

再考「3H美術教育のススメ」

若元 澄男
(2001年12月18日受理)

A Reconsideration of 3-H Art Education

Sumio WAKAMOTO

Abstract The idea of 3-H art education by the author is neither a product guided by deep philosophical thoughts nor one generated by lofty pedagogical theories. In fact, it is all based on so called empirical findings while I taught at elementary schools for 14 years and also on empirical rules found in the process of reviewing outstanding classroom practices while I served at Hiroshima Prefectural Board of Education. In spite of that, why is this supported so widely? This reconsideration aims to confirm afresh and further consolidate the meaning of this conceptual model.

1 問題の所在

次の図-1及び図-2は筆者の名刺の表裏である。上部には所属等を明示し、その下に活字のポイントンを落として筆者の主張「3H美術教育のススメ」を刷り込んでいる。

広島大学 教授 大学院 教育学研究科 若元 澄男
〒739-8524 広島市鏡山一丁目1番1号
TEL & FAX: 0824-24-7146 E-mail: swakamo@hiroshima-u.ac.jp

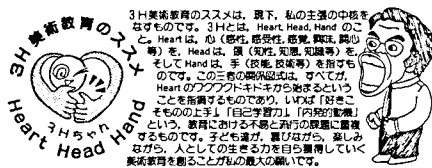
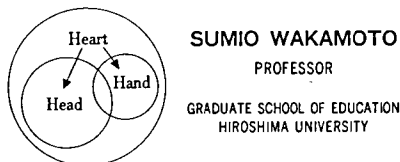


図-1



OFFICE: 1-1-1, KAGAMIYAMA, HIGASHI-HIROSHIMA CITY, 739-8524, JAPAN
TEL / FAX (0824)24-7146
E-mail: swakamo@hiroshima-u.ac.jp

図-2

その内容は、次の通りである。

3H美術教育のススメは、現下、私の主張の中核をなすものです。3Hとは、Heart, Head, Handのこと。Heartは、心（感性、感受性、感覚、興味、関心等）を、Headは、頭（知性、知恵、知識等）を、そして、Handは、手（技能、技術等）を指すものです。この三者の関係図式は、すべてがHeartのワクワクドキドキから始まるということを描き出すものであり、いわば「好きこそもの上手」「自己学習力」「内発的動機」という、教育における不易と流行の課題に重複するものです。子ども達が、喜びながら、楽しみながら、人として生きる力を自ら獲得していく美術教育を創ることが私の最大の願いです。

との内容である。文面の右側にある学生によるイラストは、口角泡を飛ばして主張する筆者の姿であり、左側の「3Hちゃん」は、「3Hの図式」を、これも学生がキャラクター化してくれたものである。HeartをベースにしてHandとHeadがあらわれている。

この名刺、学校の研修会等に招聘された際、校長だけではなく一人一人の先生方にも配布する。

機会を得れば公民館等でも配布する。「TPO」は一切考えない。ただひたすら配布する。現に今、本紀要に「名刺」を刷り込むなどの所業もその流れを汲んでいる。名刺の手交をすれば「3H」に言及する。この行動パターンは今後も継続していく予定である。

では、なぜ今、「再考」なのか。その理由の第1は、3Hの育成こそが美術教育の「不易の目的」ととらえており、かならずしもこれが定着しているとは考えられないからである。第2に、3Hは美術教育における「基礎・基本」ともとらえているが、このことも十分なコンセンサスを獲得できていないと思われるからである。

前者は、美術教育の機能論にもかかわっていく。現時点、このことの解釈は様々にあり、かつ曖昧である。こうした文脈において当然のことながら「美術」及び「美術教育」の問い直しも回避できない課題となる。後者の「基礎・基本」の解釈についても未だに混乱や誤解が見られる。こうした事実が、今回の「再考」の主たる動機である。

ところで、ここ数年間、名刺に刷り込んだレベルのことをあらゆる場面で訴えてきた。しかし、筆者の非力に負うところも大きい。残念ながら現実の厚い壁を突き抜けたとの実感はない。たとえば、いまだに美術教育を「技術の教科」ととらえ、「基礎・基本」としての「技術・技能」を身に付けさせなければ美術教育は始まらないとの図式を前提におき、技術訓練を子ども達に強いる現実もなくはない。あるいは、「まずかけなければ」ということで、安易に「法則化」「キミ子方式」「酒井式描画指導法」などというマニュアルの世界にはまっていって教師も少なくない。確かにこの教科において技術・技能は不可欠である。そして、それらを獲得させることはこの教科の大きな役割の一つである。しかし、生きる力に向かう美術教育という視点からこの教科を見据えるなら、技術・技能レベルのことでさえも3H美術教育の図式の中で同時的に求められるべきであり、強制や訓練あるいは誘導によるそれはなじまない。今回の「再考」はこうした逆転した図式への再挑戦でもある。

次に列挙したフレーズは、2001年度第5 Semesterにおける筆者の授業「図画工作科教育法（小

学校教員養成課程必修）」の最終授業において「『3H美術教育のススメ』に関する所見を五・七・五で」との出題に応じて学生達が詠んだものである。「図画工作科教育法」は小学校教員養成課程の必修科目であり学生達にとっては不可避の授業科目である。したがって最終回答件数は300件余となる。これらのすべてを掲載することはもとよりできない。したがって、学生所見を代表すると思われるものを抽出してみた。提出に際しては記名を求めた（出欠確認票も兼ねている）ため、なんらかの「深謀遠慮」が働いたかも知れないことは付言しておく。しかし、それにしても300件余のフレーズの中に一切の否定的フレーズがなかった事実、また、この現象が本年度に限られたものでなく、数年前から同様である事実は同時に特記しておきたい。

- 1 手と頭 駆り立てるのは 心から
- 2 喜びと 楽しみもたらず 3H
- 3 自分流 うんとおぼせる 3H
- 4 3Hで 大きく強い 『人』つくる
- 5 感性が 知性と技能を 活性化
- 6 3H 子どもの笑顔をつくりだす
- 7 フル活用 心・手・頭 感無量
- 8 忘れない 美術教育 根源を
- 9 3H 人間づくりの 合い言葉
- 10 やっぱりね たのしいことが だいじだな
- 11 3H 一にも十にも 求めたい
- 12 進めよう 私も納得 3H
- 13 来年は 自分がススめる 3H
- 14 先生に なれたら絶対 やってみたい
- 15 根底は 楽しむことと 見つけたり
- 16 3H なかなかこれは 分かりやすい
- 17 あそびから 3H図工 つくります

と、かなり積極的に筆者の提案を、受け入れ、支持し、自分のものにしていこうとする姿勢を読みとることができる。頼もしい限りである。

- 18 美術への 見方が変わった 3H
- 19 今までの 美術と違う 気づきあり
- 20 今までの 図工のイメージ 大崩壊
- 21 美術科の 考え変える 3H
- 22 ここへきて 美術教育 好きになる

こうしたレベルの内容を詠んだ学生もすくなくからずいる。「3H」への遭遇を通して、「美術観」や「美術教育観」に変化が生じた報告である。授業者冥利に尽きる報告である。しかし、そんな学生ばかりではない。

- 23 3つだけ ただそれだけが むずかしい
- 24 実践が できたら最高！ できるかな？

と、内容としての「3H」は了解はしつつも、実践化の難しさを予見する現実派である。これも妥当な受け止めである。そして、次のように、美術教育から視野を外側に向けてくれた学生もいる。

- 25 3H 自己教育の 出発点
- 26 手と頭 心を磨く 自由教育
- 27 3H 他教科にも とりいれたい
- 28 みつけるぞ 自分自身の 3H
- 29 3H 美術だけでは もったいない
- 30 美術だけ？ 他にも通ずる 3H

以上、学生達が極めて支持的に「3H」を受け止めてくれていることは了解されるのではないだろうか。ところで、こうした支持は学生だけではない。先にもふれたように、筆者は、あらゆるところで「3H美術教育のススメ」を開陳してきた。そして、その都度、現職の教師や公民館の受講者等々から学生同様の支持を得てきた。ちなみに、かつて、本学部で開催した小学校教員対象の認定講習における「図画工作科教育法」の講義の受講者300名弱に対するアンケートにおいても全面支持を得た。実は、こうした各方面からの承認と支持が、むしろ今回の「再考」に踏み切った別次元の動機と言っても過言ではない。というのは、この「3H美術教育」の理念、決して、深遠な哲学的思考の果てに導き出したものでなく、あるいは高邁な教育論を背景に構築したものではないからである。まさに、筆者の14年間の小学校教員としての経験と、広島県教育委員会在職中に遭遇した数々の優れた授業の観察所見を整理する中で導き出した、いわゆる経験則に基づくものだからである。にもかかわらず、なぜこれだけの支持を獲得できるのか。今回の「再考」を通し、この図式の包含する意味を真摯にとらえ直してみたいと考

えたのである。このことにより、「教育営為」を評価する視点としての「経験則」の妥当性を幾分かでも語ることができたらとも考えている。

II 再考「3H」

「3つのH」の解釈は、その解釈者の立脚点によってかなりの幅で出現する。つまり、Heart, Head, Handは、筆者の経験を背景にした時のみ筆者にとって必然的文脈をもつものであり、他者のそれは十人十色である。たとえば、Health, Humanism, Harmony, Hot, Hope, Hard等々は、広島県立保健福祉大学の学生達の案出したものである。これらの「H」は、まさしく彼らの立脚点を反映した妥当な事項ではないか。あるいは彼らだからこそ思いつくというリーズナブルな側面がある。「ほめる・はげます・ひろげる」は、現職小学校教師のアイデアである。いかにも小学校教師のあり方・考え方をよく反映しており、これもまた意味の深い3Hである。後日、この3Hは、案出者の了解を求め、筆者の「新3H」としてあらたに位置付けることになった。すなわち、「3H美術教育」を成立させていく要件として、「ほめること・はげますこと（叱咤激励のレベル）」、そして、とりわけ「ひろげること（これが本当は容易ではないことを前提としつつ、我が国の教師にとってはプラクティカルな側面で極めて緊急性を要する課題であることを提示する）」の重要性を訴える文脈を形成したのである。紙数の関係もあるので今回は詳述しない。ともあれ、こうした立脚点の違いによる様々な「H」の出現も今回の「再考」に無縁ではない。

さて、ここまでの文脈を受け、まず、「3H」の過不足の検討が「再考」の第1視点である。美術教育の要素は、果たしてHeart, Head, Handで必要十分かとの問い直しである。いわば、「第4のH」、「第5のH」の要不要に関する検討である。再考の第2視点は、各々のHが包含する意味の再確認である。つづいて、「基礎・基本」と3Hの関係、第4視点は、三者の関係図式の解釈の維持の可否である。そして、最後にこの主張を声高に「ススメ」ることの背景確認である。以上の視点を踏まえて今回の問い直しを展開する。

1 3Hの過不足について

「3H」について、「Health」を加え、「4H」にしてはどうかという意見がしばしば寄せられる。確かに一理ある。なぜなら、人にとってHealthは、あるいは最重要かつ最優先事項であることを筆者も十分に承知しているからである。しかし、学校という枠組みの中で関与できる、あるいは関与していくべき最低限の要素、あるいは、美術教育という視点から要素を絞り込んでいくとするなら、これも筆者の経験則でしかないが、Heart, Head, Handが妥当と考えるのである。しかし、筆者の「経験則が根拠」というレベルの説明では、おそらく、おおかたの了解をうることはできないだろう。したがって、以下、いくつかの事例を援用しつつ、「3H」を、Heart, Head, Handに絞り込んだ根拠を明らかにしておきたい。

まず、平成10(1998)年7月29日の教育課程審議会の答申をみてみたい。この中に、教育課程の基準の改善のねらいと各教科等別の主な改善事項が示されている。具体的には、「4 各教科・科目等の内容」における「(2) 小学校・中学校及び高等学校」の「vii 図画工作・美術・芸術(美術・工芸)」の中に、「イ 改善の具体的事項」とあり、小学校については「(小学校(図画工作)) 児童が楽しく造形活動にかかわり、個性を生かした多様で創造的な活動をしていくために、その基礎となる感覚・感性や想像力、技能などの資質や能力を育てることを重視して、次のような改善を図る。」と図画工作科の基本スタンスを示し、中学校も「(中学校(美術)) 生徒がゆとりをもって楽しく美術の活動にかかわりその喜びを味わい、個性を生かした多様で創造的な活動をしていくために、その基礎となる感覚・感性や想像力、技能などの資質・能力を一層育てることを重視して、次のような改善を図る。」と、教科の大前提になることが明記されている。

すでにあらためての指摘は不要だろう。この文中に含まれた感覚・感性とは、筆者の「Heart」と重なる。さらに、想像力は「Head」と重なり、技能は「Hand」と重なっている。この文面が公開された時、あまりの符合に驚きを禁じ得なかったことを記憶している。さらに、平成10年版の小学校学習指導要領図画工作科の目標は、この文脈を踏まえ「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。」とされている。喜びを味わうとは、興味・関心・意欲等々を包含し、同時にその最優先性を示唆している。筆者の「Heart」と重なる文脈である。造形的な創造活動の基礎的な能力は、発想・構想等の「Head」の側面、および技術の獲得や技法の理解等の「Hand」に重なっていく文脈である。さらに文末を、豊かな情操と結び、「Heart」の涵養の最重要性をあらためて明記している。中学校学習指導要領美術科の目標の文言からは、より直接的に3Hとの符合を指摘できる。「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。」とある。心情を育てる、感性を豊かにし、等々の記述はストレートに「Heart」の不可欠性を明文化したものである。また、美術の基礎的な能力とは、言うまでもなく「Head」と「Hand」にかかわる広範な内容を指すものである。これは、「基礎的な能力」の前に「美術の」が付された事実からも類推が可能である。以上、「学習指導要領の目標」の文言に付したアンダーラインは筆者によるものではあるが、これらの記述と「3H」がおおむね符合することは了解されたのではないか。こうしたことから、3つのH(Heart, Head, Hand)が必ずしも筆者の独断及び手前味噌のレベルに止まるものでないことは了解されるだろう。さらに、小学校学習指導要領解説図画工作編(平成11年5月)の「情操」に関する記述では、「人間の感情の一種で、よさや美しさ、優しさなどの価値に向かう傾向をもつ心情のことであり、もっとも人間らしい意思や感情のことであると言われる。そのような美的な価値に向かう感情は、一時的なものではなく持続的に働くと言われ、教育によって高められ、豊かな人間性を育むことになる。」と明記されている内容も、筆者の「Heart: ころろ」と整合することを確認しておきたい。

2 「Heart」「Head」「Hand」の個別解釈

従前、Heartについては、「感性、感受性、感覚、興味、関心等」と意味づけしてきた。Headは「知性、知恵、知識等」との説明を付し、Handについては、「技能、技術等」との解釈である。こ

うした記述等で、美術教育で「育てるべき3H」の明確化を図ってきた。本節では、今後ともこの「解釈」を維持・継続できるのかという視点から各々の「H」を問い直すこととする。

(1) 「Heart」再考

筆者は、これまで、「Heart」を「感性、感受性、感覚、興味、関心等」とし、「ともかく美術教育はワクワクドキドキからのスタート」「美しいことは美しい、醜いことは醜いと感じる体の中の作用」「駄目なことはダメと言える強さ」「美術は楽しくうれしいこと」などなど様々な言い回しをしてきた。今後にわたってこれまでのような「言い回し」が可能かどうか、この際、再確認したいと考えている。それにしても、筆者の見解を洗い直すために、「人の牛蒡で法事する」との誹りを受ける事になるかもしれないと思いつつ、しかし、同時に一般論としてとらえ直してみたいという思いもあり、あえて広辞苑（岩波書店）等を全面的に参照・引用しつつ辞書の視点から作業を進めていくこととした。こうした際、辞書と言えば常套的には先に挙げた「広辞苑」だろう。しかし、「Heart：こころ」という文言については、広辞苑の解釈よりも「大辞林（三省堂）」のそれが筆者のイメージに近い内容であったことから、幾分、恣意的に過ぎるかも知れないが、ここでは後者のそれを援用しておきたい。

「**①**人間の体の中にあつて、ひろく精神活動をつかさどるものになると考えられるもの。①人間の精神活動を知・情・意に分けた時、知を除いた情・意をつかさどる能力（アンダーライン筆者）。喜怒哀楽・快不快・美醜・善悪などを判断し、その人の人格を決定すると考えられるもの。（略）②気持ち。またその状態。感情。（略）③思慮分別。判断力。（略）④相手を思いやる気持ち。また、誠意。（略）⑤本当の気持ち。表面には出さない思い。本心。（略）⑥芸術的な興趣を解する感性。（略）⑦人に背こうとする気持ち。二心。（略）**②**（以下略）」

との記述である。ここに使われている文言をチェックする限り、筆者の「Heart：こころ」のイメージに重なる解釈である。またこの表記の中には、「感性、感受性、感覚、興味・関心」が包含され

ていると判断できる。したがって、とりあえず「Heart：こころ」は「感性、感受性、感覚、興味・関心」で今後も通用すると結論しておきたい。ところで、この大辞林の解説文の中に「情と意をつかさどる能力」との解釈がある。「情」と「意」とは微妙である。引き続き解釈を求めた。「情」は「①なにかを見たり聞いたりして起きる心の動き。（略）②人が本来持っている性質。（略）③他人を気の毒だと思ふ気持ち。思いやり。なさけ。（略）④特定の異性を愛する心。恋情。（略）⑤実際の様子。（略）⑥我。意地。頑固。（略）」と解説が付され、「意」については、「①心の働き。思っていること。気持ち。考え。（以下略）②意味。わけ。（以下略）③〔仏〕（以下略）」となっていた。解釈に特段の異論はない。しかし、いずれの解説にも「心」が含まれることについては釈然としないものが残る。でもこれは、むしろ「Heart：こころ」を象徴する出来事と割り切り、詮索を打ち切ることとした。なぜなら、筆者が、「心は脳にある」と言い切らないのもその曖昧性や不可解性から来ているからである。こうした確認に基づき、次は、あえて座右の広辞苑を援用しつつ「感性、感受性、感覚、興味・関心」の各々を問い直してみる。

1) 感性：(sensitivity(イギリス)・Sinnlichkeit(ドイツ)) ①外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性。「一豊か」②感覚によってよび起こされ、それに支配される体験内容。従って、感覚に伴う感情や衝動・欲望をも含む。③理性・意志によって制御されるべき感覚的欲求。④思惟の素材となる感覚的認識。

ところで、今後、「Heart：こころ」の内容に「感情」を付加することとした。上記、「感性」の解説に「感情」が含まれており、従前の欠落に気付いたからである。

感情：①喜怒哀楽や好悪など、物事に感じて起きる気持ち。「一を害する」「一がたかぶる」②(心)精神の働きを知・情・意に分けた時の情的過程全般を指す。情動・気分・情操などが含まれる。「快い」「美しい」「感じが悪い」などというような、主体が状況や対象に対する態度あるいは価値付けをする心的過程。（以下略）

との解釈である。これも筆者のイメージする「Heart：こころ」に包含されるべき内容だったからである。なお、この文脈で、さらに、新たに「情動」・「気分」・「情操」という用語が発生する。

まず、「情動」は、「(心) (emotion)」怒り・恐れ・喜び・悲しみなどのように、比較的急速に引き起こされた一時的で急激な感情の動き。身体的・生理的変化を伴う。情緒。」とされ、次に、「気分」は、「きもち。心もち。恒常的ではないが比較的弱く或る期間持続する感情の状態。爽快・憂鬱など。心理学では、恒常的でない点で気質と区別する。「-がすぐれない」「-が盛り上がる」②あたり全体から醸しだされる感じ。雰囲気。「お祭り-」と説明されている。さらに、「情操」は、「感情のうち、道徳的・芸術的・宗教的など文化的・社会的価値を具えた複雑で高次なもの。〈哲学字彙〉(初版)(以下略)」と、「複雑で高次なもの」とかわしている。こうして解き進めていくと、さらに、微妙な用語として、「情緒」「気質」が出現し、情緒と気質を調べると、「情思」「気性」となる。際限がない。「感性」に関する辞書調べはここで打ち切った。

- 2) 感受性：①外界の印象を受け入れる能力。物を感じ取る力。感性。「豊かな-」「-が強い」⇔「不感性」。
- ②生物体において、環境からの刺激、特に薬剤や病原体により感覚または反応を誘発され得る性質。受容性。
- 3) 感覚：(sensation ; sense) ①光・音や、機械的な刺激などを、それぞれに対応する受容器によって受けたとき、通常、経験する心的現象。視覚・聴覚・触覚・味覚・嗅覚など。「指先の-がなくなる」②物事を感じとらえること。また、その具合。「美的-」「-が古い」③(接尾語的に) あたかも…のような感じである意。「ゲーム-で学習する」
- 4) 興味：物事にひきつけられること。おもしろいと感ずること。心理学では、ある対象やできごとに特に関心を向ける傾向。「-をひく」「-がわく」「天文に-をもつ」
- 5) 関心：① [王維、詩] 心にかかること。気がかり。②特定の事象に興味をもって注意を払うこと。ある対象に向けられている積極的・選択的な心構え、または感情。「-を引く」「政治に-をいдаく」

と、各々に関する広辞苑における記述は上記の通りであった。筆者レベルで、広辞苑の解釈につい

てなんの異論もない。むしろこのように簡潔明瞭に各々を説明することは不可能でさえある。それにしても、「Heart：こころ」を、単に辞書的に追求するだけでもこれだけの関連用語があり、それが細胞の増殖のごとく拡大していく、この事実こそが「Heart：こころ」の実体ではないか。そして筆者が「感性、感受性、感覚、興味・関心」のあとに「等」を付しているのはそのためである。かなり意識的に付加した「等」は、「Heart：こころ」の無辺性を予見したからである。そして、もう一つの理由は「等」の明記により、これ以上の説明責任を回避しようとも考えたからである。

ところで、本小稿執筆中(2001年11月15日)、たまたま、中国新聞(朝刊)上に太田堯氏(教育学者=広島県出身)の「心」に関する記述を見つけた。「人が育つこと」というシリーズの24回目のようである。「心の教育」「その気になる働き掛けを」という「見出し」が付されていた。内容的に「同意」との思いを深くした一文でありここにその一部を紹介しておく。

(略) そもそも、心とはどこにあるのだろうか。「それは脳だ。とりわけヒトに格別に発達した大脳にある」という人もあろう。

それでも、「何かを心に誓ったり、バレンタインデーに贈る恋心を象徴する心臓(ハート)にある」と考える人もあるかもしれない。確かに、「ときめき」「驚き」のドキドキも、ハートのあたりで受け止められると思われる。

だが、私は心は特定の器官の中にあるとは考えない。心はおそらく、人と人、人と自然との「かかわり合いの中」にあると考えている。

と、「かかわり合いの中にこそ心はある」とは言い得て妙、けだし名言である。ここでもまた「Heart：こころ」ということの深さを感じないわけには行かない。

以上、縷々「Heart：こころ」について述べてきた。ことほど左様、宇宙の如き神秘性を持っているのが「Heart：こころ」ではないか。筆者が、軽々に「それは大脳にある」などとは言わない所以である。

(2) 「Head」再考

「Head」は「知性，知恵，知識等」としてきた。たとえば「絵画において構図を考へること」「彫刻において3次元で物事を把握すること」「ポスターの学習で標語を考へたり，配色を考へること」「工作的な学習で使用目的等に思いを馳せながら相応しいアイデアを練ること」「何らかの作品を見ながら制作者の意図を考へたり読みとろうとすること」等々，そうしたすべてのことが「Head：あたま」の営みである。すぐれて美術教育は知的教科なのである。以下，「Heart：こころ」に倣って各々の要素を辞書レベルで再確認する。

- 1) 知性：①頭脳の知的な働き。知覚をもととしてそれを認識にまで作りあげる精神的機能。「-に欠ける」，②【心】広義には知的な働きの総称。狭義には感覚により得られた素材を整理・統一して認識に至る精神機能。
- 2) 知恵：①物事の理を悟り，適切に処理する能力。「-を働かせる」「-がつく」，②【仏】(以下略)
- 3) 知識：①ある事項について知っていること。また，その内容。「豊富な-」，②【仏】(ここの解説略)，③【knowledge(イギリス)・Wissen(ドイツ)】知られている内容。認識によって得られた成果。厳密な意味では原理的・統一的に組織づけられ，客観的妥当性を要求し得る判断の体系。④(以下略)

なお，上記の記述の中に含まれていた「知的」と「知覚」は，さらに解釈を付しておきたい。

- ① 知的：①知識・知性に関するさま。「-水準」，②知識・知性の豊かなさま。理知的。「-な会話」
- ② 知覚：①【仏】(略)，②【心】(perception) 感覚器官への刺激を通じてもたらされた情報をもとに，外界の対象の性質・形態・関係および身体内部の状態を把握するはたらき。⇒感覚。(以下略)

以上が「Head」の要素に関する辞書的解釈(広辞苑)である。異論はない。のみならず，ここにあげられているどの営みも美術教育の中に「在る」ことが確認できる。なお，ここで付言しておきたいのは，筆者が名刺に刷り込んでいるのは「知性・知恵・知識」の3語のみであるが，「あたま」の中に含まれる要素として「発想」「構

想」というレベル，あるいは「想像」などの「知的な活動のすべて」を含んでいるということである。そしてこのことは当然の事ながら，「脳：①(brain) 中枢神経系の主要部。脊椎動物では脊髄の上端に連なり，脳膜に包まれて頭蓋腔内にある。かすかに紅い灰白色。大脳(終脳)・間脳・中脳・小脳および橋(後脳)・延髄(髄脳)に分けられ，特に大脳は人の意識活動の中心で，一般に脳といえは大脳を指すことが多い。人の脳の全重量は平均約1300グラム。脳髓(略)，②頭や精神の働き。「脳裏・洗脳」，③(略)(広辞苑)」は内包するものであり，一般的に「左脳(広辞苑には解説が無く大辞林から)：大脳の左半分。言語・文字などの情報の処理を行っていると考えられている。」「右脳(広辞苑には解説が無く大辞林から)：大脳の右半分。音楽や図形など言語以外の認識を行うと考えられている。みぎのう。」というとらえ方の「脳」も包含し，さらに，「前頭葉：大脳皮質の中心溝と外側溝によって囲まれた前方部。特に前頭前野はすべての大脳皮質，大脳核・視床・視床下部・小脳・脳幹との間に広範な線維連絡を持ち，意志・思考・創造など高次精神機能と関連し，個性の座と見なされる。(広辞苑)」という「脳」も，筆者自身の理解の程度はさておき視野に入れたものである。したがって，「Heart：こころ」と同様のレベルでここでも「等」は大きな意味を持っている。

(3) 「Hand」再考

「Hand」は「技能，技術等」としてきた。まずは各々を辞書レベルで再確認しておく。

- 1) 技能：①技芸を行ううでまえ。技量。(以下略)
- 2) 技術：①【史記(貨殖伝)】物事をたくみに行うわざ。技巧。技芸。「-を磨く」，②(technique) 科学を実地に応用して自然の事物を改変・加工し，人間生活に役立てるわざ。「先端-」(以下略)

広辞苑では上記のような解説である。文中のアンダーラインを付した語は，さらに解説を求めた。

- ① 技芸：美術工芸など，芸術方面にかかわる技術。
- ② うでまえ：身に付けた技術・能力。てなみ。技量。うで。おてのうち。(以下略)

- ③ 技量：うでまえ。手なみ。「すぐれたー」
- ④ わざ：①～③（略），④しかた。方法。技術。芸。
（以下すべて略）
- ⑤ 技巧：①技術の巧みなこと。，②文学・美術・工芸などの表現や制作をたくみに行う手腕または手法。テクニック。「一をこらす」（以下略）
- ⑥ 手法：物を作ったり事を行ったりする際のやり方。特に，芸術作品の表現技法。（以下略）

以上が「て」の各々の要素に関する，およびそれに関連する文言（アンダーラインを付した語）の辞書解釈である。解釈に異論はない。ただ，あらためて確認しておきたいのは，筆者の「て」は，すでに了解されているとは思いますが，決して身体部位としての「手」をのみ想定しておらず，したがって，「て」にも「等」を付し，たとえば「技法：文学・美術などで，表現技巧上の方法。手法。『日本画の一』」というようなレベルのことも要素として包含させていることである。

さて，以上，「物事」の解釈において最も一般的と思われる「広辞苑」等にみられる記述を援用しつつ，筆者の想定する「Heart, Head, Hand」のイメージを再検討・再確認することにつとめた。が，いずれもが明瞭に説明できない広がりや深さを持っており未だ曖昧な部分が残っていることは否めない。一層の明確化は継続的課題としておきたい。その際，日進月歩の「大脳生理学」「神経生理学」「解剖学」等々の「科学的知見」の活用も視野に入れておきたい。

3 3Hと「基礎・基本」再考

かつて，「3H美術教育」のアイデアを形成していく過程で，ある一つの興味ある符合に気付いた。「小学校児童指導要録（以下指導要録という）」における「各教科の学習の記録I 観点別学習状況」の「図画工作」に示されている「4つの評価観点」と「3H」のそれである。図画工作は「①造形への関心・意欲・態度，②発想や構想の能力，③創造的な技能，④鑑賞の能力」の4観点が示されている。この4観点に含まれている文言を意図的に再構築すると，かなり高いレベルで「3H」との符合が認められる結果となる。まず，第1の観点の冒頭の「造形」という文言は，その意味内

容と文脈から「表現・鑑賞」という文言に置換できる。否，すべきである。「鑑賞」を積極的に打ち出していく最近の文脈からもそうすべきであった。つまり「表現・鑑賞への関心・意欲・態度」とする。あえて付言するなら，「関心・意欲・態度」は，「鑑賞の活動」にも当然関わることである。むしろ「造形への関心・意欲・態度」との「視点」は，「かく・つくる」ことをのみを「美術」と考えてきた我が国の多くの人々の誤解を一層助長することになる。まさに，不適切・不十分な「用語」と言わざるをえない。ともあれ，この第1観点の「関心・意欲・態度」は「Heart」に置換できる内容である。第2観点の「発想や構想」については，知的レベルの活動を包含する「鑑賞」と連結し，「発想や構想及び鑑賞の能力」と結んで「Head」とする。「Hand」は原形のまま「創造的な技能」をスライドする。以上，指導要録の4観点は，「鑑賞」の操作により，おおよそ「3H」で括ることができるのである。この文脈を背景に「3H」こそ「基礎・基本」ということも確認しておきたい。すなわち「基礎・基本」とは，学習指導要領に記載されているすべての事項という考え方もある。決して，「筆への水の含ませ方」「のこぎりの使い方」などのレベルのこののみが「基礎・基本」ではない。「指導要録の4観点」は「学習指導要領」から発生している。これが，「3H」を「基礎・基本」とする根拠である。

4 3Hの「関係図式」再考

さて，従前，筆者は「3つのH」の関係について「Heart」を底辺に置き，これを最大の要素としてあらゆる場面で提案してきた。すなわち，図式としては，冒頭の図-2（名刺の裏面）に見られるように，HeadとHandをHeartの大円に内包させ，その重要性和最優先性を指摘してきた。さらに，HeartからHead及びHandに向かう「一方矢印」は，Heart（感性，感受性，感覚，感情，関心，意欲等）の活性化が，おのずとHead（知性，知恵，知識等）とHand（技能，技術等）の活性に連動することを説明したものであった。この展開が同時に自己教育の図式として確認できることはすでに指摘した通りである。のみならず，むしろこのことは，美術教育のとりわけ始発点における三者の適正な関係を強調するためであり，

なにはともあれ内発的動機の形成が最優先であることを明確化するためであった。ところで、この「関係図式」の妥当性を確信できるのは、筆者の小学校教師時代の、これも体験によるところが大である。すなわち、第6学年における題材「人の乗れる船をつくろう」を実施する際、毎年のように確認できる子ども達の姿である。本題材は1グループ8人で船をつくる。完成したら、臨海学校に持参し、自分たちが実際に乗って遊ぶという内容である。6年生の夏休みに入る前の題材として伝統化していた。この題材の中で、たとえば、子ども達はとにかく作りたいということで、グループで示し合わせ、朝の6時に登校してつくりはじめるというような状況も発生した。ワクワクドキドキ一杯の彼らが心底やりたいことだから早朝登校も苦にならないようであった。これは、まさに自主的・主体的な営みであった。確かな学びのひとつの姿とも言える。筆者自身が体験した、こうした、子ども達の姿こそが3Hの関係図式の妥当性を確信する根拠になっている。とはいうものの、発展的には各々が両方矢印で結ばれることも当然想定している。こうした文脈の中で各々の円の大きさも固定的なものではなく変幻自在の伸縮運動が想定されなければならない。この伸縮運動のダイナミズムも従前から確認してきたはずである。

5 再考「ススメ」

ところで、この際、「3H」の再確認に至った事情を全く視点を変えて明らかにしておきたい。すなわち、このところ、巷間、次のような見解が拡大しつつあるとの認識を持つからである。そしてこの流れは、おそらく3Hの文脈を否定してくると予測されるからである。止むに止まれぬ心情からの再考である。

「(略) 創造力とか、『生きる力』をつけてやるということは極めて困難なことで、公的教育で教師がこれを行うことはほとんど不可能である。そもそも、『生きる力』とか創造力を、教師と生徒という上下関係で教えることができるという発想そのものが幼稚でござ慢なのではないか。(略)」

これは今回の教育課程の改訂を「教育崩壊招く『改革』」と位置づけ、「2002年新課程導入を阻止

せよ」との論陣を張る榊原英資氏の新聞紙上（毎日新聞、2000年7月23日のコラム記事）での発言である。この文脈において、榊原氏は、教師は「よみ・かき・そろばん」のプロであればいいと断定し、「聖職者としての教師や金八先生は今の日本には必要ない」とも指摘する。引用した文脈が榊原氏の「基準」ならば、こうした不可解発言も首肯されることになる。が、これは子ども達のこと、学校のこと等々に関する理解の欠如ゆえの暴論と指弾せざるを得ない。何を根拠にこのような指摘ができるのか。最近まことしやかに浮上してきた「学力低下論（これとても妥当性のあるデータなのかどうか疑わしい）」を根拠にしているのだろうか。あるいは、もはや日本の教師に見切りをつけての自棄的発言なのか。いずれにしても、榊原氏の指摘は、「教育課程導入阻止」という「御旗」を振りかざしての暴論と言わざるを得ない。でもなぜ筆者が榊原氏の発言にかくまでも拘泥するのか。それは先にも指摘したように、この文脈が、いずれは「3H」を否定してくることが容易に推測されるからである。杞憂とは言えない根拠がある。文藝春秋12月（2001年）特別号の特集として「教育、教育、そして教育」が生まれ、この中に榊原氏と小野元之文部科学省事務次官の「対談」が掲載されていた。「激論：本当に『ゆとり』でいいのか＝文部科学省トップと元『ミスター円』が直接対決」とのセンセーショナルな標題が付されていた。紙面の関係もあるので前後は割愛し、その一部を紹介しておきたい。

(略)

榊原 中央教育審議会の論議などを読んでいて気になるのは抽象的で明確に定義できない概念ばかりが出てくることです。「生きる力」って、具体的には何ですか。「ゆとり」だって、具体的には定義できないでしょう。要するに教育論は誰でもしゃべれるから、素人の床屋談義みたいな話なんですよ。

僕には科目にとらわれない総合学習というもの、何のことだか分かりません。理科と社会を組み合わせた授業を行うといったって、そのためには理科も社会もよく知っていなければならない。そんな教師がいますか。

小野 総合的な学習の時間は、単に野原に行つて動物と遊んで体験学習をしました、というんじゃ困るんです。たとえば、理科の授業で雄しべと雌しべのことを

学んだら、それを実際に観察し、環境問題も考えるなど、きちんと教科と結び付けて欲しい。「生きる力」というのは確かにわかりにくいかも知れませんが、従来の知識の量だけではなく、思考力・判断力・表現力・学習意欲といった総合的な能力を含めた、「新しい学力観」を指しているんです。

榑原 抽象的な理念としては分かりませんが、基礎教育の中でやる意味があるのか。やっぱり初等中等教育の基本は知識を与えることであって、思考力はそのプロセスの中で生徒一人一人が身につけていくことじゃないですか。他の条件が変わらないなら、知識が多い人の方がいいに決まっています。(略)

この対談から榑原氏の基本スタンスを読みとることは可能だろう。そして、たとえば、3H教育の理念のひとつの活路として「総合的な学習の時間」

をとらえる筆者の立場とは真っ向から対立する。今あえての「3H」の強調は、こうしたレベルの発言が従前の教育の在り方を十分に検証することもなく拡大していると判断するからである。

以上、今回の検討はここまでとし、「美術」あるいは「美術教育」等々の精査は別稿に譲ることとする。

参考及び引用文献等

- 1) 松村 明 [編]「大辞林 第二版」1995, 三省堂
- 2) 新村 出 [編]「広辞苑 第四版」1991, 岩波書店
- 3) 文藝春秋「大特集 教育, 教育, そして教育 激論 本当に『ゆとり』でいいのか」2001. 12. 1, 第七十九巻 第十四号, pp.192-197