

日本の教育における美術教育の役割

橋 本 泰 幸

A Note on the Role of Artistic Education in the Educational Policy to Date in Japan

Hiroyuki HASHIMOTO

1. はじめに

1971年6月、中央教育審議会は「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」と題した、大巾な学校教育の改革を答申した。政府・文部省はこれを受けて、今この路線の具体化を急いでいる。

これに対し、教職員・父母・民間教育運動の諸団体は、中教審答申の動向を警戒しその批判的意見を発表している。中でも日教組はこの答申の前年に、憲法・教育基本法にもとづく教育制度のあり方を明らかにするために教育制度検討委員会を発足させ、答申直後に「日本の教育はどうあるべきか」を発表し、そして1974年5月「日本の教育改革を求めて」と題する最終報告を行ない、現在この報告を受けて「のぞましい教育課程のあり方」と題する具体的改革案が日教組より提起されている。

美術教育関係者は、過去においても再三本教育の学校教育における正当な位置を求めてきたのであるが、以上のような時期である今こそ、現在の教育政策における美術教育の性格と位置を洗いあげ、美術教育の本義からそれを分析して、美術教育の学校教育における立場を明確にする時であると考えられる。

かつて大正デモクラシーの中で展開された教育運動の一つである自由画運動は、結局さまざまな欠点を露呈してその幕を閉じるのであるが、その原因の一つとして、この運動の指導者達が、当時の教育政策とその枠の中で行なわれる美術教育の関係を正しく理解していなかったということがあげられている。つまり指導者達は、当時の臨本・粉本主義の図画教育に反対し写生教育を提唱したのであるが、個性を尊重するということで展開された写生教育が、根本的に当時の教育理念に対立するものであるとの認識に欠けていたのであろう。そのため結局は教育技術の段階で止まらざるを得なかったのであろうと思う。

このことから美術教育の改革を考える場合教育政策との関連において、それを考えることが第一

* 1975年11月5日 受理

歩であると思う。そこで本稿においては不十分ながらも、真に個性を尊重し創造性の育成を目指す美術教育が、現状の教育政策ではいかに考えられているのかを明らかにしたいと思う。

2. 戦後教育の流れと '71 年中教審答申

周知のごとく日本の戦後民主教育は 1953 年の池田・ロバートソン会談をきっかけに急速に反動的性格のものに変ってくる。そしてこの戦後教育の反動化は、以後今日の 70 年代までつづいてくるのであるが、50 年代のそれと 60 年代のそれとでは政策的背景のちがいが指摘されている。

50 年代の教育政策は「政治的反動のレベルで展開されたが 1960 年代に入ると、教育政策は経済政策の一環として、高度成長政策—高蓄積政策に組みこまれ、それが教育における能力主義を生み、その結果が受験競争の激化、テスト教育（中略）教育の荒廃をもたらすにいたった。……」（吉原公一郎「70 年代後半—政治、経済、教育をめぐって」教育評論 1975. 1）

すなわち、50 年代において制度的意味における教員の政治的自由の奪取（教特法及び義務教育諸学校における教育の政治的中立の維持に関する臨時措置法 1954）、教育の中央集権化（地方教育行政の組織及び運営に関する法律における教育委員会の任命制 1956）、教員に対する監督権の強化（勤務成績の評定 1958）そして教育内容の統制（学習指導要領の法的拘束性、検定教科書 1958）など教員及び初等、中等教育に一定の成果をみた政府は、60 年代に入るや経済計画の中に教育を位置づけ、教育の経済的価値を正面から論じ、後期中等教育及び高等教育の改革に着手し、同時に財界の要求する人材養成実施の段階に入ったのである。

ところが、高度経済成長政策の一環としての教育が、先に指摘されたように能力主義を生み、それが差別教育として制度化されてゆく中で、次第に国民の教育に対する批判が高まってきた。そしてこの政策の本当のねらいである大企業優先の姿勢が、さまざまな角度から我々国民の生活を脅かし、ついに生活そのものを危機状態にまで落しせしめるのであるが、この生活における危機状態からの国民の政策への批判が、先の教育への批判と相まって強く高くその運動が展開されてくるのである。そしてついに政府及び財界は、その声を無視することができなくなり、中教審に対し「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」諮問を行なうのである。しかしこれは、国民に対する反省的意味における責任からの発想ではなく、あくまでも資本主義体制の危機としてそれを把えているのである。

このような状況の中で「第三の教育改革」と称する上記のものが 1971 年に答申されるのである。

この中教審答申に関しては、さまざまな角度よりの批判があるがそのいずれにも共通していることは、この答申の根底にある国家主義と能力主義にもとづいて具体化しようとする学校教育の危険性についてである。いうまでもなくここでいう能力主義とは、個人の能力に応じた教育ということで行なわれる能力別グループ編成、学習の個別化、学校の多様化などによる選別・差別・ハイタレント教育として展開されているものである。又国家主義的発想のもとに行なわれる教育とは、各種の学校行事あるいは特設道徳における尊敬・従順・孝行・友情・愛国心などの教育があげられる。

いってみればこれは、思想・価値感の統制につながり体制順応の行動様式や心情を育てようとするものである。

この能力主義的発想の教育方法と、国家主義的発想の教育方法との関係について坂元忠芳氏は以下のように指摘している。

坂元氏は中教審路線の学校教育への具体化は、ほぼ二つの方法＝体系によって行なわれようとしていると述べ、つづけて

「中教審路線は、これ等二つの方法＝体系を、必要に応じてそれぞれ強調しつつ、相対的に独自のものとして使い分けながら、結果的には、一方の方法＝体系によって生じた矛盾を他方でおぎない、手なおしし、全体として、そのめざす人間像を具体的に追求している。すなわち、第一の方法によって生みだされる生徒の人間関係の断絶と生徒集団の分裂、生徒の学習・生活意欲の疎外・喪失にたいしては、心情と行動の共通体験を強調する第二の方法によって、また第二の方法によって生みだされる生徒の行動と心情の非個性化・画一化・無気力化に対しては競争とそのなかでの成績意欲を強調する第一の方法によって、部分的にカバーする。

そして理論的にも両者を使い分けながら、中教審路線にたいする批判に対抗している。すなわち、第一の方法にたいする知育偏重という批判には情操教育の重視という第二の方法で、第二の方法にたいする行動の画一的統制という批判には個性化の重視という第一の方法で。こうして二つの方法＝体系を結びあわせた中教審路線は、知育も情操教育もともに重視する「全人教育」を旨としていると公言する。……」（坂元忠芳「学力の今日の問題と教師の任務—すべての子どもにわからせるために」国民教育 10）

ここで指摘された能力主義と国家主義というイデオロギー的支柱によって規定された二つの方法と、この二つをうまくあやつるからくりの学校教育の方法は、すでに1950年から出発する。そして今回それが、はっきりと答申の中にうちだされてきたと理解すべきであろう。その意味からすれば、この答申は、50年代60年代の学校教育における欠点、それは権力側としての政府の考える欠点であるが、これを修正し、より強力にその反動的姿勢を70年代以降に向けて表明した、政府・文部省の決意書というべき性格のものであり、同時に今日まで及び今後の学校教育に対する姿勢を示したものといえよう。

したがってこの答申の意図するものを読みとることは、いかなる状態で学校教育の位置と立場が規定されているかを知ることである。そのことが正しく理解されるならば、我々が学校教育に関する何等かの改革を考える時に、それがたとえささいなことであろうと、うちうちのやりくりで解決すべきではなく、その障害の根が、政策目的に従属したかたちで教育目的を考える教育行政そのものにあると、考えなければならなくなるだろう。

したがって、教育現場においては、そこに基点をもった教育改革なり、教育研究がなされなければならぬ。さもなければ、たんなる教育技術の研究に終わってしまうであろう。もちろん教育技術そのものを否定するのではないが、その研究に上記の認識が欠けるならば、それは正しく教育目的

のルールに乗っているものとはいえ、結果において子どもを騙すことになるからである。

答申の性格を読むことは、即ち改革の視点を見出すことに他ならないと考える。

3. 中教審答申にみる美術教育の役割

この71年答申は、“技術革新の急速な進展と国内的にも国際的にも急激な変動が予想される今後の時代における教育のあり方を展望し、長期の見通しに立った基本的な文教施策についての答申”であるからして、具体的に美術教育について云々しているわけではない。

ただ情操の問題とか、個性の問題とか、創造性育成の問題については、美術教育を含めた芸術教科が学校教育の中で大きな責任を持つと考えるところから、答申がこれ等の問題をいかに考えているかを知ることが、芸術教科ひいては美術教育に対しいかなる姿勢を持っているかを知ることになると思う。このような観点からここでは第一編第1章をとりあげ美術教育の立場を判断してみたい。そこで再度引用するが、本答申前文冒頭に以下の文章がある。

“この諮問は戦後の学制改革以来20年の実績を反省するとともに技術革新の急速な進展と国内的にも国際的にも急激な変動が予想される今後の時代における教育のあり方を展望し、長期の見通しに立った基本的な文教施策について答申を求めたものである”とある。

又、今後の社会における人間形成の問題（第一編第1章1）についての冒頭には、“教育は人格の完成をめざすものであり、人格こそ人間のさまざまな資質・能力を統一する本質的な価値であることは、変ることのない原則である。ところが、現代社会に生きる人間を取り巻く環境の急激な変化に伴って、主体としての人間のあり方があらためて問われ、教育の役割がますます重要なものと考えられるようになった。”

ここで強調されていることは、急激な環境の変化とそれに対応もしくは順応する人間の育成ということである。この答申には急激な環境の変化という言葉が再三でてくる。たしかに今世紀にはいってから、技術革進に伴う急激な社会環境の変化は世界的傾向であり、それぞれにさまざまな問題を生んだことも事実であるが、しかしこれは日本だけのことではない。

したがって、例えば教育の問題にしてもこれについて、いろいろの内容、方法、組織に関しての手だてが考えられてきている。しかしここでは、急激な環境の変化とそれに対応する自主的人間の育成の意味が、中教審の支持する政府権力がその政策によって生ぜせしめたさまざまな社会矛盾に馴れさせることのようなものである。そしてそこには、我々人間生活に関する諸々の障害あるいは公害等も含めた社会の悪化現象が、現代社会の当然の帰結であり、政策的責任ではけっしてないという姿勢が感じられてならない。

第一編第1章1においていう「社会環境の変化は新しい人間を要求する。この人間改造に関して教育の重要性が増した」という論理は、教育政策を含めた日本の権力側によって展開された社会変化というものを固定的に考え、我々国民にのみその変化に順応することを強要したものにすぎないのではないのか。つまり、政府・独占資本はその過当の利潤追求社会に、我々国民をうまくはめこ

むことを教育において行なおうとする。このことは、必然的に支配・管理のしやすい縦割の社会構造を現出させ、それが教育においては、能力に応じた教育というまことしやかな説明のもとに能力主義としてあらわれ、結果的には差別教育として展開されてきているのである。

社会環境の人間に対する挑戦（第一編第1章1-(2)）では、急激に変化する社会環境が人間の生きる環境として、その人格形成あるいは教育にいかなる問題を投げかけているかについて、以下のよう述べている。

ア) 科学技術の進歩と経済の高度成長に伴い、自然と人間との間の不調和が人間生活の根底を脅かしつつある。経済的、時間的余裕の増大によって個人が自主的に充実した生活を営む自由と責任の範囲は増大しつつある。同時に、たえず更新される知識・技術を積極的に吸収し、それを人間と社会の進歩に役だてる英知が要求される。

ところで一体、我々のだれが経済的・時間的余裕を持ったのであろうか。実際には、そんな余裕などないのだけれども、なんとかそれなりに充実した生活をと努力しているのが普通である。しかるに答申のこの意味は、多大の余裕を与えたが、我々がそれをうまく利用することが出来ず、結局は精神生活そのものを荒廃させることになったというニュアンスが強い。そして我々に対し、もっと充実した生活を送ることと、日進月歩する知識・技術をもって社会に役立つ人間になれというのである。ここでいう個人が自主的に充実した生活を営む自由と責任とは、まさしく権力側の価値感に統一された生活における充実であり、社会に貢献する英知とは、体制の維持と強化に協力せよという国家主義的意図に他ならないものといえないだろうか。

イ) 社会の都市化・大衆化によって自然環境から隔絶された過密な生活環境の中で、心身の健康を維持しながらたくましく生きていく力が要求されつつある。都市生活に伴う連帯意識の衰退を防ぎ、公共心の自覚を高める必要が強調されている。大衆的組織の中で自分を見失わない主体性と能動性が重要となってくる。

ここでは、現代人における連体感の欠如と孤立感の増大について述べている。しかし、ここにも国家主義的発想にもとづく道徳、情操の教育で、それをきりぬけるのだという意図が感じられる。

ウ) 家庭生活と血縁的な人間関係の変化が乳幼児や青少年の人間形成の基盤に重大な影響をもたらしている。(以下略)

以下 エ) 高年令層の人々の問題 オ) 女子の社会参加の問題 カ) 国家感、民族意識の問題があげられている。そして、今迄の引用のどれをみてもそこに強く感じることは、価値感についての教育、あるいは思想の統制強化という姿勢であろう。

宗像誠也氏は、教育目的が価値感に関するものと、能力に関するものとの二つに大別出来るといい、前者は政治あるいは統治の仕方に直接に連なり、後者は経済的、社会的、文化的生活の資格に関するもので、直接的には政治とか統治に関係しないものであって、基本的には生産の発達段階に規定されるものであると述べている。(宗像誠也「教育と教育政策」岩波新書) この観点から学校教育における教科をみると、道徳と特別活動における指導の場は、価値感に関する教育目的を達成す

ることに責任を持つ教科であろう。

それでは、図画工作はどう考えられているだろうか。

学習指導要領の図画工作科の目標には「造形活動を通して、美的情操を養うとともに、創造的表現の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（以下略）」とあるように、情操教育としてのウエイトが高い。情操という概念は必ずしも一定していないが、一般に社会的に価値あるものに対する複合感情、あるいは社会的に価値あるものに対する感動と理解するならば、図工教育が、価値感に関する教育目的達成の担い手になる教科ということが出来るのであって、それからすれば必ずしも指導要領の“文章”がおかしいとはいえない。私自身も美術教育の目標において、情操面の効果を重視すること自体に反対ではない。なぜなら、美術教育は基本的には幼児の本能的造形行為を、芸術的表現活動、芸術理解の心へと導くものであり、それは芸術という社会的・文化的価値に対する理解の心、この場合は感動という直接的経験となるが、それを養い育てようとするものであるからして、これが個人の情操面に多大の良き影響を与えることは明白となり、その意味から美術教育を情操教育と考えるものもある。（注1）

したがって、文部省、あるいは中教審が、美術教育を情操教育の一環として捉えること自体に問題があるのではなく、権力が、その体制の維持・強化のために役立つということで採用した、皇国史観に基づくがごとき国家主義的徳目の教育という立場からの情操教育の一環として美術教育を考えている、この事実の問題があるのである。

宗像氏の言われるごとく、能力に関係するものは価値感に関するものと不離の関係にあるものではなく、生産段階において規定されるものであり、したがって、いかなる体制の国においても、基本的に必要なことは同じであろう。そして価値感に関するものは、政治・統治と密着しているからして、美術教育が価値感を育てるものとするならば、それは今日の政治・教育行政との関係から見ることが必要が生ずるのである。

その時、今日の教育が伊ヶ崎氏が指摘するように、国民の教育権を原点に平和と民主主義、子どもの全面発達、公費負担への方向にではなく、国家の教育権を原点に国家主義、つまり国家のための教育、能力主義、受益者負担の方向へ進んでいる（『国民のための教育権』国民教育19）と考えられるのだが、そこが問題になってくる。

政治そのものが、このような反動的性格をあらわにしつつある現在、けっして美術教育がその範疇外にあるわけでない。したがって、目標にある“美的情操を養う”あるいは“調和的人間の育成”というような言葉の本当の意図は、国家主義的価値感の育成もしくはそれを受け入れやすい体質の養成、ないしは権力に反対しない程度、最悪の場合は権力にとって無害の人を育てようとするところにあると考えざるを得ない。

注1. 美術教育には、情操教育論の他、美的教育論、創造的教育論、個性的教育論、生活芸術論などの考えがある。美学事典（弘文堂）及び、それ等の関係については拙稿・美術教育の基本としての鑑賞（鹿児島大学教育学部紀要25掲載）を参照されたい。

社会環境の人間に対する挑戦として書かれている6項目のうち、特に(ア)(イ)(ウ)は現代の世界的傾向とはいえ、日本の場合その政策によって特に極度の状態を呈している。これを克服するには、当然、政治的処置が必要なのであり、その原因であるところを行政的に改革してゆく努力が先決になるのだが、にもかかわらずこれを教育の力によって、しかも愛国心、連帯感、家族愛、友情というようなものをたたき込むことで、則ち精神的解決というかたちにしてすりかえて、納得させようとするのである。そして、まさにこの部分に芸術教科が大きく利用されてゆくのである。

1972年10月文部省は「小学校・中学校・高等学校の学習指導要領一部改正ならびに運用について」という文部次官通達をだした。この通達における改正の趣旨は「全人教育」「調和的な人間の育成」と、そのための学習指導要領の弾力的運用についてであった。

これは一面、学習指導要領批判の対応策のごとくにみえたが、結局は、中教審答申の「個人の特性に応じた教育法の改善」に出発をもつ、差別・選別教育の一層の具体化にすぎないものであった。そして特に通達はその参考資料の中で留意すべき事項としてあげている、「調和と統一のある教育課程の編成」においては、体育や美術が重視され時間数が増加しており、又特別活動の重視と必修クラブが新設されている。

この通達に関して須藤敏昭氏は、「新教科書が小学校から「ついていけない子ども」を大量に生みだしている事実を詰めこみ教育、知育偏重の教育とだけ規定して、知育のあり方の改革ではなく、徳育や体育に活路をみいだしてゆくという発想が問題にされなければならない」ことを指摘している。（「学習指導要領の弾力的運用」国民教育19）

まさにその通りなのであって、答申以降学校教育における体育及び芸術教育の重要性を財界までも強調しだすのだが（注2）、それはけっして学校教育における当該教育の真の意味からの充実などではなく、美術教育を利用した統制的価値感教育の強化にすぎないのである。そしてこの性格こそ、1950年以降の政策転換後一貫して負わされた美術教育の運命なのであった。

戦後の美術教育は、いろいろの批判はあっても真に民主的立場から、子どもの個性的・創造的発展を願って展開された美術教育であった。それが政策転換にともなって、骨を抜かれただの息抜きの教科にかわってしまう。それは拘束性を持つ学習指導要領と検定教科書、美術・技術の分離、授業時数の削減などが、美術教育を非常にやりにくいものにしてしまったからである。そして美術教育を含めた芸術教科は息抜きの存在に化するのである。それが今度の答申以降、空洞化された美術教育を国家主義的道德感における徳育としてそれを利用すべく強化しようとするのである。これが政府及び文部省の意図する美術教育の姿にほかならない。

4. 結 び

一体日本の美術教育はなんであるのか。それを考えるにあたって、リード(H. Read)をとりあ

注2. 例えば日本経済調査協議会が1972年にだした「新しい産業社会における人間形成」の中には「今後のわが国の教育は、美的、道德的、特に宗教的情操の陶冶の重要性にいっそう注目すべである」と書かれている。

げてみたい。これは現状の美術教育者の総てが、リードの美術教育論を支持していると考えてのことではなく、美術教育の現場においてリードの「芸術を通しての教育」の思想が多くの支持を得ていると考えるからである。

今日までの美術教育の成果は、必ずしも満足のいくものではない。といってもこれは、教師個々の力量の問題をこえて、行政権をもって達成しようとする理念と、現場におけるそれと必ずしも一致しなかったということの方が大きな原因であろうと考えられる。これは先に述べたように、日本の教育が国家の教育権を原点として、国家主義と能力主義の方向へ進んでいる今、それはリードのいう民主主義を基盤とする平和主義的教育理念とは相入れないものなのであろう。したがって、なおのことリードをとりあげたく考えるのである。

リードによる芸術を通しての教育の提唱は、彼自身述べているようにプラトーの「芸術は教育の基礎たるべし」に論拠を置いているのだが、それをとりあげ発展させた本来の理由は、今こそ学校教育がこの古き命題をとりあげるべき、そしてとりあげなければならないという平和主義者としての責任感からと考えるべきであろう。

すなわち、リードによれば現代社会の諸々の状況の中で我々人間は孤立化してきており、そしてこの諸個人の孤立化の現象が、現代文明のあらゆる害悪を成立させる重要な要因になっているという。故に今こそ、この諸個人の孤立化を解消し、再び人類を種として結合させなければならないという。そのための学校教育論として芸術を通しての教育が誕生するのである。

一般社会における競争の原理が、学校教育の中にまで浸透し、表向きは民主的平等観念に基づく個性化を標榜しつつも、結局は差別あるいは孤立化に傾斜してゆく学校教育の現実を、芸術を通しての教育という芸術活動のもつ本来的特性、即ち精神と肉体とを社会的関連を媒介として健康的に統合する活動を通して学校教育を展開し、それを救おうとするのである。そして芸術を通しての教育が個人の健康を回復し、その個人の健康が究極において健康な社会を現出させるであろうと考えるのである。

芸術を通しての教育については、「芸術による教育」(Education through Art 1943)「平和のための教育」(Education for peace 1950)「芸術教育による人間性の回復」(The redemption of the Robot, my encounter with Education through Art 1970) (注1)のそれぞれの著書の中で、その展開が試みられている。

「芸術を通しての教育」においては、調和的人間形成は芸術教育を通して行なうべきであるというテーマが、平和のための教育において、平和のための教育は芸術教育を基盤にすることによって達成されると発展し、それが、「芸術教育による人間性の回復」において、疎外感の克服と人間性回復という社会的関連の中でとらえる個人のあり方という、非常に広い視野を持つテーマへ展開してゆく。

この展開は、いってみれば現代社会における人間性喪失の危機感の年とともに強くなる度合と一

ここでは小野修訳「芸術教育の基本原理解」(紀伊国屋書店)を参考とする。

致している。そしてこの人間性喪失の危機の克服と、そのための社会のあり方、人間のあり方、教育のあり方、それを求めることがリードの根本の姿勢であり、それ故にこの最後にあげた著書は、平和のための教育を基盤にしてそこに新たな論文を加え、新しい角度より編集していることから、芸術による教育の集大成と考えることが出来るだろう。したがってここでは、この著書を中心に芸術による教育を再考してみたいと思う。

芸術による教育の意味について、第三章で以下のように述べている。

「その意味は一般的教育の中に芸術のための何らかの場所を見つけることではなく、芸術をあらゆる授業の基礎におくことである。」(p. 89)

なぜなら芸術は、ストーン氏の言葉をかりるならば、「芸術における表現は学科目の自然な研究の仕方を教えるばかりか、社会的関係における障害にとり組むためのしっかりした基礎をも与えるのである」(p. 117) からだ。

これによってリードの考える芸術による教育の概要は理解出来るはずである。しかし芸術そのものの意味が、今日では原初的なそれとまったく異なったものになっており、それをリードは以下のように指摘している。

「諸々の芸術はもともと共同体の祝祭であった。芸術は人々が一緒に集って踊ったり、歌ったり、祈願したりするためにつくられたものである。芸術はそれが提供するだけのものをこの共感から得た。つまり形式と効果は、肉体的接触や、共通の喜びによって高められた。」(p. 69) しかるに今日の芸術が「共同体への誠実さや、その有意義な目的を失ってしまい、したがって共同体の正常な活動からはずれるようになった」(p. 119) のである。もっとも共同体そのものも、リードのいうように諸個人の孤立化によって成立が困難になっていることもあり、したがって芸術も大多数の人間とは関係のない、ある特殊なものとして受けとられているのも事実であろう。そして今日我々は芸術をレジャーやリクリエーションとだけ結びつけてのみ考えるようになってしまったとリードはいうのである。

したがって芸術による教育を考える場合、我々がまず学校ですべきことは、「芸術の孤立をうらちこわすことでなくてはならず」もし「芸術が切り離しておかれた特別の活動と考えられるのであるならば、芸術を学課としては全面的に廃すべきである」(p. 119) という。これは、芸術による教育を教育現場において実践するにあたって、示唆に富む指摘であろう。これをどう具体化するかにについては、さまざまな問題が考えられるが、忘れてならないのはリードの考えるもともとの発想であろう。リードのいう平和のための美術教育、疎外感を克服し人間性回復のための美術教育が、まさに現代人の背負いこんだ宿命的課題に、根本的解決の糸口を求めようとする、そのところにこの教育の価値があるといえるのではないか。

日本の美術教育は、戦後、上記のごとき芸術を通しての教育というリードの教育理念に多大の影響を受けて、その実践を行なってきたのである。しかし、はたして、リードのいうような教育効果を本当に子どもたちにうえつけてきたのだろうか。

現場の美術教師の熱心な活動にもかかわらず、その効果は教師自身非常に不満なものと考えていることであろう。そして、その原因の多くが日本の教育姿勢の中にあると考えられるのである。すなわち、第Ⅱ、第Ⅲで触れたように、日本の教育姿勢は1950年代を境に、国民の統制と財界の要求する人材養成にしばられてくる。そして大ざっぱに言えば、ここがその原因の所在といえよう。

当然のことながら、教育は個人を社会の一員たるにふさわしくするために行なわれるものである。しかし、教育された個人は、単に社会を維持・継承するだけのものではなく、それを発展させる義務をもつ。したがって社会とは、われわれの総意によって形成されるものであり、ある特定の人間の要求において成立するものではないといえよう。

平和的かつ民主的社会とは、まさに我々人類の望む社会なのであり、それは我々自身が形成してゆくはずのものである。しかし、特定のグループの考える“平和と民主主義の教育”が学校で行なわれるとするならば、それは不可能なことになるろう。

日本の経済力が世界競争の中で勝ちぬくために教育を支配し、又そのために学校教育の中に競争原理が導入され、選別・差別教育を容認するのが日本の教育である。そしてこの国家主義かつ能力主義に貫かれた教育の、消極的意味においては国民の批難をさけるものとして、積極的意味においてはそれを利用しようとして、芸術教科が置かれるのである。

教科の目標として、情操、個性、創造性などの言葉を使い、非常に価値ある教育として政府・文部省も考えているがごとき姿勢を見せるのだが、つまるところ、情操にしても個性にしても創造性にしても、権力の想定する社会にとって、積極的に参加しないまでも、危険でなければ良いというものを目指しているにすぎず正しい意味でのそれではないのではないか。なぜなら真実の情操とか個性とか創造性は、一定の価値に安住することなく、より高い価値を求める性格を持つからである。

美術教科の場合でいうならば、造形活動はたしかに人間の本能的活動として出発するが、これを教育の場でとりあげるこの意味は、ただその本能的活動を満足させることではなく、これを芸術的活動にまで、導くことである。

いうまでもなくこれは、その年齢における精神的あるいは情緒的安定を得るための活動としてではなく、当然それは含めるが、より充実した、より高尚な次元の精神状態へと高めることを意味している。したがって行なわれるべきことは、本能的造形活動あるいは遊戯活動を美的造形活動、芸術活動へと発展させることでなければならず、具体的には確かな鑑賞と表現が行なえるようにすることである。そしてそれが行なえる状態において得られる精神的安定こそ、美術教科という美的情操と考えるべきであろう。したがってこの鑑賞力と表現力という能力が芸術理解の方向に向って、個人の中に於て確実なものとなるのが表に出た美術教科の使命となり、同時に裏においてあるいは内部においては、より高度な精神状態を育ててゆくものである。つまり、鑑賞力、表現力という芸術理解の能力と美的情操とは、相互補完的に発展ないし深化するものであり、どちらか一方の停止において他方の進化はあり得ないと考えるべきであろう。

ところで芸術活動なるものは、本来的に自由な精神と積極的な意欲によって行なわれるものである。したがって芸術理解の能力を養うこと、則ち美的情操を養うことは、なにものにも規制されない自由の場がまず必要なのである。つまりそれが、個人の方法において発展深化してやまないものであるからだ。それにもかかわらず、今迄述べてきたように美術教科には一つの方向と性格が、枠としてつけられているのである。そのようなことで美術教育は可能なのであろうか。それは否である。

芸術理解、美的情操、これは個人の価値感と大きく関係する。その意味から美術教育は最終的に価値感の教育といえよう。教師より見かた、表わし方を学び、それを自分の手と目と心とで表現する活動を通し、対象についての認識を深め同時に、美に関する価値感を内にそだてる。この価値感の教育である美術教育について、今日行なわれている行政権力による方向づけは、芸術の性格をまったく無視した、そして美術教育という名前を詐称したものにすぎない教育にしまっている。

本当に国や文部省が子どものことを考え、学校教育における美術教育を大切に思うのであるならば、そして本当に子ども達に芸術を理解する手と目と心を育てたいと考え、本当の美的情操を育てたいと考えるのであるならば、学習指導要領と教科書で図工科を縛るべきではない。学習指導要領にあるような「美的情操を育て」「造形能力を生活に生かす」ことの出来る子どもを育てるには、このような“枷”があっては不可能なのである。

現在までの美術教育の効果とは一体なんだったのかと考える時、内容や方法についての反省と同時に、この枷の存在の大きかったことに気付かずにはいられない。

我々は、これからの美術教育を考えるにあたって上記のごとき認識をまず持って、すなわち教育姿勢全体によって美術教育も決定されていること、——それは他教科においてみられる“学習についてゆけない子ども”の問題は美術科にも当然あるし、例えば社会科における思想統制の問題もけっして美術科だけを別に扱ってはいないというようなこと——をしっかりと理解して、その改革に着手してゆかなければならないと考える。

主 な 参 考 文 献

- 横浜国立大学現代教育研究所編「中教審と教育改革」三一書房
梅根 悟監修「世界教育史大系Ⅱ」(日本教育史) 講談社
「現代教育学8」 岩波書店
「幼児教育全集」 小学館
宮原誠一監修「資料日本現代教育史」三省堂