

# 鳥取大学研究成果リポジトリ

## Tottori University research result repository

|                         |   |
|-------------------------|---|
| タイトル<br>Title           | 図画工作科における取りかかりが遅い児童に対する教員の認識  |
| 著者<br>Author(s)         | 堀, 愛; 土井, 康作  |
| 掲載誌・巻号・ページ<br>Citation  | 地域学論集 : 鳥取大学地域学部紀要 , 16 (1) : 99 - 107  |
| 刊行日<br>Issue Date       | 2019-09-06  |
| 資源タイプ<br>Resource Type  | 紀要論文 / Departmental Bulletin Paper  |
| 版区分<br>Resource Version | 出版社版 / Publisher  |
| 権利<br>Rights            | 注があるものを除き、この著作物は日本国著作権法により保護されています。 / This work is protected under Japanese Copyright Law unless otherwise noted. |
| DOI                     |   |
| URL                     | <a href="http://repository.lib.tottori-u.ac.jp/6511">http://repository.lib.tottori-u.ac.jp/6511</a>               |

図画工作科における取りかかりが遅い児童に対する教員の認識

堀 愛・土井 康作

Recognition of the Teacher against Children that is Slow to Start to Make Things

HORI Itsumi, DOI Kosaku

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第16巻 第1号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.16 / No.1

令和元年 9月 6日 発行 September 6, 2019

# 図画工作科における取りかかりが遅い児童に対する教員の認識

堀愛\*・土井康作\*\*

Recognition of the Teacher against Children that is Slow to Start to Make Things

HORI Itsumi\*, DOI Kosaku\*\*

キーワード：図画工作, 取りかかりが遅い, 児童, 聞き取り調査, 教員

Key Words: Arts and Crafts, Children that is slow, The child, Interview survey, Teacher

## 1. 研究目的

図画工作科の活動の中で作業になかなか取りかかれず手が止まってしまう取りかかりが遅い児童がみられる。ここでいう取りかかりとは、教員が「作業を始めなさい」と指示し、児童が作業を始めるまでの間をいう。西尾は、このような児童は、題材そのものに興味がないわけではなく、納得のいくまで制作を行っている」と指摘している<sup>1</sup>。しかしながら、学校教育においては、限られた授業時間数が設定されており、十分な時間が確保されず最後まで完成できずに作業を終える状況が散見される。稲木は失敗を連続して三回経験させると、その要因を能力不足に帰属させるようになり、成功に対する期待感が低下していくと指摘している<sup>2</sup>。未完成の状況で作業を終わった度重なる失敗経験は、図画工作科に対する興味、意欲の低下の要因の一つになり、学ぶ意欲も失われることが十分推察できる。

そこで、注目したいのが、日々児童と関わる教員が学校教育の現場でどのように児童の実態を捉えているのか、特に取りかかりが遅いとされる児童に対し、教員がいかに児童の実態を把握し、迅速に対応しているかである。西尾は、自身の教育実践の中で、当初は取りかかりが遅い児童に対して、不満を持ち出来ない子といった見方をしていた。しかし、授業を通して、取りかかりが遅い児童は自らが取りかかろうとする準備を行なっていることに気づき、その

児童に対する見方が変わったことを述べた。このように教員が児童を的確に実態把握することで指導の方法を変えたり、指導の方針を転換したりすることが十分に考えられる。教員が児童の実態を捉えるにあたっては、授業日誌を記入し反省、省察するなかで指導の方針、各児童の目標の生成を行なうといった授業日誌法という形が提案されてきた<sup>3</sup>。このような授業日誌法は児童の活動を観察し、記録していく手法であり、質的研究方法のひとつであるといえる。質的研究では、その手法として観察方法の他に聞き取り調査が行なわれてきた。聞き取り調査の利点は、調査対象者の回答に対して「なぜそう考えるのか」など動機や思考を深掘りして聞くことが出来る点である。すでに、生田や土井などが聞き取りした内容を分析することによって対象者の具体的な発話から実態を見出そうとしてきた<sup>4,5</sup>。しかしながら、図画工作科の中で日常的に教員は児童の図画工作科の実態把握をどのように行なっているか、またその実態把握をもとにどのような図画工作科の指導が行なわれているかについてはいっさい明らかにされていない。教員自身の実態把握や指導方法を具体的に明らかにすることは今後の指導の在り方を検討していく上で有意義であるといえよう。なお、取りかかりが遅い児童は事象的に散見されるにもかかわらず、教員がその問題を別の時間を取るなどして解消させてきたと考えられ、取りかかりが遅い児童に着目した先行研究は、管見の限りなかった。

\*鳥取大学附属小学校

\*\*鳥取大学地域学部地域学科

そこで本研究では、日々児童と関わりを持つ小学校教員へ聞き取り調査を行なうことにより、教員が図画工作科の授業において①取りかかりが遅い児童の特徴をいかに捉えているか、②取りかかりが遅いことに対してなぜ遅いと考えているか、③取りかかりが遅い児童に対してどのような指導を行っているかを明らかにすることを目的とした。

## II. 研究方法

### 1. 研究方法の概要

こうした図画工作科などの活動に取りかかる際の特徴に関連した先行研究として、熟慮性—衝動性に関する研究がある。熟慮性—衝動性とは、1958年にKaganらによって確認された認知スタイルのひとつである<sup>6</sup>。一般的に熟慮的な人は誤りが少なく、反応時間が長い。反対に衝動的な人は誤りが多く、反応時間が短いとされている。通常は、単純な課題における反応潜時や誤りのパターンを分析して測定されることが多く、日本でも臼井や山崎をはじめとして、多くの研究でその結果が明らかにされてきた<sup>7, 8</sup>。また、一谷らは、熟慮性—衝動性の傾向が5歳児において認められ、幼いころから特徴的にみられることを明らかにしている<sup>9</sup>。それ以外にも、熟慮—衝動傾向と遊びのスタイル、運動技能、認知それぞれについて違いを明らかにする研究が重ねられてきた。小林らは、遊びのスタイルの研究において、熟慮型の子どもは自らがよしとするまで課題遂行が認められる状況で、長い時間を費やし自らの行動を点検する、構成度の高い遊びをするといった結果を明らかにしている<sup>10</sup>。同様に、運動技能、認知においても熟慮型の能力の高さが報告されている<sup>11, 12</sup>。以上のように、先行研究においては、熟慮型とされる取りかかりが遅い児童は、自分自身が納得のいくまで制作をする、誤りや失敗の回数が少ない、長い時間を費やして自らの行動を点検するなどの特徴が考えられてきた。しかし、こうした熟慮性—衝動性の先行研究では、実験的な研究手法により、児童の行動特徴を明らかにするものが多く日常的な児童の活動を捉えられているとは言い難い。そこで、本研究では聞き取り調査という質的研究方法により、教員は、どのような視点で日常的な児童の行動を捉えているか検討した。

**調査期間**：2013年7月～8月

**調査対象**：小学校図画工作科研究部会所属教員（鳥取県東部8校、中部5校）計14名。調査対象となった教員の年代は、20代～30代半ばが4名、30代半ば～50代が2名、50代～60代が8名であり、特

定の年齢に偏らず幅広い年代からの聞き取りを行なった。聞き取り時間は1人あたり平均30分程度行い、総時間420分であった。

**調査方法**：①調査者：筆者が対象校へ訪問し、対象となる教員に筆者1名で聞き取り調査を行なった。なお、教員が現時点で行っている指導の実態や認識を明らかにするために当日に内容を伝え、聞き取りを行った。②インタビュー場所：教室や校長室など1対1でインタビューができる環境で行なった。③分析方法：聞き取りの内容はすべてボイスレコーダーで録音した。後日、筆者が聞き取りの内容を反訳し、筆者ら2名が回答に対して、合議の上で分析した。分析の際『同一の言葉を複数名の教員が回答』し、かつ『その教員の数が最も多いものから上位3つ』を抽出した。

### 聞き取り項目の構成

筆者が聞き取り項目の構成について図1のように図画工作科の授業場面のモデルをもとに設定した。図画工作科の授業では、制作前から制作後までの時系列的な流れの中で、教員は取りかかりが遅い児童に対し、直接的な指導の在り方を考えたり、その他の児童との関わりを考慮したりして指導をしていると想定した。そこで設定したモデルを基に、1)児童に関する項目(6項目)、2)教員の指導に関する項目(3項目)、計9項目を設定し、聞き取り調査を実施した。(表1)

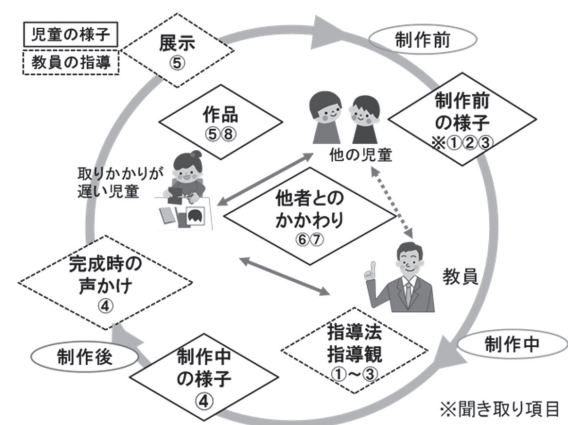


図1 図画工作科における授業場面のモデルの図

表1 教員への聞き取り項目

| 1) 児童に関する項目 6項目                      |
|--------------------------------------|
| ①【存在項目】：図画工作の授業で取りかかりが遅い児童はいますか？     |
| ②【根拠項目】：どのような場面で取りかかりが遅い児童がいると感じますか？ |
| ③【状況項目】：作業を始めた後、取りかかりが遅              |

|   |
|---|
| い児童にはどのような活動がみられますか？                            |
| ④【パフォーマンス項目】：そうした児童はどのような作品をつくりませんか？            |
| ⑤【比較項目】：取りかかりが遅い児童と早い児童で作品に違いはありますか？            |
| ⑥【要因項目】：なぜそうした子どもたちは取りかかりが遅いのでしょうか？             |
| <b>2) 教員の指導に関する項目 3項目</b>                       |
| ⑦【関わり項目】：取りかかりが遅い児童は先生とどのような関わりをしていますか？         |
| ⑧【声かけ項目】：取りかかりが遅い児童が完成させた作品に対してどのような声かけをしていますか？ |
| ⑨【作品展示項目】：作品展示の際に配慮されていることはありますか？               |

### Ⅲ. 結果および考察

#### 1. 存在と根拠項目について

表1の項目①の「取りかかりが遅い児童はいますか」という問いに対し、14名の教員全員が「いる」と回答した。また、項目②「どのような場面で感じますか」という問いに対し、8名の教員が「教員が指示を出した直後」と回答した。このことから教員は、日常的に取りかかりが遅い児童を認知しており、特に指示を出した直後に認知していることが分かった。

#### 2. 状況項目について

教員が取りかかりが遅い児童の活動をいかに捉えているか分析した。

表2 状況項目に関する回答

|   |
|---|
| 問 作業を始めた後、取りかかりが遅い児童には、どのような活動がみられるか（児童に関する項目③）   |
| 〔E教員〕 <u>工作とかしていた時には作っては壊しみたいな感じかな。やりかけては壊していうような姿が見られます。（中略）そうですね。あとは、周りを見て、描くけど、やっぱり周りを見てちょっと直して、みたいな姿はありますね。</u>     |
| ⇒作っては壊す、他の児童の様子を見る  |
| 〔G教員〕 <u>イメージの持てる子、見通しの持てる子っていうのは最後までどんどん自分の力で完成させていく、仕上げていくっていうかね。作品を作り上げていくんですけど、もてない子っていうのは（中略）友だちのを見ながら、ああするんかっ</u> |

て、またやる。その繰り返しです。

⇒他の児童の様子を見る

〔H教員〕1回とっかかりができて、本当にそれこそ技術的にもしつかり、普通にできる子っていうのはとっかかりさえできてしまえばスムーズにすつと行くし、そうじゃない子は、やはり途中でもたもたして止まることも多々ありますね。

⇒スムーズにできる子とできない子がいる

表1の項目③の「作業を始めた後どのような活動がみられるのか」という問いに対し、教員は、「他の児童を見る」、「作っては壊す」と回答した。（表2）この中で「作っては壊す」といった回答が最も多く、E教員の他に7名の教員が回答した。次に、「他の児童の様子を見る」といった回答をG教員の他に5名の教員が回答した。また、一方で、H教員やI教員のように「取りかかった後にスムーズな子もいる」と4名の教員が回答した。このことから教員は、取りかかりが遅い児童が作業に取りかかった後スムーズに進めることができる児童とそうでない児童がいると捉えていることが分かった。また、スムーズに進めることができない児童の様子について教員は、他の児童の様子を見たり、作っては壊すなどのやり直しをしたりしていると捉えていることが分かった。

#### 3. パフォーマンス項目について

表1の項目④の「どのような作品を作るのか」という問いに対し、教員は「似たような作品を作る」、「作品が小さい」「新しい挑戦をしない」「自分の世界で描く」と回答した。「似たような作品を作る」といった回答をG教員の他に4名の教員が回答した。（表3）

表3 パフォーマンス項目に関する回答

|   |
|---|
| 問 取りかかりが遅い児童はどのような作品を作るのか（児童に関する項目④）  |
| 〔G教員〕 <u>そういう子たちの作品っていうのは、同じような作品になるんですよ。友だちのと。（中略）結局止まっては何かをし、考え、よそ見をして、自分の作品としては一貫性がありません。</u>          |
| ⇒周りを見る、似た作品を作る  |
| 〔A教員〕 <u>…画用紙に対して隅っこに描いたりだとか、余白がちょっと多かったり（中略）頭の中で見通しを持って考える子っていうのはそれなりに大きな作品を作る。取りかかりの遅い子で全然タイプが違います。</u> |

|  |
|--|
| ⇒余白が多い，見通しを持って大きな作品を作る   |
| 〔K 教員〕作品が小さいですね。あんまり新しい挑戦をしなくて、(中略)，考えてゆっくり線を描いているから遅くなって、全然私の方に相談に来たりもしなくて自分の世界で一生懸命描いて遅いという子もあります。 |
| ⇒作品が小さい，新しい挑戦をしない，自分の世界で描く   |

「作品が小さい」という点について A 教員の他に K 教員も「余白が多い」と類似した回答をした。また、A 教員と K 教員は「見通しを持った子は大きな作品を作る」「自分の世界で描く」など取りかかりが遅い子の中にもパフォーマンスが高い児童がいることも指摘した。また、作業活動についても次のように指摘した。パフォーマンスが低い児童に対し「作業開始後も止まってしまう」と否定的な評価も行なった。さらに、他者とのかわりに対しパフォーマンスが高い児童は「自力で活動する」と肯定的な評価をする一方で「他の児童の様子を見る」といった他者依存的な評価も行なった。このことから教員の取りかかりが遅い児童に対する評価は、肯定的評価と否定的評価が混在していることが分かった。以上のことから教員が捉える取りかかりが遅い児童のパフォーマンスを表 4 にまとめた。

表 4 教員が捉える取りかかりが遅い児童の  
パフォーマンス

|                  |  |
|------------------|--|
| パフォーマンス<br>が高い児童 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・見通しを持って大きな作品を作る</li> <li>・自分の世界で一生懸命描く</li> <li>・教員や他の児童に相談や会話をすることが少なく自力で活動する</li> </ul>            |
| パフォーマンス<br>が低い児童 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・作業開始後も止まることが多く一貫性がない</li> <li>・作品が小さく余白が多い</li> <li>・他の児童と似たような作品を作る</li> <li>・他の児童の様子を見る</li> </ul> |

#### 4. 取りかかりの遅早とパフォーマンスの比較

続いて、教員が取りかかりが遅い児童の作品を取りかかりが早い児童の作品との比較の中でいかに捉えているか分析した。

表 5 比較項目に関する回答

|  |
|--|
| 問 取りかかりの遅い児童と早い児童で作品に違いはあるか (児童に関する項目⑤)  |
| 〔B 教員〕早くてもすごい丁寧に塗りこんだ作品が作れます。 <sup>I</sup> 絵だったら、塗りこんだ作品が作れる子もいれば早くて雑な作品もあるし <sup>IV</sup> 、遅くてすごく細かいところまでやっている作品もあれば <sup>II</sup> 、遅くて、あーっていう作品もあつたりします。 <sup>III</sup> ⇒早くて丁寧な作品・雑な作品、遅くて丁寧な作品・雑な作品を作る子がいる  |
| 〔D 教員〕不器用で作るのが遅くなって、技能的なところで上手くくっつけられなくて <sup>III</sup> 、時間がかかってしまったりだとか、すごく丁寧に時間がかかってしまったりします。 <sup>II</sup> ⇒不器用・作るのに時間がかかる子、丁寧に時間がかかる子  |
| 〔J 教員〕本当に早い子は本当にダイナミックです。ただし汚かったりもします <sup>IV</sup> 。普通レベルに早いお子さんというのとはもともと発想構想の力がずっと培われてきたりだとか、または技能的にいろいろな技能が上手にできるお子さんであつたりしますから出来上がりはやっぱり比較的いいものになっていきます <sup>I</sup> 。でも遅いお子さんもすごくこだわりがあつて丁寧に、丁寧に丹念にしていこうお子さんがおります <sup>II</sup> 。⇒早くてダイナミックだが雑になる子、早くていい作品を作る子、遅い子で丁寧にする子がいる |

注) <sup>I</sup>~<sup>IV</sup>は図 2 に示す児童のタイプと対応している。

ここで、児童を I :取りかかりが早くパフォーマンスが高い, II :取りかかりが遅くパフォーマンスが高い, III 取りかかりが遅くパフォーマンスが低い, IV :取りかかりが早くパフォーマンスが低いと分類した。表 1 の項目⑤の「取りかかりが遅い児童と早い児童の作品に違いはあるか」という問いに対し、教員は、「早くても丁寧な子もいれば雑な子もいる」、「遅くて丁寧な子もいれば雑な子もいる」と回答した。(表 5) こうした児童の様子は、表 5 に示した教員の回答の他に全ての教員から同様の回答を得た。これらの教員の意識結果より、I のパフォーマンスが高く取りかかりの早い児童は技能が高いこと、また II のパフォーマンスが高く取りかかりが遅い児童は技能が高く丁寧であること、III のパフォーマンスが低く取りかかりが遅い児童は器用でなく技能が低いこと、IV のパフォーマンスが低く取りかかりが早い児童は表現が雑で浅い部分で満足すると考えていることが分かった。

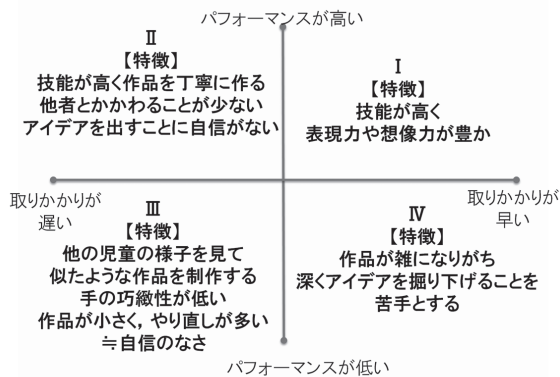


図2 ものづくりにおける児童のタイプの図

## 5. 取りかかりが遅い児童の要因項目について

これまでの取りかかりが遅い児童の特徴に加え、教員がなぜ取りかかりが遅いと考えているかを検討した。

表1の項目⑥の「なぜ取りかかりが遅いのか」という問いに対し、教員の回答から4つの要因があることが分かった。(表6)第一の要因は、「自信がない」など情意に関するものであった。このような情意についての回答を11名の教員が回答した。第二の要因は、「表現することへのつまづきがある」など技能(表現力)に関するものであった。第三の要因は、「発想することができない」などイメージを産出するという発想の技能に関するものであった。こうした技能についての回答は6名であった。第四の要因は、「経験の差がある」など経験に関するものであった。こうした経験についての回答は5名であった。以上のように教員は、情意(自信・苦手意識)、技能(発想・見通し)、技能(表現力)、経験のいずれかの要因によって取りかかりが遅いと考えていることが分かった。

表6 要因項目に関する回答

| 問 | なぜ取りかかりが遅いのか(児童に関する項目⑥)   |
|---|---|
|   | <p>[E 教員] <u>自分の中のイメージが湧かないからなのかな</u>というふうに思います。もう1つは思っていたとしても自分の中でイメージがあったとしてもそれを<u>自信を持って出すことができていない</u>のかなというふうに思います。</p> <p>⇒<b>発想, 自信のなさ</b></p> |
|   | <p>[J 教員] <u>想像力が膨らまない, あるいはある程度浮かんでいるんだけど, それが自分のこの手先のアイデアスケッチをするときの鉛筆の先のところに具体的に形となって外に出ていかない</u>。脳裏にはあるんだけど, <u>それが表現力とか, 形をどう表</u></p>            |

したらしいのかっていう部分でちょっとつまづきがあって, 思うように描けないので, 取りかかれ  
ないとか。と言うようなことで, 大きく分けると  
イメージが具体的に組み立てられない, 浮かばな  
いってところの弱さから表現の方に取りかか  
りができない子と, ある程度イメージはできて  
るんだけど表現力に対してなんか苦手意識がある  
とか思うようなことが表せないという意識からな  
かなか外に向かって表現, とっかかりができてい  
ないってことを日常的には感じています。

### ⇒発想, 表現力, 苦手意識

[K 教員] 自信がないのが1つ, それから描き慣れ  
てない。もの的大まかな形を形というか質感をち  
ゃんと捉えるというようなことを割としてきてい  
ない, していないというか経験が少ないとどうし  
ても苦手。あと発想できない子っていうのもや  
っぱり取りかかりが遅くなってしまいますね。(中  
略) やっぱり経験の差も大きいなとも思うし, ク  
ロッキーの経験もたくさんないと短時間で, 見た  
ものを捉える経験がないと, そういうことを重ね  
ていく必要があるなというように思っています。  
上手に描かないといけないという意識が高い子  
も, 「どうしたらいいですか, どうしたらいいです  
か, これでいいですか, これでいいですか」みた  
いな教員への聞き返しが多いと思います。

### ⇒自信がない, 発想, 経験の差, 上手に描かないといけない意識が高い, 見通しがない

そこで、パフォーマンスが高い児童(A)と低い児童(B)について検討し図3に示した。まず、技能(発想・見通し)は表6より「教員への聞き返しが多い」「発想ができない」といった回答から、教員は、パフォーマンスが高い児童、低い児童ともに技能が低いと考えていることが分かった。次に手の巧緻性や表現力においては、表5より「細かいところまで丁寧にできる子とできない子がいる」といった回答から、教員はパフォーマンスが高い児童は手の巧緻性、表現力が高く、パフォーマンスが低い児童は低いと考えていると推察した。さらに、情意(自信・苦手意識)においては、表6より一貫して「自信がない、苦手意識がある」といった回答から、教員は、パフォーマンスが高い児童、低い児童ともに情意が低いと考えていると推察した。経験において「形や質感を捉えることの経験が少なく、苦手」といった回答から、教員は、経験が低い児童はパフォーマンスが低く苦手意識があると考えていると推察した。さらに図3には表3, 4で示した他者の様子を見る, 相談

をするなど他者とのかかわりを加えた。表3, 4より「他の児童を見て似た作品を作る子」がいる一方で「他者に相談せず自力で活動する子」もいるといった回答から、教員は、パフォーマンスが高い児童は自立的に活動し、パフォーマンスが低い児童は他者依存的傾向があると考えていると推察した。

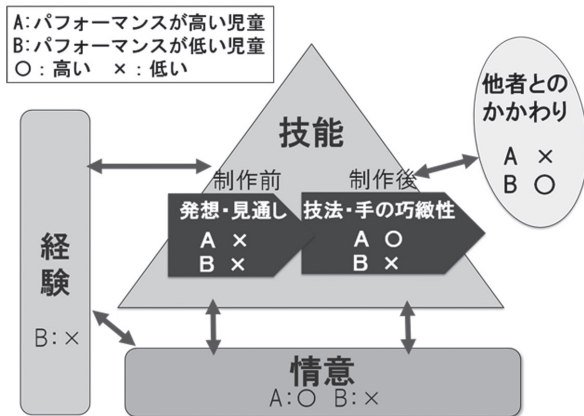


図3 取りかかりが遅い児童のパフォーマンス・要因

## 6. 取りかかりが遅い児童に対する指導

### ①制作前・制作中の指導

制作前～制作後、展示で教員がどのような指導を行っているかを検討した。まず制作前・制作中は以下の通りであった。

表7 関わり項目に関する回答（制作前・制作中）

|   |
|---|
| 問 取りかかりが遅い児童は教員とどのような関わりをしているか（教師の指導に関する項目⑦）  |
| 〔E教員〕個別には思っているものを探るために話をしに行きますね。ときには「こんな感じかな」というのを描いてみせたり、「こういうやり方もあるよ」と前で作って見せたり。実際に見せてみることで、とっかかりになるように支援をします。⇒実際にやってみせる  |
| 〔D教員〕こんな模様、あんな模様って言って教科書のでちょっとこんなこともできるねって確認したりとか、（中略）いっしょにちょっと見てみようかって言って、ぐるーってこう見ながら、ああ教科書にないこんなこともできるな～とか。こうグループで見終わってそれでじゃあどういふのをしてみたいなっていう形でしたね。⇒他の児童の様子、教科書を見せる |
| 〔K教員〕始まる前にどの子もワークシートを書くようにしています。（中略）ここでイメージをきちんと持つようにします。⇒ワークシートを記入さ  |

### せる

表1の項目⑦の「教員は取りかかりが遅い児童にどのような関わりをしているのか」という問いに対し、教員は制作前では、「素材体験をさせる」、「ワークシートを記入させる」、「道具の使い方を教える」と回答した。制作中では「他の児童の様子を見せる」、「教科書を見せる」、「教員がやってみせる」と回答した。（表7）この中で制作中に「教員が実際にやってみせる」が最も多くE教員の他に10名の教員が回答した。制作前には、「ワークシートを記入させる」とK教員の他に3名の教員が回答した。また、「他の児童の様子を見せる」、「教科書を見せる」とD教員の他に2名の教員が回答した。このことから制作前の指導では、絵や文字を通したイメージ作りの指導が行なわれていることが分かった。以上のような具体的な指導をすることにより取りかかりが遅い児童にとっても重要であると考えられる。また、制作中は教員や他の児童の作業を見て学ばせる指導が行なわれていることが分かった。次に制作後の指導について検討した。

### ②制作後の指導

表1の項目⑧より、「作品を完成させた後どのような声かけをしているのか」という問いに対し、教員は「頑張ったところ、工夫したところを褒める」、「児童自身が気に入ったところを褒める」と肯定的な声かけを行なう回答をした。（表8）このような内容をすべての教員が回答した。このことから、教員は、児童に作品をふり返らせ、工夫したところや努力したところを自覚させることで、自尊感情を高めたり動機づけをしたりしていると推察した。

表8 声かけ項目に関する回答（制作後）

|  |
|--|
| 問 完成させた作品に対してどのような声かけをしているのか（教員の指導に関する項目⑧）   |
| 〔B教員〕きつと子どもたちは何か作った時にこだわるポイントがあって工作ならここは一生懸命作った、ここにはこう工夫があるとか、色塗りではここは丁寧に塗ったぞっていうようなところがあると思うので、そういうことを察知してそこを褒める。本人が頑張っていないところを褒めてもたぶん伝わらないと思うので、その子が苦勞してなんとかこう仕上げたっていうところを評価する、と子どもはこう嬉しいんじゃないかなと思います。⇒子どもが工夫したところ、頑張ったところを褒 |



|  |
|--|
| める   |
| <p>[I 教員] <u>自分でお気に入りなところを見つけさせたりだとか、自分がここのところ苦勞したよとか、ここのところ頑張ったよってところを自覚させるところが大事なのかな。で、その部分をまたもう一度褒めてやるみたいなの。ここの時、頑張ったよなみたいなのことでやったことを認めてやるっていうことがそれが一番大事な声かけなのかな。</u>上っ面でね、「これすっごくきれいだよね」とか評価者の目で褒めたってダメなのかなと思います。⇒<u>児童自身にお気に入りを見つけさせ、さらに褒める</u></p> |

### ③展示の指導

表1の項目⑨の「展示の際に注意していることはあるか」という問いに対し、教員は「配置や配列を注意している」と回答した。(表9)の中で「同じ作品が並ばないようにする」が最も多く、A教員の他に7名の教員が回答した。次に、児童に優劣がつけられないような配置にする」をJ教員の他に4名の教員が回答した。その他に「コメントをつける」をH教員の他に3名の教員が回答した。このことから、展示に関しても教員は個人差や優劣がつけられないように自尊感情を高める指導をしていることが分かった。

以上の表7, 8, 9の教員の聞き取り調査の結果より、制作前から制作後までの間で行なわれている教員の指導および教員の指導が取りかかりが遅い児童の経験、技能、情意のどこに関係しているのかも検討し、図4に示した。図4より、制作前の指導では、「ワークシートを利用する」「教科書を見せる」など絵や文字を通したイメージ作りといった技能(発想・見通し)に関係した指導が行なわれていた。次に制作中の指導では、児童に対して「実際にやってみせる」など見て学ばせるといった技能(手の巧緻性・技法)に関係する指導が行なわれていた。制作後の指導としては、「作品・活動に対してほめる」など自らの作品をふり返り、努力した点や工夫した点を自覚させ自尊感情を高める、動機づけを行なうといった情意に関係する指導が行なわれていた。

さらに、展示の際に「配置・配列を工夫する」など個人差や優劣がつけられないといった自尊感情を高める配慮が認められた。このことから、教員が行なう指導過程を見ると、児童の制作が進むにつれて経験を豊かにするような指導、そして技能習得の指

導、最後に動機づけといった情意の指導がなされていることが分かった。このように児童の制作過程や状況を考慮しながら指導をすることで次の制作への指導につながっていると考えられる。

表9 作品展示項目に関する回答

|   |  |
|---|--|
| 問 | 展示をする際に注意していることはあるか<br>(教員の指導に関する項目⑨)  |
| 答 | <p>[A 教員] <u>すごく似ている作品は一緒に並べないとか、タッチが似ている作品は一緒にしないとか、私が中学年なので、上手い下手がそんなにはっきりと分かるわけではないので、でも色味を注意したりとかタッチの作風だったりとかはかぶらないようにしたりしますね。</u><br/>⇒<u>似ている作品を一緒にしない</u></p> <p>[J 教員] <u>非常にいろいろ配慮はしています。例えば、結果的に同じような作品が似たような題材が同じようにできる作品は、普通に並べちゃうと、結果的に同じようなものなので子どもが見ても優劣がわかりやすいのでその辺がパッと見にはわからないようにします。(中略)そのようなことも意識できるように、順番とか、配置とかっていうことは配慮はしているつもりです。</u><br/>⇒<u>配置、配列(児童に優劣がつけられないように)</u></p> <p>[H 教員] <u>題材にあった展示の仕方をする。というのもあるし、雰囲気が一番よく出る感じに配列とか、どこの場所とかっていうのはしたりするのと、あとはこちらがコメントをあまり個人差がないようにしようと思っているし、やっぱり図画工作なので図画工作に関することを書いてやる。</u><br/>⇒<u>コメントをつける</u></p> |

## IV. 本研究の総括と今後の課題

### 4.1 取りかかりが遅い児童の特徴と作品と早速の関係

教員からみた取りかかりが遅い児童の特徴として教員からは、「他の様子を見る」、「作っては壊す」という回答が得られた。一方で、「取りかかった後にスムーズな子もいる」という回答も得られた。以上より取りかかりが遅い児童には、作業に取りかかった後スムーズに進めることができる児童とそうでない児童がいることが分かった。また、スムーズに進めることができない児童は他の児童の様子を見たり、作っては壊すなどのやり直しをしたりしていること

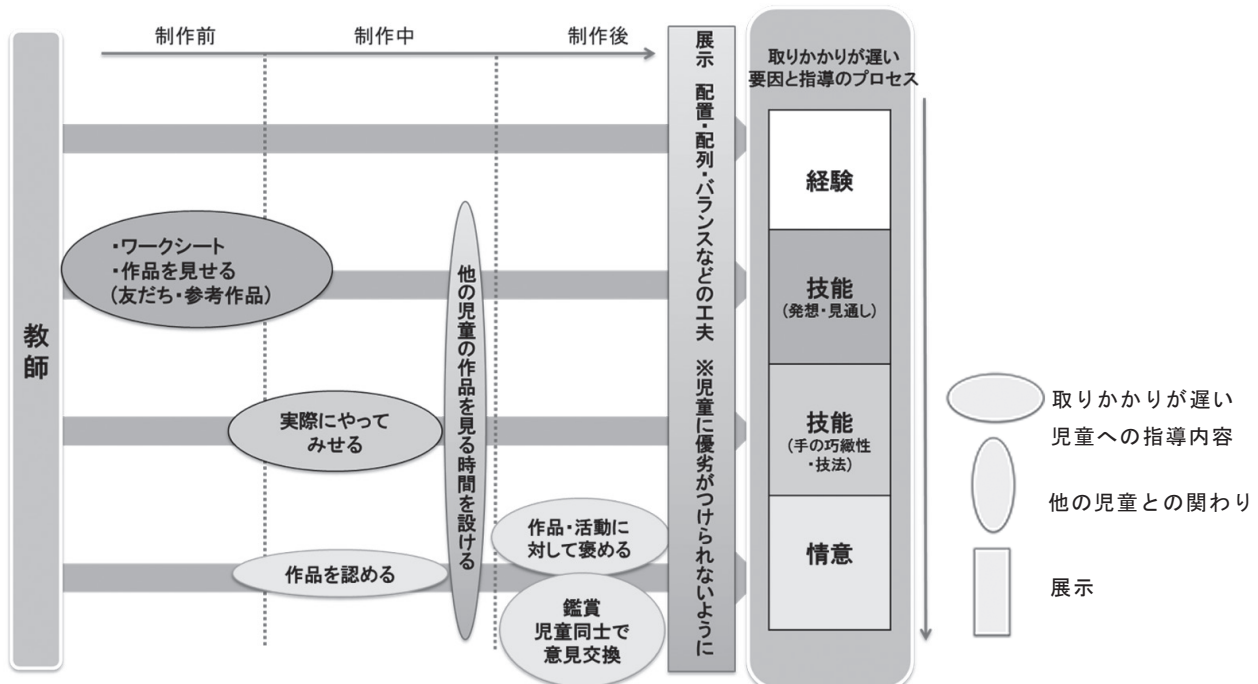


図4 時系列的な取りかかりが遅い児童への指導モデル図

が分かった。

次に、図画工作科における児童のタイプを教員の回答から分類する際に、取りかかりの早さとパフォーマンスという軸で分類した。結果として、教員の取りかかりが遅い児童に対する特徴的な捉え方が推察された。まず、作品の大きさについては、教員はパフォーマンスが高い児童は大きな作品を作るのに対し、パフォーマンスが低い児童は作品が小さく余白が多い作品を制作すると捉えていることが分かった。次に、他者とのかかわりについては、パフォーマンスが高い児童は他者と会話や相談をすることが少ないのに対して、パフォーマンスが低い児童は他者の様子を見るといった教員の捉え方の違いがあることが分かった。土井は、作品の精度を軸として作業時間との関連を検討しているが<sup>13</sup>、今回の調査の回答から取りかかりの早さとパフォーマンスに違いがあることが推察された。土井の研究では見いだせなかった多様な児童の存在が示唆されたといえよう。

#### 4.2 取りかかりが遅い児童の要因とパフォーマンスの関係

教員は、取りかかりが遅い児童の要因として、経験、技能、情意から取りかかりが遅いと考えることが分かった。技能（発想・見通し）について、教員はパフォーマンスが高い児童、低い児童ともに低いと認識していることが分かった。次に技能（手の巧緻性・表現力）においては、教員は、パフォー

ランスが高い児童は手の巧緻性、表現力が高く、パフォーマンスが低い児童はそれらが低いと認識していることが分かった。さらに、情意（自信・苦手意識）においては、教員は、パフォーマンスが高い児童、低い児童ともに低いと認識していることが推察された。経験においては、教員は経験が低い児童はパフォーマンスが低く苦手意識があると認識していることが分かった。さらに他者とのかかわりを加えた。結果として、教員は、パフォーマンスが高い児童は自立的に活動し、パフォーマンスが低い児童は他者依存的傾向があると認識していることが分かった。

#### 4.3 取りかかりが遅い児童に対する教員の指導

図4より、時系列的にみた場合の教員の指導方法を検討した。合わせて、教員の指導は取りかかりが遅い児童の経験、技能、情意のどこに関係しているか検討した。制作前の指導では、絵や文字を通したイメージ作りといった技能（発想・見通し）に関係した指導が行なわれていることが分かった。次に制作中の指導では、「実際にやってみせる」など見て学ばせるといった技能（手の巧緻性・技法）に関係する指導が行なわれていることが分かった。

制作後の指導としては、自らの作品をふり返り、努力した点や工夫した点を自覚させ自尊心を高める、動機づけを行なうといった情意に関係する指導が行なわれていることが分かった。最後に、展示の際に個人差や優劣がつけられない配置や配列にする

といった配慮がされていた。このことから、教員が行なう指導過程を見ると、児童の制作が進むにつれて経験を豊かにするような指導方法から技能習得の指導へ移行し、最後に動機づけなどの情意の指導へ移行していることが分かった。

#### 4.4 今後の課題

今後の課題として、本研究では教員から見た児童実態を捉えたが、教員の実態把握と実際の児童の実態では違いがある可能性が十分考えられる。よって今後、Flick が提唱したように、聞き取り調査に加え観察調査など他の調査方法を併せて多角的に検討していくことが求められる<sup>14</sup>。

次に、本研究では取りかかりが遅い児童の特徴や要因、指導方法を検討した。しかしながら、聞き取り調査の中で教員の回答から取りかかりが早い児童についての対応も問題が指摘された。例えば、取りかかりが早くパフォーマンスが低い児童に対して「作品が雑になってしまう、浅い部分のひらめきで満足してしまう」といった問題である。そうした児童に対し教員は、二度作りを行なうことで技能習得や作品制作の工夫に気づかせようとする指導が行なわれていた。このように、取りかかりが早い児童に対する指導方法も検討していく必要があると考える。

最後に、教員は指導の方法として、段階を踏んだ教員主導の指導方法が行なわれていたが、児童に主体的に考えさせる活動や集団的に活動し思考させるような指導方法については、本論では一切言及されなかった。こうした新しい指導方法を取り入れることの教育的効果の検討も課題として残された。

#### 謝辞

本論文では、鳥取県の小学校図画工作科研究部会所属の小学校教員に調査協力をしていただきました。心より御礼申し上げます。

#### 文献

- 1 西尾弓子 (1989) 「あきやすい子」と「とっかかりの悪い子」の心理, 児童心理, 第 43 巻, 第 11 号 pp. 1741-1744
- 2 宮本美沙子 (1981) やる気の心理学, 創元社, pp. 138-139,
- 3 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (1998) 成長する教員—教員学への誘い, 金子書房, p151-155
- 4 生田久美子 (2001) 実践のエスノグラフィ, 金子書房, p230-245
- 5 土井康作 (1998) 「作業段取り」概念の実証的研究—職

- 人を対象とした調査の検討から—, 鳥取大学教育学部研究報告, 第 40 巻, pp. 86-96
- 6 藤永保・仲真紀子・他 8 名 (2004) 心理学辞典, 丸善株式会社, p314
- 7 臼井博: 熟慮的な子どもと衝動的な子どもの課題遂行に及ぼす成功・失敗経験の影響 (1991) 日本心理学会総会発表論集, 第 33 巻, pp. 255-256
- 8 山崎晃 (1993) 「熟慮型—衝動型」認知スタイルの特性, 教育心理年報, 第 32 巻, pp. 169-170
- 9 一谷聖子・一谷幸男 (1987) 熟慮性-衝動性の発達の研究: Salkind の統合モデルの検討, 教育心理学研究, 第 35 巻, 第 3 号, pp. 190-196
- 10 小林幸子・沢田瑞也・坂野雄二 (1975) 衝動-熟慮傾向に関する検討 5 (2): 遊びのタイプとの関係 (発達 2-4, 200 発達), 日本教育心理学会総会発表論文集, 第 17 巻, pp. 80-81
- 11 落合優・橘川真彦 (1975) 衝動-熟慮傾向に関する検討 5-1: 運動技能との関係, 日本教育心理学会総会発表論文集 第 17 巻, pp. 78-79
- 12 沢田卓也・小林幸子・辰野千寿 (1973) 認知型テストに関する研究 (3): 衝動-熟慮傾向と発散的思考との関係, 日本心理学会総会発表論文集, 第 15 巻, pp. 446-447
- 13 土井康作 (2006) 技術教育の加工学習における新しい教授方法の開発に関する基礎的研究, 平成 15 年~平成 17 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書, p105-p107
- 14 U・Flick (2011) 質的研究入門<人間科学>のための方法論, 春秋社, p36

