

中学校・美術におけるデザイン学習の問題点

——変化と統一を中心として——

米 田 明 生*

(昭和54年10月31日受理)

Some Problems in Junior High School Design Education

Akio YONEDA

(Received, October 31, 1979)

諸 言

一昨年(1977)5月、ゆとりある教育をめざして、新学習指導要領が提示された。それは、現行の総花式の詰め込み主義と、浅く多すぎる教育内容を含むものへの反省に立ち、推移する社会の実態や、その要請にこたえようとする意志がもりこまれたものであった。これを美術について見れば、注目に値するのは、調和的な人間の教育を目指す高い一般的教育理念が謳いあげられていることである。例えば、「総則」の第一項において、「生徒の人間として調和のとれた育成を目指し……」⁽¹⁾と記されているのは、この直截的な表現に他ならない。

このような調和的な人間の育成を教育の目標としてかかげたのは、それまでの学習指導要領では、かつてなかったものといえよう。このことは、それまでの教育が決して調和的な育成を目標としなかったことを意味するものではなくむしろ人間の教育それ自体に調和的な発達の願望がこめられ、それが普遍的な目標として取り扱われていたとみるべきであろう。

しかし、人間の調和的な育成がこのように大前提として取り扱われなければならないことは、とりもなおさず調和的な人間の育成が、極めて今日的な問題として教育に最も重要視されているためだといえよう。

調和はそれ自体、美につながる要素をもっている。美術における調和とか、あるいは不調和ということは、本来、単独の存在ではあり得ないものである。これらは本来的に二つ以上の複数の関係において成り立つものであろう。

例えば、最近よく俎上にのぼる自然破壊といわれることも、自然とともにあるという日本古来の調和的感覚にもとづいた生活では、起り得ないことであろう。われわれの祖先は、

*長崎大学教育学部美術科教室

ながい時代にわたって自然と親しみ、自然の中に融合して生活してきた。そこでは、自然は人間の生活の中にとけこみ、生活は自然にさからうこともなく、調和を保ち続けてきたといえる。またこのかわりには、われわれ日本人の文化や生活習慣に深く根ざしていたものであった。

一方、古く前5世紀頃のギリシャ人は、調和を美の最高の形としていた。そこで彼らは理想的な美を、具現化すべく諸々の演出をした。その結果人間の視覚修正や、細かに計算された比率の上に美しい比例の神殿や彫刻が制作され、その美を競いあったことは良く知られていることである。

このような建築や彫刻のみならず、彼らがどのように調和を認識していたかは、この時代の教育や倫理において“よく生きる”あるいは“よき人”こそが、「身体も精神も美しく健康で、調和のある人」⁽²⁾であったことからうかがうことができる。

今日、美術における調和とは、美的形式の原理とされている。なかでも、最も主要なものとしてされている調和の美とは、換言すれば、変化と統一という異質要素のからまりの秩序づけに他ならないといえるであろう。いいかえれば、変化する要素と統一的にはたらく要素（類似）との快い均衡に他ならないものである。すなわち、変化（多様）のなかの統一ということができ、美の様相をつくり出す基本的なものとされている。

このように、美的形式の基本的な原理として重要な変化と統一という観点から中学校でのデザイン学習を考察してみることは、デザイン学習の立脚する根幹をみることに他ならない。それ故に本稿では、教科書の教材の現状について述べ、さらに基礎構成についても言及したい。

§1 戦後わが国のデザインの教育

戦後の美術教育の出発は、それまでの図画科と工作科とを統合した図画工作科としてはじまる。それは1947年（昭和22）の戦後初めての学習指導要領に依るものであった。一次試案とされるこの学習指導要領は、アメリカのコース・オブ・スタディの直訳の感がつよいもので、それによれば、日常生活や産業に対する基礎的理解や、生活技術面としての技能に指導の重点がおかれていたものと解することができよう。

また二次試案とされる1951年（昭和26）のものは、かなり整理されたかたちをもつもので、指導内容として七つの領域があげられている。そのなかで色彩、図案、配置配合がデザインにあたるもので、これらがさらに教材ごとにまとめられ、具体的な題材名があげられている。すなわち、表現、鑑賞、理解、技術熟練などの四教材群がそれである。このような教材の特徴は系統的で具体性もち、わかりやすいものとなっていることである。さらに、造形原理について生徒に理解させ、表現に役立たせるよう各教材の関連に特に配慮されていることがわかる。しかし、試案として例示されたこともあり、これがそのまま教育の場にうつされたとは限らないであろう。それは1958年（昭和33）改訂以後の学習指導要領と本質的にちがうところとなっている。また図案については、図案の資料、生活図案、工芸図案、商業図案と区分されているが、図案の意義については、実用や用途を前提としての計画、設計、表示の意味につかわれていることに注目されてよいであろう。

何故ならば、図案の意義は時代の変遷につれて、変化しているものである。明治のはじ

めは、いまのエスキース (esquisse) であって、それが1910年(明治43)の国定教科書「新定画帖」では考案画と呼称は変わったが、大正から昭和初期にかけては、模様づくりやパターン (pattern) の意味で定着していたものであった。このことからすれば、先の二次試案のなかでつかわれている図案の意義は、デザインに接近したものとして受けとることができるであろう。このような意味での図案は、次の指導要領改訂でのデザインへのかけ橋となるものであろうが、その下地には、時代的な要請とともに1920年代わが国へ移入されたバウハウス(Bauhaus)の影響をみることができるであろう。このバウハウスの基礎教育については、節を改めて述べることとなるが、わが国のきびしい戦時体制のなかで、インターナショナルのバウハウスの理念が全く消えていたものが、戦後、次第に一般教育に生かされていく過程とみなすことができるであろう。

また戦後、デザインというコトバが、わが国で使われだし、一般に広く流布したのは、1950年前後と考えられる。それは戦後の衣生活と密接な関連をもっているように思われる。終戦を境として、人々の価値観や様相は、それまでと一変したものとなったが、敗戦の飢餓と混乱から立直ったとき、人々の気持が服装に向かい、自己を飾る欲求の充足にあったことは極めて自然なことといえよう。それは、全国に急速に普及した洋裁学院として現われ、新生活に適した服装が求められまたデザインされた。それに呼応して外国のファッションもつぎつぎに紹介された。ファッションデザイナー、ディオール(Christian Dior 1905~57)のいわゆるニュールックにはじまる新しいスタイルは、日本人の服飾に対するデザイン意識を急速に高めるものとなった。

戦後のデザインは、このように人々の衣服を通して生活の中に持ち込まれ、ようやく市民権を得ることとなったが、そのコトバが必ずしも本来的な意味で認識されていたとは思われない。デザインが物との関わり合いのうえに成り立っている以上、その領域は著しく広く人間を取り巻いているといえるであろう。ファッションの一分野でのこのような経験では、デザインの意義が限られた範囲で認識されざるを得なかったと思われる。人々に、物との関係の上からデザインの意義が認識されるようになったのは、1950年代後半からの高度経済成長政策による社会の工業化と飛躍的に増えた工業生産品が、日常生活の必需品となってきたことによるものと考えられる。このことは、デザインが広く人々の生活に取り入れられ、日常化したなかから更に新しいデザインが生まれるというサイクルをつくり出すことになったと考えられる。このように、デザインは人間生活と一体となるなかで、人々のデザインに対する認識を深めていったものと思われる。先に述べた衣服を通してのデザインが流布した時期を普及期とみるならば、この時期はデザインの定着期とみなすことができるであろう。

デザインのこのような社会的環境は、1950年代の終りから1960年代にかけてはデザインブームとなって現われるが、その背後には、相次ぐデザイン展や国内外のデザイン学会の設立や交流を忘れることができないであろう。また1958年(昭和33)改訂の学習指導要領は、このような背景のなかで出されたものである。それによれば、図画工作が美術と改まり、表現にデザインの柱ができたことである。それは、色や形の基礎練習と美術的デザインとして位置づけられ、それまでの図案は姿を消すこととなった。さらに、この改訂版にはデザイン教育の立場から注目される二つの点があると思われる。第一に、バウハウスの

基礎教育が明確なたちで示されていることである。これが、デザインの基礎として欠くことのできない事項として広く一般教育に取り入れられたことについては、最早当然の感はまぬがれない。しかし、デザイン学習はこのことによって一つのエポックをなしたものであると言わねばならないだろう。第二は、工作や工芸の内容がはずされた、いわば平面的視覚デザインを主としていることの問題であろう。このなかで、工芸については1969年（昭和44）の改訂の際につけ加えられて現在にいたっているが、工作については、その内容を技術科に移され、以後のデザイン教育に大きな問題を残す結果となった。何故ならば、デザインが視覚的な色彩や形態に関わる事項としてのみ受け取られる危険性があるばかりか、デザインが自とそなえるところの、計画設計から製作・完成にいたる合目的な造形活動としての学習が、ますます困難になると考えられるからであった。

また、この改訂版によって1963年（昭和38）から完全実施となり、美術の週あたりの授業時数は2・1・1となって「教科の体」をなさなくなってしまった。このことは、基礎教育につみ上げる創造と応用分野の学習が著しい制限を余儀なくされたこととなり、先にあげた基礎練習に偏した感はまぬがれないものであった。これは美術的デザインが具体性がなく、全体の構成上十分機能を果していないと受けとられることからしてもわかるであろう。このことは時間数から受ける制約のためだとしても、基礎練習が着実にその成果をあげることは、結果としてはデザイン学習の実をあげることとなると思われる。しかし一方、デザイン学習では試練に立たされたものと思わざるを得ないものであろう。

以上述べた通り、現行の学習指導要領にいたる戦後の学習指導要領を中心に、デザイン学習をみてきたわけであるが、このなかで、デザインの社会的環境と教育的環境をみる場合、両者に著しいひらきがあるように思われる。もちろん、中学でのデザインと一般社会でのデザインを同一視しているものではないが、デザインの社会的環境は、デザインへの関心や認識はもちろんのこと、デザイナーの社会的責務としての重要性とその認識やデザイナーに対する要請と社会的地位は、戦後急速に高まったとみられる。いわば、デザインの社会的環境は向上の一途にあると思われるが、一方学習指導要領を中心とするデザインの教育的環境は、必ずしも前者に比例して好条件がそなわっていると考えられるものではないであろう。むしろますます厳しい環境に立たされているといえよう。その要因は、学習指導要領に根幹とする要素があるとみられるが、問題とするところは、学校教育で生徒が直面する教科書とその教材にもあると思われるからである。

§2 教科書にみるデザイン教材

教科書は公教育で最大かつ唯一の体系的な教材とみなされている。むろん、教科書だけが教材ではないことは、言うまでもないことであるが、教科書が学校での主たる教育の手段や媒介として重要な役割を果していることは広く一般の認めるところである。

それ故に生徒が直接手にする教科書は、行われようとする教育の目標や内容を具体的に示していると考えられる。そして、それらは教材として学習過程に組み込まれることで、生徒と直面し、媒介者の意味をもつこととなる。従って本節では教科書のデザイン教材がどのような構成や配列をもち、どのような教材化がなされているかをとりあげることに、中学でのデザイン学習の一面を把握、合わせて考察を加えようとするものである。

しかし、中内敏夫が指摘したように、これら教科書の研究についての科学的な方法論が未だ皆無であり、かつ美術教育の教材研究が、種々の理由からまだ十分なされないうままたちおこなっている事実は認めなければならない。

ところで、現行学習指導要領にもとづいた教科用図書として発行されている、中学美術の教科書は四種あるが、これら四種は、それぞれが著しく類似している。ここで類似している点のもたらず問題はしばらくおいて、その類似の要因について考えてみたい。これらの現象は、教材の取り扱いおよび教材化が同一視点のもとに行われているためとみられるが、その同一視点となった原因は種々考えられるが、まず第一に、明らかに検定審査を意識した意図的な企画であること、あるいは検定審査の段階で改正または修正を条件づけられた結果おしなべて類似したものになったこと、さらには美術教科書に対する伝統的な教材観に立脚したことなどがあげられよう。

そこで先ず教科書の検定内容についてみるならば、次の通りである。最近の検定基準(文部省告示第183号)としては、概ね以下のような項目になっている。

○教科用図書の内容とその扱い

1. 範囲
2. 程度
3. 選択・扱い
4. 組織・配列・分量

○教科用図書の内容の記述

1. 正確性
2. 表記・表現

○教科用図書の体裁

○創意工夫

このなかで、内容の記述と体裁の項目については、図書のいわゆるハードウェアにあたるものであるが、さしたる内容上の制約は見当たらないように思える。表記・表現として微妙な問題が予想されるが、美術ではそのような問題になる事項もないと思われる。さて、体裁については、判型、表紙、書体と活字の大きさ、製本、紙質、連量などの細目があるが、これはむしろ美術の教科書の体裁を保つものとして歓迎すべきことであろうと思われる。次に内容とその扱い、創意工夫については、図書の内容に直接かかわる教科書の本質的な事項として重要である。しかし、美術、デザインの学習目標に対する教材化、いわゆる教材の構造や構成など深く教材に関わる事項やそれらの視点についても何ら触れられていないことがわかった。このことは、図書出版社の、相応の独自な特色ある教材化が十分可能であることを示しているといえる。そればかりか、最後の創意工夫にいたっては一般には公表されないまでも、教科書の内容と構成について、積極的に評価される側面もあることが認められるであろう。

それにも拘らず、これら四種の教科書はほぼ同様な取り扱いとなっていて、しかも異曲同工の総花式の作品集の感をまぬがれない。

表1はこれら四種の教科書の教材配列をみたもので、○印が、取り扱われた題材の数をあらわしている。なおその表の、材料・技能的教材とあるのは工芸材料の加工と技能を目

的とする教材のことで、工芸の領域の教材である。これは、工芸とデザインの機能教材との区別が困難なものが1, 2あったため、やむなく組み入れることとした。

表1 教材(題材)配列

教科書	A			B			C			D		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
構成的教材	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○	○ ○ ○ ○	○ ○	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○
伝達的教材	○ ○ ○	○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○	○ ○	○ ○ ○	○ ○	○		○	○
機能的教材	○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○	○ ○	○	○ ○	○ ○	
環境的教材			○			○ ○			○			○
材料・技能的教材	○ ○	○		○ ○ ○	○ ○	○	○ ○	○ ○	○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○	○

表1からいえることは、配列のバランスに気を配っているBやC、配列に一貫性が感じられないA、そして、Dのように工芸の領域に偏した感のあることがわかるであろう。

次にこれら四種の教材は、次にあげるような共通した点をもっている。

第一に、どの教科書も学習指導要領に著しく忠実であって、広く浅く、しかもめまぐるしく題材がかわっていることである。ここでは、学習指導要領に忠実であることは、最早やむを得ないことであり、当然としながらも現実の授業を考えると、どこまで授業が実施できるかという懸念が生まれる。現場の教師は自と、これらの教材群を消化するよりも、時数や施設等と相応させながら、どの教材を選んで授業するかということに懸命となり、

数年後にはある特定の題材に固定してしまうこととなる。このような教材に対する教師の自主性とは正に、これら教材群から授業可能な教材を選択することではあるまいか。

また教材の構造は学習形態をも規定してしまうものであるが、デザイン学習では、絵画、彫塑など他の領域とちがって、生徒自らアイデアを練ったり討論したりして、デザインに関する事項を深く学ばせるなどの学習形態をとることも十分検討しなければならない。このことは、次に述べる作品主義の教材のあり方の変更を意味するが、そうすることによって授業時数にも余裕ができるはずであり、従来のデザイン学習にこの分野の教材及び学習が欠落していたからである。

第二は、デザイン教材の構造がすべて作品主義となっていることである。このことはデザインに限らず他の領域（絵画・彫塑・工芸）でも同様であるが、美術教科書がさながら作品集の感を呈しているのは、この教材のあり様によるものであろう。美術教育における作品主義は我が国の美術教科書の伝統的な流れであろうか。過去の教科書をふり返ってみると、一層この感を深くせざるをえない。もちろん、生徒は完成作品のようすをみることで、題材の輪郭を知ることができ、目標づけや意欲がわくことはあるであろう。またそれによって発せられるアイデアも尊重せねばならない。しかしそれとて、生徒にとっては、知識に基く資料や一つの情報に過ぎず、そこからは連想に基く独創は生まれてこないと思われる。作品は生徒にとっては正しくすぐ役立つ情報であるが、それ自体は発展しない閉鎖型の情報といわねばならない。

デザインの学習が、生徒の創造に基く形態をとるためには、生徒に与えるこの情報の質と種類を考えなければならず、デザイン教材は正しくこの意味において考慮される必要があると思われる。

また、デザイン学習において、アイデアから完成までのすべての学習の要素を生徒に学ばせることは最も望ましいことではあるが、題材によっては、デザインのプロセスの一部を深く追求して学習させることが、逆にデザインの本質を学ばせることにならないだろうか。作品の残らないデザイン学習とて考えられるはずであり、生徒の客観的・合理的思考の学習には作品主義よりむしろ、このような分析的な教材での学習が適しているといえよう。なぜならば、青年前期の中学生は客観的・合理的な思考や観察ができる時期であり、デザインの材料・加工技術・機能・構造・組立・色彩などへの関心が著しく高まって、それらの知的理解もできる段階にあることを考え合わせれば、このような教材の配列が全く考えられていないことは、デザイン学習がものづくりの技能的学習としてすり替わる危険すらあることが指摘できると思われる。

第三として、基礎的基本的造形美の原理とされる変化と統一についての学習は、重要であるばかりか、この変化と統一がもたらす調和（美）について経験させ習得させることが必須の事項と考えられる。しかし、これに関する教材で当を得て適切なものが見当たらない。この変化と統一とは、いわゆる基礎練習や基礎構成、基礎デザインとよばれているもので、現行指導要領（昭和44年改訂）での位置づけとしては、デザインに限られることなく、他の領域（絵画・彫塑・工芸）にも共通的に分散したかたちで学習させるようになっているものである。しかし一般的には、デザインに最も通ずるものとして、デザインに含めて基礎デザインとして取り扱われる場合が普通である。いずれにしても、美的秩序の法則とし

表2 基礎構成の題材一覧

教科書	一 学 年 用		二 学 年 用		三 学 年 用	
	教 材	題 材	教 材	題 材	教 材	題 材
A	新しい形 紙の造形 配色	<ul style="list-style-type: none"> ・自然物を見つめて作る (1) ・基本形を組み合わせて作る(1) ・紙の性質を生かして作る (2) ・色の性質と感情 (2) 	美しい構成 仕組みを考え た造形 動く造形 配 名	<ul style="list-style-type: none"> ・秩序ある構成をする (2) ・平面から作る (1) ・つりあいや動きを考えて作る (1) ・調和のある配色 (2) 	配 色	<ul style="list-style-type: none"> ・色の性質・感情・機能 (2)
B	配色の工夫 平面構成 紙の造形	<ul style="list-style-type: none"> ・色の成り立ち、色の感じ (1) ・色の成り立ちを考えて (1) ・自然を観察して (1) ・音を聞いて単位形を組み合わせて (1) ・平面から立体へ (1) 	配色の工夫 視覚のふしぎ 平面構成 立体構成	<ul style="list-style-type: none"> ・色の面積・色の対比 (1) ・錯 視 (1) ・点・線・面による構成 (1) ・線材・面材・塊材による構成 (1) 	配色の工夫 動く立体構成 光の造形	<ul style="list-style-type: none"> ・色の機能 (1) ・バランスを考えて (1) ・光と影の効果 (1)
C	色彩と平面 構成 自然物をもと にして構成する	<ul style="list-style-type: none"> ・色相明度彩度や感情について調べ配色のくふうに生かす(1) ・くり返しの効果を考えた平面構成をする (1) ・観察や構成の方法をくふうして新しい形を構成する (2) 	配色と構成 紙や板の立体 構成	<ul style="list-style-type: none"> ・色や形の変化と統一を考えて平面構成をする (2) ・単位形や組み立ての変化を考えビルダーカードをつくる(1) 	立体感のある 平面構成 色彩の機能 線材の立体構 成	<ul style="list-style-type: none"> ・幾何学的な形をもとにして規則的な美しさや立体感のある平面構成をする (2) ・色彩の性質や機能について考える (2) ・線材の性質を生かし形的美しさや構造のじょうぶさを考えて立体構成をする (2)
D	構成と配色 イラストレーション	<ul style="list-style-type: none"> ・自然の美しさと構成 (2) ・構成と配色 (2) ・イラストレーション (2) 	構成と配名	<ul style="list-style-type: none"> ・構成と配名 (2) 	変化する立体	<ul style="list-style-type: none"> ・変化する立体 (2)

() 内数字は所要ページ数

	第 1 学 年	第 2 学 年	第 3 学 年
内	(1) 色や形などによる構成ができるようにする。 ア 色の寒暖、軽重などの感じや、色の類似や調和を考えて、配色をすること。 イ 自然形を観察し、その特徴をもとに、新しい形をつくること。 ウ 抽象形をもとに、いろいろな形を考えて構成すること。	(1) 色や形などによる構成ができるようにする。 ア 色の目だちやすさなどや、色の面積や配置を考えて、調和のある配色をすること。 イ 律動、均衡などを考え、変化と統一の美的秩序を意図して、構成をすること。 ウ 簡単な機能、構造などを条件にして、立体的な構成をすること。	(1) 色や形などによる構成ができるようにする。 ア 色の機能的な使用を考え、また、色と地はだとの関係を考えて、配色をすること。 イ 色、形、材質などを総合的に扱い、秩序ある美しい構成ができるようになること。 ウ 機能や構成などを条件にして、材料の造形的な可能性を探求し、また、その結果を生かして構成をすること。

て広く造形に通ずる基本原理であるだけに、おろそかにできない目標である。この基礎構成については、改めて次節で述べるが、教科書に出てくる基礎構成とみられる教材を抜き出してまとめたのが表2である。また備考に対照しやすいように学習指導要領に示された内容を記載した。

この表からいえることは、先ず教材の数のばらつきが目につくことである。これは、多いことが必ずしも良しとしない要素をもっているが、指導要領の内容から学習目標をたて、そこから教材化がなされたとすれば、1～2の教材では済まされないことではないだろうか。またこのことを他の教材で補うこともあるとすれば、指導過程や学習形態との関連で焦点があいまいにならないよう、余程きめ細かく注意深く取り扱わなければならないといえるであろう。

またどの教科書も、作例の掲載に終始していることは先に述べた通りである。これら作例の教材にしても、指導過程に組み込まれると、学習形態として生徒と直面することになるが、この場合教師の教材に対する解釈、つまり教師のフィルターを通過してはじめて媒介者としての教材は機能すると考えてよい。しかし、この教材は教師の主體的な判断や方法によっては、どのようにも生かしてつかうことができることになるのであろうか。この、教師の教材解釈である主観的な意図や操作は教材の構造をこえては存在しないものであるから、変化と統一の美的秩序の目標は、当然稀薄になるのではないかと考えられる。このような作例の教材は、いきおい目標論的立場での授業として、生徒にとっては当面の作業、つまり形をとったり、色を塗ったりが目的として扱えられる危険をもたらすものである。もちろん基礎構成にはこの形をとること(形態)や色を塗ること(配色・着色)が重要な要素となる場合があるが、この変化と統一の授業の目標があるにも拘らず、生徒にとっては、教材がそのまま目標として受けとられてくることになるであろう。したがって、何が変化の要素であり、何が統一の要素であるのか、その調和(美)とはどのようなものかが、学習されなくなることが多く起るであろう。つまり、変化と統一の美的秩序に関わる教材が学習過程に組み込まれながらも、生徒の知的判断や美的判断によることがなくなることになる。目標が稀薄になるとはこのことに他ならない。

§3 基礎構成の必要

デザイン学習の基礎的な造形活動としての基礎構成(基礎練習)は、造形要素をはじめとする美的秩序を学習する部面と、材料、機能、構造等に関する部面とがある。前者は知覚的で感覚的であり、美的で感情的な効果を目的とし、後者は合理的で科学的な思考とその可能性を目的とするものであろう。しかし材料は、地肌の効果や材質感特有の感覚を問題とする場合は、美的・感情的部面に含めて学習されるが、この両面の学習は、デザインの基礎構成として欠かすことのできない重要な要素である。また中学における造形活動の内的要因からみて、この基礎構成は心象表現や適応表現と並び、独立した柱としてみられている。それだけに、教材や授業の形態によっては、訓練的要素が必然的に伴い、作品主義に慣らされた生徒にとっては魅力の少ない分野にちがいない。

したがって教育現場では、いきおい避けて過ぎる傾向がみられるようであり、また現実には、生徒の作品展や他の外的条件が考えられると、基礎構成の授業の現実の容易ならざ

るものがあると思われる。しかし、このことについて高橋正人は、「構成練習は、今日の小・中学校ではきわめて一般化し、どんな山間僻地の学校でも行われている」(デザイン教育大系1巻・昭和42)としているが、今日の教育現場の現状をみると、その実態の程度がはなはだ疑問である。実情としては、殆んど行われていないか、もしくは満足に行えないといった感を深くするものである。

3-1 基礎構成のおこり

基礎構成は、ヨハネス・イッテン (Johannes Itten 1888~1967) によって、1919年、ワイマール・バウハウス (Bauhaus) におけるデザイン教育の予備課程として実施された〔基礎課程〕にはじまる。もっとも、1916年以後、ウィーン美術学校においてこの種の試みを行っていることは彼の著書から知ることができる。イッテンのこの〔基礎課程〕は、初期のバウハウスの教育において中心的位置を占めることとなったが、その目的を彼は、「この課程は学生の創造力を解放し、学生に自然の素材について理解させ、視覚芸術におけるすべての創造活動の基礎となっている基本原理を熟知せしめることが意図されている」⁽³⁾と1920年のバウハウス作品展覧会のカタログで述べている。

この〔基礎課程〕の基本をなすものは対照性 (contrast) であり、この観点から材料や材質感 (texture) の学習、形態と色彩の学習、リズムと表現形体に関する理論的究明、表現技能の研究などであった。ことに材料の研究には力が入られ、その「視覚的触覚的効果や物理的性質」を体験させ、材料から受ける自由なイメージや感性を養い、それにもとづいて構成研究をさせ、学生の潜在する造形力をひき出すと共に、材料のもつ特性を他の材料と対照させながら、より一層よく把握させようとするものであった。

イッテンの後、ナギ (Moholy Nagy) やアルバース (Joseph Albers) らがこの予備教育にあたり、カンディンスキー (Kandinsky)、クレー (Klee)、ヨース・シュミット (Jost Schmidt) らも一時助力してこの分野の学習にいろいろな創案が加わり、一層推進されたものとなった。このバウハウスにおける〔基礎課程〕は、あくまでもデザインのための「基礎的な感性と知性と想像力を啓発する」⁽⁴⁾ことにあつたわけで、その後今日にいたるまで、多くの国々の専門デザイン教育に多大の影響を与え、ベーシックデザイン (basic design) として広く学習されているものである。

3-2 構成教育から基礎練習へ

このようなバウハウスの基礎教育は、1920年代には「構成教育」として我が国へ相ついで紹介され、各方面で広く研究された。構作科の創設案などはその現われであり、また全国訓導協議会 (1925) においても、末梢的な扱いではあるが俎上にのぼっている。しかし当時の戦時色の濃いなか、やがて皇国の道の錬成のまゝに掻き消されてしまった。

ところが、戦時に出された芸能科図画と工作の教科書 (発行1941~44) には、構成教育の影響が大幅に認められる機能教育、形体教育・色彩教育がとり入れられ、共に戦争、国防のために利用された。芸能科図画の教科書について山形寛は次のように述べている。「各巻に色彩教材と形体教材を設けている。色彩教材は、わが国図画教育の前後を通して最も体系的なものであり、形体教育の体系を立てようとしたことは、はじめての試みである」⁽⁵⁾。

戦後、構成教育が、その本来の意味で甦ったのは1950年代の後半からであろう。1950年代のはじめには、民間の美術教育団体がつぎつぎと結成され、それぞれの主張のもとに研究活動が盛んになった。またバウハウスの創設者であるグロピウス (Walter Gropius 1883~69)が1954年来日したことで、わが国の美術界にとって大きな刺激となり、翌1955年には「造形教育センター」が設立された。それまでの団体が、子どもの描画や版画を主とするものであっただけに、この「造形教育センター」の設立と活動は注目すべきものとなった。

一方、構成教育が戦後の学習指導要領に、明確なかたちとなって登場したのは、1958年改訂版(昭和33)からである。これに依れば、基礎デザインが表現の柱の一つとして、「色や形などの基礎練習」となっていて、基本的にはベーシックデザインが一応の体裁を保つこととなった。

3-3 基礎構成の実践

① 変化と統一

変化(多様)のなかの統一の美は、前にも述べたように、あらゆる造形美に一貫する基本的原理であって、造形上のすべての構成要素は、終局的にはこの二つの関係が如何にとり入れられるかによって左右される。すなわち、造形美のうえから、もし統一が極度に強いものであるならば、その結果は単調で生気に乏しく、退屈で無味乾燥なものになるであろうし、一方変化の要素が勝てば、まったく均衡を欠き、混乱したまとまりのない不統一なものになろう。調和の美とは、要約すればこの二つの要素の相関の上に成り立ち、正しく変化と統一の両者のかね合いに他ならないであろう。

このように、あらゆる造形物や事象の様相として見出すことのできる変化と統一の要素は、生徒の学習においても、その教材はすこぶる豊富といわねばならない。身のまわりの総ての事象や物をとらえて、調和の教材として使用可能であるからである。しかし、どの分野においてよりも、デザインの基礎構成として学習させる方が、もっとも直截的で効果的であると思われる。何故ならば基礎構成においては、造形構成の他の要因を介在することなく、純粋に造形エレメントとして要約して学習できるからである。つまり造形エレメントとして、変化、類似、統一、調和の効果を直接的に確かめることができるところに最大の利点がある。生徒は、造形構成のうえで変化と統一の要素を認識できるとともに、やがて変化と統一の双方による構成上の効果を自己の眼で確認でき、何回もまた試行錯誤的に繰り返して、美的構成の効果を学習できるからである。

従って、このような変化と統一の学習の場においては、所定の学習過程における一つの過程として、先ず、生徒に変化と統一のそれぞれの要素を知覚させることであろう。このような知的な基礎理解のうえで直観的感覚による調和の構成を指向させることで、学習の効果は十分期待できるものと思われる。このことから、点、線、面、色彩など、あるいはこれ等の混在する構成練習においては、終局的にはこの変化と統一という視点から把握されなければならないと考える。

② 素材体験

デザインの表現が材料と技術と深く関わり、かつそれらを媒介として可能であるという

ことは最早述べるまでもない。従って、材料の性質やその可能性について考察し、体験することは造形の基礎としても、また表現の意欲やアイディアの発展の上でも重要な課題といわねばならない。

しかしながら、中学ではこの種の学習は種々の悪条件があつて、十分行われていないように思える。その第一は、学習過程が単調になりがちで、単なる素材体験や実験として終りがちなことであろうし、次には、各種の素材を教材としてとりあげる時間的余裕とその教材化が数量的にも困難視されているといえよう。また、工具や施設設備とも無関係ではないだろう。

このなかで最も注意しなければならないことは、上にあげた第一の問題である。すなわち、素材の体験や実験に終始することなく、他に発展または応用できる教材づくりを志向することである。例えば、生徒の素材に対する認識や関心を高めるばかりか、ストラクチャー (structure) やファクチャー (facture) をも含めて学習できるテクスチュア (texture) があげられるであろう。前節で述べたヨハネス・イッテンも力を入れたように、テクスチュアは単なる素材の表面感としての学習のみならず、人間の内部世界とも無意識に結びつく表現素材としても現代性を有しているものである。

このようなテクスチュアの学習には、まずフロタージュ (frottage) によるテクスチュアの収集からはじめた方が適切であると思われる。何故ならばこのフロタージュによって、生徒は物体の表面への関心や認識を深めるとともに、学習内容として視覚的表面感の練習や、触覚による感覚練習へとつながるからである。かつ、またコラージュ (collage) やモンタージュ (montage) へと、生徒の心象表現として発展できる、極めて広くかつ密度の高い学習内容を包含しているものである。このような一連の学習によって、素材の感覚練習から生徒の内的表現の可能性が触発され、停滞しがちな青年前期のデザイン学習に効果的な内容と思われる。

また次に、素材のもつ可能性と表現技術の探求は、生徒の旺盛な創造意欲を啓発するものとして必須の学習内容と思われるが、これも上に述べたように、生徒の心象表現に結びつけることによって、より効果を高め、かつ生徒の身についた技術として蓄積させることができるものと思われる。例えば、日常身のまわりに何でもなく存在しているものが、造形的処理を加えることによって、優れた表現材料として生まれ変わるものである。これ等の材料をあげれば枚挙にいとまがない。

③ 自然物の観察・描写

ここでいう自然物とはごく常識的に考えられる生物および無生物の独立した単体を対象とする。もっとも、天体宇宙を含めた数々の自然現象や景観などは、その形態や構造において造形的に有用な価値を有することもあるであろうが、中学デザインの基礎練習としては、いささか扱いにくいもので適切ではないと思われる。これらの、いわゆるマクロ的な世界よりも、この場合はむしろミクロな物や見方の方が、生徒の学習にははるかに効果があるものである。このような時に、15~30倍のルーペを与えると、生徒の興味や興奮は一層拡大されて、その学習意欲は著しく高まるものと思われる。

ところでこのような観察の目的とするものは、次のようなものである。すなわち、自然物にひそむ形態の妙(美)、形態と構造や機能、形態構成の原理、形態と変化の秩序などで

あろう。このような目的意識ののちに、いくつかのテーマを与えて、その結果を必ず描写させることである。また植物など、必要によっては切断、分解して観察、描写させることも効果的であるが、ここで注意しなければならないことは理科的な観察・描写に傾斜することであろう。勿論このような場合理科と共通したものとなっているが、その目的が本質的に異なることを生徒に十分確認させる必要がある。例えば生徒がタンポポを選んだとすると、その種名と冠毛や総苞片、葉や花茎の全体または部分の図が説明的で理論的である必要はないものである。つまり、目的によっては、どの植物のどの部分であることさえも他にわからせる必要はない場合が多い。その観察で生徒は、どの部分に最も美しく心ひかれ、おどろき、興味を覚えたかという発見の観察でありたいものである。

次に描写については、生徒の興味を感じたものをでき得る限り丹念に克明に描写させ、自然物のもつ材質感をあらわすよう心掛けるべきである。自然物の観察、描写のもう一つの目的が、この質感の表現にあることを理解させると共に、また精密に描写することによってさらに新たな発見があることを忘れてはならない。

このようにして描いたスケッチは、その十分な成果があがったとしても、このままでは終らせたくない。次の授業の資料として必ず使うようにして、関連性をつけたい。すなわち、自然物のカットデザインやイラストレーション (illustration)、パターン (pattern) などの学習の資料として一段と価値あるものとなすことができる。また、イラストレーションは、さらにポスターデザインへと発展できるもので、例えば、自然保護や自然破壊に対する自然関係などのポスターのデザインとして使うことで、一連の配列ができあがる。このように、教材または題材の関連性によって、生徒は作品のプロセス、ひいてはデザインのプロセスを理解し受けとめることができると思われる。

3-4 実践小例

デザインの基礎教育である基礎構成は、本来訓練的要素を含むもので、使われる素材体験や可能性の実験・練習という用語がそのことをよく示しているように思われる。しかし、一般教育における基礎構成の教育的意義の位置付けは、生徒の自由な創造活動や表現と材料使用の可能性などを試みる過程とするところにあると考えられる。

ここにあげる例は、以上のような観点に立ちながら行ったものであるが、実践対象が実業高校の1・2年生であるため、特に訓練的要素を含めた授業として実施したものである。その結果から、基礎構成の学習の目標が明確となり、造形の諸原理の学習をはじめとする、多くの成果をあげることができるものであると考えている。この場合、訓練的要素は、生徒の表現手段や内容に、あるいは構成要素に種々の制約を設けることとした。このことは、多くの造形要素が混在するものを、学習目標とする造形要素にしぼれる利点があるうえ、目標を一層明確に、かつ単一化しようとすることに他ならないであろう。それ故に、生徒は目標やねらいとするものの把握が容易にできるとともに、生徒の知的、感覚的な学習がより効果的に行われやすいものと考えられる。これらのことから、基礎構成を効果的にするには、ある種の制約が必要であるといえよう。

ところで中学低学年に、このような制約を設けることの可否については、各様意見の分かれるところであろうが、筆者は生徒のレベルに合わせて、時間や制約の質と量をかえるこ

とによって、相応に無理なく行うことができるものとする。また、そのために生徒に目的意識をもたせるとともに使用する素材と方法を吟味することが重要であると思われる。それは制約の結果から、生徒の関心や意欲を失なわせ、無味乾燥な授業になることが予想されるからである。

最初にとりあげる点の構成は、基礎構成の形態学習の一步として行ったもので、純粹形態として点・線・面・立体の一連の関係を理解するうえで重視してきたものである。また点のみならず感情効果は、その用い方によっては著しくかわり、かつ多様である。これについてはここであげるまでもないが、それは、各種のパターンやモダンアートなどに多用されていることからしてもわかるであろう。このような多くの表現の可能性をもつにも拘らず点の学習は、他の造形エレメントに比較して疎んぜられている感を強くする。ことに、中学の教材としては、この感をさらに強くするものである。点の学習は、それが有しているシンプルな形態からして非常に行きやすいことに加えて、生徒の造形表現の可能性をひろげるものとして、ここに点の実践例をあげることにした。

次の線の構成については、変化と統一がもたらす美的秩序の学習の実践例としてとりあげたものである。このことの重要性と必要性については、先に述べた。

①点の構成

点の構成の目標としたのは、点による動きの表現とし、求心と拡散のテーマを与えた。さらにこのテーマを助けるものとして、色紙を使うようにした。ここで、このテーマは生徒にとっては、点の構成上の重要な制約となっているものと考えた。

課題1 点の構成

- A. 点の構成によって求心感を出す。
- B. 点の構成によって拡散感を出す
- C. 点の構成によって運動感を出す
(自由構成)

授業時数：2時間（100分）

材料用具：48色の色紙，糊，パンチ，カッターナイフ

用紙：八ツ切画用紙一枚

はじめに、点の一般的性質や点、線、面の関係について導入を行った。特にそれらの相対関係については、板書して生徒に点の概念をはっきりさせるようにした。テーマの求心と拡散については、渦巻き、低気圧、高気圧の例を出して、その運動感の概念を確かなものにしたが、生徒の表現が図式的に画一化することを避けるため、説明は最少限にすることとした。またこのテーマに対するヒントとして、点と点の間隔、つまり点の集まりとしては、疎・密に気を配り、さらに色彩の性質を活用するよう注意した。

作業は、まず1枚の用紙を課題A、B、Cに使うための画用紙の切断と点づくりからはじまった。八ツ切の画用紙は半截にし、一方をさらに半截とし大小三枚とした。小さい方の二枚は、葉書大よりやや大きいくらいで、それぞれ課題A、Bに使用し、残りは課題Cとし宿題とした。

点づくりは、事務用パンチを使ったが、生徒はパンチングに熱中した。手もとの色紙にはネガティブな点が打ち抜かれ、パンチの下の裏蓋をあけると色とりどりの点がり出せ

る。(なお、このときの色紙の無駄使いはある程度しかたのないこととした。)ここで、手もとの色紙には打ち抜かれたネガティブな点と、一方にはポジティブな点とができるが、どちらの点もこの学習に使うようにした。また、注意として、打ち抜かれた色紙はネガティブな点ではあるが、他の色紙を使うことでポジティブな点にもなること、さらに課題Cについては、これらの点を積極的に試みるよう話した。これは、生徒の表現の幅をひろげさせるために有効であった。

さて、課題A、Bについてはさまざまな色彩をもった点のレイアウトがはじまるが、暫く生徒の作業の進行を待った。ここでは、点の配置に依っておこる画面の動きの効果と、それに合わせて色彩の性質によってもたらされる一種のグラデーションの効果を検討し、これらによる生徒の試行錯誤に要する時間を十分にとった。それは、このテーマに対して構成の秩序を生徒に見つけさせるようにすることをねらいとする目的からである。

この課題のテーマである求心と拡散を構成するために考えられる造形上の法則には、グルーピング (grouping) やテンション (tension) などがあげられる。また点が存在する相互の関係については、重なり、接触、さらには点相互でつくる距離の関係などが考えられる。これらの点の関係は、生徒が試行錯誤を繰り返す段階で注意することとした。すなわち点と点の距離からひきおこされる効果について、十分検討させるためである。

課題の進行のうえから、作業を進める順序を指定しなかったため、生徒は課題A、Bをそれぞれまちまちに行い、二時間目に入るころには、大部分の生徒が糊貼りできる過程にはいった。このときから個人指導を密にするようにした。生徒は、このテーマに対する点のレイアウトはおおむねうまく出来ていたが、なかには点を単純な放射状に連ねたりする生徒が散見された。このようなときは、画面全体から吸い込まれたり、逆にひろがる感じを出させるよう細かい注意が必要であった。また色彩の活用が不十分で、逆の効果を出している生徒が、若干名いた。色彩効果による進出、後退の感情は、同時に暖色系・寒色系として把握させてよいが、進出、後退の効果は、暖色系、寒色系のように絶対的なものではなく、配色による相対的效果であることを注意する必要がある。ここで生徒に、点の配置と同時に色彩の効果を自己の画面で確認させるようにした。すなわち点の配置と色彩の効果が、矛盾なく、同一方向で機能しあっているかを再度たしかめるためであった。

このようにして課題AまたはBのどちらか一方ができれば、残りはこの場合その逆の事象と考えて、比較的短時間に終ることができた。授業の進行で気をつけたことは、生徒が糊付けを行う時間で、これは、点の一つ一つに糊を付け、画面に貼りつけるものであるが、点の数に比例して、かなりの時間を要するものである。

二時間の授業でできあがった課題A、Bの作品は、それぞれ典型的であった。しかしこのテーマの場合、求心、拡散の運動感の表現を通して、点のグルーピングとテンション、さらには進出色・後退色の学習がなされた結果とみることができるであろう。また、宿題とした作品は一週間後に提出させたが、自由構成としたのでバラエティに富んだものであった。それらは、色のグラデーションを使ったもの、図形的なもの、曲線的なものなどであるが、傾向としては心象表現的で中途半端な構成作品が多く見られた。このことは、前に述べた通り、ある種の制限を加えればそれなりの学習ができるものであるが、宿題ということもあり、かえって窮屈にしてしまう恐れがないわけではない。

この教材の反省として、多色の点を使わないで、黒または単色で行うことも考えられるであろう。この場合には、生徒は、色から受ける刺激と興味を減少させることが予想される。しかし、構成はより単純になり、この点では低学年には望ましいものと思われる。

また、授業の時間に大きな影響を与える糊貼りについては、大部分の生徒は一通りのレイアウトが終ってから糊をつけ、元の位置に貼り付ける方法をとっていた。これは、配置の法則の見通しがつけば、後は即興的に貼りながら考え、考えながら貼っていく作品の作り方をとるように促したが、残念ながら、これを行った生徒はいなかった。このことは、基礎構成の初歩の段階であることと無関係ではないと思われるが、今後の問題となるであろう。

② 線の構成

線の構成はいろいろな方法で行われているようであるが、変化と統一という観点から取り上げたのが、以下に述べる例である。この教材は、構成要素をできるだけ単純化して、線と余白の占める構成美をつくりだすことを学習の目標とした。そのために、線を自由に動かし得るようにして、変化と統一の効果を検討できるようにした。またこの教材は、直線による動きや、リズム感の表現練習に移る基本教材として重視してきたものである。

課題2 線の構成

- A. 水平線5本によって美的構成をする
- B. 水平線3本によって美的構成をする
- C. 水平線、垂直線を使って自由構成をする

授業時数：2時間（100分）

材料用具：ラシャ紙またはミューズコットン紙、カッターナイフ、スケール、糊

用紙：ハツ切画用紙一枚

はじめに、点、線、面相互の関係について説明し、線の種類や性質をガイダンスした。ラシャ紙またはミューズコットン紙の黒を、生徒一人宛A-4大ぐらいの広さに切って与え、生徒はこの紙を5mm幅に切って、これを線材として使うこととした。ハツ切の画用紙は、前例①と同様3枚にして、葉書よりやや大きい二枚をそれぞれ課題AおよびBに使用し、残り一枚を課題Cとし宿題とした。

線の構成は、線によって区切られた余白との関係がその美的要素を決定することから、完全ではないにしても面分割としてみることができる。しかし面分割の要素をもちながら、面分割と完全に異なる点は、線分として画面にある場合、“場”にも似た空間をつくることであろう。この様子を生徒には、右の図1を板書して説明した。すなわち、画面での線の存在のしかたとして、感覚的に把握できるようにした。

また課題A、B、Cともに、画面はタテ長として使用するよう指示した。これは、格別な理由はないが、ちょうど直線によるリズム感の表現は、ヨコ長の画面に垂直線の構成の方がはるかに自然であるように、線の構成として、自然な水平線ともっともふさわしいカタチとしてこのようにしたものである。水平線や垂直線に対する画面は、ヨコ長、タテ長とその組み合わせは色々考えられるであろう。しかし、この場合、水平線もしくは垂直線として、画面の方をタテ長かヨコ長かいずれかを生徒の自由に任せるやり方には、賛成で

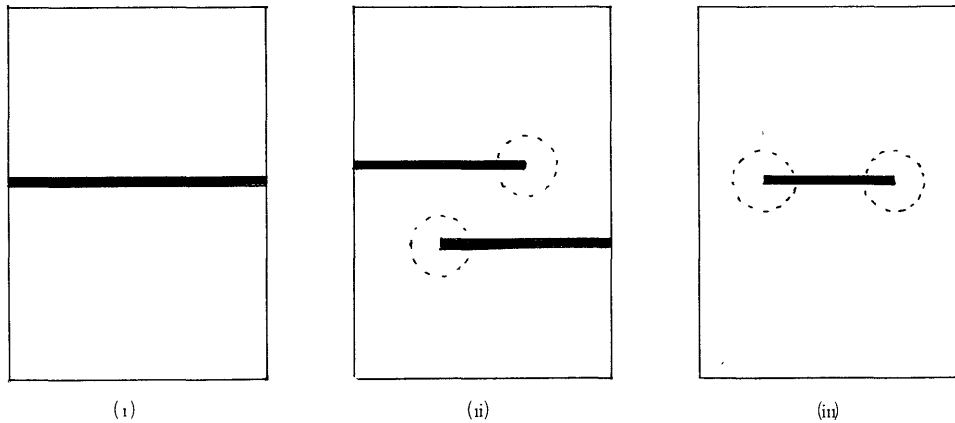


図 1

きない。

この課題では、生徒の線材にするラシャ紙を5mm幅に切断させる過程があるが、課題A、Bのためには、4～5本も切れれば十分である。また実施した高校では、刃物を実習等で使うことが多くあり、別段このために時間を費して説明などすることもなかった。もし、中学低学年だと、この場合のカッターナイフの上手な使い方や切り方を指導することも必要になってくることと思われる。

さて、生徒は線の数の少ない課題Bの方から始めることも予想されるが、この場合、必ず課題Aから先に始めるよう最初に指示した。このことは、この授業で二時間真剣にとりくんだ生徒の一人が、「ホントーに数の少ない方がむずかしいですね」といった言葉からわかる。すなわち、葉書大よりやや大きい画面で、5mm幅の線5本だと、線によって作りだされる余白の大小の変化がとりやすく、かつ、線の分量からまとめやすい本数である。しかし、3本だと、3本だけの線と線の関係は、5本と比較にならないほど厳しく、かつ、線によってつくられる“場”の対照が歴然となり、線を動かすことによって起る変化と統一の効果はつぎつぎとかわる。また逆に、8本、10本と線の数を増すことに依って、線の存在感の厳密性は緩慢となり、かつ水平線の繰り返しの要素が強まると、リズム感など派生する美感効果も加わり、線の構成は質的に容易さが増すといえよう。それと同時に、線と、その線がつくりだす余白の厳密な関係は失われた学習になると考えられる。一生徒の言葉は、正しくこのことを裏づけているといえよう。

ここで線の数を多くすることは、先に述べたように線の存在感の厳密性が緩慢となるが、同時に、線がつくりだす相互の関係は逆に緊密となり、相互に影響を及ぼしあうことによる別の造形原理をもたらすものである。この要素は、前に述べた直線による動感の練習やリズム感の練習で学習させることができる。

このように、線と線によってできる余白の大小は、変化と類似という観点で把握することができる。このことを、生徒には、緊張感のある画面にするには線によってできる余白の大小の関係を十分検討するよう注意した。そしてさらに、仮りに余白の大きさが、同じような大きさか、あるいは似かよった大きさばかりの画面（類似）だと、どんな感じとなる

か自分の画面でやってみよう指示した。すなわち、変化のない、類似要素での構成の感じを確認させることをねらいにした。生徒はこれによって、類似と変化の要素を線によってできる余白の大小という関係においてひき起こされる画面の効果を、自らやってみることで感覚的に把えることができたものと思われた。

以上のような類似、変化の要素を理解したうえで、生徒は5mm幅の線材を左右、あるいは上下に移動させながら、刻々とかわる画面を見つめて、変化のなかの統一（調和）を知覚し、かつ自己の美的感覚を画面に投影しながら、しだいに自己のイメージをつくりあげていった。

こうして、生徒が自己の画面で動かし得る線の範囲（あるいはパターンともいえようか）は、しばらく時間が経過すると著しく限られてくるものである。画面の効果に満足することもなく、また糊貼りの決心もつかないでいる生徒が、かなり目立ってくるときを見はからって、個人指導にのりだした。なかには、面白く、うまい構成をしている生徒が見かけられたら、このような生徒を賛め、糊貼りをすすめた。この場合の個人指導とは、生徒の画面の最もポイントとなっている線を見出し、その線が他に考えられる位置での画面の効果を試行するよう助言することであった。このことで生徒は、新たな局面に接するとともに、画面のキーポイントへの着眼ができるようにした。またそれによって起る他の線を動かす必要によって、さらにトレーニングをつむこととなった。

この課題2では、画面の効果を確かめる時間も、糊貼る時間も十分であるが、二時間の時間をあます生徒が出なかったことは、類似・変化を理解したうえでの、画面の統一感（調和）をつくり出す線のレイアウトの多様さに、十分な興味と価値観の自覚のもとに学習がなされていた現れであるとうけとられた。とりもなおさず、課題A、Bを、内容通りの5～3本の線の構成だけからすれば、わずか15分もあれば完成できるものである。

このようなトレーニングの結果である作品をみると、類似した構成はあったが、線分の長さなどでそれぞれニュアンスが違い、興味のあるものであった。また宿題とした課題Cについては、余白の大小を変化の要素で把握し、そのうえでの調和をみるよう注意して、この授業をおわることとした。

最後に、この課題に類する授業の実践について、中学低学年で行う場合は、線の数を多くしたり、垂直・水平を基本としながら、それに角度をつけた動きやリズムなどの学習からはいった方が望ましいことも考えられる。

§4 ま と め

デザインが戦後、人々の生活にとり入れられ、次第に社会的要請や責務を高め、その重要性を増しているなかで、学習指導要領を中心としてみたデザインの教育は、厳しい教育的環境にあるといえる。このようななかで、教科書を主とするデザイン教材は、その構造や構成においてますます重要な意義を有しているものと思われる。

そこで現行の教科書の教材を考察した結果、次の三点が問題として指摘された。

1. 教科書が浅く広く総花式の構成であること。このことによって、デザインの本質を深く学習されなくなる恐れがあること。
2. 教材は作例の羅列で、さながら作品集の様相を呈していること。このことで、もの

作りが先にたち、合理的で知的な部面の分析的学習が困難であること。

3. 基本的造形原理の学習とされる変化と統一の学習については適切な教材が見当たらないこと。

これらの点は、それぞれ関わり合っているうえ、わが国の美術・教科書の伝統に立脚した教材観によるものであると考えた。

以上の諸問題に直面して、次にあげるような事項が考えられた。それは、創造的なデザインを得るための討論や、アイデアのための学習教材の導入、デザインのすべてのプロセスを学習することは望ましいことではあるが、時間や材料その他の関係で、プロセスの一部を深く学習する教材の必要、美的秩序の学習では変化と統一のそれぞれの要素の基礎理解のうえで、感覚的構成にうつる手だてなどであった。

また、基礎構成の学習を強調するとともに、その歴史的変遷をみた。それは、基礎構成の原点に立ちもどって、その意義を問い直さねばならないとする意図からであった。それは近年、基礎構成の教育現場での実践が、種々の事情から満足に行われていないとする疑念からである。そのため、基礎構成の方法についてその一部を述べ、また、実践した例をあげることにした。

引用文献

- (1) 文部省 中学校学習指導要領 大蔵省印刷局 1977 p. 1
- (2) 藤井義夫 ギリシャの古典 中央公論社 1979 p.157
- (3) Gillian Naylor The Bauhaus 利光 功訳 PARCO 1976 p.58
- (4) 利光 功 バウハウス 美術出版 1971 p.63
- (5) 山形 寛 日本美術教育史 黎明書房 1967 p.724

参考文献

1. 文部省 学習指導要領及び指導書 1947 1951 1958 1970
2. 山口正城他 デザインの基礎 光生館 1960
3. 筒井茂雄他 造形教育と構成デザイン 日本文教出版 1958
4. Johannes Itten MEIN VORKURS AM BAUHAUS ; Gestaltungs-und Formenlehre 手塚又四郎訳 美術出版社 1979
5. 松原郁二 造形美術教育 誠光堂新光社 1977
6. 教員養成大学美術教育部会 美術教育の研究 東洋館出版社 1972
7. 大智 浩他 デザイン概論 グヴィッド社 1978
8. 遠藤教三 服装とその美学 造形社 1970
9. 中山正和 発想の論理 中央公論社 1978
10. 中内敏夫 教材と教具の理論 有斐閣 1978
11. 日本美術教育連合 日本美術教育総鑑(戦後編) 日本文教出版社 1966