

うみだす教科の内容学

図工・美術の授業でおきること



平成 25・26 年度東京学芸大学連合大学院教員研究プロジェクト

研究成果報告書

うみだす教科の内容学

～図工・美術の授業でおきること～

平成 25・26 年度東京学芸大学連合大学院教員研究プロジェクト
研究成果報告書

目 次

第 1 章 「創造性」概念から図画工作科・美術科教科内容を明らかにする	5
1. はじめに	5
2. 本教科における「創造」とは何か	5
1) 「創造」のしくみを考える	5
2) なぜ人は創造したいと思うのか	6
3) イメージからビジョンへそして創造へ	8
3. 創造のプロセス	8
1) 動機づけ：ビジョンの着想	8
2) ビジョンという種をどう発芽させるか	9
3) 創造的プロセスの本質：「飛躍」の時	9
4. 創造性と学校教育：学校・大学における創造教育	10
5. 子どもにとっての創造	11
1) 子どものエピソードから	11
2) 造形活動を通じた学びの特質と創造性	12
第 2 章 創造の営み	14
1. 再度創造性とは	14
2. 創造の営みを具体的に考える	14
1) はじめに：創造の営み について	15
2) 創造の主体（「わたし」）	15
① 「わたし」の存在	
② 「わたし」の内部：「みる」「かんじる」「かんがえる」	
③ 「わたし」への働きかけ	
④ 幼稚園での経験から：子どもの動き続けようとする意志	
⑤ 子ども（「わたし」）の身体性から	

3) 創造の3つの過程	19
①創造の始動	
②創造の具現化	
③創造の展開	

第3章 創造の始動

1. 題材に求められる役割ー創造性育成の観点から	22
2. 題材の役割	22
1) 題材とは何か	22
2) 教科書題材から考える	23
3. 「観察」の大切さー外界との出会いから	23
1) 漠然とした気配から	23
2) 個性の源泉としての「みる」「かんじる」「かんがえる」	24
3) 「観察」という活動	26
4) 内と外からの刺激	26
5) なにが創造を始動させるのかー観察の対象	27
①循環する「出会い」「蓄積」「創造」	
②外界の事象を観察する	
③心の動きをみつめる	
④素材と関わるー造形遊びー	

第4章 創造の具現化：あらわすこと

1. 図画工作科・美術科における「創造の具現化」：「あらわすこと」の意味	34
2. 教育現場における「あらわすこと」の実際：子どもの発達段階からの概観	35
1) 小学校低学年の児童の場合	35
2) 小学校高学年の児童の場合	36
3) 中学生の場合	37
3. 「あらわすこと」の具体的アプローチ	38
1) ①外界と直接関わりながら得た思いや気づきを「あらわす」	39
2) ②世界（外界）との関わりの中なかで得た思いや気づきをもとに「あらわす」	40
3) ③想像した世界を「あらわす」	41

4) ④感情・衝動・欲求を「あらわす」	43
5) ⑤目的を「あらわす」	45
6) ⑥造形要素の学習のための「あらわすこと」	53
7) ⑦「あらわすこと」の方法を学ぶ	57

第5章 創造の展開.....60

1. 創造の展開とは.....60

2. 展開の成り立ち.....62

- 1) 対象化すること（自己の主観内にあるものを客観的な対象へと具現化し、外にあるものとして扱うこと）.....62
- 2) 受け入れるということ：対話的な構築.....62
 - ①対話的に自己は構築される
 - ②内なる他者との対話
- 3) 社会化されるということ：行動の変化.....63

3. 創造の展開の諸相.....66

- 1) 協働的な関係.....66
- 2) ワークショップ.....70
- 3) 子どもたちをどう導くか：教師の役割.....71

おわりに.....74

付録：「創造の営み」から小学校・中学校の図画工作科・美術科授業を考える	75
-------------------------------------	----

第1章「創造性概念」から図画工作科・美術科教科内容を明らかにする

1. はじめに

図画工作科・美術科の教科内容は、主に表現行為を通しておこなわれる活動が中心にあり、それゆえに、表現された結果、つまり「作品」そして作品に至るまでの方法論や技術的な問題等に、これまで主に光が当てられてきたといえます。その背景には、日本の美術の歴史が、明治期の開国以降輸入された西洋美術の受容を通して形成されたこと、また戦後の民主化された教育でも、その範となったのは欧米文化であることに求められるでしょう。欧米文化圏で個人が成立し、それと歩みを同じくして美術の社会的位置が成立していった歴史をもたない日本においては、美術の表層、つまりものとしての作品を作ることにその本質を求める傾向がまだまだ強いままなのです。

日本の義務教育において、すべての子どもを対象とした図画工作科・美術科の目的が、画家や彫刻家、デザイナーなどの専門家を養成するためにある訳でないことは自明ですが、「豊かな情操を育む」という文言では、教科の目的は判然としません。一方で、「絵を描く」「ものをつくる」という表現活動が、子どもの教育には必要であるという実感が、美術、美術教育に関わった者には強い確信としてあることもまた、確かな事実といえます。ではなぜそうした必要性を私たちは強く感じるのでしょうか。優れた美術作品をつくり出すことや高度な表現手法を身につけることが教科の目的でないとするれば、あるいは高尚な高級文化としての美術を学ぶことが目的でないとするれば、なぜ図画工作科・美術科教育は「表現活動」を伴う教科として維持・継続されてきたのでしょうか。

2. 本教科における「創造」とは何か

1) 「創造」のしくみを考える

学習指導要領には「創造」「創造性」という文言が頻出しています。しかし、「創造とは何か」、「創造性を育む」ことを如何におこなうのかについては、明確に記されていません。その中身が漠然としており、定量的な説明がなされていないことが、結果的に本教科の存在意義を明確に唱えることを困難にしてきたと考えられます。あらゆる経験は、人にとって何かしらの意味を生じさせます。美術という実践を伴う教科のこの特性は、実践をしさえすればそこには何かしら学びが生じるという、経験主義に逃げ込むことを許してきたともいえます。

現在の学習指導要領、つまり“course of study”とは、あくまで教育の基準を示すものであり、その具体的な内容や方法については、教育現場において具体化・具現化されるものとして定置されていることが前提となっています。したがって、その具体化・具現化のために図画工作科・美術科における教科内容を考えるということは、何よりも優先されるべき事柄だといえるでしょう。本書では、図画工作科・美術科の幅広い活動を括るキー概念として「創造・創造性」を設定し、それを教科の中で整理し、具体的に明示することで、曖昧な教科内容を明瞭化することを目指しています。

キー概念として「創造・創造性」を設定するのは、「創る」という行為は、単に美術作品をつくると

いう範囲に留まらず、より大きな価値、つまり人間が生きていく上で、本質的に重要なものであるという意識によります。新たな困難、課題を乗り越えるためにさまざまな創造性を駆使し、人類はその歴史の上に成り立っているといえます。図画工作科・美術科教育は、この能力の育成と深く関わっています。確かに創造性を育成することは本教科に限らずあらゆる教科の目標の共通の核心にあるものだとも考えられます。そのなかでも特に、図画工作科・美術科という教科は、表現行為を含む教科内容を持ち、直接的に「創造性を育む」ことに関わっているのです。

表現行為の実践を通じて自然に生まれ獲得される「創造性」について、これまでの図画工作科・美術科の教科内容は、経験則的に認識するばかりで、それを構造化することなく留まってきたといわざるを得ません。本教科の教育において「創造性とは何か」という問いに応え得る教育学として蓄積が不足しているのが現状なのです。個々の創造体験を頼りに、その断片を積み上げ教科内容としてきたというのが現実ではないでしょうか。幅広い、数多くの魅力的な実践・取り組みは存在しますが、それがどのように個人に作用し、どのような学びを生むのか、具体的に検証し構造化することが、今求められているといえるでしょう。

したがって、今後の図画工作科・美術科の内容を考える際には、まず「創造」がどのような構造を持ち、如何なるプロセスで生起するのかを考えていくことが重要です。それを本書では「創造の営み」と命名します。この営み、つまり創造のプロセスと、これまでおこなわれてきた本教科での授業実践とは照応関係にあると考えられます。これまでの本教科の様々な授業実践を「創造性の営み」のなかに構造化し、「創造」という概念地図に配置することで、結果的に本教科の本質、存在意義を明示することができるはずだと考えます。こうした視点は、現場の教員、教員養成を担う大学教員、そして教師を目指す学生にとって、重要なものとなるはずですが、ここでは基本的にどのように「創造の営み」を構造化していこうとしているのかについて、これまでの考察の過程を考えていくこととします。

2) なぜ人は創造したいと思うのか

そもそも、なぜ人は創造したいと思うのでしょうか。この問いは、非常に大きな問いに聞こえるかも知れませんが、しかし、誰もこれまでに一度や二度は「何かを生み出したい（創造したい）」と思ったことがあるのではないのでしょうか。なぜならば、人は生活の中で様々な変化に出会い、大なり小なりそれに反応します。その反応から創造が始まるのです。従って、創造は誰もがもつ欲求なのだと考えられます。この問いに答えるためには、まず「創造とは何か」について考えねばならないでしょう。創造とは、簡単に言えば「今までなかったコトを手に入れること」と言うことができるのではないのでしょうか¹。

創造とは、決して無からの創造（神の創造）をいうものではないし、社会における新しい価値や、より高い価値を生み出すことだけを指すものではありません。既存の出来事の組み合わせによって起きる新たな出来事や、個人の中で今までなかったコトを生み出すこと（あるいは生まれること）も含んでいるのです。ただし、図画工作科・美術科の教科内容として、その中核を成す創造性の構造化を試みる本書の企てからすれば、まずは個人（児童・生徒）の内的な営みとしての創造に注目すべきでし

1 「コト」という表記は、創造は被造物のことではなく、ものが造られたことに起因する事象や出来事など抽象的な意味を含むと考えるため使用している。

よう。「なぜ人は創造したいと思うのか」は、「なぜ人は今までなかったコトを手に入れたいと思うのか」と言い換えることができます。

人は外部からの刺激に反応します。新生児の視界がぼやけた像であることは知られています。新生児は見えていなくとも音がすればその方向を意識するし、目の前を行き交う自らの手に気づきますが、それが何かはわかっていません。触れたり口に含んだりすることを繰り返すことで、曖昧な「像」から触覚と質量を伴った「事物」として認識していくのです。そして、それが自分自身の手であることを知るようになります。その後、足が見えてそれに触れられるようになると、それが自分の足であることを認識します。このように私たちは、自らの身体を「見ること」と「触れること」のつながりを通して認識するようになるのです。

視界に入るものに触れることは、対象を追うことです。見えるものを追うために、首を回転させ手を伸ばすことで上体をひねり、それによって身体が少し浮きあがります。その繰り返しは身体を揺さぶり、反転するに至らせます。寝返りです。寝返りによって見える景色は水平方向に開かれ、前方に見えるものに触れたい欲求は、乳児を前進させ、掴むことができるようになると全身の力をつかって立ち、捕まり歩きを始めます。そして、目標に向けてまっすぐに進むとき、それが「歩く」ときです。見たい、触れたいという、対象を追う欲求が、身体の移動を喚起するのです。

歩くことで砂や雪に痕跡が残ることや、水溜まりに入ると飛沫が立つこと等々を通して、幼児は、自らの行為が外界に「出来事」を起こすことを知ります。ティッシュを出し続ける、手押し車を押し続ける、蛇口から流れる水を掴もうとすること等々の行為は、それ自体が目的ではなく、いわば幼児にとっての観察や実験であり、確認なのです。クレヨンやパスで描くことで紙面に残った痕跡（色や形）は、メディア（媒体）を介して自分と世界のあいだに起こった出来事それ自体を意味します。これを親に知らせることは、メディアを介して親（他者）と関係をもつことだといえるでしょう。

このように、乳幼児は眼に見るものを追うことや、メディア（色や形、言語）を使って親や他者への働きかけを繰り返し、出来事を発生させていきます。その過程で、身体や移動、メディアを獲得し、外界との関係を結んでいくことになります。一連の出来事は、乳幼児にとって「今までなかったコト」ばかりです。このことは乳幼児に限ったことではありません。

私たちは、曖昧なものに出会えば知りたいと思うし、それを明らかにしたいと思います。人は外からの刺激に反応するのです。この刺激がポジティブに働くならば、それは更に知りたい、確認したいという欲求に変わり、他方でネガティブに働くならば、恐怖や回避の意識に変わります。外界からの刺激によって漠然とした感覚や感情を得ると、それがより強い欲望や自分自身を突き動かす渴望へと成長し、手に入れたい、実現したいという感情を生じさせるのです。そして、もしそれが手に入ったか実現されたりしたときは、自分自身や社会がまるで更新されたり拡張されたりしたように感じるのではないのでしょうか。未知なるものへの興味や好奇心は、そうした感覚を得るための最初の契機なのだといえます。

人は感じ、考え、想像し、確認しようとしてしまいます。見て触れたいものを手に入れ、確認するのです。ということは、人の創造は「作る」だけでなく、「見つけ出すもの」でもあるといえるでしょう。

3) イメージからビジョンへそして創造へ

「創造」を一言で言えば、イメージを抱きそれを実現することであると既に述べました。ここで「イメージ」という語を定義する必要があるでしょう。イメージとは、創造の起点となる「着想」を意味します。起点であるがゆえに、それは当初は極めて漠然としています。「なんとなくこんな感じ」程度のものに過ぎません。その漠としたイメージが、それに対して自覚的に思いを巡らせていくに連れて、ある方向性が生まれ、少しずつ輪郭が見えてきます。こうして見えてきたものを「ビジョン」とここでは定義します。そのビジョンを次第に具体的な「かたち」にすること、それが「創造」と呼べるものであるといえます。創造とは一度でビジョン通りに実現がなされるということではなく、繰り返し方向性を探りながら行われていきます。そして、当初のビジョンを超えた実現が果たされることが、創造の肝要な点です。創造とは、自らのビジョンを更新していくことで当初思い抱くことの出来なかった未知の自分に到達することなのです。つまり、前述したように、創造とは単に「作ること」ではなく、未知なる自分を「見つけ出すこと」なのです。

イメージをビジョンへと育み、そのビジョンを具体的なものとして実現しようとする過程（プロセス）、そして実現されたもの全てを含めて「創造」であるといえるのです。こうした創造の全プロセスの中で、私たちはビジョンの更新をはかり、新たな価値や意味を生み出してきたといえます。自己の中に新しい価値観や意味が生起すること、それはこれまでの自分からの変化、変容の実感を得ることであるともいえます。創造には、自分にとって「新しさ」「発見」「変容」等の概念が付随するのです。それは「飛躍」ともいえる概念ともいえます。

創造は、イメージ～ヴィジョンのプロセスによって具体化されますが、それが児童・生徒の内面に留まっているだけでは自己（新たな価値や意味）の更新へとは十分に結びつきません。図画工作科・美術科における創造では、造形的な表現活動や鑑賞活動を通して「かたち」や「言葉」で「見たこと・感じたこと・考えたこと」を表出することによって、新たな価値や意味が生まれてくるのです。こうした活動を繰り返すことで、表現へと発展させることが、造形活動を通じた本教科ならではの教育の機会となり得ます。つまり、造形活動を通して自己更新、自己の社会化につながることになり、それこそが図画工作科・美術科の最大の意義であり特徴でもあるといえるでしょう。学校教育における本教科の指導は、この考え方のもとに行われる必要があります。

3. 創造のプロセス

1) 動機づけ：ビジョンの着想

それではここで「創造の営み」つまり創造が生成していくプロセスについて考えてみます。具体的には、個人のなかに漠としたイメージがまず抱かれ、それをどう解決・実現するのか、その道のりを自分の思考の枠組を超えるスケール（物差し）を用いながら、発想の幅を広げつつ探る（探究）することによって、当初の自分が思い描いたものを超越する表現（方法・手段等）や結果を見出すこと、それが創造のプロセスです。

当初の漠としたイメージを「欲求」と言い換えてもよいでしょう。それは内発的なものもあれば、外発的つまり他から求められて発動する場合があります。個々人のレベルが異なるので、その多様性

が認められなければなりません。児童・生徒のそうしたイメージや欲求を触発させ、気づかせること、そしてそれを高揚させる力が、教師には強く求められます。それをどのように触発し発現させるのか、それが第一に重要となるのです。

イメージを抱くこと、つまり動機付けの初発は、〈いま - ここ〉の臨場感のなかでの、感覚を全開にした外部情報の「インプット」にあります。体全体の感覚でインプットされた外部情報が、既存の内部情報と結びつき、その結びつきから動機や欲求の芽が発生するのです。こうしたイメージや欲求は、「ビジョン」を思い描くという次なるステップへと移行することで、具体的な現れとして発現される契機を得ることになります。つまり、ビジョンが抱かれた時点で、既に創造性が発動しているということになるのです。

2) ビジョンという種をどう発芽させるか

漠としたイメージからやがてビジョンを思い描くことは、創造性の発動と同義ですが、それはあくまで創造の「種」に過ぎません。確かに「種」それ自体のなかに既に創造性は宿っているとはいえません。それを創造的思考として、そこで完結していると考えられることも可能ではありますが、やはり単に頭の中だけに留め置くのでは、その種を育てていくことはできません。具体的な材料や方法を用いて何かを作ったり表したり、あるいは組み合わせたりすることによって、それがあつた種の自己を映し出す鏡のようなものとなり、そこに映し出された表象（自己の姿ともいえます）を省察することで、新たな発見や価値の実現を、自らが実感をもって捉えることが可能となるのです。図画工作科・美術科の教育内容の全ては、このようにビジョンを思い描くことからそれを実現するまでのプロセスを、題材や教材を通して、自分のなかに新たな価値の発見や実現を見出す体験を、繰り返しおこなっている教科なのだといえるでしょう。

ビジョンという創造の種を「育てて実現させていく過程」が、基本的な創造のプロセスです。そのプロセスをみていくと「偶然」の要素も時として介在していることがわかります。子どもが絵を描き「こんな絵が出来ちゃった！」と驚きを持って感じることや、一見失敗したと考えていることがかえって結果的に成功に結びつくような、自らの予想を超えた結果が得られる体験が、私たちには少なからずあるでしょう。これは本人が予期し得ない「偶然」の作用に支えられているといえます。また、図画工作科・美術科の教育内容における題材や教材を通して、自分のなかの新たな価値の発見や実現を見出すプロセスでは、他者の発見や着想が積極的に参照され、自己の創造プロセスが省察され変容していく場面がみられるように、そのプロセスは「状況」における作用にも支えられていると考えられます。「創造」には大げさに言えば、こうした「神秘的」な、あるいは「状況的」な何かの力が作用する出来事が伴うと考えられるのです。まさにこれが思い抱いたビジョンを超えることであり、その拡張を実感する瞬間であるといえます。

3) 創造的プロセスの本質：「飛躍」の時

この意味からすれば、予め青写真があり、それに従って進めていくというプロセスは、創造とはいえません。解決の方法が予想できず、試行錯誤の果てに行き詰まり、疲れ果てたなかから、一つの光明が突然見出されるという経過が創造にはあるのです。つまり、自己の常識的な思考の枠組みを超え

る価値を認識することによって、新たなスケールが獲得されることとなります。その瞬間こそが「飛躍」の時です²。そこには常に驚きや喜びの感覚が伴います。それは新たな価値の創出の瞬間とも呼べるものであり、言い換えれば、自己刷新、あるいは自己理解の深化であるともいえ、それは自分の可能性への大きな気づきを意味します。また、その思いは自己への尊敬の念、そして自信の獲得にもつながっていくことでしょう。創造に伴うそうした心性の獲得は、広く言えば人がよりよく生きること間違いなく資するものだといえます。

イメージを着想しビジョンを思い描くこと、そしてその実現の過程で当初抱いたビジョンを超越したという実感を得ること、この一連の経験によって、自らの創造性を自覚し、自らの可能性を是認し、生きるよろこびを獲得するのだといえます。創造性が発揮される機会は、人が生きていく上で無限に在ります。創造的な視点、特に前述の「飛躍」の概念は、人の創意工夫する力を促し、多様な問題を解決することに寄与する力を秘めているといえます。創造が教育にとって極めて重要である理由はまさにここにあるのです。

図画工作科・美術科教育は、創造それ自体を教育するということであり、他のどの教科よりも創造性に直接的に関わる教科です。以上の視座に立ちながら、本書では、まず「創造」を構造化し、本教科の教育内容をその構造のなかに一つ一つ照応させていくことなかから、その教育内容の明文化を試みていくこととします。

4. 創造性と学校教育：学校・大学における創造教育

創造性を育む機会は多様ですが、学校教育における主要なものの一つが図画工作科・美術科で行われる表現及び鑑賞の活動、即ち造形的な創造活動です。造形的な創造活動は、国語科における言語を用いた文学的な創造活動、音楽科における音楽的な創造活動などに並ぶ、重要な活動場面です。本節ではまず、児童・生徒ら子どもたちの内部で行われている造形的な創造活動が、どのような様相でとらえられるか述べたいと思います。それをここでは「創造の営み」ととらえ概観することとします。それは、学校教育における造形活動が、どのように子どもたちの成長を支え豊かにしているのか、換言すれば、子どもたちを育むための造形教育が学校でどのように展開され実現されるべきか、その理念を検討するためです。この検討を通して、図画工作科・美術科の教育は、「教えればよい」「伝えればよい」「上手にできるようにすればよい」という伝承の教科、技能鍛錬の場としてではなく、子どもが自らを更新させ成長させていく場となる、全人教育の有効な場であることが見えてくるでしょう。その上で、今求められる図画工作科・美術科に向けた指導のあり方を指し示すヒントになるに違いないと考えます。

図画工作科も美術科も共に、「表現」と「鑑賞」という二つの領域から成り立っている教科です。その「表現」の領域には、「造形遊び」「表したいものを絵や立体、工作で表す」とする内容が小学校に位置づけられ、「絵・彫刻」「デザイン・工芸」の内容が中学校に含まれています。これらについては、小・中学校の現場における教材研究や授業実践の積み重ねによって、日々その充実がはかられています。

² ここでいう「飛躍」には子どもが獲得する小さな気づきや発見も含まれる。

しかしながら、あえてここで問題提起するならば、教員養成系の大学における美術教育、即ち図画工作科や美術科の教科理念ならびに指導のあり方の教授については、「美術教育」の枠でくくられた「教科教育」の科目でのみ行われているというのが実態ではないでしょうか。先に示したように、図画工作科及び美術科の領域ならびに内容は、大学に設置されている「絵画」「彫刻」「デザイン」「工芸」「美術理論及び美術史」などのいわゆる教科専門の授業科目や専攻分野と通底する（むしろ合一と言うべきか）ものです。本来、これらの教科専門科目の教授では、画家やデザイナーといった職業人を育てるというより、美術教育に従事する教師を育成することが主眼です。このことを再確認すれば、教科専門の授業が、それぞれの基礎基本の指導や技能鍛錬に終始してしまっていることは適切ではないということが分かります。ましてや、指導者である大学教員の非常に個人的な作風や、公募展などの団体や流派に傾斜した指導では、狭い視野や技量しか持ち合わせない教師を育てることになってしまいます。小・中学校における多様な内容の図画工作科・美術科授業に対応する力が貧しく、かけがえない個性をもちあわせている子どもたちへの美術への誘いが、一面的で非常に狭い若手教師を育ててしまう危険性があるということになるのです。そのような大学における美術教育に対する改善への示唆の一つになりうるような提案をする事も、本書の重要な趣旨の一つです。そして、それはとりもなおさず、教職を目指す学生、そして教員養成を担う大学教員にとって、教員養成系大学における美術教育のあり方、つまり教科教育と教科専門を架橋する今日的な知見としての「教科内容」を提示するものになるでしょう。美術を通じた教育の実現のための、ささやかだが確かな見通しを保証する窓を開ける事につながるのです。

5. 子どもにとっての創造

本書では、以上のように、図画工作科・美術科の教科内容に「創造・創造性」をキー概念として位置付けることにより、その教科性について考察し、そこから教育実践のあり方を展望することを試んでいます。これまでの議論では、主にそれを指導する者、すなわち「教師」の視点から考察を行ってきました。ここで今一度、図画工作科・美術科の学習において主体者となる「子ども」の視点から、「創造・創造性」について考えてみたいと思います。

1) 子どものエピソードから

小学校2年生の子どもたちが、クラスで近くの公園へおたまじゃくしを採りに出かけました。そして帰ってきてから、その時のことを絵で表すことになりました。先生は、子どもたち一人一人に公園で見たことや感じたことなどについてたずねてみました。するとA児は「手の中で、おたまじゃくしがニュルニュル動いて何だかくすぐったかった。」と答えました。B児は「おたまじゃくしがケンカしていたよ。」と言うので、「なんで？」とたずねると、「だって、おたまじゃくしたちが、おしくらまんじゅうしてたもん。」と話してくれました。またC児は「私はね、おたまじゃくしが泳ぐと池が光って見えたのが面白かった。」と教えてくれました。このような子どもたち一人一人の体験は、それぞれの絵のテーマとなって表されました。



『おたまじゃくしをとったよ』 小学校1年生：横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校（1教諭実践）

以上は、今を生きる子どもたちと造形活動との結び付きのあり様を示すエピソードです。子どもたちの「おたまじゃくしを採る」という共通の体験には、実は一人一人に固有の意味があり、そこから彼／彼女らの表現に対する欲求とともにイメージが生起され、現実の体験をも凌駕する意味や価値が、絵という表現として結実していることを窺うことができます。

つまりこのエピソードでは、これまでに論じてきたように、子どもたちが〈いま - ここ〉の臨場感のなかでの感覚を全開にした外部情報のインプットを行うことで、イメージや欲求が生みだされ、引き続いてビジョンを思い描き、その実現の過程で当初抱いたビジョンを超越したという実感を得ることによって、生きるよろこびを獲得している姿が提示されているのです。子どもたちは、造形という可視化のプロセスを通して自ら答えを求めて活動し、時にその造形を子どもたちの世界を形成するコミュニケーション・ツールとして活用しながら、自分なりの意味や価値をつくりだしているのです。

2) 造形活動を通した学びの特質と創造性

先のエピソードで指摘した「自ら答えを求めていく」ことや「自分なりの意味や価値をつくりだす」ことの営みについて、もう少し考えてみましょう。

「青色と青さは違う。本当の青さは墨でしかかけない」と版画家の棟方志功は述べています。この言葉は、視覚によってとらえる「青色」とは、万人に共通の科学的・客観的知としての色彩を意味しているのですが、人間が心でとらえる「青さ」には、人間一人一人の内面の在り様に深く根差した価値のあらわれとして、そのとらえ方は多様であることを示しています。このことはまた、「涙とは何か」という問いに対する答えを「水と塩分からできているもの」とするか、「涙する人の気持ちから発するもの」とするかにおいて、両者の答えはどちらも「正解」であるとは言え、前者は科学的・客観的知を根拠にした“understand”としての「正解」であるのに対して、後者は人間が生きる体験を根拠にした“realize”としての「正解」であり、その意味の内実は一人一人の人間によって多様なものとなるのです。そしてそこには想像（image）を通した創造（creativity）のプロセスが存在しています。では人間が生きていく上で拠り所とすべき「正解」とはどちらなのでしょう。

もちろんどちらも必要な「正解」ではあります、が、そもそも人間が生きることの意味が多様であることは言うまでもなく、ここにおいて私たちは、「知ること」と「感じること」とは一体化しているという前提を思い出さずにはいられません。先に見た子どもの造形活動のあり様から垣間見ることが

できるのは、後者の「正解」に対するアプローチの営みであり、それは彼らの生きる営みと一体化しているものなのです。

翻ってみれば、昨今取り沙汰されている学力の問題においても、従来の学力観においては、学習というものは正解が予め用意されている問いに対する応答としてとらえられてきました。しかしながら、人間がこれからの社会を生きていくための能力として学力をとらえる、いわゆる PISA 型の学力観では、学習は身に付けた知識や技能を活用しながら自らの問いに対して正解を求めていく営みとしてとらえられています。周知の通り、先の学力調査で日本の子どもたちは、正解に至る以前にそのアプローチを放棄してしまう実態にあることが明らかになりました。これはまさに学習自体を放棄していることに他ならず、生きていく力を育む上で大きな問題として受けとめられていることは周知の通りです。

これに対して、これまで見てきた造形活動を通した学びには、急激な変貌を遂げるこれからの社会で生きていくために求められる学びの特質が存在していると考えます。すなわちそれは、創造の営みとしての学びの特質であり、子どもが学んでいく営みそのものなのです。

その特質を端的にまとめると、次のようになるでしょう。

- ① ナンセンスに楽しい。
- ② 体ごと対象に関わろうとする。
- ③ 正解は自分で作り出す。
- ④ 活動展開はフレキシブルである。
- ⑤ 他との協働によって自己活動が強化される。
- ⑥ 着地点（結論）は曖昧である。
- ⑦ 活動を通して自己の世界観が変容していく。

こうした特質を学習活動において具現化していくことが、「創造・創造性」をキー概念に据えている図画工作科・美術科のこれからの課題ではないでしょうか。

第2章 創造の営み

1. 再度創造性とは

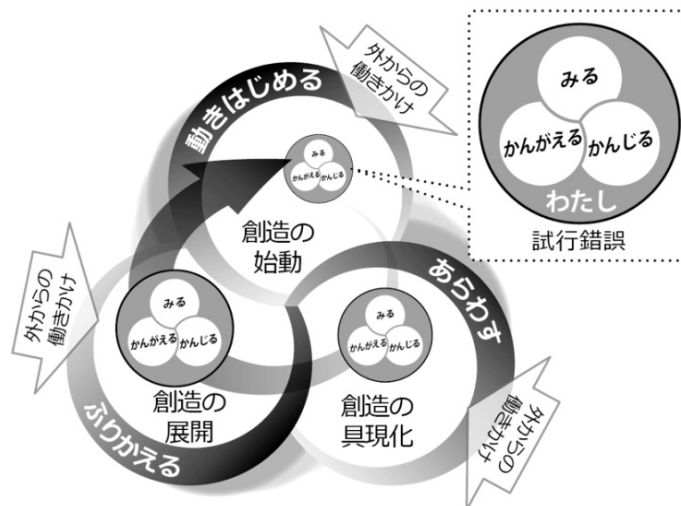
序章の繰り返しになりますが、再度設問してみましよう。「創造性」とは一体何か？それは一言で言えば「創造」を生起する力、資質のことです。したがって、創造性を考える上で「創造とは何か」をまず考えねばなりません。「創造」とは何か、それはビジョンを描くこと、そしてそのビジョンを実現することです。しかし、青写真通りに実現がなされるということではなく、当初思い抱いたビジョンを超えた実現が果たされることが創造の肝要な点です。ビジョンを超えた実現とは、当初思い抱くことのできなかつた未開の領域に到達すること、自らのビジョンが更新され拡張していくことです。では、ビジョンとは何か。それは「新しい発想や価値」を希求しようとする意思に支えられた「次へ」の理念、そしてそれを具現化する舞台であるといえるでしょう。それは自らの存在を確認しようとする「動機」とも言い換えられます。つまり、ビジョン（動機）を抱くこと、それを具体的なものとして実現しようとする過程（プロセス）、及び実現された結果の全てを含めた自らの生きている証が「創造」なのだと考えます。

2. 創造の営みを具体的に考える

1) はじめに：創造の営み について

「創造の営み」を概観するため、まずそれを下図のようにモデル化してみました。創造の主体としての「わたし」が、絶えず内的な動機や外的な刺激などと対峙しながら試行錯誤を繰り返し、創造的な造形活動、即ち表現及び鑑賞という「つくる」活動を行っていく様子がわかります。

この創造の過程を三段階でとらえてみました。「創造の始動」、「創造の具現化」、そして「創造の展開」です。これらにははっきりとした境目はありませんが、全てが「創造の主体」である「わたし」が動き続けることで成立しています。主体が動くことと同時に外からの働きかけも加わり、創造が始まります。そして具体的な形となって表出され展開していくのです。



単に創造の成果物として作品が残されるだけでなく、新たな「わたし」へと更新され、また次の創造活動へとつながっていくことになります。これらは、少しずつの変化を見せたり大きな跳躍を見せたりします。また、前進したり後退したり、あるいは一見停滞しているような様相を見せることもあるでしょう。しかし、いずれの段階でも主体である「わたし」が、見たり感じたり考えたり（ここでは色々な様態を大きくとらえて「みる」「かんじる」「かんがえる」と表記）しているはずで、それぞれの段階のそれぞれの瞬間に「わたし」が生き、成長しているのです。それは、前節で述べているように、自己のなかに新たなスケールができ、新たな価値が創出されることにあたります。こうして自己更新がなされ、自分の可能性への気づきや自信も生まれるのです。即ち、「わたし」の成長と「つくる」という創造の営みを重ねて見ることができると考えられるのではないのでしょうか。

「つくる」ことは、わたしを「つくる」営みですし、同時に「つくる」ことでわたしが「つくられていく」ことになるでしょう。まさに成長の姿がここにあるといえるのではないのでしょうか。即ち、造形的な創造活動を繰り返すことで、「わたし」が高まり成長していくととらえるわけです。図画工作科・美術科の目的が、造形的な創造活動を通して子どもを育てることにあるという基本的本質的な理由がここにあります。

2) 創造の主体（「わたし」）

①「わたし」の存在

本書で述べようとしている「創造」について考えるとき、創造する主体は子どもです。子どもたちが創造する主体になり得るためには、大前提となる「わたし」の存在が不可欠です。創造のプロセスを考察するにあたり、まず創造が成立するための絶対条件である創造の主体である「わたし」のありようについて考える必要があるでしょう。幼稚園・保育園であれば園児、小学校なら児童、中学校なら生徒…と置き換えて考えてみます。

本来、創造とは、他の何者でもない個人、「わたし」自身の個性の発露によって成り立つはずで、換言すれば、創造は「自己目的」な営みとして立ち現れてくるということです。創造が生まれるためには、創造を担う「わたし」自身、つまり個人の存在が不可欠でしょう。しかしながら、個人の存在とは、指示やノルマで動く管理された僕（しもべ）としての一人ではなく、自ら欲し動いていく個性をもった「わたし」自身でなければなりません。他者からの指示で動いている間は、マニュアルで動く機械やシステムと同様に、統制され指示系統に隷属した作業をこなしている状態であるといえるでしょう。これでは、本来オリジナリティがあるべき創造には結びつきません。指示されたことをこなす一労働力である存在から、「もっとこうすればよい」と考え、動きを変化させるときには、他者の統制から離脱し、少なからず自らの感覚と意思で動こうとする主体があるはずで、このような主体があつてこそ、創造が始まるのです。

本書では、創造が始まる「主体」となる子どもたち自身を「わたし」と位置づけて述べていこうと思います。子どもたちには一人一人に個性と尊厳があります。子どもたち一人一人のその個性に重きをおいて、創造を担う子どもたちのひとりひとりを「わたし」という呼称で位置づけていこうと思います。「わたし」を囲むこの「」に、尊厳をもつ一人一人の私、意思と感覚を有する主体という意味合いを込めています。その「わたし」こそが創造のための大前提となるのです。創造は「わたし」な

くしては実現しないということです。では、その「わたし」の内部はどのような様相なのでしょう。

②「わたし」の内部：「みる」「かんじる」「かんがえる」

「わたし」の内部では、常に「みる」「かんじる」「かんがえる」ことが、連関しながら、まるで自動車のエンジンが絶えず回転し続けるかのように脈動しています。こうしたわたしのダイナミズムこそが、「創造の契機」そのものであり、全ての「創造」のベースとなるのです。

ここでは、内部で行われていることを「みる」「かんじる」「かんがえる」と3つの要素に分けて表記しています。「みる」とは、単に視覚的に「見る」だけではありません。「観る」「診る」なども含め、「わたし」の姿勢や心の在り方、場面などの違いによって多様な姿になります。「かんじる」も様々な感覚器官から刺激が入力された際に、「わたし」の内部で起きる反応全般を示し、これも多様な姿が想起できます。同様に「かんがえる」も、思う、考える、おもんばかりなど、「わたし」が自分の内外に向けて動こうとする意思によっていろいろな状況が考えられるでしょう。このように「わたし」のなかで行われる様々な運動については、広い解釈が可能となるよう、ここではそれぞれ平仮名表記にしています。

さらに、「わたし」の中で行われている「みる」「かんじる」「かんがえる」は、それぞれ連動するものであると考えられます。デヴィッド・ボーム³は、思考や行動を導く知覚が、行動の動機付けとなる感情や衝動とともに全体的運動の不可分の側面をもつと考えていました。これは、換言すれば動機付けとは、衝動や感情によってのみできるのではなく、知覚および思考によってもたらされるということです。このように、「わたし」の中で行われる「みる」「かんじる」「かんがえる」は、一体となって運動し、「わたし」を突き動かす動機付けをもたらし「創造の契機」となると考えられます。

③「わたし」への働きかけ

では、そうしたエンジンのように回転し続ける「わたし」であれば、内外からの働きかけや刺激によって、次の段階である「創造の始動」へと移行するのでしょうか。ここに、もう一つ「わたし」に必要な要素があるのです。それは、「動き出そう・動き続けよう」とする意思です。或は、その意思をもった主体ということになります。

子どもたちの言葉で表すとすれば、それは、「やってみたい」「よし、やろう」という意思です。エンジンは、自動車や飛行機など、動こうとする目的をもったボディに組み込まれてこそ、旅を創る乗り物となります。「わたし」の内部に、この「動き出そう・動き続けよう」とする意思をもっている、そういう能動的な運動体であることが肝要なのです。勿論、この意思は、「創造の営み」のなかでも新たに生まれたり増強されたりしていくものですが、最初の一步を踏み出す際に必要なのです。

上記の「やってみたい」「よし、やろう」という言葉で表されるような子どもの姿は、まだ他にもあるでしょう。「なぜだろう」「どうしようかな」「がんばるぞ」、そして「今度はもっとこうしたいなあ」など、子どもたちのつぶやきの中にあります。エーリッヒ・フロム⁴は創造性の条件として、次の5つをあげています。

³ デヴィット・ボーム (David Joseph Bohm, 1917 - 1992) 理論物理学、哲学、神経心理学およびマンハッタン計画に大きな影響を及ぼしたアメリカ合衆国の物理学者。

⁴ エーリッヒ・フロム (Erich Seligmann Fromm, 1900- 1980) ドイツの社会心理学、精神分析、哲学の研究者。マルクス主義とフロイトの精神分析を社会的性格論で結び付けた。

- a 疑問をもつ能力
- b 集中力
- c 「わたくし」の感覚
- d 葛藤と緊張を受け入れる力
- e 日々生まれ変わろうとする意思

この中の a, b などが子どもたちの「やってみたい!」「どうしようかな」「もっとこうしたいなあ」「がんばるぞ」にあたるのではないのでしょうか。さらに d と e は、停滞せず、自らを更新しようとする運動体としての「わたし」であると考えられます。

④幼稚園での経験から:子どもの動き続けようとする意志

本書執筆者のひとり H 氏が、以前ある幼稚園で造形活動を行った時のことです。それは、保護者とともに、厚紙の裁ち落とし(端材)を使い、いわゆる造形遊び的な導入により行った活動でした。幼稚園の子どもたちは、ぎこちない手つきであったり、確たる形ができなかつたりしても、次々に様々なことに挑戦していきました。一方で保護者たちは、はさみなど道具もうまく使い、巧みな形のを立派に完成させました。ここまではよくある情景ですが、一時を過ぎてから、子どもと大人との間に違いが歴然と現れてきたのです。それは、取り組みの姿勢、すなわち創造の主体である「わたし」の姿の違いと言えるものでした。

保護者たちは、立派な作品を完成させると、自分の子どもを楽しげに見つめたり、大人同士で談笑にふけったりという姿に移行していきました。これに対して、子どもたちはというと、作品を完成させると、「ふっふ」と微笑むが、しばらくすると、また何やらいじり始め、つくり変えたりつくり続けたりしようとするのです。大人にとって「完成」は終わりを意味するのですが、子どもたちにとって「完成」は通過点に過ぎないかのようでした。つまり、子どもたちの中には、動き続けようとする意思が、本能のような生命維持のための力のようにあるかのようでした。これに対して大人は、その「動き続けよう」とする意思是、年齢とともに減衰していくように見えました。このことから、小学校、中学校と学齢が上がるに従って、この意思を備えた主体としての「わたし」でいられるように、子どもたちに寄り添い培っていくことも必要になるだろうと H 氏は考えたとのことでした。

「創造の契機」としての主体たる「わたし」は、「みる」「かんじる」「かんがえる」が連関しながら脈動するような存在ですが、さらに、「動こう・動き続けよう」とする意思を持ち合わせた子どもでもあります。見守る側の大人、支援する側の教師の立ち位置は、そんな子どもたちの姿を培うことです。これは、おそらく「創造」の場面だけでなく、日常のあらゆる時機に必要な姿勢なのでしょう。さらに述べるなら、前述のフロムの「創造性の条件」の三つ目「わたくし」の感覚は、そんな主体である「わたし」をメタ認知できるように育てていくことでもあるといえるでしょう。こうして、今にも動き出そうとしている子どもたちに、エンジン始動の刺激とも言うべき最初のスパークが発せられるとき、「動こう・動き続けよう」としている「わたし」がいよいよ動き始めるのです。

⑤子ども(「わたし」)の身体性から

先に紹介した幼児たちが動き続けようとする「わたし」というあり様は、「みる」「かんじる」「かんがえる」が連関しながら脈動するような存在です。そのような存在足るためには、「わたし」が身体性を伴

って存在しているのだ、という実感が必要になります。私たちは幼い頃、世界に対して身体全体を通して関わることでそれを了解し、そして自分の存在を了解していました。そこには「からだの記憶」とでも言うべき身体性が不可欠です。こうしたからだの記憶としての身体性が、「わたし」の「みる」「かんじる」「かんがえる」という連動的脈動に対して根源的に作用していると考えられるでしょう。

例えばネパールでは、大事な話しはぐっと手を握り合っているそうです。たとえそれが泥棒と彼を捕まえに来た警官であっても、です。この例でもわかるように、身体性とは〈からだを使っている状態〉のことを指しているわけではありません。自分が生きるために、そして他(者)と切実に関わるために〈からだをそうなるように作動させている状態〉のことなのです。言い換えれば、〈からだを動かすこと〉ではなく、〈感じようとして自然にからだが作動するようになること〉なのです。

この身体性は、「原体験」といたく結び付いています。「原体験」とは、その人の考え方、価値観をつくるといわれています。本書執筆者の一人の氏は、次のようなエピソードを語っています。彼の少年期は外遊び中心の生活でした。特に彼の記憶に残っているのは、当時、町の随所に見られた空き地や原っぱでの「秘密基地づくり」でした。木の幹の割れ方が具合のいい大木の根元に、同級生3人とつくったものだったそうです。実は以前誰かが同じように秘密基地をつくり、その後は放置されていたようで、おそらくそこは何人もの子どもたちによって受け継がれてきたスペースだったとのこと。かくしてよい場所を見つけた彼らは、より過ごしやすくするためには何が必要かを考え、話し合ったそうです。そして捨てられていた傘を組んでひさしをつくったり、持ち込んだ駄菓子を食べるための机や椅子を、これまた近くにある廃棄物集積場から運び込んだりしたそうです。また、自宅からこっそり布団を持ってきて昼寝もしたとのことでした。ここで過ごす時間は、藪蚊に刺されたり、屋根が壊れやすかったりして苦勞も多かったらしいですが、とても魅力的だったことを彼は強く記憶しているのです。周囲を支配していた土の匂いや湿気、そして夕暮れになるとカーテンを下ろしたように空間を包み込んでいった薄闇の紫色は、今もなお彼の記憶に鮮明に残っていると氏は語っていました。

こうした遊びは、自分がそうせざるを得ない衝動に駆られる〈身体性に基づく感覚〉〈実体験〉に基づくものであり、そうした類の体験は人の心に強く印象づけられているのではないのでしょうか。さらにそれらの印象は、「わたし」のなかの「みる」「かんじる」「かんがえる」の連動を形づくる土台となっていると考えられます。

つまり前述した類の人の幼少期の体験は、いわば「原体験」と呼べるものであり、その体験に関わる環境は、まさにその人にとっての「原風景」なのです。子どもの遊び空間を研究・開発する仙田満⁵は、今の子どもたちには大人の干渉を受けない〈空間・時間〉がほとんど残されておらず、このことは子どもの自立心を育む土壌を失うことを意味しており、緊急に改善を要することだと警鐘を鳴らしています。すなわち、子どもの「原体験・原風景」の喪失をそれは意味します。それゆえ、現代においては、学校内外で、子どもが「原体験・原風景」に出会う機会を保障していくことが必要であり、ここにおいて「身体性」を発揮する機会をつくりだすこと、すなわち創造の契機をつくりだすことが肝要であるといえるでしょう。先述したように、創造の主体である「わたし」の内部では、常に「みる」「かんじる」「かんがえる」ことが、まるでエンジンが絶え

⁵ 仙田満（せんだ みつる：1941年～）建築家（東京工業大学工学博士）、環境デザイナー。東京工業大学名誉教授。株式会社環境デザイン研究所会長（創設者）。専門は、建築学・環境デザイン。

ず回転し続けるかのように脈動しています。こうした存在としての「わたし」は、身体性を通じた世界との切実な結び付きが契機となって、創造性を発揮することにつながっていくのです。

3) 創造の3つの過程

私たちが創造活動をするとき、その過程はどのようでしょうか。彫刻を専門とする本書執筆者の一人H氏は、自らの制作を振り返りながら、その過程を次のように考えています。

彼は現在、彫刻に自らの表現方法を見出しています。彼はかつて、制作の主題として「船」を設定したことがあるとのこと。その理由は、彼自身の故郷に海が無く、幼少期から、海、船、水平線などに憧れをもっていたことに加え、少年時代に目撃した「トラックで運ばれていく船」の強烈な記憶と印象にあるといいます。陸上に行く船、それはとてもシュールな風景イメージです。自分自身の人生の不安や未来を彫刻の形で表現しようと考えていたとき、彼はこの記憶を鮮明に思い出し、彫刻のテーマにしたのでした。この瞬間は、現在から過去まで潜在的に蓄えられてきた記憶がよみがえり、これをテーマに彫刻をつくろうとイメージがわき始めた瞬間であり、まさにこの瞬間こそ「創造の始動」ととらえることができるでしょう。このイメージは、船という形と「私はどこから来てどこに行くのか」という人生観を重ねたビジョンとなって、立体へと変貌していったのでした。

この「創造の始動」において着想されたビジョンを、具体的なかたちとして実現していく「創造の具現化」の段階が次に続きます。この段階は、材料や技法をあれこれ考えて選択し、試行錯誤していく過程です。H氏はこのビジョンを実現するために、寄木技法で彫刻をつくることを試行していました。しかし彼は、新たに購入する材木ではなく、解体された建築物などの廃木材を用いることにしたのです。人々が生活したり使用したりした痕跡が残る廃材には、人生の移ろい漂う雰囲気がかかります。均質な材料ではないから、どの部分をどのように見せながら使うか、その都度材料と対話しながらの制作になったようです。ビジョンを具体化させる際に、たまたまアトリエの隅にあった廃木材が目に入ったことでイメージが一気にまとまったとのこと、それは一見偶然のように感じられますが、そういう受け止め方、考え方ができたのは、「創造の主体」である「わたし」の内部で、「みる」「感じる」「かんがえる」というサイクルが、絶え間なく生じていたからでしょう。

さて、H氏のこの仕事は当初は船らしさを彫刻の形に色濃く反映させていたようですが、次第に抽象的な形になり、現在では、板状、柱状な木へと単純化されてきているようです。また、材料も廃木材の使用から、丸太原木からの制作へと移行してきたとのこと。さらに彫刻を単体で完成させるのではなく、板状の彫刻、柱状の彫刻が集合或いは点在するよう配置を試みることで、周りの風景との関係、環境との応答など、新たな段階へと移ったという実感があると彼は語っています。この「創造の具現化」の段階を経て、彼は自分自身の彫刻に対する考え方や姿勢、制作に変化と展開がもたらされ、自己更新がなされつつある実感を得ていると語っています。こうして「創造の展開」という過程を経て、再び彼は新たな制作を続けているといえるでしょう。

H氏自身の彫刻制作の過程を、前述の「創造の営み」の3つの段階と重ねて考えてみました。ここでもう一度それを整理してみましょう。この過程の3つの段階は、相似形として子どもたちの創造の過程にも当てはまるはずだと考えるからです。創造の過程は、以下のように3つの段階にまとめられるでしょう。

- ① **創造の始動**：創造が生まれるための前提は、言うまでもなく創造の主体である「わたし」の存在です。「わたし」の内部では、常に「みる」「かんじる」「かんがえる」という一連のサイクルが、相関しながら、まるでエンジンが絶えず回転し続けるかのように脈動しています。こうしたダイナミックな「わたし」が、全ての「創造」のベースとなり、契機となることは言うまでもありません。内部からの願いや欲求と、外部からの刺激が接触するとき、スパークが起きて創造が始まるのです。脈動する「わたし」自身の内側、あるいは外側からの刺激がきっかけとなって、「わたし」のなかに気づきが生じ、まずイメージが着想されます。それがビジョンとなり、「わたし」が「創造」に向かって動きはじめるのです。それはまさに「創造」のスタートといえます。
- ② **創造の具現化**：創造の具現化とは、ビジョンを具体的なかたちに「あらわす」ことです。あらわすこと、そしてあらわされたものを常に「ふりかえる」ことの繰り返しが、創造の具現化のプロセスといえます。その繰り返しとは、試行錯誤を意味します。この試行錯誤を通して、「わたし」の「みる」「かんじる」「かんがえる」活動は常に刺激され、やがて「あっ、これだ!」「こんなものができちゃった!」という驚きを伴う発見のときがやってくるのです。その発見とは、言い換えれば、新たな「自己構築」あるいは「自己更新」といえるでしょう。創造の最も重要な意味は、ここにこそあるのです。この「わたし」の更新とは、「みる」「かんじる」「かんがえる」力、つまり知覚力・感応力・思考力の成長と言い換えることもできます。
- ③ **創造の展開**：自己構築・自己更新された「わたし」がベースとなって、新たな創造へと向かうことになります。そのプロセスの末に、更なる自己構築・自己更新がもたらされ、わたしはますますその質を変容させ成長させていくことになります。

以上のように、創造とは「みる」「かんじる」「かんがえる」を常に繰り返している「わたし」が、外的・内的な契機によって、ある「気づき」を得ることで発動します。それは漠としたイメージの着想ともいえるでしょう。そうしたイメージが、やがてはっきりとしたビジョンとなり、かたちを伴って具現化していく過程において、表すことと振り返ることの往還、つまり試行錯誤が絶えず生じ、その結果新たな自己の構築や更新へと至ることに、創造の意味があるとまとめることができるでしょう。

以上の一連の創造の流れは、回転しながら上昇していくスパイラルなイメージとして表されると考えます。こうして、創造の営みが豊かになることによって、「わたし」が更新されていくのです。つまり、それこそが子どもたちの創造的な成長であるといえるでしょう。それは、単に図画工作や美術の力、「造形」の力にとどまるのではなく、あらゆる生きる力へと活かされていくはずで

以下創造のそれぞれの段階について更に詳しく述べていくことにしましょう。

【大学における授業実践例1】

● 「彫刻Ⅰ・Ⅱ」（学部1・2年生向け必修授業）

本授業は、美術専攻学生の彫刻領域における必修授業です。本授業で大切にしているのは、「彫刻とは何か」を考えることと、「彫刻はどう広がっていくか（広がっているか）」を実感を通して学ぶこと、そして「彫刻を展開する上で必要な基本的技能」を身につけることです。学生が教職に就き、生徒の前で「美術」を語り、授業で「彫刻」領域の内容を扱うとき、どのような彫刻観をもっているべきでしょうか。必要なのは、教師（＝学生自身）が彫刻の可能性を具体的に語るができることです。その支えになるのが、「創造の始動」における具体的な手応えを体験することです。「創造の始動」では、外界と自己が会合するときに刺激を得たり、内発的な動機が生まれたりします。そして、「みる」「かんじる」「かんがえる」を繰り返す自己が、「探す」「選ぶ」「触れる」、そして「つくる」というように動き始め、動き続けていきます。「彫刻」に関する必修の授業は、単に「つくりかたを教わる」「彫刻の知識を得る」といった授業ではなく、こうした「創造の始動」における「わたし」の動きを実感できるものでなければならぬと考えています。

「彫刻Ⅰ」では、「彫刻とは何か」考え実感するために、「素材を生かす」ことを念頭に、多様な素材による彫刻～立体造形のあり方を学びます。具体的には、「木片（わりばし等）を用いたインスタレーション」、「段ボールを用いた彫刻」、「実材（木、石膏原石等）を用いた彫造」、「粘土を用いた塑造」などを体験できるようにしています。どれも、新たな素材と出会い、見たり、触れたり、考えたりして、「この



材料でどんなことができるだろうか」、「私はどのような形にしていこうか」と自ら決めていきます。この学びは、いわば小学校図画工作の「造形遊び」で子どもたちが見せる活動の姿と重なります。この制作体験を通じた学びは、小学生や中学生が図画工作・美術の授業のなかで出会う素材や題材を通しての学びと本質的に同じになります。学生自身は、教師としての自分と、児童生徒としての自分

を同時に感じながら「彫刻」と対峙していくのです。また、「彫刻はどう広がっていくか」または「既にどのように広がっているだろうか」ということを幅広く感じ取るために、学生一人一人



が街角で自ら見つけた「彫刻」を取材し発表し合う機会を授業の中に位置づけています。それは所謂「作品」だけでなく、公園の遊具や看板、オブジェなどを学生同士が紹介し合い、「これは彫刻か？」との問題意識をもって自問、批評していくようになります。

「彫刻Ⅱ」では、彫刻の可能性を自ら広げ、教職に就いたときに生徒にヒントとして適切な指導が与えられるように「彫刻を展開する上で必要な基本的技能」を習得する機会を設けています。とはいえ、彫刻の技能も幅広いものです。なかなか全てを網羅できませんが、「石膏取り」を一つのポイントとして位置づけ、「石膏像」の制作と「注型」の技法によるプラスチック彫刻の制作を体験するようにしています。これも「創造の始動」を助けるものです。石膏取りの技能の基礎を身につけていることで、形の実現、彫刻制作の可能性を自ら広げていくことができるという自信と意欲をもって、「彫刻」の必修授業を終えて欲しいと願っているのです。

群馬大学 林 耕史

第3章 創造の始動

1. 題材に求められる役割－創造性育成の観点から

本書では、創造という活動そのもの、つまり「創造の始動」「創造の具現化」「創造の展開」という創造の過程を繰り返し行うことによって「創造性」が育まれるという考え方に基づいて、図画工作科・美術科の教科内容をとらえるべきであると、これまで述べてきました。「わたし」の中で「みる」「かんじる」「かんがえる」という運動サイクルが常に生じていることは前述の通りですが、図画工作科・美術科は、この「みる」「かんじる」「かんがえる」という運動を、創造的活動によって活発化させることによって創造性を育むこと、つまり創造的造形活動を繰り返しおこなうことによって、「創造」を体得させる教科であるといえます。さらにいえば、「造形遊び」「表したいものを絵や立体、工作で表す」であれ、「絵画」「彫刻」「デザイン」「工芸」といった表現（活動）であれ、あるいは鑑賞という活動でさえも、基本的に創造性の育成という意味においては、同質の活動であるにとらえられます。

つまり、本来の創造とは、従来の領域区分に基づく専門性に立脚したものではないといえるでしょう。かつて「映像メディア表現」が学習指導要領に新たに加えられたように、表現領域の枠組みは絶えず変化しています。しかし、たとえ変化がどのようなものであっても、「創造性を育む」という教科の根幹が揺らぐものではありません。重要なことは、それが創造的活動であるか否かということなのです。

図画工作科・美術科における「題材」についても、同様に考える必要があるでしょう。題材にはそれぞれの活動・目的が示されていますが、その基底にある理念は、創造性を育成するということが根幹であることを見失ってはなりません。

2. 題材の役割

1) 題材とは何か

創造は外界と自己とが会う時、つまり外界からの何らかのはたらきかけによってわたし自身の中で気づき（スパーク）がおこることによって発動することは、既に述べました。図画工作科・美術科の授業では、教師は「題材」を活用しながら、児童・生徒の「みる」「かんじる」「かんがえる」活動を刺激し、子どもの興味・関心を生じさせます。それによって、子どもの学習への意欲を高めていくのです。学習に対する意欲とは、新しい事象に出会う興味・関心といってよいものであり、子どもが主体的に外界の事象と向き合い、関わり合う意思そのものであるといえます。教師、友だち、教室、学校などの外からの刺激、それに呼応する自分の内側から沸き起こる感覚の変化や興味・関心、そうした内と外が出会う結節点が、いわば創造の起点といえるでしょう。

創造への意欲を喚起する契機として、「題材」は極めて重要な役割を果たしていることは言うまでもありません。ここで確認しなければならないことは、図画工作科・美術科の題材の目的が、「描くこと」や「作ること」によって表現上の完成を目指すことではないということです。描いたり作ったりする

表現活動はあくまで「手段」であり、題材の最終的な目的は「創造性を育むこと」に収斂しなければなりません。つまり、創造的活動の過程そのものが目的となるように題材は設定されなければならないといえるでしょう。教科内容を考える上で、「どのように」創造性を育むのかという視点は欠かせません。題材設定には「創造性を育む」ための具体的な方法が設定されなければならないといえます。

2) 教科書題材から考える

図画工作科・美術科で使用される教科書は、長年の積み重ねによって、この教科に求められる説得力のある教科内容が構築されていると考えてよいでしょう。「創造性を育む」という観点でこれまでの教科書題材を捉えた場合、その内容は「創造性を育成する」という目的と整合しているはずですが、それらの題材設定の根拠のほとんどが経験論に支えられてきたことも事実です。つまり「創造性を育む」という概念が基底にあるとしても、「どのように」創造性を育むのか、あるいは「どのように」創造性を育むことに題材が寄与できるのかという教科としての全体のビジョンや、学齢と教育内容の相関構造などが十分に検討されてきているとはいえないのではないのでしょうか。このことが、現場教員、とりわけ美術を十分に学んでこなかった小学校教員のなかで、「何を教えてよいのかわからない」「評価の方法がわからない」といった声が多々上がる原因であり、目に見える作品という成果を得るために、「〇〇式」という類の描画表現方法に依拠した画一的な指導が流布されてしまう原因であるとも考えられます。そもそもの図画工作科・美術科における教科内容の細部を考える前に、全体を支える教科の目的と題材との関係を明確に説明することが求められてきたにもかかわらず、それがなされてこなかったといえるでしょう。

本書では、本教科において「創造性を育む」ということを如何に実現できるかについて、創造の過程、つまり「創造の始動」「創造の具現化」「創造の展開」という各段階を分節してそれぞれを詳説しています。その手立てとして、現行（2013年時）の図画工作科・美術科の教科書にみられる題材を例にあげ、その内容を創造過程の各段階と重ね合わせながら、その題材が創造性育成の何を目指し、どのような教育内容を含有する必要があるのかについて、具体的かつ平明に説明を試みていきたいと思えます。結果的にそれが図画工作科・美術科の教科内容を説明することになると考えるからです。

題材それぞれが創造的な活動であるとするならば、その中には創造の営みにおける始動・具現・展開という各段階は必ず含まれていると考えます。一方で、題材それぞれには、創造過程のある一つの段階に力点を置いた教育のねらいを読み取ることも可能です。つまり、教科書で扱われる題材には、それぞれが創造の営みのすべての段階を含んでいながらも、ある段階に特に重心を置いたねらいが与えられていると考えられます。そのことをきちんと把握することが大切だと考えます。このことについて、これから更に詳しく見ていきたいと思えます。

3. 「観察」の大切さー外界との出会いから

1) 漠然とした気配から

創造の契機としての私の内なる「気づき」は、その初期段階では漠然とした気配のようなものだと捉えるとわかり易いでしょう。例えば、私たちは景色をみるときに、漠然とみているときと意識してみ

ているときでは、みえるものが異なるのではないのでしょうか。同じ景色をみても意識するものが違えば、記憶に残る景色も異なるものとなるでしょう。何かに気づいたことで生じる興味関心は、当初は漠然としており、それが何なのか判然としない状態であるといえます。この状態がやがて、何かを知りたい、探りたいという欲求となっていくのです。それこそが創造の始動であり、まさに創造エンジンが点火された状態に喩えることができます。

ある風景を目にして「キレイ」だと感じたとき、それは外からの刺激（風景）によって、「みる」「かんじる」活動が「わたし」の内部に生じていることとなります。つまり、風景との出会いによって自身のなかの「みる」「かんじる」が刺激を受け、「キレイ」という気づきが生じているといえます。ただ、先に述べたように、この気づきは漠然としたものです。この段階で、「何故キレイだと思うのだろうか」「どこに魅かれたのだろうか」と「かんがえる」ことで、風景を更によく「みる」という行動が生じることとなります。この「よくみる」ことが創造を始動させることになるのです。例えば、題材が「風景をみる」ことに設定されている場合、教師は子どもの「なぜキレイと思うのか」「何に魅かれているのか」といった思考を、子どもたちから引き出す役割を担う必要があります。風景を描くという活動の裏側で起こる子どもたちの創造活動を活発化させていくことが必要であり、まさにそれは創造エンジンの導火線に火をつけることに喩えられます。

2) 個性の源泉としての「みる」「かんじる」「かんがえる」

人は生まれた瞬間から、自分の外側にある情報、つまり眼に見えるもの・聴こえる音・手で触れる肌触りや固さ・舐めて感じる味など、様々なものを感受しながら成長していきます。ある時から外界と自分との境界を認識し、主体的に外界を捉えることをはじめ、自己（わたし自身）を確立すると考えられるのです。その捉え方は十人十色であり、いわゆる個性の差異は、感性（感じ方）の差異によってもたらされるものではないかと考えられます。創造性もこれと同様に、多様な「みる」「かんじる」「かんがえる」活動が引き起こされることによって、やがて個性がかたちづくられ、その人にしかない独自の創造につながるのではないかと考えられます。

図画工作科・美術科が「創造性を育む」ことを目的とするならば、当然「わたし」と「外界」の様々な出会いの場をつくり出すことが、教科の内容において最初に求められることは明かです。この「外界との出会い」が、創造の営みにおける初段であるとするならば、その「質」は極めて重要です。その質とは、子ども一人一人が自由に感性をはたらかせることが出来ているかどうか、ということであり、多様性を認め、子どもの感性が決して画一的なものにならないようにすることを忘れてはなりません。図画工作科・美術科では、この外界とわたし自身の出会いを、繰り返し行っているといっても過言ではありません。年齢に応じてその対象は変化していきます、が、重要なことは「わたし自身」がそこに何を見、何を感じ、何を考えるのか。まさに「みる」「かんじる」「かんがえる」を繰り返し発現させることが、この教科の根幹にあるのです。

これまでの教科書を俯瞰してみると、題材の多くは、外界との出会いを起点としていることが分かります。とりわけ図画工作、なかでも小学校低学年においては、その殆どが外界を注視したり、新たな素材とのふれあいが企図されています。これらの活動は、総じて「観察」といっても差し支えないでしょう。

【大学における授業実践例2】

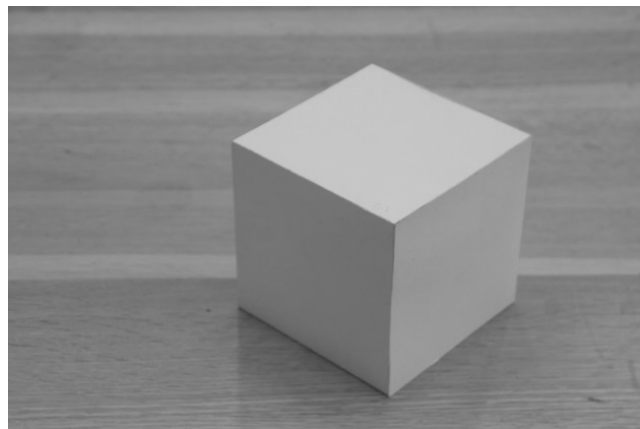
● 「立体基礎実技」(学部1年生向け必修授業)

立体基礎実技は、合板を用いて13cmの立方体を作り、樹脂系の塗料で着色、表面を磨き上げ、鏡面にまで研ぎだすことを課題としています。授業では、基本的な木工と塗装の技術と、紙ヤスリを用いて平滑な面を作る技術を体験的に学修していきますが、何より重視することは磨きの行程です。磨きは、目の粗いヤスリから徐々に目の細かいヤスリへタイミング良く使い分けていかなければ、平滑な面を作ることができません。受講生は、当初その判断ができず波打ったり、細かな傷が消えなかったりしますが、試行錯誤を繰り返しながら次第にそのコツをつかんでいきます。

授業のまとめで学生たちは、各々自身の不十分な点を述べますが、授業の狙いは別のところにおいています。この授業を通じて学生に身付けてほしい力

は、自身が作った平面が、平滑であるか、細かな傷はないか、といったことを見極める厳しい眼差しであり、完璧な精度を出すには途方もない時間と確かな技術がなければ成し得ないという事実を実感するところにあること説明します。美術教育に携わる者にとって眼前の事象を見極める眼とその姿勢を育てることは、超絶技巧を身に付けるよりも大切であるということを伝え、確かにその眼が育ちつつあることを告げて授業を終えます。

つまりこの授業は「創造の始動」の根幹である「みる」という行為が、漠然と眺めるから、見る、注視する、観察するといった様々な「みる」に変化するという事を体験する機会として位置づけているのです。



埼玉大学 石上 城行

3) 「観察」という活動

日本語では「みる」という語に幾つかの漢字が当てられています。「見る」「観る」「視る」などです。「見る」は知覚を、「観る」は見物することを、「視る」は調査することを、それぞれ含意しています。外からの刺激によって気づきを得、それが創造の契機となるのです。この気づきを基に、改めて対象を見直すことは、まさしく「観る」状態だといえるでしょう。そして、自分が対象をキレイだと感じたとすれば、それは「何故か」「どこにか」「どうしてか」などと「かんがえ」ながらみる行為は、対象を注意深く「視る」状態だといえるのです。対象の観察を繰り返すことは、この「みる」「かんじる」を繰り返すことでもある。「かんがえ」ながら視ることで、着眼点が変わっていくことになります。つまり、それは「みる」「かんじる」が変化している証であり、この変化は具体的には以下のような変化であるといえます。

1. 風景と出会い「キレイ」だと感じた→「みる」「かんじる」対象を知覚した＝「見る」
2. 何故キレイだと感じたのだろうか→「かんがえる」
3. 風景を見直す→「みる」「かんじる」「かんがえる」→意識してみる＝見物「観る」
4. 色がキレイだ、光がキレイだ、形がキレイだ…etc→注意深くみている＝「視る」

1の時点では、出会った風景が「キレイ」だと漠然と感じていたのが、3の時点で「かんがえる」が加わることで、4の段階に至ります。そして、4の段階では色や光、形などといった要素に着目して「キレイ」という感覚が導かれていくのです。この「キレイ」は1の時点のそれとは異なるものです。漠然と知覚した対象に、「かんがる」を加えながら「みる」ことで得た「キレイ」であり、同時に形や色といった造形要素に着目したことによって得た「気づき」がそこにはあるからです。

さらに4の段階で注目した要素に「かんがえる」が加われば、色の組み合わせ、陰影、形態などに意識が向かうことになります。そうすることで、造形要素相互の関係が自身の感覚を刺激していることを理解することにつながり、その反復は自身の造形的趣向性を知ることにもつながっていくのです。つまり、「自身を知る」ことにつながっていくと言い換えられるでしょう。対象を観察することを繰り返すことは、実は自分の意識や認識、造形的趣向性それ自体を観察することと同義になっていき、それらに対して自覚的になっていくプロセスでもあるのです。「みる」「かんじる」「かんがえる」の連鎖は、確認したいという欲求と、確認の結果得られる「気づき」に支えられており、自身への考察を深めるものなのです。外からの刺激によって気づきが生じ、「みる」「かんじる」「かんがえる」の連鎖が発生することで、創造が始動されるのです。つまり上記のような広義の「観察」という活動が、創造の始動には欠かせないことになります。

4) 内と外からの刺激

「動こう」あるいは「動き続けよう」とする意思を持ち合わせた子ども（主体）が、外からの刺激を受けることによって、その子どもの内なる「みる」「かんじる」「かんがえる」のサイクルが発動され、次に改めて対象を意志的・自覚的に「みる」「かんじる」「かんがえる」サイクルが再度発生していく過程については、先に述べたとおりです。ところで、芸術家がつくった作品の主題や対象をモチーフ（motif

【仏】、motive【英】）ということがありますが、この単語には「主題」の他に「動機」の意味があります。“motivation【仏、英】”は「動機づけ」の意です。外からの刺激が「みる」「かんじる」「かんがえる」のサイクルを動かすことは、対象（モチーフ）から動機づけ（モチベーション）が発生したと捉えることができます。つまり、外からの刺激と内からの動機は表裏の関係にあるとみることができるのです。しかし、外からの刺激によって生じる「わたし」の気付きは、機械論的な反応ではありません。「みる」「かんじる」「かんがえる」の往還のなかで得たイメージ、それは漠然としたものです。

往還を経て内面に発生したイメージを、主体である「わたし」が外部にアウトプットしていくこと、つまり外的な何かを通してそのイメージを実現していこうとする力学こそが、創造を始動させる原動力となるのです。外部に働きかけるには、言語や紙、鉛筆、絵の具、粘土など、何かしらの媒介が必要になります。その媒介物＝媒体（メディア）が造形と結びついたとき、漠としたイメージは志向性を伴った「ビジョン」となるのです。このビジョンは「内からの刺激」とみることができます。自身の内で生じたビジョンを外部的な何かしらのかたちを通して確認したいという欲求が、創造を発動させる動機となります。観察を通した外からの入力（インプット）が、「わたし」のなかで質的な変化を生じたとき、内からの出力（アウトプット）に転換するのだといえるでしょう。

外からの刺激が内からの刺激へと変質し、その刺激から外に何かしらを表出しようとする力、つまり創造を始動させる力が発生するプロセスについて述べましたが、他方で内から始まる創造もあります。何かを思ったり考えたりすること、つまり、想起することでスパークが起こり、「みる」「かんじる」「かんがえる」のサイクルが駆動する場合があります。これは外部を認識することが出発点ではなく、自己の内部の変化それ自体を認識することで生じる気付きであるため、この場合の「みる」「かんじる」「かんがえる」は内省的な意味を持ちます。思ったことや感じたことが「みる」「かんじる」の対象になり、それらについて改めて「かんがえる」ことで、当初思ったことや感じたことに変化が生じていることに気付くことによって、創造のスパークが起きるのです。

5) なにが創造を始動させるのか－観察の対象

①循環する「出会い」「蓄積」「創造」

子どもにとって外界は新鮮な出会いで溢れています。曇りのない目で外界をとらえ、四六時中感性をはたらかせながら、何かをみて、かんじて、かんがえて過ごすのです。様々な事象との出会いは記憶として堆積され、それによって個性が形成されていくことは前述の通りです。記憶の堆積は、経験という自分の「引き出し」に保管されます。そうした記憶は、いつの日か何かのきっかけで創造活動に作用・寄与することになるでしょう。出会い、蓄積、創造は相互に循環しているのです。何かとの出会いによって創造は始動しますが、それに加えて、出会いの蓄積によって構築された「引き出し」と結びつくことでも、創造活動は始動するのです。つまり「出会い」は、創造活動において二重の意味で重要なはたらきがあるといえるでしょう。

子どもにとって創造活動にまず必要なことは、この「引き出し」を増やすことです。外界の様々な事象に対して、自由に感性をはたらかせて観察を重ねる活動が繰り返されます。それは、活動を通して感性というアンテナを鋭敏に研ぎすましているとも考えることも出来ます。学齢が低い子どもについては、目に映る全ての身近な外界がその対象となるでしょう。

【 大学における授業実践例 3】

● 「彩画Ⅰ」(学部1年生向け必修授業)

多くの学生はモチーフを固有色で描こうとしますが、色味を見出すことや感じた色彩であらわすことに抵抗を感じます。これらは、見出したり感じたりすることを特別なことと捉えていることに起因していると思われます。学部1年生の必修授業である本授業では、導入の段階でその意識をほぐします。具体的には、具体物の色彩に関する質問を行って得られた回答と実物との違いを調べる活動や一枚の落葉から多くの色を見つける活動などを通し、対象に関する固有色の概念を崩します。また、感情や触感、オノマトペなどから連想する色やカタチをドローイングとして描く演習を経て、風向きや湿度、温

度などが変わる“変化する場所”を探します。そして、その場所で得た感情や感触の変化をドローイングとして描く演習をおこなっています。

既成概念を疑い、抽象的なものを抽象的(ある意味では具体的に)に表出する活動、外的内的変化を意識して表出(≒表現)する活動を段階的に行うことで、「創造の始動」に先立つ学習者自身の「みる」「かんじる」「かんがえる」、つまり「創造の契機」を刺激して自覚できるのではないかと考えます。同時に、見出したり感じたりすることは日常的な感覚だということを意識できると考えています。



群馬大学 喜多村 徹雄

【大学における授業実践例4】

●「視覚伝達デザイン」(学部3年生向け選択授業)

通常のデザイン領域でおこなわれる課題は、何かの目的を設定し、対象を分析し、それを果たす有効な機能は如何なるものか、そのためにはどのような手段を用いるべきかなどといった、因果関係を明らかにしながら、論理的思考を積み上げていくプロセスを踏むことが常道といえます。しかし、本授業(前期)でおこなう「ポスター」制作は目的を最初に設定することをしません。課題の導入は、自身が気に入ったものや、心を動かされたことを100枚~200枚程度の写真を撮影してくることから始めます。それを持ち寄り受講者全員で相互鑑賞をおこないながら撮影者の“その人ならではの”視点や、嗜好性、

ものの見方などをあぶり出していきます。それを数回繰り返しながら、最終的に制作者本人が“自分自身が持つまなざし”を見出し、自覚化することを目指します。結果的にそれらが社会の中で見落とされている事柄に向ける特異な視点である場合や、他者が知る事柄のないその人の意外な趣味嗜好が明らかになることもあります。それらを他者に伝えることがポスター制作の目的となります。ここでは「如何に伝えるか」ではなく、「何を伝えるか」ということが、視覚伝達デザインのそもそもの課題であることを実感し、同時にそれは“自らのまなざし”を表明することに他ならないことを学びます。



1.収集した写真



2.ディスカッションを経て選択した写真



3.島根県の祭りのポスター

埼玉大学 高須賀 昌志

②外界の事象を観察する

たとえば両親、兄妹、先生、友だち、通学路、学校の周囲に見られる自然、家の中にある様々な事物等々、それらをあらためて感性をはたらかせ観察することは、図画工作科の導入ともいえる題材です。例えば現在(2013年現在)使用されている小学校の図画工作の教科書に登場する題材「どろんこわあい」(図1)「おなじだけどみんなちがう」(図2)「土ってきもちいい」(図3)「ほわほわむくむく」(図4)「ちきゅうからのおくりもの」(図5)などは、表現活動というより体験活動と捉えられます。これらはまさに創造の始動に位置づくと同時に、体験という引き出しを増やす活動でもあります。子どもは四六時中自分のなかの引き出しを増やす活動をしています。外界に向けるまなざしを多様なものとし、子どもたちが今まで気づかなかった「視点」を獲得できるように仕向けていくことが、図画工作科の教科書題材の役割です。これらの題材を通して教師は、子どもの活動の中にある気づきに注視し、それが拡張していくよう支援することが求められるのです。



図1 「どろんこわあい」『図画工作1・2』東京書籍



図2 「おなじだけどみんなちがう」『図画工作1・2』東京書籍



図3 「しぜんとなかよし」『図画工作1・2上』開隆堂



図4 「土ってきもちいい」「ほわほわむくむく」『図画工作1・2下』開隆堂



図5 「ちぎゅうからのおくりもの」『図画工作1・2下』開隆堂

③心の動きをみつめる

次に、体験を通して得られた心の動きをあらゆる段階に移行していきます。教科書題材「わっ！すごいな」(図6)「見つめて感じて」(図7)などは、「みる」「かんじる」という行為と感性の連動を促す題材だといえるでしょう。事象を観察し、その観察を通して生じる自分の心の動きをもまた観察する、という二重の構造がここにはあります。感性をはたらかせて様々な事象を観察し、そのなかから心が動かされたものを選択するという段階が加わるのです。これはインプットされた多様な情報から、自分にとって何が一番重要であるかを峻別する行為です。それは創造活動において必要不可欠な過程です。題材「わっ！すごいな」では、「何を描く対象として選んだのか」が、また題材「見つめて感じて」では「なぜ表したいと考えたのか」などという表現活動の起点にある子どもの心の動きが重要なのです。そうした視点に立ったうえで、教師の眼差しは子どもの活動それ自体に向けられなければならないのであって、決して表現された結果に向けられるものであってはなりません。



図6 「わっ！すごいな」『図画工作1・2下』日本文教出版



図7 「見つめて感じて」『図画工作3・4』東京書籍

④素材と関わる一造形遊び

造形遊びとは、身近にある素材・材料に関わり、その色や形、材質などの特徴から自由に発想し、自分の考えを自在にはたかせ思いのままに進める造形活動をいいます。造形遊びの対象となるのは、子どもたちを取り巻くまさに身近な外界です。1で述べた外界の事象の観察と同様に、造形遊びには「みる」ことだけでは得られない多様な情報がインプットできる可能性に満ちています。つまり、「行

為」自体には、特に素材や材料と触れ合うこと等、「触覚」を通じて得られる情報が豊富にあるのです。子どもたちが自らの感性をはたらかせることを自然に促す要素に溢れているのです（図8～図11）。



図8 「しんぶんしてあそぼう」
『図画工作1・2』東京書籍



図9 「どうぶつむらのピクニック」
『図画工作1・2上』開隆堂



図10 「てでさわってかくのきもちいい!」
『図画工作1・2上』開隆堂



図11 「だんボールのへんしん」
『図画工作3・4上』日本文教出版

【大学における授業実践例5】

● 「絵画研究A」(学部3年生向け選択授業)

本授業では「ドローイング」を取り上げます。日々ドローイングを行うこと、つまり“あらかず”ことを繰り返し継続することによって、学生自身の深層に潜む性格や特質を主体的に発見することが可能ではないかと考えます。つまり「表現」の蓄積を通して、自分自身がこれまで気づけなかった新たな側面に出会う体験を喚起することになるのです。具体的には、日々のドローイングを課題とし、毎回の授業時に一週間分のドローイングを介して教師及び他の受講生と話し合うことで授業は進められます。

「創造の具現化」のプロセスそれ自体に常に自覚的になることを促すのです。それを更に効果的に促進する方策として、毎回描くドローイングの画像記録と授業感想を SNS(facebook)に設けられた本授業サイトにアップすることも課題としています。SNSの活用によって、授業だけではなく授業外でも自作を振り返って考えることができ、それと同時に他者の感想や意見も自由に閲覧できたりそこに感想を記述することも出来るので、自他コミュニケーションもまたそこで活性化されることとなります。



SNS (facebook) 上での学生間のやり取りの一例



ドローイングを介した対話の様子



第4章 創造の具現化：あらわすこと

1. 図画工作科・美術科における「創造の具現化」：「あらわすこと」の意味

図画工作科・美術科における教科の特質は、子どもの思いや気づきなどを、造形という具体的なかたちに具現化する、つまり「あらわす」ことにあることはいうまでもありません。前述したように、子どもたちは、体全体の感覚を通してこの世界と関わることで、その刺激に触発されて何らかの心の動き、つまり「思い」や「気づき」を常に獲得しています。世界と自分自身との常なる親密な関わり合いのなかから得られるこうした心の動きは、「あらわすこと」によって更に確かなものとなり、そこに新たな発見を獲得することが可能となります。「あらわすこと」は多種多様です。図画工作科・美術科における「あらわすこと」とは、色・形・材料等のいわゆる造形的要素を組み合わせたり、取捨選択したり、あるいは統合したりしながら、外界との関わりで得た思いや気づきを、造形へと昇華し収斂していく行為を意味します。

子どもたちが、世界との丸ごとのかかわりの中で得た思いや気づきを、造形というかたちのなかに昇華していくこと、そこに至るまでに、子どもたちの心中と表されつつある造形（物）との間に起こる様々なドラマそれ自体が、まさしく「あらわすこと」です。前章で述べたように、思いや気づきは当初は漠としたものです。具体的な造形要素を扱いながら、その漠とした思いをそこに投影させ、造形というかたちに組み上げていくこと、それを自分自身に納得できるものにしていくことは、容易なことではありません。必ずそこには困難が立ちはだかります。ビジョンとあらわされたものとの「ズレ」、つまり単純に言えば、「思ったようにいかない」「うまくできない」という、自分の思いと表されているものの間の乖離に対するいらだちや焦燥感が、それにあたります。それを打開するために、再度やり直したり、別の手立てを考えたり、あるいは無理やり強行突破したりと、様々なアプローチでその困難さに誰もが立ち向うことになるでしょう。こうした試行錯誤を経て困難を乗り越えた先には、大きな発見や達成感がきつと待っているはずですが、「あらわすこと」の醍醐味は、この「発見」や「達成感」にこそあると言っても過言ではありません。

「作品」という言葉がありますが、「作品」とは完了した造形物自体を指すものではありません。そこに至るプロセスも含めた「あらわすこと」の総体こそが、「作品」なのです。そのもっとも大切な点は、驚きを伴うほどの発見感、そして達成感が常にそこに伴うということです。それを果たしたとき、子どもたちは「僕ってすごいんだ!」「私って素敵だわ!」という素朴な自己尊敬の念をきつと抱くことでしょう。それは言い換えれば自己理解の更新といえます。こうした自己理解が深まり広がるにつれて、それは自己のなかだけで完結するのではなく、確実に他者への理解へとつながっていくのではないのでしょうか。自己理解そして他者理解を促進して心的成長を促していくことこそ、図画工作科・美術科における「あらわすこと」の本源的な意味だと考えるのです。

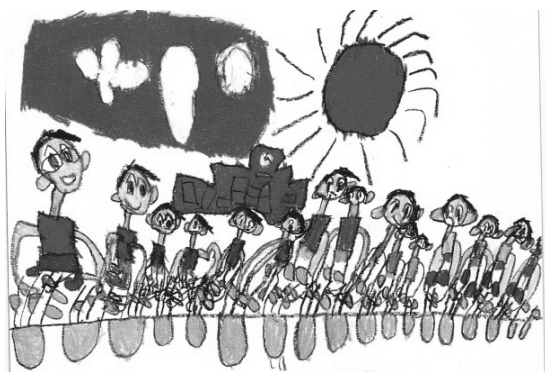
2. 教育現場における「あらわすこと」の実際：子どもの発達段階からの概観

1) 小学校低学年の児童の場合

本節では、創造の具現化が発達の段階によってどのようなあらわれ方をするのか、それぞれの学齢に応じた特徴を概観してみましょう。

例えば小学校低学年の場合「あらわす」といっても、それは「わたし」が外界と出会ったことによる反射のような現象といえます。前章で取り上げた素材との出会いとも言える造形遊びでは、教師から素材や場所などの活動の条件が示された後、子どもたちは自由に素材と向き合うこととなります。素材が何であっても、それは子どもの造形的意欲を誘引する潜在能力を有しています。自然素材であれ、生活用品であれ、子どもは純粋に素材と向き合い、選んだり、並べたり、積み上げたりして素材の表情や様子が変わっていく様を体験します。そこにはまず「気づき」があり、自身の行為により変化の様子を受けて新しい着想がわきあがり、それを実現する為の試行錯誤が起こります。このような行為と思索の繰り返しが、実感を持って外界を知るという経験につながるのです。

また、絵を描いたり工作であらわしたりする活動では、個人的な事象が主題の中心となります。家族との出来事や近所で見聞きしたこと、友だちとのエピソードなど、強く印象に残った場面が主題となり、極めて主観的に感じたことがあらわされるのです。あらわされた世界では、子どもはそのほぼ中心に位置し、強く印象に残った事象、思い入れの強い対象を大きく描く傾向がみられるのです。総じて低学年は、自身を中心として同心円状に外界を認識していて、体験を積み重ねることによって次第にその円環が大きくなっていく傾向にあります。その円環の拡大する過程が、学びであり「あらわす」行為の根幹となるのです。このような小学校低学年とかわる教師は、子どものつぶやきをつぶさに捉えることが肝要となります。たとえつたない言葉であったとしても、それをしっかりと受け止めることが子どもの実感を補完し自信を育むことにつながるからです。



「みんなでそだててきたんだよ」『図画工作1・2上』開隆堂



「きゅうしょくおいしいな」『図画工作1・2』東京書籍



「どんだんならべて」『図画工作1・2上』日本文教出版



「いつもの場所で」『図画工作3・4上』開隆堂

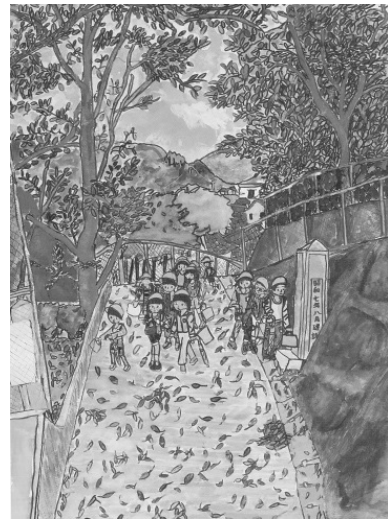
2) 小学校高学年の児童の場合

小学生でも高学年になると外界として認識する規模が広がり、自身の周囲にある事象をより正確にとらえたい、隅々まで把握したい、具体的にあらわしたいという欲求が強くなっていきます。例えば、トウモロコシの粒を一つ一つ、ひげを一本一本、丹念に描きたいという気持ちが強くなるのです。葉っぱの葉脈、手のしわ、歯、眉毛などを執拗に描き切るという課題に挑む様子は、さながら求道者の様です。また、立体感や遠近感に対する興味が芽生えるのもこの時期です。自動車の細部を描写すると同時に立体的にあらわしたいと考えたり、遠近感を強調したいと考えたりします。教室の廊下を描くことに挑戦する子どもが登場するのも、これと同質の欲求によるものでしょう。それとともに、正確さや美しさなどに優劣をつけ、友達の作品と比較するようにもなります。ある意味ささやかな社会性という概念が芽生えつつあるということが出来るでしょう。また、この時期の子どもたちは極めて雄弁に自身の作品について語りたがります。考えながら語り、作りながら語り、語りながら作る、といった具合です。そして教師が出来上がったモノについての説明を求めると、堰を切ったように語りだし、とどまるどころを知りません。どうやってアイデアが生まれたか、どこを工夫したか、どこがうまくいかなかったか、そしてどこが気に入っているか、など多岐にわたります。その様子は、全身で表現するパフォーマーの様です。このように湧き上がる意欲に挑む姿勢が、自己をふりかえり自己像を確認することであり、自己肯定感を育むことにつながると考えられます。

一方、いわゆる上手、下手という概念が強くなるのもこの時期ではないかといわれています。正確に再現したいという願望が強すぎて、思ったようにできなかつたときに、あらわすこと自体を躊躇する場面がしばしばみられます。このことは、適切な発達の段階を踏まえていると考えることもできますが、一般的に図画工作・美術に対する苦手意識の温床ともいわれているので、教師は多くの表現の可能性を示しつつ多角的な視点で子どもを見守る姿勢が必要となるでしょう。



「にぎやかなだかし屋」『図画工作 5・6 上』日本文教出版



「初秋の通学路」『図画工作 5・6 下』日本文教出版



「始まる一日」『図画工作 5・6 下』日本文教出版

3) 中学生の場合

中学生になると、表現のスタイルが多様になり技術的にも高度になっていきますが、総じて自分をあらわしたいという欲求が高まっていきます。それはいわゆる思春期特有の傾向で、中学生たちは常に「自分とは何者なのか？」という課題と向き合っているのです。当然あらわす行為においても「自己」が主題として大きな位置を占めるようになっていきます。

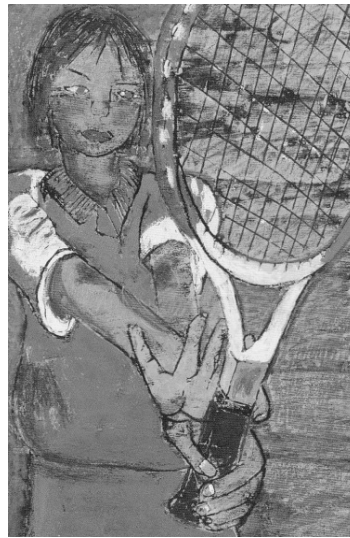
例えば、心の叫びを直接表出したような心象表現や、自らを極端に小さなシルエットで表すことで、疎外感を象徴的にあらわしたような表現がしばしばみられるようになります。ときには残酷な表現や性的な表現があらわれる場合もありますが、それらも心と体のバランスを崩しているが故の現象と考えるべきでしょう。教師はそのような表現をいたずらに否定するのではなく、ひとまずは良好な関係が築けていると考え、常に見守る姿勢を貫くべきでしょう。

また中学生においては、自身が生み出した造形表現を言葉で説明することがそれまで以上に重要な行為となります。中学生にとっての造形表現は、しばしば心の深層部が直接表出している場合があるので、誤解が生じやすいという側面があります。そこで、制作の過程や成果物をその都度言語化するこ

とによって、自身にとっても他者においても正確な意味と価値を獲得する方向につなげていく必要があるでしょう。それはあたかも自己を知るために自己内他者が生成することによって自我を確立していく、いわゆる自我形成の過程に似ているといえるかもしれません。このように「あらわす」という行為は、その発達段階に応じて様々な現れ方をするのです。それはいずれも、それぞれの年齢または発達段階に即応していて、欠くことのできない心の成長を促しているということが出来ます。この成長は自分自身を見つめるまなざし、つまり自己省察や他者を思いやる力を育むことにつながり、豊かな人間性の醸成に大きく寄与するものと考えられるのです。



「自画像」『美術2・3』開隆堂



「ナイスボレー」『美術1』開隆堂



「自分を見つめる」『美術2・3』開隆堂

3. 「あらわすこと」の具体的アプローチ

前節では子どもの発達段階と図画工作科・美術科における「あらわすこと」との相関を、簡潔に概観しました。本節では具体的に「あらわすこと」の中身を考えていくこととします。すべてを網羅することは不可能ですから、大きな柱を設定し、それに即した具体例を挙げながら話を進めていきたいと思えます。

考察を進めていくために、まず以下のように大きな柱を7つ立てることにします。

- ① 世界（外界）と直接関わりながら得た思いや気づきを「あらわす」
- ② 世界（外界）との関わりの中かで得た思いや気づきをもとに「あらわす」
- ③ 想像した世界を「あらわす」
- ④ 感情・衝動・欲求を「あらわす」
- ⑤ 目的を「あらわす」
- ⑥ 造形要素の学習のために「あらわす」
- ⑦ 「あらわすこと」の方法を学ぶ（技法その他）

図画工作科・美術科において営まれている様々な題材そして授業は、大方上記7つの柱のうちのどれかに属すると考えられます。以下それぞれを簡単に説明していきましょう。

1) ①外界と直接関わりながら得た思いや気づきを「あらわす」

端的な例を挙げれば、写生画がこれにあたります。子どもがある風景を目の前にして、体全体の感覚をフル活動させながら、画用紙等の上に水彩やその他様々な描画材を用いて、今自分が得ている思いや気づきを「あらわす」場合です。「なんて力強い樹なんだろう!」「空はなんて青く高いんだ!」「水面の光の輝きがきれいだな!」等々、これまで何気なく見過ごしてきた風景のなかに、子どもたちが驚きや感動を伴って様々な気づきを得ること、その思いや気づきをその場で直接あらわすこと、それがこのケースにあたります。例えば教科書題材「木々をみつめて」における児童作品「大きな木」(図1)などがその好例でしょう。



図1 「大きな木」(題材「木々をみつめて」『図画工作3・4下 思いをこめて』開隆堂)

このケースで大切なことは、「その場で」あらわすことです。「わたし」が直接「世界(外界)」と触れ合うことで生まれる現在進行形の関係性、それがそのまま紙の上に具体的なかたちとなってあらわされていくのです。それは前章で述べた「観察」をベースとして進められていきます。その結果、子どもたちがどのように外界を感得しているのか、世界に対する彼ら彼女らの「リアリティ」が、画面から放たれることとなります。対象が眼前にあるだけに、自分が得た感動と、今描かれつつある画面(イメージ)とのギャップに、子どもたちは常に戸惑い、そのギャップをなんとか埋めようとして、試行錯誤を繰り返すことになるでしょう。このケースで貴重な点は、目の前に広がる世界という確実な拠り所がある故に、子どもたちが自分の内側だけの思いで右往左往することがないことです。常に現実の世界に立返り、そこから常に新たな情報を得ることで、試行錯誤は自ずから解消されていくことになるでしょう。

風景を例に挙げて説明しましたが、「人」や「事物」などをあらわす場合も同様であり、また絵だけではなく粘土など立体であらわす場合も考えられます。近年、図画工作科・美術科の授業時間数削減

に伴い、こうした写生を基にした題材や授業が、なかなか行えない現実があります。特に小学校の教科書題材の中では、こうした写生に着眼した例は極めて少なく児童作品例も殆ど見出せません。写生における「世界と自分との直接的な関係性」から子どもたちが獲得し得る無限大の情報とその意識化こそが、図画工作科・美術科における「あらわすこと」のまさに基軸であることは疑いようもありません。世界（外界）の膨大な情報は、単に「あらわすこと」を超えて、子どもたちがよりよく「生きる」ことそれ自体に極めて大きく作用するのです。この現実については、今後真剣に検討し改善を試みて行く必要があるのではないのでしょうか。

2) ②世界（外界）との関わりのなかで得た思いや気づきをもとに「あらわす」

①のケースが、「あらわすこと」全ての基本であることを述べました。次にこの②のケースを考えてみましょう。この場合は、1のような「その場で」という直接性はありませんが、世界と自分との関わりから得た思いや気づきをベースにして「あらわす」という場合です。例えば「思い出」を表したり、印象に残った出来事をあらわしたりする、いわば「記憶」の表現がこれにあたるでしょう。記憶に基づいた題材や授業もまた、図画工作科・美術科では頻繁にみられます。それが①の場合と決定的に異なる点は、あらわそうとするイメージが眼前にはないこと、それゆえにそのイメージは漠然としていて、明確には掴みづらいことです。ただ、①のような直接性がない分、ある時間を経て、子どもたちの心のなかで熟成され淘汰された場面や印象があらわされることになるでしょうから、①とはまた異なる子どもの思いや気づきが、そこには現れ出ることになると思われます。例えば、題材「わたしの休み時間」(『図画工作3・4 できたらいいな』開隆堂)における児童作例「学校たんけん」(図2)や題材「心にのこったそのことを」(『図画工作3・4下』日本文教出版)における「祭りだワッショイ」(図3)などがその典型的な表現といえるでしょう。



図2 「学校たんけん」(題材「わたしの休み時間」『図画工作3・4 できたらいいな』開隆堂)

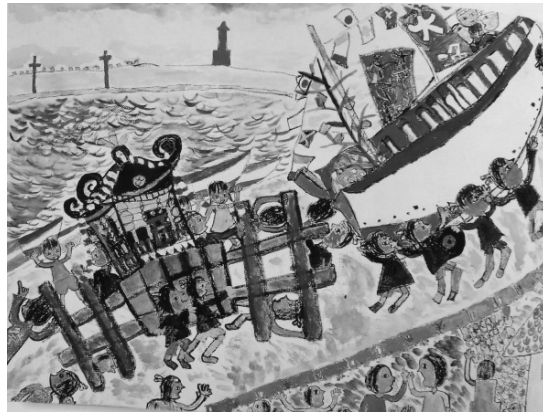


図3 「祭りだワッショイ」(題材「心にのこったそのことを」(『図画工作3・4下』日本文教出版)

このケースでは、静かに自分の記憶を見つめ、それをあぶり出していく時間が必要となります。それは言い換えれば、自己内の記憶に対する内的観察ともいえます。写生のように逐次対象と関わりながら、いわばダイナミックにあらわすのではなく、内省する時間もまたこのケースでは重要なのです。じっくりと時間をかけながら、自分の記憶に向き合い、そこからあらわしたい事柄を抽出するための時間です。それは、とても微かで朧げなイメージであったりします。それを造形のなかに具現化していくことは容易なことではありません。手がかりは外界の対象にはなく、あくまで自分の裡にしかないのです、あらわす過程での試行錯誤は必至です。教師は簡単に「さあ、思い出を描きましょう」と投げかけるでしょうが、それをかたちにしていくための子どもたちの戸惑いや試行錯誤は、思いのほか大きいと考えるべきです。

①のケースでは、その場の直接性つまり子どもたちの体感や実感が大きく関わりますが、この②のケースは、子どもたちが自分の内側を見つめること、つまり自己省察に大きく関わります。自分というものをきちんと自覚し意識化するよう子どもたちに促すことが、このケースでは求められるのです。

3) ③想像した世界を「あらわす」

②では、世界(外界)と自分との関係性を、時間において冷静にみつめるなかから現れ出る「思いや気づき」(記憶)をあらわす場合について述べました。③もまた、自分の内側を深くみつめることによってあらわされるケースです。ただし、この場合は、記憶という、かつて自らが確実に体験した出来事や事象をあらわすのではなく、こうありたいと思う自分の姿や世界の姿など、つまり自分の願望、理想、夢、考え方(概念)等、自分の心の裡に浮かび上がる、いわゆる「想像」の世界をあらわすこととなります。それは「記憶」ではないので、直接的に自分の経験や体験と結びついていなくとも構いません。現実にはあり得ない世界に思いを巡らすということになるのです。これは②のケースのような自己省察とはまた異なる内的思考が必要となるでしょう。記憶を呼び覚ますときのような、静かに沈潜していく自己省察ではなく、想像力を飛翔させていく別ベクトルの動的な内省が必要となるのです。

図画工作科・美術科の題材や授業では、想像の世界をあらわすことのウェイトはそのかなりを占めています。小学校から中学校までどの学年においても、想像世界の表現は様々な切り口で奨励されて

いるのです。特に小学校の現行教科書題材を見てみると、ざっと以下のものを見出す事が出来ます。以下現行の教科書紙面の題材タイトルをざっと列記してみます。

「想ぞうのつばさを広げて」「想像のつばさを広げて」「ドリームワールド」「時空をこえて」「思いがけない世界へ」「不思議な絵」「心にかぶ夢の世界」「ものがたりのせかい」「物語の世界」「〈窓〉のむこうは・・・」「まほうの力をもつ時計」「ふしぎなのりもの」「なぞの生物」「こんなことがあったら」、...

これらの題材が扱われるその切り口は、その多くはポジティブであるように思われます(図4、図5)。



図4 「どこでもワープするまほうの時計自動車」(題材「まほうの力をもつ時計」『図画工作3・4下思いをこめて』開隆堂)

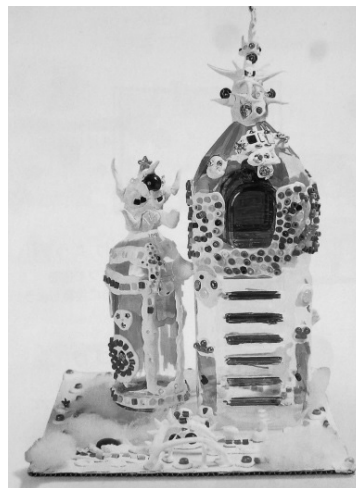


図5 「なぞの家」(題材「ゆめの世界のゆめの家」『図画工作3・4下』日本文教出版)

つまり、自分にとっての理想、夢、願望などが題材を考える契機として設定されており、そこへと思いを飛翔させるということは、子どもたちの心的な健全性と理想の実現に対する思いに、大きく寄与すると考えられるからです。ただ、子どもたちは常にポジティブに想像を膨らませるだけとも限りません。不安感やネガティブな想像も同様に許容されるべきでしょう(図6)。



図6 「出会い」(題材「窓のおこは、、、」『図画工作 5・6 下ゆめを広げて』開隆堂)

想像の世界をあらわすこともまた、記憶を表すことと同様に必ずしも容易ではありません。現実に存在しない世界とは、これもまた実に曖昧で掴みどころがないからです。それを造形へと具体化する際には、やはり試行錯誤を繰り返すことになるのです。ただ、この場合の試行錯誤は、①や②での試行錯誤とはその質が異なるのではないのでしょうか。①や②の場合には、常に自分と世界(外界)との関係が基軸となります。つまり、自分が大きくそこには関わるのであり、自分とあらわされたものが密接に絡み付くことになるのです。他方、想像の世界をあらわすことは、自分とは距離化された世界を考えるということです。従って、ある意味では無責任にイメージを想起し飛翔させることが出来ます。それ故に、試行錯誤もポジティブとなる傾向にあり、様々に思いを巡らす風のものとなるでしょう。この類いの表現が、小・中学校を通して常に繰り返し授業で扱われる理由は、おそらく上記の点にあると考えられます。

4) ④感情・衝動・欲求を「あらわす」

①と②のケースでは、世界(外界)と自分との直接的(写生)あるいは間接的関係(記憶)をあらわすことについて述べました。また③のケースでは、②と同様、内的なベクトルでの思考が求められますが、自分から距離化された想像の世界をあらわす場合について述べました。この④もまた、自分の内部から湧き上がる感情や衝動、あるいは欲求(生理的な)を、造形を通してあらわすケースです。人は世界との関係のなかで生きています。自己は世界や外界と切り離しては存在しません。内的衝動や欲求は、あくまで外界の何かしらの刺激が起因となって発生するので、広く捉えれば④もまた①や②の展開形として考えることもできるでしょう。ただ、ここではそれが生ずる原因はともかくとして、今まさに自分の裡に立ち上がる感情・衝動・欲求それ自体に意識を向け、それを素のままストレートに具現化すること、それが④における「あらわすこと」の意味です。

具体的な例を挙げれば、スクリブル、あるいはフィンガー・ペインティングやアクションペインティングなどにみられるように、身体行為と感情や衝動の発生とを密接に連動させて為される一連の表現がそれにあたります。そこには、予め「何かをあらわそう」という思いや展望は全くありません。感情や衝動そして欲求にまかせて絵具を塗りたくったり、線でぐるぐる描いたり、あるいは粘土をこね上げたりと、おそらく夢中になってその行為に子どもたちはのめり込むのです(図7、8、9)。



図7 「線の大合唱」(題材「墨のうた」『図画工作 5・6 下ゆめを広げて』開隆堂)

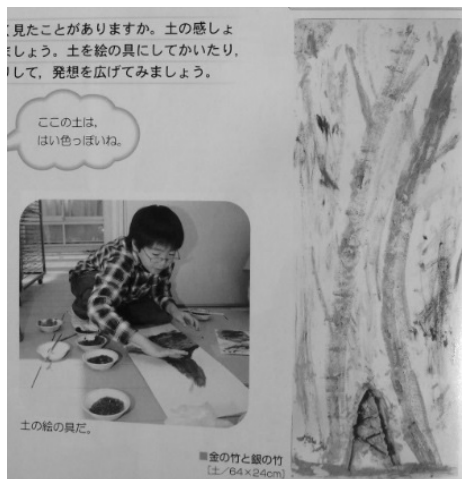


図8 「金の竹と銀の竹」(題材「土から始めよう」『図画工作 5・6 上』日本文教出版)



図9 「もじゃもじゃの木」(題材「ねん土からうまれたよ」『新しい図工 3・4 いいこと考えた』東京書籍)

こうした行為性は、現在の図画工作科・美術科の授業には積極的に取り入れられています。特に「造形遊び」と呼ばれる活動がまさにこれに当たります。行為を通して自分の感情や衝動等を表出していく活動は、活動それ自体にまず意味があります。確かに子どもたちは気持ちをリフレッシュできるでしょうし、自分の可能性に目覚めることにもなるでしょう。ただ、ここで更に求められるとすれば、それが単なる活動で終わるのではなく、活動後にもう一度自分の残した痕跡を冷静に眺める時間をもつということではないでしょうか。

感情や衝動にまかせて表現していたときには、あらわされるものと自分とが距離化できていません。自分が完全に現在進行形の「あらわれ」に飲み込まれてしまっているのです。活動中はそれでよいの

でしょうが、活動後にそれを冷静に眺める時間をもつことは、「あらわされたもの」と「自分」とに距離を置くということです。それによって、その「あらわされたもの」に込められた自分自身の何かしらを、子どもたちはおそらく感得することになるでしょう。これはまさに自己省察を意味します。「すごいな、こんな激しい色を僕は使うんだ！」とか「こんな不思議なかたちを私は作っちゃった！」「今の僕の気持ちはこんなにも激しいんだ！」等々。省察のあり方は、発達段階に応じて様々です。一言で言えば、それは自分がこれまで意識したことのない自分自身に気づくことなのです。

小学校低学年の子どもたちにとっては、まだ自己省察それ自体にさほどの必然性はないでしょうが、中学年から高学年、そして中学生へと成長するにつれて、こうした自己省察の意味は、図画工作科・美術科における「あらわすこと」のなかで徐々に大きな位置を占めていくべきだと考えます。したがって、常に行為と省察という流れを早い時期から習慣化していく必要があるのです。

5) ⑤目的を「あらわす」

①から④までのケースは、絵や彫刻などといったファイン・アートと呼ばれるジャンルに関わる表現題材が主といえます。デザインや工芸なども、ファイン・アート同じように自分の考えや想いを造形で作品にしますが、ファイン・アートとは異なり、モノやコトの目的を見つめ、自分で目指す目標を見出し、計画してあらわすことを行っています。

例えば、ポスターのデザインであれば、人に知ってもらいたいことなどを伝えるという目的、器であれば中に何かを入れるという明確な目的があります。そして、そのポスターや器にどのような絵柄や色、形を与えれば、どのような人に訴えかけ、どのような人が使い、どのような環境にふさわしいものにしていくかを考え、あらわしていくのです。

①～④で見て来た「あらわす」行為は、子どもたちは自分自身や外にあるものから刺激を受け、身体を動かすことで試行錯誤を行い、自分のイメージからビジョンへさらには具体物として「想い」を醸成させ、造形物として完成させていく過程だといえるでしょう。一方「デザイン」と呼ばれている行為は、実際の造形物の製作に入る前に、作品がどのような目的をもっているかを見つめ、目的を満たすため必要とされる目標は何なのか、そして目標に対し、どのような姿（形や色）であるべきかを見定めて、構築されなければなりません。このプロセスは、中学校ではデザインや工芸に表す行為が主体となり、小学校では主に工作に表す学習で行うことが多いと考えられます。つまり、ここでの「あらわす」は、絵の具で描きながら、あるいは粘土を触りながら発見していく、あるいは徐々に姿としていく過程だけでなく、自分自身が今から取り組む表現に対する「ビジョンの構築」が、重要な「あらわす時間」として組み入れられる必要があるのです。

例えば小学校で、空き箱などを材料として車を作るという題材を行う場合（教科書題材具体例：「**タイヤをつけて出発進行!!**」（図 10-1)）、まず教師は「どんな車をつくるか考えよう」と述べるでしょう。そして、思いつかない子どもに対しては、「誰が乗る？」「どこを走る？」「いつ？」「どのような？」…といったふうに、いわゆる 5W1H をもとに問いかけたり、あるいは作例を提示したりすることで「イメージからビジョンへ」をできるように導いていくのです。

【 大学における授業実践例6】

● 「デザイン実習B」(学部2年生以上選択授業)

本授業の課題の一つとして「ディスプレイ・展示」を行います。課題では、日常生活で使われている製品(例えば、傘やチョコレートと言った、日用品や食品、消費材など)を展示の対象物とします。そして、その対象物の展示を見た第三者が興味を持ち、さらには、感じたり、知ったりできるよう「見せ方」や「伝え方」を考えて具現化します。

課題では、まず、グループで展示する対象物種類を絞り、じっくりと観察して、その物の面白さなどについて見方を深めます。あるいは、対象物が生まれた背景や歴史、エピソード、製造方法など語るべき内容を書籍やネット、取材などで調べます。そして、鑑賞者が対象物に興味を抱けるよう、自分た

ちが発見した対象物についての「新たな」、あるいは「深い」見方を、自分たちの見せ方の工夫によって展示します。

この課題では普段何気ない物を「展示する」という意識の中で観察し、創造を始動させます。そして、「見てもらう」「感じてもらう」「知ってもらう」などの目的の中で、光や色、素材あるいはメディアなど、学んできた造形表現手法と効果の学びを総合的に駆使し、ときには新たに学習して展開します。この課題では常に、他者にどのように伝わるか、つまり展示を見た第三者と展示(造形表現)を俯瞰して考え、「気付きの誘発」を常にイメージして具現化することを学習の目標としています。



展示発表の様子



展示物例『ゼリービーンズ』



図 10-1 「タイヤをつけて出発進行!!」開隆堂出版, 3・4 上

着想を促すことは、創造の始動を意味しますが、子どもはどんな車にすると面白いのか、車にどんなものを求めるのか、自分の中で作りたいものを言葉や想像、あるいは過去の記憶や経験、そしてそれらの組み合わせなどから手繰り寄せて、目標やコンセプトを創り出し、具体的なビジョンへと向かっていくことになるのです。この段階は、色やかたちで可視化されてはいませんが、創造の具現化における思考と造形を結びつける重要な過程だと考えられます。

学齢間での題材の大きな違いとは何でしょうか？一つは学習経験による技能などの獲得と、それに伴う創造と表現の広がりが増えられるでしょう。そして、先に「モノやコトの目的を見つめ」と述べたように、このモノやコトの範囲が、学齢が上がるに従い、子ども自身の身の回りからやがて家族や友だち、そして社会のコミュニティや知らない他者へ対象が広がっていくことが挙げられます。これは、イメージからビジョンを形成する上で考えるべき事柄が多くなっていき、また、目標の見定めにおいて様々な知識や経験、あるいは調査から判断していくことが必要とされるからです。

教科書題材例では、小学校の工作題材「楽しくつかおう」(図 10-2)、「うきうきホックス」(図 10-3)などはいずれも、自身の身の回りを見つめものによって変わっていく様子を想像し、外観や機能を考えていく題材であるといえます。ポップアップカードをつくる題材「とび出すメッセージ」(図 10-4)は、ポップアップの構造や機構の仕組みによる面白さを創造の始動(着想)にしていますが、アイデアを展開していく際に必要であろう「もらった人が楽しくなるように、くふうして」という目標が掲げられており、動きなどが持つ面白さとともに、メッセージカードが持つ目的を意識させています。「伝えたい気持ちを箱につめて」(図 10-5)も同様です。

工芸的な題材はどちらかというと後に述べる「⑦「あらかわすこと」の方法を学ぶ」に属しますが、題材「使って楽しい焼き物を」(図 10-6)などについては教科書に「目的に合わせた焼き物づくりをする」という目標が掲げられており、物の目的と発想・構想の手だてを陶芸特有の表現技術との関係を見つめるものとなっています。その他にも同様の題材として「織る、編む、組む」(図 10-7)などが挙げられるでしょう。



図 10-2 「楽しくつかおう」 日本文教出版, 3・4 上



図 10-3 「うきうきボックス」 開隆堂出版, 1・2 上



図 10-4 「とび出すメッセージ」 日本文教出版, 3・4 下



図 10-5 「伝えたい気持ちを箱につめて」 開隆堂出版, 5・6 上



図 10-6 「使って楽しい焼き物を」 日本文教出版, 5・6 上



図 10-7 「織る, 編む, 組む」 日本文教出版, 5・6 下

中学校の教科書題材では、視覚伝達やプロダクトなどが意識的に扱われるようになり、視覚伝達では題材「「伝え合う」かたち」(図 10-8), 「「まとめる」方法と工夫」(図 10-9), 「メッセージを伝えるポスター」(図 10-10), 「学校紹介プロジェクト」(図 10-11,12)などが挙げられます。プロダクトでは題材「生きる豊かさ・伝え合う楽しさ」(図 10-13), 「デザイン行動」(図 10-14)などがその代表例です。工芸分野の題材は、小学校の題材同様に多くが後述する技法、素材などの学びを中心とした題材設定となっていますが、プロダクトデザインと同様に「機能的な使いやすさ」や「生活を美しく」といった文言が教科書紙面に見受けられ、ビジョンを構築する段階で目的を意識するよう促されています。例えば「土と炎の造形」(図 10-15), 「つくる・使う・楽しむ」(図 10-16)などの題材にその目標がうかがえます。

■ピクトグラムを考えよう

身の回りを見渡すと、いろいろなピクトグラムを発見することができます。それらの役割や工夫を理解し考え、生活の中で役に立つピクトグラムをデザインし、実際に設置してみましょう。

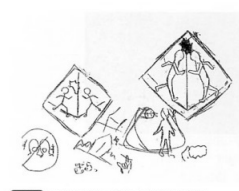


図 10-8 「ピクトグラムを考えよう」(題材「「伝え合う」かたち」から) 日本文教出版, 2・3 上

■地域紹介のリーフレットをつくる

必要な情報を効果的に表示する工夫とは、見た目の美しさだけでなく、使いやすさも重要な要素です。地域紹介のリーフレットづくりでは、使用する人の立場に立ったデザインとは何かを考えて制作してみましょう。



相手に何を伝えたいか？

情報をわかりやすく整理するために、伝えたい内容を絞りこんでまとめてみよう。
 ・街の歴史 ・名産品
 ・名所・旧跡 ・観光スポット など



図 10-9 「地域紹介のリーフレットをつくる」(題材「まとめる」方法と工夫)から 日本文教出版、2・3 上

■ポスターをつくる

絵や写真と文字の組み合わせを考えながら、見通しをもってあらわそう。

■テーマを決める

関心のあるテーマを選び、伝えたいことや、メッセージなどを書き出そう。友達にも意見を聞いて発想を広げよう。

■アイデアスケッチを描く

どんな絵や写真を使うか、文字をどこに配置するかを意識して、アイデアスケッチを描こう。

■構図や配色を工夫する

見やすさを考えて構図や配色を工夫しよう。色を選ぶときには、色の見本帳を用いてもよい。

自分で考えたこと ・セピア色の絵 ・電気の無意味さ	友達が考えたこと ・仏・ツバ ・コウチ・水
主題 公害を少なくし、緑を大切にしよう	
必要な絵 木、森、水、工場、電線、ハゲ地、ゴミ	
キャッチコピー 大丈夫？ 自然からのSOS	

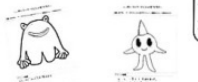


図 10-10 「ポスターをつくる」(題材「メッセージを伝えるポスター」)から 光村図書出版、2・3 上

■イメージキャラクターのデザイン

学校のイメージを伝えるために、いろいろな発想を出し合い、デザイン化しました。親しみやすくかわいだけでなく、シンボルとして意味のあるデザインを心がけて制作しましょう。

●キャラクターのいろいろなアイデアスケッチ

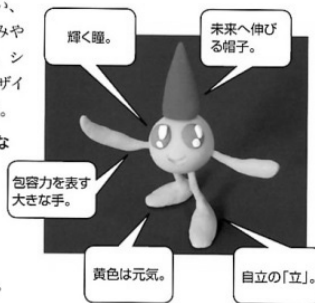


大きな手で支えるイメージで。

元気なイメージで。



自立の「立」から。言葉のイメージで。



学校のキャラクター「タックくん」(紙粘土 高さ15cm) 生徒作品
 たくさんのメッセージが込められたキャラクターが完成し、学校のよさを伝えるシンボルキャラクターとして、ホームページやリーフレット、ポスターなどに活用した。

図 10-11 「イメージキャラクターのデザイン」(題材「学校紹介プロジェクト」)から、開隆堂出版、2・3

■アニメーションで伝えよう

キャラクターと一緒に内容を説明しているような学校紹介を、様々なあるアニメーションで表現しました。

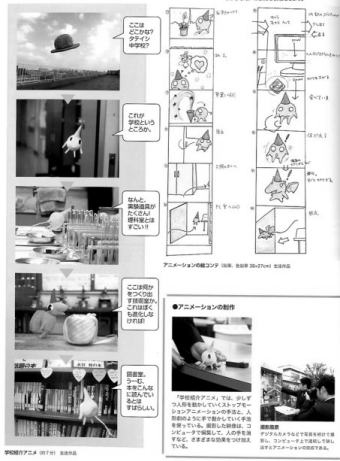


図 10-12 「アニメーションで伝えよう」(題材「学校紹介プロジェクト」から)、開隆堂出版、2・3



図 10-13 「自分にとって使いやすいスプーンを考えよう」(題材「生きる豊かさ・伝え合う楽しさ」から) 日本文教出版、1

■模型(モデル)で提案する

今までにない新しいものを提案するときには、簡単に取れる材料を工夫して模型(モデル)をつくらせたりすることがあります。

ユニバーサルデザインの例
「ハママカロン」
(食器、お箸、カマヤン 高さ
12.5cm) 生活作品
飲料水の蓋の形をへこませることによって、手が届きやすくなり、握力が弱い人にも持ちやすいデザインになっている。



椅子のデザイン
(14号 高さ60cm)
生活作品
背に当たったカーブが、異なる角度で自由に調整できるようにデザインされている。

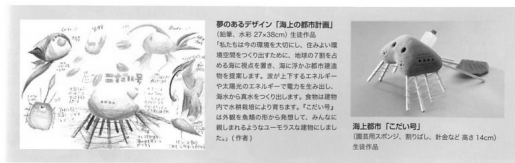


図 10-14 「模型(モデル)で提案する」(題材「デザイン行動」から) 開隆堂出版、2・3



図 10-15 「使えるものや飾るものをつくろう」（題材「土と炎の造形」から）日本文教出版, 1



図 10-16 「つくる・使う・楽しむ」開隆堂出版, 2・3

小学校の工作などでは、ある程度のイメージの段階からビジョンになる前に製作に入り、手を動かしながら明確な物へと収斂（作品化）していくこと、つまり本節の3）で述べた『想像した世界を「あらかわす』』に近い方法で、自分の目標や示されたモノやコトの目的を明らかにしていく方法もあります。しかし、学齢が上がるにつれ、特に中学でデザインという分野を意識的に取り扱うようになるに従い、ことばによるアイデア・マップやアイデア・スケッチなどの、具体的なビジョンを作り上げていく学習が行われることになり、教科書ではその手法を解説する内容も参考に載せられています。この学習によってデザイン的な思考、つまり、「もの」が存在する背景などを様々な視点で見つめ、問題点を見つけ出したり、あるいは新たな視点を見いだしたりし、最終的には造形が向かうべき“コンセプト”を明確にしていく体験を行うのです。その他にも、ビジョンを作り上げていく過程を行う意義としては、造形作業に夢中になって当初の目的を見失わないようにするため、計画による目標達成の過程を学習するため、あるいはビジョンと出来あがったものの差や一致を体験的に学ぶため、などの理由が見いだせるでしょう。

アイデア・スケッチなどの過程を経ることは、自分が作ろうとする物を明らかにすること、つまり漠然としたイメージからビジョンへと向かい輪郭を明確にしていくことであることは前に述べたとおりです。その他にも、可視化して他者に伝達する目的をもつこと、あるいはこれからどういう製作過程をとるかといったシミュレーションとしての役割、そして、スケッチが新たなアイデアを展開する刺激となることなどが挙げられます。特にスケッチで現れたものが新たに自分自身への刺激になる体験は、造形を通じた創造における特徴的な経験であり、飛躍をもたらす瞬間であるといえます。このプロセスにおいても、造形と論理的思考、そして造形活動で求められる飛躍の両方を考えていかなければならないでしょう。

アイデア・スケッチから実際の製作に移ると、スケッチが思い通りに描けていたとしても、子どもたちが抱いたビジョンとはかけ離れた物になってしまい落胆することもあります。特にビジョンを実際のものへと落とし込んだ経験が少ない子どもにとって、それは無理からぬことでしょう。しかし、その経験を積み重ねることが造形での創造を行う学習としての意味であり、意義だともいえます。一方、実製作の段階で、スケッチでは思い付かなかったアイデアが湧いてきたり、工夫が生まれたりすることがあります。勿論、この具体的につくる段階における創造の飛躍は、多いに取り入れるべきでしょう。ただ、教師がそのことに期待してしまい、イメージから具体化へのビジョンの構築を疎かにさせてしまっただけではいけません。なぜならこの創造の学習では、自分が目指す目標を明確にし、ビジョンを構築し、つくりあげた物が目的や自分の目標と合致するかの確認までを学習体験させることが、重要だと考えられるからです。

6) ⑥造形要素の学習のための「あらわすこと」

「あらわすこと」を、図画工作科・美術科の学習という観点から考える場合、そこにはやはり造形要素に対する知識や理解が不可欠です。そのためには、これまで述べて来た①から⑤までのケースとはやや文脈の異なる題材や授業が求められることとなります。造形要素とは、美術表現を成立させている諸要素を指し、まずは大きく「形」と「色」が挙げられます。ただ、これら両者はそれ自体で抽象的に存在しているのではなく、常に材料（絵具、粘土、支持体等々）との同時存在です。図画工作科・美術科で「形」や「色」という場合、それは常に具体的な何ものかで具現化されているものであり、観念的に存在してはいません。つまり、「形」や「色」を、どんな材料をどのように使って、どう組み合わせると一つの造形へと具体化していくか、それが「あらわすこと」の基本となるのです。

①から⑤のケースでは、まず何かしらあらわすための主題（写生、記憶、想像、感情や衝動等の具現化、目的にむけた具体化）があり、それを実現するために造形要素が活用されるという位置づけですが、この⑥のケースでは、造形要素そのものを学ぶための「あらわすこと」となります。例えば「補色の効果」を実感を持って知るための題材であるとか、同じ黒色でも描画材の違いで現れる効果が異なるとか、油粘土と紙粘土の表現効果の違いを知るとか、造形要素の意味や効果を学ぶための様々な表現題材が考えられるでしょう。造形要素を深く理解するための学習的表現は、図画工作科・美術科の学習のいわば基礎・基本になるものです。したがって、各発達段階に応じて、常にこうした学習は授業の中に導入されていく必要があります（図 11、12、13）。

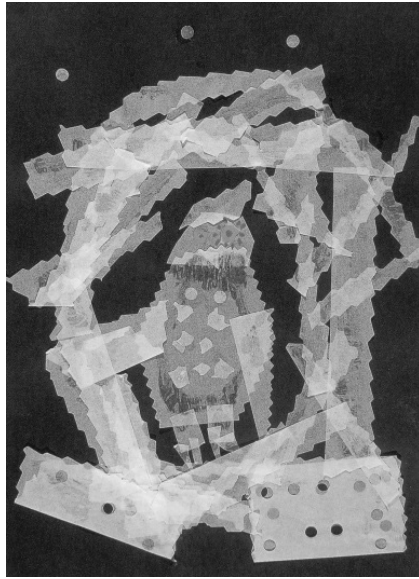


図 11 「ふくた君のとう明な家」(題材「黒と白の世界」『新しい図工 5・6 いいこと考えた』東京書籍)

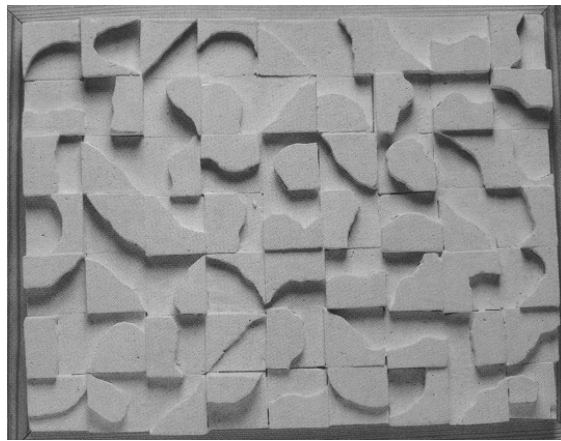


図 12 「凹凸の美」(題材「黒と白の世界」『新しい図工 5・6 いいこと考えた』東京書籍)



図 13 児童作品 (題材「つくって、つかって、たのしんで」『図画工作 3・4 下思いをこめて』開隆堂)

【大学における授業実践例7】

●「初等図画工作科教育法」(学部3年生向け必修授業)

「初等図画工作科教育法」は、図画工作科の授業づくりに関わる授業です。理論的・実践的な背景を踏まえつつ、模擬授業等をとおして、「授業をデザインする」感覚を身につけていくこととなります。授業には「ねらい」があり、そのねらいを達成するために造形活動をとおしておこなうのが図画工作科の授業です。しかしながら現実、その「ねらい」と「内容」に差異のない、「絵を描くこと」が目標となっている授業が多くのおこなわれています。また教育は目の前にいる子どもたちを理想の子ども像へとどのように導くのか、その方策を考えおこなうものです。しかしここでは、授業は一人の教師が理想像を描き、またその方策を考え実行するものだという、教育のもつ「責任と怖さ」への意識が希薄です。そこで本授業では、履修生たちに「授業づくり」に対する「創造の始動」が生まれることを期待し、二つの講義を用意しています。一つは「オッサンの定義」であり、もう一方は「もしもあなたが「オー

ナーシェフ」だったら(もしもシリーズ)」です。

前者では、それぞれの思う「オッサン像」とともに「理想のオッサン像」について語ってもらい、そのための具体的な方策を検討します。教育を「オッサン」という語りやすい切り口から考えることで、教育のもつ「責任と怖さ」を意識することが目的です。また後者は、履修者が「オーナーシェフ」になって、自らの店をプロデュースするという授業です。店をつくるにあたり、そのコンセプトや、それにあった場の設定等を考えていく活動をとおして、授業づくりの感覚を身につけていくこととなります。これらの活動は、「授業づくり」に向けた「創造の具現化」にあたります。そしてこの授業の最後に、数名のグループで模擬授業をすることにしている。これまでの授業の内容を踏まえ、自ら授業をデザインする。数分の模擬授業ではあるが、履修生たちは実際に授業をつくることから、「創造の展開」がそこでみられることになるでしょう。

「オッサン」を科学するシリーズ⑧

右の五つを充たすものは「真のオッサン」である。

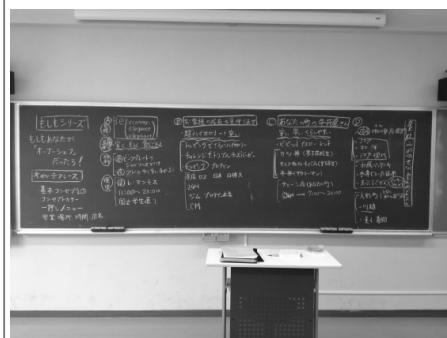
その一・・・
その二・・・
その三・・・
その四・・・
その五・・・

オッサンの定義

「オッサン」を科学するシリーズ⑨

右の五つを充たす具体像は「**理想のオッサン像**」である。

その一・・・
その二・・・
その三・・・
その四・・・
その五・・・



東京学芸大学 西村 德行

【 大学における授業実践例 8 】

● 『図画工作科研究 A・B』 (学部 2 年生向け選択必修授業)

本授業は美術科の学生はもとより他学科 (主要教科など) の学生が教員免許を取得する為に履修してくる科目です。創造行為をできうるかぎり単純化して最小限の造形行為で実感的に理解していきける様に構成して実施しています。

① 『見る』 (知る) 「見る」事を解体し解説、既に見るといふ行為の中で最小単位の創造行為を行なっている事を「見立て」の実践を通して実感します。テキストでいえばこの段階で最小単位の創造の始動、具現化、展開を自分で行なっている事を再認識します。その中でも創造の始動に比重がかかっている段階です。

② 『試す』 (構築) 次の段階は「まねぶ」事をテーマに『試行』『仮定』をする中に自己構築に欠かせない自己の対象化が発生している事を「コスプレ」の実践を通して実感していきます。テキストでいえば創造の具現化に比重がかかっている

て「試行錯誤」や「創意工夫」をすることを促進していきます。

③ 『示す』 (表わす) 最後の段階で「価値表象」する事をテーマに「ごみアート」の実践を通して自分の周りの既成概念を自分なりに解体、再構築する事で他者にとって不要でも自分にとって不要でない事を見出す事により、自分の考えを対象化しながら自分の価値観を再認識することを実感してこの授業はおわります。テキストに添っていえば創造の展開に比重がかかっています。

この授業を通して創造する事は既に自分が意識せずに行なっていて日常的な事象である事を知り、そして、あえて意識的に創造行為を行なう事に自分に気づき、それが自己構築に繋がっていく事を理解出来る様に促しています。テキストの創造の始動は常に本人の日常にあり、創造の営み自体が日常の中で展開される事と知らせています。



①



②



③

- ① 見立ての造形
- ② 新聞紙コスプレ
- ③ ゴミアート

東京学芸大学 石井 壽郎

7) ⑦「あらわすこと」の方法を学ぶ

上記①から⑥までは、「何を」あらわすのか、この「何を」について述べてきました。この⑦は、様々な「何を」をあらわすための具体的な方法、つまり「技法」や「技術」に関わる学習です。技法の学習は、確かに具体的に造形要素を用いてあらわすためには、ある程度の学習が必要とされるでしょう。ただ、技法の学習を先行させたり、授業の中心に据えると、技法に寄り寄り過ぎてしまい、子どもたちの表現の画一化を招く恐れもまた想定されます。従って、この⑦の学習は、かなり慎重に進めていく必要があるのです。本来技法とは、何かの主題をあらわしていく過程で、試行錯誤を繰り返しながら、主体的に見出していくものであることが理想です。初めて挑む主題に初めて扱う画材で臨んだならば、どうしてもあらわすことは困難を伴うでしょう。しかし、結果的に何かしらの表現を子どもたちが掴んだとすれば、「どうやってそれが為せたのだろうか？」と表現の過程を子どもたちはごく自然に振り返るでしょう。その際に、画材や素材をどう扱ったらどのような効果があらわせたのか、つまり技法の原点を省察することになるはずで、あらわすことを積み重ねることで、自然に獲得される表現に関わる経験知、それが技法となるのであり、その経験知の獲得もまた図画工作科・美術科の教育では必要とされるのです。

小・中学校を通して、特に版表現がどの段階でも見られますが、この表現ではある程度技法の習得が表現の質を大きく左右することになります（図 14、15）。また立体の表現においても、平面表現に比べて予め知っておくべき方法があります（図 16）。表現を可能とする最低限の技法的知識は、ケースバイケースではありますが、予め学習の中に組み込んでおく必要がある場合も想定されるのです。

（現行教科書に見られる題材例：「表し方をくふうして」「めざせローラーの達人」「うつして見つけたわたしの世界」「ほってすって」「あれもこれも写せるよ」「ほると出てくるふしぎな花」「はんをつかって」「版を生かして」「刷り重ねて表そう」「むちゅうでほったよ」「写し方いろいろ」「はんで広げたゆめ」、...）

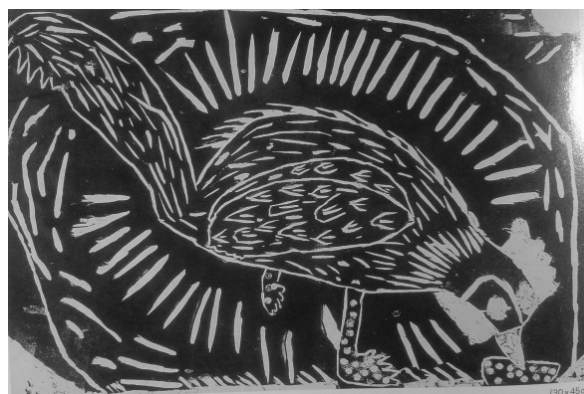


図 14 「えさを食べるチャボ」(題材「むちゅうでほったよ」『新しい図工 3・4 いいこと考えた』東京書籍)



図 15 「くじゃくの王さま」(題材「はんをつかって」『図画工作 3・4 下』日本文教出版)

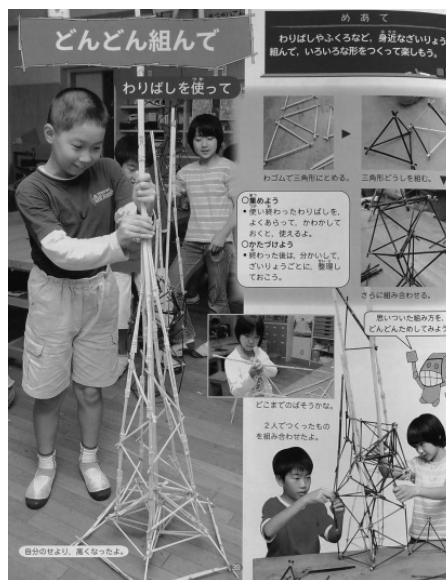


図 16 児童作品「わりばしを使って」(題材「どんどん組んで」『新しい図工 3・4 いいこと考えた』東京書籍)

以上「あらわすこと」に関わる 7 つのケースを検証してきました。おそらく図画工作科・美術科の教育で現在扱われている表現題材は、殆どこのどれかに属すると考えられます。

特に小学校の現行の図画工作科教科書の題材を網羅的に検証すると、ここに掲げた「あらわすこと」の 7 つの分類のどれかにそのほとんどが属する事が分かります。「造形遊び」に関わる小学校低学年の題材は、「あらわすこと」以前の、本テキスト第 3 章の「創造の始動」に含まれる内容となり、「あらわすこと」を目的とした題材は、特に小学校中学年以降に頻繁に現れてくることが分かります。

それらの題材のなかで、主に平面表現(絵など)に関わるものを検証すると、次のことが理解されました。まず、「あらわすこと」に関わる平面(絵)題材は、大きく 5 つに分類できること。それを簡単なキーワードでまとめると、①観察(写生)表現、②記憶の表現、③想像表現、④造形性に関わる表現、⑤表し方(版表現や様々な技法)、となりました。これを前述の 7 つのカテゴリーと照らしてみると、ほとんど網羅的に題材が散りばめられていることが分かります。

①観察（写生）表現は、前項1「世界（外界）と直接関わりながら得た思いや気づきをあらわす」にあたります。②記憶の表現は、2の「世界（外界）との関わりの中かで得た思いや気づきをもとにあらわす」に、③想像表現は3の「想像した世界をあらわす」、④造形性に関わる表現は6の「造形要素の学習のためにあらわす」にあたり、⑤表わし方（版表現や様々な技法）は7の「〈あらわすこと〉の方法を学ぶ（技法その他）」にあたります。4の「感情・衝動・欲求をあらわす」ための題材、及び5の「予め設定された目的をあらわす」ための題材は全くみられませんでした。4については、「創造の始動」つまり「造形遊び」的な要素が強いので、そちらの題材として扱われているように思われます。また5の題材については、デザイン表現に関わる要素があり、小学校においてはなかなか題材化が難しい内容を含むのかもしれないと考えられます。

自分と世界（外界）との直接的な関係性やあるいはその関係性を思い起こすような類いの表現（①②）よりも、自分とは直接的な関わりがなくあくまで距離化して思考できる想像の世界の表現（③）や造形性に関わる表現（④）が、より多く「あらわす」題材として見られることが分かります。果たしてそうした現状でよいのかどうか、再考する必要があるのではないのでしょうか。

かつては小学校低学年の段階から全校一斉の写生大会がどの小学校でも行われていました。直接対象に触れたり関わったりしながら、そこから得た情報や感覚、感情などをあらわすことは、創造の基軸を形成するためには非常に重要であると考えます。人は普通はきちんと対象を見たり感じたりしているようでいて、多くは見過ごししたり、思い込みで見たり知ったように感じてしまっていることが多々あるのではないのでしょうか。前章でも詳しく述べたように、観察表現とは、意識的に見ること、意識的に感じることを必要とします。そうすることで、自分が知った気になっていたことが、実は全く異なるまるで初めてみたものであるかのように感じたりすることになるのです。

観察を通して、多様な外界や世界の情報が子どもたちの心に溜め込まれていくのです。それが「あらわすこと」すべての基軸となることは繰り返し本書で述べている通りです。全ての創造表現の根幹がそれによって生起し形成されるのです。従って、観察表現が現在これほどに教科書題材の中で稀になってきていることは、やはり再考する必要があるのではないのでしょうか。各学年まんべんなくこの類の表現題材をきちんと教科書題材の中に位置付けていくべきではないのでしょうか。

第5章 創造の展開

1. 創造の展開とは

「創造の始動」「創造の具現化」に続き、創造は更に「展開」していきます。本書では、この「創造の展開」を次のように規定します。それは、表現の主体者（児童・生徒）が、それまでの「創造の始動」「創造の具現化」を経た後に起こる自己更新・自己構築・自己刷新を行う機会・場であるということ、です。ここで重要なことは、作品を作っておしまいにはならない、ということです。それまでの創造の過程を経て、表現の主体者にもたらされるのは、個人の意識・認識の“変容”だといえます。それは「自己更新」とも言い換えられるでしょう。また、そうして更新された自分は、それまでとは異なった意識で世界を捉えるでしょうし、そうなれば自ずと自身の行動選択も変化していくはずで、このことに注視して以下論を進めていきたいと思えます。

自分で思考したコトを自分なりに確かめる「振り返り（自己省察）」が、創造の展開の起点にあるといえます。創造行為は感じたことから生じる閃きや発想に応じ、自己イメージの構築、解体、再構築を繰り返しながら進んでいくことは、前章までで詳説しました。創造行為における「展開」とは、創造したモノやコトを自分の延長としてではなく、一旦自分自身から切り離し、外界の中に位置づけることから始まるのです。一旦自身から切り離されたモノやコトは、対象化され、「批評」「評価」の対象となります。そこで生じた反響（他者の評価や批評）は、自分に新たな視点をもたらしてくれることとなります。それによって新たな自分が誕生するといえるのです。

一連の創造の営み、それは自分の中に現れたイメージ（思考）を具体化させることです。具体化するということは、自分自身の内部にある私的な、心的な、精神的な領域にあるものに、他者の眼にも見える「かたち」を与え、自分の外に存在させることです。自分の外部にそれが置かれれば、当然自分以外のさまざまな存在との関係の中にそれは「在る」ということになるでしょう。それは、自分と一対の関係から様々な社会的な関係の中にさらされるということです。

自己を投影した分身として作品を捉えることも出来ませんが、作品は同時に作者から独立した性質も有しています。この性質は、自分の思いを込めてつくった作品を、自己の延長として認識すると同時に、対象化された存在として距離を置いて眺めることも可能にします。

たった今閃いた思いついた自分のアイデアから、具体化されたものが生まれ、それを客観的に観察することを通して、自分の延長としての曖昧な存在に意味づけを与え、さらには新たな発見も生じることになるのです。このことは自分を知ることにつながり、さらにそれが独立した存在として自分に働きかけることで、さらなる展開の可能性を見出すことも出来るでしょう。そして、自分から距離を置いて客体化することは、自分以外の他者とそれについてやりとりすることも可能にさせます。児童・生徒作品の鑑賞が意味を持つのはこの次元においてなのです。

【 大学における授業実践例 9 】

● 『描画リハビリテーション』（学部 2 年生向け必修・選択授業）

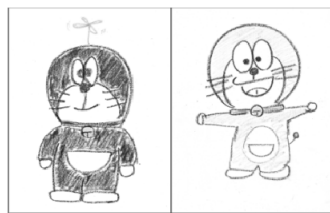
各授業や WS 実践の前にこのプログラムを実施しています。落書き程度の描画行為で『知る』『壊す』『試みる』『再構築』という創造の基本過程を実体験しながら理解できるように設定しています。

- ① 「そのまま描く」（知る） まず、対象物無しで発問した事例を描いてもらいます。そして、この行為を通して自己意識の再認識をしてもらいます。テキストでいえば最小単位で創造の始動、具現化、展開を行なった事になるでしょう。
- ② 「描いたものを変化させる」（壊す） 次に表わした形状を変化させて別の事象に変化させてもらいます。別の意向に沿って変化させるという事は自己意識を再認識しながら再構築する事になります。テキストでいえば創造の具現化に比重かかっています。
- ③ 「考えた事を表わしてみる」（試みる） 次に形状的な変化に留まらず元の事例の概念を使って別の事例を表わしてもらいます。この辺りで表

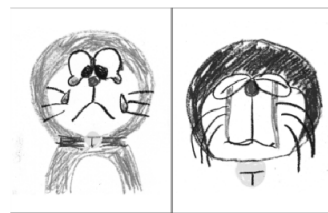
現行為は自己概念の説明手段である事を理解してもらいます。テキストでいえばこれも創造の具現化の類例になります。

- ④ 「新たな事象を描いてみる」（再構築） 最後に元の事例を解体し、利用して自分で新たな概念を構築し表わしてもらいます。この最後の工程が「創造する」という事であると説明します。テキストでいえばこれも創造の具現化にあたりますが、ここまで 1 段階済むごとに他者が表わしたのも見て回り、改めて自分の表現した事を対象化しているのですべての段階ごとに創造の展開をしている事になっています。

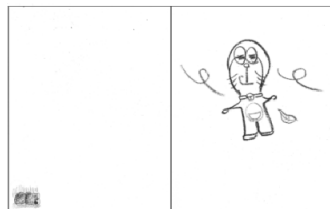
この実践を通して創造する事の基本構造を理解するとともに、造形行為が自分のイメージ・概念を説明する方法として言語表現と変わらぬ表現手法でしかない事を実感してもらい、造形言語で表現する事に対する抵抗をかるくしています。



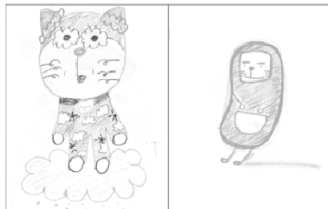
① 『ドラえもんを描いて下さい。』



② 『変いたドラえもんを描いて下さい。』



③ 『さびしいドラえもんを描いて下さい。』



④ 『新登場のソラえもんを描いて下さい。』

2. 展開の成り立ち

1) 対象化するということ（自己の主観内にあるものを客観的な対象へと具体化し、外にあるものとして取り扱うこと）

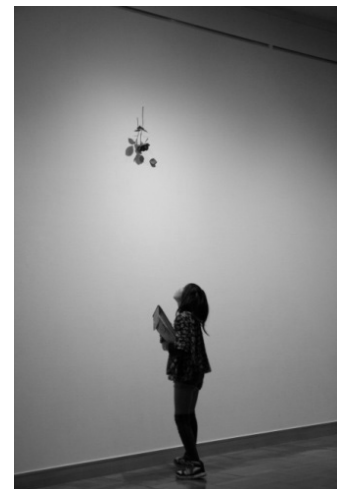
創造の営みを「振り返る」、「あらためて〈みる〉」ことは、創造した自分を対象化するコトです。自分の中に生まれたコトを具現化し、主観から客観意識を変化させることともいえます。自分の生み出したものを自分から切り離し「対象化」する行為を通して、対象から新たな価値、つまりそのモノやコトの新たな可能性を見出し、その結果刷新されたビジョンを自らの中に持つこととなります。それによって、それまでの創造のプロセスが新たな階層へと移行し、創造の次なるステージがはじまるのです。それは新たな自己を発見することに等しいといえます。これを自己更新と呼びたいと思います。

自分のつくったものが対象化されれば、それを自分であらためてみるのと、他人を通してみるコトは、「振り返る」という意味では同様の意味を持ちます。ウンベルト・エーコ⁶は、作者がいようと作品は作者から独立していくものだということを明らかにし、それを作品の「開かれ」と呼んでいました。いくら自分がつくったものであっても、それを見る自分以外の存在がそれをどう受け止めるのかまでコントロールすることは出来ません。マルセル・デュシャンはその開かれを「芸術係数」と呼び、そこに芸術体験の本質を見ていました。つまり、つくるとは同時に見る（鑑賞する）こと、見られることも含んだ上で成立しているということになるのです。

2) 受け入れるということ：対話的な構築

①対話的に自己は構築される

様々なことを感じ、それを出発点に創造へと向かい、何かが生み出されることとなります。その結果の産物（表現）は、自己の延長であると同時に、自分から切り離され、独立した存在として対象化されます。対象化された表現を前に、わたしたちは自分以外の他者の声を受け取ることが可能になるのです。ジョージ・ハーバート・ミード⁷が言うように、人間は自己のアイデンティティを勝手に一人で確立することは出来ません。「対話」をする誰かが必要となるのです。自分の行為（作品などの表現）への評価、批判を受け止めることで、自分自身を知り、更に先の自分の求める動機が現れ出てくるはずなのです。



②内なる他者との対話

自分の行為（表現）を対象化し、それを通して他者と対話することを通して、人は自己を更新していくのですが、そのためには実在する第三者がいなければそれが為しえないということでもありません。つまり、自分自身の中に「内なる他者」を想定し、自分一人でありながらも対話的に省察することは可能ですし、むしろこちらの方がその機会は常にあるといえます。自分の動機に基づく表現行為

⁶ ウンベルト・エーコ（Umberto Eco：1932 - ）イタリアの記号論哲学者であり小説家・文芸評論家でもある。主な詳説として『薔薇の名前』（原題 Il nome della rosa）がある。ボローニャ大学教授。

⁷ ジョージ・ハーバート・ミード（George Herbert Mead：1863- 1931年）アメリカの社会心理学者で哲学者。プラグマティズムの重要な一人でジョン・デューイとの共同研究でも知られている。

が一体どのような意味を持つのか、自分自身で自問自答することもまた、結果的に自己更新へとつながっているのです。更新された自分は、次なる創造のスパイラルを、以前とは異なる仕方から始めていくはずで、おそらく、自分に与えられた環境や素材に対して、前とは違った感じ方をするだろうし、そこから生じる動機や、自分が進みたい方向もかつてと同じはずではありえないことになるでしょう。

3) 社会化されるということ：行動の変化

自分に与えられた条件の中で、人は様々なことを感じ、考え、動機を持って行動（表現）へと至ります。創造的な行為はこのようなプロセスの中から生じますが、私たちに与えられた最も大きな条件（前提）は、私たちが生きる社会であるといえます。最初は友人同士の中で表現を巡るやりとりが行われ、それが学級内へ、学校内へ、そして地域、社会へと広がっていくのです。自分たちが社会に対し何を感じているのかが、最終的には創造行為を行うことにおいて問われるということになるでしょう。さらに言えば、同じ空間を共有し生きているということが、表現行為について他者と議論することの意味を保証しているといえます。

創造のプロセスを経て新たな意識を持った私は、以前の私とは異なる更新された私となっていることは繰り返し述べてきました。このことは、果たして日常生活の中でどんな意味を持つのでしょうか。美術という教科が、たんなる趣味・教養の類いでないならば、そこでの学びは日常へとつながっていかねばならないと考えます。創造によって更新された自分は、基本的には世界に対峙する自分自身の意識・認識の変化というかたちで自身に戻ってきます。そうした新たな自己意識をもって私たちは世界を眺め、社会の中で新たな歩みを始めるのです。以前の自分とは異なる行動を選択する可能性を持つ自分となっているはずなのです。

そうした行動の変化は、些細な日常での振る舞いから、社会変革に向けて運動するような大きな行動まで、幅広く想定されます。絵を描くことを通して、植物のかたちの神秘性や、花々の色彩の複雑な色彩を見出した人は、それまで通り過ぎてしまっていた路地に足を止めるようになるかもしれません。また色を使う活動での様々な試行錯誤の中で、自分が惹かれる色を見つけた人は、流行色だからというのではなく、自分の意思でセーターの色を選ぶようになるかもしれません。自然のありようについて関心を持ち、その関心を深め、苦勞しながら自分の感覚や思考を深め制作に取り組んだ人は、そのプロセスを通じて自然についての新たな認識を持ち、エネルギー問題や、自然保護活動、食の問題にも関心を持つようになり、それが投票行動に変化をもたらすかもしれません。さらには社会活動に自ら参加するかもしれません。

このように創造とは、自己の更新を生み、その更新された自己は自身の行動様式を変え、周りとの関係も変化させていくことになるのです。それが本章で述べる創造の展開なのです。

【大学における授業実践例 10】

● 「アートツール・キャラバン」(ゼミナール+大学院授業)

「アートツール・キャラバン」(以下、A T Cと記す)とは、通常の授業(いわゆる履修科目)とゼミとが連動して取り組んでいる造形ワークショップ実践です。この事例を通して、「教育実践を創造する」ことにみられる「創造性の営み」のあり様を紹介します。

A T Cは、「あそぶプログラム」(図1)と「つくりだすプログラム」(図2)から構成されています。前者には、子どもが全身の感覚を働かせて遊ぶことを促す装置群「アートツール」が設置され、それらは、指導者や教師から「…しなさい」「…してみよう」というような言葉による“投げかけ”がなくても、子どもたちが自然に遊びたくなるように設計されています。そしてその遊びを通して子どもたちの能動性が促され、自分の実感に自信をもった能動的で協働的な表現を生み出す後者のプログラムへと発展していきます。A T Cはこれらのプログラムを携え、子どもの居る様々な場所(公園、商業施設、美術館、学校、東日本大震災の避難所など)を巡回実践するプロジェクトです。なお、このプロジェクトの母体は、<子ども-教育-アート>に関心をよせる学生、教師、地域人、研究者で構成されている横浜国立大学のA Eゼミ(Art Education Seminar)のメンバーです。

A T Cの企画・運営・実践は、主に大学院の授業科目(「美術教授学演習」)の履修生と学部生の希望者がスタッフとして行っています。A T Cを実践する場は実に様々です。ですから実践の場が決定されたならば、スタッフはまずその場の教育的ニーズを探ります。ここにおいてスタッフには、「実践をつくりだそうとする意思」、すなわち「創造の始動」が生じることとなります。そして見いだされたニーズを基に、場にふさわしい「あそぶプログラム」の構成、そして「つくりだすプログラム」を構想し、「創造の具現化」を図ります。そしてここでは、実践がつくられるだけでなく、ワークショップに参加している子ども同士、保護者、スタッフとの間の関係もつくりだされてもいます。(図3)これは、子どものつくりだした意味に対しておとなが寄り添うことから、さらに新たな価値がつくりだされている様子であると言えるでしょう。スタッフである学生たちは、教員養成カリキュラムの中で日々学校教員としての資質を伸長すべく学んでいるのですが、本実践には、そこでは得られないような上述したような造形を通した学びの価値が確かに存在しています。それは「創造の展開」の具現であると言えるでしょう。



図1 あそぶプログラム



図2 つくりだすプログラム



図3 つくりだされている関係性

横浜国立大学 大泉 義一

【大学における授業実践例 11】

● 「ミュージアム・コラボレーション」(学部1～4年生向け選択授業)

ミュージアム・コラボレーションとは、埼玉大学が埼玉県立近代美術館と連携して開講している授業で、同館が土曜日に行っている子どもたちを対象とした教育普及プログラムに参加し、社会教育施設における造形美術教育の実際を体験的に学修する授業です。受講生は、館の担当者が行うプログラムを手伝いながら美術作品を介して起こる様々な学びを体験し、最終的に受講生自身がプログラムを開発・実施することを授業の課題としています。社会教育施設における学びはその目的を厳格に規定せず、学習者自身の能動性にゆだねる傾向があります。具体的には、子どもたちが個別に感じたことを見つ

め、時に表出し、時に他者の評価を得たり、またそれが新たな表現の着想となったりしながら、それぞれの学びが深まっていく過程を重視します。このような場合指導者は、単純に知識や経験を伝授するというスタンスでは立ち行かないことを突き付けられます。この状況を打開するには、造形美術をより多角的な視点で見つめ、そこにかかわる人々も含めて捉えなおすことで指導者自身の意識を変える必要があります。学生自身がそこで起こっている能動的な学びに身をゆだね、子どもたちの声に答える対話を重ねることを通じて「創造の展開」が起こっていることを実感するのです。



埼玉大学 石上 城行

3. 創造の展開の諸相

これまで述べてきたように、「創造の展開」とは、表現の主体者（児童・生徒）は、「創造の始動」「創造の具現化」を経て、自己更新・自己構築・自己刷新を行う機会・場であるにとらえられます。最後に、その「創造の展開」を具体的実践（授業）として具現化していくうえで必要となる原理について、以下の3つの相から考えてみたいと思います。



- 1) 協働的な関係
- 2) ワークショップ
- 3) 子どもたちをどう導くか：教師の役割

1) 協働的な関係

図画工作科・美術科教育は、表現及び鑑賞を活動にしています。そしてその目標とするところは、本書において一貫して主張してきたように、創造性をはぐくむことにあります。ここでもう一度、学習指導要領の図画工作科・美術科の教科目標を確認してみましょう。

(小学校・図画工作)

表現及び鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う。

(中学校・美術)

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、美術の創造活動の喜びを味わい美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を豊かにし、美術の基礎的な能力を伸ばし、豊かな情操を養う。

この教科目標の文言からは、すでに論じてきたように、本書が主張する創造性をはぐくむことを目指していることが読み取れます。しかし授業者がこれを読む際に、その創造性が個人の資質・能力として位置付けられているかのように受けとめられる危険性もあるのです。これまで述べてきたように、創造性はその「展開」においては、社会化されることで、新たな創造性の発揮へとスパイラルに関連していきます。そもそも私たちが対象にしている教育とは、社会の一機能です。そこには自己と他者、自己と社会との関わり合いの中にこそ、本当の教育が存在するのだという考え方が成立します。その考え方によれば、教育の目的とは西研⁸が言うように「子どもを社会の成員としてふさわしい存在へと育て上げていくこと」⁹です。その「ふさわしさ」とは、「社会で生きていくための技能や知識」であり、「社会でともに生きる他者との関係能力」であるといえるでしょう。例えば、農業に従事するために

⁸ 西研（1957-）哲学者で東京医科大学教授。専攻は社会哲学。特にヘーゲルやフッサールなどを研究し代表的な著書に『哲学的思考』がある。

⁹ 荻谷剛彦・西研著『考えあう技術』（筑摩書房、2005年）

は、農作に必要な知識・技能を身に付けなければ当然立派な農業従事者にはなれませんし、農業従事者仲間との共同作業や情報共有ができなかったり、農作物の流通を請け負う業者との関係が良好に構築できなかったりすれば、また然りです。

ここで日々の教室風景に目を転じてみると、教室内ではあちこちで「他者との関係」が生起していることがわかります。図画工作科・美術科の授業においても、教室という学習空間、そして題材という共通課題を共有するなかで、「ともにつくる」場が形成されています。こうした「他者との関係」は、先述した図画工作科・美術科における創造性の育成に対して、どのように作用するのでしょうか。先述したように、「自分」とは自分の内だけに在り、それを沈思して探りだすのではなく、対話的に構築されるものであるとするならば、それは、自己と関わる外界との境界を意識すること、さらには「内なる他者」とのディレンマにおいて自覚化され、明確な存在として立ち現われてくるのです。したがって、より多くの「異質なもの」との関わり合いや触れ合いを通して自己を自覚化するためにも、教室内における「協働（corroboration）的な関係」を重視することが必要となります。そうした関係を通して、未だ顕在化していない、“ほのか”な存在に気づくことで、今までの「自分」の枠組みが揺らぎ、変容すること、これが本書で主張する「創造の展開」の様相であることに他なりません。

近代以降の美術は、個を最大限に尊重することで成立してきました。それは封建社会の軛から人間が自由になり、個人が成立することと歩みを共にしています。そういった意味では、美術は近代の人権概念の成立とも深く関わっています。一方で、現代社会においては、行きすぎた個人主義が、社会のあり様に悪しき側面も提供しているのも事実です。個の最大限の尊重は、理論的には、他を否定しなくても自分を活かすということにもつながりかねません。もちろん、そんな無限定な個の尊重は許されるはずもなく、私たちが同じ空間を他者と共有して生きて行かざるを得ない以上、自他の折り合いをどのようにつけるのか、ということは本質的に重要な事柄です。つまり「共生」というテーマに、個を最も尊重する教科である美術はどのように応えるのかが問われているのです。

一緒に働く、作業する、活動する、という場面には様々な意味が生じます。大まかに整理するなら以下の三つになるでしょう。

- ①自分以外の他者の感じ方、考えを知ること、対象に対する自分のとらえ方を広げることが出来る。（多様性、寛容性、他者理解）
- ②自分以外の他者と、目的や表現方法、工程などについて合意を得なければならない。（合意形成）
- ③二人以上の人間が関わることで、一人でやるよりも大きなことをすることが出来る。（量的なプラス）

①の「他者の感じ方、考えを知る」は鑑賞における意見の交換・やりとりからというものから、一緒に活動して何かを作る場面での意見の交換・やりとりまでが含まれます。前者は同じもの・対象を見ていたとしても、人によって感じ方やそれについての考え方は多様（多様性）であることを知り、自分とは違うことを受け入れ、そのことを理解する（寛容性）ことです。それを通して、私たちは対象のとらえ方を深めることとなり、同時に、対話の相手に対する理解も深めることになるのです（他



者理解)。後者の「一緒に活動する」場面は、鑑賞活動における協働性とは異なり、感じ方・考え方の共有に留まらず、その一步先に踏み込むこととなります。しかし、まずは「どうする?」とか「どう思う?」「どうしたい?」というお互いの感じ方の交換から始まるのは言うまでもありません。そしてその先に②の「合意形成」が求められるのです。

人と何かを一緒にやるには、合意形成がなされていないければ空中分解をしてしまうはずですが、それぞれが自分の思いを勝手に表そうとしていたのでは、協働とは言えません。では大人しく無難な作業をすることで衝突を避けることが良いのでしょうか。電車に乗ることを例に考えてみましょう。個々の乗客がスマホを弄ったり、新聞読んだり、寝ていたりしていても、電車が問題なく運行されるよう「大人しくしている」というのは最低限の合意形成と言えるかもしれません。しかし、それは社会的マナーの問題といえ、表現活動上の個と他の調整、調和とは異なっており、美術という教科の固有の課題とはいえません。つまり、電車で快適に過ごすという目的は、あらかじめ設定されて共有もされているべきものですが、美術における協働では、目的から生み出さなければならないのです。つまり、電車を例にするなら、この車内の空間で、みんなと一緒に出来ることは何かを共に考え、意見を戦わせ、合意を生み、共に取り組むというのが美術における協働といえます。最初から「問題なくうまくやる」ということが合意形成になってしまえば、そこには表現活動は存在しないし、そこで学ぶべきものも存在しません。もちろんこの場合、「電車を協働の表現の場とする」ことが共有されていることが前提になるのですが。

授業の場合は、教師がその前提を設けなければなりません。どういった条件設定で、何を学ばせたいのか、そしてそれをどのようなプロセスで行うのか、それは教師が考え、示すべきものです。例えば、「学校へのお客さんを迎える玄関を、造形的な要素を加えて今よりも改善する。」という取り組みを授業で取り組ませるといのは、教師が決めるほかはありません。その取り組みの必然性は、もちろん生徒たちが納得するもので無ければ、生徒たちの動機付けは難しくなるでしょう。

さて、一旦その前提(題材)が示されたら、何が求められるかと言えば、その状況を個々が認識し、それをグループ内で共有することになるでしょう。この共有には二つの段階があります。一つは、玄関周りを観察し、何があり、何が無いのか、ここを訪れる人の体験を想像し、自分はどのような印象を受けたのかなど…。そこでは上記①の視点が重要になります。二つ目の段階は、それら多様な感じ方を踏まえ、何が求められるのか、「改善」について自分たちなりの解釈をしつつ、目的を創出し、共有することとなります。「来た人たちは、この場所に慣れていないから不安に思うんじゃない?だから不安を少なくするようなことをすべき。」とか「この学校がどんな学校か、一目で伝わるようにしたい。」とか、どういうことが大事で、それを実現すべきなのか、想像しながら目的を設定し、それを皆が共有することが重要となるのです。

次のステップとして、共有された目的に適ったアイデアを考えねばなりません。これには基本的に二通りのやり方があります。一つは、一旦個人にその問題を返し、個の活動として案を考えさせるというやり方。そのアイデアを持ち寄り、各自がプレゼンテーションをして、それらを検討することに

なります。各自の提案の評価を皆でしつつ、共通項を見出したり、ある点に関する異なる解釈を見出したりして、全員が合意する案にまとめていくのです。もう一つは、アイデアを生む段階から、グループで議論をしつつ一つのアイデアにまとめていくというやり方。ここには①の要素が常に含まれ、他者の提案や意見により自分自身の変容する過程も含まれます。共に、それぞれの提案や意見をきちんと理解し、それを評価しながら合意形成をすることになりますが、そこで最も重要となるのは、目的は何だったのか、ということです。常にそこに回帰しつつ、自分たちの議論をまとめていくべきです。

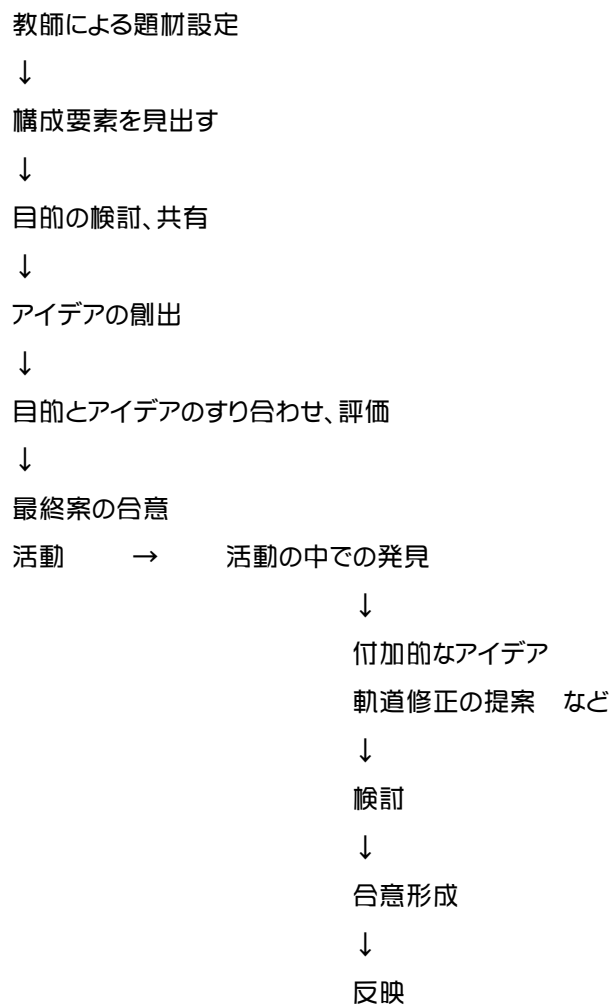
案がまとめれば、その後はそれを具体化する活動へと入って行きます。実現するために必要な道具や材料、そして最適な手順を話し合いながら、それぞれに役割分担をしつつ進行していくのです。

目的が設定されて、それに最適の手順を踏んで先に進むというのは、エンジニアリング的発想であるともいえるでしょう。美術でそうした方法を用いるのは決して間違っていないですが、新たに目的を創出しつつ制作が進行するのも美術の特徴の一つです。目的を設定し活動が進められていっても、その過程で新たな発見があったり、新たなアイデアが生まれたりすることもあります。それは付加的なアイデアである場合もあるし、目的そのものへの疑問が生じ、軌道修正が求められるようなケースもあるでしょう。目的が設定され、制作の内容が決まったとしても、それをタスク化せず、常に感じたこと、考えたことからのフィードバックを反映させる仕組みも必要です。

また、複数の人間で何かに取り組むというのは、一人では出来ない大きさの、量の活動ができる、ということでもあります。一人では実現出来ない制作物が出来たときの達成感は、協働の可能性を実感させる上ではとても大きな役割を果たすでしょう。ただし、必ずしも全ての協働が規模を追究すべきではありません。状況に応じて、この③の「量的なプラス」という側面は用いれば良いのです。



【協働プロセスのモデル】



2) ワークショップ

さらに「創造の展開」を实践（授業）として具現化するための方法論として、「ワークショップ」にその可能性を見出すことができるのではないのでしょうか。現在、「美術教育」と称せられているものには、大きく次の2つがあります。1つは、学校教育における図画工作科・美術科の授業実践であり、もう1つは、美術館や社会教育、そして地域やイベントなどで行われている美術的な教育実践（以下、「造形ワークショップ」と記す）です。前者は、学習指導要領によってその目標や内容が規定されていることは周知の通りです。後者は現在、様々な場や機会において実践されています。これら二者の間にはこれまで、実践領域上の境界（border）が存在していました。しかし現在、それが溶解、もしくは越境されて、互いに接近しつつあるように見えます。

ところで、「図画工作科・美術科教育」の实践は、「学校」、そしてもっと言えばその「授業」の中でつくりだされるものです。しかし、この「学校」における「授業」で行われる学びが、「学校化（schoolled）」という批判的検討をはじめ、「学校知」に過ぎないと批判されるようになって久しいのですが、それは子

子どもが学校で“きちんと”「授業」を受けることがすなわち「学ぶ」ことであるとの誤解が、子どもの成長とともにある本来の「学びの姿」を湾曲させてきたことに対する批判であるともいえるでしょう。

そうしたことをふまえて現行の学習指導要領では、PISA 調査など各種の学力調査結果から、「何を学んだか」という結果よりも、学校教育を終えた後も学び続けることのできる「学ぶ意欲」や「学び方」に対して価値を置いて改訂されています。図画工作科・美術科が目指す方向性も、もちろん同一線上にあります。なかでも注目すべきは、〔共通事項〕という内容が新設されたことです。その概要は、次の2つです。すなわち「(子どもが) 形や色などをとらえる」「(子どもが) 自分のイメージをもつ」です。これらの内容が、小学校図画工作科の「造形遊び」、〔絵・立体・工作〕や「鑑賞」、中学校美術科の「絵や彫刻」、〔デザインや工芸〕、「鑑賞」といった学習活動を構成するすべての内容の基底に一貫して位置付けられたのです。つまり、この〔共通事項〕とは、学校で図工や美術の授業を行う上での「実践原理」(実践する上での大切な約束事=期待する子どもの姿) であるということもできるでしょう。

一方、こうした動きよりも先んじて「造形ワークショップ」の実践では、「美術」を「美術」という“領域”だけ、「教育」を“陶冶”だけに押し込めるのではなく、より参画的で総合的な表現のあり様を志向し続けてきました。ここでもう一度、先に挙げた〔共通事項〕の内容を見ていただきたいと思います。そこに示されている「(子どもが) 形や色などをとらえる」とは感性の働きを、「(子どもが) 自分のイメージをもつ」とはイメージの創造を、示すものです。これらは、現在ますます拡張しつつある視覚文化社会の中で、子どもたちが生きる文脈において創造的に付き合っていかなければならない命題であり、学校教育のみならず、広く社会においても重要なキー・ポイントなのです。当然、「造形ワークショップ」ともこの「実践原理」は共有されて然るべきです。

このように、互いに接近しつつある「図画工作科・美術科教育」と「造形ワークショップ」のあり様を俯瞰してみると、これらの総体には「教育」という営みを変革していくエネルギーが内包されているのではないかと考えることができるでしょう。先述した「創造の展開」における「社会化されるということ」のように、それこそが「美術」が発揮すべきエネルギーなのではないでしょうか。そして忘れてはならないことがあります。「図画工作科・美術科教育」と「造形ワークショップ」のエネルギーは、「教育」や「美術」を変革し創造していくでしょうが、最終的に帰結するところは、「教育」や「美術」ではなく、他でもない「子ども」がいきいきと生きる〈いま-ここ〉をつくりだすことにあること、つまり「行動の変化」なのです。

以上のような「ワークショップ」のなかに存在する創造性の展開のあり様こそが、今後の社会のあり様に対する教育の命題足り得るのではないのでしょうか。



3) 子どもたちをどう導くか：教師の役割

では、以上のような原理から構想される子どもの学びのあり様に対して、教師はどのように立ちあえばよいのでしょうか。これまでの論考からは、表現および鑑賞の活動における、能動的に学び他と関わろうとする子どもの姿に、図画工作科・美術科における資質・能力の変容、つまり創造の展開が具現化されていることが明らかになりました。そうであれば、そうした子どもの姿に関わる教師のし

ごととは、「手立て」という言葉に象徴されるような、教師から子どもへと上意下達的な立場からなされるものではなく、ワークショップにおけるファシリテータのような、子どもとともに意味や価値を探究する立場に基づくものであると理解することができるでしょう。

ところで、今後求められる学習支援モデルが、以下のような比較から主張されています。(下線筆者)

(従来型モデル)

I R Eモデル (教授－反応－評価 / Instruction - Response - Evaluation)

(今後求められるモデル)

I R Fモデル (教授－反応－応答(つなげていく) / I - R - Following)

今後求められる I R Fモデルには、ある意味、権威から脱却しようとする教師の立場が位置付いています。そこには、学校教育のあり方そのものにもアンチテーゼを投げかけていることもうかがえるのです。「学校」という近代が生んだ装置が、教育(学校教育に限定されない教育の機会)、そして子どもの育ちを逆に阻害しているのではないのでしょうか。例えば“よい学校に行くことが本当によい教育を受けることなのか?”という懸念です。こうした理解は、もはや近代における妄想であるとも考えられます。子ども自身、そして子どもたちの身のまわりには、豊かな学習の機会があるのかもしれませんが、学校がそれを阻害していることに気付かされるわけです。こうした制度と子どもを育てることの間に存在するいわば“懸案”は、表現および鑑賞の活動を対象とする図画工作・美術科の授業においても時折頭をもたげてきます。ここにおいて、子どもの創造性をはぐくむ図画工作・美術科の授業を担当する授業者＝教師には、I R Fモデルに基づく教師の役割、つまりは「学校」「授業」「子ども－教師関係」という“枠”に対するぎりぎりまでの挑戦が課せられているのであり、そのことを自覚すべきなのではないのでしょうか。

【大学における授業実践例 12】

●新しい美術教育を模索する/文化をつくる(教養教育の一環としての授業)

この授業は、免許法上必要な単位として設けられたものではありませんが、授業者が21世紀型的美術教育像を模索する目的で教養教育の中で実施しているものです。

学習指導要領では、想像力を高めたり、独創的・総合的な見方や考え方を培ったり、豊かに発想し構想する能力や自分の表現方法を創意工夫したり、最終的には創造的に表現する能力を伸ばしたりすることを目標としています。残念ながら現状の教育現場では、それらをトータルに学ぶ授業はあまり見られません。それぞれの要素において有効に働くであろう授業実践が、言うなれば、パッチワークのように組み立てられているのが現状です。そうした状況では、学習者個々が自分で全体像を構築せねばなりません。それも大変重要であることは確かですが、個々への負担が大きく、学習の進度の個人差が極端に現れ、ゼロサムゲームのように、深く学ぶことが出来るか、ほとんどよく分からないまま終わってしまうか、著しい差が生じてしまいます。

本授業では、想像力を高め、独創的な見方を培うためのプロセスや、発想構想の豊かさを実感し取り組むプロセスや、最終的な表現展開のプロセスを総合的に学ぶことをPBL(プロジェクト・ベース・ラーニング)で実現しようとしています。

また、アーティストやデザイナーなど創造的な職業に就いている者が協働授業者として関わっていますが、これは社会における美術の位置づけを積極的に推進するため、そうした人材が教育に関わる意味や可能性を探る目的も有しています。その場合、教師の役割は、授業を計画し、必要な内容や人材を設定し、全体をマネジメントすることになります。教育が社会全体の有機的な取り組みとなるための試みでもあるのです。

①4つのワークショップ体験

創造的な職業に就いている人たちのワークショップ(2014年度はフード・デザイナー、プロダクト・デザイナー、舞台音楽家、舞台演出家)を受講します。想像力を触発したりするためにリサーチ(観察や調査など)が必要で、そこから自分に与えられた条件(環境や題材、自分の個人的な関心など)を設定し、その組み合わせを考えたり、価値付けを

行いつつ、自分の表現をかたちにすることを学ぶのです。それぞれのワークショップでは、どこに重点が置かれているかが異なっており、創造的なプロセスにも幅があることも学ぶことができます。



②メインのプロジェクト

年度毎にテーマは異なりますが、メインのプロジェクトの枠組みや、協働するアーティストを授業者が設定した上で、学生たちにプロジェクトに取り組みさせます。基本的な流れは、「テーマ理解のためのリサーチ」「その課題の構成要素の抽出」「それらの背景のリサーチ」というリサーチの段階から、それらリサーチから導き出された問題の構造に有効に働く活動を「拡散的にアイデアを出す」段階へと移り、そのアイデアの中から、それぞれの可能性について考え、テーマに最も有効な取り組みを絞り、選択する段階へ入ります。最終的にそれを実現するための方法・手段を検討し、試行し、そこに明確な私たちを与えていくのです。

③振り返り

感性的に満足しただけでは、個人的な、組織的な発展は生じません。そのため、自分たちの取り組みが何であったのかを、「出来なかった」「うまくいかなかった」ことを含め振り返る場を、トークやシンポジウムなどのオープンな場で設けています。また、記録集を編集し、自分たちの取り組みを言語化することで、一連の取り組みの中で起こったことを意味づけ、一般化し、他者に伝えることも目指します。

このプロセスを通じ、自分たちの経験の意味づけが進み、そこで見出された課題や可能性をもとに、個々人が次のステップに進んでいくこととなります。



千葉大学 神野 真吾

おわりに

図画工作科・美術科という教科は、モノやコトを創出すること、つまり「創造すること」を第一義とする教科です。モノやコトとは、別の言い方をすれば絵や立体など、いわゆる「作品」と呼ばれるものを指すこともあれば、様々なプロジェクトや活動それ自体を指す場合もあり、かつてのこの教科の内容の示す幅が、今日に至り極めて広がりをもって展開し、また今後も展開を続けていくであろうことがわかります。そのことについては本文中に具体的に記述してきました。

この教科が、モノやコトを「創造すること」に関わる以上、何よりもまずこの「創造」とは何なのか、それをつまびらかにすることから始めるしかありません。そして実際に具体的な素材等を通してその「創造」が具体的に推し進められていくダイナミズムの構造それ自体を、丁寧に明文化していく必要があります。このテキストでは以上を最優先に考えて、実際に創造に深く携わっている教科専門の教員を中心にして議論を進めてきました。本テキストは本教科の内容に関わる学、つまり図画工作科・美術科内容学の構築を前提に構想され、様々な議論を経て生み出されたその最初の成果です。

ただしここには、例えば絵画がどうであるとかデザインがどうだとかいう個々の具体的ディテールは全く記述されていません。ここに記している内容は、そうした具体的な表現に関わる細部の問題ではなく、この教科に関わるであろう類の「創造」について、その全てに通底する概念や考え方のエッセンスです。何よりもまず、将来図画工作科・美術科の教員になる学生が、自らの表現についてそして他者のそれについていかに考え、それをどう教育へと還元するか、そのために最低限理解しておかねばならない基軸のみがここに記述されているといえます。要するに「創造とはいかなることか」という本源的問いに対して、各自がどうその答えを導き出したらよいのか、そのヒントを「創造の始動」「創造の具現化」「創造の展開」という3つの段階に創造を構造化することによって、簡潔に提示しているともいえるでしょう。したがって本テキストは、教育系美術を学ぶ学生の一種のガイドブックともいえます。同時に、現在図画工作科・美術科の指導に関わっている教員にも大いに活用が可能でしょうし、教員養成系大学の美術に関わる教員に対しても、一つの考え方を提示できるのではないのでしょうか。

もとよりこのテキストに、本教科の内容の全てのエッセンスが網羅されているとは思っていません。本教科の内容を統べるより完璧なテキストの構築を今後目指すための、最初の試金石として機能すればいいと考えています。今後このテキストを手掛かりとして、本教科の内容学に関わる議論が活発化し、それが議論のための議論に終るのではなく、本テキストをたたき台としてそこに具体的な加筆修正が加えられながら、更にバージョンアップし精緻化されつつ継承されていくことを期待して、本テキストを閉じたいと思います。

実践例1

題材名 「板切れが生きもののかたちにみえてきた」

実施校と対象：埼玉大学教育学部附属小学校 4年生
指導者：埼玉大学教育学部附属小学校教諭 坂井貴文
レポート：埼玉大学 小澤基弘

1. 自由自在に板を切ってみよう。

この授業は、まず板を「電動糸のこ」で自由自在に切り取ることから始まります。「自由に」と言われて、まず子どもたちは戸惑います。直接電動糸のこで切ることには不安感があるのでしょうか。多くの子どもたちは予め板に線で下図を描いて、それに合わせて切ろうとします。ただ、最初は思うようには切れません。どうしても下図の線を外れてしまいます。しかし、自分が思っているように切れないことが、逆に思いがけない板の形を生み出していることに子どもたちは徐々に気づいていきます。一見失敗のようにみえる作業からのこうした気づきが、この授業課題の最初の発見感を子どもたちに与えます。それがこの授業課題の最初の創造の始動となります。

糸のこの使い方には少しずつ慣れてきます。そうすると下図を書くこともなくなり、自分が思い描いているようにすいすい糸のこを使って板を切り落としていきます。とても細かく切り取ろうとする子ども、複雑な形を一生懸命切り取ろうとする子どもなど様々です。夢中になって板を自分の思う形に切り取ろうとするいきいきとした子どもたちの姿が、ここにみられます。

糸のこで板を切る作業それ自体を楽しみ夢中になること、切り取った板の形を楽しむこと、うまく切り取れなかった形が逆に意外に面白い形になることもあるという気づきや発見を得ること、この授業課題の創造の第一段階はまさにここにあります。



2. 板のかたちから「生きもの」を連想しよう。

自由自在に切った板の形からどんな生きもののイメージが見えてくるのか、この課題の次の段階はイメージの読み取りです。沢山の板のパーツを切り取った子ども、大きなパーツだけの子どもなどいろいろなケースがあります。一つの板の形だけを見つめて生きもののイメージを見つけ出そうとする子ども、いろんなパーツを組み合わせながら複数の生きものの集まりで考える子どもなど、その試行錯誤のかたちは様々です。一人で考えに浸る子どもがいたり、周りの友達と話し合いながら考えを進めているグループも見られます。

この段階もまた、この課題を具現化するための必要不可欠な試行錯誤のときです。板を切る時には誰も生きもののイメージを想定していませんでしたから、偶然に切り取った板を上下にしたり斜めにしたりと、その形が生きもののイメージに見えてくる瞬間を、子どもたちは夢中になって捕まえようとします。そしてある瞬間、「あっ、これはライオンが吠えている姿だ」などと発見の喜びの声をあげるのです。この瞬間の発見の喜びが、その後の創造を始動させ具現化させていくのです。



3. 連想した生きものを彫刻刀を使って彫って表してみよう。

それぞれの板から連想した生きもののイメージを、彫刻刀で彫って更に具体的に表してみます。彫刻刀の使い方の説明は念入りに指導します。普段刀など使い慣れていない子どもたちにとって、板材を彫るという行為は思うように進められません。慣れない手つきで一生懸命生きものの姿を表わしていきます。丸刀や三角刀など、用途に応じて少しずつ使えるようになっていきます。それと同時に自分がイメージした生きもののディテールが板に彫られていきます。

刀の違いによって彫られる線の太さや表れが違ってくことに子どもたちは徐々に気づきはじめます。微妙な目や口の表情を彫るには角刀や三角刀の尖った刃を利用することが効果的であることや、体の大きな模様は丸刀を使ってざくざく彫ることが効果的などと、刀を使い分けながら自分なりにいろいろな気づきを体験していきます。

1つ一つのピースから読み取れる生きもののイメージを彫りながら表す具現化の過程で、いくつかのピースが一つのまとまりある世界を生み出してきていることに子どもたちは気づきはじめます。生きもの同士の関係性への興味がここから芽生え始めます。二つの動物が戦っている図であるとか、仲良

く何匹かの生きものがピクニックをしている図など、関係性の想定は様々あります。ここまで来ると、それぞれの生きもののピースを一つの画面へと構成しようとする欲求が自然に立ち現れてきます。それぞれの版木から一枚の版画を刷るという、この課題の目的実現のための最終段階の創造の始動がここに起こるのです。



4. 版木を様々に構成して一つの世界を版画で表現してみよう。

生きものの姿が彫られた何枚かの板が完成しました。そしてなんとなくそれぞれのピースが関わり合う一つの世界が、子どもたちの心の裡にイメージされ始めています。この課題の最終段階の創造、つまりそれぞれのピースを構成して一枚の版画を作るための準備が整いました。

子どもたちは各机に配された様々な色のインクをローラで板の上に伸ばします。そしてそれを紙に付けてバレンでインクを紙に刷り取ります。板を外した時の子どもの表情は常に喜びに満ちています。彫っているときに抱いていたイメージと、刷って表れ出たイメージはどこか異なります。刷って表れたイメージには殆どの場合意外性がついてきます。「へえ、こんな風に表れるんだ！」という驚きと喜びが刷りには常に伴うのです。ここにもまた創造の具現化に伴う発見感があります。



最初に真っさらな紙に一つのピースを刷ります。「ああ、こんな風に刷れるんだ」と子どもは思います。「もう少しインクを沢山つけたらもっと濃く刷れるなあ」とか、「同じピースを今度はさかさまに刷ってみようかな」等々、いろんな思いが最初の刷りの後に生じます。それを機に夢中になっていろんな色のインクで、自分が彫った全てのピースを自分なりに構成して刷り続けるのです。どんどん上へ上へと重ねていくもの、同じピースを模様のように重ねていくもの、様々な試行錯誤のかたちがそこにはあります。様々な生きもののピースを使って刷りを重ねていくことで、次々に子どもたちはそこから新たな展開を読み取っていきます。それは創造の具現化における発見の連続、つまり創造性が最も自然に十全に発揮され具体化されるときだといえます。

そして最終段階として、刷っただけでは十分に表現しきれない部分を直接カラーペンやクレヨン等を使って画面に加筆します。生きものの顔の細かい表情や線描でしか表わし得ないものを自由に描きこみます。この具現化の過程を加えることで、表現は更に密度と表情を増していきます。

こうした夢中の時間を経て、納得ずくで終わる子どもがいるかと思えば、疲れたり飽きたりして止めてしまう子どももいます。可能な限り納得ずくで終わるように仕向けることが大切ではありますが、子どもによります。自分で納得して作品を終えるかどうか、それは創造の最終段階では実はとても重要なことです。学齢にもよりますが、時間が可能であればやはり妥協をさせないで終わらせるような状況を作り出す必要があるでしょう。今回の授業は小学校4年生ですから、飽きたり疲れしたりして止めてしまうということも十分にあり得る年齢と考えますので、様々な状況に対応できるようにしておく必要があります。



5. 作った作品について皆で話し合おう。

この課題の最後は皆でそれぞれの作品を囲んで話し合いをします。工夫した点、苦労した点、絵は何を表わしているか等々、各自が話します。それについて他の子どもたちも質問をしたり感想を述べます。この時間はいわゆる自己省察の時であり、「創造の展開」として位置づけられる時間です。夢中で自分が行ってきたことを、少し距離をおいて思い出し振り返ると同時に、自分が何を表わしたのか、表現の意図に対して自覚的になる時間です。こうした時間は、次への創造の展開をもたらします。その意味では創造を具現化する時間と同質の、創造にとっては極めて重要な時だといえます。



題材名 「はばたくイメージ」

試行錯誤を繰り返すことから多彩な発想を生み出す指導

対象：小学校3年生

指導者及びレポート：群馬大学 林 耕史

1. 本題材について

本題材は、上質紙1枚でどんなことができるか試行錯誤しながら、自分のもつイメージを形にしていく活動です。図画工作科の授業を構想する上で重要なのは、様々に工夫しながら自己の表現を更新していく試行錯誤の場面が保障され、子どもたちの間に多様な発想が生まれることです。即ち、「創造の始動」, 「創造の具現」が絶えず繰り返され, 「創造の主体」たる「わたし」が成長していくようにすることだと考えています。紙は子どもたちにとって身近な存在ですが、1枚だけでどのようなことができるかあまり意識することなく生活しています。紙は「折る」「切る」「巻く」「包む」…など多様な操作ができます。紙という身近な材料を使い簡単な操作による造形活動を行うことによって、一人一人が小さな自己決定を繰り返し、表現を更新していけるようにしたいと考えました。

使用する道具は、はさみ・カッター・ホチキス程度です。導入では、単に「折る」「切り込みを入れる」などの単純な工程を加えるだけで、紙から多様な可能性を引き出せそうだとの手応えを子どもたちに与えます。但し、いろいろな試行錯誤が生まれるように二つ条件を設定します。まず二つ折りにした形から、はばたく姿に焦点を絞ること。もう一つは、紙を切り落とさないというものです。ある程度の制約を設定することで試行錯誤が意味を持ち焦点化できると考えたのです。

2. 目標（願う子どもの姿）

1枚の紙でどんなことができるか、折る・切る・とめる等の操作でつくる活動を通し、自分のイメージやできてきた形を更新しながら試行錯誤し表現を追求していく子ども。

3. 本時案

(1) 準備：

上質紙（A4判程度）、はさみ、カッター、カッターマット、ホチキス

(2) 本時の展開

子どもたちの活動の姿	指導及び留意点	
1 紙を二つ折りにしてどんな形ができるかいろいろ試す。 ・屋根や家のような形 ・飛行機や鳥のような形	○上質紙を配付し、二つに折るなど単純な材料操作から導入する。 ○他にもいろいろな方法がありそうだと見通しを持てるようにする。	←創造の始動（題材の提案という外からの働きかけが契機となる）
2 はばたくイメージを、1枚の紙を使って様々な方法で表す。 ・切り込みを入れようかな。 ・ホチキスでとめようかな。 ・鳥の羽のようにしたいな。	○はばたく形の基本構造を生かしてどんな形ができるか試行錯誤の場を設定する。 ○「1回は折る」「紙を切り離さない」を条件として提示する。	←創造の具現（みる・かんじる・かんがえるを繰り返し、試行錯誤していく）
3 作品名を考え、自他の作品を見合う。 ・友だちの作品はどんな名前かな？	○自分の製作を振り返り、できた形や工夫したことなど、作品の特徴を表す作品名を考える場を設定する。 ○友達の作品を見て、その題名の由来を、作品の特徴を捉えながら考える。	←創造の展開（自他の作品を、根拠をもって見合うようにすることで、具現化された自分自身を認識し、次への足がかりとする）

4. 子どもの様子

(1) 一枚の紙との出会い

子どもたちを教卓の前に集めて授業開始です。何が始まるのかと子どもたちはワクワクしています。「今日の図工の材料は、この一枚の紙だよ。」そう言って教師が示した白い上質紙を見ると、子どもたちは少なからず期待外れのような消極的な反応を見せました。「ただの紙じゃん。」とのつぶやきも聞こえてきます。けれども、教師が紙を水平にしてひらりひらりと動かすと子どもたちの反応が変わります。これを見た子どもたちからは、「雲」「飛行機」、なかには「いったんもめん」などと言う声が聞かれました。ある操作を紙に加えることで見え方が変わってくる、という刺激に反応したのです。そこで「他に、紙にどんなことができそうかな。」と問いかけると、「切る」「折る」「巻く」「くしゃくしゃにする」などの発言。「いろいろできそうだね」と、ひとまずまとめた上で、「では、こうするとどうかな？」次に教師は、机の上で上質紙を縦に丁寧に二つ折りにして見せました。今度は勢いよく声が聞かれるようになります。「本!」「テント!」「谷!」「ドア!」なるほど、子どもたちの見方は様々です。そして今度は、本時のテーマに迫るべく、教師は二つ折りにした紙の折り目を親指と人差し指でつまみ、腕を上下させます。すると、「鳥だ!」「カモメ」「ちょうちょ!」二つ折りにされた紙が、翼を動かすようなはばたく姿に見えるようになったようです。「四角い羽の鳥やちょうちょしかできないかな。」との問いかけには「切ったり折ったりして形を変えられるよ。」とすかさず答が返ってきました。自分の思いつきや工夫、即ち、



自らの発想や試行錯誤によって、自分なりの「はばたく」イメージを形にしていけそうだと見通しをもった瞬間です。子どもたちがこのように課題を把握した時点で、教師は子どもたちに活動を委ねます。教師による導入により、子どもたちは素材との新たな出会いをしました。そして、「できそうぞ」「やってみたい」と動き始めたのです。ここが「創造の始動」の大きなうねりです。「いろいろやり方を工夫して、思いついた形や思い浮かべた様子を、一枚の紙からつくっていきましょう。」こう投げかけて子どもたちに活動を委ねられるのは、子どもたちが、「みる・かんじる・かんがえる」活動がエンジンのように営まれ、試行錯誤という自家燃料によって動いている「創造の主体」であるからです。

(2) 試行錯誤しながらイメージをより具体的に

子どもたちは、一人一人自分の活動を始めます。全員が同じ A4 判の上質紙から始めるのに、縦に折るか横に折るかで、既に友だちとは違う形になっていきます。さらに折ったり切ったりを加えていくことで様々に変わり、自分なりの形になっていきます。子どもたちは、思いついたことをすぐに試みます。たとえ思い通りの結果にならなかったとしても、さらにそこに手を加え、軌道修正



したり回復を図ったりします。どんな方法でそれを行うか、数多くの試行錯誤がそこで見られるようになります。イメージ通りの形になっていくと、さらに次の紙でよりよい形にしていこうと改良を加える姿も見られます。まさに「創造の具現化」が、子どもたち一人一人のもとで行われています。試行錯誤がふんだんにできるシンプルな材料、課題であることが、子どもたちをさらに活発にさせているようでした。技法上の工夫には、はさみやカッターで切り込みを入れてひだ状にする、折り曲げる数を多くして階段や蛇腹状にする、鉛筆などに巻き付けて紙をカールさせる、部分的に裏返したり反転させたりする、ホチキスを使用して要所をとめ形を固定させるなどが見られます。

これらの工夫のよさや形の面白さを、子どもたち同士が見つけた気付いたりしやすいように、教師は、この活動に「条件」を提示しています。「紙を 1 回は必ず折る」「切り離さない」というものです。こうすることで、漫然とつくるのではなく、この共通の条件下で如何に面白くよい形にしていくかの工夫が、評価の観点を焦点化していくことによって子どもたち自身も見やすくなるのです。

ある子どもは、「翼をもっと大きく（長く）したい」という願いとイメージをもちました。A4 判の長辺、或いは対角線よりも長く得るために、写真のように切り抜いては折り返し、を繰り返して連続させることで実現させました。この時、本人だけでなく、近くの友だちや同じ思いをもつ友だちが集ま



ってきて見守っていました。「創造の具現化」においても、絶えず外からの刺激、働きかけがあります。この時に大切なのは、この働きかけ（時にはヒント、助言など）を、ただ受け身の立場で待つだけでなく、自ら求めていくことです。「創造の主体」たる「わたし」が、このような時にも自らを駆動して動き続けていることが必要です。写真のこの子どもたちは、まさにそのような姿にあると言えるでしょう。

教師は授業中、教室を歩いて子どもたちの製作の様子を見ていきます。そして、「みる・かんじる・かんがえる」をたゆまなく続け、試行錯誤を試みている姿をみとめてはその子に語りかけながら、よいところや課題をその子と一緒に感じ取り合うようにします。単純に教師側から「こうするとよい」という指示を出すのではなく、本人ができるだけ自分の力で「こうしてみよう」と思えるようにするのが、自己更新しながら成長する子どもへと後押しするのです。



(3) 自分の活動をふりかえると共に友だちの作品を受け止める

子どもたちの活動は自律的に進められていますが、授業という枠組みで行っている限り、まとめ、つまり終わりの時間が迫ってきます。児童主体の「創造の営み」である図画工作であっても、授業である限り区切りを設けて終わりに導く必要があります。ここで創造の主体性を担保する意味でも、授業の中で「創造の展開」に子どもたちを導いたり、それを自覚できたりすることが大切になります。

そこで授業の終わりに、子どもが自分の作品の良いところや残念だったところを見直したり、工夫したり試行錯誤したりした自分の姿を振り返ることができる場を設定します。子どもが自分の作品を教師や友だちに見せにくることもあります。そういう時には、その子に自分の作品のアピールをさせています。そして、ただ「よかったね」ではなく、そのやりとりを通して、子ども自身が「もっと、こうしたいな」「また、やってみたいな」というように、次への意欲や方向性を示すようになることが大切です。これが「創造の展開」として、次への新たな創造のステップを踏み出す原動力になります。また、この授業ではそれが個人ではなく、外に向かって、一緒に学習した友だち＝学級で行われるようにしたいと考えました。まず作品名を、自分の作品の特徴や工夫したり苦勞したりしたことに基づいて名付けるようにしました。「ひらひらすじはね鳥」「カクンくび鳥」など、形体から導かれた単純な名前が多いですが、友だちと作品を見合う際、「わたしの鳥は〇〇です。どうしてでしょう。」などとクイズのように発表するのです。子どもたちは、友だちのアピール（作品名）を受け止め、自らそれを見出して認め合うようになります。「へえ。」「なるほど。」という思いは共感と価値の共有をもたらし、内なる造形的な栄養となって次の活動に資する資質・能力となっていくでしょう。「創造の展開」は、こうして子どもたちの内側と外側に向かうエネルギーをもたらしていくのです。



題材名 「なんのあな？どんなあな？」

実施校と対象：横浜国立大学附属鎌倉小学校5年生

指導者：横浜国立大学 大泉義一

レポート：横浜国立大学 大泉義一

1. 鑑賞解放運動実施中！

「鑑賞」って美術作品をみること？ じゃあ鑑賞の授業って、美術館に行ったり画集（複製図版、教科書）を用意したりしないとできないの？

そんなことはありません。私たちの日々の暮らしの中にも鑑賞の対象となる「面白いもの・よいもの・うつくしいもの」はひそかに存在しています。

鑑賞の学習とは、「みる」という能動的な行為を通して、文化や社会に主体的かつ創造的に関わる資質・能力を培うことです。なので、私たちの身の回りの形や色、イメージから想像を広げることは効果的な学習となります。

2. 私たちの身のまわりに潜む「創造の契機」

この学習は、子どもたちが関心をもって身のまわりを「みる」行為から始まります。当然ながら、子どもたちは日常生活の中で、常に外界の形・色と関わっており、それらとの相互関係において生きています。ただし、そこでの「みる」「かんじる」「かんがえる」とは、どちらかという受動的な営みであるので、それを能動的なものに転換していくことにより、「創造の契機」となり得るのではないのでしょうか。

そこでまず、子どもたちに身のまわりの「あな」に着目させます。私たちの暮らしには、自然的にも、人工的にも様々な「あな」が存在しています。日頃は漫然としか眺めていない身のまわりを、「あな」を探すという行為によって、能動的・意図的な「みる」に転換させていくのです。実際の授業では、以下のような導入（動機づけ）が行われました。

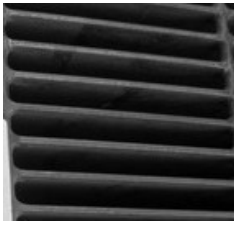
T：みなさんの身の回りには、いろんな『あな』がありますよね？

T：例えば…（プロジェクタで投影）…これは『なんのあな』かわかりますか？



C：（口々に「たぶん・・・だと思う」など予想して話す）

T：実はこれです（プロジェクタで投影）



C：（「えー？」「やっぱり！」など、自身の生活経験と照らし合わせて面白がっている）

T：私たちの身のまわりには、他にもいろいろな形の「あな」がかくれていそうですね。

C：もっと探してみたい！（私たちが過ごしている生活には、面白い形の穴が存在していることに気づき、自分でも探してみようと考えている。）

T：では、学校の中を探してみましょ。『なんのあな』があるかな？みんなで集めてみましょ。

3. 身のまわりに潜む「あな」を探ることによる「創造の始動」

子どもたちは“どこかに潜んでいるはず”と、身のまわりを探し始めます。この学習では、実際に「動く」ことから「創造の始動」が生起するのです。

見つけた「あな」は、画用紙のカードに色鉛筆によってスケッチされていきます（図1）。最初は簡単に目につく場所にある「あな」を見つけていた子どもたちは、次第に柔軟な“見かた”をしないと発見することができない「あな」を探していくようになります。例えば、のぞきこまないと発見できない「あな」、とても大きい「あな」、逆にとても小さい「あな」など、普段とは異なる見かたをするために、自身の身体の使い方も工夫するようになってきます。また人工的な「あな」には、ある一定の機能が付随していることが多いので、例えば「でる」「入れる」「のぞく」「つかむ」「さしこむ」「はめる」「すきま」「すいこむ」「心情」「感情」「雰囲気」というようなヒントを提示してもよいでしょう。

見つけた「あな」は、スケッチされた後に、「あな」の形に沿ってカッターナイフで切り抜かれます（図2）。

ここまでの具体的な活動は次の通りです。

- ① 学校内で「あな」を探して、ケント紙カードにスケッチ
- ② 「あな」をカッターで切り抜く
- ③ カードの隅に記名し、裏にして机に置いておく

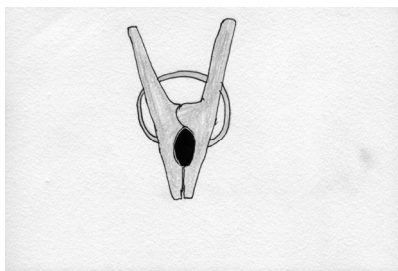


図1 子どもが見つけた「あな」(表)

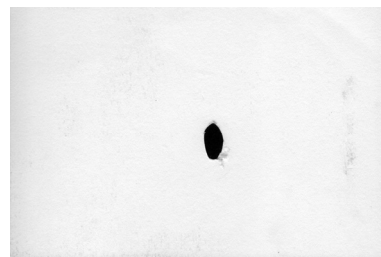


図2 子どもが見つけた「あな」(裏)

4. 友人が見つけた「あな」から想像をひろげ「創造の具現化」を行う

4人グループになって、机の上に裏にして置かれている友人が見つけた「あな」を見合います（図3・図4）。ここでは、表面に描かれた、友人が見つけた「あな」の正体は明かさないようにします（図5・図6）。カードは切り抜かれた「あな」だけが見えるよう裏にして置かれているので、一体何の「あな」なのか、想像している子どもたちの様子はとても楽しそうです。グループによっては、集まった「あな」をその形の特徴や想像したことを基に分類しながら鑑賞する様子も見られました。この段階で、子どもたちが「なんのあな？」なのか、十分に想像をひろげ鑑賞していることが、次の「創造の具現化」への動機づけにつながっていきます。

続いて子どもたちは、カードを交換し、友人の見つけた「あな」の形から想像したことを裏面に表していきます。「どんなあな？」なのか、想像をひろげて絵に表していくのです。なおカード（「あな」）の上下左右は自由に設定してよいことも伝えます。

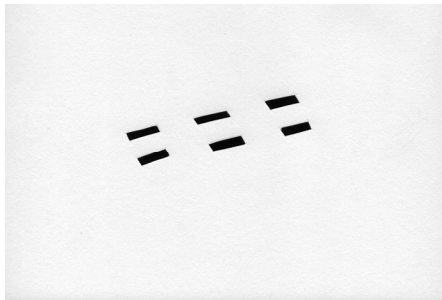


図3 裏面

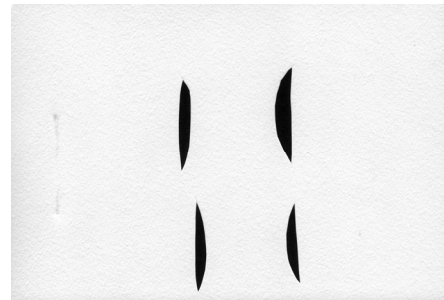


図4 裏面

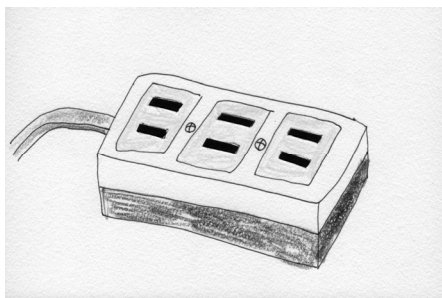


図5 表面（見せない）

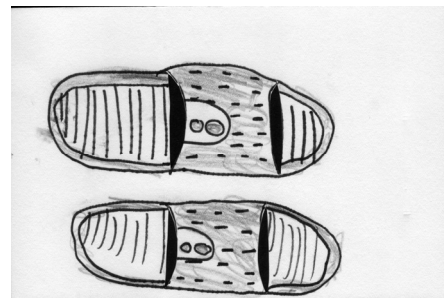


図6 表面（見せない）

5. 自分の発見と友人の想像を比較する・・・「創造の展開」

結果として、カードの両面には、自分が見つけた「あな」と、その「あな」の形から友人が想像した「あな」が絵に表されていることとなります。当然ながらそこには、同じ形の「あな」をめぐる、“見つけた意味”と“想像した意味”，そして“わたし”と“他者”の間にはギャップが生じています。このように“わたし”が見つけた「あな」が，“他者”の想像によって、どんな「あな」へと意味転換されたのかを楽しむことが鑑賞活動として位置付いているのです（図7・図8）。ここでは異なる意味

同士が出あうことから、イメージによるコミュニケーションの豊かさについて実感することが促されます。つまり、異質な他者との関係性から「自己更新」がなされ、創造性がより発揮されることとなります。

さらにこの学習を通して、私たちの身のまわりには新しい意味や価値が生まれる可能性が存在していることに気付くことができ、子どもたちが普段から「みる」ことを楽しむようになれば、さらなる創造性の展開へとつながっていくのではないのでしょうか。

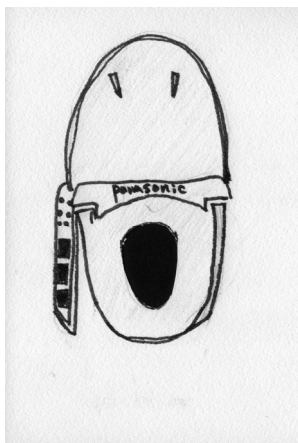


図7 友人が見つけた「あな」

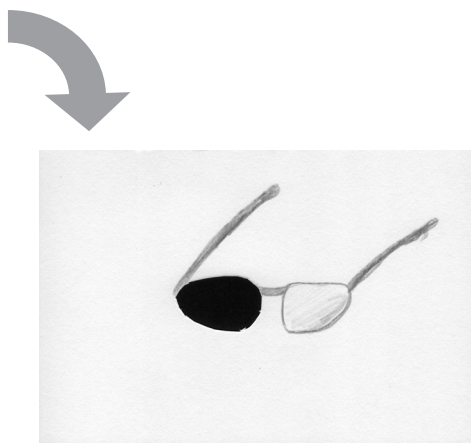


図8 わたしが想像した「あな」

題材名 「つくるを楽しむ・つくって楽しむ」

— つくりだす喜びを重視した表現活動 —

実践校と対象：筑波大学附属小学校2年生

指導者・レポート：東京学芸大学 西村德行

1. 様々な形や色の画用紙に出会う

本題材の導入では、図工室の中央の机に、様々な形や色の画用紙を用意し、子どもたちが図工室に入ってくるのを待つことにしました。子どもたちは図工室に入ってくると、机の上に並んだ色とりどりの色画用紙をみつけて、小さな歓声をあげました。子どもたちの中に「創造の始動」がはじまった瞬間です。



本題材では、子どもたちにより活発な「創造の始動」が起こることを期待し、授業づくりを行いました。例えば材料については、形や色の種類に分けて画用紙を置いたり、何枚かを折ったり丸めたりして置くなど、子どもたちの発想が広がる提示をしました。またその材料を置く場所についても、教室の中央の机に置くことで、子どもたちが材料と常に関わり合える環境の設定をしました。授業が始まるまで、子どもたちを図工室の外で待たせていたのも、「創造の始動」がより活発に起こるための工夫です。「今日はどんなことをするんだろう？」そんな期待感を、子どもたちに持たせたかったのです。

2. つくりたくなったものを話してみる

図工室に入ってきた子どもたちに、「近くに来てごらん」と声を掛け、どのような種類のものがあるのか、実際にみってみるように促しました。すると色だけでなく、大きさも形も、いろいろなものがあることに気付きました。早速、表したいことが見つかった子どももいるようです。そこで「紙で『楽しい』ものをつくりたいんだけど、どんなものをつくりたくなった？」と尋ねてみました。「創造の具現化」を促す教師からの投げかけです。すると子どもたちから様々なアイデアが出てきました。そこで最初に使ってよい紙の枚数を示し、早速つくってみることにしました。

ここでの「創造の具現化」は、子どもたちがよく口にする「いいこと考えた！」です。図画工作科の表現活動には、「ものをつくる」と「ことをおこす」の、二つの側面があります。「いいこと考えた！」はそのうちの「ことをおこす」、つまり材料を基に思い付きはじまる「造形遊び」にあたります。

教師からの提示が、即「ものをつくる」に直結する子どもたちもいます。しかしながら「何をつくる」の前に、まず「何ができるかな？」の問いを子どもたちに持たせたいものです。「創造の始動」と

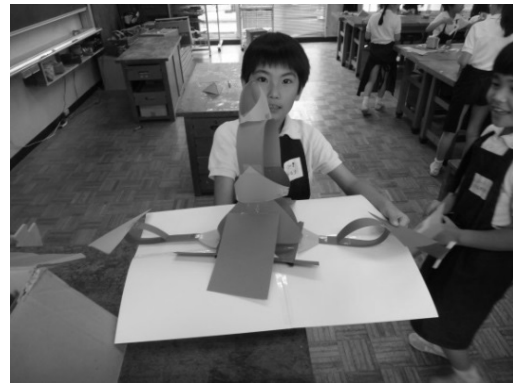
「創造の具現化」が、何度も行きつ戻りつするような場の設定は、その後の「創造の展開」を、より充実させることにつながります。授業づくりでは、特に大切にしたいことです。

3. それぞれが思いついたものをつくる

A君は対になる同形同色の紙を手にとり、机の上に左右対称になるように並べました。それをセロハンテープで接合すると、偶然、冠のようなものができました。そこで早速かぶってみることにしました。(①)



①



②

続いてA君は形や色の組み合わせに着目して、さらに画用紙を手に取り、また付け足します。「台紙の上においてみたい」というリクエストがあり、実際においてみると、今度はそれが建物のように思えてきました。(写真②)そこで台紙に貼りつけ、いろいろなしくみを考えた友だちの作品と合体させて、遊園地のようなものを思いつきました。(写真③)友だちを呼んで、早速遊んでもらうことにしました。



③



④

B君は短冊状の紙を手に取りました。いろいろな組み合わせを考えた後、いくつかの輪をつくり、並べています。その後、手首に巻いたり、頭にかぶったりしていましたが、よいアイデアが浮かんだようです。輪と輪をつなぎ、片方の輪を頭にかぶると、バスケットボールのゴールのようなものができました。B君はそれをかぶったまま友だちに「ゲームをしませんか？」と声掛けをしています。

どうやら頭に付けた輪のゴールに、様々な形のボールを入れてもらうゲームを考えたようです。B君の前には、沢山の挑戦者が並びました。(④)

C君は最初、画用紙の三角の形から家の屋根を想像しました。そこで短冊状の紙を煙突に見立ててくっつけてみます。次に色の違う三角の形を少しずらしておいてみると、楽しいキャラクターができあがりました。目や口を付けると何だか話しそうです。そこで手や足を付けて人形にし、友だちのところを尋ね歩くことにしました。(⑤)

Dさんは、中央に並べられた色画用紙から、自分の好きな色を慎重に選び、ハサミをつかってそれらの紙を細かに切り刻んでいます(⑥)。そして白い台紙に切り刻んだ色紙をバランスよくならべ、貼り絵をつくりました。家に持ち帰って、飾るのだそうです。



⑤



⑥

4. 「創造の始動」、「創造の具現化」から「創造の展開」へ

机におかれた、様々な形や色の画用紙との出会いをきっかけとして、子どもたちのなかに、「つくりたい」という思いが生まれました。子どもたちは形や色の組み合わせなど、いろいろと試しながら表したいことを見付け表していきます。そして形や色を選び、周りの友人とかかわり合いながらつくるなかで、また新しく表したいことが生まれてきます。子どもたちは自分の思いに合うように、表し方の軌道修正をしながら、また新たな表現に挑戦していくことになります。

子どもたちは、この様なことを何度も繰り返しながら、自分のつくりたいものを見付け、表していきます。自らのつくりだす喜びで満ちあふれた作品は、誰かにみせたくなくなったり、また自ら使いたくなったりします。つくりだす喜びを十分に味わうことが、子どもたちの様々な表現への欲求につながっていきます。

このように「創造の始動」「創造の具現化」「創造の展開」の関係は、一つの流れとして有りながらも、単純に三つの段階をステップアップして終わりというわけではありません。「創造の展開」を経て、新たな「創造の始動」が始まる場合や、また「創造の具現化」から新たな「創造の始動」へ展開する場合があります。授業者には、これらの「創造の営み」を配慮しながら、それぞれの場にあった授業づくりを行うことが求められています。

題材名 「2014年〇月〇日、附中を歩く」

実施校と対象：群馬大学教育学部附属中学校2年生

指導者：群馬大学教育学部附属中学校教諭 大井衛

レポート：群馬大学 喜多村徹雄

1. 感じて、線を引き、点を打つ

感じること。美術科の授業は生徒自身が感じることで創造が始動して、活動が展開されるべきです。しかし、生徒が最も戸惑いを覚えるのは、〈感じること〉ではないでしょうか。どのようなことが〈感じること〉なのかがわからないことから、いたずらにハードルを上げてしまい、既に〈感じている〉ことに気づけていないのです。この授業は、〈感じている〉ことの自覚を促すために、オノマトペや形容詞、ジェスチャーなどを見聞きして線を引くエクササイズから始まります。

教師は次のように語りかけます。「時間をかける必要はありません。考えるのではなく、反応することが大切です。」「では、〈スッ〉と線を引いてください。」「〈スッ スッ スッ〉と線を…」「〈すうーうん〉と線を…」生徒は戸惑いながらも次々と線を引いていきます。スケッチブックにはオノマトペから感じたことの差が描出されています。既に、〈感じること〉を通り過ぎて〈感じている〉ことを表しているのです。続けて、〈ぼたぼた〉〈しとしと〉と語りかけると、生徒が描く線は点に変わります。次に耳を澄ますように促します。小雨の降る音や廊下を通る風の音、小鳥のさえずりなどが教室に流れ出します。始めからそこにあったものに気づくのです。「聞こえる音を描いてください。」という声によって、生徒たちはスケッチブックに思い思いの仕方で音から〈感じたこと〉を集めていきます。一段落したら、友達が描いたものを見るように促します。それぞれ表し方が違うことに気づくのです。



エクササイズはオノマトペの他に紙を丸める音を聞いたり、ジェスチャーを交えたりしてたくさん行います。たくさん手を動かすことで反応する身体の感度は上がるのです。

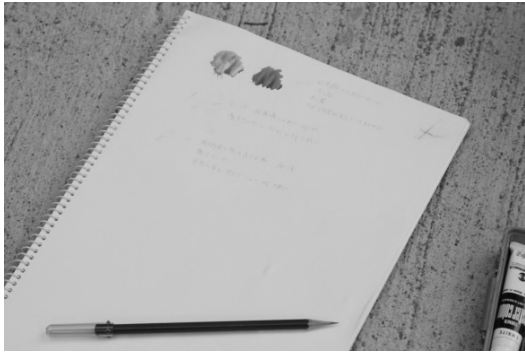


2. 散策して、〈感じていること〉を集める

感じて表すことができる自分を知るエクササイズの後には、気持ちに〈変化〉が起こるモノやコトと出会うために校内の散策活動に移ります。きれいだと思ったり、驚いたり、関心したり、ふと立ち止まったりするなど、気持ちに〈変化〉があったときにドローイングをしたり、感じたことや散策の道程をメモしたりすることで気持ちを収集するように伝えます。〈変化〉するきっかけが風景や対象の部分や色だったら、対象のカタチに捉われる必要がないことも添えます。つまり、対象を描画する必要はなく、部分や色に着目したドローイングをすればよいのです。イメージが掴めず描きとめられないときは、持ち帰れる対象物ならば持ち帰るように指示します。描きとめるなどして集めることで自分の〈変化〉に気づくことが大切なのです。

教室から解放された生徒は散策を楽しみます。友人との会話が弾み、散策の目的を忘れてしまうこともあるでしょう。思い思いに時間を過ごしながらも、散策を通して〈変化〉に気づくことができればよいのです。テニスコートに敷き詰められたイチョウの絨毯を制服姿で歩く生徒や、「寒い！」といながらその感覚をスケッチブックに描く生徒、目を輝かせながら色を採取する生徒、集めた色にメモを書きこむ生徒、様々です。同じ時間を過ごしながらも違う感じ方をしています。この時、いつもの校内はいつもとは違う景色として生徒の前にあります。創造の始動は既に始まっているのです。





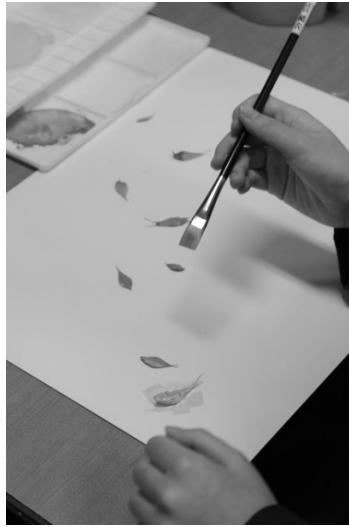
3. 振り返り、気づき、手を動かしながら試行錯誤する

散策活動の後は、描きとめたドローイングやメモ、収集物を振り返ります。この振り返りは、散策活動で生じた自分の気持ちの〈変化〉を見ることです。友達と話しながら振り返ることも大切です。散策で感じたことを言葉にしようとしたり、最も気持ちに〈変化〉があった瞬間の話しをしたりする中で新たな発見があるのです。



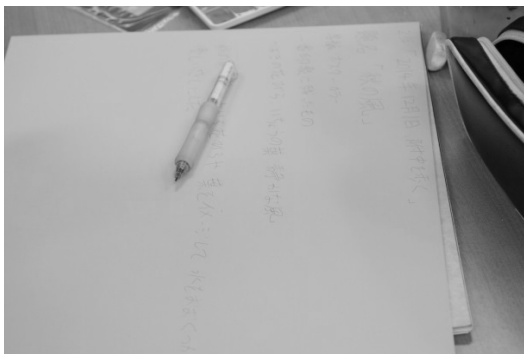
始めは、最も印象に残った〈感覚〉を画面の中心に据え、散策の道程を思い出しながらドローイングや収集物を構成していくように促します。生徒はドローイングを見たりメモを見返したりすることで、さっきまでの時間を想起しつつ、今の私を意識します。その際、〈どうしたらよいのか〉を考えるのではなく〈どうしたいのか〉を自覚することがとても重要です。「下描き」をする必要はありません。描いたドローイングを切り取ったり、持ち帰った物をコラージュしたり、手を動かしながら自分のイメージを探って行きます。散策で描いたドローイングと収集物は試行錯誤によって重なり始め、新たなイメージが生まれて行きます。そのイメージを直接画面に描いていきます。

完成を定めてから取り組む題材ではないため戸惑う生徒もいますが、多くの生徒はイメージの連鎖のなかで発想を広げていきます。図像やイメージを描き加える生徒、収集物に絵の具を重ねる生徒、小枝を立てる生徒もいます。ここでは「構想して制作」するのではなく「制作しながら構想する」ことが繰り返されます。様々な試行錯誤が少しずつ具現化されていく時間です。



4. 作品から気づく

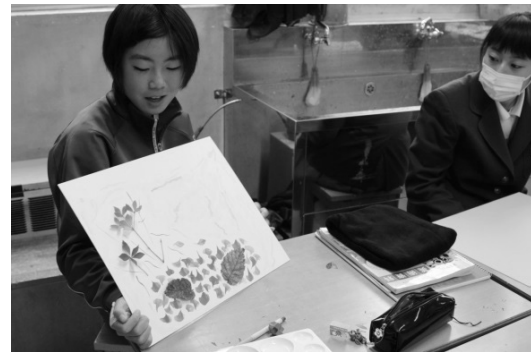
制作が充実した段階で、改めて散策活動を振り返るため、ドローイングや散策の道程を記したメモを参照させます。そして、制作しながら感じたことや気づいたことについて考えてもらいます。〈感じた〉ことや〈変化〉などを何故このように表そうとしたのかを考える活動はとても大切な時間です。制作中は描き造ることに没頭してしまうので、様々な判断を無自覚に行っています。この振り返りによって、何故そうしようとしたのかを生徒自身が気づくように促すのです。ここでの気づきは〈感じた〉ことを身体に定着させる時間なのです。ここでも新たな気づきや〈変化〉があれば画面に加筆します。行きつ戻りつする振れ幅の中で創造の具現化と展開が起こり、創造の始動は再始動されます。



5. 話して聞く／聞いて話す

これらの振り返りを踏まえ、活動を象徴する作品の題名を考えます。題名を付ける行為には、散策と制作活動を振り返り、気づき、言語表現することで自覚するプロセスがあります。題名を付けたら鑑賞活動に移ります。散策や制作活動を通して気づいた自分の気持ちや感覚の〈変化〉から何を表そうとしたのか、工夫点、苦労した点などの関係について各自が話します。既に振り返りをとおして自覚していることですが、話すことによって更に自覚は促されていきます。一人一人の話にしっかり向き合うためには、グループ活動による相互鑑賞が望ましいでしょう。試行錯誤によって具現化された創造活動が相互鑑賞を通して生徒達のなかに展開していく場面です。ここでは、制作者が話をするだけでなく、感想を述べたり、意見交換をしたりすることが重要です。同じ時間と環境のなかで、私とは違うことを感じ考え、表そうとした話しを聴くことは、多くの異なった考えに触れる機会であり、新たな気づきを生む展開の瞬間なのです。この意見交流が活発であればあるほど、創造の展開を自覚することができます。

創造の始動と具現化、展開は試行錯誤の中で混濁しながら進みます。それらは止揚して、新たな気づきと自覚を生徒の身体に定着させるのです。



題材名 「音がみえる楽器を作ろう」

実施校と対象：東京学芸大学附属小金井小学校4年生

指導者：東京学生大学附属小学校非常勤講師 山本麻央

協力者：NPO 法人企業教育研究会 飯島淳

レポート：石井壽郎

1. 音をみつける

この授業は様々な物からどの様な音がするのか探る事から始まります。先生側から授業の導入として「音」をテーマにしたVTRなど資料の紹介や、実際に集めてきた様々な物品を使って音を鳴らすデモンストレーションを行ないます。ここでは児童それぞれの創造の契機に如何に訴えかけられるかが重要で、これにより児童が過ごす日常に存在する音の再認識を促し、また児童の身の回りには様々な音がする素材がたくさんある事に注意を向けることで課題へ取り組む意欲・関心を刺激します。

次に児童自身がイメージを膨らませながら音探しを展開していきます。多くの小学校には図工室やそれに準ずる場所があり、その場所には積年の授業で使われた材料の残りなど物の集積があるでしょう、その物資の中から気に入った音のする材料を見つける活動を行ないます。実に様々な物が有り、その中から様々な音を児童自身が探していきます。木の棒で次から次へと物を変え叩いて探していく児童や、ひとつの物に集中して音の鳴らし方を探る児童、物の組み合わせにより鳴る音の違いを探る児童、音を探す事の中にも各児童のそれぞれの試行錯誤がうかがえます。そして、ひとしきり音探しをしながら考えた事が児童それぞれの創造の始動に繋がります。



実演



資料提示

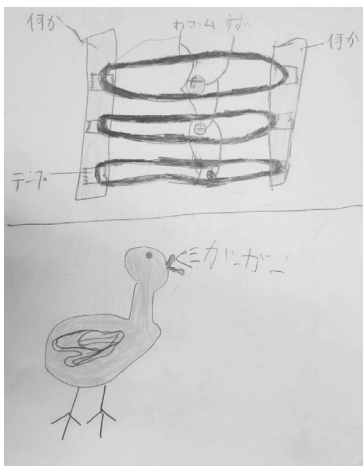


音探し

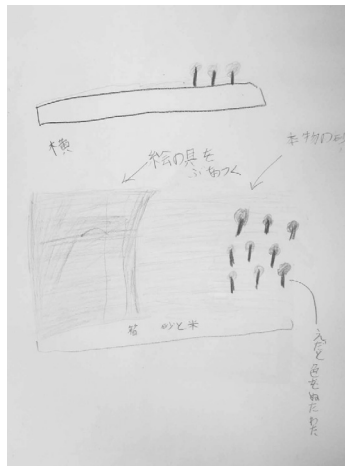
2. 計画

自分で見つけた気に入った音をヒントに、スケッチしながら楽器をつくる計画をたてていきます。音を見つけたという事はその音が出る材料を見つけたという事なので、その材料を基に楽器づくりを具体的に考えていきます。図や言葉で記しながら即具体化の為の作図に向う児童や、とりあえず描いてみる事でイメージが広がり構想がさらに発展する児童もいれば、実際の物を用いて音を探しながら描き留め計画していく児童もいます。ここでは主に思索での試行錯誤がそれぞれに進んでいきます。自分で考えた事を実際描いて外化する中にも自己の範囲での創造の始動・具現化・展開のサイクルは存在し、この課題においての他者を含めた範囲での創造の具現化にむかう為の始動になっていきます。

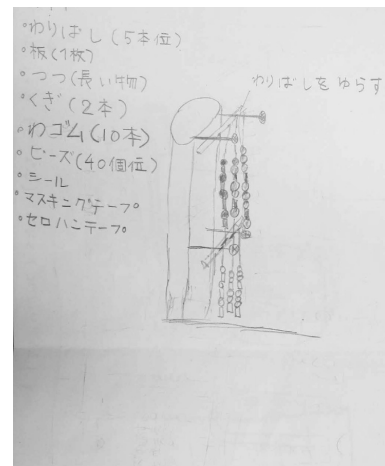
また、この課題はただ気に入った音が出せる楽器をつくるだけではなく、その音がどのように発せられるかを見えるカタチとして表現する事の意味も大きく有ります。これによりさらなる創意工夫が必要になり課題を単一方向に進めるだけでなく、制作内容を構築する思考方向の変換も必要になってきます。この様に発想の転換が必要になってくる場合がおおいにあるので思索に重心がある表現方法で行う創造活動として作図を用いた表現過程がいきます。この過程だけでも十分に創造の営みとして成立しているともいえるのです。



作図例1



作図例2



作図例3

3. 試作・制作

前回の授業時にさらに欲しい音を発する材料を持ち寄る事をすすめ、家から児童が持参した材料も加えて実際につくり始めます。はじめの音探しから様々に発展したイメージを具現化していきます。授業初めに考えた事から大きく変化している児童もいますが、この段階でも実際の物を加工しながら試行錯誤をして更に発展していく児童も出てきます。児童自身がイメージした音が出せず、再考を余儀なくさせられる場合もありますが、しかし、その問題解決の中にも改めた創造の始動が存在します。実際の物体との関わりの中にも創造の始動は多々存在し、この課題の重要なテーマが「音」である以上、加工の秀逸性では済まない場合がおおいにあります。だからこそ、ここでリアリティーを伴った

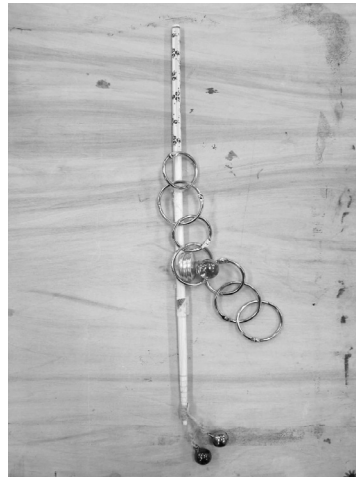
創造性が如何に発揮されるかが問われます。実体にする過程で求めた音に対する違和感を調節する困難は、自分で自分に架した分かりやすい障壁になり、成長過程にある児童ならば尚更にその障壁を乗り越える事は達成感へと繋るはずです。



制作風景 1



制作風景 2



作図例 3 の実物

4. 実演

出来上がった製作物を他の人に向け実演しながら発表します。この段階で結果的に気に入った作品が出来た児童もできなかった児童も自分以外の人に発表し質疑応答などのやり取りをすることで、制作過程で自分に起きた様々な出来事を省察するコトになり、自分の気づきを再認する再発見が出来ます。さらに自分以外の児童の発表は自分を省察する為の対比として重要になります。これが創造の展開にあたり、そして、その大小様々な再発見が次の創造の契機に繋がっていく大切な成果になります。



活動提示風景



題材名 「価値って何だろう？」

実施校と対象学年：千葉市立大宮中学校 2 学年

授業実施者：千葉大学 神野真吾

学習指導要領で「美術館・博物館等の施設や文化財などを積極的に活用する」ことが「B 鑑賞」において明記されるようになっていきます。本授業は千葉市美術館が、市内の小中学校を対象に、美術館を訪問し、鑑賞体験をしてもらう事業「小中学生鑑賞教育推進事業」の一環として行ったものです。美術館での鑑賞プログラムを実施する際の学校側の大きな課題である移動の手段について、美術館側がバスを用意し、その障壁を減らし、出来るだけ気軽に訪問できるよう配慮しました。

大学（千葉大学教育学部芸術学研究室）と美術館とが協働するに際し、重視しているのは以下の 4 点となります。

- ①美術館という施設はどんな施設なのか
- ②展示を見るに当たって「視点」を提示する
- ③実際に作品を前にして、感じ、考える
- ④その体験を学習として定着させる

これを事前授業（①と②）、美術館での鑑賞（③）、事後授業（④）により実現しようとしています。

1. 事前授業

美術館が、「作品（資料）を核」として、その資料を「収集」し、「保存（保管）」し、「展示」する施設であることを、海外の美術館の紹介も含め説明します。ここでの「保存」についての説明が、美術館での禁止事項（走らない、触らない、騒がない）の根拠となっていることも伝え、自分の行動を自分の意志、判断で取れるよう促すのです。

今回の授業は赤瀬川原平さんの展覧会を対象として行いました。美術作品には、それを見る視点は多数あり、一つの正しい見方は存在しませんが、授業で取り扱う際には、その茫漠とした状況でいくら作品を「見せて」も、学びへとつながらない場合も多いと思います。千葉大学と千葉市美術館との連携授業では、漠然と作品を見せて対話するという方法は採らず、事前に、これら作品と向き合う際に気づいて欲しいことを「視点」として提示し、それを手がかりに自分で見て、感じて、考える方法を実践させています。

赤瀬川展の鑑賞授業では「価値とは何か」という視点を設定し、オークションでの絵画作品の高額での取引や、デュシャンの「レディメード」の考えや、その他現代美術作品の不思議な作品などを紹介することを通して、「価



値とは相対的なもので、自分自身が決めるもの」という考え方を生徒たちに伝えました。その上で赤瀬川原平さんが、自分の価値観を超えて自分を驚かせたり、面白がらせたりしたものや、見方を変えると、全く違ったとてもおもしろいものに見えるものを自分で発見し、価値づけて、作品化した人であることを話し、事前授業を終えました。

2. 美術館訪問



美術館訪問の当日は、5人程度のグループに分かれ、事前に準備していたルートに沿って鑑賞をしました。グループが重なって同じ作品を見ることにならないように、また今回の授業の狙いに合った作品を選定することでルートは設定されています。グループには大学生や美術館の鑑賞ボランティアがファシリテーターとして付き、時間を考えながら作品を廻っていきます。

作品の前では、対話的に作品について生徒たちから意見を引き出し、その作品のおもしろさをファシリテーターがまとめていきます。自分が気づいたこと、自分では気づかずに他の人の指摘で気づいたこと、その指摘で見方が変わったことなどを意識させるよう努めました。

グループ鑑賞が終わった後には、一人一人が自分の眼で見て「おもしろい」「興味が湧いた」作品を選び、その理由をワークシートに記載します。このワークシートは事後の授業で発表し、共有するのです。

3. 事後授業

事後授業では、美術館鑑賞に取り組んだグループでの活動を中心にします。まず全体の感想を聞き、美術館訪問を思い出してもらいます。その後に美術館で作成したワークシートの内容について一人ずつ発表します。ここでのねらいは、同じ知識を得て、同じ体験をした者同士なのに、実際に自分の眼で選んだ作品や、選んだ理由は、人によって様々であることを知り、ものの価値や評価が相対的なものであり、個人の価値観を反映するものであることに気づくためです。

その活動の後、赤瀬川作品のうち、路上観察系の作品「トマソン」の報告書を、自分たちで作成しました。本来であれば学校外に出て、実際に自分たちの目で見て、トマソンを探すのが望ましいですが、時数的に、管理的に厳しいため、大学生達が自分たちで探してきた「物件」写真を用いました。その写真については、事前に学生達の間で、視点の変化や想像力の余地、中にあるものの関係性など、トマソンとしての面白さを持つかどうかを検討しています。

各班に5～6枚の物件写真を配り、それをよく見たうえで、その面白さを発見し、グループ内で自分の気づい



題材名 「夢のあるパッケージデザイン」

実施校と対象：埼玉大学教育学部附属中学校2年生
 指導者：埼玉大学教育学部附属中学校教諭 高藤 友輔
 レポート：埼玉大学 高須賀 昌志

1. 題材について

本題材は“夢のある”お菓子のパッケージを企画し、デザイン、制作することを目的としています。“夢”とは、お菓子になんらかの効能を付加させることを意味しています。それが奇想天外な非現実的なものであってもかまいません。食べることで夢が実現するお菓子を企画して、その夢の目的や機能に相応しいパッケージデザインを構想して、紙や絵の具などを用いて実際のパッケージを制作するという題材です。さらに作品を鑑賞し、つくり手の意図や工夫などを感じ取りながら、目的に応じた造形の調和やバランスの美しさを味わうことを題材のねらいとしています。

現実の社会との関わりを強く感じさせるために仮想のデザイン会社「Phoenix Design Company」を設定しています。生徒がお菓子会社の一員として実際に仕事をすすめているかのような“場”づくりをすることによって、「ワークシートによる会社概要と課題の紹介」「題材の導入時の入社式」「学校の教員を会社の一員として組織図に配置すること」「『課』と称する通常班での活動」などの与えられた役割を演じるいわゆるロールプレイングの手法を用いて、グループによる造形活動を円滑に進められるよう工夫をしています。共同してデザインを構想しながら、アイデアを出しあうことで、楽しさを味わいながら共通理解・共通認識を得ることにつながり、より深い相互評価を可能としています。



ワークシート調査・分析の観点

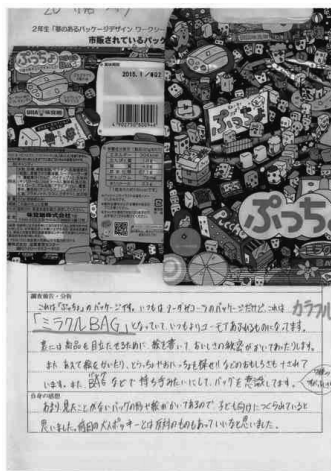


調査したものを班内で発表する

2. 他社の製品を調査せよ！（個別の活動）

はじめに市販されているお菓子のパッケージデザインをリサーチします。身近な商品を観察して、パッケージされるお菓子とパッケージの関係性について、全体の構成、形状、文字のデザインや色彩の効果などについて調査・分析（観察）をおこないます。パッケージをリサーチすることは、一義的にはそこにどのようなデザインの工夫が施されているかを読み取ることであり、お菓子が持つイメージと色や形、素材などとの相関関係を見出すことなどに造形上の学びがあることは当然です。加えてお菓子を観察という行為に付随することに、お菓子の美味しさを想像することや、食を楽しむシチュエーション（いつ、どこで、誰と）を連想することなどを見落としてはなりません。観察から受けとった情報を起点にしながら、自分だったらどう工夫するか？この味とこの夢を掛けあわせたら楽しいかもしれない！などといったアイデアを誘発するはたらきが観察の裏側にはあります。つまりパッケージのリサーチが“夢のあるパッケージ”のビジョンを描くきっかけとして作用しているのです。どんなお菓子があったら楽しいだろう？人を喜ばせる“夢”とはなにか？といったビジョンを描く引き金となっているのです。まさにリサーチというプロセスが「創造の始動」のスターターの役割を果たしているのです。

情報をインプットすることは、その周辺にあるイメージや背後に従属する物語を呼び起こし、新しいイメージを掻き立てることもあるのです。「観察」というプロセスにはこうした付随する要素を多く含んでいます。リサーチというプロセスには造形上の工夫や技術の学びに加えて、まさに「みる・かんじる・かんがえる」という主体的な活動が存在していることがわかります。



市販のパッケージの調査・分析

3. 願いや思いをもとに企画をたてよ！（企画会議・グループ制作）

デザインを考える上で起点となるのは“夢”の設定です。如何なる夢を設定するかによって、パッケージデザインの方向性が定まってきます。個々のアイデアを発表しあい、議論をしながら、伝えたい内容や、どのように伝えることができるかについて共同して検討を進めます。その検討には、購入

する者の心理や第三者の印象を考えることが必要となります。自ら設定するテーマが他者にどのように感じ取られ、評価されるのかという視点がデザインには不可欠です。グループでの議論は主観と客観との往復であり、議論の繰り返しは、自らが企画した内容が他者にどのように受けとめられるのかについて、シミュレーションを重ねることに等しいといえます。そうした思考の往還の中からパッケージデザインの「イメージの輪郭」が定まっていきます。



アイデアスケッチ



企画会議で“夢”についてのアイデアを議論

4. 表したいイメージをもちながら表現方法を工夫せよ！（デザイン）

夢とお菓子の組み合わせによるイメージが定まったら、具体的なパッケージデザインに入ります。中身によって容器の種類、紙、ビニール、瓶、缶など、機能面もふまえて選択が必要になります。最初は常識にとらわれずに自由に発想しながら、スケッチなどで完成した様子を表しながら造形上の取捨選択をおこなっていきます。その取捨選択の軸になるのは、素材や形や色、文字などの決定です。しかし単に美しい、カッコイイ、目立つといった視覚的な効果だけではなく、多くの人々に夢やお菓子のイメージや内容を的確に伝えることを目指した選択が求められます。こうしたいくつもの課題の一つ一つに主体的な判断で取捨選択をおこない、その選択によってうまれた断片を丹念に紡いでいくことこそがデザインの神髄といえます。

5. 売り出す準備をせよ！（制作）

デザインの方針が定まり制作に入ります。これまで考察を踏まえ実素材を用いマジックや絵の具などを用いてパッケージを制作します。いかにも実際にありそうなものを制作することは、本題材を楽しく演出することにつながりますが、夢とお菓子を掛け合わせることでしか描けないイメージが具現化されることが重要といえるでしょう。“夢”という非現実的な事象が、市販されているお菓子のパッケージの装いを持つことの面白さやインパクトはありますが、そこに留まるのではなく、デザイン本来のねらいや思いを見失わないようにすることが求められます。



様々なパッケージデザイン

6. 目的や機能との調和を感じ取り価値意識をもって味わおう！

制作者の意図がどのように表現に至ったのかを知ることは、表現した者と同じような経験をするに他なりません。勿論同等とはいえませんが、作り手のねらいや工夫した点や苦労した点などを具体的に知ることは、創造過程の変遷を窺い知ることになります。鑑賞はともするとでき上がった作品の造形上の問題に注目しがちですが、制作の背景やプロセスをしっかりと発表させることで、鑑賞の創造の疑似体験をする意義が明確になるのです。



各班の発表



プロジェクターを使用しての発表

7. まとめ

本題材ではデザインにおけるリサーチが、「創造の始動」にはたらいていることが明確に見て取ることが出来ます。情報のインプットが創造の始動には不可欠であり、その情報の質が創造の豊かさを支えているといえるでしょう。同時に他者の創造過程を知る鑑賞や発表という授業内容はとても重要といえます。自分とは異なる他者の視点や観点を知る貴重な機会となっており、他者の情報のインプットの方法を知ることが出来るからです。アンテナの建て方、向ける方向、張り巡らせ方などを知ることが、自らの感性アンテナの感度を研ぎすますことにつながるからです。

平成 25・26 年度東京学芸大学連合大学院教員研究プロジェクト
「創造性概念の再定義を基軸とした〈美術教科内容学〉のテキスト化の実現」

研究代表者 小澤 基弘 (埼玉大学)

研究分担者 高須賀昌志 (埼玉大学)
大泉 義一 (横浜国立大学)

研究協力者 石井 壽郎 (東京学芸大学)
石上 城行 (埼玉大学)
喜多村徹雄 (群馬大学)
郡司 明子 (群馬大学)
斎江 貴志 (群馬大学)
神野 真吾 (千葉大学)
西村 俊夫 (上越教育大学)
西村 徳行 (東京学芸大学)
林 耕史 (群馬大学)