

本書評では、旧版である『平成 11 年度版小学校学習指導要領解説 図画工作編』と異なるところに着目する。ただし視覚レベルでも判別できるような項目編成におけるモデルチェンジや、本書の冒頭で読者に周知させるため著者自身によって意図的に述べられている変更の箇所、すでに美術教育関係者が各種出版物で教員向けに指摘し終えた、文章構築や用語配列上の変更点は取り上げない。それらはすべて根本的には、美術教育観及び美術教育論が変化したことの具体的な現れである、と見なせるからである。

かくて本書評は、あくまでも理論的な観点から見て従来と異なっている箇所、さらには著者自身にも未だ自覚されていないような局面を指摘し、変化の様相とそうさせたために引き起こる問題点を検討していくことにする。ひいてはそれが原因となって、教育現場で支障が生じるであろう実践的な事柄を明らかにしていきたい。

そのために有効な切り口となると思われる論点として、大きくは「表現」と「鑑賞」に分けた上で以下の 6 項目を抽出し、変容の実態を凝視しその性格を究明することにする。それは「『A 表現 造形遊び』の基本的性格」、「『A 表現 造形遊び』の曖昧化」、「『A 表現 造形遊び』を基礎づける三概念」、「『A 表現 造形遊び』の人間化」、「『B 鑑賞』の高度化」、「『B 鑑賞』理論の空洞化」である。また必要に応じて「表現」と「鑑賞」を関連づけ、今次改訂版要領の基本的な特徴を把握しようと思う。

1. 「A 表現 造形遊び」の基本的性格

「内容 A 表現」において、「(2)感じたことや想像したこと(低学年)、見たこと(中学年)、伝え合いたいこと(高学年)を絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する」(以下「主題表現」と略す)は従来通りでほとんど変わっていない。存立の趣旨と教育効果がこれまで通り、安定的に認められているからであろう。それに対して「(1)造形遊び」(以下「造形遊び」と略す)は活動に何らかの楽しさを伴うものの、従来から基本的には教育的意義、さらには実践成果の点でいささか疑問との声もあり、かねてからその帰趨が注目されていた。

今回の改訂は、それが昭和 52(1977)年に導入されて以来、2 度目を迎える。図画工作科部会内で、その位置づけについて討議もなされたことであろうが、今回も教育内容として制度的に維持される形となった。議論の末、教育性における問題点は、どのように解消されたのであろうか。温存されたことで、そうした期待を美術教育界に抱かせた。

だが結果的に活動内容や評価法の明確化など、問題点解消の方向を辿ることなくそれと反対の方角に向かって、「造形遊び」の実質は大きく変わっている。変化は今後、教育現場に新たな混乱を引き起こすことであろう。次に、「造形遊び」のあり方をめぐる基本的

な問題を押さえてから、今次改訂で変わっているところを第2、3、4章で究明してみよう。

要領本文の低学年「造形遊び」の内容を規定している箇所に、「ア 身近な自然物や人工の材料の形や色などを基に思い付いてつくること」「イ 感覚や気持ちを生かしながら楽しくつくること」とある。この言い表し方で真っ先に疑問を感じるのは、児童は思い付きで一体何をつくるのだろうかという点である。目的語が一切存在しない文章作成法は、全学年「造形遊び」の項目で共通しているから、先の疑問は全学年の内容に対して及ぶことになる。かくて現場教員が指導するに際して抱くであろう、不安感のふくらみは想像するに難くない。

この問いかけには実は「造形遊び」の本質が秘められており、その答えを探ることは要領の性格を分析する上でとくに重要となる。ここでは外在的な材料や、場所から即物的に発想する造形活動を一方の柱に立て、意味や概念が住まう脳内イメージではなく、物質表面をめぐる五感及び身体感覚レベルでの非人格的な造形操作を基軸とする。

ここで脳内イメージとは眼を閉じても脳裏に残る、内在的イメージの謂いである。それと好対照をなすのが「造形遊び」で働くはずの、造形行為に伴う失語的イメージである。これは常に眼をあけた状態にある、想像作用における産物なのである。

「造形遊び」は非人格的な方法によるため、人間や現実をめぐる観念とそれに伴う感情、端的に言えば内面的なものを一切前提としなくなる。結果的に、知性に対する挑発的な枠組みを鮮明にした。作品の内容を極限まで切り詰めて、それ以上何も考えさせようとしなない。「造形遊び」では価値の拡がりをつくっていく営みとしての、思考が疎んじられているのである。

「造形遊び」の活動内容を規定する「ウ 並べたり、つないだり、積んだりする（以上低学年）、組み合わせたり、切ってつないだり、形を変えてつくる（以上中学年）」にも目的語がなく、何をつくるのか判然としない。依然として活動内容が不明なのである。だが筆者はその文面を、現代美術の考え方を背景に熟慮することによって、表現内容は複数もしくは複数化された材料や場所の特徴をめぐる、美的な関係性であるとようやく解釈できた。

したがって現実や人間に対する認識と感情を深めていって、それが造形表現にもたらされる類の美術ではない。一般に芸術は、技術を基にして自己と世界の関わりを、象徴的に表現する営みと見なされている。「主題表現（表したいことを表す）」は教育効果が保証されているが、これはその範疇にある。しかし「造形遊び」は作品に自己のあり方が写し出され、それをじっと見つめ新たな自己として統合するような造形活動ではない。自己意識（内面）なき消費的活動であるという点で、「造形遊び」は教育性が疑われるのである。

ここで美的とは日常的利害や必要を超越した感性的快の謂いである。しかし諸説が軌を一にして述べているように、美的内容を感じ取れるのは少なくとも小学校高学年以上である⁽¹⁾。それ以下の年齢だと、たとえば空に浮かぶ雲を見て羊や象を連想するように、具

象的説明的イメージが常につきまとう。いつも「何か（名詞的概念）」を当てはめておかないと落ち着かない。彼らは常に納得する見方をしようとして、たえず既得像を念頭に置き、それによって満たそうとする。

児童は不安に対する自己防衛本能のために、諸物をこれまでの認識枠組みに位置づけようとする。いわば「何か」に見立てることで、とにかく安心しようとする。そこには認知システムが働くのである。そのため児童は材料や場所の特徴、それらの関係を美的対象としては捉えることができない。このように発達段階的な観点から見ても彼らと、要領が規定する「造形遊び」のあり方の間には、齟齬が認められるのである。

2. 「A 表現 造形遊び」の曖昧化

今「要領が規定する」とわざわざ呼んだのは、それとは異なる「造形遊び」が実は教育現場に存在するからに他ならない。いわば額面通りの「造形遊び」は結果的には、児童の実態を等閑視した形で現代美術系の造形作家である大学教員によってしか考案、設定されてこなかったように思われる⁽²⁾。彼らは我が意を得たりとして教材開発に取り組んだに違いない。

「造形遊び」と児童の間には、先に見たように乖離関係が厳存するため、教育現場にあってその埋め合わせをしなければならない。すなわち児童の興味・関心や能力の実態を勘案した形で、小学校で実現可能である「造形遊び」のまがいものが、図画工作科を専門とする小学校教員によって考案、設定される必要があったのである。その成果が出版物となった場合、一般的な小学校教員はわらにもすがる思いでそれを拠り所にするとともに、実践に当たって担当クラスの個別的な教育条件を加味することになる。その結果、現場には「何でもあり」のように自称、「造形遊び」の題材実践が氾濫した。

このように考察してくることで要領本文に示された「造形遊び」と、現場で実際に行われている活動内容の二様相をようやく把握できるのである。平成11年度版要領（以下「旧版」と略す）「造形遊び」の箇所も同様に、一読しただけでは児童が授業で一体何をつくるのか、はたまた彼に何を追求させるのか見当が付かなかった。文章表現が不十分である理由も絡んで、要領本文から相当にズレた活動が、教育現場でこれまで数多く実践されてきたのである。

新版要領の作成者は旧版と同様に、文章構成の不完全さに対して一切気にとめていないようだ。しかしこれ以上、読者である小学校教員に戸惑いや混乱を引き起こさないためにも、非口ゴスの姿勢は根本的に改められなければならないだろう。「造形遊び」の活動内容は、理を尽くすことで明確にされる必要がある。要領は日本で唯一公認された実践的方法論であるからなおさらである。この方法論とはある目的を計画的に実現するために構造化（年次計画化、カリキュラム化）された、表現法と鑑賞法からなる理論的枠組みの謂いである。

その解説を行うことが使命となる本書は、「具体的な作品をつくるような意識を強くも

たせたりすることには十分注意する必要がある」(25頁)と述べ、「造形遊び」が美術文化の範疇に入る、これまでのような作品づくりでないことに注意を促す。ここで美術文化とは、すべての人の普遍的同感として人間性に根ざした、生(生きること)の表現に他ならない。さらに「つくる行為とつくる過程が重要な活動(低学年)」(25頁)なのだとして述べ、造形行為に伴う失語的性格が強調されている。本書がここまで議論を推し進めてきていながら、「造形遊び」の独自性が論定されないままでは、誠に遺憾と言わなければならない。

それはとにかく、では児童は「造形遊び」で一体何をつくるのだろうか。そうした外見上の観点から本書を丁寧に読みこなしてみると、どうやら「新しい形(中学年)」(35頁)「思いがけないような形(中学年)」(35頁)「複雑な形(高学年)」(48頁)をつくるのだと読める。直接的な表現物とならないまでも、さらに「思いつくままに試みる自由さなど遊びの特性を生かしたもの(全学年)」(12頁)「場所の景色を変える(中学年)」(36頁)「自分なりの表し方を見つける(中学年)」(36頁)など新版「造形遊び」活動の特徴となる事柄が、各所で思い付き的に述べられている。

それらは人間らしさの普遍的な本性や、すべての人の普遍的同感に基づくものではない。材料や場所の特徴と行為的失語的に関わって生じる個別的感覚や、意外さなどの奇想的感覚のレベルに留まっている。したがってそこには直接的なものが存在するのみで、普遍的で共通の感覚や視覚的共通言語性など、人間及び文化教養的なコンテキストは一切疎外されている。子どもは高学年ともなれば、他人との関係や自分自身との関係をより良いものにしていこうとする。すなわち自分を真摯に見つめ人を分かつとうとするなど、精神的倫理的なあり方をめぐって人間的な心を働かせるものである。

だが「造形遊び」では言語や、その一側面である思考を疎んじ反知性的なあり方を趣旨とするため、児童は世界像や人間像を描くことができない。彼らの内面的要請に一切応えられないでいる。だからそこで自分の生き方を考え、「自我」に輪郭を与えることもない。そのような事態は一切眼中に置かれていないのである。

かつて旧版解説書が「造形遊び」のあり方を語った箇所では、材料や場所的な特徴の関係が漂わず楽しさや面白さ、意外さ、ユーモア感を非人格的成り行き任せ的に追求させた。そこにはある種の現代美術の考え方が色濃く反映されているなど、児童という存在を括弧に入れる限りそれなりのポリシーが感じられた。

しかし今次改訂の解説書である本書では、材料と材料、材料と場所的特徴の関係がもたらす「思いがけないような形(中学年)」、「新しい形をつくる(中学年)」など「意外性」の局面のみが示唆されているだけで、追求されるべき関係性の幅はこれまでと比べ著しく狭くなった。しかも美的な関係性は現代美術のあり方を特徴づけるものだが、その存在も次章で述べる理由によって「造形遊び」全体の中で地盤沈下してしまった。「造形遊び」は現場教員によってこれまでもよく分からないとされてきたが、現代美術性という共通項が埋没した分、活動内容自体はさらに曖昧模糊となってしまった感がある。

3. 「A 表現 造形遊び」を基礎づける三概念

新版の特徴は「造形遊び」で、「創造的技能」や「想像力」を働かせること、さらには「構成」行為が推奨されている点にある。だが、それらはむしろ要領の中で「造形遊び」の対極にある、「主題表現（表したいことを表す）」のあり方を基礎づける際に用いられるべき、概念なのではなかろうか。今次改訂の「造形遊び」に潜む矛盾の芽が、ここに垣間見られることになる。

現代美術家は思考の価値をあえて無価値化するなど、非人格的な表現を行う理由を深く自覚している。それに対して、旧版における「造形遊び」の考案者はその事情を認識せず、専ら形式だけを真似ている。そのことは次の理由から明らかである。

第一に小学校では風狂精神を持った大人ではなく、未熟な児童が相手となるはずだ。後者は将来、社会で有意義に生きるため、普遍的で共通な感覚としての人間性を身に付けるべき発達段階にある。それにも拘わらず、あたかも成熟した現代美術家の場合であるかのように、無謀にもズレやゆらぎ、イレギュラーなど人間性の超越を趣旨とした。第二に具象的説明的イメージに支配され、見立て行為に走る児童が対象であるにも拘わらず、物質表面をめぐる五感及び身体感覚にこだわって極力、ノーイメージであることを旨としたのである。

さらに高学年で、実態的には児童の心理的・精神的な成長・発達に伴って、額面上の「造形遊び」活動は内容的に、「ほんとう、よい、美しい」など人間的価値の方向に変形されざるをえなかった。実際に高学年児童が「造形遊び」活動をすることによって、非人格的で行為的な失語性という実質が、要領執筆者の予想に反して失われてしまうのである。

このように児童が、人間発達の自然に抗う形で「造形遊び」に携わることによって、以下の活動が妨げられてきた。それは社会の期待する行動様式や価値意識、そこで使われている言語を習得することの謂いとしての社会化と、それに裏付けられた形でなされる生活感情及び世界観的テーマの造形表現である。彼らは高学年に至って、物質表面をめぐる五感及び身体感覚レベルでの非人格的な造形操作をする中で皮肉にも、逆説的な形で人間的な価値の造形表現に目覚めるのであった。新版はそうした諸事情の存在を無視するわけにはいなくなっていて、実は見当違いな先の三概念で「造形遊び」を基礎づけて、存立基盤を理論的に補強しようとしたのではなかろうか。

「創造的技能」に関して言えば、「技能」とは各種材料の効果的な活用法としての技法と、各種技法の根底でそれらを共通に支えている普遍的な表現「技術」の双方から成り立っているものであろう。技能の創造的なあり方は完全性や充足性、明瞭性、効果的な表現性及びコミュニケーションなどの理念、いわば「こうあるべき」が前提とされる。と同時にそれに照らされて、創造性の真価が発揮及び評価されるものである。旧版「造形遊び」の設置趣旨にあって「こうあるべき」は本来的に存在しないから、今次改訂の「造形遊び」にはすでに自己解体の兆しが窺われるのである。

「構成」とは形や色、線など造形要素を美的秩序に基づいて形づくる行為のことであるから、人間らしさの普遍的本性、すべての人の普遍的同感としての人間性探求の一環として、行われるはずのものだ。次いで「想像力」とは内的な直観性や、知覚と記憶の経験性に依存し、これまで見たことも気付いたこともない事物及び関係を心に思い描く力である。だから想像力は想起の内に喚起される表象力と定義されるのであり、それは言語の働きによって可能になるのである。したがって上記三概念の活用は「主題表現」に近づくことすれ、行為的失語的な旧版「造形遊び」からますます離れてしまう。

ちなみに額面通りの「造形遊び」で想像力が多少とも働くとすれば、材料と材料、それと場所的特徴を関連づける場合に、造形行為に伴う失語的イメージとして成り行きで、偶発的に作用することが認められる程度であろう。それは眼をあけた状態で生まれてくるのである。想像力は、眼前にないものを言葉によってありありと脳裏に描くなど、本来的に内在的なのである。かくて新版「造形遊び」は内在化し、脳内イメージ化されていることがここで確認される。

4. 「A 表現 造形遊び」の人間化

今次改訂では、過去10年間にわたって「造形遊び」活動をする子どもの姿を見続けてきた結果、現代美術を下敷きにして考案された原型的「造形遊び」のあり方を後退せざるをえず、子どもによる造形行為の実態が尊重されたようだ。

児童は心理的・精神的に発達するにつれて真、善、美の統合的価値に憧れ、それらの理念を造形表現にもたらそうとするものである。さらには効果的な表現性及びコミュニケーションの成立を期するために、表現技術を真摯に求めるようになる。そうした実態に合わせて、要領で「造形遊び」の人間化が図られているのであろう。それゆえ旧版「造形遊び」の本質が根本的に揺らいでしまった。

その事態を一方で裏付けているのが、新版の内容編成に見られるモデルチェンジである。それは材料や用具が、新設項目である第3「指導計画の作成と内容の取り扱い」の中に、一括りにされてしまった事態に窺われる。これまでは「主題表現」と「造形遊び」で取り扱う材料は、それぞれ明確に分けられていた。両活動の違いがはっきりするような措置が採られていたのである。

たとえば製材会社の裏口から出てくる木っ端や河原及び海辺に流れ着いた流木、ここかしこに落ちている枯れ枝などの「木切れ」は「造形遊び」で用いられ、製材会社で作られ店頭で販売される「板材」は「主題表現」で使われたのである。材料の性格の違いから活動内容の特質がそれぞれ予測できたのである。

「造形遊び」の活動で知・情・意の心が働き出し人間化されても、旧版に記されていた「並べる、つなぐ、積む(低学年)、組み合わせる、切ってつなぐ、形を変えてつくる(中学年)」が新版では用語法を多少変えて、依然として踏襲されている(前掲)。それは、物質表面をめぐる五感及び身体感覚レベルでの非人格的な造形操作を意味し、反知性を趣

旨とする旧版「造形遊び」の本質を特徴づけるほど、重要なフレーズとして位置づけられるのである。

このように他方で、従来の「造形遊び」の残滓を明瞭な形で留めている。かくて新版「造形遊び」は人間化という矛盾的攪乱的要因を積み上げることによって、活動内容はますますあやふやなものとなってしまった。小学校全学年におけるその活動の実際を、要領本文はもとよりその解説書である本書から容易に想定することができない。

かくて授業は教師個人の「造形遊び」観に基づくと同時に、目前にある児童の実態を踏まえて個別的偶然的に構想、実践されることで共通項がなくなり、教育現場で「造形遊び」はこれまで以上に多様性を示し、鶴のように捉え所がなくなるに違いない。ただしそれが全体的に曖昧になる傾向の中にあっても、高学年の内容記述は低学年や中学年のそれに比べて、性格的にやや判別がしやすいのに気付く。それは「造形遊び」が高学年においてやや明瞭な形で変わってしまった事態を裏付けている。

極論であることを承知の上で言えば、高学年の箇所では、「造形遊び」が主題表現の範疇にある「スペース・デザイン」にあたかも変貌したのだ、と考えると分かりやすい。実際そうした印象を読者に与えている。それは「造形遊び」のあり方が高学年で粗野さと決別し美的形態を目指すなど、普遍的で共通な感覚の世界に立ち入ることによって、いくつかの局面で人間化されたことを示している。

5. 「B 鑑賞」の高度化

「B 鑑賞」領域でこれまでと変わっているのは、教育内容が著しく高度化された点である。要領本文によれば、子どもの鑑賞活動をめぐる課題として、低学年は「感じたことを話したり、友人の話の聞いたりするなどして、形や色、表し方の面白さ、材料の感じなどに気付くこと」とあり、年少児童にも拘わらず形や色、材料などの造形要素、その効果的な活用法としての表し方に、関心を持たせることになっている。

次いで中学年になると、「よさや面白さを感じ取ること」「感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどして、いろいろな表し方や材料による感じの違いなどが分かること」とある。よさや面白さの感じに共感させるとともに、言葉の助けを借りることによって表現方法や材質感がもたらす、感じ方の違いを直観的に把握させる。

高学年では、諸外国の美術作品や暮らしの中の作品など鑑賞対象の範囲が拡大され、「よさや美しさを感じ取る」「感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどして、表し方の変化、表現の意図や特徴などをとらえること」と記され、よさや美しさをめぐる普遍的同感が、言葉の裏付けを得ることによって追求される。それと同時に表現方法の違いを把握し、作品に込められた表現意図や造形上の特徴を、感性的に理解することが目指される。

文化とは自分自身を超えた精神の普遍性への高まりとして存在し、そのあらゆる形式の主要な目的は、思考と感情の共通世界を築き上げることである。そのため美術文化をめぐ

鑑賞体験の締めくくりには、言語に導かれた形で美術作品を把握すること、いわばロゴス化が要件とされているのであろう。ただし本書で言語の援用による指導法を全学年で提案しながら、鑑賞活動と言語の働きの相互関係をめぐる教育的意義について、理論的に自覚されていないのが遺憾である。それは言葉によって美的体験を秩序づけ、感情を人間本性的に普遍化することに他ならない。

本書は鑑賞を通して表現の意図や、特徴について考えることが大切だ、と力説している(53頁)。考えるとは意味を切り拓き、価値の拡がりを作りあげていくことの謂いである。この点は表現領域に位置づけられる、「造形遊び」のあり方と大きく異なっている。というより矛盾的な様相を呈している。それは材料や場所の特徴を、物質表面をめぐる五感及び身体感覚レベルで行為的失語的に取り扱い、内在的イメージとしての表現内容を隔離し、一切考えさせようとしなかったのであった。「造形遊び」は言葉を疎外しているが、物事を理解し判断するとともに、意味を見出し価値づけるのが、まさに言語そのものの働きなのである。繰り返すことになるが、その一側面が思考に他ならない。

新版では「表現の意図や特徴などをとらえること」という文言が「2 内容 B 鑑賞」の5、6年生の箇所に出てくる。感性の働きは、画面に直観として与えられた表現の意図や、心情を感受するところにある。まさにそれがようやく高学年で成立することを示唆している。この点だけは旧版と確かに一致している。それにも拘わらず、高学年より年少にある低、中学年で彼らの発達段階に合わせて、教育内容が常識に則って平易化されていない。なぜこれまでより高度化されているのだろうか。ちなみに旧版で低学年ではかいたり、つくったりしたものを見ることに関心を持たせ、中学年では作品のよさや面白さなどに関心を持って見るようにさせたのである。

「鑑賞」とは作品を見てその意味を感じることの謂いであるが、高学年になると「鑑賞」という専門用語がようやく使われるなど、旧版では鑑賞法の難易度が踏まえられていた。鑑賞体験を地道に積み重ねることによって、作品に対する見方・感じ方を深めるようにしたのである。このように公認された実践的方法論としての旧版要領においては、「見て感じる」能力を段階的に身に付けさせるための、着実な教育プロセスが明示されていたのである。

6. 「B 鑑賞」理論の空洞化

今次改訂では低学年からいきなり形や色、材料等の造形要素、その効果的な活用法としての表し方に気付かせる、という教育課題が打ち出されている。年次計画でもある要領は「造形遊び」を括弧に入れる限り、これまで10年ごとの改訂の度にフィードバックが行われることによって、理論としての普遍妥当性と実践的有効性を確実に高めてきた。しかしそれが突如覆されて、教育内容が低、中学年で著しく高度化されてしまった。

それを裏付けるべき指導法を見てみても、旧版をそのまま受け継ぎ低学年では作品を見て感じたことや、思ったことを聞いたり話したりする手法が示されているにすぎない。中

学年では、美術作品や制作過程について感じたことや思ったことを、互いに話し合わせる事が指導法とされているだけである。高学年では、基本的に中学年の手法が踏襲されている。

このように教育目的が高度化されたのに対して、新版で指導法は平凡なままで、先の鑑賞課題を達成させるほどの方法論的な中身が保障されているわけではない。教育目的の高度化に対応するためには、少なくとも指導法や指導形態の改善が必然的に要求されるはずだ。たとえば各年代における能力のレベルと特徴に留意するとともに、口語だけに頼るのではなく芸術学的に熟慮された質問紙を活用して、文章化を試みさせるなどの方法が考えられるのである。このように鑑賞体験を言語化させる際の工夫が必要となろう。

また本書で、表現と鑑賞の相互スパイラル的運動効果をねらうべく、両者を連携させるべきとのスローガンが打ち出されている(58頁)。ただしその場合には相互作用を念頭に置いて、効果的な題材配列法や指導形態、複製メディアの活用法も併せて提案されなければ、無責任の誹りを免れ得ないだろう。そうしない限り、先の提言はこれまで通り空虚に響くだけである。とにかく教科目標をめぐる年次計画が現実離れし、達成が疑問視されるのである。さらにはそれを裏付けるべき指導法や指導形態が不在もしくは型どおりであり、教育効果をねらって低、中、高学年毎に階層化されているとは言い難い。

ちなみに旧版では、「感性」の用語は中学校美術科要領を先導するべく、5、6年生の教育目標として、「頭出し」的な形でようやく登場していたのであった。しかし今次改訂では、低学年における鑑賞内容の項目に、早くも「感性」が出現している。それどころか感性を働かすことが、図画工作科の教科目標となって現れている。ここで想起するに、その語は新時代の美術教育のあり方を象徴するものとして、平成11年度版中学校美術科要領に鮮烈にも教科目標として初登場した。

感性は小学校段階が心理的精神的に乗り越えられた、中学校レベルでの美的能力を特徴づける専門用語なのだ。それを着実に育成することは美術科の教科目標の一つとされたのである。こうした諸々の根拠を考慮に入れてみても、新版は児童の発達段階をはなはだ無視しているのではなかろうか。どのような事例を理由に今回、そうした枠組みがつけられたのだろうか。

感性とは作品に込められた意味や、心情など論弁的なものを直観として認識する働きと定義されるが、本書ではそれが故意に変えられたのであろうか。その事情を探るべく本書の当該関係箇所をつぶさに調べてみると、感性は事象を感じ取る働きであると述べられている(7頁)。事象とは意味の秩序として表象され、その連関と統一のことであるから、一般的な定義と決して外れているわけでもない。だから新版は児童の姿を等閑視し、執筆者の思い込みによって作成された要領と言わざるをえない。それは事例的な実質を伴わないであろうから、今後、時代の流れとともに実践的方法論として空洞化が進んでいくに違いない。

新版を特徴づける文言として「美術作品から気付いたことなどについて、ある程度理由

を付けて話したり(中学年)」(40頁)に注目したい。中学年で大人作品を見て、ある感じを抱いた理由及び根拠を形や色などの造形要素、さらにはそれらの効果的な活用法としての表し方に求めさせるなど、早くも解釈的行為が期待されているのだ。だが旧版では堅実にも、「関心をもって見る」ことが中学年段階の鑑賞行為で目指されていたのである。両方でそれぞれ想定されている鑑賞能力の差は歴然としている。それを鑑みても、今次改訂は成長・発達の常識を逸脱しているのではなかろうか。子ども自身が要領の示す要請に、ついて行けないと思われる。

7. まとめ

図画工作科の教育内容を形づくる一方の表現領域では、旧版「造形遊び」の拠り所である現代美術的な存立基盤が弱体化することによって、性格に曖昧さを来してしまった。他方の鑑賞領域では、何ら根拠を示すことなく旧版のカリキュラム的成果が否定され、教育内容が低、中学年で高度化されている。この二点が基本的な特徴である、として新版に指摘できよう。

前者は、大人側の「造形遊び」観をこれまでのように前面に出すことに躊躇し、過去10年間にわたって「造形遊び」と関わってきた、子どもの活動実態を勘案した結果に他ならないであろう。それと反対に後者では、鑑賞能力のレベルや特徴を無視して、無謀にも彼らに美的な態度を要求し、造形要素やその効果的な活用法としての表し方など、表現形式を把握させることが強いられている。しかしそれが可能なのは多くの研究書が共通して示しているように、心理的・精神的発達の条件から判断して高学年段階からのはずである⁽³⁾。

思春期前期までは生得要因に支配されるのであって、これは民族や文化の違いをも超えた道理として存在しているのである⁽⁴⁾。このように新版は達成可能性を括弧に入れてしまい、教育課題だけが子どもの実態を素通りして無理矢理、前面に押し出されたかのように見受けられる。

そもそも感性的理解は鑑賞教育の根幹を形づくっているはずだが、今次改訂ではその原理が遺憾にも忘却されたようだ。教育内容の高度化は、子どもにおける認識の実感を尊重しない根本的な姿勢に、起因しているように思われる。それは感受行為とはかけ離れた知識・情報レベルでのやりとりであろうとも、とにかく美術文化を形式的ではあっても身に付けさせるのが教育的なのだと見なす、大時代な知識偏重主義の現れでもあろう。

今次改訂で鑑賞教育は、子どもに概念的理解を強いるなど芸術教科の独自性が見失われ、他の学問的教科と同様な取り扱いを受けてしまった。旧版の鑑賞教育は児童が作品を見て感じる心を大切にしてきたが、新版でその良き伝統が失われてしまった点が惜まれる。新版は「感性を働かせる」ことを新たに教科目標に導入しながら、その実、鑑賞領域で感性の成り立ち方を無視した年次計画を立てている。

この他の問題点として、「A 表現 (1)造形遊び」は人間化されたことで次の性格がある程度弱められているものの、基本的には依然として反知性的方向を示している。それに対

して「A 表現 (2)主題表現」及び「B 鑑賞」は知的性格を際立たせている。これらの特徴から窺われるように、新版には構造的な矛盾が目立つのである。

註

1) 石崎和宏・王文純 『美術鑑賞学習における発達とレパートリーに関する研究』 風間書房 2006年 97頁。同様な見解は監修山本正男、編集井上正作 『感性の論理とその実践 美術教育の思想・方法・実践』 大学教育出版 2004(平成16)年 166頁にもある。

2) 竹内 博、長町充家、春日明夫、村田利裕編 『アートを学ぶ人のために』 所収 第1章第6節「環境とアート(美術の視点から)」(岩村伸一)、同第7節「遊びと造形の新たな結びつき」(小林貴史)、世界思想社、2005年 それぞれ 64-72頁、72-78頁

3) 石崎氏前掲書 97頁、山本氏監修・井上氏編集前掲書 166頁。

4) 同書 72頁