

ROSEリポジトリいばらき（茨城大学学術情報リポジトリ）

Title	美術教育における言語的方法の展開: 表現内容に関わる言語の機能
Author(s)	金子, 一夫 / 小口, あや / 角谷, 由美 / 鈴木, 敦子
Citation	茨城大学教育実践研究(31): 75-89
Issue Date	2012-11-30
URL	http://hdl.handle.net/10109/3379
Rights	

このリポジトリに収録されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作権者に帰属します。引用、転載、複製等される場合は、著作権法を遵守してください。

お問合せ先

茨城大学学術企画部学術情報課（図書館） 情報支援係
<http://www.lib.ibaraki.ac.jp/toiawase/toiawase.html>

美術教育における言語的方法の展開

—— 表現内容に関わる言語の機能 ——

金子一夫*・小口あや**・角谷由美***・鈴木敦子****

(2012年9月15日受理)

Developing a Verbal Method for Art Education

Kazuo KANEKO, Aya KOGUCHI, Yumi SUMIYA and Atsuko SUZUKI

キーワード:美術教育、言語活動、表現主題、授業、指導計画

美術教育における言語活動について二回目の報告である。小中高の教員による三件の実践研究を収める。それぞれ言語と表現内容との関わりについての実践研究となっている。1. 小学校での実践では、児童の想像画の背後には直接表れてこない、豊かな想像世界があることが言葉による説明をつけることで確認できた。2. 中学校での実践では、単なる自画像制作ではなく「○○○な私を表そう」という題材にすることが意欲を喚起したことが、○○○などという表現主題をウェビング学習が明確にすることが報告された。3. 高等学校での実践では、条件の度合いが違うモダンテクニックによる制作物に題名をつけさせる課題において、自由度の大きい条件の方が題名付けに集中できないで難しい課題になったらしいことが報告された。題名付けも思考活動を必要とする大きな作業であることがわかった。

緒言—美術教育における表現内容と言語との関わり

本稿は、平成23年に発表した金子一夫・小口あや・鈴木敦子・中川知子「美術教育における方法的な前提としての言語—児童生徒、それぞれの位相での言葉」(『茨城大学教育実践研究』第30号、2011年、51-65頁。)に続く論稿である。前稿と同様「言語活動の充実」した美術教育の研究となっている。前稿は、言語と指導方法の関わりを取り上げていた。本稿は、小・中・高での三件の実践研究を収める。三件とも表現主題や表現内容と言語との関わりについての研究となった。

美術教育では教師が児童生徒の言葉を聞き表現意図を理解しようとすることは、普通に行われている。それによって、はじめて教師は児童生徒自身の表現意図を明確に了解することがある。さらに、内的な感情像としてある表現主題を意図的に言葉で明確にさせる指導方法は、最初の原形は本

*茨城大学教育学部 ** つくば市立大曾根小学校 *** 水戸市立笠原中学校 **** 茨城県立つくば工科高等学校

部会で提案された。それらは、金子一夫「表現主題を感情と像の言葉で分析・構成させる美術教育方法論」(『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第59号、2010年、47-64頁。)や有田洋子「表現主題を言語化させる美術指導」(『美術教育学』第31号、2010年、29-42頁)といった研究論文になって公開されている。

表現主題が漠然としすぎていると、表現活動は出発できないし、教師も誤解した指導助言をしてしまう危険がある。しかし、逆に表現主題を言葉で明確にさせすぎて、表現活動がその図解作業になってしまったら、児童生徒にも教師にも有意義な活動にならない。作品としての完成が表現主題の十全な実現となることが理想である。表現主題の言語化は、あくまでも言語、つまり名付けであって表現主題そのものではない。表現主題の言葉が指し示すところに表現主題の実質がある。

表現内容を言葉で説明させる指導がある。作品を言葉で補足説明することは、専門家であれば作品が自立性・完成度を獲得していないこととされかねない。しかし、教育の場ではプレゼンテーションや相互鑑賞の指導になる。しかし、それ以上に小学校段階では児童に想像行為・想像内容の言語化は、想像行為・想像内容の価値を保障・奨励する多大の教育的意義をもつ。近代の学校教育の理念は合理的・科学的真実を指導するのが原則である。常識、錯覚、偏見、空想、印象等に惑わされないように教育するのが正しいことになる。ただ、それは感性的真実を否定する危険をもつ。絵画の表面に直接表れていない想像内容を言葉で十分に発表させることは、想像行為・内容に意味があるのだという教育になっている。しかも、想像内容に論理性を獲得させる指導でもある。

美術は最終的には視覚的感情像を実現させる行為である。ただ、美術的表現には水墨画の讃のように言葉と視覚像が組み合わさって新たな表現水準を獲得する場合がある。また、事物に名付けることが視覚的感情像を出現させることがあり、オブジェといった美術的表現と似たものになる。見立てといった美術教育の方法も、それに近い。

小口論文は、花と日常事物との比喻関係を設定させ、さらにそこから想像世界に遊ばせ、その内容を絵画化させる実践についての考察である。児童にとっては自分の想像世界がかなり明確であることが文章表現への取り組みから伺える。そして今後は他人へ絵画表現でも十分に伝える意欲を養うことの必要が指摘されている。

角谷論文では、鏡を見て描く単なる「自画像」ではなく、「〇〇〇な私を表そう」という題材内容にすることによって、生徒の意欲が格段に上がったことが報告されている。また「〇〇〇な」の内容を確定するためにウェビング学習が効果的であったことが記されている。表現主題を明確にするための手立てがあることを認識させられる。

鈴木論文はドリッピングとデカルコマニーという偶然性を多分に含む制作物に、題名をつけて作品を完成させる実践の考察である。表現主題は事前に明確ではないものが、名付けられて表現として完成する。そこには言葉が大きく作用する。画一的にある大きさの正方形枠を指定して制作させた場合と自由にさせた場合を比較している。自由度が大きいはずの后者において生徒は表現主題を意識して制作をしなければならないので、最終場面での題名付けに集中できずに難しい課題になったのではないかという認識が述べられている。言語化も一つの作業として捉えるべきであることがわかる。(金子一夫)

1. 言語活動を取り入れた絵画製作指導

—「もし花が〇〇だったら・・・どうする?!」(小学校第3学年)—

小口 あや

1. はじめに

新学習指導要領で、図画工作科においても言語活動の充実が提唱された背景には、昨今の自分の気持ちを言葉に表せず力に訴える問題もあると聞く。自分の表現したいことを作品にし、さらにそれを言葉で説明する教材は、自分の気持ちをよりいっそう表現する学習になると考えた。

2. 研究方法

(1) 題材について

これは、身の周りのものを花に見立て、その花に関わる行為をしている人を描くという小学校3年生対象の想像画題材である。例えば「もし花が電球だったら……電球を付け替え作業や明るい電球の下で遊びをする」「もし花が扇風機だったら……風をあびる」というように、花に見立てたものとどう関わるかまで考える。想像力を働かせ、自分なりの世界を作ることによって、できた作品について説明する言語活動も無理なく行えるのではないかと考えて設定した。また、小学校3年生は水彩絵の具を本格的に学習する学年である。道具の使い方や混色はすでに教えてあるので、ここでは、絵の具の濃度を調整して場所によって使い分けることと筆の使い分けの基礎も教えることにした。

(2) 実際の指導と結果

①導入 題材の理解のために、まず、教師が制作した参考作品を見せた。「もし花が火だったら……みんなで料理をする」「もし花が水だったら……水浴びをする」「もし花がテーブルだったら……みんなでお茶を飲む」の3点である。前の2つは花を火や水といった自然界にある要素に、後の一つは道具に見立てたものである。次に、身近にあるものを花に見立てるという方向での練習を、写真を用いて行った。児童は下の写真の組合せを見て、似ているところを見つけることで、身近なものを花に変えることができることを学習した。

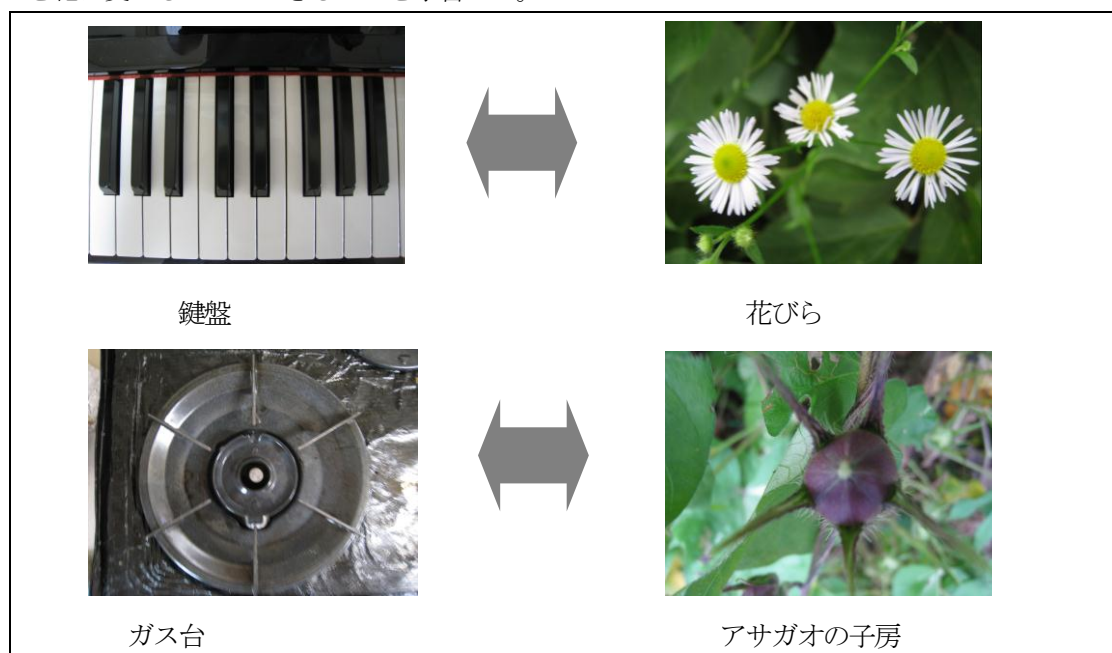


図1 身近なものを花にととる

② アイデアスケッチ まず、児童が「もし〇〇が花だったら・・・□□する」の文の「〇〇」と「□□」に言葉を入れた。最初にできた文を確認したところ、「〇〇」と「□□」の組合せのつじつまが合わない児童が約半数いた。「もし食べ物が花だったら・・・走って遊ぶ」「もし車が花だったら・・・お風呂に入る」などである。「食べ物」に対しては「みんなで食事会をする」などの食べ物に対して行うこと、「車」に対しては「ドライブをする」などの車に対して行うことを書くべきである。そこで矛盾点を指摘し、考え直すように指導したところ、ほとんどの児童が2回目にはつじつまの合う文にできた。

次に、考えた文をもとにアイデアスケッチを行った。絵を描きながら新たなアイデアが生まれたら、それも描き込むようにした。

③ 四つ切大のマーメイド紙に鉛筆で下描き

四つ切大のマーメイド紙に鉛筆で下描きを行った。鉛筆で描くため、間違えた場合消しゴムで消すことができる。しかし、消したところであっても鉛筆が通ったところは、筆圧によって紙がへこみ、作品の傷になってしまう。このことを児童に説明し、できるだけ薄く描くように指導した。

また、絵の具を塗る時のことを考え、「1本の線で描くこと」「物と物が重なっているところは前にあるものを描き、後ろにあるものを隠すこと」の二つを指導した。「物と物の重なり」の表現については、何名かに実際に物を見せて納得させてから指導した。絵の具を塗るときに児童本人が混乱しないようにするためとはいえ、発達段階を無視した指導になるのではないかと迷った。

④ 水彩絵の具による着彩

着彩の指導で重点的に行ったのは、絵の具の濃度を3段階に調整して使い分けること、塗るものによって筆を使い分けることの二つである。

児童が絵の具で色を付けると、どこも同じ濃さで描かれ、肝心のものが背景に埋もれて目立たないことがあった。そこで、目立たせたいところを濃く塗ることを指導することにした。今回は絵の具の濃度を3段階に分け、一番濃いものを小さく描かれている人間などを塗るときに、真ん中の濃度を植物に、一番薄いものを背景に使うことにした。濃さの基準となる真ん中の濃度の植物から着彩することを指示した。児童は絵が完成に近づくと遠くから眺め、人や植物が背景に埋もれていないか確認し濃度の微調整を行っていた。

また、児童は大きい筆と小さい筆の2本を持っていたが、小さい面を塗るのに大きい筆を苦労して使ったり、その逆もあつたりとした。そこで、「大きい面を塗るときには大きい筆を、小さい面を塗るときには小さい筆を使うこと」を指導した。また、さらに細かいものを描くときには割り箸ペンを用いた。

⑤ 鑑賞

完成後、自分の作品を説明する学習を行った。教師が書いた文章を参考にしながら「絵を描くときに行った工夫」「絵の内容の説明」を入れることを指示した。ほとんどの児童がそれぞれの世界を分かりやすく説明することができていた。次は4名の児童の作品と自分の作品を説明した文章である。文章には絵を描いた本人でなければわからない情報が書かれており、興味深い。



図2 「炎の国 (太陽)」

ぼくの絵をしょうかいします。
花のなかにいる人は 魚や肉をやいていて 下では食べている人もいます。花は太陽なのでうちゅうにあります。星は植物でかされると流れ星になっておちます。
くふうしたところは、ふうけいの色づくりです。



図4 「アイスとジュースであそんでいるよ」

まず、かたぐるましてアイスをとろうとしているよ。でもジュースがじゃまをしているよ。いちばんうえの人がじゃんぷしてとったけどアイスがいっぱいおちてきてアイスをおとしておちたアイスがふくを (に) ついてしみになってるよ。あと、おおきいアイスがおちてみんなしみになっちゃったよ。じゃんぷしてきょうだいとぶつかってけんかになったよ。またかたぐるましてジュースをのもうとしたけどジュースのながれがはやくてばらんすをくずしてたおれてるよ。



図3 「朝、ねむりの世界に行ってみよう。」

上の月がかいてある方はねむりの世界 太陽 (が) ある方は、朝の世界 それで、でっかいテーブルにみんなが集まっているのは、おやつ時間だからです。ねている人がいるお花は、パンジーです。ねむりの世界だけどねむっていないのはねむらないジュースをのんだからです。太陽の世界で青いお花にのっているのは、古時計のネジを回すためです。したにいる人は、「気をつけてね」て、いつている人です。チューリップの中に時計が入っている理由は、とくべつなチューリップ時計だからです。たのしい所なのであそんでみてください。



図 5 「みんなで花の電球をつけた」

この絵は、子どもが電球をとりかえたり電球をつけたりしている子をかいたものです。

花のかふんが電球の形に見えたことから考えました。ここの木は、雷がおちた所にはえませ。電球は、雷がおちたすぐそばにはえませ。この木はめったにありません。こい所とうすい所をつくりました。くきの中はすべり台にしました。すべり台ですべている子や電球をつけかえようとしている子もいます。かん全に電球になった花は、夜しか光りません。いろいろなことをしているをかいて楽しい絵なのでぜひ見てください。

他者にも伝えたいという欲求を養うことが必要である。そうすれば、児童達は、自分の作品世界を他人が説明なしで分かるように色や形を工夫するようになっていくと考えられる。このことから今後は、児童が自分の作品世界の面白さを他者に伝えられる方法や理解してもらえたときの喜びを味わえるような方法を探ることが課題である。

想像画を描く指導は、児童が自分の思いを何もないところから新しく生み出していく支援が必要のため、見たものを描く指導よりも難しい。しかし、自分の想像を自分で形にすることは、新しいものや考えを自分で作り上げることに繋がっていくと考えられるため大切にしたい活動である。

3. 考 察

児童は、「描くこと」「言葉にすること」の二つの表現方法で、自分の表現したいことが自分にも他人にもより伝わるように表すことができたと考えられる。技術の不足によって表現が不足しているように見えた作品もあったが、作品について説明した文章で児童の表現したかったことが補足されていた。

これらの文章は、普段の国語の学習などで書く文章よりも丁寧な文字で書かれ、誤字脱字も少なかった。児童が自分の世界を大切にしている証拠であろう。また、文章を書くときの取りかかりも早く、児童の説明文にありがちな論理の飛躍もなかった。これは、児童が作品を作っていくうちに、確固とした自分の世界を作り上げることができたからだと考えられる。想像画という課題において自分の表したいことを表現し、さらに、それを言葉で説明することは、自分の気持ちを一層表現する学習になったと考えられる。

一方で、作品を説明する文章なしには、児童の作品の重要な内容が伝わりにくい（他者から見れば表現不足）ことから今後の課題も見えてきた。今回、児童は、絵を描きながら自分の絵の世界をさらに広げ、深めて想像することを楽しんでいった。自分だけが楽しむ分には、形で表したものが何なのかは自分だけが分かっていたらよいので、形によって自分の表したいことを伝えようという意識は希薄なようであった。このことが、他者からは表現不足に見え、作品としては自立していない一因である。よって、まずは作品の内容が理解されれば他人も自分と同じように自分の作品世界を楽しむことができることとその喜びを知ること、色や形で自分の表したいことを

3 自ら表現主題を追求する学習指導の工夫と表現主題の実現過程

—中学校第3学年「〇〇〇な私を表そう」（自画像制作）の指導を通して—

角谷 由美

1. 本研究の目的

本題材「〇〇〇な私を表そう」（自画像制作）は、単に鏡に映った自分を描く自画像制作ではなく、第1学年の時に体験した題材「デザイン□変化」の学習を生かし、様々な操作と試行錯誤を通して「〇〇〇な私」の内容を発見し構想していく制作になることを意図した。その実践を通して以下の(1)～(4)の手立ての効果と(5)表現主題実現過程の確認を本研究の目的とする。

- (1) 自ら表現主題を追求するためには、まず「やってみたい」「こうしたい」という意欲が生まれる「〇〇〇な私を表そう」という題材設定をして、さらに題材を通して獲得した表現方法を生かしていける授業構成の工夫をする。
- (2) スモールステップで様々な表現と出会わせ、自分を表すにはどんな表現が合っているとか、こんな表現はどうかという可能性を考えさせるきっかけをつくる。
- (3) ウェブニング作業や学習の振り返りを通して、自己の心情や考え、イメージを基に、自分が表現したい主題内容を行きつ戻りつして考えていく場を保障して自己との対話を促す。
- (4) 名画の鑑賞を通して、さまざまな表現を生かすことができる。
- (5) 生徒の表現主題がどのように実現していくのかを確認する。

ここで、本実践の背景に触れておく。本校に赴任して9年目になる。年々、本校は、落ち着きを取り戻し、離脱者もなく正常に授業を進めることができるようになった。その反面、画一化し、自分を表現することが苦手で指示待ちの生徒が年々多くなってきているように感じる。美術科授業においても、自分からつくりだしていこうとする意欲が弱く、なんとなく制作をする生徒、表現の喜びを味わえずにいる生徒、自分らしさを見失い、自信を失っている生徒を見かけた。

そのような中で、本実践対象の第3学年生が第1学年時に筆者が実践した題材「デザイン□変化」ではスモールステップ学習によって、生徒は主体的に造形活動に取り組むことができた。これは1時間単位で様々なデザイン学習の基礎・基本の学習と、一人一人の課題に合わせた補充・発展の時間を設定して、スモールステップで積み上げた表現を構成させる題材であった。この実践で、生徒達に「もう一度やってみたい」「こんなふうにしたらもっとよくなる」といった主体的に活動する姿が見られ、発想力が高まり、構想の能力が身に付き始めた。今回の実践研究で、この題材の効果を再確認したい。

2. 実践の内容

(1) 生徒の実態：4月、3年生に行った絵画表現についてのアンケートでは、絵画表現への関心は強く、見たり、想像して描いたりする活動に約70%の生徒が楽しいと感じている。しかし、最初の導入時に、自分が表したいことが浮かんだ生徒は、4%にとどまった。また、約30%の生徒が表現面では、「鉛筆で光と影を表す」「絵の具の筆使いやタッチ」「大きく全体をとらえる」「微妙な形や色の変化に気づく」面で特に苦手意識が高いことがわかった。

(2) 授業構成の概略

自ら主題を追求する足がかりとして、短時間ででき、表現方法や材料・用具のよさを再認識し、

時	学習内容・活動	支援の手立て
2	親指を描く (鉛筆・○色肌色づくり・彩色) 	・導入時に自分を表現することを伝え、まず自己を見つめる手がかりとしていく。
2	イメージを描く (広がるかたちや色) 	・自分の感性を大切にし、色や形に思いを込める。
2	片側の目から眉を描く (鉛筆・彩色) 	・前々時の学習内容をさらに深め、自分について考える。
	作家のいろいろな表現を鑑賞する (断片) 	・14枚の絵から共通するテーマを見つけ表現方法の違いを読み取る。
4	補充・発展し構成を考える 	・「○○○な自分」を表すための表現方法を選び、組み合わせる。
1	鑑賞する 	・作品を通して、自分の思いを語ったり、友達のをさを認め合う。

図6 授業構成の概略

学びが広がるスモールステップの学習を題材の前半に行う。「自分らしさ」にあった表現方法を見つけたり、発展させたりする意欲づけとする。色紙や作品を構成する台紙を選ぶことで色から受けるイメージを広げたり、主題により近づく構成を考えたりすることができるようにする。また、学習への振り返りを積み重ね、学んだ内容をフィードバックするとともに、友達と表現をあたため合う場を設ける。特に、自己との対話を促せるよう、生徒の心の動きに寄り添った賞賛や励ましを心がける。

3. 考察と結論

(1) 題材が意欲を喚起し、獲得した表現方法を生かせる授業構成であったか。

これまで行ってきた鏡に映った自分を描く自画像制作より、「〇〇な私を表そう」という自画像制作へと題材内容を変えたことで、生徒の意欲は格段に上がり、最後までその意欲が続いた。また、既習した表現方法を生かしたり、発展させたり、新たに身に付けたりと表現方法を生かせる授業構成だった。

(2) スモールステップがさまざまな表現と出会わせ、自分にあった表現を考えさせるきっかけになったか。

生徒は、さまざまなきっかけ（形、色、技法、言葉や文章など）から、制作を展開していったことがわかる。スモールステップで学んだすべてのものを活用するというより、その中から、より自分らしいものに合っているものを選択したり、組み合わせたりする様子が多く見られた。さらに、既習の技法を活用する生徒も見られた。

また、どの生徒も毎時間集中して授業に取り組んでいた。1時間1時間の課題がより明確になり、始めに、スモールステップの学習をしたことで、「表現力が前より身に付いてきた」、「できるようになった」といった感想が多かった。1、2年時にも同じような学習をしているが、繰り返し違った課題で行うことにより、技能が身に付いたと考える。授業構成としては、画面構成にかかる時間をもう少し取りたかった。そのためには、限られた時間の中でどのような配分でスモールステップの学習を行えばよいか今後検討しなくてはならない。

(3) ウェッピング作業や学習の振り返りを通して〇〇〇な自分という主題内容を追求できたか。

スモールステップの学習の後に、ウェッピング法で自分から浮かぶ言葉を数多く出させた。好きなもの・好きな色や形・性格・行きたい場所・思い出・大切なもの等、浮かんだものをつなげ、イメージを抽出した。その中で、表したいものが見えた生徒には、二重丸で囲ませた。また、授業終了時に毎時間、学習の振り返りとして「学習のあしあと」を記入させた。

ウェッピング法を使ったことで言葉からイメージを広げ、主題追求のヒントを得たり、自分について改めて振り返ったりする場となった。また、生徒一人一人の考えていることを図にすることで教師側の支援のヒントとなった。今回はスモールステップ学習後に行ったが、今後は導入時に行った場合との比較をしたい。また、「学習のあしあと」から、毎時間の学びの成果の様子を自分で評価している生徒や、表現に行き詰まっている生徒、次時の活動の目標を立てている生徒と、文章にすることで自己との対話を促す手助けとなった。

(4) 名画の鑑賞活動は自分の見方を広げ、自己の表現に生かされたか。

これまで、生徒作品や作家の作品など参考作品の鑑賞を、授業の導入時に行ってきたこともあったが、自分自身と深く向き合うために、あえて、行わないことにした。その代わりに、期末テストで、近代美術館で配布されたパンフレットを活用し、鑑賞を行った。様々な作品の中からテーマを見つけ出し、それぞれの作家の表現方法の特徴や感じたことを表にした。様々な視点から様々なテーマが出された。次時に、表現の多様性や友達が感じたテーマを話し、テストを返却した。

選ばれたテーマは、構図や技法・表現方法・色など様々な視点から比較し、それぞれの作家の表現方法を感じたようだ。授業の中で、育てようと努めてきた主題を追求しようとする目が、これだけ、数多くの多様な見方になったのではないかと思う。この鑑賞が、この題材の制作に強弱の差はあったが、影響を与えたり、意欲付けになったことがわかった。

(5) 生徒における表現主題実現の過程

事後のアンケートから、自ら主題を追求し、表現へとつながっていった過程が見える。先に述べたように最初の導入時に、自分が表したいことが浮かんだ生徒は、4%にとどまった。それ以外の生徒はその後のさまざまな表現方法や鑑賞、言語活動など、いろいろな過程の中から、自己との対話を深め、表現へと結びつけたことがわかった。特に、見て描く活動と想像して描く活動のどちらから、自分の表したいことやテーマがはっきりしたと答えた生徒が多かった。また、授業終了後の絵画表現に関する意識調査では、表現に関してなかなかできないと答えた生徒が、事後アンケートでは多くの項目で「できるようになった」「よくできるようになった」といった答えに変わった。逆に、できると感じていた生徒の中に、絵画表現の深さを味わい始めたのか、「少しできる」といった意識に変わった生徒もいた。

このことから、生徒が自ら主題を追求するための発想や構想は、様々な表現方法や鑑賞を通してふくらんでいったことが、この実践を通して明確になった。「個に応じた柔軟な発想・構想場面が広がる授業構成による学習づくり」と、表現と鑑賞を補い高め合う指導内容の工夫と指導方法の改善が、生徒の「自己との対話を促す」ことにつながったといえる。

4. 今後の課題

以下に本題材に関する課題を示す。

- 発想や構想に関する学習指導と、発想や構想を基にした創造的な技能に関する学習指導を関連付けながら、「描く活動」に加え、「つくる活動」を適切に構成していきたい。
- 名画から見方を広げ、作者の意図や心情について考える学習を1つの題材の中での相互の関連と同時に、題材と題材の間の関連も考えることで、生徒の学習を一層充実したものになりたい。

4 モダンテクニックを用いた作品制作における言語活動

鈴木 敦子

1. 本研究の意図

本題材は、思ったとおりに、あるいは写實的に描いたり作ったりすることができないために、美術は不得意、嫌いであるという生徒の思いを払拭できないかという意図から構想したものである。

はじめに表現意図を明確にするという指導事例は多いが、はじめに表現意図があるがゆえに、生徒は意図が実現しないので挫折感をもってしまうことも多い。であれば、表現意図が先ではなく後で明確になる制作は生徒に挫折感を与えないのではないかという可能性を追求した。

2. 題材の概要

上記の目的のために適した技法として、無意識に描くモダンテクニックが適していると考えた。時間数の関係もあったので、モダンテクニックのなかでも、ドリッピングとデカルコマニーに限定して行った。この2つの技法は、筆と絵の具と紙があればできるというのが利点である。マーブリングまでやろうとすると、用具が必要となり、短時間での制作リズムに合わないし、煩雑になりすぎた作業に教員側も振り回されて、授業のポイントが絞れなくなることが懸念される。

ただし、単にこれらの技法を使って制作するだけにとすると、生徒は画面の中で意図的に構成してしまう。それを避けるため、制作したものをさらにトリミングさせることにした。そうすることで小さくまとまった作品ではなく、大胆な構成の作品になるのではないかと考えた。

このトリミングの仕方については、年度を変えて2パターンで行った。

○パターン1：トリミングのサイズを15センチ四方に限定、台紙のB5の黒画用紙に限定した。

○パターン2：トリミングのサイズや形、台紙のサイズや形・色も自由に選択できるようにした。

トリミングをしたものを台紙に貼り付け、出来上がったものをみて、感じることや思い浮かぶ「気持ちの言葉」を中心にタイトルをつけるようにした。

3. 実践題材の詳細

(1) 準備物

○共通して用意するもの

筆・絵の具・筆洗バケツ・画用紙・のり・はさみ

○パターン1（トリミングサイズに制限をつける）にのみ用意したもの

トリミング用台紙（画用紙の中央を15センチ四方で切ったもの）

(2) 制作手順

①それぞれ別々に技法の説明をし、1枚ずつ制作をする。

②慣れたところで、それぞれの技法を単独でも、組み合わせてもいいので、好きなように1枚から数枚の制作をする。*ここで数枚できたら、絵具は片づける。

③出来上がったものから、好きなものを1枚選択する。この時点で、初めてトリミングをすることを伝える。*この後より、2パターンにて実践を行った。

パターン1(制限あり)

- ④15センチ四方のフレームをつかい、自分で良いと思うところをフレーミングして探し、トリミングする。
- ⑤トリミングしたものをB5サイズの黒画用紙に貼る。

パターン2(制限なし)

- ④自分で良いと思うところを好きな形にトリミングをする。
- ⑤トリミングしたものに合わせて、台紙の色と形を決めて貼る。

⑥出来上がったものを見て、「気持ちの言葉」を中心にタイトルをつける。

4. 実践の結果と考察

それぞれの技法で制作する際に、生徒にまずは与えられた画用紙の中で何も考えずに制作することと伝えても、制作意図をもって構成をしてしまうことが多い。その場合、画面の中央に制作をし、作品として小さくまとまってしまうがちになる。そのため、トリミングをすることにしたわけである。



図7 余白の取り方に工夫が見られる



図8 具体物を描いているが、切り取り方に工夫が見られる

ただ、先にトリミングをすることを伝えてしまうと、トリミングをすることも考慮した構成にしようとする生徒が出ると予想し、初めのうちはトリミングを行うことは伝えなかった。そのために、作品を切ることに抵抗がある生徒が多くみられた。しかし、トリミングの台紙を渡し、切り取る箇所を探させると、意外な見え方に気付き、楽しんでいる様子が見られた。トリミングをすることにより、いつもとは違う余白の取り方ができたように思う。また、デカルコマニーを行う際、意図的にうず巻やハートなどの図形を描く生徒も、トリミングをすることで、その図形的要素が全面に出すぎて幼い印象になることが、避けられているように思った。

次に、トリミングの形について、2パターンで実践した結果を比較検討したい。

パターン1（トリミングの仕方に制限がある）については、トリミングの形が一辺15cmの正方形に指定されているため、制作意図を明確にはしづらい。そのため、切り取った後で、そのできあがった画面に表れているものを感じ取り、タイトルを付けざるを得ない。生徒はできあがった画面をよく見る必要に迫られるし、できあがった印象を言葉にまとめようとする。このことが、言語的活動に意識を集中させることになりうると考える。

パターン2については、トリミングの形と大きさが自由のため、トリミングの時点から個人の制

作意図を明確にする必要がでてくる。つまり、ここで自分の考えを頭の中でまとめようとする、つまりは言語化し始めることになる。この題材においては、抽象的な作品の意味（今回は特に、モダンテクニックにおける無意識の意味）を理解し、制作意図を明確にする必要がある。それを理解できる生徒は、それなりのレベルで作品をトリミングし、台紙まで制作できる。しかし、具体物にとらわれてしまう生徒にとっては、ただのお遊びで作ったものでしかなく、何をしたらよいのかわからないということになってしまっている。そのため、タイトルがつけられない、あるいは具体的すぎる指示語にしてしまい、表現としての面白さに欠ける、表現水準が低いものになっている。

もちろん、パターン1でも、「気持ちの言葉」という指示の文言をそのまま受け取って「今の心境」や「感情」といったあいまいなタイトルをつけたものもある。しかし、「無題」や「適当」といったタイトルで終わりにするものは見られなかった。



図9 「てきとー」

切り取り方は悪くないが、作品名をうまく引き出せていない。



図10 失題

制作したものをあまり利用できず、好きなハートのモチーフに引っばられてしまっている。



図11 失題

切り取ることを意識して制作。血が飛び散るイメージが先にあり制作している。

また、パターン2のときに、作品のトリミングを指示した後に、もう一度、ドリッピングをやりたいと申し出た生徒がいた。そうさせた作品の場合、制作意図をもってからドリッピングをおこなったことになるため、トリミングすることの意味合いが薄くなり、作品としても面白みがなくなったように思う。ある程度枚数をこなしたあたりで、絵具をしっかりと片づけさせ、後戻りさせないことが、この題材では必要であろうと感じた。

もちろんパターン2の方法でも、作品として良いものも多く、指導方法をより工夫することでこの問題点を解決できるかもしれない。

5. まとめ

通常は、作品の制作意図が作品制作前にある。つまり言語化されてから制作される。今回の題材は逆の順序で行った。出来上がったものを読み取り、タイトルを付ける。つまりは、偶然性の産物から、いかに言語を引き出すのかが大きな特徴である。さらに、パターン1の場合は、出来上がったものに即して言語化する。正方形というプレーンな形であるため、画面の中でおきていることに的をしばってタイトルを考えることができる。そのため、言語化がしやすかったのではないかと思う。また、モダンテクニックでの制作である上に正方形という形のため、抽象度が高く、タイトルも即物的なもので終わらせることが少なくなったのではないかと思う。

さらに言語活動を深めるためには、二人一組や四人一組などで作品を組み合わせ、その組み合わせた作品群のタイトルを考えるなどの展開が考えられる。今回の題材での問題点と合わせ、どのような言語活動を展開ができるのか、さらに考察を深めていきたい。

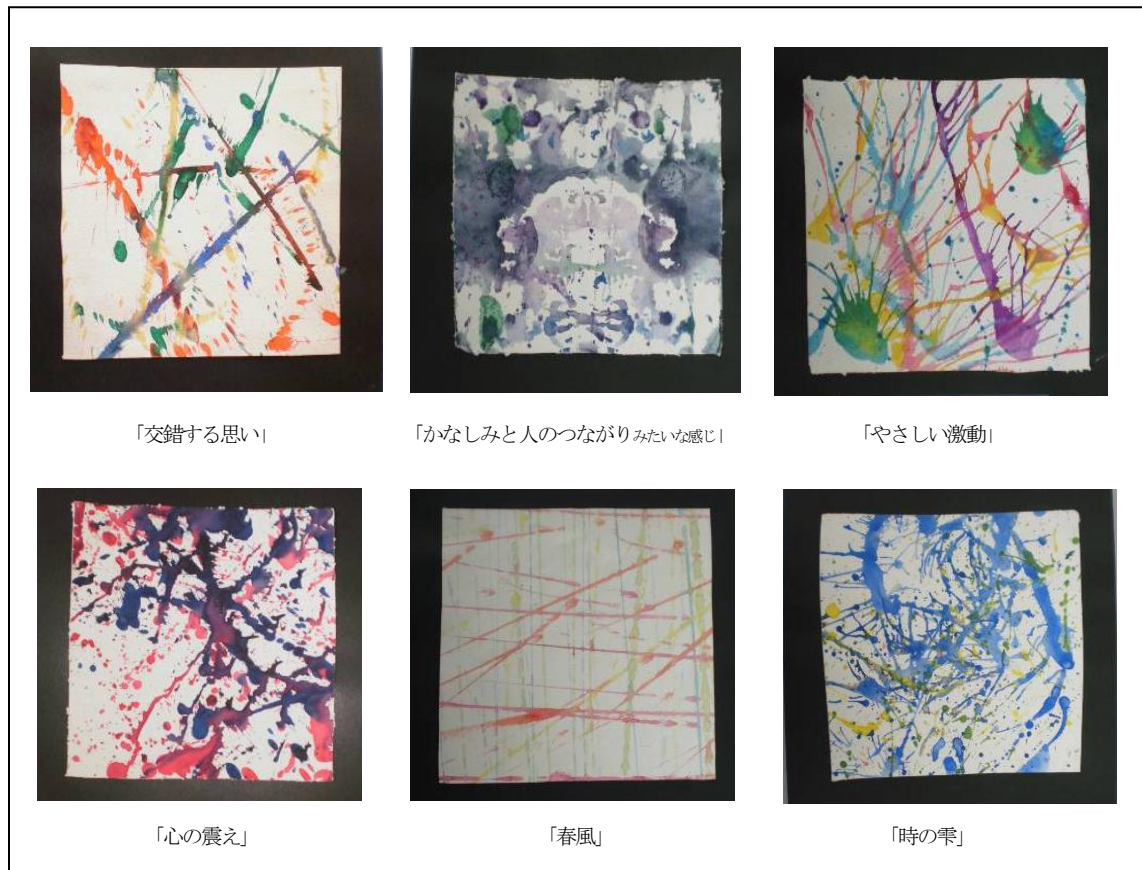


図 12 パターン1 トリミングの形を決めて制作した作品



図 13 パターン2 トリミングの形を制限せず制作した作品

5 附記 茨城大学教育学部附属中学校授業づくり研究会美術科部会

1. 平成 21 (2009) 年度の活動

本稿は、平成 21 年度の茨城大学教育学部附属中学校授業づくり研究会美術科部会の報告書から抜粋再編集したものである。後に再構成されて学会誌・研究紀要等に掲載された報告は除いた。報告書は平成 22 年 2 月に開かれた附属中学校授業研究発表会美術分科会の参加者用に数十部印刷されて配布された。

同会は茨城大学教育学部、同附属中学校及び公立学校教員による共同研究協議会として平成 20 年度から始まり、平成 21 年度から授業づくり研究会と改称した。同美術科部会は平成 21 年度に 3 回の研究会を開いた。議論の軸を前年度から継続し、新指導要領で言う「言語活動の充実」と「美術文化への関心」とした。今年度も出席者を少人数に限定して全員が何らかの報告をし、充実した研究協議がなされるようにし、高度な研究協議を実現させた。以下に平成 21 年度の研究会と報告書の目次を掲げる。

2. 平成 21 年度の美術科部会研究会への出席者

- 第 4 回 平成 21 (2009) 年 6 月 21 日 小口あや、中川知子、小倉千絵、有田洋子、鈴木敦子、角谷由美、高橋文子、小泉晋弥、金子一夫。
- 第 5 回 平成 21 (2009) 年 8 月 24 日 小口、中川、鈴木、高橋、小泉、金子、久米剛宏、日座真由美、新井大樹、新山路子
- 第 6 回 平成 21 (2009) 年 12 月 6 日 小口、中川、角谷、有田、鈴木、高橋、金子
- 第 7 回 2010 年 3 月 30 日 新井大樹、新山路子、日座まゆみ、高橋、金子

3. 平成 22 年 2 月の附属中学校授業研究発表会で配布された報告書の目次

緒言—美術と美術教育における言語的方法

- I 平成 21 年度 茨城大学教育学部附属中学校共同研究協議会美術科部会の活動
- II 美術教育における言語的方法の実践
 - 1 言語活動を取り入れた絵画指導 3
 - 「もし花が○○だったら…どうする?!(小学校第 3 学年) 小口あや
 - 2 生徒の表現主題の言葉—第 2 学年「イニシャルデザイン」の実際 高橋文子
 - 3 自ら表現主題を追求する学習指導の工夫と表現主題の実現過程
 - 第 3 学年「○○○な私を表そう」(自画像制作)の指導を通して 角谷由美
 - 4 モダンテクニックを用いた作品制作における言語活動 鈴木敦子
 - 5 総合絵画—複数美術作品を言語で分析・総合する絵画制作指導法 有田洋子
 - III 美術と美術教育の言語的な解明
 - 6 表現主題を感情と像の言葉で分析・総合する指導方法の概略 金子一夫
 - 7 鑑賞教育を考える 小泉晋弥
 - 8 美術科教育授業批評の視点を踏まえた授業構成の提案 中川知子
 - 9 制作後に生徒の振り返りを促進させる教育支援ツールの提案 新井大樹