

「表現力」を育成する造形・美術カリキュラムの研究 —新しい学習指導要領の基本方針から—

内 田 裕 子*

【要 旨】 平成 20 年 1 月 17 日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」によれば、これからの造形・美術教育では、育成する能力とその発達段階を明確にし、さらに学習内容との関係を明らかにすることを改善の基本方針としている。特に、「表現」を「発想や構想に関する項目と、表現の技能に関する項目に分けて示し」、育成する能力を整理するとした点は注目に値する。従来、制作を通して総合的に発達していくと捉えられていた能力を分析することにより、教育目標が明確になり、指導法を確立することができると考えられるためである。

本論では、こうした背景を踏まえ、筆者がこれまで行って来たカリキュラム研究を基に、「表現力」育成のためのカリキュラムを考察する。その結果、造形・美術教育におけるカリキュラム構築のための手掛かりを示唆したい。

【キーワード】 表現力 教育目標 カリキュラム 学習指導要領

はじめに

平成 20 年 1 月 17 日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(以下、答申という)を受けて公表された学習指導要領は、図画工作科及び美術科の改訂のポイントを、「指導内容を育成すべき資質や能力ごとに整理」し、「表現活動及び鑑賞活動において共通に必要となる能力を示した〔共通事項〕を新設」することとした¹⁾。図画工作科・美術科は、児童・生徒個人が掲げる問題を各自解決していく過程が授業の中心となる。そのため、本教科で身に付ける資質や能力は児童・生徒によって各々異なり、また、異なることが個性の育成と見做され、認められる風潮がある。子どもがいきいき・のびのびと活動しているように見えたなら、積極的な態度で学習しているものと捉え、授業は成功したと看做すのである。一方、それでは明確な教育目標もカリキュラムもなく、社会教育において、単発で造形活動を行うのと変わらないとの声があり、学校教育としての造形・美術教育の在り方が問われている。今回の改訂は、こうした実情の反省に基づき、改めて造形・美術教育の目標とカリキュラムを明確にしようとする試みと捉えることができる。

平成 20 年 5 月 29 日受理

*うちだ・ゆうこ 大分大学教育福祉科学部美術教室

本論では、こうした背景を踏まえ、筆者がこれまで行って来たカリキュラム研究を基に、「表現力」を育成するためのカリキュラムの研究を行う。具体的には、I 造形・美術教育における「表現力」とは、II 表現に必要なものとは、III 「表現力」を育成するためのカリキュラムとは、以上、3つの視点から考察を行った。

I 造形・美術教育における「表現力」

3回目になる2006年のPISAの結果は、我が国の教育関係者のみならず多くの人々に衝撃を与えた。回を追うごとに順位が下がっているというのがその主な理由であるが、問題を見て、然もありなんと思った人も多いだろう。高成績を上げたフィンランドの教育を見る迄もなく、PISAで測られる能力は、日本がこれまで余り重視して来なかった内容である。「批判的思考力」を育むとされる「Miksi? (どうして?)」と問うフィンランドの国語教育は、フィンランド語の「perustella (自分の意見を述べ、その理由付けをする)」にその根拠があるとされるが、日本語にはこれに相当するものが見つからないと言われる²⁾。

「表現力」においても同様の状況がある。フィンランドの国語教育における「表現力」は、発想したことを伝えるために必要な力、即ち相手に伝えるという目的を達成するための手段として論理力と共に重視する。これに対し日本の学習指導要領では、「表現力」という語を、伝える手段としての力と、伝えたい内容を創り出す力の両方を含むものとして用いる。たとえば、改訂した中学校・美術科の学習指導要領では次のように書く。

〔中学校・第2・3学年・目標〕

対象を深く見つめ感じ取る力や想像力を一層高め、独創的・総合的な見方や考え方を培い、豊かに発想し構想する能力や自分の表現方法を創意工夫し、創造的に表現する能力を伸ばす。

下線部「表現方法」の「表現」は伝える内容を指すが、「表現する能力」の「表現」は伝える内容と手段を共に指す。他の箇所においても、「絵や彫刻などに表現する」や「デザインや工芸などに表現する」という場合の「表現」は伝える手段を指し、「表現の構想を練る」や「発想や構想したことなどを基に表現する」という場合の「表現」は伝える内容を指す。しかも、日本の造形・美術教育では、伝えたいことが伝わらなくても、そのことを子どもが感じないように、つまり傷つかないように配慮することが教員の役目と捉える傾向がある。極端なことを言えば、制作時の子どもへの表現方法についての指導ではなく、作品が完成した後、表現方法を持たないことを子どもに感じさせないように支援する、それが日本の造形・美術教育で普及している指導法とも言える。

「答申」³⁾では、「図画工作、美術、芸術（美術、工芸）」の造形的な創造活動の基礎的な能力を、感性を働かせる力、感じ取る力、思考する力、批評する力、判断する力、表現する力、鑑賞する力、美術文化に主体的にかかわっていく態度、およびそれらの一連のプロセスを働かせる力とし、そうした資質・能力と子どもの発達段階及び学習内容との関係を明確にすることを改善の基本方針とする。しかし、学習指導要領を見る限り、今のところ「表現力」に関して、その能力及び発達段階を明確に示す説明はない。

一般に「表現力」はどのような意味で用いられるのであろうか。辞典では「表現」を次のように示す⁴⁾。

「心的状態・過程または性格・志向・意味など総じて精神的・主体的なものを、外的・感性的形象として表すこと。また、この客観的・感性的形象そのもの、すなわち表情・身振り・動作・言語・手跡・作品など。表出。」

要約すると、表す内容があって、それを表す形式にした時に表現になる、ということである。従って、「表現力」とは、表す内容を創る能力と、形に表す能力の両方を指すことになり、学習指導要領はこの意味で正しく「表現」の語を用いていることになる。しかしその場合、「答申」が挙げる「表現する力」以外の造形的な創造活動の基礎的な能力である「感性を働かせる力、感じ取る力、思考する力、批評する力」等は全て「表現する力」に含められることになり、本来、同列に並んでいた力に上下の格差が出来てしまい、矛盾が生じる。こうした問題を解決するためには、学習指導要領で用いる言葉の意味を一覧出来るようにする等、各能力の内容を明確にしておくことが必要である。

II 表現に必要なもの

1 表現の要素

前述のように、「表現力」には表す内容を創る能力と形に表す能力の2つが含まれる。そこで次に、その視点から美術作品を見ようと思う。表す「内容」のうち「感情」「美的範疇」「価値」を取り上げ、表現技法等の表した形を「形式」とし、さらに作品名を「表現」として表1～表3を作成した⁵⁾。

表1 「感情」表現の分析表

内容	喜	怒	哀	樂
形式	建築（記念建造物）	油絵	彫刻	漫画
表現	凱旋門	ゲルニカ (ピカソ)	カレーの市民 (ロダン)	北斎漫画 (葛飾北斎)

表2 「美的範疇」表現の分析表

内容	崇高	優美	悲壯	滑稽
形式	彫刻	彫刻	油絵	板絵
表現	ロンダニーニのビエタ (ミケランジェロ)	ミロのヴィーナス	叫び (ムンク)	愚者の船 (ボス)

表3 「価値」表現の分析表

内容	真（認識）	善（倫理）	美（審美）	聖
形式	油絵	フレスコ画	水墨画	壁画（モザイク画）
表現	オルナンの埋葬 (クールベ)	アポロンとダフネ (ティエボロ)	松林図屏風 (長谷川 等伯)	ダフニ修道院

これは、言語学者のソシュール(Ferdinand de Saussure, 1857-1913)が唱えたシニュ(signe)の考え方におけるシニフィアンとシニフィエにも通じる。シニフィアンは記号表現(能記), シニフィエは記号内容(所記)を意味し、たとえば「水」であれば「水」という文字や音声がシニフィアンで、「水」の概念やイメージがシニフィエとなる。ソシュールは、シニフィアンとシニフィエの関係(記号表意作用: signification)に必然性ではなく、恣意的であるにも拘らず、それが了解される体系の中では必然化されるとする⁶⁾。これを敷衍した「サピアニオーフの仮説(Sapir-Whorf hypothesis)」では、言語が世界の知覚を形作るという考えになるが、これに対しチョムスキー(Avram Noam Chomsky, 1928-)の生成文法(生成変形文法: generative grammar)の考え方には、人間の言語には人間の生得的で生物学的な普遍的特徴があるとする。また彼は、人間の言語を創り出す能力やメカニズムに着目し、適切な言語形式を産出する能力(言語能力: linguistic competence)と、実際に産出された言語形式(言語運用: linguistic performance)を区別する。

これらを造形・美術表現の要素である内容と形式に当て嵌めると、内容はシニフィエと言語能力、形式はシニフィアンと言語運用と捉えることもできる。

表4 表現の概念図

	シニュ(signe)	生成文法(generative grammar)
内容	シニフィエ	言語能力
形式	シニフィアン	言語運用

2 表現における主観・客観

チョムスキーの生成文法が生成し続けるように、表現のあり方は刻々と変化する。殊に、造形・美術表現のように、表現を生み出す材料が多様で、また常に新しい形式と内容が求められる場面では、言語以上にその状況は変化する。それでも変わらないものを考へた場合、そこには表されるものと表すもの、つまり単純な意味での内容と形式があることだけが残ると考えられる。前節で述べたことはそのことである。

では次に、内容と形式の中身について、少し詳しく考へることにする。日本の初期の造形・美術教育では臨画が行われていた。臨画とは手本(臨本)を見て絵を習うことであるが、それは、自分で創り出すのではなく、既にあるものを真似て習うことであり、一種の模倣である。模倣芸術のように自然の姿を写す芸術もあるが、臨画は既に作品として表されたものを写すため、それ自体が独創性のあるものとは看做されない。一方、現在、フランスの小学校で行われている造形・美術教育における模倣は、手本と自分の表し方の違いから独創性を見出すためのものと考えられる。臨画が手本通りに描くことを学ぶ手段であるとしたら、フランスの模倣は、手本通りに描けないことを学ぶ手段である⁷⁾。

以上のことから明らかなように、表現の形式の学習では、臨画のように形式そのものを習得するものと、フランスの学校教育における造形活動での模倣のように、表現の形式を導く内容を習得するものの2つがある。同様に、表現の内容の学習においても、内容そのものを習得するものと、内容を導く形式を習得するものがある。それらは表現する内容と形式に関する主観と客観の問題と捉えることができる。

表5 表現における主観と客観

内 容	主 観 (個性)	客 観 (伝統)
形 式	〃	〃

表5に示した内容を説明するには、英語を手掛かりにすると分かりやすい。表現及び鑑賞における主観と客観の意味を英語を用いて示すと表6のようになる。

表6 表現と鑑賞における主観と客観

	主 観	客 観
表 現	expression (自己表現)	representation (再現)
鑑 賞	impression (印象)	appreciation (正しい評価)

教育が文化の継承と創造を目指すものとすれば、表6に挙げた主観の学習は個人の創造性を育成することを目的としたものであり、客観の学習は文化の継承を目指したものである。子どもたちは、新しい形や形式を生み出すことを目標に学習しているが、同時に共通感覚としてのものの形を理解することも目標としている。前者が「主観」の教育であるとしたら、後者が「客観」の教育となる。但し、主観の「表現」のためには客観の「表現」の学習が必要となる。なぜなら、新しい形の創造のためには既にある形を知っておく必要があるし、創造は身に付けた資質に基づいてしか現れないからである。

ところが、創造は子どもの自由な表現から生まれると考える人が多い。ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) の「自然に還れ」(男児の教育に限るとされるが) の自由主義教育の思想に倣い、造形・美術における創造的表現も大人の干渉によって阻まれない限り、自然に伸びていく能力と考えられている。こうした思想を根拠に、造形・美術の指導に自信のない教員の中には、創造のための礎を築くことを都合よく避けてしまうところがある。そうした現状を開拓するためにも、表6に挙げた表現の内容及び形式の客観的な部分を授業で取り上げていくことが重要と考える。

そこで次に、学校教育で行われるべき教育内容を把握するため、形式と内容を軸とし、各々、主観と客観を両極とした表現分類図を作成した。

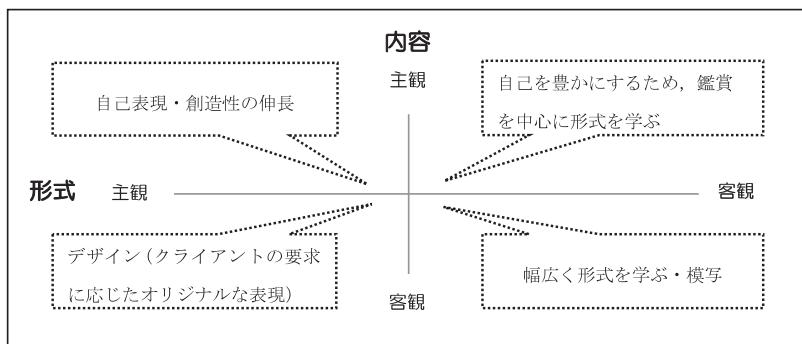


図1 表現分類図

図1の各象限に記した説明は、学校教育における教育目標及び内容である。発達段階により、その主たる目標は異なり、また、表現の手段や目的によってどの象限の目標・内容を取り上げるかは変わってくる。ただ、小学校で主に第2象限、高等学校では主に第4象限というように、どの象限の目標・内容に重点を置くかは概ね言える。一方、カリキュラムでは、学年に応じて各々重点の置き方は異なっても、何れの象限の目標・内容も取り込む必要がある。但し、カリキュラムとする場合、単純に第1象限から第4象限までの教材を順に構成していくのではなく、そのクラスまた子ども個人の資質・能力及び発達段階に応じて、教材を構成することが必要である。それが、学習指導要領の改善の基本方針として示された子どもの発達段階及び学習内容との関係を明確にすることに通じる。

III 「表現力」育成のためのカリキュラム

1 幅広く・数多くの表現活動を行うカリキュラム

図1に示したように、「表現力」には多様な内容が含まれる。そうした「表現力」を身に付けるためのカリキュラムについて次に考える。その1つが幅広く・数多くの表現活動を行うカリキュラムである。

造形・美術教育の活動内容を概ね網羅するものに高等学校の芸術（美術編）の学習指導要領がある。新しい学習指導要領は未発表のため、現学習指導要領を参考に、造形・美術活動の種類を表7に挙げる⁸⁾。

表7 造形・美術活動の種類

科 目	内 容
美 術 概 論	美術と自然、美術と社会、美術と生活
美 術 史	日本の美術、東洋の美術、西洋の美術、美術文化
素 描	素描、デッサン、スケッチ、表現材料、鑑賞
構 成	形体、色彩、材料、平面構成、立体構成、鑑賞
絵 画	日本画、水彩画、油絵、漫画・イラストレーション、その他の絵画、鑑賞
版 画	木版画、エッチング、リトグラフ、その他の版画、鑑賞
彫 刻	彫造、塑造、その他の彫刻及び立体造形、鑑賞
ビジュアルデザイン	デザインの基礎、平面・立体デザイン、空間デザイン、図法・表示法、鑑賞
クラフトデザイン	デザインの基礎、図法・製図、工芸、プロダクトデザイン、伝統工芸、鑑賞
映像メディア表現	機材・用具・材料の知識及び使用技術、企画・構成・演出、画像の編集・合成・加工、伝達・交流、鑑賞
環 境 研 究	環境造形、展示造形、舞台造形、環境総合芸術、鑑賞
鑑 賞 研 究	作品・作家研究、文化財の保存・修復研究、展示企画・展示構成、美術評論、鑑賞

仮に、これら全ての内容を修得したとすれば、どのような資質と能力を備えた生徒になるだろうか⁹⁾。そこには大学の教員養成課程の卒業生を重ね合わせることができる。学芸員の資格を認定している本学では、実技の他、映像メディア表現や環境研究の授業も開講され、多くの学生が受講する。従って、この質問は彼らがどんな教員となっているか、ということに置き換えることができる。

まず、いずれの内容についても時間不足で追究することは不可能である。但し、あらゆるものについて、一通りの方法を身に付けていため、その手掛かりを基に自分で方法や内容を深めることはできる。また、造形・美術全般の内容と構成を把握しているため、それらを組み合わせて新たな教材を開発することもできる。

このように、幅広く・数多くの表現活動を行うカリキュラムでは、上記のような資質・能力を育成することが可能であるが、小学校・中学校では、そのための充分な時間と材料・用具を準備することは不可能である。そこで、もう1つのカリキュラム案が浮上する。

2 基礎・基本を徹底して学ぶカリキュラム

他教科では、基礎・基本を徹底することが主な教育方法とされる。それは単に計算ができる、言葉の意味を知るといった知識や技能の学習内容に限らず、創造性を育む内容においてもである。問題が生じた際、それを解決する方法を創造するためには手段を持たなければならない。その手段として基礎・基本があり、その獲得のために訓練を行う。他教科であれば当然と考えられるこのことが、図画工作科・美術科では認められ難い。なぜなら、造形・美術教育では、子ども一人ひとりの表現が個性の表れであると捉えられ、それはそのまま創造性と解され、個性を伸ばすまで指導が至らずとも安心してしまうためである。

大学で教員を目指す学生にアンケートを取ってみても、図画工作科・美術科が嫌いと答える割合は高く、その理由には概ね「才能がない」を挙げる¹⁰⁾。元々、どの教科においても、その能力があるかないかは分かるものではない。能力とは、何度も繰り返し問題に挑んだ結果、そこで用いた資質や能力が定着するものであるのに、図画工作科・美術科の資質や能力は生得的なものと捉えられる傾向がある。その理由には、個性についての捉え方があると考えられる。本来は、「個性=創造性=造形・美術教育で『育成する』能力」であるはずなのに、「個性=創造性=造形・美術の才能」と捉えられ、造形・美術教育で育成する能力が指導されるものということは見落とされがちである。

では、造形・美術教育における基礎・基本とは何か。表7に挙げた科目と内容を基に、造形・美術教育における基礎・基本及びそこで育成する資質・能力を表8に挙げる。

表8 造形・美術教育における基礎・基本

科 目	内 容	資質・能 力
美 術 史	日本の美術、東洋の美術、西洋の美術、美術文化	表現（形式・内容）
素 描	素描、デッサン、スケッチ、表現材料、鑑賞	観察力・把握力
構 成	形体、色彩、材料、平面構成・立体構成、鑑賞	造形要素

さらに表9は、表8に挙げた基礎・基本を、造形・美術教育の教育内容と教育方法に対応させたものである。目的を達成するために行う内容とその内容を用いた目的の達成方法を挙げる。

表9 造形・美術教育の目的と内容

目的	内容	方法
(1) 文化・人間理解、コミュニケーション	美術史	美術史で学んだ文化・人間の類型に基づき、素描で培った観察力で他者を知り、構成で身に付けた方法で表現することによって、コミュニケーションの力を付ける。
(2) 心の教育	素描	素描によって培った観察力・把握力に基づき、対象(ひと・もの・こと)の内面を見抜き、構成で身に付けた色・形・材料でそれを表現することによって、自分の心で感じたことを確かめる。
(3) 美的・造形的表現、創造	構成	(1)で身に付けた「文化・人間理解」に、(2)で養った「自分の心」を照らし合わせることによって、個性を自覚し、その個性が生み出した考え方を、構成で身に付けた形・色・材料で創造的に表現する。

(3)の「方法」に挙げたように、個性は他と比較することによって初めて自覚できるものである。従って、個性は絶対的なものではなく相対的なものと言える。このことを教員が理解しておかなければ、表9に示したようなカリキュラムは成り立たない。

ポスト・モダンによって現実の再現が衰退し、代わって行われるようになったシミュラークル(simulacre)に、造形・美術の表現の問題があると言われることがある。シミュラークルをコピーのコピー、あるいはイメージのコピーと捉えると、現代の表現の問題は、感情をはじめ、様々な事柄を自らの経験によって理解することがなく、そのため、記号表現と記号内容が表裏一体とならずに、記号表現が記号内容を伴わないまま理解されたつもりで使用される点にある。図画工作科の学習指導要領の目標に新たに加えられた「感性を働かせながら」の一文は、そうした実体験の不足を補うための手立てと考えられるが、さらに、こうした事態を解決するためには、表9を手掛かりにした表10の方策を提案することができる。

表10 シミュラークルでない表現を可能にする方策

- ① 写生(素描)を通して自らの眼・手(身体)で現実を見る訓練を行う。
- ② 自らの身体で見た現実を、自らの方法(構成)で理解する経験を積む。
- ③ 自らの経験の蓄積によって自らの心を育み、その心によって「自らを確立する」。
- ④ 自らが確立されたことにより、自他の区別が可能となる。
- ⑤ 自分の表現(個性)が行えるようになる。

(3)の「自らを確立する」は、あらゆるもの自分の考えに基づいて捉えられるようになることを意味する。そのためには、対象を捉える方法を身に付けておくことが必要であるが、その方法となるものが造形・美術の基礎・基本である。基礎・基本(美術史・素描・構成)で学ぶ、

過去の表現の類型（世に現れた個性＜人のあり方・世界の見方＞）や観察力・把握力（表現方法）及び造形要素（表現技法＜形式＞）により、子どもは対象の把握の方法を身に付けることができる。

3 基礎・基本としての「共通事項」

新しく導入された「共通事項」（〔中学校・美術科〕ア 形や色彩、材料、光などがもたらす性質や感情を理解すること、イ 形や色彩の特徴などを基に、対象のイメージをとらえること）と似た内容は、既に昭和 22（1947）年の学習指導要領（試案）の「第 4 章 図画工作の学習指導法」に挙げられた「図画工作学習の三つの方面」に見出せる¹¹⁾。

図画工作の学習には、表現の学習、鑑賞の学習及びこの両者に関連のある知識の三つの方面がある。（中略）

図画工作において学習すべき知識には、色に関するもの、形に関するもの、構図法その他の描写に関するもの、用具・材料に関するもの、工作法に関するものなどいろいろある。これらの中には、単独に知識として学習すべきものもあるが表現・鑑賞と一体として学習するものが多い。

同学習指導要領には、この外、造形・美術教育で育成する能力や評価の方法も具体的に記されているが、今回の学習指導要領の改訂は、図画工作科・美術科の創設期の発想に立ち返り、そこから、現在の教育の問題を改めようとする方針と捉えられる。

目標に「喜びを味わう」の文言が使われ始め、能力よりも態度の育成に重点が置かれるようになった昭和 33 年の学習指導要領以降、次第に育成すべき資質や能力が曖昧になり、珍しい教材や目新しい教材が取り上げられるようになった。それは、幅広く・数多くの表現活動を行うカリキュラムとも捉えられるが、一方では、学校教育における造形・美術科が、社会教育の在り方と変わらないと看做される理由ともなった。

確かに、新しい学習指導要領の教科の目標でも「創造活動の（つくりだす）喜びを味わう」ことを挙げている¹²⁾。

〔小学校〕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。

〔中学校〕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、美術文化についての理解を深め、豊かな情操を養う。

多くの楽しい教材に出会うことによって、子どもたちは美術を愛好する心情を育て、感性を豊かにして、創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養うことは可能である。しかし、この一連の過程が常に新しい教材で試みられることには些か問題がある。教材がどのような成果をもたらすかということは、今や研究者だけの問題ではなく、現場の教員においても取り組

むべき問題である。そうであれば、新しい教材を取り入れた際に、教員はその教材に関する研究とカリキュラムの研究を行わなければならない。しかし、実際にそれを行うことは時間的に難しいため、充分な教材研究は行われず教材は実践され検証されることなく終わるのが実情と考えられる。それでは学校教育としての意義を果たさず、一過性の造形活動と同じ成果しか期待できない。

現状のこうした問題を解決し、学校教育として確実に子どもたちに資質・能力を習得させることが目下最大の課題である。今後は、平成21年度からの学習指導要領の実施（平成23年度から全面実施）に備え、図画工作科・美術科で育成する資質・能力の評価観点を整理し、それに適した授業内容を開発してカリキュラムとすることが必要である。本論がその端緒となることを願う。

おわりに

フィンランドに日本の工作教育のルーツがあることは、造形・美術教育を学んだ人なら誰もが知っている。19世紀に、牧師であり教会学校校長また宗教教育家であったシグネウス（Uno Cygnaeus, 1810-1888）によって始められ、スウェーデンのサロモン（Otto Salomon, 1849-1907）が発展させたスロイドは、後藤牧太らにより日本に移入され、手工となり現在の工作の礎となつた¹³⁾。そのシグネウスがフィンランドの初等教育の基礎を築いたことを考えると、スロイドにフィンランドの教育方法を見出すことも可能と想像され、もしかすると現代の日本の工作教育にもその名残を見ることができるかもしれませんと期待は膨らむ。

シグネウスが1860年に学校制度改革案を政府に提出した際、手工教育の重要性を理解しない検討委員に対し、彼は、働く意欲や積極的な行動力、手先の器用さを持つことにより、国民の気質を改善できることを訴えたという。彼が目指したのは「職業生活、社会生活での忍耐力や生きることへの地道で逞しい精神力、また進取の気性を養う手段に、手工=käesityöを『手工教育科=käesityö』として、学校教育の中に取り入れ」ることだった¹⁴⁾。現代の日本は、当時のフィンランドほど疲弊も頽廃もしていないが、それでも社会全体に、どこか当時のフィンランドと似た雰囲気があることは否めない。

文部科学省は、本年度から全国141箇所にスクールソーシャルワーカーを配置する。子ども一人ひとりの心を対象にしていたスクールカウンセラーに対し、スクールソーシャルワーカーは「問題を個人の病理ととらえるのではなく、人から社会システム、さらには自然までも含む『環境との不適合状態』としてとらえ」、子どもの置かれている環境を対象に働き掛け、「自ら問題を解決する者としてではなく、子どもの可能性を引き出し、自らの力によって解決できるような条件作りに参加する」¹⁵⁾。当時のフィンランドの教育改革が、産業革命によって職業観が変わり、農村から都市への人口の移動と共に生活様式が変化したことに因り生じた社会問題に基づくものとすると、それは児童虐待をはじめとする多くの社会問題を抱える現代の日本の事情にも重なる。そこでの目的は、いずれも社会問題の解決と人々の生活の安定であるが、山積する問題に対して、大人が子ども一人ひとりの問題を肩代わりして解決することが不可能であるとしたら、子ども自身が解決できるような能力を付ける必要がある。

PISAの影響に依るものかどうか定かではないが、知識・技能の再生能力ではなく活用能力即ち、長期に亘る学習の成果を転移させる（応用する）能力を重視する傾向が表れ始めた¹⁶⁾。

造形・美術教育は、自らが問題を発見し、自ら方法を見付けて解決することによって行われるものである。そこでは、社会での問題を解くための訓練として造形活動を行い、想像的に創造する能力を身に付けることを目的とする。従って、造形・美術教育とは、造形・美術に関する知識や技能を学ぶというより、知識や技能の組み合わせ方や使い方を学ぶものと捉えることができる。そうであれば、造形・美術教育は、これから社会が求める応用力を習得するために大いに活用すべきものであると言えよう。造形・美術教育で身に付く能力及び身に付けられる能力を明確にし、教育方法を具体的に提示することが早急に望まれる課題である。

註

- 1) 「各教科等の改定案のポイント」 pp.16-17.
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/080216.htm>
- 2) 北川達夫『フィンランド・メソッド入門』経済会, 2005, p.46.
- 3) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成 20 年 1 月 17 日, pp.97-99.
- 4) 広辞苑.
- 5) 表に挙げた分類の一種類に納まらない作品もある。例えば「哀」に分類したロダンの『カレーの市民』は、モチーフになった 6 人の勇気を讃えるテーマもあると考えられ、その点からすると、「崇高」に分類することもできる。
- 6) 但し、オノマトペのように実際の音と関係する語は例外とする。
- 7) フランスの現行学習指導要領 (Programmes officiels)・視覚芸術 (Les arts visuels) 参照。
- 8) 文部省『高等学校学習指導要領解説 芸術(音楽 美術 工芸 書道)編 音楽編 美術編』1999 年 12 月.
- 9)もちろん、高等学校のカリキュラムでも表に示した内容をすべて行う訳ではない。この中から学校、あるいは生徒が選び修得する制度である。それでも、これだけの種類の内容が選択肢としてあることは理解できる。
- 10) 1999 年から毎年「図画工作科指導法(小)」で実施。図画工作科・美術科が嫌いな具体的な理由としては、得意でない、思ったように描けない、描くのが下手で苦痛、不器用で巧くいかない、アイデアがなかなか思い浮かばないが上がっていた(2008 年 4 月 10 日(木)実施アンケートより)。
- 11) 当時は、中学校の教科名も「図画工作」。
- 12) 小学校の「感性を働かせながら」、中学校の「美術文化についての理解を深め」の箇所が、平成 10 年告示の学習指導要領と異なる点であるが、小学校は幼稚園と小学校の連携から、中学校は鑑賞の授業の充実から各自取り入れられた文言であると推測される。
- 13) 本多雄伸「ウノ・シグネウスと手工教育」(『教育学雑誌』日本大学教育学会紀要, 第 40 号, 2005.) によれば、スロイドの提唱者ことで、シグネウスとサロモンが争ったとされる。
- 14) 本多、同書。
- 15) 平成 18 年 5 月「学校等における児童虐待防止に向けた取組について(報告書)」(学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議) .
- 16) PISA では、読解力、問題解決能力、科学的リテラシー、数学的リテラシーを測定。

Development of the Art Curriculum that Promotes “Ability of Expression”

—From the Basic Policy in the Revised Government Course Guidelines—

UCHIDA, Yuko

Abstract

In this Paper, I report one curriculum that promotes “ability of expression” in Art Education. Because of this curriculum, I hope that pupils will be able to have a good grounding in Art, so that pupils acquire the ability to express and represent.

In today's Art Education, it is difficult for pupils to acquire the expressing ability. The reason is that it is impossible for pupils to learn the form and the content to express subjectivity and objectivity in today's Art curriculum.

I considered how to settle above problems in this paper.

【Key words】 Ability of expression, Educational goal, Curriculum,
The government course guidelines