

論 文

学校教育における「工作・工芸の捉え」と「アクティブラーニング」 —陶芸教育の実践から見えてくること—

高石次郎

(子ども学部子ども学科)

(平成30年12月5日受理)

Phenomenal View of Craft & Ceramic Education in School Education

Jiro TAKAISHI

(Department of Children's Studies)

(Accepted December 5, 2018)

Abstract

“Active learning” is going to be asked at a school education for the purpose of cultivation of “Energy of live”.

At first, I stated that making works in arts and crafts is related to the learning and “Energy to live” of children and adults closely. A view of Japanese arts and crafts was established after Meiji. I surveyed a view of arts and crafts from both sides at the craft experts and the school education. And I considered about the difference which is between both of them and a problem. I suggested that a course of art education would be able to be charged with the leading role of “Active learning” in the school education. The above mentioned idea is received, and I have begun the class I called “Phenomenal ceramic program” from 1997 at my university of education.

“Phenomenal ceramic program” is the class that I focused on the phenomenon during making ceramics works. And I made a summary of its class. As a result, I made clear the present-day role that arts and crafts and ceramics can achieve in the school education to present-day miscellaneous problems.

1. はじめに

平成8年に文部省（現・文部科学省）中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の諮問に「生きる力」を掲げ以下のように答申している。

このように考えるとき、我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようとして、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた¹⁾。

今日、この「生きる力」の育成は、学校現場で十分な成果を上げているとはいえ、新しい学習指導要領でも重点課題として挙げられているところである。その「生きる力」が求められる背景には、今日の複雑な人間関係や情報の氾濫などによって、私たちが、ありのままの姿で生きることが難しくなっていることがあるだろう。そして、そのような状況に対する疲弊や防御本能からか、人々は好奇心や探究心に蓋をして身構えながら生きているように感じられる。このことは上記答申にある人間が本来持っている「生きる力」が求められていることへも少なからず影響を及ぼしていると考えられる。

筆者は、表面的な結果や説明可能なことのみで物事を判断することが益々主流となっている今日において、「正解／不正解」「結果優先」や「経済優先」などの価値に偏らずに自己の表層と深層を往還し新しい意味を創出し、自己と他者の関係を促すことを可能とする美術・工芸の作る行為は、子どもの生きることや学びの根源に接近する有効な手掛かりとなると考えている。

本論では、美術・工芸の中でも、工芸そして筆者の専門である陶芸に視座を絞っていき、専門的な工芸と学校教育における工作・工芸の捉えを概観し、工芸の内容が学校教育にどのように関わるべきかを考察するとともに、筆者が開発してきた陶芸のカリキュラムについて述べる。

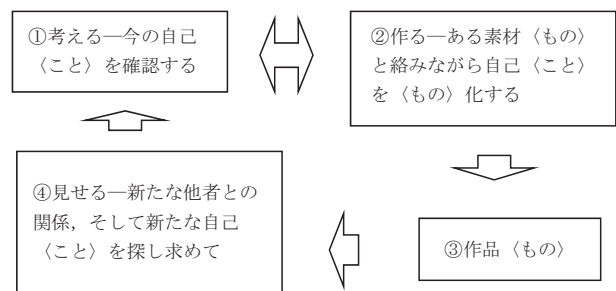
2. 美術・工芸の〈作る〉〈学ぶ〉〈生きる〉

筆者は、拙稿「〈作ること〉と人のあいだ」²⁾で以下のように述べた。

私たちは曖昧さのあるこれらのことがら（〈こと〉）を言葉という実体化させる働き（〈もの〉化）によって、これらを共通認識された確かな存在のごとく理解して、ものを作ろうとしてきたといえる。（中略）その際、言葉によって表されることにより、作る人の身体から離れたところに実体化されると同時に権威化し、作る人はそれに従うようなイメージに導かれて作品が作られることになる。そして、そのようになったとき、本来の人間の心身の関与が無くても、作る行為が一応成立する危険性を孕んでいるといえる。つまり、そこには作品を作るという行為者の存在の根拠である身体の深みにある「深層の意味」が取り除かれることになり、それはもはや人間の生きる行為とはいえなくなるのではないだろうか。

以上のように〈こと〉が〈もの〉化するということは「深層の意味」を消し去る危険を常に孕んでいる。そして、同拙稿で循環的な「作品を作ること」の行為について図1を示し、以下のように述べた。

作品を作る過程とそこにおける人とのあいだを、図1のように表すことができるだろう。そして、①②③④を作品を作る1ユニットとし、それを繰り返し循環することが、「作品を作ること」の行為であり、従って作品とは継続的な行為の過程の一部分の立ち現れといえよう。また、この繰り返しのあり方は必ずしも一つの狭い専門の枠組の中に縛られるものではなく、その枠組を飛び越えながら継続すると考えられ、そうであったとき、はじめて人間的な行為であるといえるだろう。



*①と②は相互関係を持ちながら同時進行する

図1：循環的な「作品を作ること」の行為

さらに、同拙稿で〈作る〉ことは〈学ぶ〉と同義であり、人間の根源的な営みであるとして以下のように述べた³。

「作品を作ること」は、常に新たな次の作品を作るユニットへとその基となるものとして新しい意味を手渡ししながら繰り返し、そこに新しい〈いま—ここ〉の行為が繰り返され、〈生きる〉実感が重ねあわされることであるといえる。(中略)つまり、〈作る〉ことは〈学ぶ〉と同義であって、「作品を〈作る〉こと」の目的は佐伯胖のいう「自分探しの旅」ともいえる。また、佐伯は「学びというものをも基本的には、『学びがいのある世界を求めて少しずつ経験の世界を広げていく自分探しの旅』である・・・⁴。」と述べている。〈学ぶ〉ということは、人間が〈生きる〉という根源的な営みであり、あらゆることの基盤となるものである。その際の「作品を〈作る〉こと」は、〈学ぶ〉の進み方、あるいは、あり方として、最も分かりやすい行為や形態であるといえる。

新しい学習指導要領に向けた「教育課程企画特別部会論点整理 補足資料」の「2新しい学習指導要領が目指す姿」に「育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた日本版カリキュラム・デザインのための概念図」(図2)が示されている。

図2の左下の「何を知っているか何が出来るか」と右下の「知っていること・出来ることをどう使うか」が組み合せて上の「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に昇華する毎々に、

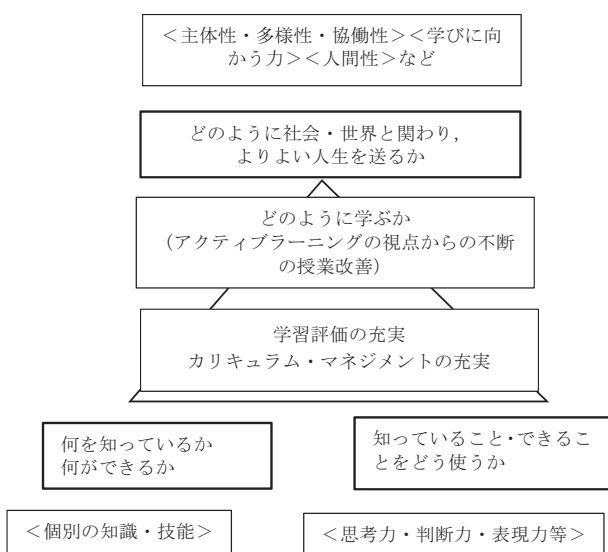


図2：育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた日本版カリキュラム・デザインのための概念図

図1の作品の場合と同様の循環の行為が螺旋階段を上るように繰り返されると考える。その昇華の一つ一つが〈作る〉、〈学ぶ〉そして〈生きる〉であり、「自分探しの旅」なのである。しかし、前出の拙稿で述べたように、この毎々の昇華の行為は言葉という実体化させる働き(〈もの〉化)によって「深層の意味」を取り除かれ、困難を極めるのである。

3. 専門的な工芸の捉え

日本での専門的な工芸の捉えについて、前田泰次は、次のように述べている⁵。

つまり技を鍛錬して上手にならないとできない芸が、工芸という大きな内容を持った言葉になっていて、技が下手だものにならないという共通点がある。そして、「巧」が今日私たちが使っている工芸の話に一番近い概念と考えられる。

また、前田は次のように述べている⁶。

工芸とはという問いに対し、もし私が私なりの簡単な定義を下すならば、工芸とは人間が生活していく際にその生活を快適にする諸々の道具器物を作ること、つまり生活用具生産の活動が工芸だといいたい。(中略)すなわち工芸は時代や社会によっていろいろと変化し、多様の面を見せながら人間生活に奉仕してきた。

前田の工芸の捉えは、高度な技術によって作られる実用品としているが、言葉の意味内容が時代と共に変わるように工芸の概念も固定されず変化していくものとし柔軟に捉えている。

一方、八木一夫らによる用途のない陶芸作品(オブジェ焼)の誕生は、工芸概念を陶芸の本質的な魅力は何かという問いに焦点を当てることで、工芸=実用品という従来の工芸の固定概念を外すこととなり、非実用品であっても工芸であるというように工芸の捉えを拡大させた。この八木たちの功績について金子賢治は次のように述べている⁷。

形からではなく、土の立ち上げ、技術、そのプロセスの中で形ができていく。これはいわゆるオブジェのみの特徴ではなく、器制作も含めた個人作家的陶芸一般の性格である。陶芸とは、実は、「用+美」という外面の特徴の内側にそうした本質を隠していた。

即ち八木たちは過去の価値に囚われない自由な造形を追及する中で、陶芸の根本的な造形の

論理に気が付いたのである。陶芸の（ひいては工芸の）本質は形と「プロセス」が、どちらが先かどちらが重要かということではなく、不可分に連動したものであることを鋭く見抜いたのである。

このように、金子は制作過程での「素材」・「技術」・「工程」と作者との間に状況的な関係（意味）が生じ形が立ち上がるということ、つまり〈こと〉的で行為的なところに焦点を当てることで新しい工芸の捉えを見出したのである。そして、この工芸概念を工芸的造形論として確立した。金子は、この新しい造形論理の行く末について、次のように危惧している⁸。また、この危惧は2章で述べた「深層の意味」が取り除かれる危険と近似している。

こうした中で「新しい造形の論理」はより鍛えられ、より豊かな世界を形成していく可能性に満ちている。しかし一方で、現代美術化の沈静化を受けて「用+美」の世界への単純な回帰を主張する動きがないではない。今やつと克服されつつある旧弊な世界へ戻ってしまうだけである。こうした点を注意してみていかねばならない。

また、工芸概念を、民衆や人の温もりなどの視点から直視し思想として理論構築した柳宗悦の民芸運動があげられる。出川直樹は、柳の工芸観を引用して次のように述べている⁹。

彼はここでバスの車掌や物売の声などを「工芸的」な言葉と声の使い方、兵隊の教練の誇張した足つきを「工芸的」な歩き方、看板や将棋の駒、浄瑠璃の台本の字を「工芸的」な字体、大津絵、絵馬、泥絵などを「工芸的」な絵画、さらには祭礼や読経やカトリックのミサなど宗教的な儀式、茶会、花道、能、義太夫、相撲、武道、碁、将棋の定石、俳句、科学の法則、社会秩序、生物の本能、などを各々の分野での「工芸化された」ものと見る。（中略）柳にとって世界は「工芸性」で満ちている。

また、柳は「美術の美は個人が美を追った結果であり、工芸の美は美を意識しない作業が一定の型式に達した時に自然に宿る美である」¹⁰と述べている。そして出川は、民芸研究の成果として、作品ではなく様式に工芸の価値を見出した柳について次のように述べている¹¹。

しかし「民芸」は存続する。それも民芸理論の具現としてではなく、それから離れた一つの

「様式」として未来へ続くだろう。この動きは既に見られる。柳宗悦の最大の遺産はこの「民芸様式」を誕生させたことである。

さらに、工芸は人間性の最後の拠り所のひとつとしての新たな役割を負いつつある。美への憧れや創る喜びを満たす『人間復興』の場として、その意義を高めてゆくだらう。

以上は民芸を「直下」に見直すうちに筆者が辿りついた結論である。

ここでは、前田が工芸を日常的に使う〈もの〉という捉えから抜け切れていないのに対して、柳は工芸を〈もの〉と同時に人の感性つまり〈こと〉として明確に捉えていることが分かる。しかし、前田も生活用具生産の活動を工芸と述べているところからすると、〈こと〉的な工芸の捉えに接近していたと考えられる。

また、柳の民芸運動が作品（〈もの〉）だけでなく、むしろ思想（〈こと〉）を工芸（民芸運動）の根拠としているものであるために、今日でも民芸運動の理解を困難にしている。このことは、本論で述べている言葉という実体化させる働き（〈もの〉化）によって、「深層の深み」を見えにくくすることと近似しているといえるだろう。

以上の工芸の捉えを総括すると、工芸はそれぞれの時代において、工芸作品〈もの〉と関わりながらも人間として生きていくあり方〈こと〉の本質を省みる思想的な役割を有しているように見える。

4. 学校教育における工作・工芸の捉え

小学校学習指導要領解説（平成20年）図画工作編の工作に関する記述には、次の①②③がある。

- ①「『工作』とは、意図や用途がある程度明確で、生活を楽しんだり伝え合ったりするものなどを表すことである」¹²
- ②「表したいことに合わせて、材料や用具の特徴を生かして使うとともに、表し方を考えて表すこと」¹³
- ③「各学年の『A表現』の2については、（中略）焼成する経験ができるようにすること」¹⁴

①の「ある程度明確で」の語句から、意図や用途に縛られすぎると状況的に生じる意味を掬うことができずに、新しい創造や応用が生まれにくい。そして、「生活を楽しんだり伝え合ったりするものなどを表す」の語句からは、工作（工芸）の捉えとし

て、作品（〈もの〉）と作る行為（〈こと〉）を総合的に捉えて、日常（生活）と接点を持つこと、つまり、作る過程においての人と人の関係を重視していることが読み取れる。②では、3章で述べた「素材」・「技術」・「工程」と作者の間にある状況的な関係から生じる意味を大切にし、その関係そして意味から技術などの表す方法を自ら見出すこと、更に突っ込んで考えるならば、その方法によって表現の内容までも豊かになると読み取れる。③では、工芸全般にいえることであるが、人知を超えた火の「素材」と粘土の「素材」の間に介入する作者の工夫（「技術」）によって二つの「素材」間の関係を作ることで、そこに化学反応を伴いながら火と粘土の「素材」が目の前で変化（「工程」）するということが起こる。それは、お米を炊いたり、魚を焼いたりするような日常的であるが故に、意識しない行為であるが、そこに、自然の持つ力とそこに起こる出来事の凄みや豊かさを感じ、そのことで子どもに感性の拡充を図るという意図を読み取ることができる。

次に、中学校学習指導要領解説（平成20年）美術編の工芸に関する記述には、次の④⑤がある。

④『「デザインや工芸などに表現する活動』は、飾る、伝える、使うなどの目的を実現するため、デザインや工芸をはじめ多様な表現に柔軟に取り組むことができることを意図している』¹⁵

⑤「デザインや工芸などのように、伝えることや、使うことなどの目的や条件、機能と美の調和などを考えて発想し表現の構想を練り、意図に応じて材料や用具、表現方法を工夫して表現する活動』¹⁶

④⑤では、工芸の捉えがデザインと共に語られていることによるとも考えられるが、目的や意図が重視されており、小学校の工作にあった創造や感動などの感性に関する工芸の捉えが中学校では減少し、計画する力や技術を使える力が求められているようである。この変化は、小学校は図2の〈思考力・判断力・表現力等〉に、そして中学校では〈個別の知識・技能〉にと重点が移動したように捉えられかねない。理想的には、〈主体性・多様性・協働性〉〈学びに向かう力〉〈人間性〉などに向けた毎々の昇華の行為を成立させるためには、〈個別の知識・技能〉と〈思考力・判断力・表現力等〉の二つが一体となる必要がある。しかし、今日の効率や利潤を追求することを優先する社会では、この二つを一体化させることは易しくない。この昇華の行為が成立しにくいことは、次の①②の起因となっているのではない

だろうか。それは、①3章で述べた前田の高度な技術による実用品を工芸とする〈もの〉的な工芸の捉えから、柳や金子によって〈こと〉的な工芸の捉えに、つまり日常的な「人が生きる」ことと緊密な工芸の捉えに広がったにもかかわらず、小学校から中学校になると、経済・産業優先や芸術作品主義の価値へ後戻りするように見えること。また、②前田のいう専門的な工芸の捉えを、そのまま工芸の存在意義が異なる中学校教育の学びの場に持ってきていることに対する疑問がある。また、このことは、今日の教員養成系大学改革の課題となっている教育と専門が一体化する論理構成（教科専門の見直し）を分かり難くしていることと同様である。

学習指導要領解説（小学校・中学校）（平成20年）のまえがきには、「中央教育審議会答申を踏まえ、②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること、を基本的なねらいとすること」とあるように、小学校・中学校において、常に〈個別の知識・技能〉と〈思考力・判断力・表現力等〉がバランスよく融合した毎々の昇華の行為が立ち上がる場を形成することが肝要であろう。

高等学校学習指導要領（平成20年）芸術（工芸）編では〈個別の知識・技能〉と〈思考力・判断力・表現力等〉がバランスよく示され、〈主体性・多様性・協働性〉〈学びに向かう力〉〈人間性〉などへの昇華へと繋がっていることが読み取れる。このことは、本論において図画工作科（小学校）と美術科（中学校）を、工芸という特殊な視点から捉えていることと、高校では工芸科として単独科目となっていることの違いからくる誤謬ともいえるだろう。但し、筆者は、この誤謬を新しい視点をもたらす可能性と考える。つまり前田が「工芸は時代や社会によっていろいろと変化し、多様の面を見せながら人間生活に奉仕してきた」、そして出川が「工芸は人間性の最後の拠り所のひとつとしての新たな役割を負いつつある。美への憧れや創る喜びを満たす『人間復興』の場として、その意義を高めてゆくだらう」と述べていることから考えるに、この新しい視点をもたらす可能性こそが工芸の新しい今日的役割といえるのではないだろうか。

5. 専門的な陶芸と学校教育における陶芸にある課題

ここでは、陶芸で作品を作ることについて、状況

や行為の存在に目を向けない〈もの〉的な「工程」や「技術」に翻弄されながら作ることを「作ること」と表し、作者の意思や感覚と「工程」や「技術」が一体となった〈こと〉的な作ることを〈つくること〉と表し便宜的に分けることとする。陶芸教育では、前述した経済・産業優先や芸術作品主義を背景とした表面的な良い／悪いや上手／下手などの可視化できる評価、そして技術の修得と喜び、などによって「作ること」が優位に立ち、〈つくること〉の存在が希薄になったり、場合によっては欠落してしまったりする問題がある。もう一つの問題は、結果として生じる作品が持つ意味の問題である。つまり、「工芸=用+美」の「用」をもった作品の取得の喜びや、「用」がもつ決まり事を求めすぎるがために、やはり〈つくること〉を希薄にしてしまうことである。

陶芸の〈つくること〉は人間の心身が一体となって人間の生や知に関わることであること、そして特に陶芸特有の「素材」・「技術」・「工程」での素材のリアルな変化が感動を伴って人間の身体に密接に働くという本質の認識が、案外欠落してはいないだろうか。つまり、このことは、私たちが、この陶芸の本質を自覚しないがために、陶芸の〈つくること〉が本来有している役割、つまり現代社会の諸課題の解決・改善に役立つ扉を閉ざしているといえないだろうか。

粘土に形を与え窯で焼けば陶芸の作品になるという、単に陶芸の「工程」を辿るだけで、作品を作ったという錯覚に陥ることが、実は、陶芸の落とし穴ではないだろうか。この落とし穴にはまった作品に、今度は窯変など炎の神秘などの偶然性に起因するところの解説を付加することにより、より強固に作品としての権威を高めるのである。このことが前述した工芸の新しい今日的役割、つまり陶芸教育の本質を自覚することの妨げになっているのに、なかなか気づかないが現状があるのではないだろうか。教育の立場から陶芸を見たとき、陶芸の狭い領域のみの了解をそのまま学校に当てはめていることが、陶芸の本質が教育に生かされにくくなっている原因である。

さて、ここで陶芸の本質的なつくる行為である〈つくること〉に視点を当てて陶芸について語っている現代陶芸作家の中村錦平の一文¹⁷を紹介する。

土をぎゅっと握る。楽しさがこみあげてくることがある。土塊を両手ではさむ。すこしずつ回転させてみる。その動態にあわせるように昂

ぶってくる。こんな気持ちが続いてくれたら最高だなと思う。

ほんらい、あなたがいま握った土、それはあなたの心の形なのだ。だが、握ったその土はただの土塊になり、心が形にあらわれてこないこともおおい。とにかく、心はなかなかひろげにくい。いろんなことが脳裡を去来しだして、柔軟であった心がカラをかぶってしまう。

仕事は、自分をさらけだすことによって成り立つ土はじぶんをさらけだしやすい対象だと思う。さらけだすことを誘いかけてもくる材料だ。うまさもへたさもなし。(中略)

土を揉む。一心に揉む。心もともに揉みほぐそう。無心へと近づこう。裸になるのは恥ずかしいものだ。そのうえ、今まで気づかなかった世界が見えてくる段を、すでに登っている。

このように、社会と陶芸の関係を意識しながら陶芸作品を作り続け現代陶芸の第一線を駆けてきた作家が、人と陶芸の本質的なあり方、換言すれば陶芸教育の真髄を述べていることは、とても興味深い。次に前述した陶芸作家の八木一夫の言葉¹⁸を紹介する。

それから自分の精神みたいなものを、もっとストレートにピシャと結び付けようじゃないかというふうな考え方というより動作・・・・

この八木の「ストレートにピシャと結び付けようじゃないかというふうな考え方というより動作」は、図2の毎々の昇華を図1のユニットでピシャと結び付けることと捉えられる。このように、専門的な工芸に属する陶芸作家の陶芸と学校教育における陶芸を通底する通路を見出すヒントは中村や八木の言葉にあると考えられる。

6. 図画工作科・美術科とアクティブラーニング

今日、あらゆる場面で説明責任や厳格な評価が求められているが、その流れは学校にも波及し、学びや生活に必須な寛容さや柔軟さを圧迫しているようである。そして、各教科は〈個別の知識・技能〉と〈思考力・判断力・表現力等〉がそれぞれ固有のバランスで一体となって子どもの学びに関与するはずなのに、国語、算数／数学、理科、社会、英語、図画工作／美術、音楽、体育などの各教科は横一列並びで学びの質までも同様だと捉えられがちである。

特に図画工作科・美術科などの芸術教科は知識要素が多い5教科¹⁹（国語，算数／数学，理科，社会，英語）と同様の扱いをすることに問題があると考えられる。

学びの実際には，子どもは常に一つの教科の枠に収まらずに複数の教科が複合して総合的に学びを立ち上げている。その子どもの総合的な学びの中で図画工作科や美術科は，子どもの身体や思考を柔軟にし学びの潤滑油的としての役割を担っていると考えている。この図画工作科・美術科の役割は，〈もの〉でなく〈こと〉的であって，可視化できず，評価・認識されにくい特徴を持っている。

このように，図画工作科・美術科は本来的に正解／不正解がありえず，〈こと〉的である。しかし，このことが今日求められている説明責任や厳格な評価に適合しにくくしており，図画工作科・美術科の存在を揺らがす一因ともなっていると考えている。

しかし，この図画工作科・美術科の特徴は「アクティブラーニング」のあり方に示唆を与え，昨今の「生きる力」に代表される子どもの学びの捉え直しを暗示していると言えないだろうか。

「はじめに」で述べたが，人々があるのままの姿で生きることが難しくなり好奇心や探求心に蓋をしまわなければならないことや，子どもの論理よりも大人社会の価値が優先されることによって，今日の学校での自主的であるはずの子どもの学びが，受動的で被強制的なものとなり，いわゆる指示待ちになっている。そして，学びの内容として可視化しやすい知識習得の部分がクローズアップされるようになり，そのことが一見すると経済や産業に直結するように捉えられることによって，更に受動的で強制的な学びへと偏っていったと考えられる。しかし，このような学びのあり方は，〈個別の知識・技能〉と〈思考力・判断力・表現力等〉が一体になってこそ成り立つ学びあり方からすると，決して理想的な姿とは言えない。そこで，これらの問題への対応として，子どもたちが「21世紀を生き抜く力」を身に付けるために，教えるから感じ考える教育に向けて「アクティブラーニング」を活用した学びへの転換が促されているところである。

図画工作科・美術科は知識習得を主とする教科内容でないために，周辺教科²⁰と称され存在意義を失いつつあるが，学校教育における今日の学びのあり方の転換の中で，本来の役割を担う機会がやってくると思えられないだろうか。さて，オバマ大

統領時代の米国で，科学技術が劇的に進歩する社会で生き抜く力を身に付けることを目的として，STEAM教育が唱えられた。このS・T・E・A・Mは，科学（Science）・技術（Technology）・工学（Engineering）・数学（Mathematics）を重視したSTEMに加えて，独創性や創造性を養うために芸術（Art）が取り入れられた教育方針である。米国の経済発展を念頭に置いた施策ではあるが，芸術教科の存在意義を見直すうえで興味深い。図画工作科・美術科は，目に見えない意味生成と目に見える形・色・素材の変化が主体的に同時進行する特徴を有しており，客観性に乏しく主観的で抽象的であるが，そのぶん創造や心象と密接な関係にある。この客観性の乏しさが，図画工作科・美術科の評価を難しくし存在意義を危うくしているのだが，そこには人が学び生きるあり方において大切な豊かさがふんだんに盛り込まれているのである。

前述した子どもの学びの営みを教科の枠組みを超えた総合的なひとつの活動という捉え方をした場合の図画工作科・美術科が子どもの身体を柔軟にし主体的にする役割は「アクティブラーニング」と考えることができる。勿論，図画工作科・美術科にも，人類が築いてきた文化としての知識習得も内容に含まれている。図画工作科・美術科を「アクティブラーニング」として強く認識することは，現代社会の諸問題や教科の枠組みを超えた総合的な子どもの学びという課題，そして教員養成大学の改革で課題となっている教科内容学にとって重要な視点といえる。また，その際，図画工作科・美術科の内容を作品（〈もの〉）からだけでなく行為（〈こと〉）から捉える観点を認識することが肝要になるだろう。

次に，筆者が大学の授業で実践してきた「〈こと〉的陶芸プログラム」²¹と名付けたカリキュラム開発について述べる。

7. 〈こと〉的陶芸プログラム

陶芸の素材としては，粘土や釉薬などの原材料を思い浮かべがちであるが，自分で作ったり操ったりする道具や窯も素材と捉えられ，陶芸のプロセスの中で多くの素材に出会う。工程で出会う材料や道具などの〈もの〉も，工夫や技術などの〈こと〉と同様に〈こと〉的な素材として捉えることにより，より充実した制作となる。また，このような素材観には素材に生命を感じ敬意を払う他者として向き合う

ことが大事になる。以上のような素材観を基に陶芸教育のカリキュラム開発を行ったのが「〈こと〉的陶芸プログラム」である。この「〈こと〉的陶芸プログラム」では授業の流れによって焼成工程まで展開することもあるが、粘土素材で成形する工程が中心となっており粘土と人の間に生じる試行錯誤を楽しむ学ぶ活動が主となっている。したがって、釉薬などの粘土以外の素材における試行錯誤は省略することになるが、限られた授業時間の中で大急ぎで陶芸の全工程を消化することに追われるよりも、粘土（成形）の工程をじっくりと感じ考えることは陶芸における素材と人とのかかわりを学ぶことによりつながると考えている。

美術・工芸の作る活動とは、認知された言語でなく自分自身の言語（言葉になる前の言葉）によって自己を表現するものだと考えている。陶芸の素材や技術と自分との関係から生じる意味生成からくるもの、例えば、乾燥（収縮）・装飾・焼成などの粘土の成形後の行程における陶芸ならではの割れや釉薬が流れたり一般的に失敗と呼ばれる制約を念頭に入れながら、自分を表出するのに最も相応しい粘土と自分の関係を構築することが成形工程における美術・工芸の活動と考えられる。そこで用いられる粘土の表情や現象が陶芸での自分自身の言葉となるのである。

この表情や現象による自分自身の言葉の構築を行うところにこそ、陶芸の成形工程での陶芸教育の真価があるといえる。そして、縦軸に陶芸の粘土から焼成までの各工程があり、それぞれの横軸に意味生成を伴う多様な作る行為があり、それぞれに関係性を持って陶芸が成立していくということが、陶芸教育の骨格であるという認識を持ちながら陶芸教育を行えば、例え、粘土を成形する工程だけでも陶芸教育の目的は達成されると考えられる。

このような考えから、単に轆轤などの陶芸技術の経験やコーヒーカップを作るなどの具体的な題材を行ったということに、指導の本流をゆだねる中から、受講生が何とか陶芸教育の真価を自分で感じてくれることを願うという、従来行ってきた陶芸教育、言い換えるならば、ある意味で表面的で消極的ともいえる陶芸教育をやめ、「〈こと〉的陶芸プログラム」の実践を開始したのである。

陶芸というと、皿や花瓶などの結果としての形を中心にして陶芸と人の関わりを語ることが多い（＝〈もの〉的陶芸）。しかし、皿や花瓶などになる前

の作る過程に、粘土を「ちぎる」「つける」などの粘土の触覚や視覚による感覚の揺れ等を伴った粘土と作者との間のコミュニケーションが行われている（〈こと〉的陶芸）。このような作る過程でのコミュニケーションが陶芸における個性や表現につながると考えられる。ここで気をつけたいのは、あくまでも前者の〈もの〉的陶芸と後者の〈こと〉的陶芸とは渾然一体となって陶芸を成しているということである。ただし、〈こと〉的陶芸はごく自然に〈もの〉的陶芸に付随して身体的に行われているために認識されにくい。大切なことは、〈こと〉的陶芸は認識されにくいものだということを知っておくことであろう。

筆者がカリキュラム開発してきた「〈こと〉的陶芸プログラム」には、「粘土の再生」「クレイマッチ」「粘土の机上遊び」「アクションの羅列」「粘土表情サンプル探しとその立ち上げ」「使えないコーヒーカップ作り」「ピザ焼き」「〈こと〉的ろくろ技術修得とリフレクション」「〈こと〉的ガラス成形の経験」「工芸素材の調査と教材への展開レポート」「〈こと〉的楽茶碗づくり」「〈こと〉的七輪陶芸」「身近にできる陶芸」などがある²²。

「〈こと〉的陶芸プログラム」の実践では、受講する学生の人数・経歴^{*1}や、時代的な価値観の変化などによって、毎年度変化しているため、常に固定しないように心掛けている。また、その時その場での予期せぬ出来事を見取り柔軟に授業に生かすこと、換言すれば状況の変化によるリアリティを大切にしている。そのことによって、学生は受動的から能動的になり学びが成立していく場づくりにつながると考えている。

8. おわりに

現代社会では、金権主義的な経済、安逸や効率を求める生活、エネルギー問題、情報過多などに翻弄されて、自分の存在や生を実感しながら日々を暮らすことが難しくなっている。そのような社会背景がありながら学校教育で子どもたちに自主的な学びを立ち上がらせるという難題を我々は突きつけられている。そのような中で、学校教育や生涯学習の図画工作科・美術科／美術・工芸の存在はどのようにあればよいのか、そして、工芸そして陶芸という領域からどのような貢献ができるのかを、筆者は大学のカリキュラム開発を通して考えてきた。

陶芸にある「素材」「技術」「工程」「用途」「制約の中の自由」「歴史」「工芸の立ち位置」「素材の変化／工程に寄り添うこと」「技術習得の壁」「失敗と充実・達成感」などにある人と文化の関係は、現代社会で益々失われつつある。本論で述べてきた工芸や陶芸の捉えは、人が人間らしく生きていくことの覚醒を促す一助になるとを考えている。何故ならば、ものを作るという行為の中で立ち上がってくる様々な意味が、自主的な学びを立ち上がらせるという難題に対して、役立てるのではないかと考えたからである。

また、この工芸そして陶芸の〈こと〉的な役割は、今日的な諸課題がなければ、あえて顕在化させる必要はなく、むしろ可視化されない深層で蠢いていてこそ価値があるかもしれない。

註

★1 授業では、学部生、大学院生、現職派遣大学院生、一般の聴講生、外国人留学生が混在することが多い。

文 献

- 1 中央教育審議会第一次答申第1部「今後における教育の在り方」
- 2 高石次郎, 2000, 「〈作ること〉と人のあいだ」, 大学美術教育学会誌 no. 33, pp. 199-206
- 3 高石次郎, 2000, 「〈作ること〉と人のあいだ」, 大学美術教育学会誌 no. 33, pp. 202-203
- 4 佐伯胖, 1999, 「『学ぶ』ということの意味」, 岩波書店, p. 11
- 5 前田泰次, 1975, 「現代の工芸－生活との結びつきを求めて－」, 岩波新書, p. 5
- 6 前田泰次, 1975, 「現代の工芸－生活との結びつきを求めて－」, 岩波新書, p. 16
- 7 矢部良明, 1998, 「現代（昭和後期・平成）個性の時代－伝統と前衛（金子賢治）」, 『日本やきもの史』, 美術出版社, p. 164
- 8 矢部良明, 1998, 「現代（昭和後期・平成）個性の時代－伝統と前衛（金子賢治）」, 『日本やきもの史』, 美術出版社, p. 176
- 9 出川直樹, 1997, 「民芸理論の」矛盾(一)」, 『人間復興の工芸』, 平凡社, pp. 80-81
- 10 出川直樹, 1997, 「民芸理論の」矛盾(一)」, 『人間復興の工芸』, 平凡社, p. 81
- 11 出川直樹, 1997, 「民芸理論の」矛盾(一)」, 『人間復興の工芸』, 平凡社, p. 14
- 12 文部科学省, 2008, 「小学校学習指導要領解説 図画工作編」, 日本文教出版, p. 16
- 13 文部科学省, 2008, 「小学校学習指導要領解説 図画工作編」, 日本文教出版, p. 75
- 14 文部科学省, 2008, 「小学校学習指導要領解説 図画工作編」, 日本文教出版, p. 76
- 15 文部科学省, 2008, 「中学校学習指導要領解説 美術編」, 日本文教出版, p. 20
- 16 文部科学省, 2008, 「中学校学習指導要領解説 美術編」, 日本文教出版, p. 13
- 17 中村錦平, 1981, 「美術手帳480号」, p. 105
- 18 八木一夫, 1981, 「私と八木一夫日曜美術館」, NHK 放送局
19. 20 「5教科」という言葉は高校入試を意識して生まれた。過去にこの「5教科」を「主要教科」そして芸術や体育を「周辺教科」と言われたことがある。この「主要」と「周辺」という差別的ネーミングは、その後図画工作科・美術科の存在を脆弱にしていったとも言える。本論では、便宜上「5教科」と「周辺教科」という言葉を使用する。
- 21 筆者が平成28年度まで在籍した上越教育大学での教材開発である。平成9年度に開始し改良を重ねてきた。
- 22 高石次郎, 2015, 「教科内容構成 図画工作・美術」, 上越教育大学カリキュラム企画運営会議, 第3章「手の感覚とかたちの現れ」 pp. 17-23