

# 自ら課題をつくり出す力の育成

## ～自分なりの意味や価値をつくり出す過程に着目して～

西原 有香莉

これからの社会を担う子どもに求められる力の1つに「創造性」がある。図画工作科は創造性を育むことをねらいとしていることから、未来の担い手である子どもにとって必要な学びである。一方で、「図画工作の学習は、ふだんの生活に役立っている」と感じている子どもは多くない<sup>(1)</sup>。そのような実態から、子ども自身がつくり出した学びのよさを実感し、創造性の高まりにつながる題材開発を試みた。創造的な活動が展開される際には、自分なりの意味や価値をつくり出す過程が存在すると考える。子どもの中に起こっているであろう“過程”を明らかにした上で、それが生み出されるような支援（しかけ）を行った。本研究では、ゼリーによる色遊びを題材とした活動を行った。その過程で、次々と目の前で生み出されていくものやことを多様な造形的な視点で捉え、自分にとっていいと思う表現や活動をつくり出そうと活動し続ける姿が見られた。子どものもつ感性が豊かに働き「表したいこと」つまり「自分なりの課題」を獲得し、創造性を発揮しつつ高めながら活動する姿が見られた。

キーワード：創造性、感性、ゼリー、色遊び、造形遊び、自己調整

### 1. 研究の目的

#### 1.1. 図画工作の現状と課題

工業や産業などのロボット化が進み、自動車の自動運転の実用化が見えてきている段階にある現代、AIの技術の発達により、社会の中で人間が担う役割が大きく変化してきている。今後、多くの仕事がAI技術の発達によって代替されていくことも予想されているほどである。

このような現代社会の中でAIと人間との住み分けを考えると、主に目的や方向性を定める「意思」や「判断」が求められるマネジメントなどの場面や新しいものや価値を生み出す「創造」が必要とされる場面で、人間ならではの力が発揮されるのではないかと考える。こういった中で個々の感性を働かせながら、常にあらゆる対話を繰り返しながら創造的に活動する図画工作科における学びは、未来を生き抜く子どもに必要なとされる資質・能力の育成に大きく作用すると考える。

一方で、図画工作科・美術科の方向性を検討する教育課程部会・芸術ワーキンググループにおいて、現行の学習指導要領について「感性や想像力等を豊かに働かせて、思考・判断し、表現したり鑑賞したりするなどの資質・能力を相互に関連させながら育成することや、生活を美しく豊かにする造形や美術の働き、美術文化についての実感的な理解を深め、生活や社会と豊かに関わる態度を育成すること等については、さらなる充実がもためられるところである。」<sup>(2)</sup>とし、課題を挙げている。さらに、「芸術系教科・科目においては、子供たちが、世の中にある音楽、美術、工芸、書

道等と自分との関わりを気付いていけるようになることを大切にしている。しかし、授業の中でなぜそれを学ばなければならないのかということを実感することについては、教員の意識としても、子供たちの意識としても弱いのではないかと指摘もなされている。このため、授業で学習したことが、これからの自分たちの生活の中で生きてくるという実感を持てるよう、指導の改善・充実を図ることが求められる。」<sup>(3)</sup>とも指摘している。

それらの指摘は、国立教育政策研究所による図画工作の学習に関する児童の意識を図る調査の結果からうかがうことができる<sup>(4)</sup>。「図画工作の授業は好きですか。」や「図画工作は大切だと思いますか。」という質問に対して肯定的な回答をした児童が約8割であるのに対し、「図画工作の学習は、ふだんの生活に役立っていると思いますか。」に対して肯定的な回答をした児童は68.2%、「図画工作の学習は、将来の生活や社会に出て役立つと思いますか。」に対して肯定的な回答をした児童は69.8%であり、約7割の児童にとどまっている。また、中学校美術で「将来の生活や社会に出て役立つ」という意識をもっている生徒は約5割になっていたのである。

図画工作科における学びがこれからの社会を担う子どもにとって必要な資質・能力の育成に関わるのに対し、学ぶ主体である子どもがその必要性をあまり感じていないのである。

#### 1.2. 図画工作科でめざす姿

図画工作科でめざしたいと考えている子どもの姿

は、形や色のよさやおもしろさに気付くと共に、あらゆる活動をとおして自分なりの価値や意味を模索しつくり出そうとする姿である。また、教科の枠を超えて感性豊かに、想像的かつ創造的に活動できる子どもをめざしたい。そういった姿をめざす上で子どもに経験させたい図画工作科における探究のプロセスのイメージは、以下（図画工作科教科等提案より引用）のようなものである。

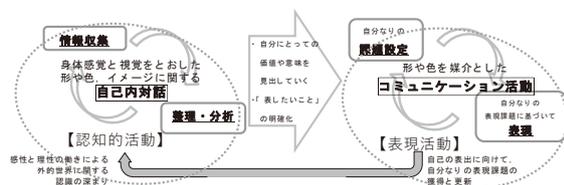


図1 図画工作科における探究のイメージ

このイメージは、図画工作科全ての活動に当てはまるイメージではなく、主に表現活動（特に造形遊び）をイメージしたものである。図画工作科において、子どもは自分以外の外的世界（自然・社会・文化的な環境）と全身の感覚を働かせて関わることで活動を展開し、そのものの認識を深めていく。その認識の過程では、子どもそれぞれの感性に支えられた自己内対話が行われ、自分にとって価値や意味を見出すと共に、自分にとって表したいこと（表現物または活動）を獲得していくのである。このような活動を展開していく中で、子どもは自分なりの課題（表現のための課題）を生み出しその達成に向けて「ああでもない。」「こうでもない。」という模索を繰り返す。そういった模索は、対象（素材や場、空間などの環境、表現物や活動過程の成果物など）や他者、さらには自分自身との形や色を媒介とした対話に支えられている。そのような過程が繰り返されることが、図画工作科においてめざしたい探究の姿である。

## 2. 研究仮説

上記のような自分が表現したいものやことに向けて試行錯誤する探究のプロセスにおいて、自分なりの意味や価値を見出したり、「つくり出すこと」の喜びを感じたりすることが、創造性の高まりにつながると思われる。さらに、子ども自身が自分や友達のつくり出した学びのよさを感じたり、自身の力の高まりを実感したりすることによって、より一層の高まりを見せるだろう。

めざす探究のプロセスを生み出し、学びをより広く、深くするためには「造形的な見方・考え方」を働かせたことによる形や色、イメージに関する「気付き」（学校提案の自己調整の入り口である「気付く」）がポイントとなる。図画工作科において「気付き」を生み出す元になるのは、「感性」であると考えられる。「感性」とは、外的世界をキャッチするセンサー

のようなもので、またそのセンサーの働き方は個々に異なる。子どもは本来、豊かな感性をもっており、それを引き出すと共に磨いていく必要があると考える。

しかし、その「気付き」を生むことだけに重点を置きすぎると学びに広がりが見られても、深まりが見られる可能性は少ないと考える。そこで、気付きの延長線上に①自身の感性をとおして形や色に関する意味や価値の模索が行われること（自己調整の「決める」）や②自他が見出した意味や価値のよさを実感する（自己調整の「動く」）ことが、存在していることが重要であると考え、その2点においても支援（しかけ）が必要であると考えた。

上記を踏まえ、研究仮説を以下のように設定する。

造形的な視点の広がりに着目した題材配列と、感性豊かに自分なりの意味や価値を模索する過程を充実させることにより、子どもが自らつくり出した学びのよさを実感すると共に、創造性の高まりが見られるだろう。

## 3. 研究内容・方法

### 3.1. 多様な造形的な視点で捉えることのできる素材

本稿では、「色」のよさに迫る実践を中心に記す。「共通事項」にも示される「色」は子どもにとって魅力的であり、目の前に、たくさん色が並ぶだけで、ワクワクするものである。そのような「色」を扱う題材の1つとして色水あそびがある。色水あそびの活動は、混色の微妙な加減により異なる色が次々とできていくことから、子どもは創造への意欲が掻き立てられると共に、自らが創造者としての可能性を感じることもなるだろう。

そのような色づくりを本研究ではゼリーで行った。子どもにとって“食べ物”であるゼリーを色づくりのための道具として扱うことで、これまでとは異なる、ゼリーへの関わりをする。その中で子どもは、食べ物のような道具のような不思議な感覚を味わうのである。色づくりの道具としての曖昧さとそのおもしろさを感じつつ、赤・青・黄の三色のゼリーを混ぜ合わせる。しかし、ゼリーは水とは異なり、物質感があることから、異なる色を合わせてもすぐに混ざることはない。ゼリーを混ぜ合わせ、粒が細くなっていくことで、ゼリー全体の色が変化する。その混色の過程においては、混ざりきっていない粒状のゼリーが所々残っている様子が見られるだろう。まるで、スタンドグラスのような色をそこに見ることができるのである。ゼリーの粒の大きさにより、色の見え方が異なることから、様々な方面からその美しさを味わうこともでき

る。また、異なる色同士を合わせた際、すぐに混ざることなく、色の層ができることから、異なる色の組み合わせを見ることが出来る。さらに、色づくりの過程で、ゼリーの中に気泡が入ることもあり、そこに光が当たるときらきらと輝く。

以上のような特性により、多様な造形的な視点から自分なりの意味や価値の模索が促される素材であると考え、ゼリーによる色づくりを試みた。

### 3. 2. 自分なりの意味や価値の模索を支える場の設定

ゼリーによる色づくりは、色に関する基礎を培う側面と、ゼリーで色づくりをすることからゼリーの素材や色づくりの活動自体を楽しむ造形遊びの側面とがある。造形遊びの側面があることから、素材や場、空間など周りの環境にも働きかけながら、友達との関わり合いをとおして活動が展開できるようにする必要がある。全身の感覚を働かせ活動を展開していく過程で、子どもは自分にとっての価値や意味をつくり出そうと感性を働かせながら模索する。子どものもつ感性をより刺激し活動を高めると共に、その高まりによる子どもの表現欲求を支えられる場の設定が重要であると考え。つまり、図画工作科における自己調整の入り口である「気付く」や、その後の学びを広げ深めていくための「決める」「動く」を支える場が必要なのである。

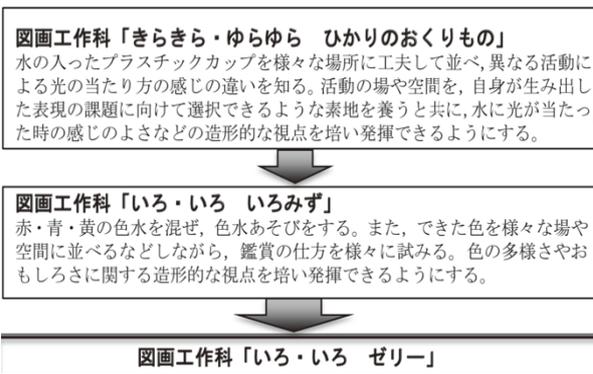
本実践では、透明のプラスチックカップに色のゼリーをつくらせていくのであるが、ゼリーは光にあてるとキラキラと輝き素材の魅力がより一層広がる。また、できたゼリーを並べることで色が隣りあい、色の見え方が変化し感じが変わる。さらに、混ぜ具合によってカップの中には様々な色ができることから、上下左右あらゆる方向から色を鑑賞することで、おもしろさを多様に味わうことができる。そういった素材の特性に気づき、色のよさを多様に見出そう出そうとする子どもの姿を引き出すことができるような場が重要であると考えた。

### 3. 3. 造形的な視点の広がりに沿った題材配列

これまで、その表現活動が充実するために、表現に直接影響する技法や知識を中心に題材配列を考えてきた。本実践を例にすると、ゼリーは色水づくりに比べて色が混ざりにくく、新しい色づくりが容易ではない。そういったことから、子どもが時間をかけてゼリーを混ぜ色づくりをしたにも関わらず、できた色がめざしていたものと全く異なるものであった場合、めざしたい探究の姿に到達しない可能性が予想される。そういったことから、ゼリーによる色づくりを楽しむためには、つくりたい色をつくるための混色の知識がある程度必要となる。よって、これまででは混色の知識・

技能の獲得が積み上がるような題材配列を考えてきた。しかし、今回は造形的な視点に着目し、表現活動に影響を与えるであろう鑑賞に関する知識を中心に、題材の配列を考えることにした。これは、主に自己調整の入り口である「気付く」が生み出されるためのしかけである。

できた色のよさを多様に捉えるための造形的な視点を明らかにし、目の前で起こっている出来事を子どもが豊かに捉えられるようになるための題材の設定とその配列は、以下のようなものである。(本実践に直接関わる題材のみ)



## 4. 授業の実際

### 4. 1. 創造的な活動を高める場

感性を働かせ、子どもが創造的に様々な気づきや活動を生み出す場は、扱うテーマや素材の特性により吟味する必要がある。先の3.2.で述べたような見たい子どもの姿を明確にした上で、本実践では以下の3つの場を設置した。

#### ①場1 (屋外で“並べる”)

ゼリーのキラキラと輝くきれいな様子を感じられるように、屋外での活動の場所をいくつか設けた。この場(図2)は、横に長く机を置くことで、できた色を列に並べ連ねることができる。色が隣り合うことで互いの色が影響しあい、色の感じが変わることなどの気づきを得ることができる。列で並べることで色が次々と変化していくおもしろさや、異なる色が並ぶことによって生まれる色のリズムを感じることができる。



図2 場1

#### ②場2 (屋外で“並べる”)

①と同様に屋外に設置(図3)。異なる点は、活動

する机に幅をもたせることで、できた色を密集させたり何かの形に置いたりできるという点である。個々の色やその感じを楽しむ列で並べた時とは異なり、集まった色全体から受ける感じを楽しむことができる。



図3 場2

### ③場3 (屋外で“つるす”)

これも同様に屋外に設置 (図4)。この場では、子どもの目線の高さにあるバーにできた色をつるす。①、②とは異なり、不安定にゆらゆらすることから光が不規則に当たることで、水がきらきら輝く様子を見ることができる。また、つるす場が目の高さにあることから、横からだけでなく下から鑑賞することもできる。様々な視点からの鑑賞を容易にし、さらに、不安定な緊張感の中にある色を味わうことができる。



図4 場3

上記の場は、ゼリーによる色づくり (以下「いろ・いろゼリー」) までに子どもが経験する題材 (3.3.に記述) 全てにおいて設置した。

また、題材配列による効果の検証が必要であることから、「いろ・いろゼリー」以前の題材から本実践までに見られた姿を以下に示す。

## 4. 2. 造形的な視点の広がりに沿う題材

### 4. 2. 1. 光と水の関係を捉える

#### 「きらきら・ゆらゆら ひかりのおくりもの」

始めの題材では、水の入ったプラスチックカップを様々な場所に工夫して並べ、異なる活動による光の当たり方の感じの違いを知る。自身の表現の為の課題に向けて、活動の場や空間を選択できるような素地を養うことや、水が光に当たった時の感じのよさなどに気付く造形的な視点を獲得し発揮できるようにすることをねらっている。

先述の3つの場において、子どもは様々な活動を思いつき、水が光に当たり輝く様子を楽しむ姿が見られた。例えば、図5の子どもである。この子どもは図2の場を生かし、横に長くカップを並べることで、光が連なる様子を楽しんでいる。図5は、活動開始後の間もない時であるが、この時点ですでに水に光が当たることによさに気づき、水の入ったカップを光の下で並

べることのよさを感じ始めている様子が見られた。

また、机いっばいに水の入ったカップを並べ、光が集合しきらきらと輝く様子を楽しむ姿が見られた (図



図5 水と光の関係に気付く姿

6)。図6では、1人ではなく3、4人の子どもと一緒に活動を進めていた。カップを密集させることで光が集まることに気づき、そのよさに共感した子どもが、作り出したい表現や活動を共有しながら、その実現に向かって協働的に活動を進めている様子である。その中で、机にぶつかってしまったことからカップの中の水が揺れ、光がきらきらと輝く様子を偶然見つけた子どもがいた。その気づきを近くにいた友達とすぐに共有し、1人が机を揺らし、その他の子どもがその様子を鑑賞し楽しむといった姿も見られた。



図6 光を集めている姿

また、図3の場で、カップをタワーのように積み上げている子どもがいた (図7)。水が入っていて不安定なことから何度もタワーが崩れ、その度に土台の部分にたくさんカップを置くなどの改善を加えながら、タワーを完成させようと試行錯誤する姿が見られた。完成させた時には、とても満足そうな様子で、「光のタワーができた!」という言葉が聞けることができた。この子どもにとって、ただの水が入ったカップがきらきら輝く“光”となり、それを積み上げることによってイメージが広がり、“光のタワー”となったことがうかがえる。



図7 光のタワー

このような姿が見られた一方で、図4の場に集まる子どもが活動開始後はほとんど見られなかった。あまり経験したことのない場であったことから、子どもにとってつくり出したい活動や表現が見つけれられる場として魅力が感じられなかったのだろう。しかし、その中で図4の場に1つのカップをつらし、揺らしたり様々な方向から見たりする子どもがいた(図8)。



図8 新たな見る視点を発見した姿

さらに、図8のように下からカップを覗き込み、目を輝かせ「きれい!」とつぶやく姿が見られた。今まで見てきた光とはまた違った見え方になることに気づき、その美しさや見つけ出したこと自体への喜びを感じている様子であった。

その後、この場に子どもが集まり始め、“つるす”場で活動する姿が見られた(図9)。図8の子どもの気づきにより、この場が新たな意味や価値をつくり出すことにおいて他の子どもにとっても魅力的な場となった瞬間であったと考える。



図9 新たな意味や価値の模索を始める姿

以上のように、光が水に当たる様子に対して造形的な視点を働かせ、そのよさを様々な場であらゆる活動を思いつきながら模索していた。様々な場において自分なりの意味や価値をつくり出していく過程には、感性の働きによる対話が存在し、個々に異なる感性によって生み出された対話が影響し合うことで、創造活動に広がりが見られた。

## 4. 2. 色の感じを捉える

### 「いろ・いろ いろみず」

次に行ったのは、色水あそびである。ここでねらっていたのは、色の多様さやおもしろさに関する造形的

な視点を培うと共に発揮できるようにすることである。扱うのは赤・青・黄の3色のみとし、食紅による色づくりを行う。食紅は色が透き通っているため、できた色のよさを前題材で獲得した光と水を捉える造形的な視点を活かしながら味わうことができる。

始めは、教室で色水あそびをすることのみ伝え、並べるなどの活動は提示しなかった。色づくりは主に教室で行うが、その際も子どもの創造への欲求が生み出され続けると共に高まる環境の設定が必要である。そういったことから、教室配置を図10のようにした。



図10 教室配置

さらに、活動のための材料や道具を共同で使えるようにすることで、友達の活動が常に視界に入る状態となる。自分とは異なる活動を常時見ることができ、それが自分も試してみたい活動や表現であった場合、すぐに聞くことができる。反対に、自分にとって価値ある表現を生み出すことができた場合、“伝えたい”という欲求が生まれることが考えられ、その欲求を満たすこともできる。

活動に没頭し個人で学びを進める姿も、もちろん引き出したい姿である。しかし、必要に応じて協働的に活動できる場を設定することで、個々の学びを広げ、深めることができると考えたことから、このような場を設定することに至った。

以上のような場において、はじめに見られたのは図11の子どものような気づきである。これは、水の量の違いにより、色には濃い・薄いがあることに気付いている様子である。似た色を横に並べることで、色味は似ているがその濃さが違うことを確認し、濃淡による色の多様さに気付いているのである。



図11 濃淡の違いに気付く姿1

さらに、その濃淡の違いによる色の多様性を追究していた子どもがいた(図12)。図12の子どもは赤と黄色を混ぜオレンジ色をつくり、その色をまずは3つのカップに分けてい



図12 濃淡の違いに気付く姿2

た。その3つのカップに入っているオレンジ色に、水の分量を少しずつ変えて入れ、異なるオレンジ色をつくらうとしていた。ほんの数滴の水を入れては3つのカップを並べて比べ、また入れては比べといったことを繰り返し、納得のいく色をつくり出そうとする姿が見られた。

図13の子どもは、青と黄色の混ぜる割合を変えることで微妙に異なる色をつくり出すことができるということに気付いていた。同じ青緑をつくり続け、横に



図13 色相の違いに気付く姿

並べることで微妙に色味が異なることを確認しつつ、その色の違いを楽しんでいる様子であった。また、この子どもがつくりだしていた色を見ていた他の子どもが、「青か緑か行方不明な色」という表現をしていた。これまで色鉛筆やクレヨンなどで色とその名前を認識していた子どもにとって、見たことがない新しい色味であったのだろう。

活動が進み、色がたくさんできてきたところで色づくりを一度やめ、右のように机の上で横一列ではなく、S字に並べ変えていた(図14)。それまでは、色

の多様性におもしろさを見出し、色をつくり出すことに夢中になっていたのに対し、できた色の並べ方を工夫することでその色のおもしろ



図14 色のおもしろさを模索する姿

さを模索し始めた瞬間であると考えられる。ある程度、色づくりの活動に満足できると、次は自分が作りだした色のよさを模索し始めたのである。

活動過程では、色づくりに関する知識を協働的に育む姿も見られた(図15)。これは、図15中の左の子どもが、右の子どものオレンジの作り方を訪ねている様子である。協働的な学びをつくり出す上で、先述の教室配置や環境設定が効果的であったことがうかがえ

る。



図15 色づくりに関する知識を共有する姿

図16は、教室の窓際に座っていた子どもの様子である。この子どもは、窓から差し込む太陽の光につくった色を当てて楽しんでいるのである。さらに、光が当たることで机に色が写っていることにも気づき、そのよさも味わうことができていた。これらは、前題材において水を光に当てるときらきらと輝くという経験や造形的な視点が培われたことによる効果であると考えられる。また、横に座っている子どもとその気づきを共有していることも確認できる。



図16 色が光に当たる様子を楽しむ姿

活動時間の経過につれ、図14のように、できた色を並び替える子どもがさらに増えてきた(図17)。この子どもは、

できた色を輪に並べ、上から見たり横から見たりし、できた色のよさを味わっている。こういった姿が増えてきたことから、色づくり



図17 できた色を多様に楽しむ姿

の活動を一度止め、気づきや次にしたいと思ったことの共有(振り返り)をした。その際の子どもの発言は、以下のようなものであった。

#### 〈振り返り〉

- ・青と赤と黄を全部混ぜたら、コーラみたいな色になった。
- ・青と黄を混ぜたら、青緑ができた。
- ・緑みたいな色ができたけど、青か緑か行方不明な色だったよ。
- ・薄い・濃いで色を調整したよ。
- ・赤だけでも、いろんな色ができたよ。  
→・それにつなげて、うすいピンクができた。
- ・緑とできた紫を混ぜると、毒みたいな色ができたよ。
- ・近くで1つの色を見ると、中につぶつぶのもようがあったよ。  
→・上から見た時にあったよ！
- ・机に光が当たって、それが色にもあたってきれいだった。
- ・光の影もきれいだったよ。  
→・花火みたいにきらきらしていた。

上記の発言から、混色に関する学びを深めていただくだけでなく、場や空間などの周りの環境とも関わりながら色のよさやおもしろさを模索していたことがわかる。

また、子どもが自ら表現したいことを見つけ、それに向けた課題を設定し活動を展開することをめざし、活動途中の気づきや思ったことの共有だけでなく、「次にやってみたいこと」を尋ね、その発言を受けた上で次の活動をつくるようにした。この時の子どもの発言を以下に示す。

#### 〈次にやってみたいこと〉

- ・1つの色をよーく観察したい。
- ・濃い→薄い→濃い…みたいに順番を決めて並べたい。
- ・外で並べてみたい！ピカピカでもっときれいになるかもしれない。  
→・外だとひかるかもしれないよ。
- ・外でやると、葉っぱもかざって、もっときれいに見えるかも。

上記の発言から、「並べ方で感じが変わる」「光にあてるときれい」といった前時までの学びを生かし、色のよさをさらに模索しようとしていることがわかる。

「葉っぱもかざって」という発言に関しては、この子どもは色水を色材としてだけではなく、物質として認識していることが考えられる。「きらきら・ゆらゆら」の題材の時も、水の中に砂を入れて、水の中にある砂を観察する子どもも見られた。これらの子どもは、色水（または水）と葉っぱや砂との関係性におもしろさを見出しているのである。このような姿から

も、色水は様々な子どもの行為を誘発する魅力がある素材であることがわかる。

また、教師により活動の場が常に整えられた状態を用意するのではなく、子どもが自ら活動の場を広げていくことのできる力を身につけてほしいという思いから、上記のような子どもの「やってみたい」という思いを聞いた後、外の活動の場を設定することにした。そうすると、子どもからは「きらきら・ゆらゆらの色水バージョンだね!」という発言があった。

このようにして、外の場を設置し次の活動に至ることとなった。次の活動では、個で自身がつくり出した色のよさを探究する姿と協働的にイメージを交換し合いながら探究する姿が見られた。自身の表現したいことが実現できるように様々な活動の形態を選択しながら進めている様子であった。その姿を以下に示す。

#### 4.2.1. 個で探究する姿

図18は色水の並べ方を何度も置き換え、その並べ方や色の順番によって感じが変ることやそのおもしろさを味わっている様子である。さらに、並べた色水を



図18 個で探究する姿1

上から見たり横からみたりするなどして、見る視点を変えながら、色のよさを模索していた。図18の子どもは、活動について、以下のように振り返っていた。

#### 〈振り返り〉

この形は、Sです。僕の名前のSです。どうしてこの並べ方がお気に入りかというと、上が薄くて下が濃い色が好きです。あと、どうして、この並べ方かというと、虹みただからです。どうしてその場所かというと、太陽の光があたっていて、きらきらしているからです。



図19 図18の子どもにより撮影

図20の子どもは、均等な間隔で色水を並べ、三角形に集まった色水全体から受ける感じのよさを味わっていた。しかし、図18の子どもと違う点は、色の配置をこだわっていたところである。三角形のような並べ方は崩さず、色の配置を何度も置き換えたり、さら

に色水同士を混ぜることで色味を調整したりする姿が見られた。この子どもは隣り合う色によって集まった色水全体の感じが変わることに気づき、自分にとって「いいな」と感じる色の組み合わせ（隣り合わせ方）を、模索している様子であった。図20の子どもの振り返りを以下に示す。



図20 個で探究する姿2

〈振り返り〉

きらきらゆらゆらのときは、色がなくて寂しかったけど、今は色があって、きれいだなと思います。いろんな色があって、めっちゃきれいです。どうして作ったかという、前にピラミッドを作った時はあまり綺麗にできなかった（前にピラミッドを積み上げて作り、崩れてしまったという経験をしている）ので、今日は置くだけだったので、簡単にピラミッドができてすごく上手にできました。すごいきらきらしているところは、めっちゃ色ができて、葉っぱがあるところです。



図21 図20の子どもにより撮影

また、場によって色水の見え方が変わることに気付いたことから、色水を様々な場に持って行くことで、つくった色のよさを模索する子どもの姿も見られた（図22）。図22はその中の一場面である。“つるす”場に持っていき、ゆらして横から眺めていたのだが、ふと、下から覗くときれいなことに気づき、寝転びながら色のよさを味わっている姿が見られた。空の中にある色をおもしろいと感じていたことから、周りの環境にも働きかけながら色のよさを模索している様子が確認できた。



図22 個で探究する姿3

4.2.2. 協働して探究する姿

図23は、それぞれがつくった色水を持ち寄り、並べている様子である。たくさんある色水を大きく並べ

たいということから、教師が用意したところではなく、中庭へと活動の場を広げていくことができていた。

初めは、図23のように一列に並べていたが、最後は、図24にあるような並べ方になっていた。図23中の子どもは活動を以下のように振り返っていた。



図23 協働して探究する姿1

〈子どもの振り返り〉

これは、まんまるにして、まんまるで、その中にまたまるつかって、その中にまたまんまるを使って作りました。これは、3人の友達とつくりました。Tくんのはちっちゃいまるで、Iくんのは多かったので、2番目にして、わたしが一番少ないので3番目にしました。そして、このお気に入りのところは、めっちゃきれいなブルーの青緑っぽいのと、紫と、オレンジで虹色とかつくて、すごいねって思って、すごい水のところとか緑のところとかあって、すごく虹色でよかったなと思います。それが一番いいなと思います。めっちゃ虹色できれいだったので、すごいなと思いました。

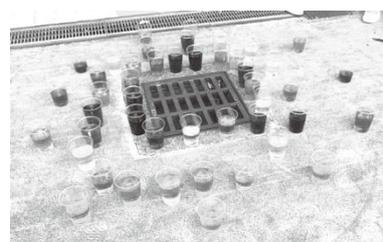


図24 図23中の子どもによる撮影

上記の振り返りからは、円を何重にもしたことについて詳しく聞くことができた。そういったことから、置き方にこだわりがあったことが感じられる。また、「虹色になった」ということから、色がたくさん集まったことから受ける感じを楽しむことができていたことがわかる。

また、図23の子ども同様に色を持ち寄って机の上に並べている姿が他にも見られた(図25)。



図25 協働して探究する姿2

図25の子どもは、図23の子ども同様に色を持ち寄って机の上に並べている。何かの形を目指して並べておらず、ただ均等に隙間を開けて置いているだけである。しかし、ここで見られたのは、話し合いながら色のよさを多様に模索している様子であった。1人が机を揺らし色水が光に当たって輝きながらゆらゆらするところに気付いたり、しゃがんで横から見るときれいなことに気付いたりしていた。その際、「色の中にも色が写っている。並べなくてもきれいだよ。」という発言を聞くこともできた(図26)。



図26 図25中の子どもが撮影

以上のように、「いろ・いろ いろいろみず」では、自身の表現したいことが実現できるように様々な活動の形態を選択しながら進めている様子が見られた。

### 4. 3. 多様な造形的な視点から捉える 「いろ・いろ ゼリー」

本実践は、色に関する基礎的な学びと、造形遊びによる素材に関する学びの2つの側面がある。後者の側面に関する学びにおいては、ゼリーを配布した瞬間から始まっていた。

これまで目にしたことのない量のゼリーを前にし、思わず一瞬スプーンで触れたことから自身の手に伝わった感覚に驚いている様子であった(図27)。その際、「ほわほわや。」とつぶやき、優しくゼリーをスプーンでつつく姿が見られた。素材の感触を視覚的にも楽しむ姿は活動途中にも見られ、カップの中に作った

ゼリーの色を眺めるだけでなく、揺らすことでゼリーがプルプルと揺れる様子を楽しんでいた(図28)。

色づくりの過程では混色に関する知識を生かした色づくりをする姿も見られた(図29)。本実践では、赤、青、黄の3色と無色のゼリーを用意していた。図29の子どもは緑色をつくるために、迷うことなく青と黄色を混ぜることができていた。さらに、無色のゼリーを混ぜ合わせることで濃淡を調節し、納得のいく色づくりをすることもできていた。また、ゼリーは、スプーンでかき混ぜることで色が混ざり合い新しい色が



図27 ゼリーの感触を確かめる姿



図28 ゼリーの感触を楽しむ姿



図29 混色の知識を活用した色づくり

できていく。図29の子どもは、異なる色の粒が小さくなって色が溶け合い新たな色ができていく過程を観察し楽しむこともできていた。

また、新しい色をつくる時にはかき混ぜる必要があるという特性を上手く生かした色づくりをする子どもも見られた(図30)。この子どもは様々な色のゼリーをカップの中に入れていくことで、色の層をついているのである。この子どもは、色が隣り合うことによる感じのよさや、その色によって感じが変わることに気付いているのである。「ゼリーのパフェを作る。」と言いながら、見つけ出した表現の方法を試し続け、重ねる色を様々に変えることでその感じの違いを楽しむ



図30 色が隣り合うことによる感じのよさに気付く姿

様子が見られた。

図30の子どもが見つけたゼリーの特性を生かし、新たな色づくりをしていた子どもが見られた(図31)。図中左の子どもが、始めに無色のゼリーをカップに入れ、次に色のゼリーを上に乗せることできれいになることを見つけたのである。さらに、図31は、自身のつくり出した表現方法を右の子どもに共有している場面でもある。先述の方法でできたゼリーを「かき氷みたいになった。」と表現し、「きらきらしてきれい。」とも話していた。あまりかき混ぜなかったことによりゼリーが大きい塊で残っている状態や中に気泡が入っているゼリーの様子から氷を連想させたのだろう。さらに、カップを目線の高さまであげてゼリーを見ていたことにより、気泡に光が当たり輝く様子を観察できたことがうかがえる。



図31 つくり出した表現方法を共有する様子

つくったゼリーを図32のように鑑賞する子どもの姿も見られた。できたゼリーを床に置き、窓から差し込む光に当てているのである。この子どもの気付きを全体で共有した際、光に当たったゼリーを見た他の子どもから、「光が反射してきれい。」「ビー玉がめっちゃ入っているみたい。」などの発言を聞くことができた。このように気付きを共有したことから「いろ・いろ いろみず」と同様に、「外でも活動したい。」という発言が子どもから聞かれ、様々な場で並べる活動へ移ることになった。



図32 ゼリーを光に当てる姿

「いろ・いろ いろみず」では、図4のつるす場で活動する子どもの姿が少なかったのに対し、ここでは、初めからこの場で活動する姿が見られた(図



図33 表現したことに向けて活動を選択した姿

33)。この姿から、設置した3つの場で、どのような活動ができ、どのような意味や価値の模索ができるのか、子どもが理解できていることや、自身の表現のための課題に向けて活動の場を選択できていることが感じられた。

## 5. 授業の考察

### 5.1. 造形的な視点の広がりに沿った題材配列がもたらす創造的な活動の高まり

ゼリーによる色づくりをした際、色水の時と同じような活動をしている子どもがいた(図34)。この子どもは、図12の子どもと同一である。図12で述べたのと同様に、濃淡を調整し微妙に異なるオレンジをつかっており、一見、ゼリーで色づくりをするよさがあまり生かされていないように感じた。しかし、色づくりの活動をある程度終えた後、この子どもは自身の活動について授業内で以下のように振り返り、発言した。



図34 濃淡の異なるオレンジをつくる姿

この色はね、先に赤を多めに入れて、その次に黄色をちょっとだけ入れて、その次に透明を入れて、Hさん(図30の子ども)みたいにしようと思ったけど、やっぱり混ぜた方がきれいなのかなと思ったから混ぜたら、赤を先に入れたのに、赤が上の方になって、黄色が下の方になった。

上記の発言から、この子どもは自分が「いいな」と思う表現に向けて、色水とはまた違った試行錯誤をしていたことがわかる。友達がつくり出した活動や色のよさを感じる一方で、感性を働かせ、自身がつくり出したい活動や表現を問い直し、さらにそれに向けて色づくりをしていたのである。また、同じオレンジづくりをゼリーでも行い、その色の様子が少し異なることに気付いていたところからは、色水づくりで気付いて

いた濃淡の違いによる色の多様性に加え、色材の違いによる色の多様性にも気付いていたことがわかる。さらにこの子どもは、カップの中に黄や赤の色が残った状態で止めムラのあるオレンジ色をつくっていた。このことから、色水あそびでつくっていたオレンジ色とは異なり、ゼリーの特性を生かしたオレンジ色の表現をつくり出していたことがわかる。

図35は、ある子どもが、つくったゼリーを拡大して写真に撮ったものである。ゼリー以前の題材では、ここまで近付いて色

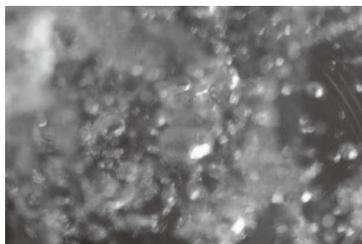


図35 ゼリーの写真

を鑑賞する姿は見られなかった。この写真を撮影した子どもは、この写真に関して「なんかきらきらして、すごいと思ったから。」と話していた。この発言の内容から、色だけでなく、その中に光る様子を捉えられていたことがわかる。また、授業が終わった後にも残ったゼリーで色づくりをし、そのカップの中にある色の様子を熱心に伝えにきた(図36)。



図36 つくり出した表現を伝える様子

図36の子どもは、赤と青と無色のゼリーを混ぜ過ぎないことで、元の3色を残しつつ紫色の部分をつくっていた。さらに、そのカップを光にかざし、きらきらと様々な色が光る様子を見ていた。ここからは、ゼリーならではの色づくりやできた色のよさを多様な造形的な視点で捉えることができていたことがわかる。

以上のような姿から、造形的な視点の広がりに沿った題材配列をすることが、子どもが多様な造形的な視点で目の前に起こっていることやものを捉え、創造的に活動していくことに、効果的であったことが考えられる。

## 5.2. 多様な場が生み出す自身の学びのよさの実感

ゼリーを並べる活動の中で、以下のような気づきを

伝えにきた子どもがいた(図37)。

前は、1つの色だったら、普通のオレンジの色だけど、こうゆうHさん(図30の子ども)がやってみたらレインボーにすると、ここ(机に移る色)がこうゆうきれいな色になる。(机にうつっている色が)色の花火みたいになってる。でも、普通の色だったら、普通の花火になる。



図37 気づきを伝える様子

上記の発言をした子どもは、普段、黙々と自分の活動を進め自身の発見を伝えに来ることは少ない方である。そのような事実から、この子どもにとって“伝えたい”と思うほどの発見ができたことが、この時の様子からうかがえる。この発見は、図3の場合にゼリーを並べたことによるものである。光の当たる所に一定の距離で一列に並べたことによって、机にもカップの色が写って並び、上記のような気づきが生まれたのだろう。

図38の子どもは図4のつるす場で活動しているがこの時、「これめっちゃいい。」とつぶやく様子が見られた。多様な場で活動を試す中で、この場で見られるゼリーの色の様子がこの子どもにとって魅力的であったことがわかる。このようなことをつぶやきながら、ゆらゆらと不安定に揺れながら並ぶゼリーの様子を眺めていた。じっと眺める様子から、自身が生み出した活動や表現のよさを実感していることが伝わる。



図38 つるす場で色のよさを感じる様子

## 6. 成果と課題

図 39 は、「いろ・いろゼリー」を行った次の日の朝の様子である。



図 39 次の日の様子

この子どもは、自分がつくったゼリーを朝日が振り込む窓際におき、その様子を眺めていた。朝の静かな空間で、じっくり自分のつくり出した色をもう一度光の元に置き楽しんでいるのである。これは、自身がつくり出した色のよさを、これまでに培った造形的な視点で捉え、自分にとっての意味や価値をつくり出している瞬間であったと考える。さらに、ここに他の子どもも集まり、一緒にそのよさを味わう姿も見られた。

さらに、休憩時間にも色づくりを楽しむ子どもの姿も見られた。その中で、色水をペットボトルに入れ、窓際に置いて色が光っている様子や、床に色が写っている様子を楽しむ姿が見られた(図 40)。次にこの子どもは、ペットボトルを転がし、床にゆらゆらと光る色が写っていることに気付いていた(図 41)。その後、目を輝かせてにっこりし、「きれい。」と言いながら何度も転がしている様子を見ることができた。

以上のように、色のおもしろさを模索し、自分にとっての意味や価値をつくり出そうとする子どもの姿が見られたことが、本実践の大きい成果であったと言える。形式的に整えられた図工の時間外にも、色の魅力に気付き、そのよさをまだまだ見つけ出そうとすることができていたことから、子どものもつ創造性が磨かれ、発揮することができていたと考える。さらに、教師によって用意された場を越え、色のよさを模索でき



図 40 休憩時間の様子 1



図 41 休憩時間の様子 2

ていたことに関しては、「自分にとって意味や価値をつくり出すことのできる場合は、常に整えられた場所に限らない」ということが、子どもの中に経験的に培われたことによるものであったと考える。これらの結果から、図画工作科の時間において“気付き”を生み出すことや自分にとっての意味や価値を模索することに対してしかけをうったことが、自己調整の態度が身につくことに作用し、創造性を育むことに関してある一定の効果を生み出したと考える。

一方で、「生活に生かすことのできる学びを図画工作科でしているということ子ども自身が実感できているか」という点では、まだ課題が残っている。図画工作科は、力の伸長を数値などで客観的にわかりやすく判断するための材料を集めにくいことから、自身の成長を実感することも難しく、その時その時に生み出した学びのよさを実感できていたとしても、それは自身が力を育んできた成果であることに気付いている子どもは多くない。未来の社会を担う子どもにとって、創造性は今以上に重要な資質・能力となるだろう。図画工作科における学びのよさ、その学びが着実に自身の中に積み重なっていること、さらには、培った力がこれからの社会には必要であることなどを、子ども自身が実感しながら進めていくことができるよう、今後も研究を深めていきたい。

### 引用文献

- (1) 国立教育政策研究所 HP, 特定の課題に関する調査(図画工作・美術)調査結果  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_zukou/index.htm](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_zukou/index.htm)  
(2022年1月10日にアクセス)
- (2) 文部科学省 HP, 中央教育審議会, 初等中等教育分科会 教育課程部会, 芸術ワーキンググループ, 教育課程部会「芸術ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/sonota/1377096.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/069/sonota/1377096.htm)(2022年1月10日にアクセス)
- (3) 文部科学省 HP, 同上
- (4) 国立教育政策研究所 HP, 同上

### 参考文献

- (1) 神林恒道 ふじえみつる 監修(2018)「美術教育ハンドブック」, 三元社
- (2) 永守基樹(2015)「[21世紀型スキル]と美術教育の時間—教育課程構想への美術教育の対応」『教育美術』第76巻 第7号(第877号)p.34-37, 公益財団法人教育美術振興会
- (3) 大泉義一(2018)「図画工作・美術教育における「社会に開かれた教育課程」:その実践化に向けた視点」『美術教育学研究』第50号 p.97-104, 大学美術教育学会