

# 豊かな気づきを支援し表現力を高める授業づくり

— 養護学級 3 組(高学年組)図画工作科「粘土で作ろう」を通して —

竹林地 毅

## 1. 養護学級 3 組図画工作科授業で捉える豊かな気づきと表現力

人間にとって感じることに表現することは、感じるから表現し表現するから新たなことに気づくという相乗的な活動だと考える。それゆえ、感じたことを表現する図画工作の活動は、児童の主体的、創造的な行為を育てることにつながるであろう。

児童の豊かな気づきを支援し表現力を高めていくためには、より豊かなことばを育てるための条件や視点として従来より捉えてきた3つの事柄についての検討が必要だと考える(竹林地, 1988<sup>6)</sup>)。

- ・児童にとって新鮮な経験で驚きのある“場”であるか
- ・児童の活動を支援し、活動をイメージしやすい“物”であるか
- ・児童にとって親和性がありコミュニケーションの対象となる“人”であるか

また、教師と児童、児童同士の活動場面の観察から、かかわる教師自身の豊かな気づきと児童への共感が、児童の主体的な行動を促すことが明らかになっている(竹林地, 1993<sup>7)</sup>)。このことから生活を共にする中で教師と児童相互に共感があると、児童の主体的、創造的表現活動を育てると考えられる。豊かな気づきとは、児童と教師それぞれの豊かな気づきであり、支えるとは教師と児童が互いの気づきを支援し合うことだといえる。

児童が表現意欲を持ち、より豊かに発想を広げ、表現を楽しみながら表現力を高めていくことは、前述のすべてが関連していることであり、更に次の事柄についての検討が必要だと考える。

- ・児童の気づきを意味づけながら、創造的な活動ができるようにする“教師の支援”であるか

以下、図画工作科「粘土で作ろう」の授業を通じて、児童の豊かな気づきを支援し表現力を高める授業となるためにはどのような支援があるのかを明らかにしたい。

## 2. 授業の実際

### (1) 児童の実態と課題

表現(気づき・感じる)と粘土に対する興味・関心について、児童の実態と課題を表1に示すように捉えた。

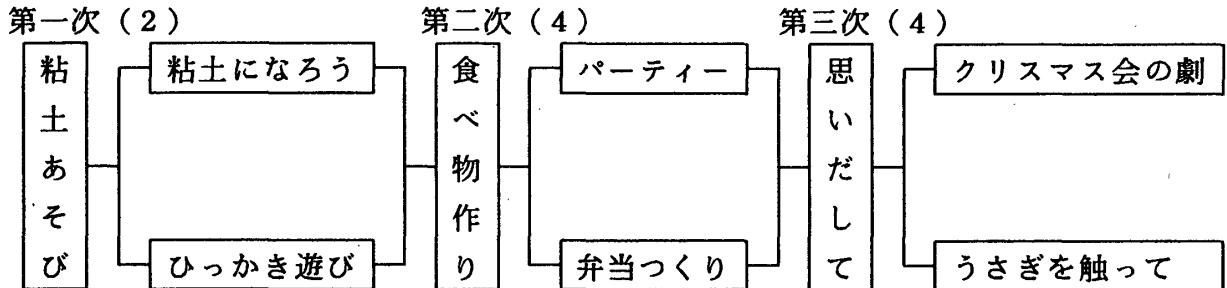
表1 児童の実態と課題

児	実 態	課 題
⑬	自分の体験からイメージを持ち、他児や指導者との相互関係の中で表現しようとする。粘土で形あるものをつくるのが楽しんでできる。 (実態表7-8の段階から9-10になりつつある)	自分なりのイメージをより工夫して形や飾りを粘土で作る、相互関係の中で表現するようになる。
⑭	自分の体験からイメージを大まかに持て、大人に向かって表現しようとする。粘土の感触を楽しみ、大まかな形を楽しんでつくれる。 (実態表5-6の段階から7-8になりつつある)	粘土をつかって他児や大人との相互関係の中で、作品の作り方を模倣したりして工夫して作るようになる。
⑮	食べ物や生活で使っている物のイメージが持てる。さらさらとした砂を好み、空缶を使って働きかける。粘土はあまり好まない。 (実態表2-3の段階から4-5になりつつある)	日頃あまり経験しない粘土に興味を持って、感触を楽しんだり道具を使って形を変えようとするようになる。

(2) 指導目標

- ・土粘土の感触を楽しむことができるようになる。
- ・粘土をちぎる、のばすなどの基礎的操作ができるようになる。
- ・自分のイメージを持ち、粘土あそびができるようになる。

(3) 指導内容と計画 10時間



それぞれの生活経験，教材・教具，題材の設定を表2のようにした。

表2 教材・教具と題材の設定

	粘土あそび	食べ物作り	思いだして作ろう
生活経験	砂場遊びや過去の粘土を使った活動	国語科題材「パーティーをしよう」の調理活動やレストランごっこ	総合学習「クリスマス会」で発表した劇「てぶくろをかいに」毎週金曜日の生活科の時間に設定しているうさぎ小屋の世話
教材教具	大型の粘土板 土粘土（軟） 大型のアクリル板 水	大型の粘土板 土粘土（乾燥・軟・硬） スロープ，粘土べら，皿 メニュー，砂，ビー玉	大型・小型粘土板 土粘土（軟） ビデオ映像，紙芝居，写真，うさぎ，白菜
活動	粘土を袋から出して大きな塊のままこねる，水を混ぜてこねる。 手足や体に擦りつけたりアクリル板に広げて絵を描く。	絵本やレストランのメニューを見て食べ物をつくる。 できたものでパーティーごっこをする。	クリスマス会の劇でしたことを思いだして粘土で自分の役の動物をつくる。 うさぎを教室に連れてきて，餌を与えたり触ったりして遊んだあとでうさぎを粘土でつくる。

(4) 児童の活動と作品の変化

児童の活動の様子と作品の変化を表3に示す。

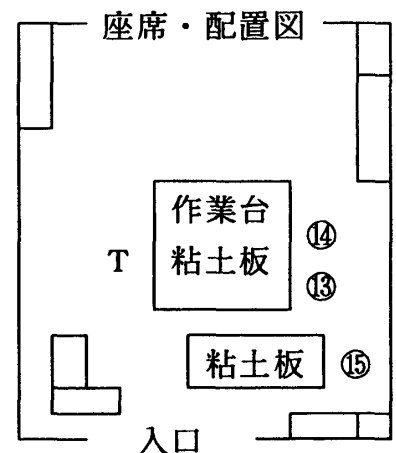
(5) 1時間の授業例と分析・考察（本時 第二次 第1時）

① 本時の目標

パーティーの食べ物や飲物を工夫して粘土で作ることができる。

目標行動

	目 標 行 動	児童
気づく	乾燥した粘土や柔らかい粘土の感触を求め触り続ける	⑮
	写真や指導者のことばから食べ物イメージを持つ	⑬ ⑭
表現	缶などの道具を使って粘土をひっかいたりする	⑮
	教師示範や他児の表現をまねて食べ物を工夫してつくる	⑬ ⑭



- ② 準備 作業第(1), 粘土板(2), 粘土べら (3種類程度), 大皿, 粘土 (乾燥, 軟, 硬) メニュー, 空缶, スロープ (自作)

### ③ 学習の展開

学 習 活 動	予想される活動	指 導 者 の 支 援 活 動
1 はじめの挨拶をする。		1 ・学習態勢作りとして毎時間位置づける。児⑮が号令を言うように側で一緒に言って促す。
2 自分の作りたい物を発表しあう。	2 ・視覚的な手がかりがあると様々な食べ物を発言するであろう(児⑬, ⑭)。 ・児⑮の好きな食べ物を発言するであろう(児⑬, ⑭)。	2 ・発言を促すために、レストランのメニューを提示する。 ・児⑮の発言を促すために、好きな果物や氷の写真も提示し、児⑬, ⑭にも尋ねて発言を促す。
3 食べ物を作る。	3 ・意欲的に形や作り方を工夫して作るであろう(児⑬)。 ・イメージはあるが形にする時にモデルが必要であろう(児⑭)。 ・柔らかい粘土の感触を楽しむより乾燥した粘土をひっかくことを好むであろう(児⑮)。 ・イメージしていることが指導者から認められると喜びであろう(児⑭, ⑮, ⑯)。	3 ・形や大きさを工夫する手がかりとして、皿や箸や串を提示する。 ・児⑬や⑭の作品をその都度賞賛し互いに見合い、作ることを促す。 ・児⑮には、乾燥した粘土板と硬めの粘土を提示し触るよう促す。引っかく、スロープへ流すなどの活動があったら、児⑮の行動を言語化ししっかり賞賛する。 ・児童のイメージをどんどん言語化し賞賛する。 ・児⑭や⑬が形を作るとき、粘土の操作のモデルが必要だと感じたら、モデルを見せ、作るように促す。
4 終りの挨拶をする。  (後片付けをする)		4 ・始まりと同様に毎時間位置づける。号令は児⑮がする。 ・後片付けをする時間が残っている時は、粘土を集め塊にするようモデルを示し活動を促す。

### ④ 本時の分析と考察

本時における児童相互、指導者と児童間のかかわりとずれについて表4に示す。

豊かな気づきを支える教師の支援活動のあり方については、表4の教師の支援活動と児童とのずれから次のようにまとめることができる。(表4の中のアンダーラインは以下の項目ア、イ)と対応)

#### ア) 気づきを支えイメージを広げ深める手だて

教師自身が粘土や食べ物の固定的なイメージを持ち、児童の食べ物のイメージがひろがったり深まるような言葉かけが不足してしまった。表4中に述べたように、レストランごっこを生かす設定にすることや具体的なイメージが確かになるような言葉かけが支援の手だてとして必要である。

#### イ) 活動を共に楽しみ感じたことを受けとめる教師の感性

表現活動を共に楽しもうという気持ちが不足していて、その結果児童相互のかかわりをふやす手だてを予測していなかった。また、児童がどんなことを感じているであろうかと思いながら接することや児童相互がかかわりやすい活動場所の工夫が支援の手だてとして必要である。

## 3. 総 括

粘土はその可塑性と可逆性から表現への興味を十分に満たし、手の感触を通して表現することを楽しめる素材である。また、その適度な粘着性は粘土に触ること自体が子どもたちにとって目的となりやすい(成田, 1991<sup>1)</sup>)。児⑭と児⑮は柔らかな粘土の感触を楽しみ第一次の『粘土になろう』、『ひっかき遊び』の授業後に「ああ面白かった、明日もしょう!」と感想を述べており、筆者自身も活動したことが面白かったと感じた。児⑮は柔らかな粘土より固まった粘土をこすって、パラ

表3 児童の活動と作品の変化

	児⑬	児⑭
粘土あそび	 <p>粘土板の上でこねて感触を楽しんでいたが、他児（たまたま中学年組児童が活動に参加していた）の動きに誘われて床に粘土を落して足で踏み始めた。</p>	 <p>児⑭と同じく他児の活動に誘われて粘土を踏み始めたが、手や足に教師が擦り付けたことが契機になって、顔や頭にも擦り付けて楽しんだ。粘土だらけになった後満足そうであった。</p>
	 <p>粘土を掻き取っては腿に擦り付けていたが、平素の土のようにさらさらと流せないのも短時間で止める。粘土を踏む活動に誘ったがこれも短時間で止めた。</p>	 <p>粘土板に付けて乾燥した粘土を用意した。缶で掻き集めて感触を楽しむが、他児の活動とのかかわりがほとんどなくなってしまう。</p>
食物づくり		

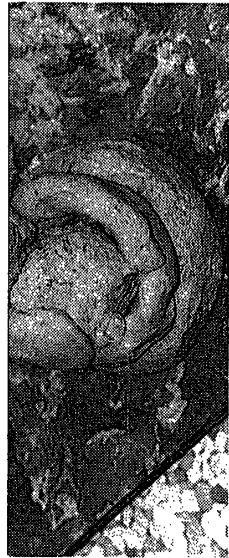
児④と児⑤の間に席を設定して児④からの働きかけを促すと、柔らかな粘土を板に擦り付けたり、粘土の塊からちぎり取ることを楽しむようになった。



児④や児⑤にちぎったりして塊の形を変えていくことを楽しんでいった。塊から掻き取ったものを教師の言葉かけて転がすことも楽しんだ。



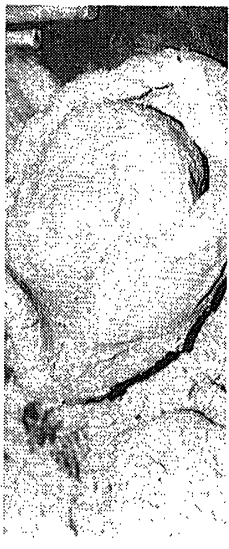
粘土をちぎったり棒状にのびしそれを食べ物に見立てていたが、活動に飽きるとかたまりを押しつぶす感触を楽しんでいた。皿やトピックの言葉かけをすること、**「○○ランチ」**のイメージがよまきりして作るようになった。



劇の人物を作ることより食べ物を作りたいと教師と一緒にコップに入った**「ビール」**を作る。



鬼にしっかり触っている最中に粘土で作ろうと言いはじめた。塊を押しつぶして顔を作るように促した。顔の部分については作り方を示範した。足の部分は自分で作って付け加えた。



ステーキや刺身やフライなど日常食べられている物をイメージして作り楽しむ。フィルムのケースの蓋で型どった**「目玉焼」**を発見して必ず作っていた。粘土べらを包丁に見立てて切る活動は児④のモデルとなった。



帽子屋さんの顔は自分で作った。身体部分はその都度言葉をかけて作るように促した。顔以外は楽しんで作ってはいない。



粘土で絵を描くように構成することがわかってきたよう。顔以外の身体部分を作り始めた。鬼の目と口をよくみていた。顔が強調された感じになっている。

思 っ だ し て 作 ろ う

表 4 児童相互, 指導者と児童間 (縦軸→横軸) のかかわりとずれ ( ) はずれを示す

児⑬	児⑭	児⑯	T
<p>児⑬</p> <p>※</p>	<p>児⑭</p> <p>・児⑯が「ぎょうざ」と言って皿に置くのをちりと見る。 ・「へびへび」と言って児⑯の作った器の中に入れる。 ・児⑯に「グータン」と言いやりと笑う。 ・自分の皿に置いた児⑯に「これは僕の上」と言う。 ・児⑯が「メニエー」を見せに行っているのを見て「いや、なめよ作るんよ」「がまんがまん」と言って作る。 ・「僕はラーメン」と言うとき児⑯は「ぼくはギョーザ」と答える。 ・「これはあんどんナツです」と言うのを聞いて、ピザを作っていたが「あん」と言って平らな粘土の上に粘土を置いていく。 ・児⑯が作ったものを落とすと「洗って洗って」と言う。</p>	<p>児⑯</p> <p>・砂糖をもらおう」とような促しがあれば、かかわりの広がりがある。また、児⑯の持っている粘土の質に注目させるような問いかけがあれば、表現の質的な高まりが期待できた。 ↓ ・活動場所の配置への配慮 ・かかわりが生じるような促し</p>	<p>T</p> <p>・「先生へそ」と言って粘土を見せる。 ・餃子の皮のような物を作り「○」と言う。「この中にミンチを入れて」と言われ、「いや、塩を入れろ」と答える。 ・「これ見てこれ見て」と言われて「餃子の皮のような物を見せ」「パンパン(したよ)」「と喋って「これサドイッチにしよう」と言われて「あー」と言っている。「ピザつくろ、ピザ、ピザ」と言うとき「ピザ、いや」と言われる。立ち上がった児⑯の前には「Tの所にきて」「先生、ハンバーグ」と言われて見せる。戻ってきたTが「これ何?」「と聞かれて「カレー」と答える。</p>
<p>児⑯</p> <p>※</p>	<p>児⑯</p> <p>・児⑯とTのやりとりを聞いて「K君はボールが好きじゃね」と言う。 ・児⑯に「なになに」と尋ねると「グータン」という返事がかえってくる。 ・児⑯が「僕はラーメン」と言うのに対応して「ぼくはギョーザ」と言う。</p>	<p>レストラランゴッコのお客としてTと児⑯がなつて注文をするような促しがある。持ってきた時に児⑯の使っている粘土の質に気がさせるような問いかけや触る活動の促しがあると表現の高まりが期待できた。 ↓ ・活動場所の配置への配慮 ・かかわりが生じるような促し</p>	<p>T</p> <p>・Tの作りかけた粘土のコップに粘土のひもをのせる。「ぐっと一杯」と促されて、それを持って飲むまねをする。 ・「サーモンステーキー丁」と言われると「少々お待ち下さい」と言われて、粘土で平らな円を作る。 ・参観者にメニューを持って周りを始める(レストラランゴッコになっていく) ・提示されたへらで粘土を取って「これ焼鳥なんよ」と言う。串を提示されると串にさす。 ・フィルムケースを提示されると「中に入れよう」と言って粘土をケースの中に入れる。 ・丸い塊を作ってへらに刺して持っていく「カップがないんですけ</p>

	<p>よろしいですか」ときく。</p>	<p>今から粘土を切っていて、ついで粘土を見て「さとうなんよ、生クリームなんよ」という。</p> <p>・「何で食べるんですか」と聞かれてへらを持って行く。</p>	<p>・座っているブロックから落ちか けて(下に座ろうとして)；Tを見 ると「いいよ、Aちゃん、どう ぞ」と言われる。</p> <p>・「ころころ」と言って缶を差し 出して缶にかけらを入れてもらい スロープでころころがす。</p> <p>・スロープでころころがしたあと、T (Y)やT(K)にタッチする。</p> <p>・下に座っていいかと目で聞く。</p>
<p>※</p>	<p>※</p>	<p>Tと一緒に児④へ注文を呼びか け、児④の活動に注目させるチ ャンスはあった。(ア)。(イ)</p> <p>↓</p> <p>・支援の手だての予測</p>	<p>硬い粘土の破片や砂を缶に入れて 音を楽しんだり、スロープに流し て動かし楽しんだり、足に擦り つけて楽しんだりすることは予 測していた。柔らかい粘土の感触 や違いを感じるような活動を6回 促す。</p> <p>↓</p> <p>・素材から感じたことを児④が表 現しようとした時に受け止める場 所にいなかった。活動したことを どう感じているのだろうかとい う接し方の不足。(イ)</p> <p>・自分の活動を楽しんだ後に他児 の活動を受け入れるチャンスがあ った。かかわる場面の予測が必要 だった。(イ)</p>
<p>児④</p>	<p>↓</p> <p>・レストランごっこを活かす ・見立てを促す問いかけ</p>	<p>児④が見せに来た時が、児④ に児④の活動を促している粘 土に気づかせるチャンスであ った。児④からの促しがあれ ば、粘土の破片を渡すなどの 活動ができたと思われる。(イ)</p> <p>↓</p> <p>・支援の手だての予測</p>	<p>レストランの品物の種類や食器(皿 やコップ)についての言葉かけや示 範があった。(イ)</p> <p>↓</p> <p>・児④が言っている言葉のイメージ を確かにするような問いかけが不足 している。</p> <p>ex. ドーナツには何がかけられてあ るの？ 大きな○○かね？ りんごの他には何が入ってい ますか？</p> <p>・レストランごっこを共に楽しもう という気持ちをもっとあたら、児 ④や児⑤とのかかわりを広げること ができた。</p>
<p>T</p>	<p>↓</p> <p>・レストランごっこを活かす ・見立てを促す問いかけ</p>	<p>ステークやグラタンをギョーザや ピールのイメージで接している。(イ)</p> <p>↓</p> <p>・前時の様子から、食べ物イメージ をどんどん完成品として見せ にくるというように思っていた。</p> <p>・作品の数が多くなることを促そ うとして、イメージが深まるよ うな言葉かけが不足している。</p> <p>↓</p> <p>・参観者の動きから席を離れての活 動を自らセーブしていた。(イ)</p>	<p>・うまくコミュニケーションでき ていないことを感じながらも、な ぜ動きにくいのか、表現活動が活発 にならないかを見とみることで いいなかった。</p>

パラと手足にこすり付けることを好んでいた。『ひっかき遊び』以降は、児⑮用に乾燥させた粘土を用意した。しかし、『パーティーをしよう』の授業分析の結果、素材としての砂や乾燥した粘土を用意するだけでなく、児⑮には児⑬や児⑭とかかわりが生まれるような場面設定と教師の支援が必要だと考えるに至った。以後は、教師も活動を楽しむことと児童相互のかかわりの仲立ちをすることを大切にして指導にあたった。

生活の中で自分自身に気づき、感じたことを粘土で表現せざるを得なくなるような教師の支援、言い換えれば、かかわる教師が一人一人とまっすぐ向きあい、内に動くものを受けとめ、共に感じ、できるならばそれが広がっていくのを支える（竹内, 1989<sup>6)</sup>）ことができるようになりたいとあらためて考えている。

内に動くものを受けとめ、共に感じることは、教師と児童のコミュニケーションのあり方を示すことである。コミュニケーションは話し手と聞き手の間で時間を区切るように交互に起こる時系列的な現象ではなく、2人の体がその変化をわかちあい、動きを共起させる同時的・空間的な現象であり、からだは話者の感情・隠れた意図といった文脈的な情報「微候的な」情報を伝える（佐々木, 1987<sup>6)</sup>）と考えられる。授業研究によって授業者が気づいていないこと＝からだの動き＝を批評によって気づき、授業を改善していくためには具体的な事実を挙げて批評することが大事である（太田, 1993<sup>4)</sup>）と考える。

あらためて教師の支援活動には、豊かな感性が必要とされることとそのために授業研究の必要性が浮き彫りになった。感性情報処理の研究をすると研究者もきっと感性が豊かになる（辻, 1993<sup>2)</sup>）ということばを信じたい。

#### 4. 今後の課題

今後は、これまでの実践で得られた以下の支援のあり方について、授業研究を通じて検証していきたい。

- ア. 児童の生活体験からイメージを広げ、活動しやすい教材・教具を用意し児童が好む題材を設定するならば、個々の表現力が育ち自由な表現が育まれるであろう。
- イ. 様々な表現活動を繰り返し設定するならば、活動の見通しを持たせ主体的な活動を促すであろう。
- ウ. 教師が児童に〇〇を作らせたいと思わずに活動し、児童の表現に共感できるならば、児童の創造的な表現活動を促すであろう。

#### 《参考・引用文献》

- 1) 成田 孝 (1991) : 土粘土を豊富に, 障害児の授業研究, No.29, 16-17
- 2) 日本学際学会編 (1993) : 感性と情報処理-情報科学の新しい可能性-. 共立出版, 3-26
- 3) 太田正己 (1993) : 授業設計における授業批評の影響-重度重複障害児の授業を通して-. 特殊教育学研究, 30 (5), 1-9
- 4) 佐々木正人 (1987) : からだ: 認識の原点. 東京大学出版会, 125-129, 150-152
- 5) 竹内敏晴 (1989) : からだ・演劇・教育. 岩波新書, 127-133
- 6) 竹林地毅 (1988) : 障害児学級におけることばを育てる児童-伝えることを楽しめる生活づくり-. 第95回東雲教育研究会要項, 3-5
- 7) 竹林地毅 (1993) : コミュニケーションの成立に関する研究-調理活動を中心にして-. 広島大学大学院学校教育研究科修士論文