

卒業制作に込められた、家族への感謝の思い

—— 小学校第6学年図画工作科の実践を通して ——

皆川直凡*, 島本政志**

(キーワード: 感謝, 自己表現力, 相互鑑賞力, 道德教育, 最近接発達領域)

I. 序論

本論文で取り上げる図画工作科の授業は、家族への感謝への思いを込めて陶芸作品を制作することを目標として行われた。学習指導案の作成は、「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」に準拠して行われたが、児童が家族に感謝の思いを伝えるという目標が設定されていることから、後述するように道德教育とも関わりがあると考えられたため、「小学校学習指導要領解説 道德編」も参照しながら行われた。教科としての授業の計画とその実践は第2著者の主導で行われ、第1著者は他教科の鑑賞教育(たとえば、皆川・横山, 2013)や道德教育(たとえば、皆川, 2011)、教育方法としての協同的学習(たとえば、皆川・大黒, 2004)を探究している立場から助言をおこなった。そこで、まず感謝の学術的意味とその研究動向について概観する。感謝はさまざまな学問領域で議論されてきたが、心理学の領域における感謝研究が盛んになってきている。感謝を測定する尺度も開発されてきた(たとえば、藤原・村上・西村・濱口・桜井, 2013)。岩崎・五十風(2017)によれば、感謝に関する心理学的研究は、ポジティブ心理学の隆盛を背景に蓄積が進み、well-beingや精神的のための感謝に焦点化したプログラムの開発や実践へと発展している。一方、McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson(2001)によれば、感謝は、他者が負担したコストと自己にもたらされた利益を正しく認知したときに生じ、向社会的行動を動機づけ、感謝を受けた側の向社会的行動を動機づけることから、道德的感情であるとされている。このように、感謝が道德的感情であることから、感謝が道德教育のなかでどのように扱われているかについて検討する。

道德教育の内容は、現行の小学校学習指導要領(平成20年3月告示)「第3章 道德」の第2に示され、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行い、次のような四つの視点によって内容項目が構成されている。「1 主として自分自身に関すること」、「2 主として他の人とのかかわりに関すること」、「3 主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」、「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること」。本研究の主題である「感謝」は、「主として他の人とのかかわりに関すること」の内容項目に含まれ、学年進行にともない内容の高度化が図られる。第1学年及び第2学年では、「(4)日ごろ世話になっている人々に感謝する」と記述されている。また、第3学年及び第4学年では、「生活を支えている人々や高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接する」と記述されている。さらに、第5学年及び第6学年になると、第4学年までは4項目であったのに対して5項目に増加し、感謝に関わる項目は、「(5)日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる」という内容になる。感謝の対象が自分と直接関わる人から社会全般へと向かうことが求められるとともに、「気持ちをもつ」ことに加え、「その気持ちを実行に移す」ことが求められているのである。つまり、感謝の気持ちを伝えるために、自ら何をすべきかを考えさせることが付加される。児童が感謝の気持ちを表すことに関してイメージしやすく実行に移しやすいのは家族などの身近な人たちであるが、第5学年以上では、身近な人々に感謝する経験を通して、社会へと目を見ひらくことができるよう導くことが欠かせないのである。2015(平成27)年3月、学習指導要領等の一部改正が告示され、第3章は「特別の教科 道德」と改訂された。四つの視点によって内容項目を構成して示すという考え方は従来どおりとしながら、上記、1, 2, 3, 4の順序が、「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人との関わりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」と改められた。順序の入れ替えについては、児童にとっての対象の広がり即して整理したと説明されている。

*鳴門教育大学人間形成コース

**寝屋川市立東小学校

個々の内容項目についても改善を図ったとされている。

現行の学習指導要領「第1章 総則」において、道德教育の目標は、学校の教育活動全体を通じて、道德的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道德性を養うこととされ、道德と各教科等との密接な関連と「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」が謳われていたが、その方針をいっそう明確に示す方向へと改訂された。道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道德的実践力を育成するものとされた。改正案の施行は平成30年4月1日であるとされたが、その前に移行措置として実施することも可能であるとされた。こうした動向を受け、心理学の立場から道德教育に参入する動きが活発になってきた。たとえば、諸富（2015）は、心理学の手法を用いた「体験的な道德学習」に取り組み、道德の具体的な行為に関わる能力を育成する授業が求められるとし、そのための有力な心理学的手法として「ロールプレイング」「エンカウンター」などをあげている。第二に、道德的な「問題解決学習」型の授業、つまり、一人での問題発見・解決型思考や、他者との話し合いといったことができるようになる資質・能力を育てる道德授業が求められるとしている。

皆川（2015）は、自ら考え、対話しながら、新たな解を生み出し、学習場面を離れても利用できることを目指す、次期学習指導要領の理念に通じる「新しい学び」について考察することを目的として、近年に刊行された教育心理学、とりわけ教授・学習・認知領域の諸研究を概観し考察した。その結果、自分とは異なる意見にも耳を傾けることを促し、他の場面への学習の転移や発展にも目配りするといった、自律、協同、創造を統合した教育研究に加え、教育現場と研究機関による協働的な取り組みを拡大することが新しい学びの形成につながるのではないかという結論に至った。実際、そのことを具現化する取り組みも行われている。たとえば、阿部・桂・盛山・平野・清水（2015）は、特別支援教育の専門家と、国語、算数、音楽、体育といった各教科の専門家が協力して、教科の授業でソーシャルスキルを育てる取り組みを展開し、教科間横断学習のもとでの道德教育を具現化している。ソーシャルスキルとは何かについては、諸説ある。心理学領域においても、ソーシャルスキルを定義・区分する試みが数多くなされてきた。相川（1996）は従来の研究を比較・検討し、ソーシャルスキルとは、対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動とそのような対人行動を可能にする認知過程との両方を包含する概念であるとした。菊池（1988）はソーシャルスキルを6つに区分し、それぞれのスキルを50項目に細分化した。「Ⅰ 初歩的なスキル」「Ⅱ 高度のスキル」「Ⅲ 感情処理のスキル」「Ⅳ 攻撃に代わるスキル」「Ⅴ ストレスを処理するスキル」「Ⅵ 計画のスキル」の6区分であり、「初歩的なスキル」のなかの「5. お礼をいう」という項目が「感謝」に対応すると考えられる。

教育心理学と教育実践学を専門とする第1著者と、小学校教諭である第2著者が、教育心理学の知見を活かした教育実践について話し合い、研究協議を進めるなかで、第2著者から、小学校第6学年図画工作科において、卒業制作として、家族への感謝の思い込めて陶芸作品をつくる授業実践の計画が紹介された。先に、「感謝」に対応する項目として、菊池（1988）の分類における「初歩的なスキル」のなかの「お礼をいう」をあげたが、この「お礼をいう」は、一度親切にしてもらったぐらいのときにも用いられる。しかし、本授業実践で取り扱う「家族への感謝の思い」はけっして一回かぎりのことではなく、日頃から積み重ねられた、より複雑な思いを含んでいる。菊池（1988）の分類にあてはめると、「初歩的なスキル」というレベルというよりも、より高次の「感情処理のスキル」にあたるのかもしれない。この「感情処理のスキル」は、「感情を表現する」「愛情表現」といった項目に細分化されている。「家族への感謝の思い」には、自分の感情や気持ちを素直に表現できるということが関わっていると考えられる。第2著者の小学校図画工作科における授業実践について、第1著者が教育心理学ならびに教育実践学の観点から分析・助言し、改善と発展の可能性を見出すことを本研究の目的とする。

Ⅱ. 図画工作科の授業実践

1. **実施時期** 平成29年2月から3月にかけて9時間計画
2. **教育対象** N市立S小学校の6年1組の児童39名（男子25名、女子14名）
3. **授業者** 本論文の第2著者（上記学級の担任教諭）
4. **題材** 立体「感謝の気持ちを込めて、陶芸作品で家族（大切な人）へのプレゼントをつくろう」
5. **指導について**
 - 1) **児童の実態**

紙粘土で運動会での自分を作品に表現することを学んだ子どもたち。素材は一人につき一つという制約があるなかでも、自分が活躍した場面や印象的だった場面を年度でどのように表現すればイメージに合ったものになる

か考え、工夫しながら表現することができた。ただ、自分なりの表現を追求する子が多数いる一方、図工に苦手意識がある児童も少なくない。「先生、これでええやろ？」などと、自分でつくり上げた合格基準に合わせて、提出しようとする場合があるのだ。このような実態を生み出す要因は様々であるが、「成績のため」「合格するかしないか」ではない、価値や基準があることを再認識することを望んでいる。

2) 題材の意図と可能性

本題材は、今までお世話になった人や感謝したい人を思いながら、粘土の特性をいかして様々な表現を試み、自分の思いを込めた陶芸作品をつくる題材である。例えば、父親に湯呑を贈りたい児童の場合、父親が喜ぶものは何か、父親の手の大きさから考えてどのような大きさや形がよいか、どんな模様なら喜ぶかだろうかと考え、表現していく。小学校生活最後の題材で、土粘土のよさ(①日常生活で使用できるため、形や大きさに必然性が生まれる。②何度もやり直しができるため、絵画表現などのほかの領域よりも親しみやすい。③日常生活で使用する喜びを感じられる。④お世話になった人や感謝したい人を思い浮かべながら制作することで、自分の小学校生活を振り返る時間になる。)を味わい、中学校での美術への期待や関心をもってほしいと願っている。

人への感謝の気持ちは、自尊感情によって支えられていると考えられる。自尊感情とは、自分自身を価値ある者だと感じる感覚である。自分自身を好きだと感じることで、自分を大切に思える気持ちのことである。自己肯定感と言い換えてもよい。ただし自尊感情は、単に人より優れているという感覚とは異なる。人と比べることなく、互いによいところを認め合えることこそが、真の意味での自尊感情である。

3) 指導の手立て

この題材の要は、「誰に何を贈るのか、から発想すること」である。贈りたい相手の手の大きさをイメージし、握りやすい大きさや形を具体的に考えたり、どれくらいの重さの皿であれば使いやすいのかを考えたりすることでイメージの輪郭がはっきりしたものになるのだ。そこで、次のような手立てを考えた。

①情動と思考が動く導入

見栄えのする完成品を目指す授業ではなく、児童が心から「がんばった」「満足できた」と思うことができる作品、過程になるようにしたい。そのために、数種類の中から完成のイメージを選びなさいといった提示や、作業工程を最初から提示していくということはしない。それらの指導は「提出するための作品づくり」になり、自分で思考する児童、他者に感謝の思いを込める作品づくりとは言えないからである。導入では2時間を取り、実際に粘土を触りながら豊かなアイデアを持つことができるようにする。「手作りの良さってなんだろう」という発問から始め、ワークシートに記入させる。そうすることで、「プレゼントは買って渡すもの」と多くの児童が考えている中でなぜわざわざ手作りするのかを考え、手作りの良さに気付くことになると考えられる。すると、「本当にお父さんが喜ぶ形の茶碗をつくることができる」「世界で一つだけの作品をつくりたい」というように思うようになることが期待される(=情動の導入)。これにより、「お父さんの手の大きさ、持ちやすさって何だろう」と考えるようになることが期待される(思考)。こういった、「自分にしかできない作品をつくりたい。それを家族へプレゼントしたい」という思いが原動力になるように導入を工夫した。本題材を通して、学年目標「give & give」のように、人のために何かを行い、その見返りを求めるのではなく、そのような見返りがなくても人のために自分なりに何かできる人に育ってほしいと願っている。

②アイデアスケッチからの解放

家族のために自分がつくりたいものを具体的にイメージし、そのために必要な成型方法を児童が自分で選択できるようにする。それは、以下の理由による。前述のように、合格の最低基準のようなものを自分で設定し、それに合わせて作品づくりに取り組む児童がいる。このことから、指導者が完成した作品のイメージを強く持ちすぎて、①の作業の後は②の作業、そして③の作業をする…というような作業工程を教えていくという授業方法にも問題があったと振り返っている。実際に2学期の終わりに行った木工作品づくり(小物入れ、ティッシュケース)では、作品の完成図とは異なる作品を行ってもよいかという声が聞かれた。そのため、「完成図とは異なるデザインにしてもよい」と指示したところ、喜んで作品づくりに取り組む児童がいた。

③鑑賞する機会の保障

これまでは、過去の児童の実態から、一人一人に道具を所持させ、なるべく静かな環境で学ばせるため離席させないように、また私語が少なくなるように指導することが多かった。しかし今回の授業では、班で机が向かい合わせにし、各自がつくりながら、お互いの制作過程を見ることができるようになる。また、道具を一人ずつに配ることはせず、特定の場所に置くことにする。それは、道具を取りに行く際に、多くの友だちの作品をわずかな時間であっても鑑賞し友だちの作品の良さを知り自分の作品にいかすことを期待するからである。このよう

に、班内外の児童の相互作用を活用しながら、指導する。

6. 題材の目標

本題材は、「学習指導要領 図画工作科」第5学年及び第6学年の内容A表現(2)「見たこと、感じたこと、想像したこと、伝えたいことを絵や立体に表現したり、工作に表したりするようにする。」に対応している。ここでは、焼き物の制作を通して造形的なものの見方や考え方、造形感覚を養うことができると考えられる。

【関心・意欲・態度】 陶芸に興味をもち、家族へのプレゼントとしての作品を進んでつくろうとしている。

【発想や構想の能力】 作品を贈られた人が使いやすい、使ってみたくなるような大きさや色合いを構想する。

【創造的な技能】 使いやすくなるように、たたらづくりやひもづくりなどの基本的な造形方法をいかしながら工夫して表す。

【鑑賞の能力】 表現の意図や特徴、工夫に気づくことができる。

7. 単元の指導計画

時間	学習過程	学習活動	指導上の留意点
1 2	構想を練る 粘土を使っ くりたいもの をつくる	○陶芸の表現方法を知る。 ・卒業に向けて、家族への感謝の気持ちを込めた焼き物をイメージする。 ・手作りの良さを考える。 ・アイデアスケッチを行ったり、油粘土でための活動を行ったりして、イメージを広げる。	・土粘土の量から湯呑、コップ、皿など表したいモノの大きさや数を考えられるようにする。 ・家族が今使っているものを持ってきて、そこからイメージをもってきてもよいと促す。 【発想や構想の能力】 作品を贈られた人が使いやすい、使ってみたくなるような、大きさや色合いを構想する。
3 4		○粘土をつかって、工夫して表す。 ・つくり方を確認する。 ・作品に適した成形方法を選択する。 (たたらづくり…皿など、ひもづくり…茶碗など、玉づくり・§・コーヒークップなど) ・削る。切る・描くための道具について知る。 ・ある程度乾いてきたら、形を整える。	・子どもの工夫を見つけ、共感したり、ほめたりするようにする。 ・陶芸づくりがなかなか進められていないこ子には声掛けをしつつも、あまりあせらせないようにする。 【創造的な技能】 使いやすくなるように、たたらづくりやひもづくりなどの基本的な造形方法をいかしながら工夫して表す。
5		○装飾や修正 1週間ほど乾燥させる。	
6	焼成(1回目)	○オーブンに入れ焼成する。 ・180℃で20分焼く	*家庭科室…6台 ・詰め込みすぎるとうまく焼けない。
7	装飾	○アクリル絵の具で絵を描く。 ①絵を描く ②絵の具が乾いたらコート剤を塗る。 *まず内側→外側の順に塗る。	*コート剤ははけで塗っていく。 【発想や構想の能力】 作品を贈られた人が使いやすい、使ってみたくなるような、大きさや色合いを構想する。
8	焼成(2回目)	○オーブンに入れ焼成する(2回目)。 ・100~120℃で焼く	*コート剤は、はけで塗っていく。
9	鑑賞	○鑑賞会で作品の思い、良さを知る。 ・作品に題名をつける。 ・お互いの作品の特徴や良さについて述べる。 ・感謝の手紙を書く *付箋に友だちの作品に対する感想を書く。	【鑑賞の能力】 表現の意図や特徴、工夫に気づくことができる

8. 準備物

- ①オープン陶土 一人500g ②化粧土 ③筆(彩色用) ④ぞうきん(乾燥防止のためかなり濡らす)
 ⑤ポリ袋(余った粘土を入れる) ⑥麺棒 ⑦かきペラ ⑧弓 ⑨なめし皮 ⑩竹串
 ⑪コート剤(防水・耐油のための塗装剤) ⑫アクリル絵の具(教室で12種類用意しておく) ⑬バケツ

Ⅲ. 授業の分析と考察

1. 表現活動の成果

導入時には、手作りの良さを考える活動が行われた。そのときのワークシートの記述例を図1に示す。「プレゼントは買って渡すもの」と考える児童が多い中でもなぜわざわざ手作りするのかを考え、手作りの良さを気付くことになったと考えられる。それが母親への感謝の気持ちを表すために、自分にしかできない手作りの作品をつくりたいという情動を喚起したと考えられる。それにつづく記述をみると、お母さんに喜んでもらうために、お母さんが好きなものを思い浮かべるという思考がはたらいっていることが読み取れる。実際に陶芸作品をつくることへの技術的な不安も垣間見える記述で結ばれているが、授業者が「ゆっくりやろう」「お家の人も喜んでくれる」という、児童の心に寄り添うコメントを返している。

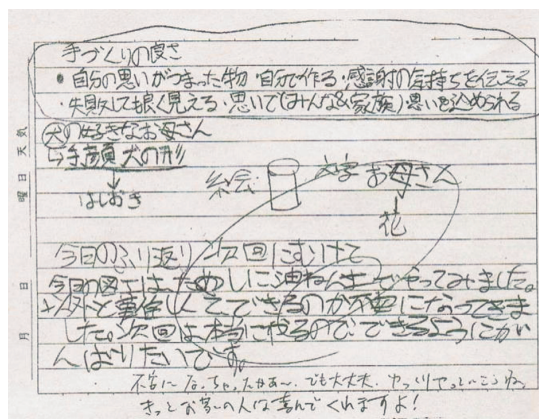


図1 導入時の記述例

本授業の成果として得られた児童の作品から、卒業を控えた児童が自分や家族に対して抱いている思いをよみとることができた。その例を図2から図4に示す。



図2 作品例1



図3 作品例2



図4 作品例3

図2と図3は女子の作品例、図4は男子の作品である、着色に関してはこれといった技法の紹介はしなかったが、図2に示した作品では、もともとの粘土の色に白色の粘土を塗って、さらに細かい彩色をしていた。女子の作品である。図3に示した作品では、顔が描かれている。内向的でふだんは自己表現をあまりしない児童であったが、作品では自分なりの自己表現ができていたように思われる。図4に示す作品の作者は、クラスでも最も手のかかる男子である。母親の話題が出たとき、「どうでもいいわ」などとうそぶいていたが、一方で母親に感謝の気持ち、認めてもらいたい、甘えたいという思いがダイレクトにでてくる作品のようであった。

粘土を使用した陶芸作品づくりは、いろいろとやり直しがきく反面、形をつくるだけではうまくいかず、空気が入らないように丁寧に穴を防いだり、乾燥を防いだりと細かい作業がある。そういった細かい作業も楽しんでいく様子が印象的であった。ある先生が授業後に子どもたちに感想を聞いたところ、「小学校の図工の中でこの図工の授業が一番楽しい」と答えたという。やはり、「〇〇をしたら〇〇をして」という作業指示が連続する図工の進め方には間違いや失敗はないが、自分で思考する、試行錯誤するという図工ならではの特徴を大きく減らしてしまうのであろう。何をつくるのか、なかなか決められない児童もいた。作っては崩し作っては崩しをしていたので、どうなるのだろうと心配されたが、最後に誰も作っていなかったような斬新なデザインの作品になった。このことを本人に伝えた。

情動、思考が動く導入、つまり、数種類の中から完成のイメージを選びなさいといった提示をしたり、作業工

程を最初から提示していくということはしなかった結果、大半の児童がいきいきとして制作にあたり鑑賞し合うことができ、完成後には、多くの児童から「がんばった」「満足できた」という感想を引き出すことができた。そのために、「提出するための作品づくり」ではなく、自分で思考する児童、身近な他者に感謝の思いを込める作品づくりを行うことができたと考えられる。

アイデアスケッチからの解放を目指して、家族のために自分がつくりたいものを具体的にイメージし、そのために必要な成型方法を児童が自分で選択できるようにした結果、多くの児童が、構想段階から主体的に取り組むことができた。小学6年生は、形式的操作期に入っている児童と、具体的操作期からの移行期にある児童が混在していることから、家族が今使っているのを持って来て、そこからイメージを膨らませるように指導した。その結果、構想から粘土による制作、絵具による装飾の各段階において、思考や技能の個人差はあるものの、作品を贈られた人が使いやすい、使ってみたくなるような大きさや色合いを構想したり、制作したり、修正したりするという行動がみられた。ヴィゴツキーによる最近接発達領域の理論（ヴィゴツキー、1935）を参照し、発達差のある児童それぞれの工夫を読み取り、個々の状況に合わせて共感したりほめたりすることを授業者が行うとともに、児童どうしにもそれを促した。また、制作がなかなか進まない児童に適宜声掛けをするが、あまりあせらせないように気をつけた。教師あるいは有能な仲間との間の垂直的相互作用と、同程度の発達水準にある児童同士の水平的相互作用が子どもたちの作品づくりを促進した。

2. 鑑賞活動の成果

人への感謝という目標をもつ作品づくりを通して、人と比べることなく、互いの良さを認め合える、真の意味での自尊感情が育つことを願い、鑑賞する機会を多くとるようにした。これは、作品の完成後に鑑賞会を行うだけでなく、作品の制作過程においても、鑑賞の機会を設けたことを指す。具体的には、道具を一人ずつに配ることはせず特定の場所に置くことにより、道具を取りに行く際に、多くの友だちの作品を鑑賞する機会を設けたのである。また、机を向かい合わせにする班学習の形式をとり、各自が作りながら、お互いの制作過程を見ることができるようにもした。これらの指導上の手立ては、友だちの作品における着眼点の良さを知ることにつながり、その後の作品づくりにいかされた。また、友だちの思いに気づき、互いに認め合うことにもつながった。

鑑賞会では、「作品に題名をつける」「お互いの作品の特徴や良さについて述べる」といった活動が行われ、活発な話し合いが行われた。つづいて、「感謝の手紙を書く」「付箋に友だちの作品に対する感想を書く」といった活動が行われた。ここでも、活発な交流が行われた。多くの児童が友だちの表現の意図や工夫に気づき、互いに良さ認め合うことができていた。また、それをおして自分の作品の良さにも気づいているようであった。一斉授業における協同的学習（皆川・大黒、2004）の活用事例になったといえる。

上記のことから、教師あるいは有能な仲間との間の垂直的相互作用と、同程度の発達水準にある児童同士の水平的相互作用にもとづく鑑賞活動が図画工作科の学びを深め、人間的成長を促すことが明らかとなった。

3. 道徳教育としての成果

家族への感謝の気持ちを込めて陶芸作品をつくらうとする、家族が今使っているものを持ってきてそこからイメージを広げる、使いやすくなるように基本的な造形方法をいかしながら工夫してつくる、作品を贈られた人が使ってみたくなるような、大きさや色合いを構想する、といった一連の活動は、相川（1996）のいうソーシャルスキルの概念、つまり「対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動とそのような対人行動を可能にする認知過程との両方を包含する概念」に適合する内容である。たいせつな人への感謝の気持ちをあらわすために陶芸作品をつくる場合、感謝したい相手にあうような形や色をイメージすることが非言語的な対人行動にあたる。また、作品の内容を的確に表現する題名を付けたり、感謝の手紙を書くことが言語的な対人行動に当たる。本授業における取り組みは、ソーシャルスキルの言語的・非言語的な要素とともに含む内容であったといえる。

さらに、本授業実践は以下のことも示唆した。序論において感謝を主題として道徳教育との関わりについて検討し、まず「主として人との関わりに関すること」という視点との関連を考えたが、自尊感情が人への感謝の支えとなっていることを考えると、「主として自分自身に関すること」という視点にも関わる事が明らかとなった。このように、本授業実践は、複数の視点から、道徳教育に寄与する可能性を示唆した。道徳教育の目標は、現行の学習指導要領（平成20年3月告示）において、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととされ、道徳と各教科等との密接な関連と「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」が求められ、平成27年3月の一部改正によって方針がより明確化された。平成30年告示・同32年施行予定の次期学習指導要領では、その方針がさらに本格化される。この状況下で、図画工作科が道徳教育

に寄与する可能性を示唆したことの意義は、大きいと言えよう。

諸富（2015）は、問題解決学習と心理学的体験学習を取り入れ、価値を教える道徳から、道徳的資質・能力を育てる道徳へと転換していくための明確な方向性を示した。阿部ら（2015）は、アサーション、傾聴、依頼、協力、謝罪といったソーシャルスキルを教科の中で育てる優れた実践をおこなった。しかし、本研究が取り上げた「感謝」については、言及していない。感謝は道徳的感情であり、人間関係を円滑にするための重要なソーシャルスキルであると考えられる。この点においても、本研究は有用な示唆を与えることができたと考えられる。

IV. まとめと今後の研究展望

本研究において、道徳教育の要素を取り入れた図画工作科授業を構成・実施した結果、三つの成果が得られた。第一に、情動、思考が動く導入により、「提出するための作品づくり」ではなく、自分で思考する児童、身近な他者に感謝の思いを込める作品づくりを行うことができた。第二に、アイデアスケッチからの解放を目ざして、児童による選択を保障した結果、多くの児童が構想段階から主体的に取り組むことができた。第三に、創作活動においても、鑑賞活動においても、皆川（2014）が教育事例の収集によって明らかにした最近接発達領域理論の教育への応用可能性に関して、新しい知見を加えた。

個々の児童の造形作品についてのより詳細な分析、友だちの作品に対する感想、および家族への感謝の手紙との関連分析を行うことができれば、上記の論述のより強固な証拠となるが、これについては、今後の課題とする。

引用文献

- 阿部利彦・桂聖・盛山隆雄・平野次郎・清水由（2015）. 教科で育てるソーシャルスキル 明治図書
- 相川充（1996）. 社会的スキルという概念 相川充・津村俊充（編）社会的スキルと対人関係：自己表現を援助する 誠信書房, pp. 3-21.
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男（2013）. 小学校における対人的感謝尺度の作成 教育心理学研究, 62, 187-196.
- 岩崎真和・五十風透子（2017）. 教育実践における感謝研究の活用に向けた課題 教育実践学論集創立20周年記念特別号, S49-S56, .
- 菊池章夫（1988）. 社会的スキルのこと 思いやりを科学する, 川島書店, pp. 185-207.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249-266.
- 皆川直凡（2011）. 心理学からみた歩き遍路体験, その人間形成的意義-学生による創作俳句の内省・説明文と鑑賞文の分析から- 鳴門教育大学研究紀要, 26, 35-42.
- 皆川直凡（2014）. 子どもの最近接発達領域を考慮した教育事例の収集と分類 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 28, 119-144.
- 皆川直凡（2015）. 21世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究 教育心理学年報, 54, 57-70.
- 皆川直凡・大黒伸介（2004）. 俳句を素材とする協同的学習の展開-知性と感性の育成を目指して- 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 18, 103-112.
- 皆川直凡・横山武文（2013）. 子どもの発達の最近接領域を考慮した学習指導の在り方の検討-俳句をとおした感動・共感体験による季語への関心・知識の深まり- 鳴門教育大学授業実践研究, 12, 19-27.
- 諸富祥彦（2015）. 「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業 図書文化.
- ヴィゴツキー, L. S. (1935). 土井捷三・神谷栄司（訳）(2005). 「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達— 三学出版.

謝辞

本研究をまとめるにあたり、「ヴィゴツキーを読む会」の先生方のご助言を得ました。記して感謝の意を表します。また、授業実施学級の児童の皆さんにも深く感謝いたします。

The sixth grade elementary school student's feeling of gratitude toward family members expressed by a graduation project in the subject of arts and crafts

MINAGAWA Naohiro* and SHIMAMOTO Masashi**

(Keywords : gratitude, self expressiveness, mutual appreciation,
moral education, zone of proximal development)

In this study, the class of drawing and manual arts introducing elements of moral education was conducted. In this class, introduction moving feeling and thinking was executed with giving special consideration to children's zone of proximal development. The results showed, the sixth-grade elementary school students think for themselves, and conducted a graduation project to express feeling of gratitude toward family members.

*Human Development course, Naruto University of Education

**Neyagawa City Higashi Elementary School