

再考「3 H美術教育のススメ」(2)

若元 澄 男
(2002年12月6日受理)

A Reconsideration of 3-H Art Education (2)

Sumio WAKAMOTO

Abstract. In his previous article, 'A reconsideration of 3-H art education', the author discussed the feasibility of formulating a principle of art education with three H's: Heart, Head and Hand. In it, first, presenting the author's views on each of these 3-H concepts more specifically, he examined the adequacy of these interpretations. And then, a graphic presentation of the relationship between 3-H's was made together with a consideration of its validity.

In the present study, introducing some practical case studies, the author clarified his views on art and art education, and at the same time made a proposal for the future direction of art education.

I 問題の所在

拙稿「再考「3 H美術教育のススメ」¹⁾」では、なぜ今、「再考」かという視点から稿を起こし、各々の「H」の解釈や「3つのHの関係図式」を再検討した。本稿ではそれらを基盤に、「3 H美術教育のス・ス・メ」の文脈における「美術」及び「美術教育」に関する筆者の見解をより詳細に提示し、その妥当性を再検討する。

1 「美術」について

次に掲げた五七五は、筆者の5セメスターの授業「図画工作科教育法I」の際、「美術ってなあに？」との「問い」への「解」を「五七五」で求めた学部3年生の「答」である。学生番号の下一桁が同じ学生のそれを10人毎に抜き出してみた。

- ◆私にはちょっとわからん分野かな (a)
- ◆長い時こえて伝わる心の声 (i)
- ◆してみたいだからしてみたそれだけだ (u)
- ◆思うこと自由気ままにあらわそう (o)
- ◆ありのまま決まりごとない自分色 (k)
- ◆思うままやったらええがな二十代 (k)
- ◆(A) ああ素敵 (R) 凜と響いて (T) 伝わる心
→美術って創る人の想いが自分に響きますよね? (t)

◆創造者 アートする人アーティスト

→アーティストがどんなことをしているか想像して下さい。(t)

- ◆個人内アイデア勝負がアートだよ (n)
- ◆感じようアートでえがくハートをね! (h)
- ◆せんせいにうそでもいいからほめられたい (m)
- ◆自分らしさ表現できればもうアート(m)
- ◆基礎を知り遊び心で魅せること (m)
- ◆ひらめきを 試行錯誤で作り出す (y)
- ◆つくること心とこの目に見えたもの (a)
- ◆内にある 溢れんばかりのエネルギー (m)

上記の通り「百家争鳴」「十人十色」と様々である。解釈の深さも広がりも異なる。このことに象徴されるように、一つの「正解」に至らないのが「美術」の最大のメリットなのかも知れない。とはいえ、立脚点を美術教育に置く筆者の立場であれば一定の「解」の準備は不可欠である。ということで導き出したのが、「自分流 みる・かく・つくるを遊ぶこと」である。なお、この背景には同時に、「たかが美術、されど美術」という思いがあることも付言しておきたい。すなわち「たかが美術」なのだから目くじらたてて「美術とは何か」などと大騒ぎする必要はないだろうという

思いが一方であり、手前味噌に過ぎるかも知れないが、そはさりながら「されど美術」、概ねの人々に「自分流」「みる」「かく」「つくる」「遊ぶこと」を保証し、人々の人生を豊かに楽しくするのもまた美術であるとの思いである。こうしたレベルで美術をとらえつつ、当面のところ「自分流…」の文脈を変更しなければならぬとは全く考えていない。それにしても、「たかが美術」と言いつつ、なぜこのような大仰な確認がいるのか。それは、先に抽出した学生の所見の「私にはちょっと分からぬ美術かな」に象徴される実態が必ずしも特殊な事例ではないからである。あるいは現職の教師（小・中・高等学校及び大学）においてさえも美術への解釈が必ずしもすべてが妥当とは考えられない実態があるからである。以下、「自分流 みる・かく・つくるを遊ぶこと」の含意を補足しつつ、筆者の美術に関する認識を明らかにしておきたい。

(1) 「自分流」について

たとえば、ある個人が、ピカソの作品を好きでも嫌いでも大勢に影響はない。そのことによって社会的に誰かから非難されるなどということはまずないだろう。もし、非難する者がいるとすれば、それは非難する側に問題がある。ことほどさように美術は超個人的なものである。否、それが美術の特質である。「たかが美術」に勿体をつけて「命がけ」とか「さも意味あるがごとく語る」などはむしろ不純である。たとえばいくら作家が自分の作品に熱い思いを入れ込んで表現していたとしても、受け取る側の琴線に触れることがなかった場合には社会性などは消し飛んでしまう。美術というのはその程度のものなのである。

「されど美術」である。おおかたの人々にとって大勢に関わることでなくても、ある特定個人にとっては、まさに人生を彩るものであったり、あるいは主張を代弁するものであったりという場合もある。このような見方をすれば、人への有用性や社会性・公共性が皆無というわけにはいなくなる。また、それが人々を戦場に駆り立てる場合もあることを考え合わせれば、それはやはりそれほどのものであることも否定できない。

しかし、やはり「美術」は超個人的であることが大前提であり、そうであるがゆえに学校教育の

中においても他教科とは全く異なる存在意味を持つてくるのである。こうした前提で、「自分流」を学校教育のフレームでとらえなおし、子ども一人一人と美術とのつきあわせ方を考えるなら、決して「教科書流」、「教師流」、「保護者流」、「大人流」、「酒井式描画指導法の酒井流」、「キミ子方式のマツモト流」に自然になじむものでないことは了解されるであろう。なぜ、「絵を鼻からかき始めなければならないのか」「なぜモヤシは根っこから描かなければならないのか」という反問でもある。

(2) 「みる・かく・つくる」について

美術の大前提が「自分流」であることを確認し、次に何（美術の内容）を自分流に展開するかを一括して示したのが「みる・かく・つくる」である。あえて「平仮名」にしたのは、美術の各々の活動の奥行き、深さ、幅を反映するためである。また、「かく・つくる」だけでなく、「みる（鑑賞）」も欠かせない要素であることを確認し、「自分流にみること」「自分流にかくこと」「自分流につくること」が「美術」であることを3つの要素の並置によって再確認している。

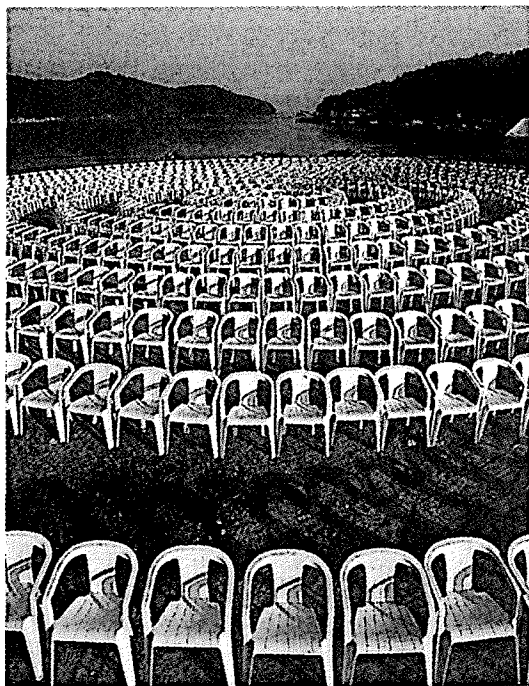
なお、「みる」を冒頭に置いたのは、学校教育の中でもそうであるように、というよりも、学校教育でそうであったからかもしれないが、多くの人達が「みる」ことを「美術」の営為ととらえていないことへの反動である。優れて「鑑賞」も美術の営為であることを強調するためであった。

「かく」の含意は、ドローイング、ペインティング、油彩、水彩、版画、CG等々。また、平面にかく、立体にかく、心象をかく、目的的にかく、地面にかく、身体にかく等々と枚挙にいとまがない。最近ではコンピュータ等を併用し「つくってかく」などの世界も出現し、関係用語をあげれば際限がない。こうした実態をふまえるなら「かく」として一括せざる得ない状況は了解されるのではないか。

「つくる」の含意は、彫刻や工作・工芸を総括している。当然のことながら彫刻は「彫（カービング）」と「塑（モデリング）」を包含し、最近ではミクストメディアやインスタレーションまでひろがり、これも一言で括れない世界が形成されている。

次に掲載した作品（写真①）は、我が同僚が愛

媛県宇和島市の海岸でインスタレーションに取り組んだものである。現在、広島大学附属東雲中学校で美術の教鞭を執っている三柵正典の作品である。この際、「つくる」世界の典型的な事例として紹介しておく。もはや、単なるブロンズの立像が、そして、単なる美形の陶器のみが美術ではないのである。で、あるからこそ「造形遊び」もまた意味を持つ。



写真① 2001/媛媛県宇和島市/
アートプロデュース：三柵正典

(3) 「遊ぶこと」について

このことを検討するため、先のホワイトチュエアプロジェクトのプロデュースをした三柵に関する記事²⁾を引用する。ただし、この記事は高知県で実施した同質のプロジェクトの際のものであることを断っておく。

世紀をまたぐ、3年間に大きな意味がある。次の時代の気づきになればいい。

■アートプロデューサー／教諭 ■三柵 正典さん

Tシャツがたなびく傍らに、白い椅子がおよそ1キロにわたって並べられている。この不思議な光景を企画したのは、広島で中学校の美術の先生をしている三柵正典さん。

「これは広い空間を使った造形遊びです」という三柵さんは2年半前に「砂浜美術館」のコンセプトを知り、大いに感動。「この砂浜で何かをしたい」という思いから、この白い椅子の企画が生まれた。

一回目は地元広島で、大きなクスノキの周りに360脚並べた。その後、賛同者を募り、山の中や美術館など全国各地へ白い椅子の旅は続いた。そして、念願の「砂浜美術館」ではおよそ1500脚が並べられた。

「ぼくは世紀をまたぐ年、つまり1999年、2000年、2001年に意味を持たせたかったんです。忙しい日常で、ゆっくり腰をかける間もない時代。だからこそ自然を見つめたり、振り返ったり、いろんな人と過ごしたり、次の時代の何かの気づきになるんじゃないかと思うんです」。

13カ所目にして、ようやくこの発想の原点である「砂浜美術館」に白い椅子を並べることができた喜びを三柵さんは熱く語ってくれた。

この記事の中で、三柵は、自らの美術活動を「造形遊び」と位置づけている。けだし名言である。筆者は、美術は勝れてホモ・ルーデンス(遊びをする人：ホイジンガ)固有の営みととらえている。美術は、なにものにもとらわれない、あるいは、なにものにかとらわれるべきでは断じてない。この文脈を反映するキーワードが「遊び」である。「遊ぶこと」で結んだこれが所以である。未だ筆者は人間以外の何かを美術をしたらしいという情報を得ていない。とすれば、これ以上の「結び」はないとさえも考えている。

2 「美術教育」について

美術教育の目的は、おおまかに二つのカテゴリーでとらえることができる。「美術の教育」と「美術による教育」である。各々の含意を明らかにするため、あえて別な言い方に置き換え極論すれば、前者は「絵を育てる」であり、後者は「絵で育てる」ということになる。学校における美術教育を想定する際このいずれもが欠かせない要件となる。

「美術の教育」の歴史は実質的には百年余の積み上げがあると言える。一方、「美術による教育」は、リード(H.Read)の「芸術による教育(Education through Art)」やローウェンフェルド(V.Lowenfeld)の「美術による人間形成」などを背景に、概ね戦

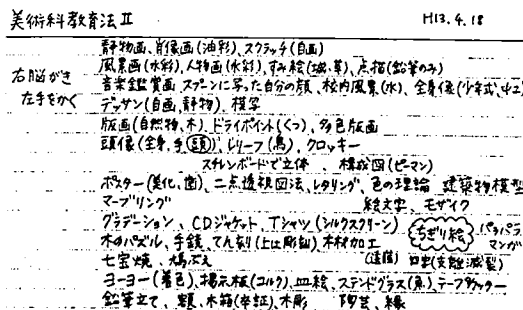
後の美術教育の中で醸成されてきた考え方である。積み上げという視点でとらえるなら、両者の時間差は小さなものではない。未だ「美術による教育」という考え方が十分な理解を獲得できていないのもこうしたところに原因があるとも考えられる。ともあれ、「美術の教育」と「美術による教育」は、不離の関係を保ちつつ今後も継承されていくべき不易のキーワードとして確認しておきたい。そのうえで、以下、多少乱暴ではあるが「美術の教育」と「美術による教育」の各々から形成されるであろう「力」の内容を確認し、さらに各々の意味の違いを明らかにしておきたい。

まず、「美術の教育」の視点から、あえて平成11年版の小学校学習指導要領解説図画工作編に依拠して「力」のことを考えるなら、①楽しい造形活動をする、②絵や立体に表したり、つくりたいものや工作に表したりする、③関心をもって見る、などの諸活動を支える平面表現力、立体表現力、心象表現力、適応表現力などのいわば美術的な造形表現力の形成であり、さらに構想力、鑑賞力、批判力、各種の技法等の理解、美術そのものに関する理解、美術史に関する理解、美術作品に関する理解、美術作家の理解等々の「力」の獲得が保証されなければならない。

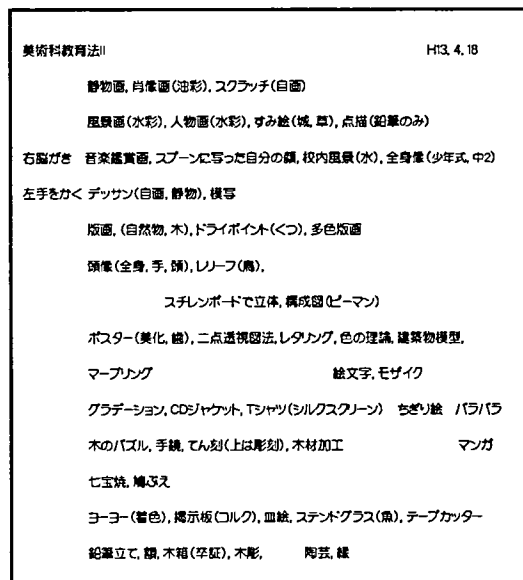
一方、「美術による教育」は、極言すれば、指導内容や方法のすべてが人格形成を指向するものであり、ある場合においては「表現」や「鑑賞」の活動は「手段」のレベルに位置することさえも想定される。すなわち、ここで形成される力は、創造力、想像力、おもいやり、協調性、自己学習力、批判力、自己発揮力、自己理解力、他者理解力、感覚、情操、チャレンジ精神等々むしろ人格の根元にかかわる力であり、直接的に「作品」や「表現」に反映する技術・技能のレベルの力ではない。教育における不易の課題が「生きる力」の形成であるなら、この教科が単に作品づくりに終始するのではなく、いま、あらためて「美術による教育 (Education through Art)」の理念を確認し、むしろ表現の過程で、どれだけ考え、工夫し、決断し、人間としての資質の向上に貢献できたが問われなければならない。以上のことをふまえ、筆者の「美術教育」に関するイメージを一言で言うなら「表現と鑑賞通し 人つくる」となる。これまで、あらゆる場面でこれを筆者の美術教育上の、いわば「憲法」と

して明らかにしてきた。今後に向かって、美術教育の現状を踏まえる限り、当面の「憲法改正」はあり得ないと考えている。否、むしろ今後とも声を大にして呼び続けて行かねばならないとさえ考えている。

ところで、上述してきたようなことを考えるに至った背景には、次のような具体的な問題との遭遇が毎年のようにあったからでもある。写真②として掲載しているノートは、昨年度(平成13<2001>年度)の筆者の「美術科教育法Ⅱ」の授業時(2001.4.18.)の板書を「寸分の違いなく忠実に」という依頼のもとに、ある学生に写し取ってもらったものである。この授業の受講者は、21名であり、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程(美術)及び教育学系及び他教科の学生達が混在し



写真② 学生が克明に転写してくれた筆者の板書



図一

たクラスであった。彼らに対して、ここ数年、この授業では例年そうするように、「中学校の美術科の授業を思い起こし、記憶の底にあるすべての題材を掘り起こし、とりあえず、一人ひとつ述べよ。そして、それを一巡、二巡と繰り返す。完全に誰もが沈黙するまで繰り返す。」という設定で、学生番号順に発言を求めた。自分に発言順がきたときに「題材」を想起できていないときには、「パス」も認めた。こうした状況の中、筆者は「ある意図」を持って、発言の一つ一つを板書していく。全員が発言できなくなるまで何回も繰り返す。その結果が「黒板再現ノート(写真②)」である。

さて、先に述べたとおり、ここ数年このことは繰り返してきた。その結果、いくつかの興味ある実態が明らかになってきた。すなわち、板書結果がおおよそ毎年似たり寄ったりになるということである。ノートを活字に置き換えてみたものが図-1である。

では、この板書に現れた事実から何が読みとれるのだろうか。あるいは筆者が学生に読みとらせようとしたことはなんであったのか。このことの追求がこの授業の最大の眼目である。学生達に対し、一見、羅列された沢山の単語の中に「意図を持った線」の朱書を要求する。線をどこに入れるかに関して、学生達は否応なく思考を巡らせなければならない。しばらくの時間を保証し、各々に線を記入させる。その後、自分の記入した線の根拠を発表させる。この過程で、我が国の美術教育の「ゆがんだ実態」を学生達に気付かせるのである。学生達は様々な理由をつけて、様々な線を引く。論拠も様々であり、興味あるコメントも多々発生する。が、筆者が挿入を期待したのは、図-2の、**A**…、**B**—、**C**…、**D**—の4箇所である。最終的にはこれを示し、筆者の根拠を解説する。

それにしても、未だかつて、学生達の手によってこの4本が完全に記入されたことはない。記入できないこの実態も我が国の美術教育の課題を浮き彫りにしているといえよう。「問題の所在」のあらためての確認である。

A…は、絵画と彫刻の世界を分ける破線であり、平面表現と立体表現を分ける線分でもある。**B**—は、心象表現(絵画・彫刻)と目的表現(デザイン・工作工芸)を分ける線分である。**C**

美術科教育法II		HI3, 4, 18
静物画, 肖像画(水彩), スクラッチ(白画) 風景画(水彩), 人物画(水彩), すみ絵(城, 草), 点描(鉛筆のみ)		
右脳がき	音楽鑑賞画, スプーンに写った自分の顔, 校内風景(水), 全身像(少年式, 中2)	
左手をかく	デッサン(白画, 静物), 模写	
A	版画(自然物, 木), ドライポイント(くつ), 多色版画	
B	頭像(全身, 手, 顔), レリーフ(鳥)	
スチレンボードで立体, 構成図(ピーマン) ポスター(美化, 絵), 二点透視図法, レタタング, 色の理論, 建築物模型 マーブルング 絵文字, モザイク		
C	グラデーション, CDジャケット, Tシャツ(シルクスクリーン) ちぎり絵, パラパラ 木のバスル, 手鏡, てん刻(上は彫刻), 木材加工 マンガ 七宝焼, 編みえ ヨーヨー(着色), 掲示板(コルク), 血絵, ステンドグラス(魚), テープカッター	
D	鉛筆立て, 顔, 木箱(卒業), 木彫, 陶芸, 線	

図-2

…は、目的表現の中をデザインと工作・工芸の世界に分けている。「ちぎり絵」と「パラパラマンガ」は筆者も迷い途中で線を止めた。すなわち、この種の題材は、教師の扱い方で性格が変わってくると考えられるからである。最後に**D**—の線の意味は、「表現」と「鑑賞」を分ける線である。しかし、このD, 従前において、学生達が気づくことは一切なかった。が、この責は学生が問われるべきではない。なぜなら、そもそも気付きを引き出す経験がほとんどないと思われるからである。すなわち、我が国の美術教育において「鑑賞」がいかに軽視されてきたかということの反映ではないか。まさに、この一覧表に潜む最大の問題は、毎年そうであるように「鑑賞」にかかわる題材が皆無ということである。こうした視点で検討するなら、「彫刻」関連の題材も、鑑賞と同様に極めて少ない事実が浮き彫りになっている。これは、「卒論」や「修論」で学生達が学校の指導内容の実態調査をした際の結果等とも符合する。以上、極めて乱暴ではあるが、とりあえず「内容」の視点のみからでも、すでに大きな課題を確認できたのではないだろうか。以下、では、そうした課題をどのように克服していくのか、今後の美術教育はどうあればよいのかについて、先に提起した「表現と鑑賞通し人つくる」に依拠しつつ、いま、考えていることを明らかにしておきたい。

(1) 「表現と鑑賞」について

「表現と鑑賞」としたのは、先の、美術とは、「自分流みる・かく・つくるを遊ぶこと」との文脈を受け、「美術教育」が学校教育というフレーム内の営みであれば、そこで扱う「美術の内容：みる・かく・つくる」を、あえて学習指導要領用語で括ってみようとの判断である。したがって、「表現」は、当然のことながら「かく」「つくる」を包含し、「造形遊び」「心象表現・目的表現」「純粹美術・応用美術」「平面表現・立体表現」等々をはじめとして一言では言い尽くせない世界がある。紙幅の関係もあり、表現そのものへの言及は今回は割愛する。

「鑑賞」については、ある美術館での実話にもとづいて筆者の見解を明らかにしておく。齢六十後半と思われるご婦人お二人が、時には立ち止まり、一言二言の言葉を交わし、また次へと歩を進め、また立ち止まって一言二言という具合である。聞くではなしに聞こえてきた会話の内容は、あゆみに合わせて自分たちの前に来た作品の感想を交換されているのである。大きすぎて邪魔になる声ではなく、ひそひそ声で気になるボリュームでもない。「この絵は構図がええねえ～。洒落とる！」「う～ん、ほうかねえ～わたしゃこの絵はあんまり好きじゃないよ。色が嫌い」という調子である。一点一点を、ともかくも丁寧に味わいつつ、時には褒め、時にはけなし、お互いの言いたい放題のことを言い合って遠慮会釈もない。気負いもない。絵が好きで美術館に足を運ばれたらしいお二人の批評の対象は「日展：美術団体の一。また。その主催する総合美術展覧会。官展の系統を引き、1907(明治40)年以降、文展・帝展・新文展・日展と引き継がれたが、1958年官営を廃し、法人組織となった。毎年秋季に展覧会を開催〈広辞苑〉」の作品群である。痛快無比とはこのことだろう。まさしく、絵をみることそのものを心から楽しませている様子が伝わってくる。鯁張ることなく自然体。お二人には、それが「文展：1907年(明治40)に創設した文部省美術展覧会の略称。1919(大正8)年帝国美術院が創設されて、その付属となる〈広辞苑〉」だろうが、あるいは「帝展：帝国美術院の主催した展覧会。旧来の文展に代って1919(大正8)年以来毎年開催。37年帝国芸術院の創設とともに文展(新文展)の名称に戻り、1946年日展に改組〈広辞苑〉」であっても、そして、こうした歴史と伝統を誇る

「天下の日展」だったのではあるがそんなことは関係なさである。「日展」だから「いい作品が展示されている」だろうなどという幻想や固定的観念の類は微塵ほどもお持ちになっていない様子であった。したがって鑑賞姿勢も「拝見」などということではない。あれだけご自分達の視点で、褒めて、けなして、楽しめば十分にチケット代のもととはとられたはず。権威やレッテルに惑わされない見事なお二人の“鑑賞ぶり”であった。先に「自分流」という文言に依拠しつつ「美術」が極めて個人的なものであることを確認し、自分流にみることに、自分流にかくことに、自分流につくることに、ともかく自分流を押し通すことが保証される美術の特質を鮮明化したが、まさに、このお二人の様子は「ご自分達流」の鑑賞であったと筆者はとらえている。「美術」を自分の視点で心底楽しまれていたのである。「美術」とのつきあい方はかくあるべしと感服したものである。

それはさておき、美術をこのようにとらえている筆者にとって、「自分は絵が下手」「思うようにはかけないから苦手」「作品の見方がわからない」など、負のイメージで美術との関わりを語る人々が少なくない状況は気がかりである。なぜこうなるのか。「自分は絵が下手」という人は、どんな基準を持って、あるいは、教師や親に持たされて「上手下手」を判断しているのだろうか。さらに「思うようにはかけないから苦手」という人は、では、どんな「思い」を持ち、あるいは、教師や親に、どんな思いを持たされて、「思うようにはかけない」と言っているのだろうか。「花は花らしく、山は山らしく、人は人らしく」かきあわすことが「美術」だと「思いこまされてきたのではないか」。そして、「花」を、「山」を、「人」を、「再現的に表現」することができなければ「駄目」と評価されてきたのではないか。あるいは、「教科書のように」など、粉本主義的要求があったのではないか。さらに、「作品の見方がわからない」と、鑑賞に抵抗を示す人達のことにも気になる。果たして、鑑賞に分からなければならない不可欠原理があるのか。この人達は、何をもち「分かる・分からない」と判断しているのか。従前、誰から、どんな美術を、あるいはその見方を紹介されてきたのだろうか。あるいは放置されてきたのだろうか。「放置」は言い過ぎかもしれない。が、先に紹介

した「題材を書き連ねた板書の件」、筆者の美術作品に関する知識等がもっぱら社会科教師から授けられたものであったり、あるいは自学であったりという事実がそう言わしめているところもある。それにしても、美術に抵抗感を持たざるを得なくなった人達の実態は、まぎれもなく我が国の、親から子へ、教師から児童生徒への「美術教育」あるいは「鑑賞教育」の結果である。適正な美術教育が展開されていればこうしたことにはならなかったはずである。では、「適正な美術教育」とは何か。筆者の「解」は先にも示した通り「表現と鑑賞通し人つくる」である。これと同じ文脈で、「鑑賞教育」についても「鑑賞の教育」と「鑑賞による教育」が展開されなければならない。すなわち、「印象派がどうの」とか「浮世絵がこうの」と、講釈を垂れることができるようにすることが鑑賞教育の目的ではない。すなわち、「みる」とは、「見る、観る、看る、視る、診る、ミル」ことであり、「鑑賞教育」を「通して」、自分を、他者を、世界をみる力、すなわち「生きる力」を獲得させることが主眼なのである。これについては、すでに、平成元年版の学習指導要領の時点から、適正な「鑑賞の指導」が強調され、「鑑賞の指導のみに充てる授業」というような文言を織り込んで重点化が強調された。こうした文脈の中で、「教師の一方的な説明による知的理解に偏ったり、独善的な価値観や好みを押しつけたりすることのないよう留意する」などのフレーズが「指導書」に明記され、あるいは、文部省教科調査官が、学習指導要領の主旨を説明する会などにおいて「教師主導の“ひも付き鑑賞”から脱却し、児童生徒の見方感じ方を大切にしたい“丸ごと鑑賞”の保証を」などのフレーズで解説したことなどからも再確認できる。

先に紹介したお二人のご婦人のような人材を育てるためにこそ美術教育はある。もし、美術教育がなんらかのコンプレックスを持たせたり、あるいは抵抗感を持たせるような展開しかできないのであれば学校教育にはむしろ不要である。この文脈で鑑賞教育も同様である。みることの喜びを知らせることのできない鑑賞教育、人間形成に貢献しない鑑賞教育であればそれは不要である。こうしたことを踏まえて、今後「表現のための鑑賞」から脱却して「鑑賞のための鑑賞」へというのが、

平成元年の学習指導要領の改訂で「独立鑑賞」を設定したことの意味ととらえたい。のみならず。むしろ「鑑賞のための表現」という文脈での表現と鑑賞のリンクなども積極的に図られるべきである。これは決して実現が困難であるようなことを提案しているのではない。たとえば従来の「模写」も力点のかけ方をかえれば十分に鑑賞の授業として成立可能ということなのである。

(2) 「通し」について

「通し」の含意を、あえて一言で言うなら、美術教育は「作品づくり」が究極的な目的にはならないということである。単に「みる・かく・つくる」ことができるようにするレベルにとどまるものでなく、最終的には人間形成に結実するものでなければ無意味であることを確認するキーワードである。表層的な「美術の教育 (Art Education)」に終始するのではなく、確かな「美術の教育」と同時に「美術による教育 (Education through Art)」の実現こそが主眼であることを確認しておきたい。

なお、具体化されてきたかどうか、あるいは意識されてきたかどうかなどということは、とりあえずさておき、「幼稚園教育要領」から「高等学校学習指導要領(芸術：美術・工芸)」まで通底して、我が美術教育においてこのことは規定されているのである。平成10年版幼稚園教育要領において「表現の目標」は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」と明記され、小学校学習指導要領(平成10年版)の図画工作科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、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育て、豊かな情操を養う。」とあり、中学校学習指導要領(平成10年版)の美術科の目標は「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、美術の創造活動の喜びを味わい美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を豊かにし、美術の基礎的な能力を伸ばし、豊かな情操を養う。」となっている。さらに高等学校学習指導要領(平成11年版)の芸術科の目標は「芸術の幅広い活動を通して、生涯にわたり芸術を愛好する心情を育てるとともに、感性を高め、芸術の諸能力を伸ばし、豊かな情操を養う。」と設定され、各科目、すなわち、「美術I」では、「美術の幅広

い活動を通して、…」,「美術Ⅱ」及び「美術Ⅲ」では「美術の創造的な諸活動を通して、…」とされ、「工芸Ⅰ」では「工芸の幅広い創造活動を通して、…」,「工芸Ⅱ」及び「工芸Ⅲ」では「工芸の創造的な諸活動を通して、…」と、「目標」のすべてにわたって明記されているのである。傍線は筆者が付したものであるが、過去先達が「通し」を大切に守ってきた意味をあらためて確認しておきたい。

(3) 「人つくる」について

「ものづくりは人づくり」とは、どこかで聞いたようなフレーズである。まさに意味的にはこのことをさしている。美術教育の目的は、見栄えのする絵を描かせることが最終的な目標ではない。上手な作品をつくらせることのみが目的ではない。あるいは、美術作品や友達の作品等を鑑賞して要領よくコメントできるようにすることが目的ではない。否、むしろもっと大事な目的がある。たとえば先に引き合いに出したピカソである。彼の作品を名作であると認識させることが目的ではない。あるいは、知識の量を増やすことが目的でもない。彼の作品について言うなら、多くの人々の多様な感性を想定するなら、50パーセントの人々が、あるいはそれ以上の人々が、「好まない」という反応を出してもなんら不思議ではない。むしろきわめて自然であるとも言える。しかし、おそらくピカソの美術に対する真摯な姿勢を知って、それを否定する人はいないであろう。「我もかくあらねば」と考えるのではないか。こうした文脈で、「鑑賞」が「生き方・あり方」に連鎖し「鑑賞による教育」すなわち「人づくり」に連鎖する「美術による教育(Education through Art)」が具体化する。

Ⅱ よい「美術教育」成立の3要件

1 「新3H美術教育」の具体化

そもそも「新3H」とはなにか。「ほめる、ほげます、ひろげる」がそれである。これ、もともとは現職の小学校教員のアイデアである。認定講習の際、筆者が「3Hとは？」との問いかけに対する回答のひとつだった。言い得て妙。いかにも小学校教員らしい子どもに思いを馳せた回答と感服した。発案者の了解を得、以後、「新3H」とし

て筆者の文脈に組み込んだのが発生の経緯である。近年、我が国の教師は、「ほめる、ほげます」ことは、教育学や心理学の知見も貢献して、かなり自然に出来るようになってきたと実感している。しかし、なおかつ、「ひろげる」という営みは不十分と言わざるを得ない。たとえば、「酒井式描画指導法」も「キミ子方式」も、きっと教師としては「ひろげる」営みとして教室に導入しているはずである。が、果たしてこうしたレベルの「ひろげる」営みのみで安心していいのだろうか。表現は、「絵」や「もの」に自分の「思い」「願い」「主張」を託し、吐露する自己表出である。自己表出は自己実現への起点である。この文脈を背景に学校教育における美術教育の存在根拠が裏付けられることになる。このことの意味を確認し、この文脈をくずさない教師の支援が準備されなければならない。それが「ほめる・ほげます・ひろげる」である。



写真③

上掲の子どもの表現(写真③)は、平成3年6月8日(土曜日)の中国新聞の「いきいき交差点」という投稿欄に掲載されたものである。お孫さんが描いたものに68歳になられる方が文章をつけて投稿されたものである。いわく、

■孫が想像で「マンダム」■

七歳と五歳になる孫が時々、近くのわが家に来て泊まって帰ります。そんな時、朝夕仏前に礼拝する私の姿を見て、「なんまんだぶ、なんまんだぶ」と唱えて拜んでいます。先日、五歳の孫が来たので「何を書くのが一番好き？」と尋ねると「ガンダム」というので、「マンダムというのもあるんでしょ？」と聞けば「う

ん、あるよ」と、何も見ずに二十分くらいで書いたのを見て感動しました。「なんまんだぶ」の連想で、目を閉じて拝むガンダムを書いているのです。「これがマンガムいうんよ」と言います。思わず胸が熱くなり「啓ちゃん、偉いね。仏様は、お兄ちゃんや啓ちゃんを夜も寝ないで、じっと見守ってくれるよ」と言ってやりました。孫にとっては偶然の思いつきでしょうが、親ばかならぬばばかか、この子は小さくして仏縁が深いのだなあと思ったことでした。ちなみに、マンガムというのではないのだそうです。(広島市中区堺町2丁目・木村花枝・68歳・主婦)〈原文掲載〉



写真④

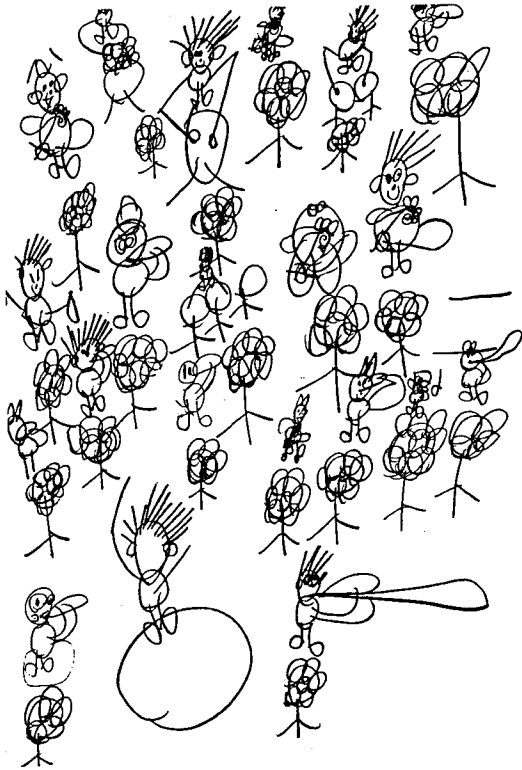
この記事は美術教育における適正な子どもへのかかわり方、あるいは「新3M」の在り方を示唆している。「キャラクターなんかを真似してはだめ。もっと工夫なさい。自分の頭を働かせなさい」と、一律に子どもを叱咤激励してきた、かつての筆者の子どもへの、あるいは子どもの表現へのかかわり方を反省させられた事例である。商品化された人気キャラクターでも自分の思いを一杯込めることはできる。木村花枝さんは、ともかくも啓くんの営みをいったん受容した。啓くんの表現を受け止め、そして、多少の誤解があったにせよ、さりげなく発された「マンガムというのもあるんでしょう」の一言が、奇しくも啓くんの営みを「ひろげる」ことになっている。「ひろげる」という支援のあり方をあらためて考えさせられる事実である。こうしたさりげないレベルのかかわり方の中でこそ、子ども達は「みる・かく・つくる」を主体的に、かつ「自分流」に「遊び」、そして、この屈託のない「遊び」を「通して」こそ「人がつくれる」という文脈が期待できるのではないか。

2 「3M美術教育」の具体化

次の写真④の絵は、広島県北部、東城保育所の5歳2ヶ月になる子どもの表現したものである。一瞥でこの絵のテーマを理解できる人がいるだろうか。おそらく困難である。なぜならこれは「魚釣り」の絵ではないからである。しかし、我々は、東城保育所の保育士の「3M(みつめ・みまもり・みきわめる)」の営みのおかげで、この表現の内容を知ることができる。絵の右隅に本人から聴き取った絵の内容がメモされている。保護者に絵の内容を知らせるための保育士の営みでもあ

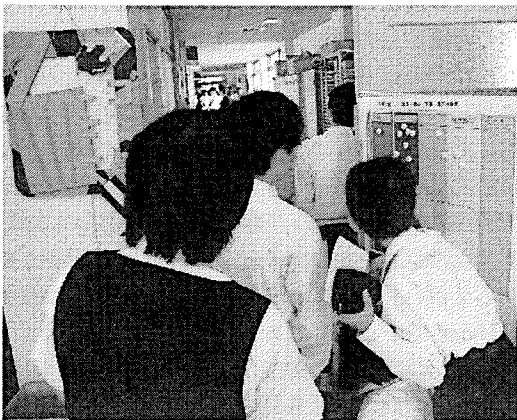
る。「9/11おとうさんと、おじちゃんと、よそのおにいちゃんの3人が魚釣りをしながらおしっこをした。いっぱいお魚がつかれました。大きいのが3びき、小さいのがいっぱいつれた。おとうさんが一番いっぱいだった。」との記録である。子どもの営みを十分に把握し、的確に見極めなければ決してできない仕事である。元来、教師の仕事は「子どものいま」を見極めることが最も大きな仕事のはずである。まず原点は「みる」ことである。そしてしばらくは「みまもる」ことが要求される。これは「待つ」ことでもある。「みまもる」営みの後には、「みきわめる」仕事がある。これが3M美術教育の本意である。教師の仕事である。美術教育関係の研修会等の場で、筆者に対し「子どもの絵の見方を教えていただきたい」という類の依頼がしばしばある。その都度、「もし、本当に子どもの表現を理解したいと考えるのなら、表現している子どもの営みの過程を、その時、その場で見極めてください」と回答する。そして、「絵を描いている時の、ものをつくっている時の子どものつぶやきに、子どもの鼻歌に耳をすませてください」と付言することになっている。おのずからみえてくるはずである。

写真⑤の絵は、広島市のある小学校の障害児学級の自閉傾向のあるS君(2年生)の表現である。S君のつぶやきをとりえた、教師の「3M」の営みのおかげで、この絵に含まれたS君の深い気持ちを知ることができる。同時にこの絵の素晴らしさを確認できるのである。音楽の大好きなS君は、「いつの日にかきっと自分がオーケストラを指揮してみたい」という願いを持っているのである。そんな思いを込めてタクトを振る自分を手前



写真⑤

(下部)にかき込み，楽団員が各々の楽器を演奏している様子が表現されている。



写真⑥ 授業終了時，自分の思いの位置にマグネットを貼り付け退室

写真⑥は、「3M」の考え方をベースにおいた広島大学附属東雲中学校三柵の「評価」にかかわる実践である。生徒達は美術の授業を終え，出口にさしかかり，「三柵特製評価板」にマグネットを貼り付けている。この「評価板」の有効性に

いては，平成14(2002)年11月22日の公開研究会の際，三柵が配布した資料を検討材料として引用しておく。

具体的評価方法とその実践

美術への関心・意欲・態度の評価

「3H美術教育」の「Heart(心)」につながる評価活動

自己評価板を使った「関心・意欲・態度」の評価方法は，呉市の小学校の実践を共同研究者である広島大学大学院教育学研究科教授の若元澄男の助言で実験的に中学校でおこなっているものである。

自己評価板

1. 方法

毎時間終了後，教室の出入りに設置した小さな黒板に各自で本時の授業の自己評価をオープンで付けていきます。出席番号の磁石を5段階の評価基準(とてもよくてきた・よく・できた・ふつう・できなかった・まったくできなかった)に照らし，磁石を置いていきます。全員が磁石を置き終わったらその様子をそのままの状態メモします。

自己評価板を通して特定の生徒に問題ありと判断した場合は，その状況に応じて，インタビューなどを通してその理由を確認し，次時には克服することができるように指導・支援する。

2. 効果

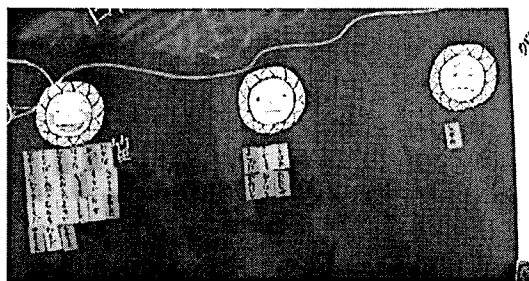
- 1) 個人内評価の視点を基本に置き，個々の学習活動の時系列的な変化をたどり，関心・意欲・態度の発現や形成過程を見つめることができる。
- 2) 外に現れた自己評価から，その状況に応じて，インタビューなどを通し，確認することによって生徒の内面や内面の変化を表す言葉や行動を見つめることができる。
- 3) 一人にかかる時間は，だいたい5～10秒なので，ほとんど制作や後片づけ，次の教科の授業への支障にならない。また，磁石を置き終わった状態のメモも1～2分程度で行えるので，教師側の大きな負担にもならない。(メモを取る時間のない場合は，デジタルカメラなどを使い，後から記録する方法もある)
- 4) オープンなので生徒同士のコミュニケーションの場や，仲の良い友達と並んで置いたり，重ねたりする状況を観察することによって，相互評価や人間関係を見つめることができる。
- 5) 初期段階の関わり，展開段階での創造的な取り組み，発展段階での自己実現につながる態度などそれぞれの学習の進行段階によって生徒のこころの状態

を見つめることができる。

6) 長期に渡って観察・記録することによって生徒の関心・意欲・態度の現れをとらえ、評価の資料として利用することができる。

7) 授業者が授業全体を振りかえる自己評価につながる。教師自身を見つめることができる。

この「評価板」を開発した発端は、三柵と筆者が評価のことを検討した際、彼に紹介した呉市立白岳小学校の下園教諭の実践にある。すなわち、写真⑦のように授業終了時、個々の子ども達が本



写真⑦ 呉市立白岳小学校下園珠恵教諭の黒板

時における各々の自分の活動を振り返り、「ニコニコひまわり」「普通の顔ひまわり」「ムツリひまわり」の3段階のどのレベルあったかを自己評価し、磁石シート(各々の名前が書いてあるシート)を貼り付けたのである。教師は瞬時に各々の子どもの状況を把握できる。下園教諭の場合、「普通の顔ひまわり(6名)」「ムツリひまわり(1名)」に貼付した7名については、「なぜその位置なのか」を授業直後に取材し、教師としての次の対策が即座に構想されていた。シンプルな評価法であり、かつ、評価活動をきちんと子ども達に還元した実践として評価できる。さらに、特筆すべきは、こうしたオープンな評価は、子ども達同士お互いの状況が一目瞭然となり「なぜ、今日、A子ちゃんは、『ムツリひまわり(1名)』なんだろう」というような子ども同士のかわりも発生することである。

3 「造形環境の整備」の具体化

美術教育において欠かせない造形環境は二つある。その第一は可視造形環境であり、第二は不可視造形環境である。第一の可視環境は、①場の環境、②材料環境、③用具環境を内包し、第二の不可視環境は、①人的環境、②時間環境、③情報環境を含んだものである。各々の詳細については「図画工作・美術科重要用語300の基礎知識：若元澄男編集(明治図書、2000)」における記述に譲り、最後に「環境が人をつくる」という文脈を確認しつつ「人が教育環境をつくる」という筋道を再度確認し、教育環境の整備こそが教師の最大の仕事であることをあらためて確認しておきたい。

以上、よりよい美術教育を成立させるための要件として「新3H美術」「3M美術教育」「造形環境の整備」の3件をあげ、各々の内容を明らかにしてきた。が、いまあらためて記述内容を見直す時、結局、子どもを囲む人々(教師や保護者等)のスタンスの見直しを求めることになった。あるいはこの帰結は必然である。なぜなら、生来、人はおおよそ「白紙」でこの世に生まれてくる。その後人の中で生きていく中で、そればかりでは決してないが、大事なものをそがれたり、つぶされたり、いらぬものをくつけられたりということではないか。人にとって「美術」とはなにか。「美術教育」とはなにかをあらためて問い直した所以である。

注

- 1) Hiroshima Journal of School Education, Vol.8, 2002「学校教育実践学研究第8巻(2002年3月) 広島大学教育学部附属教育実践総合センター」
- 2) 三柵へのインタビュー記事は次のURLから得た <http://www.inforoyoma.or.jp/fukushi-plaza/html/tamatebako/200106/200106-12b.htm>