

[実践報告]

表現活動を通じた関わりの変化： 特別支援学級における美術科の 授業実践から

竹 美咲(東京学芸大学 特別支援教育特別専攻科)

小室 明久(東京学芸大学 個人研究員)

抄録

公立中学校の特別支援学級の美術科非常勤講師としての1年半の生徒との関わりから、ある生徒の対人関係の変容を中心に6つのエピソードを記述した。エピソードから、生徒が周囲の人々と相互に関わり合う中で徐々に人との関係性を変えていく関係のありようを明らかにした。感覚の過敏さなどから人との関わりに困難がある生徒は、「作品を媒介とすること」で間接的な関わりが生まれる可能性があることが明らかとなった。また、造形活動の中で生徒の絵に現れる表面的な表現だけではなく、描くことを通じて生徒間にどのような関わりが起きているかを捉える視点を持つことが、教師として関わる手がかりとなった。本研究では、特別支援教育における表現活動を通じた人との関わりのもつケアの可能性と、造形活動のあり方を探求した。今後は考察に「人と場」の相互的な関わりなど複数の視点を取り入れ、研究を進めていきたい。

Key word

エピソード記述、特別支援教育、関係性、美術科、障害

1.はじめに

筆者は、非常勤講師として公立中学校の特別支援学級の生徒と関わっている。1年6ヶ月間、授業を中心に学校という場で生徒と関わり、生徒の生の断面¹⁾に触れる中で、筆者自身が大きく変化させられてきた。生徒と関わる中で、胸が締め付けられるようなことや、拒絶してしまいたくなるようなこと、嬉しくてたまらないこと、笑い転げてしまうようなこと、じんわりと心があたたかくなること、心を動かされる出来事にいくつも出会った。それは、理解しにくい生徒の行為であったり、生徒の抱える苦しみの表出であったり、何気ない一言であったり、ゆるやかな変化であったりした。人と関わることは、互いの生に触れ合うことである。生徒たちの生に触れ、筆者は生徒の持つ世界を理解したいと思うようになった。それぞれ異なる背景を持つ生徒たちがまさにいま、ここで生きている場に筆者はいる。本研究では、このような場でのエピソードをもとに、関わりの変容を明らかにする。考察から、表現活動による対人的関わりのもつケアの可能性と、特別支援教育における造形活動のあり方を探っていく。

2. 先行研究

2-1. 造形活動における関係性の視点

現在、教育の場において様々な点から関係性を捉えようとする研究がある。武田は地域における子どもの関係性という視点からワークショップを考察している[武田 2014]。また、ワークショップ中の子どもの間で行なわれている相互的な関わりから生じる造形行為の変化についても言及している。武田は子どもが多様な人と造形活動を行える環境を整えることによって新たな関係性を構築する契機としてワークショップを提案する。また、武田は子どもの集団的な造形活動における相互作用の推移を分析し、次のように述べる。

「その結果、こども達は興味や葛藤などの自らの内面に変化を伴いながらも、観察や交渉、協調など直接的あるいは間接的に関わり合うなかで、材料・用具や場所を扱う知識・技能を漸進的に変化させていく過程を捉えることができた。」[武田 2014:p.172]

青木は学校教育における図画工作という教科の視点から関係性を捉えている。

「しかし、結果ではなく子どもたち一人一人の行為や過程を丁寧に見ていくと、子どもにとっての造形行為は、様々な『もの・ひと・こと』に主体的にかかわりながら、かたち・いわゆる作品をつくと同時に、新しい意味や見方や感じ方などをつくり、つくりかえ、つくり続けていることがわかってきた。従って、教師が子ども理解を深めたり、自分自身の価値観や概念を捉え直し、子どもの思いを感じる身体を取り戻したりしていくには、子どもの行為に寄り添いながら、丁寧にしかも共感的に『内側』からみていこうと努めることが、何よりも有効であることが分かってきた。」[青木 2010:pp.2-3]

青木は教師としての立場から学習指導要領を考察する中で改めて共感的な教師の視点が必要としている。また、学校教育における学びに関しても個人の内的なものとして捉えるのではなく、他者との相互作用において成り立つものとして述べている[青木 2010:p.3]。

青木も武田と同様に環境構成について言及している。それは人と人における関わりが生じやすいような配慮の必要性である。また、学校教育における視点として「特に、題材を子どもたちの経験や関心、発想や構想、技能などのそれぞれのよさに基づいて設定し、学習活動の展開では、子どもたち一人一人のよさや可能性を、進んで生かすことができるようなゆとりと幅のある題材がよいと感じている。」[青木 2010:p.11]と述べ、授業における題材に関しても発達段階に応じて考慮し、子どもの活動可能性を広げることの重要性を挙げている。

2-2. 特別支援教育における関係性の視点

特別支援教育における国際的な動向として、世界保健機関(WHO)は、国際生活機能分類(ICF)による障害の定義に、今まで着目しがちであった“心身機能と身体機能”の障害に“活動”と“参加”の制約という視点を取り入れ、個人因子と環境因子が関係し合うとした[WHO 2001]。障害は、個人の症状や診断結果だけでなく、その人と周囲の人、また社会との関係性が絡み合っているとす。現在の障害の定義に影響を与えた発達心理学者でもある、ヴィゴツキーの

理論を整理した藤野によると、ヴィゴツキーは「障害」は個人に所属するものではなく、他者や社会との間に立ち現れて来ると主張する[藤野 2003]。

3. 本研究における実践

3-1. 背景

筆者は公立中学校の特別支援学級で、美術科の非常勤講師として授業実践を行った。筆者が務めているのは知的障害の特別支援学級ではあるが、様々な理由で在籍している生徒がいる。知的障害の診断が境界域であっても、人とのコミュニケーションや集団生活に困難がある生徒もいる。生徒数は、201X年度は13名(1学年:5名、2学年:1名、3学年:7名)、201X+1年度は10名(1学年:4名、2学年:5名、3学年:1名)の在籍である。

表1 当該クラスの生徒数

生徒数	201X年度	201X+1年度
1 学年	5 名	4 名
2 学年	1 名	5 名
3 学年	7 名	1 名
学級生徒数	13 名	10 名

本実践では、生徒理解に基づき、人との関わりを中心に据えた造形活動の授業実践を行い、関与観察し出会った出来事を記述する。記述したエピソードの考察から、生徒と筆者自身の関係性の変容を追う。

今回取り上げる実践の期間は、201X年4月から201X+1年9月までの1年6ヶ月間である。授業は週に1度、時間は50分の2コマ続きで行われる。関与観察の期間中に行った美術の授業は50日で、計100時間である。授業で扱った題材と生徒の関係の変化をまとめた表を末尾のp.125に掲載。

この研究の手法では、筆者の主観的な見解になる危険性があることを意識しながら、客観的な考察を試みる。美術の授業での関わりを中心に、授業の前後などでの生徒や担任教員との関わりも本論中に含んでいる。なお、実践に登場する名前は全て仮名で表記している。本稿で使用している絵画等の写真は、本人および在籍する学校の承諾を得て掲載している。

3-2. エピソード

エピソード1:美術室に入ることへの抵抗感

201X年4月

1学期はじめての美術の授業が始まろうとしている。休み時間中、生徒らは教室から整列して美術室へ移動する。生徒が順々に前の扉から美術室に入って来た。それぞれ私と挨拶をすると、黒板に書かれた座席を確認し席に着く。列が途切れると、列から少し間をあげ最後尾を歩いてい

た安野さんの姿が、開いたままの扉の向こう側にみえた。安野さんはこの春に入学してきた1年生である。安野さんは美術室の扉の前に来ると、ぴたりと動きを止め、一步退いた。私の視界からは死角に入ってしまった。美術室の前の廊下から、列の後方に着いていた井上先生の話声が聞こえた。安野さんは廊下に先生といるようだ。私は新学期はじめての授業に緊張しながら、生徒ととりとめもない話しをしていると、授業開始のチャイムが鳴った。美術室の外にいる安野さんのことが気になりつつ、側に先生が着いているので美術の授業をはじめた。その日、安野さんが美術室へ入ってくることはなかった。先生と相談の上で、教室に帰り過ごしたようだった。

エピソード1:考察

美術室の前で立ち止まった姿から、安野さんのことが気になった。美術以外の時間での安野さんは、学級でいつも使っている教室には入ることができる。教室後方の扉に最も近い後ろ端の座席に着席し、授業に参加している。ただ、美術以外でも教室外の活動には輪に入らず見学していることが多い。

安野さんの立ち止まった姿から、美術室に入らないのではなく、入ることができないように思えた。そこで、安野さんが入ることのできない理由を多面的に考えた上で、参加できる美術の授業のあり方を模索していく必要があると考えた。安野さんが入ることのできない理由として、美術室の環境に問題があること、筆者や他の生徒との関係が築かれていないこと、美術自体が苦手であることなどが考えられる。まず、入ることのできる通常の教室と、入ることのできない美術室の相違点をあげる。具体的な美術室の環境の原因の要素としては、①教室の狭さ、②クラスメイトとの距離の近さ、③机の配置(個人でなく4人で囲うような座席)、④授業者である筆者との関係の薄さがある。

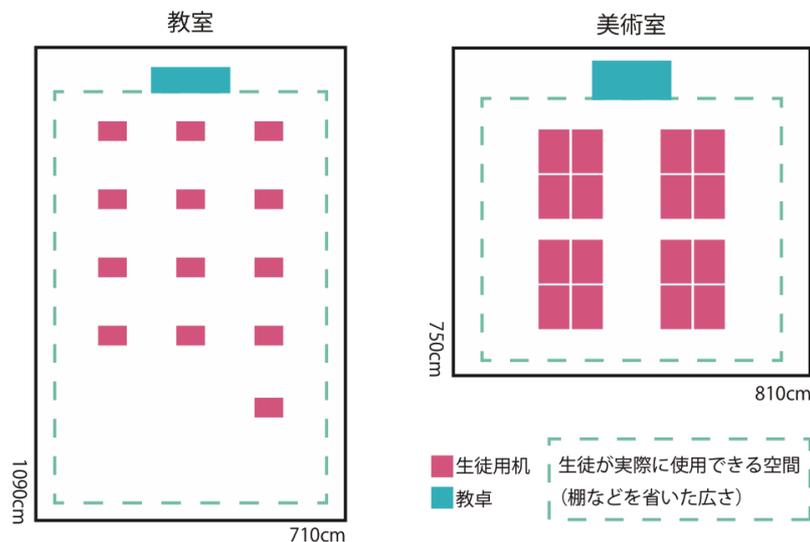


図1 通常の教室と美術室の見取り図

エピソード2:揺らぐパンジーの色との葛藤

201X年4月

1学期の4月中は色の単元を扱っており、その2回目の授業のことである。今日も安野さんが美術室に入って来ることはなかった。春らしくぽかぽかした陽気だったので、学級皆で外に出て

様々な色を絵の具で再現し集めていた。1階の美術室のすぐ外には花壇がある。花壇には、チューリップやパンジーが色鮮やかに咲いている。生徒たちは花壇を囲うように、思い思いに気になった色の前に座り、絵の具で色を再現している。

渡り廊下の方に、安野さんと宮沢先生がみえた。今日は外で見学するのだろうかと思っていると、安野さんに用意していた絵の具セットと画板を宮沢先生が安野さんまで運んだ。すると、しばらくして安野さんは皆と少し距離をあけた花壇の側にしゃがんだ。安野さんの目の前には、青紫色のパンジーの花がある。花びらの色をみつめ、パレットでつくった色とよく見比べている。つくった色に少し色を混ぜ、パレットの上で何度も繰り返している。画用紙は真っ白なままで、色をつけることを躊躇しているように思えた。私は座って色をつくっている安野さんの横に座り、少し様子を眺めたあと、「どう?きれいな色をつくっているね」と声を掛けた。安野さんは俯き加減にぎこちなく頭を傾けてから、「色が違う」とぼそっと言葉に出した。自分がつくった色が、なかなか目の前のパンジーの花の色にならず、パレットの上で試行錯誤しているようだった。パンジーの青紫色と同じようにみえたが、本人の中で納得できないことに向き合っていると感じ、安野さんの考えを知りたいと思った。そこで、「パンジーの花びらの色をつくっているんだね。パンジーの花びらでも、場所によって全然色が違って見えるけれど、どこの色をつくっているの?」と尋ねた。すると、安野さんは俯き気味にパンジーのある部分をずっと指差した。パンジーの花びらは風に吹かれて揺らぎ、陽の当たり方が変化し色が移ろっている。私は安野さんに「この色をつくっているんだね。よくみればみるほど、この色つくるの難しいね。でも安野さんはいいことに気づいているね!風に吹かれて、太陽の色の当たり加減が変わり続けている色を捉えようとしているんだね。この調子で色をよくみて、つくっていこう」と声をかけた。俯き気味に少し頷いたように感じ、私はその場を一度離れた。しばらくして安野さんの手元をみると、画用紙にはパンジーの青紫色が塗られていた。その時間、安野さんはさらにパンジーのもう2色に挑戦し、橙色と黄色をつくった。太陽のようなあたたかさを感じる橙色と、光そのもののようにまるで空気に溶けていきそうな淡い黄色であったが、黄色は最後に青い色で上から大きく×印をつけてしまった。



図2 安野さんがつくったパンジーの色

エピソード2:考察

屋外で行った授業で、安野さんははじめて美術の授業に参加した。美術室での授業でなかったこと、安野さんと関わりの多い宮沢先生が誘い出してくれたことなど、参加する要因はいくつか重なっていると考えられる。筆者は、安野さんが美術室に入ることができない理由に、

美術自体が苦手である可能性も考えていた。しかし、安野さんの真剣に色をつくる姿からは、美術への参加意欲が理由であるとは考えにくい。

このエピソードで、変化したのは生徒ではなく筆者自身だった。美術室に入らない生徒がいることは筆者にとって想定外の出来事で、筆者の中に困惑があった。この出来事での安野さんとのやり取りは、筆者の困惑がほぐれるきっかけとなり、筆者の安野さんへの関わりを変化させていった。安野さんがなぜ入ることができないのかを意識的に考えるようになり、美術以外の時間に積極的に話しかけることや、美術の授業前に「今日の美術ではこんな内容をやるよ、美術やってみる?」「教室に來られそうだったらおいでね、待ってるね」などの声をかけるようになった。

筆者の関わりが変わると、安野さんとの関係も変化していった。筆者が話しかけたときの安野さんの表情のこねばりやぎこちなさが、徐々に解けていくように感じられた。また、授業の内容や美術室の環境も柔軟に変化させていった。担任の教員に相談したり、美術以外での出来事を教えてもらった。具体的には、4人で合わせ島状にしていた机を1人ずつに離すこと、グループで制作する内容を年間の計画の最後の方に移動するなどである。

エピソード3:美術室の扉をくぐること、周囲との距離感

201X年5月

相変わらず安野さんは美術室に入ることはできなかった。ある日、どうして美術室に入ることができないのかを尋ねると、「(美術室の)座席に違和感がある」とのことだった。授業の補助として入ってくれている支援員さんの提案で、美術室の廊下にイスを出し安野さんが参加できるか試してみることにした。すると、安野さんは廊下につくった座席に腰掛けた。美術室後方の扉に最も近い廊下のイスに座り、授業に参加することができた。その日はモダンテクニックの授業だった。

201X年6月

安野さんが美術室の廊下に机と椅子を置いてつくった座席で授業に参加できるようになり、しばらく経っていた。安野さんは未だ美術室に足を踏み入れはしないものの、作品の鑑賞をし合うなどを除いたほとんどの活動に参加できていた。

美術室の隣には技術室がある。ある日、美術の間にある休憩時間に、他クラスの生徒が技術室へ移動するために美術室の廊下の前にやって来た。技術室の扉の鍵がまだ閉まっているらしく、扉が開くのを待つ生徒が廊下に大勢集まって来た。美術室の前がざわざわとしている。ふと気がつくと、安野さんが美術室の角の掃除用具入れの前で縮こまっていた。掃除用具入れの前は、廊下からは死角になっている。私はそこで、安野さんの座席がある廊下に他クラスの生徒が大人数集結したことで安野さんの安息できる居場所が失われたことに気がついた。廊下にも美術室にも行き場なく追いつめられ、頭を抱えるように両耳を手で抑え縮こまっている。数分間が経ち技術室の扉が開くと、廊下は再び静かになった。人がいなくなると、安野さんはまた廊下の自分の座席に戻って行った。

次の週からも休憩時間中、廊下に移動の生徒が大勢集まった。しかし、安野さんは冷静に美術室へ避難できるようになっていった。廊下の座席で授業を受け、休憩時間中に避難する日は数週間続く。

201X年9月

夏休みが明けた初日、私は安野さんの座席を廊下に移動しそびれていた。気がつくと、安野さんは美術室後方の端の座席に座っている。驚いた。安野さんは、背を美術室の壁側にぴったりとつけ、机をこれでもかというほど後ろに引いている。イス、お腹、机はぴったりとつき、空間はない。その空間の狭さからは、安野さんの緊張とぎりぎりの譲歩が感じられた。

201X年10月

授業の始まるチャイムが鳴り、皆が席に着席した頃、安野さんは美術室の廊下に立っていた。今日はいつもと様子が違ってみえた。安野さんは、美術室の入り口の扉の外で、うろうろ歩いている。中へ入ることを躊躇しているようだった。いつもは前方の扉は通過し、後方の扉から美術室へ入るが、今回は他のクラスメイトが入った前方の扉のところにいる。安野さんの美術室へ訪れるときの気持ちがいつもと少し違うように感じられた。私は一度廊下に出て、「安野さん、中入っておいで、後ろから。開いてるから。」と鍵を開けておいた後方の扉へ安野さんを案内した。すると安野さんは少し躊躇した後、美術室へ入った。

エピソード3:考察

はじめて美術室に入るきっかけは、安野さんにとって非常に災難な出来事だったが、美術室や特別支援学級が安野さんの避難所としての役割を担った。美術室が逃げ場として機能したことは、安野さんにとって「入ることのできない場所」から「いざとなったら逃げ込むことのできる場所」へと変化した可能性が考えられる。

筆者が安野さんを教室の後方ドアに案内したことは、良かったか疑問が残る。もし、筆者が後方の入り口へ誘導しなければ、安野さんは時間がかかったとしても自ら前の扉を通して美術室に入って来たかもしれない。安野さんのいつもの行動を予測し、教師が決めつけてしまうことによって、本人の中での微妙な変化を取り逃がしてしまう危険性に気づききっかけとなった。生徒を理解するように努めても、生徒は日々変化し続けている。生徒のことを理解したつもりで、教師の中の生徒像を目の前の生徒に押し付けることの危険性を意識する必要があると考える。

一連のエピソードから、安野さんにとって美術室に入ることへの躊躇は、周囲との距離を調整する行為であったと考えられる。人との距離をどう取るか、パーソナル・スペースの感覚は人によって異なる。人との関わりの中で、距離の調整は大きな要素である。安野さんは、人との距離による感じ方に鋭さがあると推察される。

エピソード4:手を洗い終える瞬間の手の感覚

201X年11月

美術が終わり給食の時間、安野さんが水道で手を洗っていた。安野さんは、手を水で流し、蛇口を回して止め、また手を水で流し、蛇口を止め…を繰り返していた。私は気が済むまで洗ったらずぐに止めるだろうと思い、一度その場を離れた。1時間近く経って水道の側を通り、驚いた。安野さんが手を洗っている。どうやら手を洗い続けていたようだった。私が話しかけると、安野さんは言葉にはせず左足で壁を軽く蹴った。そこへ鈴木先生が通りがかった。鈴木先生は様子を

みながら、安野さんと徐々にコミュニケーションを取っていった。私は鈴木先生と安野さんのやり取りをみていた。手を洗い続けていた理由は、安野さんによると、水道の蛇口をひねって止めようとするものの、蛇口の金属の感触が指先に残ることが不愉快である。水道の水で手を流すことで蛇口の金属の感触は落ち着くので水を出す、水道を止めなくてはならない。そして蛇口をひねって止めるものの…というループに入ってしまったと言う。鈴木先生が理由を聞き、どうすれば良いかを一緒にあれこれ試した。そのうちに、安野さんは手を洗い終えた。

エピソード4:考察

このエピソードで、安野さんは自分の中ではどうしようもない感覚の中、行き場を見失った。1人では抜け出すことのできない状況に落ち入ってしまった。過敏とも思える反応には、安野さんの持つ感覚の鋭さが関係していると考えられる。そのような状況で、鈴木先生が安野さんを理解し、問題を一緒に解決しようとしてくれたことで、安野さんは手を洗うことを止めることができたようだった。生徒の理解や共感的関わりは、生徒を困難な状況から変化するきっかけとなったと考えられる。

エピソード5:手に付けた絵の具

201X+1年6月

安野さんは年度が変わって2年生になった。美術室で名前のレタリングの授業に参加している。授業の合間に、安野さんの前の座席の谷川さんが、机に向かってこそこそと何かをしている。谷川さんはマスキングテープを眉毛に貼り付け、カモメのように両眉毛を繋げていた。谷川さんは、完成したところでぱっと勢い良く後ろを振り向く。すると真後ろの座席に座っている安野さんは、手を口元に当てながらクッククックと笑った。

谷川さんはレタリングの塗りの作業で、橙色の絵の具を使っていた。谷川さんの座席の近くを歩いていると、谷川さんが後ろを向いていた。谷川さんが作業を中断していたのでそのことで声を掛けようとしたが、ふと安野さんの笑いを取るやり取りが思い出され、言葉を飲み込んだ。ここ最近、美術の時間中に、谷川さんは後ろの座席の安野さんにちよつとしたいたづらを仕掛け、そのいたづらに安野さんが笑わされるという光景が度々みられるようになっていた。谷川さんは、今度もやはり安野さんにいたづらを仕掛けているところだった。安野さんがクラスメイトと関わる姿は少なく、私には安野さんとクラスメイトが自発的に関わる姿を大切にしたいという気持ちがあった。2人のやり取りを見守っていると、安野さんが嫌がる様子はなく、谷川さんのいたづらに笑わされ楽しそうにしている。

すると、谷川さんが自分の使っている橙色の絵の具が付いた筆を、安野さんの右手の甲へと近づけた。安野さんは感覚の過敏さがあり、肌に直接接触することに神経質な面がある。私は安野さんが嫌がるのではないかと思い、少しハラハラした気持ちでその様子をみていた。すると、私の心配に反して安野さんが嫌そうにする様子はない。谷川さんと安野さんは机を挟んで対面しているが、周囲ではいつの間にか私以外も、生徒数人がその様子を見守っている。谷川さんは絵の具の付いた筆を、ゆっくりと安野さんの手の甲へ近づけていく。安野さんは机に置かれた手を

縮こめたりせず落ちついた様子で、その筆先に視線を向けている。ゆっくりと筆先が安野さんの手の甲に触れる。私は筆先をほんの少し当てる程度かと思っていますと、意外にも大胆に、しっかり絵の具が安野さんの手の甲に付けられた。安野さんの右手の甲には、3 cmほどの大きさの橙色の絵の具が付いた。すると、その付けられた跡をみて周りで見守っていた生徒の1人が「日本だ」と言った。赤みのある球体が、日本の国旗の模様にみえたようである。その言葉を受け、安野さんはそばに立っていた私の腕に、自分の手の甲を押し付けた。まだ乾いていない橙色の跡が、安野さんの手の甲から私の腕にも写った。その様子をみていた生徒から「日本の認定だ」と言われる。その後も、安野さんは谷川さんに赤い絵の具を付けられていた。

エピソード5:考察

安野さんは、谷川さんからのアプローチに答えることで谷川さんとの応答を重ねている。今回の谷川さんの関わり以前は、教員や支援員などの大人に笑われる姿は度々あったが、筆者は安野さんがクラスメイトとの関わりで楽しそうにしている姿をみたことがなかった。クラスメイトも安野さんの嫌がることはしないようにとの気遣いからか、接触は必要最小限という印象を受けた。そのような中で、谷川さんのアプローチは、安野さんの笑いを取る方法だった。いたずらのような関わりを重ねる中で、安野さんと谷川さんとの関係がほぐれていくようだった。

筆者に意外に感じられた、大胆に絵の具を付けられることを安野さんが嫌がらないことから、筆者がみている以上に、安野さんと谷川さんの関係が築かれている可能性が考えられる。また、絵の具を付けたエピソードは、安野さんと谷川さんだけでなく、周囲を巻き込んだ。個人と個人の関係だけでなく、集団の中での関わりがみえた。安野さんのクラスという集団に対する意識も動きつつあると考えられる。

エピソード6:影響し合う中で描かれる絵

201X+1年9月

夏休み明け1回目の授業である。授業の振り返りプリントを配り前の席から後ろへ回してもらっていると、谷川さんがわざと仰々しく安野さんにプリントを渡している。まるで卒業証書授与式かのように、頭を深々と下げ、手はぴんと真っすぐに伸ばしプリントを安野さんへ差し出す。すると、安野さんも谷川さんと同様に、頭を深々と下げ、手はぴんと真っすぐに伸ばしプリントを受け取る。谷川さんの隣の生徒もそれに加わり、手には何も無いが、空気を安野さんに差し出す。安野さんがゆっくり受けとり終わると、3人は普段の様子に再び戻った。この振り返りプリントの贈呈式は、1学期でも何度かみられた。私はこの光景から、谷川さんが1学期中に築いた関係を、安野さんに確かめているように感じられた。

授業は久しぶりの造形活動なので、体をほぐすことを目的に「大きな絵」という単発の題材を行った。机を繋げ大きな島をつくり、その上にロール模造紙を広げ、大きなキャンバスを教室につくる。前半は様々な道具を使い絵の具でスタンプし、後半はスタンプした跡から想像を広げ、同じキャンバスの上に色鉛筆で描くという内容だった。テーマは定めず、リズムカルなBGMを流した。それぞれ、思い思いにスタンプを楽しんでいる。1年生はここまで大きな画面に描いた経験がなく、最初は小さな範囲でスタンプをしている。徐々に画面に色とりどりの跡が生まれ

ると、画面を広く使い大胆にスタンプする姿もみえる。

安野さんは、授業のはじめに皆で教室の準備をしている間は座席に座ったままだったが、造形活動が始まり少しすると道具置き場のところへ立った。紙コップを手に持つと、キャンバスへと歩く。紙コップの縁を転がすように使って、赤い絵の具で描いている。他にない独特の方法だったため、周囲の生徒は安野さんの絵をみて「おおー!」と驚きの声をあげる。ある生徒は、そのすぐ近くで黄色い絵の具で真似をする。



図3 クラスメイトが安野さんの真似をしてスタンプをしているところ

美術の中休みの時間に合わせてスタンプの活動は区切った。10分の休憩を終え、色鉛筆での描画に入る。ある生徒は、半円を描くように赤と黄が交互に押されたスタンプの跡から連想し、円の内側に虹を描いた。その横に、黒く縁取られた桃色の箱のようなかたちが描かれた。その生徒は描きながら、近くにいた私に「みて、DS²!」と話しかけた。その生徒が持っているゲーム機が描かれていた。

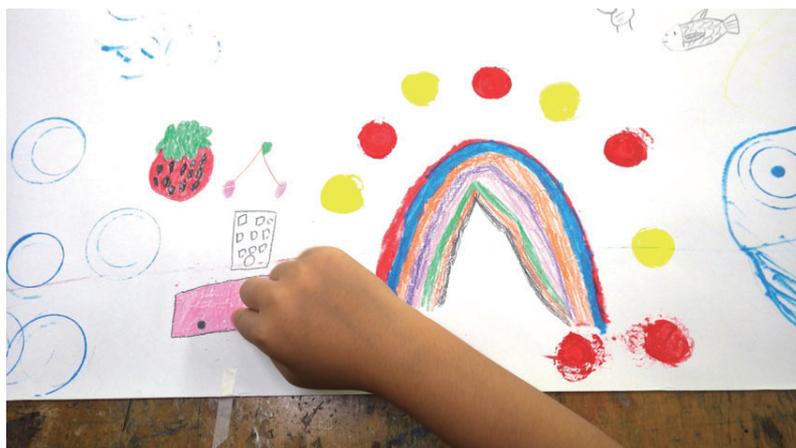


図4 生徒が描いたピンク色のゲーム機

その会話を終えて少し経つと、安野さんがこちらに向かって手招きしている。安野さんのところへ近づくと、視線の先には黄色い色鉛筆でゲーム機が描かれていた。安野さんはいつものように少し俯き気味に「開いたDSです」と小さな声で教えてくれた。先ほどの生徒がゲーム機を描いた場所からは、ほとんど対角の位置で3mほどの距離があった。遠くでのやり取りを聞いて、閉じた状態のゲーム機の絵をみて、安野さんは開いた状態の同ゲーム機を描いた。私はその行為

を意外に感じ、驚いた声で「本当だ、開いた版のDSだ!」と答え、閉じたゲーム機を描いた生徒を安野さんの絵のところへ呼んだ。



図5 安野さんが描いた黄色のゲーム機

エピソード6:考察

201X年と201X+1年どちらの年も9月に、大きな画面に皆で自由に描く「大きな絵」の活動を行った。201X年の「大きな絵」では、美術ではじめて協働的な題材を行った為か、画面に個人のスペースをつくり描く姿がみられた。大きなロール紙の中で描く場所を適宜変え、生徒同士、相互に応答しながら描く姿もある中、安野さんは授業中ずっと画面の角で描き続けた。「大きい絵」をきっかけに、201X年2学期以降は、協働的な活動に重点を置き授業を行ってきた。協働的な活動を重ねていくにつれ、非常にゆっくりと、安野さんとクラスメイトとの間に関わりがみられるようになっていた。

201X+1年の「大きな絵」では、生徒同士が影響し合い描く姿が多くみられるようになる。エピソード6では、絵と筆者を媒介し、安野さん自ら生徒へ関わる姿がみられた。この姿に筆者が驚いたのは、1年6ヶ月の間、筆者は安野さんが生徒に自ら関わる姿をみたことがなかったためである。1年前とエピソード6での「大きな絵」の物的環境は、それほど大きな違いがないにも関わらず、安野さんの対人的関わりに変化がみられた。また、安野さんの生徒に対する直接的な関わりはみられていない。エピソード6での関わりは、描くという行為を通すことで、現れた可能性が考えられる。安野さんにとって、より自分を表すことができたのではないかと推察する。題材の自由度と安心できる物的環境・人的環境を整えることが生徒の表現の保障に繋がり、描くことの間接性が距離の調整を可能にしたことで、安野さんの自発的な対人的関わりが生まれた可能性が考えられる。

3-3. 総合考察

ある生徒の人との関わりの変化を中心に、エピソードの考察を行ってきた。安野さんは参加の仕方や態度を通して、筆者は授業での直接的な関わりのほか提案する題材、環境設定を通して、相互に関わり合っていた。エピソード1での安野さんの拒否や躊躇は、筆者の授業についての概念を根元から問い、エピソード2・4で安野さんの感じ方や世界に触れることは、筆者の安野さんに対する理解へ繋がった。安野さんは、まず支援的関わりをする教員からの関わりを受動し、筆

談を用いると応答が円滑になっていった。教員との信頼関係が築かれた後、クラスメイトからの関わりを受け取ることが可能となり、絵を介したクラスメイトへの能動的な関わりが生まれた。安野さんはこうしたやり取りの連続の中で、エピソード3・5・6で象徴的に現れるように、徐々に人との関わりを変化させていった。

人と人、人と社会の間に障害があるとき、障害のケアは広義には関わりへのアプローチであるとする。多様な関わりのある方を認めることは、関わりへの豊かさに気づききっかけとなり、結果として関係性の変化へ繋がった。特別支援教育において、障害の特性の中でも感覚の過敏さやこだわりなどから人との関わりに困難がある場合、間接的なコミュニケーション方法によって関わりが豊かになる可能性が考えられる。間接的コミュニケーション方法のひとつとして、美術の表現を捉えることができる。教育における造形活動は、多様な関わりを許容することが可能な場であるとする。多様な表現が認められる場だからこそ、関わりを手で探るように試行錯誤でき、自ら関わろうとする気持ちに出会うのではないかと考える。

造形活動の中で、生徒の絵に現れる表面的な表現(エピソード6ではゲーム機を描いたこと)だけではなく、描くことを通じて生徒間にどのような関わりが起こっているのかを捉える視点を持つことが、教師として関わる手がかりとなった。行為を表現として捉えることは、言語化されない声に耳を傾けることでもある。表現の背景を理解することは、感じ方や思いの内面世界に触れることであり、人との関わりを支える相互的な理解へ繋がった。

関わりが生まれる場づくりそのものが、今後の教育においてテーマとなると考える。内に生まれつつある芽の存在に気づき、関わり続けること自体が、ケアと言えるのかもしれない。

4. おわりに

本研究では、アートを広く捉え、行為そのものまで表現として考えた。このことによって、ある生徒の人との関わりの変化の過程が明らかにされた。人との関わりに困難のある生徒のコミュニケーション方法として、造形活動の持つ可能性が示唆された。その一方で、焦点化しきれず具体的な提案になりにくいという制約も明らかとなった。

また、学校という場の特性を認識した上での考察が不足していたことについても、今後は考察に複数の視点を取り入れ、研究を進めていきたい。

付記・謝辞

本論文は、1.2-2.3.4. は第一筆者が、2-1. は第二筆者が執筆した。

本論文の執筆にあたってお世話になった皆様へ、御礼を申し上げます。フィールドとなった中学校の生徒たち、先生方、ご協力をいただいたすべての方に、感謝を申し上げます。

2019年3月5日

竹 美咲

注

- 1) 生の断面とは、関わり手が現場で体験する出来事であり、そこには「人の思い」や「生き生き感」や「息遣い」が描き出される。「その人の生き様に直接触れているところから得られるさまざまな体験、つまり、自らの身体を通して感じ取られるその人のかけがえのない一回性の生の実相」[鯨岡 2005:p.10]
- 2) DSとは、生徒との会話でしばしば話題にのぼるゲーム機の名称である。

参考文献

青木善治, 2010, 「考える力、表現する力、かかわり合う力を育て、自己肯定感を育む図画工作：低学年の子どもの造形活動における相互作用の論理に基づく臨床的教育実践研究」, 『美術教育学』31, 美術科教育学会.

鯨岡峻, 2005, 『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版会.

武田信吾, 2014, 「造形ワークショップにおけるこども間の相互作用についての一考察：集団的な造形活動による知識・技能の累進に着目して」『美術教育学研究』46, 大学美術教育学会.

藤野友紀, 2003, 「ヴィゴツキー理論から見た発達保障」『障害者問題研究』31(2), 全国障害者問題研究会.

World Health Organization, 2001, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). (=障害者福祉研究会, 2002, 『国際生活機能分類(ICF):国際障害分類改訂版』, 中央法規出版.)

表2 題材一覧と安野さんの関係の変化

年月	題材名	内容	安野さんの様子	関わる人	対応エピソード	
201X 年度	4月	色・イロ・自己紹介	自分を表す色を折り紙の中から3色選び、色をつかって自己紹介を行う。	・美術室に入ることができない。→美術室へ入ることへの抵抗感。	教員(筆談中心、受動的)	1
		色・イロ・かるた	絵の具での色づくりの練習のため、屋外で気に入った色を再現し、いくつか集める。色の名前を使わずオリジナルの「○○色」をつくり、色とかたちで表現する。かるたにして、イメージと言葉を繋げて遊ぶ。	・美術室は入れず。 ・屋外の活動のみ参加。 ・揺らぐハンジーの色との格闘。→美術へ向き合う姿勢の真剣さ。	教員	2
	5月	モダンテクニック	フロッターージュとデカルコマニーを用いて、偶然性の中からナゾの生き物をつくる。	・美術室には入れず。 ・美術室に入れない理由について「座席に違和感がある」とのこと。 ・廊下につくった座席での参加。→参加する意志の表出、参加できる方法の手探り。 ・鑑賞の際、プリント内の「友人の作品を…」の横に「友人なんていません」と書く。協働的活動には参加しない。→クラスメイトとの距離感。	教員、支援員	3
	6月	マイガーデン	手の平に乗るサイズで、紙粘土や模型用の木などを使い自分の庭をつくる。	・廊下の座席で活動に熱心に取り組む。 ・やむを得ず逃げ込んだ美術室、頭を抱え座り込む。→居場所が失われた混乱、避難所としての美術室。	教員、支援員	
	7月	窓を開けると…	窓から自分が見たい景色を、一版多色刷り木版画で描く。彫刻刀を使用。	・活動はせず座席に座っている日もある。 ・冷静に美術室へ避難できるようになる。	教員	
	9月	音楽と美術	音楽と美術が影響し合って生まれた作品を鑑賞した後、様々な音楽をききながら描く。	・どこかなく着いた美術室の座席、はじめて美術室で授業に参加。→許容できる範囲の手探り。	教員	3
		大きな絵	屋外にブルーシートを敷き、ロール模造紙に自由に描く。絵の具は赤・黄・青の3色を使用。	・画面の角で顔文字などを意欲的に描き続ける。→積極的に表現、協働的活動へ参加。 ・これまでで最も積極的に活動。	教員	
	10月	紙で何ができる？	はじめにA4コピー用紙を1枚ずつ配布し、紙の特徴を探求する。紙の特徴を把握した上で、大量のコピー用紙を使って紙タワーをつくる。	・比較的積極的に活動に参加。 ・誰もやっていない紙タワーの立て方を思い付き、他の生徒に影響を与える。	教員	3
		わりばしで何ができる？	わりばしを1人100本配布し、わりばしの特徴を探求する。特徴を把握した上で、宙に浮かすことをルールに、わりばしで各自作品をつくる。	・積極的に活動に参加。	教員	
		貼り絵	学級担任より依頼を受け、合唱コンクール発表時に使用するめくりの制作。当学級が歌う「ひまわりの約束」という曲を聞きながら、花紙を使用しひまわりの花のイメージを表現。	・美術室前方の扉の手前で立ち止まる。→小さな変化、何かへの躊躇。	教員	
	11月	小さい秋を探して	学校の敷地内を探検し、自分が秋を感じるものを探す。木の葉や枝などを持ち帰り、窓に飾れる作品をつくる。	・クラスメイトとの関わりを拒む。→適度な距離が必要。 ・手を水で流しては蛇口に触れるループからの脱出。→信頼関係が築かれた大人との関わり的重要性。	教員	4
		土粘土あそび	土粘土の素材を知ることテーマとして、粘土と触れ合う活動。美術室全体にブルーシートを敷き、大きな粘土の塊からそれぞれちぎって触れる。	・積極的に活動に参加。	教員	3
	12月	空高く飛ばそう！ 風	正月の風あげを想定し、和風を制作。ロールのタイベック(不織布)を美術室に大きく敷き、一筆書きというルールでクレヨンで自由に描く。使用できるのは1人1色。気に入った絵の部分の型で切り取り、組み立てる。校庭の空き時間に皆で風あげして遊ぶ。	・協働的活動には参加。 ・赤いクレヨンで猫などを描く。	教員	
		土粘土あそび	美術室全体にブルーシートを敷き、大きな粘土の塊を用意。自由に粘土で形をつくって遊ぶ。	・積極的に活動に参加。	教員	
	1月	土粘土あそび	美術室全体にブルーシートを敷き、大きな粘土の塊を用意。自由に粘土で形をつくって遊ぶ。	・積極的に活動に参加。	教員	3
		指紋・で・点々	クラスの発表会で使用するめくりの制作。フィンガーペイントで描き、協働制作。		教員	
2月	絞り染め	踊りと合奏の発表会で着る衣装づくり。Tシャツをそれぞれ輪ゴムやひもでしばり、好きな色で染める。		教員	3	
3月	ストップモーション	コマ撮り動画の作品を鑑賞し、動画の作り方を学ぶ。「現実ではありえないことに挑戦すること」をテーマに、カメラで写真を撮影しコマ撮り動画を作成。4~5人のグループで活動する。	・グループの生徒たちと離れたところにいるが、意見は私へ訴えながら、グループでの活動に参加。	教員、グループの生徒(教員を介する)		
201X+1 年度	4月	色・イロ・自己紹介	自分を表す色を折り紙の中から3色選び、色をつかって自己紹介を行う。	・消極的。		教員
	4月	春のスケッチ	屋外で春を見つけ、季節を描く。	・消極的。	教員	
	4月 5月	ナゾの生き物	紙粘土を使用し、現実にはいないけれど「こんな生き物がいたらいいな」と思う生き物をつくる。その生き物の生態まで想像する。	・消極的。	教員	
	6月 7月	レタリング	色の基礎を学んだ後、配色の効果について学ぶ。自分の名前から一文字をレタリングし、配色をデザインする。最後に、漢字の意味に合った枠をデザインする。	・授業の活動には消極的。 ・特定の生徒(谷川さん)が仕掛けてくるいたずらに、「クックク」と楽しそうに笑う。→クラスメイトからの関わりを受け入れ、受動的な関わり。	教員、生徒(受動的)	
	7月	夏のスケッチ	屋外で夏を見つけ、季節を描く。	・消極的。	教員、生徒(受動的)	
	9月	大きな絵	美術室の机を大きな島状に繋げ、大きな机をつくり、その上にロール模造紙を敷く。前半はスタンプの活動をし、後半は色鉛筆でスタンプの跡からイメージを広げて自由に描く。スタンプの絵の具は赤・黄・青の3色を使用。	・積極的に活動に参加。 ・他生徒の描いた絵に反応するような絵を描く。→大人や絵を媒介として、はじめて自ら間接的にクラスメイトへ関わる。関わり萌芽生え。	教員、生徒(作品と筆者を介する)	6