

## イメージをよみとき，あらかず造形活動

### 1 研究の流れ

#### (1) 図画工作科における「学ぶこと」と「教えること」

本校図画工作科においては、「学ぶこと」を「『自分ならではの造形の意味や価値（造形的な見方・考え方・表し方）』を発見，更新すること」とするとともに、「教えること」を「『イメージや表現の客観的検討』を促すこと」とし，位置づけてきた。そのような視点に立つことで，これまでの研究内容について再構築を図りつつ，それらに新たな知見を加えてきた。そして，「学ぶこと」と「教えること」を位置づける上では，次の三つの前提が大切になると考える。

一つ目は，個人内の学習を内化としてとらえることである。つまり，「友だちや先生と一緒に取り組むと，自分一人のときよりもよくできること」が「自分一人でもできるようになる」ということを個人の学習としてとらえるのである。

二つ目は，学級内の学習を参加としてとらえることである。つまり，個人でじっくり取り組むことを認めつつも，「みんなで作品を見合ったり，互いの作品について語り合ったりすること」を集団の学習としてとらえるのである。これについては，図1に示すように，「子ども」，「語り」，「イメージや表現」の三角形の下に，「学習における規範性（ルール）」，「学級・学校（共同体）」，「交流における参加（分業）」の三つを加え，造形活動をとらえることとなる。

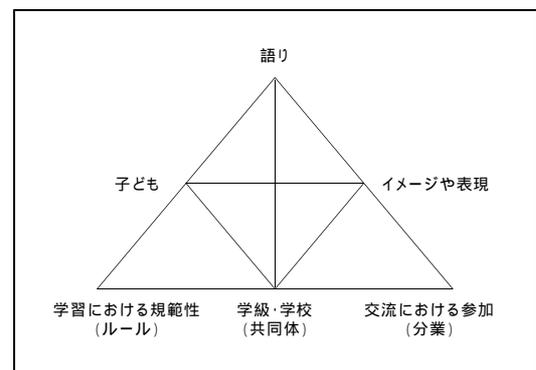


図1 集団としての造形活動

三つ目は，「語り」を，一つ目の「個人の学習」と二つ目の「集団の学習」をつなぐものとしてとらえることである。つまり，「個人の学習」においては「独り言」や「自己内対話」を通して「自己評価 - メタ認知的活動」が行われるととらえる。それとともに，「集団の学習」においては「他者との会話」を通して「自己評価 - メタ認知的活動」と「他者評価 - メタ認知的方略」が行われるととらえるのである。また，「他者評価 - メタ認知的方略」は，「自己評価 - メタ認知的活動」をうまく働かせるための工夫となる。例えば，友だちに「自分の作品はどう？」と尋ねることで，友だちからの自分の作品に対する「他者評価」を知る。そして，その「他者評価」を参考にすることで，自分自身の「自己評価」がより深まるのである。

これら三つの前提に立って「教えること」に取り組むことで、子どもたちはより「学ぶこと」に向きあうと考える。

## (2) 「教えること」について

以上のような立場に立ち、これまで、「教えること」について具体化したものを提案してきた。カリキュラムデザインにおける指向性、題材開発の視点、題材の展開の仕方、授業構想の視点、教師によるかわり方などがこれに当たる。これらは、「『イメージや表現の客観的検討』を促すこと」を根底に流れる意図としながらも、それぞれの年度における問題意識に特化したものである。

従って、「教えること」を明確にするという意味合いからも、研究の流れという文脈からいったん抜き出し、全体を眺めながら整理するという脱構築化が必要であると考えた。このことにより、本校図画工作科において、大切にすべき「学ぶこと」が見えると考えたからである。

## 2 「教えること」の再構築

そこで、これまでの「教えること」に関する提案内容を「具体的な取り組み」とし、次頁の表1のようにまとめた。表1では、「具体的な取り組み」を、「取り組む対象」と「研究の視点」によって整理している。ここでは、この「取り組む対象」と「研究の視点」について、ふれておきたい。

### (1) 取り組む対象

ここで言う「取り組む対象」とは、それぞれの「具体的な取り組み」が関係する場面を示すものである。表1においては、「取り組む対象」として、「図画工作科全体」、「題材」、「授業」の三つをあげている。このように、「具体的な取り組み」を「取り組む対象」によってカテゴライズすることで、これまで提案してきた「具体的な取り組み」をどのような場面で取り組むのかがはっきりとした。つまり、「図画工作科全体」においてはカリキュラム、「題材」においては題材の構成や展開、「授業」においては授業の全体指導や個別指導といったように、それぞれの「取り組む対象」における「具体的な取り組み」の範囲が明らかとなったのである。

さらには、このことを通し、「カリキュラムデザイン 題材開発 授業構想」といった、カリキュラムや授業をつくることにおける「具体的な取り組み」のつながりを見出すことができた。

### (2) 研究の視点

ここで言う「研究の視点」とは、それぞれの「具体的な取り組み」における、これまでの研究上の位置づけを示すものである。表1においては、「研究の視点」として、「基本となる指導の方向性」、「題材構成の類型及びその展開」、「全体における指導内容」、「個別における指導内容」の四つをあげている。このように、「具体的な取り組み」を「研究の視点」によってカテゴライズすることで、これまで提案してきた「具体的な取り組み」がどのような内容となるのかがはっきりとした。つまり、「基本となる指導の方向性」においては規範性、「題材構成の類型及びその展開」においては相互作用、「全体における指導内容」と「個別における指導内容」においては語りといったように、それぞれの「研究の視点」におけ

表1 図画工作科における「教えること」

取り組む対象	研究の視点	具体的な取り組み
図画工作科全体	基本となる指導の方向性	<p><b>「学習における規範性」の醸成：</b>                      低学年から中学年にかけては、表現について交流する学習活動を位置づけ、「友だちのイメージや表現にもよさがある」ということを意識づけていく。高学年では、「独自性のある（オリジナルな）表現は、どうすれば実現できるのか」ということを話し合う学習活動を設定し、「友だちのイメージや表現を見たり、友だちとイメージや表現について語ったりするとよい」ということを意識づけていく。</p>
題材	題材構成の類型及びその展開	<p><b>相互作用を意図した他者とのかかわりの設定：</b>                      子どもの学びの文脈から、「互いの作品の鑑賞（個人制作）」、「造形作品による遊び（個人制作）」、「協同的な制作」、「共同制作」のいずれかによって題材を構成する。</p> <p>-----</p> <p><b>相互作用を意図した他者とのかかわりの展開：</b>                      実際の展開にあたっては、子どもたちの葛藤状況を意識しながら、下欄の「指導内容」に取り組んでいく。また、「イメージの展開」の中には、「イメージや表現の客観的検討」を促すきっかけとして、「互いの作品の鑑賞」、「作品をもちよる」、「造形作品による遊び」、「全体によるイメージや表現の検討」を位置づけている。</p>
授業	全体における指導内容	<p><b>「語り」による「学び」の共有：</b>                      授業の始めと終わりに、友だちや自分のイメージや表現について語らせる。</p> <p>-----</p> <p><b>「語り」による「学ぶこと」の意識化：</b>                      イメージや表現について語り、友だちのイメージや表現を参考に自分の表現を高めている子どもの姿をとらえ、認めるKR情報を出していく。</p> <p>-----</p> <p><b>子どもたちの表現のラベリング：</b>                      子どもたちのイメージや表現をカテゴライズし、言葉に置き換えながら、意味づけや価値づけを行う。言葉への置き換えを全体に紹介することで、それぞれのイメージや表現のもつ意味や価値を共有する。                      （例）左右対称を「シンメトリー」、色を段階的に変化させていくことを「グラデーション」、同じ形を連続させることを「リピテーション」</p>
	個別における指導内容	<p><b>表現において満足する水準の引き上げ：</b>                      題材の終末段階などに、できあがったとする作品を一斉に掲示していく。</p> <p>-----</p> <p><b>発達によるかかわりの方向性：</b>  <b>低学年 - 表現の中にストーリー性をもたせていく</b>                      （例）「この扉を通るのは誰？どんな人、もの？」、「扉の向こうはどうなってるの？」  <b>中学年 - 表現の展開を問い返していく</b>                      （例）「これから（扉の周りなどに）何を描いていくの？」、「この扉がどうなっていくの？」  <b>高学年 - 表現の意図を問い返していく</b>                      （例）「どうしてここに扉を描いたの？どうしてこんな形や色なの？」、「もしも～だったら、この扉はどんなふうになるの？」</p> <p>-----</p> <p><b>子どもの「語り」における評価的側面と教師のかかわり：</b>  <b>独り言 自己中心語 - 自己の思いへの気付き &lt;自己評価 - メタ認知的活動&gt;</b>                      独り言によって現れたイメージに対して、誉めたり、ストーリー性をもたせる言葉かけを行ったりし、イメージを発展させる。  <b>自己内対話 内言 - 自己の思いのメタ的検討 &lt;自己評価 - メタ認知的活動&gt;</b>                      表現の意図を問いながら、イメージを明確にするとともに、「～意図～だったら、どうなるの？」といった次につながる言葉かけを行い、イメージを発展させる。  <b>他者との会話 外言 - 他者の思いのメタ表象</b>  <b>&lt;自己評価 - メタ認知的活動&gt;</b>                      それぞれの子どものイメージを確認する言葉かけを行い、イメージを明確にするとともに、互いに相手が考えていることを理解しやすくし、イメージを発展させる。  <b>&lt;他者評価 - メタ認知的方略&gt;</b>                      他者評価を求めた子どもの意見を認めつつ、その意見の補足を行ったり、異なる視点からの助言を行ったりし、イメージを発展させる。</p>

る「具体的な取り組み」で重要となる事柄が明らかとなったのである。

さらには、このことを通し、「規範性の意識化 相互作用の活性化 語りへのかかわり」といった、カリキュラムや授業の展開における「具体的な取り組み」のつながりを見出すことができた。

### (3) 「取り組む対象」と「研究の視点」におけるつながり

以上を踏まえ、ここでは、「取り組む対象」と「研究の視点」との接点について考えることとする。前述における「取り組む対象」と「研究の視点」の双方において見出されたつながりを重ね合わせると、「カリキュラムデザイン 規範性の意識化」、「題材開発 相互作用の活性化」、「授業構想 語りへのかかわり」という新たなつながりが見えてくる。そして、それぞれのつながりはカリキュラムや授業をつくったり、展開したりする上で重要となると考える。

さらには、それぞれのつながりにおいて、「イメージや表現の客観的検討」が具体化された姿を考えたときに、子どもたちが表現を解釈する様子が思い浮かぶのである。

## 3 「教える」ことから「学ぶこと」へ

### (1) 「学ぶこと」としての表現の解釈

以上のような「教えること」の再構築を通し、「イメージや表現の客観的検討」においては、語りを通して自己や他者の表現を解釈することが必要であると考えた。つまり、本校図画工作科の「学ぶこと」においては、このような「表現の解釈」が大切であると考えたのである。

本年度図画工作科テーマである「イメージをよみとき、あらかず造形活動」とは、自己あるいは他者の作品に対する「表現の解釈」を通し、表現に内在されるイメージについて考え、それを言葉によって表したり、その後の表現にいかしたりすることなのである。

### (2) 「語り」をとらえ直す

上述の表現の解釈にあたっては、これまで機能的側面を中心にとらえていた子どもたちの語りを、再度、造形活動の文脈からとらえ直したい。

ここで言う機能的側面とは、独り言が「自己中心語 - 自己の思いへの気付き < 自己評価 - メタ認知的活動 >」、自己内対話が「内言 - 自己の思いのメタ的検討 < 自己評価 - メタ認知的活動 >」、他者との会話が「外言 - 他者の思いのメタ表象 < 自己評価 - メタ認知的活動 > < 他者評価 - メタ認知的方略 >」といったように、それぞれの言語が果たす役割の側面である。また、造形活動の文脈とは、他者や自己の表現を解釈する活動である。これについては、「表現に対する改善点を見つけ、再び表現に帰る鑑賞」と「表現してきたことに対する鑑賞」の二つがあるととらえる。

以上のような造形活動の文脈を踏まえ、子どもたちの造形活動を観察していった際、表現を解釈する様子として、次頁表 2 に示すような語る姿が見られる。これは、造形活動における語りを、低学年、中学年、高学年それぞれにおける傾向としてまとめたものである。「相互作用を意図した他者とのかかわり」から見ると、「互いの作品の鑑賞（個人制作）」、「造形作品による遊び（個人制作）」、「協同的な制作」

表2 子どもたちが表現を解釈する様子

学年	相互作用を意図した他者とのかかわり	表現を解釈する上での語り
低学年	互いの作品の鑑賞 (個人制作) 造形作品による遊び (個人制作) 協同的な制作	他者の表現におけるよさを見つけ、「(他者の名前)の、(作品の部分)がよいと思う」という形で、よいと思う部分を感想として語る。 自己の表現について、「がんばったところ」を他者に語る。
中学年	互いの作品の鑑賞 (個人制作) 協同的な制作	他者のイメージ(表現意図)や表現におけるよさを見つけ、「(他者の名前)の、(作品の部分)が、(自分の言葉で、どのように)よいと思う」という形で、自分の言葉による価値づけを感想として語る。 自己の表現のよさについて、「自分が気に入っているところ」を他者に語る。
	共同制作	自分たちのイメージ(表現意図)や表現におけるよさを見つけ、「(作品の部分)が、(自分の言葉で、どのように)よいと思う」という形で、自分の言葉による価値づけを感想として語る。 自分たちのイメージ(表現意図)や表現におけるよさを認める一方で、全体あるいは部分における改善点について、「(作品の全体あるいは部分)が、(自分の言葉で、どのように)なっているから、(よりよいイメージに向けて、自分が考える改善策)した方がよいと思う」という形で、自分の言葉による意味づけを改善策として語る。
高学年	互いの作品の鑑賞 (個人制作) 協同的な制作	他者のイメージ(表現意図)や表現におけるよさを見つけ、「(他者の名前)の、(作品の部分)が、(一般化された表現方法、あるいは自分の言葉で、どのように)よいと思う」という形で、一般化された表現方法、あるいは自分の言葉による価値づけを感想として語る。 自己の表現について、「自分がこれから取り組もうとしているところ」、あるいは「参考にしたい他者の表現のよさ」と関連づけて語る。
	共同制作	自分たちのイメージ(表現意図)や表現におけるよさを見つけ、「(作品の部分)が、(一般化された表現方法、あるいは自分の言葉で、どのように)よいと思う」という形で、一般化された表現方法、あるいは自分の言葉による価値づけを感想として語る。 自分たちのイメージ(表現意図)や表現におけるよさを認める一方で、全体あるいは部分における改善点について、「(作品の全体あるいは部分)が、(一般化された表現方法、あるいは自分の言葉で、どのように)なっているから、(よりよいイメージに向けて、自分が考える改善策)した方がよいと思う」という形で、一般化された表現方法、あるいは自分の言葉による意味づけを改善策として語る。

において概ね同一の語る姿が見られる。「共同制作」については、「みんなで一つのものをつくる」という目的性から、改善策について語る姿の割合が高くなる。

このような「子どもたちが表現を解釈する様子」を「学ぶこと」として意識しつつ、「教えること」に取り組むことで、「イメージや表現の客観的検討」はさらに促されると考える。教師が具体的な子どもの姿を想定しておくことで、子どもに対する問い返しやKR情報の意図がより明確なものになると考えるからである。さらに、このことは、中央教育審議会の審議のまとめにおける「(ii)改善の具体的事項(小学校:図画工作科)」に示されている「鑑賞においては、よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、自分の思いを語る、友達と共に考える、感じたことを確かめるなどを通して、自分自身で意味を読み取り、よさや美しさなどを判断する活動の充実を図る。」という一節とも重なる。

これからの図画工作科における造形活動や次期学習指導要領改訂を見据えるとき、「表現の解釈」という学習内容、そして、それに伴って培われる資質能力は大切になると考えるのである。

(羽田野 崇, 中田 高俊)