

造形教育における小学校と中学校との断層について (試論)

吉田 貴富

An Essay on the Gaps of Elementary and Secondary in Art Education

YOSHIDA Takatomi

(Received December 17, 2003)

はじめに

教科教育におけるいわば「校種間の断層」とも呼ぶべき実態は、程度の差こそあれ、いずれの教科においても存在するものである。それは、対象とする子どもたちの発達段階や実態に応じて、指導目標、指導内容、指導方法が異なるという原則的な理由にもよるが、それだけでは説明のつかない大きなズレや断層が生じているのが美術教育の実態である。

かつて「就学前教育(幼・保)と小学校の段差」と言われるものがあつた。幼・保の段階においては造形活動は総合的であり遊び的な要素が大きくて楽しい活動であるのに、小学校に上がった途端に条件が厳しい作品主義的な「お勉強」になってしまうという問題であつた(もちろん、現在でも、幼・保において小学校以上の作品至上主義的指導がなされている実態もある)。周知の通り「造形遊び」はこの断層あるいは段差の解消をねらいのひとつとして導入されたものである。その成果は大きく、小学校側からの就学前教育への理解は深まり、学習者である子どもたちの戸惑いもほとんどなくなった。「幼・保と小学校の段差」はほぼ解消したと言えるだろう。

一方、「小学校と中学校の段差あるいは断層」とも呼ぶべき問題も以前から存在しているのだが、こちらはこれまでのところ段差・断層が拡大しているかのような動向は見られるものの、解消に向けた積極的な動きはあまり見られない。普通教育における美術教育の充実と発展のためには、この「小学校と中学校との系統性・整合性」の問題を避けては通れない。

1. 教師の意識および美術教育観の問題

まずは、図工・美術教育に限らず、教科教育全般に関する、小学校と中学校との教師の一般的な傾向を確認しておきたい。

小学校は部分的には専科担当もあるが学級担任制による全科担当制が基本であり、中学校は教科担当制である。このことが小・中の間の断層のもっとも大きな原因かもしれない。中学校の教師は学生時代から培った自分の教科専門性を主なバックボーンとして教科教育観を構築している。一方、小学校の教師は、従来の教員養成システムにおいては、特定の分野に関して一際高い専門性をもつか否か、またその専門性はいかなる分野かという観点から、およそ次のように類型化できる。

- A. 特定の分野の専門性を高めずいわば各分野に関してフラットな専門性を備えている。(特定の研究室に所属せず、開放制の下で単位をそろえていった場合。)

B. 特定の分野に関して他の分野よりも一際高い専門性を備えている。(ピーク制)

a. 教科教育のうち特定の教科に関して一際高い専門性を備えている。

b. 教科教育以外の特定の分野において一際高い専門性を備えている。(たとえば、教育学、心理学、障害児教育、等。)

これらの専門性は、教員養成機関に所属している段階から培われたものが基本となっているが、小学校の場合、教職に就いてから興味・関心をもった分野を自己の専門的研究領域として追究している場合が少なくない。

いずれにせよ、上記の通り、小学校の教師は多様な教科を指導しながらも、特定の領域を専門としている。このいわゆるピーク制については否定される理由は無い。教師個々が、「自分の専門性は広いけれども浅い」と消極的な姿勢でいるよりは、特定の分野の専門的力量を高めて自信を持って指導にあたることは望ましいことであるし、教師集団として見た場合に、多様な専門性を有する集団となり、互いの専門性から学びあうことによって、教師個々の専門的力量も教師集団としての専門的力量も高めていくことができるのである。

しかしながら、ピーク制がもたらす負の側面をもわれわれは直視しなければならぬ。小学校教師の専門領域が特定の教科である場合には、教師は「専門的意識」を持つと同時に、それ以外の教科に対してはいわば「非専門的意識」を抱く傾向にある。このことは、小学校の教師がしばしば発する「私はその教科は専門ではありませんので」という言葉に端的に表れている。

教師を志望する動機や教職に関する自己の資質や適性に関しても、小学校教師と中学校教師とでは一般的な傾向が異なる。教職を目指す者はいずれも、指導対象とする子どもたちが好きであり、指導内容である教科・学問・文化領域が好きであったり得意であったりすることはもちろんのことであるが、あえて端的に述べるなら、教職に対する志望理由として、小学校教師は「子どもが好きだから」を挙げる者が多いのに対して、中学校教師は「この教科が好きだから」を挙げる者が多いと言える。小学校教師には幼児教育に通じる特性や傾向が強く、中学校教師には高等学校教師に通じる特性や傾向が強いと言い換えることも可能だろう。

アイスナーが示しているように、教育の歴史を振り返るとカリキュラムの極を3つ設定することが出来る。即ち「社会(中心)」「子ども(中心)」「教科(中心)」である。これまでに述べてきた教師の専門性、専門意識および資質・適性等により、教科教育観について一般的に、小学校は「子ども」へ、中学校は「教科」へ、各々重心が寄っているという傾向が指摘しうる。

2. 教員養成の問題

教師の教育観がその基本的養成過程に大きく影響されることは先に述べた。戦後の日本の教員養成系大学・学部における教員養成を振り返ると、端的に述べれば、学び手であり将来の教師である学生の立場に立って構想・実践されてきたと言うよりも、まずは教官側の専門領域ありきであったといわざるを得ない。近年ようやく教員養成のあり方が根本的に見直されはじめた。ここで、「教科教育における小・中の断層の解消」という観点から有効であると思われる実践例を一つ掲げておきたい。

1998年度入学生から新設された山口大学教育学部学校教員養成課程教科教育コースはユニークな教員養成課程である。山口大学教育学部においても、従来、多くの大学・学部が

行っていたように、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程との2系列で学生を募って、入学後、小学校教員養成課程の学生を各教科へ割り振り、中学校教員養成課程の学生と合流させていた。中学校の専門領域を基準にしているこの方式には、小学校教員養成の視点に立つなら、ピーク制のもとでは効率的でありやむを得ない側面もあったが、当然の事ながらいくつかの問題点もあった。その問題点を、従来の教員養成実践の蓄積と既存のスタッフと設備等をいかしながら、解消すべく構想されたのがこの教科教育コースである。その特長は次のとおりである。

- ①入り口においては、小学校・中学校の区別無く、教科への興味・関心・適性をもとに志望を募り、試験を課す。図工・美術を専門としたい学生は、教科教育コースの中の「美術教育選修」を選択する。
- ②卒業要件として、小学校免許と中学校免許（当該教科）の2枚免許の取得を課す。
- ③2枚免許のうち、両方とも一種を取得する必要はない。どちらかにウエイトをかける。すなわち、いずれかを一種に、もう一方を二種にするのである。
- ④小・中いずれを一種にするかは、基本的には2年次開始までに各自決定してカリキュラムを編む。

「教科教育における小・中の断層の解消」の観点から、このコースの意義を見てみよう。免許のウエイトを小・中のいずれにおいても、学生は必ず小・中両方の免許取得のための勉強をすることになる。従来は、中学校課程の学生は必ずしも小学校の免許を取得するとは限らなかった。実態としては、小学校免許を取得する学生は少数派であった。小学校を一種免許とする学生の免許取得の方法は従来とあまり変わらないが、全員が「図工・美術を専門としたい」という明確な意思を持って入って来るため、人数調整のために必ずしも第1希望の教科に所属できなかった従来の組織に比べ学生のモチベーションが大きく異なる。

このようにして、教科教育コースにおいては、「初等教育と中等教育の両方に対して理解を持ち、両方についての専門性を備えた人材」を養成することができるのである。この「小・中を見渡して理解し実践を構想・実施できる人材」は貴重であり、大学卒業時にこのような力量を備えたいわば即戦力としての人材は、初等教育、中等教育いずれの現場からも待望されていたところである。このような人材が増えていけば、小・中の相互不信・相互批判は自ずと解消されていくと思われる。

3. 指導要領および教科内容の問題

学習指導要領は1977年版以降改訂のたびに大綱化している。学習指導要領が法的拘束力を有するものであるという性質を考えるなら大綱化という方向性は望ましいと言えるだろう。しかし、最近小学校の教師から、「最近の若い教師が指導要領を読んでも意味がわからないんです」という声が出ているという現実がある。美術および美術教育の歴史的な変遷を踏まえていない者にとっては、指導要領が示している内容がわかりにくいのである。

子どもたちの表現が未分化であり総合的であり、とりあえずは大人の表現の区分とは無関係になされるものであることは、今や美術教育の常識と言えよう。しかし、混沌を混沌としてしか認識できなければ、即ちこの場合、子どもたちの混沌とした表現活動を見た大人が、その表現を混沌としてしか認識できなければ、その大人は子どもでしかなく、指導（支援も含む）する資格と能力に欠けると言わざるを得ない。

旧来の造形文化の基本的な領域・分野については、以下のようにまとめることができる。

		表現	鑑賞
心象表現	絵画		
	彫刻		
機能表現 適応表現	デザイン		
	工作・工芸		
その他	写真、映像、コンピュータ、オブジェ、コンセプ チュアル・アート、インスタレーション、パフォー マンス、アースワーク、ネイチャー・アート、等		

いうまでもなく、20世紀末以降、ボーダレス化し、さらに多様化・複雑化している造形文化・視覚文化の状況を踏まえるならば、上記の分類・整理は実態に合致しておらず、多くの美術関係者にとって前時代的なものに映るであろうことは承知している。しかし、それでも筆者は、教員養成課程の授業において、教職を目指す学生に、この分類を「あくまでも旧来の枠組みであるが」という前提を添えて教えている。なぜなら、これら旧来の区分は、現状を正確に示してはいないけれども、美術教育を行う上で美術表現を整理して構造的に捉える際にいまだに少なからず有効であると考えからである。学生には次のように説明している。「一見何でもありで混沌として見える現在の美術や造形文化および造形活動を、とりあえずはこの表を用いて、旧来の枠組みで整理してみるとよい。どこにも取まらないものや境界線を越えるものも出てくるだろう。しかし、美術教育の実践にあたる際には、自分が授業として扱おうとしている内容や活動は、この表の空欄のどこに該当するのかを確認してみることが、授業を構想・反省する上で有効である」と。

さて、現行の学習指導要領においては、小学校では心象表現と機能適応表現という区分をも見えなくしてしまったが、中学校では「絵や彫刻」と「デザインや工芸」、即ち心象表現と機能適応表現という括りは残してある。この系統性を小学校の側も中学校の側も理解する必要がある。しかし、現状は、小学校においては、先に述べたように、過去の歴史を知らない若い教師は「心象表現」「機能適応表現」という言葉を知らないし、ベテランの教師の中には「これらの区分を意識してはいけないのだ」と解釈したり、そう思い込もうとしている教師がいる。中学校においては、旧来の絵画・彫刻・デザイン・工芸という区分に拘泥しすぎて、生徒主体の表現活動を指導できない教師がいる。

かつて「就学前教育（幼・保）と小学校の段差」と言われたものが、「造形遊び」の導入によってほぼ解消されたことは先に述べた。一方、「小学校と中学校の断層」と呼ぶべき問題も以前から存在しているのだが、こちらはいまだに解消されているとは言い難い。こういう状況下で高学年まで造形遊びが拡充された。この改訂は、はたして今後どのように作用するであろうか。造形遊びの高学年への拡充は、造形遊びが低学年から中学年へと拡充された時点で、ある程度予測され、また一部で待望されたものであり、この立場からは「量と質の問題はともかく、できるならば中学校においても造形遊び的な活動が導入されるべき」と唱えられてきた（この立場に立って、筆者も学生と一緒に「中学校での造形

遊び的題材」の開発を試みた経験がある)。しかし、一方においては、小学校現場にも中学校現場にもいわば造形遊びに対する警戒論や反対論も根強く存在してきたのである。この立場に立てば、造形遊びの高学年への拡充は望ましくない動きと捉えられる。小学校においては、造形遊びそのものの価値と意義とは認めながらも、「高学年でまで造形遊びを行う必要性を感じない」「作品や結果をもっと意識させてじっくりと制作に取り組みせたい」といった発達段階を踏まえた主張や、「削減されている授業時間数と、造形遊び以外の分野とのバランスを考えると、積極的には賛成できない」といった状況論的主張がある。中学校においては、造形遊び導入以降、「子どもたちがていねいにものをつくらなくなった」「作品の完成度が落ちた」「教師の指導や助言を受け入れない子どもが増えた」などの批判が根強い。そこへさらに「造形遊びの高学年への拡充」である。「造形遊びの高学年への拡充問題」に関しては、今後、小学校での実践の展開を見守りながら、同時に小学校と中学校との情報交換・意見交流・相互理解を従来以上に進めながら、関係者による十分な議論が必要だと思われる。

「造形遊びの高学年への拡充」は、一見、小・中の断層の拡大の方向に働きそうであるが、今後の実践の中身と、関係者の情報交換・意見交流・相互理解・議論の進み方によっては、かつて幼・保と小学校との段差が解消されたように、小学校と中学校との段差の解消に貢献する可能性を秘めているかもしれない。少なくとも、小・中の断層を直視し解消を目指す動きをもたらず契機にはなりうる。

4. 教科の系統性の問題

教科教育研究の体制が「美術（科）教育」という括りでなされるからか、図画工作科教育は、幼児教育における造形教育とあわせて、中学校・高等学校・大学の「美術」「工芸」へとつながるいわば芸術教育の系譜として捉えられがちである。しかし、小学校から中学校への、教科としての直接的な系統性としては、小学校の図画工作科は中学校の美術科と技術（家庭）科へと発展するのであり、逆に言えば図画工作科は美術科の基礎であるだけでなく技術（家庭）科の基礎でもあるのである。この点は基本的かつ常識的なことであるのだが、いずれの校種の美術教育関係者においても、しばしば忘れられがちである。

中学校美術科の立場から、造形遊び導入以降の小学校図画工作科への批判として、「基礎的な技術が身につけていない子どもが増えた」「作品をつくりあげることが困難になった」という意見がしばしば挙げられる。これに対して、小学校側に限らず関係者の多くは、「表現にとって、技術よりも大切なものは、子どもたちの『表現したいもの』であって、技術はそれを実現する手段であり、あとから主体的に選択されて身につくものである」という説明や反論を返す。この説明がすべてにあてはまるとは思えないが、芸術教育の論理の一部としてとりあえずは承認されるだろう。しかし、同じく図画工作科を基礎として成り立っている、即ち教科教育の基礎を図画工作科に大いに期待している中学校技術（家庭）科の立場からは、そのような「表現の論理」だけの図画工作科は承認しがたいであろう。

美術教育の文化的・学問的基盤の一部となる日本の芸術・芸道および職人の世界では、「型から入る」という教育方法を有効とし大切にしてきた。このことは当然美術教育においても見落とされてはならない。しかし、この20年ほどの間にしばしば見せられた、材料や用具の効果的な使い方を教えずにいわば「教育的に試行錯誤」させている図工の授業は、「はいまわらせる美術教育」と呼ばざるを得ない、過度の経験主義である。「鉛筆をナイフ

で削れない子ども」の問題は叫ばれて久しいが、最近では「2点間を定規を用いて線で結べない子ども」も珍しくないという。子どもの「思い(想い)」は大切にされるべきであるが、その思いを実現させる手立てについて、関係者は今一度正面から考え、議論しなければならないのではないだろうか。

この「子どもたちの思い」という言い方は、中等教育では珍しく、もっぱら小学校現場において専門用語的に用いられている表現の一つである。ペスタロッチは「頭 Head・胸 Heart・手 Hand の調和的発達」を唱えたが、造形教育においては必ずしも「胸」に優位性を与える必然性はない。「頭」から、即ち知識・理解が興味・関心・意欲につながることもあれば、「手」即ち感覚や行為から入る場合もある。「頭」の強調は、実態はあっても口にするにはさすがにはばかれるであろうが、「胸」の強調は「情操」「感性」「意欲」「想い」といった言葉を用いてロマンティックに語られることが多いので注意を要する。中身の無いロマン主義は美術教育の空洞化を招くからである。

技術(家庭)科からの要望が技術・技能に関するものだけかと思われがちであるが、実際には、問題はさほど単純ではないようである。筆者の勤務先で技術教育を専門とする教官によれば、「近年、大学で技術教育を専攻する学生の実態を見ると、技術や技能が十分に身につけていないことはもちろんのこと、もっと深刻なのは発想やイメージの力が乏しいこと」だそうだ。1990年代以降の図画工作科の論理でいけば「発想やイメージを大切にすることこそ、技術・技能は後回し」だったはずである。しかし、実際には優先して大切にしたいはずの発想力やイメージ・構想する力も未熟なままだということになる。造形教育に限らず、近年、学力低下を懸念する声が高まっている。造形教育においても学力低下は起こっているのではないだろうか。この問題に関しては、小学校と中学校のいずれに責任があるかという問題ではなく、早急な検証と議論が待たれる。

5. 教科書の問題

教科書の問題点を考えていくと、「学習指導要領の問題」「検定制度的問題」「無償制の問題」「広域採択制の問題」を検討せざるをえない。これらの問題は複雑に絡み合っている。ここでは、それらの論点は措き、教科書からわれわれの目に直接入ってくる内容について考えてみたい。

図工・美術の教科書は学習指導要領を反映しているので、当然のことながら、先に検討した小学校と中学校の美術教育の内容を反映している。つまり、中学校においては心象表現・機能適応表現あるいは絵画・彫刻・デザイン・工芸といった区分が教科書にも表れているが、この約10年間の小学校の教科書を見ると各見開きページに掲載されている内容がどのような文化や教材を基盤にしているのかがわかりにくい。これは筆者の主観・判断であるだけでなく、筆者がしばしば小学校教師から(図工を研究教科としている教師からも、そうでない教師からも)耳にする苦言である。「昔の教科書の方が使いやすかった」という嘆きもよく耳にする。

中学校においては、教科書とは別にいわゆる副読本を生徒に購入させている学校は依然として多い。このことは、中学校においては、相変わらず旧来の内容区分・ジャンル分けに基づいて指導しているということである。もちろん、中学校においても、ジャンルをクロスオーバーした題材や新しい造形表現に基づいた題材が開発され実践されていることは言うまでもない。ここで確認したいことは、このような教科書・副読本のあり方が、小学

校図画工作科と中学校美術科との「規範性」の違いを、あらためて示していると言えることである。この「規範性の差」が小・中の段差・断層の背後に存在するのである。

6. マニュアル化の問題

小・中の「専門性」「規範性」「美術教育観」の違いは、題材観や教材観をも左右する。小学校教師のいわば「非専門意識」は、指導要領改訂の度に指導要領に振り回されてしまうという結果をもたらしている。これは国が求める方向性を理解して出来るだけ忠実に実行しようとする実直性や勤勉性の表れであり、全面的に否定されるべき傾向ではないだろう。片や中学校美術教師の多くは学習指導要領の改訂に対してさほど神経質でない。このことは、専門性に裏打ちされた自信とも読み取れるが、実際には指導要領が求めている方向性すら理解しようとしないうという消極的・保守的姿勢の表れでもあることでもあるので、中学校には中学校固有の問題があると言える。学習指導要領に対する姿勢については、稿を改めて述べることとして、ここでは、マニュアル化について述べておきたい。

小学校においては、いわゆる法則化やキミコ方式などのマニュアル化された題材が実践されることが多い。この背景には、小学校教師の「非専門意識」と「勤勉性」とがあるし、コンクールの問題もある。中学校においては、いわゆるマニュアル化された題材が実践されることは少ないが、古典的とも呼ぶべき題材から脱皮しない教師、つまり美術教師として自己の専門的技量を高めようとせず目の前の子どもたちを直視しようとしないう教師が存在する。これも一種のマニュアル化だと言えるだろう。マニュアル化という表現がふさわしくないとしても、硬直化した美術教育であることは否めない。

いずれにせよ、教師の主體的な判断・咀嚼を潜り抜けない安易なマニュアル利用は、各校種に求められる本来的な学力を十分に育てているとは言い難い。

7. 結論

小学校と中学校との間にある断層、それは段差と言うよりは裂け目と呼んだ方がいいほどに大きなものかもしれない。まずは、われわれ関係者がそれを直視するところから始めなければならないだろう。そして、直接的な当事者である小・中の教師がこれまで以上に積極的に情報を公開し、情報交換し、対話をすることが求められるだろう。まずは相互理解が必要である。その上で相互批判を超えた、相互に真摯な意見や要求が交わされるのが望ましい。そうして最終的には、教師個々の、学校単位の、あるいは地域全体の自己変革が実現することが目標である。このような方向性は至極当然のことであるが抽象的過ぎるだろう。ここではこれまで考察してきた内容を踏まえて、次のような結論を相互の歩み寄りの軸として提案しておきたい。

造形教育において小・中を貫く原理、それは造形文化である。この言わずもがなの当たり前の原理が、現在なぜか正面から唱えられることがない。小・中の断層が美術教育において一際大きいように見えるのは、他の教科が、たとえば算数・数学教育ならば数学が、国語教育ならば言語・文学が、理科教育においては科学が、各々明確な基盤・背景として措定されているからである。

もちろんこの主張は教育内容を突出させ過度の教科中心主義を唱えるものではない。言うまでもないことだが、造形教育は、教育の対象に対する理解即ち「子ども理解」と、教育内容に対する理解即ち「美術（造形文化）理解」の両輪があってはじめて成立する。「子

ども理解」については、小・中、各々の立場で日々悩み格闘しながらもなされていると思われる。しかし、一方の「美術（造形文化）理解」については、小・中ともに十分とは言い難い。「子ども独自の造形表現を認めること」、このことが人類の歴史において既に1世紀以上認められてきた大切な造形文化であることを踏まえながら、われわれは美術（造形文化）を軸にして、懸案である小学校と中学校との系統性・整合性をより高める行動を広げなくてはならない。

小・中の対話と相互理解、そして歩み寄り、すでに部分的には進行中である。中学校区ごとに小・中の教師が集い、教科教育に関する研修を行っている地方自治体も存在する。

おわりに

この問題を論じるにはいくつかの方法が考えられる。現場の実態に関するものであるから現場に携わる教師の声をアンケート形式や聞き取り形式で直接的に聞くという方法も考えられる。しかし、今回はその方法は採らず、筆者の知りうる範囲での具体的な事例や現場から聞こえてくる様々な声を踏まえながら、現状に対する読みと問題解決への方策を論じた。調査的手法は本論の検証の為に、必要に応じて今後行いたい。

なお、小学校教員養成における美術（造形文化）理解については、これまでに筆者は自己の教科教育の講義において拙いながら実践してきた。拙稿を参照していただければ幸いである。