

初等教育教員養成課程における実践的美術教育カリキュラム — 上越教育大学における授業実践の試みから —

A Study on the Practice of Art Education within the Curriculum of Teacher Training
; A Report through the Practice in Joetsu University of Education

◎ — 佐藤賢司* Sato Kenji

I はじめに

上越教育大学では、平成12年度より、学内の組織を改編し、新たなカリキュラムを立ち上げた。この大学改革により、「学習臨床コース」「発達臨床コース」という2つの新コースが設けられ、より教育の現場に密接な実践的教員養成カリキュラムの実現が目指されている。

改革にともない、学部学生のコース所属システムも大幅に変わり、1年次は所属コースを定めずに、様々な講義を受講し、2年次から希望コースへの所属を決定する手続きとなった。

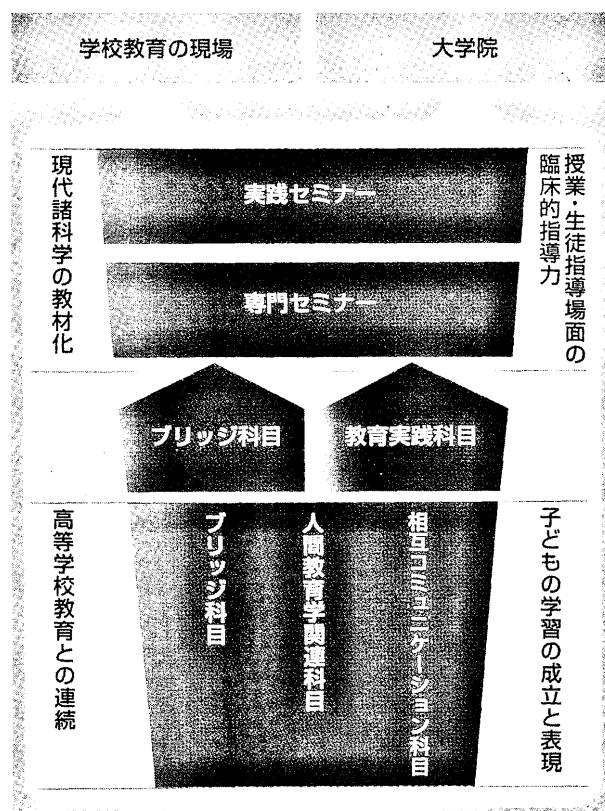
したがって、一年次のカリキュラムも大幅に改革され、従来の教科枠での授業の他、「人間教育学関連科目」「相互コミュニケーション科目」等が必修科目として開設され、重要な位置におかれている。

本稿は、教員養成課程における美術教育カリキュラムの実践を考察するもので、大学全体としてのカリキュラムを論じるものではないため、全学的なカリキュラムの詳細には触れないが、より実践的で充実した教員養成カリキュラムの構築という大きな目標の上での、美術教育のカリキュラム開発研究の実践であることは明記しておく。

II-1 「ブリッジ科目」という考え方をめぐる議論

本稿で実践を報告し考察する対象は、平成12年度開講の「ブリッジ科目Ⅰ・図画工作」である。この科目は全学必修の専門教育科目「教科に関する科目」にあたり、上越教育大学ではこれまで「図画工作A」という科目名で開講されていた授業が、とりあえずは土台となっている。

美術教育講座では平成12年度からの新カリキュラムに向けて、平成10年度より何度となくカリキュラム検討会を重ねてきた。免許法の改正等に伴うカリキュラムの改



●カリキュラム概念図 (学部改組PRパンフレット)

編を、教官の立場での単なる「読み替え」的なものとするのではなく、これから教員となる学生にとって、より充実した教育内容の実現を目指し、教員養成における教科専門の在り方等も含めて、議論は相当時間に及んだ。

その中でも、「ブリッジ科目Ⅰ」の位置付けをどのように解釈するかは大きな議論の対象であった。

当時の加藤彰学長名で示された「上越教育大学改革構想 (最終案)」(平成10年9月22日付け)では、「ブリッジ科目Ⅰ」の在り方を以下のように位置付けている。

1年次に開講されるブリッジ科目Ⅰは、「専門領域科目について、高等学校で未履修か、あるいは大学入学試験科目選択などの理由で十分な基礎学力に欠

ける学生」に対する補習教育の意味を持つが、2年次から所属するコースを選択するための予備的知識となるように工夫される必要がある。

理系の講座等では、この「補習教育」という位置付けを優先的に考える例が多かったようだが、この問題は、実は初等教育教員養成における教科専門の在り方という、きわめて重要な問題を含有するものであり、単純に「専門のための基礎学力」という括りで、教育内容を決定することは危険であろう。

こと美術教育の場合においても、「美術の専門家」を教育する場合の「基礎」と、「小学校の教員に必要な図画工作教育の基礎」とは、簡単に連結して考えられるものではないことは明らかである。

この問題について、講座の教官はそれぞれ異なる見解を示し、改革基本構想にしたがって、「特に美術は高校で未履修が多いので、基礎学力に欠ける学生に対する補習として重要」とする見解と、「補習教育という立場は取らない。なぜなら美術のための基礎基本という考えは近代の制度的美術のもの」とする見解などが出され、容易にコンセンサスが得られるような状況ではなかった。

その上で議論を重ねて得られた共通の考えは、おおむね以下になるだろう。

「ブリッジ科目Ⅰが、教科における基礎的な科目であることは間違いない。ただし、それはあくまでも初等教育教員養成課程における美術・図工の基礎であり、単純な分野、領域の基本的知識や技術の羅列ではなく、どのような内容が教員養成の美術教育の基礎として適切なかを、担当教官が充分議論した上で内容を決定していく」ということである。

この、「ブリッジ科目Ⅰ」をめぐる議論が、従来の「図画工作A」を超えた、横断的、脱領域的な基礎カリキュラムの実践の元となった。

従来の「図画工作A」では、授業全15時間を数名の教官が分担し、個々の内容については、担当教官に一任されていた。これから実践報告をしていく、新しい「ブリッジ科目Ⅰ・図画工作」でも、教官の分担担当のシステムは同様だが、何よりも担当教官*が全員で授業全体のトータルなデザインを改めて議論する機会を得たことがとりあえずは重要だろう。

Ⅱ-2 脱「領域枠」へー行為からの発想ー

従来の「図画工作A」は、「絵画」「彫塑」「陶芸」「木工」の4領域が、それぞれ2～3時間の実習を行ない、それぞれに課題を提出、さらに、実技教育指導センターの課題を提出することで単位認定としていた。

これに対して、新たに開設された「ブリッジ科目Ⅰ・図画工作」では、「絵画」「彫刻」などの領域的な発想から授業内容を決定するのではなく、その活動に内包される教育的意義の再考と、その意義を学生が学び、教育実習や卒業後の学校現場で十分に生かし、発展させられるような内容を検討することからはじめた。シラバスの概要は以下のようになっている。

図画工作の指導において、子ども一人一人の身体に根ざした活動の楽しさを、保障、支援するために必要な表現活動をおこなう。描く行為、つくる行為、伝える行為などの様々な活動を通して、人間・社会の基本的な関係を学び、さらに活動の中から新たな活動へと発展するという広がり過程において、問題発見や問題解決の場面を体験する。

この中で重要な点は、例えば「絵画」を学ぶのではなく、「描く行為」から学ぶ、という「ことば」の転換である。それは、制度的な「領域」の価値を自明なものとするのではなく、その「行為」に焦点を当て、子どもの場面を想定しつつ出来事の意義性を改めて問い直すことであり、先にも述べたがそれは学生の問題であると同時に、教科専門の在りよう自体を問うという、教官の問題でもあった。個々の内容は次ページより触れていくが、全体の授業の流れを以下に示しておく。

- 1, 描くことの意味とその変容
(3時間)
- 2, 手の感覚とかたちの現れ-粘土からの展開
(2時間)
- 3, 見ることと伝えること-コミュニケーションとデザイン
(2時間)
- 4, 素材から立ち現れるかたち-木材からの展開
(3時間)
- 5, 名画の再編-グループ活動 (1時間)
- 6, 実技センター課題 (期末に提出)

Ⅲ-1 描くことの意味とその変容

「描くこと」を問題として、実技のカリキュラム内容を考えることは、特段「新しいこと」ではないように見える。しかし、描く「行為」を軸に問題を明らかにしていく作業には、実は、美術の行為を見る上での大きなパラダイムチェンジが必要である。

その問題を以下に概略的に述べてみたい。

一般的に「絵を描く」という時、それはことばの上では「絵」を「描く」ことを当然意味するが、通常は「絵」と「描く」は等価ではなく、実際は「絵」が「描く」の上位に位置する。つまり、「描く」というコトの先には、常にモノとしての「絵=作品」が想定されてしまっているのである。たとえその想定される「作品」が、きわめて保守的な「絵画」の場合に限らず、何がしか「新しい」ものであっても、一般的な意味でのいわゆる現代美術的なものであっても事は同様であろう。

したがって、子どもたちが何ごとかを「描いた」時、多くの場合我々がそこに「見る」ものは、結果としての「絵=作品」であり、さらに言えば制度的に規定された「絵=作品」の「属性」でもある。

西野範夫は「子どもの論理とつくること」(本誌no.5)において、次のように述べている。

固定化した「もの-意味」は、子どもたちをはじめ私たちの「生活」を固定化してしまうことにつながり、それぞれのかけがえのなさとしての<生きる>を硬直化させ、私たちを他の生物と同じように単なる「生命体」的な存在に貶めることになっているともいえる。なぜならば、固定化された「もの-意味」は、私たちの思考や表現・行為の在り方などを規制し、個々の<生>から切り離すことになるからである。例えば固定化した「もの-意味」は、私たちの「もの-意味」に対するふるまい方や扱い方がある意味では指示したり、強制したりすることになり、一つの権力として働くことになるのである¹⁾。

そして、そのような「見方」をある意味「強要」しているのが、この場合は「美術」という制度の強力な磁場であろう。むろんこの場合の制度とは、目に見える具体的なきまりごとのみを示すのではなく、固定化された意味場としての美術ということである。中村雄二郎は、『共通感覚論』のなかで、この問題を簡潔に以下のように指摘している。

展示会場はもとより、美術そのものにも、<場としての約束事>があるということである。また、そ

の<場としての約束事>に従って私たちはふつう、展示会で絵や彫刻などを見ると、おのずと知覚の選択を行なっているということである。そして、このような場としての約束ごとを持ち、私たちを拘束する展示会や美術を、それぞれ<制度としての展示会>、<制度としての美術>ということができる。美術そのものの<場としての約束事>の方は、具体的な場所である展示会の場合と違って少しわかりにくいかも知れない。しかし、美術とか絵とかを一つの意味場として見なせば、そんなにわかりにくいことではないだろう。そして、ただ絵具が塗られただけのキャンバスを絵としてみるのも、実はむしろ美術の方の<場としての約束事>に属する²⁾。

これほどに、美術(この場合は絵画=絵)のモノの属性は、出来事としての「描く」の一人一人に固有な意味を隠蔽している可能性がある。

<描くことの意味とその変容>の課題がねらうことは、「絵=作品」の表層的な属性から、「描く」行為を解放し、個々の場面の出来事を改めて意味付ける中で、硬直化した「絵=作品」の在りようを、改めて捉え直すことでもあるのである。

<描くことの意味とその変容>は、2名の教官がそれぞれ異なる内容の授業をおこなったが*、以下その内容を簡潔にまとめる。

a, ドローイングとコラージュ (大嶋彰)

1日目; 「絵画って何だろう?」

画用紙にクレパスなどを使って、思い切り塗りつぶしたり、こすったり、ひっかいたりして、<材料の複雑な層>をつくる。その絵画空間に置きたいものなどを想像し、付けて(描いて)みる。

2日目; にじみをつくる

水彩紙に絵具などを用いて自由になじみをつくる。

その後、それぞれ<私>を示す、証明する何かと、コラージュに使えるものをさがし収集する。

3日目; コラージュ

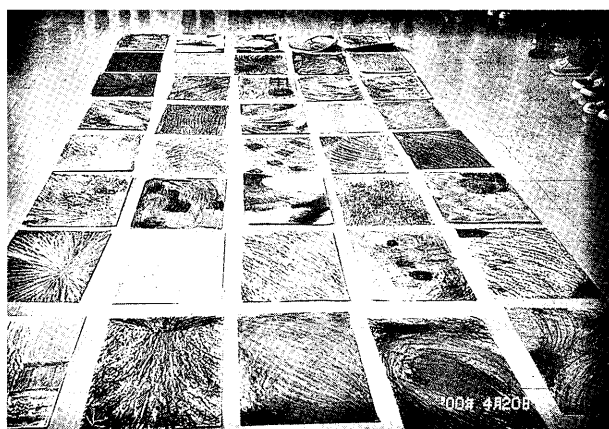
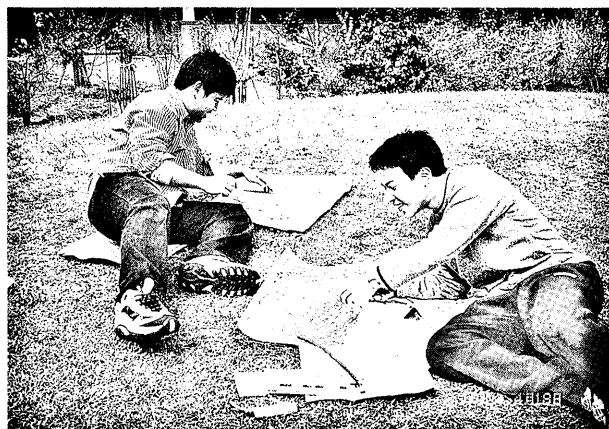
前時ににじみをつかった水彩紙を半分に切り、となりの人と交換。自分のにじみをベースに、交換したにじみ、その他で自由にコラージュ。<私>を示す何かを加え、さらに関係付けていく。出来たコラージュに多義的に開かれるようなタイトルを付けて提出。

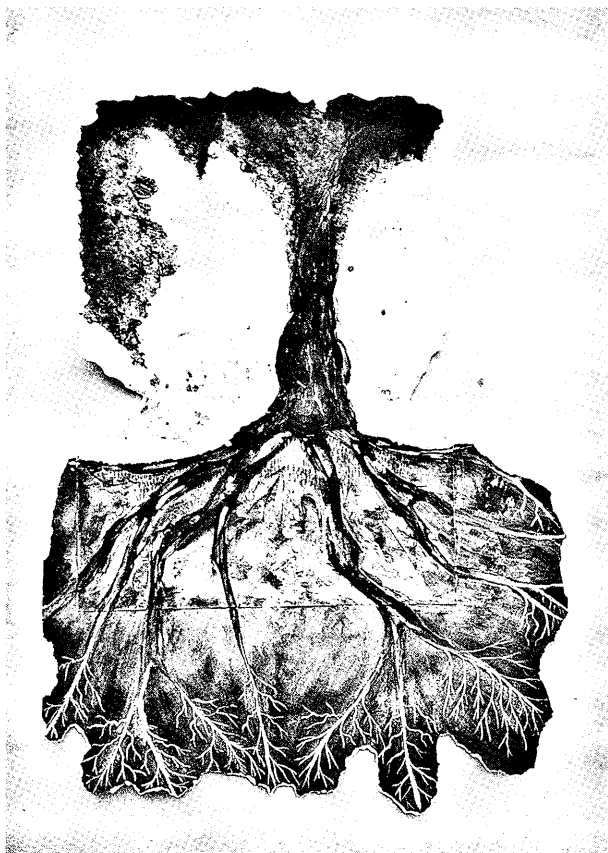
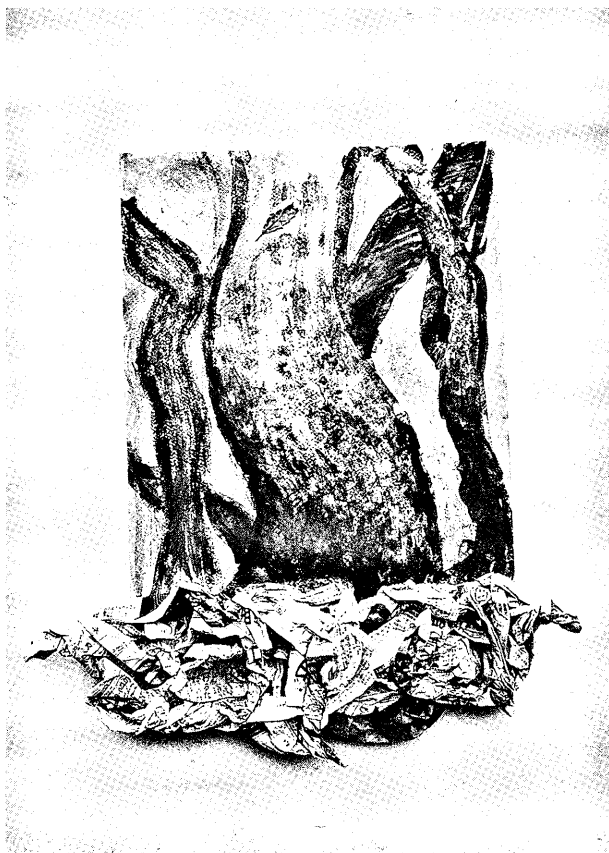
b, 木の根っこ (洞谷亜里佐)

緑の小道 (大学敷地内の森) を歩き回りながら、木から受ける生命、または朽ちていく死など、それぞれ個人が感じたものを、根っこを通して表現してみる。

- ・モチーフから生まれるイメージを広げる
- ・屋外に出て自然から受けた感動を表現する
- ・風や光や匂いなどの要素を表現シしてみる

絵具の他、紙に接着出来るものは何でも用いてよい。こする、けずる、たたく、やぶる、あらう、にじむ。もりあげる、ひっかく、ためる、おさえる、はる…など、多様な表現の可能性を考える。





Ⅲ-2 手の感覚とかたちの現れ-粘土からの展開

この課題においても、＜描くことの意味とその変容＞と同様に、美術という制度の枠内での、モノの属性からではなく、行為自体の意味性から造形活動を捉え返そうという基本的な意図は共通である。

その上で、「描く」行為と比較して特徴的なことは、土＝粘土という素材の特性と、それに関わる身体感覚であろう。

前年までの「図画工作A」では、陶土を用いてマグカップを制作するという課題を設けていた。むしろその課題においても、表面的な技術の優劣だけを問うのではなく、素材と手のかかわりからかたちが生まれることを意識化することが重要ではあった。

今回は、その部分を拡大して、陶芸＝マグカップという一般的にイメージしやすいものではなく、粘土という素材そのものをどのように展開するのかを軸に考えることで、例えば小学校における造形遊び等とのより緊密な関係を考える課題へと内容を大幅に転換している。

活動の目標は、素材と戯れることを通して、自身の心を開き、様々な関係を伴う行為によって意味をつくっていること・言葉の存在によって様々な意味が固定されていくこと・つくる行為自体が変化していくことなどを身体的に感じ、それを認識することで、「かたち」が状況的に現れてくることを実感することであった。

1日目；「ディスカッション」

「粘土による机上の遊戯」

「ディスカッション」は、陶芸に対する規制概念を一度解体することを目的とした。

「粘土による机上の遊戯」では、教室の作業机を粘土を延して覆いつくし、さらに「上に伸ばす」という言葉をきっかけに上方にどんどん立ち上げていくという「行為」を行なった。

2日目；「アクションの羅列」

「言葉化されていない粘土のかたちや表情を探す」

「アクションの羅列」では、アクション＝動詞を全員が順に発言し、黒板いっぱいになるまで書き出す。その際、粘土に加える（関係する）言葉と、一般的な言葉を仮に分ける。

「言葉化されていない粘土のかたちや表情を探す」では、手元の粘土で、その素材の特徴を生かし、それぞれ好き

な、言葉化されていないかたちや表情を探し、かたちにしていく。

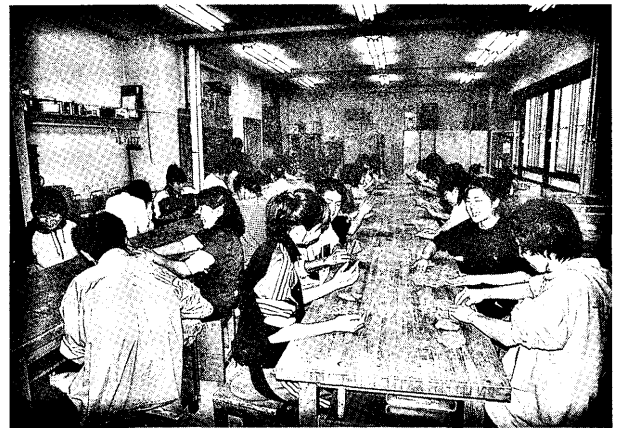
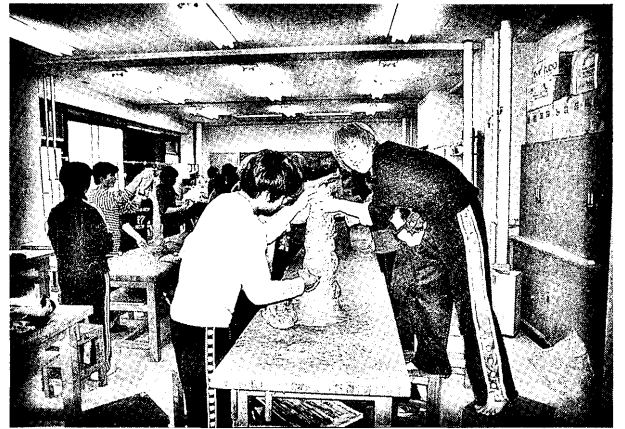
最後にレポート提出。

この＜手の感覚とかたちの現れ＞において、重要なことは、常に「ことば」を意識しつつ活動を展開した点にある。それは、活動自体を説明的に言語化するのではなく、我々が素材なりと何がしかの関係を持つ時、言葉がいかに重要な意味をもつかを実感することを課題としたものである。

「手の感覚」と「ことば」という、一見遠いところにあるかのような二つを、身体感覚を軸に関連させながら、造形活動を捉え返すことは、特に小学校における図工教育を学生が考える時、きわめて有効なことではないだろうか。

学生のレポートからは、以下のような点が読み取れた。

- ・今まで持ってきた美術、陶芸などに関する、作品主義的な認識の変化。
- ・関係や状況からかたちが生まれたことへの驚き。
- ・「ことば」を意識することによる日常の行為の存在についての再認識。
- ・これまでの学校社会での美術の「評価」に対する不満と、その理由の再認識。或いは自身が教師となった場合の図工教育の考え方の展望。



Ⅲ-3 見ることと伝えること

-コミュニケーションとデザイン-

これまでの学校教育におけるデザインの解釈は、それが美術という教科に組みされているという理由から、表層的な意味での構成にその内容を矮小化させてきた。未だに平面構成やテーマを強引に設定したポスター制作などがデザインの内容的課題とされていては、デザインが持つ我々人間に欠くことの出来ない重要な活動の意味は、教育においてほとんど実現され得ない。

学校へのパソコン普及に伴い、従来の閉塞的な状況は幾分か改善されてきたように見えなくもない。しかし、ツールの扱いとそれによって実現される情報の視覚的な有用性のみが問題とされ、根底に有るはずのコミュニケーションのシステムと情報の意味を問うこと無くしては、言葉の真の意味でのデザイン教育の実現には、未だかなりの距離があるといわなければならないだろう。

<見ることと伝えること>では、従来学校教育で一般的であった狭義なデザインから、より本質的な問題へとデザイン概念を大きく捉え返すことで、我々の社会生活を支える、コミュニケーションと情報の問題を、一人一人が自身の問題として認識することを目的としている。

したがって、視覚的な図象としての何かをデザインするという作業ではなく、何ごとかの意味を整理し、構成する、或いは伝える、という作業が中心となった。

これは、これからの美術・図工教育にとってはもちろん、既存の文化価値伝授から、文化の創造自体へとパラダイム転換をはかる学校教育全体ににおいて、或いはこれまでの教科枠にとらわれない新たな学びのかたちとしての総合的な学習の時間などのカリキュラム開発によって欠くことの出来ない内容でもあろう。

詳しい内容は以下の通りである。

1日目;

イントロダクション=デザインとは?の雑論開示

I 「デザイン」という言葉から思い浮かべる事柄を述べる

II IT革命=Information Technology革命

III 情報の地と図-情報の共通言語

A色彩表示-表色法

1 色名法-慣用色名法-一般色名法

2 マンセル表色法

3 オストワルト表色法

Bテクニカルワード

1 所属する集団共通の言語(コード)

IV 伝えること

A情報の地の共通性

1 2つの意味を持つ文脈-

a 情報は、文脈でできている-

b 文脈は、文節でできている-

2 ワーク1. 文脈と文節

B文脈-

1 文章に書かれた意味の流れ

2 会話や出来事や状況に流れている情報的な脈絡

C解説と解釈

Ⅲは解説にあたり、Ⅳは解釈によるだろう

V 配られた新聞のコピーを読み、空欄としたヘッドライン(見出し)に入れる文を考案して記入

VI コミュニケーション

Aインターネット検索サイトで見ると=情報

Bインターネット検索サイトで見ると=デザイン

作業1. 新聞広告の見出しをつくる

全7段の見出しを消した乗用車広告のコピーを配布し、広告のデザイン、文面を理解し、見出しの文案(ヘッドコピー)をつくる。

作業2. 新聞全15段の特集記事の見出しをつくる

ノイマン型コンピュータの開発と第二次世界大戦時における原爆投下との関連を述べた新聞1頁特集記事の見出しを消して受講生に提示し、見出しをつくる。

2日目

作業1. チャンバラ映画のための4枚のカットがある。わかりやすく静止画にしてあるが、実際には多少の動きがある。この4枚を適当に並べて、ごく簡単なストーリー(文脈)にする。

作業2. それぞれの「ある1日」を、事項ごとに書き出し、整理していく

1 75×25mmの黄色の付箋紙に時系列で事項を書く

2 事項の内容によって、ピンク、ブルーの付箋紙に置き換える

3 自分にとってのそれらの事項の重要度の大小によって付箋紙のサイズを換える

4 台紙のサイズを考慮し、自分の思いがより強く伝わるように並べかえる



ト書き欄

上流から紙が1枚流れてきた。

川辺に1人の侍がなにやら真剣な表情で刀を構えている。

すると、突然何かが見えた。

いつのまにか紙が2枚に切れているではないか！

侍は何事もなくたかのやうに、川辺に立っていた。



ト書き欄

刀を構え、何かを見つめるサムライ。少しけわしい表情をしている。

よく見ると1枚の紙が川上から流れてくる。

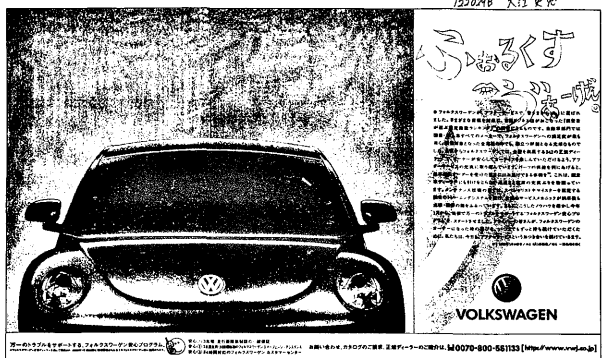
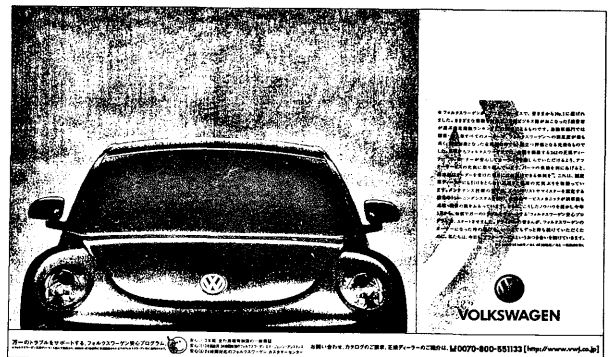
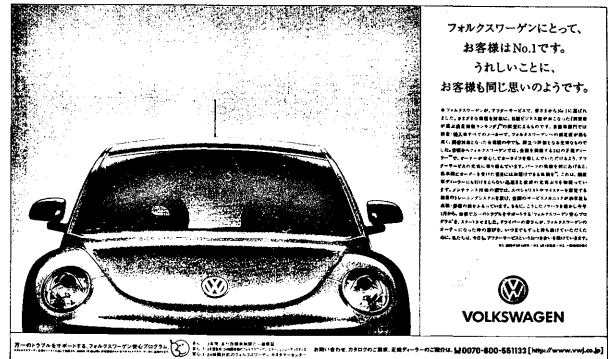
目にも見えない速さで刀が動く

すばやく刀をさやに収めるサムライ。最初と違って落ち着いた表情だ。

さっきと同じように流れていく紙。サムライは何を切ったのか…？

しばらくすると2つに分かれた！すごいぞ！

●2日目 作業1より



- 1日目 作業1より
上. もとの新聞広告
中. 見出しを消したもの
下. 提出されたもののひとつ

Ⅲ-4 素材から立ち現れるかたち-木材からの展開-

この課題では、米松の木材からそれぞれが自分だけのスプーンをつくるという作業を行なった。

むろん、これまでの〈描くことの意味とその変容〉、〈手の感覚とかたちの現れ〉、〈見ることと伝えること〉の内容からの関連上、従来の意味での実用品の工作とは、表面上の形式は似ていても、主眼とする内容は異なっている。

まず、「使える」「使いやすい」という点を一義的な目標(或いは条件)にしないということをはじめに示した。「スプーン」という規定は、行為を実行する手掛かり、或いはきっかけであり、「スプーン」の表層的な属性が重要なのではない。したがって、課題の説明においては「自分だけのスプーンをつくってほしい。もちろん使いやすい=使いたいようなかたちも良いし、どんな不思議なかたちであってもそれが自分にとってのスプーンであると主張してくればスプーンとして見ます」ということを述べた。

これは、我々が通常自明にあると考えがちな「機能(性)」というものが、実は「使う」という行為によって始めて可視化、或いは実感されるもので、あくまでも個々の場面に現象する意味であり、決して固定化されたものではないということを確認することが重要な目的としてあったためである。ましてや木材という素材の特性は、スプーンという道具の有用性によって無化され、機能のみが残るということはある得ない。このことは、例えば柏木博の以下の指摘に見ることができるだろう。

道具と人間の関係は、いずれにしても透明なものではなく、どこかに障害が残されている。その障害によって、わたしたちは、道具の存在とともに自分自身の身体を感じとっている。それは、他者との関係が言語(記号の活動)という障害をとおしてしか成立たないのにとにている。しかし、モダンデザインのひとつの立場としては、その障害としての物質性を消し去ることを夢見たのである。したがってバウハウスのデザイナーがユートピアとして夢見た非物質空間は、自らの存在を実感できないディストピアでもある³⁾。

また、かたちははじめから計画しても良いが、切る、削る、彫る、という作業を行なう中で生まれてくるものでもあるので、厳密な計画は不要で、とりあえず自身の手の感覚と力加減を確認しながら作業をどんどん進めるという方針をとった。

個々に異なる木目、さらには彫るごとに現れる木目やかたちのつながりが、動的に全体を構成していくことで、行為の中の意味の現れの連続が全体をつくるということを確認するためでもある。

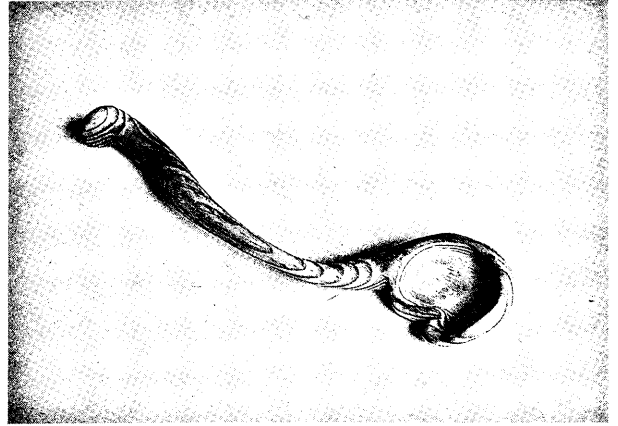
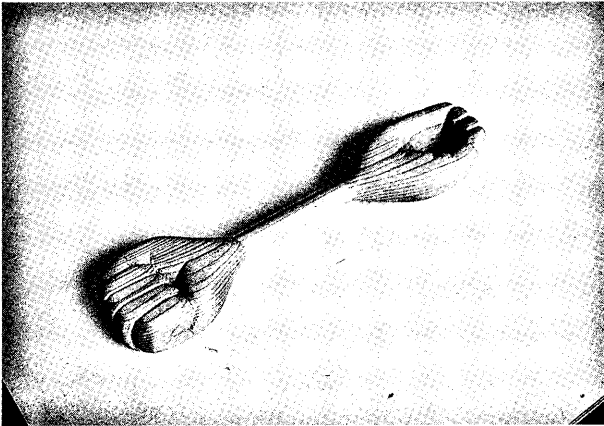
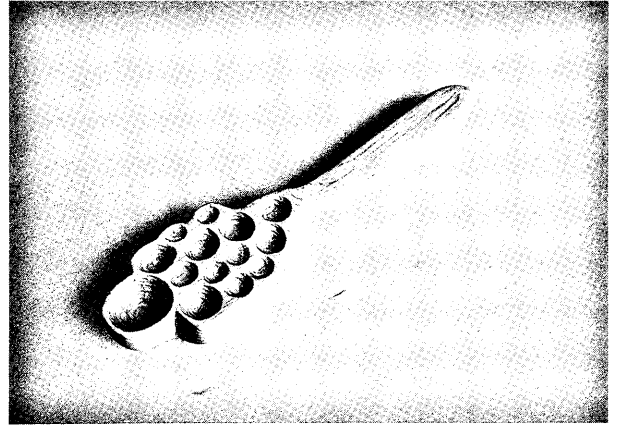
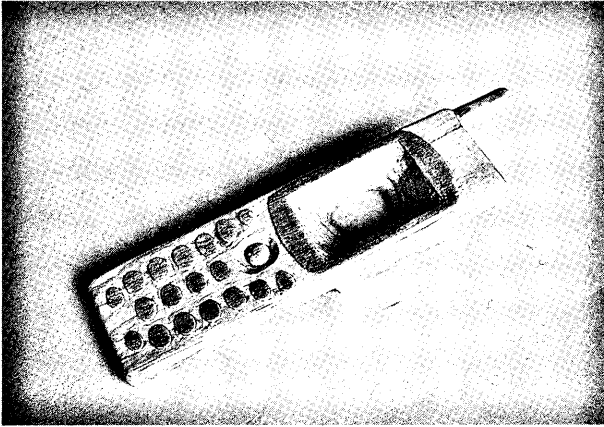
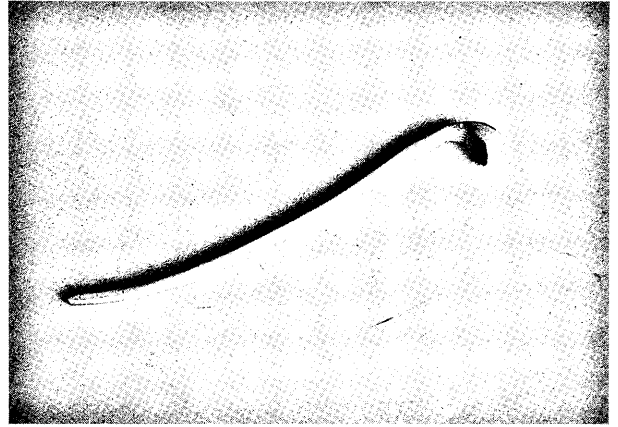
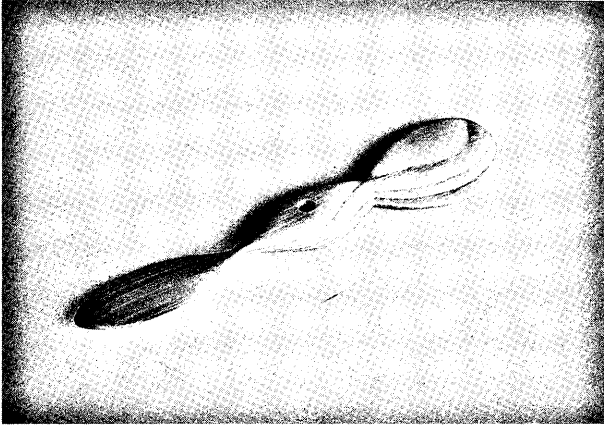
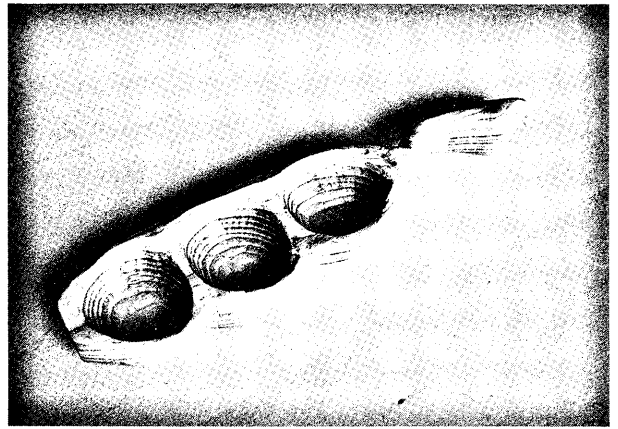
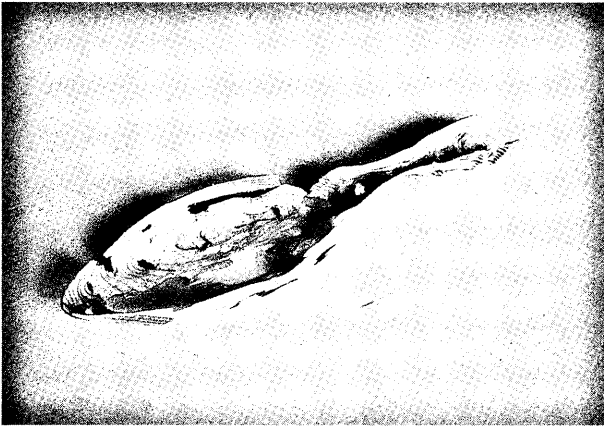
笹山央は「部分は全体を宿している」「部分は全体を構成する(全体に奉仕する)ための一要素ではなく、それ自体が一つの世界である」と述べているが⁴⁾、この問題を一人一人が実感することも一つの重要な目的であった。

さらに、つくる行為のプロセスに埋め込まれた学習の過程を再確認することも重要な要素としてあげられる。問題解決の学習ということがよく言われるが、問題解決は問題発見と連動して行なわれるものでなければ何らリアリティーがない。さらに、この場合の問題とは、一般的な意味での「問題」として説明可能な「克服すべき障壁」のみを示してはいない。例えばスプーンの制作における切る、削る、彫るなどの一連の流れの中の、ごく小さな多くの出来事=感覚や気持ちの変化の断片一つ一つが、実は問題発見と解決の不断の運動なのである。

このことを、自分の身体を通して実感することは、例えば小学校等の子どものつくる場面において、個々の子どもの中にどのような意味が生まれているかを見て、その出来事を尊重しつつより豊かな活動へと支援していかねるかが問われる教師にとって、きわめて重要な問題であろう。

この課題の時点で、学生はすでに〈描くことの意味とその変容〉、〈手の感覚とかたちの現れ〉、〈見ることと伝えること〉という課題を経験してきている。〈素材から立ち現れるかたち〉の課題の提示の仕方だけではなく、それまでの課題の成果もあって、提出された作品の多様さは、教官側の予想をはるかに超えていた。

このことは、ある題材(例えば「スプーン」)が限定的であるかどうかではなく、そこに内在する活動の意味をどう捉えるかによって、題材はいかようにも多義的に開かれる可能性があることの証左ともいえる。さらに言うならば、この問題は、造形遊びの意義の再確認と、中学校、高等学校の美術教育へのその内容の継続発展を考える時の、重要な鍵になり得るのではないだろうか。



Ⅲ-5 名画の再編（グループ活動）

前時までの活動の締めくくりとして、最後の時間はグループ活動とした。内容は簡単に言うといわゆる「塗り絵」、それも「大きな塗り絵」である。

用意したものは、ピカソ、マチス、写楽、モジリアニ、セザンヌ、ムンクの、教科書で一度は目にしたことのあるであろう作品の、輪郭線だけを描きおこしたオリジナルの塗り絵である。大きさはもとの作品によって多少異なるが、おおよそ130×90cm程度の大きなもので、材質は紙貼のボードとした。絵具はアクリル系の絵具を用意し、筆の他、大小の刷毛やローラーを用意した。

学生は5～6人で一つのグループとし、グループの代表がジャンケンで選んだ塗り絵に全員で着色する。示した条件は以下の通りである。

- ・皆一度は目にしたことがあるであろう作品の輪郭線を描きおこしたものを時間内で着色する
- ・作品のもとの色彩を再現する必要は全く無い。
- ・輪郭線は最初の手掛かりで最終的にはこだわる必要は無い。

そして、最も重要な指示は次のようなものである。

- ・グループで作業を行なうが、どのような色の構成にするかなどは一切相談してはいけない。

例えば5分ごとに順番に作業するなど、作業のシステムだけを決めて進める。

このことは、予め予定したものを完成させるという発想ではなく、個々が会話ではなく作業を通じて相互行為的に出来事を展開させていくことを経験することが目的であったための条件である。この「行為を繋ぐ」ことによって、画面は場面場面ダイナミックに変化し、最終的には実に多様な「名画の再編」が実現された。

むろんここで言う「名画」とは多少のアイロニーを含んではいるが、それよりも重要なことは、描くという活動が、常にタブラ・ラサの状態から始まることが重要なのではなく、塗り替えという行為から、しかも個人の感性のみに収斂するのではなく、相互行為的に展開する場面を体験することで、美術教育の言説を支配しがちな近代的なイデオロギー（個人主義、芸術至上主義、学び／遊び・個人／集団などの二項対立主義など）からの解放を、身体感覚をもって認識することにある。

「塗り絵」という遊びの要素を取り入れたグループ活動を行なった最大の理由はここにある。





IV 捉えかえされた<私>と<つくる>

-あとがきにかえて-

本学には実技教育指導センターという組織があり、従来「図画工作A」に関連した課題を設けてきた。本年からの「ブリッジ科目Ⅰ・図画工作」においても、単位認定の要件として実技センター課題を一つ課すこととした。

「ブリッジ科目Ⅰ・図画工作」が前期の授業であり、夏期休業をはさむことから、休業中の課題として「自画像をつくる」を課した。

以下、課題の説明のための配布プリントの内容を抜粋して示す。

課題；自画像を<つくる>

●「自分の顔」をテーマに、絵具で描く、コラージュする、紙で立体的につくる、身近な材料を組み合わせるなど、自由な方法で、あなただけの「自画像」をつくらせて下さい。

●一般的に自画像というと自分らしさが表れるように描くことを思いがちですが、この課題では、描くことはもちろん、よりさらに自由な発想で自分自身がイメージする「自分の顔」を改めて考えて、自分なりの方法で制作に取り組んでみてください。

大きさ；40×40cm（描く場合）

立体的にする場合は、40×40cmの台紙にはり付けること。台紙の材質は問いません

材料；とくに制限なし

ただし、危険なもの、腐敗するものは使用しないこと。また、破損しやすいものは十分注意すること。

形態；平面、立体、平面と立体の組み合わせなど自由。
立体作品は、必ず台紙に貼ること。

●「自画像」をつくること、それは改めて、<私>と<他者>の関係や、<見る>ことと<見られること>の関係などを考えることでもあります。「描く（つくる）」自分と、「描かれる（つくられる）」自分、その関係は、まさに<私>の問題の現れかもしれないのです。そのことを考えるため、参考までに以下の文に目を通して下さい
…環境による刷り込み、あるいは文化的、社会的刷り込みと言ったとき、人間の場合はどちらの場合もそこに「他者」が介在している。乳児は母親から言

葉を覚え、子供は周りの大人たちや自分と同じくらいの年の幼児から振る舞いを学び、学校や大学でもやはり他者達からさまざまなことを学んでいる。ぼくたちにとって環境とはまずもって他者たちが構成する社会なのだ。

…だが、ここで重要なのは単にぼくたちが他人から大きな「影響」を受けているというようなことではない。そうではなくて、ぼくたちの意識の内部に潜む根源的な欲望や衝動までが他者によって刷り込まれている、すなわちぼくたちの「核心」が他者の欲望や衝動の投影・透写であるということなのである。

…ルネ・ジラルはこのことを「模倣的欲望」という用語で呼んでいる。つまり、欲望の対象（欲望は定義上必ず「〇〇に対する欲望」という形を取る）とは、私が模倣している他者の欲望する対象をコピーすることによって構築されるのであり、いわば「私」の欲望とは、他者の欲望の「写し」にほかならないのだ。もし私がある女を欲望しているとすれば、それは私の模倣している他者の欲望の対象だからであり、もし私が自動車を欲しいとすればそれも他者の欲望の対象だからである。他者こそがぼくたちの<鏡>なのであり、その相互投影的空間こそが私を<私>にし、<私の欲望>を作り出すものなのである。そして、言うまでもなくこのことはすべての他者にとっても同様なのである。私の欲望は常にレディメイド（既製品）なのだ。

…だとすればぼくたちの自己意識の最も深奥にあるもっとも内的な欲望それ自体が、他者の欲望のプリンティングによって刷り込まれている外部であるということになる。つまり、「内」とは「外」の逆転写にほかならないのだ。

…（中略）…分割されない個人的な自己意識とかアイデンティティとかいう、これまでぼくたちが馴染んできた言い方こそ、あまりにも粗雑で幼児的な概念だったのかもしれない。オリジナルで変更できない自己という原始的な固定観念を捨て去った時に、初めて（中略）「意識の進化」について考え始めることも可能となるのかもしれない。自己とはむしろ、こうした他者性の投射＝透写の複雑な絡み合いが生起するプリンティングの対話的空間そのものなのだ。 室井 尚「<他者>と<私>」より）

この課題の主旨がどれほど学生に伝わったかは、提出された作品から推し量るしかないが、その限りにおいて、彼らが従来の閉塞的な美術教育の中での「自画像」ではなく、他者との関係の中での自分のありようを探りつつ何とかをくつつくって>きたことは明らかであった。絵具で丁寧に描いた学生も見られたし、それはもちろん評価される。しかしその他に、特徴的な方法を考えて自画像をつくった例は数え切れない。

ある男子学生は悩んだ末自分の顔に墨を塗って写し取ったものを提出した。自分を入れずに家族全員と家を描くことで自分の存在を証明した学生もいた。またある女子学生は普段使っているメイク用品だけで自分の顔を描いてきた。秋田県出身で野球部の学生は、ユニフォーム姿でプレーする「ナマハゲ」を力強く描いた。もちろん立体的に表現されたもの、抽象的に表現されたものも多かった。写真を用いた自画像も見られた。

また、絵具で具象的に描いた学生の自画像も、ユニークな構図のものが多かったが、その理由として正方形というかたちの指示があげられるだろう。慣れ親しんだ画用紙の安定した文化的な比率から離れるだけで、彼らの想像力が格段に開かれることを示す出来事である。

そして特筆すべきことは、ほぼ全員が自分の自画像に自信を持ち、よく「似ていた（むろん「かたち」だけの意味ではなく）」こと、さらには他の学生の自画像を皆が見て、俗な言い方だが「受けて」いた（楽しんでいた）ことがあげられる。

これが、絵具と鏡を与えられた、評価の基準が一元的な「自画像」の課題であつたらどうだったのであろうか。

受講した学生の大半は、従来の教育の中での図工・美術は苦手、或いは「嫌い」であつたと述べている。しかし、半期の授業の最後に提出された自画像は、殆どが、きわめて軽やかに、多義的に開かれ、豊かな想像力を示すものであつた。

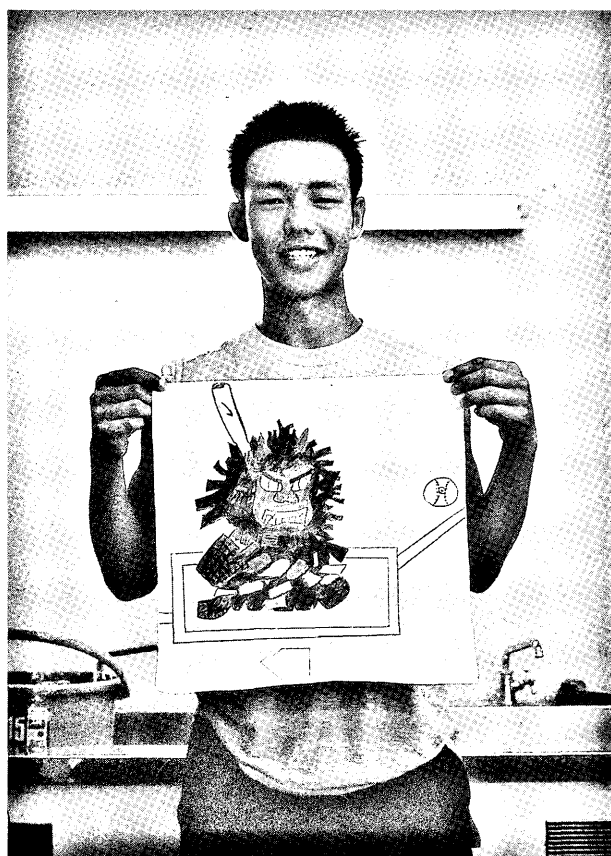
このことは、彼らが持つ表現の可能性の豊かさを示すとともに、そのような豊かさを、果たしてこれまでの美術教育は保障してきたのかという大きな問題を明らかにしたものである。

この授業を受講した学生が教員となったとき、どのような図工・美術教育を実践していくかに、大いに期待を持つとともに、本来豊かで楽しいものであるはずの造形活動を、制度的な美術の価値の教育への無批判な転化によって、ある意味抑圧的なものとさえしてきたこれまでの美術教育の側面に対して、我々の反省するところがいかに大きいかを自認しなければならない。

上越教育大学においての新しいカリキュラムの試みは始まったばかりであり、さらなるカリキュラム開発研究を進めなければならないが、それが初等教員養成において行なわれる以上、我々は、子どもの論理に立ち返って、造形、表現という活動に内包される学びの出来事の意味を、改めて確認していかななくてはならない⁵⁾。

新たな実践的美術教育の内容の構築はそこから始まる。







*本稿は、平成12年度に上越教育大学で行なわれた「ブリッジ科目Ⅰ・図画工作」の授業に基づいて執筆された。授業は学部一年次全160名を、A、B、C、Dの4つのクラスに分けて行なわれた。課題それぞれの授業内容等は担当者のレポートに基づいているが、全体を通した文責は佐藤賢司にある。実際の授業を担当した教官は以下の通りである。

<描くことの意味とその変容>

B,Cクラス：大嶋彰、A,Dクラス：洞谷亜里佐

<手の感覚とかたちの現れ-粘土からの展開>

全クラス：高石次郎

<見ることと伝えること-コミュニケーションとデザイン>

全クラス：山ノ下堅一

<素材から立ち現れるかたち-木材からの展開>

B,Cクラス：佐藤賢司、A,Dクラス：西村俊夫

<グループ活動>

関係全教官

尚、授業の全体構成を協議した関係教官は以下の8名である。

山ノ下堅一・西村俊夫・岡充夫・大嶋彰・高石次郎・洞谷亜里佐・佐藤賢司・小谷充

- (1) 西野範夫,「子どもの論理とつくること」,『美と育』no.5,美術教育実践学会/上越教育大学芸術系美術教育講座,1999,p11
- (2) 中村雄二郎,『共通感覚論』,岩波書店1979,p25,27
- (3) 柏木博,「バウハウス-モダンデザインの矛盾と非合理性」,『bauhaus 1919-1933』,セゾン美術館,1995,p29
- (4) 笹山央,「身体に根ざしながら世界の中に在る、ということ」,『工芸』創刊号,東京テキスタイル研究所,1995,p28
- (5) 出来事の意味の捉えかえしによる、横断的・脱領域的なカリキュラムの基礎理論の試みについては、以下の拙稿参照。これは本稿で実践報告したカリキュラムを開発する上での理論的下敷きの一つでもある。
佐藤賢司,「脱領域と美術教育-教員養成大学における実践のためのノート」,『美と育』no.5,美術教育実践学会/上越教育大学芸術系美術教育講座,1999,pp19-28