

## 第2節 小学校 図画工作科

### 1 基本的な考え方

#### (1) 図画工作科における学び合う活動について

作品の製作に多くの時間を費やす図画工作科の授業の中に、言語活動を取り入れるに当たっては、いつ、どのように取り入れるのが効果的なかを十分検討する必要がある。言語活動を行うことを目標とせずに、学習指導要領が示す目標を達成するための手立てとして言語活動を捉える視点が重要であり、このことは『言語活動の充実に関する指導事例集』（文部科学省）にも「表現においては、発想や構想の能力、創造的な技能を高めるために、材料や場所の特徴、表したいことや用途などについて、考えたことを伝え合ったり、形や色、材料の感じなどを生かして表現したりするなどの学習を一層重視することが考えられる。」「鑑賞においては、鑑賞の能力を高めるために、感じたことや思ったことを話したり、友人と語り合ったりしながら、材料による感じの違い、表し方の変化などをとらえ、身近にある作品や親しみのある作品などのよさや美しさなどを感じ取るような指導を充実することが望ましい。」と示されている。

平成23年3月の「特定の課題に関する調査（図画工作・美術）調査結果（小学校・中学校）」（国立教育政策研究所）によると、「児童が他の児童と話し合いながら活動するように指導を工夫していますか。」「児童が自分の感じたことや考えたことを話したり書いたりする場面を設けるように指導を工夫していますか。」という質問に対して肯定的な回答をした教員は、ともに62.2%となっている。同調査では、「児童が自分なりの感じ方や考え方を発展できるよう指導を工夫することが大切」であり、具体的な工夫として、「話し合い活動や〔共通事項〕を意識した指導」を取り入れることを提案している。

これらを踏まえ、発想や構想の能力及び鑑賞の能力を深めるために、図画工作科の授業の中に、伝え合う、話し合う、語り合うなどの言語活動をいかに取り入れ、児童同士の協働的・双方向的な学びを活性化していくかが課題であると考え、研究に取り組んだ。

#### (2) 研究のねらい

森坂実紀人(2013)は、「①表現の発想を広げる場面」「②表現の構想を深める場面」「③鑑賞の見方や感じ方を深める場面」の3場面において、〔共通事項〕の視点の具体化を図るために、グループで話し合ったり、協力したりして学習を進める協同学習の取組を行い、「協同学習を取り入れた授業は、子どもたちの表現する際の発想を広げたり、構想を深めたり、鑑賞する際の見方や感じ方を深めたりする学習効果が見られたことが明らかになった。」と述べている。本研究では、「学習指導要領の〔共通事項〕に示された項目を意識しながら、森坂が示す3つの場面に、児童の協働的・双方向的な学びを活性化させる言語活動を取り入れることで、児童の主体的・能動的に学ぶ意欲は高まる」という仮説を立て、児童の学習意欲の変容について検証する。

#### (3) 研究方法

##### ア 研究期間

平成26年5月～12月

##### イ 研究対象

実施校：橿原市立鴨公小学校

対象児童：第5学年1組 21名

使用教科書：「図画工作 5・6上」日本文教出版（平成23年）

## ウ 研究内容

- 協働的・双方向的な学びを取り入れた図画工作科の3形態の授業実践及び考察
- 主体的・能動的な力等の変容を見取るための質問紙調査の実施と分析

### 2 協働的・双方向的な学びを取り入れた授業実践〈図画工作科〉

#### (1) 実践前の対象児童の実態

対象クラスの児童は、図画工作については好きと感じている児童が多い。しかし、自ら考えて行動したり、作り出したりすることを苦手としている児童も多い。不慣れなことは指示がないと尻込みしてしまい、持っている力を発揮できずに、どうやって製作するかを尋ね、具体的な指示を待っている場面がよく見られる。

プロジェクト1共通の質問紙調査における回答のうち、「4 とてもそう思う」、「3 どちらかといえばそう思う」を肯定的な回答、「2 どちらかといえばそう思わない」、「1 まったく思わない」を否定的な回答として整理したところ、「図工の授業でわからないことがあると、先生に質問できる。」、「図工の授業でわからないことがあると、クラスの友だちにきくことができる。」、「学校ではおちついて図工の授業をうけている。」の項目ではそれぞれ86%、90%、90%が肯定的な回答をしており、対象クラスの「安心して学べる環境」は、ある程度整っていると判断できる。また、「人の役に立てるようになりっぱな人間になりたい。」、「自分もっている能力をじゅうぶんにはつきしたい。」という項目にはともに100%が肯定的な回答をしており、「有能さへの欲求」も高いと判断できる。

#### (2) 実践の内容

次の3形態で授業を実践した。授業後児童に「振り返りシート」を用いて、言語活動や発想、構想、鑑賞にかかわる内容や感想等を求めた。

ア 実践①（個人の活動が主となる表現の実践）	全6時間
イ 実践②（グループで共に一つのものをつくる表現の実践）	全2時間
ウ 実践③（独立した鑑賞の活動の実践）	全1時間

アは、図画工作科では最も一般的な授業形態であろう。教員の説明後すぐさま児童に製作活動を促す展開が多いが、製作活動に入る前に十分に発想や構想が深まらないと、結局何を表せばよいか分からなくて困る児童が生まれやすく、意欲の低下を招くことがある。本実践では、自分の表したいもの・伝えたいものを見付ける場面、及び作品の製作途中で構想を確認する場面、話し合いなどの言語活動を取り入れることにした。

イでは、児童同士の話し合い場面を設定することにした。各児童が何らかの役割をもち協力しながら取り組めるようにグループの人数を調節し、また、他のグループとの相互鑑賞も組み入れ、表現や鑑賞の場面で話し合いが深まることを期待した。

ウは、児童が自分の感覚や体験などを基に、自分たちの作品や親しみのある美術作品などを見たり、それについて話したりする鑑賞活動を通して、鑑賞の能力を高めるものである。本実践では、教員がファシリテーターとなってクラス全体で行う鑑賞と、同作者の他の作品を見てグループで話し合いを行う鑑賞の2つの形態を通して、児童の見方や感じ方が深まることを期待した。

#### (3) 実践の結果と考察

##### ア 実践①（個人の活動が主となる表現の実践）

## (7) 指導計画

a 単元名 「感じたことを伝えたい」

b 実施月 5～7月

c 題材の内容と魅力

本題材は、児童がこれまで過ごしてきた学校の中を見つめて、「いい感じだな」「すてきだな」などと思う情景をみんなに伝わるように絵に表す内容であった。各自が教室を離れ、校内のそれぞれの目的の場所へ行き、製作を行った。単なる風景の絵を描かせるのではなく、児童には「その場所やものから感じたことをどのように表せばよいのか」という明確な目的をもたせ、その思いを深める時間を十分確保した。明確な目標をもたせることで、絵に表す際に形や色のイメージがもちやすくなり、思いを表すための工夫を重ねることにつながると考えた。

### (イ) 指導の工夫

a 児童が「感じたこと」を見つけるための工夫

教科書作品を鑑賞後、教室や校舎内、校庭などを見て回り、「感じたこと」を見つけたり、表す工夫を考えたりする時間を十分に確保した。その際、デジタルカメラを使って伝えたい場所を様々な角度から見て撮影させた。また、簡単なスケッチや思い付いた工夫のメモができるワークシートを準備した。さらに、自分が表したいことをより鮮明にさせたり、これまでの造形の経験を生かした表し方を構想させたりするために、グループで話し合う場面を設定した。「感じたこと」が見つかった場所と「感じたこと」の内容、及びそれらを表すために考えた工夫などについて話し合わせ、構想を具体化させる手立てとした（図1）。

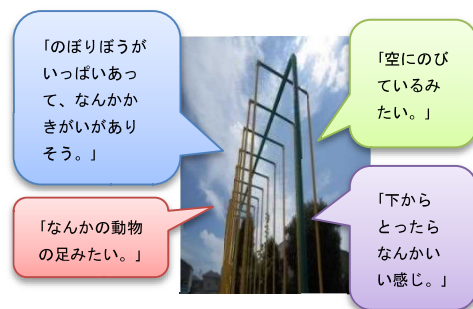


図1 写真を見ながらの対話

b 活動過程で主体的な鑑賞の活動を促し、【共通事項】に基づく交流の場を構成する工夫

授業が終わる毎に、作品を、児童と協力して廊下に掲示した。そして、友達の作品に対して、形や色の特徴及びそれらが表すイメージについて、自分がよいと感じたことを付箋に書き記し、作品に貼っていくツイート活動に取り組みさせた。自他の製作途中の作品を鑑賞することで、友達の作品のよいところを見付けたり、比較したりしながら客観的に自分の作品を見ることができ、製作の構想が深まると考えた（図2、図3）。



図2 途中経過の作品の掲示



図3 付箋を使ったツイート

### (ウ) 授業実践の結果と考察

a 「振り返りシート」より

「振り返りシート」を使って、児童の言語活動について調べたところ、「作品について友達と話をしましたか」という質問に対して「はい」と答えた回答は、「かいているとき」76.2%（16/21人）、「休み時間」52.4%（11/21人）、「はりだしているとき」62.0%（13/21人）であった。様々な場面での児童同士の交流が確認できた。

「はじめの話合いの中で、かくことがいつ決まりましたか。」という質問に対する回答の結果を示したのが、表1である。過半数の児童が、話合い活動の中で、かくことを決定したことがわかる。

「友だちとの会話の中で、自分の作品をかくのに役に立ったこと、生かしたこと、うれしかったこと」を書かせた項目には、次のような回答が見られた。

- ・朝礼台の鉄板の模様を細かく描いていたら、そこに友達が気づいて、ほめてくれた。
- ・緑の絵の具を白い道に落としてしまって困っていたら、友達に「それ、落ちてる葉っぱにしたら」と言ってもらえた。

また「ツイートの中で、自分の作品をかくのに役に立ったこと、生かしたこと、うれしかったこと」を書かせた項目には、次のような回答があった。

- ・自分が変な絵を描いてないかと思っていたときに、ツイートを見て自信がついた。
- ・たくさんツイートがもらえてうれしかった。
- ・自分で葉っぱをぼかしたらいいかなと思って、ぼかしたところをツイートでほめてくれたのでうれしかった。
- ・時間をかけて描いた木の木目の模様をほめてくれた。
- ・レンガのこけに気付いてくれた。
- ・描いている最初あたりにもらったので役立った。
- ・ほめられたところを強調してみたらすごくいい感じになった。
- ・登り棒の重なっているところがおもしろいを書いてくれたので、陰をつけてもっと重なっているように描いてみた。
- ・指で葉っぱを描いているのが良いと書いてくれたので、最後まで全部指で描くことにした。

友達との対話やツイートによって、友達が工夫した形や色の特徴が理解でき、鑑賞の見方や感じ方を深めている様子や、自分の工夫を友達に伝えることで、自信や意欲になり、表現の構想を深めることにつながっている様子がうかがえる。

## b 児童の作品より

図6～図10の作品は、児童A～Eが同じ観察池（図5）を描いたものである。それぞれの児童が伝えたいと思った記述を見ると、

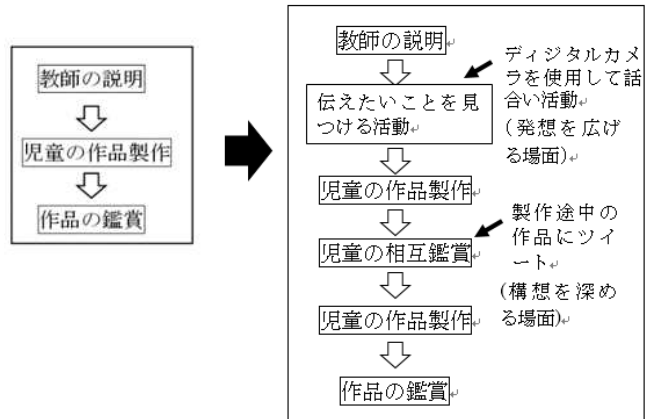


図4 実践①の工夫

表1 はじめの話合いの中で、かくことがいつ決まりましたか。

先生の話の中で	0% (0/21人)
写真をとりにまわっているとき	38.1% (8/21人)
教室に戻ってみんなで話し合っているとき	61.9% (13/21人)

- ・児童A「観察池の水が深緑の感じが良い。」（図6）
- ・児童B「水の感じをきれいにしたことを伝えたい。水の感じは、いつもの観察池よりきれいにし、ものすごく自然な感じにした。」（図7）
- ・児童C「周りに虫がいて、とっても水が汚い観察池。（中略）たくさん石があって、石がそれぞれ違う色が気に入った。」（図8）
- ・児童D「いろいろな生き物が集まるいい所だと思う。」（図9）
- ・児童E「ぱっとだけ見ると普通の池。だけどよく見ると、いろいろな草があったり、石の形がバラバラだったりして、よく見ると世界が変わる（中略）。」（図10）

となっている。作品及び記述内容から、同じ場所を描くにしてもそれぞれが自分独自の思いをもって表現している様子が確認できた。

児童A～Eのそれぞれ独自の思いがいつ決まったのかを「振り返りシート」で確認したところ、5人のうち4人の児童が、「教室に戻ってみんなで話し合っているとき」と回答しており、第1次で取り入れた話し合い活動が、発想を広げることにつながったと判断できる。



図5 製作する児童



図6 児童Aの作品



図7 児童Bの作品



図8 児童Cの作品



図9 児童Dの作品



図10 児童Eの作品

また、図11に示した児童Fの作品は、「木の緑にいろんな色をつかっているからいい」という友達からのツイートから緑をさらに増やしたり、友達の言葉をヒントに道に落ちてしまった緑の絵の具を落ち葉にかき変えたものである。ツイートや友達との会話によって、作品の構想を深めたことがうかがえる。

### (I) 実践を終えて

「振り返りシート」及び作品を見ると、第1次の「発想を広げる場面」で話し合い活動を取り入れたことで、「何を表現するのか」という児童が意図を明確にすることができたことが分かる。また、「構想を深める場面」でツイート活動を取り入れたことで、児童相互の鑑賞が深まり、より表現の工夫につながったことが分かる。自分が特に時間をかけたところや気に入っているところを

友達にほめてもらうことで、児童はうれしく思い、それを自信につなげていったようだ。これらのことから、実践①で取り入れた言語活動は有効であったと考える。

活動範囲を校内全域に設定したことで教員の指導が児童全員に行き届かない点を心配していたが、教員がいない分、児童だけで話したり問題を解決したりせざるを得ない場面も生まれたようだ。また、パスやコンテが児童にとって目新しく新鮮であったため、使用が集中した。表したいものに合わせて材料を使い分ける指導に課題が残った。

## イ 実践②（グループで共に一つのものをつくる表現の実践）

### (ア) 指導計画

- a 単元名 「タブレットPCを使ってアニメーションをつくろう」
- b 実施月 10月
- c グループ構成 3人
- d 題材の内容と魅力

本題材は、3人ずつの班に分かれて、タブレットPCを使用し、グループで一つのアニメーションをつくるという内容である。タブレットPCは児童が興味をもつ機器であり、一つ一つの場面を写真に撮っては動きを確認でき、なめらかな動きになるように何度も撮り直すことができる点で便利である。ものを動かしたり撮影したりするために友達と話し合い協力することが不可欠となり、楽しみながら共に作品をつくっていく喜びを感じられると考えた。

### (イ) 指導の工夫

#### a グループの全員が主体的に活動し、発想や構想を深めるための工夫

発言力のある児童が指揮をとり、残りの児童は指示を待つといった状況や、活動に積極的に参加しない児童が現れるなどの状況を改善するために、どの児童にも活動の場がありアイデアを出す必要のある場を作り出そうと、少人数でのグループ分けを意図的に行った。「安心して学べる環境」についての事前の質問紙調査の結果を踏まえ、自分の意見を積極的に出したい児童同士のグループ、まとめるのが苦手で誰もリーダーをかってでそうにないグループ、いつも衝突してしまうグループなどをつくった。

#### b 児童の意欲を引き出すための工夫

グループに一台ずつタブレットPCを使用させた。デジタルカメラを使った撮影と比べて、今回使用するアプリケーションには、一つ前に撮影した画像の残像が残り、少しずつ変化させて撮影するのに適している機能や撮影後もその場ですぐに再生して動きを確認できる機能があり、その利便性に着目した。機器自体も児童の興味をひくものと思われ、グループのメンバーが同時に映像を見て話をしながら試行錯誤できる点も利点であると考えた。



図 11 児童Fの作品

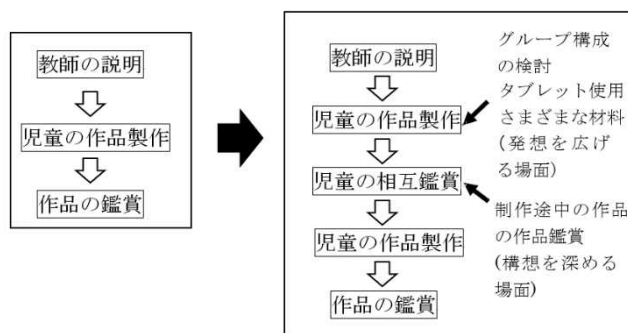


図 12 実践②の工夫

また、アニメーションを構成するのに、様々な材料を用意した。グループで話し合いをしながら児童の発想を広げることのできるように、木切れ、ひも、布、小麦粘土、ブロック、背景を印刷したものなど用意して、材料の幅をもたせた。

## (ウ) 授業実践の結果と考察

### a 「振り返りシート」より

実践事後の「振り返りシート」を見ると、「自分たちで作ってみて」どうだったかを尋ねた質問については「楽しかった。」「よかった。」など肯定的な意見が 14/16 件、「訳が分からなくなった。」「難しかった。」など否定的な意見が 2/16 件であった。

また、「アイデアはいつ決まりましたか。」という問いに対しては、表 2 のように「材料をさわっているとき 85.7% (18 人)」という回答が最も多かった。

「友達の作品を見て」どうだったかという質問については、以下のような、他のグループ作品の動きなどの造形的な特徴を捉えた回答が見られた。

表 2 作品のアイデアが決定したとき

一番初めの先生の話をしているとき	0%(0/21人)
材料をさわっているとき	85.7%(18/21人)
友達の作品を見た後に話し合ったとき	9.5%(2/21人)
その他	4.8%(1/21人)

- ・宇宙人の足がふにゃふにゃですごく工夫してると思った。
- ・背景を立てるのに、小麦粘土を土台に木切れをさしてつくっていたのがすごいと思った。
- ・細かく動かしたらリアルに動いているように見えていた。
- ・手が見えないようにしてジャンプしているように見せたのがうまいと思った。
- ・他の班はなめらかに動いていたのがすごいと思った。
- ・思いもよらないところから目玉が出てきた作品におどろいた。

### b 活動の観察より

3つのグループの様子を示す。

#### ○様々な材料から発想を広げている様子

図 13 に示したグループは、ブロックで主人公をつくり、小麦粘土と砂絵用の砂で道の感じを出して「ロボットの冒険」というタイトルでアニメーションをつくった。話し合いの結果、主人公に、道を歩いていて石につまずき倒れるという動きをもたせることになった。石は小麦粉粘土で製作した。準備した異なる種類の材料を画面に登場させ、楽しんで活動している様子がうかがえた。また、タブレット PC を持っている児童が寝そべり、ロボットの動きを指示しながら撮影する様子も見られ、目線の位置や動きに工夫が見られた。



図 13 児童の活動の様子①

#### ○普段リーダーをかってでないメンバーが自発的に製作活動をしている様子

図 14 に示したグループは、「砂漠の中の野球」というタイトルのアニメーションをつくった。空中のボールの移動をいかになめらかにするかという点に時間をかけていた。バッターがボールを打ったように見えるように、何度も撮り直しては確認し、試行錯誤を繰り返していた。このグループは普段リーダーをかってでないメンバーだったが、それぞれが自分の役割を見付け、自発的に活動している姿が見られた。

## ○メンバー全員が主体的に活動している様子

図 15 に示したグループは、「緑人間のつり」というタイトルのアニメーションを作成した。自分たちの作品を見て、「この動きが少し不自然だ」、「移動が急すぎる」などと、熱心に話し合っていた。タブレットPCの画面が大きいいため指差ししながら振り返ることができ、物の配置を相談しながら試行錯誤を重ねていた。メンバー全員が主体的に活動する様子がうかがえた。

### (I) 実践を終えて

児童はタブレットPCを用いた活動に興味をもち、終始意欲的に取り組んでいた。タブレットPCの操作には慣れている児童が多く、機器への抵抗も少なかった。今回使用したアプリケーションは、撮影したものをすぐに確認でき、簡単に修正することが可能であり、「どのように撮影しようか」という発想や構想の能力、「ものをなめらかに動かすためにどう動かそうか」という創造的な技能、「見て確認する」という鑑賞の能力等を一体的に育てることができるものであった。児童は表現をしながら常に鑑賞の能力も働かせており、創造活動の基礎的な能力を育てる点で、効果的であったと言える。

また、活動中はグループの中で終始相談する様子が見られ、途中に行った他のグループの作品の鑑賞会をした後も、熱心に話し合う様子が見られた。どの児童も積極的に取り組まざるをえない状況を意図的につくったことで、それぞれが役割を担い、協力して活動できていたことから、積極的に参加しない児童が現れるといった課題は克服できたように思う。

## ウ 実践③（独立した鑑賞の活動の実践）

### (7) 指導計画

- a 単元名 「エッシャーを鑑賞しよう」
- b 実施月 10月
- c グループ構成 生活班4人
- d 題材の内容と魅力

本題材は、独立した鑑賞の授業として、エッシャーの作品を通して鑑賞の能力を深めようとする内容であった。クラス全体での話合いや、グループ内の友達との対話によって鑑賞を深めていくものである。作品を鑑賞してワークシートに気付いたことを書かせるだけの指導では、児童から教員への一方通行のやりとりで終わってしまいがちで、一人の児童の気づきが他の児童にはつながっていきにくい。そこで自由に対話させることで、一人の児童の気づきが他の児童へとつながり、交流を通して感じ方を広げたり深めたりできる鑑賞になることを期待した。

### (イ) 指導の工夫

#### a 一人一人の見方や感じ方を広げたり深めたりするための工夫

クラス全体とグループの中で対話を取り入れた鑑賞を行うが、このとき、ACOP（Art Communication Project）（京都造形芸術大学 2014）の鑑賞の4つの基本「みる・考える・



図 14 児童の活動の様子②



図 15 児童の活動の様子③



話す・聴く」(表3)を大切にさせながら、鑑賞させた。

学級全体で対話を取り入れる場合、児童が気ままに話し出しては収拾がつかないので、教員が進行役(ナビゲーター)を担った。一つの正解に導いたり、教え込んだりするのではなく、児童

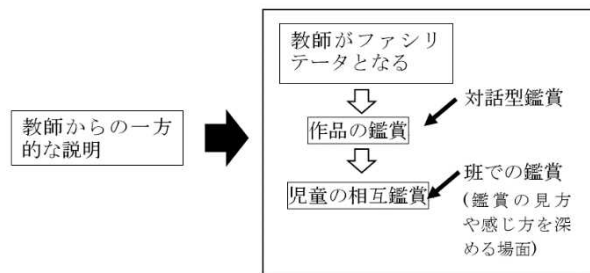
**表3 ACOPの鑑賞の4つの基本**

「みる」	なんとなくみるのではなく、意識をもって、隅々までみること。
「考える」	直感を大切にしながらも、作品のどこからそう感じるのか、その根拠を具体的に考えること。
「話す」	考えたことを的確な言葉にして、他の人たちに伝えること。
「聴く」	そして他の人の意見に、意識をもって耳を傾けること。

の好奇心に寄り添いながら駆り立て、自発的で能動的な鑑賞を促した。教員は、交流の軸となる共通点と相違点の発言を促し、児童同士の発言がつながるように対話を組織した。

**b 対話を重視したグループによる鑑賞の場の工夫**

児童が自分で感じたことやとらえたことを話しやすい言葉で思いのままに話す場を設定した。教員はその際、グループの対話に入り、児童がどのような造形的な特徴をとらえているかを確認するための机間指導を行うとともに、一人一人が感じ取った表現に込められた思いを受け止め、共感的な態度と言葉がけで応えるよう努めた。



**(ウ) 授業実践からの結果と考察**

**活動の様子より**

授業では、以下のような会話のやりとりが行われた。

A児：「2階だての建物。何か変。」  
 教員：「どこで、どう思ったのだろう。」  
 B児：「なんか変な気がするけど、なんかわからへん。」  
 C児：「柱がいっぱいありすぎる？」  
 教員：「何が変なのかな。みんな柱に注目してみようか。」  
 D児：「なんか、ななめ？」  
 E児：「なんか、ゆがんでる？」  
 B児：「あー。たしかに。でも、なんでかわからへん。」  
 ～しばらく、考える～  
 A児：「あ、柱たどっていったら、変なとこに降りてる。」  
 E児：「え？どういうこと？」  
 教員：「指で説明してみて。」  
 A児：「だから、(指で柱を上から下へたどりながら)ここ見て、こんな風に。」  
 数人の児童：「あ～。」  
 F児：「意味わからん。どういうこと？」

このように一人の気づきを基に他の児童がそれぞれの考えを深めていく様子が見られた。作品がだまし絵の要素を含んでいるので、一人では、作品のどこが変なのか曖昧だったが、友達の見意見を聞いて、だんだんとおかしいところがはっきり分かっていったようだ。この作品のもつ不思議のなぞにたどり着けなかった児童もいたが、どの児童も隅々まで絵を鑑賞していた。また、グループでの鑑賞では、エッシャーの作品を数点渡し、自由に鑑賞をさせたが、興味をもった作品

から順に熱心に話し合う様子がうかがえた。事後アンケートの「グループの友達と話して新しく気づいたことをかきましょう。」という問いに、

- ・自分では分からないところを友達が教えてくれた。
- ・友達が左下の物体が珊瑚礁さんごに見えるといったら、そう見えてきた。
- ・細かな絵のすごいところを友達が気付いた。

など他の児童からの影響をうけて、鑑賞が深まった様子をうかがえる意見が見られた。また

- ・芸術は難しい。
- ・話すほど、謎が増えていった。

という意見もあったが、これは作品自体がだまし絵的な要素を含んでいるため、理解しようとしても難解であったのではないと思われる。

### (I) 実践を終えて

児童は不思議な絵に出会い、とても興味をもって絵を見つめていた。どこがおかしくてこのような錯覚に陥ってしまうのか、なぜ不思議な感覚になるのかを楽しんでいる様子であり、また、エッシャーが描く繊細な絵の世界にうっとりする児童もいた。

クラス全体で鑑賞するとき、ワークシートに書いたものを発表し合うだけにならないように、教員が進行役(ナビゲーター)をする対話型の話し合いを行ったことで、一人の意見が次の児童へ、そして、また次の児童へとつながった。教員が児童の発する言葉のキャッチボールの舵をうまくとり、深い対話のできたのではないと思う場面もあった。今回の実践から、教員が形や色、動きや奥行きに注意を向けさせる言葉がけや発問をする事で、児童の思考がより深いものになり、これからの鑑賞の力につながっていくことを改めて感じた。



図 17 対話型鑑賞の様子



図 18 グループでの鑑賞の様子

## 3 成果と課題

### (1) 質問紙調査結果から

5月に本プロジェクトで共通に実施した質問紙調査の各項目について、「とてもそう思う」、「どちらかといえばそう思う」、「どちらかといえばそう思わない」、「まったく思わない」という回答を順に4点、3点、2点、1点と点数化し平均値を求めたところ、項目1から項目34の全回答の平均値が3.21点であった。

「普段の図工の授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っている。」という質問については、1回目より3回目のほうが有意に高かった。両者の平均値の差について対応のある場合のt検定を行ったところ、1%水準で有意差が見られた( $t(20)=2.248, p<0.01$ )。意図的に言語活動に取り組んだことで、児童の話し合う活動に対する認識も上がったといえる。

### (2) 児童の変容から

実践後、研究員は児童の変容について次のように述べている。

「教員の発問に対し、静まりかえった教室だった4月に比べると、クラスの中で意見が活発に交わされるようになってきた。友達と話し合ったり、自分の考えを伝え合ったりする経験を重ねることにより、自分の思いを表現することへの抵抗が小さくなり、自由に表すことができるようになってきた。誰かが思いや意見をいうと、相乗効果で、どんどんその輪が広がり、一つの活動が深いものになることが多くなってきた。」

次の2児童の変化は特徴的であった。

### ○自信がついてきたA児

「ぼくな、あんま図工得意じゃなかったんだけどな、友達がほめてくれたから、なんか自信出てきた。」と1学期終わり頃に話すA児。4月当初は、運動も学習も得意なA児は図工の時間だけ、自信なさそうにしていた。しかし、友達との話し合い活動や自分の意見を表に出す機会を増やした活動をしていくにつれて、A児がいきいきとしてきた。そして、悩むようになってきた。「どうしても、この池をきれいな水にしたいねん。水って色ないやん。どうしよう。」と友達に相談している姿が見られた。そして悩みぬいてできた色を友達にほめられたとき、とても満足している様子であった。また、最初の頃は教員の指示を待っていたが、迷った時には友だちと相談したりする経験を重ねることで、手をとめて教員の指示を待つ姿が見られなくなってきた。時には、話し合いのリーダーになっている様子も見られた。そのような姿が図工の時間のみにかかわらず、他教科やいろいろな生活場面で見られるようになってきた。

質問紙に対するA児の回答を見ると、「学校で勉強したことが正しいかどうか、家に帰ってもういちど考えてみる。」、「学校で教えてくれること以外でも、いろいろなことを学びたい。」、「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる。」、「図工の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている。」の質問について、5月には否定的な意見だったが、実践後肯定的な意見に変わった。

### ○深く考えるようになったB児

どんな活動でもすぐに終えてしまい、それ以上思考を深めようとしなかったB児。初めは、「先生、もうこれで完成でいいわ。」と投げやりな態度が見られた。B児にとってはそれ以上思考を深めることができず、仕方なしの「完成」であると思われた。しかし、友達と意見を交流したり、一緒に活動したりしていくうちに、「あ、おれもそれ、しよう。」や、「あ、そこ、みんないいって言ってくれたから、もっとやってみよう。」と活動を続ける姿が見られるようになった。教員の「こうしたらどう？」というアドバイスはもちろんのこと、児童同士の学び合いの中でB児は成長していったように思う。

質問紙に対するB児の回答は否定的な意見が多いものの、「図工を学ぶことはおもしろいと思う。」「図工の勉強は好きだ。」という項目については「とてもそう思う」という肯定的な回答が見られた。そして、「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる。」、「普段の図工の授業では、自分の考えを発表する機会が与えられている。」の項目については、「どちらかといえばそう思う」から「とてもそう思う」への変化が確認できた。

### (3) 成果と今後の課題

〔共通事項〕に視点を置きながら協働的・双方向的な言語活動を取り入れた実践を通して、質問紙調査の結果、児童の言語活動に対する意識の高まりが確認でき、それぞれの実践の「振り返りシート」や授業観察から、発想や構想を広げたり鑑賞の見方や感じ方を深めたりする児童の様

子を確認できたことは、一定の成果があったと言える。

実践①で試した、「発想を広げる場面」での話し合い活動や、「構想を深める」場面でのツイート活動は、児童が〔共通事項〕にある「形や色などの造形的な特徴」を捉え、「自分のイメージ」をもてたことで、それを表していこうとする自信や意欲につながったと考えられる。「個人の活動が主となる表現」での実践であったが、これは他の題材でも同様の効果を期待できると考える。

また、「グループで共に一つのものをつくる表現」では、授業のほとんどが協働的・双方向的な学びとなり、活動を進める上で言語活動が必然となる。児童が目的に向かって主体的に活動していくためには、実践②で試したようにグループをつくる際の人数構成の工夫や、メンバー全員が行動しやすい状況を作り出す工夫など、題材によって適宜工夫が必要であると考えられる。

実践③のような「鑑賞の活動」に取り入れた話し合い活動は、児童が能動的に見方や感じ方を深めることができることにつながった。そこには単に作品を見て楽しむだけではなく、造形的な特徴をとらえるために、作品の形や色、動きや奥行きに注目させる発問を教員が意図的にした影響も考えられる。児童が作品を見たときに、何が描かれていて、どう感じるのか、そしてそう感じたのはなぜかという、順を追って造形的な特徴をとらえられるような発問をすることで、児童がより考えやすくなり、能動的に学べるようになると思う。

図画工作科においては、教員が児童のどんな力を育むのかという意識が重要で、単によい作品を製作させようとするだけでは、発想や構想は深まらない。内容によって製作の種類が多彩になる授業の中で、教員が今回のように目的を踏まえ、言語活動をどう取り入れていくかを更に考えていく必要がある。

## 参考・引用文献

- (1) 文部科学省（平成 20 年 3 月）『小学校学習指導要領』
- (2) 文部科学省（平成 23 年 10 月）『言語活動の充実に関する指導事例集（小学校版）』
- (3) 文部科学省（平成 20 年 6 月）『小学校学習指導要領解説 図画工作編』
- (4) 森坂実紀人(2013)「図画工作科における協働学習を取り入れた授業」『群馬大学教育実践研究別刷』第 30 号 pp.221-228 群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター
- (5) 「特定の課題に関する調査（図画工作・美術）調査結果（小学校・中学校）」 国立教育政策研究所 教育課程研究センター（平成 23 年 3 月）
- (6) 『図画工作 5・6 上』（平成 23 年）日本文教出版
- (7) 「みる・考える・話す・聴く」（平成 25 年）日本文教出版

## 使用アプリケーション

「KOMA KOMA for iPad」 布山タルト 有限会社トリガーデバイス

別表1 質問紙調査における各基礎統計量(平均値)

		1回目平均	2回目平均	3回目平均
1	興味のあることは、とことん調べたい。	3.43	3.29	3.14
2	人の役に立てるようになりっぱな人間になりたい。	3.90	3.57	3.81
3	わからないことはとことん調べている。	3.24	2.86	2.86
4	自分から図工の勉強にとりこんでいる。	3.14	3.10	3.19
5	むずかしい問題にであうとよりやる気がでる。	3.33	3.10	3.10
6	問題のとき方はいくつか考えることにしている。	3.38	3.00	2.95
7	ひとりで解決できることは、できるだけひとりでしている。	3.71	3.52	3.71
8	新しいことを学ぶのはおもしろいと思わない。	1.33	1.62	1.52
9	友だちに質問されても、ほとんどのことはうまく答えられる。	3.10	2.86	2.67
10	図工の授業でわからないことがあると、先生に質問できる。	3.52	3.57	3.33
11	疑問に思うことは、わかるまで調べたい。	3.24	3.10	2.90
12	自分もっている能力をじゅうぶんにはっきしたい。	3.90	3.52	3.67
13	興味のあることは調べずにはいられない。	3.38	2.90	2.86
14	みずからすすんで計画をたてて勉強している。	3.29	3.05	2.71
15	今までよりむずかしい問題にとりくむことが多い。	3.10	3.38	3.00
16	学校で勉強したことが正しいかどうか、家に帰ってもういちど考えてみる。	2.67	2.95	2.76
17	むずかしい問題にであっても、かんたんには先生や友だちの助けは求めない。	3.48	3.24	3.10
18	図工を学ぶことはおもしろいと思う。	3.81	3.86	3.81
19	図工の勉強面では友だちからたよられていると思う。	2.19	2.43	2.29
20	図工の授業でわからないことがあると、クラスの友だちにきくことができる。	3.62	3.67	3.33
21	学校で教えてくれること以外でも、いろいろなことを学びたい。	3.57	3.43	3.33
22	いろいろなことを学ぶことは楽しい。	3.67	3.62	3.62
23	学校ではおちついて図工の授業をうけている。	3.33	3.43	3.19
24	友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ。	2.76	2.81	2.52
25	自分の行動や発言に自信を持っている。	2.76	2.95	2.71
26	友達に伝えたいことをうまく伝えることができる。	2.81	2.71	2.62
27	友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる。	3.33	3.14	3.05
28	普段の図工の授業では、本やインターネットを使って、グループで調べる活動をよく行っている。	2.76	2.24	2.33
29	普段の図工の授業では、自分の考えを発表する機会が与えられている。	2.81	3.10	3.00
30	普段の図工の授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っている。	2.95	3.10	3.52
31	学校の図工の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい。	3.14	2.76	2.76
32	図工の勉強は好きだ。	3.81	3.71	3.81
33	図工の勉強は大切だ。	3.76	3.71	3.67
34	図工の授業で自分の考えを書くと、考えの理由が分かるように気を付けて書いている。	3.14	3.19	3.14

別表2 1回目と3回目のt検定結果

対応サンプルの統計量

	平均値1	標準偏差	平均値3	標準偏差	N	t 値	自由度	有意確率 (両側)	
q1_1	3.429	.6761	3.143	.7270	21	1.826	20	.083	*
q1_2	3.905	.3008	3.810	.5118	21	1.451	20	.162	
q1_3	3.238	.7003	2.857	.4781	21	2.961	20	.008	***
q1_4	3.143	.8536	3.190	.7496	21	-.237	20	.815	
q1_5	3.333	.9129	3.095	.8891	21	.865	20	.397	
q1_6	3.381	.7400	2.952	1.0235	21	1.910	20	.071	*
q1_7	3.714	.4629	3.714	.5606	21	0.000	20	1.000	
q1_8	3.667	.4830	3.476	.8729	21	1.000	20	.329	
q1_9	3.095	.8309	2.667	.7303	21	2.631	20	.016	**
q1_10	3.524	.7496	3.333	.7958	21	1.284	20	.214	
q1_11	3.238	.8891	2.905	.8309	21	1.503	20	.149	
q1_12	3.905	.3008	3.667	.5774	21	2.500	20	.021	**
q1_13	3.381	.9207	2.857	.7270	21	2.586	20	.018	**
q1_14	3.286	.7171	2.714	.8452	21	2.828	20	.010	**
q1_15	3.095	.7684	3.000	.9487	21	.346	20	.733	
q1_16	2.667	1.0646	2.762	.9952	21	-.357	20	.724	
q1_17	3.476	.8136	3.095	.8309	21	2.019	20	.057	
q1_18	3.810	.4024	3.810	.5118	21	0.000	20	1.000	
q1_19	2.190	.9808	2.286	.7838	21	-.525	20	.605	
q1_20	3.619	.9207	3.333	.8563	21	1.826	20	.083	*
q1_21	3.571	.7464	3.333	.8563	21	1.156	20	.261	
q1_22	3.667	.5774	3.619	.6690	21	.252	20	.803	
q1_23	3.333	.6583	3.190	.8136	21	1.142	20	.267	
q1_24	2.762	.9437	2.524	1.0779	21	1.227	20	.234	
q1_25	2.762	.8309	2.714	.8452	21	.295	20	.771	
q1_26	2.810	1.0779	2.619	1.1170	21	.810	20	.428	
q1_27	3.333	.8563	3.048	.8646	21	1.549	20	.137	
q1_28	2.762	1.3002	2.333	.9661	21	1.205	20	.242	
q1_29	2.810	1.1233	3.000	.8367	21	-.722	20	.479	
q1_30	2.952	.8047	3.524	.7496	21	-2.248	20	.036	**
q1_31	1.857	.6547	2.238	.8309	21	-1.504	20	.148	
q1_32	3.810 <sup>a</sup>	.5118	3.810 <sup>a</sup>	.5118	21				
q1_33	3.762	.5390	3.667	.5774	21	1.000	20	.329	
q1_34	3.143	.9103	3.143	.7270	21	0.000	20	1.000	

a. 差の標準誤差が 0 なので、相関係数と t は計算できません。