

図 画 工 作 科

宮 下 智 子
宮 本 美 紀

1 図画工作科における見つめ直しのある聞き合い

※1 表現
造形的な表現のこと。

造形とのかかわり

子どもは周りの対象や事象と出会い、視覚や触覚などの様々な感覚を働かせながら、自ずと形や色、イメージなどをとらえている。そこから造形的なよさや美しさを感じたり、考えたことを表現^{※1}したりしている。図画工作科では、対象や事象からよさや美しさを感じ、考え、表現することを造形とのかかわりととらえた。造形とのかかわりは、子どもが自分の思いや考えを見つめ、更新し、表現する喜びを感じることで、豊かで新しいものになる。

他とのかかわり

しかし、子ども一人一人の頭の中で想起したり、イメージしたりできることには限りがある。限られたイメージや思い込みに縛られていては、豊かで新しい造形とのかかわりは生まれない。そこで、他とのかかわりの中で多様な発想に出会わせるために、感覚的な気づきを言語で伝えることが必要となる。

※2 自分にとって
新しいもの

これまでの自分をふり返り、更新を繰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、表現したもの。
自分ならではのもの
他とのかかわりの中で自分が清み、見出した他の誰とも同じではない感じ、考え、表現したもの。
(本校※要第5集)

他とのかかわりの中で、子どもは新たな知識や技能、見方や考え方に会う。そこでの気づきにより、自らの表現に不足を感じたり、新たな欲求をもったりする。また、表現方法やイメージなどの取捨選択の必要性も実感する。つまり、他とのかかわりを通した気づきは、自分をふり返り見つめ直すことにつながるのである。そうして、自分の思いや考えを再構築し、よりよい表現を模索する中で、自分にとって新しいもの・自分ならではのもの^{※2}を実現させることができるのである。

これらの考えをもとに、図画工作科における見つめ直しのある聞き合いを以下のように設定した。

造形的なよさや美しさに気づき 受けとめ合ったことをもとに 自分の思いや考えを再構築し 自分なりの表現を追求する姿

2 見つめ直しへと向かう状態

(1) 不足を自覚する状態

他とのかかわりの中で新たな知識や技能、見方や考え方に気付くことで、自分の思いや考えに不足を感じ、新たな欲求をもつ状態。また、理想と現実の表現のギャップに気づき、新たな表現を模索しようとする状態。

「もう一度考えてみたい」「他の考えを知りたい」「違うイメージで表してみたい」「別の表現でやってみたい」

(2) 試行しようとする状態

他とのかかわりの中で気付いた新たな知識や技能、見方や考え方をもとに、子どもが言語的な理解だけでは得られない実感を、試行を通して獲得しようとする状態。また、試行による実感から新たな気づきやイメージを共有し、さらに試行しようとする状態。

「自分もやってみたい」「いろいろ試してみたい」「もっと違う方法でチャレンジしたい」

(3) 自己選択しようとする状態

他とのかかわりによって気付いた新たな知識や技能，見方や考え方の中から，自分にとって新しいもの・自分ならではのもののイメージに最も合うものを選択しようとする状態。また，自分の表現のプロセスを想起し，ふり返ってよりよいものを選択しようとする状態。

「どちらが自分のイメージに合うか考えたい」「他の考えと組み合わせたい」

3 受けとめ合いを通して見つめ直すための手だて

見つめ直しを促す手だてとして，次の三つの場を設定した。

(1) 相互鑑賞の場

相互鑑賞による比較

子どもは，自分の思いをもとに，感じ，考え，表現する。製作の途中や終末に自他の表現の意図や効果を言語化し，比較することは，多様な発想に出会い自己を見つめることにつながる。

相互鑑賞によるよさの共有

そこで，多様な発想に出会い，新たな知識や技能，見方や考え方に気付くことができる相互鑑賞の場を設定する。子どもは，表現のために選んだ知識や技能の意味やよさを言語化することで，自分の思いや考えを再認識できる。他とかかわることで個の主観的な思いや考えは，全体で共有される客観的な言葉となり，より明確な理解を促す。そうして自己をふり返り，不足感や新たな欲求を感じるのである。

子どもが感じ，考え，表現したことを表現や鑑賞の場で言語化することで，自らの思いや考えの変容を実感することができる。

(2) 試行の場

表現における試行

造形的な知識を得るには，その造形に働きかける行為の楽しさ，行為の結果生まれてくる表現のよさを十分に感じ取らせることが大切である。子どもが，表現の中で知識の意味やよさに気付き，理解を深めるには実際にやってみることが有効である。他とのかかわりによって得た知識の言語的な理解は，実際に表現することによって活かされるものとなる。

そこで，子どもが試行する場を設定する。学年の発達段階やねらいに応じて，ペアやグループなどかかわりの形態を工夫し，試行を重ねる。その中で感じた思いや考えを言語化し，新たな知識や技能，見方や考え方を受けとめ，比較したり，関連付けたりして自分の思いや考えを広げることができる。

ネーミング

また，試行の中で得られた造形的な表現（形や色，イメージなど）や技能の特徴をとらえてネーミングしたり，擬態語で表したりする。それにより，他の考えを互いに共有し，理解を深めることができる。さらにその考えを自分が活かせるツールにすることができる。

(3) 自己選択の場

子どもが，自分にとって新しいもの・自分ならではのものを表現するには，試行のプロセスをふり返り，自らの思いや表現を客観的に見るが必要になる。自分が表現したいものは何か，取り入れたい知識や技能は何かを明確に意識することは，自分を見つめ，自己表現の内容を深めることになる。

そこで，プロセス全体を想起し，自己表現のために本当に必要なものは何かを選択する場を設定する。製作の途中に言語化された多様な発想や技能を板書で位置付けし，子どもの主体的な選択を促すことができる。

4 実践例

実践をもとに、前項の手だてが「見つめ直し」に有効であったか述べていく。図画工作科では、手だてとして三つの場を設定した。三つの場が、各実践での「見つめ直し」にどのように機能したのか、子どもの作品の変容や評価の記述から分析する。

三つの場

- ・相互鑑賞の場
- ・試行の場
- ・自己選択の場

また、子どもの変容を生んだ一因として取り上げたいのが、見つめ直しへと向かう「状態」に着目し授業デザインを行った点である。図画工作科教科理論では、受けとめ合いから見つめ直しへと向かう「状態」として、つぎの三つについて述べている。見つめ直しへと向かう「状態」についても、手だてと関連付け、授業の具体で説明していく。

見つめ直しへと向かう状態

- ・不足を自覚する状態
- ・試行しようとする状態
- ・自己選択しようとする状態

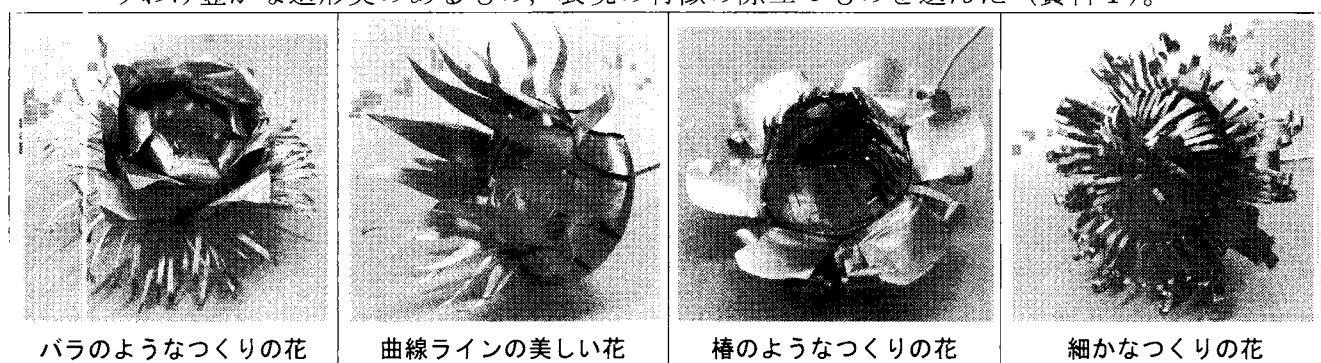
(1) 相互鑑賞の場

① 豊かな造形美との比較

5年生 「メタルフラワー」

本題材は、アルミ缶を切り開き、加工方法を工夫しながら、立体的な花の形を創造するものである。多くの子どもにとって、アルミ缶を切り開いて加工することは、初めての体験である。まず、安全面や手順に注意を払わせながら、アルミ缶の加工方法を試させた。子どもは、切り開いたアルミ片を外側に向けて曲げることで、花の形に見立てていた。そして、新たな材料との出会い、加工してみた感覚を楽しんでいた。しかし、このままでは豊かな表現の作品づくりにはつながらない。

そこで、過去の作品例と子どもの試行作品とを比較させた。その意図は二つある。現状での工夫の不足に気付かせることと、次の試行に活用していく観点を見出させることである。試行作品をつくってみたことで、子どもは満足感を得ているのだが、それだけでは見つめ直しには向かわない。子どもが、より深く見つめ直しを始めるには、現状での不足を自覚する必要がある。比較させる作品例には、6年生が昨年つくった作品のなかでも、とりわけ豊かな造形美のあるもの、表現の特徴の際立つものを選んだ（資料1）。



資料1 不足への自覚をうながした「豊かな造形美のある作品」との出会い

「比べて、何が違う？」と問うことで、子どもは、6年生の作品のよさと自分たちの表現に足りないものを受けとめ合った（資料2）。受けとめ合った結果、自分たちの不足を自覚した。これが、つぎの見つめ直しへと向かう、不足を自覚する状態である。

多くの子どもが、6年生の作品が「本物の花みたい」であることに驚きを感じていた。そこで、「本物みたいにするために、何を工夫したらいい？」と聞いた。子どもは、「切るところをもっとこまかく」、「太さや細さの工夫」、「ペンチでなめらかな形に」、「組み合わせ方」と比較から見つけた工夫ポイントを聞き合った。それらのポイントを「切り方」「曲

げ方」「重ね方」の三つの観点に集約した。子どもは、三つの観点を以降の表現や鑑賞の場で活用していった。そして、子どもの自己評価には、6年生の作品との比較から得られたものが記されていた（資料3）。

豊かな造形美のある作品との比較は、子どもに不足を自覚する状態を生み、試行を見つめ直すための観点を獲得させたのである。

T	比べて、何が違う？
C1	細かくつくってある
C2	花びら一枚一枚がていねい
C3	めしべがついている
C4	しっかり花びらがくっついている 自分のは違う方向向いている
C5	本当の花みたい すごい！！
C6	ぼくらの試しはうすっぺらい 6年生のは何層にも重なっている
C7	自分のは中身がないけど 6年生のはかなりリアル
C8	より本物に近いデザイン

資料2 不足を自覚する受けとめ合い

A児	<u>6年生の作品を見て、これをまねしようと思ったのは、めしべのようなものです。めしべがあるとより花らしくなるので、ぜひまねしたいと思いました。ほかに、ふんわりしていてひろがっていくのもまねしたいと思いました。6年生の作品はすごかったです。</u>
B児	<u>一回目試しにつくってみたときの作品と、本番のときの作品を比べたら、本番のときの方がずっと良くなったと思いました。試しのときの切り口は、ささくれだらけ、曲げている葉っぱはカクカクで、全く自然の花からは遠い作品でした。けれど、成長してうまくなっていったのは、6年生の作品を見てからだと思います。6年生の作品は、花びらの一枚一枚がていねいで、切り方、曲げ方、重ね方をすべて工夫していると思いました。</u>
C児	<u>ぼくは曲げ方を第一に工夫しました。最初にヒントをもらったのは6年生のつくった花からで、いろんな曲げ方があったけれど、そのなかでも内、外交互に曲げていたやり方が一番心に残りました。それを参考につくってみると、「おいしいなあ」と自分でも満足できる作品ができました。この曲げ方のおかげで、これから「こうやろう」とか、「こうやったらよくなるかもしれない」ということが見えてきて、いい作品ができたと思います。</u>
D児	<u>6年生のメタルフラワーを見たことも役に立ちました。ふくらみ方や切り方などの細かい部分まで、工夫を見つけることができました。</u>
E児	<u>最初のお試しは、へたくそなただの切りきざんだ空き缶でした。6年生のメタルフラワーを見て、いろいろ工夫ができそうだったので、やろうという気になりました。</u>
F児	<u>僕は、四重の作品をつくったのだが、一番手間がかかったのは、三、四重目をつくっていたときだった。僕にとって三、四重目は、一番目立つところだったので、ペアのZさんとのつくり方や、6年生のメタルフラワーを見て、感動したあの細かさを思い出してつくった。</u>
G児	<u>6年生の作品を見て、細かく切ったり、ゆるやかにカーブしたり、すごい作品がたくさんありました。S字に曲げてあるのを見て、私もやってみました。指でおさえてやったらゆるやかになりました。6年生のを見たから、つばみが上手くできました。</u>

資料3 自己評価に記された「豊かな造形美のある作品との比較」の価値

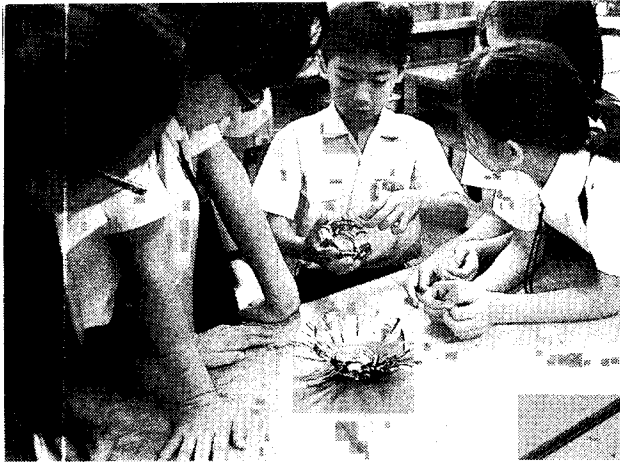
② 欲しい情報の獲得

5年生 「メタルフラワー」

最初の試行と6年生の作品との比較の後、不足を自覚した子どもに、次はペアでの試行に取り組ませた。ペアでの試行を通して、子どもはさまざまな加工方法（＝テクニック）を見出した。ペアで見つけたテクニックは全体で共有した。全体で共有することで、子どもが獲得したテクニックの数は、拡散的に増えた。しかし、知り得たすべてのテクニックを、個の製作に一度に取り込むことはできない。最終的な個の製作に向けて、活かしたいテクニックの情報をより詳細に獲得させるために、欲しい情報を選択して聞く場を設けた。個の製作に必要なテクニックを、自分で使えるものにするために、選択したテクニックを開発したペアのどちらかから詳しく話を聞くという情報交換の方法をとった（資料4）。その結果、自己選択しようとする状態が生まれ、意欲的、具体的に聞き合う姿が多

く見られた。

個々に欲しい情報を選択し、聞き合わせることは、子どもに個の製作を具体的にイメージさせ、見つめ直させることになったといえる。また、この手だてによって、聞く側には必要感をもって熱心に聞く姿勢が生まれ、聞かれる側にも、他に必要とされることで、ペアでの試行に自信をもって生き生きと答える姿が生まれた。



A児＋H児の見た技術を見聞き合う姿



I児＋i児の見た技術を見聞き合う姿

資料4 欲しい情報を選択して聞き合う姿

③ よさの言語化

ア 5年生 「メタルフラワー」

試行の場で獲得された知識は、表現の場に限らず、鑑賞の場にも活かされている。その姿は、以下の相互評価の記述に表れている(資料5)。試行のなかで獲得した知識を活用する場として、相互評価の場を設けている。相互評価することは、すなわち「よさの言語化」につながる。子どもの相互評価の記述には、「切り方」、「曲げ方」、「重ね方」の観点で他の表現のよさを言語化する姿がある。

他の表現のよさを言語化することは、よさを客観視することであり、自己の表現との比較の視点を生む。M児の記述にあるように、他のよさと比較する見方は、自己の表現を見つめ直すことにつながるのである。

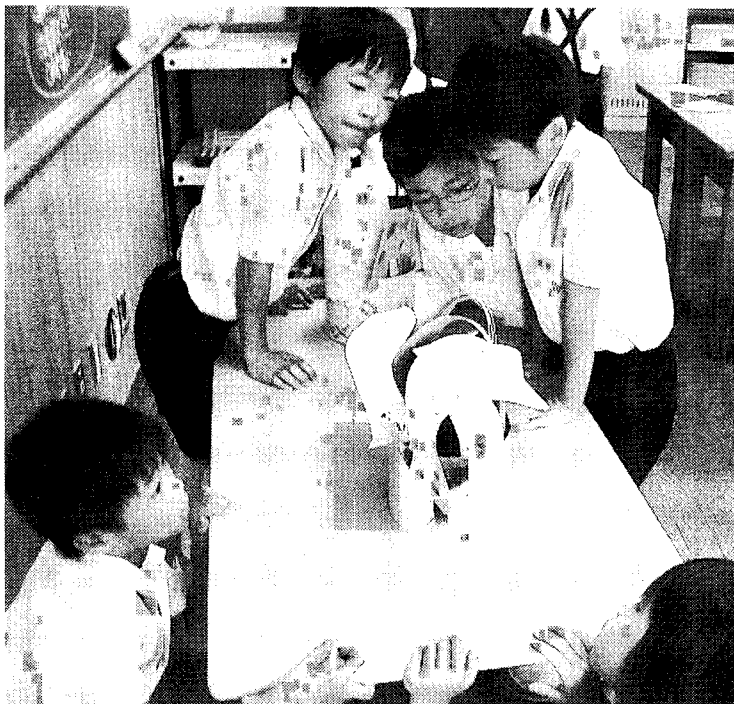
A児	Dさんの作品は、中にめしべがあるように工夫されていて、より花らしくなっていていいと思いました。開いてある花は、 <u>たがいちがいに重ねてあってより自然らしくて本当の花みたいでいいな</u> と思いました。
J児	Zさんの作品は、 <u>全体的に丸く曲げてあって、一番外の花びらが枝分かれしていて、そのアイデアがすごい</u> と思いました。中のおしべが閉じていて、 <u>だんだんと外に開いているような感じ</u> なので、そんなすごい工夫、私は思いつきませんでした。 <u>中と外のべつべつの方向に花びらが曲がっていて、すごくふしぎな感じの花</u> でいいと思いました。
K児	ぼくは、Hさんの作品が <u>いい</u> と思いました。理由は、 <u>四枚の重なっている花びらの方向が一枚一枚違うから</u> です。一枚目は下に曲げて、二枚目も下に曲げて、三枚目は上に曲げて、四枚目は「にくまん」のようにしています。
L児	Hさんの作品は、せんさいだけどダイナミックで、 <u>曲げ方がすごく工夫してあり、ところどころは内側に曲がっていました</u> 。一番中の「にくまん」を外側の花びらでつつんであって、 <u>本物の花のよう</u> でした。しかも、外側は <u>すごく細く切ってあるけど、中は太く切ってあった</u> 。ただ細く切っているのではなくて、ちゃんと工夫して切ってあり、 <u>太い花びらは、先っぽが丸くなっていて、すごく切り方を工夫しているんだ</u> と思った。
M児	Jさんの作品は、 <u>一番中の花びらは、丸くて、真ん中に集められていました</u> 。一番外の花びらは、ほかの花びらと違って、 <u>先がとがっていて、真ん中の二重は、花びらの形はいっしょだけど、曲げ方が違いました</u> 。三つの工夫ポイントが、 <u>どんな工夫をしたかが分かるのでいい</u> と思いました。私の作品と違って、 <u>曲げ方や想像したイメージが違うので、人の考えは、同じ工夫をしても、全然違うのだ</u> と思いました。

資料5 試行の場で獲得された知識活用の姿

イ 3年生 「〇〇王国のかんむり」

3年生「〇〇王国のかんむり」は自分の王国をイメージして、絵の具の技法で彩色した紙を試行しながら組み立て、立体的な造形表現を追求する題材である。土台となる筒状の紙に、接着剤を使わずに8枚の紙を組み立てていく方法を考えた。既習を活かし、紙に切り込みを入れて挟み込む方法や、穴を開けて通す方法などを全体で話し合い、表現方法を共有してから製作に取りかかった。

丈夫な組み立て方に気付かせるために、製作の途中で全員にかんむりをかぶらせてみた。すぐにくずれる子とそうでない子が現れ、子どもの中で「くずれないわけを知りたい」という思いが高まった。そこで、自他の表現の意図や効果、よさを比較し共有するために相互鑑賞の場をもった。「丈夫なつくり」を観点にしたことで、子どもは前後左右だけでなく、上下から作品を見て効果やよさを確かめていた（資料6）。「二箇所切り込んで挟むとはずれにくいね」「切り込みが浅いと二箇所でもはずれやすいよ」「深くするとしっかりくつつくね」「挟んでから折りたたんだりねじったりしてあると丈夫に組み立てられているね」など気付きを伝え合っていた。切り込みの長さや、挟んだ後の紙の使い方を言語化することで、「丈夫なつくり」の理解を深め合うことができたのである。



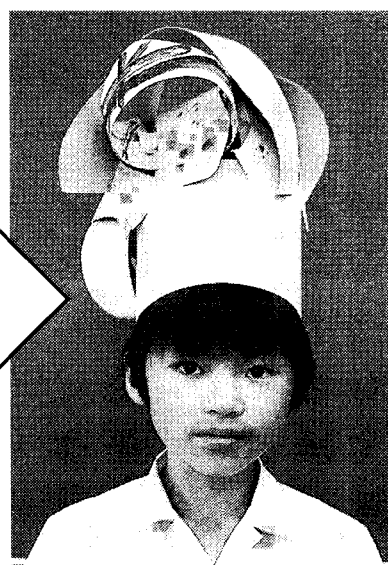
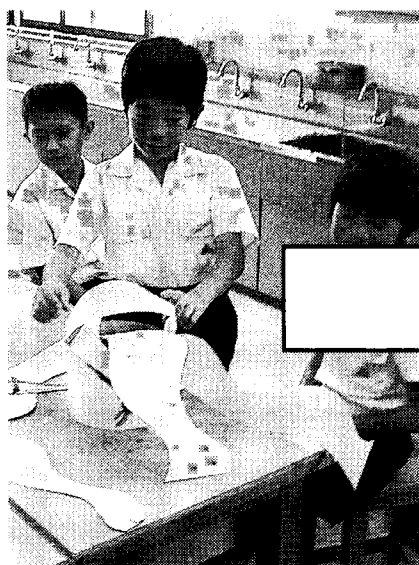
資料6 「丈夫なつくり」を観点にした相互鑑賞

また、「紙を丸めてあると丈夫だし、裏が隠れてきれいに見えるね」「下から見ると鳥の羽みたいに見えるよ」と美しさや見立てに目を向ける子も現れ、新たな気付きを共有することができた。そうして、自分の思いや考えを見つめ、自分らしい王国のかんむりの表現に活かすことができたのである（資料7, 8）。

ぼくは、かんむりをかぶったらすぐこわれてしまったけれど、友だちから丸めてくっつければいいとアドバイスをもらいました

丸めてくぐらせたり深く切りこんだりしたらとてもじょうぶになりました

かっこいいかんむりになってうれしかったです



資料7 a児のふりかえり

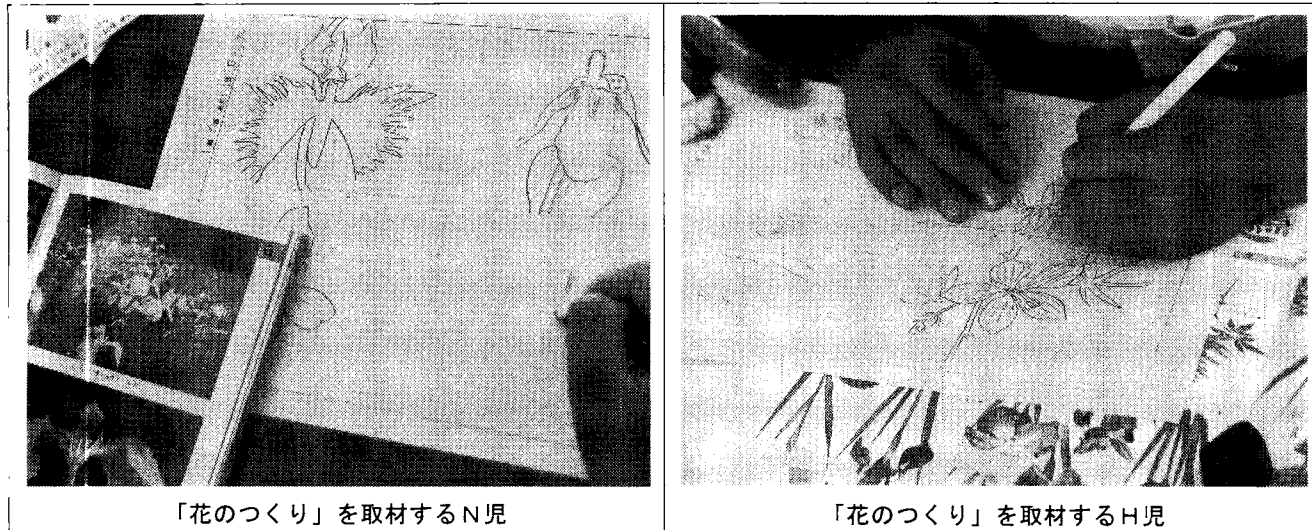
資料8 くずれたかんむりが友達のアドバイスをを受けて変容したa児の作品

(2) 試行錯誤の場

① 知識を広げる取材

5年生 「メタルフラワー」

子どもがもっている知識には限りがある。題材の初めに、種類の異なる花のスケッチに数多く取り組ませた（資料9）。その目的は、次の二つである。自然のもつ豊かな造形美に気付かせるためと、豊かな発想を生む知識獲得のためである。



「花のつくり」を取材するN児

「花のつくり」を取材するH児

資料9 「花のつくり」を取材する姿

取材後の子どもの気付きは以下のようなものであった（資料10）。子どもは、取材することさまざまな花のつくりがあることに気付いていった。取材から得た知識は、後の試行や製作、評価にも活かされた。このことは、子どもの試行や製作での表現が個性化し、より現実味のある花の表現が多くなったこと、また、評価の見方からもうかがえる。

つまり、取材から得た知識は、以降の試行、製作、評価の場で、受けとめ合い、見つめ直すための基礎的な知識となったのである。

B児	花のつくりは難しくて、 <u>花びらの量</u> などちがうことがたくさんあることが分かった。
J児	花は、よく見ると <u>花びらが一つのもの</u> と、 <u>たくさんの花が集まっているもの</u> があるということが分かった。
O児	花には <u>たくさんの形</u> があることが分かった。
P児	花の細かい、小さいところまで見て、花の <u>しくみ</u> が分かってよかったです。
Q児	よく見てみると、 <u>いつも見ている花もぜんぜんちがって見える</u> ので興味深かったです。

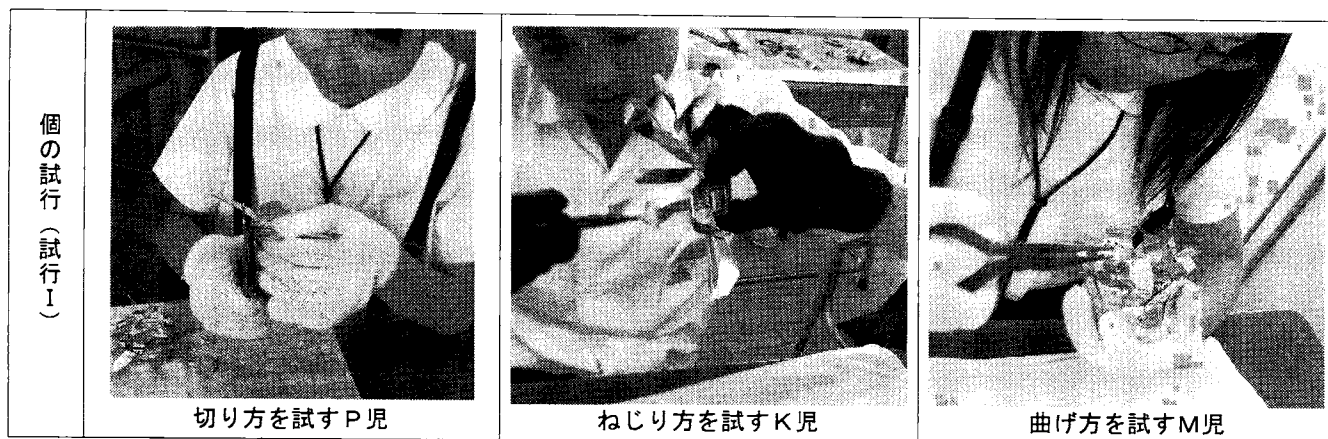
資料10 「花のつくり」を取材した子どもの気付き

② 個の試行（試行I）

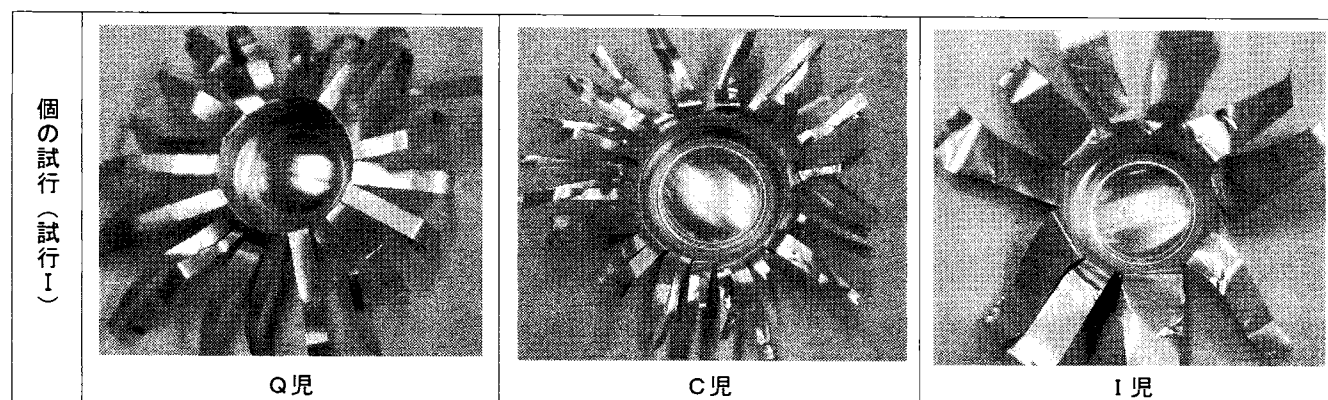
5年生 「メタルフラワー」

図画工作科における知識は、実践を経て得られる実感を伴わなければ、他と受けとめ合ったり、見つめ直したりすることは難しい。新たに出会う材料が、いったいどのように加工することができるのかを経験させるために、試行の場を設けた（試行I）。ここでの試行は、個で取り組み、まず「とにかくやってみる」というものである（資料11）。その結果、画一的な表現（資料12）や荒削りな表現（資料13）のものがほとんどである。

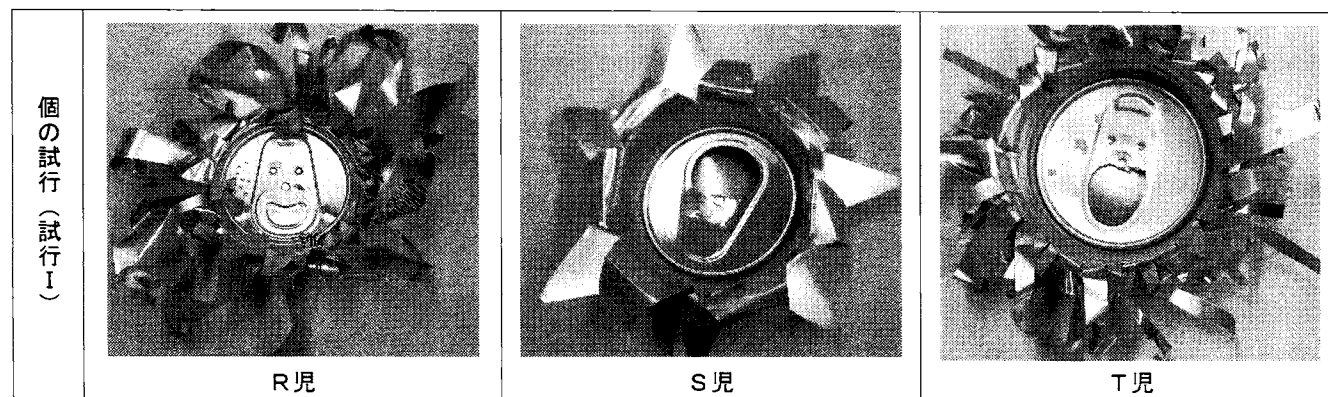
しかし、子どもは個の試行での経験があるからこそ、次の相互鑑賞や共同的試行の場で、他と受けとめ合ったり、製作の場で見つめ直したりすることができるのである。また、個の試行の表現が画一的であったり、荒削りであったりしたのは、教師の意図したものであった。最初の試行での不足感が、次の見つめ直しへ向かう動機となるのである。



資料 11 「とにかく試してみる」子どもの姿（試行Ⅰ）



資料 12 試行Ⅰでの画一的な表現



資料 13 試行Ⅰでの荒削りな表現

③ 共同的試行（試行Ⅱ）

ア 5年生 「メタルフラワー」

ペアで一つの試行作品に取り組ませた（試行Ⅱ）。目的は二つある。一つ目は、子どもに多様な発想を獲得させること。二つ目は、「受けとめ合い」の効果を検証するためである。図画工作科の授業では、個で試行させることでも、試行を繰り返すことから子どもの思考の変容は生まれる。しかし、本研究では、「受けとめ合う」学びに焦点化して検証することをめざしている。そこで、互いの見方、考え方を受けとめ合いながら試行させるために、二人で一つの試行作品に取り組ませた（資料 14）。

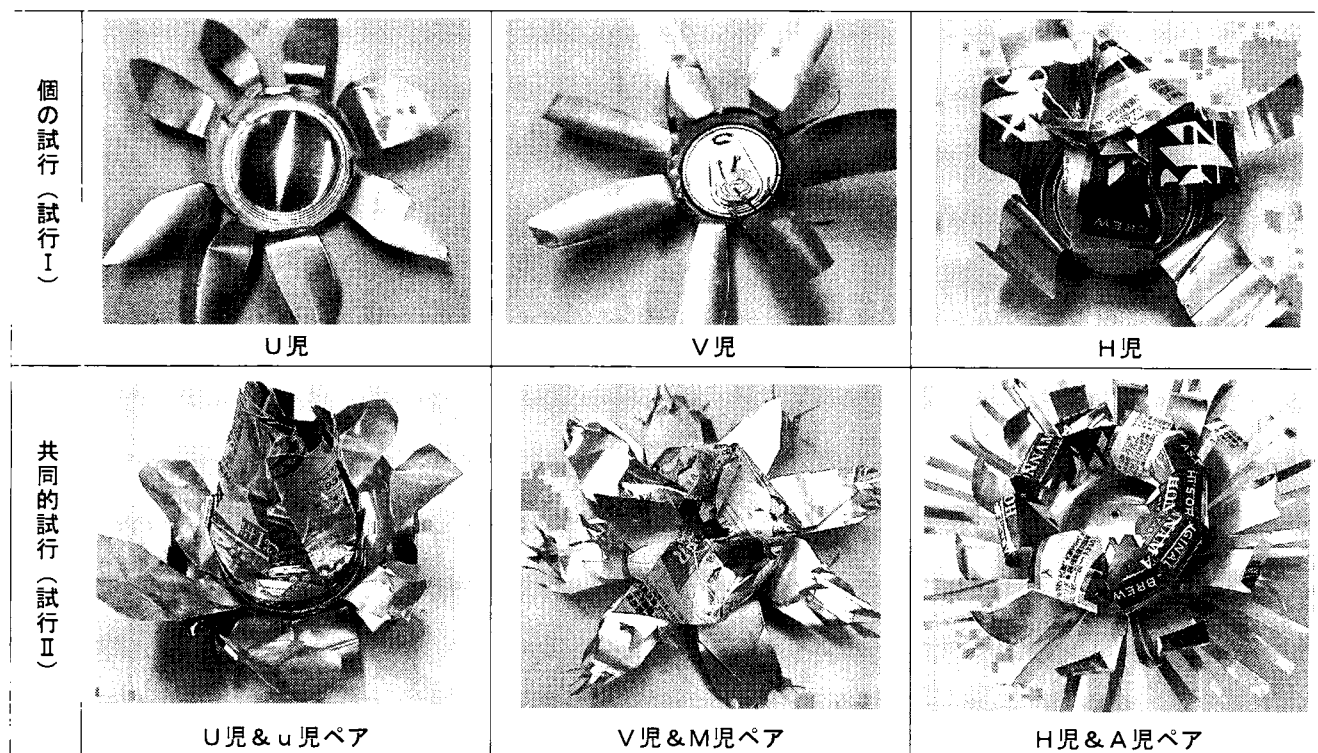
試行Ⅱに取り組んだ後、子どもに共同的試行の価値について聞いた。8割の子どもが、共同的試行の場を有意義なものとしてとらえていた。しかし、2割の子どもが、あまり有意義ではなかったと答えた。それは、つぎの三つの場合であった。互いの主張が強いペアの場合。互いのアイデアが似ているペアの場合。互いにアイデアをもっていないペアの場合。つまり、有意義な共同的試行が実現しなかったのは、ペアの組み方に問題があった場合である。ペアの組み方を考慮することで、共同的試行の価値をさらに高める

ことも可能である。

本実践では、個の試行の後、6年生の作品との比較をさせることで、子どもは、自分たちの試行に不足を感じていた。不足を自覚する状態から、さらに豊かで「本物らしい」表現をめざそうとする子どもに共同的試行の場を与えることが、子どもを試行しようとする状態へと導いた。そして、この共同的試行の場を通して、子どもは見つめ直しを始めた。個の試行（試行Ⅰ）と、共同的試行（試行Ⅱ）との比較から、発想の豊かさや表現の多様性において、子どもが見つめ直しを行った成果が見て取れる（資料15）。また、多くの子どもが、共同的試行の価値について、評価のなかで述べている（資料16）。



資料14 二人で一つの試行に取り組む姿（試行Ⅱ）



資料15 「共同的試行」により多様化した表現（試行ⅠとⅡの比較）

D児	ペアでやったのが一番役に立ちました。理由は、実際にやってみて、先の形をカクっとしたいときには、できるだけ先の方を三角にするという工夫など、いろいろな工夫を見つけることができたからです。
H児	一回目は、どうするかアイデアも浮かばずに、てきとうにつくっていた。重ね方も、曲げ方も、切り方も分からなかったが、ペアとの相談（試し）によってとても変化した。まず考えることができたのは重ね方。だんだん開いていったり、太さ、細さによって調整したりする技術を習得した。そして曲げ方もクネ、カク、まあるくということを知った。Cさん作の「にくまん」がとてもすごいと思った。それを本番に活かした。

N児	ペアでやったときは、未知の情報を手に入れることができました。特に、「ねじねじ」「くねくね」は、一人では思いつきませんでしたが、その情報を本番に活用することができました。
Q児	一回目は、あまりなにも考えないで、切り方もふつうに切っただけの花びらでした。ペアでしたとき、私はペアの人からいろいろアイデアをもらって三回目に活用しようと思いました。
S児	私は、ペアでできた切り方の工夫や曲げ方の工夫、そして重ね方の工夫を個人でつくるときにいかすことができました。例えば、切り方だったらEさんがやっていた、長方形の切り方だけど、細く、細かくするやり方ができたし、曲げ方は二人で出した案で、クルクルやCさんがやっていた「にくまん」をし、少しだけ6年生の作品に近づけたような気がしました。 Aさんの作品では、四重になっている花びらの四つ全部を違う形にすることで、より本物に近い花になっているのすごいなと思いました。私がとてもいいなと思ったのは、ペアで工夫したことで「違う種類のものを重ねたこと」と言っていたことです。
W児	ペアで協力し試し作品をつくった。先の形の切り方を工夫したり、広げる曲げ方を工夫したり、外を大きいので、中を小さいので重ねるという工夫をした。二人で協力してつくったので、本番に向けて自分の知恵をふやすことができた。
X児	ペアと作品の話をしていると、「にくまん」や「イナバウアー」「ねじる（くるくる）」など、曲げ方にもいろんな工夫がありました。それで、切り方や曲げ方を工夫してペアでつくってみると、すごい作品ができました。
Y児	ペアでつくったときは、二人で協力し、自分たちの理想の花をつくらうと思い、いろんな切り方や曲げ方をし、つくることができました。

資料 16 自己評価や相互評価に記された「共同的試行」の価値

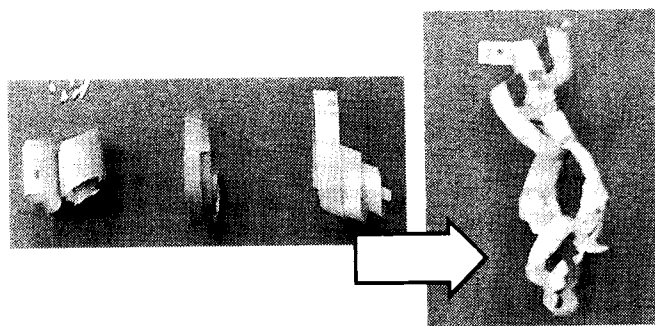
イ 2年生 「切って・つなげて・ゆ～らゆら」

2年生「切って・つなげて・ゆ～らゆら」は、いろいろな形や太さの紙テープをつくり、紙テープのつなげ方を試しながら、偶然または意図的にできた形から造形的な面白さや美しさを見つけていく題材である。新たなつなぎ方やイメージを共有し、自分の思いや考えを広げて表現できるように共同的試行の場を手だてとして実践を行った。まず、一本の紙テープでできる表現を子ども一人一人が試行した。折る、丸める、ねじるなど様々な表現方法を試行し、自分なりの考えをもった。

次に、三本の紙テープでできる表現を共同的に試行する場をもった。他とかかわりながら新たなつなぎ方やイメージを知ることができるように、自分の一本の紙テープを三人が協力して表現を工夫した（資料 17）。一人の試行ではあまり考えが浮かばなかった子が、他とかかわることで多様な表現を知り、意欲的に話し合う姿が見られた。「二本で折りたたむとバネみたいになるね」「バネにクルクルに丸めた紙テープを通すとゆらゆらして面白いね」「二本なら結ぶことができるよ」「もう一本結ぶと、だんだん走っている人みたいになってきたよ」とそれぞれのつなぎ方やイメージを伝え合っていた。類似した形しかイメージできなかった子も、共同的試行後の製作では、多様な表現を楽しむことができたのである（資料 18）。



資料 17 3人でつなぎ方やイメージを共有する「共同的試行」の場



資料 18 「共同的試行」の後のb児の作品の変容

また、偶然または意図的にできた形や自分が気付かなかった表現を知り、「どうやってつくったの？」と積極的に質問する子や、「もっといろいろなつなぎ方をやってみたい」と意欲を見せる子も現れた。試行の場を通して、自分の思いや考えを広げることができたのである。

④ ネーミング

5年生 「メタルフラワー」

試行の場で見つけた工夫を共有する手だてとして、それらの工夫の特徴を的確に言い表すネーミングに取り組んだ。ネーミングのよさは、視覚情報である造形表現やその方法を、見つけた個人のものではなく、誰もができる、使えるものへと変えてしまうことである。

ネーミングを行う段取りとして、まず、ペアで試行錯誤しながら見つけた工夫をワークシートに書き込ませた（資料 19）。

N児&P児ペア	I児&i児ペア	U児&u児ペア
三つの観点ごとの工夫	曲げ方の工夫	見つけた工夫の特徴を表すキーワード

資料 19 見つけた工夫を書き込んだワークシート

ワークシートに書き込まれた情報をもとに、全体で「切り方」「曲げ方」「重ね方」の工夫ポイントを分類、整理した。同時に、それぞれの工夫ポイントの特徴を的確に言い表すネーミングを行った（資料 20）。工夫ポイントを見つけたペアを中心に、全員でネーミングに知恵をしぼることで、

自然と見つけた工夫がみんなのものとして共有された。これが、本題材でねらった見つめ直しのある聞き合いの姿の一つである。子どもは、試行と相互鑑賞を通し、一人では見出せなかった多様な方法や表現を新たな知識として獲得していったのである（資料 21）。

切り方 曲げ方 重ね方の工夫ポイントを整理する

切り方	曲げ方	重ね方
長さ → 短 太さ → 細 先が丸い 先が尖る まる カク ヒョウリ まる フレック	先が丸い フレック ネジネジ マキマキ カクカク フレック フツツ イヤイヤ フレック フレック	1重 2重 3重 4重 5重 6重 7重 8重 9重 10重 11重 12重 13重 14重 15重 16重 17重 18重 19重 20重 21重 22重 23重 24重 25重 26重 27重 28重 29重 30重 31重 32重 33重 34重 35重 36重 37重 38重 39重 40重 41重 42重 43重 44重 45重 46重 47重 48重 49重 50重 51重 52重 53重 54重 55重 56重 57重 58重 59重 60重 61重 62重 63重 64重 65重 66重 67重 68重 69重 70重 71重 72重 73重 74重 75重 76重 77重 78重 79重 80重 81重 82重 83重 84重 85重 86重 87重 88重 89重 90重 91重 92重 93重 94重 95重 96重 97重 98重 99重 100重

資料 20 「ネーミング」による見つけた工夫の共有

ギザギザ	にくまん	クリーム	カップル
切り方の特徴から	曲げ方の特徴から	曲げ方の特徴から	重ね方の特徴から

資料 21 「ネーミング」によって共有されたテクニック

(3) 自己選択の場


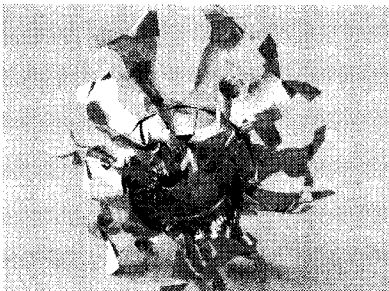
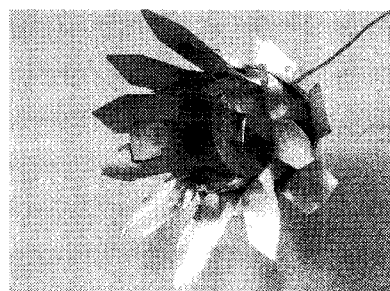
① 自己選択による製作

ア 5年生 「メタルフラワー」

題材の流れに試行の場と自己選択による製作の場を授業デザインし、子どもにも見通しをもたせて取り組ませた。子どもは、試行しながら知識を広げていった。しかし、最終的な個の製作場面では、拡散的に広がった知識のすべてを盛り込むというわけにはいかない。広がった知識のなかから、製作に活かしたい知識を選択しなければならない。ここに、自己選択しようとする状態が生まれる。

本題材でねらった見つめ直しのある聞き合いのもう一つの姿、共有された多様な方法のなかから、自分のイメージする表現に必要なものを選択し製作に活かそうとする姿は、この場で生まれる。

受けとめ合いを経て見つめ直した成果は、子どもの表現の多様化、個性化に見て取ることができる（資料 22）。また、自己評価の記述からも自己選択による製作から得た満足感を読み取ることができる（資料 23）。

	H児	U児	Q児
製作（見つめ直し後）			
	「にくまん」の選択とアレンジ	花びらのねじり方の選択	筒型の形状の選択

資料 22 「自己選択」による製作

B児	本番のは、うまくできました。四段重ねにして、切り方は先の方をギザギザにして、内側に曲げてつくりました。自分風の切り方、曲げ方、重ね方ができたと思うので良かったです。6年生の作品より上手にできたと思います。
G児	一回目の作品より百倍くらい良くなったし、ペアでやったときよりも良くなったし、6年生の作品よりも上手にできたと思います。
H児	曲げ方は「にくまん」、「内寄り」、「イナバウアー」を使用した。「にくまん」が一番内側に入れた。そして次に、「内寄り」を使った。そして最後は「イナバウアー」にした。重ね方は、だんだん開いていく感じにした。そうするととてもきれいに仕上がった。
X児	6年生がつくった作品や、ペアで話し合ったことを本番に活かすと、すごくいいのができたと思うので、6年生がつくった作品や、ペアで話し合ったことは、とても大切だったなと思いました。
Y児	本番は、6年生のと、ペアでやったことをさんこうにし、自分の思いどおりにできたのでよかったです。

資料 23 自己評価に記された「自己選択」の結果の満足感

また、本実践では、「見つめ直し」の前後で子どもの表現は、以下の比較に見られるように変容している（資料 24 次頁）。

試行Ⅰでの子どもの表現には、単純なつくりで荒削り、意図も不明瞭なものが多かった。しかし、製作での子どもの表現は、複雑なつくりでなお且つ丁寧、個々の意図の違いが読み取れるものへと変容した。また、子どもの自己評価の記述からも、表現の変容を裏付ける見つめ直しの過程を読み取ることができる（資料 25）。このことは、見つめ直しのある聞き合いの姿として、子どもが、受けとめ合った多様な知識のなかから、自分なりの表現に必要なものを選択、活用した成果である。

	A 児	J 児	P 児
試行Ⅰ（見つめ直し前）	 <p>花びらの切り方は丁寧だが、花びらの形、花の構造ともに単純</p>	 <p>花の構造に工夫が見えるが、花びらの形、曲げ方の繊細さに欠ける</p>	 <p>花びらの切り方、ねじり方の意図に欠ける 花であることが不明瞭</p>
製作（見つめ直し後）	 <p>内から外へと広がる花びらの切り方、曲げ方、重ね方に工夫</p>	 <p>花びらの切り方、曲げ方、つぼみのふくらませ方、花の構造に工夫</p>	 <p>花びらの斜めの切り込み、長さの変化、花の構造に工夫</p>

資料 24 「見つめ直し」を経て、変容した子どもの表現

A 児	<u>ペアでやったときに、どんどん広がってふんわりしていくのを実際につくってみました。内から外に広がっていくようにできたのでよかったです。そして自分の作品をつくるときは、最初のためしづくりよりうまくつくれるように、6年生の作品やペアで試した作品の工夫を活かしてつくろうと思いました。</u>
J 児	<u>Cさんの考えた「にくまん」はそのままではなく、丸く切ってその先を曲げて、「しゅうまい」のようにしたら花びらととても相性があったので良い作品になりました。</u>
K 児	<u>切り方では、ななめ切りにするというのを工夫しました。最初は、ノーマルな切り方にしていました。でも、「とくちょうがない」と思いました。そこで、ななめ切りを試しました。ななめ切りを5枚重ねました。そして、なぜかとてもいいものになりました。</u>
Q 児	<u>三回目は、切り方を一重ずつかえました。曲げ方も一重ずつ変えました。一重目は外曲げ、二重目はイナバウアー、三重目は内まきにしました。そして重ね方は、三重にして間から花びらを見せるような「写真さつえい」にしました。6年生の作品やペアでの試しは、新たな工夫が加わってとても役立ちました。</u>
R 児	<u>一回目のときは、先が四角でつまらない作品だったけれど、6年生のを見ると先が交互だったり、ペアですると、花を下向きにしたりして、一人では思いつかない工夫が出てきた。</u>
U 児	<u>まず私は大好きな花を現実の状態で作っていた。それはヒマワリで、ほとんどピンとした花びらが「のびて」いた。（まっすぐ、曲げていない）だが、Vさんとすると、「ナミナミ」に切ることや、あきかんの大きさを使って「はめる」ことができた。そして6年生の作品を見たなかに「クルクルパーマ」の花があった。私はそこから「クルクル」にすることを学んだ。私の作品は、みんなのアイデアだ。</u>

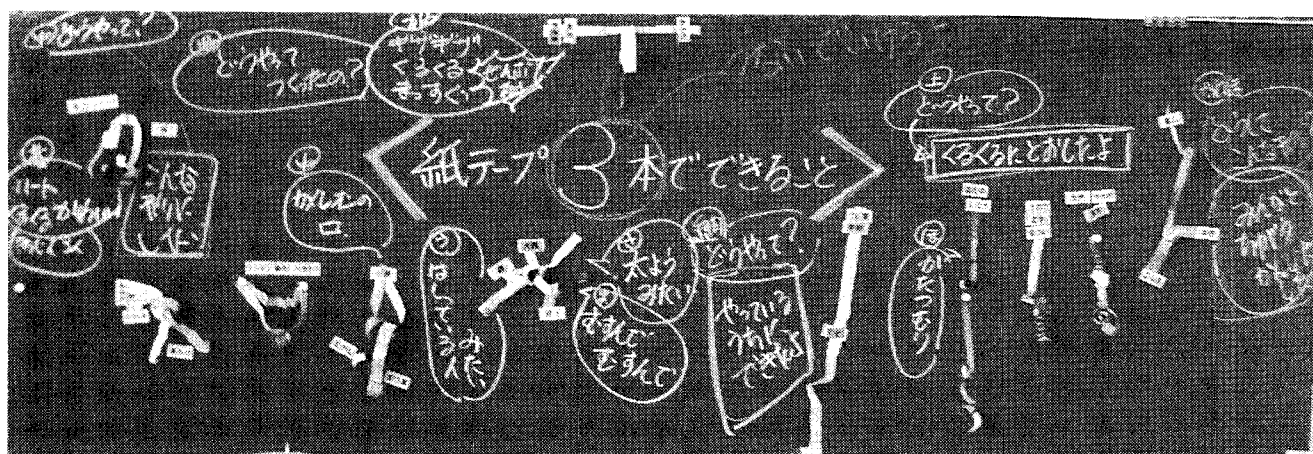
資料 25 自己評価に記された「見つめ直し」の過程

イ 2年生 「切って・つなげて・ゆ～らゆ～ら」

つなげた紙テープと言語化したつなぎ方やイメージを板書に位置付け（資料 26）、子どもが客観的に試行のプロセスを見ることができるようにした。他とのかかわりを通して得た多様な表現の中から、自分が本当に表したいものを選択するためである。

子どものふりかえりには、「私は紙テープ三本でねじってつなげたら太陽みたいに見えたけれど、Aさんはひまわりみたいと言ったのでびっくりしました 私はその考えもいいなあと思いました」「クルクルだけだとカメレオンのべろみたいだけど、バネとつなげ

るとカタツムリみたいに見えて面白かったです ぼくもやってみたいです」など、自他の表現を比較し、多様な表現の中から自分が表したいことを主体的に選択しようとする姿が見られた。



資料 26 多様な表現から自分が活かせるものを選ぶことを促す板書

子どもは選択の場を経て自分の表現を見つめ、新たなつながり方やイメージを試したり、付け加えたりしながら意欲的に製作を続けていくことができた。

「蝶々がお花にとまっているみたいにしたよ」と意図的に形をつくった子もいれば(資料 27)、「つないでいるうちにおもしろい形になったよ」と偶然できた形を楽しむ子もいた(資料 28)。どちらの子どもも、他とのかかわりを通して自分らしい表現を見つめ、楽しみながら製作することができたのである。



資料 27 意図的に形をつくった子どもの作品



資料 28 偶然にできた形でつくった子どもの作品

5 成果と課題

三つの場は相互作用しながら機能し、どれも「見つめ直し」には欠かせない手だてであった。しかし、三つの場は個々に働くのではなく、つながりあってこそ効果を発揮する。そこで、三つの場をつなぐ授業デザインが重要になる。

また、題材の流れのなかに「状態」をデザインすることで、取り組む子どもの姿勢が変わることがわかった。不足を自覚することで、次の課題意識が生まれる。課題意識は、試行錯誤の場を意義あるものへと変える。試行錯誤が充実することで、子どもの発想は多様化する。発想が多様化し、拡散したものになることで、個の製作に向けて自己選択する必要感が生まれる。そして、自己選択できる場があるということは、子どもの学びに満足感を与えるのである。

見つめ直しの生まれる「状態」を授業デザインしていくことは、子どもの主体的な学びにつながる。しかし、子どもがこれらの「状態」から「見つめ直し」を始めるには、さらなる教師の手だてが必要である。現状では、これらの「状態」に至れば、子どもが主体的に学び始めることにはならない。なぜなら、そこから一歩踏み出すための学び方が、子どもの力となっているとは言えないからである。子どもに主体的に学ぶ力をつけていくには、「学び方のよさ」を自覚させていくような継続的な学習、指導が必要である。