

生徒の主体性を重視した美術科教育の一考察

福田隆真* 原田万智子**

A Study on Student's Independence-Oriented Art Education

Takamasa FUKUDA* and Machiko HARADA**

(Received November 21, 1994)

キーワード：興味、関心、意欲、主体性、支援、援助、美術科、平面構成

はじめに

新しい教育課程では児童・生徒の主体性の育成が謳われている。今日の激しい社会の変化に、日常的にも国際的にも対応できる人間の育成が期待されている。主体性の育成は教科の教育内容で直接的に行われるものではないが、それぞれの教科の学習を工夫することによって育むことが可能であろう。そこで本稿では、従来から実践されている題材をとりあげて、基礎的な内容の学習の上に、教師の支援と援助によって生徒の主体性を育成することを目指した学習の報告を述べるものである。

1 興味・関心、意欲と主体性

美術の学習において主体的に学習している姿はどのようなものであろうか。一般に、主体性とは「自分の意志判断によって自らの責任を持って行動する態度のあること」と言われるが、ここでは美術の授業で行われる表現や鑑賞の活動のなかで発現される主体性と興味、関心・意欲の関係について考えてみたい。

まず、表現の授業における生徒の一般的な心の動きを考えてみよう。授業において、多くの生徒は、教師が題材を示すと、それに興味を抱き、関心を示し、やりたいという思いを持つと考えられる。つまり、学習に意欲を持っている状態となる。この段階での「私もあのような作品をつくらしてみたい」とか「作業内容が面白そうだから、私もやってみよう」という思いは、これから作品を作っていくのは「私」であるということを本人が意識していないにしても、意欲の主体は明らかに「私」となっていることを表している。そして、これから作品の完成まで「私」が思考し、判断し、実行していくことが予想される。即ち、これが美術の授業における主体的な学習の姿であると思われる。

このように考えると、興味・関心を持ち、意欲を持つことは、主体性を発現するための

* 山口大学教育学部美術教育講座

** 山口県小郡町・小郡中学校

準備段階として重要なことと認識される。その意味において、教師は学習を主体性の発現の場として捉え、興味・関心を抱かせ、意欲を喚起し得る題材を適切に選び、提示することを求められていると言える。また、学習活動の中には主体性を発現させる場面を意図的に組み込まなければならないであろう。

ところで、生徒の嗜好は一律ではないので全員が提示された題材に対し、興味・関心を抱くとは考えにくい。そして、現実には、授業には少数であっても提示された題材に対し、興味・関心、意欲を持ち得なかった生徒に対する特別な配慮や指導などはなく、一斉に進められる場合が多い。その場合、そのような生徒の心の動きはどうなっているのかを考えてみよう。

授業の流れとともに、どのような生徒でも否応なく興味・関心、意欲を喚起する様々な刺激を受けることになる。それによって、最初はそれらを持ち得なかった生徒もいずれかの段階から、やってみようという気持ちを持つことが考えられる。しかし、それでもまだそういう気持ちになれず、活動しようとしなない生徒もいるだろう。教師の働きかけや他の様々な刺激に全く反応しない場合には、意欲を認めることはもちろんできないし、主体性も発現されようがない。つまり、意欲も主体性もない生徒の存在がここにあるといえる。

また、意欲を持たないまま、教師の指示に従って、あるいは、周囲の状況に合わせるように制作活動に入っていく生徒がいることも予想される。この場合、生徒は主体的に学習をしていると言えるのだろうか。興味・関心、意欲がない生徒がしかたなく活動する時でも、そのなかで自分の意志判断を用いることはまだ可能である。なぜなら、制作するということは、即ち、思考、判断、決定、実行、という過程を繰り返し積み重ねていくことだと考えられるからである。「私」がこの過程を行っていく限りにおいて、それは、主体的に学習している姿だと言えなくはないだろう。ここに意欲はないが主体性のある生徒の存在があると言える。

さらに、興味・関心、意欲はあるが、主体性のない生徒の存在も考えられる。例えば、「何色にしたらいいですか」とか「この形でいいですか」といった質問をしてくる生徒がそれにあたると思われる。制作したいという意欲はあるのだが、その過程で次々に行わなければならない思考や判断、決定が自分でできない生徒のことである。だが、この種の生徒については、一概に主体性がないと決めつけられないように思う。確かに自分で思考、判断、決定ができないという点においては、主体性の欠如を指摘できるが、それは、自らその行為を放棄している状態とは少し異なると考えられるからである。主体性を持ちたいと願いながら、持ち得ない状況、つまり、思考や判断の拠り所となる知識を持っていないという状況がそこにあると思われる。そうであれば、前述のような質問をしてくるのは当然のことであろう。この時、生徒は教師に自ら思考、判断、決定を行い学習を継続して行けるための基礎となる知識や方法を教授することを求めているのであり、単に意志決定を教師に委ねようとしているのではないと思われる。そして、その基礎知識なり方法を「私」が求めているという点においては、主体性が欠如しているとは言い難いだろう。少なくとも、この種の生徒は、思考、判断の拠り所となる知識や方法さえ持つことができれば、すぐに主体性を回復できると考えられる。

最後に、初めから興味・関心を示し、意欲を持って主体的に学習を進めていける生徒の存在も付け加えると、生徒の題材に対する興味・関心、意欲と主体性の発現の仕方について大まかに4つの生徒群に分けられると考えられる。

表1

生徒群	1	2	3	4
意欲	無	無	有	有
主体性	無	有	無	有

2 平面構成の学習における主体性発現の原動力

平面構成の学習は配色や造形文法の学習、即ち、デザインの基礎学習と捉えられることが多かったと思われる。図1は明らかにそういった基礎学習としての結果であると思われる作品である。このような作品から没個性化、画一化など教師主導の教え込みの弊害が感じられ、改善が叫ばれてきたわけである。そこで、生徒主導の主体的学習を回復するためには、この学習を自己表現として意識させることが必要なのではないかと考えられる。それには、表現したいこと、つまり、主題を持つことが有効なのではないかと思われる。その結果、この題材は、造形の要素や視覚言語などの系統的な学習としてだけでなく、抽象かつ心象表現として捉えられることとなる。

主題とは「作品に扱われる中心的な思想または概念」と言われているが、主体性の発現にとって主題を持つことはどのように有効なのだろうか。主題は表現者の心のうちにあるもので、他の者が代わりに考えたり、与えたりするものではないということを前提にすれば、それを明確に意識し、表現しようとした時、主体性も発現してくると考えられる。また、まず初めに、主題を持ち、それを表現するために、題材、表現手段、材料、方法などを選び取っていく過程を制作と想定するならば、確かに、主題を持つことは主体性の発現と強く結びついていると言える。ところが、実際の授業においては、前述のような過程をたどらず、表現者の意思を無視した形でいきなり題材や表現手段、材料などが提示される場合が多い。そういう状況の中で、主体的に学習をしていくには、まず題材を自分なりに捉え直すことが必要になってくると思われる。例えば、花瓶に生けられた花を描こうとする時、自分は対象からどんなこと感じるかなどをもとに何を描きたいかをはっきりさせることが必要になってくるのではないかということである。そして、それが表現者の主題となるものであろう。このようにすれば、主体的な学習が可能になると思われる。しかし、ここに掲げた平面構成のような抽象表現においては、捉え直すべき対象となる具体的なものはない。そこで、主題を初めから持っておくことが必要になってくる。そうすれば、ここでも主体的な学習が可能になるだろう。しかし、常に心の中に表現したいことを持っている生徒はごくわずかで、多くの生徒にとっては、主題を持つということがまず難しいことになろう。従って、多くの生徒にとって主体性の発現も難しいということになる。

しかし、考えてみると、もともと平面構成は主題表現を目的としない学習ではなかろうか。そう考えると前述の没個性化、画一化も弊害ではなく、むしろ確実に学習内容を習得した結果だと考えられる。そして、この習得した学習内容こそが後に主題表現を支え、主体的活動を促すものとなるのではなかろうか。主題表現のみが主体性の発現と結びついていると考えると、デザインの基礎学習としての平面構成の学習では主体性を発現させることはできないということになる。しかし、実際には主題を持たないままでもどんどん制作を進めている生徒も多くいる。彼等は主体的に学習しているとは言えないのだろうか。この場合、主題以外の何かが学習を促しており、主題表現を目的に学習していく場合と同

様にその学習は主体的であると感じられる。できてきた作品に個性や思想が感じられないとしても、だから主体的学習となっていないと考えるのは早計ではなかろうか。平面構成をどのような学習と捉えるかによって主体的学習の原動力となるものも違ってくるものと思われる。

3 主体性回復のための試み

表1における1～3の生徒群は教師の願う真の意味での主体的な学習を行っているとは言い難い。では、どのようにすれば主体性を回復できるのかという問題について、次の2点が解決策として考えられる。第1点は、基礎知識の習得である。第2点は、学習活動を自己表現として意識させることである。第1点については前章で述べたように生徒群3の生徒にとっては特に有効と考えられる。

次に示す実践例は平面構成の学習を抽象かつ心象表現として捉え、主体性発現の原動力を主題に求めたものである。

題材名 平面構成の魅力

- 目標
- (1) 美的秩序による表現力を高めることができる。
 - (2) 主題表現を目的として主体的に表現活動ができる。

題材設定の理由

平面構成の学習は単にデザインの基礎学習としてだけでなく、広く造形活動全般に通じる基礎能力の育成という点において学ぶべき要素を含んだ題材である。その学習内容は系統的に教えていくことが可能なために、教師主導型の知識・技法の教え込みに陥りやすい。そして、学習はとかく機械的作業となりやすい傾向をもっている。

生徒は美しい構成に魅力を感じている一方、緻密で時間のかかる機械的な作業に退屈さや苦痛を感じていることが多い。このことがデザイン嫌い、ひいては美術嫌いの生徒を作ってきたことも否めない。

そこで、本題材では、主体的に学習していける工夫をした上で、造形の基礎能力も身につけさせたいと考える。

学習の流れ

●第1次 導入

○学習活動

- ①点・線・幾何形の配置と分割による構成の練習作品を作る。
- ②練習作品から読み取れる配色や美的秩序と受ける感じの関係を考える。

○指導上の留意点

- ・それぞれの構成練習に題名を作品解説をつけさせる。
- ・配色や美的秩序と受ける感じの間に法則があることに気付かせる。

●第2次 制作

○学習活動

- ③練習作品をもとにアイデアスケッチをする。
- ④配色計画を立てる。
- ⑤画用紙に下描きをする。
- ⑥彩色して作品を完成する。

○指導上の留意点

- ・主題を学習カードに記入させ、主題を意識した形や色を考えさせる。
- ・学習カードの利用で表現者としての意識を高める。

●第3次 鑑賞

○学習活動

- ⑦作品を鑑賞し、制作を終えての感想をまとめる。

○指導上の留意点

- ・主題を表現できたかという視点を感想に入れさせる。

実践を振り返って

(1) 造形の基礎能力が身に付けられたか

本題材では、第一次の導入の段階で点・線・幾何形の配置による構成と分割による構成の練習作品の制作を通して、配色の仕方及びシンメトリー、グラデーション等の美的秩序について理解できるように配慮した。練習作品の中には類似色による配色や対照色による配色など、明らかにそれらの配色の仕方を知った上で意図的に活用したものが多くあった。また、美的秩序についても同様である。これらは知識としてはほぼ身に付けられたといってもよいだろう。これらを自在に活用し作品を制作できれば、能力としても身に付けられたといえると思うが、知識として理解できるとされる生徒であっても作品には活かしていない場合があった。

(2) 主体的学習が行えたか

本題材を心象表現として捉え、主題をもつことに主体性発現の原動力を求めたわけであるが、この試みは概ね有効であったと思われる。例えば配色を考えると、配色の仕方に関する知識がなければ、どのような配色にしたらよいのか、また、その配色でよいのかわからなくなり、立ち往生したり、意欲を失ってしまうことも考えられるが、主題をもっていれば、主題を表現するためにはどのような配色がよいのかを考えることができ、主体的学習を成り立たせられると思われる。また、学習カードの活用も主体的学習を支える結果となった。学習カードに毎時間、できたこと、気付いたこと、わからないこと、難しいことなどを記入させることにより、表現者としての意識を明確にすることに役立ったと思われる。さらに、カード上での教師とのやりとりがその意識を高めたと思われる。

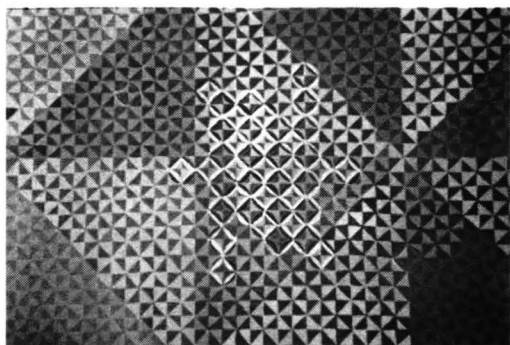


図1 「ガラスの中のささやき」



図2 「自由の喜び」

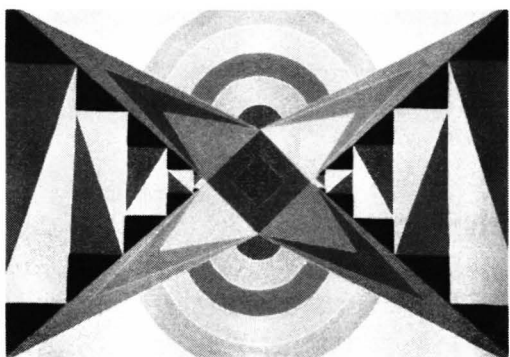


図3 「にらめっこ」

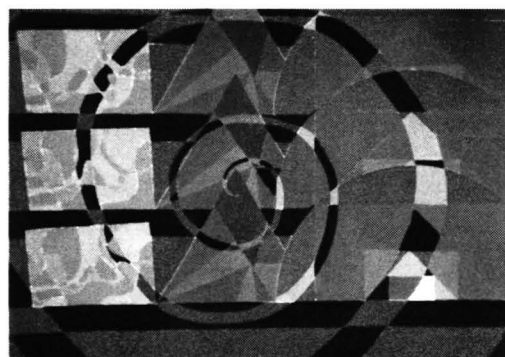


図4 「空間」



図5 「朝方の雨上がり」

完成作品

「題名」○主題

図1「ガラスの中のささやき」○やさしく鮮やかな感じ

全体を緑の類似色でまとめ、赤系の円で中心に模様をおいている。また、青系の円を対称に配しアクセントを与え、またバランスもとっている。緑の類似色でやさしい感じを、対照色をおくことで鮮やかな感じを出そうとしたものと思われる。この種の作品は緻密な図柄が丹念に塗られているだけで、個性や思想の表現が希薄であると評価されることが多いが、本人は主題を持ち、それを表現するために努力したと言う。感想では「細かい作業も結構楽しい」と書いている。

図2「自由の喜び」○規則正しいところから抜け出して自由になった喜び

規則に縛られた感じを右上の暗い色の整然と並んでいる立方体で表し、自由になった喜びを左半分の明るい色や曲線で表しているものと思われる。練習作品でも配色の仕方についてよく理解していることがわかったが、グラデーションやコントラスト等を作品に取り入れている。主題が表現されるよう色や形を考え、「形からもだけど色からも自由が感じられると思うのでよくできた」と満足している。

図3「にらめっこ」○対立し合う感じ

シンメトリーを意識した構成練習のように思われるが、主題は明確であり円弧と鋭角三角形や配色で見事に表現されている。シンメトリーのもつ単調さが余り感じられない。制作過程で常に主題表現を意識していたことが、学習カードの内容から読み取れた。本人は「対立し合う感じが表せたと思う」と感想を書いている。

図4「空間」○違う世界へ行ったような感じ。スピード感。

四角、三角、半円と渦巻線の重なる部分の色をうまく変えることによって、違う世界へ通じるような不思議な空間を表現している。導入の段階で得た配色や美的秩序についての知識は、作品に活かそうと努力はしたが自分の思いを出すと取り入れられなくなったと言う。この生徒はアイデアスケッチに入る前から主題を決め制作に入っている。このことが造形文法に頼らない制作を促したのではないかと思われる。しかしよく見ると左から赤、黄、緑、青の順の色相の秩序ある変化がみられ、グラデーションの理解が感じられる。

図5「朝方の雨上がり」○明るい色と暗い色の対比

題名の通り、朝方の雨上がりの情景を具体的に表現している。黄色の部分は朝の光、下の自由な曲線の部分は海を表現しているという。この生徒は制作の後半に入ってから自分の描いたものが何に見えるかをもとに主題を決めている。美的秩序などの知識については自分の考えに合わないし、難しいので活かすことができなかったという。感想でもそういうものに捕らわれない「自由気ままな絵になった」と書いている。

4 主体性の教育に向けての美術科教育

平成4年度から実施されている教育課程と学習指導要領では、児童・生徒の主体性とそれを支えるための教師の支援が強調されている。わが国が昭和30年代、40年代の高度経済成長から、昭和50年代のオイルショック以降の安定成長を迎えたころから社会の情勢もゆとりや精神的な豊かさを求めるようになった。確かに、昭和40年代までは教育においても教科内容の充実をはかることで過密状態を招いたといえる。そのことから昭和52年の学習指導要領の改訂では教科内容の精選とゆとりということが強調された。

また、戦後の経済成長を支えたものは、欧米諸国の技術の導入と知識の習得に依っていて、いわば詰め込みの教育がなされていたといえる。大学入試のための共通一次試験、センター試験などのように、ある一定の知識を習得することに教育の結果を求める状況が生まれたといえる。そのことは児童・生徒の表現力や独創性、個性といったものの助長を阻害することにも関連してきた。無気力や無関心になり主体性の欠如が結果として現れてきたといえる。

こうした教育の状況を鑑みて、今回の教育課程では児童・生徒の主体性の育成が強調されているのである。教育の国際化、情報化そして様々な局面で変化の激しい社会に対応できる人間の育成を目指そうとするものである。思考力や判断力、そしてその結果を伝達できる表現力といった本来、人間が社会的な生活を送るために培ってきた資質の回復とも言える。

美術科教育においてもそうした主体性の回復という観点から教材の取扱いを考えてみる必要があると思われる。本稿で取り扱った平面構成の題材は、従来からなされてきたものであるが、学習過程において生徒の主体性を重視して、教師は従来の系統的・基礎的内容を押しつけるのではなく、生徒のイメージを具体化するために、基礎的内容である視覚言語や造形要素を使ったアイデアスケッチを自由に行い、その結果、生徒の主体的な判断と教師の支援や援助によって作品を制作させたものである。このことにより、作品の制作は生徒の充実感や達成感を育むとともに主体的な態度の育成の一助となったと考えられる。

構成やデザインの題材においては、イメージを具体化するにあたって、材料、方法、アイデアスケッチからの選択など、自ら判断する機会があり、それらの各段階において生徒の主体性が求められるといえる。このように従来から行われている題材であっても、教師の取扱いによって、児童・生徒の主体性を育み、表現力の育成と美術の愛好心を深めることに美術科教育の目的の一つがあると考えられる。

参考文献

- ・福田隆真 隅敦 佐々木幸 清永修全 「美術科教育における主体性について－関心・意欲・態度を通して－」 平成5年度教育実践研究指導センター研究紀要第5号 山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター 1994
- ・「新教育学事典」 第一法規出版 1990
- ・東山明 「美術教育と人間形成」 創元社 1985
- ・文部省 「小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造」 日本文教出版 1994

付記

本稿の作成にあたり、1、2、3を原田、4を福田が担当し、全体を福田がまとめた。