

私は、教育系の大学卒業後、タイルや陶壁画を製造する民間会社、有田焼産地にある窯業試験場を経て、現職の上越教育大学に赴任した。また、並行して大学時代から自分の陶芸作品制作と発表を継続してきた。本稿では、私が陶芸を中心に常に疑問を抱えながら生活してきたことから、今日の美術教育について考えていることを述べることにする。

大学では、私の専門である陶芸に関する授業「造形基礎B D」「工芸表現B」「陶芸研究」の他に、「ブリッジ科目 図画工作」「体験学習」「表現状況的教育方法演習」「意味生成表現特論」「造形表現カリキュラム開発特論」「学習臨床学特論」などを担当している。これらのすべての授業の根底には、私が陶芸にかかわる中で起こる様々な出来事から形成された価値観やあり方がある。

また、私自身の個人的な陶芸作品制作での「素材・プロセス・技術」と私との間に起こる相互行為・相互作用によって作品が作られるあり方と、美術教育での素材と子ども、子どもと子ども、そして子どもと教員の間に起こる相互行為・相互作用によって意味が立ち上がり学習として形作られていくあり方には類似したものがあると考えている。

また、陶芸という小さな領野から美術教育全体を論じることを超越しすぎる観をおぼえるかもしれない。しかし、陶芸（工芸）は、「素材・プロセス・技術」と人との関わり、そこに制約が生じながら展開していくものであり、「行為的な視点から美術教育の意義を考察するには、むしろ有効と考えている。

リレー連載

教育のゆくえ

# 私の陶芸からみた— 〈こと〉的な美術教育のあり方

高石 次郎

上越教育大学准教授



## 2

## 美術教育の特徴

## (一) 評価について

さて、国語・算数(数学)・理科・社会科などは教え教えられる場面や試験という場面で、正解／不正解という判断をもって学習の成果を明確に表すことが容易だが、図工・美術科の場合はそうはいかない。勿論、国語・算数(数学)・理科・社会科などにおいて、正解のみを学習の目的としてはいなく、その場子どもたちがどのように意味を作り工夫し展開したかということが含まれているのである。そして、そこに新たな意味を立ち上げ展開していく素材は言葉や数字であつたりする。一方、図工・美術科の素材は色・形・きれい・楽しいなどであり、主観的で抽象的である。

つまり、図工・美術科の場合、正解／不正解で評価されることが最も適していないことが大きな特徴といえる。また、国語・算数(数学)・理科・社会科などにおいても、意味を作つたり工夫したり展開する力の評価は正解／不正解という可視化できる評価に比べると評価しにくいものであろう。さらに、可視化できる正解／不正解の評価は数字で表すことで説得力と客観性を持つことになる。一方、意味を作つたり工夫したり展開したりしたか否かは、その個人のみしか認識し得ないものであり、主観的なものである。つまり、評価というものが客観性を求めていることを考えれば、正解／不正解の評価の存在の方が大きくなるのは当然のことといえる。

正解／不正解で表すような結果主義的なあり方は(もの)的で、意味を作つたり工夫したり展開するあり方は(こと)的といえる。(注1) われわれ人間は(こと)的な考えを(もの)化することを繰り返して生きていく。さらにこの繰り返しのよつて生を感じていると考えられる。従つて、人間は(こと)的なもの

のを(こと)のままにしていると不安を感じ(もの)化しようとするものである。そして、(もの)は(こと)よりも可視化しやすく存在が認識しやすいがために(もの) (正解／不正解)の方が(こと) (意味を作つたり工夫したり展開するあり方) よりも優位に扱われるということに繋がる。

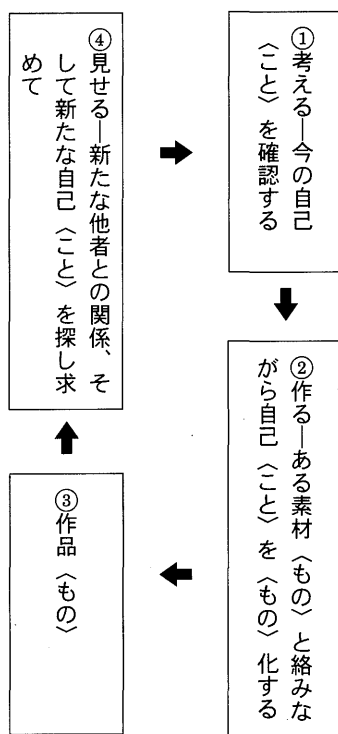
学生の授業レポートに(a)「空の色を赤色にしたら教員に空は青色にしなさいと言われて嫌になった」や、(b)「国語・算数(数学)・理科・社会科などは教科書があつてルールの上を進めばいいが、図工・美術科はどうやっていいかわからない」という記述があつた。つまりこれらは、(a)は教員が、(b)は子ども(学生)が、(もの)は(こと)よりも存在が認識しやすいがために(もの)の方が(こと)よりも優位に扱われている典型的な例である。また、ここには教員が教えないといけないという使命感からか、美術をいわゆる知識(もの)的な知)として教えようと無理をしていることが垣間見えてくる。

以上のように、図工・美術科には(もの)的な評価は適していない。そして、子どもが人として生活している学校の中で、図工・美術科のような(こと)的な学習が存在していることは、大切なことであらう。

## (2) 作品は循環する過程の一部

美術教育において、目に見えて比較することができる作品の存在は絶大である。しかし、その作品ができるまでの過程(プロセス)はあまり大切にされてこなかった。この作品を作る過程は図1のように表すことができる。そして、①②③④の過程を作品を作るユニットとし、それを繰り返して循環することが、作品を展開し作り続けることになる。従つて、③作品は継続的な循環(生を感じる行為性)の過程の一部にすぎない。つまり、作品(もの)は完成した途端に次(こと)への手掛かりとなる存在なのである。また、この繰り返しのあり方は必ずしも一つの狭い専門(例えば美術)の枠組の中に縛られるものではな

く、その枠組を飛び越えながら継続する。そして、その超越があった時、美術教育が人間的な学びに貢献したといえるだろう。



(図1)

### 3 造形遊びについて

陶芸作品制作を行っていると、前もって想定(イメージ)している作品が完成した喜びよりも、その作品を作っている過程で、(素材・プロセス・技術)と自分が関係を持ち、根底のところから新しい意味を立ち上げ展開することに、生きている喜び(「生を感じる行為性」)を感じる。

さて、陶芸作品制作での「生を感じる行為性」は、まさに〈造形遊び〉そのものであり、〈造形遊び〉との出会いは私が漠然と感じていたことを論理づけてくれるものとなった。平成十二年度から続けている大学院の授業「造形表現力リキウム開発特論」において、春日小学校の協力を得て〈造形遊び〉の論理的な研究と実践を行ってきたが、そこでの経験をもとにして、様々に誤解されて

しまう〈造形遊び〉について次に述べることにする。

#### (一) 問い続けること

「〈造形遊び〉はどのようにするのか？」の質問に対して、マニュアルを示すことに疑問を感じる。なぜならば〈造形遊び〉の存在意義の一つとして、徹底して「こと」的であることがあるからである。〈造形遊び〉が誕生した背景には、今日の効率や結果を求めざるをえない(もの)化しがちな学校教育に、「こと」的な要素を回復させるねらいがあると考えている。勿論、美術教育全体に同様の役割を求められているともいえるのだが、特に〈造形遊び〉は「こと」的な要素を特化したものと考えている。そして、〈造形遊び〉を考え実施することで子ども・教員・学校が柔軟さを取り戻すこと、さらに言えば、そのことで、他の教科や学級運営にも好影響を及ぼす存在として捉えている。このような特殊な位置と役割を有している〈造形遊び〉だからこそ、図工・美術科の他の単元と同様に扱わない方がいいだろう。従って、子どもと教員そして場合によっては学校全体が協働して授業をオリジナルに作っていくことが〈造形遊び〉の存在意義を最大限に発揮できるものと考えている。尚かつ、授業内容が固定されず毎回新しい発見や発見につながる失敗に満ち溢れるためにも、授業内容を常に問い続ける必要がある、そのことによつて教員自身が常に「生を感じる行為性」を保ち続けることができるだろう。

#### (二) 自壊して新たな認識

〈造形遊び〉の実践に触れた頃、正直いうと「子どもたちは何をやっているのだろうか？何の意味があるのだろうか？どこに学びがあるのだろうか？」と思っ

え学ぶことをやっていることが見えてきた。そして、私の中で大人の価値観で見ないこと、〈造形遊び〉はそこに展開されている作品を中心に据えるのではなく、あくまでそれは媒体であって、子どもがどのように展開しているか（行為性）や、子どもたちの間にどのような関係が生まれているかなどに気をつけるようになって、やっと〈造形遊び〉の存在が認められるようになった。

さらに、〈造形遊び〉の有意性を認めるということは、私自身が受けてきた美術教育や、その上で作品制作や曲がりなりにも美術教育を行ってきた自分自身に反省を促すことになり、ある種の苦痛を伴うことになる。

従来、美術は才能やひらめきなどによる感覚的なものであるとし、それを根拠として考えるや学ぶなどということから遠ざかる傾向にあった。しかし学校教育の場で、今後とも美術教育が人間教育としての役割を担うのならば、説明責任が求められる今日、美術教育における考えるや学ぶことの認識を持つことは必要不可欠であろう。

### (3) 自治の芽生え

〈造形遊び〉を観察していると、人の分まで片付けをしながら活動を続ける子どもなど、子ども一人一人が自分なりに活動全体の中の役割を見つけて生き生きと責任をまっとうしていく様子が見て取れる。これは、教員が授業の流れを大まかでしかコントロールしておらず、子どもの自主性を重視している活動だから生まれてくるものであろう。

〈造形遊び〉では、子どもたちの間に、口論・妥協・助け合いなどが多発する。そして、ルール・ゴール・答え・正解などが定まっていない〈造形遊び〉の活動では、活動を継続していくために自然と制約が必要となってくる。このことは、〈造形遊び〉が人間関係上の制約（ルール・モラル・常識など）を作る場となつていくことであり、その空間に自治が芽生えているといえる。

### (4) 知的な知としての蓄積

学校では高学年に進むにつれて、大人の日常生活で必要とは思えないような難しい学習内容が組み込まれている。このような学習内容は必要なのだろうか。大学受験や人を選別する場面で有効であることは想像できるが、そのためだけに難しい学習内容をやるのではないだろう。

人間は生涯にわたって考える行為を行っていくが、難題にぶつかり乗り越えるには、深い思考力や問題解決能力などが必要になる。そこで、先ほどの難しい学習の経験が〈もの〉的知としてではなく〈こと〉的知として身体に蓄積され、深い思考力や問題解決能力などのあり方として役に立つのではないだろうか。人間は教科という枠から外れて日常的かつ総合的になれた時に、はじめて〈もの〉的知を活用できる。その日常のかつ総合的になる場面で、美術教育、特に〈造形遊び〉は、様々な教科を統合する際の人間の身体を柔軟にし、統合するあり方において役に立つのである。

## 4 大学教育の実践における学び

大学で陶芸の授業を担当し始めた頃は、陶芸のプロセスに沿って作品を作るといういわゆる一般の陶芸教室と同様のことを行っていた。勿論、各場面でのアドバイスや説明はあるのだが、このような陶芸の授業に教育的な意義が見出せなかった。次第に、行為性に私の関心が芽生えてくると、授業中の各場面に学生と教員が相互に関わる出来事が潜んでおり、これらの出来事を丹念に掘り上げ、そこにある意味を言葉化し、そのことを作ること・学校・子ども・社会などの話題に絡ませて語り合うようになっていった。そうすると、大卒の授業の流れは決まっているのだが、私自身が授業中に想定外で起こる出来事やその状況の変化に対応できなくてはならず、自ずと私自身の実力（臨機応変に対

応できる柔軟な身体と対応する知識、そして分らないと言える勇氣)が問われることになっていった。

次に、大学の授業で起こった出来事とその考察を紹介する。

### (1) 素材の持つ他者性

例えば、自分は不機嫌な顔をしていないつもりだけでも、相手には不機嫌な顔をしていると思われる場面を考えてみる。この場合、自分は不機嫌な顔をしているのだろうか。このような相手という鏡があつてはじめて自分の表情が定義され、そして自分が成り立つ構造がある。浜田寿美男は相補性について、次のように述べている。(注2)

(略) 相補性は、身体と身体が出会ったとき、相手の身体が自分に向けて能動的に働きかけてくるその働きを受けとめ(つまり受動)、また自分が相手の身体に向けて能動的に働きかけたとき、相手はその働きかけを受けとめる(受動) ことを見てとることをいう。抽象的に言うところ、わかりづらいかもしれないが、もつとも典型的なのは目が合うということ。顔を合わせるとき、相手が自分にまなざしを向けるその能動を受けとめ(自分からすると、見られるという受動)、また自分が相手にまなざしを送って、その自分の能動を相手を受けとめる(受動) のを見てとる。相手との間でこのように能動と受動をからませることを相補性と名づける。

このような相補性によって成り立つ相互補完的な関係は人と粘土の間にもある。つまり、指で粘土をつづけは凹んだ痕跡が残る。この現象を、粘土が指に呼応して凹んでくれたと考えてみる。そして、その痕跡は人に新たな意味の立ち上がり喚起してくれる(語りかけてくれる)。また、粘土は即時性があつて行為がそのまま瞬時に他者(粘土)に伝わり反応が戻ってくる特性がある。この人の行為が即座に形となり可視化されることは、「生を感じる行為性」を活性

化させる。

このような関係の成立は、工芸でいうと《素材・プロセス・技術》にまつわる様々な場面に見ることができるといえる。ただし、そこに起こる些細な出来事を他者として自分と対等に位置づけ、協働的な関係として認めないとその存在に気づくことは不可能であり、《素材・プロセス・技術》を服従させる姿勢では関係は成り立ちえない。

さて、この《素材・プロセス・技術》の中の粘土を他者として捉えることに気づいたのは、平成十九年の「ブリッジ科目図画工作」の授業中「粘土痕跡による遊園地を作る」の一場面であつた。それは、学部1年生40人を4人ずつ10班に分けて各班が粘土約10kgを目の前に置いて4人それぞれが作った一握り大の行為の痕跡パーツを粘土の塊にくっつけ、そこに生じる新しい形(意味)から、更に新しい形(意味)へ展開させる内容である。そこに、やる気が見えない学生がいた。私は彼に対して「とにかく手を動かしてごらん!そしたら粘土は絶対に応えてくれる!」と言い、指先の痕跡を粘土に残すよう指示した。するとその指先の痕跡がいい表情(新しい意味)を持ち始めて学生も生き生きとしてきた出来事があつた。この何気ない場面を掬い上げたことから、学生も私も授業内容として想定していなかつた学びに出会つたのである。

さて、陶芸作品制作をする場合、粘土の粒子の細かさ、硬さ、腰、色などの癖(性格)を知る必要がある。いろんな粘土がいろんな状況にあることを分かつてあげて、粘土との良好な関係を作つてこそ、粘土との協働作業ができ、そこに充実した作品ができてくるものである。

### (2) 技術や用途は生み出すもの

公開講座などでいわゆる一般的な陶芸教室を開催することがある。子どもを対象にした公開講座で、意図的に成形方法を教えなかつたら、個々人が作り方

を工夫（開発）して思い思いの作品を作った。同様のことを大人にやってみると技術は教えてもらうものと決め付けているのか、子どもにはいかず右往左往していた。また、写真の現像の時に使っていたドライヤーを、使わなくなったからと頂いた。そして、私はそのドライヤーを粘土を乾かすのに使おうと考えた。この時に、このドライヤーは、髪を乾かす用途のために存在するのではなく、使う人によって存在意義が変わるし、どのように使うかは、それを使う人が決めるのだと気がついた。同様のことは、陶芸の轆轤は器を作るものと決めつけていたが、粘土を回転させ人間と協働してある形を作る道具なのだと思いついた瞬間に轆轤の存在意義が変わったことがあった。

技術や用途は専門の先生・専門書・取扱説明書などから教わるものと決め付けがちだが、そのあり方は、よく考えれば能動的なように受動的だともいえる。技術や用途は常に自らが柔軟に関係作り立ち上げるもので、自分で生み出してこそ自分の技術や用途になるのであろう。

### (3) リアリティがある陶芸

平成十八年度から「体験学習」と「陶芸研究」の授業で、新しい内容を始めた。この内容は、学校教育現場でセット教材の問題があるが、私が行っている陶芸の授業ではどうかと疑ってみた時に生まれた。この授業では陶芸の「素材・プロセス・技術」の関係をできるだけ学生自らが作っていくことを目的とした。一般には粘土や釉薬や焼成などを一通り触るだけで十分に陶芸をやったと思われがちだが、私はそれでは何も分っていないに等しいと考えている。

授業内容を簡単に説明すると、①受講生20人を4人ずつ5班に分け、それぞれの班が大学の敷地から粘土（粘土らしき土）を採取してくる。②各班が独自の方法で水篩する。③成形法は教えずに成形する。④乾燥後ガスコンロ、金網植木鉢を使って焼成する。⑤粘土を探しに行つたついでに集めた枯葉を灰にす

る。⑥長石と灰の調合比を変えた釉薬を調合する。⑦別途成形し電気窯で素焼きした作品に既成の釉薬と⑥で調合した釉薬を掛ける。⑧手作りのガス窯と電気窯で二通りの本焼きをする。

この授業には私自身とても感動した。セット教材と同様ともいえる使いやすさ調整された粘土そして釉薬も窯も、意図的であったが教員が親切に準備しなかった。しかし、そのことよってかえって、授業の一つ一つの場面にリアリティがあり、それぞれに説得力や充実感が生まれ、学生が生き生きと自主的に授業に取り組むことに繋がった。

平成十九年度に「造形基礎BD」と「工芸表現B」の授業で土練機の分解清掃を行った。はじめはこのような清掃作業を授業で行うことに教える立場として罪悪感のようなものを感じていた。しかし、作業を始めると学生が積極的に関わってきた。学生に聞いてみると次のようなことが分かった。多くの機械はデジタル化され、その構造を見ることは不可能に近く多忙で深いところまで突っ込んでいけない今日において、清掃の仕方や機械の構造をゆつくりと理解し、かつ、この機械で自分たちが使う粘土を練って使いやすくなることに繋がることにリアリティを感じていた。さらに、この作業は次の作品作りへの熱意に繋がった。

また、このような一見すると放任したような授業では、「素材・プロセス・技術」を知らないが故の思わぬ事故が生じる。私としては、そこに生じる失敗や発見を期待しているのだが、そこには技術の裏付け、そして、その技術から教わる必要があることの認識とタイミングよくアドバイスすることが大切になる。

### (4) 日常と身体の乖離

教員はバーチャルともいえる学校（授業）空間の中で、日常生活の出来事として多くの学びを立ち上げようと努力している。さて最近、授業をやっている

と授業を受けていますという演技をしている学生の存在が気になる。同様に、私（教員）も教える演技をやる時があるが妙に嘘っぽく、従ってそのような時は想定外の状況の変化に対応ができないものである。一見すると、この学生の授業に向かう姿勢は優等生ではあるが、本当に自分のこと、そして日常のこととして授業内容をとらえているのか疑問である。また、逆に授業態度は悪いが授業内容をしっかりと理解している学生がいる。このことは、演技やモラルを時と場合によって使い分けて自分の身体と異なる行動をしていることであり、そのことに教える側も学生（子ども）も気づいていないのではないだろうか。しかし、このような生き方は今日の表層的な価値で覆われ多くの矛盾を抱えた社会で生きていく上では必要でもある。ここには人間の日常と身体が乖離している問題が垣間見える。

さて「ブリッジ科目『図画工作』」の授業で、はじめに活動内容の説明をしていた時、後ろの方で机に隠れて膝の上でそこそ何かやっていて、話を聞いていない学生がいた。こっそりと近づいてみると、彼はバスケットボールをやっている人物の絵を描いていた。しかもなかなかのデッサン力で、聞いてみると小学校の頃に絵画教室に行つてデッサンをやっていたという。この出来事から、彼の中で美術というものが二つに区別されていることが分かる。それは、彼の日常の行動として自ら美術を楽しんでいる美術と、学校制度の時間割にある教員指導のもとで行われるやらされる美術である。

## 5 おわりに

以上のように授業での出来事を擲い上げ、そこにある学びを授業の中で学生と共有することを行つていくと、次第に学生は行為性を意識しながら自ら考え学び、そして自主的に作ることを始める。

今日、人間の心の問題が年々表面化し深刻化してきているが、このことは、地球規模の環境破壊と同じくらいに大きな問題である。創造的な面から人間教育に関わる美術・美術教育が、この人間の心の問題に貢献できる可能性を有していることは、感覚的かもしれないが誰しもが認めるところではないだろうか。この貢献のためには、従来あえて表に出して語られなかった（こと）的な美術のあり方を認識することが重要だと考えている。

注1 高石次郎、「（作ること）と人のあいだ」、大学美術教育学会誌no.33、2001

注2 浜田寿美男、『私』とは何か、講談社、2000、pp.107-108

（本稿は大学美術教育学会誌40号に投稿した論文内容を書き改めたものである）