

創造力を豊かにする図画工作の授業についての考察

加藤 万也

愛知学泉大学

Consideration of developing creativity in art education program

Manya Kato

キーワード：創造力 creativity、図画工作 art education、伝達表現 informative expression、

1. はじめに

本学において、学生の「社会人基礎力」¹⁾を育む教育の推進が実践されて久しい。しかし現状では、どのような手法で授業を行うことが効果的で、かつ、どのようにその効果を測定できるのかは、科目ごとに教育内容が異なるため、各教員の指導方針に委ねられているのが実情であろう。本稿は、社会人基礎力を育むための指導基準や効果測定について論じるものではなく、各教員に委ねられている点を肯定的に捉え、筆者が担当する図画工作系の授業における実践をもとに、どのようにして学生が「自ら考え、気づく」を体得し、それによってどのような結果が導き出されたのかを考察していくものである。

図画工作という教科に求められる情操教育としての視点から、小学校教員養成を主眼として、創造力を育むのに効果的と思われる授業のあり方を、「発想力を磨く」をキーワードに解析を行っていく。

2. 図画工作教育に求められるもの

(1) 図画工作教育における学生指導の実情

小学校教育指導要領の図画工作（第7節）の「目標」²⁾に記載されているように、図画工作の授業は「感性を養い、創作の喜びを知り、子どもの情操を育む」ことが目標とされている。この主要3要素のどれを取っても、その根底に児童の自発性がなければ成立しないことは明確である。つまり、児童が自ら

「なんだろう？」と感じ、「こんなのができたよ！」という感動を持ち、「ワクワクする」というような心の動きがあってこそ成立するのが図画工作という教科である。これは、教師の意図によって設定された課題を決められた通りの方法でこなすという旧態依然とした一方的指導の手法によってなしているものではない。児童の心を揺れ動かすということは、児童自身から発せられる「気づき」や「感動」を中心に据えた学修が必要であり、それらを持てるような教育指導を作り上げるためには何が必要であろうか。

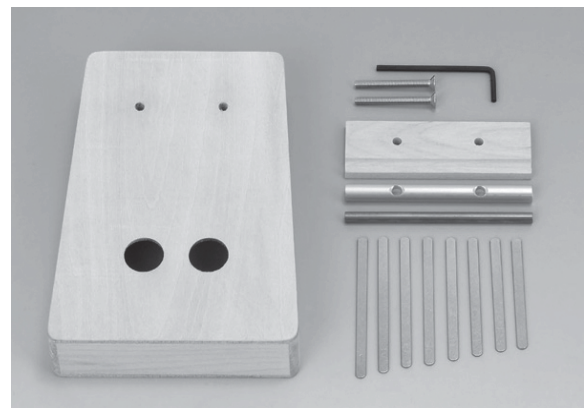


写真1 制作キットの一例(簡易楽器の制作キット)

前述の「旧態依然とした手法」としてあげた一方的指導の一例として「制作課題キット」³⁾を用いた授業があげられるが、小学校の教育現場において、実際にこのようなキットが用いられることは少なくない(写真1)。キットを用いること自体を否定して

いるのではなく、こうしたキットを扱う上で最も注意しなければならないのは「作品の完成」という一義的な目的に教師が目を向けすぎないようにすることである。「完成することができたか」「仕上げはいいねいか」という観点における評価は、言い換えれば「指示通りに進行できたか」という視点による基準であるため評価としては容易であるが、前述した通り「感性や情操」といった不可視の要素をすくい上げ着目していくためには、また別の視点が求められる。それはキットを完成させることに価値があるのではなく、そのプロセスにおいて児童の「気づきや感動」を見いださなければならない。つまり、制作キットを使用する問題点は、「指示通り」という工程上での判定の背後にある「児童の気づきや感動」をいかにして抽出して見極めるかが難しいことにある。そして現状の図工科教育において、往々にしてこうしたキットが用いられるため、手先の器用さや細部まで丁寧に作り上げることに評価基準が移行してしまいがちである。そのため「感性を養い、作り出す感動を育む」という指導がともするとおろそかになってしまう傾向があるのではないだろうか。

またこうした教育構造の中で図画工作を受けてきた大学生にとっても、児童の創造力を育てる図画工作の課題やテーマを立案するのが困難になっているのだと推測する。それに加え、いわゆる「ゆとり世代」⁴⁾といわれる学生たちの傾向として、指示されたことには的確に対応できるが、自発的に何かを生み出すという柔軟性については些か脆弱であるという点を見逃すことはできないであろう。そうした学生たちが卒業後に教員として独り立ちすることを考えると、児童の豊かな感性に的確な刺激を与えたり、表現に対して共鳴したりすることのできる学生を輩出することが急務であると考ええる。

(2) 発想の豊かな思考とは

発想を豊かにするための必須条件は、想像力である。想像力とは「心に浮かんだ像を、視覚的・聴覚的・言語的に表出することが困難な場合に、なんらかの手法を用いて表出させようとする能力」だと言えよう。日常において、私たちはあらゆる感覚を通して世界を知覚し認識し、それをもとに心の中に像を構成する。この作用は世界を認識する場合の根幹をなすものであり、より豊かに生きようとする上で非常に重要な意味を持つ。つまり図画工作科教育は、

豊かに生きるということに直結する科目であり、集約できる統一的解答を持たない特殊な教科なのである。そしてその想像力は、ものを生み出すという点で、創造力に直結する。

そのことを踏まえて、発想力を豊かにするためには、多くの外的刺激に対して敏感であることや、自分が思い描くイメージを徹底的に再現しようと試みる持続力が必要不可欠なのと言える。外的刺激とは本人にとって、往々にして面倒なことであったり、煩わしいことであったりするものだが、発想力の豊かな人はそうした状態下においても、視点を変えて対象をポジティブに捉えようとする能力、つまり思考視角の広さによって状況打破をすることができるのである。そういう能力は教育職において、恒常的に求められるものであることはいうまでもない。

3. 図画工作指導の問題点

(1) 小学校における図画工作指導の現状

小学校の図画工作教育は、一般的に小学校の全教科教員免許を有する学級担任の教師が、国語・算数・理科・社会など多くの教科の一つとして図画工作を教えているというのが現状である。中学校・高等学校の美術科を担当する教科専門教員と違い、往々にして画一的で作業量を重視する指導に陥りがちである。それに連動して評価についても、「すみずみまで塗ってある」とか「元気がいい」といった表面的で感覚的なものになる傾向がある。その理由は、教師が図画工作科に対する重要性を認識していないために、創作物（児童の作品）についての解釈が教師の印象によって判断されてしまうことによる。印象というのは抽象的かつ感覚的なものであるため、基準が不明確にならざるを得ない。しかしながら、その評価基準をどのように設定すべきかを慎重に検討していないことによって、問題が根深くなっていると考えられる。簡潔に言うなら、多くの教師が児童の作品をどのように解釈していいのかわからず、そのため感性を磨く指導の方法がわからないのである。そうした教師の図画工作に対する不安を耳にすることは多々あるが、具体的な研修会の機会はまだまだ少なく、指導者としての教科教育の向上が図られているとは言い難いのが現状である。

余計なことをしなければ人間はずっと立つものであるという禅の思想にもある通り、それと同じよう

に、放っておいても人間は元来工夫する学習脳が組み込まれており、クリエイティブになれるのである。それを、幼稚園から高校まで、総じて教育的評価という観点から「絵の上手な描き方」などを教えるものだから、少なくとも描画に関しては、幼児期より培われてきた創造性が収縮してしまう可能性がある。

(2) 制作意欲と評価の関係

前節で述べた通り、成績評価について「元気があ、ていねいに仕上げてある、指示どおりに制作した」という項目に評価基準が偏ってしまうのは、教材選択だけに問題があるのではなく、指導における教師側の指導意識にも要因はある。つまり、指導要領に定められた美術系の授業の「目標」を、どのような方法で遂行すべきなのかを、具体的に把握している必要があることを強調しておきたい。

もちろん児童の制作意欲は評価の対象とすべきであるし、作品の完成度（芸術的視点ではなく制作にかかる作業量）や、完成まで到達させる集中力もおなじく評価すべき点であることに間違いはない。しかしそれらは単独で現れるものではなく、児童の心の感動やワクワク感に連動したかたちで浮かび上がってくるものである。それによって、児童の内にある創造する喜びや表現する楽しさが顕在化するのだから、児童の感動に対する教師の敏感な意識を持つことがなければ、図画工作という教科のねらいが本末転倒になりかねないのである。

図画工作の指導は、単に課題をこなすことではなく、そのプロセスにおいて「何に気づき、それをどう捉えたのか」という点に教師の指導意識の重心を置くべきである。そのために、情操教育としてよりふさわしい課題の創生が求められるのである。

(3) 新しい実技の方法が必要な理由

新しい実技課題を創生する際に見落としとしてはならないのが、児童が自ら何かを感じることでできるきっかけや動機を与えるという点である。それは、新しいものの見方を与えることであり、常識に固執しがちな習慣性を打破することだといえることができる。つまり、わかりきっていると思っていることに対し、別のアプローチを投げかけることで、ものの見方や認識の構造に新しい側面があることを知り、そこをきっかけとして、新しい価値観を発見するこ

とによって、児童一人ひとりの内面に「自ら創造する喜び」を植えつけ、発芽させることができるのではないだろうか。

美術系の授業で求められる「創造性」の育成とは、今まであるものを踏襲することで技術を研磨することではなく、児童自身に内在化されている意識を表出することの喜びを知ることと直結しているのではないだろうか。かといってあまりに突飛な手法を投げかけても、児童は困惑するばかりで、どこにその課題の目的があるのか手がかりさえ掴めないまま時間ばかりが無駄に消費されているのは、教育的観点に相容れない。そこで、常識を揺さぶるということをキーワードに実験的に試みた課題を通して、教師を目指す学生が何に気づき、どのような意識変化が起きたのかを、次章にて具体例をもとに論述することにする。

4. 具体的事例とその効果測定

保育士および教育職を目指す学生（大学2年生）を対象に、「発想力を磨く」をテーマに、これから述べる3例の実験的授業を行った。それぞれにおいて、ねらいと授業構成、授業内容とその効果を記述していく。

(1) 描画と伝達を体験する課題例

テーマ

伝達のための描写

ねらい

伝達のための描画には、どのような手段が有効かを考え、伝達における表現のポイントに気づく。

授業構成

1) 掌で包めるサイズの小石を学生全員に配布 (教員が用意しておく)



写真2 学生に配布した小石

この時に、学生が自身で手にした小石に対する親近意識を高めさせるために、小石に名前（ニックネーム）をつけるように指示する。また、小石の声（実際に聞こえるわけではない）を聞いてみせたり、小石に話しかけさせたりして、小石に愛着を持てるようなきっかけを与える（写真2）。

2) 配布された小石をじっくり観察し描写および詳細記述を行う（描写時間は約5分）

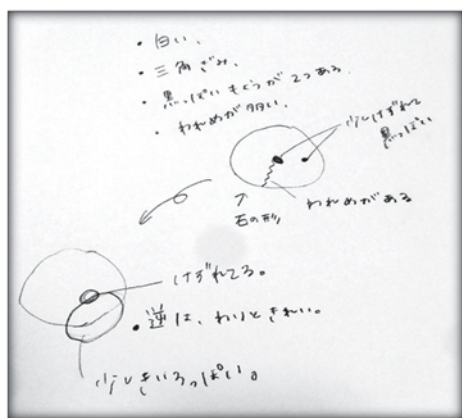
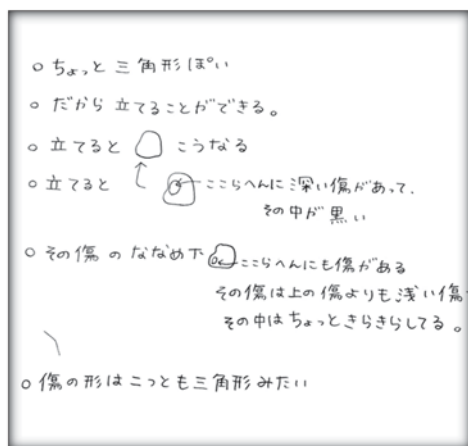


写真3 学生が描写した小石の図例

この時点ではまだ、授業の構成については話さないでいく。描写および説明はあくまで自身の着目点について行うよう指示し(写真3)、伝達のためであることは学生には伝えないでいくようにする。また、紙には記名など、個人を特定できる要素はできるだけ記さないように指示する。

3) 描写した紙と小石を全員から回収し、ランダム
にシャッフルする

小石と描写した紙を回収し、ランダムにシャッフルし終えた時点で、初めて「先ほどの描写は、他者

に伝達するためのものである」と学生に発表する。
また、自身が手にした石の記憶を鮮明に持つように
伝える。

4) 回収された小石は教室前方の教卓に均一に配置

出来るだけすべての小石が等間隔に配置されるように並べ、特に特徴がありそうなものは、中心部には置かないようにする（写真4）。



写真4 教卓上に小石を配列した様子

5)描写された紙(自身が描写したものではない紙)
を配布する

他者が記述描写した絵や説明を、じっくり読み込ませるために、記載内容を記憶するように指示する。

6) 他者が描写した紙をもとに、並べられた小石の
中から該当するものを当てる

記述された内容を記憶して、教室前方のテーブルに並べられた小石群の中から、該当する小石を探すように指示（写真6）。学生はクイズを解くような感覚で小石を触りながら、記憶と照らし合わせ該当する小石を見つけ出す。誤認識によって不正解の小石を選んだ学生によって、正解の小石を見つけられない学生が発生する場合もあるが、その補正・修正は行わずに、ある程度の時間経過で終了とする。



写真6 描写を見ながら、該当する小石を当てる

7) この課題で考えた内容の発表

この課題において何に気づくことができたのかを発表する。4～5人で一つのグループを作り、グループ内で「気づき」と「課題の意図」を検討させ、グループの意見としてまとめたものを、学生がクラスメイトに向けて発表するという形式をとる。

課題に対する考察

学生たちは、ゲーム感覚で楽しんで授業を受けることができたのだが、指導上で重要なのは、どのタイミングでこの課題の「ねらい」を告げるのかである。あらかじめ「ねらい」を指し示すと、説明の確認作業になるばかりか、用意された回答に向かうため理解達成の深度は得られない。そのため、体験を楽しめる情景をまず設定し、行為の意味についての疑問を持たせるようにしてから「ねらい」を説くのが重要である。

学生の変化

以下は、ある学生がこの課題を通して発見した内容の概要である。

「自分に配布された小石だけを見ていては、特徴を正確に記述できない。周囲の他の小石と比較することができ、それによって他者は具体的な伝達内容を理解しやすくなる。つまりは、伝達のためにはどれくらい客観的な記述ができるかが重要であることに気づいた。」

この記述から見えるように、伝達における「正確性」とは、すなわち「客観性」であることを気づいていた。自己認識におけるバイアスを如何に減少させ修正させるかが、伝達においてのポイントとなることを体験的に獲得したと見てとれる。

(2) 現場から意味を見出す課題例

テーマ

場所性から発想する造形

ねらい

場の持つ特有の意味や状況から、着想し、言葉を含めて造形表現することで、作品を通して日常生活への視点や意識の変化に気づく。

授業構成

1) 学内をめぐり、状況を示すモノの言葉を捉える

普段何気なく見通しているモノたちがもし声をあげているとしたら、どんな言葉をどんな声で発言しているのかを想像しながら、もっとも気に入ったモノを選ばせる。どんな言葉を発しているのか、メモを取り、教師はチェックする。

2) モノが訴えかける言葉を考え、その言葉にふさわしいフォントを考える

文字の形によって、声の勢いや大きさまで伝えられるということを理解させるため、漫画などで用いられる特徴的な場面を参考例として紹介する。

3) ダンボールを使って制作をする

決めた文字に合う吹き出しの形を考え、ダンボールを切り抜く（写真7）。



写真7 文字を描き、吹き出しを切り抜く

4) 現場に設置（撮影して完了）



写真8 作品例



写真9 作品例

作品を設置（現状復帰できる方法で、設置する）した状況を撮影して、画像にて作品提出する（写真8）。単に画像を記録として撮るだけでなく、どのような撮り方がテーマを伝えるのに効果的なのか（写真9）を考えるようにアドバイスする。

課題に対する考察

この課題でもっとも重要なのは、場所性を捉えることである。それによって、場所性から派生した「物」に対する擬人化を着想できるのである。しかし学生の中には、いきなり擬人化を意識するために、場所性を意味として捉えきれない学生がいる。そういう学生には、どのようにして視点を変えて「光景を見る」のか「日常風景の中の見立て」をするのかアドバイスをすることが重要である。

学生の変化

作品を作る時に目の前の工作物だけを意識するのではなく、状況との関連を考え構想を練らないといけないので、場に対する「イメージ力」が求められる。発想におけるイメージを持続するために、対象の場の空気感をしっかり把握しておく必要があることに気づき、自発的に制作途中に何度も現場を確認に行く学生がいた。これはこの課題のテーマである「場所性から発想する」というコンセプトを理解したからこそその結果であり、表現というものが、他社との関連性や共有性によって形成されることを理解することができたと言えよう。

(3) イメージ画による構成を考える課題例

テーマ

抽象的なイメージ画による場面構成

ねらい

イメージを膨らませるとはどういうことかを考え、色や形を駆使して、物語に合う場面を構成する。

授業構成

1) むらし絵を制作する

シュタイナーが考案した「むらし絵」技法（水に浸した画用紙に色水で絵を描く）によってイメージ画を制作する（写真10・11）。

右脳的感覚のテーマ（8種類）での制作を行う。

下記はその一例。

- ・肺いっぱい吸い込んだ肺内空気を描く
- ・指を耳に入れた時に聞こえる音を描く
- ・実際に嗅いだセロリの匂いを描く
- ・口に含んだキャンディーの味を描く など



写真10 むらし絵の制作風景



写真11 むらし絵の作品例

むらし絵は制作時に水を大量に用いるため、制作する机が水浸しになる。それでは数枚の絵を机上で制作するのがこんなになるが、毎回雑巾等で掃除するのは煩わしい。そのため、新聞紙をシワシワにし

て机上に設置し、その上での制作をすることで紙面の設置箇所を減らして、数枚に渡って制作しやすいようにした。

また制作後の作品は、水をたっぷり含んでいるため、そのままでは作品を保管することができない。そのため、ドライラック（写真 12）を用いて次回までにしっかりと乾燥をさせる。



写真 12 ドライラック（乾燥棚）にて乾燥

2) 物語に合わせたイメージ画の構成を考える

空想的な物語（短編）を教師が用意し、学生に配布する。4～5名でグループを作り、メンバー全員のイメージ画を見せ合いながら、物語に合うイメージ画の構成を全員で考える（写真 13）。そして、各員が配役の台詞の練習をする。

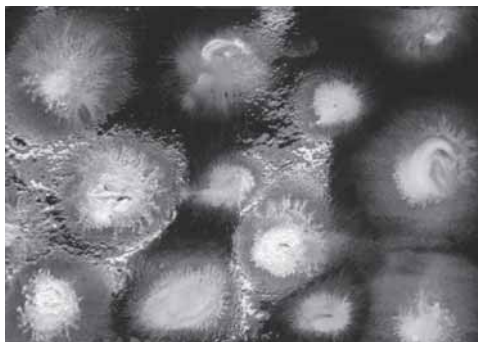


写真 13 物語からぬらし絵を選択する

空想的なストーリーを用いるのは、画面の抽象性が鑑賞者によって個々のイメージに結びつきやすくするためであり、物語が具体的すぎると習慣性からキャラクターや固有の風景をイメージしてしまい、抽象紙芝居としての空想の心地よさを味わいにくくなるからである。

3) 発表

実物投影機を用いて、イメージ画を紙芝居のよう

に見せながら（プロジェクターを用いる）グループで配役を決め、物語を語る発表をする（写真 14）。また学生は他グループの表現力やイメージ画の構成について採点をする。



写真 14 プロジェクターを使用して発表

課題に対する考察

ぬらし絵の段階では、次時にて「イメージ画による紙芝居」を行うことは告げず、できるだけぬらし絵を楽しむように配慮した。この課題においては、あくまで「絵」の印象を引き出すことが主目的なので、学生による物語の作成は割愛した。そのことで、「場面を的確にイメージさせる絵」という点に集中できるように配慮した。またどの描画も極めて抽象的（具体的な形状を持たない）であるため、グループ協議における価値観共有のために、それぞれの場面のイメージを明確にする必要がある。そのための手法として、イメージを言語化させたのだが、言語化する際には言葉に厳密になりすぎて共有できなることを避けるためのアドバイスが必要である。

学生の変化

ぬらし絵の段階では、言語的形象による形態創作ができないような素材にて描写するため、いわゆる右脳の捉えによって、描画を構成することになる。これは半ば強制的に行うのだが、右脳の意識にて創作することによって「こういう形でなくてはならない」という規制が外れ、自由な感性を稼働させて描く快感を体験することができた。それによって創作本来が有している（もしくは幼児の頃に持っていた）表現の自由性を再体験することになる。

また、物語を作って発表する段階では、前段階の抽象思考と表現の自由性から、より深くイメージを

漠然と捉える術を獲得することができた。これによって、鑑賞者に感覚的に伝わる必須の諸要素を無意識かつ自然に獲得することができたと考える。

5. まとめ

(1) 創造性の育成を主眼とした授業がもたらすもの

図画工作という教科において期待されている「創造性を育む」という事項は、ひとつの課題や一度の授業によって劇的に形成されるものではなく、経験を重ねながら積み増していくものである。今回本稿にて取り上げた授業例は、積層的に積み上げる構造の一部分に当たるのであるが、それぞれに共通しているのは、いわゆる「上手・下手」という描画技術を核にしているものではないという点である。大学生ともなると、他者の作品と自己のそれとを比較することで、無意味に自信喪失したり羞恥心にさいなまされたりすることが多くなってくる。そうした機会が、本来の「創造力を育む」に関する学修意欲を削ぐ結果を招くことは明白であるため、描画技術の比較ができない授業課題を考えた。それによって、純粋に表現の快感や創造性の発露を体感し、表現の喜びに至る道筋を考察した。

創造性の育成を主眼としたこうした授業方法によって、学生たちは自己の内なる創造性を再認識し、表現の意味を無意識的ながら自発的に習得することになると考える。そして将来、小学校教諭として子どもたちを指導する際に、図画工作の本来の意味を考えることができ、目標に対して具体的な行程を想定できる人材を育成できると推測される。

(2) 今後の課題として

本稿の当初で述べた「社会人基礎力」育成との関連においてこれから検討すべき点は、より具体的な到達目標を設定し、どういった要素がどのように獲得できたのかを、学生自身がリアルに実感できるような演習全体の構成を再検討することが必要だと考えている。つまり、図画工作系の授業においてさえも、より実質的な到達目標に対する目標設定を具体化し、評価基準を明確化することによって、成績評価とはまた違った視点での、学生自身が納得できる能力獲得が実現するのではないだろうか。その点に関しては、早急に授業内容を精査し、より良い改善を図る必要があると考えている。それによって、学

生の世界観が拡大することを願ってやまないという筆者の思いを強調して、本稿を締めくくろうと思う。

註

- 1) 社会人基礎力とは、職場や地域社会などで仕事をしていく上で重要となる基礎的な能力を指す。経済産業省が提唱している概念である。
- 2) 小学校教育指導要領の図画工作の目標事項は、「①進んで表したり見たりする態度を育てるとともに、つくりだす喜びを味わうようにする。②造形活動を楽しみ、豊かな発想をするなどして、体全体の感覚や技能などを働かせるようにする。③身の回りの作品などから、面白さや楽しさを感じ取るようにする。」という3点である。
- 3) 制作キットは、材料がすでに切りそろえられ、組み立てるだけというものが多い。ごく最近では素材そのものが梱包されているものも僅かながらあるものの、まだまだ組立と着彩がメインであることは否めない。
- 4) ゆとり世代とは、2002年度（高等学校は2003年度入学）学習指導要領による教育（いわゆる「ゆとり教育」）を受けた世代。および、その時期に共通する特性を持つ世代のことを指す。

参考文献

- ・福田隆眞, 福本謹一編著：『美術科教育の基礎知識』, 建帛社（1985）
- ・植西聰著：『禅の教え 余計なことはやめてみる』, KADOKAWA/中経出版（2014）
- ・田中真介監修：『発達がわかれば子どもが見える 0歳から就学までの目からウロコの保育実践』, 株式会社ぎょうせい（2009）
- ・文部科学省：『小学校学習指導要領 平成20年3月告示』, 東京書籍（2008）