

養護学校における美術のあり方と 教材に関する考察

足立直之* 福田隆真**

A Study on the Teaching Materials of Art in Schools
for Handicapped Children

Naoyuki ADACHI* and Takamasa FUKUDA**

(Received November 21, 1994)

キーワード：養護学校、造形教材、チームティーチング

はじめに

わが国における障害児教育は、歴史的にみて百有余年の歴史をもっている。具体的には、大正12(1923)年に「盲学校及聾啞学校令」が公布され、後の昭和23(1948)年に盲学校と聾学校の義務化がなされた。しかしながら、精神遅滞児に対しての法的な義務化はそれとはかなり遅れ、明治20～30年にかけて公立の小学校の特別学級というかたちで開始されている。そして昭和22(1947)年の学校教育法で、精神遅滞児、それに加えて肢体不自由児、病弱児の養護学校が法令上の学校として登場する。しかし、実際には養護学校の数も少なくその普及はかなり遅れていた。そして昭和31(1956)年に「公立養護学校整備特別措置法」が設置されたことにより、ようやくその普及をみせはじめたのである。その後、昭和54(1979)年に養護学校は義務化された。

このようにみても、養護学校における教育は歴史的にみてもそれほど長いとは言えず、公教育という学校教育のなかで全ての障害児が等しく人間として生活し、教育を受ける権利をもつようになったのは、きわめて最近のことである⁽¹⁾ ことがわかる。とは言うものの、こうした教育を実際にすすめていく具体的な方策についてはまだまだ研究の余地があり、教育現場では困惑した状況にあるといえよう。とくに知的な障害を持っている子どもに対して行なわれる教科指導については多くの問題があるであろう。

そういった状況のなか、美術の領域も例外ではない。近年、公立の中学校において時間数削減や選択教科への移行等の問題でその教科の意味が問いなおされているように、また養護学校における美術も同様にその存在意義を明確にし、教育と美術の立場を明示することが、今だからこそ必要であるように思われる。とかく美術は作品主義的になり、技能中

* 山口県立宇部養護学校

** 山口大学教育学部美術教育講座

心の指導に陥ってしまう。そもそも、学習指導要領に示されているように美術科の目的は、美術の活動を通して「豊かな情操を養う」ことにある。こういった豊かな精神生活を送るうえで、教育の媒体として美術は障害児に対して関与でき得るのであろうか。

そこで、本文では、美術と障害児、とくに知的に障害を持ったこどもに対して行なわれる教育を中心にその意義、ならびに具体的な指導のあり方を考え、美術科の取るべき方向性についての試論を述べてみたい。具体的には、1、2においては養護学校の教育の目的と美術のもつ教育的な意義を比較することで、美術科教育の優位性を述べ、3、4においては具体的な教材をあげることで、教材研究という形で指導のあり方について具体的な方策を述べることにする。

1 特殊教育が目指すもの

養護学校における美術教育のあり方について述べるためには、まず、養護学校で何を目的とし、教育されなければならないのか、その基本的な目的を明示しておかなければならないであろう。なぜなら、教育には目的があり、美術教育も当然その目的に随行し、美的な側面からの教育的意義を示してこそ美術教育があり得るからである。そこでここでは、特殊教育における目的について考察することにする。

(1) 特殊教育による自立化

現代は、障害者が社会に参加し、自立して生きていく時代といわれている。国際障害者年のテーマが示すとおり、「社会への完全参加と平等」、つまりは、その目的を社会参加と自立を教育によって育成することといっても過言ではないであろう。

特に、1975年に国連から提唱された「障害者の権利宣言」においては、障害者に対する基本的人権、社会的な保障等、重点的な方針が具体的に示されている。これらの物的あるいは、人的環境が徐々に整えられることによって近年では障害者に対する理解と意識が深まってきているといえる。

それにともない、障害者自身のあり方も考え直されるようになってきた。これまでは、どちらかという社会が環境整備を目的とし、障害者がそれを受け入れるという、消極的な面が多かったが、社会へ積極的に参加する意識を障害者がもつことによって初めて社会で共生できるという点から、障害者の積極的な社会参加が求められるようになってきた。しかしながら、近年、障害の重度・重複化が進むにつれて、障害者の意識を改革することは困難になりつつある。よって、自立といっても社会でひとりで生きていける能力というよりかは、障害者が社会で積極的に関わりながら生きていく力という幅広い捉え方が必要になってくるといえよう。

このような自立の意識を社会、そして障害者自身が望んでいかなければならない以上、学校教育でもその意識づくりをすすめていくことが要求される。具体的には学校教育における自立の観点としては、①身辺自立、②集団参加、③職業適応、の3点が示される。⁽²⁾中でも③社会適応に対しての意識が強く、特に進路という名称で学校教育においては重要な位置を占めている。しかしながら学校教育で社会自立を完全に行ない、全ての目的を「社会へ出すこと」としてしまえばあまりにも学校教育への負担は大きく、発展性のない教育を勧めることになってしまうのではないだろうか。

よって、特殊教育による自立化は、障害者が社会で積極的にかかわれるような観点で捉え、社会に出てからもますます自分の意志でうまく適応していく意識づくりの場で行わなければならないといえよう。

(2) 特殊教育による個性化

昭和45(1970)年に教育課程審議会の答申で「ひとりひとりの児童・生徒の全人的発達を図り、その可能性を最大限にのばす」知識、技能、態度を養うことを一項目として取り上げ、それ以来現在にいたってもそうした個性尊重の考えは、学校教育の重点的な目標として掲げられる。特に、特殊教育においては個々に障害が異なる。そのために必要な能力を身に付けさせるように教育したり、独自の特徴をさらに伸ばしたりと、障害を補うように教育課題もそれぞれに提示される。そのため、一学級における児童・生徒数も少なく規定され、細かな指導形態で教育をすすめるように配慮されており、個々の児童生徒に適した教育が行なわれるようになっている。

個性とはそもそも個人を他の人間から区別する個々の特徴を示すのに使われるもので、個人特有の性質である。そして、身体的特徴や感性や思考能力といった個性を構成する要素は、決して固定的なものではなく、変化、発展し得るものである。つまり、教育による個性化はこうした変化、発展すべき可能性あるものとして捉えておかなければならないであろう。

このような個性化の教育では、前に述べた社会自立のための集団適応ということとも関連させ同時に考慮しておかなければならない。とかく個を伸ばすことのみを考え、集団から個を抽出しがちになってしまう。学校あるいは学級といった集団を形成する以上、その中で適応しつつ個性と個性がぶつかり合うことを通じて、それぞれの子供をより一層个性的に変化、発展させるという視点も必要となろう。⁽³⁾ よって、目的に応じて個を伸ばしていく指導形態を変えて個性化を図らなければならないであろう。

(3) 特殊教育による生活化

「生活とは、人が生きて活動することであり、日常の経験そのものである」⁽⁴⁾ と言われるようにこの生活化の教育は生活経験主義的な教育のことである。近年この生活化の視点は普通教育でも積極的に取り上げられ、無人島での体験学習やキャンプなど新聞等でさまざまな取りだたされている。

障害児教育においては、特にその生活の根底をなす身辺的な問題が最も重要な課題とされているが、個人が学校教育を終え、生活をするということを考えれば多くの生活経験の必要性は否めないところである。実際には「日常生活の指導」というかたちで生活に適応、自立させる配慮はなされている。これは、多くの場合基本的な生活習慣を付けることであり、その技能、態度の育成ということになる。よって、毎日の繰り返しで習慣化させなければならない。

しかし、この生活化は普通教育で行なわれる生活化とは考えが異なるように思われる。その違いは、普通教育による生活化は日常の経験そのものに意義があり、さまざまな経験が蓄積され、今後の生活に原型を止めたかたち、あるいは移行して応用され活用される経験であるのに対し、障害児教育での生活化は、明らかに習慣化された固定的な変容のあまり期待できない経験ということにある。

生活は、環境が変われば同様に変わっていくものである。生活習慣を身につけることももちろん重要なことではあるが、それに加えてさらに生きていくうえで必要とされる可能性のある経験を積み、その技能及び態度を育成することもまた見逃さないであろう。

2 美術教育が目指すもの

以上、特殊教育が目指すものということで、自立化、個性化、生活化という三点を中心に述べてきたが、そうした特殊教育に美術はどのような立場で、またどのような位置で貢献できるのかをここでは考察していくことにする。

(1) 美術の本質的な教育意義

人間は原始時代より物をつくることを繰り返してきた。そして物は機能性を持ち、さらに装飾性が加わり、徐々にその存在意図を分化させ、増加していった。このような分化、発展を繰り返してきた物は、ある方向を示し美術としてひとつの文化的価値を持つようになった。このような過程には、人間の営みとして本質的、あるいは意識的な活動であり、生活上必要とされる能力が含まれていることが理解できる。言い換えればこの能力こそが美術の持つ特性であり、また生活に生きてくる教育的な要素であることがわかる。

具体的には以下の三点が中心的な美術の持つ教育的な要素であるといえよう。

① 美しいものに触れることで豊かな精神生活が得られる

美しいものに価値があることは、古代ギリシャの美の思想から、現代に至るまで存在し続けている。このような美の概念は哲学的、心理的に意義あるものとして、特に我々に満足感や充足感を与えるものとなる。美しいという概念は広義に芸術的、哲学的な意味で用いられるが、美術のみに限ってもその美しさは芸術的価値のみにとどまらず、心理的、哲学的な価値にまでかかわってくる。つまり、この美しさは「人間の心情や願望など感覚を超えた人間の深い心に影響を与え」さらに「人間の根本的な在り方や生き方にまで関係する」⁽⁵⁾ ものとして、精神生活に豊かさを与えてくれる。いわゆる、ここに情操教育や徳育的な教育の要素をもっているということが言える。

② 物をつくりだす技能や態度を養うことで物質生活にいかせる

産業革命以来技術の進歩にともない、物質的に豊かな時代を迎え、我々の身の回りには絶えず多くの物があふれている。特に、現代の情報化社会においては視覚的な情報が絶えず我々の目に飛び込んでくる。この根底には、物をつくりだす営みがあり、常に人間の知恵や感性や技能がそれらを支えてきた。このような、知恵や感性や技能といったものは機能性のみならずデザイン等とも密接に結びつき、装飾性も加わり、我々はそういった面にも選択する能力を持たねばならないといえよう。

物があふれることで、それをつくりだす方にも、それを受け取る方にも創造性や選択力といったものを必要とする。よって、物をつくりだすということ自体が、創造教育、自己選択力といった現代社会において必要な能力の育成につながる教育的要素をもっているということがいえる。

③ 自ら物に触れ、つくりだす過程で自己実現、自己を向上させることができる

美術に価値は存在し、具体的に表現はできるが、その真偽については決して図り得ないところがある。よって完全なる美の構築は決してありえず、主義や主張がむしろ美を

構築させてきたといえる。だからこそこれまでの進化があったわけであり、また変動する価値として存在し続けているといえよう。

このように、美術全体の歴史的変遷は、同時に個人の美に対する変容とも重複してくる。答えなきものを追求することは、自己の向上心でもってより高い価値、あるいは新しい価値を求めさせてくれる。つまり、「自己の精神状態を移し入れるまさにその形式によって焦点を定められ、強いられ、もって優美と調和、精妙な発想と昂ぶった感情の内面状態の目に見える標識」で美を追求することで「自己認識、自己開発」がなされるのである。⁽⁶⁾ よって、美術を通じて価値の追求の過程で自己と他を比較したり、自己を見つめ直したりする自己教育的、個性教育の要素を持つことがわかる。

以上の三点ほど述べたが、①と②については我々のまわりに物が存在する以上関わり合う上で必要なことであり、その必然性は否定できないところである。ただ、③については特に美術に対し興味を持ち、その過程で得られる教育的な要素であるといえよう。このように、美術の活動には、その鑑賞の過程や制作の過程に多くの教育的な要素を含んでおり、それを授業の中で押さえることで教育としての目的を十分にふまえた美術教育が展開されよう。

(2) 精神薄弱養護学校における美術の立場

特殊教育のなかでも精神薄弱養護学校ともなるとさらに美術の立場は限定されてくる。特に、障害の重度化、重複化の進んでいる現在の状況からすると作品化の難しさが指摘できよう。なぜなら、美術は人間が意識的に作りあげてきたひとつの文化であり、その意識的活動が鑑賞の過程や制作の過程で生かされはじめて美術となり得るからである。よって、知的障害を持つ子供たちにとって美を意識することは、非常に難しいのである。だからといって、美術を単なる技能の習得や手と目の機能訓練といった養護・訓練的な内容にしてしまえば、あまりにも美術の特性が失われてしまうように思われる。このような点から、ここに特殊教育のための美術といった「教育を重視した美術教育」の在り方と美術の特性を利用し、人間の持つ創造性や美のもたらす心理的な豊かさなどに焦点を向けた「美術を重視した美術教育」といった2つの方向性が示される。

①教育を重視した美術教育

教育を重視した美術教育においては特殊教育における目的が自立化、個性化、生活化とある程度明確であることから指導や内容の焦点は絞りやすい。特に、美術では個人の活動が多くその指導は個別になされる。目的さえ明確であれば個人の能力も伸ばせるし、また自己学習もさせやすくなる。また、手と目を使って多く道具や物と関わり合う機会が多いため機能性を高めたり、技能を身につけたりという点ではとても有効となる。つまり養護・訓練的な機能訓練、作業学習的な技能の習得ができるのである。しかしその反面、技能習得といった注入主義的な指導になり、教育の方向としては指導が収束しやすくまた完結的なものとなりやすい。

②美術を重視した美術教育

美術を重視した美術教育においては、教育を重視した美術教育とは逆に美術という非常に捉えられにくい価値の明示しにくいものを対象とするために目的が不明確で、指導は幅広く不明確になりやすい。しかし、美術を通じて展開される活動や体験は常に興味や関心、意欲などと結びつき、さらに応用的で発展する可能性のある能力として後の活

動へ移行し得る。共通の素材や課題を与えても様々な過程を経て千差万別の作品にたどりつく。ところが自らが活動をしようという意識が持てなければならぬという点で、動機づけが必要になってくる。そのような動機が持てはじめ、創造活動や鑑賞活動などが自発的に行なえるようになってくると目的と意欲が結びつき有効な活動が展開されるようになるのである。このように、美術を重視した美術教育では、経験学習的で発展的な教育になる可能性をもっているといえる。

これら二つの立場は全く別方向の教育の在り方を示しているようにみえるが、少なからず関連性をもっていることも言える。というのも、例えば表現をするにしてもその基礎となる技術や機能がなければ自己の表現欲求と結びつき、思うように表現できないように、表現するための基礎が表現することにつながったり、表現することが表現するための技能をさらに高め発展させたりと、美術は「自己の内側から捉えられるものであり、遅々とした前進と絶望をとおる、技術との照応の中で、いつの間にか人間のものとして結晶する能力」⁽⁷⁾ となるからである。ただ、美術に関わることで、教育的な面が機能したり表現や鑑賞といった美術自体への興味や関心が深められたりすれば、美術教育として成立し得るのである。つまり、教育を重視した美術教育にしろ美術を重視した美術教育にしろ、美術が媒体となることで互いの立場からそのよさを十分に生かし、関連性を持たせながら目的化していくことこそ重要となろう。

(3) 他教科との関連と美術の特性

美術が教育の媒体となるといっても、学校教育という幅広い目的をもった現場では様々な方向からの目的実現が目指され、他教科とも多くの関連をもってくる。

養護学校の教育課程では、学校教育法施行規則に示されているとおり、特殊教育ならではの教科がある。教科としては、各教科、道徳、特別活動並びに養護・訓練があるが、中でも精神薄弱者を教育する場合については特に、各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の全部又は一部について、合わせて授業を行なうことができるといった特例が設けてある。また、その他特に必要な教科は地域や学校の実態及び生徒の特性等を考慮して、特に必要がある場合に設けることができるようになっている。⁽⁸⁾ 具体的には日常生活の指導、生活単元学習、作業学習などがそれにあたるが、前述のとおり特殊教育の目的としてあげた自立化、個性化、生活化と十分に結びついた教科となっている。

それぞれの教科によってその内容は学校や生徒の実態によって大きく異なるが、おおよそ日常生活の指導、生活単元学習や作業学習では美術と多いに似通った内容を取り扱うことがあるように思われる。例えば日常生活の指導では糊やはさみを使い、生活単元学習では日常生活に必要な物や日常にある物をつくり、作業学習では窯業や木材工芸といったさらに具体的な領域で物づくりをすすめている。このように考えると美術で扱う内容と何ら変わりはないのである。それは言い換えれば、美術も特殊教育に十分に貢献できることを示唆するであろうし、また逆に言えばさらに美術で取り扱う必要もないということにもなる。

そこであえて美術との違いをあえてあげるならば、どれも共通して機能訓練的であったり技能習得が目的であったり、作業的な側面が強いということが言える。美術では常に物との関わりにおいて個人の想い（感情移入や充足感など）で活動が引き起こされ、展開されることから多い。このことは、美術教育においては感性や情操ということばで示され、

教科の特色として取り上げられるが、ただ、養護学校のなかでも精神薄弱者を対象とした場合は認知の面でのハンディキャップを持つため、感性や情操といった半永続的な個人の価値観までは形成することは難しくなる。しかし、感情や感覚の段階では非常に敏感にかつ積極的に物と関わり合うということができるといえる点から、感性や情操へ発展する可能性を少なからず持つといえる。つまり、美術の活動では表現や鑑賞によって常に喜怒哀楽の感情が喚起されさらにそれらが次の活動を引き起こす原動力となることがわかる。

このように美術は、他教科と内容的に変わらない部分を持つという点から、十分に他教科と連携し、視点を変えながら多角的に教育をすすめていくことが重要となる。そのためには様々な経験を「何らかの価値を獲得すること、それに出会うことおよび、生きることによって獲得した価値そのもの、自己の内に取り込んで価値化したもの」⁽⁹⁾としていくことが重要であろう。また、美的なものとの関わる際に生じる情的な面やさらにそれを続けることから得られる価値観の形成といった美術という教科の特色を生かしていくことも重ねて重視されるべきであろう。

3 教材の在り方

これまでは特殊教育、ならびにその中に位置づけられる美術で行なわれる教育についての試論を述べてきた。中でも特に美術の特性である、ものとの関わりにおける感情の喚起、自己の想いといったものは、自己の興味や関心と深く結びつき感性や情操といった価値観の根本になるという点でさらに理解を深めていかなければならない。なぜなら自己が価値観を持つということは社会的な自立、あるいは個性化社会に主体的に関わっていく上で不可欠な要素だからである。

そのためにはこのような理念を具体化し実践へとつなげなければならない。そこでここでは自己の興味や関心と結びつき、さらに次の活動を引き起こさせる根本的な意識である「喜び」に着目する。美術における「喜び」はものとの関わる上で、さらに美意識が生じてくると美に触れ、美を表現していく過程で自己の欲求を満たした際におこってくるものである。こうした「喜び」がどれだけもの（教材）から与えられ、美術や教育と結びついていくかを以下述べていくことにする。

(1) 触れる喜び

人間に目と手があり機能する以上様々な情報がそれらの器官を通して入ってくる。これらの視覚的情報や触覚的情報が即感覚として作用したり、自己の意志で消化され、意識として定着されたりすることで「喜び」を得る。人間は見たり触ったりといったものに触れた時点で何らかの感情を持つ。20世紀最大の創造主義的美術教育者であるV. ローウェンフェルドは主著「美術による人間形成」の中で創造的活動の意義として「美術は、子供の知能と情緒との釣り合いを、必ず、うまくとらせることができる」⁽¹⁰⁾と述べた。事実人間は生まれてから目で母親を覚え、手で母親に触れ、様々なものを知っていくと同時に徐々に感情を培っていくのである。このようにものに触れることは、感情や知能と密接に結びつき、人間の成長を統合化させる意味でも重要なのである。

このようなものとの関わりにおいて最も子供たちの身近な関わり方のひとつとして遊びがある。遊びは本来「自己目的活動」であり、その点は美術においても同様である。⁽¹¹⁾

このような自己目的活動は、広くは生活の基礎・基本的技術や能力、態度といったものを養うとされ、美術においてはものと関わる最初の段階として重要視されている。実際には、幼稚園や小学校で「造形遊び」という領域で設けられ、物づくりを遊びの手段として用いることで外界への働きかけや身のまわりの環境に対する意識を高めさせ、ある種の応用機能を養い、発達にとって役立つものとされている。

このようなことから、教材としては多くのものに触れる機会を十分に与えなければならないといえる。そのためにはまず、ものとの直接的な関わりから始め、徐々に様々な遊具や道具とも併用し複雑に活動が展開できるように発展させていく必要がある。特に養護学校では感情表出の素直な子供、あるいはそれが非常に難しい子供と障害によってバランスがとりにくい子供が多いからこそこのようなものに触れる喜びにもっと着目していく必要があるように思われる。

(2) できる喜び

ものとの関わりができてくるとさらに自己の意志でものに関わろうとする意識が働きます。特に美術においてはものを作ったり見たりする点で、ものに対する優劣や好みの意識があらわれてくる。こうして次第に目的に応じた活動ができ始めそれができるようになると満足感や成就感が得られ、ものに関わる主体的な意欲が形成されていく。

ものができるようになるには様々な要素が必要となる。あるときは道具を使いこなす技術が必要であったり、またあるときはものを形づくるための技能やイメージが必要であったりする。しかし、それらは全て経験に基づき形成される技能であり、前段階である「触れる」経験のうえに成り立つものである。よって、最初は偶然性や多くの介助による「できた」という無意図的な行為が重要なのであり、それらを反復し定着させるという経験こそが「できる」という意図的行為になる重要な鍵となる。このように「できる」ことはものとの関わりにおいて徐々に増えていくが、必ずしもそれが子供自身の力によって全てを得られるわけではないのである。

例えば9才の壁などは、知っているものを描くという知的写実性から見えるものを描く視覚的写実性への移行期の問題であり、多くの子供がその壁にぶつかる。実際養護学校でもこうした壁にぶつかり移行できない子供が多くいる。そのような際に、「できる」ための方策を指摘し介助する必要となる。このように、イメージと「できる」ことの差が広がると子供自身も喜びや楽しさを感じなくなってしまい、「できる」という技能的な面はイメージの発達と同時に養われなければならないのである。

ものができるということは、我々にとって楽しく、うれしいことである。よって、教材としては、できたことをできるようにする教材、できることを使ってものをつくる教材が考えられる。そのような教材においては、指導の側としてできたことやできることに対する評価こそが重要であり、次の活動への発揮できるような意欲に結びつけていかなければならないであろう。

(3) つくる喜び

美しいものに対する感情、技術が得られてくると自ら進んで美しいものを求める願望が高まってくる。また、このような時期には自己の美意識も確立しはじめ得意な領域もあらわれはじめ、自分で目的を持ち活動に取り組むことができる。よって作品を仕上げたり、

自分の感覚で最も美しいと感じられるものに触れたときにはこれまで以上の成就感や満足感がえられる。さらに発展すると自分からもっと美しいものを求めようとする動機づけにつながる可能性も出てくる。しかし、逆に言えば自分の価値観に固執しすぎて他の価値観へ目が向けられなくなるという危険性も出てくる。様々な価値観に触れる上で自己の価値を確立させていかなければならないであろう。また、指導においても個人の想いを尊重することも重要ではあるが、さらに表現力や価値観を広げていくような配慮をしていくことも必要とされよう。

そのためにはまず、動機づけの時点でどれだけ何を目指し、どのような活動をすればよいかという目的と過程が自分で認識できなければならない。そしてそれに応じた知識、技能、感覚を用い表現や鑑賞に生かさなければならない。

よって、教材としては自分の興味、関心が十分に発揮でき、より主体的に美しいものを追求できるものが必要となる。しかも、決して自己満足で終わることなく常に向上心をもって自分に目を向けると同時に周囲にも目を向け幅広く対応できる能力を身につけなければならないといえ、それが教材を通して自分で高められ、納得いくように導かなければならないであろう。

(4) みんなでつくる

養護学校では子供によって障害が異なるため個々の欲求や技術の段階も大きく異なる。よって個々の興味、関心や技術に応じた活動を与えることは重要である。そこで共同でものをつくるという形態が有効となる。なぜなら共同制作は共通の目的にむかって個人個人の役割を果たさなければならず、その役割も能力に応じて個々を配置できるからである。共同制作の意義としては、協力してつくることから仲間意識や連帯感の形成、さらにそうした活動を通じて同時に互いが刺激しあい、新たな技術や構想の発見にもつながり、作品完成の際には大きな達成感や満足感などが得られることがあげられる。⁽¹²⁾ よって、美術という本来個人的な美の追求が他との共通理解のもとに追求されるということで、違った意味で客観的に美を見つめたり新しい美を味わったりすることができるといえよう。

また、共同制作には①同じものをつくり集合体として作品化するものと②ひとつの課題でそれぞれの役割を果たしながら協力して作品化する2つの形態がある。養護学校では個々の能力差を考慮すると後者の方が教材として適してくる。しかし、子供の興味や関心を集中させるという点で教材化することが難しい。それだけに共同制作による教材はできるだけ多くの子供の興味、関心をふまえた内容で、かつ色々な種類の活動が展開できるようなものを選ばなければならないであろう。

4 具体的な事例と考察

以上、3では美術の特性を生かした4つのタイプの教材の在り方について述べてきたが、ここではそれぞれのタイプに応じた具体的に仕組める教材について触れ、考察を加えていくことにする。ここで取り上げる教材は、山口県立宇部養護学校の中学部2年生を対象に美術の授業で実際に用いた教材である。この学校においては、美術という教科が週2時間で設定されており、また指導形態は2学年全生徒(21名)に対し、教師5名のティーミングで取り組むようになっている。生徒の実態については図1、2に見られるように能力差がかなりあり、一斉指導にはなかなか難しい構成となっている。よって生徒の実

態に応じた興味・関心という点で大きな差があることから、どの生徒も活動に関われるような教材の幅広さや生徒への活動を変えたり、指導の視点を変えたりといった工夫が必要となろう。ただ、様々な経験こそが重要な美術、あるいは生徒にとっては難易問わず幅広く経験できるという点で有効な構成とも言えよう。

グラフ

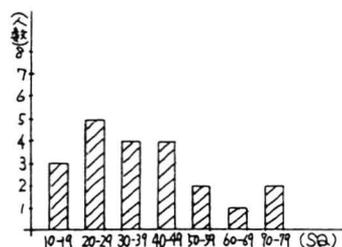
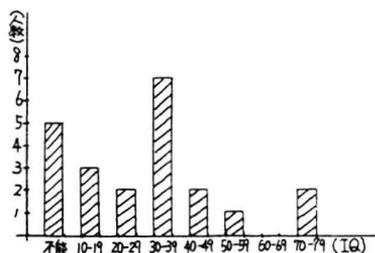


図1 <田中ビネー検査にみる生徒の実態> 図2 <S-M社会生活能力検査にみる生徒の実態>

(1) 事例Ⅰ～スライムであそぼう～

<総時数 1時間>

- ①目的：なかなか味わえない素材に触れることで、素材感や素材自体に対して興味・関心を持ち、<触れる喜び>を味わうことができるようになる。
- ②準備物：P. V. A（ポリビニルアルコール）水溶液（P. V. A：水＝1：2）
 ホウ砂水溶液（ホウ砂スプーンに5杯に水200cc）
 食用色素
- ③活動過程と生徒の反応

活動過程	生徒の反応 及び 指導のてだて
ア. P. V. A水溶液に食用色素で色をつける	（自分の好きな色を選び色水遊びをさせた） ・色彩の認識ができる生徒は、きれいな色水として興味を示すことができた。
イ. P. V. A水溶液とホウ砂水溶液を1：1の割合で混ぜ合わせ、スライムにする <液体がゲル状に変化する>	（ビニール袋に2つの液体をいれ揉むようにして混合させた） ・ゲル状に変化する過程に驚き、興味を示すことができた。
ウ. スライムであそぶ	・今までに味わったことのない感触で喜んで触ることができた。 ・変わった物質に対し、触れることを拒む生徒もいた。

④考察

この授業ではスライムをつくり自由に触れてみることで授業を終えた。スライムをつくる過程やその感触に興味を示すことがまずは重要であるが、さらにそれを使って遊べるような方向へと発展させることが、素材の特性を知るためにも必要であったように思われる。そのためにも、スライムの特性である流動的な物質にあった別の素材や道具を準備し、遊びが発展していくような環境をつくっておかなければならないであろう。



(図3)

図3 スライムであそぼう

(2) 事例Ⅱ～ペーパーウエイトをつくろう～

<総時数 5時間>

- ①目的：偶然にあらわれる模様にしきを感じ、作品を仕上げくできる喜びを味わうことができるようになる。
- ②準備物：（握りこぶし程度の）石
アクリル絵の具
耐水ペーパー
つやだしニス
- ③制作過程と生徒の反応

活動過程	生徒の反応 及び 指導のてだて
ア. 石にアクリル絵の具で色を塗る（5色程度）	（全部で10色の色を準備したが、1時間で塗る色は混乱を避けるために5色と決めその中から選択させた） （絵の具は早く乾くのでドライヤーを使い強制乾燥させ、できるだけ多くの色を塗らせた） ・刷毛を使ったりドライヤーで乾かしたりと簡単な活動で大体の生徒が活動に取り組めた。
イ. 耐水ペーパーで下の色を磨きだす	（濡れた雑巾で耐水ペーパーを湿らせながら磨かせたが、難しい生徒に対しては耐水ペーパーを固定し石をこすりつけるようにして磨かせた） ・根気強く磨くうち新居氏の凹凸でしたに塗った色が偶然の模様として現われ、作品の変化して

	いく様子に興味を示していた。
	・自分の好きな模様になるようにして工夫して磨く生徒もいた。
ウ. つやだしニスを塗り仕上げる	(同じ過程から様々な色や模様の作品ができたことを理解させるために、お互いの作品を鑑賞させた)

④考察

この教材は制作の過程や技能等がそれほど難しくなく誰もが多く活動に関われたように思う。また、作品自体偶然性によるところが大きく、仕上がりも美しくなった。ペーパーウエイトという実用性を理解することまでは困難であるが、最後まで自分の力で作品を仕上げるという満足感、またそれにとまなう様々な技能や作品自体のおもしろさには興味がいめしたようである。

このような簡単な制作内容でしかも偶然性を利用した教材は、平面造形においてはオートマチック技法がよく用いられるが、養護学校においては有効な表現の手段となるであろう。(図4)

(3) 事例Ⅲ～キーホルダーをつくろう～

<総時数 3時間>

①目的：自分が身に付けたい模様や絵のキーホルダーをつくり、<つくる喜び>を味わうことができるようになる。

②準備物：油性マジック

プラスチック板

キーホルダーの金具

オーブントースター

③制作過程と生徒の反応

活 動 過 程	生徒の反応 及び 指導のてだて
ア. 下絵をかく	(色や形などを丁寧に描かせ、キーホルダーの図柄を決める、難しい生徒にはカット集から自分の好きな図柄を選ばせる) ・自分が作って身につけるという意識が持てる生徒は自分の好きな絵を丁寧に描くことができた。
イ. 下絵をプラスチック板に写す	(油性マジックのできるだけ鮮やかな色を使わせ下絵を忠実に写すように注意させた) (キーホルダーの形も自由にさせ、はさみで好きな形に切らせた)
ウ. プラスチック板をオープン	(プラスチック板の収縮する様子を観察させ、タ

トースターで温め、キーホルダーの本体をつくる	イミングよくオーブントースターから出すようにさせた) ・プラスチック板が収縮する様子に興味を示すことができた。
エ. キーホルダーの金具をつけ仕上げる	・ペンチ等の使い方が難しく、教師の介助が必要であった。 ・できあがった作品は自分のカバンに付け、飾る喜びも味わうことができた。

④考察

自分の好きなものをつくってそれを飾るという教材は、そうした意識が持てる生徒に対しては意欲的に取り組むことができ、自分なりの創意や工夫で作品化が行なわれる。しかし、知的な面で障害を持つ生徒にはかなり難しい課題となる。つまりこの教材は障害の軽い生徒には、自分の思いが多く発揮できるという点から〈つくる喜び〉の教材として捉えられ、障害の重い生徒には、プラスチック板の収縮する様子や絵を転写する過程に重きをおいた〈できる喜び〉の教材として捉えることができよう。(図5)

(4) 事例Ⅳ～水族館をつくろう～

①目的：個々の能力を生かし、協力してひとつの作品を仕上げ、遠足(水族館)の思い出をふりかえり〈みんなでつくる〉ことができる。

②準備物：段ボール箱

画用紙

描画材(クレパス、クーピー)

はさみ、のり

③制作過程と生徒の反応

活動過程	生徒の反応
ア. 遠足で見たものを思い出す	・多くの魚の名前、色などが発表できた
イ. <Highレベル> 水槽に入っていた魚を画用紙に描く	(図鑑などを参考にして形、色、大きさに着目させ、できるだけ多くの魚を作らせた) ・自分のイメージで独創的な魚を描いたり、同じ型の魚を描く生徒が多かった
<Lowレベル> 段ボール箱に模造紙をはり、水槽を作る	
ウ. <Highレベル> 描いた魚を輪郭にそって切り、	(輪郭にそって丁寧に切らせ、自分の気に入

水槽に貼る	った魚から順にはらせた)
<Low レベル>	
色紙をちぎったり、はさみで細長く切ったりして石や海藻をつくり、水槽にはる	(魚から出る泡としてシールを利用した)

④考察

この教材において生徒の活動は大きく3つに分けられたように思う。まず<Low レベル>の生徒には難しく、非常に作業的であった。ただ紙をちぎったり、はさみで切ったりという活動は、それぞれの感触を楽しみながら繰り返してきたように思う。次に<High レベル>の生徒においては、魚の型を繰り返す表現をする生徒と、自分のイメージや図鑑などを参考にして魚を表現する生徒の2つのタイプに分けられた。魚の型を繰り返し表現する生徒には、型による表現を打破するためにも様々な魚の部分の名称を教え、細部に目を向けさせることが重要であり、写実性への移行をさせる必要があるだろう。また自分のイメージや図鑑などを参考にして表現する生徒には、自分の思いに準じて意図的な表現をさせることが重要であろう。(図6)



図4 ペーパーウエイトをつくろう



図5 キーホルダーをつくろう

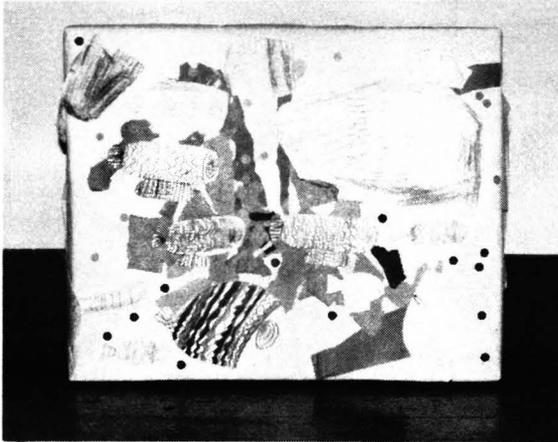


図6 水族館をつくろう

おわりに

以上、養護学校における美術の在り方と教材に関して特殊教育の目的と美術という教科の特性を照らし合わせながら考察してきたが、少なからずそこに接点を見いだせたように考える。

中でも他教科との関連性という観点から前述したように美術の内容も他教科の内容も重複しているところなどは、まさに美術という教科の必要性を示すものであった。ただ、特殊教育の目的である自立化、個性化、生活化といったものに直結する教科ではないという点で美術の教科性は必ずしもそれだけではないことを理解しておかなければならないであろう。実際に特殊教育ではそれらの目的にあった教科が各学校の実態に応じて設けられ、教育がすすめられており、活動が目的に向かって集約される。それに対し、美術は活動自体が教育的な意義をもち、またその活動は様々に展開されるものであるため、多くの体験が自立化や個性化、生活化へと発展していく可能性をもつ。これこそ美術の特性であり、最も重要視しなければならない美術教育の要素である。

また、このような活動はものとの関わりにおいてその根本で個人の興味や関心と結びつくため、特にそれを具体的な教材を用いて教育するしていくには子供の実態を十分に把握しておかなければならない。さらに教材が様々な喜びへと発展していけば教育的な効果はさらに広がる。なぜならその喜びは自己の感覚や技術や創造的活動を通して得られる価値観に対する自己評価でありまた自信へとつなげることになるからである。

特殊教育は教育の原点であるということが言われる。このことは教育としては当然ながら子供の実態に応じた指導をし、教材を提示しなければならないという意味で用いられるのであろう。そのように考えると特殊教育での美術にも原点があるということであり、そこから教育がすすめられなければならないということになる。このことは特殊教育に限られるものではなく、全ての教育に共通して言えることである。よって、特殊教育での美術の在り方は、美術と関わる上での原点を見つめつつ、その特性を生かすことということになろう。

注及び文献

- (1) 一宮俊一著 1989 「現代障害児教育学」 明治図書 PP.9-14
- (2) 前掲書 PP.44-47
- (3) 茂木俊彦著 1990 「障害児と教育」 岩波新書 PP.172-178
- (4) 前掲書 P.27
- (5) 真鍋一男、宮脇 理監修 1991 「造形教育事典」 建帛社 P.4
- (6) L. マンフォード著 生田 勉、山下 泉訳 1985 「技術と芸術」 岩波新書 p.26
- (7) 上 昭二、大勝恵一郎著 1971 「美術教育の構造」 ダヴィッド社 p.25
- (8) 文部省 1988 「盲学校、聾学校及び養護学校 教育要領・学習指導要領」 大蔵省印刷局編集発行 pp.16-20
- (9) 石川 毅著 1992 「芸術教育学への道」 玉川大学出版社 p.38
- (10) V. ローウェンフェルド著 竹内 清、堀内 敏、武井勝雄共訳 1973 「美術による人間形成」 黎明書房 p.27
- (11) 宮脇 理監修 福田隆真、茂木一司、福本謹一編集 1990 「新版美術教育の基礎知識」 建帛社 p.48
- (12) 前掲書(11) P.163

付記

本稿の作成にあたり、足立と福田が構想し、足立が教材の実践を行い本文をまとめた。教材の実践を山口県立宇部養護学校で行った。ここに学校と生徒の皆さんに感謝します。