

08	愛知	日進市立東小学校	名前	フジヤマ タクヤ 藤山 拓哉
分科会番号	07	分科会名	美術教育	

研究題目

安心して自分の「思い」をもち、表現できる児童の育成
 ―― 第4学年図画工作科における、表現及び鑑賞の活動を通して ――

研究要項

1 主題設定の理由

小学校中学年は、対象を客観的に捉える力が育つ一方で、写実的な再現に固執し、「表現したいこと」を生成する意欲を失いやすい「初期写実期」にあたる。これは、表現の際に「造形的な見方・考え方」を働かせるための「造形的な視点」が不足していることに起因すると考える。

本学級4年2組の児童は、1学期の図画工作科での発言や様子から、「こんな形にしたい」「こんな色にしたい」「こんな感じにしたい」など、自分の「思い」をもつことに対して消極的な児童が多い。しかし、教師による問いかけや助言をすると、「こういうイメージで描きたい」「こんな感じの形につくりたい」などを伝えることができる児童が少なくないため、決して自分の「思い」をもっていないわけではないと感じた。

そこで、前学年までの図画工作科において、自分の「思い」をもって表すことができたか児童にアンケートを取った。22%の児童が「正解(上手さ)」を求めるあまり、教師の指示を待つ受動的な姿勢に陥っている実態が明らかになった。

さらに、材料や用具に対しての経験や体験の差が大きく、発想や構想する力に影響している様子も見受けられる。

本研究における自分の「思い」とは、「材料や表す方法と向き合う中で、自らの感覚や行為を基に捉えた『造形的な視点(形や色の感じなど)』を働かせ、自分なりに見出す『表現したいこと』と定義する。これは、試行錯誤を通して、自分にとっての意味や価値をつくりだす造形的な創造活動の核となるものである。また、「安心」を「挑戦のための基盤」と位置付ける。これらを育むためには、失敗を恐れずに試行錯誤できる心理的安全性と、何をよりどころに表現すればよいかという「造形的な視点」が不可欠であると考えられる。

「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編」の文章には、児童が思っているような「上手に描く」や「上手につくる」という言葉は出てこない。児童が自らの感覚や行為を通して形や色の感じを捉え、失敗を恐れず「つくり、つくりかえ、つくる」試行錯誤を保障する安心の場を設定することで、自分なりの「思い」をもち、表現できる児童の育成をめざしたい。

以上のことから、めざす児童像を「安心して自分の『思い』をもち、表現できる児童」とし、本主題を設定して、研究を進めることとした。

2 研究のねらい

(1) 研究の仮説

ア 仮説Ⅰ

「ランド型の机配置」にしたり、導入における「造形的な視点」を体験的に試す活動をしたければ、安心して自分の「思い」をもつことができるだろう。

イ 仮説Ⅱ

「いつでも試せる場」を設定したり、「造形的な視点」を意識させたりすれば、安心して自分の「思い」を表現できるだろう。

(2) 研究の手だて

ア 仮説Ⅰに対する手だてⅠ

(ア) 「ランド型の机配置」

安心して自分の「思い」をもつことができるよう、材料置き場の位置を中央にし、その周りに机を配置したランド型にする。「ランド型の机配置」は、材料を取りに行く動線に、他者の表現を能動的に捉える「鑑賞」の場を意図的に設定したものであり、対話をしなくとも、自分の「思い」をもつ支援となるようにする。

(イ) 導入における「造形的な視点」を体験的に試す活動

導入において「造形的な視点」を体験的に試す活動は、学習指導要領における「知識」の習得(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分かること)を意図している。児童が形や色などの特徴を比べ、選択するプロセスを経ることで、表現のよりどころとなる「知識」が活用可能なものとして習得され、安心して発想・構想ができるようにする。

イ 仮説Ⅱに対する手だてⅡ

(ア) 「いつでも試せる場」の設定

「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編」には「児童が積極的に材料や用具、表し方などを試すことができるようにする必要がある」と示されている。「いつでも試せる場」を設定することで、失敗を恐れずに、安心して自分の「思い」に合った表し方を見つけることができるようにする。

(イ) 「造形的な視点」を意識させる

1学期に、本学級の児童が「図工は、何をどのように頑張ればよいか分からない」「どう表現すればよいか分からない」と発言することがあった。そこで、表現のよりどころとなる「造形的な視点」を板書やアイデアシートで意識させながら授業を行った。すると、「こうしたい」「こんな感じで表現したい」など、自分の「思い」をもちながら表現する様子が見られた。そこで、本研究でも、この手だてに引き続き取り組むこととする。

なお、児童には、題材ごとに「3つのポイント」という言葉を使い「造形的な視点」を示した。

(ウ) 「オンデマンド型視覚教材」の掲示

表し方が分からず、自分の「思い」を表現できない児童がいると感じた。そこで、児童自身が確認したいときに、確認したい表し方を見ることができる「オンデマンド型視覚教材」を教師が作成し、児童の自分の「思い」を表現できるようにする。この視覚教材は、黒板や教室の壁面に掲示したり、アイデアシートに記載したりする。

(3) 研究構想図



【図1】研究構想図

(4) 検証の計画

ア 研究対象

令和7年度 小学校4年生 28名

イ 抽出児について

本研究を通して、仮説の有効性を証明するため、以下の児童A・児童Bを抽出し、個の変容を追うこととする。

(ア) 抽出児童A

自分の「思い」をもつことに消極的である。図画工作科の授業に限らず、何かをするときには、必ず教師に「何をすればよいか」を確認する。表現の過程における失敗を強く恐れ、自らの感覚や行為を基に試行錯誤することに強い抵抗感をもっている。

(イ) 抽出児B

自分の「思い」をもつことはできるが、表現することに対して苦手意識をもっている。

1学期では「上手(写实的・お手本通り)にできない」と発言することが多かった。各教科や学校生活において、失敗したくない気持ちが強い傾向が見られる。また、周りからの評価に対して敏感であるように感じる。

3 研究の実践と実際

(1) 題材名「幸せを運ぶカード」の実践

本題材では、自分の気持ちを伝える相手を思い浮かべながら、形や色、動きなどの「造形的な視点」を工夫してポップアップカードに表すことをねらいとしている。

ア 手だてⅠ(ア)「ランド型の机配置」

材料置き場を中央に配置する「ランド型の机配置(写真1)」をすることで、材料や用具を取りに行く際に、自然と他の児童の表現を鑑賞することができ、対話をしなくとも、自分の「思い」をもつ支援となるようにした。

児童は、材料や用具の使い方、どのようなポップアップカードにしたいかについて、自然と相談したり、鑑賞したりする姿が見られた。どのような画用紙の動きにしたいか、まだ自分の「思い」をもつことができなかった児童Aに、材料置き場に行って級友に相談したり、級友のつくっている様子を見たりするよう促した(写真2)。すると、級友の表現を参考にして「開いたら飛び出たり、画用紙を回すと文字が出てきたりする動きを使って、パパとママに喜んでもらいたい」「明るい気持ちの感じにしたいから、黄色い画用紙を使おうかな」など、安心して自分の「思い」をもつことができた。この時、児童Aの「級友の表現をじっと見つめる姿」を、単なる模倣ではなく、「他者の『造形的な見方・考え方』に触れ、自らのイメージを更新しようとする能動的な鑑賞」と見取った。そこで、児童Aが選んだ黄色の画用紙に対し、「その黄色からは、どんな気持ちが伝わってくるかな」と問いかけた。この価値付けを伴う支援により、児童Aは自らの選択に自信をもち、個別最適な学びへと再び没頭することができた。また、写实的な再現に固執して手が止まっていた児童Bも、材料を取りに行く際に、「どんな動きにしたら、お母さんやお父さんに楽しんでもらえると思う」と相談したり、級友の抽象的な表現に触れたりすることで、自分の表現における「正解」を問い直し、独自の「思い」を見出すことができた。

イ 手だてⅠ(イ)導入における「造形的な視点」を体験的に試す活動

題材の導入で「形・色・動き」を体験的に試す活動(写真3)は、表現のよりどころとなる「知識」を、活用可能な「生きて働く技能」として習得させることを意図したものである。この手だてにより、受動的な姿勢が目立った児童Aが



【写真1】「ランド型の机配置」



【写真2】教材置き場で相談している様子



【写真3】試す活動の様子

『ありがとう』が伝わる色は何色かな」と自問自答してイメージを広げ、写実性に固執していた児童Bも父親の喜ぶ形を模索し、自分なりの「思い」を具体化させる姿が見られた。

ウ 手だてⅡ(ア)「いつでも試せる場」の設定

導入だけでなく、いつでも試せる場を設定した。すると、自分のイメージに合う画用紙の動きはどれか確認している様子があった。「いつでも試せる場」の設定(写真4)は、児童が失敗を恐れず、自らの感覚や行為を通して形や色の感じを捉える試行錯誤を保障することを意図したものである。この場を活用することで、思い通りにつくれない不安から消極的だった児童Aも、画用紙の動きを納得いくまで繰り返し試し、自らのイメージに合う仕組みを模索する姿が見られた。また、その画用紙のつくり方が不安になった際には、他の画用紙で再度試してつくっていた。



【写真4】「いつでも試せる場」を活用

エ 手だてⅡ(イ)「造形的な視点」を意識させる

「造形的な視点」を意識させるために、板書の工夫(写真5)やアイデアシートの作成と活用(写真6)をした。児童への声掛けや問いかけも「造形的な視点」を意識させるものとした。板書やアイデアシートによる「造形的な視点」の提示は、表現のよりどころを明確にすることで、児童が迷わず試行錯誤に没頭できる環境を整えることを意図したものである。

児童Bは、表現や作品の「上手・下手」や「見栄え」に捉われず、自分の「思い」に合う画用紙の形や色、動きを積極的につくって表す姿が見られた。また、級友の表現と比較して意欲が低下することなく「楽しい感じを表したいから、黄色にしたよ」「わくわく感を出したいから、回してめくる動きにしてみようかな」と、自分の「思い」に合った形や色などを自己選択できるようになった。



【写真5】「造形的な視点」を意識させる板書



【写真6】自作のアイデアシート

オ 手だてⅡ(ウ)「オンデマンド型視覚教材」の掲示

児童が画用紙の動きの仕組みをいつでも確認できるように、視覚教材を作成して、黒板や試せる場に掲示(写真7・8)した。表し方のつまずきを即座に解消し、児童が自らの必要感に応じて情報を選択できる個別最適な学びを保障することを意図したものである。



【写真7】試せる場に掲示した視覚教材



【写真8】黒板に掲示した視覚教材

仕組みのつくり方に不安を感じていた児童Aも、掲示された教材を自ら確認することで迷いなく製作を再開し、最後まで集中して試行錯誤を繰り返す姿が見られた。

(2) 実践の考察

本題材を通して、どの児童も「造形的な視点」を基に積極的に試す活動ができ、その後も試せる場があることで、安心して「こんな形にしたい」「優しい感じを表したいから、黄色を使おう」「驚かせたいから、カードを開いたら飛び出す動きの仕組みを使いたい」などの自分の「思い」をもって表すことができていた。

手だてⅠ(ア)の「ランド型の机配置」は、表現と鑑賞を一体的に補い合わせる往還の場として機能した。児童Bは当初、写実的な表現に固執し手が止まっていたが、材料を取りに行く際に目に入った級友の抽象的な表現を能動的に鑑賞することで、自分の表現における「正解」を問い直し、独自の「思い」を見出すことができた。このように、個の思考が他者の表現という外部刺激と出会い、再び個の表現へと還元される往還的な学習過程こそが、児童が安心して自分の「思い」を深化させる基盤となった。

手だてⅡ(ア)の「いつでも試せる場」での個別的な試行錯誤は、単なるスキルの習得に留まらず、児童が自らの感覚や行為を通して形や色の感じなどを捉える重要なプロセスとなった。児童Aは一人で画用紙の動きを試す中で、自分のイメージに合う仕組みを模索していた。その後、手だてⅠ(ア)の「ランド型の机配置」による動線の中で級友の作品を目にし、「その色の組み合わせ、きれいだね」という自然な対話が生まれた。この刺激を自身の表現に生かし、再び個別の製作に戻って表現を更新していくという個別最適な学びと協働的な学びの往還が、図画工作科の本質である「つくり、つくりかえ、つくる」学びの質を一層高めることにつながった。

手だてⅠ(イ)の導入で設定した共通の「造形的な視点」は、児童が個別最適な学びを進める上での確かなよりどころとなった。手だてⅡ(イ)によって、児童は各自の「思い」に応じて「造形的な視点」を選択・活用して製作に没頭していた。一方で、手だてⅡ(ウ)の「オンデマンド型視覚教材」を介して学級で「技能」を共有したり、級友と「どの『造形的な視点』を工夫したか」を語り合ったりする姿が見られた。共通の「知識」を個の表現に落とし込み、それを再び集団の中で共有し合うという往還を繰り返すことで、「知識」が「生きて働く技能」へと高まり、主体的に自分の「思い」をもつ資質・能力の育成が図られた。

以上のことから、2つの仮説と5つの手だては有効であったと考えられる。

4 研究の成果と今後の課題

本研究では、図画工作科において「安心して自分の『思い』をもち、表現できる児童」の育成をめざし、2つの仮説に基づいた手だてを講じた。

まず、環境設定と導入での試す活動(手だてⅠ)について、材料置き場を中心とした「ランド型の机配置」にしたことにより、児童が自然に他者の表現を鑑賞し、対話を通じて自分の「思い」を広げる姿が見られた。「ランド型の机配置」による動線の工夫は、意図せずとも他者の発想が目に入る環境を生み出し、互いのよさを認め合いながら表現を高め合う協働的な学びを一体的に実現する場として機能した。また、導入で「造形的な視点」を体験的に試す活動を取り入れたことで、児童は作品のイメージを具体化し、安心して発想・構想し、表現することができた。

次に、失敗を恐れずに、安心して自分の「思い」に合った表し方を見つける支援(手だてⅡ)として、「いつでも試せる場」や「オンデマンド型視覚教材」を活用した結果、児童は「上手・下手」や「見栄え」に捉われることなく表現することができた。児童の振り返りからも、「試せる場があったから安心できた」(資料1)「3つのポイント(造形的な視点)」を意識したから、自分の思いをもって表現することができた」(資料2)といった肯定的な意見が多くあった。表現における心理的安全性が確保されたことで、自分の「思い」を積極的に表現しようとする姿が確認できた。「いつでも試せる場」や「オンデマンド型視覚教材」は、児童が自身のつまづきや必要感に応じて主体的に情報を選択し、試行錯誤を繰り返す個別最適な学びを保障するものとなった。

(3) 不安な気持ちが少なくなったり、安心して表現する手助けとなったのはありますか？

試せる場 ・ 3つのポイント ・ アイデアシート ・ みて分かる教材

【理由】

言える場所と、なにかいのははのなうせして言えるから
きれい

4年 2 組 番 名前

【資料1】児童Aによる振り返り

自分の思いをもって表すことができましたか？

できた ・ どちらでもない ・ できなかった

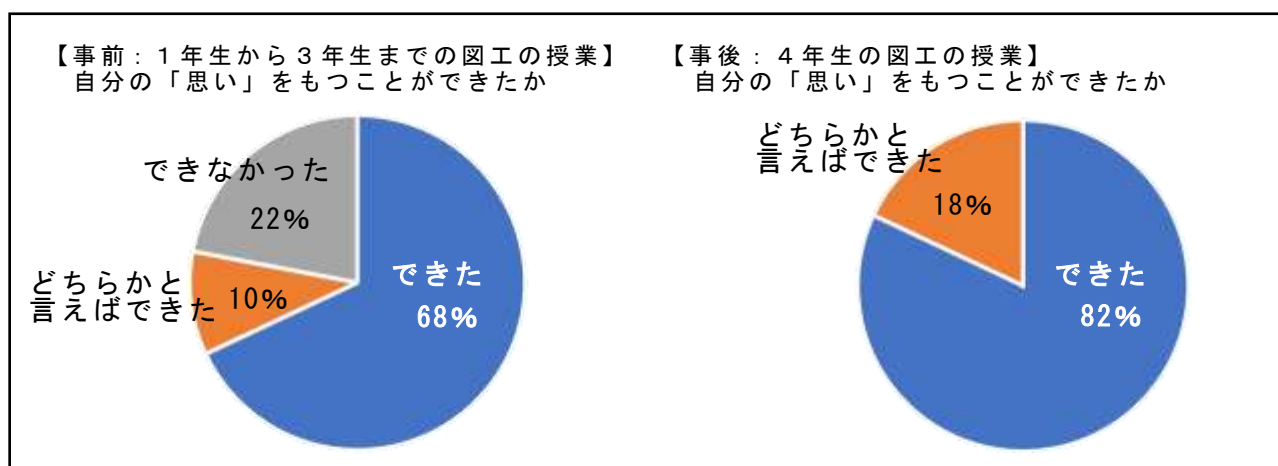
【理由】

思ったとおりだったから。
そのきっかけは、3つのポイントを知り
きしたから。

【資料2】児童Bによる振り返り

事後のアンケートでは、教師の指示を待つ受動的な姿勢が0%に減少し、主体的に自分の「思い」をもつことができたと回答した児童が82%に達した(図2)。受動的な姿勢が0%になったのは、単に楽しかったからではなく、「3つのポイント(造形的な視点)」が「知識」

として習得され、自分のイメージを生成する「造形的な見方・考え方」が働いた結果である。このことから、「安心して自分の『思い』をもち、表現できる児童」の育成ができたといえる。



【図2】事前と事後のアンケートの変容

本実践における変容を資質・能力の三つの柱で総括すると、「知識・技能」においては、「3つのポイント」という「造形的な視点」が、児童の中で「生きて働く知識」として習得され、状況に応じて材料や用具を適切に選択する姿が多く見られるようになった。「思考力・判断力・表現力等」においては、個別最適な学びと協働的な学びの往還により、自らのイメージを絶えず更新し、「創造的に発想・構想する力」が飛躍的に高まった。「学びに向かう力・人間性等」においては、失敗を恐れない心理的安全性が基盤となり、「つくりだす喜び」を享受しながら、粘り強く表現を追求する態度が養われた。

今後の課題として、①「造形的な視点」のさらなる充実と定着、②材料・用具に対する経験値の差への対応、③教師による支援に依拠する段階から、自ら「造形的な視点」を見出し、表現を追求する「自己調整学習」への深化の3つが考えられる。これらの課題に取り組むことで、「安心して自分の『思い』をもち、表現できる児童」の育成を、より持続的かつ発展的なものにしていけると考えている。本研究を通して得られた安心と「造形的な視点」は、図画工作科という教科の枠を越え、予測困難な未来社会を生き抜く児童にとっての「生きる力」の根源となるものである。児童が自らの感性を信じ、他者と響き合いながら、自分なりの意味や価値を創造していく姿こそ、本研究がめざした姿である。今後も、児童一人一人が「かけがえのない自分」を見出し、豊かに表現し続けることができるよう、私自身の指導の専門性を磨き続けていきたい。

【引用・参考文献】

- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社、2017年
- ・ 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』東洋館出版社、2017年
- ・ 加藤純「図工美術の時」教育研究会愛知県集会、2024
- ・ 加藤純「最高の脚本(題材)が起こす奇跡」教育研究会愛知県集会、2025
- ・ 加藤純「表現と鑑賞の関連の実際」『ARTELIER』https://grade5hakusan.my.canva.site/artelier/?fbclid=PAVERFWATiMwJwZG9mAmZkaWQWUMDHQCThsm6FS18da03pKBdo3nNYlmV4dG4DYWVtAjEwAHNydgMGYX BwX2IkDzEyNDAYNDU3NDI4NzQxNAABp1G8EPdMOpjNG8KGs1-fLtN1hIoN62jQ5uWEtbHGm61-Q9Mf9rL6VP0Ecarr_aem_a=MxY01zw9Z--JdA3odoHA(資料取得日:2026年8月8日)
- ・ 福田隆真『美術科教育の基礎』建帛社、2024年
- ・ 岡田京子『小学校図工 指導スキル大全』明治図書出版、2020年
- ・ 岡田京子『成長する授業 ― 子供と教師をつなぐ図画工作』東洋館出版社、2016年
- ・ 山崎正明『中学校 美術の授業がもっとうまくなる50の技』明治図書出版、2020年
- ・ 服部信也『表現する教室のつくり方』東洋館出版社、2022年
- ・ 松岡宏明『子供に子供の美術を』三元社、2023年
- ・ 末永幸歩『「自分だけの答え」が見つかる 13歳からのアート思考』ダイヤモンド社、2020年
- ・ 文部科学省『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(令和3年3月版)』文部科学省初等中等教育局教育課程課(令和8年7月28日現在)
- ・ 那須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社、2021年
- ・ 那須正裕『個別最適な学びの足場を組む』教育開発研究所、2022年
- ・ エイミー・C・エドモンドソン『恐れのない組織』英治出版、2021年