

彫塑教育における視覚と触覚の重要性に関する考察

— 肢体不自由児を対象とした実践を通して —

A Study on Importance of Sense of Sight and Touch at Education in the Field of Sculpture
— Through Practice at the School for Physically Challenged —

永 江 智 尚

目 次

I. はじめに	52
II. 彫塑の芸術性	52
III. 彫塑教育における視覚と触覚の指導のあり方	53
IV. 実践事例	54
V. まとめ	58
VI. 引用文献	58

I. はじめに

彫塑とは、木や石などの材料を彫ったり削ったりしてつくる彫造と、粘土などの可塑性のある素材を積み重ねたり押しつぶしたりしてつくる塑造の両者を意味している（本論で引用している文献の彫刻という言葉は、広義の彫刻であり彫塑と同義である）。絵画のような平面ではなく、三次元の立体表現であり空間表現である。つくられた作品は物質として実在するため、実際に手で触れてみるができることから触覚芸術とも呼ばれる。ハーバート・リード（Herbert Read）を代表する多くが、彫塑の触覚芸術としての側面を主張し、触覚との密接な関係性について論じてきた。

ただし、彫刻家アドルフ・フォン・ヒルデブランド（Adolf von Hildebrand）やスーザン・ランガー（Susanne K. Langer）らが彫塑の視覚芸術としての側面を主張していることも忘れてはならない。彫塑と触覚の密接な関係性について考察しながらも、触覚よりも視覚の方が優位であり、彫塑が触覚による芸術であるという主張を否定している。

このように、彫塑とは触覚芸術であるのか、視覚芸術であるのか、相反する論が今日まで展開されてきた。では、学校教育としての彫塑教育は、どちらの論に立ち考えるべきであろうか。この命題に関して考察するためには、両者の論を再考し、彫塑教育における視覚と触覚について深く考える必要があるだろう。

そこで本研究では、彫塑教育における視覚と触覚の重要性について再考することを目的とする。研究方法は、彫塑をとりまく二つの論から、視覚と触覚について考え、その結果を基に実践事例を通して考察することとする。

II. 彫塑の芸術性

1. 彫塑の触覚芸術としての側面

リードは、次のように述べている。

「彫刻は触診の芸術—対象に手でふれ対象を手で扱うときに満足をあたえる芸術である。事実ただそのみが対象の三次元的な直接知覚をわれわれがもち得る方法なのである。手が対象の上を動き、方向線をたどるにつれ、はじめてわれわれは球と方形の差異をなんらか肉体的に感覚する。感触は形状と肌理の一層微妙な対照の知覚に不可欠のものだ。真の彫刻家は製作中の仕事をたえまなく手であたるが、それは表面の性質をしらべるためではなく—それもひとつの目的であろうが—ただその対象の形状やヴォリュームを実感し、査定するためにそうするのである。不幸なことに美術館を訪れる人は『展示品に手をふれないようにお願いします』とされている。—不幸なことに—なぜならこの要求は触診であり触知である彫刻鑑賞の基本的な方法の一つを人々からとりあげてしまうからである。」

これは、彫塑が視覚芸術であるという主張を否定しているわけではないが、彫塑の基礎的な原理が、触覚に深く根ざしているという主張である。また触覚が、彫塑制作においても鑑賞においても、有効であると論じている。

高村光太郎は「私は彫刻家である。多分そのせいであろうが、私にとってこの世界は触覚である。」と述べている。視覚でとらえる雲や、聴覚でとらえる音楽を含め、生活上のすべてが触覚で感じ得るという主張である。この主張は少々乱暴に聞こえるが、高村はこのようにも述べている。

「彫刻から来る感動は、視覚を経るよりも触覚を経るような気を起こさせます。『視覚で経験する触覚』でしょう。物の掴める力強さです。物の実在する心強さです。」

このように、彫塑における触覚の優位性を主張しながらも、「視覚で経験する触覚」とも称し、視覚と触覚の連携により彫塑作品は感受されるとも主張しているのである。つまり、高村にとっては生活上のすべてが、他の感覚器官を媒介したとしても、触覚における直接的・実存的な感動としてとらえられると主張しているのである。

リードと高村の主張は、彫塑の基礎的な原理が触覚に根ざしているという点で共通している。彫塑が、芸術の中でも触れることができる分野だからという短絡的な主張ではなく、彫塑を構成する量そのものの実存などの感動を、直接的に感じ得るものとして触覚を位置づけている。

2. 彫塑の視覚芸術としての側面

前述のリードや高村の主張に反して、ヒルデブランドやランガーは、彫塑が視覚芸術であると主張している。

ヒルデブランドはまず、視覚でとらえることができるものを、見る者と対象との距離において「運動表象」と「遠隔像」の二つに分類している。

運動表象とは、見る者が対象に極めて近づき、一目ではとらえきれない状態で得られる像を指す。見る者は、目を動かしながら部分ごとに知覚する必要があるため、時間経過の複合体としてでしか対象全体を知覚することができない。これが、触覚によって対象を知覚するように、形に対応した運動を時系列ごとに目で行なっていることから、運動表象と定義している。

遠隔像とは、見る者が、対象から遠い状態で得ることができる像を指す。距離をおいているため、対象は均質で完全に平らな姿として二次元的に見える。また、運動表象と異なり、まとまりのある像として、対象全体の持つ様々な要素を一度にとらえることが可能である。なお、遠隔像であっても、目は対象の面と面の位置関係などを、目の動きを図解する線として把握しているとし、運動表象が潜在的に含まれているとしている。

そして、立体的な形の認識は、対象のもつ線や単純な面などの二次元且つ部分的な情報を、運動表象（目の動

き)によって結び合わせることによるとしている。これは、まさに遠隔像のとらえと一致する。つまり、彫塑などの立体をとらえるには、運動表象のように触覚的な知覚よりも、遠隔像のように視覚的な知覚の方が優位であると述べている。

ランガーは、彫塑の目的を「触覚的空間を可視的に表現すること」とし、次のように言っている。

「石または木材に触れたとき、その感覚が彫刻の生物的外観とは矛盾するが、にも拘わらずそれが失望を与えることはなくじつは造形的形式に関するわれわれの鑑賞を高めることもあり得る……(中略)……触覚は彫刻を人間化するような空想を抑制し、作品の抽象力を高めるのである。とはいえ、彫像に手で触れることは、それがわれわれにどのような利益を与えるにせよ、われわれがその形式を知覚するに際しては、常に中間的手続きであるにすぎない。われわれは一步退いて、彫刻が空間的影響力をもっている領域に闖入していく自己の手に煩わされることなく、彫刻を視なければならぬのである。」

以上のようにランガーは触覚の優位である点を鑑みつつも、手で触るような鑑賞を否定し、彫塑が視覚芸術であることを強く主張しているのである。

3. 彫塑の芸術性

彫塑が視覚芸術か触覚芸術であるのかについて、相反する主張を挙げてきたが、両主張を比較してみたい。

両論の違いは、対象や作品の感受の時点において、実際に用いる感覚器官が手と目のどちらであるべきかという点である。

ただし、共通して言えることは、触覚を軽視しているわけではなく、むしろ触覚ありきで論を展開していることである。リードや高村の主張は、触覚こそが彫塑の本質に近いという主張である。そして、ヒルデブラントの主張を考えると、二次元的にとらえることができる遠隔像を優位においているわけだが、その優位とする根拠の中には、触覚的と言える運動表象が重要な要素をなしていることが挙げられる。ランガーもまた、彫塑の目的が「触覚的空間を可視的に表現すること」と主張していることから、触覚が表現の出発点として位置づいている。

さらに、視覚に関しても、同様のことが言える。ヒルデブラントやランガーはもとより、リードや高村に関しても、視覚は重要な要素として位置づいている。リードは、

「眼だけでは明らかでないが、直接或は想像力によって触覚と圧力を感じる際には必ずえられる充実的なヴェリウム—それが彫刻的なエモーションである。」

と、ランガーに近い主張もしている。また、高村も、視覚においてとらえるのだが触覚として感じることも主張しており、視覚も重要な要素として位置づけている。

以上から、彫塑は、触覚と視覚を基礎・基本とする芸術性を内包していると考えられる。

Ⅲ. 彫塑教育における視覚と触覚の指導のあり方

1. 彫塑教育における視覚と触覚の位置づけ

学校教育の一翼を担う彫塑教育は、専門教育ではなく普通教育として位置づけられている図画工作・美術科のあり方に十分に留意しなければならない。図画工作・美術科では、個々の子どもが、自分らしさを十分に発揮しながら自己表現し、自分なりの美的価値を造形的に実現していくための基礎・基本的な態度と能力を獲得させる必要がある。学校教育において基礎・基本が重要であることは、平成20年1月の中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」答申においても、その教育的意義が述べられている。これは「生きる力」の理念自体が、「基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、思考力・判断力・表現力等をはぐくむことを目的としている」からである。

では、基礎・基本とは、彫塑教育では何であろうか。前章の考察から彫塑は、触覚と視覚を基礎・基本とする芸術性を内包していると考えられた。そうであるならば、彫塑教育においても、視覚と触覚こそが基礎・基本であるということは変わらないだろう。リードは、美的教育(美術教育を含むあらゆる自己表現の教育)の目的を「人間個人の知能や判断の基礎となっている諸感覚の教育」と定義している。美的教育の一つである彫塑教育においても、諸感覚こそ基礎・基本となり得る要素なのである。

ゆえに、彫塑教育では、基礎・基本である視覚と触覚、両者の機能や認知を高める必要があると考えられる。では、視覚と触覚の機能・認知はどのようにすれば高めることができるのか。それは当然のことながら、対象を目と手によって感受する経験が適切に積まれることに他ならないだろう。

本来であれば学校教育においても彫塑の芸術性のとおり、彫塑=視覚芸術だとすると目だけによって感受するよう、指導にあたるべきかもしれない。しかしながら、手で触った体験や、空間を手で変えていくような触覚の経験が十分でない子どもは、手の使い方や触覚による認知が分からず、「触覚空間を可視的に表現すること」は到底不可能なことである。これは、彫塑=触覚芸術においても同様である。したがって、学校教育としての彫塑教育では、触覚芸術や視覚芸術といった、どちらかだけの立場で指導にあたるべきではないと考えられる。

以上から、彫塑教育においては、対象を目や手によって感受する経験を積み、視覚と触覚の機能・認知を高めることが、基礎・基本となると考える。

視覚と触覚の機能・認知を高める指導のあり方について、第2節の考察の後に、第3節で詳しく論じたいと思う。

2. 視覚と触覚の特性

(1) 知覚できる範囲

ヒルデブランドが遠隔像として述べたように、視覚では、対象や作品全体の持つ様々な要素を一度に知覚することが可能である。一方、触覚は、一度に触れて知覚できるのは、主に手の大きさに限定される。さらに、一度に知覚できる範囲が狭いため、全体を知覚するためには時間を要する。

また、視覚は、比較的距離をおいた対象であっても知覚できる。対して触覚は、体を動かして届く範囲が限界となる。しかし、触覚は、身体運動を伴うため、空間の幅や奥行を、実感を伴ってとらえやすいと考えられる。

(2) 対象の大きさ

視覚は、前述のとおり、知覚できる範囲が広い。そのため、巨大な山や小さな蟻を、詳細に知覚することができる。一方、触覚は、大き過ぎる対象は一部しか触れることができない。また、蟻などの小さ過ぎる対象では、触れてもどのような形か細かくまで分からないことが多い。しかし、直接触れる身体運動を伴うため、対象の物質量を、実感を伴ってとらえやすいと考えられる。

(3) 対象の抵抗感

視覚においては、対象が蜘蛛の巣やシャボン玉のように抵抗感がなく壊れやすいものであっても、知覚することができる。一方、触覚においては、抵抗感がないものは触れることで壊れてしまい、どのような形であるのかを知覚することが難しい。また、抵抗感のない色や光においても同様である。しかし、触覚の方が、直接触れるため、対象の硬さや軟らかさなどを、実感を伴ってとらえやすいと考えられる。また、例えば、皮膚の内部の筋肉と骨のように、同対象内での抵抗感の差異から、対象の構造や機能をとらえることが可能な場合がある。

(4) 対象の形

視覚では、対象の形を、比較的二次元的に知覚できる。触覚は、比較的三次元的に知覚できる。よって、とらえたい情報によって、どちらが有効かわ変わる。

また、微妙な形の移り変わりについては、光の加減や物の表面に応じて、視覚と触覚のどちらで知覚しやすいかは変化する。例えば、過度に強い、もしくは過度に弱い光の下では対象の陰影の差異がなくなり、視覚ではとらえづらいので、触覚でとらえる方が容易である。

(5) 対象の表面 (テクスチャー)

視覚は、毛や金属などの対象の表面がもつ質感を、表面を覆う微妙な陰影のパターンによって知覚する。対して、触覚は、いわゆる手触りや温度等を伴って多くの情報の集合体として、細かな表面の凹凸まで知覚できる。このように、触覚においては、直接的なやりとりによって、対象の表面がもつ質感の情報をより多く感じ取ることができると考えられる。

(6) 対象の安全性およびモラル

ガラスの破片やマグマなどの危険なものでも、視覚で

あれば、距離をおいて知覚することができる。触覚でも知覚することが可能だろうが、痛みやそれに伴う条件反射で、知覚するところではない。また、例えば友達の顔などの対象は、モラルとしてあまり過度に触れ続けることはできない。

3. 彫塑教育における視覚と触覚の指導のあり方

視覚と触覚の特性から、どちらの感覚器官でも知覚できるもの、一方の感覚器官でのみ、もしくは優位に知覚できるものがあることが明らかとなった。

そこで、視覚と触覚の機能・認知を高める指導のあり方を考えると、状況に応じて、どちらの感覚器官を用いるべきかを指導する方法があるだろう。あまりにも大きなものをつくる場合は視覚によって知覚し、手におさまる程度の場合は触覚によって知覚するように指導するなどである。ただし、「この場合はこの感覚を用いなさい」は、子ども自身が、その他の感覚による知覚を試す創造性に、制限をかけることにもなり得る。同様に、見方や触れ方を強制することや、視覚と触覚の特徴を説明することも、子どもの創造性を奪う結果となり得ると考えられる。

そうすると、視覚と触覚について教師側の恣意的な指導をするのではなく、子ども自身が自ら目や手を使い、発見できる制作環境(単元や指導方法を含む)の設定を、視覚と触覚の特性を踏まえて考えるべきである。これは、イタリアの都市レッジョ・エミリアの教育実践における「空間は第3の教育者」と通じるような、学習を取り囲むすべての要素を構想する考えに基づく。例えば、視覚の機能・認知が発達していない子どもを想定した場合、陰影などがとらえやすい表面をもった対象を設定することや、照明の方向や強さを調整することなども含め、まずは目で見える経験を積みやすい制作環境から始める。つまり、高めた感覚に応じて、知覚しやすい制作環境を用意し、生徒の主体性を刺激するのである。ただし、子どもの感覚の発達に応じて、難易度を変えることや、さらに発展的な感覚経験が得られるように、他の感覚との連携を加えるなどの環境設定を構想することも重要と考える。

このような制作環境の設定により、彫塑教育では、視覚と触覚の使い方や感じ方などを、子ども自身で発見できるよう指導にあたる必要があると考える。

IV. 実践事例

肢体不自由児のほとんどが、脳性麻痺に代表される脳性疾患である。この脳性麻痺では運動機能の障害に加え、知覚障害として「方向・位置感覚の障害」「図地知覚の障害」「統合困難」「視運動協応の障害」などの視知覚障害が見られる場合が少なくない。脳性麻痺の痙直型両麻痺や四肢麻痺の原因として考えられる脳質周囲白質軟化

症により、「視覚障害や視知覚発達障害を生じる可能性がある」ことが指摘されている。ゆえに、美術教育の場面でも、肢体不自由児の多くが視覚と触覚が未発達であり、立体の奥行や幅、高さなどを感じ取ることが表現することが苦手な場合が多い。

本実践では、上記の難しさのある子どもを対象生徒とし、彫塑教育における視覚と触覚の重要性について検証する。

1. 対象生徒について

対象生徒は、当校（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）の高等部1年に在籍する脳性麻痺の男子生徒である。移動手段は手動車椅子であり、書字、食事、衣服の着脱等の上肢操作はほぼ自立している。ただし、手や腕の回外動作、指先で物を摘むような動作にはやや難しさがある。また、視覚的な情報処理に困難があり、行とばしや、読んでいる箇所を見失うことがある。斜め図形や複雑な図形の認知がやや不得手である。そのため、美術に対する苦手意識がある。しかしながら、真面目で黙々と課題に取り組む良さも認められるため、問題解決の方略を適切に指導することで、課題の克服が期待できると考えられる。

美術の目標においては、視覚と触覚の難しさから、発想や構想の能力や創造的な技能、鑑賞の能力に関わる目標については未習熟な点があり、中学校1年及び中学校2・3年の目標などを鑑みる必要がある。前単元「粘土で二枚貝をつくる」では、とらえた扇形を表現できないことや、量の位置関係が分からず、悩み、制作途中で止まってしまう姿が見られた（図1）。

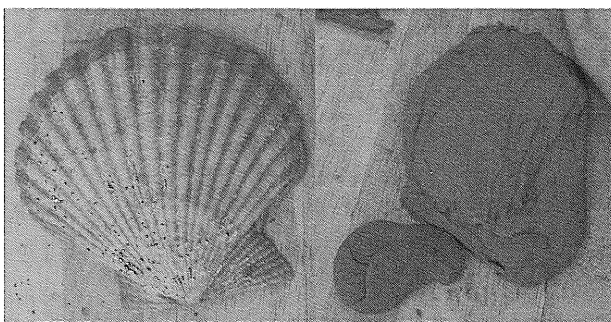


図1 モチーフと対象生徒作品

2. 単元について

単元名：美術Ⅰ「粘土で巻貝をつくる」（塑造）

対象：高等部1年Ⅱコース

期間：平成22年12月～平成23年3月（全12回）

概要：巻貝をモチーフとした水粘土による塑像制作。

彫塑作品鑑賞，モチーフのスケッチ，粘土による造形，型どりによる石膏への材質転換，批評。

本学習集団は、高等学校学習指導要領に準ずる教育課程（一部下の学年の目標・内容を用いる）で学習する5

表1 単元計画

次	日時（時間）	学習内容
1	12/2(1)	貝殻を見て観察シートに記入。
2	12/3(2)	スケッチ（構想を練る） 浅淵を見る
3	12/10(2)	鑑賞 スケッチ（構想を練る）
4	12/17(2)	塑造①
5	1/14(2)	塑造②
6	1/21(2)	塑造③
7	1/26(2)	塑造④
8	1/28(2)	塑造⑤
9	2/4(1)	塑造⑥
10	2/18(2)	塑造⑦
11	2/25(2)	石膏どり
12	3/4(2)	石膏どり，鑑賞

名（男子2・女子3）で構成される。概ね中学校2・3年の目標を達成しており、美術Ⅰの学習目標に相当した力が育まれるよう授業を構想する必要がある生徒達である。ただし、対象生徒をはじめ、全員が、視覚や触覚で周囲をとらえる経験の少なさや障害から、立体の感受や表現において未習熟な点が見られる。

本単元では、基礎・基本である視覚と触覚の機能・認知を高め、対象や作品の造形的諸要素を学ぶことができるような制作環境を、視覚と触覚の特性を基に構想した。そこで視覚と触覚、どちらの感覚によっても知覚することが自由（容易）にできる制作環境が必要と考えた。

制作方法として塑造を採用している。塑造の利点の一つは、成形が容易な点である。塑造で扱う素材の多くは、彫造で扱う木や石に比べ柔らかい。また、本単元で用いる水粘土は、乾燥具合によって硬さを変えることができるので、生徒の実態に応じ成形がしやすい硬さに変えることができる。したがって、様々な形を試行錯誤することが容易となり、形のもたらす働きや表現の効果に焦点をあて、それらを確かめながら取り組むことができる。さらに、塑造であれば、様々な形の変化を、常に視覚と触覚によってとらえることが、必然的に必要となる。

今回のモチーフの条件は、触れても危険のないもので、何度も触れてもモラル上問題のないものである必要がある。また、大きさは両手で挟むことができる程度までで、体勢を変えずともどの部分にも触れることができる範囲に収まる程度であろう。また、手の平を覆う程度のものより大きい方が、視覚でも触覚でも認知しやすいと考えられる。また、触れたり、軽く叩いたりしても壊れない抵抗感のあるものが良いだろう。色彩があまり斑でなく、視覚でも立体としてとらえやすい表面をもつ必要もある。本単元は粘土による塑造であるので、粘土で濡れた手で

触れても大丈夫な対候性のあるものが良いと考えられる。

そこでモチーフを、26センチ角程度の巻貝（テングガイ、スイジガイ、イトマキボラ）とした。今回採用した巻貝はどれも珍しい貝であり、生徒の興味・関心をひくものである。また、空間性のある対数螺旋の形状であることから、量感だけでなく、動勢や比例均衡など、様々な造形的諸要素を感じとることができるモチーフでもある。その他、モチーフを見やすく触りやすいように、机上のスペースの確保やモチーフとの距離、照明の度合いなども制作環境として配慮した。

3. 単元の対象生徒の個別の目標

- 対象を見つめ感じ取った形の特徴を基に、表現したい主題を生み出すことができる。
- 量感や動勢など造形的諸要素に気付き、立体の表し方を工夫し、主題を追求することができる。
- 塑像ができるまでの一連の流れを学び、彫塑に対する知識・理解を深める。

4. 対象生徒の様子（型どり前までの塑造制作の経過）

対象生徒はテングガイ（図2）を選び制作。

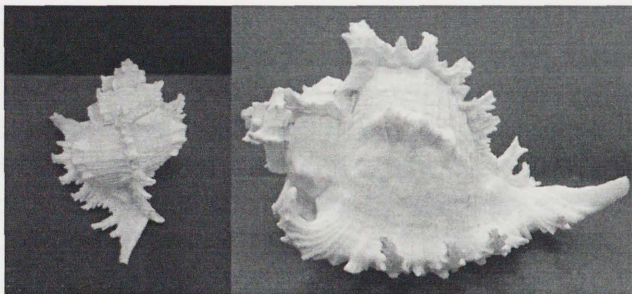


図2 対象生徒のモチーフ（テングガイ）

（1）12月2日：巻貝を見て感想シートに記入

単元説明後、モチーフを見たり触ったりして感じたことを、項目ごとに感想シートに記入する場面では、対象生徒は「感じた動き」の欄では「急な山を登っている感じ。動物にもみえるので、ネコに追いかけられた感じ」。「部分ごとのつながり」では「横から見ると小→中→大とだんだん大きさが大きくなっている」と記入していた。触れ方は、主に上部を軽く叩くような触れ方のみだった。

（2）12月3日：スケッチ、浅蜷を見る

モチーフのスケッチでは、意図する形を描くことができず、何度も描き直していた（図3）。全体の大まかな形がどのようなものであるのか、細かいデコボコはどこに描けば良いか分からず悩んでいる様子だった。授業の最後、全員で、生きた浅蜷の観察から、貝について理解を深めた。対象生徒は、初めて見た生きた浅蜷の姿に、笑みを浮かべていた。

（3）12月10日：彫塑作品鑑賞、スケッチ

塑像1点（筆者作「残響」）、木彫1点（松尾大介作

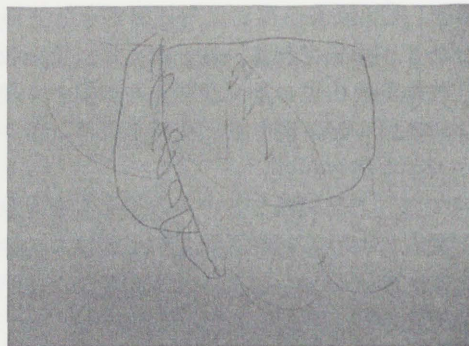


図3 スケッチ①

「soup」を用意し、見たり触ったりして作品を鑑賞し、互いに発表し合った（図4）。対象生徒は、作品を手で挟んで触ったり、撫でるように触ったり、見る角度を変えたりして鑑賞していた。「モモ（太腿）の感じがいい感じしてる」「泣いてるように見える」「下にある物を見ているような」と想像力を働かせて鑑賞していた。

その後前回の続きで、モチーフのスケッチを行なった（図5）。これまでと違い、触れ方や見方の幅が広がり、様々なモチーフのとらえ方を試す様子が見られた。



図4 彫塑作品鑑賞

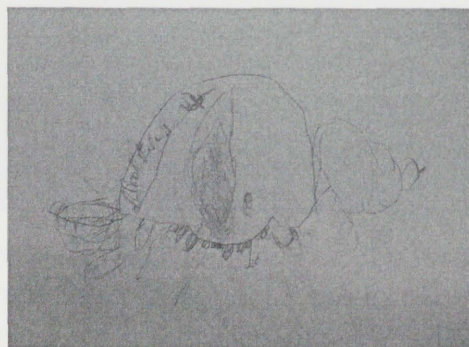


図5 スケッチ②

（4）1月20日：塑造①②の補講

体調不良による欠席が多かったため、個別に補講を行なった。まず対象生徒は、モチーフの山なりの拡張感から主題を「はげしい山の感じ」と設定した。そして、心棒を組み、荒づけを行った。モチーフを様々な方向から見るようになっていた。モチーフを触る際、側面にも触

れ、全体的に触れていた。また、粘土を前面だけでなく、後方にも付ける様子が見られた。その他、自ら自分の作品を遠くから見た際、数回うなずき、笑っていた。後から聞くと、「うまくいっていると感じたから」と答えた。(図6)



図6 塑造①②

(5) 1月21日：塑造③

ある程度形になってきて、次にどのように進めれば良いか分からなくなった様子だった。教師に、全体を見て必要と思われる部分があれば粘土を付け足すよう促されると、全体を見わたして、全体の量の配分で足りない部分を見つけていた。また、その部分をつける位置(角度)を、触れて確認しては遠くから見ることを繰り返し、動きを感じるような量の配置を見つけることができた。(図7)

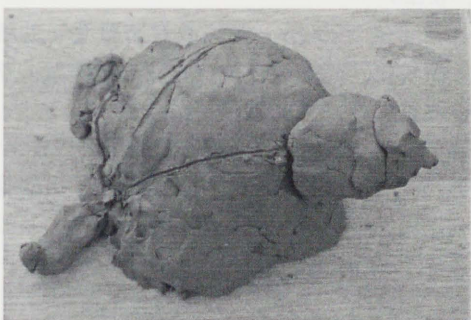


図7 塑造③

(6) 1月26日：塑造④

全体の表現が今ひとつうまく表現できず、悩んでいた。そこで、つくった粘土の形をどのように感じるのかを、対象生徒の言葉を引き出すように発問したところ「モヤっとしている」「寂しい感じ」と答え、打開策を「大きくしたい」と言い、方向性を見出すことができた。また、自ら表現方法や道具を、状況に応じて選択し始める様子が見られるようになった。

(7) 1月28日：塑造⑤

前回同様、部分の形はうまく表現できない様子だった。そこで、トゲ状の部分はどのように感じているかを発問したところ、対象生徒は言葉で言い表せないようでジェスチャーで、空間に指先で「J」を描くようにして答えた。これは、モチーフの形を触覚で十分に感じ、今まで

の図形概念・空間概念以上のものを知覚した証拠と言えるだろう。その後、ジェスチャーで表したように手を動かして量を形づくっていくように指導されると、大まかな形で表現することができた。(図8)

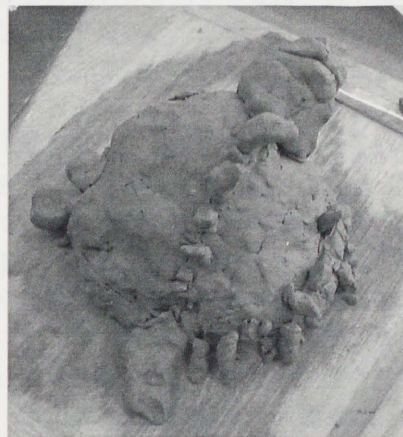


図8 塑造⑤

(8) 2月4日：塑造⑥

どのようにすればトゲ状の形の部分を、さらに表現できるかを考え、モチーフを何度も触れたり、角度を変えて見たりする様子が見られた。そこから、表現するための道具を何度も変えて、粘土のつけ方や削り方などの造形方法を試していた。また授業の最後の方では、トゲ状の部分の下にある凹みを「ちょっとした空間」と言い表していた。物が実在する部分にだけ目を向けるのではなく、物体を取り囲む空気の部分にも目を向けるようになったのである。しかし、表現には結びつかなかった。

(9) 2月18日：塑造⑦

前回の課題であったトゲ状の部分に取り組んだ。ヘラなどで削ってみては見たり触ったりして確かめ、試行錯誤を繰り返し、意図通りの形にたどりつくことができた。最後にトゲ状の細部だけでなく、全体のバランスを考えて、それぞれのバランスを調整した後に完成とした(図9)。授業後、「立体の見方が分かるようになった。」「立体は嫌いだったけど、好きになった」と述べていた。

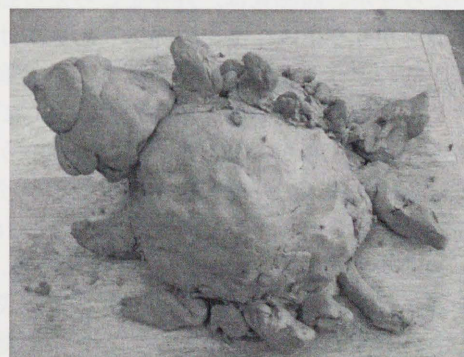


図9 塑造⑦

5. 実践事例に対する考察

対象生徒は、回を重ねるごとに様々な見方や触れ方を

自ら実践するようになった。いつも同じ位置・同じ姿勢で「ただ見る」から、離れて見ることや角度を変えて見るなど「意図をもって見る」に変わっていった。触れ方は、モチーフの上部のみを叩くように「ただ触れる」から、撫でるように・挟むようになど「意図をもって触れる」に変わっていった。また、この変化に応じて、視覚と触覚を交互に、または同時に用いることを、目的をもってできるようになっていった。

これらの様子から、目と手によって知覚する経験によって、視覚と触覚の機能・認知が高まったと考えられる。手段としての感覚器官の用い方の幅や深まりが、視覚と触覚の機能・認知の高まりに繋がったと言える。同様に、視覚と触覚の機能・認知の高まりが、感覚器官の用い方の幅や深まりに繋がったとも言える。

また、視覚や触覚の機能・認知の高まりが、創造的な活動そのものに影響し、表現を工夫する力や、自らの思いを表現する力の伸びも見られた。最後の感想からも、対象生徒は、これまで表現できなかった「自身の目で感じていたもの」を、初めて表現に結びつけることができたと考えられる。

以上から本実践事例は、視覚と触覚が、彫塑教育の基礎・基本として重要な要素であることを示唆していると考えられる。

V. まとめ

彫塑が視覚芸術であるか、触覚芸術であるかという相反する二つの論から端を発し、彫塑教育において視覚と触覚が基礎・基本となることについて言及することができた。また、制作環境の設定というアプローチから、彫塑教育における視覚と触覚の重要性を検証することができた。

本論でいくつか挙げたように、美術と諸感覚の関連においては様々な主張がある。これは、美術と諸感覚が密に関連しているというだけでなく、創造的な造形表現の出発点、原動力として根源的な意味を内包しているからではないだろうか。諸感覚は、外界をとらえる窓であり、外界とのつながりを生み、また外界へと働きかける原動力となる。このような諸感覚を美術教育の中で重要な位置づけとして再考し、創造的な活動の根本として、授業を構想することは意味があったのではないだろうか。

最後に、佐々木正人の知覚に関する主張を挙げたい。佐々木は心理学者ジェームス・ギブソン (James J. Gibson) の論を基にレイアウトという概念から、「周囲の知覚が身体行為と環境間で『無媒介』に直接成立している」とした。すなわち、視覚や触覚などの知覚は、目や手などの媒介なしに、直接的な知覚として成立していると主張している。佐々木は、この主張を用いて、知覚と芸術との関連についても言及している。このように、美術と諸感覚を考えるにも様々なアプローチがあり、本

論で挙げた論はその一端でしかない。美術、美術教育、彫塑教育など、それぞれのカテゴリーにおいて、諸感覚がどのように関連するのかを、様々なアプローチを視野に入れ、今後も考察を続け、より良い彫塑教育のあり方を模索していきたい。

VI. 引用文献

- 1) Adolf von Hildebrand (1893). *Das Problem der Form in der bildenden Kunst*. Strassburg, German.
- 加藤哲弘 (1993). 造形芸術における形の問題, 中央公論美術出版, p.14
- 2) 秋田喜代美 (2003). レッジョエミリアの教育学幼児の100の言葉を育む, 子どもたちの想像力を育むアートと教育の思想と実践, 東京大学出版, p.84
- 3) Herbert Read (1956). *The Art of Sculpture. The A. W. Mellon lectures in the fine arts*. Pantheon Books, UK.
- 宇佐美英治 (1980). 彫刻とはなにかー特質と限界, 株式会社日貿出版社, p.129
- 4) Herbert Read (1956). 前掲書, p.366-367
- 5) Herbert Read (1943). *Education through Art*. Pantheon Books, UK.
- 植村鷹千代・水沢孝策 (1953). 芸術による教育, 美術出版社, p.10
- 6) 五十嵐信敬・池田由紀江・中村満紀男・藤田和弘・吉野公喜編 (2000). 教職教養 障害児教育, コレール社, p.120
- 7) 文部科学省 (2008). 中央教育審議会「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」答申, p.23
- 8) 荏原実千代・太田令子・染谷政幸・田辺雄三 (1999). 早産低出生体重児におけるMRI所見と視知覚発達障害: 脳室周囲白質軟化の臨床的意義, リハビリテーション医学, VOL.36 NO.5, 日本リハビリテーション医学会, p.341
- 9) 佐々木正人 (2003). レイアウトと知覚, 子どもたちの想像力を育む アートと教育の思想と実践, 東京大学出版, p.208
- 10) Susanne K. Langer (1953). *Feeling and Form*. Longman, America.
- 大久保直幹・長田光展・塚本利明・堀内茂男 (1975). 感情と形式 I - 続「シンボルの哲学」-, 太陽社, p.135
- 11) Susanne K. Langer (1953). 前掲書, p.139-140
- 12) 高村光太郎 (1967). 美について, 株式会社筑摩書房, p.7
- 13) 高村光太郎 (1967). 前掲書, p.85