

# 教師の「絵の指導」に対する指導観の変容

—参加者自身が研修による変容を認識する研修プログラム—

寺元幸仁\*

(平成30年6月13日受付, 平成30年12月13日受理)

## Changing Teacher's Guidance View on Picture Instruction : The Teacher's Training Program that Participants Recognize Changes in Awareness

TERAMOTO Yukihiro \*

Under the guidelines for teaching, teacher-led guidance is often done at the educational site, while children-centered is required. The teacher's training program that has been done so far is given priority to acquire knowledge and technique about education. Therefore, I think it was not effective for participants to recognize changes in awareness by the training. In this paper, the participants worked on training to recognize changes of the view on picture instruction, and I clarified effects and problems of this training from the analysis of the pre- post questionnaire. For the analytical method, the qualitative data analysis method SCAT proposed by Otani Nao was used. As a result, I could show the changes in awareness of teachers such as acquisition of viewpoints to look at relationships between children and transition to children-centered guidance view. Furthermore, I found the subjects to be pursued further.

Key Words : Picture Instruction, The teacher's training program, changes in awareness

### 1. はじめに

これまで絵を描くことは、図画工作科の中心的な活動として扱われてきた。毛筆・硬筆画教育、大正自由画運動、戦後の創造主義美術教育など、図画工作・美術教育を振り返ってみても、絵に関わる内容が歴史を紡いでいる。現在、行われている展覧会やコンクールにおいても、他内容よりも絵を扱ったものが明らかに多いことがわかる。平成25年に兵庫県小中学校教師398名と兵庫教育大学学生・大学院生80名を対象に実施した「図工・美術実態把握アンケート」<sup>(注1)</sup>(以下「実態把握アンケート」と記述)においても、同様の結果が確認されている。

実態把握アンケートでは、絵を指導するにあたって、不安や疑問を抱いている教師が多いことも明らかとなっている。その要因は、図工を指導するには、美学・美術史学の視点から見て高い専門性が必要という教師の意識や、指導者自身の主観で評価することへの抵抗感など、様々である。また、教育現場の教師にとって不安や疑問を解消する機会は少なく、解消に向けた取り組みへの意欲も、他教科他領域と比較すると低い。今日においても、教師主導の指導観のもと、指導者が誘導的に「絵の指導」を行っている場合が多いことも明らかとなっている。

本論で扱う教師主導の指導観とは、表現させたいことを事前に用意していたり、表現活動の過程で、教師の価

値観によって誘導的な指導が行われたりする指導観を指す。子ども主体の指導観とは、子どもが思いのままに表現する中で、様々な資質や能力を発揮し、新たな意味や価値を自ら獲得していくような指導観を指す。教師主導の指導観のもとでは、本来、子どもたちが自ら獲得すべき新たな意味や価値が、指導者から子どもたちに敷きうつしていくように与えられる指導が行われている。

教師主導の指導観が未だに多い要因としては、学校行事やコンクール優先のカリキュラムが組まれていること、合理的で効率的なマニュアル的指導の広がり、教師の無意識的な図画工作科への軽視などが挙げられる<sup>(1)</sup>。学習指導要領では、子ども主体の指導の重要性が示されているが、教育現場では教師主導の指導観が大勢を占めているのである。

これまで、さまざまな研修会や講習等に参加することで、子ども主体の指導観の重要性を実感し、図工・美術教育に対する意識の変容が見られた教師もおられると想像する。しかし、数人の教師の変容だけでは、学校行事や展覧会・コンクール優先のカリキュラムが慣習化している教育現場の状況や教師主導の指導観を見直し、変えることは難しく、子ども主体の指導観に転換させる効果はほぼなかったと言わざるを得ない。それは、昭和52年改訂学習指導要領に子ども主体の指導観の重要性が示さ

\* 兵庫県宍粟市立一宮北小学校 (Ichinomiya Elementary School)

れてから、40年となる今日においても、教師主導の指導観が教育現場の主たる指導観であり続けている現状からも言える。各大学、県や市の教育センター等において行われる研修講座に参加し、指導観の転換の重要性を理解するような結果が得られていたとしても、教育現場の現状を変えるまでには至っていないのである。

それでは、研修自体が意味をなさない取り組みであるかということそうではない。これまでの研修では、結果的に参加する教師が、外部からの知識や教育技術を手に入れることが優先され、子ども主体の指導観の重要性を実感したり、研修参加による変容に注目したりするという点に効果的でなかったと考えられる。研修参加後のアンケートも、研修内容に対する回答を求められるものが多く、参加者自身の変容に注目する機会とはなっていない。そこで、筆者は参加者が「自身の教師主導の指導観と向き合う」「子どもの立場で絵を描く活動」「子どもと大人、両視点から『絵の指導』をとらえなおす」「参加による自身の指導観の変容を認識」する研修（以下：本研修と記述）を計画し取り組んだ。

本論文では、平成29年8月1日に兵庫県A市立A小学校で行われた本研修に参加した7名の小学校教師の指導観がどのように変容したのか、事前事後のアンケートを分析した。分析手法は、大谷尚が提案するステップコーディングによる質的データ分析手法SCAT（Step for Coding and Theorization）<sup>(注2)</sup>を活用し、教師の指導観に対して、本研修がどう影響するのか、効果と課題を示した。

## 2. 研究の動機

昭和52年学習指導要領改訂によって、それまで「絵画」「彫刻」「デザイン」「工作」「鑑賞」の5領域で構成されていた指導内容は、「表現」と「鑑賞」の2つに再構成された。ここには、大人の造形美術をもとに、大人の文化を子どもに敷きうつすような指導から、子どものありのままの姿から様々な資質や能力を働かせ育てていくような指導、つまり教師主導から子ども主体へ、指導観の転換が求められた。そして現行学習指導要領に至るまで、子ども主体の指導観の重要性は示され続けている。

筆者は、小・中・高・大学と図工・美術教育を受けてきたが、そのほとんどは教師主導の指導観のもとで行われていたものであったととらえている。教師となってからも教育現場で目の当たりにする図工・美術教育に対して、子どもの主体性や自由性が軽視されている授業実践が多いことに疑問を抱いていた。図工・美術教育において保証されるべき、子どもの思いや自由な表現が、教師の主観で軽視されて、教師主導の指導観が教育現場の普通となっていることに対して課題を感じていた。

V. ローウェンフェルド（1963）は、指導に当たって「教師は、自分も、自分の欲求も、子供の要求に従わせるこ

とができなくてはならない」「教師は、子供の身体的、心理的要求を自ら承知していなければならない」と述べている<sup>(2)</sup>。そして、教師自身が創造的な作品作りを行うことが、子どもの表現に自己同一化する心理作用があり、子どもへのよい動機づけをするために重要な前提条件となるとしている<sup>(3)</sup>。昭和52年から現行学習指導要領に至るまで、共通して子ども主体の指導観の重要性が示されていることから、昭和52年に先駆けて子ども主体の指導観の重要性を説いているローウェンフェルドの指摘は、今日の図工・美術教育の課題と向き合うためにも傾聴に値する言葉であると考えられる。

子ども主体の学びを重視する指導観は、平成29年告示学習指導要領にも示されている。例えば、第1学年及び第2学年「A表現」(2)イ「手や体全体の感覚を働かせ、表したいことを基に表し方を工夫して表すこと」の指導に当たって以下のように示されている。

教師が表す形を決め過ぎたり、手順が複雑で一つ一つの細かい指示がないとできない内容を設定することは、避ける必要がある。児童が「もっとのりで付けたい」「今度は、違う方法でやってみよう」など、主体的に表し方を工夫できるような設定をすることが重要である<sup>(4)</sup>。

教師主導の指導観が教育現場の主たる指導観としてあり続け、教師対象の研修が行われながら子ども主体の指導観へ転換させる効果がほぼ見られなかったことはすでに述べた。そこで「教員対象の研修のあり方」を見直し、子ども主体へ指導観を転換するために効果的な研修に取り組むことが必要なのではと考えた。この点が、指導観の変容をねらった本研修を企画し、効果と課題を示す本論文に取り組む動機である。

教師主導の指導に抵抗感を持つ教師は多い。多く居ながら、教師主導の指導観は問い返されることなく、教育現場の大勢を占める指導観であり続けた。先に示した「実態把握アンケート」から、その要因を探ると、教師の図工・美術教育に対するとらえ方が影響していることがわかる。代表的な回答としては、「図工・美術科を指導するには、(美学・美術史的視点から考えられる)ある程度の専門性が必要ではないか」「受験に関わる教科が優先」などが挙げられる。よりよい指導のために教師自身が勉強すべきところがあると考えながら、様々な教育現場の状況を理由に、図工・美術教育と向き合っていない状況がうかがえる。

そこで本研修では、事前事後アンケートや子どもと教師の視点から往還的に図工・美術教育をとらえなおし、必然的に「自身の教師主導の指導観と向き合う」活動を組み込んでいる。

### 3. これまでの研究

平成25年に取り組んだ「実態把握アンケート」では、兵庫県内の小・中学校教師と大学生・大学院生を対象に、図工・美術教育に関わる多くの設問に回答してもらう調査を行った。回答内容を分類・集計し、分析することで「教師の図工・美術教育軽視」「学校行事や展覧会・コンクール優先のカリキュラム」「指導に対して不安や疑問の放置」「評価に対する不安や疑問」等、教育現場が抱える課題を示した<sup>(注3)</sup>。「絵の指導」については、指導上の留意点や具体的な指導内容をたずね、その回答から教師主導の指導が行われていることを示した。

次に、展覧会・コンクールの影響についてフィールドワークや教師と学生対象アンケート調査<sup>(5)</sup>を行い、児童画コンクールにつながる「絵の指導」の状況と問題点を鮮明化した<sup>(注4)</sup>。学生には、子どもの頃を振り返ってコンクールの功罪について回答してもらった。教師の記述内容と比較し分析を行った結果、コンクールの影響について、教師は短期的な視点から是非を語り、学生は短期的な視点だけでなく、長期的な視点からも是非を語っている。長期的な影響として、コンクール入選入賞が「(次の機会から)入選しそうな描き方になる」「(次の機会から)のびのび表現できなくなる」など、回答者の半数以上の学生が、マイナスの影響について回答している。

続いて、児童画コンクールの是非を問う議論において、これまで子どもの視点にたった考察が欠けているのではと考え、調査対象に子どもを加え、子どもと教師の評価枠組みに関する研究に取り組んだ。児童画コンクール入選作品のとらえ方について、入選作品という事実認識が作品の価値判断にどう影響を及ぼすのか調査・考察<sup>(6)</sup>を行った。結果、子どもと教師の作品評価の枠組みや、標準的イメージを基にコンクール作品の評価を行っていること、子どもの評価枠組みは教師の評価に影響を受けていることを示すことができた。

また、「自尊感情」と児童画コンクールが子どもに及ぼす影響について、社会的自尊感情と基本的自尊感情、そのバランスで自尊感情全体をとらえる近藤卓の論と、自尊感情の測定尺度「SOBA-SET」を用いて調査・考察<sup>(7)</sup>を行い、児童画コンクール入選入賞の体験が児童に及ぼす影響や児童画コンクールの是非についてとらえなおす必要性を示した。「自信につながる」「次への意欲向上となる」と、多くの教師が児童画コンクール入選入賞は児童によい影響を及ぼすと語り、「選ばれる絵を描かなければならない」「次選ばれなかったら嫌になる」など、そうでない側面については語られることが少ない。児童への影響を問い返すこともないまま、入選入賞を前提とした展覧会・コンクール(学習指導要領では、入選入賞を前提とした展覧会・コンクールについての記載はない)に出品するための作品作りを優先するカリキュラムが組ま

れている。

これまでの研究からも、教師主導から子ども主体へ指導観の転換が必要であると考え、本研究に取り組んでいる。

### 4. 従来の研修と本研究で取り組む研修について

ゆとり教育の見直しが叫ばれ、学力向上が求められてからすでに一定の期間が経つが、今日の教育現場では、調査の意図とは別に OECD の国際学力調査や全国学力・学習状況調査の結果に一喜一憂し、数値に現れる指導、合理的・効率的な指導が推し進められている。しかし、各指導の理論まで深める時間も持てず、方法のみが真似られていることも少なくない。

図工においても同様の状況が見られ、従来の研修が、主催者側の意図とは無関係に、参加者にとっては新たな題材の調達の間になってしまうことが多い。それは従来の研修が、参加者の主体的学びの場ではなく、受け身的に参加する場であったことも要因の一つであるが、研修内容に日々の教育実践の中で、図工に対して抱く不安や疑問と向き合う機会が設定されていなかったことも大きな要因であると考えている。

参加後、アンケート形式で研修に対する感想や意見を記述するような研修会をよく見かける。その記述内容は、参加者の立場から主催者側に対する意見が書かれるため、日々抱えている不安や疑問と向き合う機会とはなり得ていない場合が多い。反対に本研修で取り組むアンケートでは、研修に参加する事前と事後を比較し、自分自身と向き合わざるを得ない内容となっている。また、絵を描く体験ととらえなおし活動では、子どもと教師、評価される側と評価する側の視点から、往還的に「絵の指導」を問い返す活動が組まれている。従来の研修との決定的な違いは、意識的に参加者が自分自身の変容に注目する機会を設定している点である。

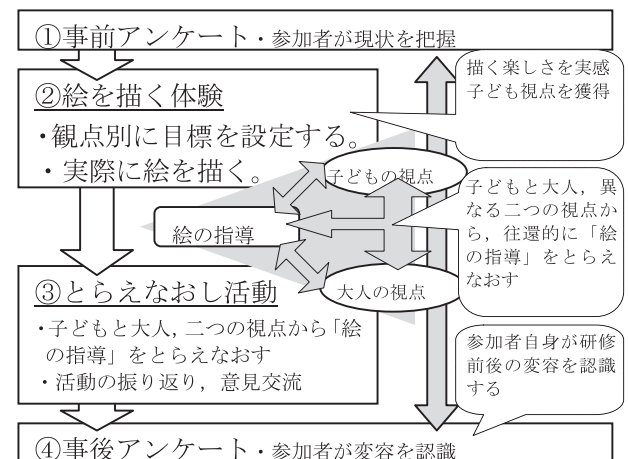


図1 「絵の指導」研修の構造図

整理番号	職業	学生・教師(小・中(教科: ))
教職年数	年	図工・美術を指導した年数 年

各問いの該当するところを○で囲んでください。記述欄には素直な考えを記入してください。

問1 子どもの頃「図工・美術」の時間は楽しかったですか。  
 すごく楽しい どちらかというくらい楽しい 普通 あまり楽しくない 苦痛

問2 子どもの頃、「絵」を描くことは楽しかったですか。  
 すごく楽しい どちらかというくらい楽しい 普通 あまり楽しくない 苦痛

問3 大人になった今では、「絵」を描くことは楽しいですか。  
 すごく楽しい どちらかというくらい楽しい 普通 あまり楽しくない 苦痛

問4 「図工・美術」を指導することは楽しいですか。(指導経験のない方は想像してみてください)  
 すごく楽しい どちらかというくらい楽しい 普通 あまり楽しくない 苦痛

問5 子どもに「絵」を指導する時に、あなたが留意する点を教えてください。

問6 「絵」を描くことで、子どもたちはどのような資質・能力を発揮したり育んだりしていると考えますか。

問7 学校教育で、なぜ「絵」を描くのでしょうか。

図2 事前アンケート用紙

活動内容は、次のとおりである。①事前アンケートによって、参加者が自身の指導観を把握する。②実際に参加者が子どもの立場で絵を描くことで、描く楽しさや子どもの視点を獲得する。③子どもと大人、両視点から往還的に『絵の指導』をとらえなおす。④事後アンケートに回答し、事前アンケートと比較することで、自身の変容を認識する。図1は研修の構造である。

②の体験では、参加者が絵を描く活動を行うが、実際に絵を描くことで、かつて子どもであった頃の視点を取り戻してもらう。課題を出された時点で、自分であればどのような視点で子どもの活動を見るのか、観点別に目標設定も行ってもらい、③の活動で、評価について意見交流することにつながる。

③の活動では、②で設定した観点別目標に照らして、参加者全員の作品や活動過程を、ワークシートを使って評価してもらった後、参加者が自分の作品について工夫した点や気に入っている点などを説明する。他の参加者はその説明を聞いて、教師と子どもの思いのズレを実感することとなる。その後、3・4人の少人数グループに分かれ、ワークシートをもとに評価した内容について意見交流を行う。この時に、参加者の指導観や不安や疑問が同時に交流される。

④の活動では、事後アンケートの回答を①事前アンケートの回答と比較する。アンケートの設問は事前と事後、同じ内容を設定しているため、参加者は回答しながらも、自身の変容と向き合うこととなる。

以上の内容で研修することで、自身の指導観、「絵の指導」に対する意識の変容を参加者が認識することをねらった。

評価	関心・意欲	知識及び技能
発想や構想	思考力、判断力、表現力等	
創造的技術	学びに向かう力、人間性等	
鑑賞		

評価

関心・意欲	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん	Eさん	Fさん	あなた
発想や構想							
創造的技術							
鑑賞							
評定							

あなたなりの評価のポイント:

図3 評価ワークシート

未確認飛行物体  
 入澤 康夫

雲が飛ぶたつて、  
 空を飛ばないとはいかぎらない。  
 水のいつばい入った雲が  
 夜ごと、こつそり台所をぬけ出し、  
 町の上を、  
 畑の上を、また、つぎの町の上を  
 心もち身をかしげて、  
 一生けんめいに飛んで行く。  
 天の河の下、渡りの雁の列の下、  
 人工衛星の弧の下を、  
 息せき切つて、飛んで、飛んで、  
 (でももちろん、そんなに早かないんだ)  
 そのあげく、  
 砂漠のまん中に一輪咲いた淋しい花、  
 大好きなその白い花に、  
 水をみんなやつて戻つて来る。

図4 詩「未確認飛行物体」

## 5. 研修の様子

本研修は、平成29年8月1日に兵庫県A市A小学校で行われた。参加者は、教職経験2年から34年までの6名の小学校教師と1名の中学校教師、合計7名である。6名の小学校教師は、図工専科ではなく、これまで担任として図工を指導し、特別図工にのみ力を入れて実践してきたわけではない。1名の中学校教師も、理科が専門で美術は免許外で指導した経験が2年である。

①事前アンケートに取り組む参加者は、言葉数も少なく、どう書けばよいかと悩みながら回答していた。図2は事前アンケート用紙である。

②絵を描く体験では、まず、評価ワークシートを使い、「関心・意欲」「発想や構想」「創造的技術」「鑑賞」の観点毎に目標を設定してもらった。図3は評価ワークシートである。

その後、参加者自身が子どもの立場に戻って、実際に絵を描いた。詩「未確認飛行物体」<sup>(8)</sup>(図4)を配布し、詩をもとに絵を描く授業を行うという設定で取り組んだ。

「未確認飛行物体」という詩を選んだ理由を挙げると次のようになる。一つ目は、「何でも自由に描いていいです」とすると、子どもよりも大人の方が表現することに対して心を開いていないのではと予想したためである。実際に、課題を各々自由に取り組むか、主催者側が用意した「詩」にするかを尋ねると、全員が後者を選択した。

二つ目は、子どもたちが同じように「未確認飛行物体」という詩をもとに絵を描く活動をした際、会話をしながら楽しそうに取り組んだことと、その子どもたちの絵が



図5 絵を描く活動1



図6 絵を描く活動2



図7 絵の説明



図8 評価について意見交流

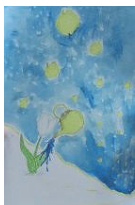


図9 作品

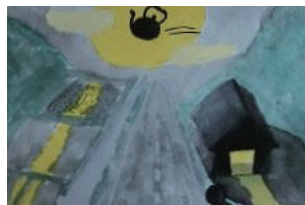


図10 作品2



図11 作品3



図12 作品4

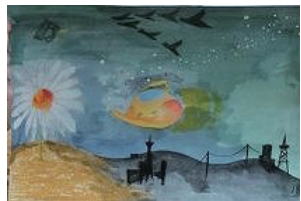


図13 作品5

整理番号

長期的に該当するところを○で囲んでください。記述欄には具体的な意見を記入してください。

問8 今日の学習会の満足度とその理由を教えてください。  
 すごく満足 どちらかというと満足 普通 少し不満 不満

理由：

問9 学習会を経て、子どもに「絵」を指導する際に、あなたが留意する点を教えてください。

問10 学習会を経て、「絵」を描くことで、子どもたちはどのような資質・能力を発揮したり育んだりしていると考えますか。

問11 学校教育で、学校教育で、なぜ「絵」を描くのでしょうか。

問12 今後どのような学習会を希望されますか。

問13 その他、思いついたこと、感じたこと、疑問に思うこと、不安に思うこと、何でも書いてください。

図14 事後アンケート

本研修を行った教室に掲示してあったことが挙げられる。子どもの作品と自分たちの作品を比較することができる考えた。

活動に入ると、ほぼ全員の参加者が早速描き始めたが、周りをうかがいながら活動に入る者もいた。その参加者は、子どもの頃から周囲に「絵が上手い」と評価されてきた経験を持っており、活動中も周囲から「すごいな」「上手」の声を掛けられていた。パス、水彩絵の具から描き始める者、鉛筆で下書きから始める者、画材も自分たちで選択して取り掛かった。時間が経つにつれ、全員が夢中で絵を描き続けるようになり、「見て回ってもいいですよ」と声を掛けても盛んに描くことを続けていた。図5と図6は、絵を描く活動の様子である。

③とらえなおし活動では、図3で示した評価ワークシートを活用し、自身で設定した目標に照らして参加者全員の絵を評価してもらうことから始めた。その際、作品のみで評価するのではなく、わかる範囲で活動過程も含めて評価してもらうよう声掛けを行っている。例えば、活動中のつぶやきや行為から、どの点にこだわりをもって表現していたかなど想像しながら評価を行うのである。

次に、参加者自身が自分の作品について語る時間を設定し、気に入っている点や工夫した点などを紹介してもらった。他者の思いを想像しながら評価したとしても、表現した本人の思いを知ることで、評価する側とされる側ではズレがあることを実感してもらった。これは日々の教育実践の中でも往々にして起こり得ることであり、教師の評価と子どもの思いのズレがある事を体験する機会として行った。実際に「評価する側とされる側では、工夫した点や見てもらいたい点が同じでしたか」とたずねると、全員の参加者から「ほとんど違っていった」という声が聞かれた。

その後、評価ワークシートをもとに、評価方法や「絵の指導」に対する不安や疑問の交流を行った。図7と8はとらえなおし活動の様子、図9～13は参加者の作品である。

図9は中学校理科の教師が描いた絵で、柔らかいタッチで夜空と一輪の花を表現している。周囲から「星の王子様みたい」と感想があがっていた。図10は、図工の指導では「自由に描く」と言って困る子どももいるのだから、子どもたちが見通しを持てるよう、教師がきちんと指導するべきであると考えていた参加者の作品である。自分の作品について「少し説明っぽくなってしまった」と感想を述べていた。図11と12は、隣同士で話しながら描かれた絵である。葉缶の大きさは異なるが、その向きや構図、花の位置まで似ており、互いに影響されつつ活動が展開されたことに自分たちで気がついていた。図13は先に挙げた周囲をうかがいながら取り掛かった参加者の作品で、黒を上手く使って鳥や街並みを表現している。

表1 参加者 A の SCAT を使ったデータ分析用紙

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題	
1	聞き手	<b>教職年数と図工・美術の指導年数を教えてください。</b>						
2	参加者	教職 34 年の小学校教師。図工は 34 年間指導。						
3	聞き手	<b>子どもの頃「図工・美術」の時間は楽しかったですか。</b>						
4	参加者	図工の時間は楽しみでも苦痛でもなかったです。	楽しみでも苦痛でもなかった。	図工の好感度は普通だった	過去の図工の好感度。	好感度は高くも低くもなかった。		
5	聞き手	<b>子どもの頃、「絵」を描くことは楽しかったですか。</b>						
6	参加者	絵を描くことはどちらかというと楽しかったです。	どちらかというと楽しかったです。	絵の好感度はやや高かった	過去の絵の好感度	絵の好感度もやや高かった。		
7	聞き手	<b>大人になった今では、「絵」を描くことは楽しいですか。</b>						
8	参加者	大人になった今では、普通です。	普通です。	今の絵の好感度は普通	現在の絵の好感度	今の好感度は高くも低くもない。		
9	聞き手	<b>「図工・美術」を指導することは楽しいですか。</b>						
10	参加者	図工を指導することはどちらかというと楽しいです。	どちらかというと楽しいです。	指導はどちらかというと楽しい。	図工を指導する好感度	図工を指導する好感度はやや高い。		
11	聞き手	<b>今日の学習会の満足度を教えてください。</b>						
12	参加者	どちらかというと満足しています。	どちらかというと満足しています。	本研修の満足度は高い	本研修の満足度	今回の研修のやや満足度は高い。		
13	聞き手	<b>その理由を教えてください。</b>						
14	参加者	思っていたよりも描く活動が楽しかった。自分に自信がなかったが、楽しかったので、描くことももっとやってみたい。	・思ったより。描く活動が楽しかった。・自分に自信がなかった。・楽しかったので、もっとやってみたい。	・描く活動が楽しい。・自信なし。・楽しさが次への意欲。	・指導内容「絵」。・快楽性。・過去の体験からの印象。・意欲が高まる要因。	描く活動と満足感。楽しさと満足感。自信が持てない経緯。楽しさと意欲。	教師が自信を持てるような教材研究の時間の確保。	
15	聞き手	<b>子どもに「絵」を指導する時に、あなたが留意する点を教えてください。</b>						
16	参加者	子どもたちが自由に伸び伸びと描ける。	・自由に伸び伸びと描ける。	・自由性。・思い切り。・描く活動。	・遊びの特性。活動の様子。指導観。	絵の本質。環境設定。教師の役割。		
17	聞き手	<b>学習会を経て、子どもに「絵」を指導する時に、あなたが留意する点を教えてください。</b>						
18	参加者	子どもが一番描きたいことを自分なりに工夫して描く。	・一番描きたいこと。・自分なりに工夫。	・表現したい思いを重視。・主体的な創造性。	・教師主導への抵抗感。・子ども主体の指導観重視。	子ども主体の指導重視。子どもの創造性を重視。教師主導の指導観を意識。		
19	聞き手	<b>「絵」を描くことで、子どもたちはどのような資質・能力を発揮したり育んだりしていると考えますか。</b>						
20	参加者	想像力を働かせて、もともと持っている力を発揮しています。	・想像力。・もともと持っている力を発揮。	・イメージする力。・潜在的な能力の発揮。	・資質や能力。・資質や能力は潜在的に児童の内面にある。	子ども主体の指導観重視。潜在的資質や能力。持っている力を出す。		
21	聞き手	<b>学習会を経て、「絵」を描くことで、子どもたちはどのような資質・能力を発揮したり育んだりしていると考えますか。</b>						
22	参加者	考えたことやもともと持っている力を形に表し、自分の力を改めて認識している	・考えやもともと持っている力を形に表す。・自分の力を改めて認識。	・イメージを具体物に表現。・自己能力の再確認。・再認識。	・資質や能力。・図工の意味や価値。・図工の効果。	子ども主体の指導重視。潜在的資質や能力。自分と向き合い再確認。	子どもの内面とどのように寄り添うか。	
23	聞き手	<b>学校教育で、なぜ「絵」を描くのでしょうか。</b>						
24	参加者	自分の思いを表現する	・思いを表現する。	・気持ち。・表現力。	・児童の内面。・資質や能力。	資質や能力を発揮。持っている力を出す。自分と向き合う機会。		
25	聞き手	<b>学習会を経て、学校教育で、なぜ「絵」を描くと考えますか。</b>						
26	参加者	お互いを認め合って生きる	・お互いを認め合う。・生きる。	・相互理解。・受容的態度。・生きること。	・資質や能力。・図工の意味や価値。・児童理解に努める姿勢。・生涯教育。	相互行為の場。相互理解。生涯教育の視点。個の活動一関わり合う活動。図工の意味や価値。価値の転換。		
27	聞き手	<b>今後どのような学習会を希望されますか。</b>						
28	参加者	今回のような実技を伴う粘土指導の学習会	・今回のような。・実技を伴う。・粘土指導の学習会。	・本研修。・実技が満足する要因。・粘土指導への興味関心。・粘土指導への不安や疑問。	・「絵の指導」研修。・満足する要因。・不安や疑問を抱く指導内容。不安や疑問解消への意欲。	本研修と満足感。自分の理解分野への学習意欲の向上。不安や疑問をそのままにしておけない感覚。		
29	聞き手	<b>その他、思いついたこと、感じたこと、疑問に思うこと、不安に思うこと、何でもいいので教えてください。</b>						
30	参加者	自分に自信がなかったが、楽しくできたので、描くことももっとやってみようと思った。	・自分に自信がなかった。楽しくできた。・描くことももっとやってみよう。	・自信なし。・実技の楽しさを実感。・満足感が意欲に。・描くことへの意欲。	・経験からの自信。・実技の満足感。・実技の楽しさ。・満足感と次への意欲。	自信がなくなった経緯。実技一楽しさと満足感。満足感が次への意欲。		
番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題	
ストーリーライン (現時点で置えること)		この参加者は、これまで授業を受けてきて、図工に対する好感度は高くも低くもなかったが、絵に対してはやや高かった。今では絵に対する好感度は若干の低下が見られ、高くも低くもない。図工を指導することに対する好感度はやや高いにとどまる。これまで描くことに自信が持てずにいたが、本研修で、描く満足感を得、楽しさから次への意欲が高まり、大変満足している。参加前は、子ども主体の指導を重視し、子どもが自由に描ける環境設定が教師の役割と考え指導していた。参加後、子どもが潜在的に持っている資質や能力を働かせているという視点、自分と向き合い自身の力を再確認する子どもの姿と捉えようとする視点を獲得した。参加前は、個々の子どもの姿から、発揮している資質や能力、再確認している自分の力等をとらえようとしていたが、参加後、価値の転換が見られ、個だけでなく、図工を相互行為の場ととらえ、相互理解等、子ども同士の関わり合いをとらえようとする視点を獲得。また、図工の意味や価値を考え、楽しさや意欲が生涯教育とつながる視点も獲得。本研修のような実技を伴う勉強会に満足感を得て、自身が不理解分野への学習意欲が高まった。また、日々不安や疑問を抱きながらも向き合う機会を持たず、放置していた点について、解消すべきだという思いを持った。本研修で得た満足感や意欲の高まりが要因で、次への意欲の高まりとなっている。						
理論記述		この参加者は、自信が持てずにいた。本研修で、描く楽しさと満足感を得、次への意欲が高まり、満足している。参加前は、子ども主体で、自由に描ける環境設定が教師の役割と考えていた。参加後、子どもが潜在的に持つ資質や能力を働かせているという視点、自分と向き合い、自身の力を再確認する子どもの姿と捉えようとする視点を獲得した。参加前は、子どもの姿から、資質や能力、再確認している自分の力等をとらえようとしていた。参加後、価値の転換。相互行為の場ととらえ、相互理解等、個から関わり合いをとらえようとする視点を獲得。図工の意味や価値を考え、楽しさや意欲が生涯教育とつながる視点も獲得。実技を伴う勉強会に満足感を得る。不理解分野への学習意欲が高まる。また、不安や疑問を抱きつつも向き合う機会を持たず、放置していた。解消すべきだという思いを持った。本研修で得た満足感、実技と意見交流の楽しさが要因で、次への意欲の高まりとなっている。						
さらに追究すべき点・課題		教師が自信を持てるような教材研究の時間の確保。子どもの内面とどのように寄り添うか。						

表2 参加者7名の理論記述の分類

参加者		A	B	C	D	E	F	G	テーマや構成概念	
研修参加による変容	参加前	自信が持てない。		不理解のまま指導。	不理解のまま指導。		図工への関心の低い。不理解のまま指導。		図工への関心も自信も低く、不理解のまま指導していた。	
	参加後	描く楽しさを実感、意欲の高まり、実技と意見交流を伴う勉強会に満足感。	実技が上手いはず、満足度はやや満足にとどまるも、子ども主体の指導への転換が見られた。	徐々に絵を描いた。日々の指導を振り返る機会となり、本研修の満足感が高い。意欲の高まり。	日々の指導を振り返る機会となり、本研修の満足感が高い。意欲の高まり。	楽しく取り組む子どもが想像できて、本研修の満足度は高い。	日々の指導を振り返る機会となり、実技と意見交流を伴う研修に満足感。図工への関心の低さに気づいた。	新学習指導要領への不安軽減、表現の重要性を実感し、研修に満足感。授業をイメージし、実践への意欲が高まる。次回参加の意欲。	描く楽しさを実感。意欲の高まり。実技と意見交流の満足感。実技と満足感。子ども主体の指導への転換。日々の指導を振り返る機会。本研修の満足感が高い。楽しく取り組む子どもを想像。図工への関心の低さに気づく。新学習指導要領への不安軽減。表現の重要性を実感。実践への意欲向上。次回参加の意欲。	
絵の指導に対する意識の変容	参加前	子ども主体。	子ども主体としながら教師主導の指導。社会的規範に合わせて、指導を入れる。	観察重視。再現・表象を重視。高い専門性。無意識的図工軽視。図工への不理解。	教師主導と子ども主体の両指導観が必要。	子ども主体。	子どもの意欲重視。上手下手の価値観にとらわれない。	教師主導の指導に抵抗感。子ども主体の指導を重視。図工の意義を実感	子ども主体。やむをえず教師主導。社会的規範に合わせる指導。観察重視。再現・表象を重視。高い専門性。無意識的図工軽視。不理解。両指導観が必要。意欲重視。上手下手の価値観。教師主導の指導に抵抗感。図工の意義。	
	教師の役割・指導法	自由に描ける環境設定。	大きく描く指導法を用いる。技術習得や色彩感覚、表現の多様性を教える教師主導の指導。社会的規範に合わせて指導。	観察重視。再現・表象を重視。高い専門性が必要。他教科他領域優先の無意識的図工軽視	教師主導で技術指導する意味や価値を感じる。	遊びの特性を生かし、意欲を高める。教師も意欲的に授業を工夫。		遊びの特性である快楽性と意欲の関係性に注目した指導	自由な環境設定。大きく描く指導法。教師主導で技術習得や色彩感覚、表現の多様性を教える。社会的規範に合わせて。観察重視。再現・表象重視。高い専門性が必要。他教科他領域優先。無意識的図工軽視。教師が技術指導する意味や価値。遊びの特性を生かす。意欲を高める。教師も意欲的に工夫。快楽性と意欲の関係性。	
	資質・能力	自分の力を再確認。	潜在的な資質・能力を働かせ、自己表現。	言語にできない事象を表現。非言語的表現の価値。	潜在的にもつ資質や能力を発揮している。絵によって表現力と活動する力を育成。	自己決定と行動力等、様々な資質や能力を働かせている。	創造力や器用さ、また心の解放といった資質・能力を発揮している	多様な視点と行為が将来につながる資質・能力を育む。	自分の力を再確認。潜在的な資質や能力による自己表現。言語にできない事象を表現。非言語的表現の価値。表現力。活動する力。自己決定。行動力。創造力。器用さ。様々な資質・能力。心の解放。多様な視点と行為が将来につながる。教師と社会的規範とのズレ。多様な資質・能力を捉える評価。再現・表象の評価。	
	評価	多様な資質・能力をとらえる。	参加者自身の感覚や社会的規範のような価値観との間にズレ	再現・表象を重視。					相互行為の中で、遊びの特性を生かし、資質や能力を働かせている。	相互行為。遊びの特性。生涯教育との関連。心の調整や安心。前向きな人生。キャリア教育の視点も含め具体的な資質・能力を発揮し、日本文化の良さに気づく。
	意味・価値									
参加後	指導観	価値の転換。子ども主体。	上手下手ではなく、児童の思いに寄り添う姿勢。	教師主導の指導観への抵抗感。子ども主体。	子ども主体。	子ども主体。真似はいけないという価値観を問い返した。	傾聴的態度で子ども主体の指導観を重視。	再現・表象と相互行為等の抵抗感。再現・表象と相互行為の価値観を重視。子ども主体。	価値の転換。子ども主体。上手下手価値観への抵抗感。真似に寄り添う。教師主導への抵抗感。真似はダメの価値観の問い返し。傾聴的態度。再現・表象と相互行為。	
	教師の役割・指導法	子どもの姿をとらえる。	自由性が意欲を高め、遊びの教育的意義を考える。社会的規範に合わせて、指導を入れる。	社会的規範のような価値観に合わせる指導も仕方ない	水彩絵の具の多様な表現方法の伝達。環境設定。	遊びの特性を生かし、子どもが主体的で楽しく活動する様子や想像。教師主導もあるが見守ることが大切。	気づかぬ間にマニュアル的指導とならないよう。	教師も子どもも社会的規範のような価値観にとらわれ安易に注目。環境設定の重要性。	子どもの姿をとらえる。自由性と意欲を高める。遊びの教育的意義。社会的規範に合わせて。教師主導もやむをなし。多様な水彩表現方法の伝達。環境設定。遊びの特性。子どもの主体的で楽しい活動を想像。見守ることが大切。マニュアル的指導への抵抗。とらわれやすい社会的規範。	
	資質・能力	潜在的に持つ資質や能力を働かせている。自分と向き合う。自身の力を再確認。相互理解等、個から関わり合う。	相互行為、他者理解、語り合い、資質・能力を素直に発揮する。	鑑賞力や相互行為の場で様々な関わりあう資質・能力を発揮。	相互行為の中、様々な資質・能力を働かせ合う。	他者を理解する鑑賞力。素直に表現する素晴らしさ	相互行為、自分と向き合い、潜在的な資質や能力を発揮し、新たな資質・能力を育んでいる	素直に表現する素晴らしさ。潜在的な資質・能力の価値。発見する価値。外発的・内発的動機づけ。	潜在的に持つ資質・能力。自分と向き合う。自身の力を再確認。相互理解。関わり合い。相互行為。他者理解。語り合い。鑑賞力。素直に表現する素晴らしさ。新たな資質・能力を育む。発見する価値。外発的・内発的動機づけ。	
	評価	子どもの姿をとらえる。相互行為の場ととらえ、相互理解等、個から関わり合いをとらえる。	社会的規範が影響。参加者自身の感覚や社会的規範との間にズレ	社会的規範が影響。本研修との矛盾。		教師も子どもも影響される不確かな社会的規範の存在に気づいた。	自尊感情と関連する視点	表現と自尊感情が関連。自己肯定感等の自尊感情。	子どもの姿をとらえる。相互行為。相互理解。個から関わり合いをとらえる。影響されやすい社会的規範と比較やズレ。評価自体が必要か。表現と自尊感情が関連。自己肯定感等の自尊感情。	
	意味・価値	楽しさや意欲が生涯教育とつながる	相互行為、他者理解、語り合い感じ合う	意味や価値自体を考える。生涯学習。子ども主体の重要性。	多様な資質・能力を育むと、意味や価値の幅を広げた。	遊びの教育的意義を感じ、相互行為、相互理解、他者学習への好影響。	前向きで豊かに生きる幸福観。	子ども主体の重要性を実感。図工の意義をとらえなおす。	生涯学習につながる楽しさや意欲。相互行為。他者理解。語り合い。意味や価値自体を問う。子ども主体。多様な資質・能力。意味や価値の幅を広げる。遊びの教育的意義。他者学習に好影響。前向きで豊かに生きる幸福観。	
不安や疑問	参加前	不安や疑問に向き合う機会を持たず放置。	教師の主観の評価に不安や疑問。展覧会コンクールに対する不安や疑問。価値の押し付け。	図工を考える機会を持たず放置。	教師と児童と社会規範・価値観とのズレ。		不理解と教師の指導観が子どもに与える影響。教師の学ぶ意欲向上。	新学習指導要領、評価に対する不安や疑問。不安や疑問に向き合う機会を持たず放置。	不安や疑問に向き合わず放置。教師の主観の評価に不安や疑問。展覧会コンクールに対する不安や疑問。価値の押し付け。教師と児童と社会的規範・価値観とのズレ。評価規律や実際の評価。新学習指導要領。評価の不安や疑問。	
	参加後	不理解な分野への学習意欲向上。解消すべきだという思いを持つ。	評価は多様多様と確認。現状でよいと安心。コンクールに対する不安や疑問。選考規準、選考自体にも疑問。価値の押し付け。	不理解な分野への学習意欲向上。不安や疑問の解消と子どもにも寄り添う評価。教師主観の評価へ疑問。		不安や疑問に向き合う機会を持たず放置。解消への意欲向上。評価規律や実際の評価。		不理解に対する不安や疑問。不安や疑問に向き合う機会を持たず放置。解消への意欲向上。従来の状況を把握。	不理解な分野への学習意欲向上。評価は多様多様と確認。現状でよいと安心。コンクールに対する不安や疑問。選考規準、選考自体も疑問。価値の押し付け。不安や疑問の解消。子どもにも寄り添う評価。教師主観の評価へ疑問。不安や疑問に向き合わず放置。解消への意欲向上。評価規律や実際の評価。教師の不理解が与える影響。教師の学ぶ意欲向上。評価に対する不安や疑問。従来の状況を把握。	

周囲もその表現に感心していた。

④事後アンケートでは、事前アンケートと同じ設問であったが、回答内容に変化が見られた。また、回答スピードも事前と比べられないほど早く、回答に悩む姿も見られなかった。図14は事後アンケート用紙である。

参加者の研修に対する満足度は、「すごく満足5名」、「どちらかというと満足2名」であった。その理由には、実技があったこと、不安や疑問が軽減されたこと、図工について考える機会が持てたことが挙げられていた。

ここからは、事前と事後のアンケートの記述をもとに、本研修による教師の「絵の指導」に対するとらえ方の変容について分析を行う。

## 6. SCATを用いたデータ分析

### (1) SCAT (Step for Coding and Theorization)

すでに述べたが、SCATは、大谷が提案したステップコーディングによる質的データ分析手法である。①データの中の着目すべき語句。②それを言いかえるためのデータ外の語句。③それを説明するための語句。④そこから浮き上がるテーマ・構成概念。4ステップのコーディングと④を紡いだストーリーラインから理論を記述する分析手法である。一つだけのケースのデータや自由記述欄などの、小規模な質的データの分析にも有効である。明示的で定式的な手続きを有し、初学者も着手しやすい。

### (2) SCATを用いた本研修の分析

今回は、本研修に参加した7名の事前事後アンケートの自由記述欄の回答をテキスト化し、SCATを用いて7つの理論記述、さらに追究すべき課題を記述し、それらを比較検証しつつ一つの理論を導き出す手順を取った。

表1は、SCATを使ったデータ分析を行った参加者Aの記述用紙である。このような質的データ分析を7名全員に行い、本研修による参加者それぞれの「絵の指導」に対する意識の変容について理論を記述する。また今後の展望として、本研修の課題点も示す。

表2は、7名全員の理論記述を「研修参加による変容」「『絵の指導』に対する意識の変容」「不安や疑問」に分類し、それぞれの参加前と参加後の変化を示し、テーマや構成概念を抽出したものである。

### (3) 本研修による参加者の変容

表2「研修参加による変容」を見ると、参加前は、図工への関心の低さ、教師自身が「絵の指導」に自信がもてないといった参加者の状況が見られる。図工の意義や価値について、探求し整理しなくても、やり過ごせる教育現場の状況が関係している。そこには、後にも取り上げるが、図工の指導には専門性が求められるという思い込みや、他教科他領域と比較して図工を軽視する教育現場の雰囲気が影響している。

参加後を見ると、研修に実技を組み込んだことで、ほ

とんどの参加者が「描く楽しさを実感」したことがわかる。また、描いた絵をもとに評価し合い、意見交流を行う「とらえなおし活動」を通して、参加者が「実技と意見交流の満足感」を感じている。「絵を描く体験」と「とらえなおし活動」は、授業を受ける側の子どもの視点を獲得させる。評価観点を考えたり評価したりする活動は教師の視点から取り組まれる。「絵を描く活動」と「とらえなおし活動」を組み合わせることで、子どもと大人、両視点から往還的に意見交流が行われ、これまで教師の視点からのみ「絵の指導」をとらえてきた参加者に意識の変容が見られる。

「日々の指導を振り返る機会」「図工への関心の低さに気づく」からは、これまで図工について考える機会を持たずにいたが、その機会を提供し参加者を自身の内面と向き合わせる効果が見られる。「楽しく取り組む子どもを想像」「実践への意欲向上」からは、研修に参加することで、子どもの楽しむ姿を想像し、子どもの思いに寄り添おうとする教師の姿勢を育み、実践したいと思わせる意欲向上の効果が見られる。

「研修参加による変容」をまとめたものが図15である。

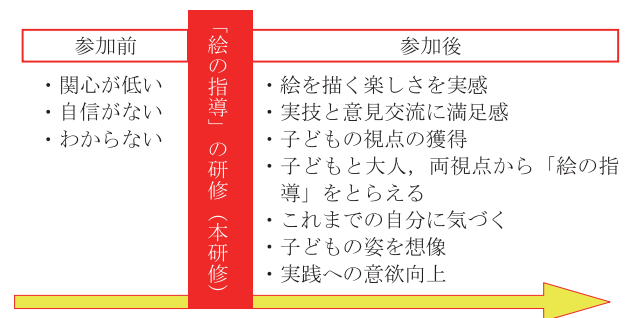


図15 研修参加による変容

### (4) 「絵の指導」に対する意識の変容

表2「指導観」では、参加前であっても「教師主導の指導に抵抗感」を感じたり、「上手下手の価値観」にとらわれないよう気をつけたり、子どもの「意欲を重視」し子ども主体の指導を行うことを心掛ける教師の姿が見られる。同時に「やむを得ず教師主導」「社会的規範に合わせる」「再現・表象を重視」など、教師が持つ絵に対する標準的イメージに近づけようと教師主導で指導する姿も見られる。

参加後は、「教師主導への抵抗感」「真似はダメの価値観の問い返し」「価値の転換」など、研修によって教師の意識が子ども主体の指導観へ向けて変容している。教師主導の指導観が残りつつも「再現・表象と相互行為」の内容をきちんと区別して考える意見が見られ、子ども主体の指導も重要であるとする視点を獲得している。「思いに寄り添う」「傾聴的態度」からは、自分から表現する子どもの思いを重視する、より具体的な教師の指導観が



うかがえる。

本研修により、やむをえず教師主導の指導を行う、教師主導の指導が必要と考えている参加者が、「指導観の転換が見られる」「子ども主体の指導観と向き合う視点を獲得」「教師主導の指導への抵抗感を持つ」「子ども主体の指導の重要性を実感する」等、子ども主体の指導観側に意識を移行させている。

「指導観」の変容をまとめたものが図16である。表2「教師の役割・指導法」では、参加前の回答を見ると、「大きく描く指導法」「教師主導で技術習得や色彩感覚、表現の多様性を教える」「社会的規範に合わせる」「再現・表象重視」等、教師主導の具体的な指導法や教師の役割に関する意見が多く見られる。「教師が技術指導する意味や価値」「高い専門性が必要」「他教科他領域優先」「無意識的図工軽視」など、図工に対する思い込みや、受験に関わる教科優先の教育現場の課題に関わる回答も見られる。

参加前	「絵の指導」の研修（本研修）	参加後
<ul style="list-style-type: none"> <li>教師主導への抵抗感</li> <li>上手下手の価値観</li> <li>意欲を重視</li> <li>やむを得ず教師主導</li> <li>社会的規範に合わず</li> <li>再現・表象を重視</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>教師主導への抵抗感</li> <li>価値観の問い返し</li> <li>価値の転換</li> <li>子どもの思いを重視</li> <li>指導観の転換</li> <li>子ども主体の指導観と向き合う視点を獲得</li> </ul>

図16 「指導観」の変容

参加後は、「教師主導もやむなし」等、教師主導の指導観からの回答は若干残っているが、「マニュアル的指導への抵抗」「とらわれやすい社会的規範」など、教師主導の指導観へ抵抗感を感じさせる回答が現れる。教師の役割についても、「自由性と意欲を高める」「環境設定」「子どもの主体的で楽しい活動を想像」「見守ることが大切」等、子ども主体の指導観に基づいた回答が多くなる。

本研修により、教師主導の指導観から子ども主体の指導観への移行が見られる。教師の役割についても、具体的な教師主導の指導法の回答がなくなり、教師主導に対する抵抗感が現れ、子ども主体の指導観に基づいた回答が多くなる。「高い専門性」「他教科優先」「図工軽視」等、図工に対する思い込みの回答も見られなくなる。

「教師の役割・指導法」の変容をまとめたものが図17である。

表2「資質・能力」の回答を見ると、教師主導と子ども主体という分類は難しい。参加前後で同じ回答も見られる。変化を見ると、参加後は、「相互理解」「関わり合い」「相互行為」「他者理解」「語り感じ合う」等、子ども同士の自他の関わりを意識させる回答が多く見られる。

本研修により、参加者は、相互行為の場で子ども同士

参加前	「絵の指導」の研修（本研修）	参加後
<ul style="list-style-type: none"> <li>社会的規範に合わず</li> <li>再現・表象重視</li> <li>図工への思い込み</li> <li>主要教科優先</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>マニュアル指導に抵抗</li> <li>社会的規範にとらわれやすいことを自覚</li> <li>自由性と意欲を高く</li> <li>子ども主体の環境設定</li> <li>見守ることが大切</li> <li>指導観への移行</li> </ul>

図17 「教師の役割・指導法」の変容

が関わり合いながら、多様な資質や能力を発揮しているという視点を獲得している。

「資質・能力」の変容をまとめたものが図18である。

参加前	「絵の指導」の研修（本研修）	参加後
<ul style="list-style-type: none"> <li>潜在的資質・能力の発揮</li> <li>多様な資質や能力</li> <li>非言語的表現</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>潜在的資質・能力の発揮</li> <li>多様な資質や能力</li> <li>相互行為、相互理解</li> <li>関わり合い</li> <li>語り感じ合う</li> <li>関わり合いを見つめる視点</li> </ul>

図18 「資質・能力」の変容

表2「評価」において、参加前は「教師と社会的規範とのズレ」について悩みながら、参加後は「社会的規範と比較やズレ」は影響されやすい価値観ととらえる変容がみられる。ここでも「相互行為」「相互理解」等、子ども同士の関わり合いを見つめる視点の獲得が確認できる。「表現と自尊感情が関連」「自己肯定感等の自尊感情」等、評価が子どもの自尊感情にどのように影響するのかという視点も現れる。また、子どもの表現に「評価自体が必要か」という図工の意義を問い返すような、根源的な疑問に関する回答も見られた。「評価」に対する意識の変容をまとめたものが図19である。

参加前	「絵の指導」の研修（本研修）	参加後
<ul style="list-style-type: none"> <li>社会的規範に合わず</li> <li>再現・表象の評価</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>指導観へ移行</li> <li>とらわれやすい社会的規範を自覚</li> <li>相互行為、相互理解</li> <li>関わり合いを見つめる視点</li> <li>表現と自尊感情が関連</li> <li>評価自体が必要か</li> <li>評価の影響を考える</li> </ul>

図19 「評価」に対する意識の変容

表2「意味・価値」では、参加前後ともに、生涯教育、前向きに生きる姿勢等の回答が見られる。「遊びの特性」

は「遊びの教育的意義」に変化し、遊びの中の学びを見つめる視点が現れている。ここでも、子ども同士の関わりを見つめる回答が増える。また、図工で発揮し育んだ資質・能力が、教科を超えて他の学習にも好影響を及ぼすという回答も見られる。

「図工の意味や価値」のとらえ方の変容をまとめたものが図20である。

参加前	「絵の指導」の研修 (本研修)	参加後
<ul style="list-style-type: none"> <li>・相互行為</li> <li>・生涯教育との関連</li> <li>・前向きな人生</li> <li>・遊びの特性</li> <li>・キャリア教育の視点</li> <li>・日本文化の良さ</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・相互行為, 他者理解</li> <li>・生涯教育との関連</li> <li>・前向きに生きる幸福感</li> <li>・遊びの教育的意義</li> <li>・関わり合いを見つめる視点</li> <li>・他学習に好影響</li> </ul>

図20 「図工の意味や価値」のとらえ方の変容

### (5) 不安や疑問

表2「不安や疑問」では、これまで参加者が「不安や疑問に向き合わず放置」してきたことが確認できるが、これは、参加者だけではなく、多忙化が進み「専門性が必要」「図工軽視」等の思い込みが見られる教育現場では、多くの教師が同じ状況であると考えられる。不安や疑問の内容としては、「教師の主観の評価」「展覧会コンクール」「価値の押し付け」等の教師主導の指導への抵抗感や「教師と児童と社会的規範」「評価規準や実際の評価」等、評価に対するものが多い。

本研修に参加することで、「不安や疑問に向き合わず放置」「従来の状況を把握」等、これまでの自分自身と向き合う視点を獲得している。不安や疑問が軽減され、「子どもに寄り添う評価」「教師主観の評価へ疑念」等、子ども主体の指導観への移行が見られる。さらに「不理解な分野への学習意欲向上」「解消への意欲向上」「教師の学ぶ意欲向上」等、教師自身が図工を学ぼうとする意欲向上も見られる。

図工に対する不安や疑問の変容をまとめたものが図21である。

参加前	「絵の指導」の研修 (本研修)	参加後
<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安や疑問を放置</li> <li>・専門性が必要</li> <li>・図工軽視</li> <li>・教師の主観の評価</li> <li>・価値の押し付け</li> <li>・コンクールの影響</li> <li>・社会的規範とのズレ</li> <li>・実際の評価活動</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・不安や疑問と向き合う</li> <li>・これまでの状況を把握</li> <li>・不安や疑問の軽減</li> <li>・子どもに寄り添う評価</li> <li>・教師の主観の評価への疑念</li> <li>・教師の学習意欲向上</li> <li>・解消への意欲向上</li> </ul>

図21 図工に対する不安や疑問の変容

表3 本研修の効果

<p>《研修に参加して》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・描く楽しさを実感。</li> <li>・実技と意見交流の満足感。</li> <li>・「絵の指導」について考える機会を提供。</li> <li>・自分自身と向き合う視点の獲得。</li> <li>・図工について学ぶ意欲向上。</li> </ul> <p>《指導観》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・往還的な意見交流による意識の変容。</li> <li>・教師主導の指導への抵抗感。</li> <li>・子ども主体の指導観への移行。</li> <li>・子どもの関わりを見つめる視点の獲得。</li> <li>・評価による影響を考える視点の獲得。</li> <li>・遊びの教育的意義を生かす視点の獲得。</li> </ul> <p>《実践》</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・実践への意欲向上。</li> <li>・教師の役割の変容。</li> </ul>
--

表4 参加者7名のさらに追究すべき課題の分類表

参加者	さらに追究すべき課題			
	子どもへの関わり方	教師が学ぶ機会	評価	その他
A	子どもの内面とどのように寄り添うか。	教師が自信をもてるようになるまでの授業研究の時間の確保。		
B	子どもの内面とどのように寄り添うか。表現しにくい児童への支援。		教師が変わると評価も変わる。上手下手の価値観を取り除く手立て。	展覧会・コンクールのメ리트・デメリットの整理。
C	子どもの内面とどのように寄り添うか。表現が苦手な子どもへの手立て。	教師が絵を描く機会が少ない。	評価に対する根源的な疑問の解消と具体的な評価方法の開発。	
D	子どもの内面とどのように寄り添うか。	水彩画の多様性を知るための時間の確保。		
E	真似に抵抗感を感じる子どもへの対応。子どもの内面とどのように寄り添うか。	授業改善の機会をどのように設定するか？遊びを取り入れることへの抵抗感。		周囲への理解の求め方。
F	子どもの内面とどのように寄り添うか。	本気で意見を交流する機会の設定。教師が絵を描く機会の設定。様々な指導法を知るための時間と機会の確保。自尊心についての見識。		
G	素直さに表現できる環境づくり子どもの内面とどのように寄り添うか。教師の価値の押し付けになる可能性。	学習指導要領を知る機会の設定。自尊心についての見識。	評価に対する根源的な疑問を解消する手立てと具体的な評価方法。	
テーマや構成概念	子どもの思いに寄り添う具体的手立て。表現しにくい児童への関わり方。真似することへの抵抗感。素直に表現できる環境設定。教師の価値の押し付けになる可能性。	教師が学ぶ時間の確保(授業研究、絵を描く、水彩画の多様性、遊びの教育的意義、意見交流、様々な指導法、自尊心の知識、学習指導要領)	教師によって評価が変化する。とらわれやすい上手下手の価値観。評価に対する根源的な疑問を解消する手立てと具体的な評価方法。	展覧会・コンクールのメ리트・デメリットの整理。周囲への理解の求め方。

ここまで、「子どもの視点の獲得」「子どもと大人、両視点からのとらえなおし」「自身の変容の認識」を組み合わせた本研修に見られる効果として、「絵の指導」に対する参加者の意識の変容について述べてきたが、ここで本研修の効果についてまとめると表3となる。表3は、あくまで本研修に参加した7名の分析から得られた効果であるため、本研究の最終的な成果とは言えない。しかし、個々の子どもの思いを尊重するように、参加者一人一人の意見を尊重して導き出した効果と、次に示すさらに追究すべき課題をもとにすることで、継続して本研究に取り組むための重要な指針が得られたと考えている。

#### (6) さらに追究すべき課題

表4は、SCATを用いた本研修の分析から、さらに追究すべき課題について分類したものである。テーマや構成概念から今後取り組むべき課題について示した。

表4「子どもへの関わり方」では、具体的に子どもの思いに寄り添う手立て、真似をする・されることへの抵抗感を持つ子どもや、表現することが極端に苦手な子どもへの手立てを体験的に獲得するような機会の設定が課題として挙げられる。

表4「教師が学ぶ機会」では、これまで少なかった教師が主体的に学ぶ機会の設定が課題として挙げられる。内容としては、マニュアル的な指導に落ちいらぬためにも様々な指導法を学ぶ機会、遊びの教育的意義について学ぶ機会、自尊感情の知識を学ぶ機会等が挙げられている。

表4「評価」では、教師によって評価が異なることと子どもへの影響や「子どもの表現を評価すべきか」など根源的な疑問の解消と具体的な評価方法の提案などが課題として挙げられる。

表4「その他」では、児童画コンクールによる子どもへの影響や年間カリキュラムへの影響をさらに明らかにし、具体的な対策を示す。また、子ども主体の授業を実践しようと遊びを取り入れる場合に、周囲の教師や保護者に理解してもらうための理論をもてるような研修の機会を設定することが課題として挙げられる。

SCATにより、様々な課題が見えてきたが、それらを分類することでいくつか絞ることができた。まとめると表5のようになる。

#### 7. まとめ

今日の教育現場には、教師主導の指導観で取り込まれている日々の実践を問い返す機会は少ない。ゆとり教育の見直しや学力向上が求められ、合理的・効率的な指導が推し進められている。改訂ごとに授業時数が削減された図画工作科においても、同様であるのかもしれない。それは従来の研修が、主催者の意図に関わらず、多くの参加者にとって題材の調達の間としか受け止められてい

表5 さらに追究すべき課題

<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの思いに寄り添う手立てを教師が体験的に学ぶ機会を設定し、効果と課題を示す。</li> <li>・子ども主体の実践のため、様々な不安や疑問と向き合う機会を設定し、効果と課題を示す。</li> <li>・教師によって評価が異なる点、数値化するような評価が必要なのか等の、評価に関して学び整理する機会を設定し、効果と課題を示す。</li> <li>・児童画コンクールの影響を再整理し課題を示す。</li> <li>・遊びの要素を取り入れることへ、周囲の教師や保護者の理解を得られるような理論構築の機会を設定し、効果と課題を示す。</li> </ul>
---

なかったことから言える。従来の研修の多くは、教師の抱く不安や疑問と向き合い、子ども主体の図画工作科について考える機会として機能していなかったのである。そのような状況の中、子どもたちは図画工作科の学習に取り組み評価され、その評価を世間一般の評価として受け入れていることとなっている。本研修では、参加者が注目する点が従来の研修とは異なる。参加者は、題材の伝達ではなく、研修参加前と後の参加者自身の変容に注目することとなる。子どもと教師、評価される側と評価する側の視点から往還的に「絵の指導」ととらえ直すこととなる。その中で、これまで抱きながら向き合ってきた不安や疑問と向き合うこととなり、図画工作科自体を問い返すことにもつながる。

A市では、これまでも様々な形で図工の研修会や意見交流会を行ってきた。継続的な取り組みの中で、図工に対する不安や疑問をそのままに、日々の指導を行うことへの抵抗感をもつ者が少しずつ現れてきた。研修への参加者も徐々に増加し、楽しみながらも真剣に意見交流する参加者の姿が見られるようになった。

本研修では、「教師対象の研修のあり方」に注目し、本研修に取り組み、その効果と今後の課題を示した。参加者自身が実技を行い、「子どもの視点」を獲得する。その後、「子どもと大人、両視点からのとらえなおし」「絵の指導」について往還的にとらえなおす。参加者が事前事後のアンケートから「自身の変容」を認識する。「絵の指導」についてこのような組み合わせの研修はこれまでほとんど取り込まれることはなかった。複数の活動の組み合わせで、参加者が変容し、またその変容を認識することとなる。

同時に、本研究によって「さらに追究すべき課題」(表5)も明らかとなった。SCATにより示した「さらに追究すべき課題」を見ると、子どもが主体的に活動する場の保証や、子どもの思いに寄り添う手立てなどを学ぶ機会の設定と継続的取り組みということになる。子ども主体の指導観について考えを深めることは、図工の意義を問い返すだけでなく、学校教育全体をとらえ直す取り組みとなり得

ると考えられる。

最後に、本研究では、子ども主体の指導観への転換をねらい、参加者が自分自身の変容と向き合う研修の効果と課題について示してきた。教師対象の研修に注目したのは、研修を変えることで、子ども主体の指導観へ転換が期待できるのではと可能性を感じていたからである。しかし、研修の活動内容を変えるというのは、数ある取り組みの中のひとつの手段でしかない。研修の在り方について研究を継続しつつ、他の形のアプローチも考えていくべきである。教師主導の指導観を問い返し、子ども主体の指導観のもと図工が教育現場で十分に組み込まれることをねらい、継続して本研究に取り組んでいきたい。

一 注 一

1 「平成 25 年度兵庫教育大学大学院同窓会研究助成金制度」を活用して行ったアンケートである。A 市小中学校教師 333 名（回収 181 名、回収率 54%）、市外小中学校教師 65 名（回収 22 名、回収率 34%）と兵庫教育大学学生・大学院生 80 名（回収 49 名、回収率 61%）を対象に、2013 年 10 月から 2014 年 2 月に行った「図工・美術実態把握アンケート」。日々多忙な中、図工・美術教育は後回しにされ、指導内容を吟味したり、ふり返ったりする時間も持たずにいるのではないか。実践の方法や内容には、その根拠を問い返す事なく取り込まれているものも存在するのではないか。筆者がこれまで教育現場で感じてきた、疑問をもとに、図工・美術教育の実態を客観的に把握する事を目的に取り組んだ。

2 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT (Step for Coding and Theorization) は、大谷尚が提唱する質的データ分析手法である。4 ステップのコーディングとテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である。この手法によって、一つだけのケースのデータや自由記述欄などの、小規模な質的データの分析にも有効である。明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい。SCAT を用いた研究論文としては、教育社会学、教育情報学、養護教育、幼児教育、医学、歯学、歯科衛生学、医学教育、歯学教育、社会医学、看護学、薬学、薬学教育、第二言語教育、日本語教育、キャリア研究、法学教育、経営学、スポーツ科学、ソフトウェア工学、その他の多様な研究分野で用いられている。SCAT を用いた研究としては 2017 年 5 月 30 日現在で、博士学位論文 21 本、修士学位論文 35 本、卒論または卒業研究 11 本が確認されている。本論では、大谷尚『SCAT: Step for Coding and Theorization- 明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法』名古屋大学・教育情報学と大谷尚「4 ステップコーディングによる質

的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第 54 巻第 2 号, pp.27-44, 2007 を参考にして用いた。

3 注 1 で説明した「図工・美術実態把握アンケート」において示した課題である。「教師の図工・美術教育軽視」については、以下のような回答結果から受験に深く関わる教科と比較し、軽視されている実態が明らかとなった。

表 6 図工・美術教育の重要度

	回答数	主たる理由
かなり重要	7(7%)	・全教科一番・芸術文化は人を育てる。
どちらかという重要	11(11%)	・時数が少ない・テストが難しい・気分転換でき楽しい。
中間ぐらい	54(52%)	・授業数が少ない・学級経営に結びつけにくい・主要教科優先・知識の次に感性・表現活動として大切・つける力がわからない・楽しく個性も出せる・毎日ある科目優先・人生で重要ではない・指導方法が不明確・教材研究ができない・自分が苦手。
どちらかという重要ではない	24(23%)	・主要教科優先・指導方法が不明確・人生で重要ではない・自分が苦手・授業数が少ない・入試優先・理由はない。
重要ではない	7(7%)	・主要教科優先・毎日ある科目優先・時数と影響力・芸術も良いが後回し。

「学校行事や展覧会・コンクール優先のカリキュラム」については、教育現場に毎年寄せられる展覧会・コンクールの募集要項が 70 件にも及ぶ実態と学校行事のために図工・美術の時間を割くことについてたずねた結果から、教育現場では図工・美術本来の授業内容ではなく、学校行事や展覧会コンクール優先のカリキュラムが組まれていることが明らかとなった。表 7 は、図工・美術の時数をどの程度学校行事当てているかを尋ねて回答をまとめたものである。

表 7 行事にあてる図工・美術の時数（小学校教師）

使用時数	教師	主な製作物
0	17	
1-5 時間	49	・劇の大小道具⑩・劇の背景⑦・ポスター⑦・プラカード・スローガン
6-10 時間	27	・劇の背景⑦・劇の大小道具小道具⑥・スローガン②・ポスター②・自然学校での記念品作り②
11-15 時間	5	・劇の道具②・劇の背景②
16 時間以上	2	

「指導に対して不安や疑問の放置」「評価に対する不安や疑問」については、「図工・美術に感じる負担と不安」を自由記述で回答を求めた設問では、多くの教師が具体的な指導や評価について不安や疑問を抱いていることが明らかとなっている。具体的な回答例を挙げると、「どう助言すれば・・・」「手を加えるとその子の作品でなくなる」「教師の主観で評価できるのか」「作品のよさが不明」「評定のための授業とテストにしてしまう」などである。

4 寺元幸仁・初田隆・吉田賢彦「児童画コンクールの影響と課題—コンクール入選作品の分析及び学生への意識調査を手掛かりに—」『美術教育学研究』第 47 号,

大学美術教育学会, pp.215-222, 2015 において, 児童画コンクールにつながる絵画指導の状況と問題点を鮮明化するとともに, 今日におけるコンクールの課題をあらためて確認した。まず, 慣習化され, 当たり前のように参加している児童画コンクールの功罪について今一度問い返し, 美術教育研究者の諸説の整理, 過去 50 年に渡る「全国教育美術展」審査員のコメントや出品作品の傾向とその変化の分析, 及び 2014 年度「大阪市児童画・版画展」や「京都市小学校絵画展」の出品作品の傾向分析を試みた。続いて, 教師と大学生・大学院生を対象にアンケート調査を行い, コンクールへの参加状況や影響, 功罪意識などの考察を行った。

#### 一文 献一

- (1) 寺元幸仁・初田隆・吉田賢彦「児童画コンクールの影響と課題—コンクール入選作品の分析及び学生への意識調査を手掛かりに—」『美術教育学研究』第 47 号, 大学美術教育学会, pp.215-222, 2015
- (2) ローウェンフェルド (Victor Lowenfeld), 竹内清・堀内敏・武井勝雄訳『美術による人間形成』, 黎明書房, p.53, 1963
- (3) ローウェンフェルド (Victor Lowenfeld), 竹内清・堀内敏・武井勝雄訳『美術による人間形成』, 黎明書房, p.122, 1963
- (4) 文部科学省, 「小学校学習指導要領解説図画工作編」 p.13, 2017 公示, 文部科学省公式ウェブサイト, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387014.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm) (2018 年 1 月 31 日アクセス)
- (5) 寺元幸仁・初田隆・吉田賢彦「児童画コンクールの影響と課題—コンクール入選作品の分析及び学生への意識調査を手掛かりに—」『美術教育学研究』第 47 号, 大学美術教育学会, pp.215-222, 2015
- (6) 吉田賢彦・初田隆・寺元幸仁「児童画コンクール入選作品への子どもの評価枠組に関する研究—子どもと教師の比較調査をもとに—」『美術教育学』第 36 号, 美術科教育学会, pp.445-459, 2015
- (7) 寺元幸仁「自尊感情から考える児童画コンクールが児童の及ぼす影響—社会的自尊感情重視の教育現場から—」『美術教育学』第 38 号, 美術科教育学会, pp.353-363, 2017
- (8) 入沢康夫『春の散歩』青土社, 1982