

「美術教育」は「美術」を教えるか —初等教育における美術教育を中心に—

Does “art education” teach “art”? Focusing on Art Education in Elementary Education

南雲 まき

NAGUMO Maki

キーワード：美術教育、美術、自己肯定感

Keywords：art education, art, self-affirmation

1. はじめに

私は現在、絵画の制作と初等教員養成課程における美術教育の実技と講義科目の指導を行っている。私は大学や大学院では絵画を中心に学び、制作する傍らで並行して美術教育の研究を行ってきた。職業としては公立学校の美術・図画工作科の教員を経て、大学の教員養成課程で美術教育の指導を行うこととなった。このような経歴のなかで、私は多くの方に、絵画制作と美術教育の研究の専門性は異なるものであり、どちらかを選択するべきだという助言を受けてきた。

そして実際に、美術教育の研究者になろうとするときに、今まで行ってきた実技の制作をやめる決断をした研究者を、私自身が何人も見ている。このように、研究者の学問分野においては美術と美術教育を切り分ける考えは根強い。しかし、本来、学校教育における美術教育は美術という学問分野を学校教育段階の子どもを対象に編み直した教科であり、美術教育が美術という学問分野と専門性が異なるということは奇妙にも思われる。

このように美術と美術教育の専門性の間に壁を作り、美術教育を囲い込むような考え方は、美術と美術教育との間に隔たりを生み、学問分野の学びの本質を見失わせるものではないかと危惧している。

私は、美術制作の専門性は、学校教育における美術教育を指導する上での専門性に深く繋がるという考えをもっている。実技の指導をする上で、実技の技能を持っていた方が良いということも勿論あるが、子どもへの指導法だけではなく、美術という学問を自ら制作を通して学んだ経験や、そこから掴み取った学びをもって子どもに指導を行うべきであると考えている。本論は、現在の学校教育における美術教育は美術という学問と離れ、また、美術の本質を離れた別の事柄を指導する場になっているのではないかという問題意識を基に、学校教育における美術教育の意義について考察をしようという試みである。

本論では主に初等教育における美術教育、教科としては

図画工作科について論じていくが、本論で扱う内容は、根本的には小学校、中学校、高校を通じた美術教育、そして教員養成課程における美術教育、つまり学校教育に繋がる美術教育全般の問題と考える。

2. 美術教育と「生活指導」

小学校の図画工作の授業においては、基本的な用具の使い方や、規律の指導に多くの時間がかけられている。勿論、用具の使用方法や技法を獲得することは美術制作において大変に重要であるが、小学校で実際に行われている指導は美術制作のための技能の獲得ともまた別の指導であると感ぜられる。学校には教科教育以外に様々な指導事項があるが、私は図画工作科における用具や規律についての指導は「生活指導」¹であると考えている。

図画工作科における指導が規律指導的になる理由については、特別教室であること、担任ではなく専科教員が担当する場合があることなど、通常の担任による教室での指導と異なる環境下で実施される場合が多く、教員による子どものコントロールが緩むことが考えられる。図画工作科の学びにおいてはそのコントロールの緩みは好ましい要素とも考えられるが、学校教育においては子どもをコントロールする力、統制力が「指導力」と考えられる場合も多い。そのような考え方に照らし合わせれば、図画工作において、他教科よりも強く規律指導、つまり教員による「生活指導」的なアプローチが増えるのは納得のいくことである。

用具の使用法の指導について、以下に幾つかの例をあげたい。小学校で使用する個人の水彩絵具は、乾いても水を足せばまた同じように使用できるため、制作が続いている間は作った色をパレットに保存しておくことが合理的な方法であると考えられる。実際に水彩を使用する作家の多くはそのような方法で制作を行っている。しかし、多くの場合、小学校では45分の授業のなかで、毎時間、子どもにパレットの色を洗い流させている。

また、液体のりの使用についても、使用したらどんなに短時間であろうと蓋をせずに置いておく時間があってはならないという指導を行うところもある。長く放置するとりのスポンジが乾いてしまい、のりを使用することができなくなるという指導内容であるが、45分間の授業のうち、更に限られた制作の時間にりの蓋を締めていなかったとしてもすぐにのりが使用できない状態になることは考えにくい。せめて、毎時間の制作が終わったらのりの蓋を締めたことを確認するというような指導ではいけないのであろうか。

この指導は必要か？と問うと、多くの場合、自分のものを自分で片付ける習慣を子どもが身につけられるようにこれらの指導は必要だという答え、または、自分のものを大切にすることを身につける指導は必要だという答えが返ってくる。

片付けや、ものを大切にすることを指導が重要なのは当然のことであるが、上に述べたような指導には子どもの制作のしやすさが軽視されているように感じられる。図画工作の授業時数が削減傾向にあるなかで、子どもたちに自ら制作をする力を身につけさせようとしたときに、ものを大切にしながらも、限られた時間のなかでも充実した制作ができる

ようにすることを優先したら、他の指導のアプローチができるのではないだろうか。

3. 美術教育と「自己肯定感」

2章で述べたこととは全く正反対に、図画工作ではなるべく子どもが自由に活動することが良いとする考え方もある。そのような考え方のもとで子どもがどのような表現をしても教員は「良い」と言って褒める傾向にある。このような傾向の根底には、作品を子どもの内面の表れと捉え、無批判に肯定することで子どもの自己肯定感を高めようという教員の考えが考えられる。

美術作品をその作者の内面が外側に見える形で表されたものだという考えに拠れば、作品への評価はただの作品への評価ではなく、作者の内面への評価ということになる。作品への他者からの評価が高かったときには自己が肯定されたと感じ、評価が低かったときには、自己が否定されたというように感じられることとなる。

実際に、美術が苦手だという人々は、学校教育のどこかで自分の作品を教員に否定された経験とそのときの傷つきを抱えている場合が多い。他の教科であれば、その否定は単なる理解や努力の不足と理解されたかもしれない。しかし、美術の場合は作品への評価が自己の存在と密接に関わっていると感じられることが多いため、教員による否定は子どもにとって深く傷ついた経験として根深く残ることとなる。

美術教育を通して自己肯定感を高めようとする教員の指導は、この原理を逆に利用しようとするものである。美術表現が子どもの内面と密接に関わっているのであれば、美術表現を肯定することが子ども自身を受容し、肯定するという考え方である。実際にこのような考え方は教育現場では経験知として浸透しており、子どもが書いた、作ったものに対して、教員は基本的に「良い」という働きかけをするのが一般的である。そのことによって、教員は子どもに「あなたのことを見ている」、「あなたの存在は素晴らしい」と伝えているのである。

前章で述べたような指導が「生活指導」的であるのに対して、美術教育を通して自己肯定感を育もうという指導は「道徳」や担任としての「学級運営」につながる指導と言えるだろう。

このような自己肯定感を子どもにもたらそうとする働きかけは現代日本の社会の状況にも原因があると考えられる。日本は長期の経済低迷のなかにあり、社会階層間の格差の拡大や、子どもの貧困も社会問題として注目されている。「2018年（平成30年）国民生活基礎調査」²によると日本の子どもの貧困率は13.5%であり、これは7人から8人の子どものうち1人は貧困状態にあることを示している。また、同調査では子どもがいる現役世帯のうち、大人が1人の世帯では48.1%が貧困の状態にあるという。経済状態と子どもの学力との相関は近年注目されているが、ポール・タフの著書『私たちは子どもに何ができるのか－非認知能力を育み、格差に挑む』ではアメリカの事例ではあるが、貧困状態にある子どもたちは就学時には学力の基盤である言語能力だけでなく、学びを支える多くの非認知的能力で差がついており、挽回が困難である様子が描かれている。

現代の日本においても幼いながらに無力感や自己の存在をめぐり葛藤を抱えている子どもは多くいるのではないだろうか。このような格差の状況は、学校においては教科の学力の差として現れる。多くの教科では問いに対しての答えが決まっているのに対して、美術、図画工作には明確な解答はなく、どのような表現に対しても肯定的な関わりをすることが可能である。そのような教育的な働きかけで子どもたちが救われるのであれば、それは良いことだと考える教育関係者は少なくないであろう。

しかし、私は自己肯定感が高まるということが全て素晴らしいことだとは考えていない。現実の自己の状態と自己評価が見合っていることが何より重要であり、現実を変えないままで自己肯定感のみを上げて、多くの問題は解決しないのではないかと考えている。身体の痛みは身体の異常を伝えるシグナルであると同様に、精神的な辛さも現在ある状態が異常であり、何かしらの手立てを講じなければならぬ子ども自身が気づくための重要な手掛かりである。子どもたちが辛い思いをしているとすれば、それはその子どもを取り巻く家庭の状況、その家庭の問題を生み出す社会の問題である。痛みや辛さを抱えている本人の問題だけではない。子どもの自己肯定感を上げようとすることは一時的な救済にはなるであろうが、痛みを生み出す構造自体に働きかけるものではない。そればかりではなく、痛みを取り除くことで、本人がその痛みを手掛かりとして痛みを生み出す原因に気づき、根本的な解決を図ろうとする契機を奪うものでさえあり得ると考える。

自己肯定感が低い状態は、本人は苦しいかもしれないが、現実を受け止め、自己の状態や社会を改善する原動力になる可能性もある。美術教育は、痛みや辛さを取り除くものではなく、痛みのなかにある者が痛みとの向き合い方を探るものであるべきだと考える。

そして何よりも、本来であれば「あなたの存在は素晴らしい」ということと「あなたの作品は素晴らしい」ということは全く異なる次元の話である。この二つが混同され、同じことのように語られることによって美術という教科の性質は大きく歪められているのではないかと。

4. 美術制作と「美術教育」

第2章と第3章では、全く異なる二つの事例をあげたが、このどちらも美術教育の姿を借りた別のねらいをもった指導となっている点は共通している。このように、学校教育における美術教育については、美術教育の質を問う以前に美術教育が「美術ではないもの」を指導するための手法として用いられていることの問題があるのではないかと考える。このような問題について問うときに、では、美術教育の学びとは何かという非常に根本的な問題についてもまた、問う必要があると考える。

このような問いを抱えながら、自らが絵画の制作を行うときに、私は自分の制作という行為にどのような学びの要素があるのかと考えるようになった。美術制作を行なっている間は意識が主題と自己の行為、また、行為の結果を常に参照し合いながら判断と行為の繰り返しの繰り返しに没頭しており、通常の思考を行なう状態とは異なる状態にある。そのため、考察を行う際には制作に区切りをつけ、筆を置いた

後に振り返る形となる。制作をしている状態で何が起きているかを事後に客観視して取り出すことは非常に困難である。それでも尚、それを試みたときに、私の脳裏には宙吊りになっている自己のイメージが浮かぶ。細い紐にぶら下がり、足が地面につかない非常に不安定な状態で、どこかに着地をしようと試みている。しかし、どこにでも足をつければ良いわけではなく、慎重に誤った場所を踏まないように苦しい体勢を維持しながら懸命に足をつけるべき場所を探しているというイメージである。

制作は、最終的にはどこかに辿り着かなければならない。しかし、どのような道を通り、どこに辿り着くか自分自身にも明確にはわからないまま、そして多くの場合、一度選択した後に引き返すことはできず、常に間違った選択をしたのではないかと不安になりながら道を進んでいく。

明確に示すことはできないが、私は制作を始めたときの自己と、制作を終えた後の自己はどこかほんの少し変化していると感じている。

私はこのような経験から美術教育を考えるときに、規律を身につけさせることや、表層の自己肯定感を身につけさせることは、学びとしては非常にささやかなものと感じている。そしてこれらの指導は、美術教育の本質を全く反映させていないものと考ええる。

また、教科としての図画工作、美術の学びとは、規律を身につけるさせることや、子どもの自己肯定感を育むことにあるのではなく、技能の獲得のみにあるものでも、子どもが自由にできる楽しさにあるものでもないと考ええる。

非常に言葉にし難い美術教育の学びをあえて言葉にするならば、美術教育の学びとは、制作者が制作を通して自己を、自己のコントロールの外に晒すときに生じる何事かのうちに生起するものではないかと考える。また、対象に没頭し、自己と対象を分かちつもの、世界が溶解するような経験にあると考えている。対象をコントロールすることを価値と考え、知識や技能の獲得など、直接の利益を重視することの多い学校教育の価値観において、このような学びは学びとして認識しづらく、もし起っていたとしても学校教育においては「見えない学び」となるであろう。

そのため、美術教育に関わる者の多くは今まで、教育における美術教育の意義を他者に説明しようとするために、美術の本質とは全く異なる価値をもって語ってきたのではないだろうか。それが、規律性を重視する生活指導的な指導であったり、逆に、子どもの存在を肯定し、子どもの自己肯定感を上げる手段としての美術教育であったりするのではないだろうか。学校教育における美術教育の意義を語ろうとするときに、そのように地平をずらして語ることは、対処療法的な効果はもつであろうが、長期的な視点で見たときには、自らの価値を自らで否定する、自らの首を締めるといった行為であると考ええる。美術教育の価値について、美術教育の本質とは異なる論理による価値をもって語るとは、美術教育には語るべき固有の価値がないということと同義である。もしも美術教育に関わる者がそのように美術教育の本質とは異なる価値をもって美術教育の必要性を訴え、美術教育の延命を図ろうとしても、そこで延命されるのは本質を欠いた美術教育であり、本当に美術教育を延命することにはならないのではないだろうか。

そのように考えていったときに、第1章で述べたような「美術」と「美術教育」の専門性を必要以上に切り分ける考え方について改めて疑問を感じる。美術制作に身を投じて、そのなかから学びを掴み取った経験のある者が、子どもに対してもその経験を伝えられるのではないだろうか。

教員養成大学における美術教員の養成でも、近年、制作が重視されない傾向にあり、大学入試で実技の試験が課せられない場合も多い。小学校全科の教員はもとより美術が専門ではないが、中学校、高等学校の美術教員を志す者さえ、学生時代に専門的な制作を経験しないで教員になることも稀ではない。また、特に教員養成系の国立大学では教員数の削減によって、大学が学生たちの制作を保障できる教育環境が失われつつあると聞く。

学校教育は美術家を養成する教育を行うわけではないのであるから、そこまで高い専門性は必要ないという考えや、制作を行うよりは、子どもに何をどのように教えるのか、指導技術を学んだ方が良いという考えは一見、尤もであるかのように聞こえる。

しかし、前述したように、制作は作者に、専門的な技能のみを身に付けさせるのではない。制作のなかで作者は自己を更新する経験を得る。制作を通して、ものを考えるその考え方や姿勢を得る。その考え方や姿勢は子どもの造形にも通じていると考える。

幼児期から小学校低学年にかけての造形、図画工作では、絵を描くことやものを作ることが好きだという子どもは多い。しかし、年齢が上がるにつれて、作ることを楽しみ、好む子どもは徐々に減っていく傾向にある。³これは、制作を通して生じる苦しさや葛藤に向き合う姿勢について美術教育が十分に子どもたちに伝えてこなかったということではないだろうか。

美術制作を行う作家たちの多くからは、自分たちは制作を通して苦しむことや悩むことの方が多く、思い通りに行かないことで自己肯定感を下げることが多いという声すら聞かれる。そのように聞くと、逆に、何故そのような思いをしても制作者が制作を行うのかと疑問に思われるであろう。それでも制作する意味があると感じているため、作家は制作を続けているのである。

これは芸術家に特有の性質であり、一般の人間には、まして子どもにはそのように苦しい思いをしてまで制作に向き合う必要はないという考えもあるであろう。しかし、私は、そのような経験を得ることも時に子どもにとっては必要なことではないかと考える。私たちの生きるこの世界では、苦しいことや不可解なこと、理解不能なこと、それでも逃げるわけにはいかない事柄が数多くある。それらに対して力を尽くし、逃げずに立ち向かっていくことや、折り合いをつけていくことは、人間にとって必要な力である。私たちが生きていくうえで、そのような力を身につけることは、自己肯定感を上げることより、ずっと重要なのではないだろうか。

現代の日本の美術教育が想定する子どもの造形はのびのびと楽しいものであり、子どもが表現に向けた苦しさや葛藤を抱くことを想定に入れていないように見える。子どもにその葛藤を乗り越えるように働きかけることも、乗り越え方を伝えることもなく、そのままの作品で、そのままの

自分で良いと伝えるだけの美術教育で、子どもたちはどのような力を身につければ良いというのであろうか。そうして葛藤を乗り越えられなかった経験をもって、最終的に美術や表現から遠ざかっていくのではないだろうか。

教育という営みは、教育の前後で学びの主体に変化が起きることによって成り立っている。そのままが良いということは、教育がその場に生起しないということと同義である。学校教育に美術が必要だと力強く主張するためには、現在の美術教育の有り様を少なくとも幾らかは転換する必要があるのではないかと考える。

制作者による美術制作では、今までよりも、ほんの少しでもより良い状態を志すことが制作の基本となる。美術教育においても子どもを制作者として位置付け、表層的な楽しさを追う学びではなく、時にはより良いもの、美しいものを追求する学び、表現することがどのような行為であるのか思想を深める学びを取り入れることで、美術という教科を学校教育で扱う意義がより確かなものになるのではないだろうか。

5. おわりに

表題の「美術教育」は「美術」を教えるか、という問いに対して「美術教育が美術を教えるのは当然ではないか」と思われた方もいるであろう。しかし、今まで述べてきたように、美術教育には、それが本当に美術の指導であるのか疑問に思わざるを得ない内容が多々ある。現代の美術教育が「美術」という学問から遠ざかっているのではないかという問題意識のもと、本論では絵画の制作を行う者として、そして美術教育に関わる者として、私自身の実感をもとに考察を行ってきた。それは、その手法が最も私自身の実感をもって語ることができ、また制作のなかに美術という学問の営みの本質があると考えているためである。

しかし、「美術教育」は「美術」を教えるかという問いについて考えるためには、制作に限らない、現代の多様な美術表現について考えていく必要がある。日本の美術教育は近代の美術の領域、例えば絵画、彫塑、デザイン、工芸などと接続するような内容によって構成されている。近年は漫画やアニメなどの子どもにとって身近な表現も取り入れられている。しかし、日本国内や世界の美術表現に目を向けたときに、それらの領域に回収しきれない多様な美術表現が数多くあることに気が付く。現代においては、美術とは何かという問いが既に大きな問いである。美術教育と美術の接続について考えたときに、それらの現代における多様な美術表現を美術教育においてどのように取り扱っていくかについても考える必要があると思われる。

また、私は現在、ポーランドの初等教育における美術教育についての研究を行なっている。日本の美術教育関係者のなかでは、日本の美術教育は他国に比して優れており、他国に学ぶ必要はないのではないかとという声も聞かれる。しかし、私は他国と比較することで見えてくることではないかと考えている。例えば、日本における美術教育では、子どもらしいのびのびとした表現を尊重する傾向が強く、その結果、アカデミックな美術の技法やその背景となる歴史などについては比較的軽視されている傾向がある。このことが美術教育と美術の距離が大きい原因でもあ

ると考えている。また、かつて日本でも臨画教育と呼ばれる手本を見て写すことで技能や対象の捉え方について学ぶ教育方法が取られていたが、現在の日本においては、臨画は過去の教育法であり、好きなものを好きに描けることこそが素晴らしいのだという考えが根強い。

しかし、ポーランドの美術教育においては小学校段階から臨画的な手法で対象の捉え方について学び、美術の歴史を学び、その流れのなかに現在の自分たちの表現を位置づけようという教育が現在も行われている。西洋古典絵画技法に通じる、有色下地にコンテで重層的に描くような描画技法や現代作家が使用する版画技法なども取り入れ、少なくとも技法という点に着目すれば「美術」と「美術教育」の距離は日本よりも少ないように思われる。

今後においては、国内だけでなく、このような他国の状況も手掛かりに、美術教育がどのようにあるべきか、そして学校教育における美術教育の意義とは何かについての研究を深めていきたいと考えている。

付記

本研究は JSPS 科研費 JP21K02449 の助成を受けた研究成果の一部である。

【註】

- ¹ 教育現場においては「生活指導」という呼称が一般的であるが、文部科学省による用語としては「生徒指導」という呼称が使用される。国立教育政策研究所の小学校初任者向けのハンドブックでは「自分で時計を見て行動する」、「学習と関係ないものは出さない」、「人が説明や発表をしているときは口を挟まずに耳を傾ける」などの指導が事例としてあげられている。「小学校の初任者教員 これだけは押さえよう！～生徒指導ははじめの一歩～」https://www.nier.go.jp/shido/shonin_sb.pdf (2021年9月27日アクセス)
- ² 「2018年(平成30年)国民生活基礎調査」<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/03.pdf> (2021年9月18日アクセス)
- ³ 学研教育総合研究所の調査結果を比較したところ、小学生では全体の12.9%が図画工作を好きと回答していたのに対して、中学生では美術が好きと回答したのは全体の5.2%であった。「中学生白書 Web 版 2017年8月調査 中学生の日常生活・学習に関する調査」<https://www.gakken.co.jp/kyouikusuouken/whitepaper/j201708/chapter7/01.html> (2021年9月27日アクセス)
「小学生白書 Web 版 2017年8月調査 小学生の日常生活・学習に関する調査」<https://www.gakken.co.jp/kyouikusuouken/whitepaper/201708/chapter8/01.html> (2021年9月27日アクセス)