

へき地校の美術教育における表現活動と鑑賞活動の一体化に関する実践研究

— 少人数を生かした制作・展示・対話 —

佐々木 幸
(北海道教育大学釧路校)

樋口 理沙
(北海道檜山郡江差町立江差北中学校)

A Practical Study of Integration between Expression and Appreciation in Art Education at a School in Rural Area : Creation, Display and Dialogue with Fewer Pupils

SASAKI Tsukasa
(Department of Art Education, Kushiro Campus,
Hokkaido University of Education)

HIGUCHI Lisa
(Esashi-Kita Junior High School, Esashi-cho,
Hiyama-gun, Hokkaido)

概要

へき地校における少人数、小規模という条件の下で、表現活動と鑑賞活動を一体化させた美術教育を「展示空間を媒介した制作と対話」という形で実践し、そのノウハウの抽出と効果の確認を試みた。北海道檜山郡の江差町立江差北中学校において、平成28年度の全学年美術科の指導において、生徒作品を校内に展示し、作品の鑑賞を通して対話が生まれる空間の創出を行った。その結果、少人数であることを生かして、美術の学習活動の成果を効果的に展示できることがわかった。表現と鑑賞に対する循環的な意識が生徒たちに生まれ、美術活動に対する意欲や態度、他者の表現に対する意見の表明などの側面について向上がみられた。さらに教職員との対話による波及効果や隣接する小学校との連携にも効果がみられた。展示空間の創出、日常的な対話を通して表現と鑑賞の一体化が可能になり、少人数及び小規模という条件が有効に作用したことが確認された。

1. 研究の背景、目的および方法

(1) 研究の背景、先行研究

学校教育における美術教育の内容は、表現領域と鑑賞領域から構成されており、これは小学校図画工作、中学校及び高等学校美術においても同じである。実技を伴う教科であるので、図画工作や美術では表現活動が中心になると捉えられがちだが、表現と鑑賞は相互補完的な関係にあり、表わすことと見たり理解したりする学習は、本来、一体的・循環的なものである。

平成20年度からの学習指導要領においては、表現と鑑賞の両領域に共通して、「色や形に関する事柄」、「自分のイメージをもつこと」を指導する「共通事項」が示された。表現と鑑賞に共通した指導事項とは、図画工作や美術という教科全体に関わる指導内容と理解される。具体的には、色彩や形態などの視覚的なリテラシーの育成と、イメージを解釈するための自分なりの価値観の育成といえる。

表現活動と鑑賞活動を一体化させた美術教育の取り組みは、従来から様々な学校、学年、題材を通して試みられており、研究報告がなされている。殊に、アレンスの対話的な鑑賞のメソッド¹⁾が紹介されて、鑑賞教育の研究と実践が高まりを見せてからは、表現と鑑賞の一体化を目的とした実践的な研究が盛んに行われている。そうした実践研究は、多様な実践から一般化された指導方法を導き出そうとする

ものではないが、その成果は図画工作科や美術の教科書題材などに反映され、教育現場に還元されている。

さて、美術教育における表現と鑑賞の一体的な取り組みに関する研究及び実践動向を踏まえ、本研究ではへき地校における少人数、小規模という条件を生かした教育実践の可能性に着目した。

へき地・少人数教育における美術教育実践の先行研究は、ほとんどないのが実情である。沖縄の離島における美術教育のプロジェクトに関する吉田の報告²⁾や、インターネットを使った小学校や中学校間での生徒の作品交流に関する佐々木らの報告³⁾がある程度である。

(2) 研究の目的と方法

本研究では、特に小規模校における少人数という条件を生かすために、表現活動の結果を学校内に効果的に展示し、表現を鑑賞できる環境を提供することを試みた。そこでの対話的な鑑賞活動を通して、生徒たちの相互交流を深め、次への表現活動につなげていく循環的な美術教育実践を構想した。

少人数という条件の下で、表現と鑑賞の一体的な美術教育を「展示空間を媒介した制作と対話」という形で実践し、そのノウハウを方法論の一端として抽出するとともに、効果を確認することが本研究の目的である。

研究の方法としては、江差町立江差北中学校の美術を担当

当する樋口理沙（研究分担者）が、平成28年度の全学年の美術科の指導において、「展示空間を媒介した制作と対話」を実現するための題材と年間指導計画を立案し、実践することとした。題材や年間指導計画については佐々木宰（研究代表者）と協議し、途中経過を写真画像、映像等で確認して、実践の妥当性を確かめながら1年間の経過を記録した。年度計画終了後に、題材設定、展示のあり方、生徒たちの反応、その他の波及効果について検証をした。なお、本研究の目的は、方法論の一端としてのノウハウの抽出と可能性の確認にあるため、結果についての数量的なデータに基づく検証は行っていない。

2. 実践校と生徒の状況

(1) 江差町立江差北中学校の概要

実践校の江差町立江差北中学校は、檜山郡江差町に2校設置されている中学校のうちの1校である。1年から3年までそれぞれ1学級、特別支援学級3学級で編成された小規模校である。全校生徒数は毎年変動するが、研究対象期間の平成28年度は63人（第1学年18人、第2学年19人、第3学年26人）であった。平成29年度は53人（平成29年6月現在）となり、生徒数は減少傾向が続いている。平成28年度の教員数は管理職、養護教諭、時間講師を含めて14人であった。

角田昌宏校長によれば、同校は平成14年度に江差町北部の中学校3校の統合によって開校したものであり、平成19年度に同じように統合によって開校した江差北小学校が隣接しているため、構想段階を含めて平成20年から小中一貫教育の取り組みがなされてきたという⁴⁾。小学校と特別教室棟でつながっている校舎の構造を生かし、北海道教育委員会からの研究指定を受けながら先駆的な小中一貫教育の実践が行われてきた。

これまで、小中一貫活動日の設定と研修、小中授業交流会、生徒指導交流会、相互乗り入れ授業など、様々な取り組みがなされてきた。例えば、授業の相互乗り入れでは、中学校の数学の授業に、小学校の教員が参加してチーム・ティーチングを行ったり、小学校の外国語活動、理科、書写、図画工作の授業に中学校教員が参加して指導を行ったりしている。授業以外の活動としては、小中合同の海浜清掃、避難訓練などの他、小学校5及び6年生と中学校1年生による「ソーシャルスキル学習」が行われている。このソーシャルスキル学習は、いわゆる「中1ギャップ」の解消を目指す取り組みとして構想されたもので、ロールプレイングを通して異学年間のコミュニケーションの理解を深めている。

(2) 生徒の実態

1学年1学級で、学級あたりの生徒数は20人以下である。大半の生徒は小学校段階から一緒に学校生活を送ってきているため、互いを幼い頃からよく理解している。

美術科に関しては、平成28年度に筆者（樋口）が着任する以前には、美術の専任教師が配置されていなかったため、生徒が体験してきた造形活動の幅はそれほど広くないように感じられた。そのため、生徒によっては描画活動に自信をもてない者も認められたが、それは能力の問題というよりも、描画をはじめとする造形活動体験の絶対量の少なさに起因していると推察された。

興味深いことに、生徒たちは、自分の気持ちや思いをもち、それを表現することについては、非常に積極的である。これは美術表現に限ったことではなく、話し言葉や文章を含む表現全体についていえることである。この背景には、平成26年度からの小中共通の研究主題「自ら学び、考えを豊かに表現する児童生徒の育成」による教育実践の成果があると考えられる⁵⁾。生徒たちには、こうした授業研究を通じた指導によって培われた表現活動の素地があった。したがって、自分の気持ちや思いを表現するための造形的な手段としての美術を、自然な形で提供することで、興味や関心を促すことができると予想された。

3. 美術の題材、年間指導計画立案と展示計画

(1) 題材と年間指導計画

題材と年間指導計画の立案にあたって、表現活動の成果を作品として展示し、鑑賞を通じた対話を促す、ということを経営に据えた。すなわち、表現活動と鑑賞活動の一体化を、「制作・展示・対話」というプロセスの中で実現しようとしたのである。

個々の題材については、教科書の題材を参考にしながらも、生徒や学校、地域の実態を踏まえて適宜変更したり、独自の題材として立案したりした。全学年の年間指導計画をまとめた表1の通り、中学校1年次（年間45単位時間）では、一つの題材にかける時間数を短くして題材数を多く設定し、描画、観察、素材体験、色彩などの基礎的な能力の定着を図ろうとした。1年次の後半に、自分の思いや表現を意識しながら小作品を制作する題材を配置した。例えば、1年次中期の「平面構成基礎」（第16～21時間目）や、「具象から抽象へ・四季のイメージを色で表す」（第25～30時間目）は、色彩や形態の学習のための演習の要素を強くもつが、これらの学習成果は、「ブックカバー」（第36～40時間目）の題材における制作活動において発揮されることが期待されている。前段階で得た知識や技能を生かしながら、自分の思いやアイデアを形にする1年次後半の制作体験は、2年次以降の学習を支えるものとなっている。

2年次では、基礎的な演習としての要素をもった題材の比率を半分程度に抑え、3年次の題材には演習の要素をほとんどもたせていない。2年次までの学習を十分に生かして、自分の思いや気持ちを主体的に表現する作品制作ができるように、題材数を少なくして、一つの題材に当てる授業時間を長く設定している。

表1 年間の指導計画（1年次45単位時間、2及び3年次35単位時間）

1年		2年		3年					
1		オリエンテーション			1				
2	絵 「10分スケッチ」	4	絵 デ デ	デッサン「Tool and Hand」 ・アイデアスケッチ ・構想 ・制作 ・名前デザイン	7	絵 絵	「グレースケール」	1	
3	「スケッチ」						7		
4	・身近なものを描く								
5	デ ・トリミング								
6	塑 「そっくり造形」	5	絵 デ 工	「この線なに？」 切り紙・レタリング（自習） 「写真立て」	9	絵 デ 工	「この線なに？」 「篆刻」	1 1 9	
7	・制作…2H								
8	・着彩…2H								
9	・まとめ…1H								
11	絵 「この線なに？」	1	鑑	・4つの彫り ・アイデアスケッチ ・制作（彫り） ・制作（塗装）	3	鑑	「この線なに？」	1	
12	デ 「レタリング」	3							
13	・名前								
14	・永字八方								
15	「鑑賞」	1	工	「この円なに？」	1	鑑	水墨画「雪舟・慧可断臂図」	1	
16	デ 「平面構成基礎」	1							
17	・色の3要素	2							
18	・グラデーション								
19	・色相環	3	デ	「税のポスター」 ・アイデアスケッチ ・下書き	2	絵	水墨画基礎	2	
20	「鑑賞」	3							
21	デ 「平面構成基礎」								2
22	・色の3要素								
23	・グラデーション	3							
24	・色相環		3						
25	デ 「アイヌ文様を使った切り紙」	3		デ	「税のポスター」 ・アイデアスケッチ ・下書き	2	絵	水墨画基礎	2
26	・紙		3						
27	工								
28	デ 「アイヌ文様を使った切り紙」	3	デ	「税のポスター」 ・アイデアスケッチ ・下書き	2	絵	水墨画基礎	2	
29	・紙								3
30	工								
31	デ 「アイヌ文様を使った切り紙」	3	デ	「税のポスター」 ・アイデアスケッチ ・下書き	2	絵	水墨画基礎	2	
32	・紙								3
33	工								
34	デ 「アイヌ文様を使った切り紙」	3	デ	「税のポスター」 ・アイデアスケッチ ・下書き	2	絵	水墨画基礎	2	
35	・紙								3
36	工								
37	デ 「アイヌ文様を使った切り紙」	3	デ	「税のポスター」 ・アイデアスケッチ ・下書き	2	絵	水墨画基礎	2	
38	・紙								3
39	工								
40	鑑	3	前期・学年末テスト	1	前期・学年末テスト	1	前期・学年末テスト	1	
41	絵 「水墨画」								3
42	鑑	3							
43	鑑		3						
44	鑑	3		前期・学年末テスト	1	前期・学年末テスト	1	前期・学年末テスト	1
45	まとめ		3						

絵…絵画
 デ…デザイン
 工…工芸
 塑…塑像
 鑑…鑑賞

表2 年間の展示計画（①は1年次、②は2年次、③は3年次）

月	行事	校内展示 (階段・廊下・美術室)	小中一貫活動 (共有スペース)
4	入学式	①B・②「切り紙・桜」	
	●第1回参観日	①「スケッチ」 ②「手と道具」 ◇美術通信	
5			②「手と道具」
6		①-B「にじみを使った作品」	
7	●第2回参観日	③「自画像」 ◇全校美術「この線なに？」 ◇美術通信	
8			③「自画像」 ①「鑑賞カード」
9	●研究大会 (～10月下旬)	◇感性言語マップ	①③「小学校夏休み作品展」鑑賞カード
		①-B：自立「紅葉」	
		◇美術通信（制作風景）	
10	●学校祭	①「アイヌ文様切り紙」 ①「そっくり造形」 ②「写真たて」 ③「自画像」 ③「水墨画1」 ①-B：「桜」	
11	●フリー参観日	③「鑑賞・水墨画ワークシート」 ①「四季のイメージ」 ②「写真立て」 ◇美術通信「グッドデザイン賞」	
12	●小中合同参観日	◇全校美術「この円なに？」 ①-B：自立「冬の景色」	管内美術展入賞作品
1		③「紋切り・チョーク」	
2	●参観日	③「水墨画2」	①「小学校冬休み作品展」鑑賞カード ①「包むデザイン・ブックカバー」
	●入学説明会	①「包むデザイン・エコバッグ」	
3	●卒業式	③「紙を使った照明」 ◇全校美術「ガラスの中は？」	②「アートグラス」

(2) 展示計画

展示計画は、学校内の利用可能な場所や、採光や照明、人の動線などの諸条件から展示場所を決め、これに年間指導計画や年間行事などを加えて表2のように計画した。主な展示場所を、中学校の校舎内と、小学校と中学校を接続する「共有スペース」の二つに分けた。1年間の展示計画を立案するにあたって、この二つの展示場所を有効に使うことを考えた。

中学校校舎内展示の場所は、階段の壁面、廊下の壁面、美術室とし、これらの場所には美術の授業で制作した作品を展示することにした。共有スペースは、小中一貫の取り組みのための空間であり、本来様々な教科や活動に使える場所であるが、平成28年度は、実験的に美術の作品展示を通じた小中の交流を意識した場とした。

展示のタイミングについては、校内の生徒や教員ばかりでなく、外部からの来訪者にも見てもらうため、参観日や公開研究大会、学校祭などの行事も意識した。ただし、日常的に、また継続的に見てもらうために、掲示期間を長く設定した。美術の授業で制作された生徒作品は、題材(単元)の終了後に基本的にすべて展示するように計画した。作品の大きさ、作品点数、内容のバランスを考慮して、階段、廊下、美術室の壁面のいずれかの場所に展示することとした。

小中一貫の共有スペースについては、中学生の授業での作品を展示して小学生に見せたり、小学生の夏休みや冬休みの作品を展示したりして、中学生が鑑賞する交流活動を計画した。小学生の作品を見て感想を書く活動を中学校美術科の中で実施し、書かれた中学生の感想やコメントは、小学生に渡された。

1年間を通して、制作した作品は展示されて他者の目に触れる、という環境を日常的なものとして感じられるような展示計画を立てた。

4. 美術指導と展示

(1) 表現と鑑賞の一体化

美術の制作は、そもそも個人の考えや思いを造形化する表現活動であるが、その表現活動の結果である作品を指導者である教師はどのように扱ってきただろうか。生徒の制作物は「作品」と呼ばれるものの、それに対する教師の意識は、表現としての「作品」というよりも、課題としての「提出物」に近いものがあつたのではないか。本研究の取り組みの根底には、筆者(佐々木、樋口)を含む美術科の指導者の意識に対する疑問と反省があつた。

そのため、生徒の作品は、個人の作品として尊重することはもちろん、複数の生徒たち(主に指導学級単位)の作品の展示にあたっては、単なる作品の「掲示」ではなく、一つのテーマに基づいた美術活動の結果として鑑賞者に理解されるような「展示」となるように配慮した。したがって、必要に応じて、題材の意図や、制作途中の生徒の写真

をポスターにまとめて展示に加えた。展示された作品を鑑賞する活動も学習活動の中に含まれる。

こうすることによって、「制作した作品は展示され、それを鑑賞する」という一連の学習過程が生まれる。作品群は一定期間展示されているから、制作した生徒たちだけでなく、他の生徒たちや教職員の目にも自然にとまることになる。これを繰り返していくことによって、展示されていること自体が日常的になり、下級生にとっては事前学習となる。最初は、表現活動を起点として鑑賞活動へと学習を進めていったが、鑑賞活動によって得られたことが次の表現活動へとうまくつながっていくと、表現と鑑賞が循環的に展開するようになった。

(2) 展示の具体例と効果

作品の展示に関しては、校舎内の壁面が必ずしも作品等の掲示に適するような構造をもっていないことから、場所の選定を含めて様々な工夫が必要となった。階段や踊り場の壁面は、十分な広さと高さがあるものの、画鋸やピンを刺すことができない。廊下に設置されている掲示板ならば画鋸も有効だが、採光や照明の問題もある。壁面の構造、採光、空間的な条件を考えながら、可能な範囲で、生徒の興味や関心を喚起するような展示を心がけた。

最も効果的に使えたのは、階段の壁面であつた。生徒が日常的に通る場所であり、移動しながら見ることができると、年間を通して活用した。題材のコンセプトをまとめたポスターや、生徒の制作風景写真を配置したポスターなどを交えて展示した(図1~7)。

廊下の壁面も利用し、題材の終了後に展示を行った。学校祭には、外部からの来場者のために、校内の廊下をより広く使って再展示・再構成した(図8~14)。

美術室内と美術室前の廊下には、筆者(樋口)の描いた作品などを含めて、常に生徒作品が展示されている状態を作った。視覚芸術である美術に対する興味や関心は、視覚的な刺激によって喚起される。授業時間において口頭で興味や関心を促すより、美術の学習空間に生徒の興味をひきつけるものが常にあるように工夫した(図15~17)。

また、美術に対して強い苦手意識をもっている生徒は、自分の作品が展示されることによって、自分の表現も多様な表現の中の一つであることに気付くとともに、ポジティブな意味での「見られる意識」が生じたようである。他者からの批判的な視線を意識するのではなく、他者への理解を意識した制作や考え方が、徐々に生まれてきたと思われる。

日常的に自他の作品を見る環境を提供することによって、普段の学校生活の中で、展示されている作品を話題にしたり、話し合ったり感想を教師に求めたり、という活動ができた。また、小規模校、少人数であることから、これらの展示は、優れた選抜作品の展示という性格はまったくもたず、それぞれの題材において取り組んだ全員の学習成果として、生徒にも教師にも理解されている。



図1 階段の壁面展示（スケッチ）



図3 階段の壁面の展示（デッサン）



図2 制作風景のポスターも貼る



図4 展示作品の鑑賞活動



図5 展示作品の鑑賞活動



図6 制作過程も展示によって説明する

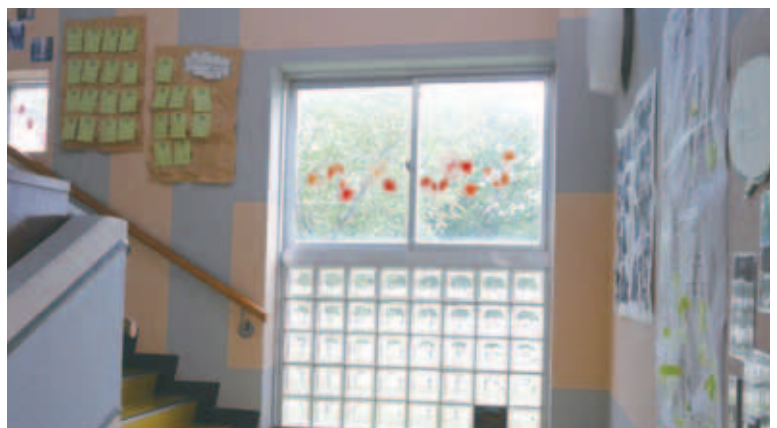


図7 ガラス窓には切り紙などの作品を展示する



図8 廊下の展示（自画像）



図10 廊下に展示された自画像



図9 自画像の制作風景ポスター



図12 自画像



図11 廊下にパネルを立てての展示



図13 各題材の制作風景ポスター



図14 学校祭での再展示



図15 美術室の展示



図16 美術室の展示



図17 美術室前の廊下の展示



図18 共有スペースでの小学生作品の鑑賞



図19 共有スペースでの小学生作品の鑑賞

共有スペースにおける小学生の作品展示は、小学校の教員によるものであった。この小学生の作品を鑑賞して、感想をカードに記入するという活動を、美術科の授業で行った。この活動では小中連携を行っている小規模校の可能性を模索した。限定的な取り組みであったが、中学生は一つ一つの作品をよく見つめて、その作者に対して丁寧な感想を残していた(図18~19)。

5. まとめと課題

(1) まとめ

さて、本研究の目的は、少人数という条件の下で、表現と鑑賞の一体的な美術教育を「展示空間を媒介した制作と対話」という形で実践し、そのノウハウを方法論の一端として抽出するとともに、効果を確認することであった。

1年間に及ぶ実践の結果、少人数であることを生かして、美術の学習活動の成果を効果的に展示することが可能であることがわかった。また、それを基にした鑑賞活動も展開できることがわかった。展示には、壁面などの展示空間が必要であり、その日常的な確保や、実際の展示に要する労力などを考慮すると、少人数という条件は好ましい条件として作用したといえる。つまり、大人数ではとても無理である、ということである。

さらに、展示を日常化することによって、「表現したものは展示され、それを鑑賞することによって更なる表現につながる」という循環的な意識を生徒に持たせることができた。美術活動に対する生徒の意欲、授業への取り組みの態度、他者の作品に対する意見の表明といった側面に関して、展示の回を追うごとに向上がみられた。

また、当初予想していなかった結果としては、教職員を通じた波及効果と小中連携への可能性があった。日常的な展示によって、教職員が生徒の学習成果を理解するとともに、作品を通して教職員と生徒との対話が生まれた。美術以外の先生に、作品について声をかけてもらった生徒は、そのことが励みになる。展示を通じた対話は、生徒同士だけでなく、生徒と教職員、あるいは教職員同士での日常会話のレベルで行われた。また、小中連携のための「共有スペース」に展示された小学生の作品に対して、中学生がコメントを通して対話することも、小中連携の取り組みの一つとして可能性が確認された。

したがって、本研究の取り組みについて、表現と鑑賞の一体化の一つの方法論としての有効性が示唆されたといえる。

(2) 課題と発展

他方、展示については、解決しなければならない課題も多い。第一には、展示空間等の物的な課題である。学校の空間は展示のためだけにあるのではないため、様々な学校教育の機能を果たす環境の中で、展示のための有効なスペースを確保する必要がある。これについては、校舎の構造を

踏まえて、学校全体で校内環境についての共通理解を得る必要がある。

第二には、展示の主体が現段階では教師指導となっていることである。展示全体のキュレーションは教師が行うべきであるが、制作者である生徒が、展示により主体的に関わる部分を増やすことが求められる。

こうした課題を踏まえつつ、今後の発展形としては、展示空間での意見交換や作者によるトーク(アーティスト・トーク)を生徒主体で行ったり、ゲストに教職員や小学生、地域の人々を招いたりして対話を促すことなどが想定できる。このような活動に対しても、少人数であること、小中連携の実績があることは有効に作用するものと考えられる。

注

- 1) アメリア・アレナス、福のり子(訳)、『なぜ、これがアートなの?』、淡交社、1998。アメリア・アレナス、木下哲夫(訳)、『みる・かんがえる・はなす — 鑑賞教育へのヒント』、淡交社、2001。
- 2) 吉田悦治・上村豊、「離島・へき地という『個性』と美術教育 — 実践報告7人のザマミレンジャーによる島創造の物語『ひよっこり座間味島』」、『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』、14号、2007、pp.59-80。
- 3) 佐々木宰・更科結希・日野道子、「へき地における造形作品のデジタルアーカイブと相互交流に関する実践」、『北海道教育大学学校・地域教育研究支援センターへき地教育研究支援部門』、『へき地教育研究』、68号、2013、pp.63-70。
- 4) 角田昌宏、「小中一貫教育の実践を通して」、『北の教育』、第74号、日本教育会北海道支部、2016、pp.2-3。
- 5) 角田(2016)によれば、平成26年度には学校教育目標を一本化して「心豊かに学び、未来を拓く児童生徒の育成」とし、義務教育9年間の目標としたという。「自ら学び、考えを豊かに表現する児童生徒の育成」はこれを受けた研究主題であった。

謝辞

本研究は、平成28年度本学学校・地域教育研究支援センター、へき地教育研究支援部門の助成を受けています。

本研究の遂行にあたり、研究実践を行った江差町立江差北中学校の角田昌宏校長はじめ、教職員の皆様、生徒の皆様の大変な協力を得ています。ここにあらためて感謝の意を表します。