

## 中学校美術科教育における関係性を育むワークショップ実践の研究 (1) —生徒の実態把握のための映像表現を用いた予備的实践—

A Practical Study of Workshop to Foster a Relationship through Art Education in  
Junior High School (1)  
— Pilot Practice by Visual Imaging Activities for Understanding Students —

笠原 広一

Koichi KASAHARA

(福岡教育大学幼児教育講座)

春野 修二

Shuji HARUNO

(北九州市立二島中学校)

(平成26年9月30日受理)

### 抄 録

中学校美術科において関係性を育むための映像表現を用いたワークショップ実践の教材化のための予備調査を行った。対象は美術部生徒4グループ16名。ペープサートのキャラクター制作と紹介、お話作り、演技と撮影を経て上映会を実施した。グループ毎の活動を分析・考察すると【スキットの枠と固定セリフの効果】による【安定・レベル確保】、【メンバー・キャラクターの特性】からの表現要素の産出、【予測を裏切るセリフを組み込む】ことによる挑戦、【意味のない言葉を共に叫ぶ】、【楽しんで演じきる】といった表出や表現を通して自分たちの物語になっていく体験過程を持つことが分かった。さらに普段のフォーマルな場では表出されにくい【普段口にしにくい表出表現】は安心安全な場が可能にする生徒の変化である。こうした姿は【新たな自己や関係性への踏み出し】である。このように【豊かな関係性の創造と自己の感情体験】を生成するワークショップ実践が可能であることが導き出された。その上で体験の感情的な位相の美術科教育への積極的な位置づけが今後の課題である。

キーワード：中学校美術科, 美術教育, ワークショップ, 関係性, 感性的コミュニケーション, vitality affect

### 1. 研究の背景と目的

本稿は中学校美術科において関係性を育むことを目的とした美術教育実践のための予備的实践の考察である<sup>1</sup>。近年の急速な情報環境の変化のなか、生徒は日々膨大な映像表現を含む情報の中に生きている。もはや情報の共有は臨界点を越え、多くの情報を「知る」ことが、思考を脈動させる媒介として機能しなくなっている(原, 2005)とさえ言われる。情報環境の進化と拡大は留まることはない。しかし私たちは身体を伴い、知的な思考だけでなく五感の直接的感覚にも導かれて生きている。対面的なやりとりで互いを感じ、一瞬一瞬が固有である生活世界の生を生きていることも実感であり事実である。このように映像表現を含む情報環境が大きく変化し続ける今日、映像表現を媒介とし、直接的な触れ合いも内包し、相互の関係性を豊かに育む教育実践とはどのように行い得るのか。

### 2. 関係性を対象とする実践研究を行う意義

こうした中で美術科教育において人間関係の創造に取り組む背景には以下の三点の動向がある。一点目は1990年頃から現代美術において「関係性の美学」(Bourriaud, 1998)と言われる観客との関係性を作品

として生み出す、社会的な文脈との関係性の上に成立するリレーショナル・アート、市民と協同で取り組むプロジェクト型の実践表現の広がりである。

二点目はワークショップの普及である。従来の教師主導の授業に比べ、頭と体や五感をフルに動かし、相互交流の中で参加者自身が答えを見つけながら主体的に活動を繰り広げる取り組みで、2000年代に学校でも徐々に導入されるようになった(春野・笠原, 2014)。美術教育でのワークショップ研究は、ワークショップとは何かを問うことで現在の実践や教育を捉え直す視点を内包した1990年代からの齋(1997)、高橋(2002)らの議論、学校に導入が始まった2000年代以後では茂木(2010)、荻宿ら(2012)らの学習論の展開がある。いずれも学校教育においてワークショップが「目的-手段化」してしまう問題認識をふまえ、異なる軸の置き方で可能性を提起している。また笠原(2012)は情動の力動感(vitality affect)の感受共有である「感性的コミュニケーション」(鯨岡, 1997)に着目し、体験の反省とは異なる間主観的情動体験の意義を提起している。

三点目は、学習指導要領における中学校美術科教育における協同性の取り組みである。学習指導要領美術

科（平成20年3月に告示）では第3章指導計画の作成と内容の取り扱い2内容の取り扱いと指導上の配慮事項（4）において「互いの個性を生かし合い協力して創造する喜びを味わわせるため、適切な機会を選び共同で行う創造活動を経験させること。また、各表現の完成段階で作品を発表し合い、互いのよさや個性などを認め尊重し合う活動をするようにすること」とあり、協同的な表現活動の今後の展開が期待される。これらを踏まえると授業実践を念頭に、新たに関係性に着目する本実践研究には意義があると言えよう。

## 2. 事例研究

### (1) 実践の概要

中学生が映像表現を媒介に相互に関係性を育む実践に取り組むために、下記4点を柱に試案づくりを行った。今回は美術部員が対象で授業に比べ少人数であるが、このメンバーと最大限に実践を良いものにするのと、今後の授業実施に向けた修正点等を得ることを目的とした。

- ・ 思春期において関係性が深まるような体験を生み出す
- ・ 照れや恥じらいを越えて表現の楽しさや喜びが素直に感じられる体験のデザイン
- ・ グループワークへの積極的参画を引き出す仕掛けづくり
- ・ やって「よかった!」「楽しかった!」「またやりたい!」と思うような充実感を感じられる実践にする

実施日：2013年8月7日（水）9：00－11：00

場所：福岡教育大学附属小倉中学校美術室

対象：美術部員16名（1～2年生）

活動の展開は表1のとおりである。まずマイ・キャラクター作りから入り、作る満足感と安心感を感じてもらった。美術部生徒はものづくりにじっくり取り組みたい子が多い。10分程予定を超過したが、マイ・キャラクター紹介では輪になって立ち、キャラクターの「好きなもの・苦手なもの・得意技」を考えて楽しそうに発表した。その後、学年混合4グループで、メンバーとキャラクターの特性を踏まえ、穴埋め式のストーリーシートを使って15秒程度の寸劇（SKIT-1）を作って上演し、アイスブレイクとした。次に主活動の寸劇SKIT-2に取り組み、上映会を行った。

SKIT-2のストーリーシートは「浦島太郎」を基にした「Let's！竜宮」を用意した。以下に4グループのSKIT-2上演 [内容]、グループワークから見出された実践上の【着眼点】を示す。文中のゴシック体はキャラクター名である。

表1 活動の展開

9：00	集合（美術室）
9：25	マイ・キャラクター作り／紹介
9：35	デモ上映／グループワーク（SKIT-1）／上映会
10：25	グループワーク（SKIT-2）／上映会
11：00	感想・アンケート・終了

### (2) グループ1：カップパのタコバージョン

〔内容〕 旅に出てお腹が空いて動けない**カップパのタコ君**を、背中に箱と消しゴムを背負った**はこびねこ**が黒糖パンを差し出して助ける。**カップパのタコ君**は「個人的にはきゅうりが良かった」と言いつつも、それを食べて元気になった。お礼には**はこびねこ**を家に招待する。家では**マンタ君**と**芋虫お祖父様**が二人を迎える。助けてもらったことを話すと**マンタ君**は「お礼に**芋虫お祖父様**を優しく運んでくれませんか?」と言っては**はこびねこ**に運ばせるというもてなし方をする。「あー楽しかった、しかしそろそろ家に帰らなければ」とは**はこびねこ**。**マンタ君**は家に帰るまで絶対に開けないようにと言ってお礼に箱を渡す。**カップパのタコ君**に載って帰って来た**はこびねこ**。箱を開けると「ポポポポーン!」「うわあー！透明になっちゃった!」と言って背中に載せていた消しゴムだけが映る。**はこびねこ**は透明になってしまった。

【着目点：予測を裏切るセリフを組み込む】

**はこびねこ**が「黒糖パン」を差し出すと**カップパのタコ君**は「個人的にはきゅうりがよかったのですが」と返す。さらに**マンタ君**は**カップパのタコ君**が**はこびねこ**に助けてもらったお礼と言って、**芋虫お祖父様**を優しく運んでほしいという。何らお礼になっていないセリフなのだが、次の場面で「あー楽しかった」と満足してそろそろ戻らねばと言う。台本にも元々「えーん。えーん」「おやおや、どうしたの?というか、あなた誰?」のように、予想される流れを一瞬留めたり、予想外のリアクションに進むためのきっかけとなる箇所が埋め込まれている。そこから予想外のセリフが生まれ、話を予想とずれる方向へ展開させ面白さを生み出していく。【予測を裏切るセリフを組み込む】ことでストーリーや表現に広がりや面白さが生まれている。

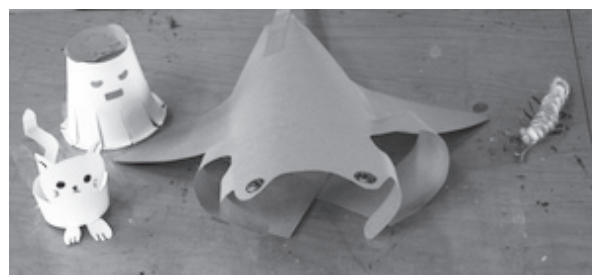


図1 はこびねこ、カップパのタコ君、マンタ君、芋虫のお祖父様

### (3) グループ 2 : Free!

【内容】 鯨の形をした**超大型巨人**は旅に出た。しかし体長が 60 m になり家に帰れなくなる。哀れに思った**坂田銀時**は**もじゃもじゃさん**の煮付けを食べるようにと**超大型巨人**に差し出す。それを美味しく食べてお礼にメールアドレスを交換し、**超大型巨人**は**坂田銀時**を自宅に招く。そうして**超大型巨人**は**のび太の家**(自宅)に向かった。家に着くと同居人の**ジャイアン**に**坂田銀時**に助けてもらったことを伝える。ジャイアンはお礼にもじゃもじゃさんを料理して食事を出し、**坂田銀時**はそれをムシャムシャ食べてもてなされる。そろそろ戻らねばと**坂田銀時**。**超大型巨人**は家に着くまで絶対に開けてはならないと言ってお礼に箱を渡す。箱をもらい元の所に戻った**坂田銀時**。楽しかった思い出を振り返りつつ、箱を開けてみた。「ドーン!」という音とともに**坂田銀時**は箱に入っていた**もじゃもじゃさん**に食べられてしまった。一同、「OH! Yes もんき〜!」と叫ぶ (図 2)。

【着目点: 意味のない言葉を共に叫ぶ】

セリフにキャラクター毎の個性を出している。自分たちで話をつくり演じ撮影することが楽しくて、恥じらいを越えて活動に引き込まれている。制作が進行するに従ってセリフの中に叫び声が現れてくる。**超大型巨人**を演じる女子生徒が度々「イエーガ!」と叫び声を付け加え、比較的大人しい他のキャラクターとのストーリー展開にアクセントを作っている。最後に「OH! Yes もんき〜!」とみんなで叫んだ。メンバー間でお気に入りフレーズを叫ぶのは、グループの一体感や盛り上がり等の情動が交わされる感性的コミュニケーション (鯨岡, 1997) を生み出し、一緒に楽しく取り組む雰囲気を生み出し、そうした「共にある」(Stern, 1989) 体験自体を楽しんでいるのだと言えるだろう。

### (4) グループ 3 : 変身!! スーパーマン

【内容】 旅に出た**謎の少女**が泣いている。通りかかった**スーパーマン**が家で採れたトマトを差し出す。トマトを食べて元気になった**謎の少女**は自分の大きな毛筆に**スーパーマン**を載せてお礼に家に招待する。家では**M 田さん**が出迎える。**スーパーマン**に助けてもらったと伝えると**M 田さん**は**スーパーマン**にお礼をする。そろそろ**スーパーマン**は戻らなければならない。**M 田さん**はお礼に箱を差し出す。**謎の少女**の毛筆に載って戻る**スーパーマン**。「今日は本当に楽しかったなあ〜」と言って箱を開ける。「ガラガラガラ!」と何かの転がる音で画面が回転する。すると**スーパーマン**は赤毛色の髪に変わり、「**女の子 (糸オレンジ・イエローパミュパミュ)**になっちゃった!」と叫ぶ。「チャンチャン!」

【着目点: スキットの枠と固定セリフの効果】

意外性が高い展開ではないがスキットの枠と共通の固定セリフによって、話が組み立て易くなってい



図 2 超大型巨人, もじゃもじゃさん, のび太, ジャイアン, 坂田銀時

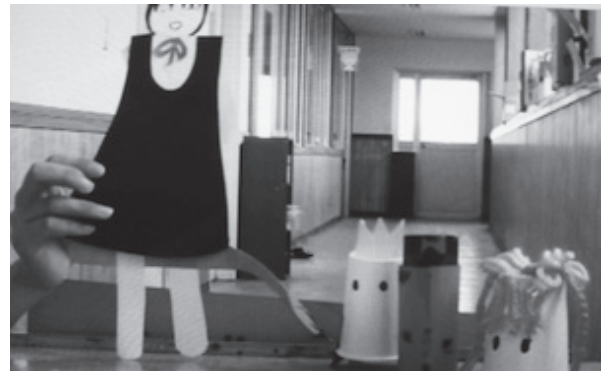


図 3 謎の少女, スーパーマン, M 田さん, 糸オレンジ・イエローパミュパミュ

る。ストーリー作りの前に自由にキャラクターを作るため、アイデアが抜け易いかはグループ毎に異なる。どんなキャラクターでもストーリーの面白さや他グループとの違いが浮き立つスキットの枠が重要である。途中セリフが詰まる場面も固定セリフを読み上げると安定した展開に戻る。

### (5) グループ 4 : ジャクソンマイケルとちょっと嫌みなお姫様

【内容】 旅に出たがお腹が空いて帰れないと泣く**マイケル**。「それはおかわいそうに。これをお食べなさい」と**ヤマコ (姫)**は「これはスッポン、地上ではコラーゲンの源と言われております。これを食べれば美肌と健康という神が貴方に舞い降りるでしょう!」とスッポンを差し出す。食べて「肌が若かりし頃に戻るようだ」と元気になった**マイケル**。お礼に**ヤマコ (姫)**を家に招待する。「汚いおもてなしを私は好まなくてよ! オッホッホ!」と**ヤマコ (姫)**。「さあ、私の口の中に入って下さい」と**マイケル**。「まあ〜、何と衛生状態が悪いところなの? きったな〜い!」と言いつつ**マイケル**の口に入り、二人は**マイケル**の家へ。家では**猫**が出迎える。**マイケル**は**ヤマコ (姫)**に助けてもらったと伝え、**猫**は「お礼に、揚げてないコロッケを揚げて下さい」と言う。おもてなしを受け**ヤマコ (姫)**はそろそろ家に帰ると言う。**猫**はお礼に箱を用意する。「何かしら?」と足蹴にする**ヤマコ (姫)**。「あ〜、きっ





図4 マイケルの口の中に入ろうとするヤマコ（姫）

表2 ワークショップにおける生徒の体験構造

豊かな関係性の創造と自己の感情体験			↑ W S の 体 験 過 程 ↑
↑ ↑ ↑			
普段口にしにくい表出表現 →(新たな自己や関係性への踏み出し)			
楽しんで演じきる／意味のない言葉を共に叫ぶ →(自分たちの物語になる)			
予測を裏切るセリフを組み込む→(挑戦)			
メンバー・キャラクターの特性→(表現要素の産出)			
スキットの枠と固定セリフの効果→(安定・レベル確保)			

たない！」と文句を言いながらマイケルの口に入って戻って来たヤマコ（姫）、「あ〜、今日は本当に楽しかったな。ところでこの箱には何が入っているのかしら？ そうだ、ここで開けてみよう…」と言って箱を開ける。「ルルルルルル」(NHK「徹子の部屋」のオープニング音楽)。「キャーッ！顔なしになっちゃったー！」「チャンチャン」(図4)。

【着目点：楽しんで演じきる、普段口にしにくい表出表現】

女子生徒がヤマコ（姫）の嫌みな感じを上手く演じていた。「地上ではコラーゲンの源（中略）美肌と健康という神が貴方に舞い降りるでしょう！」と上から目線での表現や、そのズレた感覚にマイケルも「肌が若かりし頃に戻るようだ」と合わせてくる。NHK「徹子の部屋」の音楽を口ずさむのもユーモアがある。そうしたヤマコ（姫）の雰囲気牽引してみなが役を【楽しんで演じきる】姿が見られる。

また「汚いおもてなしを私は好まなくてよ！オッホッホ！」「まあ〜、何と衛生状態が悪いところなの？ きったな〜い！」「何かしら？」と箱を足蹴にする高飛車な態度など、普段の会話では口にしにくいセリフも出てくる。上映会映像には入らなかったがヤマコ（姫）は「このブタ！」と言ってマイケルを蹴飛ばす場面を何度も演じていた。生徒の普段の様子を少し心配したがそうした点で問題があるわけではないとのこと。確かに他グループでも普段は口にしにくい表現や

言葉も制作過程では使われていた。美術であれば何でも許されるわけではないが、普段は表出しにくい気持ちや感情を架空の世界でキャラクターを媒介に表出させる体験が出てきている。こうした感情の表出表現は生徒にとってこの場が安心安全だから現れる（西田，2008）。普段の自己、普段の関係性の中では表出・表現しにくいものが出てくるのは、表現の中で【新たな自己や関係性への踏み出し】が始まっていることの現れであろう。

## 5. 考察

以上の予備的実践から次回への修正点、ファシリテーションのポイントなど、生徒の実体に即した理解が深まった。そして事例から見出された着眼点を踏まえると、生徒が自らの感情や自他の関係性の新たな領域へと協同表現において踏み込んでいくための構造が推察される（表2）。

基礎となるのが【スキットの枠と固定セリフの効果】で、これによって活動の安定・レベル確保が可能となる。身体表現も含まれ照れや恥じらいもあるだけに、この段階が持つ意味は大きい。次に【メンバー・キャラクターの特性】である。どんなメンバーやキャラクターも固有なストーリー展開の元であり、表現要素の産出につながる。次に【予想を裏切るセリフを組み込む】ことである。ストーリーシートの仕掛けにもあるが、予想外の表現への挑戦によって、【楽しんで演じきる】姿が生まれる。自分たちで考えたセリフや演技、工夫が盛り込まれ、自分たちの物語になるからである。

もう一つここで重要なのは【意味のない言葉を共に叫ぶ】ことである。他グループには意味が不明だが、同じ楽しさの情動を共有しているグループメンバーにはその気持ちの力動感（vitality affect）を交わし合う作用となる。そのうちに【普段口にしにくい表出表現】が引き出され、それが刺激となってさらに表現が変化していく。その変化は普段の自分や人間関係内では現れて来ない気持ちの表出や表現を生み出す。その時ワークショップは楽しいという強い情動の力動感（vitality affect）や充実感を感じさせるものとなる。【豊かな関係性の創造と自己の感情体験】は、こうしたワークショップの体験過程で相互作用的に生成されるのである。

## 6. まとめ

以上、中学校美術科における関係性を育むワークショップ実践の要点や体験構造の理解が得られた。中学生という多感な時期に、造形表現や自らの身体表現も含めて、相互の新たな関係性や固有性といった、共にあることの意味や価値を体験する意義は大きい。映像表現の活用によって複数の生徒が協同しやすい作業環境もつくられ、上映によって表現の共有は広く深いものとなる。同時に、学校のフォーマルな環境では表

出・表現されにくい感情や行為が現れることの意味と価値を、美術科教育にどう位置づけるかを模索することも必要である。美術科教育が現代の社会状況の中で担う重要な役割であろう。こうしたワークショップにおける映像表現の協同は関係性を育む美術教育の可能性の一端を示すものである。ぜひその実際を今後の授業実践で示しつつ、その意義を明らかにしていきたい。

## 文献

- Bourriaud, N., (1998). *Relational Aesthetics*. les presses du reel.
- 原研哉 (2005) *Ex-formation* 四万十川 中央公論新社
- 春野修二・笠原広一 (2014) 「中学校美術科教育におけるワークショップの実践と分析—ペーパーサートを用いた物語表現—」第63回日本美術教育学会学術研究大会兵庫大会, 関西国際大学, 第63回学術研究大会要項, 13
- 笠原広一 (2014) 感性的コミュニケーションによる幼児の芸術体験の分析—アート・ワークショップにおける体験と変容の意味について—美術教育学 美術科教育学会誌 (35) 223-242
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (2012) *ワークショップとまなび1 まなびを学ぶ* 東京大学出版会
- 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相 ミ

ネルヴァ書房

- 茂木一司 (2012) *協同と表現のワークショップ 学びのための環境デザイン* 東信堂
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 美術編』日本文教出版 平成20年
- 西田豊子 (2008) 子どもに向き合う表現教育指導者とは—子どもの成長と芸術体験Ⅱ～思春期支援としての芸術体験プログラムとその指導について～ 社団法人日本芸能実演家団体協議会
- Stern, D.N., 1985, *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental psychology*, Basic Books: New York. (小此木啓吾・丸田俊彦監訳, 神庭靖子・神庭重信訳 乳児の対人世界—理論編—岩崎学術出版社 1989 16-41)
- 齋正弘 (1997) *ワークショップ—方法論からのアプローチ* 全国美術館会議 教育普及ワーキング・グループ活動報告1 美術館の教育普及・実践理念とその現状 全国美術館会議 55-56
- 高橋陽一 (2002) *ワークショップ実践研究* 武蔵野美術大学 出版局 188-195

---

<sup>1</sup> 本実践は「平成25年度大学教員と附属学校・園との授業実践研究」に基づき、筆者らが共同で取り組んだものである。