

美術科授業「防府養護学校版・舞台『子どもの遊び』をつくろう!」の意味の検討

若元 澄 男
(1999年12月2日受理)

A Study of the Meaning of an Art Class:

In Case of a School Performance "Let's Make a Children's Play" at Hofu School for the Handicapped

Sumio WAKAMOTO

Abstract. We are all aware that art education must pursue education *of* art and education *through* art at the same time and that this goal can be hardly achieved. Mrs. Mohri's lesson introduced in this article, however, provided us with an absolutely superb image of art lesson. Furthermore, her lesson can be highly regarded as the embodiment of 3-H art education, which will be my lifelong claim. Then, what made her lesson so successful? The present article refers to the causes of its success and reexamines the requirements in planning better art classes.

I はじめに

平成10(1998)年11月10日, 山口県防府市で山口県造形教育研究大会が実施された。本稿で検討対象にしたのは, この研究大会において公開された山口県立防府養護学校中学部の毛利知子教諭の美術科の授業*1である。



図1: 公開授業当日の様子「あそびじゅつ まなびじゅつ つきぼしそう編」*2から抜粋

この授業を検討対象にした最大の理由は, 筆者がかねてより提案してきた望ましい美術観「自分流みるかくつくるを遊ぶこと」及び美術教育観「表現と鑑賞通し人つくる」に合致する授業であり, この授業の精査を通して筆者の主張をより鮮明にできると考えたからである。

美術教育が「美術の教育」と「美術による教育」

を同時的に求めるべきであることは, おおよそ誰もが知っている。しかしまた, 誰もが容易にそれをなし得るものでないことも知っている。にもかかわらず毛利教諭は, ほぼ十全の授業像を我々に示してくれた。なおかつ筆者の終生の主張になるであろう「3H美術教育」を具体化したものとして評価できる授業でもあった。

では, 毛利教諭の授業の何が成功要因となったのか。本小稿においてはこのことに言及し, よりよい美術の授業を構成していく際の必要条件をあらためて確認しておきたい。

II 美術科授業「防府養護学校版・舞台『子どもの遊び』をつくろう! (16時間)」の概要

1 公開授業以前の授業概要(8時間)

毛利教諭は, 学習指導案の「題材について」において「自分のペースでじっくり取り組む個人制作」の重要性を確認しつつも, 生徒が「周りの人々と互いに関わりながら, 日々成長していく」図式のあることや「友達と自分との違いやそれぞれのよさを認める」ことの不可欠性を指摘し,

「一つの舞台を協力してつくる共同制作」を美術の授業に取り入れることの意味を確認している。さらに、この授業を通して「自分一人ではできなかったことが共同制作を通して実現できること。全員の表現の中で、自分の表現部分が生き生きと輝いていること。活動の速度や取り組み方は違っても、互いに励まし合い、悩み合いながらつくりあげることには個人制作とはまた違うよさがある。障害も含めて様々な個性のある生徒が、集団との関わりの中で、互いの存在を認め、自分を生かす力を身につけること」は重要な課題であるという授業者の認識も明らかにしている。こうした考え方をバックボーンに毛利教諭は公開研究会前後16時間におよぶ美術の授業を創った。

以下、本節では、まず公開授業以前の授業の概略を毛利教諭の記録とインタビューによって得た情報をもとに明らかにしておきたい。

1) ウォーター・ペインティング (2時間)



写真1：天井からぶら下がる用具

本題材への誘いはウォーターペインティングであった。写真1の通り、絵の具がはいったビニル袋を天井から吊り下げ、これに爪楊枝で穴をあけ、振り子のような往復運動や円運動、あるいはビニル袋を絞るなどにより、あらかじめ床に敷いておいた布の上に絵の具を滴下させる。このことによってできる偶発的な点の連続や線の交錯する造形世界を楽しむ活動である。

なお、毛利教諭はこの色水遊びの特質に着目し、この活動を共同制作へとつなげている。すなわち自由奔放な色水遊びのプロセスにおいて否応なく各々の生徒の色や形が錯綜し互いの営みにかぶさってしまう。ここに自ずと“関わり”が発生する。

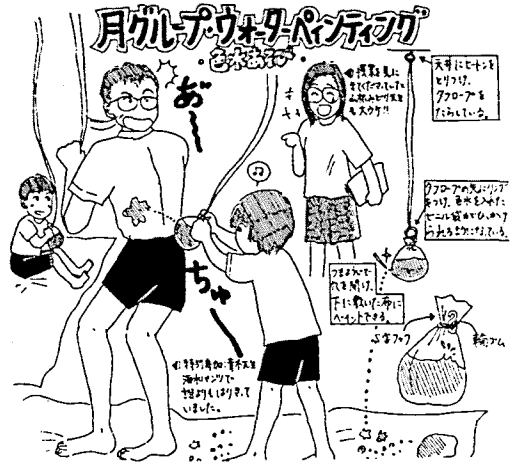


図2：ウォーターペインティングの様子*3

この関わりをきっかけに共同制作に展開させようとの意図である。いずれにしても全員が一枚の布地の中に表現するということは必然的にトラブルも発生してくる。毛利教諭はこのトラブルもまた“人間同士の関わり”を発生させるきっかけとして生かそうとするのである。なおこの表現結果(写真2)は、後日の活動とも相俟って本題材全体の流れの中で舞台背景の一つとして機能することになる。

2) VTR『ミロの舞台芸術展』*4鑑賞 (1時間)

この鑑賞の授業における生徒達の様子は、先に紹介した美術科通信「あそびじゅつ まなびじゅつ No.9*5」の報告内容を通して垣間見ることが出来る。通信中「(2) VTR『ミロの舞台芸術展』鑑賞」という見出しで次のような記述を見つけたことができた。

舞台『子どもの遊び』1932年モンテカルロ・ロシア・バレエ団初公演、幕・舞台美術・衣装・オブジェなどをジョアン・ミロが制作しました。(《あらすじ》夜になるとおもちゃや遊びはイキイキと活気を帯びる。その音はこの秘密の生活に参加する子どもを目覚めさせる。……中略……夜が明けて来ると、再び精霊が登場しおもちゃ達を静かに停止させる。(『ミロの舞台芸術の世界』展カタログ、アプトインターナショナル1996年発行より)。広島市現代美術館から取り寄せた記録ビデオを大画面で上映すると子ども達は大喜び。『おぼけー!』『かわいい!』『つくりたい!』の声が飛びかいました。

という報告であり、ほんものの美術にふれた生徒達がかなり高いレベルでの興味・関心と大きな反応を示したことを推察できる。

3) 防府養護版・舞台『子どもの遊び』をつくろう! (公開までの5時間分の授業内容)

(1) 舞台背景制作 (共同制作: 2時間)

ミロの舞台芸術VTR視聴後、いよいよ舞台づくりにはいる。まずは背景づくりという設定で本題材の初発の活動のウォーター・ペインティングでできた布に墨汁で絵を描く活動が設定されていた。毛利教諭はウォーター・ペインティングが偶発的にできたもののおもしろさを味わう表現活動であるとするなら、墨汁で描くドロウイングは各々の思いが1枚の布に表現される意図的な活動

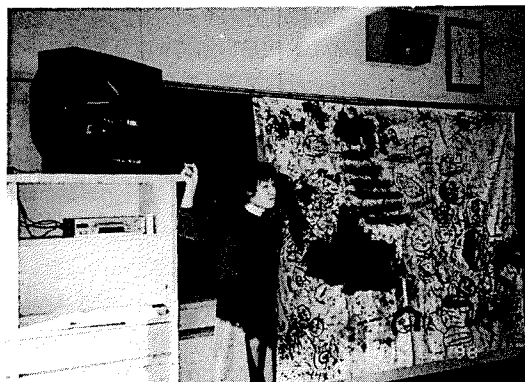


写真2: 毛利教諭の右側の布きれが作品

としてとらえ、自分を生き生きと表現できるところにこそ意味があることを指摘している。さらに、この活動においても必然的に発生するであろう様々な“関わりに関する事件”を共同制作に展開させることを視野に入れながら意図的に扱っていくことの不可欠性を指摘している。

(2) 衣装制作 (10時間)

① 形作り

ア はりこの衣装 (共同制作)

生徒の体ほどもある大きさのボールに紙を貼って、最終的には自分の身にまとうことの出来る“はりこ”をつくるという目的(適応)表現が設定されていた。写真3の左から2人目の男子生徒が身にまとっている球体のはりこがそれである。

イ 布、画用紙の衣装 (個人制作)

この活動は、はりこの舞台衣装以外の衣装を身につけたいと考えた生徒の表現活動の保証であ

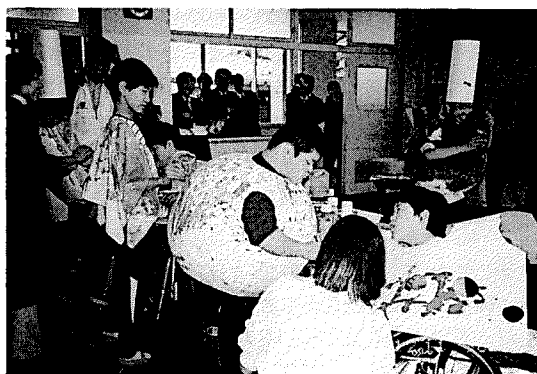


写真3: お気に入りの自作の衣装

る。材料はウォーター・ペインティングの際にできた布切れや画用紙を利活用したようである。写真3の球体のはりこの生徒の左右の男女生徒達が身にまとっているものがそれである。

さて、以上が公開授業(11月10日)以前における授業の概要である。次節においては公開授業の概略を明らかにする。

2 公開授業「防府養護版・舞台『子どもの遊び』をつくろう! (衣装制作10時間のうち本時は6時間目)」の概要

本時は、前時までの表現活動をVTRによって振り返るところからはじまった。おそらく毛利教諭はこのVTR視聴で生徒達に全体の流れを振り返らせ、今日の活動の意味を再確認させようとしたのだろう。生徒達はそれぞれ自分の営みやクラスメートの営みを興味津々の眼差しで見つめ、お互いの様子をあーだこうだと評価しあいながら楽しそうに視聴していた。こうして気分は高揚してくる。すかさず本時の活動内容の説明に展開。生徒達はこれまでに作りあげてきた「はりこの衣装」「布、画用紙の衣装」を身にまとい意欲満々の態勢である。いよいよ筆や刷毛を使い、この衣装へのペインティングとドロウイングの活動である。とはいえ、かならずしも自分の衣装に着色するというものではなかった。毛利教諭の意図のもとその場で2人または3人のグループがつけられ、同一グループになったお互い同士が相手に着色し衣装を完成させていくという展開である。無理のない共同制作といえよう。屈託のない落書き(楽書き)的表現や「筆チャンバラ」等を含んで

楽しくにぎやか、かつ元気いっぱい表現活動が展開された。生徒達は天真爛漫・傍若無人にペインティングやドロウイングの活動を満喫していた。この授業の様子を毛利教諭は、美術科通信「あそびじゅつ まなびじゅつ No10」で、保護者に対して次のように報告している。

② 色ぬり（共同制作）

はりこや布・画用紙などの衣装を一人ずつ身につけ、互いに色を塗りあいながら共同制作を行いました。即ち、…略…「全員が一つのものをつくる」共同制作ではなく、「全員が全てのものをつくる」共同制作なのです。具体的には、①自分の衣装に色をぬろう、②友達の衣装に色をぬろうという二つの場面を設定します。自分の衣装に対する思いを伝えたり、友達の表現に、自分にはないよさを発見したり、それぞれの衣装の中で互いに関わり合うことができました。

この授業のうち、1時間を松崎小学校で公開（公開研究会当日の授業のこと）したわけですが、2年生3名、3年生4名と共に参加して参りました。最初は緊張していた人もいたようですが、「衣装を身につけながら友達の衣装に色をぬる」と同時に「自分の衣装にも色をぬられる」という造形行為に全員夢中になっていたようでした。子ども達の実ののびのびとした表現に、授業を見てくださった養護学校の先生方、小学校の先生方、中学校の美術科の先生方、大学関係の方々などから、たくさんの「感動した」「子ども達が実に素晴らしい」というお言葉をいただきました。



写真4：授業中の様子

3 公開授業以後の授業「防府養護版・舞台『子どもの遊び』発表（1時間）」の概要

本題材のまとめともいべきこの授業の様子を直接観察する機会をもつことができなかったので、美術科通信「あそびじゅつ まなびじゅつ

No11」の文面と挿し絵を引用しておく。

防養版・舞台『子どもの遊び』発表！！

昨日、チャレンジフェスティバルにて、舞台『子どもの遊び』を発表しました。全校児童生徒の前に突然現れたのは、レインボータイツを身に付けた青木先生。先生は、サンタクローズに扮したS君にこう話しかけます。「おれは魔法使い。なあ、サンタクローズ。クリスマスだから、おれと協力して子ども達に『変身できる魔法』をプレゼントしようぜ！」V6『WAになっておどろう』の曲がかかると、大変身した子ども達一はりこや画用紙の衣装に身を包んだ子ども達が登場しました。その愉快な様子に、見ていた小学部・高等部・分教室の子ども達も体がうきうき。みんなを巻き込んでのダンス大会となりました。

発表を終えて、子ども達はとても誇らしげな様子。「あー暑かった」「おれ、上手だったか？」「おもしろかったねー」、口々に、今日の感想を言い合っています。これをもって、共同制作「防養版・舞台『子どもの遊び』をつくろう」の授業は終了致しました。長い時間かけて取り組んできた授業でしたが、今日の発表の様子を見ていると、子ども達の「互いの関わりにおける成長」を実感した授業でした。



図3：発表会の様子*6

との報告がなされている。美術の授業でつくったものを各々が身に付け、身体表現も合わせた形で全校の前で発表して本題材は結ばれた。なお、この最後の授業の様子については、教科通信の報告のみならず、「美術教育を考える会*7」における毛利教諭の研究発表の際に提示されたVTR資料等で大まかな様子は把握できたことを付言しておく。

III 美術科授業「防府養護学校版・舞台『子どもの遊び』をつくろう！」の意味の検討

さて、前節までにおいては本題材全体の流れを明らかにすることを試みた。以下、その全体像を

踏まえつつ、筆者の設定する幾つかの視点から公開授業を精査し、この授業の持つ意味及び価値を再確認してみたい。このことを通して望ましい授業をつくるための条件を鮮明化できると考えるからである。なお、以下に示す「筆者の視点」が、とりもなおさず「望ましい授業」の条件と考えるものである。

1 「美術の教育」「美術による教育」の充足

美術教育を考える際、「美術の教育」と「美術による教育」の視点が不可欠要素であることは冒頭に述べたとおりである。以下、毛利教諭の授業がどのような形でこの双方を満足していたのかを明らかにしておく。

1) 「美術の教育」の充足

(1) 芸術世界への誘い

毛利教諭は本題材を単純な作品づくりだけの活動に終わらせていない。まさに「美術の教育」、とりわけ表現と鑑賞の活動を極めて自然に関連させ、各々の活動内容が有機的に作用し合い、生徒達にとって結果的には美術そのもののおもしろさを体感するという授業につくりあげている。これは、奇しくも今回の学習指導要領の改訂で指摘された表現と鑑賞の一体的な指導の展開を図るといふ流れにも整合する。いずれにしても毛利教諭がこの鑑賞の授業の導入を「美術の教育」ととらえていたであろうことは、広島市現代美術館からミロの舞台美術に関する資料を手を尽くして入手し、生徒達に純粋な美術鑑賞の活動を提供しようとした営みからも推察できる。こうした指導者の努力の甲斐もあって、最終的にはミロの美術世界のおもしろさ、舞台美術のなんたるかを生徒達に実感させることに成功したようである。この時の生徒のリアクションはすでに紹介した通りであり、「芸術の教育」「美術の教育」の意味とこの授業におけるその資料の有効性はあらためて指摘するまでもないであろう。この授業はまた、純粋な「鑑賞」という美術活動への誘いにもなっていることを付言しておきたい。

(2) ペインティングとドロウイングへの誘い

ボディペインティング、フィンガーペインティング、水鉄砲ペインティング*⁸、ボールペインティング、そして筆や刷毛を使ったペインティング等々、ペインティングの営みは純粋に造形活

動である。毛利教諭の設定したウォーターペインティングもまた造形活動の一つである。生徒達はこの活動を通して、等しくペインティングのダイナミックなおもしろさ、その心地よさを体感したはずである。さらに、この活動から発展して筆や刷毛等を使つてのドロウイングの経験もしている。ドロウイングとはいえ、内容的には遊び心一杯の「落書き的活動」を大きな布の上一杯に楽しんだのである。生徒達が楽しみながら、そして喜びながら展開した一連の活動は、そのいずれもが充実した「美術の教育」そのものであった。

(3) 「工芸」世界への誘い

この授業で表現されたものは最終的にはすべて「舞台」の「何か」に収斂されていく。とりわけ、やはりこの衣装や布の衣装は、ついには自分が身につけるといふ目的表現であり、すなわちそれは表現の営みが自らの生活を何らかの形で潤すといふいわば工芸の世界への誘いにもなる。こうした角度から本題材をとらえるとき、あらためて「美術の教育」としてのこの授業の意味が鮮明になってくる。

(4) 広義の表現世界への誘い

いわゆる「かく・つくる」は表現世界である。しかし、表現世界はそれだけでなく、言語表現、文字表現、身体表現、音楽表現等々広範であり、その複合的な表現もある。表現の内容は多種多彩である。そしていわゆる表現力はそれらの全てを通して形成されていくものととらえることが自然であろう。こうした視点からとらえた場合、本題材は広範な表現世界を包含しつつ全方位への展開が保証された題材でもあった。公開された授業内容に焦点化するなら、この表現活動はアクションペインティングともいえる表現世界であり、単なるドロウイングやペインティングの活動だけでなく、まさにダイナミックな表現活動が保証されていた。生徒達は日常から解放され、無我夢中に「表現」を楽しんでいたようである。ついでながら、後日行われた全校生徒の前での「防府養護版・舞台『子どもの遊び』発表（1時間）」は、結果的にはパフォーマンスとしても評価できる。

2) 「美術による教育」の充足

さて、前述してきたようにこの授業は、「美術の教育」という視点から検討を加えた時、まさに

過不足のない美術的内容を包含していたと筆者は評価している。それだけではない。この授業は、「美術による教育」という視点から精査した場合にもそれを満足するだけの要素が内包されていた。すなわち、毛利教諭の取り組みは、単に発表会に向けて作品ができあがればよいということではなく、そのプロセスにおいて生徒達が人としてのよりよい生き方・在り方を獲得していくためのきっかけがいたるところに埋め込まれていたのである。「様々な形態の共同制作」を導入した事実がそれを象徴している。

(1) 「かかわり」がキーワードとされた授業

この公開授業時間内に幾つかのパターンのグループへの組み替えが行われた。この授業を通してあらたなる人間関係を醸成するという毛利教諭の意図のもとに予定されたものであった。KさんとMさんがペアになった時のKさんの活動の様子と、KさんがTさんとペアになった時のこのKさんの活動の様子はまるで違ったニュアンスのものであった。具体的には、元気一杯のMさんとペアになった際のKさんのペインティングの様子は、チャンバラさながらの元気あふれる表現活動であり、一方、内気そうなTさんとの活動の様子は、静かで淡々としたものであった。K君のこの様子は、明らかにMさんとTさんという個性をKくんが考慮したものであり、相手の有り様に合わせて自分の有り様を制御していることが感じられた。おそらく毛利教諭はこうした状況の発生を予見して生徒の組み合わせを決定したのだろう。このような流れの中で生徒達は適正な人間関係を学びとっていくものと思われる。おそらく毛利教諭の意図はそのあたりにあったと考えられる。『「全員が一つのものをつくる」共同制作ではなく、『全員がすべてのものをつくる』共同制作である。』という実践報告の記述*⁹からも毛利教諭の意図の一端を読みとることができる。そして、同じ報告書の中に「共同制作を通して、子どもたちは友達のあらゆる部分に気付いたようだ。『意外と〇〇くんって、大胆に色を塗るんだね』『〇〇さんは、紙を貼るの上手だから、まかせられるよ』友だちの表現を認め、自分の表現にも誇りをもっている。『誰にも真似できない、僕の発明。僕って天才!』と喜びながら表現する姿。何とも言えない、自信に満ちた表情をする。」とその成果を確

認している。

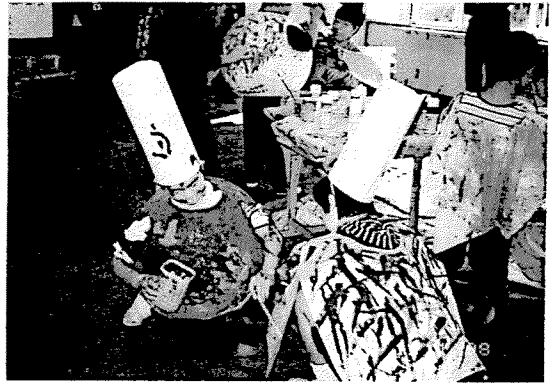


写真5：KくんとTさんの表現

(2) T・Tが機能した授業

この授業は毛利教諭を含めて3人の教師によって展開された。毛利教諭からみるとやや年輩の男性教諭とおそらく同世代であろう女性教諭である。この授業は、おそらく最年少に違いない毛利教諭が美術の専門家ということで完全にイニシアチブをとっていた。一方2人の教諭は障害児教育のエキスパートである。この3人の教諭の連携が絶妙だったのである。2人の教諭は障害児教育エキスパートの視点から、発語の困難な生徒の発言内容の聞き取りや車椅子で自由には動き回れない生徒の行動のサポートなど、授業全体の流れがスムーズに展開するようにフォローする。こうした連携がこの授業の随所にみられたのである。そして、おそらくこのコンビネーションの意味は、授業がうまく展開するかどうかなどということだけでなく、「3人の大人」の「人と人の協働」の意味を生徒達が体感できたところにあったと筆者はとらえている。絶妙とした所以であり、これが毛利教諭のこの授業が「美術による教育」とであると評価するひとつの根拠である。

2 「造形環境」の充足

造形環境*¹⁰の整備はかねてよりの筆者の持論のひとつである。「環境が人をつくる。その教育環境は人がつくる」という考え方を底流に、適正な造形環境を整えることこそ教師の最優先かつ最大の支援・援助の内容との指摘である。むしろ教師の力量はこの環境形成をどれほど有効に出来るかということと問われるべきとさえも考えている。このことは同時に生徒の作品に対して、横か

ら「手出し、口出し」の「土瓶口的支援」は最も低次元の支援方法ということを指摘するものでもある。ともあれ、環境が子どもに及ぼす影響は次のような知見からも軽んぜられるべきではない。

驚くべきことに、細胞数は実際に減少しているのに、脳の重量の方は生後一年で倍増する。どうしてだろうか。見たり、聞いたり、感じたり、味わったことに反応して、ニューロンが隣接する細胞とメッセージを交換し、新しい物理的な結合を作り、それらをつなぎ合わせて効率的な連結システムを作るのである。これまで首を傾けていた科学者たちは、個人の思考の究極的な質を決める脳神経細胞のネットワークが、環境からの影響に反応して成長するという発見に色めき立ったのである。^{*11}

こうした知見を援用しつつ、以下、筆者の提案してきた造形環境（可視造形環境：場，材料，用具及び不可視造形環境：人，時間，情報）の視点から毛利教諭の授業がどのようなレベルでそれを充足していたかを検討しておきたい。なお、紙幅の関係もあって今回は「場の環境」及び「人の環境」の2つの視点に絞って検討する。

1) 可視造形環境の視点から

(1) 場の環境の視点から



写真6：プレイルームの大鏡

公開授業は県大会という流れの中で出張授業であった。したがって、生徒や教師にとって、平素の活動の場とは全く異なった雰囲気だったはずである。しかし、当日の授業においてそうしたギャップを感じさせる様子は微塵ほどもなかった。とりわけ緊張しているとか、なんとなく居心地悪そうなどという様子は見られなかった。おそらく、

これは毛利教諭へのインタビューで確認できた「机の位置、筆や絵の具の配置、カーペット（ブルーシート）の配備等々、自校における美術の『前時の授業』とかけ離れたものにならないような配慮をした」という「場」の整備が生徒達に有効に作用したと思われるのである。ところで、それだけでなくこの公開授業が実施された松崎小学校のプレールームには、教室背面に壁面全体ほどもある「大きな鏡」が設置されていた。こうした「大きな鏡」の存在は極めて特殊な状況だったはずである。しかし、これさえも、自校における前時の授業時の毛利教諭の「姿見」の準備によって、結果的には、ほとんど同質の雰囲気を形成することになっていたようである。こうした毛利教諭の細心の「環境づくり」によって生徒は出張授業の会場においても違和感を抱くことなく積極的な活動を展開できたものと思われる。

2) 不可視造形環境の視点から

(1) 人の環境の視点から

① 教師

毛利教諭が一人の教師として優れた「環境」になり得ていることはあらためて言及するまでもない。そして先にも述べたとおり、T・Tを組んでいた2名の教諭の温かい人間性も忘れてはならないだろう。

② 仲間

毛利教諭はこの授業の最後にお互いの作品を鑑賞し合う場を設け、各々の生徒にコメントを求めた。一人ひとりがなんらかの言葉を発さなければならない状況である。「Aさんががんばれ!」という支援のかけ声や、発語の遅い生徒に対しては、決して急かせず、あたたかくじっと待つのである。きわめて温かい関係が構築されていることを推察できた。

③ 保護者

この視点は、保護者の美術教育や教師及び学校に対する信頼感のことや、子ども達の表現活動に関する許容性に関するものである。このことについては、非常に高いレベルでの信頼関係の構築がなされていると思われる。というのは、肖像権等の問題から本小稿への授業の様子を撮影した写真を掲載することへの同意を毛利教諭から保護者に求めてもらった際の反応が「教育のためなら」と、

異口同音に快諾していただけたとのこと。これは保護者と毛利教諭の平素の信頼関係と実践に対する支持・支援があつてはじめて可能になることではないだろうか。

3 「3H美術教育*12」の充足

毛利教諭の授業は、美術教育に関する筆者の根底理念「3H美術教育」の視点からも十全であった。この「3H美術教育」の理念は、次のようなジェーン・ハーリー*13の指摘とも完全に重なるものである。

はつきりしていることが一つある。子どもは失敗することを望まない。子どもは生まれたその日から、生来的に学習し、環境を熟知し、コンピテンス（自己有能感）を味わうように動機づけられている。自ずと、彼らは自分たちにとって意味があり、重要なことを最もよく学習するのである。われわれ大人の仕事は、生来の学習力を繋ぎ留めるための課題を考え出すことであつて、要求が噛み合わないからといって「責任のなすりつけ*14」をすることではない。教えたいと願っている内容をうまく習得してくれる意欲を子どもに育てることは可能である。そのためには早い時期に、学習経験がおもしろく、成功感があり、楽しいことであると子どもに感じさせなければならぬのである。

筆者の3H美術教育の主張は、端的に言えばワクワドキドキ（内発的動機：Heart）こそが、「頭：Head」と「手：Hand」を鍛えるという図式であり、先人の「好きこそもの上手」という至言にも重なるものである。これはジェーンの指摘とも完全に一致する。そして紙幅の関係で詳細は省くことにするが毛利教諭の授業はこれらの条件を十分に満足するものであつたといふことができる。

こうしたことが可能になつたのは、毛利教諭の授業づくりのバックボーンに次のような考え方があつたからではないだろうか。

題材を設定するにあつて、私は子ども一人ひとりの顔を思い浮かべた。やりたいことに対する集中力は素晴らしい。が、やりたくないことは絶対にやらない。彼らに興味がないことをやってもらおうなんて、絶対に不可能なのだ。彼らが『おもしろい』と思うこと、彼らが得意なこと……。そこで選んだのが、『舞台をつくること』だった。彼らは身体表現が得意である。ユーモアあふれるパフォーマンスや

ダンスで、いつも我々大人を魅了する。共同制作という、彼らにとって初めての題材に取り組むために、造形表現に身体表現をプラスして『舞台』をつくる題材を設定した。

これは、昨年末（1998）の「美術教育を考える会*15」において実践発表をした際に毛利教諭が参加会員に配布した資料の中に見つけた記述である。この文脈は、まさに3Hの図式やジェーンの指摘に重なるものである。あるいはこうした授業が可能になつたのは、こうしたバックボーンをもっている毛利教諭だったからかもしれない。

IV まとめ

さて、本小稿冒頭において、美術については「自分流みるかくつくるを遊ぶこと」、美術教育については「表現と鑑賞通し人つくる」という筆者の基本スタンスを明らかにし、同時に「美術の教育」と「美術による教育」が保証されなければならぬことを指摘した。この前提を確認した上で毛利教諭の授業がこれらの条件を満足するものであつたことを示唆し、ここまで縷々その根拠を述べてきた。結果的には毛利教諭の授業の包含していた条件の一つ一つが望ましい美術の授業の必要条件であることについての了解は得られたのではないだろうか。

さて、本小稿を閉じるにあつて、毛利教諭の授業を評価する根拠ともなつた「3H美術教育のススメ」や「造形環境の整備」というアイデアの意味をジェーン・ハーリーの指摘*16の援用によって今一度確認しておきたい。

二つとして同じ脳はない。しかし、だれもが「完璧」な脳をもっているわけではない。思考や学習にとっての新鮮な素材として、自然は賢くも乳児の脳に過剰なニューロンを与えたのである。多くの皮質細胞は出生時には特定の仕事をにうように拘束されておらず、その発達能力は「可塑的」である。（略）

幸運なことに、このような脳の成熟のかたちが様々な働きを周囲に再配分することを可能にするのである。つまり、失われた細胞の代役として、類似した皮質細胞や隣接した構造がその働きを学習するのである。おそらく、この最も典型的な例は、乳児期の重度のてんかん発作が原因で脳の半分を切除された子どもたちの長期追跡研究から得られた所見であろう。誰をも驚かすことは、その子どもたちが脳

の両側の働きを、必要とする機能まで正常に発達させていることである。

脳の可塑性は新生児において最も高い。ニューロンの柔軟性は、再回路づけができなくなる八歳頃までに次第に、減少していくものと以前は考えられていた。しかし、最近では、老年になってもある程度は柔軟性は残るものであることが分かってきた。この新しい所見はわれわれすべてにとって希望のあることではないか。

まさに、この文脈こそ「3H美術教育のススメ」や「造形環境」のアイデアを補完してくれるものととらえている。

最後に付言しておきたいことがある。本小稿の主眼は毛利教諭の授業の成功要因を探ることにより、よりよい美術の授業を構築するための条件をあきらかにすることであった。紙幅の関係で言及できなかったが毛利教諭の授業は、総括的に言うなら、教師が黒板の前に立って、鞭を振りながら授業を進める「すずめの学校」ではなく、誰が生徒か先生かみんなで…という「めだかの学校」を具体化するものであり、なおかつ、授業の基底には「否定命令プログラム*17」「Whyの教育*18」の精神が流れていたと筆者は評価しており、こうしたことが相俟ってこの授業は大きな意味を持つことになったととらえている。

参考及び引用文献等

- * 1 生徒は2年生3名、3年生4名のクラス。生徒の障害の状況は、A（2年生：動脈管閉存症、知的発達障害）、B（2年生：脳性麻痺、痙直性両麻痺）、C（2年生：知的発達障害）、D（ダウン症、心臓機能障害、知的発達障害）、E（脳性麻痺、てんかん、知的発達障害）、F（脳性麻痺、脳原性運動機能障害）、G（脳性麻痺、痙直性四肢麻痺）である。生徒の実態として、毛利教諭は、この授業の学習指導案の「1題材についての(1)」において、「本グループ」の生徒は、「発達年齢が4、5歳程度から小学校中学年程度までと幅広く、障害も脳性麻痺、ダウン症、てんかん、知的発達障害と様々である。車椅子の生徒や、移動が不安定な生徒がいるため、これまでは机上の活動が中心だった」ということを示し、さらに、「椅子

に座り、机を前にするとどうしても、『ここは自分のスペース』という一人一人の造形空間が暗黙のうちに限られる」こと、「更に、それぞれの活動のペースが大きく異なることもあって生徒の活動は個人制作が殆どとなっていた。」ことを明記している。

- * 2 「あそびじゅつ まなびじゅつ つきほし そう編」とは、漢字に置き換えるなら、きっと「遊美術 学美術 月星草編」となるものであり、これは毛利教諭が保護者に向けて発信している美術科通信である。引用したイラストは、「月・星グループ美術科通信 No. 8, 1998年11月26日発行」からの抜粋である。
- * 3 前掲* 2の「美術科通信」のNo. 7
- * 4 「『ミロ舞台芸術の世界展』カタログ」1996, アプトイターナショナル, 広島市現代美術館
- * 5 前掲* 2の「美術科通信」のNo. 9
- * 6 前掲* 2の「美術科通信」のNo. 11
- * 7 「美術教育を考える会」とは、美術教育に課題意識を持つ現職教員等で組織するミニ学会である。現在、筆者が会長を務め、事務局は同学部、三根和浪が努めている。1998年12月の定例研究会で毛利教諭の実践発表があった。
- * 8 毎日新聞1996年8月3日、朝刊のシリーズ記事「学校と私」における嶋本昭三氏の「絵は自由に描かせよう」の文中から引用
- * 9 前掲* 7のミニ学会での毛利教諭の発表資料から
- * 10 若元澄男「図画工作科における造形環境に関する一考察」、美術科教育学会誌、美術教育学第16号、1995年、pp.353-363
- * 11 ジェーン・ハーリー「よみがえれ思考力」西村鞭作・原幸一訳、大修館書店、1996.11、pp24-25
- * 12 若元澄男「3H図工のススメ」、教育美術(No.647)、1996年、5月、pp.30-31
- * 13 前掲書* 11のp98
- * 14 前掲書* 11のp10
- このことの要点は、子どもの持っている問題について、学校は親に、親は学校にその責任があるような考え方にに基づきその責任を

言い合うことをさせている。ジェーン・ハーリーは、このことについて、個人個人の違う脳そのものの特徴が関係していることであり「親が悪い、学校が悪い」というようなとらえ方のみで状況を納得しようとすることへの問題提起をしているのである。

*15 前掲*7のミニ学会

*16 前掲書*11のpp48-49

*17 江崎玲於奈「既存のプログラムを破れ」週刊朝日：増刊，1992年，pp66-68において、「創造性の育成」という視点から江崎氏は我が国の教育への「否定命令プログラム」の導入を提案している。アメリカでは、すでに「否定命令プログラム」が実施されていることを紹介しつつ、この教育プログラムの違いが日本人とアメリカ人の創造性の差につながっているのではないかの推察を披歴する。肯定命令プログラムは、「○○しなさい」「○○しようね」などの指示や発問が主となって授業が構築される。一方、「○○してはいけません」という否定的文末による指示や発問で組織される授業が否定命令プログラムである。前者では教師の指示した内容を成し遂げることが子ども達の最優先の目標となり、自分なりに考える、アイデアを試すなどには発展しにくい。対極にある否定命令プログラムの場合、条件は「○○してはいけない」ということだけであり、「してはいけない」こと以外、原則的に

何をしても構わないということになる。自ずと様々なアイデアや試みが発生し、こうした中で創造性が育成されるというのである。これからの我が国の教育内容・方法を検討していく上で、おおきな示唆を含んだものということができよう。

*18 糸川英夫「復活の超発想」1992年，徳間書店，本書において糸川氏は、「HOW文化」「WHY文化」という視点から日本の教育の在り方についてその根幹にかかわる指摘をしている。すなわち，日本は「HOW文化」を基盤に形成されており，「どうすれば能率良く成果をあげることができるか」「どう対応すればいいか」ということのみ指向され，これは能率はよいが真理の探究には極めて問題が多いとの論旨である。そして，そうした風土の中で我が国の教育内容及び方法は自ずと「いかに」「どのように」ということばかりに目が向いているとの指摘である。「描画指導法」のシナリオの存在や「 $1+1=2$ 」や「鍵盤ハーモニカを早期に吹けるようにする」保育など，まさに糸川氏の指摘する「HOW文化」に直結した指導内容・方法ということではないか。「なぜ，どうして」という物事の原理・原則を探求する「WHY文化」の構築を指向する教育観の確立は，まさにこれからの我が国の不可避の課題といえよう。