

実践論文

図画工作科における生成的な表現の学習構成と授業支援の在り方の研究

— 小学校6年生の「絵に表す」題材での実践から —

和久井 智洋¹, 中村 翔太郎²

要約

本論は小学校図画工作6年生の「絵に表す」題材において、生成的に作品が生み出されその過程を通して自分なりの新たな意味や価値が創造されるような授業実践とはいかなる学習構成であり、いかなる教師の指導や援助が必要かを二つの授業実践から考察した。結果として、「1) 材料との関わりや表現行為が生み出す変化に柔軟に反応すること」「2) 予想したイメージとのズレや偶然の発見、失敗さえも新たなイメージの模索が始まるためのきっかけにしていく」ことによって、未知なる表現活動の生成的な探求の先に新たなイメージをつくりだすことができることが明らかになった。同時に教師は、「造形あそびをする」活動の過程や省察的な鑑賞活動の視点を鑑み「3) 柔軟な学習設定を立て『個に応じた指導』によって児童とともに開かれた教師として共に探求する」態度が重要であることがわかった。

キーワード: 図画工作科, 絵に表す, 生成, イメージ, 美術教育

1. 研究の背景

本論は図画工作科における「生成」の概念に基づく学習構成について検討し、小学校6年生の「絵に表す」題材において、描く過程のなかで児童がどのようにイメージを立ち上げ変化していくのか、そこに教師はどのような役割で関わられるのかを考察したものである。

『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説図画工作編』(文部科学省, 2018) では「絵や立体, 工作に表す」活動は、「児童が感じたこと, 想像したことなどのイメージから, 表したいことを見付けて」(p.27) 表す活動とされる。図画工作科の学習では予めテーマを持って取り組む題材もあれば, 素材や行為との関わり, 記憶や感情などが表現行為の中で刻々と反応し合いながら活動が展開するものもある。そうした活動は始める段階では想像すらしていなかったような新たなイメージ(作品)を生み出すことにつながる学習となる。

しかし, こうした表現活動は, 児童はもちろん教師にとっても最終的に出来上がる作品イメージが事前にはわからないという不確かさに満ちた難しさがあり, その指導や援助の在り方は不透明な点が多い。しかし, それでは偶発性に委ねた授業になり, 描くことを通して未だ見ぬ

イメージや自分なりの表現の意味や価値に気づいていく学習の実現は難しい。表現の模索を通じた展開の先にあるものを予め定めることはできないとしても, 表現を通して未知へと繰り出す図画工作科の学習活動は, 複雑で先の見通しにくい現代社会において重要な学習となろう。

2. 美術教育における生成的な表現の理論

今回問題にしている「生成」の概念であるが, 美術教育, 芸術, 教育の分野においてどのような議論があるのかを確認しておきたい。まず, 美術教育における生成の概念による実践理論としては, A/r/tography (アートグラフィー) がある。「A/r/tographyとはA (artist: 芸術家), R (researcher: 研究者), T (teacher: 教育者) と, graphy (記述) の頭文字を合わせた造語」(笠原2019, p.118) であり, 広義のアートベース・リサーチ (Arts-based Research) に位置づく美術教育の実践的な方法である。リタ・アーウィン (2019) によると, アートグラフィーはジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリ (ドゥルーズ & ガタリ, 1994) が論じたリゾーム¹⁾の概念に基づく芸術と教育における実践の研究方法である。アートグラフィーは, 「芸術と記述は互いに補完し, 反論し, 強

¹ 東京学芸大学個人研究員/東京都東久留米市立第二小学校

² 東京学芸大学個人研究員/聖学院小学校

め合うことでビジュアルとテキストを結び付ける」(p.45)が、一方が他方を説明するのではなく、「互いに何かしら異なりつつも類似性があることを教えてくれ、自身の実践の中へより深く探求を進めていくことを可能とする」(p.45)のものであり、美的な経験を通して自らの実践を生き、自らの理解を表象し、知ること、行うこと、作ることを統合すると述べている(アーウィン, 2019)。アートグラフィーはこのような生成的な探求を生み出す上で、自らが芸術実践とともに記述的に省察を深めるアートグラファーになっていく(becoming)生成と変化の中で折り広がるとされる。そして、その人の生きた体験や生と深く結びついた現在進行形の生きる探求(living inquiry)としての芸術的教育実践となっていく点に価値を見出すという。生きる探求とは「探求行為を通して芸術や教育に関わる人生のこと」(アーウィン & スプリンゲイ, 2019, p.71)であり、こうした行為は循環的、省察的、応答的で意味創造の理論的、実践的、芸術的な方法であるとされる。

また、和久井(2023)はアートベース・リサーチやアートグラフィーの概念に基づき、歩行という感覚的な行為から生じる美的体験を基に表現を省察的に探求することで、自分なりの意味や価値を新たに見出していくことを生成的な活動とし、図画工作科における実践を展開する。そして、ビジュアル・ナラティブ²⁾の概念から、作者と作品、教師による三項関係による対話や物語を通して作品の意味を見出していくことを「生成的な対話」とし、それが形成的なアセスメントになるとする。(和久井, 2022)。

森田(2013, 2019)は、中動態³⁾の概念から芸術表現や作品の受容体験における生成と変化について次のように論じている。芸術における表現は「世界と関わる行為のなかから見たり聞いたり触れたりできるものが形作られ、見たり聞いたり触れたりできるものと意味的なものが不可分に生成する」(2019, p.150)とし、そういった「生成の出来事」に「つくるにしろ見る(聞く, 触れる)にしろ, 身体を通じて巻き込まれ, 自身も変化していく」(2019, p.151)。また、芸術表現において作者は必ずしも作品の表現内容や意味, 出来上がりのすがたやかたちを把握しているわけではなく、「作者が作品をつくるというよりむしろ何かが『生まれてくる』とか『出来上がる』というような過程」(2013, p.100)であるととし、つくる過程で素材や環境に関わる身体的行為の中から形作られるのであり、作品の形態や意味を作者は「表現によって知る」ことになる(2013)。そして、作品に呼応するように作者もつくる過程の中で変化しているという(2013)。

また、矢野(2008)は合理的に手段化された「発達と

しての教育」に基づく日本の学校では、生成変容の出来事や生成の体験が極度に衰弱しているとし、「生成としての教育」の必要性を主張する。「生成の論理」とは遊びや芸術によって体験されるような、人間の意識できない感情や無意識のレベルでの生の変容全体を捉えようとする論理であり、「生成としての教育」は、「自己と自己を取りかこむ世界との間の境界線が消失し、陶酔の瞬間や脱自的な恍惚の瞬間を生み出す」(p.210)といった溶解体験をもたらすという。そして、生成の出来事を計画的に導くことはその基本的な性格が失われてしまう危険性があるが、生成の論理から教育を複眼的に捉え直すことで、学校生活の様々な局面が新たな意味をもつとし、その一つの可能性として美術教育の重要性を挙げている。

これらの論から図画工作科における「生成」について考察すると、目的から完成まで一貫したツリー(木)状の規則的で直線的な発展ではなく、ドゥルーズ=ガタリのいうリゾーム(根茎)状の絡み合い、複雑に根が分かれていくような展開構造をもち、自らの身体行為や素材、他者との間に中動的に作品を形作ることで、作者の意図を超えたイメージ(作品)が生み出されていく事を「生成的な表現」ということができる。そして、このような理性的な意図だけでなく身体や感情的な感覚なども伴った美的判断によってイメージ(作品)が創造されていくことを通して作者もまた変化していくのである。このことは図画工作科での表現活動や作品が、新たな意味や価値を創出する教育実践となる可能性を見出していく上で、重要な役割を持つといえる。

本論ではこのような展開構造から新たにイメージや作品、意味等が生じていくことを「生成」「生成的な表現」と捉え、その過程を通したイメージ(作品)や作者の変容を「生成と変化」とし、そのような活動を「生成的な表現活動」とする。

3. 生成的な表現の学習構成の在り方と授業の動態を考えるために

生成に関する議論を踏まえると、材料や作品、他者との関わりから中動的に表現へのイメージや作品への意味付けをすることが、作者の主観的な思いから離れ児童が新たな形や色、イメージを見出す生成的な表現活動の契機になる。このことは、遊びのもつ能動的で創造的な性格を取り入れた造形遊びとの共通点を見出すことができる。図画工作科の表現活動は、学習材料やその形や色などに働きかけることから始まる「造形あそびをする」側面と、自分の表したいことを基に、これを実現させていこうとする「絵や立体, 工作に表す」側面とに分けて構成されている(文部科学省, 2018)。しかし、表現活動そのものは、本来それらを併せもつものであり、分かち

がたいものである。また、鑑賞活動を通して多様な造形的な見方・考え方を培い省察的に自分の作品や活動の意味を見出していく活動の視点も重要となる。

このことから「絵や立体，工作に表す」活動においても、材料に働きかけ、体全体の感覚や自分の気持ちが一体となって表現を試みる造形あそびの側面を意識し、美的体験を享受しながらその過程でその都度「生まれてくる」（森田，2013）形や色を省察的に捉え、新たなイメージを見出し、作品をつくり、つくりかえるといった、表現と省察の往還によって表現を探究できる授業構成を工夫していくことで、生成的な表現活動が可能となるだろう。そして、こうした過程を通してつくられた作品と自分自身のイメージは、探求的な表現行為と省察との間で分かちがたく一体的なものとなり、自分なりの意味や価値を作品に見出すことのできる生きた学習活動（探求）へと活動自体が展開していくことになると思われる。

だとすれば、生成的な表現活動の考察を通して「作品やイメージがどのような契機の中で生み出されていったのか」、それが同時に「児童の中のいかなる感受認識や美的判断とともに具体化され変化していったのか」という生成と変化を捉えるとともに、そうした生成的な表現活動を支える教師の役割とは何かを明らかにしていく必要がある。

そこで2つの小学校の授業で6年生の児童を対象に、材料や他者との関わりから生成的・省察的にイメージを見出していくことのできる「絵に表す」題材の授業を実施し、児童の表現の生成と変化、生成的な表現活動における教師の役割について以下に考察する。

なお、本研究における個人情報保護や研究成果の公開範囲等については、児童と保護者に対して事前に書面で説明を行い、了承を得ている。

4. 実践1：心のかたち・色

4.1. 実践の概要

対象：第6学年3学級84名

題材名：「心のかたち・色」

指導計画：表1を参照

4.2. 題材設定の理由

本題材は液体粘土や粉絵の具等を用い、材料の感触や特徴を感じつつ手や体の動きを生かして表現し、その表現行為によって立ち現れる色や形、質感等の感じから自分なりのイメージを探究し絵に表す活動である。

画面上で色や形をつくりつくりかえながら表現を重ねていくことで、自分の意図的な表現から離れ、思いもよらない色や形、質感等が表現され、新たなイメージが生成されると考える。そして、新たに生み出された色や形

を省察的に捉えること（意味の探求）と表現すること（表現の探求）を往還できる学習設定をしていくことで、自分なりの意味や価値を省察的に見出す生成的な表現活動が展開されると考える。指導においては、作品を介した子供同士や教師との対話的交流を重視し、対話を通して多様な見方や考え方を培い、新たな意味やイメージを見出せるようにする。

表1 指導計画（全4時間）

時	学習活動	◇評価規準 (評価の観点□方法)
1	<ul style="list-style-type: none"> 抽象絵画を鑑賞し抽象的な表現への理解を深める。 ダンボールを好きな形に切り取り、液体粘土や粉絵の具等の材料を用いて表現する。 	◇液体粘土等の様々な材料にふれながら感じ考え表現することに興味をもって取り組もうとしている。(主体的に学習に取り組む態度□観察)
2	表現の探求① <ul style="list-style-type: none"> 表現行為を重ね立ち上がった形や色を感じつつさらにどのように表していくかを考える。 	◇液粘土や粉絵の具等の材料を用いた表現過程の色や形から、自分なりのイメージを見出すことができる。(思考・判断・表現□観察, 作品)
3	意味の探求① <ul style="list-style-type: none"> 制作途中の作品を鑑賞し合い主題について対話する。 表現の探求② <ul style="list-style-type: none"> 作品の形や色から感じたイメージを基に、どのように表していくかを構想し、作品を仕上げる。 	◇これまでの学習経験を生かし、様々な材料や用具を用いたり、試したりしながら工夫して表すことができる。(知識・技能□観察, 作品)
4	意味の探求② <ul style="list-style-type: none"> 自他の作品を鑑賞して学習を振り返り、作品や活動に対する自分なりの意図や価値を見出す。 	◇自他の作品を鑑賞し表された形や色から自分なりの作品へのイメージを見出す。(思考・判断・表現□観察, ワークシート)

4.3. 考察

6年1組(29名)の活動から、作品やイメージの生成と変化を顕著に捉えることができた5名の児童を抽出し、学習の様子や作品、題名カードへの記述、教師との対話の内容を参照し、考察する。

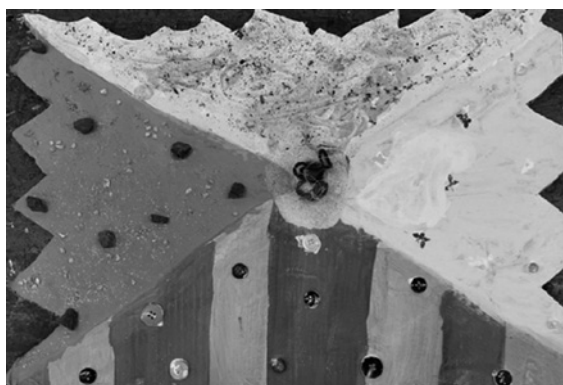
Aさんは液体粘土、粉絵の具、ボタン、ラメパウダー、ニス等を使い、「光を信じる心」という光沢のある作品をつくり出した(図1)。Aさんによると、液体粘土と粉絵の具を、手を使って画面上で混ぜ合わせながら、一度出来上がった画面を塗りつぶしている時に、なんとなく自分のイメージに合ういい感じの色ができたと述べる。そして、題名カードの記述によると、「いつか夢は叶うといったプラス思考をいつも心に強く思っているので、光をイメージした」とする。このように、Aさんは手で絵の具を混ぜ合わせて偶然できた色が表現へのイメージを掴む契機となり、そこから自分の表したい思いを多様な材料の形や色、質感と繋ぎ合わせながら表現を工夫し、作品として視覚化している。

図1 Aさんの作品「光を信じる心」



Bさんは、支持体であるダンボールをギザギザに切り、液体粘土や粉絵の具、小石や毛糸、ビーズ等を用いて表現した(図2)。題名カードの記述によると、「自分の中に隠れていて周りの人にはうまく伝えられない様々な自分や気持ちを表現した」という。また、教師との対話では、「4分割された画面の下の部分は習い事での優しい自分、上の部分は家で面白い自分、左右の部分は友達から見た自分や家族から見た自分といった多面的な自分」を表現したと述べ、イメージに応じて色や材料を使い分けられていることが作品からわかる。さらに、中心にそれらの自己を統合する円を描き、毛糸を柔かく貼り付けることで、それらの自己が合わさって一つの自分ができているようにしたと述べる。このことから、Bさんは自分の表現テーマに基づき意図的に画面を構成し色や形を工夫しながらも、材料の質感等の特徴から触発的にイメージを広げ、表現テーマと結びつけて表していることがわかる。

図2 Bさんの作品「心の中の気持ち」



Cさんは、液体粘土と粉絵の具を混ぜ合わせて様々な色をつくり出し、刷毛を使って絵の具を垂らしたり、擦れさせたりと様々な塗り方を工夫し表現した(図3)。Cさんによると1, 2校時では適当に表現していたが、3校時目の鑑賞の際になんとか「綺麗だなあ」と感じる色彩を

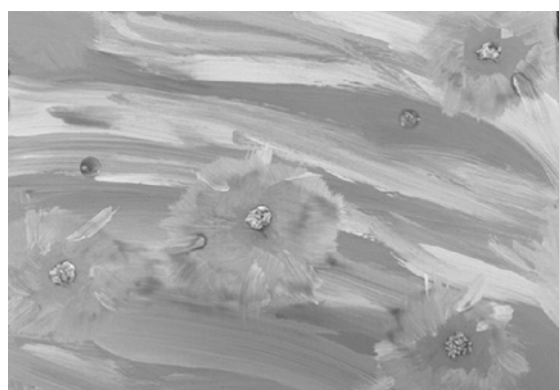
見出すことができ、その感覚を基に表現を重ねたと述べる。題名カードの記述によると、「たくさんの色を使い、具体的な形は描かず塗り方に違いを出すことで不思議な感じを表現しようとした」とする。そして、完成した画面の色彩が夢のような感じがしたので「ドリーム」と名付けたと述べる。このことからCさんは、表現を通して立ち上がる色彩の美しさを感じしながら、鑑賞活動を契機として表現へのイメージを見出していることがわかる。

図3 Cさんの作品「ドリーム」



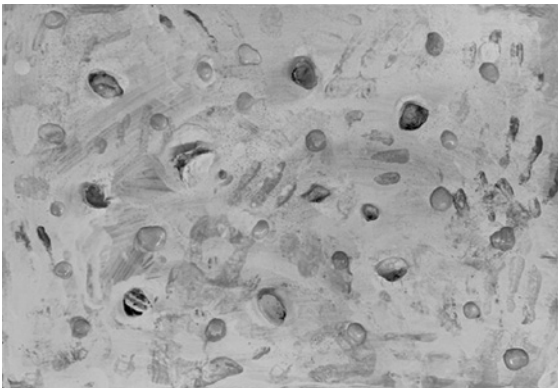
Dさんによると、液体粘土と粉絵の具を混ぜ、腕のストロークを生かして刷毛を使った筆跡を生かして描いていると、だんだんと色が濁ってきてしまったと述べる。そこから元の色にしようとは何度も色を重ね、刷毛を使って描いていると、その筆跡がなんとなく川に見えてきたという。さらに川の流れとは違う向きの筆跡がついてしまい、爆発している感じになってしまったことから、修正をしているうちに花を描くことを思いついたと述べる。題名カードには、「花を見ているとなんとか、おっとりとする気持ちになったので、感情の川に咲く穏やかな花」としたと記述する。このように、Dさんは偶然や失敗してできた色や形の変化を柔軟に生かしながら、自分のイメージを変容させ、新たなイメージをつくり出していることがわかる(図4)。

図4 Dさんの作品「穏やかに咲く花」



Eさんは明るいイメージを表すために、白を基調にしてたくさん色を使ったり、液体粘土を垂らしたりして画面を盛り上げたりしながら表現を重ね、喜びの感情を手形で表現したと述べる(図5)。そして図工室の外に偶然落ちていた貝殻を材料として使うことから海というイメージを見出したという。そして、結果的に元のイメージである喜びの感情に海という生命的なイメージを重ね合わせて「歓喜の海」として表現したと教師との対話を通して意味付ける。このようにEさんは手形をつけたり、外に材料を集めに出かけ、偶然発見した貝殻を材料にしたりと、身体的な行為や新たな材料を基に柔軟にイメージを変容させながら表現を進め、省察的に作品のイメージや意味を見出している。

図5 Eさんの作品「歓喜の海」



4.4. 総合考察

このように抽出児童5名の作品や記述、対話等から表現へのイメージの生成と変化を捉えた。結果としては、液体粘土や粉絵の具等の材料を用い、身体的な表現行為を生かして色や形をつくりつくりかえながら表現する過程で、画面の色や形、質感といった要素から自分なりのよさや美しさを見出し、表現へのイメージを更新していることがわかった。

これらの例から生成的な表現活動を促す契機となった点と、そのための教師の支援の在り方について次の4つの要点に整理することができる。

①イメージの生成と変化を柔軟に捉える

AさんやCさん、Dさんのように、描いているうちに「なんとなく」感じたことが、次の表現イメージの手がかりになる例が複数あった。画面上で刻々と変化し、重ねていく表現から受ける印象を絶えず感受していることや、「そうみえる」「なんとなくそう感じた」という内的直感を受け止めていることが変化の兆しを呼び込んでいる。また、Cさんのように描いている最中だけでなく、鑑賞時にも気づきが生まれ、表現の方向性が見出されている。また、

Eさんのように偶然拾った材料からイメージが生まれることもあった。表現のどのタイミングでどのような気づきをもたらされるかは様々であるが、描きながら、作品を鑑賞しながら、偶然性や時には失敗も含め、刻々と変化する色や形を柔軟に捉え表現していることがわかる。

②身体的な行為を伴う表現

どの児童も材料に触れたり、ダンボールを切ったり、液体粘土と粉絵の具を混ぜ合わせ手で描いたり、刷毛を使って腕のストロークを生かして描いたり、絵の具を垂らしたりと多様な表現行為が、イメージの生成と変化を生み出す機会となっていた。多様な表現行為に身を委ねることで、「こう表したい」という意図が緩まり、思いもよらない色や形のよさを見出し表現に生かそうとする新たな可能性が生まれるのである。

③予め持っていたテーマとの融合

AさんやEさんのように偶然生まれたイメージと、予め持っていたテーマが思わぬ形で融合できることに気づくこともあった。また、Bさんのように、予め表現テーマを決めていた児童も、意図した表現になるように表現を工夫する過程で新たな表現方法に気づき、テーマと表現を柔軟に融合させていくこともあった。偶然性や発見に柔軟に反応していくことで、テーマと表現が融合し、テーマそのものを変化させることで自分なりの表したい表現が生成されていくことがあるのである。

④個々の児童のイメージに応じる柔軟な学習設定と「個に応じた指導」の充実

このような生成と変化による表現過程の積み重なりは決して規則的で直線的な発展ではなく、複雑な展開構造になる。つまり、教師は予め決められた授業設定を一律に行うだけでなく、表現の曖昧性を許容し個々の児童のイメージに応じて表現テーマや材料、表し方等を児童が主体的に試しながら探求することができる柔軟な学習設定を立てることが必要である。また、複雑化する授業の展開においては、対話や観察を通して個別の児童のイメージや表現の質を捉え探求を支える効果的な指導を実現することが重要となる。このような「個に応じた指導」⁴⁾の充実が重要であることが、5名の抽出児童の表現過程とそこに見出された作品の意味を捉えることからわかった。こうした美的表現と美的判断の往還や積み重ねの結果、材料や色や形と自己イメージが一体となり、児童が自分なりの意味や価値を見出す生成的な表現活動となっていくのである。

5. 実践2：考えながら描く・描きながら考える

5.1. 授業概要

対象：第6学年3学級111名

題材名：「考えながら描く・描きながら考える」

指導計画：表2を参照

表2 指導計画（全8時間）

時	学習活動	◇評価規準（評価の観点□方法）
1	<ul style="list-style-type: none"> 自分が描きたい絵について考えたり調べたりする。 これまでの学習をふりかえりながら、描く方法を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇主体的に表したい内容と表す方法を行き来しながら絵に表す活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする。（主体的に学習に取り組む態度□観察） ◇感じたことや想像したことから、表したいことをみつけ、形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じなどを考えながら、どのように主題を表すかについて考える。（思考・判断・表現□観察、作品）
2 3	<ul style="list-style-type: none"> 既習事項を生かしくり始める。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇絵に表すときの感覚や行為を通して、動き、奥行き、バランス、質感、色の鮮やかさなどを理解する。（知識・技能□観察、作品）
4 5 6 7	<ul style="list-style-type: none"> 作品をつくり進め、制作の途中で友達と作品を鑑賞し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇水彩絵の具やコンテを活用するとともに、前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かし、表現に適した方法を組み合わせるなどして、表し方を工夫する。（知識・技能□観察、作品）
8	<ul style="list-style-type: none"> 学習をふりかえり、作品を鑑賞し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇自分たちの作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。（思考・判断・表現□観察、ワークシート）

5.2. 題材設定の理由

本題材では、児童が表したい内容に合わせて、水彩絵の具やコンテ等の描画材や、用具を活用した様々な表現方法を選択したり、組み合わせたりして試しながら表していく。その中で児童は表したい内容を新たに見出したり、更新させたりしながら活動を展開していくことになる。

指導にあたっては、児童の制作の様子や作品の変容を、対話や観察を通してこまめに捉えていく。何を考え、どのように進めているのかを教師側が捉えようとするのと同時に、児童も自らの活動を振り返ることとなる。助言や支援を求める児童に対しても、その子自身の活動や思考の変遷を重視しながら関わることで、教師による一方的な指導ではなく、共に考えていく立場からの指導につながると考える。

5.3. 考察

本実践から、児童がどのようにイメージを生成し変化していったのかを、教師との対話、活動の様子、作品の変容、毎時間の振り返り等から捉え、考察する。以下に抽出した児童の姿はイメージの生成を考える上で鍵となり

得ると考えられるものである。

Sさんの様子（形に表したのちイメージとのズレを見出だす児童）

Sさんは、タブレットで風景を検索しながら、海に沈む夕焼けを描くことに決めた。しかし、写真を見ながら描くことはせず、大まかに鉛筆で下描きをした後、青い海と空、夕焼けによって染まった海と空を水彩絵の具で塗り分けた。水面から上の空と下の海が同じ色では違いが分からないと考え、少し色味を変えたオレンジ色を使うことにした（図6）。しかし、イメージした感じにはならなかったようで、空と海の違いを出すにはどうしたら良いかと教師に助言を求めてきた。そのため、写真を改めてよく見て、その違いを考えてはどうかと提案した。すると、海の波に着目し2枚目を描きはじめた。筆を揺らしながら線を描きつつ太陽との距離に合わせて色を変えている様子が分かる（図7）。

図6 色味を変える工夫

図7 海の表現の工夫



Sさんは1枚目を描いたことでイメージとのズレに気づいたと考えられる。ここから分かるのは、実際に形に表してみないことには活動が展開しなかったということである。

Mさんの様子（活動の中で少しずつ気づいていく）

Mさんは、本題材を示した時点で戦闘機を表すと決めていた。第1時では、昨年行なった「凸凹絵画」という題材のように、段ボールを切ったり重ねたりして表していくと話していた。観察していると、細かく段ボールのパーツを切り出して重ね合わせ、小さな戦闘機をつくっていった。はじめは平らな段ボールに貼り付けようとしていたが、教師との対話の中で「飛んでいる感じにしたい」と言い、台紙に対して垂直に貼ることを試み始めた（図8）。その後、いくつか貼り付けるうちに、1枚の台紙では上下しか表せないことに気づく。台紙を垂直に立て、下方にも台紙を付け足すことで奥行きを表すことを思いついた。空と水面を着色し、水面側の段ボールにも戦闘機を貼り付けることで、より立体的に表した（図9）。

図8 垂直に貼り付けた戦闘機

図9 より立体的に表された場面

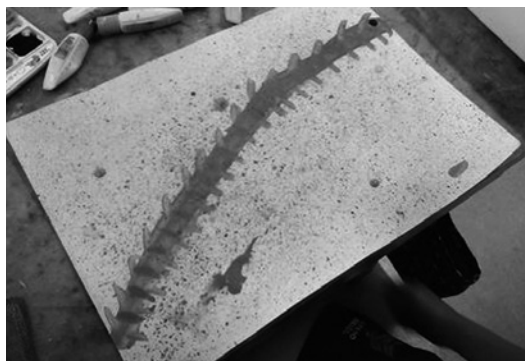


Mさんの場合は、つくり進める中でどうするかを考える瞬間が生じていた。その度に彼はいったん立ち止まり、現状で表された形と表したいイメージとをすり合わせながら、どうすべきかを選択していた。

Aさんの様子（手を動かしながら出会う）

Aさんは表したいものがないと思いつかず、教師が気になる技法を試すことを勧めたところ、スパッタリングを行うことから活動が始まった。絵の具の色を変えたりしながら楽しんでいて、途中で誤って筆を転がし画面が汚れた。それを隠すために中心を横切るような線を引いたところ、魚の骨のようなイメージが思い浮かんだと話していた（図10）。

図10 魚の骨のようなイメージ



Aさんはそこから魚の絵を描くことを思いつき、上下で構成することで一つの作品とした。Aさんの活動からは、偶然汚してしまったことによる想定外の出来事が浮かび上がる。ただの失敗で終わらなかったのは、本人が明確なイメージを抱いていなかったということも大きいと考える。外部からもたらされたアクシデントがきっかけとなり、イメージが生成された。

Cさんの様子（絵画作品をもとにイメージを更新する）

Cさんは鳥獣戯画をモチーフにイメージを広げていった。兎と蛙のポーズの面白さを生かそうと、どんどん背景を描き込んでいく様子が見られた。はじめはシンプルに木や畑、富士山を描いていたが、何か物足りなく感じたらしく、画面左上に小さくUFOを描き込んだ。さらに三色団子がUFOに吸い込まれる様子を描くことを思いつき、下にいる兎や蛙との繋がりも表すことができた。その後も表現を進める中で新たなイメージを獲得し、自分なりの絵に変化させていた（図11）。

Nさんの様子（表現行為からイメージを見出す児童）

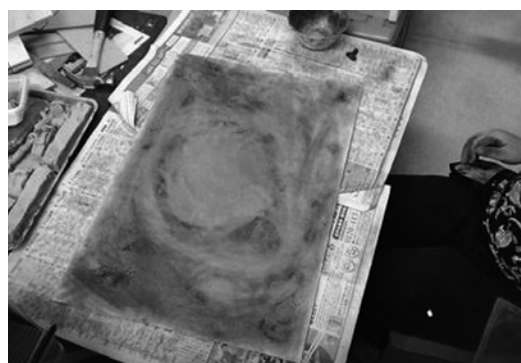
Nさんは図工の時間は準備室で、自分のできることをして過ごしている。今回の題材もはじめの3時間は別のことをして過ごし、他の児童がコンテを削っているのを見て活動を始めた。片端からどんどん粉にして画用紙に擦り込むと、中心に水色のコンテで円を描いた。「周りは宇宙でこれは氷河期の地球」と話しながら、水色の上に緑で陸地を描いては再度水色で塗りつぶすということを延々と

続ける。時間とともに変化を続ける地球の様子を味わっていたようだった（図12）。

図11 鳥獣戯画から広がるイメージ



図12 氷河期の地球の様子



Nさんの取り組みは今回教師にとって最も想定外の出来事であった。特に描いては塗りつぶすという行為自体にイメージを見出だしている姿は、側で見ている教師自身の「絵に表す」に対するイメージを書き替えてしまうものだった。

5.4. 総合考察

以上、抽出した5名の児童の活動から、イメージが生成され、活動を進めるにつれイメージや作品が変化していく様子を捉えた。共通して言えるのは、個人差こそあれ、実際に形に表すことを通して新たなイメージや形を獲得していることである。そして、新たなイメージや形を獲得するにあたり重要となっているのは、形として表されたものと、当初抱いていたイメージとの間に生じる「ズレ」だと考えられる。そもそも、表したいイメージと表されたものが全くもって同じであれば、それは単なる出力に過ぎない。しかし、夕焼けと海を描いたSさんの事例からわかるように、実際には表されたものを目の前にすることで、イメージとの「ズレ」に気づくのである。そしてこの「ズレ」を埋めるために行われるのが試行錯誤や工夫に当たると言える。それは、表された形と表したいイメージとをすり合わせながら活動していたMさんの事例からも顕著である。

さらに言えば「ズレ」というのはあくまでも当初のイメージを中心とした捉え方である。イメージが飛躍し、児童自身も思いもよらない新たな気づきや発見が生じたとき、それまで中心に据えられていたイメージが「ズレ」として認識されることになる。それこそが、表すことを通じた新たなイメージの生成であり、物事の見方や考え方が更新された新たな自分自身の生成ということでもある。そのことは、失敗や偶然を契機としてイメージが飛躍したAさんや、鳥獣戯画を手がかりに絵を変化させていったCさんの事例が示している。また、SさんやAさんのように、教師との対話を通して表現へのきっかけを掴んだり深めたりしていた。そして、「氷河期の地球の様子」を描く行為そのものにイメージを見出すNさんの姿は、教師の「絵に表す」ことに対するイメージをも更新させるものであった。

以上を踏まえ、5名の事例からは次の点がそれぞれ特徴的な要素としてあげられる。

- ①表すことでイメージとのズレが見出だされ表現が進む
- ②偶然や失敗なども新たなイメージの創出への飛躍の契機となる
- ③教師との対話が表現へのきっかけを掴んだり深めたりすることにつながる
- ④児童の表現や行為によって教師自身が暗に想定していた表現の枠に対するズレを自覚させられることが起こる

こうした活動が成立するためには、生成的な表現の場を共に進む教師のあり方にも焦点を当てる必要がある。前提として、教師は授業者として計画を立て指導や支援の見直しを持っている。それぞれの児童の様子を読み取りながら、どのように関わるかが変わっていくが、その際に教師のもつイメージ、あるいは授業の目的へ押し込むような誘導では児童が生成的な表現を生み出していくことは難しい。児童が自分なりの表現を立ち上げていこうと模索するならば、教師も同じ探求者として一緒に進んでいる存在となっていることが重要であろう。

6. まとめ

以上、生成的な表現活動の授業構成に基づく2つの実践を基に、図画工作科における児童の表現の生成と教師による生成的な授業の支援について考察し、次の点が生成的な授業構成の要点として明らかになった(表3, 4)。

いずれも実践から得られた知見にある程度の共通性が見られることから、二つの実践研究の知見を整理すると、表5のようにまとめることができる。

まず、表3の1), 2), 表4の1) を「1) 材料との関わりや表現行為が生み出す変化に柔軟に反応すること」とまとめる。材料との関わりや表現行為によって立ち現れてく

表3 生成的な表現の要点(実践1より)

1) イメージの生成と変化を柔軟に捉える
2) 身体的な行為を伴う表現
3) 予め持っていたテーマとの融合
4) 個々の児童のイメージに応じる柔軟な学習設定と「個に応じた指導」の充実

表4 生成的な表現の要点(実践2より)

1) 表してみることで自分が未だ気づいていないイメージとのズレを見だしつつ表現が進む
2) 偶然や失敗なども新たなイメージの創出への飛躍の契機となる
3) 教師との対話が表現へのきっかけを掴んだり深めたりすることにつながる
4) 児童の表現や行為によって教師自身が暗に想定していた表現の枠に対するズレを自覚させられることが起こる

る形や色のよさや美しさを感じつつ、その変化を柔軟に捉えていくことで、思いもよらない形や色のよさを見出し、表現に生かそうとする新たな可能性が生まれていくのである。そして、表3の3), 表4の2) を、「2) 予想したイメージとのズレや偶然の発見、失敗さえも新たなイメージの模索が始まるためのきっかけにしていく」とまとめる。それは、自分のテーマやイメージを大事にしながらもイメージとのズレを調整し、偶然の発見や失敗さえも表現への契機と捉えることで未知なる表現活動の先に新たなイメージをつくりだそうとすることとなり、表現を通して今までの自己の枠を超えたかたちで意味や価値を生み出していく生成的な表現活動となっていく。そして、表3の4), 表4の3), 4) から「3) 柔軟な学習設定を立て『個に応じた指導』によって児童とともに開かれた教師として共に探求する」ことが、教師が生成的な表現活動を支える上で重要だということができる。児童がテーマや目的などに沿って自分の表現を追求してだけでなく、自分の感覚や行為を通して材料などの特徴から造形的な活動を思い付き、つくり、つくりかえ、つくるといった「造形遊びをする」活動にみられる学びの過程や、鑑賞活動を通して多様な造形的な見方・考え方を培い省察的に自分なりの意味を見出していく活動の視点を鑑みながら「絵に表す」活動へと展開できるよう、柔軟な指導計画を立て授業を構成していくのである。その上で、複雑化する授業過程において個々の児童のイメージや探求に応じる「個に応じた指導」を行い、時に教師の想定外の表現をも許容しながら、対話を通して児童と共に表現を探求する開かれた姿勢が必要となる。このような学習構成と児童支援の在り方が生成的な表現を支えることができるのである。これらのことを導き出したことが本研究の成果である。このことは、図画工作科における主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の視点や、児童の探究における「個に応じた指導」の観点からも重要な

示唆となり得るであろう。

しかし、今回は実践の記録と省察を基にした考察が中心で、いくつか参照にはしたが、十分な理論的基盤を示したとまでは言えない。今後は美術教育における生成についての理論的基盤を再度確認し、生成的な美術教育実践のあり方について研究を深めていきたい。

表5 児童の表現活動の生成性とそれを支える教師の授業の支援的役割

1) 材料との関わりや表現行為が生み出す変化に柔軟に反応すること
2) 予想したイメージとのズレや偶然の発見、失敗さえも新たなイメージの模索が始まるためのきっかけにしておく
3) 柔軟な学習設定を立て「個に応じた指導」によって児童とともに開かれた教師として共に探求する

註

- 1) ドゥルーズとガタリ(1994)によって提唱された概念で、始まりも終わりもない、「序列的でなく意味形成的でない非中心化システム」(p.34)であり、「ありとあらゆる種類の生成変化」(p.35)といった概念のメタファーがリゾーム(地下茎)であり、中心性をもち系譜的で「複写と複製の理論」(p.24)のメタファーである樹木モデルと対比させる。
- 2) ビジュアル・ナラティヴとは、やまだ(2018)によると、「視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語ること」(p.2)とされ、言葉と視覚イメージが連動することで新たな物語を生みやすくし、共感的なコミュニケーションとなる方法であるという。
- 3) 中動態は、能動態、受動態とならぶインド=ヨーロッパ言語の態の一つで、森田によると言語の範疇としての中動態は「能動態やそれと対立する意味での受動態が、自己同一的な項から出発し、動詞の表す過程や事態をそのような項と項との関係で示すのに対し、中動態は動詞の表す過程や事態から出発し、それを通じてものごとがどのように生成し変化するかを示す」(森田, 2019, p.153)とし、中動態を用いることによって「主体-客体、能動-受動を超えた自然な展開、おのずからの成り行き、自然発生性・自発性」(森田, 2013, p.10)がわかりやすくなる。それは思考の範疇においても用いられ、芸術の受容体験や制作過程における主体や世界の成立と関わるとする。
- 4) 「教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度に応じ、指導方法・教材や学習時間の柔軟な提供・設定を行うことなどの『指導の個別化』と、「探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、

教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整する『学習の個性化』を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」である「(文部科学省, 2021)。

参考文献

- アーウィン, リタ L. (2019) 「アートグラフィーへの生成」笠原広一&リタ L. アーウィン編『アートグラフィー—芸術家／研究者／教育者として生きる探究の技法』ブックウェイ, pp.15-40.
- アーウィン, リタ L. ステファニー, スプリングゲイ (2019) 「実践に基づく研究としてのアートグラフィー」笠原広一, リタ L. アーウィン, 前掲書, p.57-79.
- 笠原広一 (2019) 「Arts-Based Researchによる美術教育研究の可能性についてその成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から」『美術教育学』40, 美術科教育学会, pp.113-128.
- ドゥルーズ, ジル・ガタリ, フェリックス (著)・宇野邦一・小沢秋広・田中敏彦・豊崎光一・宮林寛・守中高明 (訳) (1994) 『千のプラトー—資本主義と分裂症』河出書房新社.
- 森田亜希 (2013) 『芸術の中動態—受容／制作の基層』萌書房.
- 森田亜希 (2019) 「『思える』の中動態と表現—体性感覚・自己受容 [固有] 感覚を足掛かりにして」渡辺哲夫, 山名淳, 勢力尚雅, 柴山英樹編『言葉とアートをつなぐ教育思想』晃洋書房, pp.155-157.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説図画工作編』日本文教出版
- 文部科学省 (2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- やまだようこ (2018) 「ビジュアル・ナラティヴとは何か」やまだようこ編『ナラティヴとケア』9, pp.2-10.
- 矢野智司 (2008) 『贈与と交換の教育学—漱石, 賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会
- 和久井智洋 (2022) 「ビジュアル・ナラティヴに基づく学習評価の研究—図画工作科の探究的な実践と評価に向けて」『美術教育学研究』54, 大学美術教育学会, pp.393-400.
- 和久井智洋 (2023) 「感性を働かせ表現を探求する図画工作科と国語科の教科横断的な授業実践研究—A/r/tographyに基づく歩行と表現の統合から—」『美術教育学研究』55, 大学美術教育学会, pp.345-352.

A Study of the Learning Structure of Generative Expression and Classroom Support in Arts and Crafts: From 6th Grade Elementary School Students' Practice on the "Drawing and Painting" Class Activity

Tomohiro WAKUI¹, Shotaro NAKAMURA²

¹ Tokyo Gakugei University, Individual researcher / Higasikurume Second Elementary School

² Tokyo Gakugei University / Seigakuin Primary School

Abstract

In this paper, we examine the class structure and kind of guidance and support teachers must provide to their students to create new meanings and values through the generative production of artworks in the subject of "Representation in Pictures" for 6th grade elementary school students. This study shows that students can create new images beyond the generative exploration of unknown expressive activities by 1) responding flexibly to the changes produced by the relationship with materials and the act of expression and 2) using even deviations from the expected image, accidental discoveries, and failures as triggers to begin the search for a new image. Through the discovery or accidental discovery of an image as well as the failure of an image being a trigger for the search for a new image to begin, it is possible to create a new image beyond the generative exploration of unknown expressive activities. Simultaneously, it was found that it is important for teachers to establish flexible learning settings and explore together with children as an open teacher through 'individualized guidance' from the viewpoint of the process of "Formative Play" activities and reflective appreciation activities.

Keywords : arts and crafts, drawing and painting, generation, image, art education