

A proposal of the expression of thoughts as solutions of practical issues for the "drawing words" activity:

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 有川, 貴子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028689

論文

「言葉を描く」過程でのイメージ顕在化の手立て

有川 貴子

(静岡大学教育学部教育学研究科)

A proposal of the expression of thoughts as solutions of practical issues for the "drawing words" activity:

ARIKAWA Takako

ABSTRACT

This study suggests the significance of the "drawing words" activity from the perspective of cognitive image schema and metaphor, and the expression of thoughts as practical issues and solutions from the perspective of internalization and externalization. In addition, conducted a "drawing words" exercise for fourth-grade elementary school students, and tracked the expression of one target child to verify whether the teacher's method of clarifying thoughts had an effect on the child's expression.

キーワード： 図画工作科 表現 言葉 内化 メタファー 顕在化

1. はじめに

筆者はこれまで図画工作科において、児童の表現や鑑賞と、言葉とのかかわりに関心を持ち、言葉から個々がイメージを持ち、色や形で表すことに興味を持ち、物語や詩、オノマトペを教材として取り入れ、そのイメージを色と形につなげ、「言葉を描く」図画工作科の実践に取り組んできた。

図画工作科の学習において言葉に焦点を当てる展開は、児童の学びの視点に立ったカリキュラム・マネジメントによる教科横断的な学習展開の推進に加え、鑑賞活動の教育的価値や教科教育における言語活動の工夫の重要性が浸透してきたことで、今後も多くの実践が期待されるだろう。しかしこれまでの実践においては「言葉を描く」活動における課題も認識している。これまで図画工作科で「言葉を描く」活動の意義や課題、手立てについて扱った論考は少ない。多くの教育現場で「言葉を描く」を始めとした、児童の表現と言葉とのかかわりを視点とした実践が行われていくためには、図画工作科の学習において言葉に焦点を当てる活動の意義や課題に対応するための指導者の手立てについて、それらを包括できる視点からの考察が行われていくことが必要である。

そこで本研究では、「言葉を描く」活動の意義や実践上の課題と指導者の手立てについて認知の視点から考察し、試験的実践として手立ての有無による児童の表れの比較を行うことにより、その手立てが児童の表れや指導者の支援に与える影響を捉えることを目的としている。

2. 方法

本研究は、教育実践を含み以下の方法を進める。

- (1) 認知言語学の視点から、「言葉を描く」活動の意義をおさえる。
- (2) これまでの実践で認められた課題について、学習者の認知を主体とした学習過程理論の視点から原因を探る。
- (3) 課題に対応するための指導者の手立てを検討する。
- (4) 小学校4年生を対象に「言葉を描く」活動を行い、(3)で検討した手立ての有無による児童の表れの比較から、手立ての影響を調べる。
- (5) 児童の表れから、(3)で検討した手立てについて考察する。

本稿では、(1)は第3章、(2)は第4章、(3)は第5章、(4)は第6章、(5)は第7章で述べる。

3. 「言葉を描く」ことの意義

美術教育において児童の表現活動や鑑賞活動と言語との関わりを考えていくためには、認知言語学の視点が有効である。本研究で取り上げる「言葉を描く」活動では、イメージ・スキーマ⁽¹⁾の概念が参照できる。萱(2015)は鑑賞活動でのコミュニケーション(作品との対話、自己との対話、他者との対話)の側面からイメージ・スキーマの拡張性を主張するモデルに触れ、

対象を見る、感性の網をくぐらせた言葉を介することにより鑑賞活動は、恣意的に見ることではなく、一方に対象を理解し把握するという認知をともなうこと、それにより、根源的なレベルでの他者理解に通じていく可能性がある⁽²⁾

と述べ、鑑賞活動を学習者のより根源的な能力の育成する活動として意義づけるとしている。そもそも活動で言葉が中心的存在である鑑賞活動における言葉の意義付けに異論はない。

では、本研究での表現活動としての「言葉を描く」活動とイメージ・スキーマはどのように関わらるだろうか。池内(2009)は感性について解釈する中で、

イメージ・スキーマはアナロジー、メタファーが働く前段階であり、カテゴリー化による構造化された知識と、それを創造的に用いようとする我々の想像力(imagination)がそこには見出せる⁽³⁾

と述べている。また、メタファー(隠喩)については、より抽象的で分かりにくい対象を、より具体的で分かりやすい対象に「見立てる」ことである。われわれを取り巻く世界は、言語のみならず、メタファーに溢れている⁽⁴⁾

とし、視覚的なメタファーの存在についても触れている。さらに山梨(2020)が認知言語学の関連分野への適用可能性として、

認知言語学で得られたこの種のイメージ・スキーマとメタファーに関する知見は、手話、ジェスチャーをはじめとする非言語的な伝達(ノンヴァーバル・コミュニケーション)の分析にも適用していくことが可能⁽⁵⁾

であると述べている。これらのことから、池内によるイメージ・スキーマとメタファーの考察は「言葉を描く」活動に応用することができるだろう。池内のイメージ・スキーマとメタファーの説明をまとめて「言葉を描く」活動に当てはめてみると、図1のように考えられる。

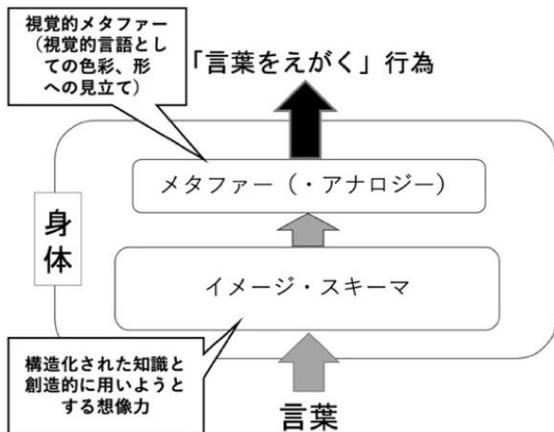


図1 認知言語学からみた「言葉を描く」活動

表現活動としての「言葉を描く」活動は、児童が個々の身体から五感を通して感じた言葉を心的行為としてのイメージ・スキーマで経験に基づいて構造化された知識と結び付けられ、さらに想像力によって、視覚的メタファー(視覚的言語としての色彩、形への見立て⁽⁶⁾)が行われ、その結果が児童の個々の身体を通

して「言葉を描く」行為として表出する活動であると説明できる。

萱の作品、自己、他者との対話を視点とした鑑賞活動のイメージ・スキーマの役割に対して、表現活動として実態の無い「言葉を描く」活動では、イメージ・スキーマは自己との対話での役割の割合が大きい。

また、前述のように鑑賞活動が対象の色や形が、「児童の感性の網をくぐった言葉」⁽⁷⁾に変換されて対話に向かうのに対し、表現活動としての「言葉を描く」活動は、言葉から児童の感性が得たものが色や形に見立てられる。色や形と言葉の間で、イメージ・スキーマは真逆のベクトルの働きをしている。

「言葉を描く」活動は、実体の無い対象から感じる個の心的行為を通して色や形で見立てや意味付けを行い、自らも見たことのない実体を創り出す道筋自体に活動の意義がある。

4. これまでの実践での課題

筆者はこれまで物語や詩、オノマトペなど、多様なサイズの言葉を取り入れたいくつかの実践を通して、図画工作科における「言葉を描く」活動に表現活動の展開に意義を感じてきた。

しかし「言葉を描く」活動の教育実践においては課題も認められてきた。中心的な課題としては、学習過程で言葉のイメージを形や色に見立て、変換していく段階での児童のつまづきに対する指導者からの支援の困難さがある。その原因を、学習者の認知の視点から探ってみたい。

エンゲストローム(1994)は、学習過程を6つのステップで示している(図2)。学習者にとって学習の核とする内化(internalization)は「学習の基礎であり、物質的行為を心的行為に変換すること。プロセスにおいては、言語と発話が重要な役割を果たす⁽⁸⁾」もの、外化(externalization)は「習得した知識を活用して問題の解決を試みること。(中略)モデルをツールとして応用する⁽⁹⁾」ものであるとしている。

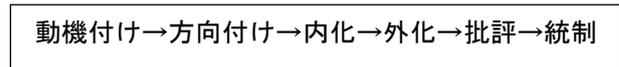


図2 エンゲストロームによる学習過程

また溝上(2018)はエンゲストロームの内化や外化について、場面や活動の例示を加え、学習過程での内化と外化の往還の重要性を主張している⁽¹⁰⁾(図3)。

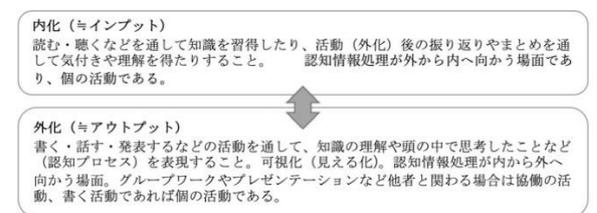


図3 溝上による内化や外化の定義

このように説明されている内化と外化の場面を「言葉を描く」活動に当てはめると、図4のようになる。ここでは、題材レベルではなく活動レベルで内化や外化を捉えている。題材として計画する際には、さらにいくつかの内化や外化のステップが加えられる事になる。

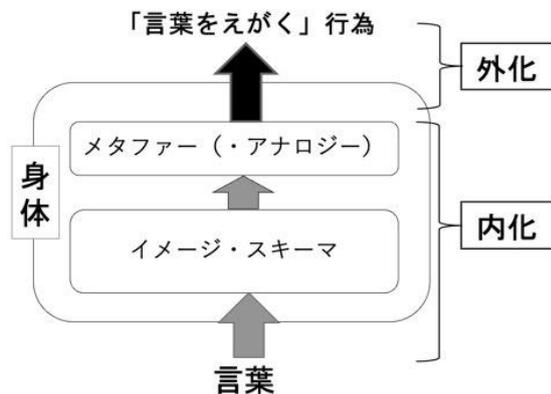


図4 「言葉を描く」活動における内化と外化

「言葉を描く」活動においては、児童が言葉から内面を感じ取り、イメージ・スキーマとメタファー、アナロジーによって色や形に見立て変換していく場面が内化、その結果が手を動かして描くなど、身体を通して現れる場面が外化である。

「言葉を描く」活動での児童のつまずきは、言葉から感じたことを想像し色や形で見立てていく内化場面で起きる。内化は内面で起きることであるから他者、また本人でさえもつまずきの原因を自覚することが難しい。「言葉を描く」活動は実体の無いものの視覚的メタファーへの変換であることから、指導者にも、つまずきを見せる児童本人にも言葉からイメージ・スキーマやメタファーによって色や形に変換していく過程がつかみにくく、適切な支援を難しくしている。

5. 手立ての検討

学習過程の内化場面での指導者や児童自身の学習状況の把握が難しいという課題に対応するための手立てとして、内化の過程での児童の思考の顕在化を検討する。

溝上(2018)によれば、学習における顕在化とは「無意識・前意識にある感情や理屈とかを意識層に上げていく。意識層に上げるとそれはコントロール可能なものになり、学習のプロットのように筋を作る⁽¹¹⁾」ものであるとしている。顕在化は学習者の外化（書く、話す、発表するなどによる可視化）によって行われる。これまで課題が認められていた、言葉をイメージ・スキーマやメタファーによって色や形に変換していく過程は内化場面である。この内化場面の過程に、さらに内化①→外化（顕在化）→内化②で表される内化と外

化を往還する学習を埋め込み、言葉から色や形に変換していく過程の可視化を図る（図5）。

本研究では顕在化はイメージ・スキーマとメタファーを円滑に進める役割と捉え、手立ての視点は、学習の中心となる造形の要素である。

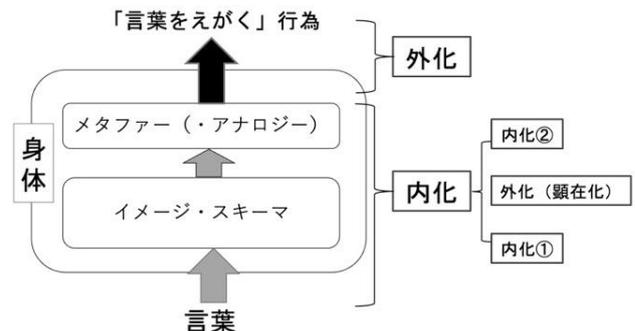


図5 内化と外化を往還する学習を埋め込む手立て

「言葉を描く」活動では色や形が中心となる造形の要素であり、児童は内化①の場面で対象となる言葉に出会い、次に外化（顕在化）の場面では対象となる言葉と色や形をつなぐ下支えとなる方法で活動を行う。児童は、ここで「言葉を描く」外化活動に向かうための、色や形における自分の学習状況をつかむことができる。また指導者はそれを見取ることにより、必要な支援を行う。そして、学習状況を知ることや必要な支援を受けることを内化②につなぐことで思考が深まり、「描く」外化活動に向かうことができると想定した。

このように、これまで実践してきた「言葉を描く」活動に児童のイメージを顕在化するための手立てを加えることで、つまずきの見られる児童に適した支援を行い表現を促進できると考え実践を行った。

6. 実践

第5章の検討を基に、「言葉を描く」活動における顕在化の手立ての影響について調べるため、手立ての有無による児童の表れの比較を行った。児童のつまずきの原因を正確に見取るため、本実践では1名の児童を抽出し、表れを追う方法で調べることにした。

(1) 実践の概要

- ①言葉 「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」の3つの言葉を描く。
- ①対象 H 市立 N 小学校 4 年生児童
- ②人数 24 名
- ③日時 令和 3 年 11 月 14 日（木）
1 回目の描画活動… 9 : 20～10 : 05
2 回目の描画活動…11 : 20～12 : 05
- ④場所 H 市立 N 小学校 4 年生教室
- ⑤準備 「もようカード」10 枚（図 6）、クレヨン、描画用シート（描画用、図 7）、「色・形マップ」、色鉛筆（「色・形マップ」用）
- ⑥児童の実態

対象である H 市立 N 小学校 4 年生児童は、活発で

明るく前向きに学習に取り組み、自分の意見を表すことを臆しない児童が多い。また、自分と違う意見でも他者の発言をよく聞き、理解しようとする集団としてのよさがある。2年生時に描画活動の導入で提示した「もようカード」でのアートゲームによる鑑賞活動を経験している。

対象児童のうち、1回目の描画活動から表現への迷いや困り感を示していた児童Aを、手立てによる変容の見取りにふさわしいと判断し、本研究における作品や様子の抽出児童に選定した。対象児童の中では、図画工作科において平素から自信の無さから表現に戸惑う傾向が見られる児童である。

⑦実践について

本実践は顕在化の手立ての児童への影響を調べることを目的としているため、題材的な構成ではなく「言葉を描く」活動として実施する。

描く対象となる言葉は「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」の3つの疑情語⁽¹²⁾とする。疑情熟語は、感情を表す擬態語である。喜怒哀楽などの感情はどの児童にも共通して経験があると想定できること、短い語句で有り読解の時間を要せず短時間での活動に適していることから選定した。具体的に提示する言葉は、児童の生活に身近な言葉から設定した。ただしこれまでの筆者の実践から、喜怒哀楽のうち「喜」と「楽」を画題とした児童の感情の描画表現は似通うことが多く、児童にとってかき分けが難しいと感じることがわかっていたため、「喜」と「楽」として「わくわく」、「怒」として「いらいら」、「哀」として「しょんぼり」を設定した。

本実践の対象は、感情の経験に加えて色と形の知識・経験や語彙が増え、手立ての影響について、児童の表現と記述を総合して判断できる学年が望ましい。

小学校第3学年及び第4学年は、小学校学習指導要領図画工作科編では共通事項(1)イとして「形や色などの感じを基に、自分のイメージをもつこと⁽¹³⁾」が示され、図画工作科教科書においては「気持ち」を扱う題材⁽¹⁴⁾が取り上げられている。また小学校学習指導要領国語科編でC読むこと(1)として「イ登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること」「エ登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること⁽¹⁵⁾」として「気持ち」を視点として示されている。これらのことから、対象として小学校4年生がふさわしいと判断した。

⑧実践の流れ

「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」をクレヨンで描画シートに抽象表現する活動を、顕在化の手立て無し、手立て有りの2回行児童の表れを見取る。

表1 1回目の描画活動の流れ(手立て無し)

分	活動	場面
10	○「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」の画題や「もようカード」から、活動の見直しをもつ。	内化
10	○活動の流れの説明を受け、準備する。(用具、座席)	
5	○「わくわく」をえがき、考えたことや表現の理由を記述する。	外化
5	○「いらいら」をえがき、考えたことや表現の理由を記述する。	
5	○「しょんぼり」をえがき、考えたことや表現の理由を記述する。	
10	○1回目の描画シートを回収し、2回目の描画活動の準備をする。	

表2 2回目の描画活動の流れ(手立て有り)

分	活動	場面
5	○2回目の活動の流れの説明を受け、準備の確認をする。(用具、座席)	内化①
	○顕在化の手立てである「色・形マップ」の活動について知る。	
10	○「色・形マップ」に表す活動を行う。	外化 (顕在化)
10	○「色・形採集」の活動を行う。	内化②
5	○「いらいら」をえがき、考えたことや表現の理由を記述する。	外化
5	○「いらいら」をえがき、考えたことや表現の理由を記述する。	
5	○「しょんぼり」をえがき、考えたことや表現の理由を記述する。	
5	○2回目の描画シートと「色・形マップ」を回収し、片付ける。	

※太字は手立て部分

【実践上の留意点】

- ・指導者が規定時間を示し、一斉で活動する。
- ・児童の描画活動には指導者は一切関与しない。
- ・座席はひとりひとりの間隔を空け、1、2回目の描画シートは完了ごとに回収し、児童が他者の表現の影響を受けないようにする。
- ・児童は自分の「色・形マップ」は2回目の描画活動時に参照できるようにする。
- ・本実践では感染症対策のため、「色・形採集」の活動は児童同士の会話を控えて鑑賞するよう指示する。

【教材等】



図6 「もようカード」⁽¹⁶⁾ (板書写真、各A6版サイズ)

言葉	言葉	言葉
かくときに考えたことや、このようにかいた理由	かくときに考えたことや、このようにかいた理由	かくときに考えたことや、このようにかいた理由

図7 描画用シート(8切画用紙に印刷して作成)

⑨顕在化の手立て

本実践では、児童のイメージの外化(顕在化)のための手立てとして「色・形マップ」を用い、それに基づいた「色・形採集」も行う。

ぼくの・わたしの色・形マップ			
4年 名前()			
うれしい色	おこっている色	悲しい色	楽しい色
うれしい線や形	おこっている線や形	悲しい線や形	楽しい線や形
【色・形採集】			

図8 「色・形マップ」(B4版上質紙に印刷して作成)

「色・形マップ」とは、児童が「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」を描く下支えとなる手立てとなるよう思考の枠組みを広げ、そもそも喜怒哀楽について、どんなイメージを持っているのかを色と形別に表

せるよう考案したワークシート形式の顕在化の手立てである。また「色・形マップ」の下段には、顕在化した学習状況を友達の表現を鑑賞し、自分にはないアイデアを集めさらなる内化を図り、描く活動につながる手立てとして補助活動「色・形採集」を設定している。

(2) 1回目の描画活動での表れ

1回目の描画活動では、導入で指導者から10枚の「もようカード」を示し、「わくわく、いらいら、しょんぼりのイメージを模様でかいてみよう」と投げ掛けた。「もよう」は、抽象表現を児童に分かりやすいよう言い換えた言葉である。

描画活動は「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」の順に、描画と記述(かくときに考えたことや、このようにかいた理由)を含めて一斉に5分間ずつ、計15分間で取り組むことを説明し、活動に入った。

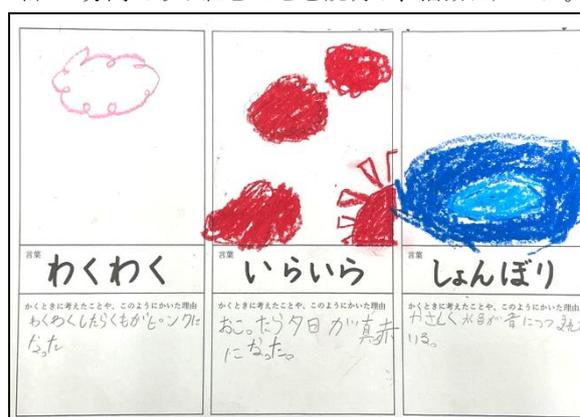


図9 児童Aの1回目の描画シート(全体)

1回目の「わくわく」の描画では、児童Aは開始の合図からしばらくかき始めなかった。規定の5分間のうちの半分以上が過ぎた頃に、桃色のクレヨンで図9のようにかいた。下の記述部分では「わくわくしたらくもがピンクになった」と記している。

「いらいら」の描画では、かき始める前に頭を抱える姿が見られた。赤色で右上から左下にかけて3つの雲状の図形をかいた後、右下に太陽らしきものをかいた。記述部分には、「おこったら夕日が真っ赤になった」と記している。

「しょんぼり」では、水色で楕円形をかき、その周りを大きな青色の楕円形で囲い、同心円状の表現となった。記述部分には、「優しく水色が青につつまれている」と記している。

児童Aは1回目の描画活動で、「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」をかきこなすことはできた。しかし終始困惑した様子で活動にも時間がかかり、抽象表現する活動にもかかわらず、「わくわく」と「いらいら」には具象表現が見られる。具象表現は、対象児童24名のうち児童Aのみであった。

1回目の児童Aの表れに対しては、

- ①児童Aは、言葉を「もよう」(抽象表現)でかくというテーマを誤認していた、または理解していな

かったのではないか。

②児童Aにとっては時間が足りなかったのではないか。

③児童Aは提示された疑情語から色か形、もしくは両

方のイメージが十分にもてていないのではないか。

の3つの原因が予想される。①については描画活動が「わくわく」から「いらいら」、「しょんぼり」へ進むにつれ、表現が徐々に抽象的に変容していることから、児童Aがテーマを誤認していた、または理解していなかったとは考えにくい。②については、「わくわく」では描画と記述に規定時間いっぱいまで時間を要したが、「いらいら」、「しょんぼり」では、他の児童よりは時間を要するものの、規定時間より早く描画や記述を終えていた。そのため、時間が足りなかったとも考えにくい。③については、児童Aの描画についての3つの記述が色についての言及のみであることから、形のイメージが十分にもてていない可能性は指摘できる。しかし、この描画シートと児童の様子のみで1回目の描画活動における児童Aの表れの原因を断定するには、材料に乏しい。

この児童Aの1回目の描画の見取りのように、これまでの「言葉を描く」試みでも指導者がつまずきの見られる児童の原因の把握をすることが難しく、また児童本人も自覚できないために、活動支援が困難であった。

(3) 「色・形マップ」に表す活動での表れ

2回目の描画活動前に、児童のイメージ顕在化の手立てとして設定した「色・形マップ」に表す活動を行なった。活動では「うれしい」「おこっている」「悲しい」「楽しい」の喜怒哀楽の感情を表す言葉のイメージについて、色と形の要素別に色鉛筆で記入する。始めに4つの言葉からイメージする色について3分間で記入し、次に、4つの言葉からイメージする形（「色・形マップ」にはかき分けのため、線や形として示している）について7分間で記入する時間設定で実施した。また、描画同様、指導者の進行による一斉活動である。

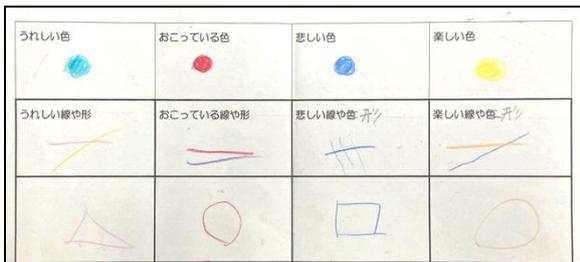


図10 児童Aの「色・形マップ」

「色・形マップ」に表す活動では、児童Aの特徴的な表れを見取ることができた（図10）。

始めの4つの言葉からイメージする色について記入する場面では、「うれしい」は水色、「おこっている」は赤色、「かなしい」は青色、「楽しい」は黄色と、スムーズに言葉と色のイメージを結び付けて記入

することができていた。

対して4つの言葉からイメージする形について記入する場面では、困惑した様子でかき始めることができなかった。その後、規定の7分間で8つの欄を全て埋めることはできた。4つの言葉からイメージする線は4つの中では近いイメージをもちやすいと考えられる「うれしい」（桃色、黄色）と「楽しい」（橙色、水色）が同様な直線の配置でかかれていること、「おこっている」（紫色、赤色）は直線が交差ししない配置で、また「かなしい」（青色）は太い直線に3本の細い直線が交差する配置で、という児童Aなりの工夫が見られるが、どれも直線のみで表されている。また、線以外の形で表す欄は活動終了間際まで何もかかれておらず、指導者の終了30秒前の合図を聞いて慌てた様子で左から「うれしい」に三角形（桃色）、「おこっている」に円（赤色）、「悲しい」に四角（青色）、「楽しい」に円（橙色）をかいた。児童Aの様子から、それら4つの図形に言葉のイメージとのつながりや表現意図は見出せなかった。

ここでの児童Aの表れから、児童Aは言葉のイメージを色に結び付けることに比べ、形に結びつけることにつまずきを感じていることが伺われた。

「色・形マップ」での別の表れと比較してみる。図11は、1回目の描画活動をスムーズに行うことができたと判断した児童Bの「色・形マップ」である。



図11 児童Bの「色・形マップ」

児童Bは、4つの言葉からイメージする色について記入する場面では「うれしい」は桃色、「おこっている」は黄色、「かなしい」は水色、「楽しい」は橙色で表した。ここでの活動の様子は児童A、児童Bともスムーズで有り、差異は見られなかった。

しかし4つの言葉からイメージする形を記入する場面では、児童Bは4つの言葉からイメージする色を用いて「うれしい」は螺旋状の曲線、「おこっている」はジグザグの直線、「悲しい」はカーブの緩やかな波線に縦方向の直線、「楽しい」はカーブの強い波線で表し、さらにそれを図形に繋げて表している。児童Aと児童Bでは「色・形」マップでの形の表れに大きな差異が感じられる。

これを踏まえて児童A（図9）とB（図12）の1回目の描画シートを比較してみると、「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」の言葉から結果としての外化でえがいたものにもイメージの広がりやの違いが見て取

れる。このことから、(2)で③として述べた、形のイメージが十分にもっていないことが、1回目の描画活動での児童Aのつまずきの原因であったと分かる。



図12 児童Bの1回目の描画シート
(4)「色・形採集」の活動



「色・形マップ」に表す活動の後、友達のアイディアに出会う「色・形採集」を行った。10分間の活動で、児童Aは数人の友達のマップを覗きに教室内を巡ったりメモをしたりを興味深そうに繰り返した。児童Aは児童Cの「色・形マップ」を

「色・形マップ」に表す活動の後、友達のアイディアに出会う「色・形採集」を行った。10分間の活動で、児童Aは数人の友達のマップを覗きに教室内を巡ったりメモをしたりを興味深そうに繰り返した。児童Aは児童Cの「色・形マップ」を

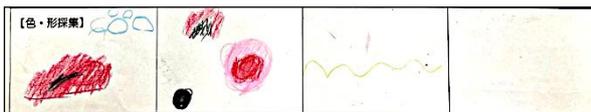


図14 児童Aの「色・形採集」(上)

図15 児童Aが採集した児童Cの「色・形採集」(O部分)
(下)

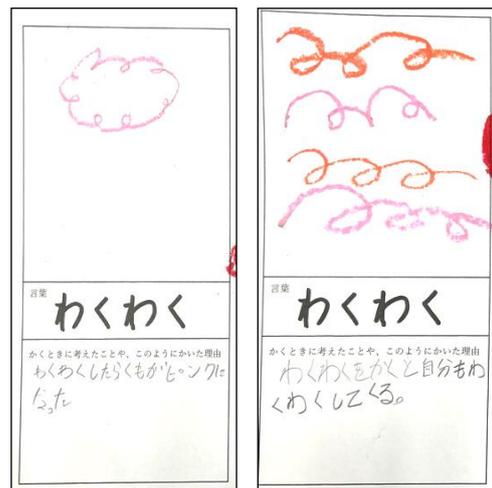
(5) 2回目の描画活動
「色・形採集」

集」の活動の後、2回目の「わくわく」「いらいら」「しょんぼり」の描画活動を行った。2回目の描画活動での児童Aは、1回目に比べ描画活動にすぐに取り掛かり、活動が停滞することなく、3つの描画活動を終えた(図16)。

図16 児童Aの2回目の描画シート(全体)

以下、児童Aの2回目の描画活動での表れについて、1回目と比較しながらみていく。

図17 児童Bの「わくわく」(左…1回目、右…2回目)



1回目には具象(雲)で表現されていた「わくわく」は、同じ線種でありながら、色が桃色と橙色に増え、4本の螺旋状の曲線での表現に変化している。記述部分には「わくわくをかくと自分もわくわくしてくる」と書かれている。これは、かくときに考えたことを記述したものだろう。2回目の表現は具象を離れ、自分の「わくわく」の色や形のイメージは、暖色の螺旋状の形にあるのだという思考にたどり着いているとみることができる。

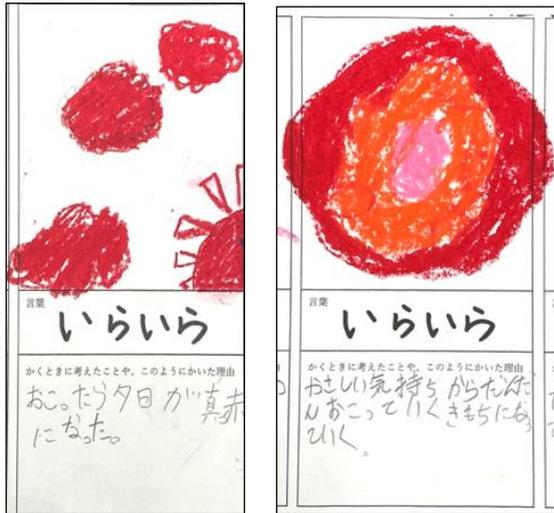
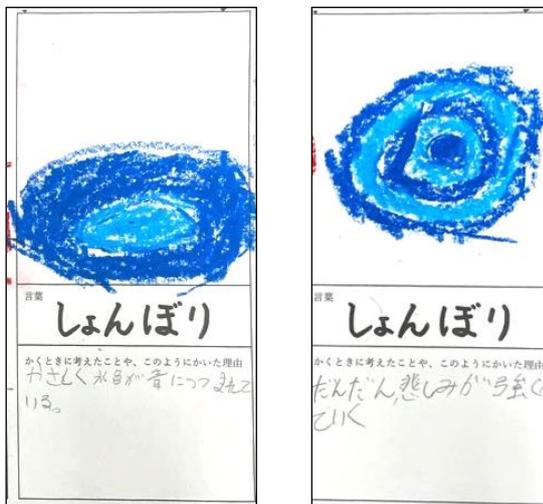


図18 児童Bの「いらいら」(左…1回目、右…2回目)

「いらいら」の表現は大きな変容を見せている。2回目の描画活動では、「いらいら」は中心から桃色、橙色、赤色の同心円を少し崩したような大きな図形で表されている。また、1回目の描画活動では「おこったら夕日が真っ赤になった」と表されていた記述部分は「やさしい気持ちからだんだんおこっていくきもちになっていく」と変容した。これも2回目の表現では具象を離れおり、さらに記述から、感情が変化していく様も色で表しており、児童Aの「いらいら」の色や形によるイメージの広がりを見取することができる。児童Aの「色・形マップ」を見る限り、この表現の変化には少なからず(4)で取り上げた児童Cの影響が感じられるが、模倣した表現ではない。また、同心円状の表現は児童Aの「しょんぼり」にも表れていた。

形でイメージを広げることにつまずきのあった児童Aが、「色・形採集」の活動で「いらいら」を円形で表した表現にヒントを得て、自らの「しょんぼり」の同心円状の表現と色や形を対比させながら表すことを思いついたものと見取られる。

図19 児童Bの「しょんぼり」(左…1回目、右…2回目)



2回目の「しょんぼり」は、1回目の同心円状の表現が発展していることが分かる。1回目と色は水色、青色で変わらないが、2回目の描画活動では色の層が増えている。また、記述部分には、「だんだんと悲しみが強くなっていく」と表されている。「しょんぼり」では、「いらいら」同様、記述部分でイメージが具象を離れ、感情のイメージに焦点が当たっている。また、同心円を使った色の変化を感情の変化に喩えているのは、自身の2回目の「いらいら」の表現から影響を受けていると考えられる。

2回目の描画活動で、児童Aは、「色・形マップ」を握ったまま、何度も自分が「色・形採集」で記録したものを確認しながら表現しており、自分の外化(顕在化)場面での学び受け止め、次の表現に生かそうとする姿であると捉えられた。



図20 「色・形マップ」を確かめながら描く児童A

4. 実践の考察

結果としての表現から言えば、本実践での2回の描画活動を通して、言葉のイメージを形に結びつけることにつまずきを感じていた児童Aが形での多様な表現手段に気付くことができたかという視点であれば、十分とは言えない。しかし、本実践で顕在化の手立てから、「色・形マップ」では、児童Aのつまずきの原因を見取ることができた。また、「色・形マップ」での顕在化を生かせるよう設定した「色・形採集」では、児童Aが自分のイメージと友達の表現から得たヒントを結びつけ思考を深めている様子が2回目の描画活動での表現から確かめられた。児童Aなりに学びを深めていく姿から、顕在化の手立てが、児童の内化場面での思考を促進する影響を与えられることが分かった。

本実践では、児童の描画活動時に指導者は顕在化の手立て以外に一切の支援を行っていない。児童Aのさらに多様な形での表現の可能性を広げていくには、題材として展開する際には、描画活動時にさらに声掛けや多様な表現を児童が紹介し合う場を設定するなどの手立てを追加して展開する必要がある。

5. 終わりに

本研究では、認知のイメージ・スキーマやメタ

ファーの視点から「言葉を描く」活動の意義を、また内化や外化の視点から実践上の課題をつかみ、それらを顕在化に結びつけることで、指導者の手立てについて考察することができた。

また、「言葉を描く」実践により手立ての有無による抽出児童の表れの比較を行うことで、顕在化の手立てが児童の表現与える影響を捉えることができた。

特に顕在化の手立ては、今後「言葉を描く」活動を始めた児童の表現と言葉とのかかわりを視点とした実践を行う上で、児童が自らの現在地を知ることで主体的な学びに向かうこと、また指導者が児童の学習状況を正確につかむことができることで適切な支援を行うためのものとして活用が期待できる。

しかし本研究は小学校図画工作科が対象であり、実践では疑情語を扱ったのみである。さらに「言葉を描く」活動での研究を深めるためには、多様な発達段階、また物語や詩などの多様な言葉を対象とした実践の蓄積が必要である。

また本研究では顕在化を内化のイメージ・スキーマとメタファーを円滑に進める役割として考えたが、この役割については、メタファーに重点を置くなど他の捉え方も考えられ、それにより手立てや表れの見取りの具体は多様に求められる可能性がある。今後より見識を深め、検討を重ねていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、浜松市立中ノ町小学校に実践授業のご協力を頂いた。

註)

1. 辻幸夫編『新編・認知言語学キーワード辞典』, 研究社, 2013, p. 16 では「ことばの形成と概念化に先立って存在する心的表象に関わる認知能力のひとつ」と定義されている。
2. 萱のり子「鑑賞活動における言語とイメージの共有に関する一考察」, 『美術教育』299号, 日本美術教育学会編, 2015, p. 9
3. 池内慈朗「芸術的思考におけるシンボル・システム理論とアフォーダンス理論からの「感性」の解釈の試み: イメージスキーマからみたメタファー概念とプロジェクト・ゼロの美術教育における視座」, 『美術教育学』, 30(0), 美術科教育学会, 2009, p. 78
4. 同上, p. 76
5. 山梨正明「認知言語学の可能性」, 『はじめて学ぶ認知言語学: ことばの世界をイメージする 14章』, ミネルヴァ書房, 2020年, p. 253 ※文中「悲言言語的」の「-」は原文ママ
6. 池内慈朗, 前掲書, p. 78
7. 萱のり子, 2. と同じ
8. ユーリア・エンゲストローム著, 松下佳代, 三輪建二監訳『変革を生む研修のデザイン: 仕事を教える人への活動理論』, 鳳書房, 2010年, p. 17
9. 同上, p. 44
10. 溝上慎一「(用語集) 内化・外化」, [http://smizok.net/education/subpages/aglo_00011\(naika_gaika\).html](http://smizok.net/education/subpages/aglo_00011(naika_gaika).html), 2018年(2021年12月27日アクセス), 図式化は筆者による
11. 溝上慎一「顕在化→物語の流れ」アクティブラーニングにおける対話に基づく『外化』とフレームの発展」(アクティブラーニング実践フォーラム2018の要約), <https://edupedia.jp/article/5c1784f2c1fddd4aa58522d>, 2018年, 2018年(2021年12月27日アクセス)
12. 浅野鶴子編、金田一春彦解説『擬音語・擬態語辞典(角川小辞典12)』, 角川書店, 1978年, pp7-9において、金田一は擬態語を疑容語(生物の状態を表すもの)と疑情語(人間の心の状態を表すもの)に分類している。
13. 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作科編, 文部科学省, p. 78
14. 図画工作科教科書『図画工作3・4下 ためしたよ見つけたよ』, 日本文教出版, 2019年には、生活画「わすれられない気持ち」 p. p. 26-27, 工作

「カードでつたえる気持ち」, pp42-43 で、「気持ち」から着想する題材が掲載されている。

15. 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語科編, 文部科学省, p. 108
16. 「もようカード」は筆者が美術作品またはその一部を用いて作成した抽象図版。