

感受に着目した多様な表現主題生成の傾向に関する一考察

妹尾 佑介*

(令和4年6月28日受付, 令和4年12月13日受理)

A Study on the Analysis of Various Theme of Expression Tendencies Focusing on Sensitivity

SENO Yusuke *

The purpose of this paper is to gain a new perspective on the tendency of students' various themes of expression by focusing on sensitivities. First, we analyzed art education's debate on the theme of expression through the sensitivity. Next, we devised and established a classroom in which the students are aware of the sensitivity. As a result, the following three behaviours became clear from the students' activities. Tendency I :Students with a diverse reception also express themselves in a variety of ways, such as through colors. Tendency II : The reception for things that one values inspires new expressions for the students. Tendency III : Through repeated experiences of realizing differences, students accept the differences between themselves and others. In addition, we observed cases that suggest that the attitude of enjoyment contributes to the formation of the attitude of creating new artwork by oneself.

Key Words : Sensitivity, theme of expression , reception

1. 本論の目的と問題の所在

1-1 本論の目的

本論は、高等学校の生徒を対象に、感受に着目して生徒の表現活動を分析することにより、表現主題生成の傾向を明らかにする。

従来の美術教育研究では、生徒の表現主題や意思を分析する際に、発話やワークシートなどに書かれた生徒の作文を手掛かりとした論考が散見される。しかし、言葉にならない感受が、表現主題に影響を与えることも少なくない。ポランニー、M.が「人は言葉にできるより多くのことを知ることができる」⁽¹⁾と述べているように、生徒が言葉にすることができなかった部分に着目することで、表現主題生成の際に思考したことをより多様に見取ることができよう。教師が、多様に見取った表現主題から、従来の作文を手掛かりとした見方では把握しきれなかった表現主題生成の傾向を理解して、生徒の表現活動を見取ることができれば、生徒の表現意図や心の動きにより鋭敏に気づくことになると考える。そこで本論では、生徒の表現主題生成を、感受に着目して分析する。そして、生徒の言葉だけでは観察することができなかった表現主題生成の傾向を捉え、より多様に生徒が表現する姿を見つめる視点として、感受に着目する。

1-2 美術教育における表現主題に関する先行研究から浮上する問題の所在

美術教育における表現主題に関する先行研究は多数存在する。その中でも言語化できる部分に着目して表現主題生成を促す題材開発研究が多い。一方で、近年は題材開発以外の視点に関する研究も見られるようになった。本節では、美術教育における表現主題の言葉の捉え方を中心に先行研究の論説を比較し、本論における表現主題の定義を検討する。

新井哲夫は、「表現主題は『表現意欲をかき立てられたものやこと』から『共通テーマに対する作者個人の表現意図』に至る質的な変化」⁽²⁾があると指摘する。新井の指摘は、感受によってかき立てられていた表現主題が、発達によって「共通テーマ」による主題生成へと変化すると読み取れる。新井は、造形的な感覚や直感が表現主題生成に与える影響を認めつつも、発達に伴い、言語による刺激に対して表現主題が生成されるようになることを指摘した。このように、中学校あるいは高等学校の美術の授業では、言葉による刺激を与え、生徒の表現主題生成を促すことが多い。また、立原慶一は修辭法を用いて「共通テーマ」から表現主題生成を促す「現実や日常の系列にない、二つないし数個の語(辞項)を選んで結合するという技法に基づく、題材考案・設定法のあり方」⁽³⁾の研究を行っている。それに対して、金子一夫は「表現主

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

題を感情と像の言葉で児童生徒に分析・構成させる方法」⁽⁴⁾を研究し、生徒が言葉を用いて自ら生成した表現主題を言語化することが重要であると述べる。これらの論説は、題材や授業の魅力化につながる研究であるが、言語化できるものに焦点化することにより、感受による表現主題に対する見取りが不足する蓋然生が高いと言える。

一方で、材料との身体的で主観的な関わりが、表現主題生成につながる視点も存在する。清家楓は、「子どもの主題を語る際、従来の意味の『主題』では語りがたい」⁽⁵⁾と指摘し、「子どもの主題は材料と立ち会う度に生起する『出来事』」⁽⁶⁾であり、「外側（世界）と内側（身体）の接続が新たなやりたいことを引き起こす出来事的契機」⁽⁷⁾になると述べた。こうした指摘から、清家の論説は、生徒の言葉にならない感受に重点が置かれていると読み取れる。そして清家は「準備された題材の主題がきっかけでもあるという側面を持ち合わせた性格と理解しつつも、学習活動の場で生まれる個々の状況で起きることのすべてを主題と考えることも不可欠」⁽⁸⁾であると述べ、より多様な表現主題に目を向ける必要性を指摘している。しかし、清家の論考では、実際の生徒の表現傾向の分析はなされていない。また、生徒が個々に生み出す主題への題材の影響についても論は及んでいない。

これらの先行研究から、生徒の表現主題生成を言葉に着目して分析する研究が既に数多くなされており、言葉にならない感受に関する視点での実践研究が不足していることが分かった。そこで本論では、自ずから感受に生徒の意識が向かう題材を開発し、実践を通して言葉にならない感受に着目して生徒の主題生成傾向を見取る。

1-3 表現主題の定義の検討

前節より表現主題の用法が、研究者の視点によって異なることが明らかになった。そこで、本論での視点をふまえ、表現主題の定義を行う。

前述の議論にさきがけて、新井は主題について次の4つ⁽⁹⁾の種類があることを指摘している。

- (ア) 表現の対象・モチーフ
- (イ) 表現の内容・意味
- (ウ) (作者が造形的な感覚や直感を通して捉えた) 対象(題材)の表現のイメージ
- (エ) 共通テーマとしての題材に対する作者の個人テーマ(題)

新井は、「授業における表現活動では、多義的で曖昧な『主題』あるいは『表現主題』という語はできるだけ使わない方がよい、使うとしても限定的に使うべきである」⁽¹⁰⁾と主張する。ただし、(ウ)に関しては「語義をカバーできる他の用語が見当たらない」⁽¹¹⁾として「語義の範囲をできるだけ限定するねらいから、単独の『主題』ではなく、表現を加えて『表現主題』とするのが適当」⁽¹²⁾であると

述べる。

上の4つの種類の中で、本論において最も重視する部分は(ウ)の「感覚や直感を通して捉える」ことである。これは、前述の清家の「外側（世界）と内側（身体）の接続」という捉え方も通底する。ただし、新井が表現主題を能動的に「捉える」としていることに対して、清家は「出来事」と述べており、清家の方が能動とも受動とも言えない、いわば中動的な性質を意識して論じていると読み取れる。新井が(ウ)を「表現主題」と呼称するのが適当とするのに対し、清家が「主題」と呼称する差は、表現をするための作者の能動的な関わりを強く意識する新井と、外界との相互作用を重視し、結果として表現が「出来事」として生じる清家との視座の違いとも読み取れる。筆者は、清家が述べる「出来事」の着眼点を意識しつつも、状況によっては対象を捉えようとする能動的な関わりを持つ場面も少なくないのではないかと考える。そして、いずれの立場にしても感受による表現主題生成を重視しているとは言えよう。

さらに、(エ)については、共通テーマに対する応答として表現主題生成が行われることになるが、前述のように、感受に意識が向かう場面が生じ得る。しかし、共通テーマを意識するあまり、教師の用意した題材に対処するように表現主題を生成することもあり得る。感受が働かない場合、生徒は説明的に考えた内容を表現し、一般形式化された記号などを用いて表現を行うことになる。前述の言語化できる部分に着目して表現主題生成を促す題材開発研究で議論されてきたことは、こうした対処的な作品制作態度から、題材の魅力によって生徒一人ひとりの個性を引き出そうとする研究だったと捉えることもできよう。

実際の授業の場面では、(ウ)と(エ)の両方が存在し、美術教育研究では、一般形式化された記号ではなく、一人ひとりが感受したことによる表現主題生成を促すことを目指してきたと言える。しかし、実際の授業において多様な生徒の姿を捉えるためには、感受に基づく表現主題生成と、感受に基づかない表現主題生成の両方を想定することが必要である。そこで、新井の論考をふまつつも、本論では、(ア)から(エ)の種類のうち、作者の心情と特に関りが深い(ウ)(エ)を表現主題が指す意味として用いることとする。

以上の検討より、本論における表現主題の定義は、「生徒が表現に向かう動機となるもので、その場での感受や状況への対処によって生じた表現のイメージ」とする。そして、主題生成は必ずしも発想を練る時に生じるものではなく、常に起こり得る出来事として理解する方が、多様な表現主題生成の傾向を捉えることができるだろう。

2. 題材と授業環境の検討

第1章で検討したように、表現主題は、様々な状況で生成し得るものであり、感受の影響の度合いも異なる。この違いは、生徒の特性によるものだけでなく、題材の示し方や授業環境によっても変化するものと考えられる。そこで、本章では、感受について先行研究を基に議論したうえで、感受による主題生成を促したり、観察したりすることができる題材や授業環境を検討する。

佐々木健一は、感受性について「道徳的あるいは美的な価値に対する強い実存的な反応を含む豊かさの能力」⁽¹³⁾と述べ、既存の文化を念頭に置いた反応であると指摘する。一方で、「感性は、知覚に際して、概念の適用を差し控える判断停止の否定性を」⁽¹⁴⁾有するという。相田隆司は、佐々木の論考をふまえて、『『感じること』』といった在りようのなかに、習慣性を帯びた判断を中止させ刷新していく力の存在を描き出そうとすることは、感受から出発する経験をつねに新たな在りように向かって開かれたものとして描こうとすることに他ならない⁽¹⁵⁾と述べる。つまり、相田がいう感受とは、道徳的、美的な価値や、習慣的な判断を停止し、新たな経験に向かおうとする力の根元となる「感じること」であり、外界の刺激に対する能動的な反応と捉えることができる。既存の思考によらず、できる限り自らの感じ方をしようとすることは、佐藤学が述べる「内的リアリティ」⁽¹⁶⁾を感じることも重なるだろう。佐藤は、「内面におけるたしからしさ、本当らしさ」⁽¹⁷⁾としての「内的リアリティ」の存在を指摘する。内的リアリティは感じ取ったことを基にした自分にとっての「たしからしさ」である。内的リアリティを表現するには、唯一無二の個々の身体によって感じ取ったことを拠り所にするほかなく、自然と個性が表出されることになる。佐藤の「表現における個性は、それを目的として人為的に演出されるのではなく、表現において自ずから立ち現れてくるものとして理解すべきではないだろうか」⁽¹⁸⁾という指摘は、主観的身体的な関わりで材料と出会うことが表現主題となるという清家の指摘と通底する。そして、「内的リアリティ」が強く意識されれば、一人ひとりが感じ取ったことによる主題生成にもつながるだろう。そこで、本論で述べる感受は「身体を介して感じ取った内面におけるたしからしさ、本当らしさを得る経験」という意味で用いる。

しかし、1章で述べたように、内的リアリティも多様な主題生成のあり方の一部であり、内的リアリティが強く意識される瞬間だけでなく、題材に対して対処的で形式的な表現を行う瞬間もあり得ることは、常に念頭に置く必要がある。その上で、教師は、生徒がより内的リアリティに向かいやすい環境を整備することが肝要である。

佐藤は、内的リアリティが探究された場面として、音を言葉で表現する活動を例に挙げている。小学生に、コ

インの落ちた音を聞かせて、どんな音だったかを尋ねると、全員が「チャリン」や「チャリリン」などという一般的なオノマトペで回答したという。しかし、小学生に対して「よく聞いてね。チャリリン以外だと、どういうふうに書けますか」⁽¹⁹⁾と尋ねると、児童たちは全員違う言葉で、この音を表現しようとしていたという。この事例から、一般的なオノマトペではなく、実際に感じた音を表現しようとする中で、違和感や納得感を味わいながら、感じたことを言葉にしようとしたと考えられる。

佐藤の事例を参考にすれば、その場で感じ取ったことをすぐさま造形表現に変換することは、内的リアリティを経験しやすい活動となるだろう。特に、教室で生徒が同時に同じ臭いを嗅いだり、同じ音を聞いたりして、感じたこととつたことを造形表現で伝え合う活動は、内的リアリティを意識しやすいと予想する。なぜなら、クラスメイトに感じたことを伝えるという明確な目的があり、それに対して納得するか否かという他者の反応が、すぐさま返ってくる活動だからである。

こうした内的リアリティの表現を通して、授業では共感だけでなく、クラスメイトとの感覚の違いを実感することも起こり得る。内的リアリティを表現しづらいと感じる生徒の中には、自分の感覚を表現することに抵抗を感じていることも想定される。そうした生徒の心的負担を少なくするためにも、他者との感覚の違いを実感し、それを楽しむような雰囲気づくりも要点となる。

自ら感受したことを表現したいこととして見出す活動を、学習にいかに取り入れるかを端的に示す考え方として、清田らが作成した「学びの扇」⁽²⁰⁾ (図1)を参考にする。「学びの扇」では、自ら目的を見出し、「自由に遊ぶことを示すPlayと(中略)活動内容を指示される活動のDirect Instructionが扇の要の部分であるLearning(学び)につながっている」⁽²¹⁾モデルである。この「学びの扇」が広がる活動になるということは、自らの興味や感受したことを基に活動することが増えたり、教師などから文化を学ぼうとする内容が多くなったりすることと想定される。そして、「学びの扇」が広がるということは、結果として学びが充実することである。

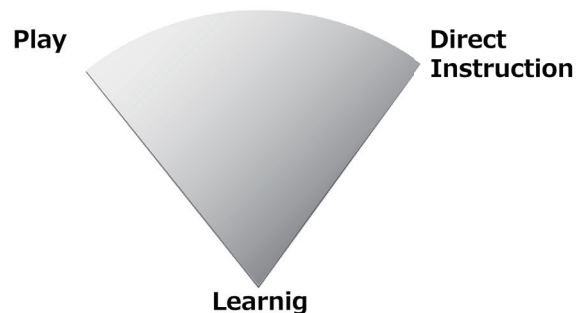


図1 「学びの扇」清田ら(2020)を基に筆者作成

本論で言う表現主題の核となるものは「表現に向かう動機」であり、どのような動機であれ、生徒が表出したものは何らかの表現であると捉えることは、多様な主題生成を認める上で不可欠な視点である。「学びの扇」に照らし合わせれば、自ら目的をもって感受することはPlayとなり、課題の意図を理解し、それに合わせて表現しようとすることはDirect Instructionとなる。自らの感じ取ったこと、すなわち感受から表現主題生成をしていることあれば、指示されたことに対処する形で、自身の感受に基づかず、既存の文化による形式を用いた表現主題生成をすることもあり得るだろう。しかし、どちらも表現に向かっていることには変わらない。そして、いずれの主題生成であっても、感受、形式の両方を経る可能性がある。そのため、両方の特徴を見つめることが肝要であると考えられる。この前提の上で、特にPlayの側の振れ幅の大きい生徒、すなわち自身の内的リアリティの表現を基に活動ができた生徒は、自ら感受する対象を決め、題材自体を設定することができるようになると想定した。そのため、内的リアリティから表現主題生成をする授業を経験した後に、自ら感受する対象を決めて、表現する授業を取り入れることにした。

ただし、本論は生徒の表現主題生成を感受に着目して分析し、傾向を見取ることを目指すものであり、内的リアリティの有無を厳密に判断することを目的としていない。そのため、授業の様子から、感受に重点を置いて表現主題生成している生徒か、形式に重点を置いて表現主題生成している生徒か、観察し、検討することにした。また、本論ではカリキュラムの中に実践を組み入れるが、生徒の姿は数回の授業で大きく変化するものではなく、長い期間をかけて変化することが多い。そこで、授業実践を通して、微分的に生徒のわずかな変化を捉えることや、感受に重点があった生徒と、形式に重点があった生徒との様子の違いなどを分析する。

3. 実践研究の流れ

3-1 実践研究における先行研究

第2章をふまえ、本論では、生徒が内的リアリティを実感しやすくなるような授業環境を設定した上で、実践を試みる。

清田は、小学校4年生と中学校2年生を対象に、嗅覚や触覚を意識した観察が児童生徒の絵画表現に及ぼす影響を研究している。清田は、児童生徒の作文や、色数、画面へのモチーフの配し方などを調査し、嗅覚と触覚の表現体験が、その後の写生などの観察による表現に影響を及ぼす可能性が高いことを示した。そのうち、嗅覚描写では「[おいから経験が想起されたと思われる背景描写に、観察対象の周りにはないイメージ(太陽や雲など)表現の広がり]が他のグループより多く確認でき」⁽²²⁾たと

述べている。別の調査で清田は、パイナップルを描画させる活動を、中学校2年生を対象に行っている。⁽²³⁾ その調査において、嗅覚情報はイメージに作用することが確認された。ただし、清田の実践はカリキュラムに位置づけられた授業ではない。本論では、清田の先行調査を参考にしつつ、カリキュラムとして生徒の表現の傾向や、認識の変化について検討する。

3-2 カリキュラムとしての位置づけ

本実践の対象は、本校の高校2年生である。1年生の時に美術を選択した生徒のうち、文系クラスに進級した生徒30名(10名×3クラス)が、引き続き週1コマ(45分)美術を受講している。1年生の時には、感情を色で表現する活動や、自分自身を抽象的に表現する活動などを行っている。これらの活動をふまえ、2年生の1学期に、①風から感受したことを描く活動(以降、「風課題」とする)、②においを嗅いで感じ取ったことを抽象的に描き、伝達する活動(以降、「嗅覚課題」とする)、③自身で感受する対象や表現方法を設定して表現する活動(以降、「自己課題」とする)を主とした授業を行った。

感覚そのものを表現することを伝え、風課題と嗅覚課題では具体物を描かないよう指示した。表現に制限をかけた理由は、感受したことを、形と色彩、筆致等で視覚化することに傾注させるためであり、具象表現を否定するものではない。また、感受したことが表現となるためには、生徒が、絵の具で何が出来るか、何を知っているかに大きく関わる。カンデル、エリック・R.は、「抽象画は、あいまいさを解消することが第一の仕事であるボトムアップ処理にはそれほど依存しておらず、私たちの想像力、つまり過去における個人的経験や、他の芸術作品との出会いをもとにしたトップダウンの関連付けに強く依存しているように思われる(高橋洋訳)」⁽²⁴⁾と述べている。つまり、感受したことを、抽象表現に結びつけるためには、表現者は思考し、省察することが必ずと求められる。

風課題と嗅覚課題では、感受と表現が繰り返されることにより、自然に個性が表出されることが実感できると想定した。その経験をふまえると、自己課題では、自分なりに対象や、表現方法を決定することで内的リアリティを実感しやすくなる想定した。そのため、感受する対象を自由とし、「自分が感じ取ったことを表現してみたいモチーフを決め、その感覚を表現する」という課題を提示した。感覚を表現すること以外、抽象・具象および平面・立体の別などの条件はない。描画材料は、アクリルガッシュを全員持参しているが、教室にあるペンや色鉛筆なども、自由に使用できる。

3-3 各授業実践の概要

(1) 各題材の概要

本項では、実際に筆者が実施した題材を説明する。

① 風課題 (2021年6月18日実施・1コマ)

題材名：今日の風が見えたら

授業の目的：風や空気の流れを、触覚、聴覚、嗅覚で感じ取り、視覚的に表現する活動を通して、日常生活に新たな価値を生成する。

授業の流れ：授業の冒頭に、「今日の風」から全身で感じ取ったことを表現する活動であることを伝え、風景のような具体物を描くことは必ずしも必要ないことなどを説明した。その後、教室の外を自由に散策するように伝え、「今日の風」を体感する活動を行った。次に、画用紙を生徒に配布し、体感した「今日の風」を表現するよう指示した。小雨が降っていたこともあり、屋外で制作しても、「今日の風」を感じ取った後は、教室内で制作しても構わないこととした。30分程度制作時間をとった後、学習活動での感じたことを文章で書くよう指示した。最後に、クラス全員の作品を並べ、相互鑑賞を行った。

② 嗅覚課題 (2021年6月25日実施・1コマ)

題材名：目で嗅ぐ、鼻で見つめる

授業の目的：同じにおいから感じ取ったことでも、他者とは異なる感覚で感じていることを視覚的に実感する。

授業の流れ：バニラエッセンスを滴下したミニボトルのにおいを嗅ぎ、においから感じ取ったイメージをA5サイズの画用紙に抽象的に表現する活動を行った。生徒には、すべて異なるにおいであるかのようにミニボトルを配布した。20分程度無言で作品制作した後、互いの作品を無言で見比べて、ミニボトルの中身が同じだと感じた生徒同士でグループをつくるゲームを行った。しかし、ミニボトルの中身は同じであるため、全員同じグループになるのがゲームの答えである。嗅覚課題の目的は、同じにおいでも人によって感じ方が異なることを実感することにある。そのため、においごとに、なぜ同じグループになったのか、理由を考える時間を確保した。なお、事前においに関心がない生徒やアレルギーがある生徒がいないか確認している。

嗅覚課題を実施した次の授業で、風課題と嗅覚課題の振り返りを行い、感じ取り方が一人ひとり違うことと、感じ取ったことが表現に大きく影響することを確認し、自己課題に取り組むことを事前に予告した。その際、体感する感覚を自由に設定し、スマートフォンなどを必要に応じて持参するよう指示した。

③ 自己課題 (2021年7月16日実施・1コマ)

題材名：私の感覚を表す

授業の目的：生徒自身で感じたことを平面、立体を問わず、自身の計画に基づいて表現する

授業の流れ：授業の冒頭に、自分が決めた対象から感

じ取ったことを、納得するまで表現するようにと生徒に伝え、その後は指導者による主題生成に関わる指導や助言を一切控えた。描画材料に関する質問など、生徒からの問いかけには応じることにした。40分の制作を行い、自分が設定した対象と、表現した感想を書かせた。その際、表現方法や対象などを指導者が指示するべきか否かを必ず記載するよう指示した。生徒は、DVDを持参したり(図2)、スマートフォンで音楽を聴いたりしながら描いていた。



図2 持参したDVDを鑑賞しながら表現する生徒

3-4 調査方法

生徒の学びの感想や、適宜撮影したビデオ映像などの記録、作品を基に授業ごとに生徒の主題生成を分析した。生徒全体の主題生成の傾向を捉えるために、制作中の様子や使用された色、作品に描かれた形、筆致、表現意図を記した作文などを基に、一人ひとりの表現活動を詳細に分析することにした。なお、表現に使用された色数、描画材料の数などの数量的な調査も題材ごとに行い、生徒の表現傾向の変化を分析することも併せて試みた。色数については、色鉛筆なら使用した本数、絵具なら使用した色のチューブの本数をカウントしたが、本校での表現活動は、多様であり、画材や色数の量の比較だけでは全体の傾向を捉えることは困難であるため考察の参考にとどめた。また、本題材では支持体の形を変形させたり、立体にして表現したりする生徒もいるため、構図による量的な調査からの傾向分析も同様に参考にとどめた。ただし、混色や表現技法、構図、描画材料などは、生徒が表現する姿を捉える貴重な情報でもあるため、これらの情報についても一人ひとり詳細に分析した。

4. 実践での生徒の姿

4-1 風課題での生徒の姿

生徒は1年生の頃から記憶や感情を抽象的に表現する活動を何度か行っている。そのため「風を感じ取り、その感覚そのものを表現する」という指示で、活動内容を理解することができた様子であった。表現で用いられた平均色数は一人あたり3.03で、3色で描く生徒が多かった。描画材料(重複あり)は、色鉛筆を用いた生徒が最も多く13人、ついでクレヨンが9人、アクリルガッシュが8人

と続いた。雨天で湿度が高かったが、6月にしては気温が低く（最高気温22度）、生徒によって快・不快が大きく分かれた。快適さを感じた生徒は、風が通る渡り廊下に移動したり、走って風を感じたりしていた。そうした生徒は、制作中に何度か教室を出入りする生徒も見られ、積極的に身体感覚で感じ取ろうとする姿が見られた。一方で、不快に感じた生徒もおり、教室の近くを少しだけ歩き、すぐ戻っていた。あるいは、廊下に出た時に感じた風の印象から、連想して描こうとしている生徒も見られた。こうした行動の傾向は、後述する作品の傾向に関連していると思われる。

4-2 嗅覚課題での生徒の姿

嗅覚課題は、においから連想したものが作品に影響していることが観察できた。例えば、シフォンケーキを連想した生徒は黄色を多用し、クッキーを連想した生徒は茶色を多用するなど、固有名詞、すなわち形式が想起された生徒の作品の色数は少ない傾向にあった。一方で、ミニボトルを消毒する際に用いたアルコールのにおいを感じ取り「なんだかわからない刺激臭」と表した生徒など、言語化しづらい多様なにおいを繊細に感じ取った生徒は色数が多い傾向にあった。

全体を通して、表現に用いられた平均色数は一人当たり2.60で、他課題よりも色数が少ない。ただし、嗅覚課題は、制限時間が20分と短いことや、紙の大きさを風課題の半分のA5サイズとしたことが、色数が少ない要因となった可能性も考えられる。描画材料は、色鉛筆を用いた生徒が最も多く15人、ついでアクリルガッシュが7人であり、ペンで描いたり、綿を貼り付けたりする生徒が見られた。

作品を基に、同じにおいの人を探すゲームは、無言で行うことを条件としたが、生徒同士で、互いに作品を指し示しながらジェスチャーやアイコンタクトで上手くコミュニケーションをとっていた（図3）。その後、同じグループになった生徒同士で、同じにおいだと感じた理由を考える活動では、互いの表現からにおいを感じ取ることができることに気づく生徒が多かった。この時、互いに感じたことや表現しようとしたことを言語化する中で省察が起き、視覚以外の身体感覚によって感じたことであっても、視覚で伝えることが可能であることが自覚され、自己課題での表現の触発につながった可能性がある。また、においを視覚化しても伝わらないはずだと思っていた生徒が多い中、自身の視覚化したものが伝達可能な表現であることを実感できたことが、次の自己課題への動機付けとなった可能性も考えられる。こうした観察に関する考察は後述する。

ゲームの後に、すべて同じにおいであることを伝えると、生徒は驚きの声を上げていた。振り返りでは「互い



図3 生徒が互いの作品を無言で見せ合う様子

の感じ方自体が違うから、作品も全く違うものになる」などの気づきを記述している生徒が複数いた。「次回（自己課題）が楽しみだ」などの言葉が見られ、表現の違いを楽しむことを実感できた生徒が複数いた。一方、違いを「おもしろい」と受け止める生徒だけでなく「人と違って嫌だ」と受け止める生徒がいたことが、振り返りの文章から分かった。このことから、自己と他者との感受の違いによって、他者と異なる表現も可能であることへの理解がなされていた生徒がある程度いたことや、その違いを好意的に受け止めている生徒だけでなく、否定的に捉えている生徒がいたことが明らかになった。

嗅覚課題を行った次の週は、1学期の学習を振り返る時間とした。1学期に制作した作品を見返した後、嗅覚課題の際に用いたミニボトルを再度配布し、前回表現した自分の作品に違和感があるか尋ねた。授業に参加した29人の生徒のうち、22人は違和感がないと回答し、7人は違和感があると回答した。この違和感の調査結果やこれまでのワークシートの記載を共有したうえで、自分の感覚が変化し続けていることや、同じ刺激でも人によって感じ方が違うことを確認した。

4-3 自己課題での生徒の姿

自己課題では、他の課題と比較して、色数に大幅な増加がみられ、表現に用いられた平均色数は一人あたり6.40であった。増加の理由として、授業での慣れも考えられる。しかし、小学校から今日まで授業で色彩による表現活動をしており、直前の風課題と嗅覚課題との変化の状況をふまえると、慣れによる影響だけで色数が大幅に増加するとは考えがたい。

また、生徒が表現対象としたものは多岐にわたった。26人の生徒のうち9人は、DVDやスマートフォンを持参し、音楽などを感受しながら表現する活動を行った。17人の生徒は、家族との思い出、感情の記憶など、具体的なものを持参せずに、イメージや記憶で表現しようと試みた。描画材料は、アクリルガッシュを選択する生徒が15人と一番多くなり、色鉛筆は6人で、大幅に減少した。このことが、色数の増加に影響を与えたと考えられる。また、混色を活用し、使用した絵具の数以上に、作品の色数は多く感じられた。特に音楽などを感受しながら表

現する活動を行った生徒の色数の増加は顕著であり、一人あたりの平均使用色数は8.11であり、イメージや記憶で表現しようとした群の色数5.53を大きく上回った。

5. 生徒の表現傾向の分析

本章では、生徒の作品や振り返りの文章、色数の調査から生徒の表現傾向についての考察を行う。生徒は、どの題材で感受に基づく表現がなされたか異なっていたため、傾向ごとに四つの生徒群に分け、一人ひとりの表現を分析する。

5-1 生徒全体の傾向に関する分析

生徒の作品は多岐にわたるが、本論では、感受を重視した表現主題か、感受が重視されなかった形式的な表現主題という基準で表現主題を大別して、傾向を調査した。判別基準は2章における「感受」の意味の検討をふまえて表1の通り作成した。なお、表では感受を重視した表現主題は「感受」と略し、感受を重視した表現主題でなかった場合は、形式によるものになると考え、「形式」と略する。感受と形式が両方見られた場合は、生徒の表現意図に関する発言や作文、ビデオ映像などから、感受したことと、形式として以前から知っていたことの、どちらをより重視しているか判断した。ただし、筆者が実践者として授業に参加しながら、生徒の表現傾向を捉えていく研究であるため、主観的な判断を含む。例えば、判定の際に普通の生徒一人ひとりのこれまでの姿と比較した場合も少なくない。十分に客観的な観察ができていない点は今後の課題であるが、筆者自身が授業者として題材を開発し、参与観察しながら生徒を評価する過程での省察も、実践的な知見として意義があると考えられる。また、実際の生徒の表現は、完全に感受を基にした表現も、完全に形式を基にした表現も存在しない。あくまで言葉にならない感受による主題生成の視点から、生徒の成長を見取るための便宜的な分類にすぎない。

そして、各課題による大きな生徒の変化を捉えるために、教師が題材を設定している風課題と嗅覚課題と、生徒自身が題材を設定する自己課題とで二つのグループに分けた。そして、前者、後者ともに感受を基にした表現ができていた〔感-感〕群、前者では主に形式を重視して描いていたが、後者は感受を重視して描けるようになった〔形式-感〕群、前者は感受を重視していたが、後者では形式を重視して表現を行った〔感-形式〕群、前者、後者ともに形式を基に表現した〔形式-形式〕群の四つに分類し、生徒群の特徴をまとめた。さらに、分類ごとに傾向が顕著であった生徒を3人から4人抽出し、それぞれの作品を掲載した。抽出しなかった16名の生徒が、顕著な事例ではないと判断した理由はそれぞれ次の五点である。
①ワークシート等の記述が不十分であったり、ビデオの画角に入り込んでいなかったりして、総合的な判断が難

しかったため、感受か、形式か、どちらに重点があるとも言えない作品が含まれている生徒(4名)。②自己課題で写真を用いて表現した生徒(1名)。③分類上は〔形式-感〕群に該当しそうであるが、抽出した4名ほど顕著な特徴が作品や描画行為の中から観察できなかった生徒(2名)。④作品だけをみれば〔形式-形式〕群に該当するが、ワークシートなどの記述が不十分だったために、判断が出来なかった生徒(2名)⑤いずれかの授業を欠席し、作品が全て揃わなかった生徒(7名)、である。

表1 感受と形式の傾向を分類した基準

	感受(感受を重視した表現主題生成)	形式(感受を重視しなかった表現主題生成)
基準	題材をふまえて、自分の身体で感じ取ったことを基にして表現しており、個々の内的リアリティを根拠に表現していると読み取れる場合は、感受を重視した表現主題生成がなされたとみなす。	感受している様子が制作中の姿や作品から見受けられず、題材に対して対処的であり、既存の文化による記号や形式による表現をしようとしている場合は、感受を重視しなかった表現主題生成とみなす。
想定した生徒の姿と実際に観察された事例	想定①: 具体的な事物に抛らない表現 ①の事例: 蒸し暑さをちぎった画用紙を貼り付けて表現する(生徒B) 想定②: 漫画等に類似する例が見られない表現 ②の事例: 風を表現する為にじみやモダンテクニックなど偶然性を活かした表現を試みる(生徒I・J) 想定③: 具体的な事物から連想できない色や形を多用する表現 ③の事例: 甘さを表現する為に連想した具体的な菓子とは関係がない色のグラデーションを用いる(生徒C) 想定④: 身体の運動や過去のエピソードの想起などを伴って表現していることが映像等から確認できる場合 ④の事例: 音楽に合わせて体を動かしながら表現する(生徒F)	想定⑤: 具体的な事物に影響を強く受けていると考えられる表現 ⑤の事例: 蒸し暑さから蛍を思い出して蛍の光を描く(生徒G) 想定⑥: 矢印などの記号を多用するなど、既存の漫画等で散見される表現 ⑥の事例: 風を曲線の集積で表現する(生徒F・M・N) 想定⑦: 具体的な事物から容易に連想できる色や形を多用する表現 ⑦の事例: バニラエッセンスのにおいから菓子を具体的に連想し、その色や形を表現する(生徒E・F・I・M) 想定⑧: 表現の際、感受したことに没入する様子が見られない場合 ⑧の事例: 自己課題で主題としたものが抽象的で具体的な感覚を想起できないままに表現する(生徒L・M・N)

表2 感受と表現の傾向を基に分類した四つの生徒群と作品

群名	生徒群の特徴	生徒名	風課題	嗅覚課題	自己課題
[感-感]群	3課題ともに身体感覚による感受を基にした多彩な表現ができていると認められる生徒群。	生徒A			
	具体的なモチーフや記号に頼らない色遣いや、筆遣いなど描画材料の特徴を生かした表現により、感覚を表現することができる。(生徒A・B・C)	生徒B			
	表現に対する経験が豊富である生徒で、多様な表現技法の効果を理解している。(生徒A・B・C)	生徒C			
[形式-感]群	風課題と嗅覚課題では、形式知に基づく表現を多用していたが、自己課題において表現するおもしろさを発見し、身体感覚による感受を基にした表現が見られる生徒群。	生徒D			
	嗅覚課題の後のゲームで、一人ひとり異なる多様な感受のおもしろさに気づいた生徒や、自己課題の途中でおもしろさに気づいた生徒がいるが、「おもしろさ」に関する言葉が振り返りの文章に見られる(生徒E・生徒G)。	生徒E			
	風課題の段階では感受に基づくといえる傾向が見られなかったにも関わらず、自己課題では、自身が好むモチーフをこだわりを持って選んでいる。あるいは、選んだ場面に強烈な記憶、思い入れがあり、当時の記憶に没入して表現している。没入している様子として、表現する時に身体が大きく動いていたり、筆致が音楽などのリズムと同期していたりする特徴が見られた(生徒D・E・F・G)。	生徒F			
		生徒G			
		生徒H			
[感-形式]群	風課題または嗅覚課題で身体感覚による感受に基づく表現が読み取れる作品を描いていたが、自己課題では形式知に基づく表現を多用している生徒群。	生徒I			
	感受を表現する技術はあるが、自分で主題を設定することを苦手とする。自分で主題を設定すると、感受を基にした表現が見られにくくなる(生徒H・I・J・K)。	生徒J			
	自分が感受したことを基に価値づけているものが曖昧で、メタ認知できていない可能性がある。(特に表現主題を記号的な形や色を多用して説明しようとした生徒I・J)	生徒K			
		生徒L			
[形式-形式]群	3課題ともに形式知に基づく表現から脱却できなかった生徒群。	生徒M			
	一人ひとりが個性的な存在であることに対する理解が不十分である傾向が見られる。表現において自分の個性を表現することに心理的抵抗がある可能性がある。(生徒L・M・N)	生徒N			
		生徒O			

表2では、言葉にならない感受に関わる文章が制作後の振り返りの記述に見られるなど、注目した記述も併せて掲載している。表に掲載した内容および授業での観察、生徒の振り返りの文章や発言、色数の調査を総合して、分析した。その結果、新しい視点として「多様な感受を意識した度合い」「感受の対象として自己が価値づけているものの有無」「感受の違いに対する受容の度合い」の大きく三つが浮上した。以下、本章では三つの視点によって捉えられた生徒の具体的な姿と分析を記す。

5-2 風課題や嗅覚課題での感受に注目することで観察できた生徒の表現傾向についての分析

風課題や嗅覚課題での感受に注目することで、多様な感受を意識した度合いによって、生徒の表現が異なる事例が見られた。本項では、その生徒の姿を具体的に示し、検討を行う。

(1) 生徒の表現傾向

風課題、嗅覚課題の時に感受を重視した表現が見られたが、自己課題では、感受を意識しにくい対象を設定して、感受以外による表現主題を生成した生徒が散見された。この生徒群を「感-形式」群として、彼らの感受に注目した。その結果、意識して多様な感受ができることが、言葉にならない感受を表現しようとする態度と関係する可能性が示唆された。

(2) 生徒の表現傾向の具体

生徒H「感-形式」いずれの課題とも使用した色数が多く、表現も多彩である。風課題では授業を行った6月の風の感想とともに「秋の風が一番好き」と記すなど、感受したことの記憶に因るものがある。嗅覚課題ではアルコールの刺激臭の印象が強く、色彩や形の特徴が他の生徒作品と大きく異なる作品となった。このようにその場の身体で感じ取ったことを基に表現しているため、感受を伴う表現であると認められる。一方で、自己課題では海に飛び込みたいという願望を表現した結果、色数や技法が減少してしまった。このとき、その場における感受は伴っていないと考えられる。このことから、実体験が伴わないイメージは表現の色数や技法を制限する可能性が示唆される。

生徒I「感-形式」本生徒は風課題の時に頭痛がしており、そのことが作品に大きく影響した。寒色系のにじみを生かした技法で不快な思いを表現している。これは、風にあたる中で感じ取った多様な感受を意識した表現であると判断した。一方で、嗅覚課題では、想起したクッキーを再現したような作品となった。このとき、描画しようとしたのは、記号としてのクッキーの色であり、感受そのものではないと考えられる。つまり、教師の指示を基に感受したことを表す活動をしたとしても、その時の心身の状態や、状況によって、感受に向かう態度が形成さ

れるかどうか異なる。したがって、本論の分類では「感-形式」と位置付けるが、より厳密に位置付けるならば、生徒Iは「感-形式-形式」である。このように、本論の分類には限界があり、課題が残るが、このことは後述する。また、自己課題も「テストの前後」というテーマで脳の形の立体作品を作っていた。テスト前が「白」テスト後の開放感が7色の虹色というものだった。「虹の各色が示す意味は特にない」と答えたこともあり、感受を基にした部分が少ないと判断した。

生徒J「感-形式」風課題の際に不快さを強く感じた生徒であり、寒色系のにじみを用いた技法で表現している。湿気や気温などを不快だと感じ取り、それを表現することも、感受を基にした表現であろう。一方で、自己課題では友人に悩みを相談した場面を表現し、漫画表現などに見られる記号的な涙の形を用いているなど、生徒Iと生徒Jは表現傾向が類似している。2人は違うクラスで、互いの制作が直接影響したわけではないが、同じ部活動の友人関係にあり、感覚が近い可能性がある。両者とも風課題の時の不快さが3課題の中で一番多彩な表現で表せており、感受を重視して表現できていると判断した。一方で、生徒Jは自己課題では表現が記号的な形や色を多用しており、形式を重視したと判断した。

生徒K「感-形式」嗅覚課題では甘さや刺激臭などからの感受を重視して表現できていると記述と作品から総合的に判断したが、具体物の表現が散見される。色味や線の描き方などに感受したことを表現しようとする傾向はみられるが、自己課題で金魚を描くなど具体的な表現をしており、感覚的な表現の多彩さが見られない。

「感-感」群と判断した生徒A・B・Cは多様な描画材料を自在に用いたり、自己課題で実験的な試みをしようとしたりするなど、記号によらず、感じ取ったことを基に、自ら表現を生み出そうとする気概がある。例えば、生徒Aは自己課題で、友人と同じ曲を聴いて表現しようとして試みているし、生徒Bは湿気の中にわずかに感じるさわやかな風を、破いた紙で表現しようとしている。

5-3 自己課題での自己が価値づけているものからの感受に注目することで観察できた生徒の表現傾向についての分析

(1) 生徒の表現傾向

自己課題の作品から自己が価値づけているものからの感受によって、言葉にならない感受を表現しようとする態度が高まる生徒が見られた。特に、「形式-感」群の生徒は、風課題、嗅覚課題では少なかった感受の記述が、自己課題では増えており、それに伴って作品に大きな変化があった生徒群である。「形式-感」群の表現と文章を読み解くと、自己課題ではじめて感受に基づく表現を体験できた生徒が多くいることが分かった。また、巧緻性

が高く色彩感覚に優れる生徒であっても、技術とは関係なく、感受を表現に結び付けることができなければ、形式を重視した表現になる傾向が確認できた。

(2) 生徒の表現傾向の具体

生徒D〔形式-感〕 風課題、嗅覚課題ともに、隣の席の生徒を参考に綿を用いたり、周囲の生徒が選んだ色を見て、同じ色を用いたりするなど、感受を基にした表現をしていると言いがたい場面が散見されていた。しかし、自己課題では色数が大きく増え、表現技法も多岐にわたる。40分の間に6作品を次々と仕上げていた。生徒Dは映画を鑑賞しながら制作をしており、場面ごとに色調を変えたり、筆の水分量を変えたりして、場面から感受したことを表現しようとしている。

生徒C〔感-感〕 もともと他の生徒の影響を受けず、自分なりの色使いや筆遣いができていた生徒だが、自己課題では、自らが気に入っているキャラクターの画像を見ながら多彩な表現を試みており、色数が大きく増加した。視覚情報では使用する色などが対象の具体に影響されると予想していたが、生徒Cは対象のイメージとは全く異なる色彩、表現技法によって心身の高揚感を表現している。以上のことから、生徒Cは感受を基にした表現を行っていたと判断した。

生徒E〔形式-感〕 音楽によって触発が起きたと考えられる生徒である。風課題や嗅覚課題では色数が少なかったが課題では色数が大きく増加し、描画材料や技法なども多彩になった。生徒Eは自己課題の感想で「曲によってやはり変化」が出たと書いている。「やはり」という表現から、生徒Eが今回の活動に期待感を持って取り組んだ可能性が示される。

生徒F〔形式-感〕 風課題や嗅覚課題において、連想した事柄を説明しようと表現する傾向が強かったが、自己課題において、大幅に色数や技法を増やした生徒である。音楽に合わせてドロッピングをするなど、描写の際の身体の動きが感受と連動する姿が確認できた。

生徒G〔形式-感〕 巧緻性が高く、ペンを使って繊細な表現をすることができる。しかし、風課題では連想した蛍のような形を取り入れるなど、説明的な表現を好む傾向も見られる。このことから、風課題や嗅覚課題での感受による表現は多くないと判断した。自己課題では、買い物に行く高揚感を表現しようとして、マネキンの形を描くところから表現を始めた。しかし、途中から具体的な表現は見られなくなり、感覚的で抽象的な表現が見られた。生徒Gは、「手が勝手に動くような感覚」があったと感想を書いており、買い物に行く記憶に没入する中で、形式を重視した主題から「内的リアリティ」の表現に移行した可能性があることが示唆される。

生徒L〔形式-形式〕 風課題で木が風にゆれる様子を描くなど、巧緻性は高いものの、3課題を通して形式を重

視した表現の度合いが常に高かった生徒である。自己課題では「喜怒哀楽」をテーマに描いたが、感受したことの表現というよりも、漫画などで一般に周知された表現を用いる傾向にあったため、形式を重視した表現にとどまっていると判断した。

5-4 感受の違いを受容することに注目することで観察できた生徒の表現傾向についての分析

(1) 生徒の表現傾向

感受の違いを受容するかどうかは、生徒一人ひとりの考え方に依るものであり、作品から分析することは困難である。そのため、生徒の表現する姿や、授業後に「個性的な人とはどのような人だと思うか?」というテーマで生徒が記した振り返りの文章を手掛かりに生徒の傾向をとらえた。その結果、自己と他者の違いを楽しもうとする姿勢がみられる生徒は、感受したことから直接表現しやすい可能性が高い傾向にあることや、個性は一人ひとりにあるものだという認識が不十分な生徒は、形式を重視した表現から脱却できない傾向にあることなどの傾向が見られた。

(2) 生徒の表現傾向の具体

生徒A〔感-感〕 個性を「一人ひとりが持っている基本自分自身しか持っていない自分らしさ」と作文しており、各々が個性的な存在であることを理解している生徒であると考えられる。生徒Aは、自己課題の際に「同じ音楽を友達と聴いたらどうなるか」を実験しようと音楽プレーヤーを持参した。友人が当日欠席してしまい実現はしなかったが、このように、自己と他者の違いを楽しもうとする姿勢がみられる生徒は、感受したことを表現することに抵抗が少なく、直感的で多様な表現主題が生成できる可能性が高い。

生徒M〔形式-形式〕 個性に関する質問に対して回答できず、空欄で提出した。この生徒は風課題で風の動きを線的に表したり、嗅覚課題で連想したプリンを具体的に描いたりするなど、具体的な視覚イメージで表現する傾向にある。自己課題では「清らかなもの」という非常に曖昧なテーマで制作し、「腑に落ちない」と感想に記した。

生徒N〔形式-形式〕 個性のある人について「この人変わっていると思う人」と記述しており、一人ひとりが個性的な存在であるという認識が乏しい。作品は丁寧ではあるが手や矢印など記号的な表現が多用されており、感受を表現しているとは言い難い表現も散見される。生徒Lも含め、〔形式-形式〕群の生徒は、感受に基づく表現の経験が乏しい可能性が考えられる。あるいは、一人ひとりが個性的な存在であって良いにも関わらず、それが十分に理解できずに、自分自身の感受を素直に表現することができない可能性も考えられる。いずれにしても、形式を重視した表現をする傾向にある生徒は、

多様な表現を認めにくい可能性が示唆された。

5-5 分析から示される三つの傾向

ここまでの分析から、表現主題生成に関する生徒の傾向として観察された事柄を、三つの傾向として示す。[傾向Ⅰ] 感受が多様な生徒は、色彩などの表現が多様であること、[傾向Ⅱ] 自己が価値づけているものからの感受が、生徒にとっての新たな表現を触発すること、[傾向Ⅲ] 感受の違いを実感する経験を重ねることで、自己と他者の違いを受容することにつながることである。

6. 考察

本章では、第5章の分析から得られた三つの傾向について、先行研究などを参照しながら考察する。

6-1 [傾向Ⅰ] 感受が多様な生徒は、色彩などの表現が多様になる傾向にある

4-3で示したように、自己課題において、外界の刺激を感受しつつ表現する活動においては、色数が増加している。また、生徒Dや、生徒Fの事例からも、感受による表現によって色数が増加する傾向が見て取れた。生徒Iのように、虹色を用いたいという理由で7色を使用する事例もあり、色数が増加すれば必ずしも感受が働いているというわけではない。しかし、風課題や嗅覚課題においても、具体的に感じ取ったものを説明するだけの場合は色数が減少する傾向にある。例えば、生徒Mのようにプリンを連想したので、茶色のペンを用いる様子が散見される。以上のことから、虹色にすること自体が表現主題となっているような事例を除けば、感受が多様な生徒は、色彩などの表現が多様である傾向にあると言えよう。

表現感覚記憶は、意識しなければ、すぐに失われてしまうものであるが、今回の分析で、多様な感受を、色彩などに留めようとする姿が見られた。諏訪正樹は「体感はずぐに流れ去るものなので、ことばで表現しないと如何にも利那的になる」⁽²⁵⁾として、「利那的な『今』の積み重ねから『学ぶ』からこそ、人は人として生きられる」⁽²⁶⁾と主張する。諏訪は、言語によって利那的な感覚をメタ認知することを提唱しているが、ケベッシュ、Gが「最も強力な可能性を秘めた手段の一つ（グラフィック社編集部訳）」⁽²⁷⁾として視覚言語（Language of Vision）を提唱したように、造形も直感的な言語と捉えることができる。美術の授業においては、様々な感受が記憶として消失する前に、造形表現と結びつけられれば、身体感覚をつなぎとめ、表現の幅を拡げられた可能性が高い。

本論の実践は、感受が多様な生徒は、色彩などの表現技法や感性、表現への関わり方も多様である傾向があることを裏付けるものとなった。以上の考察から、その場での感受の多様さは、表現主題のうち、少なくとも色彩のイメージを多様にする傾向にあると言えよう。

こうした傾向は、今後の実践研究での生徒支援のあり方を教師が考える上での視座となり得る。例えば、ワークシートを用いて支援を促すことは、既に感受が多様な生徒にとっては、多様な感受を言語化してしまうことにつながりかねない。一方で、感受に向かう態度があまりない生徒に対しては、形式による支援、すなわち言葉かけやワークシートによる支援が重要となると言えよう。

6-2 [傾向Ⅱ] 自己が価値づけているものからの感受が、生徒にとっての新たな表現を触発する傾向にある

一人ひとりの感受が異なるように、価値づけているものも、多様に存在している。本校では、音楽や映画、イラストレーションなどに強い興味と関心を持っている生徒が少なくない。自己が価値づけているものからの感受は、普段感じ取る身体感覚の中でも、特に印象が強いと考えられる。例えば、生徒Eは、普段からよく聴いている音楽を聴きながら表現することで「やはり変化がでた」とコメントしている。このように、自分が価値づけているものは、感受することで心が大きく動くものであり、造形として表現する際に、自分の心の動きにあわせて新しい表現をしようと試みる傾向にあると推察できる。

感受が表現の幅を拡げるのなら、より強い印象を与えるものからの感受は、表現の幅をさらに拡大させ、生徒にとっての新たな表現を触発する可能性がある。石黒千晶・岡田猛は、芸術を専攻する学生だけでなく、非専攻の学生であっても「外界や他者による触発を体験」⁽²⁸⁾することを検証し、「芸術学習への関与によって、表現や鑑賞への態度や外界や他者による触発の頻度や強度が変化する可能性」⁽²⁹⁾を示した。石黒らの研究から、美術の専門家ではない高等学校の生徒であっても、外界からの刺激により触発が起きることと、自分が好きな芸術作品などがある生徒は触発の頻度や強度が高まることが考えられる。

以上の知見と本論での授業から、自分にとって魅力的な感覚、すなわち自分にとって価値があるものからの感受と表現を結びつける活動を通して、生徒にとっての新たな表現が触発される傾向が生じると考えられる。そして、1-3で検討した通り、「生徒が表現に向かう動機となるもので、その場での感受や状況への対処によって生じた表現のイメージ」が表現主題であるならば、自分にとって価値があるものからの感受は、新たな表現主題を触発する傾向があるとも言えよう。

こうした傾向は、題材設定の際に参考となる視座となり得る。学校で授業を行う以上、教師が題材を設定することは必要であるが、その題材ができる限り生徒の感受を阻害しないものになるよう努めることは重要である。本論では、生徒が価値づけているものからの感受が、多様な表現を触発する傾向が覗えた。このことより、生徒

が何に価値を感じているかなどの生徒の観察が題材設定の際には重要であることが示唆される。

6-3 「傾向Ⅲ」 感受の違いを実感する経験を重ねること で、自己と他者の違いを受容する態度が表れやすくなる 傾向にある

これまで論じてきたように、自身が感受したことを、作品によって具現化させることは、内的リアリティによる表現につながると考えられる。今回の実践によって、感受を重視して表現しようとするのが、表現の多様さにつながり、自身の感覚を鋭くさせる可能性が高いことが示唆された。そして、一人ひとりの感覚が無二であることを体験的に理解するためには、作品の違いを楽しむ雰囲気の中で、生徒同士が交流し、感受の違いを実感することも支援の一つであろう。実際に、本論の実践では、身体的な感受による表現の違いを実感する経験を重ねることができれば、自己と他者の違いを受容するような言動が表出するという傾向を確認することができた。この傾向は、今回の授業を通して確認できたものであり、この結果だけで一般化することは拙速であるが、この結果をふまえて、今後の実践研究につなげる意義は大きいと考える。さらに、自他の違いをおもしろさとして捉え、二人が同じ音楽を聴きながら表現するなど、実験的な試みしようとする生徒Aのような事例も見られた。このことから、自他の違いを受容する次の段階として、違いをいかした新しい表現の模索が起こる可能性が示唆された。一方で、生徒Nや生徒Lのように、感受したことを基に表現する経験が少ない生徒は、感受の違いを楽しむという気持ちになりにくい傾向が観察できた。以上の検討より、感受の違いを実感することで、他者との違いを生かした表現主題生成を試みようとする傾向があると言えよう。

こうした傾向は、カリキュラム開発に関する参考となる知見を得ることができる。なぜなら、教室の雰囲気や、生徒が表現に向かう姿勢は、一回の授業で変わるものではなく、カリキュラム全体を通して育まれていくものであると考えられるからである。本論から、自他の感受の違いがあることを面白がれる雰囲気や、違いを楽しむことができる態度を育むことによって、表現主題がより多様に生成される可能性が示唆された。

7. 研究の成果と今後の課題

本論では、言葉にならない感受に着目し、生徒の表現や作品を分析した上で、三つの傾向を得ることができた。これらの傾向は、それぞれ今後の実践研究を考える上で視座となり得るものである。

言葉にならない感受は、ワークシートなどで読み取ることができない要素であるため、これまで生徒の活動を

評価する視点として十分に活用されてこなかった可能性がある。今回、意図的に感受と表現主題生成を結びつけて分析することを通して、多様な生徒の心の動きを捉えることができる可能性があることが分かった。言葉ではなく生徒の感受と表現主題生成そのものに焦点化して観察することにより、表現過程を詳細に見取ることにつながったからである。

感受による表現主題の度合いが大きい生徒は、意外性のある表現を試みたり、今までその生徒が使ったことのないような色を用いたりすることが多かった。そのため、形式による表現主題の度合いが大きい生徒に比べて、色や形、あるいは感受そのものを楽しんでいるような印象を受けた。このことは、清田らが作成した「学びの扇」の「Play」への振れ幅が大きい状態とも言えよう。そして、今回の題材は、これまで以上に「Play」へ意識が向かい、全体の傾向としても、感受による表現主題の度合いが大きい作品が半数程度見受けられた。しかし、筆者がこれまで以上に感受による表現に注目して作品を見取ろうと意識しており、教師の生徒に対する視点の変化が影響したとも考えられる。また、教師自身が、言葉にならない感受を意識して、感覚の違いを生徒と楽しもうとする態度が、生徒に伝わり、感受による主題生成の度合いが大きい生徒が増えた可能性もある。いずれにしても、教師が生徒の学びを多様に見取ろうとすることが、受容的な授業環境につながり、生徒が感受を楽しみながら表現主題を生成する「Play」への拡張につながる可能性が示唆されたと言えよう。

また、感受による主題生成を促すことで、表現に対して積極的な姿勢を示す生徒が増えたことも特筆すべきである。例えば、「手が勝手に動くような感覚」を味わったと記述する生徒がいた。この生徒のように、制作に没入する生徒が複数観察された。特に、自己課題で音楽を聴きながら描いた多くの生徒が、活動が楽しかったと述べており、2学期には、改めて全員で音楽を聞きながら描く授業をやりたいという声が生徒から上がった。このような経験を通して、生徒ともに表現や感受の多様さを実感し、驚くことが多くあった。そして、その驚きをおもしろさとして生徒と共有する中で、生徒と協働して題材を生成する感覚を味わうことができた。渡邊淳司らは「身体的な共感プロセスや共創的な場における『わたしたち』のウェルビーイングの観点」⁽³⁰⁾が日本や東アジアのウェルビーイングを考える上で忘れてはならないと指摘する。この指摘をふまえるなら、本論の実践を通して、筆者は生徒とともに、この場において「わたしたちの主題」を生成したとも考えられる。

しかし、本論はあくまで筆者の実践研究を基盤とした論考であり、科学的知見として一般化するには不足する部分も少なくない。また、今回のカリキュラムを通して

も、一貫して形式を重視して表現主題を生成している生徒が2割程度存在していた。こうした生徒は、言葉にならない感受を重視した表現主題生成が適していない可能性もある。こうした生徒に対しては、言葉にならない感受とは異なる手法で表現主題生成を見つめることで、多様な主題を教師が見出すことができるかもしれない。つまり、本論の手法は、非常に多様で複雑な生徒の表現主題生成を一つの視点で整理したに過ぎないということである。そのため、今後はさらに多様な視点を得るために、今回得られた知見に固執せず、柔軟に生徒の姿を見つめていくことが必要である。

一方、本研究を通して次のような課題が浮上した。まず、感受と形式という、本来は境界が曖昧なものを二項対立的に論じることで、生徒の学びの姿から捨象されるものが少なくない点が挙げられる。新たな視座の提案には、新たなバイアスを生む恐れがあるため、常に相対化しようとする態度が重要であると言えよう。そして、今後は、美術教育における様々な表現主題生成を見取る視座を分析し、総合することが課題となると考える。

また、本論では、便宜的に教師が指示して感受を促した風課題と嗅覚課題をまとめ、自分自身で感受する対象を選択する自己課題とを分けて分析した。それは、本論が促された感受と、より主体的に選択した感受との差異に着目しようとしたからである。しかし、5-2の生徒Iの事例のように、その区分に当てはまらない事例もある。従って、より厳密に生徒の学びを捉えようとするならば、風課題と嗅覚課題を分けて分析していく必要がある。生徒の姿をより質的に詳述しつつ、全体の表現傾向を考察する方法の検討が、今後の課題である。

一文 献一

- (1) ポランニー, M. (著), 高橋勇夫 (訳)『暗黙知の次元』, 筑摩書房, p.18, 2003 (Polanyi, M. *The Tacit Dimension* University of Chicago Press, 1966)
- (2) 新井哲夫『思春期の美術教育—造形表現の質的転換期とその課題—』日本文教出版, p.89, 2018
- (3) 立原慶一『「フロントガラスは見た」における題材論的方法の研究: 修辞学理論に基づく題材設定法の試み』『美術科教育学会誌』, 26, p.284, 2005
- (4) 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 (教育学科学)』, 59, p.63, 2010
- (5) 清家颯「子どもの主題の強度に応じていくための一考察—主体としての子どもの出来事と語りなおすことから出発して—」『教育美術学研究』第52号, p.197, 2020
- (6) 同上, p.197
- (7) 同上, p.198
- (8) 同上, p.197
- (9) 前掲載 (2), p.84
- (10) 同上, p.89
- (11) 同上, p.90
- (12) 同上, p.90
- (13) 佐々木健一「感性は創造的でありうるか」京都市立芸術大学美学文化理論研究会 (編)『アイステーシス 二十一世紀の美学に向けて』行路, p.37, 2000
- (14) 同上, p.37
- (15) 相田隆司「子どもたちの『経験』と表現を考えていくために—『感受性』次元からの再出発をめざして—」『美術科教育学会誌』, 25, p.6, 2004
- (16) 佐藤学「子どもたちの想像力を育む」『美術教育』288, p.74, 2005 同上, p.74
- (17) 同上, p.74
- (18) 同上, p.74
- (19) 同上, p.74
- (20) 清田哲男, 大橋功, 藤田雅也「文化的実践を基盤とした美術教育の学習構造の研究」『美術教育』304, p.32, 2020
- (21) 同上, p.32, 2020
- (22) 清田哲男「視覚・触覚を意識した観察が児童生徒の絵画表現に及ぼす影響の研究」『兵庫教育大学教育実践学論集』17, pp.255-266, 2016
- (23) 清田哲男「嗅覚と触覚および表現目的が絵画に及ぼす影響についての基礎研究—中学生のパイナップル描画の一考察—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』161, pp.105-114, 2016
- (24) カンデル, エリック・R. (著), 高橋洋 (訳)『なぜ脳はアートがわかるのか 現代美術史から学ぶ脳科学入門』青土社, p.137, 2019 (Kandel, Eric R. *Reductionism in art and brain science : bridging the two cultures*, Columbia University Press, 2016)
- (25) 諏訪正樹『身体が生み出すクリエイティブ』筑摩書房, pp.134-135, 2018
- (26) 同上, p.135
- (27) ケペッシュ, G., グラフィック社編集部 (訳)『視覚言語』グラフィック社, p.15, 1973 (Kepes, G. *Language of Vision: Painting, Photography, Advertising-Design*, Paul Theobald, 1951)
- (28) 石黒千晶, 岡田猛「芸術学習と外界や他者による触発—美術専攻・非専攻学生の比較—」『心理学研究』88 (5), p.449, 2017
- (29) 同上, p.450
- (30) 渡邊淳司, ドミニク・チェン, 安藤英由樹, 坂倉杏介, 村田藍子『わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために—その思想, 実践, 技術』ビー・エヌ・エヌ新社, p.31, 2020

