

図画工作科心象表現活動における児童の創造的な造形的イメージの広がりを導く図工教師の発話行為

—教師と児童の言語的やりとりのカテゴリー化と解釈的分析を用いての検討—

若山 育代
(2007年2月28日受理)

Coding and Interpretive Analysis of Verbal Interactions between Elementary School Teacher and Children in Art Classes

Ikuyo WAKAYAMA

The purpose of this study was to investigate what type of verbal interactions between two art teachers of elementary schools and children enrich children's visual images for formation activity. Teacher and children's verbal interactions in second-grade and sixth-grade art classes were observed and analyzed in terms of coding and interpretive analysis. The results of this study indicated that teacher and children's verbal interactions could be classified into the following five types; "teacher-directed", "children-directed", "example presentation", "image enlarging", and "receptive". These verbal interactions would give children the opportunity to enrich and deepen their visual images which would play an important role for formation activity in art classes. These findings also suggested that verbal interactions would have the effects to facilitate "association" and "integration" of concepts on children's formative activity.

Key words: Verbal interactions, Enriching visual image, Art class, Elementary school

キーワード：図工教師と児童のやりとり、造形的イメージの広がりや深まり、小学校図画工作

問題と目的

児童の造形活動には教師の発話行為が強く影響することが示されている (Bresler, 1993; 佐々, 1997; 佐々, 1999)。そして多くの美術教育研究では「教師のミニアチュア (中村, 2002)」としての児童を作り上げるような発話行為ではなく、児童一人一人が自らの造形活動に価値を見出すような発話行為を行うことの重要性が言われてきた。例えば佐々 (1997) は小学校図画工作授業の観察から「ゆさぶり」や「問いかけ」といった教師の発問が児童たちの想像力を育み、その結果、児童たちの造形的なイメージの広がりや深まりがみられたという。

また、蓮尾 (1999) も図工の授業分析によって、教師が描画のイメージ形成段階で特別な言語的、非言語的、物理的介入を行わない場合、絵の完成度は高くてもユニークだと評価されない絵が出来上がることを指摘した。さらに蓮尾・小嶋 (1992) は、絵を描いたり

何かを組み立てたりする技術は得意なのにもかかわらず、作り出す前に何を作るか考えられない子ども、また何を作ったらいいのかわからないといって作業に取り掛かれない子どもの存在を指摘しており、特に児童がイメージを形成する段階において教師の働きかけが重要であることが考えられる。このことから発想 (イメージ形成) → 構想 → 表現という造形活動のプロセス (若元, 1995) において、特に発想 (イメージ形成) の段階で児童が造形活動に抵抗感や苦手感をもたず、創造的に造形的なイメージを広げたり深めたりできるような教師の発話行為、および教師—児童間のやりとりとは何かを明らかにする必要がある。

しかし、これまでの研究では授業全体の教師の発話行為のうち、Bresler (1993) のようにほんの一部を取り上げて紹介するのみであったり、教師の数ある発話行為を2種類や3種類に分けて示したり (福本, 2004) するのみで、どのような発話行為によって児童が自身の造形活動に価値を見出すことができるのかが不明確

であった。また佐々(1997)は制作の場の教師の発話行為を体系的に取り上げ、その特徴を示した点で意義深い。図画工作の授業では導入部、展開部、まとめ部というように授業が段階的に組織され、それらの授業段階がそれぞれの役割を持ち、それらの役割が生かされてはじめて児童のイメージの深まりや広がりが導かれる(蓮尾, 1997)。授業中の教師の発話行為の特徴をそれぞれの授業段階ごとに明確にし、それぞれで児童にどのような経験が持たれ、それらがイメージの広がりや深まりへとどのように繋がっていくのか、教師と児童のやりとりについて明らかにする必要があるだろう。

さらに、これまでの研究では創造的に造形的イメージを広げたり深めたりするとはどのような現象として確認できるのかについても不明確である。これについてヴィゴツキー(2002)は創造活動における重要な心理的過程として連想と複合という心理的行為をあげ、子どもが新しいイメージを作り上げていく過程においては連想によって取り出されたイメージや過去経験の要素を複合する力が必要であることを指摘している。またこの複合する力による創造活動が、環境や社会的な条件に依存していると述べている。

このヴィゴツキーの指摘から、造形活動において、目の前の材料の持つ造形要素という環境的、社会的条件とのかかわりのなかで連想によってイメージを広げ、そして取り出されたイメージたちと材料とを統合する行為を、創造的で造形的なイメージの広がりとして定義することができるだろう。つまり複数の概念同士を組み合わせ合わせて出来上がった形やそれを示唆する発話が児童の作品や作品作りのプロセスに見られた場合、それを創造的な造形的イメージの広がりや深まりの現象として確認することができるであろう。

以上の定義に基づき、児童のこのような創造的な造形的イメージの広がりや深まりが、なぜ教師の発話行為によって導かれるのかを予想すると、教師の発話行為は児童の連想やそれによって取り出されたイメージや経験と材料を統合することを可能にさせるためであると考えられる。

これを支持する見解としてRogers(2000)は連想をうながすような教師の発話行為が児童の創造的な表現活動を導くことを明らかにしている。彼は、児童が新しいデザインを作る際に、イメージ形成段階で様々な知識を有効に使用できないことに着目した。そしてその制約を取り除くためにデザイン決定の下絵をする前に、テーマである「ハンドルのついた乗り物」について図工教師にいろいろな事例を発話によって紹介させる時間を設けた。その結果、児童はデザインの下絵の

段階で様々なアイデアを生み出すことができたことを報告している。このことから、彼はアイデアを生み出すというイメージ形成過程において、教師が発話行為によって事例を紹介することで、関連する知識やイメージが取り出されやすいように支援することが必要であると述べている。

Rogers(2000)は、教師の事例の紹介と児童の創造的な造形的イメージの広がりや深まりとの関係について取り上げた点で意義深い。児童の造形活動における創造的な造形的イメージの広がりや深まりは事例の紹介のみで導かれるのだろうか。授業分析や談話分析の知見からは、教室談話は連続する発話の集積から成り立っており、発話の生成や運用は特定の文脈においてのみ意味を持つとされている(藤江, 2000)。このことから、授業中に用いられる発話行為の全体構造を把握することにより、そこでの発話行為の意味や機能が明らかになると考えられる。これにより事例の紹介という発話行為だけでなく、授業全体で行われる発話行為を取り上げて総合的に児童のイメージの広がりや深まりへ与える影響を検討する必要がある。

そこで本研究では、図工授業を導入部、展開部、まとめ部の3つの段階に分類し、それぞれでどのような教師の発話行為があり、児童がそれに対してどのような反応したか、教師と児童のやりとりの特徴を明らかにする。さらにそれぞれのやりとりが児童の造形活動にどのような意味を持ち、児童の創造的な造形的イメージの広がりや深まりを導くのかを明らかにする。

具体的な方法としてはまず、量的な分析として授業の導入部、展開部、まとめ部の3つの段階でどのようなやりとりが多く展開されるのかを教師と児童の発話をカテゴリー化することで明らかにする。次に教師と児童のやりとりが児童の造形活動にどのような意味をもたらしたのか、またそれらのやりとりが造形活動における創造的な造形的イメージの広がりや深まりを導いたかどうかを教室談話のダイナミズムを把握することが可能となる解釈的分析(藤江, 2000)により明らかにする。本研究では藤江(2000)の手続きにのっとり解釈の妥当性を高めるため、次の手続きで分析を行った。①事例における発話の流れを明示した。②発話事例が発話カテゴリーをもとに分類したどのタイプのやりとりにあたるのかを明示した。③とりあげたやりとりの事例が児童の活動にどのような意味を持つのかを示した。④事例で着目する児童の造形的なイメージの広がりや深まりが、なぜそれと判断できるのかを、ヴィゴツキーの理論をもとに導き出した前述の定義をもとに、造形活動における創造的な造形的イメージの広がりや深まりがない場合の児童の発話と広がりや深まり

りがある児童の発話の双方を比較し明示した。⑤④で示した児童の創造的な造形的イメージの広がりや深まりがなぜ生成されたかを、教師と児童のやりとりの展開に即して述べた。⑥筆者の解釈が支持されるような先行研究の結果を示した。

方法

1. 対象園 対象としたのは東京都内の国立附属小学校と埼玉県内の国立附属小学校の図画工作科授業の2つである。対象とした授業の実践者はA教師とB教師であり、二人とも図工専科教員として20年以上の経歴を持つベテラン教員である。A教師の題材は「Z折りの紙から」という描画活動であり、Z折りにした紙を使ってだまし絵を描くというものである。B教師の題材は「虹色の国へ」という活動である。ローラーで画用紙に色をつけ、そこにシールを貼りつけて、イメージどおりの描画活動を展開したり、偶然できたシールの形やローラーでつけた色から発想したりする活動である。A教師の授業は2005年11月に実施され、B教師は2005年10月に実施された。

2. 分析材料 A・B教師と児童の発話を筆者が記録用紙に聞き取りで記録した。記録用紙の項目は「時間」「教師の発話」「教師の行動」「児童の発話」「の行動」「備考」の6つであった。分析は聞き取りによって記録した発話行為を発話データ化したもので行った。

3. 発話カテゴリーの設定と分類 発話の単位は、話者交代、発話中の間、発話の機能の変わり目を区切りとして設定した。これらの発話データに筆者がカテゴ

リー名とその特徴を設定し、その後、筆者以外の2名にそれらのカテゴリーに発話データが分類されるかどうかを評定してもらった。カテゴリー名の設定の手続きは表1に示すとおりである。評定者2名の一致率は95-100%であった。一致しなかったものについては筆者も交えて改めて検討し直した。以上により見出されたカテゴリーを以下に示す。

(1) 教師発話カテゴリー

<材料加工> 活動中における材料の加工方法についての発話行為である。例えば「ツメの先でシールをペリペリとはがしてね」というように児童の目の前にある材料をどのように変化させるのかを説明する。

<事例提示> 事例や概念名を提示する発話行為であり、例として教師が「トロもあれば中トロもあるし赤味もある」というように提示した例についての名前や説明をする発話行為である。

<道具示範> 道具の使い方についての発話行為である。例えば「この鉛筆はこのぐらい濃く塗れるよ」というようにその活動で使う道具の使用方法について説明する。

<イメージ探索> 新しい発見や気づきをさせる発話行為である。これには例えば「パーティでは何が起こるのかな？」などがある。

<受け止め> 児童が見出したテーマや表現手法に対しての肯定的評価の発話行為である。例えば「なるほどね」、「いいね」などがある。

(2) 児童発話カテゴリー

<受け止め> 教師の示範や提案、問いかけを受容する発話行為である。例えば「うん」などがある。

<驚き> 教師の示範や他児の作品に対して驚きや興味を示す発話行為である。例えば「おおー」や「すごい」などがある。

<アイデア提案> 児童が造形テーマや方法について何らかの具体的な案を示す発話行為である。例えば「これみて」や「こうやって塗ったの」などがある。

<要求> 造形活動をすすめる中で何か必要な材料があったり、素材についてわからないことがあった場合

表1 カテゴリー命名手続き

①「のりはこうやってつけてね」(発話データ)
②のりの貼り方の説明(内容説明文)
③制作に必要な道具とその使用法を提示する発話 (この発話データの総合的意味)
④道具示範(カテゴリー名)

表2 やりとりの6つのタイプと教師・児童発話カテゴリー

教師発話カテゴリー	児童発話カテゴリー			
	受け止め	驚き	アイデア提案	要求
材料加工				
事例提示	①教師示範→児童受け止め		④児童提案・といかけ→教師回答	
道具示範				
イメージ探索	②教師問いかけ→児童受け止め		⑤教師問いかけ→児童提案	
受け止め	③教師受け止め→児童受け止め		⑥児童提案→教師受け止め	

に児童がそれについて尋ねる発話行為である。例えば「トロにはどんな種類がある？」や「つまようじください」などがある。

4. やりとりの定義 見出された教師と児童の発話カテゴリーを用いて、教師・児童のカテゴリーの関連を教師-児童のやりとりとして定義し、表2に示すように筆者が6つのタイプに分類した。さらに筆者を含めた2名によって実際の授業観察によって記録した発話データを改めて見直し、どの発話カテゴリーに続いて児童の発話カテゴリーが出現しているか検討した。それぞれの教師・児童のカテゴリーの関連が6つのやりとりとして分類可能かどうかと、それぞれのやりとりが6つのやりとりのタイプのうちどれに分類されるかを筆者を含む2名によって判断し、さらにその出現回数がカウントされた。協議の結果、筆者を含む2名はこれらのやりとりのうち、③教師受け止め→児童受け止めのやりとりをのぞく5つに分類できると判断した。なおやりとりの分類の一致率は86-100%であった。

以上の手続きによって見出された5つのやりとりの特徴を表3に示す。

結果と考察

表4は導入部、展開部、まとめ部の授業の3つの段階ごとに、教師と児童のやりとりの特徴を示したものである。

1. 導入部・展開部・まとめ部において見られたやりとりの出現率

導入部、展開部、まとめ部における2名の図工教師と児童のやりとりの出現率を χ^2 分析によって分析した結果、カテゴリーの出現率の偏りが有意であった($\chi^2 = 82.869, df = 8, p < .01$)。残差分析を行った結果、導入部では①教師示範→児童受け止め、③児童問いかけ→教師回答、④教師問いかけ→児童提案の残差がプラスに有意であった。一方②教師問いかけ→児童受け止めと⑤児童提案→教師受け止めの残差がマイナスに有意であったことから、①、③、④のやりとりが導入部では多く出現したという。以上から導入部では教師が児童たちに造形活動についてのさまざまな知識や技術、情報を与え、児童がそれを受容すること、反対に児童から何らかの質問や新たな視点に基づいた

表3 5つのやりとりの特徴

①教師示範→児童受け止め 教師が<材料加工><事例提示><道具示範>によって本時の内容と手続き的・意味的知識を提示 児童が提示された内容に対して受容的な反応を示す
②教師問いかけ→児童受け止め 教師は児童に何を作るか、どう作るかなどを問いかける 児童はその問いかけを受け止めるが、造形テーマや方法などについて具体的な提案はしない
③児童問いかけ→教師回答 児童が使っても良い道具や材料、作ろうと思うものについての疑問点などを教師に問いかける 教師は児童のそのような問いかけに手続き的・意味的知識を提示する
④教師問いかけ→児童提案 教師は児童に何を作るか、どう作るかなどを問いかける 児童はその問いかけを受け止め、造形テーマや方法などについて具体的な提案をする
⑤児童提案→教師受け止め 児童は造形テーマや方法などについて具体的な提案をする 教師はその提案に対して受容的な反応を示す

表4 5つのやりとりのタイプの授業段階ごとの出現数(カッコ内はその出現率)と調整された残差

やりとりのタイプ	導入部	展開部	まとめ部
①教師示範→児童受け止め	17(60.1)	3(4.3)	0
調整された残差	6.5**	-5.4**	-1.3
②教師問いかけ→児童受け止め	0	24(34.8)	0
調整された残差	-3.4**	4.0**	-1.5
③児童問いかけ→教師回答	7(25.0)	2(2.9)	0
調整された残差	3.6**	-2.9**	-0.8
④教師問いかけ→児童提案	4(14.3)	2(2.9)	0
調整された残差	2.3*	-1.8	-0.7
⑤児童提案→教師受け止め	0	38(55.1)	7(100)
調整された残差	-5.4**	3.4**	3.1**

提案が起こり、それに対して教師がこたえるという双方向のやりとりが行われることが示された。

次に展開部では②教師問いかけ→児童受け止めと⑤児童提案→教師受け止めとの残差がプラスに有意であった一方、①教師示範→児童受け止めと③児童問いかけ→教師回答の残差がマイナスに有意であった。このことから展開部では②と⑤のやりとりが多く出現したといえる。このことから展開部においても教師と児童の双方向のやりとりが見られるが、ほとんどは児童の提案や制作を教師が受け止めるといった児童主体のやりとりが展開されるという特徴があることが示された。最後にまとめ部では⑥児童提案→教師受け止めのやりとりの残差がプラスに有意であった。出現率もこのやりとりが100%であり、このことからまとめ部でも児童主体のやりとりが展開されるという特徴があることが示された。

2. 導入部・展開部・まとめ部において見られたA・B教師および児童のやりとりの事例

導入部の具体的なやりとりの事例を提示し、それぞれのやりとりが教師および児童にとってどのような意味をについて論じていく。

(1) 導入部における二人の教師の事例

<事例1: A教師導入部> (表5)

A教師の導入部はまずZ折りにした紙に児童が好きな絵を描くという示範から始まる(1-8)。それに対して児童は「うん(9)」とその示範を受け入れる。このやりとりは先の①教師示範→児童受け止めのパターンにあたる。このやりとりによってこの段階で児童は「今日は好きなものをZ折りの紙に描く」という課題を認識したと考えられる。

教師のこの「好きなものを描こう」という発言は児童のその後の描画活動にとってどのような意味を持つ

表5 A教師導入部の事例

1 T	今回はですねこのZ折りにした紙	40 T	あゝ
2 T	これがね あゝ 考えるもです	41 T	りんごくん ここからね
3 T	それでね ここにね	42 T	最初はさ
4 T	こうでもいいんだ(横でも) こうでもいいんだけどね(縦でも)	43 T	ただのりんごだよ
5 T	ここにね 折ったまんまの状態	44 T	長野のりんごだ
6 T	<u>自分の好きな形</u>	45 T	な だけどな
7 T	<u>好きな絵</u>	46 T	びろんちよとあけるとね
8 T	これ一つ書いてもらおう	47 T	そこはね みんなのね 想像の世界がひろがるの
9 C	うん	48 T	ね
10 T	だからね	49 T	それからもう一人の小嶋くんは・・・
11 T	たとえばね	50 T	小嶋くんはりんごシリーズでいく
12 T	動物が好きな人は 自分の好きな動物	51 T	でここに大きいりんごを
13 T	花が好きな人は花でもいい	52 T	はい でこれをあけると当然のことながら
14 T	魚の好きな人は魚でもいい	53 T	びろんちよとこうなる
15 T	食べ物の好きな人は食べ物から選ぶ	54 T	ほら 今度はこつとこつちになっちゃった(上と下になる)
16 C	乗り物!	55 C	うん
17 T	えー乗り物が好きな人は乗り物	56 T	あゝね これはもう一度繰り返すけど
18 T	なんでもいいんだ そう意味じゃ	57 T	小嶋先生りんごシリーズでやったけど
19 T	そしたらね 何かこうかな	58 T	みんなは好きなもの
20 T	あ もう! 個りんご描くか	59 T	でもな おい
21 T	<u>あ じゃあそのアイディア頂き</u>	60 T	小嶋先生 最初りんごでやったから
22 T	(りんごを中描き足していく)	61 T	自分は魚でやってみようかな
23 C	あ 笑ってる(りんごを食べている虫を見て)	62 T	魚シリーズ
24 T	虫食いだー	63 T	でもほかのものもちよと描いてみたいな
25 T	あんまりりんごがおいしいで	64 T	それでな
26 T	ここにね	65 T	アイディアはな
27 T	はっぱつきのりんごもあれば	66 T	今これ浮かばなくてもきつとね
28 T	虫食いのりんごもある	67 T	書き出すって言ううと 5つや6つ出てる
29 T	えーこつちには	68 T	ね
30 T	りんごのおうちがあつてな	69 C	(わいっし)
31 T	ここには心があつて	70 C	<u>はやく描きたい!</u>
32 T	種もあるんだけども	71 T	で 今日はねこれがベストっていうのが缺まってなくてもいいから
33 T	ここにーりんごの	72 T	<u>いっぱいアイディアだそう</u>
34 T	りんごくんかいつと	73 T	楽しもう
35 C	りんごくん?		
36 C	<u>おとな顔ないの?</u>		
37 T	ん?		
38 T	でりんごくんのおうちがあつたの		
39 T	ね		

のだろうか。Wallon, Cambier, & Engelhart (1990) は、描くという行為によって人は描く対象についての認知を深め、経験を広げていくことが可能となるとし、人間にとって重要な行為であるとした。このワロンらの見解をもとに好きなものを描く、という行為を解釈すると、特に児童が興味があるもの、関心を向けているものを描くという行為を通してそれらの対象についてのイメージを広げ、深め、それまでとは違った視点で対象をとらえることができるようになると考えられる。

さらに具体的な事例を提案し (12-17)、それらに続けて「なんでもいいんだ、そういう意味じゃ (18)」と話すことで、これからの活動内において児童が何を描いても良いという受容的発話 (Rozario & Collazo, 1981) を行っている。その後教師は「そしたらね、何かこうかな (19)」と発言し、実際にZ折りにした紙に何か描くそぶりを児童に見せる。そして記録としては取り上げられなかったが、近くに座っている児童のつぶやきを受けて、「あ、じゃあそのアイデアいただき (21)」と発言し、Z折りの紙を開いてりんごをもうひとつ描き足していく (22)。

児童のアイデアを受けて教師はりんごの中に「葉っぱつきのりんご (27)」、「虫食いのりんご (28)」、「りんごのおうち (30)」、「りんごくん (34)」を描いていく。教師が描くこれらの絵は、「りんご」という概念に、りんごから連想されるその他の情報を付け加えたものである。つまりこの「りんごを描く」という場面において、ただ単に「りんご」を描くだけではなく、「〇〇なりんご」といったさらに深いレベルまでイメージを広げて描くことを暗示的に示範しているのである。

この教師の行動を見ていた児童が、教師の「りんご

くん」発話を受けて「おとな顔なの? (36)」と提案している。これは⑥教師問いかけ→児童提案のやりとりにあたる。ここでは直接的、明示的に教師は児童に何かを問いかけているわけではないが、「りんご」という概念をさらに深めていくことを暗示的に要求し、その暗示的要求に対して児童が反応したと考えられる。なぜなら、発話データ番号7, 8で「好きな絵、これをつ描いてもらおう」とただ浅いレベルの想起を示範したときには児童の反応は「乗り物! (16)」のようにただ単に好きなものを浅いレベルで想起し、こたえるだけにとどまっている。しかしその後の「〇〇なりんご」というような連想を伴う広く深いレベルでの想起を求める教師の暗示的な要求によって、児童は浅いレベルの想起でとどまらず、「おとな顔のりんご」というように「りんご」をさらに深めた提案をしているのである。

ではなぜこの児童は「おとな顔のりんご」を提案したのだろうか。おそらく彼は「りんごくん」を「りんごの子ども」という意味としてとらえ、子どものりんごがあるなら、大人のりんごもあっていいだろうと考えたのであろう。この児童の発言からは「葉がある」、「芯がある」といった比較的取り出されやすい「りんご」に関連するイメージが連想されただけでなく、りんごとは全く異なった概念「人間」の情報までもが付け加えられた広く深い情報の検索が行われたことがうかがえるだろう (図1)。江尻 (1994) は異なる概念 (例えば人間と花) を組み合わせることが児童は可能であり、そのため幼児と比べて想像的な絵を描くことが可能となることを実験的に示しているが、本研究における「おとな顔のりんご」という児童の発言は、江尻の

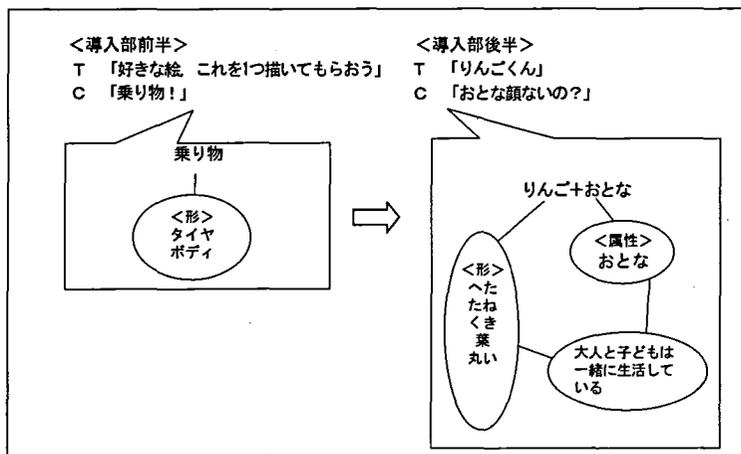


図1 A教師導入部におけるある児童の創造的な造形的イメージの広がりや深まり

実験研究を裏付ける発言であるといえるだろう。

このような児童の反応に対して教師は「ん？ (37)」とこたえるのみで明示的な対応は行わなかったが、これまで受容的な位置にあり、浅いレベルのイメージの想起をしていた児童が、「おとな顔ないの？」の発言以降、今度は能動的な位置で、深いレベルのイメージ想起をするように変化したことがうかがえる。これは児童が描画活動に積極的に関与しようとする動機が高まったともいえるだろう。

その後A教師は「みんなの想像の世界がひろがるの (47)」、「いっぱいアイデアだそう (72)」と発言し、児童に描画活動に入るよううながしていく。A教師のこの発言は、児童が自分の好きなものを描くという行為をきっかけにして児童なりの「想像の世界」、すなわち浅いレベルから深く広いイメージの想起や操作へと方略を変化させること、そして独自の表現活動を展開することを求めていることを児童に示したといえるだろう。

<事例2：B教師導入部> (表6)

まずB教師は「ツメの先をそーっとやって (5)」, 「そしてペリペリと (7)」, 「さあこれちょっとやるとこんなふうになる (8)」と発言し、①教師示範→児童受け止めのやりとりを展開する。次に児童にも同じようにやってみることをうながし、シールをはがしたあとにうまれた意味を持たない形に対して「さあ、何が出てくるかな (10, 15)」となんらかの意味を見出すように問いかけている。それに対して児童は「こんなちっちゃいのでた (11)」, 「ロケットだ (16)」と自分の見出した形について教師に提案している。このやりとりは⑤教師問いかけ→児童提案のやりとりにあたる。

ここで「何が出てくるかな」という教師の発言は、

「何か」意味のあるもの、具体的なものを目の前の材料から見出すことを要求するものである。これは絵の具の色やシールの形、ローラーやその他の道具によって生み出される造形要素と積極的にかかわることでそのものから視覚的な影響を受けつつ、手と心を使ってそのものを操作していく、というような造形活動特有の造形要素との対話を行うよう求めることでもある。上野 (1995) は造形遊びにおいてこのように対象とのかかわりや対象からの発想を重視し、その教育的重要性を述べている。

以上により、ここでの教師の「何が出てくるかな」という発言は、児童にとってそれまで意味を持たなかった形に、いきいきとした意味を吹き込むという認識を与えたと考えられる。そのためにまず目の前にある造形要素と向き合い、視覚的な影響を受けることから始めるという方略を示したといえるだろう。

これまでに示したA教師とB教師の事例から、次に示すような導入部におけるやりとりの特徴とそのやりとりが持つ意味について示された。まず教師が児童に本時で必要となる技術や材料についての知識を持たせること、次に想像にもとづいて表現活動を展開するための認知的な方略について提示することである。これらのことが主に導入部で行われることが示されたといえるだろう。

Eisner (1972) は、美術の授業が「いきあたりばったり」で行われていると認識され、美術専門の教師の専門性が低くみられることを指摘し、問題視している。しかし本事例でも示されたように、図工教師は児童の浅いレベルの日常的な想起から児童が持つ知識や技能や経験、情緒的側面、そして造形要素をも統合するような高度な想起や活動を導き出すことを可能とする発言行為を行っているのである。

(2) 展開部における二人の教師の事例

<事例3：A教師展開部> (表7)

表7はA教師展開部に見られた⑤児童提案→教師受け止めのやりとり例である。児童が自分の作品を教師に見せに行き (1, 3, 5, 7), 教師がその作品をみて「へーなるほど (2)」, 「あははは (4, 8)」と受け止めている様子がわかる。さらに児童が「スポーツ (描いた) (9)」と言うと教師が「スポーツな (10)」とくりかえすことで受け止める、というように直前のやりとり (1-8) とはまた異なる性質の⑤児童提案→教師受け止めが展開された。

宮坂 (1993) は小学校造形遊びにおいて重視されることとして次のように述べている。「何をやってもよいという自由な雰囲気の中から、自分で考え表現する楽しさを身につけるとともに自分らしい表現に自信を

表6 B教師導入部の事例

1	T	それでは先生の方を見てください
2	T	さあこれから先生は虹色の国のシールをはがしたいと思います
3	T	ちょっとやってみるよ
4	T	ぱっとやっちゃうと虹色の国が壊れちゃいますので
5	T	<u>ツメの先をそーっとやって</u>
6	T	まだすわってね
7	T	<u>そしてペリペリペリと</u>
8	T	<u>さあこれちょっとやるとこんな風になる</u>
9	C	へえー
10	T	<u>さあ何が出てくるかな</u>
11	C	<u>C先生こんなちっちゃいのでた</u>
12	T	おお
13	T	じゃあはがしたシールはね
14	T	クリップボードや下敷きにつけておこうね
15	T	<u>さあ何が出てくるかな</u>
16	C	<u>C ロケットだ</u>

表7 A教師展開部の事例

1	C	作品見せる
2	T	へーなるほど
3	C	作品見せる
4	T	あははは
5	C	先生
6	T	(含みわらい)
7	C	先生 いい?(みて)
8	T	あははは
9	C	スポーツ(描いた)
10	T	スポーツな
11	C	剣!
12	T	あ 剣もあるな
13	T	僕は?
14	C	置
15	T	自然現象か
16	T	それまね 何にしようかな これがどう変わったら嬉しいかな
17	T	どうも変わりかたがつまんねーな
18	T	あんまり先のこと考えちゃうとね
19	T	先進まないから とりあえず書いておこう
20	C	はい

持つ」。このことから教師が児童の作品や作品作りのプロセスを⑤児童提案→教師受け止めのやりとりを展開することで受け止めることで、宮坂が述べるように表現活動を楽しむことや、自分の表現に自信を持つこと、また教師が自分の表現を受け止めてくれると認識することで児童と教師の信頼関係も結ばれていくのであろう。

さらに、「スポーツ(9)」「剣(11)」「雷(14)」と児童が発言しているように、導入部でA教師が提案した花や動物、乗り物といった例を受けて、児童一人一人の「好きなもの」が描かれている様子がわかる。だがそれだけでなく、本時の題材は、「ぱっと見は普通の絵だが、Z折りを開いてみると驚きの世界が広がる」という絵を描くというものであったため、児童はどうすれば鑑賞者が驚くような意外性を自らの絵に持たせられるかを考えねばならなかった。このような描画活動では、導入部でも見られたように、単なる“りんご”ではなく“〇〇なりんご”というさらに深いレベルでイメージ同士を組み合わせることが求められるだけでなく、鑑賞者という第三者の視点も考慮した描画活動が求められる。このような描画活動は心象表現活動である一方、何らかの目的をもった目的表現活動でもあり、児童個人のイメージの深まりだけでなく、誰かのために描く、という対人関係の側面も含む非常に複雑な活動である。そのような本時の題材の性質を踏まえた教師は「それをね、何にしようかな、これがどう変わったら嬉しいかな(16)」、「あんまり先のこと考えちゃうとね(18)」、「先に進まないから、とりあ

えず描いちゃおう(19)」というように、(円)教師問いかけ→児童受け止めによって注意をうながしている。展開部ではこのように教師が児童の表現を受け止めつつ、児童の表現活動が停滞しないよう教師が働きかけるといったやりとりが展開されたといえるだろう。

<事例4: B教師展開部> (表8)

B教師もA教師同様、展開部において⑤児童提案→教師受け止めのやりとりを多く行っていた。「タンク、宇宙人タンク(9)」という児童の発言に対して、「タンクって名前なんだ(11)」とくり返し、受け止めている。さらにA教師同様、B教師もまた「どんどん違う感じになるよ(2)」「どんどんやっついこうね(3)」と教師が問いかけ、児童が「うん(4)」とこたえるというような②教師問いかけ→児童受け止めも見られた。

ここで展開部における児童の創造的な造形的イメージの広がりや深まりがうかがえるやりとりをあげる。たくさん生き物の作品を作ったある児童とB教師ははじめ、「うん、あっちに金魚とか、クリップボードに出目金とか(20)」、「出目金もいるんだ(21)」というように⑤児童提案→教師受け止めのやりとり展開していた。だがやりとりの途中で「その生き物の世界で何が起るのかな(27)」と教師が問いかけ、児童が「みんなでいっぱいパーティをする(28)」と提案し、「いいね。パーティをしてどんなことが起るのかな(30)」と問いかけ、児童が「パーティの中で・・・今度は風船とか(31)」、「風船とかロケットとかが飛び交う(33)」と提案している。このようにやりとりの後半では表4では有意ではなかった④教師問いかけ→児童提案のやりとりがみられた。ここでのB教師の問いかけは“生き物の世界”という児童のイメージに対して“そこでは何が起る?”という新しいエピソードを差し込む役割を担っている。これによりA教師の導入部と同様に、“生き物の世界”という概念が“生き物の世界のパーティ”、“風船とかロケットとかが飛び交う生き物の世界のパーティ”へとさらに広げられ深められたといえるだろう(図2)。

(3) まとめ部における二人の教師の事例

<事例5: A教師まとめ部> (表9)

A教師が「おーい、ちょっと見てこれ〇〇くんのね」と発言し、ある児童の作品を他事に紹介している。これは直接的に教師が児童の提案を受け止めるやりとりではなく、児童の作品を取り上げて他事に紹介するという行為を通して間接的に作品が取り上げられた児童の提案を受け止めているのだろう。そのためこのやりとりも⑤児童提案→教師受け止めである。このような教師の行動によって児童は自らの表現に自信や効力感を持つことができるであろう。Rosario & Collazo

表 8 B教師展開部の事例

1 T	おいしいじゃない	19 T	虹色の国に動物がたくさんいます
2 T	<u>どんどん違う感じになるよ</u>	20 C	うん あっちに金魚とかクリップボードに出目金とか
3 T	<u>どんどんやっついこうね</u>	21 T	出目金がいるんだ
4 C	<u>うん</u>	22 C	あとくわがたも
5 T	<u>さぁ一時乾かしてこういうの使ってもいいからね</u>	23 T	くわがたもいるんだ
6 T	エメラルドグリーンぼいね	24 T	へー それは出目金がいったり動物がいったり
7 T	<u>全部塗らないでね</u>	25 C	生き物
8 C	<u>うん</u>	26 T	生き物の世界なんだ
9 C	<u>タンク 宇宙人タンク</u>	27 T	<u>その生き物の世界で何が起るのかな</u>
10 T	<u>宇宙人タンク?</u>	28 C	<u>みんなでいっぱいパーティをする</u>
11 T	<u>タンクって名前なんだ</u>	29 T	パーティ
12 C	<u>タンクってキャタピラみたいな名前</u>	30 T	<u>いいね パーティをしてどんなことが起るのかな</u>
13 T	<u>あ キャタピラみたいな名前なんだ</u>	31 C	<u>パーティの中で・・・・・・今度は風船とか</u>
14 T	これが口?	32 T	ふうせん
15 C	んーこれが これが口	33 C	<u>風船とかロケットとかが飛び交う</u>
16 T	口 あはは	34 T	<u>いいアイデアだね</u>
17 C	吸い取ることもできる	35 T	やってみてね
18 T	吸い取ることもできるんだ	36 T	<u>風船ロケットパーティ うん</u>

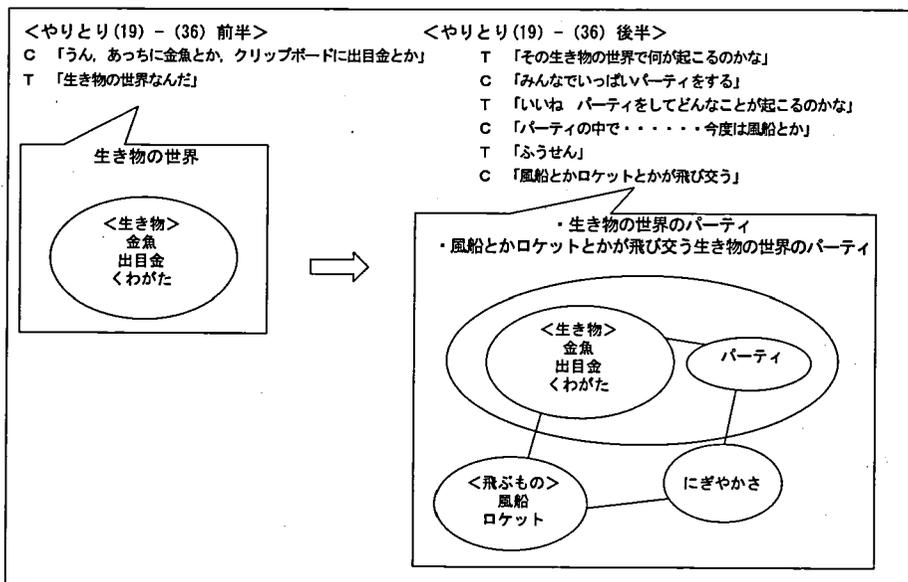


図 2 B教師展開部におけるある児童の創造的な造形的イメージの広がりと深まり

表9 A教師まとめ部の事例

1 T	おーいちょっとみて これ〇〇くんのね
2 C	おおー
3 T	このぐらい濃くまでぬれるよ
4 T	ほら
5 T	ね
6 T	線だけじゃなくてもいいんだよ ほら
7 T	これがこの鉛筆の特徴だ
8 T	シャーペンでこれやろうって言ったら大変だよな

(1981)は教師の発話が子どもの芸術活動における価値判断を形成することを指摘した。特にA教師が行ったような受容的な発話行為は、誰かの真似をしたりお手本どおりに出来上がった作品が良いものであるとみなす判断ではなく、自分で作り上げた作品やそのプロセスこそ重要であるとみなす価値判断の形成へと働きかけるといふ。さらに、甲斐(1996)もまた表現活動に抵抗感を示す児童に対して受容的な発話や態度を示すことで児童の抵抗感を取り除くことができた授業実践例を報告している。このことから教師の受容的な発言は児童の造形活動において必要不可欠なものであるといえるだろう。

<事例6：B教師まとめ部> (表10)

B教師は児童同士でお互いの作品のどこが良いかを話し合う形式でまとめ部を展開した。「〇〇くん、どういふところがいいの? (3)」と問いかけ、児童が「えとね、昆虫とかいろいろなのがいるから (4)」と提案している。さらに「ちょっと△△くんさ、説明してみてもどんな生き物が登場するの? (6)」と問いかけ、「んーモンスターとかくわがたとかいっばい (7)」と児童が提案している。そして最後にB教師が「はい、いい作品ができました (10)」と締めくくっている。これらのやりとりも児童の作品を教師と児童が全員で受け止め、評価するという⑤児童提案→教師受け止めのやりとりである。

総括的議論

本研究は児童の創造的な造形的イメージの広がりや深まりを導く教師の発話行為とは何かを、教師と児童の発話カテゴリーをもとに作成したやりとりのタイプの出現率の量的分析と、やりとりのタイプを事例の文脈に位置づけて分析する解釈的分析を用いて明らかにした。その結果、導入部と展開部で見られた①教師示範→児童受け止め、②教師問いかけ→児童受け止め、③児童問いかけ→教師回答、④教師問いかけ→児童提

表10 B教師まとめ部の事例

1 T	〇〇くんの素敵だと思ふ作品はどれ?
2 C	△△くん(おすすめしたい児童の名前)
3 T	〇〇くん どういふところがいいの?
4 C	えとね 昆虫とかいろいろなのがいるから
5 T	へー△△くんのあの作品は生き物がたくさん登場するんだよね
6 T	ちょっと△△くんさ 説明してみてもどんな生き物が登場するの?
7 C	んーモンスターとかくわがたとかいっばい
8 T	いっばい登場してそれが虹の中にあるんだね
9 T	虹に隠れてるモンスターなんかもいるね
10 T	はい いい作品ができました

案など複数のやりとりのタイプによって総合的に児童のイメージが広がり深められていることが示された。また⑤児童提案→教師受け止めは児童の造形活動を受け止め児童に自信や効力感を持たせることができるやりとりであることが示された。また授業の3つの段階において、主に導入部と展開部で児童と教師のやりとりを通して児童のイメージの広がりや深まりが導かれたことも同時に示された。

本研究の結果は、心象表現活動における児童のイメージの広がりや深まりは、教師が主体になって示範しつつ、児童が連想によってイメージを検索し、さらにそれらを組み合わせたり、材料と統合したりすることによって達成され、さらにそれを児童が提案することで教師に受け止められ、児童の効力感の育成へとつながるといふ流れがあり、教師の単一の発話行為だけで心象表現活動が導かれるわけではないことも示している。

だが、本研究には次に述べるような問題点がある。まず本研究では児童の発話行為を創造的な造形的イメージの広がりや深まりの指標とし、作品や制作過程については取り上げられなかった。そのため今後は材料などの物理的環境的な要因と児童のイメージの深まりがどのように統合されるのかについて検討する必要があるだろう。次に本研究の事例で示した児童の発話は、全員に聞こえる声で発言した児童の発話を取り上げたものである。造形活動中、言葉を発さない子ども、もしくは筆者には聞こえない大きさの声で話す子どももいるだろう。このことから事例中の児童の発話は、児童の状態のすべてを把握したとはいえない。そのため今後はそれぞれのやりとりを受けて、児童がどのような発話を行うのか、作品作りのプロセスと作品の特徴はどのように異なるのかを個別に明らかにする必要がある。そのためには自然観察場面ではなく実験場面の設定が必要となるだろう。

以上のような問題点はあげられるが、今回取り上げた児童の発話にもやりとりのタイプごとに違いが見られたことから、教師の発話行為の効果の方向性を本研

究において示すことができたといえるだろう。

注

- 1 本来、対応のある度数データは χ^2 検定を行えないが、田中（1996）によると、カテゴリーが前もって実験的手法に基づき研究者に設定されたものでなければ分析可能であるということから、本研究においても各授業段階におけるやりとりの出現率の比較のためにこの分析を行った。

引用文献

- Bresler, L. 1993 Three orientations to arts in the primary grades: implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94, 29-34.
- Eisner, E. W. 1972 *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan Publishing Company. (仲瀬律久 (訳) 1986 美術教育と子どもの知的発達 黎明書房)
- 江尻佳子 1994 子どもの描く想像画：その発達と教示による効果 発達心理学研究, 5, 154-164.
- 蓮尾力・小嶋成夫 1992 図画工作科における授業分析—児童と教師の自己評価をめぐって— 東京学芸大学紀要5部門, 44, 77-98.
- 蓮尾力 1997 造形学習における創造過程「システムズアプローチ」の研究 大学美術教育学会誌, 29, 89-96.
- 蓮尾力 1999 イメージ形成のための授業研究 教科教育学における授業の分析 平成8年度—10年度科学研究費補助金基盤研究(B) 2, 96-103.
- 藤江康彦 2000 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析— 教育心理学研究, 48, 21-31.
- 福本勤一 2004 教師の言語行動宮協理 (監修) 美術科教育の基礎知識 建帛社
- 甲斐淳子 1996 苦手をなくす教科指導の実践—図工表現の喜びをみつめて 児童心理, 50, 339-343.
- 宮本元裕・八ツ橋洋一 1993 造形遊びのヒント 株式会社サクラクレパス出版部
- 中村和代 2002 DBAE論にみられる2つの教育観の検討 美術教育学, 23, 171-182.
- Rogers, G. & Wallace, J. 2000 The Wheels of the bus: children designing in an early years classroom. *Research in Science & Technological Education*, 18 (1), 127-136.
- Rosario, J & Collazo, E. 1981 Aesthetic codes in context: an exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education*, 15, 71-82.
- 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, 18, 113-123.
- 佐々有生 1999 図画工作・美術科授業における教師の言語行為に関する事例研究：子どもの個別学習場面における「否定的な呼びかけ」 美術科教育学, 20, 155-169.
- 上野行一 1995 美術教育と「みたて」の作用(1) 美術教育学, 16, 39-49.
- ヴィゴツキー 2002 子どもの想像力と創造 (広瀬信雄 (訳) 新読書社)
- 若元澄男 1995 図画工作科における造形環境に関する一考察 美術科教育学, 16, 353-363.
- Wallon, P., Cambier, A., and Engelhart, D. 1990 *Le Dessin De L'Enfant*. France: Presses Universitaires. (加藤義信・日下正一 (訳) 1995 子どもの絵の心理学 名古屋大学出版会)

(主任指導教員 森 敏昭)