

図画工作科における主体的・対話的で深い学びの実践研究 —抽出児童の分析に基づく教育効果の検証を通じて—

芸術系教育サブプログラム

赤沼浩太

【指導教員】石上 城行 平野 英史

【キーワード】アクティブラーニング(主体的・対話的で深い学び) 図画工作科 授業実践 抽出児童

1. はじめに

筆者は学部時代の教育実習で行った図工の授業で、児童が自分の考えをもとに作品を完成させ、教師に見せに来た場面があった。しかし、指導教員は作品の内容ではなく、「余白もすべて塗るように」と指示を出していた。この指示は、児童の表現の意図や考えを受け止めていないように感じられた。作品を完成させたという児童の達成感よりも、決められた形に合わせることが優先されていたからである。この経験を通して、教師の関わり方一つで、児童の学びや意欲が大きく変わることを認識した。

そこで本研究は、学校の授業において、児童一人ひとりに合った学び、「アクティブ・ラーニング(主体的・対話的で深い学び)」をどのように実現するかを明らかにすることを目的とした。

研究の進め方としては、1年次には先行研究の調査を行い、これまでに示されてきた教育実践の内容や成果について整理と検討を行い、また、実地研究¹⁾では埼玉大学教育学部附属小学校の協力を得て、授業見学や授業補助を行った。さらに2年次には、同校において授業見学や補助に加え、実際に授業実践を行い、その中で特定の児童に注目し、教師の関わり方や支援の効果について検証を行った。

以上の取り組みを通じて、学校現場における教師の教育実践力を高め、授業への取り組みに課題をもつ児童への理解を深めるとともに、一人ひとりの児童に適切な学びを提供できる実践力を明らかにすることを目指す。

2. 先行研究

先行研究の調査では、「個別最適な学び」について中心的に取り上げている研究論文を調査し、その中で提示されている実践の内容についての検証を行った。

山下氏による研究では、教育審議会答申を中心に「個に応じた指導」から「個別最適な学び」に至るまでの経緯を概観し、それを実践するに際して、形骸化の危機感を示しながら、「個別最適な学び」の到達点を明確にし、支援の手立てを充実させることが重要であるとした。また、実践についての分析では大きく四つの観点で分け、次のように示した。

まず一つ目として「目標の明確化」が挙げられた。目標に向かうための言語活動を設定し、学ぶ必然性を生じさせ、児

童の学ぶ意欲が向上させることで、主体的に学ぶことができると示した。

二つ目としては「個別最適な学びにおける学びの選択」が挙げられた。授業全9時間の中で、個別最適な学びと協働的な学びの時間を5回設定した。その中で実践として、個別最適な学びと協働的な学びを「選べる勉強 えらべん」と名付け、児童に提示し、一人ひとりの学びの進捗や程度に合わせて選ばせることで、教師が逐一指示を与えるよりも、目的に応じた学びができていたと示した。

三つ目としては「支援の工夫」が挙げられた。児童が主体的に学ぶための支援として、調べるための資料を豊富に用意することにより、児童は自分に応じた資料を選択し、その資料で探求するとともに、そこから更に自身で選択して学習を展開したと示した。

四つ目としては「振り返りの充実」が挙げられた。実践内で、都度、観点を明確化し、具体的に振り返りを行うことで、児童が自らの学びを調節できる。そうした「学んだ甲斐があった授業」、「学びの実感を伴う授業」が、学びに向かう力の育成につながると示した¹⁾。

一方、類家氏による研究では、「個別最適な学び」が孤立した学びに陥らないよう、その意義と目指すべきところを明らかにするべきと述べられた。小学校外国語科における充実した「個別最適な学び」の実現に向けた視座や具体的な取り組みについて考察し、またその中で示されたUDLの取り組みについて、六観点に分けて以下のように示した。

まず一つ目として「空間の構造化」が挙げられた。決められた場所で安心して過ごすことができるよう、物理的な空間(部屋・場所)が何をする場所なのかを明確にする。そこが何をする場所なのかをインプットして、空間を構造化することが大切であると示した²⁾。

二つ目では「時間の構造化」が挙げられた。「時間」または「順序」と「内容」を1単元や1時間のスパンの中で、明確に示すことで、学習者は、今はどの内容を学習しているのか、次はどんな内容に取り組むのかを、見通しを持つことで安心して学習に取り組める。短冊状の内容の書かれたカードを作り、それを授業ごとに並び替えて使用することで汎用や応用を効かせることができる。今行なっている内容の短冊の横にカラーマグネットを配置するなどして、わかりやすく提示できると示した。

三つ目では「活動の構造化」が挙げられた。「授業の流れや内容をパターン化する」方法や「板書やノート・ワークシートの構造をパターン化する」方法など、「パターン化」によって学習内容や活動がより明確となるとした。また、活動の構造化では「スモールステップ」がキーワードとなり、段階を追って丁寧な指導をすることで、十分なインプットがなされたところから、アウトプットできるようにしていかなければならない。一問一答のクイズ形式やゲーム性のあるものを取り入れること、短い時間に集中できるフラッシュ教材を取り入れることなどの工夫も児童の集中力を高めるためには有効であると示した。

四つ目では「視覚化」が挙げられた。「視覚化」の取り組みの一つとして、教師が発する単語に結びつくような図を提示することで、よりその単語をインプットすることができる。単純ではあるが、単純であるからこそ、児童たちがコミュニケーション活動に取り組む際の手がかりや抛り所となるように、「視覚化」する必要性があるとした。またもう一つの取り組みとして、構造的な黒板やホワイトボードの構成が挙げられ、板書に関しては、児童らがすべて書き写すためのものではなく、ワークシートのリンクや、学びのログとして ICT 機器端末で撮影したものを蓄積したりしても良いと示した。

五つ目では「焦点化」が挙げられた。教師の働きかけによって、拡大した思考を集中させるための働きかけとしての「焦点化」である。それは問いの絞り込みであったり、拡散した思考の収束を図る言葉がけであったり、「焦点化」を図る箇所は様々であると示した。

六つ目では「共有化」が挙げられた。話し合う、伝え合う、協力し合う場の設定を行うことが、外国語学習での授業で大きな山場となる。重要なのは「共有化」までの過程であり、ねらいや目的、場の設定など、豊かな言語活動を行うために重要な要素を落とし込む必要があると示した²⁾。

他方、調査を中心とした先行研究としては、佐藤氏と若月氏の研究が挙げられる。

佐藤氏による研究では、総合的な学習創設期における「生きる」の実践に焦点を当て、「個別最適な学び」と「共同的な学び」を両立させた総合的な学習の時間の実践において教師がどう取り組んだかについて明らかにした。

成果として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を両立させるには、教師による支援が各学年の単元レベルで開発され、単元の段階ごとに取り組まれていたことを明らかにした³⁾。

また、若月氏によると、一人一台の情報端末を活用し、個別最適な学びを実践するにあたり教師がどのように指導や支援を行うべきかを検討する必要があるとされている。また、今日の主導的な授業ではなく、学習者が方法や内容を自ら選択する授業が目指されるべきだとされている¹⁾。

調査の結果、児童が学習方法や内容を自ら選択する場面では、個々の状況をクラウド上で確認したり、直接的に状況を把握して指導や支援を行うなどの支援行動が確認された。さらに、児童のスキルによって教授行動が変化し、その関係性を検討する必要があることが示された⁴⁾。

先行研究を行った自身の所見として、アクティブラーニングを実践していくためには、授業やその中での支援の構造化をしていくことが重要であると考えた。構造化といっても、全て厳格に決めて行うのではなく、類家氏、関氏(2024)でも述べられていたように、空間、時間、活動の構造化を図ることで、教師側の支援で生じる無駄を省き、より個別への対応に時間を回すことができるものと考えられる。

加えて、アクティブラーニングを推進していくためには、振り返りを充実させることが重要であると考えられる。今自分は何をしているのか、どうすれば目の前の課題を解決できるのかといった考えを整理する時間を確保するためにも、授業の節目で十分な振り返りを行うことで、児童が自分自身の進捗や能力などを理解し、主体的に、そして対話を他の児童と繰り返して深い学びを実践していくのではないかという考えに至った。

3. アクティブ・ラーニング（主体的対話的で深い学び）の起こりと変遷

日本の学校教育において、生徒一人ひとりの学習をどのように質的に高めていくかは、長年の課題であった。従来の教育は教師が中心となる講義型の授業が主であり、生徒は知識を受け身で習得することが多かった。しかし、社会の変化とともに単なる知識の習得だけでは対応できない力、いわゆる「生きる力」が求められるようになり、近年、教育政策も大きく転換していくこととなる。

アクティブ・ラーニングという概念は、生徒が自ら課題に取り組み、仲間と協働しながら能動的に学ぶという学習方法の総称として用いられてきた。これは、従来の教師中心型の授業から、生徒参加型の学びへと移行させることを意図したものである。文部科学省がこの考え方を広めたのは、平成20年代後半からである。具体的には、平成27年度(2015年度)から平成29年度(2017年度)にかけて、独立行政法人教職員支援機構による「主体的・対話的で深い学び。いわゆるアクティブ・ラーニングについて考えるプロジェクト」が実施され、主体的・協働的な学びの推進と教員研修が行われた。

この時期のアクティブ・ラーニングは、従来の一斉授業とは異なり、生徒自らが問題発見・解決に向けて主体的に動く活動を重視するものであり、グループディスカッションや課題解決学習などが実践として取り入れられた。こうした活動は、生徒が自ら意思決定し、仲間と対話しながら考えを深めることを促したのである。しかし、教育現場で「アクテ

ィブ・ラーニング」という言葉が独自の意味を持つようになる一方で、文部科学省はそれをより体系的な教育政策の中心概念として位置づける必要を感じていた。そこで、学習指導要領の改訂を通じて、より正確に教育の質を高めるための方向性が定められた。平成29年(2017年)、学習指導要領が改訂・告示され、その中で新たなキーワードとして「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)の視点を包括する表現」が導入されたのである。

この改訂により、「何を学ぶか(知識)」だけでなく、「どのように学ぶか(学習のプロセス)」を重視する教育が明確に打ち出された。主体的・対話的で深い学びとは、生徒が自らの興味・関心を基に学習活動を選択し、他者との対話を通じて考えを深め、知識を関連づけて活用できるような学習を指す。これにより学びの質が高まり、思考力・判断力・表現力などが育成されることが期待されている。この新学習指導要領の全面的な実施は2020年度から始まり、以降すべての小中高등학교で主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善が求められている。これは、アクティブ・ラーニングの本質を包摂しつつ、従来の概念を整理・発展させたものである。

主体的・対話的で深い学びを実現するためには、生徒一人ひとりの学習状況や能力の違いに応じた支援と、協働的な学びの機会を提供することが不可欠である。この考え方は、平成30年代に入ってさらに体系化され、「個別最適な学び」と「協働的な学び」という二つの視点が重視されるようになった。文部科学省は、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」について具体的な指導資料を公開している。ここでは、児童生徒がICTや学習履歴などを活用しながら自己の学習を調整・深化させる個別最適な学びと、仲間との対話・協働を通じて思考を広げ深める学びを両立させることが強調されている。

「個別最適な学び」とは、生徒の発達段階や興味・関心に応じて学習内容や方法を柔軟に選択・調整できる支援を指し、ICTの活用が要素として位置づけられている。また、「協働的な学び」は、他者と共に課題に取り組むことによって多様な視点や思考を共有し、より深い学びにつなげる活動を意味する。これらの学びは、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて一体的に推進されている。

このようにアクティブ・ラーニングの概念は、日本の教育政策において「主体的・対話的で深い学び」として再構築され、さらに「個別最適な学び・協働的な学び」という視点へと発展してきた。平成20年代後半の導入から令和初期の体系化に至るまで、教育現場は受動的学習から自ら考え・協働する学びへと大きく変容しつつある。これらの変遷は、現代社会において必要とされる資質・能力を育成するための教育改革の核心をなすものとなっていたのである。

4. 授業実践

4-1 研究授業の概要

研究授業は埼玉大学教育学部附属小学校で、小学6年生(1学級35名)を対象に行った。授業は全6時間で、構想に1時間、活動に5時間を配当した。題材はテラコッタ(素焼き)によるランプシェード制作である。児童は形や模様だけでなく、光の広がり方、明るさ、色の変化に注目した。制作と観察を通して、光と材料の関係を理解することをねらいとした。指導では、光源の位置や厚みの違いを試させた。児童は結果を比べ、理由を言葉で説明した。

授業実践の分析では、4人の児童を対象として抽出を行った。対象児童はAからDまでの4名である。児童Aは図画工作および他教科の学習がどちらも苦手である。児童Bは図画工作は得意だが、他教科の理解が十分ではない。児童Cは図画工作は苦手であるが、他教科の学習には強みがある。児童Dは図画工作と他教科の両方において高い学習力を示している。これらの異なる学習特性をもつ4名に対し、授業中は一人ひとりの状況に応じた見取りを計画的に行なった。

4-2 児童A

(1) 普段の様子

児童Aの普段の様子を観察すると、全体として少し無気力な印象を受ける。学校生活の中で、基本的な行動や指示には従うことができるが、自発的に動くことは少ない。教師に対しては、話しかけられた際に返答をし、自身から話しかけてくることもあるが、どこか気の抜けた印象がある。挨拶や簡単な受け答えは問題なく行えるが、積極的に質問したり意見を伝えたりする場面はあまり見られない。授業中に自ら行動することは少なく、手を止めることがある。こうした行動は、慎重で落ち着いた性格や、自分の考えに自信が持てないことと関連していると考えられる。

図画工作の授業では、特定の段階で手が止まっている場面が見受けられる。作業中に表現したいことを尋ねても、「特にない」と答えることが多い。このことは、作業ができないわけではなく、自ら表現のきっかけを見つけることが難しいことを示している。手順や技術を理解しており、作業自体は行える。しかし、積極的にアイデアを出したり、自分の考えを作品に反映させたりすることは少ない。授業当日も、作業中に手が止まる時間が観察され、集中して取り組む時間は限定的であった。授業中の態度を詳しく見ると、児童Aは困ったことがあっても自ら助けを求めることは少なく、静かに手を止めていることがある。

また、作業中の表情や態度からも、児童Aは能動的な姿勢よりも受動的な姿勢が目立つことがわかる。作業の進め方に工夫を加えることは少なく、指示通りに進める傾向が強い。自発的にアイデアを出すことや作品を深めることは少ないが、理解力や技術面には問題は見られない。教師の問いかけに対する反応は適切であるが、深い思考や創造的表現に繋がる答えはほとんど返ってこない。

授業当日も、指示に従って作業を行ったものの、手が止ま

る場面が複数回見られた。表現したいことに関する事で思い出などについて言及しても、特定の内容は挙げず「特にない」と返答することが続いた。これは、積極性や主体性に欠ける傾向を示すものであり、能力の不足ではないことが考えられる。指示がある場合や周囲の状況に応じて行動することは可能だが、自分から考えやアイデアを広げることは少ないように思われる。

(2) 手立て

図画工作の授業では、児童 A に対して段階的な手立てを行った。まず、授業の初めに対話を重ねることを意識した。始めの段階で制作のきっかけをつかめるよう、ヒントになる話題を提示し、児童が自分の作りたいものについて考えられる環境を整えた。例えば、日常生活で見た物や身近な出来事について質問することで、少しずつアイデアを言葉にするようになった。この段階で重要であったのは、「対話」「アイデアの発想」「興味を持つ」という要素である。

次に、具体的な参考例や児童の興味を引く題材を提示した。児童 A が自分の作品に取り入れやすいよう、見本や簡単な模型、写真などを用意した。これにより、児童 A は指示を受けるだけでなく、自分で考えながら作業に取り組む姿勢を見せるようになった。「参考になるもの」「興味の喚起」「前向きな取り組み」がこの段階のキーワードである。最初は手が止まることもあったが、提示された例を参考にしながら少しずつ作業を進めるようになった。

さらに、作品がある程度形になってきた段階では、児童 A のアイデアを発展させるために技法や工夫を提示した。色の重ね方や素材の組み合わせ方、形の変化など具体的な方法を示すことで、自分の表現を広げることができた。教師が適切な言葉かけを行うことで、自分で工夫して作品を完成させる意欲を示すようになった。この段階での重要なキーワードは「アイデアの発展」「表現の広がり」「技法の提示」「集中して取り組む」である。

(3) 効果

児童 A への手立てを行ったことにより、授業中にいくつかの効果が見られた。

まず、根気よく対話を重ねたことによって、アイデアを発想する力を少しずつ高めることができた。授業の初めに、「最近面白いと思ったことはある？」などと質問すると、最初は「特にない」と返答していた。しかし、話題を具体化し「学校での出来事や家で見たものはどう？」と尋ねると、児童 A は少しずつ思い出や興味のあるものを言葉にするようになった。この過程において重要であったのは、児童 A が考えや気持ちを表現しやすいように話を引き出すことであり、「対話」「アイデアの発想」「興味を持つ」という要素が効果を支えた。

次に、児童 A が持つアイデアをさらに発展させるための言葉かけを行ったことが効果的であった。具体的には、「この形を少し変えてみたらどうなるか」「色や素材を組み合わせ

せると面白くなる」といった声かけである。これにより、児童 A は自分で工夫して表現を広げる姿勢を示すようになった。最初は手が止まることもあったが、アイデアを少しずつ形にしていく過程で自信を持つようになった。この段階で重要なキーワードは「アイデアの発展」「表現の広がり」「自発的な取り組み」である。

さらに、具体的な技法や工夫を提示することで、児童 A は集中して作業に取り組むことができた。色の塗り方や形の切り方、素材の重ね方などを実際に見せながら説明すると、自ら試行錯誤しながら作業を進めるようになった。教師の言葉かけにより、「ここをこう変えてみよう」という意欲的な行動も見られた。この段階での重要なキーワードは「集中して取り組む」「技法の提示」「自信を持つ」である。

総じて、段階的な手立てによって制作に対して少しずつ前向きな姿勢を示した。対話を重ね、アイデア発展を促す言葉かけ、技法の提示を行うことで、手が止まる時間が減り、自分のアイデアを形にしていくことができた。これらの手立ては、表現力や主体的な取り組みを支えるうえで有効であることが考えられる。

4-3 児童 B

(1) 普段の様子

児童 B は日常の様々な活動で、自分から動こうとする姿が目立つ。授業の準備や作業の開始において、周囲より早く手を動かすことが多く、学習に対して前向きな意識を持っていると判断できる。このような積極性は、学習の理解や取り組み方に直接つながる重要な特性である。

特に図画工作では、この積極性が強く表れている。授業開始直後から材料を取り出し、自分の作業に集中しようとする様子が安定して見られる。作ることが好きであり、活動に対する意欲が高いと考えられる。図画工作の課題に取り組む際には、手を使いながら考え、試し、修正しようとする姿勢がある。教師の指示を聞いた上で、自分なりに工夫することも多い。さらに、表現の場面では柔軟な考え方が特徴として挙げられる。与えられた材料やテーマに対して固定的に捉えず、自由な発想で新しい形を作り出そうとする。教師が予想していなかったアイデアを生み出すこともあり、創造的な考え方が育っていると評価できる。活動中に試したいことをすぐに行動に移し、失敗しても別の方法を考えようとする姿勢が見られるため、思考と実践を繰り返しながら学んでいるといえる。

一方、図画工作以外の教科については、特に得意という印象は少ない。しかし、不得意と感じる場面でも諦めずに取り組む姿勢が安定して見られる。問題に時間がかかっても、手を止めずに作業を続けようとする。分からない部分があるときには、教師や友人に質問するなど、自分から解決に向かう行動ができています。この粘り強い態度は、多くの学習活動で必要な力であり、今後の成長にとって大きな支えとなる。

児童 B はコミュニケーション面でも積極的である。友人に話しかける機会が多く、活動の相談や意見の共有を自然

に行っている。集団活動では協力して作業を進めることができ、必要なときには自分の考えを伝えることもできる。また、教師に対しても自分から話しかけることが多く、質問や報告を積極的に行っている。学習の中で困ったときに助けを求められることができるため、コミュニケーション能力が学習の支えになっていると考えられる。

以上の点から、児童Bは「積極性」「柔軟な発想」「諦めない姿勢」「主体的な学び」という四つの特徴が特に強く表れている。図画工作における行動から、表現活動に対する興味と集中力が高いことがわかる。また、他の教科で難しさを感じる場面があっても、努力を続けようとする意識が育っているため、今後の学習の広がり期待できる。さらに、周囲と関わりながら学習を進められるため、協力的な活動にも適応しやすい児童であると判断できる。

総合的に見ると、自分の得意な分野を活かしながら、得意な領域にも前向きに挑戦する児童である。

(2) 手立て

図画工作の授業では、児童Bの「積極性」「柔軟な発想」「主体的な学び」をより伸ばすために、いくつかの手立てを行った。まず、制作の初期段階では児童Bの考えを大切にすするため、こちらから余計な助言を与えないように配慮した。発想する場面で大人が先に口を出すと、自由な考えが制限される可能性があるためである。この時期は、材料を触りながら自分で試そうとする行動が見られたため、その姿勢を十分に尊重した。

制作がある程度進み、形が整ってきた段階で、児童Bの近くに立ち寄り、対話を通して支援を行った。この方法は、児童Bが自分の考えを言葉で説明するきっかけをつくり、制作意図を整理する助けになると判断したためである。また、会話を通じて課題への理解を深め、自分が次に何をすべきかを考える力を育てることもつながる。

アドバイスを行う際には、「ヒントを小出しにする」ことを意識した。答えをそのまま伝えると、自身で考える機会を奪ってしまうためである。そこで、問題解決につながる方向性だけを示し、具体的な方法は児童Bが自分で選べるようにした。

(3) 効果

児童Bへの手立てを行った結果、いくつか効果が確認できた。まず、制作の初期段階で不用意に介入しなかったことにより、柔軟な発想が十分に発揮され、もともと持っていた積極性を損なうことなく活動を進めることができた。自由に試す時間を確保したことで、自分の考えを優先しながら作業に取り組む姿が安定して見られた。

次に、言葉がけの工夫によって、自分で見通しを持つ力を育てられた点が重要である。ヒントを小出しにする方法は、自分で考える時間を確保し、課題を自分の力で解決しようとする意欲につながった。こちらが答えを決めて示すのではなく、自分で方向性を判断できるようにしたことで、活動

の主体が自身に置かれた。実際に、制作の過程で「次に何をしたいか」を自分の言葉で説明する場面も増え、学習への見通しがはっきりしてきた。

さらに、制作途中で行った対話的な支援により、考えを整理する力を育てることができた。対話を通して、自分の意図を言葉に変える経験が積み重なったことが、思考の明確化につながっている。こちらが問いかけると、自分のやりたいことを丁寧に説明することができ、考えが定まったうえで次の作業に進んでいた。これは、学習全体で必要となる「自分の考えをまとめる力」の向上を示すものである。

また、自身で考えながら進める経験を繰り返したことで、粘り強さも見られるようになった。作業が難しい場面でも、すぐに助けを求めるのではなく、まず自分で試し、工夫しようとする姿勢が育っていた。この粘り強さは、図画工作以外の教科でも役立つ重要な学習態度である。

全体として、今回行った支援は児童Bの主体的な学びを促し、発想力や見通しの力、粘り強さの向上に結びついたといえる。

4-4 児童C

(1) 普段の様子

児童Cは、日常生活において落ち着いた行動ができる児童である。学習面での理解力が高く、授業内容を的確にとらえて自分なりに考えて行動する力をもっている。指示を待つのではなく、自分が今何をすべきかを判断して動くことができるため、担任の先生からの評判も良い。課題や宿題にも計画的に取り組み、最後まで責任をもってやり遂げる姿勢がある。周りに流されることがなく、自分の考えを大切にしている点が特徴である。

一方で、人との関わり方に慎重な面がある。あまり人をすぐに信用しない傾向があり、特定の信頼している相手以外にはあまり心を開かないことがある。話しかけられても、親しい相手でない場合には返答をしないことが見られる。そのため、周囲からは少し無口な印象を持たれることもあるが、本人は決して冷たくしているわけではなく、自分にとって安心できる人間関係を重視していると考えられる。信頼している人との会話では穏やかに話す姿が見られ、状況をよく理解したうえで適切に言葉を選んで話している。

授業態度はまじめで、教師の話をよく聞き、必要なことを整理して理解することができる。学習内容を自分の中で考えてまとめる力があり、発表や説明も落ち着いてできる。特に論理的に考える教科では力を発揮し、課題を順序立てて進めることができる。ミスがあっても慌てず、原因を考えて次に生かそうとする姿勢がある。全体的に見ると、自主性が高く、冷静に物事を判断できるタイプである。

ただし、図画工作の授業には苦手意識を持っている。表現する内容を考えるのに時間がかかり、制作に入るまでの流れに迷いが見られる。授業の初めの段階では、手を動かさずに迷っている姿がよく見られる。私が担当した図工の授業でも、同じように最初のうちは手が止まり、何を作るかを考

えている様子が確認された。児童 C は、物事をしっかり考えてから行動する性格であるため、自由な発想を求められる場面では戸惑いやすい。しかし、教師が具体的な例を示したり、方向性を助言したりすると、少しずつ制作を進められるようになる。作業を始めてからは集中力が高く、細部まで丁寧に取り組む姿勢がある。

学校生活全体を通してみると、児童 C は判断力、集中力、責任感が高い児童である。自分の行動をしっかりとコントロールし、感情的にならずに冷静に対処できる。人付き合いでは慎重な面があるが、信頼関係を築いた相手とは安定した関わりができる。図画工作のように自由度の高い課題ではサポートが必要な場合もあるが、基本的には自分で考えて行動できる力を持っている。全体として、落ち着きと判断力に優れ、教師からの信頼も厚い児童である。

(2) 手立て

授業中に行った児童 C への手立てとして、まず周囲の児童に声かけを行い、周辺で自然に会話が生まれるようにした。児童 C は自分から教師に話しかけることが少ない様子があったため、そうすることを意識した。友達同士のやり取りをきっかけにして、児童自らが話しかけやすい雰囲気を整えた。

また、児童 C との関わりでは、教師側から一方的に指示するのではなく、対話を重ねながら考えを引き出すようにした。特に図画工作の授業では、表現する内容を考えるのに時間がかかるため、焦らせず、少しずつ意見を言葉にできるように質問の仕方を工夫した。たとえば、「どんな形にしたいと思っている？」など、具体的で答えやすい質問を心がけた。さらに、答えを肯定的に受け止めることで、自分の考えを表現しても良いという安心感を持てるようにした。対話を通して、児童の中にあるイメージや考えを少しずつ引き出し、制作活動につなげる支援を行った。さらに行った手立てとして、具体的な例を示すことで、イメージをつかみやすくなるようにした。加えて、対話を通して口にした言葉や考えをもとに、制作の方向性を少しずつ補った。これにより、自分の考えを整理しながら表現することができ、制作に取り組みやすくなった。教師が具体例を示すことと、対話から得た情報を活用する手法が有効であった。

(3) 効果

手立てを行ったことによる効果として、児童 C にいくつかの変化が見られた。まず、授業のはじめのころに比べて、自分から話しかけてくる様子が増えた。以前は必要最低限の返答しかしなかったが、声をかけると自分の考えを少しずつ言葉にするようになった。教師との対話がしやすくなり、活動中のやり取りもスムーズになった。対話を通して、自分の考えを整理したり、他の人の意見を取り入れたりする姿が見られた。

制作活動の面でも変化があった。はじめは手を動かさずに考え込む時間が長かったが、手立てを行ったことで、少し

ずつ制作に取りかかれるようになった。具体的な例を示したり、質問を通して考えを引き出したりすることで、活動の方向性が明確になったと考えられる。作業を始めると集中力が高く、途中で止まることが少なくなった。手が動くようになったことで、考えと表現が結びつき、自分の中のイメージを形にできるようになっていった。さらに、作品が形になっていく過程で、自分から工夫を考える姿が見られた。たとえば、素材の使い方や配置を自分なりに試すなど、主体的に活動するようになった。以前は指示を待つ場面も多かったが、手立て後は自分で判断して次の行動を決めるようになった。これは、児童 C が表現活動に対して自信を持ち始めたことを示している。

また、対話を重ねることで、教師との関係もより安定したものになった。質問に対して素直に考えを伝えたり、助言を受け入れたりする姿が増えた。自分の意見を言葉で表す力と、それを行動に移す力の両方が伸びているといえる。

このように、手立てを通して児童 C には「対話の積極性」「表現への自信」「主体的な行動力」という面で成長が見られた。

4-5 児童 D

(1) 普段の様子

児童 D は普段から落ち着いた態度で行動しており、周囲の状況をよく見て判断する姿が見られる。授業中の説明や指示を丁寧に聞き取り、その内容を正しく理解できる点は学習における大きな強みである。話を聞く姿勢が安定しているため、教師の意図を正確に受け取ることができ、その後の行動もスムーズにつながっている。こうした特性は、学習の理解だけでなく、課題に取り組む際の集中力にも良い影響を与えている。性格は明るく、友達に対しても公平に接する態度が見られる。特定の児童に偏ることなく、誰とでも同じように関わろうとする姿勢がよく見られ、集団の中で円滑な人間関係を築くための基盤となっている。友達との関わりの中でトラブルが少ない点も特徴であり、まわりの児童からも受け入れられている様子がうかがえる。教師に対しても明るく素直に接しており、学校生活全体を前向きに過ごしている印象が強い。

図画工作の授業における行動を観察すると、児童 D の強みが特に分かりやすく表れている。授業の説明を理解するとすぐに作業を開始し、自分の手で材料に触れながら考えを形にしていく姿が安定して見られた。初期段階の制作では戸惑う様子がほとんどなく、必要に応じて試行錯誤をしながら作業を進めることができる。説明が終わった直後から手を動かし、どのようにすればよいかを自分で確かめながら作業を続けていた点は、主体性の高さを示している。制作の中盤までは強みがよく発揮され、道具の扱いや素材の組み合わせにも落ち着いて取り組むことができる。しかし、制作がある程度進み、作品が形としてまとまり始める段階になると、次にどの工夫を加えるか考える場面で迷うことがある。基本的な部分を形にする能力は高いが、完成に向

けて発展的な要素を加える場面では、判断に時間がかかる傾向が見られる。作品にどのような変化をつけるべきか、またどの方向性で進めるべきかが明確に浮かばず、手が止まってしまうことが理由として考えられる。この点は、制作の初期段階と中・後期段階での得意・不得意がはっきり分かれる特徴として捉えられる。

総合的に見ると、児童Dは理解力、行動力、対人関係の安定性といった点において優れた特性をもつ児童である。授業に対する姿勢は一貫しており、友達との関係づくりも良好である。図画工作における制作活動では、初期段階での主体的な取り組みが安定して見られ、自分の考えを形にする力が十分に備わっている。これらの観察を踏まえると、児童Dは多くの場面で自分の力を発揮できる児童であると判断できる。

(2) 手立て

授業中に行なった手立てとしては以下のことが挙げられる。まず、制作の初期段階では、児童Dが自分のペースで作業を進められるように、教師からの過度な助言を避けた。机間指導の際も、制作が順調に進んでいる段階では口出しを控え、児童Dが持つ主体性や集中力を妨げないよう配慮した。途中で作品を見せながら「これでいいか」と確認してくる場面では、肯定しすぎることや否定することを避けるようにした。これは、児童Dの判断力を守り、外部の評価に過度に影響されず、考えを深められるようにするためである。

次に、制作がある程度形になり手が止まり始めた段階では、考えている完成イメージや、どの部分で困っているのかを丁寧に聞き取った。この聞き取りは、思考過程を理解し、迷いのポイントを明確にするために重要であった。具体的な形について提示してしまうと、自由な発想を制限してしまうおそれがあるため、助言では形の示唆は避けた。助言を行う際には、技法や工夫といった表現の手段を示すよう心がけた。たとえば、「材料の組み合わせ」「立体の強さを出すための工夫」などのように、制作に役立つ方法を例として挙げることで、想像力や自分で考える力を守りながら、次の一歩を見つける手助けをした。

以上のように、指導では児童Dの主体性・判断力・想像力を尊重することを重視した。制作の進み具合に応じて関わり方を調整し、必要な場面だけで、適度な助言を行うようにした。

(3) 効果

児童Dへの手立てを行ったことで、いくつか効果が見られた。まず、肯定のしすぎや否定を避けた指導により、児童Dは自分で判断しながら制作を進める姿が増えた。過度な評価を受けない環境では、自分の考えをもとに「次にどうするか」を落ち着いて考えられるようになった。この変化は、主体的な姿勢を強め、自分の判断に対して責任をもつ姿につながったといえる。作品に向き合う時間も安定し、手が止まっからの作業の進め方にも自信が見られた。

次に、助言の際に具体的な形や完成例を提示せず、技法や工夫を伝えたことが大きく作用した。具体例を示さなかったことで、児童Dは他者の作品をなぞるような作り方をせず、自分の発想を生かした表現を試すことができた。また、技法や工夫に関する助言は、制作の仕組みや原理を理解するための基礎となり、ただ形をまねるのではなく、なぜその工夫が必要なのかを考えるきっかけになった。この結果、作品に表現の幅が広がり、以前よりも多様な方法を試す姿が見られた。素材の使い方、構造の工夫など、複数の観点から制作を進める姿勢が育ったと判断できる。単に作業をこなすだけでなく、技法を自分の中で組み合わせながら作品の完成度を高めることができるようになった。

さらに、制作の仕組みや技法への理解が深まったことで途中で迷った際にも、自分で解決方法を見つける力を発揮しやすくなった。作品づくりに必要な「試す」「直す」「工夫する」というサイクルが自然に身につく、作業の停滞が少なくなったことも確認できた。こうした変化は、児童Dの学習姿勢全般にも良い影響を与えると考えられる。

5. 分析と考察

児童Aには、図画工作が苦手であり、やる気が出にくい様子や、物事への関心が弱い様子が見られた。一方で、教師から話しかけられること自体への抵抗は少なく、声かけには応じやすい特徴があった。そのため、興味や関心を引き出すことを目的として、筆者は積極的に声をかける対応を行った。実際に、問いかけや励ましに対する反応は良好であった。

しかし、完成した作品は形としては成立していたものの、内容や工夫の点で十分とは言えない結果であった。この要因として、作業時間が不足していた可能性が考えられる。加えて、こちらが児童Aの特性を十分に見極められておらず、必要以上に話しかけてしまった点も影響したと考えられる。声かけが多くなったことで、児童Aが自分で考える時間が短くなり、試行錯誤する機会を減らしてしまった可能性がある。

今後関わる場合には、声かけの量とタイミングを調整する必要がある。まずは自分で考える時間を十分に確保し、その上で、困っている様子が見られた時に限定して支援を行うことが望ましい。以上のことから、支援は多ければ良いわけではなく、児童の特性に合わせた適切な距離感が重要であると考えられる。

一方、同じく図画工作が苦手な児童Cへの支援は、事前に担任教師から助言を受けていたため、関わり方に十分注意して行った。声のかけ方や距離の取り方を考え、急がず落ち着いて対応することを大切にされた。また、話しかける際には近くの児童を介し、段階的に支援を行なった。はじめは反応が少なかったが、少しずつこちらの言葉に目を向け、返事をするようになった。これは、無理に関わらず、安心できる環境を整えたことが影響したと考えられる。

作品づくりでは、最初は手が止まる場面も見られたが、形が整い始めると、自分から工夫を加える姿が増えた。色の選び方や配置を考え直し、より良いものにしようとする意欲が見られた。最終的には、完成度の高い作品となり、十分な成果が得られた。

この結果は、児童Cがもともと高い能力を持っていたことも一因である。しかし、それだけではなく、本人の特性を理解し、言葉を選びながら丁寧に関わったことが大きいと考えられる。

児童B、Dは図画工作を得意としており、活動の開始時から集中して取り組んでいた。教師の声がけに対する理解が早く、必要な場面で適切に反応していた点が確認できる。特に、自分で考えて次の行動を決め、手を止めずに作業を続けていた点が重要である。材料の選び方や形の工夫も自発的であり、指示を待つ様子はほとんど見られなかった。分からないことがある場合には、児童の側から簡潔に質問し、得た答えをすぐに作業へ生かしていた。応答のやり取りは落ち着いており、学習の流れを乱すことはなかった。

指導の方法としては、発想の妨げにならないよう配慮し、声がけは必要最小限にとどめた。具体的な助言は求められたときのみ行い、評価に関する言葉は作業終了後にまとめて伝えた。その結果、両名は最後まで意欲を保ち、決められた時間内に作品を完成させた。完成した作品は内容や工夫の点で十分と言えるものであり、課題の目的に合った表現ができていた。以上より、適度な支援と自主性の尊重が、学習成果を高めるうえで有効であると考えられる。

これまでの考察を踏まえて、教師の支援を整理した。まず、声がけや手助けを行う前に、児童の様子をよく見て考えることが必要である。これは、行き当たりばったりで関わるのではなく、理由をもって行動するという意味である。児童は一人ひとりが違う考え方や感じ方を持っている。そのため、同じ言葉や同じ方法が、全ての児童に合うとは限らない。次に、児童の特性を正しく読み取ることが大切である。学習の進み方、話を聞く力、気持ちの表し方などを整理して考えることで、その児童が何に困っているのかが分かる。このような見取りをもとに関わることで、必要以上の支援や不足した支援を防ぐことができる。加えて、教師が児童に関わる際は、一対一だけに限らないことが大切だ。周囲の児童を通して関わり、考えを共有する時間を作る。皆で話すことで理解が深まり、学びが広がる。教師は全体を見ることで、児童同士の学び合いを支えられる。結果として、児童は安心して学ぶことができ、自分の力を伸ばしやすくなる。

以上より、児童への支援には、個別に合った対応が欠かせないと言える。学級全体の様子を見ながら、同時に個々の児童の学びや気持ちを理解する視点をことが大切だ。そのためには、観察や記録などの根拠をもって関わるものが求められる。こうした関わりは、児童が安心して学ぶ土台となり、学習の理解を深める。さらに、個別の支援を行う場合でも、友だちとの話し合いや協力する場を取り入れることが重要である。他者の考えに触れることで、自分の考えを見直

し、新しい気づきを得ることができるからだ。このような学びの積み重ねにより、児童は自ら学ぼうとする姿勢を身につける。また、互いを認め合いながら学ぶ力も育つ。結果として、主体性と協働性が高まり、確かな学力の向上につながる可能性が高いという実感が得られた。

ただし、個別最適な指導を完璧に行うには、現在の1学級の人数(35名)は多く、課題も多い。実際、本研究においても4名の児童を抽出し、重点的に観察・分析を行ったが、その他の児童に対する見取りが不十分になってしまった事は否めない。今後、更に個別最適化対応や教育が求められるであろう学校現場において、筆者自身も更なる研鑽を重ねていく所存である。

6. おわりに

本研究にあたり、埼玉大学教育学部附属小学校の先生方をはじめ、大学でご指導いただいた教授陣、何より筆者の拙い授業に一生懸命懸命取り組んでくれた児童に対し感謝し、厚く御礼を申し上げます。

注記及び主な参考文献

- 1) 山下敦子 2024 『小学校国語科における個別最適な学びと協働的な学び』
- 2) 類家斉 関敏明 2024 『小学校外国語科における個別最適な学び』北翔大学短期大学部研究紀要 第62号
- 3) 佐藤 和紀 2023 『情報端末を活用した個別最適な学びの学習の進め方や学習方略に関する児童への意識調査』日本教育工学会研究報告集2023 巻1号 p. 84-89
- 4) 若月陸央 2023 『情報端末を活用した個別最適な学びの実践における教授行動の試行的な分析』日本教育工学会研究報告集2023 巻2号 p. 202-207
- 5) 中央教育審議会 2016 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』
- 6) 文部科学省初等中等教育局教育課程課 2021 『学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(令和3年3月版)』