

美術教育を取り巻く現状と課題

ファンタジーワールドの翳り

The actual conditions and issues surrounding Japanese art education:
The Cloud of Fantasy World

富安敬二
TOMIYASU, Keiji

【要旨】 美術教育では、学習指導要領で感性を働かせる、創造活動の能力を培う、情操を養う、などと謳い上げている。しかしそのような能力が身についたかどうかの判断は難しく、実際に調査した例を管見にして聞いたことがない。一方、最近の大学生は、以前にくらべ学力のみならず、絵を描いたり、ものを作ったりする力が衰えている傾向がある。また道具をうまく扱えず、手指の巧緻性の劣化が進んでいる。これらのことから小学校での図画工作教育のあり方や、これまでの学習指導要領の方向性が実践の場で有効であったかどうかを検証する必要があるといえよう。そこで、学習が成立するメカニズムとしての、学習主体者（子ども）、その環境（学校）、教師の三者のあり方をあらためて確認し、新しい学力観に沿った指導を受けた子どものその後の姿として、大学生へのアンケート調査の集計、分析結果を紹介する。これには、美術教育を受けた子どもの追跡調査という面と、近い将来、教師になる者の意識調査という面もある。これによって、効果が上がらない理由として、子どもに教える内容が学校という場でふさわしいのかどうかを検証する。

キーワード

美術教育、図画工作科、学習指導要領、新しい学力観、創造性、問題解決学習、教科性

1 はじめに

現行の学習指導要領の改訂に際しては、PISAにおける日本の子どもたちの成績に表れた学力問題、いわゆる「ゆとり教育」実施で顕在化した学力不足をどう回復するか、ということに配慮し、

「新しい学力観」のルールを軌道修正して作成したとみることができる。

鳴り物入りで登場した「新しい学力観」は、日本の教育のあり方について大きな転換を示し、提起されてからすでに20年以上経つが、基本的な方向性は継承され今日に至っているものの、さまざまなほころびが見えてきた。そのようななか、美術教育は学習指導要領において方向性が定まりつつあるが、新しい学力観と同様、中身についての再検証が必要だと思われる。

平成20年に改訂された学習指導要領の図画工作科の学習目標は、『表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。』¹とある。

この中には、感性を働かせる、創造活動の能力を培う、情操を養うなどがあるが、どれも抽象的な言葉である。目標であるから概念的な表記にならざるをえないとしても、具体的な能力の育成がいかにもわかりにくい。このような表記は今にはじまったことでなく文言の入れ替えはあっても相当長く使われているが、つまるところ情操を養うことが最終目標であるとするなら、実際に結実しているかどうかを追跡調査しているのだろうか。

学習成果を科学的に検証した報告はあまり聞かない。いわゆる知識教科といわれるものはテストによって、ある程度学習成果を確認できるが、美術教育の成果は数値化できる性質ではなく、そもそも心情を調査すること自体が難しいが、確たるデータもないのに主張することには抵抗を感じる。そこで、できるだけさまざまなデータを抽出し、多面的な考察をする必要があるといえよう。

ところで音楽の学習目標は、『表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。』²となっている。(下線は筆者)

下線部に示したように半分以上が図画工作とまったく同じ文言で、芸術教科同士が目標を揃えていることがわかる。また今回の学習指導要領から両教科に「共通事項」という項目が追加されたが、図画工作としては緩やかではあるものの造形要素を意識させる表記で、いままでは知識の注入として避けていた部分である。音楽の形式などととも共通する部分として導入されたが、音楽と並び称されることの多い体育科には「共通事項」はない。さらに内容のあとの『指導計画の作成と内容の取扱い』はすべての教科で具体的な方法まで示され、音楽では詳細だが、図画工作では材料や用具に簡単にふれているくらいである。

一番大きな問題は、『内容』の内容である。図画工作は同じ芸術の音楽と比べても具体的な内容の提示が少なく抽象度が高い。児童に自由に感じさせるよう「面白さ」「楽しさ」「遊び」などの言葉が12カ所も並び、楽しさを追求する教科だと思える。

神経を注いでいるのは、各学年の目標と、『内容』の中の「表現」と「鑑賞」が符合することで、書式の統一ばかりにこだわり、肝心の文章の中身は実感のともなわない言葉が並んでいるように思える³。

美術教育は、実材料に直接取り組むことでそのものの性質や特徴を知る。絵を描くことで心を解放し、塑造の制作においては手指の巧緻性が増すとともに脳の活性化をうながす。工作では計画性が養われ、構築的な取り組みで論理的思考を生み出し、デザイン制作では機能や用途といった目的意識をもたせるなど、これらは美術における力といえることができる。

しかし、実材料に触れるには安全管理が必要であり、授業時間数も少ないことから、表面をな

ざる程度で終わってしまうこともあるため、授業計画には相当の工夫をしなければ美術の力はつかない。それには教師の力量によるところが大きい。それができないと曖昧な授業内容でお茶を濁すというようなことになりかねない。つまり内容の質が重要だが、そのようなリスクを回避するよう設計された学習指導要領の内容になっているのだろうか。

戦後に生まれた学習指導要領は、戦時下あるいは戦前の教育の否定から始まっているといえるが美術教育も例外ではない。したがって明治期の臨画教育というまでもなく、戦時下で必要とされた実用性、技術中心の考えは「悪」とし、心を豊かにするというところに比重を置くようになったが、はたしてその方向は正しいものだろうか。

2 美術の力とは何か

美術は一般的には視覚的表現と解され、とくに創造性や想像力をもって新たなものを作る、創出する力と思われている。現在の美術教育、とりわけ図画工作の学習指導要領にあるのは、感性を働かせ、作り出す喜びとともに豊かな情操を養うとしている。これらは誰もが自然に発揮できることが前提で書かれていると思うが、実態はどうなのだろうか。

美術の力を発揮するには、まずは美的な直感力、センスが必要であるが個人差が大きい。また指導者自身がセンスをもっていなければ子どもにも美術の力を発揮させようもないが、それらを含めた教育環境に大きく影響されることは間違いない。

他の教科では学力テストが行われ、教科ごとの達成水準を確認しやすいが、美術の力は数値化しにくいといつも対象外である。しかし、美的能力そのものとはともかく、その能力が発揮できる環境を教師が整えているかどうかは、実態調査をすればわからないことではない。

たとえば、図工室の使用実態、授業での教材の選び方、設備・備品の充実度、校内作品展などの開催実績、子どもの作品の保管実態（ポートフォリオ化）などを項目別にアンケートすれば、ある程度判明すると思われ、行政がその気になれば調査は可能である。しかし、筆者には管見にしてそのようなことを聞いたことがない。

また、美術の力とはひとつの能力ではなくさまざまな諸能力の総合である。何かを制作するときはもちろん、作品を鑑賞するとき、それ以外のさまざまなケースで美術の力が役立つこともあると思われる。創作活動に限っても、制作中やその前の段階と、構想をまとめる際に発揮する能力はそれぞれ異なるだろう。

ハワード・ガードナーのMI理論は、知能が「情報を処理する生物心理学的な潜在能力であって、ある文化で価値のある問題を解決したり成果を創造したりするような、文化的な場面で活性化されることができるもの」⁴として、一つだけではなくいくつもあり、それがそれぞれ独立しているながら、お互いに関連し合うという広範囲な対応能力について説明している。それらを仮に横軸とすると、美術というフレームの中で、時系列で発揮する諸能力のケースを縦軸にみて考察してみる。

そこで、あることに接した場面、すなわち何か見たとき、何か感じたとき、課題が出たとき、これを①「前行為状態」として、行為に入る最初の部分を②「行為初動状態」とする。続いて行為の進行形を③「行為生成状態」とし、終了時あるいは振り返り時を④「行為完了状態」とする。これら以外にも平時における美術力の発揮もあるだろう。これらを具体的に考えてみると、つぎの

ような能力が必要，あるいは発揮されると思われる。(語句のなかには一般的に用いられない言葉，言語的に不備のある表現もあるが，ニュアンスでとらえてほしい。)

表 1 美術におけるさまざまな力 (筆者作成)

①前行為状態	感受性	感知力	想像力	視覚的記憶貯蔵力	創造性
	構想力	発想力	企画力	発案力	機転力
	理解力	分析力	着想力	相違発見力	
②行為初動状態	オリジナリティ	構想力	計画性	視覚的記憶再生力	様式把握力
	視覚的経験性	倫理観	法的知識力	知的財産権理解力	意匠力
	パターン認知力				
③行為生成状態	デッサン力	描写力	写実力	模写力	模倣力
	色感	色彩保有力	色彩表現力	量の感知力	彫塑力
	立体把握力	質的感知力	繊細性	技巧力	再現力
	構成力	構築力	空間把握力	ダイナミズム力	創意工夫力
	総合的表現力	試行錯誤力	機能力	応用力	科学力
	視覚伝達力	造形性	経験性		
④行為完了状態	忍耐力	持久力	集中力	判断力	決断力
	即断力	構成力	客観性	視覚的記憶貯蔵力	完遂力
	技術力	審美眼			

このように見てみると，創造性や想像力といった能力は，何かを見て，感じて，あるいは言われて，課題に出されてといった場面で反応する，最初の作用として必要とされる能力だといえる。しかし，美術的行為の前，あるいは初動時に必要な能力ではあっても，何かをつくり出すときには，また別の能力が必要になると思われる。さらに制作に入ってからには時間的経過とともに別の能力を必要とするし，終了時に際してもさらに別な能力が必要とされる。もちろん終始，感性すなわち美的感受性は必要だが，つきからつきへとどんどん新しい創造性が湧き続け，永遠に続くなどということはありえないし，それではいつまでも終わらない。現実問題として，最初の着想を修正したり，形として整えようと思ったり，形をとどめるための仕上げ(完成)方法を模索したりという行為は，幼児ならいざしらず，少なくとも小学校の中学年頃から意識すると思える。

したがって学習指導要領で掲げている目標は，あくまで行為の前，あるいは初動行為時に必要な能力であり，行為のプロセス，行為を完了するまでを考慮したものではない⁵。

ところで，長年，大学生と接していると，さまざまなことで彼らが大きく変化してきていることに気づかされ，ここ 10 年はそれが顕著な傾向になっているように感じる。よくいわれる学力不足だけでなく，ものごとに対する感覚的なとらえ方の鈍麻，あるいは手先の操作性の劣化に驚かされることが多い。とくに美術の実技科目では，彼らのそれまでの人生における道具とのかかわりが如実にわかるのできわめて興味深い。自宅に揃ってないのか，道具そのものを知らないためうまく扱えない。携帯電話を片手で絶妙に操作することはできても，大工道具などの物理的に理にかなった道具を十分に活用しきれない。ゲームをはじめボタン操作など手指で押す俊敏性だけの単純な操作は得意でも，上半身や身体全体を介して手首を使い，強弱，緩急をつけるなどの

操作はけっして得意ではない。

また最近では水彩画を描いたことがない、筆を持つのが不得意とか、アンケートではドライバーを使ったことがない学生が75%もいる（2006年調査、A大学女子学生）ことが判明した⁶。彼らは、道具をどのような状況で扱うと効果的なのかを想定できず、せっかく種々準備していても宝の持ち腐れとなる。このことは体験不足ということで片づく問題とは思えない。フレーム問題⁷でのロボットの立ち往生している姿を彷彿するだけにぞっとする。

人類は道具を発明し、それらを巧みに扱ってきたことで文明が拓けてきたことを思うと、デジタル化でのバーチャルな体験ばかりの世代が増えるのは空恐ろしい。しかし前述の彼らは小学校の教師をめざしているため、ことは深刻で、将来彼らに習った子どもは、劣化の再生産にならないともかぎらない。彼らはまさに新しい学力観の申し子たちといえるが、このような状況を招いた原因は何なのか、今あらためて考えてみたい。

そこでまず学習が成立するメカニズムとしての、学習主体者（子ども）、その環境（学校）、教師の三者のあり方をあらためて確認し、新しい学力観に沿った指導を受けた子どものその後の姿として、大学生へのアンケート調査の結果を紹介する。これには、美術教育を受けた子どもの追跡調査という面と、近い将来、教師になる者の意識調査という面もある。

3 審議会と教免法

子どもの学びについての究明はさまざまになされているが、「新しい学力観」⁸が示されて以来、基本的にはその方向を支持されてきたようである。起点となった臨時教育審議会の答申後、さらに教育課程審議会で深め、「生きる力」を打ち出した中央教育審議会⁹が後押しした形になったので当然であろう。その方向は子どもの本来的にもっている主体的な学びの力を支援するというものであり、近年の認知心理学的なアプローチともいえよう。これについては後述するが、学びの形成は子どもの主体性だけでできるわけではない。前述した三者が本来のあるべき姿であってはいじめて成就できる状況になるが、現実にはどうであろうか。

子どもの学習について、その環境としての学習課程、教科課程、子どもを教える教師の育成などは、今までは別々に分けて議論されてきた傾向がある。その顕著な例として、文部科学省の前身の文部省時代は、中央教育審議会、教育課程審議会、教育職員養成審議会などがそれぞれ独立してあり¹⁰、構成員もほとんど重複していなかったことから、別々の審議会ですべて答申を出し、それらは他の審議会においては、自らの理念と整合するであろうことを前提としていた。しかし方向は同じでも現実にはいくつもの齟齬が生じていた¹¹。

一例を示せば、教育職員養成審議会の答申を受けて、教育職員免許法が大綱化され、教員養成課程の科目群の履修すべき科目が弾力化された。このことは、学生の選択肢を柔軟にしたということであるが、教職課程で未履修の内容を将来、現場で教えるという事態が生ずることとなった。具体的には、小学校で「図画工作」を担当する教師が、学生時代に教職課程で美術の実技を履修しないで免許取得が可能になったということである。そうすると実技の得意でない学生が実技科目を忌避することがありえる。しかし、このことを教育内容の決定に大きな影響力をもつ文科省のある部署で十分検討されてない可能性がある¹²。

本来、学習指導要領の作成は、教師の実態把握が前提であるべきだが、以上のことから実技指

導能力の貧弱な教師が、高邁な理念で具体性が必ずしも明確でない教科内容を読んでも、適正な授業を展開できるかどうか疑わしい。行政の縦割りにについては以前から問題視されていたが、同じ省内ですらこのようなことがあるのは大いに問題である。

またもう一点、審議会の答申が出て、そこから具体的な文教政策として打ち出されてくるにはタイムラグが大きいことも問題である。一例は、前述した臨時教育審議会での「二十一世紀を展望した教育の在り方」とする答申から10年以上経ってから方向性が打ち出され、具体的な施策が出てくる頃には社会の変化はすでに先のほうに進んでいるという状況である。

4 教育とは

さて、「教育」について寺崎はつぎのように述べている。

「社会は、体制を維持するために構成員として個人を統制する。その手段として伝統的な価値観や文化遺産を個人のなかに内面化させ、知識・技術・技能の伝達を図り、個人がそれらを確保することをうながす。一方、これらの価値観や文化遺産を継承し、知識・技術・技能を獲得した個人は、その過程で社会への適応を果たしそれを維持するが、同時に、みずからの人間的成長を通じて、新しい学問・芸術・文化を創造する。また、新たな認識の方法や価値観を発見し、それを通じて、自然的・社会的な環境を築き、新しい社会体制を創造する。社会の側からの統制・維持の作用と、個人の側からの適応・創造という2つの作用を弁証法的に実現する社会的ないとなみが、教育である。」としている¹³。

さらに「近代社会における個人の自由の承認と人権の思想の発展は、教育の2つの作用のうち、とくに個人の側からの教育理解を求めようになった。個人の人間的な成長・発達をうながし、その可能性を開かせるものとして教育をとらえる見方である。教育は近代の諸権利の一部として認識され、同時に権利の主体としての人間をつくるいとなみとして求められるようになった。」¹⁴とある。

この引用部はいささか古いため、この時点で提案されていなかった「子どもの権利条約」（児童の権利に関する条約）が国連で採択され、わが国では1994年に批准するなど、「個人の側」すなわち、子どもを中心とみる見方が一層強くなっているのが現在の潮流である。

「しかし他方、近代社会は、国家権力をはじめとする公権力が、国家の忠誠心を育て労働力の計画的な完成をはかる手段として教育を重視する時代である。教育を行う施設としての学校（中略）、地域や職場も、広い意味での社会統制の作用を果たすものとなってきた。また、現代における科学技術の発達は、個人の獲得すべき知識・技術・技能をますます増大させ、教育の管理化・計画化を求めている。このようななかにあって、個人の人的な発達を保障する教育のあり方が広く問われており、教育の相のもとに科学・芸術・文化、さらに国家・社会をいかに位置づけ直すか、そのための起点となる教育の概念と理念をいかに再発見するかが、課題となっている。」¹⁵とある。

少々長い引用をしたのも斯界を代表する教育学者の要を得た説明を確認したためである。寺崎のいうように、「科学・芸術・文化」が「国家・社会」のなかでどう向き合っていくのか、美術教育の今後のかかわりについても示唆の富んだ指摘といえよう。

5 今日までの学習観の流れ

新しい学力観が示されたのは、近年の学習のとらえ方が変化してきたことと密接な関係があるが、それを大まかに分けると三つの流れに整理することができる¹⁶。一つ目は、学ぶことを個人的な営みとする考えで、知識は外部から与えられ、個人の脳に注入するという伝統的な考えである。二つ目は、心理学者のピアジェが興じた考えで、学ぶとは個人的な考えであるものの、知識は注入されて得られるのではなく、個人の頭の中で構成するという考えである。周囲との関係により、質的な変化をもたらすことが発達であり、学びであるとする¹⁷。三つ目は、個人がまわりとの相互行為や社会的にかかわることによって変化をもたらし、学んでいくとする考えである。ロシア（当時はソ連）の心理学者ヴィゴツキーからはじまった考えとされ、社会的構成主義といわれる。構成主義の考えは、学習の社会的側面と、学習者の主体的なかかわりを強調している¹⁸。

さらに、近年、新しい学習論としてレイヴ&ウエンガーの「正統的周辺参加論」が注目されている。学ぶことは、社会的な「実践共同体（コミュニティ）」への参加であるという考えで、ユカタンの産婆、西アフリカの部族の仕立屋、海軍の操舵手の徒弟制、肉加工職人の徒弟制などの事例を通して、学校以前からの徒弟制において、熟練者から新入りに技を伝承していく様子を観察した研究がもとになっている¹⁹。最初は初歩的な仕事をしながら、熟練者の仕事を見よう見まねで覚えていき円熟の域に達するというプロセスを「学び」の姿にとらえる。すなわち「周辺」から参加し、初心者であってもその共同体の正統なメンバーであるということから「正統的周辺参加」論と名づけられている。

このようなことを、久保田（2000）も同様にとらえている。すなわち、学習とは知識を受動的に記憶することではなく、学習者自身が知識を構築していく過程であること、また学ぶべき知識が学習者のどのような状況にあるかが大事で、つねにほかの学習者とのかかわり合いの場、すなわち共同体の中での相互作用を通じて行われるというものである²⁰。

ただ、正統的周辺参加論であげられている共同体とは、学校とは異なり、特殊な集団の事例であることから、参加者が親方になりたいなど自らの強い意志がある（内発的動機づけ）ケースや、お金儲けをしたい（外発的動機づけ）というケースなどさまざままで、すべて一般化できるとは限らない。

ところで、現在の美術教育で忌避される臨画教育は、知識の注入なのか、それとも師匠の絵をまねるところから始まる正統的周辺参加型の学びなのか、解釈が分かれそうである。

6 学習の場としての学校

それでは学ぶ場としての学校を考えてみよう。デュルケムは、教育体系を理解しうるためには、今日存在している教育体系を考察するだけでは不十分であるとし、例をあげ、フランスの諸学校は、フランス精神を訳出して表現しているが、フランスの国民精神を構成するもの、その諸要素、恒久で深奥な諸原因に依存するものなどを知らなければフランスの諸学校がいかなるものであり、それらの学校がいかなる目的を追求しているかということは何も理解することができないとしている²¹。

デュルケムは教育学のみならず、社会学の祖として有名であるが、「社会は諸個人のたんなる総

和であることをやめ、諸個人の結合によって形成された体系をなす」として個人の意識が社会を動かすのではなく、むしろ独立した社会に共有された行動、思考の様式が個人を束縛するという「集合意識」という考えを主張した²²。学校とは特定のものがひとつの社会である。学校は個人（の意識）が参加する総体と考えるのではなく、学校という厳然とした組織（校長や教師たちによって浸潤した）の意識が集合して体系をなしていると考えられる。そこには個人の意思を受け入れがたい学校（文化）がすでに宿っているともいえる。

M・フーコーは、精神病院や懲治監や感化院などの施設は、個人別の取締り、つまり監視に適した様式をもっており、そのなかでもベンサムの考えついた〈一望監視施設〉（パノプティコン）は、円環状の建物と、中心に塔を配置することで囚人を監視する監獄には最も機能的な設計だとしている。そのうえ、「塔のなかに監視人を一名配置して、各独房内には狂人なり病者なり受刑者なり労働者なり生徒なり（筆者、下線）をひとりずつ閉じ込めるだけで十分である。」と書いている²³。また建築設計上の、いわゆるハードの面からだけでなく、「監視をおこなう階層秩序の諸技術と規格化をおこなう制裁の諸技術とを結び合わせるのが、試験」であり、「それは規格化の視線であり、資格付与と分類と処罰とを可能にする監視である。」²⁴とし、試験という強固なソフトが、監視システムに組み込まれているとした。ほかにも規律、訓練によって従順な身体にさせる場が学校であり、素朴に子どもの主体性を発揮できる場どころか、強力な監視システムが備わっているというのが学校という組織なのである。

このような認識が、はたして現在には通用しないといえるであろうか。いじめや登校拒否があとを絶たない現状は、潜在的にこのような要素が今でも含まれており、子どもたちが敏感にそのことをキャッチし、抵抗を示していると解釈できなくもない。学校を開かれた無垢な教育の実践の場として理想化し、理念ばかりを振りかざすことは厳に慎むべきだろう。

7 デューイとブルーナー

広岡は、「かつてデューイは、日本の戦後教育にたいして、理論提供者として立ち現われた。これにたいして、いまブルーナーは、わが国の現代教育にたいして、問題提供者として登場している観がある」²⁵としたうえで、デューイを、「彼の実験的経験主義を精細に包括的にしかも体系的に論述して、二十世紀の前半期における教育理論としては、世界の最高峰のひとつである」としながらも、他の世界的諸思想も完璧でなかったように、彼の教育理論ももとより完全ではなく、「二十世紀の後半期になって、技術革新の衝撃のもとに科学・技術の飛躍的な躍進という新たな歴史的現実と直面して、デューイの実験的経験主義は根本的な困難にぶつからざるをえなくなった。」²⁶と書いている。

さらに広岡は、「粗くいえば」として、「経験か科学かの選択をめぐって、戦後教育と現代教育とは、鋭い対立をなしている」ことでデューイとブルーナーをその両者の理論的拠点、ないしは支柱として位置づけている²⁷。

また、広岡は「学校とはなんであるか」として、デューイが、生活社会の縮図であり、学校では子どものいまの生活の充実をめざすべきであると強調したことに対し、「だが学校は、生活社会や日常生活のたんなる連続線上にあってはならない。学校は特殊な生活社会であり、人間をして知性的人間 homo sapiens たらしめる機関である。新たな未知の世界を探究し、生ないしは支柱

として位置づけている²⁸。

ところで、広岡は上記の『ブルーナー研究』を上梓した1971年に、デューイの思想をもはや「現代」には馴染みにくいと書いているが、そのブルーナーの『教育の過程』は1960年にアメリカで出版され、邦訳は1963年に発刊された。教育学の本としては珍しく評判を呼び、増刷を重ねたが、第二十六刷の折に、1977年版「まえがき」を新たに訳出するとともに、訳者解説を補足した。そこには、『教育の過程』が日本の教育界に爆発的ともいえる反響を巻き起こしたことで、文部省は教育白書でアメリカの新教育課程を詳細に紹介するとともに、その後、教育課程審議会で教育課程の改善を諮問したとある。

ただ、その後、わが国で現代化が声高く叫ばれ、当のアメリカでも誤った流行化の弊が出かかっていた1970年代の初頭、早くも退潮期に入り、わが国でも1977年に学習指導要領が改訂され、教育内容も「人間性豊かな教育」とか、「個別化教育」が提唱されてきたという経緯にふれている。しかし今でも「基礎・基本の重視」を掲げていることは変わりなく、『教育の過程』が提起したことは「一つの重要な手がかりとしていることは間違いないと、私たちは理解している。」とある²⁹。

このように、経験と科学、あるいは自由と伝統、今風にいえば支援と指導という対立項は、教育のアポリアなのだろうか。

8 学習の主体者としての子ども観

筆者は過去の論文で以下のことを紹介したことがある³⁰。

新しい学力観に否定的な見解を示している荻谷は、『教育改革の幻想』の中で子ども中心主義のルーツとして、デューイの実験学校について批判的分析をしている。そこではダイアン・ラヴィッチの研究を紹介し、きわめて特殊な教育環境のなかで「子どもの主体的な学習の意欲」が見極められたとしている³¹。

また荻谷は、「子ども中心主義教育の魅力」について、宮澤（1998）の「近代の大人たちが直面した絶望の産物と見るのが真実に近いのではあるまいか」という論を支持し、宮澤の著書³²から、アメリカの子ども観を対象に、「ロマン主義」の考え方が「子ども中心主義」の教育思想を支えてきており、ボルノーの「内部からの自己の内的必然性にしたがって自己発展する〈有機的発達〉」という言葉を紹介している。

宮澤は、イギリスロマン派のワーズワースが、詩人とは子ども時代の純真さを大人の諸能力の中にもち込む人間のことであり、自己の心情を子どもに投影するとし、ロマン派に共通する特徴として「より純粋な世界は、われわれの内部ですでに存在している」という信念で、フレーベルが代表とのことであるとしている。そこでボルノーが「フレーベルにおいて完結するロマン主義教育学」という解釈を示し、フレーベルは万物の中にはひとつの永遠法則がやすらぎ、作用し、支配しており、万物を支配する統一体として神があり、これらの流れをボルノーがとらえているとするのが宮澤氏の見方である³³。

ボルノーはさまざまな思想や哲学を解釈している³⁴が、彼自身が教育の根本諸形式として提示していることがある。それは日本での講演で簡潔に述べられていて、要約すれば四つの根本的な考えとなる³⁵。1 技術論的な考え方、2 有機論的な考え方、3 文化教育学の考え方、4 教育を覚醒としてみる考え方である。このうち2と4は多分にロマン主義的な考えだが、1と3は教育技術

についてふれていて、実際に彼自身が焼き物を作る陶工を例にあげ、教育者もまた、「まだ形成されていない子どもから、一定の学ぶことのできる規則にしたがって、一定の教育目標に向けて、一人前の人間として社会のなかで職責を果たすように形成するため技術論的なモデル」を作る必要がある³⁶というのである。

ところでデューイは93歳の長寿を全うするが、彼が79歳の時に出した『経験と教育』には、伝統的な教育の目的や方法を「基礎づけてきた」普遍的な理念や知識や技術とは訣別し、子どもの経験がその理論構成の中核を占めるところになったとある。しかしその考えを誤解し、行き過ぎた進歩主義者に対しても警鐘を鳴らしている。つまり「新しい」学校では学習者の衝動や興味や変化する社会の現行問題を取り上げてはそれらを称揚してきたが、「伝統的な」学校がその教育内容として教科あるいは文化遺産に依存していることも価値として認め、これら両方が対をなしていることの必要性をしっかりと強調している³⁷。

以上のように、子ども中心主義の思想的中核をなすとされるデューイにしてもボルノーにしても、文化や歴史などという遺産をもとに（教師の側からの）教育技術をもってあたることについて、けっしておろそかにしていたわけではないのである。

9-1 学生アンケート

では、実際に行われている美術教育が効果を上げているか、授業を受けてきた子どもたちのその後について見てみることにする。

Benesse 教育研究開発センターは、学習基本調査を4回実施しているが、一番最近のデータ³⁸をみると、小学・図工の「好き」が79.1%、中学・美術の「好き」が49%、高校・美術の選択が36.8%である。美術教育では、これらの割合が、七五三というのが常識であったが、まさに実証した形となった。

また筆者は、2006年にA大学とB大学で学生の意識調査をしている³⁹。

A大学は、私立の初等教育課程で、被験者は44名（男子18名、女子26名）を対象とした。彼らは、すでに課程選択をして初等教育課程に進むため教師になる意思は固い。

B大学は、国立の教育学部で、教育臨床、国語、数学、理科の各専修の2年生から4年生101名（男子65名、女子36名）を対象とした。出身地はさまざま。教員免許は小学校のほか幼稚園、中学、高校、養護学校と取れるため必ずしも小学校教師へのこだわりがあるわけではない。

教科の好き嫌いでは、A大学は男女平均で、小学図工好きが84.1%、中学美術が好きは、70.5%、高校美術選択は27.3%であった。B大学も男女平均で、図工好きは73.3%、中学美術好き56.4%、高校美術選択25.7%であった。

両大学とも前にも2年間調査をしているが、2006年度の調査で、小学校・図工の嫌いの理由に「面倒くさい」「むかつく」などの記述があった。調査は無記名だが、図工の「喜び」「楽しみ」などを列記した教科のねらいとあまりにも異なる回答であり、この教科の本質にもかかわる問題を孕んでいると判断し、再度、調査を試みた。追調査の対象は前回同様だが人数は若干減っている。質問項目は、1小学校の図工の教師は専科か、学級担任か、2図工や美術の好き嫌いの理由、3教科の意義の質問。得たもの、ためになったものはあるか、どのようであったらいいか、中学の美術は、必修、選択どちらがいいか、4画材、道具の使用経験というものであった。

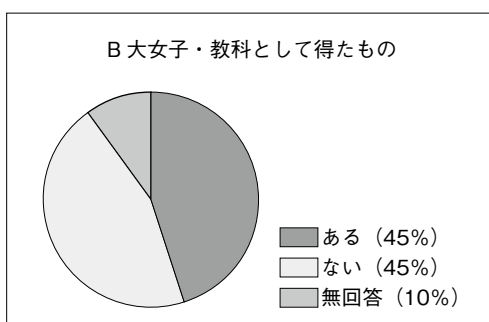
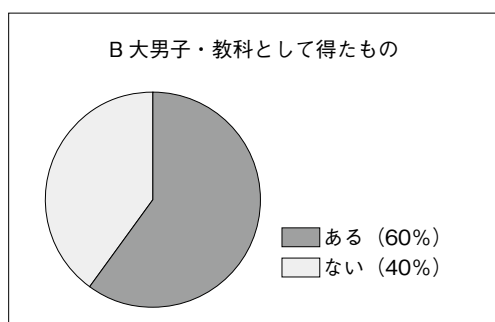
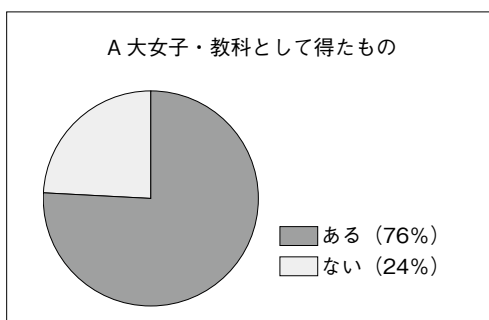
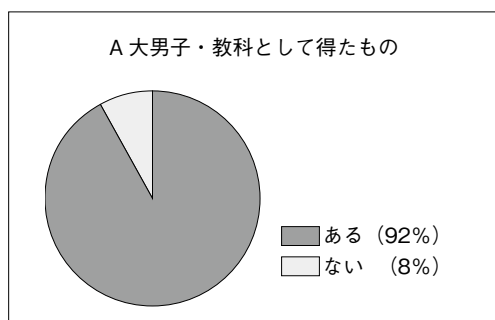
その結果、1では、A大学男子学生（以下男子）は専科教師が61.5%、図工好きは85%、女子学生（以下女子）は同40%、図工好きが84%であった。B大学では男子の専科教師の割合が10%に対し、好きが78%、女子になると同3.4%しか習っていないにもかかわらず、好きが86%となるなど、図工専科教師と図工が好きとの関係は有意であるとは認められなかった。

つぎに、2の好き嫌いの理由は、A大男子の図工好きの上位は、工作を作るのが好き、息抜きになった、であるのに対し、図工嫌いの理由は、絵が不得意、絵を描くのが嫌い、面倒でいららすであった。また、A大女子・図工好きの上位は、工作が好き、絵を描くのが好き、息抜きになった、同・図工嫌いは、絵が不得意、絵を描くのが嫌いであった。

一方、B大男子の図工好きの上位は、工作が好き、息抜きになった、絵を描くのが好き、同・図工嫌いの上位は、絵が不得意、工作が不得意、絵を描くのが嫌いであった。

また、B大女子・図工好きの上位は、工作が好き、絵を描くのが好き、息抜きになった、同・図工嫌いの上位は、絵が不得意、面倒でいららすであった。

つぎに、3の小学校の図工で「得たもの・ためになったものはあるか」という問いについては、A大男子は「ある」が92.3%、女子の「ある」は76%であるのに対し、B大学の男子の「ある」は60%、女子は「ある」が、「ない」と同数の45%であった。（無回答10%）



これは厳しい結果といえる。A大女子の約1/4、B大男子の4割、そしてB大女子の半数ないしはそれ以上（無回答は用意してなかった選択肢であるが、「ある」とするにはためらいがあったと見るのが妥当であろう）が教科の意義を感じてないということである。

この結果と、専科教師に習った割合を調べると（前述、下線部）、明らかに相関がみられ、有意

な関係が成立すると判断できる。「図工好き」は専科教師、学級担任とも高い数値になるが、授業の意義になるとこのように評価が割れるのは、専科教師と学級担任の授業の質の差が現われていたと考えるのが自然であろう。問題は中身に実質があるかどうかである。息抜きがつねに上位にあるようでは教科の体をなしていない。

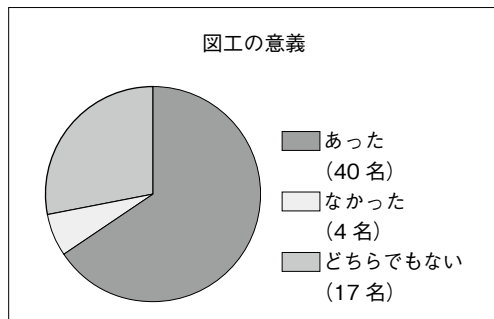
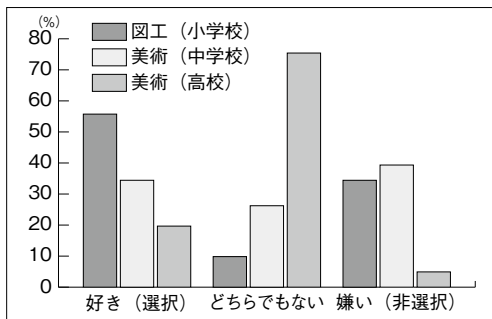
9-2 2012年 A 大学・学生アンケート

アンケートは、A 大学ではその後も毎年実施しており、結果はほぼ同じ傾向があったが、今年(2012年)は例年と大きく異なる結果が出た。とくに注目することが2点ある。

A 大学はもともと首都圏から通う学生が多いのだが、今年はとくに私立小学校出身者が多かった(61名中24名, 39.3%) ことである。他府県公立小学校とほぼ同数(26名, 42.6%) だが、私立小学校のほとんどは教科専門制のため、都内公立小学校の出身者(11名)と合わせると全体の57.4%が専科教師の指導を受けたことになる。ところが図工の好き嫌いでは、「好き」55.74%、「嫌い」9.84%、「どちらでもない」34.43%という結果が出た。このことは驚きであるとともに、以前の仮説の証明が困難になった。

つまり以前のデータから、専科教師も学級担任も子どもを図工好きにさせるが、「意義がある」は専科教師に習ったほうが高く、学級担任は低いことから、授業の質は専科教師に分があると分析していたのだが、今回の調査では、専科教師(57.3%)の割合が高くなったにもかかわらず「図工好き」の割合が以前より30ポイントも下がったからである。

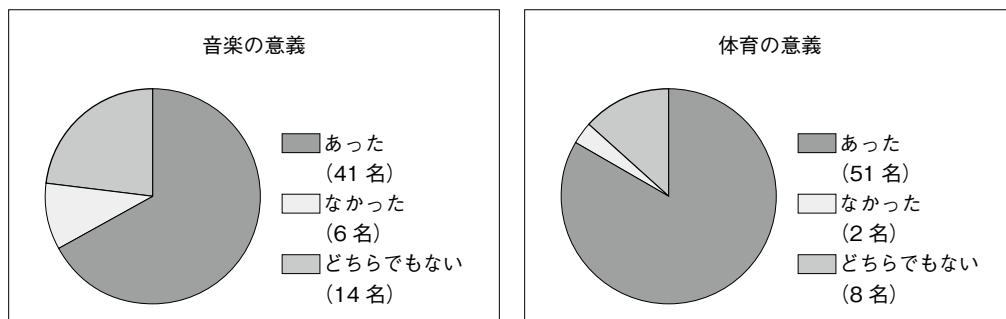
これをさらに調べると、専科教員35名(都内11名, 私立24名)に習った児童は、図工「好き」が16名(都内6名・54.5%, 私立10名・41.7%, 合計45.7%), 「嫌い」が5名(都内1名・9.1%, 私立4名・16.7%, 14.3%), 「どちらでもない」が14名(都内4名・36.4%, 私立10名・41.7%, 40%)であった。



学級担任が教えた図工(26名)は、「好き」が18名(69.2%), 「嫌い」が7名(26.9%), 「どちらでもない」が7名(26.9%)となったので、好きに関しては学級担任の割合が23.5ポイントも高い。好き嫌いは教師と児童との日頃の関係性にも大きく影響していると思われるが、今年度の結果は単年度であり、母数も少ないので結論付けるのは早計であろう。今後も調査を続け推移を見ていきたい。

なお、図工の意義があったについては65.57%で、音楽の意義があった(67.21%), 体育の意義

があった（83.61％）よりも低いという結果であった。



9-3 芸大生アンケート

上記の調査は、小学校教員養成課程の受講生を対象としたもので、図工が得意の学生もいれば、不得意という学生も少なくない。

そこで、美術を専門にしている芸大生は、過去に受けた美術教育をどのようにとらえているかを調査した。彼らは少なくとも、図工や美術の授業が得意で、よく理解し、積極的にかかわり、自己実現ができていたと思われるからである。しかも彼らは、大学で教職課程を取っている割合が高く、その際の免許の種類は中学・高校教諭一種になるが、小学校の専科教員にもなることができる。現に東京都の専科教師は、芸大、美大卒が多い。（ほかには国立の教員養成系大学の美術専攻学生）

1. 対象は東京芸術大学の2年生から大学院生まで29名で、男子学生6名、女子学生23名である。回収率82.9%。
2. 調査時期は2011年8月15日から20日の間。子どもの美術作品コンクールの補助のアルバイトに応じた学生にメールにて質問項目を送り、回答のあったものを集計（回収率82.9%）、分析した。
3. 質問項目は以下のとおり。

- 1) あなた自身を教えてください。

年齢、男性、女性。小学校は都内公立、他府県公立、国立・私立のいずれですか？

- 2) - 1 小学校では図画工作は好きでしたか？ 好き、嫌い、どちらでもない。
- 2 中学校では美術は好きでしたか？ 好き、嫌い、どちらでもない。
- 3 高校では美術を選択しましたか？ 選択、非選択、そもそも美術がなかった。
- 3) - 1 小学校の図工は教科として意義があったと思いますか？
あつた、なかつた、どちらでもない。
- 2 あつたと答えた場合の理由は？
- 3 なかつたと答えた場合の理由は？
- 4) - 1 中学校の美術は将来役立つと思われましたか？

思った、思わなかった、どちらでもない。

- 2 思ったと答えた場合の理由は？

- 3 思わなかったと答えた場合の理由は？

5) - 1 小学校の図工にあった「造形遊び」についてはどう考えていますか？

意義があった、意義がなかった、どちらでもない。

- 2 意義があったと回答した理由は？

- 3 意義がなかったと回答した理由は？

6) - 1 小学校から高校までの間に、美術の校外コンクールでの受賞経験はありますか？

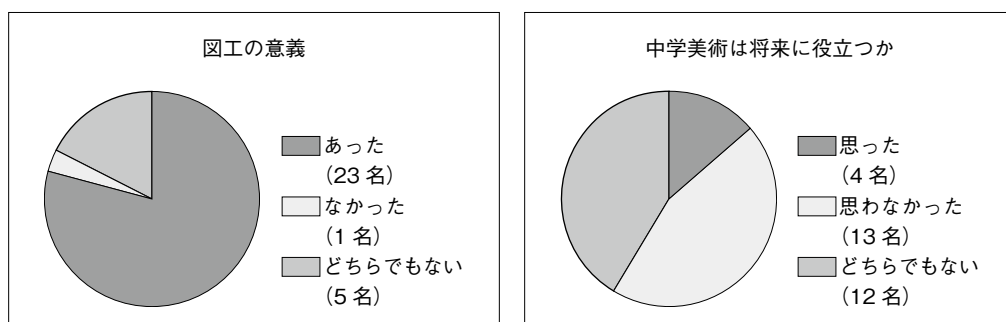
あった、なかった。

- 2 あったと答えた場合、今日の進路（芸術方面）に進むきっかけになりましたか？

7) 今日の進路については、小学校、あるいは中学、高校で受けた美術教育の影響はあると思いますか？

4. 結果は、

小・中学校で図工、美術が好き（100%，89.7%）と高校の美術選択（93.1%）は予想どおりだが、図工の意義があった（79.3%）に対し、中学・美術は将来に役立つ（13.8%）が異常に低いデータだった。



このアンケートに際しては、仮説として、子どもの頃の図画工作や美術の授業が、その後の進路に影響を与えたのではないかというものであったが、中学でこのように多くが低い評価をしていたのは驚きであった。その後の高校での美術選択 93.1%の結果を見れば、芸大に行くような力のある生徒にとって、当時の中学の美術の授業が必ずしも満足いくものでなかったと解釈できる。実際、自由記述には以下のような厳しい言葉が並んだ。

「(中学校の) 教師が絵がへたで尊敬できなかった (原文のママ)」 「技術的なことを習わなかったから」 「楽しかったけれど、先生の授業が適当だったから」 「教科書そのままのことをしていたから。考える授業があまりなかった。」 「特に工夫の感じられる授業ではなかったため。」 「中学生の時には将来について真剣に考えていなかったため、美術も授業の一環でしかなかったから。」 「興味のない生徒が多く、授業が崩壊していた。」 「ほとんど趣味の領域で、必要で役立つのは技術の授業だと思います。」 「先生が美術の教師ではなく自分より知識が乏しかったため」 「楽しかったが作品を作る意義がわからなかった。」 「何をやったか覚えてないから。」

ただ、この後の「小中高の美術授業は進路に影響したか」という問いに、58.6%が影響あったと答えているところから、小中よりも高校の影響力が強かったと思われる。また、芸大には全国から集まっていることから、図工の授業は専科ではなく約8割が学級担任であったこと、さらに校外コンクールの受賞経験が同じく約8割もあったことから、授業の影響よりももとの個人の資質によるところが大きいと判断できる。

ちなみに、コンクール受賞が将来の進路に影響したかという問いには43.4%が影響あり、52.2%が影響なしと答えているため、受賞と進路とは必ずしも有為の関係が確かめられなかった。

なお、造形遊びについては、意義があった44.8%、どちらでもない41.4%、覚えてない・知らない10.3%という結果で、意義があったとする回答の記述を見ても本来の意味の「造形遊び」のようではなく、授業そのものがなされていたのかもわからない。唯一、Wさんの回答「-1 意義があった、-2 こんなことやっていると、子供のわんぱく心を炸裂させると思うから。」に、見いだすことができた。彼女は専科の教員が指導したと思える。

今回のアンケートを実施した意味は、以前の調査の5・6年後ということで、現在のほとんどの大学生が「造形遊び」が全学年に拡大した平成10年改訂の学習指導要領以降の世代だと思われるため、その教育効果の一端を探る意味合いがあったが、必ずしも授業の内容を検証できる結果にはならなかった。

ただ、芸大まで進学するほど美術に興味や関心が強かった学生が、過去を振り返り、とくに中学の美術に対して多くの者が不満を感じていたことは注目される。このことは、義務教育における美術教育のあり方を問うことにもなり、とりわけ選択制での充実した授業の設定を含めた見直しを喚起することにもなり、一考に値する結果ではないかと思う。

10 結語

こうして、最初に述べた三者についていろいろな観点から見えてきたわけだが、いずれも微妙な問題を抱えていることがわかる。とくにアンケートから読みとれるのは、子どもに「図工好き」が多くても、その実態として、本来の図工の魅力を享受し、美術の力が身についているかどうか疑わしいことである。

「情操を養う」目標は音楽にもあるし、今回から図画工作の学習目標に入った「感性」についてもすでに音楽にあった。また「想像力を養う」ことも国語にあり、目標にはなくとも理科ではさかんに「創造性」を謳っている。これらはけっして図画工作の専売特許ではない。他の教科はしっかりとした骨組みのうえで目標に掲げている。教科性を強めれば、子どもの思考発達は尊重されにくい。かといって、子ども中心に傾けば教科性は希薄になり学力低下を招きかねない(佐藤2004)。という指摘も重要である⁴⁰。

図画工作はさまざまな可能性をもつ教科だけに、楽しさを味わえる夢のような世界(Fantasy World)を描ける教科と思いたくなる気持ちがわからないでもないが、支える(三つの)柱に不安要素があれば、いつかは崩れる。

現行の図画工作科の学習指導要領は、前記の支える三つの柱が理想的なものであることを前提に、理念的なロマン主義的な色彩を帯びた内容と解釈できる部分が多く散見し、技術指導に関し

てはかなり控え気味といえる。そのために、指導する教師の力量、とくに教師の、創造性を発揮する授業形成のマネジメント能力に左右される危うさがない。しっかりとした基盤（教科性）の上に、学校という本来の場を認識し、日本中のどの地域でも、いかなる教師でも授業の巧拙が分かれぬ教科内容として保障するのは当然のことである。また子どもにとっても、その場しのぎの癒しや息抜きに終わらず、役に立つ教科でなければならない。子どもは異議申し立てをしないが、10年後に教科の意義を見いだすことができないものであれば黄昏を迎えてしまう。

このように考えてみると、ブルーナーが説く「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達どの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」⁴¹という言葉が重く響く。学校は学校であって、授業のなかで真の遊びができるとは思えない。「造形遊び」の意義に関する論文も以前は多くあったが、最近はあまり見かけない。耳障りのいい理想主義に向かうことは、誰もが反対しづらいことではあるが、現実問題として教育内容は意味をもたねばならない。

ただ、誤解を受ける前に書いておかねばならないが、筆者は感性や創造性をけって否定するものではない。現在のように知性と二項対立し、感性だけに重きをおくような考えには同意しないという立場である。感性を育てる、創造力を育成するというに絞った学習目標では、教科としての確固たる構造を築くことができるか大いに疑問である。そうではなく知性と感性がそれぞれ補完し、融合するようなもの、それは一つには「技能・技術」に鍵があると思うのだが、この点を重視する必要があるのではないだろうか。

技能・技術は子どもにとって、大人が思うほど難しくなく、それによって大きな変化をもたらす、まるでマジックのようにわくわくする出来事に導いてくれるものとして歓迎されるだろう。10年後、20年後に、習ったことが生きてくるような教科をめざして、教科のありよう、内容には早急な検討を要すると思える。

註および参考文献

- 1 文部科学省・平成20年版学習指導要領、図画工作科、文部科学省、平成20年、東京書籍。
- 2 文部科学省・平成20年版学習指導要領、音楽科、文部科学省、平成20年、東京書籍。
- 3 各教科の目標（一部）は、「思考力や想像力及び言語感覚を養う（国語）、公民的資質の基礎を養う（社会）、数量や図形の基本的知識及び技能を身に付け（算数）、科学的な見方や考え方を養う（理科）、豊かな情操を養う（音楽）、豊かな情操を養う（図工）、運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる（体育）」などであるが、音楽の「内容」に関しては理念的ではない。柴田義松は、学習指導要領の内容が多くの教科において貧しく、問題であると指摘している。『教育課程』有斐閣、2000、p.172。
- 4 H・ガードナー『MI個性を生かす多重知能の理論』、松村暢隆約、新曜社、2001。
- 5 学習指導要領の内容の、A表現（2）の高学年でさえも構想までで、作品の完成を意図してない。
- 6 筆者は、3年ほど前から、美術の実技の受講生に、自己申告カルテを記入させている。そこには道具の使用歴や、図画や工作の能力の自己評価をループリックで入れさせているが、全体にかなり低い。
- 7 有限の処理能力しかもたないロボットが、現実のすべてに対応できないとする人工知能の限界をさす問題。
- 8 平成元年の学習指導要領の改訂にともない、新しい学力観に立った学習指導が強調された。文部省は指導資料の中で、新しい学力観とは、「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観」であるとしている。光文書院、教育用語集。
- 9 平成8年1996年、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」～子どもに「生きる力」と「ゆとり」を

- 10 2001年、中央省庁統一により教育課程審議会、教育職員養成審議会などは、中央教育審議会に統合された。それぞれの審議会の構成員は一部を除き、ほとんど重複はない。
- 文部科学省のHPに委員リストが記載、中教審と教課審は数名の委員の重複あり、教養審はほとんどが大学教員で重複はない。
- 第15期中央教育審議会委員名簿（平成8年7月19日現在）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701w.htm
- 教育課程審議会（1996～1998）委員名簿
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/meibo/1309807.htm
- 教育職員養成審議会委員名簿（平成10年4月1日現在）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/meibo/1315239.htm
- 11 臨時教育審議会の中でも、第一部会と第三部会の対立があったことはよく知られている。
- 12 筆者が直接、平成20年度の学習指導要領を編纂した文部科学省の教科調査官から聴取。教育職員免許法の教科に関する科目、教職に関する科目の単位履修に関する知識が十分でないと理解した。
- 13 寺崎昌男、平原春好編『教育小事典』学陽書房、1982、p.55。
- 14 前掲書、p.55。
- 15 前掲書、pp.55-56。
- 16 吉岡有文「サイエンス・コミュニケーションを学校で行うということー学びのネットワーク化とローカル化ー」科学教育研究 vol.31 No.4、2007。
- 17 J・ピアジェ『発生的認識論』滝沢武久訳、白水社、1970。
- 18 ヴィゴツキー『思考と言語』柴田義松訳、新曜社。
- 19 レイヴ&ウエンガー『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書、1991。
- 20 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部、2000、pp.28-29。
- 21 デュルケム『教育と社会学』田邊壽利訳、日光書院、1922、pp.190-191。
- 22 デュルケム『社会学的方法の規準』宮島喬訳、岩波文庫、1978年、p.207。
- 23 M・フーコー『監獄の誕生ー監視と処罰』田村俣訳、新潮社、1975、p.202。
- 24 前掲書、p.188。
- 25 広岡亮蔵『ブルーナー研究』明治図書、1971、p.1。
- 26 前掲書、p.9。
- 27 前掲書、p.46。
- 28 前掲書、p.56。
- 29 J.S.ブルーナー『教育の過程』鈴木祥蔵、佐藤三郎訳、岩波書店、1977、pp.166-169。
- 30 拙稿『立教大学教育学科年報第50号』2007.3。
- 31 荻谷剛彦、『教育改革の幻想』、筑摩書房、2002、p.143。
- 32 宮澤康人「児童中心主義の底流をさぐるー空虚にして魅惑する思想」『季刊 子ども学』vol.18、ベネッセ教育研究所、1998、pp.43-44。
- 33 前掲書、p.43。
- 34 O.F.ボルノー『人間学的に見た教育学』浜田正秀訳、玉川大学出版部、1969。
- 35 O.F.ボルノー『問いへの教育』森田孝・大塚恵一訳、川島書店、1978、p.247。
- 36 前掲書、p.230。
- 37 ジョン・デューイ『経験と教育』、市村尚久訳、講談社学術文庫、1938、pp.12-13。
- 38 『第4回学習基本調査ー子どもの学習実態や意識はどのように変化したか？』国内調査・速報版、Benesse教育開発センター、2006.12.10。
- 39 拙稿『立教大学教育学科年報第50号』2007.3。
- 40 佐藤史子「造形教育における思考力とその教授可能性」、『大学美術教育学会誌・第37号』、2004。
- 41 J.S.ブルーナー『教育の過程』鈴木祥蔵、佐藤三郎訳、岩波書店、1977、p.42。