

## 図画工作科

# 子どもたちの美意識を育む図画工作科題材開発

—「驚き」と「感動」の体験を通して—

中 島 敦 夫

### 1. はじめに

「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」では、小学校図画工作、中学校美術において領域や項目などに共通する資質や能力が〔共通事項〕<sup>1)</sup>として整理された。〔共通事項〕は、児童生徒の活動を具体的にとらえ、図画工作、美術の基礎的な能力を育て、造形活動や鑑賞活動を豊かにするために設けられた<sup>2)</sup>。形や色などの〔共通事項〕に示された要素に着目してねらいを設定し、評価規準を作成することは大切なことである。

今、図画工作科・美術科に求められていることは美術教育を通して子どもたちにつけたい力をはっきりと示し、美術教育の意義を再認識してもらうことではないだろうか。そのような背景もあって附属三原学校園図画工作・美術部会では、子どもたちに美意識を育むことを目標にして取り組みを行ってきた。これまでの取り組みの中で常に願いとしてあったのは子どもたち一人ひとりが自分らしく表現活動を行ってほしいということであった。「驚き」と「感動」の体験の中で子どもたちは明るい表情で活動を自らよりよくしていた。「驚き」と「感動」の体験を与え、美意識を育んでいくことができる題材開発を行いたいという思いから本研究主題を設定した。

### 2. 研究の視点

#### (1) 美意識の定義

「美意識」は、『美学辞典』<sup>3)</sup>によると「心理学的立場では美的態度における意識過程をさし、哲学的観点では美的価値に関する直接的体験を意

味する。美意識には活動様式から見て美的享受あるいは美的観照と芸術創作の2面がある。この両者の間には緊密な関係の存することが認められ、本質部分では統一的に把握されている。」<sup>4)</sup>美意識は、授業における創作活動及び鑑賞の活動両方で働くものであると考えている。子どもたちは、鑑賞活動（美的享受・美的観照）において自分なりの視点を持って作品をみたり、創作活動の中で自分なりのこだわりをもって作ったりしている。これらを踏まえて美意識を、鑑賞活動・創作活動を含めた造形的な活動の中で働く「美しさやよさに関する価値の意識や感情」と定義した。

#### (2) 美意識が育まれる過程

美意識を構成する心的要素として感覚・表象・連合・想像・思考・意思・感情などが挙げられる<sup>5)</sup>。これらの要素は、「感性」「知性」「技能」につながるものである。本部会では、「感性」と「知性」そして「技能」が相関的にかかわることによって「美意識」が育まれるという仮説を立てている。本研究では、「驚き」と「感動」の体験を基にして「感性」「知性」「技能」を相関的にかかわり合わせていく。

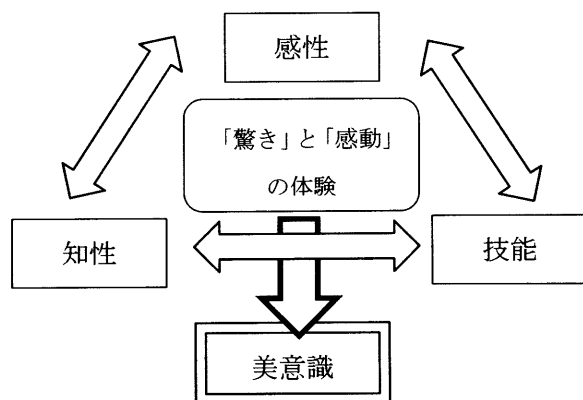


図1 美意識が育まれる過程

(3) 題材開発の視点

①「意外性」のある題材・学習展開の工夫

子どもたちにとって「意外性」のある題材を提示し、学習展開を考えることで学びの過程の中で「驚き」と「感動」の体験を生じさせることができる。この「驚き」と「感動」の体験はこころの奥底で生じるものであり、「知性」と「感性」を合わせた人間性全体に関わるものであるとされている<sup>6)</sup>。また、子どもたちが、「驚き」と「感動」を求めて自分らしく表現するために自ら学習課題を設定していくようにする。そうすることで「技能」も相関的に関わらせていく。

②タキノノミーテーブルの開発実践

タキノノミーとは、ブルーム<sup>7)</sup>の提唱した評価の考え方で、現行の小学校学習指導要領の観点別評価4観点はこのタキノノミーを応用して設定されている。附属三原学校園図画工作・美術部会では、昨年度よりタキノノミーテーブルの素案をつくり実践を積み重ねている<sup>8)</sup>。タキノノミーでは

教育目標が以下の3つの領域に整理されている。

- ・ 認知領域：知識の記憶や活用からなる
- ・ 精神運動領域：運動技能や操作技能からなる
- ・ 情意領域：興味、態度、価値観の変容からなる

これらの3領域を簡潔に要約すれば、認知は知識・理解、情意は感情・情緒、精神運動は技能・技術に関する領域と見なすことができる。

近年、クラスウォール<sup>9)</sup>らによって、ブルームが前世紀後半に提唱したタキノノミーを継承・発展させた「新タキノノミー」が提唱されている。本研究ではこの新タキノノミーを美術教育の評価に応用するべく、認知領域・情意領域・精神運動領域の3領域に加え、価値の形成の側面として「メタ認知」を上位に置いた目標群の試案を作成した。

若元によると人間力形成への貢献、とりわけ3H (Heart/感じる力, Head/考える力, Hand/みる・かく・つくる力) の形成こそが美術教育の最大の目的としている<sup>10)</sup>。この3Hの考え方はタキノノミーテーブルの認知領域・情意領域・精神

表1 図画工作・美術科のタキノノミーテーブル (小学校4・5・6年生)

知識の次元	認知プロセス次元		
	1 思い出す/理解する	2 応用する/分析する	3 評価する/創造する/内面化する
認知的領域	<b>事実的知識</b> (美術用語、造形の要素と原理) 今までの経験から、これからの学習に生かせそうなことを想起する。 「この前学習した〇〇が使いそうだな。」 「似たような事を前にやったな。」	制作・鑑賞の活動においてイメージに合うようにこれまでの経験を活かして工夫をする。 「あの時のように〇〇のようにしよう。」	制作・鑑賞の活動を通して、次の活動へとつながる経験にする。 「次の学習では、〇〇を生かしてみよう。」 鑑賞の活動において視点を持って鑑賞し、自身の活動に生かす。 「〇〇さんの作品はここがいいな。参考にしよう。」
	<b>概念的知識</b> (題材のテーマのコンセプト) 題材の持つよさをとらえる。 「〇〇からいろいろな形が作れそうだな。」	制作や鑑賞の活動を通して、題材の持つよさを深める。 「〇〇になるように工夫しよう。」	
精神運動	<b>手続的知識</b> (表現の技術と技法、批評・鑑賞の方法) 技法・技術を理解し習得する。 批評・鑑賞の方法を理解し習得する。 今まで学習してきた技法・技術を想起する。 「〇年生の時は△△を使ったな。」 新しい技法・技術を獲得する。 「こうやればいいんだな。」	技法・技術を生かしながら自分なりの表現をする。 「〇〇すればもっと面白くなりそうだな。」	習得した技法・技術を自らの制作に応用している。 「〇〇したら面白くなったよ。」 習得した鑑賞の方法を自らの鑑賞に活用している。 「〇〇に気をつけてみると作品がもっと面白くなるね。」
情意領域	<b>感情の次元</b> 1 受容する/反応する 道具や材料、作品などの対象に対して興味を持つ。 「〇〇を使うのか面白そう。」 <b>美的な価値観</b> (美しさやよさに関する価値の意識や感情) 道具や材料、作品などの対象から美しさやよさを感じ取る。 「〇〇はあんなことができそうだな。」	情意プロセス次元 2 価値づけする/組織化する 対象の持つよさを自分なりに感じ取り、自分の制作に必要なものを選択する。 「〇〇は・・・がいいな。使ってみよう。」	制作や鑑賞の活動を通して、よさや美しさに対する価値の意識や感情を再構成している。 「〇〇の作品は最初は・・・がいいと思ったけど、今見ると・・・もいいね。」
メタ認知	<b>メタ認知の次元</b> 1 思い出す/理解する 自己知識 ポートフォリオなどを使って学習を思い出す。 「〇年生の時にこんなことを勉強したな。」 自己調整	2 応用する/分析する 自分らしさが表れている点を感じ取る。 「私の作った作品のここが好き。」 次に改善したい点などを見つける。 「ここはもっとこうしたらよかった。」	自分らしさの認識に基づいて、制作や鑑賞の活動に取り組んでいる 「ここに私らしさが表れている。」

運動領域の全てにつながるものである。ここで大切なのは、子どもたちが対象としっかりと関わ合いながら「感じる」、「考える」、「みる」・「かく」・「つくる」学びの過程の中で自分らしさを追求していくことである。自分なりのテーマの設定、色使い、形の工夫、材料の選択等を求めて考え、工夫し、決断していく中で子どもたちの美意識を育んでいきたいと思う。そのためには自己を振り返るメタ認知は重要な役割を果たす。よってメタ認知の項目を独自に設定した。

本実践では、学年レベルのタキソノミーテーブルと題材レベルのタキソノミーテーブルを作成した。また、予想される子どもたちのつづやきを付け加え、より分かりやすくした。具体的な目標を持ってつけたい力=「美意識」を育んでいく。

③ポートフォリオ評価法の活用

ポートフォリオにデータを蓄積していくことで子どもたちが学習の足跡を振り返り、次の活動へとつなげていくことができるようにする。また、教師が学習過程の中で子どもたちの学びの様子を分析し授業改善をしていくことで子どもたちに「驚き」と「感動」の体験を生じるような学習展

開の工夫を行なう。

(4) 研究目的

「驚き」と「感動」の体験を生じる題材開発を行うことを通して、子どもたち一人ひとりに自分なりの美意識を育んでいく。

(5) 研究方法

本題材のタキソノミーテーブル(表2)から、主に次の2点が本題材で育みたい子どもたちの美意識として整理された。

- ①自分の表したいイメージを追求する。
  - ②自分や他者の作品のお互いのよさを感じ取る。
- 以下の3点を中心にして、検証を行なっていく。

○ アンケート

事後にアンケートを実施し、子どもたちの思いや願いについて調べ、美意識とのつながりを確かめる。

○ 作品分析

タキソノミーテーブルをもとにして子どもたちが作った作品の分析を行い、作品にこめられた思いや工夫について調べる。

○ 振り返りカードやワークシートにおける記述  
ポートフォリオに綴られたワークシートや振り

表2 題材「踊る! KAMIXILE(紙ザイル)」におけるタキソノミーテーブル

認知領域	知識の次元	認知プロセス次元	
		1 思い出す/理解する	2 応用する/分析する
認知領域	事実的知識 (美術用語、造形の要素と原理)	既習の学習を想起し、連続性等の新たな要素につなげる。 「○○の折り方は○○なようにもなるんだね。」	自分の表したいイメージになるように折り方を想起しながら選択する。 「8つ折りでやると絵が4つつながったよ。」
	概念的知識 (題材のテーマのコンセプト)	踊ったら楽しいという視点から、自分の表したいイメージを膨らませる。 「○○が踊ったら面白いな。」	自分の表したいイメージに近づくように工夫をする。 「○○になるように色の組み合わせも考えてみよう。」
精神運動	手続的知識 (表現の技術と技法、批評・鑑賞の方法)	技法・技術を理解し習得する。 批評・鑑賞の方法を理解し習得する。 今まで学習してきた技法・技術を想起する。 「紙を回しながら切ると上手に切れたよ。」 適切に紙を折り、切り込みを入れる。 「じゃばら折りですとつながったよ。」	いろいろな折り方・切り方を試しながら自分なりの表現を追求する。 「ここは違った折り方を試してみようかな。」 「もう少し切れ込みを入れてみよう。」
情意領域	感情の次元	情意プロセス次元	
		1 受容する/反応する	2 価値づけする/組織化する
情意領域	興味・関心・態度	切り紙という手法に改めて関心を持つ。 「連続模様も作れるんだね」	自分や他者の作り出した作品から美しさを見出し、味わう。 「○○は、並べてみると色がきれいだなあ。」
	美的な価値観 (美しさやよさに関する価値の意識や感情)	連続性や対称性から美しさを感じる。 「○○がつながったらきれいだらうな。」	
メタ認知	メタ認知の次元	2 応用する/分析する	
	自己知識	1 思い出す/理解する	2 応用する/分析する
	自己調整	今までの学習を想起する。 「1年生の時にこんなことを勉強したな。」	自分のこだわりを感じ取る。 「○○なダンサーたちにしよう。」 次に改善したい点などを見つける。 「次はこんな方法を使ってみようかな。」

返りカードをもとにして『み方』（五感覚を総動員してみる<sup>11)</sup>という意味)や感じ方について調べる。

### 3. 学習の実際

#### (1) 授業の構想

- ①題材名：「踊る！KAMIXILE（紙ザイル）」
- ②学年：第4学年（77名）
- ③実施時期：10月～11月
- ④題材について

切り紙は、紙を折り、切れ込みを入れて開くことでその意外性を楽しむことができる題材である。単一模様の美しい模様や同じ模様が繰り返しつながっている連続模様を作ることができる。

本題材では、切り紙でダンサーを作り、それを3点ペットボトルの台座につけてクランクの仕組みで回すおもちゃづくりを行う。ハンドルを回すことで切り紙は交互に動き、踊っているように見える。またバックステージにも単一模様の切り紙を置き、美しさを感じるようにする。（図3）

どんなダンサーを切り紙で作ろうか、そしてどのような組み合わせにしようかと試行錯誤の中で

自分の作りたい形を追求していくことをねらいとしている。また、題材名に子どもたちに人気のダンスグループの名前を入れて興味を引き出す。切り紙は、一年生の時に扱った題材であり、（単一模様を中心であった）既習事項を活用する態度も育てることができる。

#### ⑤指導にあたって

導入では、一年生の経験を思い起こす場を設定し、活動がそこから広がっていくようにする。ここでは次の活動につながるよううまくいかなかったことを悩みとして共有する。また、穴あけパンチやカッターナイフ等の道具も用意し、子ども達の多様な表現に答えられるようにしていく。

鑑賞会では鑑賞カード（図2）に視点を示すことで自分自身の作品のよさや自分らしさを具体的にとらえるようにする。

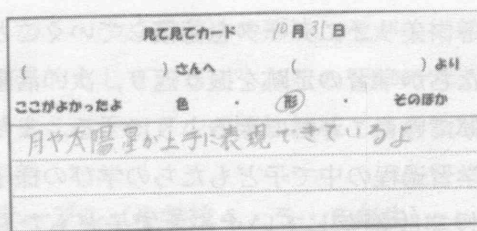


図2 観賞カード



紙ザイルの作品見本

上部の単一模様2枚がバックステージ、右側の針金がクランク機構の中心、下部3枚の切り紙が、ダンサー（切り紙がみ1枚で一人とカウントしている。）

図3 紙ザイルの構成

## (2) 題材の目標

- 開いたら美しい模様ができる切り紙の特性やクランクの仕組みから作品の面白さを感じるようにする。
- 切り紙を組み合わせたたり、動きの面白さを感じたりしながらイメージを広げるようにする。
- 自分の作りたいイメージに近づけるように切り紙のコツを生かしながら、折り方や切り方、構成の仕方を工夫するようにする。
- 折り方や切り方などお互いの工夫やよさを見つけあいながら活動するようにする。

## (3) 評価の指標

表1のタキノノミーテーブルから本題材のタキノノミーテーブルを作成した(表2)。なお、認知プロセス次元の「3評価する/創造する/内面化する」の欄は、高学年の3ヶ年をかけて到達すべき目標であり、今回は「2応用する/分析する」の欄までに留めた。

## (4) 指導計画

- 第1次 切り紙VER2.0!・・・2時間
- 第2次 紙ザイル結成!・・・3時間
- 第3次 紙ザイルツアーin MIHARA・・・1時間

## (5) 授業の概要

〈第1次〉 切り紙VER2.0!

導入では、折って切れ目を入れた折り紙を提示した。子どもたちは今までの経験から「開いたら模様ができるよ。」などの反応をした。そこで、切り紙の作り方を聞いてみるとほとんどの子どもたちが覚えていた。次に連続模様の切り紙を提示した。すると子どもたちは模様がつながって繰り返すことに驚きを感じていた。今までの経験で連続模様の切り紙の作り方を知っている子どもは、2～3人ぐらいであった。ここで自分たちが知らなかった切り紙が出てきて子ども達の目は輝きだした。続けて、完成した作品見本を提示して実際に動かしてみせた。「エグザイルの踊りだ。」「くるくる回って面白い。」などの反応が返ってきて子どもたちは作品作りに対して意欲を高めることができた。

学習の流れを話し合った時に子どもたちから出

たのがまずは、切り紙のやり方をしっかりと覚えたいということであった。そこで「切り紙のやり方を覚えて、切り紙名人になろう」という目標を立てて第1次の学習を行なった。

単一模様の切り紙は、今までの経験を活かしてどの子どもも上手に作っていた。連続模様は初めての経験であったために子どもたちは苦勞をしていた。子どもたちのふりかえりには、本時の成果と課題として以下のような記述等が見られた。

- ・ 8つ折りや16折りできれいなもようができた。
- ・ つなげて切るのがむずかしかった。
- ・ 切れ込みを入れれば入れるほど綺麗な形ができました。でも切るところをまちがってバラバラになってしまいました。
- ・ 紙を折りすぎると切りにくい。
- ・ 紙を折ってどこから切れればいいのかわからなかった。

子どもたちは、紙を開いて、美しい模様や連続模様ができることに対して喜びを感じていることがわかった。その反面、なかなかコツがつかめずに歯がゆい思いをしている子どもも多数おり、つまりきの傾向も以下のように分かってきた。

- ・ 切れこみを入れる位置が分からない。
- ・ 開いたらどこがつながるのが分からない。
- ・ 紙を折りすぎてしまう。

そこで、第2次では、第1次の反省も生かしつつ子どもたちが活動になれ、見通しを持てるような展開にすることにした。

〈第2次〉 紙ザイル結成!

- 切り紙のダンサー作り

前時を受けて、授業の導入で「開いたらなーにクイズ」を行なった。この活動から切り紙の切る位置や開いたらつながる場所(子どもたちには折り紙の山と紹介した。)を確認し、「できる」という見通しを持つためである。

連続模様の切り紙では山の位置を確認すると共



に2つ折りのやり方を紹介し、自分の切りたい形をそのまま描いてもちゃんと連続模様になることをしめした。

その後、コツを整理し、「いろいろな折り方や切り方をためして、たくさんダンサーを作ろう」という学習課題を立ててダンサーの制作に入った。子どもたちは集中して形を追求していた。この原動力となったのは、切った折り紙を開いた時の「驚き」と「感動」である。切り紙を開いたらどんな形になるのか、ワクワクしながら活動していた。さらに、一つの形でもいろいろな折り方を試して、様々なバリエーションを作りながら追求していた。アイデアスケッチを見ながら作り始めたが、最初に出来上がった作品を見てダンサーの組み合わせやテーマを変える、より具体的な形にする、さらに想像を広げて新たなダンサーを作る等、活動は様々であった。新しい形ができたならお互いに教え合う姿も見られた。

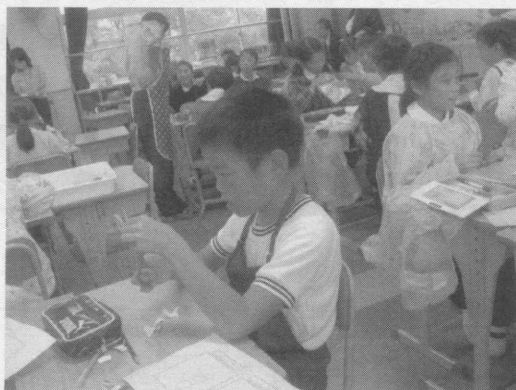


図4 集中して切り紙に取り組む

ダンサーが完成したあとはバックステージ作り

である。ダンサーのテーマに合うように色を選んだり、素材として色セロハン折り紙を使ったりしながら工夫して作っていった。

そして、それらをラミネートしてペットボトルで作った台座に切り紙の作品をつけた。この時に動きを見ながら、ダンサーの前後の順番を色々変えながら作る子どもがいた。

また、台座を飾りつけたいという子どももいたため余った時間で折り紙を貼ったり、水性ペンで書き加えたりして台座を飾りつけた。こうして紙ザイルは完成した。

#### 〈第3次〉 紙ザイルツアー in MIHARA

作品の完成後、鑑賞会を行なった。まず、自分の作品のよさを紹介カードに書いた。その後、教室内を歩き回って、お気に入りの作品を見つけ、作品カードに感想を書いて渡した。

改めて作品と向き合うことで自分が作った時の気持ちを再確認すると共に友だちの作品のよさに触れていた。

## 4. 考察

### (1) 子どもたちは自分の表したいイメージを追求できたか

#### ○ アンケート結果から

事後のアンケート(表3)では、設問1「自分なりの工夫をすることができましたか。」に対して、95.9%の子どもたちが本題材で自分なりの工夫をすることができたという回答をした。工夫の内訳(複数回答可)は以下のとおりである。

表3 アンケート結果

	設問	よく できた	できた	あまり	できな かった
1	自分なりの工夫をすることができましたか。	71.6%	24.3%	4.1%	0%
2	自分らしい作品ができましたか。	76%	20%	2%	2%
3	紙ザイルを作っていて楽しかったですか。	74.2%	24.2%	1.6%	0%

・作りたい形になるようにした	36人
・色を工夫した	20人
・動きを工夫した	2人
・台座に飾りつけをした	5人
・バックステージを少しずらしてみた	1人
・ダンサーの並びを考えた	1人

切り紙で自分の作りたい形になるように工夫したのが、最も多く、その次に折り紙の色の組み合わせが多かった。またバックステージや台座に関する回答も見られ、切り紙のみにかかわらず、様々な活動で工夫をしながら作っていた。

また、設問2「自分らしい作品ができましたか」に対しては、96%が、肯定的回答をした。理由として以下のような記述がみられた。(複数回答可)

自分の好きな動物やもようにした	15人
自分だけの工夫をした	20人
好きな色を使った	5人

ここでは、形や色といった「自分の好きなもの」がポイントになった。自分がいいなと思っているものを用いることで自分らしさが出せたと感じている背景には、「好きなものを作りたい」という子どもたちの願いや思いがあるからであろう。ここに子どもたちが粘り強く活動に取り組むことができた理由が見られる。また、「自分だけの工夫」を取り上げている子どもも多く、自分だけの工夫として以下のような記述があった。

- ・笑っているように見せるために切り方を工夫した。
- ・目の形に穴を開けるときにパンチを使った。
- ・ダイヤの形になるように切り方を工夫した。
- ・手と手がつながるようにした。
- ・虹色の実をつけてみた。
- ・後ろの魔女をわざと動かないようにした。
- ・ペットボトルに文字をつけた。 等

これらの工夫は、設問1の記述のものよりも詳細に書かれており、子どもたちの思いが伝わってくる。メタ認知の視点でタキシノミーテーブルを作って題材を作るということは、子どもたちに自分らしさを意識させ、より具体的に活動をしていくうえで有効であった。

○ 子どもたちの作品から

#### 児童 A

- ・作品名  
「トンボザイル」
- ・作品のよさ  
「色合いのバランスを考えたところ。」

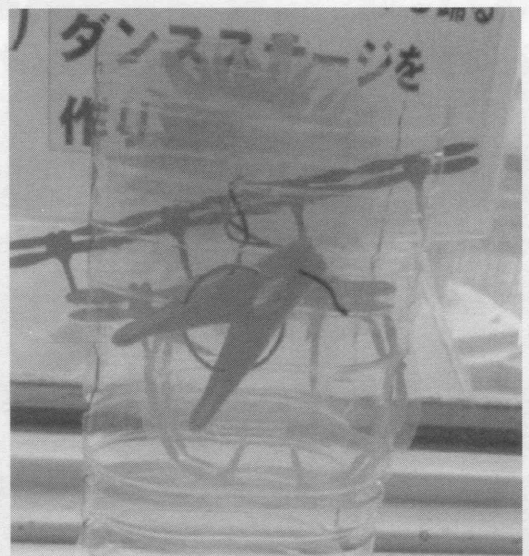


図5 児童Aの作品

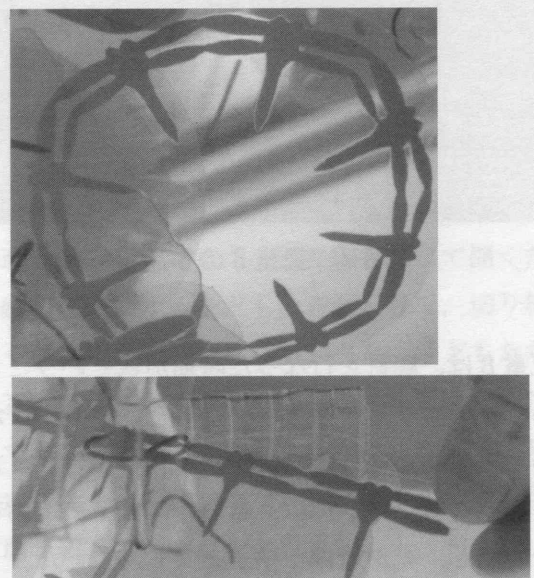


図6 様々な折り方で作られたトンボのダンサー



児童Aは、昆虫が好きであり、他の題材でも昆虫をモチーフにしたものを作る。今回は、トンボがダンサーになると意外性があるということで、このテーマにした。トンボのダンサー作りでは、図3のようにいろいろな折り方を試しながら様々なつながりができるようにしていた。また、それぞれの色の組みあわせもこだわって作っていた。

#### 児童B

・作品名

「Halloween ザイル」

・作品のよさ

「ペットボトルの『Halloween』の文字です。」

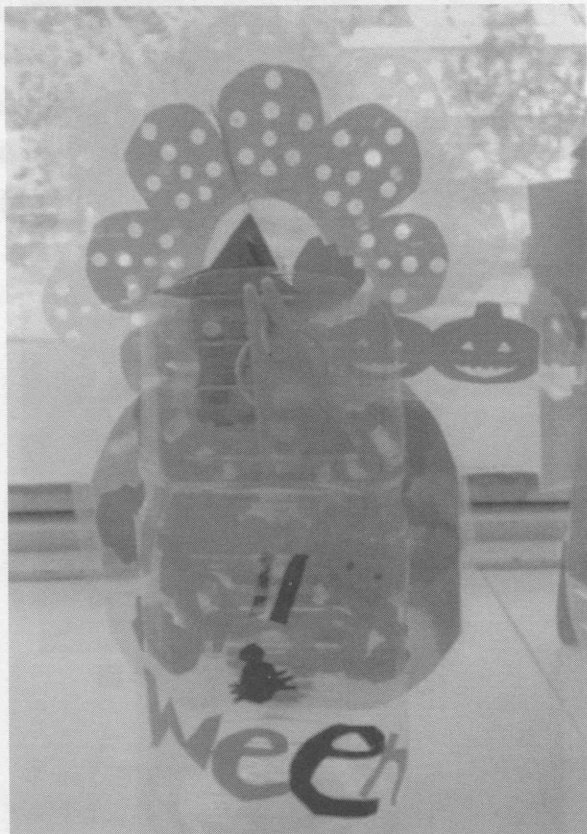


図7 児童Bの作品

児童Bは、題材を行なった時期が秋ということもあり、ハロウィンをテーマにした。そして、かぼちゃや魔女といったダンサーを作っていた。また、バックステージには、自らのアイデアでお花紙を使用し、光が透ける様子を楽しんでいた。

児童Bは作るのが早く、余った時間で折り紙の切れ端を使ってハロウィンのアルファベットを飾

りつけた。これを見ていた他の子どもたちもよさを感じて飾りつけを行なった。

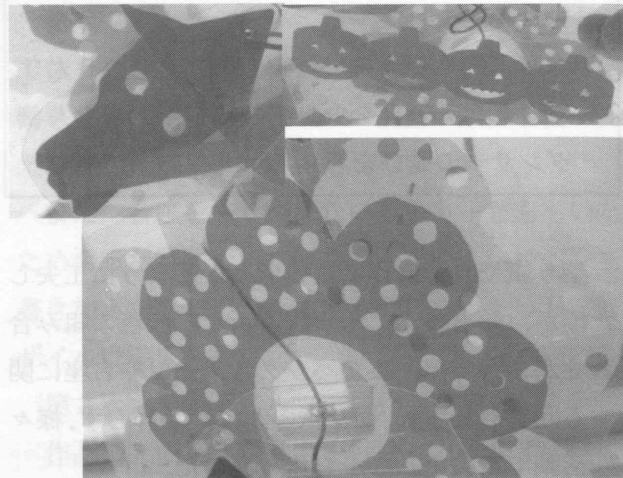


図8 児童Bの切り紙

ハロウィンをテーマにした子どもは他にもいたがダンサーに「ネコ」や「コウモリ」が入っていたり、タイトルに工夫があったりしてどの作品にも自分らしさを感じられた。

#### (2) 作品のよさを感じ取ることができたか。

第3次の鑑賞の時間では、作品のよさを鑑賞カードに書いた。具体例にあるように全員が、視点を持って書いていた。

○ 子どもたちの作品から

#### 児童C

・作品名

「かわいいダンサーたち」

・作品のよさ

「ハートが4つあるところ」

児童Cは、切り紙でなんとか星やハートの形をつなげようと試行錯誤していた。それに対して友だちからのコメントが以下のとおりである。

「ほしのつながりがいいね」  
「バックステージが明るい色でよかったです。」  
「ペットボトルのかざりもいいね。」 等

友だちからのコメントを見て、自分の頑張りが



認められて感動するとともに新たなよさを発見して大変喜んでいました。

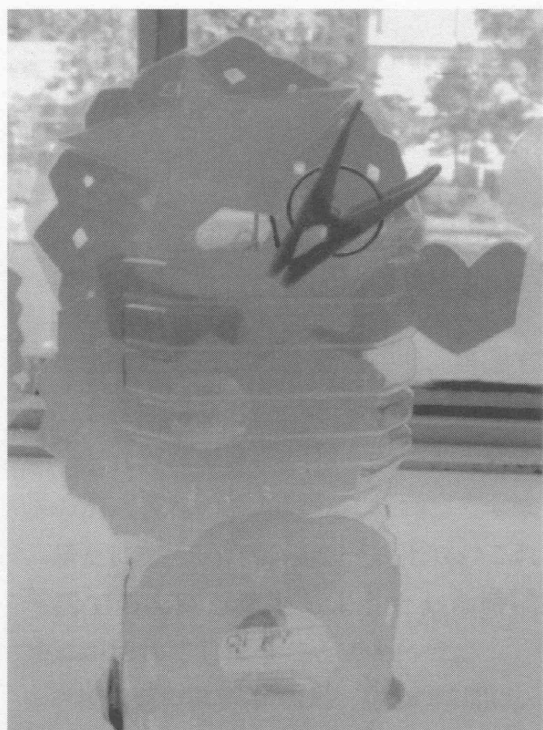


図9 児童Cの作品

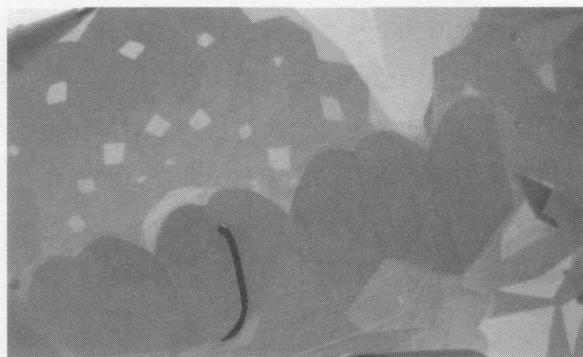


図10 児童Cの切り紙

全体でもアンケート設問3では、98.6%の子どもたちが、楽しかったと回答した。その理由のとして「友だちから作品のよいところを見つけてもらったのがよかった。」というものがあつた。

### (3) 成果と課題

#### 〈成果〉

子どもたちが、自分なりの工夫をしながら、作品作りをしたのが成果である。紙の切り方や折り方の工夫、そしてダンサーの組み合わせ、タイトルのネーミングなど、それぞれに子どもたちのよ

さが出ていた。また、本題を通して切り紙をはじめとしたハサミの技能も向上することができた。子どもたちは、自信をもって切り紙を行い、できた作品を見せ合っていた。

また、本実践を通して、切り紙を扱った題材の広がりについて示すことができたのではないだろうか。

#### 〈課題〉

課題は、大きく3点が明らかになった。1点目は、切り紙ができない子どもに対しての手立ての不足である。学習の中で、切り紙が上手いかずに活動を楽しむことができない子どもたちもいた。掲示物や練習の時間の確保などで対応してきたが、もう少し手だてが必要であつた。それがアンケートにおける否定的回答にもつながっている。

もう一点は、動かす仕組みの中心となつたクランク機構の難しさである。本題材では、指導を切り紙に特化して行なつた。しかし、完成直前にクランクが歪んでしまい、うまく回らない子どももいた。子どもの力だけで直すのが難しく、教師が手を貸す場面もあつた。子どもたちだけで作り上げることのできる題材になるようにクランク機構の仕組みや素材等も吟味していきたい。

最後は、タキソノミーテーブルの活用についてである。表2にあるように項目を埋めたが、内容が重なっているものもあり、使いやすさを考えて内容の整理をする必要性を感じた。

## 5. おわりに

「驚き」と「感動」の体験から「美意識」を育む取り組みを行なつた。折り紙を切って開くたびに嬉しそうにする子どもの表情を見て、切り紙という題材の可能性を感じた。また、子どもたちがお互いに教え合いながら学びを進めていく姿は、とてもよいものであつた。今回は、反省点も残つたがこれを次に生かしながら、よりよい題材開発に取り組んでいきたいと思う。

〈注および引用文献〉

- 1) 文部科学省:「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」p. 5, 2008, 日本文教出版株式会社.
- 2) 川西隆:「羅針盤 第30号」, 2011, 岡山県総合教育センター.
- 3) 竹内俊雄編, 「美学事典」pp156-161, 1961, 弘文堂.
- 4) 前掲書3).
- 5) 前掲書3).
- 6) 佐々木秀樹:「子ども主義宣言 子どもたちのリアルと図工の時間」, pp. 17-18, 2008, 三晃書房.
- 7) 梶田叡一:「教育評価[第2版補訂版]」, pp36-39, 2002, 有斐閣双書.
- 8) 吉川和生, 中島敦夫, 大和浩子, 内田雅三, 中村和世:「美意識を育む図画工作科・美術科の授業開発―創造的思考力の育成とかかわって―」, 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, no. 39, pp. 255-260, 2011.
- 9) Anderson, Lorin W. and Krathwohl, David. R. (eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- 10) 若元澄男:「美術教育!だれのため?なんのため?-たかが美術教育/されど美術教育-」, 月刊「学校教育 No. 1132」, pp6-13, 広島大学附属小学校学校教育研究会第一編集部, 2011.
- 11) 前掲書 10).