

# 想像力と創造性を結合する美術教育の可能性

(平成 28 年 8 月 31 日提出, 11 月 4 日受理)

## Possibility of art education to combine the creativity and imagination

奈良学園大学人間教育学部

松井 典夫

MATUI Norio

Nara-Gakuen University

Faculty of Education for Human Growth

キーワード：想像力，創造性，美術教育の価値，鑑賞教育，知の創造，個と集団

**Abstract** : Education policy to expand the international competition, in which continue to tilt to the education of science and technology and public morality, and even school education costs repeatedly permanent reduction, tuition time of art subject is going to be greatly reduced. In the report on the revision of the next course of study, installation of morality as a special subject, the increase in tuition time for the enhancement of English education, such as the promotion of programming learning is incorporated, is the location of the increasingly arts area narrows feeling can not be denied. As long as this current situation continues, it is inevitable the art subject disappears from the curriculum of the school. In this paper, in its reality, rediscover the educational significance of the art, while I feel the urgent need of that reaffirm, close to the possibility of art education arouse education while verifying the practice of art education of modern and contemporary I want to.

**Keywords** : imagination, creativity, Value of art education, Appreciation education, Knowledge creation, Individual and collective

### 1. はじめに

ピカソが、自らが「子ども」になることを芸術的創造の源泉としたことをはじめとして、20世紀初頭の芸術家たちによる「子ども」と「アート」の相関的な再発見は、教育の再発見も促している。同時代に国際的に展開された新教育運動は、国や地域や思想によって多様な進展を遂げているが、その多くが、美術や音楽や演劇や文学などの芸術教育をカリキュラムの中心に設定していた。今日では周辺の教科として扱われがちな芸術領域が、カリキュラムの中核を構成していたことの意義を再評価する必要がある。

今日、美術教育は学校教育の末端に追いやられ、存続自体が危機を迎えている。その点を学校における授業時数の推移で概観すると、次のような傾向が顕著に表れた。「小学校における各教科等の授業時数等の変遷」(文部科学省)によると、昭和22年度の学習指導要領における図画工作科の授業時数は、第1学年から第3学年までは年間105時間(週当たり3時間)であり、第4学年から第6学年は年間70時間(週当たり2時間)の授業時数で行われている。第1学年に特定してみると、年間105時間という時数は算数と同じ時数なのである。

次に昭和33年の学指導要領改訂では、第1学年は

年間 102 時間(週 3 時間)の授業時数を保つ。第 2、第 3 学年は年間 105 時間から 70 時間に減らすが、第 6 学年まで週当たり 2 時間の授業時数は保つ形となっている。ちなみにこの時数は、第 1 学年においては社会科と理科(年間 68 時間)より多く、第 2 学年以降は体育(年間 105 時間)よりは少ない。また、道徳が週 1 時間(年間 35 時間)で入ってきたのも、この指導要領改訂からである。

昭和 43 年の改訂では、前回、昭和 33 年の改訂とは大きく異ならず、図画工作科の授業時数は第 1 学年で 102 時間(週 3 時間)、第 2 学年以降は 70 時間(週 2 時間)という時数が保たれた。

少し変化が訪れたのは次の、昭和 52 年改訂の学習指導要領からである。これまで、第 1 学年において保たれてきた、年間 105 時間という時数は、やはり幼児教育における表現領域からの接続の重要性を鑑みてのことであろうことは推測できる。だがこの年、昭和 52 年の学習指導要領改訂では、これまで第 1 学年で保たれてきた 105 時間(週当たり 3 時間)という授業時数が削減され、第 1 学年から第 6 学年まで、一律の、70 時間(週当たり 2 時間)という授業時数となった。これは、音楽と同じ時数であり、体育(年間 105 時間)よりは週当たり 1 時間少ない時数である。このころ、我が国の教育は急速に進歩を遂げていた時期であり、高校への進学率が 90%を超えた時期でもあった。そして何よりも、「ゆとり教育」が始まった時期であり、授業時数を削減することが第 1 の目的となったのである。今さらながらであるが、知識偏重教育からの改善策としてのゆとり教育の中で、美術教育の価値が置き去りにされ、ただ単に授業時数を削減する対象となったことは、遺憾な限りである。

次期、平成元年の学習指導要領改訂では、各学年年間 70 時間(週当たり 2 時間)の授業時数は確保されたが、平成 10 年改訂では、図画工作科の授業時数はさらに削減されている。第 1、2 学年の授業時数は週 2 時間を保ったが、第 3、4 学年は年間にして 10 時間削減され、60 時間(週当たり 1.7 時間)、第 5、6 学年は年間にして 20 時間の削減で、50 時間(週 1.4 時間)となった。

週 1.4 時間や 1.7 時間という時数に、当時の学校現場は戸惑い、混乱した。元来、図画工作科という授業科目は 2 時間(1 時間は 45 分)の枠組みの中で実践されることが通例であった。多種多彩な用具を取り扱い、その準備と片づけも含むと、到底 45 分間の授業時間内では収まりきらない題材が多い。しかし、週 1.4

時間という授業時数は、年間のいくつかの時期においては週 1 時間の図画工作科の時間が存在することとなった。そこで、学校現場では独自に工夫を凝らし、図画工作科のない期間を設ける代わりに、図画工作科の時間は 2 時間で行うことなど、苦慮したのである。

国際競争を展開する教育政策は、科学技術と道徳教育、そして英語教育に傾斜していく中で、さらに学校教育費は恒常的な削減を繰り返し、芸術教科の授業時数は大幅に削減されていく。次の学習指導要領の改訂に関する答申では、特別の教科としての道徳の設置、英語教育の充実のための授業時数の増加、プログラミング学習の推進などが盛り込まれ、ますます芸術領域の存在場所が狭まっていく感否めない。この現状が続く限り、学校のカリキュラムから芸術教科が消滅するのは必至である。

本稿では、その現実の中、美術の教育的意義を再発見、再確認することの急務を感じつつ、近現代の美術教育の実践を検証しながら美術教育が喚起する教育の可能性に接近していきたい。

## 2. 国内外の実践例に見る、創造性と想像力の美術教育

美術教育が喚起する教育の価値や可能性に迫るためには、近現代の美術教育の実践例に目を向け、検証することが必要である。そこで本稿では、海外における実践例を取り上げ、その実践が持ちえた美術教育の価値を検証するとともに、小学校における実践事例(松井実践)から、今後の図画工作科が持ちえる教育の価値について迫りたい。

＜シティ・アンド・カントリースクール(キャロライン・プラット創設)と、ウォルデン・スクール(マーガレット・ノームバーグ創設)＞

美術教育の中核を成す創造性と想像力の教育について、1910 年代にアメリカはニューヨーク州に誕生した 2 つの子ども中心主義の学校の実践を例に考察したい。

1910 年代、20 年代を通じてマンハッタンの移民街であり、同時に急進的なアーティストと思想家たちの活力が溢れる刺激的な街、グリニッチ・ヴィレッジに 2 つの学校が誕生した。シティ・アンド・カントリースクール(キャロライン・プラット創設)と、ウォルデン・スクール(マーガレット・ノームバーグ創設)である。

プラットの学校創設の契機となったのは、ある託児所での託児活動において、6歳の子どもが積み木を持って、「汽車だ！ 汽車だ！」と興じる姿を見た体験であったという。子どもの内的な「想像力」に教育と発達の基礎を見出したのである。プラットは、この哲学を体現する学校をグリニッチ・ヴィレッジの一角に創設する。子どもにおいては「遊び」が「仕事」という理念に基づいて、当初は「プレイ・スクール」（後のシティ・アンド・カントリースクール）と命名している。プラットはこの出発点を「私たちは、若きピカソを育てることに興味はなかったが、以後、子どもたちに自分のアイデアを表現するためのあらゆる種類の教材や手段の自由を与えることに、もっぱら関心を注いだのである。」と述べている。教室には、玩具、積み木、紙、絵の具、クレヨン等が備えられ、遊びから発展する自由な表現活動が展開された。

他方、ウォルデン・スクールを創設したマーガレット・ノームバーグは、プラットとは対照的に、社会主義運動の挫折経験を機に、モンテッソリー・メソッドで名を馳せた、イタリアのマリア・モンテッソリーの「子どもの家」を訪問し視察したあとに帰国し、（チルドレンズ・スクール（後のウォルデン・スクール）を創設して教育実験を始めている。ノームバーグは学校を創設し、「子どもの深層エネルギーを芸術的な表現によって開放し、その表現と開放の活動過程において社会的自我を形成する」という教育を目指した。

このように、2つの学校は創設者の思想と背景は異にしているが、子どもの発達の根源的な推進力を「想像力(imagination)」あるいは「構想力(power of vision)」に求め、アートによる「創造的表現」をカリキュラムの中核に設定した点では共通していた。さらに述べると、プラットは「想像力」を教育の中核に据え、ノームバーグは「創造性」を中核に据え、どちらもアートの活動によって「想像力」と「創造性」を結合させた子どもの芸術表現を目的としていたといえるだろう。このことは、現代の図画工作科においても十分に当てはまることではあるが、教科としての機能(教科書、技能等)に忙殺し、大切な認識を忘れてはこなかったか。アートの1つとして図画工作科を教えるのではなく、図画工作科の中でアートを教えなければならないのではないか。20世紀初頭に創設された2つの学校のアートを主とした教育方針は、現代のアート教育への忘れかけていた、そして忘れてはならないことへの提唱である気がする。

より広い視野にたって芸術教科をアート教育と呼ぶ

とき、美術や音楽という伝統的なジャンルを明確に分けた芸術教科とはいかに異なり、なぜ「アート教育」なのか。次章においてレッジョ・エミリアにおける実践を検証し、考察を述べたい。

#### ＜レッジョ・エミリア・アプローチ＞

レッジョ・エミリアとは、北イタリアのはずれにある人口14万の小さな都市の名前である。この街の幼児学校と幼児保育所の教育が、レッジョ・エミリア・アプローチとして世界の幼児教育関係者の注目をあびている。

例えばこんな実践例がある。「ライオンの肖像を作る」という教育実践である。小集団で街へ出かけ、教会前のライオンの石像と出会う。子どもたちはその石像を手で触ったり背中に登ったりお腹の下に潜り込んだりして触れ合う。また、そのときにカメラや粘土、模造紙やペンなど様々な道具を持ち、それらを利用しながらライオン像と多様な形で関わりを深めていく。これら多様な様相からの出会いの経験の後、アトリエでライオンを大きなキャンバスに描く子、粘土で像を作る子、それらの子は口元でライオンの表情を模したり身体でライオンの動きを表しながら表現活動を行っていく。この時点で、キャンバスに色を入れるひと筆、たてがみのひと房を粘土からつまみ出す指先から、子どもたちの自己の内側でライオンのイメージが生まれ、自分のライオン像の表現を創出していく。そして、それらのライオン像は、教会の前で見たライオン像をそのまま摸そうとしたものではなく、いつの間にか子どもの想像力が生み出したライオン像になっている。このとき、教師は「子どもたちの心の中で、心理的転回(psychological revolution)が生まれた。」と言っている。ライオンを知覚し、その表象を写し取っただけのものではなく、そこに表現の誕生、個々の子どもの中にイメージが形成され、想像の力により生命を与えられたライオン像の表現が誕生している。

この実践だけをみると、多少の工夫は凝らされているものの、単なる造形教育の様子である。しかし注目すべきは、これらの子どもの表現が生成される創造過程における心理的転回は、偶発的に起こったものではないということである。レッジョ・エミリア・アプローチにおいては、3つの間「時間・空間・仲間」という要素において、これまでの規範の教育学が自明としてきたあり方を超えて、新たな場の創出に挑むことによって、アート教育を可能にしている。子どもたちが携わる作品創造の位相とそれを支える時間・空間・

仲間という場の位相が教師たちによってきちんと組織化されることによって、アート教育を作り出しているのである。

また、レッジョ・エミリア・アプローチの教師の活動のひとつとして、「ドキュメンテーション (documentation)」があげられる。これは、子どもの心の動きや学びを見取り、聞き取り、感じ取ったことを可視化し、共有していく教師の活動である。レッジョ・エミリアでは、教師はチームでクラスの子に関わりながら、その場で記録をとる。すべての子どもについて満遍なくチェックしたり記録を取るのではなく、教師が探求しているプロジェクトの活動について、ある小集団の子どもたちの間で生じる物や人との対話、自己との対話やその対話による学びや表現の生成変容の過程の記録作りである。ポートフォリオが個人の学びの履歴を蓄え、捉える紙ばさみであれば、ドキュメンテーションは子どもたち同士相互の間で創発してきた出来事と、そこで個々人の変容を記録するアルバムである。文字だけではなく、絵や写真、映像など、様々なメディアを利用して記録される。そして、この記録を焦点化し、まとめたパネルや映像記録が作られ、親をはじめとする他者へ公開される。

最近では、図画工作科における評価の媒介として、デジタルカメラやビデオを使用することが当然となっている。できあがった作品だけでは、創造過程の子どもの様子や意識、変容を見て取れないからである。レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションは、ただ評価のためだけのものではなく、必然的に子どもたちの心理的転回を呼び起こそうとするものである。このドキュメンテーションは、子ども、教師、保護者、地域、他の学校の同僚へと学びと育ちの窓を開くものである。子どもたちは、パネルや作品から自分たちの活動が価値あるものだと思いき、経験の振り返りが促される。また、学校に関わる人々の学校に対するアイデンティティを作り出し、形成していく。そして、そこから、さらに次の活動へのデザイン（プロジェクト）が生まれるのである。

人や物との出会いと、様々な道具や素材を通した内なる対話によって、子どもが現実の世界を解体し、再構築していく過程を聴き取り記録し、そこに可能性の世界を見取る大人たちとのコラボレーションの過程によって、レッジョ・エミリアの子どもたちの表現の創造は誕生している。完成された作品ではなく、表現がまた次のメディアとなって出会いの連鎖を生成していく過程に、レッジョ・エミリア・アプローチをアート

教育と呼ぶ根拠があるだろう。

＜「わたしの部屋のルミナリエ」松井実践＞

次に紹介するのは、2007年の大阪教育大学附属池田小学校における第6学年を対象とした実践である。ここでは、鑑賞教育が美術教育をより効果的にするとともに、鑑賞活動による発達段階や、活動のためのコミュニケーション能力の育成、言語活動の充実など、美術教育が持ちえる教育の価値について迫りたい。

日常は、見方を変えれば他者(社会)からの様々な刺激(インプット)と、自分らしさの表出(アウトプット)の繰り返しであるといえる。そして図画工作科は、表現に関わる教科であることから、図画工作＝アウトプットと考えられる場合が多い。しかし、インプットなくしては表現を考えることはできない。そして何よりも、そのインプットされた様々な事柄こそ、表出の大切な素地となるのである。

本題材では、光の素材として、ブラックライトを使用した。蛍光塗料とブラックライトを用いた造形表現活動の魅力は、暗い空間の中でブラックライトを当てた蛍光塗料が光るという意外性にある。児童は日頃、明るい中で『色』を認識しているだけに、暗い空間の中での『色』の存在に新鮮な驚きを示し、そこに好奇心が生まれるのではないかと考える。今までに見たことのない暗い空間の中に浮かび上がる『色』の美しさやおもしろさを感じるによって、子どもたちの表現意欲が期待できる教材である。また、本題材は、ひとりひとりが別個の作品に取り組むのではなく、教室という同じ場を彩る活動を行う。従って、自分らしさというものが、協調的な場の雰囲気合うものとなる。自分らしさを表現しながら、その自分らしさが場をより彩るものであるためには、鑑賞活動が大きな要素となってくる。そこで本題材では、その都度鑑賞し、確かめながら表現活動が進められるよう、暗室を作ってブラックライトを常時点灯し、自分の作品を確かめながら表現活動が進められるようにするとともに、全体の中における自分の作成中のものを確かめることができるよう、幾度か部屋全体を暗くし、ブラックライトを点灯する場面を設定する。そして、みんなで相談し、その効果を話し合いながら、さらに自分らしく、場に合った表現活動を進めさせて行くことをねらいとした。

指導計画だが、第1次では図工室全体を、全員の作品で彩ることを伝えた。それによって児童は、作品の質や種類、あるいは自分の作品を展示する「場」な

どに対しても意識をしながら活動を進めていくことになる。この時点で、すでに「鑑賞活動」は始まっているのである。第2次では、話し合いによるテーマ設定や、個々の作品のアイデアスケッチなどを完成させる活動を行った。そして、第3次において、作品を作っていく活動を行った。ここでは、表現活動と鑑賞活動を交互に繰り返しながら進めていくことによって、自らや、あるいは全体のテーマに合った作品にしていこうことに留意しながら進めていった。

### 3. 美術教育の価値に関する考察

アイルランドの劇作家であり、ノーベル文学賞を受賞したジョージ・バーナード・ショー（George Bernard Shaw, 1856-1950）は、「芸術は、鞭を用いないで人間を教育する唯一の手段である」と述べた。この言葉はかつて、芸術を用いた教育の重要な箴言として意味深く取り入れられてきた。ここに表されている箴言の意は、教育とはすなわち、「知の創造である」ということではなかろうか。そこで、美術教育における「知」を考えたとき、まずは「固定的な知」と表現ものについて整理しておきたい。「固定的な知」もしくはそれを「在来知」と言い換えるならば、それはできる限り全員に習得させたい、造形活動などで基礎基本となる資質や能力のことを指す。例えば、道具や用具を正しく使う、ものを作る、手順や方法がわかる、材料の特長に気づくなどがあげられる。

そして、教育により創造される「知」を「在来知」からさらに何らかの付加価値を持った「新たな知」とすると、そこに他者との関係性やコミュニケーション、あるいは他者からの刺激なくしては「新たな知」は獲得しえないと感ずるのである。

児童は題材や新たな材料と出会ったとき、「何だかすてきだな」「何ができるんだろう」「何だ？これは」など、それぞれに情的側面の強い感受を行う。そしてそれは、主体的に題材に取り組もうとする大きな原動力となる。そして主体的に取り組む中で、さらに迷いやつまずきなどの情的な感受が行われる。児童は、表現に対する大きなエネルギーを持ちながら、さらに対象に関わろうとするとき、個と集団の関わりが見られるのである。個と集団の関わりの中で、児童は表現することによってコミュニケーションし、刺激を与え合う。その中で、児童が真に表現に向き合いながら、過去の経験を生かそうとし、新たな表現を生み出そうとしている中で、他者の発想や表現を認め、違いの持つ

価値を認め合えることが大切である。そしてこのことは、日常の学校生活における人間関係作りにも大きな関わりを持つ。

児童は、自分の持っていなかった表現や発想に出会ったとき、またもや情的な感受を受ける。自分自身が真に向き合ってきた表現や発想に、他から得た刺激を取り入れたいと思うとき、それを「まね」だと感じることがある。しかし、発想をより豊かにし、より深化した表現を求め、題材に対する自分自身の願いや理想を叶えようとするとき、その葛藤を乗り越え、他者から見つけ出し、認めた違いを取り入れることによって新たな価値を見出そうとしなければならない。

これらの、個と集団の関わりから生ずる働きがあってこそ、自分自身の思いや願いが表現された美や価値を作り出すことができるのである。こうして得られた「知」こそ、願いの結晶であり、生きる力であり、生きる知恵である。

これまで美術教育における「知」を、「個の認識」と捉える。個は他者、あるいは集団の中でこそ成立し、その「個」の認識は、他者評価の中で強化されるのである。そして、美術教育における「個の認識」とは、題材から生み出そうとしているものであり、イメージの具象化である。児童・生徒が新たな題材や素材に出会ったとき、そこから何を生み出そうとしているかという、「個の認識」の萌芽が見られる。それは、まだイメージが具象化していない段階であり、自由闊達なものである。そして、作り始めた時、そのイメージは次第に具象化し、題材の具現化が始まる。この時、自分が何を生み出そうとしているのかという「個の認識」は、一端完成したように感じられる。だが、この時点での「個の認識」は、他者の介在がない、あくまでも自己中心的なもので、高次の自己認識とは言い難い。児童・生徒は作り続ける中で、自己のイメージが変化したり、その変化を安易に受け入れたり、受け入れずに迷ったりする。その壁は、あくまでも個人内に留まり、解決の糸口が妥協しなくなるときがある。そこで鑑賞活動を導入する。例えば、個々の作品を二人組やグループで鑑賞し、意見を交流しあう。その時、思いの他、自らのイメージが伝わらない、あるいは具象化されていないことに気づく。児童は、友だちとの関わりや鑑賞などの深まりの中で、新たな知を持つのである。なかでも鑑賞活動は、新たな知の獲得において大きな役割を果たす。

鑑賞活動には、様々な方法があるだろう。それらを、児童に気づかせたい視点や、獲得させたい技能に合わ

せて選択していく必要がある。例を挙げると、導入段階の情報を与える場面としての、鑑賞活動がある。児童は題材の提案を知った時点で、まず大きな情的感受を受ける。ここから児童のイメージの構築が始まるのだが、題材によっては戸惑いを見せる場面もある。そのような時に、先人の作品例やイメージを喚起する画像などを見せることによって、児童のイメージの広がりを期待する鑑賞活動である。このとき、児童のイメージを固定してしまわないように、どこまで見せるのか留意することが大切となってくる。あるいは、活動の最中に、ある特定の児童の、作成中の作品や活動方法を紹介することによって、他の児童のイメージの広がりを誘発する鑑賞活動や、グループや2人組などで話し合う鑑賞活動がある。図工の時間は一旦活動が始まると、その時間の間、児童は個々に活動を進める。児童の活動を止めるときは、えてして導入と提案が不十分である場合が多い。しかし、表現に行き詰まりを感じている児童が現れるのも、活動の途中である。このとき、個々に助言をする場合が多いが、他の児童の作品や表現方法を鑑賞することによって、指導者の助言よりもより効果的に、飛躍的にイメージの表現を促すことがある。また、児童が自分のイメージを自分らしく表現しようとする中で、そのイメージが見るものに伝わっているのかを確認する作業は大切である。自分のイメージが作品の中で表れている所と、表れていないところを確認し、次の活動へと結びつけるのが、話し合いによる鑑賞活動である。

これらの鑑賞活動を行う際に大切なことは、鑑賞活動を当たり前に見過ごすのではなく、鑑賞活動の方法やタイミングを模索し、授業や題材の中での的確に、そして意識的に設定することである。この点において、先に紹介した「わたしの部屋のルミナリエ」の実践における鑑賞活動が、その例となる。本実践の第3次においては、他者(社会)からの様々な刺激(インプット)と、自分らしさの表出(アウトプット)の繰り返すという鑑賞活動を行うことによって、他者からの刺激による自己認識へとつなげていき、新たな「知」の創造に結び付けていく実践であった。造形表現活動の過程では、一人ひとりが納得いくものを作り出すために、行き戻りしながら進める過程である事が多い。児童は、困った問題や過程に対して、よりよい解決をするために、足りないものを探し出し、他のもので代用し、それでも見つからないときは、自ら作り出す資質や能力が必要になる。作り変え、作り続ける過程には、そのような力が働くように、支援や言葉かけ、ときに

は、材料や友人の表現からヒントを得ることを勧めることが必要になる。そこに、鑑賞活動が持つ大きな役割と可能性がある。

また、鑑賞活動を行う中で実感するのは、指導者の支援や助言だけでは得られないものを、子どもたちは他者との鑑賞活動の中で得ているということである。それを誘発し、示唆するのは指導者であるが、実際に活動し、認め合い、与え合うのは子どもたち同士なのであり、そこに、学習活動における個と集団の関わりの役割が見えてくるのである。

したがって、鑑賞活動による他者評価は、妥協したり、曖昧だった認識を強化したり高めたりする。「個の認識」は、他者との関わりによってより高次なものになるという仮説は、今後の美術教育の価値を論ずる核となるのではないだろうか。

#### 4. おわりに

想像力(imagination)とは、主体が事象に出会ったときに発生し、それは個々に違う形で多様性を持ち、個の内面に表出する。創造性(creativity)は、その個々に内包されたimaginationをアウトプットしたいという、外面に向けられた欲求が生じたときにその始まりを見せる。しかしながら、その内包されたimaginationと、表出されたがるcreativityは、必ずしも結合され、同時に生じるものではない。美術教育においては、ただ単に学習者にすべてを任せ、「自分らしく」というある意味便利な言葉の元で、自由に造形に取り組ませたときに、それは内包するimaginationは停滞したものとなり、表出されようとするcreativityは成長のない、教育が介在しない本能的な姿に留まる。したがって、imaginationとcreativityが結合することが教育なのであり、結合させる取り組みを提示し、発信することが美術教育の役割なのである。美術教育は、色や形にかかわる教科である。色や形という題材にかかわりながら、自分の思いや願いを表現する営みである。そしてそこに、自分を取り巻くあらゆるものに感應する深い意味での関わり合いが成立し、その体験が、人格の形成に大きな意味を持つのである。

図画工作科における作品は、「活動の結果」である。子どもは活動の過程において、内面の知識や技能を生きて働かせ、感覚や認識の在りようを変え続ける。表現することは、自分自身を作り変え続ける営みにほかならない。

図画工作科において、何より大切に考えたいのは、

かかわることによって高められる子どもの内なる力（imagination）であり，子どもたちが対象や友だちと豊かに関わり合いながら，創造すること，自身の持つ内なるものを豊かに表現することの楽しさを味わい，経験すること（creativity）である。

そして，美術教育の大きな目的は，子どもの想像力と創造性を形成し，「もうひとつの自己」と出会い，「もうひとつの現実」と出会うことにある。20世紀初頭におけるアメリカのアート教育，そして現代のレッジ・エミリア・アプローチが示唆してくれたもの。それは，大人と子ども，科学とアート，学びと遊びなど，近代が生み出した二項対立を抜けた教育への視座であり，混沌として見えない状況にある教育を超える可能性である。これらの教育実践をいかに観，いかに聴き，いかに感じるか。そしてその実践に埋め込まれた教育学を自らの手で解体し再構築することで（子どもがイメージを変容させながら表現に取り組むように），日本の美術教育をどのように創造できるのか。その問いかけに応えようとする営みこそが，美術教育の価値の認識を高めていくのである。

## 【参考文献】

- ・ 佐藤学・今井康雄(編)『子どもたちの想像力を育む～アート教育の思想と実践～』東京大学出版会，2003
- ・ 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会，1990
- ・ 和田喜代美『知を育てる保育』ひかりのくに，2000
- ・ 木幡順三『美と芸術の論理』勁草書房，1986
- ・ 松井典夫『自分らしさを表現する図画工作科の学習～創造的な技能と鑑賞活動を基点として～』大阪教育大学附属池田小学校研究紀要，2007
- ・ 永岡都，石井正子(2013)『イタリア幼児教育レポートーレッジ・エミリアとピストイアの保育システムから得られる示唆ー』昭和女子大学 学苑・初等教育学科紀要，No.872，pp67-83
- ・ 馬場結子(2013)『ルドルフ・シュタイナーの美術教育に関する一考察ー子どもの絵の成立過程をめぐってー』，淑徳短期大学研究紀要，第52号，pp165-179