

図画工作科における児童の命名行為と表現の分析

—「言葉」に着目した色づくりの授業実践—

池田 晴介¹

要約

平成20年告示小学校学習指導要領より「言語活動の充実」が教科を貫く視点として位置づけられている一方、そこで目指されることが、言葉でわかりやすく伝える能力や論理的思考の育成へ傾倒しすぎることへの懸念もなされている。本研究では図画工作科における児童の命名行為と表現の様相を探ることを目的とする。研究方法は筆者が行った図画工作科の授業実践の分析である。児童が絵の具とパステルを使って色づくりをし、それを見て感じたことを命名する過程の考察を行った。その結果、児童は色づくりという表現と命名するという言語表現を互いに行き来し、ためらいや迷いも含みながら自身のものの見え方や感じ方をたぐり寄せ、意味を立ち上げていることがわかった。

キーワード：図画工作科，詩的な言葉，命名

1. 研究の経緯と目的 —言葉と「そらぞらしさ」—

筆者は学校現場に関わる中で子どもの言葉に違和感を覚える事がある。例えばそれは筆者が児童の振り返りシートや感想の記述を読む場面で生じる。「今日の授業は～ができてよかったです」「～が身につきました」「楽しかったです」「またやりたいです」のように、定型化した文章を目にした時、児童は本当にそう思っているのか、と疑問に思ってしまう。読んでいてどこかそらぞらしく、子どもたちはただ「書かされている」のではないかと感じてしまう。

そのような違和感を森田(2019)は国会で答弁する閣僚や官僚の言葉、あるいは大学の芸術学部の講評会で学生が「～を表現しました」「～を意図しました」と作品のコンセプトを語る際に覚えることがあるという。森田はそういった言葉は、語る当人が内側からそう思っているかどうかに関係なく、語る人の外側で、与えられた用語が破綻なく結合していればよいというような言葉であり、「言葉が粗末にされている」と述べる。つまり、論理的な整合性が取れている言葉と、表現として他者に感覚的に伝わるものは必ずしも同一ではないということが言える。よって、言葉を見聞きする側が「言葉が粗末にされている」と感じるということは、言葉は表現上の意味伝達の役割を超えた感覚的なレベルでの働きかけを生んでいるということである。森田はこのことから、言葉は意味的な整合性を保って単に操作すればよいという情報伝達

の道具以上のものであると指摘する。

筆者が子どもの言葉への引っ掛かりを感じることは子どもたちが振り返りや感想を書く場面での出来事で顕著にあらわれる。子どもたちは「どれだけ書けばいいですか」「何行まで書きますか」と聞いてくるのが少なくない。学校生活で子どもたちは教師が児童の授業理解度を測ることを目的として振り返りを書くことや、行事を終えた後に感想を書くことを求められることも多い。ここで児童が考えていることは、教師の評価であり、成績ではないだろうか。振り返りシートの記述によって自分のその授業における学びを測られ、ゆくゆくは評定というわかりやすい数字で示されることを予感している。子どもたちは教師が望む姿を汲み取って教師にわかりやすく書こうとする。したがって記述された文書には迷いやノイズが少なく、端的な形、定型化した文章があらわれる。「楽しかった」「～を学んだ」「～が身につきました」それは自身の学びを意識化し、確認しているというよりも、授業で求められている学びを教師の側に立って汲み取っていると見えるだろう。

振り返りが重要視されているのは和栗(2010)によれば構成主義的学習観においてであると述べる。構成主義的学習観は「教員が何を教えるか」ではなく「学習者が何を学び取るか」であり、学習者自身が学んでいることを意識化し、確認していく過程(意味を構成=constructする)があつてこそ学習であるという立場である。よってふりかえりは、この意識化・確認過程と深く関連している

¹ 東京学芸大学教育学研究科(教職大学院)院生

と述べる。この点からもふりかえりは定型化、均一化された「言葉」に個々の体験や経験を収束することはそぐわない。

表現活動の場や図画工作科においてはどうか。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作科編には、教科の目標（3）「つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う」に関して以下の記述がある。

感性を育みとは、児童の感覚や感じ方を一層重視することを明確にするために示している。感性は、様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性を育む重要なものである。表現及び鑑賞の活動においては、児童は視覚や触覚などの様々な感覚を働かせながら、自らの能動的な行為を通して、形や色、イメージなどを捉えている。学習の場、材料や用具、さらには人、時間、情報などといった児童を取り巻く環境の全てが、感性を育てている。

また、感じるという受動的な面に加えて、感じ取って自己を形成していくこと、新しい意味や価値を創造していく能動的な面も含めて感性の働きである。（p.15）

このように図画工作科において、自身の感覚を働かせながら表現を通して認識の幅を広げることや、他者との関わりから多様な考えを知り、翻って自分自身を知ることが目標に位置づけられている。その達成のためには児童一人ひとりの異なる感覚や感性を尊重して取り組むことが重要であると言える。よって図画工作科や表現活動の場においては、誰かに伝えるための言葉のみならず、本人が内側からそう思える言葉、語る本人の私的で内的な、時には迷いや葛藤も含んだ言葉の重要性を位置付けていく必要がある。

それらを検討するにあたり、学習指導要領における「言語活動」の位置付けとそれに対する議論、美術と教育において「言葉とアートをつなぐ」ことで表現と言葉の可能性を探っている渡辺の「詩的な言葉」の議論、そして臨床教育学における西平の「言葉」と「体験」の重層的な関係についての議論から、言葉と図画工作科の関係について整理する。

その後、筆者が行なった小学校での図画工作科の授業実践を通して、児童が命名行為をすることによる言葉と表現の過程を考察していく。

2. 美術教育と言葉をめぐる議論

2.1. 学習指導要領における言葉

平成20年告示小学校学習指導要領では、「思考力・判断力・表現力をはぐくむ観点から、児童の言語活動を充実すること」と、全教科・領域における言語活動の充実が提示されている。

また平成29年告示の学習指導要領でも言語活動の充実が第1章総則第3の1（2）において主体的・対話的で深い学びの実現に向け明記されている。

この言語活動の充実について渡辺（2016）は、「〈言語活動の充実〉の具体化のための教師教育のあり方についての研究」を行い、その背景にあるものとして、具体的な実現の状況が明示されていないことで、現場の教師たちからの戸惑いの声が上がっていると述べる。

また図画工作科の研究領域において、阿部（2010）は、言語活動の充実が求められている一方で「指示表出」のようなコミュニケーションの能力の育成に傾倒し、形式や方法のみに陥る危険性を指摘する。その上で感性や情緒などの心の動きに伴って起こる造形活動と言語活動が呼応し合うことの重要性に目を向けている。

2.2. 「詩的な言葉」への着目

ここでは言葉と教育の領域において、誰にでもわかりやすい論理や定型化した言葉の捉え直しを図っている渡辺の議論を追っていく。

渡辺（2019）は「プログラミング的思考」あるいは「論理的思考」が学校で求められるようになった背景として、与えられた目的の中で大量の情報を処理、分析する人工知能が進化を続けていく今日的状況において、人間は自身の環境を認識しつつ、他者と協働しながら、その目的をいかようにするかを議論していく必要性が高まっている点を挙げている。また、「ムカつく」「ウザい」などといった感情をストレートに表現した他者意識のない言葉への危機感から感情や考えを論理で表現することを促すことの重要性が説かれていることも要因として挙げている。

しかし渡辺は完全にその方向に舵を切ることには懐疑的である。その具体例として特別支援学校での教員と子供のやりとりのエピソードを挙げている。ある児童が休み時間などにその教員のところに寄ってくると、髪を引っ張ったり腕をつねったりするのだと言う。その教師は、児童が自分のことを嫌っているのではないかと、といった不安を述べていた。それに対して渡辺は、その子は教師のことが「好き」、あるいはそこまでいわずとも「気になっている」のであって、それがうまく言葉にならず、手に出してしまっていることもあるのではないかと考えた。上記のように言葉にならないゆえに、意味をとりづらい表現に

なったり、あるいは、手が出てしまったりする、ということは、特別支援学校に限らず、どの教育現場にもあり得ることだと述べる。

このことから、「論理的思考」「プログラミング的思考」に目を向ける重要性を認めつつ、他方で「論理」の外にある要素への着眼の必要性を指摘する。論理の外にある要素とは、たとえば言葉にならないものや言葉にならないものが言葉になっていく過程、断片的な言葉から次の断片が生み出されるあいだなどである。仮に「論理的思考」や誰にでも「わかりやすい論理」への過度な傾倒が進めば、行先には誰もが定型化した言葉で会話する、ロボットとの会話のような言葉遣いをするようになるかもしれないと危惧している。その上で渡辺は以下のように述べる。

私たちの使う言葉が貧困になるということは、裏を返せば、私たちの「経験」が貧困になるということでもある。私たちの多様な経験を語る言葉が限られたものになってしまえば、十人十色の「経験」もたった一つのものになってしまうからだ (p.9)

このように渡辺が目を向ける論理の外にある言葉を、詩人が使うような言葉として「詩的な言葉」と提唱している。このような議論の俎上に渡辺は単なる「情報伝達」に収束しない言葉と表現の可能性を探ろうとしている。

2.3. 「言葉」と「体験」の重層的な関係

西平 (2017) は臨床教育学の分野でシュタイナー学校の教育実践を例に、「言葉」と「体験」の重層的な関係について述べている。西平によるとシュタイナー学校が重視するのは「言葉」だけでも「体験」だけでなく、言葉にならない深みや、語り得ぬもの、言葉になる前の実際的な体験であり、同時にその原体験に留まることなく、言語を学び、言語によって表現することなのだという。具体的な例として、シュタイナー学校では新しい言葉を学び始める際に、実際の体験を並行させることやその言葉にまつわる物語を聞くことを挙げている。子どもたちは実体験や物語によって、「言葉ができてゆく瞬間」に立ち合いつつ、「言葉によってはすくい取ることでできない体験の厚み」(p.45)を予感する。さらにその言葉が持つ違う側面と出会ったとき、その意味や定義は何か、という問いへと向かってゆく。そのようにシュタイナー学校では、言葉を大切に、知識を大切にしながら、言葉が全てであると思誤ることに常に警戒しているのだという。そしてこのことを子どもたちに体験的に伝えようとしているのだと述べる。

ここまで近年の学習指導要領における言語活動の取り扱いとそこで生じている問題点、また「詩的な言葉」を提唱し論理の外にある言葉にならないものや言葉がそれとして起き上がる過程への着眼の重要性を指摘する渡辺の主張、臨床教育学の分野でシュタイナー学校の「言葉」と「体験」の重層的な関係を論じた西平の見解を見てきた。

これらのことから、学校教育における言葉の問題を取り扱う上で、言葉にすることと同時に言葉にならないもの、言葉になる以前のもの、体験と言葉それぞれの往還の中で耕され、立ち上がるものの存在を念頭においておくことが重要であろう。

ここからは児童と言葉の関係に着目し、小学校での図画工作科の授業実践を通して、児童が命名行為をすることによる言葉と表現の過程を探っていく。

3. 色づくりと命名による実践

3.1. 概要

実践の概要は以下の通りである。実施先の学校は筆者が大学院での実習を行なっている公立小学校である。

題材名: 新しい色

日時: 第一次 2020年12月15日(火)

第二次 2020年12月22日(火)

5, 6時間目

場所: 小金井市立本町小学校

授業者: 池田晴介

参加者: 4年生 37名 1クラス

3.2. 目的設定

本題材は平成29年告示小学校学習指導要領図画工作科編第三学年及び第四学年の目標(3)に基づき、内容B鑑賞「身近にある作品などを鑑賞する活動を通して、自分たちの作品や身近な美術作品、製作の過程などの造形的なよさや面白さ、表したいこと、いろいろな表し方などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げること」を受けて設定している。

本実践は日本文教出版の図画工作科の教科書題材である「色合いひびき合い」(p.22, 23)をアレンジした実践となっている。本実践では特に児童が絵の具やパステルを使って色を混ぜ合わせて描画したカードに命名することに焦点を置いた。命名するという行為はモノの認識の差異を言葉によって顕在化させる行為である。例えばペットの犬に「ぼち」と名前をつけるということは、その犬が他の犬と違った唯一無二の存在になることを意味する。同じ犬でも「ぼち」とその他の犬とでは抱く思いや価値観が異なるということである。本実践では作った色に命名することで、自身がその色や形に何を見ているの

かを言葉にしていき、自身のものごとの認識を確かめ、広げること、あるいは他者が命名した作品と言葉の表現に触れることで、翻って自分自身の考えや感覚について知ることを目的とした。

3.3. 展開

本実践は2週にわたって行った。

第1週ではまず6cm四方の画用紙に2色以上の絵の具をのせ、指を使って混ぜ合わせて、10枚ほど色づくりを行った。色づくりといっても色が混ざり切った単色の状態のみならず混ぜ合わせる中で生じる形をそのまま残すことも選択肢として提示した。

10枚ほどのつくった色の中から自分の気に入った2つに名前をつけ、ひとまわり大きな画用紙に記入し、貼り付けた。導入では授業者が作成し、命名したものをいくつか提示した(図1)。

児童の中には色づくりの中で見えてきた形に特に着目して命名する姿もあった。色づくりという点では活動から少し外れてしまう部分もあるが、命名という表現自体は行われることを踏まえて無理に制限することはしなかった。

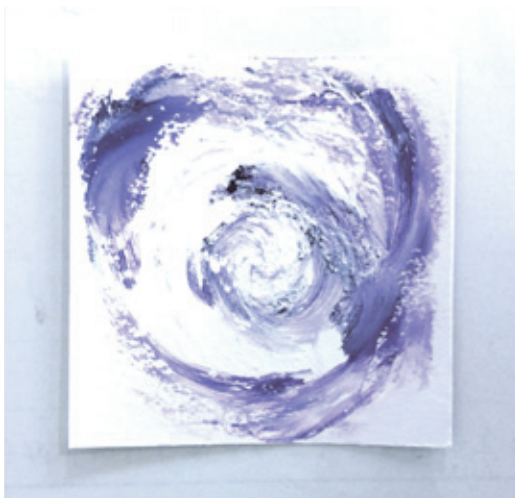


図1 導入で提示した新しい色
「ヨーグルトとブルーベリージャムを混ぜたとき」

第2週は描画材をパステルに変えて行った。第1週とは異なり、つくった色全てに名前をつけた。活動の最後に児童同士が作品を鑑賞し合う時間を設けた。

4. 結果

児童の作品と付けた名前を第一次、第二次ともに表(1・2)にまとめた(論文末尾に掲載)。表中の児童が命名した名前は、基本的に児童の表記のままで記載したが、児童自身の名前を付けた色は個人情報保護の観点から

「(児童の名前)色」と表記した。

また、児童の命名のプロセスを9つに分類した。分類の視点としては、児童が命名したものが色づくりによる表現とどのような関連のもと生み出されていったのかに着目している。ここでの分類は考察する上での手がかりとするものであり、児童の命名行為の過程は単純に分類できるものではない。相互的に絡み合い、迷いも含まれながら進行する。

(1) 形として見えたもの

描画材を用いて色をつくっていく中で生まれてくる形に特に着目して命名した作品である。例として「上から富士山」、「緑の鳥が飛ぶ空」、「フクロウ」(図2)などがある。「フクロウ」と命名した児童はパステルで画用紙の中心を何度も擦っていくうちに紙が部分的にざらついていき、その形がふっくらとしたフクロウに見えたことから止まり木や月を描き加えていった。

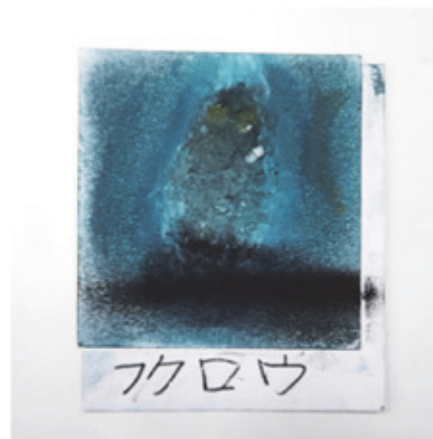


図2 作品No.1の児童の作品

(2) 色が持つイメージ

児童が色から受ける抽象的な印象を名付けた作品。例として「あかるい色」、「天国色」、「あたたかい色」(図3)が挙げられる。「あたたかい色」を制作した児童は第二次において比較的同色系を混ぜた色づくりをしていた。最後の一枚をつくる時に複数の暖色と寒色を混ぜていき、そこから受けたぼんやりとした感じを「あたたかい」として表現している。

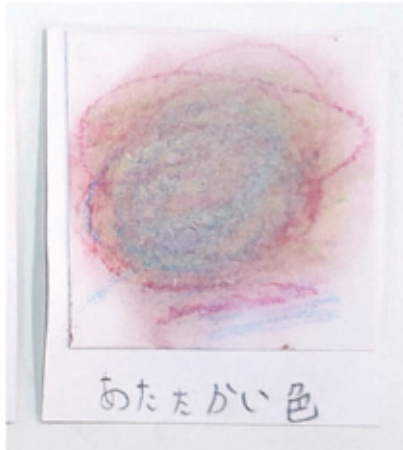


図3 作品No.18の児童の作品

(3) 色のイメージから具体物

つくった色と近い色を持つ具体的な物の名前を付けた作品である。例として「ぶどう色」、「ぞうの色」、「かにみその色」(図4) などがある。多くの児童が、この色のイメージから具体物の名前を考えることを手がかりに命名していた。筆者が「かにみその色」を名付けた児童に、おもしろい名前だね、と声をかけると、「僕かにみそ好きなんですよ」と返答があった。その児童のように自分の好きな食べ物や、好きなゲームに登場するアイテムを命名する姿も見受けられた。

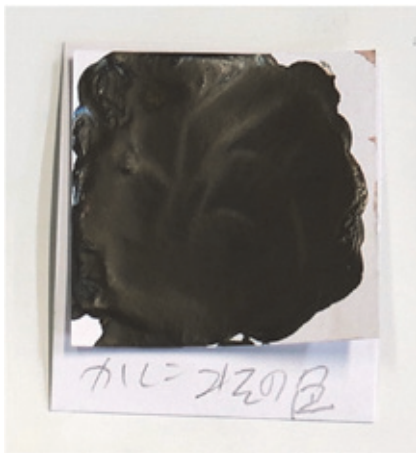


図4 作品No.33の児童の作品

(4) 色のイメージと色のイメージから具体物

色から具体物をイメージすると同時に、色が持つニュアンスを含めて命名している作品である。例に「できたてりんごあめ」、「おどるさくらんぼいろ」、「昼のイルミネーション」、「のうこうなバター」(図5) などがある。「のうこうなバター」と命名した児童は、黄色、レモン色、白色の絵の具を混ぜていた。その色を指で混ぜていく中で、「なんかバターみたいに見えてきた」と呟いた。す

ると近くに座っていた他の児童がそれを見て「トロトロだね」と形容した。絵の具を多く出していたため、6cm四方の画面では伸びきらず、粘性が高い状態になっていた。それをしばらくのあいだ指で混ぜ続けた後、名前をつけるに時に、のうこうなという表現を用いた。その児童がこれは普通のバターではないのだと筆者に話し、のうこうであることを強調して伝えてきた。

また「おどるさくらんぼいろ」、「昼のイルミネーション」のように日常的な会話では異なる文脈で使うような2つ以上の言葉が名前の中に組み合わさっている作品もあった。



図5 作品No.35の児童の作品

(5) 色や形の状況の説明

制作した色や形ができていく経緯が説明的あるいは描写的に名付けられている作品。例として「まぜ色」、「赤全ぱん」(図6)、「こいところとうすいところがある川」が挙げられる。

図6の作品を制作した児童はいくつもの色を混ぜ合わせて新しい色をつくりようとしていた。そこで、用意していたパステルの赤系統の色を全て使って描いてみることを試みた。それが左の「赤全ぱん」であり、青系統を使ったものが右の「青すべて」である。

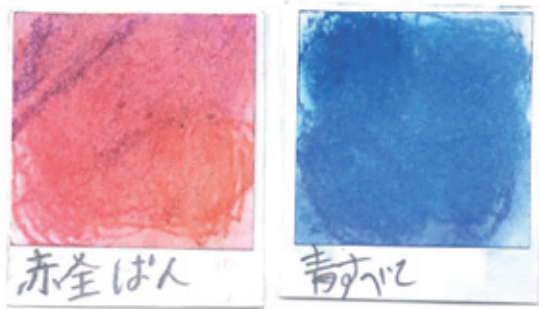


図6 作品No.4の児童の作品

(6) 比較から

自身でつくった色をもとに別の色をつくって命名した作品。例として「下水道」と「真・下水道」(図7)、「昼のイルミネーション」と「夜のイルミネーション」, 「ゆめ色」と「なにもないゆめ色」がある。

図7の作品をつくった児童は第一次で右の「下水道」を絵の具でつくっていた。第二次では再び下水道の色をパステルでつくりたいと思い、いくつかの色を混ぜ合わせていた。その結果パステルの粉っぽさが下水道の汚さや埃っぽいイメージと重なり、より一層下水道らしさが表現できたと感じ「真」という字を付けた「真・下水道」をつくった。

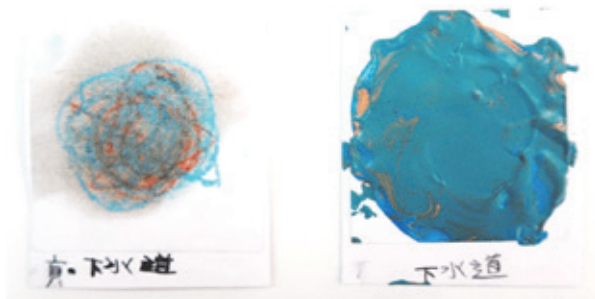


図7 作品No.15の児童の作品

(7) 心象を命名

色から感じたイメージを心的な感情とつなげて命名した作品。例に「心の中に飛んでいる鳥」, 「かなしい時の心の色」, 「みんなとけんかして心の中のきもちの色」(図8) などがある。

図8をつくった児童は第二次で作成した6つの色のうち半数に「けんか」という言葉が含まれている。また最後に作成したのは「みんなの心の中はいい心をしている色」である。本人の中でけんかと心について色や形, 言葉で表すことを探っていたことが伺える。

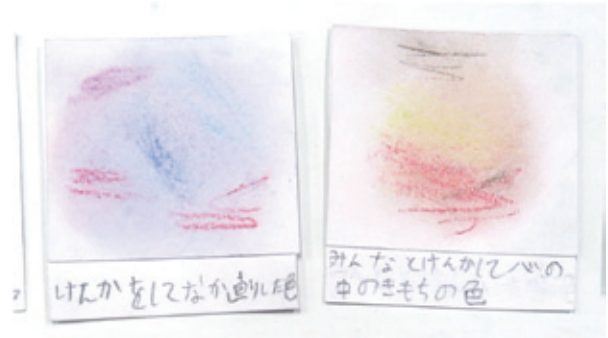


図8 作品No.31の児童の作品

(8) 迷い

命名になにかしらの迷いやためらいが見受けられる作品である。例に「色」, 「銀河(?)の色(?)」, 「酸素を受け取ろうとしている赤血球の色(?)」(図9) などがある。

図9を作成した児童は第二次でつくった4つの色のうち3つに(?)という記号をつけている。銀河と名付けていいのか, これは銀河の色といえるのか, 本人の中で葛藤を経た結果, ひとまず(?)という記号を付けて名前としようとした過程が伺える。

また「色」を作成した児童は, 自身がつくった色を目の前にしたときに, どうしてもそれに当てはまるような言葉が見つからず, あえて書かないという選択をしている。

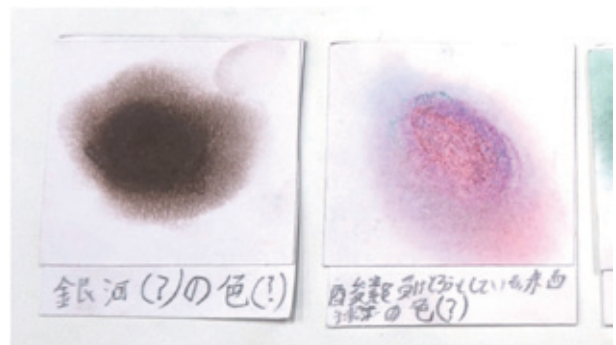


図9 作品No.24の児童の作品

(9) その他

今回の考察において分類が困難であった作品である。例に「スーパーカレー」(図10)「(児童の名前)色1」「～時空の湖～水色にそまれ」などがある。

図10を作成した児童は黄土色のパステルを使って色づくりをしていくうちに, 画用紙の繊維がもろくなって粉状に取れてきた。そこにパステルの粉が混ざって, まるでカレー粉のようだと筆者に見せてきた。このことを経て当児童は「スーパーカレー」と名付けた。ここでのスーパーとは画用紙上での色づくりという出来事を超え, 三次元

的に存在しているといった意味合いを含んでいると推察される。

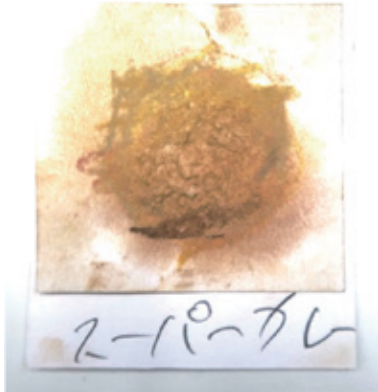


図10 作品No.6の児童の作品

4. 考察

以上、分類(1)から(9)の色作りと命名のプロセスを見てきた。これらの結果から本実践で児童は描画材の色をきっかけにしながら見えた色と形と往還的な関係の上に言葉を生み出していたことが見えてきた。そのような言葉の中には他者からすると、わかりづらいもの、伝わりづらいものも含まれている。また、自身の気持ちや内面と関係づけながら色を名付けていく児童の姿もあった。

加えて児童の中には言葉にすることへの迷いやためらいが生じることがあることもみえてきた。その迷いやためらいを、ある児童は(?)という記号として表現し、別の児童はあえて言葉にしない空白という手段をとった。筆者が机間指導をする際、何色にするか決まらない、と話す児童が少なからずいたことも踏まえると、言葉にすることにはある種の困難さがあると言える。しかしこの困難に出会ったときに自分自身への問答も始動する。渡辺(2016)は言語による表現と「もの」の見え方について次のように述べている。

「言語活動」というものは、「もの」の見え方を私たちが表現することによって、「もの」を私たち自身がどう見ていたのかということをはじめて了解する、いわば、認識の始動(生成)を意味するのである(p.3)

本実践では児童が色や形をもとに見えたものを言葉によって表現することを試みた。このことから、児童は色づくりという表現と命名するという言語表現を互に行き来し、ためらいや迷いも含みながら自身のもの見え方や

感じ方をたぐり寄せ、意味を立ち上げていることが見えた。

5. 終わりに

本研究で見えてきた児童が言葉によって認識を広げていく表現の過程は、本実践のような命名行為の場面でのみ見受けられるものではない。これまでの図画工作科の教育実践、あるいは日々の児童の生活の中にも存在しているはずである。それらをパターン化、均一化した言葉の言い回しに回収されることなく掬いあげていくために、それらを表現の場において価値づけることが重要であると考えられる。

参考文献

- ・『ためしたよ みつけたよ 図画工作』, 2020, 日本文教出版
- ・文部科学省, 2008, 『小学校学習指導要領解説総則編』, 日本文教出版
- ・文部科学省, 2017, 『小学校学習指導要領解説総則編』, 日本文教出版
- ・文部科学省, 2017, 『小学校学習指導要領解説図画工作科編』, 日本文教出版
- ・阿部宏行, 2010, 「子どものつづやきを大切にしたい図画工作の授業をめざして, 北海道教育大学紀要教育科編 第61巻 第1号, pp. 277-289
- ・西平直, 2017, 「ライフサイクルと臨床教育学-タイムスパンを長くとる・短くとる」, 矢野智司, 西平直編, 『臨床教育学』, pp. 37-62
- ・森田亜紀, 2019, 「「思える」の中動態と表現-体性感覚・自己受容[固有]感覚を足掛かりにして」, 渡辺哲男, 山名淳, 勢力尚雅, 柴山英樹編, 『言葉とアートをつなぐ教育思想』, 晃洋書房, pp. 135-157
- ・和栗百恵, 2010, 「「ふりかえり」と学習 -大学教育におけるふりかえり支援のために-」, 国立教育政策研究所紀要 第139集, pp. 85-100
- ・渡辺哲男, 2016, 「〈言語活動の充実〉の具体化のための教師教育のあり方についての研究」(渡辺哲男代表, 2013-2016), 科学研究費助成事業研究成果報告書, pp. 1-5
- ・渡辺哲男, 2019, 「言葉とアートを「つなぐ」ということ」, 渡辺哲男, 山名淳, 勢力尚雅, 柴山英樹編, 『言葉とアートをつなぐ教育思想』, 晃洋書房, pp. 1-21

表1 作品No.1~18

No.	第一次作品	第一次で付けた名前	第二次作品	第二次で付けた名前	命名の過程の分類
1		江戸の川 雷雨が降ってきてまじまじした曇天		青い世界、おびの人物、フクロウ、ハリケーン、 かみなり、森の木、白鷺のモモ	形として見たもの、色のイメージから具 体物、
2		ナイアガラの滝 星のない夜空		深い川、大自然、少し光に見えるトンネル、台風、夜の火花	色のイメージから具体物、色と形の状況の 説明
3		お花の色 海のもこの色		野原の色、水の中の草の色、どろ水の色、 夕焼けの空の色、レモンじりんの色、夜の色、 キャベツの色、太陽の色	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
4		高い空の色 太陽の色		みつばつ木の色、ぶどう色、赤鉛筆、青すべて、森、黄金て	色のイメージから具体物、色と形の状況の 説明
5		理想の夜 いつものみずたまり			色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物、心象を命名
6		夢色 森林色		化学スモッグ、天国と地獄、みどり色、青色、スーパーカラー、 へんな色	色が持つイメージ、色のイメージから具体 物、迷い、その他
7		森の木の色 もえ上がる火の色		オレンジのまん中の色、深い川の水、メロンの色、しずむ夕日色、子 どものぶどう色	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
8		なまちゃ色 レモン色		うすいなまちゃ色、ぞうの色、ゆうひの色、草の色、ゆめ色、なにもな いゆめ色、うみの色	比較から、色のイメージから具体物
9		水たまり色 半分に切ったオレンジ色		きれいな森の色、まじよの色、まっちゃをかきまげた色、海の色、 もも色	色のイメージと色のイメージから具体物、 形として見たもの、色のイメージから具 体物
10		緑色 青むらさき色		遠くからみたちきゅう色、ブルーベリーの中の色、あざい色、湖色、 色、まっちゃ色	色のイメージと色のイメージから具体物、 色が持つイメージ、迷い、色のイメージか ら具体物
11		(児童の下の名前) 色1 (児童の下の名前) 色2		天国色、森藍色、茶色、いやしの森色、ダーク、まぜ色、ピーチ色、 クッパコーラ色、園工色	色が持つイメージ、色のイメージから具体 物、色や形の状況の説明、その他
12		金緑色 茶緑色		青空色、水ピンク色、しばふ色、深いしばふ色、川流れ色、水青色	色が持つイメージ、色や形の状況の説明
13		天国色 悪魔色		キノコ王国色、血のおみ色、うばわれし国色、森の国色、 たきの国色	色が持つイメージ、色のイメージから具体 物
14		青緑色 海色		青空色、夕日色、青むらさき色、冬の川色、太よう色	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
15		下水道 サーティワンのマスクメロ ン		真・下水道、かっおぶし、しんぺーん	比較から、色のイメージから具体物
16		近い近い海の色 森の色		海の色、グレープジュースの色、川の色、いちごの色、 水の色、ササミたいな色、花の色	色のイメージと色のイメージから具体物、 色のイメージから具体物、迷い
17		むらさき色 みどり色		さくら色、くもりぐも色、どろみず色、 ゆうひいろ、草むら色	色が持つイメージ、色のイメージから具体 物
18		やさしい森 心の中に飛んでいる鳥		こうすいの色、ちきゅうの色、星の色、さくらの色、 あたたかい色	色が持つイメージ、色のイメージから具体 物、心象を命名、

図画工作科における児童の命名行為と表現の分析

表2 作品No.19~37

19		一時空の湖~水色にそまれ 一時空の海よ~あい色にそまれ		光の中へ「行くこう」、ブルーベリー、夕焼け 全方位から光を浴びて、 上から富士山 小さいブルーベリー	色が持つイメージ、形として見えたもの、 その他、色のイメージから具体物
30		草のからみ合い さくらのまい		天ごくへの入口、夕やけ、火のつかい平、光のけっしょう、 海のむこう	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
21		海の色 森の色		水たまりの色、ブドウ、クリームソーダ、ブルーベリー、 森の色、やまいも	色のイメージから具体物
22		太陽の光 自然の世界		ロケット、朝の太陽、買った後のきつまいも 海から見た夕日、雨がふった後のくさ	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物 比較から
23		コイが泳ぐ池 小川が流れる山の中		池、緑の鳥が飛び空、あまいイチゴミルク、 もりの中の白いカサ、青っぽいぶどう、海とオーロラ、 エメラルドの宝石	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物、形として見えた もの
34		どくの色 暗黒色		銀河(?)の色(?), 酸漿を受け取ろうとしている赤血球の色(?), 新種の雑草の色、変な色(?)	比較から、迷い、色のイメージから具体物 色のイメージと色のイメージから具体物
25		ひまわりのはなびらの色 きれいなばらの色		ざっそうの花の色、うめぼしのおいの色、新種の花の色、川の色、 草の芽の色	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
26		ハワイの海の色 キョダイゴクアエンの色		マンダのほったの色、モモンの美の色、国旗の海、 くさりかけたにんごの葉	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
27		にごった水のうみ色 知恵的な色		水星の色、タコヤキー色、じゃがいもの色、にんじん色	形として見えたもの、色が持つイメージ、 色のイメージから具体物
28		マロン色 草色		グレープ色、たこやき色、イチゴジャム色、かなしい神の心の色	色のイメージから具体物、心象を命名
29		深いアマゾン色 太陽		うちゅうのいる、かぜのいる、うめぼしのいる、ブラックホール、 おくふかくの海、おずみいる、小さな小さな色、 うこうなノクターのいる	色が持つイメージ、色のイメージから具体 物、色のイメージと色のイメージから具体 物
30		もえさかる炭! じゅくしたメロン!		こころがあたたまるいろ、やさしいくもの色、やさしいはらっぱいろ、 シャキシャキサラダいろ、日の光をあびたうみの色、おどるさくらん ぼいろ、ちょうちよがまっているいろ	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物、心象を命名
31		海のうすい水色 水色の少しはいつた色		海の水の色、あたたかやしげんの色、けんかをしてなかりした色、 みんなとけんかして心の中きもちの色、みんなとけんかしてもずつ と支離のしるしのような色、みんなの心の中おもしろい色	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物、心象を命名、そ の他
32		太陽の色 かすみその色		日の色、にごった川の色、川の色、海の色	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物 比較から
33		そこなしぬま 木		林、くさったバター、ダム、はいきガス	色のイメージから具体物 比較から
34		木の葉っぱ 草		きれいなみずうみ、花の色、かれている木の葉っぱ、スイカ、 夜の町のすこし明るいところ、夜のカボチャ	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物、色や形の状況 の説明
35		うこうなノクター エメラルド石(せき)		にごった湖、むらさき色の花の色、カピタノクター、 きいろいもも、カピタチーズ、うすいエメラルド、 くさった牛乳	色のイメージから具体物、色のイメージと 色のイメージから具体物
36		うすいみどり うすいピンク		うすいピンク、うすいみどり、夕日、トマト、はいろ	色のイメージから具体物、色や形の状況 の説明
37				こいところとうすいところがある川、星のイルミネーション、夜のイル ミネーション、小さな小さな森、できたてりんごあめ、ふるさとの 山、みんなにっこり	色や形の状況の説明、色のイメージと色の イメージから具体物、比較から、心象を命 名

池 田 晴 介

Children's "Words" and the Process of Expression Within
Arts and Crafts:
A Study of Classroom Practice Focusing on Color Making and Naming Acts

Seisuke IKEDA

Tokyo Gakugei University, Graduate School of Teacher Education (Professional Degree Program), Graduate Student

Abstract

While the recent Courses of Study call for "enrichment of language activities," there are concerns that these activities aim to focus primarily on the development of logical thinking and the ability to verbally communicate clearly. This study aims to explore the aspects of children's experiences before they are articulated and words that do not become logic in arts and crafts. The research method is an analysis of the author's classroom practice in the arts and crafts department. In this study, I examined the process of identifying children's feelings when they saw the colors they made with paints and pastels. As a result, it was found that the children were able to learn perception and expand their images by naming them, although they were hesitant.

Keywords : Arts and Crafts, The Words Expressed by a Poet, Naming Acts