

美術教育の基本としての鑑賞(Ⅱ)

——小・中学校美術教育における学習内容について——

橋 本 泰 幸

Appreciation as the Basis of Artistic Education (II)

Hiroyuki HASHIMOTO

((ま え が き))

本稿は鹿児島大学教育学部研究紀要(第24巻)所載の論文の続きである。前稿、美術教育の基本としての鑑賞(Ⅰ)——小・中学校美術教育における鑑賞教育の意義——の中で、私は小・中学校美術教育の目的は鑑賞の態度の育成にあると述べた。そして、この場合の鑑賞の意味が、芸術作品と個人のかかわりにおけるものだけを指すのではなく、広く環境と個人のかかわりを指しているとした。人はこのかかわりの中で、自己を自覚し、自己の確立をはかる。そして、この行為こそが、鑑賞の行為であると考えたのである。

美術教育における学習の目標をこのようにとらえた時、いかなる学習の内容が考えられるか究明するのが、本稿の目的である。

I.

現在、文部省の学習指導要領(小学校43年改訂、中学校44年改訂)では、この教科が絵画、彫塑、デザイン、工芸(小学校では工作)、鑑賞の五領域に分けられている。そして、この四つの領域の表現活動と鑑賞活動を深めてゆくことで、最終的にはお互に関連づけ、この教科の目標を達成しようとする。

ここでは、学習内容を問題にしているのだが、はじめに、この五つの領域分けが適切なものであるのかどうか検討する必要がある。それは、このことがこの教科の目標と密接に関係しているからである。

例えば、この教科の目標を、ただ創造性の育成とした場合であるが、造形活動は総て創造活動の一種類なのであるから、そこで行われる学習は、いかなる表現の形式——絵画、彫塑、デザイン、工芸、でも良いということになる。すると、指導要領のこのような領域分けと、各領域に対する時間配分などは何等根拠を持たなくなる。

しかし実際は、この教科の目標は、ただ創造性の育成にあるのではなく、その創造性を生活の中に生かすことにあると考えるべきである。

芸術活動が、創造性と個性的思考を必要とすることは当然であり、又この活動をすることによって、調和的人間の育成あるいは情操の陶冶が可能であるということは、今日一般に認められている。したがって、芸術活動を通して行なわれる芸術教育が、これ等のことを指向するのも当然であり、これをもって「芸術を通しての教育」と考えるのも不思議はない。

しかし、ここで考えているところの芸術教育は、芸術を単に手段として使う教育を意味しているのではなく、芸術そのものに対する理解ないしはそれ自身の教養を身につけることをも目的に持つ教育である。そして、そこで養われた芸術理解の態度を、何等かの仕方ですべて社会集団、生活の中に（特に造形文化に関して）生かすことを意図する教育とここでは限定したい。

以上のような意味から美術教育を考えると、学習する表現形式がなんであっても教育が可能であるという先程の仮定は、成立しない。それは同時に、学習指導要領に記された学習内容が適切であるということでもない。

我々は今、美術教育の学習内容を考えるにあたって、与えられたものとしてこの領域の学習を受けとめ、その上で時間配分あるいは、各領域の系統性を云々するのではなく、つまり枠の中での操作ではなく、この枠自体のあり方を考えなおさなければならないのだ。そして、これについての検討は、この教科の「目標」「内容」「方法」の三つの関連のうちで行われなければならない。現在迄の美術教育（昭和20年以降）では、この三者がいずれもあいまいな観念でしか把握されていない。

「目標」に関して言えば、一般的意味に於ては他のものより明らかにされているといえるが、学校教育として行われるものとしてのそれではなかった。これは、学校教育の指向するものが、学校教育の中だけでのみ達成出来る性格のものではなく、学校教育を含め、社会教育、家庭教育の中で行われなければならないのであって、その中で学校教育の一教科としての分担ないし役割の上に目標を設定しなかったということである。

「内容」に関しては「目標」に関して行われたことが反映しているのであるが、具体的には、子供の造形活動とはまったく関係なく大人の表現形式をとり入れたにすぎないものであることがあげられる。

「方法」に関して、これについてはほとんど無いのではないか。これは、戦後の美術教育の姿勢によるのであろうが、子供の創造あるいは個性の尊重ということで放任の形は生みだしたが、方法を持って指導することはなかった。つまりそれを持つこと自体子供の自由を妨げると考えたのである。そして子供と教師の信頼関係にのみ頼ったのである。すなわち、これは、自由の名のもとに、教育の責任をのがれたことを意味するのではないか。

結局、この「内容」や「方法」にしても、適格なものを用意出来なかったということは（研究自体は現在も数多く発表されているが、それ等の研究が、子供のその時の生活、能力を目的とするものであったりして、その成果が、人間として生きること、生活すること等の能力とどう結びついてゆくのかについて明確な答をもつものが少いということである。）この教科の「目標」を学校教育

の一教科としての観点から規定するという基本的な事項に関する認識を欠いたことによるものであろう。(この点について、前稿ではこれを鑑賞態度の育成としたのであるが、これは本稿で後に触れる様に、幼・小・中・高の各学校で行われる美術教育の結果として最終目標を意味するものである。したがってこの目標に基づいて一貫した教育内容と方法が用意されなければならないということである)そして同時に、学校教育という立場より出てくるのであるが、現代の造形文化に対する理解も欠けていたといわざるをえない。この二点からの考察に基づいて、前稿では「目標」に関してある程度の目安を得たと考えるので、ここでも同様にこの二点からこの教科の学習内容を考えてみる。

II. 学校教育として考える美術教育

II-(1)

我々人間の生活様式は、長い歴史と社会的関連のうちにつくられてきたものであって、それは、他の動物に見られる様な、与えられた自然に対し生得的なしかたで働きかけることによって形成されるような本能的所産ではない。

したがってこの様式は、我々が持つ単なる本能的適応能力だけでは対応出来るものではない。そのため、子供達は、成人した時に社会の成員にふさわしい生活を行うためにも、この社会の生活様式を学習し身につけなければならない。

ここに子供達にとっては、学習の存在が必然となり、社会には、その学習を指導する、つまり子供達を社会の要求する価値に向って形成する必要が生まれるのである。

この社会側の形成の働きかけが、広い意味で教育といわれるものである。したがって教育は、個人の人格を尊重しつつ、すでに社会にある技術・学問・芸術・道徳・宗教等の伝達、つまり文化の伝達によって、被教育者をして社会生活に参加させる作用である。

学校教育は、上記の教育一般の果す役割と同じ性格を持つのであるが、この社会の側からの形成の働きを意図的かつ計画的に行うために、特に教育の場として設定したものをいうのである。

したがって学校教育の一教科である図画工作科・美術科は、当然上記の任務を果たすものでなければならない。

それでは、美術教育における任務を考えると、実際には以下のような意味に分かれるだろう。つまり、美術教育を、文化の伝承者としての素地の形成(精神面の形成)にのみ働きかけるものとして扱うのか、それとも、以上のことを含みつつ今日の造形文化に積極的に働きかけ、同時にそれを変革してゆく力までも含めて養うものとするかということである。ここでは先に述べた様に後者をとるがこれは、芸術教育が、他の知的理解教育と比較してとくに人間が人間として成長する上で、重要かつ中心的役割を持つものであるということの認識の上にならなければならない。さらに本教育の任務を拡大したことを意味する。私自身も芸術教育が、他の教育の基礎として行われるべきであると考え

ているし¹⁾、それが行われるならば、必ずや、それぞれの教育の中に、その教育効果を発見するにちがいないと確信している。この理由はとりもおさず芸術教育が、人間そのものに直接に働きかける教育に他ならないからである。このように、芸術教育は、人間精神の中に沈潜するものであり、その効果は人間活動の総てに現われると考えるべきである。しかし同時に又、それが美術教育であるならば、それ自身の効果として直接的に今日の造形文化に反映してゆくものを持つべきである。したがって美術教育は、一教科としてなにを果たし得るのかという厳密な分析を必要とするのだ。

Ⅱ-(2)

この観点より、今日まで行われてきた美術教育を考えると、そこには今日の造形文化に適応し、同時にそれに対し発展的な働きかけの出来る人間を期待する意図が、非常に少なかったと言えるのではないか。この原因はなににあったのか。

一つは、教育と芸術(この場合は造形美術であるが)この二律背反する概念をそのうちに含む美術教育の概念が、確実性を欠いていたことによる。美術教育は、他の知的理解教育とは異なる教育哲学を持つものであるが、美術教育者が余りにもその点を強調し、教育という立場をその概念より削除してしまったのだ。美術教育は、造形活動を通して情操・個性・感情・創造性など人間の内面にかかわるものの涵養・尊重・解放・開発を指向し、その面から人間形成を果たそうとしたのであったが、結果は美的造形活動が、単に精神の解放あるいは治療の一手段となってしまう、それに基づくところのその後の教育が忘れられてしまったのである。

他の一つは、日本の教育行政による芸術教科軽視の傾向である。先に述べた様に、芸術教育は、人間を育てるという内よりの働きかけと、造形文化に働きかけるという二つの面を持っている。そして前者の人間を育てるという機能に関していえば、これはあらゆる教科の基礎教育としての性格を持っているということに他ならない。それにもかかわらず、現今の我国の初等・中等教育に関しては「学力偏重」が叫ばれてすでに久しいが、一向に改まる気配もなく、かえって受験体制と結びついて受験科目優先主義を引きおこし、「主要教科」なるまことにおかしな言葉まで生んでいる。このような知識注入教育体制の中で、芸術教科はますますその位置をせばめられてきている。例えば、中学校に於ける美術科の授業時間削減や、

注

昭和22年以来、美術科の前身である図画工作科(中学校)では1・2・3の各学年、2時間の授業時間を持っていたが、昭和33年の指導要領改訂で2・3年が各1時間となりいわゆる2・1・1の配分にかわる。これは、それまでの図画工作科が、芸術性創造性を主体とする表現及び鑑賞と、科学性・技術性を主体とする表現及び鑑賞の二つの内容を扱っていたのであるが、ここで後者のうちの工作及び図法製図一生産技術に関する部分を、新設の技術科が扱うことになったことによる。これは実際的には、「デザイン」の内容と関係しており、美術科の扱うデザインを特に「美術的デザイン」として視覚的效果を主とするものに限定し、工作的技術を主とするものを技術科の内容としたのである。これによって、本来美術科の中に統一されるべき技術は単なる技術として分離されてしまい、工作教育は事実上消滅するのである。

これは、この時の改訂の基本方針である、道德教育の徹底、基礎学力の充実、科学技術教育の充実、児童生徒の能力・適性・進路に応じた教育の実施等に基づいてなされたのであるが、なん等教育本来の姿に基づくものではなかった。

昭和44年改訂の学習指導要領では、学習内容に工芸が導入され、2年の学習時間が2時間となり、2・2・1とわずかであるが元にもどった。これは、単に技術として学ぶのではなく、工芸活動として物を作り・使用することの重要性が再認識されたのであろう。

高等学校に於ける必修科目よりの削除は、結局幼・小・中・高と一貫した教育体制を不可能にし、本格的に始まろうとする美術教育を阻害しているのであり、同時に、美術教育の教育効果を失なわしめる原因でもある。つまり、幼・小学校期に行われる造形活動は、美術教育という範囲だけより見るものではなく、すべての教育に共通する活動といえる。そして、そこで体験された、創造の喜び、驚き、感激等の上に立って、つまり精神の自由を獲得した上に立って、中等教育の場で教育として成立する美術教育が行われなければならない。しかるに今日行われている美術教育は、その後半の教育の重要性を見落している。

過去100年の日本の教育の中で、義務教育年限の延長が証明するように、今日の社会に於てはその学習内容が、質的に量的に高くかつ多いものであることを必要とする。そして今、この学習内容に関して言えば、準義務化している幼稚園・高等学校を含め、幼・小・中・高と一貫した教育体制の中で、各教科の質・量の両面より、その水準・程度の検討が必要であり、同時に最終段階である高等学校終了時に於ての到達すべき目標（学力）をはっきり定め、その上で各学校の分担範囲を決めるということが行われなければならないのである。この面よりの考察が美術教育に欠けていたのではなかったか。これは、現在使用されている学習指導要領に於ける美術教育の目標に具体的に示されている。

注

小学校学習指導要領 第6節 図画工作（昭和43年改訂，46年4月1日施行）

「造形活動を通して、美的情操を養うとともに、創造的表現能力をのばし、技術を尊重し」「造形能力を生活に生かす態度を育てる。」

- 1 色や形の構成を考えて表現し鑑賞することにより、造形的な美の感覚の発達を図る。
- 2 絵であらわす、彫塑であらわす、デザインする・工作する・鑑賞することにより、造形的に見る力や構想する力をのばす。
- 3 造形活動に必要な初歩的な技法を理解させるとともに、造形的に表現する技能を育てる。

中学校学習指導要領 第6節 美術（昭和44年改訂，47年4月1日施行）

「美術の表現と鑑賞の能力を高め、情操を豊かにするとともに」「創造活動の基礎的な能力を養う」

- 1 絵画および彫塑の表現を通して、美的直観力や想像力を育て、それを率直に表わす能力や態度を養い、自己表現の喜びを味わわせる。
- 2 デザインおよび工芸の計画や製作を通して、用途に伴う条件をもとに構想を練り、美的にまとめる能力や態度を養い、製作する喜びを味わわせる。
- 3 美術の表現や鑑賞を通して、自然や造形作品に対する審美性を豊かにし、美術文化を愛好する態度

を育てる。

- 4 美術の表現や鑑賞を通して、美術的な能力を生活に生かす態度や習慣を育てる。

高等学校学習指導要領 第6節 芸術（昭和45年改訂，48年施行）

芸術的能力を伸ばし、情操を豊かにするとともに、創造性に豊む個性豊かな人間の形成を目指す。

1・2・3 略

美術Ⅰ

- 1 絵画，彫塑，デザインなどの学習を通して、美的直観力を養い、表現する喜びを得させる。
- 2 すぐれた美術作品に親しませ、鑑賞能力を養うとともに、表現学習に生かす態度を養う。
- 3 美術的な能力を生活に生かす態度を養い、美術と人生との関連に関心をもち、美術文化を愛好し尊重する態度を養う。

美術Ⅱ，美術Ⅲ，工芸Ⅰ，工芸Ⅱ，工芸Ⅲ 略

参考としてあげた、これ等小・中・高の目標をみても、二つの群に分けられている。ひとつは(1) 個人のうちに帰するもの——人間形成に関するもの——、他のひとつは(2) 個人の得たものを社会生活との関連の中に生かすものである。これは、(1)によって形成された自己を社会生活の中に位置づけることであり、この場合は、造形能力を生活に生かすということでそれを果たす。(1)の受身的性格に対し、(2)は積極的性格を持ち、これは人間の生きるという態度である。(ここでいう受身的とか積極的とか言った意味は、対社会生活についてのことである。表現・鑑賞の行為は十分に創造的かつ積極的行為であるが、学校教育に於けるそれは対社会的意味ではなく自己の形成に働くものであり、その意味で受身的性格とした。)同時にこれは、教育の結果として当然人間に期待されるべき姿でもある。したがって美術教育にとっても最終的目標はといえば、この(2)群がとりあげられるはずである。

しかるに、この(2)群、すなわち「造形能力を生活に生かす」は、小・中・高と一貫して扱われていない。

小・中の総括目標をそれぞれ前半と後半に分けてみると、小学校目標は、「造形活動を通して、美的情操を養うとともに、創造的表現能力をのばし、技術を尊重し」と「造形能力を生活に生かす態度を育てる」に分かれる。中学校目標は、「美術の表現と鑑賞の能力を高め、情操を豊かにするとともに」と「創造活動の基礎的な能力を養う」に分かれる。これ等の前半部は小・中学校とも同一の内容であるが、後半部は違う。かんじんの小学校目標後半部は、中学校目標では具体目標(3)、(4)として記されている。そして中学校目標後半部は、実は前半のくりかえしにすぎない。つまり前半の活動を行うこと自体が、創造活動の基礎能力を養うことであり、この意味から前半後半は同一の内容となり、したがって中学校の総括目標は、創造活動の一形式である美術活動を行うことで、創造的基礎能力を養おうといっているのである。高等学校の総括目標をみても、同様な扱い方である。

この様に本来学校教育で担当すべき「造形能力を養い、それを生活に生かす態度を育てる」という目標が、中・高の総括目標からはずれているということは、結局学校教育という立場からの理解

を欠いた結果といえるのではないか。

II—(3)

今日美術教育が重要視され学校教育にとり上げられた理由を考えると以下の二点があげられる。イ) 美的造形活動が、人間の成長に関して、特に精神面、感情面に重要な働きをするものであることが判明したこと。ロ) 今日的文化状況、特に造形文化の面においては過去に行われてきた知育あるいは徳育に属する美術教育では²⁾とうていそれに対応しうる人間の出現が期待出来ないと判断されたこと。このイ) ロ) の意味するものを述べれば次の様になる。イ) は芸術活動と人間形成の関係である。これについては前稿、H. Read の審美教育 (aesthetic education) についての項で触れているので参照されたい。ロ) は造形美術が持つ社会に対する積極的機能に関する期待といえるものである。これは自律的に分化した価値意識の上に立つ美術教育を行うのだということを意味している。そしてこのイ) ロ) の二点の中に現代の美術教育の基本的方向を発見することが出来る。

それは、美的造形活動に於てイ) から調和的人間の具現 (美的教育論)、情操の陶冶 (情操教育論)、創造性の開発 (創造的教育論)、個性の自覚 (個性的教育論) 等を達成しようとする考え方、ロ) からは、生活の美化ないし芸術化を教育目標とする姿勢、つまり美的あるいは芸術的創造性を生活の中まで拡大することで、人間が真に主体的に文化を形成することが出来るとする考え方 (生活芸術論) (注 () 内の各教育論の名称は美学事典、山本正男氏の分類によるものである) 以上の方向をみつけることが出来る。

これからわかることは、美術教育はその本質において個に属する面と、個と社会との関連においてとらえる面の二つを持っているということである。そしてこれを学校教育の場で実際に行う時には、学習内容に関してこの両面から注意が払われなければならない。ところでこの学習内容を規定するものは特に後者によってである。前者イ) は美的造形活動そのものの人間に対する価値を示しているものであり、特にその活動の種類を規定する性格を持っていない。したがって具体的な学習内容は、後者ロ) の立場より選択されるもので、しかもその造形活動はイ) の立場を満足するものでもあり、最終的には教育として満足のいく内容でなければならない。

この様な観点より美術教育の学習内容を選択すれば、それが今日の造形文化と緊密な関係を持っているものでなければならない。ただし、ここでいう造形文化に密であるとは、単に生活に役に立つ学習内容という意味ではない。「造形能力を生活に生かす態度」とは、子供が持っている造形能力を、その期の生活環境に生かすことを指しているのではなく、自分の環境に自己を生かすことをくりかえし行うことで、最終的には社会という環境で自己を生かすことである。したがって、ここでいう学習内容とは、人間生活に積極的に働きかけることで人間のあらゆるものに対する優位性を確保する働きに通づるものである。そして美術教育の学習内容は、これを特に造形文化の面において行うものである。

結局「造形能力を生活に生かす態度」とは、今日の造形文化の中に於てあらゆる造形物を環境物として観察し、製作の意図から結果までをも含めた上からの十分な批判の目を持ち、その上で製作あるいは使用する態度である。この態度は物をただあるだけのものとしてみるのではなく、そのものが環境あるいは生活に及ぼす結果も含めた造形過程を、使用者も製作者とともに共有しようとしているのである。

そしてこの環境あるいは生活に及ぼす結果も含んだ造形過程ないし計画こそデザインと呼ばれるもので、これが今日の造形文化を過去のそれと異なるものとして特色づけたのである。

このデザインは、後に述べる様に意識的行為であり無意識的活動の中で学ばれるものではない。

この点が先に述べた(ロ)の立場より美術教育を要求した根拠である。したがって一般教育の目的に寄与しようとする普通教育に於ける美術教育の学習内容が、デザインの思考態度の育成を目的とするものでなければならず、そこにデザイン学習が中心的学習となる必然性が存することになる。

III. 芸術運動から考える美術教育

III—(1)

19世紀半ばより始まる現代美術教育の発展の歴史は、やはり19世紀半ば以後起るデザイン運動の展開に含まれるものと考えらるべきであろう。

デザイン運動は、新しい造形概念としてのデザイン確立の運動であるが、これは〈新しい機械文明の時代にはそれに対応する造形概念が必要なのだ〉ということを意味する運動である。

教育は人間形成のために行われるのだが、それは現代に生きる人間を育てなければならないのである。学校教育の一教科である美術教育は、このことを〈新しい造形文化に対応する美意識の教育〉という内容を通して果たさなければならない。

ところで、今日の新しい造形文化とは何か。これはいうまでもなくイギリスに始まる産業革命後に出現する機械文明の中にあられた、造形文化をいうのである。そしてこれは、それ以前のものとは決定的に異なるものであった。つまり、産業革命によって社会構造及び生活様式が、まったく一新したことによって生じたものであるので、必然的に造形概念も以前のものとは異り、機械様式という大量生産技術と芸術の対立という過程を通して、その二者の意識的統合という近代造形概念、つまりデザインを中心とするものである。

したがって先に述べた〈新しい造形文化に対応する美意識の教育〉とは、〈デザインを中心とするところの造形文化に対応する人間の育成——デザインを理解し得る人間の育成〉ということになる。

ここに於て、Ⅱで述べたように学校教育としては、その人間の成長段階に適したデザイン学習が学習内容の中心になるのである。

III—(2)

美学事典（弘文堂刊）に於て、山本正男氏が芸術教育論の冒頭で述べていることを以下に要約してみる。

古来芸術は、生の表現として、その著しい感情効果と多様の社会機能故に、有効な教化・教育の手段として用いられてきた。そして芸術の創作・鑑賞という感受性の能力を養い、一般教育目的の達成に寄与しようとする「芸術による教育」又、芸術的才能・技術を訓練し文化の形成に貢献しようとする「芸術家の養成」は、洋の東西を問わず、いかなる時代にも行なわれてきた。例えばシナ・日本の六芸や翰林図画院・絵所・仏所等の制度、西洋での七自由科・僧院芸術・ギルド・アカデミー等の制度や学校芸術教育、美術工芸運動等があげられる。（傍点、筆者）

しかし、すべての時代に行われているといっても、又しかもその芸術教育が前者の一般教育目的の達成に寄与しようとする「芸術による教育」という立場をとるものであったとしても、それ等の教育の目的・内容・方法が同じであるとはいえない。それは各時代の教育観、芸術観の相違に起因するものである。

現在普通教育の中で行われている美術教育は「芸術による教育」の立場をとるものであるが、上記の意味からして、それは現代という時代性に根拠を持つ教育でなければならず、他の時代と異なる目標・内容及び指導法を持つべきであるといえる。

これは、現代という時代様相が今迄の時代変化の様によく似たものではなく、歴史的必然性はあるにしても非常に急激的变化によるものであり、しかもなお、それが現在も進行しつつあるという人類の有史以来、他と比較出来ない状態を示しているからである。この意味に於ても、先に述べた異なる学習内容ということが容易に理解出来よう。

では一体その学習内容はいかなるものか。これを知るのに、この教育がいかなる社会の要求に基づいて学校教育の一教科となってきたのか知ることが必要であろう。

美術教育が学校教育の中にとりあげられたのは19世紀後半のことである。以後しだいに学校教育の中に確乎たる位置をしめる様なる³⁾。

当時のヨーロッパは、いわゆる産業革命の時代であり、それまでの家内制手工業が、工場制度・機械制生産に変わり、関連して社会構造に於ては、中産的生産者が完全に分解して賃金労働者と産業資本家という新しい二つの階層に分かれた時代であった。

この機械による大量生産と、産業資本家と、賃金労働者という消費者大衆、この三つの新しい要因の出現が、今日の状況を、その構造、様式に於て他の時代とまったく異ったものとしたのである。

そしてこの今日の状況が、結局美術教育を学校教育の一教科としてとり上げたのである。ではその目的は何であったのか。

今、今日の美術教育の起源を求めると、形式的には二つのものがある⁴⁾。

一つは、イギリスを中心とする「工芸発展のための教科」であり、他の一つは、ドイツを中心とする「人間教育のための教科」である。

前者、イギリスを中心とする「工芸発展のための教科」とは、イギリスが世界に先がけて産業革命を達成し機械による大量生産にその生産様式をかえた時、そこで作られた製品が美に対する何の考慮も無いところから、この様式に対する反発として生れてきた教育思想である。

特に1851年のロンドン万国博覧会を機に、イギリスでは自国の工芸品が諸外国、特にフランスのものに比較し劣るところから工芸教育の振興が強く叫ばれるのである。そして、美術的にすぐれた工芸品をつくるのは、専門家の養成だけでは不十分であり、小・中学校の一教科として指導されるべきものと考えられて正科として位置を与えられるのである。

後者、ドイツを中心とする「人間教育のための教科」とは教育理論の上から、図画教育の必要性が認められ普通教育の中にとりあげられるのである。これについて古くには、コメニウス(Comenius, J. A. 1592~1670)、ロック(Locke, J. 1632~1704)等が普通教育(国語教育)に描画の授業を考えたり、人間教養の基礎的要素の一つとして手の作業の授業を考えており、19世紀に入ってから、ペスタロッチ(Pestalozz, J. H. 1746~1827)やフレベール(Fröbel, F. 1782~1852)等が、絵を描くということで行われる眼や手の訓練が、物の形の正確な直観を可能にするとして、基礎教育としての価値を認めている。

しかし、いずれの場合にも教科として取りあげられた当初は、工業主義の発展に伴い近代社会に於ける経済的要求に答えようとするもので、正確な描写力、制作の技術力等という実用的技能として考えられており、それは知育教育に属するものとして考えられていた。しかしこの二つの教育姿勢の根底には、急速に変化してきた社会に対応する人間の教育という強い社会的関心のあることがわかる。

それというのも、これ等美術教育が産業革命によって引き起された新しい情況に対処すべくあらわれた美術運動にその発想の源を持からだ。

III—(3)

産業革命によって始まる大量生産方式は、大量伝達(masscommunication)と結びついて、結局我々を生産(造形)過程からはじき出してしまった。

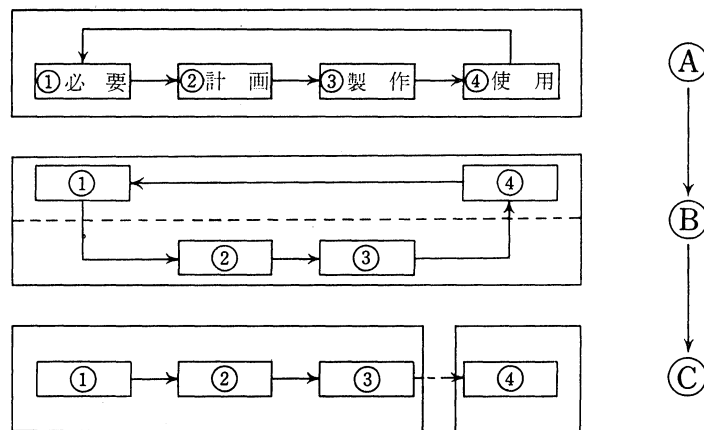
1851年のロンドン万博を契機として起るモリス(Morris, W. 1834~1896)の美術工芸運動(Arts and Crafts Movement)からアール・ヌーヴォの運動(Art Nouveau)、20世紀に入ってからムテジウス(Muthesius, Herman 1861~1927)のドイツ工作連盟(Deutscher Werkbund 1907~1933)、1919年にグロピウス(Gropius, Walter 1883~)によって創設されたバウハウス(Bauhaus)を中心とする運動と、19世紀半ばより起るデザイン確立の運動の主なものをあげたが、ここに一貫して流れる主張はこのはじき出しへの抵抗の姿勢である。これ等はいうまでもなく、産業革命以後の機械による大量生産方式によって起る用と美の分離に端を発したものであり、社会と

芸術の結合のあり方——具体的には芸術と科学技術との「意識的統合」を意図する運動であった。

芸術と科学の「意識的統合」ということは、それまでの無意識的融合状態による造形活動とはまったく別種の造形活動であることを意味している。そしてこのことが、現代のあらゆる造形活動の性格を決定しているということでも重大な意味を持っている。ではこの芸術と科学技術との「意識的統合」の運動が、なぜ生産（造形）過程からはじき出しへの抵抗の運動であるのかを考えてみる。

III—(4)

まず「物を作る」という過程は、いかなる段階を持つかということであるが、基本的かつ一般的なものをあげると、要求・計画・製作・使用の四段階が考えられる⁵⁾。段階といったが、これ等は直線関係にあるのではなく、使用が必要に繋がる環状をなす関係にある。そしてこの四段階が、時代変化に伴って分化あるいは分業化してゆくのである。図でみるならば、



- A: 基本の形態、①から④への過程が一人の人間のうちで行われるもの。つまり自分が必要としたものは自分で計画をたて、自分の持つ技術で製作しそれを使用する。
- B: しだいに社会構造の複雑化にしたがって、生産過程が分化し一人の人間が、①～④の総てを消化することがなくなった。つまり使用者と生産者が分かれ使用者は①と④、生産者が②と③に関与する様になる。だが使用者と生産者との間に完全な分断はない。使用者は①に関与しそれが②に於て反映されていた。したがってこの過程自体は分裂していない。
- C: 産業革命後の形態、これまでは一貫した繋がりをもっていた生産（造形）の過程が、①～③と④に完全に分かれ、大衆は使用者（消費者）として④にのみ関与し、生産（造形）過程に参加することは出来なくなった。つまり一般大衆の意図、必要性等とは関係なく物が作られ、それが与えられるという形が生れた。

美術工芸運動の中心的実践者モリスは、生産された日用品にまったく美的要素のないことを指摘し、機械による大量生産の否定とそれを人間の手にもどすことを主張した。そして、この手工芸を最高とする主張は、当時の急激な人口増と民衆の生活確保という点をまったく無視したものではあ

ったが、生産(造形)過程への参加を意味する点に於て、則ちデザインの重要性を指摘したということ近代デザイン運動の出発点といわれるのである。以後この運動の影響のもとに、先にあげたさまざまな運動が続くのであるが、結局は生産(造形)過程への参加とモリスに於て否定された機械様式の承認という形に発展してゆくのである。

この生産(造形)過程への参加が意味するものは、ものを作る活動が人間にとってまさに始源的活動であり同時にそれが人間的活動であるとの認識の上に、この活動を回復することがこの状況下における人間にとって、その存在にかかわる重大な問題なのだというを指摘したものに他ならない。

機械製品あるいは大量生産品に、美しい芸術性を生かそうとする態度は、それ等が人間の作ったものであることを証明しようとするものである。なぜなら美あるいは芸術を解するのは人間だけだからだ。そしてこのことは、機械生産様式を承認せざるを得ない現在、単なる参加というよりも管理するという態度を示している。この生産様式の管理ということが、生産(造形)過程の分化した今では結局②(計画)をおさえることを意味し、ここに計画段階の重要性が認められた。そしてこの計画に対する認識はしだいに深まり、やがて①(要求)から④(使用)までを含めた、つまり④そのものに対して責任を持つ概念と考えられるようになり、これがデザインと呼ばれるようになるのである。

III—(5)

この様に19世紀半ばより始まったこれ等の運動は、新しい造形概念であるデザイン確立の運動であった。そして美術教育はこの新しい造形概念の確立の過程に準じて発展してきたと考えられる。それは当時の状況が——この状況こそまさに今日的なものに他ならない——すでにそれまでの造形概念では対応出来ない造形文化の状態を呈していたのであって、我々人間が機械力に奪われたこの造形文化を再び手中にとりもどすためにも、新しい造形概念としてのデザインの確立と、同時にそれを理解することが人間にとって必要であるとの見解から学校教育の中に入ってくるのである。

生産(造形)過程の管理、つまりデザインへの参加といっても今日のように高度に職業分化した時代では、我々の総てがそれを行うことは不可能である。ここに専門職としてデザイナー(designer 1920年代に職分が確立する)が生れるのである。しかし我々は常にデザインへの関心あるいは理解という態度を持っていなければならず、そうすることによってのみ今日の造形文化を人間のものとすることが出来るのである。そしてこの態度の養成こそ、学校教育は目的としなければならない。

IV. 中心となる学習内容

教育というものは「人格の完成」をめざして行われるものであるが、それは個人の独自の人格形成と個人の社会的性格の形成という二面から達成されるものである。そして社会的観点より見れば、個人の社会的性格の形成がまず行われなければならない。この意味からⅡでは、普通教育に

における美術教育の役割を「造形文化に積極的に働きかけ、同時にそれを変革してゆく力を養うもの」とした。具体的には「造形能力を生活に生かす態度を育てるもの」としたのである。そしてこの「造形能力を生かす態度」とはまさに私が前稿で述べた鑑賞の態度である。又ここでいう生活は、一般の社会生活であるが、特に造形文化の面についてを意味している。そしてⅢでは現代の造形文化の中心概念がデザインであることを論じた。したがって、現代の造形文化に於て自己を生かす、あるいは対応し得る人間とは、この新しい造形概念であるデザインというものを理解出来る人間ということになる。ここにおいて普通教育の美術教育が、デザインを理解する人間——デザインの思考態度の育成を、その実質的な目的とすることになる。同時にデザインの学習内容をそこに用意しなければならなくなる。

美術教育の学校教育に対する役割が、他の教科と何等変らない性格のものではあるが、これを生徒の自主的な造形活動によって果たそうとする所が、他の教科とこれをまったく区別する。この自発的活動こそが、意識された造形活動、則ちデザイン活動に導かれるように指導されなければならないものである。

それでは現在行なわれている美術教育の四つの表現領域と、ここで考えたデザイン学習とはどう関係させるべきであろうか。

学習指導要領では、先にあげたように絵画・彫塑・デザイン・工芸（工作）という表現領域があげられているが、結論的に述べるならば、今迄論述してきたデザイン活動に含まれるものと解釈しなければならない。なぜなら、ここで述べたデザインは意識された造形の過程則ち、制作することと作られたものが人間生活に及ぼす影響をも考慮を含む造形の計画である。そしてこの意識的造形過程あるいは造形計画は、造形形式のどれにでもあることだからだ。ただ上の領域で言えば、絵画・彫塑とデザイン・工芸では、造形計画に加わる条件の出所が異なる。つまり前者は自分が自分に課するのであって、後者ではその条件が外から課せられるのである。このちがいに於て、一方が純粹美術といわれ他方が応用美術・生活美術と呼ばれるのであるが、いずれも今日的意味でのデザイン活動でなければならない。

そしてこのことは、子供の造形活動を考えれば、学校教育では特にそうあらねばならない。現在あげられている領域は、大人の造形活動に於ける表現の種類なのであって、これがそのまま子供の造形活動を区分するものにはなり得ない。子供の造形活動をこの様に多種の造形表現の集りと捉え、それぞれを指導することで、その教育効果をあげようとするのは、子供の造形活動を無視したものといえよう。子供の造形活動とは、この様な造形表現の種類をたしかに含むが、それは彼等の生活を基盤とする本能的かつ総合的な活動であり、そこには絵画・彫塑等の大人の表現活動に於ける純粹美術的活動はまったくない。そしてこの活動はデザイン活動と呼ぶべきものであろう。ただそれは産業革命後の意識された意味でのデザイン活動ではないが、それ以前の無意識的に美と生活の結びついた、いわば造形の基本的形態のものである。

当然のことながら、普通教育に於ける美術教育は絵画そのものの教育をしているのではなく、同

様に彫塑・工芸・デザインを指導しているのではない。これ等の造形活動を通して、美的資質の涵養と造形的思考態度、デザインの思考態度の個人の中に於ける定着を意図しているのである。そして最終的には、この二つの要素が個人のうちで合致・融合することで前稿Ⅰで述べたとき鑑賞の態度が生れることを指向しているのである。詳しく述べるならば、幼児期より始まり、小学校・中学校・高等学校と同じような課題をくりかえし行うことの意味は、個人のもつ創造的思考態度、換言すれば、デザインの思考態度を、発達段階とともに深まる知識、高まる技術、数多くの美的体験とによって、より密度の高いものとし、かつ確実に我がものとするところにあるといえる。

このように、今日の造形活動に対する考え方、子供の造形活動の性格から考えても、現在の領域分けが適切なものとは考えられない。したがってそこに基づいて出てくる学習内容が、明確な教育効果を出せずにいる。

子供の自発的活動の内に、教育目的を達成しようとする美術教育であるならば、子供の本来的造形活動を通してそれを行うべきである。そして、この子供の本来的造形活動である無意識的デザイン活動を意識化させることが、普通教育における美術教育の実際的な目的でなければならない。ここでは、あらゆる領域に属する学習がデザイン活動に属するという指導されてゆかなければならない。

今日の社会に於ける造形文化の状態は、人間の造形的要求から形成されたものとしてではなく、むしろ今日の社会構造・経済構造が生み出したものと考えらるべき所もあり、数々の造形物は、人間の造形の喜び——人間の活動の結果とは結びつかないものとなりつつある。

この時、あらゆる可能性を知った造形——人間生活に対しての責任までも含んだ造形姿勢あるいは、造形過程ないしは造形計画といえるもの則ちデザインであるが、——活動に我々の総てが参加することが必要なのである。ここに至って、デザインに対する理解は現代人の良識として必須の要素となってきている。この意味からしても、美術教育がそれを果たすべくデザイン学習を実際の内容として、その中に従来の領域を含む新しい学習の形態を考えるべきなのである。

注

- 1) リード(H. Read)は「芸術を通しての教育」(Education through Art)の中で、芸術を教育の基礎とする考えがすでにプラトー(Plato)によって明瞭に論じられていることを指摘している。
- 2) 知育・徳育と分化して美育を考えられる様になるのは、シラー(Schiller 1759~1805)の「人間の美的教育に関する書簡」(Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen 1795)において始めてである。この思想が19世紀のヨーロッパ芸術運動の中に発展してゆく。
- 3) 1860年代にイギリスでは、小学校において図画工作教室が始まるが、一般に普通教育の中に図画工作科が正科として入ってくるのは1800年代になってからである。フランスでは1887年に図画・手工・唱歌が必須科目となる日本では1872「学制」発行にともなって画学及び野画として、小学校におかれる。
- 4) これは霜田氏が指摘されたもので「工芸発展のための教育」「人間教育のための教育」はその要約である。詳しくは「児童画の心理と教育」を参照されたい。(p. 302)
- 5) 山口正城氏の造形の過程を参考とする。

参 考 文 献

- 1) 村田良策監修, 山本正男編集「芸代の芸術教育」三彩社。
- 2) 山形寛「日本美術教育史」黎明書房
- 3) H. Read, *Education through Art* 1945.
- 4) H. Read, *Art and Industry* 1953.
- 5) 勝見勝「現代デザイン入門」鹿島出版会。
- 6) 山口正城・塚田敢「デザインの基礎」光生館。
- 7) 霜田静志「児童画の心理と教育」金子書房。