

感性の復興 東日本大震災から問い直す「生きる力」と造形教育

Restoring Sensitivity: Reconsidering "Ikiru Chikara" Theory and Art Education through the Lens of the Great East Japan Earthquake

富 田 晃*
Akira TOMITA*

この度の東日本大震災により亡くなられた方々のご冥福をお祈り申し上げますとともに、被災された皆さまには、心からお見舞い申し上げます。

今回の震災では、被災地において、生死を分かちギリギリの状況が発生した。地震の際、報道機関が流す警報をもとに「ならば津波は堤防を越えない」と思い、すぐには逃げなかった人の多くが犠牲となった。かくして頑丈な堤防をもつ地区で多くの住民が亡くなった。また、一方では、尋常ではないその揺れに危険を察知し、自らの判断で機敏に避難を行った人たちが助かった。この点にこそ、いかに社会が変化しようとも変わることのない人間が身につけるべき「生きる力」の本質があると私は考える。

本稿は、2011年3月に発生した東日本大震災を契機に、真に人間が身につけるべき「生きる力」とは何かを問い直し、その育成を小学校、図画工作科関係者の立場から提案するものである。

1. はじめに：震災の教訓から立ち上がる「生きる力」をめぐる文部科学省の方針への疑問

現在、文部科学省は、「次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる」ⁱものとして「生きる力」を掲げ、「生きる力」の育成に力を注いでいる。そして、「生きる力」の育成の柱として、2000年から行われている「総合的な学習の時間」では、「変化の激しい社会に対応」ⁱⁱが求められ、その内容は、「国際理解」「情報」「地域社会」といった変化する社会状況に即した内容のことが多い。私は、こうした「社会の変化に対応する人間の育成」に異論をはさむつもりはない。ただし、社会の変化への即応性にばかり教育の重心を置くことにより「変わらないもの」「変わるべきでないもの」に対する深い思慮と洞察や、本質的・普遍的な価値の追求が、ないがしろにされてきているように感じている。

今回の震災では、被災地において、生死を分かちギリギリの状況が発生した。地震の際、報道機関が流す警報をもとに「ならば津波は堤防を越えない」と思

い、すぐには逃げなかった人の多くが犠牲となった。実際に押し寄せた津波より小さい津波の予測が報じられていたのだ。かくして頑丈な堤防をもつ地区で多くの住民が亡くなったⁱⁱⁱ。また、一方では、尋常ではないその揺れに危険を察知し、自らの判断で機敏に避難を行った人たちが助かった^{iv}。この点にこそ、いかに社会が変化しようとも変わることのない人間が身につけるべき「生きる力」の本質があると私は考える。

本稿は、2011年3月に発生した東日本大震災を教訓に、真に人間が身につけるべき「生きる力」とは何かを問い直し、その育成を小学校、図画工作科関係者の立場から提案するものである。

2. システム社会の限界

2011年3月11日に発生した東日本大震災は、日本の観測史上最大規模の地震と津波により、東北地方の太平洋沿岸部を中心に、死者・行方不明者約2万人、全壊建物11万戸以上と甚大な被害をもたらし、戦後日本における最大の自然災害となった。ただし、人々を苦

*弘前大学教育学部
Faculty of education, Hirosaki university

しめたのは、地震や津波という自然現象だけではなく、津波に起因して発生した原子力発電所の事故は、周辺地域に暮らす人々の生活を根こそぎ奪うとともに、有毒な放射性物質を拡散しつづけた。さらに、科学技術の粋を集め莫大な予算をかけきた地震津波予知が機能しなかったことや、万全の備えと信じられてきた大堤防がもろくも崩壊したことが被害をより大きくした。

今回の震災以前から科学哲学者の村上陽一郎は、現代日本の状況を次のように指摘している。

「現代日本に生きる人々は不安に脅かされている。それはなぜなのか。社会的心理的な要因の一つが、人間機能の「外化」である。「外化」とは、自分以外に社会が用意してくれる制度や社会装置に自らの機能を委託することである。「外化」は強制的に進むことが多かったが、最近では自ら進んで「外化」に依存する傾向がある。社会もそれに応える形で相乗的に拡大する。しかし、問題は、自然災害で「外化」装置が働かなくなった時である。自分の力で何もできなくなる。「外化」装置が奪われる可能性は、不安を生み出す。」^v

ここでいう「自分以外に社会が用意してくれる制度や社会装置」を一つの単語で表すならば「システム」となろう。つまり、現代社会は、自らの外部に構築されたさまざまなシステムに依存することによって日々の生活がなりたっている。ただし、それらのシステムには完全なものなどなく、また何かのきっかけでもろくも破綻する可能性を常にはらんでいる、というのだ。今回の地震では、日本の科学技術の粋を集め莫大な予算をかけてきた地震津波予知が機能せず、万全の備えをしたはずの堤防も崩壊した。「想定外」とされてきたことが、いつ起こるかわからない、それが現実なのである。冒頭に挙げた事例は、警報や堤防という外部システムに人々が頼りすぎたことによる悲劇といえよう。

また、今回の震災では、直接の被災地だけではなく、物資や電力の不足が、人々を不安にさせた。それも、村上陽一郎が指摘する「外化＝システム」装置に依存する日本社会の弱点を露呈したものである。

今回の震災では、外部システムに依存せずとも生きることができるサバイバル能力が、人々を救うことになった。地震と津波により、広い地域で電気・水道・ガスといったライフラインが切断された。こうしたと

ころでは、薪を集め、それを焚いて暖をとったり、食事がつくられたりした。また、素手であったり、手に用具をもったりして、材料を加工し、食べ物を調理したり、早急に必要なモノを作り出したりした。こうした、「火を扱う」「手を使う」「用具を扱う」といったことは、人類が、その発生以来何万年という間、営々とつづけてきた人間にとっての最も基本的な技能だ。こうした人間にとっての基本的な技能は、たとえどれだけ社会の「外化」が進み、さまざまなシステムがそれらを効率的におこなうようになるうとも、一人一人の人間が自らのものとして保持しつづければならぬ大切な「生きる力」だ。

一方、「火を扱う」「手を使う」「用具を扱う」といった人間にとっての最も基本的な技能は、近年の社会変化のなかで、現代日本人が急速に失いつつある能力でもある。レストランはもちろん、スーパーやコンビニエンスストアにいけば調理済の食事が簡単に手に入り、生活に必要な大概のモノが十分に供給されている現在、食材を自ら確保して調理したり、必要なモノを自らの手で作り出したりしなくとも生活はできる。また、近年普及されてきたオール電化住宅においては、炎さえも生活の場に存在しないのである。つまり、現代の日本社会に備えられたさまざまな外部システムに頼れば「火を扱う」「手を使う」「用具を扱う」などといった人間にとって最も基本的な技能すら必要ないのである。一方、現代の「外化」された各種のシステムは、いつどのようなきっかけで、その機能を停止し、崩壊するかわからないのである。ここに、現代日本社会の脆さがある。われわれは「火を扱う」「手を使う」「用具を扱う」などといった人間にとって基本的な技能を一人一人が日頃から身につけておかねばならないのだ。そして、手を使ってモノを作り出すことを活動の中心としている小学校の教科が「図画工作」なのである。

3. 図画工作科における技能教育の問題

小学校、学習指導要領、図画工作科の目的の一つに「造形的な創造活動の基礎的な能力を育てる」がある。

学習指導要領において図画工作科での使用が求められている加工用具は、小学校、低学年で「はさみ」「簡単な小刀類」、中学年で「小刀」「使いやすいのこぎり」が加わり、高学年でさらに「糸のこぎり」が加わる。また、低学年において「土、木、紙など扱いやすい材料を使い、それらを並べる、つなぐ、積むなど

体全体を働かせて造形遊びをすること」と記されている。

この学習指導要領からは、子どもが本来もつ能力を十分に発揮させ伸ばそうとするより、むしろ安易に外部システムに頼ろうとする姿勢が読み取れる。

低学年で挙げられている「並べる、つなぐ、積む」といった行為は、材料そのものを加工するのではなく、モノの位置を移動させることである。そして、同じ低学年に、「はさみ」「簡単な小刀類」といった加工用具の使用が求められている。つまり、人間が特に用具を用いなくても素手のままで材料を加工することができる「ねる、ちぎる、折る、裂く、固める」といった基礎的なことがすっかり抜け落ちてしまっているのである。

低学年で求められている「簡単な小刀類」は、折る刃式のカッターナイフを指している。そして中学年において、カッターナイフよりも堅い材料にまで加工ができる「小刀」の使用がもとめられている。カッターナイフは、刃を折ることによって刃物の切れ味を保つものであり、1950年代の日本で発明された。カッターナイフと小刀とでは、小刀が基本用具であり、カッターナイフのほうが応用用具なのである。そして、中学年において小刀の使用をもとめながらも、学習指導要領は、刃物の研磨については、何も触れていない。学習指導要領で、低学年でカッターナイフの使用を求めているのは、小刀より、カッターナイフのほうが教員にとって保守管理が簡単だからではないだろうか。そして中学年において小刀の使用をもとめながらも、その研磨について何も触れていないということにより、現代社会の「使い捨て文化」を助長させているのではないだろうか。実際、学校教育の大半の現場では、小刀は、使用とともに、摩耗し、錆びたり、欠けたりしながら放置され、そして捨てられているのである。

私は、小学校、低学年においては、安易に用具に頼ることなく、素手でもって、人間は何をどこまで加工したり、モノをつくったりすることができるかを十分におこなうべきだと考える。例えば、布が一切れあれば、素手だけで、それを引きちぎり、撚り上げて、網みこんで、帽子でも、人形でも、さまざまなモノを作ることができる。そして学年が上がるにつれて、ヘラや木ヅチ・金ヅチなどの鈍器類に親しみ、そしてその次にハサミや小刀などの刃物へと進み、小学校卒業までに刃物の研磨ができるようになるべきだと考えている。

学習指導要領では、小学校、中学年に「使いやすい

のこぎり」、高学年に「糸のこぎり」の使用をもとめている。そして実際の教育現場では、「使いやすいのこぎり」として両刃または片刃の手挽きノコを、「糸のこぎり」としては、電動の糸ノコを使用しているところが多い。電気工具の使用については中学校の技術科において学習する事柄である。電気工具の使用を小学生に求める必要はない。小学校の現場に電動の糸ノコが普及している理由は、電動糸ノコはほかの電動工具と比べて大きなけがにつながる可能性が少ないこと。そして、動力を人力よりも、電力などの外部に依存したほうが、作業が効率的だからだ。しかし、電動糸ノコは、大きな事故につながる他の電動刃物と同様に、動力が外部から供給されていることに危険の発生原理がある。手作業によるケガは、痛みと同時に、自ら反射的に刃物の動きを止めるが、外部から動力が供給された電動工具では、刃物の制御は外部システムに依存しなければならない。そして外部システムは、いつその機能を崩壊させるかわからないのである。人間は、まず、手作業によって、それぞれの用具を習得すべきである。手作業での実感の中で、それぞれの用具の効用と危険性が身をもって理解されるのだ。小学校で糸のこぎりを使うならば、外部の動力やシステムに依存した電動糸ノコではなく、自らの手と身体をもって直接的に扱う手挽きの糸のこぎりを使用されるべきなのである。

近年、教育界において「基礎・基本の徹底」がスローガン化されている。例えば、小学校、図画工作科では、電動糸ノコの刃の取り換え方法が、あたかも「徹底すべき基礎・基本」かのように捉えている議論がある。電動糸ノコの刃の取り換え方法は、あくまで、ある電動工具の使用の一部であり、必ず身につけるべき「基礎・基本」ではない。私は、「基礎・基本とは何か」を真に問う前に、やみくもに「基礎・基本の徹底」が叫ばれている昨今の教育界の風潮に危機を感じている。われわれが、今おこなうべきことは、真に人間が身につけるべき「生きる力」とは何かという問いに真摯に向き合い、その中で、「徹底すべき基礎・基本は何か」という問いを考えていくことなのだ。

4. 情操ではなく、感性を養う

再び冒頭の事例に戻る。今回の震災では、尋常ではないその揺れに危険を察知し、自らの判断で機敏に避難した人たちが助かった。

動物は、自らの安全を脅かす存在が接近すると機敏に逃げる。こうした動物の行動は、自らを危険から守るために備わった本能だ。無論、動物の一種である人間にもこの本能はある。しかし、「外化」が進み、安全を含めた、さまざまな事柄を外部システムに依存している現代日本では、こうした危険から身を守るための本能も退化を余儀なくされている。

人は、外界の事象と感覚を通じて出会い、感性がそれに意味を与える。視覚や聴覚のほか、体全体を通じて得た感覚から、心地よさや美しさを感じとったり、危険や嫌悪感を感じとったりするのが感性である。大地の揺れから身の危険を察知する能力も感性である。感性が鈍れば、人は、美しさを感じることもできなければ、危険を察知することもできない。知性が物事を考え、理解し、判断する意識的な能力であることに對し、感性は、非言語的、無意識的、直感的である。そして、身体に深く刻まれたものであり、自然と協調するものである。感性には、本能的・先天的な部分もあるが、それだけではない。人の感性は、経験を通じて養われる。ここに感性を養う教育の必要性が立ち上がる。

教育界では「知・徳・体のバランスのとれた育成」がよく説かれる。一方、非言語的、無意識的、直感的であり、身体に深く刻まれるものでありながらも身体そのものでもない「感性」の重要性は、「知・徳・体」を中心とする教育論から疎外化され、見落とされることが多い。小学校の教科において、「知」は知識教育の中心をなす国語科、算数科、理科、社会科を、「徳」は公共心を養う道徳科を、「体」は健全な体の発達をめざす体育科と関連づけられ、これらの教科の重要性は広く認められているが、「感性」を育む教科である図画工作科や音楽科は周辺化されている感が否めない。さらに、近年の教育界では、図画工作科の不要論さえも出てきている。

学習指導要領は、小学校図画工作科の目標を「表現及び鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う。」としている。

「情操」とは「美しいもの、すぐれたものに接して感動する心」を意味する。つまり、「情操を養う」とは、「美しいもの、すぐれたもの」が、どこかにあり、それに触れさせて「感動させる」ということになる。ここに根源的な問題が浮かびあがる。「美しいもの、すぐれたもの」とは、どこかに自明のものとして存在するのではなく、一人ひとりの心に湧き上がるもの

であるはずだ。つまり、「情操」という考えの根源には、権威・権力―「美しいもの、すぐれたもの」があたかも自明のもののように存在しているかのようには人々に思わせる社会装置―による価値の押しつけが隠されているのである。一方、「美しいもの、すぐれたもの」を感じるといった人間の「感性」は、権威・権力からの価値の押しつけのもとでは、その成長は歪んだものにならざるをえない。

今回の震災では、科学技術の粋を集め莫大な予算をかけてきた地震津波予知が機能せず、万全の備えをしたはずの堤防が崩壊し、政府自らが安全性を確証してきたはずの原子力発電所が事故をおこした。このように、既存の権威・権力が、はかなくもその限界を露呈した現在、いかに社会が変わろうとも、変わるのではない真に必要な「生きる力」を身につけるためには、既存の権威・権力におもねる「情操」ではなくて、一人一人の心の自律と自然との協調からなる「感性」を養うべきなのだ。

5. 学習指導要領にみる図画工作科の歪

学習指導要領においては、小学校図画工作科を、「表現」と「鑑賞」に大別している。図画工作科の内容を、「表現」と「鑑賞」とに大別する考え方の根底には、近代において西洋から導入された、「個々の人間はみな異なり一人一人が絶対の存在である」とみなす「個人主義」の思想と、「自然を支配する人間の知性」という「科学主義」の思想がある。

「表現」とは、「自分の感情や思想・意志などを、形として残したり、態度や言語で示したりすること」である。つまり「表現」には、まず、「自分の感情や思想・意志」が必要となる。そして西洋から導入された個人主義の思想のもと、すべての人にはその人だけの「感情や思想・意志」があり、それを「表現」することにこそ価値がある、というのだ。ここに疑問が生じる。小学生にとっての「自分の感情や思想・意志」とは一体何を示すのだろうか、人格形成途上の小学生に「自分の感情や思想・意志」を安易に求めるのは無意味なことであったり、危険なことであったりしないのだろうか、と。実際、小学校図画工作科の学習指導要領では、「表現」といながらも、「自分の感情や思想・意志」を求めようとはしていない。表現の内容については、「表したいこと、つくりたいもの」と子供の側に任せるばかりである。

次に「鑑賞」についてみてみよう。「鑑賞」とは、

「芸術作品などの美的な対象を味わうこと」である。つまり「鑑賞」にはまず「美的対象」が必要となる。「鑑賞」という考えの背景には、自然を分析可能な存在とするために分類して対象化するという西洋から導入された「科学主義」の思想が根底にある。こうして、鑑賞の対象とされるものは大概、額縁に入っていたり、台座に乗っていたりして他から分類されて、対象化されている。そして、教育の現場における鑑賞の対象は、既存の権威・権力と教師の価値観によって定められ、子どもたちには、与えられた対象から「よさや美しさ」を見つけ出すことが求められる。こうして「鑑賞」は、既存の価値観に子供を従わせる「情操教育」となるのである。ここで、これまでの本稿の議論を思い出しただきたい。いかに社会が変わろうとも、変わるものない真に必要な「生きる力」を身につけるためには、既存の権威・権力におもねる「情操」ではなくて、一人一人の心の自律と自然との協調をからなる「感性」を養うべきなのだ。

実際、小学校の図画工作科学習指導要領において、低学年の「鑑賞」では、いわゆる美術・芸術作品を対象とすることはせず、素材の感触の違いを感じるといったことや、つくったものの面白さに気付くといった、感性を養う教育が掲げられているのである。こうして学習指導要領において小学校図画工作科の目的を「表現及び鑑賞の活動を通して、豊かな情操を養う」としながらも、内容においては「表現」や「鑑賞」を特に求めないで、材料と親しみながら、自由な発想と感性を養う「造形遊び」が導入されているのである。

昨今、教育界では、小学校教育における図画工作科の不要論が話題になっている。こうした議論が噴出する背景には、学習指導要領がいう図画工作科の目的と内容とが齟齬をおこしていることなどにより、図画工作科が何のための教科かわからない状況が生じているからではないだろうか。

6. 「造形遊び」への疑問

先に挙げたように、小学校図画工作科を「表現」と「鑑賞」とに大別することにより生じる問題を克服するために、「作品制作」や「美的対象」を特に設定しないで、素材に親しみながら、遊びを通して、自由な発想や、感性を養おうとする「造形遊び」が、1977年から小学校、図画工作科に導入されている。

「遊び」とは、活動自体が目的であり、本人自身がその活動自体に何らかの喜びを感じることである。子

供の成長にとっての「遊び」の大切さは、既に認められている。子供は「遊び」のなかであらゆる感覚を研ぎ澄まし、全身の体力と持ちえる全ての知識・知恵を駆使しながら、工夫・挑戦し、失敗しながら成長する。例えば、土と水を準備して子どもに「造形遊び」をさせる。子どもは、土を、こねる、ちぎる、つなぐといったことをして、つくりたいものをつくったりする。そのとき、子どもは、視覚、触感、聴覚など体全体の感覚をフルに働かせて、気持ちよさや面白さやを感じとる。そして、さらに子どもたちを遊ばせる。すると、子どもは、土を固めて上から落としたり、水路をつくってそこに水を流したりしながら、「つくる」ことばかりではなく、むしろ「壊す」ことを楽しみだす。子どもは「壊す」経験を積み重ねることによって、どのような状態になると、モノが壊れ、自らに危険が及ぶようになるか察知する感性を養うのである。そして、さらに子どもたちを遊ばせつづける。すると、仲間をつくったり仮想敵をつくったりしながら集団的なさまざまな遊びをはじめ。つまり、この「造形遊び」から始まった子どもの遊びによって、子どもたちに養われるのは、なにも「造形的な能力」ばかりではないのだ。安全と危険に関する感性であり、さらには、自主性、忍耐力、判断力、コミュニケーション能力といった広く全人格的な「生きる力」を身につけているのだ。ただし、この遊びを、教師側が「造形」という枠のもとに子どもの自由な活動を規制すると、その内容は萎縮し、多面的な発展が阻止されることになる。

「造形遊び」は、小学校、図画工作科に導入されてから、既に30年以上の年月が経っている。それにも関わらず、「造形遊び」の評価は未だ定まらず、その継続に疑問の声も多い。それは、「造形的な創造活動の基礎的な能力を育てる」ことを目的とした図画工作科において「遊び」をおこなうことによって、むしろ、「遊び」自体が本来持つ総合的・多面的な広がりが見失われて、偏った方向に矮小化されてしまっているのが一因にあるのではないだろうか。

7. 図画工作科の社会的位置

文部科学省は、平成20年の小学校学習指導要領の「改訂の経緯」において、「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実については、徳育や体育の充実のほか、国語をはじめとする言語に関する能力の重視や体験活動の充実により」と述べている。そして、ま

ぎれもなく「豊かな心の育成」が、その教科の中心目的である「図画工作」は、この文章には言及されていない。つまり、文部科学省の方針を決めるメンバーの間には、図画工作科の存在自体が念頭にないのである。このことは現在の教育界における図画工作科が置かれた状況を如実にあらわしているといえよう。

では、現在の教育界は小学校、図画工作科に何を期待しているのだろうか。

阪神大震災（1995）を契機に全国的に防災教育の充実が唱えられるようになった。特に被災地となった兵庫県では防災意識が高く、学校の内外を問わず、さまざまな防災への取り組みが行われている。

兵庫県教育委員会が作成した『学校防災マニュアル』viにおいて、学校教育の各教科においていかに防災教育を実施すべきか指示している。そして図画工作科に示された内容は「防災啓発ポスターを作成する」と「震災モニュメントから命の尊さを感じ取る」である。つまり、「大人側が与えたテーマにそって子どもに絵を描かせること」と「大人側が与えた鑑賞対象を大人側が意図するように子どもに感じ取らせること」が期待されているのだ。これでは、「自分の感情や思想・意志」による「表現」ではないし、感じ方の自由が尊重される感性を養う教育でもない、単なる、お絵描きと価値観の押しつけだ。教育界一般の側から、現在の小学校、図画工作科に期待する役割とは、この程度のことなのである。

本論では、ここまで、今回の震災から得た教訓から「火を扱う」「手を使う」「用具を扱う」などといった人間にとって基本的な技能の習得と豊かな感性を養うことの大切さを明らかにし、それらを養う場としての図画工作科の役割りを述べてきた。しかし、教育界一般の側からは、技能の習得や豊かな感性を養う教育を、図画工作科に特に期待していないのが実情なのである。

8. 感性を養う教育をどこでおこなうべきか

感性とは、視覚、触覚、聴覚のほか各種感覚器官などから得られた刺激が、その時の心や体の状態のなかで統合されて、何らかの意味が生じることである。例えば、高原を散歩しながら風景を眺めたとき清々しい心地よさを感じたとする。それは、風景がもたらす視覚的な感覚、鳥のさえずりや川のせせらぎなどの聴覚的な感覚、ひんやりとした朝もやが肌にあたる触覚的な感覚、花々や新緑が放つ臭覚的な感覚、さらには、

適度な運動がもたらす心と身体の覚醒などが総合して、人は「清々しい心地よさ」を感じるのである。そこには、はっきりとした「美的対象」はない。意識的であったり、無意識的であったりしながら、その時、受けているすべての感覚が統合されているのだ。また、風景にしろ、鳥のさえずりにしろ、それらの刺激は、人によって表現されたものではない。人は、感じるということをしているだけだ。つまり、各種の感覚と心と体が統合する場である感性を養うには、教科という分類はなじまないのだ。

「造形遊び」が「造形」という枠を用いたことにより「遊び」のダイナミズムを萎縮させてしまうように、感性を養う教育を図画工作科の枠で縛ってしまうと、感性が本来もつべき多面性や統合性を失ってしまうことになる。感性を育む教育は、図画工作科のほかにも、音楽科、体育科、道徳科、国語科、生活科などでおこなわれているが、やはりに、各教科の枠組みにはめてしまえば、感性が本来もつべき多面性や統合性を失われてしまうことになる。

では、感性を養う教育は、学校教育のどの場でおこなわれるべきなのだろうか。この点について、今の私は、実現性のある効果的な提案をできる状態にない。この点を考察していくことこそが、今後の私の課題だ。ただ、歴史をひもとくことにより、ある程度の参考を挙げることはできる。

日本では、近代教育が導入される以前から、茶道、華道、書道、柔道、剣道など「道」のつく武芸が人間教育の場として発達していた。例えば、茶道においては、茶を入れて飲む事が本来の目的ではない。「わび・さび」や「一期一会」という言葉に表わされる独自の思想が根底にあり、その精神を現前化するものとして、茶室や庭などの空間、茶道具や掛け軸などを美術・工芸、茶や菓子などの食、獅子舞や水琴窟に演出される音響、客人を気持ちよくもてなすための言葉や作法などがあり、それらすべてが総合的に融合されて一つの「道」をなしている。

感性を養う教育をおこなうことは、こういった、さまざまな領域を横断する「道」を新たにつくることなのかもしれない。教育にかかわる人々が、子どもの幸せな将来を願いながら行う、それぞれの真摯な取り組みが、新たな「道」をつくることになるのだろう。

9. おわりに

2011年3月に発生した東日本大震災は、われわれに、外部システムに頼る現代日本社会の危うさを思い知らせた。そして震災の教訓から、「火を扱う」「手を使う」「用具を扱う」といった人間にとって最も基本的な技能を日頃から身につけておかなければならないこと、危険を察知し主体的に行動することの大切さを学んだ。

東日本大震災は、環境問題、エネルギー問題が地球規模で深刻化し、日本では、戦後の経済成長が終焉し、低成長と人口減少の現実の中で、新たな経済のシステムと市民社会の在り方、さらには、それらを支える思想や価値観を模索している最中に発生した。

今回の震災では、津波に洗われた被災地はもとより、東日本全域にわたり被害が出た。復興費用は、国民全体で負担することになる。日本が、かつてのような経済大国になることはもうないだろう。経済成長期にみられた大量生産・大量消費的な価値観は、もはや許されない。この国の経済力低下を受け入れながら、新たな思想と価値観を創造していかなければならないのだ。

このような日本の状況において、学校教育もまたその根源から問い直されなければならない。小学校、図画工作科においては、この教科の存在意義は何なのかを今こそ真剣に問うべきだ。人間にとって真に必要な「生きる力」とは何かを考え、この視点から、従来の制度を見直すのだ。

今回の震災の教訓から、人間にとっての基本的な技能の習得、豊かな感性を養うこと、主体的に判断と行動ができる、といったことが、いかに社会が変化しよ

うとも変わることのない「生きる力」であることを、われわれは学んだ。一方、現行の小学校、図画工作科には、いかに社会が変化しようとも変わることのない真に必要な「生きる力」と矛盾する面が含まれている。われわれ、小学校、図画工作科関係者は今こそ、守るべきものを守り、改めるべきものを改め、新たな一歩を勇気をもって踏み出さなくてはならないのだ。

参考文献

- i 「生きる力を育むために、子どもたちの未来のために。」文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
- ii 「総合的な学習の時間」文部科学省
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm
- iii 「東日本大震災：津波警報に限界 住民「堤防越えぬはず」」
<http://mainichi.jp/select/today/news/20110416k0000m040172000c.html>
2011年4月16日：毎日新聞
- iv 「生死分けた判断 異常な揺れ即座に避難 渋滞避け走って高台に」
http://www.nishinippon.co.jp/nnp/feature/2011/earthquake/report/20110418/20110418_0010.shtml
2011年04月1日 西日本新聞朝刊
- v 村上陽一郎「災害・安全・安心」『現代思想』34(1),2006,pp.46-50の一部要約
- vi 『学校防災マニュアル（改訂版）』兵庫県教育委員会，2006

(2012. 1. 10受理)