図画工作科における表現活動への教師の関与
―粘土の技能指導における介入と補修活動を中心に―

芦田風馬
（京都教育大学附属京都小学校）

Involved for Teachers in Representation Activities in Art and Craft Class : Focating on Intervention in the Skill Instruction and Repair of the Clay

Fuma　Ashida

2014 年 11 月 30 日受理

抄録：本研究は図画工作科での技術指導に関する教師の授業中と授業時間外での関与について検討するものである。子どもが技術を習得する上で教師が子どもの作品に手を加えることで与える影響について研究が必要だと筆者は考えた。教師が子どもの作品に手を加える機会は授業中だけでなく授業外にもあると考え、授業時間内に子どもの作品に手を加えて指導することを「介入」授業時間外の放課後などの時間に作品に手を加えることを「補修活動」と定義した。本研究は図画工作科の授業実践で粘土を扱った表現活動の授業を取り扱い、技術指導に関してはどべを使った粘土同士の接合を本授業での目標に設定した。授業では子どもの反応を知るために振り返りプリントを準備し、子どもが感じた教師の「介入」「補修活動」に関する記述を検討する。また授業実践の中で一斉指導で技術を習得できた子ども、一斉指導では習得に至らなかったが、教師が個別で指導することで習得に至った子ども、時間内に習得に至らなかった子どもをと３つの段階に分類を行った。主に教師が「介入」「補修活動」を行った子どもに焦点を当て、振り返りプリントと照らし合わせることで「介入」「補修活動」についての事例を確認することができた。教師が子どもの作品に「介入」「補修活動」を行うことは子どもにとって技術の習得を確認することと、教師にとってもこどもの習得状況を認識し評価の基準を設定することができ、また次につなげる指導を検討することができた。

キーワード：図画工作科　表現活動　関与　粘土造形

Ⅰ．はじめに

小学校では教師一人で複数の教科を教えることが一般的で、教師自身が得意とする教科があれば、苦手とするものもある。中でも図画工作科は教師の主観で指導法や評価の基準を判断しがちで、教えることに抵抗を感じやすい教科であると筆者は考える。降簱孝による図画工作を指導している教師の意識と実態の研究から教師の図画工作科に対する意識の回答として「自分自身図画工作科が苦手だから」「図画工作の指導に自信がないから」「図工の指導が苦手だから」「図工が得意でないから」[1)]などという苦手意識や不得意感の存在が指摘されている。この研究の中で山形県の教員免許状更新講習の時に取られたアンケートから、苦手意識を持っていると答えた教師は、67.8 パーセントという結果[2)]が得られている。苦手な意識を持つと、指導が上手くいかず結果として、多くの苦手意識を持つ教師は実践的な実技指導をする技術に自信がなく消極的な指導になってしまうことが予想される。確実な技術の教授や的確なアドバイスが行われないと子どもの成長に繋がらないため教師自身が確実に指導できる知識や技術を持つことが必要である。神谷睦代によると、「現在美術教育では教師の支援として語られる場合が多い。主体は子ども自身であるから彼らの思いを大切にして教師は見守る姿勢をとるというものである。が、この捉え方は一見子どもの立場を尊重しているようであるが、別の視点からみれば単なる放任の感も否めない」[3)]と述べている。筆者はこの神谷の指摘は重要であると考えており、子どもの自由な発想に任せて活動に取り組ませることは大切ではあるが、子ども任せだけの授業は授業と言うより素材や道具の準備された自由時間というように捉えている。指導に関して言うと、前述したように教師が指導に自信が無く、教える事に消極的

になっている事の他に子どもの作品に教師が手を加えると、子どもの発想を妨げ、自由な作品でなくなってしまうという考えがあるのではないだろうか。しかし教師が授業をする上では、本日の目標や指導のポイントを明確にし、指導した技術を習得できていなかったり、教師の手助けを必要としている子どもに対して積極的に関与していく必要があるのではないかと筆者は考える。実際に子どもの作品に手を加えて指導することで子どもは知らなかったことを新たに理解させることができる。そのことを通して子どもは何を感じるのか、そして教師が図画工作科での子どもの作品に直接手を加えることが子どもにとっての新たな理解に繋がるのかを本研究では考察しようと考える。

具体的に本研究の目的は、図画工作科の実技指導において教師が積極的に作品に手を加える事の意義、また図画工作科の授業時間外で作品の補修をすることの意義を明らかにすることである。研究の方法としては、第 2 章で先行研究の動向に触れ、本研究の立ち位置を明らかにする。第 3 章では中心に扱う粘土の特性や技術指導を予備的に検討し、第 4 章では図画工作科の授業実践を行い、報告考察を行い、終章では本研究の成果と課題を述べる。

Ⅱ．先行研究の動向と本研究の位置づけ

図画工作科の授業で、教師は技術指導についてどのような立場をとるべきなのかについて先行研究を概観することを通して考察する。

本研究で扱う教師と子どもの関わりについて佐々有生は図画工作科の学習指導における教師の教授行為のカテゴリー分けを行い、その定義や機能についての考察を行っている。その中で佐々は教師の役割を「教科の特性をふまえた学習の場を適切に設定し、教師が積極的に働きかけることが必要である」[4)] と指摘している。筆者も佐々の意見には同感で、図画工作科の時間でも子どもの発想に任せきりの活動にならずに、教師は子どもがより豊かに表現し、それを実現するための技術を積極的に教える必要があると考える。佐々のこの研究で言語についての教師と子どもとのやりとりの分析を行っているが、本研究では教師が子どもの作品に手を加えて指導する直接的な技術指導の行為を考察するものである。また佐々はこの研究の中で「授業は本来教師の活動である教授と子どもの活動である学習とが統一された過程でなければならない。子どもの思いに任せてやりながら考える、身体で考えるといった活動は教育的には無責任である。しかし教師の完成されたもの、手本となるものを一方的に押し付けるということも教師中心の指導性の強い作品主義的な学習指導に陥る」[5)] と述べている。押し付けすぎると子どもの自由な発想を制限し、作品が皆似通ったものになってしまうと筆者は考える。しかしながら技術という面に着目すると、子どもが習得できているか否かが作品作りに大きな影響を与えるため、指導した技術を通して多様なものを作ることができるという子どもの発想に繋げることが大切だと考える。

次に図画工作科の授業実践の研究から子どもへの教師の指導の実態を読み取る。技能を習得する実践に関する研究として竹内晋平は、焼成を前提とした粘土造形における習得モデルを提案し、技能に焦点を絞った授業実践を報告している。この研究では、技法を反復して指導することにより子どもの技術の習得、指導者にとっては指導、評価方法改善の効果が認められている。その実践の中で「児童の確実な習得を図るためには一斉指導や演示の他に、指導者の介入による個別指導も有効であることを示唆するものであると考えられる。」[6)] と述べている。竹内の研究より、教師が介入して指導することは効果が認められている。本研究でも竹内の研究をもとに、教師は個別に介入を行いながら指導する立場をとり研究をすすめる。また授業中の子どもの作品作りに対して教師が手を加える行為に加え、授業時間外にも教師は子どもの作品に手を加える機会があるのではないかと考え、子どもの作品に手を加えるという行為について発展させて深めていきたい。

以上の事より本研究では図画工作科において子どもが技術を習得するための教師の役割を研究する。そのためには授業中での指導とりわけ表現活動中の子どもの作品に直接教師が手を加える事で得られる効果、また完成した作品でも技術が習得に至っておらずに作品が壊れたりしている物について教師が補修をして作品に関わるという行為は子どもの技術習得に影響があるのかを研究する。その中で教師は技術指導に関して積極的に指導を行い子どもに関わるという立場を取って進めていく。

Ⅲ．予備的考察

１．粘土について

粘土には紙粘土や油粘土など様々な種類が存在するが本研究で取り扱う粘土は人工物を含まない焼成可能な陶土である、以下「粘土」と記述する。

①科学的な特性

粘土は土壌学的には「0.002 ミリメートル以下の、風化作用を受けた二次鉱物粒子」[7)] である。粘土特有の性質として力を加えると形が変形し、その形を留める可塑性がある。また、粘土を十分に乾燥させて焼成する事で作品として形に残すことができる。この事により、自由に形を変形させ古くは土器や埴輪などが作られ、現在でも陶器や彫刻の素材として、また教育現場の教材としても扱われることがある。

②子どもと粘土

前述のように学校教育でも粘土を扱った授業が実施されている。自由に形を変える特徴は子ども自身の思いを素直に表現でき、失敗をしても何度でもやり直す事ができるために安心して活動に取り組むことができるのではないかと筆者は考える。筆者が以前行った授業の中で子どもの粘土に対する印象として「ひんやりして気持ち良い」「ずっしり重い」「べとべとする時とさらさらの時がある」といった意見を聞くことができた。素材そのものが直接触覚に訴えかけて感覚器官を働かせながら活動に取り組むことができ、360 度どこからでも触れられる教材となる。しかし、土埃などで汚れやすいという面で敬遠しがちな子供が存在することも事実である。

③粘土での技術指導

形が自由に変わる、硬さが変わるという特徴があるため、表現の幅は広く、自由に発想することができる。最終的に作品として残すためには、乾燥させた後、焼成することが望ましい。しかしどんな作品でも焼成が可能ではなく・粘土の塊が大きすぎる・接合が不十分で外れる・厚さが均一でなくひび割れる。といった不具合が生じる可能性がある。そのためにも焼成をする上で確実にしておかなければならないポイントを押さえる必要がある。小学校の授業で焼成を前提とした粘土造形を行う場合も、焼成を可能にするための技術指導を行わなければならない。

２．技術指導における教師の表現活動への「関与」ついて

①表現活動への教師の関わり

教師が子どもに図画工作科の時間に「関与」する方法として、話す、見守る、直接作品に触れて指導するなど多くの関わりが存在する。子どもとの関わりを本研究では「関与」と呼ぶが、とりわけ本研究では表現活動中の子どもの作品に教師が手を加えて指導することを「介入」授業時間外の放課後などの時間に子どもの作品を手直しすることを「補修活動」とし、この２点について研究を進める。

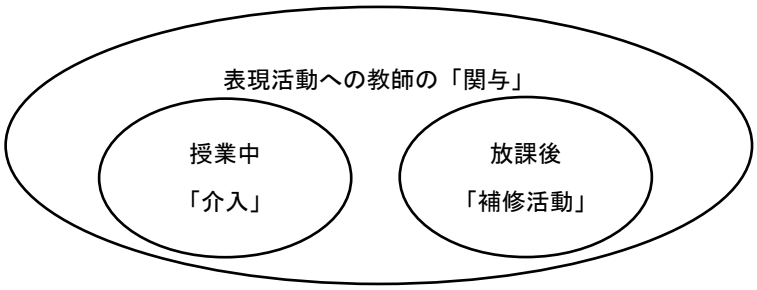


図１　本研究における技術指導の「関与」の定義

②「介入」について

技術指導に関して、習得させるということは教師の役割であるため、本研究では活動中に習得に至っていない、または表現活動に行き詰っている子どもには積極的に「介入」を行うという立場をとる。子どもの発想に任せるだけの活動は無責任であり、逆に「介入」をしすぎると教師が作ったような作品となってしまうことを佐々は延べている。そのため子どもの発想に任せて自由に表現させる場面と、積極的に「介入」して指導する場面の両面が大切であると筆者は考えるので、それぞれの子どもの状況に合わせた指導をすることが必要である。

③「補修活動」について

教師が子どもの作品に手を加える場面は授業時間外にもあると考える。完成した作品は時間を置くことで変化

したり破損したりする場合もある。または授業時間内に確認しきれなかった作品の細部を放課後などの時間に教師はじっくりと確認・評価を行う必要がある。その時に技術が習得に至っておらず、破損などした子どもの作品について教師が手直しをする行為を「補修活動」と定義する。しかしただ教師が直すだけでは子どもは自身の作品の破損、習得に至っていなかったことを認識しないまま次の活動へすすむ可能性があるため、本研究では「補修活動」の様子をビデオで撮影し、次の図画工作科の時間に習得に至らなかった子どもには「補修活動」を行った旨を伝え、ビデオを見せながら改めて習得に至るための指導を行う。

Ⅳ教師の関与を導入した授業実践の経過

１．授業実践の目的と方法

本授業では、表現活動中の子どもに教師が積極的に「介入」「補修活動」を行うことが子どもにどの様な影響を与えるのかを粘土での造形活動を取り扱かった授業実践を行い考察する。本授業で取り扱う技法については、竹内の研究「粘土造形における技能習得モデルに関する検討」による焼成を前提とした粘土造形に必要な技法の習得モデルを参考とする。習得モデルとは粘土の技術指導においてスモールステップを反復させて指導を行うためのモデルである。今回対象とするクラスの粘土を扱った状況と照らし合わせると粘土の技術指導習得モデルは上記論文 p145 の表 1 にある 13 段階中の 6 番目 (f)「粘土どうしを接合する」[8] に当てはまるため設定した。具体的な指導計画は以下の通りである。

- **授業実践校**　京都教育大学附属京都小中学校初等部　図工室
- **授業実践日時**　2014 年 6 月 17 日、26 日
- **授業実践学年**　４年い組　４年は組
- **題材名**　「ひみつの遊び場を作ろう」
- **授業者**　芦田風馬
- **指導計画**

表１　学習指導計画

学習過程	学習活動	指導上の留意点
表現活動	・どべづけを使った粘土造形の技法を学ぶ	・板書・演示を行い全体にどべづけの技法を指導する。 ・どべづけの技法が理解できていない子どもには直接教師が「介入」して演示する。
	・どべづけを取り入れた粘土での表現活動を行う。 ・振り返りプリントに記入する	
―	―	・すべての作品を確認し、それぞれの作品に対して教師からコメントを記入する。 ・どべづけの技術が習得に至っておらず、粘土どうしが外れている作品を補修する。 ・「補修活動」の様子を動画で撮影する
振り返り授業	・プリントを返却し、教師からのコメントから改めて確認できたことを再び記入する。	・プリントを返却し、教師のコメントを確認させる。
	・補修が行われた子どもは作品と補修の様子の動画を確認し、改めて確認できたことをプリントに記入する。	・補修が行われた子どもを個別で補修の様子を記録した動画を見せプリントに記入させる。

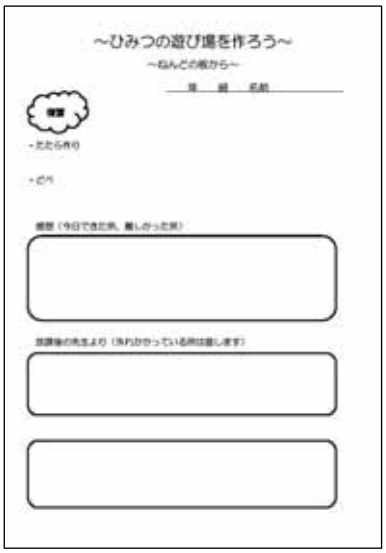
２．授業実践の流れ

ここでは実際に行った指導と授業の流れを記載する。今回の授業では６月１７日と２６日の２日間にまたがって授業実践を行った。「介入」「補修活動」を通した指導の様子は以下の通りである。



１．全体での指導

授業の冒頭に板書、演示を行い本授業のめあてである、どべづけの技法を一斉指導する。



振り返りプリント



２．表現活動における「介入」指導

全体での説明の後、表現活動に取り組む。どべづけの技法を理解していない子どもに対しては個別で作品に「介入」をして演示を行う。



３．授業時間後の「補修活動」

教師がすべての作品をどべづけが確実に行われているかを放課後に確認し、それぞれの振り返りプリントにコメントを書く。(上に掲げた振り返りプリント中段)授業時間内に確実な接合が行われておらず、粘土が外れたりしている物を教師が放課後の時間に「補修活動」を行う。その段階で補修が必要であった作品に関しては、補修中の様子を動画で撮影する。



４．次の図画工作科の時間　「補修活動」をもとにした個別指導

プリントを返却し、改めて子ども自身が確認を行い、教師のコメントに対して確認できたことを記入。補修が必要であった子どもに関しては、補修が必要であった旨を伝え、補修前の作品写真と補修された作品を見比べることや補修中の様子を撮影した動画を見せ、不確実だった所を確認させる。確認ができたら、再び確認できたことをプリントに記入。

３．指導の重点

今回の授業のめあてとしたのは粘土同士の接合である。そのためにはどべを使用することでより確実に接合を行うことができる。どべとは粘土を水で溶き、泥状になった粘土の事を言う。粘土と粘土を接合する時に確実な接合が行われていないと、乾燥する過程や、移動させる際に外れてしまう可能性がある。どべづけを行い、確実な接合を行う方法として今回ポイントに絞り指導した点は以下の３点である。

・接合面は楊枝などで両面共荒らしてからどべを塗布する
・塗布する時はたくさんどべを付けて両面にはみ出すぐらいに塗布する
・接合する時はしっかりと押し込み、接合した粘土同士を指で撫でて慣らす。

以上の３点をどべ付けの重点として挙げる。授業の中でこの指導をするためにまず始めに全体で一斉に板書を使用した説明の後、筆者がどべを使用した接合の演示を行う。活動が始まってからは、机間指導を行い、必要がある場合には直接「介入」をして個別で演示を行いながら指導をする。一斉に指導した時に伝わりきっていないことはこの時に指導をする

①指導の結果、子どもを分類する。

指導の結果、どべづけの技法を習得できた子もいれば、習得に至らなかった子もいた。本研究では教師による技術指導への介入に重点を置いており、子どもの技術習得が教師の介入との関係があるのかを調査するために以下の 3 つの段階にに分類をしながら考察を進める。

【ア 習得できた】 全体での指導で技術を理解し技術の習得に至った。
【イ 個別指導で習得】全体での指導では習得に至らなかったが個別で指導した結果、技術の習得に至った。
【ウ 習得に至らず 】全体での指導、個別指導を行ったが技術の習得に至らず、教師が補修活動を行った。

表２ クラス別での【ア】【イ】【ウ】の人数

学級	【ア 習得できた 】	【イ 個別指導で習得】	【ウ 習得に至らず】
い組	14 名	12 名	3 名
は組	12 名	13 名	4 名

②【ア】【イ】【ウ】の子どもの様子

い組，29 名、は組，29 名の２クラスを対象に授業実践を行い**【ア】【イ】【ウ】**に該当する人数は上記の通りである。それぞれの段階の様子をここでは記述する。

【ア 習得できた 】に分類された子どもの様子

全体の指導でどべづけを理解し、授業中にも直接「介入」することはなかった。しかし全くの放任というわけではなく、状況に応じて声掛けやアドバイスは行っている。完成後は接合した部分は外れることはなく、技術を習得できたと言える。

【イ 個別指導で習得】に分類された子どもの様子

クラスの約半数を占め、できている部分もあるが、場所によっては忘れていたり、不十分であったりしたために、「介入」指導を行った。圧着の力加減やどべを塗布する量など全体指導で演示を行ったが、演示を見ることや言葉を聞くだけでは理解に至っていなかった。授業時間内に教師が「介入」したため、技術の習得に至り、授業時間外での「補修活動」の必要は無かった。

【ウ 習得に至らず】に分類された子どもの様子

両クラス 29 人ずつであるため習得に至らなかった割合は全体の約１割である。【イ】と同じく不十分な個所を「介入」することによって演示を行ったが、時間外にに確認をすると、外れている点がいくつか確認できた。その多くは粘土の部品を多く作り、終了間際に焦りながら活動を行っている様子が確認できた。授業時間内にすべての子供が習得に至ることが望ましいが、すべての作品を１つ１つ丁寧に見ることができなかったため、破損した作品については「補修活動」を行った。

次節では主にイ、ウ、に当てはまる児童からそれぞれ一名ずつを取り上げながら実態を調査していく

４．技術指導の実例

前節で説明をした指導を行い本節ではその結果を具体的に**【イ 個別指導で習得】【ウ 習得に至らず】**の子ども１名ずつ取り上げながら説明をする。

（１）【イ 個別指導で習得】の例

個別指導で習得できた例として観察対象をA児（男子）と設定した。

・表現活動の様子

A児は比較的周囲との会話が多く、表現活動中も隣にいる男児と互いの作品を見せ合い、意見を交わしながら活動に取り組んでいた。大きな粘土の板の上に塔や城壁を作り、自分だけの城を作ろうとしていた。全体での指導の後、表現活動に入ったA児は、始めて間もなく小さな粘土の部品を１つ、２つを接合しようとしたが、この段階でどべを付ける量が少なく不安定な接合であることを筆者は確認した。その後観察を続けた所、やはりどべを塗布する量が少なく、接合面が不安定であることが確認できた。

・介入について

どべを塗布する量が少なく確実な接合が行われないと判断した筆者はA児の作品に介入をして個別指導をした。図２では筆者が介入しどべの量、圧着の強さ、接合面どうしを慣らす行為を実際に演示を行っている様子である。筆者の介入によってA児はやり方を確認し、どべが少なかったことに気づいた。その後の図３ではA児は塗布する量を改善し、どべをしっかりとはみ出すぐらいまでつけていることがわかる。最終的に完成した図４では作品を時間外に見た所、接合面は完全に固定されており、移動させても安定した作品にできあがっていた。

・振り返りプリントについて

A児がどべづけの技術を習得することができた記述を振り返りプリントより分析をした。授業終了時A児の振り返りプリントに「どべをつける量が少なかったのが、やってもらってわかりました。外れそうな所をしっかりつけました。これからは多くつけたいです」と記述されていた。「やってもらってわかりました」からは教師が個別で介入することによって、確実などべづけを理解したことがわかる。また「外れそうな所をしっかりつけました」からは、A児がどべづけの技術を習得、改善しどべの量が少ないと外れそうになるということ認識することができている。できていなかった自分を認識し、方法を改善することによって、A児は技術を習得したことがわかる。

全体の指導の時間には習得に至らなかったが、個別での教師の介入によって習得し、作品も補修が必要なく仕上げることができた。また、自分自身でも技術を習得したという自覚も生まれている。



図２　介入による指導



図３　個別指導後の改善



図４　完成作品

（２）【ウ 習得に至らず】の例

次に個別指導を行ったが習得には至らなかった例として観察対象をＢ児（女子）と設定した。

・表現活動の様子

Ｂ児は黙々と活動に取り組み、積極的に活様々なアイデアを出しながら自分自身のお気に入りの空間を作ろうとしていた。その中に置く、本棚と本や机の脚といった小物を作っていたが、小さい部品同士を接合させる場合では全体の指導の手順をもとにどべづけが進められていた。しかし接合するべき個所が多いことと、粘土の部品が小さい個所が多いため、一つ一つが中途半端な状態のどべづけになり、粘土同士の圧着が弱くまた、粘土どうしを指で慣らした形跡が見当たらなかった。

・介入・補修活動について

Ｂは確実な接合を行うことができていないと筆者は判断し、図５の段階で筆者が介入を行い、確実な接合の演示を行った。筆者の介入による演示を見て確認をしたＢ児は、筆者のまねをするようにどべづけを行った。その段階で筆者は他の子どもの所へ行き次にＢを見たときには図６の形に完成することができていた。図６の段階でそれぞれ大きな粘土の部品を一つの粘土の板の上に乗せて完成という形で仕上がっていたが、約６時間後の放課後に確認した所、図７の様にそれぞれの大きな部品が触れると簡単に外れた。接合面を確認した所、面を楊枝などで荒らした跡がなく、どべの量も少量しかついていなかった。小さい部品同士は少量で接合ができていたが、大きな物どうしでは量が足りずに接合ができていないという結果となった。筆者は放課後にＢ児の作品の補修活動を行い、特にどべの着ける量や楊枝で接合面を荒らすということを中心に確実に接合する方法をビデオカメラで撮影して記録をした。

・振り返りプリントについて

Ｂ児は授業後の振り返りプリントに「小さい所でもどべづけをしないといけないことがわかりました。完成することができましたがたおれないか心配でした」と記述している。Ｂ児に対して筆者からの振り返りプリントのコメントの内容に、大きな部品が外れてそれを補修した旨を記し、どうしてそうなったのかをコメントした。次の週の図画工作科の授業でこのコメントと作品を確認し、筆者が補修活動を行っている動画を見せた。その後のＢ児からのコメントとして、「先生に直してもらってやりかたがわかった。大きいものをつける時はどべの量とおさえるちからに気をつけようと思いました」と記されていた。Ｂ児はコメントのやりとり、動画での確認作業が無ければ作品が外れたり、なぜそうなったのかを知らないまま次に進むことになっていた。このことで不確実な技術をＢ児自身が確認し、どべづけの技術を習得できたと言える。



図５　介入による指導



図６　完成作品



図７　補修を必要とする作品

５．総合的考察

（１）教師の積極的な介入と補修活動の意義の考察

①【イ 個別指導で習得】の子どもについての振り返りプリントより

Ａ児の記述にも見られた「やってもらってわかった」や「見せてもらったのでわかった」「先生に手伝ってもらったから良い作品ができて楽しかったです」など、直接教師の「介入」があったからできたという記述がみられた。このことにより教師の「介入」が子どもが技術を習得することに効果があると考えられる。

その他に「柱を立てるのが上手くできました」「人をたくさん付けることができました」「二階建てにするのが難しかった」「細かい所をつけるのがやりにくかった」といった自身の作品についての評価の記述も確認できた。これらの記述をもとに時間外に教師が作品とプリントの記述を照らし合わせることで、教師からのコメントをより詳しく、子どもの自己評価に対して書き、返却することが可能であった。次の時間、プリントの教師のコメントに対して「しっかり見てくれてありがとうございました」「次はもっと良い作品にできるようにがんばります」などの記述がある。

また、それぞれの子どもに応じた指導により、技術のコツを掴んでいる記述も確認できた。「あみあみにして傷をつける事を知った」「のりが少なかったので多くしました」「指でしっかり慣らして付けた」「思っているよりも強く押さえることに注意をしました」という様な技法習得についての記述が多くあった。これらはこの記述をしている子どもに個別指導した結果である。

全体として、どべづけの方法の手順を理解している子は多いが、どれぐらいという細かなニュアンスが伝わっていなかった例が多いと感じた。説明を聞く、板書や演示を見るというだけでは伝わりきらない技術指導も、実際に「介入」して見せることで理解に至った。

②【ウ 習得に至らず】の子どもについての振り返りプリントより

【ウ 習得に至らず】に分類された子どもはクラスの約１割程度の人数ではあるが、授業時間内に技術を習得に至らなかった。プリントの内容としてはＢ児の記述にあった「完成しましたが」に見られるように、作品はどべづけを行い出来上がったと認識している。しかし「たおれないか心配でした」という記述からは自分自身でも確実な接合が行えておらず不安を残した記述を残している。曖昧な気持ちで授業を終える結果となったと推測できる。他の【ウ】の子どもの記述として「どべづけをマスターして作れました」「鳥居を作るのは難しかったけどできて良かったです」といった習得できている事を自身で認識している記述が多く見られた。これらに対して不十分であった点のコメントと、「補修活動」の様子の動画を見せることで次のようなコメントが返ってきた。「先生に直してもらってやりかたがわかった。大きいものをつける時はどべの量とおさえるちからに気をつけようと思いました」「ちゃんと付いていなかったのが残念でした。次からはきちっと付けたいです」「またちょうせんしてみたいです」

これらの記述より、技術が不十分であったことを確認でき、補修前、後の写真、教師の補修中の動画を見ることで、再度方法を確認することができている。また、不十分な習得を改めて習得させることができたと考える。

（２）指導の改善と評価について

本実践で行った「介入」「補修活動」は子どもが技術を習得する上で効果的であった。また「先生が手本を見せてくれたからできた」や「先生に手伝ってもらったから良い作品ができて楽しかったです」というコメントから表現に行き詰っていたり、子ども自身の技術では達成できなかった表現も、教師の手が加わることで幅が広がり、子どもにとっても嬉しく前向きな気持ちになって表現活動を進められる要因の一つになると考えられる。

「介入」「補修活動」を行うことで教師はクラスの子ども全員の進行具合、習得具合をしっかりと把握することができる。それにより評価の観点「創造的な技術」についての評価基準の目安にすることができるのではないかと考える。また「補修活動」が必要かどうかを授業時間外に確かめるため、子ども一人ひとりの作品とじっくりと向き合い作品を媒介とした教師と子どもとのコミュニケーションを図ることができる。

最後に補修活動を行うことによる指導の改善も認められた。今回のＢ児を例に挙げると、Ｂ児自身は作品が完成したものだと思って授業を終えたが、その後にどべづけが不十分であったために外れたという事実は補修活動

無しにはわからなかったといえる。振り返りプリントに教師からのコメントとして不十分であった点を記入し、次の時間に作品とともに確認させることにより習得できていなかった技術をもう一度確認させ、改めて理解に至る。補修前と後の写真を比べ、補修中の動画を見せることで習得に至っていない子どもにも技術の習得を可能とした。

Ⅴ おわりに

本研究の目的は図画工作の実技指導において教師が積極的に作品に手を加える事、また図画工作の授業時間外で、作品の補修活動をすることで子どもにどのような影響を与えるのかを提案することであった。本研究で行った授業実践より、教師が授業中に手を加える事、また時間外での補修活動は教師にとっては子どもの習得状況をしっかりと確認し、次の指導につなげることができる。また子どもは自身が技術を習得することを確認することができ、技術を習得するという意味で有効的であると結論づけた。

実際に授業を行い、授業内で全員が習得するということが本来望ましい形であり、習得に至らない子どもが出たということは指導に関して力不足な点があった。技術を習得させるという点について研究を進めたが、この技術をもとに子どもは自由な発想を膨らませられたかを確認することが課題である。また今回は粘土を扱った授業での技術習得に着目をしたが、その他の絵画や立体などにも有効であるかが今後の課題であると考える。

付記

本研究推進にあたって京都教育大学附属京都小中学校初等部・副校長垂井由博先生，４年生担任水野和弘先生・熊澤純枝先生よりご協力いただきました。ここに記して感謝申し上げます。

本研究は、下記の論文をもとに加筆を行ったものである。

京都教育大学大学院教育学研究科修士論文　芦田風馬,「生涯において土が人に与える影響－生涯教育の粘土造形を通して－」（未公刊），2012

引用文献

１）降旗孝　(2011).「小学校・図画工作を指導している教師の意識と実態 - 山形県・教員免許状更新講習から - 」『山形大学紀要』第２号 p191

２）降旗孝　前掲論文 p197

３）神谷睦代　(2004).「発想を豊かにするきっかけとしての「粘土遊び」」、『千葉敬愛短期大学紀要』、第 26 号 千葉敬愛短期大学 pp. 97-106.

４）佐々有生　(1997).「図画工作科・美術科教育における教授行為のカテゴリー化と指導法の研究 - 個別活動場面における「ゆさぶり」のための「問いかけ」 - 」『美術教育学』第 18 号 pp. 113-123.

５）佐々有生　前掲論文 p114

６）竹内晋平　(2009).「粘土造形における技能習得モデルに関する検討」『大学美術教育学会誌』第 41 号 pp. 143-150.

７）『広辞苑』岩波出版

８）竹内　前掲論文 p.145