

第2章 インターネットを活用した美術教育の意味

1章では、学校教育においてインターネットが導入されることになった経緯や推進のあり方を説明した。そして、美術教育における現状と課題を示した。ただし、教育の情報化は、将来、一層の情報化の進む社会を生きていくであろう子どもたちのためであり、国家の経済的発展を促すためでもある。前者においては教育は子どもたちのために存在するが、後者では教育は経済の発展を加速させる道具である。教育は社会と密接に関わりながら、自律的でもある。子どもたちのすべてが義務教育課程においてコンピュータやインターネットを活用できるようになるなら、彼らが就職する際に活用能力における格差に悩むこともなくなるであろう。また、彼らの活躍によっては新たな技術の開発も進み、一見してもっと便利な世の中になっていくように思われるからである。

ただ、だからといって、コンピュータやインターネットが教育のすべてを補うとはいえない。なぜなら、現在、すべての子どもたちが全く学校に行かなくてもインターネットやケーブルテレビによる学習プログラムをうければいい、または、それぞれの子どもが学校や義務教育を廃止して専門学校や習い事にいけばいいというようには、教育学に関わる人や学校関係者、政治家も考えてはいないと思われる。それは、学校教育においてインターネットを活用する何らかの意味があるからである。その意味は、インターネットが十分に活用されてはいない現在の学校教育において、ほとんど重要視されていない何らかの教育的価値であったり、教育的価値を認められていても実際の教育において学ぶことができない何らかの価値である。そして、そのような価値を追求できる新たなメディアとしてのインターネット活用が学校教育において求められているのである。

では、インターネットの活用が十分に取り入れられていない学校教育の現状において、インターネットを取り入れた教育を義務教育課程からわざわざ学校に導入しようとする意味は何なのだろう。そこで、この章ではこの答えを探すべく、教育や学習の目標としてこれまででは取り上げられていなかった学力で、学校教育においてインターネットを導入することにおいて得られる、これからの社会に生きる子どもたちに育まれるべき能力について考察する。教育の情報化は、情報化社会への対応というその時代にのみ有効な教育を追いかけるだけではなく、教育の情報化において育まれる教育目標に向かわなくてはならないのである。

ところで、この論文はこの章のほとんどにおいて、美術、インターネットといった領域に限られた形で論理を展開していない。ちなみに、美術教育は教科教育学の一つであるため、当然のことながら、教育学における目的は美術教育における目的としても機能する。そこで、この章では学校美術教育においてインターネットを導入することの意味を探るが、その基盤を教育学においており、考察はすべて美術教育における視点に基づいているといえる。この章でインターネットを導入する意味を探るのは、美術教育におけるインターネットの活用研究はまだ始まったばかりで、この分野で美術教育における資料は未だ少ないからである。そこで、この論文では、教育学を基盤としながら、美術教育における視点でインターネットの教育的活用について考察を行っている。

第1節 学習主体の確立

インターネットは学校教育に対話や資料に基づく双方向の学習をもたらすことになる。これは、総合の授業だけでなく、各教科、もちろん美術教育における授業でももたらされることになる。これまで学校教育における美術の授業では教師から子どもへ指導がなされ、そして、子どもは作品へ向かうという一方向の図式が日常的であった。そこへ、日常的にインターネットの活用が可能となるのであれば、子どもたちは学校教育における美術活動に対話や資料といった双方向のコミュニケーション活動を部分的に、または全般的に取り入れることになる。教室内のインターネットの活用によって教師から子どもへという働きかけの図式は常ではなくなり、子どもから子ども、資料、教師、その他の人へという様々な図式が多様に混在するようになるとと思われる。そこで、この節では、インターネットというメディアがもたらすであろう子ども自身の働きかけによって可能となる主体的な学習について考察する。

日本の学校教育における授業で指導者が採用する指導形態の基本は、そのほとんどが一斉指導である。これは教師が授業を受けている子ども全体を対象に行う指導であり、それに対しての個別指導は教師が一人一人の子どもに行う指導である。美術科や図工科では、教師は、授業における導入の際に一斉指導の形態をとって、学習目標や方法の手順、学習計画を子どもたちに提示する。その後、授業は一斉指導というよりは個別指導に移り、子どもたち一人一人の制作作業が続く。この間、教師は個々の子どもの必要に応じて個別に指導をしたり、臨機応変に全体の子どもたちに作品や技法の例を示したり注意事項を知らせたりする一斉指導をしたり、両者を織りまぜた指導形態へ授業を移す。一部の子どもの作品を教師が取り上げてその作品について子どもたちが短時間で鑑賞を行うこともある。そして、ひとつの題材が終了すると、数時間にわたる学習活動を振り返り、作品を評価す

るために子どもたちは互いの作品を鑑賞しあうことができる。このわずかな時間が設定されることも常時ではないし、それ以外で子ども同士が積極的に作品を鑑賞しあったり各自で資料をしらべたりすることは美術科や図工科の授業においては日常的ではない。

美術科や図工科は、一斉指導をのみ導形態としていない教科であり、個別の学習活動を支援する授業形態を取る教科であるといえる。ここでは通常、授業で子どもが選んだ作品を子ども同士で話し合うような時間はなく、子どもから子どもへという積極的関係が授業中に位置付けられていない。教師から子どもたちへの指導、教師から個々の子どもへの指導はあっても、子ども同士で話し合ったり、作品をみせあったりするような機会、子どもが自ら資料を探したりする機会はない。子どもたちの働きかけは、制作過程においては作品や教師への方向以外には重要視されていないといえる。授業研究において教育者が対象とする研究には、教材研究や指導方法、評価の研究等があるが、これらは教師から子どもをみるという視点に基づいているために、教師の働きかけを対象とした研究にすぎない。教師の指導によって子どもたちの学習方法や内容が決定されていくとはいえ、如何なる学習活動においても最も大切なのは、教師の指導ではなく、子どもたち自身の学習である。そこには教師の働きかけに限定されない、子どもたちを主体とした、子どもから子どもへの働きかけ、子ども自身が資料を探す学習が存在する。社会教育や家庭教育ではなく、学校教育において美術教育を学習する場合、子どもたちにとって自らが主体となって学べる学校という疑似社会を設定することの価値がもっと生かされなければならない。

学校における美術教育では、子どもたちの作品完成後の鑑賞時間を除く学習活動に子ども同士の働きかけが設定されていないということや、子ども自身で資料を探すことが十分に推進されていない現状がある。そこで、この節では、第一に、対作品、対教師以外の活動、つまり、子ども同士の働きかけや子ども自身の働きかけが美術教育において重要視されていない理由を述べる。第二に、美術教育の学習活動の価値を学校教育において問うために、対作品、対教師以外の、子ども同士の働きかけや子ども自身の働きかけの美術教育における必要性を考察する。

1 主体的学習の欠落

通常の学校における美術教育の授業では、特別な鑑賞時間を除いて子ども同士の対話や作品のmise-à-jour、子どもが資料を探す時間は学習活動に設定されない。ここでは、子ども同士の働きかけや子ども自身が情報に働きかける行為が美術教育において重要視されていないと考えることができる。重要視されない主要な原因としては、三つの事柄が挙げられる。第一は、学校における美術科、図画工作科の授業時間数が削減される教育制度上の現実による。第二は、学校美術教育現場における自己表現を過剰なまでに主張する教師による誤った創造性の尊重によると思われる。第三は、類似した作品やキャラクターを真似た作品の位置づけが不明確なために、教師がそれを評価することが難しいことである。

(1) 美術科、図画工作科における授業時間数の削減

文部省による平成元年改訂の学校教育法施行規則で定められている必修教科としての「美術」の年間授業時間数は、中学校においては、第1学年で年間70単位、第2学年で35～70単位、第3学年で35単位である。授業時数の一単位時間は50分である。これを週あたりになすと、第1学年で2時間、第2学年で1時間から2時間、第3学年で1時間である¹¹⁰⁾。ちなみに、第2学年で1時間から2時間というのは各校や教育委員会によって選択できることになっているからである。小学校の「図画工作」の年間授業時間数は、第1学年で年間68単位、第2学年で70単位、第3学年で70単位、第3学年で年間70単位、第4学年で70単位、第5学年で70単位である。授業時数の一単位時間は45分である。これを週あ

¹¹⁰⁾ 文部省は、平成元年3月15日に中学校学習指導要領の改訂と学校教育法施行規則の一部改訂を行い、このことによって平成5年度からこれらの教育過程の基準が実施されている。中学校指導書美術編、文部省、1988、p.99

たりになおすと、第1学年から第6学年で約2時間である¹¹¹⁾ (資料4、5)。

その後、この論文を制作中の平成10年に学習指導要領の改訂が行われ、これが平成14年に適応されるようになる。そして、平成14年度からは、平成元年度の年間授業時間数も変更される。文部省による平成10年改訂の学校教育法施行規則で定められている必修教科としての中学校「美術」の総授業時間数は、第1学年で年間45単位、第2学年で35単位、第3学年で35単位である¹¹²⁾。週あたりになおすと、第1学年で1.3時間、第2学年で1時間、第3学年で1時間となっている。小学校の「図画工作」においては、第1学年で年間68単位、第2学年で年間70単位、第3学年で年間60単位、第4学年で年間60単位、第5学年で年間50単位、第6学年で年間50単位で、週あたりになおすと、1.4時間から2時間の間である(資料6、7)。

自らの中学校での学習と学習指導の経験からいえば、生徒は、50分という授業時間の内5分で準備をし、教師の説明を聞いて質問をするのに5~10分を費やし、30~35分で制作等の学習活動を行い、片づけを5分で済ませる。実質的に、子どもたちが制作できる時間は1授業単位時間あたり30分程度といえる。そして、例えば4時間で完成する題材を設定した場合、子どもたちが制作に携わることの可能な時間は実質は2時間という計算になる。この時間の中で、子どもたちは作品鑑賞の時間を加えるか差し引くかされる。題材が粘土や版画などであれば、一層の準備や片づけの時間を要する。また、子どもたち自身が毎回の授業後に自らの学習活動を評価し記録をつける自己評価カードなどを取り入れると、準備の少ない題材でさえ子どもたちの制作時間は2時間を切ってしまうことも容易に想像できる。放課後も夜遅くまで塾や習い事でゆとりのない子どもたちに、できるだけ宿題を残すことは避けなくてはならないというのが学校の方針になる場合もあって、時間内で子どもたちに納得のいく作品を仕上げさせるためには一刻の時間も無駄にできない。

このように、一つの題材の制作時間に長い時間を費やせないという学校での美術教育の

¹¹¹⁾ 文部省は、平成元年3月15日に小学校学習指導要領の改訂と学校教育法施行規則の一部改訂を行い、このことによって平成4年度からこれらの教育過程の基準が実施されている。小学校学習指導要領 文部省、1998、別表第1

¹¹²⁾ 文部省による平成10年改訂の学校教育法施行規則で定められている必修教科の総授業時数は、中学校においては、第1学年で年間35、第2学年で35、第3学年で35に変更している。

現状では、指導者も子どもたちも、脇目も振らずに学習に取り組むか、あるいは諦めて家庭に持ち帰ってじっくりと取り組むかしか、作品の完成度を高めるためには選択肢はないのである。子ども同士が作品について対話を交わしたり、作品をみせあったり、自ら作品制作から離れて資料を探すようなゆとりは、現状では教師にとっても子どもたちにとってもないといえる。学歴偏重の社会が進行すればするほど学校での美術教育は周辺教科となり、週休2日制や長期休みが増える程、美術教育の授業数は減らされる。子どもたちは短時間で成果を挙げるために、教師に従順にならざるを得ず、いっそう教師主導の授業が拡大するのである。そして、結果的にはかつては息抜き教科といわれた美術科や図画工作科さえ、授業が崩壊するか、子ども同士の対話等自由というゆとりの持てない息苦しい授業が進行していくと思われる。授業時間数の減少から、結果として子どもたちが主体的に子ども同士や情報に働きかけることができない状況が生み出されている。

（２）誤った創造性

現況の学校教育制度以外にも、教師や子どもたちが子ども同士や情報に働きかけて互いにかかわりをもたないところに原因がある。その一つに、教師が子どもたちの独自性は他者や情報によって侵害されると考えてしまうような、創造主義への過剰なまでの信頼が考えられる。戦前から戦後に至る日本の学校教育における美術教育は、民間教育運動によって先導されてきたといえる歴史がある。例えば、戦前には山本鼎の「自由画教育運動」、戦後には「創造美育協会」や「新しい絵の会」、「造形教育センター」等の民間教育団体による運動である。「自由画教育運動」は「臨画」が主流であった時代の学校美術教育を、模倣中心主義、臨本主義から解放し、子ども中心主義に基づく創造美育協会等の民間教育運動へ導いたと捉えられてきた。

これらの教育運動自体は各々の時代において大きな意味があったと認められる。ただし、これらの運動が現在の日本の学校美術教育にもたらした影響のすべてが肯定できるものではないといえる。特に、「自由画教育運動」と「創造美育協会」によって、子どもたちの絵を尊重することは指導をしないことであるといった思想が教師たちに誤って広まった。

例えば金子一夫によれば、「自由画教育運動」においては、山本鼎の唱えた自由画とは、臨本教育というより教育的図画の対立項であった。すなわち、「自由画は『新定画帖』に具体化された教育的図画に対するアンチテーゼである。教育的図画が目的、内容の曖昧さと個々の方法の規範性を持っているのに対し、自由画は目的、内容の確立と方法の自由さを主張したものとしてとらえることができる」¹¹³⁾という。つまり、山本の主張した自由画とは、単なる臨本主義の廃絶ではなく図画教育であったが、現在に至っても自由放任の教育と誤解されている感がある。橋本泰幸によれば、戦後の教師の心理的解放と戦後の民主主義の風潮と相まって美術教育者の共感を呼び、全国的展開をみせた「創造美育協会」が、子どもたちの個性や創造性を過剰なまでに尊重した。その結果、教えることを避け、褒めることや励ますことを原則とした指導方法となったが、逆に「子ども『自らの発展』を期待する指導とはなりえないものだとの批判を生む」¹¹⁴⁾ ことになった。同じく増田金吾も創造主義美術教育の問題点として「各教師の存在を重視して自由な指導を許すということは、指導法の欠如や放任に陥る危険性を合わせもつということである」と述べている¹¹⁵⁾。そして、この問題を解決しようとしたのが、生活画の指導を目標にして技法や知識の正しい位置付けを行おうとした「新しい絵の会」や造形要素を系統的に指導する「造形教育センター」であったという¹¹⁶⁾。

模倣の否定から生まれた「創造性」の尊重は、子どもたちにとって排他的な表現が独自性のある表現のように誤って認識された。これと同時に、学校美術教育において、教師に子どもたちを極力指導をしなくてよいという安心感が生まれ、児童中心主義の理念が誤った放任主義を生み、さらに、排他的な自己表現が創造性につながったと思われたのである。

その結果、現時点でも教師が完成作品を制作前に例示しなかったり、作家の作品例でさえも制作活動の資料に用いたりしないということに、こうした考えの影響が受け継がれていると思われる。一部の教師は、子どもたちを作家作品を含めた既存の情報から遠ざけることで、子どもたちに如何なる影響をも与えないことに細心の注意を払うのである。そし

¹¹³⁾ 金子一夫『近代日本美術教育の研究 明治・大正時代』中央公論美術出版 1999, pp.476-477

¹¹⁴⁾ 橋本泰幸『日本の美術教育 模倣から創造への展開』明治図書出版 1994, pp.170-173

¹¹⁵⁾ 増田金吾「日本の美術教育思潮」『美術教育学を学ぶ人のために』世界思想社 1995, p.212

¹¹⁶⁾ 橋本泰幸前掲書 114), pp.171-172

て、子どもたちが美術教育を義務教育課程で9年間学んでいながら、学校美術は既存の芸術作品と結びつかないという構図を招いている。極端に言えば、子どもたちが新たな題材に取り組む時は、常に他からの情報を拒絶しなければならないのである。

(3) 評価の困難性

美術教育の領域では、漫画やキャラクター等を子どもたちが表現することやこれを教師が題材化することについては論議が重ねられてきた¹¹⁷⁾。それにも関わらず、実際の授業で積極的にこれらを扱う題材はほとんどみられず、学校教師にとってその位置づけは分かりにくいものとなっていると思われる。

かつて子どもたちの日常生活で親しみのあった蛙やカブト虫、白爪草やヨモギといった自然生物は、現在では都市の子どもたちにとって身近な存在ではなくなり、漫画、テレビアニメ、ゲーム機器が子どもたちにとってのそれらに取って代わった。子どもたちの日常生活を考えさせるはずの生活画も、かつてほどリアリティーを持たなくなった。反面、自然物に親しんで成長した指導者は、漫画、テレビ、ゲーム機に子どもたちほど親近感を持ってないということがある。かつての子どもたちにとってのリアルな蛙の描写が、人気アニメキャラクターの精密な描写になると、教師はこれを真っ向から否定することはなくとも自らの評価にあてはめることもできない。

子どもたちの活動や作品については、中学校で実施されている指導要録に基づく、教科全体では以下の4つの観点から評価することになっている。

①関心・意欲・態度

②思考・判断

③技能・表現

¹¹⁷⁾ 『美育文化』Vol.40 No.7, 美育文化協会, 1990年は「マンガ文化と美術教育」を特集し、同書Vol.45 No.8, p.54では喜久山悟によって美術教育におけるキーワードとしてのマンガが解説されている。

④知識・理解¹¹⁸⁾

また、中学校美術科における評価の4観点は以下である。

①美術への関心・意欲・態度

②発想や構想の能力

③想像的な技能

④鑑賞の能力¹¹⁹⁾

このような観点についての評価は、具体的に目に見えにくく、解説する専門書の存在も少ない。そして、漫画やキャラクター等を対象とした評価の観点は記されない。指導者の多くにとってはかりを持たないメディアの氾濫する現代の環境においては、指導者の理解できる範囲内では子どもたちの表現が評価されていない可能性がある。そのため、子どもたちは、教師の顔色をみて自己表現の意味を考えるとよく分からないながらも促される自己表現を追求することがある。

友達の作品に関しても同様、同じような発想の作品が並ぶと、教師は制作過程で一人一人の子どもたちに常時注意を配るか、子どもたちからの言葉に耳を傾けなければ、その発想はどの子どもによって生み出されたものかを知り得ない。その結果、評価は類似作品に対しては平等になされる。そして、子どもはそれぞれ自分の作品というこだわりがあることに加えて、指導者から与えられる同等な評価を推測して、友達に自分の作品の発想の良さを自慢することも、みせることも、みることも積極的に行わないのである。つまり、子どもたちの学習の評価方法における課題が、指導者と子どもたちの両方にあやふやな自己表現を促してしまうと思われる。そして、子どもたちはアニメのキャラクター等他を利用する表現はやめて、友だちに作品をみせることもみせてもらうこともしないで、教師の助

¹¹⁸⁾ 北尾倫彦「観点別評価の考え方と手順」『中学校美術科 観点別学習状況の評価基準表』北尾倫彦・生江洋一編、図書文化、1994、p.12

¹¹⁹⁾ 生江洋一「観点別評価の一般手順」『中学校美術科 観点別学習状況の評価基準表』北尾倫彦・生江洋一編、図書文化、1994、pp.37-38

言と自分自身の中だけで制作を行うことになる。ここでも子どもたちが主体的に働きかける学習は、評価によっても疎外されているのである。

2. 主体的相互学習

美術の授業において、教師は学習する子どもたちに自分らしい表現や学習活動を求め、主体的に学ぶことを望む。しかし、実際には子どもたちが自由に自分自身の活動を決めたり、友だちと話し合ったりする時間は授業中で十分に設定されていない。自分らしい表現には自分自身で調査学習を行ったり、資料集めを行ったりすることが不可欠である。また、こうした子ども自身が考え、学習を進めようとする積極的な学習、つまり、主体的な学習を行うためには、学習の動機が子どもたちに形成されなくてはならない。しかも、学習の動機が一時的になってしまうと、学習は滞ってしまうことから、この動機は興味となって継続的でなければならない。ところが、子どもたちが学習活動を行う時に、学習の動機や興味を最初から最後まで持続させることは、簡単とはいえない。学習の内容や方法、子どもの状態によっても子どもたちは影響される。子どもたちが「あの先生嫌いだから教科も嫌いになった」などということをするが、このような場合、教科における学習内容は教師を通してのみ子どもたちに与えられるため、子どもたちは自らと教師の関係において学習を進めていることになる。しかし、実際は子どもたちにとっての学習は学習活動が中心であって、教師との関係性が中心ではないはずである。教師から与えられる子どもたちが学習を進める動機や興味には限界がある。学校という小さな社会においても、集団や資料と言った現実社会に近い方法で、子どもたちが動機や興味を見つけていくことが提案される。そこで、ここでは、自発的な学習は周囲と個々の関係性によって成立することについて考察してみたい。

(1) 自発的学習を尊重する意味

先にも述べたように、現在の日本の美術教育においては、他からの影響を取り除いて子どもに自己表現をさせる指導傾向が未だあって、友達やアニメのキャラクターのまねを行おうとする子どもよりもまねをしない子どもを評価する場合がある。まねをする子どもには、教師は「自分の表現」をするように指導をすることもある。子どもたちも、このような学習環境では友だちの作品を積極的には見ようとはせず、互いを意識しながら邪魔をしないように制作活動が続ける。また、キャラクターや友達作品以外にも、授業時に子どもたちが教科書以外の図録、ビデオ、写真資料など豊富な情報を教室内で自由に閲覧できる環境も整えられてはいないため、情報を得ることは難しい。友だちも資料も参考にしない授業では、社会でだれしもが行うコミュニケーション活動が欠落している。

1) 社会性を育む

子どもたちのみならず、私たちは大なり小なり社会集団の中で生活している。その例は、学校や職場であり、気の合う友人や家庭である。現代社会でお互いの影響を受けることを拒み、また、テレビや新聞などの影響をまったく無視して集団の中で生活を営むなら、成人であっても自分自身を見失い、社会性を欠いてしまう。成長過程にある子どもであればなおさら自分自身を見失う傾向は強まると思われる。学校という集団の場においてであっても、子どもが他を拒んでいれば、孤独な子どもが作り出されてしまう可能性がある。

学校で与えられた学級単位の集団はもともと子どもたちが選ぶことのできない「公式集団」¹²⁰⁾である。この中から気の合う仲良しグループとして選ばれた「非公式集団」¹²¹⁾が生まれる。ただし、友だちをつくれないう子どもは「非公式集団」に入ることができないため、「公式集団」にのみ属することになる。この場合、彼らにとっての学校は、教授される場、ただおとなしくしていれば周囲に馴染む場のいずれかとなり、自らの周囲にある非公式集団に入れない孤独を公式集団の中で感じるようになる。友だちのいない子どもでも個別に学ぶ場所、あるいは教師との関係で学ぶ場所という認識範囲内で、受動的な参加をしてい

¹²⁰⁾ 多田俊文「第10章 集団」『学校教育の心理学』相田貞夫、大日方重利、小林芳郎、多田俊文、南館忠智、学苑社、1977、p.243

¹²¹⁾ 同上

れば公式集団に属していることはできる。ただし、個別学習ではその短所、つまり「社会性に欠け、人間関係を阻害する可能性」や、一斉学習ではその短所としての「個人差」が生じやすいことが指摘されている¹²²⁾ように、孤立した子どもたちが社会性や互いの相互作用を補うことはいずれの学習においても難しい。これまでの能率的な学習形態に、集団学習を時々に応じて取り入れることができるなら、これらの問題は解消される。ちなみに集団学習はインターネットを活用した教育実践において採用されることが多い学習形態である。学習形態にはそれぞれ、短所と長所がある(図18)。個別学習や一斉指導では育みにくい社会性は、時に集団学習を通して、「メンバー間の相互作用による人間形成」¹²³⁾

図18 学習形態の長短

	個別学習	集団学習	一斉学習
長 所	(1)個人差に応じやすい。	(1)うちとけて積極的に発言しやすく、集団思考ができる。	(1)全員に早く共通の情報を伝えられる。
	(2)反応に応じてフィードバックできるので強化や評価ができる。	(2)メンバー間の相互作用による人格形成ができる。	(2)異なった経験や情報を出しあえるので、集団思考ができる。
	(3)教師との十分な人間的接触ができる。	(3)困難な課題にも取り組もうとする。	(3)共通な学力を与えやすい。
短 所	(1)費用と教師の労力がかかる。	(1)優れた子どもに依存しがち。	(1)詰め込みになりやすい。
	(2)社会性に欠け、人間関係を阻害する可能性がある。	(2)規律が悪いとムダが多くなる。	(2)個人差に応じにくいので取り残されたり足止めされる者ができる。
	(3)共通な学力を与えにくい。	(3)集団エゴによる他集団との対立が生じやすい。	(3)唯言語主義的になりやすい。
			(4)押しつけの思考になりやすい。

(多田俊文「第10章 集団」『学校教育の心理学』相田貞夫, 大日方重利, 小林芳郎, 多田俊文, 南館忠智, 学苑社, 1977, p.247)

¹²²⁾ 同上, p.247

¹²³⁾ 同上

によって補われる。

ところで、休み時間や放課後ではなく、なぜ学習時に集団学習をあえて提案するのかというと、集団学習には「困難な課題にも取り組もうとする」長所があり¹²⁴⁾、学習者が連帯感をもつことで学習者は学習意欲を高めることができるからである。社会性を育む人間の形成を目的とする学習を公式集団において教師が上手く組み入れることによって、子どもたちの役割を生かせられれば、子どもたちは受容的な学習態度を単に維持することができなくなる。

2) 自己表現における自他

自己表現への誤った認識については先に触れたが、ここでは、自己表現について改めて考察してみたい。増成隆士は、『美学／芸術教育学』の中で、芸術的制作の過程で「経験しうる喜び」において、「精神的ないし心理的なもの」として＜模倣＞と＜自己表現＞について挙げ、それぞれの人の＜表現＞という意味で模倣と区別して自己表現を説明している。喜びを求めるためではなく伝達を目的にする自己表現、そして、目的をもたない表出といえる自己表現についても同時に挙げている。

＜自己表現＞とは、この場合、自分の感情（喜・怒・哀・楽など）、ある現象についての考え、夢、願望、あるいは祈り、などを何らかの感覚的形象へと客体化することである。とくに近代以降の芸術的制作の相当大きな部分に、制作者の自己表現がみられることはたしかである。～中略～ 他人に分かってもらいたいと伝達意思による自己表現もある。その伝達形態は他の諸々の形の伝達と比べて、それなりの特性をもっている。特に重要なのは、芸術による自己表現がその伝えたい＜自己＞を他人の心の中に実感させるという形の伝達であるということである。～中略～ 自己表現には、その喜びを求めてというのではなく、また他の何のためにというのでもなく、いわば止むに止まれぬ自己表現というのものもある。その人の

¹²⁴⁾ 同上

心の底からのぎりぎりの叫び、祈り、などがそうであり、それがある種の表現技能によって

客体的形象となったとき、それはひとつの芸術作品と言われる。¹²⁵⁾

つまり、芸術における自己表現には、第一に、感情や考えなどを感覚的形象へ客体化すること、第二に伝達、第三に表出の三通りがあると思われる。このうち、第一の感情や考えなどを感覚的形象へ客体化するという意味での自己表現は、制作者である個人の感情や考えを客体化する個の行為やその結果であるといえる。ただし、ここでは芸術においてそれらの基となる感情や考え、それらを表現する方法は単独で得られるものという限定はされていない。第二の伝達については、当然ながら、「自分の考えや要求を中心としていた段階から、自分とちがう欲求を示す他人を見、そこに交渉が生ずる」段階を経て、「脱中心化—自己中心化からの離脱」¹²⁶⁾が子どもの内に働くことが前提である。脱中心化が働かなければ、他者を意識した形を伝達することには限界がある。伝達的表現は、脱中心化を学ぶことと密接な関係にある。第三に表出は、「精神活動の動きが外部に表れること」¹²⁷⁾で精神性や感情といった内面を「外部」に表すことといえ、芸術教育においては特に作品化されることに限られない子どもの活動である。絵画療法などアートセラピーにおいて医師が子どもの表出を用いる¹²⁸⁾ように、子ども自身にとっては表出であっても実際の制作過程や作品に現れる特徴は、学校や家庭などの影響下にある子ども自身の心理を示すことになる。制作過程や作品は集団の中で形成され、最後には互いの鑑賞活動に繋がっているから、子どもと教師のみが理解に努める対象ともいえないのである。

こうしたことから、学校での自己表現は実際には排他的表現ではなく、集団内で学習活動を行っている以上、他からの影響を拒んだ純粋な自己表現が成立することはない。それどころか、第二の伝達をめざす作品の場合においては子どもたちは社会性を学ぶことが必要にさえる。第一の感情の客体化を行う方法では、集団内に存在する多様な制作方法や

¹²⁵⁾ 増成隆士「第Ⅰ部 第2章 制作の側から見た芸術」『美学／芸術教育学』武藤三千夫・石川毅・増成隆士、勁草書店、1985、pp.25-26

¹²⁶⁾ 多田俊文前掲書(120)、p.245

¹²⁷⁾ 『広辞苑』第五版 新村出編 岩波書店、1998、p.2277

¹²⁸⁾ 茂木一司「芸術療法について概説せよ」『新版 美術教育の基礎知識』監修宮脇理1、編集福田隆真、茂木一司、福本謹一、建帛社、1991、p.199

資料の選択肢が多ければ多い程、自ら練習を積んだり発見を行っていくことと同じように自らの考えや感情を客体化しやすくなる。このように、教師が他の影響を時に積極的に取り入れることが子どもたちにとっての自己表現を容易にする。

3) 自己の確立と相互学習

自分らしさの追求を表す学習は、「自分」というものが明確に存在するという前提において行われる行為というよりも、存在していなくてもこれを探し表そうとする行為を学ぶことといえる。自分らしい表現は、自らの作品から一旦離れて他者からの視点をもつことで新たに自分の特性を発見し、特性のかけらを集めて見つめなおすことができる。子どもたちは自己表現の中で改めて他からの影響があったことを理解し、社会や周囲の関わりを考えていく時、相互学習がこれらの学習を担うであろう。これからの国際化社会、情報化社会といわれる情報過多、国境を超えた交流が広まっている現在において、自己の独自性を失わないで自分らしさを追及するには、他者とふれあい、違いを認め合える相互学習が自己表現を拡大するのである。

ひとりの子どもが友達の表現とは違う独自の表現をしたいと考えたとき、友達の表現がどのようなものかをまったく知らないで、その子どもにとっては独自性のあった作品が相対化された結果、均一にみえてしまうこともある。また、子ども自身の望む表現技法は教師が指導し提案するとは限らないし、制作過程で資料を求める時にテレビ画面に見慣れている子どもにとって教室内の資料ですべて満足できるとは思えない。子どもたちにとって教師からの指導と合わせて、必要な資料を探す時間と環境を与えて自ら資料を求め、友達と意見を述べあい共に良さを認めあって自分自身で考えることに近い状態をつくるなら、子どもたちは自ら学習意欲を増幅させ、一人一人の子どもたちが学習の主役になることができる。

個々の生徒における表現タイプについて、ユングの八類型をもとにリードが示した類型は「典型」であり、「実際の生徒は複合的」とであると武田薫はいう。「個を生かしつつ探求的に自己表現を反省し、人生経験を積み重ねていく内に、理想型ではあるが、多くのタイプを自己に取り込み、無意識に人格を統合」するため、「現在の美術の広がりからそれ

ぞれが自己実現するのであれば、なおさら個に応じた表現が必要」である。そこで、「美術教育はこの人格の統合にかかわり、真の意味で主体に表現力をつけるものである」¹²⁹⁾と武田は述べる。つまり、現在の個による自己実現を目標とする美術教育では、美術教育者はこれまでの美術の指導や学習の形態以上に個々の子どもの表現を尊重する方策を採らなければならない時期にきている。ここでの表現の広がりや主体の育成は、美術教育においては、一人一人の子どもたちが学習の主役になれる相互学習によって支えられるのである。

(2) 自己探究の学習活動

これまでの美術の学習に、集団学習の形態を取り入れたり、資料などを個々の子どもたちが必要に応じて探しだせる環境を整えたりすることで、個々の子どもたちが自らを相対化できる自己表現がある。このような学習過程では、子どもたちにはどのような自分らしさが存在するのだろうか。そして、時に集団学習を取り入れることで他が認められるならば、子どもたちの学習にとってどのような進展が生まれるのだろうか。この項においては、はじめに、子どもたちの自己表現における自分らしさについてみることに焦点を当て、知覚の自分らしさ、表現の自分らしさについて述べる。これらの表現における自分らしさを理解し、その視点を周囲に移して他を理解できるなら、子どもたちは学習方法の選択肢を多様に持てると思われる。方法は、アルンハイム (Arnheim, R) の知覚と思考は密接にかかわることを前提に「子どもは見たものを描く」¹³⁰⁾、という考えから、表現活動を二つの過程に大きく分け、情報としてモチーフを知覚する活動と知覚したモチーフを表現する活動に分けて、自己表現との関わりを 1) 知覚の自分らしさ、2) 作品の相対化による自己表現で考察する。そしてこの節における結論として自己表現における学習の目標について論述する。

¹²⁹⁾ 武田薫「中学校の美術のねらいと指導」『美術教育の理念と創造』花簾實、竹内博、東山明編、黎明書房、1994, pp.164-165

¹³⁰⁾ Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, 1969, pp.255-260

1) 知覚の自分らしさ

アルンハイムは、視覚が個人の興味や経験などによって内容を選択という「視覚の選択」が行われていると述べている¹³¹⁾。魅力的な女性や男性、興味のあるものに自然と目がいくということは誰にとっても日常的な経験であろう。また、図書館で特定の本を、あるいはスーパーで商品を探す場合には、初めて訪れた時と、回数を重ねた時では、明らかに本や商品を探しだす時間に差が出る。これらは経験に伴う視覚の選択である。個人の経験によらない場合でも、乳児は単純な図形より複雑な図形を注視したり、発達段階によって色や形の次元のどちらかを偏好するかの傾向も違っている¹³²⁾ように、先天的な視覚の選択もある。このように、「ものをみる」という行為の中でも先天的な視覚の選択と後天的な視覚の選択が存在する。

それでは、範囲を広げて表現活動を行う際の知覚という行為は、人々にとってどこまで共通のものなのであろうか、それとも共通なものはあるのであろうか。知覚については個々の知覚、相対的知覚、超越的な共通の知覚の3つの知覚¹³³⁾があるという¹³⁴⁾。個々の知覚とは直感的知覚であり内的要因に左右される知覚である。相対的知覚とはことばの影響を受け、交流的、循環的なコミュニケーション的知覚である。共通の知覚はこれらを越えたところの知覚であるという。つまり、子どもにとっての自分らしさに関する知覚は個々の知覚であり、異文化間で考えるなら相対的な知覚といえる。

美術教育において子どもたちがみることの自分らしさは、個々の知覚の中でも、視覚の選択による。個々の子どもにとって興味のある対象となるモチーフやテーマで、しかも、この興味が持続できるモチーフやテーマをみつけれらるなら、知覚は子どもたちの自己表現に影響を与えているといえる。ザリガニの好きな子どもが上手にザリガニを描けるよう

¹³¹⁾ 同上, p.13

¹³²⁾ 善岡宏「第2章 認知カテゴリーの獲得」『現代学習心理学要説』羽生義正編著、北大路書房、1988, pp.43-44

¹³³⁾ 文化相対主義を超越するような共通の知覚世界の可能性と、言語知と身体知、間接知覚と直接知覚、知覚的直感と文化相対的という文化に知識として影響される知覚、知識として影響されない知覚がある。

¹³⁴⁾ 長滝祥司「知覚はどこまで〈知識—文化〉の影響を受けるのか—知覚の文化相対主義とその超越—」『哲学』No.46 日本哲学学会編 法政大学出版、1995, pp.279-288

になるのは、子どもが自分でザリガニを捕まえ、ザリガニの世話をして観察するという経験を経て、モチーフに対する知覚が選択的となり、描画の動機になっているからである。しかしながら、子どもたちが「自分らしい知覚」を意識するといっても、教師は実際の授業の中では指導が困難であるように思うであろう。花篤實が「わが国の美術教育が、もっぱら描く作るの“つくる”教育に専念したのに対し、欧米の教育では片方で鑑賞を主にした“見る”教育を平行してきた。」¹³⁵⁾というように、「見る」教育は特に日本の学校では「つくる」教育程に実践されていない。指導者は、知覚や視覚活動を「みる」、「集める」、「選ぶ」、「鑑賞する」という美術活動のことばに置き換えることで、「みる」教育を子どもの主体的な視覚的活動として指導者は設定できる。

同じように子ども自身が主体的に行った視覚的活動は「自分らしさ」として認識し、この認識対象を子どもは友達の視覚的活動と比較することで、知覚世界の文化影響による「他者との相違」を発見することができる。視覚そのものや自己表現に固執するよりも、主体性のある活動、学習の相対化、学習を総合的に批評するといった、「みる」学習は、「自分らしさ」の確立になる。例えば、文化、作家、色、マチエール、構図、迫力、楽しい、哀しい、暖かいものといった学習テーマを決めて表現を「選ぶ」ことで、子どもたちが視覚的に選択する活動を題材化することも可能である。自分の選択を理解し、友達の選択を系統や区別として理解し比較できれば、子どもたちは相対性と自分らしさの特性を探る学習を行なえるようになるはずである。

2) 作品の相対化による自己表現

他者を知覚して自己の表現に組み入れる知覚行為によって自己の表現に他を孕む¹³⁶⁾ことが可能になるため、「自分らしい表現」を行う時には他の存在は大切である。自己の表現の相対化に留まらず表現に応用することで、子どもたちは時に自分らしい表現活動を行なっていくことがある。義務教育ではあまり題材化されないが、名画の模写を行う目的は、そ

¹³⁵⁾ 花篤實「子どもの文化とその変容」『美術教育の理念と創造』花篤實、竹内博、東山明編、黎明書房、1994、pp.31-32

¹³⁶⁾ 村瀬綱「メルロ・ポンティにおける表現の概念」『哲学』No.45 日本哲学学会編、法政大学出版、1995、pp.273-282

の作品を制作した作家の表現を再現してみることで作品の細部から全体まで、構図、色合い、タッチ、テクスチャー等の技術を中心に学ぶことといえるであろう。しかも、学習者が模写を行う作品を決定する理由は、その名作を構成する造形的な要素や技法の良さ等を理解しているからである。このようにして、作品の良さを理解してその制作過程をまねて辿ってみるということは、学習者にとって他者によって制作された作品の優れたところを相対化し、別の制作機会に応用するための練習になる。こうした学習は模写に限られたものではなく、子どもたちの表現活動の中にも時にみることができる。友だちの作風を部分的にまねてみる子どもや漫画やアニメのキャラクターの描画をまね続ける子どもは、彼らにとって魅力的で上手な作品の技法を獲得できるように練習を繰り返し、時に子ども自身の作品の中で応用して取り入れている。

子どもはまねをする作品を決めたら、とりあえずまねて表してみる。次に、自分の表現とまねをする対象と比較しては練習を繰り返し、どう同じなのか、どう違うのかを考える。そして、その表現方法を獲得できるようになるとこれを自分の表現に取り入れるか、その方法にあきて改めて別のお手本を子ども自身で探すのである。子どもたちは自分にはできない表現を見つけ、その表現を獲得する努力をまねという手段を用いて行う。子どもたちが、その表現を獲得しようとする対象は自然物、動物、風景、友だち、アニメのキャラクターなど範囲は広い。様々な対象を表現する練習を重ねて、子どもたちは自分自身の表現を構成して作品化していくことになる。

子どもたちがたくさんの対象を能動的に知覚し理解するしようとすることは、自分の表現を模索している学習過程であれば、考え方、技法、造形要素等、まねを行っていく中で、自己表現を探すことに繋がっている。自己表現は他からの影響を受けない表現ではなく、「自分らしい表現」であり、このことの意味を理解して追求することが大切なのである。

3) 「自分らしい」学習

子どもたちが表現を新たに広げる学習活動に取り組む時、教師の役割は子どもの表現要求を理解して適切な資料や助言を与えること、子どもに自分で描こうという学習者の意欲を継続させることである。筆者は、表現活動を子どもたちに指導をしていた頃、子どもが

「教師の望む表現」というものを意識しているように感じるがあった。子どもたちは自分の作品をつくるのに、ところどころで教師のアドバイスに沿った技法や表現を取り入れる。しかし、この時、指導者の子どもたちへの要求が強すぎると、子どもたちの表現活動が指導者に依存する割合が大きくなってしまう危険もある。

以前に筆者が指導したケースで、ある児童が漫画のような表現をしようとした場合に、教師にこれを否定されて自己表現を促された経験がある子どもがいた。それからは他の題材においても、指導者や学習の場を変えても、子どもがその表現したいと思いつけている絵を表せないため、その子どもは表現活動そのものに行えなくなっていたことがあった。他にも、評価を気にし過ぎる子どもは、教師の感想を聞かないことには自分の作品に自信が持てないため、繰り返した教師の意見を求めるということもあった。気付かないうちに教師は、子どもに自己表現、自分らしい表現を指導しつつも、教師の基準を子どもたちに押しつけて一部の子どもの表現活動を阻害してしまうことがある。子どもたちの表現においては、あくまでも子どもが主体で行われることを尊重すべきであろう。

水島尚喜は「子ども主体の意味」について、「ひととは人間として、主体的に生きていくことを常に願っている。子どもも同様である。常に自分らしく表現し、喜びに満ちて生きていたいと願う存在である。このような子どもの存在性は、自らが感じ、行い、表したりする主体的な活動の中でより強度をもつ。彼らの造形活動へのテンションも一人一人の能力や可能性の顕在化であり、必然的な形態である。」¹³⁷⁾と述べながらも、子どもの受容要求についても触れている。

常に願いや希望をもち、実現に努める可能態としての子どもの存在。大人はそのような子どもの存在をありのままに受け止め、支援することによって、子どもは生きる喜びを獲得することができる。人間は遺伝的な形質として、他の人に受け入れられたいという受容要求をもっている。その形質が実現することで、喜びや快さに基づいた

¹³⁷⁾ 水島尚喜「第2章 子どもの生活・文化と造形」『美術教育を学ぶ人のために』竹内博編、世界思想社、p.32

『生』の実感が得られる。子どもは、そのような受容要求が満たされることで、主体的に考えたり行動できるのである。¹³⁸⁾

子どもたちは学校での表現活動において、教師に学習の支援者、作品の批評家を求めている。教師によるその支援や批評は肯定的なものに限らずとも、子どもたちの学習に制限を与えるものになってはならないと思われる。

そして、どの子どもにも活動への自発性が存在している。そのささやかな手先の動き、ひそんでいる表現性を読み取り、それに感応することで、子どもの行為が広がることもある。他律的な枠組みからではなく、具体的な場面で、その子どもの想や願いを察知しなければならない。そのためには身をめぐらせて子どもと共にある（共生）ことが必要である。そのような、大人のかかわりによって、子どもは新しく自己を発見できる。¹³⁹⁾

ここで、指導者は学習者としての子どもたちの主体を育む立場にあり、強制力や制限を与える立場ではないということが分かる。

これまでの項では自己表現を求めるのに知覚認識と表現の学習過程において他の影響は除かれるべきではないことを記述したが、これら表現のテーマの選択、技法の選択、学習方法の選択を教師に頼り切らないことで、子どもたちは自らの学習に責任をもつ主体として自己表現を行うことができる。学習における表現の選択肢は、経験の量と質に比例する。この経験とは、例えば用具の扱いである。子どもは、力加減、角度、勢い、塗り重ねなどの技術が濃淡、力強さ、弱々しさなどの表現につながることを子ども自身で発見したり、友達作品から表現の種類を区別できるようになったりする。選択肢は自らみるという主体的行為においての方が探しやすいが、このようにみることと表すことの双方の経験を増加することで、相乗効果が生まれ表現の幅を膨らませることが可能である。子どもたちが

¹³⁸⁾ 同上

¹³⁹⁾ 水島尚喜前掲書137), pp.32-33

選択肢を得ていく中で自分に適した表現を自身で選ぶ「自分らしい」学習を教師が促すことによって内発的学習意欲を維持させ、子ども自身が学習の管理を行う学習の主体となっ**ては**じめて学習が成立する。

3. コミュニケーション教育への理解

相手の情報を理解しようとか、相手を理解しようという姿勢が一度ではうまく伝わらないという経験は誰にでもあると思われるが、こうした意思は繰り返し行われていく過程で部分的に伝えられるようになる。繰り返し伝達をする努力は、対象との対話や共同作業等を含むコミュニケーションの中で現実となる。繰り返し相手に伝達を試みる手段、情報は、相手に分かりやすくするために送り手自身による推敲が伴っていく。情報の送り手は情報を受け手に的確に伝えるため、情報を学び、見つめ、理解することを重ね、その結果、情報の送り手はより自分の伝えたかった情報を、受け手に適応させる形で伝える。こうしたコミュニケーションは、表現活動を行う限り、自らの表現を認め、他者の特性を考慮する、相互関係を考慮した表現へ近づくと考えられる。

コミュニケーションを繰り返し行なうことは、自己の内面へ向かう行為と自己を外界に向かわせる行為の繰り返しであり、これら二つの働きは、自分を探ると共に自分の周りの環境への適応において、子どもたちにとって身近な学習活動として捉えられる。同時に子ども自身が主体となっ**ては**じめて周囲にある情報や人、環境に適した働きかけを得られる学習活動でもある。そこで、このようなコミュニケーションの教育は、現時点での美術教育でどのように位置付けられるかを考察する。美術教育における学習領域は学習指導要領においては絵画や工芸など、制作活動を中心とする「表現」と作品をみる「鑑賞」の2領域に学習が分けられている。そこで、制作と鑑賞のそれぞれにおけるコミュニケーションの教育についてその位置、現状、意義について述べる。

(1) 制作（表現領域）におけるコミュニケーション

1) 学習指導要領における位置付け

現行の平成元年に改訂された中学校学習指導要領の美術科における「表現」は、絵画、彫刻、デザイン、工芸の4分野で構成されている。そして、4分野すべての指導内容における事項は、「表すこと」、構想を「練ること」、「つくること」といった表現で括られており¹⁴⁰⁾、個々の子どもたちの学習活動に基づく視点から構成されていた。ところが、平成10年に改訂され、平成14年から試行される本来の中学校学習指導要領の美術科における「表現」は、「絵画と彫刻」、「デザインと工芸」の2つになった。「絵画と彫塑」の指導事項は、「表現すること」、構想を「練ること」であるが、「デザインと工芸」の指導事項は、「つくること」に「伝達・交流する」、「交流したりすること」という表記が加わっている¹⁴¹⁾。ここでは、個々の子どもの学習活動に子どもたちの相互学習の視点が加えられたといえる。

また、「表現の基礎的能力」の記述が追加され、ここには「全過程を通して自己確認すること（自己確認の態度）」、「作品を通してコミュニケーションや批評をし合い、互いのよさや個性などを理解し合うこと」¹⁴²⁾とある。これまでの美術科では、学級という集団において学習活動が展開されていながら子どもたちは個別の学習を視点にカリキュラム化されてきたと思われる。しかし、平成10年改訂の指導要領では、子どもたちの相互作用や、子どもたちの中での相対性と個性について、個々の子どもを含む子どもたち同士の学習へ範囲を拡大したといえる。

2) 制作におけるコミュニケーションの現状

中学校美術科の主な学習過程は、教師による授業導入（資料または作品の提示）、子どもたちによる構想、下絵の作成、教師の助言のもと作品制作という順序である。制作の学習活動はほとんどが子どもたちが各自で行う。他の教科と比べて中学校美術科では教師は

¹⁴⁰⁾ 文部省前掲書110), pp.3-54

¹⁴¹⁾ 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説-美術編-』平成11年9月,文部省,pp.26-27, pp.56-57

¹⁴²⁾ 同上, p.25

個々の子どもたちに適した授業を考え、題材設定と導入の準備に最も熟慮し時間を費やしている。そして、子どもたちは時折行われる教師による注意や助言を受け入れさえすれば、研究され整えられた学習を個々の力で進めていくことができるようになる。教師によって用意される題材は、対象となる子どもたちの平均的な学力、子どもたちの興味を考慮し、無駄を省いた制作方法が選択されている。美術の授業時間の合理化が図られている現在、教師にとって授業準備を事前に整えておくことは前提条件である。

しかしながら、子どもたちが短時間で題材を学習する力やテーマを決定する力を教師は要求するが、学習の動機や材料の選択はそれに比べてあまり要求しない。子どもたちが制作をする以外の時間を設けることなしには、本来の制作活動では必要とされる学習の動機や資料や材料の選択等、それ以上の主体的な学習の力を子どもたちに育むことに困難がある。例えば、友達の作品を自分の制作に密接に関係するものとして見つめる機会は設けられていない。教師は時に児童生徒の作品を取り上げてクラス内の子どもたちに見せることもあるが、各自で制作を進められる用意された授業では、自らの制作を変更するほど友だちの作品が自分の作品につながることは自らの経験としてはなかったし、自らの指導経験においてもそうした影響が表れる子どもはほとんどいなかった。美術の学習においては、子どもたち自らが動機を探したり、資料を探したり、方法を追求したりする主体的な活動も、これを支える子ども同士のコミュニケーションの時間も設定されていないのである。

子ども同士で、言語中心の鑑賞では覆いきれない制作表現を共有したり、あるいは、制作をまねたり、相反する表現の意識を持ったりすることによって、子どもたちは自己の表現の枠や意識を拡大することができる。子どもが自分の制作を行うのみならず、他者を視野に入れた自己の表現をも認識する機会を設定することは、コミュニケーションの教育としての価値があると考えられる。

3) 制作におけるコミュニケーション教育の意義

表現の授業とともにすすめられる鑑賞教育は、実際の制作活動にこの鑑賞活動が役立っているとはいいいにくいと思われる。制作活動や生活など自分自身の実際において学校での鑑賞学習が活用されない場合、その学習は発展的ではないといえる。例えば佐伯胖によれ

ば、わかるということは学校でも日常でも具体的な世界の意味づけができることであり、学校で学ぶべきことも実生活での意味との対応をきちんとつくっていくことで、新しい経験を開くことができるという¹⁴³⁾。子ども自身の制作にかかわる資料や友だちの作品などが、反映できる状況においてはみる活動や話し合う活動などのコミュニケーションが学習に提案される。つまり、コミュニケーション活動を制作活動に位置付けて経験することは、子ども自身が学習の観念的な選択肢を自らのものとしやすくなることである。

制作におけるコミュニケーションは、美術教育において、自分自身と他者とが違う表現をするということによって、他者とのかかわるという日常でも共通した利点を子どもたちに理解させることになる。また、子どもたちは、相対化した自らの表現を目にすることで、かえって自分らしい表現活動を認識し、まわりから自分は影響されていることも分かる。例えば、佐伯は「自分が外界の変化の原因になりたい」という人間本来の要求が環境要因に妨げられて、「原因になれないのではないか」と思い込んで陥る不安、つまり「自己原因性喪失の不安」から子どもは常識を超えた試みをすることがあるという。近年の少年犯罪において「目立ちたかった」という犯人の動機がメディアを通じて公表されることがある。これも、「自己原因性喪失の不安」によって普段は何ごとにもやる気のない目立たない子どもが、自己喪失を取り戻そうとして犯行を起こすということが極端な例と言えるであろう。

自己原因性喪失の不安をもたせないためには、子どもたちの受動的な活動をひかえ、「子どもたちが『やる』、『いう』ことを、自然な形で、全体の活動の中に取り込むこと」や「子どもたちに自己決定、自己選択のチャンスを与え、自分でじっくりと考えて選んだことや実行プランを追求させることが必要」であるという。さらに、このような活動に留まらず、実行してみた結果として「思うようにいかない」経験を通して、人は対象の世界によって「相手が自分を変える」し、「私も相手を変える」ことを知る。それゆえ、あくまでも自己と他者とは別な存在ではありながら互いが原因になりえるという「双原因性感覚」を子どもが心に得られるような対話をはじめて、その感覚を子どもが実感することに

¹⁴³⁾ 佐伯胖『「わかる」ということの意味』岩波書店, 1995, p.136

より自己原因性喪失の不安を取り除くのである。この時、他者は友だちであり、親であり教師である。ここで、教師も子どもを原因として学ぶ環境が必要であるという¹⁴⁴⁾。

このようにして、子どもが主体となる活動、自己喪失から教師や友だちや自らが心の中で互いが原因になり得るという実感が得られる制作活動と、子ども自身が教師の評価を気にしながら行う表現活動とは、子どもたちの学習意欲が違ってくると思われる。この時、共同で制作活動を行う場合もあるが、言葉を用いて互いに批評する経験があれば、鑑賞学習においてイメージを言語化することを促進したり、友だちからの批評によって学習が刺激されるということも考えられる。まずは、指導者が、先生の評価や友だちの表現を気にしすぎる依存性の強い子どもと自己原因性喪失の不安を抱えた子どもとを考慮する。そして、指導者は、制作過程においてコミュニケーションを取り入れた学習を設定する。そのことによって、子どもたちは、制作活動に言語を中心とした鑑賞学習をただ受けるよりも、制作活動において、実際の経験に即したみる学習が行なえるのである。

(2) 鑑賞領域におけるコミュニケーション

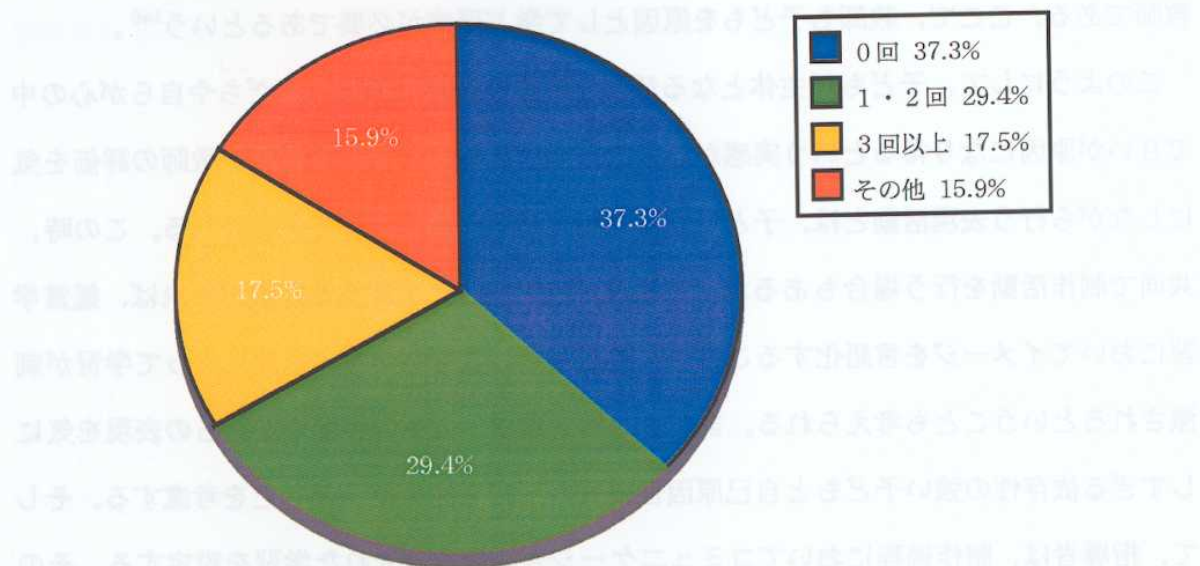
鑑賞領域における学習は、ほとんどの場合その表現手段を言語に頼っている。しかも、子どもたちにはゆっくりとイメージを言語化したり、批評し合うための作品に向き合う時間が設けられていないので、文章力の乏しい子どもでも短時間の鑑賞授業で学習の結果を表さなければならない。筆者の調査によれば美術鑑賞の経験も子どもによって差異がある¹⁴⁵⁾ (表2)。

それゆえ、美術教育において子どもたちが自分自身で作品に対面し、考え感じることに、そして、様々に異なる考えや経験、感じ方、見方の違うところや等しいところを気軽に話し合える機会が鑑賞学習において必要であると思われる。

¹⁴⁴⁾ 同上, p.102-108

¹⁴⁵⁾ 1997年に調査した大坂教育大学附属池田中学の生徒160人では、美術館に行ったことのない子どももいれば、アメリカやフランスの美術館に何度も行っている子どももいた。

表2 美術館訪問回数(131人中)



1) 学習指導要領における位置付け

平成元年改訂の美術科の中学校学習指導要領では、「鑑賞のねらい」の項目において「鑑賞によってつちかわれる能力とは、美の感覚が養われることによって得られる審美眼、創造力、造形によるコミュニケーション能力などであり、それにより、人間を理解する喜びを基盤とした豊かな情操が養われる」¹⁴⁶⁾との記述がされている。そして、「表現と鑑賞」の項目においても、「生徒一人一人が個人として、作品のよさや美しさ及び作品の価値等を感じ取ることだけで終わることなく、自分の感じ取ったことを適切に表現し、美しさについて語り合うことも大切である」¹⁴⁷⁾とある。しかしながら、本題となる鑑賞の内容においては「絵画や彫刻の鑑賞」と「デザインや工芸の鑑賞」に分けて示されているが、そのいずれも美術、作者、人間、文化、生活を扱う子どもたちの学習という構図に基づいている。ここに、子ども同士で学ぶという意味でのコミュニケーションの視点は明確に表記されていないばかりか、積極的な子どものコミュニケーションさえも位置付けられてはいない。

ところが、平成14年より実施される平成10年改訂の美術科の中学校学習指導要領では、

¹⁴⁶⁾ 文部省前掲書110), p.60

¹⁴⁷⁾ 同上, p.61

第2学年及び第3学年の鑑賞の内容アに「作者の心情や意図と創造的な表現の工夫などを理解し見方を深め、作品に対する自分の価値意識をもって批評し合い、よさや美しさを幅広く味わうこと」¹⁴⁸⁾とある。その上、美術作品の鑑賞については「生徒同士で作品のさや美しさについて批評し合ったりする機会などをつくって見方や理解を一層深めることが大切である」とある。児童生徒の表現における鑑賞については、学校間で「作品交流を通して個性や感覚の違いを認め尊重し合う態度」、「互いに共感し理解し合えることに気付かせる」、「異年齢の子どもの作品を並べて比較する」とある。こうした相互学習のコミュニケーションを考慮した表現が平成10年改訂の中学校学習指導要領では記載されるようになった。つまり、中学校の美術科では平成14年から、積極的な相互学習によるコミュニケーションが位置付けられるようになる。ただし、美術教育者等によってコミュニケーションの内容は未だ研究されていないため、研究や実践はこれから開発されるであろう。

2) 鑑賞におけるコミュニケーションの現状

作品鑑賞の領域においては、子どもたちは主に、教科書など本や図版、スライド、ビデオなどの資料や教具、各自の作品を用いて、教師の話を聞いたり、言語を記述したりして学習活動を行う。子どもたちの作品や、教師によって用意された資料に基づいて、視覚と言語を用いた鑑賞が教育現場では行われているのである。この時、学校では教師、時には学芸員が子どもたちに対して語りかけ、子どもたち一人一人が作品について考えを巡らせる。こういった授業形態は、教えるものと子どもとのほとんど一対一の関係と、教師の指導の元で子ども同士が意見を出し合う関係とが中心である。

学校現場では鑑賞教育が教師によって合理的にすすめられる授業が行われている。鑑賞の指導のみに充てる授業は、現行の指導要領では「美術の年間授業時数の少なくとも10分の1は設定する」¹⁴⁹⁾ ことになっている。年間授業時数を35時間とした場合、鑑賞の指導のみに充てられる時間数を計算すると最低で3.5時間となる。現実には、各学期ごとに2題材を行うとしても、年間では表現領域における題材は6題材が実践されることになる。こ

¹⁴⁸⁾ 文部省前掲書141), p.88

¹⁴⁹⁾ 文部省前掲書110), p.63

これらの題材を終えるごとに鑑賞の授業を1時間ずつとっても、6時間は必要となる。表現題材とは切り離れた鑑賞の授業を行う場合でも、鑑賞題材は年間1題材行なえるか、美術館に一度訪問するかのどちらかが精一杯という時間設定である。

こうしたことから、鑑賞教育において子どもたちがテーマや対象の作家を決めたり、資料を探すような学習方法をとれるようにするには、総合的な学習の時間や選択科目、社会科など他の教科と関係をとることなしには学習にゆとりが保てない。こうして実際は、鑑賞教育を行う場合、教師は学校現場で合理的に授業を進めるか、鑑賞題材を扱う授業そのものを行わないかという二者択一に至る危険性を常にもっている。

3) 鑑賞のコミュニケーションの意義

美術教師に美学や美術史、美術批評を義務教育で教えられたという子どもの声を聞くことはまれである。美術理論を義務教育の過程で教授されてきていない世代の教員が美術理論を高等教育でも学習しない場合や、学習しても専攻分野ではない場合は、歴史、文化、専門用語等の知的体系を前提にする美術理論を子どもたちに題材化して教えるのは困難であり、教師にとっても抵抗があるようである。

実際に、研究発表会において見学する鑑賞の授業でも、自らの経験においても、鑑賞題材は年に一度程度しか設定しないとすると、その気負いから、身近な環境や商品よりも歴史的な名画等を教材資料に選択する。しかし、子どもたちの日常生活と歴史的に名画といわれる絵画とでは接点がみつかりにくく、指導者も子どもたちも授業にどのように対処したらよいか戸惑ってしまう。その結果、絵画のポストカードに見合った枠を制作するといったような例で、子どもたちの関心を高め表現領域の題材と織りまぜて鑑賞教育が行われることもある。ここでは、毎週最低1時間でも表現活動が続けている子どもたちにとって、鑑賞は表現活動よりも非日常的な学習となっているため、鑑賞よりも制作に興味が集中してしまうという問題が生まれてしまう。

このような現状では、指導者自身が鑑賞教育における指導の観点をもてていないこと以前に、鑑賞教育においてイメージを言語で表現することにも慣れていないという指導上の課題がある。作品のイメージを言語表現するという訓練は、名画に限らずに視覚的表現を

中心にあらゆる事象において美術教育では扱うことができる。多数のイメージを各自が自分なりに言語化することができるようになれば、作品における、質感、色、肌合い、大きさから作家、テーマ、文化背景の違いを気付くことができるようになる。

美術館における学芸員によるギャラリートークや学校における教師による教授以前の段階で、どのような子どもも自分なりに考えて、その考えを伝達する言語表現を鑑賞活動で繰り返し経験していかななくてはならないと思われる。子どもたちに主体性を持たせることが学校での鑑賞の基礎的な学習になる。直接子どもたち同士にグループや個人として論議させたり、発表させたりするような、表情や身ぶりも含めたコミュニケーションの経験をできるだけたくさん与えることを始めることで、「日本及び諸外国の美術の文化遺産」や「美術を通した国際理解」¹⁵⁰⁾といった次元の鑑賞教育に結びつくと思われる。

(3) コミュニケーション教育の意味

鑑賞ではイメージを言語で表現する経験を子どもたちが増やす試みとして、制作では学習を子ども同士で共有することで互いを認め合い、表現技術や方法を広げ、鑑賞を組み入れる機会として、コミュニケーションが美術教育に位置付けられる。このような子どもを主体としたコミュニケーションの教育は、鑑賞と制作、思考と経験、相互性と主体性などの学習のフィードバックを子どもたちに与える。こうした経験主義的なコミュニケーションの教育活動を美術の学習に取り入れることで、子ども主体の学習の枠を広げることができる。

学校教育において、みること、つくることにおける主体性を子どもたちに学ばせることは、子どもたちの日常的視点で学習を展開できることにつながる。テレビ、漫画、ゲーム機、携帯電話、コンピュータなどのメディアは、情報化社会では常に子どもたちの側にある。そして、友だちや社会とのコミュニケーションを手放せない子どもたちは、メディアのもたらす危険性を考えることなく積極的にこれらを受け入れる。表現と鑑賞が彼らによ

¹⁵⁰⁾ 文部省前掲書141), p.99

てコミュニケーションを前提とする積極的な学習活動となった時、子どもたちはこうしたメディアをも含む視覚を中心とした文化について、利点と欠点の双方を批評する学習のレディネスが整い、学校の美術教育において学習が可能となる。また、子どもたちは日常的に視覚情報を取捨していることの意識を持つことができるようになる。美術教育における社会性を切り離さない人間形成を目的としたコミュニケーションは、学校集団、情報化社会で子どもたちが孤立しているという隠れた現実的問題を鮮明にすることによって、子どもたちの孤立も防止されるかもしれない。このようなことから、インターネットの活用を学習に取り入れることは学習活動に様々なコミュニケーションをもたらすため、子どもの主体と社会性を育む美術教育を促進することになると考えられるのである。

第2節 多元化教育の理論

学校教育に代表される人々のシステム依存は、通信傍受法が制定され、介護制度が整い、少年法の改正へと向かう現在の日本において誰の目にもみえるようになった。制度を変え、つくりだすことで改善される社会がある一方では、これに安心して努力を止める社会も生まれる。人間社会のあらゆる物事においてすべての人に全く等しい価値観がない限り、完璧な制度は求められることはない。ただし、個人と社会が互いに働きかけをもつことによって、そのバランスや緊張が生まれる限りシステム依存は起こらない。教授的学習に依存せず、人々が個々に働きかけることのできるような知識や情報を得るためには、個人の学習が現在よりも支持されるようになるべきである。

学校教育において子どもたちの学習が受動的姿勢から積極的、主体的姿勢へと部分的に変容しようとしている現在、インターネットに代表される学習道具がこの変容を支援することができる。教師が授業に用いる教授用具、題材等は教具や教材と呼ばれることが通常であり、美術の教科においては子どもたちが作品づくりや鑑賞等につかう教材としての材料、道具、資料といった呼ばれ方をするメディアが利用されてきた。インターネットやコンピュータは、利用する主体が子どもたちと指導者の両方である。そのため、学校ではコンピュータや教材メディアなどと呼ばれて、教材や教具といった呼び方はあまりされていない。この例から分かるように、教師は、インターネットやコンピュータという新たな道具の出現によって新たな呼び方、新たな学習方法、新たな学習過程を考えて従来の学習に部分的に取り入れるという仕事を行っているのである。

子どもたちの主体的な学習へのアプローチは、学校教育においてインターネットを活用することにより、地域社会、海外の教室、保護者やボランティアを巻き込んで収集された情報や体験の記録を教室にもたらしつつある。そこで新たにもたらされる子どもたちの個

性に沿った学習への要求に、教師は柔軟に対応することが求められている。異なる価値観は教室内の個々の子どもたちの間に存在するだけでなく、インターネットを通して教室外の情報からも異文化や異なる考え方として教室にもたらされる。インターネットを学習に利用することは子どもたちに等しく多角的な学習の機会を与える。

個人が社会システムの中でも埋もれない個性を生かした多角的学習を子どもたちに与えるには、条件として子どもたちすべてに等しい学習の機会を与えなくてはならない。学校教育へのインターネット等技術設備の導入、使用に向けた指導、継続的な活用、活用機会の提供といったすべての要因において均等な教育が子どもたちに提供されることで、実際に多角的な学習や個々の活動がはじめて得られるようになる。子どもたちが学校教育の場において等しい学習技術の利用を学ぶことは、学校教育に多角的な学習や個々の主体的活動、協調的な活動を取り入れるだけではない。学校で基本的な学習技術の習得を行うことで、子どもたちの将来にとっても学習の機会を等しく拡大することができる。そこで、この節では、インターネットの教育利用による多元化教育について考察する。

1. イリッチの目指した技術

(1) システム化への批判

近代がつくり出した学校という制度はもはや人々に等しく教育を与えるという理想を超えて、そこから生み出され与えられ受け継がれる「不平等」の社会現実であることが1970年代から注目されるようになった。そこには、近代社会における規格化と知のもつ権力を学校と国家の関係として指摘したミシェル・フーコー (Michel Foucault)、学校教育や医療といった制度を取り上げてこれらの制度が再生する権力の構造を述べたイヴァン・イリッチ (Ivan Illich)、学校文化への批判的研究を支持するマイケル・W・アップル (Michael W. Apple) 等の存在がある。教育と権力、学校とシステムの再生産は今や切り離されない問題であるといえる。

特にイリッチは、『脱学校の社会』という刺激的な題目の著作を通して、それが出版された1970年から30年を経た現在においても、教育界の人々に学校教育の再考を促して、注目され続けている人物である。脱学校論者と呼ばれる教育制度そのものを批判する人々、新ロマン主義者と呼ばれる教育内改革論者の双方の主張はいずれも現在の学校に不満であり、社会の抑圧より個人を支持し、個人と社会の要求に合う教育の転換を求めている¹⁵¹⁾。

しかしながら、この項でイリッチを取り上げるのは、これまでの教育学的観点とは多少異なっている。現在における日本の学校教育は生活や総合、情報といった新たな教科の設置に代表されるように、これまでの教授的で学校にしばられた学校知から地域や社会を範疇においた体験知へ子どもたちの学びが部分的に変わってきている。イリッチの研究は、単なる学校批判を目的とせず、権力の構造を変える自由な学習を道具の使用において提案している点で注目するに値する。

今から30年近くも前の1973年に記されたイリッチによる『コンヴィヴィアリティのための道具』は、技術は極端に専門化された道具ではなく、政治や生活における個人を相互補完する道具の使用を挙げている。当然、イリッチがインターネットという世界規模における道具の出現も、インターネットを教育に活用するようになることも予想していた訳ではない。しかしながら、彼の理想として掲げた学習や道具の使用の形と、インターネットの教育的な使用は重なるところが大きく、従ってイリッチの理想が現実化される可能性がある。世界初のパーソナルコンピュータの開発者等を含む初期のハッカーがイリッチの思想に影響を受け、1970年代からコンヴィヴィアルな（自立共生的な）道具を目指したといわれることも事実である¹⁵²⁾。そこで、ここでは教育学ではイリッチの代表的な著書である『脱学校の社会』ではなく、『コンヴィヴィアリティのための道具』を中心にインターネットと教育について考察する。

イリッチの理想とした学習について述べる前に、彼の学校教育への主張を明確にしたい。イリッチは1970年の著書『脱学校の社会』において学校制度の廃止を主張した¹⁵³⁾。しか

¹⁵¹⁾ 「解説」 桜井恵子『脱学校化の可能性 学校をなくせばどうなるか?』イヴァン・イリッチ他、東京創元社、1979、pp.195-213

¹⁵²⁾ 古瀬幸宏・廣瀬克哉『インターネットが変える世界』岩波書店、1996、pp.2-9、pp.186-192

¹⁵³⁾ イヴァン・イリッチ『脱学校の社会』東京創元社、1977、pp.13-57

し、依然として日本に学校は存在し、世界には学校をつくる運動が拡大している地域もある。イリッチの主張が世界や日本の学校教育に全く意味をなさなかったというのではない。なぜなら、彼は学校を廃止しようとしたというよりも、学校制度を廃止しようと唱えたからである。事実、イリッチは制度を問題としたため、学校に限定せず、技術、医療等についても述べてる。

学歴は職業の種類や内容、地位、出世のコースに影響を及ぼし、家庭の経済状況は子どもたちの学歴を左右する。子どもたちはジェンダーやマイノリティーの差別を撤廃しようとする教育を受けながら、同じ教室内で次第に自らのジェンダー、人種等の役割を理解して担うようになる。学校では女の子は女の子らしく、男の子は男の子らしくすることを暗黙の内に理解しふるまうようになる。これが隠されたカリキュラムであり、同じ様に政治や社会における制度内で生きる社会人の再生産を行う教育が学校で行われる¹⁵⁴⁾。

人々は学校に通い、医療に身を委ねることで制度の中に生きることを覚え、制度に依存してしまう。勉強は学校制度と重ねられ、学校制度外における学習は人々に忘れられてしまいか学校での教育と同じほどには価値付けられなくなる。人々は学習の意味を見出せず、学習の喜びを失い、しかしながら、子どもたちは周囲の視線や自らの将来を案じて教育制度から逃避することもままならない。老人は医者に通うことで健康を維持しているという安心を保つ。学校はすべての人々に学習の機会を与えている反面で、人々は学習を学校に委ねてしまう。学校は教育を受けるのみならず、こうした社会制度を再生産する場である。

彼が注目したのは学校制度によって人々が「学校化」されてしまうという危惧であった。学校は制度の代表例であり、彼が案じたのは人々や社会が過剰にシステム化されることであったと思われる。不平等を再生するシステムに矛盾を持たずにこれを受け入れて受け継いでいくことは、人々から主体的な意欲を削ぐようになるとイリッチは予測したのである。

そして、学校だけでなく技術がこうした社会システムを形成する要因であると述べる¹⁵⁵⁾。社会の進歩が産業の進展に伴う限り、新たな技術を得ることや技術を管理することは優先

¹⁵⁴⁾ 同上, p. 71

¹⁵⁵⁾ イヴァン・イリイチ『コンヴィヴィアリティのための道具』日本エディタースクール出版部, 1989, pp.17-23

されている人々に与えられる特権となる。新たな商品、高価な技術、快適な暮らし、特権を購入し与えられた人々は新たな資本を生み出す準備をする。新たな技術獲得の脱落者はこうした社会システムの内にながらこれらを獲得できないという劣等感をのみ拡大していくことになる。専門的な技術を得るには知識が必要であったり、技術を購入するには資本が必要であったりする。ただし、家庭、地域が貧しいなどで学校と結びついた専門知識を持たない人々は、こうした技術を望んだとしても手に入れることが難しいという循環を資本主義、進歩主義社会は完全に覆すことはできない。そこで、イリッチは技術の進歩、学歴といった高度なシステムに価値を委ねず、部分的人間の支配ではなく多元文化社会や個々が対等に共生できる社会を支える誰にとっても利用可能な技術を望んだ。

(2) 不平等を解消する技術の開発

イリッチは技術が著しく進歩を遂げていく過程で、一般大衆や社会から離れて一部の専門家に掌握されてしまうことに危険を感じていた。大衆のためになる道具の発展を超えて、経済の発展と結びついて極端に科学技術が展開することへの不安、そして、将来大衆の手に負えなくなったコンピュータやロボットの技術が人間の代わりになってしまうのではないかという時代背景的な危機感がイリッチにはあった。

そのため彼は、専門的な科学技術開発の加速を緩めて、すべての人々に広く利用され役立つ技術、人々の手で扱える技術を考えていた。人間同士で格差を生まない、多元的な価値観を認められるような人々の自立共生を支える道具として技術を考え直そうとしたのである。ただし、イリッチの掲げた道具はあくまでも理想論であった。イリッチの主張では、法的拘束等によって過剰な技術を制限することも考えられていた。インターネットのような新たな技術を生み出すことを想定したとは思われないのである。この点では、イリッチの道具についての理想はインターネットの出現と全く同じ意味ではないといえる。イリッチが求めたのは人々が責任を負える道具を選択し、制限を設けることであった¹⁵⁶⁾。

¹⁵⁶⁾ 同上, p.179

道具が成長するにはふたつの領域がある。ひとつは、その域内なら機械が人間の能力を拡大するために使われる領域であり、ひとつは、そこでは機械が人間の機能を縮小しふるいにかける置き換えてしまうために使われる領域である。第一の領域では、個人としての人間は自分自身のために権威を行使することができ、それゆえに責任をとることができる。第二の領域では機械が人間のあとをおそう。すなわちまず、操作者と依存者の双方において選択と動機のパラダイムを縮小し、ついで機械自身の論理と要求を操作者と依存者双方に強制する。私たちが生き残れるかどうかはごくふつうの人々に、そういうふたつの領域があることを確認して自由を保ちつつ生き残ることを選ぶのを許すような、さらに、その構造ゆえに破壊的であるような道具と制度を排除し、目的にかなう道具を制御することは、今日の政治にとって二大優先事項である。¹⁵⁷⁾

システム化された不平等は、経済的、政治的、文化的にあらゆる場面において生み出される。そして、これを支えて支配や抑圧を行う人々も、不平等を感じている人々と同じ様に知らず知らずのうちに不平等を生み出す社会制度に組み込まれてしまう。イリッチのいうこうした不平等を解消する道具の使用という主張を理想とする人々が部分的に参加して社会に拡大した技術がパーソナルコンピュータであり、インターネットであったという記述が『インターネットが変える世界』においてみられる。パーソナルコンピュータの開発者ともいわれるリー・フェルゼンシュタインがイリッチによる『コンヴィヴィアリティのための道具』に感銘を受けて開発を行い、権威をもたないハッカーたちがこの思想に影響を受けたことが原点であった。

ハッカーたちは大学や会社の大型コンピュータの生み出す「機能の専門化と価値の制度化と権力の集中をもたらす道具」を嫌って「七一年に登場したマイクロプロセッサに興奮し、個人の能力と管理と自発性の範囲を拡大するための新しい道具、すなわちコンヴィヴィ

¹⁵⁷⁾ 同上, p.164

アルな道具として、パーソナルコンピュータをつくりあげた」という¹⁵⁸⁾。こうしたイリッチの思想を受け入れられる状況が整いながら、第1章におけるインターネットの概説で示したように当初からインターネットに関わってきたUCLAなどにハッカーたちが集まり、「コンピュータの能力を一般大衆に解放することを目的としたさまざまな非営利プロジェクトが組織され」¹⁵⁹⁾、初期のパーソナルコンピュータを開発したフェルゼンシュタインが後に仲間のハッカーたちと市民が情報を共有できる「電子掲示板」のシステムをテレターミナルをつないでつくったのが73年であったという¹⁶⁰⁾。

つまり、こうしたインターネットを築いた草の根は国家的な体制に限られずに、正しい技術を市民へ解放することを進めた人々の理想が動力であった。インターネットは新たな技術でありながら、人間同士の対等な相互関係をつくる道具としてイリッチの思想を部分的支えとして初期のパーソナルコンピュータの開発や草の根ネットワーク運動が繰り広げられたのである。

(3) 学習の自立共生と道具

人々にとって平等な立場をつくる技術をイリッチは目的をもって要望していた。その最大の目的はシステムに依存しない学習の自由を個人が得ることであったと思われる。イリッチの代表著書である『脱学校の社会』で彼は、学校という制度においても、その代わりとなる制度を用いても、現在の学校の様式においてはすべての人に等しい教育を与えることは実現できないと予測した。彼は、制度に依らない教育のために、人々に現在の知を覆すような学習のネットワークを提案している。ここで彼のいうネットワークという語は、Webの翻訳語であり、受け身の学習は時代遅れだとして、新たな学習を主張している。

生徒に教育内容を効果的に「注入する」ための新しい学校形態を模索してい

¹⁵⁸⁾ 古瀬幸宏・廣瀬克哉前掲書 152), pp.8-9

¹⁵⁹⁾ 同上, p.10

¹⁶⁰⁾ 同上, p.12

る現在の傾向は、むしろその逆のものを摸索するように逆転させられなければならない。つまり、個々人にとって人生の各瞬間を、学習し、知識・技能・経験をわかち合い、世話し合う瞬間に変える可能性を高めるような教育の「ネットワーク」をこそ求めるべきなのである。¹⁶¹⁾

ただし、イリッチは「学校は既成の秩序を再生産するように仕組まれた組織的事業体である」¹⁶²⁾としながらも、軽率かつ無批判に学校を廃止することについては批判をしている。彼は、学校批判ではなく「実際の参加のみが社会的に価値ある学習をつくりあげると信じ」て、各々の学習者が人生と学習に対する自分自身の判断に基づいて自由に選択と決定を行うことを望んだ¹⁶³⁾。技術を学校に効果的に用いようとすることに賛成したのではなく、イリッチは学習を個人に還すことを考えていたと思われる。そして、個人は学習に基づいて生活や学校等のシステムを判断し、個人と社会とのバランスが維持される。個々が専門家に生活を委ねず、責任をもって批判を行うことが考えられていた。

こうしたイリッチの理念をひとつのきっかけとして、コンピュータやネットワークは実際に発展し、インターネットは今やイリッチの言う「教育道具」としてアメリカでは2000年を目標に、日本では2001年を目標に公立学校すべてに導入されようとしている。そこで、実際にイリッチが「教育道具」について述べている箇所から彼の「教育道具」についての考えを取り出してみたい。彼によれば、学校教育では教科書を中心に学習が進められ、理想的に自立共生的な道具であった書物、テープレコーダー、カメラは学習者に教師から「一方通行的な訓育に奉仕」されるものとされ、その結果として自主的な読書量が低下しているという。図書館の利用も同じように開館時間の制限から通常仕事をしている人が利用できにくいと述べる。イリッチは、学習の自由を保証するためには制度ではなく、学習のための道具を人々に与えることを提案している。

¹⁶¹⁾ イヴァン・イリッチ前掲書153), p.2

¹⁶²⁾ イヴァン・イリッチ「学校をなくせばどうなるか?」『脱学校化の可能性 学校をなくせばどうなるか?』イヴァン・イリッチ他, 東京創元社, 1979, p.9

¹⁶³⁾ イヴァン・イリッチ同上, pp.23-24

最良の場合には、図書館は自立共生的な道具の原型である。図書館以外の学習道具の貯蔵庫も、図書館を手本として組織することができる。そういう貯蔵庫は、テープや絵画やレコードや、十九世紀の主要な躍進の大部分をもたらしたのとおなじ科学用器具でみたされた非常に簡素な実験室を利用しうる機会を拡張する。操作的な教育道具は学習のコストを高める。私たちはいまは、人々が何を学ばねばならぬかという問いを発して、それから人々を教える手段に投資するということをやっているだけだ。私たちはまず、学びたいと欲するならば何が人々に必要なのかという問いを発し、それから人々のためにそういう道具を供給することになさなければならない。人々は学習の手段に手当たり次第に近づくことによって、教えこまれる場合よりも多くのことを学ぶだろうという考えを、職業的な教師は嘲笑する。¹⁶⁴⁾

ここでイリッチのいう「図書館以外の学習道具の貯蔵庫」はデータベースとして、「絵画やレコード」は視覚と音声記録メディアとして、そして、これらの特徴をもって学びたい人に供給される「道具」はインターネットに置き換えて解釈することが可能である。政治による支配や統制は人々の自由な学習とのバランスによって社会的にとられるべきであるとするイリッチにとっては、教育と学習のバランスを取り戻す必要があった。教授という受容的態度の過多は、人々に学ぶ意欲を失わせる。学ぶ意欲を取り戻すためには、何を学ぶかさえ思い付かない人々に、学習資料や環境を併せた道具が人々に身近なものとして与えられるという前提が不可欠だと考えられたのである。

現代社会では多種多様な学問が専門家によって研究されるようになってきた。大学教育においては研究者たちの学問領域は細分化され、拡大され、統合された新たな領域が設けられることもある。ここでの学ぶことの動機は個々によって形成され、継続されて専門家のネットワーク内で公表されて、新たな学習の刺激や循環を生む。しかし、図書館等で資料が取り寄せられない、本が検索できない、情報の存在を知ることができないなら、研究

¹⁶⁴⁾ イヴァン・イリイチ前掲書133), pp.124-125

者にとっては様々な困難が予想される。研究者でなくても、子どもたちが自由な描画活動を行う以前に多彩なパスや絵の具、ペンの存在を知らない、使用を教わることなしには自由に利用できないなら、描画活動そのものへの子どもたちの可能性は制限されてしまうだろう。教えられることと学ぶことのバランスがその時々に応じて保てる場合にのみ、生産的な学習は効率的になる。

学校という枠内ではあるが、インターネットが教育に導入されていることは、子どもたちの学習が教授されるという受動的な姿勢に偏っていた状況から少しづつではあるが体験的、経験的、主体的な学習姿勢へ移りつつある状況を現している。イリッチの主張する学習は学校という制度に依存しない個々を対等に生かした、自立共生へ向かう手段であったと思われる。インターネットは、コンヴィヴィアルという楽しくやることや自立共生の意味を生かして、初期の段階から現在に至るまでその学習を展開する。個人による学習の価値は教授される知やシステムに劣るものではなく、根源的なものである。多元文化に基づいた視覚情報をすべての人々が学ぶことのできる環境が日本でも整いつつあるのである。

2. 教育の平等

人間には人種、ジェンダー、異文化、民族、障害、職業、学歴といった様々な違いがある。社会に出る以前の学校教育の段階からこうした違いは育まれる。先にも述べたようにアメリカでは地域の貧富によって学校の設備が現在でも格差があるし、日本でもいい仕事に着きたいからいい大学に入るために勉強するという図式はバブルがはじけた現在でも崩れ去ってはいない。中学校における家庭科と技術科がつい数年前まで男女別に選択されて必修されていたのはジェンダーの問題であった。その結果、大人になって料理のできる女性は男性よりはるかに多く、日曜大工やコンピュータの使用は男性の方が上手であるのが当然と思われる社会的風潮は今も続く。このような違いの認識は差別や偏見という言葉で主に社会において具現化し拡大する。

本来なら学校教育が担うべきは子どもたちに等しい教育を与えることであることは、あ

えて主張せずとも、現代の日本では人々に共通の認識となっている。しかしながら実際には、男女の教育機会は全く均等ではない。教師は教室で女の子にはあまりきつくしからな
いとか、甘いとか、授業中に男の子をよくあてるとか、指導者も男女において対応を変え
ていることも事実である¹⁶⁵⁾。子どもたち自身もこれを気にとめることなく、教師も意識し
ないうちに学校に持ち込まれた性的役割は、学校において一層子どもたちに定着化される。
その結果、子どもたちの個の確立以前に、女の子らしい女の子、男の子らしい男の子が育
つ。『学校文化とジェンダー』において木村涼子は、社会全体が意識的かつ無意識的にお
こなう男女別のそだて分けをしているというリベラル・フェミニズムの主張を取り上げる。

男女の教育機会が形式的にはほぼ平等になった現在も、専攻分野や進学率などにおいて
明確な男女差がみられる。このことは、男女のそもそもの特性や能力のちがいをあらわ
しているのであろうか。これをリベラル・フェミニズムは、社会全体が意識的かつ無意
識的におこなう男女別のそだて分けの結果と考える。そのことを証明するために、生ま
れおちた瞬間から子どもたちがいかに「女の子」「男の子」としてつくられていくかを
示すデータが、フェミニストたちによって精力的にあつめられてきた。いかに学校教育
の機会の平等を形式的にととのえようとも、家庭や地域社会やマスメディア、また学校
の教育実践の中に固定的な性別の特性イメージが氾濫しているならば、平等な学習条件
が実質的に整えられたとはいえない。男女別に異なる方向づけがなされるもとでは、子
どもたちは与えられた機会を平等に活用することができないだろう。固定的な性別役割
や「理数系の学問に女子は向かない」といった先入観を周囲の大人が持ち、それらを前
提に子どもたちをあつかうことは、女子の学習および進学意欲をクーリング・アウト
(冷却)する機能を果たす。ステレオタイプ化された方向で男女が社会化されるならば、
同一環境のもとに学習しても、結果として学力や進学率において男女の差が生じるのは
当然である。こうした考え方から、成長過程における男女別の社会化もまた、学習機会

¹⁶⁵⁾ 木村涼子による調査では授業中に先生は女子よりも男子をよくあてるという授業中の相互作用について意識している男女は、中学校で42%を超え、男子優先があると答えた子どもは小学校で27.7%であったのが中学校で37.8%に増加している。木村涼子『学校文化とジェンダー』勁草書房、1999、pp.72-80

の平等をはばむ差別として問題視されている。¹⁶⁶⁾

また、木村は、こうした学習の機会における男女不平等を唱えるフェミニズムには、引用したような「既存の社会体制を前提とし、その中における女性の地位向上を課題とした」リベラル・フェミニズムと、「社会体制そのものの変革が必要だと主張する」ラディカル・フェミニズムがあるという。ラディカル・フェミニズムの立場では、固定的性役割やジェンダー・イデオロギーは、現代社会の成立に不可欠な性差別システムと捉える。家父長制は家庭において権力関係を成立させ、学校における競争主義やヒエラルキー構造もゆがんだ男性文化である。こうした男女の権力関係に基づいた階層化が集団の形成の骨組みとされているため、ラディカル・フェミニズムでは現社会体制の変革が必要になる。そして、ラディカル・フェミニズムは体制のみならず、現在に成立している学校における文化、教えられる知識そのものを問題視している。

ラディカル・フェミニズムが問題視したことは、それらが男性の経験や男性の関心および要求、男性的とされる価値を中心に構造化されているということであった。女性の経験や関心、女性的とされる価値は、ことごとく軽視ないしは無視されている。これは、知識を男性が独占してきた長い歴史を反映しているものであり、その根深さゆえに一見公平かつ中立的に見える学校知の中のセクシズムを見抜くことは容易なことではない。¹⁶⁷⁾

小学校、中学校、高等学校、大学と進むに従って男性教員の割り合いは増し、学習は彼らによって子どもたちに実践される。学習内容を決定する美術科の学習指導要領づくりに携わった専門家集団で例えば平成元年度の協力者・編集者の16名には女性はいなかった。しかし、平成10年度の協力者・編集者の19人中では、4名の女性の名前が入るようになったが、依然少ないとはいえる。このことは、女性の地位向上という問題におさまらず、学校教育における知識の構造そのものが男性によってつくられてきたといえることができる。

¹⁶⁶⁾ 同上, pp.119-120

¹⁶⁷⁾ 同上, p.123

平等なはずの学校教育において知識構造を形成し維持する教員に男性の割合が高くなると、知識は男性的選別方法をもって男女の子どもたちに教授される。ここには男性の知が継続し、女性の知が押しやられるといった知識の系譜がある。

西洋における芸術家の世界においてもフェミニスト作家、批評家、美術史家が男性によって作りだされた男性主義の英雄的な美術史における価値に1970年代から疑問が投げかけられるようになった。当初は芸術におけるフェミニズムは社会学的、政治的方法論に頼ったという。そして、フェミニスト美術史家自身が考える方法を変更することになった。女性芸術家の作品は適切な専門的用意と訓練がなかったために成長せず、時代的作品体系を築けなかった。女性芸術家の問題は家父長制の観念や、言語化という男女の役割の違いともつながっていた。女性芸術における問題は、女性に限られず、関連する社会的時事を多角的に扱うことで明かになるのである¹⁶⁸⁾。

ケリー・フリードマン(Kerry Freedman)によると、美術と美術教育における女性の役割の問題はコリーンとサンデル(Collins & Sandell)やスタンキイツとジーマーマン(Stankiewicz & Zimmerman)等によって、ここ十数年間指摘されてきているが、過去的美術史における問題との関わりで述べられてきたという¹⁶⁹⁾。フリードマンは現在の美術教育における視覚文化や学校社会として女性を取り上げるべきであると主張し学校美術教育について、視覚文化における女性の表現、視覚文化への女性としての対応、子どもたちによる文化的制作のジェンダー化された特徴に焦点をあてる。これまでの美術教育における平等は2つの論点に焦点が当てられてきた。ひとつは個々の子どもの特性に基づく自己表現であり、子ども中心主義における教育の平等であった。もうひとつはすべての子どもたちに共通する文化としての美術経験であり、学問中心主義における教育の平等であった。しかしながら、実際には学校文化においても学校以外の社会においてもジェンダー問題は再生産されてその中で組まれた子ども中心主義カリキュラムが行われ、美術史や文化理解の美術教育であっても同様にジェンダー問題を孕む学問中心主義の題材化が行われてきた。

¹⁶⁸⁾ Whitney Chadwick "Women Artists and the Politics of Representation," *Feminist Art Criticism : An Anthology*, 1988, pp.167-185.

¹⁶⁹⁾ Kerry Freedman "Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms," *Studies in Art Education*, Vol.35, No.3, 1994, pp.157-158.

そこで、フリードマンは、美術教育の社会的再構築に向けて3つのポイントを示す。美術以上に子どもたちが視覚文化に日常で出会っていること、日々の視覚文化に基づいて子どもたちは意味をつくりだすこと、こうした日常の視覚文化において子どもたちはジェンダーの表現に気を配っていることである。このポイントを理解して、日常における美術制作、意味解釈、批評を美術教育で子どもたちに学習させる必要がある。そのための方法は、美術教育を視覚文化も含めた広い形式から定義し、視覚文化の解釈について違いを受け入れて理解を促し、生徒や作家作品などのイメージにおいてジェンダー表現を話し合い、イメージと他のイメージの関連から学習を進ませ、男女間の興味に合わせた学習活動をグループで発展させる5つの方法が提案されている。こうした広い視野を必要とする美術教育は子どもたちのみならず、教師が単独でカリキュラムをつくるなら子どもたちに理解が促進されないこともある。そこで、美術教育における改善が要求されている¹⁷⁰⁾。

現在のコンピュータ社会においては、男性の知については近代科学の概念が同じように男性による構成概念であり、コンピュータ芸術に影響を及ぼすという主張もある。メアリー・レイ・モーベイ (Mary Leigh Morbey) は、特にコンピュータサイエンスの分野が男性市場であるという。実際に博士号取得者の割合、研究者の割り合いにおいても女性や少数民族が低いという調査結果もあり、このことによって技術的職業に男性が多くを占める。新たな研究は男性たちによって再生産される。そして、芸術分野においてコンピュータベースの制作が行われるようになった現在、従来のままの教育では技術的なジェンダーによる格差が芸術制作、カリキュラム開発に広がると指摘する。視覚芸術や芸術教育における科学技術における中立が学校美術教育において進められるべきである。そして、コンピュータをもちいた美術教育をすすめることで、教師はジェンダーによる指導の不平等を緩和し、基礎理論、実践、カリキュラム、政策等についてのジェンダー理論を子どもたちに学習する機会を与えられるという¹⁷¹⁾。

以上はジェンダーに焦点を当てて述べたが、人種、異文化、民族、障害、職業、学歴等、

¹⁷⁰⁾ 同上, pp.157-170

¹⁷¹⁾ Mary Leigh Morbey "Women, Discriminating Computer Technology and Art Education," *New Technologies in Art Education*, 1997, pp.155-162

人間を区分する要因、階層構造は現代社会に多様に存在している。つまり、分けられる要因の数だけ異なる知識があり、これらが互いに関連しあうことでより多数の知識の有り様がある。特定の民族において求められる美術教育の知識、そしてその教授方法は、日本の学校教育で学ぶことのできる知識と同じであるとは必ずしも考えられない。多元的価値観、多元文化といったポストモダンにおける、学校、知識、美術教育は、狭い視野では展開できない。ただし、こうした知識を理解するためには学校を開放的にし、教育を社会と結び付けるネットワークや、情報利用における学習を可能にするコンピュータの教育が意味をもつ。子どもたちが個々の学習において自立することを学び、本当の個性を探究できるようにしなければならない。

3. 個人学習の視点

美術教育における文化的な研究は、他民族、多元文化、貧富の格差が目立ったアメリカの教育現場と日本の教育現場とでは明らかにその歴史、範囲において差がある。多民族国家アメリカではこのことを意識しないで授業は成立しないため、学校教育現場と美術教育学者の間で絶えず学校における多元文化の美術教育がより研究されているといえよう。学校教育や社会状況が異なる以上、アメリカにおける研究事例をそのまま引き継ぐことはできないとはいえるが、国家間の緊張関係が緩和され、情報インフラが進む状況では、美術の国際化は人々にとっていっそう拡大されていることを考えると美術教育の異文化理解は展開されるべき時を迎えているといえる。

花篤實は、異文化理解はあくまでも自らの属する文化的視点からのアプローチであるため、背景の異なる人間が異なる文化を完全に理解することは不可能に近く微妙なズレが生じてしまうという¹⁷²⁾。金田卓也はこの考えの下、こうしたズレを自覚することが多様な価値観を受容する異文化理解の出発点であるとしながら、西洋美術やアメリカの美術教育に

¹⁷²⁾ 花篤實「美術教育による国際化の問題」『アートエデュケーション』Vol.2 No.4, 建帛社, 1990, pp.46-47

影響を受けて発展してきた日本の美術教育の異文化理解への文化的な視点は明らかにそれらと違うことを指摘する¹⁷³⁾。美術教育の社会学を問題にした三浦浩喜は、子どもと大人、男と女、地域など任意の人間のまとまりから少し離れた別の人間のあるまとまりは「異文化（エスニック）」であり、その異質性をどのように超越し共有するのかこそが問題となるといい、「美術が現実性と非現実性、ラディカリズムを命としている」ため美術教師は文化を相対化することを課題としていると述べる¹⁷⁴⁾。

ただし、こうした学校教育における美術教育への課題に対応することは、アメリカのように子どもたちの差異が目に見えない日本では、子どもたちにとっても教師たちにとっても現実的な課題として理解されないと思われる。その上、教室内で子どもたちが話し合ったとしても日本では意見の相違がアメリカのように現れにくい。広い視野をもって差異を受け入れるためには、実際により多くの異なった立場の人々を巻き込んだ美術教育が学校においても地域においても行われるべきであろう。

その点、この論文で取り上げているインターネットは道具でありながら、学校という枠に限らない人々の交流を支援できる。学習社会論からすれば、学校教育も生涯学習の一分野であるという宮脇理の考え方¹⁷⁵⁾によると、学校は小学校・中学校で義務教育体制を採りながらも、その質的部分では個々の学習者に学習をする権利があると見ることができる。

学習社会論は、教育の原点への回帰指向である。また、生涯学習が生涯学習といわれる「学習」の強調のされ方は、教育を受ける権利という権利の固定化ではなくて、自己が学習すること、できることを権利とする意味が含まれており、その意味では原則論を唱った「学習社会（論）」に近い意図をもっている。つまり、原則を保持したシステムというところであろうか。¹⁷⁶⁾

¹⁷³⁾ 金田卓也「美術教育と異文化理解」『美術教育学』第13号、美術科教育学会、1991、pp.229-239

¹⁷⁴⁾ 三浦浩喜「文化・プラクティク・ポリフォニー」『アートエデュケーション』Vol.4 No2、建帛社、1992、pp.58-67

¹⁷⁵⁾ 宮脇理「雁行する制度・カリキュラム」『アートエデュケーション』Vol.1 No.4、建帛社、1989、pp.2-11

¹⁷⁶⁾ 同上、p.7

生涯学習においては、現代教育の視点は学習をシステムに委ねず、個人に還している。この視点からインターネットは個人学習を支える道具として、アメリカやカナダを中心にホームスクーリングを行う子どもたちにオンラインスクールとして利用されるようになった。ホームスクールの運動は近くに私立学校がない地域の親たちが自分たちの求める学校を家庭に設立しようとして発足し、現在はアメリカのすべての州で制度的に公認されている¹⁷⁷⁾。日本でもホームスクールの実現を求める声の不登校児への対応のために高まっている。

ここで、佐藤学は、本来ホームスクーリングには教育の私事性と公共性の関係をどう構築するかという原理的な問題があるという。アメリカでは、公立学校と平行して、保護者の学校選択の自由、マイノリティーの私立学校入学、公費による私立学校の援助等と結びついた教育の公共性と私事性がある。公立学校は国家、産業のイデオロギーから抜けだせない。理想の学校を求めたフリー・スクールがあるが、人種差別主義も容認されるエリート主義の学校があって、教育の公共性とは反した教育の私事化があつていずれにせよ保護者のイデオロギーからは抜けだせない。オンラインスクールの希望と課題を考察する必要がある¹⁷⁸⁾。

オンラインスクールは保護者にとっては経済的であり、教育の負担が少ない場合もあり、友だちとの摩擦がなく、アメリカのように個人を学習におけるベースとして尊重する場合は実際に学習がはかどるという声もある。教科には美術教育も存在する。個人が基盤であってもネットワークを利用することで住む場所の近い子ども同士で友だちになったり、ペンパルを募集したりということは行われる¹⁷⁹⁾。

そして、日本ではいじめなどの理由から不登校となった生徒を対象にしたインターネットスクール「風」がオンラインスクールを行っているが、日本の学校の卒業認定は受けられないため、アメリカの高等学校卒業認定が取得できるようになっている¹⁸⁰⁾。同様に、ア

¹⁷⁷⁾ 1995年には50万人の就学率を超えた。

¹⁷⁸⁾ 佐藤学「学びの場としての学校」『学びあう共同体』佐伯胖・藤田英典・佐藤学、1996、東京大学出版会 pp.55-102

¹⁷⁹⁾ Clonlara School 高校は入学に457ドルと授業ごとに50ドルである。Jo Anna Natale "On-line School for Home Learners" *The Education Digest* Vol.61 No.4, 1995, pp.36-38

¹⁸⁰⁾ 柳下換『インターネットスクール「風」』ダイヤモンド社 1998, p.20

アメリカのオンラインスクールのひとつであるアットマーク・インターハイスクールは、ワシントン州の公認の下、伝統のある自主学習を支援するアルジャー・インディペンデンス・ハイスクールと提携して日本人向けに日本語で学習の提供を始めている。学習内容、教材は学習者が決定し計画をたて、オンライン学習とオフライン学習が平行して行われ、フィールドワークや生徒同士の交流も行われている¹⁸¹⁾。アメリカのような保護者の多元的価値観からオンラインスクールが開かれている状況と日本における不登校の子どもの状況には違いがあるが、オンラインスクールは国境を超えて学習機会を提供するようになってきた。

いずれにせよ、多元文化、生涯学習の双方において個人に学習の権利を還し、その学習方法としてインターネットは展開をみせている。新たなメディア文化の出現は新たな芸術を生み出すと考えられている。例えば、サンフランシスコ州立大学では、1993年の論文によると、大学における伝統的芸術のカリキュラムに、科学と技術による新たな形式の芸術をテレコミュニケーションというメディアが加えて、芸術学部コンセプチュアルデザイン／情報芸術の領域ができたと報告されている。新たな試み、理論、パブリックな形式、プレゼンテーションとディスプレイの方法、ネットワークの学習により新たな芸術を見る方法を実践している。テレコミュニケーションを中心とした、メディア機器の扱いと理解、メディアのもたらす社会とアイデンティティーの影響、メディアにおける芸術体験と可能性の探究、メディアによる美学知識の発展などを目指して、技術の習得と創作活動が行われている¹⁸²⁾。

個人の自由を発揮できる学習活動は美術教育においてもとからある部分である。ただ、子どもたちが自らの学習に責任を持って学習の権利を取り戻すことができるかどうかは、学校教育という枠組みを柔軟化するインターネットの導入のような社会と結びついた学校改革にかかっている。学校美術教育においては、教師と子どもが協力し合って美術の歴史

¹⁸¹⁾ 日野公三『インターネット教育革命』PHP 研究社, 1999, pp.179-186

¹⁸²⁾ Stephen Willson "Educating Artists to work with telecommunications," *Technological Horizons in Education*, Vol.21, No.5, 1993, pp.59-61.

を学ぶことを通して、美術教育が子どもたちの個々の生活世界と美術を結び付ける効果的な掛け橋となること¹⁸³⁾が望まれる。そのためには日本では教員と文部省、教育団体、学会などそれぞれがトップダウンと、ボトムアップの視点を主張し合いつつ、カウンターバランスではなく、アメリカのゲッティーが進めたように各専門家が協力しあう機能の一元化が図られなければならない¹⁸⁴⁾。

¹⁸³⁾ Penny Mckeon "Art History in Education: Students and Teachers Bridging Artworlds and Lifeworlds," *Australian Art Education*, Vol.18, No.1, 1994, pp15-26.

¹⁸⁴⁾ 岡崎昭夫「アメリカの美術教育—新しいものの終焉—」『アートエデュケーション』Vol.1 No.4, 1989, pp.12-26

第3節 美術教育とインターネット

インターネットは「世界中のすべてのコンピュータをつなぐコンピュータ・ネットワーク」¹⁸⁵⁾で、世界中の個々のコンピュータとネットワークのグループがつながりあうコンピュータ・ネットワークの仕組みである。このインターネットが小学校、中学校、高等学校、特殊学校等の日本の学校教育に導入されつつある。

平成11年度5月の段階で、公立学校39,199校のうち13,945校の35.6%が既にインターネット接続校となり¹⁸⁶⁾（図19）、「ミレニアム・プロジェクト」によって2001年度までに残りの全公立学校が全てがインターネットに接続される予定である。これは、郵政省、文部省、通商産業省、自治省の4省と内閣官房によるバーチャル・エージェンシーの「ミレニアム・プロジェクト」の4つのプロジェクトの一つ「教育の情報化プロジェクト」による政策である。

図19 「学校におけるインターネット接続率」

	全国状況		
	学校数	インターネット接続学校数	
	校数	校数	接続率%
小学校	23,686校	6,499校	27.4%
中学校	10,432校	4,461校	42.8%
高等学校	4,161校	2,651校	63.7%
特殊学校等	920校	334校	36.3%
計	39,199校	13,945校	35.6%

（平成11年度5月現在、公立学校を対象 『日本教育新聞』日本教育新聞社、2000.3.10（金）より）

¹⁸⁵⁾ 村井純前掲書7），p.2

¹⁸⁶⁾ 「学校におけるインターネット接続率」『日本教育新聞』日本教育新聞社、2000.3.10（金）

このミレニアム・プロジェクトによって「2005年を目標に、全ての小中高等学学校等からインターネットにアクセスでき、全ての学級のあらゆる授業において教員及び生徒がコンピュータを活用できる環境を整備する。」ことが決定されている¹⁸⁷⁾。そこで、本節では学校教育現場が柔軟に通信メディアを取り入れることにより、どのように子どもたちの学習のあり方が変化するか考察する。そのために、現時点でインターネットが接続されている学校の取り組みを視野に入れ、子どもたちの学習及びその学習成果に基づいた展開に焦点をあてて、インターネットの教育利用における特徴を説明する。

1. 学校教育におけるインターネットの特徴

(1) 教育におけるインタフェース

1) 知識をもたらす

インターネットの普及率が高まっている。コンピュータ以外に、テレビ、ゲーム機、電話、携帯電話等、インターネット端末が付属した製品が開発されたことも、こうした状況に加速をかけている。そして、ネットワーク利用がどのような形態であっても、機器と人間の関係が存在している。この二つのつながりを意味する「インタフェース」について、調べてみたい。

インタフェース(interface)とは、J I S 情報処理用語解説編集委員会によると、このように書かれている。

二つ以上の構成要素の境界又は境界において共用される部分。二つの装置を連結するハードウェア構成要素である場合、二つ以上のプログラムによって共用される記憶装置の一部またはレジスタである場合などがある(J 情)。性質の異なる物質間の境界となる層

¹⁸⁷⁾ 文部省「ミレニアム・プロジェクト」；

<http://www.monbu.go.jp/news/00000413/index.html> (文部省内)

(面)、異機能の装置間の総合接続点である領域もしくは装置、システム間で情報の交流が行われるチャンネルの集まりである。たとえば、ハードウェア・インタフェース、ソフトウェア・インタフェース、ハードウェア・ソフトウェア・インタフェース、マン・マシン・インタフェース、利用者インタフェースなどがある。¹⁸⁸⁾

インタフェースという言葉の元はコンピュータ関連用語であるが、海保博之は、インタフェースが、単なる道具としてのコンピュータと人間を繋げるものではなく、人間の知的活動を拡大するものとして捉えなおしている¹⁸⁹⁾。

コンピュータを利用した知的活動を美術教育にあてはめてみる。コンピュータを活用した学習活動での代表的な例としてC A I (Computer-Aided Instruction)があるが、ここでは前もって用意されたプログラムに従ってのみ学習者は活動をすすめる。美術科のようにもともと創造的活動、多様化された学習を中心とする場合には、教師はCAIを適用できる範囲はごくわずかである。

ところが、海保の知的インタフェースにおいては、あくまでも主体はコンピュータやプログラマーではなく利用者になっている。活動の主体が利用者にある限り、10人の利用者に10以上の知的活動が広げられると考えられる。このような、インタフェース関連にも様々な活動があるとして、関係学会や研究会を紹介している。そして、社会心理学や文化人類学の行動的科学の視点と、人々の共同作業の在り方、コンピュータや通信機器にかかわるシステムの研究が行われていると述べられている。

インタフェースの意味は、人間と機器の関係に限らず、機械や通信機器を媒介とした人間同士のつながりをも含むようになってきたといえる。インタフェースが、コンピュータを中心とした考え方から、人間の活動を中心とした考えに移り、人間同士のコミュニケーションやコラボレーションの関係の媒介となるような、支援としてのコンピュータの役割が研究されているのである。このようなインタフェースの捉え方は、美術教育に密接なか

¹⁸⁸⁾ J I S 情報処理用語解説編集委員会編 『JIS 準拠 コンピュータ データ通信 用語解説集』株式会社日本理工出版会, 1985, p.23

¹⁸⁹⁾ 海保博之「ユーザのインタフェース行動」『認知的インタフェース』海保博之・原田悦子・黒須正明, 新曜社, 1991, p.33,162-165

かわりをもつようになってきた。

従来からの美術科における表現メディアとしての道具としては、ペンや筆、パス、コンテ、タンポ、そして、紙、木、シルク、銅板、土、画集や写真、広告がある。これに、中学校では平成14年からコンピュータと周辺機器、ソフト、マウス、タブレット、スキャナ、デジタルカメラ、ビデオ、CD-ROMなどの材料用具としてのメディアが追加された¹⁹⁰⁾。今は、新たなメディアと人とのインタフェースが美術教育において研究される時にある。子どもたちは、創り出された作品を用いて通信し、発表の場として仮想空間を使用する。この項では、メディアとしてのコンピュータを通したインタフェースの理解を深めてみたい。

2) 対面との相違

人と人をつなぐメディア機器がインタフェースについての解釈を先に述べたが、現在の情報化社会におけるこうしたメディアを媒介とする人と人の関係や社会関係の代表として注目されているのはインターネットである。実際には顔をあわせないインタフェースによって人と人のつながりを支えるインターネットと、対面による人と人のつながりはどのような関係にあるのだろうか。

商業メディアによる視覚伝達を主な対象としてメディアが人々を操作し、支配するという配慮¹⁹¹⁾は、社会ではサブリミナル効果の指摘や、美術教育ではドイツのビジュアル・コミュニケーションによって実践された。そして、こうしたメディアへの危惧はあえてこれらを批判の対象とすることで危険を回避するという主張として現れた¹⁹²⁾。それにも関わらず、メディア社会が現実を代用してしまうようになるとか、人間を支配してしまうなどと

¹⁹⁰⁾ 文部省前掲書141), p.27, p.57

¹⁹¹⁾ ウィルソン・ブライアン・キイ『メディア・レイプ』鈴木晶、入江良平訳、リプロボート、1991, p.324

¹⁹²⁾ 堀典子「160 ドイツのビジュアル・コミュニケーションの教育について述べよ」『新版 美術教育の基礎知識』監修宮脇理、編集福田隆真、福本謹一、茂木一司、1992, p.198

いった不安のみが先行し、その種の不安が、社会に浸透したと思われた時期もあった¹⁹³⁾。

そして、1998年の『インターネットⅡ』で村井純は、インターネットの普及によって、新たなコミュニケーションの世界が急速に広がりつつある中で、インターネットによるコミュニケーションは、人間が直接的に会話をしたりするコミュニケーションのモデルとは異なった性格を持っていることが認識されてきたと述べる¹⁹⁴⁾。そして、インターネットを利用したコンピュータを媒介とする、人と人のつながりにおいて、“High tech High tough”として、高度な技術と、親密な触れあいが大切であるといわれるようになった。

アイコンタクトでコミュニケーションを行うこと、インタフェースで人と人がコミュニケーションを行うことのそれぞれは、コミュニケーションの形態が異なるのと同様に異なった性格をもっている。普段は対面で出会っている人と人でも、インターネットがきっかけとなって起こる対話もある。子どもたちにとって、対面ではいいにくいことがいえる、対面だからこそいえる、両方のコミュニケーション手段が選ばれるのであれば、メディアが現実には代わることはあり得ない。教育において子どもたちが自らコミュニケーションをとる場合には、このような違いを理解して使い分けることが必要と言える。

3) 学校とインターネットの関係

現実にインターネットを教育に活用する例は現在では様々な形でみられるようになり、学校教育では授業中や授業時間外に取り入れられて、子どもたちがインターネットを通じてカリキュラムをこなす家庭学習の形態も生まれている。アメリカでは1994年の段階でネットワーク上の学校は、カリフォルニア、テキサス、ミシガンで少なくとも4校が既に存在していた。ちなみに、アメリカは家庭教育が日本よりも根付いているため、例えばワシントン州で家庭教育の指導者になるには、45単位を大学でとっているか、あるいは別の教師によって監督されていることだけが州によって決められていた。そこで、インターネットスクールの出現によって、ネットワーク上の学校の存在を州の教育局に登録すること、

¹⁹³⁾ 例えば、1995年-1996年に公開されたアメリカ映画「インターネット (The Net)」を皮切りに情報操作によって主人公が追い詰められていく作品が現在もみられる。ロボットやネットワーク、遺伝子操作などの映画に映される科学技術の驚異は時代を反映している。

¹⁹⁴⁾ 村井純『インターネットⅡ』岩波書店、1998、p.2-4

毎年、標準テストの得点を提出することが必要とされた。しかし、当時のアメリカ教育局の政策担当者が「テクノロジーが生徒と教師の関係に代わることはない」とコメントするように、ネットワークが現実の学校問題を落ち着かせるとは思われていなかった。ただし、実際にはこの1994年当時でさえアメリカ国民の学齢期にある子どもの5千万人あたり1%が家庭で学習をしていた¹⁹⁵⁾。

現在は国内においてもインターネットの学校は増加しつつある。ただし、いずれのインターネットスクールの場合でも、定期的に子どもたちが実際に集まることを前提としている。つまり、インターネットの特徴を生かした教育を実践することはできるが、ネットワークが学校で子どもたちが集まって行う共同学習の代わりになることはできないといえる。学校教育においては、調査活動等の作業や方針、結果の考察等の学習、発案から調査、経過報告、結果報告まで必要な話し合いをも含んで共同学習が行われている。そして、この話し合いから学習の反省を行ったり、次の活動を模索したりすることが可能となっている。

小学校の生活科や理科の授業では、子どもたち自身が学習テーマを選択する事例が報告されているが、この場合、実際の学校教育において子ども同士がコンピュータを介して他校の子どもたちと共に学習活動を展開していることもある。教師は子どもたちに問題を投げかけることで、子どもたち自身が考え、問題をみつける学習を進めるが、美術教育において同様の例はみられていない。美術教育においても、教師は年間の柔軟なカリキュラムを設定し、子どもたち自身が学習テーマを考えられる題材を進められれば、学校という範囲を超えた社会と子どもたちがインターネットの架け橋でつながるであろう。

(2) 学習の方法の開発

1) 共同学習

子どもたちはインターネットを活用することで学校で共同学習が展開できる。個々の双方向性を生かして子どもたちが学校で主に活用するインターネットの機能は、電子メール

¹⁹⁵⁾ LynNell Hancock with Rob French. "The Drawn of Online Home Schooling," Newsweek October10, 1994.

(E-Mail)、メーリングリスト(Mailing List)、シーユーシーミー (CU-See Me) 等である。

電子メールは文字を中心に、画像、動画、音声などのデータを添付して瞬時に特定の相手に送ることが出来る。僻地教育や遠隔教育においても日を待たずして子どもたちや指導者は情報を交換でき、情報を好きな時に受け取ることができるため海外校などとの共同学習を行う際に問題となる時差を気にする必要はない。島を隔てた場所にいる子どもたちがシーユーシーミーのテレビ会議に等しいシステムを遠隔教育に利用しているという事例は、ハワイ州の学校でみられる¹⁹⁶⁾。シーユーシーミーの場合、指導者は映像と音声、文字情報を交換できるため、異なる言語圏においても言語を文字で確認できる。教師や子どもたち自身が場所、時間、表現方法を選択できることは、学校間交流の視野を世界に拡大する。

子どもたちが学習のために電子メールを送る先は学校間に限らず、現実社会である。利用上の注意点を事前に学ぶ情報教育が子どもたちに必要となる。前橋市第二中学校では、メーリングリストを利用して教師だけでなくPTAや卒業生などのボランティアによってチームが生まれ、学校で情報モラルを課題にする子どもたちの学習を支援しているという例がある¹⁹⁷⁾。ここでは、いきなり投げ掛ける質問、自己紹介をしないなど、はじめて電子メールに接する生徒たち自身が相手を想定しないことで起こす問題をボランティアとの関係によって学び、生徒自身が学校で電子メールを使う時のルールを話し合い、決めていく。情報教育を伴ってインターネットの双方向性が生かされれば、子どもたちの学習活動は教師から与えられたものに限られずに広がっていく。インターネットの利用によって教師と一人の子どもという構図以外に、教室外の大人と子ども、教室外の子どもと子どもの学習関係が子どもたちに与えられることになるが、それらを支えるのは教室内の教師と子ども、教室内の子どもと子どもの学習になると思われる。

2) 学習成果の公表

子どもたちは等しく学習成果をWWWを通じてインターネット上に公開することが可能

¹⁹⁶⁾ 中植雅彦発表, 国際ネットワーキング学会, 1996年12月14日

¹⁹⁷⁾ 持木豊「中学校における情報倫理教育を進めていくために メーリングリスト『知恵袋』の活用」『インターネットと教育フォーラム2000 プログラム』インターネットと教育フォーラム実行委員会, 2000, P.24

になった。すべての子どもが学習を公開する機会を得られることで、子どもたちはその成果を教師以外に評価される機会を得る。そして、学習者は他者に学習成果をみられるため、自らの学習に責任をもつようになる¹⁹⁸⁾。ただし、現在の学校では子ども自身と保護者の許可を得て学習は公表される。ほとんどの学校ではストーカーや誘拐などの犯罪に巻き込まれないために子どもの名前や特定できる写真を取り除いて、学習成果を公表している。障害を持つ子どもの成果を社会に公開したいという親もいれば公開したくない親もいる。現時点では学習成果を公表するか否かの決断や公表するとしてもその範囲は保護者に子どもたちによるというのが学校教育における実情である。

学習成果は発表原稿、画像や映像、プレゼンテーション、データベースなど、インターネットではマルチメディアの特色を利用して公開することができる。表現方法を合わせ持つマルチメディアによって、表現作品は時にみるものにとっては理解しやすく、表現者にとっては表現しやすくなる場合もある。子どもたちは美術史や美術批評等、鑑賞教育で調べた学習をまとめていくにも、発表用、記録用を考えさえすれば公表を前提とする表現方法で学習成果をつくりだせる。学習成果には画像や映像などが取り込まれ、これまでのように紙にレポートして表す形に縛られる必要はなくなる。事前のメディア教育をさえ怠らなければ、画像が取り込める、複製やコピーもできる、編集ができる、修正も容易であるといった事柄から、子どもたちは時に作業分担を行い、資料集や制作記録として利用できる多様な学習成果をつくりだす。そして、学習成果はつくりだした本人以外にも利用されることが可能となる。教師は生徒と共に「開かれた学習環境」を設定し、新しい指導方略を創りだしていかなくてはならないと水越敏行はいう¹⁹⁹⁾。

3) 言語による知識の獲得

サーチエンジンと呼ばれている関連ページ検索システムは、キーワードを入力すること

¹⁹⁸⁾ 村井純前掲書(194), pp.23-24

¹⁹⁹⁾ 水越敏行「インタラクティブという学習革命」AERA MOOK 7『マルチメディア学がわかる。』蜷川真夫編,朝日新聞社, 1995, p.120

で、キーワードに関連のあるページを探し出せるようになっている。子どもたちは、学校にあるインターネットに繋がったコンピュータから、これを使って情報を探す。子ども専用サーチエンジンもあるので、小学生でも利用できるようになっている²⁰⁰⁾ (図20)。子どもたちが個々に学習資料を探す際には、辞典、図録、本、CD-ROM、広告などが必要となるが、これらを一度に学校で取り揃えることは困難であり、資料によっては出版物として扱われていない場合もある。こうした、多大な資料の中から子どもが必要な情報だけを探し出すことも、資料の在り処を教師が個々の子どもすべてに教えられるほど把握することもできない。信頼性の高い情報とそうでない情報について教師は子どもたちに注意を促したり、子どもの学習に適さない情報はシステム管理を行ったり、教育委員会の指導によって悪質な情報を見られなくするフィルターの機能を取りつける等の対策を学校現場で行う。特定のテーマが定まっている場合は、限られた授業時間にすべての子どもが情報を一から探し出すよりも、教師は前もって関連するサイトをいくつか探し出して子どもたちに提示しておくだけで子どもたちは短時間でさまざまな資料にであうことができる。

このように子どもは各自興味のある情報を探し出し、URLを集める、リンクを貼ることでWWW上にある学習資料を個々に収集できる。ただし、情報教育が普及していない現在、日本の公立学校では、未だすべての接続校で自由な検索活動が試されていない。アメリカのカリフォルニア州の認可を受けた、神戸では歴史のあるカナディアン・アカデミー校では、1996年の段階でコンピュータールーム以外にも、教室に各一台のインターネットに接続されたコンピュータが配置されて、休み時間、授業時間にかかわらず自由に利用可能となっていた²⁰¹⁾。教科としてコンピュータ科があり、小学校低学年からタイピングの課題をこなし、中学生ではインターネットによる情報検索も利用して、各子どもが自分の興味に基づいた新聞をクラリスワークスのソフトを使って制作、編集していた。文書の作成、画像の取り込み、レイアウト等の作業は各自が各自の進捗でこなし、日本の公立学校ではコンピュータ科は設置されないが、2005年からこのような環境が整えられることになるだ

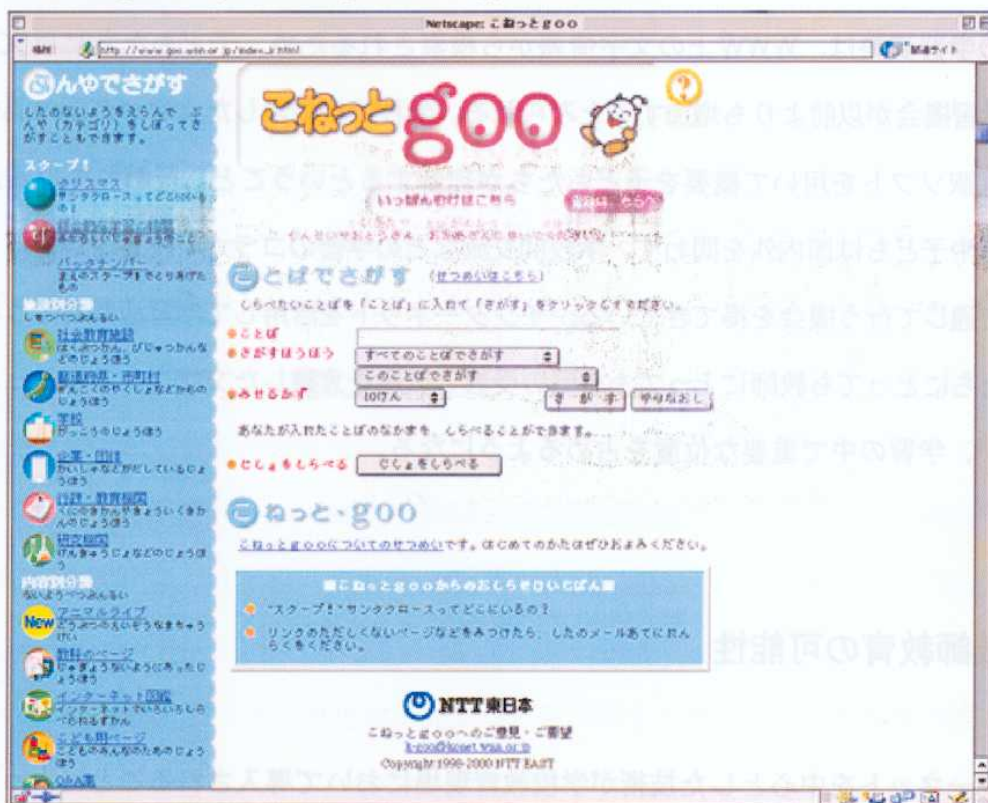
²⁰⁰⁾ 国内では、以下で子ども用の検索システムを提供している。

こねっと・goo; <http://www.goo.wnn.or.jp/>, yahoo; <http://kids.yahoo.co.jp/>

²⁰¹⁾ 1996年11月26日に大阪教育大学附属池田中学校非常勤講師として、学校間交流のためにカナディアン・アカデミー校に訪問、見学した。

図20 情報を探し出せる子ども用サーチエンジン

こねっとgoo (http://www.goo.wnn.or.jp/index_k.html)



YAHOO!きっず (http://kids.yahoo.co.jp/)



ろう。教科書以外で一教室に40人の子どもが40通りの学習資料を用意するようになると、40通りの学習成果が生まれるといえる。

個々の学習資料は、WWW上の文字情報から検索されるため、子どもたちには文字情報を扱う学習機会が以前よりも増加するとみられる。学校では検索した文章が英語の場合も、簡単な翻訳ソフトを用いて概要を子どもたちが理解するということも行われている。そして、教師や子どもは国内外を問わず、学校間交流などの学習のコラボレーションをインターネットを通じて行う機会を得てきている。インターネットを活用して学習活動を行う場合、子どもたちにとっても教師にとっても情報の受容と伝達を意識した文字によるコミュニケーションが、学習の中で重要な位置を占めるようになる。

2. 教師教育の可能性

インターネットを中心とした技術が学校教育現場において導入されることによって、これを使用できるようになるメディアリテラシーが育まれる機会をすべての子どもたちに与えられるようになりつつある。同時に、学校という壁をもっている教育世界において新たな価値観や視点から新たな知識を子どもたちが得る機会もインターネットの利用によって増加している。こうした教育機会は、日本やアメリカといった情報産業が急速に展開しつつある国々において、新たな平等観に基づいて新たな学習方法をつくり出している。新たな学習方法が提供されても、それを利用する対象は学校教育現場においては子どもたちと教師の両方である。

1980年代のアメリカ美術教育では、ゲッティ・センターによるDBAE (Displine-Based Art Education)推進の構想に基づき、カリキュラム開発を任せられる教師を育成するため、教員養成教育と現職教育を重視し、DBAEの講習会が全米各地で開催されるようになった²⁰²⁾。このような教師教育の充実は今後も続いている。教師教育に全米

²⁰²⁾ 2000.7.17 ~8.11に行われた、授業が5回と課題提出の合わせて6回のプログラム。

で力が注がれているのは美術教育に限らず教育全般においてであるが、教員が参加し運営する教師教育の機会があってもこれを受けるのに教師たちは多くの困難を抱えているという。

インターネットによる現職教育の発展以前に、アメリカでは1970年代からビデオ電話会議、双方向テレビ等による衛星中継と電話を用いた現職教育の研究とプロジェクトが進められてきた²⁰³⁾。1979年にNCREL(Regional Educational Laboratory)によってイリノイ州で主催されオハイオ州とウイスコンシン州を中継して開催された会議では教育については研究とコミュニケーションに、現職教育については研修にこのシステムが使われた²⁰⁴⁾。その後も機会を変えてビデオ電話会議が行われ、1987年にインディアナ州ブルーミングストンから中継された会議では、小学校高学年から高校生までの教育にかかわる教師、管理職、カリキュラム専門家、教師教育者が参加した。会議は4時間にわたって行われ、38ヶ所、1000人以上の参加者となった²⁰⁵⁾。

その他、1988年にはミネソタで双方向テレビを利用した会議では、現職教育カリキュラムの特定、コミュニケーション、情報伝達などの協力からプログラムづくりやカリキュラム費用等の調査まで、協力、調整、コミュニケーションについて技術利用における共通の水準を13学区の参加者が目指した²⁰⁶⁾。インターネットが現職教育に利用されるようになったのは近年であるが、ビデオ電話会議、双方向テレビ等による現職教育としての会議がアメリカでは教科に限定されずに行われてきており、こうした研究を受けて現在のインターネット利用の現職教育に展開していると思われる。

現職教育が当時よりも拡大された現在は、ゲッティーのような組織が提供する機会もあ

²⁰³⁾ Todd F. Fennimore, Debra L. Donnelly, Beau Fly Jones, "A Case Study of Vldc Teleconferencing for Staff Development in Urban and Rural Areas," *Journal of Staff Development*, Vol.9, No.4, 1998, pp.22-27.

²⁰⁴⁾ 包括的な補償の教育プログラム、共同、幼児教育、親参加、専門的な援助、訓練認証標識を行う。

²⁰⁵⁾ Educate America Act, the School-to-Work Oppotunities Act, Head Start, the Elementary and Second Education Act: ESEA, the Perkins Vocational and Applied Technology Education Act, the Job Training Partnership Act, the Individuals with Disabilities Education Act の訳。

²⁰⁶⁾ National Education Goals and Objectives;

<http://www.ed.gov/G2K/teachers/appndx5.html>

れば、会議を教師たちが設立したり主催したりする多様な機会ができたこともあって、個々の教師にとっては費用においても時間においてもいっそうの無理が生じている。団体組織によって提供される会議に参加する場合でも交通費がかかる。ゲッティーのように本部以外の部署をもつ組織においてでも近くの一ヶ所に集まるだけでも国土の広いアメリカでは継続して通うことは一教員にとっては安くはない。非常勤講師も多いアメリカで他の仕事をしながら会議に参加することは時間的な障害があるという²⁰⁷⁾。教師教育を受ける際の障害によって教師が生じる自らの専門に対しての不安や孤立感、組織の束縛や無駄を、インターネットによって等しくもたらされる現職教育が解消すると考えられている²⁰⁸⁾。衛星中継とは違ってインターネットの学校への導入が約束されている今、個々の教師の費用が軽減され、彼らの家庭においてもプログラムに参加できる。

教員養成についての教師教育の報告もある。教師教育が現職教員に限定されるだけよりも、大学教育において大学生に教育されることで、教育実習においては大学教員と実習生、学校教員の間での連携をつくることができる。学生は、実際に教員になっても新任教員として採用された場合でも、指導教科における問題を報告し質問する場所が用意されていることになる。実例は、1992年のテキサス州サンマルコスにおいて報告されている。ここでは教員養成の学生と教師に限らず、地域小学校の子どもたちと保護者にも技術訓練を用意した。この試みはテキサス教育ネットワークに結ばれた学校と、サウスウエストテキサス州立大学 (Southwest Texas State University)、センチュリー電話社 (Century Telephone Company)、教育サービスセンター、ボウイー小学校 (Bowie Elementary School) 等の共同で行われた²⁰⁹⁾。

ところで、美術教育においてインターネットを現職教育に利用する試みは、1995年にオ

²⁰⁷⁾ Virginia Heinrich, "Professional Development Using the Internet," *Adult Learning*, Vol.7, No.3, 1996, pp.9-10.

²⁰⁸⁾ 筆者は1997年にNAEAニューオーリンズ大会でその口答発表を聞く事ができた。

²⁰⁹⁾ International Society for Technology in Education

ハイオ州立大学のシュマード・サリー・リー (Shumard, Sally Lee) に報告されている²¹⁰⁾。この時は実際に大学において教師たちに利用のための技術指導が行われ、当初は指導者と指導される者が明確であったが次第に指導された教師同士で互いに教えあうようになったという。ただし、このプログラムでは美術教育における学習内容やカリキュラムではなく、教師間の協力関係をつくることが目指された²¹¹⁾。

カッサンドラ・ブロードス・ガルシア (Cassandra Broadus-Garcia) は、数学科学教育領域において技術を使用する現職教育のモデルは美術教育の文献としては効力を持たないといい、現在の美術教育におけるスタッフ開発に技術の使用を主張する²¹²⁾。技術の使用は教師たちの情報を更新し、コミュニケーションを含むので、技術利用は現在の美術教育に適切であると考えている。そこで、コンピュータネットワークを利用した双方向ビデオで美術教育における現職教育のプロジェクトを行っている。参加は、チリコス高等学校 (Chillicothe High School)、ピッカウェイ・ロス共同職業センター (Pickaway-Ross Joint Vocational Center)、オハイオ大学 (Ohio University)、ウニオノタ高等学校 (Uniontown High School) の4組織である。

このプロジェクトは視覚芸術と言語芸術をテーマに6週間にわたって幾度も行われ、この4組織における美術教師、教室の教師、管理職を互いに結ぶコンピュータネットワークと双方向ビデオを利用して、音声とビデオによる交流で彼らの参加を可能とした (図21)。美術批評と美的探究の活動を併せた題材を協力して書くこと、コンピュータネットワークの使用への導入を行うこと、参加者間の個人が電子メールでコミュニケーションを行うことがこのプロジェクトに含まれた。対人関係の大切さから、参加者は対面とネットワークを媒介とする両方の方法で、対面はグループごとの相互作用と、全員が集まっての2通りの方法が同時展開で行われた。

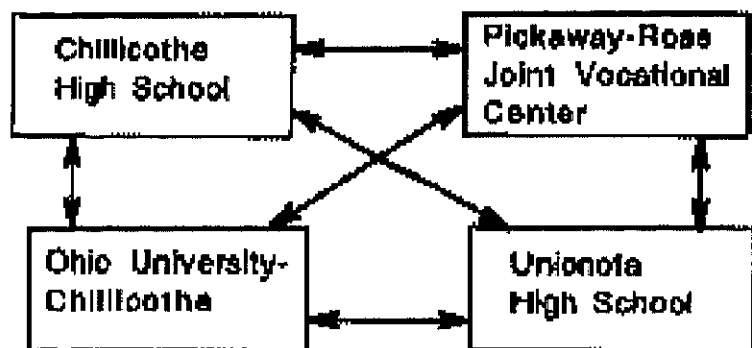
そして、実際の内容となるワークショップでは美術批評と学問と関連に論議が集中し

²¹⁰⁾ Shumard, Sally Lee, *A Collaborative Pds Project About Computer Networking in Art Education*, 1995, pp.148-165.

²¹¹⁾ Internet Access in U.S. Public Schools and Classrooms: 1994-1999; <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000086>

²¹²⁾ Curtis Wubben, "A Quiet Revolution in Teacher Training," *New Technologies in Art Education*, 1997, pp.73-80

図21 現職教育のための双方向サイト



(Cassandra Broadus-Garcia "Making Connections for Inservice Staff Development" *New Technologies in Art Education*, 1997, p.74より引用)

た。ここでの指導者は双方向ビデオを用いてグループ間で作品について話し、コンピュータネットワークを用いて参加者が協力して作業をすることができた。それというのも、人々が美術との出会いを調べ、そうした経験を言語に置き換えることを美術批評は可能とするため、双方向の連続学習には適していたのである。その後このプロジェクトは、設備の寄付を受けて、テレコミュニケーションのシステムへと発展し、さらに、教室へのインターネットシステムになった。このプロジェクトでは、ネットワークを通じた対話によって人々は作

品の批評活動を紹介するという活動をグループ・全体・個人の各レベルから統合し、その結果を共有し合ったが、技術経験の個人差や対面における活動の代わりにはなれないといった問題点も指摘された²¹³⁾。

従来の教員研修では限られた機会に限られた時間で活動を行うことで、どうしても指導者は教授的なプログラムを用意することになっていたが、ネットワークを中心とした技術を利用することで互いの学習者は質問を出したり、協力したりする機会を得られるようになった。その上、この種の教師教育は、現職教員、教員や養成の学生だけでなく、教育セ

²¹³⁾ マーシャル・マクルーハン『人間拡張の原理 メディアの理解』後藤和彦 高橋進訳、竹内書店、1967, p.451

ンター、企業、大学、地域学校が結びつき時に互いを支援するシステムづくりに発展する可能性もある。教員は電子メールを利用したリスト等でプロジェクトや会議後に話し合いの場を得られるようになり、互いに質問や課題を提出することにより学習がフィードバックされ²¹⁴⁾、題材の共有化が提案されている。ここでは現職教育においてある種のコミュニティーが形成する何らかの知が築かれる。

3. 指導と学習の方法を拡大するパワーツール

コンピュータ・アプリケーションでは、マルチメディアプログラムを用いて文字、画像、音声、アニメーション、ビデオをインタラクティブに統合して扱える。ハイパーテキストは、関連する情報と情報を何通りにも結び付けることができる。これらを利用することで教師は、教師が定めた学習過程にそって子どもたちが学習する形態から、教師がプログラムを支援しながら主体的に意味を見い出して学習するような子ども中心の学習形態に授業を移すことができるようになる。教師は学習過程を、教師中心に進む形態から、子ども中心に進む形態に転換できるのである。学習者としての子どもは、学習を自ら選択できるようになることで自らの学習への動機を高めていくことになる。画像や文字などの構成要素と利用者のインタラクティブティーに対して、インターネット等のネットワークは情報を介した人間同士のインタラクティブティーをさらに加える。その結果、インタラクティブに統合された技術は教師にとって、指導方法の選択肢を拡大し、従来の学習方法と結び付けることで新たな視野や範囲、方法、内容の学習を子どもたちにもたらすことになる。

こうした美術教育におけるインタラクティブな技術を、フィリップ C. ダン (Phillip C. Dunn) は、パワーツールと呼び、用途を 5 つの目的に区分している²¹⁵⁾。第一は教育改革の

²¹⁴⁾ ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論 上』河上倫逸ほか訳 未来社、1985、ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論 中』藤沢賢一郎ほか訳、未来社、1986、ユルゲン・ハーバーマス『コミュニケーション的行為の理論 下』丸山高司ほか訳、未来社、1987

²¹⁵⁾ Phillip C. Dunn, "More Power: Integrated Interactive Technology and Art Education," *Art Education*, Vo.49, No.6, 1996, pp.6-11.

道具(Educational Reform Tool)で、アメリカにおける国家政策としての教育の技術化、コミュニケーション技術の急速な発展、グローバル化を併せて、教育を変える道具と考えている。第二は創造の道具(Creative Tool)であり、学習者はコンピュータの利用によって、現実の美術世界からイメージをダウンロードすることや、イメージを新たに作り出すことができるしさらに、作品を比較するなどの分析から、話し合いをもたらすような創造活動を展開できる。第三は調べる道具(Research Tool)で、インターネット上のグループやWWW、CD-ROMやビデオディスクを利用して、子どもたちは疑問を調べ、教師は家庭から地域の教育センターや大学にアクセスして情報を調べることができる。第四はカリキュラム開発の道具(Curriculum Development Tool)で、教師にネットワークを通じて他の学校教師とのつながりをつくり、共同で美術教育プログラムをつくり、教科書などの資料を共有して、教師教育の機会を提供する。第五は評価の道具(Assessment Tool)である。教師は従来、子どもたちにプロセスフォリオ(学習過程記録)やポートフォリオ(作品集)といった形式で写真等を用いて学習経験を記録させたり、自ら記録して学習の経過を記録し評価したりしてきた。インタラクティブな技術をもちいればこうした記録は、学習活動のビデオ等とともにデータとして場所をとらずに保存できるようになり、後にデータを追加したり、改めることも簡単になる。

インターネットのもたらすインタラクティブな技術は、閉鎖的な学校に、教育を変える教育改革をもたらし、創造を変え、学習における調査方法を拡大し、教師にも学習の機会を与え、子どもたちや教師に評価の機会を増やさせる。これらは、いずれも従来の教育では不可能であると考えられていたことであったが、インターネットの出現によって、問題が表面化し、変革が期待されるようになったといえる。それではここで、国内外において出された論文から事例をこの5つに分けて、どのように実現されているかを示してみたい。

(1) 教育改革の道具

このようなインタラクティブな技術としての道具の可能性からすれば、インターネットは教育改革の道具として認められる。学校美術教育に限定しなければ、その取り組みは、

日本国内では、北海道でインターネットを用いてバーチャルギャラリーを構築し地域文化としての芸術家や子どもたちの作品を社会に提示したり²¹⁶⁾、新潟県では美術館画像のデータベース等を含んだ生涯教育学習資源のマルチメディアデータベース化の試みがされ²¹⁷⁾、岐阜県では学校や地域図書館等の施設と連係して生涯教育と学校教育のための情報提供ネットワークのシステムが開発された²¹⁸⁾。博物館についての情報をキーワードなどから検索し、インターネット上で子どもたちに示した研究²¹⁹⁾や所蔵資料のデータベース化と情報提供に関する研究²²⁰⁾も報告されている。社会教育施設だけでなく、学校でも教育素材や題材のデータベースの構築²²¹⁾がされ、それに関する課題²²²⁾も提起されている。学校と社会教育施設との連携によるデータの共有は子どもたちや指導者に新たな資料を提供し、教材のデータベースは個々の教師に学習を共有させる。ただし、美術教育においては日本美術教育会によるWWW上の教材集がある²²³⁾が、掲載事例は未だ少ない。そのような中で、美術教育に

²¹⁶⁾ 水越洋「インターネットと地域文化ーバーチャル・ギャラリーの構築ー」日本教育情報学会年会論文集 Vol.11, 日本教育情報学会, 1995, pp.66-67

²¹⁷⁾ 熊谷正美・渡邊正親・南部昌敏・生田孝至「生涯学習を推進するための社会教育施設の情報化・活性化の方策ー学習資源のマルチメディアデータベース化と遠隔学習の試みー」日本教育情報学会年会論文集 Vol.14, 日本教育情報学会, 1998, pp.106-109

²¹⁸⁾ 安藤久夫・加藤直樹「生涯学習・学校教育のための情報提供ネットワークシステムの開発 (1)」教育情報研究 Vol.11 No.2, 日本教育情報学会, 1995, pp.57-64

²¹⁹⁾ 松下幸司「ネットワーク上における博物館ボランティアリーデータベースのコーディネートに関する研究 (1)」日本科学教育学会年会論文集 Vol.21, 日本科学教育学会, 1997, pp.409-410, 松下幸司「ネットワーク上における博物館ボランティアリーデータベースのコーディネートに関する研究 (4)」日本科学教育学会研究会研究報告 Vol.12 No.5, 日本科学教育学会, 1998, pp.7-12

²²⁰⁾ 岩田正雄「所蔵資料のデータベース化と情報提供ー岐阜県博物館の情報サービス」日本教育情報学会年会論文集 Vol.13, 日本教育情報学会, 1997, pp.66-67

²²¹⁾ 世界の指導案; <http://JCUltra.cc.osaka-kyoiku.ac.jp/LPIW/>

²²²⁾ 村瀬康一郎・三谷新太郎「インターネット利用のための教育素材データベースの現状と課題」日本教育情報学会年会論文集 No.13, 日本教育情報学会, 1997, pp.50-51

²²³⁾ 日本美術教育会による美術教育と総合的な学習の時間;
<http://www2.justnet.ne.jp/~kawasimaqa/artlessons.htm>

におけるインターネット活用実践の先駆者である奥村高明は、宮崎大学附属小学校において、子どもたちに1998年3月から子どもたちの学習材料となる画像データベースを、子どもたちと一緒に共同で開発し、運営・運用している²²⁴⁾。利用に慣れた子どもたちは自ら画像を集めてきて指導者である奥村に追加を依頼するという。これによって子どもたちは画像をじっくりみつめる機会を得る。アメリカの社会教育においては、美術教育とは別に、ゲッティが写真の公記録をネットワーク化する視覚情報データベースを1970年代から構築している²²⁵⁾。

遠隔教育のプロジェクトは、コンピュータネットワーク、ビデオ会議、インタラクティブなグラフィックによるメディアを融合して、教員養成課程の大学生や現職教員とを結びつける²²⁶⁾。1992年、カーネギーメロン大学は地域と芸術家のアトリエをネットワークで繋いだ。そこでは、芸術家たちは地域のプロジェクト参加者の反響に応えながら、作品の制作を継続的に展開した²²⁷⁾。ネットワークを通じて学校間で子どもたちが美術交流をもつことも行われている。

そうした技術の利用によって、子どもたちは、ある学習に自身の方法で制作やデザインをしたり、知識情報を調べたりするようになる。さらに彼らは、ネットワーク利用によって広い範囲から情報が得られるため、文化的学習を行えたり共同学習を行えたり、学習記録をつくることができる。このことは子どもたちに学習者中心の教育への転換をもたらす。ただし、このような教育改革を手放しで歓迎するわけではない。コンピュータを利用した学習活動は個人単位で学ぶことが基本であるため、学級が崩壊する方向へ向かったり、子どもたちの実体験に基づく社会への認識が仮想世界における体験で妨げられたりといった

²²⁴⁾ 奥村高明・田伏正佳「美術教育における画像データベースの構築と活用」大学美術教育学会誌第31号, 1999, pp.55-62

²²⁵⁾ James M. Bower, "One-Stop Shopping: RLIN as a Union Catalog for Research Collections at the Getty Center," *Library Trends*, Vol.32, No.2, 1988, pp.117-264.

²²⁶⁾ Richard Riedl, Shannon Carroll, "Impact North Carolina: 21st Century Education," *Technological Horizons in Education*, Vol.21, No.3, 1993, pp.85-88.

²²⁷⁾ Holden Lynn : And Others "Carnegie Mellon's Studio for Creative Inquiry," *Bulletin of the American Society for Information Science*, Vol.19, No.1, 1992, pp.9-14.

不安の声もある²²⁸⁾。教師や学校が不要である考える以前に、子どもたちに自ら学習を選択できる力を育てていくことが必要である。

(2) 創造の道具

創造の道具としては、WWW上に子どもたちが各自の作品を載せたり、学習成果を発表するサイトを作り上げることができる。デジタルカメラやスキャナーを利用して作品データを取り込んだり、ネットワークから作品データをダウンロードして複製をつくることもできる。複製画像を資料や材料として用いるなら、複製を使った調査や、オリジナル作品を傷つけずに色・表面処理・サイズ・展示場所・額縁を変えたりすることや、その作品に近付いて鑑賞したりできるので、鑑賞や研究にも役立つ²²⁹⁾。アメリカでは、地域のデザイン会社の協力でデザインクラスの学生がデザインの共同開発をしたことから、壁紙やパッケージデザイン、プレゼンテーションなどの授業が後に創設されたという事例も報告されている²³⁰⁾。さらには、インターネット上のWebサイトで共通に提示された画像から各自が連想して新たな絵を描く子どもたちや、サイト上のテーマや方法に従って制作活動を行う子どもたちもいる。美術制作においては筆の太さや、画用紙の大きさによって子どもたちが描く絵のサイズも変わってくるというのはよくある経験である。従来の用具が子どもたちの表現を規定するのと同じように、技術メディアも子どもたちの創作活動や表現に影響する。

(3) 調べる道具

調べる道具としても技術は学校教育現場で提案されている。インターネットのWWWは

²²⁸⁾ Rebecca Rupp, "No More Teachers, No More Books? Computerized classrooms: Debating the merits of hypermedia learning," *Utne Reader*, Vol.62, 1994, pp.34-36.

²²⁹⁾ Barbara E. Savedoff, "Looking at Through Photographs," *The Journal of Aesthetic and Criticism*, Vol.51, No.3, 1993, pp.455-462.

²³⁰⁾ Suzanne Bright, "The Use of Technology in a High School Art Classroom," *New Technologies in Art Education*, 1997, pp. 7-13.

鑑賞教育に活用される。世界中の著明な美術館が自らの所蔵品や案内を掲げたホームページを持つようになった。そこで子どもたちは、美術館についての情報、その作品、画像イメージを検索したり、それらの視覚情報を時代・様式・作家別に調べたりできるようになった。また、ネットワーク上で芸術についての討論に参加したり、個人学習を進めたりもできる²³¹⁾。子どもたちは、実際に情報を利用していく過程を通して、Web上におけるリテラシーを学ぶことになる。WWWを学習に利用する場合は、子どもたちは美術知識がなくても情報が集めやすく、調査学習に利用しやすいという主張もある²³²⁾。

子どもたちは、題材化されていない画像データベースを利用する場合もあり、教師によって用意された画像データベースを用いることもできる。子どもたちが美術鑑賞を行う時、作品についての文脈を理解していないと作品についての断片的情報が作品と結びつかないことがある。そこで、作品の文脈を捉えられるように、作品についての画像、時代、場所、様式、内容、材料、パトロン、使用、他の美術との関連などを美術教育者が項目化して分類し、それらの項目を納めた総合的な画像データベースのソフトが教材化されて実践されたという報告がある²³³⁾。ここではマルチメディアにおけるインタラクティブの利点を生かして子どもたちは総合的な作品情報を簡単に手に入れられる。インターネット以外にも、ビデオディスクを利用することで多様な作家についての情報を視覚的に理解できるため、これらを対象にして文化の多元性を比較することは子どもたちの批評活動につながる²³⁴⁾。

日常に目を向けた鑑賞教育もある。子どもたちは日常に生活している中ではテレビや広告といったメディアに接しているが、これらを批評するのにコンピュータを使って実際に

²³¹⁾ Marybeth Koohs and Deberah Smith-Sbank, "The World Wide Web: Alice Meets Cyberspace," *New Technologies in Art Education*, 1997, pp. 33-40.

²³²⁾ Naree Wongse-Sanlt, "Inquiry-Based Teaching Using the World Wide Web," *Art Education*, Vol.50, No.2, 1997, pp.19-24.

²³³⁾ Larry Glesson, "An Interactive Multimedia Computer Program on Art History," *New Technologies in Art Education*, 1997, pp. 87-95.

²³⁴⁾ Penelope Semrau and Barbara A. Boyer, "Using Interactive Video to Examine Cultural Issues In Art," *The Computing Teacher*, Vol.19, No.4, 1991, pp.24-26.

そうしたメディアがつくられる過程を追体験することで、そうした作品の批評や分析を行える²³⁵⁾。コンピュータグラフィックスによる表現は、学校教育ではしばしばデザインの学習の際に教えられるが、コンピュータグラフィックスを芸術的イメージと比較して芸術イメージの視覚的な特徴を記述する題材に用いることが研究されている²³⁶⁾。

メアリー・ストクロッキー (Mary Stokrocki) は、学習指導に技術を用いることで美術教師に対して子どもたちによる視覚的な発見に基づいた授業を提案する。その授業とは、ビデオカメラを使って、教師はデモンストレーションをしたり、子どもたちにファインダーを覗かせて対象物の比率を確認させたり、画面から輪郭をなぞらせたり、遠近法を理解させたりするものである。メディアを用いて美術史の授業をしたり、コンピュータに情報記録を残したり、教室に作品を飾ったり、子どもたちの作品をビデオにとってみるなど、学校環境から授業の方法にいたるまで子どもたちに視覚的イメージを多用して、教師は授業を進める。こうしたことによって子どもたち自身が視覚情報に接していくため、彼らの学習意欲が高められるという²³⁷⁾。日本においてこの授業を実践する場合に課題となるのは、子どもたちが英語の情報を利用できないことである。簡単な翻訳ソフトで概要は理解できるとしても、国際的視野をもって充実した学校教育を行うのであれば優れた翻訳システムが学校に必要となる。

(4) カリキュラム開発の道具

カリキュラム開発の道具としては、現職教育に利用される場合と、教員養成の学生に利用される場合が主にある。WWW上に美術館が構築するホームページを検索して、教師は

²³⁵⁾ Kerry Freedman, "Teaching Technology for Meaning" *Art Education* Vol.50 No.23, 1997, pp.6-12.

²³⁶⁾ Mia Johnson, "A Comparative Study of Terms Used in Art Education and Computer Graphics to Describe the Visual Properties of Images," *Studies in Art Education*, Vol.37, No.3, 1996, pp.184-192.

²³⁷⁾ Mary Stokrocki, "How an Art Teacher Instructed Students With Discovery-Based Electronic Technology," *New Technologies in Art Education*, 1997, pp. 93-103.

授業の材料にしたり、出力したりダウンロードをしてプリントやスライドをつくったりできる。後に述べるインターネットを用いて、教師や子どもたちが互いに他の参加者と学習の交流をするプロジェクトもある²³⁸⁾。ここでは、授業は教授中心にならず、教師と子どもたちが協力して学習を進めていく。参加する教師たちがネットワーク上で討議する場合も電子メールによって簡単に得られるようになった。また、美術専門のデータベースを利用できれば、指導者は自らの学習の機会を得られるし、教材づくりの資料にもなり、研究者は自らの研究に利用することもできる。建築データベース²³⁹⁾や美術教育学会のデータベースは存在するが、美術史、美学、視覚デザイン、産業デザイン、彫刻、金工、窯芸といった専門領域を区分したデータベースの構想が提案される。情報化社会の進展とともに美術鑑賞の対象は、日常レベルにおける商品や広告のデザインから、西洋美術に限られずアジア美術やアフリカ美術などに範囲を拡大しつつある。一人の美術教師がそれらすべてについての知識や理解を授業の前提とすることはできない。技術を通して情報を子どもたちと一緒に学ぶことも新たな現職教育のあり方を提示する。

ガイ・ハバードとデボラ・グルー(Guy Hubbard and Deborah Greh)によると教員養成の学生に技術が利用される場合は、学生に教えられる技術に関する内容は2つあるという²⁴⁰⁾。ひとつは美術についての内容であり、もうひとつは美術教育についての内容である。美術についてはコンピュータで制作活動を行う場合の各種のアプリケーションと美術材料としてコンピュータを利用することについての理解が教えられる。美術教育については、学校教育に適したハードウェアとソフトウェアの知識、美術指導を発展させるコンピュータアプリケーション、美術室で使用する際のコンピュータの運営方法、美術と美術研究以

²³⁸⁾ June Julian "In a Postmodern Backpack: Basics for the Art Teacher" *Art Education* Vol.50 No.23, 1997, pp.23-25

²³⁹⁾ Barbara Q. Prior "Art and Architecture Databases on the Internet" *Reference Service Review* Vol.24 No.3, 1996, pp.81-96

²⁴⁰⁾ Guy Hubbard and Deborah Greh "Integrating Computing into Art Education: A Progress Report" *Art Education* Vol.44 No.3, 1991, pp.18-24

外の教科カリキュラム領域を統合するコンピュータの利用方法である。他にも、教員養成の授業で、学生に共同の調査学習を促して、技術を教えるために鑑賞教育にビデオディスクとハイパーメディアを用いる提案²⁴¹⁾、あるいは教材用CD-ROMの制作²⁴²⁾などが報告されている。このような教育は簡単なことも含まれるが、美術教育を専門とする指導者でないと実際の学習や指導に適応しないため、大学の教員養成教育で指導されるべき内容といえる。

教員はもちろん研究者にとっても、専門領域における世界各国の研究についての知ることとは容易ではない。自国における専門の本や雑誌といった情報をすべて得ることさえ時間を要する。そこで、美術教育における専門的知識理解を深めるために、ブリアン・アリアソン(Brian Allison)は各国の美術教育についての情報をデータベース化することを提案している。実際にはハイパーカードを使ってイギリスとオーストラリアでは、すでにARID(ALLison Research Index of Art and Design)がCD-ROM化されている²⁴³⁾。そしてアメリカにおいては、教員と研究者の両方を対象としたデータベース化が考えられている²⁴⁴⁾。美術を多元的に理解することと同じように、美術教育についても広い視野と技術利用の知識が必要となってきた。大学での美術の工芸科教育における実践情報データベース化が1992年に日本国内の論文で提案されている。データはキーワードによって検索でき、論文、文献、研究報告書等を構築することが構想されている²⁴⁵⁾。データベースの種類が将来的に増加していくことを想定すると、データベースの構築を実際に進めることに限らず、データベースそのものの用途や種類を研究することも一層不可欠となるであろう。

(5) 評価の道具

²⁴¹⁾ Lynn Galbraith, "Videodisc and Hypermedia Case Studies in Preservice Art Education," *Studies in Art Education*, Vol.37, No.2, 1996, pp.92-100.

²⁴²⁾ Lynn Galbraith, "Enhancing Art Teacher Education with New Technologies: Research Possibilities and Practices," *Art Education*, Vol.50, No.23, 1997, pp.15-22.

²⁴³⁾ 美術科教育学会において1998年に直江俊雄によって学会口答発表された。

²⁴⁴⁾ Brian Allison, "National Databases and Developing Technologies," *Art Education*, Vol.49, No.6, 1996, pp.42-48.

²⁴⁵⁾ 蓮尾力・土屋昌美・増田金吾・山田一美「美術工芸科教育における実践情報に関するデータベース化－ソーラス構想のための事前研究」大学美術教育学会誌第24号, 大学美術教育学会, 1992, pp.119-129

評価の道具としては、子どもたちの成長過程に伴った作品や学習活動の記録を残しておくことが方法として挙げられる。これによって子どもたちは自らの学習の前後や流れを確かめることができるようになる。子どもたちは、画像や動画、文字データを加えておくことで美術学習における成長の記録や、作品集としてデータを維持すれば、自らのみではなく他者にとってプレゼンテーションすることも簡単にできる。指導者は子どもたちに自らのデータ記録をとらせることで、子どもたちに自らの学習に責任をもたせ、問題を発見させ、解決方法を探させ、指導者やプレゼンテーション対象者に質問や問題提起を言語化する努力を促すことができる。

教師が評価を行う場合も、前回の作品や学習との関連、発展の度合いを比較することで、個々の子どもたちの学習進度をみることができる。また、子どもたちは友だちの作品をみて、その描写力が自分よりも高かったり、上手く構成されていたりすると自らの学習に自信を失うことがある。教師は子どもたちの学習傾向をみて学習する上で必要にも関わらず不足している情報への理解を指摘したり、個々の子どもたちの作風や、特性の視覚的な記録をみせながら子どもたちに説明することもできるようになる。個々の子どもたちの作品や活動に限らず、子どもたちの作品様式を同時にたくさん提示することもできるので、クラスや学年を単位として比較して批評することも可能である。作家作品についても同じように、子どもたちの作品における類似した作風や不可欠な表現技法を子どもたち自身の作品評価時に視覚的に提示できれば、教師は、子どもたちが自らの作品に対しても、作家作品に対しても、自信をもって歴史や作風の理解を深めることを支援できる。

4. コミュニケーションを内包する知識

新たな技術がもたらす学習は、学習者と学習者、学習者と指導者、学習者と社会や文化、学習者と作品、学習者とメディア等の関係において、いずれもインタラクティブや対話という特徴を持っている。マーシャル・マクルーハン (Marshall McLuhan) の「地球村

(Global Village)」を予想させるインターネットは、コンピュータを中心とした様々なメディアと利用者、利用者と利用者を対話させる。マクルーハンは、新しい環境が芸術形態であるといった。

新しい技術というものは、すべてそれぞれの環境をつくり出すが、その環境自体は、不純で品位を欠いたものとみなされるのである。しかし、新しい環境というものは、その前の環境を一つの芸術形態に変えるのである。²⁴⁶⁾

そして、この組織においてエネルギーと情報を多様な形で緊密に結合しているのは、相互作用としてのコミュニケーションであるという²⁴⁷⁾。『コミュニケーション的行為の理論』で述べられているハーバーマス (Jurgen Habermas) のコミュニケーション理論においては、コミュニケーション的行為が目指すものは合意であり、真理とはコミュニケーションにおいてなされる合意である。そして、真理の合意説の立場をとると、真理を決定する力をもつのは、客観を正しく表象する主観の意識ではなく、相互主観的なコミュニケーションだということになる²⁴⁸⁾。坂本旬は、情報化時代とポストモダニズムの学校教育におけるCMC (Computer-Mediated Communication) についての論文で、電子ネットワークにハーバーマスを適用することに積極的なC・エス (Charles Ess) の主張と、これを批判するポストモダニズム論者リオタール (Jean-Francois Lyotard) の主張を共にとりあげている。前者によれば、多元主義はハーバーマスの理論の延長にあり、多元的民主主義は「投票」によって実現されるのではなく、ディスコース共同体による「合意」を目差したコミュニケーション実践によって実現されとする。後者によれば、ポストモダニズムの特徴は分散化・ローカル化の方向にあり、例えばインターネットではローカルな「会話」の共同体が共存し、CMCの文化そのものがポストモダンの特徴にしているのである²⁴⁹⁾。

²⁴⁶⁾ マーシャル・マクルーハン前掲書191) p.lv

²⁴⁷⁾ 同上, p.59

²⁴⁸⁾ 今井康雄「ハーバーマスと教育学」『近代教育学を読みなおす』新曜社, 1999, p.226

²⁴⁹⁾ 坂本旬「CMC・ポストモダニズム・教育—情報化時代のコミュニケーションと学校教育—」教育学研究 Vol.64 No.3, 日本教育学会, 1997, pp.337-344

例として、この論文が書かれている時に起こったアメリカ大統領選挙では、広い範囲の農業者に支持されるブッシュ候補と、経済都市を中心に支持されているゴア候補が立候補した。選挙結果は共に同率であったことからもつれたが、ブッシュ候補が大統領となる。ブッシュ候補が選挙で勝っても、アメリカ経済の発展のために彼は、農業者への政策と共に、クリントン政権による経済政策を引き継ぐことになっている。日本でも森首相の不信任案が否決されたばかりの国会で、森首相を賞賛する声は聞かれない。いずれも、投票によって真理が得られるとは限らない、または、真理そのものが不明確な存在であることを示している。

ただし、ペットを飼うことが当初より禁止されたマンションで、ペットを飼っている人が問題となり、住民同士の話し合いが続けられた結果は、マナーを守るという条件においてペットを飼うことが認められるようになったという例が日本で増えている。ペットを飼ってはいけないという正当性は明確でありながら、その正当性さえが話し合いの結果、必要ではなくなることもある。そして、これと同時に、そのような決まりのない地域では、届け出のもとに危険なペットが飼われていることもある。ここでの例は日常的な話で、真理とはいえないが、多元的民主主義は、つまり、コミュニケーションに基づいて真理を合意として共同体が展開していくか、個別化させていくかといった二つの方向性が導き出せる。

ところで、「インターネットを利用してもくだらない情報ばかりで学習の役に立たない」という声もあるが、このことは断定的ではない。学習における知識は、本来独立したものではなく、人間や文化と切り離せないものである。学習共同体としてのインターネットの利用は、多様な個別の体験や感情と、これらを集めて新たな学習に向かうための共同による合意の繰り返しとして、この両者を同時に進行させるものと考えられる。

佐伯胖は、実際の学校教育において、子どもたちの質問や疑問に社会人科学系研究者チームがそれぞれネットワークを通じて答える「不思議街プロジェクト」²⁵⁰⁾の例から、「知識」は人間・歴史・周辺への拡大といった文化としての「厚み」をもっているという。

²⁵⁰⁾ 東京都港区神応小学校の荻宿俊文先生の受け持つ6年生を対象に行われてきた。

また、子どもの「質問」というのは「答」を求めているというよりも、まさに、人々との「交流」を求めているのであり、そこでの「学び」は「答」を得ることではなく、世界の見方、世界への向い方、また、科学を実践する生き方を、現に生きている本人から「じかに」知ることであった。こういうことは、直接会ってみればわかることだが、会わない限り、どんなに多くの「情報交換」があっても、そういう人間全体のもつ「人格性」（品位）は伝わらない。本来、ものごとの「真実性」というのは、そういう人格性の「重み」をもっているものである。

この事例では、当初、話に互いのすれ違いを感じるが多かったという。「うさぎはなぜはねるのか」という子どもの質問に大きな後ろ足をつかって跳ねる方が早く動けるといった答えをしても、子どもたちはその返事に「私、うさぎ大好きでーす。」と答えるといった具合であった。しかし、互いが対面でコミュニケーションを行ってからは、お互いの応答が一変し、互いに自分のことが語られるようになり、そして、自由研究のテーマに子どもたちが本気で研究者に助言を求めるようになった結果、通信回数は増加し、持続性のあるテーマを共同で追求するようになったという²⁵¹⁾。

質問されたことの答えだけを探すことが、学習ではない。知識は、多様な文化を基盤にしているが、それでも、限られた文化による視点でつくられている。それぞれの民族、土地、立ち場などの違いにおける様々な文脈から要素を分類することはできるが、その場合、文脈それ自体を学ぶことはできない。絡みあった要素や、インターネットを通じて直接的に多様な情報を理解し、人間に質問することは、学習者に、学校教育でもたらされてきた洗練されてスリム化された知識ではなく、合意の積み重ねである多様な現実のかけらとしての知識をもたらす。

美術教育においてインターネット技術を利用する様々な学習でも、先に説明したような現実的な個人的活動と共同的活動において文化を学ぶ場となる。子どもたちは、美術制作や資料調査といった個人の活動と、共同制作や美術批評・調査といった共同の活動をネッ

²⁵¹⁾ 佐伯胖「学びのネットワーク—マルチメディア時代の学習共同体」『学びあう共同体』佐伯胖・藤田英典・佐藤学、東京大学出版会、1996, pp.103-145

トワークを通じて行う。指導者は、題材づくりや調査といった授業準備と教室環境づくりを各自で進めながら、教師教育のために研究会や学会に参加する。学校の技術化に伴って美術教育の指導・学習方法に多様な選択肢が与えられたことで、結果的には学習の多元化と相対化が図られる可能性が生まれた。現在のポストモダニズム社会で求められる美術教育の知識は、子どもたちと人々を介しての感覚・感情・経験と結びついた文化の相対性のうちにあると考える。

第2章の結論

これまで、第1章では、インターネットが学校教育において導入されることになった経緯を、第2章では、インターネットを学校に導入する美術教育の意味について考察してきた。そして、いずれの場合においても社会の発展と個人の育成の二つの目的において、新たな教育の可能性を開くものとして、インターネットは学校教育や、学校美術教育へ導入されることを述べてきた。それというのも、国内はもちろん、インターネット先進国アメリカにおいても、インターネットが学校美術教育において取り入れられる意味を問う博士論文が存在しないためである。

2000年現在、インターネットと美術教育に関連して、アメリカで発表された博士論文は、すべて特定の事例に基づいている。その8本中6本は1997年以降に提出され、美術教育については、美術館や芸術家のWebサイトの調査、現職教育や美術批評の可能性を提案したもの、特定の財団や個人によって実施されたものなどである。ちなみに、国内においては博士論文は存在していない。その他、学会誌や学術研究雑誌においても、そのほとんどが事例に基づいている。そのため、事例研究によっては様々な可能性が提案されていながら、その対象となる事例に焦点が集められて、「美術教育でなぜインターネットを活用するのか」という基本的な意味は分かりにくいものとなっている。そして、この分野で子どもたちや指導者のために根本的な美術教育の意味に焦点を当てた考察がなされていないことは、実施にあたって困難をまねくと思われた。

社会の変化は近年において特に著しく、教育が子どもたちの将来を左右することを考えると、学校での美術教育にもその変化を受け入れることが強いられる。しかしながら、これまでの学校における美術教育の歴史や、美術教育者の経験は、インターネットが社会で人々に利用されるようになったわずかな年数と比べるとあまりにも長い。インターネットが学校に導入されると従来の美術教育に変更が起きる。これまで築き上げられてきた美術

教育の指導を、部分的であっても変えてしまう美術教育におけるインターネットの活用には、何らかの意味を考察することが必要であったのである。

教育は社会に対応して時代とともに変容する部分と、人間の育成のために変容してはならない部分とのバランスによって成り立っている。このことから、変容する教育部分となるインターネットの学校への導入の意味について、2章では考察した。

そして、その結果、第1節では、学校美術教育において現状では子どもたちが主体となって学習を選択し、決定していく機会がないという問題を指摘した。そして、これを改善するには、インターネットを活用した教育の前提となる、学校教育という集団の場で自主性を尊重できる相互性やコミュニケーションを取り入れた学習が必要であることを述べた。第2節では、インターネットを教育に導入することで、個人の学習が多元化されることを考察した。インターネットが開発されていない時代において、社会のシステム化批判から不平等を解消する技術、個人の学習を自立共生させる道具の必要を提案したイヴァン・イリッチを取り上げた。また、第3節では、社会と教育という視点から、学校へ教育の平等を求めるために、子どもたちが現実を学ぶために、多元的な知識をもたらすインターネットの必要を提案した。現代日本の高度経済化社会、そして、多元化社会において子どもたちが学ぶべき知識のあり方が問われている。子どもたちにとって本当に必要な知識、学問は、部分的にはあるが個々の子どもたちによって選ばれていく。インターネットを導入することで、社会に位置付けられた学校教育において、美術教育に関わる様々な立場の人々が協力して子どもたちの学習を支えるようになる。そして、子どもたちは様々な人々によって支えられながら、自らの学習を選択し、自らの責任のもとに学習を展開させていく。学習は指導者によって大きく左右されてきた状況から、指導者と同じように個々の子どもたちにその責任が委ねられるようになる。