

思考力の基盤となる創造的思考を育む小学校中学年図画工作科指導の在り方

—「観る」力を表現に生かすデッサンの指導を通して—

遠藤 宏紀

Drawing and Manual Art to bring up an Intellectual Power
-Sketch to make use of in Expression-

ENDO Hironori

概要

本実践報告では、新学習指導要領が求める思考力の視点から、小学校図画工作科におけるデッサンを用いた授業を構想し、その授業実践が思考力の基盤となる創造的思考を育むために有用性があるのか検討を行った。構想にあたり、新学習指導要領で求められている予測困難な時代においても「未知の状況に対応できる」思考力を育むために、どのような手立てが必要なのか、担任した小学校3年生の子どもの具体的な姿から課題設定を行った。発達段階を踏まえ、「観る」ことに重点を置いたデッサンの指導と「観る」ことを生かした授業実践から見えた子どもの変容から、思考力の基盤となる創造的思考が育まれることで、絵や文章の表現が独自の世界観をもつ自己表現に変化していくことが明らかになった。

Keywords：思考力 創造力 表現力 図画工作科 デッサン

I はじめに

文部科学省(2018)は、学習指導要領において内容を根底において支え動かす力(コンピテンシー)を資質・能力の知識に関するもの、思考や判断、表現等に関わるもの、情意や態度に関するものの3つの柱として整理した。国立教育政策研究所(2016, pp. 190-199)は、資質・能力に求められる階層性を踏まえ、思考力を中核とし、それを支える基礎力と思考力の使い方を方向付ける実践力の3層で資質・能力を構造化している。中核となる思考力は、問題解決・発見、論理的・批判的・創造的思考、メタ認知・学び方の学び方から構成され、高次な思考を働かせながら、主体

的・協働的に問題を解決し、更に新たな問いを見いだしていく力を意味している。大杉(2018)は、思考力を育むことにより、各教科の特質に応じて、見方・考え方を働かせ、知識・技能を活用する中で考えたり判断したり表現したりする学びを充実させることにつながることを示唆している。つまり、思考力の育成が将来的に社会や生活に直面する課題を主体的に解決し、創り出すことにつながることを明らかにしている。

小学校中学年の子どもたちは、少しずつ自分を俯瞰して見ることができるようになってくる。他者と自分を比較し、自分の思いを素直に表現しづらくなる一方で、多様性を認め合い、協働して学び合う素地

が育まれる重要な発達段階でもある。しかし、発達段階が上がっていくにつれ、自分の思いを素直に表現することに自信が持てなくなる子どもの実態も見られる。その要因として、周りの大人の評価や自分の杓子定規で他者と自分を比較することにより、優劣を判断し、思いのまま表現することに対して躊躇してしまうことが推察できる。

このことは、小学校高学年や中学校、高等学校で活発化していくアクティブラーニングや主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学びの基盤に大きな損失を与えるものになりかねない。すなわち、「多様性に向き合い、表現する楽しさを育む」ことが小学校中学年教育に求められているのではないかと考える。

そこで本稿は、小学校中学年を対象に実践した観る力を育むデッサンと観る力を生かした授業の考察から、中学年における表現する楽しさを育む教育の在り方がどのように思考力の育成に寄与しているのか検討することを目的とする。

II 「観る」力を育む

1 デッサンとの出会い

「多様な見方に気付く」ためには、子どもたちに「観る」力を育むことが必要となる。デッサンは、「本物のように描くこと」を目的にしがちであるが、描くためには「よく観る」ことが必要不可欠である。そこで、デッサンを学びの柱に据え、子どもたちの「観る」力がどのように変容するのかを検討する。

<方法>

(対象)：3年A組 (男 15名 女 15名 計 30名)

(日時)：20XX年5月上旬 (3・4校時)

(場所)：B小学校3年C組教室

※筆者が小学校3年生担任のため、以下の実践も同様とする。

デッサンの基本的な描き方について「線」「光影」「ポジション」の3観点をについて確認し、3時間目は「鉛筆」と「定規」、4時間目は「消しゴム」と「身の回りにある具体物」と身近で描きやすい材を段階的に選択しながら2時間で指導を行った(図1参照)。



図1 デッサンの授業の様子

2 デッサンがもたらす子どもの変容

子どもたちは、対象物をよく見ながら描く経験をしたことで、普段では気付かない形や質感や色合い、奥行き等の違いに自然と気付くようになった(デッサン後の児童の感想の一部を抜粋する 図2参照)。子どもたちは、図画工作科で作った作品を何度も見返したり、丁寧に修正したりするようになるなど、「見る」意識から「観る」意識へと変化し、表現へのこだわりが強くなっていく姿が見られるようになった。それは、子どもたちが対象や事象であるものの様子、出来事などを形や色などの造形的な視点で捉えることによって、イメージを膨らませたり、明確にさせたりしながら表現に結び付いていることを体得していったとも言え換えることができるであろう。「多様な見方に気付く」ことは、自分の思いを表現するための大事な基盤となることを示していた。

デッサンは、学習指導要領図画工作科編(文部科学省, 2019)にも、指導内容としては取り上げられていない。つまり、授業内で必ずしも扱う必要のない題材ということである。しかし、一度描き方を知ると、空き時間や隙間時間を見つけて、一人で取り組めるといった利点がある。

現在の子どもたちの一日の学校生活においては、アクティブラーニングや主体的で対話的な深い学びに向けた授業、行事に向けた話し合い活動等で友だちと協働しながら目的に向かって学習する時間が圧倒的に長く、一人で集中して何かに取り組む時間は極端に短い。そのような現代特有の学校生活も影響

しているのであろう。デッサンをしている時間に自分の心を落ち着かせたり、自分の世界に没頭したりすることを好む子どもたちが学級の半分以上を占めていった。

また、時が経つにつれ、主体的にデッサンに取り組む子どもたちの姿をあらゆる時間に見ることができた。「描く」「見合う」「生かす」「真似する」という学びのサイクルが子どもたち同士で自然と生まれ、次第に学級全体へと輪が広がっていった。鳥居 (2004, pp. 159-179) は、9歳は見た通りの真実を追究する絵を描くようになり、大人と同じような捉え方でよりリアルな描き方に変わっていく段階としている。教師側からデッサンを提示するのではなく、子どもたちがリアルな描き方に興味を抱き、自然発生していった学びであるということ、そして教師も図画工作科の授業の導入等で時折、子どもたちの描いた作品に対して価値付けしてあげたり、意図的にデッサンの作品を取り上げたりすることにより、子どもたちは、表現に挑む意欲が更に高まっていき、主体的に学ぶ楽しさや良さを子どもたち自身が実感していくようになっていった。

C 1 「鉛筆と置き物も描いてみたよ！」

C 2 「本物みたいだね。私と線が違う。」

C 1 「ありがとう。鉛筆を寝せて、ぼかすようにして、手でこすると・・・」

C 2 「影になるんだ。すごい！真似して描いていい？」

C 1 「もちろん。いいよ。」

デッサンに取り組んでいる最中、子どもたちの中で上記のようなやり取りがあった。普段は、自分の発言や行動に自信が持てず、自己肯定感の低かったC 1だったが、このやり取りをきっかけにして、デッサンを生かした表現に自信を深めていくと同時に、他者理解に目覚めた瞬間でもあった。その後、C 1は「本物みたいに描けているね。」「この影の描き方がとてもきれいだね。」「線の描き方を工夫してるから、鉛筆がハッキリと見えるんだね。」と友達の表現を認

める発言が次第に多くなっていった。

図画工作科の学びにおいては、教師が一人一人の子どもたちの個性が尊重される環境を整えることが必要である。上記のC 1とC 2とのやりとりからの変容が表すように、表現力には、他者との関わりも大きな影響を及ぼすことが理解できる(図3・4参照)。他者の表現を認め合い、安心して自己表現ができる土壌を学級に培っていくことで、一人一人の多様な表現がより表出されるようになるとともに、同じものでも見る人が異なれば、多様な見方・考え方があることを理解し合うことになる。さらには、表現の認め合いから、自らの見方・考え方を表現することに自信をもち、楽しむといった仲間関係の基盤が育まれていくことが明らかになった。

・デッサンをすると、よく見てかくことが大切だと言うことがわかった。(A男)

・先生が言っていた、かいている物が一番輝く場所をさがして、自分の思った通りにかけるとうれしかった。(B女)

・同じ物をかいていても、1人1人かき方や見え方が違うことがおもしろかった。

(C男)

・デッサンでも、自分らしくかけることを知って、楽しいなと思ったし、友だちや先生からほめられて自信になった。

(D女)

・ふだんの生活で、色々な建物や物を見る時にデザインや色、もよう、光の当たり方が気になって見るようになり、「すごいな」と思うようになった。

(E男)

・デッサンに初めて取り組んでみて、物をよく見ると、たくさんのひみつがかくれていることに気づきました。色やもよう、形など自分の中で今度からは、こだわってかいてみたいと思った。

(F女)

図2 デッサン後の児童の感想 (一部抜粋)

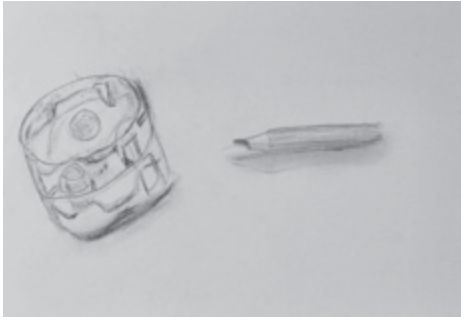


図3 影と線質にこだわったデッサン



図4 影と線質の影響を受けたデッサン

III 「観る」力を表現に生かす

1 デッサンを発想と表現に生かす題材を通して

(題材)：ふしぎなりのもの (3年 開隆堂)

(対象)：3年A組 (男13名 女15名 計28名)

(日時)：20XX年10月中旬 (3校時)

(場所)：図工室1

デッサンで身に付けた「観る力」を発想と表現に生かす題材として、「ふしぎなりのもの」を設定した。本題材は、身近な物を描き、それらを乗り物に見立てながら発想を広げ、自分だけの「ふしぎなりのもの」を表すことがねらいとなる。

題材の導入において、教室内の身近な物を提示する。その後、身の回りの物をよく観察させ、鉛筆やコンテ、炭鉛筆などの画材を使いながら、デッサンをさせていく。更にどうしたら動かせるようになるのか、そのためには、どのような部品が必要で、どんな場所で乗れるのか、などを問い掛けることで発想を広げさせていく。その際の表現する方法として、コラージュと出合わせたり、自他の表現を鑑賞し合う時間を設定したりすることで、作品への思いを膨らむよう

にするとともに、新しい気づきを得たりしながら、もっと自分らしく描きたいという思いを持たせていく(図5・6・7参照)。題材の終末においては、「ふしぎなりのもの」を壁に貼り、学級全体で鑑賞する時間を設定する。完成させた「ふしぎなりのもの」のギャラリートークを通して、紹介したり、友達の作品のよいところを話し合ったりして、自他の作品の面白さや楽しさを感じ取らせ、自らつくり出す喜びを味わうという題材である。

前時までのデッサンを生かしながら、「どんな場所をどんな風に動くのかな」と全体に投げ掛けるとともに、コラージュの演示をしながら想像を広げる。また、部品を付け加える必要感を持たせたり、描きたい乗り物の特徴を考えさせたりしながら、表現への思いを高めていけるようにしていく。更に、身近な物の構成や特徴を乗り物に生かしている子どもの表現を取り上げる。対象物の特色を生かした面白さに気付かせたり、目を向けさせたりして、新たに発想や構想をさせていく授業である。



図5 授業の様子 (デッサン時)



図6 授業の様子 (コラージュ時)

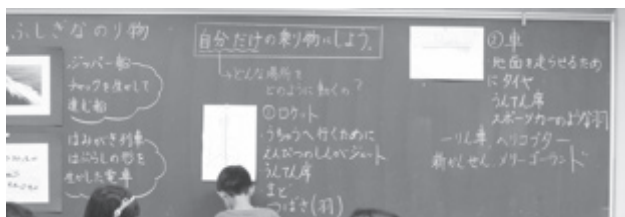


図7 板書（デッサンから乗り物への表現）

2 「観る」ことから生まれた表現の変化

学級の子どもたちは、デッサンの出会いから本実践までの間に「観る」意識が高まっていたことで、対象物の特色を生かした面白さに気付き、新たに発想や構想する姿が見られるようになってきた。鉛筆や椅子、バケツ、傘などのデッサンに取り組んでいたが、その対象物の特徴を生かし、次々と自分なりの乗り物に変身させていった。

完成した作品を分析していくと、空き時間等で主体的にデッサンに取り組んでいた子どもの表現に変化が見られるようになってきたことがわかってきた（図8・9参照）。

それは、「対象物の特性のある部分に着目して表現している」ということである。この3作品に共通して、デッサンした対象物をそのまま使うことはなく、対象物の持っている特性の一部を生かして、自分なりの表現に創り直している。学級において、デッサンを自主的に取り組んでいた子どもたちの作品からも同じような表現の特徴が明らかになった。

また、授業中に子どもたちから「観る力」が自分なりのストーリーを「創造」することにもつながるやり取りが見られた。

- C3：私は、カメラをデッサンしたんだよね。
 C4：先生の一眼レフカメラか・・・。
 C3：レンズを伸ばしたら面白いと思うの。
 C5：えっ、どうなるの？
 C3：ビョーンと宇宙まで行ける力強い乗り物に変身するんじゃないかな・・・って。ロケットのようなロケットじゃないようにしたいんだよね。
 C4：なるほどね。それが自分だけの乗り物だね。

やり取りをしていたC3の子どもは、普段から空き時間を活用し、自主的にデッサンに取り組んでいた。鉛筆や消しゴムだけでなく、屋外で植物や虫、動物等も対象物として描いている姿を何度も確認した。一眼レフカメラの望遠部分に着目し、そのままのカメラの状態ではなく、望遠レンズを伸ばしてデッサンし、自らの乗り物を表現していた（図10参照）。

このような過程を踏まえながら、自分の表現と向き合い、作品への達成感を味わうとともに、乗り物にストーリーを付け加えていた。そしてギャラリートークでは、自他の表現の面白さに気付いている表情のC3を観察できた。



図8 直線を曲げて奥行きを出す表現の工夫



図9 丸椅子をひっくり返す表現の工夫



図10 望遠レンズを伸ばす表現の工夫

5月にデッサンを指導してから、この授業実践に取り組んだ約半年間でデッサンに自主的に取り組んだ子どもたちは、学級のおよそ半分であった。学級全体で主体的に取り組むことに関しては、課題が残ったが、自ら取り組んでいた学級の約半数の子どもたちは、表現の変化を実感できるようになっていた。佐伯(2004, pp.162-163)は、絵を見ることは、無数の経験を通して「真実を知る」ことであり、新しい経験と真実の発見をもたらすものと述べている。デッサンを通して物事を細かく見るという多面的そして多角的な経験を積むことで、特性のある部分に着目できる資質・能力を育まれ、創造的な思考が働き、独自の世界観をもつ自己表現につながっていくことが明らかになった。

IV デッサンを通じた見方・考え方を生かした汎用的な能力の活用

デッサンは、「観る」ことで気付いたことを描画によって表現する活動であったが、このデッサンを通じた見方・考え方は、物の特徴を多面的に観る力を育成することにつながっていた。このような力は、デッサンにおいて対象を捉えるだけでなく、様々な事象や物の見方・考え方においても発揮され、思考力の複雑さに関係すると思われる。

そこで、子どもが身に付けたデッサン力が汎用的な能力として他の場面にも活用されているのかを検証することとした。その検証方法として、言語による表現に着目した。なぜなら、言語は認知と表現の両者をつなぐ重要な役割を果たしているからである(岡本1999, pp.141-199)。また、小山(2018, pp.104-107)が、内言は思考そのものであり、作文等によって表出されると述べているように、作文という言語表現から思考力を捉えることができると考えた。

年間を通じて主体的にデッサンに取り組んでいた3人の子どもたちの文集で表現された「言語」を分析することで、デッサンで身に付けた見方・考え方の汎用的な力を捉え、思考力育成における教育的効果について探ることとした。

具体的には、B小学校では毎年、全ての学年で1年間のまとめとして12月に文集を作成しているが、この内容を検討した。(図11参照)。

<方法>

(言語) : 文集

(指導教科) : 国語

(時期) : 12月中旬～下旬

(テーマ) : 「心に残ったこと」

(字数) : 800字

(指導時数) : 4時間

(抽出対象) : デッサンに主体的に取り組んだ児童

A児 : 「科学」

- サイエンスショーで体験した空気砲の原理を自分なりの面白さを読み手に伝えつつ、科学の素晴らしさを表現している。

B児 : 「珍しい魚」

- テッポウオとの出会いを遠足での具体的なエピソードを踏まえながら書くとともに、こんな不思議な魚に今後もっと出会いたいという願いを読み手に伝えている。

C児 : 「笹かま工場」

- 工程の中で、ものすごいスピードで流れてくる笹かまを夏休みに経験した「流しそうめん」に例えて、読み手に伝えている。

図11 学校文集の検証(一部抜粋)

3人の子どもたちに共通していることは、心に残ったテーマに向けて、具体的な体験や経験を踏まえながら、背景も含め意味があることを伝えるとともに、自ら考えた世界観も言葉で表現するという組み合わせ的な思考の特徴が見られた。この特徴は、デッサンを通して物事を細かく見るという多面的・多角的な経験を積むことで、特性のある部分に着目できる見方・考え方が育まれ、そこから創造的な思考が働き、自己表現につながっていく過程と類似している。岡本(1999, pp141-199)は、言語が認知と表現のそれぞれに入り込み、両者をつなぐ重要な役割を担っ

ていることを示している。つまり、デッサンを通じた見方・考え方が文章においても創造的思考を働かせ、独自の表現につながるものが明らかになり、本質を積み重ねるデッサンや見たものに引っ張られない表現の積み重ねが認知的そのものや見方を養う教育的効果を生み出していると考察することができる。

また、デッサンを繰り返すことで身に付けた多面的な見方・考え方は児童期の認知発達過程とも関連付けて理解する必要があると考える。3年生の認知発達はピアジェの発達理論では、具体的操作期にあたるが、藤村（2005, pp14-17）は、具体的操作期は2段階に分かれるとしている。すなわち、数の保存や系列化、クラス化ができる第1段階（7、8歳）とさらに高次の具体的操作が可能になる第2段階（9、10歳）である。第2段階になると、共通項を推理することや対象全体に対する見え方を推理することができるようになるとしている。本報告の対象児童は3年生でまさに第2段階の育ちが見られる時期である。

デッサンは、現実の対象やその変化に関する思考が働き、表出されていた表現であった。しかし、「ふしぎなりのもの」になると、子どもたちの思考は、具体的操作期の第1段階を超え、第2段階で見られる抽象的な物の見方・考え方が働き、自分なりの理解から創造された表現への変化を遂げている。ここから、デッサンの見方・考え方は児童期の認知発達過程そのものを援助する効果があるのではないかと考えられた。

今後の課題として、デッサンを通じた見方・考え方の観点を取り入れた授業を他教科においても構想し、実践を検証していくこと、内言を捉えた文集や作文等の見方・考え方を更に検証していくことが今後の課題となる。その検証を進めていくことで、デッサンと見方・考え方の相互関係がより明らかになっていくと考えている。

V おわりに

佐伯（2004, pp162-163）は、「見る」ということは

「気付く」ということであり、「気付く」べきものは、見える形ではなく、むしろ注目すべきコト（事態）であり、モノを見ているのではなく、コトを見ていることと同じであることを説いた。コトを見るということは、コトに関する理論、信念、経験のすべてが全体として関与しており、知るべきコトの問題意識や、やるべきコトの目標意識に大きく左右される。デッサンを経験することは、「見る」ことから「観る」ことへの変容を誘うことができる題材であった。

そして9歳は、具体的操作期であり、論理的思考を具体的な対象物から獲得していく発達段階でもある。つまり、あることの中身を知っていなければならないという思考が働く。その裏付けとして、鳥居（2004, pp176-182）は、9歳の絵は見た通りの真実を追究する絵を描くようになることを述べている。

発達段階と学級の約半数が年間を通して継続的にデッサンに取り組んでいた子どもの実態からも、9歳という中学年の時期にデッサンを取り入れることが有用であることが明らかになった。

デッサンを通して、子どもたちが対象や事象であるものの様子、出来事などを形や色などの造形的な視点で捉えるだけでなく、対象物を理解しようと「観る」ことができるようになった。デッサンの経験を積み重ねていくうちに、イメージを膨らませたり、ストーリーに転換させたりする創造的思考が働くようになり、個々の世界観をもつ自己表現につながる過程を体得していくことがわかった。自分の思いを素直に表現することや人の心に気付くことを支える創造的思考は、予測困難な未来社会や生活に直面する課題を主体的に解決し、創り出すことにつながる思考力の重要な基盤となる。小学校中学年の発達段階と図画工作科の教科指導（デッサン）の目的が合致したことで、創造的思考力が育まれる実践となった。

※図3・4・8・9・10については、宮城教育大学附属小学校「個人情報取り扱いについて」（2017年4月1日）により、児童および保護者の承諾を得た上で引用したものである。

引用・参考文献

- 国立教育政策研究所 (2016) 『国研ライブラリー 資
質・能力 [理論編]』 東洋館出版社
- 小山 正 (2018) 『言語発達』 ナカニシヤ出版
- 子安 増生・藤村 宣之・別府 哲・木下 孝司・郷
式 徹 (2005) 『よくわかる認知発達とその支援』
ミネルヴァ書房
- 文部科学省 (2018a) 『小学校学習指導要領 (平成 29
年告示)』
- 文部科学省 (2018b) 『小学校学習指導要領 (平成 29
年告示) 解説 図画工作科編』
- 中島 誠・岡本 夏木・村井 潤一 (1999) 『ことば
と認知の発達』 東京大学出版会
- 大杉 昭英 (2018) 「新学習指導要領における思考
力、判断力、表現力の評価について」 中央教育審
議会教育課程部会・児童生徒の学習評価に関する
ワーキンググループ (2018 年 7 月 9 日開催) 会議
資料 2-1
([https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuky
o3/080/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/11
/1408209_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuky
o3/080/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/11
/1408209_2.pdf))
- 佐伯 胖 (2004) 『「わかり方」の探究』 小学館
- 鳥居 昭美 (2003) 『子どもの絵の見方、育て方』 大月
書店
- 鳥居 昭美 (2004) 『子どもの絵をダメにしていませ
んか』 大月書店