

図画工作科

坂井容子
宮本美紀

1 図画工作科における知識創造とは

造形とのかかわり

私たちの身の回りには、すばらしい造形の世界が広がっている。しかし、既にすばらしい世界があり、その世界を私たちが享受しているのではない。私たちは、目前の対象から造形的なよさや美しさを感じたり、それに基づいて考え、表現したりしている。この造形から働きを受け、働きかける双方向の関係によって、すばらしい造形の世界を自らが広げ、つくり出しているのである。図画工作科では、この双方向の関係を「造形とのかかわり」ととらえた。

造形に対する
価値観

その造形とのかかわりを支えるものは、一人一人に内在する造形に対する価値観である。どのようなものによさや美しさを“感じる”か、どのように“考え、表現する”かという価値観が、広がり、更新されることで、造形とのかかわりが豊かで新しいものになっていく。

図画工作科の役割

図画工作科の役割は、子どもの実態に応じて、意図的、計画的に造形との出会いをつくり、子ども一人一人の価値観を大切にしながら、造形とのかかわりをより豊かで新しいものになるよう支援していくことである。そして、そうした造形とのかかわりを通し、子どもは、自分の思いや夢を色や形に託して実現させることに喜びを味わう。

子どもは、既存の価値観をもとに造形とのかかわっていく。そして、他との様々な出会いの中で自らの価値観を広げたり、他のものをつなげたりしながら、自らの価値観を更新していく。常に広がり、更新された価値観をもとに自分の思いや夢を実現させていくのである。これは「ひと」「もの」「こと」の背景にある様々な出会いの中でこそ実現されていくものでもある。そして、一人一人がより豊かで新しい造形とのかかわりを育み、集団としての学びのよさを実感する。このくり返される営みの中で、自分の思いが実現され、自分にとって新しいもの、自分ならではのものがつくり出されていく。それは、これまでの自分の学びをふり返り、更新をくり返しながら生み出した、自分にとってこれまでにない「感じ、考え、表現したこと（行為も含める）」であり、他とのかかわりの中で自分が育み、見いだした他の誰とも同じではない「感じ、考え、表現したこと」である。

これらの考えをもとに、私たちは図画工作科における知識創造を以下のように定義した。

図画工作科の
知識創造

自分の思いを実現させながら 様々な価値観と出会い つながり 自らの価値観を広げ 更新する営み

2 図画工作科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

(1) 図画工作科におけるよさ

価値観の更新

図画工作科における知識創造のプロセスには、次のような二つの「よさ」があるととらえている。

造形的な表現力の向上

一つ目は、子どもが造形活動を楽しむうちに、価値観が新しく生まれ変わっていくことである。そのために、子どもが表現への期待と意欲をもとに自分の思いをもつことが必要である。そこで、出会う素材は子どもにとって興味や関心を引くものであることが重要である。その素材のよさ・行為の楽しさ・行為の結果生まれるよさを十分に感じられることを大切にしながら造形との出会いをつくるのが大切である。それにより更に、色や形の意味や効果、材料選び、道具の使い方、様々な技法等についての知識や技能が更新されていこう。そして、子どもは自分なりの意図に合わせた表現を選ぶことが出来るようになっていくと考える。これらの経験を重ねていくことで、子どもは造形的な表現力を高めていくのである。

比較の視点

*1 ここでいう「自分」「他」とは、それぞれが「感じ、考え、表現したこと（行為も含める）」を指す。

二つ目は、一人一人の価値観が新しく生まれ変わり、知識創造をより充実させていくために、常に「比較」の視点を大切にして学習を展開することである。それは、次の三つに集約されると考える。「今の自分とこうなりたいと願う自分」、「自分と他」、「今の自分と前の自分」との比較である*1。これらの比較が、より適切な表現を探る「かかわり」の場となり、それにより学びが充実するのである。

(2) 「よさ」の共有のための手だて

① 可視化

言語化による比較

図画工作科における可視化とは、言語化によって互いを比較することであると考えられる。子どもが感じ、考え、表現したことを集団の中で言語化して表出することで、観点を明確にして比較ができようになる。言語化することで三つの比較の視点がクローズアップされていくのである。

言語化の有用性

子どもは、集団の中で比較を通して互いの感じ、考え、表現したことの共通点や相違点を見つめる。その中で、より良い考えや表現を探り、出会い、その後の造形活動の指針としたりする。そのために、授業の中で互いの気づきを表出したり伝え合ったりする場をもつ。子どもが感じ、考え、表現したものを言語化して伝え合うことで、それまで曖昧だったことが明確になり、価値観の更新につながるだろう。その際に、鑑賞カードや付箋などを用いて感じ、考えたことをメッセージとして記し、その場で相手に伝え合うことで、互いの表現や取り組み方の「よさ」の共有につながると思う。

自己評価活動

*2 自己評価活動には、三つの段階があると考えている。

ア 自己達成評価

イ 相互評価

ウ 自己客観評価

(本校紀要第56集)

また、一連の造形活動の途中や最後に自己評価活動*2を取り入れ、自己の学びを確認し、その要因を探ることを大切にしたい。自己評価活動を通して、自分の思いや価値観の変容を明らかに出来るだろう。思考や表現の途中で浮かんで消えるそれぞれの意図や思いを言語で表し、残すことで明らかにできるのである。そこでは、表現の過程の自分らしい「よさ」を見つけたり、悩んでいたことが解決に向かう過程、自分の変容をふり返ったりすることができる。そのために、自らの感じ、考え、表現したことを、三つの比較の視点を活かして観点を明確にし、授業後のふり返りカード、作品カード、作品の写真などを用いて記録したものを活用していく。

② 「かかわり」

相互鑑賞の活用

子どもは、感じ、考え、表現し、様々な造形とのかかわりから、判断と表現を繰り返している。まず、子ども一人一人が素材と向き合い、既存の価値観を働かせて造形とかかわり、自分の思いをもつことが大切である。そうして、子どもは常に表現を通して自分を見つめているが、ともすると狭い見方になる場合もある。そこで、相互鑑賞で比較する機会を設け、互いの「よさ」や表し方の工夫について、認め合い、アドバイスし合う場をもたせる。子どもは、自分の思いを実現させるために、今の自分の表現でよいのかと自問自答し、互いに様々な感じ方、考え方、表現の仕方を求めていこう。そうして他の価値観と出会い、新しくなった価値観で、子どもは、自らの表現を見直し、つくり、つくりかえ、つくりつづけていくのである。

比較の効果

③ 実践的な自覚へのデザイン

学習環境の整備

子どもが自分の思いを実現し、より積極的に表現に取り組めるように学習環境を整える。例えば、表現のための時間や空間の保障、必要な材料を自由に使える環境、表したいことに合わせた材料や用具の扱い方の提示などである。

また、言語化を通して伝え合う場合、言葉の意味の微妙な取り違えでうまく伝わらないことがある。感じたことを的確に相手に伝えるために、「感じを表す言葉」を表にしたものを掲示し、日頃から使えるように意識づけていきたい。

造形的な経験を積み重ね、「かかわり」の中で子どもは様々な価値観に出会い、自らの価値観を更新していこう。そして、子どもは新たな知識・技能を獲得して、次の学習に活かしていこうとするだろう。教師は集団の中で子ども一人一人の「よさ」を認め、ふり返り等の記述から各自の変容や課題を明確にさせていく。計画的に授業デザインをしながら知識創造の充実を図っていききたい。

3 実践例 - 3年 -

(1) 題材名 走れ！ドリームカー

(2) 本題材における知識創造

「こんな車 あつたらいいな」という思いを持って独創的な車をデザインし 色・形や材料を選択しながら 立体的な造形と向き合うなかで 他の表現と出会い 自らの見方・感じ方・表現を広げ 更新する営み

子どもは、遊べるもの動かせるものに強い興味を持っている。子どもが夢中になれるもの、車（走らせることのできるもの）を題材として取り上げる。「のってみたい車」というテーマひとつで、子どもの発想は多岐に広がる。自由な発想のデザインに夢を広げさせることで追求意欲を持たせ、粘り強く自分の思いを実現させていく起点としたい。

「車」＝立体的な造形である。平面の世界を抜け出して立体的な作品づくりに取り組むことで、形や空間への見方・感じ方の広がり期待される。前題材「切って生まれた形・絵の具名人・つないで生まれた形」では、技能面ではカッター、ボンドの扱いを、発想面では紙片を平面的にではなく立体的に組み立てること、身近材を立体的に扱うことを学んでいる。子どもは、意図して立体表現を試みていく入り口に立っている。

本題材では、自由な発想から出発するが、実際に遊んで楽しめる「車」へとつくりあげる過程には、アイデアスケッチでのイメージを立体的な造形へと変換する難しさが予想される。そこで、立体表現への意欲や必要感を持たせるとともに、その方法を追求する場を設定する。立体表現の工夫に広がりのある材料として「紙」に焦点をあて、紙の立体的な使い方を学び合わせる。そのなかで、立体表現に対する見方・感じ方・表現を広げさせたい。紙を立体的に使う工夫を通して、「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろをつくる」等の方法を意図的に使えるようになるとともに、他との交流から、立体的な表現、形のさまざまなバリエーション、豊かさに気づき、立体表現への価値観を広げていくだろう。

(3) 図工科における「プロセスの自覚」を促す・活かすために

① 本題材における「よさ」

立体表現への追求意欲や必要感を持ちながら、立体的な作品づくりに取り組むことで、形や空間への見方・感じ方を広げていくことが本題材における「よさ」だと考える。また、立体表現の方法を言語化することで、方法と表現をつなげて理解できるようになることを学び方の「よさ」と捉える。

② 「よさ」の共有のための手だて

ア 可視化

「車」のデザインを立体的に表現するための観点や方法を獲得させる。みんなが使えて形を変えられることができ、立体にすることのできるものとして「紙」の有用性に気づかせ、共通の材料として使い方の工夫を焦点化する。安易な平面的装飾で満足させないため、立体的表現と平面的表現との違いがはっきりと伝わる参考作品を比較させる。その比較によって、立体的表現と平面的表現の違いを鮮明に印象づけ、本題材における立体的表現への追求意欲、必要感を高めたい。

その上で、紙を用いて立体表現を工夫する場を設ける。子どもは、手探りで試行錯誤し、多様な立体表現を生み出すだろう。しかし、それだけでは、子どもが生み出したさまざまな立体表現は、いかに多様な表現をもつていようとも、その表現を生み出した個のものでしかなく、その「よさ」は広まらない。また、個のなかで、つぎつぎに表現を試していける子どもと、そうではない子どもとの差も埋まらない。その「よさ」を広げていくためには、個の生み出した表現を全体のものとして共有していく場が必要となる。共有するためには、なぜその表現が生み出されたのかを可視化しなければならない。生み出された表現へと辿るためには、その表現に結びつく方法を知る必要がある。表現の根拠となる方法が可視化のポイントとなってくる。可視化の手だてとして、立体表現へと結びつく方法を言語化する。試みた方法を言語化していくことによって、生み出された表現の根拠が見えてくるだろう。

子どもは、おそらく無意識にさまざまな方法を試みるだろう。たとえ表現として、立体が表されていたとしても、そこに結びつく方法が無意識のものであるうちは、その表現は偶然性が高く不確かなものでしかない。表現を再現性のあるもの、個のなかで繰り返し表せるもの、あるいは誰もが表せるものへとしていくためには、その表現につながる方法が無意識のものから、意識して使えるものへと変えていくことが重要である。方法を観点に「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろ」等の言葉に置き換えてみる。方法を言葉で認識していくことで、なんとなく使っていた方法を表現と結びつけて理解することができるだろう。方法と表現を一体化して理解できるなら、その先は、思いを実現させていくために意図して使える表現力としていけるだろう。

イ 「かかわり」

可視化した「よさ」を全体のものとして共有していくためには、「かかわり」の場が必要となる。「かかわり」の手だてとして、個人で試した立体表現の工夫をグループで交流させる。言語化された方法を観点に、お互いの作品から立体表現につながる工夫を読み取らせていく。それぞれの作品のなかの工夫に、「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろ」等の方法を読み取らせ、その部分に直に言葉で書き込ませていく。自分の作品を自分で読み取るだけでなく、自他の作品を友達と一緒に読み取っていくことで、個のなかでの不確かな理解ではなく、より確かな共通した理解へと高めていくことができるだろう。また、自他の多様な表現の工夫に触れながら、言語化した方法を観点に「自分と他」の表現を比較することで、同一の方法から生み出される表現の共通点や相違点に気づいたり、逆にさまざまに違って見える表現も、もとを辿れば同一の方法からつくり出されていることに気づいたりするだろう。このように互いのさまざまな立体表現の工夫を、方法と表現をつなげながら読み取っていくことは、立体表現への見方・感じ方をより広げていくことにつながるだろう。

ウ 実践的自覚へのデザイン

言語化による理解は、個のものである表現や、偶然性の高い表現を読み取り、全体のものとして共有し、再現性のある表現にしていくうえで有効であると考えられる。偶然生み出された表現を、意図のある表現へと変えていく学び方は、これからの造形とのかかわりのなかに生かされていくだろう。造形に対する言語表現を、より豊かに増やしていくことをデザインの基盤としたい。

(4) 学習計画 (総時数 8 時間)

主な活動と内容	「よさ」の共有に関する手だてと意図
1 のってみたい車をデザインしよう ・宇宙へ行けそうな車にしよう ・海底へもぐれそうな車がいいな ・恐竜型の車にしよう	実践的自覚へのデザイン 自由な発想のデザインを広げさせることで、追求意欲を持たせ、粘り強く自分の思いを実現させていく起点とした。
2 ボディとタイヤを組み立てよう 3 つくるためのデザイン&材料を考えよう	
4 ボディのデザインを立体的につくろう ・紙を立体的に使ってみようどんな工夫ができるかな ・折ったり 曲げたりすると 立体的に使えるよ ・折りすじ のりしろって便利だな ・紙を立体的に使う工夫がわかったよ ・紙を立体的に使えると楽しくなるね ・アイデアのようにするには ・色の組み合わせも考えよう ・アイデアのイメージに近づけるために ・材料の工夫もできるよ 5 デザインを仕上げよう ・タイヤホイールもボディに合ったデザインにしよう ・こまかいところまでイメージに近づけよう	可視化 実践的自覚へのデザイン 参考作品の比較によって平面的な表現と立体的な表現の違いを明確にする。立体表現のよさを印象づけることで、追求意欲を高め、めざす課題を明らかにさせたい。また、無意識に試した工夫を、「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろをつくる」等の方法を観点に言語化する。言葉で理解することで、次からは意識して、その方法を使うようになるだろう。 「かかわり」 立体表現の工夫を、言語化された方法を観点に、お互いの作品から読み取っていくことで、この方法を使えばこの表現ができると、方法と表現を一体化した理解ができるだろう。

6 鑑賞しよう

- ・イメージに近い車が出来たよ
- ・立体的につくる工夫が出来たよ
- ・色の組み合わせも考えたよ
- ・イメージに合った材料を選んで使ってみたよ

「かかわり」

実践的自覚へのデザイン

「自分と他」との比較により立体表現のよさ、多様性に触れられるだろう。言語化して理解した立体表現を、自他の作品から読み取ることで、方法と表現を一体的に捉え直すことができるだろう。

(5) 本題材における授業の実際と考察

① 本題材における「よさ」

子どもにとって興味・関心の高い「車」を題材として、独創的なデザインをし、色・形、材料を選択しながらつくっていく過程で、他とかかわりながら、立体的な造形への見方・感じ方・表現を広げることが本題材における知識創造のとらえである。

立体表現への追求意欲や必要感を持ちながら、立体的な作品づくりに取り組むことで、形や空間への見方・感じ方を広げていくことが本題材における「よさ」と考えた。その立体表現の方法を言語化することで、方法と表現を一体化した理解を図り、そのような学び方を重ねていくことで、実践的自覚をともなった意味化へとつなげることができると仮定し実践を行った。

この実践によって知識創造の充実をめざして「プロセスの自覚」を促し・活かすことができたか、「よさ」の共有のための手だてとして掲げた

ア 可視化 イ 「かかわり」 ウ 実践的自覚へのデザイン

は適切であったかについて、本時を中心にして授業場面で考察を進めていく。

T 私もドリームカー、つくってみたよ
私の夢は星の王子さまに会いに行くこと
月のかたちの車にしてみたよ

T: 1 個目 これ どう?

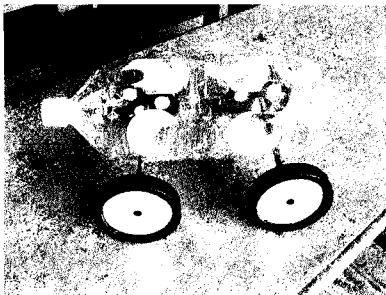


写真1 平面的表現の参考作品1

C: ん〜?

T: 2 個目 これは?

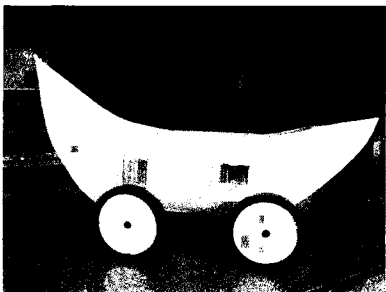


写真2 立体的表現の参考作品2

C: これの方がいい!

形が変わっている!

形がおもしろい!

T: みんなは どっち つくりたい?

C: 2 個目!

資料1 参考作品1、2の作り方の違いを比較する

② 「よさ」の共有のための手だて

ア 可視化

立体表現への見方・感じ方を広げ、安易な平面的装飾で満足させないため、立体的表現と平面的表現との違いがはっきりと伝わる参考作品を比較させた。この比較が第一の可視化である。立体的表現と平面的表現の違いを鮮明に印象づけることで、めざすべき立体表現の方向性を明らかにし、追求意欲、必要感を高めることをねらっていた。

そして、紙を材料とした立体表現に焦点をあて、立体的な表現を工夫させるなかで、無意識に試した工夫を、方法を観点に「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろをつくる」等の言葉に置き換えさせた。これが第二の可視化で、言語化することで、なんとなく使っていた方法を表現と結びつけ整理して理解することができると考えた。

ここでは、可視化について手だてが有効であったかを考察していく。

・参考作品1、2の作り方の違いを比較する(資料1)

この場面での子どもの反応や、後の作品づくりの姿から平面的装飾のほどこされた参考作品1(写真1)に比べ、全体を立体的表現につくり変えている参考作品2(写真2)の方に価値を感じていることが見取れる。この比較が第一の可視化の手だてとして、めざすべき立体表現の方向性を明らかにし、立体表現への追求意欲、必要感を高めることに寄与していたと考えられる。

T : どんな風に使ったら立体になるのかな？
 研究してみて 切っても折ってもいいよ
 練習だから失敗してもOK
 紙どんどん取りに来てOK



写真3 白い画用紙を立体的にしようと試行錯誤

T : 立体的に使うためにどんな工夫をしたのかな？
 どんな使い方をしたのかな？

C1 : 紙を曲げてボンドでつける
 折るみたいにする

C2 : 折って切った

C3 : 紙をジグザグに切る

C4 : 切ってから丸めました

T : ほかに方法は？

立たせるためにどんなことしているかな？

C5さんの作品見て！これは何？

「のりしろ」って知っている？

C6 : 知らない



写真4 「曲げる」こと
 による曲線的な表現



写真5 「折る」こと
 による直線的な表現

資料2 紙の立体的な使い方を試行錯誤しながら試す

・紙を立体的に使うにはどうしたらいいのか？
 試行錯誤しながら試す(資料2)

紙を材料として、立体表現を工夫する場を設けた。形の表現に焦点化するため、さまざまな大きさの白い画用紙を使用した。平面の紙を立体的に、膨らませたり、飛び出させたりと変形させていくことに、子どもは夢中になって取り組んでいた(写真3)。子どもの生み出した立体的な造形は、教師の予想をはるかに超え、多様で豊かなものだった。立体表現に結びつくスキル獲得のための練習と捉えていたが、それ自身が作品のようにつくりあげられていった(写真4・5)。

紙を立体化するために、子どもが使った方法は、主に「曲げる」「折る」「丸める」「ジグザグに切る」といったものだった。子どもの習作のなかには、紙を立ち上がらせる手法として「のりしろ」の活用も見取れたのだが、ここでの子どもは、意図して「のりしろ」を使っているわけではない。また、子どもはBという方法を使えばAという表現につながると、意図的に表現しているのでもない。したがって、つぎつぎに思いつき、立体的な造形を膨らませていける子どももいれば、立体的な形をつくりきれないでいる子どももいる。

写真4・5の比較でも明らかだが、立体を意識して子どもがつくり出す表現は、多様な造形美をもっている。写真4は、紙片を「曲げる」ことの多用によって、曲線的な表現になっている。抽象的な美しさをもっている。写真5は、「折る」ことを多用しているために、直線的な表現となっている。めざすものをもってつくった具象的な表現である。

このように、子どもが生み出す豊かで多様な立体表現を通して、形や空間への見方・感じ方を広げていくことが本題材における「よさ」である。この「よさ」を共有させたい。そのためには、「よさ」を読み解く観点が要る。この観点として着目したのが、表現の根拠となる方法である。写真4で例えるなら、曲線的な表現の根拠となる方法は、紙片を「曲げる」ことである。写真5では、直線的な表現の根拠となる方法は、「折る」ことである。

表現の根拠となる方法が可視化され、共有されて初めて、「よさ」はより深い理解へとつながる。この可視化の手だてとして、根拠となる方法を言語化することを試みた。

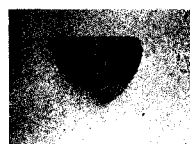
表現の根拠となる方法を言語化する

可視化

T : 紙を立体的に使う方法を言葉で表わそう



「丸める」



「丸める」



「折る」



「折るとのりしろ」

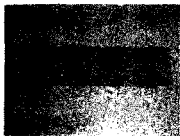


「曲げるとのりしろ」



「丸めてのりしろで立てる」

資料3 表現の根拠となる方法を言語化する



失敗 ただの紙



「はさむ」



写真6 教師のモデルによる



立体化の方法の言語化

資料3 表現の根拠となる方法を言語化する

T: みんなで「のりしろ」「折る」「曲げる」など
言い合って書いてみよう



写真7 立体表現の方法を言葉で書き込み合う

T: 「のりしろ」あった人?

「丸める」あった人?

「折る」あった人?

「曲げる」あった人?

「ジグザグ」は?

「はさむ」は?

C それぞれに挙手



写真8 自分が使っていた方法を確認する

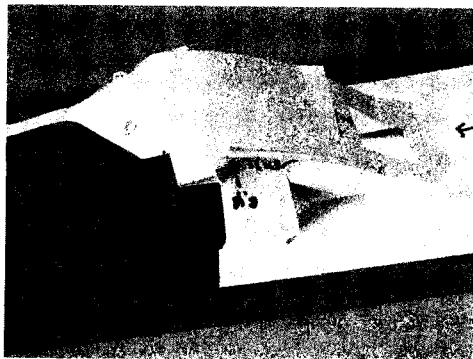


写真9 「折る」「のりしろ」が書き込まれた作品



写真10 「丸める」が書き込まれた作品

資料4 自分たちの工夫を言語化して確かめ合う

・表現の根拠となる方法を言語化する(資料3)

表現の根拠となる方法を写真6のモデルのようにシンプルな要素として抜き出して言語化させたいと考えた。子どもの表現には、複数の方法が含まれたり、あいまいな表現方法があったりすることが予想された。どの子どもにも、明快に理解できる言語化をめざした。そのため、できるだけ複数の方法が要素として含まれないようなモデルを教師が制作した。そのモデルを用いて、子どもの言葉によって、立体化の要素となる方法を言語化していった。ここで言語化された方法は「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろ」といったものであった。子どもは、モデルによって示された方法を、的確に言語化していった。Aという表現は、Bという方法を使えばできるというように、表現の根拠となる方法を言語化することで、子どもは、方法と表現を一体化してとらえることができるようになっていった。それは、つぎの「かかわり」の手だての場面に表れている。

イ 「かかわり」

教師のモデルによって言語化した立体表現の方法を、自分たちの作品のなかに読み取ることができるのか確かめる活動を取り入れた。ここで「かかわり」の場を設定した。個の表現にとどまらず他とかかわることで、より多様で豊かな表現にふれながら立体表現の根拠となる方法を読み取ることで、Aという表現はBという方法から生まれる、あるいは、Bという方法によってAという表現ができるというように実際の作品につながる、より深い理解ができると考えた。

ここでは、「かかわり」について手だてが有効であったかを考察していく。

・自分たちの工夫を言語化して確かめ合う(資料4)

写真7のようにグループをつくり、それぞれの工夫について読み取り、表現の根拠となる方法が表れている箇所に、直にその方法を言葉で書き込む活動を取り入れた。写真8～10に示すように、子どもは、自分の試した方法を「折る」「曲げる」「丸める」「のりしろ」等の言葉で確かめることができるようになっていった。ここで、他とかかわりながら、自他の作品を読み取っていくことで、より多様な表現と方法の関係性に触れ、さらに立体表現への追求意欲を高めることができたと考える。その姿は、つぎの活動に表れている。他とかかわることで、さまざまな立体表現の可能性にふれた子どもは、もっと試したいという思いをもっていた。自分になかった方法も試してみないかと問うと意欲的な反応が返ってきた。

T:今度は 自分になかった方法で つくってみない?

C:したい!

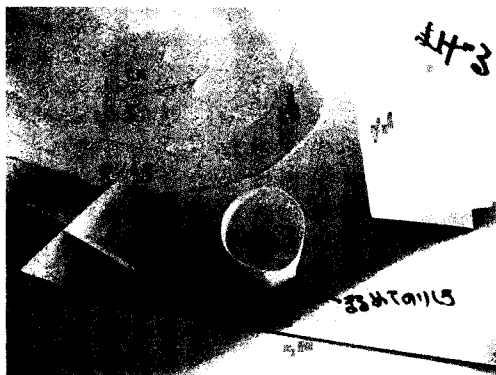


写真11「丸める」「のりしろ」「さしこむ」を試す



写真12「曲げる」を試す



写真13「曲げる」を試す

資料5 自分になかった方法を試す



写真14 頭部分に「折る」写真15 しっぽに「のりしろ」

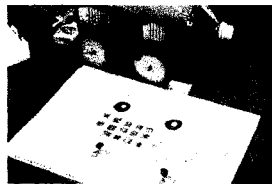


写真16 イメージをもって



写真17 全体を立体的に

資料6 作品づくりの姿から

今後とも造形とのかかわりをより充実させるための手だてとして、造形に対する言語表現の可能性を探っていききたい。

(6) 題材を終えて

本実践を通して、これから授業づくりをしていくうえで、三つの課題が見えてきた。一つ目は可視化の手だてとしての言語化について、二つ目は「かかわり」の場の設定について、三つ目は授業デザインについてである。

本実践では可視化の手だてとして、言語化による理解を試みたが、とらえの甘さも、表現の根拠となる方法を、教師主導で言語化することにとどまってしまう。子どもの作品のなかに子どもの言葉で、方法のみに終わらず、表現された形や色、感じ方にまで踏み込んだ言語表現を試みていきたい。今後とも、造形とのかかわりにおける可視化の手だてとして、言語表現の生かし方を考えていきたい。

二つ目、三つ目については、子どもの意識、必要感によりそう感覚の不足から生じる課題ととらえている。本当に子どもが必要感を感じる「かかわり」を柱にすえた、子どもの意識によりそったかたちでの学びをつくっていくこと、子どもの意識の流れ、必要感によりそった授業デザインをつくっていくことを大切にしていきたい。

・自分になかった方法を試す(資料5)

写真11~13の色画用紙での表現が自分になかった方法を試した部分である。子どもが自分になかった方法が何であったのか理解して取り組んだことを見取ることができる。写真11の子どもは、自分では「曲げる」を多用していたのだが、「丸める」「のりしろ」「さしこむ」に挑戦している。写真12・13の子どもは、「折る」「丸める」などを使っていたのに加え、「曲げる」を試している。このように「かかわり」の場をつくるなかでお互いの方法を言語化していくことで、子どもは、自分にはなかった方法、表現をも獲得していくことにつながった。

しかし、授業者のとらえの甘さにより、立体表現の方法には着目させられたが、その方法から生み出される表現についても言語化していくこと、あるいは表現の多様性に気づかせるための「かかわり」の手だてが充分ではなかった。例えば写真12・13の「曲げる」から生まれる表現の比較でもわかるが、方法としては同じ「曲げる」を使っている、紙の幅によって異なるニュアンスの表現となっている。このような表現の違いにも踏み込んで言語化し、「かかわり」の場をもつことで、さらに知識創造が深まったのではないと思われる。

ウ 実践的自覚へのデザイン(資料6)

子どもの作品づくりの姿(写真14~17)からは、作品全体を立体としてとらえ、平面的、装飾的表現から脱却した立体表現への挑戦が見られる。言語化によって共有してきた「折る」「のりしろ」等の方法の活用も随所に見られる。このことから、「よさ」の共有のために可視化させてきたことが有効だったと言える。そして、知識創造としてねらった立体表現への価値観を広げることも達成できたと考える。