

現代アート教育思考

—芸術領域の崩壊と図画工作教科の在り方—

中野隆二

A Thought about the Art Education of Today — Breakdown of Art Territory and Existence of Arts & Crafts —

Ryuji Nakano

(2007年11月29日受理)

はじめに

現在のアート教育は領域、表現形式の区分が消えつつあり、それと同時に芸術が何であるか、ということに理解や解釈できないものとなってきた。

本論では、芸術の定義というものにふれ、芸術領域の崩壊される要因と思われる表現形式の問題を提起し、学校教育の変遷から、その影響について、これから担うアート教育について、問題解決を試み、図画工作教科の在り方を検討したいものである。

ここで、「アート教育」という言い方をしているのは、「芸術」あるいは「美術」という言い方とは違った、それまでの概念とは違う意味で使っている。

1. 問題提起と目的

近代における芸術は多様化し、それまでの、アート領域の区分がなくなっている。ここでいうアート領域とは、「絵画」、「彫刻」、「工芸」、「デザイン」といった区別をいうもので、それとは違った、現代におけるひとつの芸術表現として、例えば、インスタレーションというのがある。私の画学生時代(1970初頭)にはなかった表現言葉である。調べてみると、これは1970年代に入って、ビデオ・アート、ボディ・アート、パフォーマンスなどと一緒に出現してきた表現方法で、それまでの「絵画」、「彫刻」といった名称の芸術思考とはまったく違ったものであるという。これらの出現などから、ある美術家は「芸術の終焉」といい、「芸術の崩壊」とも言っている。また、別の見方から、「芸術は記号」として、客観的立場として論ずるものもある。

一方、わが国の教育界においても、芸術に対する考えが低下してきている。そのひとつに学校教育の

小学校図画工作や音楽の時間が減少されているのである。さらに、高等学校では、芸術科目が減らされ、実施していない高校も多々ある。

本学における大学、人間発達学部の入学者(2007年)220名を対象に、高等学校における「芸術」科目の受講状況についてアンケートを採ったところ、「美術」を選択した者はわずか11名(5%)で、しかも3年間はたったの1名(0.45%)であった。2年間は3名(1%)、美術を選択したといっても、ほとんどが1年間(3%)であった。さらに、芸術科目がなかったという高等学校もあり、このことは、人として芸術の目覚める最も重要な人生の時期に絵を描く、ものをつくるという行為が、高等学校教育のなかで、一切、為されなかったという事実で、このことは非常に残念なことであると思うものである。

これらのことについて、本研究では、現代におけるアート教育について、教育の見直しと将来を背負う児童・青年期への造形教育のあり方を究明しようとするものである。

2. 芸術の意味

最初に芸術についての意味、定義ともいうべき内容について触れなければならないだろうと考える。そこで、芸術といえば、イギリスのハーバート・リード(Herbert Read, 1893-1968)があげられる。彼は「芸術による教育」(Education through Art, 1945)の著書により、教育界における芸術のありかたを執りまとめた第一人者である。青年時代にブレイク、ブラウニング、リルケらの影響を受けた詩人であったが、第一次世界大戦に出征し、帰還後ヴィクトリア・アンド・アルパート美術館に勤務し、美術館の所蔵品の解説をしたことが動機で美術評論家の活動を始

めた。彼の美学思想はフロイトの精神分析、とくにユングの無意識学説の影響を最も深く影響を受けている。彼の活動範囲は広く、「芸術は教育の基礎たるべし」という命題を掲げ、「芸術というものは、人間進化の有機的過程の一部であるという観念を樹立する。」といい、これらは世界中の教育界に知られていることである。

彼の著書である「芸術の意味」(THE MEANING OF ART 1966, 滝口修造訳)の中から、引用すると、「芸術の定義として、『芸術』という簡単な言葉から、われわれはほとんどつねに『造形芸術』あるいは『視覚芸術』として区別している芸術を連想するのであるが、厳密に言えば、『芸術』に当然、文学と音楽とが含まれているわけである。すべての芸術にはある一定の共通した特色があり、この書物では造形芸術だけを扱うのであるが、まずすべての芸術に共通するものの定義から研究し始めるのがもっともよい方法である。」と述べている。そして芸術について、ショウペンハウアー (Arthur Schopenhauer, 1788-1860) のことばを紹介している。「すべての芸術は音楽の状態に懐れる。」芸術のなかでも音楽だけが伝達手段なしに聴衆に直接訴えることができるものであり、他の芸術はかならず媒体をとおすものであるという。これにより、リードは「しかしすべての芸術はこのような同じ意図、つまり人を喜ばせたいという意欲をもっているものである。したがって芸術とは心楽しい形式をつくる試みである、と、もっとも単純に、もっとも一般的に定義することができる。このような諸形式はわれわれの美感を満足させる。そして美感は、われわれ五官の知覚が形式上の統一とか調和を認識させられるのである。」といい、また、ここでいう「芸術」と「美」は別の世界観であり、区別しなければならぬとも述べている。なぜなら「美感というものは、歴史の流れのままに、非常に不確定で、しばしば非常にまぎわらし姿で現われる変化の多い現象であると考えたい。」すなわち、「芸術」は「美」ではないと言っている。したがって、芸術は美を求めるものではなく、「心楽しいもの」と解釈しなければならぬと考える。そして、芸術は「感性を求めるもの」ということになる。

他方、「芸術」の認知に関して、文化的伝統があり、この経緯のなかで誕生したものが「美学」である。文化的伝統は「作ること」で、「真似ること」、それから「機械的技術」に転じ、それが「職人」である。職人が自分の技を磨きそれをふるうこと、つまり、社会への義務を果たすというようなことで存在する。やがて「絵画」や「彫刻」をとりあげて「芸術

と呼び、「自由な技術」となり、職人とは違った「芸術家」の誕生で、社会的義務や責任性がなくなった。ここに表現の自由、すなわち「表現の楽しさ」と結びついていく。

3. アート教育の理念

「アート教育」というものについて、分類するとすれば、3種類にしてみることができる。1. 美術のための教育、2. 美術に関する教育、3. 美術による教育、ということになる。1は、直接、美術を教えること、技術を取得させることにある。すなわち、美術科養成を目的とする教育。2は、社会人の美術的情操や知識を啓発することを目的とする教育。3は美術の創作と鑑賞に関する教育を通じて全人的な人間性の涵養を図ろうとする教育である。

教育といえば、永遠のテーマとして「豊かな人間形成」がある。教育の唯一の基盤であり、根底でもある。この豊かな人を育成するにあたって、どのように考えていくべきか、という疑問に立たされる。これについての手がかりになると思われることが、イタリアの現代哲学史家で著名なエウジェニオ・ガレンの「ヨーロッパの教育」(Education in Europa, 1957) という著の引用をすると、「ヒューマニズム的教養教育が誕生したのは、古代ギリシャ人が学校教育の基礎としてホメロスを選んだときであった。そのとき選ばれたのは、なんらかの聖典でもなければ、ある専門知識のための入門書でもなかった。それは優れた芸術作品だったのであり、過去に対する崇敬の念や、その過去をはずかしめないように活動したいとの熱望を、われわれの心に吹き込むことのできる叙事詩だったのである。つまり、ここでヒューマニズム的教養教育が意味しているものは、明らかに、死んだ古語学習でもなければ、文法的・倫理的訓練でもなく、まさに人間形成である。過去の人々の優れた人間的体験との接触を通じてなされ、歴史意識の形成を通じてなされる人間形成なのである。(近藤恒一訳)」とある。

ここで大切なことは、豊かな人間形成にとって、過去の人々の優れた人間的体験との接触であり、個々の人間性の奥に潜む美的良心を喚起するだろうということと、絶えず自らを改革、展開する人間文化全体も生き生きとした具体感覚を生むことを期待させるということである。その具体感覚はアート教育の場での高揚と洗練が、人間形成に大きく投影されるというのである。すなわち、真に人間を教育し、かつ形成するものは、優れた人間性とわれわれとのかかわり、優れたその人間性を表現した作品とそれを作り出した史的位相とのかかわり、それらの自覚

的な意味追求にあるというものである。これは、アートの人間教育の重要性を示した一例にすぎないが、このようなことから、アート教育の理念は「美術を通して人間形成を図る」ものとする。

このような「美術による人間形成」はアメリカのヴィクター・ローウェンフェルド (Viktor Lowenfeld) の存在をわすれてはならない (1947)。アート教育のために、その指導者に児童の創作品を単に美的見地から鑑賞するのではなく、彼らの創作活動の起源を、その内部に立ち入って究めようとする、あらゆる人々のために書かれたものである。その著では「同一化」というものの意義をいい、「美術表現は、表現材料がなければできないが、それと全く同様に、表現された経験に自己同一化して、感情が伴わなければ、表現はできない。」とし、創作表現、すなわち「創造性」教育の在り方を示している。さらに、「今日のアート教育が種々の傾向にわかれているのは、教育家たちが、創作過程を決定しているいろいろの力に対して、その中のどれに自分をあてはめて同一化しているかによってきまっているのである。」と述べている。

4. 芸術の記号論から

芸術の定義については多種多様であり、このことは芸術そのものの複雑さを物語っているといわれる。この複雑さは何かに起因するとすれば、芸術が「生」や「存在」の本質にかかわり合おうとするときである。一般に、芸術作品は個性的でなければならないということがある。個性は主観的であって、これが複雑さを呼ぶというのである。そこで芸術作品を、なんらかの意味内容を表現したり指示したり、伝達したりするものとして、これらを客観的に、記号ないしシンボルの機能とみなす哲学的理論が「芸術記号論」である。ここで、芸術記号論のほんの一部について紹介、記述をする。

シンボル理論とか記号理論あるいは意味理論などいろいろな呼ばれ方をされている。作品はなにを、いかに記号化するか、その記号 (= 形式) の意味 (= 内容) は記号に内在するのか、超越するのか、超越するのであれば、どこに、また、いかに存在するのか、内在しているとしたら、それは定義によっては自己矛盾ではないのか、芸術的記号の諸他との関係、等云々が論議される。この記号論の主唱者は C.W. モリス、S.K. ランガー、J. ムカジョフスキーたちで、モリスは美的記号の社会的役割を強調し、ランガーは芸術シンボルとして、人間の主観的経験を客観化 (分節化、示現化) して、言語では不可能な直観的な仕方で、人間と人生を観想させ凝視させるものと

みて、「認識論」に連なっているものである。

芸術記号論の特徴は「客観主義的」「反心理主義的」「反形而上学」「経験主義的」で、創り手や受け手の主観的感情そのものではなく、芸術シンボルのうちに現実に分節化された客観的感情 (= インポート) の構造分析が主眼であるという。「芸術作品は、その主観的特徴を顕示しながらも、それ自体は客観的なものである。芸術作品の目的は、感情の生命を客観化することである。抽象化された形式として、芸術作品は、その源泉からまったく離れて操作できる...。」さらに、ショーペンハウエルのいう「芸術は人生の鎮静剤、興奮剤」やニーチェの「実存美学」という言葉を引き出せば、芸術記号論の特色が鮮明になるという。

5. 芸術の終焉

ハーバート・リードの芸術教育論にもかかわらず、直接的結びつきはないが、1960年頃より、芸術家たちのアート表現における指向性が行きづまりの時代へと変貌した。アメリカの批評家、ハロルド・ローゼンバーグは、「絵画のかわりに空間を、舞踊のかわりに運動を、音楽のかわりに音を言挙するような事態、もはや傑作かジャンク (= がらくた) か、わからない事態、要するに芸術作品の何たるかが曖昧になり、『気がかりな物体』 (an anxious object) としか言いようのないものが跳梁する事態」とし、これを「芸術の脱定義」(1972)なる概念で総括した。

こうした状況をアートなきアーティスト、ポスト = アート・アーティスト、ビヨンド = アーティストが出没し、そこには「アーティスト」というファンクションしか残されていない状況であった。この状況をアサー・ダントは1980年代半ばに「芸術の終焉」という言葉で呼んで、物議された。この真意は、芸術が死んだ、絵画が絵画たることをやめたというのではなく、「物語的に構造化されていた芸術の歴史が終焉した」というのである。美術史的記述、物語的に連鎖していく芸術動向など、芸術の動きにいまや方向性などないというものである。つまり、「芸術の終焉」とは、絵画でもなく、彫刻でもない媒質を指し、「物体は面白く、人の関心をひくものであればよい。(ドナルド・ジャッド『特種な物体』より)」というのである。この思想にはモダニズム (Modernism) や、アヴァンギャルド (avant-garde) も含まれ、それらには新しさのために過去を否定してきたものとされている。否定される過去とは「悪しきアカデミズム」であろうとされている。

そして、ここに現われた表現が「ポップ・アート (Pop Art)」とよばれるものである。ここで最も

知られているのはマルセル・デュシャン (Marcel Duchamp, 1887-1968) で、彼のオブジェが先例とされている。彼は「デペイズマン *dépaysement* = 置き換え」と暴挙し、「もう芸術には故郷もないしそれを必要ともしない。」とし、先端な芸術ほど自ら進んで「無国籍化」としてしまおうというのである。「日用雑器さえその場所から美術館へ置き換えると芸術に変身する。」という。また、ポップ・アートでよく知られているアンディー・ウォーホル (Andy Warhol) の「偽ブリロ・ボックス」も、それである。

そしてとくに 1970 年代は、貧しい概念や観念によって既成の事物と事物を組み合わせるオブジェ、ボディ・アート、パフォーマンス、ミニマリズム、コンセプチュアリズム、インスタレーションなどの表現が現われ、「無意味で、退屈な表現」とされるものが乱舞している。そして今も、芸術の終焉でありながら、これらの「芸術としての表現」は現存している。ハーバート・リードのいう「心楽しいもの」とは裏腹になってしまっている。

6. 無意味で、退屈な表現といわれる「インスタレーション」というアートについて

インスタレーション (Installations) は「据え付け」、「取り付け」、「架設」といった名詞であるが、展覧会における作品の到来は、1960 年頃より現われはじめ、1970 年代の後半から、元来の意味を特化させて、作品のタイトルなどに固有に使う場合がみられるようになって、定着してきたという。この言葉を美術用語に転換したのは欧米のジャーナリズムといわれているが、その背景には、それまでの芸術のジャンル、すなわち絵画とか彫刻といったものに組み込まれない作品に対して便宜上の区分けと、ある作品について、その作品をとりまく環境とともにカメラ・アングルにおさめて情報化するという 2 重の意味があった。しかし、便宜性とは違った、この言葉の意味する方向付けで、より主体的に、史的に見直し得る空間表現の作品として次々と出現している。

インスタレーションの作品について、ロバート・モーリス (Robert Morris, 1931-) は「よりよい作品とは、作品の外部に関係するもの」と述べている。また、わが国の美術評論家の中原佑介は「読売アンデパンダン展」(1949-1963) において、はじめて目にしたインスタレーションの作品を、「会場が出来上がった作品の展示場というよりは、出品者の行為の場所... としてとらえられる傾向」(1960) といい、また、その後の展覧会では、「ものとしての作品から空間としての作品への推移」(1963) といっている。「イ

ンスタレーション」という、これらのポリシーを強いて挙げるならば、「空間全体を対象視した際の“空間の異化作用”あるいは、「作品と観客の接点における行動的状态化」という特徴であるという。これをどのように解釈を求めるかは自由であるが、アート教育への理解は混沌としているものと思われる。

7. わが国の学校教育におけるアート教育の変遷と問題

前述において、現代アートの世界について、「混沌されるもの」となってきたということから、教育の在り方の動向を示唆しなければならないと考える。それは過去からの遺産である教育の始まりから垣間見て、アート教育の動向を探ることができる。

したがって、アートの世界と学校教育の捉え方が時代背景とともに展開していることから、未来への期待を抱くこととなると思う。大きくいえば、「人類の生きていくための精神文化であり、次世代を担う人たちへの提案」でもあると考える次第である。そこで図画工作の創始から現在の学習指導要領の変遷を見直してみることが、ここにおいて重要な手がかりとなると考える。以下、簡略ながら、図画工作の変遷のそれぞれの特徴について記述し、解決の手がかりとしたい。

7-2 図画工作教育における創始期

図画工作教育の変遷は、時代の社会的背景や教育思潮の流れと関係があり、それらの関連のもとに展開してきている。しかしながら、明治 5 年 (1872) の学制から 130 年を越える現在、美術や図画工作の教育の意識はほとんど変わっていない。むしろ低下しつつあるように思われる。わが国の教育は 2 つの文書によって影響を受けているといわれ、明治の学制公布に際して学制序文として示された「被仰出書」(おおせいだされしよ) と昭和 21 年 (1946) に出された第 1 次アメリカ教育使節団報告書であるといわれている。学制発布から明治 20 年ごろまでは明治政府ができ、政治、経済、文化など外国のものを移入する時代で、学校教育も同様に欧米のものを模する教育制度による学校が設立された。当初、美術教育における図画教育と工作教育は別々の存在であった。現在でいう「図画工作」は合併させた造語である。

7-2-2 図画教育の創始

図画教育における最初は、法令で教科の性格を明確にしていなかったが、明治 5 年の発行の「図法階梯」のまえがきによると、「西洋ノ法ニ抛リ庶物ノ

図ヲ作ル階梯ヲ教フル事、凡百ノ事物ヲ知ル在テ、人体ノ解剖、地理ノ方向、器械ノ形模皆図ニ因ラザレバで明ナラズ、図ヲ作ル事ヲ知ラサルモノハ、手ヲ人ニ仮ラザル事ヲ得ズ」とあり、実用・実利をねらいにした内容で、直接に翻訳された言葉で、図版もそのままを使用し、鉛筆画の手本として臨画していく教授法がとられ、技法は系統的にすすめられるようになっていた。やがて「小学普通画手本」(明治11,1878)、「小学画手本」(明治19,1886)になると題材や図柄が日本的になっている。明治18年(1885)にはフェノロサ、岡倉天心が中心となり国粹主義・毛筆画を強調した。この時期に発行された教科書には「小学毛筆画臨本」・「帝国毛筆新画帖」(明治27,1894)、「小学毛筆画」(明治32,1899)、「小学画帖」・「新編毛筆画手本」(明治33,1900)をみると、毛筆の線描きからなっており、習字でお手本を見ながら字を書くのと同じような方法であった。

明治35年に文部省は図画を普通教育の1科目とし、その理由を実用性のためとしている。そして、国定教科書を発行した。明治37~38年に「鉛筆画手本」、「毛筆画手本」を発行、明治43年(1910)に「鉛筆画帖」、「毛筆画帖」そして「新定画帖」が発行された。「新定画帖」は白浜徹が中心となって、アメリカの「Text Book of Art Education」を翻訳したものとされている。これは現在のアート教育に通じるものである。昭和6年の「小学図画」が発行されるまで使用されたが、本来の意図とは違った、やはり臨画としての使用であった。しかしながら、大正8年に山本鼎が「自由画教育」を提唱し、「新定画帖」は影の薄い存在となった。大正10年に発行された山本鼎の「自由画教育」の著書では「子どもの創造力生長を促し、押し込む教育ではなく、引き出す教育だ。」と述べ、明治の学制からの臨画教育に終止符を打ちつけたのである。これにより、図画教育の捉え方が様々に出現してきたのである。例えば、岸田劉生は図画教育を「徳育」といい、中西良男は「描画心理の大切さ」を指摘し、大竹拙三は「形象論」を唱え、青木実三郎は「農村の生活図画」を实践した。また、川喜多煉七郎、武井勝雄によるドイツのバウハウスシステムを取り入れた「構成教育」を提唱した。これは、現在のデザイン学習の基礎となるものである。

7-2-3 工作教育創始

一方、工作教育は明治9年(1876)に東京女子師範学校に附属幼稚園が造られ、これはドイツのフレーベル(Fröbel,F,1782-1852)のキンダーガルテンと呼ばれる幼稚園を模したもので、とくに「恩物」

と呼ばれるものを取り入れて教育したことが工作教育の最初といわれている。明治19年の「小学校令」、「小学校学科及其程度」に基づいて、高等小学校の加設科目として、当時、工作は「手工」としておかれ、一般科目ではなく、実業科のなかの一科目とされた。明治24年の小学校教則大綱では、その要旨を「目と手の練習、簡易なる物品の製作、勤労を好む習慣」をあげている。その内容は、尋常小学校では紙、麦藁、粘土、糸を使い、高等小学校では紙、麦藁、粘土、糸そして木、竹、銅線、ブリキを用いて簡易な細工をすることになっている。実業科では文部省発行の「普通木工術」(明治33)、「普通金工術」(明治34)にみることができる。木工は大工、建具師、指物師などの技術の基礎と応用の内容で、金工も同様で、鍛冶屋、銅壺屋などの技術習得のためであった。やがて、大正時代の自由主義、民主主義の思潮の中で、図画教育と同様に、手工教育もまた、芸術的な創作手工、廃物利用の手工などが出てきた。大正15年、改正小学校令により、高等小学校の手工は実業科から分離して一般教科として、独立して位置づけられた。内容は変わらないが、簡易な製図が加わっている。

戦時下における図画と工作は昭和16年の国民学校制度により、教科は国民科、理数科、体錬科、芸能科となり、芸能科に「芸能図画」、「芸能工作」として位置づけられた。図画は「エノホン」「初等科図画」にその内容をみることができる。国家主義、軍国主義、軍隊への理解、戦時生活など戦時即応に協力する教育であった。

工作は芸能科目の必須となり、その必要性が要求された。内容として、科学的工作教材が増え、航空思想普及のための模型飛行機製作が系統的に配当され、直接役立つものとして、機械器具の操作、分解、組み立て、修理など、やはり、戦時即応に協力する教育であった。こういったことから、やがては敗戦し、戦後の図画工作教育は一転し、変貌していく。

7-3 戦後から現在の図画工作教育までの変遷

7-3-1 昭和22年小学校図画工作指導書(1947.5.21)

戦前の図画工作教育は、それまでの国の方針による定められた目標によって指導されていた。戦後における教育は、敗戦とともに連合軍の占領下にあり、アメリカの教育使節団の報告によって、現在の「図画工作」となった。教育基本法、学校教育法が昭和22年3月31日に公布され、学習指導要領ができ、当時はまだ試案の段階であったが、個人の価値と尊厳を最高度に承認する立場から、すべての子どもた

ちにとって、能力に応じる機会が常に均等に与えられ、かつ自由であるという立場を基底としている。学習指導要領のはじめのことばとして、「図画工作の教育はなぜ必要か」ということに触れている。これについて、人類の文化が発達してきた長い歴史について考える必要があるとして、「格調高い要旨 i 発表力の養成 ii 技術力の養成 iii 芸術心の啓培 iv 具体的、実地的な活動の助長」とし、以下、「目標 1 自然や人工物を観察し、表現する力を養う。(小項目 6 略) 2 家庭や学校で用いる有用なものや、美しいものを作る能力を養う。(小項目 7 略) 3 実用品や芸術品を理解し、鑑賞する能力を養う。(小項目 4 略)

授業時間数では 1 年生から 3 年生は 105 時間、4 年生は 70-105 時間、5,6 年生は 70 時間である。教材の単元も描画、粘土による表現、色彩、形体、図案、製図、紙工、木竹工、金工、手芸、セメント工、材料があり、その利用法を考えて作る、目的がきまり材料組み立て方を考えて作る、工具・備品の扱い方、美術常識、鑑賞の 16 項目からなっている。

7-3-2 昭和 26 年改訂小学校図画工作指導書 (1951.12.10)

学習指導要領として初めて、昭和 26 年に改訂が行われた。これはまだ試案の段階である。改訂における要点は「造形品を配置配合する能力を発展させる」ことにある。そして目標として「(1) 造形品の良否を判別し、選択する能力を発展させる。(2) 造形品を配置配合する能力を発展させる。(3) 造形的表現力を養うこと。(4) 造形品の理解、鑑賞力を養うこと。」とし、さらに「(1) 個人完成の助けとして、(2) 社会人及び公民として完成の助けとして」2 つの観点からさらに項目たてて述べている。図画工作の授業時間配当では 1・2 年生、3・4 年生は 20%~15% で、5,6 年生は 25%~20% としている。学習内容の構成では 1 描画 2 色彩 3 図案 4 工作 5 鑑賞となっている。

7-3-3 昭和 33 年改訂小学校図画工作指導書 (1958.10.1)

改訂の主なことは、これまでの生活中心のなカリキュラムから系統主義的へと移行していることである。また、「試案」から「告示」となった。このことは義務教育の最低基準としての法的規範力をもつものとなった。しかしながら、授業時間数が減らされることとなった。1 年生は 102 時間、2 年生から 6 年生まで 70 時間となり、これはおよそ 3 分の 1 減である。目標については、かなり整理され、「1

絵をかいたりものを作ったりする造形的な欲求や興味を満足させ、情緒の安定を図る。2 造形活動を通して、造形感覚を発達させ、創造的な表現の能力を伸ばす。3 造形的な表現や鑑賞を通して、美的情操を養う。4 造形的な表現を通して、技術を尊重する態度や実践的な態度を養う。5 造形活動を通して、造形能力を生活に生かす態度を養う。」とし、さらに各学年の目標が 5 項目ないし 7 項目に分けて示されている。構成として特筆されることは、これまでの彫塑を「工作」としていたものを想画や写生画と同様に考え、独立させ「彫塑」とし、「図案」も「デザイン」と変え、計画的主義的な性格となっている。すなわち、デザイン・工作という合理性を学習内容を考える方向を示したのである。

7-3-4 昭和 43 年改訂小学校学習指導書図画工作編 (1968.7.11)

改訂の基本的立場として、学習内容の精選が中心となったもので、教科目標として、「造形活動を通して、美的情操を養うとともに、創造的表現の能力をのぼし、技術を尊重し、造形能力を生かす態度を育てる。」とし、これを受けて 3 項目による具体目標、さらに 5 項目に分けて各学年の目標を示している。時間数はかわらない。学習内容構成については、A. 絵画、B. 彫塑、C. デザイン、D. 工作、E. 鑑賞の 5 領域とし、図画工作における内容領域を明確化している。この当時、教科名の議論がなされ、「図画工作」を「美術科」(案)、「造形科」(案)が出されたが、結論として従来の「図画工作」に落ち着いたという。

7-3-5 昭和 52 年改訂小学校学習指導書図画工作編 (1977.7.25)

改訂に先立って、当時の文部省から教育課程審議会に「小学校・中学校及び高等学校の教育課程の改善について」の諮問を行い、その答申では、要約すると、「小・中・高等学校の一貫性を図るとともに児童生徒の適正化、学習の適時性を配慮した基礎的、基本的事項に徹した精選が必要であること。ゆとりある学校生活を送れるという観点から、小・中・高等学校の授業時数や単位数については、削減を考慮すること。」という内容であった。これに基づいて、図画工作科では教科目標を「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎を培うとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う。」とした。前回との比較をすると、「技術」という言葉がなくなり、「表現の喜び」が加わった。教科の目標を受けて、各学年の発達段階も考慮されたものとなり、3 項目による目標が示された。(1) では、低学

年は造形的な遊びが含まれ、各学年とも、絵や立体で表すねらいを示し、(2)は用途に関連したものをつくること、高学年ではデザインのねらいを示している。(3)は鑑賞である。

授業時間数においては、削減ということから、いままで102時間あった1年生が68時間という大幅な減少となっている。ここにおける時間減少の理解はできないものである。学習内容の構成では、5領域をA.表現、B.鑑賞の2領域に整理統合している。

7-3-6 平成元年改訂小学校学習指導書図画工作編(1989.3.15)

昭和52年の改訂後、社会において様々な変化をもたらした。かつて私たちが経験したことのない国際化、情報化、核家族化、価値観の多様化などである。このような変化のなかで、学校教育がどのように対応し、改善をはかるかということが大きな課題であった。そこで、文部大臣より教育課程審議会に「幼稚園・小学校・中学校および高等学校の教育課程の基準改善について」の諮問を行い、その答申での図画工作については「手を働かせた創造活動の喜びを味わわせること」を重点事項として、あわせて改善の具体的事項が示された。これによる教科目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う。」とし、従来の各学年の目標を2学年ずつにしている。第1学年と第2学年、第3学年と第4学年、第5学年と第6学年で、当該学年間を見通して効果的な指導ができるように意図したものである。事業時間数と学習内容の構成は同じであるが、「材料をもとにした遊び」が一層重視され、第3学年・第4学年まで移行している。

7-3-7 平成11年改訂小学校学習指導要領解説図画工作編(1999.5)

ここにおける改訂の趣旨は、前回と同様、社会の変化を踏まえた新しい時代の教育の在り方によるもので、完全学校週5日制の下、「ゆとり」のなかで「特色ある教育」を展開し、児童・生徒に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を図ることを基本的なねらいとしている。これによる教科目標は「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、学年目標を2学年ずつ、前回と同じ方法で示している。時間数は総合的な学習の授業が加わり、第1学年と第2学年は同じであるが、第3学年・第4学年は70時間から60時間、第5学年・

第6学年は70時間から50時間となり、図画工作の授業はさらに削減された。なお、「指導要領」が「指導要領解説」となった。

8. まとめとして、アート教育の現状の見直し

わが国の美術、図画工作におけるアート教育の変遷について、その特徴を簡単に垣間見てきたが、出発点からみると、かなりの変貌を遂げている。アート教育には2つの方向性がみられ、ひとつは「実用性」のためのもの、他方は「情操性」である。教育は時代の変化に対応しなければならないことは当然の成り行きであるが、その結論として、良い方向づけであればよいと思われる。これについて、改訂における次年度への解決策としての対応に、授業時間数の削減が目立っている。この、授業削減がよりよい方向付けとなるという解釈が問題である。やがて目標では実用性の「生活」や「技術」という言葉が消え、「遊び」という言葉が到来した。この変化も不自然だと思われるものである。なぜ、生活や技術をなくさなければならないのだろうか。アート(art)の意味には「技術」(technique)や「生活」(life)という意味が内包されている。つまり、アートを表現するため、生活も技術が必要であるからだ。

さて、「遊び」は「勉強」との相反する言葉である。図画工作は「遊び」なのであろうかという疑問に立たされる。ここにおける教育配慮としての実際の理解は「遊びは主体的活動であり、造形的なものはそのなかから生まれる」ということからである。「遊び」は子どもたちにとって「楽しい」物であり、「自由」なものである。これにより、教科書などの授業内容の提示方法も具体的内容から領域を広げた抽象的な示し方へと変わっている。これはアートの在り方が変貌し、その解釈がインスタレーションの考え方と同様であり、アート教育の捉え方が、今や漠然としたものとなっている。

アートの世界には客観的な基準がない。ある人は写実的な絵を喜び、抽象的の絵画には共感が見出せない。またある人は、現代アートこそ本筋であって、昔流の表現は面白くないという。すなわち偏見である。また、アートの捉え方として、「百聞は一見に如かず」に値する。アートは目で見るものであるから、けっして言葉では表されないということである。

しかし、偏見は生じる。問題は作者と鑑賞者との間で、事柄の大事な点を捉えているかということになる。アーティストは色と形によって材料という媒体をもって、個物のなかにおける普遍を表現しようとする。

もっとも理解しやすかったこれまでのアート教育

は、昭和43年の構成内容から、A. 絵画、B. 彫塑、C. デザイン、D. 工作、E. 鑑賞の5領域であろう。いまでもって、日常会話の中で出される言葉である。これが今までの「アート」領域であり、これが、昭和52年の改訂では、この5領域をA. 表現、B. 鑑賞の2領域に整理統合したことは、アーティストたちの、これらの表現形態が変化したことを物語っている。

すなわち、これが「芸術の終焉」である。芸術表現はここにあげたものはほんの一部にしかすぎない。ここでは掲載しなかったものでは、例えば、情報・コンピュータのIT (information technology) における表現など、様々なものが広がってきている今日である。

そして、われわれがアートを理解しようと思うならば、広い表現領域について、いくつかの指導原理を準備しておけばよいのではないかと考える。ここでは具体的な事項を掲げることにはできないが、そのひとつには重要な立場が学校教育の在り方である。実践するうえで、時間数の獲得と拡大、小学校における指導者のアート教育の理解の必然があげられるだろうと考える。本研究を通じて、これからアート教育を見直すならば、変遷におけるなかで、リバイバルではないが、戦後の昭和22年の学習指導要領における転換期の内容が現在にもっともふさわしいのではないかと注目される。

おわりに

本研究の意図するものはアート教育の在り方について、芸術理論、美術教育理論、わが国の学校教育図画工作の変遷といった3方向より提議、論述した。整理する段階で、共通点はあるものの統合統括を試みようとしたが、どれも違った次元だと感じるものである。芸術は個性の表現といっているかと思えば、共通をもとめた客観性ともいう。つまり、相反する議論があるということであった。強いてこれらの「アート教育」に共通することは、今日までのアート教育は「感性」であり、表されたものが「造形作品」であるということである。

アート教育と称するものは領域も広く、文面の制限もあり、ここでは完結をみることはできなかった。

そしていまや、その定義も混沌としており、確定されたことがいえない現状である。本研究の継続として、さらに広い視野での見解をしたいと思うものである。(2007.10)

参考・引用文献

- ・ハーバー・トリード 滝口修造訳 「芸術の意味」 みすず書房 1966
- ・ハーバート・リード 周郷博訳 「平和のための教育」 岩波書店 1952
- ・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
- ・ヴィクター・ローウェンフェルド 竹内清・堀内敏・武井勝雄訳 「美術による人間形成」 黎明書房 1962
- ・柴辻政彦・米澤有恒著 「芸術の摂理」 淡交社 2002
- ・井島勉・高橋正人・湯川尚文・北川民次・山形寛他執筆 「現代美術教育」 金子書房 1953
- ・高山正喜久監修 「デザイン教育大事典」 鳳山社 1989
- ・美術出版社美術手帖編集部編 「現代芸術事典」 美術出版 1993
- ・美術手帖編集部 + 谷川渥 = 監修 「20世紀の美術と思想」 美術出版社 2002
- ・加藤茂・持田公子・谷川渥・中川邦彦 「芸術の記号論」 勁草書房 1983
- ・川本茂雄・田島節夫・坂本百大・川野洋・磯谷孝編 「記号としての芸術」 勁草書房 1982
- ・勝井三雄・田中一光・向井周太郎監修 「現代デザイン事典」 平凡社 2004
- ・齋藤清・中村亨・宮協理・伊藤彌四夫編 「改訂図画工作教材研究」 建帛社 1985
- ・関計夫 「美術の心理」 慶應通信 1957
- ・真鍋一男・宮協理監修 「造形教育事典」 建帛社 1990
- ・武田一郎・宮田丈夫・阿部広司編 「図画工作科の教科経営」 明治図書 1957
- ・美美術教育学会編 「図画工作科の教育」 学芸図書 1960
- ・山形寛 「美術教育概論」 宝文館 1958
- ・山形寛 「日本美術教育史」 黎明書房 1967
- ・武井勝雄著編 「芸能科図画工作指導大系」 学校美術協会出版部 1940
- ・小学校学習指導要領解説図画工作編 文部省 1999
- ・小学校学習指導書図画工作編 文部省 1988
- ・小学校学習指導書図画工作編 文部省 1978
- ・小学校学習指導書図画工作編 文部省 1969
- ・小学校図画工作指導書 文部省 1960
- ・小学校図学習指導書画工作科編 上 文部省 光風出版 1955
- ・小学校図学習指導書画工作科編 下 文部省 校風出版 1955