

## アジアの美術教育における創造性育成の可能性

佐々木 宰

北海道教育大学教育学部釧路校美術教育学研究室

### On Potentiality of Nurturing of Creativity in Asian Art Education

SASAKI Tsukasa

Department of Art Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

#### 概 要

アジアの美術教育における創造性の育成は、「創造性とイノベーション」、「批判的・創造的思考」などの表現でカリキュラムに導入されているが、その実質化は国によって異なる。近年の議論では、西洋文化を中心とした価値観だけではなく、アジアの文化的価値観から創造性を捉えていくことの必要性が指摘されている。創造性研究は1950年代の米国における心理学研究を端緒とし、創造性の測定のほか、その定義や文脈をめぐって展開してきた。他方、美術教育では主として人間形成論に基づいて創造性の育成が主張されてきた。今日のアジアの美術教育においては、グローバル社会に対応した人材開発という文脈だけでなく、民族や文化を背景とするアイデンティティ形成に寄与する創造性が求められる。社会的創造性の概念は、アジアの多様性と多層性に対応した美術教育を導く可能性を示唆している。

#### はじめに

筆者は先に、東南アジア諸国の美術教育カリキュラムにおいて創造性の育成がどのように取り扱われているかを、シンガポール、マレーシア、シンガポールの事例を通して論じた<sup>1)</sup>。いずれの国でも、「創造性とイノベーション」、「批判的・創造的思考」などの表現でカリキュラムに取り入れられていたが、そうした資質を生かす社会的・文化的な文脈には違いが見られた。

創造性は、学術的に明確に定義されておらず、その解釈に幅がある一方で、新しい価値を生み出す能力や属性として概ね肯定的に語られる。美術教育においては、美術活動が創作活動であるから、その教育が創造性育成に関与することは自明であると従来から考えられてきた。

今日では、いわゆる21世紀スキルの育成が世界的な教育の課題として取り上げられているように、教育全体を通して育成すべき人間の資質が問われるようになり、その一つとして創造性が挙げられている。日本の学習指導要領においても、小学校図画工作科、中学校美術科、高等学校芸術科美術の教科目標の文中に「創

造的」という言葉が頻出している。多様に解釈される創造性の育成という課題に対して、美術教育がどのように貢献できるかが改めて問われている。

美術教育を通じた創造性育成は、創造性を価値づける文脈によって具体化される。「創造性」をどのような能力や属性とみなすか、あるいは「創造的」とはどのような状態を指すのかについて明確な定義はない。新しいものや概念、価値などを生み出す人間の肯定的な属性として創造性をとらえることはできるものの、その内実は創造性が語られる文脈による。その文脈は、さまざまな要因によって形成されるが、とりわけ美術を含む文化と美術教育の機能に対する解釈は、最も大きな要因となろう。美術とは何か、美術教育の役割とは何かという問いに対する答えによって、美術教育における創造性の内実やその価値は変わってくるということである。

アジアでは、近代化の過程で西洋から美術という概念を受容し、これに従来の伝統的な造形文化を取り込んだ上で改めて「美術」として再定義してきた経緯がある。学校教育制度もまた、近代において西洋をモデルとして導入されたものである。グローバル化した今日、創造性の育成は美術教育の一般的で標準的な機能の一つとして認識されている。他方、創造性を具体化する文化や教育の文脈については、従来の西洋モデルから離れて、それぞれの社会的・文化的な背景に根ざしたあり方が問われている。アジアの国や地域において認識される美術文化を踏まえ、それぞれの文脈で美術教育における創造性育成を再考することは、アジアの文化的アイデンティティを背景とした美術教育を展開する上で重要となる。

本稿では、このような問題意識に立ち、美術教育における創造性育成という課題を、アジアの文化的価値観という観点で考察するものである。そのために、次章以降では、まず創造性研究と芸術教育の関係について概観しておく。心理学の分野で扱われてきた創造性研究の成果を網羅的に述べることは難しいため、創造性研究の端緒と芸術教育に大きく関与する成果について押さえておくこととする。次に、美術教育の一般的な機能の一つとして、また美術教育の正当性の根拠として創造性がどのように語られてきたかを押さえておく。その上で、アジアという文脈で、美術教育における創造性育成をどのように解釈できるかについて考察を進める。

## 1. 創造性研究の系譜と芸術教育

### (1) 創造性研究の展開

創造性研究は、1950年代のアメリカにおいて、ギルフォードらの心理学者によって進められた。ギルフォードは知能因子の分析によって知性モデルを示し、このモデルに含まれる発散的思考と収束的思考は創造的思考に深く関与すると考えられた。1960年代には、その後の創造性研究を牽引したトーランスが創造性テストを開発している。トーランスは創造的思考を「欠所、つまり、阻害要素や紛失要素を感知し、そのような要素についての考え、または仮説を形成し、これらの仮説を検証し、おそらくその仮説を正しく再検証して、その結果を人に伝達する過程<sup>2)</sup>」と定義している。

日本では、1960年代半ば頃から産業界からの要請を背景に創造性研究が行われるようになり、数年後に学校教育界において創造性教育の研究が始まったという<sup>3)</sup>。日本の創造性研究で知られる恩田は「創造性とは、新しい価値あるもの、またはアイデアを創り出す能力すなわち創造力、およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格である<sup>4)</sup>」と述べている。高橋は日本の創造学の研究者へのアンケート調査結果を参考に、「創造とは、人が問題を異質な情報群を組み合わせ統合して解決し、社会あるいは個人レベルで、新しい価値を生むこと<sup>5)</sup>」と定義している。

スタンバーグによれば、創造性は斬新で（独創的で、予期しない）、適切な（有用で、適応性のある）成

果を生み出す能力であるとされる。創造性は、幅広い領域における個人的レベルと社会的レベルの重要で広汎なトピックであり、個人的レベルでは仕事や日常生活の問題解決のために、社会的レベルでは新しい科学的発見、芸術的ムーブメント、発明、社会的プログラムにつながる可能性をもち、新しい製品、サービス、雇用を生み出す創造性の経済的重要性は明らかだといふ<sup>6)</sup>。

これらのことから、創造性とは、個人や社会にとって有益な新しい価値あるものを志向し、生み出す人間の能力である、とまとめることができよう。スタンバーグは、創造性の重要性は誰の目にも明らかであるものの、心理学研究全体における創造性というテーマは伝統的に等閑視されていたとし、その背景を以下の6点から説明している。

- a. 科学的精神の対極にある神話や精神世界の伝統が、創造性研究の起源にあった。
- b. 心理学理論や心理学研究を通した検証をもたない研究であるかのような印象が、実用主義的、商業主義的アプローチによってもたらされた。
- c. 初期の創造性研究が理論及び方法論的に理論的・実証的な心理学の本流から離れていたため、創造性が心理学の周辺のものとみなされた。
- d. 創造性の定義と評価の問題が、創造性を曖昧で些細な現象のように印象づけた。
- e. 創造性を通常の構造やプロセスの特別な結果とみなすアプローチによって、創造性の個別の研究が必要とはみなされなかった。
- f. 現象の一部を現象全体とみなすような学際的なアプローチによって、創造性が狭く捉えられたり、本来的な創造性が理解されなかった。

## (2) 自己実現の創造性と芸術を通した教育

初期の創造性研究に取り組んだ心理学者の中でも、マズローは人間主義心理学に立った特徴的な創造性の捉え方を提唱した。マズローは創造性を、才能を持った人間の属性である「特別才能の創造性」と、誰にでも備わっている「自己実現の創造性」に分けて考えた。

人間主義心理学においては、人間という存在を新しい人間性の創造主体とみなし、人間性の自己実現を通して創造性が達成されるとされた<sup>7)</sup>。芸術家や科学者などの突出した業績を通して顕在化される「特別な才能の創造性」がある一方で、一般の人々が生活の中で自分の創意を生かそうとする「自己実現の創造性」は、健康な人格によって発揮されるものであると考えられた。

マズローによれば、業績は人格が文化的環境に関わって生じる随伴現象に過ぎないが、自己実現の創造性は業績よりも人格を強調するものである。創造性は外界に対して自己をあるがままに表現することで達成されるものであり、環境や世間の強迫観念や不安に影響されない健康な人格が「創造的人格」とされた。

人間主義心理学では、人間が本能的にもつ意識下の衝動を肯定的に捉え、空想、創造、夢、直観、ひらめきなどの内面から湧き出る創造性を「一次的創造性」と呼んだ。さらに思考、判断、評価といった合理的、論理的な過程における創造性を「二次的創造性」と呼び、この二つの統合によって、人格は最高の創造性を発揮すると考えられた。

このように、マズローの人間主義心理学における創造性という概念は、自己実現を果たした人間性とほぼ同義である。そして、この意味において、創造性は人間形成を目指す教育にも深く関与するのである。マズローは特に、芸術を通した創造的芸術教育の可能性と重要性を強調し、「それは、芸術家の養成や芸術作品を作るためというわけではなく、よりよい人間を形成するためである。私がとり上げようとしている人間の教育目標をはっきりと心に銘記し、子どもが完全な人間になって、その可能性を実現するよう願っているとすれば、現存の教育形態の中でおぼろげながらも、このような目標に何となく沿っているものは、ただ一つ

芸術教育だけである<sup>8)</sup>」と述べている。

マズローの教育観では、個人の自己実現を助長することが教育の目的とされるから、自己同一性を見つけるためのきっかけや刺激を含む美術、音楽、ダンスなどが重視される。すなわち、自律神経系、内分泌腺、感情や情緒に作用し、自己の内面を表現することができる芸術を通じた教育が想定されるのである。

したがって、人間主義心理学における教育の目的は、芸術を通じた教育による創造的人格を持った人間形成であると換言することができる。そしてこの考え方は、後述するリード、ローウェンフェルド、日本の創造主義の美術教育における基本的な美術教育観とほぼ一致しているといえる。

### (3) 創造性のドメイン

科学、芸術など各分野で傑出した91人へのインタビューと、自らのフロー理論をもとに創造性研究に取り組んだ心理学者チクセントミハイは、創造性は個人の精神活動に起因するものの、個人の思考と社会文化的な文脈の相互作用のなかで生じるものであり、個人的というよりは体系的な現象である、と捉えている<sup>9)</sup>。個人が生み出したものが新しく価値あるものかどうかは当人にはわからず、何らかの外的な確証を必要とするからである。

そこで、創造的と呼ぶことのできる人物像の例示を通して、創造性を現象として三つに分けた。第一は、日常生活で「才能あふれた」人とみなされるが、文化に大きな貢献をもたらすわけではない一般の人々の創造性である。第二は、斬新で独創的な方法で自分たちにしかわからない重大な発見をする「個人レベルにおいて創造的」な人の創造性である。そして第三は、ダ・ヴィンチ、エジソン、ピカソ、アインシュタインなど、文化に重大な変化をもたらした人々による創造性で、チクセントミハイの研究の関心はここにある。

創造性は、その価値が他者に理解され、承認される一定の文化領域に組み込まれる必要がある。創造性という個人的な特質は、その価値を発揮させるフィールド（分野の場）や、意味を認識できるドメイン（領域）がなければ創造性として成立しない。創造性は「何であるか」よりも「どこにあるのか」が問題であり、それはドメイン、フィールド、パーソン（人）という三つの要素から構成されたシステムの相互作用の中で観察されるという。こうした捉え方は、創造性が固定的な定義をもつ概念ではなく、三つの要素によるシステムに導かれた文脈を問題にしているといえる。

そのために、チクセントミハイはインタビューによる個別事例を通して、創造性の文脈とその文脈におけるフロー体験の条件を確認した。フローとは、活動に集中して楽しさを感じ、時間を忘れるほど物事がうまく進んでいると感じる体験であり、最適体験とも呼ばれる。各界を代表する回答者の創造的な活動からは、フロー体験の条件、すなわち、目標が明確であること、フィードバックがあること、挑戦と能力が釣り合っていること、行為と意識が融合していること、注意の散漫を避けていること、自分や時間、周囲の状況を忘れること、自己目的的な経験であることなどが確認できたという。

フロー体験は個人的な事象だが、それがもたらす創造性はドメインとフィールドという、いわば文化的な文脈によって顕在化する。創造性の源泉は個人内にあるが、創造性は個人の外に作用して文化を創造する。したがって、科学の発展が必ずしも人間の幸福とはならないように、創造性は人間の未来や生存にとって必要である一方で、それがもたらす結果には望ましくない副作用が含まれることもある。そのために、創造性を高める能力と同時に、創造性を評価する方法を開発する能力が求められると説かれる。

マズローの人間主義心理学が自己実現の主体である個人の創造的人格に目を向けるのと同じように、チクセントミハイもまたフロー体験という個人的な事象を創造性への鍵として重視する。しかし、個人の創造的な活動から生まれ出たものの価値を、社会や文化、あるいは人類の進化という文脈で相対化する点を見れば、チクセントミハイが想定した創造性は「体系的な現象」として捉えられていることがわかる。

#### (4) 多元的知能理論と創造性

ガードナーは、ハーバード・プロジェクト・ゼロに参加してこれを牽引した研究者として、また多元的知能理論の提唱者として知られている。ガードナーは認知的アプローチによる創造性研究にも取り組んでおり、チクセントミハイとの共同研究もある。

ガードナーは、チクセントミハイのドメイン、フィールド、パーソンから構成される創造性のシステムモデルを踏まえ、創造性を「創造的な個人が、専門とするドメインにおいて、あるいは、少なくとも一つの文化的な集団の中で、問題を解決したり、時代の流れを作り出したり、新しい問題を提起すること」と定義する<sup>10)</sup>。

ガードナーの創造性研究は、1983年に出版されたFrame of Mindsで提唱した多元的知能理論を基盤としている。これは、知能を「問題解決の能力 (capacity to solve problems) で、少なくとも一つあるいは複数の文化的状況の中で評価される何かを作り出す能力」と定義した上で、7つのドメインに分類される多元的・複合的なものとする<sup>11)</sup>。それぞれの知能とは、1) 言語的知能、2) 論理・数的知能、3) 音楽的知能、4) 空間把握知能、5) 身体運動知能、6) 対人的知能、7) 個人内的知能であった。のちに、これに8) 博物的知能が加えられ、現在では教育学的知能などにも言及されている。

1993年に著したCreating Mindsでは、上記の7つの知能に対応した創造的な人物を挙げ、彼らの業績をドメイン、フィールド、パーソンという要素の相関を踏まえて分析した。これを通して、多元的知能理論におけるいずれかの知能のドメインで、優れた個人が創造性を示すことを例証したのである<sup>12)</sup>。

ところで、「芸術的知能」は多元的知能の中には含まれていないが、池内によれば、芸術的知能は、知能がそれぞれのドメインで「美的」に機能した場合に起動するとされている<sup>13)</sup>。例えば、言語的知能や身体運動知能が美的に用いられるとき、詩や小説、舞踊などになる。ある知能が美的に用いられるかどうかは、個人的、文化的な決定、流行などにも左右されるという。芸術的な活動をする者は、それぞれの領域における美的シンボル・システムを理解し、その操作を通して表現行為を行う。多元的知能のそれぞれが美的シンボル・システムを通して美的に用いられるのであれば、美的・芸術的な活動をとおしてそれぞれの知能を刺激することも可能である。

多元的知能理論は、知能をとらえるためのドメインを通して、創造性を解釈するための具体的な文脈を提供した。すなわち創造性は「どこにあるのか」という問題に対して、8つの領域を具体的に示してみせたといえる。また、美的シンボル・システムを、ドメインにおける知能と芸術的知能を媒介するものとしたことで、多元的な知能に関わる芸術的知能の統合性が導かれた。

## 2. 美術教育における創造性

### (1) 人間形成論における創造性

世界の美術教育は、それぞれの国情や教育制度の中で多様に展開しているが、第二次世界大戦以降の美術教育におおむね共通する一般的性格は、「芸術を通じた教育」という思想に基づく人間形成としての美術教育である。すなわち、芸術体験を通して子どもたちの感性や創造性を刺激し、彼らの情操を陶冶することが美術教育の一般的な目標であり、こうした人間形成の機能を美術教育の一般的な性格とすることは、どの国においてもおおむね了解されているといえる。

このような美術教育の人間形成機能について理論的背景を与えたのは、イギリスの美術評論家リードの著作と思想である。中でも1943年に上梓されたEducation through Artは、美術教育の理論書として各国で出版され、「芸術を通じた教育」の思想を世界中に広めた<sup>14)</sup>。「芸術は教育の基礎たるべし」というプラトン

の命題を、哲学、美学、教育学、心理学、芸術学などの視点から、現代的な文脈で説明することを試みた同書は、相当の紙幅があり内容的にも難解である。それにもかかわらず、同書で説かれた芸術を通じた人間形成の論理は、第二次世界大戦後の美術教育に基本的な性格を与えた。

リードの芸術教育論は、「審美教育 (Aesthetic Education)」というアイデアによって説明される。まず、リードは、教育の一般的な目的を、「人間の個性の発達を助長するとともに、こうして教育された個性をその個人の所属する社会集団の有機的統一と調和させるにある<sup>15)</sup>」とし、個別化と同時に統合化の作用を教育の機能として想定する。他方、個性を社会に有機的に統合させていく過程は、身体とともに精神機能が発達していく人間の成長の過程でもある。リードによれば、個人の主観的な感情や認識を、客観的な現実社会に調和させていく成長の過程では、非常に複雑な心理的な調節が求められ、この調節の成否がその人の思想や理解、性格や人格を左右するという。この心理調節に有効に作用するものとして、感覚や感情を基盤とする審美教育が説かれるのである。

リードの主張する審美教育は、人間の生来の知覚や感覚を保持させ、同時にこれらを環境に調和させ、自己の内面や感情、思考を伝達可能な形式で表現する、という内容を含むものとされる。そして、これらの内容の教育活動の具体的な媒体として、美術、音楽、舞踊、詩、演劇、工芸などの芸術が想定されている。すなわち、審美教育は、芸術という表現活動の媒体を通じた知覚と感覚の教育であり、社会という客観的世界との調和を図りながら個人の精神を発達させる人間形成のために機能することが期待されている。

リードの主張のユニークな点は、ユングのタイプ論を援用した個人の性格の型と、近現代美術の芸術運動の様式とを対応させた点にある。外交型と内向型、さらに思考・感情・感覚・直観の組み合わせによるパターンに対して、自然主義、印象主義、超現実主義、表現主義などの芸術運動を当てはめ、人間の性格のタイプの多様性が美術表現に現れていることを典型的に説明したのである。

個性の多様性を担保しつつ社会への調和を目指した審美教育は、戦後の新しい民主主義社会が強く志向された世界において、美術教育の理論的な支柱として定着していった。人間の成長を「個性を社会に調和させる過程」と捉え、そこでの心理的な調節に対して芸術媒体が効果的に作用するという論理は、美術教育の人間形成機能を具体的に説明したものであった。美術の創造活動が、個人とその個人が帰属する社会集団を仲介するというモデルは、美術教育の機能を学習者個人はもとより、社会的な文脈において構想することを導くものであったといえる。

## (2) 児童を中心とした創造性教育の展開

審美教育に基づく「芸術を通じた教育」は美術教育の理論的な根拠となったが、美術を通して子どもの人格形成や創造性を育成しようとする教育は、リードに先んじて20世紀初頭のウィーンにおいてチゼックによって構想され、実践されていた。その特徴は徹底して児童を中心に据えた美術教育であった。

チゼックは、ウィーンの国立美術学校内に1903年に開設した児童美術教室で、独自の美術指導を展開した実践家である。「子どもたちをして成長せしめ、発展させ、成熟せしめよ」という彼の言葉に象徴される美術教育は、子どもに自由な表現活動を保障することと同時に、これを阻害するような大人の介入を排除することを特徴としていた。手本の模写を中心とする当時の図画教育を批判し、子どもを主体とした図画教育へ改めようとしたのである。子どもの絵画表現にそれ自体の価値を置き、創造性の陶冶を通して人間形成を目指すチゼックの美術教育には、ルソー以来の自然主義、児童中心主義的な教育観が認められる。

チゼックの実践や思想は、1908年にロンドン、1912年にドレスデンで開催された国際美術教育会議を通してイギリス、アメリカをはじめ各国に知られた。自身の著作を残さなかったが、ウィルソン、ヴィオラ、トムリンソンらの著作や児童画展覧会を通して、彼の美術教育は全世界に知られていった<sup>16)</sup>。

チゼックの教育は、新教育運動が展開していたイギリスで高く評価され、アメリカでも進歩主義教育運動の担い手によって受容されていく。1920年代、1930年代に大規模な展覧会が開催されたイギリスでは創造的な美術教育の先駆者とされ、当時の美術教育に影響を与えている。リードもEducation through Artにおいてチゼックに言及し、創造的な子どもへの対応の規範をチゼックの実践の中に認めている<sup>17)</sup>。

このように、児童を中心とした美術教育は、20世紀初頭のオーストリアでチゼックの実践によって導かれた。その後、イギリスでは、リードが心理学と芸術学の成果を論理的に援用して、人間の成長過程における精神的発達と芸術的活動の親和性を説明する。両者のアプローチは異なっているが、どちらも子どもの生得的な創造性を前提とし、美術表現を通してその発展を目指しつつ人格の陶冶を目指す共通の教育観に立脚している。このような美術教育の流れは、欧米を中心に第二次大戦後の世界に広がっていった。

また、こうした美術教育の背景には、児童画の発達研究や精神分析を対象とした20世紀初頭からの心理学があり、その成果が情緒の安定や人間性の形成の指導論に組み込まれていったという<sup>18)</sup>。なかでも、1950年代から1960年代のアメリカにおいて、児童画を通して子どもの発達と創造活動の相関を分析し、造形能力の六つの発達段階として提示したローウェンフェルドの著作Creative and Mental Growthは美術教育に大きな影響を与えた<sup>19)</sup>。

ローウェンフェルドは、発達段階ごとの造形表現の特徴と、その背景となっている子どもの知覚や認識、運動感覚等の特徴を実証的に示した。さらに、発達段階に応じた具体的な指導のあり方にまで具体的に言及している。ローウェンフェルドの功績は、児童を中心とした美術教育における人間形成の機能を、実証的かつ実践的に理論づけたことといえる。そして、このような系譜に基づく美術教育論はアメリカをはじめ世界の美術教育研究に受け入れられていった。

### (3) 日本における創造主義の美術教育

ヨーロッパでチゼックが児童を中心として据えた美術教育を展開していた頃、日本では大正自由教育の機運を背景に、山本鼎が「自由画教育運動」を推進していた。山本は、明治以来の臨画教育を否定し、個性的で創造的な子どもの表現を「自由画」と呼んでその価値を説いた。子どもの自由な表現を奨励し、大人の指導を排する姿勢はチゼックとよく似ており、どちらも旧来の技術主義的な図画教育に対するアンチテーゼとして個性や創造性、自由な表現を提唱している。

大正8年頃から始まって全国に普及した自由画教育運動は、昭和7年の山本による打ち切り宣言によって終結する。しかし、この運動がもたらした「美術教育は子どもの創造性を伸長させ、情操を陶冶する」という教育観は、第二次世界大戦をはさんで、戦後の美術教育に継承されている。

戦後の日本の美術教育は、民間美術教育団体の積極的な活動によって展開していった。なかでも、美術評論家である久保貞次郎らによって1952年に設立された創造美育協会は、児童中心の美術教育を推進し、「創造主義」と呼ばれたその美術教育は、全国的な広がりを見せた。

創造主義は、「久保貞次郎が欧米の文献や北川民次の実践的美術教育論に学び、独自の解釈を加えて構築した我が国固有の児童中心主義の美術教育<sup>20)</sup>」であり、チゼック、リード、山本鼎らの美術教育の思想を受け継いでいた。特に、チゼックの美術教育は、久保自身の活動によって本格的に日本に伝えられたことから、創造美育協会の性格に強く影響した。久保は、ヴィオラの著作であるChild Artの一部を翻訳して謄写版でパンフレットを作り、講演会の度に配布したというエピソードを述懐しながら<sup>21)</sup>、「戦後盛んになった創造美育運動はチゼックの思想に負うところが多い。これは疑う余地がない」と述べている<sup>22)</sup>。

創造美育協会の結成時のマニフェストは、山本鼎の自由画教育運動の精神に言及しており、「子どもの創造力を尊び、美術を通してそれを健全に育てることを目的とする<sup>23)</sup>」と記された活動綱領では、個性的な

美術表現を通じた精神の解放と人間形成が謳われている。このように、創造主義の立場では、子どもの個性や創造性の伸長、精神の解放が美術教育の機能として捉えられている。考えてみれば、これは美術教育の「機能」というよりも、自律的な表現者を主体とする近代以降の美術の概念にきわめて近い。創造美育協会に多くの芸術家が参加したのも、創造主義の美術教育の機能が、芸術表現としての美術の本質に近似したものであったからであろう。

したがって、創造主義の教育観や芸術観には、前時代の価値観へのアンチテーゼとして、自律した精神をもった個人の実現をめざす理想主義的な傾向が少なからずあったといえる。反対に、その理想が学校教育という現実的な空間においてどのように実現されるか、という点においては楽観的であった。同じ民間美術教育団体で、創造美育協会と対立した「新しい絵の会」による批判は、この点を突くものであった。

しかしながら、チゼック以降の美術教育の系譜を継ぐ創造主義は、日本の美術教育の基本的な性格に多大な影響を与え、多くの人々が共有できる美術教育の一般的なイメージを形成したといえる。

### 3. アジアの美術教育の文脈における創造性

#### (1) アジアにおける文化と創造性の解釈

創造性が認識されるためには、その価値が理解されて共有される環境が必要である。その環境は小さな分野、一定程度の領域など様々に想定できるが、文化はそのうちの重要な領域であろう。グローバル化した今日では、世界共通の文化的な了解事項を想定できる一方で、民族や宗教、生活習慣等に由来する文化的な多様性もまた浮き彫りにされている。文化は動的であり、伝統的な価値観と同時に変化に対応しながら新しい文化を産む。このような文化の伝承と変化の過程において、人間の創造性が発揮されてきたことは文化史が示している。したがって、創造性の解釈には文化的な差異が反映され、西洋と東洋の文化的な差異もその一つとして議論の対象になっている。

ルバートは、西洋的な創造性の特徴は観察可能なプロダクトへの関係性にあるため、生産・創出されたものの新奇性や独自性が創造性の特徴として語られ、トランスの創造的思考テストも西洋的な価値観に基づいていると指摘する<sup>24)</sup>。その上で、東洋的な創造性の概念は、革新的なプロダクトにあまり焦点を当てておらず、個人的な満足感、原始的な領域、内なる本質や究極の現実の表現に関わるものと説明している。瞑想を通して自分自身、もの、事象の本質に接近しようとする創造性のあり方は、人間主義的心理学の創造性の概念と似ているという。例えば、ヒンズー主義では、創造性は革新的な問題解決としてよりも、精神的、宗教的な表現力とみなされる。西洋では伝統を打ち破ることが創造性とみなされるのに対して、東洋では伝統的な概念の再解釈が創造性とみなされる。文化の違いによる創造性の解釈の違いの事例は、宗教的、儀式的、伝統的な造形や音楽、舞踊、芸能などに見ることができる。それらが厳粛なものであるほど型式の継承が重んじられ、新奇性や革新性、独自性を志向する価値観は受け入れられない。

ルードヴィッチは、西洋と中国文化における創造性の比較研究のレビューを通して、創造性の概念化や表現について論じている<sup>25)</sup>。伝統的な中国の文化観には道教や儒教の思想が作用しており、そこでは西洋的な新しい価値の創出よりも、自然との調和や伝統の維持が重視された。中国や極東の文脈では、創造性は伝統に対立するものではなく、修正、適応、再解釈などの形をとりながら文化を継承させていく知的で社会的な変革として認識されるという。規範は不変とされながらも、習慣や信念、社会構造を共有するネットワーク内における人々の行為をとおして中国の文化が継承され発展してきたとルードヴィッチは指摘する。

これと同じように、伝統の模倣を通じた再創造が日本文化の特徴であるとした山田は、近代以前の美術や連歌などを例示しながら、過去の模倣をしながら再解釈や工夫を加えて新たな価値や豊かさを加える日本の

創造性を「再創」という言葉で表している<sup>26)</sup>。西洋に由来する創造の概念は、作者や独創性、個性などが重んじられる近代の産物だが、日本文化における創造は自己以外のものを排斥せず、旧来の文化の共有を通してコミュニティの共栄をはかる「再創」である、という指摘である。再創はそれを生み出す者の個性やオリジナリティに拘泥せず、共有することで文化的な豊かさと広がりをもたらすとされる。

このように、ヒンズーや中国系の人々、日本の文化における創造性の捉え方には、西洋のそれとは異なる特徴が認められる。無論、アジアの多様な国や地域に住む人々の価値観は一樣ではないので、個々の事例をもってアジア全体の特徴と考えることには無理がある。社会的・経済的・政治的な背景や、世代の違いによっては、必ずしも伝統的な価値観が受容されるとは限らないが、近代以前の伝統的な価値観はアジア各地で個別に認められている。

このような創造性の解釈の文脈となる東西の文化的な差異を踏まえた上で、ラウは東西の文化の議論における陥穽を次のように説明する<sup>27)</sup>。第一には西洋の立場でアジアの文化を説明する際に用いられる儒教、集団主義、第二には創造性を阻害するとされるグループ志向や権威主義といった典型的な概念やイデオロギーに囚われがちである点、第三にはアジア人研究者であっても西洋的な視点に立ちやすい傾向である。東西の安易な比較や概念化は避けつつ、創造性の解釈のための文脈は、アジアの多様な文化的状況からより豊かに導くことができると考えられる。

## (2) ユネスコ美術教育アジア地区シンポジウム

アジアの美術教育の動向は多様であり、それらを一つの傾向として語ることは難しいが、ここでは2004年に香港、2005年にニューデリーで行われたユネスコの美術教育アジア地区シンポジウムの報告書『創造性のための教育：アジアの教育へ芸術と文化を<sup>28)</sup>』から、アジアの美術教育の当事者による見解を照会しつつ、考察を進めたい。

これらのシンポジウムは、1999年にユネスコの事務局長が芸術教育と創造性の振興を提唱したことを受け、地域会合として開催されたものである。アジアの芸術家や教育者、政策立案者、芸術文化の専門家による見解は、それぞれの国の目標とその融合としてのアジアの芸術教育への提言を含んでいる。

エンゼルハートは、ユネスコの芸術教育の主流化に向けた取り組みには、芸術の伝統や見方の多様性の理解が必要であり、アジアやアジア太平洋地域の芸術は、「西洋的な意味（上流階級の消費のための芸術、博物館、コンサートホールなどの専門機関で提供される芸術）で理解されるほど『芸術』ではない」と指摘する。その上で、この地域の芸術は、貧しい階級も関わりをもち、地域社会にルーツをもつ生きた伝統の一部であり、多くの場合は日常生活と不可分の機能と美しさを備えたものと説明される。しかし、近年では西洋の芸術や教育のモデルが取り入れられているために、学校での芸術は生きることと切り離され、教育において大きな役割を果たさなくなっている、とエンゼルハートは指摘する。

インドの芸術家シャクティ・マイラも、アジアの芸術は、現代的な意味での「芸術」創作ではなく、伝統的に生活と統合されたものであり、子どもの身体的、感覚的、感情的、認知的発達と教育に深く関与してきたと説く。彼の主張によれば、アジアの芸術は家族や社会的価値観、自然と人間と神の世界の架け橋、瞑想と変革をもたらす経験と理解のためのツールとして機能してきた。したがって、創造と学習はつながっており、芸術と知識は事実上同義である。芸術を通してスキルや価値観は伝承され、それによって自己とアイデンティティを変革して社会的な結束を支えていくように、アジアの芸術には「伝承」と「変革」という2つの目的があった。しかし、西洋の芸術のモデルは生活から芸術を分離させ、現代では「芸術のための芸術」として消費や投資の対象になっているという。

マイラは、西洋のモデルによる影響を、「子どもの発達における芸術の主な価値は、個人の自己表現とみ

なされ、コミュニケーションと社会的発展の価値が著しく低下している」と指摘している。そのため、ほぼ全てのアジア社会は、西洋の近代的な芸術教育のモデルと、これとは異なる伝統的な文化や芸術教育観との間に挟まれているという。

子どもの自己表現を中心に据えた芸術教育は、前章で述べた美術による人間形成論の系譜にほぼ共通した価値観であり、それが西洋的な芸術観や教育観に基づいている、というマイラの指摘は妥当である。その影響として指摘された「コミュニケーションと社会的発展の価値の低下」とは、他者を含む日常生活や伝統文化という文脈から創造活動が切り離されていることといえよう。子どもの自己表現そのものの価値は首肯できるものの、日常と関わりを持たない西洋モデルの美術という形式のための自己表現の学習は、カリキュラム上の特殊な領域として位置付けられる危惧がある。

アジアの芸術教育の新しいビジョンとして、マイラは、地域の文化とグローバルな文化とのバランスを維持した文化的アイデンティティの追求に、芸術が関与していくことを示している。伝統的な芸術に焦点を当てながら、1) 創造的、知覚的、認知的スキル、2) 調和、バランス、リズム、比例と活力や美しさなどの美的スキル、3) コミュニケーション、チームワーク、共有スキル、4) アジアの文化と価値体系の理解、といった能力の育成が期待されている。

インドの古典舞踊や芸術の研究者として知られるカピラ・ヴァツヤヤンは、西洋的な価値観を普遍的なものとするパラダイムに再考を促し、アジアにおける文化の見方を問いかけている。例えばそれは、社会が農業から産業、知識社会へと移行しているというパラダイムに基づく直線的な成長モデルを、「普遍的」モデルとして受容することへの疑義として表明される。

進歩や成長の基準は経済と政治に由来するが、では経済と政治は創造性の分野において人間の発達を測定するための原理となりうるか、とヴァツヤヤンは問いかける。その上で、創造性を測定する方法を見つけて、これを人間開発に不可欠の要素として認めるべきではないか、主張する。

植民地化や近代化・工業化によってアジア諸国は西洋化されたが、精神的なよりどころとしての伝統文化は継承されている。表面的には西洋的な価値観に覆われているように見えても、その下には伝統的な価値観が地下水脈のように流れている。こうした文化の多層性と多様性と同じように、一人の人間のアイデンティティにも多層性と多様性という特徴がみられるとヴァツヤヤンは指摘する。グローバル化された現代においては、コスモポリタンレベルのコミュニケーション能力とは別に、人々は地元や地域のアイデンティティをもち、母語に基づくアイデンティティをもっている。これはアジアの人々に共通した特徴であるという。

アジアの美術教育を一つの典型に押し込めることはできないが、ヴァツヤヤンが説く多層性と多様性をアジアの美術文化とその教育をとらえる観点の一つとすることは可能である。伝統的な価値観に基づく民族文化を底流として、近代化の過程で受容した異文化やイデオロギー、経済的な影響によってさまざまに展開している美術教育の機能を考察する上で、「多層性と多様性」という視点は示唆に富む。

さて、シンポジウムの報告書では、インドの舞踊を通じた教育、香港の教育における芸術プロジェクトの、マレーシアのペナン州における非公式の芸術教育、パキスタンの文化遺産教育としての芸術教育などの事例が紹介されている。また、カンボジア、インドネシア、タイ、韓国、ウズベキスタン、オーストラリアなどの教育改革と芸術教育政策が報告されている。これらについて、詳細に分析する紙幅はないが、それぞれの国や地域の民族的・伝統的な文化状況はもとより、近代化の過程や周辺文化との関係性、宗教や政治、経済などによる芸術教育の文脈は、やはり多層的で多様であるといえる。

### (3) アジアの美術教育におけるアイデンティティ形成と創造性

アジアの美術教育においては、前述のように西洋由来のグローバル化した美術の概念と同時に、各地域に

における民族や伝統文化に基づいた教育の内容が意識されている。特に、多民族・多文化社会の特徴が著しい国や地域の美術教育では、それぞれの民族の造形文化を教育内容として取り上げ、民族の文化的な価値観、すなわち民族的なアイデンティティの形成と保持が求められている。さらに、初等・中等教育段階では国民的な資質形成の一環として、複数の民族が共有できる国民的な美術の教養を身につけさせることが求められている。民族のエスニック・アイデンティティと同時に、国民としてのナショナル・アイデンティティの形成が美術教育に求められているのである<sup>29)</sup>。

アジアの美術教育がどのように実施されるかは、学校教育制度、カリキュラム、就学状況等によって様々である。公教育における民族文化や国民文化の扱い方については、住民の民族構成やそれに対する政治的な方針によって大きく異なる。アジアの多民族国家における民族と統治には、ほぼ同数の複数民族による「均衡多元型」、多数派が優位性をもつ「中央-周辺型」、多数派があっても政治的な配慮から均衡多元型を目指す特殊な「シンガポール型」など、いくつかの類型がある<sup>30)</sup>。したがって、教育内容として取りあげようとする複数の民族の造形文化を等しく扱うか、傾斜をつけるかは国情による。例えば、インドネシアの美術教育には多種の民族文化を意図的に教科書題材に反映させた均衡多元型の傾向が認められるが、マレーシアの美術教育にはマレー文化の優越性をカリキュラムに反映させた中央-周辺型の傾向が認められる。シンガポールの住民は7割以上が中国系だが、民族の平等を政策原理にしているため中国、マレー、インド系の美術文化の均衡に特に配慮した美術教育が行われていた。

公的な学校教育において取り扱われる民族文化は、教育内容として公式に認められた文化であることを意味するから、多民族社会における民族のアイデンティティに深く関わるものとなる。東南アジアの美術教科書やカリキュラムを見ると、民族舞踊や儀式に関わる衣裳や仮面、装飾品などの工芸品、調度品や様々な生活工芸、寺院や仏像、神像などの宗教的な造形などが取り上げられている。これらは主に近代以前の伝統的な美術文化として扱われているわけだが、これに接続する形で近代以降に展開した美術文化が取り上げられ、自国の美術文化として紹介されている。多民族社会を包摂する国民文化としての美術を取り上げる理由は、無論、国民的なアイデンティティを形成するためである。すなわち、アジアの多民族・多文化国家の美術教育は、民族のアイデンティティと同時に国民的なアイデンティティを形成する国民統合の機能をもつのである。

特に東南アジアでは、近代美術は西洋諸国による植民地統治を通してもたらされ、現地の人々による美術活動が徐々に展開していくが、植民地統治から解放されて国家として独立を果たすのは第二次世界大戦後である。植民地の境界線を国境線として継承し、それによって囲まれた圏域の民族的な造形文化と、植民地時代に展開した西洋由来の美術を合わせて国民文化としての自国美術が創出されていったのは、独立以後のことである。その過程は国民的なアイデンティティの創出の過程でもあり、美術活動を通して自分たちの美術表現を追求した作家たちはもとより、カリキュラムや教育内容、題材として自国の美術を標準化しようとした美術教育も自国美術の創出に深く関与してきた。東南アジアの美術教育は、学習者の民族的、国民的アイデンティティ形成を果たすだけでなく、文化的なアイデンティティそのものの創出に関与していたと換言できる。

このように考えると、アジアにおける美術教育はそれ自身が自国美術を創出する創造的な営みであるともいえる。そこで培われるべき創造性は、民族文化と国民文化という多様で多層的なアイデンティティ形成という文脈においてとらえることができる。

## 4. 21世紀のアジアの美術教育と創造性のゆくえ

### (1) 21世紀の美術教育と社会との関わり

1990年代後半から世界各国で21世紀の到来を見据えた教育改革が進められ、アジア諸国も同様に学校教育制度やカリキュラムの改変に取り組んできた。OECDのDeSeCoプロジェクトによるキー・コンピテンシーやATC21Sが示した「21世紀スキル」などをモデルとして、それぞれの国や地域で21世紀社会の知識基盤社会に対応できる資質の能力育成が企図された。美術教育もこのような趨勢において、21世紀スキルの一つである「創造性とイノベーション」に関与し、広汎な領域で生かされる創造性開発を担う教育として位置づけられるようになった<sup>31)</sup>。

美術教育における創造性育成は、狭義には絵画や彫刻などの美術表現の体験を通じた新たな発想や表現力の能力育成と解釈されるが、前述のような広汎な人間的資質として広義にとらえる場合の文脈は、国によって異なる。佐々木・福田によるシンガポール、マレーシア、インドネシアの事例研究では、知識基盤社会における人的資源、多民族・多文化社会における新しいアイデンティティ創出といった観点をもつシンガポールに対して、インドネシアは信仰に基づく精神的・社会的な態度形成と知識・技能獲得の総合的な資質形成の中で実現しようとしており、マレーシアはその中間に位置づけられた<sup>32)</sup>。

ところで、1990年代後半からのアジア諸国の教育における創造性への取り組みについて、ントスミスは「パラドックス」という表現を用いて興味深い指摘をしている<sup>33)</sup>。そのパラドックスとは、生徒が創造的になればなるほど、生徒の行動が教師には望ましくないものとして映る、というものである。創造的な人材の育成が叫ばれる一方で、伝統的な価値観に疑問をもったり新しい価値観を強く主張したりする生徒に対して、違和感をもつ教師は少なくないようである。受け入れる側の理解や対応が及ばないスピードで、創造性育成が奨励されていた当時の中国、香港、台湾、日本、韓国、シンガポールの教育の状況は異常とも言えるほどであったと、ントスミスは指摘する。情報教育への予算配分、創造的思考に関する教育プログラムなど、創造性を強調する政府主導の教育政策は、知識基盤経済に対応できる人材開発を目的の一つにしていたと言える。教育政策として育成が期待される資質としての創造性と、それが解釈される文化や社会の文脈は必ずしも一致するわけではない。その不一致、いわばズレが、先のパラドックスの背景であろう。

21世紀を迎えてからは、こうしたズレを解消するように教育改革が行われ、美術教育のカリキュラムも改訂されてきた。シンガポールを例にとると、現行のカリキュラムにおける美術は、(1)社会における生徒のアイデンティティ、文化、場所の意識を育成する、(2)21世紀において生徒が批判的に識別したり、視覚的な情報を処理したり、効果的にコミュニケーションしたりするための力を構築する、(3)想像力と創造性を拡張するものとして位置付けられている<sup>34)</sup>。これを見ると、創造性が発揮される文脈として、社会との関わりやアイデンティティ形成、文化、場所（地域や国）が強く意識されていることが理解できる。

### (2) アジアの美術教育における社会的創造性の可能性

社会的な文脈において起こる創造性や、社会的な表現の形をもつ創造性を、グラベアヌは「社会的創造性」として論じている<sup>35)</sup>。グラベアヌによれば、従来の創造性研究は、創造性を個々のタイプの現象として考えるために、主として個人に焦点をあてたものになり、創造的な行為の社会的価値は、芸術や科学などの特定の領域における個人の業績に対して測定される。他方、世界では地球規模での環境問題をはじめ、様々な困難や課題に直面しており、その対応には集団や社会を主体とする創造性が求められる。諸課題に対する創造的な行動は、他者はもとより自分自身に対しても責任を果たすべき社会の構成員一人一人の存在に結びついていく。

社会的創造性の概念は、創造性研究においてこれまで看過されてきた新しい価値観を含むものである。加えてグラベアヌは、社会開発と創造性研究と明日の世界との関連を説明しようと試みる。そのために、チクセントミハイ以来の創造性のドメインの問題について、興味深い提案をする。それは、「芸術における創造性や芸術的創造性を議論する代わりに、芸術的または審美的な結果をもたらす創造性を参照することの方が有用」とする考え方である。ドメインの枠組みではなく、創造的な仕事が達成しようとしていることとその貢献を見ることによって、例えば芸術と科学、あるいは日常の諸活動に対する区分を超えて、創造性の潜在的な領域や多様性が示唆されるという。

創造性やそのドメインを内容から定義するよりも、社会的な貢献の具体化から逆算的に考えるグラベアヌの発想は興味深く、グローバル化された今日の多様な課題に対応できる教育を構想する上での重要なヒントを含む。美術、デザイン、科学などの伝統的な領域内における創造性への見方に拘束されずに、ドメインを超えた社会的な課題に対処するための集団的な創造性へ目を向けることによって、社会と文化に貢献する美術教育における創造性育成を構想することができると考えられる。

アジアの美術教育における創造性育成は、前述の通り、創造性の解釈や美術文化の内実、教育に対する価値観において西洋とは異なる視点をもつ。また、多様な民族、文化、宗教、言語による多民族・多文化社会を背景とした創造性解釈の文脈がある。さらに、内政や経済状況の違いに由来する美術教育や創造性育成に託される機能そのものにも違いがある。他方、グローバル化の波は否応なくアジアやアジアの美術教育にも押し寄せて、その対応を迫られている。

社会的創造性の概念は、多層性・多様性に象徴されるアジアの非均質な状況においても、現実的な社会的課題に対する集団的な創造性という観点から、美術教育の機能を導く可能性をもっている。無論、美術教育における表現や鑑賞活動が子どもたち一人一人の発達に寄与するものであり、それを通しての自己実現や人間形成が期待されていることは否定されない。他方、育成される創造性は、個々の子どもたちに孤立した状態でのみ備わるのではなく、グラベアヌが「社会的相互作用と文化的資源の利用のレベルで、発達的に位置付けられていくもの<sup>36)</sup>」と言うように、他者との関わりや、身の回りの環境や文化との関わりをもった発達の中で位置付けられる。このように考えると、アジアの美術教育における創造性育成は、多層性と多様性を踏まえて社会や文化的課題に貢献する教育やカリキュラムのモデルを導く可能性を有しているといえる。

### (3) まとめ

本稿では、グローバル化した今日的な社会の教育において求められる創造性育成という課題を、アジアの社会的・文化的な文脈で再考し、美術教育における創造性育成をどのように解釈できるか考察してきた。

第1章では、心理学における創造性研究の端緒とその後の展開について検討した。人間主義心理学に立つマズローの「自己実現の創造性」は、自己実現を果たした人間性とほぼ同義としてとらえられ、人間形成を目指す芸術教育に深く関与するものであった。チクセントミハイのシステムモデルはドメイン、フィールド、パーソンの三要素から創造性の文脈をとらえるものであり、知能をとらえるためのドメインとこれに対応した創造性の文脈を示したガードナーの多元的知能理論からは、複数のドメインを背景とした創造性と芸術の統合性を確認することができた。

第2章では、美術教育においてはこれまで自明とされてきた創造性育成が、どのような形で意識され美術教育の機能として論じられてきたかを、リードらの人間形成論、チゼックの児童中心の美術教育、日本の創造主義などを事例として検討した。これらは同一の系譜上にあり、そこで意識される創造性は、近代以降の西洋の芸術観に基づく人間像をモデルにしていたと考えられた。

心理学における創造性研究も、人間形成としての美術教育の系譜における創造性も、西洋の価値観を基盤

としていることから、第3章ではアジアの社会・文化という文脈で創造性や芸術教育についての主張を検討した。革新的なプロダクトを生み出す力を創造性ととらえる西洋に対して、アジアの創造性のあり方は伝統に対立せずに、修正、適応、再解釈を通して文化を継承させていくものであった。今日のアジアの美術教育は、表面的にはグローバル化された美術や創造性の価値観で覆われているように見ながら、その下層に伝統的な価値観に基づく「多層性と多様性」をもつ。したがって、民族文化や国民文化を背景としたアイデンティティ形成は、多層性と多様性を踏まえた創造性に関わるアジアの美術教育の特徴的な機能として導かれた。

上記のような考察を踏まえ、第4章では21世紀スキルとしての創造性育成が、アジアでどのように実現されているかを確認した。グローバル化に対応するために創造性育成が政策的に奨励される一方で、実際の学校現場の価値観が必ずしも一致しない状況が見られた。現在では、これを解消する教育改革も進められている。多層性と多様性を特徴とするアジアにおいて有効な創造性の概念として、グラベアヌの「社会的創造性」を検討した。個人の資質や属性としてだけではなく、社会的な課題に応える集団や社会を主体とした創造性を想定した社会的創造性からは、アジアの美術教育における創造性育成の可能性を拡張するための示唆が得られた。以上を、本稿のまとめとする。

なお、芸術的な創造性のドメインが何かを議論するよりも、芸術的・美的なプロダクトや現象から創造性を参照する方が有効である、というグラベアヌの指摘もまた示唆的であった。これについては、アジアにおける現地調査を通じて分析と考察を進める必要がある。

## 注及び引用文献

- 1) 佐々木宰・福田隆眞,「東南アジアの美術教育カリキュラムにおける創造性の育成」,『北海道教育大学紀要(教育科学編)』,第72巻第1号,2021,pp.429-444.
- 2) トーランス, E.P.,『創造性の教育』,誠信書房,1966.
- 3) 恩田彰,『創造性教育の展開』,恒星社,1994.
- 4) 恩田彰,1994,p.3.
- 5) 高橋誠(編著),『新編創造学事典』,日科技連出版社,2002,p.18.
- 6) Sternberg, Robert J.(ed.), *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, 1999, pp.3-4.
- 7) 上田吉一,『人間の完成: マスロー心理学研究』,誠信書房,1988.
- 8) マスロー, A.H., 上田吉一(訳),『人間の最高価値』,誠信書房,1973.
- 9) チクセントミハイ, M., 浅川希洋志(監訳),『クリエイティヴィティ: フロー体験と創造性の心理学』,世界思想社,2016.
- 10) 池内慈朗,「ハワード・ガードナーの創造性理論及び米国における関係諸理論」,『大学美術教育学会誌』,第30号,1999,pp.157-166.
- 11) 池内慈朗,「ハワード・ガードナーの多元的知能理論(MI理論)および芸術的知能概念の教育実践における意義」,『美術教育学』,第18号,1997,pp.15-25.
- 12) Gardner, H., *Creating Minds: An Anatomy of Creativity*, New York: Basic Books, 2011 edition, Kindle, 2011.
- 13) 池内慈郎,「芸術的思考におけるシンボル・システム理論とアフォーダンス理論からの『感性』の解釈の試み」,『美術教育学研究』,第30号,美術科教育学会,2009,pp.65-79.
- 14) Read, Herbert., *Education through Art*, London: Faber and Faber, 1943. なお,同書は1958年に改訂されている。邦訳版は,1953年に出版され,1959年に改訂版が出版された。ハーバート・リード,植村鷹千代・水沢孝策(訳),『芸術による教育』,美術出版社,1953. また,2001年に新訳版が出版されている。ハーバート・リード,宮脇理・岩崎清・直江俊雄(訳),『芸術による教育』,フィルムアート社,2001.
- 15) リード,1959,p.10.
- 16) 石崎和宏,『フランツ・チゼックの美術教育論とその方法に関する研究』,建帛社,1992,p.7.
- 17) 石崎,1992,p.312.
- 18) 花篤實,「美術教育による人間形成論の流れ: ビクター・ローウェンフェルドを中心に」,大橋皓也・宮脇理(編),『美術

- 教育論ノート』, 開隆堂, 1982, p.78.
- 19) Lowenfeld, Victor., *Creative and Mental Growth*, London: Macmillan, 1947. 邦訳は, 竹内清・武井勝雄・堀ノ内敏 (訳), 『美術による人間形成』, 黎明書房, 1963.
- 20) 新井哲夫, 「創造美育運動に関する研究(1): 「創造美育運動」とは何か?」, 『美術教育学』, 第35号, 美術科教育学会, 2014, p.27.
- 21) 1942年にロンドンで刊行されたヴィオラのChild Artは, 1976年に久保貞次郎と深田尚彦によって邦訳された。W.ヴィオラ, 久保貞次郎・深田尚彦 (訳), 『チエゼックの美術教育』, 黎明書房, 1976.
- 22) 久保貞次郎, 「フランス・チエゼックの児童画教育」, 大橋皓也・宮脇理 (編), 『美術教育論ノート』, 開隆堂, 1982, p.28.
- 23) 柴田和豊, 「1945年以降の美術教育の総括」, 宮脇理 (編), 『現代美術教育論』, 建帛社, 1985, pp.1-23.
- 24) Lubart, T.I., Creativity Across Cultures, Sternberg, R.J.(ed.), *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press, 1999, pp.339-350.
- 25) Rudowicz, Elisabeth., Creativity among Chinese People: Beyond Western Perspective, Lau, Sing., Hui, Anna N N., Ng, Grace Y C.(eds.), *Creativity: When East Meets West*, Singapore: World Scientific, 2004, pp.55-86.
- 26) 山田奨治, 『日本文化の模倣と創造: オリジナリティとは何か』, 角川書店, 2002.
- 27) Lau, Sing., Hui, Anna N N., Ng, Grace Y C.(eds.), 2004
- 28) *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education; Report of the Asian Regional Symposium on Arts Education*, Measuring the Impact of Art in Education, Hong Kong SAR, China, 9-11 January 2004, and Transmission and Transformations: Learning Through the Arts in Asia, New Delhi, India, 21-24 March 2005, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005.
- 29) 佐々木宰, 「多民族・多文化社会における美術教育の機能: アジアの美術教育に見るエスニシティの可視化」, 『美術教育学』, 第40号, 美術科教育学会, 2019, pp.203-215.
- 30) 村田翼夫, 『東南アジア諸国の国民統合と教育』, 東信堂, 2001.
- 31) 佐々木宰・福田隆眞, 「東南アジアの美術教育カリキュラムにおける創造性の育成」, 『北海道教育大学紀要(教育科学編)』, 第72巻第1号, 2021, pp.429-444.
- 32) 佐々木・福田, 2021, p.442.
- 33) Ng, Aik Kwang., Smith, Ian., Why is there a Paradox in Promoting Creativity in the Asian Classroom?, Lau, Sing., Hui, Anna N N., Ng, Grace Y C.(eds.), 2004.
- 34) Student Development Curriculum Division, *Art Syllabus: Primary One to Six, Implementation starting with 2018 Primary One Cohort*, Ministry of Education Singapore, 2018.
- 35) Glaveanu, Vlad Petre., Developing Society: Reflections on the Notion of Societal Creativity, Tan, Ai-Girl., Perleth, Christoph.(eds.), *Creativity, Culture, and Development: Creativity in the Twenty First Century*, Singapore: Springer, 2015.
- 36) Glaveanu, 2015.

## 参考文献

- ・阿部慶賀, 『越境する認知科学2 創造性はどこからくるか: 潜在処理, 外的資源, 身体性から考える』, 共立出版, 2019.
- ・開本浩矢, 和多田理恵, 『クリエイティビティ・マネジメント: 創造性研究とその系譜』, 白桃書房, 2012.
- ・横地早和子, 『越境する認知科学6 創造するエキスパートたち: アーティストと創作ビジョン』, 共立出版, 2020.
- ・Cheng, Sho Kai., East-West Difference in Views on Creativity: Is Howard Gardner Correct? Yes, and No, *Journal of Creative Behavior*, Vol.33, No.2, Second Quarter, 1999, pp.112-123.
- ・Tan, Ai-Girl., A Review of the Study of Creativity in Singapore, *Journal of Creative Behavior*, Vol. 34, No.4, Fourth Quarter, 2000, pp.259-284.

## 謝辞

本研究はJSPS科研費20K02784の助成を受けたものです。

## Acknowledgement

This research was supported by a grant from JSPS KAKENHI Grant Number 20K02784.

(釧路校教授)