

美術教育における映像メディアの活用で育む多重知性 —体験的映像教育のための構造を授業実践から考える—

Cultivating Multiple Intelligences Utilizing Image Media in Art Education.
-Designing a Structure for the Experience Enhanced Image Media Education
and a Possibility of Expansion in the Class Activity-

佐原 理
Osamu SAHARA

映像メディアを美術教育で活用する事によって人間の知性と美的感性を育む事を前提に、ハワード・ガードナーによる多重知性論を基に美術教育における映像メディア教育実践の全体像を明らかにしたい。視覚偏重の環境に対して多重知性論が提唱する様に、8つある知性を縦断的に育む事が望ましい。インターメディアな美術教育の構造は、映像メディアの活用が視覚的な記号コミュニケーション以上に発展しうる事を示している。そのためにはメディアのもつ表現特性を捉え、主体的に操作できるメディアをつくり出すような活動が重要である。愛知県豊川市の小坂井東小学校6年雪組の実践「みんな光のアーティスト」では、メディアを縦断的に渡り歩く事で映像メディアによる表現が視覚的な意味の授受という意味での記号論に留まらず、全感覚を基とした表現が可能であり、それらはハワードの考える多重知性を育む実例が示されている。映像メディアの活用は美術教育に多重知性と感性を与える多様な機会を提供する事は明らかである。

This article is clearing the structure of utilizing image media in art education based on Howard's multiple intelligence theory to be able to cultivating aesthetic sense and intelligences. It is better to cultivate Howard's 8 intelligences category inter-crossly especially for visually enhanced life environment. The structure of inter-media education shows image media utilization can be developed more than just a visual communication. Thus, it is very important to understand the character of the media and have a practice of creating own media that can be controlled by student-selves. Form the practice of "Everybody Light-Artist" from Kozaki-higashi elementary school in Aichi prefecture shows the model of inter-media education expressing not only visual communication matter but the communication through the whole sense, and it connects to Howard's multiple intelligence theory. Utilizing image media education gives art education multiple opportunities of cultivating multiple intelligences and aesthetic senses.

キーワード：美術教育，映像メディア教育，多重知性，映像，体験

Art Education, Image media education, Multiple Intelligence, Image media, experience

1 はじめに

本研究の前提として、美術教育の中での映像メディアの位置づけと映像を通した美術教育研究を大きなヴィジョンとして視野に入れておきたい。平成14年の中学校学習指導要領美術に映像メディアの記述が登場する前段階として、1999年には花篤氏による「メディア教育・異文化理解教育・映像教材およびガイドラインの開発¹⁾」によって美術教育におけるメディア教育のガイドラインが示されている。美術教育における映像メディア教育を考える上で、「メディア環境が我々の生活を取り巻く中で、美術教育の力点を従来の美術教育の流れとのつながりの中でメディア環境への対峙に推移すること²⁾」が示されている部分に着目したい。

上記の着目点を基に、先行研究として考察してきた「美術教育における映像メディアの位置づけ—拡張される映像メディア教育と直接的体験の重要性—³⁾」では、1993年に示された、藤江氏による3つの美術教育におけるメディア教育の目標⁴⁾の1つである、「新たなテクノロジーによって誕生するメディアをどのように『人間化』していくのかを考える」教育目標レベルに焦点を絞り考察した。そして、「人間の身体所作によって体得していくメディア環境の理解をどのように美術教育で扱って行くのか」という問題として身体とのつながりを考察している。この問題に対して「テクノロジーはあくまでも利用するもので、人間の知恵と感性による創造行為が豊かな社会や新しい文化・芸術を創るのである。」⁵⁾とある様に、伝統的な美術世界とつながりの中で、映像メディア環境に対する視覚リテラシー教育に加え、さらに新たなメディア環境を体験という枠組みの中で捉える。そして、人間の知恵と感性を生かした活動により、客体的なメディア環境におかれ、視覚イメージに傾倒する子どもたちに対し、美術教育は豊かな人間的感性をもたらし、主体的にメディア環境に対峙する能力を与えられると捉えられる。

また、同じく「美術教育における映像メディアの位置づけ—教科書にみる映像メディア教育の方向性—⁶⁾」では藤江氏の示した3つの美術教育におけるメディア教育目標レベルを基に開隆堂、日本文教出版、光村図書の中学校美術教科書を分析した。その結果、平成14年の文部科学省学習指導要領中学校美術において、映像メディアの活用により表現を拡張する事をその目標としている。そして、より実践段階に近い教科書では、指導要領に示される表現の拡張を藤江氏の提唱する3つのメディア教育の目標に合致し、マスメディア

の読み解きや、身体操作によって映像メディア環境を捉える事を示唆する単元が見受けられた。

本論では映像メディアを身体的所作によって体得するという視点を基に、より他のメディアと連環させながら、身体的操作により主体的にイメージを編み合わせていく美術教育を育む事を目標とし、ハワード・ガードナーの多重知性理論⁷⁾を基に、美術教育における映像メディア教育の構造を明らかにしたい。さらに、従来の美術教育での身体と映像の問題を整理し、1つの美術教育実践を基に美術教育における映像メディア教育が多重知性を育むための体験的教育として機能する可能性を考察したい。

2 多重知性と美術教育における映像メディア教育の構造

現代のメディア環境に囲まれる我々は、一般的に情報過多で物事の表層的な理解に偏り、実際の体験を持たずに知識のみが蓄積される傾向にある。そうした環境の中で人間的で、より豊かな知性を身につけるために、ハワード・ガードナーの理論を基に、美術教育における映像メディア教育がもたらす知的創造性への拡張を考えたい。ハワードの理論からすれば、知性は、文化にとって価値あるモノを創る事や、もしくは問題解決するために、ある文化的特質によって多様な情報処理が出来る生物—心理学的潜在能力⁸⁾である。そして、知性は表1の様に分類され表されている。(表1参照)

表1 ハワード・ガードナー8つの多重知性

1	言語的知性 (Linguistic Intelligence)
2	論理・数理的知性 (Logical Mathematical Intelligence)
3	音楽的知性 (Musical Intelligence)
4	視覚的 / 空間的知性 (Visual/Spatial Intelligence)
5	身体・運動的知性 (Bodily Kinesthetic Intelligence)
6	対人的知性 (Interpersonal Intelligence)
7	内省的知性 (Intra-personal Intelligence)
8	自然・博物学的知性 (Naturalist Intelligence)

多重知性は8つの領域が相互に関連する状態であり、それぞれの領域が独立するものではない。これらの領域を相互に組み合わせて授業実践に取り入れることによって豊かな知性を身につけられるとしている。美術教育において映像メディアによる視覚／空間的知性を養う際にも、映像メディア以外領域と相互に組み合わせることによって複合的な知性がもたらされ、よ

り豊かで多様な知性が育まれることになる。実際には美術教育において、こうした複合的な領域を要する単元や授業実践は、それが上記のような領域と意識されずとも実践される。開隆堂出版の中学校美術教科書に顕著に見られる、自然から形や色を模倣する様な題材による自然への回帰は、表1の8に見られる自然・博物学的知性に合致する。また、表1の6、対人的な要素を必要とするグループ学習や、表1の7の内省的な部分に示される様な表現活動も多い。また、鑑賞教育においても、表1の1、言語的知性や表1の2に示される論理・数理的知性的な分析・批評活動によって実践をするなど、ハワードの意図する豊かな知性に通じる視点が授業実践の中に介在している。つまりそうした授業実践構造に対して映像メディアがどのように関わっていくのかを捉える上でハワードの理論は重要である。

映像メディアを美術教育の中で扱う際に、柴田氏によって、視覚的な映像メディア部分に加えて、言語や身体的な領域などをつなぎ合わせたインターメディアな教育が育まれる事が提唱されている⁹⁾。輻輳的にこれらのメディアを渡り歩くインターメディアな環境として映像メディア教育を捉えるのであれば、単的に概念からイメージ形成をさせる方法論と体験をフレーミングし視覚化していく方法論の2つの方向性に加えて、視聴覚メディアによる映像を直接的に体験するような実践や映像を言語化する実践も必要であり、それらは連環する関係にあることが重要であると言える。(図1参照)

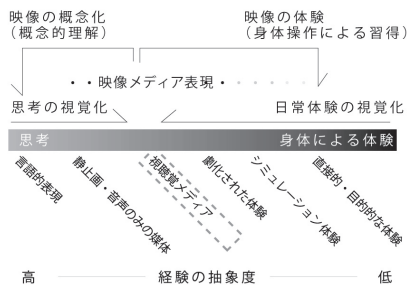


図1 映像メディア表現と経験の輻輳化

図1に示される様にエドガー・ディールの経験の円錐¹⁰⁾を基に映像メディアが扱う視聴覚メディアを捉えると、視聴覚メディアを中心に、抽象度¹¹⁾の最も高いイメージ世界、言語、そして、静止画、音のみのメディアから視聴覚メディアを含む映像メディアがあり、さ

らに、その視聴覚メディアより経験の抽象度の低い、劇化された体験やシミュレーションによる体験、直接的・目的的体验がある。視聴覚メディアより抽象度が低くなる、つまりは具体的な体験に近づくにつれ、表現そのものに視覚以上の全感覚的に身体を使うことを必要とする。作成された映像を視聴する受け手の場合、表現されたものと鑑賞者の間には視聴覚メディアのみが対峙し、客体的に映像の記号的意味を受け取るが、視聴覚メディアを活用し映像をつくり出す行為には、カメラなどの装置を操作する身体的所作や行為、コンピュータを操る所作を必要とする。つまり、カメラを持つ事やコンピュータなどで編集する段階では、身の回りの世界を主体的に捉え、全体性的な作業によって成り立っている。また、編集段階での映像の操作は視覚情報を記号化し意味の生成を行っている。この主体と客体の関係の中でハワードの8つの多重知性の視点を取り入れることによって、知の重奏的な映像メディア教育が美術教育で実践されると考える。(図2参照)

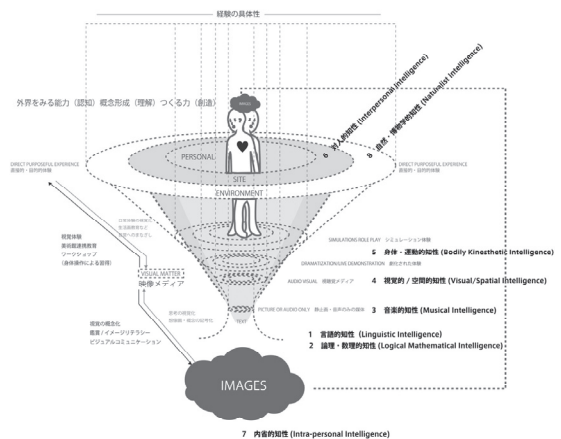


図2 美術教育における映像メディアの位置

そうした過程をとおして個人的体験による私事化されたイメージは最も抽象度の高い言語と最も抽象度の低い直接的・目的的体验の間の視聴覚メディアを通して共有化されていくのではないだろうか。

3. 表現拡張としての映像メディアと身体性

美術教育における映像メディア教育によってガードナーの示す8つの多重知性に表される様な豊かな知性が育まれる事を前提にするのであれば、映像メディア教育では視聴覚メディアが直接的に関連する視覚的・

空間的知性に加えてその他の領域も踏まえながら実践を進めていくのが望ましい。さらにそれらを身体的所作や行為によって体得していくという視点から捉えるのであれば、従来の美術教育の中でのメディアと身体に対する問題を踏まえたい。そこで、ローウェンフェルド、H. リードの美術教育理論取り上げ、映像メディア教育における身体とメディアの関係を考察する。

3-1 映像メディアにおける視覚型と触覚型

ローウェンフェルドによって提唱された視覚型・触覚型という2つの創造的指向は、美術教育においても多様な形に引用され実践されてきた。「周知の様に、ローウェンフェルドは弱視の視覚障害者に見られる創造的活動の特徴に注目する事で、視覚的経験と非視覚的経験との差異から二つの創造過程における型を提言し、そこから健常者における一般有効性を見いだした。¹²⁾」これは、「間接と直接、客観と主観という関係で対比され、『視覚型』、『触覚型』という言葉によって象徴された。¹³⁾」とある様に、視覚性に内在する非視覚的な体性感覚、ここでは触覚性を相対的に捉えることで、非視覚的体験が視覚的判断において大きく作用する事を説いたのである。つまり、美術教育における映像メディア教育では、こうした客観と主観、直接と間接という構造の中で身体性が捉えられる。映像をつくり出す行為は記号のプログラムと実行のインターバルであり、その構造の中には上記の観点が必ず関連して求められよう。また、「テクノロジーによって与えられる新しい意味での体験は、たとえそれが非視覚的な方向への拡張をもたらしているように見えても、現実体験とは別個の擬似的体験である点で、決して五感による総合的な体験を再現できないという考えである。そして、疑似体験によって埋め尽くされた現代社会は人間を根源から欠乏感や飢餓感に陥れるとするのである。¹⁴⁾」と述べられている。間接的な視覚による環境に固執せずに、直接的な経験、ここでは五感による総合的な体験を与える事で視覚体験に偏重しがちな社会に豊かさを与える。触覚的要素を含む全感覚的な体験を経験させることによって豊かな主観が養われ、それによって豊かな客観がもたらされる構図になる。また、逆説的に視聴覚メディアからこうした触覚的な気づきが発生する事も考慮しなければならない。

「人と外界とを関係づける秩序が視聴覚を中心に構築されている現実を直視するとともに、触覚が体性感覚をも含めた広義の意味をもっており、視聴覚を始め

とする諸感覚の統合そして調整の役割を担う共感覚の意味をもっているということを再度確認する事が重要ではなかろうか。¹⁵⁾」と論じられている様に、体性感覚を含めた統合的な全感覚の土台の上に映像メディアによる視聴覚が位置づけられる事が重要である。

3-2 映像メディアのブラックボックス化と美術教育が担う役割

H. リードの著書 Art and Industry で描き出したデザイン教育感の1つは、「機械産業が核となる現代社会での美術教育を『感覚的教育』に焦点化させることで、彼は機械時代における自然の秩序や諸法則との合一の具体的方法論としているのである。¹⁶⁾」と解説されている。機械産業によって消費者と生産者が完全に切り分けられる環境の中で、生産者の担い手としての美術教育がもつ役割は、自然がもたらす複雑性への回帰や、人間との調和に焦点を当てる事であり、機械産業全体を有機的に変容させようという主張であった。しかし、「今日において産業形態そのものが社会の価値観を規定するようになり、理想形態が『つくる』ものから完全に恣意的に『与えられる』ものに移行しつつあるのは、やはり不幸な事であろう。¹⁷⁾」と述べられている様に、我々は産業革命以後、与えられるものに対して受け手として受容せざるを得ない状況にある。それは機械化社会から情報化社会に移行した現在でも変わらない。そして情報そのものが社会的価値の中心となっている。そこで、この問題に対して栗山氏によって提唱されるのが「情報をつくり出す機械とその制御者＝人間との間の能力や機能の面におけるギャップの拡大に対し、どう対処すべきかという問題¹⁸⁾」と「電子的な情報処理機能の拡大と自動化技術の発展によって装置が高性能化、高機能化し、働きの仕組みや構造が隠蔽されたブラックボックスとしてわれわれに提供される様¹⁹⁾」という2つの問題である。

まず、情報をつくり出す機械とその制御者の能力や機能面のギャップの拡大という問題提起に対し美術教育はどのように対応しうるのであろうか。美術教育においてコンピュータの活用などが教科書の中でも紹介されているが、情報をつくり出す構造そのものに触れて紹介されるには至っていない。あくまでも記録や表現の範囲内における審美的要素としての情報の取り扱いであり、機能や操作に対する言及はない。実際に映像メディア機器を美術教育のなかで扱うのであれば、現在においても教育環境での視聴覚メディア

機器の整備不足が「学校内に生徒ひとり1台のコンピュータがない場合も多く、どう映像メディア教育をほどこしたらいいのか²⁰⁾」と取り上げられている様に、ギャップへの対応に適した直感的で操作性の良い映像メディア機器整備が望まれる。また、それ以上に平成21年度発行の日本文教出版の中学校美術教科書2・3年上、「光の表現・光の演出」の単元に見受けられる様な、万華鏡にカメラを取り付け、映像を自らの手で操作する装置の作成の紹介のような現代のメディア環境におけるインタラクティブティーを簡易に導入する事はギャップを埋めるのとは別のベクトルで対応していると考えられる。

機械に対する制御者としての視点に結びつく内容は、技術科やひいては高校での教科情報と結びつき、メディア環境に対する制御者として知識や経験を少なからず養うことが肝要であろう。

また、装置の高機能化に伴うブラックボックス化という問題は、我々を取り巻くメディア環境のすべてに当てはまる問題である。ブラックボックス化された現代の映像メディア装置に対して、子どもたちは既に「使えればそれでよいといった具合に現実主義的に機械に対して開かれた社会になっている。しかしながら装置という外的対象に対しそれがブラックボックス（つまりは理解不能）であることを前提として行われるコミュニケーションには、操作の主体をきわめて受動的な存在として抗しがたく規定してしまう性質が潜在的にあるからである。²¹⁾」とあるように、主体となる作り手は、いかにそのメディアが複雑に操作可能であっても、制作における創造性は装置自体によって限定されるのである。「操作によって得られる何らかの体験は、それらが生みだされる構造や段階を理解できない以上、結果として記号の享受でしかない。²²⁾」と装置による記号コミュニケーションへの限定性が語られている。つまり、上記の栗山氏の言及は、美術教育における映像メディア教育において、映像装置の構造が高度化し、自らが装置そのものを理解し操作しなければ、記号の操作に傾倒しがちになるという指摘であると理解する。この関係において、映像装置を介した映像メディアの制作過程（図3参照）を絵画制作過程（図4参照）と比較し考察したい。

映像をつくるという行為において、第2章で述べた様な多重知性を育むのであれば、直接的・目的的体验が重要となる。それらを経て、体験を静止画や言語、思考に落とし込み（図3中1から2）、それらをプロ

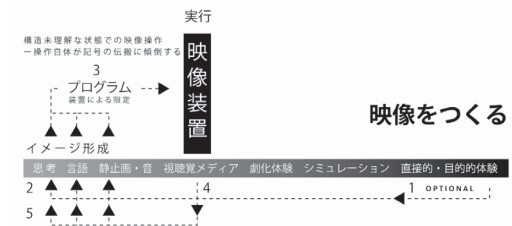


図3 映像メディアの制作構造

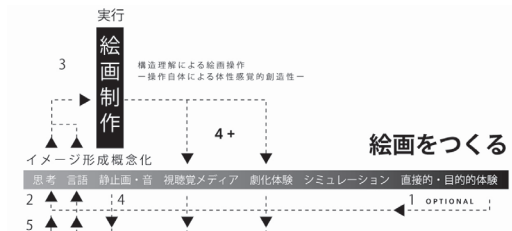


図4 絵画制作の構造

グラムする過程を経て映像装置によって映像化が実行される（図3中の3）。その結果から生成される映像によるフィードバックが発生し、また新たなイメージが形成され（図3中の4から5）、それらが再度映像化されていくという過程が一般的なドキュメンタリーなどの映像の制作過程構造である。

絵画の制作過程では、水彩絵具や筆などの道具による操作そのものによって絵が生成されていく。また、身体的な動きによって絵をつくり出す行為そのものが、視覚的な記号授受以上の表現である。（図4中の4+）つまり、絵画制作においては、制作する道具（装置メディア）そのものが表現の一部になる可能性があるという事である。

しかし、近年におけるメディアアートの文脈から、中学校美術教科書においても、映像メディア装置そのものが表現の一部として機能している実践が紹介されている。ブラックボックス化したメディア環境が我々の身の回りを取り囲む今、それらの構造を一つ一つ明らかにする事も大切であるが、一方でメディアのもつ表現特性を捉え、主体的に操作できるメディアをつくり出すような活動も重要である。それによって記号の授受以上の表現が可能になると考える。

4. 実践から考察する体験を基盤とした映像表現と多重知性とのつながり

第2章で取り上げた、8つの多重知性に基づき、愛知県の豊川市立小坂井東小学校6年雪組の授業実践を取り上げ、それぞれの知性に対して、取り上げる授業実践がどのような発展の可能性があるのかを検討したい。そして、美術教育における映像メディア教育において体験を基盤とした映像教育がどのように関連し合うのかを明らかにする。

4-1 小坂井東小学校6年雪組での実践

愛知県豊川市立小坂井東小学校で平成22年10月29日に開催された研究発表『「かかわり合い学び合い」から考えを深める子どもの育成—暖かい仲間づくりを学習基盤の核として—』の1つである、6学年雪組の授業実践「みんな光のアーティスト〜光のアートを楽しもう〜」では、夜光塗料で塗装された縦1m 横1.6mのパネルにLEDライトを使って仲間とともに絵を描く実践が行われた。夜光塗料を使用することによって、描かれた絵は次第に消え、さらに上書きする事により、前のイメージと重なり合って表現される。絵画と動画の映像表現、さらに、それらをパフォーマンスとして実践している事から、この実践が映像メディア教育の視点を持ち合わせた複合的メディアを横断的に活用するインターメディアな実践であると言える。小坂井東小学校での研究実践の総合目標が「暖かい仲間づくりを学習基盤の核」としている事から、今回の6年雪組での実践は図工の授業を通して、ハワードのいう対人的知性の育成にフォーカスしている。授業実践を表現の詳細、指導案上の記述、教師の発言、児童の発言の項目に整理し、図5-1および図5-2にまとめた。今回の6年雪組の実践では対人的知性の部分に主たる教育目標が設定されているが、授業の中では複合的に様々な教育的視点が見受けられる。それらをハワードの示す多重知性論を基に取り上げ、実践の発展性を勘案する事で、体験を基にした映像メディア教育の可能性について考察する。

4-2 多重知性論から考える題材の発展性

a 言語的知性

本実践の中での光による映像劇の中にも、言葉によって、かけ声を入れている。エドガーによって最も抽象的なメディアとして定義される言語メディアは、様々な体験的視点を集約し一面的に表す。つまり言語

化する過程において、何を伝えるべきか精練される過程を得るのである。児童が他の班の発表を視聴した時点の視覚的体験は多義的で情報量が高い、そのうちの確に発表者の良さを言語化する事で、高い言語的知性が養われる。また、「歌詞に合わせて表現をした」という趣旨の児童の発言があるように、言語から具体的なイメージを生成している点においても言語的イメージから視覚イメージへの置き換えが発生しており、言語からの創造的発想が見受けられる。人間の思考は言語や視覚イメージの連環によって形成されていることから、こうした言語を中心とする視点は重要と言える。

b 論理・数理的知性

視覚的体験を言語化する際には、論理的に原因・結果を判断し的確に情報量の少ない言語に抽象化し表現しなければならない。この際、主観的判断に基づいて論理的に客観性を判断し情報を再構成し精緻化している。映像を作る行為の中にもこうした主観・客観の関係が内在する。本実践においても、主体的な体験によって得られた主観的イメージを言葉や視覚的な記号を操作して、相手に伝える活動が行われている。また、教師の的確な指導によって、具体的かつ多数の児童に理解できる形で説明を促す場面が見受けられた、こうした部分によりフォーカスし、道筋を立てて相手に情報を伝達する構造を恣意的に実践に取り込むことによって、論理的な知性が育まれると考える。

c 音楽的知性

本実践においてもLEDと夜光塗料による光の表現に音楽が取り入れられている。特に第3番目に発表した5班の尽力した点に関する発言で「絵と音楽が合う様に星をイメージした音楽を選びました」と述べられている様に、音楽自体が児童の表現するイメージ世界と結びつき記号の一部となっている事が窺える。音楽がもたらすイメージを的確に捉え、児童自身の構想する世界を表現することで、より主体的に音を感じ取り深く捉えうるのではないだろうか。より明確に音楽的知性を育むのであれば、リズムや、旋律などを深く洞察し、映像に展開させるアクティビティを導入することによって、より豊かな音楽的知性が得られよう。

d 視覚的／空間的知性

今回の実践で注力されていた様に、重ね合わせるこ

平成22年10月29日(金) 豊川市立小坂井東小学校 6年雪組 図工科 題材名「みんな光のアーティストー光のartを楽しもうー」		
光で描き出される線を効果的に使ったり、イメージやアイデアを広げて工夫しながら製作をすることができる。(発想・構想) OBJECTIVES 友達と協力して、描く効果や工夫を楽しみながら製作することができる。(関心・意欲) 光の強弱や、暗闇の変化を捉えてた様な表現方法を探る事ができる。(表現の技能)		
指導案上の記述	教師の発言	児童の発言
事前に発表した班の表現を振り返ろう 前事の振り返りカード内容から、発表した班の表現について想起する。 (指導上の留意点) ライトを動かす速さが速すぎると線の明るさが出ないことや、4人が画面の前を動くので、動きの打ち合わせが十分に必要であることを確認する。 ・ペンライトのライティング効果や光が落ちてきたところでさらに強い光の線を重ねるとどの効果について思い出す。 ・グループの動きをうまく考えないと描きにくいことを想起する。 補足: 3班の8児はペンライトだけでなく、大きな懐中電灯や蛍光灯などをつかって偶然にできる光の線の面白さを考えている	3班 K君のコウリが動いてみるみたいで良かったと思います。 生徒の意見として 「大きさが違うものが出る事で、何か動きを感じたよ。」 「明るい暗いが出ることで遠く見たり、近く見たりしたよ。」 「だんだんにすれていく事で動きを感じたよ。」という意見が上っている。そういう所をしっかりと見て自分たちの班のライティングを工夫しよう。 「3班の人たちにこういう所を見てねという部分を発表してもらうので、それを聴いて、ライティングを鑑賞しよう。」	児童A 男子 絵がとてきれいで、たまたま、他の班の作品が楽しみになりました。 3班の発表 ・第1シーン 曲:「冬のある日の唄」GReeeeN ・演出見所紹介 「6雪の雪(6年雪組の意)をイメージした作品をつくった所です。」雪の結晶を切り絵で作った所です。」 「1シーン目の見所は2つあります、街の上にある夜の風景と皆眠り食です。」 演出上げけ声 「最高の雪を降らせよう。」 ・第2シーン 曲:「Dear Snow」嵐 演出見所紹介 「2シーン目の見所は雪の結晶です。」 「とても綺麗な雪を見てみてください。」 ・演出上げけ声 「6雪の雪、最高の雪。」 ・批評感想 児童 M 男子 「Y君らが街の家を重ねて描いたので、それが立体感があるなと思いました。」 児童 M 男子 「つづつとやがて街の風景を描くかと思ったが、手描きで描いていたからすごいなと思った。」 児童 K 男子 「どれも違う家の形で面白かったです。」 児童 M 男子 「第1シーンほ雪が浮き出ている様に見えてきける。」 児童 R 女子 「2シーン目の雪の結晶の中に雪が入っていて、かわいいなと思いました。」
「光のart」発表会 第1グループの発表を見てみよう {グループでの活動ー全体}		
○本時発表のグループによる表現・演技 ・自分たちの表現の見所を紹介して演技を見せる。 ・いろいろなライトによる偶然的な面白さや効果を意識した発表をする。 ○本時発表のグループ以外の手は表現を鑑賞する。 ・型紙の効果・・・シルエットの美しさに気づく。 ・さらに効果的なライティングについて考える。 ・型紙を外した時の画面の魅力に気づく。	特定児童への留意 5児 光の描写に十分な興味は示しているが、友達と一緒に発表で表現活動ができるほど打ち解けたかかわりも、でない。少しでも自分の表現をみんなの中ですていけるようにアシストしたい。 「何で浮き出て見えたのかな?浮き出て見えてくるやつが時々あるね。」 「手描き、あー。」 雪たまるまづついた人は何人いるかな? これは一回試したやつだったんだよね、練習のときに先生も教えてもらいました。 あかね、昨日から出ているのが、オタマジャクシ、すごく沢山あって、大きさが違っている。向きがバラバラだと沢山いる感じがしたよ、大きさが方向、それとか形、こらだよね、雪(型紙)とかはしっかりと形や線が出るけど、今日、先生がなるほどなと思ったのは、家がどつと傾いてるの、傾いてる、手描きの良さだね。自分たちの班でライトを使ってどんな線を作るかを考えると、より面白く効果が探れそうですよ。	
効果的な表現やよいところを発表しよう		
○友だちの表現の良かったところを発表する。 ・いろいろなライトによる偶然的な面白さや効果について感じたことを発表する。 ・画面に出来上がった模様としての光の面白さや、描く人のチームワークについて考える。	特定児童への留意 LEDライトだけでなく、強力ライトや蛍光灯で描くことに加え、ライトの分担任や描く順番、担当の工夫も意識的にアールした。	
特定児童への留意 効果を引き出すために、グループの協力体制や工夫についても全体の場へ示す。 ・A児のチームワークの良さを全体に波及させる。	特定児童への留意 LEDライトだけでなく、強力ライトや蛍光灯で描くことに加え、ライトの分担任や描く順番、担当の工夫も意識的にアールした。	
ライト支持棒に対して水平に照射することによって放射状の光を表現している。(画面下部) 表現の詳細	切り絵で作成された雪の結晶を転写する様子	3班の発表 切り絵の中に表現された雪だるま
「光のart」発表会 第2グループの発表を見てみよう {グループでの活動ー全体}		
○第1グループの発表の流れと同様に、第2グループの発表と感想・意見交換を行う 指導上の留意点: 2つの班の発表を比べてどちらが良いかという意見にならないように、それぞれの良さを認め合えるようにさせる 指導上の留意点: 2つの班の発表から、表現の方法や工夫、フループとしての動きなど、良い点を暮らしみんなのものとして意識させ、ペア学級に見せるアートショーに展開する。 指導上の留意点: 教室を暗くして表現するため、友達の動きや、ライトの使い方・型紙などの扱いが見えにくいので、感想の場面でも、できるだけ具体的な動きや表現の部分を細かく取りあげていく。 指導上の留意点: 必要であれば、感想・意見を言い合う場面でも表現を再現したり、ひょうげんするためのチームワークに前向きにいくことで、認め合いの活動を広げていく。	「1班は結構楽しんだね、最初ねUFOとか飛ばしたかったんだよね。UFOとかのストーリーと家のヒストリーをつなげるのすごく悩んだよね。まずは森の中心に集中した訳だね。例えば、今の森の中にハロウィンチームのお化けが登場したらどうだろうか?いろんな作戦が考えられるよね。隣のグループのライティングの方法を、自分たちのグループにも上手に取り入れられることも考えていったら良いと思います。」 教師デモンストレーション 「1つ確認なんだけど、ここに、木を一本描きたい、みんなこうやってライトを照って木を描く訳だけど、この間から話題になっているのが、この木の上にもう一つ木を重ねて描いてみると、薄いと所と濃いの、これかどうも効果がありそうだというのわかってきた所ですよ。」 「この絵には失敗・成功もなく、とにかくワンチャンス1回、光を当てると前のが消えちゃう気がするよ、でも、こうやって描くと、前のが薄くって、薄いのと濃いので手前に見えたり奥に見えたりする、こうした効果を上手に使うのもっとすごい絵が出来てきそう気がするな。」 「1班のやつでもらった中に葉っぱつくる動作があって、きちんと描かなくてもよくって、昨日お化けが動いて見えたって言ってた効果の様に、動きの中でのいろいろな光の線が残る訳だから、それをうまくつかって、効果を考えたいけど、もっと「おっ」と思う画面が完成してくるんじゃないかと思えます。そういうのを一人一人が考えていける切っ掛けを他の班からももらえると良いと思います。」	・1班のみどころ 曲:「利根」GReeeeN 「その1、小さな木が気がすくすくと成長し、大きな木になっていく所です。」 「その2、大きな木の回りには小さな木も、成長していきます。」 「その3、1場面と2場面の間には山も登場します。」 「その4、最初は少なかった木がだんだん増え、やがて森と変わっていくところですよ。」 ・演出上げけ声 「ある日ある野原に1本の木の芽が出ました、その木の芽はすくすくと成長していき、やがて1本の大きな木になりました。」 「大きな木の回りには、沢山の木たちが育っていききました。」 「木は見る見るうちに大きくなって、やがて森となりました。」 「1班の発表はどうでしたか?これで1班の発表を終わります。」 ・批評感想 児童 M 男子 「いろんな大きさの木があって、本当に森みたいだった。」 児童 K 女子 「最初、二人で葉っぱを交互にやっていくのが考えられているなと思った。」 児童 I 女子 「木と葉っぱが別々にやってたので、あんまり葉っぱがないやつとか、いっぱい葉っぱがあるのどきないなと思いました。」 児童 T 男子 「木を描いて、その後葉っぱを描くから奇麗。」 児童 K 男子 「H君とS君がちょうど、芽をすくすく育つところで、でっかい木になる所がすごい奇麗だった。」 児童 M 女子 「ナレーションをつけてお話をしたいなってたところ、私の班では思いつかなかったのすごいなと思いました。」 児童 K 1男子 「小さい木の所も世でもよく支えているなと思いました。」 児童 G 男子 「星とか葉っぱが、一気に描くために型に沢山穴が空いていて、一気に描ける工夫が出来てよかった。」
表現の詳細		
木の芽が時間軸にそって成長していく表現	不規則な光と型紙による添書でのぼかし効果のデモ	2重露光による空間表現のデモンストレーション

図5ー1 「みんな光のアーティスト」授業実践記録

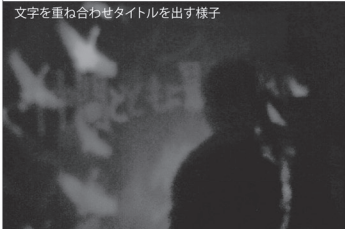
指導案上の記述	教師の発言	児童の発言
「光のアート」発表会 第3グループの発表を見てみよう（グループでの活動一全体）		
○第1グループの発表の流れと同様に、第2グループの発表と感想・意見交換を行う 指導上の留意点：2つの班の表現を比べてどちらが良いかという意見にならないように、それぞれの良さを認め合えるようにさせる 指導上の留意点：2つの班の発表から、表現の方法や工夫、フループとしての動きなど、良い点を暮らすみんなのものとして意識させ、ベア学級に見せるアートショーに展開する。	「自分らの班と比べて、T君は見えていてくれる、すごいね。」 「いろんな方向にオタマジャクシが向いていった訳だ、自分たちはあっち向いているオタマもいればこっち向いのオタマジャクシもある、大きいのもおれば、小さいのもある、そうする事で池のなかで遊んどる感じがすごい。」 「でも、この班の人たちは、アネハヅルの群れが、こういう風に行く、群れの向きが逆にそろうのもOKじゃない、それもそれで奇麗に見えたよということをT君は捉えているんだな。」 画面の中での方向性、そういう部分というのは重要な、そういうものって感じる部分なんですよ、どっかに上手に取り入れていけるといいな。」	5班の発表 ・5班のみどころ 第1シーン 曲：「Beautiful days」嵐 「1学期に習った風斬る翼を覚えていますか？5班の作品はその風斬る翼を例にしました。」「僕が工夫した所は鶴を一気に描けるように鶴をつなげた所です。」「僕が気に入っているところは地球の切り方です、大抵と地球の周りが光る様に工夫して切りました。」「私が工夫したところは星です、星の形がいろいろあるので探してみてください。」「音楽は絵と音楽が合う様に星をイメージした曲を選びました。」「それは鶴の旅をご覧ください。」 ・演目上読み上げ 「鶴の群れは奇麗な星が沢山出る夜空を飛んでいます、そして鶴の群れは果てなく続く銀河へ飛んでいくのでした。」 第2シーン 曲：「瞳の中のGalaxy」嵐 ・演目上読み上げ 「宇宙を飛んでいる鶴は絆を深め新たな星を探するため飛んでいくのでした。」「仲間とともに最高の自分へ！」 ・批評感想 児童 K 女子 「鶴の群れが本当に夜空を飛んでいるみたいですごかった。」 児童 k 男子 「最初のシーンのところの星が沢山あったので立体的に見えた」 児童 A 女子 「細かな星がプラネタリウムみたいだった。」 児童 B 男子 「細かなところまで丁寧に仕上げてあって、地球とか星とか、地球の中の所まですごかった」 児童 T 男子 「僕たちの班はオタマジャクシでいろいろと違う方向を向いていたけど、5班は鳥が1つの方向を向いていて本当に行く感じだった。」
文字を重ね合わせタイトルを出す様子 	つなげられた鶴の型紙によって効率よく描く児童 	様々な効果を効率よく演目に取り入れる様子 
今日の発表で、一番印象に残った表現は何ですか？		
○2つの班の「光のアート」を振り返って、自分たちの班の演技にも取り入れた表現方法など、参考にしたい部分についてみんなの意見をまとめる。 ○グループ活動の中に見つけた友だちの頑張り、参考になった表現について本時振り返りをする。 指導上の留意点：友達のをよに加えて、その事実を受けて自分がどうしたいかということも書き込ませる。	「最初の家のところ、ついついね、リアルな線とか、本物っぽい映像って言うところでやってみたいなってなってくるんだけど、手描きの良さとか、自分たちで描いて切った形の良さとか、そういうものも、目を向けるといいとおもいます、手描きの温かさ、そこそこ今日は新しく1つ出てきたね、K君のメモの中にそれを見つけたので、あとでまた読めるのかなと思います、ちょっとつかい途中ですがチャームが鳴ったので、区切りしたいと思います。」	児童Kの感想より 「3班のラインディングでは、YT君とYS君が丘の上の街の風景を手描きで描いていて、とても手描きの良さが出ていました。」
表現の詳細  児童が発見したプリント原稿転写技法の紹介	型紙による転写 	手描きによる描写 

図5-2 「みんな光のアーティスト」授業実践記録

とによって得られる空間への意識や、一本の線から得られる暖かみなどへの関心は、視覚的批評能力を育み、イメージを視覚化する事や、体験を視覚化する構造のなかで重要である。

より空間的に拡張するのであれば、線遠近法的手法の他にもパネルをより立体的することでより空間的に映像を構成出来よう。

e 身体・運動的知性

6年雪組の実践の中に、「手描きによる暖かさ」が発見されたよさとして登場している。体全体を用いて表現されるこうした線を有機的に捉え分析している。また、こうした身体・運動的知性をより拡張して取り込むのであれば、よりパフォーマンス的に身体を用いた表現と映像表現を結びつけることが可能であろう。より劇的な表現として拡張させる事も考えられる。

f 対人的知性

他の児童の製作の意図や心情を察知して、他人との共生力を育むために、6年雪組の実践においては指導案上にこうした能力が不得意な児童に対して他の児童の行動を見せる事や、仲間との協調性に視点を当て気づかせる事で、こうした対人的知性を育んでいる。グループワークでの作業において児童それぞれが存在意義を見だし、それぞれが認め合う環境を構築する事が非常に功を奏している。

g 内省的知性

6年雪組の実践の指導案中に、「なかには自分の手形を光で写しとったり、体の形を写しとったりする子もいる」と記されている様に、絵の中に自身の身体を投影する行為は、映像への自己投影による身体を通した主体と、客体の結びつきが形成されている。こうした活動を通して、児童自身を客観的に理解できるきっかけとなると考える。また、自己と他の環境との結びつきをより強固にするのであれば、目的をもって採集されてきた自然物と児童自身を映像として転写するなど、映像という支持体を通して客観的に自己と他を結びつかせる事が考えられる。

h 自然・博物学的知性

自然物や人工物に対する知識を6年雪組の実践に取り込むのであれば、校庭に咲くキンモクセイなどを採集してきて映像の中に転写するなど、身の回りにある

自然環境や、建物や道具などの人工的環境を児童の表現と結びつける事が考えられる。6年雪組での実践は視聴覚メディアを通した映像のパフォーマンスに、実際の自然物を使うことによって、映像に対して匂いや、触覚などの全体性感覚を取り込み、それとの結びつきを強固に意識させる事のできる実践であると考えられる。

5. おわりに

豊川市立小坂井東小学校での実践では、光の蓄光効果によって絵画・版画的な描画・転写手法を、減光によって生じる光の濃淡を生かし、時間軸の視点を入れている点で映像表現的である。また、巨大な蓄光シートを用意する事で全身を使った表現や、複数人による協同制作環境が意図され、パフォーマンス表現としての側面も見受けられる。光のアーティストと一括りにしているが、実際には様々なメディアが混在しメディアを縦横に渡り歩く事が可能な表現実践である。ブラックボックス化した映像メディア環境が我々を取り囲む中で、6年雪組でのインターメディアな実践は、映像メディアを独立したものとして捉えるのではなく、エドガーの示す経験の円錐に示される様なメディアを縦断する構図の中でハワードの提唱する多重知性が育まれる事の可能性を示唆している。映像メディアが従来の美術教育の表現領域を拡張する際には今回の実践に見受けられる様に、従来の領域との連続性の中から捉える事が必要であろう。映像をつくり出す主体と客体の関係の中で、視覚的な記号での意味集積による伝達をより強固にするために、主観的な個人の体験や身の回りの環境との結びつきによるコンテキストへの意識の深まりが重要である。

まさにブラックボックス化するメディアを主体的に操作し、図像学的な意味としての記号の授受を深めながら、映像をつくり出す行為そのものが、こうしたメディアを縦断的に渡り歩くことによって、多重知性を育む映像メディアを活用した美術教育となり得ると考えられる。映像メディアの活用は美術教育に多重知性と感性を与える多様な機会を提供する事は明らかである。

注

- 1) 花篤實『平成8－10年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書 メディア教育・異文化理解教育・映像教材およびガイドラ

- インの開発』, (1999)
- 2) 柴田和豊「イメージ(映像)教育のガイドライン」, 花篤實『平成8—10年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書 メディア教育・異文化理解教育・映像教材およびガイドラインの開発』, 184 (1999).
- 3) 佐原 理, 「美術教育における映像メディアの位置づけ—拡張される映像メディア教育と直接的体験の重要性—」, 『大学美術教育学会誌』, 大学美術教育学会, (2010)
- 4) ふじえみつる, 「メディア教育と美術教育」, 『メディア時代の美術教育』, 国土社, 72 (1993).
美術教育におけるメディア教育の目標が3つのレベルで示される。Lv1映像や視覚情報の読み書き能力をねらいとする。Lv2マスメディアなどのメディア環境を読み解く, Lv3新たなテクノロジーによって誕生するメディアを人間化していく。
- 5) 深谷治之, 「アナログとデジタルの融合」, 『映像体験ミュージアム』, 工作舎, 87 (2002).
- 6) 佐原 理, 「美術教育における映像メディアの位置づけ—教科書にみる映像メディア教育の方向性—」, 『美術科教育学会誌31号』, (2010)
- 7) Howard Gardner, 「FIVE MIND FOR THE-FUTURE」, Harvard Business School Pr, (2009).
- 8) 同 128
- 9) 柴田和豊「イメージ(映像)教育のガイドライン」, 花篤實『平成8—10年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書 メディア教育・異文化理解教育・映像教材およびガイドラインの開発』, 184 (1999).
- 10) 佐々木成明, 「映像と教育」『情報映像学入門』, オーム社, 106 (2005), エドガーディール経験の円錐, 引用
補足: EdgarDale-1900-1985アメリカの教育者オハイオ州立大学教授 Dale's Cone of experienceを1969年に発表
- 11) ここでの抽象度は「固有」に対する「一般性」としての抽象化の意味。
- 12) 後藤雅宣, 「肌理教育」, 宮脇理編『デザイン教育ダイナミズム』, 建帛社, 131 (2003).
- 13) 同 131.
- 14) 後藤雅宣, 「肌理教育」, 宮脇理編『デザイン教育ダイナミズム』, 建帛社, 129 (2003).
- 15) 同 130
- 16) 栗山裕至, 「身体性とデザイン教育」, 宮脇 理編『デザイン教育 ダイナミズム』, 建帛社, 236 (2003).
- 17) 同 237
- 18) 同 238
- 19) 同 239
- 20) 森山朋絵, 「映像メディア表現/映像メディア教育の今後」, 『美術文化—写真とまなざし』, (vol58 No.5), 美育文化協会, 19 (2008).
- 21) 栗山裕至, 「身体性とデザイン教育」, 宮脇 理編『デザイン教育 ダイナミズム』, 建帛社, 240 (2003).
- 22) 同 240