

## 書評 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 美術編』

立原慶一

Review “Junior High School Course of Study (notified 2017) Commentary: Art Edition”

Yoshikazu TACHIHARA

はじめに

平成29年に改訂された『中学校学習指導要領解説 美術編』（以下、『解説編』と略称）を書評の対象として取り上げ、実践面と理論面というスタンスから評価すべき事柄と、批判すべきことをそれぞれ析出してみたいと思う。10年間の現場経験を積んで一新されたとのことで、第一に中身がどのように改善されたのか、その実践論に期待が膨らむ。第二に時代の流れの中で、今後の教育界をリードするものとしてどのような理念が新たに謳われ、理論的な展開を見せるのか。その理論面にも興味がわくのである。

本書評の前半部(第Ⅰ部)においては、評価すべき事柄を取り上げる。項目として、「1. 発想・構想と技能」、「2. 主題表現の重視とその構造論」、「3. 『感じる』と『考える』」を設定し、この切り口から先の課題に向き合いたいと思う。これらは図らずも、すべて「実践編」的領域を形づくっている。

後半部(第Ⅱ部)においては批判されるべきことを問題とする。項目として「1. 姿勢志向か、行為志向か」、「2. 教科目標の神秘化・一如化」、「3. 人間性の育成」、「4. 道徳科との関係」、「5. 『創造の喜び』の学習論への消尽」、「6. 自己肯定感か、自尊感情か」、「7. 連想論か、創発論か」の7つを俎上にあげる。

これらは思いがけず、すべて「理念・理論編」的領域に組み入れられるものだが、批判されるべき内容がその範疇に偏在している。その実態が今次改訂版の大きな特徴となっている。言い換えれば実践的側面ではなく、理論的な側面に難点が多く潜んでいることでもある。

### I 評価すべき点

#### 1. 発想・構想と技能

「今回の改訂では、『A表現』の内容を、(1)発想や構想に関する資質・能力の項目と、(2)技能に関する資質・能力の項目に大きく分けて示すこととした」(P.26)。こうした変更点を示す。『解説編』によれば、発想・構想に関しては、絵や彫刻のように感じ取ったことや考えたことなどを基に、自己の表したいことを重視して発想・構想する資質・能力、デザインや工芸のように自己の表したいことを生かしながらも、目的や機能を踏まえて発想・構想する資質・能力の、二つに分かれる。

この二つはいずれも、発想・構想に関する資質・能力の点で同一の働きをすることから、大きくは(1)発想・構想の項目の下に括られる。しかし「絵や彫刻の制作活動」と「デザインや工芸の制作活動」は、どのような考え方に基つきながらそれを行うのか。その思

考法の局面で異なってくる。このように判断したため、(1)は結果的に内容が二分割された。

(2) 技能の項目では、発想・構想を基に描いたりつくったりするなどして、創造的に表すことが趣旨とされる。技能のあり方は実材加工の局面における表し方を眼目とするが、その点についての見解を述べている。ここ技能の次元では、それぞれ「絵や彫刻の制作活動」と「デザインや工芸の制作活動」にあって、様相的に大きな違いも見られない。かく両者を共通項目としての扱いにしたという。このように今次の改訂は、表現活動を一方で分離・分節し他方で群化・統合するための視点が、理論的に自覚されている。表現行為の充実を図るべく、教師側の指導内容が体系的に整理されることになる。その点で評価される。

## 2. 主題表現の重視とその構造論

「『A表現』(1)において、『ア 感じ取ったことや考えたことなどを基にした発想や構想』(絵や彫刻)及び『イ 目的や機能などを考えた発想や構想』(デザインや工芸)の全ての項目に『主題を生み出すこと』を位置付け、表現の学習において、生徒自らが強く表したいことを心の中に思い描き」(P.7)、表現が主体的で創造的であることをねらいとする。彼ら自身が「生み出した主題を追求して表現することを重視した」(P.10)のである。

「自分としての意味や価値をつくりだすためには、自己を見つめる機会や他者と交流する場を設け、主体的、対話的な活動などを通して考えを深めるなどしながら、生徒が自分としての表現の主題を明確にしていく過程を重視していくことが大切である」(P.33)と述べる。簡潔には、「これまでどのように生きてきたのか」「今、何をしているのか」そして「これからどうしたいのか」を造形的に表明させることの、重要性について述べている。ここでは主題表現の教育的な意義が刻印づけられている。続いて次に、主題表現の構造論が展開される。

過去の学習指導要領では「感じ取ったことや考えたことなどを基に主題を生み出すこと」と、「主題などを基に表現の構想を練ること」を二つの事項に分けて示していた。しかし今次改訂では、主題と構想との相互関係が一層重視されることになる。主題と構想が行き来する中でそれぞれを深めるなど、発想・構想の営みに一層の集中ができるように、一つの事項にまとめている(P.34)。主題表現にとって重要な「主題と構想の往還」が図られるなど、柔軟な表現活動が担保されている。その点で評価したい。

ただし他所で、「材料や技法などの表現方法の側面からの構想がある」(P.90)と述べ、構想のあり方をめぐって時間経過的に二段階(場面)が存在すること、すなわち複眼的な言及がなされている。しかしここ主題表現の構造論では、構想には別の次元のあることの含みがない。その事態を思えば、ここでいう「主題」はすでに作品になってしまっている完了形から、感じ取られるべきものとしての「主題形成」ではない。依然として形づくら

れつつある段階（進行形）に留まる。すなわち主題意識レベルの意味に他ならない。第1章でも見たように表現活動を時間経過の観点から、進行形にある（1）発想・構想と、完了形に肉薄する（2）技能に明確に分けたのだから、構造論でもそれが分節化されるべきだと思われる。

### 3. 「感じる」と「考える」

『解説編』は「自分の見方や感じ方を大切にしながら主体的に造形的なよさや美しさなどを感じ取ったり、作者の心情や表現の意図と工夫、美術の働きや美術文化について考えたりすること」（P.10）と述べ、美術活動では「感じる」と「考える」ことの二つが基本だとする。

造形的特徴からイメージを捉える視点としての、「造形的な視点を豊かにするために必要な知識」（p.13）を見据える。連想するためには作風や様式概念が手助けとなるはずのものとして、ここに知識とのスタンスが想定されている。「感じる」に対して「考える」が補完されてこそ、表現活動が十全となるはず。こうした考え方が窺われる。

知識は、造形的な視点を豊かにするための文化的視点として、有意義で且つ必要である。こうした位置づけが13頁に続いて、再度なされている（P.25）。美術は、その意味が言語のように明確に理解されるものではなく、かなり誤認されて受容されるものである。また「感じる」ことはそれぞれの文化圏によって、また時代によっても微妙に異なってくる。これら文化依存性（相対性）の偏差に対処するべく、知性及び想像力によって美術史的背景と造形・技法理論を、「考える」必要があるというのだ。

感性（感じる）と知性及び想像力（考える）は広く美術活動における車の両輪である、との認識が『解説編』から窺われる。この知見は理論として広く一般化を目指すことができ、表現にも鑑賞にも通用するものであろう。

## II 批判されるべき点

### 1. 姿勢志向か、行為志向か

「各教科等の『見方・考え方』は、『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である」（P.4）。

「見方・考え方」の概念は美術科にとって、地殻変動的な教育理念として今次改訂で導入された。そこでは知・情・意の心のあり様、持ちように重点が置かれる。一般に行為を分析すると、まず源としての姿勢があり、続いて状況の把握がなされ、行為が結果するというスタイルを採る。物事や状況に向かう姿勢、構えから具体的な行為が発動するのである。

状況把握をきっかけとして、これまで潜在的であった姿勢は逆に意識化され、活性化されるのである。これら姿勢志向は全教科のあり方の要と見なされている。それは「各教科

を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」(p.4)なのであり、学びに向かう姿勢そのものに他ならない。今次改訂における教育目標のスローガン、「学びに向かう力」と言い換えられてもよいであろう。しかし『解説編』ではこの原則を破って、姿勢志向と対項関係にある行為志向的なあり方ににじり寄り、次のように説くのである。

「造形的な見方・考え方とは、……対象や事象を造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくりだすことが考えられる」(P.10)。ここで「見方・考え方」は本来の意味が覆され、あろうことか対立軸にある行為志向に歪曲されてしまっている。

「美術とは……自分の中に新しい意味や価値をつくりだす創造活動である」(P.16)。「自分の意図をよりよく表すことができるようにするための技能を身に付けさせることをねらいとしている」(P.38)。「意図的・効果的に生かして表すことができるようにすることを目指している」(P.39)。「材料や用具の特性を考え意図的・効果的に生かして表すことができるようにすることを目指している」(P.39)。「表すことができるように指導することが大切である」(P.96)。「発想や構想をしたことの具現化」(p.97)。これら一連の引用では、行為する様相について言及されている。

ただし苦しみ紛れに、「より効果的に伝えるためには何が大切かという考え方を学びとして身に付けられるようにすることが重要である」(P.15)、との主張もなされる。このような姿勢志向的な言及もごく一部でなされているが、議論の大勢を占める程にはなっていない。上記引用文から分かるのは、美術科が行為志向的なあり方に根本的に基礎づけられ、それ以外のあり方は常識的に考えられない、という宿命である。

美術教科は、「見方・考え方」概念の学習指導要領への導入によって姿勢志向に組み替えられ、活動を趣旨とする教科のあり方が否定される事態につながりかねない。教科の存立基盤を理論的に危うくするのである。教科目的論として「造形的な見方・考え方」を説くことは、美術科がいわゆる成し遂げる教科ではなく、眺める教科であることの自己認識活動になってしまう。教科全体の論理に、内在的な問題をはらませてしまうのである。

## 2. 教科目標の神秘化・一如化

各学年の目標として(1)は「知識及び技能」、(2)は「思考力、判断力、表現力等」、(3)は「学びに向かう力、人間性等」の三つが掲げられている。本章ではとくに(2)について取り上げる。「『思考力、判断力、表現力等』とは、表現の活動を通して育成する発想や構想に関する資質・能力と、鑑賞の活動を通して育成する鑑賞に関する資質・能力であり、学年の目標(2)は、大きくはこの二つから構成されている」(P.53)と語る。

「思考力」と「判断力」の二項目は、学習指導要領本文において目標として一如化されている。そうした趣旨を本書評ではとりあえず認めることにする。かくて両者を統括的に意味づけるとすれば、両項目の融合態は物事を考え、理解し、判断する能力であるとともに、とくに生(価値を求める営みとして生きること)や世界との関係の意味を切り拓く、

知的能力の謂いだと思われる。続く「表現力」はこれらと意味が大きく異なるが、それをさらに加えた上記全三項目が無理やり一つに括られ、「思考力、判断力、表現力等」という教科目標として神秘化された。それは知性と、各領域における表現力を中身としている。

『解説編』は融合的能力を育成するための方法として、以下のような学習が大切だ、と提起する。「『思考力、判断力、表現力等』をより豊かに育成するためには、発想や構想と鑑賞に関する資質・能力を総合的に働かせて学習が進められるようにすることが大切である」(P.15)。

融合的能力は発想・構想の学習と、鑑賞の学習との関連を図ることによって獲得される、と主張する。しかしこのくだりは分析的な姿勢に逆行し、学的な検証に到底耐えうるものではない。『解説編』の執筆者は検証可能な程度に、客観的な論述のあり方を心がけるべきであろう。教科目標は渾然とした一如体となってしまうている。むしろそれに深く立ち入って、成り立ちを事細かに解明することこそが、肝要なのではなかろうか。それは神秘化されているが、腰だめではなくねらいをしっかりと定めるべく、分析的に論じようとする点にこそ、教科目的論の意義があるはずだ。

### 3. 人間性の育成

(3)「学びに向かう力、人間性等」は今次改訂のもとで、教科目標を形づくる三本柱のうちの一つとして、外から枠付けられている。美術は従来から、人間性と深い関わり合う文化として語られてきた。『解説編』はそうした経緯をはらんでいる、「人間性」を果たしてどのように捉えているのであろうか。美術科は、自己内在的であるべき目標を図らずも外部から突き付けられて、ここで人間性について何かを論じなければならない羽目に陥ったのである。人間性に関する言述は、「自己の内面を豊かにし、情操を培い豊かな人間性の形成に寄与していくのである」(P.41)に認められる。しかし遺憾ながら、語の定義については隔靴搔痒の感がある。

やや長い引用となるが、次の記述に着目したい。「主体的に美術の学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、美術の創造活動の喜び、形や色彩などによるコミュニケーションを通して生活や社会と主体的に関わること、美術文化の継承と創造に向かう態度、豊かな感性や情操など、情意や態度等に関するものが含まれる。このような美術科における学びに向かう力や人間性等を育てていくためには……」(P.17)。

このくだりは第3の目標を解説するべく、第一に「学びに向かう力」(第Ⅱ部 第5章「『創造の喜び』の学習論への消尽」を参照)、第二に「人間性」について触れている。ただし「人間性」の意味は直接的ではなく、間接的なレベルで言及されているにすぎない。したがって語義の当たりをつけるとすれば、「豊かな感性や情操など情意や態度等」ということになる。このように『解説編』が考える、人間性の意味らしきものを推察することができる。

ちなみに感性とは意味や価値を、感じられるものに変容させる力である。また情操とは、

より良いことやものに感動し憧れ、求め続ける力動的な心情性である。感性や情操が働いていること自体が判断、意志、愛、理想化といった、人間的な心の働きの土台となる。それらは人間らしさの普遍的本性である、人間性の定義から外れているとまではいえない。だが意味は今なお漠然とし、正鵠を得ないでいる。

そうした中であって、ダイレクトに「人間性とは何か？」について切り込めば、それは普遍的同感を意味する。具体的には人間にしか持ち合わせていない礼節、品位、博愛などを中身とするはずである。美術文化はギリシャ・ローマ以来、人間性に根差した生の表明である、といわれてきた。『解説編』はその基本的な立場を認識した上で、美術活動の立場から広く深く人間性の教育について語るべきであった。それは当該教科を喧伝する絶好の機会であったはずだ。しかし美術教育にとって、その重要な仕事を取り逃がしてしまっている。

#### 4. 道徳科との関係

「自分の感性や想像力を自由に働かせて表現する活動は、自己を確認したり、新たな自己を発見したりすることでもある。そのような表現の活動は、特に、自己の内面を見つめ、価値観を構築していく思春期の中学生にとって重要な意味を持つ」(P.32)。

「自分としての意味や価値をつくりだすためには、自己を見つめる機会や他者と交流する場を設け、……生徒が自分としての表現の主題を明確にしていく過程を重視していくことが大切である」(P.33)。主題を表明させ、造形表現する行為は第一に生き方理解の観点から、自分を見つめさせる人生観的な態度、第二に社会的要請を踏まえて他者や社会と適切に関わろうとする、倫理的な態度を育成することにつながるという。

「美術科の学習を通して、他者に対する理解や思いやり、優しさ、心遣いといった豊かな心が培われていく」(P.65)。このフレーズは美術科の教育実践を通して周囲の人に対して優しく、正直で、思いやりをもって接し振舞うなど、協調的で慈愛の心が育まれると指摘する。それは人との関係や社会において、適切に且つ正しく生きようとする意志であり、まさに道徳性の育成に他ならない。『解説編』は美術科には規範意識としての道徳性を培う、という局面があることに触れている。その点で評価に値する言説である。

つくりだす喜びがもたらす働きは表現活動の中核に位置するのであるが、それを念頭に置き次に、『解説編』が言及する教育的作用の論理について検討してみたい。「表現の活動においては、創造する喜びとつくりだした満足感や自信が更に高い課題意識を湧出させ、自己挑戦していく強い意志と愛好心につながっていくようにすることを目指している」(P.18)。

この引用文では、主題表現活動の中で幸運にも芽生えるべき創造の喜びは、生を集約するような課題意識を誘発し、さらには自己克己的な意志を育む、との主張がなされている。それに対して道徳科では、心のあり様及び持ちようとならざるものを、人間的な修養によって直結させることを目論む。ここでは良き人柄の人間となること、人としての器量を備

えた人間を目指して、修養実践する場面が念頭に置かれる。多くはその文脈で「道徳」が語られるのである。

美術科と道徳科は共に姿勢志向ではなく、行為志向という局面を基盤にもつことが分かる。こうした見地からすれば、『解説編』ではとくに両教科における教育的作用の核心である、「表現行為」と「修養実践」の違いについて、関連する理論体系にも目配りしながら、さらに踏み込んで論じていただきたかった。

## 5. 「創造の喜び」の学習論への消尽

「表現の喜びは、人とは違う自分独自の満足できる発想や構想を生み出すことができたときに特に強く感じられる」(P.16)。創造の喜びは、自他ともに認められるような独自の成果を生み出したとき、本人にとって感じ取られるものなのである。

表現の喜びは生きる上での問題意識を多角的、多層的に抱きつつ主題を明確に意識し、表現活動に主体的に取り組み、念願であるその造形化をようやく達成しえたときに、感じ取られるべきものである。『解説編』がこうした洞察を提起しているのは評価できる。だがその知見に対して、あたかも学習論の文脈を外から取って付けたように設けて、次のように述べるくんだり理論なき折衷、と言わざるをえない。創造の喜びは普遍的であるべきだが、それが学習論によって相対化されてしまっている。

「このような美術の学習は、主体的な創造活動を通して、造形的な視点を豊かにもち、心を生き生きと働かせて、自己実現を果たしていく中でよいものや美しいものをつくりだす喜びを実感的に味わうことにより、よさや美しさを自分の中で大事な価値とし、それらにあこがれる心が一層豊かに育っていくことになる」(P.20)。この文章には、論理的な不確かさや混乱を指摘せざるをえないが、その点は措こう。

美術の活動においてつくりだす喜びを味わうことによって、生活を美的倫理的に充足させようとする生き方・価値観と、さらに情操が培われるのである。美術教育の作用をめぐってこの高邁な認識が成立したことは、望ましい限りである。しかしそれらの出来事がわざわざ学習過程の網で捉えられ、学習論的に体制化されてしまっている。その導き方が極めて短絡的である。この場面でこそ、『解説編』は当該教科が学問的教科ではなく、芸術系教科であることの独自性を主張すべきであった。

「創造活動の喜びは、新しいものをつくりだす表現及び鑑賞の活動を通して、個性やよさを発揮して自己実現したときに味わえる喜びである。したがって、生徒自らが学習の目標を明確にもち、その実現に向けて意欲的に取り組む学習の過程が大切である」(P.54)。ここでは遺憾にも、創造の喜びが学習論のレベルで不可解にも捉え返されてしまっている。

もとより学習のメカニズムは「学びに向かう力(「姿勢」と同義。筆者註)」に基礎づけられる。その機構それ自体は普遍的であるとしても、実際に何をどの程度、学習活動の特性とするのか。そうした個々のケースのあり方は、文化によってまた時代によって異なりうる。すなわち学習活動は人々の間で類似性が認められず、特定の文化的背景と訓練の

基で成立する。

それに対して創造論はギリシャ・ローマ時代から人間にとって普遍的で、文化非依存的な存在であり続けてきたのである。学習論は特定の文化的条件のもとに置かれ、社会のもつ文化的枠組みに相対的であって来た。『解説編』は普遍的な創造論を特定の文化圏でしか成立しない、学習論の中に消尽させてしまったのである。

## 6. 自己肯定感か、自尊感情か

「美術はこのような表現の活動や鑑賞の活動を美と創造という観点から追求していく学習であり、それらを実感していく喜びは、充実感や成就感を伴うものとして特に大切にすることがある。また、創造したものが心や生活に潤いをもたらしたり役立ったり、他者に認められたりしたときも創造活動の喜びや自己肯定感を強く感じるものである」。P.18

このくだりは第5章で指摘したように、芸術系教科であることを忘却し、美術活動が学習の名のもとに文化相対化されてしまっている。しかし本章では、その議論とは別に創造活動を達成したことで得られる高揚感、その後に行ってくる自己肯定感の存在が言明されているのに注目したい。それは本来、自律的であり外部からの働きかけや、他者によって励まされて生じる類のものではない。とくに「自己肯定感」は、表現活動において自ら臨んで挑戦した結果、主体的に獲得されるべき類の客観的な情感なのである。それは決して失われることのない、尊重に値するという絶対的な価値である。

ところが別の箇所「主題を生み出す場面では、生徒の実態に応じて指導を工夫し、それぞれの感性の豊かさを生かし自尊感情を高めつつ、対話的な活動などにより、生徒が互いのよさを認め合えるようにすることが大切である」(P.89)とある。「自尊感情」については三人称的な立場から、他律的に育成されるべき心の持ち方である謂いが語られている。

この議論における「自尊感情」は、前出の「自己肯定感」と一見意味が似ている。だが自ら努力した成果として、実感されるような性格のものではない。それは文面を見る限り、主体的であるべき表現行為の文脈の中でわざわざ登場させる必然性もなく、あたかも外から取って付けたような印象を与えてしまう。自尊感情は自己を外からの働きかけによって、あえてポジティブに評価する際に把握される主観的な価値であり、本人の感じ取り方次第では往々にして失われることがありうる。

自尊感情は最近、エンドオブライフ・ケア（人生の最終段階における医療）の世界で、頻繁に使われている用語である。その趣旨は死に至るまで、自らの存在を肯定する自尊心をもって生きることにある。重篤高齢者が最期まで、尊厳ある生を生きるために必要なのが、自尊感情なのである。それは、彼らが自らの尊厳を取り戻すために必要とされる心のあり様、心の持ち方に他ならない。

死に向かっている彼らを励ますべく、これまでのように世のため人のために生きるのではなく、人に支えられて生きることも肯定すべき、と主張する。『解説編』はそうした生



きる姿勢・価値観、人生理解を推奨しているかのように見える。あるがままの自己肯定という文脈における、語句「自尊感情」を中学生に対して用いるのは適切ではない。

## 7. 連想論か、創発論か

「作品などの造形的な特徴などから作風などで捉えるという視点をもつことにより、表現を文化的な枠組みで見つめることができるようになる」(P.30)。「造形的な特徴などを基に、全体のイメージや作風などで捉えることを理解したりする中で、造形的な視点を豊かにし、表現及び鑑賞に関する資質・能力を高めることをねらいとしている」(P.45)。

ちなみに「イメージ」は第一に内発的な知覚、第二に想起の内に喚起される表象(持ちこたえられ維持された感覚)の、二つの意味で用いることができる。前者には主に感性が、後者には想像力と知性が働くのである。先の引用文は、美術活動で想起されるべき「作風」概念がその中に収められているので、第二の意味に該当し「連想」行為に近いと想定される。

「例えば、造形的な特徴などから『この木の葉は手に見える』などのように見立てることや、『絵から感じられる寂しさが、夕焼けの景色を見た情景と似ている』など、心情と関連付けてイメージを捉えることなどがその例である。また、作風や様式などで捉えるということの理解から、『霧のかかった景色が水墨画のようだ』、『この作品は琳派の雰囲気がある』など、全体を文化的な視点から捉えることも重要であり、美術文化についての見方や感じ方を深めることにもつながるものである」(P.48)。

この引用文は文化という知識を介在させて、イメージ世界を心に浮かべる様について述べている。その点で第二の意味に解される。いわば「連想(association)」論に根本的に基礎づけられている。こう見なすことができる。しかし以下の記述は、それとはスタンスをがらりと変える。脳内イメージ発生の回路を辿ることなく直接的な経験である点で、第一の意味に転換されている。すなわち内発的な知覚というスタイルを採る。

『解説編』には「『各自が感じるそれぞれの木から感じるイメージ』について生徒に問いかける」(P.58)とのくだりがある。すなわち脳裏に浮かぶ連想内容ではなく、外からの刺激と自己との間でダイレクトに成立する情感的な交わり方について、生徒に尋ねようとしている。それは内的反応性の感覚に近いものであろう。「その体験を通して、生徒は『力強い、繊細、しなやか』など、校庭の木についての各自のイメージを自然に膨らませて、自分が表したい主題を生み出しやすくなる」(P.58)。ここで想定されているのは連想ではなく、内発的な知覚に他ならない。

「題材名を『な校舎を描こう』などと工夫することにより、『どっしりとした校舎を描きたい』、『明るい感じの校舎を描きたい』『夢の詰まった幻想的な校舎を描きたい』など、生徒自らが自分の表したい主題を生み出すように指導することが大切である」(P.34)。ここで注目すべきは美的体験を述語づける、「どっしりとした」「明るい」「幻想的な」などの形容詞の存在である。

「感情にもたらす効果とは、例えば、形の優しさ、色の楽しさや寂しさ、木の温かさ、光の柔らかさ、形や色彩などの構成の美しさ、余白や空間の効果、立体感や遠近感、量感や動勢など、対象や事象に対し、感じて起こる心の動きによってもたらされる効果のことであり、心で感じ取るものである」（P.46）。ここでは形容詞が名詞化された語「優しさ」「楽しさ」「寂しさ」「温かさ」「柔らかさ」「美しさ」「余白や空間の効果」「立体感」「遠近感」「量感」「動勢」に変えられているが、美的特性を形容するための賓辞としての性格は、本質的に変わっていない。

上記の議論では、造形的特徴から美的特性が直に感受される、行為が想定されている。それは「創発する（emerge）」と命名される。非美的な知覚の特性を基盤とし、そこから美的なものが創発する。あるものAを基盤としそこからBが生み出される際に、Bのもつ特性がAのもつ特性とは異なる新たな特性であるとき、BはAから創発するといえることができる。それはある特性が「異なる」特性から生じることである。

その現象は「supervenient」の問題として最近、盛んに論じられ、英米系の分析美学で論点となっている。このように鑑賞教育の分野で学術的に更新されるべき情報が今日、引き続き現れつつある。それ以上に教育の現場では、連想論よりも創発論で説明できる鑑賞体験の方が、はるかに多く認められるのである。しかし『解説編』は感性をめぐる学的成果や、中学生の実態に対する新たな把握法について一切、関心を示さないままである。

#### まとめ

今回取り上げた『解説編』は、過去10年間にわたる全国津々浦々における現場実践を踏まえて、反省的に到達した方法論的成果である。その観点から見て、実践面としての改善内容は評価されるべきであろう。それに対して理論面では、教育行政における変革の波をもろに被って、論理的に適応しきれないでいる。かつて平成20年度版『解説編』は批判されるべき事柄として、主に概念規定上の不備が指摘されるに留まった。それと比べて、同じマイナス面であっても今回は性格上、看過できない重大な違いを見せることになった。

第一に、今次改訂の基本方針が全教科（賢明にも道徳科は除かれている）共通の新教育理念として打ち出されたのだが、それを無批判に受け容れることで、美術科をめぐる教科の論理を攪乱するような、内在的問題をはらませてしまった。見方を変えれば、創造（行為志向）論と学習（姿勢志向）論の構造化なき折衷に陥ってしまったのである。

第二に今回の全面改訂で、道徳が特設の扱いから正式な教科として、位置づけられるようになった。それに伴い、当該教科との関係を論じなければならない、箇所が必然的に浮上してきたのである。精神と心情のあり方を共に端緒とし、且つまた基盤とする教科同士として、その議論から逃れられない羽目に陥る形となった。

両者には一方で、知・情・意の心をいかに表明し、造形表現するのか。他方で、人間的な修養の実践によって、それをいかに行為・行動へ直結させるのか。そうした違いが認められる。『解説編』は、美術科が道徳性を育成する局面のあることに触れているが、その

異同をめぐる関連構造について客観的に論述するまでにはなっていない。

第三に時代の進展とともに、学術的に更新されるべき情報が多く現れつつある。それと関わって中学生の感性に対するより客観的な見方も進展しつつある。それにも拘わらず、『解説編』はこれらの変化・変容に一切、関心を寄せようとはしない。学習指導要領は今後も、10年を節目として改訂されるであろうが、その『解説編』の編集・執筆に当たっては、上記三つの理論的な要請に応えられるように、学会関係者の関与が切に求められよう。