

美術教育実践における教師の〈意識—規範・文化〉

Teacher's Norm Consciousness and Culture on Educational Practice in Art Class

宇田秀士

1. 教育実践における教師の意識を考える—その規範と文化

一般的に、教師がある美術教育実践をすすめていくときのサイクルは、おおよそ次のようになる。まず、その学校の実情や子どもの様子をふまえ、何らかの〈根拠、原理〉をもって授業を〈企て、実行〉する。そして、ひとまず実行してみると、その〈結果〉としての、子どもの活動の様子、反応、作品化された状況、試験の結果などが目の前に表われ、程度の差はあるが、教師はそれらを見て、内省・省察の上で修正・改善し、再び次の実践を行っていく。この一連のサイクルの中で、教師は、よりよい実践を目指して工夫し、その質を高めていこうとする。

学校教育における美術教育研究、授業研究は、このサイクルの検証を主に行われるが、このとき、実践を〈企て、実行〉する教師自身の様々な想いや意識も、その実践活動全体を支える上で大きな意味を持つ。校内研修や研究会などでは、その想いや意識が語られることも多いのだが、学術研究を謳う学会発表（口頭発表、学会誌発表）では、この部分を捨象して語られてしまうことも多い。時間的・分量的な問題も大きいですが、子どもの内面を真に把握しにくいと同様、教師の内面ともいべき意識を冷静に、そして学的に語ることの難しさが、そこにはあるからだろう。

しかし、教育実践の中でも、美術教育は、教師の意識や価値観が反映される度合いの強い分野のうちの一つである。文部省学習指導要領の記述をとってみても、他の分野、例えば、算数・数学や理科などと比べ、いわば抽象化した文言になっており、ある種、担当教師の裁量権がある記述になっているといえる。これは、逆に言うと教師の力量（一実践の構えや思考の枠組み）が鍵を握る分野ということになる。この教師の意識や価値観をふまえて、教育実践を分析、解釈しないことには、美術教育実践全体を把握することにはならないといえる。本稿では、教育実践のサイクルに大きな影響を与える教師の根底に流れる様々な意識、価値観を問題としたいと思う。

ただし、これらを考察するのは決して容易なことではない。先に述べた理由を補足するならば、これらの様々な意識、価値観は、その人に長年にわたって、形成され根づいてきた〈物差し、考え方の尺度〉を基にしているからだ。使用する教科書や指導書に見られる教育原理だけでなく、長年の生活経験、教職生活を送る環境や社会の影響も当然のことながら無視できないのである。

表面に表われる指導上の価値観，それを支える深層の価値観，この双方を対象としないことには，意識の考察にはならないといえる。

こう書いてくると，ピエール・ブルデュー（Pierre Félix Bourdieu, 仏 1930—）の提起したハビトゥス habitus の概念が想起されるのかもしれない。一定の環境の下で後天的に学習によって獲得され，個人の内部に形成された「持続的なもろもろの特性・性向 disposition の総体」となり，意識的ないし無意識的に，一人の人間が実践を生み出す原理となるハビトゥスは，その人が生まれ育つ社会の文化体系によって規制され拘束され，同時に，その文化体系を日常的に構造化し再生産する機能を果たしている¹⁾。

確かに，ブルデューの言うハビトゥスの概念と重なる部分が多いのであるが，本稿では，ブルデューの成果を受けた日本の先行研究²⁾ にならい，標題にあるように，〈意識—規範・文化〉と表記し考えてみたいと思う。これは，こちらの方が，より日常的な言葉で，今後こうした分野の論議を進めていくのに適した鍵語を含んでいると考えるからだ。教育実践を生み出す教師の様々な意識は，彼自身に〈根づいた物差し〉を基にしているが，それは何らかの〈のり（法・則・典・範・矩），規範，模範〉への依存があり，さらに，それらの〈根づいた物差し〉が集積された，美術教育実践における〈教師文化〉を背景とする。このとき〈根づいた物差し〉は，その教師が所属する社会の文化体系によって規制され拘束されているが，同時に，その文化体系を日常的に構造化し再生産する，と想定している。

単に，上記の社会学，教育社会学の成果を美術教育研究に適応させようとするものではなく，美術教育研究こそ，教師の内面化され，身体化された規範・文化をも問題とすべき分野であるという意識が筆者自身にはある。昨今，各種の教育改革の提言や指針の中で，諸外国の教育改革の動向，認知心理学の理論などが全面に押し出されてきているが，それらを受け入れる基盤ともいえるべき教師の〈意識—規範・文化〉への眼差しが足りないように思われる。教育実践の実質的な改革は，地道なようではあるが，教師の〈意識〉をふまえることから始まるのではないだろうか。まず本稿で，その構造素描の提示や整理の作業を行い，それをふまえた上で，美術教育実践改善のための研究方法や研究組織，実践を援用する理論の提案をしていきたいと考えている³⁾。

2. 美術教育実践における〈意識—規範・文化〉

(1) 意識をさぐる調査

さて，教師の意識に関しては，通常，アンケート調査などを基にした統計的な手法をもって行われることが多い。須原（1991）は，1990年6月—7月に新潟市内に勤務する小学校教諭に対して図画工作科指導に関する意識調査を行っている。ここで，須原は，教師達が「図画工作科の目的のとらえ方」として，作品づくりの力よりも，「感動できる子どもの育成」「自己表現力の育成」を上位においていることから，情操陶冶の面を重視していることを指摘し，指導要領の文言にも一因があるとする。学生時代に，美術教育を専攻することが稀な小学校教師にとって，学習指導要領は大きな存在である⁴⁾ というのである。

また，仁井（1988）⁵⁾ は，自身の大学での美術科教育が，「教育現場と遊離したものになってい

美術教育実践における教師の〈意識—規範・文化〉

ないか」「美術科教員に必要な力をつけているだろうか」という真摯な反省から出発し、岡山県内の中学校教師に対する質問紙による調査を1987年8—9月に行っている。そこでは、勤務条件の厳しさから、教材研究や自己研修の時間、心のゆとりが不足しているという厳しい現実、教師の大学での専門や自信が在るものと授業で取り上げる内容と関連が深かったこと、大学での研修や休暇中の施設の開放などの強い要望などがあること、などの点を浮彫りにしている。

昨今では、こうした統計的調査—いわゆる量的調査の他、それを補うべく、質的研究方法を生かした面接調査も増えてきている。宇田(2000)⁶⁾も、大学院における現職教育についての現状と課題を把握するべく、1998年2月—10月にある県に勤務する美術科教員へのインタビューを行った。現職院生の圧倒的な生きた語りからは現職教員のリフレッシュ教育の現状と課題を実感したが、何気なく語られるその言葉の中には、教育行政、地域の研究事情、家庭事情、教職歴、ジェンダー格差など様々な要素がからみあっており、分析には注意を要した経験がある。

このような意識調査も組織的に随時、行っていかねばならないといえる。特に、現在のような制度面での改編期に、教育現場は何を考え、何を求めているのか、一層、積極的に把握していく必要がある。ただ、これと同時に、教師の〈意識〉の有りようを構造化し、提示する作業も進めていかねばならない。教師個々の事例をふまえながらも、全体の構造化をはかることは、結果として、研究仮説を示すことにつながり、さらに、一つの研究仮説は、調査自体の基本構想になり、その質問項目あるいは、その文言を規定することにつながっていくからである。

(2) 〈意識—規範・文化〉の構造スケッチ

ハビトゥスの意を汲む〈意識—規範・文化〉という概念で、美術教育実践を産み出す源になる教師の意識を語ろうとする意図は既に示した。ここで、その構造をスケッチする場合、ある教師に〈根づいた物差し〉は、単一の〈規範〉やそれに基づく平板な〈教師文化〉を背景とすると構想するよりも、複数のそれが積み重なり、絡み合って形成されると考える方が無理がないといえる。やはり、幾つかの層の重なりを想定する必要がある。

藤川(1996, 2000)⁷⁾は、1970年代の土居健郎の「甘え」論(『「甘え」の構造』弘文堂, 1971)をふまえ、日本的「自己」Selbstが、近代的自我・プレモダンな気・無意識の三層構造を有するものであり、したがって、基本的に強力な自我とその他者(特に身体や無意識)といった二層構造を前提とする欧米近代教育学の理論が、そのままの形では我が国の教育研究に適応されない見解を示している。そして、その三層構造を基盤に据え、主観的側面における自我・気・無意識という日本的「自己」の階層に対応する形で、教育の「目的、内容(顕在的カリキュラム、ホンネのカリキュラム、潜在的カリキュラム)、方法」の素描を行っている。

藤川論考の主眼は、三層構造のうちの第二層の強調にあり、「気」「ホンネ」という鍵語を用いて、そのプレモダン性が語られるが、本稿が問題とする教師における〈意識—規範・文化〉の構造をスケッチする上でも、このような要素を含む中間的な層の設定が必要であると考えられる。したがって、藤川にならい、基本的に三層構造を設定したい。そして、先にふれた三つの意識調査をはじめとする各種調査、昨今の美術教育ジャーナル誌の特集内容、筆者自身が教育現場で把握した内容などをふまえて作成したのが、以下の構造スケッチである。大まかなスケッチであり、

美術教育実践における教師の〈意識—規範・文化〉

の教育改革に対するアンチ・テーゼが提出され、教育論争、学力論争が起こるのも、このパラダイム・チェンジに対する危惧が根底にあると見てよいのだろう。

②第二層（教育実践環境から導きだされる意識—現実とホンネ）

上記の第一層と第三層（内面化された意識—性根）の中間に位置するのが第二層（教育実践環境から導きだされる意識—現実とホンネ）である。教師を取り巻く様々な環境が問題となり、教師自身と環境との関係から導き出される意識である。そして、その環境は、いくつかの帰属集団からなるが、その性格上、従属的と自主的の二種類の集団に分けられると考えられる。

教師にとっての従属的な集団と考えられるのは、地域の教育委員会や地域研究会と勤務校である。都道府県レベルから、市町村レベルまでの各地域教育委員会の動向や、地域ごとに組織される地域研究会の研究方針は、指導主事の意向を含め、やはり実践の方向を規定するものとなる。また、勤務校という集団は、その環境を選べることは、公立学校の教師の場合には、稀であり、その環境にある規範や背景となる文化に多いに影響を受けることになるという意味で、従属的である。勤務校の学校種、教育方針、組合活動なども含めた同僚教師の雰囲気、地域の事情（子ども・材料・施設）などが、その実践を左右する要素となる。現実的には、この勤務校集団の質、すなわち構成員の意識とリーダーとしての学校長の意識が、教育実践において最も大切であるといえる。特に、美術教育実践の場合には、子どもが自らの気持ちを表現できるクラス環境づくり、施設や場所、材料の問題などで、同僚教師の理解が不可欠な場合が多い。もちろん、もともと従属的とはいえ、その教師自身のリーダー的な働きの中で、この従属性を主体性に変え、そこにある規範や文化を再構成していくこともありえるだろう。

こういった目に見える従属的な集団に属しながらも、教師は、もう一つの、自主的な集団にも所属する。個人が希望して所属する民間の研究団体・サークルや学会、教師の学びの場である大学や同窓会など学園（学校を機縁とするある種の身分集団）などがそれとなる。さらに、美術教育実践者に独特に存在する、作家志向もここに入ることになり、制作スタイル・意図の同じ集団を形成する。したがって、勤務校の現状に不満を覚え、その現状を打破しようとして、テーゼや方針が自分にあった研究団体・サークルに入る場合や、第三層の意識（ライフコース）と結びつきが強い同窓会的組織、制作集団に入る場合がある。今、教師個々の教育実践に対する興味は、既存の研究団体の退潮と反するかのように、柔軟性に富み、さらに拡散している。コンピュータに代表されるマルチ・メディア文化（一研究情報自体も、インターネットで収集）、それに叛旗を翻すかのような自然回帰志向、理念倒れに陥っている現状の克服から法則やマニュアルに原理をもとめようとする動き、シュタイナー教育など心性・情操への憧憬、美術館や博物館などへの依存など、テーマは拡散し、また共存している。こういった状況の中では、ディシプリン性がもともと希薄なこの世界で、学会としてのそれを求めるのは容易ではないことになる。

こうした第二層の意識から、小学校教師にあっては、「全科目を担当する教師（担任）—図画工作科専科の教師（非一担任）」「美術教育に格別に関心がある教師（少数派）—それ以外の教師（多数派）」などというタイプ・モデル、中学校や高等学校の教師においては、「教員養成系学部の卒業者—美術系学部の卒業者」「平面系制作を得意とする者—立体系制作を得意とする者」「コン

「ピュータ表現推進派—コンピュータ表現消極派」などといったタイプ・モデルが存在する。もちろん、一人の教師の中に幾つかのタイプ・モデルが存在するケースもある。

③第三層（潜在化し、内面化された意識—性根）

第一層の公の規範に対するスタンスの違いの淵源となり、無意識的に行われる実践行為に根づく価値観を形成するのが、もっとも深層に位置づく第三層（潜在化し、内面化された意識—性根）である。教師のライフコース（教育歴、家庭教育歴、職歴）そのものが微妙に教育観、信念に影響を与え、教科観・子ども観・美術観・評価観を形成する。例えば、実践時の材料や道具の扱い方に、その教師自身が家庭で受けた教育が反映されていたり、ライフコース全体の中で培われてきたと考えられる好きな作家・画風などの個人的嗜好が評価観に影響を与えている場合も少なくない。これらは、潜在化しており、半ば無意識的に行われることが多く、教育実践改善のための考察の対象としては容易ではないが、考察の視野には収めるべきものと考えた。

この層の意識の非常に極端な例として、自分を取り巻く何ものにも束縛されないのが、自分の美術教育方針という精神をもった教師でさえ、そういった精神を身に付けた段階において、何らかの先達、モデルが存在することが少なくない。また、自分の美術教育実践は、日々の生活からの思いつき、勘であり、確固とした〈根拠、原理〉などは存在しないという場合でも、その思いつき・勘の裏側に、教師自身の生き様や人生観が反映されている場合がある。

さて、以上のような三層構造によって一人ひとりに形成された〈意識—規範・文化〉は、主に教育実践のサイクルの一つ〈根拠、原理〉に影響を与えるが、決して、それだけではなく、〈根拠、原理〉→〈企て・実行〉→〈結果〉→〈根拠、原理〉という教育実践サイクル全体に影響を与えることがある。例えば、ある教師が、第一層に依存した意識で、教育実践の〈根拠、原理〉を立てたが、実践の〈結果〉を見て、省察するときには、第三層の内面化された意識によって、判断を下すことがある。本人は、新しい意識で題材を組立てたつもりが、いわば旧の意識でまとめたというケースである。また逆に、第三層が反映された、旧い意識から発想した〈根拠、原理〉の授業でも、子どもをよく掌握しながら進めており、〈結果〉として、まさに子どもたちが自発的に取り組んでいて、メタ認知活動が認められる事例もある。題材のうわべの華々しさにのみ目を奪われてしまうのではなく、教育実践の質を慎重に見極めていかねばならないのだろう。

3. 第二層の意識を形成する研究共同体

教師の〈意識〉にある三層構造のうち、第二層（教育環境から導きだされる意識—現実とホンネ）を中心に、第一層（タテマエ）、第三層（性根）を絡めて、さらに考察を付け加える。今回、〈意識—規範・文化〉という概念設定で、語る必要があったのは、このいわゆる中間的な層の存在があったからである。基本的に、現行では子どもが教師を選べないのと同様に、教師は教育環境は選べず、ゆえに、現実と理想の狭間で悩む状態がある。この教育環境そのものを変革する上で、第二層の意識を形成する研究の二つの場である地域研究会と学会の現状と課題にふれる。

(1) 地域研究会—上意下達式の伝達講習の場としての現状

ほぼ十年ごとに改編される学習指導要領は、現在の教師にとっては文字通りの規範であり、その〈意識〉形成にも独特の影響を与える。特に、年間授業時間については、毎回大きな話題となるが、これは、教員の採用・配置人数を決定する大きな要素となり、とりわけ高校、中学校、小学校専科の教師にとっては、サバイバル意識が呼び起こされるからである。これに比べると教育内容面の議論は概ね低調であり、ここから指導要領の独特の受け止めが生まれてくる。

長町(1997)¹⁰⁾は、韓国の美術教育実践における指導要領や教科書(国定教科書)の位置づけをふまえ、日本の教育実践について、かつての正面きって指導要領を軽んずる風潮が消え、独特の受容の姿がうかがわれると指摘する。美術教育に熱心な教師が、題材開発に取り組んでいるのは以前と変わらないが、研究発表会などで成果を発表する場合、その根拠として最新の指導要領の改訂の趣旨を挙げるケースが多くなったという。例えば、「学力観」などの用語のように、一部の言葉を取り上げ、その用語の意味の広がりや想定したり吟味することなく、実践の根拠としていっているというのである。極端な場合、まったく異なる趣旨の自分の言葉も、その関係を示す一切の説明なしに指導要領と結びつけている文章表現もあるとする。そして、このような事例から、教師たちは、一見指導要領を尊重しているように表面上は見えるが、実はそうではなく空虚な権威としての拠所になっているにすぎないと指摘する。

長町の指摘は、日韓の教育比較からなされている点が興味深いだが、こうした状況をもたらしているのは、地域教育委員会や本来は独自の取り組みをもつべき地域の研究会が、指導要領の伝達講習の場になりがちな現状がある。しかも、表面上の文言や禁止事項を伝えているだけで、本来の文部省学習指導要領の意図を伝えているとも言えないケースがある。助言講師に招かれるベテランの指導主事や校長経験者の中には、総合学習との関連、鑑賞教育、造形遊び、メディア表現などについての実践・研究経験がなく、その成功の鍵や躓きの原因などを自分自身の言葉で語れない者も少なくない。まさに空虚な上意下達が行われている。

教師の中には、単に「お上のお墨付き」が欲しいだけで体よく文部省用語を多用するが、実際に中身は以前と少しも変わらないという、歪んだ捉え方をしている者も出てくることになる。中学校、高等学校の教師の中には、教科担任制度に守られ、生徒の姿や表情を省みることなしに十数年同じ教材を繰り返し行いながら、個性の尊重をふりかざし、こうした捉え方で切り抜けている例もある。また、美術教育実践における「無党派」層とでも言うべき教師たち(—実際、多くの小学校教師がこの層にあたる。)—にとっては、こうした上位下達の伝達講習の悪弊は顕著に表われ、表面だけ真似て、とりあえず賑やかに子どもらしい姿を演出したものになっている例も少なくない。教師と子どもにとって、根づいた美術教育実践ではないのである。

もちろん、伝達講習に惑わされず、地道な実践を積み上げている教師の存在もあるが、全体として教育改革のムード(教育改革の基礎理論や学習理論ではなく)に躍らされている場合が多いのではないだろうか。こうした現状からの打破のためには、やはり本来の姿である、その地域の課題をふまえた実践研究体制を整えていくことが肝要である。まずは、実践に対する粘りと情報を消化できる力を兼ね備えたリーダー的な教師を育むことから、それは始まるのだろう。

(2) 学会一草創期の混迷から、授業プランと研究方法及びそのディシプリンの提示へ

それでは、文部省という権威から本来自由な立場であるはずの学会は、上記の問題点をカバーし、根づいた議論や視野を教育現場に提供するという、その役目を果たしてきたのだろうか。残念ながら、その努力はあったにせよ、現時点では実際に実を結んでいるとは言いがたい。

ある特定の学問領域があり、その分野の研究を純粋に推進していくような学会と違い、美術教育(学)は、かなり広範囲にわたる分野の複合領域であり、さらに、美術教育実践の場というフィールドをもつ。したがって、会員として、大学や研究機関などの、いわゆる研究職だけではなく、小学校や中学校などでの実践・研究者を多く抱えている。もともと、理念や実践方法論の違う様々な民間教育団体や研究サークルの会員が集う場であったところに、大学院における現職教員教育という課題が加わり、学会における実践の場の意味はさらに増しているといえる。

このようなタイプの学会の役割として、学術的な研究への寄与という核はもちつつも、机上の理論と実際の現象のはざままで思考した成果を世に問うてこなければならなかったはずなのだが、実践の場に踏み込んだ研究や提言は今のところ、少ないといえる。その原因はいくつか考えられるが、一つには、草創期にありがちな規範の混乱の中で、研究共同体として、教育実践を正面に据え研究する体制を築いてこなかったことがあげられる。そして、その結果、実践に対する解釈力を持つと同時に、授業や題材のプランづくり、カリキュラムの構築ができる研究者が育たなかったと言わざるをえない。学術的な裏付けをもちつつも、具体的な方法という形で示せないかぎり、言説は混乱を招くことにつながってしまう。

例えば、山本(1966)¹¹⁾は、理性的認識としての哲学が、自己の理性の普遍的根源に立ち戻って汲み出されるものである(I.カント『純粹理性批判』)と同様に、真の美術教育は、「美の理性ないし芸術の良心の根源」に絶えず立ち戻り、「より美しいあるいは真実の人間の世界を生産すること」であるという。すなわち、美術教育は、美術に関する様々な技術的知識・歴史的知識(例えば、顔料・媒材の性質や扱い方、美術史上の作品事実など)及び技術的習熟は、それ自体欠かせないにしても、その積み重ねだけでは成立しえず、〈「美術すること」=自己の根源となる美の理性ないし芸術の良心へと立ち戻り、(より美しい)真実の人間の世界を生産すること〉を教え、学ぶことこそが、美術教育の中心課題である、と提示した。

山本の言説は、美術教育が、技能・技術・知識に収斂されえない、美的あるいは感性的な aesthetic 領域を内包していることを教師に伝えてくれるが、このことは、実践を担う教師たちにとって、多大な希望をもたらすと同時に、大いなる誤解をもまねかせることになる。美を問題とするとき、それは、感性という人間の根本問題を巻き込むことになり、時には、過度な情緒面の強調として、教育現場では受けとられることも多く、必ずしも山本の意図が伝わっているとはいえない。実技をすること自体が情操を培うと錯覚した中学校や高等学校の教師にとっては、授業内容に対する反省なしに、ロマンを語ることで、優れた美術教育実践をしている、と勘違いすることが可能であり、小学校の教師にとっても、子ども主義の呪縛に陥る術となる。こういった言説を補完するのが、具体的なプラン・題材・授業実践の提示である。おそらく、藤江(1986, 1993)¹²⁾は、山本の言う「美術すること arting」の具体化を念頭におき、「感性的認識 aesthetic

美術教育実践における教師の〈意識—規範・文化〉

cognition」と「技能 skill」という二つの構成契機をもつ、美術教育の統合ディシプリンとして「美術すること」をあげ、その構造化を試みるが、自身語るようにまだ漠然としたままである。

具体的な方法や題材の提示は、実践の専門家である教師たちからは鋭い批判が寄せられることにもなるが、その批判をふまえた研究を進めればよいし、また、そうした話し合いの場が、題材開発プロジェクト・チームの発足にもつながっていくことが予想される。先にふれた地域研究会を真に担うリーダーも、それをきっかけに出現することがでてくるだろう。各地域での美術教育実践の意識を形成する規範と文化を再構成することに寄与していけるのである。

また、同時に実践研究に関する研究方法及びその基盤となるディシプリンが曖昧なままであることも、現職で大学院で学ぶ教員のニーズを満たすことのできない要因の一つとなっている。ある授業プランを実践していく上での、自己点検の方法を明示しきれていないのである。斯界で伝統的に積み上げられてきた作品分析の手法に加え、子どもの観察法、授業記録分析、教師自身の授業観や美術観の省察など、これも具体的に示すことで、批判・改善が生まれてくる。ただ、この部分については、教育工学や教育社会学など他学会の協力・支援を受けて進めていくべきであり、よくありがちな学会の自律性・独自性にこだわることは、教育実践の改革のためにはならないといえる。さらに、先の授業や題材プランの提示の重要性をふまえるならば、西野園 (1998)¹³⁾が提唱するように、修士論文相当 thesis equivalent としての「指導手段の開発：組織的な手法による教材教具の開発教材などの作品制作という方法」があってもよいのかもしれない。美術教育実践研究の独自性を活かす可能性がそこには含まれているからである。

以上1～3の考察は、〈意識—規範・文化〉という概念で、美術教育実践における教師像を素描したものであり、予定する一連の研究の序論の域を出るものではない。今後、これをふまえた各稿の中で、共同研究実践や大学院現職教育を含め、具体的な枠組みの提示と提案を行っていきたいと考えている。

付記 本研究は、平成12年度科学研究費補助金奨励研究(A) (課題番号12780153, 美術教育実践における教師の「規範」の変遷と展望 (代表宇田)) による研究成果の一部である。

註

- 1) habitus は、「持つ」の意のラテン語動詞 habeō の派生語であり、本来はある個人が備えている外観、態度、顔色などを意味するが、そこから発して一般的には、体質、気質、心的傾向などの意味を持つ語である。したがって、価値観や態度、習慣といったものから、趣味や嗜好、さらに癖やしぐさまでをも含む幅広い概念である。社会的な伝達—習得という点が特に強調され、個人的性向よりもむしろ、集団、階層などの条件に結びつけられた特性・性向とみなされる。P.ブルデュー (石井洋二郎訳)『ディスタンクシオン—社会的判断力批判 I』藤原書店、1990、261-268頁並びに『ディスタンクシオン II』476-477頁 Pierre Bourdieu, *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, 1982, P.ブルデュー (今村仁司・港道隆訳)『実践感覚 1』みすず書房、1988、82-104頁 Pierre Bourdieu, *Le Sens Pratique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1980, 宮島喬・藤田英典編『文化と社会—差異化・構造化・再生産』有信堂、1991年、47頁

- 2) 例えば、『教育学年報2』では、特集テーマとして、「学校=規範と文化」を掲げている。藤田英典は、学校が子どもたちに伝達しているのは、単なる知識の寄せ集めだけではなく、〈人々の行為を産出する原理であると同時に、諸々の行為や事物を相互に関連づけ秩序づけている物差し・コード (P.ブルデューの用語のハビトゥスに相当)〉であり、また、その総体としての文化であるとし、特集の趣旨を説明する。藤田ほか編『教育学年報2 学校=規範と文化』世織書房、1993まえがき ii - iii。
- 3) 本稿は、以下の構成による「美術教育実践における原理と教師の〈意識—規範・文化〉」の序論にあたる。序論(本稿)／◎美術教育の原理と美術教育実践の原理の相違／◎美術教育における教師の「規範」の変遷／◎美術教育実践に影響を与える学習理論・実技理論／◎教師教育における図画工作・美術分野—教員養成の場、現職教員の再教育の場でのプログラム／◎授業実践改善に活かす研究方法、共同体
なお、筆者は、昨年度、美術科教育学会主催「リサーチ・フォーラム'99」(課題 美術教育における“ディシプリン(規範性)”)のコーディネーターの一人を務めた。この企画の準備の中で、受けた“刺激”が本稿の機軸となっている。『美術教育学』21, 2000, 327-356頁を参照。
- 4) 須原修「図画工作科指導に関する教師の意識調査研究」『美術教育学』13, 1991, 253-254頁
- 5) 仁井一郎「岡山県の美術科教育の現状と教師の意識」『岡山大学教育学部研究集録』79, 1988, 55-123頁
- 6) 宇田秀士「現職教員のリフレッシュ教育の現状と課題—C大学院教育学研究科、美術教育専修の事例—」『奈良教育大学教育実践研究指導センター研究紀要』9, 2000, 39-50頁
- 7) 藤川信夫「分析的ポスト・モダン教育学の日常的カリキュラム研究への応用」日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』5, 1996, 41-52頁、「日本的な「自己」と教育の構造—モダンとプレモダン」小笠原道男監修『近代教育の再構築』福村出版, 2000, 105-110頁
- 8) この立場はI.カントを起源としているが、J.デューイ、J.ピアジェやL.S.ヴィゴツキーなど、学習を意味と関係の構成と捉える理論はすべて、構成主義の立場に立っている。これらの理論が、半世紀以上の時を越えて、現在授業改革の推進力として再評価されているのは、学習心理学の大きな転換(行動主義→認知革命、構成主義)が過去二十年間に起こったからであるという。佐藤学「学習論の批判—構成主義とその後」『学びの快樂』世織書房, 1999, 81-84頁(初出1996)
- 9) 久保田賢一『構成主義のパラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版, 2000, 13-47頁(初出1995)
- 10) 長町充家「美術教育研究の誕生—生命の源としてのカオス—」大阪教育大学美術科『美術科研究』14, 85-87頁, 1997
- 11) 山本正男「現代美術に望むもの」『美術教育学への道』玉川大学出版, 1981, 139-140頁,(初出『形フォルム』日本文教出版, 1966年6月)
- 12) 藤江充「美術教育と「美術すること」」東京芸術大学美学研究室編『美学・芸術学の現代的課題』玉川大学出版部, 1986, 333-344頁、「DBAEは、何処から来て、如何なるもので、何処に行くのか?」『アートエデュケーション』18, 建帛社, 1993, 11-12頁
- 13) 西野園晴夫「飛躍と誤謬と新理論 教育工学の哲学を求めて」『日本教育工学会論文誌』21(4), 1998, 188頁

Teacher's Norm Consciousness and Culture on Educational Practice in Art Class

UDA Hideshi

This paper deals with the teacher's consciousness and sense of values in art education practice. This consciousness and sense of values are related to the concept of *habitus*, presented by the French sociologist Pierre Félix Bourdieu. The teacher's consciousness that produces educational practice is based on the measure of value within himself. It depends on some norms, and further, it has the background of the teacher's culture, namely, the accumulated measure of value in him. The teacher's measure of value is restricted by cultural paradigm of the teacher's community. The measure also constructs and reproduces the cultural paradigm of the community everyday.

In this paper, (1) I sketch the teacher's consciousness structure in art education practice, and (2) make a proposal for two societies for research.

(1) The sketch of consciousness structure has three layers as follows.

① The first layer is formed by public norm.

These norms are the Fundamental Law of Education, governmental guidelines for teaching and educational theory in educational reform.

② The second layer is formed by the educational environment.

The environments are prefectural boards of education and study meetings, the place of employment, academic society, alumni association, university clique and so on.

③ The third layer is formed by the personal history of the teacher.

The history includes his home educational and school background professional career.

(2) In considering two societies for research, i.e., local study meeting and academic society, in the second layer, it is a pressing need that we have a teacher who can practice and grasp information in a local study meeting. In the academic society, it is important that we have a scholar who interprets the teacher's educational practice and develops the curriculum.