

表現について

19057 荻田泰則

キーワード 主体的な学習 学習過程 身体

I 概要

「表現」とは何だろうか。

現在、学校教育において、児童・生徒に「自らの考えや感情を相手に正しく伝える力」を育成するように求められている。「他者と話し合い、行動を共にし、課題や問題をともに解決していく力」の育成は確かに大きな教育課題である。

学校においては他者は級友や先生であるが、家庭においては家族である。社会においては、多文化を背景とした多様な社会人である。

そのような人たちと理解し合い、交流するためには、自らの考えや感情を相手に分かるように正確に伝えなければならない。伝える力を持たなければならない。

そのような文脈から言えば、「表現」とは「自分の考えや感情をことばや身振りで正確に明らかに相手に伝えること」と言えるだろう。

そのようなコミュニケーションの場ばかりではなく、「表現」ということばは「芸術の世界」でもよく使われる。

「バレエ」や「演劇」などでは、「表現」とは一般に踊り手や演者が作品から得た自らの考えや想像や感情を「ことば」や「身体」を使って表すこと、と一般的に捉えられている。

ここでも、「表現」とは「自らの考えや感情や想像をことばや身体を使って表すこと」、「表現力」とはその表す「力」としているのではないだろうか。

しかし教育における「表現」はそのようなものなのだろうか。わたしは「子どもの主体的な学習をつくりだす授業」の探究を通して、教育における「表現」は上記の定義と異なった内容ではないかと考えるようになった。

わたしはその内容を研究と実践を通して明らかにしていきたい、と考えた。以下がその実践と考察である。

II 研究の目的

- 1 斎藤喜博の教育実践(授業)を研究することを通して「表現」についての内容と意味を考える。
- 2 自らの実践(授業)を通して、子どもの「表現」を実現し、その内容と意味を提示し、考察する。

III 研究の内容

1 教育実践(授業)による検証

①実践:体育(マット・跳び箱運動 「開脚前まわり」)

- ・ところ 仙台市立S小学校 4年生 3クラス 81名
- ・とき 2019年 10月18日

〈授業のねらい〉

わたしは、この実践を行うにあたって、次のねらいを設けた。

- ・子どもどうしが学び合うコミュニケーションを授業のなかで実現する。
- ・子どもが「開脚前まわり」の運動の論理を獲得するための発問と発問群を用意する。

- ・子ども一人ひとりの事実に対応し課題を達成できるように助言や補助をする。
- ・前にまわるとき、子どもがマットに触れながら行う順次接触をしっかり指導する。

実践記録とは

実践記録を書くことには大切な意味がある。

教育はその特質からすべて実践的な行為である。教育する側がどのような考えで子どもに働きかけ、子どもをどう変えていくか、そのことを事実に応じて教師のことばによって記録するのが実践記録と考えている。

教師のことばで書くことが重要なのは、授業が教師のスキルによって行われ実現していくものだからある。授業は教師の働きかけとそれに対応する子どもの変容によってつくられる。したがって、スキルを行使する教師の内面とそれに対応する子どもの事実を教師が記述することが大切なのであり、それを実践記録と捉えるのである。

〈実践記録〉

2018年、わたしは「授業探究の会」という名称で、斎藤喜博の実践(授業)の検討会を行った。そこで斎藤の体育の授業映像「開脚前まわり(マット運動)」を見た。

わたしは、子どもが「開脚前まわり」の運動の論理に従い、美しい身体の姿勢の線を表現してまわっていることに感動した。どうやったら、子どもたちはあのような身体に美しい線が表れるのだろうか。表現されるのだろうか。

わたしは学生の時、斎藤の「前まわり」の指導をうけたことがある。頭を腕の間に入れて、前にまわることをぎりぎりまでがんばって保ち、ゆっくりまわっていくのだ。もちろん自分がどのようにまわったかなど分からない。ただゆっくりマットを感じながらまわり、自然に起き上がっていた、という記憶しかない。

またわたしは現役の教師のとき、何回も「前まわり」の指導に取り組んだ。そのときは斎藤の発問を真似たり、自分が考えたことばで発問を作った。

斎藤の実践(授業)の映像を見て、わたしは現役のときに気づかなかった多くのことを学んだ。また同じ会で参加している人たちの意見から斎藤の授業の特質を知ることができた。

わたしは、それらを通して理解したことなどをもとに実践してみようと考えた。それが四郎丸小学校での「体育」の実践(授業)だった。

当日、わたしは担任の先生に子どもたちをマットの前に2列縦隊で座らせるようお願いした。一人ひとりがマットに向い、他の子どもの運動の様子がよく見える隊列と考えたからだ。

目の前のマットにそれぞれに一人ずつ出て来て「開脚前まわり」をしてもらった。

子どもの課題に対する問題点を見るためであり、学習のあとの自分の姿と比べるメタ認知のためでもあった。

腕を着かずに頭をついてまわってしまう子、腕を着いてもすぐ斜めに倒れてしまう子などが見られた。わたしは腕の支え、順次接触のなさ、速くまわってしまうことなどが問題だと思った。

何人かの子どもたちにやってもらったあと、手の着き方と手、腕、肩が一つのリング(トンネルの入り口のようなアーチのような形)をつくること、頭を入れてまわりそうになったらゆっくりまわること、指示した。

手をついて、腕で身体を支えようとするが、腕を曲げてしまう子がいた。

わたしは、マットの脇に行って、手を大きく開いて、マットをつかむことを言った。子どもは手を開いてマットを何度もつかんで手の着く位置を確かめていた。わたしは、見ている子ど

もたちに「マットをしっかりつかむことの大切さ」をその子の手の着き方を言った。子どもたちは、わたしとその子の運動する姿を見て、わたしの出している課題を学んでいた。次の子どもはそのことを学んでしっかり手を着いていた。

体が重く、なかなか体重を腕で支えられない子どもがいた。どんな体型でも原則として理にかなった身体の使い方をすれば課題に取り組んだ「開脚前まわり」はできる。

わたしはその子の脇に行った。これは指導と補助のためだった。その子は手をマットについた。腰をあげると体重で腕が折れた。わたしはしっかり腕で体重を支えるように言った。その子は手と腕で支えるポイント一所懸命見つけようとしていた。それでまわろうとしたが、苦しがつて横に倒れてしまった。

もう一遍やらせた。

そこでわたしは腕で支えたら、頭を入れてゆっくりまわるのだと言った。その子どもは頭を入れて苦しくなりすぐにまわってしまった。わたしはまわれたのでその子を褒めた。しかし、わたしは、そのとき自分の考えてきた発問ではこの子どもをきれいにまわらすことができないと感じた。わたしはそれ以上の発問をその場で生み出すことはできなかった。ただその子がまわるタイミングに応じて、手を添える補助をただけだった。その補助で彼はまわった。うれしい顔をしていた。

子どもたちは次第にきれいにまわるようになって行った。

一人の女の子がマットをつかみ、腕で身体を支えて大きくまわった。しかし速くまわったので、わたしはゆっくりまわることと、背中をマットに首のところから一つひとつの背骨が順番に着いていくようにまわることを求めた。女の子は腕でアーチをつくり、頭を入れてまわるタイミングを探り、ゆっくり肩から背中とマットに丁寧について大きくまわりひとりで立った。みんなは拍手をした。女の子も笑顔だった。

子どもたちは、全員取り組んで終えた。子どもたち自身もメタ認知として、自分の身体の使い方の違いを感じたようだ。

体育の授業が終わって、マットをかたづけていたら女の子の何人かわたしの脇に来て、開脚前まわりができたことや授業をしてもらって感謝していること、再び学校に指導に来て欲しい、というようなことをニコニコしながら言ってくれた。

また担任の若い女性の教師は、「目から鱗でした。」と言って、今までに経験したことのない指導の仕方だ、と興奮して言ってくれた。このような一斉指導は現在ほとんどやられていないのだろう。

わたしは研究で得られたスキルを応用して、主題の実現がすこしなされたことに自信を持った。そのスキルの有効性、先生方や子どもたちの反応から現場への汎用性を確認をした。

〈子どもたちの感想より〉

・多くの子どもたちは、提示された学習課題に対してそれを「自分たちにとって難しもの」と感じていた。そしてそれに挑戦し「うまくなった、できた」という達成感で「それを生かして新たな技をやってみたい。」という学習に対する「主体性」が生まれていた。

・「うまくまわれた、跳ぶコツがつかめた」という身体の操作の仕方を身につけ、体育の面白さや楽しさを強く感じるようになり、「好きになった」と書いている子どもも多かった。

・「いろいろ学べた」とし「学習した」経験を書いている。教師に対しては「やさしく、分かりやすく、具体的にていねいに教えたところ」を子どもたちは評価していた。

わたしは、素直な子どもたちとの印象を持った。授業のなかの子どもは今も昔も変わらない。

〈成果と課題〉

- ・学習課題の提示や発問・指示の工夫によって、「子どもたちの主体的な学習の姿」の実現に近づくことができた。
- ・「全員をできるようにする」ための発問の深さと明確さが不足していた。



子どもは、手と腕と肩のアーチをつくって、頭を入れてまわろうとしている。まわるタイミングや身体の使いかた、まわる動きなどを考えている。手から肩、背、お尻ときれいな線をつくる過程の姿である。

教師はなるべく、この子が自分で前まわりの運動を追求していけるように、まわる方向性を保たせるために、触れるか、触れないぐらいの手を添えている。(補助)

回りの子どもたちは、その様見ている。

②実践：図工(描画)「わたしのお気に入りの帽子」

- ・M教育大学附属小学校 4年1組 計29名
- ・2020年 10月19日～10月30日 (5時間扱い)

〈ねらい〉

- ・全ての子どもに追求できる学習課題の設定を図る。
- ・描く対象に対する認識や観察や想像を描画の「線」を描くことで追求させる。
- ・子どもどうしの学び合いのコミュニティをつくり、共同で学習することの安心感と信頼感の土台のうえで学習をさせる。

〈実践記録〉

2020年、わたしは仙台市立K小学校で5年生2クラスを対象に国語(俳句:「五月雨をあつめてはやし最上川:芭蕉)」の授業をした。そのときの授業のねらいは二つあり、授業における専門家とのつながりの仕方を考えること、もう一つは全ての子どもが共通に取り組める学習課題を設定することだった。「作者はどこで川の流れを見ているか」がその中心発問だった。

同じように附属小学校の図工の授業においても、全ての子どもたちに取り組ませたい「中心の課題」を設定することを大きなねらいとした。その課題については全員が取り組み達成させたいと考えていた。

また描画において、子どもたちどうしが他の子どもの描いたものを見たり、意見を言い合ったり、学んだり、それをもとに描いたりさせたいと考えていた。そのことによって「学びのコミュニティ」をつくりたいと考えた。

教材を「わたしのお気に入りの帽子」にした。

この子たちは、学習経験として描画の積み重ねはない子どもたちだった。対象をしっかりとりえて描く学習をした経験さえない子どもがいるかもしれない。そのような4年生を対象にする「教材」は何がよいか。簡単に言えば、子どもたちが描けて教師が描かせることがで

きる教材は何か、ということだった。

わたしは、子どもたちが日常生活で使い愛着もあり、形として質感としても面白い教材として「わたしのお気に入りの帽子」にした。

そのことを子どもたちに言ったら、「お気に入りの帽子」を早速用意して授業に臨んでくれた。お気に入りの理由を聞くと「おばあさんに買ってもらった」とか、「好きな野球チームのものだ」とか、「被りやすい」とか口々に出た。おばあさんに買ってもらった立派な「ハット」を持って来た女の子もいて、これは描くのが大変かもしれなくてない、と心配したりもした。

5時間の授業扱い。

◎1時間目

子どもたちにお気に入りの理由を聞いたり、わたしが用意した3種類の帽子(毛糸の帽子、テニスで使う運動用のもの、いつも散歩や買い物するとき使う綿製の愛着のある使い慣れた帽子)を子どもたちに見せて、どうして気に入っているのか、またそれぞれの帽子の用途と素材や形状の関係を細かく述べ、帽子への興味と関心を持たせた。

◎2時間目

いよいよ帽子を描くことにした。机の上に好きなように帽子を置かせた。どのように置きたいか、どの方向から見た帽子を描きたいか、で置き方を決めさせた。

図画版が大きい。子どもたちは椅子に座りながら描きにくいようだ。わたしは後で一人ひとりの描く空間が確保できる図工室にすればよかった、と後悔した。

まず、八つ切り画用紙に全体が収まるように、紙の縦横を決めさせた。帽子を縦に置いて描く子どもをいた。大体は紙も帽子も横に置いて描く構図を選んでいた。しかし、なかには斜め上から描く子どももいた。

見る位置と構図が決まったら、まず紙に帽子の全体が入り、形が取れるように帽子の端ばしのところに鉛筆で点を打たせた。全体の形がとれるように。つばの先、脇、頂点などのところに点を打たせた。

全体のバランスをとりながら点を打つことに困難な思いをしている子どもたちがいた。わたしは、その子どもたちのところに行って、つばの先や帽子の頂点の位置を子どもとともに探った。

子どもたちの絵を見て、だいたい点は打てていると判断した。それらの点を参考に鉛筆の線を引くことで、「帽子全体の形(その帽子の特徴をつかまえている)をとる」課題に向かった。この課題がわたしがこの授業のねらいとした「全員に獲得させる、共通の学習課題」だった。

わたしは子どもたちに、打った点をもとにして、「お気に入りの帽子」の全体の形を描いて欲しい、といった。

描き始めた線はなるべく切らない、その線が見えなくなるまで続けて描く、間違っと思ってすぐ消さないで線を引き終わってから消すこと。それらの指示を与えて描き始めさせた。子どもたちが描いているなか、帽子によっては硬いところや柔らかいところがあるから、それも考えながら描いて欲しい、と言った。

わたしは、線を追って子どもたちが難なく描いて仕上がると思っていた。ところが子どもたちは難渋していた。特につばと頭を被るところの位置のバランスがとれない子どもが多くでた。わたしはつばの先やつばと被る部分の接点の位置をよく見て描くよう、に言った。

「あっ!」と思った。

始めに一だいたいの形をとるために打った一記した点をただ結んでいた子どもが何人もいたのだ。あわててわたしはその子たちに「点と点を結ぶのではなく、点をもとに帽子の線を見つけて引いていく」ことを言った。わたしの指示を聞いて、その子たちは何度もトライしていた。(絵①②)

◎3時間目

この時間は、ねらいとして「全体の形をとること、帽子のそれぞれ持つ素材や機能の素晴らしさを発見して描くこと」とした。

子どもたちはそれぞれの課題に取り組んでいた。「共通した中心の課題」は全員が取り組んだが、その課題で止まっている子どもと進んで素材や機能を描く課題に取り組んでいる子どもとが同じ時間で混在している状態になった。子どもたちの絵の出来映えはそれぞれだった。これは授業としてよい状態ではない、と思った。

この時間が終わり、わたしは子どもたちの絵を見た。

クラスの四分の一の子どもたちがわたしの中心発問「全体の形をつかまえる」という課題を達成できていなかった。これでは、全員の子どもたちが学習の充実感を得ることはできない。全ての子どもが共通の学習課題に取り組み、それを獲得させることが今回の授業のねらいだ。

わたしは子どもたちにもう一度帽子の全体の形をつくる線をしっかり追求して描くことを求めた。すでにできている子どもたちは、「また描くのお」という顔をしていた。

わたしはここはもう一度で形がとれない子どものところに行っていっしょに線の追求をした。この時間で課題に達成できなかった子どもが4人になった。

◎4時間目

わたしは、この時間は「帽子の持つ素材や機能のよさを追求し描く課題」に取り組ませようと考えた。それがみんなできる段階にいと判断したからだ。

わたしは子どもたちの前に立って、子どもの持って来た帽子を持ちながら、「素材や機能と形」の関係を話した。

そのような追求をしている絵を取り上げ、どこがいいのか、ここの線がなぜ素晴らしいか、などと子どもたちに紹介した。

描く時間になって、子どもたちは紹介された子どもの絵や他の子の絵を見て回っていた。友だちと絵について話したり、席に戻って描き続けたりしていた。

わたしは帽子全体のバランスがまだ描けない二人の子どもと机の上の帽子を見ながら、新たな発問や指示を考えていた。

◎5時間

わたしは形の線が取れていない残りの二人についていた。他の子どもたちはこれ以上描けない、という感じだった。こちらに子どもたちに要求する新しい発問がない以上、描くことを続けさせるのは良くないと思い、一人ひとりの絵のよい点と注文を言って終わりにした。

そしたら子どもたちがわたしの脇に列をつくった。評価や助言を得るためだ。わたしはこれはすでに一斉授業ではない、と判断し評価して席に戻るように言った。

最後にみんなの作品を集めて、一つひとつ素晴らしいところを紹介してこの時間を終えた。

〈子どもたち感想から〉

- ・子どもたちは「線で追い求めて描くこと」を難しい課題と受け取っていたが、学習に取り組むその過程を楽しかったと感想に書いていた。また自分のよい点を評価されて、「うれしかった」という感想も寄せていた。
- ・子どもたちは、課題に対して何度もその学習内容を獲得するために描いていた。そして「描いていくたびに良くなることから」自己肯定感を得たと思う。
- ・描き終わり、「今度は帽子以外で描いてみたい」と自主的な学びの姿勢ができたことはこの授業に取り組んで子どもたちが「達成感」をもったからだと考える。

〈成果と課題〉

- ・全ての子どもが取り組める学習課題を設定でき、ほとんどの子どもが課題を達成できた。その過程で子どもは「主体的な学習」ができた。
- ・「帽子」を追求する過程の観察や認識、追求が描くという行為（身体運動）を通して、線の姿で表現されていた。
- ・発問が子どもが納得する内容ではなかったものがあった。また指示も曖昧なものがあり、子どもたちが何をどう追求するか伝わらない場面があった。発問の内容の吟味と指示の的確さが必要である。

2 子どもの絵に表れる「表現」とその内容

「子どもの主体的な学習」はどのような姿で表れるだろうか。描いている子どもの姿に表れる。そしてより明確に表れているのが、「描かれている絵」そのものだ。描かれた「線」だ。描く「線」に表れている。

①



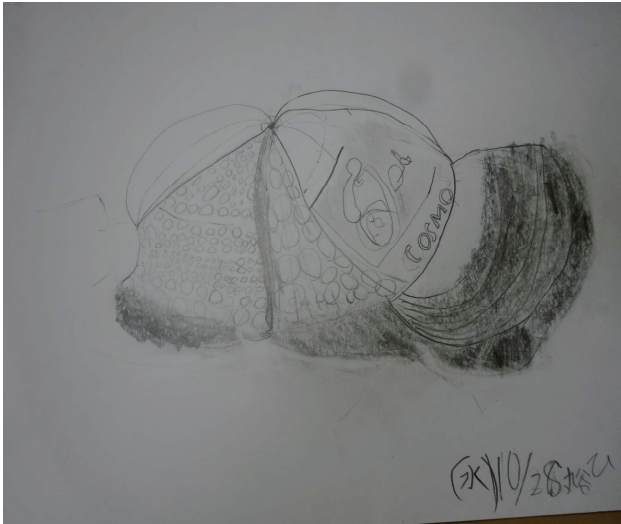
①の絵について

この絵は全体の姿をなかなか捉えることができなかった子どもの絵である。つばと被るところが上手くつながっていない。見る視点が動いて、つばの線の方をしっかりと捉えることができなかったのだろう。

わたしも一緒になって、つばの線を追った。

一般には、この絵は上手く描けていない絵と評価されるだろう。しかし、この子どもは全力で帽子の線を追求し、自らの思考力や観察力や想像力を総動員して学習している。その内容がこの子どもの線に表現されている。この子どもは十分に「主体的な学習」をしていると評価できないだろうか。

②



②の絵について

この絵は①の絵に比べて、なんとか全体の形をとらえている。しかし③の絵のように形を明確に捉えているということとはできない。素材の質感や機能の良さも表されていない。

しかし、この絵にも①と同じように一所懸命に対象を描こうという学習の働きがある、主体的でもあり、多くの能力が同時に発動しているとも見える。「お気に入りの帽子」に対する愛情さえも感じる。この絵もその子どもの学習の過程を表している。

③



③の絵について

この絵は帽子の形も素材の質も機能もよく描かれている。この子の自身の持っている能力(観察力、思考力、感性、追求力、表現力)が高いのだろう。しかも教師の発問や指示についての理解も確かであり、課題に取り組んでいる。素直に自分の能力を発揮し、学習活動も行っている。「主体的な学習」もしている。しかしここで①②以上の強い「主体的な学習」が行われていると言えるだろうか。

ここ教育として考えていくべき課題もある。

Ⅲ 考察 「表現」について

斎藤喜博の実践(授業)の映像『「開脚前まわり」.宮城教育大学附属小学校,4年生.1976年.』のなかで、斎藤が子どものまわる姿を見て、「きれいだね、美しいねえ、」という場面がある。

子どもが「美」を表現し、それを捉えて言ったこと「ことば」と思う。ではそのとき、子どもはどのようにして「美」を表現したのだろうか。

わたしは現役の教師のとき、そのことがいつも疑問だった。今回2年間の研究と自らの実践(授業)を通してそのことを考えた。

★「表現」はどのようにして生まれてくるのか。

斎藤の実践(授業)やその言説を分析していると、斎藤が子どもの能力も美しさも「学習する過程で生まれてくる」と認識しているように考えられる。「教科の持つ文化財としての教材を学習する過程でその知識や技術を獲得、発見、認識の作業のなかにおいて、自分たちの論理性とか、思考力とか、創造力とかをつくりあげていくことである。『未来誕生(写真集)1960年』」の言説などにその考えが示されている。しかし、この言説だけでは「表現」の意味がまだはつきり

しない。

わたしは上記二つの実践を通して、次のように考えた。

図工における「帽子」の絵に表現された「線」は、帽子の形や素材、機能を描くことを通して学習している過程の「論理の追求や創造」をしている子どもの思考や感性が表れたものなのではないか。

子どもが「開脚前まわり」の学習課題(前まわりの運動の論理)を追求する過程で行使される思考や感性が身体(姿)に表れているのではないか。それを「表現」といい、斎藤はその表れた表現を「美しい」と言ったのではないだろうか。つまり学習している子どもの思考や感性が(追求の過程で生じているもの)が表れた姿(身体や線)を斎藤は「美しい」と見たのではないのだろうか。

教育における、学習における「表現」とは、自分の思っていること、考えや感じていることを記号(ことばや数字、身体等)で表すのではなく、学習(追求や創造の運動)の「かたち」として「ことばや身体」に表れるもの、と捉えることができるのではないだろうか。