

美術科

「メタ認知」に着目した美意識形成・深化に関する考察

—新タキノミーテーブルの実践的改訂をめざして—

大和浩子

1. はじめに

筆者を含む本学校園教員と大学教員による図画工作・美術科に関する共同研究チーム（以下「本チーム」と表記する）は、図画工作・美術科のカリキュラム開発に役立てるため、昨年度、アンダーソンとクラスウォール等によってブルーム・タキノミーを元に考案された新タキノミーテーブルを参考にしながら、本チームオリジナルのタキノミーテーブル（以下「本タキノミーテーブル」と表記する）を作成した¹⁾。その後、このテーブルを本チームの研究テーマである「児童生徒の美意識を育む」ため、評価の指標として活用していくことにした。そこで昨年度後半に試みとしてこのテーブルを使用し、生徒に彼らなりの「美意識」が育まれたかについてみとろうとしたが、残念なことにみとるための指標が抽象的すぎたこともあって、めざましい成果を得られたとはいえなかった。また、ブルーム・タキノミーで示される認知領域・精神運動領域・情意領域の3領域が統合された全人的な領域として、アンダーソンとクラスウォール等の新タキノミーに従い「メタ認知」のカテゴリをテーブル内に示しているにもかかわらず、「美意識」の育成と「メタ認知」との関係性について深い考察を怠ってきた現実があった。

以上のような状況をふまえつつ、本稿では本タキノミーテーブルを、効果的・実践的な活用につなげていくため、今一度「美意識」とはなにかを整理し直し、その「美意識」の育成プロセスと本タキノミーテーブルの情意プロセス次元・メタ認知次元の深化プロセスとの整合性について検

討を加える。また、具体的題材での目標設定を分析し、本タキノミーテーブルの改善について考察したいと考える。

2. 美意識の定義

本項では本チームにおける「美意識」の定義について、昨年度の定義をさらに深める形で再考し、より堅固なものにしていく。

(1) 「美意識」の一般的な概念

本チームは昨年度本研究で扱う「美意識」を、「美しさやよさに関する価値の意識や感情」と定義した。しかし「美意識」＝「美的な価値観」と明言するにあたり、「価値」についての論議が浅かった。そのため、個々の生徒について「美的な価値観が高まった」とはどういう状況を指すのか、具体的にエビデンスを示すことができなかった。このことが、昨年度「美意識の高まり」をみとることが不十分だった原因の一つだと考える。

広辞苑第六版によれば「美意識」は「美に関する意識。美に対する感覚・知識」となっている。知識は別としても、意識も感覚も定量的な変化による評価が難しい概念である。何をもって「美」と感じるか、美しいと意識するかは個によって違う主観的なものであるから、なおさらである。

金田晋によれば、我が国における「美意識」という言葉の使用は、1903年に雑誌『太陽』に寄稿された大塚保治の論文「死と美意識」が初出である。その後H. コーヘンの『純粹感情の美学』（1912年刊）に出てくる概念の訳語として使われたりしているが、美学論の世界では「美意識」よりもより具体的な「美的体験」「美的価値」といった用語

が定着し、「美意識」という言葉はむしろ生き方やモラルを判定する一種の倫理的規範を指す一般的な言葉として使われるようになった²⁾。また佐々木健一によれば「美意識」はかなり使用頻度の高いイディオムだが、「その意味は必ずしも判然としない」もので、さらに次のように述べている。

現在わたくしが参照しえた西洋語の用語事典の類のなかにも、この用語を挙げているものは見当たらない。そして、「体験芸術」や「象徴」と相関的なものとしてこの概念を特筆しているガダマーも、その由来を特定していない。つまり、「美意識」は訳語として造られたものであっても、いまやほとんど日本語固有の表現になっている、とあってよいのではないか。そして、その意味は「美醜に関する感受性、もしくは見方」というほどのものであり、美的体験の同義語の意味で用いられることは、まずない³⁾。

つまり佐々木に従えば、「美意識」という言葉はもともと美学的用語の訳語ではあるが、現在の日本ではひろく「美醜に関する感受性、もしくは見方」という意味で使われている、ということができる。

(2) 「感受性」と「趣味」

さて、この「感受性」についてだが、この性質は人により様々であり均一なものではない。人による好みや趣味の違いが影響する。ここでいう「趣味」とは日本語の用法で一般的である「hobby」という意味ではなく、美学の訳語としては「taste(味覚)」であり、隠喩的に用いて美の判定能力を表している。つまり「趣味」とは、対象を味わってその微妙な差異を識別することを旨としている。また、広辞苑第六版によれば感受性とは「外界から受ける刺激や印象によって心に感動を呼び起こすことのできる性質や能力」となっている。前述の「taste(味覚)」の考え方に照らしあわせて「感受性」とは何かを考えると、美の対象という外界からの刺激や印象について持ち合わせた能力でその微妙な差異を識別し、広辞苑的には「感動を呼び

起こす」、美学的用語の「taste(味覚)」においては「味わう」、という性質や能力ということになる。なお、たびたび出てくる「味わう=味覚」という感覚について補足すれば、この感覚は視覚や聴覚などと比べ、対象が与える心的な感覚そのものへの注意をもって対象の差異を識別しようとする感覚である。佐々木は味覚と触覚を比較し、触覚が外に向けた感覚で対象の外在を確認しようとする一方で、味覚は「内なる性格をもっている。味わうことは、もはや対象ではなく、感覚印象そのものを反芻することである」と述べている⁴⁾。

以上のように、本チームで「美しさやよさに関する価値の意識や感情」と定義している「美意識」という用語について、「感受性」や「趣味」という言葉の検討から振り返り、考察を加えた。この考察をふまえると、「美意識を高める(育む)」ということは、「外界からの刺激や印象、つまり美的対象との関わりによって呼び覚まされた心の内の波を、自分自身がどのようにみて味わい、感動にまで高める(育む)か」と整理することができる。この「感動にまで高める」ということは「心のふるえを感じ、価値あるものとして認識する」ということでもある。つまり「みて味わい、感動にまで高める(育む)」を「価値づける」と把握し直せば、美意識を高めるとは、「美的対象との関わりによって呼び覚まされた心の内の波を、どのように価値づけさせるか」と言い換えることもできるのである。

3. 価値と美的体験

本項では前節で述べた「価値づける」ことについて更に考察を深め、図画工作・美術科で考える「価値」を獲得するためのプロセスがどのようなものかについて考えていく。

(1) 図画工作・美術科における「価値」の定義

一般的に「価値」と呼ばれるものを、佐々木は下のように定義している。

人間の実存にとって好ましいもの、好適なあり

方のうち、それが単にわたしだけの、そしてこの場だけの恣意的な好みによるのではなく、ある客観的な合理性に基づいている、という意識を伴うもの⁵⁾。

図画工作・美術科の学習で子どもに獲得させる価値観とは、言うまでもなく美的な価値観である。美学用語では「美的価値」と表されるそれは2つの特色を持つ。第1の特色は、美や優美・崇高など、美的価値とされるものは同時に美学でいうところの美的質であり、美的質は単なる質と価値的な質を二者択一的に区別することができないということである⁶⁾。単なる質とは五感が直接的にとらえる色・形・音・匂いなどの様々な観念を指すが、価値的な質とは、単なる質が味わう主体によってとらえられたときに現れてくる二次的な質である。佐々木はG.ヘルメレンの説を引いて美的質の5つの種類を紹介している⁷⁾。表1は、その内容を筆者がまとめたものである。

表1 美的質のいろいろ

質の種類	質の例
情緒的な質	陰気な、厳粛な、晴れやかな、喜ばしい、熱狂的な、など
行動の質	大胆な、力強い、控えめな、優美な、仰々しい、など
形態の質	統一のある、緊密な、単純な、均衡のとれた、混沌とした、など
趣味の質	愉快的な、どぎつい、崇高な、不細工な、卑俗な、など
情動的な質または反応の質	滑稽な、驚くべき、可愛い、挑発的な、神秘的な、衝撃的な、など

単なる質と価値的な質が区別できないということは、同時に、子どもにとっては単なる質を価値的な質へと変容させていくことが期待できるということである。「美的価値」を学習によって形成させ深めさせるという教育的営みの価値がここにあるといえる。第2の特色は、美的価値をとらえる

美的判断は、当の質的な価値を主体が美的に知覚しなくては下すことができないということである。例えば、言語的に報告された「モナ・リザ」に関する他者の感想や歴史的知識を読み知っても、「モナ・リザ」の美的価値を判断することはできない。美的価値の獲得には、美的質と直接対峙する体験、すなわち美的体験が必要不可欠であるということでもある。図画工作・美術科の授業で展開される造形活動や鑑賞活動は言うまでもなく美的質を直接体験することであるから、ここにも美術教育が美的価値の獲得に果たす役割の大きさを確認することができる。

(2) 美的体験と本タキノミーの関係

美的価値の獲得に美的質と直接対峙する体験(美的体験)が必要であることを述べたが、本タキノミーテーブルでは、認知プロセス次元でも情意プロセス次元でもこの「体験」から子どもが何を心得るべきかを、段階を追って示している。本タキノミーテーブルを改めて概観すると、子どもの認知領域(知識)・精神運動領域(技能)・情意領域(興味や美的価値への態度)が段階を追って深まるにつれて、彼らが自己を振り返り、自分らしさの「もと」は何かということやその改善をメタ認知することができ、結果として自分なりの美意識が形成されたり深まったりしていく、という文脈になっている。本稿では、従来の図画工作・美術教育で目標とされにくかった高次の情意領域(美しさやよさに関する価値の意識や感情)と、3領域を統合する概念としてのメタ認知の獲得とをめざして設定した目標群に着目した。それぞれ子どもに提示する目標が、低次の目標から高次の目標へ推移していくプロセスにおいてどのような留意点が見出せるかについて、具体例をあげながら検討を加えていく。

4. 美意識形成・深化をめざした目標群の実際

(1) 「篆刻」の目標群設定

これまでの研究をもとに、筆者は、中学校1年生の実践「篆刻」⁸⁾で本タキノミーテーブルに

沿い情意領域とメタ認知の項目を表2のように設定した。

表2 「篆刻」での情意領域・メタ認知の目標群

領域	目標
情意領域	歴史的観点から印や文字を見直し、文字造形の美しさや作ったものを使う喜びを味わう。
メタ認知	篆刻という芸術様式について、学習前と比較し自分のとらえがどう変わったかを認知する。

これらの目標群は両領域で期待される、子どもの「望ましい姿」を示したものである。本タキノミーテーブルではここに至るまでのプロセスを3段階のステージに分けて示しているが、実際の運用では「第1時にこの目標を達成」「第2時にはこの目標の達成」と授業時間ごとに分けて考えることは極めて難しい。そこで、授業実践レベルでは、まず最終到達の目標（判定規準）を大枠として設定した。プロセスの部分はテーブルで示されている各ステージのキーワード(反応する・評価する、など)を判定基準とし、到達目標が達成されているかをみとることとした。みとりの材料は、毎時間の子どもの振り返りカードの記述・取り組みの態度観察を用いた。

次項から、表2の目標について分析し検討と考察を加え、今後の実践でより教育的効果の高い目標群を設定するための指針案を提示していく。

(2) 情意領域での目標設定

本タキノミーテーブルにおける情意領域のステージは、①受容する・反応する→②価値づける・組織化する→③評価する・想像する・内面化する、というプロセスから成り立つ。①②は情意に重きが置かれたプロセスで、③のステージに近づくにつれてメタ認知の要素が加わっている。具体的には、美的な現象や存在に対峙したときに、①それらを受け入れたり留意したりする姿勢を持ちながら自分の持つ価値の意識や感情を思い起こし、②

それらの持つ価値を認め自分の持つ価値の意識や感情と関連させて吟味し、③自分の価値の意識や感情を再構成する、となっている。

「篆刻」での情意領域の目標は「歴史的観点から印や文字を見直し、文字造形の美しさや作ったものを使う喜びを味わう。」である。この内容はプロセスの③に対応している。具体的な経過としては、①「篆刻」という芸術ジャンルを受け入れ関心を持ち日常的に使われている「ハンコ」と「篆刻」の差違を意識し、②「篆刻」が持つデザイン性をこれまでの経験と照らし合わせながら美的に判断し、③の目標へ至る、という道筋をとる。もちろん歴史的知識やバランスよい配置の知識など認知領域の部分や、印材である石を彫る技能など精神運動領域の部分もこの道筋に深く関与しており、情意領域が独自の働きで個別に深まっているわけではない。

(3) メタ認知での目標設定

「篆刻」でのメタ認知の目標は「篆刻という芸術様式について、学習前と比較し自分のとらえがどう変わったかを認知する。」である。3領域の深まりが結果としてメタ認知を促し美意識の形成と深化につながるという本チームのタキノミー構成原理にしたがい、学習前に持っていた知識(認知領域)、技能(精神運動領域)、感性(情意領域)が学習後にどのように変化したかを客観的に自覚することで、メタ認知の力が伸びると考えている。もちろん「篆刻」という1つの題材でだけで美意識を確立することは難しい。多くの題材で、そのテーマとなっている芸術様式のとらえがどう変わるか自覚しそれを積み重ねていくことで、子どもたちが美的体験から感じる心の波は豊かにふくらみ、美意識が確立し深化していくと考えている。

5. 目標実現へ向けての留意点

本節では「篆刻」の実践をふまえ、前節まででみてきた目標群を子どもたちに実現していく際の留意点について考察し、3つのポイントを提案する。

(1) 子どもたちの振り返りの記述

「篆刻」の授業では毎時間子どもたちに振り返りを書かせた。記述の視点は毎時間の冒頭に示す「今日の目標」に沿って自身の努力の具合やうまくいったこと、いかなかったことなどを書こうと指示した。たとえば第2時「印面のデザインを考えられるだけ描いて、納得の1作を決めよう」という目標を掲げた授業では、子どもは次のような振り返りを書いている。

全部で5個かくことができた。ぼくの字の篆書体はとても難しいので、名前だけにした。それでもとても複雑なので、がんばって彫っていたい。

2個しか思いつきませんでした。でもあとにかいた方がすごく気に入っていてこれでキマリっぽいのでいい。(わくの角に★のマークをいれたやつ) 気合い入れて彫る！

どの時間でも、情意領域に関する振り返りの内容は、集中してがんばったなどの題材を受け入れた姿勢の自己確認（あるいは逆に集中できなかったなどの自己反省）・次時に対する意欲の表明がほとんどであった。また、全時を終えたあとの振り返りでは「作品が気に入っている」「早く使いたい」といった気持ちを書いた子どもがほとんどであった。しかしこのことは、子どもの情意面の深まりが情意プロセス次元の①「題材の持つ価値を受け入れたり留意したりする姿勢を持ちながら、自分の持つ価値の意識や感情を思い起こす」にとどまり、②や③の自己の価値観の吟味や再構築にまで至っていないということである。振り返りの文章として表させることでメタ認知はある程度促されていると考えられるが、十分な視点や美的体験を与えていないため、認知の度合いがあまり深まらず低次にとどまっていると推察できる。

(2) 問題点改善に向けてのポイント

①美的質の吟味

第2節で様々な美的質の種類について述べたが、

指導者が子どもに題材を与えるとき、その題材から子どもが感じとるであろう美的質の種類について、あらかじめ吟味しておくことが重要であると考える。例えば「篆刻」であれば、印面のデザインから「統一感の乏し」「混沌とした」などの形態の質や、「大胆な」「優美な」などの行動の質を感じさせることが出来るだろうと、想定しておくということである。子どもがイメージをデザイン化してある形態にしたとき、評価する言葉の端々で「統一感があるね」「大胆な構成だね」など、美的質を意識した評価をしていくことで、子どもは自分の生み出したものの美的質に気付く。その気づきが価値へ目を向けるきっかけとなる。完成した作品への評価と共に、創造プロセス場面で美的質を意識させていけば、題材終了時の振り返りの中で自己の価値観の確立や変容に思いを向けることも容易になると考える。

②既知の価値観との比較機会

佐々木は美的価値の特徴のひとつを、次のように述べている。

価値の最終的な所在が個人の選択にあるにせよ、個人的選択の集合として、ある時代、ある文化圏の趨勢として、ある客観的な価値観が存在する。われわれが、自分の好みと対比して想定する客観的な価値とは、多くの場合、その様な価値観と符合する⁹⁾。

時代や文化の影響を受けた「客観的価値観」と比較することによって、個人は自己の美的価値を獲得するということである。何の比較対象や叩き台も与えず「さあ美的価値観を獲得しなさい、美意識を確立しなさい」と子どもに要求するのは無謀である。子どもが題材に触れ創造的営みを行っていくプロセスの中に、意図的に「既知の価値観」を紹介しそれと自分の感じ方を比較する場面を設けることが必要であると考えられる。既知の価値観を全面的に受け入れ、その価値観をそっくり取り入れようとする子どももいれば、逆に敢えて全く別方向の価値観を指向する子どももいるだろう。創

造とは、ベイリンが述べているように「以前に登場したものと何も関連性のない『全く新しいもの』」などありえず、創造活動は過去や伝統と連続性を持っている」のであり¹⁰⁾、価値観の創造もまた既知のものとの摺り合わせや組み替えによってなされるのである。

③メタ認知を促す振り返りのための手だて

①や②で述べた期待される美的質や比較対象としての既知の価値観を、毎時間の振り返りをさせていく際の視点として明確に提示していくことが重要であると考えられる。具体的には、①②の内容を包含した視点を提示しそれに添った振り返りの記述を求めていくということである。前節でみた「印面のデザインを考えられるだけ描いて、納得の1作を決めよう」のような目標だけでは、価値に関する視点が明確ではない。例えば「納得の1作に自分なりのタイトルをつけよう」とすれば、タイトルをつけるために子どもは自分が印面をデザインするときどのような価値（大胆に、統一感、など）を大事にしたかを振り返ることが出来るであろうし、その結果が当のタイトルとなって表れるだろう。あるいは、振り返りの記述に「江戸文人画の落款と比べて、自分のデザインのアピールポイントを書きとめておこう」という視点を与えれば、既知の価値観との比較を促すことも出来るであろう。

6. おわりに

本稿はテーマについての考察を主旨としたため、仮説検証のための授業実践を行っておらず、子どもの変容やその分析、課題の抽出に至っていない。

今後の課題として、本稿での考察をもとに目標群の吟味や授業構成、振り返りのさせ方などを改善した授業を実施し、そこでみえてくるであろう新たな課題をつかみ、さらなる研究を進めていきたいと考えている。

<注および引用文献>

1) タキノミーとは「分類学」のことであり、

この語を教育研究に導入したのは B. S. ブルームらである。彼らは、教育目標を分類し明確に叙述するための枠組みを開発し、それを教育目標の分類学 (taxonomy of educational objectives) と名付けた(一般に、ブルーム・タキノミーと呼ばれる)。

辰野千壽・石田恒好・北夫倫彦 監修：「教育評価事典」, p. 44, 2006, 図書文化社.

本チームの提案するタキノミーテーブルについては広島大学学部・附属学校共同研究紀要第41号「美意識を育むためのタキノミーテーブルの研究実践」を参照のこと。

- 2) 金田晋：「美意識の基本性格」, 諸芸術の共生：齋藤稔教授退官記念論文集, pp. 361-366, 1995, 溪水社.
- 3) 佐々木健一：「美学事典」, p. 235, 1995, 東京大学出版会.
- 4) 同上, p. 197.
- 5) 同上, p. 167.
- 6) 同上, p. 172.
- 7) 同上, p. 157.
- 8) 書と彫刻が融合した工芸題材の一種で、印章を手彫りで彫ることを指す。本実践では、寿山石を印材として篆書体で書かれた自分の姓や名を自分なりにデザイン化させ、印稿とした。篆刻専用の彫刻刀である印刀を使用して約2.5センチ角の印面にその印稿を刻し、試し押しと彫り直しをくり返しながらい印章を完成させていった。全7時間で計画し実施した。
- 9) 前掲書, p. 173.
- 10) シャロン・ベイリン 森一夫・森秀夫訳：「創造性とは何か その理解と実現のために」, pp. 84, 2008, 法政大学出版局.