

〈研究ノート〉

教員養成課程の図画工作科における学生の学びを 教育課程論の視点から組織する — 一学生が図画工作に抱く「答えのないことへの不安」から より深い表現活動へ向かう探究過程の考察 —

金子 美里*¹

Key words : 教員養成課程、図画工作科、答えのないことへの不安、触発、教育課程論
的考察への糸口

1. はじめに

図画工作科に苦手意識をもつ学生は多い。

授業初めのアンケート調査¹⁾によると、苦手と答えた学生は半数を超えていた。理由は、「過去に色塗りで失敗した経験がある」が大半を占め、続いて、授業の課題とされた「ポスター制作が嫌だった」こと、また、「汚れたくなかった」「人のまねをしていた」などの回答があった。

このことから、「苦手」と答えた学生にとっては主体的な活動ではなかったことが伺えた。また、小学校学習指導要領（平成29年告示）総則において「資質・能力の育成」として挙げられている『生きて働く「知識・技能」の習得』や『「思考力・判断力・表現力等」の育成』『「学びに向かう力・人間性等」の涵養』において、学生がそれらを実感し、今に至っているとは言い難い。

本研究では、こうした学生の現状を捉え、教職を目指す学生たちに図画工作科としてどういう体験が必要か、どうしたら図画工作科への関心を高めることができるだろうかについて実際の授業単元連鎖を通し模索した。同時に、教育の目指す『「生きる力」の育成』と図画工作

科の関りについて実際の制作からその可能性を探った。

2. 問題と目的

1) 学生が小学生時代に受けた図画工作科の授業をふり返ったアンケート結果に注目すると「何のためにするのか分からなかった」「めんどうだった」「これをして何になるのか」という言葉がしばしば見受けられた。これは、目的が分からないと苦しんでいることや、役に立つか立たないかに視点を置いている状態の表れであり、図画工作科のもたらす「創造性」や「主体性」などからはかけ離れてしまっていると言えよう。

2) こうしたことが何をきっかけに起こってしまうのか。それは図画工作科特有の「答えのない時間」による不安からくるものではないかと筆者は推測する。

そもそも、図画工作科には明確な答えはない。また、例を出し「この様に作りなさい」という「型はめ」を強いるものでもなく、それまでの子どもの生い立ちや経験を出発点とし、自らの考えや感じ方に基づいてイメージを形成する自発的行為を含んでいる。よって完成作品には当然違いがある。言い換えれば、図画工作科に答えは無数にあるのだが、答えらしきものを出した本

*¹ Misato KANEKO
関西福祉大学

人の心の状態は達成感でいっぱいになったとは言えない場合が多い。周囲からの評価が気になり、自分を疑い、結果として図画工作科が嫌になる傾向がみられる。

3) しかし、図画工作科の本質は、答えのないところに身を置いたときに何かに手を伸ばし、動かし、自ら心遊ばせ、逞しく生きようとするところにあると考える。ここに、図画工作科が教育に大きく関わることができる『「生きる力」の育成』があると考える。

本研究の目的は、図画工作科特有の「答えのない（無数にある）不安」にどう向き合うことでその本質に迫ることができるか、実践を通し考察することにある。

3. 研究方法

本研究は、筆者の講義を受講した学生25名を対象とし、授業実践Ⅰ-Ⅲの授業単元連鎖による学生の意識調査等を基に研究テーマの解明に迫った。

4. 授業実践による考察

【授業実践Ⅰ】

〔題材名〕「つくり・つくりかえ・つくる」の体験から見えること

〔目的〕本題材では、制作活動が深い探究活動になることを目的とした。題材名は、小学校学習指導要領²⁾の平成29年告示解説版「図画工作科の目標及び内容」の中にある「造形遊びをする」の解説にある言葉にヒントを得たものである。

また、上記の同ページに書かれている『「つくり、つくりかえ、つくる」は広く捉えれば図画工作科の学びそのものであり「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」のみならず、「学びに向かう力、人間性等」にも深く関わることである。』という教育の目的に沿うものと考え、本題材を実施した。

〔材料〕お菓子の空き箱、外で拾った石、葉、実、ボンド、糊、テープ、マジック、ハサミ、色紙、黒の台紙、記録用カメラ

〔学習過程〕

- ①材料を切ったりつないだりする試み（造形遊び）。
- ②材料を何かに見立て、制作する。
- ③②で一旦作ったもののイメージから離れさせ、同じ材料で次のイメージへと向かわせる。
- ④制作過程での気持ちの変化を共有する。
各段階で記録用の写真を撮らせる。

〔制作した学生の感想〕

学生A：「普段見ていないところまで目を通すことで思いもしなかったのが見つかるのが面白かった。しっかり立てるように胴体の中に石を入れてバランスがとれるようにし、見えないところまで工夫を凝らした。愛着が沸いていたのに全く違うものに『つくりかえ』るのは悲しかったが、全く違う作品が生まれたことに感動した。」

〔結果と考察〕

「つくりかえ」という段階においては、材料に見出したイメージを一旦排除する苦悩と、材料をはじめから見つめ直す行為が始まり、試行錯誤に深まりが見られた。この要因は、「つくりかえ」という場面で「壊す」という行為から「悲しい」という感情を乗り越えようとして始まる「捉えなおし」や「探す」行為が自己との対話を深め、学生の制作意欲を触発したものであると考える。

【授業実践Ⅱ】

〔題材名〕「『立体パズル』で『変化』することを楽しもう」

〔目的〕本題材では、多くの学生がもつ制作への苦手意識、「答えのないことへの不安」を「変化」する楽しさの中で解消していくことを目的としている。一度作ったイメージを次々に全く違うものに変える試みである。作ったものを変

えることへの「気持ちの抵抗感」と、そこを超えて新しいイメージを受け入れた時の「自己の変容」をメタ認知することにより、自分の中の固定概念の存在に気づき、同時に、可能性を広げていくことの楽しさに気づくことをねらいとした。

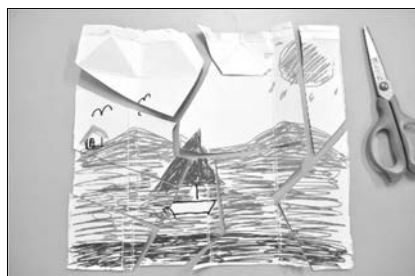
〔材料〕牛乳パック、はさみ、ペン

〔学習過程〕

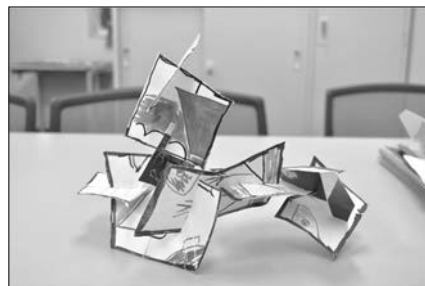
- ①洗って乾燥させた牛乳パックをハサミで切り開く。(平面の長方形にする)
- ②長方形の一面に「パズルのヒントになるような絵を自由に描いてみましょう」と促す。
- ③「②でせっかく描いた絵ですが、ハサミで自由に切ってパズルにしましょう」と促す。(図 1)
- ④好きなペンの色を一本選ばせ、切ったパズルのピースをすべて縁取らせる。
- ⑤各ピースにハサミで切り込みを 2、3 か所ずつ入れさせる。
- ⑥「切り込み同士を組んでいって立体のある空間にしてみましょう」と促す。(図 2)
- ⑦「自分のパズルを出し合い班員で協力して一つの大きな立体にしましょう」と促す。
- ⑧自分が塗った縁の色をヒントに、自分のピースを集め、元の平面のパズルに戻させる。
各段階で随時記録用の写真を撮らせる。

〔制作した学生の感想〕

学生 A：「自分の作品が遊びになるというワクワク感から、自分からやってみようという意欲につながると思いました。」



(図1)



(図2)

学生 B：「平面のパズルを立体にするときに、もはや原型をとどめずに重なったり、立ったり、支え合って形を作っていくのを見て、形の変化に触れることができ、立体になる面白さを感じました。」

学生 C：「組み方を変えるだけで、形が変わる、イメージが変わる、膨らむことが楽しかったです。」

学生 D：「つなげることで、モノが新しくなる感覚と、それを自分で作った自信、それも技術になると思います。」

〔結果と考察〕

制作の初めに、本時のテーマが「変化」であることを伝えてはいたが、制作の内容の全体は伝えず、段階を追って展開の指示をした。

②の段階では、絵を描くことを純粋に楽しむ生徒が多かったが、一通り描き終わった時に、制作への気持ちも終わったかのような雰囲気が流れた。そこで③の展開を指示したところ、迷い、考える様子が見られた。学生から「牛乳パックをはさみで切る感触がいい」という言葉が出て、作業が楽しい雰囲気になった。(図 1)。

④の展開では、学生は、塗る幅や色が他者と違うことや、ピースの絵が変化した様子を楽しんだ。

⑤⑥の展開では、平面の組み合わせによる立体の出現に、驚きの声が上がった。また、元の絵(又は色)が断片的に空間に配置されていく様子を楽しんでいた(図 2)。

⑦の展開では、班員が自分のパズルを出し合い、協力して一つのものを作り出した。グループの活動の様子として、物理的に立つことを目指し組んでいく様子や、高さに挑戦したり、色や全体の形としての面白さを追求したりする姿が見られた。

このことは、他者と協力して、相互に楽しく意見交換をしながら試行錯誤をする場（アクティブラーニング）となり、学生が主体的に課題を見出ししていく能動的な時間となった。

⑧の展開では、緑の色をヒントに自分のパズルを回収し、元の形に並べた。制作した学生は、元の絵の最初の思いに戻ろうとするが、一連の体験を通し、自己の変容（元には戻れないこと）を感じている様子が感想から伺えた。

授業実践Ⅱの成果は、学生が抱く図画工作科特有の「答えのないことへの不安」に対し、今回の授業による制作が「どこまでも自由に広がることの楽しさ」として体験できたこと、スモールステップで展開することで、ワクワク感や挑戦する気持ちを持続させる経験になったこと、活動の最後に「経験」に流れた時間をメタ認知し、自己の変容（成長）を自覚したことなどにあったと言える。

【授業実践Ⅲ】

〔題材名〕「紙一枚で気持ちを表現する」

〔目的〕本題材の目的は、個々の内面の「気持ち」を制作の起点として、「気持ち」と「身体感覚」との関りに視点を置きながら表現することにある。授業実践Ⅰ－Ⅱの学習に対しⅢを反転授業として位置づけ授業展開することで、学生の制作意欲を触発する。自身の「内面」を造形へのきっかけとすることで、より深い表現活動に迫ろうとした。

〔材料〕コピー用紙、はさみ、のり、台紙

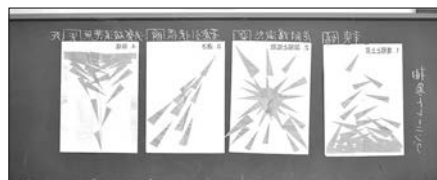
〔学習過程〕

①「抽象表現のための感覚トレーニング」³⁾の実施。) 三角形で力を表し、それを「気持ち」

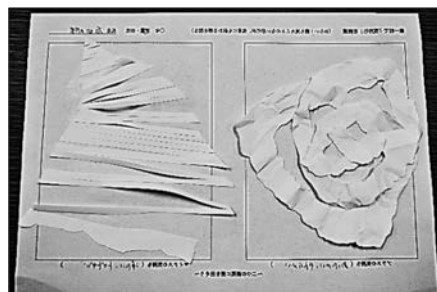
に見立てる試み。(図3)

②紙一枚を材料にプラスとマイナスの「気持ち」を表現する試み。(図4)

③②での表現の工夫や気づきを共有し、様々な考えや感覚に出会う。



(図3) 表現のための感覚トレーニング



(図4) 紙一枚で気持ちを表現した作品

〔制作した学生の感想〕

学生A: 「丸く切った紙は温かく、クシャクシャした紙からは冷たい感じがした。両方の重ね方や組み合わせ方など様々な可能性を感じた。やればやるほど新しい工夫が生まれた。紙の形には限りがあるが、表現の幅は無限にあると思った。

学生B: 最初は「プラスの気持ち=ふわふわ」というイメージがあり丸を作っていたが、偶然見つけた形が自分のイメージしていたものとすごくマッチしていた。たまたま見つけたが、材料に表情を見つけることができた瞬間だった。

学生C: 作品に温度が感じられるのが分かった。他の作品を見て「すごっ」という思いが湧き、いつもと違う視点で見ることができた。

学生D: 最初に「表したいこと」を決めるので

はなく、最初に作った形から題を考え、それに合う形を作った。考えを固めてつくっているのと、とりあえず何か形を作るのでは、表現が変わっていった。決められた中で作るより好きなようにつくる方がよいものができた。

〔結果と考察〕

本題材では、自己の内面を基盤として表現活動を行う中で、制作・表現の本質へ向かう探究課程に着目した。

学生は、イメージを初めから持つのではなく、紙に現われる様々な表情を探ることから始めている（造形遊び）。ここでは、最初の考えや先入観（例：丸はやさしい、クシャクシャは悲しい等）を一旦排除し偶然見つけた形にも新しい可能性を見出そうとする様子があった。そうしたところに、独自の表現が見られ、それらを共有し深め合うことで、図画工作科ならびに表現教育の本質に迫った。

5. 考察

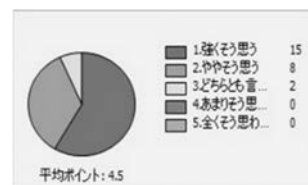
本研究の目的は、図画工作科特有の「答えのない（無数にある）不安」にどう向き合うことでその本質に迫ることができるか、一連の授業単元連鎖による実践を通し考察することであった。

授業実践Ⅰ－Ⅱでは、「工作」をより楽しむための手立てとして「変化」を題材の展開に取り入れたことで、学生の制作意欲を触発し、「答えのないことへの不安」を解消へと導いた。

一度作ったイメージを次々に全く違うものに変える試みから、作ったものを変えることへの「気持ちの抵抗感」と、そこを超えて新しいイメージを受け入れた時の「自己の変容」をメタ認知することにより、自分の中の固定概念の存在に気づき、同時に、可能性を広げることの楽しさに気づいていた（表5）。

（表5）授業後アンケート

質問事項：新しい知識、技能、考え方を得たり新しい発見や課題を得たか



また、授業実践Ⅲでは、実践Ⅰ－Ⅱでの体験を踏まえた上で、独自の「表現」に挑ませた。「表現のための感覚トレーニング」による導入は、学生の「表現」＝「視覚による描写」といった固定概念を取り払い、「身体感覚」と「気持ち」の関りによる表現へとその可能性を広げることにつながった。ここでは、表現の過程で自己決定していく体験を通し、「表現」が自由で主体的な活動であることを実感し、学生それぞれの「答えのない（無数にある）不安」から脱却する機会となった。

加藤（2017）は、その著『アクティブラーニングからディープラーニングへ』⁴⁾の中で「ディープラーニング」（主体的・対話的な深い学び）を構成するものの一つとして「自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること」を挙げている。このことから、今後ますます教育課程における図画工作科の役割は重みを増すと考える。

6. おわりに

本研究では、小学校学習指導要領にみる教育課程を念頭に置き、特に「生きる力」の育成を柱とした教育目標を重視して導入や活動の振り返りを行った。いうなれば、学校教育の枠組みとしてある教育課程に沿う形で表現教育を行った。

しかし、教育課程論的考察には、教育課程と表現教育のスタンスを内在的に捉えなおすことの重要性が求められている（鈴木，2015）⁵⁾。それは、本研究の課題として重要であると思わ

れた。

このことを「教育課程論的考察への糸口」とし、今後の研究へとつなげていきたい。

【註】

- 1) 筆者の授業を受けた対象学生 25 名の授業前アンケート
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領」（平成 29 年度改訂版）
- 3) 金子美里（2007）「抽象表現のための感覚トレーニング：『感じる目』をやしなう」日本美術教育学会『美術教育』第 29 号 pp150-151
- 4) 加藤明（2017）「アクティブラーニングからディープラーニングへ」－生活科の指導からのディープラーニング実現の教育方法の考察－日本教育実践方法学会『教育実践方法学研究誌』第 3 巻, 第 1 号 pp.1- 4
- 5) 鈴木幹雄（2015）「表現教育にはそんなこともできるのか」－教師たちのフレキシブルなアプローチに学ぶ－ p199 あいり出版 この書籍の中で次のように述べている。「教育的スタンダードの要請は現代の芸術系教科の教育にとって不可避な課題であるが、判断を単純化させた時、そこには一般教育学的理論の『大命題』の下に、成長世代を造形表現の基礎へ柔軟に導き入れる努力を希薄化させてしまう危険性が生み出されてしまいがちである。」