

Review Elementary School Course of Study (Issued 2017) Commentary: Arts and Crafts Section

Yoshikazu TACHIHARA

1. はじめに

小学校学習指導要領「図工」（以下、「要領」と略す）が過去 10 年間にわたって実施されてきたが、実践的方法論としてどの点が有効であり、また期待されるほど効果が認められなかったのか、が一定期間を経て関係者に知られるようになった。本稿では第一に、要領作成者がそれらの結果をどのように斟酌して、今後いかなる方向を目指そうとしているのか。その因果関係について考察してみる。第二に、要領をめぐる基本方針の転換に対応するとともに、時代の流れにつれて平成 29 年度改訂版が同 20 年度版と比べて、内容的にどのように変わったのか。またどのような理論や用語が新版で回収されてしまったのか。それらの様相を探ってみることにしたい。第三に、解説編における重要な語句の定義が曖昧だと批判に晒されてきたが、今次の改訂でそれがどのくらい改善されたのか。その様相を検討してみることにする。

2. 過去 10 年間にわたる実践の反省と実績

(1) 「2 内容 A 表現」の様相替え

「2 内容 A 表現」の構成としては、「(1) 造形遊び」と「(2) 主題表現」からなるジャンル別的な二部構成が、平成 20 年度版要領の特徴であった。しかし今回の改訂では様相替えし、「(1) 発想・構想」と「(2) 技能」からなる、表現過程の違いに基づく二部構成に変えられている。

過去 10 年間にわたる実践体験を通してジャンルの違いよりも、表現プロセスの段階にこそより大きく且つ、原理的な意味を見出したのではなかろうか。これまでの現場実践の反省として、「造形遊び」と「主題表現」が表現としての性格に大きな違いはないこと。むしろ時間経過的な次元における性格的な差違こそが重要だ、との知見に至ったものと思われる。

(2) 「どのように」と「工夫して」の使い分け

表現過程の第一段階である「(1) 発想・構想」項目の「ア 造形遊び」ジャンルでは「どのように活動するかについて考えること」、「イ 主題表現」ジャンルでは「どのように表すかについて考える」と記載され、ジャンルが異なってもそれぞれ「どのように」の語句を共通に活用することで、全学年の表記が統一されている。

それに対して表現過程の第二段階である「(2) 技能」項目の「ア 造形遊び」ジャンルでは「活動を工夫してつくること」、「イ 主題表現」ジャンルでは「表し方を工夫して表すこと」と記載され、ジャンルが違ってもそれぞれ全学年が「工夫して」の語を、共通に活用することで一貫されている。新要領はそうした叙述スタイルを採っていることに気付く。

このことから洞察できるのは一方の「どのように」の語が「(1) 発想・構想」項目に狙いを定め、他方の「工夫して」の語は「(2) 技能」項目に照準を合わせて、使われていることである。「2内容 A表現」の組み立てがジャンル差別的な二部構成から、表現過程差別的な二部構成に変えられているが、この用語法は、まさにその重点移動の原則に起因するものと思われる。

(3) 「表し方」の意味

既述の通り、今次の改訂で表現の活動が「(1) 発想・構想」と、「(2) 技能」の表現過程の違いを原理とする、二部構成が採用されることになった。かつてジャンル差別的な二部構成を採っていたときには、活動そのものの継起的順序を念頭に置いた形で、高学年目標に「(2) …主題の表し方を構想するとともに、様々な表し方を工夫し、…」が掲げられていた。文中の「表し方」と、その後続く「表し方」という語法は全く同じでも、その意味内容が何となく異なっているようで、実に紛らわしかった。字義通りに読むあまり、その違いを理解できない学生も多かったのである。要領執筆では語と観念の結びつきを正しく保証しよう、という意図や努力が薄弱だったからではなかろうか。

「表し方を構想する」の場合における「表し方」とは、イメージ・スケッチの「(1) 発想・構想段階」における空間構成法や構図法のことである。それに対して「表し方を工夫して」の場合の「表し方」とは、実材（本絵など）制作の

「(2) 技能」段階における描写・彩色法のことである。今回の改訂では「2内容 A表現」「(1) 発想・構想」において「どのように表すかについて考えること」と記され、「(2) 技能」では「表し方を工夫して」と書かれた。「2内容 A表現」の領域に関する限り「表し方」の語は「(2) 技能」の箇所でのみ使われ、「表し方」の意味はクレヨンや水彩絵の具など実材を用いた、技法的な内容に統一された。

しかし「1目標」「低学年」にひとたび目を転じてみると、「(2) 造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて考え、楽しく発想や構想をしたり、…」(筆者、下線)と記され、これと同様な言い回しは「1目標」の「中学年」及び「高学年」でもなされている。ここでは元の木阿弥のように、懸案の語「表し方」は無自覚にも両義的な意味で使われてしまっている。これまで検討してきたのであるが、改訂版の「2内容 A表現」の領域に限ってのみ、「表し方」の概念が差異化された点は評価したい。

それにしても「表し方」は従来、読み手を迷わせてきた語であったが、「1目標」において負の来歴に頓着もせず使われてしまっている。そこで「表し方」を別の用語に代えない限り、「いくら読んでも分からない」という学生たちのぼやきは、これからも続くことであろう。

(4) 「表したいことを見付ける」の後退

平成 20 年度版要領「2内容 A表現」の「(2) 主題表現」を説明する箇所の筆頭に、「感じたことや想像したことから、表したいことを見付けて表すこと」という文言が、全学年に共通して認められていた。すなわち図工科にあっては「表したいことを見付ける」活動こそが端緒となり且つ表現として重要だ、との価値づけがなされていたのである。筆者が現場実践を見聞き想起するにつけ、今次改訂では、児童の内面における主題意識の確立法がどのようになるのか、その成り行きについて注視していた。予想通り動きが見られた。平成 29 年度版要領では「表したいこと」を文頭に置くべき語句とせず、「造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方…」と記し、それは第三番目に後退させられている。

そうした理由には、児童が表現活動において「表したいことを見付ける」営みがそう容易く行われず、それに悩み苦しんでいる事情がある。平成 20 年度版要

領の規定をある意味で厄介視し、表現活動における子どもたちの姿にいち早く応えたのが、図工科教科書に掲載された題材群であった。それは児童に活動の入り口として材料や技法と触れ合う機会をもたせるなど、もはや表現は「こうあるべきだ」を端緒としない。むしろ「最初に単純作業ありき」を趣旨とし、「造形遊び」に通じる活動の性格を強く打ち出していた。今回の改訂は実践方法論的にそれを後追いするとともに、現場教師の実感を勘案したことの結果であろう。

(5) 中学年「造形遊び」指導法の表記変更

平成 20 年度版要領「2 内容 A 表現」「(1) 造形遊び」中学年に記されていた「イ 新しい形をつくとともに、その形から発想したりみんなで話し合って考えたりしながらつくること」の文言が改められ、平成 29 年度版要領では「ア どのように活動するかについて考えること」が中学年だけでなく、「造形遊び」ジャンルにおける全学年に共通するフレーズとなった。

そこではグループ別討議が消し去られ、並べる、つなぐ、積むなどの活動内容のあり方を考案する行為のみが、共通項として残される形となった。各学年を貫く活動内容を原則として探ろうとした結果、先に見た平板な記載法に落ち着いたのであろう。児童の発達段階が変われば、指導法は年齢ごとに異なってくるはずである。それにも拘わらず、そうした平板な表記法が採られることで、「造形遊び」の活動とその指導法をめぐる豊かな映像を、ぼやけさせてしまった点が遺憾に思う。

(6) 「伝え合いたいこと」の理念と実績

「伝え合いたいこと」は、高学年「主題表現」ジャンルにおけるカリキュラム課題の一つとして、設定されている。解説編にある定義によると、「自分を見つめ、他者や社会に関わろうとする意図や目的のある内容」（解説編 87 頁。以下「解説編」と「頁」を略す）とのことである。それは美学・芸術学の伝統的な言い回しによれば、自己の精神的なあり方の謂いで、自己の生や世界との関係がいかにあるべきか、を中身とする。

その課題は平成 10 年度版要領に初登場し、今回の要領でも引き続き高学年における、「主題表現」の一つとして設けられている。ただし志が高度なあまり、

教育現場では細々としか対応できてこなかった。端的に言えば理念倒れに終わり、現場教師側がそれに実践の形で応えなかったのである。それにも拘わらず本課題がもつ教育的意義は、過去 30 年間にわたって理念上、高く評価されてきたことが分かる。

一口に自己の生や世界との関係といっても、ここでは第一に、人間として本来的なあり方やよりよい生き方を、個人意志的に見出し伝え合おうとする。それは「道徳」という柱である。第二に、自己と他者や社会との関係を了解して、機構の中で最善を目指す人間のあり方を考えようとする。それは「倫理」という柱である。それらを志向する力は、知的能力としての知性や理性に他ならない。

しかし図工科はそれらを言語の働きで捉えるのではない。すなわち「何かについて何かを述べる」という語ることの構造に基づくものではなく、隠喩（転用、類似発見）的・詩的に把握することになる。それはイメージ性の方に大きく開かれているのである。とにかく図工科では、道徳性や倫理性をイメージのかたちで象徴的に把握するところに、独自の存在意義がある。

表現することによって、自分というものが普段の自分とは違った形で現れ出る。そのことで自分自身が彼方の自己と二重写しにされる。かくてこれまでの自分が変容され、別の自分になる可能性が拓けてくるのである。それが美的機能による人間の自己形成に他ならない。

（7）図工科と道徳科

「伝え合いたいこと」の造形表現にあっては、主題を意識する中で道徳的な価値ばかりではなく、倫理的なそれにも触れることが想定されている。いわば人間関係におけるあるべき姿勢や社会的な要請が問われることになる。その点で図工科は道徳科を倫理的に補完するような、中身を備えているのである。それは新時代における学校教科のあり方として崇敬に値すべきであろう。

今回の全面改定で、道徳が特設の位置づけから一つの教科に変わった。こうした大きな変革に対して、図工科の要領本文はどのように対応したのだろうか。期待を込めて見守っていたが、変化は認められなかった。

情操は図工科の教科目標を形づくっている。その「情操は、道徳性の基盤を養うものである」（112）とのコメントが解説編でなされた。図工科は道徳科の根幹

に関わる、という型通りの説明がなされただけで、一步踏み込んで両者の関係を明確に輪郭づけることはしなかった。教育新時代（道徳科の新設）の到来を臨んで、図工科が国民に対して修養的存在としてもある。その命題を納得させるような言述は、期待されるべくもなかったのである。

図工科の授業で、児童の興味・関心を引きつけるような題材を考案・設定することによって、道徳性や倫理性が表現に向けて、彼らの主題意識をいかに奮い立たせることができるか。その点について解説編執筆者には、力強く主張して頂きたかった。現場における成果としての教育実践論は、「伝え合いたいこと」をめぐって過去 30 年間にわたってひっそりではあるが、積み重ねられてきたはずである。それをこの場で例示し、当教科が学問的教科ではなく芸術系教科であることを主張する、絶好の場面だったように思われる。

3. 内容における変化

(1) 芸術系教科としてのあり方の希薄化

今回の学習指導要領は目指すべき資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で全面的に整理すべき、との外的な意向の下に改訂された。ただしそれらの分類を支える枠組みは、芸術系教科ではなくむしろ学問的教科のあり方を見定め、評価する観点に他ならない。

ちなみに学問は概念を明確にしなが、厳格に論理を展開することで成立する。それは概念的明晰さと論理的生産性を手がかりとして、自己や世界との関わりについての知見を創出し、継続的に蓄積していく。それに対して、芸術は知見を象徴的に表現する営みなのである。三つの柱は概念と論理を操作する能力であるが、それに図工科でねらいとされる資質・能力を無理矢理対応させる羽目に陥った。そのため教科目標は、形式的な項目を新たに店開きをせざるをえないことになるに及んで、内容的に拡散してしまった。要領の教科目標をはじめ学年目標は全体に間延びし、希釈性の高い説明文になってしまった感がある。

三つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」は図工科独自の資質・能力としての、「2 内容 A 表現」における「(1) 発想・構想の能力」と「(2) 技能」、並びに「2 内容 B 鑑賞」における「(1)

鑑賞の能力」とは本質的にかみ合っていない。いずれ識者によってその妥当性に関して学術的な検証がなされることであろう。三つの柱を形づくる「技能」や「表現力」は名称のレベルで、図工科で標榜する資質・能力と一見同一である。しかし学問と芸術の違いから、両者は存在基盤そのものを異にする。牽強付会な関連付けがなされ、要領本文は論理的に滑稽そのものに見える。

「情操」は同じ芸術系教科でもある音楽科とともに、当該教科で育成されるべき重要な資質である。しかし第三番目の柱「学びに向かう力、人間性等」の範疇に組み容れられてしまった。それは三つの中の一つだ、との扱いを受けていることからして、基本的に周辺に追いやられた。従来はそれを中核に見据えることによって、要領の教科目標は幸運にも、簡潔な構文で形づくられていた。韻文調の歯切れの良さゆえに、実践的方法論としてのフィードバック機能を果たすことができた。すなわち教師が自らの実践を逐次反省するための、拠り所となっていたのである。

とりわけ歴代要領は、「つくりだす喜びを味わう」という内因的な情意体験を教科目標に掲げてきたが、それは芸術系教科を授業として機能させるための根本条件そのものであった。だが、今次の改訂では価値序列が大幅に下がり、場違いにも第三番目にある「学びに向かう力、人間性等」の柱として位置付けられてしまっている。

第三番目の資質・能力「学びに向かう力」は学問的教科の場合が想定され、理知的な世界で感動し憧れる価値志向の範疇である。「人間性」は道徳教科の場合が想定され、品位を保ち博愛を求め礼節を身に付ける性向の範疇である。それらに枠付けられることになったのだが、図工科では顧みるに第三番目の資質・能力に対応するような中身が見当たらない。要領作成者はこう判断したためなのか、両者の脈絡を度外視して自己の教科特性を列挙している。そこで語れば語るほど、第三番目の資質・能力と内容的に無関係であることがひときわ目立ち、空虚さの漂う言述になってしまった。

ところで「人間性」に関しては専門的に言えば古くから、美術文化は人間性に根ざした生（生きること）の表現と言われてきた。この道筋を辿るならば、芸術系教科の立場から説得力のある論述ができたはずである。人間らしさの普遍的本性は、知性や理性の努力で見つめられ自覚されるのであるが、図工科にあっては

感性の働きによって、それをイメージの形で把握するのである。この重要な論理には一切触れられていない。学問と芸術の論理はそれぞれ異なるのである。

(2) 鑑賞能力論の消尽

平成 20 年度版要領「2 内容 B 鑑賞」の低学年で「材料の感じなどに気付くこと」、続く中学年で「材料による感じの違いなどが分かること」、最後の高学年で「表現の意図（をとらえること）」というふうに、学年進行とともに児童の鑑賞能力が徐々に高まるプロセスが述べられていた。それは鑑賞教育をめぐる洞察的な議論としてユニークであった。

平成 29 年度版要領では、高学年に「表現の意図（を感じ取る）」の語句が学年進行との脈絡もなしに、単独で放置される形となった。意図を直観的に把握することが可能となるためには、まさに感性の働きが不可欠である。平成 20 年度版要領は、前段を踏まえてそれが可能になるのが高学年時代である、との見識を示していた。それ以前の年代である低学年及び中学年では、想像力の働きによってゴツゴツやザラザラ、コチコチなどの材質感をイメージする。言い換えれば、想像的・虚構的に体験するレベルに、留まっているのである。それらの言明によって能力的特徴の違いが、それぞれよく分かるようになっていた。

こうした鑑賞能力を根拠づけるような、発達理論が消尽してしまったのは遺憾である。回収されてしまったのには何らかの理由があるのだと思われるが、それを聞かせて頂きたいものだ。要領本文としては唯一、理論らしい理論として光芒を放っていたからである。今回の改訂で、個別的具體をひたすら念じそれに心を奪われるあまり、一般化しない没理論の方針で首尾一貫させたのであろうか。

(3) 指導性の弱体化①—「造形的な能力」の消失

要領の本文から「造形的な能力」の語句がなくなり、「造形的な見方・考え方」、その派生語としての「造形的な視点」の用語が今回、新たに登場した。それは、基本方針として外から与えられた「深い学び」を象徴する、鍵概念「見方・考え方」に基づくものであろう。

「造形的な能力」の意味はイメージを造形化することである。美術は人間の精神的なあり方（自己の生や世界との関係）をイメージ（画像・造形）のかたちで

捉えるもの、とギリシャ・ローマ時代から認識されていた。それを主導する力こそがまさに「造形的な能力」とみなされてきた。しかもそれは「情操」とともに、これまで図工科で育成すべき資質・能力の二大目標となっていた。

しかし「造形的な能力」は教科目標の核心であるにも拘わらず曰くがあり、平成 20 年度版要領では全学年を貫く目標とまでならなかった。低学年に限っては、要領が構文として穴を空けるかのような形をさらしても、「造形的な能力」は当該学年の目標に盛り込まれなかった。

「(1) 造形遊び」は、表すべきイメージを括弧に入れた形で並べる、つなぐ、積むなどの単純作業に取り組む、という性格の活動であった。それに対して「(2) 主題表現」は、表したいこと(イメージ)を見付けて表す(造形化)、ことを趣旨とした。前者は「まず単純作業ありき」の方針に則り、低学年のみに妥当する。

学年当初における「(1) 造形遊び」の性格は、専ら「ノー・イメージ」活動として認識されていたのである。そう考えれば、平成 20 年度版要領で「造形的な能力」の語が読み手側の欠損感情を刺激し、構文としての不均衡感を引き起こすにも拘わらず、「低学年の目標」に据えられなかった。それにはこうした理由があったからといえる。

このように骨格としての教科目標と、そのバリエーションとしての学年目標の間に見られる、不整合が認められた。それを払拭するべく、「造形的な能力」をやめ「造形的な見方・考え方」の用語を、あたかも救世主であるかのように今次改訂で、新たに登場させたものと思われる。

(4) 指導性の弱体化②—「造形的な見方・考え方」の登場

「造形的な見方・考え方」とは解説編によれば、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」(11)の謂いだとしている。せつかく新しい専門用語を取り込み、内容的な齟齬を払拭しようとしたにも拘わらず、あろうことか「イメージをもちながら」と述べている点に、合点がいかないものを感じる。

同じ「造形遊び」であっても、中学年及び高学年児童に対して新しくできあがった形を見つめさせて、直喩的に宇宙基地や列車などに見立てさせては、「主題

表現」になってしまう。それは名詞的な造形と命名される。

そうではなく彼らは楽しい、面白い、よい、美しい、意外な、愉快的な、ダイナミックな、力強いなど隠喩的に対応する。いわば形容詞的な造形のあり方を皆で話し合ったり、考えたりするのである。そこで今後の造形法をいかにすべきか、と内発的に表象（引き留められ持ちこたえられた感覚）する。かくてそれは「イメージをもちながら」の活動に当てはまる。

しかし低学年「造形遊び」は、「ノー・イメージ」に支えられる単純作業からなるため、イメージ活動には該当しない。要領が、専門用語を外からの働きかけによって新たに見付けた点は評価に値するが、先に取り上げた「造形的な見方・考え方」の概念規定では、低学年における「造形遊び」の特性が念頭に置かれなかった。その点がまさに「抜かった」、と形容せざるをえないのである。

ちなみに構文にある「意味や価値をつくり出すこと」は知性の働きによる。かくてそれを括弧に入れ度外視するならば、「造形的な見方・感じ方」は字義通り、「造形的な視点で捉えること」の意味と理解される。造形的な視点とは解説編では、「形や色など」「形や色などの感じ」「形や色などの造形的な特徴」(11)、と定義されている。ただしここでは「視点」の意味が一切考慮されないなど、いかにも言葉足らずな概念規定に留まっている。

解説編は「造形的な見方・考え方」の意味として「造形的な視点で捉え（ること）」(11)と述べ、無理に活動性と結びつけている。ひとたび立ち止まって、図工科「2内容 A表現」部門を根本的に特徴づける「行為性」に着目する限り、なるほどそのように主張したい気持ちにならせるのであろう。しかし「見方・考え方」は本来的に特定の関わり方を示す言葉であり、それに行動性の契機は認められないはずだ。かくてそれらの事情をすべて踏まえて定義づけを斟酌すれば、「造形的な見方・考え方」とは「造形的な特徴に着目する態度」といえそうだ。

「造形的な見方・考え方」は行動が発現するに当たって必要とされる、心身的な「構え」「姿勢」にすぎない。言い換えればそれは、現実的な行動それ自体ではなく、そうした行動に向かう潜在的可能性としての性向に留まっている。そのため指導の扱いは行動態勢性から静観性に転換され、その弱体化は避けられないものとなった。「造形的な見方・考え方」という用語の登場は、教科のあり方の変貌をまさに象徴しているのではなかろうか。これまでの要領では、手や身体を

働かせることで所産としての対象を体験し、達成感とともに自分自身に目覚め（自己刷新）、手応えを感じる日常を送れることが期待された。

しかし平成 29 年度版要領の用語法にしたがうところによれば額面上、表現を通して自己の中に独自の感覚を見出すなど、新たな自己に出合える活動から、自己形成に与らない単に眺めるだけの活動への、根本的な転換が図られているのである。いわば「為す」教科から、「眺める」教科へのモデルチェンジである、と形容できよう。

4. 解説編における定義をめぐって

歴代解説編において、授業の規範を表す語の定義のほとんどがあやふやではないか、とこれまで見なされてきた。そうした中で代表的なものに着目し、真偽のほどを問い直してみたいと思う。

(1) 感性

「感性」とは第一に、「様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性を育む重要なものである」(15)。第二に、「新しい価値や意味を創造していく能動的な面も含めて感性の働きである」(15)。解説編はこのように語の意味を制約も限定もせず、あたかも何でもありも許されるかのような、定義を行っている。

前者に「知性と一体化して創造性を育む」とあるが、その働きに関与するのは感性ではなく、むしろ想像力である。後者に見られる「価値や意味を創造」するのは、知的能力の作用によるはずであるから、それもまた語の意味から除外されなければならない。価値や意味など概念的なものは感性の働きによって、直観として与えられる性格のものである。

前者で感性の働きにしろうじて該当するフレーズは、「対象や事象を心に感じ取る働き」のみである。ただし「対象」は感じ取るのではなく、知覚するのでこの語句も定義から省かざるをえない。かくて「事象を心に感じ取る働き」が「感性」の謂いとして、辛くも当てはまる。ちなみに「事象」は意味の秩序として表象されるので、この箇所のみを抜き出し「感性」の定義として認める限り、ようやく妥当することになるろう。

(2) 「よさや美しさ」の実践的把握

平成 20 年度版要領の解説編では、「造形的なよさや美しさ」の概念規定が不明確である。そうした声が多くの人々から寄せられていた。それは腰だめではなく授業のねらいであるからこそ、教師にとって決してゆるがせにできない性格のはずである。筆者をはじめとする同業者はこのように考えているが、今次の改訂でそれはどのように改善されるのか。期待と不安の気持ちを込めて、成り行きを見守っていた。しかし予想は外れた形となった。

同解説編によると「造形的なよさや美しさとは、表現したり鑑賞したりするときに生じた感情や気持ちなどの、よさや美しさ、面白さ楽しさのことである」(14)と記されている。また別の箇所に「造形的なよさや美しさとは、作品などを表現したり鑑賞したりするときに生じた感情や気持ちのことであり、対象のよさに加えて、多くの人々が感じている美しさの感覚やそれに関わるエピソードなどを含むものとして示している」(82)とある。

これらの文章は、これから当該語句の定義づけを行うのだと厳粛にも文頭で謳いあげながら、紛れもなくそれに続いて述べられたフレーズに他ならない。しかしその実際は「よさや美しさとはよさや美しさである」と言っているにすぎない。そもそも定義とは言語体系の中で、ある語をそれ以外の複数の語によって規定する、という手続きを踏むはずだ。解説編はよさや美しさを感じと結びつけた、個々の具体的な事例のレベルでしか捉えようとしまいに思われる。

(3) 「よさや美しさ」の概念的把握

解説編は、よさや美しさの核心を「概念的に把握」していず、映像や個別的具体のかたちでしか捉えていない。その事実が今回の改訂でも、相変わらず露呈されてしまった。語の定義は「感情」や「気持ち」、「感覚」、「エピソード」など専ら日常語を使うレベルに低迷し、専門用語を編み出して何か事態を原理として説明しよう、との意図が見受けられない。遺憾ながら理論なき、事例の羅列にすぎない。

ちなみに「よさ」とは分析美学者ゲーレン・ヘルメレンによれば、「形態特性 (gestalt properties)」に分類される美的特性の一種である。とくに「まとまっ

た」、「完全な」、「首尾一貫した」、「しっかりと結びついた」、「均衡の採れた」、「調和した」、「単純な」など、正の価値を帯びたものとされる。また「よい」との形容語は実用的な事柄にも、また倫理的な事柄にも述語づけとして使われる。前者は丈夫で使い易いという点で、「よい」と形容される工作、後者は「他人に害をあたえてはいけません」「互いに助け合いましょう」など「よい」と形容される倫理原則（「伝え合いたいこと」の倫理的な柱）、と関わり合うのである。

「美しさ」とは「きれい」と対をなす美的賓辞 (aesthetic predicate) として使われているが、後者はむしろ一種の感嘆詞として習得され、日常社会でよく使われている。それに対して、前者は根本的にほぼ芸術的活動（最近ではスポーツ競技にも広がっているが）に限って使われ、使用範囲は狭いのである。「美しい」は「趣味特性 (taste properties)」に分類される。特定の文化的背景のもとで成立する文化依存的な美的特性である。それは快感情を伴って直観的に認識され、評価的に扱われるのである。

(4) 構成

「2内容 A表現」の高学年「(1) 発想・構想」の「ア 造形遊び」に「構成したり」、「イ 主題表現」に「構成の美しさ」とある。「構成」は文面では高学年に限って要請される課題であるが、それはいかなる活動であるのか。その意味を探るべく解説編の文章に目をくまなく届けた。だが、ここがズバリ定義されている箇所だ、というところに行き当たらないでいる。

なおも読み進めていくと、「ア 造形遊び」のジャンルを想定した場合における「構成」は、「材料と場所、空間などの関係を捉え、更に活動を発展させていくようにすること」(86) に該当するのでは、と思われてくる。その核心は材料と場所、空間などを関連づける仕方に、求められるのではなかろうか。

また「イ 主題表現」のジャンルを想定した場合、「構成の美しさ」とは「形や色が互いに響き合う配置、奥行きを感じ、色の組み合わせによる強さなど」との表記に相当するのでは、と感じられてくる。

してみれば「構成」とは「ア 造形遊び」の観点では材料と場所、空間を、そして「イ 主題表現」の観点から形や色を個々に存在させるのではない。それら造形要素を複合的なものとして、美的に構造化することである。定義は的確さを

心がけて頂きたい、と念願するものである。

4. おわりに

語彙の定義を正しく行うためには、現場実践から一定程度の距離を採らなければならない。すなわち日常語をあえて使わず、的確な専門用語を見つけ出し、それを意図的に使用することが求められるのである。現代の学会動向は美術教育研究を学術的に進めていこうとするところに、大きな興味・関心が寄せられている。

そもそも要領解説編は、「1目標」や「2内容」の叙述をできる限り普遍的なものにしなければ、言い換えれば共通なものを導き出さなければ、原則と呼ばれないはずだ。いわば要領を解説する任務を果たしていないように思われる。

学的な立場から見て、要領解説編は教育現場にかたくなに身を寄せ、理論なき事例の羅列をひたすら念じているように映る。両者は、同時代の共通領域に現れた文化的成果でありながら、それぞれの分担課題があるかのように脈絡が認められない。

今後は学会関係者と要領執筆者が手を携えて、改めて共通言語を形づくっていくことが課題となろう。芸術系教科実践の質を高めその独自性を志向するためには、それが是非必要だと思われる。