

三重大学大学院 教育学研究科教育科学専攻
芸術・スポーツ系教育領域 修士論文

図画工作科における子どもの思いを大切にする教育実践

—その手立てとしての「副表現」の提案とその効果—

令和4年2月14日

三重大学大学院 教育学研究科
教育科学専攻 芸術・スポーツ系教育領域
219M020 猪泰介

目次

1. はじめに	p1
2. 研究の目的と方法	
(1)子どもの姿と子どもの思い	p2
(2)小学校教員としてのこれまでの研究と着想に至った経緯	p2
(3)研究の目的	p6
(4)研究の方法と構成	p6
3. 造形的表現活動における思いを表すことと、その「思い」を表すことについて	
(1)『学習指導要領』と『学習指導要領解説』における「思い」の位置づけと扱われ方について	p8
(2)『学習指導要領解説』にみる子どもの「思い」を捉え直す	p9
(3)思いを表すことについて	p13
4. 子どもが表したい思いを表し、その思いを豊かにさせる手立て	
(1)子どもが「表したい思い」をもち、その思いを表すことを大切にされた実践	p16
(2)図工カードの活用について	p23
(3)子どもの思いに寄りそうための「副表現」の考え方の導入	p24
(4)主表現とは別の表現や製作を活用した実践例について	p25
5. 副表現に直接的に関わる授業実践を通して見えてきた副表現のあり方と教育的効果	
(1)授業実践研究の経緯	p31
(2)授業実践Ⅰ 「密にならずにミーツしよう！」	p31
(3)授業実践Ⅱ 「手ぶくろ星人がやってきた！」	p34
(4)授業実践Ⅲ 「サンシー島 進化ろん」	p36
(5)授業実践Ⅳ 「あつまれ 1C のもり」	p38
(6)授業実践Ⅴ 「アニマルワールドでつながろう」	p41
(7)実践を通して見えてきた副表現のあり方	p49
(8)副表現の教育的効果について	p51
6. 副表現を図画工作科題材に積極的に位置づける意味	
(1)副表現を図画工作科の題材構成に積極的に位置づけるとはどういうことか	p53
(2)副表現の今後の可能性の一例	p54
7. おわりに	p56

1. はじめに

本研究は、図画工作科の表現活動における子どもの表したい思いを大切にする教育実践を通して、その思いをより豊かにするための手立て「副表現」を提案し、その効果を確認するものである。

子どもは本来「試したい」「絵にしたい」「形づくりたい」といった造形的な表したい思いをもっている。その思いが豊かになれば、子どもにとって表現活動は満たされたものとなり魅力的な活動になる。それは図画工作科の学習としてもより充実したものになるだろう。

本研究では、子どもがもつ表したい思いについて『小学校学習指導要領(平成29年告示)』(以下『学習指導要領』)¹⁾と『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』(以下『学習指導要領解説』)²⁾から、子どもがもつ表したい思いを見直していく。そして、子どもがその思いを豊かにしながら表す授業の実現に向けて、主たる作品をつくる表現活動以外の部分に目を向ける。

これまで、こういった部分に着目した授業実践は決して少ないものではない。しかし、その効果については主たる表現活動とひとまとめに見なされることも多く、その部分のみの効果を独立して意識した授業実践は見当たらない。この部分の教育的効果を見出すことができれば、題材の構成や表現活動の位置づけがより明瞭になるだろう。

本論では、この主たる表現活動とは別の表現活動を活用することに注視し、授業実践を紹介するとともに、実践を通して見られた子どもの姿からその効果や今後の可能性を考察し、子どもの思いを大切にする授業の実現に向けての一助を目指す。

2. 研究の目的と方法

(1)子どもの姿と子どもの思い

かつて、図画工作の授業において子どもからこんな言葉を聞いた。「暑いから、涼しい山に穴を掘って、そこで生活するようになったんだよ」「暑いからサングラスかけて、体が透けていて、冷蔵庫を背負っていて、その蓋を開けて食べ物を捕まえるの」「私は、暑いから羽を団扇にして涼しくできるんだよ」。これは、虫が環境に合わせて進化していく題材の授業で、「虫の住処が暑くなったらどのような進化をするか」を表現していた一場面である。子どもが発した言葉は、「暑くなったら」という環境の変化を自分なりに捉えて、そのときの様子を思い浮かべたり、虫の気持ちになったり、涼しさについて思い起こしたりしながら、それぞれ自分の虫をどのように進化させるか思いに溢れる言葉だった。

このときの子どもは「穴を掘りやすい手の形にしよう」「暑いとき、サングラスかけるよね」「透けている材料を使おう」「冷蔵庫に入っている冷たい食べ物が食べられたらいいな」「大きい羽の団扇があれば涼しいだろうな」など、様々な思いをもっていただろう。子どもの豊かな思いを感じとれた授業であった。

図画工作科での表現活動において、子どもは表すことについてのなんらかの思いをもち、それをもとに、あるいはそれに突き動かされながら、形や色に表したりつくったりする。上記のように言葉を発する子どもの様子を見るだけでも、図画工作科の主な内容である造形的な表現活動において、子どもが思いをもつということの重要性が実感できる。

(2)小学校教員としてのこれまでの研究と着想に至った経緯

筆者は、三重大学教育学部附属小学校(以下、附属小学校)に在職し、毎日子どもたちと接しながら図画工作科の研究に努めている。附属小学校の研究では授業実践を主とし、毎年の公開研究授業を通して全国の教員や研究者から意見を得るとともに紀要を作成してきた。以下は筆者が附属小学校在職時の研究主題と実際に行った授業実践の題材である(表1)。研究は2年毎にまとめられており、2年次は1年次の研究の延長上に位置づけられる。

表1 筆者の附属小学校在籍時の研究主題と実践授業の題材

研究次	研究主題	実践授業の題材
※()内は研究年度		
第37次研究 (平成26・27年度)	創造的な表現を支える授業	「はしわたし」 (第3学年対象)
第38次研究 (平成28・29年度)	造形的表現活動を通して、自分なりの表現能力を獲得する(1/2年次) 造形的表現活動を通して表したい思いを具現化する授業デザイン(2/2年次)	「コマ撮りアニメーション ～ICTを活かして～」(第4学年対象)

	造形的な視点で自分の表現を創造していく 授業(1/2年次)	
第39次研究 (平成30・31年度)	造形的な視点で捉え、意味や価値をつくりだし、自分の表現を追究していく授業(2/2年次)	「本当に！？これが未来のヘアスタイル！」(第4学年対象)

これらの研究は、附属小学校の研究組織である研究委員会から示された研究における指針を基に図画工作科で構成したり、他教科と足並みを揃えたりして学校全体で取り組んだものである。そのため、本研究とは直接関わらない面もある。以下は、これらの研究から、本論に関係する点として、図工カードをはじめとした、主たる表現とは別の表現や製作を活用することについて抽出した概要を載せた。

なお、図工カードとは、題材や授業構成に合わせ、子どもが表したい思いを言葉や簡単な絵で表したり整理したりする学習補助プリントのことを指す。その目的や活用方法は題材の特徴に合わせてその都度作成するため、ねらいや項目は一律にまとめることはできない。造形的な表現活動に直接的に関わるが、子どもの作品としては扱うことはなく、指導者が何らかのねらいを達成する手立てとして用いるものである。また、主たる表現とは、題材を進める中で生まれた子どもの思いを作品や行為として表すために、中心に据えたり多くの時間をかけて取り組ませたりした造形的な表現活動のことを指す。

第37年次研究(平成26・27年度)は、造形遊びや素材選びに着目し、子どもに表現方法を主体的に選択させたり決定させたりして表現活動を支える授業実践を行なった。その実践を通して、子どもが自分の表したい事を表すために必要感をもち、主体的に表現方法を習得する姿が見られた。子どもが思いをもったとき造形的な表現活動が活性化されることを実感した。

その実践の一つが「はしわたし(第3学年対象)」(添付資料1)というクラフト材を素材にして橋を共同製作する実践である(図1)。素材となるクラフト材は、クラフト紙・段ボール・片面段ボール・紙管の4種類を用いた。題材前半、1・2時間目にクラフト紙のみで橋をつくらせ、3・4時間目は段ボール紙のみで橋をつくらせ、その後も同様にして片面段ボール紙、紙管、といったように全ての素材をそれぞれ単体で用いて橋をつくらせた。そのようにして、素材



図1 はしわたし授業風景

と十分に関わらせた後の題材後半では、4つの素材全てを自由に用いて良いこととし、班の仲間と共同して橋づくりを行わせた。このように構成したことで、話し合いなどの交流の際に、素材の形やその活かし方を中心にして進めることができやすくなり、自分のしたいこと

や、してきたことを捉えながら製作を進める姿が見られた。

この実践における図工カードは、子どもが自身の活動を振り返ることや、指導者が子どもの活動や気持ちを文章として把握することを目的としていた。素材毎に、素材やその素材を使った活動について振り返らせることに用いたり、指導者として子どもの活動を整理したり、次時の内容について検討したりすることに用いた。しかし、子どもは指導者の意図した以上に図工カードを活用しており、図工カードを書く際に仲間と活動について交流する姿や、それぞれの素材についての図工カードが増えることで、主たる表現である橋づくりの活動中に子どもが図工カードを見てこれまでの活動を想起し活かそうとする姿が見られた。これらの姿は、仲間との交流や素材との経験を通してそれぞれの思いが広がったり深まったりした姿である。

28・29年度(第38年次研究)は、子どもがどういった経緯で表現方法を選んだり作品が変化したりしていくかを子ども自身に認識させて表現活動を進める授業実践を行なった。その一つが「コマ撮りアニメーション ～ICTを活かして～(第4学年対象)」(添付資料2)というコマ撮りアニメーションを用いた実践である(図2)。内容は、タブレット端末を用いて、コマ撮りアニメーションの撮影技法を活かし、表したい思いを動きにしてアニメーションに表す活動である。この題材では、アニメーションに特徴的な造形要素である「動き」に着目させ、子どもが表したい「動き」をどうやって展開したり表現したりするかについて学習全体を通して試したり考えたりできるようにした。



図2 授業の様子

この題材で、子どもの主体的な学びを実現するために用いたのが、図工カードである。この題材では、製作の変更点や改善点を図工カードにかき込ませることで、製作の際にどのような「動き」や展開を中心にして進めるのかを子ども同士で見通しをもたせたり価値づけをさせたりすることに用いた。題材を進める中で、図工カードは上記の目的を果たし、図工カードを用いることで、子どもの思いを整理させたり仲間同士で表現を価値づけたりする姿が見られた。また、図工カードを中心にして、仲間同士で活発な意見交換が湧き起こったり図工カードにかいたメモやスケッチからストーリーや文脈が生まれたりする姿も見られた。これらの姿も「はしわたし」の実践同様に、仲間との交流を通してそれぞれの思いが広がったり深まったりした姿と言える。特に、ストーリーや文脈が生まれることで作品の動きに興味を持たせるなど活動が活発になる様子が見られた。

この題材で、子どもの主体的な学びを実現するために用いたのが、図工カードである。この題材では、製作の変更点や改善点を図工カードにかき込ませることで、製作の際にどのような「動き」や展開を中心にして進めるのかを子ども同士で見通しをもたせたり価値づけをさせたりすることに用いた。題材を進める中で、図工カードは上記の目的を果たし、図工カードを用いることで、子どもの思いを整理させたり仲間同士で表現を価値づけたりする姿が見られた。また、図工カードを中心にして、仲間同士で活発な意見交換が湧き起こったり図工カードにかいたメモやスケッチからストーリーや文脈が生まれたりする姿も見られた。これらの姿も「はしわたし」の実践同様に、仲間との交流を通してそれぞれの思いが広がったり深まったりした姿と言える。特に、ストーリーや文脈が生まれることで作品の動きに興味を持たせるなど活動が活発になる様子が見られた。

30・31年度(第39次研究)は、図画工作科における深い学びに迫るために、1年次は三つのつながり(自己・他者・モノ)の視点から深い学びが生み出されると捉え、2年次は造形的

な見方・考え方の働きから資質・能力が育まれることで深い学びに迫る授業実践を行なった。この2年間も図工カードを用いた実践を繰り返した。

その題材の一つに「本当に！？これが未来のヘアスタイル！（第4学年対象）」（添付資料3）がある。内容は、着色したマイクロワックス（手の温度程度で可塑性が生まれる蠟）で髪型や髪飾りをつくり、未来のヘアスタイルを想像して自由に表す活動である。ヘアスタイルは自分の写真を用い、その頭部に表したい髪型や髪飾りをマイクロワックスでつくりながら製作する。その際、直接写真にマイクロワックスを付けるのではなく、間に透明な塩化ビニル板（12cm×12cm）を挟むことで、写真に直接マイクロワックスが接しないようにした（図3）。



図3 作品例

この題材では、導入で図工カードに未来の様子を絵や文章でかかせるところから始め、その未来で流行っている「未来のヘアスタイル」のイメージに繋げさせた。製作では、図工カードにアイデアスケッチを描かせ見通しをもたせるとともに、毎時間の作品の写真を図工カードに貼らせ作品の経過の様子を比較できるようにした。製作後の鑑賞では、仲間のヘアスタイルと自分のヘアスタイルを交換して着せ替え（裏面に貼られた子どもの写真を入れ替えることでスタイリングされた髪型と髪飾りの交換が可能となっている。）、その写真を図工カードに並べて貼り、この図工カードをもって「未来のヘアカタログ」を作成したりさせた。

題材を通して、導入場面・製作時・鑑賞場面で図工カードの役割が変化しており、図工カードの幅広い活用を見出せた授業実践となった。特に鑑賞でおこなった「未来のヘアカタログ」の作成場面では、子どもの活動が通常の鑑賞活動では見られないような盛り上がりを見せ、他者のヘアスタイルを自分の顔に合わせたり自分のヘアスタイルを他者の顔に重ねたりしながら、自分と他者の作品を見比べたり、自分の作品の良さを改めて実感したりと、予想以上に鑑賞活動が活性した。この鑑賞活動では、子どもが自分のヘアスタイルを他者の顔に重ねることで、作品の印象ががらっと変わったり、その変化を楽しみながらさらに他者の顔に重ねたりしながら、自分の作品への思いがどんどん変化し豊かになる様子が見られた。

このような筆者の過去の研究や実践で得られた子どもの姿から、図工カードが子どもの思いを実現するための見通しをもたせたり過去の表現活動をふり返ったりさせることに有効だったことに加え、作品そのものや造形的な表現活動に良質な影響を及ぼしていたことが見えてきた。このような実践を重ねた経験から、図工カードをはじめとした主たる表現とは別の表現や製作を活用することが、子どもの思いをより豊かにする一助になるのではないかと考えるようになった。

(3)研究の目的

図画工作科において、図工カードをはじめとした主たる表現とは別の表現や製作を活用することは、子どもの思いを豊かにし造形的な表現活動に望ましい影響を及ぼすことは上述の通りである。これまでの実践で用いた図工カードは、指導者の意図以上に子どもが活用したり、子どもの表現活動を活性化させたりするものであった。これまで筆者はそういった影響についてまでは考察が及ばないまま授業を行っていた。

本研究は、上記の所感をもとに、題材を構成する際の主たる表現活動と、それとは別の表現活動を、具体的な教育的効果を見越して位置づけることでその効果を考察しようとするものである。主たる表現とは別の表現活動を題材構成に位置づけた実践を行い、子どもの思いに与えた効果について考察することで、主たる表現活動以外の何らかの表現活動を活用する図画工作科の新たな視点の示唆になることを目指す。

(4)研究の方法と構成

上記の目的を達成するために、本論はまず『学習指導要領』と『学習指導要領解説』から子どもの思いの位置づけや扱われ方を見とるとともに、子どもがもつ思いと、その思いを表す手立てや思いを表した子どもの姿について筆者の授業実践をふり返る。こどもの思いについて捉えた後、筆者がかねてより扱ってきた図工カードをはじめとした、主たる表現とは別の表現活動を題材構成に位置づけている自他の授業実践を見直し、主たる表現とは別の表現活動がどのような効果を生み出したか考察する。これらを通して、主たる表現とは別の表現活動を題材構成に位置づけることの教育的効果を捉え、その効果をねらった題材を構成することでその効果を確かめると共に、主たる表現とは別の表現活動を題材構成に位置づけることの意義に迫る。

具体的な各章の構成として、続く第3章で『学習指導要領』と『学習指導要領解説』から図画工作科における「思い」がどのように位置づけられていたり扱われていたりするかを確かめる。そうした「思い」について、その「思い」を表すとはどういったことか、また「思い」を豊かにすることはどのような意義があるのか考察する。

第4章では、「思いを表す」ことに着目し、筆者の実践をふり返り、図工カードが子どもの思いにどういった影響を与えたかを見ていく。そして主たる表現活動とは別の表現活動の効果に注目するため「副表現」を提案し、副表現と同様の、主たる表現以外の何らかの表現活動を活用した過去の授業実践から副表現の具体的な手立ての効果やそのあり方を探る。

第5章では、筆者の実践から副表現の具体的な手立てのあり方と教育的効果に迫る。副表現を位置づけた小学校3年生と1年生を対象に行った、5つの実践から考察する。特に、5つ目に当たる「アニマルワールドでつながろう」については、副表現が子どもの思いにどういった影響を与えるかについて深く掘り下げる。

第6章では、副表現の教育的効果を踏まえ、題材構成に位置づける意味について、確認す

ると共に、今後の可能性の一例を示す。

3. 造形的表現活動における思いを表すことと、その「思い」を表すことについて

(1)『学習指導要領』と『学習指導要領解説』における「思い」の位置づけと扱われ方について

『学習指導要領』第2章第7節図画工作に、「思い」という語は一度しか出てこない。その箇所は「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2の(4)「各学年の『A表現』の指導に当たっては、活動の全過程を通して児童が実現したい思いを大切にしながら活動できるようにし、自分のよさや可能性を見いだし、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養うようにすること。」である³⁾。この一文だけでは「児童が実現したい思い」がどのようなものであるか判然としないため、その後の「大切にしながら活動できるように」に注目することで「児童が実現したい思い」の重要性について推察していく。ここの「大切にしながら活動できるように」は、子どもが主語となっており、大人が大切にすることとしてではなく、子どもが大切にすることとして書かれている。「児童が実現したい思い」がどのような思いであれ、造形的な表現活動では常に「児童が実現したい思い」を子ども自身が大切にしなければならぬということになる。一箇所ではあるが、「思い」を指導者がどう受け止めるべきかを位置づけている。

さらに、この箇所について『学指導要領解説』では以下のように解説されている⁴⁾。

児童は、活動しながら様々な思いをもつ。それは、「大きなものをつくりたい」、「ここを赤くしたい」、「木でつくってみたい」という発想や構想に関する思いや「のぎりを使ってつくりたい」、「ここを濃く塗りたい」など技能に関する思いなど、実現したい思いに留まらず、「みんなでつくりたい」、「もっとつくりたい」、「楽しくてたまらない」など、「学びに向かう力、人間性等」に関わる思いもある。あるいは、「思いが生まれること自体がうれしい」という思いをもつことも考えられる。

ここでは「思い」を図画工作科の目標に即した3つに分け、さらに「思いが生まれること自体がうれしい」という1つを加えている。この4つの区分は指導者側が子どもの思いをどのように受け止めるかという観点に依っており、指導者が題材構想の際に設定する題材の目標と子どもの思いを照らし合わせることで、教科の目標を基にした題材の目標の達成具合を確かめることができる。

しかし、この教科の目標に注視すると、必ずしも図画工作科独自の目標として相応しいとは言えない点も見える。この教科の目標は、『学習指導要領』改訂の基本方針として、小学校教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を「生きて働く『知識・技能』の習得」、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」の三つに整理した際に、図画工作科を含む全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理されたものである⁵⁾。これは、指導者をはじめ

めとした指導者が各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくことができるようにするためであり、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を図る面が大きい⁵⁾。このような趣旨で再整理された教科の目標は、図画工作科のみではなく、他教科等や家庭・地域といったもっと広い視野で、総合的な育成を求めようとする立場で捉えるべき内容となっており、その性格上指導者が題材を設定する立場になって書かれているため指導者に依った観点となっている。

しかし、この立場を子どもの側に立ってみると、子どもにとっての目標は、「この材料を羽にして鳥をつくりたい」「家族で見に行った花畑を、たくさんの色をつかって絵に描きたい」といった表したい思いに直結しており、指導者が設定した目標とは必ずしも一致するものではない。

これらを踏まえて、本論で扱う「思い」とは子どもが表したい思いであり、指導者が子どもに表させたいと考える「思い」ではない。本論で大切にしている子どもの思いについて改めて目を向け、教科の目標に則して区分するのではなく、改めて子どもの立場に立って思いを捉え直したい。

(2) 『学習指導要領解説』にみる子どもの「思い」を捉え直す

実際の子どもの姿を見ていると『学習指導要領』で区分されている「大きなものをつくりたい」「ここを赤くしたい」という発想や構想に関する思いと、「のこぎりを使ってつくりたい」「ここを濃く塗りたい」など技能に関する思いは、どちらも形や色に表したいという思いであり、区別できるものではないのではないかと感じる。むしろ、子どもの発想や構想に関する思いと技能に関する思いは重なる部分が多く、「思い」について論じる上で、分けることが困難ではないだろうか。

本論では、子どもがどういった思いを抱いたりその思いを豊かにしたりしていくのかを考察していく際に、教科の目標に沿った分け方はしないこととする。子どもの思いやその思いが表れる子どもの姿の具体性、働きかける対象、手立てとの関りから子どもの思いを見とっていく。そのためには、『学習指導要領解説』で区分された「思い」ではなく、改めて子どもの「思い」を捉える必要がある。そこで、『学習指導要領解説』に示された内容からもう一度子どもの思いを抽出し、考察する。その際には、筆者がこれまでに経験した授業実践や子どもとの関りの中で、どういった姿や言葉として見られてきたかの経験も含める。

まずは、『学習指導要領解説』の中に書かれている「思い」はどういった扱われ方をしているのか、特徴的な扱われ方の「思い」の言葉について抽出する。その後、子どもの姿を基にした「思い」の区分を図る。

『学習指導要領解説』において、「思い」が最初に出てくるのは、(1)教科の目標にある以下の内容である⁷⁾。

児童は、幼いころから、身近な人やものなどに関わり合いながら生きている。…中略… そのことを

造形的な面から捉えると、次のような姿が見られる。例えば、初めは身近なものに触れ、その心地よさに浸っているが、次第に地面や身近にある紙などに跡が残せることに気づき、線や形をかいてその形を意味付けする。それはやがて、表現の欲求と結び付き、自分の願いや思いを表すことの楽しさや喜びを味わうようになる姿である。

教科の目標の解説では、子どもが身近な事象に気づいたり意味づけしたりしたことが後に表現活動の楽しさや喜びを味わう姿になっていくと解説されている。ここで「思い」は、造形的な表現活動全般において対象に働きかける気持ちとして扱われている。

しかし、他の箇所では「思い」の扱われ方は必ずしも同様ではない。子どもが表そうとしているおよその形や色のイメージとして「思い」の言葉が扱われている箇所もあれば、造形的な表現活動に限らない「思い」として扱われている箇所もある。

こういった箇所の「思い」について調べた結果、『学習指導要領解説』内の「思い」の扱いは大きく6つに分けられた。

- ①やがて造形的な表現活動に繋がっていくであろう、子どもが対象に自然と働きかける「子ども本来がもつ対象に関わろうとする能動的な気持ち」
- ②対象が作品や素材だけではなく場や仲間、雰囲気にもまで広がっている(こうなってほしい・こうありたい)といった「造形的な表現活動全般に働きかける願いや気持ち」
- ③ある程度思い描いていたり対象への働きかけが具体的であったりする「未だ明瞭ではないが、形や色といった造形要素に関わる表したいイメージ」
- ④思いがはっきりしており、その表し方についても見通しがもっている「具体的に思い浮かんでいる明瞭なイメージ」
- ⑤出来上がった作品や形や色に表した部分から、見た人や使った人等に対する「他者へ伝えたい気持ち」
- ⑥「その他」

①の「子ども本来がもつ対象に関わろうとする能動的な気持ち」は、以下のような箇所となる⁸⁾。

遊びにおいて、児童は、自ら身の回りの世界に進んで働きかけいろいろと手掛けながら、自分の思いを具体化するために必要な資質・能力を発揮している。そこには心と体を一つにして全身的に関わりながら、多様な試みを繰り返し、成長していく姿がある。

この時期(1・2学年 筆者注)の児童には、進んで材料などに働きかけ、そこで見付けたことや感じたことを基に思いを膨らませたり、楽しかったこと、驚いたことなどの出来事、好きなものや考えたお話などを思いのままにかいたりつくったりしている姿が見られる。

これらの「思い」の扱いは、図画工作科の授業中だけでなく子どもが常に抱いている興

味関心や、一見無目的にも見えるような行動への衝動などである。拾った石ころの形や色をしげしげと見つめ「石ってなんでこんな色や形をしているのだろう」といった疑問や、アリの行列を追いながら「この行列はどこまで続くのかな」と好奇心に駆り立てられた行為といった、題材や授業内の関わりのみで表れるものではなく子どもの中に生まれもって存在している思いが当てはまる。

②の「造形的な表現活動全般に働きかける気持ち」は、以下のような箇所になる⁹⁾。

創造的につくったり表したりすることができるようにするには、自分の思いを基に活動を充実させ、自分らしくつくったり表したりする技能を育成することである。

指導に当たっては、育成を目指す資質・能力を明らかにし、児童の表現や作品を幅広く捉えるとともに、一人一人の児童が、自分の思いで活動を進めることができるようにし、その児童らしい表現を励ますようにする必要がある。

これらの「思い」の扱いは、子どもが未だ具体的な形や色のイメージはできていないが、造形的な表現活動に対して「こうなってほしい」「こうありたい」といった造形的な表現活動に何らかの期待やねらいをもっている気持ちを表している。このような思いは、授業中の様々なきっかけで生まれている。子どもが素材と出会ったとき、仲間との交流したとき、試したり確かめたりしたときなど「おうちで飾れるものをつくりたいな」「○○くんと一緒にかこう。」「こんなことができた。使ってみたいな」といった、具体的な形や色ではなく、造形的な表現活動に向き合う思いが当てはまる。

③の「未だ明瞭ではないが、形や色といった造形要素に関わる表したいイメージ」は、以下のような箇所となる¹⁰⁾。この③に当て嵌まる箇所は、『学習指導要領解説』から抽出した「思い」の総数の3分の1程となり、もっとも多かった。

同じ色の紙を何枚も使いたいと思う児童や、いろいろな色の紙を少しずつ使いたいと思う児童がいる場合、それぞれの児童の思いに応えられるように、材料の種類や量に配慮することも考えられる。

自分の思いに合う材料を児童自身が集めることにより、どのように表すかについて思い描くことができるようにする、材料や用具を置く場所を設けて、材料を比べながら選ぶようにするなど考えられる。

このような姿は、子どもが題材で扱われる素材や道具、またはそれらの使い方に慣れたときや、造形的な表現活動の見通しをもったときによく見られる。題材導入時に子どもが抱いた「楽しそう」「やってみたい」といった漠然とした興味や意欲が、題材の学習過程を経て何かに気づいたり、もしくは過去の経験と結びついたりして、具体的な思いが生まれたので

あろう。完成をイメージしているというよりも「寒そうな絵にしたいから何色を使うといいかな」「素材のこの部分を生かしたい」「この海に魚や亀など海の生き物を加えよう」といった、活動の延長上にはっきりしたイメージが生まれるであろう道筋の途中であったり、素材や題材に対しての具体的な働きかけに当たったりする思いが当てはまる。

④の「具体的に思い浮かんでいる明瞭なイメージ」は、以下のような箇所となる¹¹⁾。

次々に試したり、前につくったものと今つくりつつあるもの間を行きつ戻りつしたり、再構成をしたり、思ったとおりにいかないときは考えや方法を変えたりして、実現したい思いを大切に活動している。

どのように表すかについて考えると、自分の思いに合う表し方や見通し、順序などを考えることである。

こういった思いは、題材を通した学習過程の終末や、仕上げの段階でよく見られる。これまでの学習を通して味わった素材の特徴を生かしたり、表したいことを具現化するための用具の扱い方を身に付けたりすることで表したいことを明確した思いである。また、③の「未だ明瞭ではないが、形や色といった造形要素に関わる表したいイメージ」を表そうとする活動を試したり仲間と関わったり題材への視点を変えたりすることで現れることが多いと感じている。「ここを尖った形にして、強そうにしたい。」「ここをもっと重ねて塗って、深い海の色にするんだよ。」といった思いが当てはまると考えた。

⑤の「他者へ伝えたい気持ち」は、以下のような箇所となる¹²⁾。

自分なりに視点を決めて材料を集めたり場所を探したりする、見る人がどのように感じるかなどに思いを巡らせる、時間による場所や空間の変化にも意識を向けるようにするなども考えられる。

自分を見つめ、他者や社会に関わろうとする意図や目的のある内容で、例えば、自分の思いを伝えるもの、身の回りを楽しくするものなどが考えられる。

ここでの思いは、形や色や作品そのものを通して鑑賞者に訴えたいこととして書かれている製作者側の思いと、製作者の気持ちを想像する鑑賞者側の思いとがある。これらは、子どもが表現したものを仲間や親やといった他者に見せるときに「ぼくの恐竜のとがった歯を見て、強そうに思うかな」「手作りカードで、ありがとうの気持ちを伝えたい」といった相手への伝達を意識した思いもあれば、仲間の表現や美術作品を見て「この子は、どうしてリンゴを青く塗ったのかな」「この絵の二人はきっと仲良しだね」といった、他者の気持ちや意図を想像する思いも含まれる。

⑥の「その他」は、①～⑤に当てはまらない2箇所である。「造形遊びをする活動では、作品として最後まで残すことを前提としていないことから、学習の終わりに鑑賞の時間を設定する際には、活動が形として残っていない児童の思いに配慮する必要がある。」¹³⁾の子ども的心情を指導者が配慮する箇所と、「あるいは、『思いが生まれること自体がうれしい』という思いをもつことも考えられる。」¹⁴⁾の子どものもつ全ての思いを包括している箇所である。

このように、『学習指導要領解説』に示された内容から拾い上げても造形的な表現活動に関わる子どもの思いが多様であることがわかる。そして、こういった思いをもった子どもは、当然その思いを具現化しようと形や色、もしくは行為等に表していく。そうして「思い」を表したり、もしくは表すことを繰り返したりすることでその軌跡が作品や行為という表現となる。

では、子どもがもった様々な思いを形や色といった造形要素に表すことについて、引き続き『学習指導要領』や『学習指導要領解説』ではどのように扱っているのか見ていきたい。

(3) 思いを表すことについて

『学習指導要領』に示された図画工作科の目標は以下の三つである。ここから思いを表すことに直結している箇所を下線で示し、(a)と(b)を記した¹⁵⁾。

(1) 対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。(a)

(2) 造形的なよさや美しさ、表したいこと(b)、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。

(3) つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。

下線の箇所について、小学校『学習指導要領解説』ではそれぞれ以下のように解説している。

下線(a)の「創造的につくったり表したりすることができるようにする」は「自分の思いを基に活動を充実させ、自分らしくつくったり表したりする技能を育成することである。

『技能』は、一定の手順や段階を追って身に付くだけでなく、変化する状況や課題に応じて主体的に活用する中で身に付く。」¹⁶⁾と記されている。これは、指導者が一斉指導で技能を教授するだけでなく、子どもが個々につくりたいものや表したいことに合わせて必要な技能を伸ばしたり、その技能は造形的な表現活動の最中に様々な対象との関りが変化し、子ども自らがその状況や課題を臨機応変に受け止めたり作品に組み入れたりする中で身につけていくものだと読み取れる。

下線(b)の「表したいこと」については、「表したいこととは、自分の夢や願い、経験や体験したこと、伝えたいこと、動くものや飾るものなど児童が表したい、つくりたいと思うこと」¹⁷⁾と記されている。これは、子どもが自分の表したいことを思いうかべて、その思いをもとに「つくってみたい」「表してみたい」と思うことが大切であって、指導者が子どもに「つくりたい」「表現させたい」と押し付けることは図画工作科の目標に即していないことになる。

図画工作科の根幹に当たる「教科の目標」において、このように「思いを表すこと」「表したいと思うこと」についての主体性が記されており、その重要性を伺うことができる。

思いを表すことについて、その重要性に触れているのは図画工作科だけではない。『学習指導要領』の教科の目標に「自分の(との)」という言葉が含まれているのは、図画工作科の「(1) 対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに、材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることができるようにする。」と「(2) 造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。」と、生活科の「(2)身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。」だけである¹⁸⁾。

生活科は、学習を通して、子ども自らが自立し生活を豊かにすることを教科の目標としている。『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』では学習上の自立を「自分にとって興味・関心があり、価値があると感じられる学習活動を自ら進んで行うことができる」ということであり、自分の思いや考えなどを適切な方法で表現できるということである。」と示されている¹⁹⁾。これは図画工作科同様に一斉指導のような一律の学習を行うのではなく、子ども一人一人の思いを大切にしている強い意志がそこに含まれているように感じてならない。また、子どもの思いを大切にすることは図画工作科だけが唱えているわけではないことも、その重要性を捉える上での要素となる。

もう一つ、思いを表すことについて、確認すべきこととして、「A 表現」にあたる「造形遊びをする活動」がある。「A 表現」は「造形遊びをする活動」と「絵や立体、工作に表す活動」に分けられている。『学習指導要領解説』で、造形遊びをする活動は「身近にある自然物や人工の材料、その形や色などから思い付いた造形活動を行うもの」とあり、絵や立体、工作に表す活動は「感じたこと、想像したこと、見たことなどから児童が表したいことを絵や立体、工作に表すもの」とある²⁰⁾。この分け方をそのまま読めば、「表す」のは「絵や立体、工作に表す活動」のみとなる。では、造形遊びをする活動において、思いを表すことはどのように扱われているのだろうか、そして大切に扱われているとするならば、どのように記されているのだろうか。

造形遊びをする活動は、昭和 52 年の『小学校学習指導要領』改訂で初出となる²¹⁾。その改訂に携わった西野範夫は、「造形遊びを位置づけるようになったきっかけは、子どもたち

一人一人が自分の感じ方や考え方をもち、自ら生きるようにしたいという素朴な願いだったのです。つまり、子どもたち一人一人が自分の生きる根拠である、かけがえのなさとしての(感じる、考える、表現する)能力を働かせて、今を(私)として生きるようにするためだったのです。」と、造形遊びが子ども一人一人から芽生えるものであることを示している²²⁾。造形遊びは、その後平成10年改訂で全学年に位置づけられ、現行の平成29年改訂においてもその重要度は変わらず引き継がれている。

また、現行の『学習指導要領解説』においても造形遊びをすることについて「結果的に作品になることもあるが、始めから具体的な作品をつくることを目的としていない」「思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたもの」とある²³⁾。これは、子どもの思いが作品として表れることではないが、「やってみたい」という思いを行為として表していることに他ならない。

改めて言うまでもないが、本論で思いを表すというのは「絵や立体、工作に表す」ことだけを指しているわけではない。造形遊びをする活動で、子ども自ら材料や場所になどに働きかける様子は、思いを表していると言える。それは、西野の言葉からもうかがい知ることができる。

以上が、造形的表現活動における、子どもの「思い」とその「思い」を表すことについて『学習指導要領』と『学習指導要領解説』を見直すことで見えてきた扱いや位置づけである。ここから、今日の図画工作科において子どもが思いを表すということが極めて重要な位置づけにあることがわかる。

4. 子どもが表したい思いを表し、その思いを豊かにさせる手立て

(1)子どもが「表したい思い」をもち、その思いを表すことを大切にしたい実践

子どもが表したい思いをもち、その思いを表すことが図画工作科で重要なことは先に述べた通りである。ただ、この重要性は図画工作科の研究に携わる者であれば、多くが自明の理として根底に据えている。そのことは、全国で開かれている研究授業や書籍等で紹介されている授業実践などを見てみると、指導者が様々な手立てや方略を用いて子どもの思いを引き出そうとしている姿がほとんどであることから見てとれる。当然筆者も、小学校教員として図画工作科の題材構成や、授業づくりの際に常にそのことを意識してきた。そういった中、子どもが思いをもち、その思いを表すようにするために用いた手段が第2章(2)で示した図工カードを手立てとした題材構成である。本節では、筆者が図工カードを用いて子どもの思いを引き出そうとした実践を改めて図工カードに着目して二つ紹介する。紹介の際は、それぞれの題材から授業を1時間抽出し本時と記し、その授業を中心に子どもが思いを表す姿を追っていく。

授業実践1

①題材名「コマ撮りアニメーション ～ICTを活かして～」第4学年対象

②学習過程 全8時間

- 1次 既習の技能を活かし、仲間を被写体として簡単なアニメーションを製作する・2時間
- 2次 仲間と共に、テーマに沿ったアニメーションを製作する・・・5時間(本時5/5時)
- 3次 アニメーション上映会を行い、互いの班の作品を鑑賞する・・・・・・・・・・1時間

③題材の概要

この題材は、タブレット端末を用いて、コマ撮りされた静止画を連続して見せるコマ撮りアニメーションの撮影技法を活かし、自分の表したい思いを動きにしてアニメーションに表す活動である。

この題材では、アプリケーション「KOMAKOMA」²⁴⁾を用いて撮影した動画を連続表示させることでコマ撮りアニメーションを製作した(図4)。このアプリケーションを用いることで、コマ撮り撮影ならではの不思議な動きやコミカルな動きを楽しめるとともに、子ども自身が撮影しながら、仲間と共に非現実的な動きを生み出したりその面白さを味わったりすることができる考えた。子どもの実態として、ビデオカメラやスマートフォンを使っての動画撮影といった、動く様子を映像に映すことは多くの子どもが経験していたが、コマ撮りを用いてのアニメーション製作はほとんどの子どもが未経験であった。なお、子どもは以前に「KOMAKOMA」を用いた題材を経験しており、本題材は2回目となる。



図4 アニメーション製作の様子

作品は4～5人のグループ(A～Hまでの8グループ)でアニメーションを4回製作できるようにした。被写体は同じグループの仲間とし、指導者側から特にテーマは設けず、子どもたちにテーマを考えさせながら自由に製作させた。アニメーションの工夫や仕掛けについて子どもには、ビデオカメラでは取れないような不思議な動きが表れるといいねと声をかける以外、表現に関わる指示はほとんど行っていない。子どもは、衣装や道具や材料を集めたり、アイデアや意見を出し合ったりしながら自分たちの思いを動きに表そうと意欲的に活動していた。

④本題材における図工カードについて

この題材では、グループで設定したテーマに沿わせてどのようなアニメーションにするか、そのために「動き」や展開をどうするか、といったことを仲間と交流させたり思いを共有して製作させたりすることで、表したい思いに近づいたアニメーションが製作できるよう構成した。そして、その手立てとして図工カードを位置づけた。本題材における図工カードは、1回目の製作の際に、グループのテーマとシナリオ(絵と文章)を図工カードにかき込ませた後は、アニメーションを製作する度に、工夫点や変更点を書き込まれた半分サイズの紙を並べて貼り付けられるようにした(図工カードはグループで1枚を共有する)。題材を進めることで、図工カードはアニメーションを製作する度に追加の紙が貼り付けられ、最後の4回目の製作では、1～3回目の製作の工夫や活動の軌跡が一枚にまとめられるようになっている(図5)。

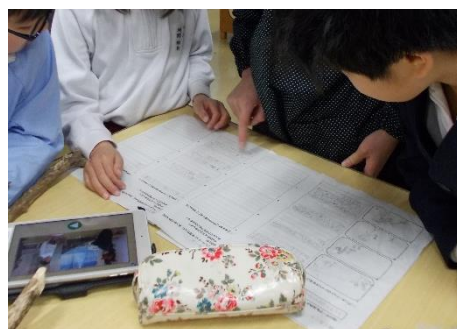


図5 一枚にまとまった図工カード

この図工カードでは、二つの効果をねらった。一つは、子どもが前時までの活動や記録をグループで見合い共有することで、本時の製作でよりテーマに沿わせたり思いを表したりするためには「動き」や展開をどう工夫すればよいか仲間との交流を深めること。もう一つは、子どもが製作の中心となる活動をグループの図工カードに書き込むことで、本時の製作ではどのような「動き」や展開を進めるのかをグループで明らかにし、活動の方向性を共有させることである。

子どもは、図工カードにテーマを書き、それを基に毎時間アニメーションを製作した。前回と同じ展開で製作するグループもあれば、大きく変更するグループもあった。図工カードを中心にして話し合う姿や、図工カードに書き込んだ製作の中心を仲間と一緒に見据えながら活動している姿が見られた。同じテーマの作品を毎時間1つ製作することで「動き」や展開について何度も考えたり工夫し直したりすることができ、「動き」を自分たちの表したい思いに近づけながら製作に取り組んでいた。

⑤表したい思いをもち、その思いを表していた子どもの様子

A グループは、「ドルフィンファンタジー」をテーマにしており、4回の製作時間の全て

で、イルカの人形がジャンプしたり回ったりするアニメーションを製作したいという思いをもっていた。2回目の製作においてイルカの人形を思い通りに動かすことができず、図工カードのふり返りに「イルカのそうさをうまくつかえなかった」「イルカの遠近法がうまく使えなかった」と書いていた。3回目の製作ではグループの仲間と前回図工カードに書いた課題を話し合い、「イルカを思い通りに動かしたい」という思いをもち「三本(の吊り糸)をうまく動かす」ことを製作の中心にしていた。そうやって製作を進めた結果、被写体であるイルカが縦回転したりふらついたりせずに中空にうまく留り、子どもの思いに近い動きを表すことができたようになった(図6)。Aグループの子どもは、図工カードのふり返りに「(協力して)イルカに糸をつないだりした」「イルカがすごく回ってくれたので良かった」とあり、前時の課題から表したい思いを明確にし、その思いをイルカの動きに表すことができた姿である。



図6 Aグループの様子

図6 Aグループの様子

Bグループは「子どものまほうつかいとまほうが戦う」をテーマにし、魔法使いが空を飛んでいるアニメーションを製作したいという思いをもっていた。しかし、写真を撮ることと被写体がジャンプするタイミングを合わせることがうまくいかず、それを解決しようと3回目の製作で「せーのと言うときに写真を撮る人が手をあげる」を製作の中心にして図工カードに書き込んでいた。製作中も互いに声をかけたり指示したりしてタイミングを合わせながら製作



図7 Bグループの様子

し、魔法使い役の子どもが空を背景に飛んでいるように見えるアニメーションが出来上がった(図7)。製作後のふり返りでも「魔法使いが飛ぶときに撮影がすごくみんなむずかしそうだったけど、協力したらちょっと上手にできた」「コマ撮りで飛ばたいときには、すごくタイミングが必要ですごくむずかしかった」「ほうきで飛ぶときにぶれたりするからむずかしいと思いました」「飛ぶのがむずかしかった」とあり、Bグループの全員が飛んでいるように見せることに意識を持っていたことがわかる。これは、自分たちが表したいことに対してグループで思いを共有しながら表すことができた姿である。

このように、A・Bの両グループ共、表したい思いをもちその思いを図工カードを活用してアニメーションに表していた。こういった姿は他のグループでも見られており、図工カードがねらいとしていた仲間との交流を深めることについて、Aグループのように課題の解決に向けて仲間と協力して取り組むことができたり、Bグループのように製作の中心を定めグループの思いを共有して製作できたりしたことがわかった。これらのことにより、図工カードを手立てとして位置づけることで、子どもが仲間と交流したり同じゴールを目指し

て製作したりしながら、表したい思いを「動き」としてアニメーションに表すことができた実践となった。

⑥表したい思いが豊かになった子どもの姿

Aグループはこの後、次時の4回目の製作で「最後の大大大ジャンプ」を製作の中心にしている。これは、3回目の製作の際に仲間と協力して課題を乗り越えたことから、よりダイナミックな動きを表したいという思いが湧き起こったからである。この思いを実現するために、図工カードを中心にしてグループで話し合い、仲間と何度もアニメーションを確認する様子や、位置の調整をする様子が見られた。この時の図工カードのふり返しには「みんな(つくることを)分かっていた」「みんなで役割分担ができた」と書かれており、より仲間との協力体制を強固にして製作していたことが窺えた。この様子は、仲間との交流を経てそれぞれの思いが広がったり深まったりしながら、それらの思いがより豊かな思いとなり、結果として子どもの思いに沿った満足できるアニメーションをつくり上げることができた姿と捉えられる。

授業実践2

①題材名「未来のヘアスタイル」第4学年対象

②学習過程 全8時間

- 1次 ろうで遊ぶ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間
- 2次 製作の見通しをもつ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間
- 3次 用具を用いて製作を行い、作品を完成させる・・・・・・・・・・5時間(本時5/5時)
- 4次 鑑賞を行う・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間

③題材の概要

この題材は、自分の写真が貼られた透明な塩化ビニル素材の板(以下、塩ビ板)に、マイクロワックスで髪型や髪飾りをつくり、未来のヘアスタイルを自由に表す活動である。

本題材で表す「未来のヘアスタイル」は、自分の写真を土台とし、正面から見る平面のヘアスタイルを表す。平面作品ではあるが、マイクロワックスで形づくった髪型を塩ビ版に貼り付けることでレリーフのように浮き出た半立体の作品となる。本題材では、型に囚われない自由な発想をより生みやすくするために、「未来」という言葉を加えた。奇抜な発想のヘアスタイルでも、未来の世界であれば社会的な節度を気にすることなく自由に表現できるからである。未来のヘアスタイルがどのようなものか、自由に思い描きながら、表現に向けて意欲が高まったり思いが広がったりする姿を期待した。

④本題材における図工カードについて

この題材では、子ども一人一人に表したいヘアスタイルをイメージさせ、その形状や装飾をどのように表すか、造形的な視点で捉えさせ、表したい思いに即した活動や表現を進めながら、徐々に自分なりの思いや価値を確かにさせ完成に向かうことができるよう構成した。その手立てとして、導入場面・製作時・鑑賞場面の各場面の目的に応じて、三種類の図工カ

ードを用いた。

導入場面では、未来のヘアスタイルを想像させる土台として、未来がどんな世界になっているか想像させ、生活や服装や流行について自由に意見を交流させた。その際、話し合いを活性化させたり子どもの思いを整理させたりするために、図工カードに未来の様子や装飾の流行を文章で書かせた。そうやって、子どものイメージがある程度広がったところで「そのような未来で自分ならどのようなヘアスタイルにしてみたいか」と投げかけ、図工カードに未来のヘアスタイルを自由にかかせた。このようにして、製作前に子どもの思いを整理させたり大まかな作品のイメージイメージを持たせたりするために図工カードを用いた(図8)。

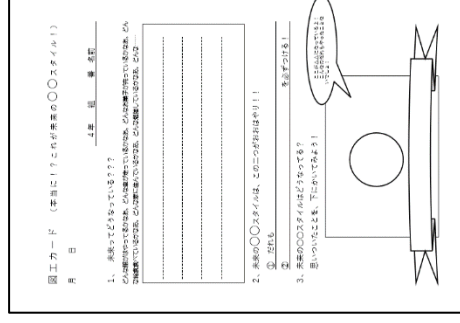


図8 図工カード(導入場面)

製作時では、子どもが導入場面で図工カードに描いたヘアスタイルをどのような形や色にして表すか、常に自分の表したい思いを大切にできるよう製作させた。製作時間の5時間は、続けて行われた2時間を2回と、1時間の1回の計3回に分けて進め、毎回1枚の図工カードを用いた。内容は、表したいことを絵や文書でかき込む箇所と振り返り項目のみの簡易なものにした。表したいことを絵や文章でかき込む箇所について、2・3回目の製作では、前回終了時の作品の写真を貼り付けられるようにした。その写真の上から、これから表したいことを直接かき加えることで製作の見通しを持たせたり、製作後に何をどのよう表したのかを見比べさせたりすることができるようにした(図9)。

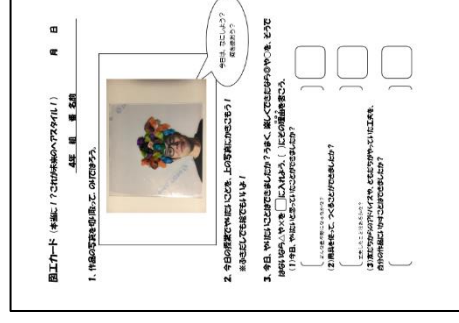


図9 図工カード(製作時)

鑑賞場面では、子どもに自身の作品を見つめ直させ、ヘアスタイルのこだわりポイントを考えさせる時間や、作品に裏付けのある顔写真を付け替えることで、仲間のヘアスタイルを自分の写真と入れ替えて、仲間のヘアスタイルを味わいながら交流できる時間を設けた。図工カードには、自身の作品の写真を貼り付けてこだわりポイントをかき込める箇所と、仲間の作品のヘアスタイルを自分に付け替えた写真を一覧のように並べて貼れる箇所を設けた。



図10 図工カード(鑑賞場面)

(図10)

これらの図工カードは、子どもが各場面や製作時で表したい思いをより明確にしたり自覚したり、そしてそれらを振り返りながら、未来のヘアスタイルとして表せられるように位置づけた。

⑤表したい思いをもち、その思いを表していた子どもの様子

第5時の導入時、子どもは図工カードに貼られた前時までの作品を見ながら、自分がどのようにヘアスタイルを表してきたか想起したり、また本時でしたいことについて仲間と話し合ったりしていた。そうして、前時の思いを引き継ぎながら本時の製作の見通しをもちヘアスタイルの製作を進めていた。

西屋は、導入場面の図工カードに「宇ちゅうヘア」というヘアスタイルを描いている(図11)。製作では、まず地球にあたる髪型を表し(図12)、その後、太陽や月といった髪飾りと背景の星空を表している(図13・14)。導入場面の図工カードに描いた「宇ちゅうヘア」を表すために、計画的に製作を進めた子どもである。また、図工カードに「友だちのしていた工夫を、わくせいの場所にいかした。」と書いてあり、自分の思いを表すために仲間と表現を取り入れた様子も見られた。

小杉は、導入場面の図工カードに「星がとびでているヘアスタイル」を描いている(図15)。製作では、「星の数を増やしたい。」「もっと星空のようにする。」と班の仲間に伝えて進めていた(図16)。その思いについて、「ろうで星の形をつくったりたくさん色を使って星空のヘアスタイルを考えたりするのはとても楽しかった。」と、形や色に着目して振り返っている。自分の表したいことを追求した作品が出来上がった(図17・18)

須田は、導入場面の図工カードで「フルーツさん(カブトムシがかくれているよ!）」とい

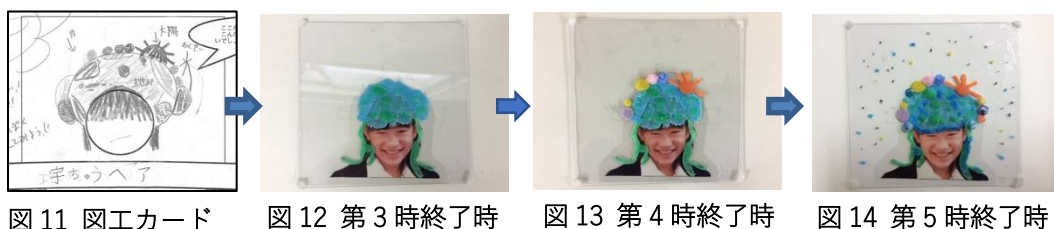


図11 図工カード 図12 第3時終了時 図13 第4時終了時 図14 第5時終了時



図15 図工カード 図16 第3時終了時 図17 第4時終了時 図18 第5時終了時



図19 図工カード 図20 第3時終了時 図21 第4時終了時 図22 第5時終了時

うヘアスタイルを描いている(図 19)。自分の思いが固まっており、班の仲間にもしっかり思いを伝えていた。製作では幹を製作してから周りの果物を加えている(図 19～21)。また、振り返りでは「似ている色を手とへらでまぜました。きれいなマーブル色になりました」と、学級で紹介された工夫を取り入れていたり「班の友だちがへらで工夫してお花のようなものを作っていたので、それをきよほうやマンゴーで工夫しました」と、仲間の工夫を取り入れて表している様子が見られた。

このような姿から、導入や振り返り時、思いをどのように形や色に表したか、話し合ったり図工カードにかき留めたりさせることで、仲間と思いや工夫を共有しながら自分の表現を追求する姿が見られた。

⑥表したい思いが豊かになった子どもの姿

第6時は、完成した作品を鑑賞する時間とした。鑑賞は「未来のヘアカタログ」を作成しようと声かけて行なった。

「未来のヘアカタログ」は、図工カードに様々なヘアスタイルの写真を並べることで完成する。並べるヘアスタイルのうち一つは、自分自身が製作したヘアスタイルの写真である。残りの写真は、仲間のヘアスタイルに自分の顔を重ねた写真を6枚貼り付ける。本作品は、塩ビ板に裏付けしてある顔写真を剥がすことでヘアスタイルと顔写真を分離させることができ、その特徴を活かし、仲間の作品であるヘアスタイルを自身の顔写真と重ねることができ

。(図 23)子どもは、自分や仲間の作品を眺めるだけではなく、自分のヘアスタイルが仲間の顔に合わせられた様子を見たり、仲間のヘアスタイルを自分の顔に重ねて作品を味わうことができる。



図 23 同一児童が仲間のヘアスタイルを重ねている。

鑑賞の時間では、まずはグループ内でヘアスタイルの交換をさせて、その後は誰とでも自由にヘアスタイルを交換し合えるようにした。子どもは、次々に自分のヘアスタイルと仲間のヘアスタイルを交換し、交換しては互いのヘアスタイルを見比べ、変化した印象や互いの思いを交流し合いながら写真に残していた。このヘアスタイルを交換し合ってその写真を撮るといった鑑賞活動が通常の鑑賞活動では見られないような盛り上がりを見せた。それは、子どもにとって、自身の顔に合わせて製作したヘアスタイルが仲間の顔に合わさることで、作品の印象ががらりと変わったり、仲間が製作したヘアスタイルを自分の顔に合わせることで、それぞれが抱いていた作品への思いの共通点や差異を楽しんだりすることができたからであろう。これは、作品をつくって鑑賞しただけでは見ることのできなかつた姿である。この鑑賞活動で、思いを表す以上に、その思いを広げたり深めたりすることで、より目的以上の好ましい姿が生まれることを実感した。

これら二つの実践からだけでも、図工カードを活用することで、子どもが思いをもちその思いを表すために工夫したり協力したりする姿が生まれていることがわかる。そして、思いを表した後に、さらに次の製作につなげたり表した作品を媒体にして交流したりして、子どもの思いがさらに深く広く豊かに変化する姿も見られた。

子どもが思いを表し、その思いをさらに膨らませ、豊かにさせていく姿はより好ましい姿であった。このような二つの実践から得られた実感から、主たる表現を製作することを目的とし作品や行為として思いを表すだけではなく、表したい思いをさらに豊かにさせながら思いを膨らませることに、一定の価値があると捉えた。このような経緯から本論では、子どもが表したい思いを表すだけに留まらず、主たる表現とは別の表現活動を通してその思いを豊かに膨らませながら造形的な表現活動に取り組むことについて、その教育的効果や可能性を探ることとした。

(2)図工カードの活用について

ここまで、主に図工カードを活用することで、子どもに思いをもたせ、その思いを表そうと工夫したり仲間と協力したりする姿を見ることができた。また、その思いをさらに豊かにする子どもの姿もあり、図工カードが子どもの思いに望ましい影響を与えることができることがわかった。ただ、これらの題材において図工カードは、子どもの思いに関わる子どもの側に立った目的の他に、指導者として、子どもの思いや思考の流れ等を文章や簡単な絵にさせて読み取ることで今後の展開を見直したり、評価の材料としたりするといった指導者側の都合や目的の側面もある。

図工カードのこのような側面は、たとえばポートフォリオの活用の研究例にその性格を知ることができる。本論が重視する側面をより鮮明にするために、いかに当該の研究がなされているかについて確認したい。

吉川昌宏の「図画工作科におけるポートフォリオの実践状況に関する研究」(2006)では、小学校図画工作科担当教諭を対象に質問紙調査を行っている。その中で、ポートフォリオ実践経験有りの教員の回答結果として「児童が自分の学習を振り返ることができた」「児童が課題意識を持つのを促すことができた」「児童に自己評価力が身についた」において、検定の結果、全体に有意な差が見られたとしている。また、その他の結果も踏まえ、ポートフォリオの機能として、「振り返り」・「児童把握」・「動機付け」・「評価手段」の機能が挙げられている。「振り返り」については、本章(1)で行なった主表現とは別の表現として用いられるプリント類の目的別区分の④と重なる点もある。また、「児童把握」・「評価手段」についても、指導者が授業構成を見直したり評価の資料として把握したりする側面と重なる。ただ、吉川はポートフォリオを「収録される内容や、目的によって様々な種類があり、その機能は多岐にわたっていると考えられている」としながらも、子どもの思いを豊かにしようとする機能について言及していない²⁵⁾。

鷲山靖・中谷佳子・邑井吉治の「図画工作科におけるポートフォリオ評価の導入に関する一考察」は、ポートフォリオ評価について、図画工作科教育の評価方法の改善を図ることを目的としている。その中で、ポートフォリオの種類の一つに記録ポートフォリオを挙げ、小学校の総合的な学習における記録ポートフォリオの実践を紹介している。記録ポートフォリオについては、学習の全てを記録したものであり作業過程も含んでいるとある。その実践には、中・高学年児童が活動の中で書き記し、その書き記したものをふり返り再構築ができるといったことを意識した活動カードを作成していたり、低学年児童が活動をふり返る習慣をつけるといったことを重視したふり返りカードを用いている。両方とも、単元の最後に見返すことで発表会で表現する(どういった表現かは明記されていない)際にも活用される。この点において、記録ポートフォリオは、子どもの思いを表す一助になり得るとも捉えられる。しかし、この研究はあくまで評価の側面からポートフォリオを見ており、一貫してポートフォリオ評価について論じている²⁶⁾。

この二つの研究は、主たる表現活動とは別に製作したカード等をポートフォリオとして評価の側面で捉えたものである。ふり返りや単元の最後に活用する実践例も見受けられたが、評価することを目的としたものであり、本章で追っている子どもの思いを豊かにすることを目的とした表現活動とは別のものと捉える。

図工カードには、こういった子どもの評価を目的とする指導者側の側面は多く見られるし、授業をしては見えにくい子どもの思いや思考の流れ等を文章や簡単な絵にして見える化させることは、授業構成を見直したり評価の資料として活用したりするのに、有効な手立てである。

ただ、本論は、指導者側からの評価に関わっては論じておらず、子どもが抱いた思いやその思いを豊かにさせてく姿に価値を置くものである。主たる表現活動とは別の表現活動であっても、評価を目的とする要素については省いて論ずる。

(3)子どもの思いに寄りそうための「副表現」の考え方の導入

本章で紹介した実践のように、主たる表現とは別のものを製作したり表現したりすることで、主たる表現を製作するだけでは達し難い作品へのこだわりや表現同士の繋がり、また、仲間との新たな関係等が生まれ、子どもが抱いた思いがより膨らみ、豊かなものに変容する。それによって造形的な表現活動がより充実したものになり、子どもも活性化したり達成感を得たりするといった図画工作の授業として、より好ましい姿が見られるようになった。こういった「主たる表現とは別の製作をしたり表現したりする」という活動を取り入れた題材構成は、それ自体は様々な授業実践で確認できる。

しかし一方で、これまでの実践授業においては、このような題材構成を中心に据えた例を見出すのは難しい。また、そのような題材構成について論じた先行研究も見つからなかった。

そこで、本論は、主たる表現とは別のものを製作したり表現したりする活動に焦点を当てるため、それに「副表現」という言葉を充てることで、子どもの思いが豊かになる姿を注視

し、その教育的機能をより明確にすることを企画することとした。

以降、本論では、「副表現」という語を多用するとともに、「副表現」と対となる主たる表現については、「題材において最終的につくり上げる作品に直接かかわる表現」とし、「主表現」と言い換えることとする。

また、関わって、本論の構成として、副表現を「主表現への子どもの思いに新たな視点が加わったり他者との繋がりが強まったりするといった、子どもが思いを広げたり深めたりと豊かにする、主表現とは異なる表現」として、本章の次節、第4節において、中心的にはないが「主表現とは異なる表現等」を扱った図画工作科の実践例について検討し、次章、第5章において、その副表現を題材構成に位置づけた授業実践について示すものとする。

(4)主表現とは別の表現や製作を活用した実践例について

子どもの思いを主表現とは別の表現や製作を活用して表そうとする過去の実践について、どういったことがこれまで授業実践として行われてきているのか、教育美術(公益財団法人教育美術振興会)の2011年3月～2021年4月に掲載された授業実践から、該当する実践を探した。本章では、それらの実践がどのように構成していたり手立てを講じたりして子どもの思いを豊かにしようとしているのか見ていくことで、副表現の位置をより確かにしていく。

掲載された100以上の授業実践をみていくと、主表現とは別の表現や製作を活用している実践は、半数近くに及んだ。その多くが、プリントを配付して、文章や簡単な絵をかかせるものであった。そのプリント類を目的別に区分すると以下の5つに分けられた。

- ①アイデアカードや下書きカードといった「製作前の思考の整理を目的とする」もの
- ②工夫したことやがんばったことを書いたり振り返りを書き残したりする「製作や活動後の思考の整理を目的とする」もの
- ③鑑賞プリントや紹介カードといった「鑑賞際の交流の補助を目的とする」もの
- ④毎時の活動の感想等を残したり、前時の活動を思い起こしたりする「学習の記録や想起を目的とする」もの
- ⑤他者評価のカードやその他に分けられた。

この区分は、一枚プリントに二つ以上の目的が含まれることも多い。また、上記の①～⑤に挙げた子ども側の目的とは別の側面として、指導者が、授業をしていては見えにくい子どもの思いや思考の流れ等を文章や簡単な絵にして見える化させることで、授業構成を見直したり評価の資料として把握したり目的が含まれることもよく見られた。

①の「製作前の思考の整理を目的とする」ものの題材例を以下に挙げる。

「五感を働かせて表現したり鑑賞したりしよう」(教育美術 2011 4月号 No.826)は、児童の想像力を育むために、直接的な五感体験をもとにイメージを膨らませ、それを色や形で表現させる題材である。この題材では、目を閉じて音を聞き、音から受けたイメージをプ

プリントに言語化して書かせている。その後、そのイメージを作品に表している。これを、味覚・嗅覚・触覚で同じように繰り返している²⁷⁾。これは、文章中に「それぞれの感覚器で受けたイメージを言語化させることで、表したいテーマを明確にもたせている」とあるように、プリントに言語化することによって思考を整理させている活用例である。

「気持ちを伝えようとび出すメッセージ」(教育美術 2013 1月号 No. 847)は、開くととび出す仕組みを生かし、自分の思いや気持ちを伝えるカードをつくる題材である。この題材では、つくりたいメッセージカードのイメージを深めるために、渡す相手に伝えたい気持ちや、その相手の好み等をイメージワードにしてワークシートに書き込ませている。その後、メッセージカードのアイデアスケッチを行っている。このワークシートやアイデアスケッチは、つくりたいカードのイメージを文字にして、より具体化させるために行っている²⁸⁾。これは、カードに表す前にプリントを用いてイメージを整理させるという活用例である。

「わたしの木をつくろう～1本の木からみんなの森へ～」(教育美術 2014 6月号 No.864)は、小学校3年生を対象とした、自分自身を木の様々な要素に表現しながら「わたしの木」に表す授業実践である。この題材では、製作の前にアイデアスケッチを描かせている。このアイデアスケッチは、自分の性格や好きなものなどの自分の振り返りを記述することから始めている。続いて、これらを木の表現として生かしていくためにどのような材料をどのようなイメージで使うのか、具体的なアイデアスケッチを絵に描かせている²⁹⁾。記述やアイデアスケッチを活用し、完成への見通しを持たせたり考えをまとめさせたりしながら整理させることを目的とした例である。

②の「製作や活動後の思考の整理を目的とする」ものの題材例として以下を挙げる。

「明かりをともして」(美術教育 2016 1月号 No. 883)は、LEDのタッチライトを使用し、どんな明かりをともしたいのかどこに置きたいのか考えながら材料や表現方法を工夫してライトをつくる題材である。この題材では、ライトづくりを終えてから学習シートを書かせている。学習シートには、自分の作品についての思い、どんな明かりか、置きたい場所、どんなことを考え工夫したかを書かせている³⁰⁾。これは、鑑賞の際に活用されていたが、細かく項目が分かれており、作品に込めた思いを言語化することでその思いを分類したり整理したりさせることも目的としていると捉えられる。

③の「鑑賞の際の交流の補助を目的とする」については、交流の対象が学級や校内などの限られた範囲での鑑賞者を対象にするものと、地域等の不特定の鑑賞者を対象とするものとある。学級や校内を対象とするのであれば、子どもが自身の作品の工夫した点や見てほしい箇所を書き込んだり、他者の作品を見て、その作品や表現に対して感想等を書き込んだりするプリントやカード類を使うケースがほとんどである。対象が不特定多数についての題材例として「かぶってカブト～自分らしい兜(かぶりもの)を作ろう～」(美術教育 2016 3月号 No. 885)は、美術館で兜を鑑賞した後、子どもに自分らしい形を考えさせたり追及

させたりして、兜を製作する題材である。この題材では、兜をつくった後に美術館での展示を行っている。その展示の際に、作品に説明文が書かれたカードと似顔絵が添えられている³¹⁾。これは、美術館に訪れた不特定多数の鑑賞者を対象にして書かれたカードであり、美術館での展覧や作品鑑賞の補助を目的にした活用例である。

④の「学習の記録や想起を目的とする」ものの題材例として以下を挙げる。

「光るぞ！メタル〇〇！～私だけのトヨタミアート～」(美術教育 2020 10月号 No. 940)は、校区にある暖房機器・空調機器メーカーから譲り受けた金属廃材から想像をふくらませ、缶やボルト、LEDなどを組み合わせて、キラキラ光る自分だけのオブジェをつくる題材である。この題材では「わくわくシート」というアイデアコーナーやアイデアスケッチ、彫刻家スキルレベルなど、子どもが様々な視点から思いを書き込むことができるプリントを活用している。その「わくわくシート」に「てくてくコーナー」という記述箇所があり、毎時間のめあてや振り返りと共に、製作風景や作品の写真を貼り、活動の軌跡を視覚化する箇所がある³²⁾。そして文章中に「製作中は、この『わくわくシート』を作品の下に敷き、これまでの活動を振り返らせながら製作を進めた」とあることから、これは、子どもが自身の活動の軌跡を常に確認でき、また見通しを持たせ続けることを目的にしたものだと捉えられる。

⑤その他について、以下のような例がある。

「おもしろ変身アート おなかお ～『学びのアルバム』を活用して～」(教育美術 2013 10月号 No. 856)は、風で揺らぐ一瞬の形を石膏で固め、そこから顔をのぞかせて「顔出しパネル」のようなものをつくる題材である。特徴の一つとして「題材ごとに記録を蓄積していくポートフォリオ『学びのアルバム』」を活用した題材となっており、題材を通してアイデアスケッチや自己評価、自己分析、作品解説文など様々な形式を設け文章や写真で残している。この実践は、この学びのアルバムの活用方法を示した高学年の例として紹介されており、上記の①～④のような多様な目的のプリント類を「学びのアルバム」としてまとめた実践紹介となっている。「学びのアルバム」は評価の観点に基づいて観察したり対話をしたりして、児童の思考・判断の過程を見取り、個に寄り添った支援を進めること、さらには、教師自身の支援や指導の在り方を振り返り、次の支援や指導に生かしていくことができると書かれている³³⁾。これは、①～④の側面として先述した、授業をしていては見えにくい、子どもの思いや思考の流れ等が見える化し、把握するために用いられた授業実践の例である。

以上がプリントを活用した教育実践の一部である。このような、主表現とは別の表現として、プリントに文章やかんたんな絵をかかせることで子どもの思いを膨らませようとする実践は大変多い。そして、子どもの思いを豊かにする一定の効果が認められ、広く扱われて

いることから、プリントを用いることの汎用性の高さも窺える。しかし、当然プリントだけが主表現とは別の表現というわけではない。プリントとは異なる造形的な表現活動を通して、副表現と同じような効果を狙っている実践も見られた。

ここからは、主表現とは別の表現をプリントに表現するのではなく、造形的な表現活動の中で、形や色といった造形要素に関わって表現する授業実践をみていく。ただ、こういった実践は表現活動のねらいが掴みにくいものもあり、プリントを用いる実践に比べて抽出が難しかった。授業実践を紹介する文章は、そのほとんどが実践者の指導観を基に書かれていたり主張する内容が多岐に渡ったりすることから、指導者がどういった意図をもって子どもに造形的な表現活動をさせているか読み取りづらかったからである。また、主表現とは別の表現と判別するのが難しかったり、子どもの姿の記述が少なくて子どもの思いが豊かになったのかを見定める材料が少なかったりする実践も散見した。

そのような中、以下に挙げる6つの実践は、主表現とは別の造形的な表現を用いて、子どもの思いを豊かにさせていると捉えた実践である。

①2015年1月871号「遊びにおいでよ、ボクのうち」第5・6学年 星真弘

様々な材料を用いて「こんなところに自分のうちがあったらいいな」という理想の世界を想像してつくることを楽しむ授業実践である。この題材は、奥行きをもたせた構成になるよう土台を工夫したり子どもの全身写真をボクのうちに配置したりしながら表現していく。完成した後に、動画撮影を行い鑑賞はその動画を使って仲間を紹介している。この鑑賞について「自分の作品を深く味わうことができるとともに、児童がお互いの作品を見合い、自分の作品の新たな見方を発見したり、友だちの表現のよさや美しさに気付いたりすることができることを目的としています。」とある³⁴⁾。この目的は、主表現で製作したボクのうちを動画で撮影し、その動画の製作と鑑賞の活動が副表現となっていると捉えられる。

②2017年4月898号「宝石コレクション」第2学年 柳村絵理子

紙粘土に絵の具を練り込み、自分の形や色へのイメージを結び付けながら、自分に様々な力を与えてくれる宝石をつくることを楽しむ題材である。色を練り込んだ紙粘土で自分だけの色の石をつくるのが主表現にあたるだろう。そして、その色に秘められている力のイメージを広げながら、自分だけの宝石として表現させている。この宝石の力が作品のイメージを膨らませ、その後の造形活動をより魅力的にしている。また、力を子ども同士で紹介し合っており、自分のイメージをより明確にしたり広げたりさせている。これらの効果は副表現の効果と同様である³⁵⁾。この題材では造形物ではなく宝石に付随する力が、副次的表現となるのではないかと捉えている。

③2018年6月912号「共創の場となるための造形遊び ～水を使った実践から～」第4学

年 守屋健

水の動きをつくり、そこから面白さ、きれいさを感じ、またつくりかえていたり、そのような瞬間を写真に収めたりする授業実践である。この題材では、水に働きかけたり、水からの働きを受けたりする応答の関係の中、造形遊びとして活動を進めていくとある。水の動きや美しさを造形的な視点で見たりつくったりすることが主表現となる。この活動の中、水や、水の動きから、面白さやきれいさなど興味を感じた瞬間に写真を撮る。そうして撮った写真を後日グループで紹介用にまとめて、鑑賞を行っている。この授業実践に対して、野切卓(札幌市教育委員会)は「撮影した写真を鑑賞することで見方や感じ方が共有され、子供たちは水の動きや容器の形から、光の効果や景色の映り込みなどへと視点を広げています。」と、撮影して鑑賞することで視点が広がるといった、副表現と捉えられる講評している³⁶⁾。

④2018年3月909号「絵の具を使って～アートカードをつくろう～」第3学年 黒澤翠

スポンジや歯ブラシなどの身近なものを使って、絵具でモダンテクニックに挑戦し、自分だけの表現方法を見つけながら絵に表す授業実践である。この授業実践は、もう一つの活動があり、モダンテクニックで表した絵から、鑑賞用のカードをつくり、そのカードを持ち寄ってゲームを行っている。二つ目の活動は鑑賞なので、主表現は絵に表す活動、鑑賞のゲームが副表現として捉えられるが、内容は二つ目の鑑賞のゲームに関しても多く触れられている。鑑賞のゲームでは、主表現で生まれた作品を季節や月に合うように選ぶものである³⁷⁾。意欲的に活動に取り組み、互いの作品や考えを認め合う様子が書かれており、副表現の一つ形として参考になった。

⑤2018年12月918号「イメージをふくらませてつくろう遊ぼう感じよう～友達とかかわり合いながら町づくりを楽しむ～」第1学年 鳥居光世

空き箱の一部を切り取ったり切り開いたりして組み合わせる活動等からイメージを広げ、家づくりをおこなう題材である。この家づくりが主表現となる。作品ができあがったところでみんなの家を並べて町づくりをする際に、分身人形という自分自身の紙人形を用いて自他のつくった家を楽しんだりその作りや良さを味わったりさせている。分身人形はゆめのまちの共同作品の一部としても捉えられるが、実践に載せられた子どもの様子を読むと、友だちの家に遊びに行ったり町探検をしたりと、まちへの思いを膨らませたり仲間の作品と自分とを繋げたりしている。こういった様子は、ゆめのまちを楽しむための副表現とも捉えられる³⁸⁾。

⑥2020年1月931号「地域に開かれた造形活動の在り方を探る」第5・6学年 野中秀人

2年間かけて取り組んだ、長期的に地域との関わった複数の題材が繋がった授業実践である。その中で「神崎町の素晴らしさを伝えよう」の授業は、子どもが地域のよさを見つめ風景をカードに描く活動である。これは、カードに描くことが主表現となる。その作品を写真に撮り、縮小印刷して「友達の作品を集めて、リーフレットをつくろう。テーマを決めてつ

くるんだよ。必ず自分の作品は入れてくださいね。」と投げかけリーフレットづくりを行っている。このリーフレットづくりが副表現となり、友だちの作品に興味をもたせる上でも効果的だったとある³⁹⁾。

このように、主表現とは別の表現を用いて、子どもの思いを豊かにさせている実践は珍しいものではない。プリントやカードを活用して、文章や簡単な絵で表す実践もあれば、造形的な表現活動を位置づけた実践もある。そしてそのほとんどが、一定の効果が上がったことを示している。しかし、それぞれの実践で示されていたのは、その題材全体を通してどのような教育的効果が生まれたり、子どもの姿を変容させたりしたかといったことであり、副表現にあたる内容やその効果に迫っている実践を見つけることはできなかった。それは、これまでに挙げた実践は全て、その題材の目的を達成させるための手立てとして題材構成に位置づけられており、もとより主表現と副表現を切り離してその効果を確かめるような実践ではないからである。

では、一つの題材構成に位置づけてその効果を測るのではなく、主表現とは別の表現である副表現について意識しながら題材を構成し、副表現の独立した効果に注視した場合、どのような子どもの姿が見られるのだろうか。

5. 副表現に直接的に関わる授業実践を通して見えてきた副表現のあり方と教育的効果

(1) 授業実践研究の経緯

本章では、筆者の実践から副表現の教育的な効果を確認するとともに、子どもの様子を追いながら、子どもや作品がどのように変容したかについて考察する。実践は、筆者の直近2年間に行なった実践であり、第3学年と第1学年を対象にした5つの授業実践となる。

これらの実践では副表現の効果をより整理しやすくするために、各実践における造形的な表現活動を主表現と副表現とに分けている。尚、授業実践Ⅰ～Ⅲを実践した段階では、副表現という言葉を用いてはいない。ただ、主表現とは別の表現や製作を活用することが子どもの思いに良質な影響を与えることについては、当時から実感として得ており、副表現と同様の効果を狙い題材構成に位置づけている。尚、授業実践Ⅴ「アニマルワールドでつながろう」については、副表現における子どもの変容を特に細かく見ていく。また、一部の題材において副表現における子どもの姿が特に表れるであろう時間を本時と位置づけ、その時間の指導案と逐語記録を添付する(添付資料4・5)。

(2) 授業実践Ⅰ

① 題材名「密にならずにミーツしよう！」第3学年対象

② 学習過程 全6時間

1次 ミーツ写真を撮る・・・・・・・・・・2時間

2次 前回の写真を見ながら、再度ミーツ写真を撮る・・・・・・・・・・2時間

3次 写真の人物の気持ちになって吹き出しを入れる・・・・・・・・・・1時間

4次 仲間と写真を繋げて、お話しをつくる(副表現)・・・・・・・・・・1時間

③ 題材の概要

タブレット端末を用いて、班の仲間と被写体の位置や態勢を工夫してミーツ写真(トリック写真)(図24)を撮る活動。コロナ禍の最中、ソーシャルディスタンスを保ちながら仲間と共同して製作できる題材として、あたかも触れ合ったり接触したりしているような写真や、遠近法を活かして、小人と巨人のように見える写真を撮影した(図25)。撮影したミーツ写真を印刷し、ワークシートに貼り付けて、撮影者が写真に吹き出しを加えて題名をつけて完成となる。この作品が、題材の主表現で製作した作品となる。その後、仲間とミーツ写真を仲間と交換し、写真に写っている被写体とな



図24 トリック写真 子どもが撮影



図25 授業の様子

った子どもが写真に写った自分に吹き出しを加えていく。こうして、撮影者の手から離れて吹き出しが加えられたミーツ写真に、撮影者が改めて題名をつける。主表現の完成後に行なったこれらの表現活動が副表現となる。

④主表現と副表現について

・主表現としての造形的な表現活動

本題材の主表現は、吹き出しが書かれたトリック写真を製作することとなる。第1時でトリック写真を製作することと、本題材を通して「ミーツ写真」というまるで触れ合っているかのような写真(トリック写真)を撮っていくことを伝えた。撮影は3~4人班で互いに指示したりアイデアを出し合ったりしながら撮影し、4時間で全員が1枚以上のミーツ写真を撮ることができた。撮影する場面では、撮影者が「小人が肩に乗っている写真を撮りたい。」「巨人に食べられそうになっている写真を撮りたい。」といった思いを実現させようと、被写体となる子どもに位置や態勢を指示していた。被写体となる子どもたちは撮影者の指示に従いながら、位置や態勢を決めて写真を撮られていた。

続く第5時では、印刷されたミーツ写真を用いて鑑賞用のワークシートを製作した。ワークシートにミーツ写真を貼り、その上にクリアシートを重ね、吹き出しを書き込ませた(図26)。撮影した子どもが被写体になっている子どもに吹き出しを加えることで、撮影者が撮りたかった写真への補完をさせた。最後にミーツ写真の題名をつけ完成させた。子どもは「もっと強調したい」「もっと見た人が驚くようにしたい」といった思いを抱きながらミーツ写真に吹き出しや題名を書き込んでいた。こういった様子から、主表現は撮影者の思いを一貫して表し続けた造形活動となったと言える。



図26 主表現で製作した作品

・副表現としての造形的な表現活動

本題材における副表現は、主表現でミーツ写真を完成させた後の、班の仲間同士で吹き出しや題名をつけ合って新たな作品(図27)となる活動である。

第6時に、班の仲間とミーツ写真を交換しお互いに写真に映っている自分に吹き出しを加える活動を行なった。



図27 副表現で製作した作品

ワークシートの左右と下に新たにクリアシートをセロハンテープで留め、主活動でつけた上の1枚と合わせて、4枚を開いたり閉じたりして折り重ねることができるようにした(図28)。このような仕組みを施し、以下のような活動を行った(図29)。(撮影者と同じ班の

仲間を他者 A～C とする。)

- 1, 主表現で撮影者が吹き出し等を書き込んだクリアシートをめくり, 何も書き加えられていないミーツ写真に戻す。
- 2, 他者 A が撮影者からミーツ写真を受け取り, 新たなクリアシートを重ね, ミーツ写真に写っている自分が発している言葉を想像し, 吹き出しを書き加える。

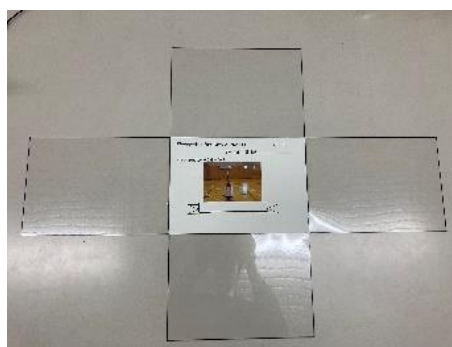


図28 クリアシートを左右と下に留めた。

- 3, 他者 B が, 他者 A から吹き出しを書き加えたミーツ写真を受け取り, 新たにクリアシートを重ね, 他者 A 同様に吹き出しを書き加える。続けて他者 C も他者 B からミーツ写真を受け取り, 新たなクリアシートを重ね, 同様に吹き出しを書き加える, これをミーツ写真に写っている被写体全員が吹き出しを書き加えるまで続ける。
- 4, ミーツ写真に写っている被写体(班の仲間)全員が吹き出しを書き加えたら, 撮影者の元にミーツ写真を戻す。最後に撮影者がもう一度改めて題名をつけることになる。

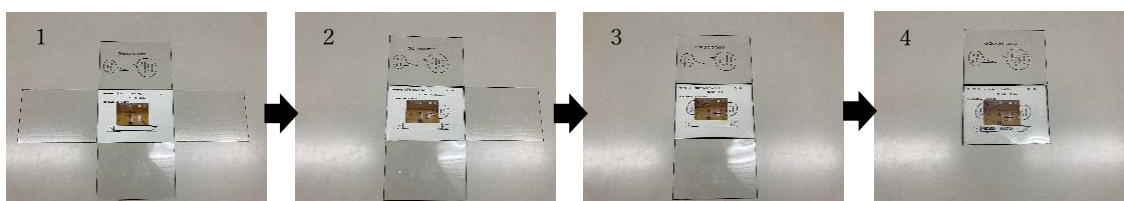


図29 他者 A～C が吹き出しを書き加えながら, クリアシートを重ねていく

⑤副表現としての造形的な表現活動

本題材における副表現は, 撮影者の手を離れ他者が介入し作品が出来上がっていく。2の場面で, 他者 A はミーツ写真に写っている自分の姿を見て, まるで自分が巨人になったり宙を浮いたりしている気持ちになっていた。興奮して「すげー!俺が巨人になっている!」「私,手の平に乗っている,落ちそー」といったミーツ写真の内側に入って作品を味わっている姿が見られ, そういった思いを吹き出しにして表していた。

3の場面では, 2で他者 A が吹き出しを書き加えているミーツ写真に他者 B・他者 C が新たに吹き出しを書き加えている。この場面では, 既に他者 A が吹き出しを書き込んでいたミーツ写真となっているため, 他者 C・Bは, 他者 A の吹き出しに合わせて「(巨人に)食べられそうや」と返事をしたり一緒に楽しんだりする吹き出しが多く見られた。

書き込まれたミーツ写真が撮影者に戻るのは4の場面である。しかし, 2～3の活動中もずっと, 自分が撮影したミーツ写真が, 仲間の手を回り, 意外な展開の作品に変化していく様子をチラチラと目で追ったり覗き込んだりする様子は, 撮影者である子どもの期待や興味が漏れ出し, 落ち着かない気持ちがよく現れていた。

本題材において副表現を手立てとして講じることで, 子どもの視野を大きく広げること

ができた。主表現のままでは、撮影者の視点のみで製作が続いていたが、撮影者の手を離れ、被写体となった子どもが自分の思いを書き加えることで、撮影者に新たな思いを生み出させたからである。被写体の吹き出しは、本人の吹き出しとして、撮影者に対しても説得力があり、撮影者は被写体の子どもの言葉が自分の考えと違っていても、否定することなく受け入れていた。こういった仲間の作品を自分が登場人物になって鑑賞したり、自分の作品を他者に一度委ねて見直したりする活動は、副表現を用いることで撮影者の思いに他者の思いが加わり、それまで撮影者の思いのみで表現されていたミーツ写真に仲間との関りが生まれる効果があった。また、本題材である、トリック写真の面白さや理解も深まったことがうかがえる。

(3)授業実践Ⅱ

①題材名「手ぶくろ星人がやってきた！」第3学年対象

②学習計画 全7時間

- 1次 手遊びをしよう。手が生き物に見えてきた！・・・・・・・・・・・・・・・・1時間
- 2次 手ぶくろ星人をつくろう・・・・・・・・1時間
- 3次 手ぶくろ星人を進化させよう・・・・4時間
- 4次 手ぶくろ星人たちと宇宙旅行に行こう・・・・・・・・・・・・・・・・1時間



図30 手ぶくろ星人 作品例

③題材の概要

子どもが自由に考えた「手ぶくろ星人(ビニル手袋を加工した手人形)」(図30)を製作する立体に表す活動。思い描いた手ぶくろ星人の手人形を製作するとともに、自他との交信をくり返す中で手ぶくろ星人を進化させる(本題材では、仲間との交流を「交信」、装飾や加工を施すことを「進化」という言葉に代えた)。本題材は、子どもが手に自分の作品をはめて、手ぶくろ星人になりきって仲間と話したり遊んだりできるようにすることで、主体的に仲間と関わり合ったり思いを交流し合ったりできるように構成した。

本題材では、手の形の面白さや不思議さを味わせた後、その手に目玉をつけて宇宙人に見立てる活動を第1時に行った。その後ビニル手袋を加工したり装飾したりして、手人形として手にはめることができる手ぶくろ星人を製作した。この活動が主表現にあたる。副表現は、この手袋星人が宇宙旅行に出かけるためのパスポートづくりと宇宙旅行となる。パスポートには、手ぶくろ星人の情報が書かれ、写真や出入国の印鑑を押すページも設けた。学習計画の最後に位置づけた宇宙旅行では、このパスポートを用いて活動を行った。

④主表現と副表現について

- ・主表現としての造形的な表現活動

第1～6時は手ぶくろ星人の製作を行なった。第1時では、手遊びや見立て遊びといった造形遊びを行い、手の形や動かし方で自身の手や腕がさまざまなものに見立てられることを実感させるとともに、そのおもしろさや多様さを味わわせ、発想や製作の土台とした。次に、手に画用紙で作った目玉をつけて宇宙人に見立てさせた(図31)。その後、手を生き物のよう動かし、仲間の手と遊んだり交流したりしながら過ごさせた。第2時では、前時の写真を載せた宇宙人カードを配付し、その宇宙人カードに色や絵を描き加えさせた。その後、手袋を配付し製作に移った。第3時は、手ぶくろ星人の進化をさせた。製作しながら子どもが自分たちで、手ぶくろ星人を手にはめて、仲間の手ぶくろ星人とお話したり遊んだりしていた(図32)。第4・5時では、引き続き手ぶくろ星人の進化を行う中で、指導者からの手立てとして交信する時間を設けた。交信では、自分の手ぶくろ星人の名前や特徴や進化したことを自己紹介する姿や、相手の手ぶくろ星人について模様や装飾について質問する姿が見られた。第6時では、前時同様に交信を経ての製作と、最後の仕上げを行った。

・副表現としての造形的な表現活動

第7時では、完成した手ぶくろ星人を手にはめて宇宙人になり、全員で宇宙旅行に出発して作品を楽しむ。宇宙旅行に行くためにはパスポートが必要で、そのパスポートが副表現となる。パスポートには、手ぶくろ星人の名前や性格、生活の様子等が書かれており、手ぶくろ星人の写真や出入国の際に入国審査官が証印を押すページや、手ぶくろ星うちゅう旅行大臣の願いが書かれている。パスポートはこれまでの授業で見通しをもたせたりふり返りをさせたりするために用いていた宇宙人カードに表紙等を加えて製作した。宇宙旅行には、このパスポートに出国印を押してもらう必要があり、当日は、上山(三重大学)に出入国審査官に扮してもらい、一人ひとりのパスポートに証印を押して旅行に出発した(図33・34)。



図31 手に目玉をつけて宇宙人に見立てる。



図32 手ぶくろ星人で遊んでいる様子



図33 パスポートに出国印を押してもらう



図34 パスポートを持って出発する

⑤副表現における子どもの変容

本題材における副表現の効果は、子どもにとって手ぶくろ星人が認められたことによる作品への思いが高まったことである。

本題材において宇宙旅行は、子どもが自他の作品を味わったり作品への愛着を深めたりする時間とさせたかったため、パスポートを用意して出入国管理官をおいた。宇宙旅行は、必ず出入国管理官に証印を押してもらう必要がある。その際、若干の緊張を与えるために出入国管理官には手作りの衣装を着せ、サングラスと帽子を被せる等、特別な格好をしてもらった。出入国管理官もしっかりパスポートを開いて一人ひとりの手ぶくろ星人の写真と作品を見比べて、証印を押していた。子どもは、自分のパスポートに証印が押されるのをじっと見つめていた。その後、フラフープでつくった宇宙船に班ごとに乗車し、校内を巡って回った。パスポートをしっかりと握りしめている様子や、宇宙船から落ちないようにしっかりとフラフープを握っている姿から、手ぶくろ星人になりきって宇宙旅行を楽しんでいる様子が伺えた(図35)。



図35 手ぶくろ星人の宇宙旅行

こういった、作品そのものになりきって作品を味わったり愛着を深めたりする様子は、パスポートや出入国管理官の証印といったその背景を裏付ける手立ての効果が大きかったと感じている。

(4)授業実践Ⅲ

①題材名「サンシー島 進化ろん」第3学年対象

②学習計画 全7時間

- 1次 新しい島を発見し、誰も見たことのないすてきな虫を発見したよ・・・・・・・・・・2時間
- 2次 島にはいろいろな場所があった。そこに住んでいる虫たちはこんな姿になったよ・4時間
- 3次 たくさんの虫がいたし、進化していた。虫図鑑で確かめよう・・・・・・・・・・1時間



図36 子どもの作品

③題材の概要

平面材を組み合わせたり貼り付けたりして自由に虫を製作する「絵に表す活動」である(図36)。本題材は、子ども一人一人に「〇〇な虫をつくりたい」「この虫は〇〇だから△△のように進化しよう」といった思いをもたせ、その思いを形や色に表すためにはどうすればよいか、材料・加工法・工程を考えたり選択したりして具体化する過程を大切にして進めた。

製作する虫は太陽(サン)と海(シー)が美しいサンシー島に住んでいる空想上の虫とし、子どもたちがサンシー島の様々な地域を探検しながら虫を発見(実際は製作する)していくと

いう設定で進めた。また、その虫たちが環境の変化を受けて進化を遂げ変容していく過程をさらに想像させ、虫の亜種を製作させた。

学習過程は大まかに三つに分けられる。まず「サンシー島」のイメージを子ども一人ひとりにもたせ、その思いを膨らませながら自由に「サンシー島」の原種となる虫を製作させた。次に、「サンシー島の△△」に住む亜種の製作に発展し、その環境や状況に応じた虫を製作させた。最後に、体育館の壁のあちらこちらに掲示された虫を、手持ちの虫図鑑(タブレット端末に虫の写真が保存してある)を使って鑑賞の時間を設けた。

④主表現と副表現について

・主表現としての造形的な表現活動

本題材の主表現は、平面材を用いた虫づくりとなる。子どもは、探検隊になったつもりで、サンシー島に大昔から住んでいる虫を発見(製作)する。ここで、原種となる虫が完成する。次の展開として、時代が経ちサンシー島が人々から忘れ去れた後、改めて探検隊の子孫たちがサンシー島に探検に向かう。そこで、山や湖や森を探検した結果、原種から進化した亜種を発見(製作)する。亜種は新しい環境で独自の進化を遂げており、環境に合わせて体の構造やつくりを変化している(という状況を子どもに伝えて、亜種を製作させた)。探検隊になった子どもたちは、山や湖といった地域に分かれてグループになり原種がどのように進化するか想像したり交流したりし、それぞれの環境に合わせた亜種を製作した。その後、今度は、サンシー島全体の気温が高まったという状況を伝え、全ての虫が同じ状況に合わせてそれぞれ進化したとし、もう一度亜種を製作させた。子どもたちは学級全体で意見や作品を交流しながら亜種を製作していた。このようにして、虫の原種と二種類の亜種を製作した。

・副表現としての造形的な表現活動

本題材における副表現は、虫の進化の過程や仲間の虫との関わりをまとめた進化系統図づくりとなる。進化系統図は、虫が進化する際にどの虫と関わったり影響を受けたりして進化したかを A3 用紙にまとめたものである。子どもには、自分や仲間の製作した原種や亜種の縮小写真を配り、自身の虫がどういった生活をしたり仲間と関わったりしながら進化をして亜種になったかを矢印や文字で繋げていった(図 37)。



図 37 進化系統図

⑤副表現における子どもの変容

本題材において、進化系統図をつくることで、子どもは自分の作品に新たな意味や価値を見出してより自分の作品への思いを深めたり、仲間の作品との共通点や魅力に気付いて自他の作品への思いを広げたりした。

この進化系統図は、1 回目の亜種づくりの後に行なった。子どもは、自分が製作した亜種がどのような経緯を辿ってこの形や色になったのか、子どもなりに理由づけをしたり、繋が

りを見つけたりしていた。ヘラクレスオオカブトに進化させた子どもは、自分の虫と仲間の虫との共通点を見つけ、仲間の虫と自分の虫が同じ環境で育ったから、同じような進化をしたとした(図 38)。また蝶に進化させた子どもは、仲間の虫と仲良く遊んでいるうちに、その特徴を取り入れるようになったという進化を考えた。このように子どもは、進化系統図をつくるために自他の作品を見つめながら進化の過程を探っていた。その中で、作品の新たな特徴に気付いたり、意味を加えたりしながら仲間の作品と自分の作品を鑑賞していた。この後の2回目の亜種作りでは、1回目の亜種作りでは見られなかった仲間との繋がり活動への意欲が高まり、子どもにとって充実した活動となった。



図 38 仲間と共通点を見つけ進化した虫
写真の2枚は別の子どもの作品

こういった、自他の作品を見入ったりその良さや特徴を捉えたり、さらには次の活動がより充実したものになったりする様子は、進化系統図で自分の原種と亜種の作品や、それらと仲間の作品が繋がったから生まれた姿と捉えられる。

(5)授業実践IV

①題材名「あつまれ 1C のもり」第1学年対象

②学習計画 全7時間

- 1次 紙皿の形や動きから動物を見立てて、加工したり装飾したりしてつくる。・・・2時間
- 2次 森の散歩に行く。・・・2時間
- 3次 森のステージでの発表内容を考えたりその内容に合わせて動物の形や動きを調整したりする。・・・2時間
- 4次 森のステージで発表を行う。・・・1時間



図 39 子どもの作品

③題材の概要

紙皿や色画用紙を加工して、動く動物をつくる「形に表す活動」。紙皿を加工・装飾してつくった動物を用いて散歩に行ったり、そこで見つけた森のステージで発表を行なった。最初は紙皿の半円の形や円弧を下にしておいた際のゆらゆらした動き方から動物やその動きを想像し、動く動物をつくりから始めた(図 39)。次に、動物たちが住んでいる近くに大きな森があることを伝え、みんなで森に散歩に行こうということになった。森は四季の全てがあり、また湖や幻想的な場所もあるため、その森でどういった散歩にしたいか森の様子から散歩の内容を考え、その内容に合わせて動物に調整や加工をさせた。散歩は各班に分かれて出発し、森の様子に合わせて動物たちが楽しむ様子が見られた。その後、森の散歩の途中で

森のステージ(図 40)を見つけたこと、併せて今度の森のお祭りで動物たちがステージを使って発表できることになったことを伝えた。子どもは、見つけた森のステージでの発表に向けて、新たにステージでの発表の内容やセリフを考えたり動物の動きや装飾を調整したりしていた。最後には、森のステージで発表を行い学級で鑑賞した。



図 40 森のステージ

④主表現と副表現について

・主表現としての造形的な表現活動

主表現の動く動物は、半円の形や弧をいかすことで回ったり揺れ動いたりする動物となる。紙皿を半分に折り曲げ、山折りされた半円の形をつくり、装飾を施す。動物の定義は設けず、恐竜や鳥類も許容した。揺れ動く様子をどのような動物の動きに見立てるかには子どもに委ね、動物の位置を動かしたい場合は手で持っても良いし紐等で引っ張って動かすことも認めた。半円になった紙皿の弧の部分をついて揺れ動く動物をつくっている子どももいれば、折り曲げた紙皿を口に見立てる子どもや、羽をつけて羽ばたくようにしている子どもなど、様々な表し方で動物をつくっていた。その後、大きな森の存在を伝え、森の写真を提示した。子どもは「〇〇の森で遊びたい。」「〇〇の森で木登りがしたい。」と森へ行くことや森でやりたいことについて思いを巡らせていた。

第3～5時では、「散歩に行くためにいろいろと準備が必要だね。」と投げかけ、必要なものをつくったり動物に工夫を加えたりする時間を設けた。子どもは、虫取り網をつくったり羽を大きくして楽しく空を飛べるようにしたりと、散歩に向けて思いを膨らませていた。また、班の仲間とどんなことがしたいか考えたり、それぞれの動物がどの森で何をしたいか伝え合ったりした。その後の班の仲間と森へ散歩に行く時間では、教室の大型 TV に森の写真を写し、それを背景にして森の散歩を楽しんだ。それぞれが準備していた道具を使ったり、事前にやりたいと思っていたことを楽しんだりしていた。

・副表現としての造形的な表現活動

本題材において、副表現は森のステージで発表に向けて準備をしたり練習をしたりすることとなる。第6時に、散歩中に森の中にステージを見つけたこと、併せて、次の森のお祭り際に森のステージで発表させてもらえることになったことを伝えた。その後、ステージで何を発表するか班で相談させ、動物の形や装飾を整えたり動きを調整したりと発表の準備に移った。

⑤副表現における子どもの変容

指導者から森のステージの存在のことで、今度、森のお祭りの日にそのステージで発表できることになったことを伝えたとき、子どもに森のステージで発表したいことを自由に発言させた。子どもからは、踊り、サーカス、劇といったステージという言葉から思いを広げた発表が続いた。その後、子どもの思いが広がり、5月の運動会で演技したキッズソーラン

という意見や同じく運動会で踊ったチェツェッコリという言葉が出てきた。子どもの思いが運動会とリンクしていき、そこからはかけっこやリレー、おにごっこといった体育や外遊びに関わることに思いが連鎖していった。

副表現である森のステージを提示した時点では、子どもの思いは具体的な形や色、他者へ訴えたい気持ちが生まれたわけではなく、森のおまつりで発表すると聞いた際に、具体的な思いが広がった。その後、発表に向けて準備をする時間では、各班が自分たちの発表に合わせて工夫を重ねていた。

2班はその後の話し合いの結果、運動会で行なったチェツェッコリ(曲に合わせて踊ったり玉入れをしたりする競技)を発表することに決めた。発表内容が決まった2班は、発表に向けて何が必要か相談し、玉入れの玉・玉入れのカゴ・仲間同士のマーク入り衣装を分担してつくっていた(図41)。この時点で、子どもの思いは「造形的な表現活動全般に働きかける気持ち」から「形や色に表したいおよそのイメージ」に変わったと考えられる。



図41 お揃いのマークと衣装

2班は、副表現である森のステージでの発表に向けて、どのような内容にして、どのような役割をもって、どのように準備すればよいか、思いを深め、その思いを表すためにこだわって造形的な表現活動に取り組んだといえる。その取り組みの結果、最終日には森のステージで楽しそうに発表することができた(図42)。



図42 森のステージでの発表の様子

また、4班は仲間同士の交流が深まる様子が見られた。4班は4人全員が動物を完成させており、森のステージの発表に向けて全員で話し合える状態となっていた。話し合いの初めは意見がまとまらず、ステージで何を発表するかなかなか決まらなかった。しかし、少しずつ互いの話を聞いたり指導者のアドバイスを受けたりしながら、お城をつくってそのお城を使って発表することになった(図43)。お城をつくることになった後は、そのお城で動物たちがどんなことをして過ごすかの話題となり、互いの動物を見せ合いながら発表内容を決めていった(図44)。一人の子どもの動物が水鳥だったため、お城のそばに湖をつくるこ



図43 仲間と相談し、お城をつくる方向に話が進む。



図44 互いの作品を見合せて、話し合う。



図45 お城の湖をどうするか相談を始める。



図46 それぞれの役割がはっきりし、活動を進める。

とになり、材料を準備しました。また、別の子どもの手が止まっていたため、指導者が声をかけると「お城で何をすればいいかわからん」と訴えてきた。その子は、前時の段階で動物に浮き輪をつけていたので「浮き輪があるから、お城で泳げると楽しそうだね」と声をかけると、動物が泳げるような湖にしようと、班の仲間と相談を始めた(図 45)。その後、お城の花畑でお茶をする、家をつくってそこに入るといったそれぞれの役割をはっきりさせながら思いを広げ、班全体の思いを豊かに保ちながら造形的表現活動に取り組んでいた(図 46)。

(6)授業実践Ⅴ

①題材名「アニマルワールドでつながろう」第 1 学年対象

②学習計画 全 6 時間

1 次 カラーアニマルをつくる・・・2 時間

2 次 カラーアニマルが楽しくすごせる場所をつくる・・・2 時間

3 次 仲間の作品とつながる・2 時間(本時 1/2 時)

③題材の概要

本題材は、お花紙で包んでできたカラーアニマルを背景が描かれた PP シートに貼りつけて「絵に表す活動」である。子どもは、丸めた新聞紙を芯材にしてお花紙で形づくり彩ったりしながらカラーアニマルを製作する。その後、カラーアニマルに名前をつけ、どんなところに住んでいて何を食べているのかといった生活の様子を想像する。その想像を大切にしながら、カラーアニマルが楽しく過ごせる背景を PP シートに描き、カラーアニマルを貼り付けることでアニマルワールド(図 47)の完成となる。



図 47 子どもの作品

④主表現と副表現

・主表現としての造形的な表現活動

本題材における主表現は、カラーアニマルをつくりそのカラーアニマルが楽しく過ごせる背景を描き、その背景にカラーアニマルを貼り付ける活動となる。子どもは、丸めた新聞紙をつなげたり並べたりしたときの形から自由に発想を膨らませながらカラーアニマルを製作していた。カラーアニマルは、手のひらに収まるぬいぐるみのようなものをつくる子どもが多かったが、中には両手で持たなければ支えきれないような細長い形のものをつくる子どももいた。子どもは、カラーアニマルをつくった後に、そのカラーアニマルの好みや生活の様子について想像を広げながら背景を透明な PP シートに描いていく。そうして描かれた背景にカラーアニマルをセロハンテープで貼り付けることで、カラーアニマルが楽しんでいるアニマルワールドが出来上がる(図 48)。

・副表現としての造形的な表現活動

副表現は、仲間の作品とつなげて、なかよしアニマルワールドを製作し、そこでの様子を

交流する活動となる。本時から、背景の描かれた PP シートをパーテーション(机上に設置されている透明な塩ビ板 550mm×840mm)に貼りつけて活動を行う。パーテーションはテーブルを十字に分けるように設置されており、PP シートをペアでパーテーションの両面に重ねたり並べたりしながら貼り付けることとなる。このようにして背景が重なることでなかよしアニマルワールドができあがる(図 49)。新しく生まれたなかよしアニマルワールドで、改めて自分と仲間のカラーアニマルと一緒に遊ばせたり過ごさせたりし、その様子を写真に残す。

ここまでが本時での活動となる。なかよしアニマルワールドは相手が変わることで別のなかよしアニマルワールドとなるため、4 人班ではそれぞれ一人につき 3 枚のなかよしアニマルワールドの写真ができる。それらのなかよしアニマルワールドの写真を図工カードに貼り付け、撮影者の子どもがお話を加えたり吹き出しを付けたりする(図 50)。そうすることで、多様ななかよしアニマルワールドのストーリーやシーンが生まれ、最後に仲間同士で、図工カードを用いてそれぞれのなかよしアニマルワールドを見合いながら多様な作品を味わうことができる。この活動を通して、子どもは自他の作品に見入ったり、新しい視点や価値を生み出したり、自分や仲間の表現を楽しんだりしながら、表現活動への思いを豊かにしていく。こういった思いが豊かになっていく姿が、学びに向かう力を発揮している姿と捉える。



図 48 主表現での作品



図 49 重ねられた主表現

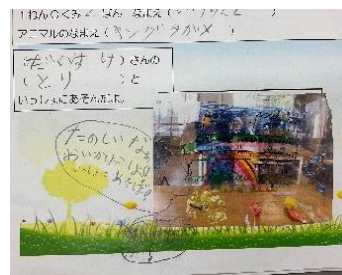


図 50 写真が貼られた図工カードに吹き出しを加えている。

⑤副表現における子どもの変容

本題材の副表現における子どもの変容については、本論で追ってきた、子どもが「表したい思い」を抱くことと、その表したい「思いが豊かになる」ことの二つの視点から考察する。また、主表現から副表現に移り変わる本時(第 5 時)の授業が中心となる。

一つ目の視点となる「表したい思い」については、第 3 章で『学習指導要領解説』内の「思い」をその扱われ方で区分した 6 つから、本授業に大きく関わるであろう 3 つの思い「② 造形的な表現活動全般に働きかける願いや気持ち」「③未だ明瞭ではないが、形や色といった造形要素に関わる表したいイメージ」「⑤他者へ伝えたい気持ち」に着目する。

二つ目の視点となる「思いが豊かになる」ことについては、アニマルワールドを製作した主表現の活動から、なかよしアニマルワールドを製作し始める本時が、最も子どもの変容を見取りやすい場面と考え、この授業時間から子どもの姿を見とっていく。

本授業の中で、以下の3つの場面が子どもの活動を副表現に切り替えた場面となる。

1の場面、授業導入段階でこれまで机上に置いていた作品をパーテーションに貼って、ペア同士で作品を重ね合わせさせた場面。

2の場面、仲間と作品を重ね合わせることで新しいアニマルワールドが出来上がりその変化や新たに生まれたアニマルワールドを味わせた後に新しいアニマルワールドで自分のカラーアニマルは何をして遊ぼうか考えさせることで思いを深めさせた場面。

3の場面、なかよしアニマルワールドでペアと一緒に遊び始めた際に仲間の思いを受け止めたり、一緒に活動したりと互いを意識しながら活動することで思いを広げさせた場面。

以降、子どもの思い②③⑤が、副表現を位置づけた1~3の場面でのどのような子どもの姿として見られたのかを注視しながら振り返る。尚、この3つの場面は順序性があったり系統立っていたりするわけではない。

②「造形的な表現活動全般に働きかける願いや気持ち」について

1の場面

子どもは、作品をパーテーションに貼り付けて、ペアと作品を重ねることで、様々なことに気づいていた。この場面において子どもが何らかのことに気づいたのである。例えば、発言を抽出すると、「高速道路に虹ができて、それにあの池が重なって、土の上に草が生えて、木の近くに花が生えて、鳥が木のところに止まっているようだ」「なんか、お空が青い空じゃなくなった。太陽が…(聞き取れず)」「なんか家が浮かんでいるようになっちゃった」「虹が描いているのに、ビルが重なっている」「私は最初は木描いてなかったけど、りゅうと君が描いていて、でそれを重ねたら、りゅうと君のと合体になってかわいくなった」といった言葉となる。これらは全て「〇〇になった」ことに驚いたり楽しんだり味わったりしている言葉である。それは、新しいアニマルワールドになったことに対する気づきと同義だろう。アニマルワールドからなかよしアニマルワールドへの変化に気づくとともに、何らかの期待感が膨らみ始めた姿と捉える。

2の場面

次に、なかよしアニマルワールドでアニマルを遊ばせることを伝えた場面(表2)である。指導者はなかよしアニマルワールドの「なかよし」の箇所を隠しながら板書し、それを当てようと子どもが自由に発言している。ここは、既存の「アニマルワールド」に「なかよし」を加えることで新しくできたアニマルワールドの印象を一新させると同時にその印象を定着させようとした。

表2 なかよしアニマルワールドでアニマルを遊ばせることを伝えた場面の逐語記録

発言者	発言内容 ※ () は指名なしの子どもの発言 <> は指導者の行動
-----	-----------------------------------

	T44	じつはね、この新しいアニマルワールドには名前があります。
C64		(なに?)
	T45	これね…。〈指導者が「○○○○アニマルワールド」と板書し、○に入る言葉を予想させた。〉
C65		(まるまるまるまる…、ワールド)
C66		(カラフルワールド)
	T46	ほにゃららアニマルワールドと言います。
C67		(レインボー?違うな。)
C68		(カラフル?) 〈指導者が○の一つ目に「な」を書き込む。〉
C69		(な?)
C70		(なないろワールド?) 〈指導者が続けて○に文字を書き込んでいく。〉
C71		(なし?)
C72		(なかよし。)
C73		(なかよし!)
C74		(なかよしワールド!)
C75		(なかよしだー。)
C76		(やっぱり!)
	T47	せーの。
C77		(なかよしアニマルワールド!)
	T48	と言います。実は、このね新しくできたアニマルワールドなんだけど、例えばね、はるなりくんからも見えるし、ことねさんからも見えます。ということは、アニマルさんちょっと持ってみて。取れる?はるなりくんとことねさんのアニマルたちがですね、何をしようと思う?
C78	そうた	遊ぶ!
	T49	はい、そうです。新しいなかよしアニマルワールドで遊ぶことになります。
C79		(イエーイ!)

C77 では「なかよしアニマルワールド!」と子どもが声を揃えて答えていたり、C79 では「イエーイ!」という声が上がっている。これは「なかよしアニマルワールド」の名前の響きや、アニマルを遊ばせることに対して、子どもが積極的にこの活動を受け止めている様子である。子どもの言葉の中に、何をしようかといった具体的な言葉は表れずとも、「楽しそう」「遊ばせたい」という思いを子どもが膨らませた姿と捉えられる。

3 の場面

子どもはなかよしアニマルワールドでアニマル同士を遊ばせながら、夢中になって活動に取り組んでいた。授業後に行なった聞き取りでも、本題材における学習活動の中でこの活動が一番楽しかったと答えた子どもが最も多かった。このことから活動に対する意欲が高かったことが窺える。この時の子どもはペアと一緒になかよしアニマルワールドを味わいながら、互いが互いに影響し合い活動を盛り上げたり変化させたりしている。このような子どもの姿が生まれたということは、その活動を後押しする「こうなってほしい」「こうありたい」という思いが子どもの中で深まったり広がったりした姿の表れと捉えられる。

③「未だ明瞭ではないが、形や色といった造形要素に関わる表したいイメージ」について

1 の場面

この場面では、まだ子どもに製作に関わる指示を出していない。そのため、目立って形や

色に表そうとする姿は見られない。しかし、②の 1 の場面で述べたように子どもは具体的な形や色に関わって発言している。この発言は、そのまま表したい形や色に直結する言葉である。子どもは、どのような活動や製作をするのか期待したり想像したりしながら、パーティションに貼られた作品を眺めていたのだろう。自然と子どもの口から出てきた「○○になった」という発話は、子どもの気持ちの高まりがうかがえる。図 51～図 58(図の番号は時間経過に合わせている。)は A 児と B 児のペアが、作品を重ねたときの様子である。

この二人の様子を見ても、A 児の気づきを B 児と共にペアで共有したり、ペアの相手である B 児の側に移動してどのように見えるか確かめて楽しんだり、またそれをペアで共有し、そうやって A 児は思いを膨らませ発表している。これはほんの 2 分程度の出来事であり、この短い間に子どもの思いがそれぞれに豊かになっている。その後、A 児は「なんかさ、高速道路にさ、なんか虹があっけさ、木の近くに花があっけ…」と高揚し言葉が溢れ出している。子どもは、作品をパーティションに貼り付けた瞬間から様々なことに気づき、その気づきをペアと共有する中で、表したい思いが膨らみ、思わず言葉で発したのだろう。

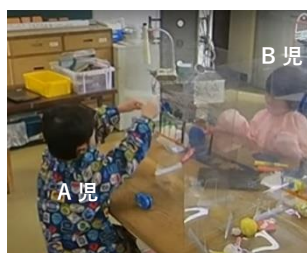


図 51 A 児がパーティションに作品を貼り付ける。



図 52 B 児がパーティションに作品を貼り付ける。



図 53 A 児が「あれ、高速道路に虹があるようになっている。」と、気づいたことを指さして指導者に伝えている。



図 54 ペアで気づきを共有している。



図 55 A 児が B 児側に回り、B 児側からの見え方を楽しんでいる。



図 56 B 児も A 児側に回り、A 児の見え方を楽しんでいる。



図 57 改めて二人とも A 児側に回り、一緒に気付いたことを話している。



図 58 指導者に気付いたことを発表しようと手を挙げている。

2 の場面

副表現の活動を指示し、なかよしアニマルワールドでアニマルを遊ばせる活動を始めたときの子どもの様子を見てみると、以下のような姿が見られた。

なかよしアニマルワールドやアニマルを触ったり手に取ったりして活動に挑もうとする姿(22 人)、ペアで寄って何して遊ばせるか相談する姿(7 人)、iPad を用意して写真を撮る

準備をする姿(3人)である。これ以外の姿は見られなかった。特になかよしアニマルワールドやアニマルを触り始めた子どもが3分の1を占めており、多くの子どもが意欲的に活動に取り組み始めたことが窺える。また「早く遊んでよー、みんな待っているぞー、ここでー」といった声が聞こえており、この言葉に発話者の遊びたい思いが表れている。これは、なかよしアニマルワールドに魅力を感じ、遊びたい関わりたいといった子どもの思いが一気に広がった姿である。こういった姿は、主表現での活動中には見られることはなかった。主表現で子どもは自分の表したい思いを作品に表すことに直線的に取り組んでいた。しかしこの場面では、子どもは、直線的に表現してきた主表現の作品に対して、新たな視点や筋道を見出すようになり、この場面は、その変化から新たな思いが生まれた場面だと考える。また、本授業を附属小学校公開研究会研究協力者として参観した三重大学附属中学校石田國代先生からも、この瞬間に子どもの盛り上がりや意欲が高まったことについて意見があった。こういったことから、この場面が子どもの思いを一気に広げた場面だと捉えられる。

3の場面

表3は、なかよしアニマルワールドでA児とB児のペアが遊び始めた際の記録である。このペアは新しくできたなかよしアニマルワールドに青空が広がっていることや、アニマルに羽がついていることなどから、互いに空を飛んだり競争したりしながら遊んでいる(図59)。



図 59 ペアで向かい合ってアニマルを遊ばせている。

表3 なかよしアニマルワールドでA児とB児のペアが遊び始めた際の逐語記録

発言者	発言内容
C86 A 児	空飛んでー。競争でもしようよ。パタパタパタ。
C87 B 児	ビューン！ビューン！ビューン！
C88 A 児	速度 121 キロです！この道路は 120 キロ以内に走らないといけません。
C89 B 児	じゃあ、※※※？(聞き取れず)
C90 A 児	もっと強いです。160 キロです。それはダメです。
C91 B 児	ビューン！
C92 A 児	それは大丈夫です。159 キロです。ギリギリ
C93 B 児	じゃあこれは。
C94 A 児	それゆっくり過ぎます。15 キロです。
C95 B 児	じゃあ競争しよう。ここで。じゃあ、鬼ね。
C96 A 児	タッチしたよー。
C97 B 児	タッチ！
C98 A 児	こっちだよー！
C99 B 児	タッチ
C100 A 児	じゃあ次、かくれんぼしようよ。
C101 B 児	かくれんぼする気ないよ。
C102 A 児	じゃあ、赤がおにね。青だから、逃げだよ。次、B 児ちゃんが鬼ね。逃走中しよー。タタタタタタタ…。イエーイ！

この場面ではなかよしアニマルワールド上の高速道路を使って二人が互いにアニマルを遊ばせることに夢中になっている。いつの間にかに「速度 121 キロです！この道路は 120 キロ以内に走らないといけません」「それは大丈夫です。159 キロです。ギリギリ」といった監督者のような警察官のような役割の A 児と、「ビューン！ビューン！ビューン！」とアニマルを飛ばしている B 児の役割に分かれ遊び始めている。互いにアニマルを使って、体現したい思いが膨らんだ姿といえる。

⑤「他者へ訴えたい気持ち」について

1 の場面

作品をパーティションを挟んで貼り重ねることで、様々な変化に子どもが気づいていたことは繰り返し述べてきた。そして、子どもはその気づきを言葉に発して、他者に伝えたり確かめたり驚きを表したりしている。これは、作品が重なったからという単純なことではなく、自分の表現と他者の表現が重なったことでより細かく気づいたり言葉に溢れ出たりしたのだろう。この様子は、作品を媒体としてペアとの関係が築かれたことによって、他者を意識し始めた姿である。この様子が見られる場面は、今後の副表現における他者との関係性が生まれた場面として重要であり、以降、子どもの中で完結していた活動に他者が介入することで子どもの思いが深まったり広がったりするきっかけとなる。

2・3 の場面

子どもは、1 の場面で生まれたペア同士との関係性を保ったまま、なかよしアニマルワールドを二人で楽しんでいる。引き続き A 児と B 児の関係について考察すると、A 児と B 児は 1 の場面で「あれ、高速道路に虹があるようになって」「なんかさ、高速道路にさ、なんか虹があつてさ、木の近くに花があつて…」と発言している。この際、二人は互いの気づきをペアで共有したり、相手側に移動してどのように見えるか確かめて楽しんだりしている。この時の二人は、重なった作品を媒体にして繋がっていると考えられる。2 の場面では、二人ともアニマルをすぐにつかんで、なかよしアニマルワールドに置いている。パーティション越しに見える互いのアニマルとどのように遊ぶか、アニマル同士で話し合いを行わせていた。

その後の 3 の場面ではアニマルを競争させて遊んでいる。速度や道路に関わる発言もあり、なかよしアニマルワールドの高速道路を活かしながら楽しんでいる様子がわかる。このときの二人の関係は、高速道路を走るアニマル役とそれを監督する警察官のような役に分かれており、即興的に互いの役割と応答しながらその役割を変化させている。これは、なかよしアニマルワールドやアニマルが媒体となって互いの関係を繋ぎ、さらにその繋がりを深めたり広げたりしている姿と捉えられる。

また、1～3以外の場面となるが、このペアでの活動は次時に大きく関わっている。本時、ペアと一緒になかよしアニマルワールドでカラーアニマルを遊ばせている際、子どもにその様子の写真を撮らせた。次時の授業時間の前半の活動で、印刷した写真を図工カードに貼り付けさせ、その写真に書き込む形でカラーアニマルに自由に吹き出しを書き加えさせた(図58)。子どもは、前時に行なったなかよしアニマルワールドでの遊びを思い浮かべながら、楽しそうにカラーアニマルに吹き出しを書き加えていた。



図58 吹き出しを書き加えた図工カード

授業の後半では、ペア同士で互いの吹き出しが書き込まれた図工カードを見合わせる活動を行なった。ペア同士は、同じなかよしアニマルワールドで一緒に遊んでいるので、図工カードに貼られた写真も同じような場面となっている。そういった状況の中、子どもたちは、自身のカラーアニマルと相手のカラーアニマルとで同じように遊んでいたはずなのに、互いの図工カードに書き加えられたカラーアニマルの吹き出しの内容が違っていることに驚いていた。一緒に遊んだり共有したりしたなかよしアニマルワールドに対して、自分と仲間の捉え方の違いから、また新たな視点をもつことができていた。そして、ペアの子の視点に立って、改めて図工カードを見たり本時の活動を想起したりと、この時間でも思いを広げている様子が見られた。

以上の、子どもの思い①～③が、副表現を位置づけた1～3の場面でどのような子どもの姿として見られたのかについてをまとめると以下の表4になった。

表4 子どもの思い①～③の、1～3の場面での子どもの姿についてのまとめ

	1の場面	2の場面	3の場面
	作品をパーティションに貼って、ペア同士で作品を重ね合わせさせた場面。	新しいアニマルワールドで自分のカラーアニマルは何をして遊ぼうか考えさせることで思いを深めさせた場面	仲間の思いを受け止めたり、一緒に活動したりと互いを意識しながら活動することで思いを広げさせた場面
子どもの思い② 「造形的な表現活動全般に働きかける願いや気持ち」	変化に気づくとともに、何らかの期待感が膨らみ始めた姿	「楽しそう」「遊ばせたい」という思いを子どもが膨らませた姿	「こうなってほしい」「こうありたい」という思いが子どもの中で深まった

			り広がったりした姿
子どもの思い③ 「未だ明瞭ではないが、形や色といった造形要素に関わる表したいイメージ」	子どもの中に形や色に関わる様々な思いが生まれたり膨らんだりした姿	子どもの思いが一気に広がった姿	形や色ではないが、動きとして表したい思いを深めたり広げたりしている姿
子どもの思い⑤ 「他者へ訴えたい気持ち」	作品を媒体としてペアとの関係が築かれたことよって、他者を意識し始めた姿	なかよしアニマルワールドやアニマルが媒体となって互いの関係を繋ぎ、さらにその繋がりを深めたり広めたりしている姿	

この表 4 から、1 の場面においては、期待感や思いを生み出したり膨らませ始めたりペアとの関係性を築かせたりと、副表現の活動の土台を形成している効果が見えてくる。ペアと作品を重ね合わせることで、新しい視点が生まれたり何かに気づいたりし、それを味わったり喜んだりしていたことが印象的である。子どもによっては、この時点で、表したい思いが深まったり広がったりした子どももいるのではないだろうか。それ程に、この場面は子どもにとって大きな転換となったようだ。

また、2 の場面においては、子どもが思いを膨らませることができている様子が顕著に表れている。ここは、子どもが本時の活動に見通しを持った場面でもある。1 の場面で、自身の作品の新しい魅力に気づき、その魅力をどのように作品としていくか、子どもは一気に表したい思いを深めたり広げたりしていた。それは、子どもの声や動き、表情や作品の変化などから図工室の空気が入れ替わったように感じるほどであった。副表現における子どもの変容はこの場面が顕著であった。

3 の場面においては、改めて思いを深めたり広げたりと豊かにしていることがわかる。全 6 時間の本題材における学習活動の中で一番楽しかったと答えた子どもが最も多かった場面である。ペアでの活動がメインとなるため、他者と関わることで思いを深めたり

こういった結果から、本授業において副表現を行ったことが、子どもに表したい思いをもたせ、その思いを豊かにさせながら表現活動を行う姿を生み出したと言える。

(7)実践を通して見えてきた副表現のあり方

本章で紹介した実践をふり返ると、副表現を手立てとして講じることで現れた子どもの姿は多様であった。その要因の一つは、実践の題材が違うことにある。題材が違うということは当然、出来上がる作品も題材構成も違い、副表現の在り方も変わってくる。

授業実践Ⅰ「密にならずにミーツしよう！」は、トリック写真に吹き出しや題名を付けるなどして仕上げさせた。副表現は、平面の作品だったことを活かし、クリアシートを重ねられるようにした。そうすることで仲間が思いを書き込めるようになり、製作者(撮影者)と仲間(被写体)の思いを作品を媒体にして繋げることができた。

授業実践Ⅱ「手ぶくろ星人がやってきた！」で主表現として製作した手ぶくろ星人は、手ぶくろのように手にはめることができる。これは、子どもが手ぶくろ星人を手にはめて、手ぶくろ星人とお話しながら製作したり、手ぶくろ星人になりきって仲間と話したりしながら表現活動ができるようにするためである。その特徴を活かし、副表現では、作品である手ぶくろ星人への愛着を深めるため、手ぶくろ星人にパスポートを発行させて、あたかも社会的に認められた存在となるようにした。子どもは、手ぶくろ星人を手にはめながら、自分とは別の仲間のような存在として受け止め、手ぶくろ星人を作品以上の存在として扱いながら宇宙旅行を楽しんでいた。

授業実践Ⅲ「サンシー島 進化ろん」は、作品の虫が進化を繰り返しながら変化していく。進化の際は、サンシー島の環境変化や仲間との関わりから影響を受け、子どもが虫を進化させていく。この授業構成に合わせて、副表現として進化の系統図を作成させた。子どもは、進化の系統図を作成する際に、自身のつくった虫を改めて見直すとともに、仲間の虫の特徴をよく観察して自分の虫との共通点や相違点を探しながら系統図を完成させていた。系統図には、自身がつくった虫や仲間の虫の写真が貼られ、その関係性も書かれており、子どもは仲間と繋がるとともに、その繋がりを見える形で捉えることができていた。

授業実践Ⅳ「あつまれ 1Cのもり」は、作品自体は半分に曲げた紙皿にクレヨンと折り紙で加工して動物に見立てる題材であり、特別な技能を必要とせず身近な材料で製作できる子どもにとっても親しみやすい内容である。こういったありふれた題材であっても、子どもの思いを豊かにすることができた。この題材での副表現となる主な手立ては、森のステージという新しい環境の提供である。この手立てを講じることで、グループの仲間と一緒にそれぞれの動物の役割を決めたり、発表内容を考えたりしながら子どもは自他の作品に工夫を凝らし、仲間と一緒に様々な思いを広げていた。

授業実践Ⅴ「アニマルワールドでつながろう」では、カラーアニマルという立体作品と、そのカラーアニマルを貼り付ける背景としてアニマルワールドという平面作品の二つをつくらせた。副表現では、背景のアニマルワールドを繋げることで、なかよしアニマルワールドが出来上がり、そこでカラーアニマル同士を遊ばせることとなる。この繋がりが、ペアを変えることでまた生まれていく。このように次々と仲間と作品が繋がっていく中で、表現活動を進めさせた。この活動を通して、子どもはカラーアニマルへの思いを豊かにさせていた。

以上の5つの実践は、1年生と3年生で行なった実践であり、また表現領域を主に扱ったものである。全学年の全領域を網羅しているわけではないが、主表現の造形的活動に目を向ければ、筆者独自のものもあればいわゆる定番のものもあり、また平面表現も立体表現もあ

る。これに第4章の実践も加えれば、表現領域の活動を主表現とする題材において、副表現を広い範囲で位置づけることができるというのは明らかである。もとより、子どもの思いを表すことを大切にす題材であれば、主表現で子どもが何らかの思いを形や色や作品に表しているはずであり、そこに込められた思いを別の形で扱うことができないという題材を探す方が難しい。

この副表現の在り方は、題材によってカードやプリントに簡単な絵や文章を書かせるものであったり、環境を変化させる手立てであったり、造形作品を別につくらせる活動であったり、ICTを活用するものであったりする。副表現をどのように位置づけるかは、指導者が子どもに題材を提供したときに、子どもがどういった思いを抱くか、指導者がその思いを慎重に想定したり捉えたりしてどのような手立てを講じていくか探る必要がある。

本章の5つの実践も、それぞれ副表現を手立てとして講じ、様々な子どもの姿が現れている。これは、題材が違うから、副表現の手立てが違うからという単純な要因ではなく、題材や子どもの思いを含め、題材構成、授業構成、指導者のねらいや手立てなど多くの要因が絡むためである。恐らく、同じ題材を同じ構成でもう一度隣の学級で行なっても、また違った子どもの姿が現れるだろう。それは、筆者の実践の一つの題材の中でもグループが違えば違う子どもの姿が現れるし、さらに言えば、子どもの数だけ子どもの姿が現れていることからわかる。

では、副表現を子どもの思いを豊かにするための手立てとして位置づけることでの教育的効果はどのように捉えられるのだろうか。

(8)副表現の教育的効果について

5つの実践を通して共通して見られた子どもの様子や姿に注目すると、自分の作品を見直し新たな思いを生み出したり深めたりする姿や、仲間と作品を媒体にして思いを共有したり広げたりする姿といった、副表現を題材構成に位置づけることで子どもの思いが豊かになる姿が全題材で見られた。このような姿は、主表現だけに留まって題材を終わらせていれば、達し得なかったであろう姿であることは間違いない。

題材構成に目を向ければ、指導者は題材の中心として主表現を位置づけた構成を行い、子どもは主表現でつくった作品を授業でつくったものとして受け止めるであろう。当然、子どもが直接思いを表す作品となる。そこに加えて副表現を題材に位置づけるということは、その思いをより深めたり広げたりして、子どもが表した思いも含め、さらに豊かにするということである。その副表現の活動で見られるのは、子どもが自身の作品への新たなこだわりを加えながら工夫を凝らしたり、仲間との作品を主表現とは別の視点で楽しみながら味わいあったりする姿である。自分が表した形や色や表現に愛着をもち肯定的に受け止め、「この作品は完成した後に、良いところがどんどん見つかるよ」「○○さんのこの部分は、私と似ているね、私のも○○さんみたいに見えるようになってきたな」「この子(作品)は、花が好きだからお花畑に住んでいるんだ、だから色もカラフルになったんだ」といった、子どもが

主表現だけでは見られないような思いを溢れさせるような姿をより多く見ることができる。
これが、副表現を題材構成に位置づけた際の教育的効果となる。

この教育的効果を踏まえ、改めて副表現を題材構成に位置づけることについて示していきたい。

6. 副表現を図画工作科題材に積極的に位置づける意味

(1) 副表現を図画工作科の題材構成に積極的に位置づけるとはどういうことか

ここまで、副表現の教育的効果について論じてきたが、副表現を題材構成に位置づける意味について改めて確認していきたい。

副表現の教育的効果は本論で述べてきた通りである。そして、指導者がその効果に注視していなくても、結果として子どもの思いを豊かにしている授業実践が見られることも併せて述べてきた。では、本論で提案した副表現を題材構成に積極的に位置づけることの教育的効果には、これからの教育現場においてどのような可能性が見出されるだろうか。

第一に考えられるのが、指導者が副表現の教育的効果を意識して、題材構成に位置づけることで、子どもが思いを大切に、そしてその思いを豊かすることをより確実にすることができるといことがある。

副表現を題材構成に位置づけるということは、子どもが主表現で何らかの思いを形や色や作品等に表した後に、その形や色や作品等を別の視点や環境で扱わせることになる。子どもが主表現で表した形や色や作品等には、子ども一人ひとりの「表したい思い」が込められており、副表現は、その「表したい思い」を活かして表現したり、またはその「表したい思い」から誘発された思いを表現したりすることとなる。ここで、副表現のことを意識せずに位置づけると、主表現で子どもが表したいと願った思いと関わりを意識しないことになり、主表現で表した子どもの思いと副表現で子どもが扱う思いとの関わりが図れない危惧が生まれる。

副表現において、指導者がその教育的効果を意識していれば、主表現で表した子どもの「表したい思い」を注視することになるだろう。子どもが主表現の活動でどういった思いを抱くかに合わせて副表現の内容を決めることができ、それは副表現の効果の高まる場面や手立てを講ずることになる。そうすることで、子どもの思いは、より具体性を帯びたり、魅力を増したり、思いそのものが強まったりすることになり、子どもは高い充実感の中、造形的な表現活動ができるようになる。そして、そのときの子どもは、夢中になって自分の表したい思いを深めたり広げたりと豊かにしながら造形的な表現活動に夢中になっている姿を見せるだろう。

次に、指導者が主表現とは別に副表現の効果を期待して題材構成に位置づけることで、主表現と副表現のそれぞれの役割や目指す子どもの姿を明確に分けることができるということである。筆者が探してきた過去の授業実践では、この主表現と副表現の役割や目指す子どもの姿を分けて捉えている授業実践は少なく、多くが題材を通して現れた姿としてまとめられていた。また、副表現を分けて捉えている実践であっても、副表現の効果というより、その題材に合わせた手立ての効果について着目されているものであった。

主表現では子どもにどのような思いをもたせ表現活動に取り組ませようとしているのか、副表現ではどういった思いを豊かにさせようとしているのか、この二つの関係を把握し、現

れてほしい子どもの姿に向けて、より具体的な手立てを講じることができる。それは、具体的な子どもの姿を想起できることと同義であり、題材のゴールイメージがより鮮明になったり、子どもの思いを豊かにするために段階を追った工程を構成できたりする。

(2)副表現の今後の可能性の一例

現状のコロナ禍の社会情勢の中、学校現場の様々な教育活動が制限されている。『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～』では、「図画工作、美術、工芸における『児童生徒同士が近距離で活動する共同制作等の表現や鑑賞の活動』が「感染症対策を講じてもお感染のリスクが高い学習活動」として挙げられるなど、図画工作科も共同制作やグループでの鑑賞の活動などにおいて制限が設けられている⁴⁰⁾。

このような状況の中、小学校教員は様々な工夫を設け図画工作科の授業に取り組んでおり、その中で多く見られるのが ICT を活用した工夫である。前倒しとなった GIGA スクール構想における 1 人 1 台端末環境が整備されつつある学校現場では、コロナ禍への対応も追い風となり、急速に ICT 教育の普及と活用が進んでいる。この状況の中、ICT を副表現に活用する事例も目にするようになった。「教育の情報化に関する手引-追補版- 第 4 章 教科等の指導における ICT の活用」には、図画工作科における具体的な ICT の活動について以下のように示されている⁴¹⁾。

児童の ICT の活用は、造形遊びをする活動において造形的な活動ができそうな場所を探すときに、候補の場所をデジタルカメラやタブレット型の学習者用コンピュータで撮影し、グループで相談する際の資料とする(B4, C1, C2)、作品や自分たちの活動をデジタルカメラやタブレット型の学習者用コンピュータで撮影することで、更に新たな発想や構想をすることのきっかけにしたりする (B4)ことなどが考えられる。絵や立体、工作に表す活動において、デジタルカメラやタブレット型の学習者用コンピュータでコマ撮りした画像をコンピュータで編集し、アニメーションをつくる(B3, B4, C1, C2, C3)ことなども考えられる。また、活動の過程や作品の写真を記録・再生したり、まとめたりしながら活動を振り返る(B1, B4, C1, C2)ことなども考えられる。

(文中には、10 の分類例に分けられた「ICT を活用した指導方法」⁴²⁾が含まれる。それぞれ、B1 は個に応じた学習、B3 は思考を深める学習、B4 は表現・制作、C1 は発表や話し合い、C2 は協働での意見整理、C3 は協働制作を指す。)

このように図画工作科においても、様々な場面で ICT を活用することが求められつつある。主表現に ICT を活用して制作する題材ももちろんあるだろうが、ICT の強みである、大量の情報を収集、整理、表現できることや、距離に関わりなく相互に情報のやりとりができるという、双方向性を活かすのであれば、主表現として思いを表すより、副表現として思いを豊かにさせる活用がより有用に働くであろう。

副表現の在り様は題材に寄るところが大きいですが、子どもの実態や教育環境も含まれる。そして社会状況は、その二つに強い影響を与える要素だろう。現状の教育現場は大きな転換を迎えているといっても過言ではない。こういった状況の中で、副表現に ICT を活用し、子どもの思いを豊かにすることは、現状とこれからの社会に適合し、また新しい展開を期待できるあり方だと考える。

7. おわりに

本論では、子どもの思いを大切にしたい授業を行うことを前提として、その実現に目を向けて論じ、その中で、副表現を活用することが、子どもの思いを豊かにできる一つの手立てとなると提案した。そして、筆者自身の重ねた授業実践での子どもの姿から、主表現だけでは達し難い段階まで、子どもの思いが深まったり広がったりと豊かになる教育的効果を確認することができた。

これまで、副表現についてはあまり着目されてこなかったが、今後、副表現の教育的効果を意識して位置づけることで、主表現と副表現のそれぞれの役割や子どもの姿を分けて想定したり捉えたりしながら、より子どもの思いに即した活動を提供することができる。そしてそれは、子どもが思いを抱き、表し、豊かにするといった、図画工作科にとって当たり前であり、何より大切にしなければならない子どもの思いを大切にしたい授業の実現に直結すると筆者は考える。

本論は、筆者の実感と子どもの姿を大切にしながら論じてきた。そして、副表現の教育的効果と題材構成に位置づける意味まで言及できた。今後、この副表現についてどういった可能性があるか、本論では一例に留まってしまったが、その汎用性を探ることでより深い意義に迫れるだろう。また、もっと広い視野や別の視点からの改めて見つめ直すことで別の可能性を見出す期待もできる。

今後、副表現を積極的に題材構成に位置づけることが、図画工作科の学習のあり方を望ましい形へと導く一助となることを期待する。

参考文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)』
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 図画工作編』
- 3) 前掲 1), p134
- 4) 前掲 2), p116
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』, p3
- 6) 同, p3
- 7) 前掲 2), p9
- 8) 同, p26, p38
- 9) 同, p13, p113
- 10) 同, p56, p65
- 11) 同, p27, p64
- 12) 同, p86, p87
- 13) 同, p52
- 14) 同, p116
- 15) 前掲 1), p129
- 16) 前掲 2), p13
- 17) 同, p14
- 18) 前掲 1), p129, p112
- 19) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』, p11
- 20) 前掲 2), p21
- 21) 文部省『小学校学習指導要領 付 学校教育法施行規則(抄)』, 第六節
- 22) 西野範夫『改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作科編』明治図書, 1990, p61
- 23) 前掲 2), p21
- 24) 布山タルトが開発したコマ撮りアプリケーション(「シンプルなインターフェイスで手軽にコマ撮りアニメーションを撮影できるアプリ」(アプリケーション紹介文より)更新: 2015 年 10 月 11 日 バージョン:1.0.6 サイズ :14.0 MB 言語: 日本語, 英語 販売元: TriggerDevice Co.,Ltd © 2013 by Taruto Fuyama+ Trigger Device, All rights reserved.)
- 25) 吉川昌宏「図画工作科におけるポートフォリオの実践状況に関する研究」『美術教育学』27 巻, 2006, p 416
- 26) 鷲山靖・中谷佳子・邑井吉治「図画工作科におけるポートフォリオ評価の導入に関する一考察」51 巻, 2002, p11-26
- 27) 國清あやか「子どもの想像力を育むために五感を働かせる体験活動に着目して」の検証授業「五感を働かせて表現したり鑑賞したりしよう」教育美術 No.826, 財団法人教育美術振興会発行, 2011.4

- 28) 岡田美絵「気持ちを伝えようとび出すメッセージ」教育美術 No.847, 財団法人教育美術振興会発行, 2013.1
- 29) 金子里奈「わたしの木をつくろう～1本の木からみんなの森へ 図画工作科の授業から学級作りを考える」教育美術 No.864, 財団法人教育美術振興会発行, 2014.6
- 30) 山田麻衣子「明かりをともして」教育美術 No.883, 財団法人教育美術振興会発行, 2016.1
- 31) 松島睦朗「かぶってカブト～自分らしい兜(かぶりもの)を作ろう～」教育美術 No.885, 財団法人教育美術振興会発行, 2016.3
- 32) 大島聖矢「光るぞ!メタル○○!～私だけのトヨタミアート～つくりだす喜びを味わうことができる造形活動ー知識及び技能の習得を通してー」教育美術 No.940, 財団法人教育美術振興会発行, 2020.10
- 33) 冨永千晶「おもしろ変身アート おなかお～『学びのアルバム』を活用して～」教育美術 No.856, 財団法人教育美術振興会発行, 2013.10
- 34) 星真弘「遊びにおいでよ, ボクのうち」教育美術 No.871, 財団法人教育美術振興会発行, 2015.1
- 35) 柳村絵理子「宝石コレクション」教育美術 No.898, 財団法人教育美術振興会発行, 2017.4
- 36) 守屋健「共創の場となるための造形遊び ～水を使った実践から～」教育美術 No.912, 財団法人教育美術振興会発行, 2018.6
- 37) 黒澤翠「絵の具を使って～アートカードをつくろう～」教育美術 No.909, 財団法人教育美術振興会発行, 2018.3
- 38) 鳥居光世「イメージをふくらませてつくろう遊ぼう感じよう～友達とかかわり合いながら町づくりを楽しむ～」教育美術 No.918, 財団法人教育美術振興会発行, 2018.12
- 39) 野中秀人「地域に開かれた造形活動の在り方を探る」教育美術 No.931, 財団法人教育美術振興会発行, 2020.1
- 40) 文部科学省 『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～』2021.11.22 Ver.7 (2021.12.10 一部修正)
- 41) 文部科学省「教育の情報化に関する手引-追補版- 第4章 教科等の指導における ICT の活用」2020.6, p94
- 42) 文部科学省生涯学習政策局情報教育課「学びのイノベーション事業実証研究報告書」2014.4

図画工作科：3 学年 C 組 学習指導案

指導者 猪 泰介

場 所 第 2 図工室

I 題 材 「はしわたし」

II 目 標

1. クラフト材¹に興味をもち、それをを用いて、組み合わせたり橋の製作をしたりすることを楽しむことができる。
2. クラフト材の特性を活かしながら、橋の形状の構想や装飾を発想することができる。
3. クラフト材を組み合わせ、橋の製作や装飾を工夫することができる。
4. 自分や仲間の作品を見たり橋のある空間を楽しんだりしながら、工夫した表現方法やそのよさを感じることができる。

III 題材と指導について

本題材は、クラフト材とかかわることで生まれた発想や経験を活かしながら、表現方法を選んだり工夫したりして、構想を立体に表し、装飾する活動である。

素材となるクラフト材は、クラフト紙・段ボール・片面段ボール・紙管の4種類を用いる。この素材は、1学期に段ボールを素材とした表現活動を行っているため子どもにとって身近であること、軽量で、かつ大量に用意できること、組み合わせることで強度を高めたり安定させたりできることから選んだ。それぞれの素材として、クラフト紙は自由な形状に変化できる、段ボールは板材として面を活かせる、片面段ボールは畝の向きを変えることによって柔軟性と強度を併せもつ、紙管は支柱としての強い強度をもつなどの特性をもっている。このような複数のクラフト材を段階に分けて子どもとかかわらせる。その中で、実際にしてみたいことを試しながら素材のおもしろさを感じ取らせ、そこから新たな表現を見出させることができる。また、色調が統一されていることで常に形を意識しながら活動が進められるため、表現方法の工夫を他者と共有したり作品の形状から読み取ったりしやすくなることも大きな特性といえる。これらのことから、話し合いなどの交流の際に、素材の形やその活かし方を中心にして進めることができやすくなり、自分のしたいことや、してきたことを捉えながら製作を進められる。

本題材では、製作する上で構造に意識をむけさせるためと、仲間どうしで思いを集約しやすくするため、自由製作ではなく、橋というテーマを与える。「ここ」と「どこか」をつなげる橋を製作することによって、自分と仲間・場所・空間などへのつながりが生まれ、橋を通じて行われる相互のやりとりから表現方法の思いや工夫が行き来し、その思いや工夫がさらに新たな橋によって広がっていく姿を期待する。また、そのためには、橋を製作する上

1 クラフトパルプを原料とし、漂白せずに未さらして製品化（クラフト法）した物を総じてこう呼ぶ。自然な風合いと強度が高いという特性がある。

で表したい思いをもたせることやその思いを明らかにさせること、さらにはそれらの思いを交流させたりつなぎ合わせたりする必要がある。そのために素材とかかわる時間を十分に保障し、そこから生まれる思いを確かにさせながら指導を進める。

本時では、全ての種類のクラフト材を用いて橋を製作させる。これまでの素材とのかかわりで得た経験や知識、それぞれの素材の特性、そして自分の思いを基にどの素材をどのように使うか主体的に選択させる。そうすることで、思いが揺り動かされ、素材の特性に関する価値観や表現方法に変化が現れる。その中で、仲間の橋や表現方法を見たり意見交流をしたりしながら自分の表現を広げたり深めたりしている姿を「題材を捉えて表現している子ども」の姿の現れと捉える。

IV 学習計画（全8時間）

1. クラフト材を組み合わせることに興味をもち、思いついたことを試す。……………
1時間
2. それぞれのクラフト材を用いて橋を製作する。……………
4時間
3. 全種類のクラフト材を用いて橋を製作する。……………2時間（本
時1／2）
4. 橋に自分たちの写真を並べ、自分たちと橋がつながった空間を味わう。……………
1時間

V 本時の学習

1. 目 標
経験した素材とのかかわりを基に発想を広げ、自分たちの活動や作品の変化をふり返ったり交流したりしながら、表現方法を選択したり工夫したりして橋を製作することができる。
2. 準備物 指導者：クラフト材（クラフト紙・段ボール・片面段ボール・紙管）、両面テープ、段ボールカッター、万能はさみ、タブレット端末
3. 学習過程（45分）

学習活動及び指導者の働きかけ	予想される子どもの反応等
<p>1. 製作する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>前時までの活動の写真を掲示し、橋や表現方法について想起させる。(2)</u> ・ <u>全ての素材を提示し、自分たちで選択して橋を製作することを伝える。(1)</u> <p>○「クラフト材を全しゅるい使って、自分たちのわたりたい橋をつくろう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 道具の使い方を確認し、製作を始める。 ・ 相談してから製作しても、製作しながら 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前時の活動について思いを巡らす子ども。 ・ 写真や表現方法を見て発想を広げる子ども。 ・ 「段ボールを使って広い橋を作りたいな。」 ・ 「紙管を使って、丸太みたいな橋を作りたい。」

<p>ら相談してもどちらでもよいこととする。</p> <ul style="list-style-type: none"> それぞれのクラフト材の特性を活かしている橋や表現方法を認める。 製作の途中で、表したい形や装飾の方針が変わってもよいこととする。 適宜タブレット端末を用いて、橋や表現方法の写真を撮ることを促す。 <p>2. 鑑賞と意見交流し、それを活かして製作する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 途中で仲間の橋を見る時間をとる。 <u>素材が活かされた形や装飾の工夫を紹介したり子どもに発表させたりする。(2)</u> 製作の続きをさせる。 紹介や発表された表現方法を活かしている姿を称賛し、全体の活動の活性化を図る。 表現方法に広がりが見られないようであれば、板書や仲間の活動を紹介したり、思いを受け止め、整理したりするなど支援する。 <p>3. 活動をふり返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>班や仲間どうし、表現方法の工夫や活動を話し合ったり、写真に残したりする。(2)</u> <p>4. 片づけをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> 道具や素材を元に戻し、整頓する。 次時に、製作の続きを行うことを告げる。 	<ul style="list-style-type: none"> 思いついた素材を使い、製作を始める子ども。 どの素材を使うか、相談を始める子ども。 クラフト紙をちぎって紐状にする子ども。 段ボールの面を壁に見立てる子ども。 片面段ボールを丸めて、柱にする子ども。 紙管を繋げて、橋を装飾する子ども。 写真を見たり、仲間の橋や表現方法を見て回ったりする子ども。 自分たちの橋や表現方法を写真に撮って残したり、画面越しに確認したりする子ども。 仲間の橋や表現方法を見て回り、気に入った工夫や素材の活かし方に気づく子ども。 「クラフト材を紐にして、ロープで結びました。」 「片面段ボールで橋の模様をつくりました。」 仲間と表現方法を相談する子ども。 新たな橋の製作を始める子ども。 製作が活性している子ども。 活動が停滞している子ども。 思いをどう形に表せばいいか、まとまらない子ども。 製作をふり返る子ども。 気に入ったところの写真を撮る子ども。
--	--

	<ul style="list-style-type: none">・ 材料を選別する子ども。・ 片づけをする子ども。
--	--

図画工作科：4 学年 A 組 学習指導案

指導者 猪 泰介

場 所 第 2 図工室

I 題 材 「コマ撮りアニメーション ～ICTを活かして～」

II 目 標

1. コマ撮りアニメーションに関心をもち、「動き」や展開を考えたりアニメーションに表したりすることを楽しむことができる。
2. 「動き」や展開を思いついたり、特殊効果の表し方を考えたりすることができる。
3. 撮影の仕方或被写体の動かし方を工夫して、アニメーションに表すことができる。
4. 作品を見合うことで、アニメーションによる表現のよさやおもしろさを感じ取ることができる。

III 題材全体の授業デザイン

本題材の学習過程は、「深い学び」を実現するために、以下の3つの場面を設定して進める。

- ① 既習の技能を活かして、仲間を被写体にしたときのよさやおもしろさに気づきながら、アニメーションに表す方法を身につける。
- ② テーマから「動き」や展開を構想したりアニメーションならではの動きを見出したりする。
- ③ ①や②の場面で身につけたり見出したりしたことを活かし、仲間とともに表したい思いをアニメーションに表す。さらに見合いやふり返りで、新たな「動き」や展開の表現方法を獲得し、次の製作につなげる。(本時 4/5)

本題材の「深い学び」は、アニメーションならではの造形要素である「動き」に学習過程全体を通してかかわり続ける中で、自分の表したい「動き」や展開の表現方法を獲得することである。「対話的な学び」は、自分たちのテーマから生み出された「動き」や展開を表すためにどのようにすればよいか、作品を媒体として話し合うことで「動き」や展開を多様な視点で捉えることである。「主体的な学び」は、前時までに製作した作品や特殊効果や表現方法をふり返ることで、製作の見通しをもたせたり自分たちの思いを明確にしたりしながら次の製作に活かすことである。

本時まで「深い学び」を実現するために、班で1つのテーマを決め、それを基に毎時間作品を製作している。毎時間同じ「動き」や展開で製作する班もあれば、大きく変更する班もある。同じテーマの作品を毎時間1つ製作させることで「動き」や展開について何度も考えたり工夫したりすることができ、自らの思いに近づけながら製作に取り組むことができると考える。本時でも引き続き、時間内に1つの作品の完成をめざす。そして、その作品を以前の作品よりよいものとするために、「対話的な学び」の働きかけによって多様な視点から製作の中心を定め、「主体的な学び」の働きかけによって、班で

製作の中心を共有し、アニメーションを製作する。

IV 3つの学びにかかわる本時の働きかけ

○「対話的な学び」を実現するための働きかけ

製作前に班の仲間と製作の中心を決めさせる。製作前に、前回製作した作品や図工カードを班で見合い、本時の製作においてもっとテーマに沿った作品にするには、そもそもっと思いを表すためには「動き」や展開をどう工夫すればよいか仲間との交流から考えさせる。

○「主体的な学び」を実現するための働きかけ

図工カードに製作の中心となる箇所を書き込ませる。図工カードに本時の製作の中心となる変更点や改善点を書き込むことで、本時の製作ではどのような「動き」や展開を中心にして進めるのかを班で明らかにするとともに共有させる。また、そのような姿を称賛し、価値づける。

V 学習計画（全8時間）

1. 既習の技能を活かし、仲間を被写体として簡単なアニメーションを製作する。………
2時間

2. 仲間と共に、テーマに沿ったアニメーションを製作する。………5時間
(本時 5/5)

3. アニメーション上映会を行い、互いの班の作品を鑑賞する。………
1時間

VI 本時の学習

1. 目標

仲間とともに、テーマに込めた思いをより表すために特殊効果を活かしたり撮影方法を工夫したりしながらアニメーションを製作することができる。

2. 準備物 指導者：タブレット端末(33)、画用紙、モール、積み木、前時までに用いた材料

児童：班の製作に必要な材料(例 カーテン、マット、小道具)、図工カード

3. 学習過程(60分)

学習活動及び指導者の働きかけ	予想される子どもの反応等
<p>1. 前時までの内容を想起する。</p> <ul style="list-style-type: none">これまでに見出した特殊効果を問う。前回の学習内容と、班のテーマを問う。出てきた特殊効果とテーマを提示・板書し、学級で共有する。 <p>2. 本時の製作の中心について話し合う。</p> <p>○「アニメーションに工夫を加えて、みんな</p>	<ul style="list-style-type: none">ゆうれい技、カット技、忍者技等の意見。「不思議な世界です。」「人間マジックというテーマにしました。」

<p>なに思いが伝わるようにしよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> • 思いを伝えるために、前回のよいところを活かし、気づいたところやわかりにくいところを工夫し直して、アニメーションを製作することを伝える。 • <u>前回製作した作品を仲間と視聴し、思いがうまく伝わらないところや分かりにくいところについて改善点を話し合わせる。(対)</u> • <u>班で気づいたことや改善するところを図工カードに書き、製作の見通しをもたせる。(主)</u> • 時間に余裕がある班は、改善したところを試しにアニメーションで製作してもよい。 <p>3. 班でアニメーションを製作する。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 道具や場はできるだけ自由に設定させる。 • 動きや展開の変更は認めるが、テーマの変更は認めない。 • <u>製作の中心に沿って製作を進めている班を称賛し、学級全体を活性化させる。(主)</u> <p>4. 自由鑑賞を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 図工カードをタブレットに添えて、自由に鑑賞を行う。鑑賞の際は、班で行う。 • <u>図工カードと作品を見比べながら鑑賞させる。また、テーマがどのような「動き」や展開に表れているかを鑑賞の視点とさせる。(対)</u> • 最後に指導者がいくつかの班の作品をテレビで紹介し、全体で視聴する。 <p>5. 片づける。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 使った道具や場を片づけ、アニメーションを保存し、タブレット端末を提出する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 「もっとなめらかな動きになるように、この場面は細かく写真を撮ろう。」「この技が分かりにくいから動きを大きくしよう。」等の話し合い。 • 前時に製作した作品を見合い、図工カードと照らし合わせる班。 • 話し合いで出た意見から、本時の製作の中心を見出し、図工カードにかき表す班。 • 動きを滑らかにすることを製作の中心にする班。 • 特殊効果を活かすことを製作の中心にする班。 • 話し合いが早く終わり、試しに短いアニメーションを製作する班。 • すぐに製作を始める班。 • 場の準備や動きの確認を行う班。 • 前時までと、動きや展開を変更する班。 • 話し合いで見出した製作の中心に沿って、製作を進める班。 • 自由に見て回り、仲間の作品を見て楽しんだり、工夫を参考にしたりする班。 • 図工カードにかかっている内容と作品を見比べ、「動き」や展開について仲間と意見を言い合う班。 • 紹介された仲間の作品を鑑賞する班 • 紹介された自分たちの作品を説明する班。 • アニメーションにタイトルをつけ保存する子ども。 • 道具やタブレット端末を片づける子ども。
---	--

第 4 学年 B 組 図画工作科学習指導案

令和元年 11 月 28 日 木曜日 第 3 限 於 第二図工室
指導者 猪 泰介

I 題材名 本当に！？これが未来のヘアスタイル！

II 目標

1. 用具や方法を工夫しながら、ろうを削ったり加えたり形を変えたりして髪型や髪飾りを製作することができる。
2. 思いや表したいことを思い浮かべながら、未来のヘアスタイルについて思いついたり、用具や方法を工夫しながら構成について見通しをもったりして髪型や髪飾りを製作できる。
3. 進んで活動に取り組み、ろうの形が変化したり色の見え方が変わったりすることを楽しみながら髪型や髪飾りを製作しようとする。

III 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>ろうを削ったり形を変えたりと加工をするために、用具を適切に用いたり工夫したりできる。</p> <p>塩ビ板に未来のヘアスタイルを表すために、髪型や髪飾りのサイズや形状を調整したり工夫したりできる。</p>	<p>思い描いた未来のヘアスタイルを表すために、どのように髪型や髪飾りを表そうか考えることができる。</p> <p>思い描いた未来ヘアスタイルを表すために、用具を選択したりその扱い方を工夫したりできる。</p>	<p>未来のヘアスタイルをどのようにするか、進んで表現活動に取り組んだり形や色に拘ったりしている。</p> <p>思いを表すために繰り返し色や形を見直したり、用具やその工夫を取り入れたりしている。</p>

IV 指導上の考察

1. 題材について

- (1) 本題材は、自分の写真が貼られた透明な塩ビ板に、ろうで髪型や髪飾りをつくり、未来のヘアスタイルを自由に表す活動である。

本題材で表す「未来のヘアスタイル」は、自分の写真を土台とし、正面から見る平面のヘアスタイルを表す。平面作品ではあるが、実際にはろうをくっつけることでレリーフのように浮き出た半立体の作品となる。色を塗っていく絵画的な製作ではなく、具体物や装飾品を製作し、それらを配置することで描いていくコラージュの要素も含まれる。

ヘアスタイルは服飾同様に、保温や保護といった機能面の役割と、自他への主張や思想の表出といった自己表現の役割とが主にある。しかし、ヘアスタイルは服飾とは違い、着替えたり買い替えたりすることが容易ではなく、自由きままにできるものではない。それは、人体の一部である頭髮そのものを加工することが難しいためや社会的な節度が求められるためである。このように、現実では既製品が少なく、自由な表現が制限されがちなヘアスタイルではあるが、作品にすることで制限なく表現することができる。本題材では、カラフルで型に囚われない自由な発想をより生みやすくするために、「未来」という言葉を加えた。奇抜な発想のヘアスタイルでも、未来の世界であれば自由に表現できるからである。未来のヘアスタイルがどのようなものか、自由に思い描きながら、表現に向けて意欲が高まったり思いが広がったりする姿を期待したい。

本題材は、子どもが思い描いたヘアスタイルをろうで自由に表す題材である。使用するろうは常温では固形状だが、体温程度の熱で粘土のように柔らかくなる性質のものを使う。この性質を利用し、固形状態から削り取ったり強度を保ったりすることもできれば、粘土のように形づくったり押しつけて接着したりすることもできる。

作品は、直径 15 cm 高さ 15 cm 厚さ 1mm の透明な塩ビ板に表す。塩ビ板に自分の写真が貼られており、その写真を土台に、髪や髪飾りを製作する(図 1)。サイズを小さくしたのは、これまでの粘土を用いた製作からより高度な内容に発展させたい

という点や、用具を用いる事の利便性に気付かせたい点、大きく迫力ある作品と対をなす小さくまとまった作品の魅力を感じさせたい点、そして、子どもの発達段階や素材の特徴も含まれる。作品は、髪や髪飾りを製作した後に、吊るせるように紐をつけて完成となる。塩ビ板に自分の思い描いた未来のヘアスタイルが表されている様子は、楽しく、どこか滑稽で、その自由な表現は本題材の大きな魅力となるだろう。

製作は細かな造形が求められる。上記の塩ビ板内に思いを表すからである。具体物で表す際、細かい箇所を製作するために用具は欠かすことができない。手指の届かない狭い箇所や、装飾・加工においても用具を用いる必要が出てくるだろう。また、用具を用いてろうを削り取り、その削りかすや跡を何かに見立て製作することも考えられる。

- (2) 日用品としてのろうそくは子どもにとっても身近なものの一つであろう。また、ろうそく作りも子ども向けの工作としてよく行われており、経験したことのある子どもも多い。

主素材にはマイクロワックスと呼ばれるろうを用いる。マイクロワックスは石油由来の天然ワックスで、市販のろうそくに用いられるろうと比べると融点が低い特

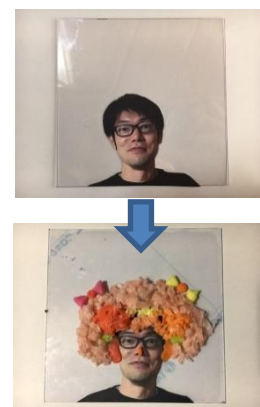


図 1 作品例

徴がある。常温では、市販のろうそくと同様に固形状を保つが、体温程度の熱で粘土のように柔らかくなる。また、クレヨンと併せて溶かすことで鮮やかに色付けることができる。この特徴は、立体造形に良く適しており、様々な造形分野で用いられている。本題材では、マイクロワックスの特徴である、固形状態にして支えとしたり削りとったりできる点、柔らかくして粘土のように自由に形づくったり型を押しとったりくっつけたりできる点、色を組み合わせたたり混ぜたりできる点、固めたものを柔らかくして作り直したり修正できる点を活かしていく。

用具は、一学期に用いたことのある、へら、割りばし、竹串、爪楊枝を用意する。また、家庭からも用具を用意することも認める。他にも、手元にあった鉛筆や定規といった文房具、拾ってきた木の枝や自分で加工した割り箸など様々な物も考えられる。ろうは温度によって硬さが変わるため、用具の用い方は多岐に渡るだろう。尖ったり金属だったり扱いに気をつける物もあれば、本来の用途と違う用い方をすることも考えられるため、家庭から持ってきた際に、指導者が確認を行う。

2. 児童について

- (1) 可塑性のある素材を用いた立体活動は、一学期に「そびえ立て！粘土タワー」を経験している。水粘土を用いて粘土タワーを製作する活動であり、単色の粘土を用いたことや迫力や大きさを求めたサイズ感が本題材と大きく違っている。題材を進める上で、用具の良さや視点を与えることで、子どもが用具を用いて製作し、粘土そのものや用具の軌跡から生まれた形や模様に着目し、その良さを見いだす姿を生み出そうと考えた。様々な用具を用いる子どもは多く見られたが、反面シンプルな形態の作品では手指を用いて製作することも可能となり、子どもにとっては用具への必要感が薄くなってしまふ姿も見られた。

また、10月に「すきなものいっぱい（絵に表す活動）」を経験している。子どもが、自分のすきなものであふれた世界を想像し、自他が楽しくなるような作品を描いた。自身の自由な思いを具現化させるという点や細かい作業が必要となる点については本題材と同じであり、本題材への土台となればと考えている。筆を使つての表現について、技量の差は大きいものの、色遣いや構成、作品への執着具合やこだわりなど、技量では語れない面において製作に向かう姿は意欲的であり、子どもがイメージを広げていく姿を見ることができた。

- (2) 本題材で主素材となるマイクロワックスは、一般に使われているろうではない。もちろん子どもにとっても馴染みは薄く、初めてさわる子どもがほとんどと思われるため、本題材では、第1時に自由にろうで遊ぶ時間を設ける。その際に、温度によって変わるろうの固さや柔らかさ、粘土と似ているところや違うところ、色を混ぜたり重ねたりできることなど、ろうの特徴を感じさせる。その上で、用具を用いて製作することについて、その利便性や有用性を子どもが感じ取れば、以降の製作で用具に対し大きな抵抗なく扱えるのではないかと考えている。また、用具について、自分で

用意した物も認めるため、どんな加工をして、どんな変化をさせて、どんな模様をつけて、自分がどんな作品をつくりたいか、子どもが自分の思いに合わせて用具を選んだり変化させたり作ったりしながら、製作を進める姿を期待したい。

3. 指導について

第1時は、自由にろうで遊ばせる時間とした。本題材は、子どもに馴染みの無い素材を用いる。そのため、この時間は素材がろうであることは伝えずに進め、ろう=ろうそくという概念を少しでも崩そうと考えた。授業の始めに説明無しでろうを配り、好きに触らせて、その感覚を楽しませながら、体温で柔らかくしてみたり、他の色とまぜたり、くっつけたりその特徴を味わわせた。一人一人が扱うろうの量は少量とし、小さな作品を作らせたり用具を用いている作品を紹介したりして主製作に向けての土台とした。

第2時は、素材がろうであることを告げた。儀礼用のろうそくを提示し、何が違うか問い、本題材で扱うろうとの違いを意識させた。その後、マイクロワックスという特別なろうであることを伝えるとともに、第1時の活動を想起させながら色々な形や色が表せることを理解させた。

次に、未来はどんな世界か考えさせ、社会や生活や服装について自由に発言させた。様々な未来予想の考えを発言し合うとともに、空想を膨らませた。子どもの未来のイメージがある程度広がったところで、題材名を伝え、未来のヘアスタイルを自由に予想して表すことを告げた。また、未来では、髪に何かをくっつけることがおしゃれな世界になっているとし、髪型と髪飾りを併せて表すことを伝え、ワークシートに思いついたヘアスタイルを自由にかかせた。

第3時は、ヘアスタイルの髪型部分を表した。前時のワークシートを基に、班で思いを伝えたり相談したりしながら髪型を表した。手指で細い髪の毛を一本一本練っている子どもも見られたが、多くが固まりを作った後にヘラで線をひいたり尖らせたりしながら髪型を製作していた。色彩豊かな作品が多く、自分の写真や作品を見ながら楽しそうに製作している姿が多く見られた。

第4時(本時)は、髪型の続きと髪飾りを表す。また、本時より家庭から持ち寄った用具を用いて製作することを認める。この時間では、髪飾りの製作が主となる。前時に表した髪型に自分なりの髪飾りを施し、より自由なヘアスタイルを表すこととなる。

第5時は、ヘアスタイルの仕上げを行い、作品を完成させる。写真は正面のみであるが、時間があれば後ろからのヘアスタイルも製作させ、前後で見ることのできる作品とさせたい。これまでの経験や用具の工夫をいかし、自分が表したいことがヘアスタイルとして具現化することを目指す。髪型や髪飾りが出来上がったら、吊るせるように紐をつけて完成となる。

第6時は、完成した作品を鑑賞する。まず、作品を並べ「4B未来のヘアカタログ」として鑑賞を行う。全体で、自由に鑑賞をした後、写真を入れ替えることで、仲間のヘアスタイルに自分の顔を合わせたり、自分のヘアスタイルを仲間が合わせたりする時

間をとる。最後に、自分が合わせてみて「本当に!？」と思ったヘアスタイルを発表し、学級でその組み合わせを鑑賞する。

IV 学習計画 (全 6 時間)

1. ろうで遊ぶ。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1 時間
2. 製作の見通しをもつ。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1 時間
3. 用具を用いて製作を行い、作品を完成させる。・・・・・・・・3 時間(本時 2/3 時)
4. 鑑賞を行う。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1 時間

VI 本時の学習

1. 目標

経験した用具の用い方や工夫を試したり、家庭から持ってきた用具を用いたりしながら、思いに合わせて髪型や髪飾りを製作することができる。

2. 準備物

指導者… 製作途中の作品、マイクロワックス、へら、割りばし、竹串、爪楊枝、ワークシート、トレイ、粘土板

子ども… 自分で用意した用具

3. 学習過程(60 分)

学習活動及び子どもの反応等	指導上の留意点, 大切にしたいこと
<p>1. 前時の活動を想起し、本時の活動に見通しをもつ。</p> <p>○ 前時の写真を掲示しながら「前回は髪の毛の部分をつくりましたね。」と言い、用具やその工夫についてふり返らせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・掲示された写真を見て、発言する子ども。 ・「たくさんの色が使われているね。」 ・「あの髪の毛の部分、どうやるんだろ。」 ・「へらをつかって、ろうを切っているよ。」 ・「爪楊枝で、髪の毛の線にしたんだ。」 <p>○ 「今日、何か家から持ってきましたか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「くしをもってきました。線をたくさん引きたいです。」 ・「おべんとうのピックをもってきました。爪楊枝より持ちやすいから、もっとうまく使えそうとおもいました。」 ・「耳かきを持ってきました。小さい穴をほ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもを前に集め、作品や用具や写真が見えやすいようにする。 ・ 掲示されなかった用具や工夫についての発言があった場合は、その内容を認めたり肯定したりする。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 持ってきた用具の名称だけでなく、<u>どのように用いるか、もしくはどのようなことができるか、併せて発表させる。</u> <p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「何かに使えそう」というように、具体的

りたいです。」

○「今日やりたいことをワークシートにかいて、班の仲間に思いを伝えましょう。」

- ・ ワークシートに文字や絵で思いをかき込む子ども。

- ・ 班の仲間に伝える子ども。
- ・ 班の仲間の思いを聞いたり、その思いに応えたりアドバイスしたりする子ども。

2. 製作を行う。

◎「用具を用いて、未来の髪型の形や色をスタイリングしよう！」

○「班で準備が整ったら製作を始めましょう。」

- ・ トレイやろうや用具を用意し、製作を始める子ども。
- ・ 勢いで製作を進めたりろうを塩ビ板にくっつけたりする子ども。
- ・ 細かい作業に熱心に取り組む子ども。
- ・ 具体物をつくるために、よりリアリティを求めて製作する子ども。
- ・ 以前紹介したり共有したりした工夫を取り入れている子ども。
- ・ ろうを削り取り、その波うった形を髪飾りにいかす子ども。
- ・ 薄く冷やし固めたろうをはさみで切つて、思い描いた形にする子ども。
- ・ 数色のろうを混ぜたり重ねたりして、髪の色を変化させている子ども。
- ・ 家から持ってきたスプーンで大ききろうを削り取る子ども。
- ・ 仲間の表現を見て、参考にしたり自分に取り入れたりする子ども。
- ・ ヘラの形状に合わせて使い分けるといった用具の用い方に工夫がみられる子ども。

な用途までは考えずに家庭から持ってきているような場合は、その場でどんなことに使えそうか問うたり、仲間と考えたりさせる。②

- ・ ワークシートに言葉で書き加えることも、絵や図で描き加えることも可とする。
- ・ ワークシートにかき表したことを、作品や用具やワークシートも一緒に見せながら仲間に伝えさせる。①

【見方・考え方を働かせる姿】

- ・ 髪型や髪飾りをどのような形や色で表すか、本時でやりたいことを仲間に伝えたり、仲間の思いを聞いたりしている。

- ・ 準備ができた班から製作を始めさせる。
- ・ 用具の扱いについて、危険な用い方をしている場合は安全な方法を教授したり、使用をやめさせたりさせる。
- ・ 用具の用い方に工夫が見られる様子や、家庭から持ってきた用具を試している様子が見られた場合は、その様子や作品を仲間に紹介したり共有したりしながら、用具と作品との繋がりを認めている。②
- ・ 手指のみで製作している場合や、用具の用い方や選択に悩んだりしている様子が見られた場合は、子どもの思いを聞き、その思いを表すためには、どんな用具を用いれば良いか一緒に考えたり仲間と相談させたり仲間の製作の様子を紹介したりする。②

【見方・考え方を働かせる姿】

- ・ 自分の思いを表すために、用具やその用い方を工夫して、髪型や髪飾りを製作している。

<ul style="list-style-type: none"> ・ 手が進まず、停滞している子ども。 <p>3. 片付けをし、ワークシートにふり返りを書く。</p> <p>○「ワークシートの3を書いて、片付けをしましょう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ワークシートにかいたことと作品を見比べたり仲間と話したりしながら、ワークシートに記入する子ども。 ・ ろうや用具を片付ける子ども。 ・ 次時の連絡をし、授業を終える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 片付けの手順を黒板に掲示する。 ・ <u>この時間にやったことやできたことをかき留めさせる。その際に、ワークシートや作品を見ながら、形や色について自分なりのふり返りをさせる。①</u> ・ 学校の用具と個人の用具とを混同しないよう気をつけるよう声をかける。
---	--

【見方・考え方を働かせる姿】

- ・ 導入時にワークシートにかいた思いが、本時でどうなったか、作品と見比べたり仲間と話したりしながらふり返っている。

4. 板書計画

11/28 本当に！？これが未来のヘアスタイル！

用具を用いて、未来のかみ型の形や色をスタイリングしよう！

前時の写真

前時の写真

へらでろうを切っている。

前時の写真

たくさんの色をつかっている。

前時の写真

前時の写真

前時の写真

つまようじの工夫。

○持ってたもの

- ・ くし…線をたくさん引く。
- ・ ピック…つまようじのかわり。
- ・ 耳かき…小さい穴をほる。
- ・ フォーク…もようをつくる。

○かたづけ

1. ワークシートにふりかえりをかく。
2. あまった材料や用具をかたづける。(作品はそのまま)
3. 作品をたなにもどす。
4. そうじ・手伝い。

第 1 学年 C 組 図画工作科学習指導案

令和 3 年 7 月 1 日 木曜日 第 2 限 於 1C 教室
指導者 猪 泰介

I 題材 あつまれ 1C のもり

II 目標

1. 動く動物をつくるために、用具を用いて紙皿を加工したり装飾したりすることができる。
2. 紙皿の形や動く様子から動物の動きを見立てたり、表したい動きにするために加工の仕方を考えたりすることができる。
3. 森の散歩や森のステージでの発表に向けて、動物の形や動き、散歩や発表の内容について工夫したり、調整したりすることができる。

III 題材の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ・ 道具を用いて形づくったり色づけたりしながら、思いに合わせて動く動物をつくるできている。 ・ 動く動物をつくることを通して、円や半円を扱った様々な形や物を表す色があることに気づいている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 紙皿の形や弧をいかして動く様子から、動物の形や動きを見立てたり想像したりできている。 ・ 自分が表したい動物や動きにするために、紙皿の形や装飾の仕方について、考えるできている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 散歩やステージでの発表に向けて、動物の形や動きが内容に合うように加工したり新たにつくったりしている。 ・ 散歩やステージでの発表の内容に合わせて動物の見せ方や動かし方を調整している。

IV 指導上の考察

1. 題材について

本題材は、紙皿や色画用紙を加工して、動く動物をつくる「形に表す活動」である。製作した動物は森の散歩に行き、そこで見つけたステージで発表をすることとなり、この森の散歩が本題材の「副次的表現」となる。子どもは、副次的表現である森の散歩を通して、主作品である動物の表し方を工夫したり調整したりしながら、思いを膨らませていく。

動く動物は、半円の形や弧をいかすことで回ったり揺れ動いたりする動物となる。紙皿を半分に折り曲げ、山折りされた半円の形をつくり、装飾を施す。動物の定義は設けず、

種類は問わない。恐竜や鳥類も許容する。揺れ動く様子をどのような動物の動きに見立てるかは子どもに委ね、動物の位置を動かしたい場合は紐で引っ張って動かすことも認められる。装飾によって揺れ動かなくなったり半円の直線を下部にしたりすることも考えられるが、半円の形から見立てた動物であれば構わない。その場合は、紐で引っ張るといった動かし方を加える。

動物たちは仲良しで、森の散歩を楽しみにしている。子どもは、題材を通して、自分たち（の作品）が出かける散歩をより楽しいものにしていこうと工夫を凝らすこととなる。学習過程を進めるうえで、自分と動物を重ね、動物になったつもりで散歩やステージでの発表をどのようにしていくかといった表したい思いを膨らませながら、仲間と協力したり互いに影響を受け合いながら動物への表現がより豊かになったり思いが広がったりする姿を期待する。動物は紙皿を加工したり色画用紙で装飾したりしてつくる。

本題材で副次的表現となる森の散歩は、班ごとに子どもが動物になりきってみんなの前で発表する。ステージでの発表については、たまたまその日が森のお祭りだったという設定ではあるが、本題材では発表を行うことが題材の目的ではないため、出演する動物たちが楽しみながら動いたりその様子を見合ったりすることで十分と考えている。子どもは、森の散歩で何をするか、ステージでどんなことを発表するのか、それらをどのように表すか、作品の動きやセリフを自由に考えることとなる。

完成までの過程は大きく三次に分けられる。まず半円の形や動き方から動物を想像し、動く動物をつくる過程。次に、動物の動きや森の様子から森の散歩の内容を考え、その内容に合わせて動物をつくり変えたり新たにつくったりし、森の散歩に出発するまでの過程。終末では、森のステージに向けて、新たに散歩やステージでの発表の内容やセリフを考え直したり動物の動きや装飾を調整したりする過程。完成後はもう一度散歩に行きステージで発表を行い学級で鑑賞する。

本題材の大きな特徴として、散歩やステージでの発表に向けて作品や子どもの思いが変容されることが挙げられる。動物づくりが本題材の主活動であり、それだけでも子どもたちはそれぞれに造形的な思いや表したい思いをもち、工夫を凝らして動物をつくると思われる。本題材で森の散歩である副次的表現を組み込んだのは、その一人ひとりの思いを仲間と繋がりながらより具体的にしたり広げたり深めたりと膨らませていくためである。

本題材で用いられる円弧や半円は、これまでの授業で扱ったことのない素材となる。円は、身の回りでは時計や器、タイヤなど数多く見られ、弧に凹凸や直線が無いこと、中心から弧までが等距離ということ、回転しても形が変わらないことなど特徴も多く、実生活における造形やデザインの間でもその特徴をいかされている。また、半円は直線が加わることで向きが生まれたり安定や水平といった要素が加わったりする。実生活においては円状のものを半分にして扱われることが多い。

主となる材料として紙皿と色画用紙を用いる。紙皿のサイズは 20cm と 17cm と 15cm

の3種類を用意した。ハサミでの加工がしやすいように浅い形状のものにし、紙質も柔らかいものにした。また、装飾する際にペンや糊が付きやすいよう、表面にコーティング加工のないものを選んだ。

色画用紙は16切りの大きさとし、子どもが机の上で無理なく切ったり貼り付けたりといった造形活動がしやすい大きさとした。

その他の装飾にはクレヨンを用いる。発色の良さと子どもが扱い慣れていることから選んだ。

2. 児童について

「立体に表す活動」は、「すてきなおべんとう」と「おって たてて だいへんしん」を既習している。「すてきなおべんとう」は、初めて粘土を用いた活動で、粘土箱の蓋に粘土でつくった料理やおにぎりなどを詰め合わせお弁当にする活動である。自由にメニューを考え、思い思いにお弁当づくりを楽しんでいた。傾向として、ヘラで描くような平面的なものよりも塊でつくられた立体的なものが多かった。最後に全員で「いただきます」をして美味しくいただいた。

「おって たてて だいへんしん」は、実習生の授業であり、紙を折って立てた形を活かして自分の思いを表す活動である。子どもは紙の折り方や立て方を工夫したり装飾したりしながら、「学校にあったらいいな。」「学校にいたらいいな。」と思うものをつくっていた。はさみの使い方や紙の加工について十分に身につけている様子が見られ、より発展的な題材を行う素地は身につけることができた。

本題材では「おって たてて だいへんしん」で身につけた、紙を立てたり切ったりする経験をいかし、加えて紙皿の形や動きから動物を見立てたり、動物劇場に合わせて調整したりしてつくることとなる。

このような既習内容を踏まえると、紙皿を加工したり色画用紙で装飾したりする動物づくりについて、子どもは抵抗なく取り組めると考える。動物劇場について、個人で作品を学級で発表したことはあったが班やストーリーを加えて作品を発表する経験は無い。初めての活動になるため、できるだけ楽しく班で様々な意見を交流させたり思いが広がったりするような関わりを持たせたいと考えている。

主材料である紙皿について、半数近くは就学前に工作やものづくりに用いたことがあった。加工がしやすく安価であることから、簡単な工作の材料としても親しまれている様子が伺えた。本題材においても抵抗を示すことなく扱えると考えられる。

3. 指導について

第1時では、紙皿の形や動きを基にして動物をつくった。導入で紙皿を半分に折ったものを提示し、その回ったり揺れ動いたりする様子から思いついたことを自由に発言させた。その形や動く様子から、スイカ、船、大きな口などたくさんの発言があった。その中の「ゆらゆら動いている。」という発言を拾い「動くとなんに見えるかな。」と聞くと、「生き物。」と子どもから声が上がった。そのまま、動くものとして動物を挙げ、これから動

物をつくることを伝え、材料や用具の説明をした後に動物をつくり始めた。半円になった紙皿の弧の部分をかいて揺れ動く動物をつくっている子どももいれば、折り曲げた紙皿を口に見立てる子どもや、羽をつけて羽ばたくようにしている子どもなど、様々な表し方で動物をつくっていた。

第2時では、動物づくりの続けるとともに、森へ散歩に行くことを伝えた。A1サイズに印刷した森の写真を数種類提示し、子どもにどの森に行ってみたいか、その森で何をしたいか思いを巡らせた。子どもは「〇〇の森で遊びたい。」「〇〇の森で木登りがしたい。」と楽しそうに反応していた。その後、おさんぼカードを班に1枚配付し、様々な森でどういったことがしたいのか自由に話したり想像したりする時間をとった。

第3・4時では、班の仲間と散歩に行くことを考え、準備をした。授業の初めに、散歩について、森を班の仲間の動物と歩くということ、自分の鉱物がどの森で何をやりたいか考えたり準備したりしておくことを伝えた。「楽しそう。」「山に行ってキャンプしたことあるよ。」という子どももいる中、山のぼりや森に実際に行ったことがない子どもも少数見られたため、前時に提示した森の写真を改めて共有した。その後「散歩に行くためにいろいろと準備が必要だね。」と投げかけ、必要なものをつくったり動物に工夫を加えたりする時間を設けた。子どもは、虫取り網をつくったり羽を大きくして楽しく空を飛べるようにしたりと、散歩に向けて思いを膨らませていた。また、班の仲間とどんなことがしたいか考えたり、それぞれの動物がどの森で何をしたいか伝え合ったりした後に、班の散歩に名前をつけさせた。

第5時では、班の仲間と森へ散歩に行く時間とする。授業の初めに各班の散歩の名前「〇〇さんぼ」を掲示し、各班で散歩に出発する。進行は指導者が務め、適宜フォローし、楽しみながら散歩したり見たりする時間とさせたい。全ての班の散歩が終わった後は、動物を班の机に並べ自由に鑑賞する時間を設ける。鑑賞の際は、気づきや思いを共有させるために班で行動させる。また、散歩の途中で森のステージを見つけたという設定を加え、さらにもうすぐお祭りがあることを知り、その日に森のステージで発表をしようという話に繋げる。

授業の後半は、ステージでの発表に向けて、自分たちの動物や発表の内容をどのようにしていくか相談する時間とする。

第6時(本時)は、第5時の続きの時間となる。前時に散歩に行ったときに見つけた森のステージでの発表に向けての準備を行う時間となる。子どもには、ある程度森のステージでの発表に向けて思いをもっている状態で授業に入らせたい。授業の初めに、森のステージの発表に向けて本時で何をするか確認する。そこで確認したことをもとに造形活動に移る。この時間は必ずしもつくる時間とはならず、子どもによっては動物の形や装飾を整えたり動きを調整したりする時間となる。また、森のステージの発表に向けての練習をしても構わない。

第7時は、森のステージで発表を行う。1回目同様に班別に行い、この時間が鑑賞の時

間となる。8班全ての発表を終えた後に、出演した動物とメンバーカードを並べて、メンバーのお披露目として自由鑑賞を行う。森のステージの中で動いていた役者を自由に見合う時間となる。

V 学習計画（全7時間）

1. 紙皿の形や動きから動物を見立てて、加工したり装飾したりしてつくる。・・・
2時間
2. 森の散歩に行ったり森のステージでの発表内容を考えたりその内容に合わせて動物の形や動きを調整したりする。・・・・・・・・・・・・・・・・・・4時間(本時 4/4 時)
3. 森のステージで発表を行う。・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間

VI 本時の学習

1. 本時の目標

前時に行った森の散歩をふり返り、次時に行う森のステージでの発表をより良いものにするために、発表の内容や動物の形や動きを調整したり練習をしたりする。

2. 準備物

指導者・・・トレイ、紙皿（3種類）、色画用紙、カラーペン、ステージ用の台、たこ糸、セロハンテープ おさんぼカード

児童・・・はさみ、のり、セロハンテープ

3. 学習過程(45分)

学習活動及び子どもの反応	指導上の留意点
<p>1. 森のステージの発表に向けて班の仲間と話し合う。</p> <p>○「森のステージではどんなことを発表したいですか。」</p> <p>・「歌を歌いたいです。」「みんなでおどります。」「劇をします。」</p> <p>○「そのために、動物や動かし方をどのようにしていくとよいでしょう。」</p> <p>・「歌っている時に、ゆらゆらさせます。」「順番に並べて紐を使って動かします。」「劇の練習をしたいです。」</p>	<p>・ <u>おさんぼカードを配付し、森の散歩でしたことや思いについて班で見合い、前時までの話し合いをふり返らせたり見通しをもたせたりする。</u> 3(1)</p> <p>・ <u>班の仲間と前時に考えた森のステージでの発表に向けての具体的な内容について想起させ、自他の製作に繋げさせる。</u> 2(1)</p> <p>・ 他の班の散歩の様子や意見を取り入れた様子がある場合は、指導者が声をかける等してその繋がりを強める。</p> <p>・ <u>森のステージでの発表に向けて、作品をどのようにしていくか改めて思いを</u></p>

2. 森のステージの発表に向けて、班で発表の内容や動物の形や動きを調整する。

◎「森のステージでの発表に向けて準備しよう。」

- ・ 発表することでやりたいことや思いがあり、すぐに材料を選んだり加工したりと活動に移る子ども。
- ・ 動物の動きを調整したり動きや加工法などを思考したりする子ども。
- ・ 新しい動物をつくる子ども。
- ・ ステージでの発表内容を考える子ども。
- ・ 活動しながら、工夫を見つけ表したいものが変化し、表し方を変更する子ども。
- ・ つくった動物になりきって、動かしたり仲間と話したりしている子ども。
- ・ 同じ班の動物同士で、動きを見せ合ったり発表の練習をしたりして楽しむ子ども。

3. 片づけをする。

- ① あまったざいりょう→トレイ①
- ② 作品→トレイ②
- ③ トレイ 2 個→前に出す。
- ③ ゴミひろい
- ④ 先生の手伝い

もたせる。①(1)

- ・ 物理的に難しいような案であっても、否定せずに受け入れる。アドバイス等については、活動に移った際に行う。
- ・ 準備ができた班から製作を始めさせる。
- ・ 加工の際に、用具の危険な扱い方をしている場合は安全な方法を教授したり、使用を止めたりさせる。
- ・ 動かし方について悩んだり、材料の加工について思い通りにいかなかったりと活動が停滞しているようであれば、子どもの思いを聞き、その思いを表すためにはどんな工夫や表し方ができるか仲間と相談させたり製作の様子を紹介したりと仲間同士を繋げる。
- ・ 発表に向けて新しい動物をつくりたい場合は、紙皿を与える。
- ・ 発表の内容を考えている班に対しては、適宜その思いを聞き、子どもの思いが煩雑にならないよう整理したりアドバイスしたりする。
- ・ つくった動物になりきって遊ぶことも、この活動の一環として認める。
- ・ 製作活動ではなくても、作品を用いて関わったり、作品に意味や価値を加える行為であったりすれば、造形的活動として認めていく。

4. 板書計画

7/1 あつまれ 1Cのもり

はっぴょうにむけて じゅんぴをしよう。

さんぽの だいめい

はっぴょうしたいこと

(各班の題名)

- ・うたをうたいたい。
- ・げんきにおどりたい。
- ・どうぶつげきをする。
- ・どうぶつうんどうかい。

○かたづけ

- ① あまったざいりょう→トレイ①
- ② どうぶつたち→トレイ②
- ③ トレイ①と②→まえにだす。
- ④ ゴミをひろう。
- ⑤ ともだちの てつだいをする。
- ⑥ せんせいの てつだいをする。

図画工作科：1年C組 学習指導案

指導者 猪 泰介

I 題材 アニマルワールドでつながろう

II 題材の目標

1. 薄手のカラーペーパー（以下お花紙）を用いてカラーアニマルをつくったり透明ポリプロピレンシート（320mm×440mm，以下PPシート）に背景を描いたりするために、加工や装飾の仕方、描き方を工夫することができる。
2. カラーアニマル同士や背景とのつながりを見つけたりつなげ方を考えたりすることができる。
3. 作品がつながることを楽しんだり、つなげ方にこだわったり調整したりしようとしている。

III 題材の学習計画（全6時間）

1. カラーアニマルをつくる。・・・・・・・・・・2時間
2. カラーアニマルが楽しくすごせる場所をつくる。・・・・・・・・2時間
3. 仲間の作品とつながる。・・・・・・・・・・2時間（本時 1/2）



図1 アニマルワールド

IV 題材について

本題材は、お花紙で包んでできたカラーアニマルを背景が描かれたPPシートに貼りつけて「絵に表す活動」である。子どもは、丸めた新聞紙を芯材にしてお花紙で形づくったり彩ったりしながらカラーアニマルを製作する。その後、カラーアニマルに名前をつけ、どんなところに住んでいて何を食べているのかといった生活の様子を想像する。その想像を大切にしながら、カラーアニマルが楽しく過ごせる背景をPPシートに描き、カラーアニマルを貼り付けることでアニマルワールド（図1）の完成となる。

本題材における主表現は、カラーアニマルをつくりそのカラーアニマルが楽しく過ごせる背景を描き、その背景にカラーアニマルを貼り付ける活動となる。カラーアニマルを製作する際は、丸めた新聞紙をつなげたり並べたりしたときの形から自由に発想を膨らませる。背景は、カラーアニマルの好みや生活の様子について想像を広げながら描く。そうして描かれた背景にカラーアニマルをセロハンテープで貼り付けることで、カラーアニマルが楽しんでいるアニマルワールドが出来上がる。

副表現は、仲間の作品とつなげて、なかよしアニマルワールドを製作する活動となる。本時から、背景の描かれたPPシートをパーテーション（机上に設置されている透明な塩ビ板550mm×840mm）に貼りつけて活動を行う。パーテーションはテーブルを十字に分けるように設置されており、PPシートをペアでパーテーションの両面に重ねたり並べたりしながら貼り付けることとなる。このようにして背景が重なることでなかよしアニマルワールドができあがる。新しく生まれたなかよしアニマルワールドで、改めて自分と仲間のカラーアニマルと一緒に遊ばせたり過ごさせたりし、その様子を写真に残す。ここまでが本時での活

動となる。

なかよしアニマルワールドは相手が変わることで別のなかよしアニマルワールドとなるため、4人班ではそれぞれ一人につき3つのなかよしアニマルワールドの写真ができる。それらのなかよしアニマルワールドの写真に撮影者の子どもがお話を加えたり吹き出しを付けたりする。そうすることで、多様ななかよしアニマルワールドのストーリーやシーンが生まれ、最後に仲間同士で、それぞれのなかよしアニマルワールドを見合いながら多様な作品を味わうことができる。

この活動を通して、子どもは自他の作品に見入ったり、新しい視点や価値を生み出したり、自分や仲間の表現を楽しんだりしながら、表現活動への思いを豊かにしていく。こういった思いが豊かになっていく姿が、学びに向かう力を発揮している姿と捉える。

V 学びに向かう力を育むために図画工作科で大切にすること

1 (1) 副表現を用いて、素材や作品との関わりを深いものにし、作品や表現への思いを豊かにさせる。

本時において、ペアの仲間とパーテーションの両面にPPシートを貼り付けることで、互いの背景がパーテーションを挟んで重なることとなる。この状況を子どもが実感した場面で「新しいアニマルワールドで遊ぼう。」と投げかける。子どもは、新たに生まれたなかよしアニマルワールドに見入り、この場所で自分のカラーアニマルは何ができるかなと考えます。そうして、改めてカラーアニマルを見つめ直すこととなる。このようにして、自分のカラーアニマルへの思いを深め、カラーアニマルが遊ぶ活動をより豊かで拘ったものにさせる。

2 (1) 副表現を用いて、仲間や場との関わりを広げ、作品や表現への思いを豊かにさせる。

本時において、なかよしワールドでカラーアニマルを遊ばせることを伝えた後に、「なかよしなので、一緒に楽しく遊ばせよう。」と投げかける。子どもは、ペアの仲間とそこで何をして遊ぼうか考えたり話し合ったりしながらカラーアニマルを貼りつけてなかよしアニマルワールドをつくりあげていく。そうすることで、仲間の表現について思いを受けとめたり、一緒に新たな思いを生み出したりしていく。このようにして、自他の思いを広げ、相互に影響を受け合いながら活動をより豊かなものにしていく。

VI 本時の目標

なかよしアニマルワールドの中で、ペア同士のカラーアニマルと一緒に遊べるように考えたり話し合ったりしながらカラーアニマルを貼り付けることを通して、表現への思いを豊かにする。

VII 本時の学習過程（45分） ※点下線は、本時で行う「学びに向かう力を育むために大切にすること」

学習活動及び子どもの反応	指導上の留意点
1. 前時の学習を想起するとともに、本時の学習の見通しをもつ。	

<p>○「どんなアニマルワールドができましたか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「うさぎをくっつけました。」「森を描きました。」「湖で魚が泳いでいるようにしました。」 <p>○「アニマルワールドを立てて見てみましょう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パーテーションに作品を重ねることで、透過性に気づきその様子を楽しんだり味わったりする子ども。 <p>2. なかよしアニマルワールドでペア同士のカラーアニマルと一緒に遊ばせる。</p> <p>◎「新しいアニマルワールドで遊ぼう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・背景の重ねかたを調整したり、仲間と相談したりしながら活動を始める子ども。 ・この場所で自分のカラーアニマルは何ができるかなと考えだす子ども。 <p>○「新しくできたアニマルワールドを、なかよしアニマルワールドといいます。なかよしなので、一緒に楽しく遊ばせよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペアの仲間とそこで何をして遊ぼうか考えたり話し合ったりする子ども。 ・カラーアニマルになりきって、仲間と話したり遊んだりする子ども。 ・4人でなかよしアニマルワールドをつくらせている子ども。 ・PPシートの重ね方や反対面に合わせて自身の作品を調整する子ども。 <p>3. 片付けを行う。</p> <p>○「片づけを始めましょう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・片づけが終わり次第、次時の連絡をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・カラーアニマルと背景をつなげた意見が出た場合、その時の思いについて問い、学級で共有する。 ・作品が重なる様子について、子どものつぶやきを取り上げたり子どもが見つけた発見を認めたりして、重なることについての意識を高める。 ・PPシートを並べたり重ね方を変えたりすることで、新しいアニマルワールドが生まれることを例示する。 ・<u>新しいアニマルワールドで自分のカラーアニマルは何をして遊ぼうか考えさせることで思いを深めさせる。</u>1(1) ・ペアでカラーアニマルを貼り付けて、写真を撮ることを伝える。 ・<u>仲間の思いを受け止めたり、一緒に活動したりと互いを意識しながら活動することで思いを広げさせる。</u>2(1) ・カラーアニマルを通して楽しく遊ぶことやなかよしアニマルワールドについて思いが広がる様子を認める。 ・4人で背景を重ねたり並べたりして、大きななかよしアニマルワールドをつくってもかまわない。 ・全員での片づけを促す。
--	---