

美術科教育における表現の独自性尊重

—— 教育現場での知見から ——

小口あや*・中川知子**・高橋文子***・金子一夫****

(2018 年 10 月 24 日受理)

Respect for the Uniqueness of Expression in Art Education: From Knowledge in the Education Field

Aya KOGUCHI, Tomoko NAKAGAWA, Fumiko TAKAHASHI and Kazuo KANEKO

キーワード:美術教育学, 表現, 独自性, 指導

美術科教育における児童生徒の表現の独自性尊重の理論的考察と独自性保障の方法について検討した。1.では、小学校の絵画指導で以前から二つの制約が維持されていること、その内容を理論的に検討してそれぞれの制約は適時条件下にのみ使用することを、全ての絵画指導で使用するべきではないことを提案した。2.では、中学校の美術教師が小学校に赴き、図画工作科で絵画指導を行った4年間の成果をまとめたものである。出前授業を活用するためには事前の活動の必要性を明らかにした。3.では、原風景に関する題材開発の一環として、大学一年生の原風景を調査・分析を報告した。ほとんどの学生が原風景の一場面を言葉や簡単なスケッチで表現した。そこから原風景イメージの早期年齢や場所、内容やその感情、表出レベルを明らかにした。4.では、美術教育実践学の構想が紹介され、美術教育実践が体系的反省知ではなく実践知によって遂行されること、美術教育実践における実践知命題群の収集整理の必要性を提案した。図画工作科指導の苦手な小学校教員は反省知ではなく実践知の獲得が必要であることが見えてきた。

緒言

美術科教育において、被教育者の表現の独自性は尊重されなければならない。ただ、表現の独自性が生まれるには指導者が表現の独自性が生まれやすい環境を作ること、育てるには指導者がそれを発見し、認め、育てていく過程が必要である。指導者には表現の独自性について理論やいかに育てるかの手立て等が必要になってくる。本稿は、教育現場における個の表現の独自性を目指した指導の工夫や、それらを内包する美術教育学の構造に関する論考をまとめたものである。

ここに取り上げた論考の原形は、平成29年度の茨城大学教育学部附属中学校授業づくり研究会美術部会報告¹⁾に掲載された。同報告は平成29年11月23日の茨城大学教育学部附属中学校授業

* 茨城大学教育学部

** つくば市立豊里中学校

*** 東京未来大学

**** 茨城大学教育学部

研究会で数十部配布された。本稿はこの研究会報告に掲載された三編を抜粋して加筆し、さらに新たに一編を付加して構成したものである。

授業づくり研究会美術科部会は、「美術教育における言語活動の充実」を「美術文化への関心」とともに継続的に研究討議している。共著論文を既に本誌『茨城大学教育実践研究』に三回投稿するなど²³⁾⁴⁾、現在までに大きな成果が得ている。

1. 小学校教員からの報告：絵画指導時の制約の功罪

小口が子どもの頃、学校の授業で「絵を描くときに金銀の色を使ってはならない」「絵に文字をかいてはならない」という制約があった。最初は小学校で教師か友達かは忘れたが、誰かから言われた。中学生以降は誰からも言われなかったが、素直にそのままそれを何となく守っていた。絵というものはそういうものなのだと思っていた。

だが、そのうち、古今東西の名画に金銀を豊富に使い、文字をかき込んでいる作品が多くあることに気付いた。それらの作品群と自分が受けていた指導がうまくつながらずにいた。そこで本稿では、まず小学校6年生を対象に行ったアンケート調査から、そういった制約が現在どうなっているのかを分析する。そして、その制約が絵画指導でどのような功罪があり、どのように扱われるべきかを検討する。

(1) 問題の所在

- 1) 「①絵を描くときに金銀の色を使ってはならない」、「②絵に文字をかいてはならない」という制約は、現在でも一般的に存在するのか。
- 2) もし今でも上記制約を聞いたことがある児童は、その理由をどのように推定しているのか。
- 3) 美術教育学的に上記制約はどのように判断されるか。そして今でもその制約が存在するのであれば、どのように対処すべきか。

(2) アンケート調査の方法

- ・2015年に図画工作科の授業を筆者が担当した茨城県内A小学校6年生児童52名
- ・授業の中で通常の提出物として実施

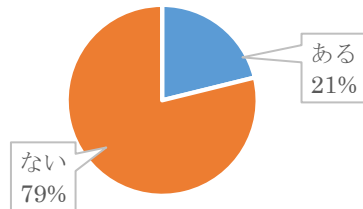
(3) 調査結果とその検討 制約の浸透

「絵には金銀の色を使ってはならない」「絵に文字をかいてはならない」というのは、小口だけが指導されたことではなかった。小口が小学校教員になってからも、何人もの同僚が同じことを言っていた。同僚はその制約を不思議に思っているようでもなく、むしろそういうことを気にしないで指導している小口に驚いていた。

さらに、現在もそのような制約が、子どもの中に細々とではあるが存在していた。前述のように小口が2015年に図画工作科の授業を担当していた6年生児童52人からアンケートを取った。そして、図1のような結果が得られた。「①絵を描く時に、金・銀を使ってはいけない。」も「②絵の中

に文字を書いてはいけない」もどちらの制約についても、約 2 割である 11 人の児童が聞いたことがあったと回答した。多くはないが無視もできない人数である。明確な指導もしくはうわさ話程度のとらえ方という、個人による強弱はあっても、絵画制作上の制約として存在している。

①「絵を描く時に、金・銀を使ってはいけない。」と聞いたことがありますか。



②「絵の中に文字を書いてはいけない。」と聞いたことはありますか。

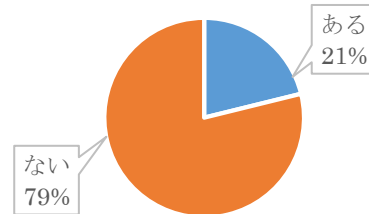


図1 絵を描く時の制約について聞いたことがある児童の割合・質問別
(2015年、小学校6年生52人調査)

①と②どちらの質問も同じ数値の結果だが、①で「ある」と答えた児童が②でも「ある」答えたわけではない。両方「ある」と答えた児童も、片方だけ「ある」と答えた児童もいる。片方だけでも「ある」と答えた児童での割合は、図2のように全体の約3割7分である19人まで上がる。聞いたことがないとしている児童の中には、聞いたことを忘れていている者もいるかもしれない。そう考えると、現在でもこの制約は教員の中でも児童生徒の中でもそれなりに維持されていると言える。

①または②の制約を聞いたことがあるか。

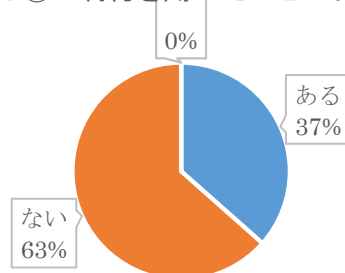


図2 絵を描く時の制約を聞いたことがある児童の割合・総合
(2015年、小学校6年生52人調査)

(4) 上記制約の理由の調査

絵を描く時の制約を聞いたことがあると答えた児童には、その理由を知っているかという質問項目を用意した。すると、「①絵を描く時に、金・銀を使ってはいけない。」理由に関しては、11人中2人が知らないと回答であったが、残り9人は表1のように理由を回答した。

表1 「『①絵を描く時に、金・銀を使ってはいけない。』理由は知っていますか。」の回答
(2015年 小学校6年生調査)

記号	回答
㊦	そこだけ目立ってしまう。
㊩	色は金・ぎんだと変(原文のまま)
㊪	絵の具は金・銀に見えないから。
㊫	他の色を目立たなくするからと聞いたことがある。
㊬	「作れない色だけど、その色が入った画はないので必要ない」と言われたことがあるから。
㊭	色を作る能力がうすれてしまうからだと思います。
㊮	色を工夫してぬったりする所に意味があるのでつかってしまうと、図工の絵の表現がたりなくなってしまう。
㊯	自分で工夫して色を作るべきだから？
㊰	ほかの色とまざったり、たとえば、銀色のものをぬるときに、銀を使うと自分の色がでないから。

言語的な表現が稚拙なものもあるが、理由は大きく二つに分けられる。㊦～㊬の「絵画表現を根拠とするもの」㊭～㊰の「教育効果を根拠とするもの」である。㊪は明確に意味を読み取れないが絵の具のことが書かれているので前者を、㊯に関しては両方を根拠とした理由であると判断した。

また、『②絵の中に文字を書いてはいけない。』理由は知っていますか。』では、11人中8人が知らないと回答した。金・銀の色を使ってはいけない理由よりも、理由を知らない児童が多かった。また、理由を知っていると答えた残り3名からは、それぞれ表2にある回答が得られた。

表2 「『②絵の中に文字を書いてはいけない。』理由は知っていますか。」の回答
(2015年 小学校6年生調査)

記号	回答
㊱	文字を表現する1つの手段が絵だから
㊲	マンガとは違い、美術系観点の絵画だから？
㊳	4年のときに聞いたことがある。

㊱と㊲は、絵画表現を根拠にした理由である。㊳は、理由ではなく教えられた時期である。理由を知っていると答えた児童自体が少ないこともあるのかもしれないが、教育効果を根拠とする理由はこの調査ではなかった。また、この調査で書かれた理由は自分で考えたのか指導されたのかは、多くの場合はっきりとはわからない。

(5) 制約の功罪

1) 「①絵を描く時に、金・銀を使ってはいけない。」の理由の検討

前項で得られた理由が妥当なのか検討していく。まず①の制約で絵画表現を根拠とする理由に

関しては、根拠とはならないと考える。本節で最初に述べたように、古今東西には西洋の宗教画や日本の屏風など金・銀の色を使った名品が数多くある。金・銀色を使っても美しい絵は描ける。要は使い方である。ただ、金・銀は他の色と異なり光るので、㊦や㊧の理由のようにそこだけ目立つ可能性がある色である。よって、小学生段階の技術では、金・銀の色を使いこなせないという根拠ならば、筋は通る。だが、もしそうならば、㊦と㊧は絵画表現ではなく教育的配慮を根拠としたものである。㊦～㊧(㊧)は、金色や銀色に見えるように描き方を工夫する、という学習目標ゆえの指示ならばこれも理屈は通る。

しかしそれが、たとえ教育的配慮の上であったとしても、図画工作・美術科の学習全てで金・銀色を使わせない指導を行うならば問題である。絵画では金・銀を使ってはならない、少なくとも自分は使ってはならないのだという意識を、児童生徒はそれとは知らないうちに持つことになるからである。それは児童生徒の絵画表現や表現活動そのものに対する可能性を限定することになるからである。可能性を限定されては、児童生徒なりの新しい表現は生まれない。

金や銀色を使った美しい作品は世の中に存在するし、使いこなすのは難しいかもしれないが児童生徒も使ってよいのである。それを使ったらどういう効果が出るかを伝えた上で、使うかどうかを児童生徒本人に選ばせる学習も時には必要であろう。世の中には様々な表現方法があり、使いこなすことは難しいかもしれないが自分の表現の可能性として存在する、という意識を児童生徒に持たせなければ児童生徒自身の表現の可能性が限定されたものになる。また、㊦や㊧に関しては、かつて小口がそうであったように、絵とはそういうものだというとらえ方である。このまま何も気づきがなければそれぞれの児童生徒の絵の概念が限定されたものになる。

2) 「②絵の中に文字を書いてはいけない。」の理由の検討

②の制約の㊢と㊣についても、源氏物語絵巻や古代エジプトの壁画など文字の入った名品が数多くある。だから文字を入れても美しい絵は描ける。よって、絵画表現を根拠とするのは筋が通らない。ただ、文字に関しては、㊢と㊣の理由の出どころは、「ルネサンス期以降の西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画」⁵⁾ であると考えられる。この「ルネサンス期以降の西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画」は十河雅典の言葉だが、こういった絵画について十河は次のように述べている⁶⁾。

それでは西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画空間はまったく言葉や文字と無縁な表現なのでしょうか。いわゆる泰西名画を思い浮かべてみましょう。それは隅々まで言葉に還元できる説明性を有しており、全体として言説、物語をたっぷり含んでいます。このような言葉にかわる説明能力を絵画が獲得し得たが故に、逆に西洋近代絵画は、表面的には文字を必要としなくなったのではないのでしょうか。

㊢と㊣の理由は、「ルネサンス期以降の西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画」を目指した絵画指導ならではのものである。「②絵の中に文字を入れてはいけない」という絵画指導は、十河の述べる「隅々まで言葉に還元できる説明性を有しており、全体として言説、物語をたっぷり含んで」いる絵画製作を目指したものだからと考える。つまり②は、絵を見ただけで感受できる、言葉での説明を要さない絵画の製作を目指した指導ゆえの指示だったのであろう。そ

して西洋近代絵画は、多くの場合現代日本の美術科教育の礎である。だから、「ルネサンス期以降の西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画」を描く学習であれば、②のような指示は妥当である。

ただ、表現は一つの答えだけがあるわけではない。世の中には言葉と絵画両方の要素を含む作品も存在する。これらの作品は、言葉と絵画が互いに補足し合って成り立っている。源氏物語絵巻や古代エジプト絵画が例に挙げられる。ピカソの絵画にも、文字が書かれているものもある。だから絵とは文字を書き込まないものだというとならば、これまでの美術作品の在り方を見ても正しくない。また、今後もさらに様々な表現方法が生まれてくることを期待するならば、表現の可能性を無目的に限定すべきでない。よって、②の制約に関しても、①と同じように常に課してはならない。②の制約の背景を少なくとも指導者は理解した上で、適した学習場面で出すべきである。②の指示を出すならば、少なくとも指導者は「ルネサンス期以降の西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画」を描く学習をするからという意識を持って指導することが必要である。また、それだけが表現ではないので、文字を入れた表現も絵画表現として認める学習も行うことが必要である。

(6) 様々な表現が存在することを意識した上での活用

以上から、①と②の制約が妥当である指導は存在する。ただ、それがいつも妥当する制約かというところというわけではない。しかし、「絵画というものはそういうもの」とその制約を常に出す指導者も存在している可能性はある。児童生徒自身が「絵画というものはそういうもの」と自主規制することも可能性としてはある。

金子一夫は美術教育の原則の一つとして「美術と美術科教育に正解はないのではなく、正解がたくさんある。」⁷⁾を挙げる。表現は、一つのやり方だけがあって、よい作品から悪い作品まで一直線上にグラデーション的に並んでいるものではない。絵画表現に限らず表現活動には様々なやり方がある。その中ではよい悪いは存在するのかもしれないが、様々な表現方法がある。しかも、表現方法とは今あるものだけではない。今ある表現方法は、今までの表現活動によって生み出されてきたものであり、今後も生み出されるべく芸術家たちが活動しているのである。表現には多くの方法があり、今後生み出されるものも含めて多くの答えが存在するのが表現である。そして、新しい表現が生まれる可能性が高いのは、「これ以外の表現の可能性などない」という意識からではなく「他にも表現方法があるかもしれない」という意識からである。本稿で挙げた①と②の制約は、適切に用いなければ美術教育の原則を崩し、新しいものを生み出す機会を児童生徒から奪ってしまう可能性がある。だが現実には、児童生徒も指導者も含めた学校美術教育の現場では、①と②を常にも守ろうとする規制が無意識に働いているように感じる。

内田樹は、『誰もやっていない研究』は格付け不能⁸⁾と述べる。この「研究」を「表現」としても同じことである。また、内田は「精度の高い格付けを行うためには、それに先立って、できるだけ学生たちを均質化する必要がある。『それ以外の条件をすべて同じにする』ことでしか『ものさし』は当てられないからである。精度の高い格付けと多様性は共存できない。どちらかをあきらめるしかない。」⁹⁾とも述べる。多様な答えがあるのが美術教育である。だが、①と②は、均質化につながる制約でもある。均質化された作品は、格付けがしやすい。意識的にせよ無意識的にせよ①と

②の制約をもし格付けのために使うのならば、それは教育的行為ではない。①と②の制約はその意味と教育的効果を理解した上で、必要な場面でのみ使われるべきである。そして、「金・銀色を効果的に使う」「絵の中の文字を効果的に使う」方法を児童生徒と共に考えていくことが必要である。

①も②も最も問題なのは、無条件にその制約を用いることだと考える。筆者は①と②の制約を課された時に、何か理由は言われた気がするが忘れてしまった。そしてそのままで別に不便は感じなかった。手持ちの表現要素を工夫してやりくりしていた。もっと別の表現要素があるのでは、とは思ってもよらなかった。手持ちの表現要素でやりくりするのは大切な教育である。しかしそれは別に、あるいはその次の段階として、様々な表現方法を児童自らが考えての制作を認める教育も大切である。①や②のような制約を課す場合は、その理由と常にその制約があるわけではないことを児童に伝えることが必要である。

(7) 結論

- 1) 「①絵を描くときに金銀の色を使ってはならない」、「②絵に文字をかいてはならない」という制約は、現在でも存在している。
- 2) 上記制約を聞いたことがある児童は、その理由を「絵画の本質として」、「教育的配慮として」とらえている。
- 3) 「①絵を描くときに金銀の色を使ってはならない」という制約は、金銀を使わないでいかに金銀に見えるように描くかという技法の習得のために使われるならば活用できる。また、「②絵に文字をかいてはならない」という制約は、「ルネサンス期以降の西洋近代絵画がつくりあげた現実世界を再現する絵画」のように物語性を含んだ絵画の制作を目指すときに出すならば活用できる。しかし、全ての学習でこれらの制約を課してしまうと、表現の可能性が狭まるので、その制約の理由と限定性を児童に伝えつつ適切に活用しなければならない。

(小口あや)

2. 中学校美術教員からの報告：小中一貫教育の成果報告—小学校への出前授業実施報告—

つくば市では平成 23 年度から小中一貫教育を推進している。新設された小中一貫校（義務教育学校）だけでなく、従来の中学校区を「学園」として、小中学校の職員や児童・生徒の交流・連携を図ってきた。その結果、旧来陥りがちだった、「中学校は……」「小学校は……」といった指導内容・方法の固定観念が、よい方向に崩され、児童・生徒がよい方向に変化していく現状を得ることができた。

その環境の中で、図工・美術科部として実施してきたことが、「中学校の美術の先生、出前授業」である。この取り組みは、当初、図工・美術専科の教員が不在の小学校に対して、茨城県小中学校図工・美術作品展への指導をしてほしいという、小学校側の要請が発端となった。

4 年間（平成 26～29 年度）の取り組みを通して、筆者の感じた変化や成果について、以下にまとめる。

(1) 取り組みの記録

1)平成 26 年度

学区内 A 小学校での授業の様子

- ・担任への信頼度が強く、筆者が児童の課題に気づいて助言をしても、児童は、担任の様子を伺ったり、指導内容の確認を行ったりして、児童が混乱するケースが多い。
- ・下描きを別紙に行い、さらに実物大に下描きしてから制作に入るため、何度も同じ絵を描くことで、作品制作の意欲が薄れてしまう。
- ・初めての試みであり、互いにどの程度の支援が必要か明確でなく、十分な効果をあげられなかった。筆者の支援が担任のこれまでの指導と合わない場面もあった。
- ・担任が不安を感じている指導について、打ち合わせが不十分で、授業後の継続した指導効果が見込めない。

2)平成 27 年度

- ・事前に電話で打ち合わせを行ったが、題材についての理解が不十分で、児童が質問する余裕がなかった。



図 3 授業の様子



図 4 板書の提案

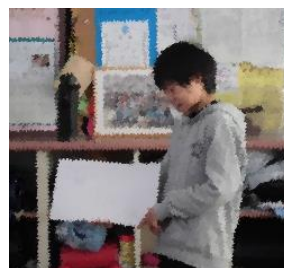


図 5 作品発表会の提案

3)平成 28 年度

- ・電話で学年主任と打ち合わせを行った。
- ・多学級のため、授業時間を連続して設定してもらい、担任授業で実施した。普段は図工を担当が担当していないクラスもあり、筆者の支援や問いかけに、担任が戸惑い児童に必要な支援を与えられないまま作業が進んでしまった。
- ・筆者、担任の教材理解や情報共有が不十分で、児童に負担がかかることがあった。



図 6 主は担任

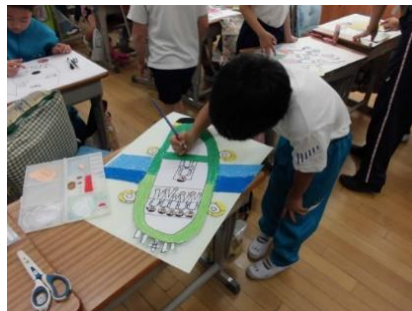


図 7 教えてほしいことを聞きながらの指導

4)平成 29 年度

- ・事前に制作の進行状況や支援内容を電話で打ち合わせし、さらに FAX で当日の授業の流れを送付してもらい情報共有を密にした。



図 8



図 9



図 10

図 8～10 児童から質問を受けて、それに直接応える指導



図 9 板書の工夫



図 10 場の提案



図 11 全体指導



図 12



図 13

図 12, 13 初任者等への個別聞き取りと支援

- ・初任者等への、個別聞き取りと支援

(2) 成果と課題

○成果

継続して学区内三つの小学校で、出前授業として絵画指導を行った。その結果、以下の点が効果があった。

- ・小学校側で担任から事前に（1 週間程度）「中学校の専門の先生が来てくれるよ」「わからないことは教えてもらおうね」との呼びかけを行うことで、児童は事前に聞きたいことを準備することができた。
- ・担任は、指導しにくいことや不安なことは筆者に確認すればよいと、安心して指導を行うことができた。

- ・事前に担任（学年主任）と進行状況や要望（教師・児童）を確認した。その際「おまかせします」と言われることがあっても、重ねて確認を行い、担任側のニーズを明らかにしておくことで、短時間でも、筆者・担任・児童がそれぞれ満足できる活動に結びついた。

○課題

- ・詳細なアンケートを実施していないため、満足度や必要な支援については明確ではない。今後アンケートを職員及び児童に実施し、明らかにしていきたい。

(中川知子)

3. 大学教員からの報告：大学生の原風景イメージの諸相 — 一個に即した表象のための調査とその可能性 —

(1) 本研究の目的と問題の所在

原風景は人の心の奥にある強い場の記憶の情景であり、実在の風景というよりは心象的な側面が強い。本稿は、原風景に関する題材開発の前段階として、大学1年生の原風景イメージの認識の実態を明らかにすることを目的とする。そのため、勤務校の学部必修の「子ども学 線描と子ども」の講義において、1年生280名に対して調査を行った。具体的には、「子どもの頃の強い記憶をもつ風景や光景」について、それを体験した時の①年齢②場所③時間④説明⑤スケッチについて記述、表現するという方法で実施した。本発表では、偶数学籍番号学生を対象とした後半の講義のワークシート143点を調査対象とする。これらの学生が想起した原風景イメージ調査に関する問題の所在は、以下の通りである。

- ① 受講学生は、原風景を心象的な1場面の記憶として挙げることができるのか。
- ② 想起された原風景イメージは、どのような場の記憶か。
- ③ 学生の原風景イメージは、どのような感情を伴っているのか。
- ④ スケッチの表象レベルは、どのようなものか。

(2) 先行研究

奥野健男は「文学における原風景～原っぱ、洞窟の幻想～」(昭和47年)¹⁰⁾において自己形成空間としての原風景概念を論じた。吉本隆明の『固有時との対話』の赤いカンテラ、太宰治の『哀蚊』の深夜など、文学者たちのもつ固有の「原風景」を取り上げ、個人の幼少期を中心とする「原風景」と、日本民族の永い歴史の中の「原風景」の接点を、「原っぱ」「洞窟」に見出す。それらから想起される感情は、懐かしさや寂しさ、時には怖さであり、単純な快感情でないところに着目したい。

山下暁子は「原風景を再考する—故郷論の視点から—」(2014)¹¹⁾で、教育学的見地から風景論を展開している。原風景の解釈と意義について、ノスタルジックな立ち位置から捉えない自己形成空間に関する論考は、本質に向かうものである。

美育文化「特集 子ども在原風景と美術教育」(2012)¹²⁾は、「誰の心の中にも、つよく印象に残っている風景や絵の底に浮かんでくる景色」があるとして象徴的な視覚的イメージの意味とその豊かさを根拠とした授業の可能性について再考する。特に、寺本潔の「大学生の原風景画にみる質感」

は、認識の質感を問題にしており、表象における感覚を重視してことがわかる。

佐藤浩一ら「自伝的記憶における心理学」(2008)¹³⁾は、過去の自己に関わる記憶の総体を自伝的記憶とし、様々な心理学的アプローチから考察するが、原風景イメージについての関連記載はなかった。第15章「子どもの語りと感情表現」において仲真紀子は、Dunnら(1987)の子どもの感情表現をパーセンテージの高い順に並べると、喜び(pleasure)、苦痛(pain)、悲しみ(distress)、愛情(affect)、嫌悪(disgust)、恐れ(fear)、怒り(anger)となることを取り上げている¹⁴⁾。またShaver(1987)らの学生の作文からそこに含まれる135の感情をクラスタ分析した検討を取り上げる¹⁵⁾。基本レベルとされる感情概念は「愛」「喜び」「驚き」「怒り」「悲しみ」「恐れ」の6つであり、愛と喜びはポジティブ、怒り、悲しみ、恐れはネガティブ、驚きは中間的だと示した。本研究では、この6感情概念を分類に用いる。

(3) 原風景イメージ分析の詳細

1) 想起した年齢

原風景イメージの想起年齢を分析したところ、4歳が25名(17.7%)と最も高く、特に3～6歳の幼児期に集中し全体の60%程を占めた。5番目に高かったのは8歳(7.1%)であった。(図14)

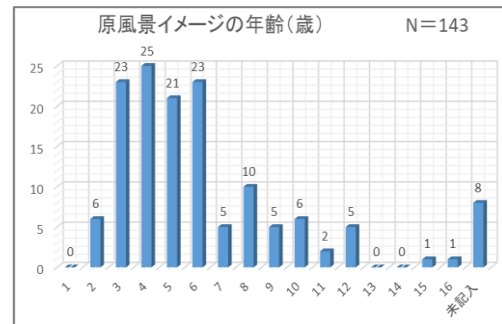


図14 原風景イメージの年齢

2) 想起した場

公園(16名, 11.3%)が最も高く、順に幼稚園、保育園の生活の場、海や山等の水辺、旅先、家、祖父母宅と続いた。(図15)

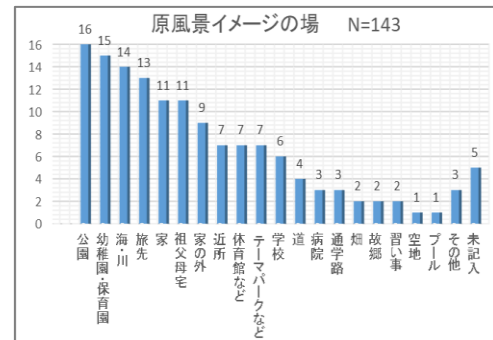


図15 原風景イメージの場

3) 想起した時間

より個に即した表出を想定した時、その「時間」は表現方法と関連して重要であると判断し、質問項目に入れた。午後(41名, 28.9%), 昼(30名, 21.1%)夕方(20名, 14.1%)夜(15名, 10.6%)朝(14名, 9.9%)の順に高く、活動と共に想起されていた。

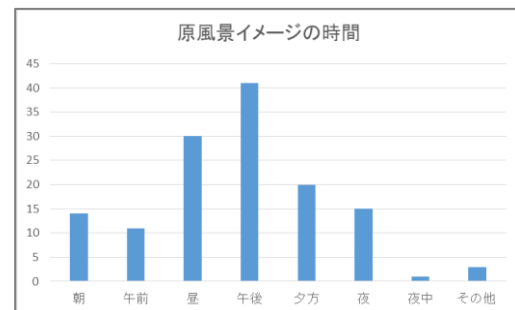


図16 原風景イメージの時間

4) 原風景イメージの内容

データ集計順に5例を挙げる。例1「7歳頃／家の前／夕方／買ってもらったローラースケートに乗れるようになりたくて、おじいちゃんと練習した」例2「2～3歳／家／お昼？／壁に落書きをしていた。かいている途中で母さんに怒られてびっくりして泣いてしまったら、なぜか謝られ

たのが不思議だった」例3「8歳頃／秘密基地／午後／春先で秘密基地のしだれ桜がとてもきれいで木の上から眺めていた」例4「3～5歳／保育園の前の玄関／朝／ママと離れたくなくて、(保育園の)この看板を見るといつもイヤな気持ちになった」例5「9歳頃／団地の公園／夕方／風が少しあった」その年齢に戻って、感じ取ったことを記述していることが特徴である。

5)風景イメージの感情類型

感情のカテゴリーについては、前出の Shaver の基本的な感情の6概念を分類に用いた。愛(21名, 14.8%), 喜び(65名, 45.8%)等の快感情が多いことは想定通りであった。驚きは(11名, 7.7%)であり、怒り(2名, 1.4%), 悲しみ(6名, 4.2%), 怖れ(8名, 5.6%)等の不快感情も確認した。驚きの事例は、「夜にホテルの屋台を家族とまわっていると、大きい身長の人がいてびっくりした。その大きい人は竹馬に乗ったピエロだった。」は快の驚きであり、他10例は「おじいちゃん家の朝の雪景色」「家族旅行黒部ダム」「山梨の山中湖、じいさまと見に行って初めて感動した富士山」「初めてのシュノーケリングしたときの海の景色」「幼なじみの家族とキャンプ、空いっぱい星空と流れ星」は快、「人生初の交通事故」「海で波におそわれておぼれかけ、地面に強打し鼻血」「引越先先の川の汚さ」「弟のケガ」「海で波から逃げる遊びで転んで顔の穴という穴に砂が入る」は不快の驚きであり6対5の若干快が多かったがほぼ同等の比率であった。感情が多様で特定できない(9名, 6.3%)場合と情報不足で特定できない(20名, 14.1%)事例には今後、特に着目していきたい。

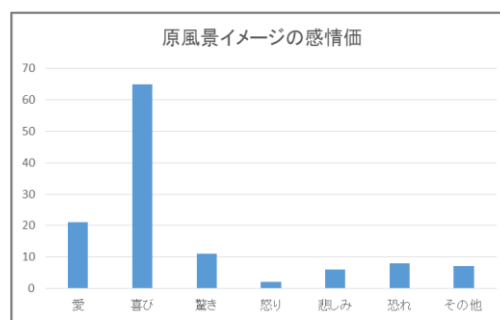


図17 原風景イメージの感情価

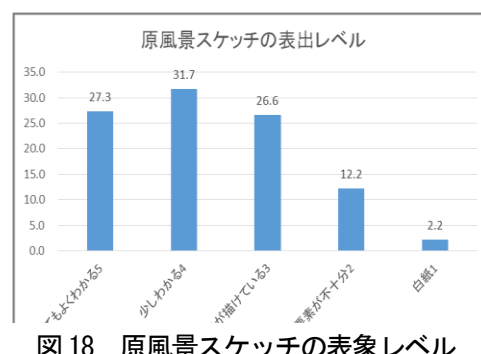


図18 原風景スケッチの表象レベル

6)原風景イメージスケッチの表象レベル

スケッチの表象レベルは、「5: とてもよくわかる」「4: 少しわかる」「3: 要素が描けている」「2: 要素が不十分」「1: 白紙」5段階で設定した。レベル2は、図式的なものが多く、ブランコのみのもや、自分と母のみのも等、記述と合わせて判断した。画面構成は純粋に風景のみを描いているものは少数で、自身を入れて俯瞰的に描いているものが予想以上に多かった。レベル5は、26.8% (38名)、レベル4は31.0% (44名)、レベル3は26.1% (37名)、レベル2は12.7% (17名)、レベル1は2.2% (3名)という結果を得た。レベル3は要素を示しているもののもの、レベル4は状況の伝達になされ、感情が付加されていることを確認した。

(4) 結論

① 受講学生143名のうち97% (139名)は、言葉や簡単なスケッチで、原風景を心象的な1場面の記憶として表出した。3% (4名)は、このワーク4のみ白紙であり、抵抗が見られた。

② 想起された原風景イメージは、主に3歳～6歳の幼児期から低学年の記憶が66%を占めた。それらの記憶は、公園や幼稚園、保育園等の生活の場や、海や川の水辺や旅先、家、祖父母宅などを場として、見守ってくれる大人が傍らに多くの多く、画面を俯瞰的に見ていることを確認した。

③ 学生の原風景イメージの感情は、「喜び」「愛」が突出した。

④ スケッチの表象レベルは、「少し分かる」、「よく分かる」のレベル4と5が58.8%を占め、これらを基に、今後個に即した表象を目指した表現活動が期待できる。

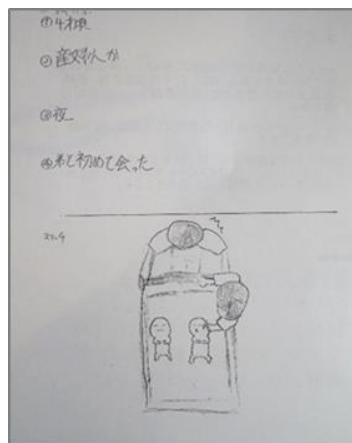


図 19 私の原風景ワークシート例
(No.92)

(高橋 文子)

4. 美術教育実践学の構想

(1) 美術教育学の諸要素と実質化の二方向

美術教育学の全体は以下のように設定され、各部が相互に関係する。美術教育学の実質化の方向にA,Bの二方向が考えられる。

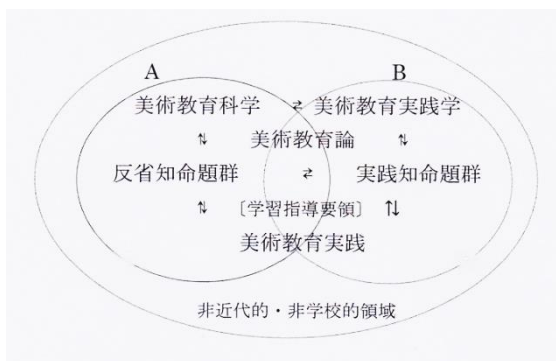


図 20 美術教育学の構成要素

(2) 命題群から学へ

前記 A,B は以下のように考える

A: 反省知命題→ 反省知命題群→美術教育
科学

B: 实践知命题→实践知命题群→美術教育实践学

美術教育実践学は、図 21 の実践的装置（権力テクノロジー）ではなく、エピソード

(3) A:美術教育実践から反省知命題群を経て美術教育科学への方

(4) 美術教育実践の贈与交換システムの三層構造

① 美術教育実践は形式的には贈与交換

教師と学習者が教材と表現・鑑賞を形式的に交換

② 美術教育実践は実質的には相互交感

焦点化される要素はあっても、諸要素が相互に交感し、各要素は要素間をつなぐ媒体（メディア）

にもなる。音声・視覚印象、一知半解、誤解、反発等も交感内容となる。 学習者の「攪乱(こうらん)」(乱れ)や「構造ドリフト」(大変化)による成長

③ 美術教育実践は本質的には純粹贈与
教師は学習者から見返りを求めない。

(5) B: 美術教育実践から実践知命題群を経て美術教育実践学の方

1) 実践知命題とは

- ①実践知命題＝美術教育実践のシステムが作動するための細則。
- ②教師は実践知を直観的に把握する。
- ③その直観が命題として言語化されることで、一般化、客観的なものになり、自他の実践の反省や準備に利用できる。

2) 実践知命題群から美術教育実践学へ

- ①システム作動の細則(命題)とそれぞれの前提条件が編成されて美術教育実践学
- ②編成は、まずカテゴリーへの整理と配列から
- ③美術教育実践学は「権力テクノロジー」ではなく、言語の体系・知(エピステーメ)

3) 実践知命題群の例

いばらき造形教育「よりあい」編
『美術教育命題集』

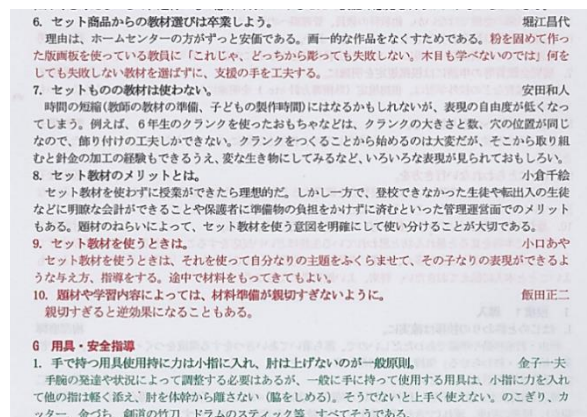


図 21 いばらき造形教育「よりあい」編『美術教育命題

(6) 先行研究における実践知

- ・高久清吉『教授学』(協同出版, 1968)
- ・高久清吉『教育実践学』(教育出版, 1990)
- 教育的タクト 実践の積み重ねによって
無意識的に獲得
- ・向山洋一『授業の腕をあげる法則』
(明治図書, 1985)

直観的な疫学的事実。 法則というより実践知の具体的命題

- ・斎藤浩志『教育実践学の基礎』(青木書店, 1992)
- 教師と子どもとの人格的相互作用」における詩と歌
- ・佐藤学『教育方法学』(岩波書店, 1996)
- 反省的实践家(=職人)の知・技法 命題化できない。
- ・兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築』(東京書籍, 2006)。 理論→仮説→実践→実証

(7) 実践知の命題化とコトワザ化の必要

命題化不能の「タクト」や「反省的实践知」は、結果として自覚され、実践的場面で意識化・機能するわけではない。「知らないうちにできてしまう技能」である。それが無い人に見当、議論、伝達に困難である。しかし、命題(「...は...である」)になっていれば、タクトがない新人にも見当、

議論、伝達可能性がある。

感覚・感情的な命題がコトワザ・キャッチフレーズ。厳密ではないが、高い伝達性がある。

庄司和晃『全面教育学の構想』（明治図書,1988）◎教育学(実践知見等)のコトワザ化の提唱

(8) 美術教育実践知命題群の考察

① 命題に認識と当為の2種がある。……である。……すべきである。

② 各命題が機能する前提条件（対象・範囲・程度 etc.）がある。条件が違えば機能しないか逆効果。

例 セット教材使用に相反命題と前提条件

可：セット教材は使うべき、または使ってもよい。

授業目標が学習者全員の最低体験保証 教師の指導力・学校環境が要請

否：セット教材は使うべきでない。 授業目標が教材の豊穰性保証

（金子 一夫）

結語

「小学校教員からの報告：絵画指導時の制約の功罪」と「中学校美術教員からの報告：小中一貫教育の成果報告—小学校への出前授業実施報告—」は、小学校現場での絵画指導についての実践を基にしたものである。前者は絵画指導時において一部で行われている暗黙の了解のような制約の功罪と活用方法を論じている。小学校教員の中には図画工作科の指導を苦手とする教員もいる。そういった教員にとって、これらの制約は、ある意味指導のよりどころになっているのかもしれない。が、児童の表現の独自性を阻みかねない。制約の特殊性を理解して指導することが重要になってくるであろう。後者は、中学校美術教員が小中一貫教育の一環として行った小学生に対する絵画指導を基にした実践報告である。この実践報告にあるような中学校教員の出前授業は、図画工作科の指導に不安を持つ小学校教員が絵画指導について学ぶ機会となる。そこで前者で検討されたような制約の特殊性、特定条件下で妥当することが理解され、やがて児童の表現の独自性が涵養される環境が作れると期待できる。「大学教員からの報告：大学生の原風景イメージの諸相一個に即した表象のための調査とその可能性—」は、大学生を対象にした原風景の調査から、個に応じた表象を目指す題材への可能性を明らかにした。最後の「美術教育実践学の構想」は、美術教育実践が体系的反省知ではなく実践知によって遂行されることを提案している。そこから図画工作科指導が苦手な教員に反省知ではなく児童生徒の表現の独自性を保障する実践知を獲得させるべきことが見えてくる。

注

- 1) 平成 29 年授業づくり研究会(美術)の活動：第 1 回 平成 29 年 8 月 20 日(日) ○参加者 阿久津麻衣子(つくば市立紫峰学園筑波東中学校)、小倉千絵(水戸市立石川中学校)、小口あや(つ

くば市立竹園学園竹園東小学校), 高橋文子(東京未来大学), 中川知子(つくば市立豊里学園豊里中学校), 水野涼子(茨城大学教育学部附属中学校), 小泉晋弥(茨城大学), 金子一夫(茨城大学) ○発表題目 1. 現在の取り組み 中川知子 2. 自分なりのイメージをもつ力を培うデザイン指導の在り方—中学校1年生「絵文字のデザイン」の導入におけるグループワークの工夫— 小倉千絵 3. 秋の県展・市展に向けた作品作りの課題 小口あや 4. 記憶画の形状ストックに関して 高橋文子 5. 生徒一人一人の新しい価値意識を育む鑑賞の在り方—対話型鑑賞による実践を通して— 阿久津麻衣子 6. 学び合いを表現主題の確立に生かした表現の環境づくり 水野涼子 7. 「『交響体』としての彫刻」「二而不二の世界」「日本画という現代絵画」 小泉晋弥 8. 美術教育実践学の構想 金子一夫

- 2) 金子一夫・小口あや・鈴木敦子・中川知子「美術教育における方法論的前提としての言語：児童生徒と教師、それぞれの位相での言葉」『茨城大学教育実践研究』30号, 2011年, 51-65.
- 3) 金子一夫・小口あや・角谷由美・鈴木敦子「美術教育における言語的方法の展開：表現内容に関わる言語の機能」『茨城大学教育実践研究』31号, 2012年, 75-89.
- 4) 金子一夫・中川知子・有田洋子「美術教育における言語的方法の精緻化：感情像の言語化による表現主題の把握」『茨城大学教育実践研究』31号, 2012年, 91-104.
- 5) 十河雅典「絵画に描かれる文字」谷川渥監修 小澤基弘・渡邊晃一編『絵画の教科書』（日本文教出版, 2001年）, 166.
- 6) 十河, 前掲書, 166.
- 7) 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, 2012年）, 38.
- 8) 内田樹「内田樹の研究室」(http://blog.tatsuru.com/2018/09/10_0945.html, 2018年10月29日 15時41分閲覧)
- 9) 内田樹「内田樹の研究室」(http://blog.tatsuru.com/2017/06/08_1606.html, 2018年10月29日 15時44分閲覧)
- 10) 奥野健男『文学における原風景～原っぱ, 洞窟の幻想～』（集英社, 1972年）
- 11) 山下暁子「原風景を再考する—故郷論の視点から」『横浜国立大学教育学会研究論集』第1号, 2014年, 1-12.
- 12) 美育文化協会「特集 子どもの原風景と美術教育」『美育文化』, 9月号, 2012年, 5-33.
- 13) 佐藤浩一他『自伝的記憶の心理学』（北大路書房, 2008年）, 221.
- 14) 同書, 186-187, 190.
- 15) 同書, 190.