

図画工作科の学びにおける、 子どもたちの思いを膨らませる教師の働きかけ

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 市川安紀

1. 研究の目的（図画工作科の現状と課題）

本研究は、小学校図画工作科における、主体的に発想・構想を広げて学習に向かう児童の育成に向けて、それを支援する教師の働きかけに焦点を当て、授業を構想し検討するものである。

図画工作科では、表現や鑑賞の活動を通し、児童一人一人が主体的に考え、創造的に発想・構想したり表したりできることを目標としている。児童自身の「こんなことをやってみたい」「もっと工夫したい」という思いから活動が始まり、その思いを基に工夫して表現する、一人一人の個性やよさが輝くような、主体的な学びを目指している。しかしながら、学校現場では、教師や児童自身が「上手な絵を描くこと」「絵や立体、工作で表すための技術のみを身に付けること」などを図画工作科の学びと考えていることもあるのではないかと考えている。こういった教師中心の指導性の強い作品主義的な授業は、大人から子どもへの「美しさ」「よさ」「面白さ」といった価値の押し付けにしかならず、主体的な学習意欲は生まれにくい。

主体的に発想・構想を広げるとは、児童自らが表したいこと、表したい意欲をもつことである。表したいこと、表したい意欲があるからこそ、それをどのように表現すべきか、児童は造形活動を通して自身の表現を探究していく。その探究の過程において、造形的な見方・考え方を働かせ、形や色などを理解したり自分の意味や価値をもったりする。それは、児童にとって新たな発見とも呼べる、確かな学びなのである。表したいこと、表したい意欲こそが、図画工作科における学びを根底から支えるものと言えるのではないだろうか。

本研究では、この表したいことと表したい

意欲を「思い」という言葉で表現し、主体的な学びを展開するための、児童の「思い」が豊かに膨らんだ授業の在り方を探っていく。

2. 研究の方法

（１）図画工作科における「思い」という言葉の意味を考察した上で、「思い」を豊かに膨らませるための教師の働きかけ、特に発問に焦点を当て、検討する。

（２）有効であると考えられる教師の働きかけを基に、児童が思いを膨らませる題材作成を行い、授業実践を行う。また、授業における児童の姿やつくり上げた作品やワークシートを分析し、その有効性を検証する。

3. 主体的な学びを実現するための「思い」

（１）図画工作科における「思い」の意味

「思い」という言葉は、小学校学習指導要領解説の中でも幾度も登場するものの、具体的な解説は明記されていない。そこで、「思い」という言葉を定義づけ、細かく分析し何を指し示しているのか紐解いていきたい。

本研究では、「思い」とは、山口（2017）による「子どもが造形感覚を働かせて対象とかかわりながら、自分の夢や願い、体験したこと等を自分なりの表現方法で表したいという表現欲求のこと」という定義を基に考えていく。この定義から「思い」は、三つの要素から成り立っていると考えられる。「対象」、「自分の夢や願い、体験したこと等」そして「自分なりの表現方法」である。

一つ目の「対象」とは、児童が造形感覚を働かせて接する「対象」のことである。授業での材料や題材との出会いや関わりを指す。二つ目の「自分の夢や願い、体験したこと等」とは、

その「対象」との関わりから児童が思い浮かべる気持ちや感情・感覚、または想像などである。三つ目の「自分なりの表現方法」とは、「自分の夢や願い、体験したこと等」をどのような形や色などで表すか、材料や用具は何を用いるか、自分なりの理由をもって選び、表現することを指す。このように、「対象」、「自分の夢や願い、体験したこと等」、「自分なりの表現方法」が組み合わせられてできた「表したいこと」と、その思い浮かんだものを作品として表現したいという「表したい意欲」の二つを合わせて「思い」と考えた（図1）。

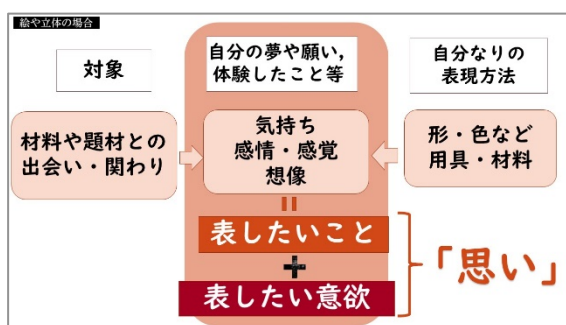


図1 「思い」の構造

この「思い」は、課題を把握することで自然に生まれる。しかし、その「思い」が自然に生まれた小さなものであると、表したいことが少ししか思いつかず、表したい意欲もそれほど高まらない。それゆえ、ある程度の仕上がりで満足してしまうことになる。自分の表したいことを追求したり工夫したりすることが減ってしまうと考えられる。しかしながら、自然に生まれた「思い」を大きく膨らませると、表したいことから複数の表現方法を思いついたり、自分の思いに一番近づける方法を探求したりすることにつながる。表したいことがたくさん見つかり、表したい意欲は自然と高まり、主体的な学びへとつながると考えられる。つまり、「思い」を自然に生まれるままにするのではなく、教師が支援し、膨らませることで充実した学びとすることができると考えた。

（2）授業の展開に応じた「思い」を膨らませる教師の働きかけ

図画工作科の学習過程のどの段階で、児童

の「思い」は生まれ、教師は膨らませる働きかけを行うことができるだろうか。佐々（1997）は、造形表現の学習過程を、児童の題材との関わりから、「出会いの場」「創造の場」「制作の場」「まとめの場」の四つに分けている。本研究では児童の思考過程を中心とした学習過程にするため、佐々の「創造の場」の過程を「思い」を基に分解し、全五過程に設定した（図2）。「対象と関わる」「表したいことを考える」「表現方法を考える」「表現する」「学習を振り返る」の五つである。

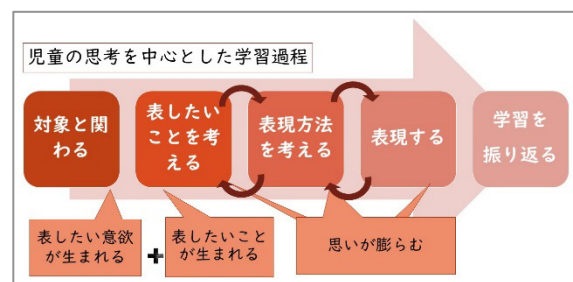


図2 児童の思考を中心とした学習過程

対象と関わることによって表したい意欲が生まれ、どのようなことを表したいのか、表したいことを考え始める。この二つの過程にかけて、児童は思いをもつことになる。思いを膨らませることができるのは、複数の過程にまたがっていると考えられる。「表したいことを考える」「表現方法を考える」「表現する」の三つのどの過程でも、その都度思いは膨らんでいく。

児童の学習過程において、教師は様々な役割を持つ。例えば、「対象と関わる」過程において、教師の役割の一つは、児童にその関わり方を伝え、課題を理解させることである。また、課題と向き合う際に、興味関心を高くもたせる役割もある。これらの役割を果たすために、教師は導入を工夫したり、興味を引く題材名をつけたりする。他の過程においても、教師には役割があり、その役割を果たすための手立てを複数もっている（表1）。教師は様々な働きかけを通して、児童が目標に向かって学びを深めていくことができるよう指導・援助していく。そこで、本研究では、複数ある教師の働きかけの中から「発問」に焦点を絞って考察していく。

表1 児童の思考を中心とした学習過程と教師の役割

学習過程	教師の役割	教師の働きかけ
対象と関わる	課題を理解させる	・導入の工夫 ・題材名の工夫 ・参考作品提示
	意欲を高める	
表したいことを考える	考えを引き出す	・発問 ・交流時間設定
	対象と児童を結びつける	
表現方法を考える	思いと造形要素を結び付ける	・鑑賞 ・ワークシート
	思いの明確化	
表現する	思いの再確認	など
	ゆさぶり	
学習を振り返る	学びの自覚をさせる	

(3) 図画工作科における発問

図画工作科という教科の特徴の一つは、表現活動場面での個別対応による指導が必然的に生じ、その割合が他教科よりも大きいということである。全児童が共通する課題・目標をもちながらも、表現活動はそれぞれの思いを基に進めるため、一人一人目指す先やそこまでの道のりが異なる。教師は児童それぞれの移り変わる表現活動を見取り、個別の指導を行っていかなくてはならない。一人として全く同じ活動をしないうちで、ある児童への教授行為を他の児童へ、または他の教材へ同じように活用することは難しい。佐々(1997)は図画工作科の学習指導の特性として、「教師の教授行為のキーワードがすべての教師の共有財産として一般化されにくい状況がある」と述べている。

教授行為の研究が少ない図画工作科において、発話行為に焦点を当てた研究が二つある。名達(2017)は、教師の発話分析を行い、その中で、児童の思考を引き出すために「問い」が効果的に用いられていると述べている。また、佐々(1997)は、教師の言語行為としての「ゆさぶり」のための「問いかけ」は、一人一人の「思い」や「表現方法」のよさを引き出し、自己表現活動の主体となるために有効である主要な言語行為と述べている。どちらも教授行

為の中に「発問」を分類し、児童の思いを広げるうえでの重要性を述べている。

では、どのような「発問」が児童の思いを広げ、深い学びにつなげることができるのだろうか。先行研究では「問い」「問いかけ」などの言葉が用いられているが、本研究では「問い」と「発問」を分け、それぞれの役割や児童の思いを広げるために必要な要素を考えていきたい。「問い」は、児童が学びの過程において、思いを造形的に表現するために、必要となる表現方法等を探るための内的発話とする。「発問」は、めあての達成に向かって、児童の思考を揺さぶり発展させるねらいと内容をもった、教師側からの発言とする。さらに片上(2013)を参考に、「発問」を大きく二つに分けて考える。「授業構成レベルの発問」と「授業展開レベルの発問」である。

「授業構成レベルの発問」は、児童全員が学習課題と向き合い、自分の表したいことを思い浮かべ、表したい意欲を高める役割を持つ。つまり、「思い」を膨らませるための発問である。「思い」とは、「表したいこと」と「表したい意欲」が一体となったものである。そこで、「表したいこと」と自分自身を関連付けること、題材の特徴を生かして表したい意欲を高めることが「授業構成レベルの発問」には必要な条件であると考えられる。

「授業展開レベルの発問」は、授業構成レベルの発問によって促されて生み出された表したいことを、児童一人一人がどのように表現するか、児童が自分で思考することを促す役割を持つ。授業構成レベルの発問によって膨らんだ思いは、それだけでは表現に繋がりがづらい。どのような形・色をしているのか、どのような表現方法が適しているのか、膨らんだ思いを表現に変換していく必要がある。そこで、さらに思考を活性化させるための、授業展開レベルの発問や発話が必要となると考えた。本研究では、西村(2018)の分類を参考に四つの役割を持つ授業展開レベルの発問等があると設定した(表2)。

教師が様々な発問等を行うことによって、

児童は自身の問いをもち、膨らませた思いを基に主体的な活動をすることができると仮定し、授業実践を行った。

表2 授業展開レベルの発問・発話の種類

役割	期待される子どもの姿
認める	自分の表現活動を安心して取り組むことができる。
確認する	言語化することによって、思いが明確化する。
促す	思考・試みが促される。挑戦したくなる。
共有する	他者の考えを理解し、新たな視点を獲得する。

4. 授業構想

(1) 授業について

①対象：山梨県内の公立小学校

第3学年1組35名

②日時：2020年10月29日（木）

③題材：「ありがとう」ってどんな形？どんな色？（「ことばから形・色」ためたよ 見つけたよ 図画工作 3・4 上／日本文教出版 pp.42－43）

(2) 題材について

対象と関わることをきっかけに思いを表現できる題材として、教科書題材である「ことばから形・色」を取り上げた。この題材は、詩や物語から思い浮かべた気持ちや感情、経験などを、形や色などの表し方を工夫しながら、想像を広げて絵に表す力を育てるものである。

物語も詩も、特徴となるのは言葉である。詩は、書かれた文字を言葉通りに捉えることもできるが、その言葉あるいは行間に、文字通り以上の情報、多義的な意味が含まれていると捉えることもできる。短い言葉の連なりの奥にある、詩人が込めた意味を読者である児童が、心の奥で自分なりに解釈することができると考えた。児童が自身の心の中を見つめ、じっくりと思考する過程を経て、「思い」を生み出すことができるだろうと考え、物語ではなく詩を用いることとした。

選んだ詩は、谷川俊太郎の「ありがとう」で

ある。「ありがとう」という言葉は、児童にとって身近な言葉でありながらも、そこから浮かぶ事象は多岐にわたる。「ありがとう」の詩を読んだり聞いたりすることを通して心の中に変化が起きたり新たな思いが生まれたりする。その変化や思いを「感じ」という言葉で表し、それがどのような形や色などで表すことができるか考えるという活動を設定した。自分の心を見つめ、詩を通して生まれた変化を造形的にどのように表すことができるか考え表現する過程での試行錯誤から、様々な学びが生まれるだろう。心の中に浮かぶありがとうから生まれた「感じ」は、もともと形あるものではないため、再現することはできない。簡単に絵に変換することはできないからこそ、想像を広げて新たな表現として生み出すことができるのではないかと考えた。

次に、本題材における「思い」の三要素を次のように設定し、それぞれの要素と児童との結びつきを強めることができるような手立てを、発問を中心に行った。

対象	谷川俊太郎「ありがとう」の詩
自分の夢や願い、体験したこと等	「ありがとう」の詩を聞いて感じたこと、思い浮かべたこと
自分なりの表現方法	「ありがとう」の詩を聞いて感じたこと、思い浮かべたことに合う造形要素、用具

(3) 本題材における「発問」

本題材では、対象である詩や自分の思いと向き合うための「発問」をきっかけして、児童一人一人に「問い」が生まれ、「問い」と向き合いながら、主体的に学習に取り組むことができると考えた。

「発問」は、発するタイミングや対象との関わりによって、児童の思いの広がりや左右する。そこで、授業構成レベルの発問を受け入れる児童の環境を整えた。まず、児童が詩の世界に入り込めるように、詩の読み聞かせで目をつぶり聴くことに集中できる手立てをとった。二つ目に、一度詩を聴くだけではその世界に浸ることが難しいと仮定し、発問を行った後

に再度詩の読み聞かせを行った。プリントも配付し、自分でも詩を読み取れるようにした。詩と向き合う時間を確保し、発問を心に留めたいうえで関わるができるようにした。

授業構成レベルの発問の内容については、対象との関わりで生まれた「感じたこと」「感じ」に意識を向けさせたいと考えた。つまり、「表したいこと」と自分自身を関連付け、「表したい意欲」を高められるようにすることを意識して、発問を設定した。

授業構成レベルの発問

『ありがとう』の詩を聞いて、どんな感じがしましたか？

詩を聞いて思い浮かぶものは決して言語化しやすいものではないだろう。そこで、児童にとって馴染みがありオノマトペでも表現できるように「〇〇な感じ」と言語化させた。「〇〇な感じ」という言葉には表現の幅があり、音の響きからも思いが膨らむと考えた。

次に、思い浮かんだ「〇〇な感じ」をどのように表すことができるか考えるための授業展開レベルの発問を設定した。まず児童が授業の中でどのような思考過程をたどるのか、中野(2017)を参考に、「サポートプラン」(図3)を用いて想定した。

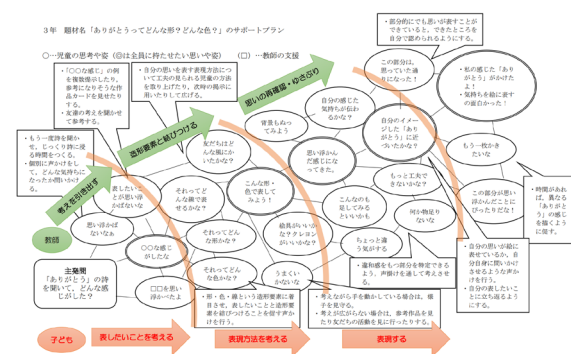


図3 サポートプラン

「表したいことを考える」「表現方法を考える」「表現する」の各過程における児童の予想される姿を設定した。その時に必要と考えられる支援から発問・発話案(表3)を作成した。発問や発話は一つずつ「認める」「確認する」「促す」「共有する」の種類で分類した。あらかじめ発問等を想定しておいたが、授業時に

はどの役割の発問等が必要か考え、その場で臨機応変に対応することとし、案に縛られないよう気を付けることとした。

表3 「ありがとうってどんな形?どんな色?」の発問・発話案一部

題材名 『「ありがとう」ってどんな形?どんな色?』補助発問案			
活動	児童の様子・発言	教師の補助発問(声かけ)	種類
表したいことを考える	「何も思い浮かばない。」 ↓ (それでも)「なにを表したいか、わからない。」	目をつぶってもう一度詩を聞いてみよう。どんな気持ちになるかな?	促す
		聞いて感じたことや思い浮かべたことはある?	促す
		ありがとうってどんな感じがする?	促す
		ありがとうって言われたとき、どんな気持ちになった?	促す
		ありがとうって言うとき、どんな気持ちになる?	促す
		これまでの経験と結びつくようなことはないか?	促す
		「ふわふわした感じ」とか、「あったかい感じ」とか、「ピカピカした感じ」みたいに、「〇〇した感じ」で表してみよう。	促す
		(準備しておいた作品カードを見せて)自分の感じた「ありがとう」に近い色や形はあるかな?	促す
		ゆっくり考えていんだよ。	認める
		友だちの考えを聞きに行ってみる?	共有する
表現	「〇〇な感じがした。」	そうか、Aさんにとってのありがとうって、〇〇な感じなんだね。	認める
		〇〇な感じって、どんな色をしていると思う?	促す
		〇〇な感じって、どんな線で表したいと思う?	促す
		〇〇な感じって、どんな形をしていると思う?	促す
		「〇〇な感じ」からどんなものを思い浮かべる?	促す
		「ありがとう」ってどんな感じしたの?	促す

5. 授業実践

授業者の発話、それを受けた児童の反応や実際の活動の様子を分析するため、授業はビデオにて記録した。すべての発話を記録するため、授業者はピンマイクを装着した。授業後にはすべての発話をプロトコルに書き起こし(表4)、動画で記録した児童の様子、ワークシート、作品の変容とともに分析を行った。ここでは、児童35名中、2名の児童A、Bを抽出し、活動の様子と具体的な指導、発問について詳しく分析、考察していく。

表4 プロトコルの一部

T	29	もう一度同じ質問をします。
T	30	心の中は、今、どんな感じがしていますか?
C	11	感謝
T	31	感謝とか...
T	32	何々な感じ、っていう言葉で言える人いるかな?
C	12	うーん...
C	13	何だろうな?
T	14	あたたかい感じ
C	33	あたたかい感じ。ほーん、いいね、「感じ」につながったね。
T	34	あたたかいかんじがしたよ、と麗さんが言ってくれました。
T	35	他の人はどうですか?
C	15	何だろうな?

【児童A】

児童Aは、『ありがとう』の詩を聞いて、どんな感じがしましたか?という発問を受けて、じっくりと考えている様子が見られた児童である。表現する活動に入るとすぐに、画用紙の四隅に明るい青色を使って1cmほどの線を描いた。次に、真ん中に赤ちゃんの絵を描

き、画用紙の全体を見ながら、少しずつ線や色を足していた。発問を受けて、自分の中の「〇〇な感じ」という表したい印象や雰囲気が生まれ、形や色等の具体的な部分も思い浮かべているようだった。どんどんと描き進め、迷いはないように感じられた。そこで、表現する活動に入ってから15分ほどは、声かけは確認や認める発問や発話にとどめ、活動に集中できるようにした。

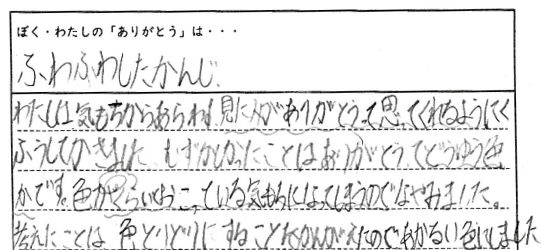
机間巡視を行っているとき、自分の作品に満足感をもっている様子だったので、再び声をかけた。「自分の中の「ありがとう」の感じができてきた？」と問いかけると、詩の最後にある「お母さん ありがとう」から思いを膨らませ、お母さんのおなかの中にいる赤ちゃんを表現したという思いを話してくれた。「お母さんのおなかの中は、Aさんにとってカラフルな感じなんだね。」と色をたくさん使って描いたことを認めたり「自分の思いにぴったりになったかな？」と確認したりしながら、思いをどこまで表現できたと感じているのかを見取った。どの発問に対しても、自信をもって返事をし、思いが表現できたと満足している様子が伝わってきた。



〈2時間目終了時点での児童Aの作品〉

3時間目の鑑賞の時間では、ワークシートに記入した後、自分の思いを堂々と学級全体に伝える姿が見られた。「ふわふわした感じ」という印象は、授業の初めから変わらない強いものであったようだ。活動中の様子から迷いは見取れなかったものの、ワークシートから色について考えていたことが分かった。最初に明るい青色を使ったので、それに合う明

るい色を自分でつくり、赤ちゃんの周りを囲むように描いたようだ。赤ちゃんの周りには、赤ちゃんの肌の色と似たような薄橙色が使われているが、その上からピンクや紫、水色などの色が使われている。「色とりどりにする」「明るい色」という思いに沿って描き進めていったのが、ワークシートと作品から読み取れた。



児童Aのワークシート

色にこだわりをもっていた様子は、鑑賞後にも見られた。2時間目が終わった時点で満足感をもっていたようだったが、鑑賞後に「もっと描きたい」と素早く絵具を準備した。ワークシートに「色とりどりにすることを考えた」と言語化したことにより自身の作品を見つめ直し、まだ色が足りない部分があると気付いたようだ。四隅の色は明るい青だけでなく、ピンクや黄緑色で塗られ、外側から内側に向かってだんだん色が淡くなっているように見える。赤ちゃんの周りには、ピンクや水色の線や音符、雲のような線も足されている。



〈4時間目終了時点での児童Aの作品〉

児童Aは、授業構成レベルの発問によって、思いをもつことができたと言えるだろう。詩の一部分からお母さんの「おなかの中で赤ちゃんがふわふわと浮いている感じ」という具

体的な「表したいこと」が生まれた。そのうえで、「どんな色で表せるかな？」という発問から、どうすればその感じを表すことができるのか、自身に問いを設定していたようだった。

問い

赤ちゃんがお母さんのおなかの中でふわふわしている様子を、どの色で表すと「ふわふわした感じ」にぴったり合うだろう？

この問いに対し、様々な色を使用して描きながら、思いを広げていったのだろう。一度は自分の思いに合った作品になったと満足感をもつことができたが、ワークシートに思いを言語化したことによって、自己をさらに見つめることになった。自分自身に「もっとぴったり合うようにできるのではないかな？」と問いかけ、工夫を重ねた。一度生まれた思いを何度も見つめることによって広げ、表現に繋げた事例と言えるだろう。

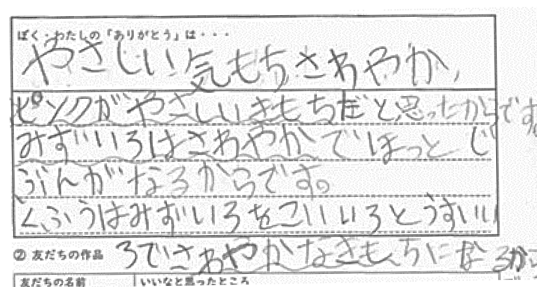
【児童 B】

児童 B は、『ありがとう』の詩を聞いて、どんな感じがしましたか？」という発問やその後の発問、学級の児童のつぶやきを聞いても、思いが明確にならなかった児童である。

他の児童が思い浮かんだ「〇〇な感じ」やその形・色を聞きながら、考えている様子だった。学級の多くの児童が思い浮かんでいる様子だったので表現する活動に入ったが、児童 B は難しい顔をしていた。声をかけると、「何も考えられない」と困って相談してきた。「詩を聞いて何か感じたことがある？」と問いかけると、「頭がぼーっとしている」と答えた。「思い浮かばない」とは言わず、「ぼーっとしている」という表現から、ぼんやりとしたものがあるけれども、それが明確ではなく困っているのではないかと仮定した。「ありがとう」の詩が児童 B の中に入り切っていないため思いがぼんやりしているのか、思いが広がりすぎてしまったのか、自分でも把握できていないようだった。そこで思いを明確にできるように、もう一度詩を読み直すよう促した。すると、じっと詩を見つめ、頭の中で何度も読み直している様子が見られた。少し考えた後に、ピンクで

大きなハートを描きだした。どんな感じだと整理できたのか尋ねると、「やさしいっていう感じ」と答え、ハートの中に人を描きこもうとしていた。まず明確になったハートを描くことで、ぼんやりとしていたハート以外の思いが少しずつ形になっているようだった。少しずつ描きながら、自分の思いを見つめ、明確にしていっていったのだろう。片付けが始まる時には、笑顔で「やさしさの気持ちができる」とうれしそうに作品を見せてくれた。

3 時間目の鑑賞の時間には、表現する活動の時と同じように、言語化することにも難しさを感じていたようだった。ハートという形を選んだ理由やピンクや水色という色を選んだ理由を確認するための発問をし、言語化する支援を行った。一つひとつ確認することで、ワークシートに思いを書くことができた。



児童 B のワークシート

児童 B は、授業構成レベルの発問だけでは表現するまでに思いが明確化しなかった。「表したいこと」がぼんやりとしていたため、授業展開レベルの発問を個別に問いかけることによって、徐々に明らかになっていった。そこで言語化できた「やさしい感じ」をきっかけに、問いが生まれたのではないだろうか。

問い

「ありがとう」の詩を聞いて感じたやさしい感じは、どんな形、色で表せるのだろうか？

授業構成レベルの発問によって全員が思いをもつことができるわけではない。児童 B のように思いがぼんやりとしている場合には、表現する活動に入ってから様々な授業展開レベルの発問を個別に問いかける必要がある。教師との対話を通して、新たな発見や具体的な形や色、表し方が思い浮かぶことがある。最

初に躓いて表したい意欲が減ってしまうことがないように、支援を行う必要がある。思いが生まれ、それが表現できるほどに明確化したり膨らんだりするあり様は、児童によって異なる。焦らせることなく、じっくりと考える時間を確保してあげることが必要となる。



〈4時間目終了時点での児童Bの作品〉

児童Bは、授業構成レベルの発問と授業展開レベルの発問を組み合わせたことによって、思いを膨らませることができた事例であると言えるだろう。

6. 研究の成果と課題

図画工作科の学びのために、発問が児童の思いを広げる手立てとして有効であったかを考察する。

(1) 思いを膨らませる発問の成果

児童は、対象と出会うだけでも様々な思いをもち、活動へ意欲的な様子だった。そこに発問を行ったことで、対象を自分事として捉え、「どう表すと自分の思いに合うだろうか」と深く考えていたようだった。「〇〇な感じ」という自分の心の動きを見つめ、それを形や色へと結びつける過程を通し、児童は思いをどう表現できるか考えていた。発問の機能である、子どもの思考を揺さぶることや促すことが、思いを膨らませることに、そして主体的に発想・構想を広げることにつながったのではないだろうか。

また、その思いから問いが生まれていたこともワークシートから読み取ることができた。思いをどう表現するか考える過程に、自然に問いが生まれていた。その問いを解決するた

めによりよい表現を探し、試行錯誤することになっていた。この表現する過程で、児童は新たな発見をしたり、既習事項を組み合わせで新たな知識を得たりした。問いを解決しようとする中で、児童は主体的な学びを深めることができていたと言えるだろう。

(2) 思いを膨らませる発問の課題

本研究を通して、授業実践を一題材行い、発問の有効性を感じることができたが、図画工作科のどの授業においても同じことが言えるのだろうか。今回は絵に表す活動を題材として選んだが、立体や工作に表す活動、造形遊びなど他の題材でも児童の主体的な学びへと導くことができるのかはわからない。発問の有効性やその役割は今回の実践だけではとても分析しきれるものではない。様々な題材で発問を用い、図画工作科における発問の活用方法をさらに研究していきたい。

引用・参考文献

- ・片上宗二(2013)『社会科教師のための「言語力」研究 ―社会科授業の充実・発展をめざして―』風間出版
- ・名達英詔(2017)「図画工作科授業における教師の発話分析のための指標づくり」, 北海道教育大学紀要 教育科学編, 67
- ・中野和幸(2017)「思いを造形活動につなげる図画工作科の授業づくり ―小学校第一学年の工作に表す題材を通して―」, 佐賀大学教育実践研究, 36
- ・新野貴則, 福岡知子(2019)『子どもの資質・能力を育む図画工作科教育法: 明日の小学校教諭を目指して』萌文書林
- ・西村德行(2018)『子どもとつくる図工の時間』, 日本文教出版
- ・佐々有生(1997)「図画工作・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, 18
- ・山口洋子(2017)「思いを表現につなぐ子供を育てる図画工作科学習指導」, ふくおか教育論文