

造形力に関する一考察 「造形学及び実習」授業の一事例研究

猪又 徹

A Consideration of the Formative Capability - A Case Study of Formative Theory and Practices -

Toru INOMATA

Summary

Formative capability is a synthetic ability to express visual design, industrial art, pure art, engraving and architecture.

I observed the students' formative capability through the three-years range of "practical and laboratory session", and conducted the questionnaires for the students, and analyzed them. For analysis, I used Alfred Schultz philosophy, which adopted phenomenology.

The students are of less highly-motivated volition to acquire the formative capability and their scarce sociality seems problematic. The importance of the acquisition of high sensibility by manual work is evidenced from the viewpoint of cerebral physiology.

In daily life, there are less and less experience of manual work in recent years, and so high sensibility is not sharpened. This is why a high formative capability cannot be acquired.

I はじめに

造形とは形体をこしらえること。造形美術とは物質の材料に形態を与えることによって成立し、専ら視覚を対象とする美術、建築、彫刻、絵画等である。¹⁾

造形力とはここでは視覚的伝達に機能するのに必要な手段・方法（平面であれ立体であれ）、個人の知識、洞察力、考え方等のことで、言うならば個人の総合的表現力である。

造形に関する一般的な学習として、形や色彩について歴史的、文化的、思想的にとらえたり、錯視、錯覚、パターン認識など人間の個体が持っている反応を造形心理学、認知心理学等の視点からとらえた分析的な学習がある。

デザインや純粋芸術領域で「あの人は造形力がある」「ない」と言うが、これは一般的に表現能力を含んだ意味として使われている。こうした造形力について筆者が担当している「造形学及び実習」の授業をとうして考察と分析を試みようと考えている。

本学の環境デザイン学科の「造形学及び実習」は2年

生後期開講科目（平成12年10月から平成13年3月まで、毎週金曜日14:00~17:45（2コマ））で本学科の基幹科目・3単位、必修科目で、受講生は26人である。この授業科目の意味は、物づくりに関わる学生の基本的な知識や立体造形実習を目的としている。

本学科の卒業要件における講義科目と実技科目は次のような状況である。

	講義科目		実技科目	
	コマ数	単位数	コマ数	単位数
専門科目	5	10	4	4
基幹科目	7	14	14	14
展開科目	24	48	22	22
演習 I	1	2		
II	4	8		
関連科目	11	22	4	4
計	52	104	44	44

専門基礎科目5科目のうち3科目、3コマの6単位が必修、実技科目は1科目通年で4コマの4単位が必修。基幹科目は全て必修で講義科目は6科目のうち1科目が通年で7コマ14単位、実技科目は5科目のうち1科目通年で6コマで6単位、その他4科目8コマ8単位。展開科目はほとんど選択科目、また演習科目は必修で、その他関連科目を開講し、学科専門科目として84単位を修得する。講義科目は52コマで実技科目は44コマである。

このように講義科目と実技科目の比率から実技学習のウエートは大変高いといえる。より実践的なデザイン教育をしている伝統的な芸術系大学等では実技学習の位置付けは高くかつ重要視されているのは言うまでもない。

造形に関して形や色彩に対する歴史観や認識的分析に関する詳細な論文や報告は目にするが、大学の实技学習を通して造形力に対する内容、方法、能力、成果等を論じ分析したものはほとんど見あたらない。

例えば造形教育に関する中心的な学会である大学美術教育学会の学会誌は平成10年度37編、平成11年度45編、平成13年度65編が発表されているが、その中で大学の造形実技教育についての発表は見られない。また同じく美術教育専門大学のA美術大学の紀要を昭和61年度から平成11年度の14年間の発表論文192編のうち造形実技教育についての論文は極めて少なく、大学生の実技学習と内容及び造形力等の関連を分析した論文、報告書はほとんど目にしない。造形力を考察していくにあたり、筆者の興味と同じような視点から造形力について論じた先行研究論文又は報告書を捜すのだがなかなか目に入らない。

実技教育担当領域の発表は学問的論文にならないとの話を聞かすが、大学のデザイン学科における実技学習のウエートは本学科の例をあげるまでもなく講義科目コマ数と比べても高いのである。実技学習担当の教員も多く、それぞれの教員は担当しながらそれぞれの教育的課題や問題と直面していることは容易に想像できる。実技担当の教育において問題意識や研究課題が無いわけではない、しかしこうした教員から何故論文や報告書が出てこないのだろうか、これは教員の問題だけであろうか。デザイン教育に実技学習は必要であり、また他の各美術大学ではより専門的な実技学習が行われているのだがそれに関する論文、報告書が見あたらないのは学問社会の構造的な問題ではなからうか。このような状況で、どのように造形力に関して論じていくのか方法論的にも難しい問題があると思われる。

II 造形力を構成するもの

描写実習の授業で学生達が一つのリングを数人で

描いた。それぞれの学生は同じメーカーの紙、絵具、筆を用いて描いたにも関わらず各々色、形のちがった絵ができてくる。

筆者「皆同じリングを見て描いたのにどうしてこのような違いができるのでしょうか」 学生「それは一人一人の個性が違うからです。」

この言い方はやや知的思索に欠け、稚拙と感ずるのであろうが、個々の違いが直接目に入ってくる事実をそのまま表現している言葉である。

絵っておもしろいね²⁾
おなじものを描いても
表現は一人ひとり違うから

絵って不思議だね
同じ絵をみても
感じ方は一人ひとり違うから

絵って難しいね
どこにも正確という絵はないから

絵って自由だね
好きなように心を表現できるから

この詩は平成15年度入学の1年生が筆者の担当する美術の時間に描いた詩・画の作品である。この学生はデザインを専門に学習していないが、絵という表現をどうして人間に対する興味や疑問を感じているのが伺える。

この例に近いのは音楽だろうか。作曲者の書いた楽譜は5線紙に並べられていて世界中の誰が見ても同一の音の記号配列として読むことができる。しかしそれを演奏すると、総体的な音の流れ、音を総量的なものとして感じるとそこにはかなり演奏者の個性が現れてくるし、聴いてる人それぞれにも決して同一記号音として耳に入り、同一の感じを持つものではない。同一の記号が表現の場面では、また感じる所では個人によってかなりの変化が生じている。

こうした個性あるいは個性とでも言えるものがどこから生じるのか、というのはつまり造形力はどこから生じるのかということでもあるのだが、しかし個別、個性と言う言葉を使いながらそれらに関する適切な言葉がなかなか出てこないのは事実である。

時実利彦³⁾は

「個性とは、まわりから与えられた知識の集積ではなく、自分で考え、自分で求め、自分で身につけた知能や性格の総合である。思考や体験が、時の流れにのって積み重ねられた人生の年輪である。」と言っている。

我々造形表現に携わる者は初歩的な実技学習を経

験しながら必ず自己をとうして問いをはじめ。「経験」は誰がするのか、「知る」「わかる」とはなにか、「認識」は誰がするのか等問いは続けられる。個性、主観（分有）、客観（共有）、社会的リアリティとは何か等を経験をベースに自問自答する。この知的作業が個性を見いだす第一歩と思われる。

この思索の過程で共有されることが前提条件となっている言語・文字記号の理解と造形行為（制作）の間には何かしらギャップがあり、しかもその違うものがある強さで自己内で機能していることを感じていく。

自己の外に存在する知識、情報に反応する能力と、それを選択し表現する能力の間はかなり質の違いがあるのを造形表現に携わる我々は、文字や言語記号の理解と異なる「わかる」ということがあるということが、経験的にと言うか感覚的に理解することができる。したがってこの「わかる」は表現や制作という事実を伴って視覚的に検証される。しかもこの「わかる」ということでしか我々は造形的表現できないということを認識するのである。

「見えてる人」が「見えない人」へ見えてるものを説明するのはむずかしい。

「感じてる人」が「感じていない人」へ感じているものを説明するのはむずかしい。

物作りに携わる我々がわかった、とか理解している、と言うのは頭でわかるより心でわかると言う機能に近い。「頭でわかること」と「心でわかること」は脳生理学では異なる部位の反応によるものだという。

平井富雄⁴⁾は

「視覚と意識内容の結びつきは「心」の中で密接であろう。そして、それを保証してくれるのは、すでに述べた脳の諸機能系であることはいうまでもなからう。旧皮質をはじめ、大脳新皮質と皮質下機能協力が必要となるのである。」と言っている。

自己の内面への問いかけから、自己認識へ至った思索を近年はやや軽視するような社会的風潮もあり、その価値観や方向性を社会構造的にも喪失していて、問い続けることで時には矛盾や無力感を味あわされることがあり、この問題を面と向かって思索するのはかなり知的エネルギーと勇気を必要とする。現代は自己認識を得にくい状況にあるのではないと思われる。

黒田亘⁵⁾は

知識はひとに宿る。知識は何かの知識であると同時に、必ずまた誰かの知識であって、個体であれ集合体であれ、一定の人格的主体への帰属関係を顧みることなしにその知識について論議することはできない。「知識」（エピ

ステーメー）の本質規定を追求したギリシャ哲学の古典で、それが「思いなし」（ドクサ）と並んで「精神のありかた」と呼ばれていたことも、またわれわれの尊重すべき証言のひとつであろうと思う（プラトン「国家」476D）。にもかかわらず今日人びとが知識の問題を、いわゆる知識論ないし認識論の主題として一般的な規模で考察する場合、この自明の理が忘れられ、知の哲学の初心とかけ離れた態度でその成立条件が論議されることも多いようである。ことに分析的方法を主とする研究では、論者の関心はもっぱら名辞や意味論的・構文論的な考察に集中し、元来は知識の表現および伝達の媒体である言語記号が知識の担い手そのものに擬せられるという傾向もある。誰がいかにして知なのか、知識の獲得や所有が知の主体にとって何を意味するのか、という基本的な問題意識は欠落したままいたずらに精密詳細な議論が展開されることも少なくない。情報の蒐集、整理、伝達、保存等に関する工学技術の発展が情報そのものにかかわる人間の営為を絶えまなく増大させる一方で、知識の脱人格化ともいべき過程が、「知識」の本質をめぐるアカデミックな論議の場においてすら確実に進行しているようである。

このようにして知の主体が考察地平から脱落するとき、哲学的な「知識」の概念が非実践的・観想的な性格をつよめ、認識と行為の、あるいは理論と実践の二元対立的な把握が基本図式として固定されてしまうのも、また避けがたい趨勢なのかもしれない。しかしソクラテス的な「知識」の規定では、「知識とはあらゆる能力のうちでもっとも力強い能力」であり、他の諸能力を宰領してひとをよき行為に導く実践的知識がむしろ知の原型と見なされていたのではないであろうか（プラトン「プロタゴラス」352C。「国家」443E）。プラトンやアリストテレスもこの根本志向の継承者であったからこそ、善と知って行わず悪と知ってあえて行なう人間の現実と、この実践的な知の理念との懸隔を埋めるために多大の努力を傾けたのであろう。私もまた知識の哲学の初心に帰って実践の場における知識のありようを問いなおし、さらに理論と実践の分化に先立つ知識の根源形態を窺う作業を試みたいと考えている。」

と述べている。

黒田⁵⁾の指摘は、造形力を構成する要素を考察していくのに大きな示唆を含んでいると考えられる。

例えば学生に作品を見ながら「どう感じますか？」と問うと学生は意味論的、あるいは分析的な表現をすることが多く、「感じる」を確認し、それを言語、文字で表現することが少ない。もっともこれは学生に限らず、美術評論の作品に関する論述等においては同じく意味論的、分析的な表現が多い。これは一般的に意味論的な知識を絶対視している人が多いからだと思われる。

個人にしか存在しない感性、直観力、洞察力が機能せず記号理解の価値だけが増大すれば当然個人の特性は喪失して脱人格化症候とでも言う様な社会集団になるであろうことはすでに黒田⁵⁾も指摘したところである。教育現場では意味論的学習のウエートは高いが価値論的学習はほとんどなされない。このことは教育の場だけではなく、日常生活の場面でも同じようで、これは日本の社会構造と関係していると考えられる。

物づくりに携わる我々の表現や制作は自己（人格）と社会をどう認識し、どう理解したか、何が価値があるのかが個人の作品として表現されてくる。そしてそれは見て評価している側にとっても同じである。

「造形力がある・ない」とか「美しい・魅力的だ」という評価の基本になる考えとしては現象学の独我論的主観という考えが最もリアルなものだと考えている。

わかる、見るの主体は言うまでもなく自己であり、それは対人間、社会にも同じである。社会を見ている（知る）のは自分であり、そこが私の出発点である。

アルフレッド・A・シュッツ⁶⁾は

「すべての純粋な他者理解は理解する者の自己解釈作用の上に基礎づけられるということをも明瞭に示している。」と言っている。

中村文哉⁷⁾は

「社会科学が依拠しなければならない理論地平が、行為者自身の意識体験における「有意義な体験」の構成、すなわち社会的行為の意味構成に求められるのは、行為者の主観的な意識体験をさしおいて、社会的現実に迫ることはできないという事情による。」と言っている。

中村⁷⁾はアルフレッド・A・シュッツ⁶⁾の理論を自己の社会解釈視点としてハンセン病に関するフィールドワークを自ら行い、これを分析している。こうした視点からの対社会分析は信頼がもてるし又説得力を感じさせる。そこには誰が、何を、どう見たか、という明快な社会が示されているからである。

筆者は社会的にアルフレッド・A・シュッツの理論を応用する程の理解を持っていないが、造形力に関して考察と分析をすすめるのにこの視点が必要

だと考えている。

Ⅲ 課題の設定

社会福祉学科森研究室演習1で「バリアフリー理論の研究」として、学内に案内表示板を制作し設置する学習目標が有り、森研究室ゼミ生が理論的領域の学習をまとめ、それを私の実技授業で製作し、お互いの領域から知識を提供交換することでより深い理解と方法が見いだせるのではないかと考え、共同で学習計画をたてた。それを研究課題「バリアフリー理論とその造形的表現の相互研究」として平成12年度「山口県立大学研究創作活動助成事業」を得て実施した。

この課題の最も重要な意味は森研究室の提案に、環境デザイン学科の学生がより洗練された形へ進化し、バリアフリーの理論として森研究室に返すことであると考えた。そこでこの課題で授業を展開するにあたり、いくつかの学習目標を設定した。

(1) バリアフリー理解と制作

今後デザインのバリアフリーに関連するデザインは増えると思われるので、環境デザイン学科の学生がバリアフリーの一般的な知識を学習するのは大きな意味を持つと思われる。

平成11年度、筆者の授業で社会福祉学科の学生の協力でバリアフリー理論と様々な道具や施設設備との関わりを講義してもらった。この講義は学生達にデザイナーとしての役割を知らせる一助となった。筆者もデザイナーとしてそこで関われるものは何か、それに必要な表現能力が学生にどう訓練され開発されたらよいのか等について模索していたので森研究室との共同研究は環境デザイン学科の学生の教育にも合致するテーマだと考えた。所謂ユニバーサル・デザインの実習と考えた。

(2) 顧客とデザイナーの役割についての認識

デザイナーの一般的な仕事は顧客の意図を様々な表現媒体を用いてそれを視覚化することである。顧客の注文の意図を十分に理解し、そこに自分のアイデアと技術を加えることでさらに顧客のアイデアを上回る表現が発揮されてこそ良きデザイナーと言える。このことがデザイン制作に係わる人の最も大きな役目でありそして課題でもある。しかし通常の授業で顧客を得て学生が制作する機会は得られない。そこでこの課題制作では顧客とデザイナーの関係を学ぶのに良い機会であると考えた。

制作する案内表示板が実際に学内設置されることで学生は自分の制作行為がどの様に社会へ還元されるかという体験が得られる。この経験も大きな学習意義があり、こうした新しい体験から自己発見、自

己のデザインジャンルへの適性の発見や希望が生まれることが期待できる。

(3) 手仕事（体験）学習

コンピューターの発達により、どのような表現も自由で、かつ密度の高いものが制作可能であるかの如く思われている。たしかに簡単な平面図を書き、それを製作所に発注すれば立体的な製品、商品となるので、デザイナーとしてはこれで良いというところがある。しかしこれと異なり「手が作り出す形」というものがあり、一昔前の「職人技」がそういったものを作り出していた。

もし、デザイナーが手仕事経験あればそれは発想の段階でアイデアデッサン、又は作図に一つの能力としてその表現力は発揮されるし、コンピューターに入力されより効果的な表現になるということは言うまでもない。

現在は大量生産の方が経済効率が良いからと製品の質より経済優先でこうした「職人技」は消えてきているが、人間の手が確かで、美しい形を作っていた時代があった。例えば時代は異なってもそうした人間の「手」が持つ造形表現力を無意味とすることはできない。

自らの手を使って表現する能力は無用ではなく、むしろ物作りに携わる人の必要条件であると考えている。手作業を基本として学習プログラムを作っている大学等の教育機関は多くこうした人の作り出す物の存在を教育するのも私達の役目である。さらにここで自らのアイデアデッサンを描き、作業をして、完成まで一貫した制作学習ができる、このような手作業に関わる学習は課題としても適切と考えた。

手作業は造形力の基本的条件といった位置づけが与えられるべきと考えている。これは単に文字記号の検証学習にとどまらず、自己を中心とした造形行為を時間的経過の中で学習するのである。「手を使う」はたんに手の作業を意味するだけではなく、自分の手を通して自己存在を認識することができる「知」の学習の第一歩であり「感覚の獲得」ではないだろうか。

(4) グループ制作学習

通常的基础実技学習プログラムは個別の指導が主で、その作品評価も個人評価で、そのため個人の学習態度に総てが帰せられる。社会では当然グループで作業分担しながら仕事を担うが、その任される作業ができるように最初は個人の能力開発と学習をすすめていくのが通常の学習方法である。筆者の教育プログラムで個人能力が未発達段階でグループ制作にその個別の能力が集合しても効果ある学習はすくなくはないのかと考え、グループ制作はあまり計

画しないが、この社会福祉学科との学習テーマはグループ制作としては良い教育目標ではないかと考えグループで制作する事にした。

また一つの課題を複数のメンバーが各々作業分担を決めて行う学習もあり、そこでは自分の責任、義務、自己主張、協調等をかなり現実的に学習するのである。社会ではグループで制作が主で、その中で自分の分担を責任持って遂行しなければならないということはデザイン業務においても社会的にも常識である。

IV 授業経過

平成12年度前期森研究室ゼミ生と私は週一回ミーティングを持ちゼミ生からの意見や考えを聞き、環境デザイン学科2年生の現在の知識と技術レベル等の表現可能な方法を説明し制作の可能な条件等について意見交換をした。

造形条件として環境デザイン学科の学生が加工可能な素材でしか制作はできない。特に金属やプラスチックの加工については学習経験がなく、また設備不足等からそれらを素材とした制作は出来ない。どうしても必要であれば業者発注することも視野に入れて検討するが、最終的なアイデア提案は森研究室ゼミ生にまかせた。

授業の第1日目にシラバス変更とその理由、目的、新しい内容と意義について学生に説明をし、了承を得た。そこで森先生と4人のゼミ生達を環境デザイン学科2年生に紹介し、森研究室ゼミ生から彼等の研究内容と提案について説明してもらった。

こうした具体的な注文を外部から受けての制作は環境デザイン学科の2年生にとって始めてで、経験が浅いため説明された提案そのものが適切か否か判断が出来ない。紙にかかれた文字条件にのみ目が行きデザインが具体的にはどの様な形の物で、それはどの様な素材を用いて、どの様な作業プロセスを経て制作されるか、トータルデザインとしてイメージ出来ないようだ。だから何を質問し、何を確認したらよいのかすら分からない様子だ。そればかりか不安な表情をしている。初めの言葉、文字による相互の条件作りは最も緊張感を必要とし、責任の所在を明確にすることも含まれているので、そこでの理解は言語、文字の記号的理解にとどまらないのである。デザイン等の表現を主とするジャンルの実技学習が言語を主とする学習と最も違う点がこのことである。

ここでは仮定だが社会福祉学科が顧客で環境デザイン学科がデザイナーとして仕事を受けている。デザイナーは顧客の意図を理解したうえで確認をし、注文に対してお互い協議して合意する作業が必要である。「提案を聞く」というのは我々にとって大変重要なことだが、質問も確認作業も消極的でこの様な

状態での制作はむしろ危険である。

提案に対して、具体的な素材と作業内容をイメージしながら協議するというデザイナーとして当然のことだが学生には未だこのことが学習されていない、あるいは鋭い直観や感性が機能していればどうか対応が可能だがそれも見られない。筆者が最も強く期待するこの領域の人々への能力であるが、その反応が鈍いようで気にかかる。

筆者はこの課題制作は作業内容から5週間の授業時間で完成出来ると考えて作業計画を学生に説明した。そして制作する案内表示板の大小や仕事量の多少を考慮して学生を4グループに分けそれぞれに作業リーダーを決めた。各グループのメンバーが決まると、そのグループが制作担当する提案の原案を持ってすぐ設置する現場に行き周囲の状況を調べ、案内板として適切な素材とサイズについても個々にチェックをするように伝えた。

筆者は学生が作業に入る前に再度重要な作業ポイントを指摘し制作プロセスをイメージしながら森研究室からの提案を出来る限り注意深く厳しいチェックするように説明した。この時点で学生は実技学習における言語説明がどの様に制作態度や表現に影響してくるかその重要性を未だ認識出来ていない。その結果表記の部分にミス残した状態で制作しそのまま案内表示板を設置してしまった。言語でもらった条件はそれを視覚化するまでの必要条件になるので、スタート時点の理解が間違いであれば、間違いがそのまま表現されることになる。

作業段階に入り、社会福祉学科から出されていた案の設置場所及び状況の確認をして実物大のサイズのパネルを作り、そこに必要な文字をレイアウトし、平面と文字のバランス等を確認した。

環境デザイン学科の学生によって案内表示板のサイズの決定や素材の検討をしてきたが案内表示板を実際に制作する立場とすればこの様な形、必要な文字、その形、配列、サイズ等が妥当である等ドシドシより良い形や色を提案してくれる事を期待した。ここに最もおおきな研究の意図が有り、しかもその部分にこそ環境デザイン学科学生の能力を発揮する所である。

社会福祉学部から受け取った原案を視覚化しようとするだけでは、それはデザイン作業の当然のプロセスで、そこからさらに変化、進化したデザインが出てこなければならない。

制作は各グループの作業計画によって進められていた。学生達は原案を検討し、作業分担を作り確認したり、必要な材料の品目を調べたりした。作業過程で材料購入のため授業時間に外へ出て行くこともあり、彼等はこの時間をかなり自由で、勝手がきく時間と考えているようだ。

教室から出入りが自由になると学生は緊張感がなくなりオシャベリや動作緩慢で作業への集中力が見られない。実技学習時間をこのように考えているのは残念である。近頃では作業中に缶コーヒー等飲料水や簡単なお菓子を食べながら、携帯電話をしながら作業する学生が見られる。筆者はこうした学生には今までも厳しく対応してきた。注意されなければ、この程度は許される範囲と理解する考えはどこから出てきた価値観なのだろうか。与えられている時間で制作し、設置までしなければならないのに、この時間に対する緩慢さは望ましいものではない。

V 作業観察

このデザイン案に関する表現にはどの様な素材を使用し、どの様な手順で作業するか、それにはどの様に道具を使うのか、どう加工するのか作業を行ううえで当然考えられることだが、こうした作業内容に関しての計画案がでてこない。作業がグループ制作になったため、作業分担を作成するのに誰が何を担当するといったことをお互い遠慮して切り出さない、また切り出すことがいけないことではないかと思っている学生もいた。そうした一連の作業思想や動きを見ていると少し作業にとまどっているようだ。木と木の接合部分のホゾ処理にしても、木組みの方法についてまだ専門的な学習していなので当然の如くごく単純な釘打ち付けの方法にならざるを得ない。これでは結果的には質の高いデザイン表現にいたらない。

かなり厚いベニヤ板をカッターで切ろうとする学生がいる。幾度か力を入れて切ろうとしたが切れずそのまま作業をやめた。手ノコで切り始めたが、柄を持つ手がフラフラしているので、押す力と引く力が安定せずなかなか切れない。「ノコ使ったことないなあ」と直ぐ分かる。やっと切れたが真直ぐでないので使い物にならない、又そのまま組み合わせようとするが巧くいかない。鉋で揃えようとするが狂いが大きいし、鉋を巧く使えないので、削ることができない。鉋の刃を少しずつ出すことや、引っ込めることもできないし、2枚の刃の調整をすること等知らないようだ。

ノミで木の一部をくり抜く作業等も見ていてその刃の裏表の使い方は無茶苦茶だ。釘をうつのに金槌でコツコツと叩くのだがその力のいれ具合が分からないので釘が木に食い込んで行かない。釘を木槌で叩いた人もいた。木で金属を叩きながら、釘の頭が木槌に食い込むのをこれはおかしい異常ではないか、と気がつかなかったのだろうか。金槌で手を叩いたりしているのを見るとハラハラしたり、作業全般にわたって手の動き、道具の適切な使用等を観察していてじれったいものを感じず、それでもなんとか

作業をやっているのを見るのは楽しい。

案内板はベニヤ板に塗装を施し文字とシンボルマークを手で書き込んだ。ベニヤ板の下地に塗った塗料と上から塗る塗料の性格の違いから下地の塗料が剥離した、塗料や溶剤の性格、性質について購入時に説明を読まなかったり「どうせ同じ塗料だ」とかペンキ溶剤は皆同じと解釈したりしていたようだ。塗料に使ったハケを直ぐ洗わないで放置し固くしてしまい再使用不可能になったり、使用したハケを洗う溶剤が違うため使用した塗料が落ちない。

この作業に自分はどれくらいの時間が必要であり、次の作業はどれくらい時間が要るだろう、と言った作業の質、量と時間の関係をイメージしながら作業計画の再検討したりしないようだ。これは今までの実技学習において自分の作業効率と消費時間さらに自己満足度等ひとつひとつが自己確認されていない為にこのような状況をもたらしたと考えられる。

作業を意図的に怠けているとは思わないが手作業の拙さ、効率の悪さからはただ時間的浪費が生じ、いたずらに時間が過ぎる。時間は無制限にあると思っただけで、この感覚的理解の鈍さが作業を支配し、作業を開発することや技術習得の熟練度へと展開して行くことが少ない。

デザインでは受注の時契約する納期の日時は絶対的なものである。仕事の納期を守れない場合社会では違約金を支払わなければならない場合がある。完成日の約束遵守は当然のことである。これは社会的な信用問題と云う重要なことだが学生は時間的条件に対しても、社会通念的にもあまりにも鈍い反応しかない。こうした提出期限を守れない学生が多いということは他の学部、学科の先生方からも良く聞く近年の学生の学習態度だが、一般社会では時間は個人の責任や信用、さらに企業では個人の仕事量は経済効率としても評価されるのだから時間の大事さは体で知っておかねばならない。

通常の実技学習は個人制作が多いので、作品提出期間は個人的表現レベルで「ここまで出来たから良いだろう」の考えで提出するので、全て個人評価は個人責任といえるのだが、グループ制作では個人の評価が、他者へ直接影響を及ぼすのである。従ってそこには社会性や責任が求められる。

当初の計画であった5週間は既に大きく超過し、授業の最終日になっても制作が終了しないグループもあった。授業最終日はせめて現場に設置をしなくては契約違反であるのにそれが出来なかった。この案内表示板制作で後期授業は総て終わった。

作業終えていないグループは夜遅く後期試験前日まで続けた。幾つかのグループは作業終了時点で後期末試験を迎え設置の時間がとれないないので期末試験の最終日全員で設置作業をすることにした。

試験最終日（平成13年2月14日）はあいにく小雨、曇りでおまけに少しみぞれで風もあり寒い。こんな天候の中で学生は設置のため穴掘り作業など慣れていない仕事するのも大変ではなかつたが幸い少し空が明るくなってきたので各自作業に向かった。各グループ助け合い少ないスコップや穴開け鉄棒等の道具を廻り持ちして使い、場所によっては小石やジャリの所も有ったが学生達は男子も女子も力を出し、協力し思ったより早く作業終えることが出来た。この作業はかなり協力や自分の責任分担ができて見えていてもやや満足できるものであった。各グループで設置した案内表示板の前で担当した学生達は記念撮影したりしてそれぞれの完成を嬉しく思っているようだった。それぞれの案内表示板の完成度はかなり良くできたのだが必要以上の時間を消費したのが惜しまれた。

この案内表示板の学内設置に関して、設置した平成13年2月14日には新聞社が取材に来て、後日その意図を報じてくれた。また本学学長は学内告知板に、企画および制作担当した森研究室ゼミ生と環境デザイン学科2年生全員の名前を記して謝辞を送ってくれた。

その後平成13年10月森研究室ゼミ生が平成12年度設置のこれら案内表示板を点検し、修復や修理が必要な箇所等を示した調査報告書が届けられた。これらの問題を環境デザイン学科の学生が各々自分の問題と考えて学習することでより実習の効果と意識が生まれると考え、平成13年度、平成14年度と引き続きこの案内表示板の修復や修理作業を筆者の担当する造形学実習（環境デザイン学科 2年生後期2単位）で2又は3回の授業時間を使って実施してきた。

VI 授業終えて

平成12年度の課題研究のテーマである「バリアフリー理論とその造形的表現の相互研究」は社会福祉学部森研究室からの提案をより良い形にして制作する事であった。そこでこの課題は「造形学及び実習」という授業の中で4つの学習目標を設定し展開した。この授業を終えた時、設定目標の幾つかはかかなり学習効果があった。しかし、最も重要な目標であったより新しいデザインの提供については残念ながら不満を残し、また制作時間の超過や完成度の未熟さなどは全く予想もしていないことであったが、何より深刻に感じたのは造形力の不足である。この授業の問題点を整理すると次のようなものである。

- 1 制作完了設定日の不履行。
- 2 当初計画の2倍の制作時間を使ったこと。
- 3 新しい提案出せずただ作業レベルの制作で終わったこと
- 4 技術表現の稚拙さが単純な表現結果となったこと。

5 技術獲得学習への意識の希薄さ。

疑問点や反省点を考えてみるのだが、授業中のメモにはデザインの進化について学生と話し合ったり、アイデアデッサンをした部分はほとんど無く、材料加工の稚拙さや知識不足に対する気づきのメモが多い。それと、学生達の作業へ取り組む態度だが、作業効率への反応や技術習得に対する鈍さや熱意不足といった物づくりに必要な姿勢が一般的に少ないように見える。表現に必要な知識、技術、感性等が十分に機能していたとは思えない。また作業の全体的なプロセスがイメージできないため、作業内容と必要な時間や、道具、材料等の確保が行き当たりバッタリである。

「段取り8分」職人が使った言葉だが、これは作業プロセスをイメージして手順、道具を準備することで無駄のない時間と材料を使って完成度の高い仕事を目指すというものである。学生達はまだ物づくりに関わる人としての経験は充分ではないとしても、この実技学習の過程で鋭い感性を發揮して作業を組み立てられなかったであろうか。これは表現をする為の総合的な能力、つまり造形力の不足といえるのだが、何がこの原因を生み出しているのだろうか。

これまで学生達の様々な作業過程で、彼等を観察した記録、気づきのメモ等からだけではなく、彼等がここへ至るまでの日常生活の場面でどのような手作業経験や、道具を使ったことがあるのだろうか。

またこの実習では何を考え、何を感じたのか、彼等が物づくりに関わる人たちであるということを経験する角度からも知っておかねばならないと考えた。そこでこの作業に関わる基本的なことを確認する為にいくつかの項目を作りアンケートを試みることにした。アンケートは簡単な問いに記述で答えてもらう方法とした。

アンケート項目

- No1 楽しかったこと
- No2 一番困ったこと
- No3 なるほどと思ったこと
- No4 始めて手にした道具
- No5 始めて体験した作業
- No6 他学部、他学科との共同作業の効果について (数値表記による5段階評価)

アンケート実施は平成13年2月14日、環境デザイン学科2年生、受講生26人中出席は19人である。アンケートの問いに答えのないものもあったが、複数の答えを書いた学生もいて概ね真剣な回答をしてくれた。答えは要約して表にまとめた。また、特徴のあるものは原文のまま記した。

このアンケート結果を手にしたときある程度の予測はしていたが、それは私の予想をはるかに超えるもので大きな驚きと同時に危機感を感じた。

問いNo1の楽しかったこと、では共同作業8人、制

作そのもの2人、ペンキぬり2人、自分のアイデアがうまくいったとき1人、デザイン (バリアフリーの条件を考えているとき) 1人。これは直接制作に関わることが楽しいということで合計14人である。この課題制作を授業で展開したことはかなり学習効果としても有効であったといえるだろう。

造形に関わる経験を知る例としては問いNo2一番困ったこと、では道具の使い方が分からない2人、材料の性格が分からない4人、問いNo3成る程と思ったこと、ではペンキの塗り方、経験の必要、丸太に板はそのままで打ち付けられない、作業計画の大事さ、太いクギを細い板に打つと割れる、木が呼吸すること、それぞれの道具の使い方、等に各1人づついる。又問いNo4、始めて手にした道具、ではカッティングシートは看板等の専門材料なので学生が知らなくてもかまわない、また電動ノコや電動カンナもかなり専門的工具なのでそう頻繁に使用されないだろう、しかしノコ2人、ペンキ2人、ノミ1人、カンナ3人というのは物づくりにかかわる人たちの経験としては気になる。この程度の道具や経験は日常生活ですでに得られているであろうと思っていたのだが。また学生は表現するため初めて手にする素材があることはもちろんその道具の使い方まで始めて体験するということだ。これでは作業自体がまったく初めてなので技を發揮することは難しく、意図的な表現に技を駆使するという段階ではない。こうしてみると一般的な日常生活においてかなり手仕事の経験が少ないようだ。しかし、これはこの学年の特徴かもしれないのでもう少し理解するために次年度も調査してみようと考えた。

だが12年度と同一内容の実技学習がないので、同学年次で内容が比較的近い実技授業を選び、その学習内容についてアンケートをすることにした。各々年度によって課題制作が異なるため使用した素材や、道具やその経験には多少の相違は生じるので、全く同一の作業内容に関するアンケートにはならないが、平成12年度学生に使用したアンケート項目をそのまま使用することで、比較的近い意識を問うことができるし、アンケートを通して彼等の日常生活が見えてくると考えた。

平成13年度2年生環境デザイン概論実習 (実技必修科目) 前期担当者猪又、水谷、小南、井生の各教員で「夏の彩り」をテーマに山口市道場門前通りの7店舗の協力を得てショウウインドー等のスペースデザインを行った。各店舗が提供してくれたスペースと表現条件等から制作希望の学生をきめて、グループをつくった。受講生は26人で、アンケート実施は平成13年7月12日である。

平成14年度2年生環境デザイン概論実習 (実技必修科目) 前期担当者猪又、松尾(量)、小南、井生の各

教員で「山口・環境プロジェクト」をテーマとして学生が山口をテーマとして山口に対する提案型カンパニー(架空)を設立し、学生の視点から山口の問題点を探し出し、その解決についての企画・デザインを社会に向けて提案するという課題である。この課題制作

では各グループを3人一組とした。制作は平面の提案ボードや立体造形のミニチュアや見本等を作成し、その成果は2002年7月16日から同月18日山口市内の電遊館ギャラリーで展示発表会を開催した。受講生は31人でアンケート実施は平成14年7月2日である。

アンケート結果

No.1 楽しかったこと

内容	年度	12年	13年	14年	内容	年度	12年	13年	14年
共同作業		8	6	9	役に立つ楽しさ		1		
制作そのもの		3	9	12	木の切断		1		
ペンキぬり		2			完成した時		1	5	2
材料仕入れ		2			釘を打った時		1		
自分のアイデアがうまくいった時		1	2	2	ペンキの色を作った時		1		
デザイン(バリアフリーの条件を 考えているとき)		1			絵の下絵の難しさ		1		

平成12年度(A) この質問項目に「共同作業」と答えた人が8人と最も多く、制作そのもの、また木を切ったり、釘を打ったり、ペンキを塗ったりという簡単な作業だが、そうした制作を楽しんだということである。

この問いには次のような記述がある。

- ① どのような看板にしたら障害者の人にも見やすく、かっこいいものになるか考えてデザインした時。
- ② みんなで材料を買いだしに行ったこと。

①の学生は、この課題制作の目的がかなり明確に感じられているように思う。しかし②は楽しいことの意味の理解が充分ではなかったのではなかろうか。

平成13年度(B) 楽しかったこと、で共同作業をあげた人が6人、制作そのものが9人ということは、このグループ作業が効果的であったと考えて良いであろう。またこの年の実習では実際に山口市内の店舗を直接デザインするということが、現実の仕事に近い緊張感をむしろ喜びとしていることからこの学習は効果的であったといえよう。

この問いには次のような記述がある。

- ① 色々な材料を工夫して作品にしたこと。
- ② 皆で喋りながら制作したこと。
- ③ イメージがかたちになった時。
- ④ 皆学校に残って作業したこと。

平成14年度(C) 制作そのもの12人、共同作業9人、アイデアが出てくる時4人、現地取材3人。

この問いには次のような記述がある。

- ① 意外に作業というのは流動的で、考察や発案というのはひとりの人間から生まれるものだという事と、広がりや、逆走とかの違いや自分のしたことごとができることへつながりことへの発見など。他への比較から肯定へ。
- ② 皆で夜中に集まったこと。大勢での食事、散らかしっぱなしの部屋その後かたづけ。
- ③ グループの皆で何日も一緒になって一つの物を作りあげたこと。
- ④ 人が同じ方向で頑張っている時。
- ⑤ 失敗後の修正がうまく行った時。

①は、少し言葉不足を感じさせるが、言いたいことは理解できる。これは実技学習しながら、思索と感性が連絡を持って機能し始めたのではなかろうか、手仕事を持つ一つの効果といえる。

この問いに対する学生達の反応は、どの学年もかなりの人たちが「共同作業」や「制作そのもの」と答えているのは、やはり彼等は基本的に手や体を動かす行為や他人とのコミュニケーション等に順応する性格を有している人たちと考えられる。また集まること、そこでのおしゃべり、夜皆で集まったことなどが楽しと言うのだが、既に大学2年生でかなり専門的な能力の必要性等を自覚しながら学習していると思われるのだが、こうしたことが特に楽しいと述べているところに時代の性格を見るようである。

No2 一番困った事

内容	年度	12年	13年	14年	内容	年度	12年	13年	14年
思うような形にならない		4	6	6	レイアウトが決まらない		1	1	1
材料の性格がよく分からない		4			道具の使い方が分からない		2		
文字の形・レイアウト文字		1			時間不足		1	6	6
失敗とやり直し		1		1	服に付いたペンキが取れない		1		
壁への取り付け		1			ペンキの臭い		1		
セメント塗り		1			工具不足		1		
グループメンバーが作業時間に集合しないこと		1	6	9	社会福祉の学生が来てくれないこと		1		
平面作業から立体表現の難しさ		1			意見不調		1	8	4

平成12年度 (A) 思うような形にならない4人、材料の性格がよく分からない4人。

この問いに次ぎのような記述がある。

- ① 慣れない道具や材料を使ったこと
- ② 実際の手作業となると、木の性質、相の方向などよく勉強しないままではスムーズに進行せずつまずくところが多かった。

自分のアイデアが制作の場面では思うように形になってくれない、つまり表現する所で知識と自己の現実的な能力のギャップに出会って、その克服にとまどっているようである。ここから、乏しい自己の経験のため、的確な素材理解や、その不足を補う直観や、洞察力が機能していないことが伺える。

平成13年度 (B) 意見不調8人、時間不足6人、現場理解不足2人、人数不足2人、予算不足1人である。

この学年は楽しさの第1位が、共同作業6人というほどグループ作業を楽しんだと同時に、困ったことの第1位にはメンバーが作業時間に集合しないこと6人、意見不調8人である。

この問いに次の記述がある。

- ① イメージはふくらんでもそれをどう表現したらいいかわからなかった。
- ② メンバーの集まりがとても悪く、結局バイトのない人がたくさん作業をしなくてはいけないので、不公平だった。
- ③ 自分がセーブできなくて、キレタ。もっとちがう良い方法があっただろう。
- ④ 皆考えることがちがうのでデザインがなかなかきまらなかった。
- ⑤ 考えたアイデアが実際にできるかわからなかった。
- ⑥ スペースのデザインがまったく初めてだった

のでなにをしてよいか分からなかった。

- ⑦ 全体の計画がみえなくなった時。

ここで述べている学生達は造形の作業に直接関わる知識や、制作に関連した思想、つまり他者との考え方の相違に対する対応の整理がつかないでいる様子が伺える。

平成14年度 (C) 素材不足4人、意見不調4人。

この問いには次のような記述がある。

- ① 現実にするのにどう表現していけばよいか分からない。
- ② イメージど通りに描けない、作れない。
- ③ 3人で一つの事をするというチームワークが一番大変だと思いました。(時間や意見のくいちがいがい。)
- ④ アイデアがたくさん出て、なかなか思うようにまとまらなかった。
- ⑤ 意見がまとまらない時に、やり直すか、誰もが一応納得できるものへの変化等
- ⑥ 共同作業ならではの問題

質問1楽しかったことでは9人が共同作業をあげている、このように作業そのものが楽しいと述べている人たちがいる一方で、ここでは意見不調や自主制作時間に集合しない人たちが9人とかなり多くの学生が不満を述べている。こうした経験から個人制作とグループ制作の質の違い、つまり個人と社会の存在を理解しそうした境界を理解した上でそれを超えていくような表現行為へとつながって欲しいものだ。また道具がつかえない、素材の性格が掴めないという体験的な知識不足や仲間同士で意見が異なり、その解決の時間や精神的なことが制作、つまり造形を進めるのにかなり影響しているのが伺える。

このアンケートから、共同作業や制作そのものを

楽しむのだが、その為に自主的に共同作業をする計画を立てると集まってこないメンバーがいる。またアイデアや作業等の場面で意見が出たらどう調整す

るのか、その方法や納得、理解のしかたに対してとまどいを感じる。

No.3 成る程と思ったこと

内容	年度	12年	13年	14年	内容	年度	12年	13年	14年
カッティングシートの仕組みを知った時		2			太いクギを細い板に打つと割れること		1		
ペンキの塗り方		1			木が呼吸する事		1		
経験の必要性		1	1		各々の提案は有効だった		1	6	
防水ニスを塗ること		2			木が強いこと		1		
丸太に板はそのままでは打ち付けることは出来ない		1			社会福祉からの提案を厳密にチェックしなかったこと		1		
作業計画の大事さ		1	5		それぞれの道具の使い方		1		
総て		1	1						

平成12年度（A）この質問の答えがかなりバラツキがあるのは、この課題制作では各グループによって作業内容が異なったためそれぞれのグループは新しい体験をしていたことを示していると考えられる。カッティングシートは専門的で特殊な材料なので、学生が知らなくても不思議ではないが、ペンキ塗り、防水ニス、丸太に板はそのまま打ち付けられない、太いクギを細い板に打つと割れる、といったことは日常生活で経験しそうなものだし、常識的とも思えるような事が学習されていないことが分かる。

この項目には次のような記述がある。

- ① 社福からもらった「計画書のいい加減さ（看板に書く内容）」に直ぐ気付かなかったのが、失敗だった。内容についてはそのまま書けば良いと信じきっていた。一言「内容はそのまま書いて良いのか？」と確認しても良かった。
- ② 手作業は伝統工芸と同じ。経験とひらめきと技術と思い入れの要ること。

平成13年度（B）店との話し合いの重要さ1人、現場視察の重要さ1人、立体スペースの意味1人、作業プロセスの必要性1人、空間スペースの使い方1人等である。

この問いには次の記述がある。

- ① 少し作業が進むと見直さなければいけない点が出てその繰り返しで形などがしぼられていく、その過程を考えると初めに難しいと言われたことに対してなるほどと思いました。

この年は実際営業している店舗の一部を借りてデザインを設置する為に、当然設置する店舗側との綿密な打ち合わせが必要であった。この経験はより実践的で学生は緊張しながらも良い学習ができた。

平成14年度（C）この年はこの質問項目を設定しなかった。理由はこの課題制作に関する素材は各自選択させたので、各自が既に知っている素材を使ったので、新しい作業経験認識は出てこないだろうと考えた為である。

No.4 初めて手にした道具

内容	年度	12年	13年	14年	内容	年度	12年	13年	14年
ドリル式キリ (釘道の道具)		6			電動ノコ		3		
ペンキ		2			カンナ		3		
のこ		2	1		のみ		1		
電動ドリル		2							
カッティングシート		1							

平成12年度 (A) ドリル式キリ6人。ドリル式キリと言うのは釘を打ち付ける前に木に穴を開けて木が裂けたり、釘が横へそれないようにするものだが、この道具は確かに普通の家庭で一般的道具として所有する人が少ないので学生達にはかなり新鮮で印象的だったようだ。

平成13年度 (B) 発泡スチロールカッター5人、ラッカースプレー3人、ペンチ1人、クリッパー2人、てぐす1人、カッター付きコンパス1人、ゼラチン1人、アクリル絵具1人等である。この年の課題では表現方法が様々だったので、使用した素材が多岐にわたり、そのため道具も様々であった。

平成14年度 (C) スチレンボンド7人、スチレンボード13人、紙粘土1人、蝋燭及び道具3人、ニス1人、

発泡スチロールカッター3人、水性塗料1人、カラーズプレー1人。スチレンボードは模型制作等に使用する一般的な素材であるが、大学でデザインを学んでいて2年生になっても日頃こうした素材で物を作ったりした経験がないようだ。この現象は前年度にも見た現象である。

この問いには大きくその年度の課題によって作業内容の影響が出たものとなった。

しかし、ここでも通常の生活で手にしていても良さそうなペンキ、のこ、カンナ、のみと言った道具が経験されていないのが分かる。また物づくりに携わる人達としてはやはり日頃の作業経験がすくないようである。

No.5 初めて体験した作業

内容	年度	12年	13年	14年	内容	年度	12年	13年	14年
ペンキ塗り		3			カッティングシートの貼り方		2		
カンナかけ		3			セメント混ぜ		2		
電動ノコの使い方		2			デザインを依頼されたこと		1		
木工所との打ち合わせ		1			木工作业		1		
材料の買い出し		1							

平成12年度 (A) カッティングシートは、専門的な素材なので学生達を使用するのは初めてであろう、しかしペンキ塗り、カンナかけ、セメント混ぜ、木工作业のような事が初めての経験と言うのは日常生活でやはり手作業や屋外での作業が少ないのであろう。

平成13年度 (B) 総て1人、ウインドーディスプレイ2人、ディスプレイ1人、発泡スチロール造形3人、針金造形3人、グループ制作の徹夜等である。この年は店舗が提供してくれたショーウインドを飾り付け

したためアイデアが先行し、その後作業を始めたので現場とアイデアの矛盾をうめるため急遽素材を変更したりして、思わぬ素材を使ったりした。それでも針金を使って何か形にしたのが初めてという学生がいた。

平成14年度 (C) 紙粘土造形3人、意見のぶつかり合い1人、グループ作業2人、模型制作8人、グループ作業の徹夜1人、蝋燭の実紋り1人、企画制作展示の一貫作業2人。

この項目の問いの答えからそれぞれの年の課題制作の違いがよくわかる、これは初めて使用する素材

と道具の関連とその体験によって実技授業の効果や内容にかなり大きな影響があるということである。

Na6 他学部、他学科との共同学習は効果がある。又はない。

	1段階	2段階	3段階	4段階	5段階
A 平成12年	0人	2人	7人	5人	2人
B 平成13年	2人	1人	6人	7人	5人
C 平成14年	0人	1人	6人	8人	13人

平成12年度(A)では問いは5段階を設けていたが、効果なし、にもう一段階を書き加えてこの問いに答えた学生が一人いる。社会福祉学部の案の修正で大学事務局との交渉の必要性が生じた時があったが、その時社会福祉学科生が来ず解決が遅くなり、作業が遅くなったことへの不満であろうか。しかしこの不満の度合いが次回の受注の際の明確な確認作業の必要性を教えてくれたのである。この様に学部、学科をまたぐような授業の展開には授業体系の問題を考慮する必要があるだろう。

この問いには次の記述が見られる。

- ① 社福とお互いに専門同志がやれて、実践っぽくて新鮮だった。
- ② 分担(デザイン:社福)責任の大きさを知った。
- ③ 実際の立ち上げはもう少し社福の人にも助けてほしかった。
- ④ 私らどのくらい評価されるんだろう?看板屋さんに頼めばきれいにもっとやすくてできるという先生がいて、いやな感じと思った。がんばっているのに。楽しいのに。

これらのコメントから学生達は自己責任とか社会に対する思索の芽が少しだが出てきていると考えられる。

平成13年度(B)この年度は他学部との共同課題制作ではないが、所謂グループ作業の効果としてアンケートしてみた。グループ作業は効果がほとんど無いという2人の他は、3段階6人、4段階7人、5段階6人とかなりの人が効果的と感じている。

この問いの記述は次のようなものがある。

- ① 5人で協力してやることで、1人では絶対に出ないアイデアが沢山出てきて、とても良かったです。でも色々出過ぎてまとまらないこともありましたが、でも5人共協力的だったので、今回のグループ作業はとても良かったと思います。

- ② とても良いと思うし、自分がいろいろな刺激を受けて成長できる。
- ③ 大変難しいと思った。おおくの意見が出ることや、仕事量が増えることがメリットだが意見をまとめたりするのが大変っていうのがデメリットです。どうにかしたら仲が悪くなりそうです。

平成14年度(C)この学年は平成13年度と同様で同学科生のグループ作業の効果についてアンケートした。3段階6人、4段階8人、5段階13人で、グループ作業が効果的と感じた学生は多い。

この問いに次のような記述がある。

- ① 一人ではつまづいていた所でも三人なら力あわせてがんばれた。三人のほうがアイデアが沢山でた。
- ② 一人でやると気が付かない部分をおぎなってもらえたりしたが、意見がぶつかり合った時、どれくらいお互いの意見を尊重すべきかがむずかしい。
- ③ いろいろな意見が出ておもしろく、多くの人で一つのものを作る難しさを知って良かったと思うけど、デザイン以外で個人の考え方の差にとまどうことも多かった。良いこともあったけど悪いこともあった。
- ④ 将来、仕事をしていくにあたって役立つであろうが、今回のグループ分けに多少問題があったように思う。環デが崩壊しかけた。
- ⑤ 人数が多くなると、スピードが低下する、少人数だと一人よりも責任感は強いがあまり多くなると、責任の所在が分からなくなる。
- ⑥ 時間が合わない者同志やるのはむずかしい。遠慮しあってなかなか前に進まない。

Ⅶ 造形力に関する問題点

平成12年度「造形学及び実習」の授業で見た現象は、その後平成13年度、平成14年度の実技授業観察やアンケートからも多くの共通点が見られた。このアンケートが同一課題による実技学習のものであればさらに明確な現象が見られたであろう。造形力を構成する条件にとって問題と思われるのは次のようなことである。

- 1 手作業の拙さと材料、道具等に関する一般的な知識と経験不足。
- 2 感性的理解を制作に応用する力の不足
- 3 作業目的意識と社会性の希薄さ。

これらはいずれも独立した現象ではなく、互に関連していると思われるのでかなり多角的な視点からの考察が必要であろう。

- 1 手作業の拙さと材料、道具等に関する一般的な知識と経験不足。

平成12年度実技学習の目的の一つとして手作業のウエートを高く設定したのはそれが物づくりに携わる者にとって基本的な学習と考えていたからである。

ノコ、カンナ、金槌等といった道具を使って作業を行うことは、確かに日常生活で頻繁にあるものではないし、こうした道具を使う技に習熟していないであろう。しかし素材を加工する技や感覚は物づくりに携わる者にとっては有効なものである。日常生活で獲得した技や経験があればそれは個人の様々な造形能力を成長させるのに大変効果的である。またそれはたんに、技術的な知識の獲得ではなく、そこから得るのは物づくりに関わる人の制作思想の形成へと繋がっているということである。

例えば極貧と闘った最後の宮大工といわれる西岡常一⁸⁾は次のような体験を述べている。

西岡常一⁸⁾は

これも法隆寺の金堂の話です。学者のなかに、上層の屋根は玉虫厨子と同じように「鍛葺(しころぶき)き」やったという定説があったんです。しかし、大工の私からいわしたら玉虫厨子のような反りはできんのですよ。このことが金堂の復元のときに論争になりました。厨子は小さな細工ものやから屋根の形はどうにでもなるんですな。しかし、実際に大きな建物で軒の反りをもっと大きくせいといわれましても、それを造るのは無理なんですな。これをいくら説明しても埒があかないのです。大工の言い分を聞いてくれない。それで委員会の先生方を現場に呼びまして、これまで集めた資料をもとに現場で組み立てて見せたんです。学者は学説や様式はいえますが、自分で組み立てられませんか。私は大工です。

その大工がやってみせますのや。こうやってこうなるから鍛葺きやない。こうして見たらわかりまっしゃろけど、金堂の屋根はどうしても入母屋になります、と。みなさん、誰も反対はせんかったえすが、「そうや、私らが間違っていた」とは一言もいいませんやったなあ。

と述べている。

この事例は経験からの洞察力と、文字記号からの知識とのぶつかりあいであったと思われる。こうしたことは日常生活でも、物づくりの場面でも必ず他者との間で生じるだけでなく、自己内でも生じるものである。

J. Z. ヤング⁹⁾は

自由意志と決定論の間の葛藤が、『能動的な行動の開始者が使うことばと、行動を事象として記述する観察者が使うことば』が異なっていることから起こってくると説明されることもある。この両者の視点の差異から、必然的に予測の精度の可能性に偏りが生じてくる。行為者は、観察者が利用できない情報すなわち脳の中の情報を利用している。

と述べている。

西岡⁸⁾と学者の見方の相違は単なる知識的な問題ではなく、人間の脳が持つ機能と関係して生じていた理解の相違であるようだ。

このように手作業の経験はデザイン制作であれ、一般的生活であれその作業全体のイメージ的確さや計画、技術、表現つまり造形力に大きく影響する。従って手の作業経験が未熟な場合まさしくどこから手をつけたら良いのか解らず、手が動かないといった状態になる。このような状況は学生のアンケートNo2-B-①⑤⑥、C-①②等からも伺い知ることができる。学生はこうした手を使うことで、知識の中に記号的なものと、経験というものをとうして理解していくものがあるということをもまず気がつき始めるのである。このことは自己内で生じる西岡⁸⁾と学者の論争に似ている。

現在はコンピューターに記号入力すればある程度の視覚化されたものが見えてくるということはあるのだが、制作の種類には手作業のウエートが高いものもあり、そこでは個人の知識、技術、能力等が歴然と表出されるのである。制作に個人の係わりがあってこそ制作者の人間的存在が表出されるのであり、それこそが物づくりに係わる者が求めているところである。表現とは物をとうして自己存在を確認することである、したがってこのことに対して反応が鈍いということは最も注意しなければならない。それは表現ということが、社会へのメッセージを含んでいるために、そこにどのような思想や理念があるの

かが問われているからである。

自己観察の鈍さは実技学習の基本的推進を妨げるものであり、手の学習を行ってもその効果を得ることはできない。従って、手仕事の拙さは、この自己を認識する拙さ、つまり感性的な鈍さえつながつていると考えられる。

デザイン学習には記号知識はもちろん必要だが、色、形、意図等の調和を表現する能力を必要としている。脳科学では、記号とスペース等の認識に関わる脳の機能は異なる部位が作用しているという。そればかりではなく、感性獲得には手から入る情報、認識は大変有効であるということだ。

T. Rブレイクスリー¹⁰⁾

「脳の左右両半球は全く違う方法で思考するのである。左脳は語学の専門家として言葉を用いて思考するだけではなく、語学の基礎となっている「一度に一つずつ進んで行く系統的論理思考」にも長けている。右脳は感覚で考えるから、複雑な視覚パターンの認識や処理にいちじるしく優れている。」と言っている。

思ったように表現とはできないものだが、このことは手を動かしながら感じはじめ、そうしてその意味の理解を深めるのである。これは作業そのものの厳しさと関わりなく、所謂感受性を働かせてみると簡単な作業からでも得られるものである。その例としてアンケートNo.1-B-③、C-⑤。No.2-A-②、B-①、⑤。C-①、②。No.3-A-②等はこのことに気づきはじめている様子が伺える。この作業が真剣であればあるほど言語・文字記号と違う理解のしかたが必要になってくることに気付くのであるが、このことは個人の自己認識を促す大変重要なことである。

手の作業から獲得できる認識が少なくなれば作品と人間への愛着の念が失われ、機械や発注による製品が増大するのは当然かもしれない。これは物づくりに係わる人の脱人格化ということになろうか。学校という教育の場が、その多くの時間と能力を記号学習を学習目的としていることと、実技学習で制作した自分の作品を放り投げて行く学生が多いことは無関係と思えない。

2 感性的理解を制作に応用する力の不足

手作業はただ手を巧みに使う技の習得だけではなく、同時に個の存在を問う感性や思索する能力の習得にもおおきく関係している。しかし、学生達は大学の実技授業でも日常生活でも手作業経験が少ないために感性が十分に機能しているとはいえないような状況ではなかろうか。このことは彼等のアンケートからも伺える。

例えばNo.2「一番困ったこと」で、思うように形に

ならない、ということの問題にしているのは、A-4人、B-6人、C-6人。であるが、これは学生達のほぼ25%がこの問題でかなり困ったという実感を持っているということである。これは思うことができる知識はあるのだが、その実体を創出しようと試みるとなかなか思うようにならない。この時学生達はその思うものがどのような知識のことで、思うようにならないのがどのようなことか。ここから彼等が、言語、文字知識の記号的な理解はできるのだがそれは実体を伴って理解または経験されていないということがわかる。

寺内定夫¹¹⁾は

感性が危ないのコラム「①本物がわからん、かいても触っても？」では、野菜や果物の味や臭いを目隠しして食べさせたり、臭いを嗅がせたりしたらかなりの子供達が正しく答えられなかったらしい。こんなことがわからなくても生命に別状ないし、生活出来ないわけじゃないとタカをくくる人もいる。けれども、どうもそうではない。五感の未熟さは、感性の発達を妨げるようだ。」「②センサー時代の幕開け。五感の衰えを救う。では、過剰刺激時代を迎え、穏やかさや静かさでは五感が満足しなくなっているが、日常生活の機械化や自動化が進むにつれ、生活経験が不足し、五感の働きが鈍くなったことも否めない。」「③絵が描けぬ子ら、感情より知識先行。では、ところが近ごろ、見えないものを見る感性が、衰弱してきたのではないかと心配する人がすくなくない。例えば小学生が生活経験を基にした絵を描きたがらないからである。中略しかし3年生にもなると、感情よりも知識が先行して、人間の形を上手に描こうと写実性にこだわってしまい、表現イメージが湧かなくなったのだろう。

と述べている。

寺内¹¹⁾は子どもの生活と感性教育研究会代表として小学生等を対象とした現象を述べているが、本学における実技学習の場面でも同様な現象が見られることは述べてきたところである。

彫刻家、佐藤忠良¹²⁾は

観察力・創造力が危ない。のコラムに「最近美大生のデッサン力がおちているという声をよく聞きますが、それはそういう育ち方をしているからでしょう。一中略一勉強にしても遊びにしても、準備万端、用意されている。そんな中では、自分から試したり、失敗を繰り返したりして、観察力や想像力を身につけることはできません。便利になりすぎて、人間本来の見る力や触れる力を幼いころから失

い始めているのではないか。私は心配でなりません。

と述べている。

物づくりに係わる人にとって日常生活の場面から感性の鋭さ、豊かさ等を発揮すれば、多くの知識や学習が可能である。例えば、平成14年度作業中に電気ドリルの刃を手際よく取り替えた女子学生に聞いてみると、自分の父親が作業していたのを見て知っていたと答えた。

目で捉えたものから自分を活かす知識、技を得ることは多く、目で学習する能力は大変重要な人間生活の知恵でもある。「技は盗んで身につける」と言った学習方法は、物づくりに携わる者にとって大変有効なもので、見る－感じる－作る。作る－感じる－見る。という一連の動きはほとんど同意語として制作の基本的な学習方法と理解している。しかしこのように見ることで感じ、そこから学ぶという学習方法がイメージされないのか、それとも盗むのに必要な様々な感性が萎えているのか、見ることから学ぶ学生の姿を見るのはまれである。

寺内¹¹⁾が見た子供達の現象は1987年のことだが、佐藤¹²⁾は2001年である、ほぼ同じような現象を同じように社会的な生活との関連で述べている。寺内¹¹⁾から佐藤¹²⁾まで14年が経っている。この両者の指摘が14年を経て同じというのは、感性の鈍さはすでに日本の社会で構造化されているということであろうか。

河合雅雄¹³⁾は

日本人の劣化シリーズ「サルと比較して」では、言葉や数を覚えたチンパンジーとして有名なアイは、野生育ちではないので出産の時、「アイちゃんにぬいぐるみを抱かせたり、ビデオを何度も見せた、子育ては学習なんです。アイちゃんはこれから親の世代になる人のモデルかもしれません。－中略－人間そのものが種として危険なところにいるのは確かです。高度に文明が発達した結果として、進歩しているかといえば、そういう意味では明らかに劣化している。

と述べている。

このコラムでは、「子殺し、幼児虐待が相次ぐ現代日本ひょっとして、日本人はチンパンジーにも劣るのか。」という書き出しからアイという学習能力の高いチンパンジーの事例をあげ、それが「家庭がゆらぎ、地域社会が消えつつあるいま、大人たちが意図的に環境を作っていくしかありません」という論述で展開されている。

寺内¹¹⁾ 佐藤¹²⁾ 河合¹³⁾ は各々感性や行動、学習能力等が社会との関連がいかに強いかを指摘したもので、見る、感じるという能力は日常生活、つまり社会構造と強い関係があるということである。黒田⁹⁾ が

指摘する脱人格化の現象と教育の質に問題があるという投げかけは、次の指摘にも重なると思う。

時実⁹⁾ は

「規格の路面を制限速度で走るように規制されると、前頭連合野の働きを必要としないロボットになりさがるであろう。そこで額に汗し、手にマメを作り、足にタコを作ってもよいマイペースで踏みしめる一步一步に、喜びをかみしめながらゆこうという、前頭連合野の悲願の現れであろう。ここにもまた、人間回復の一つ姿がみられる。」と言っている。

造形表現やその感性に、一般生活や教育が関連しているということは学生の制作態度等からも感じていたところである。脳生理学的にも造形をするのに手仕事をもたらす多くの情報が効果的であること、つまり経験がもたらす様々な理解力の広がりが見られるということである。

しかし近年の日常生活の場面で確実に手を使った作業や遊びは少なくなった。こうしたことが造形能力にも影響を与え、感性の鋭さや自己認識を高めることに機能していないことに問題があるといえるだろう。

島根大学教育学部では平成16年度より教員養成の教育課程では、「子どもと教育活動に対する感性と情熱に溢れ、優れた教育的実践力を有する教師を育成すること」と捉え「世界基準」を見据えた教育体験活動、として今までの5倍の、「1000時間体験学習プログラム」を構築した。¹⁴⁾

教育の現場で体験学習の重要性が認識されたのはやはり現在の日本の一般的生活の中で、人間の感性を学習するのに危機的な状況だという考えの反省の上にたったものであろう。体験からはじまる思索は個の存在を最も確実なものにするもので、造形の領域に関してもおおきな意味がある。

例えば問いNo3「成る程と思ったこと」では平成12年度「木が呼吸をするということ」「木が強いこと」と各1人が述べているが、本人達は木が植物として成長して行く過程は知識的には知っていたであろうし、そこから当然ある種の生命を感じていたであろう、しかしここであえて述べているのは、自分の認識レベルで「木が呼吸して生きている」ということを実感することができたということである。これは本人の感性の開発に強く影響した発見にも似たものではないだろうか。まさしくこうした感性の認識は意味的や記号的学習とかなりことになった能力による認識が働いていると思われる。

例えば木製の家具やイスを制作する場合、ホゾはどの様に組むと材質と強度の関係が活かせる組み合わせが出来るのか、見た目の形だけが用具の良さではなく使ってどうかを考慮して制作されるもので

ある。物づくりに携わる人たちはこうした時点で能力を発揮しなければならない立場にある。形をイメージできる能力だけで良いデザイン製品が生まれるのではなく、そうしたトータルの条件を満たして生活用具の形は生まれてくる。

学生達は幼稚な知識と技術力しか有していないので、具体的な制作の過程や方法をイメージ出来ない様だったが、学生の何人かは文字、言語記号知識と体験的作業のギャップからくるジレンマを、精神的なもの、技術的知識で克服しようという新しい学習課題も体験し始めた様だった。例えばアンケートのNo1C-①④⑤、No2A-②、No3-②、No6-①②等は、今後この思索がより深まり、新しい方向へ行くと予測させるものを感じる。ここから何か新しいデザインが生まれだろうという期待ができる。

3 作業目的意識と社会性への希薄さ

作品提出日の不履行は作業の拙さや社会性、責任感の欠如といった側面を有している。これは制作が単に造るだけではなく造る意味が社会との関連で成立しているということが認識できないということの意味している。

平成14年度の課題制作終了後この学年には例年のアンケート項目に加えて、(1) 課題は時間内に完成しましたか。しませんでしたか。(2) その理由。の問いをした。これは過去2年間の授業でも授業最終日に制作完成せず、作品の提出ができないグループがあり、学生達自身はそのことをどのように考えているのかを聞いてみることにした。

問1 完成した。3人。 未完成だった。24人。

問2 その理由

- ① 作業一つ一つ進めるのがおそかったから。
- ② 技術の未熟さゆえに何度も作り直したこと、他の授業の課題や、授業で時間がなかなかとれなかったこと。
- ③ 材料をそろえるにあたって、ちゃんと話ができなかったので、時間がかかった。
- ④ 初めての共同作業ですべてのことに時間がかかった。
- ⑤ 段取りが悪かった。
- ⑥ すすめかた、要領が悪かった。3人が集まれる時間を作れなかった。
- ⑦ あせらずマイペースにしていたら時間がなくなった。

作業態度はやや緩慢であったがそれは意図的ではなく、その様な態度でしか作業出来なかったようである。また時間に対する緊張感の欠如等は作業の意図と自分の役割の必然性を理解できないところから出てきた現象ではなかろうか。作業時間になると、勝手に教室を出る学生は多い。例えばアンケートNo

1-A-②、B-②等はそうした学生の存在を示している。学生の制作計画では授業の最終日になっても作業が終了できないグループが毎年多く見られた。

こうした現象はやはり物づくりに関わるデザイナーとしての社会性の理解不足と考えられる。造るということと、社会性を関連づけている要素を学生達がどのように考えているのか知る手がかりや、グループ制作に関する現代の学生の性格の一つにあげられる協調性の欠如とかまたその反対にただ集団化して群れる、等言われるがそうした特徴を感じさせるような点をこのアンケートから見る事ができる。

問いNo1「楽しかったこと」では「共同作業」を第一としたのはA年8人、B年6人、C年8人と答えていて、「共同作業」を楽しいことと感じている強さや、評価の高さから、この共同作業は有効だと考えられる。問いNo6「グループ作業の効果」ではグループ作業の「効果あり」と答えているのは3段階 A年7人、B年6人、C年6人、4段階A年5人、B年7人、C年8人、5段階A年2人、B年5人、C年13人、そこで3、4、5段階を合計するとA年14人、B年19人、C年27人となる。これはどの学年も半数以上がグループ作業を好ましく思っているといえる。しかし同時に問いNo2「一番困ったこと」ではA年1人、B年6人、C年8人が自分たちで決めた作業時間やプログラム実行する共同作業に集合しない仲間不満を感じていることをあげている。このことを一番困ったこととして回答しているということは余程気になる事であったようだ。この数値は問いNo1「楽しかったこと」で、共同作業、を第1に答えたのとほぼ同数値である。こうした2面性の存在こそが彼等の社会理解の特徴ではないだろうか。

このアンケートの課題制作は年によって作業の重さが異なるのだが、その意味ではA年が最も重かったかもしれない、しかしA年では問いNo2「一番困ったこと」に作業時間に仲間が集まらないことを不満としたのは1人である、これはこの年の学生は他の作業内容例えば「思うように形にならない」4人、「材料の性格がよくわからない」4人と、作業そのものが巧く出来ないことが問題だったようだ。こうした答えから各年度の作業への取り組み意識の相違も多少見ることできる。

共同作業等で、「集う」楽しさはそれなりにあって学生達を観察していてもその表情は明るい、しかしある責任とか義務が生じる段階になり作業をするとなると、その集いは冷たくなり、自分勝手の方が優勢となり作業するのは一部のひととそうでない人になっていく。作品の高い完成度を求める人と、課題として作れば良いと考える人の存在がグループ作業という中に小さな社会的価値観の違いとして生じてくる。制作が個人レベルであれば問題とならない価値

観が、人間が複数になると生じてくる。この条件が制作時間やその完成度に影響してくる。

例えばA年は学科を越えて授業したのだが両学科の開講期の違いで協力が得られない条件が生じたが、B年、C年は同じ学科の同じ学年での状業展開となり日頃生活リズムもそうかわらない者同士であった。アンケートNo6-B-③。C-②③④⑤⑥等だが意見を尊重することとそれをより高める作業として同じように意見を出し議論をする部分は相手に対して失礼とおもったり、また自分の意見が否定されると考えるためか意見自体が進展しない。すこし頑張っただけで意見をいうと、それこそ仲が壊れる、とか環境デザイン学科のその学年全員の友情関係に悪い影響が出てくるというのである。

しかしこの現象は一般社会でみられるもので、日本の社会的価値観となっているのではないだろうか。

制作ではその作品の完成度の高さを少しでも求め、苦心することが目的であり、その経過で生じる「集う」ことの楽しさは制作のエネルギーであって、そのこと自体が目的であってはならない。こうした「気分」とでもいえそうな精神的理解が実技学習を支配しているということは、造るという意識や目的を弱く、低くい加減なものへと変えてしまいそれは、つまり十分な造形力を発揮するには至らないといえる。

顧客とデザイナーの関係については、デザインの学習の中でも実践的な意味があり、顧客との対応及び説明等はデザインの内容、方法や意味理解を共通認識するために大変重要なものである。最初のデザイン打ち合わせとその整理、確認では、最初の会話の重要性また重さの実感を持つために最初にもらった顧客からのデータチェックの重要性につき初めに注意した。しかしこの理解に実感が伴わない、あるいはミス指摘することが失礼ではないか、ということから結果的には言語表現のミスを残したまま制作し設置するという結果になった。

平成12年に表示板制作した学生達は平成13年4月にはすでに3年生前期の課程を学習中だったが、数人の学生とその表示板のミス文字について、このようなことをどう考えるか話し合ってみた。そして3人の学生に修正作業をお願いした。そして担当した学生にこの作業に関する意見を書いてくれるよう依頼した。その中で一人の学生が報告書を書いてくれた。

学生、上原真紀¹⁵⁾の報告書から、この表記ミスの意味するところがどういうものかについてはこの学生の学習認識が高く素晴らしいものであることは次の文章からも伺える。

上原真紀¹⁵⁾は

「この看板に対してあまり心をとめていなかったのは、自分自身だったのかもしれない。

「作るからには真剣に取り組む」と志を改めて作っていたつもりだったが、完成してから英文字のスペルが1文字抜けている、という指摘を受けた。自分の作った作品は、「作品」として残るだけではなく、「作品を作った者としての責任」も同時に生み出した事になる。私は「作者としての責任」をきちんと全うすることなく、作品としての看板を公の場に設置してしまった。この事を深く反省し、次の作品においては、今回のような間違いが無いよう、心掛けたいと思う。」と言っている。

現在は、真・善・美はすでに価値がなく機能しないとの指摘をする考えも多いが、人間の良心、あるいは誠意が形（表現）となっていくことをこの事例から見ることができる。この事例はまた、言語教育と実技学習に質の違いのようなものが有ることを感じさせるし、造形力を構成する要因に精神とか思想が大きく影響してくるということを教えてくれた。

次の事例も、実技学習の意味を問う問題を持ったものである。

平成14年後期造形学実習では平成12年度制作の案内表示板で既に風雨等で破損した部分の修理をした。この学年も計画した時間数で作業が終了しないグループがあって、あるグループは最後の作業としてペンキ塗りを残した状態で後期授業時間が終ると、作品はそのままにした。このグループのメンバーは決して不真面目な態度で学習している学生達ではないのだが、その後最後のペンキ塗りをするように再三促したが、3年生前期終了する平成15年10月になってもグループの誰もペンキを塗って、最後の完成作品とすることもなく放置している。

こうした彼等の考えは、「授業の終わり」がその制作や責任もこれで終わって良いと考えているようで、作品がまだその途中であると言う意識はないようだ。今まで見てきた学生達の生活、授業態度からこのような現象を見るのは、この学年特有ではないようだ。それだけにこうした考えで学習をしていることは問題だと考えている。つまり、授業時間であれ、仕事であれ与えられた制限という中で十分なエネルギーを発揮しなければ、そこには十分な造形する力を発揮したことになるのである。

物づくりは他者、つまり社会へ向けて発信するものである以上そこには絶えず自己は社会をどう見るか、ということが制作する底を流れる思想として必然的なものといえる。

VIII まとめ

造形する能力は意味的、分析的な学習知識を得た瞬間から、表現のレベルに到達するのではなく、「造形力」はその知識を時間・空間の中に作業として試

みることで始めて視覚化されるものである。また表現には言語、文字記号を理解するのに感性や直観が含まれる。その感性獲得には、自分の手を使うことが最も効果的である。手の作業は造形力の学習のためだけではなく、そこから個人の存在意味を感じさせ、自己認識を得る、というようなことが分かってくる第一歩となる意味があるといえる。このことを脳生理学者の時実³⁾は次のように述べている。「手にマメを作って、足にタコを作って、マイペースで踏みしめる一步一步に、喜びをかみしめながら歩くところに人間性回復の一つの姿が見られる」

この時間・空間や感性は個人に存在したものであるが故に、文字・言語記号知識はそこで個人の経験や技術等によって総合的に理解され、表現へ至るのである。こうして造形力は個別性や個性といったところに存在することになる。

制作には知識、判断、技術の一つ一つが作業中の時間経過の中で瞬間、瞬間に猛烈なスピードで制作者の中を上下左右に激流動しているような中から生まれてくる。従って「造形力」と言う時には制作している時間・空間が含まれてくる。表現するという事は「造形的知識」と「時間・空間」の共同であって、時間・空間に関わりなく「造形力」があるとは思われない。

造形力には制作中の意欲、態度、そしてその背景にある思想とか精神が大きく影響し、さらに社会構造との関わりが大きくその価値観が表現の総合的なものとして形や色となって表出されてくるのである。

長尾 勲⁵⁾は

「何に注意がむけられるかはとにかく環境刺激は平等に知覚されるのではなく、知覚は選択的に働いて、特別刺激のみを優先的に把握している。」と言っている。

ここに個性や個別性が生じてくる要因があるとおもわれる。この個性や個別性が我々を取り巻く社会と無関係ではない、個人の知識、判断、価値観に社会現象は大きく影響を与える。したがって、個人が社会をどう見るか、何を選択するかということが最も重要な学習目的ではないだろうか。造形力とは、価値観を色、形として視覚化しているものだといえる。

造形力は個別に存在するもので、その能力を記号や数値で表し他者へ示すことは難しい、しかしこのことを、伝えようとする側は、鋭い感性を機能させて自己観照を基本として対応することが求められてくる。自己と他者の関係についての知識もまた重要な表現の意味や価値を引き出すものとなっている。

アルフレッド・A・シュッツ¹⁷⁾は

社会学者の観察領域-社会的現実-は、そのなかで生活し、行為し、思考する人びとに

とって、或特定の意味と関連性の構造を有している。それらの人びとは、自らが日常生活の現実として経験するこの世界を、一連の常識的な構成概念によって社会学者に先立ってあらかじめ選定し解釈している。そしてまさしく彼らの有しているこれら諸々の思惟対象こそが、彼らの行動を動機づけ、そうすることによって彼らの行動を規定しているのである。社会学者がそうした社会的現実を把握しようとするれば、彼の構成する思惟対象は、社会的世界のなかで自ら日常生活を営んでいる人びととの常識的な思考によって構成された思惟対象に、基づけられていなければならない。したがって、社会諸科学の用いる構成概念は、いわば二次的な構成概念である。すなわちそれは、社会的な場面にいる諸々の行為者が構成した構成概念についての構成概念である。社会学者が、自らの携わる科学の手続き上の緒基準に従って観察し説明しなければならないのは、そうした行為者の行動なのである。

と述べている。

この理論は物づくりに携わる領域の人にも理解できるもので、これはJ.Z.⁹⁾ヤングが脳生理学的に述べたことと同じことを、社会学者として述べていると考えられる。私は私の行為と観察をどのように認識し、それを他者へ説明できるだろうか、ここに述べてきたその方法と分析は稚拙であるが私と学生そして社会との関係はこのような手続きから始まると考えている。この「造形力」は筆者が目指すあらゆる思想、観察行為の基本となっていま居るところを確認しながらすすめられるものであるということである。

私の見た学生達の有する造形力は決して高いものではなく、私を不安にさせたが安心させるものではなかった。どうしてこれほど手作業の反応が低いのか、どうしたらこの疑問が分かるのか、まず私が私へ発した疑問を知ることが始まりである。

学生の授業態度等と、造形力との関連について考察し、実技実習全般の授業について学生達の学習の態度や考え方を注意深く観察するようになり、そこから見えてきた彼等の造形力の内容とか、質について再検討をする必要性を感じたのは収穫であった。

制作に入る時の課題は目標であったが、この課題学習が終わると同時に重い自己への問いとなった。

注及び引用文献

- 注1 『広辞苑』(岩波書店、第二版補訂版1976) .
 注2 関谷知美：(平成15年度入学国際文化学部学生) .
 注3 時実利彦：『人間であること』(岩波新書、1970) .p.168.
 注4 平井富雄：『脳と心』(中公新書、1983) .p.161.
 注5 黒田亘：『知識と行為』、(東京大学出版会、1983) .p. 3.
 注6 アルフレッド・A・シュッツ (佐藤嘉一訳)：『社会的世界の意味構成』- ヴェーバー社会学の現象学的分析 - (木鐸社、1992) .p.154.
 注7 中村文哉：「内面世界に広がる社会関係」- アルフレッド・A・シュッツの社会関係論からみたハンセン病の意味世界 - (山口県立大学社会福祉学部紀要 第7号、2001) .p.83
 注8 西岡常一：『木のいのち木のこころ』(草思社、1993) .P.71.
 注9 J. Z. ヤング (河内十郎、東條正城訳)：『哲学と脳』(紀伊国屋書店、1992) .p.355.
 注10 T. R ブレークスリー (大前研一訳)：『右脳革命』(プレジデント社1981) .p.9.
 注11 寺内定夫：毎日新聞「みんなの教育」シリーズ①1987-10-15。 11P
 ②1987-10-29。 15P ③1987-11-5。 11P
 注12 佐藤忠良：朝日新聞社 2001-7-21 23P.
 注13 河合雅雄：週刊朝日 徹底考察「日本人の劣化」最終回 サルと比較して。 2001-12月-28日142p.
 注14 新生島根大学教育学部設置構想「21世紀の教師教育を担う地域に根ざし、地域の学校教育を育む」
 注15 上原真紀：「看板制作を終えて」(平成11年度環境デザイン学科入学生)
 注16 長尾 勲：(高橋正臣、高橋実子、柳井修)：『心理学 行動の理解』(ナカニシヤ出版1979) .P.33.
 注17 アルフレッド・A・シュッツ (M・ナタン編渡部光、那須壽、西原和久訳)：『社会的現実の問題 (I)』(マルジュ社、1983) .p.122.

注15 看板制作を終えて
 環境デザイン3年 上原真紀

2年の後期に行われる「造形学及び実習」の授業時間を使って、社会福祉学科専門演習Ⅰ森研究室3年生の方々と協力して学内の看板を作ろう、という話を猪又先生から初めて聞いた時、はっきりと言えば、私は積極的に取り組む姿勢にはなれなかった。その理由として第一に、私は自分の創作の為に時間を別の目的で削る事に憤りを感じた事と、第二に、口で言うほど簡単な作業ではなく、一度着手すれば、授業時間の大半を看板作りの為に使う事になるからである。そして何より私は他人と共同して行う作業が苦手だった。

共同作業というものは、真剣に取り組む人と、楽をする人とを明確に二極化するものである、という認識は、未だに拭えない。そういった共同作業に対するある種の猜疑心を抱きながらも、作業は進められる事になった。

とにかく看板作りという経験の無い私達に、能率の良い作業など望むべくもなく、右往左往、本末転倒しながらコンセプトパネルを作る事にさえも手間取っていた。それからの作業でも、ノコギリの扱い方や、部材の組み方等、日常生活においてあまり必要とされていない技術を用いたり、アクシデントやトラブルに遭遇しながらも、何とか完成にこぎつけた。最終的に全員で看板を取り付けた日は、雪の降る寒い日だった。

作業を行っている間中、私の心にあったのは、「この看板に目をとめる人間が、果たしてどのくらいいるのだろうか。」という思いだった。しかし結局、この看板に対してあまり心をとめていなかったのは、自分自身だったのかもしれない。「作るからには真剣に取り組む」と志を改めて作っていたつもりだったが、完成してから英文字のスペルが1文字抜けている、という指摘を受けた。自分の作った作品は、「作品」として残るだけではなく、「作品を作った者としての責任」も同時に生み出した事になる。私は「作者としての責任」をきちんと全うすることなく、作品としての看板を公の場に設置してしまった。この事を深く反省し、次の作品においては、今回のような間違いが無いよう、心掛けたと思う。

未完成のままの看板の立場を修繕すべく、先日、欠けたスペルの部分を加えた。その時初めて知った事もある。あまり粘着性は期待できないと思われていたカッティングシートだったが、剥がすのに手間取り、足りない一文字のみ足して残りは少し位置をずらして貼り直そうとしたが、剥がす過程で壊れてしまい、結局、その部分は作り直して貼る事になった。

これらの手直しの作業のなかで、改めて感じた事は、“人間は、自己の認識を超えて理解も表現も得られない”という造形学の時に学んだ言葉そのものだった。現代では、ある程度までの構造や安全性の限界については、コンピューターで測定する事が可能だが、やはり、自分の手で何度も試行錯誤し、安全性や機能を確認しながらつくる作業には、その作品に対する思い入れ、という点で大きく異なっている。世界を変えるのは認識だとしても、自分を変えるのは、「経験」によって得られた知識のみだと思う。今回の作業によって得た知識や技術を、他の何かに役立てたい。又、私達の後にそういった体験で頭を悩ます人達がいたら、是非、学んだ事を伝えてゆきたいと思う。(原文のまま)