

造形・美術教育に求められる「想像」のための考察

内田裕子 埼玉大学教育学部美術教育講座

キーワード：学習指導要領、想像、共感、対話

1. はじめに

「想像」の語は、1947年の試案から2008年改訂の現行学習指導要領迄の{図画工作科、美術科、芸能科図画・工作、芸術科美術}に多く現れる。学習指導案では単元や題材名としてや修得を目指す能力として挙げられ、当然ながら、図画工作科や美術科の教員には、児童・生徒の想像性を伸ばしたり想像力を育てたりすることの重要性を理解し、児童・生徒が想像に基づいて主題を決めたり想像力を用いて自由に表現したりする指導法を修得しておくことが求められる。ところが、教員養成課程の学生に、例年、診断的評価として行うアンケートでは、半数以上が造形や美術が苦手と答え、その多くが、写実的に描けないことや評価されること、自身の想像力の無さを理由に挙げる。また想像力が無いと判断する根拠には、自由に想像する力が無いことを挙げ、そう答える学生が、模写や写生等、表現の目的が明確に設定された題材を好む傾向があることも毎年変わらぬ結果である。学習指導要領が新しくなる度に、小学校の図画工作科には次第に子どもが好む題材が多く取り入れられ、且つ、イメージの指導に重点を置く様になって来た。しかし、上記の様な大学生が跡を絶たないのは何故だろうか。

学研の「小学生白書Web版」の「小学生の日常生活に関する調査」〔2014年9月調査〕を見ると、小学校1年生と2年生の20%以上が図画工作科を好きな教科と答えているが、3年生以上では、好きと答える割合が概ね低下し¹⁾、同様の傾向は2013年3月²⁾と2010年9月³⁾の調査結果にも見られる。図画工作科の学習指導要領では、「第1学年及び第2学年」の表現と鑑賞の目標に「楽しむ」ことを掲げるが、この調査結果は、実際に小学校の低学年が図画工作科を「楽しむ」ピークの時期であり、それ以降は、何らかの理由で図画工作科が楽しめない教科になることを意味すると考えられる。図画工作科を楽しめなくなる理由を学習指導要領の内容から推測すると、小学校第3学年以降、楽しむことに代わって加わる「客観性や他者意識の芽生えに配慮し」た「見たことや用途」や、「社会的な広がりや踏まえ」た「伝えたいことや構成の美しさ」⁴⁾の表現が、楽しさに優る「意欲・関心・態度」への動機付けにならないこと、或いは、学生が図画工作科や美術科を苦手な理由として挙げた様に、高学年の目標において重視する「想像力を働かせて発想や構想をし、様々な表し方を工夫する」⁵⁾点に困難が伴うこと等が考えられる。仮に、後者を図画工作科が楽しめなくなる理由とすれば、学習指導要領が目指す、生涯にわたり美術文化に関心をもって主体的にかかわっていく態度を育むためにも⁶⁾、教員養成課程において「想像」に関する理解を深め、適切な指導が出来る教員を養成することが重要な課題と言える。

そこで本論では、教員養成課程の授業において、「想像」に関する指導を行う際の手掛かりを得るため、次の構成で考察を行う。

2章 社会における「想像」の役割

3章 学習指導要領における「想像」の意味

4章 造形・美術教育における「想像」の種類

「想像」は、芸術表現の分野に限らず、近年頻発する人間関係における事件や感情を伴う問題を回避するためにも重要な学習課題である。他者の立場を理解したり他者に共感したり出来る寛容な社会の実現には想像することが欠かせないからである。また、現行の2008年改訂学習指導要領が謳うコミュニケーションや言語活動の充実の観点からも、「想像」が重要な役割を担っていることは自明である。そこで本論では、上に掲げる各章の観点から「想像」に関して考察し、その結果、造形・美術教育に求められる「想像」のための習得内容を僅かでも明らかにしたいと考える。

2. 社会における「想像」の役割

先頃、東西に分裂していたキリスト教会が約10世紀を経て対話の機会を持ったと報じられた。ローマ法王とロシア正教会総主教との会談が、2016年2月14日、キューバの首都ハバナで行われたニュースである。両教会には歴史的に文化や教義等の違いがあり合一は難しいとされながらも、「違いを超えて和解を目指す歩み寄りを生んだのは〔中略〕袋小路に陥った国際紛争に対する危機感を両者が共有したから」⁷⁾と言う。「対話」の意義が強調されるニュースであったが、これに留まらず、新聞や書籍では対話の文字を見る機会が増えた様に感じる。最近の新聞記事の見出しを拾うと{患者対話の場が広がる、答えは対話の中に、官民対話、良い株主は「対話力」、「対話の達人」}等があり、書籍は{『協調学修とは：対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』2016、『人をつなぐ対話の技術』2016、『オープンダイアログ』2016、『ダイアログ・マネジメント』2015}等、対話やそれに類する書名のものが、この一年間に100冊以上上梓されている。

ソクラテスの用いた産婆術〔問答法〕で知られる様に、教育においては古くから対話が取り入れられていた。近年では書籍に{『哲学と子ども—子どもとの対話から』1997、『子どものための哲学対話』2009、『子ども哲学』で対話力と思考力を育てる』2014、『子どものための哲学授業：「学びの場」のつくりかた』2015、『子どもの哲学』2015}等の「哲学対話」が多く取り上げられ、幼稚園から高等学校迄の各教育機関においては、大学等から講師が出向いて哲学対話の授業が行われている。こうした最近の対話に基づく哲学教育の隆盛は、1995年にUNESCOが掲げた「パリ宣言〔The Paris Declaration for Philosophy〕」や1960年代末に米国で始まった「子どものための哲学〔Philosophy for Children / Philosophy with Children, 略称P4C〕」等に基づいていると言われ、現在はUNESCOの支援の下、世界各地で哲学対話の取り組みが行われていると聞く⁸⁾。日本では2000年前後から見られる様になったと言う「哲学カフェ〔philosophy in practice〕」も、パリで1992年に始まったとされる⁹⁾。

哲学教育の目的は、欧州の伝統でもある「市民性の教育〔Education for Citizenship〕」即ち、自立心を鍛え自ら考える思慮深い人間を形成することとされるが、このことを、子どもの哲学やP4Cでは「探求の共同体〔the Community of Inquiry〕」を通して、教室で「自分自身で考える」力を身に付けることとして目指す。P4Cの創始者Matthew Lipman〔1922-2010〕は、「場」を探求の共同体にする方法を著書“*Philosophy in the Classroom*”〔1980〕¹⁰⁾等で述べ、そうした場とは、哲学対話が目指す真理の探求のために、他者の意見を傾聴し、根拠を問い、推論し、各自が協力して探求する場とする¹¹⁾。

以上挙げた以外にも対話は様々な目的に用いられ、1988年にドイツでAndreas Heinecke〔1955-〕が発案した「ダイアログ・イン・ザ・ダーク (DID)」¹²⁾やフィンランドで1980年代から

行われている統合失調症患者に対する対話中心の治療プログラム「オープンダイアログ [Open Dialogue Approach to Acute Psychosis, 略称ODAP]¹³⁾、或いは『夜と霧』の著者として知られるオーストリアの医師Viktor E. Frankl [1905-1997] が創始した精神療法ロゴセラピー [意味療法 / Logotherapie] 等、教育、医療、福祉、教養、娯楽等あらゆる場面で、対話は正に、「生活の吟味」 [examine / investigate]¹⁴⁾としての哲学にとって有意な手段と見做されている。

更に美術教育では、「対話型鑑賞 [Dialogical Appreciation]」が現在盛んに行われている。ニューヨーク近代美術館 [The Museum of Modern Art in New York City, 通称MoMA] で始まった鑑賞法であることが示す通り、対話型鑑賞は主に、美術館の学芸員等の施設職員を進行役 [animateur / facilitator] として美術館や学校で実践される。それは、来館者にとって有意義な鑑賞活動を目指して生み出された方法と言われるが¹⁵⁾、VTS [Visual Thinking Strategies] として広がりを見せるこの鑑賞法は、造形・美術教育においてのみならず、数学等の他教科の成績向上に役立つという検証結果や、Maxine Greene [1917-2014] 等の掲げる「自由のための教育 [education for freedom]」に有効な手段と見做されることが示す通り、汎用的な能力 [「学士力」においてはコミュニケーションスキル、論理的思考力、問題解決力等] の育成に適した方法として注目されている。対話が汎用的な能力育成の手段として有効な理由の一つは、対話が、直接相手と話すことを通して共通理解を得ながら主題や結論を目指す点が挙げられる。即ち、他者と共に解決を進める対話においては他者の意見を傾聴し他者を「理解する」ことが要求されるが、「理解する」ためには他者の気持ちや立場を [良く分かる, 汲み取る, 察する]「想像」力が要求され、更に「想像」する際は、自身や他者の気持ちや考えから仮説を構築し、検証する作業を要すると考えられるからである。

3. 学習指導要領における「想像」の意味

現行の2008年改訂学習指導要領において、「想像」は中学校よりも小学校の方に多く現れる⁽¹⁾。また、学習指導要領に「想像」の語が無い場合でも、学習指導要領解説に「想像」が現れることがある。例えば、中学校の学習指導要領に「想像」の語があるのは国語科と美術科であるが、学習指導要領解説にはそれ以外の教科において、[「空間的な想像力や直感力を伸ばす」〔数学〕、「情景を想像しながら表現を工夫する」〔音楽〕、「住空間を想像できるように簡単な図を用いる」〔家庭分野〕] 等の記載が見られる。更に、小学校の学習指導要領解説で「想像」の出現回数が最も多いのは国語科の68件であるが、中学校の国語科では18件となるのに対して、図画工作科は57件及び美術科は52件と、小学校と中学校共に「想像」の語が多く使用されている。

他方、「想像」の語は、1951年改訂の試案を除き、造形・美術教育に関する学習指導要領の全ての版において小学校から高等学校迄のいずれかには現れる。また「想像」の語が現れない1951年改訂学習指導要領にも {想、思想、構想} の語はある。このことから、学習指導要領が発行されて以来、日本の造形・美術教育では「想像」行為を重視していることが認められる。そこで次に、学習指導要領に挙げられる「想像」の意味について見ることにする。

現行の2008年改訂学習指導要領では、幼稚園教育要領迄を含み「想像」の語が現れる。その中から、造形・美術教育に関する文章を抽出して表1に挙げた。分かり易くするため、「想像」はゴシック体で表し、「想像」に関連する用語 {想像力、夢} は各々黄緑色と桃色の背景色を付けて記す。

表1には挙げていないが、幼稚園教育要領では「言葉」の文章に「想像」の語が現れる。しか

し「表現」の箇所には、高等学校専門教科の「美術」の箇所と同様、「感性」の語は用いられているものの「想像」の語は無い。また、表1を見て分かるのは、「想像」が多く現れるのは「表現」の「内容」においてであり、「鑑賞」には一つも挙げられていないことである。加えて、「目標」に「想像」が挙げられている文章では「想像」の語が全て「想像力」となっていること、小学校も中学校も高学年に「想像」の出現回数が多いこと、中学校と高等学校では「想像」が「夢」と併置されること等が分かる。

なお、目標の(2)のみに「想像」が挙げられている理由には、小学校も中学校も、(2)が表現に関する目標であり、(1)は関心・意欲・態度、(3)は鑑賞に関する目標であること、更に、小学校においては(2)が「発想や構想の能力、創造的な技能に関する目標」を指し、特に小学校の高学年では「想像力を働かせて発想や構想し、様々な表し方を工夫する」ことを重視していることが挙げられる¹⁶⁾。また、小学校の内容の「A表現」のアとイは共に「発想や構想の能力」を示し¹⁷⁾、中学校の

表1 学習指導要領に現れる「想像」を含む文章

学校種	目 標	内 容
小 学 校	(第1学年及び第2学年)	A 表現 (2) 感じたことや想像したことを絵や立体，工作に表す活動を通して，次の事項を指導する。 ア 感じたことや想像したことから，表したいことを見付けて表すこと。
	(第3学年及び第4学年)	A 表現 (2) 感じたこと，想像したこと，見たことを絵や立体，工作に表す活動を通して，次の事項を指導する。 ア 感じたこと，想像したこと，見たことから，表したいことを見付けて表すこと。
	(第5学年及び第6学年)	A 表現 (2) 材料などの特徴をとらえ，想像力を働かせて発想し，主題の表し方を構想するとともに，様々な表し方を工夫し，造形的な能力を高めるようにする。
		(1) ア 材料や場所などの特徴を基に発想し想像力を働かせてつくること。 (2) 感じたこと，想像したこと，見たこと，伝えたいことを絵や立体，工作に表す活動を通して，次の事項を指導する。 ア 感じたこと，想像したこと，見たこと，伝えたいことから，表したいことを見付けて表すこと。
中 学 校	(第1学年)	A 表現 (2) 対象を見つめ感じ取る力や想像力を高め，豊かに発想し構想する能力や形や色彩などによる表現の技能を身に付け，意図に応じて創意工夫し美しく表現する能力を育てる。
	(第2学年及び第3学年)	A 表現 (1) ア 対象を見つめ感じ取った形や色彩の特徴や美しさ，想像したことなどを基に主題を生み出すこと。 (1) イ 主題などを基に想像力を働かせ，単純化や省略，強調，材料の組合せなどを考え，創造的な構成を工夫し，心豊かな表現の構想を練ること。 (2) ウ 使用する者の気持ちや機能，夢や想像，造形的な美しさなどを総合的に考え，表現の構想を練ること。
高 等 学 校	芸術 美術 I	A 表現 (1) 絵画・彫刻 ア 感じとったことや考えたこと，夢や想像などから主題を生成すること。

「表現」のアは主題を生み出すこと、イは主題の表現の構成について表していること¹⁸⁾も、表1の様な結果に関係すると考えられる。同様に、高等学校の内容に挙げる「(1)絵画・彫刻」のアが、中学校のアとイと関係して「対象や自己の内面を見つめて感じ取ったことや考えたこと、夢や想像などから主題を生成することに関する指導事項¹⁹⁾」を示すことも、その箇所に「想像」の語が現れることを裏付ける。

2008年改訂学習指導要領解説での「想像」の意味の解釈については、「想像」の定義を記す中学校及び、「想像」の定義に関係する説明を挙げる小学校と高等学校の学習指導要領解説を元に表2に示す。

表2 学習指導要領解説における「想像」の解釈

頁	文章
小学校 66	〔第5学年及び第6学年〕 「感じたこと、想像したこと、見たこと、伝えたいこと」は、表したいことの基になる自分のイメージについて示している。
中学校 43	〔第1学年〕 「想像」とは、体験などを基に感じたことや考えたこと、実際にはあり得ないこと、自分の思いや願いなどを心の中に思い浮かべることである。 豊かに想像するためには、イメージする力が重要であり、イメージの基になるものは過去の内的及び外的な経験である。 すべての想像やイメージは、それまでの直接的、間接的な諸体験を通して記憶された知識や印象などから発しており、自然や日常生活、身の回りの事象及び心の世界などを深く見つめることは、芸術においても真実や意味、新たな価値などの発見や認識、感動、知的的好奇心、新たな発想やイメージ、創造力などを湧出していく上で極めて重要である。
67	〔第2学年及び第3学年〕 「夢、想像や感情などの心の世界」とは、未来に向けてこうなりたい、こんな世界があったら楽しいという願いやあこがれ、見たことや体験したことなどから思い浮かべた世界、自己の心を見つめて考えたこと、喜び、怒り、悲しみ、悩みなどの世界のことである。 想像や空想の世界を広げたり考えたりするには、様々な思いや感じ取ったことから新たなことを想像したり、それをさらに組み合わせたりしていくことが大切である。
69	〔第2学年及び第3学年〕 「想像力を働かせ」とは、主題を基に発想や構想をするときに、既成の概念や常識などにとらわれることなく、自分の感じ方や考えなどを広げていくことを示している。 機知やユーモアに富んだ世界、形や色彩のトリックを生かした不思議な世界、夢や幻想を知的に構成した世界など、知的な要素を生かして想像力が豊かに広がる構想の学習なども積極的に取り入れるようにする。
高等学校 46	芸術 美術Ⅰ 「夢や想像など」とは、体験や感動を基にした自己の思い、将来の夢や願い、理想の世界などの想像やあこがれ、現実とは異なる時間や次元などの世界、抽象的な概念から思い描く独自の世界などのことである。

表2に挙げたのは、表1に示した学習指導要領の内容を解説した文章であるため、学習指導要領の文言を一つずつ説明する形で述べられる。次頁に掲げる表3には、表2の「文章」を10項目に要約する。続く表4には、表3に挙げた10項目を内容に基づいて分類し、項番と共に示す。更に、学習指導要領解説の「想像」の意味の解釈である表4の概要を集約して表5の文章を作成する。以上のことから、本論では、表5の文章を学習指導要領における「想像」の意味と措定する。

表5から、「想像」する力を育成するには三つのこと、即ち {① 経験を積むこと、② 経験した記憶〈知識・印象〉を蓄えること、③ 記憶を構成すること} が必要であると言える。ところがここで気付くのは、想像力を育成するために必要とする①と②の、経験を積むことと記憶を蓄えることは、誰しの人も行っているため自明と出来るかも知れないが、③の記憶を表現に用いる際の構成の仕方について迄が、具体的には何も述べられていないことである。表1で見た通り、学習指

表3 学習指導要領解説における「想像」の解釈の要約

1. 想像したことは表現の基になるイメージ
2. 想像は心の中に思い浮かべること
3. 想像にはイメージする力が必要
4. 想像は過去の内的及び外的な経験に基づく
5. 想像〔やイメージ〕は諸体験を通じて記憶した知識や印象から発する
6. 想像〔などの心の世界〕は〔未来への願い、体験から思い浮かべる世界、内省、感情の世界〕
7. 想像を広げるには、思いから更に想像したり想像を組み合わせたりする
8. 想像力を働かせるには、既成概念や常識から離れ、自身の考えを広げる
9. 構想は知的な要素を生かして想像力を展開すること
10. 〔夢や〕想像は、体験を基にした自己の思い、希望や理想、現実を超えた独自の世界のこと

表4 学習指導要領解説における「想像」の概要

項番	概要
10	想像＝夢
1, 2, 3	想像したこと＝イメージ〔心像〕／（想像力＝イメージする力）
4, 5	想像は過去の「経験〔内的・外的／直接・間接〕」に基づく知識や印象から発する
7	想像を広げる方法は、想像から想像したり、想像を組み合わせたりすること
8	想像のためには自己の考えを持つ必要がある
9	知的な要素から想像することで構想することが可能
6, 10	想像は時空を超えて世界を抱くこと

表5 学習指導要領における「想像」の意味

<p>想像とは、イメージや夢と同義に捉えられる場合があり、いずれも心像として心の中に抱くものである。想像を表出すると表現となり、その点から想像は表現の原動力と言える。更に、想像のためには多くの経験が必要であり、経験によって得た知識や印象の記憶を展開したり組み合わせたりすることで想像は広がる。</p>
--

導要領では、「想像」や「想像力」を周知の行為や能力として述べるが、「想像」の具体的な方法については書かれていないため、「想像」に関する指導法は、学習指導要領及び学習指導要領解説を見る限り不明である。しかしながら、教員養成課程の指導法の授業においては、受講生は「想像」の指導法を学修する必要がある。そこで4章では、「想像」の指導法の授業内容を検討するため、「想像」の種類及び方法を論文を手掛かりに調べることにする。

4. 造形・美術教育における「想像」の種類

学習指導要領には出典を明記しないため、そこに記されている見解の裏付けとなる思想は明らかではない。しかし、その見解が過去のどの研究者の思想に基づくかを推測することは出来る。それは1977年改訂学習指導要領に「造形的な遊び」が導入された経緯を、当時の文部省初等中等教育局視学官が説明した文章に示される通り²⁰⁾、複数の思想を組み合わせることで学習指導要領が記されるためである。そこで、本章では、学習指導要領に記される「想像」の意味の理解を深めるため、各種の論文の「想像」に関する記述を用いて考察する。

4-1 「想像」の解釈

造形・美術教育の分野においては、複数の論文がリード〔Herbert Read, 1893-1968〕の著作が「想像」の意味の解釈に影響を与えている点を指摘する²¹⁾。同様に、造形・美術教育の指導法に関する書籍等で知られるチゼック〔Franz Cizek, 1865-1946〕やローウェンフェルド〔Viktor Lowenfeld, 1903-1960〕等の「想像」の考え方が日本の造形・美術教育に大きな影響を与えていることも論文から分かる。しかし、ローウェンフェルドが心理学等の美術以外の分野の学問を修めていることや、リードが自著に過去の思想家の考えを綿密に記していることが示す通り、彼らの思想にも、その思想に影響を与えた過去の思想家の思想がある。従って本章では、各種論文から「想像」の解釈に関する文章を集め、整理する。

「想像」の解釈に関する文章を集める方法は、次の手順に依る。まず、国立情報学研究所の学術情報ナビゲータ〔CiNii〕を用いて「想像」をキーワードにして論文検索及び全文検索を行い、論文を集める⁽²⁾。次に、集めた論文から「想像」の語が使用されている文章を抽出し一覧表を作成する。更に、一覧表に抽出した文章の概要を論文毎に整理した表を作成し、その表の概要を内容に応じて分類した表6を作成する。なお、以上の作業において参照した研究論文は、文末の付録に一覧表として挙げる。

上記の方法で「想像」の解釈に関する調査を行う理由は、この手続きに拠って、造形・美術教育における「想像」の解釈の種類を明らかにしたいと考えるためである。例えば、過去の或る人物の思想における「想像」の解釈が研究者毎に異なる場合、本章ではそのいずれをも「想像」の種類として取り上げるが、これは、上述の通り、「想像」の解釈の種類を明らかにすることを指すためである。

表6 「想像」の概要の分類

区分	解説
想像力の定義	<ul style="list-style-type: none"> ・想像力は感覚を理性に媒介する役割を持つ。 ・想像力は現実との関係を持たない。 ・想像的対象とその裏にある現実把握とは対応関係にある。 ・想像は一般化や無関係な観念同士を結び付けて新たな像を創出する機能。 ・想像は、心の中で原型 (pattern) を参照することなく描かれた像である。 ・論理的思考と想像力は人間の普遍的能力。 ・想像の本質＝スタンプの様な想像とも恣意的な想像とも区別される自由の想像 ・想像と思考は相互に補完し合う。 ・想像力は、①新規なものから飛躍して、絵画的、多様、予期せぬ出来事を面白いもの、②存在の中に原初的なものと永遠なるものとを同時に見出すもの。 ・想像は、科学的認識の進展過程を阻む抵抗となる物質的イメージのことであり、美的価値を持つ。 ・想像は、五感では知覚できない形で存在するものを実体験に基づき洞察する力。 ・想像は思考の一種。 ・想像的なものと概念的なものとを区別することは出来ない。 ・想像の定義：過去の経験の再生ではなく (広がりのない創造)、過去の経験を材料に新たな考えやイメージを創造すること (広がりのある創造)。 ・想像の客観的経験は、ある状況で自身が経験する〔見える・聞こえる〕ことを経験する〔見ている・聞いている〕ことを想像し、想像の主観的経験は、ある状況にいるならば通常経験する筈のものを経験するのを想像すること。 ・心の変化を想像と呼ぶ。心に思うことを像化することが想像。 ・想像するとは、心の中に心像を生み出すことではない。 ・知覚と概念の間にある意識 (準観察：quasi-observation)。 ・想像力は対象を無として指定する。 ・想像は自発性によって生み出される (知覚は受動的行為)。 ・現実を変えるのではなく、現実を非現実化して所有するのが想像力。 ・想像は或る観点からすると世界の否定作用のこと。

- ・「干し草の山やポプラや草の生地に金糸を織り交ぜる独特の光の効果」を生み出す働きが想像力である〔自然はもとの自然であって、もとの自然でない比喩〕。
- ・想像力とは芸術における自然の理想（観念）化。
- ・想像力は、かたちや事件や状態の周りに深遠高大な理想の世界を広げる独創的能力。
- ・その時代の現実の上に物の形が変容される理想の世界を投影する力。
- ・想像力は、{同一・相違、一般・具象、観念・形象、主観的・客観的、具体的なもの・一般的なもの、形象・観念、代表的なもの・個別的なもの、古い見慣れた事物・新奇な新鮮な感じ、内部に発酵するもの・外部の世界から吸収した形象}等を調和〔統一〕する力。
- ・想像力は、芸術のあらゆる主観的な美という不変の法則と調和させ、ふつう以上の情緒の状態をふつう以上の秩序と合致させる要素としてあらわされる。
- ・想像力は、対象を処理可能にして変容して所有する企てであり、それは呪術とも遊戯とも言える。
- ・想像力は主体の作用であり流動的な印象であり、空想は客体の固体性と関連し、自我や主観は排除される。
- ・人間の想像力は神の永遠の創造の行為が反復されたもの。
- ・secondary imaginationは芸術に関与し、意識されたる意志と共存するもの。
- ・原初的な想像力は各瞬間に持つ無数の具体的な知覚（個別的なニュアンスをもつ色・香・触感・感情等具体的なもの）そのもの。規則性や恒常性が存在しない知覚が集まっただけの想像力であり「錯乱」とも呼ばれる。第二の想像力は、完全な偶然性によらず、一定の仕方では知覚同士を結びつけ、主体性と呼ばれる。従って、主体化の過程は、知覚の寄せ集めから知覚の規則的な結びつきに想像力が変化する過程そのものを指す。
- ・想像力は感覚・知覚とあわせて完成的なものに属する表象作用。但し、感覚・知覚がその対象の現前を必要とするのに対し、表象は現前しない対象を心像〔像〕として描き出す認知作用を意味する。
- ・「想像的表象作用」は、現実の対象と類似した心像〔像〕を産出する「再生的表象作用」ではなく、感覚・知覚を素材としつつもそれからは自由に新たな像を作り出す。
- ・想像力は小説に表れた思想を理解し、作中人物の喜びや悲しみに共感する能力〔他人の思考と感情を取り入れる能力〕。
- ・想像（力）は感受性が統一されている状態。思考と感情に可逆性を持たせることが出来る場合が想像力が上手く機能している状態。
- ・想像することは、現実を思考により内的世界に取り込み、物事の本質を把握する思考形式にまで繋がる行為。
- ・想像（力）は「idealism」の種概念。
- ・想像力とは、明瞭さと深みを結びつけ、悟性の明瞭さと感性の豊かさを結合させて完全なものにする力。従って、想像力が豊かになると、悟性それ自体が直感的になり生きた力になる。
- ・悟性、想像力、感覚は理性に含有される。
- ・想像したものとは心眼で見たもの。
- ・想像力と空想力は峻別され、想像力は心眼〔観照〕に優先されるべき。
- ・想像力とは、見えないものから見えるものを再構築する行為。
- ・読書は、作者の書いた言葉の媒介を通して、読者はその向こうに作者の描こうとした現実を垣間見ようとする想像力の営み。
- ・探偵の「推理」は、事実を組み合わせることで犯罪（現実）を再構成する想像力である。
- ・直感とは想像力の認識面における能力であり、想像力の前提でも想像力に並置される概念でもある。
- ・想像力は表象の総合。
- ・想像力は認識を可能にし、経験による連想を離れ世界を自由に再現する先験的精神の働き。
- ・想像力が概念に働きかける場合、その概念は先験的理性的働きを惹起する故、無限に拡大される〔拡大された概念は芸術作品に表現され「芸術的観念」と言う〕。
- ・構想力（想像力）は現在しない対象を直感で表象する能力。〔対して〕構想力は想像力の中、直接ものをつくることに結びつく部分を指す。
- ・想像性は、架空の人物の感情や行動に自身を投影して想像する傾向。
- ・想像性は他者の立場に自己を置く、視点取得と同じ認知過程。但し、視点取得は他者理解を目的とし、想像性は自己理解が目的で、各認知過程に他者指向的と自己指向的の違いがある。
- ・想像力は無道徳的な力。
- ・想像力は誤謬と虚偽の主。
- ・想像の特性には、{未知の経験に関係し非現実的に想像対象をつくりそれを発展させ、過去の経験に囚われず〔自由性をもつが統制がなく〕無限に展開し、個人の要求や感情を表出する個性的・主観的で非合理的な傾向を持ち、直感的で未分化な全体的把握であり表象間の関係付けは行われず、既知と未知・特殊と一般が未整理の素材は具体的で豊富であるがまとまりのない}もの。
- ・夢と芸術体験は明確に区別される（芸術体験を「想像世界へと逃避する、夢に似た体験」とは解釈しない）。

想像力の要件	<ul style="list-style-type: none"> ・想像力には「思いつき」の探索のための頭の使用が必要。 ・想像力を燃やす油は熱狂。 ・自由な想像が成立する契機：あらゆる他者の眼で見る類知的覚、部分より全体を見る美的知覚、合目的性としての美等。 ・愛は想像力のこと。 ・イメージはイメージでしか捉えられない。想像を客観的に理解することは出来ない。 ・自身の体験の深さが共感に寄与する。 ・自他の判断の一致は（道徳的意識の基本である）感情に基づく。 ・自分の行為を客観的に評価することが必要であり、そのためには自分の行為を他人の目で評価することが重要。 ・聴覚情報は、想像機能を促進する。 ・聴覚情報の想像機能は、個人の過去の体験や日常の経験から大きく影響される。 ・想像的な世界が成立するためには、減弱化と信じ込みが必要。イメージ対象に事物性が必要になるため。 ・夢と芸術体験では感情が異なる。夢では所属の感情を持ち、芸術体験は共感（想像的な感情）を持つ。また、共感とは異なる感情ではない。 ・意識が想像作用を働かせるには、意識は自由でなければならない。 ・想像力を涵養するには質問をすることが必要。質問は想像力の蕾。 ・イメージは、それが夢の中にも集まってくるようにイメージを夢想しながら、イメージによってのみ理解され得るため、客観的に想像力を理解することを求めるのは無意味。人はイメージを信じる場合にしか、真の意味でイメージを享受していない。ひとつのイメージを他のイメージと比較すると、それはもう、個としてのイメージではなくなるという危険に陥る。
想像力を阻むもの	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが自分の理解と経験で解決する「思いつき」を阻むのは、大人の指示に従わせること。 ・アレキシサイミア（疾病）は、自身の内面よりも外側（外面性志向の想像）について想像する傾向がある。 ・共感とは、既に確立され、我々の精神性を形成している倫理的規範や文化的状況によって規制される。 ・不偏・公平な観察者の観点は、自他の狭い立場に拘束されないことによって得られる。 ・視聴覚情報は、想像機能を抑制する作用がある。
想像する方法	<ul style="list-style-type: none"> ・想像は自由自在に行い、次第の一つの計画に焦点を合わせて行く。 ・創作（制作）活動は、本人にすら出所の分からないアイデアがインスピレーションとなり、想像力の働きで心の無意識層から思想や感情が生じ、それが表現活動に委ねられ、アイデアや感情の入り混じった複雑な意識内容を心に負った際、その重荷から解放されようとする活動。 ・芸術形式は、想像力で広がった理念を形態が覆いきれなくなった段階の形式のこと。 ・想像力は全体としての世界の「無化」によって可能となる。 ・共感とは我々を自己の外に連れ出す原理で、自意識が消滅する。 ・自意識を二つに分けそれぞれの自己を違った立場に置いて対話することによって、自我に固執した見方ではなく他者の立場に立った見方ももつことができ、人間への認識を深めることが出来る。 ・他人の立場に立つかのように考える（共感）は、自分の側からの一方的な思考操作ではなく、他者理解と他者とのコミュニケーションに基づく。 ・事実と事実の関係を知るには、知覚と理性又は悟性が要求され、更に想像力を加えて、知覚と想像力の統一を図る。
想像力が寄与するもの	<ul style="list-style-type: none"> ・想像力の習慣によって思考の一つの方法を得る。 ・自我〔自己感情〕は、他者の認識や評価を想像することで知り形成される。 ・人間的感情の心理的条件は、想像力によって他者になること。 ・愛は想像であり、想像は表象を喚起し、更に多様なものに高め、結果、神性の理想に近づくことを可能にする。 ・想像力は人間存在そのもの。 ・幸福や豊かな存在価値は想像的な感性と結びついている。 ・共感とは、人間相互の感情の伝達（コミュニケーション）、「人間社会のセメント（cement）」、類似化（assimilation）融合（coalescence）と捉えられる。 ・相手の気持ちを想像することが共感の基底にある。 ・共感とは、想像の上で立場を替えること。共感には変身の契機が含まれる。 ・身体的・精神的な共感を共感的模倣と呼ぶ。 ・共感的情念は観察者が想像する情念のこと。 ・共感的情念は想像的共感と呼べ、観察者の情念と当事者の情念との想像上に位置付く。 ・他人の立場に立つことは想像による思考実験を伴う。 ・自他の感情の一致は共感による。 ・共感とは、他人の立場を知り、他人がそのような立場において抱くであろう感情を想像する。これは自身の感情の経験に基づく。 ・自分と他者の感情の交流である共感により立場の想像上の交換が可能。

	<ul style="list-style-type: none"> ・「他人の立場に立つ」には、他者の理解と感情移入と、他人の観点から自分の行為を反省する（自己反省）ことの二重の意味がある。 ・自然の秘密を探るには事実と事実の関係を知る必要がある。その関係を知るため想像（心の像化能力）が必要。 ・想像的でもあり同時に知覚的でもあるような両義的な意識が映画の映像（イメージ）に向かい合う映画鑑賞における観客の意識。 ・想像力とは形成する力。即ち、知覚の要素を溶かし溶解して再結合し、それを芸術作品という統一体〔総合体〕に具現する勢力。 ・想像とは、感覚の与える素材を一旦分解し分散し消散させて、再び創造する作用。
想像力の発達	<ul style="list-style-type: none"> ・想像の発達：自然発生的→文化的・創造的想像へ ・知覚と想像の未分化の領域（次元）に幼児の線描は位置付けられる。 ・想像性の発達は、操作的思考への認知発達のプロセス。 ・遊びにおける想像経験は、過去の経験の困難を克服し、願望を叶える。 ・「想像力の発達曲線」〔Ribot, 1929〕では、想像が幼児期に飛躍的に発達し、児童・青年期以降は横這い、但し、児童・青年期には合理的推理力が発達し、合理的推理力と相俟って抽象的な創造的思考へと発達する。

「想像」に関する論文を検索して分かったのは、「想像」研究の目的や内容に幾つかの種類があることである。美術や芸術の分野では作品制作におけるアイデア、心理学では共感性測定における指標や夢分析の対象としてのイメージ、哲学では知覚や認知に関する仮設概念でありイメージを喚起する力即ち共通感覚といった種類である。と同時に、これらには類似点と相違点があることが分かった。

類似点に挙げられるのは、「想像」が〔経験に基づく点、イメージに関係する点、感性と理性の両方に関わる概念である点〕等であり、相違点は、想像によって得られた結果を用いる目的であり、自身と他者のいずれを対象にするかの違いである。この違いを授業の場面を例に述べると、児童や生徒が制作する時に子ども自身が想像力を働かせる場合と、児童や生徒が制作した作品を教師が評価する時に作品に籠められた作者の意図を教師が想像する場合の違いであり、表現のための想像と鑑賞における想像の違いと言える。これは、幼児が想像遊びや見立て遊びを行う様な自我に基づく自律的な想像と、それに対する、道徳的想像力〔moral imagination〕とも言い得る倫理感に関与する想像力〔共感〕の様な〔メタ的想像力やメタ思考と言われる〕自意識を離れて他者の立場で想像したことに妥当性があるかを検証する想像との違いと捉えられ、想像の主観的経験と客観的経験とすることが出来る。しかし、想像の客観的経験である共感を更に認知的側面と情動的側面に分け、認知的側面には他者の視点〔観点〕に立つための「視点取得〔Perspective Taking〕」と架空の人物の感情や行動に自身を投影する「想像性〔Fantasy〕」があるとし、視点取得は他者指向性、想像性は自己指向性と捉えた上で、情動的側面にも両指向性に対応する因子があるとすると、心理学での共感性測定のための「多次元共感性尺度〔MES〕」といった考え方もある²²⁾。

他方、類似点に挙げた、「想像」が〔経験に基づく点、イメージに関係する点、感性と理性の両方に関わる概念である点〕を敷衍すると、想像力は発達し、意識と無意識に関わり、現実との照応を失わず、言葉〔象徴〕によって時間的空間的に整理されるものであり、仮に、単なる再生産的な知性に基づく想像と創造的な知性に基づく想像があるとして、その想像に目的がある場合は、必ず、想像する個人の意志が喚び起こされ、個人の価値観が反映されるものであると言える²³⁾。

4-2 「想像性」育成のための方法

純粹美術を制作する場合と応用美術を制作する場合とでは、制作のために用いる想像力を構成

する要素の「個性」と「公共性」の割合が異なることが考えられる。これは公共芸術〔Public Art〕における作家の個性と環境との「動的平衡〔dynamic equilibrium〕」の考え方に見られる通り、公共芸術の制作においては、想像性を、公共の場である環境の条件と個人の表現への意志との均衡を鑑みて用いることを意味する。では作家は、こうした想像力の用い方をどの様に身に付けているのだろうか。リードが、個人と社会との確かな折り合い〔credible compromise〕を付けていると認めるヘンリー・ムーア〔Henry Moore, 1898-1986〕の作品を、ムーアはどの様に生み出したのか。

こうした作家の創作に関する研究は、創造力の測定及び創造力の育成についての研究等に見られるが、美術教育の分野では、作家を招聘して作家がワークショップを行う場面を子どもが経験する試行や、図画工作科や美術科の授業で子どもが制作する様子を観察することで想像性の活用場面を集める実践等がある。更に、VTSや対話型鑑賞法のような、想像性をを用いるための方法〔ルール〕の手引〔マニュアル〕を考案する研究がある。その他、心理学の分野では、描画における創造的な想像力を調べる実験や創造のための方略の提案、イメージトレーニングの方法等の研究があるが、以下、これらの研究の中から、造形・美術教育における想像性の育成に関係すると思われる内容を幾つか述べる。

描画における創造的な想像力を調べる実験には、Annette Karmiloff-Smithが行った、幼児〔4～6歳〕と児童〔8～10歳児〕に、この世に実在しない想像上の動物や家を描かせる実験がある²⁴⁾。描かれた作品の表現法は「①実在物の要素の形やサイズを変化させる、②全体の形を変化させる、③要素を省く、④要素を加える、⑤姿勢や方向を変化させる、⑥カテゴリーにまたがって要素を取り出し、合成する」²⁵⁾に分類され、更に「幼児群は、①～③が多いが、児童になると④～⑥の変化も多くなるのがわかる。このことから、要素を省略するようなことは比較的容易で幼児期からみられるが、新たな要素を付け加えたり別のカテゴリーの要素同士を組み合わせるのは難しく、児童期にならないと出てこないようである」²⁶⁾と分析される。これに似た演習には、『連想活用術』にある「Nの形を一部に含む絵を、できるだけたくさん描いてみよ」²⁷⁾や、幼児向け造形番組のウェブページにある「このぐちゃぐちゃが何かに見えたら、描き足して絵にしてみよう！」²⁸⁾等が挙げられる。また、美術教育研究の分野では、「みたて遊び」〔きっかけとなる形を見立てて新たな形を創る演習〕を行い、その結果を手掛かりに「造形的みたての契機」を分析する研究²⁹⁾がある。

創造のための方略には、デザイン・プロセスの推論過程である「1. 観点を変える、2. 一時停止、3. 定着、4. 分解、5. 合成、6. 種まき、7. 反復内省、8. 比較、9. 廃棄、10. 固執、11. なりきる」や、推論形式である「(a) 類似性 (Icon) に基づく推論、(b) 因果性 (Index) に基づく推論、(c) 法則性 (Symbol) に基づく推論」³⁰⁾等が挙げられる。また、創造性開発スケールの検討を行う中で、想像力の関係の仕方について挙げる論文もある³¹⁾。

更に、イメージトレーニングには、スポーツ選手のリラクセーショントレーニングやメンタルトレーニングの様に、成功するために自信を付けることを目的にするトレーニングが多く見られる。イメージトレーニングは、フロイトやユングが、自身の治療のために「私」を理解する目的で深層心理学を研究したことに似て³²⁾、自身の心理の傾向を知り、トレーニングの目標を明確にすることを重視する。そのため、イメージトレーニングと併せてイメージ能力の測定を行う。イメージ能力の測定方法としては、イメージ想起時の生体反応である心拍数や筋電図、脳波等の測定の他、質問紙によるイメージ評価法等があるが、例えば、風景のイメージと運動のイメージの説明をまず

音声で聞き、次に、そのイメージを1分間で描き、最後に、描いた作品におけるイメージの程度を4段階で自己評価して、その合計得点を基にイメージ能力を評価する様な方法である。なお、チェックリストの質問には「視覚、聴覚、筋感覚、嗅覚、心身の状態に対する感覚」に関する内容が挙げられ、感覚が大きく動いたとチェックした方が、得点が高くなる。イメージトレーニングの課題には、{やさしいイメージ、静的な物や環境、自己を見ているイメージ、プレイしている姿}や{過去の成功場面、成功した時のプレイ、成功した時の感情/目標達成の確認、技術面の課題、体力面、精神面、作戦のイメージ}を描く課題等がある³³⁾。

また、最近では、PISAの影響もあり、汎用的能力やコンピテンシーを重視する傾向が見られ、関連して、先に挙げた「子どもの哲学対話」のテーマに基づき「考える力」を養うことを目的とした授業や書籍等が見られる。これらの授業や書籍では想像力の意義が強調され、考える力や思考力を付けるトレーニング法として挙げられる内容は、ギルフォード〔J. P. Guilford, 1897-1987〕の想像性テストに似ている³⁴⁾。このことは、考える力が想像力と関係深いことを示しており、それはギルフォードの想像性テスト⁽³⁾で用いる測定因子に {fluency、flexibility、originality}³⁵⁾や、測定項目に {Word fluency, Ideational fluency, Associational fluency, Expressional fluency, Alternate uses, Plottitles, Consequences, Possible jobs}⁽⁴⁾が挙げられていることから分かる。ギルフォードが創造性に有効な思考方法として挙げる「拡散的思考〔divergent thinking〕」は上記の測定項目に関係するが、このことも、考える力と想像性との関連を裏付ける³⁶⁾。更に、OECDのキー・コンピテンシーでは、「カテゴリー2」の「異質な集団で交流する〔Competency Category 2: Interacting in Heterogeneous Groups〕」に「共感性—他人の立場に立ち、その人の観点から状況を想像する。これは内省を促し、広い範囲の意見や信念を考える時、自分にとって当然だと思ふような状況が他の人に必ずしも共有されるわけではないことに気づく⁽⁵⁾」を挙げ、想像性による共感を重要な能力として位置付けている³⁷⁾。

4-3 造形・美術教育における「想像」の種類

同じ心理学の分野でも流派に拠ってイメージの解釈が異なり、イメージの解釈に応じて「想像」の解釈も変わる。同様に、哲学においては心身を二元化して捉えるのか合一の立場から捉えるかで、異なる解釈の「想像」となる。また、過去の思想家の「想像」の解釈については、その後の研究者によって解釈の誤りが指摘されることもある。更に、ドイツ語ではEinbildungskraft、フランス語ではimaginationの語が「構想力」と「想像力」の両方に用いられることが理由で³⁸⁾、想像の解釈に違いが生じることがあるとの指摘もある。こうした前提はあるものの、複合領域としての教科教育研究の立場から、本章では「想像」の解釈の種類を提示することが目的であるため、個々の「想像」の解釈が異なったり想像と構想の区別が不明瞭であったりする点の検討は措き、各解釈を独立した内容と捉えた上で、表7には、4章に挙げた「想像」の解釈と3章で見た学習指導要領及び学習指導要領解説〔本章では以下、両者併せて「学習指導要領」と言う〕における「想像」の解釈を比較して、学習指導要領には無い「想像」の意味を挙げる。表7を作成するに当たっては、学習指導要領を元に作成した表3～表5と、論文から作成した表6を比較して、学習指導要領には無い記述を表6から抽出し、更に、複数の抽出した記述に共通するキーワードを表7の左欄に挙げ、その右欄に抽出した記述を挙げる。

表7では、左欄の「キーワード」に関する「想像」の記述を並べて示すが、表全体を見ると、抽出した記述同士に異なる見解があることが分かる。例を挙げると、表7の最上段の「キーワード」

の「心」に関する記述では同じ「心」と想像の関係について述べていても、心に思うことを像化するのを想像とする捉え方もあれば、心の中に心像を生み出すことは想像ではなく、心の無意識層から湧く思想や感情の重荷から解放されるための活動を想像とする捉え方もある。また「知覚」では、想像は知覚出来ない形で存在するものを経験から洞察する力と捉えるのに対して、想像力は各瞬間の知覚と捉えたり想像は知覚の規則的な結びつきと捉えたりする等、抽出した記述を比較すると、見解が一樣ではないことが分かる。

表7 学習指導要領には無い「想像」の意味

キーワード	抽出記述
心	<ul style="list-style-type: none"> 想像は、心の中で原型 (pattern) を参照することなく描かれた像である。 心の変化を想像と呼ぶ。心に思うことを像化することが想像。 想像するとは、心の中に心像を生み出すことではない。 創作 (制作) 活動は、本人にすら出所の分からないアイデアがインスピレーションとなり、想像力の働きで心の無意識層から思想や感情が生じ、それが表現活動に委ねられ、アイデアや感情の入り混じった複雑な意識内容を心に負った際、その重荷から解放されようとする活動。
知覚	<ul style="list-style-type: none"> 想像は、五感では知覚できない形で存在するものを実体験に基づき洞察する力。 自由な想像が成立する契機：あらゆる他者の眼で見る類知覚、部分より全体を見る美的知覚、合目的性としての美等。 知覚と想像の未分化の領域 (次元) に幼児の線描は位置付けられる。 原初的な想像力は各瞬間に持つ無数の具体的な知覚 (個別的なニュアンスをもつ色・香・触感・感情等具体的なもの) そのもの。規則性や恒常性が存在しない知覚が集まっただけの想像力であり「錯乱」とも呼ばれる。第二の想像力は、完全な偶然性によらず、一定の仕方では知覚同士を結びつけ、主体性と呼ばれる。従って、主体化の過程は、知覚の寄せ集めから知覚の規則的な結びつきに想像力が変化する過程そのものを指す。
思考	<ul style="list-style-type: none"> 他人の立場に立つことは想像による思考実験を伴う。 想像性の発達とは、操作的思考への認知発達のプロセス。 想像は思考の一種。 「想像力の発達曲線」[Ribot, 1929] では、想像が幼児期に飛躍的に発達し、児童・青年期以降は横這い。但し児童・青年期には合理的推理力が発達し、合理的推理力と相俟って抽象的な創造的思考へと発達する。 想像の発達：自然発生的→文化的・創造的想像へ
観念	<ul style="list-style-type: none"> 想像は一般化や無関係な観念同士を結び付けて新たな像を創出する機能。 想像力とは芸術における自然の理想 (観念) 化。 想像力は、{同一・相違、一般・具象、観念・形象、主観的・客観的、具体的なもの・一般的なもの、形象・観念、代表的なもの・個別的なもの、古い見慣れた事物・新奇な新鮮な感じ、内部に発酵するもの・外部の世界から吸収した形象} 等を調和〔統一〕する力。 想像力は表象の総合。 イメージは、それが夢の中にも集まってくるようにイメージを夢想しながら、イメージによってのみ理解され得るため、客観的に想像力を理解することを求めるのは無意味。人はイメージを信じる場合にしか、真の意味でイメージを享受していない。ひとつのイメージを他のイメージと比較すると、それはもう、個としてのイメージではなくなるという危険に陥る。
経験	<ul style="list-style-type: none"> 夢と芸術体験は明確に区別される (芸術体験を「想像世界へと逃避する、夢に似た体験」とは解釈しない)。 想像の客観的経験は、ある状況で自身が経験する [見える・聞こえる] ことを経験する [見ている・聞いている] ことを想像し、想像の主観的経験は、ある状況に在るならば通常経験する筈のものを経験するのを想像すること。 想像の特性には、{未知の経験に関係し非現実的に想像対象をつくりそれを発展させ、過去の経験に囚われず [自由性をもつ統制がなく] 無限に展開し、個人の要求や感情を表出する個性的・主観的で非合理的な傾向を持ち、直感的で未分化な全体的把握であり表象間の関係付けは行われず、既知と未知・特殊と一般が未整理の素材は具体的で豊富であるがまとまりのない} もの。 想像の定義：過去の経験の再生ではなく (広がりのない創造)、過去の経験を材料に新たな考えやイメージを創造すること (広がりのある創造)。
存在	<ul style="list-style-type: none"> 想像力は人間存在そのもの。 幸福や豊かな存在価値は想像的な感性と結びついている。 想像力は、①新規なものから飛躍して、絵画的、多様、予期せぬ出来事を面白いもの、②存在の中に原初的なものと永遠なるものとを同時に見出すもの。

対 象	<ul style="list-style-type: none"> 想像力は対象を無として指定する。 想像の対象とその裏にある現実把握とは対応関係にある。 構想力(想像力)は現在しない対象を直感で表象する能力。〔対して〕構想力は想像力の中、直接ものをつくることに結びつく部分を指す。
無	<ul style="list-style-type: none"> 想像力は無道徳的な力。 想像力は誤謬と虚偽の主。 想像力は全体としての世界の「無化」によって可能となる。 想像は或る観点からすると世界の否定作用のこと。 現実を変えるのではなく、現実を非現実化して所有するのが想像力。
再	<ul style="list-style-type: none"> 想像力とは、見えないものから見えるものを再構築する行為。 探偵の「推理」は、事実を組み合わせて解説することで犯罪(現実)を再構成する想像力である。 想像力とは形成する力。即ち、知覚の要素を溶かし溶解して再結合し、それを芸術作品という統一体〔総合体〕に具現する勢力。 「想像的表象作用」は、現実の対象と類似した心像〔像〕を産出する「再生的表象作用」ではなく、感覚・知覚を素材としつつもそれからは自由に新たな像を作り出す。
促 進	<ul style="list-style-type: none"> 聴覚情報は、想像機能を促進する。 聴覚情報の想像機能は、個人の過去の体験や日常の経験から大きく影響される。 想像力を涵養するには質問をすることが必要。質問は想像力の蕾。
抵 抗	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが自分の理解と経験で解決する「思いつき」を阻むのは、大人の指示に従わせること。 共感、既に確立され、我々の精神性を形成している倫理的規範や文化的状況によって規制される。 視聴覚情報は、想像機能を抑制する作用がある。
遊 び	<ul style="list-style-type: none"> 遊びにおける想像経験は、過去の経験の困難を克服し、願望を叶える。 想像力は、対象を処理可能にして変容して所有する企てであり、それは呪術とも遊戯とも言える。
共 感	<ul style="list-style-type: none"> 共感、人間相互の感情の伝達(コミュニケーション)、「人間社会のセメント(cement)」、類似化(assimilation)融合(coalescence)と捉えられる。 「他人の立場に立つ」には、他者の理解と感情移入と、他人の観点から自分の行為を反省する(自己反省)ことの二重の意味がある。 夢と芸術体験では感情が異なる。夢では所属の感情を持ち、芸術体験は共感(想像的な感情)を持つ。また、共感とは真正なる感情ではない。

では次に、学習指導要領で述べられる「想像」の意味を補う記述をまとめた表8を作成する。表8には、表4に挙げた学習指導要領解説における「想像」の概要を左欄に配し、対応する「想像」の解説を表6の右欄から抽出して分類し右欄に掲げる。

表8 造形・美術教育における「想像」の種類と意味

表4〔概要〕	表6〔解説〕
(1)想像＝夢	<ul style="list-style-type: none"> 夢と芸術体験では感情が異なる。夢では所属の感情を持ち、芸術体験は共感(想像的な感情)を持つ。また、共感とは真正なる感情ではない。 夢と芸術体験は明確に区別される(芸術体験を「想像世界へと逃避する、夢に似た体験」とは解釈しない)。 イメージは、それが夢の中にも集まってくるようにイメージを夢想しながら、イメージによってのみ理解され得るため、客観的に想像力を理解することを求めるのは無意味。人はイメージを信じる場合にしか、真の意味でイメージを享受していない。ひとつのイメージを他のイメージと比較すると、それはもう、個としてのイメージではなくなるという危険に陥る。
(2)想像したこと＝イメージ〔心像〕／(想像力＝イメージする力)	<ul style="list-style-type: none"> 想像するとは、心の中に心像を生み出すことではない。 「想像的表象作用」は、現実の対象と類似した心像〔像〕を産出する「再生的表象作用」ではなく、感覚・知覚を素材としつつもそれからは自由に新たな像を作り出す。 想像の客観的経験は、ある状況で自身が経験する〔見える・聞こえる〕ことを経験する〔見ている・聞いている〕ことを想像し、想像の主観的経験は、ある状況にいるならば通常経験する筈のものを経験するのを想像すること。
(3)想像は過去の「経験〔内的・外的／直接・間接〕」に基づく知識や印象から発する	<ul style="list-style-type: none"> 想像の定義：過去の経験の再生ではなく(広がりのない創造)、過去の経験を材料に新たな考えやイメージを創造すること(広がりのある創造)。 想像の特性には、〔未知の経験に関係し非現実的に想像対象をつくりそれを発展させ、過去の経験に囚われず〔自由性をもつ統制がなく〕無限に展開し、個人の要求や感情を表出する個性的・

	<p>主観的で非合理的な傾向を持ち、直感的で未分化な全体的把握であり表象間の関係付けは行われず、既知と未知・特殊と一般が未整理の素材は具体的で豊富であるがまとまりのない}もの。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・構想力(想像力)は現在しない対象を直感で表象する能力。〔対して〕構想力は想像力の中、直接ものをつくることに結びつく部分を指す。
(4) 想像を広げる方法は、想像から想像したり、想像を組み合わせたりすること	<ul style="list-style-type: none"> ・想像力は対象を無として措定する。 ・想像的对象とその裏にある現実把握とは対応関係にある。 ・想像力は、{同一・相違、一般・具象、観念・形象、主観的・客観的、具体的なもの・一般的なもの、形象・観念、代表的なもの・個別的なもの、古い見慣れた事物・新奇な新鮮な感じ、内部に発酵するもの・外部の世界から吸収した形象}等を調和〔統一〕する力。 ・探偵の「推理」は、事実を組み合わせることで犯罪(現実)を再構成する想像力である。 ・「想像力の発達曲線」〔Ribot, 1929〕では、想像が幼児期に飛躍的に発達し、児童・青年期以降は横這い。但し児童・青年期には合理的推理力が発達し、合理的推理力と相俟って抽象的な創造的思考へと発達する。
(5) 想像のためには自己の考えを持つ必要がある	<ul style="list-style-type: none"> ・想像は思考の一種。 ・想像性の発達とは、操作的思考への認知発達のプロセス。 ・原初的な想像力は各瞬間に持つ無数の具体的な知覚(個別的なニュアンスをもつ色・香・触感・感情等具体的なもの)そのもの。規則性や恒常性が存在しない知覚が集まっただけの想像力であり「錯乱」とも呼ばれる。第二の想像力は、完全な偶然性によらず、一定の仕方では知覚同士を結びつけ、主体性と呼ばれる。従って、主体化の過程は、知覚の寄せ集めから知覚の規則的な結びつきに想像力が変化する過程そのものを指す。 ・「他人の立場に立つ」には、他者の理解と感情移入と、他人の観点から自分の行為を反省する(自己反省)ことの二重の意味がある。
(6) 知的な要素から想像することで構想することが可能	<ul style="list-style-type: none"> ・想像力とは形成する力。即ち、知覚の要素を溶かし溶解して再結合し、それを芸術作品という統一体〔総合体〕に具現する勢力。 ・自由な想像が成立する契機：あらゆる他者の眼で見る類的知覚、部分より全体を見る美的知覚、合目的性としての美等。 ・知覚と想像の未分化の領域(次元)に幼児の線描は位置付けられる。
(7) 想像は時空を超えて世界を抱くこと	<ul style="list-style-type: none"> ・想像は、五感では知覚できない形で存在するものを実体験に基づき洞察する力。 ・想像は一般化や無関係な観念同士を結び付けて新たな像を創出する機能。 ・想像は、心の中で原型(pattern)を参照することなく描かれた像である。 ・想像力とは形成する力。即ち、知覚の要素を溶かし溶解して再結合し、それを芸術作品という統一体〔総合体〕に具現する勢力。

表8の(1)の左欄での、想像と夢を同じとする捉え方に対して、右欄の解説では、まず、夢想はイメージが集まったものであり、従って夢想はイメージによってのみ理解され、しかもその理解はイメージを信じることでのみ行われ、イメージを他のイメージと比較する様な客観的な理解は個々のイメージを解体するため、想像力〔夢想〕を客観的に理解することは無意味であるとする。次に、夢と芸術体験ではその際生じる感情が異なると捉え、その理由は所属の感情と共感の感情の違いにあるとする。また、所属の感情は真正であり共感は真正な感情ではないともしている。更に、第一次の感情を夢では抱くことが出来るが、芸術体験では第二次の感情を持つと捉えると、夢と芸術を分けて捉える表の次段の解説から、学習指導要領での夢と想像を同じとする解釈は、想像が芸術と同じと捉えるか、夢が芸術と同じと捉えるかに拠って全く異なる解釈になる。

(2)では、想像したことをイメージ〔心像〕と捉え、想像力はイメージする力と同じと捉える学習指導要領に対して、解説ではこの捉え方をまず否定する。また、イメージ〔心像〕を二つに分けて、現実にあるものを心〔頭〕に再生する表象作用と、自身の経験に拠って蓄えた感覚や知覚から創造した像を心〔頭〕に思い描く「想像的表象作用」とし、更に、想像の経験も客観的経験と主観的経験の二つに分ける。学習指導要領に書かれている想像の説明の文章では、イメージがこれらの二種類ずつのどの場合を指すのかが不明である。

(3)の想像が経験に基づくとする学習指導要領での捉え方に対して、解説は、想像が経験に基づ

かないとはしないものの、経験の再生ではなく、経験から得た材料に基づきイメージを想像するとする。或いは、過去の経験に対して未知〔未来〕の経験があるとし、想像は未知の経験に関係するものであり、過去の経験に囚われずに展開し、更に、既知と未知、特殊と一般が未整理で、主観的で非合理的な傾向があるのが想像と述べる。これは、(3)の解説の最後に挙げる、想像と構想を区別する場合には特に当てはまる。即ち、秩序立った形式を伴う想像対象があり、それが未知の表象で且つ直接物として作ることが可能な表象である場合は、その想像対象〔表象〕をイメージすることを特に「構想力」と言う。

(4)の想像力を広げる方法について学習指導要領では、想像から想像したり、想像したことを組み合わせたりする発展や追加等の方法を挙げているが、解説では、想像の始まりとなる場面で、対象を無と想定することを挙げる。他方、想像の対象は現実と対応関係にあり、その対象にはあらゆるものが含まれ、更に、想像のためにはそれらが調和〔統一〕される必要があつて、この調和〔統合〕する力のことを想像力と言う。この様な想像の具体例を挙げると、それは探偵の推理であり、想像に拠って得られる現実が事件との捉え方もある。なお、身体の成長に伴い想像力も発達し、想像力の発達は幼児期が最も著しく、次第に横這いになるものの、合理的推理力が発達し、更にこれと相俟って抽象的な創造的思考が発達する。

(5)の「想像のためには自己の考えを持つ必要がある」は、解説に挙げる「想像は思考の一種」とする見解に通じる。これは思考が個人の考えであるためであるが、この思考を「操作的思考」と言い、ピアジェ〔Jean Piaget, 1896-1980〕の理論を援用すると、これは更に具体的な事物や状況に基づく具体的操作期〔7～12歳頃〕と内的イメージである表象を用いて自由に論理的思考が行える形式的操作期〔12歳～〕に分けられる。なお、この思考の変化の過程、即ち、認知発達のプロセスは創造性の発達のプロセスである。また、想像の発達には段階があり、第一段階は各瞬間に持つ種々の具体的な知覚であり、そこには規則性や恒常性が無く単なる知覚が集まった状態〔錯乱〕であるが、第二段階の想像は、主体性〔規則性や恒常性〕に基づく知覚同士の結び付きがある。更に、想像の機能の中の共感は、他者の立場に立つことであるが、二重の意味があり、他者を理解することと他者に感情移入することが一つの意味であるとする、他人の観点から自分の行為を反省する（自己反省）することが二つ目の意味である。いずれも自己が明確にあることで成り立つ行為である。

(6)は、構想と想像の関係を示し、想像が構想になるには、知的要素を想像の素材にすることが学習指導要領には示されている。上述の通り、構想には知覚を統合してかつて無い形を生み出す創造的な側面があり、想像には想定されない統合や調和のための主体性が必要とされる。特に自由な想像を実現するため、知覚の種類を分けて『『あらゆる他者の眼』で見る類的知覚、『部分よりも全体を見る』美的知覚、合目的性としての美³⁹⁾とする考え方もある。更に、子どもの描画〔線描〕を知覚と想像の未分化の領域（次元）に位置付け、「知覚と想像力が分離されない次元⁴⁰⁾の重要性を説いたのがメルロ・ポンティ〔Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961〕である。

(7)は、想像は時空を超えて世界を抱くという解釈である。この学習指導要領の解釈に対して、解説では、時空を超えるための手段に実体験に基づく洞察、一般化や観念同士を結び付けること、更に、かつて観察した像（picture）を思い出す記憶と異なり一般概念を作り出すこと即ち、心の中で原型（pattern）を参照することなく像を描くことを挙げる⁴¹⁾。芸術作品を創造するための想像力は、知覚の要素を単に組み合わせるだけでなく、各要素を溶解して再結合し統一体に具現する力と言う。

以上、表8を参照しつつ学習指導要領と論文の記述を比較して来たが、その結果、「想像」の解釈の中でとりわけ意識され難いと感じた点は、想像は秩序を妨げること、想像には階層があること、更には構想の意味を含める想像があること、愛と想像は重なること、聴覚情報が想像を促して視覚情報が想像を妨げること等である。また、表に挙げていないバachelard〔Gaston Bachelard, 1884-1962〕の「想像」の解釈〔孤独な幼年時代が幸福の原型となり「飛躍の夢想を抱く」⁴²⁾や、フランスで定められている「共通基礎知識技能」の一つの科学技術的素養〔la culture scientifique et technologie〕の習得態度に「論理的思考に基づく想像力」⁴³⁾が挙げられていること等も、学習指導要領には無い「想像」の解釈であり、更に理解を深める必要がある考え方であると感じた。

以上の検討の結果、最後に、参考にした資料に基づき作成した、造形・美術教育に求められる「想像」のための習得内容を表9に挙げる。なお、表中のゴシック体は、二カ所以上の観点に現れる内容を示す。

表9 造形・美術教育における「想像」のための習得内容

観 点	内 容
源泉	感覚, 理性, 現実, 観念, [類的・美的] 知覚, 概念, 思考, [科学的] 認識, [美的, 存在] 価値, 五感以外による知覚, [実, 芸術] 体験, 概念的なもの, 過去の経験の再生, 心, 知覚と概念の間にある意識 [対象に対して知的であると同時に知覚的な仕方に向かう仕方] (準観察: quasi-observation), 理性, [直感的な] 悟性, 無意識層, [自由な・道徳的] 意識, [複雑な] 意識内容, [意識された] 意志, イメージ, 感情, 行為, 表現活動, 自我, [豊かな] 感性, 理念, 情緒, 直感, idealism, 先験的 [精神・理性], アイデア, インスピレーション, 共感, 合理的推理力, 抽象的な創造的思考, [合目的性としての] 美, 対象, [視覚・聴覚・視聴覚] 情報, 日常, [自身の・相手の] 気持ち, 独創的能力
方法	無化, 評価, 過去, 質問, 対話, 形態, 形式, 思考操作 [操作的思考], 思考実験, 不変の法則 [主観的な美], 秩序, [偶然性に依らず] 主体性 [自発性], 思いつきの探索, 知覚の規則性・恒常性, 結び付ける, 対応関係, 一般化, 相互補完, 洞察する, 思いの像化, 変化, 非現実化, 焦点を合わせる, 部分より全体を見る, 他者の目で見ると, 統一, 思考法, 溶解一再結合, 分解一分散一消散, 理想の世界の投影, 情緒と秩序の合致, 思考と感情の可逆性, 存在の中に原初的なものと永遠なるものとを同時に見出す, 感受性の統一, 直感の表象, 自身の投影, 客観的経験, 主観的経験, 現実を思考により内的世界に取り込む, 統制のない自由性
結果	新たな像の創出, 阻む, 過去の経験を材料に新たな考え [イメージ] の創造, 世界の否定作用, 世界を広げる, 面白がる, 愛する, 解放, 他者理解, 表象の喚起, 神聖の理性に近づく, 幸福, 豊かな存在価値, 変身, 芸術作品という統一体 [総合体], 事実と事実の関係, 心の変化, 神性の理想への接近, 自我 [自己感情]
種類	スタンプのような想像 [再生的表象作用], 恣意的な想像, 自由な想像, 心の中で原型を参照しない像の創造, 五感では知覚できない形で存在するもの, 描かれた像, 心に思うことの像化, 想像的と知覚的な両義的な意識, 自意識の消滅, 人間相互の感情の伝達 (コミュニケーション)
障碍	大人の指示, 疾病, 倫理的規範, 文化的状況による制約, 狭い立場の制約, 視覚的情報, 道徳的意識, 再生的表象作用
促進	聴覚情報, 質問, 熱狂, 物質的イメージ, 現在しない対象, 子どもが自分の理解と経験で解決する「思いつき」, アイデア, 道徳的意識, 複雑な意識内容, 共感的模倣

表9には、表6～表8に挙げた想像に関する記述の中から、想像性を育んだり想像力を働かせたりするために必要な要素を単語及び文節で記した。左欄には、想像の六つの「観点」を挙げ、右欄にはその観点に関する内容を挙げる。観点とした六つは各々〔想像の「源泉」となるもの、想像する「方法」、想像の「結果」として得られる内容、想像した結果を分類した際の「種類」、想像の妨げとなる「障碍」、想像を「促進」する内容〕である。

表9の右欄の「内容」には、ゴシック体の箇所を見ると分かる様に、同じ単語や似た意味合いの文節が複数の「観点」に現れる。例えば、それらの単語や文節の一つである「質問」と「思いつき」は、観点の「方法」と「促進」に挙がっているが、「方法」の観点では、人間の想像力〔性〕

を育む手段として「質問」が有効であることを示し、「促進」の観点では、想像力の発揮を「促進」するためには「質問」が有効に働くことを示している。同様に「思いつき」も、想像の手段に「思いつき」があり、また、子どもが自身で「思いつく」ことを大人が妨げないことが想像性の育成を「促進」として理解出来る。その他、「種類」と「障碍」に挙がる「再生的表象作用」とは、過去の経験に基づく記憶である或る表象をそのままスタンプやコピーの様に再生する際の想像を意味し、それは「想像」の種類の一つではあるが、創造的想像が意味する様な新たな像を創る想像とは異なり、「再生的表象作用」としての想像の立場に留まることで、創造的想像に至ることが困難になるという意味から「障碍」となる。また、「道徳的意識」も同様に、「障碍」と「促進」の要素に挙げられ、「促進」の場合は、道徳的意識により善を判断し他者の立場を想像して共感することが可能になり、「障碍」の場合は、想像が最も自由に働く場を無意識とすると、道徳的意識により無意識の状態が阻まれるためである。更に、「源泉」と「種類」に挙げられるのは、「五感以外による知覚」及び「五感では知覚できない形で存在するもの」であるが、五感の様な感覚ではない知覚に基づいて想像され、また、その結果現れる「想像が五感では知覚できない形」の種類が在ることを意味する。これはまた「五感以外による知覚」という「方法」があり、「五感では知覚できない形で存在するもの」という想像の「結果」があることを意味するが、この様に考えると、表9に挙げた各内容は、想像の源泉であり方法であって、しかも結果でも種類の一つでもあり、更には、想像を促しも妨げもする要素と捉えることが出来る。従って、表9に挙げた観点別の「想像」の各内容を指導する際、教員は表9に挙がる単語や文言について、六つの観点全てに対する意味を考察して指導する必要があると考えられる。

5. おわりに

本研究では、造形・美術教育に求められる「想像」の能力を明らかにすることを目指して、「想像」の解釈の種類を調べるため、「想像」に関する内容を美術や教育の分野に限らず集め、それを整理・分類する作業を行った。本論を記して明らかになった点は、「想像」の解釈には学習指導要領に挙げられていない内容があること、また、教員はそうした想像の内容も理解した上で、造形・美術教育における「想像」の指導を行う必要性である。表9に挙げた想像に関する各習得内容のための具体的な題材や指導法については、今後の検討課題とする。

「想像」に関して調べたせいか、最近の新聞に、想像に関係する記事が多いことに気が付いた。そこから更に、記事にある想像の方法や事例が教材になる可能性に思いが至った。例えば、小説家や映画監督の記事には、作中人物の動かし方について、「物語の構成をしっかりと作りすぎると、登場人物が動かなくなる」⁴⁴⁾、『二十四の瞳』は作中人物を実在の人物のように思わせることによって、その一つ一つの死の重さを痛切に実感させる永遠の鎮魂歌となったのである⁴⁵⁾「日常のさまざまな農事や山の自然は、主人公Aの生に実体を与えると同時に、Aが日々ものを思う土台になっており、Aはものを思うことで自身の世界を拡張し続けるのである」⁴⁶⁾等、作者の想像力の用い方が挙げられる。また、江戸時代の俳諧を取り上げた記事では、「付け合い〔付合〕」という「前の人句の全体を味わいながらも言葉をいったん脈絡から切り離して分解し、その中の一部を受けて別の視点から創造し直す」⁴⁷⁾方法が紹介され、更に「福島の子の感性が奪われていく恐怖」⁴⁸⁾と題する記事の、詩人の和合亮一氏の言葉「自然と触れ合うのが子供にとって何より大切なのに、森林の除染をしない、ということは、子供たちと自然との交流を断ち切る、という辛い宣告になっ

てしまう」「人間の感性を育てるものが森林でもあり海や川なんです」や、平田オリザ氏が震災の翌年に語った「人間の心のありよう、感情の質が変わっていくんじゃないか、そんな恐ろしさがあるんです」は、自然と感性の関わり方を示す。

また、アルファ碁が人間に勝利した記事では、かつては持たなかった人間の直感をコンピュータが身に付けたと報じた。鍵となった深層学習〔ディープラーニング〕については、「人間はある物を見たり聞いたりしてその特徴を判別し、それが何であるのか理解する。深層学習はそんな人間の脳神経ネットワークをまね、人間に近い学習方法を可能にし」、まず「プロ棋士たちによる3000万種類もの局面と打ち手を記憶させ」、「自分自身との対局を繰り返させ、白と黒の碁石がどのような配置だとかつ確率が高いかを学習させていった」⁴⁹⁾と解説する。関連して「深層学習は画像や音声などのパターン認識を得意としている。高度の意思決定ではうまくいっていない。囲碁は意思決定の例題の一つであるが、局面の理解は画像のパターン認識である。囲碁の成功によって、深層学習はパターン認識から意思決定に向けて適用範囲を広げていく足がかりを得ることができたと言える」⁵⁰⁾等の記事や「コンピューターが人間に対して圧倒的に有利なのは、他のことを考えないことだろう」⁵¹⁾といった記事もあった。これらの記事が示す様に、直感が「説明や証明を経ないで、物事の真相を心でただちに感じ知ること」⁵²⁾や、説明なしに正しいと判断する認識や見解、思考より感覚を用いた理解力とすれば、直感による想像力を働かせるためには、アルファ碁の様な深層学習と強化学習が必要であると考えられる。他方、新しい大学入試制度の最終報告案に関する記事では、小中学校では「自ら課題を見つけ討論しながら解決策を見いだすような授業が浸透しつつありますが、高校ではまだまだという状況です。それには大学入試が主に基礎知識が問われるものになっていることが影響していると思います」⁵³⁾と、文科省専門家会議座長の安西祐一郎氏が、「考える力」を重視する「新共通テスト」の狙いを説明する。

これと関連するのが、『平成18年版 科学技術白書』の「新たな社会を切り拓く科学技術」の章の「科学技術を支える人材」の節にある次の文章である⁵⁴⁾。

現役研究者による若手研究者に対する評価は、専門分野の知識、基礎的な知識、協調性については高いものの、課題設定能力、社会常識、創造性については低くなっている。産業界からも、人材供給源として大学・大学院に望むこととして、「知識を与えるよりも、考える力をつけさせる」、「入試を単に知識の量を評価する形から、思考力、関心、素質などを多面的に評価する方式に変える」などが挙げられている。

この文章は、若手研究者においては専門分野や基礎的な知識はあるが、創造性や考える力が不足するため、大学や大学院の入試を変革する必要があると要約出来る。しかし上記の専門家会議の見解は、「これからは『基礎知識』に加え」とは言いながらも、「現在の高校の教育では、従来型の知識を詰め込む授業が主流」のため、知識の習得より「思考力・判断力・表現力」や「主体的に多様な人々と協働して学ぶ態度」が重要であると捉えられ兼ねない。また、科学者の条件となる資質や能力を、

高度で独創的な科学的探求能力、多分野横断的な思考力と高い自主的学習力、‘高度な課題’解決への挑戦、原理・法則等の本質探求志向、取り組み分野に関する大学学部相当（以上）の専門的知識・スキル、高い数理的解析力、豊かな国際感覚、異文化・国際的コミュニケーション力、科学コミュニティ（ネットワーク）を形成・参画する力⁵⁵⁾

とすれば、DeepMind社のCEOがアルファ碁の将来を、『AI科学者』が人間の科学者とともに科学の飛躍的な進歩につなげられる」と予測する場合、アルファ碁がまず行ったプロ棋士たちの

3000万種類の局面と打ち手の記憶は、科学者の前提とも言え、膨大な記憶〔知識〕が直感を生み出す要素と考えると、一流の思考力を目指した場合、そのための知識はいつ学ぶのだろうかという疑問が浮かぶ。またこれは、科学のみに限らず、直感を用いるためには知識が必要であることを示しているため、美術教育での表現や鑑賞に繋がる直感の育成においても、優れた直感を保障する知識の学修の方法を考えるための手掛かりとなる⁽⁶⁾。

最後に二つの記事を挙げる。一つは1986年に始まった「ナン・スタディー」に関する記事で、アルツハイマー病の原因を探るため、ノートルダム教育修道女会の協力で行った調査によって明らかになったこと、即ち、同じ住環境、食事、医療の中で長生の方は、若い頃に書いた簡潔な自伝の中に「豊かな語彙力や読解力」が見られ、「幸福、愛、希望、感謝、満足などのポジティブな感情表現」が多いことが紹介されている⁽⁵⁶⁾。他方は、米国ハーバード大学の臨床心理学教授ロバート・ウォルディングー〔Robert Waldinger, 1951-〕博士の「ハーバード成人発達研究」に関する記事であり、1938年から現在迄の75年間、二つのグループを追跡調査した結果のことである。「博士は、『何がよい人生をつくる?』と題した講話で、答えは『よい人間関係に尽きる』と言い切った。豊富なデータの分析結果は『量より質』。家族や、友人、地域社会の人々などとの『信頼度の高い』関係が、幸せな人生の根拠だと判明した⁽⁵⁷⁾と書かれている。更に調べると、この研究では三つの教訓〔孤独が健康のみならず脳機能の減退も引き起こすこと、人間関係の数ではなく重要なのは良好な関係であるという質、信頼関係が記憶障害等の脳の病を回避する⁽⁵⁸⁾〕を得たと言う。「ナン・スタディー」と「ハーバード成人発達研究」の調査結果が結論として導いたのは、人間を健康で幸福で長寿にするのは知識と思考力、豊かな感情と共感性であった。

仮に、造形・美術教育の目的が「主体と客体が感性によって結びつけられた瞬間の充足感を体験させること⁽⁵⁹⁾」であり、リードが言う様に「芸術は喜ばしい形式⁽⁶⁰⁾」即ち主体と客体が共に良い感覚を持つ「美の感覚を満足させる」ものを作ろうとする意志を育むものであるとすれば、調和を確立することが「教育の根本的な仕事」であり⁽⁶¹⁾、美術教育で学ぶ「想像」〔力〕は、幸せになるための手段と考えることも出来る。様々な可能性を持つ造形・美術教育であるからこそ、そこで育む「想像」についても、教師は思考を重ねる必要があると考える。

注

- (1) 2008年改訂版の学習指導要領に現れる「想像」の語の数。

〈小学校〉国語11, 音楽5, 図画工作8

〈中学校〉国語3, 美術6

- 2008年改訂版の学習指導要領解説に現れる「想像」の語の数。

〈小学校〉国語68, 社会2, 算数3, 生活2, 音楽30, 図画工作57, 体育1, 道徳8, 外国語活動1

〈中学校〉国語18, 数学1, 音楽2, 美術52, 技術・家庭《家庭分野》2, 道徳3, 総合的な学習の時間1

- (2) 「想像」に関する文言としては〔「想像力の定義」〔29件〕, 「想像性とは」〔7件〕, 「想像の定義」〔3件〕, 「想像性の定義」〔0件〕〕等, 「想像」から派生する言葉には〔「共感性とは」〔44件〕, 「共感性の定義」〔25件〕, 「共感力の定義」〔0件〕〕等を検索に用いた。
- (3) 補足すると, Fluencyは「the ability to quickly find multiple solutions to a problem」, flexibilityは「being able to simultaneously consider a variety of alternatives」, 更にoriginalityは「referring to ideas that differ from those of other people」と説明される。
- (4) 具体的な測定方法については下記を参照。

Word fluency: writing words containing a given letter

Ideational fluency: naming things that belong to a given class (i.e., fluids that will burn)

Associational fluency: writing synonyms for a specified word

Expressional fluency: writing four-word sentences in which each word begins with a specified letter

Alternate uses: listing as many uses as possible for a given object

Plottitles: writing titles for short-story plots

Consequences: listing consequences for a hypothetical event (“What if no one needed to sleep?”)

Possible jobs: list all jobs that might be symbolized by a given emblem

(5) 原文は、次の通り.

Co-operating well with others requires: Empathy – taking the role of the other person and imagining the situation from his or her perspective. This leads to self-reflection, when, upon considering a wide range of opinions and beliefs, individuals recognize that what they take for granted in a situation is not necessarily shared by others.

(6) 関連した記事に「米IT大手マイクロソフトは24日、インターネット上で一般人らと会話しながら発達する人口知能（AI）の実験を中止したと明らかにした。不適切な受け答えを教え込まれたため」がある〔『毎日新聞』2016年3月24日朝刊〕。この事件に対して、マイクロソフトはAIの修正が終わり次第、実験を再開すると報じているが、会話から学ぶ人工知能の開発の一面を示すこの事件も、知識が思考の基礎になることを示す例と考えられる。他方、「『人工知能作家』の時代がやって来る？」〔福井健策、NHK教育テレビジョン「視点・論点」2016年1月15日 <<http://www.nhk.or.jp/kaisetsu-blog/400/236025.html>>〕では、プラットフォームと呼ばれるIT大手の持つユーザーの発言や視聴履歴のデータを用いた人口知能〔AI〕がクリエイターとなる将来が到来した場合、AIの創作に対する著作権をどうするのかという視点を挙げる。これも創造に膨大なデータ〔知識〕が必要であることを示す事例と捉えられる。

引用文献

- 1) 「小学生白書Web版」2014年9月調査。〔閲覧日は2016/03/29。以下、全て閲覧日はこれに同じ。〕<<http://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201409/chapter5/01.html>>
- 2) 「小学生白書Web版」2013年3月調査。<<http://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201303/chapter14/01.html>>
- 3) 「小学生白書Web版」2010年9月調査。<<http://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201009/chapter1/07.html>>
- 4) 『小学校学習指導要領解説 図画工作編』p.23。<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_008.pdf>
- 5) 同上, p.14.
- 6) 同上, p.4 [同じ文章は次の箇所にも記されている『中学校学習指導要領解説 美術編』p.4].
- 7) 「東西教会の対話 紛争の抑制に期待する」『毎日新聞』2016年2月17日朝刊.
- 8) 土屋陽介 (2013) 「子どもの哲学における対話の『哲学的前進』」『立教大学教育学科研究年報』56, p.87.
- 9) 本間直樹・高橋綾・松川絵里・檜本直樹「哲学カフェ探求—活動とインターフェイス—」『大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」研究報告書 2004-2006 第8巻:臨床と対話』.<<http://www.cafephilo.jp/activities/tankyu.pdf>>
- 10) <<https://muse.jhu.edu/books/9781439905630>>
- 11) 実際の授業の説明は次の記事にも見られる<<http://consiliumeducation.com/itm/2015/03/27/philosophy-in-the-classroom/>>.

- 12) 志村真介 (2015) 『暗闇から世界が変わる ダイアログ・イン・ザ・ダーク・ジャパンの挑戦』 講談社.
- 13) 「“開かれた対話” がもたらす回復 フィンランド発, 統合失調症患者への介入手法『オープンダイアログ』とは」 <https://www.igaku-shoin.co.jp/paperDetail.do?id=PA03082_03>, 「Jaakko Seikkula, Ph.D.」 <<http://www.taosinstitute.net/jaakko-seikkula-phd>>.
- 14) 田畑稔 (2012) 「〈「生活の吟味」としての哲学〉と身体の問題」 『立命館文学』 625, p.872. <http://r-cube.ritsumei.ac.jp/bitstream/10367/4813/1/L625_tabata.pdf>
- 15) フィリップ・ヤノウィン (2015) 『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ: どこからそう思う?』 淡交社.
- 16) 前掲4, pp.13-14.
- 17) 前掲4, p.21.
- 18) 『中学校学習指導要領解説 美術編』 pp.42-44. <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_008.pdf>
- 19) 『高等学校学習指導要領解説 芸術 (音楽 美術 工芸 書道) 編 音楽編 美術編』 p.46. <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_8.pdf>
- 20) 西野範夫 「子どもたちがつくる学校と教育」 『美育文化』 [1996年4月～2000年7月, 全43回].
- 21) 山川鴻三 「想像力説研究」 [『大阪大学文学部紀要』 10, 1963, pp.85-131] が一例.
- 22) 鈴木有美・木野和代 (2008) 「多次元共感性尺度 (MES) の作成: 自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて」 『教育心理学研究』 56(4), p.488.
- 23) コリン・ウィルソン (1994) 『夢見る力』 河出書房新社, p.11, p.312.
- 24) Beyond Modularity (1995) *A Developmental Perspective on Cognitive Science*, A Bradford Book, England: London.
- 25) 内田伸子 (1994) 『想像力』 講談社, p.177.
- 26) 同書, p.181.
- 27) 海保博之 (1999) 『連想活用術』 中央公論新社, p.128.
- 28) NHK教育テレビジョン 「みんなのぐちゃぐちゃ」 『ノーゾーのひらめき工房』. <http://www.nhk.or.jp/kids/program/nosy_qn.html>
- 29) 横出正紀・寺戸史子 (1991) 「『みたて遊び』における造形の契機と構造」 『美術科教育学会誌』 13, pp.311-320.
- 30) 箱田裕司編著 (1991) 『イメージング—表象・創造・技能—』 サイエンス社, p.24, p.26.
- 31) 林伸二 (1994) 「創造力の測定—ACL法—」 『青山経営論集』 29(2).
- 32) 河合隼雄 (1991) 『イメージの心理学』 青土社, pp.14-19.
- 33) 前掲書30, pp.48-60.
- 34) 「平成24年度総論『創造性を育成する授業Ⅲ』」 大阪教育大学附属天王寺小学校, 「研究紀要」. <<http://www.tennoji-e.oku.ed.jp/kenkyubu/2012kenkyu/2012generalremarks.pdf>>
- 35) 「Creativity Tests」 <<http://psychology.jrank.org/pages/155/Creativity-Tests.html>>
- 36) J. P. Guilford, (1971). *The Analysis of Intelligence*, pp.169-170. <<http://www.cpsb.com/research/articles/creativity-research/Creativity-Research-Guilford.pdf>> <<http://www.cocreativity.com/handouts/guilford.pdf>>
- 37) OECD, The Definition and Selection of KEY COMPETENCIES, p.3. <http://www.a-kumahira.com/blog/oecd_key_competencies.pdf>
- 38) 増田靖彦 (2007) 「サルトルは日本でどのように受容されたか—黎明期を中心として—」 『人文』 6, p.93. <http://ci.nii.ac.jp/els/110006619004.pdf?id=ART0008634599&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1458658704&cp=>>

- 39) 神谷栄司 (2004) 「幼児の想像発達における精神的なもの身体的なもの (II) 一身ぶり表現の哲学的・心理的分析」『社会学部論集』 39, p.84.
- 40) 高木体幹 (1990) 「ハーンと想像力」『国際関係学部紀要』 6, p.273.
- 41) 岩下誠 (2004) 「ジョン・ロックにおける教育可能性に関する一考察：観念連合を中心に」『近代教育フォーラム』 (13), pp.250-251.
- 42) 越坂部則道 (1988) 「バシュラールの死をめぐる：『バシュラールと過ごしたひと夏』とその研究 II」『城西人文研究』 16(1), pp.103-104.
- 43) 三好美織 (2008) 「フランスの初等科学教育：小学校における科学教育の特色と教員養成（諸外国では初等理科教育をどのように進めているか [その4], 協議会から）」『化学と教育』 56(1), p.522.
- 44) 最上聡「日本文化 映画に強く影響 カルロス・ベルムト監督」『毎日新聞』2016年3月16日 夕刊「Interviews」.
- 45) 長部日出雄「一つ一つの死の重さ『二十四の瞳』（日本・1954年）」『毎日新聞』2016年2月20日朝刊「映画と私の昭和」.
- 46) 高村薫「抽象的な思考はどこへ」『毎日新聞』2016年3月13日朝刊「お茶にします？」.
- 47) 田中優子「インタースコア」『毎日新聞』2016年3月16日夕刊「江戸から見ると」.
- 48) 吉井理記「この国はどこへ行こうとしているのか」『毎日新聞』2016年2月19日夕刊「特集ワイド」.
- 49) 「深層学習 勝利へ無駄省く」『毎日新聞』2016年3月13日朝刊.
- 50) 松原仁「人間の實力超えた」『毎日新聞』2016年3月13日朝刊「寄稿」.
- 51) 坂村健「アルファ碁の勝利が示すもの」『毎日新聞』2016年3月17日朝刊.
- 52) 新村出編 (1998) 『広辞苑』第5版, 岩波書店.
- 53) 三木陽介「記述式導入は教育改革」『毎日新聞』2016年3月16日朝刊「そこが聞きたい [新共通テストの狙い]」.
- 54) 文部科学省 (2006) 『平成18年版 科学技術白書』国立印刷局, p.93. <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200601/001/002/0402.htm>
- 55) 「次世代科学者育成プログラムグローバルサイエンスキャンパス平成27年度全国受講生研究発表会審査基準 (確定版)」<http://www.jst.go.jp/cpse/gsc/about/happyou/2_H27_criterion.pdf>
- 56) 宮武剛「健やかに老いる条件」『毎日新聞』2016年3月16日朝刊「くらしの明日」.
- 57) 西水美恵子「幸せな人生をつくるもの—いい人間関係に尽きる—」2016年3月13日朝刊「時代の風」.
- 58) ロバート・ウォールディング「人生を幸せにするのは何? 最も長期に渡る幸福の研究から」『TED』2015年11月. <https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness/transcript?language=ja>
- 59) 香山芳久 (1961) 「科学教育と芸術教育の関係についての一考察」『哲學』 41, 慶応義塾大学, p.149.
- 60) 山川鴻三 (1969) 「近代英文学における二つの批評の伝統」『大阪大学文学部紀要』 15, p.122.
- 61) 相原幸一 (1971) 『ハーバート・リード研究』 研究社, p.194.

(2016年3月30日提出)

(2016年5月10日受理)

付録

「想像」を含む文章を抽出した論文一覧〔発行年順〕

引用・要約文
「アレックスF・オズボン 想像力の教育」『美術教育』日本美術教育学会, 1956, pp.29-31.
山川鴻三「想像力説研究」『大阪大學文學部紀要』10, 1963, pp.85-131.
大河原忠蔵「国語教育における構想力の問題」『日本文学』16(9), 1967, p.613.
岸畑豊「ホッブズ哲学の諸問題」『大阪大學文學部紀要』14, 1968, pp.151-332.
山川鴻三「近代英文学における二つの批評の伝統」『大阪大學文學部紀要』15, 1969, p.101, pp.181-182.
池上明哉「サルトルの『自己欺瞞』について：『聖ジュネ』を中心として」『哲學』55, 1970, pp.37-66.
岡本重温「芸術・情報・コミュニケーション：情報美学の批判と、芸術の情報性に関する考察」『美學』21(1), 1970, pp.33-44.
三宅晶子「現代詩とその思想的背景」『論集』17(3), 1971, p.37.
宇津木貞子「児童の想像・空想に関する一研究」『東京家政大学研究紀要』11, 1971, p.20, 21, 23.
小黑和子「コウルリッジの『詩と芸術』：序・訳・註」『東京女子大学紀要論集』27(2), 1977, p.78.
箱石匡行「サルトルにおける現象的存在論の形成」『岩手大学教育学部研究年報』37, 1977, pp.110-150.
山川淳次郎「シラー美学における『愛』について」『跡見学園女子大学紀要』16, 1983, pp.91-98.
高山信雄「ColeridgeとHerbert Read」『現代英米文化』14, 1983, p.69.
東宏治「メグレの方法」『同志社外国文学研究』39, 1984, pp.30-31.
古賀憲夫「キーツにおける『消極的能力』と叙情の構造」『愛知工業大学研究報告. A, 教養関係論文集』21, 1986, p.7.
石井忠厚「《オリムピカ》論」『東海大学紀要 文学部』48, 1987, pp.177-198.
翻訳・解題：日野陽子「Kenneth R Beittel『芸術活動を導く想像力についての現象学的考察』」『美術科研究』7, 1990, pp.91-106.
高木体幹「ハーンと想像力」『国際関係学部紀要』6, 1990, pp.271-281.
井上治子「知覚と想像力(二)：他者知覚」『札幌大学教養部紀要』38, 1991, A1-A52.
相澤照明「共感・模倣・変身：十八世紀～十九世紀初頭のイギリスにおける共感論と創作論の接点を求めて」『美學』45(2), 1994, pp.1-11.
吉川晴美「幼児の人間関係と想像性の発達 物媒介の心理劇的活動を通して」『日本保育学会大会研究論文集』51, 1998, p.568.
田内秀樹・城仁士「聴覚情報が想像機能に及ぼす影響」『神戸大学発達科学部研究紀要』7(1), 1999, pp.137-151.
一木仁美「アレキシサイミア特性と想像の様相に関する研究：青年期非臨床群と臨床群の比較から」『日本青年心理学会大会発表論文集』(10), 2002, pp.40-43.
塚田英博「マーガレット・アトウッドの本質：批評家と作家の間」『英米文化』34, 2004, pp.142-144.
岩下誠「ジョン・ロックにおける教育可能性に関する一考察：観念連合を中心に」『近代教育フォーラム』(13), 2004, pp.247-260.
神谷栄司「幼児の想像発達における精神的なもの身体的なもの(Ⅱ) 一身ぶり表現の哲学的・心理的分析」『社会学部論集』39, 2004, pp.83-96.
北村知之「物質的想像力と認知的障害」『福井県立大学論集』24, 2004, pp.1-16.
高田純「A・スミスにおける〈立場の交換〉の思想(2)」『経済と経営』35(1), 2004, pp.25-38.
高田純「カント倫理学に対するスミスの影響：『立場の交換』をめぐる」『札幌大学総合論叢』17, 2004, pp.99-129.
上村仁司「S. T. コールリッジの『政治家必携の書』における理性と宗教：カント受容の問題との関連において」『北海学園大学学園論集』119, 2004, p.101.
池田成一「(基盤研究C) 研究成果報告書：想像力に関する近代倫理思想史的研究(全53頁) 2004.
太田信二「想像力とその映像化をめぐる」『國學院短期大学紀要』24, 2007, pp.74-75.

大石和久「映画的想像力の問題：映画とサルトルのイマージュ論」『北海学園大学人文論集』36, 2007, pp.203-227.
船津衛「自己感情論の展開」『放送大学研究年報』26, 2008, pp.67-75.
小黒和子「詩人が見た進化論」『イギリスロマン派研究』32, 2008, p.81.
鈴木有美、木野和代「多次元共感性尺度（MES）の作成：自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて」『教育心理学研究』56(4), 2008, p.487, p.489.
森功次「初期サルトルの芸術論における想像と現実」『美学』60(2), 2009, pp.16-29.
堀千晶「ドゥルーズ『経験論の主体性』における『想像力』と『軽薄さ』の問題」『フランス語フランス文学研究』96, 2010, pp.160-161.
田邊久美子「“A Vision of the Mermaids”における詩人の想像」『論集』60(1), 2013, p.180.