

イメージ形成を促す指導方法

—小学校高学年の絵画表現（生活画）を中心に—

持丸 正美

I 序 論

1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校高学年の絵画表現（生活画）におけるイメージ形成を促す指導方法について検討することである。

「何を描いたらいいのかわからない」「どう描いたらいいのかわからない」「描きたいけれど描けない」という児童がいる。しかし、これらは、決して表現に対する拒否の言葉ではない。表現しようとする前向きな気持ちがあるからこそその言葉であり、そこから抜け出るための”きっかけ”のようなものを模索している切実な叫びと受け取ることができる。

平成 10 年度に改訂された学習指導要領では、子どもたちの造形表現活動が、一人一人の学びとなるために、主体的且つ創造的な取り組みが大切であるとし、表現内容が 2 項目で示された。一つは、高学年まで拡大された「造形遊び」である。もう一つは、従来の独立した内容を相互に関連づけ「絵や立体に表現したり、工作に表したりするようにする」と、まとめて示されている。そして、創造活動の基盤として「つくりながら、新たに発想し、試し、行きつ戻りつしながら進むもの」という創造的な想像力の存在が根底に置かれている。さらに、この二つの内容項目は、「児童一人一人が自分のよさや可能性を生かすようにすることから、個別の表現としてではなく互いに関連させる」ことの必要性についても示している。

これは、児童の表現を絵や立体、工作など幅広くとらえ、関連的に扱うことで、児童が表したいことに合わせながら自分の表し方で表現できるようにするものである。児童の想像力や造形感覚、技能など、持てる力を総合的に働かせ、創造表現の能力、デザインや工作の能力を高めることが、両内容項目の根底にあるととらえることができる。

しかし、高学年においては「前学年までに経験した表現方法などを組み合わせ、新たな方法を考える」ことが強調されており、「児童の持てる力」を意識するあまり児童の現時点での能力に委ねられ、イメージ形成に関しては、児童の表現能力内であることが前提のように受け止められがちである。児童の中には新たなイメージを展開しようとしても、その対処技能が無いために落胆したり、無難な作品製作に進まざるを得ない場合が生じることも考えられる。

そんな発想段階での壁を、児童が自ら乗り越えられるようにするためには、どのような手立てが有効なのか。教師による明確なイメージ形成のための働きかけについて検討したい。

2. 先行研究

本研究の先行研究に該当する研究は、以下の 5 件であった。（研究の参考とする度合い順に並べる）

- ① 蓮尾 力「イメージ形成のための授業研究」『大学美術教育学会誌』第 31 号、1999 年
- ② 滝口泰正『絵で一番だいじなことは…』（文化書房博文社、1993 年）
- ③ 菅 章「美術教育におけるイメージの外在性(3)—デザイン教育の実践を通して—」『美術科教育学会誌』第 16 号、1995 年
- ④ 辻 泰秀「中学生の造形表現の変容傾向について—現代文化と美術教育の実践—」『大学美術教育学会誌』第 21 号、1988 年
- ⑤ 丸 雄治「美術教育における発想指導の論理」『美術科教育学会誌』第 12 号、1991 年

①は、「イメージの成り立ち方」という造形学習のすべての場面を貫く”発想”に焦点を当て、それが能力形成に向かうための特徴を明らかにした研究である。蓮尾は、児童のイメージの成り立ちについて、質的に異なる三つのタイプを挙げ分析している。また、イメージの学習性については「初発の着想・テーマへの構想段階である第一次イメージ形成が最も重要であり、子どもは想像の方法や視の技法の学習を望んでいる」としている。しかし、その具体的な手立てについては触れられていない。

②は、図画工作科の授業を「学習」と経験によって、常に概念を新しくすること及びその能力をつけることを目的とした実践研究である。その能力として「見る目、感じる心、考える力」の三つを挙げている。

滝口の実践は、イメージ形成と言うよりも段階を重視した緻密な指導法であり、その継続的な指導の重要性については共感できる。しかし高学年の場合、段階をおって能力を育て養う十分な時間は確保できない。導入時における「即時性のある意欲の喚起やイメージ形成」という点では検討の余地がある。

③は、高等学校におけるデザインの授業実践研究である。外在的イメージとして写真を使用している。

菅は、「イメージが映像と想像という二重の意味に使用される現状の中で”両者の相互的関与性”こそ美術教育の役割である」とし、現代のイメージにおける”写真をもとにした表現方法”の必要性と発展性を提案している。写真や図版を使ったコラージュは、描写力を問わないので製作に対する抵抗は少ない。また、イメージを広げやすくする意味において有効である。しかし、写真自体を表現材とするには、菅のようにデザイン中心の学習にならざるを得ない。そのため、絵画表現での具体的な実践がなされていない。

④は、造形表現における「変容」に着目した研究である。中学生の造形表現の特徴（傾向）から指導の方向性や手立てを探っている。模倣や引用による表現については、中学生の好む既存キャラクターやアニメを挙げ「導入時の努力にもかかわらず、発想や表現に結びつかない場合、まねることは表現上のマイナスにはならない」むしろ「対象そっくりに描こうと集中することこそ表現力の向上につながる」としている。

イメージ段階での模倣や引用は意欲を喚起する手段としては有効である。しかし、小学校での既存キャラクターやアニメの模倣・引用は、その後の表現において既存キャラクター等への依存や傾倒が進み、余計に発想を貧困にするのではないかという疑念が残る。

⑤は、発想指導における「段階的で実証的な裏付けのある論理の構築」を目的とした研究である。発想段階での指導に論理的な考察を加えながら「指導法の原理」を提唱している。丸は、「製作の際の発想段階において、美術的思考法を体験を通して段階的に指導する必要があった」と述べ、「発想法」という技法の教授を目指している。本研究では、発想の段階について論じるために挙げた「具体的な方法」にこそ注目したい。

3. 問題の所在

以上の諸研究において、絵画表現（生活画）での「児童一人一人が、より明確なイメージを形成するための教師の働きかけはどうあるべきか」の論議が不十分である。しかも、その前提となるべき絵画表現の発達段階論も十分に示されていないし、提案されている方法も断片的でイメージ形成指導論としての広がりをもたない。絵画の発達段階論をふまえたイメージ形成指導論として再構成されるべきである。

4. 本研究の対象範囲

本研究の対象範囲を、小学校高学年での絵画表現（生活画）製作における発想段階とする。現行の小学校指導要領では、絵画表現は「内容A表現（2）絵や立体で表す」に含まれる。

5. 研究方法

絵画の発生条件と発達段階からみた児童の「絵画表現の特徴と課題」を明らかにする。そこで検討された形態認識の発達傾向をふまえた上で、高学年児童における「イメージの仕方」について検討する。先行研究文献から幾つかの事例を抽出、分析して、具体的且つ有効なイメージ形成を促す指導方法を導き出す。

II 本 論

1. 発達段階からみた児童の絵画表現

(1) 絵画の発生条件

金子は『美術科教育の方法論と歴史』（中央公論美術出版,2003年,94頁）の中で、「すべての子どもが自然発生的に絵を描くわけではない」「絵画文化があり、物が見えても、（中略）絵画記号として対象を把握できないと絵が描けない」と述べている。以下、金子の同著書(94～100頁)を参考に絵画の発生条件と小学校高学年の絵画の特徴を整理する。

では、絵を描くためにはどんな条件が必要なのであろうか。金子が挙げた絵が描けるための条件を、「物の形の把握と再現」と「物の色の把握と再現」に分けて、次のようにまとめた。(表1)

| 物の形の把握と再現 | 物の色の把握と再現 |
|--|---|
| ○線を引くことができるようになる。 ○絵が線で描かれていることがわかる。 ○対象を線的な構成物として把握できる。 | ○既知の色に還元する。 例：子どもは、どんな木も幹は茶色、葉は緑に描く。 |

表1：絵画の発生条件

さらに、実際に見えている物の「像」を再現することについて、「見えている像を意識的に線的構成物として把握することであり、困難な作業」になると述べている。また、「大人でも子どもでも見えている物は何でも描けるわけではなく、物を反省的に分析し、既知の線や色彩の構造物として創造的に把握しなければ描けない。」と言及している。(図1：金子の論述をもとにして作図)

そして絵画表現は、積み重ねられる過程において「獲得した表現様式を使い続けると、一般的には、まず洗練が見られる。そのうち対象の構造認識の変化が起こり表現が変わる」とされる。しかし、その変化は全くの非連続的なものではなく、何らか前段階との共通要素が残る。また、既存の表現様式の影響（兄弟のいる児童は絵画の発生や変化が早いこと）も大きいという。

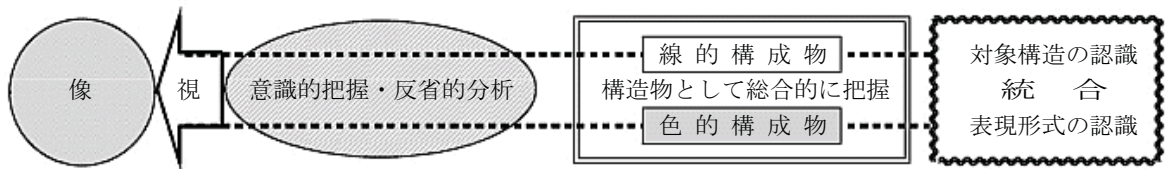


図1：絵画の発生

「何らかの共通要素が残る」「既存の表現様式の影響が大きい」ことは、それぞれ「概念」や「模倣・引用」という言葉につながるものととらえることができよう。そう仮定するならば、絵画の発生から積み重ねられる過程、つまり「発達段階における子どもの絵画表現の変容過程」を明らかにすることで、イメージ形成に働きかける指導のポイントが見えてくると考える。

(2) 小学校高学年の絵画の特徴と課題

ここで、金子が示した「絵画表現の発生と変容過程」を表にまとめてみた。(表2)

| 年齢 | 発達の分類 | 表現の特徴 | 背景的影響 |
|-----------|------------------|--|--|
| 1歳頃 | なぐりがき | ○指示表出のほとんどない自己表出の線の集積。 (横方向→縦方向→円運動) ○線は閉じられていない。 | ○運動感覚・身体感覚の表出。 ○大人の文字を書く行為の模倣。 ○身の回りの環境。(紙、鉛筆、兄弟等) |
| 2歳頃 | 命名的表現 | ○自己表出から指示表出を含む表現。 ○小さな丸や短い線が一つの形として統一感をもつ。(線は閉じている) | ○言語の発達と蓄積。 ○言葉による諸物の存在感把握。 ○命名において図と言葉が結びつく。 |
| 3歳頃 | 前図式的表現 | ○物の基本構造を示唆する表現。 ○一つ一つ描くため、空いてる場所に描く。 ○均質空間な画面。(上下、内外がない) | ○空間感覚の未発達。 ○四角い画面を意識した配置。 ○構図を無意識的に考えている。 |
| 幼稚園～小学低学年 | 図式的表現 場面空間の設定 | ○非均質な場面空間。 ○想像的視線による場面空間の設定。(3方法) 場面空間 A：真横からの断面的イメージ。 ◇基底線を引き画面に天地をつくる。 ◇前後の奥行きがない・物は重ならない。 B：真上からの衛星画像的イメージ。 ◇上空から下を見下ろす。 C：内外を分ける枠。(家や部屋など) ◇透明描法(レントゲン描法) | ○大人のような遠近法ではなく想像的視線による。 ○何らかのお話がある場面の表現。 ○線描中心。(線によるイメージで満足) ○正視の形で描かれる。(歪みは不合理) ○正視の形を組み合わせた観面連合的表現(多視点的表現で構造を表す) ○物は重ならない。(貫入・埋没と解釈) ○見えない物も場面に必要なら描く。 |
| 小学2年～小学6年 | 前写実的表現 | ○図式的段階に近い表現。 場面空間は中間方向からの視線で構成されるが依然人や物は真横真上から見たように描く。 ○観面連合、透視表現。 ○基底線が地平線。 ○画面に自分の姿を描く。 ○画面に自分を描かない。 ○物の重なりや遠くの物を小さく描く。 ○写実的段階に含めてもよいくらいの表現。 | ○お話的内容から物の見えの表現意識へと変換する。 ○線描中心から色面構成的へ。(対象の色彩を面として表現) ○「存在する自己」から「観察する自己」へと変化する。 ○遠近法概念理解はない。 ○遠近の感覚は上級生や同級生の表現や直感から学ぶ。 |
| 中学生 | 写実的表現 | ○場面空間は現実の目の位置で設定。 ○線遠近法的な捉え方や明暗陰影も意識されるが、厳密な整合性には至らない。 ○再現描写追求か情趣表現かの傾向に二分。 ○超現実主義的表現が好まれる傾向がある。 | ○前段階のような大きな変化はなく表現が安定してくる。 ○部分的な不合理は残る。 ○写実の見方や描法へのあこがれ。 ○思春期、受験等の心理的不安定要因。 |
| 前段以降 | 芸術的表現 | ○画面の論理性と内的イメージとを拮抗させた表現の創出に向かう。 ○実製作よりも鑑賞や知的な芸術享受によって自己実現できることもある。 | ○誰もがこの段階に入れるわけではなく適切な指導が必要。 ○想像的な芸術表現域。 |

表2：絵画表現の発生と変容過程

本研究の対象である小学校高学年は「前写実的表現」にあたる。この期の特徴として、意識の上では、これまでの「お話的内容」から「物の見えの表現」意識へと徐々に変換されて行く。そうした過渡期の中にあつて、金子は、作品に描かれた自己像の意味の分析を行っている。表現的な転換がいちばん顕著にあらわれ

る時期は小学校4年生で「見えるはずがない自分自身の姿を画面に書き込んでしまうような素朴な意識から自分が実際に見た世界を描こうとする理性的意識への転換である」と述べている。

見えるはずのない自分の姿を画面に描くという意識は、「お話の内容」が強く残っているというよりは「物の見えの表現」意識が低い、もしくは未成熟段階と言える。反対に、自分が実際に見たままを描こうとするのは「物の見えの表現」意識が高まったからであり、見た物の再現意識の芽生えともとれる。また、前段階である「図式的表現」が既成概念として残ることや観念的な表現に終始する児童がいるということは、表現する際に「新しい概念の必要性」を感じているかどうかにかかってくると思われる。それらは次の四つに分けられよう。見たものを描くための新しい概念が①「必要と感ぜない立場」②「必要と感じている立場」そして、その中間として、必要性を感じながらも③「無視する立場」④「見出せない立場」である。(図2)

| 理性的意識 | 新しい概念の必要性 | | 概念形成 | 表現への影響 |
|-------------|-----------|--------|-----------------|------------------------------------|
| 低 ↓ 高 | ①感ぜない | 中 間 | 既成概念のまま停滞 | ①未だ発展する可能性を含む ③固執：観念的表現 |
| | ②感じている | | ③無視する ④見出せない | 新しい概念へと発展 ④落胆：意欲の喪失 ②次段階へと発展 |

図2：新しい概念への必要性と表現への影響

既成概念のまま停滞すると思われるのは①③である。①については、転換途上にあつて未成熟による場合も考えられるので発展する可能性も残されている。しかし、同じ①にあつて、年齢や環境も含め、すでに転換期を迎えているにもかかわらず「感ぜない」場合や、③のように感じていながら無視、または拒否している場合には、図式的表現への固執や観念的表現に終始することも考えられる。教師の働きかけなど何らかの対応が必要であろう。反対に、新しい概念へと発展、もしくはその可能性のあるのが②④である。②が金子の言う「存在する自己」から「観察する自己」へと変化したのになら、④のように必要性を見出せないままであると、思うような表現が出来ないことで落胆、造形意欲の喪失が懸念される。上級生や同級生の表現、直感から学びとれるようにする意味においても何らかの対応が必要になる。

発達段階と絵画表現の変容過程から見えてきたこれらの課題は、「見ること」「感ぜること」が共通要素として挙げられよう。そこで、「前写實的表現」期の意識の変化がスムーズに転換していくためには、適切な「物の見えの表現」指導（視の技法）に重点を置く必要があると思われる。これは後段階である「写實的表現」への移行でも同じことが言える。金子が指摘している通り、見たままを描こうとするあまりの際限ない細部表現に陥る「再現描写追求」や「写實的見方や描法」へのあこがれについても、前段階同様「発達段階に応じた視の技法」が重要になるものととらえる必要がある。

ここで、指導のポイントとして「視ること」の重要性が浮かび上がってきた。

2. イメージの発達と特質

(1) 形態認識の発達傾向

蓮尾は先行研究①の中で、イメージは「子ども一人ひとりに偏在的に忍び込み、極めて個別的に表出されるところに特色がある。それゆえ概念や記号のように一般化されにくい」とし、「想像の仕方」に教育の方法を見出そうとしている。そこで、蓮尾の同研究(232～237頁)を参考に形態認識の発達傾向を整理し、子ども独特のイメージの仕方に迫る。

蓮尾が整理した主なものを、表2の発達段階（小学校）に沿ってまとめてみた。(表3)

| 発達段階 | 性格 | 特徴 | 表現事例 |
|--------|-----------------|--|---------------------------------|
| 図式的表現 | 図式性 | ○メッセージとしての伝達記号。 ○視覚の関係性とは無縁。 ・象徴的な意味を集約するスタイル。 ○空間関係や視点がなく個々の形が単独で存在する。 | 太陽、三角の家、マッシュルーム様の木など。 |
| 前写實的表現 | 図式性 ↳ 写實性 | ○大人の全体視に対して、子どもの部分視。 ・心的に直観するものをイメージする。 ・部分であっても全体のつもりでいる。 ○部分視連合 ・部分と部分との連結が曖昧。 | 顔から手足がのびたり、円の上部に目鼻を描いて下部を空けるなど。 |

表3：発達段階（小学校期）における形態認識

蓮尾は、知覚されたイメージがいかに固有な形態へと変化していくのを見るために「茂った木を描こう」というイメージ調査を行っている。それによると、低学年では表3の事例にあるようなマッシュルーム様の木が多い中、「木の葉や実を羅列的に描き込んだり、輪郭の震えや若干の枝分かれが見られた」と分析している。また、中学年では写生画に多く見られる「図式転換法」が現れ、やがて「枝振りや木の根

にまでイメージの個別化が進む」。さらに、高学年になると「葉の塊感や立体感，全体的特徴へ配慮がなされる」としている。この調査から，子どもたちのイメージ形成は「知覚から，より視覚的認識へ依拠するイメージの形成に移行」し，高学年に見られた葉の塊感を出すための見立てや全体的特徴を表すための出会いなど，「操作的形成に関わっている」ことがわかる。

(2) イメージ形成過程

蓮尾は，上記の調査・分析をもとに，イメージの成り立ちにおける質的に異なる三つのタイプを表にまとめている。(表4)

| 形成タイプ | 形成意識 | 表現 | 主題の手段 | 主な実践能力 | 形成の特色 |
|-------|--------------|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| 知覚タイプ | 思いや考えのイメージ操作 | 心象的表現 | イメージ・心象 | 体験的感情移入 | 表現意図 |
| | | 想像的表現 | イメージ・心象 | 発想力・構想力 | 感情移入 |
| 視覚タイプ | 感受・印象のイメージ操作 | 写生的表現 | 姿・形・実像 (モチーフ) | 描写力 美的感受性 | 視覚的思考 見方の意識性 |
| 操作タイプ | 出会・見立のイメージ操作 | 造形的表現 寓意的表現 | 造形手段・非具象形 ・表現契機 | 試行錯誤と操作 造形要素の認識 | 意識の拡大 美の発見 |

表4：イメージの形成過程タイプ

①知覚によるイメージ形成

知覚は，視覚的構造とその特質をとらえることであり，生命を持たないものが人間と同じような表情・動作を表すと感じる「相貌的把握」と「抽象的把握」に向かうという。蓮尾は「多くの子どもは，これらが分化発達し，視覚的思考によってより多様な知覚能力へ高まっていく」と述べている。そして，過去に体験したことや遭遇したこと・見たことなどは，知覚イメージとして貯められていく。貯められたイメージ資源の中から，想像のテーマによって取捨選択され，より適切なイメージが表出される。

こうした頭や心の中で行われる内部イメージには，次のような2種類がある。

○自己にかかわる出来事や心情を体験的に想像する「心象画・生活画」

○体験したことも見たこともない未知の対象を想像する「空想画・イメージ画」

②視覚によるイメージ形成

蓮尾は，子どもは「見えるものを見る通りに描いたものを驚きと憧れを抱いて受け入れている」ことを示唆しながら，その一方で「モチーフやモデルは一つであっても，描写されるイメージはまさに多種多様である」と指摘する。これは，発達途上にある児童は「見るときの意識がどこに向いていたのか」で，イメージが大きく左右されることを意味していよう。

知覚作用の強い低学年は「見ることよりも見たことが大切であり，実は，見続ける必要がないからでもある」と述べている。また，「部分視と全体視が錯綜して，図式的表現と写実的表現の矛盾に目覚めるのは中学生の頃」と指摘する。

つまり，この期の視覚によるイメージ形成に重要になるのが，写生画の学習である。

○三次元のイメージを二次元に置き換える作業「写生画・静物画」

蓮尾は，この写生画の学習におけるイメージ形成過程の重要な役割について，その表現過程を指摘している。それは，描きながら「一つひとつ確かめられる行為は，子どもにとっては新しい発見と認識になるはずで，単に再現的活動に終始せず，視空間の関係性や物の特質を甘受するなど，視覚的思考そのものの学習へ位置づけられなければならない」と述べている。さらに，それらを単なる学びの課題として取り扱うのではなく，「対象への情趣や心的触発が前提になる」とし，対象からより強く感受された部分にエネルギーを込めて描く部分視的な絵画の存在を指摘している。

③操作によるイメージ形成

操作によるイメージ形成とは，知覚や視覚にかかわるイメージの操作ではなく，表現者となる児童が，他者の存在となる物や条件を作用することである。つまり，物とかかわっていく行為そのものがイメージを生み出す関係にあり，それは，あくまでイメージする児童にとっては任意であり偶然である。蓮尾は，「知覚や視覚の形成過程が意識の持続性において維持されるのに対し，操作タイプの場合は半意識や無意識へ関与して，造形の目的意識から解放することができる」としている。

つまり，操作によるイメージ形成は「何を表現するか」ではなく，「予期せぬイメージの発見」が重要となる。したがって，本研究の対象である小学校高学年での絵画表現（生活画）の発想段階とは意味合いが異なり，どちらかといえば「造形遊び」の要素を多分に含んでいるので，ここでの分析は割愛する。

(3) 実践能力に向けた課題

以上，イメージの成り立ちにおける質的に異なる三つのタイプについて分析してきた。

ここでは，本研究の根幹にかかわる「知的」「視的」の両イメージ形成が可能とする実践能力に向けた課題について検討したい。対象を，それぞれのイメージ形成過程で取り上げた「心象画・生活画」と「写

生画・静物画」における指導上の課題とする。

①「心象画・生活画」における指導上の課題

自己にかかわる出来事や心情を追体験的に想像する「心象画・生活画」の場合、作者の感動や情動など「思わず表現したくなる想像の場」こそ、イメージ形成の重要なポイントになる。そのためにも、授業に入る以前に、普段の学校生活や家庭生活において表現意図を意識させた見方や感じ方に関心を向けておく必要がある。

蓮尾も指摘している通り「誰も見たことがないものやイメージ資源に見つからないものは、表現できない」ということである。

②「写生画・静物画」における指導上の課題

三次元のイメージを二次元に置き換える作業となる「写生画・静物画」では、特に高学年の場合、その表現の質の問題にかかわるようになるという。蓮尾は、写生画の風景を例に挙げ「クールベ風、モネ風、ゴッホ風、ゴーギャン風…」のように、色や形、描法と絵画の原則を引きずって典型的に多様化する」と述べ、「この時期こそ、再現的価値からさまざまな芸術的表現性への気づきへ関心を向ける絶好のチャンス」と、言わば「鑑賞教育の必要性」ともとれる指摘をしている。

本研究における「鑑賞教育」の有効性については後述する。

ここでは、「知的」「視的」の両イメージ形成が可能とする実践能力に向けた課題について検討してきたが、ここでも指導のポイントとして「視ること」の重要性が浮かび上がってきた。特に、本研究の対象となる「生活画」の属する「知的によるイメージ形成過程」は、意識の持続性において同意とする「視的によるイメージ形成過程」を含めると、感受や気づきの方法となる「視の技法」へと焦点化される。

3. 「視」を重視した指導

(1) 滝口泰正の実践（先行研究②）における「視」の重要性

前述した通り、滝口の実践は、イメージ形成と言うよりも、発達段階に即した「学習」と経験によって常に概念を新しくしていくこと及びその能力をつけることを目的としている。

滝口の「導入で意欲を喚起するだけでは不十分である」という考えに対し、取り組みをはじめるのが高学年だった場合、能力を育て養う段階に十分な時間がとれないことを挙げ、導入時における「即時性のある意欲の喚起やイメージ形成」という点での検討の余地を指摘した。しかし、滝口が挙げている三つの能力「見る目、感じる心、考える力」を育てる実践には、本研究において焦点化してきた「視の技法」指導に有効な要素が多分に見受けられる。そのため、ここでは滝口の実践から「視」に関する事例を整理する。

その前に、滝口の絵に対する考え方にふれておきたい。滝口は、絵を「色と形でするお話」とし、「描かれているものが表現であるかどうか」に重点を置いている。要素として挙げているのが「描きたいもの」「中身のあるもの」「自分の描き方で描いたもの」である。ここに滝口の主張する「感情表現」「テーマ性」を根底に見ることができる。確かに、子どもにとってのお話は、一番の関心事であり、伝えたくて仕方がない内容である。しかも、それは自分の言葉でしか語ることはできない。つまり、「対象をどうとらえているのか」「対象に対してどう感じているのか」また、その絵で「何をあらわしたいのか」「何が言いたいのか」（滝口の言う「絵の心」）がなければ、自分の表現にはならないということである。以下、滝口泰正『絵で一番だいじなことは…』（1993年 11～70頁）を参考に「視」の重要性について整理する。

①概念を新しくする「視」

滝口は、子どもの成長や学習の意義を「概念を学習と経験の中で常に新しくしていくもの」と述べている。その上で、絵のもつ価値、または絵に描くだけの価値を「ねうち」という言葉で指導している。その始めの段階で使われているのが、「ほんもの」と「かりもの」という相対価値の意識である。「ほんもの」とは「自分の目と感じ方でつかまえた世界」を指し、「かりもの」とは「誰かがどこかで絵や図として描き表したもの（概念や模倣・引用も含む）」を意味する。

「かりものを一つも使わずに描く」という約束をした事例では、子どもは自分なりの発見のために視が研ぎすまされ、対象への意識がさらに集中している。そして、「実感でものを表現する」ことへの喜びを味わう学習へとつながっている。これは、いわゆる「概念くだき」と呼ばれるもので、常に「ほんもの」を見つめ、そこから「感じとる目と心」を育てることの重要性を主張している。

②感じる心を育てる「視」

滝口は、「故人曰く 心そこにあらざれば 見れども見えず…」を例に挙げ、「見るとは感じることであり、見るのは目ではなくて心である」「同じものを見て、人によって見方が違い、見え方が違う」「何も感じなかった部分は、それを見なかったと同じである」と述べている。

「感じとる目と心を育てる」「心に形と色を近づける」ための事例として、日常生活で気付いたことを言わせる「みつけっこ学習」を行っている。これは「見る」から「見つける」へと意識を変えること

である。「初めて見たこと」「初めて出会ったこと」「初めて知ったこと」等の未知的世界に足を踏み入れることは、誰も驚きや喜び等の感動が伴う。しかし、滝口のねらう「発見と感動」は、「身近に見慣れていて気付かなかったことに、新しい意味や価値、自分との新たな関係を見出させる」ことにある。

③心に形と色を近づける「視」

滝口の主張は二つである。前述した「感じと目と心を育てる」と「心に形と色を近づける」である。この両方ともできる子にしていく具体的な方法は多様に存在することを示唆しながらも、「最も基本的でどうしても子どもたちに教え、解らせ、力にまで育て上げなければならないこと」として、次の四つの要素を挙げている。指導の際のポイントを加えて表にまとめてみた。

| 四つの要素 | 指導時のポイント（基盤となる考え方・とらえ方） |
|------------|---|
| 見 る | <ul style="list-style-type: none"> ○「見る」とは「感じる」ことである。 ○「見る」とは「眺める」ことではない「意識して見る」ことである。 ○「見る」のは「目」ではなくて「心」である。 ○その人の心の要求に従って、人はものを見る。 ○必要なものほどよく見え、必要のないものは全く見えない。 |
| 描 く | <ul style="list-style-type: none"> ○「描く」とは「中味」を描くことである。 ＊「中味」とは・ものに対して抱いた「感じ」・事柄に対して味わった「感じ」 ○「描く」とは「全体の様子や感じ」を描くことである。 ○「描く」とは中味の「フォルム（固有形・固有成）」を描くことである。 ○「描く」とは感情を絵の中に込めることである。 |
| ものを関係でとらえる | <ul style="list-style-type: none"> ○「関係でとらえる」ための基本は思考活動である。 ○色、形、量、大きさ、位置等々の造形的関係処理が重要。 ○精神の四側面の全面発達なくしてはできない。 ＊「精神の四側面」とは、「運動面、知的面、情動面、社会面」 |
| 造形的解釈力をつける | <ul style="list-style-type: none"> ○絵の描けない子は、見えてはいても造形的に置き換えられない。 ○描くことに慣れると、画面の上に解釈した形と色が浮かんでくる。 ○造形的な見方を教えてあげれば、大抵の子は描けるようになる。 |

「ものを関係でとらえる」で整理したポイントは、具体的な場面が想定しづらく、どこか釈然としない。そこで、授業の中で見られる一般的な児童とのやりとりの中から、学年が下がるほど顕著に現れる一例を滝口の事例から挙げてみたい。

絵に描かれている人や物がどんなに深い関係にあっても、また、言葉で説明させれば理解している場合であっても、描き進めている過程においては、それらは完全に単独な存在である。だから、順々に描き終わった時点で「先生できた」と持ってくる。「ここが空いてるから何か描いたら」と助言しても、子どもは全体との関係が見えていないため、言われたところを描き埋める度に何度も持ってくる。単に先生が描けと言うから描いているに過ぎない。

滝口は、最後に挙げた「造形的解釈力」を「自分が描こうと思うものを造形的に感覚し、選択し、総合する能力」と定義付けている。

表の「見る」「描く」については、①②で述べた通りである。見るために「見る」、描くために「見る」という「視」が基盤となっている。「ものを関係でとらえる」で挙げた事例については、教師と児童との「関係把握」のずれを象徴している例である。児童は、対象としているものはよく見える（見ている）がその後ろに存在する背景、または関心外の対象については、見えてはいるが「見ていない」ということである。そうすると、事例の中の「ここが空いてるから、何か描いたら」という教師の言葉は、児童の学習に助言としての機能を果たしていないことになる。「造形的解釈力をつける」と合わせて考えると、教師は表現の発達段階をふまえた上で、児童に「関係を見つめ、見ぬき、見とる」ための能動的で積極的な視を意識させる必要がある。また、こうした「実践における自分の目で意識的に見つめ、自分の感情を絵で語らせる活動」を支えていたのは、何よりも指導にあたった滝口自身の「言葉」だったはずである。ここに改めて発問や助言といった教師の言葉の重要性を知るのである。

(2) イメージ形成を促す「鑑賞」の有効性

「写生画・静物画」における指導上の課題でも述べたが、蓮尾の指摘する「高学年生の時期こそ再現的価値からさまざまな芸術的表現性への気づきへ関心を向ける絶好のチャンス」を「鑑賞教育の必要性」ととらえ、鑑賞教育との関わりについて検討したい。ここでは、金子の「美術の方法論の理解を目的とする鑑賞教育(1)」（1995年 63～66頁）を参考にイメージ形成を促す「鑑賞」の有効性について検討、整理する。

①表現につながる鑑賞

金子は、美術は「感情をも組織化する視覚的イメージの構成創出」であり、その美術独自のイメージ創出の方法を「美術の方法論」と定義している。その美術の方法論の理解こそ「鑑賞教育の目的」として、「主に発問によって作品から方法論を発見あるいは考えさせる方法」を提案している。

実際の授業では「作品に表れている美術の方法論を分析的に読み取るのが最もよい」とした上で「作品の好悪や芸術的価値の理解は必ずしも必要条件にならない。その作品をよいと思わなくても、好きでなくても方法論の理解は可能である」と述べている。また、表現につながる鑑賞の有効性については「鑑賞教育を鑑賞者の表現活動にまでつなげるのなら、美術の方法論の理解を目的にしなければならない」と言及している。

美術の方法論は、三つの側面から分類されるという。表5は、それぞれに対応する方法論の種類を設定し具体的方法論の例を付けて表したものである。

| 三つの側面 | 方法論の種類 (例) | 具体的な方法論 (例) |
|----------------------|------------|---------------------|
| 内容 (指示表出) 的側面における方法論 | 題材の選択 | 各自の関心や一般的題材体系からの選択 |
| | 主題の設定 | 対象の自己表出性を強化する言語化 |
| | イメージ・レトリック | 直喩, 隠喩, 換喩, 提喩, 二重喩 |
| | 指示表出性の強化 | 超現実主義的表現 |
| 形式 (自己表出) 的側面における方法論 | イメージ生成手法 | 区画, 過剰化, 構成変更, 脱機能 |
| | 想像的視点 | 透視図法とその変形, 距離感, 視角 |
| | 造形要素の構成 | 線, 形態, 色彩, 構図, 視線経路 |
| | 自己表出性の強化 | 抽象的表現 |
| 形成過程的側面における方法論 | 素材 | 様々な素材, 素材の体系 |
| | 技法 | 様々な技法 |
| | 物質性の強化 | オブジェ的表現 |

表5：美術の方法論の三側面と種類 (*金子前掲書 2003年 51頁)

一般的には、作品の表面に見える内容から分析しながら読み取る「内容的側面 (指示表出)」の方法論が理解しやすいという。確かに「形式的側面 (自己表出)」の場合、例えば抽象画など作者の内面の働き (対象理解や表現感覚等) を理解するのは小学生には困難な作業になる。

②往還運動という「視」

金子は、美術の方法論の理解は「作品がより深く味わえる、今までに見えなかったものが見えてくる、他の認識とは違う美術独自の論理性が理解されることでなければならない」と主張している。

それゆえ、美術の方法論の理解を目的とする授業では、図3に示したような「作品と鑑賞者の往還運動」がなければならないとする。

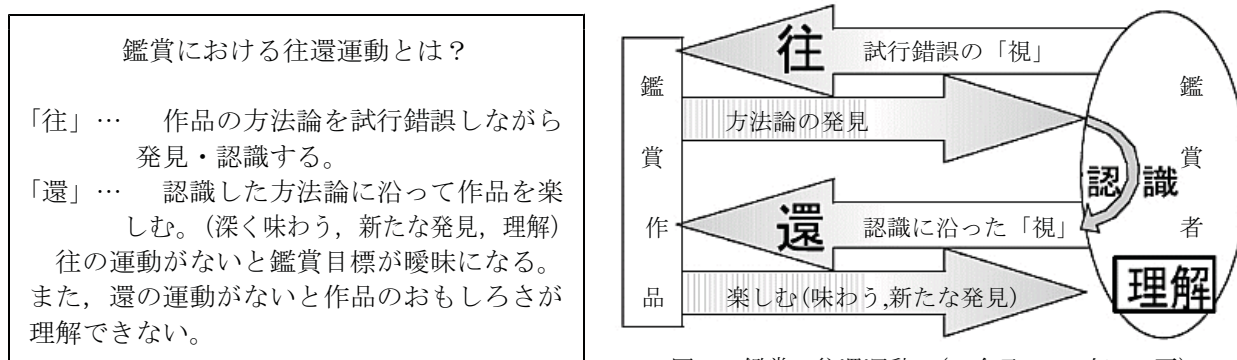


図3：鑑賞の往還運動 (*金子 1997年 46頁)

また、作品に存在する方法論の数については「作品は数多くの方法論の結集体であるから、一つの作品には一つの方法論しかないということではない」と述べている。これには「授業目的に応じた方法論だけを抽出することは可能なのか」、反対に「複数の方法論に分散してしまうのではないか」、さらには「何も見つけられずに終わることもあるのではないか」という課題も同時にはらんでいる。しかし、これらの課題は、金子の主張する「発問による方法論の理解」ならば全て解決可能となる。なぜなら、事前に授業で把握させた方法論を特定し、より有効で適切な発問が準備できるからである。

③鑑賞教育の方法と言語行為

作品に表れている「方法論を分析的に読み取る」ということは、教師からの一方的な解説では十分とは言えない。もちろん解説だけでも見易くはするが、そこに作品の好悪や意識的な視への保証はない。

金子は、より確かな方法として、次の三つの方法を挙げている。

| | I | II | III | IV |
|---|-------|-------------------------|----------|-----|
| A | 作品の提示 | 指示 (内容的・形式的側面の記述と発見) | 発表 (と討論) | まとめ |
| B | | 指示 (記述以外の作業, 比較・模写・探索等) | | |
| C | | 発問 (特定の課題に関する思考作業) | | |

他にも、各々研究者が鑑賞を段階またはその過程ごとに分けている。しかし、表現こそ異なるものの大まかな流れそのものは、金子と同意ととらえることができよう。参考に下に挙げてみる。

鑑賞での指示や発問は、単に観察を促すだけではなく、その後の分析や解釈へと意図的に誘う手立てになる。主要となる指示・発問もさることながら、その前後の予備的・補足的指示や発問の担う重責は大きい。

- 川上 実 …三分肢「観察—分析—解釈」
- 吉川 登 …三段階「見ること」「知ること」「考えること」
- 藤江 充 …過程「導入, 記述, 分析, 解釈, 表現への移行」

Aの記述による方法は、例えば、モチーフ・フォルム・色彩の順に視点を変えながら客観的に記述をしていくという。多量に出される記述をどう整理し、美術の方法論理解にどう近付けていくかがポイントになる。また、発見による方法は、記述以上に予想を超えた発見や解釈が出る可能性が高い。そのため、豊富な知識と熟練した教育技術が必要になってこよう。

Bの作業において、「比較」とは二作品の違いを見つけること、「模写」とは作品に何を見たのかの証明、「探索」とは特定の要素を作品の中から見つける作業である。これら一連の作業は思考的作業である。指示ではあるが、どちらかという発問に近い性格をもっている。そのため、Aよりも明確に授業の目標に方向付けられている。それぞれの作業(模擬体験)が、自分なりの見方・感じ方など思考をさらに深めている。

Cの思考作業は、目指すべき目標が明確に設定しやすい。金子の主張する「美術の方法論理解を目的とする鑑賞教育」は、この方法が中心となる。金子が引用している向山洋一は「子どもが真剣になり、討論が組織できるような状況、すなわち、どちらが当たっているか全児童がわくわくするような状況を引き出す発問」が重要であり、目標とする方法論を直接聞くような発問は、「児童生徒の思考をあまり活発にさせないのでよい発問ではない」と述べている。つまり、A・B同様、児童が意識的に作品に対して働きかける授業にするためにも、対立するような意見が出やすく、しかも気付いたことの正当性を主張できる根拠が読み取れる作品の精選が重要となる。まして、そうした状況を引き出すための発問の設定はさらに重要である。

ここではイメージ形成を促す「鑑賞」の有効性について、「発問を中心とする美術の方法論理解を目的とする鑑賞教育」について検討してきた。発問によって鑑賞の視点を明確にしていく方法は、教育効果も確実でありクラス全員に期待することができる。作品から方法論の一つでも把握できれば、作者の意図の一部を了解したことになり、イメージ形成をも含めた表現の参考として生かすこともできよう。また、それを頭の中だけの操作に止めず、例えば、パソコン等の画面上で体験的に行えれば、より明確なイメージとなろう。さらには、参考作品をパソコンで比較用にアレンジするなど、視を意識した提示も効果が期待できよう。しかし、(1)と同様に、授業における教師の言語行為(指示、発問、助言等)が、理解だけでなく鑑賞活動の目的そのものを左右するポイントになることを忘れてはいけない。子どもの「視」を刺激し、「思考」を活発にする源であるとしてとらえなければならない。こうした製作前の鑑賞や実際の製作を通して学び得た見方や感じ方は、最後の相互鑑賞でさらに統合され、次製作での発展につながるものと考えられる。

4. イメージ形成を促す指導法の構想

ここまでの考察をもとに、イメージ形成を促す指導法の原則を導き出すと以下のようなになる。

- 発達段階に即して視覚的思考を重視した学習を推進する。
- 「視の技法」の育成を図る。
 - ・能動的で積極的な「視」の意識。(自分なりの見方、感じ方を育む「目と心」を養う。)
 - ・身近で見慣れているものにこそ、新しい意味や価値、関係を見出す。
- 表現につながる鑑賞教育を推進する。
 - ・発問を主とする「美術の方法論の理解」を目的とした鑑賞。(鑑賞における往還運動の体験。)
 - ・アレンジ参考作品の提示(比較、探索等、効果の違いに気付かせる。)*パソコンの活用
 - ・鑑賞—製作—鑑賞(鑑賞、製作から学び得た見方や感じ方は、最後の相互鑑賞で統合、発展へ。)
- 授業における教師の言語行為(指示、発問、助言等)の精選と充実を図る。

児童一人一人がより明確なイメージをもつための「教師の働きかけ」を念頭に置き、上に示した原則から小学校高学年の絵画表現(生活画)の授業を想定した「イメージ形成のための事例案」を以下に示す。

題材の内容は学校行事や授業など、特に印象に残る事象の中から心がときめいたものを選定する。さらに

それを瞬間でとらえることで、具体的な情景など、より明確なイメージが想起できるものとする。

(1) イメージ形成のための事例案

① 題材名 心がときめいた「○○の瞬間」(絵や立体で表す)

② 目標 ○瞬間の気持ちが、画面から伝わるように表現しようとする。

○自分の思い描いたイメージを表すために、構成や色づかいを工夫することができる。

○動きや表情など、場面の感じを表す描画方法や配色を工夫しながら表現することができる。

○友達の作品から喚起される心情を大切に、自分の作品に生かそうとすることができる。

| | 活動内容 | 教師の働きかけと留意点 | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|--|-------|---|----------|--|-------|---|-----------------|--|-------|--|--|
| 事前の活動 | <p>○オリエンテーションで題材について知る。</p> <p>題材名 心がときめいた「○○の瞬間」 学校行事や授業など学校生活全般の中から、心のときめいた出来事や活動を選ぶ。特に心がときめいた時を「瞬間」でとらえ、具体的な情景を想起しながら絵に表す。</p> <p>○授業までに製作に必要な情報を集める。(連絡)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオや写真、実際に使用した具体物 等 ・友達との会話等、情景をより鮮明にする。 <p>○鑑賞を行う。 *鑑賞ポイント例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鑑賞資料や図版 ・画面から伝わる思い ・児童参考作品 ・構図 動き 表情 等 <p>◇「作品の登場人物に会話をさせよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・吹き出しをつけたワークシート | <p>○事前に行うことで、初発イメージ段階の時間的な準備期間を保障したい。授業に入る前に表現意図を意識させ、普通の学校生活への見方や感じ方に関心を向ける。</p> <p>○題材名を「○○の瞬間」とすることで、その時の気持ちや思わず叫んでしまうような感情を言葉に託し、各自の主題としての機能をもたせる。また、それをもとに作品の題名まで発展できるようにする。</p> <p>○この期の児童は、それまでの「お話的内容」から「物の見えの表現」意識へと徐々に変換されて行く過程にあるので、イメージを補助する写真等の情報は否定しない。</p> <p>○授業までの時間を利用して自分なりのイメージをふくらます一助としたい。製作に向け、自分の思い描く場面をより具体的に映像化できるような見方を刺激したい。</p> <p>○吹き出しで会話をさせることで、作品から喚起された心情を大切にさせる。また、発問によって視点をしぼる。</p> | | | | | | | | | | | | |
| 本時(イメージ形成まで) | <p>○題材名を確認する。</p> <p>○集めた情報をもとにイメージを具体化する。 *ここではパソコンを使った展開例のみを示す。</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">鑑賞を行う(参考作品)</td> </tr> <tr> <td>形成過程1</td> <td> <p>◇比較、探索する。</p> <p>参考作品を画像として取り込み、画面の入れ方等の構図・作者の感動や情動を感じる動き・表情など。特に、拡大・縮小の機能を使って構図(画面は縦か横か、画面に対して縮小した場合と拡大した場合)の感じの違い等を比較する。(次頁参照)</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2">イメージを広げる</td> </tr> <tr> <td>形成過程2</td> <td> <p>◇構図を考える</p> <p>写真や図版をパソコンに取り込み、トリミング機能を使って自分のイメージに近い構図を幾つか挙げる。イメージにあった動きや表情があれば、部分的なものも含めてプリントアウトする。</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2">具体的なイメージへとしぼり込む</td> </tr> <tr> <td>形成過程3</td> <td> <p>◇動きや表情をつかむ。</p> <p>友達と(ペアやグループ)交代でのクロッキーや、プリントアウトした資料をもとに動きや表情をつかむ際の対象の見方を知る。後者の場合も必要に応じてモデルを立てクロッキーを行う。自分なりの見とりを養い、感じをつかむ。</p> </td> </tr> </table> <p>* この後は、構想～表現(製作)になるので、ここでは割愛する。</p> | 鑑賞を行う(参考作品) | | 形成過程1 | <p>◇比較、探索する。</p> <p>参考作品を画像として取り込み、画面の入れ方等の構図・作者の感動や情動を感じる動き・表情など。特に、拡大・縮小の機能を使って構図(画面は縦か横か、画面に対して縮小した場合と拡大した場合)の感じの違い等を比較する。(次頁参照)</p> | イメージを広げる | | 形成過程2 | <p>◇構図を考える</p> <p>写真や図版をパソコンに取り込み、トリミング機能を使って自分のイメージに近い構図を幾つか挙げる。イメージにあった動きや表情があれば、部分的なものも含めてプリントアウトする。</p> | 具体的なイメージへとしぼり込む | | 形成過程3 | <p>◇動きや表情をつかむ。</p> <p>友達と(ペアやグループ)交代でのクロッキーや、プリントアウトした資料をもとに動きや表情をつかむ際の対象の見方を知る。後者の場合も必要に応じてモデルを立てクロッキーを行う。自分なりの見とりを養い、感じをつかむ。</p> | <p>○ 特に、「○○の瞬間」に入る言葉を確認する。</p> <p>○ 児童のパソコン技能や取り上げる参考作品(構図や動き表情など)の状況にもよるが、現物の他にパソコンでポイントをクローズアップして提示することは、意識が焦点化され、より集中した鑑賞の効果が期待できる。</p> <p>○ 拡大・縮小の機能を使った構図の比較は、パソコン利用ならではの活動になる。特に、参考作品をパソコンで比較用にアレンジするなど、視を意識した提示は効果が期待できよう。</p> <p>○ 事前に、資料とする参考作品の「どの部分から何に気付かせるのか」十分に検討しておく。</p> <p>○ 効果的な構図を決められずにいる児童には、題材名を想起させ、瞬間の様子や気持ちを振り返らせる。</p> <p>○ 写真利用はあくまでイメージ段階での使用に限定しプリントアウトしたものを、そのまま転写することのないように指示する。</p> <p>○ 鑑賞を通して知り得た情報や確認したポイントを想起させ、「関係を見つめ、見ぬき、見とる」ための能動的な視を意識させる。</p> <p>○ クロッキーを行う場合には、ゆっくりとした一本線で描かせ、対象をしっかり見つめながら形や全体の感じを自分なりにつかませたい。</p> |
| 鑑賞を行う(参考作品) | | | | | | | | | | | | | | |
| 形成過程1 | <p>◇比較、探索する。</p> <p>参考作品を画像として取り込み、画面の入れ方等の構図・作者の感動や情動を感じる動き・表情など。特に、拡大・縮小の機能を使って構図(画面は縦か横か、画面に対して縮小した場合と拡大した場合)の感じの違い等を比較する。(次頁参照)</p> | | | | | | | | | | | | | |
| イメージを広げる | | | | | | | | | | | | | | |
| 形成過程2 | <p>◇構図を考える</p> <p>写真や図版をパソコンに取り込み、トリミング機能を使って自分のイメージに近い構図を幾つか挙げる。イメージにあった動きや表情があれば、部分的なものも含めてプリントアウトする。</p> | | | | | | | | | | | | | |
| 具体的なイメージへとしぼり込む | | | | | | | | | | | | | | |
| 形成過程3 | <p>◇動きや表情をつかむ。</p> <p>友達と(ペアやグループ)交代でのクロッキーや、プリントアウトした資料をもとに動きや表情をつかむ際の対象の見方を知る。後者の場合も必要に応じてモデルを立てクロッキーを行う。自分なりの見とりを養い、感じをつかむ。</p> | | | | | | | | | | | | | |

(2) アレンジした参考作品を使った提示例

|  <p>作品1 「ムカデ競争」*児童作品</p> | <p>○何の場面を表していますか？ ○女の子がさげびたい言葉は何でしょうか？ ○作者は、どんな気持ちを伝えたかったのでしょうか？ その他、気付いた点や疑問、改善点など、いろいろな意見を出させる。</p> <p>題を見ないと何の競技なのか解りづらい。表情と迫力を求める余り画面に大きく入れ過ぎた。この絵の中心人物は左側の女の子であろう。後ろの男の子に何かを言っているか、左肩を強く引かれて動きを止められたかのどちらかに見える。</p> <p>題名による印象の違い</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>題名</th> <th>与える印象</th> <th>作者感情</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A 「せえ〜のっ!」</td> <td>競技の始め</td> <td>期待感</td> </tr> <tr> <td>B 「もうすぐゴール!」</td> <td>競技の終わり</td> <td>一体感</td> </tr> <tr> <td>C 「引っぱらないで!」</td> <td>アクシデント</td> <td>失敗感</td> </tr> </tbody> </table> | 題名 | 与える印象 | 作者感情 | A 「せえ〜のっ!」 | 競技の始め | 期待感 | B 「もうすぐゴール!」 | 競技の終わり | 一体感 | C 「引っぱらないで!」 | アクシデント | 失敗感 |
|--|--|------|-------|------|------------|-------|-----|--------------|--------|-----|--------------|--------|-----|
| 題名 | 与える印象 | 作者感情 | | | | | | | | | | | |
| A 「せえ〜のっ!」 | 競技の始め | 期待感 | | | | | | | | | | | |
| B 「もうすぐゴール!」 | 競技の終わり | 一体感 | | | | | | | | | | | |
| C 「引っぱらないで!」 | アクシデント | 失敗感 | | | | | | | | | | | |
|  <p>作品2 横置き構図に再構成 *児童作品</p> | <p>上の「題名による印象の違い」をもとに再構成する。まずは題名B。下段に題名Cを示す。</p> <p>○新たな発見を探して作品1と比べてみましょう？ ○作品2の女の子は先頭ようです。今度は、何てさげびたいでしょうか？ ○後ろの男の子達にかわって、お話ししてみましょう。</p> <p>予想される前後の場面を描くことで、全体の様子が伝わりやすくなり会話的な要素も増える。もう少し表情に変化があると会話も多様化する。足が描かれていないことなどから、動きが単調に見えてしまい画面から感じる迫力は少ない。</p> | | | | | | | | | | | | |
|  <p>作品3 中心人物の強調 *アレンジ作品</p> | <p>題名C パソコンの編集機能でアレンジを加える。</p> <p>○女の子の左肩を引っ張っている様子を強調する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・左肩を下げる。 ・後ろの男の子のひじの角度を鋭角にする。 ・右手と左手の角度に変化を加える。 <p>○男の子が転びそうなことを強調する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まゆ、目元、口元（二人の表情の対比） ・転びそうなことを表すために体を消す <p>以上のアレンジ部分について、一つずつ感じの違いを比較する。その後で作品3を示す。</p> <p>中心人物である女の子の手の部分を描くことで、ムカデ競争の先頭役ということがわかる。先頭という立場の責任や意気込みなど感情移入するポイントが増え作者の思いも伝わりやすくなる。足が加わると身体バランスの崩れが強調できる。</p> | | | | | | | | | | | | |

題材名に関しては、「○○の瞬間」の中に行事や活動などを表す名詞を入れてしまうと、場面の説明的な絵になる恐れがある。動きや表情等の表現につなげるためにも「○○している瞬間」のように動詞を使うと印象が変わる。さらに、単語ではなく文にしたり、語順を意識したりするなど流動的に扱いたい。

イメージ形成過程においては、十分な時間を確保し、パソコンの利用や交代で行うクロッキーを取り入れてみた。この段階が曖昧なままだと、製作過程でのつまずきや戸惑いに直結し、意欲をなくすか、時間が足りなくて無難な製作につながる恐れがあるからである。

(2)で挙げた「パソコンでアレンジした参考作品」の提示は、銘々の頭の中だけでの操作に頼ることなく視覚的に仮イメージを提案できる。また、共通のイメージを対象にした比較・検討を可能にする。視覚的に思考を促す（画面を通して効果の違いに気付かせる）ことで、より明確なイメージ形成が図れるものと期待

できる。同時に、授業における教師の言語行為（指示、発問、助言等）は、子どもの「視」を刺激し「思考」を活発にする大きな要素となる。

III 結 論

1. 研究のまとめ

本研究において、高学年児童における「イメージの仕方」について検討してきた。先行研究文献から抽出した幾つかの事例を分析、考察した結果、以下のような「イメージ形成を促す指導法の原則」を導き出すことができた。

○発達段階に即して視覚的思考を重視した学習を推進する。

○「視の技法」の育成を図る。

- ・能動的で積極的な「視」の意識。（自分なりの見方、感じ方を育む「目と心」を養う。）
- ・身近で見慣れているものにこそ、新しい意味や価値、関係を見出す。

○表現につながる鑑賞教育を推進する。

- ・発問を主とする「美術の方法論の理解」を目的とした鑑賞。（鑑賞における往還運動の体験。）
- ・アレンジ参考作品の提示（比較、探索等、効果の違いに気付かせる。）＊パソコンの活用
- ・鑑賞—製作—鑑賞（鑑賞、製作から学び得た見方や感じ方は、最後の相互鑑賞で統合、発展へ。）

○授業における教師の言語行為（指示、発問、助言等）の精選と充実を図る。

また、それをもとに事例案を作成した。

2. 今後の課題

本研究において、絵画表現（生活画）での絵画の発達段階論をふまえたイメージ形成指導論としての「イメージ形成を促す指導法の原則」から、その事例案を作成した。しかし、一事例を示したに過ぎず、実際の授業において、その有効性を検証する必要がある。また、空想画や立体表現などへ対象を広げて検討・追究することで「イメージ形成を促す指導法」の実質がより明確になるものと考えられる。

《参考文献》

- 金子一夫「美術の方法論の理解を目的とする鑑賞教育(1)」『茨城大学教育学部紀要（人文・社会科学，芸術）』第 44 号，1995 年，59～76 頁
- 〃 「同(2)」同誌第 46 号，1997 年，45～56 頁
- 〃 「美術科教育学における授業方法論の考察」同誌（教育科学）第 50 号，2001 年，51～70 頁
- 〃 『美術科教育の方法論と歴史』（中央公論美術出版，2003 年）
- 川上 実「鑑賞—その構造について」『美術教育の方法』（玉川大学出版部，1985 年）156～181 頁
- 菅 章「美術教育におけるイメージの外在性(3)—デザイン教育の実践を通して—」『美術教育学』第 16 号，1995 年，185～194 頁
- 滝口泰正『絵で一番だいじなことは…』（文化書房博文社，1993 年）
- 辻 泰秀「中学生の造形表現の変容傾向について—現代文化と美術教育の実践—」『大学美術教育学会誌』第 21 号，1988 年，179～187 頁
- 蓮尾 力「イメージ形成のための授業研究」『大学美術教育学会誌』第 31 号，1999 年，231～237 頁
- 藤江 充『『鑑賞』学習の指導』大学美術教育法研究会『新学習指導要領による図画工作科教育法』（日本文教出版，1990 年）76～83 頁
- 丸 雄治「美術教育における発想指導の論理」『美術教育学』第 12 号，1991 年，253～262 頁
- 吉川 登「行為としての観賞」『大学美術教育学会誌』第 25 号，1993 年，41～49 頁