

<研究報告>

芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察

齊藤忠彦 信州大学学術研究院教育学系
島田英昭 信州大学学術研究院教育学系
小林比出代 信州大学学術研究院教育学系
蛭田 直 信州大学学術研究院教育学系
臼井 学 国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部

キーワード：芸術教育，感性，音楽，美術，書道

1. はじめに

学校教育における子供たちの感性の育成の場面は多岐にわたるが，本研究では，芸術系教科・科目に注目し，小・中学校における教科としての「音楽」「美術」（小学校では「図画工作」），高等学校における「芸術」（科目としての「音楽」「美術」「工芸」「書道」）における感性の育成について検討することとする。

中学校学習指導要領（平成29年告示）の「音楽」「美術」において，感性という言葉は教科の目標の中に記されている。「第5節 音楽」の「第1目標」には，「(3)音楽活動の楽しさを体験することを通して，音楽を愛好する心情を育むとともに，音楽に対する感性を豊かにし，音楽に親しんでいく態度を養い，豊かな情操を培う」（下線は筆者），「第6節 美術」の「第1目標」には，「(3)美術の創造活動の喜びを味わい，美術を愛好する心情を育み，感性を豊かにし，心豊かな生活を創造していく態度を養い，豊かな情操を培う」（下線は筆者）と記されている。高等学校学習指導要領（平成21年告示）の「第7節 芸術」の目標にも感性という言葉が含まれている。芸術教育を考えると，感性という言葉は重要なキーワードとなる。

そこで本研究では，最初に，感性という言葉はそもそもどのように定義されているのかについて考察する。続いて，「音楽」「美術」「書道」を取り上げ，感性の育成に関わる教育の実情について報告する。最後に，認知心理学の知見を加え，芸術教育における感性の育成について論議する。

2. 感性の定義

「感性」という言葉について、『広辞苑(第7版)』では次のように記されている。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">①外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性。②感覚によってよび起こされ，それによって支配される体験内容。従って，感覚に伴う感情や衝動・欲望も含む。③理性・意思によって制御されるべき感覚的欲望。④感官の能力。思惟（悟性的認識）の素材となる感覚的認識。 |
|---|

「感性」は、英語の *sensibility* の訳語であることから、①では感受性という意味を示し、これが一般的に広まっている定義である。②では感覚に伴う感情などという意味を示し、そして、③や④では、理性とは対立的にあるようなニュアンスを示している。

しかしながら、辞書から離れて「感性」という言葉を眺めると、その定義は多義的であることがわかる。たとえば、「刺激に対して受動的に反応するような非主体的で非自発的な感受性をその本質とするのではなく、むしろ、自分が生きる為に必要な情報や刺激を自ら積極的に求めて感じ取ろうとする能動性があるもの」(芳村, 1997)という定義や、「物や事に対して、無自覚的、直感的、情報統合的に下す印象評価判断能力。創造や表現などの心的活動にも関わる」(三浦, 2006)という定義、「感覚・知覚・認識といった外的刺激に対する受動的反応としてだけでなく、心的イメージをメディアや身体を用いて能動的に表現する際にも重要な役割を果たす」(辻, 1997)という説明や、「理性と対立するものではなく、感じとることによって知の活動が活性化され、知が深まることによって感性も深まるという相互補完関係にある」(高橋, 1997)という説明もある。感性とは、受動的な感受性とどまるものではなく、価値に関わる能動的な能力、創造的な能力、そして広くは発信していく能力をも含むという解釈もある。さらに、理性と感性は相互補完の関係にあるという。

近年、工学系領域でも注目されるようになり、「感性工学」というキーワードが定着してきた。感性工学では、感性について、刺激を感覚器で受け入れ、脳内で知覚・認知し、それをもとに表現するまでの過程を、広い意味での感性と捉えている(飯田, 2008)。感性は、受動的反応としてのみ存在するのではなく、心的イメージをメディアや身体を通して能動的に表現する際にも重要な役割を果たすとしている。

なお、脳科学から感性をとらえようとするとき、感性反応とは脳における快感反応と捉えることができるとしている(辻, 1997)。1999年6月に発足した感性工学会では、学会名の「感性」を「kansei」とローマ字表記にし、日本独自の新しい「kansei」の概念を世界へ発信しようとしている。(齊藤忠彦)

3. 音楽教育と感性の育成

本章では、学習指導要領音楽科(高等学校芸術科「音楽」を含む)における「感性」について解説しながら、「音楽教育と感性の育成」について考えていく。

3.1 「感性」の位置付け

小学校及び中学校学習指導要領(平成20年告示)「音楽科」、高等学校学習指導要領(平成21年告示)「芸術科(音楽)」、高等学校専門学科「音楽科」の教科の目標には、感性について、次のように示されている。

【小学校音楽科の目標】

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。

芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察

【中学校音楽科の目標】

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、音楽を愛好する心情を育てるとともに、音楽に対する感性を豊かにし、音楽活動の基礎的な能力を伸ばし、音楽文化についての理解を深め、豊かな情操を養う。

【高等学校芸術科（音楽）の目標 ※「音楽Ⅰ」を例示】

音楽の幅広い活動を通して、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育てるとともに、感性を高め、創造的な表現と鑑賞の能力を伸ばし、音楽文化についての理解を深める。

【高等学校専門学科「音楽科」の目標】

音楽に関する専門的な学習を通して、感性を磨き、創造的な表現と鑑賞の能力を高めるとともに、音楽文化の発展と創造に寄与する態度を育てる。

※下線は筆者

このように、小学校、中学校、高等学校における、音楽に関する教科、科目の目標では、すべて「感性」に関することが示されており、「感性」は、「育て、豊かにし、高め、磨き」ものとしている。また、平成 29 年 3 月に告示された、新しい小学校、中学校学習指導要領における音楽科の目標においても、「感性」については、同様の表記と趣旨で位置付けられている。このことから、平成 29 年度中に告示が予定されている新しい高等学校学習指導要領においても、現行と同様の表記と趣旨で位置付けられることが予想される。

3.2 「感性」が位置付けられた経緯と「感性」の概念

戦後初めて「感性」という言葉が教科の目標に登場したのは、平成元年告示（例：「音楽に対する感性を育て」《中学校》）であり、その後、平成 29 年告示まで一貫して示し続けている。

なお、学習指導要領上、小学校、中学校では「音楽に対する感性」、高等学校では「感性」として使い分けているが、その趣旨はほぼ同様であることから、以下「感性」として、主に中等教育（中学校及び高等学校）を例に挙げながら述べていく。

中学校学習指導要領音楽科の目標において、初めて「感性」が示された平成元年告示に基づく中学校指導書音楽編（平成元年 7 月）には、次のように示されている。

「音楽に対する感性」とは、音楽の豊かさや美しさを、直感的、全体的に、しかも鋭敏に感じ取ることによって引き起こされる心的状態を意味している。すなわち、音楽的刺激に対して、まず感覚的に受容し、さらに、音楽的に反応する働きのことで、表現や鑑賞の活動の基底となるものである。

感性が取り上げられた背景としては、今日の社会状況における知育優先といわれている傾向に対し、知性面と感性面の調和のとれた、全人的な人間形成の重要性が認識されてきたことが挙げられる。

高等学校学習指導要領解説芸術（音楽）編（平成 11 年 12 月）には、次のように示されている。

一般に「感性」は、外界の様々な刺激に対して、よいもの、美しいもの、豊かなものな

どの価値を感じる心の働きという意味であることから、受動的な面からのみとらえられがちである。しかし、音楽の美しさを感じることができるのは、感性が、対象である音楽から触発されるとともに、音楽の構成要素や表現要素からなる構造的側面を知覚し、そこに感性的側面としての美しさを感じ取るという、能動的な面をもっているからである。

中学校学習指導要領解説音楽編（平成 20 年 9 月及び平成 29 年 6 月）では、「感性」について次のように示している。

「音楽に対する感性」とは、音や音楽のよさや美しさなどの質的な世界を価値あるものとして感じ取るときの心の働きを意味している。

これらのことから、「感性」が、当時の社会状況を踏まえ必要感をもって位置付けられたこと、また、「感性」を受動的な面からのみで捉えているのではなく、能動的な面からも捉えていることなどが読み取れる。

3.3 「感性」の育成

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）音楽科の目標には、柱書として、次のように示されている。

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

また、中学校学習指導要領解説音楽編（平成 29 年 6 月）では、学びの深まりの鍵となるものとして、「音楽的な見方・考え方」を次のように示されている。

音楽的な見方・考え方とは、「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽と形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること」であると考えられる。

これらのことから、音楽科の学習では、「音楽的な見方・考え方を働かせ」ることが必要であり、その「音楽的な見方・考え方を働かせ」るためには、「感性を働かせ」ることが必要であるとしていることがわかる。

このように、学習指導要領では、「感性」は子供が生来もっているものであり、その「感性」を子供が意識的に働かせられるような指導計画に基づく学習活動によって、「育て、豊かにし、高め、磨く」ものである、という立場である。

以上のことから、次のように考えることができる。

音楽科の学習は、児童生徒が音や音楽の存在に気付く、それらを主体的に捉えることによって成立する。児童生徒が、音色、リズム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成などの音楽を形づくっている要素の知覚・感受を支えとして自ら音や音楽を捉えていくとき、児童生徒の音楽に対する感性が働くのである。したがって、音楽に対する感性を働かせることによって音楽科の学習は成立し、その学習を積み重ねることによって音楽に対する感性は育まれ、豊かになり、高められ、磨かれていく。

3.4 終わりに

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月 21 日）第 1 部第 2 章「2030 年の社会と子供たち

芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察

の未来」では、人工知能や情報技術の進化、社会の変化などについて述べた後、「このような時代だからこそ、子供たちは変化を前向きに受け止め、私たちの社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにしたり、現在では思いもつかない新しい未来の姿を構想し実現したりしていくことができる」とし、学習指導要領の今次改訂においても、「感性」の重要性に言及している。(臼井 学)

4. 美術教育と感性の育成

美術教育と感性の育成について、特に基礎デザインの観点から考察する。

中学校学習指導要領解説美術編(文部科学省, 2017)の中で、「美術科で育成する感性とは、様々な対象や事象からよさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る力」とある。一方で、より多くの対象や事象から、よさや美しさなどの価値や心情を得るには、深く観察を重ねて、感じ取る力の解像度とも言える力を養う必要があり、この力が感性の育成に繋がると考えられる。感じ取る力を養う美術の一般的な授業題材に、モチーフの詳細な観察とスケッチから始まる色彩構成がある。この題材では、主に動植物や身の回りのものをモチーフとして、詳細なスケッチを行い、次に、簡略化や誇張を行い構成美の要素と言われる「リズム(律動)」、「コントラスト(対比)」、「シンメトリー(対称)」、「グラデーション(階調)」、「アクセント(強調)」、「リピテーション(繰り返し)」、「バランス」、「ハーモニー(調和)」の要素を用いて色彩構成を作品として完成させる。この題材には、詳細な観察によるスケッチからモチーフのよさや美しさ、面白さなどを観察から造形に転換し、構成美の要素を用いて色彩構成として表現に発展する一連の展開が明快なため長年題材とされてきたと考えられる。一方、小泉(2008)はこうした現状について、基礎デザインとして色彩構成などの制作に重点が置かれ、デザインの役割や機能に対する視点が希薄であると指摘している。デザインの役割や機能は、単純な美しさではないがよさとして、価値や心情などの感性に関わる重要な要素と考えられる。しかし、デザインにおける役割や機能は、授業の題材として取り扱うには、教員のデザインに対する一定の理解を必要とするため困難な一面がある。そこで本稿では、デザインにおける役割や機能を押さえながら、色彩構成と同等の効果が期待できる題材としてパターンデザインを提案、考察したい。

パターンデザインは、日常生活の中で、衣類や家具、壁紙やカーテンなど非常に身近に使用されており、役割が明確でありながらその使用用途は多様で、平面における造形を豊かにする機能という点からもデザインの題材に適していると考えられる。パターンデザインは、1つのユニットを組み合わせて平面を充填するタイリングと呼ばれる作業により平面の造形を行っていく。この時、一定の幾何的な規則により平面の造形が破綻することなく、自身の制作するパターンデザインのよさや美しさを追求することで、感じ取る力を養うことができる。また、タイリングにおいては、制作者が想像していない造形が偶発的に生まれるため、予期せぬよさや美しさと出会い感じ取ることができる。パターンデザイン

は、前述の特徴を有していることから基礎デザインとして位置付けられるべき題材であるが、実制作においてタイリングのために複製を作り、切り抜き並べる作業が膨大に発生するため授業の題材として、実現することが困難であったが、筆者らが開発した「トライアングルパターンメーカー(蛭田・吉川, 2016)」を使用することで、コンピュータ上で、パターンデザインのユニットとタイリングをリアルタイムに行える環境により、この困難を克服することが可能である。パターンデザインを授業題材とした感性を養う効果については、授業実践を通じて確かめることが必要で今後の課題である。(蛭田 直)

5. 書道教育と感性の育成

「子供たち」と「書道教育」について論じる際は、「国語科書写」と「芸術科書道」の在り方及びその連関について概説する必要がある(松本, 2012)(小林, 2012)。本章の執筆にあたり、まず、「音楽」「美術」「書道」それぞれの教育課程における位置づけを比較する。

「音楽」「美術」「書道」は、児童生徒の学習段階において三者三様の在り方を示す。「音楽」は、小学校、中学校、高等学校を通して、「音楽」という教科(科目)名のもと、同じねらい、同じ内容の学習を展開する。「美術」は、大元の目標に大きな違いはないが、小学校では、「図画工作」との教科で感性や情操の教育の基礎の部分で育成する。それを受けて、中学校、高等学校では、「美術」として「図画工作」とほぼ同じ目標のもと学習を展開する。

これらに対して、「書写」は、小学校、中学校において、「国語科」として言語の力を育成する。その基礎的な力を受けて、高等学校で、「芸術科」として表現力や鑑賞力を養う。「書写」が基礎ならば「書道」は応用である。

ここで誤解を招きやすいのが、小学校からの全ての校種で「書道」の学習を行うものと捉えて、全校種において文字を“美しく”書くことをねらってしまう点である。「書写」と「書道」では目指す学力が異なる。

「国語科」に位置づけられる「書写」では、言語自身の力や言語をどのように運用していくかの力の育成を目指す。「国語科」として言語の力を育てるのである。その上で、言語力を生活の中でどのように生かしていくのかを保証することまでが「書写」の学習となる。正しい文字を読みやすく適切な速さで書ける能力を育成する「書写」と、表現力や鑑賞力といった芸術の能力を育成する「書道」とは、この点が明らかに異なっている。

「書写」は、現行の学習指導要領(国語科)において、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の中に位置づけられている。すなわち、「話すこと 聞くこと」の学習と、「書くこと」の学習と、「読むこと」の学習とに関連づけることが必須となる。「書写」は生活の多くの場面に存在し、その学習は「国語科」に位置づけられるからこそ出来得る。「書写」で言語を運用する基礎的な能力を育て、応用として「書道」で表現へと広げていく。

「書道」は、学校教育において、高等学校で「音楽」「美術」「工芸」とともに「芸術科」に位置づけられ、芸術科教育の一科目として展開される。「書道」は、小中学校での「国語科書写」との接続に配慮しながら、文字を書くことに関わる様々な活動を通して、創造的

芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察

な「表現」の能力と「鑑賞」の能力を育成する。その上で、書の文化及び伝統を尊重し、生涯を通じて書を愛好する心情を養う。この時、「表現」「鑑賞」「理論」を柱として、「表現」と「鑑賞」二つの主たる領域を「理論」が側面から支える形をとる。

以上をふまえ、改めて「書道教育」での「子供たちの感性の育成」について考究する。

実用的な側面、芸術的な側面、もしくはその双方からにおいて、文字を手書きするとの行為には、筆者が伝えたい情報や思い等を、第三者（時として本人をも含む）に対して、具体的な形（字面）として外部へ表す意味合いが込められている。この点を勘案すると、書写を含め書道の学習は、文字を書くことを通して自らの考えを深化させる活動であると換言できる。また、筆記具によって再現される手書き文字は、書き手の内に存在することばを書き文字として紙面に表現するまでの、書字過程の結果であると捉えることができる。

芸術教育は、情操豊かな人間を形成するための教育として重視される。その中で、特に、文字を表現の媒体として扱うのが書道教育である。

学習者の表現力を育成するために、義務教育段階までは、音声言語を中心とした言語的表現がその学習の中核にある。これに対して、高等学校芸術科書道では、文字言語の表現に力点を置く。すなわち、文字言語を表現する力の育成が重視されるのである。中でも特に「書道Ⅰ」（高等学校第1学年に設定されることが多い）では、小学校及び中学校国語科書写との接続や関連を図りつつ、学習者自身が書のよさ、ないしは美しさを享受しながら、お互いに創意工夫をして表現方法や効果を追究する。また、各々の制作作品を相互評価することによって、自分の眼で鑑賞できる力を育成する。

ところが、現実的には、鑑賞だけを内容とした学習展開は難しく、表現学習の片隅に追いやられる場合も多い。この課題への方策としては、たとえば、学習の動機づけ→直観的把握→分析的把握→総合的把握→まとめ といった学習過程を通して、最初に自分が直感的に感受した対象作品への感性を客観化することにより、自分自身の感受性の豊かさを裏づけられるような展開を試みる。このような学習は、次への新たな鑑賞学習もしくは表現学習への勢みとなり、学習者の情操陶冶にも寄与すると考えられる。感性の育成における鑑賞教育の役割に着目し、その内容への工夫が求められるところである。

ただし、このような、感性の育成に関与する、文字言語を表現するための学習や鑑賞教育の工夫は、教科科目の特性上、どうしても高等学校での教育課程に軸足を置くことになり、小中学校では扱いにくい面が多分にある。

ここで、平成29年告示の新学習指導要領における「書写」のキーワードが「文字文化」である点を注視したい。文字文化には、文字の成り立ちや歴史的な背景といった文字そのものの文化と、社会や文化における文字の役割や意義、さらには、表現と効果、用具用材と書き方との関係といった、文字を書くことに関する文化との両面がある。文字文化の学習指導では、単に文字に関する知識を与えるだけでなく、文字を書くことに関わっていくための文化について、言語表現全般の中で触れていく必要性を内包している。

文字文化に関する学習例としては、子供たちが生活する地域の、書道に関わる伝統産業

や文化遺産について、その伝統の価値や重要性等を理解する学習が挙げられる。長野県には、文房四宝（筆・墨・硯・紙）にまつわるいくつかの文化遺産が存在する。現在、書道に関する地域の誇るべき文化遺産を様々な形で傳承しようと試みる、地元小学生たちの在り方を調査している。当該の研究内容に関しては、稿を改めて論じる予定である。

(小林比出代)

6. 心理学からみる感性の育成

認知心理学、行動経済学等の学問分野で注目されている二重過程理論の観点から、芸術作品を対象とした感性の育成について考察する。

二重過程理論とは、人間の認知プロセスが、無意識的、直観的、自動的なシステム1と、意識的、論理的、制御的なシステム2により成立しているというモデルである。ノーベル経済学賞を受賞した認知心理学者カーネマンが、一般向けの書籍(カーネマン, 2012)を出版したことで注目が集まっている。人間は、通常はシステム1で無意識的な情報処理を行いながら、必要に応じてシステム2が働くとされる。システム2は意識的で論理的であるが、いつでも使えるわけではない。システム2が働くためには、システム2を使おうとする態度とエネルギーが必要である。さらに、それが論理的に働くためには、論理的な能力が必要になる。二重過程理論のフレームワークとしての利点は、人間の認知プロセスを広く扱うモデルでありながら、構成がシンプルであることである。この利点は、さまざまな対象の認知プロセスの理解に役立つ。

二重過程理論から芸術作品の認知プロセスを考えると、我々は芸術作品をどちらのシステムを使って評価しているのか、という問題が生じる。芸術作品は直観的・感覚的に理解されるものであるという意見に従えば、システム1に頼った評価をしていると解釈できる。一方で、芸術作品は論理的思考により理解されるものであるという意見に従えば、システム2の働きが必要になる。そして、感性を育てるという問題をこの枠組みから考えると、芸術作品の評価に利用されるシステムに重点的にアプローチする学習環境を構築することが効率的である。選択されうる可能性として、システム1のみへのアプローチ、システム2のみへのアプローチ、および両方のシステムが利用されることを想定して、両方のシステムへのアプローチの3種が考えられる。いずれのアプローチが妥当であるか、筆者らの研究を引き合いに出し、議論する。

島田・森下・荷方(2016)は、文房具とそれに対するロコミの評価を課題とする心理実験を行い、工業製品（ここでは文房具）の評価にはシステム1とシステム2の両方が関与していることを主張している。参加者は文房具とそれに対するロコミを見て、その文房具とロコミに対する好意度（共感、購買意欲など）を評価した。ロコミは、ノーマン(2004)による、デザインされたプロダクトの評価観点の分類から、本能レベル（見かけ、外観等）、行動レベル（使い勝手、機能等）、内省レベル（ブランドメッセージ、個人的な思い出等）に基づく3種類が設定された。また、参加者の情報処理スタイルが質問紙により評価され

芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察

た。これは、個人の情報処理が直観的であるか、合理的であるかを評価する心理尺度である。二重過程理論の枠組みでは、直観的情報処理の得点が高く合理的情報処理の得点が低いほどシステム1に頼った情報処理を行っていて、その逆である場合はシステム2の働きが強いと解釈できる。

ここで、作品評価の側面によりシステム1への依存とシステム2の働きの程度が異なるのであれば、情報処理スタイルと好意度の関係が作品評価の側面により異なると考えられる。ここでは、参加者の情報処理スタイルに適合したロコミの好意度が上がり、そうではないロコミの好意度が下がることを前提としている。すなわち、システム1に依存しやすい情報処理スタイルをもつ個人は、システム1の情報処理に適合しやすいロコミの好意度が上がると予想する。ここでは特に、見かけや外観に頼るとされる本能レベルは、システム1への依存が強く、システム2の働きが弱い場合に適合しやすいと考えられる。見かけや外観は情報処理の負担が少なく、システム1のみで一定の意思決定がされると考えられるからである。一方で、内省レベルは深い処理を必要として、システム2の働きが強い場合に適合しやすいと考えられる。内省に対して共感することは、ロコミをする他者への認知的な共感的理解が必要であり、一定の情報処理の負担を要求すると考えられるからである(二重過程理論と共感に関する参考研究として、石澤・島田, 2014)。ここから、システム1に頼り、システム2の働きが弱い情報処理を行う傾向が強い個人ほど本能レベルのロコミを高く評価し、逆にシステム2の働きが強い個人ほど内省レベルのロコミを高く評価することが予想できる。

検討の結果、仮説は部分的に支持された。予想が支持された点として、直観的情報処理スタイルを強くもつ個人ほど、本能レベルの評価が有意に高いことが示された。また、行動レベルの評価も同様であった。一方、検証が不確実であった点として、情報処理スタイルと本能レベルの評価に有意な関係はみられなかった。ここから、本能レベルや行動レベルの評価にはシステム1への依存が強く、システム2の働きが弱い場合に高評価になることが明らかになった。内省レベルでは情報処理スタイルとの関係がみられなかったが、情報処理スタイルと好意度の関係が評価の側面によって異なることは、作品評価の側面によりシステム1への依存とシステム2の働きの程度が異なることを示唆している。すなわち、作品評価にはシステム1とシステム2の両方が関与していて、そのバランスが作品評価の側面により異なると考えられる。

以上から感性の育成について考えると、システム1と2の両方にアプローチする必要があると考えられる。すなわち、作品評価が直観的・感覚的であるならシステム1、論理的思考によるならシステム2に選択的にアプローチすることが効率的であるが、そうではないということである。各システムへのアプローチ手法は、システム1と2の特性に関するこれまでの研究が参考になる。システム1は、人間の生得的な反応に加え、これまでの学習の結果としての無意識的な情報処理を反映している。したがって、たとえば、さまざまな芸術作品を多く鑑賞するという方策がシステム1へのアプローチとして考えられる。一

方、システム2は、論理的思考を反映している。したがって、芸術作品を単に鑑賞するだけではなく、たとえば、芸術作品に対する感想をリフレクションする、文章表現をするといった活動が有効であると考えられる。感性の育成には、直観的・感覚的なシステム1と論理的思考を反映するシステム2の両方にアプローチすることが必要であると考えられる。

ただし、以上の考察は、上記の単一の実験の結果に依存していること、特に、この実験では合理的情報処理スタイルと好意度の関係が示されていないこと、文房具やロコミの評価と芸術作品の評価は異なることなどが課題として残される。これらの点については、今後の実証研究が必要となる。 (島田英昭)

7. 芸術教育における感性の育成に関わる脳内のイメージ

前章で、人間の認知プロセスがシステム1とシステム2によって成立しているというモデルを紹介した。これらのことを含めて、芸術教育における感性の育成に関わる脳内のイメージを以下に示す(図1)。

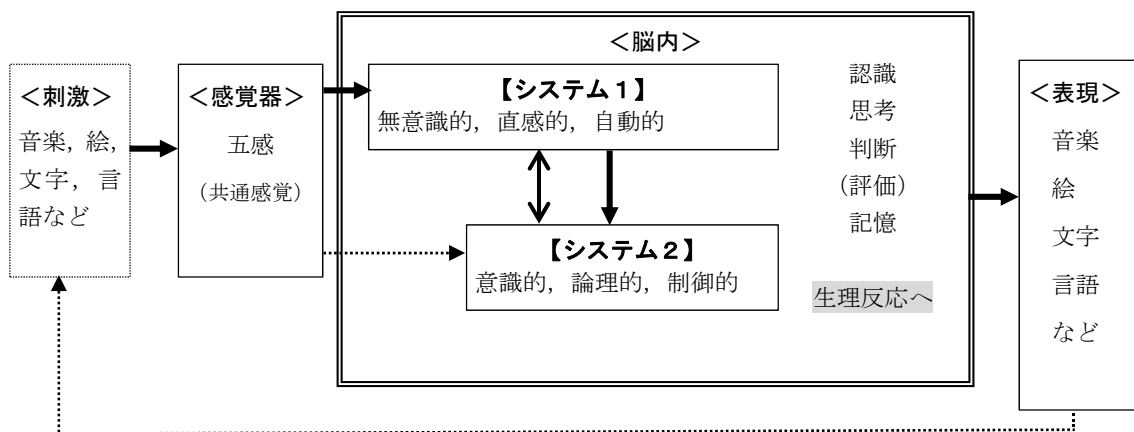


図1 芸術教育における感性の育成に関わる脳内のイメージ

外界からの刺激を受けて、たとえば、音楽を鑑賞するときには、感覚器官である耳で音楽を聴取する。耳からの刺激が処理される際、はじめにシステム1で処理される。そのままシステム1のみの処理で終わることもあるが、何らかの条件が揃うと、システム2が並列的に働く。脳内では、これまでの記憶と関連させて、認識、思考、判断し、評価されるとともに、生理反応として表れる。さらに、音楽を聴いた感想を語るなどの表現へと至る。

なお、脳生理学においても、外界の刺激が感覚器官を通して、高次脳機能を司る大脳皮質連合野における情報処理を経て、情動機能を司る大脳辺縁系の扁桃体へと流れるルートが通常ルートであるが、大脳皮質連合野を介さずに、感覚器官から、直接に扁桃体へと流れる直接ルートが存在するという(堀, 1991)。システム1は、この直接ルートに近いものと考えられることができる。 (齊藤忠彦)

8. 芸術教育における感性の育成に関わる視点

8.1 芸術教育の感性の育成におけるシステム1とシステム2

6章と7章では、感性の育成の概念としてシステム1とシステム2の2つの認知の過程を紹介した。子供たちの感性を育成するとき、システム1とシステム2という2つの認知の過程の存在を知っておくことは大切である。たとえば、音楽科の鑑賞の授業で、ある楽曲を、静かに耳を傾けて聴くという場面では、主としてシステム1が、鑑賞後にその楽曲のよさを各自で紹介文にまとめ、それを友に伝えるというような場面では、主にシステム2が使われていることが考えられる。ある中学校の鑑賞の授業の事例であるが、1時間の授業の中で、最初の10分間である楽曲を聴き、その後の40分間は、その楽曲のよさに関わる意見交換をひたすら行っていたという授業を参観したことがある。このような授業では、授業時間のほとんどの場面でシステム2を用いていたことになり、鑑賞の授業としては、システム1とシステム2のバランスを欠いた授業であったといえる。システム1とシステム2という2つの認知の過程を意識し、そのバランスを考えて授業を設計していくことは大切なことである。なお、システム1、システム2のどちらかに意図的に重きをおいての指導も考えられる。

文芸評論家の小林秀雄は、「美を求める心」の中で、「絵や音楽を、解るとか解らないというのが、もう間違っているのです。絵は、眼で楽しむものだ。音楽は耳で聴いて感動するものだ。頭で解るとか解らないというべき筋のものではありませんまい。先ず、何を描いても、見ることです。聴くことです」(小林, 2004)と述べている。このことは、システム1に近い考え方と捉えることができる。システム1とシステム2のどちらも重要であるが、芸術教育の感性の育成においては、システム1が基本となることを小林は示唆しているように思える。

8.2 五感をつなぐ感性、五感を超える感性

人間には、視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚という五感がある。日常生活の中では、それらの感覚を別々に意識することはなく、感覚は統合された形で感じ取り、判断し、行動している。感性は、視覚、聴覚、触覚など複数の感覚モダリティ(受容の形態)が同時に進行するようなマルチモーダルな多次元構造をもつ感覚入力属性にその形成基盤をもつという(松山, 1997)。芸術教育においても、複数の感覚モダリティを意識しての育成という視点は大切である。たとえば、音楽科の鑑賞の場面で、映像による視覚的な情報を加えると、聴覚と視覚の統合による感性を、美術科の鑑賞の場面で、音楽を流すなどの聴覚的な情報を加えると、視覚と聴覚の統合による感性を育成することへとつながるのではないだろうか。同じように、書道の場面で音楽を流すことなども考えられる。

哲学者の芳村思風は、感性に関する哲学的論究の中で、アリストテレスの「靈魂論(デ・マニア)」を取り上げ、五感の根底に「感覚を感覚する感覚」として「第一基本の感覚能力」、「究極の感覚」すなわち「共通感覚」なるものの存在することを指摘している(芳村, 1997)。芸術教育における感性の育成において、このような「共通感覚」を意識するためには、教

科や科目を超えての教育の可能性を探ることが必要となるかもしれない。

子供が自然の中で遊んでいる姿を見ると、たとえば、野の花を摘み取ったり、昆虫を手にしたたり、川に入って遊んでいる姿などは、五感は自然に統合されており、さらに、五感を超えたところで感じ取っている何かがあるようにも感じる。芸術教育においても、作品等の対象物と接するとき、聴覚や視覚というような感覚を限定するのではなく、もっと自由に、解放された雰囲気を出していくことが、時には大切かもしれない。(齊藤忠彦)

9. おわりに

本研究では、芸術教育における感性の育成について取り上げ、「音楽」「美術」「書道」における教育の実情を把握し、認知心理学の知見を加え、芸術教育における感性の育成について論議してきた。感性に関わる研究は、近年、感性工学という研究領域が注目されている。これまでの哲学や心理学等に加え、感性に関わる最新の工学系領域の知見を含めての検討が必要となるだろう。感性という言葉そのものの定義についても、複数の学問領域からの検討が必要であり、芸術教育における感性の定義も、より明確にしていくことが望ましい。

これからの時代は人工知能(AI)が飛躍的に進化し、将来的に人工知能やロボットが人間の仕事の多くを代用していくのではないかとされている。すでに、知識的なことや技能的なことについては、人工知能やロボットの方が人間の能力をはるかに超えている分野もある。しかしながら、人工知能が進化すればするほど人間の感性が重要な時代となっていくのではないだろうか。学校での芸術教育で担う役割はますます大きくなることだろう。

文 献

- 飯田健夫(2008)。「感性工学」 菊地 正(編)『朝倉心理学講座6 感覚知覚心理学』(pp.223-240) 朝倉書店。
- 石澤亜耶乃・島田英昭(2014)。「ワーキングメモリの負荷が共感的反応に及ぼす影響—二重過程理論に基づく検討—」『認知科学』, 21, 245-253.
- カーネマン, D. (著) 村井章子 (訳) (2012). 『ファスト&スロー上』 早川書房.
(Kahnemann, D. (2011). 『Thinking, fast and slow』 Penguin.)
- 小泉薫(2008)。「中学校美術科における『デザインの定義』に関する一考察」『美術教育学：美術科教育学会誌』, 29, 225.
- 小林秀雄(2004).『小林秀雄全作品 21 美を求める心』 新潮社.
- 小林比出代(2012)。「書写から書道へのつながりについて —書写と書道との関連性はどこにあるか—」『書写書道教育研究』, 27, 131-136.
- 島田英昭・森下美帆・荷方邦夫(2016)。「デザイン評価のレベルと二重過程理論の関係—文房具のロコミ評価による検討—」『日本認知科学会第33回大会発表論文集』, 890-892.

芸術教育における子供たちの感性の育成に関わる一考察

- 高橋史朗 (1997). 「感性は自己実現活動の中核」 高橋史朗(編) 『現代のエスプリ 感性教育』 (pp.100-112) 至文堂.
- 新村出 (2018). 『広辞苑(第7版)』 岩波書店.
- ノーマン, D. A. (著) 岡本明・安村通晃・伊賀聡一郎・上野晶子 (訳) (2004). 『エモーショナルデザイン』 新曜社. (Norman, D. A. (2004). 『Emotional Design』 Basic Books.)
- 蛭田直・吉川義盛 (2016). 「正三角形のユニットでパターンデザインの制作と学習ができるウェブアプリケーションの開発」 『デザイン学研究作品集』, 22, 14-19.
- 堀 哲郎 (1991). 『脳と情動 感情のメカニズム』 共立出版.
- 松本仁志 (2012). 「書写から書道へのつながりについて —書写と書道の連携をどう考えるか—」 『書写書道教育研究』, 27, 127-130.
- 松山隆司 (1997). 「感性情報処理のパラダイム」 辻三郎(編) 『感性の科学—感性情報処理へのアプローチ』 (pp.10-40) サイエンス社.
- 三浦佳世 (2006). 「感性心理学」 海保博之・楠見孝(監修) 『心理学総合事典』(pp.606-612) 朝倉書店.
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領』.
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領解説 音楽編』.
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領解説 美術編』.
- 芳村思風(1997). 「感性の哲学的考察」 高橋史朗(編) 『現代のエスプリ 感性教育』 (pp.44-52) 至文堂.

(2018年 2月 9日 受付)

(2018年 3月19日 受理)