



Title	創造の原理に基づく美術科の授業実践Ⅱ：「生きる力」を育てる美術教育のあり方を探って
Author(s)	米田, 明生; 木下, 悌二
Citation	長崎大学教育学部紀要. 教科教育学. vol.33, p.51-61; 1999
Issue Date	1999-06
URL	http://hdl.handle.net/10069/5875
Right	

This document is downloaded at: 2020-10-26T16:53:35Z

創造の原理に基づく美術科の授業実践 II ——「生きる力」を育てる美術教育のあり方を探って——

米田 明生* 木下 悌二**

(平成11年3月15日受理)

Practice in Teaching Art Based on Principle of Creation —— research on fundamental system leads to the ability to act independently ——

Akio YONEDA*, Teiji KINOSHITA**

(Received March. 15, 1999)

1. はじめに

前稿において、我々は創造の原理とその過程を考察し、それを基に中学校美術科において実践授業を試み、多くの知見を得てきている¹⁾。その主なものは、以下のようにまとめられる。

まず、創造とは既に在るものの組み合わせ、または、これまでの関係の組み換えにより無関係から関係を、もしくは或る関係から別の関係(新しい関係)をつくり出すことによつてなされるということを授業の中心観念においた。つまり、既に在るもの、またはこれまでの関係の、組み合わせ、あるいは組み換えという創造の原理を授業において具体化して、実践した。

その結果、具体化された生徒の一連の作品は、各々ユニークなアイデアの盛り込まれた「これまでにないもの」であった。その要因は、生徒に物の集合による見え方の相の変化を体験させ、続くブレインストーミング法と協力学習を基本に、「何が作れるか」ではなく、「どんなことができるか」「どのようにして見てみたいか」の発問を起軸に、在るはずのない物が、在るはずのない所に、在るはずのない様に在るという転換によって、組み換えや新しい関係が成立することを学習させ、その過程で発想や創造を体得させることができたことによるものであると考えられる。

次に、授業を通して見られた生徒の著しい変容が上げられる。その一つは、造形素材や材料に対して、聴覚や触覚、あるいは嗅覚等の身体性を通して「観る」態度がでてきたこと。二つには、多くの生徒が美術に劣等感を抱いていたのが、しだいに自らの行為と造形活動に自信と誇りを持ち始めたこと。したがって、これまで「自分はヘタだ」「作品なんか人に見せたくない」としていたのが、周りの反応に期待し、その反応を通して自分の作

*長崎大学教育学部美術科教室

**長崎県立大村養護学校

品を捉えられるようになり、かつ、作品を大切にすることが育った。さらに三つには、作品化の過程で言葉による自己表現や、友人間の理解とコミュニケーションが好転するとともに、学校の美術館化によって、ある種の誇りとアイデンティティの形成につながったことなどである。

また、できあがった作品は、不思議にも現代美術の感覚を見せたものとなり、その様子は教室や廊下、あるいはグラウンド等におけるインスタレーションや現代彫刻であったり、ある時は小学校の造形遊びに共通するものも現され、鮮やかであった。

このように、創造の原理に基づく美術の授業が、十分な効果を上げて行えるばかりではなく、「作品＝表現」という図式の上からも、生徒の斬新で新鮮な感性を引き出すことができたものと考えられる。

そこで本実践はこれらの知見をベースにして、さらにこれからの学校教育に最も要請されている「生きる力」を育む授業を目指し、これを美術科においてその具体的な展開の方策を探ろうとしたものである。

2. 研究の目的と方法

「生きる力」とは、いうまでもなく先に出された「『ゆとり』」の中で、子どもたちの「生きる力」をはぐくむことを目指して、子どもたちの個性を尊重していくことがこれからの教育の基本である」とした中央教育審議会の答申によるものである。その一つの具体化が、昨年（平成10年）12月に告示された新学習指導要領（小中学校）にける「総合的な学習の時間」であろう。しかし、自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てるとされているそのねらいは、例示された国際理解、情報、環境、福祉・健康にとどまらず、基礎的、基本的学習の中で、あるいはこれと平行してどの教科においても求められるものであることは論を待たないであろう。

このような要請の背景には、戦後一貫してきたこれまでの画一的な注入型の詰め込み教育からの転換がある。いわば、要請されているパラダイムの転換に、教師がどのような責務と役割を果たせるかが、今、問われてもいる。そこで必要なことは、子どもを直視し、学習の目標や授業の組立てを大胆に見直すことであろう。そのためには、日々の授業において、子どもが自ら学習することは「おもしろい」「楽しい」と、誇りを持っていえるように、教師が何よりも子ども自身力を引き出す以外に方法のないことはいうまでもない。

このような目的から、創造の原理を美術科の授業の根底におき、「生きる力」に焦点を当てた授業を実践した。本稿は木下が勤務する長崎県立大村養護学校の中学部における通常の授業において、平成10年4月から12月まで実施した内容の記録であるが、授業はその後発展的に進行中である。

3. 「生きる力」と創造との関係（考察）

3-1 「生きる」ということ

あらゆる生きものは生きているが故に活動し存在する。そのこと自体、他や周りとの関係を保ちながらも自律的であることが本来の姿であろう。このように「生きる」ということを考える場合、それを一つの現象として捉えることが重要と思われる。

そこで、「生きる」ということについて、ヴァイツゼッカーは「或るものが生きている

かどうかを決定する場合、ことにそれが動物である場合には、われわれはまずその運動を見る。」とし、その運動の「自発性ないし、自己運動」から生きる主体を「自分自身の力で、自分自身との関係において動作を行う存在」としている²⁾。さらにこのヴァイツゼッカーを受けて木村敏は「生きものは常に生活環境との接触を保ちながら、環境の変化にそのつど対応して自分自身を変化させている。」と述べている³⁾。このことから「生きる」ということは環境との接触を保ちながら、自分自身との関係において環境の変化に対応して自分自身を変化させることといえるであろう。

しかし、人間として生きるということは単に環境の変化に対応して自分自身を変化させていくだけであろうか。そこには環境に対してもっと能動的な関わりを持つものとしての在り様がないだろうか。

丸山圭三郎はソシュールの言葉を借りて「人間は他の一切の動物と違って『環境に自分を適合させるというよりはむしろ表象的次元を介して環境の方を自分に適合するように変形』する」動物であるとしている⁴⁾。

これらのことを合わせて考えると、「(人間として) 生きる」ということは、環境との接触を保ちながら、自分自身との関係において自分自身から環境に働きかけ、環境を変化させながら同時にその変化に対応して、自分自身も変化させることといえることができる。

3-2 「生きる力」と創造について

一方、創造についても同様に現象という視点から捉え直してみると、先にも述べたように、それは既に在るものの組み合わせやこれまでの関係の組み換えによって、これまでになかった新しいものをつくり出すことといえる。

このことをここで考察した「生きる」ということにあてはめてみると、まさに自分自身との関係において自分自身から環境に働きかけ、環境を変化させるというところの意味になろう。つまり「(人間として) 生きる」ということは環境(対象)との接触を保ちながら、自分自身から新しい環境(対象)を創造し、その環境(対象)の変化に呼応してさらに自分自身をも新しいものとして創造していくことといえる。したがって、人間として生きるということは、何よりもこの創造するということに生きる存在の根拠があり、ここで求められているところの「生きる力」を育てる教育とは、創造性を高め、これを発揮できる力を養う教育といえよう。

3-3 美術教育における「生きる力」とは

以上のような「生きる力」と創造についての考察から、「生きる力」を具体的に美術教育に置き換えると、表1のように考えることができる。

表1 美術教育における「生きる力」

イ. 自分で課題を見つけ	→ 自分の視点から素材やテーマを見つけることができる
ロ. 自ら学び	→ 創造についてその原理や方法、過程を自分の経験を通して身につける
ハ. 自ら考え	→ 自分からアイデアを出すことができる
ニ. 主体的に判断し	→ 自分の判断に基づきアイデアを決定できる
ホ. 行動し	→ 具体的な形として実現することができる
ヘ. よりよく問題を解決する能力	→ 修正を加えながら具体化された作品を公開、発表し、評価をしていく能力

表1をふまえて要約すると、美術教育における「生きる力」とは、身の周りにある物事を自らの目で捉える（着眼する）とともに、自ら思考しこれらを素材とし、さらに自らの発想と判断に基づいて創造し発表していく能力であるといえよう。

4. 創造の原理を基に「生きる力」を育む授業実践

創造性あるいは創造の原理を授業の中核に位置づけた実践は、平成8年度から長崎県立大村養護学校で行なってきた。その結果は先に述べたが、これまでの取り組みでは、教師が提示した素材から、創造の原理と方法を応用して発想し、アイデアを練り、形として具体化して発表させるという活動を積み重ねてきた。いわば課題提示のドリル型の方法をとってきた。そのような中で多くの知見と成果が得られたが、同時に大きな課題も残されていた。それは、創造の起点としての素材を生徒自身が自分たちの目で、自分たちの力で見出し得るか、つまり「自分で課題を見つけ」られるかという点であった。このことは、取りも直さず「生きる力」の育成を左右し、決定づける最も大きな問題である。

そこで、今回はこの問題に取り組むために、以下のことに注意を払った。(1)作品化に向けての試行錯誤の途中や展示発表後において、そのつどフィードバックしながらそれまでの取り組みを考察させ、そして、創造の原理や過程、およびその意味について確認させる。(2)作品は学校内で公開し、他の教職員や生徒たち、あるいは保護者や病院関係者といった、できるだけ多くの人に鑑賞してもらい、その人たちの反応に期待させると同時にその反応をさらに次の作品への意欲につなげる。つまり、結果と動機に相乗効果をもたせるということであった。

このようにして創造体験を数多く積み重ね、創造のおもしろさやダイナミズムを十分味わわせ、時間をかけて創造への関心や動機を高めていくことによって、生徒自らの着眼による素材の提案がなされることを待った。

その間、授業はストローやビニール袋、あるいは学校という場所とそこにある物との関係などを素材として展開していったが、そのような中、新聞紙で病院の空きベッドを包んでみるという作品の後かたづけの最中、突然であったが2年生のT君から「先生、事務室の前に紙をザーッと切り刻む機械があるけど、あの機械でできた紙屑で何かできないだろうか。」という提案があった(6月3日)。

生徒Tのこの提案は、クラス全員の賛同を得て、さっそくシュレッダーにかけられた紙屑を素材にした授業に取りかかった。まず、新聞の折り込みを集め、次々にシュレッダーにかけ材料としてのある程度の量を確保しながら、これまでと同様に創造の原理と方法に沿ったアイデアを出しあった(資料1)。

そのような中、何かにくっつけてみようというアイデアが出され、自分たちの手につけてみるという行為と、机と椅子につけ教室に置いてみるという案が具体化された(写真1, 2, 3, 4)。またふわふわしているのを押し固めると、ある固まりにできるということから、四角い固まりにしてみるというアイデアが具体化された(写真5)。この立体はもっと大きくしてみようということになり、一回り大きな円柱に発展した(写真6)。さらに1週間の展示終了後の後かたづけでは、円柱の底の部分を横から掘りくずしながら、どこまで立っていられるだろうかという将棋くずしならぬ、紙屑くずしのような遊びのアイデアも出された。最後は床一面に敷き詰めて素足で感触を味わう体験で一連の取り組みを終

了した（写真7, 8）。

現在、3年生の取り組みをヒントに、トイレットペーパーの芯を棒状に長く固めて柱のように天井まで立てられないだろうか、紙屑を固める様々な実験に取り組んでいる。また、この素材は他学年にも取り上げられ、それぞれユニークなアイデアが作品化されだしている。

5. 実践の考察とこれからの展望

クラスメイトに素材（問題）の提案をした生徒Tは、その取り組みの間にも、自宅近くの駅前商店街に空き缶を集めてつくったベンチがあるのを見つけたと教えてくれたり（平成10年9月16日）、体調をくずしてのベッドサイド授業では、消しゴムの消し屑を小さな透明のプラスチックケースにいっぱい集め「先生、ほら作品！」とあって楽しそうに見せてくれた（平成10年11月8日）。さらにその後も、新しく使うようになった喘息治療薬の使用済みケースを素材として使えないかと提案するなど（平成11年2月3日）、自分の身の周りの物事に対して創造の素材に着目した姿勢（着目の態度）がはっきりとうかがえるようになっていた。またそのようにして自分が素材に着眼し、提案できたことを楽しむ態度が見られた。

このように、「生きる力」を育む授業実践における最大の関門は、生徒自らが自分の目でこのように課題を見つけることができるかどうかであったが、そのためには、生徒に学習の目標についての自覚と学習への意欲が求められ、さらに、それらが学校内外における意識や一つの生活習慣として高められ、機能することが望まれる。

本実践において、この関門を越えることができたのは、平成8年度からの3年間にわたる継続的な実践と併せ、その間、生徒に対して素材を通した思考と感性の揺さぶりを繰り返し、そして創造行為のおもしろさとダイナミズムを十分に味わわせられたことによるものと考えられる。また、その根底には、授業の各場面における生徒の「快感情」を伴う意識の積み重ねによって、行動の習慣化がさらに促されたことを上げることができよう。

ここでいう「快感情」とは、生徒の学習後の感情傾向が、「楽しかった」「おもしろかった」、あるいは学習途中においても同様で、かつやりがいがあることと感じられる心の動きのことで、とりわけ、学習における目標の自覚と意欲に関しては、生徒の意識をこの感情でまとめることの大切さが指摘される。即ち、授業においては、成就感はもとより「快感情」をとまなわせることこそが最も重要で、今回は、創造のダイナミズムから生じる「快感情」の結果が、相乗的に増幅させ「生きる力」につなげる授業として展開できることがわかった。本実践における生徒Tの学習行動は、まさにこのことをよく表しているように思われる。

また、表1に示された他の項目（ロ～ハ）においても、一連のながれとして「生きる力」につなげられるほぼ同様の授業成果が得られたものと考えられる（資料2, 写真1～7）。

今後もこのような創造実践を展開していくことによって、他の生徒にも身の周りの物事に対する見方や関わり方の変化が波及的に現れてくるものと考えられる。また、これまでの学習形態は全員またはグループで取り組んできたが、上記のような変化が現れ、さらに生徒たちにテーマや問題意識といったものが芽生えることによって、それぞれの関心に応じて小集団化や、あるいは個別化した取り組みが実践できるものと思われる。このことは、紛れもなく、本実践における創造行為が生徒個人の活動、つまりは個性化への発展として

期待できるということになる。

資料1 シュレッダーにかけられた紙屑の分析と、それからのアイデア

〈分析（「～である」という描写）〉

- ・紙
- ・こまかい
- ・やわらかい
- ・いろいろな色が混じっている
- ・ヒラヒラしている
- ・燃える
- ・細かい
- ・バラバラにされている（切り刻まれている）
- ・さらさらしている
- ・ゴミ
- ・本屋さんの匂いがする（紙とインクの匂い）

〈それからのアイデア〉

- ・紙の上に張り付けて絵を描く
- ・何かにくっつける
 - バスケットボールに、
 - 段ボール箱に、
 - 発泡スチロールで何かの形を
 - 作ってそれに、
 - 机、椅子に、
 - 窓に、
 - 手足に、
- ・固めて何かの形にする（接着剤と混ぜて）
 - （実際に座れる）椅子
 - 靴（オランダの木靴をまねて）
 - 燃料とか建材になるかも
- ・飛ばす
 - 息を吹きかけて、
 - ブローアで、
 - 外の風で、
- ・床に敷き詰める（その上を転げ回る）
- ・シート状にして服を作る（服に張り付ける）
- ・押し固めて何かの形にする
 - （何かの中に詰め込んでその形を抜き取る）
 - 箱形
 - 筒状（円柱）
 - 三角おにぎり方型
 - バケツ

資料2 「生きる力」を育てる授業への生徒の評価

実施日 平成11年1月13日(木)

2年 氏名 辻 雄太

僕が感じたこと

- 先生から、これを3つと言われたら、ちよと作でもやってみようかと、自分が出したおんは、やはり自分とちよてうかいし、自分としてはどんなやつかたしかが、すぐにうかんてくるから自分が出したおんは、やりやすい。

2年 氏名 宮本 昌毅

- ・自分で見つけた材量だぶん、^{案を出す時} ~~作る時~~
- 「あーでもいいなー」とか「これもやってみようかな」というような楽しみが増す。
- ・自分達で材量を見つけて ~~作る~~ ^{楽しむ} のか、いい。



写真 1

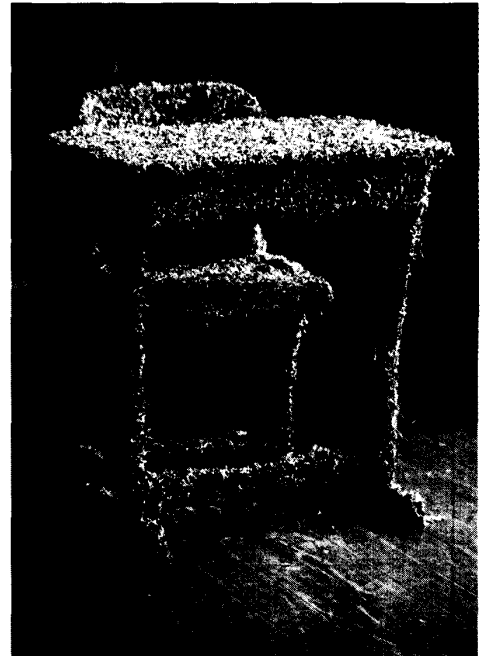


写真 4



写真 2

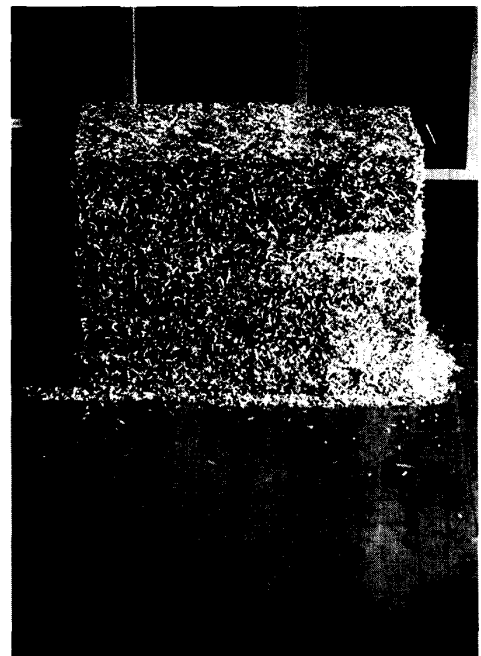


写真 5



写真 3

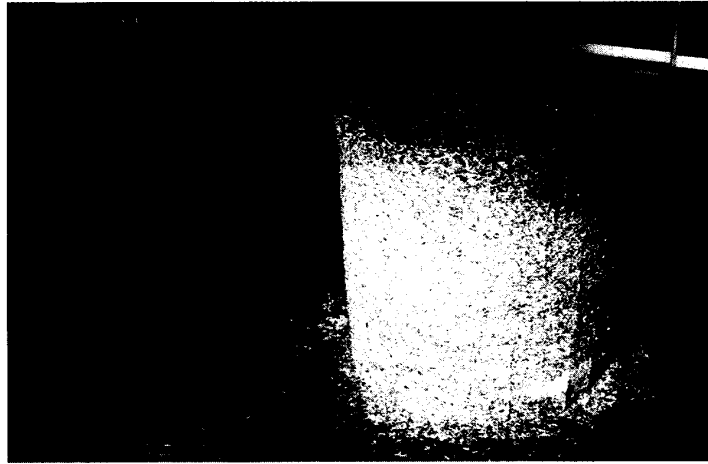


写真 6

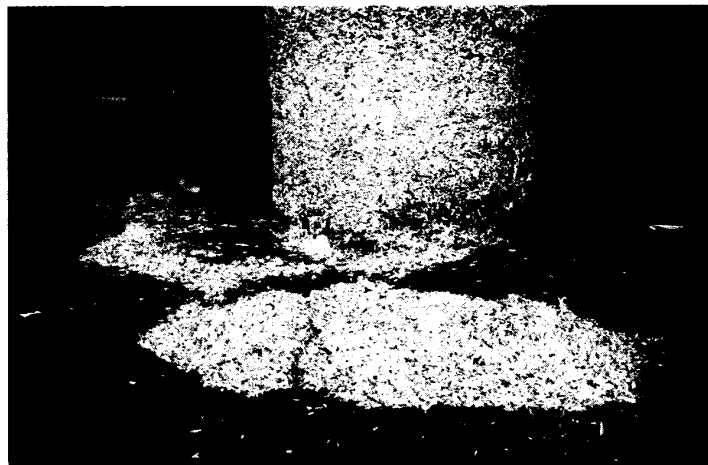


写真 7



写真 8

註及び参考文献

- 1) 米田明生, 木下悌二 (1998) 「創造の原理に基づく美術科の授業実践」長崎大学教育学部教科教育学研究報告第31号 pp.27-43
- 2) ヴァイツェッカー (1995) 「ゲシュタルトクライス」木村敏, 濱中淑彦訳 みすず書房 p.31
- 3) 木村敏 (1995) 「生命のかたち／かたちの生命」青土社 p.29
- 4) 丸山圭三郎 (1995) 「ソシユールの思想」岩波書店 p.290