

# 図画工作科における児童のイメージ形成に有効に働く学習支援

大島 孝明\*・隅 敦

## A Study of Support for Enhancing Children's Image Formation in Art and Handicrafts

Takaaki OSHIMA and Atsushi SUMI

### 概要

図画工作科の授業において、児童はどのような過程を経てイメージを形成していくのかを、授業実践の児童の姿から考察していく。また、児童がイメージを形成しやすくするには、どのような教師の働きかけが有効に働くのかを、授業の中における児童の変容に注目して考察を加えていく。

キーワード：イメージ形成、新学習指導要領、図画工作科、学習支援

Keywords：image formation, new course of study, art and handicrafts course, support of study

### はじめに

平成20年3月に告示された図画工作科の新学習指導要領では、「共通事項」という項目が新たに設けられ、「色や形をとらえること」と「自分のイメージをもつこと」という二つの観点から、どのような題材においても共通して培うべき資質や能力が発達段階に応じて記されている。その中でも「自分のイメージをもつ」ことは、造形活動に対する思いを形や色に具現化する際の手掛かりとなるものであり、造形活動全般を通して常に働かせていくことが必要な能力である。

一方、「イメージ」という言葉は、日常生活にあふれている言葉であるが、その言葉に含まれている意味は多様である。「小学校学習指導要領解説 図画工作編」では、「自分のイメージ」とは「児童が心の中につくりだす像や全体的な感じ、または、心に思い浮かべる情景や姿のことなどのことである。」<sup>1)</sup>と説明してある。また、心理学においては、イメージのことを「心像」とし、「心像とは、外界からの感覚受容器への直接刺激によってもたらされるのではないが、外界の事物が存在した場合に喚起される感覚・知覚体験に類似したものとして体験されることを指す。さらに心像は、過去の感覚・知覚の記憶の再生や、これから体験されることの予測、あるいは与えられた現物に対して変形・移動などの操作を仮想上で加えた場合の予想、などによってもたらされる。」<sup>2)</sup>と説明している。

このように、イメージには大きく分けて対象との出会いで自然に喚起されるような受動的なものと、自分から

意識的につくり出す能動的なものがある。もちろん、つくりだしたイメージを基に別のイメージを思い浮かべたり、逆に思い浮かべたイメージを基に新しいイメージをつくりだしたりするなど、それぞれの性質のイメージは相互に関連しているため、両者を明確に区別することは難しい。しかし今、共通事項で「イメージをもつ」ことが取り上げられている中、「イメージをもつ」とはどのようなことであるかをよく考えておくべきである。児童一人一人の思いに寄り添った支援をしていくためにも、児童がどのようにして、イメージをもてるようにしたいのかというイメージ形成過程についての意識を教師側がしっかりと把握しておくことは、非常に大切であると思われる。

### I 目的

では、児童が自分のイメージをもつようになるために大切にしなければいけないことは何だろうか。「小学校学習指導要領解説 図画工作編」では、共通事項における指導事項として、児童がイメージをもつために、低学年では「自分の感覚や活動を通してとらえた形や色などを基にイメージをもつ」、中学年では「形や色の感じ、自分の思いや経験など、様々な手掛かりを基にイメージをもつ」、高学年では「外観から立体の構造や空間を把握したり、心に描いた情景や像などから形や色を考えたりするなど、中学年以上に具体的な特徴に即してイメージをもつ」<sup>3)</sup>と書かれている。ここでは、イメージをもつきっかけとなる対象との何らかのかかわりをもつこと

\* 富山大学人間発達科学部附属小学校

の大切さが書かれている。しかし、実際に造形活動をしている児童の姿を見ていると、同じ対象に出会っても、児童によって思い浮かべるイメージは異なることが多い。また、同じような支援をしても、それが有効に働く場合とそうでない場合がある。

そこで本論では、そのような児童によるイメージのどちら方に違いが生じる要因は何かを、実践事例を基に考察していく中で、児童がイメージをもちやすくするための有効な教師の働きかけについて考察していきたい。

## II イメージ形成と生活経験や学習経験との関係性

人が同じものを見ても、そこから思い浮かべるイメージが、それぞれ異なってくることについて、アイズナーは、「一定の状況をどう見るかは、かなりの程度までその状況の客観的性質に依存するばかりでなく、当面の必要性や過去の生活体験といった形でわれわれがその状況に対して抱いている概念にも依存している。」<sup>4)</sup>と、その人が体験してきたことが影響すると述べている。このことは、児童のイメージ形成にプラスに働くこともあれば、マイナスに働くこともあるという。すなわち、過去の経験によってイメージが思い浮かぶきっかけとなることもあれば、かえって過去のイメージに縛られて偏ったイメージしか思い浮かばないことがあるということである。

そのように、過去の経験がイメージ形成に影響を及ぼすことについて、横出正紀と寺戸史子は大学生にある図形を見せ、それをどのような形に見立てたのかを分類、整理し、次のように考察した。

「重要なことは、造形的語彙個々の学習はもちろんのこと、それらをいかに組み合わせるかという、イメージ個々の関係づけの問題である。この関係づけのためには、まず既習のある造形的イメージが必要であり、それらを実現するための材料経験や、道具経験の蓄積があり、更にそれらを扱う技術の蓄積がなければいけないことは言うまでもない。」<sup>5)</sup>

このように考えると、イメージ形成には児童によって異なる経験を想起させるだけでなく、それらをいかに関係づけるかということが大切になってくるといえよう。横出と寺戸の実験は、大学生を対象に描画題材で行ったが、このようなことは対象が児童であっても、立体題材であっても同様なことがいえるのではないだろうか。

そこで、本論で取り上げる実践事例は、立体表現を扱ったものとし、その中でイメージをもつ児童の具体的な姿をもとに、児童がイメージをもつために必要な要因を明らかにしていく。

## III 実践事例を通して見えてきた児童がイメージをもつきっかけ

### (1) 実践事例について

#### ①授業対象

富山大学人間発達科学部附属小学校 6学年40名  
(男子20名, 女子20名)

#### ②授業実施時期

平成20年11月

#### ③題材名

生みだそう つなげよう 平和への思い

#### ④題材のねらい

○発泡スチロールを切ったり、組み合わせたりすることに関心を持ち、自分の平和への願いを少しでも形に表そうと、こだわりをもって表現する(造形への関心・意欲・態度)。

○今まで他教科で学習してきた「平和」に対するイメージと、梱包材として使われていた発泡スチロールの形から発想を広げ、自分なりに表したい平和のモニュメントの、だいたいの形を構想し、効果的な色や形の組み合わせ方を考える(発想や構想の能力)。

○発泡スチロールの特徴を生かし、自分の「平和」に対するイメージに合わせて発泡スチロールを加工したり、立体的な奥行きを考えた組み合わせ方を工夫したりする(創造的な技能)。

○友達の作品に表れている色や形の特徴から、友達の作品にこめた平和への思いをとらえるとともに、表現の美しさやおもしろさに共感する(鑑賞の能力)。

#### ⑤題材について

本題材は、梱包材として使われている発泡スチロールを主材料として、「平和」をテーマとしたモニュメントをつくるものである。

#### <なぜテーマが「平和」なのか>

児童は、修学旅行で広島平和公園に行き、語り部さんの話を聞いたり、資料館でたくさん生々しい資料を見たりして、原子爆弾の恐ろしさを肌で感じるとともに、そのような原子爆弾を使うことになった戦争が二度と起こらない平和な世の中になってほしいという願いを強くもっている。そのような児童に、平和への思いを形に表すことによって、その思いを一層強めて欲しいと考える。また、強い思いをもっているテーマであることと、広島平和公園で平和の思いをこめたモニュメントにも数多く接してきているため、発想のきっかけがつかみやすいと考え、本テーマを設定した。

#### <なぜ発泡スチロールを主材料とするのか>

発泡スチロールは、ある程度の強度がある一方、切ったり、穴を空けたりするような加工が容易である。「平和」を抽象的な形で表そうとする際に、なんらかの曲線は不可欠な要素である。そんなとき、スチロールカッターを

使えば、なめらかな曲線を容易に表現することができる。カッターの使い方次第では、細かな細工を施すことも可能である。

そして、発泡スチロールは穴をあけることも容易なので、針金や竹籤を使えば、発泡スチロールと発泡スチロールを、接着剤を使わなくてもつなげることができる。そのため、針金や竹籤の使い方を工夫することによって、横にどんどん広がっていく作品をつくったり、発泡スチロールが宙に浮いたような作品をつくったりするなど、空間を生かした自由な表現をすることができる。それだけでなく、接着剤を使わないので、一度つないだものも、なんどもつなぎ直すことができ、少しでも自分のイメージにあった表現にしようと試行錯誤を繰り返すことのできる材料となっている。

#### <なぜ、梱包材の発泡スチロールなのか>

本題材は、「平和」を抽象的な形で立体に表していくという、小学生の児童にとってはやや難しい題材ともいえる。しかし本学級の児童は、5年生のときに「○△□の世界」という題材において、○△□だけで気持ちを表す経験をし、前題材「心のパーツを集めて」において、材料の模様や形、構成の仕方を工夫することによって、さまざまな気持ちを表すなど、抽象的な表現に慣れ親しんでいる。そのため、平和という抽象的概念を立体的な形で表すことにもそれほど大きな抵抗はないと思われる。それでも何もない状態から形を構想することは難しい。

そこで、発想のきっかけに、梱包材として使われている発泡スチロールを使うことにする。梱包材としての発泡スチロールは、梱包している製品の形に合わせて、様々な形をしている。その不定型な形を、児童は何かに見立てることからはじめ、使いたい部分だけを切り取ったり、組み合わせたりすることによって自分なりの「平和」のイメージを形でつくりあげていくことができるだろう。

このように、発泡スチロールを切り出し、新たな形を「生みだす」ことと、自由に材料を「つなげる」ことにこだわりをもって自分なりの表現を追究していくことを目標として題材を設定した。なお、「生みだそう つなげよう 平和への思い」という題材名には、そのような造形活動を通して、より確かな平和への思いを自分の中に生み、その思いを未来へつなげていってほしいという意味もこめられている。

## (2) 授業の概要 (全 10 時間)

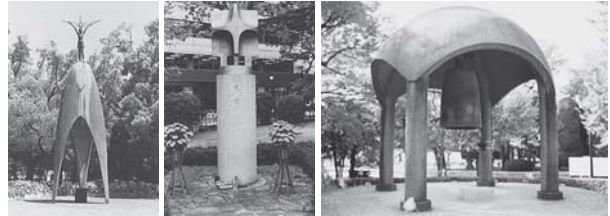
### <どのような平和のモニュメントにしようか考える>

#### ①平和について話し合う

本題材の導入では、最初に平和についてどのようなイメージを持っているのかを、言葉で出し合い、黒板に書き連ねていくという活動を行った。ここでは、「光」「やさしさ」「永遠」「家族」「愛」「未来」など、平和から連想する言葉が次々と出された。

#### ②平和をテーマにした抽象的な形について考える

次に、平和をテーマにした抽象的な表現の見本として、修学旅行で見てきた広島平和公園に設置してあった抽象的な平和のモニュメントの写真を3枚児童に見せ、それぞれのモニュメントの形にどのような平和への思いがこめられているのかを話し合った。



<写真1>

<写真2>

<写真3>

#### ③どのようなものをつくらうかワークシートに記入する

①②の話し合いの後、どのような平和のモニュメントをつくらうと考えているかを、ワークシートに簡単な文章で表したり、アイディアスケッチを描いたりした。アイディアスケッチでは、本題材では不定形な発泡スチロールの形から思いつく姿を大切にしていたので、つくりたいモニュメントの全体像ではなく、「ここだけはこだわりたい」という部分の形だけ描けばいいということにした。

#### <発泡スチロールで形に表していく>

活動が始まると、児童は様々な形の発泡スチロールを手に取り、それらの形を生かしながら発泡スチロールを切ったり、組み合わせたりして、自分の中にある平和への思いを形に表していった。

#### <友達の表現の工夫を知る>

活動の途中で、友達の表現の工夫にふれることのできる場を設けた。自分では思いつかなかった発泡スチロールの使い方や用具の使い方を知り、自分の表現にも取り入れていこうとする姿が見られた。また、同じようなテーマでも異なった表現方法があることを知り、自分の表現を見つめ直すきっかけとなった。

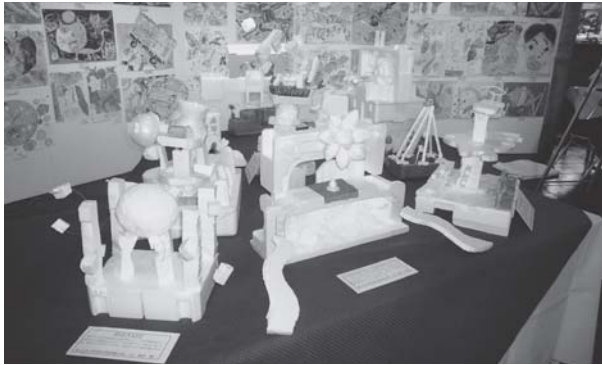
#### <図工ノートで自分の表現を振り返る>

本題材では毎時間後、デジタルカメラで撮った写真を貼りつけた図工ノートで自分の表現を振り返る場を設けた。児童は写真にどのようなイメージを表したのかを書き込むとともに、その日にこだわったことを中心に感想を書きこんでいった。また、教師はそのような児童の感想に対し、朱書きで励ましたり、アドバイスをしたりする。そのような図工ノートを図工ファイルに綴っていくことにより、ポートフォリオのような形で自分の活動を振り返ることができるようにした。

#### <平和への思いを伝える>

作品が完成したら、自分の作品にどのような平和への思いをこめたのか記入したカードと共に、校舎内に展示した。ちょうど授業参観があったときだったため、他のクラスだけでなく、多くの保護者の方にも見ていただいた。また、一部の作品は校外の造形展に出品し、一般の

方にも作品を通して平和への思いを伝えることのできる場を設けた。



<写真4：作品展の様子>

### (3) 児童の姿からとらえたイメージをもつきっかけ

本実践から、児童は様々なことをきっかけとしてイメージをもつということが見えてきた。以下、筆者がとらえた児童がイメージをもつきっかけを、児童の具体的な姿からまとめる。

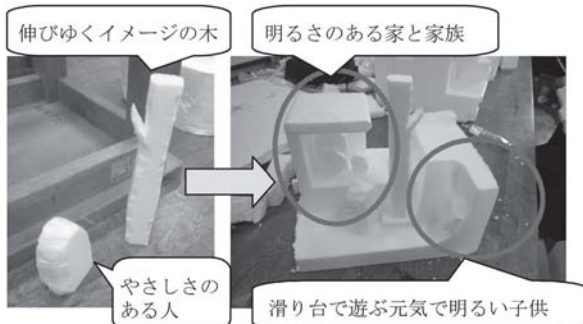
#### ① 導入場面における話し合いをきっかけにしたA児

A児は、平和へ思いが伸びていく様子を「木」に表し、その傍らに抽象的な形の「人」をつくった段階で活動が止まっていた。しばらく考えた後、木と人の周りに、平和な社会で明るく暮らす「家」とその家に住む「家族」を象徴する形をつくった。さらに、発泡スチロールのカーブになっている形を生かして滑り台にし、そこで元気に遊ぶ子供をつくった。これはアイディアスケッチにもなかった表現である。この日の図工ノートにA児は次のように書いている。

「前よりたくさん進んでよかったです。この前に、平和について話し合ったときに、元気・明るい・健康・家庭・家族などがみんなの意見で出たので、それを一つにまとめて工夫しました。後は右上に何か平和への思いをつなげられるようなものをつけたいです。」

図工ノートの記述からも分かるように、活動の中でA児は、最初の話し合いで出された平和に関する言葉を思い出し、それらの言葉をきっかけとして、新たなイメージづくり出すことができた。

<言葉をきっかけに新たなイメージを加えて変容したA児の作品>



<写真5：A児の作品>

<写真6：変容したA児の作品>

#### ② 導入場面で提示された写真をきっかけとしたB児

児童の作品から、導入で見せた3枚の写真も児童のイ

メージ形成に影響を与えたことが分かった。

#### ア. 導入の写真1に影響を受けたB児

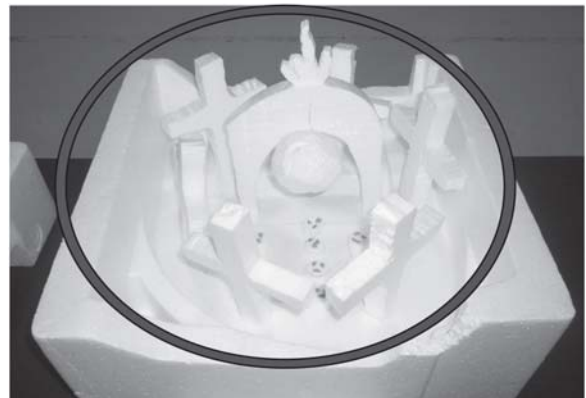


<写真7>

平和を願う人々が、地球を支え合っている様子を表しているB児の作品

このB児の作品にいる人物は、手を上に広げているポーズをとっている。これは、導入での写真1にあった、折り鶴を捧げる少女の像に影響を受けている。B児は手を上に広げた人物を4人つくり、その上に鶴ではなく、地球を象徴する丸い形を乗せている。そうすることによって、みんなが協力してかけがいのない地球を支えてほしいという願いをこめた表現になっている。

#### イ. 導入の写真2に影響を受けたC児



<写真8：十字形の人物がいるC児の作品>

このC児の作品に使われている十字形は、手を横に広げている人を表している。これは、導入での写真2にあった、平和を求める人々が手をつないでいる様子を表している十字形に影響を受けている。C児は十字形で人を表し、手をつないでいるように配置することによって平和を喜びながら仲良く生活する人々を表している。

#### ウ. 導入の写真3に影響を受けたD児



<写真9：鐘を使っているD児の作品>

このD児の作品には、鐘が使われている。これは、導入での写真3にある平和の鐘に影響を受けている。D児は図工ノートに、「今回は平和をたくさん感じられるようにした。平和の鐘は、平和記念公園で一番心に残り、平和が一番伝わると思ったからつけた。」と書いているように、写真を見たことによって、実際に行ってきた平和記念公園で感じたことを想起してイメージをもつきっかけとしたことが分かる。

このように、導入で提示した写真からイメージをもつきっかけをつかみ、自分の表現の中に取り入れていった児童の姿を見て取ることができた。

### ③材料の形をきっかけとしたE児



<写真10：E児の作品>

E児は、発泡スチロールの真ん中が窪んでいる形から、広げている手をイメージした。そして、その発泡スチロールを2つ並べることで、両手で何かを受け止めているような形をつくった。そこからさらにイメージをふくらませ、針金で角度を調節して原子爆弾を両手で受け止めている様子をつくることで、戦争を止めるというイメージを表すことにした。

### ④偶然生まれた形をきっかけとしたF児

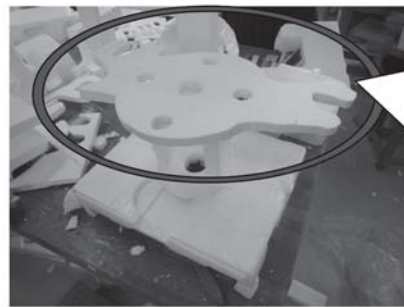


<写真11：F児の最初の作品>

F児は、上の写真11のように、平和のつながりを象徴する輪をつくり、それを支える支柱を付けたところで、次に何をしようか悩んでいた。

そのうち、板状の発泡スチロールを、電動スチロール

カッターで半分遊びながら切っているうちに、なめらかな曲線で、思いもかけないおもしろい形ができた。それを見た教師は、「それは他の人になく斬新な形でおもしろいね。」と声をかけると、F児はうれしそうにそれを輪の上に取り付け始めた。F児はそのなめらかな曲線の形から、「やさしさ」のイメージをもったようである。そして、その偶然生み出された形に「みんながどこにいてもつながっている」ことを表す穴を5つ空け、イメージをふくらませていくことができた。



<写真12：変容したF児の作品>

偶然生まれたやさしさを象徴する形と、みんながどこにいてもつながっていることを表す5つの穴

### ⑤友達の表現をきっかけとしたG児

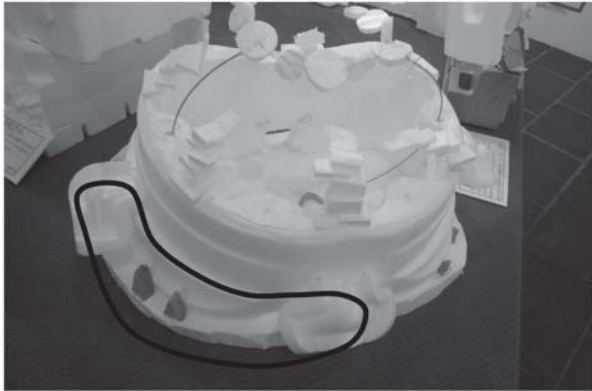
鑑賞タイムで、G児は二人の表現に注目した。一人は、地球をイメージした丸い形を、浮いたように見せるために、「わざと」針金でつないでいる工夫をしたH児である。もう一人は、平和のシンボルを支える4本の柱のうち、1本だけを「わざと」壊れたものにして、「1本がだめでも、他の柱がかばうことで協力を表した」というI児である。

G児はこの二人の表現を見て、自分のイメージを強調するために、「わざと」どこかの部分を変形させている表現に注目した。そしてG児は二人の表現をきっかけとして、作品の土台となる発泡スチロールの板を、土台に付ける胴体部分の作品から、「わざと」はみ出させることを思いついた。そうすることで、「幸せがあふれている」というイメージを強調できると考えた。

その日の図工ノートにE児は、次のように書いている。

「友達の作品を見ていて『わざと』が入っている人がいて、私は『わざと』が入っていると、より強く平和が感じられると思いました。だから、私も今日は、一つだけでも『わざと』を作ってみようと思いました。それでできたのは土台です。私も『わざと』を使うことができました！最初は輪だけだったけど、今は他にもいろいろなものができて平和という願いをさらに強くこめることができました！」

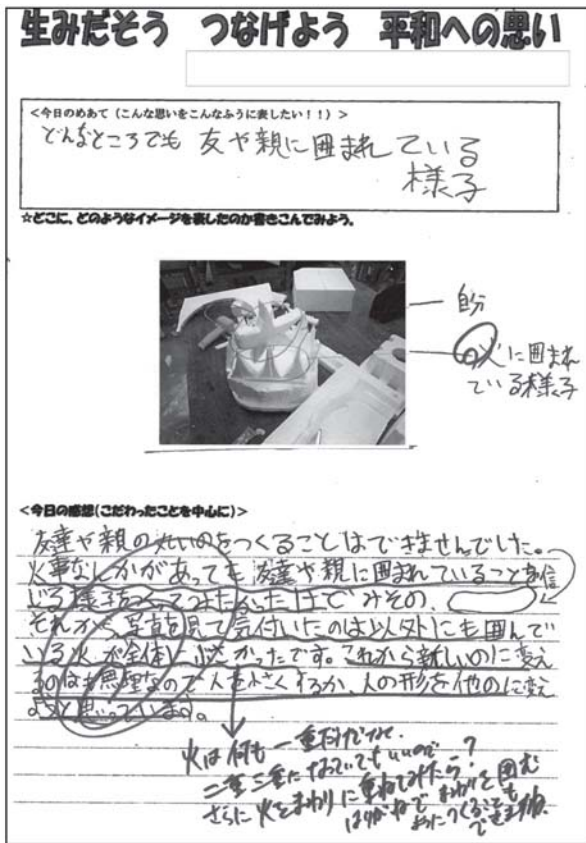
その文章からは、友達の表現に刺激を受けて自分のイメージをふくらませることができたことに満足している様子を読み取ることができる。



<写真13：土台がはみ出しているG児の作品>

⑥ 図工ノートの振り返りをきっかけとしたJ児

下の図1は、J児の図工ノートである。J児は、自分を象徴する形が、火に囲まれている様子をつくり、火に囲まれるような状況にあっても、自分は家族や友人に守られているのだという様子を表そうとしていた。



<図1：J児の図工ノート>

しかし、「写真を見て気づいたのは、意外にも囲んでいる火が全体に小さかったです。」と書いているように、図工ノートに貼った自分の作品の写真を見ることで、それまで気づけなかったことに気づき、新たなイメージをもつことができた。そして、書くことによって、さらにそのイメージを具体的なものにしていった。

(4) 児童のイメージ形成に有効に働く教師の支援

以上のことから、本実践における児童のイメージ形

成のきっかけとなるものには、「写真」「材料」「友達の表現」「図工ノート」「偶然生まれた形」といった視覚的なものだけでなく、「言葉」という非視覚的なものまで、様々なものがかかわってくるということが分かった。すなわち、児童のイメージ形成を促すためには、それらのきっかけとなるものをいかに与えるかということが、教師の大切な支援となるであろう。以下、本実践から見てきた児童のイメージ形成に有効に働く教師の支援についてまとめる。

① 言葉をきっかけにイメージをもつことができるようにする

言葉の中には、その言葉を聞くだけで姿や情景などがイメージできるものもある。一方、単語だけではあまりイメージすることができなくても、いくつかの単語を組み合わせたり、文章化したりすることによって、具体的なイメージをもつことがある。そこで、題材にかかわるたくさんの言葉を思いっくまに出したり、いくつかの言葉を組み合わせさせてイメージしやすい言葉をつくりあげたりするなど、言葉についてじっくり考える場や時間を設けることが、イメージをもつ一つのきっかけになると思われる。

② 視覚的な資料をきっかけにイメージをもつことができるようにする

本論で取り上げた児童以外にも、「手を広げた人」を使った児童は2名、「十字形の人」を使った児童は4名、「鐘」を自分の表現に使った児童は2名いたように、導入で見せた写真に影響を受けたと思われる児童が多かった。抽象的な表現を扱った本実践のような、言葉だけでは具体的な形を思い浮かべにくい題材においては、参考となる視覚的な資料を見せることはイメージをもつきっかけとして有効に働くことであろう。その際、児童に固定的なイメージを与え過ぎてしまい、豊かなイメージ形成を妨げることをないように留意したい。

③ 材料を見ることをきっかけにイメージをもつことができるようにする

本実践では、最初のアイデアスケッチではなかなか形に表すことができなかった児童でも、発泡スチロールを見ることによって自分のイメージをもつことができたという児童が多かった。また本実践では、イメージを形で表すことに重点をおいていたため、白色の発泡スチロールを中心に用意した。しかし、たまたま手に入った、黒色の発泡スチロールも少しだけ用意しておいたところ、黒色から戦争の恐ろしさをイメージし、平和なイメージのある白色の発泡スチロールと組み合わせると、戦争と平和を対比させるような表現をする児童もいた。

このように、児童は材料の形だけでなく、色からもイメージをもつきっかけをもつ。どのような材料をどれだけ用意しておくか、題材のねらいや児童の実態に応じてよく吟味しておきたい。

④ 操作する中で偶然生まれた形をもとにイメージをもつことができるようにする

児童は、F児のように、材料を操作する中で偶然生ま

れた形から新たなイメージをもつことがある。特に本実践のような抽象的な表現を扱う場合は、そのような偶然生まれた形が「なんとなく〇〇に見える」といったところからイメージをもつきっかけをもつことが多い。F児の他にも、ホットカッターの熱で発泡スチロールの表面が偶然凸凹に溶けたことからイメージを膨らませ、戦争の恐ろしさを表現することに取り入れていった児童もいた。

そのためにも、材料や用具を自由に使い、実際に手で操作しながらいろいろ試行錯誤することができるような場や時間を保証しておきたい。また、本実践のように、偶然生まれた形の価値に気づくことができるような教師の言葉かけにも留意したい。

#### ⑤友達の表現をもとにイメージをもつことができるようにする

図画工作科の時間、わき目も振らずに最後まで集中して表現し続けることは、「こだわり」という面からするとすばらしいことである。しかし、一人だけの力で最後まで表現しようとする、偏った方向からしかイメージすることができず、本当に自分の表したいことが十分に表現できないということもある。

そこで、あらゆる視点から柔軟に自分の表現を見ることができるよう、児童の視野を広げてやる支援を心がけたい。そのためにも本実践のように、友達同士で表現を比べ、友達に自分の表現のよさを認めてもらったり、それまで気づけなかった表現の仕方や作品の見方を知ったりすることもできる場を適時設けていきたい。視点を変えろという意味では、友達の表現にふれるだけでなく、新しい材料を投入したり、別の視点に気づくことができるような学習課題を提示したりすることも、新たなイメージをもつきっかけとなりうるだろう。

#### ⑥図工ノートの振り返りをもとにイメージをもつことができるようにする

デジタルカメラの写真を活用した図工ノートのよさは、それまで夢中になってつくっているときには気づくことができなかったことにも、写真を通して一度作品から離れて見ることで、客観的に自分の表現を見ることができることにある。そうすることで、自分に足りない部分が見えてくるだけでなく、うまくいった表現を自覚することにもつながる。そのような自覚は、次の活動においてイメージをもったり、イメージを形や色で表したりしていくときに生きて働くことにもつながる。図工ノートに限らず、児童が自分の表現について冷静に分析することができるような支援を心がけていきたい。

## IV 本実践から見えてきたこと

### (1) 児童のイメージ形成と学習経験との関係性

本実践から、児童のイメージ形成にはさまざまなきっかけとなるものがあり、教師はいかにそのようなきっかけを児童に与えていくかということが大切な支援になっ

てくることが見えてきた。しかし、同じ写真を見ても、イメージ形成に影響を受ける児童と受けない児童がいる。その背景にあるものは、横出・寺戸が指摘しているように、児童の学習経験が関係してくると思われる。本論で取り上げたD児が、図工ノートで鐘と取り入れた理由を「平和の鐘は、平和記念公園で一番心に残り、平和が一番伝わると思ったから」としているように、本実践において児童のイメージ形成の基盤となっているのは、修学旅行における平和学習の経験である。D児は導入で提示された写真3を見て、その写真と自分の経験とを関係付けることによって自分のイメージをもつことができた。

また、E児のように原子爆弾を戦争の恐ろしさの象徴として作品の中に取り入れている児童は他にもいる。広島平和記念公園の資料館に展示してあった、原子力爆弾が落ちて時が止まったままの時計をイメージしながら自分の作品の中にも時計を取り入れた児童も3名いる。このほか、図工ノートの記述から、ほとんどの児童が修学旅行での何らかの経験がイメージ形成の基盤になっていることが読み取れる。

このことから、題材を設定する際、児童が学習経験を自分の表現に関連付けやすいものを選ぶことの大切さが分かる。加えて、導入での写真資料のように、そのような経験を想起するきっかけとなるようなものを提示するような支援が必要になってくると思われる。

また、児童の作品を見ると、一番多く使われていた表現は「アーチ」で、40人中10人の児童が使っていた。アーチの形や大きさはそれぞれ異なるが、全員にだいたい共通なのは、「アーチをくぐることで、戦争から平和の世界に変わることができる」というイメージがこめられていることである。このようなイメージをもつことになった背景は何だったのであろうか。

いくつかの要因が考えられるが、大きな要因の一つとして、5年生の12月に行った「パワーアップゲート」という題材における学習経験との関係性があげられる。「パワーアップゲート」は、園芸用に使われる竹のアーチを2本つなぐことでゲートをつくり、児童がそのゲートをくぐったら自分自身がパワーアップするような飾りを考えるという題材である。(写真15参照)このときの「ゲートをくぐると違った自分になる」ことをいかに表現する



<写真14：K児の作品>

かを考えた学習経験が、「アーチをくぐると違った世界(平和の世界)になる」というイメージにつながったのだろう。

同じような意味がこもった表現として、本題材では「アーチ」以外にも、「トンネル」や「扉」、「道」などの表現があった。その中でも独創的だったのはK児の表現(写真14)である。K児は、戦争のある世界と平和な世界を別々につくり、それらの二つの世界を針金でつないだ。そして、その針金に、徐々に大きくなっていくように円盤状の発泡スチロール板を通し、戦争のある世界からだんだん平和な世界になっていく様子を表現したのである。

K児は、パワーアップゲートの題材で、ゲートの内側にひし形を3つ、だんだん大きく、そして太くなるように配置した。そのことによって、ゲートくぐることによって積極性がだんだん高まっていくイメージを表現した。このときの、「大きさや太さを大きくしていくことで、そこにこめた思いもだんだん大きくなっていく」という考えが、材料と形を変えて本題材の表現に関係付けられたのである。



<写真15: 大きさと太さがだんだん変わっていく表現にしたK児のゲート>

## (2) イメージをもつきっかけと児童の実態

本実践事例の考察を通して、立体表現においても児童のイメージ形成には、児童一人一人がもつ学習経験が大きくかかわってくるのが分かってきた。児童は、知覚したことと自分の学習経験とを照らし合わせ、試行錯誤しながら関連づけることで自分の思いに合ったイメージをつくりあげていく。

ただし、イメージをもつきっかけとなるのは、対象を「見る」ことだけではない。F児のように、「触ったり操作したりする」ことによって学習経験が想起される児童もいる。また、そのような知覚の「対象」となるものも、絵や写真、材料といった物質的な目に見えるものに限らず、A児のように、「言語情報」のような目に見えないものをきっかけとしてイメージをもつことができる児童もいる。

ローウェンフェルドは児童を、「視覚型」と「触覚型」に分け、例えば触覚型は、「材料を直接的に扱ったそれらを機能的に用いるか、あるいは情緒的な抽象物にいつそう専心する傾向をますます示すようになる。」<sup>6)</sup>と特徴づけ、そのような特徴に合った指導をすべきであると

言っている。本題材においてF児は、ローウェンフェルドの言い方を借りるならば「触覚型」に近いともいえよう。しかし、ローウェンフェルドがすべての人が「視覚型」と「触覚型」にはっきり分けられるわけではないと言っているように、ある児童を「この子は造形的に〇〇のタイプだ」と決めつけてしまうのは危険である。実際、見ることと触ること、そして言語情報などは相互に関連し合っている。本題材では、操作する中でイメージをもつことが多かった児童でも、別の題材では見ることからイメージをもつこともあるだろう。重要なのは、児童によってイメージをもつきっかけはいろいろあるということである。

そのためには、そのような児童の実態を踏まえ、あらゆるきっかけから児童がイメージをもつことができるような柔軟な働きかけをしていくことが大切であるといえる。

## おわりに

本題材で取り上げた実践事例は、高学年における「表したいことを絵や立体、工作に表す」の領域に関するものである。本論で明らかになった児童のイメージ形成過程の様子や、そのための支援は、発達段階の違いや、「材料を基に造形遊びをする」領域における題材の違いなどによって、児童のイメージ形成過程や、児童がイメージをもちやすくするような教師の支援の違いがある可能性がある。ぜひ、学年や題材を変えて同様な視点から児童のイメージ形成過程について研究を深めていきたい。

## 注

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」日本文教出版、2006年、P.19
- 2) 下中邦彦編「心理学事典」平凡社、1981年、P.424-525
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 図画工作科編」日本文教出版、2006年、P.30, 42, 55
- 4) E.W.アイズナー、「美術教育と子どもの知的発達」黎明書房、1986年
- 5) 横出正紀・寺戸史子『造形的イメージに関する関係性についての一考察』『美術教育学』第16号、1995年P.341～352
- 6) V.ローウェンフェルド、「美術による人間形成」黎明書房、1970年、P.289

## 参考文献

文部科学省「平成20年度版学習指導要領」

(2009年8月31日受付)

(2009年11月6日受理)