

表現の独自性が表れる絵画指導法

—— 活動主体の区別から生まれる独自性 ——

小 口 あ や*

(2018年10月24日受理)

A Painting Teaching Method with The Uniqueness of Expression: The Uniqueness of Expression Created by Clarifying the Creator

Aya KOGUCHI

キーワード: 絵画指導, 絵画表現, 独自性, 区別

本稿は表現の独自性が表れる絵画指導法の在り方とその指導法の中で表現の独自性が生まれるタイミングを探った研究である。研究は、筆者自身が小学校4年生を対象に行った物語の絵を描く実践と、小学校6年生を対象に行った見て描く絵の実践を基に行った。その結果、表現の独自性を児童に表出させるためには、①指導者は、表現の具体的な指示はしない。②指導者は大テーマを、児童は大テーマに沿って個人テーマを決める。大テーマは、児童が個人テーマを決める余地のあるように設定する。③指導者も児童も、テーマとモチーフは区別して扱う。④児童は、自分の個人テーマに合った描き方を考える。⑤児童は、自分の個人テーマに合った画材や画材の使い方を選択する。⑥児童が自分の個人テーマを実現できるように、指導者は画材や画材の使い方の提案や技術指導を行う。⑦児童ごとに様々な製作過程があるので、指導者は、作品イメージの変化を無理に求めない、ことが必要であると考察した。また、表現の独自性が生まれたのは①個人テーマを決めた時②個人テーマに合った描き方をする時③個人テーマに合った画材やその使い方を選んだ時、であった。

本稿の目的

異なる児童によって描かれた絵画であるにも関わらず、同じような見た目の作品になってしまうことがある。例えば、物語の絵で同じ顔をした登場人物が同じ服装と動きをして同じ場所に配置される。あるいは、見て描く絵であっても机の上にランドセルが同じように置かれる。形や構図だけでなく、色づかいや筆づかいも似てしまう。結果として似てしまうのならともかく、似てしまうことを前提にした製作指導は違和感がある。本稿では、表現の独自性が表れる絵画指導の在り方と児

* 茨城大学教育学部

童の表現の独自性を表出させるタイミングについて実践を基に考察し報告する。

先行研究

同じような作品が作られることへの問題意識は、以前から存在し論じられてきた。よって、同じような作品が並ぶことへの違和感は、筆者だけの感覚ではない。飯田真人の論文の中に次のような部分がある¹⁾。

以前、私自身が小学校での図画工作の教育についてまだよく知らなかった頃に、あるコンクールの審査で、非常に子供の個性が溢れて、自由気ままにのびのびと描かれた絵に出会うことがあった。是非、こういった絵を描いている場面や教えている様子を見たいと思っていた。そのような機会を期待しながら小学校へ図画工作の授業見学にいった時、子供たちは大変楽しそうに一生懸命絵を描いていた。先生は一つ一つ丁寧に教えていた。その教室の後ろの壁画を見て驚いたのは、この前見たコンクールの絵と全く同じように描かれたものがクラス全員分貼ってあった。多少の色の違いや顔の形は違っても同じテーマで同じ構図と色彩で描かれていた。

飯田が見た教室の後ろの作品群は皆似ている作品であった。表現は個人的な趣味や思考等の結果でもあるので、異なる人物から一つの表現だけが生まれる指導はどこか不自然である。飯田もこの状況に違和感を覚えている。だが、この論文は、解決策として鑑賞教育の充実を主張するものであって、代わりの絵画指導法を示したものではない。よって、児童独自の表現のために、どのような絵画指導を行えばよいのかについては示されていない。

飯田の論文は最近のものだが、10年近く前の論文にも同じような問題が指摘されている。日名子孝三の論文²⁾である。ここで示されたのは幼稚園での描画指導の課題であるが、小学校での絵画指導の課題にも通じる。飯田は、保育現場で起こりがちな指導上の問題として「教材使用の指導と表現指導を一括して行ってしまう」ことを挙げている。その例として、輪郭線が黒いインクで印刷された絵に色を付ける塗り絵のような指導や髪の毛を黒で塗る指示を挙げている。この指示では、どんな線で描こうかどんな色で塗ろうかという子ども自身の美的な感覚を使う機会は生まれない。どのように描くかはあらかじめ決まっているもしくは指示されているので、結果として画一的な表現しか生まれない。逆に考えれば、画一的な表現が生まれる背景には、形や色や構図等の表現に関わることをどう描くか指示する指導法が存在するということである。この論文が発表されてから約10年たっているが、画一的な児童の絵画表現が見られる。児童の表現の独自性を表出できる具体的な指導方法の提案が必要だが、この論文では示されていない。

問題の所在

(1) 児童の表現の独自性を表出させるために必要なことは何か。

(2) (1)を用いた指導過程では、児童の表現の独自性はいつ生まれるのか。

対象範囲と研究方法

本稿は、小学校4年生と6年生を対象に行った実践を基に、児童が表現の独自性を表出できる絵画指導の在り方を考察し、指導過程において表現の独自性が生まれるタイミングを探る。小学校4年生は物語の絵を描く実践、6年生は6年間の思い出を身の回りのものを組み合わせて描く実践である。本稿では、それぞれの絵画製作の指導過程で、児童の独自性が出るタイミングを確認しながら、表現の独自性を実現するために必要な指導を取り上げ、整理する。

本実践の絵画指導法について

日名子の先行研究からは、あらかじめ決まった形や色や構図を指示するような指導法では、似た表現の作品を生み出すことが分かる。よって、表現の独自性を目指す本実践ではそれを行わない。また、以下に示した認知心理学の研究からも、あらかじめ決まった表現を指示することは、児童自身の表現という新しいものを生み出すのに合わないと考えた。

ある認知心理学の研究論文では、様々な図形や記号等を組み合わせて新しいデザインを生み出す実験で、被験者は途中で出来上がりを予測することがほとんどできなかったと報告されている³⁾。そして、「このことは心的操作を行う中でアイデアの飛躍が生じていることを示している」としている。この実験で行った活動と本実践での活動はデザイン製作と絵画製作という違う活動ではあるが、どちらも製作活動であるという点では同じである。よって、本実践でも製作中に児童がアイデアの飛躍を起こすことも視野に入れて指導する必要がある。アイデアが飛躍しても差し支えないように、なるべく児童自身が選択したり考えたりできる余地を残すことが必要であると考えた。

一方、選択したり考えたりするためには、どのような描き方をすればよいかを判断する基準や画材や技法などについての情報が必要である。よって、製作活動では、①指導者から大きなテーマを示し、②その上で児童は個人のテーマを設定する。この個人のテーマが、実際に形や色や構図で表現する時の児童それぞれの判断基準となる。そして、③そのテーマに合うような描き方(表現)を考えさせ、④画材や画材での表現方法を考える。実際に製作するときには、様々な方法・画材・表現技法を児童に示して選択できるようにする。選択の際は、それらの表現効果についての情報を示す。さらに実際に画材を使って描く時には、技術指導を行う。児童に指導を行う場合、指導者は児童の個人テーマや児童が表したいイメージを聞き、それをもとに情報や技術を提案したり提供したりする。次項ではこのような指導方法で実践を行い、児童の表現の独自性が生まれるかを検証する。

独自性が表出するタイミング

(1) 学習テーマを決める時

日名子は、指導者が「教材使用の指導と表現指導を一括して行ってしまう」ことを指導における問題点だとしていた。筆者は、それに加えてテーマとモチーフが混同されている可能性も挙げる。

筆者は昨年度まで小学校に勤務していた。2年生以上の学年は、廊下に掲示された作品などから、1つ上の先輩たちがどの時期に何を描いているのかを知っていることが多かった。例えば「先生、今年私たちは6年生だからランドセルを描くのですよね」と児童から確認されることもあった。毎年同じテーマを設定していたわけではないのだが、その前の年、6年生は卒業年度ということで6年間の思い出をテーマに設定したのであった。そして、6年間の思い出に関わることで設定した個人的なテーマ（「6年間使ったボロボロになったランドセル」「たくさんの思い出が詰まったランドセル」など）を、ランドセルというモチーフで表した児童が多かった。それを知った上での先述の質問だったわけである。だが、これと同じような質問を同僚からも何度かされたことがある。絵のイメージをわかりやすく伝えるために、決してモチーフとテーマが混同されていたのではなかったのかもしれない。ただ、執筆者自身が意識したのは最近である。もちろん自分自身の指導では、テーマとモチーフを区別はしていたが、同僚に伝えるときは意識していなかった。「6年生はランドセルを描くのですよね」とはっきり聞かれれば「ランドセルだけでなく…。」と説明もしていたが、状況によっては「6年生はランドセル」と誤解されかねないような話の流れになっていたこともあったかもしれない。このような誤解が生まれないように、児童も指導者もテーマとモチーフを区別して示すことが重要である。実際に執筆者が行った4年生と6年生を対象にした実践では、以下のようなテーマを設定した。

表1 各学年の児童に示したテーマ

学年	4年生	6年生
大テーマ	「ランプから出てきたおしゃれなランプの精」（「アラジンと魔法のランプ」の物語から。）	「小学校生活の思い出」（卒業学年であることを意識して。）

児童が決める余地を残すために、大テーマは大まかなものだけを提示した。4年生のテーマにあるランプの精は存在しないものなので、存在だけで想像の余地がある。また、「おしゃれ」というキーワードは出したが、おしゃれ以外の性格や設定も考えることにした。6年生のテーマも、小学校生活の中でのことを表すのならば何をモチーフにどのように表しても良い。どのような思い出なのかも児童が決めることである。

(2) 児童個人のテーマを考えさせる時

物語の絵の場合、その物語が本となっていてその本に挿絵がついていた場合、それを見せて描かせれば、絵のイメージは本の挿絵に固定される。また、本の挿絵だけでなく参考作品などでもイメージが固定される。よって4年生の実践でも6年生の実践でも、本や参考作品を真似した同じような作品が生まれる可能性があった。その児童の独自性を出すには、描くもの（モチーフ）についての設定を児童が決めることが必要である。そしてそれが個人のテーマにもなる。

4年生での実践は、とりあえず描くものは「おしゃれなランプの精」であることは決まっている。おしゃれなのでおしゃれな服装をさせる。ただ、これだけでは異なる洋服は着ていても、同じよう

なランプの精になってしまう可能性があったので「どのような性格か」等も合わせて考えさせることとした。例えばおしゃれなランプの精はどんな性格なのか。優しいのか怒りっぽいのか。それによって次項で述べる描き方が変わってくる。「優しくて怖がり」「優しくて仲の良い兄弟がいる」等のように、複数の性格などを組み合わせてより独自のランプの精ができるようにした。そして、性格ごとにランプからの登場の仕方や出てきた後の格好なども異なる。児童には、自分のランプの精がどんな風に出てくるかを演じさせて決めさせた。

6年生の実践でも同じである。こちらは、描く物が決まっていない。この時点で自由である。まずはモチーフから選んだ。ただし、小学校生活の思い出を表すような物であること、という条件を付けた。そして、例えば「運動会で一生懸命に走った思い出のある運動靴」というように、それがどんな思い出のある物なのかを明確にした。さらに、モチーフはメインになるものを中心に複数選んだ。4年生の実践も6年生の実践も、この時点で作品の独自の方向性が出てきた。

表2 テーマに従って設定した個人テーマの例

学年	4年生	6年生
大テーマ	「アラジンに呼ばれ、ランプから出てきたおしゃれなランプの精」(「アラジンと魔法のランプ」の物語から。)	「小学校生活の思い出」(卒業学年であることを意識して。)
個人テーマの例 (作品の独自性①)	<ul style="list-style-type: none"> ・優しいランプの精 ・怒りっぽいランプの精 ・怖がりなランプの精 ・兄弟がいるランプの精 等	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会で一生懸命に走った思い出のある運動靴 ・毎日の登下校で一緒だったランドセル 等

(3) 個人のテーマに合った描き方を考える時

次に個人のテーマに合った描き方を考える活動を行った。4年生の実践では、優しい、あるいは怒りっぽいおしゃれなランプの精はどんな輪郭なのか。丸顔か面長か四角い顔になるのか、様々な選択肢があることを示した。また、ランプからのんびり出てくるのか、大急ぎで出てくるのか等、登場の仕方も考えた。児童それぞれのテーマに合わせて、ランプの精の容姿や行動は様々である。また、実践ではやらなかったが、ランプの精の大きさも考えさせてもよかったと考えている。金子一夫は、「ある場面の人物は、様々な「距離感」で描ける。」と述べる⁴⁾。クローズアップならその人物の内面を、画面に数人の人物の全身が入る程度なら冷静客観的な感じを、人の姿が遠くに小さく見えるくらいならゆったりとして自己が風景に溶け込んでいる感じを出せるとしている。このように、テーマに合った描き方は様々にある。筆者がその時思いつかないことも児童生徒は思いついていたかもしれない。それをさせられるような声掛けをすればよかったと考える。日名子は、「指導者が、自身が理解できない表現についてどのように対処するか。」は、学童期の児童の指導において常に問題となると述べている⁵⁾。美術科教育では指導者自身が指導したことだけが、作品として返ってくるわけではない⁶⁾。時にそれ以上のものとして返ってくることもあるのだから、ある程度のずれを見込んだ心構えが指導者である筆者に必要であった。

6年生の実践においては、「運動会で一生懸命に走った思い出のある運動靴」も「毎日の下校で一緒だったランドセル」もそれぞれにふさわしい場所がある。運動靴があるのは靴箱の中か校庭か、

揃って置かれているのか、脱ぎ捨てられているのかなど、児童は自分のテーマに最もふさわしい設定を考えた。ランドセルがあるのは下校途中の道か、帰りの会中の自分の机の上か。開いているのか、閉じているのか。その他にも様々な場面が考えられる。ここでは前項での活動時にも増して、児童の独自性が生まれた。

表3 個人テーマに従って決めた描き方の例

学年	4年生	6年生
大テーマ	「ランプから出てきたおしゃれなランプの精」(「アラジンと魔法のランプ」の物語から。)	「小学校生活の思い出」(卒業学年であることを意識して。)
設定の例 (作品の 独自性①)	・優しい ・怒りっぽい ・怖がり 等	・運動会で一生懸命に走った思い出のある運動靴 ・毎日の登下校で一緒だったランドセル 等
描き方の 例 (作品の 独自性②)	・丸顔、面長、…… ・肩をそびやかして、縮こまって、… ・ランプを倒すくらい急いで、静かにのんびりと、…… 等	・靴箱の中、校庭…… ・左右バラバラに、左右そろえられて、… … ・帰り道、帰りの会中の自分の机、…… ・開いている、閉じている、空、物が詰まっている、…… 等

(4) 画材を決める時、画材の使い方を決める時

次は作品に合わせて画材を選ぶ活動を行った。実は、4年生の実践では画材を選ぶことはさせなかった。鉛筆で輪郭線を描き、線を筆ペンでなぞり、絵の具で色を着けた。この題材は、絵の具の使い方を学ぶ学習でもあったので、絵の具の基本的な使い方での着彩をした。もちろん日名子が問題視していたような、色を指定する指示などはしなかった。ただ、筆ペンに関しては、ランプの精の性格によって、力強い線や繊細な線が描ける画材を選ぶ方法もあってよかったと考える。

6年生での実践では、小学校最後の本格的な絵画作品の製作でもあったので、今までの総まとめとして様々な画材を使えるようにした。描く手順は4年生の実践とほぼ同じで、鉛筆で輪郭線を描き、絵の具で色を着けた。ただ、色鉛筆等で色を着けるには時間も足りなかったもので、全員絵の具で色を着けることにした。鉛筆で描いた輪郭線をなぞるかなぞらないか、なぞるとしたら何でなぞるかは作品の性質に合わせて児童本人が決めた。絵の具以外の画材として、色鉛筆、クレヨン、クレパス、パステル、色ボールペン、白ボールペン、黒ボールペン、金色ボールペン、銀色ボールペン、色ペン、白ペン、黒ペン、ペン型修正液、割り箸ペン、筆ペン、スポンジ(筆の替わり)を用意して、誰もが使えるようにした。

その次に、画材をどのように使って表すことで、より自分の表したいことに近づけるかを考えた。6年生に対しては、絵の具での色の付け方自体にも、様々な方法があることを示した。水を多くして色を淡く着ける方法もあれば水を少なめに濃く着ける方法もあることや、それぞれの表現の

効果をあらかじめ教えた。さらに、筆の動かし方に関しても流れるように動かす方法もあれば点描のように動かす方法もある。筆を使わずスポンジで叩くようにして色を着ける方法も紹介した。この指導で様々なタッチが生まれた。絵の具以外の画材は、輪郭線をなぞる時だけではなく、陰影や質感などの表現にも使うことにも使われた。画材の選択肢を増やしたことで、児童は自分の表現に合う画材を吟味していた。それは、自分は何を表したいのかそのためにどのような表し方をすればよいのかということを常に意識することでもあった。

表4 個人テーマに従って決めた画材や画材の使い方の例

学年	4年生	6年生
大テーマ	「ランプから出てきたおしゃれなランプの精」(「アラジンと魔法のランプ」の物語から。)	「小学校生活の思い出」(卒業学年であることを意識して。)
設定の例 (作品の 独自性①)	<ul style="list-style-type: none"> ・優しい ・怒りっぽい ・怖がり 等	<ul style="list-style-type: none"> ・運動会で一生懸命に走った思い出のある運動靴 ・毎日の登下校で一緒だったランドセル 等
描き方の 例 (作品の 独自性②)	<ul style="list-style-type: none"> ・丸顔、面長、…… ・肩をそびやかして、縮こまって、… ・ランプを倒すくらい急いで、静かにのんびりと、…… 等	<ul style="list-style-type: none"> ・靴箱の中、校庭…… ・左右バラバラに、左右そろえられて、…… ・帰り道、帰りの会中の自分の机、…… ・開いている、閉じている、空、物が詰まっている、…… 等
画材の例 (作品の 独自性③)	※鉛筆、筆ペン、水彩絵の具で固定	<ul style="list-style-type: none"> ・色鉛筆、クレヨン、クレパス、パステル、色ボールペン、白ボールペン、黒ボールペン、金色ボールペン、銀色ボールペン、色ペン、白ペン、黒ペン、ペン型修正液、割り箸ペン、筆ペン、スポンジ(筆の替わり)
画材の使 い方の例 (作品の 独自性④)	※水彩絵の具の一般的な使い方を指導	<ul style="list-style-type: none"> ・鉛筆で描いた輪郭線(なぞる、なぞらない) ・陰影や質感の表現 ・筆の動かし方(タッチ) ・筆を使う、スポンジを使う

画材を使う時には、使い方を練習したり色を試したりするための紙を児童に渡した。特に6年生に関しては、多くの画材の中から作品に適した画材を選ぶには、その効果を知らねばならないし使い方にも慣れなければならないので、画材を試す時間を1時間設けた。細かいところを無理に筆で描くしかないと思いついていた児童もいたが、様々な画材の効果を知ることによってボールペンなどを使って表せばよいのだという選択肢もできた。さらにどちらの学年においても、全体と個別での技術指導を行い、個々の表現の完成度を上げていった。画材に迷っている児童には「どのようにしたい

のか」をまず尋ね、それに合った技法もしくは画材の使い方を提案し、技術指導を行った。児童のテーマとイメージの実現のために必要な教材使用の指導を行うことで、日名子が問題視していた「教材使用の指導と表現指導」を分けることができた。

作品イメージのその後

図1は、小学校6年生の実践で製作後に取ったアンケートである。質問は「実際にできた作品は、最初の作品のイメージと変わったか」というものである。

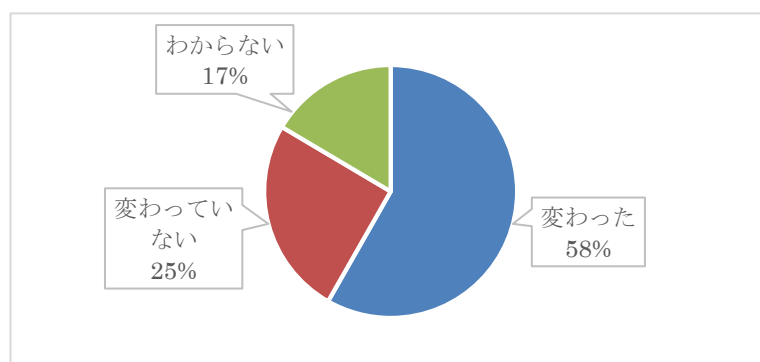


図1 製作前のイメージと完成作品の変化についての調査(2017年, 小学校6年生91人から調査)

グラフから、「変わった」と答える児童が半数以上いたことが分かる。これらの児童は、認知心理学の実験であった「アイデアの飛躍」があっただろうと推測できる。本実践で行った指導方法は、アイデアの飛躍が可能であると言える。

ただ、筆者はアイデアの飛躍があればよいというわけではないとも考えている。心理学者 Ronald A. Finke, Thomas B. Ward and Steven M. Smith は「モーツァルトは最初から完全に十分に完成してみえる作品を生成したが、ベートーベンには常に新しい創造的な可能性を探り、頻繁に作品の大きかりな推敲を行っていた。」と述べる⁷⁾。児童には、モーツァルトタイプとベートーベンタイプ、それらの中間タイプの児童がいた。モーツァルトもベートーベンも優れた作曲家であるのと同じ理由で、作品のイメージがすぐに思いつく児童とそうでない児童の間に創造的な表現をする上において差はない。本実践で行った指導法で大切なのは、児童が自分自身のテーマに合わせた表現ができたか、そのための指導ができたかということである。よって、本実践の指導法が、モーツァルトタイプの児童に何か圧力を強いてはいなかったか、ベートーベンタイプの児童にとって物足りないものではなかったかについては検証の余地がある。

指導の結果

この実践では、指導者側から表現内容の指示をしないように心掛け、なるべく児童自身が選択したり考えたりできる余地を残した大テーマを設定した。児童は大テーマに沿って個人テーマを設定

し、自分の表現の判断基準とした。また、小学校6年生に対しては画材や技法をいくつか示し、選択できるようにした。一方で、児童が自分のテーマに合う選択ができるよう、画材や画材の表現効果についての情報を提供した。さらに個々の表現の完成度を上げるために、提案して受け入れられた技法や画材の使い方について技術指導を行った。どの児童も自分のテーマに合った表現をすることができ、結果として同じような作品にはならなかった。

小学校4年生の実践も6年生の実践も、「個人テーマを考える」「個人テーマに合った描き方を決める」「使う画材や画材の使い方を決める」という指導によって独自性が生まれていた。子どもの独自性が生まれそうな場面で指導していたと言い換えることもできる。

結論

(1) 児童の表現の独自性を表出させるために必要なことを指導順に提案する。

- ①指導者は、表現の具体的な指示はしない。
- ②指導者は大テーマを、児童は大テーマに沿って個人テーマを決める。大テーマは、児童が個人テーマを決める余地のあるように設定する。
- ③指導者も児童も、テーマとモチーフは区別して扱う。
- ④児童が自分の個人テーマに合った描き方を考える。
- ⑤児童が自分の個人テーマに合った画材や画材の使い方を選択する。
- ⑥児童が自分の個人テーマを実現できるように、指導者は画材や画材の使い方の提案や技術指導を行う。
- ⑦児童ごとに様々な製作過程があるので、指導者は、作品イメージの変化を無理に求めない。

重要なのは、指導者の活動と児童の活動を区別することである。児童が自分なりの表現を実現するための活動は、児童が行うことであり指導者が行うことではない。

(2) (1) を用いた指導過程で、児童の表現の独自性が表出されるのは以下の時であった。

- ①個人テーマを決めた時
- ②個人テーマに合った描き方をする時
- ③個人テーマに合った画材やその使い方を選んだ時

注

- 1) 飯田真人「これからの鑑賞教育の在り方～図画工作・美術科の新学習指導要領実施に向けて～」
『プール学院大学研究紀要』, 第58号, 2017年, 131-132.
- 2) 日向子孝三「幼児, 児童の描画表現における模倣と指導の関係—技術的・写實的観点から—」
『文教学院大学人間学部研究紀要』, 11号, 2009年, 306-309.

- 3) 三輪和久, 石井成郎「創造的活動への認知的アプローチ」, 『人工知能学会論文誌』, 19巻2号 a, 2004年, 4.
- 4) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史〔新訂増補〕』(中央公論美術出版, 2011年), 108.
- 5) 日名子, 前掲書, 311.
- 6) 金子一夫, 「贈与交換システム論による美術教育学の構築 —美術教育実践の贈与交換・相互交感・純粋贈与の三層構造解—」, 『美術教育学』, 2018年, 89—100.
- 7) Ronald A. Finke, Thomas B. Ward and Steven M. Smith 著, 小橋康章訳『創造的認知—実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム—』(森北出版株式会社, 1999年 ※copyright 1992), 21 - 22.