

〔課題演習報告〕

学習意欲を喚起する美術科学習指導法の研究  
—単元での自己決定場面における教育的契機の在り方—

A Teaching Method in Art Education to Arouse Motivation for Learning  
-The Concept of Pedagogical Situation in Self-Determination Situation in Units-

亀井美里

Misato KAMEI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース

(2015年1月6日受理)

本研究は、美術科の授業中での自己決定場面におけるサポートと、内発的学習意欲の喚起の関係を明らかにするものである。本研究では、村井(2001)が紹介するヴァン=マーネンの「教育的契機」の理論を援用し、生徒の自己決定場面での「教育的状況」と「教育的契機」の発生、そこでのサポートの在り方を考えた。実践では、自己決定場面の設定と、自己決定に対するサポートを意図的に行った授業を設定し、考察した。その結果、授業展開の「アイデアを広げる段階」では、教師が生徒自身の考えを引き出す教育的契機や、多様なアイデアと関わり合う生徒対生徒や環境において発生する教育的契機が重要であり、「アイデアを絞る段階」では、対教師による専門性や、個々のニーズに対応する対環境との間に発生する教育的契機が重要となることがわかった。その一方で、教師が思い込みによって「教育的状況」の発生を見落とし、有効な「教育的契機」を作り出せていないことがあることもわかった。

キーワード：美術科教育，学習意欲，自己決定，教育的契機

## 1 はじめに

美術の授業においては、生徒から「美術は苦手、うまくできないからやりたくない、何をしたらいいかわからない」という言葉を聞くことがある。なぜ美術が苦手だと感じるかを尋ねると、「絵が下手だから、美術は好きだけれど得意じゃない」というような、判然としない答えが返ってくるが多かった。中には「下描きまではうまくいくけれど、色を塗ると駄目になる」といった制作の工程で苦手意識を答えた生徒もいる。しかし、なぜ自分はそれができないのか、できないことに対してどのように対処すればよいのかということについて、何らかの答えを持っている生徒はほとんどいなかった。

こうした姿から、生徒たちは美術の授業で提示される課題に取り組んでいくなかで、「うまくいか

なかった」という漠然とした感覚を何度も体験してきたのではないかと考えた。では、そうした失敗体験や、どうすればできるようになるかといった見通しが持てない状況は、何によってもたらされたものなのか。

意欲と体験の問題について桜井(1997)は、生徒たちの成功体験の少なさによって、意欲や自信の喪失が見られると指摘している。これはつまり、教育の場でどのような体験を集積させるかということが、意欲と関係する大きな問題となっているということである。さらに桜井は、外発的学習意欲が主となる学習では、他者依存的な行動が多くなることを指摘している。そして、内発的学習意欲による学習に関しては、自己決定がその重要な要素となることを述べている。

こうした桜井の指摘を踏まえると、生徒が自ら目標をもち、主体的に学ぼう、やってみようとする意欲を育てるためには、成功体験の充実と自己

決定によって内発的学習意欲を喚起することが必要だということになる。

これを授業展開に当てはめて考えると、次の二つのことが考えられなければならない。まず、授業展開においては、生徒が自ら判断・決定して行動を起こす機会があるということである。次に、自ら判断・決定した行動が成功体験となるように、何らかのサポートが受けられるということである。そうした授業展開によって成功体験を積み重ねていくことが、生徒の意欲や自信を高めることに繋がるのである。

## 2 研究の目的と方法

### (1) 研究の目的

本研究では、生徒の意欲の喚起のために、美術の授業における自己決定場面を取り上げ、自己決定や成功体験に結びつけるためサポートの在り方を検討する。

### (2) 研究の方法

方法としては、文献研究により意欲と自己決定の関係を明らかにし、自己決定場面と自己決定に対するサポートを意図的に行った授業を実際に設定する。そして、自己決定に対するサポートが生徒の美術に対する意欲を喚起し、主体的な学習活動とさせていくために有機的に機能したかどうかについて考察する。なお、サポートの在り方を検証する際には、「教育的状況」や「教育的契機」(村井, 2001)という考えを参考とする。

## 3 先行研究

### (1) 意欲について

「意欲」や「やる気」を表す言葉として、心理学の分野では「動機づけ」(motivation)という言葉が用いられる。「動機づけ」という言葉には、他者を動機付けるという意味と、人間がもつ動機の基礎となる、基本的な欲求という2つの意味がある。(市川, 2001)

この動機づけの定義を、桜井(1997)は「ある目標を達成するために行動を起こし、それを持続し、目標達成へと導く内的な力」としている。桜井は、そうした内的なエネルギーのうち、知的活動についての動機づけを「意欲」とした。さらに、生徒たちの「学習」行動に対する意欲を「学習意欲」と定義づけ、自ら学ぶ意欲については、自発的に学ぶ学習動機の一つであり自由な意思によって自ら学ぼうとする動機のこととしている。

### (2) 学習意欲と自己決定

桜井(1997)は、上記の学習意欲を次の3つの観点から分類する。自発的な取り組みであり学習することそのものが目標となる「内発的学習意欲」、外発的な取り組みであり学習が手段である「外発的学習意欲」、何かをしようとする内的な力が枯渇している「無気力状態」である。そして、学習意欲には、それが発現するプロセスが存在すると述べている。「外発的学習意欲」は、他者から与えられる賞罰や賞賛によって刺激される。では一方で、「内発的学習意欲」の源には、何があるのだろうか。その疑問に対し、桜井は、有能感、自己決定感、他者受容感の3つの要素を挙げている。この3者の関係は、桜井によって図1のように整理されている。

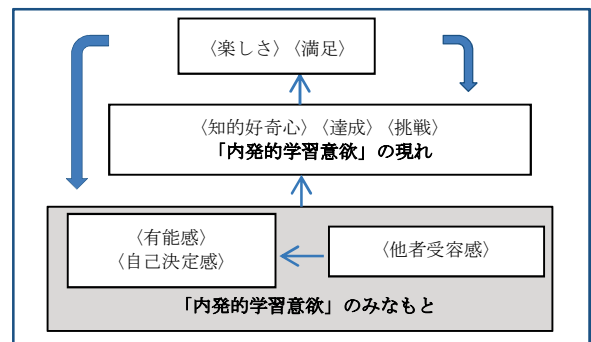


図1 内発的学習意欲の発現プロセス(桜井, 1997)

「内発的学習意欲」は、3要素の充実によって達成され、それらは知的的好奇心や達成、挑戦という3つの行動傾向となる。そして、それによって生じた学ぶことの楽しさや満足感は、意欲の源や行動傾向にフィードバックされるのである。

学校場面における環境的な変数としては、選択の機会や、生徒の自己決定に対しての他者の態度などである。

また、米国においては、障害者を対象とした自己決定力を育むためのプログラムが多く開発されてきた。Field&Hoffmanによる自己決定モデル(Field&Hoffman, 1994)は、手島(2003)により図2のように示されている。

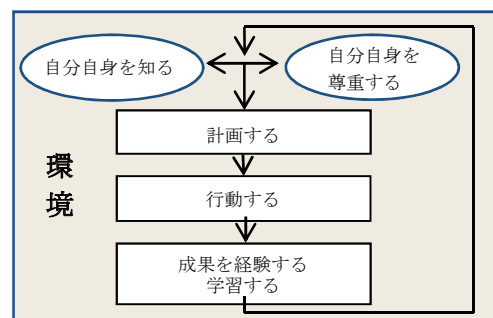


図2 Field&Hoffman モデル(手島, 2003)

これは、自己決定を【①自分自身を知る ②自分自身を尊重する ③計画する ④行動する ⑤成果を経験する・学習する】という一連のプロセスとして捉えている。

このモデルを基に、小島(2008)は日本の学校教育における自己決定場面の流れとして、表1の5段階を作成した。

表1 自己決定の5段階(小嶋, 2008)

① 事前のアセスメント
② 自己決定指導場面の決定
③ 自己決定に関わる情報提供及び議論
④ 自己決定の実行
⑤ 自己決定のふり返り・意見交換

このモデルから、自己決定を行う際には教師による事前のアセスメントによって、生徒自身が自分自身を知ること、そして教師が生徒のことを知る、ということが必要だとわかる。

### (3) 美術科における学習意欲

美術の授業において、生徒が意欲的に制作に取り組むためには、生徒の「表現したい」という思いと、それを表現するための技能が不可欠である。また、内発的学習意欲を喚起するために必要な自己決定場面は、主に技能を用いた自己表現の場面によって発生しうるものである。生徒が自己の思いを基にした自己決定を行うことが困難な状況や、自己決定に基づく表現活動において難しさを感じる状況において、教師が適切な支援を行うことができるかどうかは、生徒の美術に対する意欲を左右する。そのため、美術科における自己決定場面において、事前のアセスメントを行うことは大変重要である。

しかし、事前のアセスメントは特に中学校においては困難である。なぜなら、もともと教師が把握すべき生徒の思いは複雑であり、生徒自身の思いや考えは、時として生徒本人にとっても把握することが難しいからである。それは、必ずしも生徒自身の言葉によって明確な言語化がなされていないものも含まれる。さらに、教科担任制となる中学校の現場においては、美術科教師が全生徒の内面を深く知ることも難しくなる。

こうした現状の中で、教師はどのようにして、生徒の内面からその思いや考えを発掘していくための機会や、手がかりを得ればよいのであろうか。その課題に対応するためには、自己決定場面を設定し、そこでの生徒個々の言動を観察することや、教師が示した指導や支援は生徒にとってどのような意義があったのかということ解釈することが

必要になる。確かに、生徒個々は異なる。しかし、何人かの生徒の言動を観察することや、教師の支援の効果について解釈や検討を行うことは、他の生徒の状況を見とる手がかりを得るため、また、効果的な教師の働きかけを考える上で必要にして有効な手段である。

なお、本研究では、授業における教師の働きかけや場面設定を検討するため、「教育的状況」や「教育的契機」という概念を援用して整理を行うこととする。

### (4) 「教育的状況」と「教育的契機」について

#### ① 「教育的状況」と「教育的契機」

「教育的契機」は「教育的状況」のなかに位置するため、まず「教育的状況」の概念を整理する。

ランゲフェルド(Langeveld, M. J.)は、ある具体的な状況を解釈していくには、特定の状況の中にある教育者や被教育者が実際に経験している意味の連関が、いかなるものかを理解することが必要であると述べている。

そして、「状況」を「それを目指して行為されなければならないような関係の中にある事実の全体」と定義している。

ヴァン=マーネン(vanManen, Max)は、この「状況」について、その構成員の間に「教育的関係」が成立しており、大人の側に、「その子どものパーソナルな生成において何か正しいこと」を目指した「教育的行為」が求められているとき、「教育的状況」となり得るとした。

「教育的状況」は、日常における教育的行為や教育実践の場である。そして、教育的状況において、大人が教育的に正しい何らかの行為を行ったとき、その「能動的な出会い」は「教育的契機」となる。

そして、ヴァン=マーネンは、教師の教育的タクトの育成の視点から教育的状況を捉え、教育的契機を取り出し、反省を行うことで、教師の思慮深さと一体となった、教育的タクトの育成を図ることができると考えた。

#### ② 本研究での「教育的状況」と「教育的契機」

授業での「教育的状況」においては、主としてヴァン=マーネンが指摘するように、主となる構成員は教師(大人)と生徒であると考えられる。しかし、授業は単に授業者が説明を行う講義形式ではなく、生徒は1名ではない。そして、授業を受けている生徒相互による関わりは、自然発生的にも意図的にも生じる。

授業における目標を達成するためには、教師が

提案する授業の展開という直接的な「状況」、それに加えて授業を考案する教師の教育観などといった考え方そのものや、生徒が学ぶ教室の環境、教室で学ぶすべての生徒の発言や行動が、相互に関わり合うわけである。ランゲフェルドは、「状況」を「それを目指して行為されなければならぬような関係の中にある事実の全体」と定義しているが、上記に挙げたこれらが、まさしく「関係の中にある事実の全体」として関わり合うこととなる。

そうして、構成員の関係として、教師と生徒、生徒相互、生徒と教室環境が関わり合うなかで、生徒が課題意識を持つことや、困難性を感じていること、問題の所在に気づくことができていないといった状況が生まれる。これが、「教育的状況」である。そして、そうした状況のなかで、生徒への教育的な働きかけが行われることで「教育的契機」が発生する。

教育的契機は生徒の学習活動のなかで発生するものであり、あらかじめ把握することができるものではない。しかし、教育的状況を授業展開のなかで意図的に作り出すことや、教育的状況の発生を予測し、教育的契機を逃さないための準備をすることが必要である。

そして、授業内における教育的状況において、なされた行為が適切な指導や支援となっていたのかを検討することが、意欲の喚起を目指した授業づくりにも繋がっていく。

本研究においては、以上のように「教育的状況」と「教育的契機」を捉え直し、美術の授業における生徒の自己決定場面で、教育的状況と教育的契機がどのように発生し、生徒の自己決定やその後の活動のサポートとして有効であったかを、考察していきたい。

## 4 実践

### (1) 実践授業の概要

#### ① 授業の設定

実践者である筆者は大学院生であり、実習として週に1日、福岡県内の公立中学校に出向いている。実践の対象となる1年生は、5月の時点で「永」の文字を用いたレタリングの基礎を学習しており、その授業の実施は本務者である実習校の美術科教師によって行われている。

実践授業は、1年生を対象として、2014年7月に実施した。題材名は「〈自分〉を伝えるデザイン」であり、全2時間の授業である。今回の題材は、レタリングに関する技能を定着させ、生徒の思い

や考えを組み入れた絵文字の制作への発展を目指すものである。

生徒は自身の姓名から漢字の一文字を選び、その漢字と自身と関わりのあるものや興味・関心のあるものを組み合わせた絵文字を制作する。これによって、制作過程のなかで自己決定を行い、生徒一人一人が意欲を保持したまま、個性が反映される作品となることを目指した。

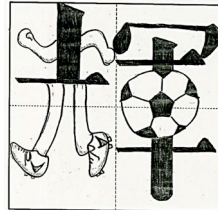


写真1 生徒作品(例)

「輝」という漢字と、「サッカー、運動(走ること)」という要素を組み合わせた。

### ② 対象生徒についてのアセスメント

対象とした学級は、男子19名女子15名の計34名のクラスである。事前アンケートによると、美術が好きか、という質問に対して、「好き」と回答した生徒は20人(59%)となった。「どちらかと言えば好き」という回答を合わせると、30人(93%)の生徒が美術に対して好意的な感情を抱いていることがわかる。

しかし、美術が得意かという質問に対して、「得意」だと回答した生徒は7名(20%)となっており、「得意」と「好き」は必ずしも一致していないことがわかる。また、美術科の授業において、何に対して苦手意識や難しさを感じるのか尋ねた調査では、発想・構想に関わる項目と、技能面に関わる項目の2つが、上位となった。

今回の授業においては、絵文字のアイデアを考える発想・構想場面と、レタリングの技能の習得において、重点的なサポートが必要である。本研究では、このうちの絵文字の制作場面に作品制作における重要な自己決定場面が発生すると考え、検討を行うこととした。レタリングの技能に関する指導内容については、本研究内においては取り上げない。

### (2) 授業設計と意欲

#### ① 本單元における授業展開

今回の授業は、発想・構想における自己決定が制作において重要となる。

そのため、発想・構想の段階という視点から、授業展開を「アイデアを広げる段階」と、「アイデアを絞る段階」の2つに分けて検討する。

#### ② 授業展開と自己決定

授業展開の第一次は、生徒の思いや考えを「広げる」段階である。自己決定を行うにあたり、そ

の選択肢が豊富であるということは、それを自ら選び取ったという感覚を得ることや、より自身が表現したいものと一致する出会いを得るということに繋がる。そのために第一次では、生徒の内面からその思いや考えを引き出す活動や、外部からの情報や刺激を、生徒が発想の参考とすることができる状況が重要となる。

第二次は、生徒の思いや考え、表現方法などを「絞っていく」ものである。生徒は、複数ある選択肢のなかから、実際に制作のなかで自分は何を重要視しながら表現していくのか、そしてそれを表現するために適切な表現方法は何なのかを、自己選択・自己決定していくこととなる。そのため、第二次においては、生徒の思いや考えを把握したうえでのアドバイスや、効果的な表現方法に向けた提案が重要となってくる。

表2 授業展開と生徒の活動

授業展開	学習活動	内容
第一次 アイデア を広げる	1 本時の活動の見通しを持つ。	・モデル作品と出会う。 ・絵文字を発想する手順を知る。
	2 漢字の意味や、自分に関する事柄を言語化し、構想する。	・自身の名前に込められた意味・漢字そのものが持つ意味を知る。 ・自身の興味・関心を、学習プリントによって言語化する。
	3 他の生徒の作品を鑑賞・参考にしながら、アイデアスケッチを行う。	・教師や他生徒との交流から、発想の手がかりを掴む。 ・他者の作品から、発想・構想のヒントを得る。
第二次 アイデア を絞る	4 アイデアスケッチから、制作に用いる案を選択する。	・複数作成したアイデアスケッチを再考し、案を決定する。
	5 制作を行いながら、デザインの変更や表現の工夫を行う。	・教師や他生徒の意見を生かしながら、作品における表現方法を模索する。

そして、この授業展開において、学習活動に自己決定の5つの課程を位置付けたものが表2となる。自己決定の過程における、①事前のアセスメントは、事前に行ったアンケートによる意識調査と併せて、授業内の活動を通して生徒の思いや考えを読み取るための手だてを用意する。

また、③自己決定に関わる情報提供及び議論は、授業展開の第一次と第二次の両方に重複する。「アイデアを広げる段階」においては、生徒が多くのアイデアを獲得するために必要となり、「アイデアを絞る段階」においては、アイデアの実現のため

の具体的な方策を得るために必要となる。

表3 学習活動と自己決定過程

学習活動	自己決定の5段階
1 本時の活動の見通しを持つ。	① 事前のアセスメント ② 自己決定指導場面の決定
2 漢字の意味や、自分に関する事柄を言語化し、構想する。	
3 他の生徒の作品を鑑賞・参考にしながら、アイデアスケッチを行う。	③ 自己決定に関わる情報提供及び議論
4 アイデアスケッチから、制作に用いる案を選択する。	
5 制作を行いながら、デザインの変更や表現の工夫を行う。	④ 自己決定の実行 ⑤ 自己決定のふり返り・意見交換

(3) 意欲向上に向けた自己決定への支援

教育的状況の構成要素(教師、生徒相互、教室環境)のうち、教師、教室環境については、ある程度教師によってコントロールが可能なものである。しかし、生徒相互に関しては、その発生や内容は偶然性の高いものとなる。

教師との間に発生する教育的状況において、生徒が自身の思いや考えと向き合い、教師によるアセスメントを行うための手だてとして、絵文字の構想に際し、生徒自身に生徒についての情報を記させることとした。

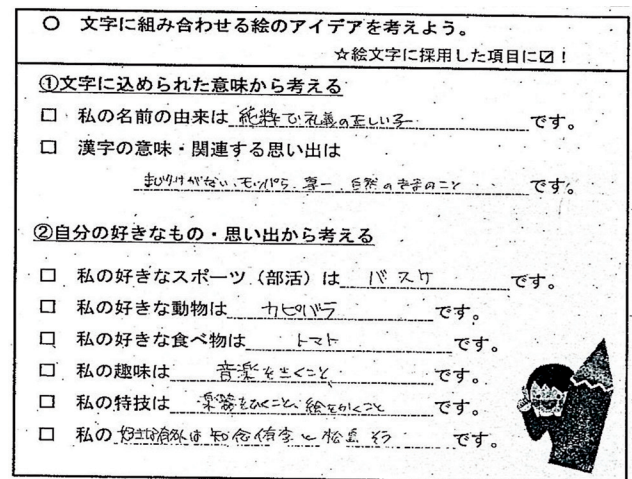


写真2 生徒が記入した資料

先述したように、実践者(筆者)は1週間に1日の訪問であり、対象生徒についての情報や理解が十分であるとは言えない。そのため、構想の段階における個別の相談・個別の助言が困難となることが想定された。その対応策として、質問紙形式の学習プリントを作成し、自身の興味・関心を言語化させた。

もちろん、生徒の持つ思いや考えのすべてが、

質問紙によって明確化されるわけではない。しかし、そこに記入されたことを手掛かりとして、生徒を理解し、対話を行うことが、結果的に生徒の内面にある考えや思いを発掘することに繋がる。

また、生徒がアイデアを考え出すためのヒントとなるよう用意したものとして、写真3のモデル作品や、授業中に生徒作品を紹介するための実物投影機と電子黒板、漢字の意味からイメージを広げるための漢和辞典などが挙げられる。

モデル作品は、絵文字の完成作品のイメージを持たせるために教師が「木」、「亮」、「美」の3文字を用意し、提示した。漢字そのものが持つ意味や名前の由来などをもとに構想した例(木)、自分が興味を持つものと組み合わせた例(亮)、その2つが合わさった例(美)である。

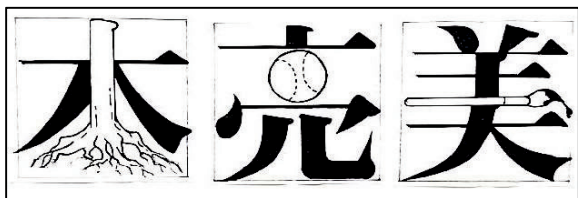


写真3 教師による参考作品

そして、実際に制作に入ってから補助となるよう用意したものには、ギターやリンゴなど、生活の中の様々なものが簡単な絵となっている参考資料や、生徒が選んだ漢字の見本となるレタリング辞典がある。こうした環境整備を行うことで、生徒は自己決定にむけての多様なアイデアを得ることができ、その実行に向けての具体的な方策を得ることができる。

さらに、生徒相互は、個々の日常や嗜好・特性を互いに知るような関係性である。そのため、気軽に作品を見せ合い相談し、アイデアを交換し合うことができるような楽しい雰囲気や、リラックスした状態をつくるために、構想・制作の場面での相互のおしゃべりを止めることなく、十分に行わせるような環境を整えた。

美術の授業においては、得てして教師の考えや思いをもとに指導を行うことがある。自身も、生徒の制作の手が止まっている際、これまでの経験や知識から「ここはこうすればよい」と限定的なアドバイスを行ってしまうことがあった。確かに、それが作品としての完成度を高めるための、的確なアドバイスである場合もある。しかし、生徒にとっては、自身の思いや考えと関係のない限定的な指示を受けることで「言われたからやる、言われた通りにやる」という感覚をもつことに繋がってしまう。

生徒が課題を自分のものとして捉え、自ら選び・決定し、実現へ向かうことを補助するための「教育的契機」を教師が生み出すことが、意欲の向上へ繋がるのだと考える。

## 5 実施した授業についての考察

### (1) 授業全体における印象と生徒の反応

授業における発想・構想場面においては、当初予想したように、学習プリントの質問紙への回答やアイデアスケッチを描くことができる生徒と、手が止まる生徒の両方の姿が見られた。

そこで、授業展開のなかで、生徒同士の交流や質問紙を基にした教師による個別指導、生徒作品の紹介や鑑賞を行った。そうしたなかで、徐々に生徒同士が相談する姿や教師に対して質問する姿、教師に作品を見せようとする姿が見られるようになった。終末の段階では、欠席した生徒を除くすべての生徒が使用する漢字を選び、1つ以上のアイデアを文字に組み入れることができた。



写真4 互いにアドバイスしながら本制作を行う

授業中の発言や授業後の感想から、多くの生徒が「文字の意味や好きなものを、漢字のどこに、どのように組み合わせ、表現すればいいのかを考える」という点に困難さを感じていることが捉えられた。そのため本稿では、そうした、表現における自己選択・自己決定場面で、どのような「教育的契機」がその決定に関わり、それがサポートとして有効であったかを考察することとする。

### (2) 「教育的契機」における支援の有効性

生徒が授業において自己決定や作品制作を行うなかで、発生した教育的状況と教育的契機が生徒の意欲喚起に向けて有効に働いていたのかについて、生徒S・K・Iの3名を取り上げて検討する。検討に際しては、生徒Sを中心に取り上げ、補助的に生徒KとIの事例を示す。中心的に取り上げる生徒Sについては、写真5(生徒Sの作品)と、授業内での生徒と教師のやり取りの記録(表4)を用いて考察する。

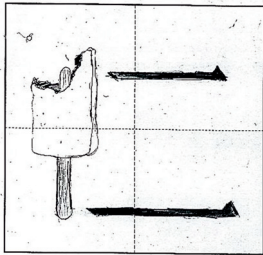


写真5 生徒Sの作品(仁)

表4 生徒Sの活動と教育的契機

生徒Sの言動や推測される思考	教師の対応(教育的契機)
○ アイデアを考える際、どのように考え始めるのかわからない。机間指導中の教師に「先生、何をしたらいいのですか」と声をかける。(①)	● 教師はプリントの記述を見ながら、「ここに書いてあるものは細長いものが多いですね。テニスのラケットや棒アイスも長い形です。習字の筆もそうですね。これを文字に入れられないかな」と問いかける。
○ 「あ、わかった。先生もういいよ」と答え、好きな食べ物の項目に書いた「アイス」を採用して描き始める。	● 机間指導中に作品を見て、「アイスと組み合わせたのですね。いいアイデアを思いついています」と話す。
○ 文字も塗りつぶし終わり、絵も描いたため完成したと思う。教師を呼び止め、「先生もうできました」と作品を見せる。(②)	● 付箋紙に絵を描きながら指導を行う。 「アイスというアイデアは凄くいいですね。でも、今のアイスは紙みたいにペラペラのアイスになっていますよね。アイスには厚みがあるでしょう(直方体を描きながら)。アイスは箱のような形になっているので、(棒アイスを描く)同じように奥行を描くと、齧れそうなアイスになります。せっかくまだ時間があるので、クオリティを上げましょう」と話し、付箋紙をプリントの余白に張り付ける。(③)
○ 説明を聞き終わった後に頷き、一度完成した作品を描きなおしていく。	
○ 教師を呼び止め、「先生見てください。アイス齧ったようにしました。食べているんです」と作品を見せる。(④)	● 作品を見て「さっきよりも、ずっとよくなりましたね。先生が言わなかったアイデアを、自分で思いついていて素晴らしいです」と答える。

生徒Sが行った教師への問いかけ(①)から、生徒Sはアイデアを考える方法がわからず、発想のきっかけを得ることができずに困惑しているという「教育的状況」にあったと予想できる。教師はこの状況から「教育的契機」として、生徒が記入していた学習プリントの内容を想起させ、複数の例示を行った。それにより、生徒Sはアイデアを構想することができ、その後は意欲的な制作を行う姿勢を見ることができた。

この事例からは、アイデアを広げる第一次の展開においては、学習プリントを手掛かりとした共感的な理解を行い、生徒を主体とした受容的な態

度を基とした支援が有効であることがわかる。

同様にアイデアを広げる第一次の展開で、生徒Kは、学習プリントに記入したパズル、音楽という単語をもとに、参考資料から見つけたギターや他の生徒作品からヒントを得た鍵盤などを作品に取り入れていった。

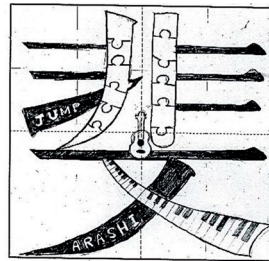


写真6 生徒Kの作品(斐)

この事例から、アイデアを広げる段階においては、教師との間に生まれる教育的契機だけではなく、モデル作品や、他の生徒の作品、資料などの教室環境が有効な「教育的契機」となりえることがわかる。

続くアイデアを絞り、作品として表現を目指す段階において、生徒Sは制作時間が多く残っている状況で、教師に作品の完成を伝えた(②)。この時、生徒Sは、自身の作品にこれ以上どのように手を加えるべきかわからず、自分ができることはすべて終わった、と判断したと考えられる。また、自分自身がまだ作品の質を高めることができる、ということに気づいていない状況である。この「教育的状況」に対して、教師は付箋紙による具体案や実現のための方策を視覚的に提示したs(③)。これにより、生徒Sは、アイスクリームの形状をより実物らしく表現しようとする意欲と、具体的な方法を獲得したと考えられる。また、提案されたことだけでなく、自らアイデアを足すことで、オリジナリティを作品に加えようとする姿勢を見ることができた(④)。

また、この第二次のアイデアを絞る段階で、生徒Iは自分が得意とする折り紙を漢字と組み合わせようとした。その際、自ら教師に必要な紙を要求し、実際に折り鶴を作り、制作に生かしている。

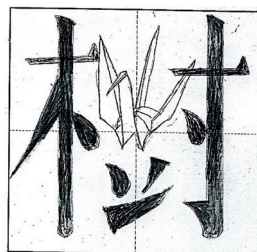


写真7 生徒Iの作品(樹)

こうした事例からは、アイデアを絞る段階では、生徒のニーズに対応することができる、応答的で情報的な環境づくりが有効であることがわかる。

### (3) 実践における課題

こうした支援の有効性を確認できたその一方で、有効な「教育的契機」を作り出すことができず、十分なサポートを行うことができなかつた生徒も存在する。生徒Rは、授業後に他の生徒が授業の感想を話す中、「全然できなかつた」と発言をしていた。授業実施後、生徒Rの作品と学習プリントを確認すると、質問項目に記入していた「海」や「旅」というイメージをうまく文字と組み合わせ、絵文字の作品とすることができなかつたことが読み取れる。(写真8)

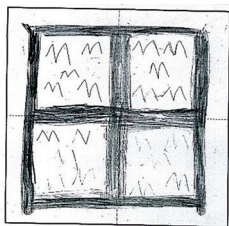


写真8 生徒Rの作品  
文字の隙間に「波」を描く

こうした生徒のつまづきに気付くことができなかった原因として、授業時間中の机間指導における教師の見落としが考えられる。

限られた授業時間のなかで指導を行う際、完全に手が止まっている生徒や、質問をする生徒に、教師の意識は向かってしまいがちになる。

生徒Rの場合、生徒Rの周囲には生徒相互が関わり合っている状況が見て取れ、終始制作を続けていた。そのため、教師は生徒Rが有効な教育的契機を得ることができていると思ひ込み、対応すべき教育的状況が発生していることを見逃してしまつたと考える。そして、今回の授業は時間割変更により2時間連続の実施となつたため、授業展開の第一次終了後に学習プリントの回収・点検が行えず、生徒Rのつまづきに気づくことができなかった。この事例からは、授業内において意図的・自然発生的に「教育的状況」が発生していたとしても、そこで生徒が制作に向けての有効な「教育的契機」を得ているとは限らないことに気づくことができた。この事例のように、教師の勝手な推測や思ひ込みは、生徒のつまづきを見過ごすことに繋がる。そのため、生徒が有効な教育的契機を得ることができているかを、教師はしっかりと確認する必要がある。

## 6 おわりに

今回の実践において、生徒の思ひや考えを引き出したうえでの自己決定を行わせ、それをもとにした成功体験とするための「教育的状況」の意図的設定と、その状況において発生した「教育的契

機」への対応によって、意欲的な制作を行う生徒の姿を見ることができた。

実践を考察した結果、授業展開の「アイデアを広げる段階」では、教師が生徒自身の考えを引き出す教育的契機や、多様なアイデアと関わり合う生徒対生徒や環境において発生する教育的契機が重要であり、「アイデアを絞る段階」では、対教師による専門性や、個々のニーズに対応する生徒対環境の間に発生する教育的契機が重要となることがわかつた。その一方で、教師が思ひ込みによって「教育的状況」が発生していることを見落とし、有効な「教育的契機」を作り出せていないことがわかつた。今後は、今回の実践とは異なる題材・実施校での有効な「教育的契機」の在り方や、生徒の思ひや考え、そしてつまづきを教師がより把握するための手だてを検討し続けていく。

### 主な引用・参考文献

- 市川伸一 2001 『学ぶ意欲の心理学』 株式会社 PHP 研究所
- 小島道生・石橋由紀子 2008 『発達障害の子どもがのびる！かわる！「自己決定力」を育てる教育・支援』 明治図書出版
- 村井尚子 2001 「ヴァン=マーネンにおける「教育的契機」の概念に関する一考察」 京都大学大学院教育学研究科紀要 47 pp.134-146
- 桜井茂男 1997 『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』 誠信書房
- 佐藤 学 [他]・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之、  
「教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」  
1991 東京大学教育学部紀要 30 pp.177-198
- ヴァン=マーネンが指摘するように、「教育的契機」を取り出して省察することは、確かに教師の教育的タクトの育成の視点からも有意であろう。そして本研究も、結果的には教師の教育的タクトの育成に繋がるものである。しかし、本研究の中心は、美術の授業における自己決定場面のサポートの在り方でありそれを追究するために、「教育的状況」と「教育的契機」の概念を用いることとする。佐藤学ら(1991)は「実践的思考様式」という概念を用い、教師の力量形成において、その場の思考が重要であることを指摘している。
- 柴山真琴 2006 『子どもエスノグラフィー入門 技術の基礎から活用まで』 新曜社
- 手島由紀子 2003 「アメリカ合衆国の障害児教育における自己決定の展開」 特殊教育学研究 41(2) pp.245-254