

児童の創造性を高める図工教育についての一考察

林 健*・福田 隆眞

A Study on Creative Method in Art and Handcraft of Elementary School

HAYASHI Takeshi* and FUKUDA Takamasa

(Received January 10, 2006)

キーワード：図画工作科 創造性 発想法 教材

はじめに

急激に変化していく現代社会において、その文化をさらに発展させるために、あるいは急激な変化に伴って生起する複雑な問題を解決していくために、人間の創造性の開発の必要性はますます高まってきている。したがって学校教育においても生きる力を育むにあたり、創造力や創造的態度の育成が必要である。本稿では、まず現代の子ども達の生活、主に遊びの現状を創造性という観点から述べる。子ども達は学校教育の学習活動だけでなく、遊びを通して工夫や判断力を形成している面がある。これは創造的態度の育成にとっての要因の一つと考えられる。そこで創造的思考の過程と発想法についてまとめ、児童の発達段階との関わりを明らかにしたい。さらに、生きる力を育成するという観点から小学校図画工作科を捉え、図工教育において児童の創造性を育むためにはどのような手立てが必要なのか、具体的な事例を示して考察したい。

1 子ども達の遊びの現状

豊かな物資と科学技術の進歩によって、現代の子どもを取り巻く環境は以前より増して急激に変動をしている。この変化にあたり、社会の発展や様々な問題に対して創造性を求める傾向はますます強まってきている。しかしながら、次代を担うべき子ども達の日々の生活は創造性を育む豊かな生活であるとはいえない。特に子ども達の精神や運動能力、創造性の発達に大きな意味を持つ「遊び」が、社会や家庭生活などに影響され、大きくさま変わりしてきている。近年、子ども達の遊びはどのように変化してきたのであろうか。以下に子ども達の遊びに関わる要因について述べる。

(1) 遊び時間の減少

第一に、遊ぶ時間自体が減少してきたことが挙げられる。塾や習い事などで子ども達の生活が多忙化してきたことは大きな原因の一つであろう。エリスによると子ども自身が遊

*山口大学大学院教育学研究科修士課程美術教育専修（光市立浅江小学校）

びの中で本当に楽しめたという快感は、自分自身が有効に活動し得たという効力感へとつながり、その中でまた創造的に活動する能力を高めていくとしている。¹⁾ その貴重な時間が日々の習い事などで削られてきているということは、子どもたちが創造的な能力を伸長する機会を減らしているということにほかならない。

(2) 集団遊びの崩壊

第二に、集団で遊ぶことが少なくなってきたことが挙げられる。少子化が進み近所に子どもが少なくなったこと、生活が便利になり近所付き合いや地域との交流が少なくなってきたこと、などがその原因と考えられる。子どもたちが集団で徒党を組んで遊ぶという機会は、学校生活の限られた時間だけになってしまった。

集団で遊ぶことによって、子どもたちは、他の子どもたちの持っている自分とは違う発想やものの考え方を知り、自分の中に取り込んでいく。創造性開発のための多面的思考を促す方法として、ブレイン・ストーミングが挙げられるが、集団の中で、遊びを決定するための話し合いは自由で、たくさんのアイデアが出て、さらによいアイデアを作り出したり、一番よいアイデアを選んだりするなどの点で、ブレイン・ストーミングの基本原則と共通する要素をもっている。遊びの集団が崩壊し、一人遊び・少人数での遊びばかりになれば、それだけ自分以外の異質なものの考え方は減り、思考の多面性が低くなると考えられる。

(3) 遊びの内容の変化

第三に、近年の遊びの質的な変化があげられる。昔の遊びは、木切れや空き缶などの身の回りのものを用い、それを刀や食器などに見立てて遊ぶということが多かった。メンコやコマ、ビー玉など、店で買ったおもちゃで遊ぶとしても、集団の中でルールを作り、集団の実態に合わせて様々に遊びを工夫する余地があった。また、これらのおもちゃは、集団で遊ぶことを前提として使われ、子どもたちもそのゲームの面白さの向こうに集団の中の自分の存在を意識して遊んでいた。

ペプラーは、幼児を2つのグループに分け、「集中的遊び」と「拡散的遊び」をそれぞれにさせる実験を行った。集中的遊びとは、一方向に方向付けられた遊びであり、拡散的遊びとは、一定の枠にはめられない遊びである。その結果、拡散的遊び経験を持った子ども達は、その後のテストで拡散的課題だけでなく集中的課題においても、様々な解決法を試みるというようにより大きな可塑性を示したという。²⁾

今日、テレビゲームに代表される子どもたちに人気のあるおもちゃは、「集中的遊び」を前提とした物が多い。いかに巧妙な仕組みを持ったおもちゃやゲームであったとしても、それらにはたいてい遊び方の説明書があり、創造性を持たない一定の方向付けをされた遊びとなってしまふ。

(4) 学校教育の役割

近年、テレビゲーム等の子どもの脳に与える影響についての研究が盛んであるが、少なくとも子ども達の生活から、創造的な活動(遊び)を経験する機会が徐々に減ってきていることは確かである。しかしながら、現代の子ども達も、昔の子ども達と同様に、時間と場さえ与えれば、様々に遊びを工夫し、遊びを創造する意欲に満ちた表情を見せる。子ども

達の生活の現状において、自分自身で考え創造する力を育てる場、集団の中での社会性を見につける場として、小学校教育は重要な役割を担っているといえる。

2 創造性について

児童の遊びの活動には工夫や発見を伴う創造的な行為が見られる。そこでここでは創造的な思考の過程について述べる。そして造形活動における発想法について紹介する。

創造性とは、「新しい価値あるもの、またはアイデアを作り出す能力すなわち創造力、およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格」と定義される。³⁾

マズローは、創造性を「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」の2つに分けている。このうち特別な才能の創造性とは、「天才とか科学者、発明家などの特別な人たちに見られる創造性である。」これに対して、自己実現の創造性とは、「誰でも持っているもので、必ずしも社会的に高く評価されるものではなくとも、その人にとって新しい価値あるものをつくり出すこと」とされている。⁴⁾

学校教育で重視されるべきは、自己実現の創造性であろう。創造的な学習活動を重ねることによって、子ども達は創造することの楽しさを知り創造活動に対して意欲的になる。そしてこの意欲が自己実現の創造性につながり、それが将来特別な才能の創造性にも移行していくことが期待できるのである。

しかしながら、創造といっても、社会的に価値あるもの、人間生活に害にならないものを作り出すべきである。いくら偉大な発明をしたとしても、それが破壊的なものであったり、犯罪につながるものであったりする場合はそれを認めるわけにはいかない。ここに創造性と社会との関わりが生まれてくるのであり、個人のパーソナリティに深く関わる部分がある。つまり、あくまで創造性は社会の中での自己実現を前提に育まれるべきものであるといえる。

創造性の育成の方法の一つに拡散的思考と集中的思考の統合によるものがある。そして、その過程で、着想、発想、構想の各段階が仮定できる。この段階での発想法にはさらにいくつかの方法が試みられている。

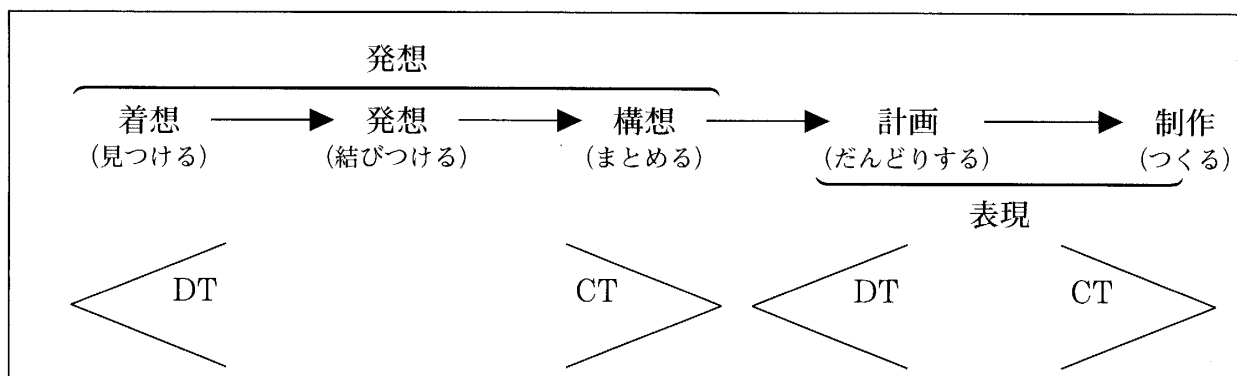
以下では恩田彰の創造的思考と高山正喜久の発想法を例にして、創造性育成の一つの方法を述べる。

(1) 創造的思考力

創造力とは、一般には、新しい価値あるもの、または、アイデアをつくり出す能力のことである。この創造力を創造的思考力としてみると、創造的思考力は想像と思考の両方の機能を持っている。想像は非現実的・非合理的であるが、これに対して思考は現実的・合理的で具体的である。また、創造的思考は、拡散的思考（思考の方向が多種多様に変わっていく思考）と集中的思考（ある一定の方向に導かれている思考）の両方が統合されたものとされ、さらに、直観的思考と論理的思考が統合されたものともいわれる。⁵⁾ このように創造的思考力は相反する性質を持っているが、両方が相補って創造的思考力を形成している。

(2) 創造的思考の過程

恩田によると、創造的思考では、拡散的思考で情報を開いて、それを集中的思考でこれらの情報を閉じていくという過程で進んでいく。すなわち創造的思考では、拡散的思考 (Divergent Thinking, 略して DT) と集中的思考 (Convergent Thinking, 略して CT) とが、交互に開いては閉じて展開していくのである。そして、技術的表現を必要とする技能学習 (理科・美術科・音楽科・技術科・家庭科など) では、次のように創造過程が進むとしている。⁶⁾



恩田によれば、創造的思考は「イメージやアイデアを作り、これをまとめる。そしてこれを技術的に表現する。この際、イメージとアイデアを作るときに DT が働き、まとめるときに CT が働く。技術的表現には DT→CT の過程が含まれる」としている。⁷⁾ これを発想(開く過程)と表現(閉じる過程)と結びつけて考えると、着想(見つける)→発想(結びつける)→構想(まとめる)→計画(だんどりする)→制作(つくる)の各段階で、着想から発想にかけて DT が働き、発想から構想にかけて CT が働く。さらに、技術的表現の過程で DT→CT と進む。

(3) 形態的イメージの発想法

高山は、形態的イメージについて5つの発想法に類型化し、アイデアの展開や発展の方法について考察している。

1. 自由連想による発想法 点的展開
2. 制約連想による発想法 線的展開
3. 組織的発想法 面的展開
4. 跳躍的発想法 層的展開
5. 理想的発想法 球的展開

このうち「自由連想による発想法」は、思いつくままアイデアを出すものである。この発想の仕方は個人による場合と集団による場合とでその効果に違いが出てくる。個人的発想によるものは、自然発生的な素朴なものであって他の発想法の根源であり、これをコントロールすることによって種々の発想法が生れてくるものであるが、マンネリ化を起しやすく、模倣に陥りやすいという危険性を持っている。行き詰まりの状態になったとき、辛抱強く作業を続けるということは、創造活動の必要条件であり、高山は「発想力を養うための基礎練習として自由連想法を実施する場合は徹底的に数をこなすということが必要であろう」と述べている。⁸⁾

「制約連想による発想」はアイデアにある方向づけを与える発想法である。制約の与え

方があまり強すぎると発想の目を押さえることになるから自由連想の働く余地が残るようにする。先に出たアイデアと続いて出てくるアイデアの間になんらかのつながりを持つということから線的展開をする発想法といえる。高山はこの発想法で「連続的連想による発想法」と「強制置換連想による発想法」の2つを紹介している。連続的連想による発想法は、アイデアの変化の量を断絶にならない程度に意図的に抑え、どこまでも永続させようとするもので、強制置換連想による発想法とは、身近にある見慣れたもの、自然物、さらに直接関係がないと思われているものなどあらゆるものを手がかりとして、今日最適な連想を用いて、ある条件の形を発見しようとする方法である。

これら2つの発想法は、複雑な発想法ではないが、発想の基本となるものであり、小学校の図工の授業でも活用できるものである。また、創造的思考の過程を具体的な授業の場に応用することによって、児童の創造的学力を伸長することが期待できる。

3 小学校図画工作科での創造力の育成

前章で明らかになった創造的思考の過程について、本章では児童の発達段階での思考の特性と平成10年に改訂された小学校学習指導要領の目標とを照らし合わせて考察する。

授業で、創造活動が①動機づけ、②対象をとらえる、③構想をねる、④制作・表現活動、⑤評価・改善、というプロセスによって進んでいくとすれば、②～③の段階と④の段階でDT→CTが現れることになる。これらの力は実際には、相互に作用しながら働くものである。しかし、小学校児童の発達段階を考えた場合、論理的思考は未発達である。多くの情報をまとめ、十分に構想を練った上での表現は、低学年の児童になるほど困難である。そして指導を間違えると児童が興味や意欲を持てなくなったり、創造活動に自信が持てず消極的な態度をとるようになったりする危険性もある。児童の発達段階や個人の実態に合った指導が必要である。

(1) 児童の発達段階

児童が小学校に通う6年間は、ピアジェの精神構造の発達段階でいえば、前操作期から具体的操作期を経て形式的操作期に至る時期である。⁹⁾ 単純に恩田のいう思考過程を当てはめることはできない。かといって、創造性というのは、何もないところから育ってくるものでも、手放しの自由や放任から生まれるものでもない。小学校での創造活動の目標が創造活動の基礎的な能力を育てることにあるとすれば、それぞれの段階で自己の力を出し切り、子ども一人一人の可能性を十分に発揮したとき、創造的活動が始まると考えられる。そこで、それぞれの発達段階の特徴を捉えることによって、どのような手立てで創造活動の基礎的な能力を児童に身につけさせていけばよいのかを考察したい。

(2) ピアジェの発達理論から

7歳頃までは、自己中心的で未分化な認知しかできない前操作期であり、客観的・論理的認知についてはまだ未分化である。物を知覚する場合も、情や欲求と結びついた形で行われる。

7歳以降の具体的操作期は、具体的操作の思考が可能となる時期であり、この時期になると、子どもは子どもが真に客観的・物理的に思考することができるようになる。また、

自己中心性が消滅し、社会的コミュニケーションが豊かに行えるようになり、他人の意図を汲んだ道徳判断ができるようになる。さらに外界の事実に関心をもつようになり、冒険や実験調査などにも興味を持つようになるという特色がある。

しかし、この時期の思考・判断は、具体的なものに関しては正しく行えるが、仮説的な事柄に関して思いをはせることは難しく、まだ幅の広い思考を展開することはできない。具体的操作期の子ども達の論理的判断は、具体的な事物や事象に限られていて、まだ抽象的な論理(推論)性は現れない。抽象的な論理課題について、単に直観的に判断するのではなく、変化を引き起こす原因を探し、論理的に関係付けようとするが、その正しい原因を探ることができなかつたり、自分勝手な論理を立ててしまつたりするのである。

小学校高学年(11~12歳)頃になると、形式的操作が可能になり、抽象的な記号や概念を用いて、論理的に正しい思考や推論を行うことができるようになる。創造活動が本格的に働き始めるのは、前頭葉が一人前に働くようになる小学校高学年頃からであると考えられる。それまでは、創造性も断片的であり、思考の深まりも少なく抽象的にものを考えたり、順序だてて考えたり、論理的に考えることも十分ではない。

(3) 平成10年度小学校指導要領の目標

平成10年に出された小学校学習指導要領によると、図画工作の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、つくり出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。」とされる。¹⁰⁾ 創造活動の基礎的な能力を養うために、それぞれの学年においてどのような指導が展開されるべきなのであろうか。

1) 低学年

低学年の目標として、学習指導要領では、「(2) 材料をもとにした造形活動を楽しみ、豊かな発想をするなどして、体全体の感覚や技能などを働かせるようにする。」となっている。¹¹⁾ 恩田の創造的思考の過程に置き換えれば、着想の段階を重視して学習活動を展開すべきではないかと思われる。着想とは、あるテーマへ向けての手がかりやきっかけを的確に思いつき取り組むことである。児童は、体全体の感覚、つまり五感を働かせて材料の質感を味わい、たくさんの思いつきから自由に創作活動を行う。このことから児童は、より多くの情報を実感を持って自分の中に取り入れ、経験を蓄積していくのではないかと考える。それは、後に論理的思考ができるようになったときに生きて働くばかりでなく、創造する喜びを味わわせ、創造することへの関心や意欲を高めることにもつながっていくのである。

2) 中学年

中学年では、「豊かな発想や創造的な技能などを働かせ、その体験を深めることに関心をもつとともに、進んで表現する態度を育てるようにする。」「材料などから豊かな発想をし、手や体全体を十分に働かせ、表し方を工夫し、つくりだす能力、デザインの能力、創造的な工作の能力を伸ばすようにする。」という目標が設定されている。¹²⁾ この時期は具体的操作期にあたる。この時期には、児童の発想を重視した学習活動を展開すべきではないかと思われる。発想とは、自らの想を起し、様々に展開していくことである。幼年期の自己中心性から脱却し、自分と世界とを客観的にとらえるようになった児童は、抽象的な理論性は未熟であるものの、具体的な事物や事象については、論理的に考えることができるようになってくる。そして自分の思いや考えをイメージしてから実際に材料を操作し

ながら形にしていくことが可能になってくると考えられる。そこで、友達や教師の会話や材料などをもとに発想を広げていく工夫が必要になる。

3) 高学年

高学年の目標をみると、「創造的に表現する態度を育てるようにする。」「想像力を働かせて」「創造表現の能力、デザインや創造的な工作の能力を高めるようにする。」など、「創造性」という言葉が文章の前面に現れてくる。また、「創造力を働かせて主題を構想」という高度な技能を養うことを目標に掲げている。¹³⁾

この時期は、形式的操作の始まる時期である。形式的操作期は、抽象的な記号や概念を用いて、論理的に正しい思考や推論を行うことができるようになる時期である。この時期には、拡散的思考を閉じていく、構想の過程を重視したい。構想とは、具体的な目的実現へ向けての必要な事柄を整理し、組み立てることであり、発想をより効果的にまとめ上げていく構想力が必要になる。しかしながら、この段階に到達するのは、15歳ごろであり、小学校高学年は、形式的操作期の入り口といえる。したがって、それまでの具体的操作の段階から、無理なく論理的な思考を取り入れて創造活動を展開していく必要がある。

4 小学校図工授業の実際

それでは、小学校図工教育において児童の創造性を育むためにはどのような手立てが必要であろうか。以下の実践は以前筆者が小学校第4学年を対象に行った授業の事例である。この事例をもとに考察してみたい。

当時、筆者が受け持ったクラスの児童はのびのびと表現するという良さを持っていたものの、まだその表現は幼く、記号的で概念的な人物や花、魚などを描くことが多かった。そこで、魚介類をじっくり観察してからその魚を絵に表すという授業を計画した。この授業において筆者が目指したのは、児童がそれまで持っていた魚やタコなどの自然の生き物に対する固定的な見方を変えて、その形や色、手触りなどを五感を通してつかませることによって、表現を工夫する意欲を高めようとするのであった。

単元名「魚をかこう」(総時数4時間)

<学習の過程>

- ① 机の中央に今日描く題材(魚介類)をかごに入れ、新聞紙で隠しておいておく。
かごの中に何が入っているかについては伝えず、今日描くものだけということだけを伝える。
- ② 3つの箱の中にそれぞれアジ・イカ・サザエを入れ、中を見ないで指先で感触を確かめる。
中央のかごとは別に3つのブラックボックスを用意し、それぞれに中が見えないような工夫をして、手触りや匂いをもとに箱の中身を想像させた。初めはどきどきしながらおそろおそろ手を入れていた。手の感触だけで中身の正体が分かった児童も出てきたが、答えを言わないようにさせた。まださわっていない児童が、答えを知ってしまうと、先入観を持ってしまふかもしれないと思ったからである。
- ③ 手触り、におい等、視覚以外の感覚で捉えた感想を話し合う。
ここでもまだ箱の中身やかごの中身は見せていない。初めに視覚を刺激すると、そ

れが支配的になり、子ども達概念としてある魚の形が表現を左右するのではないかと考えたからである。あえて魚の姿を見せず、触感や嗅覚を優先することによって、これまでの概念的な魚の形から脱却して、触感や匂いを形や色で表現しようとするのではないかと考えたのである。児童は自分の捉えた感覚を言語化して発表した。初めは、「ぬるぬるしている」「ごつごつしている」「べちょべちょしている」など、児童はそれぞれの言葉で感触を表現したが、話し合いが進むうち、「ヌルッというよりニュルって感じ」というようにその感覚をより正確に言語に表そうと新しい言葉を作り出す児童、「まるでスライムを触ったみたい」「スライムより少し硬いような・・・」と、比喩的に表現しようとする児童がでてきた。また、「もう一度触ってみたい」と何度も感触を確かめて言葉を探す児童もいた。一体に文章表現が豊かな児童は、「ぬるぬる」などのありきたりな言語表現から、さらに緻密な表現をしようと試みる傾向があり、その後、題材を選んで絵に描く段階でも自分が言葉で表現した感触をどのように書き表すかに心を砕いていた。

一方、「ぬるぬる」といった言語表現から変わらない児童になるほど、何度もさわりに来ては「ぬるぬるしている」という言葉を繰り返しながら、感覚的に捉えようとしていた。

- ④ 中央に置いたかごから新聞紙を取る。かごには新鮮な魚介類が全部で30匹ほど置いてある。歓声上がる。

ここで初めて児童はかごの中の正体を知る。初めは興奮していたが、そのままでは冷静に観察することができないと思い、少し落ち着かせてから感想を聞いた。

- ⑤ 視覚で捉えた感想を聞く。
⑥ 質感をどのように表現すればよいかを話し合う。

活動③での児童の感想と視覚で捉えた感想を照らし合わせながら、水彩絵の具での表現について、子ども達からアイデアを聞き、教師のアイデアも取り入れながら、話し合いを進めた。「先生、もう描きたい。」「じらさんと、はよ描かせて。」などの言葉が聞かれた。

- ⑦ 気に入った魚介類を机に持っていき、観察したり触ったりしながら画用紙に描く。

<考察>

児童は正体が何であるか分からない物を恐る恐る触る。物を認識するのに最も重要な感覚器官である視覚を敢えて使わないことによって、児童は、拡散的に様々な想像をする。ブラックボックスの中にあるものが何なのか分からないのであるから、当然その想像は自由なものであり、しかもそれを言い当てようと指先に神経を集中させることによって、微妙な感覚の違いを分かろうとする。この活動によって子ども達は対象に対して様々な想像と手触りや匂いなど感覚から得た情報を蓄積するのである。

さらに活動③によって、児童は友達と感想を述べ合い、自分が体感した感覚をより正確に言い表す言葉を探ることによって、拡散的な対象の捉えから、はっきりと認識できる感覚へと認識が深まってくる。

これらの情報は、活動④でその正体（アジ・イカ・サザエ）を知ったとき、視覚情報によって一つに集約される。「ぬるぬるしていた物は実は魚だったんだ。」ということが分かるのである。そして、ここで児童と対象との間にそれまでとは違ったかかわりが生まれる。

それは、今まで自分が持っていた魚の概念とは違った捉え方の魚である。言い換えれば、これまで児童が持っていた魚という概念よりも一段高い概念で魚を捉えることができるのである。この新しい発見が、児童の表現意欲をかき立てると考えられる。

活動⑥で児童は自分の思いや感覚、感想を友達とぶつけ合うことによって、次第に「いかに表現するか」という課題意識を持って集中的な思考を進めていく。ここで、実際に手に触れ、匂いをかぐといった体験から捉えた感覚によって、表現するための抽象的思考と具体的な思考を自由に行き来しながら、自分なりの表現の仕方へと、児童の思考は深まっていく。「はよ描かせて」という言葉は、児童がその対象について理解したという自信や、それを表現することへの期待のこもった言葉―「もしかしたら、描けるかもしれない」「こんな風に描いてみたい」という気持ちがこもった言葉―である。もしも初めから対象を見せてしまうと、視覚情報が優勢となり、手触りや匂いなどには注意が向きにくくなったり、これまでの経験を思い出すにとどまったりして終わってしまったかもしれない。

5 創造性を育む図工教育とは

前章までに創造的思考、発想法と図画工作教育との関連を学習指導要領、教材を通して述べてきた。ここでは図画工作教育の内容と創造性の教育の現状と問題点についてまとめる。

恩田は「基礎的な知識や技術を習得し、それを自己の中に整理し、体系化しておくことは、それがイメージやアイデアを生み出す基礎になるだけではなく、さらにこれを現実化し、具体化するのに必要である。」と述べている。¹⁴⁾ いかに多くの体験を通じて知識を得たとしても、それを活かすことができなければ生きた力となりえない。また、創造的思考は直観的思考と論理的思考の両方の働きが必要である。これらの点から現在の小学校図工科の持つ特徴と問題点について考察してみたい。

(1) 小学校図画工作科における造形遊びの導入

昭和52年発表の小学校学習指導要領によって学校教育の「ゆとりと充実」が図られ、発達段階に応じた教育内容の精選と個に応じた教育方法への改善が示された。この「ゆとりと充実」というキーワードのもと、図画工作科も大きな転換期を迎えることになる。その最も特徴的なものが小学校1・2年生での「造形遊び」の導入である。作品を作るという目的を持った活動ではなく、活動そのものに重点が置かれ、子ども達の主体的でのびのびした造形活動への積極的な態度は、造形活動の基礎となるものであるとされた。昭和52年に「造形的な遊び」として取り上げられた造形遊びは、平成元年には第4学年まで取り入れられ、現在では第6学年まで、つまり小学校の総ての学年で行われる活動となっている。

造形遊びに特徴的に現れているように、現在の図画工作科はそれまでの知識・技能偏重の図工教育への反省から、児童の主体性や体験活動を尊重した、表現の喜びを味わわせ豊かな情操を養うという、人間尊重の教科という側面の強い教科となってきている。

この変化は児童の図画工作に対する意識も大きく変化させてきている。それまで、図画工作は、好き嫌いの差が大きく、特に技能面でレベルの低い児童にとっては必ずしも楽しい教科ではなかった。しかし、現在では図工が嫌いだという子どもはほとんど見られず、児童がのびのびと造形活動を楽しんでいる。指導する教師も、児童一人一人の個性を尊重

し、その子なりの良さを認めることを授業の中で重視している。研究授業等においてもいかに児童の意欲を高揚させるか、自分なりの表現をさせるかに重点がおかれ、活気のある授業が展開されている。このことは、造形遊びの導入によって児童主導型の授業がなされ、造形活動への興味・関心が高まり、主体的な活動が促されたといえる。

(2) 小学校図工教育の抱える問題点

しかしながら、図工教育を日々実践している学校現場の教師の中から、以下のような幾つかの疑問点や問題点が聞かれるようになってきている。

- 1) 週5日制により、図工の時間数が削減され、時間的に余裕がなくなった。
- 2) 保護者の意識として国語や算数などの教科には目が向くものの、大半は図工をあまり重要視していない。子どもがせっかく作った作品も家庭であまり大事にされていないのではないか。
- 3) 図工教育について深く研究している教師は限られており、図工の指導に自信が持てない教師も多い。
- 4) 自分の力量で、果たして児童の能力を伸ばしているのだろうか。逆に児童の才能の芽を摘んでしまっているのではないだろうか。
- 5) 「支援」という言葉が使われるようになって、子どもをやみくもに誉める教師が増えた。教師の多くは子どもの表現のよさを見つけようと必死である。だが、子どもは誉められさえすれば喜ぶわけではない。認めてもらいたいところを認められ誉められたのである。しかし、指導に自信のない教師ほど根拠なく子どもを誉める傾向がある。そして、誉めっぱなしで後がない。特に造形遊びなど、活動が多様な広がりを見せる単元ほど何を認めてよいのか分からなくなってくる。

筆者自身がこの数年特に感じることは、活動の振り返りや出来上がった作品に対する児童の自己評価の言葉が以前と変わってきたことである。特に学年が上がるにつれ、「わたし的には良くできた」「自分なりにはがんばった」という言葉が、この数年、よく聞かれるようになった。低学年では個人と造形とのかかわりが限定され、自分自身の活動として捉えることが多いので、「自分にはがんばった」という言葉は素直に評価できる。しかし、客観的に認識し、周囲の友達と作品の比較もできる高学年では、この言葉から自分の活動や出来上がった作品に心から満足しているという印象は受け取れない。自分の力の限界を自分で作り出し、半ばあきらめのような、半ば自分自身への慰めのような「わたし的には」という前置きによって自分自身を評価している。特に高学年で聞かれるこの自信のなさは、何であろうか。むしろ、自分の活動や作品に満足できないという発言の方にこそ、活動に対する意欲を感じることができるのである。彼らは幼い頃から自分なりの表現を認められながらのびのびと造形活動を行ってきたはずである。

「支援」という言葉が使われるようになって、次第に教師は児童の表現を否定しなくなってきた。それ自体は悪いことではないが、一方で自分らしさという言葉にごまかされて、表現に思考の深まりが見られず、より高度な表現に向かっていくといった意欲は希薄になってきているのではないかと感じられる。また、自分らしい表現を重視することが、児童の表現を独りよがりなものにしてしまっていないだろうか。ユニークであるということは、時に思考の深まりのない思いつきだけの表現に終わってしまうという結果を招いてしまう危険性がある。だから、児童は「わたし的に」評価できても、果たしてそれが誰に対して

も良いものなのかどうか自信が持てないという気持ちの表れであるとも取れるのである。

(3) 小学校図工の教科書から

図工の教科書を見ると、ユニークな発想の教材が多い。誰もが「作ってみたい」と思うような教材である。場所を生かして校庭いっぱいには作られるオブジェ、新聞紙で思わぬ物を包んでみた等、ユニークでスケールの大きい発想こそが意味を持つものであるかのような印象を与える。独創的な発想は確かに大切にしなければならないが、直観的で感性的な思いつきやひらめきがすぐに表現につながってしまい、そのユニークな発想をさらに練っていくという過程は果たしてどれだけ重視されているのであろうか。特に論理的な思考力が高まる高学年では、それまでの「思いのまま」という表現から、様々な情報をもとに思考を深めていく過程を重視していく必要があるのではないかと考えられる。

さらに小学校図画工作の教科書を見ると、いわゆる観察画や写生画はほとんど取り上げられていない。「こんなとき感じること思うこと」「心広がる場面」「思いを広げて」など、いかにも自分らしさを尊重したように受け取られる教材名が並ぶが、逆に写生を活動の中心においた単元は6年下に出てくる「私たちの町」の一つだけである。それまで自分の心の中、想像の中だけで表現してきた児童が、果たして突然このような写生画を描く技術を身につけているのかどうか疑問に感じる。また、中学校1年の美術教科書を見比べてみると、中学校1年になって急に作品に求められる技術的なレベルが上がっているように感じられる。小学校では様々な素材を使って作品を作ることに重きが置かれて、例えば水彩絵の具の使い方や木工道具、彫刻刀の使い方さえ十分に習熟できぬまま中学に上がる者も多いのではないかと。限られた時間の中で、これまで以上に多様な活動をこなしてきた子ども達は、様々な表現方法について幅広い技法を知ることにはできたものの、どれをとってもその技法を十分に修得するまでには至らないと考えられる。

(4) 創造性の育成から見た小学校図工教育の問題点

創造性を開発するためには、情報を開く拡散的思考が必要であるが、同時に開いた情報を論理的に閉じていく力も大事である。ところが、現在の小学校の図画工作科では、体験を重視するあまり、技術的な指導が十分行われているとはいえないし、観察画や写生などで題材をじっくりと見てももの見方を養うといった教材もほとんど扱われていない。子ども達は、拡散的に発想した考えを集約していくための思考のすべを知らないのである。恩田は「基礎的な知識や技術を習得し、それを自己の中に整理し、体系化しておくことは、それがイメージやアイデアを生み出す基礎になるだけではなく、さらにこれを現実化し、具体化するのに必要である。」と述べている。¹⁵⁾ 現在の小学校の図画工作科は、どちらかというと拡散的思考に重点が置かれているが、今の状況では子ども達には「基礎的な知識や技術の習得」が不十分であるといわざるを得ない。もちろん以前のような、技能の押し付けや児童の主体性を無視した指導を肯定するわけではない。しかし、児童が自ら興味を持って基礎的な知識を知ったり、より高い技能を身につけようとしたりすることは、児童に創造的な学力を身につけさせるためにも、中学校の美術科を充実したものにするためにも有効なことだと考える。

注

- 1) 伊藤隆二 坂野 登 編「講座・入門 子ども心理学4 子どもと遊び」日本文化科学社 1987 P.117
- 2) 前掲書1 P.101
- 3) 恩田 彰 「創造性開発の研究」恒星社厚生閣1980 P.3
- 4) 前掲書3 P.3
- 5) 前掲書3 P.30
- 6) 前掲書3 P.30-31
- 7) 前掲書3 P.34
- 8) 高山生喜久「Basic Designにおける発想法の研究—類型と技法—」東京教育大学教育学部紀要第19巻別冊S.48 P.76
- 9) 山内光哉 「発達心理学 上 周産・新生児・幼児・児童期」ナカニシヤ出版1989をもとに述べる。
- 10) 文部省「小学校学習指導要領」国立印刷局1998 P.72
- 11) 前掲書10 P.72
- 12) 前掲書10 P.73
- 13) 前掲書10 P.74
- 14) 前掲書3 P.40
- 15) 前掲書3 P.40

<参考文献>

- 伊藤隆一・坂野 登編 「講座・入門 子ども心理学4 子どもと遊び」
日本文化科学社 1987
- 清水和彦編 「最新教育データブック[第10版]」株式会社時事通信出版局 2004
- 恩田 彰 「創造性開発の研究」恒星社厚生閣 1980
- 軽部征夫 「<知のノウハウ>独創力をつける」日本経済新聞社 1996
- 東山 明 「美術教育と人間形成—理念と実践」創元社 1986
- 山内光哉 「発達心理学 上 周産・新生児・幼児・児童期」ナカニシヤ出版 1989
- 日本児童美術研究会 「ずがこうさく1・2上」日本文教出版 2005
- 日本児童美術研究会 「ずがこうさく1・2下」日本文教出版 2005
- 日本児童美術研究会 「図画工作3・4上」日本文教出版 2005
- 日本児童美術研究会 「図画工作3・4下」日本文教出版 2005
- 日本児童美術研究会 「図画工作5・6上」日本文教出版 2005
- 日本児童美術研究会 「図画工作5・6下」日本文教出版 2005
- 武藤智子・金子一夫 「「造形遊び」の発生についての歴史的研究(1)」
茨城大学教育学部紀要 2004
- 高山生喜久 「Basic Designにおける発想法の研究—類型と技法—」
東京教育大学教育学部紀要第19巻別冊S.48