

# 造形教育によるエンパワメント

## Empowerment in Art Education

福本 謹一 (兵庫教育大学芸術系教育講座)

Kinichi Fukumoto (Hyogo University of Teacher Education, Department of Art Education)

石井 理之 (大学院修士課程芸術系 美術)

Masayuki Ishii (Hyogo University of Teacher Education, graduate student)

This study focuses on a relatively new concept, "empowerment" which is currently gaining attention. A variety of "empowerment" programs have recently been advocated. Empowerment has also become a popular topic within the social sciences.

The major purpose of this study was to clarify the concept of empowerment and its implications on the alternative process of self-actualization in the field of art education. The researchers defined empowerment as the collaborative creation of power. Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power develop their ability, confidence and motivation to succeed academically and emotionally. They participate competently in the learning processes as a result of having developed a secure sense of identity and the knowledge that their voices will be heard and respected within the classroom. In other words, empowerment derives from the process of negotiating identities in the classroom.

Art intrinsically functions as an empowering force to foster self awareness/esteem through the process of artistic expression. In the implementation of art lessons, however, covert societal codes such as morals sometimes prevent students from their inherent art expression motives. Researchers proposed nine empowering factors which should be included in the curriculum development in art where the individual artistic impulses are highly emphasized to seek for the self actualization through the negotiating process by the teacher and mutual teacher-student authority.

### 美術教育 エンパワメント 自己実現 自尊感情 相互作用

#### 1.はじめに

現在、「教育改革」ということばで、教育の新たな枠組みの見直しが模索され、子どもたちが、主体的に生きていくための資質や能力を身につけながら、自立した個を確立し、自己実現を図っていくことができるよう、教育の改革を進めていく必要が求められている。では自己実現とは何か、マズロー (Maslow, A.H) は著書『人間性の心理学』で「人の自己充足への願望、すなわちその人が潜在的にもっているものを実現しようとする傾向をさしている。この傾向は、よりいっそう自分自身であろうとし、自分がなりうるすべてのものになろうとする願望といえるであろう」と述べている。自己実現を達成するには、何において、どのようなやり方なら自分の力を発揮することができるのか、

どの分野は自分にとってはあまり得意ではないのかといった、自分の能力や適性を正確に認識することが、よりよき人生を生きるためには重要なことである。

自分にとって「やりがい」のある課題を選び、そこでの努力の有効性を確認することによって自信が生まれる。目標を達成する個人の力を重視し、それに対する自信を持たせることが必要であり、個人が自己効力感をもちうるような教育的働きかけと、生徒自身の自信や自己信頼感の獲得が自己実現の鍵となるものである。しかしその自己実現への過程は、単に個人的なものではない。他者とのかかわりのなかで、他者との協力の上で目指す必要があるものである。重要なことは個人の自己実現が、他者を犠牲にしその上に成り立つものであってはならないということである。

また美術教育によって生徒が主体的に生きていくた

めの資質や能力を身につけながら、自立した個を確立し、自己実現を図っていくことができる方略を考えることは有意義なものであると考える。造形表現活動することに抵抗感を持つ生徒を、いかにして指導するかということに焦点を当ててみると、生徒一人ひとりに内在する資質や個性は、すでに生命力として備わっているものであるが、生徒をとりまく環境で自己を表現できなかつたり、身近なものへの興味や関心をもてないのは、そこに子どもを規制している仕組み、言い替えれば、社会構造があるからではないだろうか。

それに目を向けなければ問題の根本的な解決策は見いだせないと考える。またこの規制の仕組みを見つめ、生命力を活性化させる活動が、造形表現活動であり、美術の授業である。規制の仕組みのなかにはすべての子どもに覆い被さっているものと、差別的に特定の子どもたちに強く影響を及ぼしているものがある。どのような規制が子どもたちに影響を及ぼし、その興味や関心を押さえ込んだり、環境に対する積極性を奪ったり、仲間との心のふれあいを阻んでいるのかを個別的・具体的にみていく必要があると考える。例えば隠れたカリキュラムもそういう仕組みの一つではないだろうか。さらにあらゆる社会現象のなかに権力関係が存在するのであり、権力は絶えずどこでも生産されるのである。権力関係は「支配する者—支配される者」という単純な二項図式では説明できない。権力をふるうのは、特定の個人やリーダーではなく、その時々との関係のなかで生み出された作用によって権力がつくられるのである。

エンパワメント(empowerment)の教育学は、その規制の仕組み、権力関係を具体的なものとしてとらえ、そのことにより教育改革の一契機を探ろうとするものである。当然エンパワメントの教育学は造形美術教育に限定されたものではないが、生徒をエンパワーするための一つの切り口として有意義なものであり、生徒が潜在的に持っている力、興味・関心の対象、理解しているものはなにかという実態を把握し、生徒が主体的に学び、対話し、行動するという姿勢を育て、潜在力を豊かな想像力・感じとる力・構想力などに変える具体的な方略を探る必要があると考え、生徒の主体的で対話的な行動を促進するような美術科教材、カリキュラム創成の視点を明確にしたい。

## 2. 新たな枠組みの教育

### 2.1. 学習観の転換とカリキュラムのかかわり

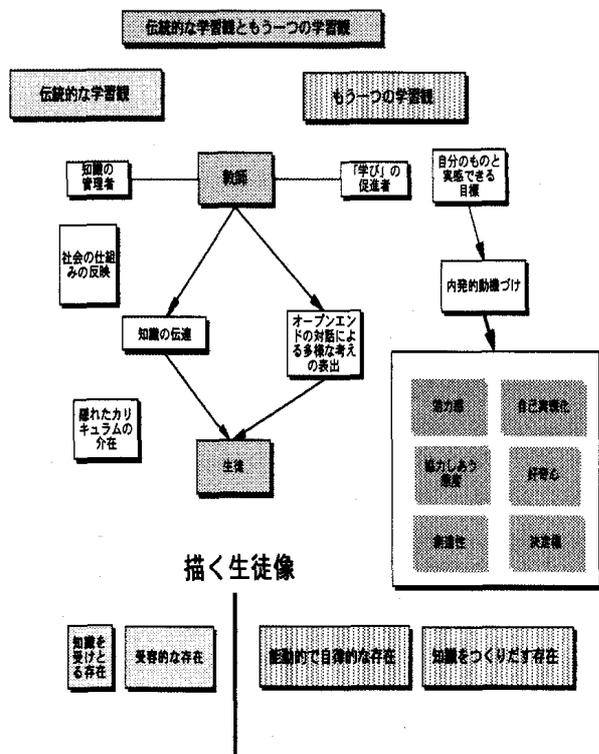
現在まで主流とされてきた学習観では、教えられる側に対して効果的に知識、技能、態度を修得させるた

めには、教える立場と教えられる立場という独立した二つの立場があることが前提であった。教える側は、教えられる側に「知識を伝達する」ことによって知識を身につけさせる。伝統的な学習観の特徴は、「学ぶ側は受動的な存在」<sup>3)</sup>であるという前提に立っていることである。なぜなら、「もしも学ぶ側が能動的ならば、単に教えられた知識、伝達された知識を構成しようとするだけでなく、自ら知識を構成しようとする」<sup>4)</sup>。そして自らの経験に基づいて、効果的な環境への働きかけ方や、どのようにすれば、またなぜそれがうまくいくのかなど、「知識の核となる部分を自ら適切に構成することができる」と考えるからである<sup>4)</sup>。

学ぶ側についてのイメージとして、「自ら積極的に知識を構成しようとしても、それを適切にすることはできない」<sup>5)</sup>という見方があると考え。このような価値観では、「結局のところよりいっそうの教え込み、よりいっそうの学習の管理というところにいきつくことになってしまう」<sup>6)</sup>。そして自律的な学習という方向には向かないのではないだろうか。またこのことが、生徒に知的好奇心や探求心を持たせたり、論理的に考え判断する力や、創造性を育成することをスポイルしているのではないだろうか。

対照的に、もう一つの学習観は教える側から意図的、意識的に知識を伝達されなくても、人は効果的に学ぶことができると考えるものである。言い替えれば、学ぶ側は能動的であり自律的な存在であると想定し、学ぶ側は積極的に環境に働きかけ、適切な対処の仕方を見出す努力をするだけでなく、なぜそうなるのかということを考える。しかも学ぶ側は、彼らにとって意味のある課題と取り組むことによって自律的になると考えるものである。

学ぶ側自身がそれを必要と認め、自ら進んで学ぶということであり、学ぶ側はきわめて能動的である。学ぶ側自身がすでに学ぶことへと強く動機づけられており、これが知識を自ら構成することにもつながっている。しかしその必要はあくまでも、学ぶ側自身が自己の現実の問題を処理する上で不可欠だと実感したものであり、他者によって作り出された必要性ではない。他者によって作り出された目標のもとに、あるいは本来の目標との関連性なしに結びつけて学ぶのではなく、自分で作り出した目標、自分のものと実感できる目標との本質的なつながりで学ぶことを意味する。自分の行動は自分のものである、という感覚を持つ活動が効力感につながる。この効力感を形成するためには、この自分の意志で選んだものが、自己実現化に役立つものだと感じられることが必要であり、従来の与えられる「授業」という枠を超え、もっと積極的



に生徒の選択を学習課程のなかで認める試みを考えてみる必要がある。友だちと協力しあい互いを認め、ともに生きていく態度や、知的好奇心、創造性といった興味ある変化を環境中に求めたり、つくりだしたりする傾向を発達させ、生徒が知的な刺激を感じるようなやりがいのある課題を多様に用意したり、生徒の求めに応じて適切な助言や示唆を与えるのは教師の重要な役目である。具体的には、ゆとりのなかで繰り返し厳選した内容を確実に修得することが必要であり、体験的な学習、問題解決的な学習の方法などを通して自分で考え、自分の考えを持ち、自分のことばで表現するという態度の育成が重要になってくる。

ただし教師が生徒観を変えることなく、従来の価値観でつくりだされてきた関係の生徒観を持ったままでは成立しえない。教師が子どもの立場に立ち、子どもへの期待感、信頼感をもって接する必要がある。そのことで子どもの積極的に環境に働きかけ、適切な対処の仕方を見出そうとする態度は高まるだろう。しかしもう一つ注意しなければならないことは、そのカリキュラムが外観上、子どもに決定権を持たせるように仕組みられていても、子どもが押しつけられたものだと感じたならば、子どもは能動的で自律的な存在にはならない。当然のことながらこのカリキュラムにおいても、知識を構築するための基盤となるもの、行動のためのスキルとなるものの一定の修得は必要である。ただ繰り返し述べるが、その知識、スキルの修得の仕方が問題となるのである。その修得方法が、伝統的な学

習観とはちがった新たな教育観により構築されたものである必然性がある。また「もう一つの学習観」をエンパワメントという概念に近づけたものに、フレイレ (Freire, Paulo) の人間化の課題をめぐっての研究がある。フレイレが人間化の問題について提唱した教育形態を、検討してみたい。

## 2.2.教育課題解決の手がかりとしての課題提起教育

フレイレは『被抑圧者の教育学』で、「従来の教育形態は預金行為としての教育」<sup>7)</sup>であり、銀行型教育と名付けその特徴として教師が生徒に一方的に語りかける非人間化をもたらす教育であると述べた。またその対抗概念として課題提起教育を提唱した。これは前述した学習観の転換とカリキュラムのかかわりを具体的に表したものであり、この課題提起教育は知識、スキルの修得の仕方の一つの方向を示したものである。

この課題提起教育は、教育課題解決の手がかりとなるものであると考え、現在の教育課題の克服に向けた、教育改革に重要な示唆を与えるものであると考える。それは「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにある人間が、相互に主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革と限りない人間化へ向かっていくための教育を意味している」<sup>8)</sup>といった世界への介入のしかたについてのものである。

課題提起教育は何ものかになりつつある過程の存在として、つまり、未完成である現実のなかの、現実とともにある未完成な存在として人間を肯定するものであり、人間は自分自身が未完成であることを知っており、不完全さに気づいているのである。

フレイレによれば、教育をエンパワーする第一歩は、教育者の努力が生徒の努力と一致することを確実にすることであり、教師が生徒に彼ら自身を押し付けることができないのと同様に、努力の一致なしには生徒と共存することができない。努力し、考えの相互の発達と追求に向かって、相互の解放を目指さなくてはならない。また「課題提起の方法は、教師—生徒の活動を二分することはない。つまり、かれがある時点では認識し、別の時点では、一方的に語りかけるということはない」<sup>9)</sup>ということであり、生徒は従順な聞き手ではなく、教師との対話の批判的共同探求者である。フレイレは「批判的な考え」ができて、そして自分の世界についての洗練された判断力、しっかりと現実と本拠を置き意見を表明する能力であるとエンパワメントを定義する。教育をエンパワーすることは人々が正確に問題を認識し、分析し、そして抑圧的な状態を変えるために彼ら自身で、組織化することを促すことで

ある。

### 2.3.新たな枠組みの教育がめざすもの

教育活動を通して、相手を思いやる心、互いを認め合いともに生きていく態度、自他の生命や人権を尊重する心、美しいものや自然に感動する心、未来への夢や目標などが必要とされている。そのなかには個人が構築していくもの、個人と集団あるいは社会によって構築していくものがある。ともに重要な要素ではあるが、学習観の転換としては、集団あるいは社会のなかに存在している個人を強く意識する必要がある。つまり、他者との関係のなかで、それぞれが持つ文化、世界観をすりあわせるなかで新たなものが生まれてくるのではないだろうか。学習者個人をエンパワーすることは、その個人だけにかかわる問題ではなく、他との関係のなかでの自律性、創造性の構築が重要になってくるのではないだろうか。

人は一生を通じて自己実現の過程を歩む。教育はこの「人の自己実現」のための思考および行動能力の二つの側面の養成に貢献するという大きな目的があると考える。まず、自分自身に対しよりよく世界を説明する思考の側面であり、これは自分がしたさまざまな体験の有機的関連づけによって、新たな説明のしかたを「発見」するということであり、自分が自分に納得のいくように説明しなければならない。またこれらの「説明」は、体験を相互的に関係づけ、概念化することによってなされるものであり、教育の機能の一面として、「世界の説明のしかた」に変容をもたらす外的条件としての機能、つまり体験を概念化する能力の養成がある。

つぎに、よりよく生きて、よりよく世界とかかわっていく行動の側面である。人は自分に備わっているさまざまな能力を最大限に発揮することを求める。そしてさらにそれ以上を目指し、現状から少しでも進みたいと努力し、その進歩を行動という形で検証しようとし続けている。これら個人の行動のさまざまな能力が拡大した結果、思考能力による世界認識がより高められ、努力によって行動能力を高め、世界に働きかけていくと考える。人が一生生きていく自己実現の過程とは、このような学びと行動とが相互に影響しあい向上していく過程であると考えられる。そして教育の目的の一つが人の自己実現の過程に何らかの支援をなすものであると考える。

そして教育にはもう一つ大きな目的がある。それは、その個人が属している社会にとって役に立つような個人のさまざまな能力を高めるというものである。

つまり、社会に貢献できる個人の養成という目的である。教育の必要性、主体性は、個人の側にはなく、社会の側にあるというものである。しかしただ社会に有用な個人の養成ということだけではなく、個人の思考能力・行動能力の向上にともない、個人が社会規範のほうをより現実に適合した形に変えていくという視点が必要であると考えられる。そしてこのことがエンパワメント概念と深いつながりを持つ新たな枠組みの教育にとって、きわめて重要なことである。

学習者個人の問題のレベルにおいて、子どもの発達と関連した教育の課程を重視するならば、学習の動機づけが重要である。つまり、学習意欲の問題であり、これをいかに高めるかということである。学習意欲の高まりが、人間を学習行動に駆り立て、それを維持し、一定の方向に導いていく。この働きが動機づけであるが、これには、外発的動機づけと内発的動機づけがある。また「自己効力感」の問題が、新たな枠組みの教育の構成のための重要な要素である。バンデューラ(Bandura, A)によると「『自己効力感』とは、子どもが困難な課題に直接取り組み、自分の力で解決できることは、子どもに成功の喜びを味わわせるだけでなく、そういう経験を子どもが繰り返す味わうことによって、困難を自力で効果的に処理できるという信念を植えつける」<sup>10)</sup>という確信である。またその背後には「効力期待」という、自分の力でそういう結果が得られるという期待が働いているということである。波多野・稲垣はまた効力感を育てるには、「自分の熟達を実感できる課題と取り組む経験が必要である」<sup>11)</sup>と述べ、「自分がどこまで達成したかがわかるように評価することも、自分の進歩を実感しやすい」<sup>12)</sup>と述べている。しかし、子どもが成功経験を味わうことだけで、効力感を培うことができるといった単純なものではない。効力感とは子どもが自分の活動で獲得したと実感したときに出てくるものであり、どれほど多く成功経験があっても、それが他からの強制であると感じた場合は、効力感につながらない。そして自己決定の意識が効力感にとっては重要である。自分の行動を自分で決めること、自分は何をやりたいか、何をやりたくないかを確認し、やりたいことを自分で決めて、計画を実行し、その結果を自分で評価することによって、子どもは自分の行動の主人公になり、自分の行動に責任を持つことができるようになるのである。生徒の自己決定の意識を高めるためには、教師が生徒の学習活動の自己選択の場を設定することが必要になってくる。

効力感を身体化した子どもは、自分自身の価値を肯定的にとらえることができるようになる。この感情を「自尊感情」とよび、子どもの意欲の問題と大きくか

かわってくる。またこの自尊感情は、対人関係のなかで、子どもの成功が他者によって尊重され、承認される経験を通して育まれる。自分の活動の結果が他者に感謝されたり、ほめられたり、注目されたりして、自分の活動の意義を実感することにより、自尊感情を自覚する。そして、真の効力感を形成するためには、

「自分の意志で選んだものが、自己実現化(自己統合)に役だつものだと感じられることが必要」<sup>13)</sup>であり、学校教育においてこうした経験を与える場が重要なものになる。子どもの効力感を育てるにはその子どもの能力が、うまくいかない原因のすべてであるという感覚を持たせないことである。うまくいかない原因には努力不足という側面があるが、努力できること、努力してもできないこと、努力することができないことのちがひがあることを認識させる必要がある。努力しても当然失敗することがあり、その結果無力感を増大せることもある。このことを意識し、努力の必要を強調するだけでなく、子どもの現状をよく見て、それをふまえた上で課題を設定する必要がある。

また一方、個人の発達の問題だけではなく、学校の制度や社会の制度のレベルでは制度の弾力的な運用やそれともなう選択幅の拡大、広い視野を持ち自分とは異なった価値観を受け入れることのできる資質、能力の育成が大切になってくる。それは、国際理解、情報、環境、福祉や健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題に取り組むことによって育成するものであるが、そこには「多文化教育」の視点が必要であると考えられる。多文化教育は、さまざまな文化に関する知識の普及を目的とした教養教育ではなく「これまでそれぞれの社会において周辺においやられ、見えざるものとされてきたさまざまなマイノリティ集団の歴史、ことばや生活体験を、価値ある『文化』として教育カリキュラムのなかに持ち込んだ反差別的な教育運動としての側面と、現代世界の多文化的現実そのものを社会的活性化の戦略的資源として位置づけようとする立場から、教育の目的、カリキュラム、教授法などのすべてを再構成しようとするダイナミックな教育改革運動としての側面をあわせもつ形で発展してきた」<sup>14)</sup>ものである。

新たな枠組みの教育の構築において、現在の教育問題、制度変革などこれらが持つ課題を解決していくためには、フレイレが課題提起教育で示したエンパワメントという概念が、新たな枠組みの教育を構築していくためのキーコンセプトになるものと考えられる。新たな枠組みの教育は、コミュニケーションの教育であり、学際的な知性であり、情報を選択し構造化する能力の

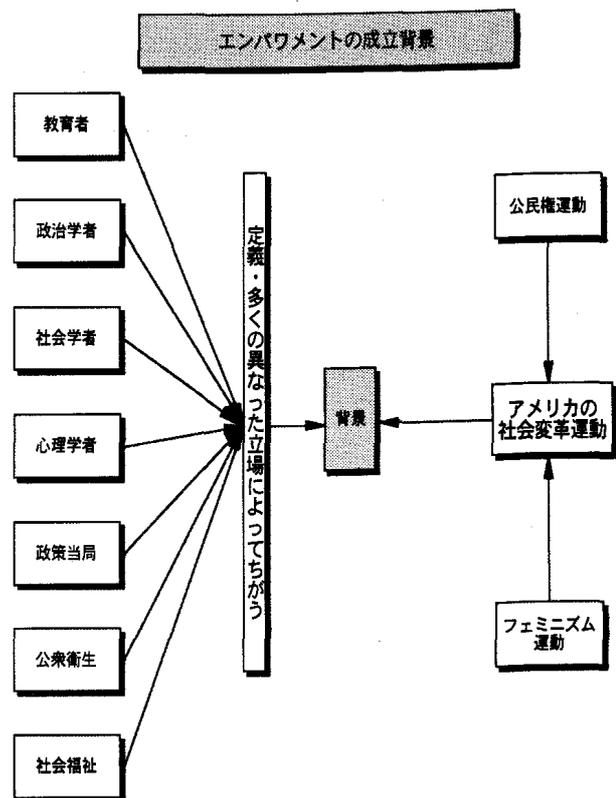
形成であり、生涯にわたり学び続ける主体を形成することである。

### 3.エンパワメントの概念

#### 3.1.エンパワメントの定義

比較的新しい概念「エンパワメント」が現在注目されている。いろいろな立場からエンパワメントプログラムが提唱され、エンパワメントは社会科学の領域でも一般的な話題になった。エンパワメント定義の多種多様さが、エンパワメントの構成要素の一つである。

エンパワメントということばが最初に用いられたのは、17世紀に法律用語としてだといわれる。当初は「公的な権威や法律的な権限を与えること」という意味で使われた。しかし現在の意味で、このことばが用いられるようになったのは、アメリカでの多くの社会変革活動を契機としてである。公民権運動やフェミニズム運動のなかでこのことばが使用されるようになった、これらの運動のなかで、エンパワメントは社会的に差別や搾取を受けたり、自らコントロールしていく力を奪われた人びとが、コントロールしていく力を取り戻す過程を意味するようになってきた。



エンパワメントは、社会福祉、発展途上国の開発、医療と看護、教育などさまざまな分野で、同じような過程を表す言葉として用いられ、当初の狭い意味の法律用語から、社会的な過程を表すより広範囲な概念を

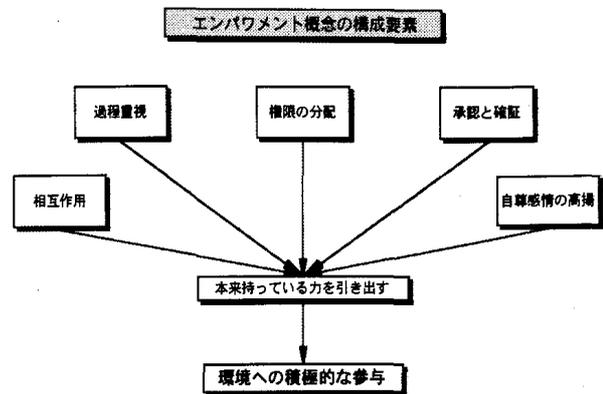
表す言葉として使われるようになった。また90年代になり、ビジネスの世界でもエンパワメントが多く使われるようになった。閉塞的な状況に陥ってしまった企業の組織を、上から下への権限委譲により、再びエンパワーしようとしたもので、多くの企業で取り入れられた。

これらの多くに共通するのは、すべての人間の潜在能力を信じ、その潜在能力の発揮を可能にするような人間尊重の平等で公正な社会を実現しようという価値観を共有している点である。エンパワメントとは誰かが一方的に与えるものでも、誰かによって一方的に与えられるものでもない。誰もが本来持っている表出した、あるいは隠れた「パワー」を引き出すものである。またエンパワメントは、自分自身と、行動と、自分自身の能力を信じることを意味する。

エンパワーする教育は、自己と社会変革のための批判的で民主的な教育学であり、民主的な学校と社会での生徒中心プログラムである。それは個人の成長が、活動的、協力的、そして社会的な過程と関係が深いということである。この教育学の目的は、生活に発達したスキル、理論的な知識、質疑の習慣、社会についての批判的な好奇心、パワー、不平等の変革を、個人的な成長に関係づけ、環境への積極的な参与を支援することである。エンパワメントの教育学は生徒中心である。しかし自由放任でも、あるいは自己中心でもない。エンパワメントは生徒が教室で、好きなことは何でもできるということの意味しない。また教師が好きなことを、好きなように何でもできるということでもない。

マクラーレン(McLaren, Peter) は生徒のエンパワメントは話すことであると言い、「エンパワメントということばを、自己や世界についての理解の仕方や生き方について、常識とみなされていることを変革する可能性をひろげるために、生徒が身近な経験の外に存在する適切な知識を批判的に学びとるプロセスとして使っている。それは同じく生徒が質問し、そして精選してそれを基礎と定義し、ただ役立つよりどちらかと言うと、私を変えるために彼らを規定するであろう主要な文化、より広い社会の階級の局面を割り当てることを学ぶプロセスに言及する」<sup>15)</sup>とエンパワメントを変革の可能性を拡げる過程として、また批判的な視点を持つために学ぶものであることを指摘した。

エンパワメントによって変容する自己と社会についてバンクス(Banks, James A) は、「生徒をエンパワーするよう計画されたカリキュラムは本質的に変革的なものでなければならず、内省的な決定を行うことができ、自らの決定を効果的に個人的、社会的、政治的、



経済的な行動へ移すことができる社会的批判者となるために必要な知識、技術、価値を身につけることを助けるもの」<sup>16)</sup>であると定義した。

教師はこのカリキュラムを方向付け指図する立場であり、生徒の参与によって民主的な構造の必要性和開放性の必要性和の均衡をとることができる。教師は授業計画、学習方法、個人的な経験と学問的な知識を学級にもたすが、生徒とカリキュラムを協議して、彼らの言語、主題と理解から取り組み始める。民主的であることは、教科、教材を生徒文化にしむけ、彼らの興味、関心、話し方、認識の仕方に合わせていくことを意味する。そこでは、生徒の欲求、願いが合わさって、学習課程を生み出す教室において相互作用的な解放性をつくりだす。

民主的なカリキュラムにおいて批判的であることは、すべての教科と学習課程をシステムティックに深く考察する。また生徒の個性を社会の問題と結びつけて、生徒にどのようにすれば彼らの経験が、社会において学問的な知識、権力、不平等に関連するかを考察させ、知見や現状に対して疑問を持って問いかけることをすすめる。

### 3.2.エンパワメント概念と教育の関係

エンパワメントの概念で特に重要なことは、すべての人々が本来強さを持っているということである。この仮定にもとづけば、人々が何を欲して、そして何を必要とするのかを理解していることになる。人々は通常、自分に最適なものが何であるか知っている。何が大切であるかわかっている。自分が愛している人のことを理解している。

積極的な自己尊重と信頼が、エンパワメント過程にとって重要である。自己尊重と信頼の積極的な感情が、彼らの環境について、また社会的な世界への認識を信頼するように助長する。人々が社会的な世界について彼らの認識を確信する時彼らは、意見を聞かれることと同様、批判的にその環境をより見ることができ

るようになる。同じくエンパワメントに内在する上述された過程は、年齢にかかわらず、人々が発展し続けるという仮定のもとに立っている。エンパワメントは、発達が生涯にわたる学びであると想定する。エンパワメントは自分の能力についての確かなスキルと信念の発達、社会、政治的な世界についての自分の認識の正確さを必要とする。つまり、エンパワメントは人間がその潜在力を発揮し、自分自身と環境に対するコントロールを獲得していく過程であるが、それはまさしく人間の発達過程そのものを表しているということである。自分でなにをどうするのかを決定し、自分の力で物事を達成すること、自らそのような過程をコントロールし、自らのエンパワメントを行うことについて人間は基本的な欲求を持ちそのことによって強い満足感を得ているといえるだろう。このことは成長してからも変わらない。人間の発達のプロセスは、その潜在力を十分に発揮できるような環境において、純粋なエンパワメントの過程を表している。そして多くの人が様々な場面でイメージしている「エンパワメント」は人間にとって最も大切で、根元的な発達の過程ではないかと考える。

### 3.3.エンパワメントとパワー

学校という世界、あるいは教室という空間に限定した場合、生徒のアイデンティティとエンパワメントの関係について考える必要がある。

生徒のアイデンティティとエンパワメントについてカミンズ (Cummins, Jim) は強制的な力関係と協力的な力関係とのちがいについて考察する必要があると述べた。強制的な力関係とは、「支配的な集団や個人による従属的な集団や個人を害するようなパワーの行使を言う」<sup>19)</sup>ものであり、「片方がよりパワーを持つということは、他のもう片方が持ち得るパワーの量が相対的に減るといふ論理である。強制的な力関係は、通常、言語あるいはディスコースのなかに反映されており、言語やディスコースのなかで作られるそれはまた、従属的な集団や個人に結びつけられる劣等性、逸脱性というものを正統化するような過程を含んでいる」<sup>20)</sup>ということである。

一方協力的な力関係は、パワーというものがあらかじめ決まった量しか存在しないと考えるのではなく、個人間、集団間との関係のなかで「生成される」という前提に立った力関係を言う。言い替えば、この関係の参加者は、協力を通してそれぞれがエンパワーされる。つまりそれぞれが自分自身のアイデンティティにおいて肯定的に認められることであり、自分の生活や

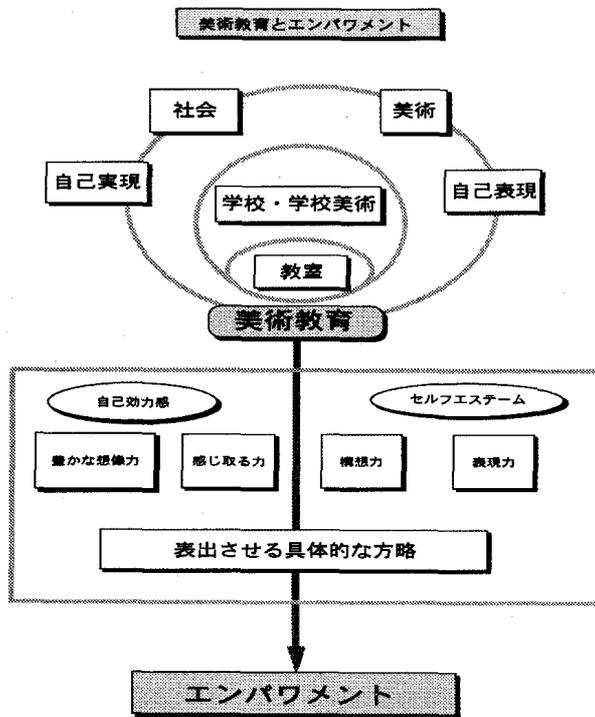
とりまく社会状況に変化を創り出すことができるという感覚をもてるということである。パワーは関係のなかで生産され、参加者の間で分かち合われる。この力関係は加算的であって、減算的なものではないのである。パワーは、「他者と協力して創り出されるものであって、他者に対して行使されるものではないのである」<sup>21)</sup>。この枠組みにおいては、エンパワメントとは、パワーを協力して創り出すことと定義される。協力的な力関係を通して学校教育を経験した生徒は、学習上の成功をおさめるのに必要な能力、自信、そして動機付けを得られる。自らのアイデンティティを持ち、自分たちの声に人が耳を傾けてくれて、教室のなかで自分が尊重されることを認識する結果として、彼らは授業に有能に参加できる。彼らは、また教室で行われる学習に対して、その主体が自分であるという感覚、そして教室という学習共同体への帰属意識をもつことができる。したがってエンパワメントは、教室でのアイデンティティの交渉のプロセスから出てくる。アイデンティティとは静的なものでも、決まったものでもなく、経験と相互作用を通して常に形成されているものなのである。

### 4.美術教育とエンパワメントの接点

美術教育とエンパワメントの接点を考えるために、美術と学校美術の関係を考察し、それぞれが持っている性質の共通する要素と、異なった要素を明確にする必要があると考える。美術が人間の発達に寄与してきたことと、造形美術が本来もっているよさ、学校美術が生徒の発達に寄与してきたことと、学校美術がもつ規範性の問題という二つの視点から考察したい。

#### 4.1.造形美術が本来もっているよさ

芸術、なかでも造形美術が本来もっているよさとはどのようなものであるのか、またそのよさは個人および社会と、現在までどのようなかかわりを持ってきたのであろうか。造形美術、とくに絵画・彫刻などの心象表現は人間の歴史のなかで、生きる願いを形あるものとして表してきたものである。クルターマン (Kultermann, Udo) は「芸術の起源、そしてまたいつ頃から芸術の本質と意味について人は思いをめぐらすようになったのか、すべてこれは闇に包まれたままである。先史時代に獣を狩り、食料を採取して歩いた人たちが、自分たちの道具や芸術的な形の石製の武器、あるいはその洞窟絵画についてどのような想いを抱いていたのか、われわれにはまったく分からない」<sup>22)</sup>とその



著書『芸術論の歴史』で述べているが、先史時代の作品には人間の生きる願いが、そこに強くこめられていることを見てとることができる。

リード (Read, Herbert) は芸術と社会の結びつきについて、「芸術は人間の精神的なヴィジョンの直接の尺度である。そのヴィジョンが公共的なものであれば、それは宗教となる。歴史の大部分を通じて、芸術の生命力は宗教の諸形式と密接に結びついてきた」<sup>20)</sup>ものであると芸術と精神の関係について述べている。リードの言う結びつきは、近代以降現代の社会においては希薄になっているが、しかし現存する造形芸術作品の多くには生命力、宗教との結びつきを強く感じる表現を見ることができ、それらの作品が造形美術の歴史に占める割合は、洋の東西を問わず多大なものであることは事実である。

「感情は最初は個人的であるが、芸術作品を通して社会的となり、一般化されるということになる」<sup>21)</sup>これはヴィゴツキー (Vygotskii, Lev Semyonovich) のことばであるが、芸術と社会との関係、また芸術が社会に対しいかなる形で寄与してきたかということを示唆したことばであり、芸術の社会的作用を前向きなものとして捉え、有意味であることを明白にした。

リードは芸術というものの認識について芸術作品はある意味では個性の解放であると指摘した。「普通われわれの感情は妨げられ抑圧されているが、芸術作品をみるとただちに解放される。そしてそこには解放だけでなく一同情は感情の解放であるが感情の高揚があり、緊張があり、昇華がある。ここに芸術と感傷

との基本的な相異がある。感傷は解放であるが同時に情緒の弛緩であり、緩和である。芸術は解放であるが同時に緊張である。芸術は感情の摂理であり、それはすぐれた形態をつちかう情緒である」<sup>22)</sup>と述べ、造形美術が感情を抑圧されることからの解放であり、感情の高揚、緊張、昇華の過程としての造形作品を意義あるものとしている。

#### 4.2. 美術教育の精神発達へ寄与するものと規制しているものについて

美術教育が人間形成に寄与してきた点であるが、久保は「豊かな人間的体験との接触がいかに大切であるか、それによって形成された確固たる歴史意識による内省がいかに必須であるか、ということの美術教育の場での再認識である」<sup>23)</sup>と述べ、美術教育が人間形成に大きく関与していることを示し、個人の持つ潜在力をいかに喚起し、社会の文化と一層高い段階で調和し、統一することの可能性について述べた。

熊田は「美術による教育」つまり、「美術による広義の人間形成が、『美術の教育』すなわち『美術すること』そのものの教育と不可分なものである」<sup>24)</sup>と述べ、美術教育が美術による教育と美術の教育の二面をもちながら、それを統一・統合したものであるという立場をとった。ただ問題の状況としては、造形表現の分野でも、表現に対する拒否的なディスエンパワメント (disempowerment) の要素が出てきている。下地づくりとしての表現観、ヒューマニティによって個々の自己表現が確立することのできる基本的な条件は整っているはずである。それでもなおかつディスエンパワメントが現れている実態は、何が原因であるのかを明白にする必要があると考える。そしてそれを克服する方略が必要であるということである。限定された領域としての美術、つまり、学校美術が生徒を規制し、その表現を抑制しているものは何かということについて考察する必要がある。その規制には、明確に制度としての学校という装置が規制の要因になっているものと、その装置のなかで、意識的あるいは無意識的に、生徒が感じ、考え、行動するなかで身体化され規制につながっているものがあると考えられる。

美術教育の独自性としては学校教育で「そのほとんどが言語・文字などバーバルな概念や知識による中で、造形教育だけが、非言語 (ノンバーバル) の視覚伝達 (ヴィジュアル・コミュニケーション) の能力を教育する教科となっている」<sup>25)</sup>ということは、美術教育はこの非言語の視覚伝達的能力を生かす良い機会でもあり、逆にこのことが表現するうえでの規制につながるものかも

しれない。例えば、「『そんなもの描けません』という子供があったとすると、その子供の生活の中に、必ず、何かの干渉が生じていることは確実」<sup>27)</sup>であり、その干渉が何であるのか、それらがどのように出現してくるのかを知ることが、学校美術において子どもを規制しているものを明白にすることにつながると考える。

エンパワメントの価値観からすれば、すべての人間は潜在力をもっており、誰にでもパワーはあるといえるだろう。したがって、子どもの発達を妨げ、潜在力の十分な発揮が行えないとすれば、それはディスエンパワメントが行われたことになる。「現代人はせいぜい、それぞれの『生活の論理』による、しかもきわめて限られた枠内での『自己実現』をはかり、自分の世界を築き上げていくほかはない」<sup>28)</sup>のであって、「せいぜいのところ『選択の自由』しかない状況では、単にみずからの私的世界の欲求を満足させてくれるものでしかない。そして、あらゆるものが記号化・シンボル化・デジタル化し、それらによって擬似的な欲求を満足させようとする傾向が強まる中で、人間の最も基本的な力である『感性』ですら衰えてきて、ついには自分自身すらも見失ってしまう」<sup>29)</sup>ということになる。

この意味でディスエンパワメントはすでに存在しているパワーの略奪だけではなく、潜在力としてのパワーが獲得されない事態も含むものである。

子どもの存在をいかにして受け入れ、子どもを参与させるのかという観点から石川は、「美術教育における創作とは、子どもたちに芸術創作の体験をさせることではなく、彼らの固有な生と世界とを徹底して肯定することである。彼らの不条理を承認することである。そしてその世界の記述を強制してはならない。それは条理への回帰であり、彼らは世界から遊離して、そこでは一切の創作が消滅するだろう。彼らの目立ちたがり、飛翔、反抗を認めることこそ美術教育における創作なのである」<sup>30)</sup>と述べ造形教育においてさえ存在する規定的な概念をうち破る行為を認めることが、美術教育においてエンパワメントにつながる要素であり、それには子どもをいかに受け入れ、子どもが環境に参与できる状態にすることができるのが重要であるということを指摘している。

#### 4.3.教材、カリキュラムの視点

生徒が潜在的に持っている力を、美術教育に生かす具体的な方略について、行動目標と問題解決目標、表現目標の目標論のちがいについて整理しておく必要がある。行動目標はアイズナーの主張によると「子ども

に修得され使用できる文化的手段を使用させ訓練する」<sup>31)</sup>教育観を前提とする目標であり、技能の形成と習熟に関わる限定された領域で有効である。しかし「文化の発展を維持できるように子どもに文化的手段を改造させ発展させる」<sup>32)</sup>教育観に立ち、決まった目標に到達するものではないということである。オープン・エンドすなわち、生徒の問いかけに制限をしないという形で結果を追求する学習においては、問題解決目標、表現目標の領域が必要である。当然エンパワメントの教育観をもとにした美術教育では、オープン・エンドの対話があり、それを通じて人々の経験から出発した多様な考え方、答えにより、相互に教育するという形態をとる。この教育観では、問題解決目標、表現目標の視点を持ち、自己表現・発信する文化、生徒を取り巻く環境との関係を考慮しながら題材を設定する必要があるということである。

言い替えば課題設定が、生徒の生活、生徒の持つ文化と乖離することなく、場面に応じて個人の持つ能力を発揮することができ、生徒を取り巻くすべてのものとつながることを意識し、多様なものを受容することである。そのためには、生徒が課題に興味を持つことを支援する必要がある。つまり生徒が、自分と課題との関係を意味あるものとして捉え、それをもとに新たな世界を発見し、ものをつくることに主体的に参与することによってつくる喜びを味わい、完成させることによって達成感を得、その結果自尊感情を持てるようにしたいと考える。それが現代に生きているうえでの知識と現実との意味連関であり、生徒が心の自由を獲得し、それぞれの個性を伸ばすことにつながるのではないだろうか。以下、具体的な参考例としてシヨアが示したカリキュラムの指標を提示する。<sup>33)</sup>

- ・直接参加方式の (Participatory)
- ・感情的な (Affective)
- ・問題提示的な (Problem-posing)
- ・多文化的な (Multicultural)
- ・対話的な (Dialogic)
- ・脱社会的な (Desocializing)
- ・民主的な (Democratic)
- ・調査的な (Researching)
- ・学際的な (Interdisciplinary)
- ・行動的な (Activist)

#### 5.おわりに

エンパワメント教育学の構成概念の中心に位置するのは、生徒の自己表現である。生徒一人ひとりそれぞれ

れが、自己の生活体験を背負い、それぞれの「文化」を持っている。しかし、その自分の「文化」を成長過程のなかで、価値のないものであると感じる経験をすることがある。このことが生徒に自己の「文化」を価値のないものと思わせてしまう。その結果、生徒の体験や、感情を表明することが難しくなってしまう。生徒一人ひとりが感じ、考えたことを自分の価値観で出し合わなければ、お互いに対する理解や、社会理解にはつながっていくものではない。そしてその結果形成された世界観、言い替えれば「文化」が狭小で広がりのないものになってしまうのである。

生徒の「文化」を豊かで、広がりのあるものとするには、生徒がさまざまな体験や、仲間との協同活動を通して他者の「文化」を知り、それをお互いに尊重しあう態度を大切である。そして他者の持つ「文化」を通して自分をとりまく社会を認識し、ヴィジョンを持ち、そこに参与していくことが重要なことである。このことが、さらなる疑問や、知識と現実との意味連関についての考えを深め、自己表現につながるのである。そしてそれを具現する方法の一つであり、重要なものが造形美術表現なのである。そして非抑圧的な状況で、自ら環境に参与し、自己を表現し、ヴィジョンを持ち、それを実現するための方法を探索し、現実のものにすることがエンパワメントである。よって造形美術教育は、「教科としての美術」の授業で、生徒のエンパワメントを実現するための重要なものであると考える。

#### 註

- 1)A.H.マズロー,小口忠彦訳,『改訂新版 人間性の心理学』,産能大学出版部,1987年,p.72
- 2)稲垣佳世子・波多野誼余夫,『人はいかに学ぶか』,中央公論社,1989年,p.9
- 3)前掲書,p.9
- 4)前掲書,p.9
- 5)前掲書,p.10
- 6)前掲書,p.16
- 7)パウロ・フレイレ,小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳,『被抑圧者の教育学』,亜紀書房,1970年,p.66
- 8)前掲書,p.80
- 9)前掲書,p.82
- 10)A・バンデューラ,本名寛・野口京子・春木豊・山本多喜司訳,『激動社会の中の自己効力』,金子書房,1997年
- 11)波多野誼余夫・稲垣佳世子,『無気力の心理学』,中央公論社,1981年,p.117
- 12)前掲書,p.116
- 13)前掲書,p.127

- 14)平沢安政,『アメリカの多文化教育に学ぶ』,明治図書,1994年,p.1
- 15)Peter McLaren, *Life in Schools : An introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education*, Longman, 1989, p.186
- 16)James A. Banks, 'A curriculum for empowerment, action, and change. In *Empowerment through multicultural education*, ed. Sleeter., 1991
- 17)Jim Cummins, *Negotiating Identities in the Classroom Society*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 1996, p.9
- 18)ibid.,p.9
- 19)ibid.,p.10
- 20)U.クルターマン,神林恒道・太田喬夫訳,『芸術論の歴史』(原著1987年),勁草書房,1993年,p.13
- 21)ハーバート・リード,滝口修造訳,『芸術の意味』(原著1935年),みすず書房,1966年,p.188
- 22)ヴィゴツキー,柴田義松・根津真幸訳,『芸術心理学』(原著1968年),明治図書,1971年,p.341
- 23)ハーバート・リード,前掲書,pp.26-27
- 24)久保尋二,山本正男監修・久保尋二編集,美術教育学研究1『美術教育の理念』,玉川大学出版部,1984年,p.25
- 25)熊田真幸,美術教育学研究1『美術教育の理念』,p.157
- 26)真鍋一男,真鍋一男退官記念論集『現代造形・美術教育の展望』,新曜社,1992年,pp.14-15
- 27)ヴィクター・ローウェンフェルド,竹内清・堀ノ内敏・武井勝雄訳,『美術による人間形成』(原著3版1957年),黎明書房,1962年,p.39
- 28)鈴木敏正,『講座 主体形成の社会教育学1 学校型教育を超えて』,北樹出版,1997年,p.27
- 29)前掲書,p.27
- 30)石川毅,山本正男監修・石川毅編集,美術教育学研究3『美術教育の現象』,玉川大学出版部,1985年,p.93
- 31)Eliot Eisner, *The Education Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, 1979
- 32)ibid.
- 33)Ira Shor, *EMPOWERING EDUCATION Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, 1992,p.17