

# 触覚に着目した図画工作科授業における児童の様相

— 児童が自分の見方や感じ方を広げる授業の開発に向けて —

島谷 あゆみ

(2024年10月9日受理)

Aspects of Children in Arts and Crafts Classes: Focusing on Touch and Words :  
Toward the Development of Appreciation Classes  
Where Children Can Expand Their Perspectives and Perceptions

Ayumi Shimatani

**Abstract:** This study is based on the hypothesis that, when children encounter visual art, experiencing and perceiving it with senses other than their everyday familiar visual senses may expand their understanding of the surrounding world. To expand children's awareness of the world around them, the researcher conducted arts and crafts classes for the lower grades of elementary school. The artworks were placed inside a black box and children were asked to identify them through touching sensation by the palm, and the image thus acquired was expressed using words and drawings. In this paper, to ascertain how children manifested in actual classes, the researcher interpreted and analyzed video recordings of speech and acts by them from various aspects, including the senses, imagination, and body language, with reference to the "seven aspects of personality" according to Brian Way. Interpreting the aspects of children's awareness made it possible to confirm various types of awareness in appreciation and expression processes, including the aspect of independent exploration and imagination utilizing intelligence and sensory perception.

Key words: touch, arts and crafts, perspectives and perceptions, Brian Way, appreciation

キーワード：触覚、図画工作科、見方や感じ方、Brian Way (ブライアン ウェイ)、鑑賞

## 1. はじめに

### 1.1. 研究の背景

著者が勤務する小学校では、Michael J.Parsons の『絵画の見方』を参考に評価の指標例<sup>1)</sup>を示し、鑑賞能力の分析に用いている(表1)。島谷(2017)が2014年度から行った低学年児童の鑑賞能力に関する調査によると、作品鑑賞後の気付きの記述や発話には、

この指標例5段階の発達段階のうちの第2段階の「画面に描かれた客観的事実の羅列」に当たるものが多い<sup>2)</sup>が、第3段階以降の「画面に描かれた客観的事実を関連付け思いを述べる」児童もいることが示された。このことからまず、「描かれたものへの注目」(何が描かれているか)から「表出力への注目」(どのように描かれているか)といった、児童の見方や感じ方を広げる可能性がある手立てを検討することとした。本研究における、見方や感じ方、触覚を働かせる造形活動、児童の様相の読み取りについての捉えを以下に述べる。

松岡ら(2016)は小学校教員784人を対象にした鑑賞学習指導に関する調査の結果、鑑賞学習への積極性が著しく低下していることを確認している。そして、

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：三根和浪(主任指導教員)、井戸川豊、松浦武人、川合紀宗

表1 児童・生徒の気付きを分析するための  
評価の指標例(鑑賞文用)

段階	児童・生徒のパフォーマンスの内容	表出力への注目↑ 描かれたものへの注目
5	○画面に描かれた客観的事実や他の知識等を結びつけて総合的に生まれた解釈 ・作品の主題, 表現意図に対する解釈(具体的な根拠に基づいたもの) ・作者のプロフィールや時代背景, 特徴的な作風などを考慮した自分なりの判断 ・他の作家, 作品との比較の中で生まれた表現様式に対する解釈, 判断	
4	○画面に描かれた客観的事実を根拠とする思い(根拠となる造形的要素とのつながりが具体的に述べられている) ・モチーフ, 色使い, 構図, 技法などの造形要素がもたらす効果に関する具体的な気づき ・作者の感情の表出への注目 ・創造性, 独創性に対する評価	
3	○画面に描かれた客観的事実から生まれたと判断される思い(根拠となる造形的要素とのつながりが具体的に述べられていない)	
2	○色, 形, モチーフや場所など, 画面に描かれた客観的事実の羅列	
1	○作品世界から乖離した自己中心的な空想	

「鑑賞学習指導の目標と評価の指標」が必要だとし、ルーブリック作成時に留意すべき評価の観点として、「その子独自の見方や感じ方」「他者の多様な見方や感じ方からの刺激」といった要素を挙げている。そして、目標を明確にして鑑賞学習指導を行うこと、「見方や感じ方」を広げられる鑑賞教育を行うこと、学習評価の指標をもつことなどが、今後求められるとしており、本研究においてもめざしたい課題となる。

また、宮田(2016)は『絵画の見方』(Michael J.Parsons, 1996)に示された美的経験の発達段階について述べ、発達概念と美学的枠組みに関する考察を行っている。そして、「子どもの発達過程における描画能力の変化に着目した研究はよく知られているが、鑑賞者の視点の変化に着目した体系的な研究は少ない」と述べ、視点の変化が鑑賞能力の発達にどのような影響を与えるかに焦点を当てて、美的経験の発達段階について述べている。

松岡ら(2016)と宮田(2016)の指摘をふまえると、表現だけでなく鑑賞の能力の評価指標も取り入れて授業を構成し直し、児童の視点の変化を促して見方や感じ方を広げる造形活動の研究は、図画工作科研究において学術的な意義をもつと考えられる。

描画活動についての研究は視覚情報に基づくものが主流であるが、触覚による対象認知を通じた描画活動を取り入れた研究もある。辻(2020)は幼児を対象に、ブラックボックスに入れた対象物を触覚により認知さ

せた後、取り出した対象物(トウモロコシ)を描く活動を通して、触覚による対象認知が描画にどのように反映されるかを検証している。辻(2020)の研究では、視覚と触覚の統合に焦点を当て、イメージの形成を図っている。一方、本研究は視覚に頼らず触覚で得た気付きをもとに造形活動を行う点で、辻とは異なる。

美術教育における児童の様相の読み取りに関する研究として、阿部(2018)の「子どもの造形表現の発達と指導のあり方」が参考になる。阿部(2018)は「学びの姿」に焦点を当て、子どもが新たな知識や技能を獲得する活動の様相を検証している。本研究では、子どもが触覚を通じて周辺世界を把握する様相を読み取り、その経験が人間の成長にどのような影響を与えるか考察する。

辻(2020)や阿部(2018)は、子どもの触知覚の様子や暗黙知を顕在化させながら学ぶ様子を、表現された描画作品や対象認知の様子から読み取る方法で研究を進めており、同様の方法で行う本研究にも妥当性があると言える。なお、本研究においては、児童の一つ一つの行動や行為ごとの「様子」が、授業過程の中で現れた傾向を「様相」と呼ぶこととする。

## 1.2. 研究の目的

本研究では、児童が自分の見方や感じ方を広げる授業の開発に向け、触覚に着目した造形活動を行い、児童が自分の見方や感じ方を広げる過程の様相を示すことを目的とした。

この目的は長期的には、「人間形成の基礎となる、多様な見方や感じ方の育成を図っていくこと」をめざして設定している。

## 2. 基礎的考察

### 2.1. 重複交差する分野としての芸術

学校教育において、図画工作科を含む芸術はどこに位置づきどんな役割を担うのか。学校現場では、科学のように構造化される分野も、芸術のように構造化に向きない分野も学習する。分野ごとに学ぶということは、習得のために異なった認知上のプロセスを進むことになる。エフランド(2011)は、ピアズリーが感性的経験について、全体性や統合について語りながらもさまざまな関連の発見を強調している、ということ述べている。また、「知識の統合が最大限に生かされる場合は、理解のための鍵となる美術作品にあると思う。このことは、芸術は重複交差する分野として、カリキュラム内で中心に位置づけられるべきであることを示している」と述べている。芸術は学校教育のカリキュラムのもとにあって、単独の分野としての学びを深めるだけでなく、人文科学・社会科学・自然科学といった分野をつなぐ重要な位置に居る。

触覚に着目した図画工作科授業における児童の様相  
 ー 児童が自分の見方や感じ方を広げる授業の開発に向けてー

ここで言いたいことは、児童が自分の生活を取り巻く周囲と交わりながら実感をもとに周辺世界を理解していく際も同様で、芸術のように学問の境界が明確でない重複交差する位置で、各分野を関連付けながら周辺世界への理解を深めていくと考えられる、ということである。

## 2.2. ドラマ教育と図画工作科の関連

自分自身や周囲環境の認識や感受性の育成について考えるにあたり、ドラマ教育と図画工作科の関連を述べる。その際に重要となるのが、ブライアン・ウェイ(1977, 以下ウェイと記す)の考えである。ウェイは、イギリスのドラマ教育の先駆者であるピーター・スレイドの考えを発展させ、スレイドと同様にドラマ教育の目的は「全人的教育」であると強調した(小林ら, 2010)。ドラマ教育とは、従来よく行われてきている、子どもたちが台本を覚えて舞台上演し、観客に見せる活動ではない。「ドラマ(drama)は、ギリシャ語の“dran”, 英語の“do”で「行為する」という意味」であり(小林ら, 2010), 欧米では、クリエイティブ・ドラマ, Drama in Education(DIE)などさまざまな名称で呼ばれている。

ウェイは『ドラマによる表現教育』の中で、「人格の7つの諸相」を挙げている(図1)。7つの諸相とは「集中・感覚・想像・身体・スピーチ・感情・知性」である。そして、「ドラマ」は図1に示した円周上のいろいろな点を発達させる機会を作る、としている。ウェイは、「人間の成長は調和の上に成り立つもので、7つは相互に関連しており、どこからアプローチしても良い」としている。図画工作科は、児童が造形活動で試行錯誤を繰り返しながら自己実現をめざしていく「人間形成の過程」を支える教科である。ウェイの「人格の7つの諸相」は全人的な成長をめざしたものであり、カリキュラムにおける枠組みには当てはめにくいものの、諸感覚を働かせて周辺世界を理解し人間の成長をめざす図画工作科と向かう先は同じであり、本質的な部分で共通する。

前述の通りウェイは、ドラマ教育の目的を「全人的教育」としており、「人格の7つの諸相」の一つに「感覚」を挙げている。感覚を働かせる授業は、「人間の成長」を促すアプローチの一つとなり得る。本研究では、ウェイの理論や手法を手がかりとし、円周上のいろいろな点を発達させるドラマチックな場面を想定した造形活動を構想する。グンター・ゲバウア(2019)は、手が「知覚の新しい仕方、新しい側面、新しい視点を生み出す」こと、手が視覚と協調して「私たち自身の感覚と他者の感覚の間に橋を架け」たりするといったように、全ての器官の中で、最も多様な機能をもつものとして述べている。

以上のことから本研究では、諸感覚とりわけ手を用

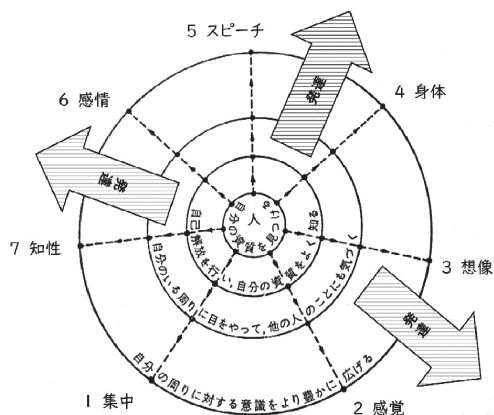


図1 「人格の7つの諸相」(原著者 Brian Way, 1977, 本稿著者加筆作成)

いた「触覚」に着目し、他者と関わりながら自他の気づきを深める児童の様相を、ウェイの理論を参照し明らかにしていく。

石井(2024)によると、ウェイに関する論文は、「幼児教育、国語科教育、音楽科教育、外国語活動、生活科教育の文献が見出された。(中略)幼児教育と比較すると、ウェイの理念・手法を取り入れた教科教育での文献は多くない」であり、日本の学校教育においては、ウェイの理念や手法との関係を述べた美術教育の論文は多くない。人間の成長を促すという目標や手法を明確にした図画工作科授業を構想し、省察して児童の発話や行為を価値付ける本研究は、意味をもつ。

## 2.3. ウェイの段階論

ウェイは「人格の7つの諸相」(図1)の一番内側の円について「ドラマを始めるということは、各人が持っている資質を発見し開発することを助けることでなければならぬ」と説明し、「後の段階で各人の環境の発見と開発を手がけることになる。その環境の中にも、その人と関りのある資質を持った人がいて、感覚を磨こうとしている(外側の円周を示す)」と述べている。小林(2010)は、ウェイの「人格の7つの諸相」における人間の発達について、「情緒的なものや精神的な状態も含めた人間の言動を7つの方向性に分類し、これに社会的存在としての人間のあり方と組み合わせ、同心円的に配置させる形」ととっている、と述べている。本研究においても、これらの交差点を増やすことで、児童が周りの世界に気付きやすくなって見方や感じ方が広がり、この経験の積み重ねによって人間が成長していくと考える。

## 2.4. 7つの諸相の整理

ウェイの「ドラマ」に登場する「7つの諸相」につ

いて具体的に整理・紹介している論考がある（広島大学附属三原小学校教育研究会，1984）。この論考は、「ドラマ」の考え、つまり言語や身体などを含めた自分自身を表現の媒体とする表現活動が「自己表現力開発」の考えの基盤となっているとしている。これをふまえ本研究では、ウェイの「人格の7つの諸相」の考えを援用し具体的な諸相を参考に児童の様子を捉えていく。『豊かな自己表現力を育てる』で整理された「7つの諸相」（抜粋）は次の通りである。

- ・〈集中〉…それ自体の活動というのではなく、感覚など他の活動を通して表れるもので、人格の諸相のすべての底に集中する力がかかり、支えている。
- ・〈感覚〉…五感（聴・視・触・嗅・味）を使って外界を知覚することであり、五感は、外のもを自分の中に取り入れる窓口となっている。
- ・〈想像〉…現実をもとにしながら現実を超える、いわば、未来への橋わたしの役目をし、他人への結びつきや学習の様々な面に生きていく。
- ・〈身体〉…身体を様々な動かして、新しい動きや働きに気づかせる。想像や感覚と関連させ、心に描くもの深く感じるものを新しい自分の動きとする。
- ・〈スピーチ〉…話すことにより心が開放されたり、思考が明確になったり深まったりする。
- ・〈感情〉…外から入ってきたものに対する内面の動きである。感情のコントロールを図り、自分を制御し、他人に対する思いやりへと深めていく。
- ・〈知性〉…他の諸相の発展に伴って生まれ磨かれる。相の充実により、知性の働きも確かなものになっていく。感情のコントロールと大きなかわりをもつ。

## 2.5. 阿部宏行の論考と、分析方法

次に、研究方法に関する先行研究について、阿部（2018）は、『子どもの造形表現の発達と指導のあり方—幼児や小学生の表現方法の獲得—』の中で、「幼稚園と小学校低学年の活動の動画から学びの姿を読み取ること」を通して、子どもの活動プロセスに多くの表現方法の獲得があることを検証している。その研究方法は、小型ビデオカメラで授業を撮影し動画を分析することで、子どもの学びを理解し、その学びの意味付けを行うことで、単なる「行為」としか見えないものを「学び」として捉えるものである。

阿部（2018）は、幼稚園の日常で繰り返される「遊び」を自然な形式で動画撮影するよう意識して調査を行っており、撮影後、動画を見返して「子どもの学び」を視点に分析し、その学びの意味を考察している。

一方、レイヴとウェンガー（1993）は、学習のカリキュラムは状況に埋め込まれており、学習の過程は全人格を巻き込んだ学習者間で結びつき生まれるものであり、実践共同体を横断的に観察・分析することで学習を描き出すことができるとしている。また、学習環境

デザインを考えていくうえで、発展性を帯び学習が生起する状況を仕掛けていくことが重要としている。

阿部（2018）は研究の中で、幼児が作品の完成まで、どのように形や色などの造形的な視点に立った行為や会話をしているか、時間を追いながら記述して、学びに意味付けを行っている。そして「子どもが表現技法や技能を身に付けることは、そのまま自分をつくりだしている姿に出会っていると見える」とし、感じ、考え、行為する（＝身体性）という、子どもが資質・能力を発揮する姿を捉えることの重要性を述べている。

本研究では、阿部（2018）の研究方法を参考に、動画の発話記録や児童の行為から、見方や感じ方をどう広げているのか記述して分析する。また、長期的な人間形成の視点に立って学習環境デザインを考え、西岡（2021）、島谷（2022）を参照し、逆向き設計で授業構想する。さらにウェイの「人格の7つの諸相」に示されている集中・感覚・想像・身体・スピーチ・感情・知性に関する姿を読み取って意味付けを行う。本研究は、予め様相を想定して学習が生起する状況を仕掛けていく授業構想をしたうえで「新たな自分に気付く」という視点で考察しており、その点においては、日常を自然な形で動画撮影し子どもの学びを視点に分析する阿部（2018）の研究とは異なる。

## 3. 研究方法

### 3.1. 対象

調査対象は小学校複式低学年（1年生8名・2年生8名）とした。20XX年11月～12月にかけて実施した。写真や動画の撮影については、入学時に保護者から撮影の承諾を得た。

複式学級であるということにより、今後への影響として、同じ低学年児童であっても1年生と2年生で書字速度には大きな差が出て振り返りシートの記述については2年生の方が量的に多くなると想定した。一方、イメージの形成については大きな差は無いと想定した。

授業担当者（著者）は教師経験年数25年で、うち複式経験は6年であり、調査対象児童を前年に引き続き担任している。

### 3.2. データ収集と分析の方法

#### （1）発話や行為の記録にあたって

本研究では、エスノグラフィーの手法を参照して分析と考察を行った。発話や行為の記録には、相互行為分析で用いられるトランスクリプト（転記記号）を用いた（表2）。会話の記述に用いられるトランスクリプトは、串田・好井（2010）『エスノメソドロギーを学ぶ人のために』の凡例を参照した。



触覚に着目した図画工作科授業における児童の様相  
— 児童が自分の見方や感じ方を広げる授業の開発に向けて —

表2 相互行為分析で用いるトランスクリプト(抜粋)

1	[ ]	2人以上が同時に話していることを示す。左角括弧は上下の行で2人以上が同時に話し始めている位置を示す。右角括弧は2人以上が同時に話している状態が解消された位置を示す。
2	=	等号は前後の会話が切れ目なく続いていることを示す。
3	( )	聞き取り不能な箇所を示す。空白の大きさは聞き取り不能な音声の相対的長さを示す。
4	(数字)	丸括弧の数値は、その秒数の間が開いていることを示す。沈黙・間合いを示す。0.2秒ごとに( )内に示される。
5	: :	音声の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的長さを示す。
6	↑文字	上向き矢印は直後に急に音が高くなっていることを示す。
7	↓文字	下向き矢印は直後に急に音が低くなっていることを示す。
8	文字	下線部が強められて発話されていることを示す。
9	・文字	この文字で囲まれた部分が弱められて発話されていることを示す。
10	hh	小文字のhは呼吸音を示す。hが多いほど呼吸音が高い。
11	文(h)字(h)	笑いの呼吸音を重ねながら発話している部分を示す。
12	((文字))	転記者によるさまざまな種類の注釈・説明は、二重丸括弧で示す。
13	右向き矢印	分析において注目する行を示す。

(2) データ収集の方法

データの収集は、トライアングレーションの手法を参照し、複数の種類の異なるデータを収集した。3時間の造形活動(探査・描画表現・作品発表)を行い、そのうち探査・描画表現の場面は、固定ビデオカメラおよび参観者(大学美術教育教員)による集音力の高い移動ビデオカメラによる録画と、参観者(小学校図画工作科教員)による写真撮影を、作品発表の場面は、著者のボイスレコーダーによる音声録音・固定ビデオカメラによる録画を行った。動画からの文字起こしでは、児童が見方や感じ方を広げることにつながる発話や行為の様子を、トランスクリプトを用いて記述した。

分析・考察の際は、児童の描画作品・児童が気付きを書いた板書記録・作品発表後の振り返りシートを参照し、読み取りの補助に用いた。

このようにして、授業実践の中から、時系列で学習目標に迫る特徴的な場面を活動の内容ごとに抽出し、学習過程における発話や行為をもとに児童の様相を捉えていった。

(3) 分析の方法

分析は、自分と他者との関わりや、活動時の発話や行為の様子をもとに、次の手順で行った。1) 児童が自分の見方や感じ方を広げる場面、他者の見方や感じ方に気付く場面を抽出する。2) 上記1)の場面に関係する動画や写真、作品を照らし合わせながら、動画の文字起こしをする。3) 上記2)の場面について、第2章第4節(以下《2.4》)のように記す)で整理した7つの諸相の説明に当てはまるものを表にまとめる。4) 活動の流れや会話の区切りに沿って一連の造

形活動を整理し、7つの諸相の出現の種類や量と、児童の発話や行為を照らし合わせ、授業における児童の様子を傾向ごとに様相としてまとめる。なお、研究の妥当性の担保のため、2名(大学社会心理学教員、工学研究職)に依頼し、本稿の内容を《2.4》の7つの諸相の論考をもとに確認してもらった。

## 4. 結果および考察

### 4.1. 授業実践の結果

#### (1) 授業デザイン

##### ① 題材選択と目標設定

触覚を研ぎ澄まして、捉えた感じを言葉にしたり、イメージを造形的に表現したり、他者とコミュニケーションを図ったりする題材である。児童が新たに自分の見方や感じ方を広げることを目標とした。

本題材は、触察して形状を再現するのではなく、新たな見方や感じ方を広げるための造形活動である。言語化・色の想像・立体から平面への変換を行うことで、児童が見方や感じ方を広げたり、児童が実際に描画しながら新たな知を再構築したりできるようにした。

##### ② 評価方法

本題材に関連する評価方法は次の2つである。1つめは、「わたし(は)、～。」というように自分について書きましよう。」というパフォーマンス課題について、授業実践の事前と事後に行った気付きの個数の量的調査である。調査の結果について島谷(2020)は、気付きの個数が1.5倍に増えた、としている<sup>3)</sup>。2つめは、児童の反応をトランスクリプトで記述し、発話や行為の中から人間の成長につながる意味を読み取る質的調査であり、その分析方法、結果および考察、結論は、《3.2》《4》《5》の通りである。

児童は、毎時間後に教師と共有した毎時間のめあてをどの程度達成できたか振り返り、なぜその評価か理由を考えたり他者から価値付けてもらったりして自分や友だちの表現や思考を辿った。

##### ③ 環境設定

ブラックボックスを用い視覚に頼らず触覚で観る環境を作ることで、掌や指先の触覚で反芻しながら自分の頭でイメージを作れるようにした。導入で「ブラックボックス内に宇宙生物が居る」と語って探査意欲を喚起し、感覚を拓いたりイメージを広げたりしやすくした。「宇宙生物」という設定にしたのは、当時小惑星探査機が地球に帰還することが児童の中で話題に挙がっていたこと、だれも見たことがないものを描写することで、児童が楽しんで造形活動に取り組みると考えたからである。Richard L. Marsh, Joshua D. Landau, and Jason L. Hicks (1996)は、例示が創造性を制限するかもしれないかの研究の中で新奇な事例(未知の生物のデザイン)の生成課題を実行しており、本

研究のように新たな見方や感じ方を引き出す時に「宇宙生物」の探査という課題は適切だと考えた。

④ 実践

掌や指先で捉えてじっくり探査し、感じ取ったことをもとに想像力を働かせて描画し、その後みんなで作品を鑑賞する活動を行った。

(2) 題材名「てのひらセンサー発動！」

視覚で見るのではなく、掌をセンサーとして触覚に意識を集中させてよく観ることを意図し、題材名を「てのひらセンサー発動！」とした。

(3) 学習の流れ

学習の流れは次の通りである(表3)。第1時で児童はしばらくの間(1分間～25分間)対象物を触察した。触ってすぐ造形活動を始める児童もいれば、長時間触る児童もいた。詳しく確かめたい児童は、第1時の導入から中盤においてもブラックボックスに手を入れて触察していた。

表3 学習の流れ

時数 (時間)	学習のめあて	学習内容
第1時 (0.5時間)	宇宙生物を発見しよう。	ブラックボックス内の生き物を探査する。(対象:ドラゴンフルーツ・10cmの生キクラゲ・Lサイズの新生姜)
第2時 (1.5時間)	てのひらセンサーが観た宇宙生物を絵に表そう。	触覚から、色や形をイメージして描く。
第3時 (1時間)	宇宙生物の調査報告をしよう。	表現した宇宙生物の鑑賞をする。

4.2. 授業実践の様子

授業実践の様子を表4～表6に示す。第1時(表4)から第3時(表6)の学習の流れのうち、描画に集中しており、児童も指導者も発話が少ない第2時を除く、第1時と第3時の発話を抽出した。表の話者C及びTは、c数字:特定の児童、数字を伴わないC:複数の児童または特定できない児童、T:指導者を表す。

4.3. 考察にあたって

考察の表記にあたっては、「人格の7つの諸相」の各項目がどう作用しているかを、《2.》基礎的考察に示した7つの諸相の説明に照らして記述し、特徴ごとに整理した。《2.》に示した表記に従い、〈集中〉〈感覚〉〈想像〉〈身体〉〈スピーチ〉〈感情〉〈知性〉とした。授業実践の考察では、本校研究会(図画工作科・美術科教育関係者、約20名)での意見・感想を参照した。

4.4. 発話や行為に見られる児童の様相

(1) 主体的に探査する

第1時の授業の前半で、c1の表情と指先に注目し行為を観察すると、〈感覚〉に合う言葉を探し、「↑ああ、

なんかさあ=ああ、なんかさあ:」と言葉に迷いながら呟き(〈スピーチ〉)、突起のある対象に触れた〈感覚〉を把握しようとブラックボックスに再び手を入れ、探査する様子が見られた(表4)。このことから、児童は自分の感じ方を触覚で確かめながら思考を徐々に整理し、主体的に探査していたと考えられる。

第1時の授業の後半になってもc1は、なかなか把握できないブラックボックスの中身について「全然描けません。これにめっちゃ集中です。[↑何が入ってるのか、突破します]」(何が入っているのか当てます、の意)と、掌や指先で探査を重ねた。宇宙生物を発見するというめあてに向かって、少し描いてはまた対象を触りに行き、触ってはまた描くという様子が見られた(表5)。このことから、児童は試行錯誤を重ねながら、主体的に探査していたと考えられる。

(2) 他者と関わる

第1時で、「かまれたような」と言うc1の言葉を聞いたり表情を見たりした周りの児童が、期待と不安の〈感情〉を表しながら近くの児童と互いに抱き合う様子が見られた(表4)。このことから、児童は言葉(〈スピーチ〉)を介して、他者と関わっていたと考えられる。

また、第3時のc12には「それで:えっと」と言葉を引き延ばし「触って、予想と触ったのと合わせて、それで多分みんな色が分かったと発表を続ける様子が見られた(表6)。このことから、他者はどう考えどう感じたのかを〈想像〉することで、他者と関わっていたと考えられる。

(3) 言語化してイメージをより明確にする

「丸い」「黒い」「目玉みたい」(表4, c1, c16), 「°きのこみたい°」「ウニみたいに硬:い」「↑ピンク色」(表4, c14, c12, c6)といった発話に見られるように、これまでの自分の経験と記憶のもとに見立て、形や色などの造形要素を思い浮かべている。「ぬるぬる」、「ぶにぶに」「硬くてチクチク」といったオノマトペで質感を表現する発話(〈スピーチ〉)もあった。「°きのこみたい°」という弱い発話から、「ぶにぶに」という強められた発話に変化しており、触覚で確かめながら徐々に確信をもっていく様子を見て取れる(表4, c11)。「[初め茶色かと思ってたら、]黄色でした」と反芻しながら色を確かめる発話も見られた(表5, c8)。このことから、児童は触覚という〈感覚〉で気付き、言語化するという〈スピーチ〉によって自分のイメージをより明確にしていったと考えられる。

(4) 身体化してイメージをより明確にする

クレヨン・パスで画用紙に描く際、重ね塗りや描き足しをする様子が見られた。色を選んで手を動かして描いた後、描く前と描いた後とで色のイメージが変わっていく児童もいた(表5, c4)。このことから、〈身体〉を様々なに動かすことによってイメージをより明確にしていったと考えられる。

触覚に着目した図画工作科授業における児童の様相  
 — 児童が自分の見方や感じ方を広げる授業の開発に向けて —

表4 児童の様子と7つの諸相 (第1時, 前半～中盤)

時間	C/T	1 集中	2 感覚	3 想像	4 身体	5 スピーチ	6 感情	7 知性	
ブラックボックス内の探査									
第一時前半 一分間	c1	↑きやあ：：：、なんかさあ。(にこにこしながらブラックボックスにそうっと両手を入れる。びっくりしたような声を出し、手を振り払うようにしながら飛び跳ねる。)		集	覚	身	ス		
	T	どうでした?どんな形?							
	c1	↑ああ、なんかさあ=ああ、なんかさあ：。(感覚に合う言葉を探しながら、声に出しながら考える。もう一度指を少しだけ入れる。) かまれたような。		集	覚	想	身	ス	
	C	(周りの児童は、期待と不安が混ざった表情になる。)						情	
	T	かまれたよう?							
	C	(かまれたと聞いて、周りの児童は近くの児童と互いに抱き合う。)						情	
	中略								
第一時前半 中略後の 一分間	c1	↑わあ=(手を振り払いながら後方に後ずさりする。)		集	覚	身	ス		
	c1	(両手で丸いサインをして)=丸いのがあった。		集	覚	身	ス		
	T	丸いのがあった?本当↓。							
	c1	↑丸いのがあった(h)。(嬉しそうに答え、c14の顔の前に両手で大きな輪を作って形を示す。大きく3回飛び跳ね、かまれたと言う指を守るように包み込みながらc14と交代する。)		集	覚	身	ス	情	
	c16	(40)(20)(交代した児童は、落ち着いた様子の笑顔で40秒間かけてそろりそろり手を入れ、その後目線を上向きにしながらブラックボックスの中身について20秒間考えて、小さな声で呟いている。)		集	覚	身	ス		
	T	どんなものだったの?							
	c1	黒い、なんか(h)めっちゃ硬かったよ。(言い終わった後、飛び跳ねながらブラックボックスの周りを回る。)			覚	想	身	ス	
T	ふうん。黒くて硬いんだった。								
c16	(ゆっくりと落ち着いて触りながらどんなものか考える。)目玉みたい。重い。( )		集	覚	想	身	ス	知	
ブラックボックス内の探査結果の共有 (気付きの発表)									
第一時 中盤 一分間	c5	硬い。		集	覚	身	ス		
	c14	°きこみたい。°		集	覚	想	ス		
	c13	ぬるぬるしている。		集	覚	身	ス		
	c11	ぷにぷにしている。		集	覚	身	ス		
	c12	えっと、硬くてチクチクしていて、ウニみたいに硬い。		集	覚	想	身	ス	知
	c6	↑ピンク色で【丸かったです。】(元氣よく言う。)		集	覚	想	身	ス	感
	c14	【えっ、なんでピンク色ってわかるん?】見ちゃいけないよ。(すかさず言う。)なんでピンク色って【分かるん】?					ス	情	知

表5 児童の様子と7つの諸相 (第1時, 後半)

時間	C/T	1 集中	2 感覚	3 想像	4 身体	5 スピーチ	6 感情	7 知性	
ブラックボックス内の生き物の探査の継続, 描画表現, 再度の対象確認									
第一時後半 一分十五秒間	c2	きやあ。何かぷにぷにしている。何色かな。		集	覚	想	身	ス	情
	c16	なんか、みかんの皮みたい。何かいい匂い。		集	覚	想	身	ス	
	c1	宇宙人だ。チクチクしている。先生、全：然、描けません。これにめっちゃ集中です。(ブラックボックスに両手を突っ込んで正体を探っている。) 【↑何が入ってるのか、突破します。】		集	覚	想	身	ス	知
	c8	(ほぼ描き終わった児童が言いに来て)【初め茶色かと思ってたら、】黄色でした。			覚	想	身	ス	知
	T	黄色だったでしょう。							
	c1	ねえ。なんかさあ。なんか赤くて、なんか茶色かった。(ブラックボックスを抱きかかえながら友達に聞いてもらいたそうに言いに行く。色の名前を発するが、まだ形態を掴めない様子。)		集	覚	想	ス		知
	C	【何色なんだろう。】				想	ス	知	知
	C	【黄色。】				想	ス	知	知
	C	【ピンク。】				想	ス	知	知
	c4	(途中で黄色と白で描いた後、またブラックボックスに両手を突っ込んで確かめる。)うわあ。(再び感触に驚きながら、クレヨン・パスで再びぐいぐい黄緑色と黄色で重なりをしたり描き足していったりする。) ↑先生：、宇宙人でさ：、世界、宇宙人だから宇宙に行ってきたんでしょ。だから宇宙のエネルギー吸わないと(hh)。		集	覚	想	身	ス	情

表6 児童の様子と7つの諸相（第3時、前半）

時間	C/T		1 集中	2 感覚	3 想像	4 身体	5 スピーチ	6 感情	7 知性
不思議な生き物を描いた作品の発表									
第二時前半 二十五秒間	c3	(前に出てきてc1の絵を指さしながら)°これって本当にこう向きなんですか?°(2回繰り返す。)こうやったら体みたいに[見えるから。]			想		ス		知
	c1	[あい:::。)いいよ:(hh):。これってこう向き。					ス	情	知
	c13	なんで:宇宙人くんって名前にしたんですか?			想		ス		知
	c1	なんで宇宙人くんって思ったかという、火星だから宇宙人。宇宙人っぽい顔にしました(h)。(大きな拍手が起きる。)			想		ス		知
		中略							
中略後の二分二十秒間 第二時前半	c12	なぜ色が分かるかという、まず多分、皆な予想をしていて、それで::えっと、触って、予想と触ったのと合わせて、それで多分みんな色が分かったんだと思います。			想		ス		知
	c7	時間なので、あと二人で終わります。							
	c14	触感で、手で硬いと分かりました。匂いも鼻のところまでやって、手で触った触感で出したところに匂いをかいで、色は触感でこういうふうだと思って想像したら、たとえばピンクとか赤いなあとか出てきて、赤い部分、茶色い部分、黄色い部分の形にこだわって、絵を描く時に、触って想像しているうちに色が分かってきました。皆それぞれ違うことを描いていて、同じ人もいますけれども、想像していることがみんな違うから、想像で色が違うんだと思います。			覚	想		ス	知
	c8	ちょっとc14と似ているんですけど、あ、う、手についた色とかでちょっと大体こんなかなあ::っていうのとか、匂いとかでも予想できる、とか、そういうので多分みんな分かったんだと思います。			想		ス		知

(5) 自分のイメージ世界に没入する

ブラックボックスの中身は全て静物とした。龍の肌を思わせる突起のある材質感のドラゴンフルーツや、冷蔵庫で冷やした生キクラゲなどを数個ずつ入れておいた。第1時にブラックボックスに初めて手を入れた児童は、手を振り払うようにして飛び跳ねた。そして自分の指先の〈感覚〉から「(宇宙生物に)かまれたような」と〈想像〉している(表4, c1)。また「宇宙人てさ:, 世界, 宇宙人だから宇宙に行ってきたんでしょ。だから宇宙のエネルギー吸わないと(hh)」と宇宙生物の立場を考え、しっかりと発話する児童もいた(表5, c4)。このことから、児童は掌の触覚に意識を集め、言葉(スピーチ)を発しながら〈想像〉したり、自分の〈感覚〉で得た情報や周りとのやり取りで得た情報を結び付けたりして、自分のイメージ世界に没入していたと考えられる。

これらの姿は、〈想像〉の世界と現実の世界を自由に行ったり来たりする、低学年ならではの姿であると考えられる。

(6) 自分の表現に自信をもつ

第1時に「全:然、描けません」と言っていたc1は、不思議な生き物を描いた平面作品を紹介する鑑賞の時間に、一番に挙手し発表している(表5)。c1が発表した作品についてc3が、「°これって本当にこう向きなんですか?°」と作品を指さしながら2回繰り返して質問し、「こうやったら体みたいに[見えるから。]」と作品の上下を変えようとする場面があった。その言葉に重ねるように、c1は「(あい:::。)いいよ:(hh):。これってこう向き。」と強い意志をもって自分の思いをしっかりと主張している(表6)。c

1が自分の〈感覚〉に意識を集め、何が入っているのか見出そうと自分なりに試行錯誤したからこそ、自分の表現に自信をもつことができ、c3に2回同じ質問をされても自信をもって自分の思いを主張することができたと考えられる。触覚で感じたことを次々に呟き、自分が感じたイメージを色や形で具体的に述べ、作品鑑賞の場では描いた作品に言葉(スピーチ)を加える姿が多く見られた。このことから、自分の感じ方に自信を感じるやり取りが積み重なったことで、自分の表現にも自信をもてるようになったと考えられる。

ここで発話記録のC(児童)・T(教師)の発話量に着目する。紙面の都合で省略した部分があるが、児童主体の発話が8割強を占める。児童の発話量の多さから、自分なりの感じ方を見付け言葉や描画で表現しており、児童が自信をもって自分の表現や鑑賞に取り組んだと考えられる。

(7) 知性を働かせ自分と他者の認識の違いに意識を向ける

第3時の授業で、c14は「触感で、手で硬いと分かりました」と話し始めた。そして匂いと触感で色を〈想像〉したプロセスをつぶさに振り返りながら、何に気付いてどう思ったのか、自分の考えを続けた。「(前略)赤い部分、茶色い部分、黄色い部分の形にこだわって、絵を描く時に、触って〈想像〉しているうちに色が分かってきました。皆それぞれ違うことを描いていて、同じ人もいますけれども、〈想像〉していることがみんな違うから、想像で色が違うんだと思います」と述べた(表6)。このことから、自分が意味を感じてこだわる部分があることや他者とは認識の違いがあること、多様な見方や感じ方があることを実感している



ことが分かる。

前出のc4は「宇宙人でさ：、世界、宇宙人だから宇宙に行ってきたんでしょ。だから宇宙のエネルギー吸わないと (hh)」と述べている。「だから」という接続詞で話を繋ぎ、これまでの知識や経験に基づいて自分の見方や感じ方を述べている(表5)。このことから、根拠のないイメージを述べているのではなく、今までの自分の見方や感じ方をもとに新たに〈想像〉を加えることで〈知性〉が磨かれていっていると考えられる。

#### (8) 複数の気付きを統合する

表5、表6の発話からは、複数の気付きを統合する〈知性〉の様子が多く見られる。《2.2》に示すように、ウェイの「人格の7つの諸相」に従えば、〈知性〉は「他の諸相の発展に伴って生まれ磨かれるもの」と考えられる。それぞれの相の充実により、知性の働きも確かなものになっていく。特に〈感情〉のコントロールと大きなかわりをもつ」とされている。表5、表6の児童の発話や行為から、複数の気付きが〈集中〉〈感覚〉〈想像〉〈身体〉〈スピーチ〉という諸相として表れていると判断できる。これら複数の気付きが統合され、〈知性〉の働きが確かなものになっていったと考えられる。

## 5. 結論

本研究において、児童の造形活動における「人格の7つの諸相」の各項目がどのように作用しているかを分析し、以下の結論が導き出された。

まず、児童は主体的に探査を行い、触覚を通じて〈感覚〉を把握し、言葉でその感覚を表現する〈スピーチ〉が見られた。授業中、児童は試行錯誤を重ねながら自分のイメージを形にしていく過程で、触覚などの〈感覚〉を基にした思考が徐々に整理され、主体的な探査が行われていたと考えられる。また、他者と関わる際には、言葉や感情を通じて、他者の考えや感情を〈想像〉しながら関係を築いていた。これは、児童が他者との交流を通じて社会的な感受性を養っていることを示している。

児童は言語化することで自分のイメージをより明確にし、オノマトペや比喩を用いて表現力を高めていた。これは、〈スピーチ〉を用いて〈感覚〉で得た情報を具体化し、自分のイメージを整理する過程である。また、身体的な活動を通じてイメージを明確にする姿が観察され、〈身体〉を使って表現を深めていた。これにより、児童は自身のイメージを視覚的に確認し、修正していくことができた。

児童は自分のイメージ世界に没入し、〈感覚〉や〈想像〉を駆使して独自の世界を構築していた。これには〈感覚〉や〈想像〉を駆使し、自分の世界に没頭する

姿勢が表れており、低学年児童特有の特徴である。さらに、自分の表現に自信をもつ姿も見られ、〈スピーチ〉や〈感覚〉に基づいて自分の表現を主張する能力が育まれていることが示されている。

知性の働きについては、児童が自分と他者の認識の違いに意識を向け、様々な気付きを統合する過程が観察された。児童は自分の知識や経験を基に新たな想像を加え、他者との違いを受け入れることで、知性を磨いていた。また、複数の気付きを統合しながら知性を発展させている姿が見られ、感情のコントロールや他の諸相の発展が知性の働きを確かなものにしていてと考えられる。

以上から、児童は造形活動を通じて感覚や想像を駆使し、言語化や身体的な活動を通じて自己表現を深め、自信を持ち、知性を発展させていることが明らかとなった。これにより、造形活動は児童の人格の諸相を総合的に育む重要な活動であると結論付けられる。

## 6. おわりに

本研究の1つめの特徴は、題材でめざす方向性を「見方や感じ方を広げる」とし、人間の成長といった大きな全体像を、図画工作科題材に落とし込むことを試みたことである。レイヴ・ウェンガー(1993)が「学習環境デザインを考えていく上では、発展性を帯びる学習が生起する状況を仕掛けていくことが重要」と指摘したように、見方や感じ方を広げる可能性のある手立てを考えて、ウェイの「人格の7つの諸相」が表出されやすい学習環境デザインを逆向き設計で構想した。

2つめの特徴は、児童の反応をトランスクリプトで記述し、発話や行為の中から人間の成長に繋がる意味を読み取り、傾向ごとに様相として整理したことである。活動プロセスの中に潜在していた児童の様子を、8項目の様相として顕在化させたとも言える。児童の様相の中に、ウェイの「人格の7つの諸相」が具体的にどのような姿で表れるのか、様相同士はどのように関連するのか考察した。これら8つを一連の様相として捉えたことは本研究の意義だと言える。

本研究では、発話や行為の分析および考察を通して、造形活動において児童が自分の見方や感じ方を広げる過程の様相を示すことを試みた。ごく少人数の児童を分析対象としたシングルケースの事例であり、考察は学習過程の一部分における児童の発言や行為を取り上げたにすぎない。また分析過程においては、ウェイの段階論や「人格の7つの諸相」、阿部の論考と分析方法をもとに、動画からトランスクリプトを用いて書き起こしたものを著者が分析して結果の考察を行い、第三者に確認してもらうに留まっている。この点が本研究の課題である。

柴山(2006)は、「行為・発話・信念・相互作用な

どが記述の単位にされる」心理学エスノグラフィーについて述べた著書の中で、この手法を評価するとともに、「自分が完全な参加者として活動に従事する実践者にとって、時間的・立場的・方法論的な制約もあり、フィールドで生じた出来事や相互作用の一部始終を詳細に観察して系統的に記録することは難しい」と述べている。

今後は、複数の研究協力者ととも様相の分析を行うことで研究の妥当性をより高め、検討し、自らの実践を省察していく。

## 【注】

- 1) Michael J. Parsons (1996)『絵画の見方』をもとに、天野紳一は、「鑑賞活動にかかわる児童・生徒の具体的な様相を設定し (<https://www.hiroshima-u.ac.jp/2023年12月28日アクセス>)、それを基に「児童・生徒の気づきを分析するための評価の指標例(鑑賞文用)」を設定している。なお、Parsonsは『絵画の見方』の「5段階の概観」の章で、第1段階「お気に入り」、第2段階「美とリアリズム」、第3段階「表出力」、第4段階「様式とフォルム」、第5段階「自律性」と項立て、美的発達段階を解説している。
- 2) 島谷あゆみ(2017)「アニメーションの手法を取り入れたアートゲームの開発」に、「色や形、モチーフや場所など画面に描かれた客観的事実を羅列する児童が多かった」(2段階)、「中には客観的事実を基に自らの気づきや思い、比喩表現を書く児童も数人見られた」(3段階)、とある。
- 3) 島谷あゆみ(2020)は、本題材を主題材に含む授業実践の事前事後における量的調査の結果を、気づきの個数が1.5倍に増えている、と示している。

## 【引用文献】

- 阿部宏行(2018)「子どもの造形表現の発達と指導のあり方ー幼児や小学生の表現方法の獲得ー」『美術教育学』美術科教育学会, 39.
- Arthur D. Efland(著)ふじえみつる(監訳)(2011)『美術と知能と感性』日本文教出版, 189.
- ブライアン・ウェイ(著)岡田陽・高橋美智(訳)(1977)『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部, 37.
- グンター・ゲバウアー(2019)『身体感性と文化の哲学 人間・運動・世界制作』樋口聡ほか、勁草書房, 27-28.
- 広島大学附属三原小学校教育研究会(1984)『豊かな

自己表現力を育てる』明治図書, 16-19.

石井信孝(2024)「ブライアン・ウェイのドラマ教育の理念・手法の活用に関する考察ー生活科での実践に向けてー」初等教育カリキュラム学会第8回大会配布資料, 3.

ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー(著)佐伯胖(訳)(1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書, 80.

小林由利子(2010)「ドラマ教育とは?」小林由利子ほか『ドラマ教育入門』図書文化社, 9-22, 45.

串田秀也・好井裕明(編)(2010)『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社, 15-16.

松岡宏明(2016)「小学校における鑑賞学習指導の現状と課題」『美術教育』日本美術教育学会, 300, 34-41.

Michael J.Parsons(著)尾崎彰宏・加藤雅之(訳)(1996)『絵画の見方』法政大学出版局, 22-277.

宮田彰史(2016)「パーソンズの『絵画の見方』における発達の概念とその美学的枠組みに関する考察」『美術教育学研究』大学美術教育学会, 48, 377-384.

西岡加名恵(2021)「『資質・能力』を育てるパフォーマンス評価」広島大学 SDGs コンソーシアム研修会スライド資料.

Richard L. Marsh, Joshua D. Landau, and Jason L. Hicks(1996) *Memory & Cognition* 24, 669-680.

柴山真琴(2006)『子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで』新曜社, 19, 189.

島谷あゆみ(2017)「アニメーションの手法を取り入れたアートゲームの開発」『初等教育』広島大学附属東雲小学校, 148-159.

島谷あゆみ(2020)「諸感覚を研ぎ澄ます授業実践(1)ー身体感性が見つけた自分ー」『初等教育』広島大学附属東雲小学校, 180-189.

島谷あゆみ(2022)「アートを通じた自分さがしー自分さがしの基盤を作るためのオノマトペー」『初等教育』広島大学附属東雲小学校, 150-164.

辻誠(2020)「描画活動における視覚と触覚の統合に関する実践研究」『美術教育学研究』大学美術教育学会, 52, 249-256.

## 【付記】

本稿は、島谷あゆみの博士論文研究計画書に基づくものであり、2023年「第25回日本感性工学会大会(東京)」で口頭発表した授業実践データを一部用いている。