

見えない未来を
生き抜く子ども

知識基盤
社会の中の
造形教育

1 研究主題設定の背景

急速に進む超少子高齢化と人口減少社会を迎えた現在、社会・経済的、文化活動が地球規模で拡大し様々な影響を及ぼすグローバル化の大波にも晒されている。

さらに、23年3月11日の東日本大震災以降、未曾有の自然災害や原発事故、エネルギー資源の有限化などの社会状況の変化の中で、未来を担う子どもたちにはこれまで経験したことない新たな課題を見出し、それらの最善解を生み出す力が求められるだろう。

「2011年にアメリカの小学校に入学した子どもたちの65%は、大学卒業時に今は存在していない職業に就くだろう」という、米デューク大学の研究者であるキャシー・デビッドソン氏が2011年8月、ニューヨークタイムズ紙のインタビューで語った予測が波紋を呼んだことも記憶に新しいところである。

今を生きる子どもたちが、これらの時代に求められる「生きる力」を確実に身に付け、一人一人の可能性を最大限に伸ばすよう、育成すべき「資質・能力」及びそのための「教育目標・内容」、「評価」の在り方を明確にする必要が学校教育に求められている。

「ゆとりからの脱却」と言われた、平成14年度の指導要領の改定では図工・美術の年間指導時数は小学校高学年では70から50時間（－20時間）に、中1では70から45時間（－25時間）に、中2では70（含む選択授業）から35時間（－35時間）と大幅に削減された。

造形教育を担う私たちは、知識基盤社会と言われ学力の向上が教育界の命題となっている今だからこそ、表現・図画工作・美術・工芸といった造形教育が今教室で生き、未来に社会で生きる子どもたちに培うことができる「資質・能力」を明確に意識し、一つ一つの授業の中で「目標と評価」を位置付けることを通して、教科としての造形教育の存在意義を主張していくことが、子どもたちのために必要であると考え

では、知識基盤社会の中で造形教育が育むことができる「資質・能力」とはどんなことであろうか。教育学者である上智大学の奈須正裕氏は著書「教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり」(2015年)の中で次のように述べている。

図画工作の「材料を基に造形遊びをする」では、あらかじめの意図や計画ではなく、材料との間にその都度生じるたぶん偶発的な出会いと、その子どもによる闊達自在な必然化や絶えざる繰り返しにより、美的な創造の営みが展開されていく。そこでは、本来異なるカテゴリーに属するもの同士を独自の視点や理路により大胆に「つなげる」「見立てる」「たとえる」といった思考の様式、かつてレヴィ＝ストロースが「野生の思考」と呼んだものが豊かに作動している。要素技術の思いもかけない新領域への適用や限られたリソースを駆使して高い付

造形活動に
内在する
知識基盤社会を
生きる「知」

加価値を有する商品開発をする場合など、知識基盤社会での新たな知や価値の創造において、この「野生の思考」が豊かに発揮され、目覚ましい成果を挙げていることは疑いの余地がない。それは産業社会を支えてきた近代合理主義に基づく一方的で等速直線運動的な発想や構想の様式とはすっかり異なるものであり、従来の学校教育がおよそ明晰な意図をもってしっかりと育ててこなかった類いの思考と言えよう。

造形遊びに潜在するこのようなコンピテンシー育成の可能性について、当の図画工作科が十分に自覚的でなく、現状ではそこで培われている豊かな発想・構想の力が美的造形以外の対象にも発動されることを想定しきれていないのは、何とももったいないことである。もし、この可能性が十分に追求され、さらに応分の成果を確認されたならば、図画工作科にはその成果に応じた時数を含むリソースの確保が検討されてしかるべきであろう。

フランスの文化人類学者クロード・レヴィ＝ストロースは、その著書「野生の思考」(みすず書房 1976 年)の中で、素材や技術の思いもかけない新領域への適用や限られたリソースを駆使して高い付加価値を有するものをつくり出すことを「ブリコラージュ」と呼び、近代以降の「エンジニアリング」の思考＝「栽培された思考」と対比させ、人類が古くからもっている知であり、近代社会にも適用されている普遍的な知の在り方だと述べている。

造形教育で育まれるブリコラージュする力

- ・ 材料や場所に働きかけて価値を生み出す力
- ・ たくさんの材料や表現方法から選択する力
- ・ 選択したことを組み合わせる力
- ・ 失敗しても立ち上がることができる力
- ・ 助け合いながら互いに協働する力
- ・ 楽しさや美しさをなど「感じ」を捉える力
- ・ お互いのつくり出した価値に共感する力

この「資質・能力」の育成は、何も小学校の造形遊びでのみ可能なのではないと考える。幼児教育のごっこ遊びであったり、平面や立体と言った表現様式を組み合わせた題材であったり、平面表現であっても様々な材料を組み合わせた題材であったり、中学校や高等学校における具象的な表現と抽象的な表現を組み合わせ、心象や内面を表現する題材においても育成することができる。近年の教科書題材に領域の境目が無くなり多様な表現が多く扱われているのも、このようなコンピテンシー育成に基づいていると推察される。

このように、本来造形表現活動には「ブリコラージュ」の思考的要素が内在されており、私たち造形教育に携わるものは、「どのように造形的内容を教えるか」といった「コンテンツ・ベース」的な教育観から、「どのような資質・能力を育てるか」という「コンピテンシー・ベース」育成へ教育観のシフトが求められているのである。

しかしこれは何も新しいことではない。アメリカの教育学者ヴィクター＝ローエンフェルド著「美術による人間形成」(1947 年)で述べた、「美術を教える」のではなく「美術を通して教える」という教育観と何ら変わるのではなく、造形教育ではどんな「資

コンテンツ
・ベースから
コンピテンシー
・ベース育成へ

造形教育 における 協働的な学び

質・能力」を育成するのかをより意識していこうというものである。また、同著から造形教育と子どもの発達の関係の重要性は周知の通りであり、子どもの「未来」を見据え「今」どのような学びが必要なのかを時間軸で捉え、「資質・能力」の育成という観点で再考していく必要がある。

加えて、造形教育が教科という学校教育としての集団での学びであることを踏まえ、一人一人の「資質・能力」の育成を「協働的な学び」の中で効果的に高めていけることも実践していけなくては、私たち自身が造形教育の存在価値を自覚し自信をもち子どもたちに授業を提供し、他に価値を主張することはできないと考える。

これまでも、共同制作という学習課題や造形遊びや〇〇ワールドづくりなどで自然に生まれた接点から偶発的に共同制作が始まる「協働的な学び」は存在した。しかし、そのようなある特定の学習内容ではなく日常の造形活動中で、子どもの必然が伴った「協働的な学び」を成立させていくにはどのような手立てが必要なのだろうか。

ロシアの心理学者レフ・セ묘ニビッチ＝ヴィゴツキーは、著書「思考と言語」(新読書社 2001 年)の中で、有名な「発達の最近接領域」ということを提唱している。ヴィゴツキーは子どもの発達について二つの水準を分類している。ひとつは、既習などを生かし与えられた問題や技能を自主的に解決することができる領域である。今ひとつは、一つ目の領域に近接しながらも既習などでは自主的には解決できない問題や技能であっても、他者と交わることにより解決に成功する領域で、これを「発達の最近接領域」と呼んでいる。子どもが仲間と交わり協力し合うときのみ、その学びは多様な内的発達過程を覚醒し、いったんこのような過程が内化したならば、それらの過程は子どもの自立的な発達の成果の一部となる。その自立心がまた可能性を生み出し、その可能性が他者との交流を生み出し内化し、「自立のサイクル」を生み出すと提唱している。

自立と共生の 新たな関係性

前次の研究「自立と共生の造形教育」では、一人一人の学びが「自立」していることで「共生」の学びが成立すると仮説を立てていた。しかし、「共生の学び」＝「協働的な学び」が子ども一人一人の「自立」を促すという、「自立した学び」と「協働的な学び」が双方向に相乗的に効果を有するという新たな研究の方向性が見えてきたのである。

以上のような新たな教育課題とこれまでの全道造形教育研究大会の研究成果から、研究主題を以下のように設定した。

“わたし”を創る ～今を生きる、共に生きる造形教育～

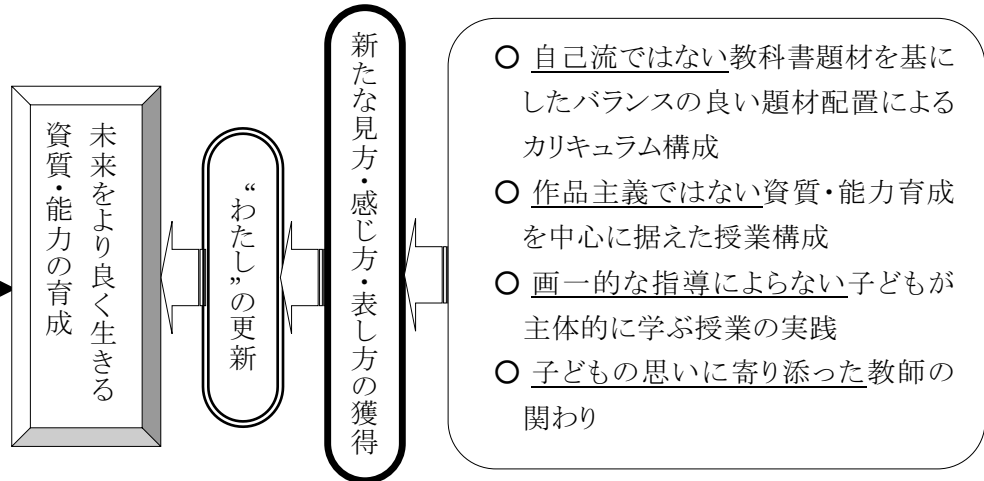
前次研究と同様に、この研究主題は「学習指導要領の改訂を見据え」チーム北海道の仲間と意見交流を繰り返した中から生まれている。また、前回同様、副主題は設定しない。各地区サークルの研究が、本研究主題を具現化するそれにあたるものと考えているからである。

2 研究内容 I

“今”“わたし”が生きる造形活動の在り方とは

“今”意味ある
造形教育を通して
“未来”を創る

子ども自らが自己選択し自己決定していく、主体的な造形活動を通して新たな見方・感じ方・表し方を獲得し、自己を更新していくというこれまでの研究の内容は踏襲しつつも、造形教育で育まれる固有の資質・能力だけではなく、汎用性のある未来に生きて働く資質・能力の育成をめざしていく。



3 研究内容 II

“わたし”が高まる“共に生きる”造形活動の在り方とは

発達と必要感に
裏打ちされた
協働的学び

人の世界観の最小単位が自分であり、成長と共に世界が広がっていく。そして、発達の最近接領域における協力者も成長に伴い親や先生から仲間置き換わってくることを考えると、協働的な学びの在り方には発達ということが大きく関係している。

また、指導者が子どもの思いを可視化したいがために交流を促したり、一人の子の発想や技能のよさを他に広めたいがために交流を促すなど、指導者の必要感が子どもの必要感と一致していないと、単に子どもの造形活動の時間や意欲を奪う結果になりかねない。子どもの必要感から生まれる協働的な学びが成立していないと、お互いに自立を促す学びにはならないと考える。

そのためには、以下が達成されている必要がある。

