

山口大学大学院東アジア研究科

博士論文

アジアにおける視覚言語による美術教育の展開

—シンガポール、マレーシアの事例—

2012年7月

福田 隆真

学位論文要旨

学位論文題目 アジアにおける視覚言語による美術教育の展開
ーシンガポール、マレーシアの事例ー

申請者氏名 福 田 隆 眞

本論文は美術教育における視覚言語の問題を扱っている。視覚言語は、基本的には、造形要素と造形原理（造形文法）との有機的関連による造形の表現と受容の方法である。視覚言語の確立は、20世紀初頭のバウハウスとヴフテマスの専門教育の基礎教育のために体系化されたデザイン教育のための方法論であった。どちらの教育機関も存続期間は短かったが、専門に対する基礎の内容を試行、探求しことは美術教育に多大な影響を及ぼし、現在でも、研究の対象に値する。その後、大正期に、視覚言語による教育は、我が国においては専門教育だけでなく、教員養成、小中学校の民間教育としての美術教育にも導入され、広く美術教育の方法として用いられた。戦後においてはデザインの振興とともに、専門教育、普通教育に導入され、構成、基礎造形、ベーシックデザインなどの分野において視覚言語の追究がなされた。

本論文は視覚言語の歴史的変遷と我が国での美術教育における位置づけを述べ、アジア地域の事例として、シンガポール共和国とマレーシアの初等中等教育を採りあげて、視覚言語による美術教育の内容を述べている。そこにはデザインのための視覚言語の内容だけでなく、固有の文化に存在する視覚言語の内容を明らかにし、それらが固有の美術教育に資することを明らかにしようとしている。

本論文は五部構成17章に序章と終章からなっている。

第Ⅰ部では視覚言語の確立について、ドイツのバウハウスとロシア・ソ連のヴフテマスにおける視覚言語の内容を3章構成によって述べている。第1章はバウハウスの教育における視覚言語の内容を述べている。予備課程、基礎課程を担当した、ヨハネス・イッテン、モホリ＝ナギ、ヨーゼフ・アルベルス、カンディンスキー、クレーを採りあげ、その教育内容を文献資料に基づいて述べている。そして視覚言語を2つに分類し、「私的言語としての視覚言語」と「共通言語としての視覚言語」についてその意義を考察している。第2章では、ヴフテマスの教育における視覚言語について述べている。ヴフテマスの基礎部門での教育内容を述べ、第3章においてヴフテマスの基礎部門を担当したロドチェンコの活動から視覚言語による造形方法を明らかにしている。

第Ⅱ部は我が国における視覚言語教育としての構成について述べている。第4章では、川喜田煉七郎の構成教育について『構成教育大系』と『構作技術大系』に基づいてその内容を述べ、視覚言語による教育の意義を明らかにしている。さらに第5章においては同時

代の自由画教育運動と構成教育の関係を述べ、美術教育における教育方法の相違、類似を述べている。第6章では構成的方法による美術教育について、構成教育運動と戦後のデザイン教育の内容を述べ、視覚言語の教育的意義を明らかにしている。

第Ⅲ部は第7章のみで、我が国における美術教育課程と視覚言語について述べている。普通教育の美術教育課程について、戦後の教育課程の変遷における視覚言語の位置づけを述べるとともに、現行の教育課程での視覚言語による教育の意義を明らかにしている。そして、固有の文化のなかに造形要素と造形言語を見出し、日本的視覚言語の存在を述べている。

第Ⅳ部では、シンガポール共和国の美術教育を述べ、視覚言語の意義を明らかにしている。第8章ではシンガポールの近現代史と教育の概説を行い、第9章では2000年以前の教育課程に基づく初等中等教育の美術教育について、教育課程、教科書・教材、教育実践を資料と実態調査によって述べている。シンガポールにおいて、2000年は経済成長による結節点であった。そこで、第10章において2001年以降の教育課程による美術教育の内容を、第9章と同様に述べている。第11章では2001年の教育課程改訂によって、技術科に移行したデザイン教育の内容を述べている。さらに第12章において、現行の教育課程による中等教育の美術教育における視覚言語の役割と意義を述べ、生活に根ざした美術教育の主題の表現のために、視覚言語の内容が資することを明らかにしている。

第Ⅴ部ではマレーシアの美術教育について述べ、視覚言語の意義を明らかにしている。第13章においてマレーシアの近現代史と教育について概略を述べている。第14章では、2000年以前の教育課程に基づく美術教育について述べている。そして、2001年に新たに「教育発展計画2001-2010」が公布されたことから、第15章では、2001年以降の教育課程に基づく初等中等の美術教育について、文献資料、教科書・教材、現地調査資料によって内容を明らかにしている。第16章では、マレーシアの美術教育の背景となる近現代の美術運動の変遷を美術家と美術作品を採りあげて解説している。美術家集団の内容、専門家養成の教育機関、伝統文化と現代文化による美術作品の表現の相違などを述べ、美術教育との関連を述べている。そして第17章ではマレーシアの美術教育における視覚言語の意義を日本の展開例を示しながら述べ、視覚伝達デザインの重視、伝統文化の理解、系統的学習の促進について解説し、マレーシアにおける美術教育の役割を明らかにしている。

終章は結論として、視覚言語による美術教育がデザインを対象とする国際様式の習得とともに、固有の文化に存在する造形要素と造形原理による美術表現全般に資することを述べている。事例として、シンガポールとマレーシアを採り上げているが、インドネシアや台湾においても視覚言語による美術教育の展開の可能性を示唆している。

目 次

序章 問題の所在と提起	1
第1節 問題の所在－美術教育の方法の展開	2
第2節 研究主題と内容構成	4
第3節 先行研究の検証	7
第4節 研究の方法	13
■ 第I部 視覚言語の確立－バウハウスとヴフテマス－	
第I部 序	19
第1章 バウハウスの教育と視覚言語	21
第1節 バウハウスの教育の草創	21
第2節 バウハウスの基礎課程	26
1 ヨハネス・イッテン	
2 ラズロ・モホリ＝ナギ	
3 ヨーゼフ・アルベルス	
4 ワシリー・カンディンスキー	
5 パウル・クレー	
第3節 バウハウスにおける視覚言語	39
1 私的言語としての視覚言語	
2 共通言語としての視覚言語	
第1章図版	47
第2章 ヴフテマスに関する考察	54
第1節 ロシアにおける美術運動の動向	54
第2節 ヴフテマスの成立と背景	58
第3節 ヴフテマスの設立と組織	62
1 ヴフテマスの概要	
2 ヴフテマスの組織と変遷	
第4節 ヴフテマスの基礎部門	66
第5節 ヴフテマスの造形教育と視覚言語の意義	71
第2章図版	78

第3章	ロドチェンコの活動における視覚言語	81
第1節	ロドチェンコの概略	81
第2節	構成的内容としてのロドチェンコの作品	83
第3節	実用的内容としてのロドチェンコの作品	85
第4節	構成主義と生産主義のロドチェンコ	86
第3章図版		91
第I部	結語	95
■ 第II部 わが国の視覚言語教育としての構成教育		
第II部	序	97
第4章	川喜多煉七郎の構成教育	99
第1節	構成教育の捉えかた	99
第2節	再び「構成」とは何か	103
第3節	『構成教育大系』における視覚言語	104
1	シュパヌンク	
2	単化練習	
3	明暗練習	
4	色彩練習	
5	絵画練習	
6	立体の材料練習	
第4節	『構作技術大系』における問題解決方法	112
1	発生的に考える	
2	材料と構造	
3	椅子の構造	
4	材料と力の練習	
5	感覚→機能→能率	
6	機械と能率の問題	
第5節	構成教育と構作技術	114
第4章図版		117
第5章	構成教育と自由画教育	125
第1節	美術教育と美術による教育	126

第2節	自由画教育の方法	127
1	山本県の自由画教育の基盤	
2	自由画教育の方法	
第3節	構成教育の方法	130
第4節	まとめ	133
第6章	構成的方法による美術教育の展開	136
第1節	造形と美術教育	136
第2節	造形主義的美術教育	137
第3節	戦後の構成・デザイン教育	138
第4節	美術教育からの展開	142
第II部	結語	145
■ 第III部 我が国の美術教育課程と視覚言語		
第III部	序	148
第7章	我が国の美術教育課程と視覚言語	149
第1節	美術教育課程の変遷	149
1	昭和22年学習指導要領（試案）	
2	昭和26年学習指導要領（試案）	
3	昭和33年学習指導要領	
4	昭和43年学習指導要領	
5	昭和52年学習指導要領	
6	平成元年学習指導要領	
7	平成10年学習指導要領	
8	学習指導要領の変遷と視覚言語の関係	
第2節	平成20年教育課程の共通事項における視覚言語	156
1	共通事項の新設	
2	平成20年小学校学習指導要領図画工作科での共通事項	
3	平成20年中学校学習指導要領美術科での共通事項	
4	視覚言語とイメージ	
第3節	日本的特質と視覚言語	160
1	日本美の特色	
2	日本的視覚言語	

第7章図版	170
第Ⅲ部 結語	172
■ 第Ⅳ部 シンガポールの美術教育	
第Ⅳ部 序	175
第8章 シンガポール共和国の歴史と教育の概説	178
第1節 シンガポール共和国の成立	178
1 シンガポールの成立	
2 シンガポール略年表	
第2節 シンガポールの教育について	181
第8章図版	186
第9章 1992年教育課程に基づく美術教育	187
第1節 シンガポールの美術教育と背景	187
第2節 初等美術教育の教育課程	190
第3節 初等美術教育の教材と構造	192
1 <i>Art & Crafts 1</i>	
2 <i>Art & Crafts 2</i>	
3 <i>Art & Crafts 3</i>	
4 <i>Art & Crafts 4</i>	
5 <i>Art & Crafts 5</i>	
6 <i>Art & Crafts 6</i>	
第4節 初等美術教育と教科書の役割	194
第5節 中等美術教育の教材構成	195
1 <i>ART FOR SECONDARY ONE</i>	
2 <i>ART FOR SECONDARY TWO</i>	
3 <i>ART FOR UPPER SECONDARY PART A</i>	
4 <i>ART FOR UPPER SECONDARY PART B</i>	
第6節 中等美術教科書における特徴	198
第7節 美術教育の状況と理念	199
第9章図版	204
第10章 2001年教育課程に基づく美術教育	211

第1節	2001年初等美術教育課程	211
1	教科の紹介	
2	教科の目的	
3	学習成果	
4	教科の内容	
5	指導法	
6	評定	
第2節	初等美術教育の教科書と教材	215
1	<i>I'm Creative Art and Crafts for Primary School 1</i>	
2	<i>I'm Creative Art and Crafts for Primary School 2</i>	
3	<i>I'm Creative Art and Crafts for Primary School 3</i>	
4	<i>I'm Creative Art and Crafts for Primary School 4</i>	
5	<i>I'm Creative Art and Crafts for Primary School 5</i>	
6	<i>I'm Creative Art and Crafts for Primary School 6</i>	
第3節	初等美術教育の方向性	218
1	創造性への志向	
2	視覚言語の重視	
3	電子媒体の利用	
4	主題設定の特徴	
第4節	中等教育前期の美術教育課程	220
1	教科の目的と概略	
2	学習成果	
3	内容	
4	指導法	
5	評定	
第5節	中等教育前期の美術教科書と教材	224
1	<i>EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One</i>	
2	<i>THE CREATIVE EYE Visual Arts for Secondary Two</i>	
第6節	中等教育前期の美術教育の方向性	227
1	創造性育成の重視	
2	技法技術の主体的取り組み	
3	民族文化の統合	
4	視覚言語の媒介	
第10章	図版	231
第11章	シンガポール中等教育のデザイン学習	240

第1節 技術科教育教育課程に見るデザイン学習	240
1 「デザインと技術」の定義	
2 目的	
3 教科の説明	
4 教科の理論的根拠と目的	
5 プログラム（教科の内容）の特質	
6 デザインプロセス	
第2節 デザイン教育の教材	242
1 「デザインと技術 1」のデザインの題材	
2 「デザインと技術 2」のデザインの題材	
第3節 中等教育前期の美術教育	245
1 <i>EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One</i>	
2 <i>THE CREATIVE EYE Visual Arts for Secondary Two</i>	
第4節 デザイン学習の意義と方向性	248
第11章 図版	251
第12章 シンガポール教科書に見る視覚言語	252
第1節 2000年のシンガポール美術教科書にみられる視覚言語	252
1 造形要素	
2 造形原理	
第2節 2009年シンガポール美術教科書	254
1 教科書目次	
2 造形要素	
3 造形原理	
第3節 まとめ	257
第12章 図版	259
第IV部 結語	262
■ 第V部 マレーシアの美術教育	
第V部 序	268
第13章 マレーシアの歴史と教育の概説	271
第1節 マレーシアの歴史	271
第2節 マレーシアの教育	276

第 13 章図版	281
第 14 章 2000 年以前の教育課程に基づく美術教育	282
第 1 節 1994 年教育課程における初等美術教育の目的	283
第 2 節 初等美術教育の内容構成と教育方法	284
第 3 節 初等美術教育の内容	285
第 4 節 初等美術教育課程の内容に見られる特徴	290
第 5 節 1988 年教育課程に基づく中等美術教育	292
1 美術教育の目的	
2 美術教育の目標	
第 6 節 中等美術教育における教材構成	294
1 1 学年	
2 2 学年	
3 3 学年	
4 4・5 学年	
第 7 節 中等美術教材の特徴と教育内容	300
1 教材の系統的配列	
2 生活に関連した教材	
3 工芸と視覚伝達の重視	
4 国民文化の理解	
5 技法・知識の習得	
第 14 章図版	305
第 15 章 2001 年以降の教育課程に基づく美術教育	317
第 1 節 2002 年マレーシアの教育理念と教育制度	317
第 2 節 初等教育で育成する資質と教科	319
第 3 節 初等教育視覚美術の教育課程	320
1 目的	
2 活動内容面	
3 内容解説	
4 学習内容	
第 4 節 初等教育小学校視覚美術の内容	322
1 1 学年	
2 2 学年	
3 3 学年	
4 4 学年	

5	5 学年	
6	6 学年	
第 5 節	教育課程の変遷と美術教育の意義	326
第 6 節	2000 年の中等美術教育課程の改訂	329
第 7 節	2002 年公布の中等美術教育の内容	331
1	第 1 学年の目標と指導指針の概要	
2	第 2 学年の目標と指導指針の概要	
3	第 3 学年の目標と指導指針の概要	
4	第 4・5 学年の目標と指導指針の概要	
第 8 節	新しい中等美術教育参考書籍の題材について	335
1	<i>Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual</i> の題材	
2	<i>Panorama Teks Pendidikan Seni Visual</i> の題材	
第 9 節	中等美術教育課程改訂の特徴と背景	337
第 15 章	図版	343
第 16 章	美術教育の背景としてのマレーシアの美術と美術家	353
第 1 節	1930 年代、40 年代のマレーシア美術の変遷	354
第 2 節	1950 年代のマレーシア美術の動向	354
第 3 節	1960 年代、70 年代の動向	355
第 4 節	美術家集団の活動	356
1	水曜美術会	
2	半島マレーシア美術家連盟	
3	木曜美術会	
4	マレーシア美術家協会	
第 5 節	専門美術教育と教育課程	360
1	南洋美術学院	
2	特別教員養成学院	
3	マラ工科大学	
第 6 節	1970 年代から 1990 年代までの美術運動	362
第 7 節	美術家と作品の類型化	364
1	場・環境・もの	
2	寓話・信条・伝統	
3	歴史・自己・記憶	
4	抽象・理念・現実	
第 8 節	美術教育との関連	368
第 16 章	図版	371

第17章 視覚言語による美術教育の展開：日本との対比	378
第1節 日本の美術教育の方法としての視覚言語の展開	378
1 明治期の視覚言語教育とアーサー・ダウ	
2 構成教育運動	
3 高橋正人の「構成」	
4 視覚言語教育としてのベーシックデザイン	
5 再び「構成」としての研究	
6 視覚言語教育の位置づけ	
第2節 マレーシアにおける視覚言語の教育的意義	382
1 視覚伝達デザインの重視	
2 伝統文化の理解	
3 系統的学習の促進	
第3節 美術教育の役割	384
第17章図版	387
第V部 結語	389
終章 結論	393
参考文献	402
あとがき	426

序章 問題の所在と提起

アジアにおける美術教育は多様に存在している。特に美術教育が新興しつつある東アジアと東南アジアの国と地域では、美術活動も美術教育も多様に存在している。その要因の多くは、多民族社会における多様な伝統文化の存在であり、国策による教育の多様性から来るものであり、植民地化されていた国や地域の差異であり、経済的発展の差異による多様性等が想定される。そうした多様性は民族と国家とにずれを生じている。国民文化と民族の文化に差異があり、国策として教育を推進する場合に、民族文化と国民文化との整合性に苦慮する場合も見られる。

また、我が国を含めて、アジアにおける美術教育に共通する特徴として、自国の独自の文化と西洋文化の影響がある。アジア地域の多くが西洋諸国によって植民地化されていた経緯により、独立後も西洋文化の影響を回避することはできない状況にあった。アジアの諸国諸地域が西洋文化の影響をどのように受け止め、対処しているのかは、美術教育においても興味深い分野である。

さらに 21 世紀になり、世界のグローバル化が促進され、アジアにおける美術は現代美術とデザインが振興している状況にある。例えば、現代美術館の設立は、我が国をはじめ、韓国、中国、台湾、シンガポール、マレーシア等に見られ、美術表現のグローバル化と現代化が進んでいる。また、デザインは視覚伝達デザインがインターネットの世界に縦横無尽に行き交い、生産デザインはインターナショナル・スタイルの製品となって世界各地に流布している。こうした美術、デザインの状況は美術教育にも影響を及ぼしている。

以上のように、アジアにおける美術教育は、民族の文化と国家の教育、伝統文化と西洋文化の関係、グローバル化と伝統、純粋美術とデザイン、国家の理念と美術文化との関係など、複雑な要因の上に実施されている。中でもシンガポールとマレーシアはイギリスの植民地から独立して発展を遂げている国であり、独立以前からイギリスの影響を受け、美術と美術教育においても西洋文化の影響を受けている。そして、独立後は自国の学生が、イギリスをはじめとする西洋諸国に留学し、帰国後の彼らが美術教育に影響を与えた。バウハウスを起源とする視覚言語による造形方法と美術教育もその一つである。

また、シンガポールとマレーシアは同じ民族構成ではあるが、独立後はその国策により独自の道を歩み、美術文化や美術教育にもそれぞれに独自性が見られる。視覚言語による美術教育も独自性を齎している。

そうした多様化しているアジアにおいて、本論文は美術教育にける視覚言語による教育に着目して、我が国とともにアジアの事例として、シンガポールとマレーシアの教育内容を述べ、アジアの美術教育の中で視覚言語による教育の展開とその役割を描出することに

ある。

第1節 問題の所在—美術教育の方法の展開

我が国における美術教育の方法は、学校教育が制度として開始されて以来、様々な試みを実施してきた。大別すると「美術を教える方法」と「美術を育む方法」とに分けられる。また、美術教育を「美術の教育」と「美術による教育」という言葉で区別をして、それぞれが戦後の美術教育に浸透してきた。すなわち美術の教育は専門家養成の側面であり、普通教育や教養教育は美術による教育として捉えられてきた。特に学校教育においては美術そのものの教育ではなく、美術による人間形成であることが強調される場面も我が国においては見ることができる。

教育方法の観点では、教師主導型的美術教育と児童生徒主導型的美術教育に分けることもできる。このことは戦後の教育課程（学習指導要領）の改訂と変遷において、これら二つの方法が繰り返されてきたと見ることができる。簡略に述べるならば、昭和22年（1947）と昭和26年（1951）では生活経験主義による問題解決学習を主とするもので、児童生徒主導型の教育であったといえる。しかしこの二つの教育課程は法的拘束力のない試案であった。そして我が国が経済成長を迎えるにあたり、教授内容の増大によって改訂されたのが昭和33年（1958）の教育課程である。それは教師主導型、学問中心主義の教育課程であり、系統学習の内容をもつものとなった。この教育課程は続く昭和43年（1968）においても継承され、教育内容の系統化による教授重視の教育課程が実践された。

そして高度経済成長から安定成長に変わった昭和50年代になり、教育課程も昭和52年（1977）に改訂され、過剰な系統学習について行けない、所謂、落ちこぼれや不登校に対応して、問題解決学習による児童生徒中心型の教育課程へと変更された。続いて平成元年（1989）の改訂においても問題解決学習が重視された。さらに平成10年（1998）の改訂においては「総合的な学習の時間」が設置され、「内容知」よりも「方法知」を重視した児童生徒主導型の教育方法が採られた（注1）。そして平成20年（2008）の教育課程の改訂では、基礎的・基本的な知識・技能の習得、それらの活用による思考力・判断力・表現力の活用、学習意欲の喚起などを改訂の要点としている。基本的には大幅な改訂ではなく、知識・技能の再確認と見なすことができる。そのような意味では系統学習と問題解決学習の中間に位置づけられる。美術教育の教科で言えば、図画工作科、美術科においては新たに【共通事項】を設け、造形要素と造形原理からなる視覚言語による学習を通してイメージの喚起を促している点が改訂の主旨に追加されている。

美術教育の方法において、教えることを強調するにしろ、育むことに重点を置くにしろ、そこには、色彩、形態、材質感の造形要素とそれらを操作する造形原理の機能からなる視覚言語が介在する。

視覚言語による美術教育の歴史は 20 世紀になってから教育方法として顕在化してきた。造形要素の認識は 19 世紀後半の印象派絵画の出現により先鋭化されてくる。絵画が写実や再現的方法による表現から抽象表現の前段階へと変化する過程において、理念や印象を具体的対象を媒介として表現するために、点・線・面、色彩、マチエールなどの造形要素を活用して描き出したことに視覚言語の認識が明確になっていったのである。さらに、20 世紀に入り、キュビズムの出現をはじめとし、バウハウスやヴフテマスでの専門教育において造形要素と造形原理による視覚言語の探究がなされた。それらは専門家養成の教育方法に導入され、バウハウスの予備課程、基礎課程、同時代のロシア・ソ連のヴフテマスの基礎部門において実践されながら系統化された経緯がある。

こうした専門教育における教育方法は、我が国の昭和初期に川喜田煉七郎をはじめとする構成教育運動に導入され、専門教育から教師教育、普通教育へと広がりを見せた。戦前の構成教育運動は民間教育の一つであり、公教育とは立場を異にしていたが、大正時代の自由画教育運動における教育方法の欠如への反動と産業と経済の発展によるデザインの振興とも関連して、構成教育の特徴の方法論の明快さは広範に流布する要因となった。それは、造形を要素に分析し、要素の集積による造形の創造を教育方法とするもので、写実以外の造形方法を明示したことにより、美術教育の方法に新たな展開を見せた。

戦後間もなくから昭和 40 年代まで、美術教育は文部省が主導する公教育と民間主導の民間教育運動との 2 つの流れによって、試行錯誤されて変遷してきた。その後、昭和 40 年代以降では、民間教育運動の低迷とともに、文部省、文部科学省の主導する教育課程、学習指導要領によって、教育方法の検討、改革がなされてきたと言える。そして、教師主導型と児童・生徒主導型の教育方法と系統的学習と問題解決学習とが関連しながら、昭和 50 年代の教育内容の精選、平成元年以降のゆとり教育、総合的な学習の時間の導入を経て、平成 20 年度の共通事項の設定に至っている（注 2）。

このような我が国の美術教育の変遷を見ると、美術教育の方法には「教える」と「育む」の繰り返しにあるといえる。そして美術の教育方法において、その媒介である造形要素とそれらを司る造形原理は有機的に融合して視覚言語として機能してきた。美術表現の表層に位置する視覚言語であるが、その深層には固有の文化と普遍的な造形心理などが存在している。そして固有の文化基盤には、民族、国家、地域、宗教、伝統といった諸種の要因を含んでいる。表層に位置する造形要素や造形原理の活用は、20 世紀に振興したデザインの分野において有効かつ機能的に行われ、造形、美術と人間との関わりからインターナショナル・スタイルと呼ばれる普遍的なデザイン様式を確立するとともに、近年のユニバーサル・デザインに至る人間中心のデザインにまで及ぶのである。

学校教育における美術教育の教育方法は教育課程に負うところが大きいであるが、美術教育は表現に関わる教育内容が多くを占め、児童生徒の主体的表現を主な目的としている点では、教育方法の自由度が高いことが特質といえる。そうした状況の中で、表面に現れた造形表現、美術表現とその深層に位置する文化との関係を教育するに当たっては、視覚言語

と文化との関連性を認識した特色のある視覚言語が存在すると想定できる。20世紀のデザインの振興とその教育によって確立された視覚言語による教育は、デザインのための教育だけではなく、広く造形全般の教育として発展してきた。そして、造形要素と造形原理が、インターナショナルなデザインのためには普遍的性質をもちながらも、地域の文化との融合し、それぞれ独自の視覚言語を形成してきている。それは我が国においては、浮世絵や琳派、伝統工芸における文様などの日本の特色をもつ美術、工芸からくる視覚言語の日本の特徴を再評価するジャポニズムにも見られる。

同じような様相はアジアの国や地域にも見られる。アジアの諸国諸地域は、単一民族に近い日本とは様相を異にするもので、国レベルの様相よりも、民族による特徴ということが認められる。たとえば、シンガポールにおいては、華人、マレー人、インド人からなる多民族多文化社会であるので、美術文化には中国文化、マレー文化、インド文化のそれぞれが共存しており、普遍的な視覚言語の機能に加えて、各民族独自の色彩や形態による表現がなされている。そして各民族の文化的融合のためにも視覚言語がその創造活動に寄与しているのである。このように、デザインのために開発された普遍的と考えられる視覚言語は、美術教育の方法として導入された結果、地域の文化との融合によって独自性をもたらす特性が付加されたといえる。

本稿では、美術教育の方法の一つとして確立された視覚言語による美術教育の内容を明らかにし、表現の表層に存在する造形性と深層の基盤となる文化との関連を考察する。考察の対象としては、視覚言語による美術教育の変遷と展開について我が国の公教育を採りあげ、また、教育方法の導入と固有の文化との関連から、シンガポールとマレーシアを事例として考察する。

シンガポールとマレーシアは中華系、マレー系、インド系の民族構成からなる多民族多文化社会である。シンガポールの民族統合である「シンガポリアン」の創生やマレーシアの「国民統合」などによる国民文化の創出は、2000年を境に活発化してきた。そこで本論文では、2000年以前の教育課程による美術教育と2001年以降の教育課程に基づく美術教育における視覚言語の役割、意義について固有の文化との関連を明らかにする。

第2節 研究主題と内容構成

本研究は学校教育における美術教育について、視覚言語の内容と視覚言語を活用した教育方法を主として述べるものである。視覚言語は、近代、現代に西洋で系統化された造形の方法であり、専門教育において開発、活用されたものである。そこで、本論文では、まず、視覚言語の確立に貢献したバウハウス、ヴフテマスにおける内容を述べる。そして、我が国の美術教育における視覚言語について述べる。さらに、日本をはじめとするアジアの現代の美術教育の展開として、視覚言語の美術教育内容への影響を、シンガポールとマ

レーシアを対象として述べるものである。そして、自国の伝統文化と西欧諸国からの現代文化の受容と教育に関して、視覚言語による美術教育がどのように展開され、教育方法としての意義をもつのかを検証する。

本論文は本文の五部 17 章と序章と結論からなっている。第 I 部では、視覚言語の確立について、第 1 章「バウハウスの教育と視覚言語」、第 2 章「ヴフテマスに関する考察」、第 3 章「ロドチェンコの活動における視覚言語」を述べて、視覚言語の内容と意義を明らかにしようとしている。具体的には、20 世紀初頭に専門教育における視覚言語の体系化を行ったバウハウスとヴフテマスを採り上げ、バウハウスでは予備課程、基礎課程の内容を、ヴフテマスでは基礎部門とロドチェンコの活動における視覚言語の役割を明らかにしている。

第 II 部では、我が国の視覚言語教育としての構成教育について、第 4 章「川喜多煉七郎の構成教育」、第 5 章「構成教育と自由画教育」、第 6 章「構成的方法による美術教育の展開」を述べている。西洋、ロシア・ソ連で確立された専門教育のための視覚言語を大正期以降日本に導入し、専門教育、教員養成教育、小中学校の普通教育へと応用していった構成教育について述べ、そこでの視覚言語の役割を明らかにしている。また、第 5 章では自由画教育と構成教育との教育方法の相違を述べ、美術教育における「教える」と「育む」の関係性を述べている。また、視覚言語が普遍性のあるインターナショナル・スタイルとしての性質をもつだけでなく、固有の文化や生活と結びついた方法論であることも明らかにしている。

第 III 部では、我が国の美術教育課程と視覚言語として、第 7 章で教育課程の変遷と視覚言語、平成 20 年の教育課程における共通事項、日本の美術表現の特質と視覚言語について述べている。戦後の教育課程の変遷には社会の変化を反映するものであり、デザインの振興に伴って、デザイン教育が活発になり、専門教育においても小中学校の教育においても視覚言語が重視されてきた経緯がある。さらに、平成元年以降では、日本の美術やアジアの美術を視野においた美術教育がなされるようになり、固有の文化における視覚言語の存在が明らかとなってきた。第 7 章第 3 節では、日本の美術表現の特質と視覚言語について言及し、固有の文化に関連する視覚言語の活用を明らかにしている。

第 IV 部ではシンガポールの美術教育について述べている。シンガポールは経済的發展によって 20 世紀と 21 世紀では教育の方向性も異なってきた。美術教育もその一例である。そこで本論文ではシンガポールの美術教育について、2000 年以前と 2001 年以降に分けて、教育課程、教材、教育実践について調査し、美術教育の特質を明らかにしている。まず、第 8 章においてシンガポールの歴史と教育について概説し、第 9 章「1992 年教育課程に基づく美術教育」、第 10 章「2001 年教育課程に基づく美術教育」、第 11 章「シンガポール中等教育のデザイン学習」、第 12 章「シンガポール教科書に見る視覚言語」の章構成によって、シンガポールの美術教育の特質を明らかにしている。

さらに第 V 部では、マレーシアの美術教育について述べている。マレーシアも 21 世紀

を境に急速な経済成長と情報化社会を迎えてきた一面、伝統的な文化の継承、多民族多文化社会における国民統合を目指し、マレーシア独自の文化創造を行っており、美術教育もその一環となっている。内容としては、第 13 章においてマレーシアの歴史と教育について概説し、第 14 章「2000 年以前の教育課程に基づく美術教育」、第 15 章「2001 年以降の教育課程に基づく美術教育」、第 16 章「美術教育の背景としてマレーシアの美術と美術家」、第 17 章「視覚言語によるマレーシアの美術教育について」を述べている。

マレーシアはシンガポールと同様に、中華系、マレー系、インド系を主とする民族構成からなる他民族多文化社会であるが、シンガポールとは異なり、マレー系を優先するプミプトラ政策の実施によって、文化や教育においてもマレー系の特色が重視されている側面も存在している。そうしたシンガポールとの相違も視覚言語による美術教育に違いを齎している。

以上が本論文の内容構成である。これらの根底に存在するのは視覚言語である。視覚言語の体系化は 20 世紀初頭に、バウハウスとソ連における ヴフテマスにおいて試行された。印象派以降の写実からの遊離による表現はセザンヌとキュビズムを経て、造形の分析方法による表現に至った。そこには、浮世絵や琳派などの日本美術の特性も影響を及ぼしており、結果的には、我が国の視覚言語による教育が西洋から逆輸入されることとなった。

本研究は、20 世紀の西洋での視覚言語の成立に関して、バウハウス、ヴフテマスを中心に述べ、そこから日本に伝搬した戦前の構成教育と戦後の造形主義的な構成的方法による美術教育について述べる。そこには、単に教育方法としての表層的な視覚言語が存在するのではなく、独自の文化基盤が深層に存在しており、視覚言語と固有の文化の特性を関連付けながら美術教育の方法が展開されたことを考察している。

そして、そうした視覚言語による方法を美術教育の初期段階、黎明期に実践してきたシンガポールとマレーシアを対象として考察し、自国の文化の伝承と美術教育による創造性の育成のための視覚言語による教育方法の展開について述べている。

美術教育においてその正当化として、アイスナーは社会派と本質派に分けて説明している（注 3）。社会派とは、美術の実用性を強調し、美術教育の目標を形成する主要な基礎として、制度や社会がもっている特別な要求を生かそうとするものである。一方、本質派とは、美術だけが提供できる人間の経験と理解への貢献といったものを強調するものであり、美術に固有なもの独特なものを強調するものである。

シンガポール、マレーシアをはじめとするアジアにおける美術教育は、多くはその開始時期において、植民地の宗主国の影響を受けているが、発展段階においては、独自の文化と結びついた美術教育の正当化を遂行してきた。方法論として視覚言語を導入しながら、本質派の立場の美術の独自性に社会派の実用性を融合させた美術教育を展開しているといえる。本論文はそうした観点を含めて美術教育の展開を述べる。

第3節 先行研究の検証と用語の定義

1 先行研究の検証

視覚言語と題する研究書では、G・ケペッシュの『視覚言語』(原著 1944、日本語版 1977)がある(注4)。それは造形面における組織的総合化を主題としており、近代の西洋美術、写真などの作品から造形要素と造形原理による画面の組織化を述べ、併せて形態心理学からの分析を行った研究書である。それ以前に造形要素と造形原理に着目した書籍としては、1899年及び1913年にダウが『コンポジション』と題する解説書を刊行している(注5)。ここでのコンポジションとは、視覚言語というよりも、絵画のための構図に近い内容である。しかし注目すべきことは、ダウは日本の絵画をも構図の研究の対象としており、造形要素を、線、濃淡、色彩としている。また構図の原理を、対立、変化、従属、繰り返し、対称としている。ケペッシュのものはバウハウス以降の視覚言語の体系化であり、美術教育への実践を踏まえた研究である。一方、ダウは日本の美術をも対象とした絵画のための構図の研究であり、美術教育全般を意識したものではない。しかし固有の文化である日本美術における造形要素と造形原理の分析ということでは、視覚言語による教育に重要な示唆を与えている。

視覚言語の確立は20世紀初頭の芸術運動によるところが大きく、視覚言語を活用した教育内容の確立には、バウハウスとヴフテマスで実践された内容と理念が今日でも影響している。バウハウスに関する研究は膨大に存在するが、なかでも最も著名なものは、Hans M. Winglerの*The Bauhaus* (1962)である(注6)。これはバウハウス全体の詳細な資料集であり、全貌を把握するための最適な文献である。日本語によるバウハウス関連書籍の多くは、このウイングラの書籍を参考にしており、利光功の『バウハウス—歴史と理念』(1988)などはその一つである。

バウハウスの教育内容に関する論文は、予備課程、基礎課程についての教育制度に関するものと、個々の作家の活動と教育内容に関するものが多く存在する。バウハウスの予備課程、基礎課程は当時の専門美術教育において画期的な発想と取り組みであり、その理念は今日においても世界各地で継承され展開されている。我が国での予備課程に関する論文の代表的なものは、貞包の「初期バウハウスにおける教育活動」(1977)において予備課程の理念的な位置づけを論究している。また予備課程の具体的教育内容については、西村「バウハウスのデザイン教育システム」(1981)において、予備課程、基礎課程担当者のイッテン、モホリ＝ナギ、アルベルスを取り上げて述べている。予備課程の教育ではその創始者であるヨハネス・イッテンの『造形芸術の基礎』(1963)がバウハウスの予備課程での教育理念と具体的教材を視覚言語の視点から述べたものである。さらにバウハウス叢書において、基礎課程を担当していたクレーの『教育スケッチブック』(1925)がその後の『造形思考』とともに、視覚言語による表現の体系化をおこなった書籍である。クレーの活動に関しては、杉山が「バウハウスにおけるパウル・クレー(1):その造形理論構築の背景」

(1991)、「バウハウスにおけるパウル・クレー(2)：イエナにおける講演を中心として」(1992)において視覚言語によるクレーの造形理論を分析している。

バウハウスの教育全体を述べるものでは、方法論よりも理念が重視されている。それはバウハウスの予備課程、基礎課程での作家が、諸種の方法論を持っており、方向性が多様であり、いわば「私的言語」であったことによると考えられる。そして教育理念を述べる場合には、その時代背景との関連が考察の対象となっている。たとえば、本村の「バウハウス教育とその教育学的背景について」(1993)では、教育の方法論ではなく理念的アプローチを行い、当時のドイツの改革教育運動との関連で全人教育へ帰結している。

クレーとともに予備課程を担当したカンディンスキーも、造形の分析による造形要素と造形原理の体系化による美術教育への影響が大きい。カンディンスキーのバウハウスでの教育的成果として、著書『点・線・面』が造形要素の分析と統合という点で体系化されている(注7)。カンディンスキーの造形理論は我が国の構成教育への導入においても多大な影響を及ぼしている。

カンディンスキーの造形理論の特徴の一つである対比を採り上げて、クレーとの比較研究しているものに金子の「バウハウスの予備課程教育における対比についての一考察 —カンディンスキーの造形理論にみられる対比による思考プロセス—」(1994)がある。ここでは造形要素の統合において導き出される視覚言語の一つを取り上げて美術教育への方法論を考察している。このような、「作家の造形理論→造形要素の抽出→視覚言語化→造形方法の構築→美術教育への導入」という研究は先行研究として多数存在する(注8)。特にバウハウスに関わりのある作家は、造形要素の分析と統合と再構築、視覚言語への体系化をしており、美術教育への影響は大である。

バウハウスと同時代のロシア・ソ連においては、ヴフテマスが同様の機能を果たそうとしていた。社会的背景の相違により、ヴフテマスはバウハウスと全く同じ機能を果たしたわけではないが、ロシア・アヴァンギャルドの運動の中で、造形理論の確立と視覚言語による美術教育を实践したことは、バウハウスと同等の評価をすることができる。ロシア・アヴァンギャルドの研究は、*The Great Utopia* をはじめとして、比較的多数見ることができるが(注9)、その一つの研究・教育機関であったヴフテマスに関する研究はほとんど見当たらない(注10)。ヴフテマスの組織、教育内容、教育方法について触れた我が国での論文は見られない。

視覚言語の確立ということでは、G.ケペッシュの『視覚言語』(1969)が体系化された一つの研究書である。これは造形理論としての実験的な研究書であるといえる。そして、視覚言語を導入した我が国の美術教育として、昭和初期の構成教育がある。

構成教育についての研究資料は、川喜田煉七郎をはじめとする構成教育運動の集大成として『構成教育大系』(1934)とその発展とされる『構作技術大系』(1942)の2冊が、我が国の構成教育の代表的文献である。また、師範学校レベルの研究誌として、東京文理科大学の手工教育の研究会「桐光会」が発行した『構成教育』がある。これは1932年1月

から 1935 年 12 月まで毎月発行されたもので、教員養成のための研究誌である。内容には当時の美術教育の教科である、図画と手工の教材研究、造形理論、海外事情などが掲載されており、美術教育研究誌となっている。雑誌のタイトルの「構成教育」はバウハウスの予備課程での教育内容のように純粹造形、実用目的の伴わない造形教育とはやや異なり、川喜田の『構成教育大系』や『構作技術大系』に見られる実用目的に関連した構成という意味を持っている。いわば今日のデザインの考え方で美術教育の内容を述べたといえる（注 11）。これらの書籍、雑誌は我が国の構成教育の実際を知る上での貴重な資料である。

我が国戦前の構成教育ということだけではなく、戦前戦後の造形全般を対象とする構成教育やデザイン教育をも包括する意味での構成教育については、高橋正人、高山正喜久、真鍋一男、朝倉直巳などが作品例や教材例を提示しながら、構成の意義を書籍で啓蒙したものがあつた。そして、近年の論考としては、茂木の「構成教育の史的 연구ノート」（2003）、高山の「構成教育としての造形発想」（2003）、後藤の「構成、教育方法論としての今日的課題」（2003）、三井の「新構成教育体系を目指して」（2003）などがあげられる。

茂木はイギリスでのデザイン教育の基礎として、構成教育の基礎教育としての「発展と継続のプロセス」を捉えている。高山は我が国の戦後の構成教育の代表的研究者の一人であり、構成教育の根幹をなすものを発想とし、構成教育は、創造性、美と理の造形的直観力及び表現技術、技能に対する基礎能力の育成として結論付けている。後藤はバウハウスを代表とする造形教育の方法として構成教育を述べている。また、三井は新たな時代での構成教育を位置づけ、光と運動を造形要素に組み込み、さらに造形要素とテクノロジーを結び付けて、構成原理を新たに整理し、系統化している。

このように、構成教育を造形全般の美術教育の方法論として捉えている研究はすでに行われている。さらには、三井のように新たな時代の造形要素と造形秩序で体系化を試みているものもある。そして、造形要素と造形原理を包括する視覚言語と固有の文化との関連性から構成教育を美術教育の方法として捉えている先行研究としては、日本美術を対象とした、三井、高階のものがある。しかしそれらをアジア諸国、諸地域において例証したものは見当たらない。

次に、我が国における美術教育の方法論についてであるが、学校教育における美術教育の方法論の確立は近代になってからである。明治の初めの学校教育の開始段階では、美術教育は臨画教育の方法を採り、お手本主義による技術習得による学習であつた。その後、20 世紀になってから、チゼックの自由画教育の影響による美術の写実と精神領野の主体的表現の教育のために、子供主体の方法論の多様で自由な教育方法が試行された。いわゆる自由画教育運動の方法である。その後、昭和初期に自由画教育運動が行き詰まることとなり、バウハウスの影響による構成教育運動が戦前に展開された。それは方法論としては視覚言語を活用した分析と統合の方法である。美術教育の方法はこの 2 つに大別されると考えられる。別の表現ですると、写実的方法と構成的方法ともいえる。

我が国におけるアジアの美術教育の研究は、InSEA(International Society for

Education through Art 国際美術教育学会)において、アジアの美術教育の現状、教材等に関するものが見られるが、視覚言語による方法論と文化との関連を述べたものは見られない。また、直接的にアジアを対象とした美術教育の論文では、筆者のほかには、大橋の「台湾における美術教育の現状と課題」(2007)、梅澤の「中国近現代美術教育における鑑賞教育の位置づけとその理念」(2007)、新関の「中国の中学校美術教育教科書の特徴と掲載作品についての考察」(2007)、佐々木の「韓国における美術教育調査：アジア造形文化理解の鑑賞教材開発の一環として」(2003)、金の「植民地朝鮮における美術教育の系譜」(2003)などのように東アジアを対象とする研究が見られる(注12)。

シンガポール、マレーシアの美術教育に関する先行研究は、筆者と共同研究者の佐々木(注13)による個人研究、共同研究が我が国では紹介されているのみである。特にマレーシアの美術教育に関する我が国での先行研究は他にはない(注14)。また、シンガポールにおける美術教育の研究は教材研究に留まっている。美術教育の高等教育機関において美術教育研究が行われているが、近年のシンガポールの状況を対象としたものがわずかしかない(注15)。シンガポールは研究機関のシンガポール大学に美術教育の部門が未設置であり、教員養成機関のNIEに美術教育専攻があるのみで、全体として研究者が少ないのが実情である。

一方、マレーシアの現地での先行研究では、次のようなものがある。教員養成のための教育課程に基づいた書籍では、Mazlan Bin Mohamad, *Pendidikan Seni 1 Prinsip Pendidikan Seni* 1996)、同じくMazlan, *Pendidikan Seni 2 Kurikulum Pendidikan Seni*(1997)がある(注16)。これは、マレーシア教育省の美術教育課程をより詳細に解説したものであり、1は原理を、2では教材、技法を解説している。マレーシアの美術教育課程は視覚言語による教育を重視しており、この2冊の書籍も、美術教育の教材を視覚言語によって解説したものとなっている。

マレーシアの美術教育研究論文の先行研究では、スルタン・イドゥリス教育大学の社会科学・芸術学部で編集・出版したものが、近年の美術教育の代表的な研究論文である。その一つ、*Kumpulan Esei Pilihan Pendidikan Seni dan Muzik* (2000)では、美術教育の目的、意義、教育理念、教育課程、造形心理と美術教育、情報機器による美術教育などの論文が掲載され、マレーシアの美術教育を網羅的、個別的に論究している(注17)。さらに、*Pendidikan Seni Visual dan Muzik* (2004)においては、美術教育の科目名が視覚美術と名称変更をしたことを契機に、視覚美術としての論考を情報技術も含めて行っている(注18)。そして、近年では美術教育の社会的重要性の証左として研究大会等が開催され、多方面からの美術教育研究が進められている。その一つに、*Prosiding Sidang Seni 2008*がある(注19)。他には教材集、参考書などの実践的な書籍が多数出版されている。

これらの書籍、論文、資料等において、美術教育課程とその反映である教材と資料集では、視覚言語による分析が多くなされている。そこには、西洋において系統化された視覚言語の習得のための教材と、マレーシアの伝統的な文化を理解するための教材に大別され

る。教育方法よりも教材としての視覚言語の存在が大きいといえるが、視覚言語を教育の目的として、また、手段として想定して、独自の文化に関連させることは、まだなされていない。

マレーシアの美術教育の教育課程については、教育学、教員養成、教育課程の分野の書籍によって、美術教育の教育課程を位置づけることができる。教育学の書籍としては、Sufean Hussin, *Pendidikann di Malaysia Sejarah, Sistem dan Falsafah* (1996) が、教員養成を含みながら、マレーシアの教育史、教育制度、教育哲学を概説している(注 20)。これらをはじめ、教員養成に関わる教育学、教育課程、教育方法の書籍に美術教育の位置づけと内容を読み取ることができる。

アジア諸国の美術教育において、視覚言語による考察をしているものとしては、インドネシアの Primadi が *Bahasa Rupa* (視覚言語) (2005) を刊行している。ここではインドネシアの民族文化や自然環境における視覚言語の抽出を行っている(注 21)。これは視覚言語と固有の文化との関連を示唆する研究である。また、台湾においては初等中等教育の教科書において視覚言語の習得を目的とするものがある。台湾の美術教育は、現在では、学習領域「芸術と人文」において実施されており、視覚芸術、音楽、表演(舞踊)を統合してテーマによる総合的芸術表現として取り扱っている。その主題のなかで、視覚的表現の基礎として造形要素と造形原理を位置づけている。

2 用語の定義

本論文のタイトルの「アジアにおける視覚言語による美術教育の展開」では、用語の定義として、アジア、視覚言語、美術教育を以下のように定義している。また、これに関連する用語の、デザイン、デザイン教育、構成、構成教育、基礎造形、共通事項のことも加えて、以下のように定義する。

(1) アジア

本論文ではアジアを対象とした美術教育について述べる。そして、特に我が国とシンガポールとマレーシアを扱っている。地理的にアジアはユーラシア大陸の東半分の地域でアジア大陸、アジア州を指している。本論文で意味するアジアは、地理的位置づけに加えて、筆者が既に美術教育の調査を行ってきた、日本、中国、韓国、台湾、シンガポール、マレーシア、インドネシアなどの国と地域の個々の特色を総体として捉えている。共通する特色は、西洋文化の影響とその対応による独自の文化の創造とその方法論を創出していることである。また、シンガポールとマレーシアについては、類似点としては民族構成があり、相違点としては文化とその教育への対応がある。我が国においても明治維新以降の西洋文化の影響と対応、独自の文化の創造という点では、他のアジア諸国との類似点を持っている。

(2) 視覚言語

視覚言語は、一般的には「造形要素と造形原理の有機的関連」と言える。言語との対峙で考えるならば、造形要素は単語や語彙であり、造形原理は文法である。語彙を文法によって有機的に関連付けることによって文章の生成がなされるように、造形の分野においても、色や形を造形原理で組み合わせたり、有機的に組織化したりすることで、造形的な創造を行うことができるとするのである。それらを視覚言語と称することができる。したがって、視覚言語は美術教育において造形への理解と創造のために機能するものである。教育の媒体として機能し同時に造形表現のための創造的な機能を持っている。

視覚言語の用語を直接用いたのは、前述のように G.ケペッシュの著作である。この著書では、主に 20 世紀の美術作品を対象として、造形要素の空間的な関係付けを「造形面における組織的総合化」として捉え、それらを活用したものを「視覚的表現」として、具体的には、ユニット、大きさ、奥行き、透明性、透視法、空間分析、空間構成などを解説して「組織的総合化」を説明している。ここでは、画一的な造形要素と造形原理という捉え方ではなく、視覚的特性を外面と内面から捉えている。

また、ケペッシュ以前のダウの『コンポジション』においては、線、濃淡、色彩を調和のために総合的に扱うことを目的として、3つの要素を解説している。つまり、より良い調和的表現を目的として造形要素を扱い、対称、繰り返し、対比などを作品を通して分析している。対象とした作品に日本美術が含まれていることに特徴がある。ここでは造形要素と造形原理の対応による組み合わせという意味合いが強く、有機的な関連による創造という内容までは示していない。

バウハウスとヴフテマスにおいては、視覚言語は基礎と専門の関係から導かれる造形の基礎的内容と解することができる。どちらの教育機関においても、その初期段階では造形要素による分析と再構成、造形原理による分析と創造は、不特定の専門分野を想定して、造形全般の基礎としての内容の追求がなされた。その後、バウハウスもヴフテマスもデザインの専門と関連付けられた基礎的内容となり、視覚言語がデザインのための分析的、統合的造形方法となっていく。したがって、それらで扱われる造形要素も造形原理も統一されたものではなく多岐にわたっている。本論文ではそうした多様性を持つ造形要素と造形原理の関係も視覚言語として扱っている。

視覚言語はデザインの分野で効果的な機能を果たしてきたことや、デザイン教育のための有効な方法として採り上げられたことにより、合理的・機能的な造形の処理方法とも受け止められる傾向にあるが、学校教育をはじめとする美術教育において、視覚言語は造形表現の創造のための方法であり、同時に美術作品や造形品を鑑賞、受容するための方法の一つとなっている。美術教育における表現や鑑賞の活動には、その環境が有している美術文化が基盤となっており、視覚言語の体系においてもそれぞれの文化的基盤や側面を有している。したがって、視覚言語はインターナショナルな特質と固有の文化的特質の両面を備えているといえる。

(3) 美術教育

本論文での美術教育は主に学校教育を対象としている。教科教育としては、小学校「図画工作科」、中学校「美術科」、高等学校「芸術・美術、工芸」の内容を対象としている。さらに、高等教育として大学での専門教育も学校教育の一部と捉えている。そして、それらの教員養成における美術教育の内容も含んでいる。したがって、教育課程、教育方法、教科書、教材、教材開発、教材研究の内容も含んでいる。また、学校教育に関連した美術館、博物館などの社会教育も視野に入れている。

(4) デザイン、デザイン教育

デザインは一般的な定義として「目的をもって計画して造る」を基本としている。分野としては、伝達デザインと生産デザインを想定して論述している。デザイン教育は各校種のデザインの教育の教育課程、教育方法、教材等を想定している。

(5) 構成、構成教育

構成は、compose、composition、construct、construction、form の日本語訳として使用している。主に美術運動のロシア構成主義、構成派に由来しており、戦前の構成教育運動の内容を示している。ロシア構成主義は対象の再現から離れ、非対象・非再現による美術運動である。キュビズム、シュプレマティズムの影響を受け、抽象性、革新性、象徴性などを特徴とし、絵画をはじめデザイン、立体作品など広い分野にわたる運動である。

また、本論文では、戦後の美術教育の一つの分野としての構成も対象としている。一般的に、構成は色や形による無目的な表現であり、構図や構造、造形的組織化を意味している。造形上の目的の有無によってデザインとの区別がなされている。そして、構成教育は、造形的発想、造形技術、造形感覚などを育むための教育として捉えられている。

(6) 基礎造形

基礎造形は構成と概念が近く、専門を想定した基礎としての造形内容を示すが、専門と関係なく無目的で多様な表現を想定した基礎としての造形をも含んでいる。

(7) 共通事項

平成 20 年度の我が国の学習指導要領「図画工作」「美術」で示された、色や形とイメージに関わる内容を指している。美術教育における表現と鑑賞の領域において、美術の基盤となる、色、形、光、材質感の造形要素と、動きや方向などの造形原理を関連付けて、イメージの形成と受容について理解、習得することを促している。

第4節 研究の方法

先行研究の検証において述べたように、視覚言語の確立とアジア地域の固有の美術文化との関連付けを行った美術教育の研究は皆無である。そこで本論文では、第一に、20世紀のデザインの教育の発生とともに研究が開始された視覚言語による美術教育を、ドイツのバウハウスとロシア・ソ連のヴフテマスを採りあげて、視覚言語の確立と体系化とそれによる教育を通して述べ、美術教育における方法を考察する。

次に、そうしたバウハウスでの教育方法を導入した我が国の構成教育について述べ、美術教育の方法について、時期を同じくした自由画教育運動とその後の構成教育運動について比較検討を行う。ここでは、バウハウスやヴフテマスのように専門家養成のみならず、構成としての教育内容を小中学校の普通教育に導入したことで、視覚言語による美術教育が普及したことを検証する。

戦後の美術教育の方法としても、デザイン教育の振興とともに視覚言語が教育方法として導入されたことを、教育課程の変遷、民間教育運動を通して検証する。また、視覚言語がデザイン教育だけでなく、造形全般を対象とする美術教育として機能することから、色や形の造形的普遍性や機能だけでなく、深層に存在する固有の文化との繋がりがあることに着目し、我が国独自の美術文化における視覚言語の意味を検証する。

そして、造形要素や造形原理が固有の文化との関連を有することを仮説として、マレーシア、シンガポールの美術教育を事例として、視覚言語による教育と固有の民族文化、国民文化との関連を明らかにする。これらの国は、第二次世界大戦以前はイギリスによる植民地であり、西洋文化の移植によって近代化を行ってきた。そして1960年前後の独立によって、美術教育は西洋文化と独自の文化や民族の文化とのほさまを揺れ動きながら、国民文化の統合をそれぞれの対応によって確立してきている。美術教育の方法の一つとして、視覚言語を活用した普遍的な意味を有する造形要素と造形原理の教育と同時に、地域の文化の理解を視覚言語の活用によって促す方法が採られている。西洋文化が齎したデザインの方法と地域の伝統的美術文化の理解と創造のための視覚言語の活用といえる。

シンガポール、マレーシアの美術教育については、文献研究と実態調査を基本とし、教育課程、教科書・教材研究等の文献研究と、教育実践や美術文化との関連の実態調査を行った。具体的な調査対象は、シンガポールでは、シンガポール教育省、ナンヤン工科大学教育研究所、シンガポール博物館、シンガポール美術館、教員研修アカデミー、美術家、工芸家、高等学校、中学校、小学校等である。マレーシアでは、教育省、マレーシア博物館、マレーシア美術館、ペナン博物館、ペナン美術館、マラヤ大学、マラ工科大学、マレーシア科学大学、スルタン・イドゥリス教育大学、クアラルンプル特別教員養成学院、ペナン教員養成学院、マレーシア女子教員養成学院、中等教育学校、小学校、美術家、工芸家等である。これらの機関、人物の調査によって収集した資料を、分析し、美術教育における視覚言語の果たす役割について明らかにする。さらに、色や形の普遍的とされる機能

が固有の文化との関連によって美術教育の方法となることを述べ、視覚言語によるアジア諸国の美術教育の発展の可能性を述べる。

序章 注

- 1 内容知、方法知は一般的な教育用語ではないが、平成 10 年の教育課程の改訂において、総合的な学習の時間を設定し、内容説明のために使用された用語である。教育内容を主として教授するものを内容知、児童生徒が学習方法を身につけることを重視したものが方法知とされている。
- 2 共通事項は平成 20 年の学習指導要領の改訂において、図画工作科、美術科に導入された内容である。美術教育の表現領域と鑑賞領域に共通するもので、色、形、材質感によってイメージを育むことを促している。
- 3 エリオット・アイズナー著、仲瀬律久他訳、『美術教育と子どもの知的発達』、黎明書房、1986、p.13
- 4 Georgy Kepes, *Language of Vision*, Paul Theobald and Co. 1944 及び、グラフィック社編集部訳、『視覚言語』、グラフィック社、1977
- 5 Athur Wesley Dow, *Composition*, Doubleday, Page & Company, 1913 であるがその基となる書籍は 1899 年に発行されている。
- 6 Hans M.Wingler, *The Bauhaus*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1962
- 7 カンディンスキー、西田秀穂訳、『点・線・面』、美術出版社、1959
- 8 「作家の造形理論→造形要素の抽出→視覚言語化→造形方法の構築→美術教育への導入」というプロセスは著者の想定であるが 1920 年代の造形活動には作家の多様な造形理論の実践が試みられ、その体系化によって美術教育への方法論が出現した。バウハウスを対象とした研究の例としては以下のものがある。五月女仁美、「デザインの科学的方法に向かって—バウハウスの実践に関する一考察—」、『大学美術教科教育研究会報告 16』、1995
- 9 Guggenheim Museum , *The Great Utopia The Russian and soviet Avant-Garde, 1915-1932*, 1992 をはじめとして以下のものが代表的な文献である。
 - ・ Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, London, Thames and Hudson 1962
 - ・ Christina Lodder, *Russian Constructivism* , Yale University Press, 1983
 - ・ The Henry Art Gallery, University of Wasington Seattle, *Art Into Life, Russian Constructivism 1914-1932*, 1990
- 10 ヴフテマスに関する我が国での研究は福田の 4 編がある。「ヴフテマスと造形教育」(1990)、「バウハウスとヴフテマス」(1990)、「ヴフテマスの基礎教育について」(1988)、

「ヴフテマスに関する考察」(1983)であり、それ以外にはない。また、建築史からみた作品研究として、廣川修司、富田英夫の「912 ヴフテマス・ラドフスキー・スタジオの『湖上の崖に建つレストラン』案(1923)の形態構成手法」があるのみである。

11 丸山剛史、「東京文理科大学内手工教室桐光会編『構成教育』誌の目次集について」、名古屋大学大学院教育発達科学研究科 技術・職業研究室研究報告、2005

12 大橋功「台湾における美術教育の現状と課題—九年一貫教育課程と課程統合—」(『美術教育』、290、収録) 2007、梅澤啓一「中国近現代美術教育における鑑賞教育の位置づけとその理念」(『美術教育』、290、収録) 2007、新関伸也「中国の中学校美術教科書の特徴と掲載作品についての考察」(『美術教育』、290、収録) 2007、佐々木宰「韓国における美術教育調査：アジア造形文化理解の鑑賞教材開発の一環として」(『釧路論集』、35、収録) 2003、金香美「植民地朝鮮における美術教育の系譜—制度と図画教科書、そしてそれらの近代性をめぐって」(『東アジア研究』、38 収録)、2003。

13 佐々木宰は北海道教育大学教授であり、福田の一連のアジアの美術教育プロジェクトの共同研究者である。研究プロジェクトとしては以下がある。

・福田隆眞代表、佐々木宰分担、「シンガポール、インドネシアにおける美術・工芸教育の調査及びカリキュラム研究」、文部省科学研究費補助金、国際学術研究、1995—1996年度

・福田隆眞代表、佐々木宰分担、「東南アジアにおける美術教育カリキュラム基礎調査研究—マレーシア、シンガポール、インドネシアの事例—」、文部省科学研究費補助金、国際学術研究→基盤研究(B)、1998—2000年度

・佐々木宰代表、福田隆眞分担、「学校教育におけるアジア造形文化の鑑賞教材開発に関する研究」、文部省科学研究費補助金、基盤研究(C)、2001—2002年度

・福田隆眞代表、佐々木宰分担、「アジア地域における美術教育課程の実質化調査研究」、文部科学省科学研究費補助金、基盤研究(C)、2008—2011年度

14 福田と佐々木による主な研究としては以下のものがある。

○シンガポールの美術教育研究

・佐々木宰、「シンガポールの初等学校図画工作新教科書」、(『美術科教育学会誌』27、収録、2006

・佐々木宰、「シンガポールの教育改革と初等学校図画工作新シラバス」、(『美術科教育学会誌』26、収録)、2005

・福田隆眞、「創造性育成に向かうシンガポール中等美術科教育」、(『日本教科教育学会誌』28(1)、収録)、2005

・福田隆眞、「シンガポール中等教育のデザイン学習の位置づけについて」、(『山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要』18、収録)、2004

・佐々木宰、「シンガポールの美術教育における鑑賞教育」、(『北海道教育大学紀要、教育科学編』53(1)、収録)、2002

○マレーシアの美術教育

- ・福田隆眞、「マレーシアの小学校美術教育教材と実践調査 2009」、(『山口大学教育学部研究論叢：芸術・体育・教育・心理』60、収録)、2011
 - ・福田隆眞、「視覚言語によるマレーシア美術教育について」、(『基礎造形学会論文集』、018、収録)、2010
 - ・福田隆眞、「マレーシア初等教育における美術の意義について」、(『大学美術教育学会誌』40、収録)、2008
 - ・福田隆眞、「マレーシアの美術教育とその背景について：中等美術教育における視覚美術教育を中心に」、(『大学美術教育学会誌』39、収録)、2007
 - ・福田隆眞、佐々木幸、「マレーシアにおける美術教育の鑑賞について」、(『山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要』、13、収録)、2002
- 15 シンガポールの教員養成機関 NIE(National Institute of Education)の Winston Weekern Ang, *Art Education within a Competitive Paradigm, Challenges and Alternatives from a Singapore Perspective*, VDM Verlag Dr.Muller,2010 がある。
- 16 Mazlan Bin Mohamad, *Pendidikan Seni 1 Prinsip Pendidikan Seni*, Kumpulan Budiman Sdn Bhd Kuala Lumpur, 1996、同じく Mazlan, *Pendidikan Seni 2 Kurikulum Pendidikan Seni*, Kumpulan Budiman Sdn Bhd Kuala Lumpur, 1977
- 17 Fakulti Sains dan Kesenian Universiti Pendidikan Sultan Idris, *Kumpulan Esei Pilihan Pendidikan Seni dan Muzik*, Fakulti Sains dan Kesenian Universiti Pendidikan Sultan Idris, *Kumpulan Esei Pilihan Pendidikan Seni dan Muzik*, 2000
- 18 Mohd Johari Ab. Hamid, *Pendidikan Seni Visual dan Muzik*, Universiti Pendidikan Sultan Idris, 2004
- 19 Kementerian Perpaduan, Kebudayaan, Kesenian dan Warisan Malaysia, *Prosiding Sidan Seni 2008*, Balai Seni Lukis Negara, 2008
- 20 Sufean Hussin, *Pendidikan di Malaysia Sejarah, Sistem dan Falsafa*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1996
- 21 Primadi Tabrani, *Bahasa Rupa*, Kelir Bandung Indonesia, 2005

第 I 部 視覚言語の確立ーバウハウスとヴフテマスー

第 I 部 序

第 I 部では美術教育の専門教育における視覚言語の確立について明らかにする。造形要素と造形原理の系統化は 19 世紀後半のヨーロッパにおける印象派の運動から始められる。それは 1840 年代の写真技術の発明によって、絵画が記録的役割から解放され、絵画独自の表現を追究することから始まる。写実による再現的表現から、次第に絵画の内容と対象についての試行錯誤が始まるのである。

印象派の画家は、浮世絵、日本画、工芸品の装飾などの日本文化の表現にも関心を抱き、絵画独自の表現を試行した。光、線、面、色彩といった造形要素に注目し、遠近法、構図、方向、運動などの造形原理を意識的に抽出し、従来までの写実的表現から、造形要素を分析しそれらを再組織するための造形原理を生み出して視覚言語の追究を行ったのである。さらに、19 世紀末のウィリアム・モリスの美術工芸運動とアール・ヌーヴォーの運動を経て、20 世紀初頭のドイツ工作連盟へと続く工芸と美術の融合の実験を背景にして、デザインの方法が出現した。そしてグロピウスによってドイツに、デザインの専門大学であるバウハウスが創立された。

こうした背景から、第 1 章では、バウハウスの予備課程、基礎課程における教育内容について、イッテン、ナギ、アルベルス、カンディンスキー、クレーを採り上げ、そこでの視覚言語の実験と教育を述べる。彼らは、画家、造形作家、美術教育者であるが、絵画表現の観点では視覚言語を「私的言語」として追究し、デザインを志向する観点では「共通言語」として視覚言語を捉えて、系統化を試みた。バウハウスに関する先行研究は膨大に存在している。ここでは代表的な書物である Wingler の *The Bauhaus* を基本資料として、前述の貞包、西村、宮島、木村などの基礎課程に関する論文を検証した。

第 2 章では、バウハウスと同じ時代のロシア・アヴァンギャルドの運動の中で創立されたヴフテマスの基礎教育と専門教育の関連を主に述べ、そこでの視覚言語の活用を明らかにする。ヴフテマスはバウハウスとは異なる社会体制において設立された美術の専門教育機関であり、またロシア・アヴァンギャルドの壮大な芸術運動の中で繰り広げられた美術教育であった。デザインを志向する状況はバウハウスと類似しているが、芸術全体の運動としてロシア・アヴァンギャルドが展開されたことから、視覚言語への取り組みも異なっている点がある。ヴフテマスに関する先行研究は少なく、ヴフテマスの基礎部門に関する日本語の文献は皆無である。本章では、五十殿訳の『ロシア・アヴァンギャルド』を基礎資料とした。

第 3 章ではヴフテマスにおいて視覚言語の探究を行った作家のロドチェンコを採りあげ、主に作品の解説をしながら視覚言語の果たす役割について述べる。ロシア・アヴァンギャルドの運動の中で、実用に向かうデザインの方法においては、視覚言語がどのような役割を果たしたかを明らかにする。先行研究としては代表的なものにヴィエリ・クイリチ編集の *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK* (1986) と和多利恵津子(ワタリウム美術

館) 編、『ロトチェンコ実験室』(1995)があり、どちらもロドチェンコの概略を把握するには適切な文献であるが、視覚言語による分析は行われていない。また、最近の文献では展覧会図録として『ロトチェンコ+ステパーノワ　ーロシア構成主義のまなざしー』(2010)があり、ロシア構成主義の再評価が行われている。

以上の考察を通じて、専門教育としての美術教育における視覚言語の探究と確立がなされてきたことを明らかにする。

第1章 バウハウスの教育と視覚言語

バウハウスは建築を頂点とする造形大学、デザインの大学である。1919年のグロピウスによる創設のこの大学は1933年の閉学までの14年間の活動でしかなかったが、20世紀の機械時代に対応する造形教育を多面的な角度から、多様な人々が実践した実験的な教育と活動であった。そして、現在でもその理念は世界中に受け継がれ、バウハウスのカリキュラムは、美術教育、デザイン教育の基盤となって多大な影響を及ぼしている(図1-1)。図のようにコアカリキュラムによって、造形全般の予備課程→素材による工房→建築に収斂する教育課程を考案したのである。

機械生産の時代を迎えたバウハウスは、その対応として合理性、機能性を美術の世界に導入し、科学と芸術の融合を目指した。そして機械生産を想定したデザインの教育が進められ、その過程において、造形創造の基盤となる造形要素と造形原理の分析、統合、体系化を試行したのである。

造形要素の抽出は19世紀の絵画の運動に始まったといえる。それは印象派の光と色に着目した絵画表現と我が国の浮世絵、琳派、工芸作品などの影響により、点、線、面といった造形要素による表現が写実から遊離した新しい表現方法として注目されていたのである。そして後期印象派、キュビズム、抽象絵画などの1900年前後の絵画運動を背景として、バウハウスは予備教育、基礎教育の方法論を模索していたのである。

予備課程の必要性を説いたイッテンをはじめ、ナギ、カンディンスキー、クレーといった当時の画家がバウハウスの教育を牽引していったのである。同時に同時代の、キュビズム、構成主義、ロシア・アヴァンギャルド、抽象主義、新造形主義など多彩な芸術家とその運動がバウハウスを取り巻き、芸術の総合化の実験を果たしたといえる。

この運動の中で、造形要素と視覚言語の分析、統合は視覚言語として美術教育に影響をもたらした。本章では、バウハウスの教育における予備課程、基礎課程の活動を述べ、視覚言語の確立を明らかにする。

第1節 バウハウスの教育の草創

バウハウスは1919年、美術アカデミーと大公立美術工芸学校を併合し、ワルター・グロピウスを校長に迎えて、ドイツ、ワイマールに開校した新しい教育システムによる初めての造形大学である。その後、デッサウ、ベルリンへと移転し、1932年には実質的に教育、研究の機能は停止し、1933年にナチス政権によって閉鎖された。わずか14年間の期間で

あったが、ここでの教育理念、教育課程、教育方法はその後の美術教育、デザイン教育に多大な影響を世界中に与え、今日の美術教育にも影響を及ぼしている。ここでは、まず、バウハウスの教育の始まりと14年間の4つの期間に区分し、その特色を概説する。

まず、設立当初のバウハウスの目標は綱領において次のように記されている（注1）。

バウハウスは統一に向かってあらゆる芸術創造の集中に努め、新しい建築に向かって、その不可分の構成要素としてのあらゆる工作芸術部門—彫刻、絵画、工芸、手工作—の再統合に努める。よしんばほど遠いとしても最終的なバウハウスの目標は、記念碑的芸術と装飾芸術とを区別しない統一芸術—大建築—である。バウハウスはあらゆる段階の建築家、画家、彫刻家を彼らの能力に応じて有能な手工芸家ないしひとり立ちの創造的芸術家に教育し、建築作品をその全体—荒造り、仕上げ、装飾、設備—にわたって同一精神で統一的に形成できる、指導的なまた修行中の手工芸家の労働共同体を築くことであろう。

この綱領に見られることは、指導理念として、2つのことが述べられている。一つはすべての造形活動は建築に収斂することである。すなわち、すべての造形活動は建築を頂点として総合化し一体化して創造活動を行うこととする。二つ目は、その総合的造形の創造活動の基本に手仕事を置こうとしたことである。このことは、19世紀末の、あらゆる芸術、工芸を再統合し、それを共同体組織で行おうとしたウイリアム・モリスの目指した美術工芸運動の理想を継承しているといえる。

これは一見、手工芸への回帰とも見られるが、実際には、すでに当時、機械生産による産業の発展は進んでおり、機械生産を前提とした目標であった。グロピウスも参加したドイツ工作連盟においては、工業製品に規格と規準を設定し、品質管理を目標にしていた。モリスは機械生産を否定して、手仕事の手工芸家の復活を理想として美術工芸運動を実践した。しかし、社会の大量消費と大量生産の実情には、モリスの理想は及ばなかった。ドイツ工作連盟はそうした大量生産とモリスの理想を近づけるための折衷案として、いわゆる「デザイン」の考え方を産み出したのである。つまり、不特定多数を想定した大量生産のための機械生産のプロセスを計画的に実現する考え方である。そして、バウハウスを開学したグロピウスには、「デザイン」を実践する「デザイナー」の職能を想定していたといえる。そのための造形教育、美術教育として新たな教育方法を構想したのである。

バウハウスは芸術とは別に進んでいった19世紀の工業技術や生産手段と科学的方法を、いかにして人間化するかという、情念の法則に取り込む事を目標としていたとも指摘されている（注2）。そしてこの目標を具現化するために教育目標が定められ、教育形態をとったのである。

19世紀の美術の世界は自律性と純粋性の獲得のために展開してきたともいえる。絵画や彫刻がいわゆる純粋美術と称され、工芸が応用美術と称されるように、精神性の表現とし

での純粋美術は、実生活から次第に遊離した自律的存在となってきたのである。その反動としてモリスの運動のように、実生活の美化を手仕事に求めることに美術と工芸の統合を図ったのである。グロピウスは芸術教育の基本を生活の中に置き、また、生活上の要求に従うことを想定していた（注3）。

バウハウスの教育制度においては、その教育形態に特徴があり、旧来のアカデミーにおける専門教育の教育形態のように、一つの表現分野に限定した徒弟制度による教育形態を解放したのである。そしてバウハウスの教育目的は次のように設定された。「バウハウスは造形的才能のある人を創造的造形を行い得る工芸家、彫刻家、画家、あるいは建築家に養成することに努める。手工芸の徹底的教育を統一的基本とする。（注4）」この目的に対応するために、親方、若親方、職人、徒弟という構成員を設定して、手工作の専門教育を徹底する制度を採り、機械生産への対応を想定した製作プロセスの分節化を行っている。

この教育目的を実現するために、1919年にグロピウスは以下のような教育内容を構想していた（注5）。

バウハウスにおける教科は創造作業の実際に則するも、また理論の全般を含む。

A.建築

B.絵画

C.彫刻

これらは工芸の諸部門を包摂する。

学生は、工芸、ドローイングと絵画、科学と理論で訓練をうける。

1. 工芸実習：

- a) 彫刻家・石工・スタッコ細工家・木彫家・製陶家・石膏細工家
- b) 鉄工匠・錠前匠・鋳物匠・旋盤匠
- c) 家具匠
- d) 装飾画家・ステンドグラス画家・モザイク匠
- e) 銅版画家・木版画家・石版画家・美術印刷師・象嵌彫刻家
- f) 織物匠

工芸教育はバウハウスでの教科内容のかなめを形づくる。すべての学生はどれか一つの工芸を習得しなければならない。

2. ドローイングおよび絵画の実習には次を含む：

- a) 記憶、心象からのフリーハンド・スケッチ
- b) 頭部、裸体モデル、動物の素描・彩色
- c) 風景、人物、植物、静物の素描・彩色
- d) 構図
- e) 壁画、板画、聖具製作
- f) 装飾のデザイン

- g) レタリング
- h) 構成および透視図
- i) 外装、庭園、インテリアのデザイン
- j) 家具調度品、実用品のデザイン

3. 科学と理論の教育は次を含む：

a) 美術史—様式史ではなく歴史上実際に行われた方式および技術をより積極的に理解することを示す

- b) 材料学
- c) 解剖的構造学—精密模型より
- d) 色彩に関する物理・化学理論
- e) 合法的彩色法
- f) 簿記、契約交渉・入札請負に関する基礎的な知識
- g) 芸術、科学の全般にわたる一般的知識を与える講義

これらの教育内容は、グロピウスの工芸による手工作人、つまり職人技術の習得を基礎とし、ドローイングと絵画において創造的表現の育成を行い、それを理論の教育で裏付けるといふ教育課程の構造になっていた。

さらに、1921年においては、そのカリキュラムを次のように定めている（注6）。

バウハウスでの教育は、創造的活動に属するすべての実践的、科学的諸領域に及ぶものとする。

- a) 建築
- b) 彫刻
- c) 絵画

これらは各関係工芸部門を含む。教育は次のように分けられる。

1. 工芸技術に関する教育：

- a) 石工、スタッコ細工家、木彫家、製陶家
- b) 鉄工、錠前匠、鋳物匠、旋盤匠、象嵌彫刻匠、瑠璃匠
- c) 家具匠、轆轤細工匠
- d) 壁画家、板画家、ステンドグラス絵画家、寄木細工家
- e) 美術印刷家（銅版画家・木版画家・石版画家）
- f) 造本職工
- g) 織物匠、刺繍家、染織家

2. 形態教育：

- a) 基本材料研究
- b) 実物観察

c) デザイン教育（ドローイング、絵画、塑造術、構成）、基本形態の研究、面・立体・空間のデザイン、構図の教育

d) 技術製図（投影図法の講義および建築製図）および三次元構造物（日用品、家具、部屋、建物）の模型製作

3. 補充教育科目：

a) 材料および用具についての研究

b) （色彩の合理的方法に関連して）色彩の物理・化学的理論

c) 簿記、契約、価格算定の基本原則

d) 過去および現在の芸術、科学の全域にわたる講義

この内容は 1919 年のものとほとんど同じである。こうしてバウハウスの構想をカリキュラムとして具現化しようとしたのである。しかし、このグロピウスの構想は、次第に姿を変えられて行くのである。それは、招聘した芸術家や教育者の、バウハウスの理念の解釈とその教育内容の相違によるものであった。

このようにして開始されたバウハウスの教育課程の特徴を、宮島は 4 つの期間に分けてその特徴を述べている（注 7）。

第 1 期は、1919 年から 1922-23 年頃で、工芸学校の性格で、芸術的な才能をもった手工芸家の育成を目指した。ヨハネス・イッテンの影響の強い浪漫主義的な時代である。この時期に予備課程が設置された。

第 2 期はイッテンがバウハウスを去った後、1928 年までで、デザイン大学の性格をもち、工業に関する造形の問題すべてを処理する力をもった幅広いデザイナーを養成の目的とした。予備課程がその後、基礎課程へと変更され、手工作からデザインへと方向転換を図った時期である。図に見られるように機能的・合理的な工業デザインの作品が開発された時期である（図 1-2、1-3、1-4）。

第 3 期は 1928 年から 1930 年までで、社会主義的な労働大学として捉えられ、生活現象全体を社会的・技術的・経済的・心理的に組織づける専門技術者の養成を目的とした。芸術性や造形性よりも科学性を重視した時期である。各工房の生産が活発化した時期である。

そして第 4 期は 1930 年から 1933 年までで、建築工科大学の性格を持ち、建築・室内装飾・広告・写真・染織の各専門デザイナーの養成を目的とした。そして工房の生産活動も中止され閉鎖への道を辿った時期である。図のように工芸と工業デザイン、染織、広告などの製品や作品が生産された（図 1-5、1-6、1-7）。

これら 4 期において、第 1 期、2 期を通じて確立された基礎教育がバウハウスの教育の最も特徴ある教育内容となる。次節では、バウハウスの基礎教育としての予備課程、基礎

課程について述べる。

第2節 バウハウスの基礎課程

バウハウスの美術教育課程の特徴は前述のように、第1期、第2期に実施された基礎課程である。この基礎課程は当初は予備課程と称され、専門に入る前のすべての学生が幅広い芸術的才能を開拓するために設定された制度であり、当時としては実験的であり画期的であった。グロピウスが1919年に構想した教育課程における基礎とは異なった内容を含んでいた教育でもあったが、結果的にはバウハウスの特徴となったのである。

従来の美術の専門教育のアカデミーが一つの分野での縦割りの教育であったのに対して、予備教育は予備的ではあるが、すべての専門分野に通じる基礎的内容を模索して教育を行ったのである。つまり、基礎であり横断的内容の探求であった。そして半年間の予備教育を修了した後に、各専門の工房に入った徒弟および職人は同時に二人の親方に就いて教育を受けることになる。親方は形態を指導する自由親方（形態親方）と手工芸を指導する手工親方の二人である。徒弟と職人は一定期間定められた課程を満たした後に手工業会議所と親方会議の試験により、それぞれ職人および若親方に昇級する。

バウハウスの今日的評価は、生産されたデザインそのものにおいても歴史的な意味での評価がなされているが、それよりもむしろ、実施された教育の評価が高い。歴史的な評価として、西村は次の5点をあげている（注8）。

- 1 バウハウスの教授として集った芸術家達の個人的評価の集大成
- 2 この芸術家達がある目的の為に結束したというチームワークの哲学と呼ぶべきもの
- 3 バウハウスがデザイン活動を通して結果的に獲得した抽象的なデザイン概念
- 4 時代的な背景をもとに成立したデザイン活動環境の完成度の高さ一及びそのユートピア的思想が可能であったことへの羨望
- 5 バウハウス出身者の以後の活躍

この指摘のようにバウハウスの評価は、チームワークでの教育と必ずしも目的的なデザインの業績ではなく、そこに携わった個々の芸術家の創作と教育の両面での活躍が、バウハウス全体の評価にも関係しているのである。そのなかでも、予備教育の基礎課程は特徴ある教育内容であり、これに携わった芸術家も特徴のある教育を施したといえる。

次に基礎課程での主な担当者である、ヨハネス・イッテン、ラズロ・モホリ＝ナギ、ヨーゼフ・アルベルス、ワシリー・カンディンスキー、パウル・クレーを紹介し、その教育内容と教育方法を述べ、造形要素と造形原理による視覚言語の内容について明らかにする。

この5人の美術家はバウハウスの基礎教育の内容的確立に寄与した主要な人々であり、

視覚言語の追究において特徴的であった。彼らは「私的言語」としての視覚言語と「共通言語」としての両面から視覚言語による教育と創造活動を実践したのである。

1 ヨハネス・イッテン(Johannes Itten)

ヨハネス・イッテンは1919年にバウハウスに着任し、1923年まで在職した。バウハウスに招聘されるまでに、イッテンはベルリンの大学での数学や自然科学を修め、ジュネーヴでの美術学校とシュトゥットガルトでのアドルフ・ヘルツルからの色彩論、構図論の教授などを経て、絵画制作の活動と美術教室の開催を行っていた(図1-8)。そうしたイッテンの芸術教育にグロピウスが着目し、バウハウスに招聘したのである。イッテンはバウハウスの入学生の質的問題から、専門の工房に入る前の基礎教育の必要性をグロピウスに進言し、半年間の予備課程(後に基礎課程)が設置された。

予備課程の教育目標として、イッテンは次の3つを設定した(注9)。

- 1 学生の創造力と芸術的才能を解放すること。古い慣習からときはなつて自己の体験と認識に基づいた作品を作らせるようにする。
- 2 学生の職業選択と容易にすること。種々の材料や技術の訓練を通して各人に最も適した造形分野を見出せるようにする。
- 3 将来の職業のために学生に形態や色彩に関する造形の基本原則を伝えること。

第一次世界大戦による人材の喪失と教育の荒廃によって、バウハウスの入学生の造形的能力の質的水準が低下していたことに対して、イッテンは造形的基礎能力の必要性を痛感していた。イッテンは神秘主義や東洋思想への興味を持っており、全人教育の観点からの基礎的造形能力の育成を目指していた。上記の目標に見られるように、人間の内的問題に取り組もうとしていたとされる(注10)。

イッテンの行った授業の内容は形態研究と色彩研究が中心であった。それらは、たとえば、「対比」という視覚言語の一部の概念に基づくものであった。対比というのは、粗・滑、硬・軟、大・小、長・短、軽・重、明・暗、強・弱、広・狭、厚・薄、黒・白、多・少、直・曲、鋭・鈍、水平・垂直、対角線・円、高・低、静・動、面・線、平面・立体、線・立体、透明・不透明、連続・断続、流体・個体、甘・酸、喧噪・温和などの対立概念である。さらにこの対比の考え方は、視覚的訓練のみならず触覚的訓練としての材料体験、テクスチャーの学習においても活用された。紙、木、ガラス、毛皮、石、金属などの材料体験やテクスチャーの学習は後の工房での活動に資する内容であるが、イッテンの行った予備教育は各専門の工房だけを対象とするのではなく、造形全般の基礎としての教育内容として、学生の潜在的造形能力を喚起し、引き出すものであった。

実際の授業内容を文献で見ると、具体的な教材には次のようなものがある(注11)。造形の基礎としての明暗、色彩学、造形材料と材質感、形体の研究、造形とリズム、自由な

感情の表現、主観的造形活動である（図1-9、1-10、1-11）。明暗の教材においては、抽象的表現、幾何学的表現、具象を対象とした明暗表現、画面分割、明度段階の分析、明暗による写生や写実表現などがあり、学生の自由な想像の広がりによる表現を求め、参考作品や模範の作品の提示は行っていない。これはイッテンの教育の基盤であり、学生の想像力と創造性の育成を期待し、先入観となる作品の提示は極力行っていない。しかしながら、制作過程においては、学生に対してすべてが放任であったのではなく、適宜、イッテン独自の指導が入っていた。

色彩学においては色彩の体系と対比の理論の習得が主である。色彩の体系はイッテン独自の色相環を創作し、それに基づいて、純度のコントラスト、明暗のコントラスト、寒色暖色のコントラスト、補色相互のコントラスト、同時性的コントラスト、色質のコントラスト、色量のコントラストの制作を行っている。色彩の体系は、マンセルやオストワルトが行ったように、視覚言語の体系のなかでも論理的な整合性を持つものであり、美術教育の方法としての色彩の体系は有効な教育方法であった。

造形材料と材質感の教育では、種々の材料の目録作りから始めて、造形要素における材質感の体系化を行っている。そして、体系化と同時に、モンタージュ、コラージュなどの造形原理を実験的に導入し、立体作品の制作を行っている。作品は抽象的、幾何学的なものを主とするが、具象の写実による材質感の表現も行い、視覚的材質感の表現を試みている（図1-12～図1-16）。

形体の研究では、三角形、視覚形、円などの基礎形体を把握するために、イッテン独自の方法を試み、身体運動を伴う練習を実施している。「まず第一に、私は学生たちにそれらの三つの形体独自性を、やわらかな身体の動きによって会得させることを試みた。私は学生たちを立たせて、全身をくつろがせ、腕で空間に円を描かせるようにし、空間に泳いでいるような運動に達するまで、何回もそれを繰り返させてみた。」（注12）としている。こうした基礎的形体の認識から、線、面、立体、比率、コントラスト、アクセントなどの造形要素と造形原理による視覚言語の教育を用いている。形体の研究は（注13）、視覚言語の中でも対象の最も広範で複雑な分野であり、美術表現の重要な部分を担っている。バウハウスの基礎課程でも、クレーやカンディンスキーが形体の研究に取り組んでいるが、それらは独自の体系化を試みており、機能的なデザインのための形態の研究ではなく広く美術表現のための形態の研究であるから、画家独自の文化背景を有していることで独自性が表れている。

例えば、基本的形体と色彩の関係について、イッテンは正方形を赤に、三角形を鮮明な黄に、そうして円を透明な青に対応させている。カンディンスキーも同じ対応関係を示している。また、イッテンはこれらの3種の基本形体に、動覚的・触覚的あるいは精神的な概念を対応させている。これらは、カンディンスキーも同様であるが画家自身の断定であり、教育の場において時に危険を伴うことを小山は指摘している（注14）。

造形とリズムにおいては、造形原理のリズムによる多様な表現を試みており、そこには

前述のような身体運動を伴っている。そして、イッテンは次のように述べている。「幾何学的抽象形体による表現にせよ、具象形体の制作にせよ、いずれにせよ学生たちは彼ら自身がつねに絶え間なく連続的に制作活動を続けつつ、芸術的な造形表現の仕事ができるようになるまで、形体に関する精神的感覺的研究をなし遂げなければならない。(注 15)」。こうした身体によるリズムの習得の後に、コラージュ、デッサンなどによる自由な平面的表現を行っている。これは、自由な感情の表現に関連するものである。学生の自由な感情を具体的形体や抽象的形体によって表現することは、精神的内容を言語に置き換え、さらにそれらを視覚に置き換えるプロセスを経ている。そして、主観的造形活動の表現方法の一つとなり得るのである。

以上のような具体的題材において、予備教育、予備課程としての重要な教育目的の一つである創造性の育成において、その教育方法では、「指導か放任か」の文脈が存在していた。イッテンが独自の指導法によって学生の潜在能力を引き出す過程で、学生の描画姿勢まで指導することもあり、指導と放任のジレンマにおかれていたといえる。このジレンマについて、今井は「そうした新教育的ジレンマの回帰の背景には、個人の固有性の表現に作品制作のプロセスを還元するような芸術についての観念が存在していたことを示した。」(注 16)と指摘している。

イッテンのバウハウスの予備課程に限定して、その教育における視覚言語は前述の内容全体にわたっている。どの学期においても、線の法則、リズムの法則、明暗の法則、面の法則、コントラスト論、幾何学形態の法則、色彩の法則、イリュージョンに基づく空間の法則、人体像、名画の分析が授業内容として実施されており、これらはいわゆる美術表現のための基礎として捉えられ、しかも手仕事を重視していた。このことは、グロピウスの宣言の建築家、彫刻家、画家のすべてが手工芸家に回帰することの理念に沿っていたといえる。手仕事における視覚言語の介在は、普遍性を志向するデザインのための造形要素と造形原理の活用とは異なっており、絵画を中心とする美術表現のための「私的言語」に近いと考えられる。私的言語の存在は、イッテン以後の予備教育、基礎課程において暫時、明確になってくるので、イッテンが予備課程を創始した段階では、私的言語としての確証はないが、イッテンの主観的体系化が図られていたことによれば、私的言語に近い内容であったと考えられる。

こうしたイッテンの予備課程での教育は、手仕事のための視覚言語活用ではあったが、バウハウスの創始者であるグロピウスが想定していた普遍的な汎用性のある手仕事の体系化とは異なっていた。こうした状況におけるイッテンの貢献と問題について次のように評されている(注 17)。

イッテンのバウハウスへの永続的な貢献というものは、彼が必修予備課程をもたらし、その基本的な規則を定めたことにある。いささか滑稽な方法で、学生は自己の触覚、視覚能力を高め、それらを芸術的に役立つ方法へと応用することを学ぶこととなった。巨

匠の絵画の分析は、芸術の命ずるところを深く認識させ形態の意識を高めるのに役立つ。イッテンには、芸術とは、第一義的に高い倫理的教養的価値の精神の表現手段であった。イッテンはグロピウスの実用主義的傾向に従わず、断固として自分の教授法を行ったので、このことがとくに 1921 年から 1922 年の間にバウハウス内にきわめて緊張した関係を引起した。

このように巨匠の分析の教材においても見られるように、イッテンの視覚言語による根底に存在していたものは芸術的表現であり、精神的価値に重きを置いていた。そのことは、グロピウスが目指したデザインのための視覚言語からは離れていた。イッテン以後の基礎課程の教育内容は、ナギによってより分析的・合理的になり、技術的なものへの展開を目指した。こうした基礎課程の変貌について、小山は次のように指摘している。「それはデザイン教育としては一そう適切な方法をとったものといえようが、学生に密着してその内面から教育しようとして Itten の思考と方法は、現在のデザイン教育が、ややもすれば安易に同一のパターンの繰りかえしとなり、そのために形式的な技巧しか得られないことから考えると、非常に価値の高いもののように、筆者には思われるのである。(注 18)」。このように指摘し、イッテンの内面を重視した感覚訓練の意義を再評価している。

2 ラズロ・モホリ＝ナギ(Laszlo Moholy-Nagy)

イッテンとグロピウスの理念的対立により、イッテンは 1923 年にバウハウスを去った。予備課程での教育の重要性はすでに認識されており、そのために、モホリ＝ナギはイッテンの後任として、1923 年にバウハウスに招聘され、ヨーゼフ・アルベルスとともに予備課程を担当した (図 1-17)。

ナギは当時すでに構成主義の作家として活動しており、独自の造形思想を持っていたこともグロピウスが招聘した一つの要因であった。図のようにナギは構成主義の作家として絵画作品や立体作品を制作していた (図 1-18、1-19、1-20)。また同時にバウハウスがこの時期から「芸術と技術の統一」というスローガンにより教育が実施されていたことも、ナギの招聘に繋がった。グロピウスは 1922 年に芸術と技術に関して次のように述べている (注 19)。

芸術と技術、新統一！ 技術は芸術を必要としない、だが芸術は技術をきわめて必要とする一たとえば建築！ これらは本質的に異なる、したがってその加算は不可能、しかしそこに共通する創造的根源は、新しい“建築の理念”を打ち立てるべくつとめている人たちによって採られ、再発見されなければならない。その方法は：これらの人たちに技能の予備訓練をすること。技能はかくして目的に対して、まったく必須の方法である。準備訓練を完了したくのちに>はじめて専門化。

このように芸術における技術の必要性をグロピウスは公表し、それに基づく教育を進めようとしていた。そうした状況において、イッテンの予備課程の教育は手工作を重視した美的表現のための基礎教育を行い、想像的創造力の個性解放を目指していた。しかし、バウハウスの工房での生産活動を見据えた予備課程には消極的であった(注 20)。これに対して、すでに構成主義の作家としての活動を実績として、ナギは「科学化」を基礎教育に齎すのである(注 21)。イッテンと同じく、体験に基づいて色や形、材料の認識、習得をさせるのであるが、イッテンのように、作品が自立した美的表現として捉えるのではなく、造形体験を共有可能なものとして捉えたのである。視覚言語の習得を主観的表現の手段とするだけではなく、芸術と科学の統合という目的のもとに、視覚言語の共有化、客観化を図ったといえる。

ナギは予備課程での教育を基にその内容を著書として、『材料から建築へ』を刊行している。この文献によって、ナギの視覚言語による教育について以下に述べる。

ナギの基礎教育の内容は、「素材(表面処理、絵画)」、「ヴォリューム(彫刻)」、「空間(建築)」の3つに大別し、それぞれに収斂するための基礎的表現方法の獲得を教育目的としている(注 22)。そこに介在する視覚言語は目的的な性格を持っている。その前提には、全体的人間と生物学的必要という観点があり、人間と造形の間を総合的、生物学的に捉えている。

素材では、触覚訓練、材料体験、堆積、表面処理練習、立体派と材料体験、抽象絵画、写真の表面処理などが含まれており、ここでは広汎な材料体験と表面処理という観点からの絵画表現を目的とする体験的習得がなされている。この分野での教材の一つとして、触覚板の制作があるが、そこでは感覚的に捉えられた触覚を「触覚図表」というグラフや図式によって表現し、視覚化、科学化を行っている。また、材料の価値の視覚的な変換によって材質感と表面処理の関係を明らかにしている。これらは目的的なデザインへの志向といえる。さらに、木片による玩具の制作なども行われ、視覚言語による具体化がなされていた。

次に、ヴォリューム(量感)においては、彫刻に収斂する分野として設定し、そこには従来の具象彫刻ではなく、ヴォリュームとして捉えることの表現すべてを対象としている。ヴォリュームを段階的に6段階に系統化し、第1段階では、塊そのものによる表現、第2段階は、彫塑的表現として、形どりされた塊による表現、第3段階では、穴のあいた塊による表現、第4、5段階として運動する彫刻、すなわちキネティックの表現、そして最後の段階として浮遊する彫刻に分けている(注 23)。ここでは具象彫刻、幾何学的立体、有機的立体が第3段階までに述べられ、第4段階以降では、20世紀初頭の構成主義の作品が多く取り扱われている。運動や光が立体を構成する造形原理や造形要素として扱われている。金属、ガラスなどの当時の新しい材料による彫刻に加え、動き、光の反射などを利用した視覚言語の新たな枠組みを作ったといえる。そして従来の彫刻の表現領域を拡大し、いわゆる立体構成やオブジェという概念に至るのである(図1-21、1-22、1-23)。

彫刻は触覚的把握から視覚的把握の道として捉え、鈴木は、感覚的経験と全体的人間の調和を目指す手段と見做している（注 24）。

ヴォリュームの次に空間に関する分野があり、空間は建築を志向する内容としている。ここでは建築に関わる空間を諸種の観点から捉え、建築そのものを扱うのではなく、建築に関わる空間の構成を扱っている。ナギは全体的人間に立脚した造形思考によって、現代の都市空間を総合的に構成しようとしていたのである。

ナギの教育において制作された立体作品やナギ自身の作品は、目的的な立体デザインでもあり、無目的な立体構成作品や芸術作品としてのオブジェのように見える。そこには、材料と技法の機能的結合によって完成された立体作品であり、その制作プロセスは一見、目的的设计を志向しているとも見做される。しかし、このことについて向井は次のように指摘している。「こうして展開された基礎教育が果たして具体的なデザイン開発を支える一義的な基盤として固められていったのだろうか。もちろんそうではない。むしろ、多義の源泉であったというべきだろう。このことは、ひとつには総合への実験精神と、いまひとつは〈抽象〉への芸術の冒険という時代精神と結びついている。（注 25）」このように、ナギの教育内容は、芸術と技術の統合によってデザインを志向するバウハウスの精神に裏付けられていたが、同時代の抽象や構成主義の芸術を背景として、印象派以降の絵画から導き出された造形要素に、新たに科学技術によって生み出された光や運動を加えて、視覚言語による機能的でかつ生物学的、全体的人間に立脚した基礎教育を目指したといえる。

3 ヨーゼフ・アルベルス(Josef Albers)

前述のナギと時期を同じくしてバウハウスの予備課程、基礎課程において基礎教育を担当したバウハウス出身者にヨーゼフ・アルベルスがいる。アルベルスは後に作家として構成的な作品を制作しているが、これはバウハウスにおいて形成された理念の現れである(図 1-24、1-25)。当時、ナギは基礎教育を担当し、アルベルスが工房の技術指導を担当した。アルベルスは、材料、道具、技法、工程において経済的観点から、「節約」、すなわち労力と材料を節約する方法によって、作品制作が行われた。

アルベルスの授業で制作された作品の一つに紙による立体構成がある(図 1-26、1-27、1-28)。これはナギと同じく、同時代に抽象主義と構成主義の芸術運動が背景にあり、しかも合理的、機能的な制作方法と工程を経ることによって生み出された作品といえる。

アルベルスの授業内容としては以下のものがある(注 26)。

・実習による学習

題目：工房での実験の基本となるもの

下記の諸点に関連した材料の使い方

a) 延長(量、空間、面、線、点)

- b) 運動（静力学—動力学）
- c) マッサ（均整—リズム、付加—削減）
- d) エネルギー（正—能動、負—受動）
- e) 表現（色彩、明るさ—暗さ、マティエール）

これは、選択した実習、あるいは課せられた実習のいずれの場合にも同じである。材料を集めることと、材料を組織的に票に分類すること、各種の工房や工場を見学すること。

範囲：マティエール実習および材料実習（繰り返し交互に行われる）。

- 1 マティエール：外観と材料の関係。材料の構造、製法、および感触を利用する。
- 2 材料：出来上がりを検討し、活用する目的で構成する

目的：自発的に発見し創案すること。その際、節約と責任が強調される。

自己訓練と批判能力

正確さと明確さ

職業選択のために：各自に適した仕事の分野と材料の種類を知ること。

この実習では、工房や工場見学の前に行われるもで、実際の具体的美術作品やデザインによる製品を前提とした内容としている。材料を基に造形要素である点、線、面、量、色彩、マティエールを捉え、造形原理としての運動、エネルギー、明暗などを用いている。材料の合理的使用や機能的方法を自発的発見、創案することを目的としている。デザインを前提とした基礎教育ではあるが、出来上がった作品から見ると、表現領域は広く、当時の時代背景の「抽象」や「構成」との関連を窺うことができる。

アルベルスはこの実習を通して、創造的態度を育成していた。そして、その方法の一つが、前述のように、「節約」である。「教育のひとつの重要な面—経済—が強調される。この場合、経済とは、労力と材料を節約すること、および望ましい成果を得るために労力と材料をできるだけ有効に使うということを意味する。(注 27)」と、1928年の会議で述べている。造形制作における経済性の観点は、言わばデザインプロセスの一つの要素である。さらに、節約によって育成される学生の能力として次のように述べている(注 28)。

このように、美学的配慮よりは、技術的、経済的配慮を重視して学んでゆけば、冷静で力強い態度が生まれる；このような学習法によって学生は、有機的特性と技術的特性とが結びついているものをはっきり理解し、それらが結びついていないものを否定する。その学習法は、学生たちを造形と構成の点からものを考えさせるようにするということとは別に、空間的想像力という比較的稀な能力をつちかう。その学習によって学生同士が経験を仲よくみなで交換しあうようになり、学生たちは、形態についての一般的で、かつ現代に発見された原理を了承するようになる—それは、真の個性を損なうことなく、個人主義が極端に走るのを抑える。

これは造形の表現を個人主義ではなく、共通の体験に基づいて、造形性を追究する態度を育成する教育理念であった。そして、視覚言語における共通性を求め、デザインへの志向を強くしていった。

アルベルスが予備課程、基礎課程を担当していた時期の工房は、組織的变化があった。1923年当時は、工房は工芸教育として、石彫、木彫、木工、金工、陶器、焼絵、壁画、織物、印刷があり、建築教育として建築工房があった。これらは1926年までに部分的改訂をしながらも存続したが、その後、1926年から1930年までは、本課程として、(1)建築(建設工房、家具工房、金工工房、壁画工房、織物工房)、(2)広告(印刷工房)、(3)演劇(演劇工房)、(4)自由美術(彫刻工房、クレー工房、カンディンスキー工房)となった(注29)。

これからすると、家具や広告といった具体的デザインの工房と演劇や自由美術のような純粋美術や統合的な美術の工房が併存していた。これらの工房の基礎としての基礎教育は、具体的デザインを見通しながらも、基礎としての柔軟でしかも機能的な教材がなされていた。アルベルスが材料として紙を用いてその加工技術の開発を教材として行ったことは、構成主義や抽象主義の芸術運動と生産デザインのための基礎としての一つの役割を果たしたといえる。

4 ワシリー・カンディンスキー(Wassily Kandinsky)

カンディンスキーは1922年に形態親方としてバウハウスに招聘され、1933年の閉校まで在籍し、基礎教育も担当した(図1-29)。カンディンスキーのバウハウスの基礎教育の成果は『点・線・面』の著作として発表され、そこに教育内容を読み取ることができる。また、教育者であったが、むしろ画家としての功績が多く、バウハウスでの視覚言語の体系化が作品として歴史に残されたといえる。

カンディンスキーは壁画工房を担当しながら、形態論、色彩論などの講義を行っている。具体的内容として以下のものがある(注30)。

I 抽象的形態の要素

- a) 序論：19世紀における分析、総合において残される要素、初め—終わり、総合のための新しい基盤
- b) 色彩理論：個々の色彩、色彩の組織、相互関係、緊張度、効果、適性
- c) 形態理論：個々の形態、形態の組織、相互関係、緊張度、効果、適性
- d) 色彩・形態理論：色彩と形態との関係、および緊張度と効果の面での色彩と形態の配置
- e) 基礎：緊張度

教授法：講義。選択した課題、あるいは与えられた課題についての学生の実習。その実習についてのグループ討論、および正確な分析の実習

II 分析的作図

- a) 基本：正確な作図、あるいは学生自身によって配置された静物、限定された平面、大規模な形態、単純な関係
- b) 構造の網状組織の展開：
基本問題：個々の形態群の間の正確な関係と、個々の形態と大規模な形態との正確な関係
- c) 移し代え：対象を構造的緊張関係に移しかえること、全体を支えている要素、力学、および焦点を重視すること
- d) c項の課題の成果を組織的にさらに強めるため色彩を活用すること

この内容は1学期間の講義内容である。カンディンスキー自身の制作に基づいて、抽象的形態に関する、造形要素の形態と色彩と造形原理を組織や体系化、相互関係、緊張感、視覚的効果などによって特徴を述べている。分析的作図においては、具象絵画をモチーフとして、その構図を幾何学的基本形態を用いた画面分析と配置の練習を行っている。基本的な構図の研究であり、具体的モチーフの単純化による幾何学的画面の創作となっている。

カンディンスキーの視覚言語によるバウハウスでの教育内容は、具体的には『点・線・面』の著作となって出版された（注31）。この著作は「絵画的要素の分析のために」という副題が付されており、絵画表現に収斂する造形要素の体系化であるといえる。

ここでは造形要素の、点、線、面に関して、多面的分析をしており、内的必然性との関連をカンディンスキー個人の感覚と学生との調査によって、理論化、客観化をしている。それは新しい芸術学として、「各時代、各種民族にわたり、要素やコンストラクション、コンポジションの点から、美術史全体を詳細に分析すること、それに、これら三つの問題領域にわたってその発達を確かめること」（注32）としており、造形要素を含む視覚言語の内容に時代や民族との関わりを示唆している。造形要素の理解、分析がカンディンスキー個人の主観によるものではなく、当時の調査や学生との関わりによって導き出されていることから（注33）、時代背景や地域との関連性が含まれていたと考えられる。

点、線、面の造形要素の分析は、意味づけや対比、他分野との関連によって行われている。点については、点の大きさ、点の形態、点の持つ緊張感、点の絶対的な響きと点の位置がもつ響き、他の芸術（彫刻建築、舞踊、音楽など）にける点、点の内部からの力と外部からの力などのように多面的な分析を行っている。特に、後に、日本の構成教育運動に影響を与えた「シュパヌク」（緊張感）による要素と画面の関係に特徴が見られる。

線についても同様な構造で分析と意味づけを行っている。線は運動と方向を有しており、水平線は無限の冷たい運動性を表し、垂直線は無限の暖かい運動性を表す（注34）、といったような解釈を行っている。さらに線と色の関係では、水平線が黒、垂直線は白、対角線が赤（もしくは灰色、乃至は緑）、任意の直線を黄と青、としている（注35）。また、角度と感情、折れ線と色彩、平面と色彩、曲線、円、線の持つアクセント、コンポジションと緊張の関係、線のリズム、線の反覆、線と音楽、線と舞踊、抽象芸術と対象芸術の関係、

構成主義についてなどの項目によって、線の持つ多面的な意味を分析している。

次に、面については基礎平面として分析を行っている。「基礎平面とは、作品の内容を受け入れるべき、物質的平面のことである。(注36)」とし、絵画空間を前提としている。そして要素としての客観性については、次のように述べて、相対的にしか理解できないとしている。「《完全》に客観的な要素と《完全に》客観的な基礎平面との、《完全に》客観的な組み合わせ、といったことは、ただ相対的にしか理解しえぬもの。絶対的な客観性など獲得できるものではない。(注37)」つまり、造形要素における内面的な意味づけを、相対的な客観性によって行っているといえる。基礎平面については次のような内容によって意味づけが行われている。平面の上と下、左と右、方向と緊張、緊張の種類、垂直・水平と寒暖、対角線とハーモニー、構成のための基本的な位置、相対的な響き、調和と不調和などである。図はこれらの考えから制作された作品であり(図1-30、1-31)、教材として、色彩と形態の関係、構図の分析などを行っている(図1-32、1-33)。

カンディンスキーのバウハウスでの講義内容と同時代の作品とを重ね合わせて分析すれば、講義内容に基づく著作もより正確に理解できる。金子(1994)は、カンディンスキーの内面的緊張感を対比の観点から分析し、ヨハネス・イッテンとの類似性を述べている(注38)。それは、カンディンスキーがバウハウスで基礎課程を担当していた時期が、ナギ、アルベルスによって合理的機能的デザインのための基礎として教育を実施していたのと対照的に、カンディンスキーとクレーは自由工房において、絵画表現を前提とした造形要素と造形原理の分析と体系化を行っていたのである。そのことは、カンディンスキー以前のヨハネス・イッテンが絵画的表現や立体表現を含む美術を前提としていた予備教育と内容的に重複するのである。視覚言語は基礎教育としての方向性によって、意味も方法も変わってくるのである。

カンディンスキーは、バウハウス以前にモスクワに置かれたインフク(モスクワの芸術文化研究所)において、造形の基礎研究に従事していた。そこでの研究は色と形の基本法則であり、当時のヴフテマス(高等芸術技術工房)のタトリンやロドチェンコなどのようなイデオロギー的な生産主義の立場ではなく、芸術学的な立場からの研究を行っていた。その理念はバウハウス着任後にも生かされ、絵画の授業においても、絵画そのものを目的とする専門家養成だけではなく、基礎教育としての絵画の授業を総合的な芸術の建築に志向する内容として位置付けていた(注39)。

カンディンスキーは、バウハウス以前も以降も画家として活動を続けているが、彼の抽象絵画における造形要素と造形原理は絵画に収斂する私的言語であったけれども、共通の体験や文化基盤においては、相互理解の可能な視覚言語であったといえる。しかし、それはロシア・アヴァンギャルドの運動の中に見られる生産主義派の造形理念でもなければ、バウハウスが志向した普遍性をもつデザインの基礎としての造形理念でもなかった。彼の、点、線、面の考えは純粹に絵画の領域での主観的意味づけではあるが、共通体験の基に理解可能な視覚言語であったのである。

5 パウル・クレー (Paul Klee)

パウル・クレーは1920年から1931年までバウハウスに在籍し、工房担当として、ガラス、絵画、自由美術、形態教育、基礎教育等を担当していた。クレーの視覚言語教育に関して言えば、必修の基礎デザイン課程での講義や造形理論の講義と絵画教室の実技指導であった。基礎デザイン課程の講義では以下の内容が講義されている(注40)。

I. 概論

1. デザイン理論の説明
2. 基本的組織
3. 特殊な組織
4. 構成

II. 平面幾何学的デザイン

A. 法則

5. 形態の把握、緊張関係の生起、および規準
6. 基本的形態
7. 形状と大きさという点での形態
8. 中間的構成
9. 形態の輪郭
10. 混成的形態

B. 法則からの逸脱

11. 通常規準からの逸脱
12. 不規則な位置
13. 不規則な形態の輪郭
14. 分散
15. 自由な不規則性
16. 曲線の不規則性
17. 中心点の移動
18. 進行

これは1928年の基礎教育の一つであり、バウハウスがデザインに収斂していた時期の教育内容である。クレーはこれ以前に、1921年からの予備課程においては、自然研究の方法として、自然を対象とした形態の外観と内面の構造までも把握する方法を講義している。その基本的考え方として、次のように述べている(注41)。

ものは、その内的性質についてのわれわれの知識を通して、外観をこえてしまう。も

のはその外観が与える以上のものだという知識によって成長する。人間はものを解剖し、断面によってその内部構造を示し、そうすることによってものの特徴は必要な断面の種類と数によって築かれていく。これは視覚的侵入であって、あるところでは簡単な鋭利な刃物を使って、またあるところでは、われわれに実質的構造や機能を明らかにすることができるはるかに精巧な器具の助けをかりるのである。

このようにものの形態の外側から内側の構造までも把握することで自然物との対話が可能となり、自然観察が完成され、抽象的形態の自由な描写を行うことができるとしている。彼の作品には自由な形態が特徴となっている（図1-34、1-35、1-36）。そして、クレー自身の作品からも見て取れるように、彼の造形思考として、線、面、空間、大きさ、形、構造、価値、重量、集中、変化、遠近、律動、運動、静力学、動力学、張力、平衡、分節、自然の造形過程、水、植物、重力、明暗、色彩などの視覚言語による創作を教育内容としたのである（注42）。これらの内容は、著書『教育スケッチブック』、および『造形思考』として刊行されその内容が明らかにされた（注43）。特に『造形思考』はバウハウスでの授業のための詳細なノートを基にしており、クレーの視覚言語に対する捉え方を明らかにしている（図1-37～図1-40）。

『造形思考』は、「造形論の概念」と「造形フォルム論によせて」の二つに分かれており、「造形論の概念」は、自然研究の方法に基づく造形に対する諸種の考えと創造についての信条からなっている。「造形フォルム論によせて」は、5編に分かれており以下のように内容で構成されている（注44）。

- I 概念としての分析
- II いかにしてフォルムが生ずるか、フォルムへの道、基本的諸フォルムへの道。観念的な造形手段の領域における展望と位置決定。
 - フォルムの手段の本質と現象。
 - 規則的と変則的な投影。尺度と重さ。
 - 構造による形成。組織論の諸要素。
 - リズムと律動構造
- III 生成の基本概念
 - 運動の造形。フォルムにいたる過程の強調。
 - 自然研究と結びついた造形論。
 - 課程と目標の緊張。本質と現象。
 - 自然と抽象
- IV 造形的全体の組成
 - 運動有機体。
 - 組成の性格とその評価。

領域と部分

V 純粋な色の秩序と本質

色彩関係を示す場でしめる位置。

面上での色の有限な、および無限な運動。

色の部分活動と色の全体性

以上の項目がクレーの作品制作を裏付ける造形理論の詳細である。クレーは、造形そのものは運動と結ばれていると考え、色彩と形態が運動によって織りなす造形を自然の生命と関連付けて、造形の生成を説いている。

また、クレーの作品制作における創造性の問題として、彼は「創造の信条告白」(注 45)を『造形思考』の「造形論の概念」で論文として述べている。これはクレーの造形創造の根幹を説明するものであり、視覚言語の生成と活用が見られる。杉山は、この論文が 1918 年に執筆されたものであり、バウハウス赴任以前のものであるから、教育的な意図はなかったと指摘し(注 46)、原題の「線描芸術について」という内容として、クレーの造形論の根底をなすものとしている。そして、その流れを次の 5 つにまとめている。

I は線描芸術が抽象的になる理由についてである。

II はそれら基本的諸要素の解説である。

III では基本的要素を組み合わせて、もっと複雑な形状、豊かな形象を産み出し得るということ。

IV は彼の特有な時間と空間についての認識と、「生成」の概念についてである。

V はいわゆる自然主義的描写についてである。

この論文は前述のように線描を対象としてその創造過程を述べたものである。そこにはクレー独自の生成の概念があり、点、線、面が自然の運動によって引き起こされ、それらのヴァリエーションが基本的な要素となって、要素の組み合わせによって新たな造形を産み出すとしている。この概念は『造形思考』の「造形フォルム論によせて」においてさらに詳細に述べられている。それらは絵画を対象とし、特に抽象絵画の形成を意識した造形要素の分析と統合、組織化による絵画表現のための造形思考であり、造形論となっている。

クレーはバウハウスに着任する前から、絵画表現のための造形思考を構築しようとしており、バウハウスでの教鞭において、それらを体系化し実践したのである。それはバウハウス自体がデザインへの志向を強めたデッサウ以降も、カンディンスキーと同様に独自の視覚言語の体系化と実践を行ったのである。

第 3 節 バウハウスにおける視覚言語

バウハウスにおける予備課程、基礎課程はその時期による教育目的の違いによる内容の相違はあったが、結果的に前述の5人の芸術家・教育者がバウハウス独自の視覚言語の体系と教育をもたらした。加えて、バウハウスでの視覚言語の確立には、前述の5人のほかに、ファイニンガー(Lyonel Feininger)、シュレンマー(Oskar Schlemmer)、ムッヘ(Georg Muehe)、シュライヤー(Lothar Schreyer)などの画家の教育と研究が役割に一部を果たしていたといえる。

ここではバウハウスにおける視覚言語について、予備課程、基礎課程での教育とそれらを担当した芸術家・教育者の造形理念や造形思考と関連させて明らかにする。考察の方法としては、前述の予備課程、基礎課程の担当者の教育内容とその他の画家の教育内容を総合して、バウハウスでの視覚言語教育について考察する。

宮島(1962)によると、バウハウス創設のグロピウスの理念に対して、教員の理解と教育活動の相違を次のように分類している(注47)。

- ・シュレンマー、モホリ＝ナギ ⇒ バウハウスの理念を工房に則して実現させた人々
- ・イッテン、シュライヤー、ムッヘ ⇒ バウハウスの理念を十分に理解しなかった人々
- ・クレー、カンディンスキー、ファイニンガー ⇒ バウハウスの理念を別の形で実現させた人々

この分類のようにバウハウスの当初の理念に対する理解や誤解によって、結果的にはバウハウスのは諸種の教育内容を展開したのである。このことは、バウハウスの視覚言語の確立とその教育において、2つの特徴をもたらしたといえる。

その一つ目は、バウハウスの当初の理念を十分に理解しなかったとはいえ、芸術のための手工芸の教育の基礎として予備課程の教育を実施した、イッテンとその後のクレーとカンディンスキーの二人によって形成された芸術を志向する「私的言語」である。もっと延長して言えば、精神的表現のための手段であった。そして二つ目は、バウハウスがデザインを志向するという教育方針から出現したデザインのための「共通言語」である。それは機能的、合理的表現のための造形言語であったといえる。以下に、「私的言語」と「共通言語」の視覚言語としての特色を述べて、バウハウスの視覚言語の意義を明らかにする。

1 私的言語としての視覚言語

前述のように、バウハウスの予備教育として予備課程を実施したのはイッテンであった。バウハウスの創設にあたって、グロピウスが構想していた教育全体とその基礎となる芸術家本来の姿である手工作の職人技術と、イッテンの考えていた芸術の基礎としての予備教育には食い違いが見られる。グロピウスの構想はデザインや手工作を目指す基礎であり、イッテンのそれは芸術を目指していた。そこに両者の相違が明確に見られる。

二上（1986）が指摘するように、イッテンは芸術創造を体験の外在化として捉え、不可視的なものの表現としてして考えていたのである（注 48）。したがってそこには、グロピウスがデザインを志向した造形要素や造形原理ではなく、芸術的観点からの精神の表現としての感性的深化を形態や色彩を用いて表現することを目的としていたのである。イッテン独自の芸術観によるコンテクストから導き出された視覚言語であったといえる。

イッテンは人間の内面の問題を表現することに取り組み、身体の動きからくる形状やリズムやコントラストなどの造形原理に至ったのである。また、材質感のチャートや色彩の体系の作成についても、結果的にグロピウスの考えていた造形言語と類似している側面もあるが、背景となる造形思考は異なっていたのである。グロピウスの造形言語は他者の共感や共通理解を得られるものを意図していたが、イッテンの場合は芸術表現としての私的言語であったのである。

クレーについても彼の創造活動の根底にあるものは私的言語といえる。彼の著書『造形思考』において分析的方法によって網羅されている造形表現の個々の特性は、客観的、論理的にも見えるが、最終的には、感性の優位であり、クレーにとっては分析や客観化、論理化は手段に過ぎなかったといえる。究極は神秘のものであり、分析された造形思考は彼の私的言語であった。であるからこそ彼独自の絵画表現が確立されたのである。バウハウスにおける教育の中で、基礎課程において全ての造形の基礎という理念に基づいていたイッテンと同じくクレーも絵画表現に収斂していく造形言語を追究し、そこにクレー独自の世界観、自然観を盛り込むことにより、共通言語ではなく、私的言語を確立することになったのである。

カンディンスキーにおいてもクレーと同様な私的言語であるといえる。『点・線・面』に著わされた造形要素は、カンディンスキー以前に展開されたセザンヌの自然を分析的に捉えて構造的に組み立てるという理念が根底にある。その理念はピカソによってより具体化され、面的に画面を形成するという表現に至った。カンディンスキーはそうした造形の要素を分析し、点、線、面という観念的な存在として規定したのである。ピカソをはじめとするキュビズムの表現活動はあくまでも具体的対象を表現したが、カンディンスキーは造形要素を用いて、観念的であり非対象の世界を表現したのである。それは、同時期のマレーヴィッチの非対象絵画と重なる理念に基づいているが、カンディンスキーはバウハウスの教育において造形要素を展開することにより、より分析的に至ったといえる。そして、個々の造形要素とその意味づけは、クレーと同様にカンディンスキーの絵画表現に行き着くものであり、私的言語であったといえる。

2 共通言語としての視覚言語

私的言語と区別するために共通言語という用語を用いているが、いわゆる造形要素と造形原理の関係性による視覚言語の内容が、造形全般を対象としてバウハウスの教育の中で確立された。バウハウスの予備教育、基礎教育において、前述のイッテン、クレー、カン

ディンスキーといった画家が進めた私的言語が、バウハウスの教育目的の変遷によってデザインへの転換となったことにより、より客観性のある造形全般を対象とする共通言語としての視覚言語の追究がなされた。

バウハウスの教育目標の変遷として、第1期の工芸学校から、第2期には工業に関する造形の問題を処理できる人材育成のためのデザイン大学として変容してきた。このことにより、予備教育で扱われていた私的言語はより客観性に近づく視覚言語へと変化していくのである。そこには、イッテンとグロピウスの理念の対立による予備教育、基礎教育の相違が出現してきた。バウハウスは工房組織による建築を頂点とする造形教育機関である。予備教育は工房教育以前の基礎的内容を養成する教育課程である。予備教育を創始したイッテンは想像的創造力の個性的解放を目指す芸術教育家であって、工房の活動に対しては消極的であったことから、グロピウスの対立が浮上したといえる（注49）。

イッテンの予備教育での視覚言語とはいわゆる芸術家を養成するために用いられた内容である。イッテン以前の印象派からの造形要素の抽出と再構築、系統化という絵画表現のための視覚言語の延長上に位置づけられる教育内容であった。しかし、グロピウスのバウハウスへの理念は、手工芸から工房教育を通して工業生産へと繋がる生産工程を実現することにあった。

グロピウスの理念の実現のために、1923年のイッテンの退職後にモホリ=ナギが招聘されたことも視覚言語の転換の契機となったと考えられる。イッテン、クレー、カンディンスキーは画家であったことから芸術的表現の傾倒は当然のことである。ナギは構成主義の運動に参加しており、そこにはロシア構成主義の影響を受けていた。

モホリ=ナギの予備課程での出発点には触覚訓練がなされているが、それはイッテンの教育にも見られるもので、予備課程での教育が五感に基づく分析と統合の方法を採っていた一つの例である。同じ触覚訓練の内容でも、イッテンの場合は美的表現に向かおうとしており、ナギの場合は構成的なカウンターレリーフのような作品であったり、紙の表面処理であったりする、無目的な感覚訓練の作品が見られる（注50）。こうしたナギの教育が「科学化」「客観化」であったかどうかの検証を、今井が行っている（注51）。そして科学化、客観化への確実な検証よりも、ナギの予備課程において探求されていた特徴に「体験の共通化」をあげている（注52）。

美術作品の制作において、その発想や技法が「科学的」あるいは「客観的」であるという検証は困難な部分である。人間工学による合理的制作方法の開発がバウハウス以降探求され、不特定多数を対象とするデザインによる作品が生産されてきた。その根源となったと考えられるのはナギ等による「体験の共通」に求められる。「体験の共通性が、表現における冒険を可能にする根拠となっている」と今井が指摘するように（注53）、課題への意識、認識、素材などが共通する場合、必ずしも、個人の素質や気質が作品制作の源泉となるとは限らないといえる。

視覚言語は一見、客観的方法に受け取られる側面を持つてはいるが、文化的共通基盤で

の客観性である。換言すれば、文化の基盤の相違によって、視覚言語も多様性を伴うといえる。バウハウスでの視覚言語の実験はデザインに収斂する世界を想定して系統化したものが共通言語となったのである。そこには人間と造形の関係で機能を形にするという行為がなされ共通言語としての視覚言語が確立されたのである。そして特定の文化基盤を持つ絵画や彫刻などの純粋美術においては、作品の創造における私的言語として視覚言語が活用されたのである。

バウハウスでの予備課程、基礎課程で探求された視覚言語は、「私的言語」と「共通言語」に便宜的に分けて考察したが、バウハウスがこうした造形方法の系統化を図った意義は大きい。

第1章 注

- 1 利光功、『バウハウス 歴史と理念』、美術出版社、1970、p.11
- 2 栗田勇、「<バウハウス>の遺産とその宿命」、『芸術新潮 1971年4月号』、1971、p.60
- 3 利光、『バウハウス』、p.28
- 4 利光、『バウハウス』、p.53
- 5 Hans M.Wingler , *The Bauhaus*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1962, pp.32-33 (バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、p.45)
- 6 Hans M.Wingler , *The Bauhaus*, pp.44-45
- 7 宮島久雄、「バウハウス・デザイン教育の系譜」(大阪芸術大学研究所編大学紀要『芸術』収録)、1971、pp.46-47。及び、宮島、「近代デザイン教育の先駆バウハウス：理念と現実3 変貌した教育目標と基礎課程の意義」(『デザイン』1962年4月号収録)、美術出版社、1962、p.55による。
- 8 西村俊夫、「バウハウスのデザイン教育システム」(『鳥取大学教育学部研究報告教育科学 23巻』収録)、1981、p.81
- 9 利光、『バウハウス』、p.55
- 10 本村健太、「バウハウス教育とその教育学的背景について」(『美術教育学会学会誌 14』収録)、1993、p.341
- 11 Hans M.Wingler, *The Bauhaus*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1962, pp.280-290 及び、ヨハネス・イッテン、手塚又四郎訳、『造形芸術の基礎 バウハウスにおける美術教育』、美術出版社、1970 の2冊による。
- 12 ヨハネス・イッテン、手塚又四郎訳、『造形芸術の基礎 バウハウスにおける美術教育』、美術出版社、1970、p.93
- 13 ここでは、訳書に基づいて、「形体」を使用する。形体は形態の内容も含むと理解さ

れる。狭義では、形体が平面的なものを指し、形態は立体的なフォルムを意味する場合もある。

- 14 小山清男、「イッテンの造形教育 —形態について—」(『デザイン学研究』第7号収録)、1968、pp.30-31
- 15 イッテン、『造形芸術の基礎』、p.149
- 16 今井康夫、「バウハウスの教育思想・試論 イッテンとモホリ＝ナギの対比をとおして」(『教育学年報8子ども問題』収録)、世織書房、2001、p.400
- 17 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、p.64
- 18 小山清男、「イッテンの造形教育 —形態について—」(『デザイン学研究』第7号収録)、1968、p.37
- 19 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、p.86
- 20 利光、『バウハウス』、p.83
- 21 今井、「バウハウスの教育思想・試論」、p.404
- 22 L・モホリ＝ナギ、宮島久雄訳、『材料から建築へ バウハウス叢書14』、中央公論美術出版、1992。ここでの分類は、英語版の日本語訳による。
- 23 ナギ、『材料から建築へ』、pp.92-192 によるが、分類が4段階となっているが、3段階の後に、4、5段階が含まれ、さらに最後に第4段階が記されており、実際には6段階に分けられている。
- 24 鈴木利彦、「ラースロー・モホリ＝ナギの『ザ・ニュー・ビジョン』における造形教育の内容と造形教育の展望」、『駒沢女子大学研究紀要第16号』、2009、p.109
- 25 向井周太郎、「バウハウス—〈生〉の全体性への問い」(川崎市民ミュージアム・東京ドイツ文化センター主催、『バウハウス—芸術教育の革命と実験—展』図録収録)、川崎市民ミュージアム発行、1994、p.16
- 26 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、p.153
- 27 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、p.151
- 28 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、p.152
- 29 宮島久雄、「近代デザイン教育の先駆バウハウス：理想と現実—4 生産工房・そのデザイン活動の意義」、『デザイン1962年5月号』、1962
- 30 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969、pp.153-154
- 31 本稿では、1995年に出版された原著の訳本を参照している。カンディンスキー、西田秀穂訳、『点・線・面』、美術出版社、1959
- 32 カンディンスキー、『点・線・面』、p.16
- 33 金子宜正、「バウハウスの予備課程教育における対比についての一考察 —カンディンスキーの造形理論にみられる対比による思考プロセスを中心に—」(『大学美術教科教育研究会報告15』収録)、1994、p.121
- 34 カンディンスキー、『点・線・面』、pp.60-61

- 35 カンディンスキー、『点・線・面』、p.69
- 36 カンディンスキー、『点・線・面』、p.127
- 37 カンディンスキー、『点・線・面』、p.128
- 38 金子宜正、「バウハウスの予備課程教育における対比についての一考察」、p.124
- 39 宮島久雄、「デザインにおける画家の役割」(『デザイン』1962年6月号収録)、美術出版社、p.63
- 40 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、p.154
- 41 バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、p.84
- 42 利光、『バウハウス』、p.731
- 43 パウル・クレー、利光功訳、『教育スケッチブック』、中央公論美術出版、1991、およびパウル・クレー、土方定一、菊盛英夫、坂崎乙郎訳、『造形思考』、新潮社、1973
- 44 パウル・クレー訳、『造形思考』
- 45 パウル・クレー訳、『造形思考』、pp.122-129
- 46 杉山直樹、「バウハウスにおけるパウル・クレー(1) —その造形理論構築の背景」、(『兵庫教育大学研究紀要、言語系教育・社会系教育・芸術系教育 11』収録)、1991、pp.204-208
- 47 宮島久雄、「近代デザイン教育の先駆バウハウス：理想と現実—5 デザイン教育における画家の役割」(『デザイン 1962年6月号』収録)、1962、pp.59-60
- 48 二上正司、「イッテンの造形教育思想」、(筑波大学芸術学系『芸術教育学 1』収録)、1986、p.30
- 49 利光、『バウハウス』、pp.83-87
- 50 L・モホリ＝ナギ、宮島久雄訳、『材料から建築へ バウハウス叢書 14』、pp.57-63
- 51 今井康夫、「バウハウスの教育思想・試論 イッテンとモホリ＝ナギの対比をとおして」 pp.402-405
- 52 今井康夫、「バウハウスの教育思想・試論 イッテンとモホリ＝ナギの対比をとおして」 pp.402-405
- 53 今井康夫、「バウハウスの教育思想・試論 イッテンとモホリ＝ナギの対比をとおして」 p.405

図版出典

・図1、3

バウハウス資料館、マグダレーダ・ドロステ、『バウハウス 1919—1933』、ベネディクト・タッシュェン出版、1992

・図2、4、5、6、7、11、19、25、30、31、34、35、36、

Anna Rowland, *Bauhaus Source Book*, Phaidon · Oxford, 1990

・ 図 8、9、10、13、14、15、16、17、18、20、21、22、23、24、26、27、28、29、
32、33

Hans M.Wingler, *The Bauhaus*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and
London, England, 1962

・ 図 37、38、39、40

パウル・クレー、土方定一、菊盛英夫、坂崎乙郎訳、『造形思考』、新潮社、1973

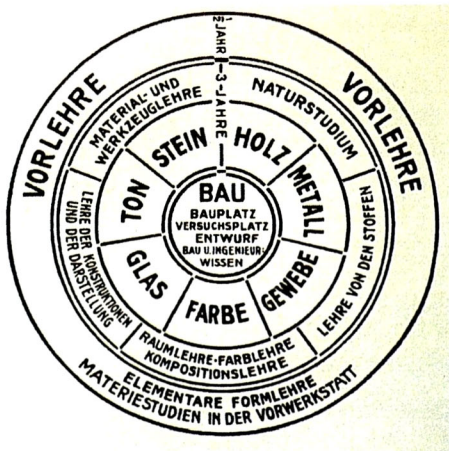


図1 - 1 バウハウス カリキュラム



図1 - 2 バウハウス パイプイス

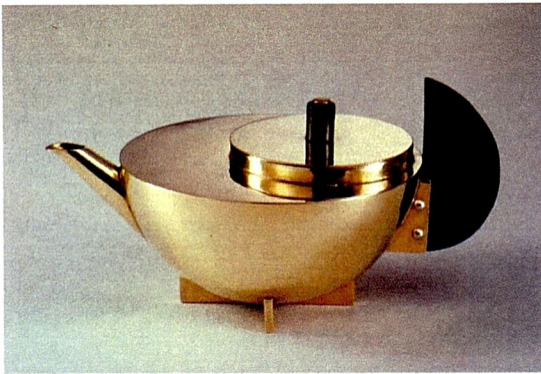


図1 - 3 マリアンネ・ブランド
茶こしポット

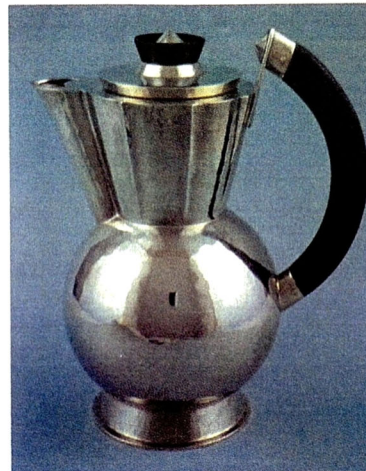


図1 - 4 バウハウス メタルワーク

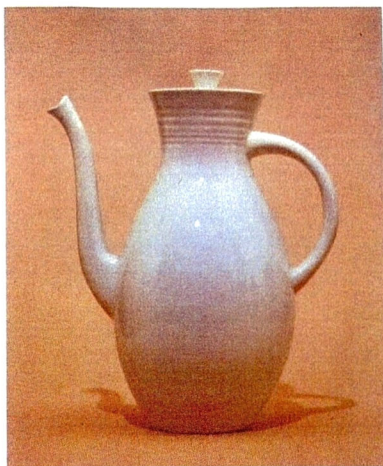


図1 - 5 バウハウス セラミック



図1 - 6 テーブルライト

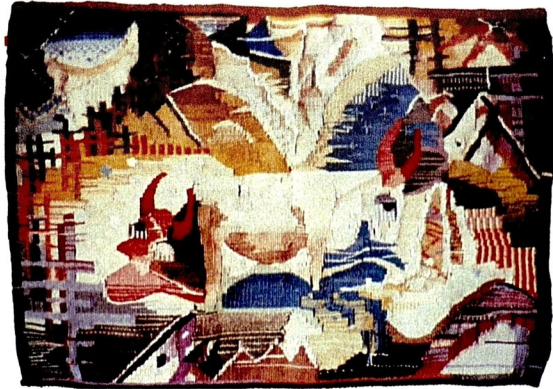


図1-7 バウハウス テキスタイル

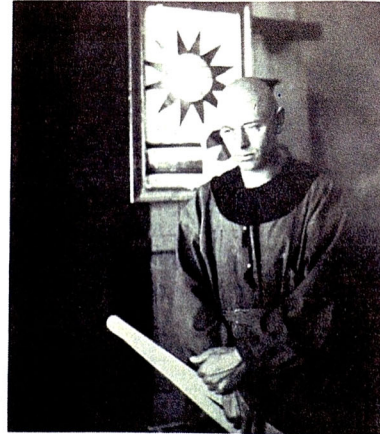


図1-8 ヨハネスイッテン

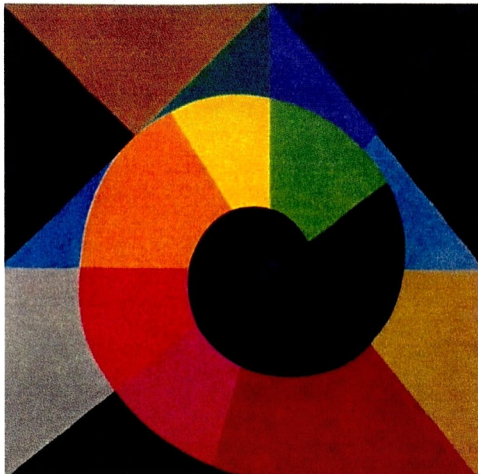


図1-9 イッテン「スパイラル」

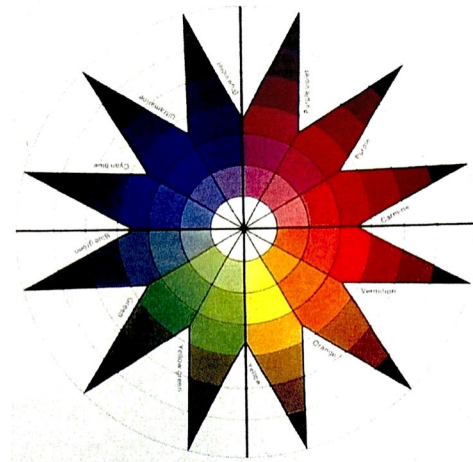


図1-10 イッテン 色相環

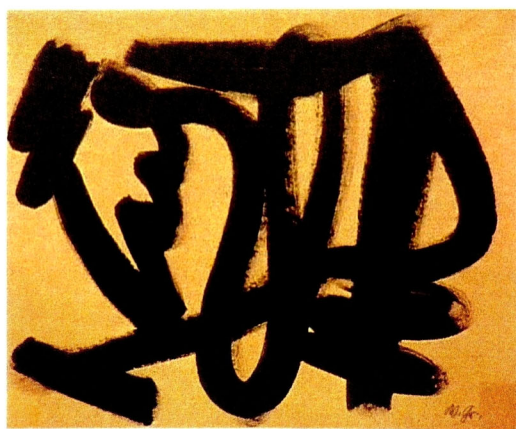


図1-11 イッテンの予備課程 「リズム」

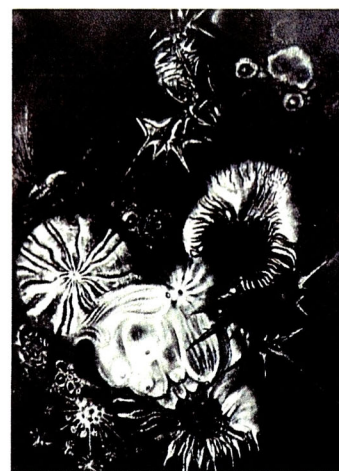


図1-12 イッテンの予備課程
学生作品「アザミ」

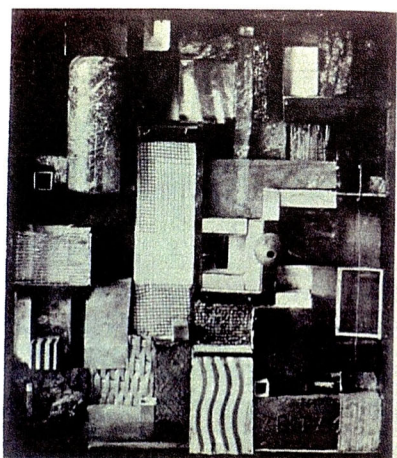


図 1 - 13 イッテンの予備課程「材料研究」

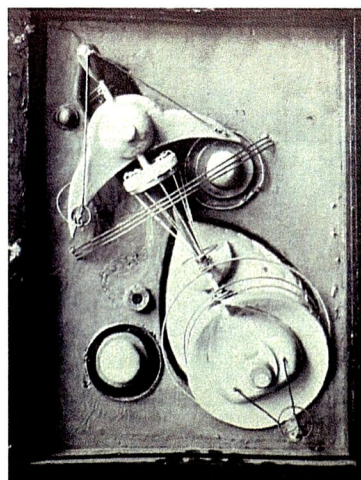


図 1 - 14 イッテンの予備課程「3D練習」

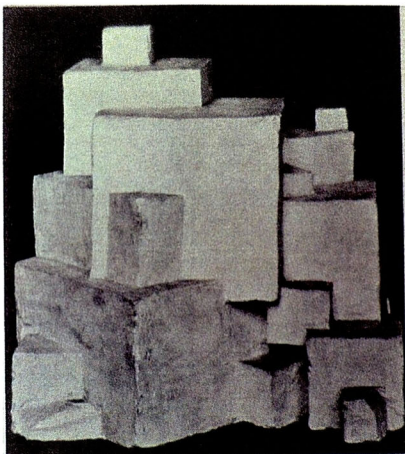


図 1 - 15 イッテンの予備課程「立体練習」

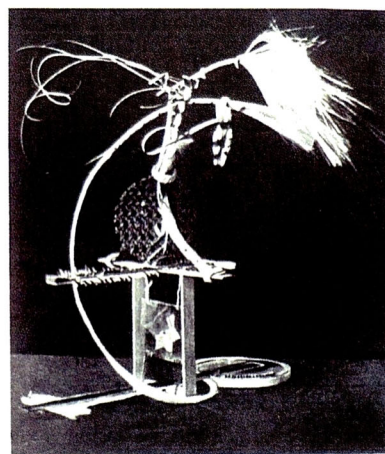


図 1 - 16 イッテンの予備課程「立体練習」



図 1 - 17 モホリ=ナギ

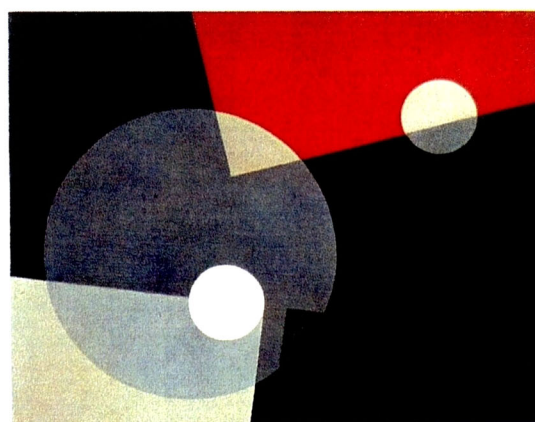


図 1 - 18 ナギ「Am 7」

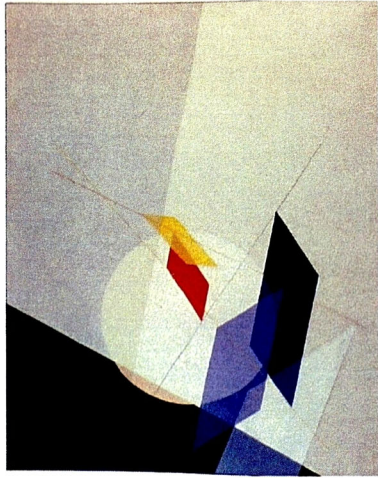


図 1 - 19 ナギ「A18」

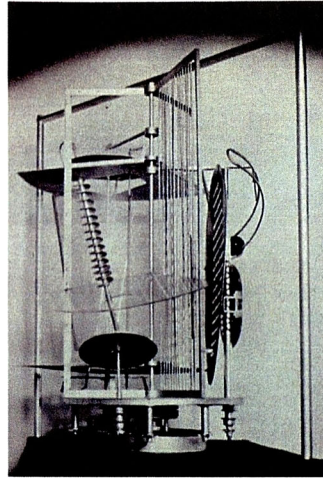


図 1 - 20 ナギ「光空間調整器」

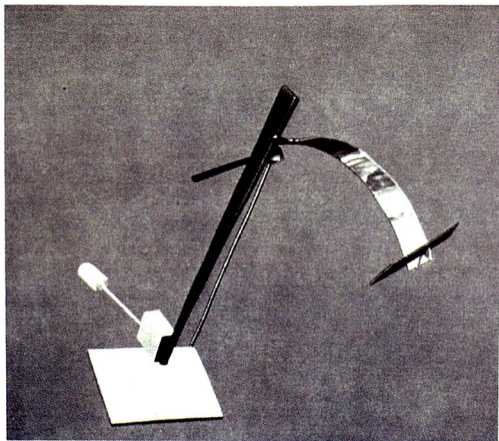


図 1 - 21 ナギの予備課程「均衡」

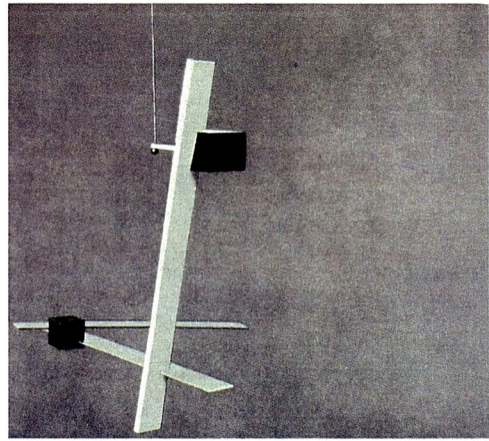


図 1 - 22 ナギの予備課程「均衡」

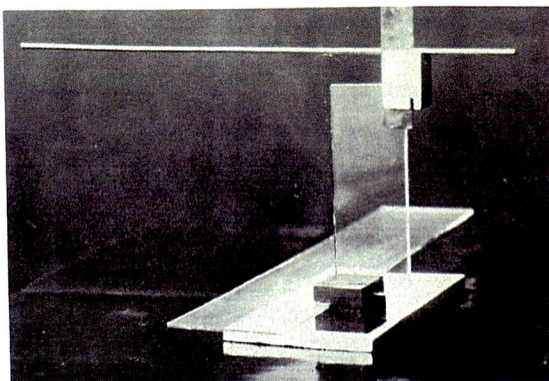


図 1 - 23 ナギの予備課程「構成練習」

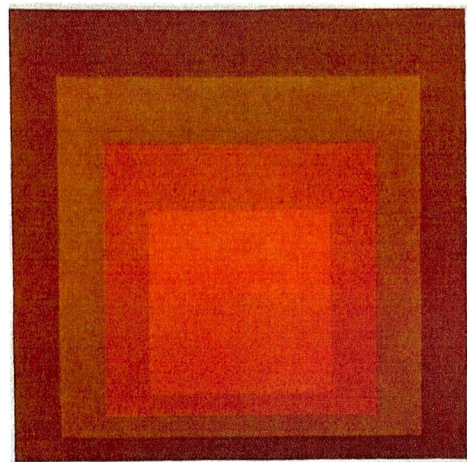


図 1 - 24 アルベルス「正方形讃歌」

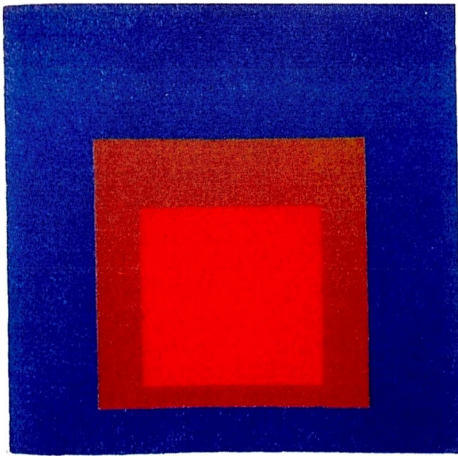


図 1 - 25 アルベルス「正方形讃歌」

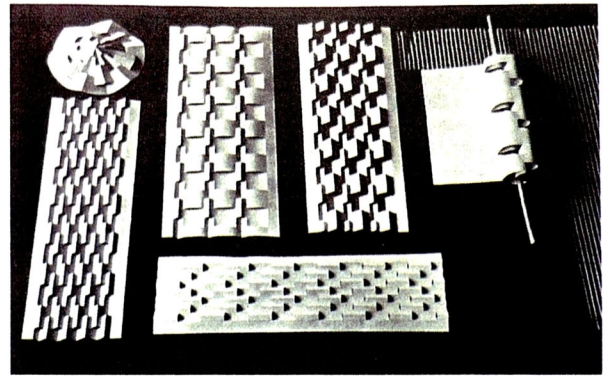


図 1 - 26 アルベルスの予備課程
「紙によるレリーフ」

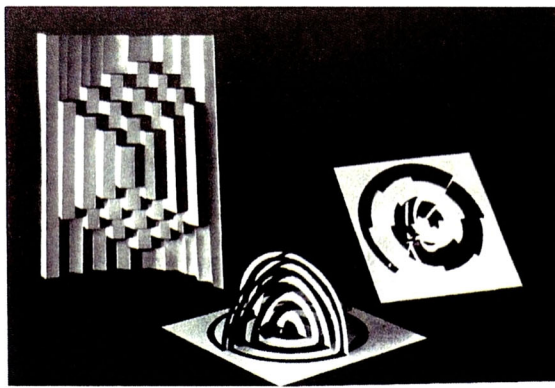


図 1 - 27 アルベルスの予備課程
「紙による材料練習」

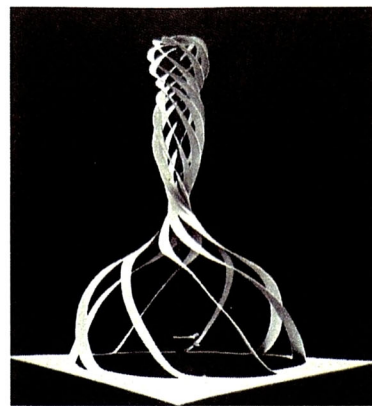


図 1 - 28 アルベルスの予備課程
「紙による立体」



図 1 - 29 カンディンスキー

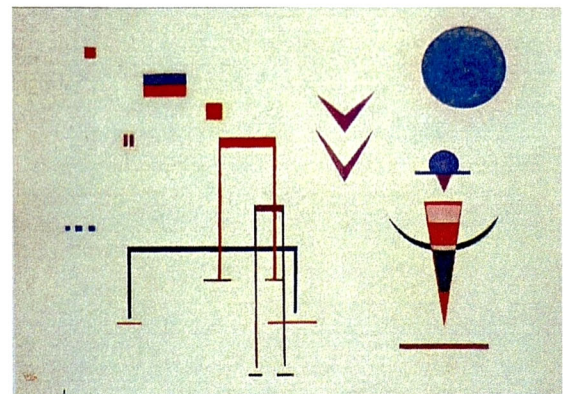


図 1 - 30 カンディンスキー「おどけた音」

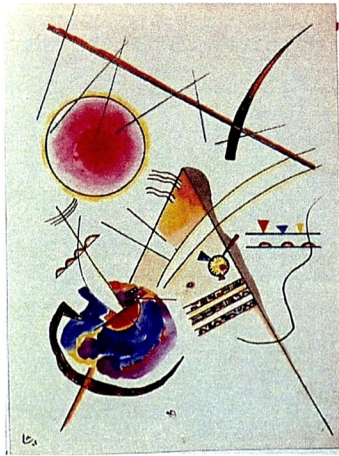


図 1 - 31 カンディンスキー「無題」

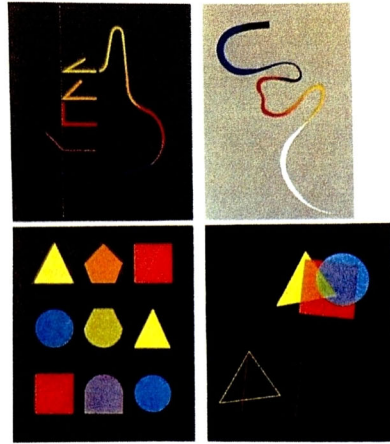


図 1 - 32 カンディンスキー
「カラーセミナー」

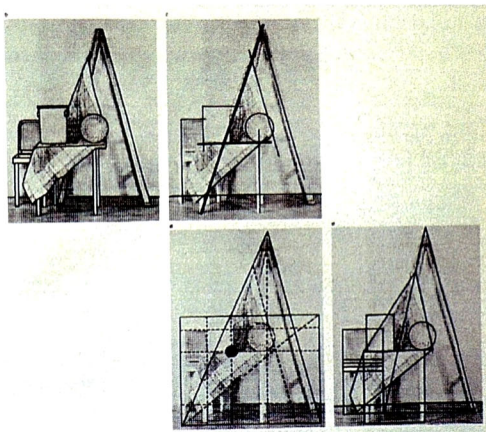


図 1 - 33 カンディンスキーの予備課程
「画面の分析」

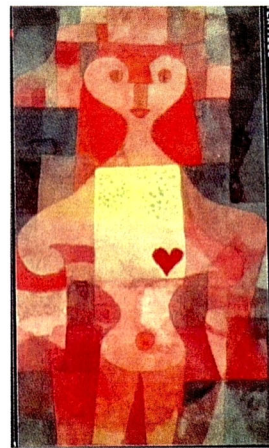


図 1 - 34 クレー「心の女王」



図 1 - 35 クレー「Gのパーティー」



図 1 - 36 クレー「メーデン風景」

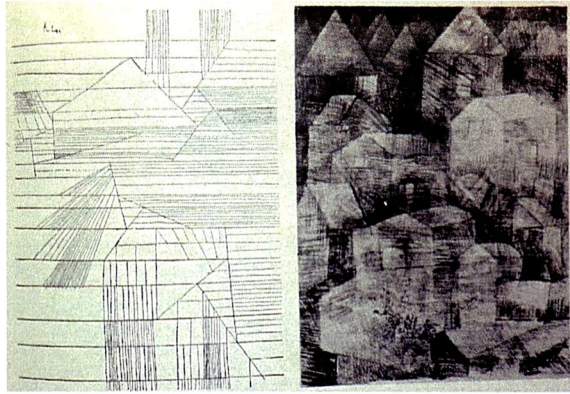


図1 - 37 クレー「小屋」

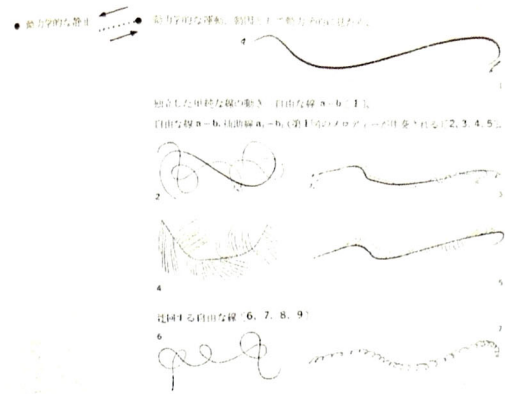


図1 - 38 クレー「アクティブな線」

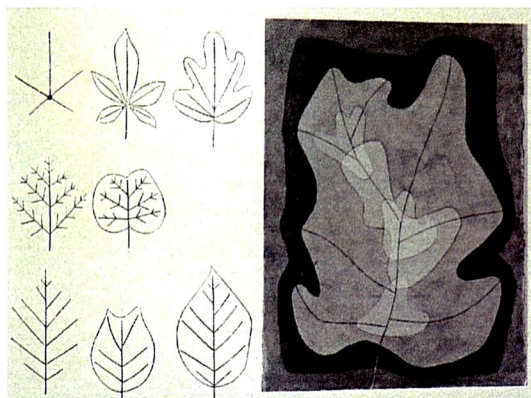


図1 - 39 クレー「光を受けた葉」

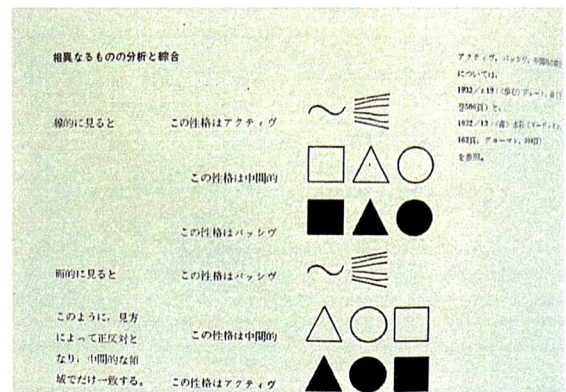


図1 - 40 クレー「相異なるものの分析と総合」

第2章 ヴフテマスに関する考察

今日の美術教育において、デザイン教育に見られるように、基礎から専門への移行を通しての教育が一つのシステムとして確立されている。特にそのシステムは高度な専門教育において、基礎と専門への関係や連携において重要な役割をもち、造形の基礎とは何かを追究してきた美術教育の歴史がある。その最も代表的なものが、第1章で明らかにしたように、バウハウスの予備課程、基礎課程での基礎教育であった。

バウハウス自体は1920年代の芸術運動の一端を担っていたが、理念の対立や時代の政治的政策等により、結果的には短命でありながらも多くの成果を造形教育の分野にもたらした。グロピウスの目指す造形実験工場に近づきつつも、イッテン、カンディンスキー、クレー、モホリ＝ナギ、アルベルス等の予備課程、基礎課程の成立は、基礎から専門へのシステムという点で造形教育に広がりや展開をもたらした。また、バウハウスはモダン・デザインのメッカとなり、合理主義と精神主義の2つのアプローチをデザイン教育にもたらした。そのことは以降の美術教育の理念に影響し、視覚言語を方法とする美術教育の展開を具体化することとなった。

バウハウスと同時代の1920年代のロシア・アヴァンギャルドの活動の中で、造形教育に実験的に取り組んだ事例として、同時代のソビエトのヴフテマス (Vkhutemas: Vysshie Khudozhestvenno-tekhnicheskie Masteriskie、「高等芸術工房」)がある。ヴフテマスの理念はバウハウスとは異なる部分があった。それはロシア革命による社会体制と政治思想に相違があり、プロレタリアの文化を前提とした環境が教育理念にも影響を及ぼした。そして、ロシア・アヴァンギャルドの夢の追求の過程において、構成主義者と生産主義者の対立ということも教育方針に影響をもたらした。

本章では前章と並列して、高等教育段階での造形教育、美術教育における基礎と専門の関係から出現した視覚言語による美術教育の意義を、ヴフテマスにおける構成主義や生産主義、さらには精神主義を追究したシュプレマティズムとの関連から述べる。考察の順序としては、ロシアにおける芸術運動の背景について述べ、次にヴフテマスの成立の背景、組織、基礎部門について述べ、それらを基にヴフテマスにおける視覚言語の意義を明らかにする。

第1節 ロシアにおける美術運動の動向

20世紀に入ってからロシアにおける芸術運動は社会情勢との関連により、理念や表現

方法において多岐に亘り、現代の芸術表現の源泉に相当する主義主張が交錯していた。ここでは、ヴフテマスの理念と関連する芸術運動の構成主義とシュプレマティズムを中心に述べ、ヴフテマスの背景を明らかにする。

1900年前後のヨーロッパの美術運動の変遷のひとつとして、印象派の画家が光と色の関係に着目して画面を創造し始めて以来、絵画の内容は対象の具体的存在の意義の有無に絞られ、その結果、いわゆる抽象の概念が出現してきたことがあげられる(注1)。印象派による光と色の関係付け、点描派による色の分解、キュビズムによる造形要素の再統合、未来派の運動表現などは具体的対象を描きながらも、表現のための造形要素の存在が画面の中で重要な位置を占めてくるようになる。同様にロシアにおいても20世紀に入り、絵画の対象からは具体的なものが捨象された。そのひとつとして、1910年の『ダイヤのジャック』展があり、そこには、ラリオノフ、ゴンチャローバ、コンチャロフスキー、レントウロフ、マシュロフなどのセザニストの作品が見られた(注2)。

さらに1913年には、マレーヴィッチによって、ロシアの抽象絵画は非具象の極限ともいえるシュプレマティズムへと到達した。1913年制作の『黒い正方形』『黒い円』『黒い十字形』(注3)に至るまでは、立体—未来主義の手法によって、具体的対象を描くものも存在した。しかし同年、マレーヴィッチがデザインした『太陽の征服』の背景布には白と黒の正方形が描かれていた。これがシュプレマティズムの最初の出現と考えることができる(注4)。更にマレーヴィッチは『黒と赤の正方形』(1913年)『シュプレマティスト・コンポジション』(1914年)、『シュプレマティズム』(1915)(図2-1)、『シュプレマティズム:黄と黒』(1916-17年)などの作品制作によって、非対象の世界を確立した(注5)。

こうしてマレーヴィッチは絵画の主題から具体物を捨象し、幾何学形態によって構成する造形要素の純粹化、普遍化を行った。対象は幾何学形態によって「物語的、自然主義的なものから解放され、もはや一時的でも相対的でもない、本質的で永遠的な実在に到達しようとした。」のである(注6)。シュプレマティズムにおいては二次元だけでなく三次元表現も行われ、スーチンの皿やマレーヴィッチのカップとティーポットなど(注7)、構成的手法によるデザインがなされている。これらの具体物は、一見、単なる工芸品とも見なされるが、基本的にはシュプレマティズムの非対象の精神の表われであり、実用性はその結果であった(注8)。

こうして、絵画における具体的対象から遊離した非対象の表現は、その手法において造形芸術全般へと拡大していった。そのようなシュプレマティズムの造形的精神世界への到達に対して、対社会との関連から出現したのが構成主義である。革命直後の芸術運動のなかで構成主義の理念を表明したのは、アレクセイ・ガンの「構成主義芸術論」である。構成主義は工業生産と芸術制作との合理的な接点を求めながら、社会建設を推進しようとした。ガンの芸術論は共産主義社会建設の色彩の濃い理念であり、従来再現的芸術に対して極端に対峙し、テクトニカ、ファクトゥーラ、コンストラクツィヤなどについて次のように述べている(注9)。

「テクトニカと云う言葉は、組織性と云ふ言葉の同義語である。内的な体質から、噴出したるところのものである。(中略) テクトニカのない構成主義は、色彩のない絵画と同じきものである。」「より正確に云へば、ファクトゥーラは製作される物質のオーガニックな状態、或はその物質のオーガニズムの状態である。」「コンストラクツィヤは、構成主義の集合的な機能として理解すべきである。」

さらに、造形要素の再統合の方法論を提示して次のように述べている (注 10)。

色彩・線・平面・容積、及び行動などの如き芸術の堅実なる唯物的にして、形態的な基礎を保有して、思索を唯物的にするところの芸術運動は、功利的なる活動性の条件の中に於て起った、而して理知性唯物的生産は、芸術表現の新らしき手段を啓示しているのである。(中略) 而してその第二問題は何処にあるかと云へば、即ち全社会的生産の中に於ける集団行動や、労働の集団的経路の組織と固定への接近を科学的に基礎作ること、即ち、生ける人間の『集団行動』の最初の計画的な企画を表示することである。これが、芸術労働の領域に於ける、理知的唯物的生産の、基礎的な、最も第一の問題であるのである。

これは極端な唯物論と共産主義に裏付けられた芸術論であるが、社会建設のためのデザイン思想であり、ウィリアム・モリスの美術工芸運動にも相通じる思想であった。モリスの時代との相違点は機械生産の導入と芸術表現の領域の拡大であった。機械生産の導入はモリスの運動の反省点から出発した現実対応であり、特に、ロシアにおいては革命直後の社会建設の現実問題として機械の容認は当然の流れであった。さらに、モリスは手工芸の日常化を主張したが、基本的には工芸と美術を領域として捉えており、純粹美術と応用美術の対峙を認めていた。

しかし、構成主義の芸術論では芸術を純粹美術と応用美術といった二元論で捉えるよりむしろ、すべての芸術を生活の中心に取り込むことであり、芸術が物質を創造すると考えられていたのである (注 11)。そこでは芸術の領域はそれまでのような固定的な捉え方をするのではなく、生活や社会に関わるものすべてを芸術の範疇に包括していた。この経緯について、ストリガリョフは革命による消費者の質的、量的変化、民主化による必需品の大幅な需要の伸び、さらに戦争と革命による経済の破綻などを指摘し、再生産プロセスの停止と極端な物不足によって、芸術を生活の中に取り込む必然性が出てきたことを述べている (注 12)。さらに、芸術と社会への関わり方を次のように述べている (注 13)。

『芸術を生活の中に』、『芸術を生産の中に』というスローガンは革命の時期に自然に生まれ、それはなによりもまず、新しい生活のあらゆる側面への芸術家のこれまでより

はるかに積極的で効果的な参加を暗示していた。芸術家の伝統的な社会的機能と役割に変化が生まれた。

ロシア革命によって、構成主義の芸術の目的は現実の社会建設を目指すものとなった。それはモリスやバウハウスの理念や目的と類似していた。

構成主義の芸術が現実社会に対応する創造を主張し実践したのに対して、シュプレマティズムの芸術は純粹で精神性を志向し、現実生活とは相反する「芸術のための芸術」のように見なされるが、デザインへの志向という観点から考えると、両者は対立関係にあるのではなく、相乗作用の関係にあったといえる。シュプレマティズムの作家が具体的に日用品のデザインをしたこともその事実であるが、そうした具体物としての問題ではなく、構成主義もシュプレマティズムも形態や色彩あるいは素材への要素的な追究という点において、相関関係を保っていたといえる。

要素的な追究は従来の模倣的で再現的な造形方法に対して、構成や構造を方法論とし、新たな作品を生み出すことになった。それは現実社会の生産においても通じる方法論であり、ナーコフは次のように述べている（注14）。

要素主義の方向は、要素となっているフォルムの単位の作動、単位同士の関係の構成、つまり、活力を持った全体の組み立てというところに現れてくる。このように絵画の構造は、構成と名づけられる。いくつもの単位を丁寧に組立て配置する住居の構成と全く同じように、要素的な単位に振り向けられた配慮はさまざまなタイプの造形のアルファベットを有機的に配置していくことに通じる。というのは、この明白な原則が生産に向かう芸術家の激しい意志と直接に結びついているからだ。実際の芸術品（単なる理論的な作品とは違う現実の作品）の生産は、20年代始めには主要な関心事となる。もはや虚構を作りだすことが問題なのではなく、斬新な作品—オブジェ—の生産こそ問われている。

ここに見られる要素の構成による造形方法はデザインの方法論につながるものである。バウハウスの実験でも見られるように、要素の分析と統合によって視覚言語の系統化を試行することによりその後のデザインの方法論が確立されたのである。つまり、現代のデザインの造形方法がこの当時の絵画の領域から出発した純粹化の結果として生まれてきたものであると考えられる。この点について、シュプレマティズムと構成主義の関わりの相違について、ストリガリョフは次のように述べている（注15）。

構成主義以上にシュプレマティズムの方がデザインの問題に近づいていた。シュプレマティストたちは、あらゆる具体的機能はある組合せに還元されると、彼らの考える、その組合せのための形式的要素の体系を作り出した。カンヴァス絵画から建築や生活環

境の物体の移行において、この体系は一種の統一した基盤としての『シュプレマティズム的な命令』(K.S.マレーヴィッチの表現) という意味を帯びていた。このシュプレマティストたちにとっては、形態を決めないままでの材料へのアプローチは全く無縁のことで、素材は最終的に芸術家の創造力に従属しなければならなかった。

構成主義の芸術家達は革命後の社会建設という観点からすれば、芸術創造を日常生活に反映させるという理念のもとに、まさにデザイン理念の実現に正面から取り組んでいた。加えて、シュプレマティズムの理念は純粋絵画から抽出された造形要素の体系化ということで、造形言語、あるいは視覚言語という造形方法論への連携をより明確にし、工業デザインや建築設計と結びつき、機能主義デザインの素地として強く働いたのである(注 16)。

ロシア・アヴァンギャルドにおける構成主義とシュプレマティズムの関係は、実用—非実用、具象(写実)—抽象との関係で位置づけると次のようになる(注 17)。

- ①抽象・非実用：マレーヴィッチのシュプレマティズムなど。
 - ②具象・非実用：写実的な絵画。
 - ③具象・実用：工芸品、具象の模様などを含む家具や食器など。
 - ④抽象・実用：構成主義、生産主義など。工業デザインの製品など。
- ①と②は絵画の分野と見做すことができ、③と④は工芸、デザインの分野である。

このように、ロシア、ソビエトにおける 20 世紀初頭の芸術運動は、絵画の領域から出発した純粋化によって産み出された造形要素や造形原理の出現によって、造形芸術全体に関わる方法論を展開したのである。更には、このことは革命による社会建設と結びつくことによって、デザイン理念の具体化という結果をもたらしたのである。ここにおいて、芸術家の新たな職能として、「芸術技術師」あるいは「芸術建設者」(注 18) という芸術家像が設定され、その教育機関としてヴフテマスが発足したのである。

第 2 節 ヴフテマスの成立と背景

バウハウスが 1920 年代の芸術運動に関わりながら、デザイン教育を中心とする造形教育の展開を提示したことは、今日でも造形教育の分野において重要な意味を持っている。しかし、一方、バウハウスと同時代に教育研究機関としてソビエトで行なわれていたヴフテマスの教育内容については、革命後のロシア・アヴァンギャルドの運動に比べ、明らかにされていない点が多い。

ヴフテマスは革命直後に設立され、その前身はスヴォマス (Svobodnye gosudarstvennye Khudozhestvennye masterskie の略 SVOMAS : 国営自由芸術工房) であり、スヴォマスを継承してより組織的に造形教育を開始したのである。正式には 1920 年 11 月 29 日、レーニンの命を受けて開始された。さらに 1927 年にはヴフテイン (Vysshii

gosudarstvennye Khudozhestvennotekhnicheski Institute の略 VKHUTEIN: 高等芸術技術研究所) と改組・改称され 1930 年まで存続した。

ヴフテマスは第 1 および第 2 スヴォマスを統合して誕生し、当初は実業家ストロガノフの学校とモスクワの絵画、彫刻、建築の学校を縮小したものという状態であった(注 19)。スヴォマスは IZO (注 20) のもとに帝政体制の廃止された学校組織を基礎に 1918 年にモスクワに設立され、第 1 スヴォマスと第 2 スヴォマスと称された。このことは革命後のソビエトのすべての芸術家の代表者を結合させるという意味を持っていた。そこには、マレーヴィッチ、タトリン、ヤクロフ、エクスターなどがスタジオを持っており、学生はそれらのスタジオに出入りし、美術と建築の結合を強調する動きが見られた(注 21)。結果的には、マレーヴィッチのような精神面を重んじる純粹美術と応用的側面の強い建築とが後に統合され、ヴフテマスを設立するのであるが、スヴォマスはそれまでの実験的な素地を作ったといえる。スヴォマスだけでなく革命後の芸術教育については全般的な改革が構想され、そのために、ルナチャルスキーは 1917 年レーニンのもとで教育人民委員を務め、ルナチャルスキーの協力者であるマンシロフが人民委員会の内部に造形芸術部門 (IZO) を設立した(注 22)。この IZO の活動は大規模な発想の基に芸術教育の改革を提示した。その大綱は次のようになっている(注 23)。

第一には、職業としての芸術教育は上級学校から下級学校に至るまでの異なる等級の学校の全体網の中に芸術教育の水準がしっかりと浸透し続けること、第二には、学校における標準的な芸術教育、第三には、クラブ単位のものや文化センターやその他の学校で成人のために行なわれる芸術教育は IZO によって創られる。

このことにより IZO は学校教育、社会教育の両面にわたって、芸術教育の改革を打ち出したのである。IZO のこうした動きとともに、1920 年の初めには、スヴォマスの内部からも芸術制作のための統合的研究機関の再編成を望む声もあり、ルナチャルスキーの個人的関心からもヴフテマス成立の動きが人民委員会によって承認され、12 月に成立の運びとなったのである。

1920 年のヴフテマスの成立前から 1930 年に至るまでのソビエトの芸術運動は複雑多岐に亘っているが、その影響はヴフテマスの教育内容にも微妙な変遷をもたらした。ヴフテマスの公式の設立は 1920 年 12 月であるが、その前身においてすでに社会的な正当性や理論的仮定は熟していた。レーニンによって採択された人民委員会会議の会議案では、ヴフテマスの目的は「国家経済の利益のために高度な芸術家を訓練することにある」と簡略に述べられている(注 24)。芸術の有用性、社会的役割という問題は革命以来の重要課題であり、芸術家の役割という点でも社会における芸術の位置づけによって「純粹芸術」「生産芸術」の両極と、その中間に介在する「実験室芸術」という 3 つの大きな流れが生まれてきた。こういった状況の中で、芸術教育の役割についてもデザイナーという職能の育成に

対して、生産芸術と実験芸術の対立をもたらすことになった。元来、ソビエト政府の命によるヴフテマスの目的は「商業学校、工業学校の指導者やデザイナーのように、産業のための質的に高度な指導者の養成」(注 25)ということが義務づけられていた。したがって、社会における芸術の有用性に直接結びつく芸術家—デザイナーの養成ということが、設立当初の目的であったと考えられるが、ヴフテマスの内部では芸術の有用性ということと、デザイナー養成という点について議論が起った。

その議論は絵画の分野から生ずるところの純粹芸術の提唱者たちによるものであり、実践的な大衆の要求に対する芸術によって提出される有用性の問題である。純粹芸術派の主張はカンディンスキーによってなされた。カンディンスキーは 1920 年にインフク (Institut Khudozhesstvennoi Kul' tury の略 INKHUK : 芸術文化研究所) に芸術教育のプログラムを提出しているが (注 26)、その主張は、芸術の基本的要素を科学的法則によって基礎づけ、芸術の総合化の理論を試みている。芸術の基本的要素を科学的法則性によって捉える教育方法は、後にヴフテマスの基礎部門において導入される精神分析的方法に結びつくものであるが、カンディンスキーの見解が精神主義的であるという理由から、インフクでは構造主義者によって否決された (注 27)。彼の考えでは、芸術の有用性は大衆の現実生活ではなく、個人の精神的生活中に存在するものであった。また、同じく精神的有用性の立場から、シュプレマティズムを主張するマレーヴィッチの場合も実用芸術と純粹芸術の間に一線を画していた。彼は 1920 年に国営陶器工場のためにカップとティーポットのデザインをしているが (注 28)、それらはあくまでも実用性という点からの発想ではなく、非対象としての造形様式の立体化であり、デザインの源泉を極めて純粹な創造活動に求め、芸術の普遍性を主張したのである (図 2-2、2-3、2-4)。また、ペトログラードにおいて 1922 年から 1928 年までに、『アーキテクトニクス』と題する建築模型の制作をしている (注 29)。ティーポットにしても建築模型にしても、実際的なデザインというよりはむしろシュプレマティズムの絵画を立体に表現したものである。こうした方法で芸術の有用性を現実生活に近づけるといふ形はとりながらも、彼の造形方法は形態の本質に迫るものであり、その理念がヴフテマスの基礎部門の教育において造形要素の分析という形で導入された。

しかし、これに対して、芸術家を芸術家—技術家として捉える動きがある。芸術家—技術家は「芸術を生活の中へ」というスローガンによって芸術作品の制作理念の転換を図り、現実の生活それ自体を建設する動きである。タトリンや熱狂的なコミュニストであるロドチェンコ等である。彼らの考えによると、「芸術家は技術家となるべきで、プロレタリアートの生活に直接に利益をもたらすために、現代の産業において、道具と材料の使用の習得をしなければならない」としている (注 30)。芸術の創造と産業の過程を同一視する考えである。タトリンは図 2-5 に見られるようなキュビズムのカウンターレリーフのような芸術作品から、図 2-6 の第三インターナショナルの記念塔の構想のような実用性のある芸術作品の制作に変化するのである。これはマレーヴィッチの非対象の考えとは逆で、芸

術創造と生産活動の両者を対象として創造とする「対象主義」である。この対象主義はインフクでカンディンスキーのプログラムが否決された後に大勢を占めた。しかし間もなく「反一対象」の動きが、1921年の夏から秋の間にインフクで出現してくる。いわゆる「構成主義」である（注31）。

構成主義の理論は、オシップ・ブリク、タラブキン、アレクセイ・ガンらのマルキストの解説家達によって構成された（注32）。「芸術を生活の中へ」というスローガンを押し進め、革命後の芸術と産業を社会建設の柱として打ち出したこの理論は「芸術の死」を宣言し、「芸術の空間的活動性から社会的に思索された芸術労働へ」（注33）と進んでいった。構成主義の理論家アレクセイ・ガンは構成主義の領域における理智唯物的生産の第一問題として次のように述べている（注34）。

色彩、線、平面、容積、及び行動などの如き芸術の堅実なる唯物的に対して、形態的なる基礎を保有して——思索を唯物的にするところの芸術労働は、功利的なる活動性の条件の中に於て起った、而して理智性唯物的生産は、芸術表現の新らしき手段を啓示しているのである。

現実を反映するのでもなければ、表現するのでもなく説明するのでもない、しかしこの『未来の社会の基石を建てすえ、而してその一つの計画をもち、又如何なる障害があってもその計画を実行する偉大なる力を持っている、階級的主観としての、組織力としての基石を打ち建てるところの』能動的に行動する新らしき階級——プロレタリアの計画的問題を、現実的に建設し表現するのである。

そしてこれは実に今日に於ての事である、プロレタリア革命が勝利を得、而してその破壊的、創造的運動が社会生産の堂々たる計画をもって組織されたる文化の中に鋼鉄の道を、尚も遠くへ打ち拓いてゆく今日——この今日に於ては、色彩や線の技術者も、容積的空間的物体の結合者も、集団行動の組織者も——すべての者は幾万からの人間の集団の行動と建設の、普遍的事業に於ける構成者とならなければならないのである。

これは芸術の個人主義的な感情表現や様式を否定し、社会主義と産業社会の結合を組織力として築きあげ、そのために芸術家と技術家の結束によって構成主義者を設定したものである。さらに、構成主義の基本原則として、テクトニク（創造活動）、ファクトゥーラ（創造方法）、コンストラクションの3つを挙げ、次のように述べている（注35）。

テクトニクと云う言葉は、地質学よりとられたものである。この言葉は、地質学の中では、地核から噴出した噴出物の定義として用いられている。

ディスプリンとしてテクトニカは、構成主義者を実際の上で新しい内容と新しい形式の綜合に導くべき筈のものである。構成主義者はマルクスの教養された人間であらねばならぬ。芸術の最後迄到究し、現実的に、産業的唯物を取行させるものであら

ねばならぬ。彼のテクトニカは道を導く星であり、実験的實際的活動性の脳髓である。

テクトニカのない構成主義は、色彩のない絵画と同じきものである (p.118—p.119)。

ファクトウーラの我々の理解を検索するに概して現実から出発すべきものである。たとえば一例として鑄鉄を——即ち生産物質を取ろう。この鑄鉄から一つの物品を得んがために複雑な生産過程が為される。鑄鉄は溶解される。即ち火になった溶体のかたまりと変わる。それから形を作る型に流し込まれ磨き部を通過し或は単純に切りとられ、機会部の中の旋盤機にかかり、そしてその後になって、やっとならば鑄鉄が物品になったと云い得るのである。すべてこの過程がファクトウーラである。即ち物質の全的な仕事製作である。その物質のある一部の部分の仕事製作ではない。ここで材料は、その原材料的な状態に於て理解されている。材料の功利的な利用は——材料の選択と製作である。そして製作の功利主義的性質はファクトウーラなのである。より正確に云えば、ファクトウーラは製作される物質のオーガニックな状態、或はその物質のオーガニズムの状態である (p.120—122)。

コンストラクツイヤは、構成主義の集合的な機能として理解すべきものである。もしテクトニカなるものが、その中にイデオロギアと形式の関係を蔵し、そしてその結果として——致せる企図を与えるところのものであり、而して、ファクトウーラなるものが材料の状態であるならば、コンストラクツイヤは、建造のプロセスそのものを展開するところのものである (p.123)。

これらの構成主義の理論はあまりに性急であり、構成主義者は工業技術の未成熟のために制作が未熟なものに終わり、理念的には機能的であったが、前世紀の唯物論の概念構造に帰着したということで混乱を内在させた (注 36)。やがて、ソビエト政府による政治的イデオロギーのために、構成主義はソビエト国内では軽視され、ヴフテマスの姿も伝説化された。構成主義の芸術家がソビエトからヨーロッパに移り、芸術上の主義として再生されたが、ヴフテマスの構成主義による造形教育は短命に終わったといえる。

第3節 ヴフテマスの設立と組織

1 ヴフテマスの概要

革命後の社会建設において、芸術家の役割は従来のアトリエ画家としてではなく、現実社会との繋がりを密にした創造活動が要求された。「芸術技術者」あるいは「芸術建設者」は「何よりも創造的な感性がとぎすまされ、独創的な直観に恵まれ、かつまた批判的な精神に富む人間」(注 37)と規定された。こうした新たな芸術家像の教育のために、ヴフテ

マスが設立されたのである。

ヴフテマスはその前身のスヴォマスが基礎となって開設された芸術教育機関であり、1927年には研究機関の意味合いが強くなりヴフティンに改組され1930年には実質的に解体された(注38)。10年間のヴフテマスの教育のなかで、もっとも特徴のある事実は、基礎部門の開設と充実である。最終的には基礎部門は縮小されて専門教育の重視となるが、基礎教育と専門の関係で基礎教育の内容を試行したことは興味深い。基礎部門は視覚言語、造形要素の教育という点に関して高く評価され、バウハウスと同じように基礎—専門の教育システムの確立が試行された(注39)。

ヴフテマスは10年間にその教育の変革が何度かなされたが、大規模な改革としては、第1期 1920—23年、第2期 1923—26年、第3期 1926—30年の3つの区分があげられる(注40)。

第1期では前身のスヴォマスからの教育課程の続行と、デザインの専門教育としてのカリキュラムの確立のために教育内容は流動的であった。続く第2期では、産業との関連を強化し、各工房は外部の生産活動と関連を保ち生産効率を上げるために産業のための訓練機関と化する傾向にあった。この時期にヴフティンへの改組が始まった。そして第3期においては狭義の産業と技術の訓練所となり、専門教育へのウエイトが高くなり基礎部門は軽視、縮小された。

こうした変遷からすると、シュプレマティズムを中心とする純粋な造形芸術の立場と対社会の現実に直面する生産芸術の立場との対立から、生産芸術の優位による一連の芸術の捉え方の変遷があり、ヴフテマス全体は現実的創造の実効性の高い専門教育の重視という考え方が多くを占めてきたといえる。その結果として、ヴフテマスでの教育内容も専門教育の分化と充実がなされ、結果的に基礎教育は軽視され縮小された。さらに、ヴフティンに改組された直後、各専門教育の部門は専門学校として個々に独立し、すべての造形芸術の基礎となるべき基礎教育の存在も消滅した。

ヴフテマスの教育組織は基本的には、基礎—専門を対にした考え方で組織され、基礎教育のために設立当初から基礎部門が開設されていた。専門教育には、印刷、絵画、染織、彫刻、陶芸、木工、金工、建築の部門が設置された。さらに基礎部門には造形の要素的な分類によるコースが設けられており、①平面—色彩 ②グラフィック ③ヴォリューム・スペース ④スペース・ヴォリュームの4つが「同心円」と呼ばれていた。

基礎部門のこれらの同心円は相互に補完しながら、専門教育と関連する授業が開設された。4つの同心円は後に平面—色彩にグラフィックが統合されて3つとなり、平面—色彩は絵画、グラフィック、染織に対応し、ヴォリューム・スペースは木工、金工、陶芸、彫刻に、スペース・ヴォリュームは建築にそれぞれ対応する形で基礎部門の教育が行われた。

基礎と専門の各々の教育は補完しながら行われ、スタッフも充実していた。基礎部門の講師には次のスタッフがいた。I. エフィモフ、V. ファヴォルフスキー、V. キセリョー

フ、P. ミトウーリチ、R. パヴリーノフ、A. ロトチェンコ、L. ポポーヴァ、A. ヴェニス
スン、A. オスミョールキン、I. クリューン、A. ドレーヴィン、N. ウダリツォーヴァ、
A. エクステル、A. ラヴィーンスキー、N. ドクチャーエフ、V. クリーンスキー、N.
ラドーフスキー。

基礎部門の講師は専門部門も一部担当していた。専門部門には他にエル・リシツキーや
G. クルツィスなどが加わっていた。リシツキーは図2-7のように思想的な内容を含ん
だ平面のデザインや図2-8のような純粋な平面構成、そして図2-9のように具体的な
視覚伝達のデザインも行ってた。このようにヴフテマスの講師にはシュプレマティズム、
構成主義、未来主義などの当時の様々な芸術理念が混在しており、そこでの教育理念は必
ずしも統一されていたものではなかったが、ヴフテマスの10年間に行われた組織改革は、
当時の芸術と教育に対するヴフテマス全体の柔軟性を物語るものであった。

2 ヴフテマスの組織と変遷

1920年のソビエト政府の命によって設立されたヴフテマスは、その目的を次のように示
している。「商業学校、技術学校のディレクターやデザイナーのように、産業のための高度
で質的に高い芸術家を訓練するための専門芸術高等技術、産業教育研究機関」(注41)す
なわち、革命直後の芸術教育の改革の一環であり、同時に、産業と芸術の結合に取り組む
ための教育機関であった。ヴフテマスは第1、第2スヴォマスの合併によって設立された
教育機関であるが、そこには主と2つの部門があった。そのひとつは芸術部門(絵画、彫
刻、建築)であり、もうひとつは産業部門(印刷、テキスタイル、セラミックス(注42)、
木工、金工)であった。実際には、ヴフテマスの主たる機能は画家と建築家の養成であり、
同時に、産業部門での新しい種類の芸術家の養成であった。このことは同時代のバウハウ
スが建築家の養成を最終目標としていたにもかかわらず、各種デザイナーの養成を結果的
に行ったことと類似している。

ヴフテマスはその組織を貫く理念として、芸術の相互浸透をしている古典的分野とデザ
インの訓練の結合という観点を有していた。芸術とデザインの統合という観点はバウハウ
スにも見られることであり、初期のバウハウスにおいては手工作の観点で両者の統合を計
った(注43)。ヴフテマスの組織において、この考え方は専門分野における垂直と水平(縦
の面と横の面)という形で現われた。まず大きな組織として、学部という独立した形で次
のものを置いた。印刷・複写、絵画、テキスタイル、彫刻、セラミックス、木工、金工、
建築、これらの学部は更に各々のセクションを設置していた(注44)。

印刷・複写——1. グラフィック・アーツ

2. 印刷技法および技術

絵画——1. 絵画(教育的分野)

2. 記念碑的絵画(壁画、フレスコ画)

3. 装飾絵画（舞台芸術、映画、記念祭のためのデザイン）

テキスタイル——1. 織

2. 捺染と染色

彫刻——1. 記念碑的彫刻

2. 教育的彫刻（将来の彫刻の教師の養成）

セラミックス——1. 彩色陶器

2. ガラス

3. 粘土

木工・金工——1. コンストラクション（生産デザイン）

2. コンポジション（材質、外観、仕上げ）

建築（1920—26）——1. アカデミックグループ

ニューアカデミー

2. ニューリサーチグループ

ラボラトリーモデルスタジオ

建築（1926—30）——1. ハウジング

2. 公共建築、産業複合体

3. 公共空間の計画とデザイン

こうした学部の組織で更に重要なことは、各々の分野に直結する基礎部門（Basic Division）を設けていたことである。このことはバウハウスの予備課と程同様に、造形教育の基礎—専門という構造を形成する発端となったのである。この基礎部門は4つの分野に分かれており、次のような専門分野（学部）と関連性を有していた。

1. グラフィック——印刷・複写

2. 平面・色彩——絵画、テキスタイル

3. ヴォリューム——彫刻、セラミックス

4. 空間——金工、木工、建築

これらの基礎部門の受講は学生の専門に関係なく、全学生に義務づけられ、1920年から1925年までは2年間、後に1930年までは1年間の期間を要した。そのほかにヴフテマス全体の組織としては、ラブファク（Rabfak）と呼ばれる1年間の作業準備のための教育部門があった（注45）。ここでは全ての学生に義務づけられてはいなかった。

ヴフテマスは1927年以降にヴフティンに改組され、1930年までの4年間続いたが、基本的にはヴフテマスの組織、体制、教授陣を受け継ぎ、教育原理も大差ないものであった。しかし、その教育システムはヴフテマスのような実験的な取り組みは少なくなり、暫時、伝統的な教育方法へと変化して行き、画家の養成という方向に修正された。そのため、基

礎—専門という構造の中からデザイナー養成という意義は軽視され、1930年には発展的な解消をした。そして、レニングラードのヴフテイン（ヴフテマスの再組織としてのヴフテインとは異なった研究所で1922年にペトログラードに創設されていたもの）と、モスクワの絵画と彫刻学部との合併によって、レニングラードにプロレタリア美術研究所が設立された。更に1932年には再組織され、「絵画・彫刻・建築研究所」と称された。また、建築の部門ではヴフテインの建築学部とモスクワ高等技術学校の建築部門の中から、「高等建築建造研究所」が設立され、1933年以来、「モスクワ建築研究所」と呼ばれた。

第4節 ヴフテマスの基礎部門

バウハウスの教育においては、その特徴のひとつに予備課程がある。同様にヴフテマスにおいても設立当初から基礎部門が設置されていた。

基礎部門は1920年から1925年までは2年間、その後1930年の閉鎖までは1年間に短縮されたが、全学生に義務づけられたコースであった。バウハウスの予備課程が半年間であるから、ヴフテマスの基礎に対する教育は重要な位置を占めていた。しかも、学生数からその規模をみても、1920年の設立当事においては2500名、その後1929年には1500名に縮小されたが（注46）、それにしても、バウハウスの学生数が当初1920年で78名、1924年に89名であり、最高時の1929年においても170名であったことから、ヴフテマスの規模の大きさを物語っている（注47）。

ヴフテマスの基礎部門の芸術的基盤はヴフテマス以前の構成主義、シュプレマティズムの芸術家によって形成されてきたものを受けついでいる。シュプレマティズムの二次元的表現が芸術における精神性を凝縮する結果となり、その反動として精神性を捨象したより現実的で、工業や産業との結びつきを強める方向がとられた。

ヴフテマスの組織で基礎部門を設置することは、革命以前のアカデミックな芸術教育の方法を改革することであり、イーゼルを中心としたアカデミーの絵画教育において生じていた階級の上下による教育を否定することであった。そのことによってヴフテマスは全ての学生が文化的かつ芸術的な平等を獲得することができた。また同時に従来までの狭い領域での専門教育をとり除き、それぞれの専門領域で生産的かつ芸術的な交流と相互の影響をもたらすことになった。そうした組織上の改革だけではなく、芸術創造のための基本的要素を研究するという科学的方法が導入された。

基本的要素の研究はバウハウスの予備課程で始められていたことでもあるが、ヴフテマスでは、色彩・空間、面積、ヴォリュームなどの知覚的視覚的な要素とそれらの法則であるところの芸術的構成、視覚言語に対する客観的な方法の研究が行われた。これらの方法論の精神的支柱となっていたのは、1920年当時、インフクに属していたカンディンスキーであった。芸術に対するイデオロギー論争の盛んなとき、彼は芸術教育全国協議会で次の

ように報告している（注 48）。

最近2つの重要な進行が現われてきた。ひとつは芸術の各々の分派内における深い洞察力で、各々の分野の本質と価値を理解することはもちろん、それらの範疇を分析する傾向にある。そして同時に芸術の首尾一貫性の進行である。それら自身の深部にある問題を研究することによって、同じ問題が解決されるような手助けをもって方法を習得していくために、個人の芸術が隣接する訓練に興味をもって観察することは自然な現象となってきた。

このことは、芸術教育において芸術の相互依存を研究することと同じく、芸術に対する調査研究と実践のための実験的方法を導入することを示唆している。また、カンディンスキーは芸術教育に芸術の普遍的原理の認識の必要性を説き、人間の精神的肉体的構造における反応の観点から、表現媒体の分析という方法を提示した。この方法はヴフテマスの基礎部門の提唱者であるラドフスキーによって実践され、科学的な息吹をもたらした。

ラドフスキーの実践は精神分析的方法と称され、彼の同志のドクチャエフ、クリンスキーによって採用された。ラドフスキーによれば、精神分析的方法の重要性は「創作活動の主体は知覚するものの解釈であり、心理学的分析の必要性が個人レベルの技術を取得する意味でも必要である」と述べている（注 49）。また、ラドフスキーの提示した具体的な教育方法として数学的な方法がある。それは建築家の仕事を刷新し、基礎部門において空間の知覚について数学的な方法、数量的な構造、組み合わせの理論を導入した。ラドフスキーの協力者であるクリンスキーは、「とくにラドフスキーにより基礎が築かれた新しい教育体系の手法の創造がしっかりと実を結んだ。その教育体系の手法を実現させる提案の第一の展開により、とくに数量的な構造という課題の基礎ができ上がった」と述べている（注 50）。

1923年にはラドフスキーの提示した精神分析の方法が基礎部門に全てに採用され、建築学の教育とともにヴフテマスの目玉となった。基礎部門での実践は主として、ファフォルスキーによって行なわれ、その主たる目的は図形デザイン（特に抽象的図形構成）、色彩学（審美的、光学的、化学的特性を含むもの）、空間的数量の3つの教育の結合で、その中でも図形（画法）と色彩については結合される形をとった。

基礎部門の組織は前述のように4つの分野に分かれており、①グラフィック ②平面・色彩 ③ヴォリューム ④空間であった。ヴォリュームと空間の分野は、1920年当時は統一されて、ヴォリューム・空間の分野であったが、1925年よりヴォリュームと空間の2つに分かれた。これら4つの分野はそれぞれの専門に対応しており、グラフィックが印刷・複写、平面・色彩が絵画とテキスタイルに関連しており、1920年の段階ではヴォリューム・空間が、彫刻、セラミックス、木工、金工、建築の5つの専門分野に対応していた。しかし、1925年の段階でヴォリュームと空間が2つの分野として分かれ、ヴォリュームの方は彫刻とセラミックス、空間の方が木工、金工、建築の各専門分野と対応する形をとった。

以下、4つの分野についての内容の概略である（注51）。

①グラフィック・フォーカス（注52）

担当者は、エフィモフ、ファフォルスキー、キーゼレフ、ミトゥーリツヒ、パヴリノフ、ロドチェンコである。

このフォーカスの役割は教育内容にあるところの造形要素についての認識を深めることであった。その基本として、学生達は最初に生理学の概念を与えられた。パヴリノフの方法は図形学を客観的な認識で分類し、さらにそれを統合化させるという理論に基づいていた。

このフォーカスでの目的は空間（平面的空間）の認識であり、そのため単一の対象から出発した。素材のひとつとしてヌードのデザインが行なわれ、学生達は石膏の人体像を模刻し、次にこれを光によって平面処理を施すという手順を踏んだ。このことによって表面におけるヴォリュームの習得がなされた。パヴリノフの考えによるフォーカスは芸術表現の対象に図形学やデザイン技術を含み、フォーカス終了時に対象の現実性を把握する観点を持つことであった。ファフォルスキーによって構成された現実性の表現では、対象の本質を理解することと同じであり、対象と空間の関係は芸術スタイルを決定し、同時に、時代感覚によって形づくられた造形となった。

②平面・色彩・フォーカス

担当者は、ポポーヴァ、ヴェスニン、オスメルキン、フェドロヴァ、クリウン、ドゥレヴィン、ウダルツォーヴァ、エクスターである。中でも代表的なポポーヴァはキュビズムの絵画（図2-10、2-11）やパターンを利用したデザインを行い（図2-12、2-13）、絵画と平面構成やデザインの関係を試行していた。またヴェスニンは平面・色彩の担当者に相応しい絵画作品を制作していた（図2-14）。

このフォーカスでは色彩に関連した予備課程であり、造形要素としての色彩を対象とし、色と形、色と表面、色とヴォリュームについての表現効果についての実験が行なわれた。造形要素としての色彩の関心は構成の分野にあり、色彩構成と同時に、受講生は、物理学、心理学、生理学による科学的立場からの色彩の概念が教授された。このフォーカスの仕事には様々な具体案があり、表面空間の複雑な構成を扱う画法技術よりむしろ簡単にヴォリュームや平面空間を扱うものを導入した。これは絵画の技法としての色彩と比較されるものである。

例えば、正方形の表面の色彩感覚に着手するトレーニングでは、色の方向、光り方、リズム、調和、不調和についての分析が行われた。これはコントラストの点から色彩構成を行なう方法とは逆の方法であった。また、このことは、クリウン、ドレヴィンなどのシュプレマティズムの芸術家による影響によるものでもあった。

このフォーカスではそれぞれがスタジオのシステムになっており、絵画的な空間のトレ

ーニングとしての色彩構成(ポポーヴァ、ヴェスニン)、光による形態表現(オスメルキン)、光の解説(フェドロヴァ)、マッサとスペースの構成(ウダルツォーヴァ)、マッサとリズム：自然体から抽象へ(エクスター)の各工房で教育が行なわれた。これらの教育の中で、1921年(あるいは1922年)に作成されたウダルツォーヴァのプログラムを見ると以下のようにになっている(注53)。

目的：自然における形体と色彩の相互関係の発見と絵画における二次的平面の色彩による形体の表現。

このプログラムは全ての学部の学生に義務づけられる。このプログラムは絵画を専門とする学生にとって基本的科目であり、主たる目的は、簡潔で芸術的な形体を創造する研究計画に焦点があてられており、他の全ての学生にとっても基礎として重要である。

方法：自然の複雑な実体化と知覚される印象の構成(絵画化)による表現。これは、絵画によって成し遂げられる。

3つの基本的課題

i. 2次元的な絵画表面の特質を周囲の3次元絵画のいずれかに移し変える。絵画表現の色彩の構成的バランスの問題を理解することは、絵画を創作する包括的なシステムの理解だけでなく、コンポジションそれ自体の理解に役立つ。

ii. 再現：すなわち、ひとつの3次元形体のイメージの表現。すでに知られている絵画表面の特質を考慮して、3次元形体を絵画に表す。

iii. 問題を深く掘り下げる：絵画表面の空間表現；この課題の最後には、空間の構成的な深さへの達成のためこの方法がとられる、すなわち、それまで表現してきた空間の3次元表現の総合として、絵画に再現する。

教育計画：

A. 絵画表面の色彩の特質についての研究

方法：カラースポット。課題：自然の絵画的表現。課題 No.1：プレドミナント、カラースポットを考慮して絵画表現に関する色彩とバランスの4つの演習：

1. コンポジションのプレドミナント、カラースポットに表現。
2. カラースポットを出発点としたコンポジションの達成。
3. 2と同じだが、生物を絵画表現するのが目的となる。
4. 1、2の原理をとり入れて、カラー・レリーフの表現。

特徴：カラー・レリーフは、空間における外形の位置を習得する一方、基礎的な色彩と色の感覚的強さを変換することによって達成される。

B. 形体の外形における動的なヴォリュームの表現と色彩の発展

課題 No.2：コンポジションを中心としたヴォリュームの表現。

方法：色彩によって表現された表面の動きの発展によってできたヴォリュームとその集合の形の対比。

練習1：いろいろな表面の動きとそれぞれをとり囲むカラーシルエットを考慮して、画面とヴォリュームの並置。

練習2、3および4：異なった平面でのヴォリュームのコンポジション。

C. 絵画表面における空間の絵画的表現。

課題 No.3：与えられた中心に関連し、それぞれの中心に従って表面のコンポジションを決定する空間の奥行き表現。

方法：平面の限界を考慮に入れ、周囲から見える平面を利用して、奥行きを発展させる。

③ヴォリューム・フォーカス

このフォーカスは、1920年、ヴォリューム・スペース・フォーカスとして出発し、1925年からヴォリューム・フォーカスとスペース・フォーカスに分かれた。統合されていたときのヴォリューム・フォーカスの担当者はラヴィンスキーであった。かれは有名な映画の『戦艦ポチョムキン』のポスターなどを制作した（図2-15）。

このフォーカスでは、学生は特にヴォリュームと周囲の空間、空間を組織するうえで中心的存在となるヴォリュームについての総体を学習しなければならなかった。また、3つの寸法（立体としての）を測定する表現方法によって、空間を形成する組織は建築との関連性をもちヴォリュームの総合的組織となった。この総合的な組織としての最初の共同作業で、学生達はいろいろな立体の寸法を調査し再構成した。例えば、幾何学的な立体として、立方体、円柱を作り、水平線、垂直線の交差によってヴォリュームの指導がなされた。さらに次の共同作業としては学生達は様々な種類の板を用いて立体を作り、その中で幾何学の活用と相互依存の役割、全体との相互関係などの指導がなされた。そして最後の段階では建築とヴォリュームの学習が行なわれた。

④スペース・フォーカス

このフォーカスは美術教育の一貫したシステムのうえで重要な位置を占めており、空間構成の特質と原理の研究にあった。後の専門との関連は別にして、全ての学生に建築的な思考の初歩を導入するという点で、ヴフテマスの基礎部門の中でも重要視されていた。1920年当初、担当者としては、ラドフスキー、クリンスキー、ドクチャエフがいた。学部では1924年からは色彩研究としてクリュシス、ファニチャー・デザインとしてリシツキーが1925年から、またロドチェンコが金属構成などを担当している。

このフォーカスの目的としては空間的分野の統合ということにあり、トレーニングも全てこの観点からなされた。そして、トレーニングは周囲の環境と研究者の視点から見た空間構成ということに重点がおかれた。トレーニングは立体の正面図から入り、体系化、立

体化へと進んだ。学生達はトレーニングを通して、限定された空間の中での奥行きや形の予知、表現ということを知得した。

以上のように基礎部門の組織はヴフテマス全体と同様に複雑であり、学生の学科の習得は単独のフォーカスでは行なわれず、相互作用と補完によって行なわれた。一般的な指導は国家としての共同作業の形をとり、伝統的な個人主義へ対抗した。この共同作業の精神は狭小な専門家気質の厚い壁を取り除き、文化的統一の認識を促進することにあつた。研究目的とは別に、この精神は具体的なヴフテマスの活動の中に生かされ、生産主義者の集団的な活動、出版、展覧会、そして産業と同じく流通機構との接触等がヴフテマス全体の活動として行なわれた。こういった共同作業の中で生かされる芸術家のモデルは他人と伴に働くこと、厳密な論理に慣れているオリジネーターを目指していた。

ヴフテマスの教育の芸術家像は「芸術技術者」あるいは「芸術構成家」として描かれていた。それらの芸術家のプロフィールは創造的感覚にすぐれており、開発、発明等のアイデアの能力を持ち、批判的態度を備えた人間像として想定された。しかし、これはヴフテマスの統一見解ではなく、生産主義者の反対もあり、ヴフテマスの評議会は、「芸術と生産デザインの分離のような区別は、ヴフテマスの任務と性質を歪める」(注 54) という警告を出し、実験室芸術派との対立を回避することを試みた。こうした芸術と生産デザインの造形に対する価値の二重基準はヴフテマス全体の脅威を招き、その打開策として建築学部の切り離しということも試みられたが、結局は基礎—専門という造形教育のシステムが芸術と産業の統合の中に組み込まれなかったといえる。

同様のことは基礎部門の教育内容にも共通する対立であり、造形教育の分析的方法、造形の諸要素の分析等は、「目的なしの研究分野」と規定される傾向にあり、「産業とは全く無縁である」(注 55) という批判を免れない状況となった。基礎部門の設立当初は画法の習得とデザインの要素の分析という教育内容により、産業の結びつきを持ってはいたが、目的なしの基礎部門は革命後の産業社会の建設という大綱からすれば、技術家の養成という点から軽視、批判の対象であった。この傾向は 1920 年代中頃より強まり、基礎部門の分析的方法は画法やデザインの教育としては価値を制限され、1928 年に基礎部門は減少され翌年には拘束力を失い、実質的に閉鎖された。

第 5 節 ヴフテマスの造形教育と視覚言語の意義

前述のようにヴフテマスの講師陣は、多様な芸術理念を持った芸術家によって構成されており、そのほとんどがインフクのメンバーと重複していた。そうした状況において、ヴフテマスの造形教育においても、各々の芸術理念が教育課程や教育内容の中に反映されていた。それは大別すると、構成主義からの局面とシュプレマティズムからの局面である。

この両者の関係が当時の芸術運動を大きく左右し、同時に、ヴフテマスの教育に影響を及ぼしていた。総じて当時の芸術運動は芸術それ自体にデザインの概念を包括していたという指摘からも判断できるように（注 56）、芸術教育全体がデザインを志向していた。構成主義とシュプレマティズムの相関関係は芸術家個人個人の立場の違いもあるが、個人の中でもシュプレマティズムから構成主義へと変転する場合も見られた。それはちょうど基礎と専門の繋がりにとって自然な移行であり、そのことがヴフテマスの教育の特色のひとつにもなった。その例として、以下に、ポポーヴァとロトチェンコについて述べる。

ポポーヴァは基礎部門での平面——色彩の同心円において造形要素の教育を行った。彼女自身はキュビズム、未来派を出発点としながら、『絵画的構築』（注 57）という作品において色彩、ヴォリューム、線の構成の構築を試みている。それはシュプレマティズムからの啓示であり、「汲めども尽きぬ精力に溢れた彼女は平面を絵画空間に進軍させ、重層させ、融合させ、固定させるのである。（注 58）」。これによって、絵画の概念をより解放的にし、いわゆる構成的な造形行為を実現したのである。それは理念的な形態である長方形、正方形、三角形、円、楕円、円筒形などが交錯し、重層すること、対象の調和ある位置、バランス、ダイナミズムを創出し、さらに色彩の構成を具体化している。つまり、造形要素や造形原理を表現の目的としており、絵画という形式をとりながらも、構築、構成といった造形方法を具体化している。このことは基礎教育に反映されており、平面——色彩の同心円で、ポポーヴァはヴェニスンらとともに色彩構成を担当し、クリューンがシュプレマティズム、エクステルがマッスのリズムなどを担当し、絵画を染織の専門教育に関連付けていた。

ポポーヴァ自身もシュプレマティズムから構成主義、工業美術へと転換し、最終的にはテキスタイルデザインに到達した。絵画的構築から抽出された視覚言語が具体的なデザインへと具現化されたことは、当時の芸術活動がデザインへと向かっていたことを如実に物語る一例であったといえる。

さらに同じようにデザインを志向した造形教育で基礎と専門の関係を明らかにしたのはロトチェンコの教育である。彼は基礎部門において、ブルーニ、ミトゥーリチ、パヴリーノフらと、グラフィックの同心円で、①線と点、②静的な線、③平面（斑点）、④ヴォリュームの表現（注 59）の4つの分野を担当していた。これらは平面上でなされたが、後の専門では材料の変換が行われ、陶芸、木工、金工へと発展したのである。ロトチェンコは専門部門の木工金工部門を担当しており、マッスやヴォリュームといった空間性を基礎と専門の教育媒体としていた。グラフィックの同心円で空間の教育は主として描写によってなされ、石膏像、人体の部分、ヌードなどの描写力の訓練によってマッス、ヴォリュームの習得がなされた（注 60）。それらは最終的にはグラフィック・デザインへの繋がりのために組まれたカリキュラムであるが、材料の変換による木工、金工、陶芸といった教育は構成主義の大量機械生産の産業教育の基礎となるものであった。ロトチェンコをはじめ、クリュチス、ラムツォフ、リシツキー、タトリンらは木工金工部門の教育に重要な役割を

占めていたが、それらのいずれもが工業生産のためのデザイナーとして活躍したことだけでなく、むしろ平面、立体を問わず、具体的目的を伴わない造形表現による作品の創造を行っていた芸術家であり、また理論家であったことが著名である。

ヴフテマスの教育の目指す芸術家像は芸術技術者、芸術建築者であり、こうした芸術家であり理論家であった当時の作家達はデザインによる現実の社会建築を目的としていた。その基礎として造形要素や造形原理、さらには芸術周辺に付随する諸科学を採り上げて教育に当たったことが、ヴフテマスの造形教育全体に柔軟性を持っていた証拠である。彼らは造形方法と教育方法に視覚言語を用いて、多様な分野での展開を行った。ポポーヴァもロドチェンコも一つの分野での造形制作から始め、やがては他の分野での表現に移って行った。一つの分野で造形要素と造形原理の関連を試行錯誤し、そこから得られた視覚言語の内容を他の分野に適応して展開をさせたのである。このことは専門教育においても有効であり、平面表現での視覚言語の内容が立体表現においても生かされることになり、産業の発達によって造形の分野も広がりを見せるが、視覚言語による造形方法と教育方法は分野の拡大に対応することが可能となったのである。

ヴフテマスはヴフテインに改組され、基礎部門が縮小、廃止され専門教育が深化していったが、それは現実の大量生産システムに対応するための各々の専門の基本が確立したことによるものであった。このことは構成主義によるところが大きいだが、その基礎には造形への純粋なアプローチによるシュプレマティズムの方法論が存在していたことは明らかである。基礎教育は専門との関連を明確にしておかなくては、しばしば精神性に陥る危険性があるが、それは反面、純粋な世界の創造ということで基礎教育の充実への可能性にも繋がる。基礎教育と専門教育の連携には柔軟性が必要であり、ヴフテマスはそのパイオニアであった。

第2章 注

1 具象と非具象の定義として、タブローのモデルとなるものを「外部のオブジェ」の再現と「内部のオブジェ」の再現という分け方を参考とし、ここで言う抽象の概念は、芸術家の精神の内部に、彼が外的事実から得た経験とは別個に形づくられる自律的な表現であり、自然のうちにいかなる原型も持っていないと考えられる。マルセル・ブリヨン著、滝口修造・東野芳明訳、『抽象芸術』、紀伊国屋書店、1968、p.7

2 Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, London, Thames and Hudson 1962, p.122

3 Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, pp.160-161

4 Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, pp.158-159

5 Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, pp.162-166

- 6 マルセル・ブリヨン、『抽象芸術』、p.169
- 7 Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, p.249
- 8 マルセル・ブリヨン、『抽象芸術』、p.164によると、「結局、三次元の空間で抽象的構造物をつくるということは材質への復帰という意味を持っている。ただしこの材質は、その物質そのものによって純化され、感情とも知性ともなれあっていないものである。必要なことは、対象に自律的生命を与えることだが、この自律的生命は、かれの絵画作品において感情を媒体としてかれを直接無限に触れさせている、あの一種の宗教的な啓示の、別の現われにほかならない。」としており、精神性を強調している。
- 9 アリェクセイ・ガン著、黒田辰男訳、『構成主義芸術論』、金星堂、1927、pp.118-123
- 10 アリェクセイ・ガン、『構成主義芸術論』、pp.98-100
- 11 嶋田厚、『デザインの哲学』、潮出版社、1968、p.122
- 12 アナトリー・アナトリエヴィッチ・ストリガリョフ著、中原佑藍訳、「革命期のロシア・ソビエト芸術」、(中原佑介監修、『芸術と革命』展カタログ収録)、西武美術館、1982、p.34
- 13 アナトリー・アナトリエヴィッチ・ストリガリョフ、「革命期のロシア・ソビエト芸術」、p.35
- 14 アンドレイ・ナーコフ著、山梨俊夫訳、「『要素的なもの』の起源：タダと構成主義の企て——セクション解説——」(『タダと構成主義展』図録収録)、東京新聞、1988、p.38
- 15 アナトリー・アナトリエヴィッチ・ストリガリョフ、「革命期のロシア・ソビエト芸術」、p.36
- 16 向井周太郎、『かたちのセミオシス』、思潮社、1986、p.172
- 17 海野弘、『ロシア・アヴァンギャルドのデザイン アートは世界を変えうるか』、新曜社、2000、pp.69-70を参考にした。
- 18 Szymon Bojko “Vkhutemas” (Stephanie Baron, Maurice Tuchman edited *The Avant-Garde in Russia, 1910-1930: New Perspectives*, Los Angeles County Museum of Art 1980 収録) p.80 (五十殿利治訳、『ロシア・アヴァンギャルド』、リブレポート 1982、p.207) による。
- 19 Larisa Zadova, “Un contributo alla storia del Vekutemas”, *Casabella* 435, 1978, April. P46
- 20 教育人民委員会の一部門である造形芸術部門の略称、「1918年4月、画家のシテレンベルグを責任者として発足した。その内部はさらに大きく2つのセクション——シテレンベルグを責任者とするペトログラード・セクションと、タトリンを責任者とするモスクワ・セクションに分けられたが、さらに地方にも支部が設けられていた。詩人のマヤコフスキー、アリトマン、プーニンらは前者に、マレーヴィッチ、ロドチェンコなどは後者に属していた。

イゾは教育、展覧会、出版、作品購入などのさまざまな分野での仕事に責任を負わさ

- れていたが、その中でもロドチェンコを責任者とする美術館局と購入基金が設置され、36の美術館が新しい美術のためにつくられて、そのうち13は、芸術文化の美術館と名づけられたことが特筆すべきこととしてあげられる。しかし、イゾは1921年に至って、有名無実の存在となってしまった。」中原佑介、美術手帖1974年9月、美術出版社、p.134
- 21 Zhivskulptarkh と呼ばれるグループで、教授機能はなかった。Szymon Bojko, Vkhutemas, *The Avant-Grade in Russia, 1910-1930:New Perspectives*
- 22 ルナチャルスキーは1917年にソ連に帰国し、レーニンのもとで教育人民委員をつとめた。彼の芸術に対する考え方は画一的ではなく、幅広い芸術教育の改革のために適任であったと考えられる。「文化行政の責任者は芸術界の諸傾向に対して公平な扱いをとるべきで政府要人の趣味が介入してはならない。個々の芸術家、個々のグループを自由に発展させるべきだという考えを抱いていた。」ロシア構成主義ノート、美術手帳、美術出版社、1976年7月、p.90
- 23 Larisa Zadova, “Un contributo alla storia del Vkhutemas , p.46
- 24 Szymon Bojko, Vkhutemas, *The Avant-Grade in Russia, 1910-1930:New Perspectives* p.78
- 25 *Great Soviet Encyclopedia*, MACMILLAN, 1974 5-530
- 26 「インフクは1920年4月、イゾによって設立された。カンディンスキーは非常に短い間、この研究所に所属し心理主義と非難されたプログラムを発表した。それは次の課題を提起していた。①芸術の個々の領域の理論、②芸術の個々の領域相互の理論、③モニュメンタルな芸術あるいは芸術全体の理論。このプログラムは受け入れられず、バビチェフのプログラムが採用された。」五十殿利治、ロシア構成主義ノート、美術手帳、美術出版社、1976年7月、p.62
- 27 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, Themes and Hudson, London 1976, p.248
- 28 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, p.248
- 29 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, p.246
- 30 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, p.247
- 31 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, p.248
- 32 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, p.248
- 33 アレクセイ・ガン著、黒田辰男訳、『構成主義芸術論』、1927年、金星堂、p.87
- 34 アレクセイ・ガン、『構成主義芸術論』、p.98～p.99
- 35 Camalia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, p.258 また、アレクセイ・ガン、『構成主義芸術論』による。
- 36 嶋田厚、『デザインの哲学』、潮出版社、1974、p.125
- 37 Szymon Bojko “Vkhutemas” (Stephanie Baron, Maurice Tuchman edited *The Avant-Garde in Russia, 1910-1930 : New Perspectives*, p.207

- 38 ヴフテマスの成立過程と全体組織については、拙稿「ヴフテマスの基礎教育について」『山口大学教育学部研究論叢』 第 38 卷第 3 部 1988 を参照。
- 39 Szymon Bojko, “Vkhutemas”, p.206 によると、ルナチャルスキーの 1928 年の評、あるいは 1925 年のパリでの「アール・デコ」展での受賞に見られる。
- 40 Christina Lodder, *Russian constructivism*, Yale University press 1983, p.113 による。
- 41 *Great Soviet Encyclopedias*, MACMILLAN
- 42 セラミックスは、ヴフテマスでは陶磁器だけでなくガラス、粘土など窯業全体を包括していた。
- 43 芸術家と手工作職人の統合をグロピウスはバウハウスの宣言で述べている。ルードヴィッヒ・グローテ他、宮島久雄訳、『バウハウス』、講談社、1971、p.13
- 44 Szymon Bojko, Vkhutemas, *The Avant-Grade in Russia, 1910-1930:New Perspectives*, p.83
- 45 Worker’ s Preparatory Faculty と呼ばれ、労働者の職業訓練部門とされている。
- 46 Larisa Zadova, “Un contributo alla storia del Vckutemas”, p.46
- 47 ルードヴィッヒ・グローテ、『バウハウス』、p.26
- 48 Szymon Bojko, Vkhutemas, *The Avant-Grade in Russia, 1910-1930:New Perspectives*, p.79
- 49 Larisa Zadova, “Un contributo alla storia del Vckutemas”, p.50
- 50 . Larisa Zadova, “Un contributo alla storia del Vckutemas”, p.50
- 51 Elena Jamaikina, “Vchutemas: per una grammatica visia, 435.” *Casabella* 435, 1978, April p.52-p.55
- 52 Elena Jamaikina, “Vchutemas: per una grammatica visia, 435.”によれば、基礎部門の各分野については、「教育集合体」と表わされているが、Szymon Bojko, Vkhutemas, *The Avant-Grade in Russia, 1910-1930:New Perspectives* によると、学部 (department) と対応して基礎部門 (Basic Division) があり、各分野は Focus と表現されている。
- 53 *The Isms of Art in Russia 1907-30*, galerie gmurzynska, 1977, pp.138- 139
- 54 Szymon Bojko, Vkhutemas, *The Avant-Grade in Russia, 1910-1930:New Perspectives*, p.80
- 55 Elena Jamaikina, “Vchutemas: per una grammatica visia, 435.”, p.55
- 56 山口勝弘、「メタデザインを目指した二〇年代」(『美術手帖』1982 年 2 月号収録)、美術出版社、1982、pp.70-71
- 57 Painterly Architectonics
- 58 Dimitri Sarabianov , *The Painting of Liudobv Popova* (Szymon Bojko, Vkhutemas,収録) p.4

59 Christina Lodder, *Russian constructivism*, p.126

60 Christina Lodder, *Russian constructivism*, p.126

図版出典

・図 1、3、4

The Great Russian Utopia, Art & Design Magazin, 1993

・図 5、6、8、9、10、11、12、14、15

Richard Andrews, Milenia Kalinovsaka, *Art Into Life Russian Constructivism 1914-1932*, Rizzoli, 1990

・図 2、7、13、

Christina Lodder, *Russian Constructivism*, Yale University Press, 1983

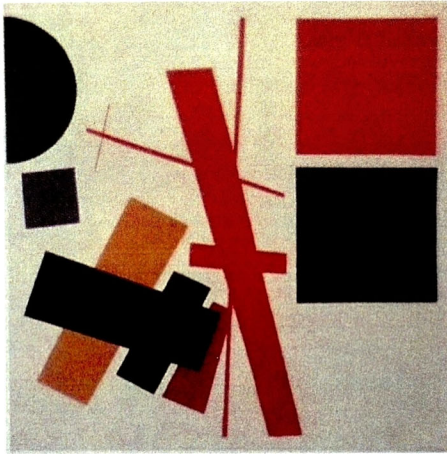


図2 - 1 マレーヴィッチ
「シュプレマティズム」(1915)

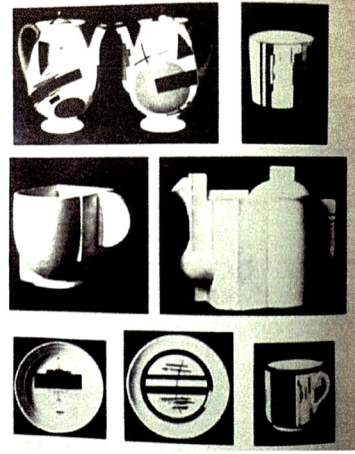


図2 - 2 マレーヴィッチ「シュプレマティズムのデザイン」(1922)



図2 - 3 マレーヴィッチ
「シュプレマティズムの陶芸」(1920)

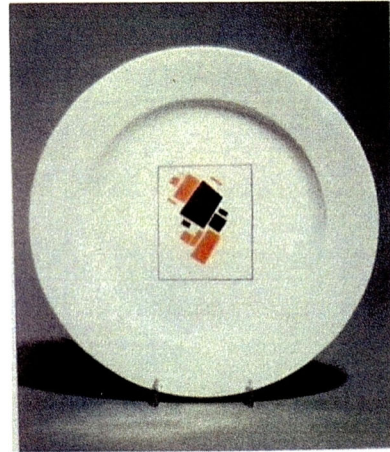


図2 - 4 マレーヴィッチ
「シュプレマティズムの陶芸」(1920)



図2 - 5 タトリン「習作」(1917)



図2 - 6 タトリン「第三インターナショナルモニュメント」(1920)

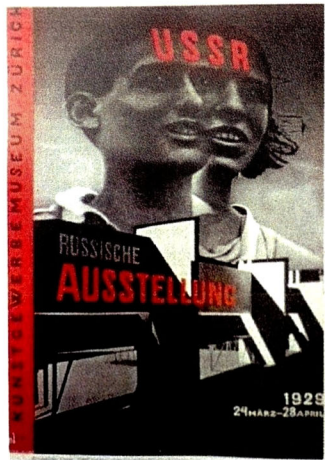


図2-7 リシツキー
「ロシア展覧会カタログ」(1929)

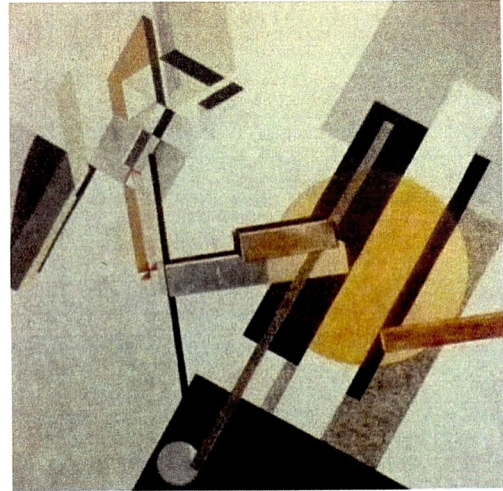


図2-8 リシツキー「プラウン」(1923)

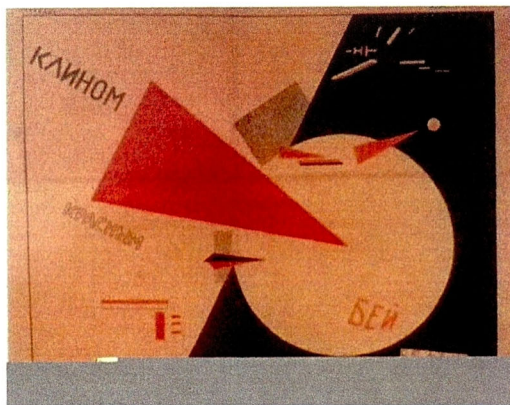


図2-9 リシツキー
「赤いくさびで白を攻撃」(1919)



図2-10 ポポーヴァ「絵画的建築物」
(1919)



図2-11 ポポーヴァ「絵画的建築物」
(1918)

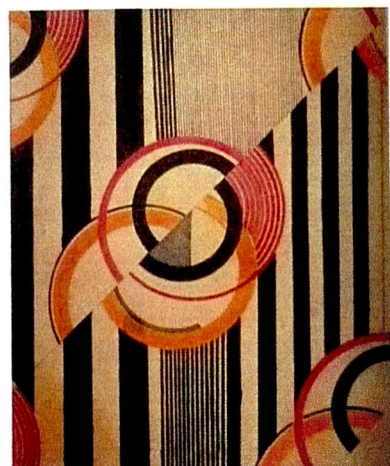


図2-12 ポポーヴァ
「テキスタイルデザイン」(1924)

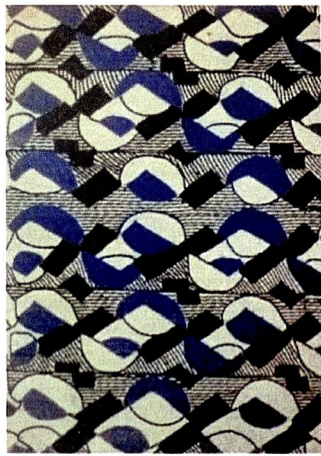


図 2 - 13 ポポーヴァ
「刺繍のブックカバー」(1924)



図 2 - 14 ヴェスニン「構成」(1921)



図 2 - 15 ラヴィンスキー
「戦艦ポチョムキン」(1929)

第3章 ロドチェンコの活動における視覚言語

前章ではヴフテマスの成立、背景、組織、基礎部門の基礎教育について述べ、高等教育における基礎と専門に関係する造形要素と原理、それらを統合した視覚言語について明らかにした。バウハウスとは社会体制を異にした、ロシア・アヴァンギャルドの運動の中でデザイン教育に関わる基礎教育は非実用の精神による広がりが必要であったと考えられる。ここではロシア・アヴァンギャルドの運動で基礎教育を追究したロドチェンコを採りあげて、基礎と専門における基礎造形の活動を明らかにする。

1989年のベルリンの壁が崩壊して間もなく東欧諸国の民主化、そして1991年8月19日以降のソビエト共産党の解体、連邦の新体制など共産主義を理想としてきた社会体制の修正、変革が行なわれた。計画経済の行きづまりと共産党の一党独裁体制の思想的統制の限界は日常生活に多くの歪みをもたらしていた。デザインをめぐる問題は日常生活と深くかかわるものであるが、デザインや芸術の流布、発展にはそれらの背景に自由な経済システムと思想的融通性が必要である。

本章ではロシア構成主義の芸術家ロドチェンコの活動について述べる。ロドチェンコは芸術創作の活動、各種のデザイナーとしての活動、そして芸術教育者としての活動を通して、ロシア構成主義が理想とした社会建設を行ってきた。ロドチェンコは構成主義であり、生産主義の立場をとった芸術家であった。ここでは1920年代末までを中心にして、構成主義の純粋な造形方法である造形要素と視覚言語からなる作品と、作品主義に結びつく芸術の有用性と実用性との関連について述べる。

第1節 ロドチェンコの概略

ロドチェンコ (Aleksander Mikhailovich Rodochenko 1891, 11,23-1956, 12, 3)は、ロシア革命直後から革命社会の建設のために、構成主義者として幅広く活躍した芸術家であり、ヴフテマス、ヴフテインでは有能な教育者であった。ここではロドチェンコの概略を年代順に述べる(注1)。

ロドチェンコは1891年にペテルブルグに生まれた。父は自分の土地を持たない農民で、1907年には死去した。母は1865年生まれで洗濯女をしていた。ロドチェンコの父の死後、一家はカザンに移った。1911年にロドチェンコはカザン美術学校に研究生として登録し、絵画の勉強を始めた。その時の教師にフェシン (N. Fesin) がおり、その授業に通っていた学生ステパノーヴァ (Varvara Fedoronva Stepanova, 1894-1958) (注2) がいた。

1914年にカザンの美術学校を修了し、勉学を続けるためにモスクワに移った。モスクワではステパノーヴァと同じく、ストロガノフ美術工芸学校(注3)に通った。そして、1916年にはモスクワにステパノーヴァと一緒に居を構えて展覧会活動を始めた。

1917年、彼は青年芸術家同盟(オブモフ)(注4)の書記になった。また、1918年から22年までは教育人民委員会(ナルコムプロス)(注5)の造形美術部門の委員となった。この時期の制作では、リノカット、建築デザイン、空間構成を行っている。1920年から23年まで彼は芸術文化研究所(インフク)(注6)の幹部となり、そこでは対象分析のグループに属していた。この間にロドチェンコはインフクのために、造形要素に関する論文、レポートを書き、それに基づく作品の制作をした。

1920年から1930年まで、彼はヴフテマス(1921-26)(注7)とヴフテイン(1927-30)の教授となり、金属工芸部の部長を務めた。ロドチェンコの制作と教育活動において、この時期のものが造形要素、視覚言語の体系化という点では、最も注目に値すると考えられる。平面上における視覚言語の追求としては、1919年頃からコラージュとフォトモンタージュを始めた。フォトモンタージュの実践は当時のソ連では最初に属するものであった。1923年から25年まで、ロドチェンコは宣伝用ポスター、包装紙、ニュース映画のタイトル、雑誌のデザインなど平面的な作品を多く制作し、芸術の実用性の理念を実践している。この時期の詩人のマヤコフスキーとの共同研究を行った。

1925年にパリで開催された国際装飾美術展に彼は参加し、ソ連館の準備と労働者クラブのためのデザインの作品を展示した。

1926年から映画のセットと衣装デザインのための仕事を行い、『モスクワの10月』『プレスウーマン』『100万の人形』などを担当した。同時に、映画における写真のコラムを雑誌「ソビエト映画」に連載し、また、いくつかの論文を同時に発表した。

1929年には、彼はメイエルホリド劇場でマヤコフスキーのための舞台デザイン衣装のデザインを行った。1930年以降のロドチェンコの活動は写真の実用や応用として雑誌のデザイン、報道写真アルバム、映画のタイトル作成、編集などに注がれた。また立体的な表現の実用、応用としては演劇、映画のためのセットデザイン、衣装デザイン、さらにはそれらに含まれる家具などのデザインを行った。彼はあくまでも芸術の実用性、社会性にその意義を認めており、ヴフテマスでの基礎部門で担当した空間構成、立体構成による造形要素と視覚言語の純粹な造形理論を生産主義の立場から実践して行った。

1930年以降の彼の具体的な制作活動を拾い挙げてみると、1931年にはソビエト映画によるセットデザインと衣装デザイン、1932年のサヴァスキー劇場での舞台デザインと衣装デザインがある。1933年には雑誌『SSSR』より、白海-バルチック運河建設のために派遣され、写真アルバム『ソビエト映画の15年』『ウズベキスタンの10年』『モスクワの再建』『第一機甲部隊』『ソビエト空軍』『若者の行進』などの編集を行った。

1935年から41年までロドチェンコはサーカスを主題とする絵画を制作したり、スポーツパレードの写真、映画の作成をしたりした。1938年から40年、ステパノーヴァと共同

で、写真アルバム『ソビエト農場』を編集した。第二次世界大戦中はモトロフ地方に疎開をし、そこで、宣伝用ポスターの制作工房で働き、写真レポーターとしても活動した。

1943年から45年までに写真アルバム『モスクワからスターリングラードへ』を作成。1943年から48年の間、油絵による『装飾的構成』を制作。1945年から47年、写真アルバム『カザフ・ソビエト社会主義共和国の25年』『作品素材の5年』を編集。1947年から1955年まで、娘のV.A.ロドチェンコと写真アルバム『ソビエト文学の10年』（未刊）を編集。他にポスターの制作。1954年から55年の間に、『ウクライナのロシアへの再統一の300年』という写真アルバムをベレンスキー、ラベンティエフとともに出版。1956年12月3日、モスクワで死去。

以上が、ロドチェンコの活動の概略である。ボルシェビキで生産主義の立場をとった彼はその制作、教育の活動を現実社会に求め、芸術の実用性、応用性を実践した。次節では具体的な作品について述べる。

第2節 構成的内容としてのロドチェンコの作品

ロドチェンコは構成主義者、生産主義者でありボルシェビキの立場をとりながら、制作活動を続けた芸術家のひとりである。ロシア革命直後の芸術に対する位置づけは、「純粹芸術」と「生産芸術」両極と、その中間に位置する「実験室芸術」の3つに分けられる。しかし、それは整然と理念が分かれていたものではなく、常に社会の動きとの関係をもちながら次第に形成されていったものであり、1910年にはシュプレマティズムのように純粹に芸術の非対象化を進めていったものもある。

ロドチェンコは後には生産主義の立場で制作活動をするが、1920年初頭までは、いわゆる非再現的方法による非対象の作品を制作している。以下ではそれらのなかから、まず平面的なものを述べ、次に立体的な作品を取り上げる。

図3-1は「統合された構成」と題する作品で、1915年から18年にかけて制作された一連の作品の一つである。この時期、ロドチェンコはカザンの美術学校を終えて、ステパノーヴァとモスクワに移った頃である。1915年には『〈市街電車線V〉——最初の未来派絵画展』（ペトログラード）、『1915年展』（モスクワ）、『最後の未来派絵画展——〈0、10〉』（ペトログラード）、1916年には『未来派展〈店〉』（モスクワ）、『ダイヤのジャック展』（モスクワ）などが開催されており、未来派とシュプレマティズムの芸術が展開されていた。また、1917年には10月革命があり、その後には芸術家同盟が結成された。1918年には、さらにスヴォマス（国立自由工房）の設立、第五回国営展『印象主義から非対象まで』などの展覧会が催された。この時期の芸術運動は左翼の芸術流派に弾みを与えて、社会変化に対応すべき集団を形成して行った（注8）。ここに見られる作品においても、シュプレマティズムから発せられる構成的作品で、実際、1915年にはロドチェンコはタイト

ルとして「構成」と名づけている。ここには自然をもとにして描いたものではなく、「自然の法則によって構成される完全な有機体の創造」(注9)を試みていることが分かる。しかしながらこの段階では、ただ構成的に統合されているに過ぎず構造的ではない。画面に見られるそれぞれの形が折りたたみ椅子のように折り曲げることができる。形態のエッジを決定する鋭い線のイメージは図3-2『チャンピオン、イギリスとフランス』(1916)のほかにも『構成』(1919)や『絵画的抽象』(1919)の作品においても見られる。人物のような具体的形態を表現しているが、造形要素としての線はいずれにおいても強調されている。

線から面への造形要素の展開は、作品『非対象の構成』(1919-20)、作品『結合された構成』(1920)、作品『非対象の構成』(1920)においてみられる。また作品『線の構成』では直線と黒白の色面だけで構成されており、線の交差によって奥行間を表現している。こうした線の構成は幾何学的なパターンとしての応用につながり、図3-3『織物デザイン』(1924)などに生かされている。平面的作品においても立体的作品においても同様であるが、構成主義とシュプレマティズムの両者の形態的特徴は類似している。マレーヴィチの絵画もロドチェンコの絵画も点、線、面、色彩といった造形要素で捉えなければ形態の類似性が見られるが、マレーヴィチは絵画に精神性を託そうとしており、構成主義では作品の展開としての素材、目的を意識した実験的な試みであった。ロドチェンコの平面作品においても物質的、構造的なものの現われであったといえる。

次に、いわゆる立体構成の作品についてみると、ロドチェンコは1920年から21年にかけて、構成主義、生産主義の理念をより鮮明にした作品を制作している。構成主義者、生産主義者の芸術は1920年代のソビエト社会の現実を典型的に反映した結果であることは疑いの余地がない(注10)。そうした中で、作品『立つ構成』(1918)では支持体と支持部が強調されながら結合されており、形態としての有機的な構造というよりも要素の結合された立体構造となっており、同じ時期の平面での作品の立体化のようにも見られる。それに比べて、図3-4『空間構成』(1920)や図3-5『吊り下げられた構成』(1920-21)では形態の構造化がより明瞭になっている。そしてその構造化は引き続き、図3-6『吊り下げられた構成』(1920-21)や図3-7の『空間構成』(1920-21)においても表現されている。これらは平面的な構成を単純に3次元化するプロセスをとるのではなく、3次元空間そのもののなかに組織的な構造を見いだすものである。これらは平面作品を制作する画家としてではなく、建築家(builder)としての意識を持った作品で制作である。これらの1920年以降の立体構成の作品はヴフテマスにおいて制作されたものであり、特に基礎部門でも空間の同心円(注11)での教材として重要であった。

ヴフテマスでロドチェンコはグラフィックと金工を担当していたが、バウハウスの予備課程、基礎課程と同様にヴフテマスにおいても基礎部門の教育に特徴があり、ロドチェンコの分析的方法も基礎教育に貢献した。形態の対象分析による抽象的な問題を研究・教授することで、社会建設に対応するデザインの理念を実現しようとしたのである。

第3節 実用的内容としてのロドチェンコの商品

ロドチェンコは制作活動の中で、ヴフテマスに在籍以降は構成的内容の商品に加えて、造形要素や造形原理を応用した、グラフィック・デザイン、フォトモンタージュ、イラストレーション、ブック・デザイン、写真、映画の編集、舞台デザイン、衣装デザイン、家具、インテリア・デザインなどの社会生活に直接関係を持つ商品の制作をしている。

図3-8『オーバーシューズの宣伝広告』(1923)や図3-9『マヤコフスキー詩集“プロ・エータ”の表紙デザイン』(1923)などに見られるタイポグラフィを伴うグラフィック・デザインにおいては、画面全体をイデオロギー的に文字が占めて、幾何学的な処理をしているのが特徴である。政治スローガンやプラカードのようなイメージである。同様な特徴は図3-13『本の宣伝広告』(1925)や図3-14『キノ・グラーズ(映画の眼)のためのポスター』(1923)や『戦艦ポチョムキン』のポスター』(1925)、図3-16『キノ・グラーズのためのポスター』(1924)そして図3-17『ビールの宣伝広告』(1925)などにおいても見られる特徴である。そこには宣伝のための要素が単純にレイアウトされており、シンメトリー、バランスなどの造形原理を明快に取り込んでいる。それらはあまりにも明快すぎて、無駄のないデザインのもつ伝達機能を十分に果たしているが、伝達内容が直截に画面の要素として表わされており、表現者と観者との造形的理解のコードが単一化する傾向にあり、観者の造形的創造性を促すことが損なわれているとも考えられる。しかし作品の『雑誌ラジオスリウシャトル表紙』(1929)においては、伝達するものの要素ではなく、そこから派生する図形と色彩によって構成されている。伝達者である制作者と受け取る側との内容の理解のための造形的コードが緩やかになっていると言える。

ロドチェンコの商品活動の中で写真表現も重要な商品のひとつである。生産主義の立場をとっていた彼にとって、カメラという機械による表現は当然の選択であると言える。写真技術が当時のモダンな手段であったこと、プロセスが明快で計算された操作であること、写真が現実のイメージを再創造させるといった理由によって、生産主義の表現手段に適合していた。また写真を単に記録として使用するのではなく、グラフィックのための要素と言語として用いたことも構成主義者の立場を明示している。1920年から22年にかけてロドチェンコは写真をデザインのひとつの要素として取り扱っていたのであるが、やがて写真独自の自己完結性に深く関わるようになり、肖像写真、報道写真へと志向していった。図3-12は『V. V. マヤコフスキー』(1924)の肖像写真である。ロドチェンコは多くの肖像写真を残しているが、肖像画のような総合された提示ではなく、あくまでも写真は一瞬の記録であることを強調し、むしろそれを重要視している(注12)。肖像写真が一瞬の記録と同時に、撮影者の意味づけとして図3-15『オシップ・ブリクの肖像』(1924)がある。さらにその延長としてグラフィック・デザインの言語としてのフォトモンタージュ

ユの作品を多数制作している。図3-10と図3-11は『マヤコフスキーのプロ・エータのためのフォトモンタージュ』(1923)である。ドキュメントの記録によるモンタージュとして図3-20『ポリティカル・フットボール』(1930)がある。視覚言語を強調した写真としては図3-21『ライカによる少女』(1934)に見られるように白黒のトーン、構図、線の効果などを強調した作品集を出版している。図3-19は『世界の六つの部分の映画のための本のカバーデザイン』(1926)である。フォトモンタージュと立体構成の組み合わせである。写真ではなく紙による立体構成のイラストレーションとしては図3-18『トレスチャコフによる子どものための本のイラストレーション』(1926)がある。

次に、家具、インテリア・デザインのロドチェンコの代表作として、1925年のパリの国際美術展に出品した『労働者クラブ』の作品がある。ロドチェンコは多くの舞台デザイン、映画のセットデザインを制作しているが、現実生活と芸術の接点ということではこのインテリア・デザインが典型的な作品である(図3-22、3-23)。労働者クラブは30名収容を基本として、読書室、講義室、劇場、その他のゲーム場をもつ建物である。そこに備え付けられた家具は折りたたみや収納が可能なようにデザインされていた。部屋の中央にはプラットフォームのようなテーブルがあり、可動式であると同時にテーブル面が水平になる構造を持っている。壁面には折りたたみ式のスクリーンがあり、視覚情報による学習ができるようになっている。部屋全体のイメージは無駄のない幾何学的構成である。この時期、ロドチェンコはヴフテマスで主に空間構成を金工部門で担当しており、構成主義による抽象的作品の制作期であった。形態のもつ構造の具体化として、労働者クラブの家具デザインがなされた。この作品に対して彼は次のように述べている。「建築のほとんどの部分はダイナミックな原理に基づいて作られている。働くための空間ではいろいろな物を広げることができるし、それをコンパクトに収納することもできる。(注13)」ダイナミックで象徴的なものが先に立つことが構成主義者の原理であるとするならば(注14)、労働者クラブのデザインはまさに構成主義的であり、同時に実生活の有用性という点について生産主義的であるといえる。

第4節 構成主義と生産主義のロドチェンコ

前述までにロドチェンコの概略と作品について見たが、ロシア・アヴァンギャルド全体の流れがそうであったように、彼の芸術の理念の反映も1920年末までであったと思われる。ロシア・アヴァンギャルドは彼の芸術のイズムのような捉え方のできない芸術活動であり、それはS. パロンが指摘するように(注15)、高度な実験の集合体であり、そこからイズムとして出現したものはシュプレマティズムと構成主義であった。この2つの運動は最終的には生産主義へと向かい、実用性、大衆性を目的とする芸術へと志向していったのである。

しかしながら、マレーヴィチに代表されるシュプレマティズムもタトリン、ロドチェンコなどの構成主義も表面的、形態的には類似している。非再現的方法や非対象的世界を表現した平面や立体の作品には形態的な類似性を読み取ることが出来る。ロドチェンコの場合においても、1920年代後半までの作品ではグラフィック・デザイン、家具デザインなどの実用性のある作品があるが、それらは非対象芸術の延長と見なすことが出来る。そして、ヴフテマスでの芸術教育においては非対象、非再現的造形方法に、造形要素と視覚言語を対象分析によって実験的に取り扱ったのである。シュプレマティズムと構成主義の相違を見るとすれば、シュプレマティズムの造形要素は精神を表出するための純粋な記号であり、構成主義は物質であるといえる。マレーヴィチは論理で測ることの出来ない世界を求めていたのに対して、構成主義は論理的であり分析可能であり現実的であった。しかしながら、この2つの運動がまったく隔絶していたというのではなく、表面的に類似しながら異なった方向に向かっていたとはいえ、相互関連をもっていた。構成主義は現実社会への芸術の貢献という点で生産主義、デザインへと収斂して行くが、芸術家の創造という点においてはシュプレマティズムの方がよりデザインの問題に近づいていたという指摘もある(注16)。

構成主義と生産主義の関係は現実社会への芸術の寄与を目的とするヴフテマスにおいても、いわゆる工業デザインへの志向という点で重複している。シュプレマティズムが芸術の精神性を重視したことで、直接に現実社会に対応することをしなかったのに対し、構成主義が物質に重きを置き、ニュートラルな立場から芸術作品を現実社会への物質の反映をさせようとしたことで、生産主義への結びつきを強固なものにした。ロドチェンコのヴフテマスでの研究や教育においても、形態の簡素化、素材と空間の相互作用、その相互作用と捉える観者の知覚に重点を置きながら、造形創造に無駄のないきびきびとした形態を用いたことは大量生産のための工業化と結びつくものであった。造形要素や視覚言語はそうした工業化に対応するデザイン教育にとって効率的な手段であった。しかしながら前述のストリガリョフの指摘にもあるように、芸術家の創造力が最終的にデザインを左右するものであるから、造形要素や視覚言語が過剰に形式主義に向かうことは芸術的創造力を損なうおそれがある。ロドチェンコの1930年代の写真表現においても、そのアングルが非凡であったために「形式主義者」というレッテルを貼られ、非難を浴びる結果となったのである(注17)。しかしながらロドチェンコの造形への理念は一貫していて、凡庸なものを非凡にすることによって特異な視点を設定して表現していたのである。生産主義が形式化していった要因は単に芸術上・造形上の問題ではなく、1930年代以降の政治的、経済的な問題が関係していたことが推察される。ヴフテマスの基礎部門が縮小され、構成主義の総合的で実験的な理念はそれぞれの分野に分化され、前述のように、ヴフティンが各専門大学へと発展的に解消した事実をみても工業化、経済化が大きく関わっていたといえる。

1920年代の構成主義と生産主義の結びつきは芸術の現実社会への寄与という点では、まさに理想的な一時期であったのかもしれない。そうした意味での1920年代末までのロド

チェンコの制作と教育の活動は芸術と社会の一瞬のユートピアの社会の産物であった。

第3章 注

1 ここでは年譜として次の文献を参考に述べる。S.O.Khan-Magomedov edited by Vieri Quilici, *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK*, Thames and Hudson Ltd. London, 1986, p.299

2 線画家、画家、ポスター画家、舞台および映画美術家。1910-12年カザン美術学校で、1912-15年モスクワで学ぶ。1913-14年ストロガノフ美術工芸学校に通う。1921年構成主義展『 $5 \times 5 = 25$ 』。1922年ベルリンの第1回ロシア美術展。1925年パリの国際装飾美術展。1918-22年IZO文学美術課次課長。1920年からINKHUKメンバー。1920年VKHUTEMAS繊維学部教授など（中原佑介監修『芸術と革命』展図録、西部美術館 1982年）

3 ストロガノフ美術工芸学校は、後にモスクワ絵画・彫刻・建築学校と統合し、子国立自由芸術工房（スヴォマス）となり、その後、改組してヴフテマス、さらにはヴフテインとなった。

4 オブモフのメンバーにはコンスタンチン・メドゥネツキー、ゲオルギー・ステーンベルグ、ウラジーミル・ステーンベルグなどがおり、ハガキやバッジの型版を作り、演劇の舞台装置、移動図書館、街路や広場の装飾を行い、芸術を応用的なものとして捉えていた。

（J.E.ボウルト編著、川端香男里他訳、『ロシア・アヴァンギャルド芸術』、岩波書店、1988、p.26）

5 教育人民委員会の造形美術部はIZOと呼ばれた。

6 インフクの創設は1920年5月で、もともとはモスクワに本拠をおいてカンディンスキーによって指導されていた。インフクは本来、芸術の多様な特性と効果に関する実験的な研究をし、討議し分析する立場として機能していたのであり、その初期においては芸術修練の総合的および心理学的諸相を集中的に研究しようとするその姿勢の中にカンディンスキーの影響が見られた。カンディンスキーは以下の3つの基本的観点から研究計画を作成した。

(1)個々の芸術部門の理論

(2)個々の芸術部門の相互関係

(3)モニュメンタル・アートあるいは全体としての芸術理論

しかしながら芸術に対するカンディンスキーの心理学的研究方法論は、同僚たちとの不和をもたらした。インフクでの多くのメンバーは芸術を主観的・直接的要素を含まない物質的な客体と見なす傾向が強かったので、カンディンスキーは1920年末にインフクを去った。その後、ロドチェンコ、ステパノーヴァ、彫刻家のアレクセイ、バービチェフ、音楽

家のナジェージダ・ブリューソヴァによって再構成され、もっぱら理論的・実験的原理にもとづいた新しい合理的な研究計画を作成した。しかし、その後、1921年秋には物質的文化への反動として、工業芸術、応用美術を支持するメンバーであるボーリス・アルヴァートフ、オシップ・ブリーク、ボリス・ワシネル、ニコライ・タラブキンらの工業デザインの支持によって、インフク全体が産業芸術運動体と見なされるようになった。(J.E.ボウルト編著、川端香男里他訳、『ロシア・アヴァンギャルド芸術』 pp.21-23 参考)

7 ヴフテマスとヴフテインの組織、内容については、Szymon bojko, *The Avant Garde in 1910-1930: New Perspective*, Los Angeles County Museum of Art 1980 (五十殿利治訳『ロシア・アヴァンギャルド』リプロボート 1982年)、拙稿「ヴフテマスに関する考察」北海道教育大学紀要(第1部C)第33巻第2号 1983年、同じく「ヴフテマスの基礎教育について」山口大学教育学部研究論叢第38巻第3部 1988年、同じく「ヴフテマスと造形教育」美術教育学第11号 美術科教育学会 1990年を参照のこと。

8 「1917年19月の革命は、2つの方向でロシア芸術に直接の影響を与えた。すなわち、一方で革命はあらゆる文化的集団を切り崩し破壊した。そして他方で、左翼の芸術流派に弾みをあたえ、彼らはある種の統治集団内で、社会の変化の報知者たり鏡たるものとして受け入れられるようになった。(J.E.ボウルト編著、川端香男里他訳、『ロシア・アヴァンギャルド芸術』 p.20)

9 Alexander Lovrentiev, *ALEXANDER RODOCHENKO*, Museum of Modern Art, Oxford, 1979 p.26

10 このことについて、以下の点を述べている。

- ①限定された様式で新しい形態、新しい技術的素材によって芸術の役割が決定される。
- ②純粋芸術と対象物には創造的活動の相互関係に新しい原理がある。
- ③労働者と生産手段に新しい関係があり、それは社会的財産となっている。
- ④芸術には社会の将来と描くための新しい技術の応用があり、それらの特性を持った形態は前もって明示することは困難だが、新しい技術は具体的な事実であり、誰にでも明らかなものである。(S.O.Khan-Magomedov edited by Vieri Quilici, *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK*, p.99)

11 ヴフテマスの基礎部門は、グラフィック、平面一色彩、ヴォリューム、空間の4つの分野に分かれており、同心円と呼ばれていた。ロドチェンコは空間の同心円を担当していた。

12 アレクサンドル・ロドチェンコ「総合的肖像に反対し、スナップショットに賛成する」(J.E.ボウルト編著、川端香男里他訳、『ロシア・アヴァンギャルド芸術』に収録 pp.291-295)

13 Alexander Lovrentiev, *ALEXANDER RODOCHENKO*, p.30

14 S.O.Khan-Magomedov edited by Vieri Quilici, *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK* p.117

15 ステファニー・バロンは次のように指摘している。「人は形式的な側面から様式を考へることに慣れてしまっている。ところが、ロシア・アヴァンギャルドの運動の場合には、その独創的な仕事のすべてを貫いているような共通の主題とか要素がない。それはきわめて高度な実験とすべての芸術の異種交配に特徴づけられる運動なのだ。もともと、この壮大な運動からはふたつの重要な芸術様式、すなわちシュプレマティズムと構成主義が生まれた。」(「ロシア・アヴァンギャルド——西側からの——考察」ステファニー・バロン、モーリス・タックマン編、五十殿利治訳「ロシア・アヴァンギャルド」リプロポート 1982年 p.8)

16 A.A.ストリガリョフは次のように指摘している。「構成主義以上にシュプレマティズムの方がデザインの問題に近づいていた。シュプレマティズムたちは、あらゆる具体的機能はある組み合わせに還元されると、彼らの考える、その組み合わせのための形式的要素の体系をつくりだした。カンヴァス絵画から建築や生活環境の物体への移行において、この体系は一種の統合した基盤としての「シュプレマティズム的な命令」(K.S.マレーヴィッチの表現) という意味を帯びていた。シュプレマティズムたちにとっては、形態を決めないままでの材料へのアプローチはまったく無縁のことで、素材は最終的に芸術家の創造力に従属しなければならなかった。」(「革命期のロシア・ソビエト芸術 1910-1932年」西武美術館、『芸術と革命』、1982年 p.36)

17 ジョン・E.ボールド「写真家としてのアレクサンドル・ロドチェンコ」(『ロシア・アヴァンギャルド——西側からの——考察』ステファニー・バロン、モーリス・タックマン編、五十殿利治訳『ロシア・アヴァンギャルド』に収録) pp.146-147

図版出典は、Alexander Lovrentiev, *ALEXANDER RODOCHENKO*, および S.O.Khan-Magomedov., *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK*, による。

図版出典

図 1-23

S.O.Khan-Magomedov edited by Vieri Quilici, *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK*, Thames and Hudson Ltd.London, 1986

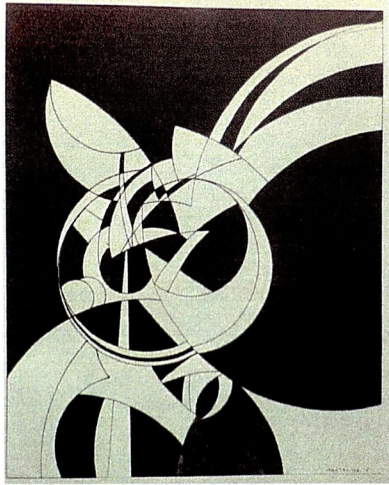


図3 - 1 「結合された構成」(1915)



図3 - 2 「チャンピオン、イギリスとフランス」(1919)

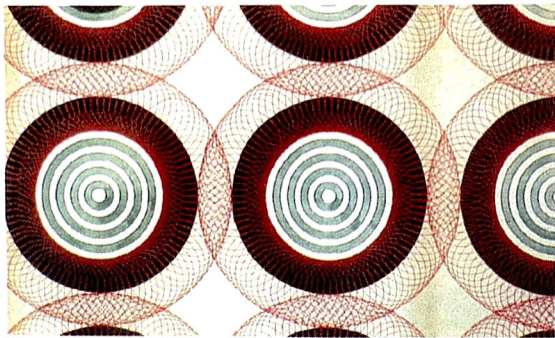


図3 - 3 「織物デザイン」(1924)

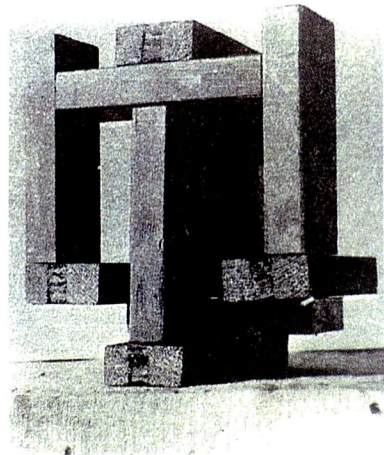


図3 - 4 「空間構成」(1920)

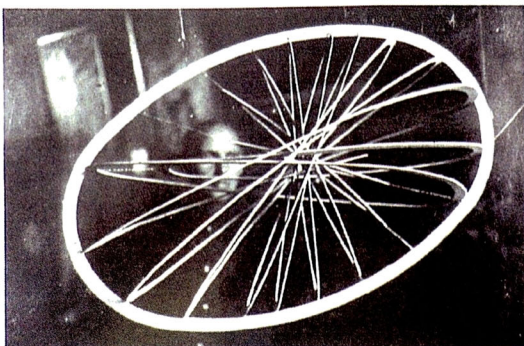


図3 - 5 「吊り下げられた構成」(1920-21)

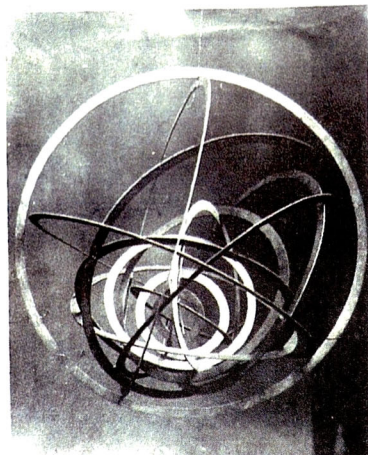


図3 - 6 「吊り下げられた構成」(1920-21)

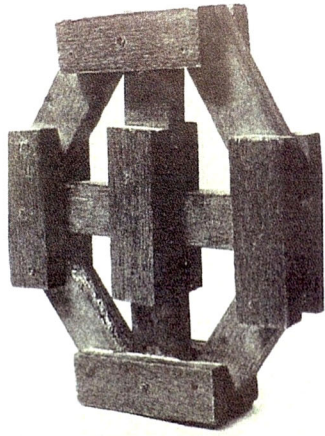


図3 - 7 「空間構成」(1920-21)



図3 - 8 「オーバースューズの宣伝広告」(1923)

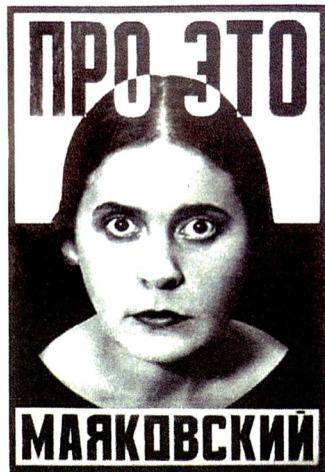


図3 - 9 「マヤコフスキー詩集
“プロ・エータ”の表紙デザイン」(1923)

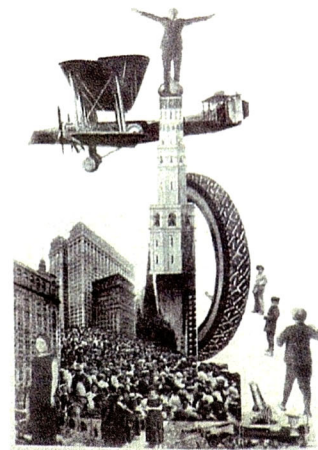


図3 - 10 「マヤコフスキーのプロ・エータ
のためのフォトモンタージュ」(1923)



図3 - 11 「マヤコフスキーのプロ・エータ
のためのフォトモンタージュ」(1923)

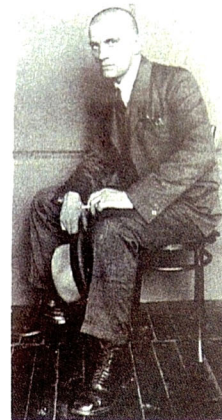


図3 - 12 「V.V.マヤコフスキー」(1924)



図 3 - 13 「本の宣伝広告」(1925)



図 3 - 14 「キノ・グラーズのためのポスター」(1923)



図 3 - 15 「オシップ・ブリクの肖像」(1924)



図 3 - 16 「キノ・グラーズのためのポスター」(1924)



図 3 - 17 「ビールの宣伝広告」(1925)

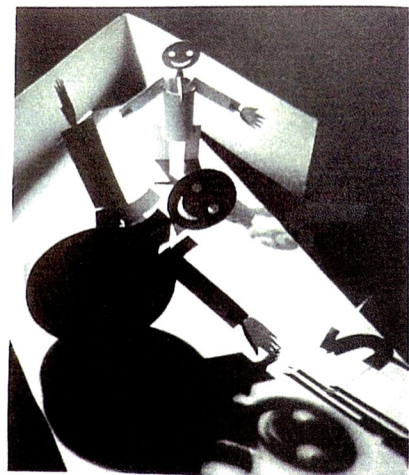


図 3 - 18 「トレチャコフによる子どものための本のイラストレーション」(1926)



図 3 - 19 「世界の六つの部分」 (1926)



図 3 - 20 「ポリティカル・フットボール」
(1930)

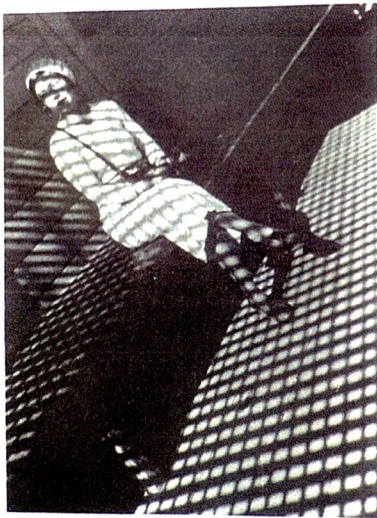


図 3 - 21 「ライカによる少女」 (1934)



図 3 - 22 「労働者クラブ」 (1925)



図 3 - 23 「労働者クラブ」 (1925)

第I部 結語

以上、バウハウス、ヴフテマスにおける視覚言語について述べ、専門教育における視覚言語の役割、意義、内容を明らかにした。バウハウスはデザインを志向した造形専門大学であるが、視覚言語が私的言語と共通言語の両面の特質を有することを明らかにした。また、ヴフテマスにおいては、構成主義とシュプレマティズムの対峙と共存によって造形的内容の発展があることを明らかにした。その一つの例としてヴフテマスの中心的芸術家であるロドチェンコの活動を述べ、構成主義と生産主義の両面を有することを明らかにした。

バウハウスとヴフテマスは、教育、研究において類似点を有している。しかしそれらの社会的背景は政治体制と社会システムに大きな相違点がある。バウハウスは建築を頂点とするデザインの専門大学としてその理念をコアカリキュラムのもとに教育研究を実践した。教授陣は前述のように、画家、彫刻家、建築家など多種多様であった。デザインを志向した視覚言語の探求と美術表現のための視覚言語の追究が存在していた。それらの相互作用による教育内容の研磨と向上が図られた。共通の文化基盤をインターナショナル・スタイルのデザインとする共通言語としての視覚言語と、20世紀初頭の美術運動の展開の華々しい背景を有する画家たちの私的言語としての視覚言語の探求がなされたのである。

一方、ヴフテマスでは1914年から始まるロシア革命によって、政治理念の革命と社会体制の変革が行われ、それらは文化、教育へも大きく影響を及ぼした。ヴフテマスもそこで活躍したロドチェンコもロシア・アヴァンギャルドの運動の一部であった。この運動は民衆による総合的な芸術への取り組みであり、社会主義の実現のための芸術活動の促進であり、壮大な夢であった。そうした状況において革命当初のレーニンによる芸術運動への支援は、ヴフテマスにおいても美術表現への自由な展開が見られ、シュプレマティズムの存在も認められ、そのことが視覚言語の確立へ影響した。しかし1922年にレーニンが病に倒れ、スターリンが実権を握ってからは文化に対する指針も変更され、生産主義へと向かうことにより、芸術の実用と実利が重要視された。

またヴフテマスがヴフテインに改組され、その後より専門化し分離されたことからすると、基礎と専門が有機的な連携や相互作用を保持することが視覚言語による教育に重要となる。また、実用的なデザインにのみを志向する視覚言語による造形方法は画一的になり易い傾向にあった。バウハウスは1932年には閉校となり、教授陣は欧米各地に散らばった。その結果、欧米各地にデザインの基礎が広がり、視覚言語によるデザインの専門教育が第二次世界大戦以降に展開された。さらにそれらは第II部で述べるように、各国、各地の固有の文化と結びついて普通教育の美術教育にも影響を及ぼすこととなった。

第Ⅱ部 我が国の視覚言語教育としての構成教育

第Ⅱ部 序

第Ⅰ部では美術教育における視覚言語の成立に関して、専門美術教育機関のドイツのバウハウスとロシアのヴフテマスにおける基礎教育の内容を中心に述べ、視覚言語の美術教育の意義と内容を明らかにした。ここでは我が国における視覚言語による美術教育についてのべる。

我が国では、バウハウスの教育課程とその内容は、我が国からの留学生や研究者から紹介され、大正期に構成教育として導入された。また、同時にロシア構成主義とその後の構成主義は西洋美術の一つの運動となり、我が国への影響を与えた。その背後にはヴフテマスの存在とそこでの作家の影響もあった。こうした西洋の美術教育と美術運動の影響を背景として、我が国の構成教育運動が始まった。構成教育はそれ以前の、大正時代の美術教育運動の一つである自由画教育運動への反動としても注目された。そして、高等教育機関での構成教育と、そこから教材が下降した小中学校での構成教育が、新たな美術教育運動として昭和初期に展開された。

第Ⅱ部では、第4章で、構成教育運動の指導的役割を果たした川喜田煉七郎の『構成教育大系』を中心に述べ、構成教育運動から派生した『構作技術大系』に見られる構作科の内容についても明らかにする。川喜田の構成教育についての先行研究は多数見られるが、中でも山野てるひの「造形主義美術教育の系譜Ⅰ－川喜田煉七郎の「構成教育」に関する一考察」では、川喜田の活動を時間軸で詳細に記述し、シュパヌクに統合する造形教育のシステム化を指摘している(注1)。また、構成教育の功罪として、構成教育の創造的認識力の育成としながら、造形全般に対する極めて便利な修練法となったことを指摘している。これらを踏まえて、第4章では、構成教育大系の内容を明らかにし、造形教育のシステム化を検証し、造形全般への訓練法と普通教育との関連を考察する。

そして第5章において、構成教育と自由画運動との相違を述べて、構成教育の方法を明らかにする。第4章と第5章で、戦前までの我が国の美術教育における視覚言語の意義を述べる。

さらに、第6章において、戦後のデザイン教育と関連した構成、基礎造形について述べ、美術教育における視覚言語の果たす役割について考察する。戦後のデザイン教育、構成教育の先行研究では、造形発想を重視した造形教育として捉えた高山正喜久のものがある。その例の一つとして、高山の「構成教育としての造形発想」では、問題解決と造形発想を述べ、構成教育がデザインの基礎となるバウハウスの予備課程、基礎課程の意義を重視し、創造性、美と理の造形的直観力及び表現技術、技能にたいする基礎能力を育成することを目的としているとしている(注2)。こうしたバウハウスの基礎課程の意義を普通教育への貢献も踏まえて、第6章では高山以外にも戦後の構成教育、デザイン教育、基礎造形をリードした高橋正人、真鍋一男、朝倉直巳の構成教育に対する捉え方についても考察する。高橋正人の研究では、杉山の「構成教育の特性とその要素－高橋正人による構成の概念、

要素と系統化」(注3)がある。ここでも構成教育とバウハウスの基礎課程との関係と普通教育への導入を述べている。この流れは戦後の専門教育と普通教育に影響を及ぼし、高山、朝倉へと継承されたことにも着目して第6章を考察する。

以上によって、我が国における戦前の構成教育運動、自由画教育運動と戦後の構成・デザインの教育を通して、視覚言語による美術教育の内容を明らかにする。

注

- 1 山野てるひ、「造形主義美術教育の系譜 I - 川喜多煉七郎の「構成教育」に関する一考察」、(『美術科教育学会誌』14、収録)、1993
- 2 高山正喜久、「構成教育としての造形発想」(『デザイン学研究』特集号10(4)、2003)
- 3 杉山直樹、「構成教育の特性とその要素 - 高橋正人による構成の概念、要素と系統化」(『デザイン学研究』特集号10(4)、2003)

第4章 川喜田煉七郎の構成教育

構成教育運動は大正期の自由画教育運動の後に、昭和初期に起こった美術教育の民間教育運動のひとつである。それはバウハウスやロシア構成主義の影響を受けながら、当初は専門教育の研究会から始まり、後に小中学校の美術教育に導入された。専門教育の研究会では川喜田煉七郎が中心となり、小中学校の美術教員との共同研究がなされた。また、東京高等師範学校の教員と卒業生が中心となって、構成教育の研究誌を発行することで普及した。

我が国の構成教育運動は川喜田ひとりによるものではなく、教員構成、現職教員の研究会、普通教育、専門教育のそれぞれの分野で様々な形で実践されている（注1）。その多くはバウハウスのカリキュラムの紹介や、作家、教育者の研究であった。また普通教育での実践はバウハウスの予備課程や基礎過程の教育内容にヒントを得た教材のヴァリエーションと見なされるものであった。

我が国の美術教育の流れのなかで、大正期の自由画教育運動は、児童、生徒の潜在的創造力の解放という教育理念を掲げていたのに対して、構成教育は造形能力の顕在化を目指したという点に特徴がある。教育方法の明確化、教材の順次性、素材の系統化、更には、無様式、無目的な造形作品と造形方法の教授などは造形の統合を目指した構成教育運動の図画教育、手工教育へのみずみずしい方法論であり表現手段であった。しかしながら、構成教育運動は造形の統合化という特徴ゆえに誤解を招くことがあり、学校教育においては他教科とのつながりから「構作科」（注2）の構想を生み出すことになった。そしてその構作科は第二次世界大戦にむけて戦時体制と関係しながら、吸収、消滅していったのである。戦前のこの構成教育運動は、今日、デザイン教育の基礎と見なされがちであるが、社会背景や産業構造の相違、専門教育でのデザイン教育との相違などを考えてみるならば、普通教育での構成教育運動が、現在推移するところのデザインの基礎教育というよりも、もっと異なった側面を持っていたのではないかと思われる。

そこ本章では川喜田煉七郎を中心とする構成教育運動について、『構成教育大系』（注3）、『構作技術大系』（注4）と主にして、構成の捉え方、教材に見られる構成の意義について考察する。

第1節 構成教育の捉えかた

昭和初期の構成教育運動を知るには、川喜田煉七郎の『構成教育大系』がもっとも直接

的な資料である。一般に構成教育はバウハウスの予備課程に始まる専門のための基礎教育の移入であったとされる。したがって、それは直接的には専門家育成のためのカリキュラムからなるものであり、普通教育への直接的な導入はバウハウスのカリキュラムに関する限り示唆していない。我が国の普通教育に移入された構成教育は、あくまでも川喜田煉七郎を初めとする研究者、実践家がバウハウスを手本として解釈し、新たに組みかえたり、作りかえたりした教材であり、その延長としての教育理念であった。したがって、我が国の構成教育運動とバウハウスの予備課程での共通点は表面に現れた教材から判断するのではなく、根底に存在する造形理念から見るべきであるが、その理念においてもバウハウスのものからかなり読みかえられたものであった。

専門的内容を降下することで普通教育の教材化たり得るか、という問題は美術教育のみならず、他の教科においても生じる問題のひとつである。我が国の構成教育はバウハウスの基礎教育をどの程度普通教育に降下して教材化したのか明確ではないが、『構成教育大系』の内容から推察することは可能である。『構成教育大系』は基本的に教材集であり、それらの分類は目次から見ると（注5）、シュパヌンク、単化練習、平面のコンポジション、フォトグラム、レイアウト、明暗練習、色彩練習、色彩のコンポジションの発展、絵画練習、ファル・ヘ・マ（色・明暗・材料）、立体の材料練習となっている。これらは、あくまでも具体的な教材であり、「構成」の具体的実際をもとにして、造形方法としての構成教育の概念を把握することを説いている。

もちろん教材からの周辺的な捉え方だけでなく、川喜田は理念としての構成教育運動を説いて次のように述べている（注6）。

構成教育とは丸や、四角や、三角をならべる事ではない。所謂構成派模様を描くことでもない。絵や彫刻や建築に面倒な理屈をつけることでもない。我々の日常の極くありふれた、極く卑近なことを充分取り出して見て、それを新しい目で見なおして、それを鑑賞したり、作ったりするうえでのコツを掴みとるところの教育、それが構成教育である。

川喜田は構成を教育上での「コツ」という言葉で説明し、造形方法上での技能的内容を習得するものとしている。そしてそれは、「新しい目」で見なおすとしている。しかしながら、この新しい目であるところの造形観は必ずしも明確なものではないが、川喜田自身もこの著書の中で詳細な解説を行っている。更に、川喜田は構成教育の内容を明らかにするために、構成の能力について具体的事例をとりあげて次のように述べている（注7）。

この本能は大人の世界にも勿論あることで、殊に自分のみが危険にさらされたり、所謂非常の場合に無意識に行われる彼等の行動によく表われている。火事の時、普段ではとてももてない重い荷物を夢中で運び出したり、震災直後風雨を避けるために妻子を保

護するために、焼トタンで夢中で作ったバラックに、建築家のくわだてがたい機能的な美しい作品ができたりする。これこそ大人にも小人にも構成教育的な能力が生まれながらにして与えられている証拠に他ならない。

ここでの本能は造形能力全般をさすもので、しかも意識的な造形行為でなく、むしろ無意識的な行為までも含めようとしている。それは川喜田の構成教育の成立背景には、明治時代の臨画教育と大正時代の自由画教育運動の余韻が残っていたからである。すなわち、明治時代の模写を基本とするところの臨画教育においては、子供の造形観と規範となるお手本との間には価値観の相違が生じていた。そしてその反動として出現した自由画教育運動においては、子供の価値観を重視し過ぎたために造形上の規範としての価値観に混乱を来たしたといえる。さらには子供の自由な表現を過度に重要視したために、造形方法の規範を欠く結果になったといえる。これらの図画教育の分析として川喜田は次のように述べている（注8）。

ここでもって図画教育における目的観が二つに分けられるわけである。一方は一つの固定した規範をもって指導していくから、そのやり方はたとえ自由画であっても、写生であっても、それが臨画的となり、その規範にあったものは、すべていけないとされる。一方は個々別々な規範がなく、子供の生活の中から生まれた規範——というよりもひとつの見通しがある。

そして、こうした図画教育の反省に立ち、新たな目としての造形方法として、その方法論を次のように述べている（注9）。

構成教育は、云わば形や色のある物質、材料に触れて、これをいろいろに処理していく方法である。（中略）この間に色々な事を見たり、触れたり、考えたりする。この経験は前の子供の絵の処でも云ったように結局、一つの標石である。（中略）一つの発見から一つの発見へ、一つの生活体験を更に新しい生活体験に進ませる事、それ自身が構成教育なのである。

我が国の図画教育において、明治から大正への転換は大正デモクラシーに代表されるように、人間中心の価値観の転換をはかるものであった。図画教育、あるいは手工教育においても、人間中心、言いかえるならば児童中心への教授法に転換が試みられた時代であった。その顕著な例として普及したのが自由画教育運動であるが、構成教育を自由画教育と対比させて捉えた場合、児童の潜在的な造形能力の認識に関わっており、あたかも造形能力の潜在性を認めるのが自由画教育だけのように受けとめられる傾向にある。そして構成教育においても児童の造形能力の潜在性を認めて次のように述べている（注10）。

教師は生徒の頭を、からっぽとは見ないで、従ってそれに外からいろんなものを持って来てつめ込むかわりに、彼らの生来の能力、感覚をはっきりと認めて、それをどう育てるかを考える。

したがって、構成教育においても造形的能力については生得的に持っているものと認めている。これは、ヨハネス・イッテンがバウハウスでの予備課程を始めるにあたり、教育目標の一つとして、「学生の創造力の解放と、芸術的天賦の才能の伸長」(注 11) を掲げたことにも見られるように、無目的、無様式の造形活動においても造形的潜在能力を認めている。しかしながら前述のように、バウハウスの造形教育と我が国の普通教育での構成教育を同一次元で比較することは好ましくない。両者には教育目的に明確な相違があり、造形的潜在能力と造形意欲、あるいは造形意志との関連を無視することはできないからである。したがって、本来ならば専門教育と普通教育の教育目的の相違点を個々の教材のレベルで明らかにする必要があるが、造形教育においては、「造形表現」という特殊性に教育目的の一部があり、結果としての作品には専門教育と普通教育の差異を表層的には認めることが困難であるといえる。そして、それは教材の下降化と関連しており、実際には専門教育と普通教育の区別を不明確にしたのである。

児童の造形的潜在能力の認識の上で造形教育を遂行したことは、あえて自由画教育運動を同じレベルであったと見なすことができる。しかし自由画教育運動が主として絵画の制作を通しての人間教育であったのに対して、構成教育は「構成」という概念の教育であり、その概念によって人間生活を刷新し、社会の改変までを川喜田は予想していた。そのことが具体的な構想として、「構作科」のような教科として出現して来たのである。それは今日で言うところの「生活科」にも相通じる性格を兼ね備えた内容である。構成の概念を構作科として具体化するために、川喜田は合科をいうことで次のように述べている(注 12)。

合科教授と言って、音楽や、作文、算術、手工、図画などが一つの教科のうちに雑然と、混在させているものがあるが、構成教育では、これが内部的、必然的な力によって互いにとけ合って一つのものになり切っているから、混在ではなくて、全く融合、渾一なものとして存在する。これこそ、正しい意味の理念的な合科教育である。

さらに続けて以下のように述べている(注 13)。

構成教育は、造形的な学科、例えば、図画、手工、裁縫、手芸等にのみ関係するものではなく、音楽、舞踏、体操、作文等にも密接に関係して、しかもその内的な必然性によって、これ等を完全に合一する為の教育であると云えるのである。

つまり構成教育は生活に対応するための造形技術の教育であった。そして、造形の領域から拡大した生活技術の教育として構作科があったのである。

川喜田の構成教育の概念はバウハウスや構成主義の影響を直接的に受けているとはいえ、造形的側面だけでは処理することができない部分がある。川喜田は生活技術のコツを強調し、個々の生活技術の習得が新しい社会の建設に結びつくことを想定している。「構成教育は結局、教育的方法と、生活技術の訓練という二つの方法を持って、われわれ人間の生活に最も積極的に働きかけるものであるといえるのである。(注14)」としているように、構成を方法と技術の二つの観点に集約している。そもそも芸術活動の理念であり方法論の一つとして出現して来た構成の概念は、普通教育に移入されることによって教育方法と技術に重点がおかれ、構成の目的自体は拡大されて、造形という領域から周辺へと拡がり、造形や芸術の要素を包含した教科をとりまく技術へと変貌したのである。川喜田の構成教育は造形を基盤としながら、その目的は造形や造形技芸から離れた「生活の処し方」のような抽象的な世界を目指していたのである。

第2節 再び「構成」とは何か

前述のように川喜田煉七郎は構成教育に対して、生活技術の構成として教育理念を述べている。それは具体的な教材となって彼の著作に反映されているので、それらの個々の教材をつぶさに明記することによって、構成の概念を浮上させることも可能である、また、そのことによって「構成教育」をより一層明らかにすることができる。しかしながら、たとえ構成教育の概念や方法、あるいは具体的な教材が明らかになったとしても、「構成」については、必ずしも明確な定義づけを行うことはできない。つまり、川喜田等によって構成教育は昭和初期に一つの流行となり、教育のなかに構成という言葉が普及してきたのであるが、美術教育においても一般的には芸術運動としての構成主義から来る影響の方が身近であるといえる。そのことは川喜田自身も「構成教育とは丸や、四角や、三角をならべる事ではない。所謂構成派模様を描くことでもない。(注15)」として、構成主義の芸術表現とは異なることを述べている。それは当然のことであり、構成教育は構成主義芸術の直接的な教育ではないのである。

構成を一般的に考えて、嶋田厚はエドガー・ポーの詩の手法を例に、構成の原理として「快樂、あるいは美を生じさせるために、あらゆる知識と能力を意図的に操作すること(注16)」としている。つまり、構成を目的達成のための意図的行為としている。芸術の領域において、意図的に創作することを構成の原理とするならば、それはデザインの発想と類似しており、例えばロシアにおける構成主義の出現が社会建設の一翼であったように、純粹芸術からの脱却の方法論であった。ロシアの構成主義がシュプレマティズムにおける二次元の世界の行き詰まりから、三次元世界への飛躍と社会建設のための工業化と結びつい

たことは、美術の教育においても方法論に新たな変革をもたらしたといえる。ロシアでの構成主義の方法論はヴフテマスのように専門家養成の教育機関に直接的に反映され、産業社会との連携を産み出した。この造形の方法論としての構成は、W・ロツラーが指摘するように具体的実現のためのデザインへと展開していった（注 17）。

一方、バウハウスの予備課程における私的言語のように、無様式、無目的の造形教育において、構成はその発展性を含みながら純粹に造形芸術の原理の追求へと向かった。それは様式とか美学上の分野に留まらず観念的世界概念にまで結びつき「構成的概念は、現実の世界と社会生活の変化に適用されるユートピア的社会改良計画の性格を見せる（注 18）」と言われるように、すべての造形活動に適応可能な統合された造形として捉えられた。美術教育における構成はこうした統合された造形のための能力の開発、育成であり、更にはユートピア的社会改良計画の可能性をもって、デザイン活動への対応を計るものである。戦後のデザイン教育の姿はまさにこの流れの中での展開であった。

第3節 『構成教育大系』における視覚言語

『構成教育大系』は 1934 年（昭和 9 年）に新建築工芸学院を主宰する川喜田煉七郎と、その講習生であった現職図画教員の武井勝雄によって著された構成教育の理念と教材の実践の書である。主に普通教育における図画教員を対象にして書かれており、構成教育の理念や方法が子どもの造形活動の実践例を交えて紹介されている。そして川喜田は図画教育に従来の教育方法とは全く違う新しい方法を提唱した。しかし、川喜田は構成教育を図画教育の方法としてのみ捉えていたのではない。「構成教育は結局、教育的方法と、生活技術の訓練という二つの方法を持って、我々人間の生活に、最も積極的に働きかけるものであるといへるのである。」（注 19）、と述べ、構成教育が図画、手工科だけでなく、裁縫、手芸等の他の造形的な学科、また、音楽、舞踏、体操、作文にも密接に関係するものであり、さらに、教育を離れた一般生活における生活技術の訓練にもなるものとして構想していた。

しかし、この著書においては主として造形教育に関わる内容に限定して述べている。生活一般への構想としては、後の『構作技術大系』に具体的に述べられている。

構成教育大系の主な内容は以下のようになっている。

目次としては以下の項目からなっている。

構成教育とは

シュパヌンクとは

単化練習

平面のコンポジション

フォトグラム

レイアウト
明暗練習（ヘル・ドウンケル練習）
色彩練習—最も容易な色の認識と応用の話—
色彩のコンポジションの発展—色をまわす練習—
絵画練習
ファル・ヘ・マの認識
立体の材料練習
映画の話
演劇の話
家具の話
洋裁の話
構造と材料の話

「構成教育とは」の項目において構成教育の理念的内容が紹介されているが、そのほかの項目は図版を多数例示して造形要素と視覚言語に関わる内容を説明している。以下に項目ごとの内容の紹介を行う。

1 シュパヌンク

平面のコンポジションや絵画練習等の項目があるが、これにはデザインや絵画の作品の描き方の手順が示されているわけではない。鑑賞したり作ったりする上でのコツを獲得するための方法が紹介されているのである。そのコツとは特定の造形分野の表現方法や表現技術のことではなく、すべての造形表現に通じる造形感覚のことである。川喜田はその造形感覚としてシュパヌンクを挙げ、これを基に平面造形から立体造形まで鑑賞して見せたり、作品を作って見せたりしている。

シュパヌンクの造形的な定義は複雑曖昧なところがある。川喜田は具体例を挙げて説明を行っている。以下のように記述している（注20）。

シュパヌンクは我々の周りから、数限りなく引き出せるものである。我々はシュパヌンクのうちに生活してゐるともいへるのである。

例へばぐつすり眠ってゐる時、突然目覚し時計がジリジリとなつて眼をさます。そこにシュパヌンクがある。

顔を冷水で洗ってヒヤリとする。そこに又シュパヌンクがある。

朝の庭へ眼をやると、緑の葉の中から朝顔の紅い花が不図笑ひかける。そこにもシュパヌンクがある。

居間の火鉢で妻の焼くノリの香がフワリと彼の顔をかすめる。そこにもシュパヌンクがある。さし向ひですするオミオツケの味はたまらなく彼の舌を刺激する。そこにもシ

シュパヌクがある。

目覚し時計は彼の耳にシュパヌクを与へたのであり、冷水は彼の肌にシュパヌクを与へ、緑叢紅一点の朝顔は、彼の眼にシュパヌクを与へ、ノリの香は彼の鼻にシュパヌクをおこさせ、オミオツケは彼の舌をシュパヌクしたのである。

換言すれば目覚し時計は聴覚のシュパヌクを、冷水は触覚のシュパヌクを、花は視覚のシュパヌクを、オミオツケは味覚のシュパヌクを、彼に与へたのだといえる。

シュパヌクはかくの如く、我々の五感にふれ得るあらゆるところにおこる。

感覚のあるところ、生活のあるところ、いたるところにあるのである。

つまり、シュパヌクは我々の五感にふれるあらゆる生活の中から数限りなく引き出せるものであり、大人でも子どもでも誰でも感じえるものであるという前提に立ち、自然や生活が発する雑多のシュパヌクを認めて、これを整理し組織化して、鑑賞や創作に役立たせることを提唱しているのである。

川喜田はシュパヌクを区別して「一つが、わけなく我々の五感でうけこたへる受身のシュパヌクだとすれば、他の一つのシュパヌクは、あらゆる批判、創作を積極的にとらへ得るところの技術的なシュパヌクだと云へるのである（注 21）」とし、初期のシュパヌクを能動的なものに転化するところに構成教育の重大さがあると主張している（注 22）。

シュパヌクは雑多にあるが、造形におけるシュパヌクに限って言えば、それは、動き、印象、力などと解される（図 4-1、4-2）。例えば、図 4-1、ロ、a では上に向かう、b では下に向かう動きが感じられる。また、図 4-1、ハは舞踏家が飛躍した瞬間の写真によって、そのシュパヌクを描いたものであるが、それは全体の印象を表したものと見える。三つの日の出の図（図 4-2、ハ）では 2 が一番円の膨張力を持っており、これが日の出を昇らせているのである。

このようなシュパヌクは大人の絵（名画）だけでなく（図 4-3）、児童の絵（想像画、記憶画、写生）にも、墨を紙に垂らしてフーッと吹いてできた墨の跡のような自然に出来た造形にも認められるものである。児童の絵においては、無自覚に描かれたシュパヌクが感じられるが、それは時々子どもの絵に現れる奇抜な面白いものではなくて、子どもの生活そのものが発する極めて日常の普遍的な事実であるという認識が必要なのである（注 23）。自然に出来たシュパヌクはその人工との共通を意識し、色々な方面に上手に生かして使うべきもので、ただの悪戯として見過ごすべきものではない（注 24）。また、大人の絵の鑑賞においてはシュパヌクを手段として用いることが出来るのである（注 25）。

シュパヌクはどのような造形にも感じられるものであり、従って、どのような造形にも通じる鑑賞や創作の手段となるのである。そこで、造形の能力を高めようと思うならば、シュパヌクを感じ取る感覚を高めることが必要となる。この感覚訓練のための方法として、単化練習、明暗練習、色彩練習、立体の材料練習といった練習が提示されている。

2 単化練習、平面のコンポジション

単化練習とは物を簡単にして描くということではあるが、単に対象の形を簡単に写生することではない。対象からシュパヌクを感じ、その感じたシュパヌクを描くのである(注 26)。つまり、対象をそれと分かるように写實的に表そうとする必要はないわけで、この点がクロッキーやスケッチとは異なっている点である。それは、次に示す図を見るとよく分かる(図 4-4)。

ここでは対象そのものではなく、対象の形から得られた印象や動きが描かれているのである。このように、単化練習はまず形から得られるシュパヌクを描く練習から始められている。そして、対象を身近な生活用品、折り紙、人物、布などと変えていたり、描画材料や道具をクレヨン、木炭、墨、絵の具、定規、コンパス、筆、ペン、ブラシなどと変えていたりすることで、次第に形だけでなく、マッサ、テクスチャー、明暗、動勢等のシュパヌクも捉えられるよう展開されていく(図 4-5、4-6、4-7)。対象を見てシュパヌクを描くという単化練習は、シュパヌクの理解、会得をもたらすだけではなく、物の見方、感じ方が非常に自由になるという効果も与えてくれる。単化練習では同一の対象から一人の人が試みても、数種の異なった結果が得られるが、それは、その人の物の見方、感じ方が多角的であるとの証である。つまり、単化練習は創作力の基礎的な陶冶、即ち、創造力の育成にも役立つ感覚訓練なのである(注 27)。

こうした単化練習の後に、画面分割によるコンポジションの位置の練習(図 4-8)、黒白の面積と配置(図 4-9)、平面における立体感の練習(図 4-10、4-11)などが平面構成の練習として行われた。さらには平面のコンポジションの応用として、フォトグラム(図 4-12)や具体的なデザインのレイアウト(図 4-13)の作品制作も行った。

3 明暗練習

川喜田は明暗練習について「明暗練習も一種の単化練習であり、或は又コンポジション練習でもある。そして結局は、明暗によつてのシュパヌクを捉へ、或はシュパヌクを明暗によつて表現する方法を学ぶことである(注 28)」と述べている。

そして、明暗練習の具体的な内容を紹介する前に、ここで採り上げる明暗の意味を確認している。明暗には自然現象に固有の明暗と陽面(ひなた)・陰の明暗とがあるが、「今迄用ひられてゐた明暗といふ言葉はこの自然現象に固有な明暗以外の明暗を意味することが多かつた(注 29)」と述べている。従来、明暗練習には木炭による石膏デッサンが行われてきたが、これで捉えようとしているのは形と光と陰との明暗であり、物質材料に固有の明暗ではない。だから、長い期間を費やしてデッサン力を身に付けた画学生でも色彩一物質の明暗—に向かうと当惑してしまうのである。このような方法を用いている当時の図画教育を川喜田は次のように批判している(注 30)。

而るに専門的に絵画を研究するのではない中学校や小学校で、それだけの時間もないのに、此の専門的研究の方法を全く無批判に其儘縮小して、生徒に行わせてゐるところが多い。或いはこの素描の練習を巧みに逃げたつもりで、水彩画や、油絵を何時でも生徒に課しながら、色や調子について、基本的の指導方法を全くしてゐないところも多いのである。これが現在の図画教育の最も大きな欠陥でなくてなんだろう。

その上で、川喜田は明暗練習のための新しい素描として「明暗写生」（注 31）を提唱しているのである（図 4-17）。この図を見ると、作品は野菜を対象として描かれているが、従来のデッサンとは違って、主にそれぞれの野菜が持つ色の明度—物質材料に固有の明暗—が表現されているのがわかる。この方法によれば、物質の持っている色とか光とかが同時に認識できるのである（注 32）。

明暗練習は明暗写生を目的として、基礎的な練習から応用まで次のように系統立てられていると考えられる。まず、明暗の要素を悟らせるための基礎練習があり、その発展として立体練習、応用として手工的作品（ペーパーカット、色テープ、ちぎり絵、版画）による練習がある。また、明暗のシュパヌクを絵画以外の領域に利用することを想定して、図案的に表現する練習も考えられており、その発展として明暗のクロスワード、応用として写真や絵画を明暗のコンポジションにする練習が考えられている。この明暗練習は主に色の持つ明度を捉える練習と考えられるが、そのための練習はこのように段階的に発展していくよう考えられている（図 4-14、4-15、4-16）。

4 色彩練習

色彩練習はコンポジション（形の基礎練習）と材料の練習を結びつける、構成教育のうちでも重要な位置を占める練習である。それは「従来の概念的な、抽象的な、絶対空間における色彩関係をその儘頭から暗記させるのとは全く違ふ。それは生活のあるあらゆる場面から眼にうつる色を採集させ、それを整理することによって、自然に、調和とか色の重要性とかを悟らせる方法（注 33）」なのである。そのため、色彩練習は図案指導に効果を上げるだけではない。「写生などでも、写生そのもので長い時間をかけて色の観察や表現の力を延ばさうとするより、逆に裏から色彩そのもの々練習を上手にやると反って、色全体の見通しがはっきりして来て、写生の際物にとらはれずに全体の色の調子や組み合わせが楽々と見え、随って素晴らしい表現の力をもつ様になる（注 34）」と言えるのである。

具体的には、我々の見る全ての色の中から、最も簡単な色のシュパヌクを見ていくことから始められる。例えば、黄と橙と赤が並んだ時、あるいは黄と赤と青が並んだ時のシュパヌクを仮に「ツー」と呼んで説明している。「ツー」とは遠くから見ると複数の色が互いにボーッと溶け込んで見える色の仲間を表している。それを色々な色紙の中から選び出す練習をさせるのである。次に「ツーツー」の練習に進む。「ツーツー」とは二つのツー

とツとが朗かに調和した関係に置かれたもので、例えば、「黄・橙・赤ー緑・青・紫」或いは「黄橙・橙・赤ー緑・青緑・青」といったようなものである。この「ツツ」の一方は明るく、一方は暗く見えるはずである。遠くから見て一方のツが白なら、もう一方は灰色に見えるように色紙を並べる練習をするのである（図4-17）。

次は「ツツツ」である。「ツツツツ」とは白っぽい列と灰色の列と黒っぽい列の三つの列がうまく並んだときの感じである。例えば、「白・黄・橙ー黄緑・緑・青緑ー青・紺・黒」のように並べるのである。ここで、白と黒の位置を入れ替えると黒が黄と橙を引っ張り、白が青と紺を引っ張るように見えるが、この感じを「トン・ツ」という。トンのすぐ後のツの頭は必ずトンと反対の色、例えば、黒に黄、赤に緑、白に紫などになっていなければならない。これら一連の練習は色相の類似、対照の関係、色の明度などをつかむ練習であると考えられ、色彩練習の基礎練習として行われている。その後、基礎練習で得られた感覚を用いて、コンポジション練習を行う。また、絨毯等のデザインを想定して、色彩のコンポジションの発展という練習、ポスター、看板などの制作を想定しての色彩の明視という練習が考えられている。

5 絵画練習

構成教育での絵画練習とはこれまでの単化練習、明暗練習、色彩練習などを総合的に一つの作品の中に盛り込んでみたり、表現技法として応用してみたりすることである。方法としては、絵画を明暗、色彩、構図というように分かりやすく分解し、部分的に練習する方法である。具体的には基本的な練習として光と影、色と光、材料練習、ヴォリュームの練習がある（図4-18、4-19、4-20、4-21）。

光と影では、白色の立方体に上から光を当て、描写するというような練習を行う。ここでは影を影として面全体を黒く塗って表すのではなく、一つの面の中の光（影）の微妙な変化を捉えることが目的となる。色と光では、物それ自身のもつ色を光と区別して表現する練習を行う。これは明暗練習で行ったことと同じであると考えられるが、ここでは白・黒・灰色の円柱や四角柱等を対象として与え、光と白色、影と黒色の区別を徹底させる。

材料練習では、材料（マテリアル）の表面的な性質を表現する練習を行う。透明ー不透明、光ったものー光らないもの、柔らかいものー堅いもの、ザラザラツルツルなどを描き分けるのである。これは前述の光と影、光と色の練習ができていることが必要である。

ヴォリュームの練習では、ヴォリューム（量）の練習として、光と影、色、材料の表現を全部含めて、表面的な材質感だけでなく、ものの立体感や性質を表現する練習を行う。この練習は、対象を卵やみかんなどの単純な形態から茶壺、コップ、蓋のない箱というように次第に複雑な形態へと変えていき、最後にそれらを組み合わせて置き、総合練習をするというように進められる。

以上のように構成教育の絵画練習では、絵画を描画に必要な要素に分解して部分的に練習し、その感覚や技術を身に付けた上で、それを一つの作品のうちに総合していくという

方法を採る。このような方法は作品を一つ一つ仕上げていくことを繰り返していきながら、描画に必要な要素を認識し、感覚や技術を身に付けていく従来の帰納的な方法とは全く逆の方法である。

絵画練習の各練習で扱われている描画に必要な要素は、写実的な表現のために必要な要素であるといえる。従って、絵画練習は写実的絵画表現のための練習と考えてもよい。臨画も自由画も基本的には写実表現を目指すものであったが、そのための具体的な方法はしめし得ていない。そこに構成教育が、前述のような方法をこれまでの臨画や自由画に対峙する新しい方法として提唱したことは、美術教育にとって画期的なことであった。

川喜田は構成教育に比し、自由画教育の方法が明確でないことを次のように批判している。「児童の個性を尊重すると称して、其の実は具体的の指導を怠っていた自由画なるものが、骨抜きのものであるとすれば、これは全く、がっちりとした鉄筋のはいった建築のようなものである。(注 35)」しかし、構成教育では写実的表現ばかりを絵画の表現と考えているわけではない。「平面の上に、(たとえ立体的なものでも) 平面的に、— 延長の世界として — かくこと (注 36)」も同時に絵画の表現として認め、絵画練習の中で紹介している。

それは新しい絵や生産的な絵画の練習に重要な役目を果たす絵画の形式化の練習である。具体的には写実ではなく、形の性質を明瞭に描く練習 (図 4-27) や線や点や量しで対象の材料や性質を描く練習 (図 4-28)、絵画におけるコンポジションの研究 (図 4-29) などがそのための練習となる。このような絵画表現にとって、特に重要となるのが材料 (マテリアル) の認識である。そして、その材料認識のため、材料描写 (マテリアル・ツァイヒヌンク) という材料の見目の違いを描き分ける練習が行われる。また、その発展練習として材料を描写したものの代わりに写真や活字の切抜きを使って、理論的に幾何学的構成をするフォトモンタージュの練習が行われる。これは、明暗の関係を材料の関係に、あるいは、色彩の関係を材料の関係に置き換える練習と言え、色、明暗、材料を一貫して認識する練習になるのである。

6 立体の材料練習

立体の材料練習では材料自身の性質—形の性質、力の性質—をつかみ、それを生かして構成したり、具体的なものを作ったりする練習が行われる。それは、従来の手工の方法とは全く違う方法である。これまでの手工では、人なら人、車なら車、橋なら橋を、あるときは全部キビガラで作り、ある時は折り紙で作り、ある時は粘土で作るといったようなやり方が採られていた。このやり方で問題としているのは対象、即ち形であって材料の性質や力の問題はほとんど考えられていないと言ってよい。しかし、立体になると形の上の問題ばかりでなく、手で触れてみて初めてわかる力の問題とか重さの問題とかということが出てくるはずである。このような問題まで含めて考えれば、材料の性質を生かして作らなければいけないのは当然のことと言える。従って、材料ごとに性質が違うのであるから、材

料が違えば、結局、違った立体が作り出されることになるのである。このような考え方に従って、立体の材料練習は次のように展開される（図4-22、4-23、4-24、4-25）。

- ・積み重ねと組み合わせによる立体的材料練習
- ・彫ること、穴をあけることによる立体的材料練習
- ・紙の立体的材料練習
- ・ブリキの立体的材料練習
- ・ボール紙の立体的材料練習
- ・ヒゴ・竹・針金・糸等の立体的材料練習
- ・建築の透視図を造形的に見る

積み重ねと組み合わせによる立体的材料練習のために川喜田は「構成教育積み木」なるものを考案している。この積み木の特徴は、普通の積み木より相当に大きな板があること、どの積み木にも等間隔で縦横に穴が開けられていて、それに合う棒と臍があること、積み木の全部が黒、白、灰色の三種に塗り分けられていることである。これによって長い棒の上に立体が乗るといような従来の積み木では、とてもできなかった色々な形ができ、同時に明暗および材料、ひいては色彩の練習もできるのである。

立体造形では積み重ねる、組み合わせるに対して、彫る、穴を開けるという方法があるが、これはいわゆる木彫等の彫刻や粘土細工で練習することができる。微妙な凹凸を持つ形を作るには、積み木などより適した方法である。この練習では彫って何を作るかというより、彫ることによってそのマスをどういうふうに生かしたらよいかを考えるのである。つまり、彫ることによって生まれるシュパヌクを第一に考えるのである。

立体のシュパヌクは見る角度によって違って感じられるが、その小さなシュパヌクを追っていくと全体が統合されて大きな一貫したシュパヌクになる。このような立体のシュパヌクを感じ取りながら形態を作っていく練習なのである。

これら二つの練習は彫刻の基本的な方法—塑造、彫造—に包摂されるものと考えられる。しかし、川喜多は純粋な芸術としての彫刻というよりは実用的な建築につながる立体造形の基礎練習として、これらの練習を考えていたと思われる。それはヨハネス・イッテンがバウハウスで行った立体造形の授業に酷似している。また、それは次に行う紙、ブリキ、ボール紙、ヒゴ、竹、針金、糸等といった面材、線材による構成がマスというより空間を認識する練習になっていることや材料の性質や力の問題を中心に行われていることから推察できる。

以上見てきたように、構成教育は詰まるところ、造形を要素に分解し、それぞれの要素について造形上の緊張感—シュパヌク—を感じ取り、また、それが感じられるように造形要素を再統合していくという造形の方法を提唱したといえる。そして『構成教育大系』はそのために必要なシュパヌクを感じ取るという総計感覚の訓練方法を紹介するものと

なっている。その訓練は、形、明暗、色彩、材質という造形要素ごとに分けられ、また、一つ一つの訓練は簡単なものから複雑なものへ、基礎的なものから発展的・統合的なものへと段階的、系統的に進められている。

第4節 『構作技術大系』における問題解決方法

『構成教育大系』が造形の内容を対象とした美術教育の系統的学習を提示したのに対して、『構作技術大系』（注37）はその対象をより現実的なものに広げ、デザインをするための具体的な内容を提示した問題解決学習となっている。この書は昭和17年に発行され当時の「構作科設置」の運動に関連していた。

この書は次のような内容によって構成されている。

- ・発生的に考える
- ・材料と構造
- ・椅子の構造
- ・材料と力の練習
- ・感覚→機能→能率
- ・機械と能率の問題

以上の6章によってなされている。この目次全体から見ると、発想の問題、材料と構造の関係、造形感覚と機能の関係、そして、科学技術への対応ということから成っている。全体が問題解決のためのデザインプロセスとなっている。以下は各内容の概略を述べる。

1 発生的に考える

ここでは形の発想を重視して、発想のプロセスを解説している。具体的には、「発展形体を見る」「道具とその発展形体」「人間と器具・道具の発展」「材料と容器の発展」「器具の順列とその発展」「機械とその発展的機構」「機械の三機構」「車とその発展」「舵と車の発展」「人間と手の技術」「日本人の手と日本的技術」「引く力と押す力及び鋸と鉋」の内容からなっている（注38）。

これらは純粋な形の発想から、機能や目的に対応した様々な具体物を取り上げ、形の発展を述べている。例として、椅子から脚立、梯子、種々の鞆、衣類、道具、用具、工具などである。形が使用機能や目的によって決定されてきたことを連続的に整理し、形と機能と人間工学についての内容を紹介している。また、日本的技術についても触れている（図4-26、4-27、4-28）。

2 材料と構造

ここでは、川喜多が建築家であったこともあり、工学的な捉え方をして、様々な材料の

特性とその使用における構造について述べている。具体的内容としては、「材料の分類」「一塊の土から」「一本の棒から」「一本の糸から」からなっており（注 39）、工学上の力学と形と構造の関係を基礎的な内容から具体的対象にわたって解説している。材料による形体の制約や特徴を具体的事例に基づいて解説している。材料を極力節約して構造を考えるデザインはバウハウスでのアルベルスの立体構成にも通じるものがある（図 4-29、4-30、4-31、4-32）。

3 椅子の構造

ここでは前述の具体例をもっと詳述するために椅子を取り上げ、様々な種類の椅子を例として、人間工学的な側面から構造の解説をいっている。内容は、「構造の新しい学び方」「後の脚に構造の主力を置いた場合」「座ヨリカカリを脚から離して了った構造」「前の脚に構造の主力を置いた場合」からなっており、椅子のデザインの構造をいくつかの観点から試みている（注 40）。問題解決とデザインプロセスが一体化した内容となっている。参考作品事例には、バウハウスでデザインされたパイプ椅子などもイラストで紹介されており、この書籍がバウハウスに影響されたことが明らかである（図 4-33、4-34）。

4 材料と力の練習

紙を主な材料として、他に、ブリキ、ボール紙、ヒゴや竹を使用して、形態と力の関係を習得するための教材を提示している。わが国の伝統的な工芸から材料と力と構造の関係を明らかにしている（注 41）（図 4-35、4-36、4-37）。

5 感覚→機能→能率

ここでは人間工学を主体として、人の動きとものの形、能率をあげるための整理と配置、ものの保存の仕方などを解説し、生活に直結した種々の問題や場面を取り上げて、その対応方法や解決方法を提示している。内容は、「形感教育としてのたちかた舞踊」「人体の釣合と服装の設計」「人体を標準にした物の整理法」「モーション・スタディ」「能率と整理と配置」「物の保存の仕方」「ヒモをむすぶ・ツナをむすぶ」「包帯（キレをまく話）」「包装のやり方」からなっている（注 42）。ここでは人間工学的な内容が取り扱われており、さらには造形の領域を超えて生活全般の機能的な方法を述べるに至っている（図 4-38、4-39、4-40、4-41）。

6 機械と能率の問題

ここではクランクやクランクレバーをはじめとする機械による様々な機能を解説し、人間の生活における機械・器具の役割とその教育の必要性を述べている。日常生活の中に機械による効率化が浮上してきた時代を反映するものである。具体的には、「日常の尺度—工作的数学の話」「機械への理解」「クランクとレバー」「人間を中心とした機械・器具の教育

をかたる」「科学教育グラフ化の問題」「人の動き・物の使ひ方から器具建築の基準をきめる法」からなっている（注 43）。ここでは造形の問題よりも技術の問題を扱っており、住宅や環境の問題にまで触れている（図 4-42、4-43）。

以上のように『構作技術大系』では工学的な内容に関連させながら、生活の具体的な諸種の問題解決を示すために事例を通して示している。「構作」という言葉は当時の造語であり、「構作科」の教科の設置も試みられたが、結局は実現しなかった。構作とは生活を対象とした美術と家庭科、技術科の統合といってもよい。そうした意味からも構作技術大系は人間の生活全般にわたる造形上の問題解決を具体的に示していると言ってよい。そしてその基盤の一つに形やものの発生と発想を系統化した発想法を置き、デザインのアイデア開発を促している。そして、こうしたアイデアを実現するために、材料、構造、力学などの現実的な製作の条件をアイデアに加味して考えている。更に、人間工学的な内容を付加して、デザインする上での現実性を考えている。このようにこの書では、構成教育での造形感覚訓練を現実に生かすためのデザインプロセスを提示しているといえる。

第5節 構成教育と構作技術

『構成教育大系』は昭和初期当時の小・中学校の教員が研修を行った内容をもとに、川喜田煉七郎がこの運動の実践者である武井勝雄と共に著わされたものであった。基本的にバウハウスでの基礎教育の内容を基にしており、そのほとんどは、ヨハネス・イッテン、モホリ＝ナギ、アルベルスなどが実践した教材を紹介し、意味付けを行っている。

これらの内容は造形要素と造形原理による造形方法の提示であり、その教育方法に系統性を持たせようとするものであった。つまり、美術教育を表現分野や領域で捉えるのではなく、造形要素の系統的学習と捉えているのである。そして、それは絵画をはじめとする表現分野にも効果を持ち、また新たな造形制作を促す可能性も持っているものであった。そして、これらの系統的学習を基盤として、現実の問題に対応しようとしたのが『構作技術大系』であった。

この書が著された時代は第二次世界大戦の最中という背景があるので、必ずしも現代に通用する内容ではないものも含まれているが、まさに問題解決学習のための技術の大系となっている。特に系統的な構成教育を発展させる目的のために、平面の教材よりも立体的な教材を多く紹介し、材料、構造、機能の関係を明らかにし、家具や住宅などの具体的な対象への問題解決を提示している。まさに問題解決のためのデザインの技法の大系である。このように川喜田は構成教育大系によって美術教育の系統的学習を述べ、構作技術大系において、その応用や発展を位置づけている。構成とデザインの教育内容を厳密に位置づけるならば、構成が系統的学習であり、デザインが問題解決学習となる。

川喜田が前述の『構成教育大系』と『構作技術大系』の二つの書を著したことは、当時の美術教育に、現在で言うところのデザイン教育の一方法を提示したといえる。構成教育大系においては造形の要素的側面や感覚的側面を重要視した系統的な学習内容を提示している。一方、構作技術大系では系統的な学習内容を基盤として、個々の現実生活面でのデザインの問題を解決しようとする問題解決学習を提示している。それは形の決定に関わる発想やデザインの実現のための人間工学や物理的構造が加味された、より具体化した問題解決学習であるといえる。デザイン教育はこれらの系統的学習と問題解決学習の両面が有機的関連を持つことによって達成されるのである。このことは、戦後の小・中学校での美術教育と専門教育に有効に機能してくるのである。

第4章の注

- 1 東京文理科大学で阿部七五三吉を初めとする桐光会では「構成教育」と題する研究誌を昭和6年より発行して、構成教育の研究発表をしている。
- 2 昭和13年(1938)2月に後藤福次郎らが発表している。山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967、pp.670-677
- 3 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、学校美術協会出版部、1934
- 4 川喜田煉七郎、『構作技術大系』、図書構作株式会社、1942
- 5 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp.514-517
- 6 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.1
- 7 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp.1-2
- 8 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構作技術大系』、p.4
- 9 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.5
- 10 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.7
- 11 ヨハネス・イッテン、手塚又四郎訳、『造形芸術の基礎』、美術出版社、1970、p.12
- 12 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構作技術大系』、p.11
- 13 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構作技術大系』、p.11
- 14 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構作技術大系』、P13
- 15 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構作技術大系』、p.1
- 16 嶋田厚、『デザインの哲学』、潮出版、1968、p.78
- 17 Willy Rotzler, *Aspects of Constructive Art*, 押原典子訳「構成的美術の諸相」(『構成主義と幾何学的抽象』収録)、東京国立近代美術館、1984
- 18 Willy Rotzler, *Aspects of Constructive Art*, p.6
- 19 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.13
- 20 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp.14-15

- 21 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.16
- 22 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.16
- 23 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp40-41
- 24 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.38
- 25 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.54
- 26 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.64
- 27 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.64
- 28 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.169
- 29 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.167
- 30 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.168
- 31 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.170
- 32 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.170
- 33 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.192
- 34 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.193
- 35 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.226
- 36 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.234
- 37 川喜田煉七郎、『構作技術大系』、図画工作株式会社、1942
- 38 『構作技術大系』、pp.17-45
- 39 『構作技術大系』、pp.45-146
- 40 『構作技術大系』、pp.147-165
- 41 『構作技術大系』、pp.166-187
- 42 『構作技術大系』、pp.188-285
- 43 『構作技術大系』、pp.286-411

引用文献については一部現代かなづかいに改めた部分がある。

図版出典

・ 図 1 - 25

川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、学校美術協会出版部、1934

・ 図 26 - 43

川喜田煉七郎、『構作技術大系』、図画工作株式会社、1942

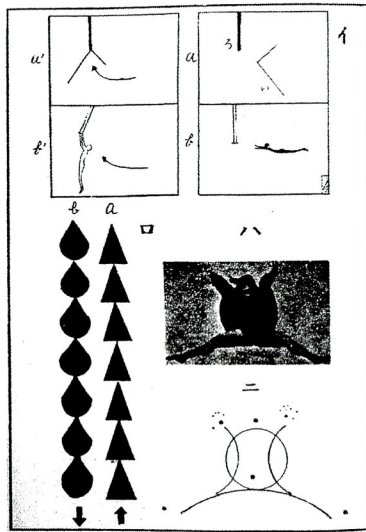


図4-1 シュパヌク

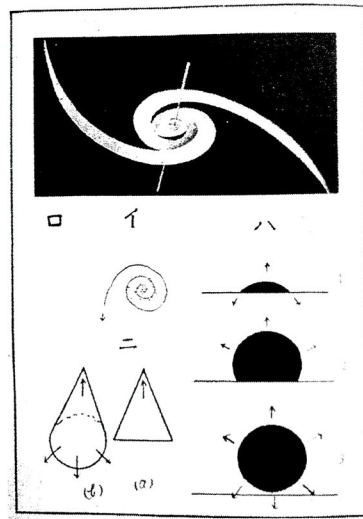


図4-2 シュパヌク



図4-3 シュパヌク

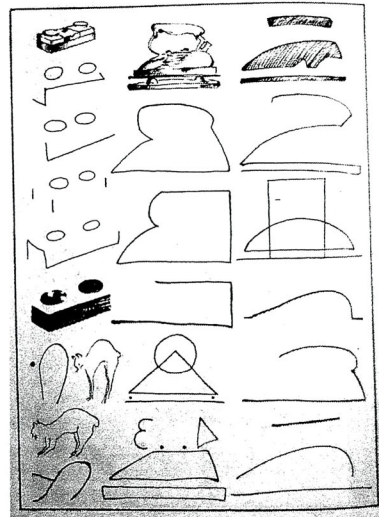


図4-4 単化練習

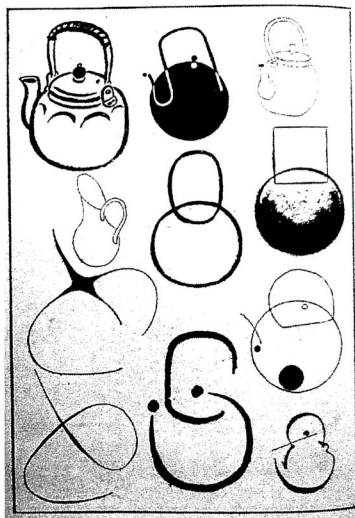


図4-5 単化練習

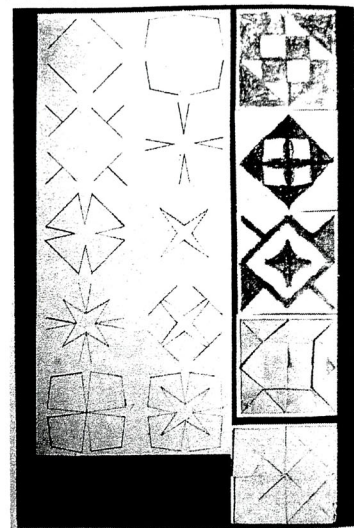


図4-6 単化練習

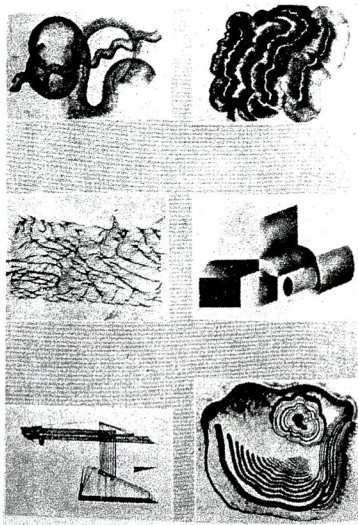


図4-7 単化練習

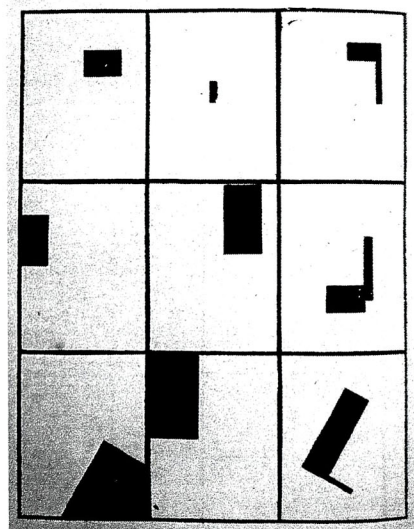


図4-8 平面のコンポジション

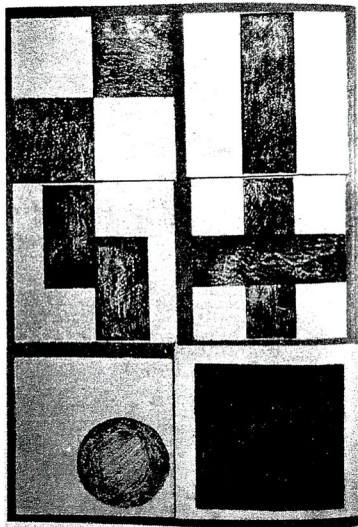


図4-9 平面のコンポジション

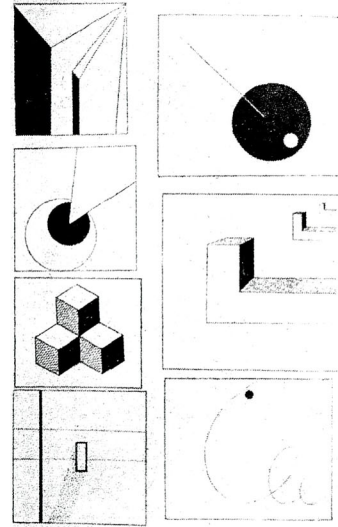


図4-10 平面のコンポジション

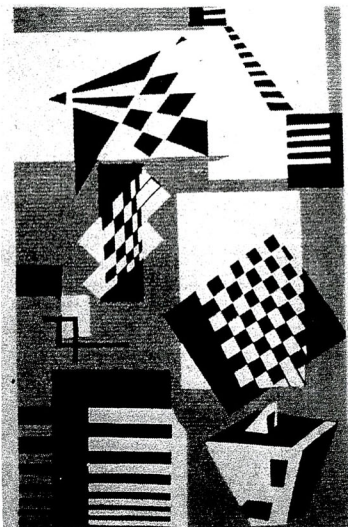


図4-11 平面のコンポジション

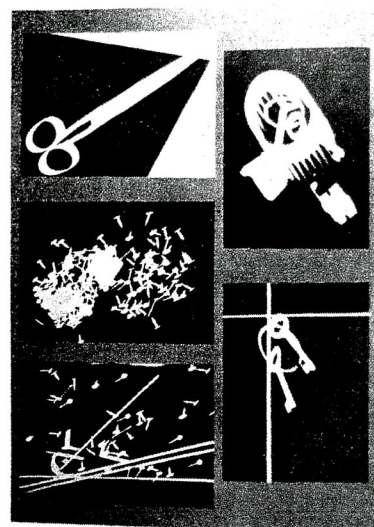


図4-12 フォトグラム



図 4 - 13 レイアウト

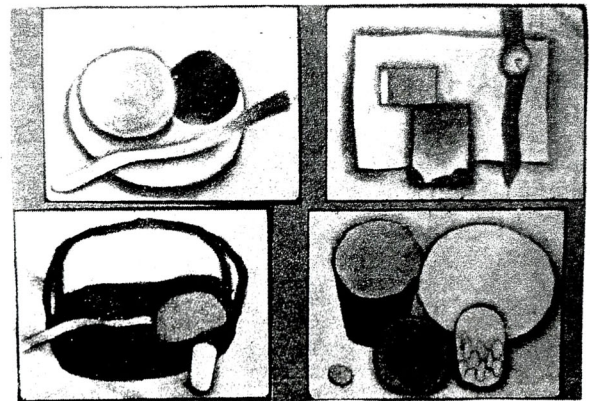


図 4 - 14 明暗練習

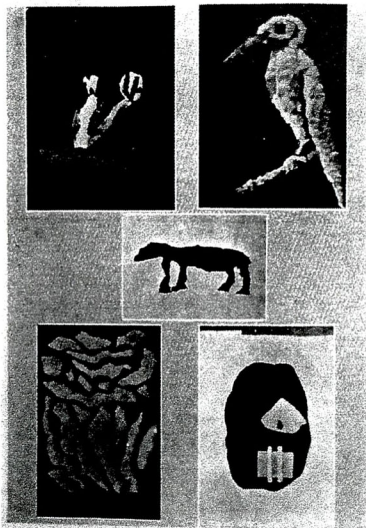


図 4 - 15 明暗練習

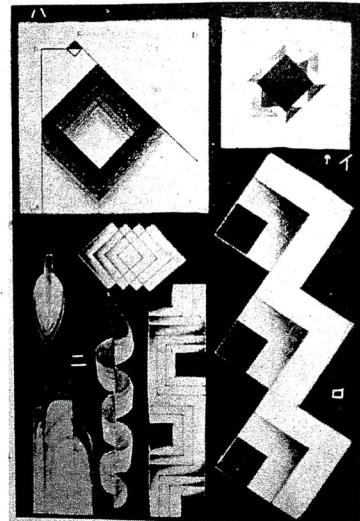


図 4 - 16 明暗練習

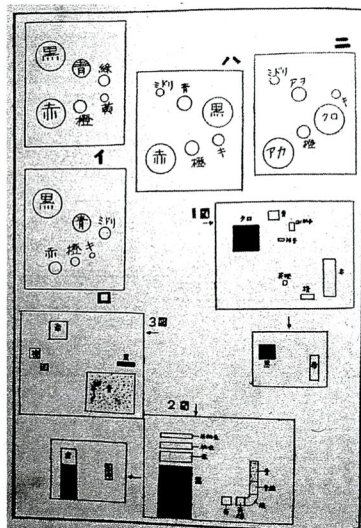


図 4 - 17 色彩練習

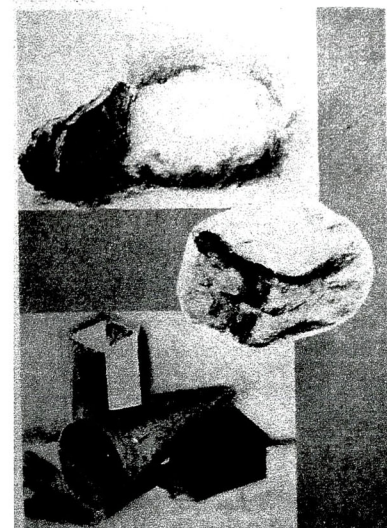


図 4 - 18 材料練習

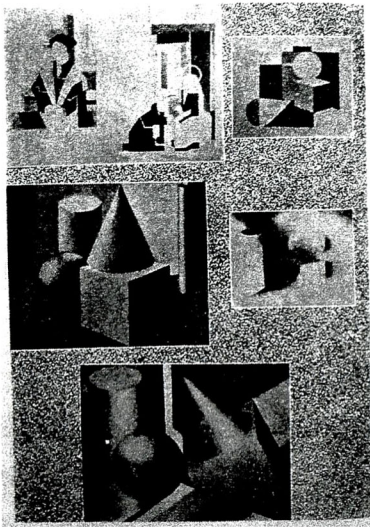


図 4 - 19 絵画練習とコンポジション練習

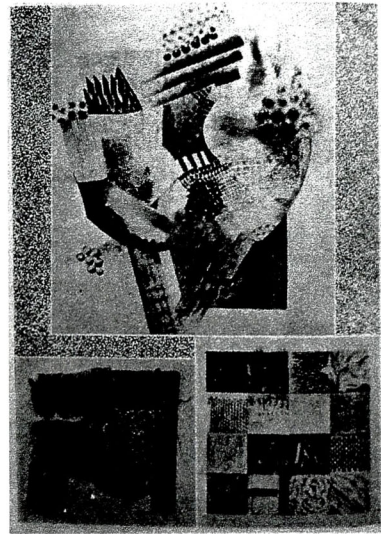


図 4 - 20 色・明暗・材料の認識

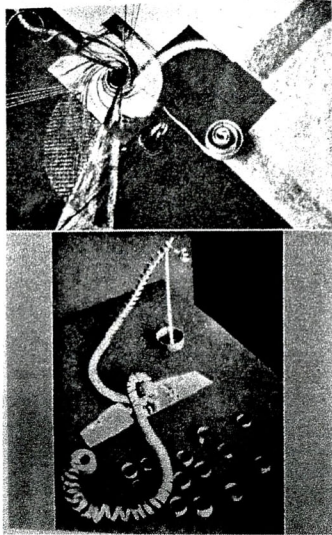


図 4 - 21 色・明暗・材料の認識

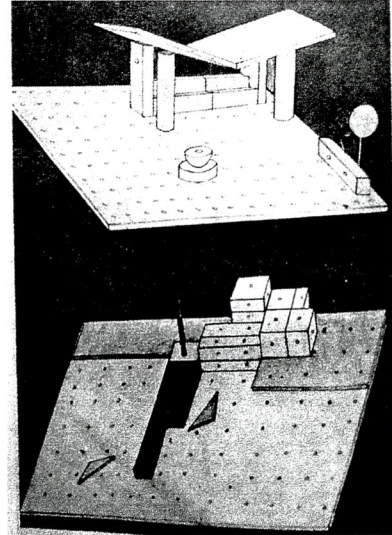


図 4 - 22 立体の材料練習

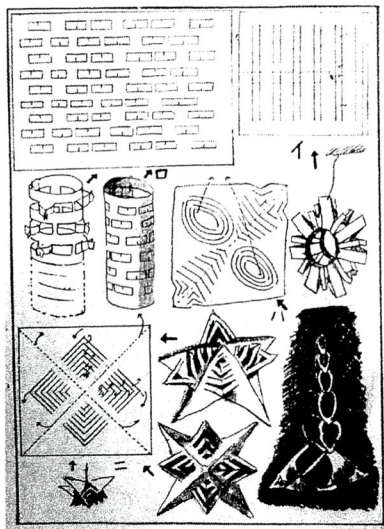


図 4 - 23 立体の材料練習

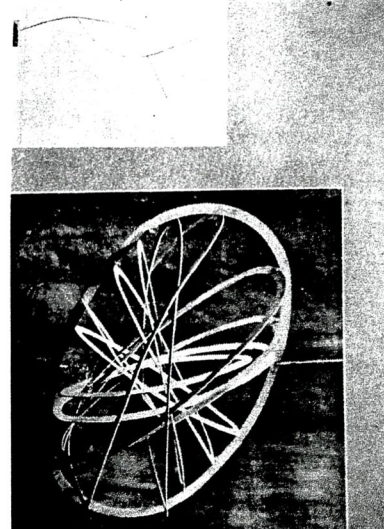


図 4 - 24 立体の材料練習

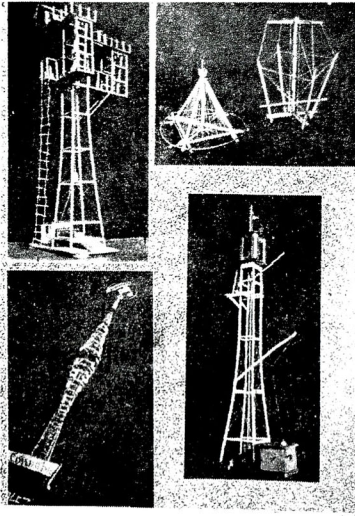


図4-25 立体の材料練習

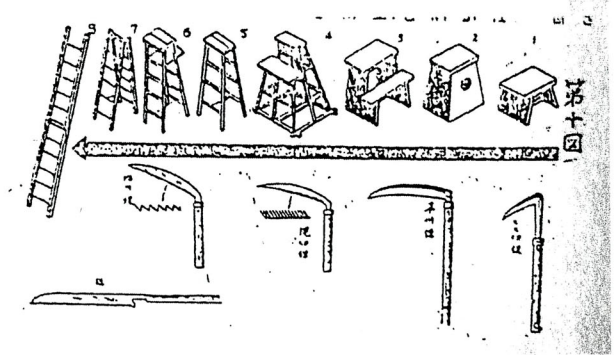


図4-26 発生的に考える

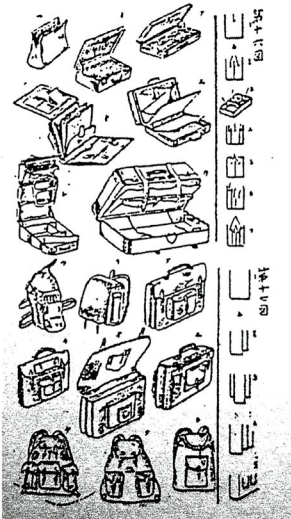


図4-27 発生的に考える

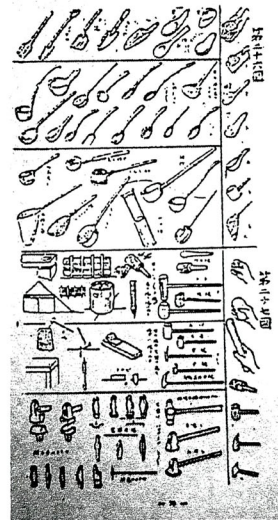


図4-28 発生的に考える

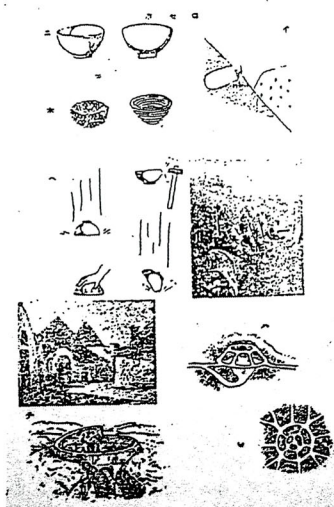


図4-29 材料と構造

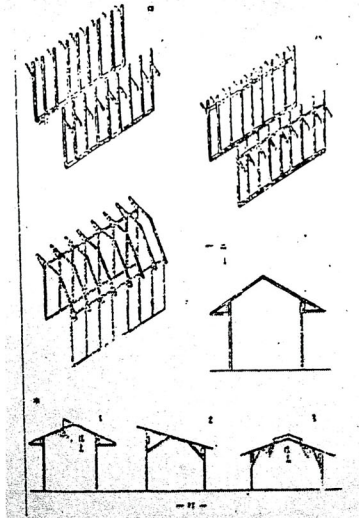


図4-30 材料と構造

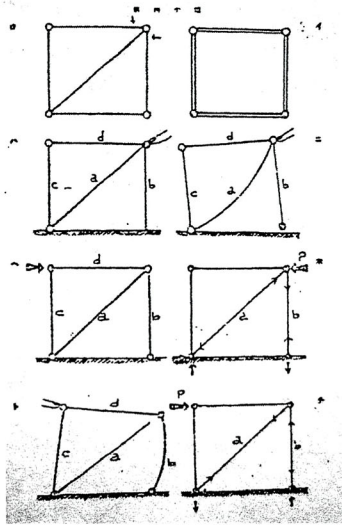


図4-31 材料と構造

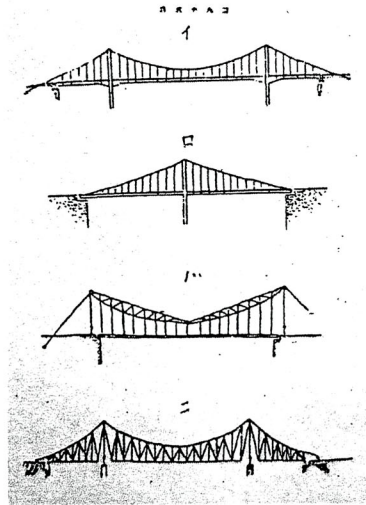


図4-32 材料と構造

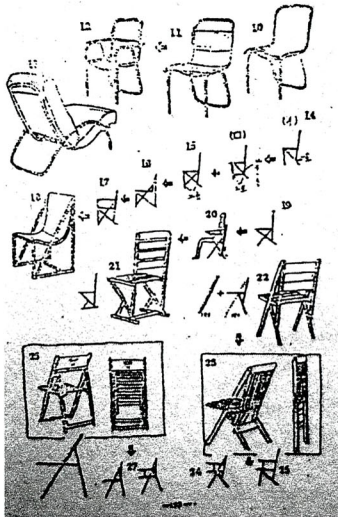


図4-33 椅子の構造

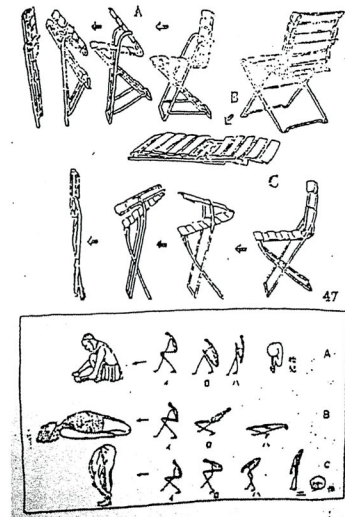


図4-34 椅子の構造

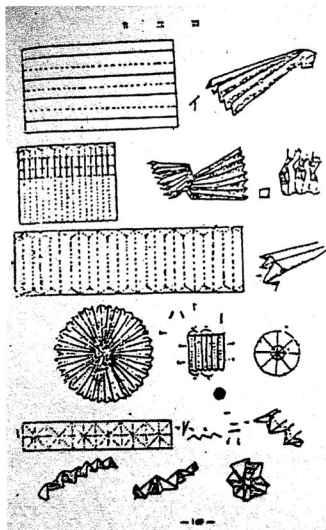


図4-35 材料と力の練習

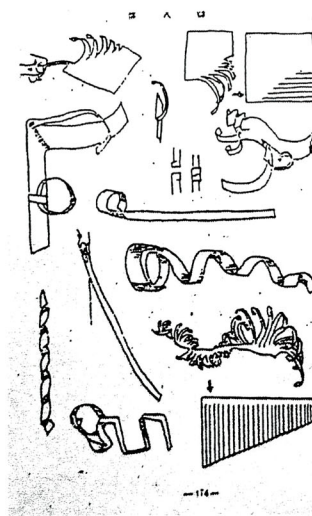


図4-36 材料と力の練習

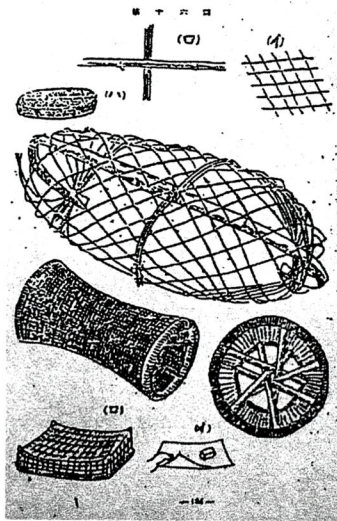


図4-37 材料と力の練習

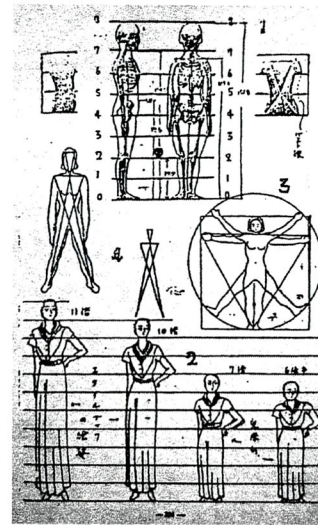


図4-38 感覚→機能→能率

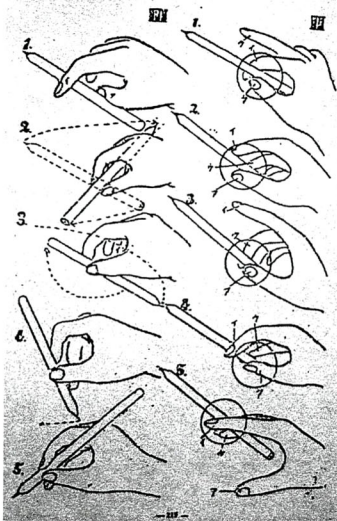


図4-39 感覚→機能→能率

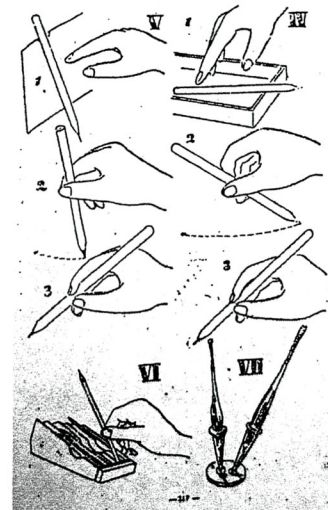


図4-40 感覚→機能→能率

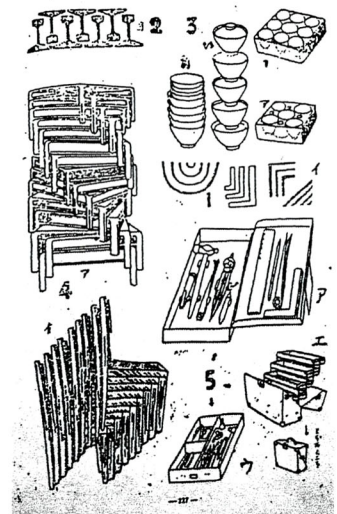


図4-41 感覚→機能→能率

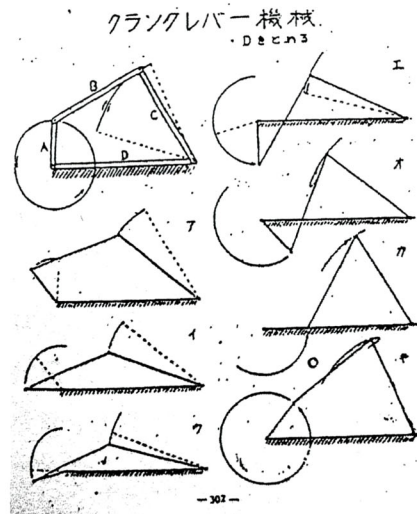


図4-42 機能と能率

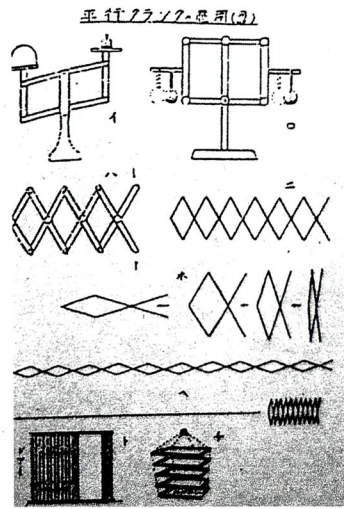


図 4 - 43 機能と能率

第5章 構成教育と自由画教育

前章までに川喜田煉七郎の構成教育運動と構作技術の内容を述べた。我が国の美術教育界では、川喜田の構成教育運動以前に、大正時代の美術教育の民間運動では自由画教育運動が行われていた。構成教育運動が注目された要因には自由画教育運動の反動という側面も持っている。そこで本章では教育方法の観点から、自由画教育運動と構成教育運動を比較し、それぞれの意義を明らかにする。

美術の教育は明治時代の学制発布以来、義務教育へ採り入れられた。学校教育、特に小中学校の普通教育での美術教育は私塾等の形で明治以前にもその例を見ることは出来るが、一般的には「図画」の教科の設置によって、明治初期から美術教育が始まったと考えるのが妥当である。

明治時代の図画教育はその方法としては臨画であった。富国強兵、産業立国を目指していた時の政府の方針に沿ったお手本主義による図画教育は、描画能力の育成、用具の使用の技術習得などを目的として模写を主とするものであり、その方法も画一的であった。その後、明治の末の新定画帖の発刊により、児童中心主義の系統的な教材配列による図画教育が試行されたが、本格的に臨画からの転換を計ることがこころ見られたのは、大正時代に入ってからである。

大正時代の自由画教育は山本鼎が創始した民間教育運動であるが、臨画の方法からの脱却という新たな魅力とともに、大正デモクラシーに乗じて全国的な隆盛を極めた。しかしその教育方法は必ずしも具体的ではなく、芸術的理念や精神の獲得に重きが置かれた。またそれは美術教育、芸術教育としての心情的理解はあったが、教育方法に関しては図画教育に発展性とともなう困惑をもたらした。その後の昭和初期の構成教育では方法論が知的な傾向にあったために、児童の精神的発達にそぐわないという批判もあったが、自由画教育に比べて明確な教育方法を提示した典型の一つとして捉えることができる。

美術教育における教育方法の探究は不断の課題である。それは美術が基本的に個々人の表現を主体とする目的をもっており、また美術の受容という点においても、意味の多様性を含んだ伝達構造を持っているからである。そして多様な価値観を有するが故に学校教育、特に普通教育において、図画工作科、美術科として人間教育の一環として位置づけられている。図画工作科を含む美術科教育では、表現を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成し、表現の喜びを味わわせ、芸術を愛好する豊かな情操を育てることを目的としている。このような情操や創造性を教育目的としている美術科教育では、いわゆる表現の自由や多様な自己表現、個人の内的世界の表出、芸術作品に対する個人の好みなどの主観性が強く、また、直観的感覚で非論理的な分野を媒介するものが多いと受けと

められがちである。しかしながら普通教育においては、教育を担う教師にとってもそれを受容する児童、生徒にとっても、教育内容、教育方法がある程度明らかにする必要がある。

色彩、形態、材質感の造形要素やそれに伴う造形原理を用いることによって、ある程度まで美術の教育方法を明らかにすることはすでに述べた。しかしながら、表現の多様性を重視しながら遂行されてきた明治以来の美術教育は、常にその方法論の確立という点で試行錯誤を繰り返してきた。臨画に始まるわが国の普通教育での美術教育において、大正時代の自由画教育と昭和初期の構成教育は方法論の対峙が見られた。本章ではこれら2つの美術教育の運動を通して、美術教育の方法について考察を行う。

第1節 美術の教育と美術による教育

教育の対象と類型を考えた場合、美術だけではなくいずれの分野においても、専門教育、普通教育、社会教育、一般教育などの教育を受ける対象によって分類することができる。また、教育の内容そのものを目的とするか、あるいは教育内容を媒体とした人間教育を目的とするかに分けることができる。つまり、美術の場合、美術そのものの教育という性格と、美術を媒介とした全人間的教育という2つに分けることができる。一般に専門教育は美術家、芸術家を育成する美術の教育であり、普通教育は美術による人間形成として捉えられている。本来、普通教育や義務教育は全人間的な人間教育を目的とするものであり、教科内容そのものの教育ではなく、それらを通して培われる社会性を持った人間としての基礎的能力のうえに成立している。

美術の教育と美術による教育のいずれにしても、人間の基礎的能力の育成を基盤としている。美術の基礎的能力としてまずあげられるのは、美術への愛好心である。愛好心は普通教育では、文化や歴史、伝統を保護、育成する態度の基盤となるものである。この愛好心をもとに、第2に考えられるのは造形的な創造活動の能力である。そして第3として見る力、判断力などの鑑賞力がある。造形的な創造活動の能力とは非常に幅広く、豊かな発想力や構想力、美的感覚、表現技能などがあげられる。そして、これらの造形活動をもとに美術を鑑賞する審美観の育成がある。鑑賞力は単に感覚的な側面だけではなく、美術に関する知的な側面を含み、感覚的理解と知的理解の両側面から成り立つ能力である。

こうした美術教育の目的を達成するためには具体的な教育方法が必要となる。その方法の一例として、美術の鑑賞の場合に直観的見方と分析的見方の2つを想定することができるが(注1)、美術の表現においてもこの方法、つまり、直観的な認識による方法と分析的な認識の積み重ねによって習得する方法が有効である。

芸術的な理念、感動、美的情操といった美術の認識に関わる内容の習得においては、直観による「見通す」力が必要となる。美術の教育の具体的な分野である絵画、彫刻、デザイン、工芸などは、それぞれが特殊的内容と捉えられる。そしてそれらの個々の特殊の内

容に対して、芸術的理念や情操は美術としての一般的内容である。この特殊的内容から一般的内容を明らかにする過程において、高久清吉は直観を方法上の根本問題としている(注2)。直観は個々特殊の具体的なものを対象としながら、一般的なものを捉えようとするものである。さらに特殊的内容から一般的内容への道すじは、帰納法的操作と異なり、直観による方法は少数の代表的な特殊の具体的内容によって一般的なものと見通すことができるとしている(注3)。美術の内容で考えるならば、絵画や彫刻のような心象表現を重視した分野においては、作品の主題、発想、イメージ形成などの一般的内容を、風景、静物、人物などの絵画や彫刻といった個々の題材を通して直観的に認識することである。

これに対して分析的な方法によって全体を認識する道すじがある。G. ケペッシュの『視覚言語』などが分析的方法の一例である(注4)。近代美術、特に印象派以降の分析的方法によって生み出された造形要素や視覚言語は、分析された部分の集積によって全体を再構築する方法である。個々の造形要素や造形原理を統合する視覚言語の集積、あるいはそれらの帰納的方法によって、全体としての芸術的な理念を認識することが可能となる。特に具体的現実的な機能表現を目的とするデザインや工芸の分野においては、段階的な技術の習得とも関連して達成される目的をできるだけ分析し、それらの集合によって全体の認識を獲得する過程が教育方法として捉えられる。

このような美術の教育方法の実証として、歴史的事実の中で、写生による直観的な教育方法の自由画教育運動と、造形要素と造形原理の集積によって全体を構成する分析的な教育方法としての構成教育運動をとりあげて次に述べる。

第2節 自由画教育の方法

1 山本鼎の自由画教育の基盤

山本鼎(以下、山本と略す)は1918年(大正7年)の末、長野県の神川小学校において「児童自由画の奨励」という講演を行っている。また、翌年1919年(大正8年)には、児童自由画展覧会の「趣意書」が長野県小県郡周辺の学校に配布され、第1回児童自由画展覧会が4月末、神川小学校で開催された。これが自由画教育運動の具体的な始まりである。そして、1928年(昭和3年)山本自らが打ち切り宣言を出すまでの運動が自由画教育運動と見なされている。ここでは山本の自由画教育運動の基盤となる考え方を見る。

山本は明治以来の臨画教育の方法に関して、画家個人としての懐疑を抱いていた。臨画におけるお手本主義が、画家が絵を描くプロセスと比して不自然であることを直観的に把握していたのである。山本は次のように述べている(注5)。

子供にはお手本を備へて教へてやらなければ画は描けまい、と思ふのならば、大間違いだ。吾々を囲んでいるこの豊富な『自然』はいつでも色と形と濃淡で彼れ等の目の前

に示されて居るのではないか、それが子供らにとっても大人にとっても唯一のお手本なのだ。それ等のものが直感的に、綜覚的に、或いは幻想的に自由に描かれるべきである。教師の任務はただ生徒らを此自由な創造的活機にまで引き出す事だ。

このように、山本は自然を対象にして内的感動を表現する近代画家の手法を、普通教育の図画教育の表現方法に取り入れようとした。さらに続けて次のように述べている(注6)。

吾々洋画家の歴史では、臨本や師伝の束縛を排して、個性を以て自然の真を洞察描写する芸術的革命が十八世紀の末に既に遂げられて居る。嘗て、聖者の奇跡や、国王の治績などを顕揚賛美するために磨かれた表現上の技能が、今度は、各人——即ち画家其人の自然観なり詩観なり又空想なりを表現するために縛られるやうになったのであって、従って彼れ等の身边独自の現実が画因となり、合理的な構図、眼に親しんだ形、物質の種々相、空気、光線等の実感が驚くべき自由さに於いて開拓された。

このことで山本が近代画家の芸術理念と美術教育に二重写しにしていることがうかがえる。山本にとって当時の普通教育の図画は臨画による図形の描写ではなく、芸術作品の制作を行為とすべきであると考えていたのである。そしてその延長上に芸術教育の存在を説いているのである(注7)。

私の自由教育説は、図画教育の使命を明かに芸術教育(美術といふも同じ)と認る処から発生した。それ故観察、鑑賞、創作、描写一切の生長を各人の智慧と技工の自由に基かしめ、彼らの生涯を一貫する発達を希ひ願ったのであった。臨本、範画、といふやうな仲介を排斥して、各人の眼を心を直ちに万象へ導き、其処に自然を知り、其美を知り、其美術を知り、其趣味の深淵を会得する事を勧めたのである。

このように山本は芸術のリアリズムを説いており、こうした山本の自然に対するリアリズム観は彼個人の画家としてのヨーロッパ留学によって養われたものである。そのリアリズムは単に絵画的なものではなく「自由画教育はリアリズムに建って居る。絵画史上のリアリズムではなく、ただ、各々の眼で見よ、各々の霊で観よ各々趣味で統べよ、という哲学的なリアリズムだ(注8)」としている。すなわち、写生や描写を手段としながら、美術そのものを直観的に認識し、美的な感動、芸術的理念の獲得にその目的があった。

山本の自由画教育に対する理念は、彼が獲得してきた画家としての芸術表現や芸術理念が根底に存在する。彼は画家としての制作のプロセスで得られる感動や理念の獲得を普通教育の図画教育で実践しようとしたのである。あくまでも山本は図画教育が美術教育あるいは芸術教育と同次元であることを理想とし、それによって図画教育を自由画を方法とした教育であるべきだとしたのである。しかも、その方法は直観的なものが優先するので

ある（注9）。

ありていに言詮すれば、人間の有って居るあらゆる性能に、滋雨を灌溉するのが美術教育だ。なぜならば、子供が一枚の写生画を作るに当って、彼らの智慧も知識も経験も、印象も感覚も認識も、齎しく働かざるを得ないではないか——で其渾一な表現が即ち創造なんだ。

このように述べ、芸術教育の目的は「各人の美に対する敏感、および、表現の個性的純と其生長であり、其生長の目的は、多分自由の醇化でせう（注10）」としている。

2 自由画教育の方法

山本の言う自由画教育運動の理念は、山本個人の芸術家としての信念が根底にあることを先に述べた。「僕は、人として又芸術家としての信念から、まづ図画教育の病理を端的に指摘したのです。（注11）」としているように、図画教師の立場でなく、あくまでも図画教育を外側から観て図画と自由画を二重写しに、さらにそこから演繹的に導き出される芸術教育、美術教育を理想としたのである。当時の図画教育は功利的実用的目的を持つ教科の一つとして捉えられており、今日の図画工作科、美術科の教科のような、美術の愛好、美に対する感動や理念、あるいは情操の教育という位置づけではなかった。したがって、山本の図画教育を美術教育に捉え直す考えは、今日から見ると自然な関連性をもつものである。

しかしながら、明治以降の臨画やお手本による図画教育はその成立において功利的実用的なものであって、美術教育や芸術教育ではなく、科学や諸教科の基礎であった（注12）。美術、芸術による人間の陶冶を主たる目的とするものではなく、図画の画法の習得であり、用器画のような器具、用具の技術習得そのものが図画教育の目的とされていた。したがってその教育方法は明快であり、範例、お手本との類似あるいは模写技術の正確さなどが基準となり、技術の分析的段階的な習得のための教育方法が施されていた。

その後の『新定画帖』についても、児童の発達や興味に即した教材配列になっているが、表現のための分析的段階的な方法がとられている（注13）。例えば、図案教授や用器画教授の重視がそれである。透視画、陰影法、構図法、図案法、色彩など図画の画法に関して、易から難へ、単純から複雑へと教材の分析と体系化がなされている。そのような内容の新定画帖においてさえも当時は斬新なテキストとされ、現実的には、教育現場での理解が得られにくい状況にあった。そうした普通教育の状況のなかで、山本は美術教育、芸術教育としての自由画教育を提唱したのである。

山本の自由画教育の実際的な教育方法において、自由画教育の指導方法は画一的な方法があるわけではなかった。題材や指導者の柔軟な対応によって児童の潜在的な創造力を引き出すことが重要であり、その具体的方法が容易ではないことを山本自身も認め、次のよ

うに記している。「私は熱誠な教育家諸君から、自由画教育の教場での処理法について質問を受ける毎に、未だ充分精密に答へる事の出来ないのを遺憾とするが、実はそれらの、場合々々に応ずる処理は其衝に当る教育家自信に研究してもらい度ひのである。(注 14)」。そして、基本的には「児童には、気ままに描かせるのがいい(注 15)」として、あくまでも児童の主体的な態度を重要視して、技法に関しても範例を示さないで児童に発見させることを重視している。つまり、児童の自主性を認め教師の直接的な指導を否定するのである。そして児童は写生によって自然を凝視し、自然の内面的真実を認識するのである。

さらに、児童の描くモチーフの選択においてさえも児童自身に選択させることを奨めている。児童が自主的に自然のなかから美的なモチーフを選択し、それを主体的に自らの表現方法で表現することによって芸術的な感動や理念を獲得することを教育方法としているのである。しかし、全くすべての指導を否定しているわけではなく、「自由画教育の指導と云えば、画材に就ても表現に就ても彼れ等を自由に充実せしむることと、画用品の扱いの関する配慮、および美術に就てであります(注 16)」と山本は述べている。このレベルでは現実的には図画教師にとって具体的な指導方法を創出することは困難であったに違いない。こうした、表現方法の発見、自然を媒介とした芸術的理念の直観的把握を小中学校の段階で行うことは困難であった。山本の提唱する芸術的理念は、彼個人が 20 年近く画家を志した経験の上に成り立っているものであって、そこには造形意志や芸術的表現欲求が基本的に資質の中に含まれていたからである。芸術的な理念や価値観を把握するために直観的な方法を探ることは、教材の特殊的内容から一般的内容を把握するための重要な原理である(注 17)。しかしながら、その直観的方法を指導の実際に具体化することへの限界が山本にも現場の図画教師にも、ひいては児童にまでも存在していたといえる。

第 3 節 構成教育の方法

大正から昭和初期にかけての自由画教育運動に続いて、昭和初期から戦前までの美術教育の民間運動として、前述の川喜田を中心とする構成教育の展開が見られる。一般に構成教育はバウハウスの教育内容を普通教育に導入したものとされている。元来、バウハウスは、デザイナー、手工芸人の育成を目的としており、その基礎教育のカリキュラムを直接的に普通教育の教材として導入したことには問題を残してはいるが、バウハウスの教育的な成果である基礎教育と視覚言語の創出は、分析的段階的な教育方法を踏まえており、普通教育の方法としても有効で価値あるものと見なされていた。昭和初期の構成教育は東京高等師範学校レベルでの研究も行われ、バウハウスの紹介がなされているが(注 18)、ここでは当時の民間教育運動レベルで最も活発で広範に受け入れられた川喜田の構成教育運動の理念と教育方法について述べる。

川喜田は構成教育の説明として「我々の日常の生活の極くありふれた、極く卑近な事を

充分とり出して、それを新しい目で見なほして、それを鑑賞したり、作ったりする上のコツを掴みとる（注 19）」としている。そのコツは具体的な方法としてはシュパヌクを重視している。シュパヌクは引っ張る、拡がる、干渉するとか緊張などの意味であるが、造形上では画面または視的場面上での、構成要素の視覚的な相互関係によって生み出される緊張感を意味している（注 20）。この造形上のシュパヌクを、川喜田は生活全体に関与する感覚ととらえ、造形を媒体にして生活の刷新を計ることを考えていたのである。バウハウスの教育課程をモデルとしながら、その教育方法を普通教育に導入するにあたり、終局的な教育目標を、造形教育、美術教育とするのではなく、生活全体を捉え直す感覚の習得というレベルで人間教育として位置づけて次のように述べている。「換言すれば、構成教育は結局、教育方法と生活技術の訓練といふ二つの方法を持って、我々人間の生活に、最も積極的に働きかけるものであるといへるのである（注 21）」としている。シュパヌクを具体的な方法として生活全体に関与する造形的技能の習得を最終目標とし、その把握のために、様々な分析的、要素的な題材を通して、それらの題材を繰り返すことによって、帰納法的方法で習得する教育方法を提示している。造形を分析的に捉えた教材として、単化練習、平面のコンポジション、フォトグラム、レイアウト、明暗練習、色彩練習、色彩のコンポジション、絵画練習、色・明暗・材料、立体の材料練習などを挙げている（注 22）。これらの教材は必ずしも系統的ではないが、色彩や形態などの要素的な把握と造形的方法を明確にしようとしている。

印象派以降の近代絵画の出現により、造形美術は自然の対象や歴史的な物語性を結合しながら意味表現をされていたものが、色彩、形態、材質感、あるいはそれらの組み合わせによる、リズム、バランス、シンメトリーといった造形要素や造形原理、造形操作といった手法を生み出すことになった。それらは視覚言語という概念で、自然物や具体的意味内容から離れて、造形の分析的な結果としての部品（注 23）の再統合、再組織という方法を創出した。つまり、個々の完結した部品を再統合することによって新たな造形作品を制作することが可能となるのである。それは、特に具体的目的を有した、伝達デザイン、生産デザイン、建築などの分野に適応された。個々の部品が従来までのいずれの分野にも属さないニュートラルなものであるだけに、余計に具体的目的をもった表現には都合の良い要素となりえた。分析的な要素であるところの造形部品を無目的でニュートラルな視覚言語による方法として活用し、しかも段階的に繰り返すことによって、それらは帰納法的方法に習得される。それは特殊内容から一般的内容を把握する直観的な方法に比べて、一般的内容を系統的に習得することにより、全体像を把握する方法となる。基礎的な造形能力の習得のためには、このような分析的な配列による教材の段階的な教育方法が適切である。

川喜田の構成教育はバウハウスの遺産とも言うべき視覚言語を用いて、シュパヌクによって再統合する教育方法をとった。川喜田は次のように述べている。「構成教育は、自然な生活が発する雑多のシュパヌクを認めてこれを整理し組織化して、かくの如き技術的なシュパヌクまでにすることを、意味すると云ってもよい。（注 24）」としている。さら

に、「シュパヌクは画面全体から受ける大きな総合力である（注 25）」とも述べている。このシュパヌクに代表される造形感覚は、発見的な学習によるところが多いのであるが、そのための手段、方法、技術といったものは決してランダムではなく、系統性のもとに発見することを強調している（注 26）。

子どもの作品の中から、構成教育的な方法を発見すると同時に、教師は指導の間に、自らその方法をも経験しなければならない。その経験の方法としては、もちろん絶対的なシステムがあるといふ訳ではないが、何等かの段階的な方法で自分から技術をつけ、方法を考えていかなければ、結局、生徒の作品の間に発見した大切な萌芽も、なんにもならなくなってしまう。

このような方法の手だてとして、教材を分析的、系統的に配列する能力を認めている。「教師は生徒の頭を、からっぽとは見ないで、従ってそれに外からいろんなものを持ってきてつめ込むかほりに、彼等の生来の能力、感覚をはっきりと認めて、それをどう育てるかを考える。（注 27）」と述べて、児童の能力を引き出して育てることを目的としている。その点においては、自由画教育運動の方法と同じ次元で児童を捉えているが、自由画教育運動の目的が美術や芸術の理念や感動の達成であったのに対して、構成教育は生活技術や造形的表現の関与するシュパヌクのような感覚の訓練であったことに、両者の教育方法の差異が生じていた。

構成教育のなかで造形要素や造形原理の分析的な教材の集積、統合によって芸術作品を制作するという教育方法の典型的な例として、絵画練習を挙げることができる。構成教育の個々の教材は、当時の図案教育に偏っていたと見なされるが、実際には造形全般に行き亘る理念を持っていたのである。川喜田は構成教育の分析的方法が写生にも有効であるとして、次のように述べている。「写生するのに、何時も、形、明暗、色彩、構図等の全般にわたって、何もかも、うまくやらせようとしても、初歩的な児童にとっては、容易のわざではない。（中略）構成教育の絵画練習では、これらの複雑なものを分かりやすく部分的に分解的に指導し、実習させようとする方法である。（注 28）」。そしてこれらの具体的な方法として、光とかげ、色と光、材料練習（テクスチャー）、ヴォリューム、平面の表現、人体の表現、構図とコンポジション、ボカシ、トリミング、写実以外の形の描写などを行っている（注 29）。そして、このような具体的指導を行わず、芸術の理念や感情を直観的に把握させようとした自由画教育運動に対して批判的で、「児童の個性を尊重すると称して、その実は具体的な指導を怠ってゐた自由画なるものが、骨抜きのものであるとすれば、これは全く、がっちりした鉄筋の入った建築のようなものである。（注 30）」と述べている。

以上のように、構成教育の方法は分析的で要素的である。要素の集積、統合の方法として視覚言語が創出され、造形表現の方法に明快さを与えた。部分の集合だけでは必ずしも有機的で生命力をも持った芸術表現ができるとは限らないが、この分析的方法は直観的な

方法だけを優先して、児童が表現方法や認識方法を発見するという自由画教育運動に比べて、現場の図画教師にとって指導の明快な手立てと受け入れられた。

第4節 まとめ

以上のように、自由画教育運動と構成教育運動を例として、美術における教育方法をみてきた。しかし教育方法を明確に区別することは難しく、本章での直観的方法と分析的方法も便宜的な分類であり、美術教育の多様な方法をより明確にするための区分にすぎない。直観的方法においても分析的な教育内容は必要であり、分析的方法においても常に直観の原理によって、一般的内容としての美術の理念を見通す必要がある。

山本の自由画教育はその教育方法において、児童の主体的な取り組みや発見を重視し、表現することを目的としていた。しかし、実際の教育現場においては、自由画の精神が理解されずに遊離した形となって結末を迎えていたといえる。山本は彼個人の画家としての芸術的心情や理念を普通教育の図画教育に反映させようとしていたことに、限界があったのである。特に指導法の限界として、橋本泰幸は2点をあげている。すなわち、「彼の指導法を支えたものが、芸術に対する理解であったにもかかわらず、彼はそれをいかして教師の中に実現させるかをまったく考えなかったこと」そして「彼が芸術心なるものを現実の歴史的な社会とは遊離した世界に働くものとしてしまったこと」である（注31）。山本が美術に対する心情的な啓発を図画教育に求めたことは、新たな価値付けをすることになったが、図画教師の現実問題を認識する必要がある。具体的指導法や教育方法を明示しなくては教育としての実行は果たし得ないのである。「自由画運動は何処までも彗星であって、図画教育の上に非常に大きな影響を投げかけたのは事実であるが、到底正常なる図画教育の軌道の上に這入って来るものではない様に思はれる。正常なる図画教育を築き上げて行くものは、矢張り実際の図画教育者である。（注32）」と、霜田静志は図画教師の現実的な存在意識を主張している。自由画教育が写生を手段として、絵画を通して芸術的な心情や理念を把握しようとしたことにも、指導法の欠如を招く結果の一つであった。絵画表現の多様さに対して範例を示さないで黙認することは、美的判断に対してもその基準が不明瞭となり、多様な表現を創り出すことはできるが、それらの客観的判断をすることができない恐れがある。具体的指導法を明示しないだけに余計に美的判断の基準が曖昧になったのである。

一方、構成教育運動は個々の造形要素や造形原理の集積、統合という方法をとったが、こうした分析的な結果を再統合することで、新しい価値を持つ作品を作ることができるというシステムに批判も含まれている。すなわち、「要素の成長への感覚がなければ、あまりにも計画的な要素の処理は、直観的な統合力の発展を妨げることになるだろう」とエーレンツヴァイクが指摘している（注33）。

構成教育の方法は分析的で段階的な題材を練習することによって到達されるが、それらの要素全体に関与する有機的な感覚を要する。川喜田はそれをシュパヌクに求めたが、現実生活や視覚的情報が変化している今日、その感覚は常に、変容、発展、適応して行く必要がある。それらを常に見通す直観の教育が併せて必要である。

普通教育での美術教育は最終的に人間形成を目的としているが、以上に見たように、直観的方法と分析的方法の統合のためには、人間の基礎的能力の教育、育成として人間形成を念頭において、美術の教育そのものが必要であると考えられる。特に、国際理解や造形によるコミュニケーションの重要性が謳われている今日、造形要素や造形原理などの分析的な教育方法が有効になるのである。

第5章 注

- 1 福田隆眞、「色々な観点と鑑賞」(宮協理監修『美術科教育の基礎知識』収録)、建帛社 1985、p.111
- 2 高久清吉、「教科教育の内容と方法」(井坂行男編『教育学研究全集第9巻 現代の教育方法』収録)、第一法規出版、1976、p.133
- 3 高久清吉、「教科教育の内容と方法」、pp.134-135
- 4 ギオルグ・ケペッシュ、編集部訳、『「視覚言語」、グラフィック社、1973
- 5 山本鼎、『自由画教育』、大正10年 ARS刊 昭和47年復刻版、黎明書房、1972、pp.4-5
- 6 山本鼎、『自由画教育』、p.14
- 7 山本鼎、『自由画教育』、p.39
- 8 山本鼎、『自由画教育』、p.49
- 9 山本鼎、『自由画教育』、p.11
- 10 山本鼎、『自由画教育』、p.168
- 11 山本鼎、『自由画教育』、p.162
- 12 山形寛、『日本美術教育史』、1967、黎明書房、p.27
- 13 山形寛、『日本美術教育史』、pp.312-339
- 14 山本鼎、『自由画教育』、p.19
- 15 山本鼎、『自由画教育』、p.22
- 16 山本鼎、『自由画教育』、pp.179-180
- 17 高久清吉、『教育実践の原理』、協同出版、1970、pp.147-154
- 18 桐光会編、『構成教育』、東洋図書、1933による。また、丸山剛史は「東京文科大学内手工教室桐光会編『構成教育』誌の目次集」(『名古屋大学大学院教育発達科学研究科、技術・職業教育学研究室研究報告』収録、2005)において研究誌「構成教育」の総目次を

掲載している。それによれば、当時の東京文理科大学、東京高等師範およびその卒業生が日本各地で図画と手工の教育研究に携わっており、この研究誌にも投稿している。

- 19 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、学校美術協会出版部、1934p. 1
- 20 高山正喜久監修、『デザイン教育大事典、資料編』、鳳山社、1989、p.175
- 21 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.13
- 22 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp.514-517
- 23 向井周太郎は造形を機械観として捉え、点、線、面、空間などを造形部品として捉えている。『形のセミオシス』、思潮社、1986、pp.155-156
- 24 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.16
- 25 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.44
- 26 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp.5-6
- 27 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p. 7
- 28 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.226
- 29 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、pp.228-253
- 30 川喜田煉七郎、武井勝雄、『構成教育大系』、p.226
- 31 橋本泰幸「山本鼎の教育実践にみる指導法についての考察」(『鹿児島大学教育学部研究紀要、人文、社会科学篇 第32巻』収録)、1980、pp.120-121
- 32 霜田静志、『新図画教育の建設』、東京教育社、1922、p.75
- 33 A.エーレンツヴァイク、岩井、中野、高見訳、『芸術の隠された秩序』、同文書院、1974、p.48

第6章 構成的方法による美術教育の展開

前章では、美術教育の方法に関して、自由画教育と構成教育を例として方法論と視覚言語の意義を述べた。また、構成教育については構成・デザインの方法について教育的意義を述べた。それらは美術教育の意義を明らかにするために、造形の方法と内容に着目して考察を試みたものである。造形の方法と内容に対して、構成による教育は歴史的な経緯としての構成教育運動と戦後のデザイン教育をあげることができる。これらの教育は単に歴史的な事象としての価値を認めるだけでなく、出現の経緯、造形方法、社会との関連などの観点からすると、現在の美術教育の構造を明らかにし、今後の展開への一方法となることが考えられる。殊に、造形と美術の関係を明らかにすることは、構成の持つ分析的・要素的方法が造形表現のための教育だけでなく、鑑賞教育の方法にも関連するものと考えられる。

そこで本章では我が国の美術教育の歴史において、戦前の造形主義的美術教育の流れと、戦後の構成・デザインの教育について述べ、視覚言語の美術教育への意義を明らかにする。

第1節 造形と美術教育

色や形を媒介とする教育にはその目的によって様々な呼称がある。一般に美術教育という呼び方でそれらの概念を統括することが多いが、教育の目的や対象の規定によって異なってくる。現在の学校教育の教科名で言えば図画工作科であり美術科である。それらに共通する造形性を強調するならば造形教育となる。主に美意識によって規定すると美術教育という呼び方が一般的である。

造形教育と美術教育は具体的現実としては重複する場面が多いといえる。特に、小・中学校の美術科教育の実践においては、造形教育を主とする美術教育がなされている。造形教育と美術教育の理念的な相違について、山本正男は教科名との関連で美術教育の内容の構造を次の3点に分けている(注1)。第1は美術意識そのもの、つまり芸術ジャンルとしての美術の捉え方を美術教育の内容とするもの。第2に、時代、民族、社会などから条件づけられる教育理念の方向に関連づけられる美術教育の内容。さらに第3に、児童、生徒の発達に応じての方法論としての美術教育をあげている。そして美術教育を「美術するという人間的な一個の価値形成・価値発見の行為としての自立的活動(注2)」とし、「美術教育は美術することの人間の・主体的意味を自覚させる教育として、全体的な人間形成の過程の中に織り込まれるべき(注3)」ものとしている。つまり、美術することによる自立

的活動を通しての人間形成を美術教育の目的としているのである。

美術教育をジャンルの立場から規定した場合、現代の諸芸術の複合的性格を考えれば、造形美術に限定することは適切ではないかも知れない。また、山本は、美術は「造形芸術」ではなく、「美的技術」によって成立するものとして、芸術教育としての美術教育を述べている（注4）。このように美術教育は美的技術や美的世界観の習得に収斂するものではあるが、手段としてはその多くを造形性に委ねられており、現実の専門教育や普通教育においては造形教育を基盤としている。

小・中学校の教育は人間形成を前提としており、図画工作科、美術科も例外ではなく、豊かな人間を形成するために教科の存在が位置づけられている。そして、現実のそれらの教育は造形を媒体として行われている。そこで、次節では、現実的な美術科教育をより明確にするために、造形方法を明らかにした美術教育を考察する。

第2節 造形主義的美術教育

美術教育が人間形成であり、その現実が造形教育であることは先に述べた。そこでここでは、造形の方法に着目して、美術教育の具体的現実を明らかにするために、造形主義の美術教育について述べる。

熊本高工は「造形主義的美術教育の系譜」（注5）において、デザイン、構成、鑑賞の重視をあげている。造形主義的美術教育という呼称に対してもそれほど明確な定義をしている訳ではないが、総合的な造形教育であり、絵画主義や精神主義によるものではないとしている。熊本はこの系譜の中で、昭和初期の構成教育、大正期の新図画教育会、アメリカのアーサー・ダウとフェノロサをあげている。

この系譜で見ると、造形主義の美術教育は現実領域（分野）如何を問わず、造形技術や造形原理を目的とする美術教育である。フェノロサやダウの教育は昭和初期の我が国の公的な美術教育の黎明期であり、多分に技術教育の要素を含んだものであった。黎明期において、教授内容を明らかにしようとした場合、技術的な内容が浮上してくる。それはダウの『コンポジション』（注6）においても同様であるし、明治期の美術教育全体が臨画によるものであったことから明らかである。

臨画教育の後、大正時代に入ってから美術教育では自由画教育運動が特徴的であった。美術教育を芸術制作の立場から、表層的な表現技術の教育よりも自然をモチーフとした芸術的感動体験を重要視した教育方法であった。この運動は造形方法と教育方法の確立が個人に委ねられる傾向にあり、芸術家養成の専門教育として捉えるならば有効な方法であったかも知れないが、普通教育のレベルで考えると、教授内容と教育方法の規定が困難であった。（注7）

この自由画教育運動と並行して、「形象」という観点から図画教育の目的を明確にしよう

とした新図画教育会が 1920 年（大正 9 年）に発足している。この会の主旨として「図画科は、形象の観察、鑑賞、並にその創作の能を養成するを以て目的とする。（注 8）」としている。形象という言葉に対する解釈に対して、会のメンバーである谷籙太郎は「図画科で扱おうとするのは、物の恰好と色合いとで、それをそのもののままで見てやろうとするところにこの科の特色があり、その原因と探求したりするものではない。この恰好や色合いの外観に関する問題を形象または物の現われという。（注 9）」としている。この解釈はやや浅いと山形寛も指摘しているが（注 10）、表層的であっても、造形的特質を教育内容としたことは重要である。それは大正時代の自由画教育運動に対する批判的側面の現われであったのかも知れないが、美術教育を学校教育の教科として捉えた場合、教育内容を明らかにすることで必然的に現われてくる問題であった。

同じく新図画教育会の中心的メンバーである霜田静志は、新図画教育の特色を次のようにあげている（注 11）。

第一は教材範囲の拡張である。既に図画科が造形芸術教育を司るべきものなる以上、その教材は絵画のみを以てすべきでなく、彫塑も建築も、工芸もすべてがその教材となって来るのである。特色の第二は方法の種類が多くなった事である。即ち、従来のように絵をかかすことばかりをやらせるのではなく、「鑑賞」という手段に訴えたり或いは参考品を「蒐集」させて批判させたり、さらに一歩進んでは「手工」の作業の中の簡易なるものを取り入れたりする。

この新図画教育の考え方は、「形象」という言葉で造形的な特質の教育内容を明確にしようとした。また自由画教育の絵画中心の教育に対して、工芸や建築などを美術教育の範疇に取り入れて総合的に取り扱おうとするものであった。しかしその方法は描写や鑑賞を中心とするものであり、描写による再現的造形方法とそれによる観察力の育成であった。これに対してバウハウスの流れを直接的に反映させた昭和初期の構成教育では、造形要素の構築という点で、造形方法の相違が明らかである。バウハウスの教育の特色は造形要素の分析と造形原理の系統化の視覚言語による造形活動であった（注 12）。

第 3 節 戦後の構成・デザイン教育

前述のように視覚言語の出現は美術教育に対して新たな教育方法をもたらしてきた。この方法が我が国では、その後の構成教育運動を経て、戦後は構成・デザイン教育において流布してきた。ここでは今日の美術教育の造形方法の一つを確立してきた、戦後の我が国の構成教育に関わる幾つかの方法を以下に述べる。

戦後の我が国の美術教育の一つの方法として、昭和 30 年代から、構成教育運動のデザ

インの概念を包含した造形の基礎教育でありデザイン教育を見据えた「構成」の教育が見られる。東京教育大学の高橋正人によって進められ、構成を単にデザインの基礎として捉えるのではなく、純粹に造形の分野として位置づけ、次のように説明している（注 13）。

ここでいう構成は、Construction のような狭い意味ではないが、広告デザインとか工業デザインとか、あるいは工芸などのような、用途をもった造形活動の全部を含むものではなく、それらに含まれている、あるいはそれらから導き出された純粹造形的要素を意味している。そのような意味のものであるから、本来は用途をもった諸種のデザインと別個に存在するものではないわけであるが、研究が次第に進むと共に、用途を持ったデザインの中に入りきらず、独自の研究領域をもつようになったのが実状である。

つまり構成は造形全般を対象とした純粹造形的要素を取り扱う領域としている。時代背景としてはデザインの振興の始まりであり、多様なデザイン分野が出現してくる時期である。こうしたデザインへの展開も見据えてそれらに共通する純粹造形的要素を研究の対象としたのである。

また、高橋は構成の目的と方法に関して、純粹造形的要素と数学的造形方法を中心に位置づけて、デザインとの関連をもちながらも構成の研究が進むに連れて諸種のデザインの領域から離れ、独自の存在となることを述べている（注 14）。そして、具体的内容として数学的平面形態の構成、数学的立体の構成、平面における数学的立体（注 15）あるいは、造形要素として、線の構成、点の構成、更に、造形原理として、形態のリズムなどを取り扱っている（注 16）。そして、その方法を次のように述べている（注 17）。

偶然の思いつきではなく、あらゆる数学的・非数学的形態を組織的に分類整理し、それぞれの分類された条件の中で形態の可能性を追求する。さらにスペースや色彩の組み合わせについても同じ可能性の追求を行い、そのうえに個人の感覚をプラスするという方法で、1つの形から次つぎに多くのヴァリエーションをつくることができる。

次に、構成のなかでも特に立体的な表現での内容と方法に関して、同じく東京教育大学の高山正喜久は、フォルム、スペース、ムーブマン、物理的な構造、機構と機能などを取り上げている（注 18）。その方法は高橋正人のように数学的ではなく、むしろ自由な発想を重視しながらヴァリエーションを作り出すもので、その教育目的として「造形に対する感覚、直観力」と「計画的、発展的な独創力」の育成としている（注 19）。

また、高山は昭和 40 年代から、造形全般の基礎とデザインへの発展を含めて「ベーシックデザイン」という言葉で、特に立体的な造形に対する視覚言語を体系化した。ベーシックデザインの担う基礎造形的能力として、高山は創造性の開発、造形秩序に対する直観力の育成、造形的表現技能の三つを上げている（注 20）。そしてこれらの能力はデザイン

の過程で行われる造形行為を分析することで、造形全般の制作や表現の方法に関連している。

高山は創造性の開発においては、問題解決のための着想を重要視し、発想の段階においては実現性の有無にかかわらず数多くのヴァリエーションを創出し、最後の段階の構想において実現の可能性を検討することを創造のプロセスとしている。ここでの発想段階においては、形態と色彩の組み合わせ、暫時変化、逆転の発想等、様々な造形的ヴァリエーションを考え出すことを重視している。実際のデザインにおいて実現可能かどうかは発想段階では関与せず、造形的多様性を求めている。そして構想段階において、デザインの実現性を加味して表現の決定を行うこととしている。つまり、発想段階までの過程は造形全般を対象として発想することであり、ベーシックデザインが最終的にはデザインに収斂していくものではあるが、基礎造形としての役割を十分に果たしているのである。それと同様に、造形秩序に対する直観力の育成は、発想の段階での造形全般を対象とした、形態、色彩の可能性を追究する段階で、審美観の育成を志向して、対比、バランス、動き、空間感、強調、統一などの造形原理による方法を採用している。そしてそれらはある程度多数の練習を積み上げることによって審美観が形成されるとした。また、造形的表現技能の育成については、客観的伝達可能な表現技術の段階から主観的に獲得する表現技能を含めて、発想、構想の段階で制作を实践することで育成されるとしている（注 21）。このように高山は発想法を中心として、美的直観力の育成と造形技術・技能の獲得をベーシックデザインの目的として、視覚言語の体系を採用して実践した。

次に同じく、昭和 40 年代以降、平面的造形を中心とする基礎造形の研究者、教育者として、横浜国立大学の真鍋一男がいる。真鍋は構成という呼称ではなく「造形性」として、造形全般の基礎を意味する内容を次のように述べている（注 22）。

造形性は純粋で直観的な抽象的形式原理の問題であり、主観的諸内容や実用的諸条件を除いた独立事象として教育が深められなければならない。みて感じる力—感覚—はみえるものから生まれてくるのではなく、教育によって育てられなくてはならないのである。

このように真鍋は造形性にかかわる特性を教育に活用し、材料体験、形態の解釈と組織、構成の形式、幾何学的構成などを採り上げ、視覚言語について数学的方法と感覚的方法を融合させている。高山と真鍋は社会におけるデザインの振興が盛んになり、専門教育、普通教育の両者においてデザイン教育が活発になった時代に、デザインの基礎としてベーシックデザインを研究・教育したが、それは普通教育の視覚言語による美術教育にも有効であった。

同じく、真鍋一男の造形性に類似して、筑波大学の朝倉直巳は構成を基礎造形として捉え、次の 4 点をあげている（注 23）。

- ① 絵画や彫刻と同じ専門としての構成・基礎造形。
- ② 各ジャンルに共通する基礎的で重要なものを研究する構成・基礎造形。
- ③ 造形の専門教育における基礎教育としての基礎造形。
- ④ 小・中学校の造形的基礎能力と発達させる造形教育の内容としての構成・基礎造形。

このように、専門教育にも普通教育にも構成的造形方法の必要性を述べている。朝倉は平面構成の表現に対して、幾何学的形態を基盤としながら、光や鏡、発光装置などを導入し、構成の分野を造形全般の基礎研究として視覚言語の体系化を進めた（注 24）。朝倉は構成の内容として造形の要素の分類、組み合わせによる造形方法を提案し、数学的方法を導入し組織的な発想による造形創造の研究、教育を実践した（注 25）。

以上は我が国の戦後の構成教育の主な内容であるが、これらに共通することは、表現領域を限定するものではなく、造形表現全般を対象とするものである。さらには、専門教育にも普通教育にも存在するものである。また、その方法としては数学的方法のような系統性を持ったものと、自由な発想による造形に分けられるが、基本的にはヴァリエーションの創出によって展開されるものである。また、造形要素や造形原理、あるいは、視覚上の特性や物理的構造のように、ある程度の客観性に基づいたうえでの造形方法を導入している。そしてその方法は分析的であり、なおかつ総合的な特性を有している。この方法によって培われる造形能力は、単に表現活動だけではなく、分析と総合によるものの見方である鑑賞活動にも寄与することができる。そうした視覚的特性を基調とした造形教育は、今後の美術科教育の一つの展開を可能にするものである。

以上のように、我が国における視覚言語による美術教育を概観すると、造形全般を対象とした基礎的造形の領域としての役割と、デザインの基礎としての役割を持っている。そのことは専門教育と普通教育においては役割のバランスが変わってくる。専門教育の場合は、バウハウスのように造形全般の基礎とデザインの基本との両方の役割を持っている。普通教育では美術教育の方法のひとつとして捉えられる。そして普通教育では社会的背景の変化により、教育課程が問題解決学習を重視する時代と系統的学習を重視する時代に大別される傾向にある。

前述のように我が国における昭和 30 年代 40 年代においては、産業の発展がなされた。そうした社会的な背景に関連して、ベーシックデザインとしての視覚言語による教育が展開された。産業の振興、デザインの重視の社会背景においては、系統的な美術教育としてデザインの基礎としての視覚言語教育が重視されている。造形そのものの特性を学習することが重要視されている。

昭和 50 年代以降、経済成長は安定成長となり、情報化の促進、価値観の多様化による社会の急激な変化の時代となってきた。我が国の教育課程もそうした事象に対応し、ゆとりや個性が重視された。そこでは美術の教養的な意義により美術の持つ造形性に加えて、

心情的、感覚的表現や理解が進められてきた。視覚言語の強調よりも心情的情緒的意義が重視されたといえる。

第4節 美術教育からの展開

前節までに美術科教育の問題を、視覚的特性、造形要素、造形原理といった、いわゆる視覚上の構造的な内容について考察を進めてきた。こうした構造的な考え方は美術教育において、感覚的側面や心象的側面を強調してきた従来の美術のための美術という考え方に対して相対立するものではなく、むしろ美術の感覚的側面を助長するための構造化であって、今後の美術教育を展開するうえでのひとつの方法として位置づけることができる。

学校教育における美術教育の独自性は表現と鑑賞の教育にあり、表現においては個性、独創性、独自性、或いは独創的活動を促す傾向にある。それは美術のもつ多様な価値観の認識であり、自己表現の啓培として捉えることができる。表現の教育は個々の自由な様式を基本とするものであり、主観的側面の助長や育成であるとも言える。独創的な表現を追求するうえでは、主観的な解釈や表現方法を伴うことが多い。それに対して鑑賞の教育は見る側のイメージの形成とはいえ、客観性を必要とする教育である。それは単に美術史的な事実という意味での客観性だけではなく、「ものの見方」の教育に必要とされる客観性である。色や形から受けるイメージは多様で様々な解釈が成立可能であるが、その基盤には共通したイメージを認めることができる。それは、民族や地域、時代を枠組みとするような限定された共通のイメージも含んでいる。このことは視覚リテラシーということで、その存在と意義を述べてきたが（注 26）、表現に対して鑑賞の教育は客観的なものの見方に加えて、自己の主観的イメージを付与するものである。

このような美術における視覚上の教育内容は、①国際性の教育、②生涯教育の2点において、広く学校教育全体に関連し、美術科としての独自の展開が可能である。

国際性の理解は平成10年の学習指導要領のなかで強調されている内容のひとつであるが、視覚教育は視覚リテラシーの習得という点で、言語を越えた共通項を持ち、そうした図像的理解は直観的で効率的な特性をもっている。そのためには、前節までに述べた造形要素や造形原理による分析的理解を構造的に捉える必要がある。また、国際性の教育として、美術作品の理解による方法が考えられる。そのための鑑賞教育は「表現のための鑑賞」という従来の位置づけだけではなく、「鑑賞のための鑑賞教育」が必要となってきた。平成元年の学習指導要領からは、中学校美術科において、鑑賞のための鑑賞の時間を設け美術作品の知的理解や分析的理解を促している。

2点目の生涯教育と美術教育との関連は、前述の鑑賞の教育とも関連している。学校教育と生涯教育の関連は、態度や興味、関心という点において共通するものがあり、義務教育での教科の教育は、教科内容の習得という点と、教科内容に対する興味や関心づけ、お

よび、それらを通して自己教育をする態度を養う点に教育の目的がある。美術教育として考えられることは、造形的な自己表現力の習得、美術作品の理解と鑑賞によって、美術という分野について自己教育しようとする態度の育成である。美術文化を愛好する態度を養うには、単に感覚的な表現力の育成だけを教科としてとり扱うのではなく、知的発達の目覚ましい小学校高学年以降は知的理解による美術文化の愛好心を養う必要がある。

以上のことから、構成的な造形方法に基づく美術教育は、造形性の分析的な理解とその総合化による直観力を育成することができる。それは単に造形表現だけに寄与するものではなく、その過程を経ることで、ものの見方としての鑑賞力を養うものである。特に、今日の多量な視覚情報の氾濫、映像の高度化などを考慮するならば、美術を専門としない普通教育において、新たな方法としての美術教育が必要である。

第6章 注

- 1 山本正男、『美術教育学への道』、玉川大学出版部、1981、pp.105－106
- 2 山本正男、『美術教育学への道』、p.106
- 3 山本正男、『美術教育学への道』、p.106
- 4 山本正男、『美術教育学への道』、p.112
- 5 熊本高工 「造形主義美術教育の系譜」(造形教育センター編『造形教育の理念』収録)、サクラクレパス出版部、1985
- 6 Auther Wesley Dow, *COMPOSITION*, Doubleday, Page&Company, New York, 1931
- 7 福田隆眞、「美術教育の方法に冠する一考察—自由画教育と構成教育」
- 8 山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967、p.483
- 9 山形寛、『日本美術教育史』、p.483
- 10 山形寛、『日本美術教育史』、p.484
- 11 霜田静志、『新図画教育の建設』、東京教育社、1922、pp.159－160
- 12 勝見勝、『現代デザイン入門』、鹿島研究所出版会 SD 選書、1965、pp.80—83
- 13 高橋正人、『構成 視覚造形の基礎』、鳳山社、1968、序、および1976年の筆者の高橋正人への直接の調査による。
- 14 高橋正人、『構成 視覚造形の基礎』、鳳山社、1968、序
- 15 高橋正人、『構成 視覚造形の基礎』
- 16 高橋正人、『構成 2 視覚造形の基礎』、鳳山社、1974、高橋正人、『構成 3 視覚造形の基礎』、鳳山社、1980
- 17 高橋正人、『新版 基礎デザイン』、岩崎美術社、1984、序
- 18 高山正喜久、『立体構成の基礎』、美術出版社、1965

- 19 高山正喜久、『立体構成の基礎』、pp.3-5
- 20 高山正喜久、「Basic Design-基礎の能力及び要素に関する研究」(『東京教育大学教育学部紀要』第15巻別冊収録) 1969、pp.49-50
- 21 1975年から1981年までの筆者の高山正喜久への直接の調査等によるもの。
- 22 真鍋一男、『造形の基本と実習』、美術出版社、1982、pp.3-4
- 24 前真鍋一男、『造形の基本と実習』、
- 23 朝倉直巳、『ジェオメトリックアート入門』、理工学社、1975、『芸術・デザインとしての光の構成』、六耀社、1991などにまとめられている。
- 24 朝倉直巳、「基礎造形としての構成」(『デザイン学研究 43』収録)、日本デザイン学会、1983、p.24
- 25 1975年から1980年までの筆者の朝倉直巳への直接的調査に基づく。
- 26 福田隆眞、永井久美子、「美術科教育における視覚教育の意義について」(『日本教科教育学会誌』第14巻第2号収録)、1990

第Ⅱ部 結語

以上の、第4章、第5章、第6章において、第Ⅰ部で明らかにしたバウハウス、ヴフテマスで確立された視覚言語による美術教育が日本に導入された戦前の経緯と、戦後の発展を述べた。

第4章で述べた「川喜田煉七郎の構成教育について」では、バウハウス以降、我が国に視覚言語による美術教育を啓蒙した構成教育運動の理念となる文献を基礎にして、構成という言葉による視覚言語の美術教育の存在を明らかにした。

構成という言葉を用いたのは当時のロシア構成主義を始めとする美術運動としての構成主義から来るもので、それまでの写実による表現から遊離して、非再現的な方法を意味する構成である。構成教育運動は内容的にはバウハウスで探究された基礎教育での内容を、整理、教材化し、専門教育だけでなく、小中学校の普通教育での美術教育においても展開した。それは小中学校の教員を対象とした構成教育の研究会を通して、実践的に構成教育を普及させ、その内容を川喜田が武井とともに集約したものが『構成教育大系』であった。

さらに、川喜田は構成教育の後に『構作技術大系』を著わし、構成教育の理念を現実生活に応用する技法書を刊行している。それは時代的に第二次世界大戦前夜であり、生活の中の問題解決学習としての構作技術を追究して紹介している。構成教育と構作技術の関係は基礎と専門の関係に類似している。構成の内容においては、純粹に造形の系統的内容や問題を扱い、実際のデザインとして構作技術を応用するという関係である。バウハウスにおける基礎教育と各工房との関係に類似しているともいえる。視覚言語による構成教育を現実生活でデザインするのが構作技術であったと川喜田は捉えていた。

さらに第5章においては、構成教育運動以前の美術教育の方法論として、大正中期の山本鼎による自由画教育運動を採りあげ、構成教育との方法論における対峙を明らかにした。我が国における学校教育での美術教育の方法は、明治時代においては臨画教育であり、お手本による模写の教育であった。その後、明治末期から大正時代にかけて新訂画帖による発達段階を配慮した教育内容が試みられるが、方法としては臨画教育であった。大正8年から始まった山本鼎の自由画教育運動は、自然物を対象とした写生による美術教育であり、それは児童生徒の直観や感性を反映することのできる描画方法であったが、具体的方法論が確立されないままに理念が先行したといえる。特に小学校などの実践の場においては、個々の児童への描画方法が示されないままに写生の意義を唱えることで理念と実践の乖離が生じた。

その後、自由画教育運動の問題点を解決するかのように、構成教育運動が教育実践の場に受容され、方法論として部分（造形要素）の組織化（造形原理）による創作方法の探究が様々に試みられた。部分を組織化する文節的な創造の方法は、写生の直観や全体的把握に比して、教師にも児童にも理解し易い特色を持っていたといえる。第5章ではこうした自由画教育運動と構成教育運動の対比によって、美術教育の方法を明らかに、視覚言語に

よる美術教育について対峙的に明らかにした。

第6章においては、我が国の戦後の構成教育に関わる変遷を述べ、視覚言語による専門美術教育について明らかにした。戦後の専門美術教育の一つの分野として設置された構成について、高橋正人、高山正喜久、真鍋一男、朝倉直巳の理念や教育内容を述べ、造形全般の創造的な創作分野としての構成とその方法による美術教育の意義を明らかにした。

バウハウスやヴェフテマスで試行錯誤と系統化された視覚言語の内容が我が国に導入され、デザインの分野だけでなく、造形全般の教育方法としても展開された経緯を見てきた。ここでは川喜田による日本の文化とも関連する表現を、構成教育が試みてきたことも含まれる。視覚言語による美術教育が、デザインに代表される国際様式の確立だけでなく、独自の文化と関連して美術全般の造形方法や表現となることが予想される。この問題については、第Ⅲ部において、我が国の視覚言語による美術教育と日本的美術表現を考察することで明らかにする。

第Ⅲ部 我が国の美術教育課程と視覚言語

第Ⅲ部 序

ここでは我が国の戦後の美術教育課程における視覚言語の捉え方を中心にして、日本美術の特質と視覚言語の関係について述べ、日本的視覚言語の存在を明らかにする。

前章までに見てきたように、美術教育に導入された視覚言語による教育は、バウハウス、ヴフテマスの専門教育において実験的に追究がなされ、その後のデザインの発展とともにデザイン教育の方法論が確立された。デザインの創作における視覚言語は、人間の伝達機能と使用機能に関わる普遍性を理想として、所謂、インターナショナル・スタイル（国際様式）の追究による成果であった。しかしながら視覚言語による美術表現はロシア構成主義や抽象主義などの 20 世紀の美術に影響を及ぼし、デザインの世界のみに留まるものではなかった。

また、視覚言語による教育が我が国に影響を与えた構成教育においても、インターナショナル・スタイルとしてのデザインの教育だけではなく、川喜田煉七郎などが試みたように、我が国の歴史や伝統に由来する伝統工芸や工作までも視野に入れた教育内容を実践した。このことにより普遍性を特色とする視覚言語のインターナショナル・スタイルとともに、独自の文化と結びついたナショナル・スタイルあるいはローカル・スタイルと呼ばれる視覚言語の存在が認められる。

印象派の絵画に始まる自然界の分析的方法による造形要素の開発は、当時の我が国の浮世絵や琳派からの影響を受けている。江戸時代に栄えた我が国独自の美術表現様式が印象派絵画に影響を及ぼしたことを緒にして、造形要素と造形原理の確立が西洋で試みられ、大正期以降に構成派研究や構成教育として逆輸入された。そうした経緯を背景として、本章では、戦後の美術教育における視覚言語の取り扱いと、我が国独自の視覚言語の内容を明らかにする。

第1節では、我が国の戦後の教育課程の変遷における視覚言語の位置づけと役割について述べ、社会の変化による視覚言語の取り扱いについて考察する。そして、第2節では平成 20 年度の教育課程に見られる視覚言語教育とも言える共通事項について述べ、視覚言語を活用したイメージ形成について明らかにする。また、平成 10 年の教育課程の改訂においては、日本の伝統文化とアジア諸国の文化も視野に入れた美術教育が促された。そのことにより、我が国独自の美術表現についても教育内容として重視されるようになった。そこで、第3節では、日本美術の特色について先行研究を基に述べ、日本的な視覚言語の内容を明らかにする。造形要素としての、形態、色彩、材質感、光などは普遍的な意味を持つ国際様式に関連する内容を持つと同時に、固有の文化の中での意味を持つものがある。また、造形原理である対比や均衡、調和などの造形操作についても、国際様式としての普遍性と固有の美術文化で形成された原理を有している。日本美術の特色の一例をあげれば、逆遠近法であったり、平面性であったりする。そうした我が国独自の視覚言語の内容を検証する。

第7章 我が国の美術育課程と視覚言語

第1節 美術教育課程の変遷

我が国の戦後の教育課程は美術教育においては、具体的に学習指導要領として公布され実施されている。戦後の教育課程の改訂はほぼ10年間隔でなされ、教育の未来を見据えて検討された具体的内容が学習指導要領となって現れている。戦後の改訂は、昭和22年、26年、33年、43年、52年、平成元年、10年、20年になされて今日に至っている。

ここでは美術教育の学習指導要領において、視覚言語がどのように取り扱われているかを、時間軸で述べ、視覚言語の美術教育における意味や役割を明らかにする（注1）。

1 昭和22年学習指導要領（試案）

昭和22年と26年の学習指導要領は我が国が独立国家ではない時期なので、法的拘束力を持っておらず、各学校の教育課程編成の規準として位置付けられていた。美術教育は「図画工作」の教科名で小学校と中学校が9年一貫で扱われていた。

この学習指導要領は連合軍司令部の中におかれた民間情報教育局の指導の下に、アメリカのコース・オブ・スタディーを参考に作成された。したがって当時のアメリカの特質である生活経験主義的な内容が多く盛り込まれている。

図画工作の指導においては、①発表力の養成、②技術力の養成、③芸術心の啓培、④具体的・実際の活動性の助長、の4点が強調されている。そして具体的目標としては、以下の3点が設定されている。①自然や人工物を観察し、表現する力を養う、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、③実用品や芸術品を理解し鑑賞する能力を養う、である。

ここでは、技術力の養成ということから、手で道具を作り、物を作る活動の技術を強調し、目と手の感覚を鋭敏にすることを促している。そして教育内容には、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、セメントが含まれており、色彩と形体の学習が分野として独立して扱われている。造形要素と造形原理による視覚言語が強調されているといえる。また、表現材料や用具一覧などの資料が提示されており、生活に則した美術教育としての内容が述べられている。

2 昭和26年度学習指導要領（試案）

昭和26年の学習指導要領も昭和22年に引き続き試案という位置づけで公布された。そして、基本的な考え方は生活経験主義によるものであった。小学校と中学校が分離された

が教科名は「図画工作」であった。内容的には前回のものを踏襲して改善を図った。図画工作の教科に共通する目標としては、①造形品の良否を判別し、選択する能力を発達させる、②造形品を配置配合する能力を発達させる、③造形的表現力を養うこと、があげられた。

教育内容の分野としては、小学校では、描画、色彩、図案、工作、鑑賞であり、中学校では、描画、図案、配置配合、工作、製図、技能熟練教材、鑑賞である。当時は現在の技術科が開設されておらず、技術的内容が図画工作に含まれていたため、製図や熟練教材が含まれていた。色彩と図案が独立した分野で扱われており、美術の基礎として視覚言語を位置付けていた。

3 昭和 33 年学習指導要領

昭和 33 年の学習指導要領から法的規制能力を有することになった。戦後の混乱から復興への時期を経て、経済成長を迎える時代に入り、そのため、教育課程も、学力重視、知識技術の習得、系統的学習へと変化していった。美術教育では小学校は「図画工作」で、中学校が「美術」と教科名を変えた。そして「技術家庭科」の新設により、美術教育の技術的内容が「技術科」に移行された。

小学校図画工作科では目標を次のように定めた。①絵をかいたり物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。そして、教育内容は分野として、絵をかく、版画を作る、彫塑を作る、模様を作る、デザインする、いろいろなものをつくる、作品を鑑賞する、に分かれている。ここではデザインという分野が表れ、従来の「図案」の概念からの転換を図った。そして、デザインの分野において、形、色、材質、材料による構成について理解をさせることを促している。デザインの分野で「デザイン構成」という呼称によって造形要素と造形原理を詳細に学習することが記されている。

中学校美術科では全体目標として以下をあげている。①絵画や彫塑などの表現や鑑賞を通して、美術的な表現意欲を高め、創作の喜びを味わわせる。②色や形などに関する学習を通して、美的感覚を洗練し、美術的な表現能力を養う。③わが国および諸外国のすぐれた美術作品を鑑賞させ、自然に親しませて、美術や自然美を愛好する心情や鑑賞する力を養う。④美術の表現や鑑賞を通して、情操を豊かにするとともに、美術的な能力を生活に生かす態度や習慣を養う。ここでは、②において色や形による学習内容を目標に明記している点がこの時期の特徴である。

教育内容としては、「印象や構想などの表現」の中に「写生による表現」と「構想による表現」を設定し、具体的には絵画と彫塑を分野としている。デザインは「美術的デザイン」という分野で、ものの配置配合を内容としている。そして、分野の一つに「色や形などの

基礎練習」があり、そこでは、配色練習、形の構成練習、材料についての経験、表示練習が具体的に示されている。さらに「鑑賞」の分野がある。

色や形などの基礎練習は視覚言語による教育そのものである。そしてデザインの分野から独立している点で、これらの視覚言語による学習を美術教育の基礎として位置付けている。学習指導要領の本文ではさらに詳細に視覚言語の内容を明示している。それらは学年が進行するにつれて、単純なものから複雑なものへ、易しいものから難しいものへと系統的に配列されている。

また、「色や形の基礎練習」とデザインの関係でいえば、色や形の基礎練習が無目的な構成であり系統的な造形の学習として位置付けられ、デザインは目的のある構成で問題解決学習として位置付けられる。視覚言語を美術全般の基礎として位置付けながら、その応用としてはデザインの学習と密接な関係があることを示唆している。

4 昭和 43 年学習指導要領

昭和 40 年代に、我が国の経済成長は一段と加速し、産業の多様化、工業の高度化が始まる時代を迎えた。系統的な学習による教育課程はそうした社会背景に直接的に関連していたといえる。そして昭和 43 年の改訂は基本的に前回の踏襲で行われた。系統的学習が整備され、美術教育では教育内容の分野が規定された。小学校図画工作では目標を次のように定めた。

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。このため、

- 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、デザインをする、工作をする、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法を育てる。

そして、教育内容の分野は、絵画、彫塑、デザイン、工作、鑑賞の 5 分野に定められた。中学校美術科においても、教育内容の分野は工作が工芸に代わるだけで、小学校と同じ考え方である。

中学校美術科では教科全体の目標を次のように定めている。

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。このため

- 1 絵画および彫塑の表現を通して、美的直感力や想像力を育て、率直に表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。

こうした全体目標の下に、各学年の目標が定められており、そこでは、「色や形などによる構成に必要な発想力や美的感覚を高め、デザインの基礎的な能力や態度を育てる」というように視覚言語による教育内容をより明確にしている。

昭和 33 年と 43 年の改訂時期において、我が国は高度経済成長がなされ、産業の発達において「デザイン」の概念が重要視されてきた。こうした社会的背景から美術教育においても、知識や技術の習得、基礎的内容の習得、系統的学習による教育内容の達成が図られたといえる。視覚言語による教育はデザインの分野で重視されることとなった。

5 昭和 52 年・53 年学習指導要領

昭和 40 年代において、学校教育の状況は受験のための競争が激化し、系統的学習による過度な知識・技術の習得は落ちこぼれを生む結果となった。また、昭和 47 年のオイルショックによる経済の安定成長は、価値観の転換を図る契機となった。過度な知識の習得から人間性や個性を重視する教育課程が模索された。その結果、教育内容の精選が行われた。

小学校図画工作科では、全体の目標を「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。」と定め、これらを基に各学年の目標と内容を規定した。その特徴としては、①従前の 5 領域から「表現」と「鑑賞」の 2 領域に精選されたこと、②内容の軽減が図られたこと、③幼稚園との繋がりから 1、2 学年に「造形的な遊び」が導入されたこと、などである。児童の主体性や個性を育むことが奨励され、技術・技法の教育は必要に応じて行うという児童主導型の教育に転換された。

視覚言語の教育については表現の領域において、造形要素や造形原理を直接教えるのではなく、例えば、4 学年に見られるように「リズムのある形の感じ及び色の明暗などの感じに気付くこと」とし、児童が気付くような教育方法が促された。

中学校美術科では、全体目標を「表現及び鑑賞の能力を伸ばし、造形的な創造活動の喜びを味わわせるとともに、美術を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う。」としている。ここにおいても領域は「表現」と「鑑賞」の 2 つに精選された。実際には表現の領域に、絵画・彫刻、デザイン・工芸の指導が促されている。つまり心象表現の分野と目的表現の分野に分けることができる。これらの特徴としては、①領域の精選、②基礎・基本の重視、③授業時数の裁量、である。視覚言語の内容は表現の領域のデザインで取り扱われており、

第1学年に見られるように、「色、形などによる構成と伝達のためのデザインができるようにする」とされている。そして「色の類似や対照の調和を考えて配色すること」あるいは「材料の性質や材質感に気付き、効果を考えて構成すること」とし、生徒自らが考えて構成やデザインをするように改訂された。第2学年では、分割、配置、律動と均衡、変化と統一、というような内容で美的秩序を意図して構成するとされ、視覚言語による教育は構成としてデザインの分野の中で学習するように位置付けられた。

6 平成元年学習指導要領

平成元年の学習指導要領は昭和62年の教育課程審議会の答申のねらいを受けていた。そのねらいは、①心豊かな人間の育成、②自己教育力の育成、③基礎的・基本的な内容の重視と個性を生かす教育の充実、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進、であった。これらのねらいを受けて、小学校図画工作では従前の目標と変わらず、弾力的な指導のために、各学年の目標を、低学年、中学年、高学年のように2学年ずつにまとめた。内容の特徴としては、①工作の重視、②造形遊びの拡充、③鑑賞の充実、であった。視覚言語の内容は、中学年では表現領域の「生活を楽しくするもの、飾るもの、伝え合うものをつくる」の分野で、形の対称、繰り返し、リズム、色の寒暖、明暗などが示されている。高学年では、形による動きの感じ、色の強弱などが例示されている。

中学校美術では、その目標を「表現及び鑑賞の活動を通して造形的な創造活動の能力を伸ばすとともに、創造の喜びを味わわせ、美術を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う」とし、創造活動を重視したものとなった。また、各学年の目標は、弾力的な指導のために、2、3学年をまとめた。視覚言語の内容も図画工作と同様にデザインの分野で扱われ、造形原理については具体的な例示はなく、「形や色の生かし方、機能などを考え、美しく整えるデザインの構想を練ること」というような総合的な扱い方を示している。小学校図画工作において学習したことを、生徒個人が発展させるようにし、個性の重視を図ったといえる。教育課程は全体的に統合的な扱いをするように変わった。

7 平成10年学習指導要領

平成10年の教育課程の改訂では、「総合的な学習の時間」という教科ではない学習の時間が新設されたことが一番の特徴である。総合的な学習は児童生徒の生活経験における問題解決学習であり、教科を超えた現代的課題の解決を児童生徒自らが主体的に取り組む学習である。それは「内容知」よりも「方法知」を重視した学習である。教育課程全体が「人間中心教育課程」に向かい、教科の内容を厳選して、問題解決学習による思考力や判断力の習得を目指すものであった。

こうした背景によって小学校図画工作科では、その全体目標を次のように定めた。「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。」としてその下に2学年ごとの目標を定めた。

特徴としては、①関心や意欲、態度に関する目標、②表現の内容に関する目標、③鑑賞の内容に関する目標が定められたことである。内容の特徴としては以下のようなことが挙げられる。①弾力的な指導が促され、絵や立体に表すことと作りたいものを作ることが一体化され、題材の厳選が図られた。②多様な創造活動を促すために、造形的な遊びが全学年に拡大された。③鑑賞活動の重視が図られ、全学年で鑑賞のための鑑賞の時間が設けられた。また、地域の美術館や博物館の活用が促された。④工作の重視が継続され表現活動の半分を占めるように促された。

視覚言語に関する内容は全体的に後退した。高学年の内容の中に、「表したいことを表すために、形や色、材料の特徴や構成の美しさなどの感じ、つくるものの用途などを考えるとともに、表し方を構想し計画して、創造的な技能などを生かして表現すること。」と述べられているに過ぎない。造形要素と造形原理の具体的な説明は全く記述されてなく、児童の感じを重視しているのである。教育課程全体が教師主導型から児童主導型の学習へと傾斜したのである。したがって、デザインの基礎や造形全般の基礎としての視覚言語を教授する機会がなくなったといえる。内容知よりも方法知の重視と一致するのである。

中学校美術科では全体目標を次のように定めた。「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、美術の創造活動の喜びを味わい美術を愛好する心情を育てるとともに、感性を豊かにし、美術の基礎的能力を伸ばし、豊かな情操を養う。」とした。この目標の下に1学年と2・3学年の目標が設定された。目標の特徴としては図画工作と共通し、①関心や意欲、態度に関する目標、②表現力の基礎的能力の目標、③鑑賞の能力に関する目標に分かれている。内容の特徴としては次のものが挙げられる。①絵画や彫刻、デザインや工芸、というように心象表現と目的表現に大別して、題材が弾力的に扱われている。②漫画やイラストレーション、映像メディアが新たに教材として採りあげられた。③鑑賞の充実と日本の美術や伝統文化の重視が図られた。視覚言語の取り扱いについては小学校と同様に後退しており、例えば1学年においては、「デザインの効果を考え、形や色彩、図柄、光などの構成を簡潔にしたり総合化したり、取り合わせを工夫するなどして、美しく心豊かなデザインをすること。」というように、総合的に扱うことを目的として、造形要素と造形原理の具体的記述はない。

また、我が国の伝統文化の重視によって日本美の教育が促進された。浮世絵や琳派の日本を代表する美術作品の鑑賞や水墨画の制作、日常生活における伝統工芸の再発見などの授業も進み、日本美の特徴を西洋美術との対峙によって認識する機会が増えた。

8 学習指導要領の変遷と視覚言語の関係

以上のように昭和22年から平成10年までの学習指導要領の変遷を概略して、視覚言語の位置づけや取り扱いについて以下のようなことが考えられる。

学習指導要領が法的な拘束力をもっていなかった昭和22年と26年においては、現実的には美術教育がほとんどなされていない状況であった。それは人的、物的不足からくるも

のであった。学習指導要領の内容からすると配置配合のような言葉に代表されるように、生活経験主義による生活の質的向上を目標として、その過程においてはいわゆるデザインの機能が介在する考え方の学習指導要領であった。

学習指導要領が法的拘束力をもってくる昭和 33 年以降は、昭和 43 年を含めて、学問中心の教育課程の編成となり、系統的学習の奨励であった。また昭和 30 年代 40 年代の我が国の高度経済成長を背景として、デザインの振興が特徴であったことにより、美術教育においてもデザインの領域が明確になり、そこにおいて視覚言語による教育が活発になったといえる。

民間教育運動においても、戦前の構成教育運動の流れを汲む「造形教育センター」が昭和 30 年代から活発になり、さらには専門教育としての美術大学、美術学部において各種のデザイン学科が増設されることにより、デザイン教育の方法論が確立されてきた。そこにはデザインが問題解決学習に基づくものであり、その解決のための造形的な広がりや深さのために、系統的な学習である視覚言語に基づく構成の学習が位置付けられた。構成は「基礎造形」、「ベーシックデザイン」などとも称されているが、いずれも造形全般を対象とする基礎であるといえる。これはバウハウスでの予備課程や基礎課程、ヴフテマスでの基礎部門の位置づけと同様な関係といえる。

戦後の美術教育は昭和 40 年代を一つのピークと見做すことができる。民間教育運動や各種の児童生徒の展覧会等が新興してきた時代である。また、その時代の教育課程が現実社会の学問や芸術と対応していることから、学校教育での美術教育と社会との関係が密接であった。

昭和 48 年のオイルショックによって、我が国の経済は安定成長へと変わっていった。高度経済成長によって、溢れる物質文明の生活を享受することができるようになった。そこで、教育課程も人間中心教育課程へと方向を変えて、昭和 52 年の学習指導要領では教育内容の精選が図られた。個性や精神的な価値観を重視する教育に変わってきたのである。そしてこの考え方は、次の平成元年、平成 10 年の教育課程にも継承され、総合的な学習の時間の新設などにより、教育の総合化が進んでくるのである。

美術教育を「教える」と「育む」に大別して戦後の教育課程を見ると、昭和 22 年 26 年は生活経験主義による問題解決学習を主とする「育む」教育であった。その後の昭和 30 年代 40 年代は、系統的学習を奨励する「教える」教育であった。しかし習得すべき知識や技術が増大することで学習の落ちこぼれが現れたことにより、昭和 52 年から平成 10 年までの教育課程は、人間中心の教育課程に編成され、「育む」教育へと変わってきた。

平成 10 年の教育課程が実施され、厳選された教科内容により、いわゆる 3 R の学力の低下が見られるようになった。そこで平成 20 年の教育課程の改訂では、「教える」教育への若干の揺り戻しが見られる。

このことから関連して、視覚言語による教育は「教える」教育の時期には重視され、現実社会に直接対応する役割をもっていたといえる。

第2節 平成20年美術教育課程の共通事項における視覚言語

前節では我が国の戦後の美術教育課程の変遷と視覚言語について述べた。現在の教育課程は平成20年に改訂されたものである。ここでは、平成20年の教育課程の概略とその特徴の一つである共通事項について述べる。

平成20年の小学校図画工作科ではその特徴として、①共通事項の新設、②言語活動の充実、③工作的な活動の重視があげられる。また、中学校美術科においても、①共通事項の新設、②言語活動の重視、③美術文化に関する鑑賞指導の重視、があげられる。

改訂の特徴の顕著なものは、共通事項の新設である。共通事項は表現と鑑賞の両領域に共通する美術教育の基礎である。具体的には視覚言語によるイメージの形成である。以下に共通事項について詳述する。

1 共通事項の新設

平成20年の小学校図画工作科、中学校美術科の学習指導要領の改訂において、〔共通事項〕が新設された。これは表現と鑑賞の各活動において共通に必要な資質や能力を示し、指導において自分の感覚や活動を通して形や色などの造形要素、動きや奥行きなどの視覚言語の造形的な特徴を捉えて、自分のイメージの形成を促すことを示唆している。

美術教育の目的の一つには直接的に美術の表現や受容に関わる能力の育成がある。美術作品や造形作品を制作するための技能であり、先達の作品を受容、理解する能力である。さらに美術教育では美術文化を主とする文化の理解と創造の役割がある。そのためにもここに新設された共通事項の内容は美術教育の基礎的能力の育成を示している。

学校教育での美術教育は様々な目的を持っている。造形の素材に触れながら発想や構想を伸ばし、色や形を使って自己表現や目的表現をし、鑑賞することによって美術の世界を理解すると同時にイメージを広げる等々の様々な活動を通して、美術による人間形成と美術の教育を促している。いわば美術教育は美術文化の理解、継承と同時に美術文化の創造を目的としている。そのためにイメージの形成と視覚言語の理解、活用は主要な役割を果たしている。

2 平成20年小学校学習指導要領図画工作科での共通事項

小学校図画工作科の学習指導要領では共通事項が次のように示されている。

第1学年及び第2学年：

ア 自分の感覚や活動を通して、形や色などをとらえること。

イ 形や色などを基に、自分のイメージをもつこと。

第3学年及び第4学年：

ア 自分の感覚や活動を通して、形や色、組合せなどの感じをとらえること。

イ 形や色などの感じを基に、自分のイメージをもつこと。

第5学年及び第6学年：

ア 自分の感覚や活動を通して、形や色、動きや奥行きなどの造形的な特徴をとらえること。

イ 形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもつこと。

第1学年から第6学年までを通じて、図画工作の表現媒体である造形要素の色や形と自分のイメージを結びつけるための方法として、視覚言語との関連を段階的に取り扱っている。感覚を通して捉えるということは、視覚による色や形だけでなく、触覚や皮膚感覚による材質感や湿度のような空気の感覚や雰囲気までも捉えようとするものである。

日本語は豊かな擬音語と擬態語をもっているので、「ザラザラ」「ツルツル」「ピカピカ」「ベタベタ」「しっとり」「むしむし」などのようにテクスチャーや周囲の空気感覚までもイメージする言葉が多数存在している。これらは色や形で表現したり、鑑賞によって色や形を受容し、理解したりしながら、イメージの形成に役立つものである。

自分の感覚で捉えることは、全く自由気ままに表現したり受けとめたりすることのようにも思えるが、言葉を介して表現や受容を行う場合には、伝達機能としてのある程度の共通のイメージが存在している。例えば、晴れた朝の爽やかな感じを色に例えると明るい緑色や青色を連想することが多い。それは晴れた日の空の青色や木々の緑を経験的に受け止めているからであろう。藤岡喜愛はイメージの蓄積について以下のように述べている（注2）。

一つ一つの事物のイメージだけでなく、それらが組み合わさったもの、過去や未来に属するもの、さらには「世の中」とか、宇宙についてのイメージまで、ほとんどあらゆることについてのイメージが、私たちの心の中にはある。私がこれまで生活し経験したこと、知識として与えられたこと、そうしたことのすべてが歴史的に蓄積されている。

つまり、色や形、材質感や空気のイメージもある程度心の中に蓄積されているとしているのである。こうした自分の感覚や活動によって捉えた造形要素や造形原理を用いた視覚言語に基づいて、イメージの形成を図ることができる。色や形の組合せという例示が第3学年及び第4学年では示されている。さらに第5学年及び第6学年では、動きや奥行きという例が示されている。

こうした考え方は、シンガポールのように情報技術を重視した教育を行っている美術教育においても見ることができる。シンガポールの教育課程においては後述するが、小学校までに美術の要素として、点、線、形、形態、色、テクスチャー、空間を例示し、デザインの原理として、バランス、対比、調和、運動、パターン、多様性をあげている。これ

らの造形要素と造形原理を小学校修了までに、表現と鑑賞の領域を通じて習得することを内容としている。表現のメディアとしては平面と立体に加えてデジタルメディアを含めている。

小学校図画工作科では造形遊びと絵や立体、工作で表すことが表現の内容である。このような表現活動を促すためにイメージの形成の一つの方法として、造形要素の組合せや造形原理としての奥行きや動きなどが有効な手段となっている。そしてそれは鑑賞の活動においても有効となっている。

3 平成 20 年中学校学習指導要領美術科での共通事項

次に中学校美術科での共通事項は、第 3 学年まで同じで「ア 形や色彩、材料、光などの性質や、それらがもたらす感情を理解すること。イ 形や色彩の特徴などを基に、対象のイメージをとらえること。」と定めている。小学校図画工作科で修得した造形要素や造形原理は、戦前の構成教育運動や戦後の狭義のデザイン教育の方法で捉えられた、知性や方法論に偏った幾何学的、抽象的な表現として捉えるのではなく、表現のための要素や方法が人間の感情と結びついて、豊かな美術表現をするための手段の一つとして設定されているのである。

形や色がもたらす感情というのは、例えば、色の感情のように「暖かい感じ」「冷たい感じ」「柔らかい感じ」といった感覚的な内容や、高くそびえる塔に対して「崇高な感じ」というような直観的に把握するような内容も含まれている。美術の理解には知的理解の他に感覚的理解や直観的理解、さらには感性といった内容までも含んでいる。

4 視覚言語とイメージ

前述のように共通事項で示されている内容は、色や形の造形要素と造形原理、そしてその活用としての視覚言語によってイメージを豊かにする教育内容である。美術教育の方法として視覚言語の考え方は 19 世紀後半の印象派以降に徐々に試行され、20 世紀になってバウハウスを初めとする実験的な教育機関において確立された。

印象派以降の絵画は写実から離れて、画家が外界から受容したイメージや不安や希望などの抽象的で内的なイメージを色や形で表現するために、造形要素のもつ意味や感情を組合せながら表現をしてきた。それらはフォーヴィズムやキュビズム、表現主義や抽象主義となって様々な絵画表現を色と形で展開してきた。

同時に、19 世紀後半から、工芸、デザインの発展が加速した。それは産業革命以後の急速な科学技術の発展にともなって、美術としての工芸とデザインの世界の確立であった。そして機械による日用品の生産も美しい製品をデザインすることを目指してきた。1920 年代のバウハウスの教育によって、機能的で合理的な色や形が審美感に加わり、デザインの世界を拡大した。機械生産のために幾何学的な形が求められ、世界中の人々が使用するために色彩心理や形態心理が応用され、使用機能や心地よさのために人間工学が発達して

きた。

こうした 20 世紀の美術、デザイン、工芸の変遷と発展は美術教育に多大な影響を及ぼした。特にデザインと映像の発達には形と色とイメージの関係に新たな実験を繰り返し、常に斬新な美と新奇さを見るものに提供してきた。私達の身の周りの工業製品は色も形もそれまでに見ることがなかったような、様々にデザインされたものが増え、映像では現実には存在しない世界が見られるようになってきた。

形態心理学や色彩心理学はイメージの形成を豊かにする美術教育の方法に影響を与えてきた。例えば D.A. ドンディスは「子供の最初の学習体験は触的意識を媒介とします。手の知識から外界との豊富な接触を通して、認識はさらに臭、聴、味を含むようになります。これらの感覚は急速に増大すると同時にやがて形象がこれを支配するようになります。すなわち視覚によって環境的情動的力学を見、認知し、理解する能力です。」とし、視覚の世界の優位と視覚リテラシーの重要性を述べている（注3）。

さらに造形要素と造形原理の構造として、点、線、形、方向、明暗、色、テクスチャー、大きさ、奥行き、運動などをあげ、さらには対比と調和の関係で、不安定・均衡、非対称・対称、不規則性・規則性、複雑・簡単、分離・統合、錯綜・簡潔、強調・控えめ、気まぐれ・予測性、動的・静的、大胆・繊細、力点・中性、透明・不透明、変化・一定、歪み・正確、深み・平坦、並置・単独、でたらめ・系列性、鋭敏・散漫、偶発的・反復性などの特性を示している（注4）。このように視覚言語の構造を理解し整理することで、視覚的表現の受容や理解が進むのである。

視覚言語の構造を使って美術教育を進めることは、前述のようにバウハウス以後、専門教育だけでなく、小中学校においても明快な方法として受け入れられた。我が国の戦前の造形性を重視する形象図画教育や構成教育運動、構作教育などに見られ、戦後では造形教育センターの活動や昭和 30 年代からのデザイン教育の方法にも見ることができる。

この教育については賛否両論があり、「知的に先行しすぎる」とか、「幾何学的なものや抽象的なものになりやすい」などの批判がある。逆に基礎的・基本的な造形の特性を修得できるという利点を認める意見もある。バウハウスが行った視覚言語の系統化はデザインの分野で発揮されたことから、デザインの基礎と捉えられているが、視覚言語の活用は美術全般に機能する方法である。

また、視覚言語の構造を理解することで、日本の美術文化の理解に繋がることできる。バウハウスの実験が国際様式を目指していたため、国や民族の美術文化と離れた存在のように受け止められがちであるが、固有の文化と結びつく視覚言語の内容も想定できる。日本の美術文化には線を生かし、大胆な構図や意匠を駆使した琳派や浮世絵の伝統を有していることなどがその例である。造形要素と造形原理の視覚言語による美術教育は、国際的な共通理解を基盤としながら、その国や民族の特性を盛り込むことがなされている。それがまさに形や色もたらす感情である。それらは文化的基盤の上に成り立っているのである。

小中学校における美術教育の目的は美術文化の継承と理解と創造である。そのために表現や鑑賞の授業がなされている。そして、図画工作科、美術科の学習の基礎には、発想や構想とイメージの形成がある。共通事項はまさにそうした美術教育の基礎を培おうとするものである。我が国の美術文化を基盤とした視覚言語によって、形や色から受ける感情を豊かに醸成させ、イメージの形成を促すことができる。それは硬直化した方法論による学習ではなく、柔軟で直観的理解によるものである。共通事項は児童生徒が社会人となって美術文化を愛好し、理解し、さらには美術文化の創造にまで関わることを想定した学習内容である。まさに美術の力となるものである。

第3節 日本の特質と視覚言語

前節では共通事項について述べ、そのことが日本的な美術と関連することについて触れた。所謂、ジャポニズムは19世紀に日本文化が西洋に伝わり、日本人の自然主義と意匠化された表現が新鮮に受け入れられ注目された。ジャポニズムは、近年、日本の伝統や文化の教育ということで再認識されている。生活に根ざした自然主義的美学が日本の伝統的美術・工芸の世界で表現されてきた。

そこには日本独自の造形要素や造形原理が存在している。例えば、「滲み」や「暈し」の表現は、水や霧の自然環境に基づいた日本独特の造形要素である。また、非対称や不定形、余白の美や省略などは、自然を模した日本庭園や日本画、工芸品の意匠などに見られる造形原理であり、日本美術の特質である。さらに日本の模様は身近なモチーフを抽象化、簡略化した表現をしている。また、不定形や幾何学的図形、抽象的有機的表現は不可思議でもあり、同時に感情や内面を表現しているともいえる。これらの表現は我が国独自の造形要素と造形原理による表現であるといえる。本節では、日本美術の表現の特質を先行研究基に述べ、日本的な造形要素と造形原理による視覚言語の内容を明らかにする。

1 日本美の特色

ここでは、日本美の特質について表層的な表現形式を明らかにし、それを支えている気質や風土の特質と関連する深層的な美意識の両面から述べる。そのためには特定の限られた表現分野だけで日本美を見るのではなく、全ての分野を対象として、そこから導き出される特質を述べる。このことにより、視覚言語による教育における日本の特質を把握することができ、同時に日本的視覚言語の存在を見ることができる。文献としては、矢代幸雄、河北倫明、高階秀爾、三井秀樹の代表的文献を参考として以下に述べる（注5）。

(1) 矢代による日本美術の特質

矢代幸雄は日本美術を形成する基礎的条件として、多様な条件の中から、「文化の系統」

「国土の自然」「信仰」「国民生活」「国民性格」「美術の材料及び技術」の6項目を挙げて
いる(注6)。そしてこれらとの関係から、日本美術の特質を次の4つにまとめている。①
印象性、②装飾性、③象徴性、④感傷性であり、それらは以下である。

①印象性

印象性とは日本人の自然観照の態度、自然を感じる感じ方をいうものである。日本人は
自然を感受する感覚が新鮮かつ鋭敏であり、それ故に、表現においては自然の客観的形相
を冷静に認識描写する順序を経ずに、自然から受ける刺激を直ちに印象として受け取り、
その主観的印象を端的に表現するのである。

このようにして表現される印象主義の日本美術は、自然を客観的に認識し描写しようと
する西洋の写実主義とは対立関係にある。例えば、歌麿の美人画では、人体の肉付けや浴
衣の皺の表現のための陰影は施されていない(図7-1)。ただ、黒髪、切れ長の眼、紅い
唇、白い肌、浴衣の驚模様が配列されているだけである。また、師宣の「見返り美人図」
においては立ち姿の全体的印象性で美人を表現している(図7-2)。つまり、それだけで
美人の風情という印象を表現しようとしているのである。しかし、このような印象性の美
術は理詰め写実主義とは異なり、客観性を欠き易く、自然の真を捉えた重厚味に乏しく
なる傾向を含んでいる。従って、日本美術においても写実性が求められる彫刻と肖像芸術
においては印象的鑑賞の態度は不適切である。

②装飾性

装飾性は表現形式のひとつの特徴であり、自然を印象的に感受した場合の表現の一つで
ある。日本人は自然鑑賞に対して印象的な態度を採りやすいために、客観的描写に関心が
低く、表現形式は主観的、装飾的になる。装飾性は形や配列、線、色彩に見ることができ
る。形における装飾性の例としては、桜花、楓葉、梅、松、波濤、水流などの図案化であ
る。配列における装飾性の例としては鳥瞰図的配列があげられる。

③象徴性

象徴性は自然鑑賞における印象性であり、表現形式における装飾性といった造形理論で
は捉えにくい。象徴性は日本美術の様々な特色の根源となる精神性を指している。美術は
もともと洋の東西を問わず、宗教、歴史、文学の内容を図示解説するという実際の役割を
もつものであった。美術の挿し絵図解的な役割は西洋においては写実と純粋な造形表現へ
と変わっていったが、日本においては精神内容の表現こそが美術の本質であるという認識
が失われることはなく、各時代において様々な造形表現となって展開した。

④感傷性

感傷性とは日本美術に感じられる情的特徴を示すものである。それは情感、風情、情趣
というようなものであり、具体的には仏教美術、浮世絵や花鳥画における、人物表現、風
情、草花などの自然の表現の中に感じられるものである。また、戯画に見られる諧謔性も
人間的情感より発したものだと思われる。感傷性は表現に繊細、優美、艶麗、哀調などを
漂わせている。

矢代は以上のように日本美術の特色を挙げているが、造形表現の深部に存在する精神性を挙げているので、直接的に色や形による日本の特徴を判別することは困難である。

(2) 河北による日本美術全般における特色

河北倫明は日本美術全般における特色として、次の7つを挙げている(注7)。①変化に富んでいること、②適応性が豊かであること、③複雑なものを簡潔に要約する性質が強いこと、④流動的あり装飾的であること、⑤自然親和的であること、⑥情的性格が強いこと。⑦機敏で一発的な集中度をもちやすいこと、である。これらは表現方法として現れる特色ではなく、日本美術全般に流れる性質である。この特色は日本の風土に関係している。

日本は温帯に属していて、しかも、亜熱帯と亜寒帯をも含んでいる。気候的に暑さと寒さの要素を持っているのである。地形は南北にも東西にも細長く、変化のある風景を有している。四季の変化があり、温和な風土は、自然親和的、情的性格を培ってきた。また、温暖な気候の中にも台風や嵐、吹雪などがあり、温和な中にも突発的な変化を有している。こうした風土は日本人に温和と強さをもつ表現を培ってきた。また、強さの中に優しさをもつ表現を生み出してきた。具体的には、水墨画が色彩以上に色を表したり、余白が描かれたもの以上に語ったりするような表現に見られる。温和な表現の外に強さを伝えようとした表現である。

(3) 高階による日本美術の表現上の特色

高階秀爾によると日本美術の表現上の特色は、複数の視点の共存と大胆な構図ということにまとめられる(注8)。この大胆な構図の構成には「切り捨てるの美学」という美意識や「部分による全体の暗示」という手法が作用している。

複数の視点の共存については『洛中洛外図』(図7-3)が代表的である。この絵は京都の街の景観を描いているものだが、画家の視点を一定の場所に固定して描かれてはいない。一定視点から見たのであれば、遠くにいる人物は小さく、その着物の色や柄は不鮮明に表現されるはずである。しかし、ここでは西欧絵画の基礎である遠近法や明暗法は度外視され、画中の人物には大小がなく、一人一人の着物の色、柄まで鮮明に描かれているのである。描く対象として興味あるものは大小の関係を無視して描かれているのである。画家は至近距離から対象を観察し、それを次々と画面の上に並べて行く方法を探っている。このことにより、画面は平面的な拡がりや連続性を感じさせるものとなっている。また、同時に視点を高い位置に移動させ、街全体を眺め下ろしたように描いて空間構造をも明らかにしている。つまり、俯瞰視と水平視という異なった視点が一つの絵の中に共存しているのである。このような一つの画面における複数の視点の共存という表現上の特性は、画家の視点を重視する西欧の印象派以前の絵画表現には見られなかった。

また、結果として大胆な構図を生み出す「切り捨てるの美学」については、代表的なものに金碧障壁画や水墨画がある。金碧障壁画に用いられている金地の使用は、二つの造形的な特質があり、その一つは「金箔や金泥によって背景を覆うことによって画面の奥行きを閉ざし、平面性を強調するという役割を担っている」ということである(注9)。もう一つ

は、金箔、金泥を『金雲』や『すやり霞』などのかたちで用いることにより、画面の中で不用なもの、余計なものを覆い隠して、主要なモチーフだけを浮き立たせる機能を果たしている」ということである（注10）。

この切り捨てるの美学から生まれた造形的特質の最適な例として尾形光琳の『燕子花図屏風』（図7-4）がある。この絵では池の水面、岸、空などは一切無視され、花以外は金地の背景一色で覆われている。つまり、重要なモチーフ以外のすべてのものを思いきって捨てているのである。このような切り捨てるの美学は金碧障壁画とは一見対照的に見える水墨画にも見られる。その例が長谷川等伯の『松林図屏風』（図7-5）である。ここでは、金地や金雲の果たす造形的役割を「余白」が果たしているのである。

さらに大胆な構図を生み出す手段として「部分による全体の暗示」がある。これは狩野永徳の作と伝えられる『檜図屏風』に見られる特徴である。この絵では、松の幹は根本から先端までの全体が描かれているのではなく、一部分だけがクローズアップされて描かれている。また、画面の上縁から木の枝あるいは葉が垂れ下がっている枝垂れモチーフも部分による全体の暗示の例である。これらはいずれも画面の外の空間との連続性を意識させる描き方であり、一つの装飾様式にもなっている。このような表現は、対象の全体的把握を無視し、画面の完結性を否定し、左右対称の安定性にもこだわらない表現であり、構図法の上からは大胆奇抜な構成を見せることになるのである。

（4）三井による日本美の造形的特徴

構成学の立場から、三井秀樹は日本美の表現について、造形と精神性に着目して、表現性と精神性に分けて以下の6点をあげている（注11）。

①アシンメトリーと誇張

西欧美術がシンメトリー性に準拠しているのに対して、日本美術は左右非対称のアシンメトリーを第一の特徴としている。誇張的表現は「アクアサンチュアシオン（強調）」にあたり、表現の省略、強調・加筆、単純化・整理、抽象化、平面化を行う手法を指している。

②余白を生かした構図

これは前述の高階も指摘しているように、余白を生かした構図は平安時代から絵巻物等に採り入れられている表現技法である。余白を生かすと、時には人物などの対象が画面によって断ち切られる構図にもなる。

③斜線のコンポジション

画面ほぼ中央を対角線上にモチーフが大胆に横切るダイナミックな構成である。その方法としては、モチーフが画面の中央を斜めに横断するよう配置するやり方と幾つかの形が、互いに斜めの見えない線で結ばれているよう配置するやり方があり、どちらも王朝時代からある表現技法である。この表現は装飾画に多く見られ、他には、着物のデザイン、違い棚などに見られる。

④抽象化した装飾的表現

日本美術においては特に応用美術において幾何学的な造形をモチーフとして紋章化した

り、抽象化した紋様を造形に生かしたりすることが行われている。そのような抽象的表現からは機知に富んだ意外性が得られる。

⑤ 平面的表現と色彩の大胆さ

日本美術が平面的表現性を発揮するのは、遠近法が存在しなかったためである。日本においては、対象の上方と下方の位置関係、大きさ、空気遠近法とよばれるぼかしなどによる表現法で遠近感を表した。色彩は作者の心象による表現主義的な鮮やかなものとなる。

⑥ 非定形と定形のバランス感覚

非定形と定形の数理形体の微妙なバランスは日本美術の際立った表現法である。非定形とは具体的には自然の景観や小動物の形状であり、定形とは数理性に富んだ幾何学的紋様や紋様パターンである。それが絶妙に組み合わせ、全体としてのインパクトのある表現を創っている。このようなバランス感覚の高度な構成法は日本の美術以外には見られない。また、非定形にはフラクタル性があることが明らかになっている。

以上に述べたように、日本美術の特質は美術全般の表現に流れるある種の傾向が見られる。装飾的な特質は絵画においても工芸においても見られ、単純化や抽象化も絵画にも工芸にも見られる特色である。また、写実的方法を超えた自然親和的表現が見られる。浮世絵も日本画も写実を超えた単純化、要素化した表現である。さらに大胆な構図や色彩によって衝撃的な表現をも併せ持っている。こうした明治時代以前の日本での美術表現は、江戸時代の鎖国による閉鎖性が純粋に日本的美術表現を醸造したといえる。それには日本人の気質とそれを取り巻く風土が影響をしたことも要因である。

2 日本の視覚言語

視覚言語においてインターナショナル・スタイルとしての内容に対して、ローカル・スタイルあるいはナショナル・スタイルともいえる限定された文化的特徴をもつ造形要素や造形原理が想定できる。日本の視覚言語とは日本の風土や慣習によって培われた内容や意味をもつ造形要素であり原理である。同様なことは西欧においても言えることであるが、視覚言語の確立が前述のようにバウハウスやヴフテマスの 1920 年代のヨーロッパ、ソ連において追究され、また、デザインを志向した教育、研究機関での追究であったことから、デザインとしての普遍的機能を追究した結果、インターナショナル・スタイルとなった。

日本の視覚言語とは、限定された文化としての日本の特徴のある美術表現に見られる造形要素と造形原理である。前項で述べたように、日本美の特徴の分析から視覚言語について考えると、西洋の美術表現の特徴と日本の特徴を抽出し、対比的に以下のような内容があげられる。この場合の西洋も日本も時代としては江戸時代までのそれぞれの美術表現を対象として考える。

前述の日本美術の特質から、造形要素と造形原理に関わる内容を西洋の表現として対峙させてみると以下のようになる。

	西洋	日本
①	立体感（面）	平面性（線）
②	光と影（明暗）	濃淡、滲み、暈し
③	遠像	近像
④	自然を作る	自然に従う
⑤	論理的表現	感覚的、直観的表現
⑥	写実的表現	装飾的、文様の、工芸的表現
⑦	固定視点	移動視点（多視点、複合視点）
⑧	遠近法	並置構図

ここにあげた造形要素と造形原理は、日本美術の表現の特質の一部であるが、西洋の文化的影響をほとんど受けなかった江戸時代までに培われた日本独自の表現に見られる視覚言語である。これらをさらにまとめると以下のような視覚言語が想定できる（注 12）。

（1）平面性

日本美における造形的特徴の一つは平面性である。浮世絵、日本画の表現が代表的であるが、線による平面表現が伝統的な技法である。単純化によって表現対象を簡略化し象徴的に表現している。西洋のルネサンス以降の絵画表現が空間感と立体感の三次元世界を二次元に表現するための技法を追究してきたのに対して、日本の絵画表現は線による平面表現によって輪郭を象り、対象の前後関係によって遠近感を表現してきた。例えば光琳の『紅白梅図屏風』のように線による平面的な遠近感の表現がある（図 7-6）。西洋は面によって立体感を表現し、日本は線によって平面性を表現してきた。造形要素の形態において日本は線を重視してきたのである。

（2）濃淡、滲み、暈し

これは気候風土に影響された表現技法である。絵画表現の一つの技法であり、水溶性の顔料による表現の大きな特徴である。濃淡は西洋の陰影表現に対峙した東洋的な表現であり、ダウもその著書『コンポジション』において造形要素の一つとして濃淡を指摘している（注 13）。また、垂らしこみの技法によって生じる滲みや暈しも日本の伝統的表現である。俵屋宗達や酒井抱一などの琳派の画家達が用いたこの技法は、人的行為と自然の力が一体化したものである。また、いわゆるマーブリングの技法も日本の伝統的な墨流しの表現であり、人為を超えた表現の一つである。そうした自然の力による表現をも視覚言語の内容として取り扱うことが日本的視覚言語といえる。自然の力と一体化したり従ったりしてできる美術表現が日本的視覚言語の一つである。

（3）近像的表現

日本の絵画表現の特徴のひとつに細部を描く表現がある。身近な対象との親密な関係を表現するために、また、自然と一体化するための表現技法として、近くのを精密に描

く表現が近像である。表現する作者が自然の一部と化して、主観的に対象を描くのである。琳派の絵画や工芸作品の図柄なども、人や植物をクローズアップして描き、描く者も見る者も対象と一体化するのである。

近像には西洋の遠近感の技法はなく、従って表現は平面的になる。作品の全体は近像の集合体となり、その結果、対象に対する視点も固定された一つの視点ではなく、多視点であり、視点の移動も含まれる。絵巻物が代表的な例である。

(4) 装飾的、文様の、工芸的表現

線や濃淡を用いた表現においても、日本的な表現では単純化や装飾化が行われ、琳派の絵画や工芸作品のなかに装飾的な表現、それを利用した文様の施しなどが見られる。例えば水の表現の一つである青海波紋は、水面に生じる波を線によって象徴化し、絵画にも工芸にも文様の役割として施されている。また、波は一つを単位として近像として描かれ、それが集積して水面全体となっている。

西洋の写実的表現からすると、この日本的表現は自然の具体物を対象としながらも、単純化した文様のように描かれたものである。文様の表現を意図している訳ではなく、結果的に文様のような表現となったのである。そして、それは絵画の分野にも、浮世絵のような視覚伝達の分野にも、工芸の分野にも共通する表現であり、造形要素を用いた装飾的造形原理といえる。光琳の『八橋蒔絵硯箱』のように、工芸品に単純化した燕子花を絵画のように模様として施した展開も見られる(図7-7)。また、それは抽象化にも通じ、市松文様のような幾何学的構成ともいえる表現や、工芸作品に施された有機的抽象的表現となるのである。

(5) 移動視点(多視点、複合視点)

印象派の画家セザンヌが対象を分析的に捉え、基本的な形体である、円錐、円筒、球から自然が構成されていると考え、面的な表現による具象絵画を描いた。それを受けてピカソは分析された基本形体の再構成、再組織によるキュビズム絵画を追究した。そして、セザンヌもピカソも同一画面に複数の視点から描いた対象を共存させ、動きのある画面を創作した。

こうしたキュビズムに至る多視点の表現技法はすでに日本の絵巻物に見られるのである。また、琳派の尾形光琳の『秋草図』においても、秋草を近像的に表現し、個々の秋草が集合して一つの画面を構成した多視点の描法である。作者が生い茂る秋草の群れの中に飛び込んで、周囲を見渡した時間的経過を、一つの画面に描いた結果として、多視点の移動視点の表現となったのである。

(6) 多彩な色彩

造形要素の一つの色彩については、日本の特徴としてその多彩性があげられる(注14)。多彩であるということは多数の色を産み出し、作品に利用しているということである。多くの色を絵画や工芸作品に使用することは不調和を引き起こす場合があるが、日本の伝統的な作品においては、それぞれの色が原色のけげばけしいものではなく、渋みを帯びたト

ーンとなっているため、色数が多くても落ち着いた表現となっているのである。

さらに日本の色彩の材料は顔料や染料であるため、混色や中間色を作り出すことが可能である。そのため原色よりも中間色を多用することができる。中間色を用いることで色の僅かな違いを繊細に表現することができるのである。

また、日本人は自然と調和の関係を保ちながら生活をしてきたということから、自然の色を重視している。すなわち桜色、桃色、茶色、茜色といった慣用色名からも推察できるように、季節感のある自然の色を使用してきた。そして同一色相においても混色を行うことで、明度彩度の暫時変化を齎すことができ、その結果、同一色相の微妙なグラデーションを作ることができるのである。それは滲み、暈しにも通じる日本人的特徴である。

以上は、前述の日本美の特色から導き出された視覚言語に関する特徴である。この他にも、垂直や水平の造形原理を見ても、西洋の意味づけと日本の意味の相違を見ることができる。日本における水平線は直線ではなくカテナリーの図形のように重力を伴った懸垂線である。神社の注連縄や石垣の曲線、塔のうねりや反りなどに見られる水平の表現である。垂直線は自然界と関連した高い精神性を表現するものが多く、城郭建築の芯柱や茶室の床柱、中柱のように、実用性よりも精神性を表すものが見られる。また、雪舟の『冬景山水図』に見られるような、天に向かう垂直線も精神性を表現している（図7-8）。

このような日本的な視覚言語の創出には日本の風土が影響している。和辻哲郎は風土の形態をモンスーン、砂漠、牧場の三つに分けて、日本はモンスーンに属し、その特徴を次のように述べている（注15）。

モンスーンは季節風である。が、特に夏の季節風であり、熱帯の大洋から陸に吹く風である。だからモンスーン域の風土は暑熱と湿気との結合をその特性とする。我々はこれを湿度計に現すことのできぬ人間の存在の仕方として把握しようとするのである。

このように日本の風土には湿気が特徴の一つとなり、美的表現においても水溶性の絵の具による滲み、暈しの世界が表現されてきたのである。さらには、日本の四季の変化が美術表現にも影響を及ぼしている。湿気が人間に及ぼす影響を和辻は「自然の恵み」と「自然の暴威」を指摘している（注16）。湿気による湿潤は最も耐え難く、またもっとも防ぎ難いものであが、湿気は人間の内に自然への対抗を呼び覚まさないものである。それは自然の恵みを意味するので、人間と世界との関わりが対抗的ではなく受容的になるのである。また湿潤は自然の暴威を意味し、大雨、暴風、洪水、旱魃を齎す。これは西洋との風土の違いがあり、西洋の風土は牧場に属し、その特徴は湿潤と乾燥の総合である。これは夏の乾燥と冬の湿潤のことであり、日本のように暑熱と湿気の結びつきはない（注17）。

風土の違いは人間の自然観を異なるものにする。西洋では夏の乾燥と冬の湿潤という風土から、自然は従順で合理的な姿を示す。人間にとって支配しやすい自然は人間とは別個

の支配すべき対象、対立的なものとして捉えられ、日本においては、暑熱と湿潤が恵みを与えてくれるものではあるが、暴威によって人間を襲うことから、人間は自然と共生をしようとする親和的關係を持とうとしたのである。これはヴォーリンガーが指摘するように、人間と自然の關係から生じる「感情移入衝動」と「抽象衝動」の分類にも通じるものがある（注 18）。すなわち、人間と自然の親和的關係から近像による表現が生まれ、自然との対立關係から抽象衝動を生じ、ダイナミックな構図や対象の単純化などが生まれたのである。また、西洋の表現にはシンメトリーを多用することで統一感や安定感を生じる美意識をもっているが、日本においては不完全なものアシンメトリーなものによって自然との親和關係をもつ美意識を育んできたといえる。

このように風土は視覚言語においても異なった意味をもっている。1920年代にバウハウスを中心に体系化された視覚言語はデザインの普遍性を基盤としながらも、美術教育に導入されることにより、造形要素も造形原理もそれを支える文化基盤によって意味が異なる内容を有しているのである。このことは我が国だけではなく、アジアにおける個々の文化基盤にそれぞれの視覚言語の内容を見ることができるのである。

視覚言語による美術教育は普遍的な性質と特殊的性質、あるいはインターナショナル・スタイルとナショナル・スタイルを有しており、そうした視覚言語による美術教育は美術教育の本質と文脈の両分野において有効となる。

第7章 注

- 1 石崎和弘、「学習指導要領の変遷（1）－（5）」（福田隆眞他編『美術科教育の基礎知識』収録）と文部科学省ホームページを参考とした。
- 2 藤岡喜愛、『イメージと人間』、NHKブックス、1979
- 3 D.A.ドンディス、金子隆芳訳、『形は語る 視覚言語の構造と分析』、サイエンス社、1979
- 4 D.A.ドンディス、金子隆芳訳、『形は語る 視覚言語の構造と分析』
- 5 1の日本美の特色については、原田万智子、平成 11 年度山口大学大学院教育学研究科修士論文「美術教育における視覚言語と日本的表現に関する一考察」及び、福田隆眞、原田万智子、「美術教育における日本的表現に関する一考察」（『山口大学教育学部研究論叢』第 50 巻第 3 部、2000、を基に加筆修正している。
- 6 八代幸雄、『日本美術の特質』、岩波書店、1943 を基にまとめた。
- 7 河北倫明、『日本美術入門』、社会思想社、1966 を基にまとめた。
- 8 高階秀爾、『日本美術を見る眼』、岩波書店、1996 を基にまとめた。
- 9 高階、『日本美術を見る眼』、p.117
- 10 高階、『日本美術を見る眼』、p.117

- 11 三井秀樹、『美のジャポニズム』、文芸春秋、1999 を基にまとめた。
- 12 ここでは、明治以降に捉えられた日本的特質であり、歴史に基づいた美の観念ではない。
- 13 Arthur Wesley Dow, *Composition*, Doublday, page & Company, 1913 では、東洋美術をも対象として、造形要素を線、濃淡、色彩としている。(pp.3-7) また、構成の原理としては、対立、変化、従属、繰り返し、対称を述べている。(pp.21-31)
- 14 八代幸雄、『日本美術の特質』、p.320
- 15 和辻哲郎、『風土』、岩波書店、1935、p.29
- 16 和辻、『風土』、pp.30-31
- 17 和辻、『風土』、p.76
- 18 ヴォーリンガー著、草薙正訳、『抽象と感情移入』、岩波書店、1953

図版出典

- ・小学館編、『日本美術館』、小学館、1997



図7 - 1 喜多川歌麿「浮気の相」



図7 - 2 菱川師宣「見返り美人図」

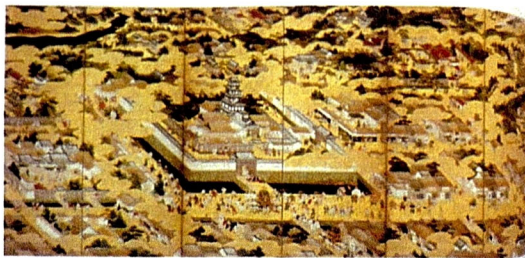


図7 - 3 洛中洛外図屏風



図7 - 4 尾形光琳「燕子花図屏風」



図7 - 5 長谷川等伯「松林図屏風」



図7 - 6 尾形光琳「紅白梅図屏風」



图 7 - 7 尾形光琳「八橋蒔絵硯箱」

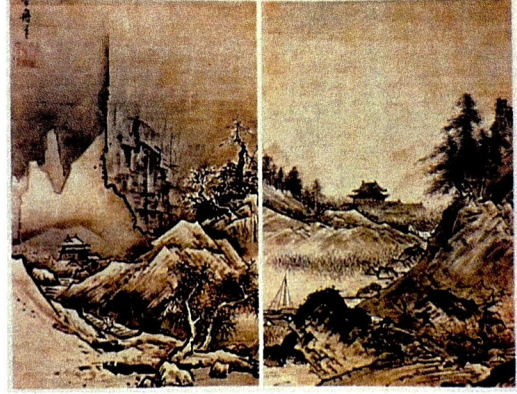


图 7 - 8 雪舟「秋冬山水图」

第Ⅲ部 結語

第Ⅲ部では日本における視覚言語について、美術教育課程と日本美の表現にの両面から考察を進めた。第Ⅱ部で考察した我が国の戦前戦後の専門教育における視覚言語を活用した、構成教育、構作教育、デザイン教育等から延長して、第Ⅲ部では普通教育における視覚言語による教育の意義と役割を考察した。

戦後の美術教育課程の変遷においては、社会におけるデザインの振興に伴って、昭和30年代、40年代においては、学問中心教育課程と系統学習の拡大によって、美術教育の基礎とする造形要素、造形原理の習得が重視された。それは特定の文化に関わるものではなく、デザインを中心とする文明のための美術教育に関わる内容であった。戦後の50年間、我が国の美術教育はいわば無国籍状態の教育内容が多くを占め、日本の伝統や歴史に関わる美術教育の教材が多くは見られなかった。

その後、平成元年の教育課程の改訂により、日本の歴史や伝統文化、アジアの文化にも触れることが奨励され、浮世絵、水墨画などの日本の伝統美術に関わる題材が採りあげられるようになった。教育の方法として視覚言語を用いることは、デザインの分野に限られるものではなく、美術表現全般に関わるもので、その基盤には日本の伝統文化における造形要素や造形原理の視覚言語の存在が認められる。高階は日本の現代アートにも伝統的な表現技法を含めた視覚言語の存在を見て取っている。例として、合田誠の『紐育空爆之図』をあげ、屏風画の俯瞰構図によってニューヨークの都市空間を洛中洛外図のように描いていることを指摘している。また、菅原健彦の『Pupu Spring』においては、南の島の湧泉を抽象的に表現しているが、その色彩感覚には日本の伝統的美意識が見られるとしている(注1)。

また、少し視点を変えて日本の美意識をみると、ドナルド・キーンは日本の生活における美意識を見出し、日本料理の視覚的効果や花見、家の片隅に見られる伝統的美意識を挙げている(注2)。そして、それらの視覚的な特性として「暗示または余情」「いびつさ、ないし不規則性」「簡潔」「ほろび易さ」を指摘している(注3)。日本の美意識の視覚的特性においては、キーンは造形と人間との関わりを導き出して、次のように述べている。「完全に型取られた丸い茶碗は日本人にとって、しばしば無味乾燥なのだ。陶工の個性の痕跡が、どこにも見られないのである。(注4)」。さらに「竜安寺の石庭は、形はいびつ、位置は不規則だが、この庭の創造に私たちの参加を許すことによって私たちをもっと感動させるかもしれない」と述べ(注5)、造形と人間の関わりからくる視覚的特性と美意識を説明している。このように日本文化の独自の美意識と美術表現による視覚的特性が存在するのである。

視覚言語の内容はインターナショナル・スタイルを目的とする文明としてのデザインの表現に収斂するだけでなく、文化として美術表現にも活用される。そこには、既成の美術作品の分析から体系化された独自の文化を基盤とした視覚言語の存在が確認できる。

日本には日本の美意識とその表現があり、それに関わる視覚言語が存在することが明らかになった。

注

- 1 高階秀爾、『日本の現代アートを見る』、講談社、2008、pp.8-11 pp.116-119
- 2 ドナルド・キーン、金関寿夫訳、『日本人の美意識』、中央公論社、1990、pp.8-11
- 3 キーン、『日本人の美意識』、p.11
- 4 キーン、『日本人の美意識』、p.25
- 5 キーン、『日本人の美意識』、p.27

第IV部 シンガポールの美術教育

第IV部 序

第IV部ではシンガポールを事例として美術教育の変遷と視覚言語の関連について述べる。シンガポールの学校教育における美術教育は、1982年から開始され、現在までに30年を経ている。ここでは、シンガポールの美術教育の変遷について2000年を区切りとして考えて考察する。2000年はシンガポールにとって節目の年であった。発展途上国から先進国への移行期であり、情報教育、道徳教育の重視に変わりつつある時期であった。

シンガポールは、中国系、マレー系、インド系の3つの民族を主とする多民族国家であり、多文化社会である。1963年の独立後、多民族社会の調和ある発展と、「シンガポリアン」としての統一を目標として現代に至っている。

2000年はシンガポールの経済成長の節目に当たり、開発途上から先進国へ移行した。2000年を境に、国民生活が安定し、道徳教育や情報教育の重視がなされてきた。美術教育においても1992年に教育課程の一部改訂や教科書の改訂により、本格的に美術教育が開始されたと見做すことができる。そこでは各民族の異文化理解、各民族の伝統文化の継承という伝統文化に関わる美術教育と、西洋文化の影響によるデザインや現代美術などに対応する美術教育の2つの特質をもつ美術教育であった。

2001年以降は情報化社会とシンガポールの国民的統一により、それまでの3つの民族と文化の多民族多文化社会から、シンガポリアンとしての国民的統一を目指そうとしてきた。そして2009年には教育課程が改訂され、現代社会への適応のために美術教育の内容も変化してきた。

本論文では、シンガポールの1992年以降の美術教育の内容を、造形要素と造形原理に基づく視覚言語による教育に着目して、その内容を述べる。第III部で考察したように、視覚言語による美術教育は、デザインのためのインターナショナル・スタイルに収斂する内容と、独自の美術文化に見られる造形要素と造形原理により、美術全体に関わる視覚言語の内容が存在する。

1987年に、筆者がシンガポール教育部カリキュラム開発研究所において、デザインと美術教育の研修協力を行った時点で、シンガポールの美術教育教科書の作成が進行中であった。それまでに、日本からの国際協力事業団の専門家派遣として、文部省の教科調査官が派遣され、美術教育の教育課程の骨子が作成されていた。それに基づいて、絵画、デザイン、プロジェクトワーク、鑑賞の分野が設定され、具体的題材が検討されていた。題材には3つの民族の伝統文化による伝統的題材とデザインと構成の内容に関わる現代的題材が採用された。

また、シンガポールの美術文化の背景としては、1938年設立の南洋美術学院(Nanyang Academy of Fine Arts)の貢献が大である。それはシンガポールのみならず、マレーシアをはじめとする東南アジア諸国に卒業生を輩出している。南洋美術学院は設立当初は中国から、後に西洋からの影響による独自の美術教育を進めてきた。そして、この卒業生が西

洋諸国に留学をしたり、シンガポールの美術教育に携わったりしたのである。視覚言語による美術教育も 1980 年代には南洋美術学院で行われていた(注1)。また、小学校教員養成機関の国立教育学院(National Institute of Education)においても、小学校美術の教材に構成の内容が含まれていた(注2)。こうしたことから、シンガポールにおける美術教育に視覚言語による教育の背景が 1980 年代には存在していたと考えられる。

第IV部は、第8章においてシンガポール共和国としての歴史と教育について概説し、第9章「1992年教育課程に基づく美術教育」、第10章「2001年教育課程に基づく美術教育」、第11章「シンガポール中等教育のデザイン学習」、第12章「シンガポール教科書に見られる視覚言語」の章によって構成されている。全体を通じて、教育課程に立脚した教科書の内容構成、教育の実践を調査し、2000年以前と2001年以後の教育課程の相違による初等中等の美術教育を述べている。そうした状況において、美術教育の一つの分野のデザイン学習が技術科に移行したり、分野別の学習ではなく主題による学習に改訂したりと、2001年の教育課程の改訂は考え方の変化が大きいものであった。このような変化の中で視覚言語はどのような教育的機能や役割を果たしてきたのかを明らかにする。また、2009年の教育課程では、再度、視覚言語による教育が重視され始めていることから、中等教育の教科書に見られる視覚言語の位置づけの変化について明らかにする。

先行研究として、シンガポールの教育制度全体については、文部省大臣官房調査統計課の『シンガポールの教育』(1983)、自治体国際化協会『シンガポールの教育制度』(1997)、同『シンガポールの教育2005』(2005)、同『シンガポールの政策(2011年改訂版)教育政策編』(2011)があり、時代ごとの教育制度が把握できる。さらにTan他の*Education in Singapore* (1997)は2000年までの教育について詳細を述べているが、美術教育については触れていない。

また、教育改革の論文としては、蘇と村上が「シンガポールの教育制度」(1982)を述べ、1980年までの教育制度の基礎的内容を明らかにしている。また、池田が「シンガポールにおける教育改革の動向」(2006)において、2001年以降の教育改革についても明らかにしている。美術教育については福田と共同研究者の佐々木の実態調査に基づく報告がある。

シンガポールの研究者による美術教育の文献としては、John Matthews と Jane Leong による *The Art of Childhood and Adolescence* (2002) がある。ここでは一般的に子どもと大人の美術についての類似点と相違点を明らかにしている。さらに、シンガポール国立教育学院の Winston Ang が *Art Education within a Competitive Paradigm* (2010) において、シンガポールの競争的な学校教育における美術教育の在り方を、政府の方針、歴史的な分析、インタビュー調査によって明らかにしている。そして教育の効果的訓練と美術の能力を育成することを一緒にはできないと述べている。視覚言語については特に触れていない。

シンガポールの美術教育の背景としての美術に関する先行研究は、主として美術作品の

紹介、個人作家の作品展の図録、アジアや東南アジアの美術史の文献がある。美術教育と関連させた美術の文献は見当たらない。日本国内でのシンガポールの美術教育課程、教材、実態調査に関する研究については、福田、佐々木の報告以外にはほとんど見当たらない。

注

1 南洋美術学院教員のタン・ピンチアン (Tan Ping Chiang) は、既に南洋美術学院では造形要素と造形原理の教材を実施していることを述べた。(1987年の本人への面談調査による。)

2 当時の国立教育学院の教員であったフー・チーサン (Foo Chee San) の授業では、日本の小学校図画工作での構成的な教材を実施し、造形要素と造形原理の内容を教授していた。(1987年の本人への面談調査による。)

第8章 シンガポール共和国の歴史と教育の概説

ここではシンガポール共和国（以下シンガポール）の歴史と教育について概説する。シンガポールはマレーシアから分離独立して、現在のシンガポールを形成してきた都市国家である。国土も人口規模も小さいことを生かして経済発展、国際化を遂げた多民族多文化社会の国家である。多民族社会はマレーシアと同じ問題を抱えているが、民族構成の比率がマレーシアとは異なり、中国系が75%という華人が多く占めており、さらにはシンガポリアンとしての新たな国民国家の形成を目指しているのが実情である。

第1節 シンガポール共和国の成立

シンガポールは1965年にマレーシアから分離独立するまでは、マレーシアの一部であった。ここではマレーシア時代からのシンガポールの成立と略年表を記す（注1）。

1 シンガポール共和国の成立

1942年2月に日本軍はシンガポールを完全占領し、1945年8月まで軍政を敷き、統治した。その後、シンガポールは日本統治から解放され、イギリス統治となった。1948年にイギリスはマラヤ連邦に自治を与えた。1955年にシンガポールはマラヤ連邦から部分的自治を認められ、国民統合の準備を始めた。このころリー・クアンユー(李光耀)が人民行動党を結成し、シンガポールの独立を準備し始めた。1958年に四言語公用語化が行われ、多民族多文化社会の確立がなされた。1959年には人民行動党が選挙で圧勝し、李政権が成立した。その後、1963年にはマレーシアが結成され、シンガポールもマレーシアの構成員となったが、1965年にマレーシアから分離独立を果たし、シンガポール共和国が正式に成立した。

2 シンガポール略年表

以下に1945年以降のシンガポールの年表を示す。

- 1945 日本、ポツダム宣言受諾を表明し、降伏。連合軍、シンガポール進駐。イギリス軍政始まる。市庁舎で日本軍が連合軍東南アジア軍に対して正式降伏。マラヤ共産党、軍政に対して武装解除に同意。マラヤ民主同盟結成される。
- 1946 イギリス政府、マラヤ連合白書を国会に提出。日本軍人戦犯に対する裁判開始。総労働連合によるゼネスト発生。マラヤに統一マレー国民組織(UMNO)結成させる。

- マラヤ連合発足し、シンガポールは分離して直轄植民地に。
- 1947 華僑大量虐殺関係の裁判開始。4月2日まで。
- 1948 マラヤ連合廃止され、マラヤ連邦に衣替え。シンガポール最初の立法議会選挙。進歩党が第一党に。マラヤ共産党第4回全体会議、強硬路線採用。陳平が書記長就任。マラヤ2州に非常事態宣言される。23日シンガポールでも。シンガポールに反英同盟できる。
- 1949 マラヤ大学、シンガポールに開校。
- 1950 朝鮮戦争勃発。ゴム・錫価格急騰へ。李光耀（リー・クアンユー）夫妻イギリス留学より帰着。反英同盟に手入れ、幹部大量逮捕される。マリア・ヘルトフ暴動発生。
- 1951 立法議会第2回選挙。李光耀夫妻、弁護士事務所を開業。
- 1952 李光耀、呉慶瑞等、マラヤ人公務員の権利要求で共同行動会議結成。
- 1954 レンデル委員会、新憲法案を答申。学生・警察が総督公邸前で衝突、暴動に。「フアジャール」誌事件公判で、学生側勝利。人民行動党、結成される。
- 1955 レンデル憲法が発効。レンデル憲法下の新立法議会選挙。労働戦線が第一党に。ホクリー・バス会社の労働争議、暴動へ発展。5月13日に終息。マラヤ共産党、方向転換を1日付け書簡で表明。治安維持法成立。不起訴拘留、外出禁止令などの権限を残す。マラヤ・シンガポール政府、共産党との和平交渉に臨む。
- 1956 マラヤ、イギリスと独立交渉開始。シンガポール、イギリスとの第一回独立交渉。マーシャル、独立交渉不調で首席大臣を辞任。林有福に替わる。警察、労働組合に手入れし、労組幹部を大量逮捕。林清祥を含む人民行動党の左派党员も逮捕された。
- 1957 シンガポールの第二回独立交渉。4月11日調印。人民行動党年次大会、中央委員会で左右同数に。8月13日左派執行部成立。林有福政府、人民行動党の新執行部役員を逮捕。人民行動党に右派執行部復活。
- 1958 独立最終交渉。内政自治国の新憲法は11月27日に成立。四言語公用語化。
- 1959 内政自治政権をかけ総選挙。人民行動党勝つ。李光耀政権成立。
- 1961 マラヤ連邦首相、マレーシア結成をほのめかす。人民行動党分裂。8月13日社会主義戦線成立。
- 1962 華僑大虐殺事件犠牲者の遺骨大量に見つかる。マレーシア結成で、住民投票。賛成派多数となる。ブルネイ反乱。
- 1963 李政権が冷凍庫作戦発動。左翼運動指導者ら大量に逮捕。マレーシア結成交渉、ロンドンで成立。対日血債要求群衆大会開催される。マレーシア結成される。インドネシア、反対闘争を宣言。インドネシア、マレーシアに対して経済断交を宣言。シンガポール州議会選挙。人民行動党、安定多数を獲得。
- 1964 人民行動党、マラヤ総選挙で惨敗。シンガポールで種族暴動発生、9月2日同再発。マラヤ・シンガポールで政治休戦。
- 1965 全マの非マレー系政党が、マレーシア連帯会議結成。シンガポール、マレーシアか

- ら独立。12月8日シンガポール共和国成立。
- 1966 イギリス、スエズ以東撤退の意向を伝達。政府、血債問題で日本と妥結。
- 1967 日本軍による虐殺事件犠牲者の記念碑除幕式。マラヤ・ドルも分割。シンガポール・ドル発行開始。インドネシアと国交樹立。血債協定、正式に調印。シンガポール他4か国でアセアンの成立。
- 1968 総選挙で人民行動党の議会完全制覇なる。同党、人材更新開始。
- 1969 バリサン書記長の獄中転向声明公表される。
- 1971 英連邦5カ国防衛協定。ANZUK軍創設へ。政府、南洋商報に手入れ、新聞弾圧始まる。
- 1972 総選挙。
- 1973 学生運動の復活、1974年末までに挫折。
- 1976 総選挙。
- 1977 李光耀、教育制度改革に乗り出す。
- 1980 総選挙。人民行動党、75.6%の得票率で、全75議席制覇。シンガポール国立大学できる。南洋大学は廃校。
- 1981 アンソン区補欠選挙で人民行動党の議会完全制覇破れる。
- 1984 総選挙。
- 1985 政府、経済の構造改革で経済委員会を設置。李顕龍が委員長。
- 1986 経済委員会、中央備蓄基金の改正を提案。民営化と連携。メディアへの規制、法改正で強まる。法務業法改正で、反政府的弁護士らに規制強化。国会、ジャヤレトナム議員を5年間資格停止。経常収支、黒字へ。
- 1987 政府、「マルクス主義者の政府転覆計画」阻止を発表。
- 1988 選挙制度改革で、グループ選挙区制度になる。大統領白書発表される。総選挙。
- 1989 政府、アメリカ軍への軍事施設一部貸与を発表。李光耀、インドネシア大統領からスマトラからの水供給の同意を得る。後に成長の三角地帯へ発展。
- 1990 シンガポール首相、李光耀から呉作棟（ゴー・チョクトン）へ。
- 1991 政府、「国民共有価値白書」発表。総選挙。人民行動党の得票率59.3%へ低下。野党議員4人となる。政府、「戦略経済計画」発表。
- 1992 李光耀、人民行動党書記長からも降りる。呉作棟が後任。
- 2002 新型肺炎の流行。
- 2004 ゴー・チョクトン首相辞任。リー・シェンロン（李顕龍）副首相が首相就任。
- 2007 グローバル化とシンガポリアンの育成のために教育課程改訂の準備。
- 2011 トニー・タン・ケンヤムが第7代大統領就任。

以上がマレーシア時代からのシンガポールの略年表である。主にシンガポールを率いてきたリー・クアンユー首相を中心とする政治的な面を記したものである。シンガポールの

歴史でリー・クアンユーを欠かすことはできないし、彼の率いる人民行動党（PAP）の活動を欠くことはできない。

リー・クアンユーが 1950 年にイギリス留学から帰国し、1954 年に人民行動党を結成して以来、彼はシンガポールを率いてきた。教育においては中国語社会であったシンガポールを、多民族社会の共通語を予測して二か国語教育を推進し、英語を共通語化し、中国からの華僑は「華人」としてのアイデンティティを根付かせた。また、インフラの整備も推進し、「クリーン・アンド・グリーン」をスローガンとした公園のような都市国家の形成を遂行した。

経済的な側面では、独立以前の中継貿易経済から 1960 年代には国内企業家による工業化を促進する輸入代替工業化を図った。さらに 1970 年代に入ると輸入代替工業化から外国資本を利用した輸出志向工業化政策を採り、経済成長を遂げた。その後も不況と好況の波を乗り越え、アジアの情報センターとしての基盤を確立することにより、さらなる経済成長を成し遂げ、現在約 500 万人を擁する先進的都市国家に至っている。

第 2 節 シンガポールの教育について

シンガポールの教育についてはその特徴ゆえに、多くの研究が公表されている。ここでは教育制度とその主な改革について、文献と聞き取り調査に基に述べる（注 2）。

1 初等教育

初等教育は小学校 6 年間（6 歳—12 歳）で、4 学年までの基礎段階と 5、6 学年のオリエンテーション段階に分けられる。オリエンテーション段階は学力別に分けられる。6 学年末には小学校卒業試験（Primary School Leaving Examination:PSLE）が実施される。学習教科は次である。

- ・ 1、2 学年・・・英語、民族語、数学、社会、美術・工芸、公民・道徳、体育、音楽、保健
- ・ 3、4 学年・・・上記に科学が追加。
- ・ 5、6 学年・・・児童は言語能力によって EM1,EM2,EM3 のコースに分けられる。
EM1、EM2 は 4 学年と同じ教科、EM3 は基礎英語、基礎民族語、基礎数学に代わる。

小学校 4 学年末には上記のように英語、民族語、数学については、能力別の振り分け試験が行われ、その成績に基づいて 3 つのコースに分けられる。

2 前期中等教育

中等教育は前期と後期に分けられる。前期中等は 4 年間（12 歳—15 歳）で、学力別に

特別コース、快速コース、標準コースの普通課程と標準コースの技術課程の4つのコースに振り分けられる。

①特別コース (Special)

小学校卒業試験で上位 10%の成績の生徒が振り分けられ、英語と民族語(母語)は上級レベルの学習を行う。

授業科目は以下である。

- ・ 1、2 学年共通科目: 「英語」「上級民族語」の他に、「数学」「科学」「歴史」「地理」「英文学」「家政」「視覚美術」「デザイン・技術」「公民・道徳」「体育」「音楽」。
- ・ 3、4 学年共通科目: 「英語」「上級民族語」「数学」「総合人文科学」「科学」「公民・道徳」「体育」「音楽」。
- ・ 3、4 学年選択科目: 「応用数学」「英文学」「歴史」「地理」「物理」「化学」「生物」「総合科学」「第三言語(フランス語、ドイツ語、日本語、マレーシア語)」「美術・デザイン」「デザイン・技術」「音楽」「食品・栄養」「商業」「簿記」「宗教」。

4 年次修了時にシンガポール・ケンブリッジの普通教育修了資格(General Certificate of Education Ordinary:GCEO)を受験することができる。修了後はジュニア・カレッジやポリテクニクに進学する。

②快速コース (Express)

小学校卒業試験で中位 50%の生徒が所属する。4 年次修了時の普通教育修了資格は特別コースと同様に GCEO を受験する。授業科目も特別コースと同様である。修了後はジュニア・カレッジやポリテクニクに進学する。

③標準コース (Normal Academic) (普通課程)

小学校卒業試験の中位以下の 40%のうち、約 25%が普通課程に所属する。4 年次修了時に普通教育修了資格は (General Certificate of Education Normal:GCEN) を受験することを目指している。5 年次まで進学すれば修了時に GCEO を受験することができる。授業科目は以下である。

- ・ 1、2 学年共通科目: 特別、快速コースと同じ。
- ・ 3 - 5 学年共通科目: 「英語」「民族語」「数学」「総合人文科学」「公民・道徳」「体育」「音楽」。
- ・ 3 - 5 学年選択科目: 「英文学」「歴史」「地理」「総合科学」「美術・デザイン」「デザイン・技術」「食品・栄養」「簿記」「オフィス管理」「宗教」。

④標準コース (Normal Technical) (技術課程)

小学校卒業試験の中位以下の 40%のうち、約 15%が技術課程に所属する。将来、技術教育院に進学するための準備コースである。

- ・ 1、2 学年共通科目: 「英語」「基礎民族語」「数学」「科学」「社会」「コンピューター」

「技術」「家政」「視覚美術」「公民・道徳」「体育」「音楽」。

- ・ 3、4 学年共通科目：「英語」「基礎民族語」「数学」「コンピューター」「公民・道徳」「体育」「音楽」。
- ・ 3、4 年学年選択科目：「技術」「科学」「美術・デザイン」「食品・栄養」「オフィス管理」。

3 後期中等教育

後期の中等教育（16 歳—18 歳）では以下のような種類がある。

- ①プレ・ユニヴァーシティ：3 年間で大学進学準備。
- ②ジュニア・カレッジ：2 年間で大学進学準備。
- ③ポリテクニク：原則として 3 年間で、情報技術、デザイン、経営、健康科学、生命科学などの専門分野がある。
- ④技術教育院：職業訓練を目的とし、1—2 年間の修業で事務、看護、建築、電気技術、コンピューター技術、ビル管理などの分野がある。

4 大学教育

2010 年現在、シンガポールには国立大学 2 校、私立大学 1 校がある。

- ①シンガポール大学：前身はマラヤ大学シンガポール校で、マレーシアから分離独立後シンガポール大学となり、1980 年に当時の南洋大学を吸収して、現在に至る。
- ②南洋工科大学：1992 年創立。教員養成機関として国立教育学院が附置されている。
- ③シンガポール経営大学：政府が出資した私立大学で 2000 年に創立。

ほかの高等教育としては、ポリテクニクが日本の短大、専門学校として位置付けられる。以上の教育制度をまとめると図 8-1 となる（注 3）。

5 教育課程について

シンガポールの教育の動向では 2000 年が一つの区切りになっている。独立後 35 年を経て経済成長を遂げ、21 世紀を迎えるに当たり、教育課程の整備がされた。具体的には 1998 年に知識経済に対応した教育課程の計画と開発の指針を設定した。教育期待目標として初等教育、前期中等教育では次のような目標が設定された（注 4）。

・ 初等教育：①善悪を区別する、②他人と共有し、その立場を尊重する、③他人と友情を築く、④物事に対して生き生きと好奇心を抱く、⑤自分で考え、表現する、⑥仕事に誇りを持つ、⑦健康的な生活習慣を形成する、⑧シンガポールを愛する。

・ 前期中等教育：①道徳的信義、②他人への配慮と思いやり、③チームで協働し、すべての貢献を重んじる、④冒険心と革新性、⑤生涯教育のための幅広い基礎的教養、⑥自分の力を信じる、⑦芸術を愛する、⑧シンガポールを知り、信じる。

この目標は各教科に採り入れられ、この目標を達成する具体的科活動が実施されている。

また、2003年からの義務教育制度では、1999年の義務教育審議会において、次のようなカリキュラム改革が報告された（注5）。

- ①国民教育の実施：グローバル化に伴い「シンガポリアン」としてのアイデンティティの確実化のために、国としての文化や歴史を理解することを重視する。
- ②教科を超えたプロジェクトワークの実施：創造性、批判的思考力、生涯学習などのために、現代的課題の問題解決学習を重視する。
- ③情報技術教育の充実：カリキュラムの30%をITを用いた内容とする。
- ④課外活動の充実：全人的な発達のために、異なった社会、民族との共同の活動を奨励する。
- ⑤道徳教育の充実：家庭、社会、国家の一員としての責任を自覚する。

以上がシンガポールの教育の概略である。初等教育段階において能力別のコース分けによって将来の進学先が決定する制度は、日本の教育からすると特異な一面であるといえる。この制度とシンガポールの教育の特徴について、南洋工科大学教育学院（NIE）のウインストン・アン准教授は次のように述べている（注6）。

シンガポールの教育はコース分けによる能力別の教育を行うことで、全体的にはうまくいっている。国全体のバランスをとることができるし、将来計画を早くから想定することができる。知識経済や知識社会に対応するには一つの方法である。また、社会人としての道徳観、全人的教育も行われている。しかし学力の競争が過熱すると、美術の教育においては競争原理が適応しない面も出てくると考えている。

このように述べ、とくに学校教育における美術教育において競争原理を導入することは適切ではないことを付加している。

第8章 注

1 年表の作成は次の文献を参照した。

- ・池端雪浦・生田滋、『東南アジア現代史Ⅱ』、山川出版、1977
- ・Tan Han Hoe, *Singapore 1989*, Ministry of Communications and Information, 1989
- ・竹下秀邦、『アジア現代史シリーズ4 シンガポール —リー・クアンユウの時代—』、アジア経済研究所、1995
- ・Foo Siang Luen, *Singapore 2000*, Ministry of Information and The Arts, 2000

2 文献については次のものを参照した。

- ・Tan Han Hoe, *Singapore 1989*

- ・ 太田勇、『国語を使わない国—シンガポールの言語環境』、古今書院、1994
- ・ Jason Tan, S. Gopinathan, Ho WAH Kam, *Education in Singapore*, Simon & Schuster, 1997
- ・ Foo Siang Luen, *Singapore 2000*,
- ・ 斎藤里美他、『シンガポールの教育と教科書』、明石書店、2002
- ・ 二宮皓、『世界の学校』、学事出版、2006
- ・ 川上昭吾他、「シンガポールの教育 特に、ストリームについて」(『愛知教育大学教育創造会春機構紀要』収録、vol.1)、2011
- 3 川上昭吾他、「シンガポールの教育 特に、ストリームについて」、p.42
- 4 二宮皓、『世界の学校』、p.142
- 5 斎藤里美他、『シンガポールの教育と教科書』、pp.51-52
- 6 2009年10月の事態調査による。

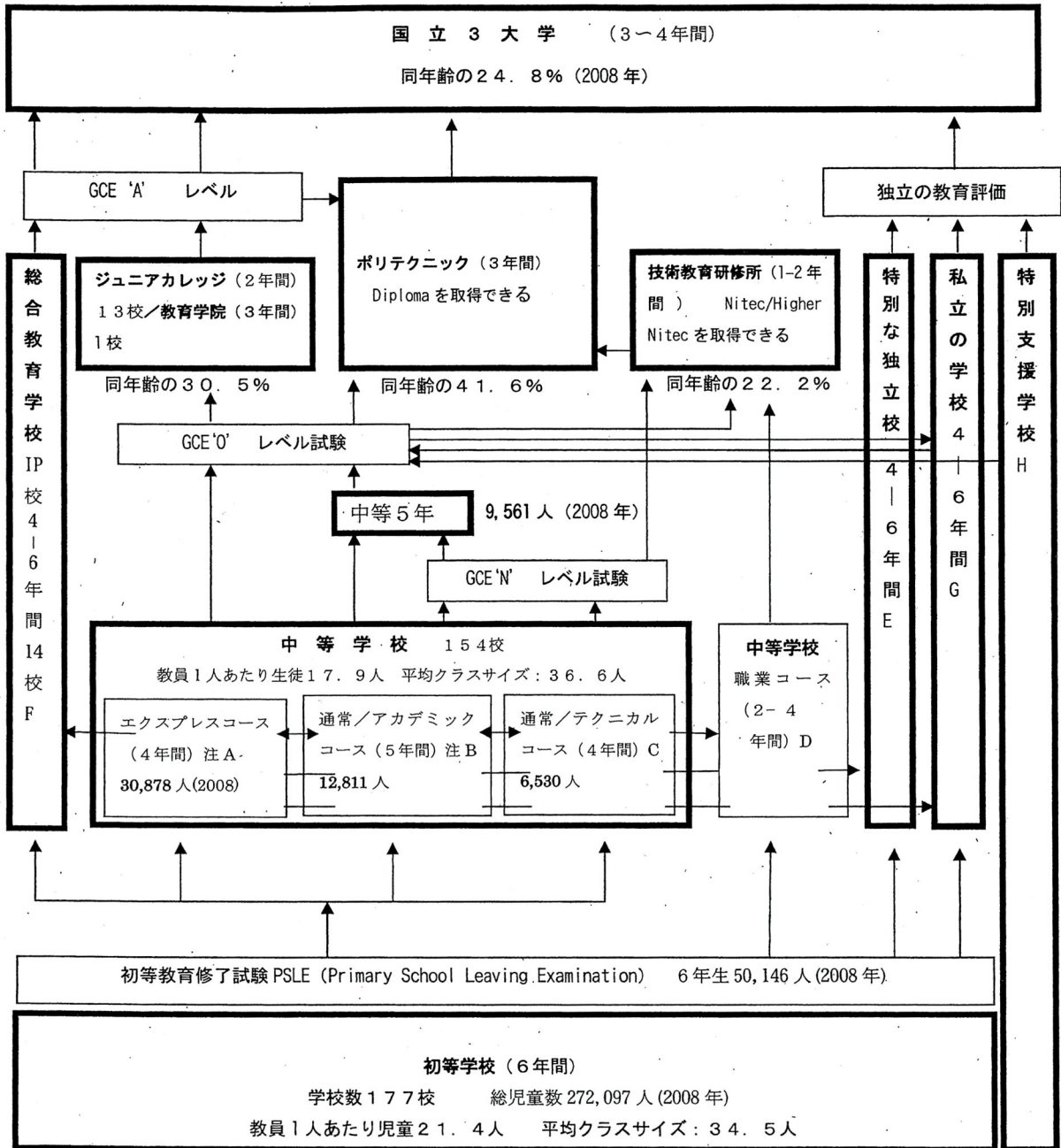


図 8-1 シンガポールの教育制度

第9章 1992年教育課程に基づく美術教育

本章では1992年の美術教育課程における美術教育の調査結果と考察を述べる。シンガポールの美術教育の中でも、初等教育（小学校）と中等教育（中等高等学校）の教科書を取りあげ、教科書作成に関わるスタッフとの実態調査に基づきながら、教材の構造と内容について考察する（注1）。調査・研究は1995年8月に行われたが、シンガポールの美術教科書に関しては、それまでに一部報告を行っている（注2）。これらの報告に基づき、さらにシンガポールの社会的背景、教科書作成に関わる実態等を考慮しながら、美術教科書の内容と情報を作成者の見解を含めて述べる。

学校教育での美術科教育の役割は、現代のような情報化と産業推進の社会状況では、単なる人間形成に留まらず、対社会的で現実的な美術に関わる能力の育成も必要とされてきている。日本の例では、明治初期の臨画教育が産業立国を志向して、現実的対応を内容とした美術教育を進めたことや、近年の学習指導要領の改訂にみられるように、デザインの能力を高めることを目標としたことなどがそれに該当する（注3）。

ここではアジア諸国の中でも、近年めざましい経済成長と国際化を遂げているシンガポールの美術教育に関して、その教育内容を教科書と教科書作成スタッフ等との取材による直接的な資料を基に述べ（注4）、多民族社会での文化的伝統の保護や育成と産業の近代化や経済成長の推進されていた、1990年代の社会状況下での美術教育の状況と理念について述べる。

第1節 シンガポールの美術教育と背景

シンガポールは華人（中国系）を中心とする多民族国家であり、1995年時点では、華人76%、マレー系15%、インド系5%、その他から構成されている。多民族ゆえに多文化を共有し、複合的な文化、宗教、慣習を基盤としながら、経済的発展と近代化を遂げてきた都市国家である。1995年には、独立30周年を迎え、先進国への参入を間近に控えた状況にあった。

当時の教育に関する事情としては、言語教育と厳しい受験制度があげられる。言語教育の政策は国家の位置づけと方向性に関わり合いながら改革されてきた。多民族国家にとって言語教育は大きな問題であった。シンガポールの場合、植民地期に初等・中等教育において、英語系、華語系、マレー語系、タミール語系の4つの学校系統により、カリキュラ

ム、教科書、試験制度、教員養成等に対応していたが、1956年には初等教育段階で二言語教育、中等教育段階で三言語教育を実施することが提唱された(注5)。しかし、その後の状況を見ると、経済的な効率や現実的な国家の意思統合から、英語中心の言語教育が一般化し、公用語四ヶ国語は実質的には英語優先となり、1990年代では英語を軸にして伝統文化の保持のために民族語の支援をする形がとられていた。つまり、英語優先の二言語政策が実施されていた。教科書や教材に関してもほとんど英語と華語二ヶ国語表記であり、教授用言語も英語がほとんどを占めていた。

言語の教育は効率という面では機能しているが、伝統文化の維持・保存という点では消極的な状況を招いている。同質の問題が美術教育においても浮上しているが、伝統文化からの教科書の作成という点で美術教育は対処している。この点に関して、教育部(わが国の文部科学省にあたる。以下同じ)の美術教育スタッフの一人、ユー・ホックバンは次のように述べている。「シンガポールは、中国、マレー、インドの3つの文化を基本とし、それらを統合して、ひとつのシンガポールを目指している。美術教育の教材も3つの文化的なエリアから採りあげて、教科書に反映させている。(注6)」。

教科書の教材構造については後述するが、いずれの教科書においてもそれぞれの民族の文化的背景を配慮した題材が設定されている。また、高等教育機関であるラ・サール芸術学院の副学長アラン・ルービンシュタインは、シンガポールの芸術教育の動向として次のように述べている。「シンガポールは東南アジアの国として、中国、マレー、インドなどの文化を基盤としながら、アジアの伝統的芸術と現代的芸術の統合と調和を目指す必要がある。(注7)」。このことを意識して、この大学ではアジア諸国からの留学生を積極的に受け入れており、伝統文化の融合と新しい文化の構造に努めて教育を行っている。

さらに、同様な内容について、実際に芸術制作に携わっているシンガポールを代表する彫刻家ン・エンテンは、自らの制作理念とシンガポールの文化的状況との関連から次のように述べている。「シンガポールはアジアの国の一つとして調和を図ることが必要である。私は家族やヒューマニティーをテーマにして制作している。家族とは広い意味で国家や世界であり、戦争や虐殺、民族問題、国際問題、社会的な矛盾等を意識しながら、人物像やモニュメントを制作している。(注8)」。このように、美術に関わる、教育者、研究者、作家が、シンガポールの文化的背景について、多文化と調和に関する内容を、それぞれの立場から述べている。以上のように、シンガポールの美術教育の状況としては、多文化を基盤とした伝統的美術の保存・維持と、そこから融合して出現してくる新しい文化と国際社会の一員としての文化を創造しようとする機運にあるといえる。

こうした機運とともに、シンガポールは教育制度の改革を図りながら、複雑なシステムの上で教育内容の充実を進めてきた(注9)。基本的には就学前教育、初等教育、中等教育、大学教育の順で進み、語学習得レベルの選別によって中等教育が特別コース、快速コース、普通コースに分かれる。また、後期中等教育ではジュニア・カレッジ、ポリテクニク、技術教育研修所等の実業学校が開設されている。こうした教育制度の中で、美術の授業時

間は初等教育（小学校）で週あたり2時間であり、中等教育（中高等学校）では、1、2学年が必修2時間、3学年以降は選択教科として取り扱われている。

シンガポールの初等学校では、最初の3年間は言語の学習に重点が置かれ、その後、選別によって1～3言語のコースに分けられる。就学年数も6年または8年となっている。いずれのコースにおいても美術科教育は「美術・工作・裁縫」「工作／手工芸／家事」という教科名で実施されている（注10）。また、中等学校では初等学校卒業試験によって、普通コース（5年）、快速コース（4年）、特別コース（4年）に分けられる。美術科は全コースとも1・2学年では「美術および工作」が必修であり、3年以上は選択教科となる（注11）。このような教育制度のもとで、1986年から中等学校の美術科教科書の作成が文部省によって実施され、現在に至っている（注12）。

1990年代までシンガポールの教科書作成は教育部（文部省）の指導要綱を基に、附属機関のCDISの各教科のプロジェクトチームによってなされている（注13）。CDISはシンガポール国カリキュラム開発研究所（Curriculum Development Institute of Singapore）の略称である。この組織は教育部の附属機関であり、教育課程の研究、小・中学校の教科書、種々の教材・教具の開発、また、シンガポール放送局のTV回線を利用した教育番組の制作などを主な活動とする教育研究所である。

CDISの実際の活動は教育工学部局（Department of Educational Technology）と教育課程研究部局（Curriculum Instructions Departments）で行われており、更に、二つの部局は個々の部門と課に分かれている。教育工学部局は視聴覚科（Audio Visual Section）、教育テレビ課（Educational TV Section）、教育技術課（Instructional Technology Section）、教具・教材課（Media Resource Section）、コンピューター教育課（Computer Education Section）、カリキュラム・サービス課（Curriculum Service Section）、エンジニアリング課（Engineering Section）に分かれているが、教材作成にあたってはお互い協力している。例えば、視聴覚課と教育テレビ課の協力によって、教育番組の制作を行ったり、更にはそれをVTRとして教具・教材課が一般の小・中学校に貸与したりするという協力システムである。

一方、教育課程研究部局ではシンガポールの多民族性という理由から、アジア各国の語学と中心となる英語の教育、および、それぞれの民族の宗教教育に重点が置かれており、三つの部門に分かれている。アジアの言語と宗教部門（Department of Asian Language and Religious Knowledge）、英語と社会教育部門（Department of English Language and Social Studies）、科学と特別企画部門（Department of Science and Special Programme）である。

こうした、民族、文化、歴史、言語などの輻輳した社会的基盤に対応しながら、教科書作成が行われている。美術科も国内から現職教員経験者、約10名からプロジェクトチームを編成し、独自の教科書作成が進められてきている。

第2節 初等美術教育の教育課程

教科書の作成に関しては、シンガポールでは教育部の附属機関のカリキュラム開発研究所(CDIS:Curriculum Development Institution of Singapore)によってそれぞれの教科ごとに編成されたプロジェクトチームによってなされている。したがって、教科書は1種類でいわば国定教科書のような性格をもっている。さらに、教育部では我が国の学習指導要領に相当するシラバスを教育課程計画部門から発行している。教科書の作成に関してはこのシラバスを基本理念として捉え、教材の具体化を行っている。この節では、まず、美術科のシラバスから基本的考え方を述べ、さらに教科書作成の実態について調査を基に述べることとする。

小学校の美術科のシラバスは1992年から改訂版が発行され(注14)、教科書もそれに基づいて徐々に改訂がなされている。小学校での美術教育の全体的目標としては、以下の4点があげられている(注15)。

- (1) 描画、絵画、平面・立体のデザインとプロジェクトワークを通して、児童の想像力を鼓舞し、創造性を高める。
- (2) 活動と関連した様々な美術を通して視覚的世界を探究させるために、児童にその機会を提供する。
- (3) 児童の日常生活において、人工物や自然物の審美的価値を理解し、鑑賞することを導く。
- (4) 美術に対する探究する態度を発展させる。

これらは日本と同様に、美術教育の創造性、想像力、審美的価値観や態度の育成という美術のもっている特質を人間形成のための教育的内容として捉えている。

さらに、各学年における全体的なテーマとして次のように述べられている(注16)。

学校教育で美術の教育をより意味のある、有効なものとするために、シラバスでは次のようなテーマを具体化している。

1 学年—自分自身

主題は個人である。児童は現実の生活から導かれる様々な状況のもとに描写する。例えば、家庭で、学校で、遊んでいるとき、マーケットで、そして、いろいろな人やペットといるときなど。

2 学年—自分の家庭

留意点は家族のことである。児童は自分の両親や兄弟、姉妹について知っていることを描写する。児童はまた両親や兄弟が何をしているか、何を好きなのかを描写するだろう。例えばペットのことや趣味や興味・関心などである。

3 学年—自分の学校

いろいろな観点で学校について考えさせる。すなわち建物、環境、校長先生や先生たち、最初に学校に行った日のこと、先輩が中学校に入学するときのことなど。また「教師の日」や学校での行事など。さらに、教師は美術の活動において他の教科の領域からのテーマを含めたり、カリキュラムにおいて教科の統合を可能にしたりすることを奨励される。

4 学年－隣人

児童の注意は環境の変化や定住によって引き出される。環境が変化する場合は隣人のことが児童に影響を与える。すなわち隣人のさまざまな性格、宗教そして文化等である。定住する場合はコミュニティー・センター、スポーツ施設、宗教的な建物、マーケットなどの問題が出てくる。

5 学年－シンガポール共和国

シンガポールの様々な側面が含まれている。それはシンガポールの歴史で植民地時代から独立までを含んでいる。有名な指導者、議会、軍隊、国民の文化や芸術、国民の要求等。

6 学年－すばらしい世界

子供はいろいろな方向から世界を探求する。すなわち様々な民族の生活様式や文化的遺産、歴史的地理的側面、自然と世界の出来事。他に教師は美術の活動において他の教科のテーマを統合することを奨励される。そのことでカリキュラムにおける教科の重要な統合がなされる。

このような学年を通じての教科の基本的考え方と、各学年の主題をもとに具体的な教材が選択されて教科書の作成が行われている。また、授業時間と内容のバランスについても我が国同様のよう配慮がなされていて、以下のように内容と時間が配分されている（注 17）。

活動内容	配分比	時間数	題材数
絵画・描画	30%	19	5 から 6
デザイン	20%	13	3 から 4
立 体	15%	10	2
工 作	15%	10	2
美術鑑賞	20%	12	

（週あたり 2 時間）

そして、このシラバスでは教師の指導法として次のような項目をあげ、詳しく解説している（注 18）。教育目的の理解、計画と組織、基金、指導方法、文書作成、ポートフォリオ、資料、展示、美術教室、評価、プログラムの発展、個人の発展である。評価においては 9 段階に分けられており、A+、A、A-、B+、B、B-、C+、C、C-とし、A は創造的かつ芸術的能力、B は基礎的技能と創造的能力、C は説明に沿ってできる能力としている（注 19）。この様な全体的な指導法に関する解説に加えて、各学年の内容・活動、

目的、材料、教師のためのガイドラインが題材ごとに詳述されている。これらの内容は教科書の題材と密接な関連をもっており、さらに教師用の指導書と併用することによって、題材の指導と評価に個人差が生じないように配慮されている。このシラバスは日本の学習指導要領よりももっと明確なガイドラインとしての性格を持っているといえる。

第3節 初等美術教育の教材と構造

前述のシラバスを基本的な教育理念として、教科書が作成されているが、種類は1種類である。ほとんどの児童が教科書を購入し、一般の書店においても店頭に表示してあり、入手が容易である。この節では具体的に教材を取り上げ、その内容について述べる。

シンガポールの小学校での普通教育2ヵ国語課程では6年制であり、教科書も6学年分が刊行されている（注20）。シンガポールの小学校で使用されている美術科の教科書は、1982年に刊行され、1993年から第2版が刊行された。初版に関しては、ジミー・ヌイ・キムチューを長としてアート・アンド・クラフツ・プロジェクトのスタッフが作成に携わった。スタッフは、スーザン・タン・スーサン、タン・オーバン、ユー・ホックバン、チュア・セックチュー、アデリーン・チーム、G・ハリダスであった。また、第2版に関しては、ユー・ホックバンが長となり、アウレリア・アン、チア・ケックファー、G・ハリダス、コー・ビッディン、サン・チューフラン、タン・オーバンがスタッフであった。

各教科書は“Art&Crafts”と題し、英語と華語（中国語）の2ヵ国語で表示されている。以下には各学年の題材と学習内容を便宜的に分類したものを記述する。

1 *Art&Crafts 1*

表現の題材としては以下のものがある。「猫」「家の中で」「汽車」「ペットの魚」「色と遊ぶ」「小さな犬(1)(2)」「紙の動物たち(1)(2)」「扇(1)(2)」「友だち」「おもちゃの亀」「私がりんごが好き」「好きな動物」「私が作った蟹」「好きな果物」「かくことはおもしろい」「お面」「私自身(1)(2)」「おもちゃの車」「おもしろい帽子」「あやつり人形」「これらの絵を見よう」。さらに美術鑑賞として次のような題材が取り上げられている。「形」「ペットの猫」「マレーの女たち」「へび使い」「窓」「模様」「中国の扇」「鳥」（図9-1～図9-4）。

2 *Art&Crafts 2*

表現の題材として以下のものがある。「両親」「家の中のおもちゃ」「花」「毛虫」「風船で遊ぶ」「小さなアヒル(1)(2)」「紙の箱(1)(2)」「お誕生日カード(1)(2)」「お母さんと私」「簡単な凧」「台所のお母さん」「動物とその赤ちゃん」「こすること」「私の家のもの」「かくことは楽しい」「ちょうちん」「お父さんが好きなもの(1)(2)」「家族のペット(1)(2)」「盾」「指人形」「これらの絵を見なさい」。また、美術鑑賞の題材としては次のようなものがあげら

れている。「動物園の動物たち」「美しい絵」「こじき」「木の上の鷲」「マレーシアの村」「粘土の人形」「箱」「皿」(図9-5~図9-8)。

3 Art & Crafts 3

3学年では表現分野の題材として、以下のものがあげられている。「教室で」「食堂で」「道化師」「トーテムポール」「小さな箱で遊ぶ」「クラスメイト(1)(2)」「動物の箱(1)(2)」「モビール(1)(2)」「遊ぶ友だち」「簡単な凧」「学校の建物」「小鳥」「こすること」「学校で作れるおもちゃ」「おもしろい詩を書くこと」「お面」「餅をたべている鶏(1)(2)」「学校のための飾り付け(1)(2)」「紙の衣裳」「あやつり人形」「これらの絵を見なさい」。美術鑑賞の題材として次のようなものがある。「私たちが一緒になるとき」「鳥と魚」「建物の色」「私達の周りの空間」「刺繍」「木のおもちゃ」「しんちゅうの大砲」「ケンディ(壺)」(図9-9~図9-12)。

4 Art & Crafts 4

4学年では表現分野の題材として、以下のものがあげられる。「隣人のお誕生日会」(絵画)「小物入れ」(デザイン・工作)「隣の人々」(絵画)「凧」(デザイン・工作)「コミュニティー・センター」(絵画)「簡単なポスター」(デザイン・工作)「ポット」(立体造形)「テラリウム(瓶裁)」(デザイン・工作)「フード・センター」(絵画)「私の近所」(デザイン・工作)「歯医者さん」(立体造形)「ちょうちん」(デザイン・工作)「バス停」(絵画、版画)「牧場」(立体造形)「盆栽」(デザイン・工作)「操り人形」(デザイン・工作)「中国歌劇」(絵画)「近所の地図」(デザイン・工作)「隣人」(立体造形)「紙の織物」(デザイン・工作)「遊び場」(絵画)「クレヨン・パティック」(デザイン・工作)「近所の建物」(立体造形)「端切れの人形」(デザイン・工作)。鑑賞の題材としては次のものがある。「美術鑑賞1、2」(鑑賞)(図9-13~図9-16)。

5 Art & Crafts 5

5学年では表現分野の題材として、以下のものがあげられる。「ダンス」(絵画)「パターンとラッピングペーパー」(デザイン・工作)「シンガポールの繁華街」(絵画)「凧」(デザイン・工作)「地域の文化と祭り」(絵画)「ポスター—ナショナルキャンペーン」(デザイン・工作)「船」(立体造形)「ミニチュア・ガーデン」(デザイン・工作)「独立記念日」(絵画)「セントサ島への旅」(デザイン・工作)「働く人」(立体造形)「ちょうちん」(デザイン・工作)「シンガポールの建物」(絵画)「動物園」(立体造形)「ミニチュア・ランドスケープ」(デザイン・工作)「影絵・ワヤンクリット」(デザイン・工作)「公園」(絵画)「シンガポールの地図」(デザイン・工作)「マーライオン」(立体造形)「簡単な織物」(デザイン・工作)「シンガポールの面白い場所」(絵画)「ペーパー・パティック」(デザイン・工作)「人物造形」(立体造形)「紐染め」(デザイン・工作)。鑑賞の題材では、「美術鑑賞1、2」(鑑賞)(図

9-17～図9-20)。

6 Art&Crafts 6

表現の題材には以下のものがある。「国防」(絵画)「芋版」(デザイン・工作)「東南アジアの舞踏」(絵画)「凧」(デザイン・工作)「西暦2000年」(絵画)「レタリング」(デザイン・工作)「東南アジアの伝統的な家」(立体造形)「生け花」(デザイン・工作)「海底探訪」(絵画)「ポスター」(デザイン・工作)「祭日」(立体造形)「動くおもちゃ」(デザイン・工作)「私達の世界」(絵画)「乗り物」(立体造形)「美しい写真1、2」(デザイン・工作)「未来の生物を創造する」(絵画)「東南アジアの地図」(デザイン・工作)「創造的彫刻」(立体造形)「世界のお面」(立体造形)「宇宙の旅」(絵画)「パティック」(デザイン・工芸)「ロボット」(立体造形)「人形」(デザイン・工作)。また、鑑賞の題材としては「美術鑑賞1、2」(図9-21～図9-24)。

以上のように、内容は、児童の生活、社会体験、精神的・知的発達、国との関わり合いなどに基づいて設定されている。表現の形式については、絵画、立体、デザイン等に分類されているが、改訂版においてはそれらの分野の枠組みも撤廃して、児童に多様な表現を奨励している。表現の領域では技法的な系統性と内容的系統性がみられ、児童の発達に即しながら、地域社会や国家を意識させるような題材を取り扱っている。同様なことは、鑑賞の領域にも見られ、シンガポールの芸術家や建築、環境など現代のものと東南アジアの近隣諸国の特色ある題材を取り上げている(注21)。このように、小学校での美術の教材は初等教育の段階においても、シンガポールの文化的特徴である多文化と調和、創造を系統的に配慮している。

第4節 初等美術教育と教科書の役割

シンガポールの伝統的な美術や工芸は、前述のように多民族の伝統文化を基盤としている。また、植民地時代の宗主国であるイギリスを中心とするヨーロッパの文化も、この国の美術、工芸に大きな影響を与えている。教科書はこのようなシンガポールの文化の複合的な状況を、個々の題材を通して具体的に提示する役割を果たしている。

小学校の教科書を概観すると、低学年は学習者自身との関わりの強い教材を基に主観的で体験的な活動が中心であり、学年が進むにつれて客観的で知的な側面を伴うような教材によって美術や工芸の理解を促すように編集されている。それは表現活動だけでなく鑑賞についても同様である。第1学年から第4学年までは、子供の美術、芸術的作品、建築、民族美術、文化的遺産等から鑑賞の素材が導かれ、第5・6学年ではこれに加えて美術史や美術批評が設定されている。こうしたことから教科書は学習者を取り巻く現実的な世

界との関わりを保ちながら、美術や工芸を文化的な視点で段階的に学習させる機能を果たしていることが分かる。

また、様々な表現活動における技術的・技法的な内容は、教材の中で必要とされる素材は一つの写真図版にまとめて提示されている（図9-1～図9-24）。このような記載の仕方は、技術的・技法的な解説が詳細に記載されている中等及び後期中等教育用教科書と異なる点である。ユウ・ホックバンは教科書の技術的記載について、「技術的な事項についてはシンプルに考えている。ひとつの技法から様々な展開を導き、学習者自身が自分で発展させることが望ましい。」と述べている（注22）。したがって、小学校の教科書では教材の多様性や発展性を最初から提示するのではなく、ヴァリエーションをミニマムに提示することによって学習の展開を図ろうとしているのである。

シンガポールの初等教育用教科書を日本のそれと比較すると、紙面構成や題材などいくつかの類似点を認めることができるが、中等及び後期中等教育を含めた美術教育の教科書全体として見た場合には、その位置づけに大きな違いがある。シンガポールの中等及び後期中等教育用教科書は、内容の深さやページ数において小学校教科書を圧倒的に上回っており、学校教育に限定された美術や工芸の記載にとらわれていない（注23）。したがってこれらは生涯教育というスパンでの美術のガイドブックになり得るものである。小学校の教科書はそのための基盤として内容が精選されており、しかもその内容は学習者の成長に伴う認識世界の拡大という視点で構造化されている。

初等教育における美術教育の目的についてはシンガポールも日本もほぼ同様な理念をもっている。しかしシンガポールの初等教育では、複雑な教育制度によって教育の機会が分化される前の共通教育として、美術教育の内容はより現実的な主題に関連し、学習者の社会認識を基にした内容の精選が行われている（注24）。そして、教科書はそれをミニマムに提示するものとして機能している。

第5節 中等美術教育の教材構成

ここではCDISの美術・工芸プロジェクトが企画、編集、出版した4冊の中等学校の美術科教科書、*ART FOR SECONDARY ONE*（中学校1、2年相当）、*ART FOR SECONDARY TWO*（中学校3年相当）、*ART FOR UPPER SECONDARY PART A*（高等学校1、2年相当）、*ART FOR UPPER SECONDARY PART B*（高等学校3年相当）の内容を、題材構成を紹介しながら述べる。

1 *ART FOR SECONDARY ONE*（注25）

この教科書は4つの分野から構成されている。それらは、（1）描画と絵画、（2）デザイン、（3）プロジェクトワーク、（4）鑑賞である。

(1) 描画と絵画では6つの題材がある。①基礎的描画、②静物描画と絵画、③自然の題材からの描画と絵画、④人物の描画と絵画、⑤自然環境と人工的環境の描画と絵画、⑥水彩画である

(図9-25～図9-30)。

(2) デザインは5つの分野に分かれ、ベーシック・デザイン、グラフィック・デザイン。形態と構成、環境デザイン、テキスタイル・コスチュームおよびジュエリー・デザインである。それらの題材は11あり、①基礎デザイン、②レタリングとカリグラフィー、③ロゴマーク、④ポスター、⑤形態と構成、⑥環境デザイン、⑦景観デザイン、⑧染色、⑨版画、⑩ジュエリー、⑪刺繍である(図9-31～図9-37)。

(3) プロジェクトワークは8つの題材から構成されており、①写真、②陶芸、③木彫、④モビール、⑤レリーフ、⑥指人形、⑦マクラメ(注26)、⑧かご細工である(図9-38、9-39)。

(4) 鑑賞の題材は5つに分かれており、①絵画鑑賞、②シンガポールの先駆的画家、③彫刻の鑑賞、④シンガポールの彫刻と彫刻家、⑤建築物の鑑賞である(図9-40、9-41)。

2 ART FOR SECONDARY TWO (注27)

題材構成は“ART FOR SECONDARY TWO”においては基本的に ONE と同じである。制作領域においては絵画、デザイン、プロジェクトワークに分かれている。加えて、鑑賞領域がある。絵画の分野では水彩画の技法と表現が解説されている。基本的には水彩画によって静物、自然の風景、人物、身の回りの環境などを対象として技法と技術が述べられている。デザインは分野として取り扱われているが、工芸の制作過程に関わる行為としての「デザインする」という意味を含んでいて、グラフィックなどの平面的なものから、ディスプレイや刺繍、ジュエリーのような工芸の題材が含まれている。また、構成、構造のような基礎的内容も含まれている。プロジェクトワークではやや大がかりで計画的、予測的な題材が取り扱われている。写真、陶芸、彫刻、模型づくりなどである。鑑賞の領域ではシンガポール国内の現代の作家や作品を鑑賞対象としている。

(1) 描画と絵画では、①静物の描画と絵画、②自然の描画と絵画、③人物の描画と絵画、④自然環境と人工的環境の描画と絵画、⑤自由な構図、⑥水墨画の題材で構成されている。

(2) デザインでは10の題材から構成されている。①レタリングとカリグラフィー、②ポスターとデザイン、③グリーティングカード、④簡単なチャートと地図、⑤形態と構成・機能的形態、⑥環境デザイン、⑦ディスプレイと展示、⑧織物の印刷、⑨刺繍、⑩簡単なジュエリー。

(3) プロジェクトワークでは以下の題材が取り上げられている。①写真、②ブック・デザインと製本、③陶芸—形、形態、装飾、④焼き石膏の彫刻—彫り、形と形態、⑤アッサンブラージュ、⑥球状塑像、⑦テラリウム(注28)とミニチュア庭園、⑧模型づくり、⑨凧。

(4) 美術鑑賞ではシンガポール国内の美術家と美術作品を取り上げている。題材は3つに分けられている。①シンガポールの現代の美術家、②シンガポールの彫刻家と作品、③シンガポールの建築。

3 *ART FOR UPPER SECONDARY PART A* (注 29)

本教科書は表現領域のみを扱っており、(1) 描画と絵画、(2) デザイン、(3) プロジェクトワークの分野に分かれている。絵画と描画の分野では静物画、観察画、人物画が同様にあり、加えて水墨画がある。デザインでは工芸的な要素が加わった織物や環境デザインが取り入れられている。プロジェクトワークは写真、陶芸、染色、模型、刺繍が取り扱われている。

(1) 描画と絵画では4つの題材から構成されている。①静物の描画と絵画、②観察による描画と絵画、③人物の描画と絵画、④水墨画。

(2) デザインでは平面的な題材と立体的な題材の両方を含めて、5つの題材からなっている。①ポスターデザイン、②ロゴ、③織物のデザイン、④構造的なデザイン、⑤環境デザイン。

(3) プロジェクトワークは7つの題材で構成されている。①コラージュ、②写真、③陶芸、④布へのシルクスクリーン印刷、⑤バティック、⑥建築模型、⑦刺繍。

4 *ART FOR UPPER SECONDARY PART B* (注 30)

この教科書では、(1) デザインと(2) プロジェクトワークが表現領域として扱われ、鑑賞領域に相当する内容は(3) 美術研究と題されている。デザインとプロジェクトワークでは実用的、実際の題材を対象としていて、学校教育を後の社会人としての実生活の身の回りのものを取り扱っている。美術研究はシンガポール国の建築と美術家及びヨーロッパの近代絵画、そしてアジアの美術史を取り上げている。内容は鑑賞と同時に美術史の知識的理解を促すように解説されており、様式、美術運動、アジアの国別の美術の特色を学ぶように題材構成されている。

(1) デザインでは5つの題材から構成されている。①タイプフェイス、カリグラフィ、刻印、②ブックカバーとギフトボックスのデザイン、③切手、サイン、サインボードのデザイン、④ファッションのデザイン、⑤ジュエリー・デザイン。

(2) プロジェクトワークは8つの題材で構成されている。①木版画、②焼画、③切り絵、④石彫、⑤木彫、⑥彫金、⑦インテリアの模型、⑧舞台衣装。

(3) 美術研究では心象的な鑑賞だけを目的とするのではなく、知識による美術の理解を深めるように配慮されていて、5つの題材で構成されている。①シンガポールの建築、②シンガポールの美術家、③ヨーロッパの19世紀絵画、④ヨーロッパの20世紀絵画、⑤紀元から15世紀までのアジアの美術。

第6節 中等美術教科書における特徴

前述の4冊の教科書の具体的題材を俯瞰してみると、その特徴を以下の観点で分析することができる。

(1) 題材構成の特徴

表現領域では絵画、デザイン、プロジェクトワークに分野が分かれているが、個々の題材をさらに見てみると、心象表現としての絵画と目的表現としてのデザインとプロジェクトワークに二つに分けることができる。デザインには基礎的な造形の内容である構成を含み、視覚伝達機能と使用機能、生産機能をもつ題材が採りあげられている。プロジェクトワークはやや大がかりで機材や道具、機器を要し、共同作業を伴うような題材で、デザインと同じく計画的な制作を要求される内容である。また、鑑賞と美術研究の領域は単に主題を心情的、知識的に理解することだけではなく、美術研究として歴史的背景や社会的背景に基づいた知識による習得がなされている。

(2) 題材の系統性について

表現領域、鑑賞領域のいずれにおいても単純なものから複雑なものへ、容易なものから高度なものへという基本的な系統性を踏まえているといえる。特にこの系統性は技術的な面において顕著に見られ、例えば絵画の分野では、形態の捉え方、色彩の技法、効果的な表現技法のように制作手順が細かく示してあり、図示あるいは写真によって説明されている(図25-30参照)。そうした個々の題材についても系統性や手順を踏まえているが学年が高くなるにつれて、題材構成全体も系統性をもっている。

系統的な学習においては系統性を構成する内容が個々に明快な特徴を持っている。そしてそこには造形の要素と原理が機能し、教育内容の段階性を保持している。これは単にデザインやプロジェクト研究の題材に限らず、造形全般に及ぶものである。鑑賞についても造形要素や造形原理を発見させたり、分析させたりする方法をとり、系統的な学習を進めている。

(3) 伝統的、地域的題材の採用

シンガポールは多民族多文化国家であり、華人の文化としての水墨画や伝統的な工芸、インド文化の装飾やマレー文化の工芸などの題材を採用している点は、近代国家の形成を指向しているうえで、近代性と伝統性の調和を図っている。また、各民族の生活様式や歴史を踏まえて、それぞれの典型的な文化的題材を取り扱っている。工芸の題材の多くは各民族の性格に根づいた工芸品であり、近代化が進み、経済成長や消費社会が発展してきた社会では、実生活で直接的な伝統工芸品を生活に使用する機会は減少してきたが、祭事用の装飾や日常的な装飾品のような取り扱いで工芸の題材を学習することを促している(図31-36参照)。これはシンガポールの特色の3つの民族と文化の伝承の一つである。

(4) 現代性のある題材

前項とは逆に近代国家建設のために、欧米化された現代的な題材が含まれている。特に経済的な影響力の強いデザインの分野においては、直接的ではないにしろ、産業と関連した作品が顕著である。また、鑑賞領域において自国の現代の芸術家とその作品を採りあげている点は、作品自体の現代性という点ではなく、今現在、生きている児童・生徒と芸術家、芸術作品との間にリアルタイムな関係づけを行おうとしている（図 37-39 参照）。ひいては、そのことによって国家への認識を促している。

(5) 特殊的題材と一般的題材

(4) と関連するが、これらの教材で扱っている題材は現代的で一般的な内容を持つものと、伝統的で地域的特色を持つ内容とに大別される。例えば、絵画の分野においては静物画、風景画、人物画といった一般的な題材によって、絵画のもつ普遍的内容を教授、学習し、更に特殊的題材として水墨画のような伝統的内容を学習するという題材や、デザインなど一般的題材と刺繍や織物のような特殊的題材の両者によって、デザインして作ることを学習するように組み立てている。プロジェクトワークでは表現形式は多様であり、一見してそれらに関連性がないように思われるが、制作過程を重視し、計画的に作業を進めるといふ点で共通する題材を取り扱っている。個々の内容は特殊的であるが、それら全体には制作過程の計画化という普遍的内容を含んでいるのである。また、鑑賞や美術史においてはシンガポールの地元画家や作品と西洋の作品を並置して扱い、美術の本質を具体的な題材を通して学習する構造となっている（図 40、41）。

第7節 美術教育の状況と理念

シンガポールの美術科教育は 1990 年代以降 2000 年までに活発になり、そこでは系統的学習による美術の理解と創造を重視していた。そして、多民族多文化社会における美術教育の実践としては、異文化理解と文化の融合が美術教育の目的に含まれていた。

実際の美術教育の実践では、前述の教科書の題材の中から、各領域、分野での実施の割合が基準となって、教師の選択によって具体的題材が実施されている。従って、教科書の題材構成から美術教育の全体像を推し量ることは困難な面もあるが、題材の取り上げ方や記述、解説内容を読み取ることによって、少なくとも、教育理念の一部を理解することは可能である。日本の教科書は無償配布が行われているため、単にページ数や題材の量だけで比較することはできないが、教科書から読み取れることは、その国と国民が持つ美術への価値観であり感性であると思われる（注 31）。そのような考えから、シンガポールの美術科教育の現状と理念を以下に述べる。

教科書全体を通じて、計画して制作するデザインのプロセスを重視した題材が多く、表現分野としてデザインとプロジェクトワークが多くを占めている。平面とか立体という表

現形状による分類ではなく、制作過程による分類である。こうしたデザインの考え方を重視することは、国家の近代化を促すうえで、経済的な基盤を確立することにも関係していると思われる。日本の美術教育の歴史を見ても、明治初期の臨画による教育は産業立国を目指した社会的背景と深く関係していたように、美術科教育の社会的存立要因を求める結果として考え出された題材構成であるともいえる。また、同じように、日本の昭和30年代以降のデザインの隆盛が美術科教育の内容に影響を及ぼしたような状況をシンガポールにも見ることができるであろう。

各題材の内容の解説は、題材の意義、材料と用具、基礎的技法、制作過程の解説、題材の発展、参考作品による指示といった項目からなっており、日本の教科書よりも詳細である。技法や技術の解説も詳しくなされている。技術的内容を重視している点は堅実な印象を受けるが、逆にいえば、表現の自由さにおいて、やや堅苦しい印象も受ける。こうした、表現の自由さや発展性と技術指導との関係は、そこに占める両者のバランスの問題であり、どちらか一方に片寄ることによって、美術教育の歴史が繰り返されてきたように考えられる。例えば、日本における新定画帖と自由画教育、さらにはその後の構成教育までの流れがそれに当たるであろう（注32）。新定画帖は児童・生徒の発達に基づいた系統的な題材構成を配慮した教科書であったが、明治期の臨画による教授方法を脱却できないまま模写による描画教育が続けられてきた。そのような状況に児童中心の表現を重視した自由画教育が民間教育運動として顕在化したことは、技術教育偏重への反動であった。また、表現の自由を偏重すれば、方法論の確定が困難になる。自由画教育運動の終焉はそこにあったともいえよう。シンガポールの2000年以前の教科書は技術偏重ではなく、あくまでも表現のための基礎的内容としての技術習得を目的としたものである。

また、水墨画やパティック、刺繍や焼画のように伝統的、地域的特色をもった題材を取り上げて、表現技法や制作技術を解説している点は、民族や国民性を重視しており、伝統的な文化を形式的に残すのではなく、児童・生徒の生活の中に実際に定着している文化を再認識し、伝統を守ろうとしている配慮が窺える。この点だけについて日本との比較をしてみると、日本の平成10年の改訂以前の教科書では、日本画や伝統的な工芸を題材として取り上げているに過ぎない。実際、一般の日常生活から考えてみると、日本画を制作する機会はほとんどないといっても過言ではないだろう。技術や技法の特殊性を含んでいるとはいえ、制作を経験することによって鑑賞力を養うことを考えれば、日本の伝統的な題材を教科書に導入することも、その後実施されたことが理解できる。

シンガポールの教科書はいずれも160ページからなり、解説が詳細である。日本の教科書よりもはるかにページ数が多く、日本の教科書と資料集を合体したような教科書となっている。このことについて1995年当時の教育省の美術工芸プロジェクトのディレクターのユー・ホックバン（Yew Hoch Ban）は次のように述べている（注33）。

シンガポールの美術の教科書は3つの民族の文化に基づいて題材を精選している。そ

して個々の題材においてはできるだけ詳細な制作過程や鑑賞の観点を記載しているので、教科書全体は丁寧でページ数も多くなっている。教科書のすべての題材を授業で行うことはできないが、シンガポールの美術を概観するには適切な本となっている。

また、小学校の教科書では、鑑賞の領域は身近なものを対象としている。シンガポールの街や建物、公園などである。そしてそこには単に印象だけを受け止めるのではなく、形や色に着目して造形要素を読み取ることを促している。中学校の鑑賞ではシンガポールの画家を掲載している。しかも現存している画家の作品を紹介して、直接インタビューに行くことができるようにしている。シンガポールの作品以外にはアジアとヨーロッパを採りあげ、近隣諸国の文化と西洋文化を理解するよう促している。

このように教科書編纂の理念の一端を述べている。シンガポールの国としての位置づけと、美術教育で学習すべき内容を教科書に反映させている。

前述のように、実際の学習では全ての題材を経験することはなく、各分野から選択された題材を学習するのであるが、材料・用具、技法の解説などが詳しいという点では、解説書的な要素を持っている。そのことは学校教育だけでなく、生涯学習という点においても有効な役割を果たしている。美術教育の基盤は美術文化の流布と文化の愛好、保護であり、教科書はその契機となるものである。

第9章 注

1 本稿は文部省平成7年度、8年度の科学研究費補助金、国際学術研究（学術調査）「シンガポール、インドネシアにおける美術・工芸教育の調査及びカリキュラム研究」による調査・研究の一部である。研究者代表：福田隆眞（山口大学教育学部）、共同研究者：小平征雄（北海道教育大学函館校）、佐々木幸（北海道教育大学釧路校）。

2 シンガポールの美術教育に関しては以下のように報告している。福田隆眞「CDIS レポート—グラフィック・アーティストの作品と指導について—」（『人文論究第』51号、収録1991）、福田隆眞「シンガポール国美術科教科書について(1)(2)(3)」（『人文論究』第53、55、56号収録、1992～3）、福田隆眞「シンガポール国の美術教育についての考察—教科書を中心に—」（『大学美術教育学会誌』第25号収録、1993）、福田隆眞「異文化理解としての美術科教科書研究—シンガポール共和国の教科書を例として—」（『日本教科教育学会誌』収録第19巻第1号、1996）、佐々木幸、福田隆眞、小平征雄「シンガポールにおける美術教育の現状調査」（北海道教育大学釧路校紀要『釧路論集』第28号収録、1996）。

3 平成元年の文部省学習指導要領の改訂で、小学校図画工作科、中学校美術科ではデザインの能力を高めることと鑑賞を重視している。

- 4 教科書は、近年、作成され、1990年に中等教育の教科書と教師用指導書が完成した。教科書の作成に当たってはシンガポールカリキュラム開発研究所が行っている。本稿の資料となる教科書はCDISから筆者に寄贈されたものである。
- 5 池田充裕、「教育政策の特徴」、(『もっと知りたいシンガポール』第二版収録) 弘文堂、1994、p.185
- 6 Yew Hock Ban:Project Director Art & Craft, Curridulum Deveropment Institute of Singapore Minisutry of Education, 1995年8月2日における調査による。
- 7 Alan Rubinstein : Vice President LASAL-LESIA College of the Arts, 1995年8月4日の調査による。
- 8 Ng Eng Tong(黄栄庭) : Ceramist, Sculptor, 1995年8月5日の面談調査による。
- 9 池田充裕、「教育政策の特徴」、p.188
- 10 文部省大臣官房調査統計課、『シンガポールの教育』、文部省、1983、pp.17-21
- 11 『シンガポールの教育』、pp.23-26
- 12 美術科教科書の作成に、我が国からの協力者として、相田盛二、松岡忠雄、仲瀬律久の各氏があたった。
- 13 CDISには筆者が1987年にJICA(国際協力事業団)より専門家として派遣され、その後も個人的に交流し、現地のスタッフ等から直接、組織、業務内容について説明を受けた。
- 14 Curriculum Plannning Division Ministry of Education Singapore, *Primary School Syllabus Art & Craft*, 1992
- 15 *Primary School Syllabus Art & Craft*, 1992、p.7
- 16 *Primary School Syllabus Art & Craft*, 1992、pp.7-8
- 17 *Primary School Syllabus Art & Craft*, 1992、p.8
- 18 *Primary School Syllabus Art & Craft*, 1992、pp.9-14
- 19 *Primary School Syllabus Art & Craft*, 1992、p.12
- 20 小学校は基本的に6年制であるが、言語能力によって8年制のコースもある。6年で卒業するのは「普通2ヵ国語課程」とよばれる成績上位の80~85%で、8年で卒業するのは「長期2ヵ国語課程」の10~15%、及び「単一言語課程」の5%の児童である。(伊藤正則、『世界の学校』、三一書房、1988、p.92-93)
- 21 現代の芸術家の作品を鑑賞の対象とするのは「それらの価値について直接本人に制作意図や動機を確かめられるからである」と、前述のユー・ホックバンは述べている。
- 22 1995年8月2日の面談調査による。
- 23 福田隆眞「シンガポール国の美術教育についての考察—教科書を中心に—」(『大学美術教育学会誌』第25号収録)、1993、参照のこと。
- 24 初等教育は小学校4学年までは基礎段階としての共通の教育であるが、第5・6学年はコース別の教育が設定されている。

- 25 Jimmy Mgui, *ART FOR SECONDARY ONE*, CDIS, 1986, pp.1-160
- 26 横糸のない房編みの工芸品。
- 27 Jimmy Ngui, Yew Hock Ban, *ART FOR SECONDARY TWO*, CDIS, 1987, pp.1-160
- 28 透明な容器の中で植物を栽培する観賞用の置物の一種。
- 29 Yew Hock Ban, *ART FOR UPPER SECONDARY PART A*, CDIS, 1988, pp.1-160
- 30 Yew Hock Ban, *ART FOR UPPER SECONDARY PART B*, CDIS, 1989, pp.1-160
- 31 教科書作りの観点から、宮脇理は以下のように述べている。
教科書作りで最も留意すべきことは、掲載されている作品群からいかに生徒たちが刺激を感じ取ることができるか、さらにはそれらの対象から価値を判断し、認識することができるかにある。価値とは教師が「作品」を風土・民族や時代を背景として浮上させるところに存在するものであるから、「教科書」はいわば秀れた「感性」を内包していなければならない。（「教科書の感性」『造形ニュース 334』収録、開隆堂 1992,p.1）
- 32 福田隆眞、「美術科教育の方法に関する一考察—自由画教育と構成教育—」（『日本教育方法学会誌』第 15 号収録）、日本教育方法学会、1990 を参照。
- 33 1995 年 8 月のシンガポール教育省での実態調査による。

図版出典

- ・ 図 9 - 1 ~ 図 9 - 4 CDIS, Arts and Crafts 1, 1993
- ・ 図 9 - 5 ~ 図 9 - 8 CDIS, Arts and Crafts 2, 1993
- ・ 図 9 - 9 ~ 図 9 - 11 CDIS, Arts and Crafts 3, 1993
- ・ 図 9 - 13 ~ 図 9 - 16 CDIS, Arts and Crafts 4, 1993
- ・ 図 9 - 17 ~ 図 9 - 20 CDIS, Arts and Crafts 5, 1993
- ・ 図 9 - 21 ~ 図 9 - 24 CDIS, Arts and Crafts 6, 1993
- ・ 図 9 - 25 ~ 図 9 - 41 CDIS, Art for Secondary One, 1986



図9-1 小1「ペットの魚」「色で遊ぶ」

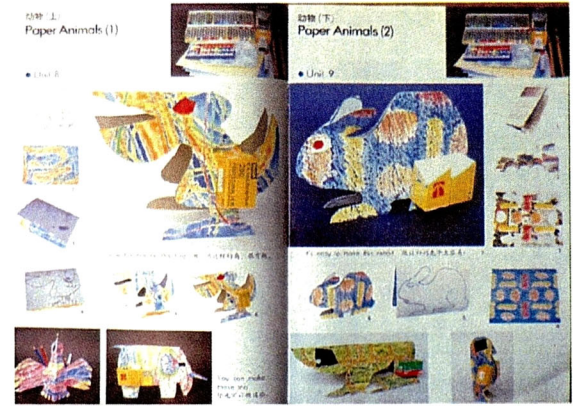


図9-2 小1「紙の動物」



図9-3 小1「私自身」

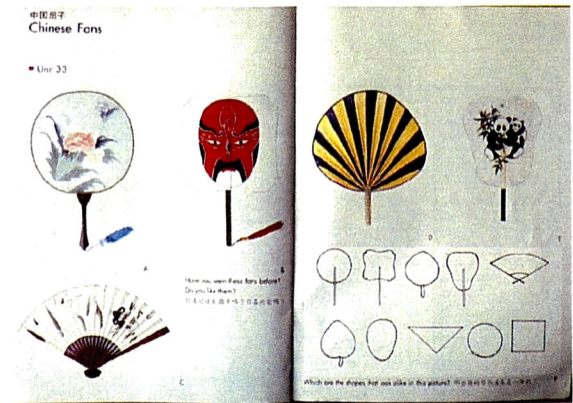


図9-4 小1「中国扇」

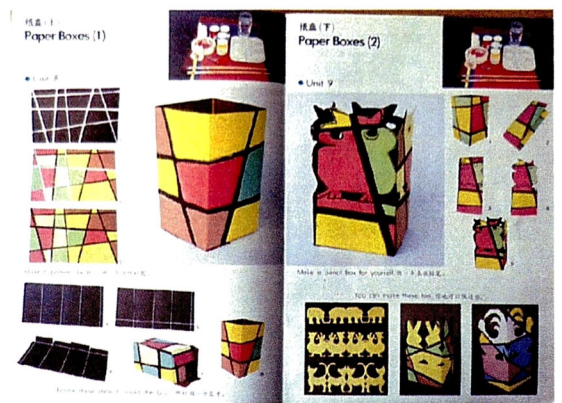


図9-5 小2「紙の箱」



図9-6 小2「バースデーカード」



図 9 - 7 小 2 「盾」



図 9 - 8 小 2 「木の上の鷲」

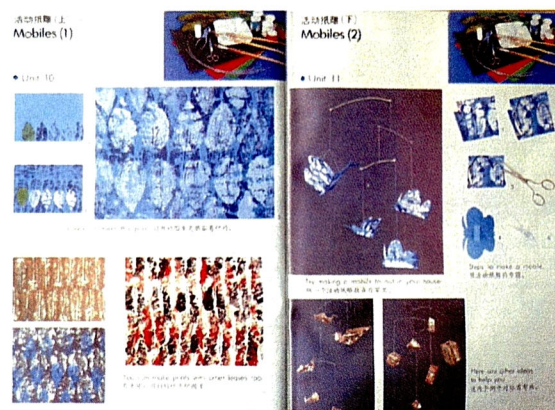


図 9 - 9 小 3 「モビール」



図 9 - 10 小 3 「詩を書く楽しさ」
「マスク」

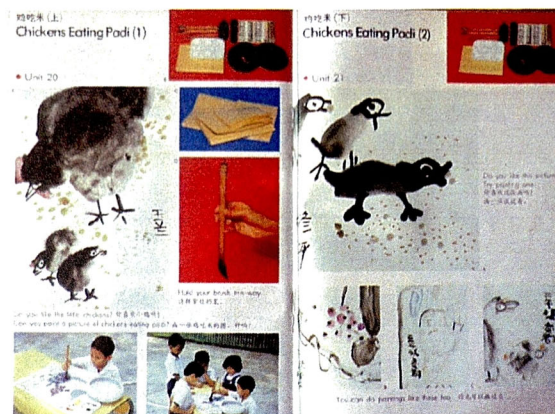


図 9 - 11 小 3 「米を食べるにわとり」



図 9 - 12 小 3 「刺繍」



図 9 - 13 小 4 「テラリウム」

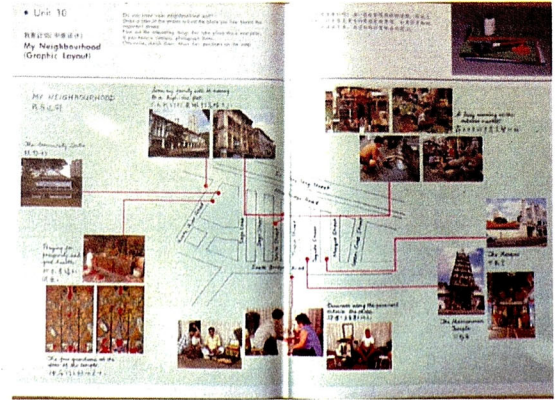


図 9 - 14 小 4 「近所の地図」



図 9 - 15 小 4 「シンガポールの美術家」
「Design in Nature」

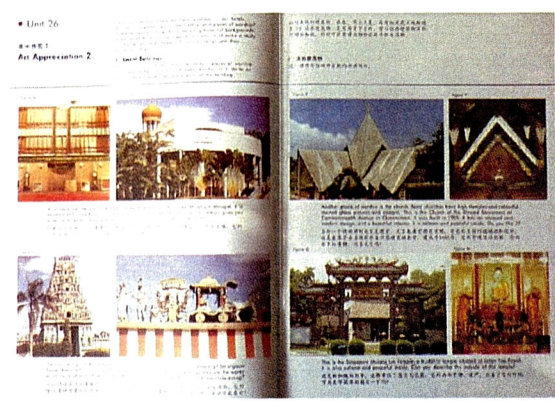


図 9 - 16 小 4 「美術鑑賞」



図 9 - 17 小 5 「包装紙のパターン」



図 9 - 18 小 5 「マレー凧」

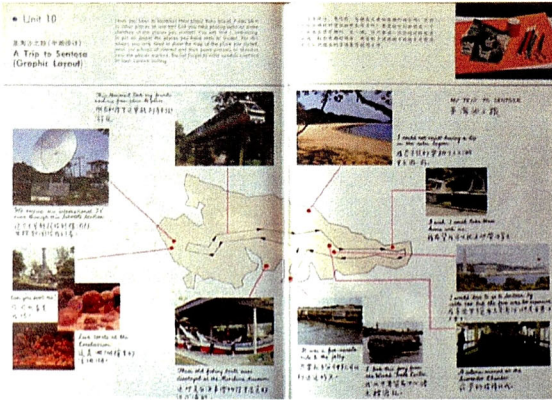


図 9 - 19 小 5 「セントサ島旅行」

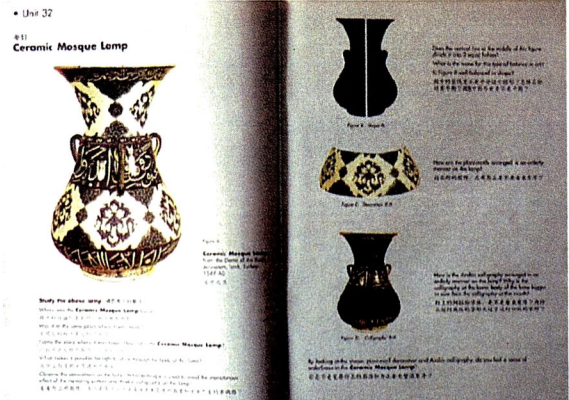


図 9 - 20 小 5 「モスクのランプ」



図 9 - 21 小 6 「国防」

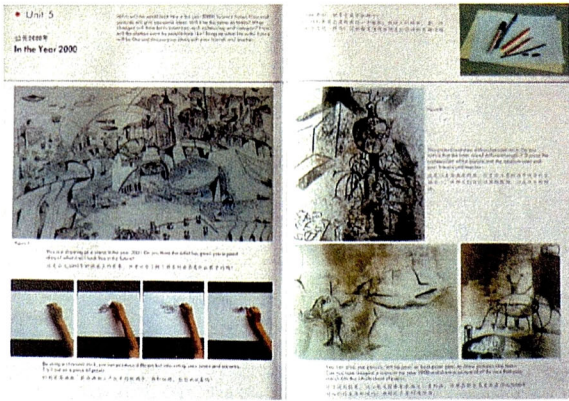


図 9 - 22 小 6 「西暦 2000 年」

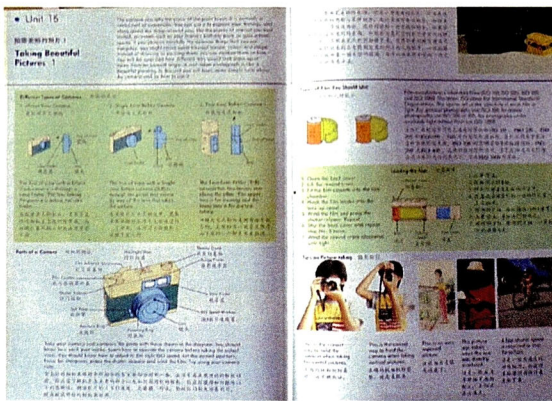


図 9 - 23 小 6 「美しい写真の撮り方」



図 9 - 24 小 6 「バティック」

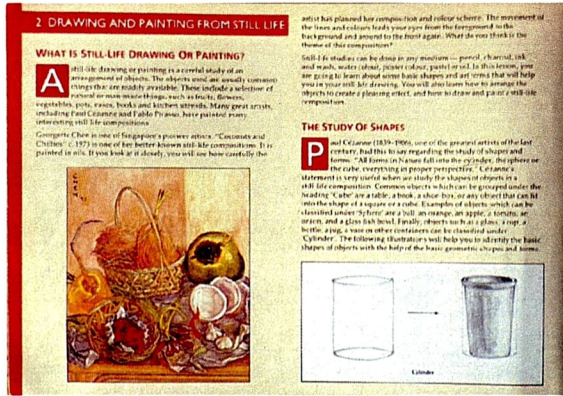


图 9 - 25 中 1 「绘画」

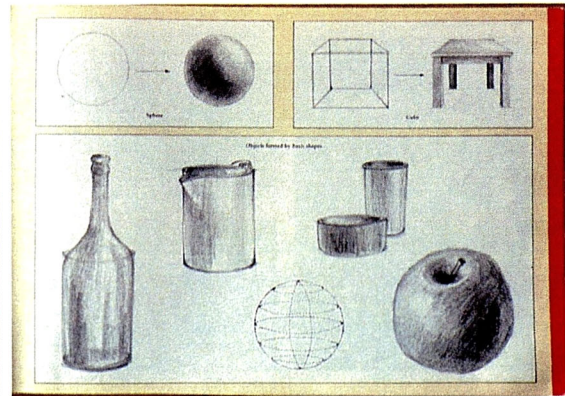


图 9 - 26 中 1 「绘画」

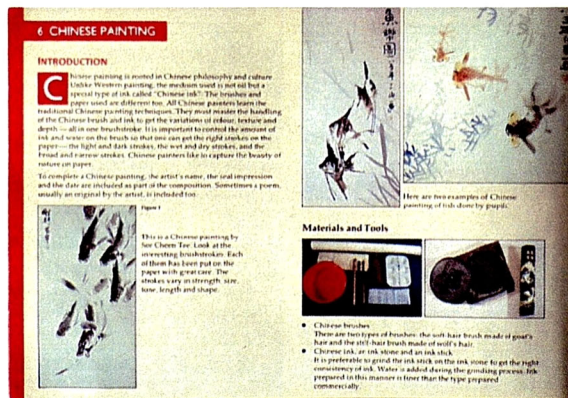


图 9 - 27 中 1 「水墨画」

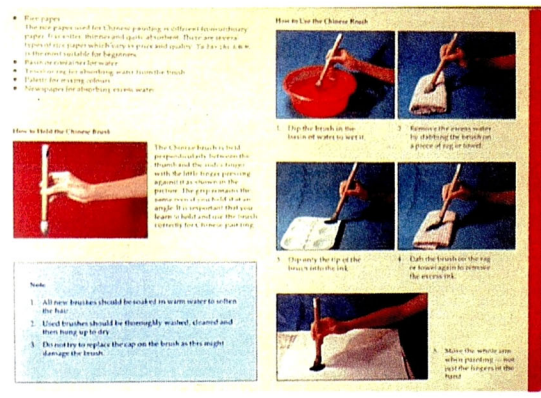


图 9 - 28 中 1 「水墨画」

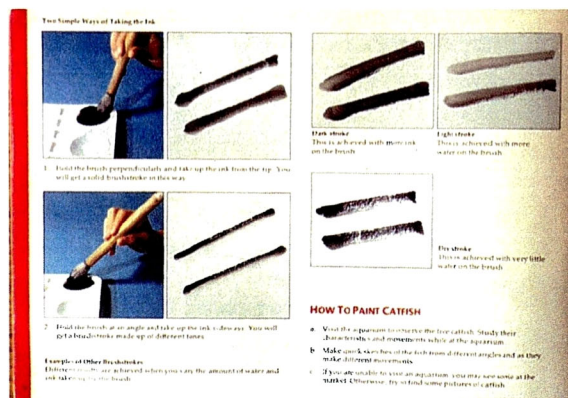


图 9 - 29 中 1 「水墨画」

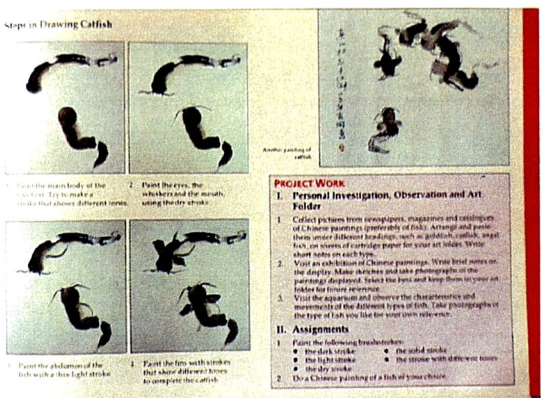


图 9 - 30 中 1 「水墨画」

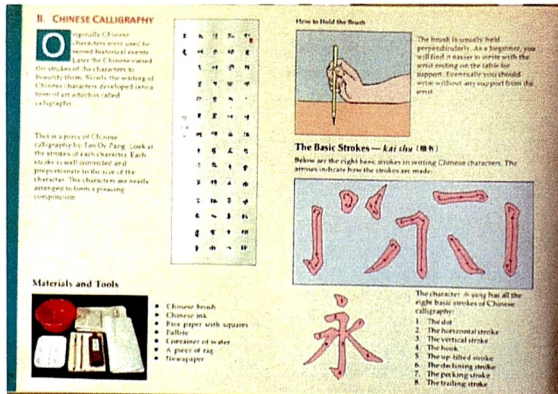


图 9 - 31 中 1 「中国書」

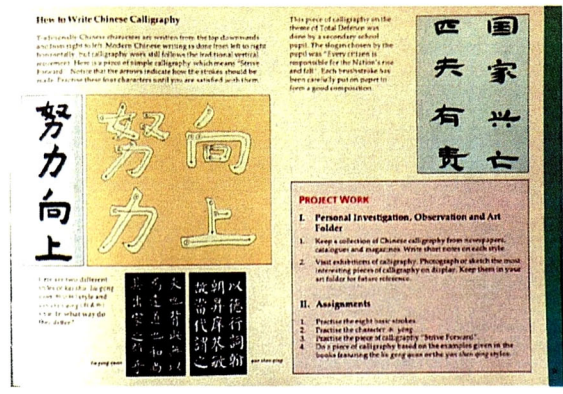


图 9 - 32 中 1 「中国書」

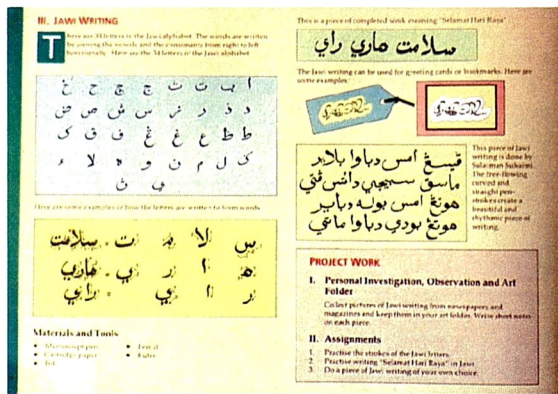


图 9 - 33 中 1 「ジャウイレタリング」

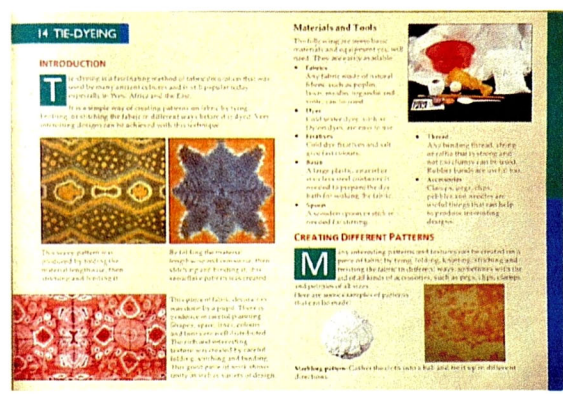


图 9 - 34 中 1 「バティック」

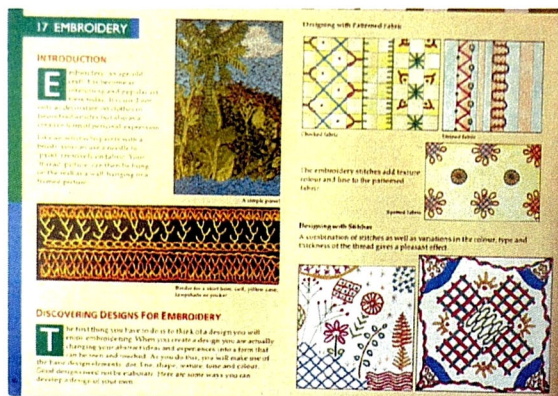


图 9 - 35 中 1 「刺繡」



图 9 - 36 中 1 「ジュエリー」

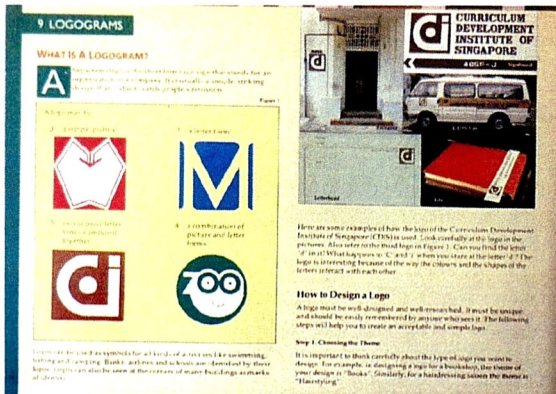


図 9 - 37 中 1 「デザイン」



図 9 - 38 中 1 「写真」



図 9 - 39 中 1 「写真モンタージュ」

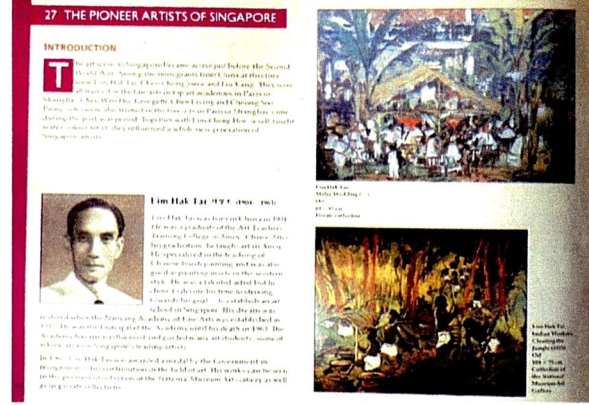


図 9 - 40 中 1 「地元画家」

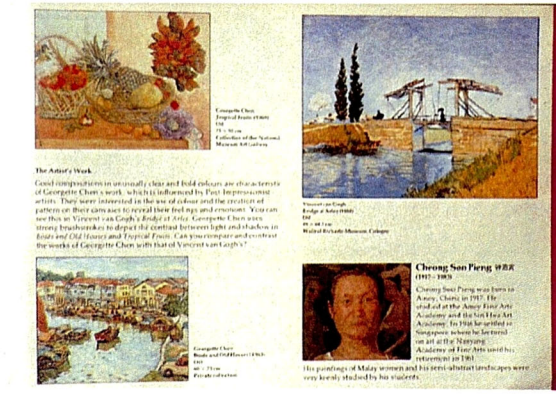


図 9 - 41 中 1 「西洋とシンガポールの 絵画」

第 10 章 2001 年教育課程に基づく美術教育

シンガポールは 2000 年を境に教育課程の改訂を行い、新しい世界への方向性を打ち出した。美術教育では 2001 年に中等教育、2002 年に初等教育の新しい教育課程を公布している。そして、それらに基づいて教科書が改訂された。

シンガポールは多民族多文化社会であり、1965 年の建国以来シンガポリアンとしてのひとつのまとまりある文化の形成を目指している。2000 年当時、約 380 万人の人口を擁し、中華系 77%、マレー系 14%、インド系 8% からなる多民族多文化国家である。急速な経済的成長を遂げ、アジアの中の先進国となっている。

前述のように 2000 年以前の教育課程における美術教育の内容は、国民文化の継承と技術・技法の習得という視点が重視されていたが、「一つのシンガポール」を目指すうえで、2001 年の教育課程では国民文化の習得から個人の創造性教育の重視に視点が移行している。

ここではこうした教育課程の改訂による美術教育の方向性を、教育課程の内容とそれを具体化した教科書の教材を見ながら述べる。

第 1 節 2001 年初等美術教育課程

シンガポールの初等教育では 1 学年から 4 学年までを基礎段階として位置づけている。5、6 学年をオリエンテーション段階としている。基礎段階での教科は、英語、母語、道徳、数学、健康教育、体育、音楽、社会科そして美術工芸 (Art and Crafts) がある。3、4 学年では理科が加わる。

2002 年に改訂された教育課程では初等教育の美術は、教科の紹介、目的、学習成果、教科の内容、指導法、評定について以下のように示している (注 1)。

1 教科の紹介

美術は子どもの発達、成長に重要な役割を果たしている。視覚美術を通して、子どもは視覚的正解を探検したり、思想や感情を伝達したり、彼らのおかれている環境についての概念形成をしたりする。新しい美術工芸の教育課程では幅広い美術教育の分野を含み、子どもの様々な能力と興味を満たすようにしている。全人的で学際的な学習方法を含んでいるのである。新しい教育課程では、作品制作、鑑賞、平面・立体と電子メディアを通して、児童の知識、技能、価値観を促進する。

2 教科の目的

教科の目的は、児童の見る、作る、鑑賞する能力を発達させることにある。また、中等教育での美術の基礎を育成するものである。さらに美術を生涯にわたって興味を持つようにすることにある。この目的の達成のためには「見る」「作る」「鑑賞する」の要素がある。これらの要素は児童に環境を観察し、アイデアを生み出し、作品を作り、社会における美術の役割に価値を抱くような機会を与えるものである。

「見る」ことは環境を観察し、調査し反映することを含んでいる。児童の環境と経験との関係に反応するときこの学習が生じる。「作る」ことにおいて、児童は与えられたテーマに基づいていろいろな媒体で作品を作り出すことで、アイデアを生み出し表現する。「鑑賞する」ことでは、児童は自分や友達の作品について話し合うことで適切な美術用語を使うことを学習する。その過程で社会における美術の役割を理解し評価する。

3 学習成果

基礎段階では学習成果を次のように定めている。

「見る」：ものについて生き生きとした好奇心をもつ。

身の周りの自然、もの、美術作品を感覚的に知ることを伸ばす。

簡単な視覚的情報を集める。

視覚的情報を組織する。

「作る」：与えられたテーマでアイデアを出す。

美術媒体の使用法をいろいろな方法で試してみる。

平面、立体、電子メディアを操作する基礎能力を身につける。

美術の要素を理解した美術作品を創造する。

美術作品を通して考えや感情を伝える。

「鑑賞」：美術活動を楽しみ積極的な態度を身につける。

基礎的な美術用語を使って話し合う。

シンガポールの歴史や文化遺産の美術を鑑賞する。

シンガポールの美術に誇りをもつ。

さらに5、6学年のオリエンテーション段階では次のように定めている。

「見る」：ものについて生き生きとした好奇心をもつ

自然物や人工物に対して視覚的触覚的特質を知り、言葉で表現する。

視覚的要素がアイデアを伝えるのにどのように使われているかを理解する。

簡単な視覚的情報を集める。

視覚的情報を組み立てる。

「作る」：与えられたテーマでアイデアを創出する。

美術の材料を調べて使う。

平面、立体、電子メディアを使いこなす基礎的能力を習得する。
 美術作品を創造し、美術の要素とデザインの原理を理解する。
 美術作品を通じてアイデアや感情を伝える。

「鑑賞」：美術活動に対して楽しみ、積極的な態度を身につける。
 自分や他人の作品について発表することに自信をもつ。
 シンガポールの美術を歴史と文化遺産として鑑賞する。
 美術の多様性を認識して他人のアイデアを尊重する。
 シンガポールの美術に誇りをもつ。

4 教科の内容

内容は3つの主要要素からなっている。「主題」「実践」「鑑賞」である。これらの要素は全体的な美術体験を伴って児童に提供されるものである。

(1) 主題

主題は児童の美術活動に全体的な流れを与えるものである。それは児童に美術活動の楽しみと意義を与える。主題は広義には次のものである。「人物と静物」「興味ある対象」「場所と出来事」「経験」「伝統と文化」である。

(2) 実践

美術の実践は多様であるが2つの相関ある側面を含んでいる。「美術の要素とデザインの原理（視覚言語）」と「媒体（メディア）」である。美術の要素とデザインの原理は美術の言語（視覚言語）を形成し、美術制作の面で使われる。児童は以下のような美術の要素とデザインの原理（造形原理）を初等教育が修了するまでに教えられるべきである。

美術の要素	デザインの原理
点	バランス
線	対比
形	調和
形態	運動
色	パターン
テクスチャー	多様性
空間	

メディアは児童が多様なアイデアや感情を表現するユニークな特質を持っている。児童は多様なメディアを使うことで、探求することを奨励され能力を獲得する。児童が多様なメディアで表現するために、初等教育修了までに以下の「美術の核」となるものが教えられるべきである。

描画、絵画、コラージュ、版画（印刷）・・・平面

彫刻、アッサンブラージュ・・・・・・・・・・・・・立体

デジタルイメージ・・・・・・・・・・・・・電子メディア

(3) 鑑賞

鑑賞は児童が美術作品を見て話し合うときに生まれる。それは児童が美術を理解し、社会における美術の意義を理解するのに重要な役割を果たす。鑑賞を通して児童は文化を認識しアイデンティティを発展させる。

5 指導法

新しい美術工芸のシラバスでは指導法を含んでおり、アイデアの発展と技術・技能の獲得を強調している。指導法は、探求、表現、評価の3つのプロセスを中心としている。児童に全体的な美術体験を提供するために、これら3つのプロセスは美術の授業計画を作成する際に用いられるべきである。探求、表現、評価のプロセスは固定的なものではなく、美術制作の全ての段階でダイナミックに使われるべきである。適切にこれらを使うことにより、授業を充実させ学習成果を達成することができるのである。

(1) 探求のプロセス

探求は冒険をする基本である。美術では児童は独自の作品を作り出すために、様々なメディアの特性やアイデアを調べる必要がある。そのために次のような積極的な活動がある。「アイデア創出のためのブレインストーミング」「視覚的情報の収集」「観察したことの記録」「メディアと技術を使った実験」「討論」である。

(2) 表現のプロセス

児童は、知識、アイデア、感情などを表すために美術作品を作る。そうした表現は次のように明らかにされる。「スケッチ」→「作品の完成」→「書き取り」→「表示」→「ロールプレイング」である。

(3) 評価のプロセス

評価を通して児童は可能な解決や解答を見なおしたり、変えたり、考え直したりして、学習経験に反映される。評価は児童が、自他の作品を見たり話したりする時や美術制作に関する討論をする時に明らかにされる。

美術の指導法は教室を超えて発展すべきである。教師は美術の授業を高めるために、美術館、文化的催し物や文化的な場所などに児童を連れて行くことが奨励される。これらの活動は自国の文化遺産を理解するのに役立つものである。

6 評定

評定は教師が学習計画の成果を評価することに役立つ、児童の学習内容について再考する機会となる。評定では児童の学習の全ての側面を深く見る必要がある。美術の制作過程は完成作品と同様に重要なものである。そして評定は包括的である必要があり、探求、表

現、評価の3つのプロセスを扱うべきである。評定されるべき技能は、「情報の収集」「アイデアの創出」「メディアの探求、調査」「メディアの操作」「美術の要素とデザインの原理の応用」「プレゼンテーション」である。

これらが全ての手段ではなく、教師が児童を評定するために選び出す技能は、それぞれの授業の目的によって異なっている。美術の授業は楽しいものにすべきである。評定の焦点となるものは、児童が美術を経験することによって楽しく学習し成長することに手助けするものである。そして児童の生涯学習の手助けとなるものである。

第2節 初等美術教育の教科書と教材

初等教育の美術の教科書は、民間から複数種出版され、2000年以前のような教育省からの国定教科書の性格を持ったものから変化して、教育課程に基づいた教科書が出版されている。当時、*Shaping Art*と*I'm Creative*の2種類が発行された(注2、3)。以下に*I'm Creative*の教科書の内容構成を述べる。

1 *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 1*

2001年の教育課程では、テーマによる表現と鑑賞が進められた。教科書もそれらのテーマに基づいた題材が設定された。

1学年では、テーマが「私自身」「家族と友達」「街の線と形」「自然の線と形」「どのように感じる?」「色の楽しさ」となっている。それらのテーマの下に題材がある。

「私自身」では、色々な顔の絵(絵画)、コラージュによる顔の表現(デザイン・工作)、等身大の自分の絵を描く(絵画)、の題材である。

「家族と友達」では、家族の写真を見よう(導入)、粘土で家族を作る(彫刻)、動いている友達の絵を描く(絵画)、の題材がある。絵と粘土で表すようにしている。

「街の線と形」では、建物を見よう(鑑賞)、廃材で建物を作る(工作)、コンピューターで街の線と形を描く(CG)、という題材がある。絵と工作とコンピューターで表現する。

「自然の線と形」では、自然の中から線、形、色、テクスチャーを探す(導入、鑑賞)、植物での版(版画)、自然材でのコラージュ(デザイン)、自然の線と形をコンピューターで描く(CG)、となっている。

「どのように感じる?」では、テクスチャーを見る(鑑賞)、卵容器による動物作り(工作)、色とテクスチャーの絵の具遊び(絵画)、飾りふさ作り(工作)、の題材がある。視覚的、触覚的なテクスチャーの学習となっている。

「色の楽しさ」では、デカルコマニーの技法(構成)、ぼかしやにじみの技法(構成)、美術作品の中の色(鑑賞)、コンピューターによる色作り(CG)、の題材で色彩の学習である。この教科書では教育課程のテーマとは少し異なっているが従来の題材を継承している

ものが多い(図10-1~図10-6)。

2 *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 2*

2学年の教科書では、テーマは「海底の世界」「荒さと滑らかさ」「ペットと動物」「お祝い」「顔」「物語のキャラクター」となっている。

「海底の世界」では、水族館の絵を描く(絵画)、コラージュで作る(デザイン)、モビールを作る(彫刻)、コンピューターで水族館を描く(CG)、という題材になっている。シンガポールの人々にとってセントサ島での水族館は有名な観光名所となっているので、ほとんどの子どもたちには馴染みのある対象である。

「荒さと滑らかさ」はテクスチャーの学習である。ザラザラとツルツルというようなテクスチャーの認識(鑑賞)、フロッタージュでテクスチャーを擦りだす(絵画)、テクスチャーのある材料での織物をつくる(工作)、コンピューターでテクスチャーのある画面をつくる(CG)、といった題材がある。

「ペットと動物」では動物を見る(絵画)、粘土の動物(彫刻)、柔らかい動物(工作)、という題材からなっている。絵、彫刻、工作、デザインの全ての領域にわたっている。

「お祝い」では、各民族のお祝いの文化を見る(鑑賞)、花火を描く(絵画)、紡ぎ糸でパターンを作る(工作)、の題材からなっている。

「顔」では、横顔の絵をシルエットで描く(絵画)、紙粘土で顔を作る(彫刻)、顔のモビールを作る(彫刻)、コンピューターを使って輪郭線で描く(CG)、という題材がある。

「物語のキャラクター」では、異文化の人形劇を知る(鑑賞)、指人形(工作)、アニメのキャラクター(イラスト)を描いたり、指紋を利用したりするイラストの題材がある(図10-7~図10-12)。

3 *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 3*

3学年ではテーマとして「形と大きさの点」「動物-いろいろな形」「彫刻-立体」「街-線と形」「身の回りのもの-パターン」がある。それぞれのテーマの題材は以下のようになっている。

「形と大きさの点」では、点を見つけよう(鑑賞)、点描(絵画)、スパッターリング(デザイン)、モザイク(鑑賞)、紙のモザイク(デザイン)、である。

「動物-いろいろな形」では、動物を見て見よう(鑑賞)、形で楽しむ(デザイン)、コンピューターで動物を描く(CG)、である。

「彫刻-立体」では、シンガポールの彫刻(鑑賞)、粘土でモデリング(彫刻)、シンガポールの彫刻家(鑑賞)、複合材料の彫刻(彫刻)、となっている。

「街-線と形」では、街の顔(鑑賞)、建物を描いた画家(鑑賞)、はじき絵(絵画)、未来の街(工作)、となっている。

「身の回りのもの-パターン」では、パターンは私たちを取り巻いている(鑑賞)、絞り染

め（工作）、版で描く（版画、工作）、紙の織物（工作）、となっている。

制作と鑑賞が一つのテーマの中に組み込まれていて、絵画、彫刻、デザイン、工作の分野がある（図 10-13～図 10-18）。

4 *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 4*

4 学年では、テーマとして、「ジャングルと森」「織物芸術」「経験と感情」「光と影」「お祝い」となっている。抽象的・心情的な内容もテーマとして取り扱っている。テーマの題材は以下である。

「ジャングルと森」では、ジャングルと森を探検しよう（導入、鑑賞）、コンピューターグラフィクスで空間表現（CG）、ジャングルの風景画（絵画）、竹の林を描く（水墨画）、教室にジャングルを作る（工作）、となっている。

「織物芸術」では、織物の世界（導入、鑑賞）、粘土のジュエリー（工作）、マスク（工作）、となっている。

「経験と感情」では、色と感情（導入、鑑賞）、色相環（構成）、色の詩（鑑賞、絵画）、コンピューターの色（CG）、複合材料でのパペット（工作）、パペットの背景（工作）、となっている。

「光と影」では、影（導入、鑑賞）、影絵（工作）、ポジとネガ（デザイン）である。

「お祝い」では、お祝いしましょう（導入）、グリーティングカード（デザイン）、となっている。影絵ではマレーシアとインドネシアの伝統芸術のワヤン・クリが扱われている（図 10-19～図 10-24）。

5 *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 5*

5 学年では、テーマは「美術のセンス」「創造的器」「水際」「動きを止める」である。題材は以下のようになっている。

「美術のセンス」では、タッチについて（鑑賞）、聞いて聞いて（絵画）、美味しい味と嫌な臭い（デザイン）、見よう（鑑賞、デザイン）、となっている。

「創造的器」では、手捻り（陶芸）、板作り（陶芸）、紙工作（工作）、となっており、粘土や紙で器作りの題材である。

「水際」では、日の出と日の入り（絵画）、航海（CG）、海と砂浜（絵画）、海からの贈り物（絵画）、私たちの島国（絵画）、

「動きを止める」では、運動の一瞬を表現する題材となっており、動いている人（スケッチ）、人の体とプロポーション（模型）、手と足の動き（スケッチ）、針金彫刻（彫刻）、動きのシーン（絵画）、となっており、動きの瞬間をいろいろな材料で表現して理解をするようになっている（図 10-25～図 10-30）。

6 *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 6*

6 学年では、テーマは「布の思い出」「ポートレート」「私にとっては何が大切なのか」の3つがテーマとなっている。それぞれ心情や思考を深めるテーマとなっている。そしてそれらのテーマから様々な題材が設定されている。

「布の思い出」では、はじける色（絞り染め）、ろうけつ染め（染色）、版にする（型押し染め）、であり、伝統的なバティックなどの作品作りとなっている。

「ポートレート」では、顔の数学（プロポーション）、記憶の版画（版画）、石版彫刻（彫刻）、私は誰？（絵画）、となっている。

「私にとっては何が大切なのか」では、モビール（彫刻）、ジグソーパズル（デザイン）、展覧会（鑑賞、デザイン）となっている（図 10-31～図 10-36）。

第3節 初等美術教育の方向性

シンガポールの新しい教育課程の特徴は一言で言えば美術教育の創造性への志向である。以下には、この新しい教育課程と教科書の特徴を述べる。

1 創造性への志向

従来の教育課程や教科書が国民文化の創造のために多文化の融合を強調していたのに対して、新しいそれは、人間と美術の関わりからくる造形的創造性や創造的態度の育成を重視している。その方法は、身の回りに興味関心をもつことから始め、視覚的情報を収集し、整理、再組織するという、分かりやすい段階を踏まえたものを提示している。また、制作の段階ではアイデアを出すために様々な表現媒体を使用し、試行錯誤することを勧めている。そして作品の試作段階でのヴァリエーションを多数例示してアイデアの創出を促すようにしている。このことは従来の技術技法の習得を中心とした定型的な授業の進め方とは異なり、児童が主体となって表現活動を行うことを奨励するものである。

こうした創造性を重視するようになったことで、美術の教員養成もその理念を新たにしてきた。このことに関して、南洋工科大学教育学院の美術教育担当のジェイン・レオン准教授は次のように述べている（注4）。

シンガポールは 2000 年以降、経済成長も進み、生活は以前と比べて豊かになった。街の中にもデザインされたものが溢れ、コンピューターでは見たこともないような映像が見られるようになった。こうした状況での美術教育は、創造性を重視して子供たちの表現能力を育成することが重要になってきた。それに伴い、教員養成においても、表現分野にこだわらずいろいろな材料で、学生のアイデアを生かした表現を奨励している。

このように小学校教員養成においても、美術の創造的表現を重視して、作品制作も従来

のような伝統的なものから現代社会を表現するものが増えてきた。

2 視覚言語の重視

造形要素と造形原理を用いた視覚言語による教育を重視している。従来もその傾向はあったが、従来の題材はテーマが決められており、テーマのひとつとして視覚言語の学習というものが若干触れられていた。新しいものでは制作の方法として造形要素と造形原理を採り入れて応用しようとするものである。このことは電子媒体が日常的に普及し、コンピューターを使用した表現と伝達という電子情報化社会の到来によるものである。特に伝達、通信に関しては画面を創造する上でデザインの原理が多用される。その基礎として造形要素と造形原理の視覚言語による学習が位置づけられている。

3 電子媒体の利用

造形的表現手段のひとつとして電子媒体を採用している。これはいわゆる造形の限定的要素である平面と立体に加えて電子媒体を同じレベルで扱うものである。実材を使用してきた従来の美術教育の表現媒体に加えて、電子画面上の表現を追加したのである。筆と絵の具で絵を描かなくても、コンピューターで画面に描ければよい、という考え方である。この考え方については賛否両論がある。例えば、コンピューターによる授業の機会を増やすために水墨画の描画ソフトを利用して、マウスによる水墨画の描画表現の教材があるが、これについては、水墨画家からすると「水墨画の実際の材料に触れることなく、墨の濃淡や筆の感触を味わうことはできないから、マウスでコンピューターの画面に描くのは邪道である」と述べている。また、美術教育の教員からは「水墨画を筆で描けない児童がマウスで描けるようになるならばそれも教育の成果だと考える。」と述べるように（注5）、コンピューターの活用が、美術教育においてどのような教育的効果や意義をもつのかはまだ不確定である。しかし実際の生活場面においてはコンピューターによる美術表現が予想以上に大量に増えてきた。

4 主題設定の特徴

従来、初等教育段階では発達段階による児童の認識の広がりを中心設定の基準にしていたが、新しい教育課程では発達段階を厳密に意識しないで、どの段階においてもいくつかの主題を設定しておいて、児童と美術の関係に応じて美術活動を進めるようにしている。そして主題は「人物と静物」「場所と出来事」「伝統と文化」といった児童の外側の社会に存在するものと、「興味ある対象」「経験」といった児童の内面に存在するものとが混在し、表現活動の根拠となるものに多様性を持たせている。

以上のように、シンガポールの新しい教育課程は従来から大きく変化してきている。文化の伝達、継承という側面が強かった従来の教育内容に比べ、児童の能力を引き出し、創

造的態度を育成しようとしている。このことは我が国でもすでになされていることではあるが、シンガポールは創造性を育成するための手段を視覚言語という明快な媒体を用いていることである。初等教育段階でのミニマムエッセンシャルとして位置づけているのである。こうした方向性は国民文化と国際性のはざままで試行錯誤しながら選択してきた結果である。加えて情報化社会での美術教育の存在意義を位置づけようとしている。初等教育はそうした方向性の基礎段階なのである。

第4節 中等教育前期の美術教育課程

2001年に改訂された中等教育前期の美術教育は以下のような内容である。教科名は「視覚美術」(Visual Arts)である。「視覚美術」は必修教科であり、中等教育後期の「美術とデザイン」(Art & Design)は選択教科である。ここでは必修教科のシラバスを基に美術教育の内容を、教科の目的と概略、学習成果、内容、指導法、評定について述べる(注6)。

1 教科の目的と概略

中等教育前期において、視覚美術の教科の目的は、楽しくて幅広いカリキュラムを通して生徒の視覚リテラシーと視覚美術への愛好心を発達させることにある。このことは初等教育での習得内容を基礎としている。美術の制作と研究の過程における発見を通して、生徒は視覚リテラシーを発達させる。生徒の思考や感情を理解し、身の回りの世界の意味を学ぶように、以下のことを発達させることを目的としている。

- ・感覚的知覚とイメージ
- ・美術作品についての考え、計画、創作によるコミュニケーション
- ・多様な文化がもたらすイメージや対象を鑑賞し理解すること

こうした目的のために教科の概略は、「知覚」「伝達」「鑑賞」によって成り立っている。

「知覚を通して」、生徒は知識と技能の関連性を学ぶ。これらは美術制作の様々な方法と技術を理解すること、視覚的要素と原理、そして認知と問題解決能力の関連を含んでいる。生徒はまた美術作品の観察と理解の基本的方法を習得する。

「伝達を通して」、生徒は個人のアイデア、感情や作品の展望を視覚的形式と言語的な形式で表現することを学ぶ。生徒はアイデアや可能性を創出し、知識や認知技術と技能を統合する。

「鑑賞を通して」、生徒は美術の価値を表現の強力な手段として学習する。生徒は、社会、歴史、文化の幅広い流れと生徒が生きていることの関連を視覚美術の重要性を通して学ぶ。こうして生徒は文化的認識を発達させる。このことを通して生徒は学校を卒業しても視覚美術に興味をもち、美術に参加することを続けることができる。

2 学習成果

学習は3つの領域を通して相互に関連しながらダイナミックに扱われて習得される。

(1) 知覚を通して：

- ・問題を明らかにする。
- ・美術に適した新しいまたは伝統的な技術を多様に経験する。
- ・美術の流れの中で様々な技能を習得する。
- ・形式、主題、メディアと技術を選択する。
- ・既習の知識と後の経験を連結する。
- ・視覚表現での問題と主題を認識する。
- ・視覚表現と他の教科との関連を明らかにする。

(2) 伝達を通して：

- ・図像、文書、適切な言葉でアイデアを伝える。
- ・自分が生きている世界を知り、伝達、表現する。
- ・身近な問題を解決するために調査、企画する。
- ・アイデアを創出、伝達し、作品を作るために素材、技術、科学技術を選択し適用する。
- ・作品の制作過程と完成作品を評価する。
- ・語彙と器用さを発展させる。
- ・共同作業をし、お互いの貢献を評価する。

(3) 鑑賞を通して：

- ・見ること作ることを楽しむ。
- ・達成感と自尊心を引き出し、自己の能力を信じる。
- ・道徳的な高潔さを身につける。
- ・感覚的刺激に意義のある反応をする。
- ・探求的態度と好奇心を発達させる。
- ・シンガポールの美術の貢献を評価する。
- ・視覚表現が全ての文化における目的、機能を有していることを評価する。
- ・世界について学び、幅広い文脈のための美術の意義を拡大する。

3 内容

中等教育前期2年間において、生徒は、平面、立体、電子メディアの美術作品を統合されたプロセスを通して経験する。教育プログラムの計画は生徒を美術活動に楽しく参加させ、感覚を資することを目的としている。2年間のプログラムでは以下の美術形式を含んでいる。

平面・・・・・・・・・・描画、絵画、グラフィック・デザイン

立体・・・・・・・・・・彫刻

電子メディア・・・コンピューターグラフィクス

プログラムの要素としては「テーマ」と「メディア」がある。

(1) テーマ

テーマはアイデアや感情を探求、表現、評価するために関連性と目的を提供する。一連の作品はテーマから発展し、関連した活動に結び付けられる。テーマは生徒に興味のあるものでなければならないし、社会にできる訓練をしている生徒の発達に即したものでなければならない。テーマは生徒の独創的な研究や学問の範囲に集中し、限定できるように、幅広く十分に開かれたものでなければならない。

国家の教育は生徒にシンガポールが直面している状況やそれを知る機会を提供している。国家の教育の展望の鍵となる議論を強調する適切なテーマに仕上げられるべきである。

以下には大まかなテーマをあげるが、テーマは唯一のものではなく、多くの人が探求できるものであり、探求されるものである。「対象物 (オブジェ)」「人々」「伝統」「環境」「経験」である。

(2) メディア

メディア教育は、材料、方法、技術そしてそれぞれの質もしくは結合されたメディアがどのようにして生徒が作った作品を伝達しているかを調査している。それぞれのメディアは適用の際に独自の特徴や質を所有している。生徒は考えを創造的に演出、伝達するために様々なメディアを結合することができる。

4 指導法

テーマの発展やメディアの教育の中で展開される活動は、探求、表現、評価というプロセスのもとで、幅広く分類することができる。このプロセスを通して、生徒は感覚的な刺激や情報を受け取り、様々な形で理解したことを伝達し、自分自身の作品や他人の作品を鑑賞して意味を見つける。

これらのことから、生徒は自分の理解したことや知識や価値観を示すために、視覚的にも言語的にも感性を発達させる。視覚美術の活動は個人の研究や自己評価と同様に、議論や批評会を通して集団における学習を助長し高めることになる。

探求、表現、評価のプロセスは生徒の発達の中で直線的に存在するものではない。生徒はこれらのプロセスを一度に経験することができる。遊びや楽しみという本来の感覚は作品を作る上で欠かせないものである。カリキュラムは生徒が自由に考え、作品を作ることができるように計画されなければならない。そのためには教師は生徒の興味、年齢、能力を考慮しなければならない。

情報技術は教師や生徒がアトリエを超えて、作品を作ったり、発表したり、情報にアクセスしたりすることを可能にする強力な道具である。適切なITの導入は美術の学習の環境を拡大し、豊かにする。

(1) 探求のプロセス

探求の段階では、生徒は様々な手段で与えられたテーマやメディアについて疑問を持ったり、考えたりすることに挑戦する。生徒は外的刺激、つまり、感覚的経験、ゲーム、対象物などによって可能性を探求する。探求は印刷や電子的技術への調査でも広げることができる。探求の目的は生徒に可能性を生み出させ、様々なアプローチを試みさせ、考えを広げ、問題を発見し、さまざまな解決策を試させることである。

探求の間、生徒は資源を探し、使用し、そして自分達が知っていることと関連付けることを学ぶ。そして、発見を通して新しい知識をまとめる。探求のほかの戦略はブレインストーミングや議論や調査といった共同作業である。生徒はお互いに学ぶ時に、伝達能力や交渉力を発達させ、個性の違いや価値を尊重するようになる。

指導法には以下を含む。

- ・様々な情報源、つまり図書館、インタビュー、インターネット、CD-ROM などから適切な情報を探し出すこと。
- ・共同作業でブレインストーミングをし、情報を集めるのに様々な方法を使用する。
- ・多様な考えや可能性を経験し、探求し、自分が発見したものを他人にも教えること。
- ・様々な技術を実験し、材料の特徴と質を研究し発見したことを他の人に教える。
- ・様々な文書資料を使う。

(2) 表現のプロセス

表現のプロセスにおいて、生徒は自分の考えや感情や構想したことを伝えるために、メディアや材料、技術を巧みに扱う。重要な点は意思伝達であり、単なる表現技術ではない。生徒はテーマ、形、材料への多様なアプローチを試みるということを乗り越えて成功する。

指導法には以下を含む。

- ・初歩的な調査の後、概略や意思の提示を明確にデザインすること。
- ・考えを表現するためにメディアやシンボルを利用し、毎回の授業に中でそれらを文章化する。
- ・方向性に焦点をあて、発展させるために、探求の段階でスケッチをしておく。
- ・他人の作品から、文章や視覚的形式、描きとめたアイデア、思いつきを教え合う。
- ・アイデア、色彩、テクスチャー、雰囲気などを使って実験するためのスケッチを作る。
- ・直面する問題の解決を促進するために他人と協力する。
- ・展示会や展覧会のための作品を作る。

(3) 評価のプロセス

生徒は学習過程を反映して、スケッチ、短い文章、学習記録などから自分自身の作品、友達作品、芸術家の作品を評価する。評価は作品制作の全ての段階、つまり探求から発表までにおいてなされるものである。生徒は個人評価をしたり、グループのなかやクラス全体などで友達同士の評価をしたり、教師と評価したりすることができる。生徒が批判的

に考えることができるようになるのは評価を通してである。自分の作品を発展させるために過去の経験や知識について熟考することである。生徒は基本的な批判術や語彙を発達させ、知識のある学習者としての判断ができるようになる。

5 評定

評定の観点は制作が終わったかどうかということよりは、生徒が何を学習したかということである。完成作品は学習の一部に過ぎない。以下には「過程の記録」と「評定基準」を示す。

(1) 過程の記録

過程の記録は視覚美術における生徒の評定の主な材料となる。生徒が考え、構想し、メディアを探し、表現したことの過程を説明することが制作記録となる。生徒は制作過程の様々な局面で評定されるのである。過程の記録は教科における発達上の学習や作品の重要性をさらに強化するものである。

過程の記録は次のことを含む。「描画とスケッチ」「記録されたメモ」「写真または再生された画像」「情報やデータの調査」「アイデア」「注釈」「実験」「評価」「対象物あるいは発見した材料」である。こうした過程の記録は教育課程を通して進行し、累積した評価の要素として使うことができる。この収集された内容は教師に生徒の学習活動の広さを示すことになる。

(2) 評定基準

基本的な評定基準は次の構成要素からなる。「アイデアの探求と創出」「研究の範囲」「メディアや材料の選択と実験」「選択したメディアの理解と管理」「アイデアの表現」「評価と反省」である。

教師は個々の学習やユニット全体の学習の成果に基づいて評定するために観点を定めることができる。生徒は評定の範囲や基準を理解し、それらについて議論する機会が与えられるべきである。そのことは生徒が自己評価をすることを援助し、自己規定学習や責任を育成することになる。

生徒が美術の活動を楽しんでいるかどうかは、彼らの作品、独創力、展示品、授業への参加度や態度に反映される。

教授と学習の戦略には次のような内容を含んでいる。「過程の記録における描画と注釈を通じた自己評価」「生徒が理解や知識の範囲を確認することができる質問」「プレゼンテーション」「展示と展覧会」である。

第5節 中等教育前期の美術教科書と教材

2001年の教育課程に基づくシンガポールの中高等教育前期の美術の教科書は *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One* (中学校1, 2学年相当) と *THE CREATIVE EYE Visual Arts for Secondary Two* (中学校3学年、高等学校1学年相当) の2冊が出版されている(注7)。これらは従来の教科書とは大きく様変わりをしている。

いずれの教科書も教育課程のテーマに基づいて内容構成がなされている。それらは表現形式によって構成されるのではなく、生徒の興味や関心に基づいて抽出されたテーマ別に構成されているのである。テーマからイメージを膨らませ、研究と作品化を行うのである。

以下にそれぞれの教科書の内容を具体的に述べる。

1 *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*

この教科書の内容は「美術制作」「造形要素とデザインの原理」「美術の形」「人々」「オブジェ」「経験」「伝統」「環境」の8つのテーマからなっている。以下に各テーマの学習目標と内容を記述する。

「美術制作」では美術に取り組むための序章的な内容である。美術を探求したり創造したりすることの心情や方法を具体的な作品を紹介しながら述べている。その中ではプロセスダイアリーとして制作をするためのアイデアを創出させるメモを紹介したり、マインドマッピングとして自分を中心とした生活の中からの発想を促すような方法を紹介したりしている(図10-37)。

「造形要素とデザインの原理」はいわゆる視覚言語の内容である。デザインという言葉は広義に捉えて、「造形する」というような意味合いである。造形要素そとして、線、形、形態、ヴァルルール(トーン)、色彩、テクスチャー、空間とし、デザインの原理を、バランス、ハーモニー、コントラスト、リズム、ドミナンス、レピティションとして、具体例をあげて解説している(図10-38)。

「美術の形」では、素描、素描の用具、版画、油彩画、水彩画、アクリル画、水墨画、彫刻の形態、複合素材のコラージュ、コンピューターとデジタルアートの表現分野を紹介している。紹介している作品は基本的にシンガポール及びアジア諸国の作家等の作品である(図10-39)。

「人々」では、人を表現のモチーフとしたものを取り上げて、美術作品の中での人物の役割を考えたり、芸術家がアイデアや感情を人物を対象にしてどのように表現しているかを考えたりする内容となっている。絵画作品だけではなく、マスク、グラフィック・デザインの領域も含めている(図10-40)。

「オブジェ」では、様々なオブジェの性質と目的、美術としてのオブジェとシンボルとしてのオブジェ、平面のオブジェと立体のオブジェ、オブジェと環境、オブジェとデザインについて学習するようにしている。オブジェはいわゆる「モノ」として捉え、そこに意味や造形的価値を見出したり創造したりするものである。このテーマを設定することにより、身の回りのモノと人間の関わりを考える契機となり創造活動を促すことにつながると

考えられる。シュールレアリズムの作品を取り上げてモノとモノの関係や深層心理などにも美術が関連していることを認識させている（図 10-41）。

「経験」では、経験を通して出来事やアイデアを表現することを目的としている。表現形式は様々で平面と立体の両方にわたっている。オブジェのところで学習したことを発展させる内容となっている（図 10-42）。

「伝統」では、国民文化と伝統について認識する内容である。ここでは特に色彩を取り上げて色の持つ意味を考えさせている。また、龍や鳩のような象徴的な動物と伝統的意味について考える契機としている。作品としては水墨画やマレー文化を描いたものなどを紹介している（図 10-43）。

「環境」では、最終的に環境保護や環境美化を目的として、美術の教科としての環境への関わり方を具体的に示している。自然環境を描いた作品、植物を描いたものなどである。

2 THE CREATIVE EYE Visual Arts for Secondary Two

この教科書においては基本的に 1 と同じテーマによる内容構成であり、「美術制作のためのアイデア」「美術の形」「人々」「オブジェ」「経験」「伝統」「環境」からなっている。1 と異なるのは視覚言語に関する内容が直接テーマとなっていないことである。以下にそれぞれのテーマの内容を概説する。

「美術制作のためのアイデア」では、主にシンガポールの初等中等学校の生徒の作品を事例として、表現のための感動について解説している。そしてその感動は個人的なものとはいえ社会や文化に対する反応によるものとしている。事例としている作品は全て絵画である。心象の表現と社会や文化との関わりを知らせることにより、美術表現の過程を明確にしようとしている（図 10-44）。

「美術の形」では、幅広い表現領域を解説している。陶芸、パティック、シルクペインティング、刻印、写真とデジタル画像、立体構成とアッサンブラージュである。これらの作品を通じて、技法と形、材料と形について学習するものである。事例にあげられている作品はシンガポールの作家によるものである（図 10-45）。

「人々」では、人物表現の特性を解説している。誇張や歪み、デフォルメ、補色配色、デジタル表現などである。様々な表現形式の人物画を通して写真と絵画表現の相違やそれぞれの意味を考える契機としたテーマとなっている（図 10-46）。

「オブジェ」では、主に立体的な内容を取り扱っている。1 では平面的な作品を多く取り扱っていたので、ここでは立体的なものを重視している。立体作品だけでなく環境における立体物や立体的状況を取り出して、造形的特徴と意味を考えるようにしている。対象物を様々な面から観察し分析するような意図がある（図 10-47）。

「経験」では、基本的には美術制作と鑑賞のための動機付けを目的としている。その媒介となるものが、経験というキーワードである。様々な経験と美術表現の関連を、制作の動機、アイデア、ものの見方などと関係付けて創造的な心情を促そうとする内容となって

いる（図 10-48）。

「伝統」では、伝統と伝統の現代的表現について述べている。例えば、ジャワの古代の影絵を取り上げて、そのイメージで制作した絵画作品を解説している。また、バティックや宗教的な彫刻、カリグラフィー、お面などを例としている。これらは特定の民族の伝統ではあるが、教材としての取り上げ方は多文化の一部としてしている。以前の教科書のよう、中国、マレー、インドのそれぞれの伝統文化をカタログ的に解説したものとは取り上げ方の姿勢が異なっている（図 10-49）。

「環境」では、シンガポールの自然環境と人工環境を発想の源とした作品や環境を示唆する作品を具体例として述べている（図 10-50）。

第 6 節 中等教育前期の美術教育の方向性

シンガポールの中等教育の美術教科書は、従前に比べて内容が大きく改訂された。それらの特徴は次である。

1 創造性育成の重視

全体的に美術制作のためのアイデアの創出や創造的態度や創造的方法を開発することを重視している。従前のもは既成の美術作品の理解と多民族の異文化理解に重点が置かれていた。それに比して、今回のものはそれぞれのテーマ（主題）にまとめられているが、その根底には創造性を促す内容がある。1 学年用では最初に美術制作についてアイデアの創出を述べ、さらに 2 学年用では、子供たちの作品を紹介して美術の創造を身近なものとして解説している。

多民族多文化社会のシンガポールにおいて、文化の融合によるシンガポール文化の創造を目指して新しい教育課程が改訂された。そして美術教育の基盤に美術文化の創造を置き、その方法としてテーマに基づく発想を促している。

2 技法技術への主体的取り組み

テーマによる内容構成には、表現のための技法技術の解説はほとんどなされていない。従前の教科書が技術習得を主体としていたのに対して、新しいものでは技術に関する解説は皆無となっている。そして参考作品事例を増やすことによって、技法技術の広がりを示している。技術習得の具体的な方法に触れていないので、その点に関しては教師の資質、力量に任されることになるであろう。拡散的な教育方法を用いている。

3 民族文化の統合

「伝統」や「環境」のテーマにおいて民族的な表現の事例を取り上げているが、明確に

中国、マレー、インドの文化としては強調していない。それらはシンガポールという一つの国家の中に融合した多文化の結果として取り扱われている。言い換えれば、3つの文化が溶け合ったものがシンガポールの新しい独自の文化であると解することができる。従前のものは3つの文化を明示して、相互に理解することを促していたが、その点からすると一歩進んだ融合された多文化と捉えることができる。

4 視覚言語の媒介

初等教育段階と同様に、美術教育の方法において視覚言語を媒介としている。明確な事例を示して解説し、造形要素と造形原理による視覚言語の活用を制作や鑑賞の手段としている。例えば中等1学年用では2章に造形要素と原理を詳細に述べている。平面、立体の視覚言語の展開を様々な参考作品によって紹介し、視覚言語による造形方法を解説している。2学年用では視覚言語の応用として美術の形態において平面、立体、映像への展開を示している。

以上のように中等教育の美術教科書の特徴を挙げるができる。全体としては美術表現を媒介として文化を理解するという教科として位置づけられている。美術教育の目的が創造的人間の育成と国民文化の伝達、理解であるならば、シンガポールの新しい教科書は創造的人間の育成を重視している。掲載している作品や作家がシンガポールに因むものであるから、国民文化を認識させることは可能である。国家と民族の相違という点で国民文化を規定しにくい側面を持っているから、あえて国民文化のニュアンスを希薄にして人間と美術の関わりにおける創造性を重視しているといえる。

この教科書について実際の中等教育の美術教育において、美術教師のジョウ・ウェイケイとテー・ティンティンは次のように述べている（注8）。

新しい教育課程に基づく教科書は、テーマ別に表現することになっていて斬新であるが、多くの中等学校では、実際には従来から実施している教材を用いている。それらは生徒の実態に合わせて教師が教材開発したものである。シンガポールの中等学校の美術教師の多くは、留学経験があり作品制作も行っているので、教科書による教材よりも、独自の教材を開発して生徒の創造性を引き出すようにしている。

このように述べ、中等教育段階では教科書の教材を直接的に授業に用いるよりも、教師自らが開発した教材を用いている。彼らが述べるように、シンガポールの中等学校の美術教師の多くは欧米の大学に留学し、自ら美術活動を行っているので、美術家としての立場からの美術教育を行っている面を持っている。初等教育の教員養成との相違が現れている。いずれにしても2001年の教育課程に基づく美術教育の実態は、美術文化の理解から美術による創造性の教育へと転換してきたといえる。

第10章 注

1 Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore, *ART AND CRAFTS SYLLABUS Primary 2002* (<http://www1.moe.edu.sg/syllabuses/>)

2 新しい教科書は以下のものである。

・ Imants Kruminis, Linda Chee, *Shaping Art for Primary 1*, Oxford University Press, Singapore 2001

・ Imants Kruminis, Linda Chee, *Shaping Art for Primary 2*, Oxford University Press, Singapore 2001

・ Imants Kruminis, Linda Chee, *Shaping Art for Primary 3*, Federal Publications, 2003

3 以下である。

・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 1*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 2*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 3*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 4*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 5*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 6*, Pan Pacific Publishing, 2002

4 2008年10月の南洋工科大学教育学院における調査による。

5 2003年8月のシンガポール教育省教材開発部で教材作成をしている水墨画家でもあるチャン・チャウハウの意見と、教育省教育課程開発部の美術教育担当のリム・フォンリンの意見である。

6 Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore, *Visual Arts Lower Secondary Syllabus 2001* (<http://www1.moe.edu.sg/syllabuses/>)

7 以下の教科書である。

・ Imants Kruminis, *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*, OXFORD University Press, 2000

・ Imants Krumins, Linda Chee, *THE CREATIVE EYE Visual Arts For Secondary Two*, OXFORD University Press, 2002

8 2007年5月の福岡アジア美術館において、シンガポールのシグラップ中等学校美術教師のジョウ・ウエイケイ (Jou Wei Kay) とチェダール女子中等学校美術教師のテー・ティンティン (Teh Ting Ting) への聞き取り調査による。

図版出典

・ 図 10-1 ~ 図 10-6 Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 1*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ 図 10-7 ~ 図 10-12 Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 2*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ 図 10-13 ~ 図 10-18 Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 3*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ 図 10-19 ~ 図 10-24 Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 4*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ 図 10-25 ~ 図 10-30 Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 5*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ 図 10-31 ~ 図 10-36 Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 6*, Pan Pacific Publishing, 2002

・ 図 10-37 ~ 図 10-43 Imants Krumins, *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*, OXFORD University Press, 2000

・ 図 10-44 ~ 図 10-50 Imants Krumins, Linda Chee, *THE CREATIVE EYE Visual Arts For Secondary Two*, OXFORD University Press, 2002

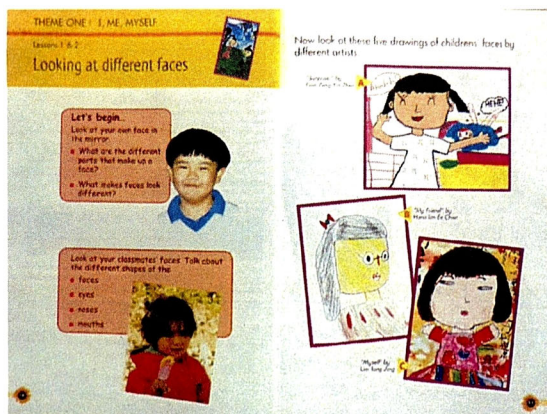


図 10 - 1 小1 「いろいろな顔を見てみよう」



図 10 - 2 小1 「人を作る」(粘土)



図 10 - 3 小1 「廃物で建物を作る」



図 10 - 4 小1 「自然界の線と形」(コラージュ)



図 10 - 5 小1 「どのように感じるか」(テクスチャ)



図 10 - 6 小1 「色で遊ぶ」

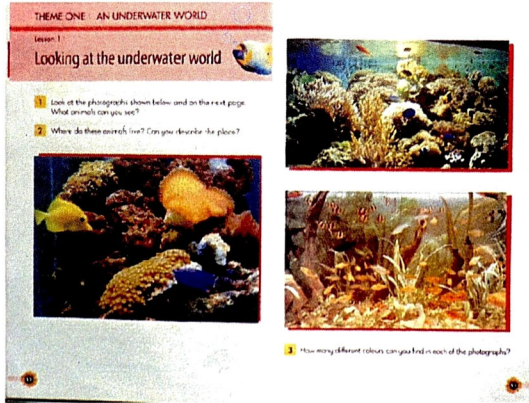


図 10 - 7 小 2 「海の世界」

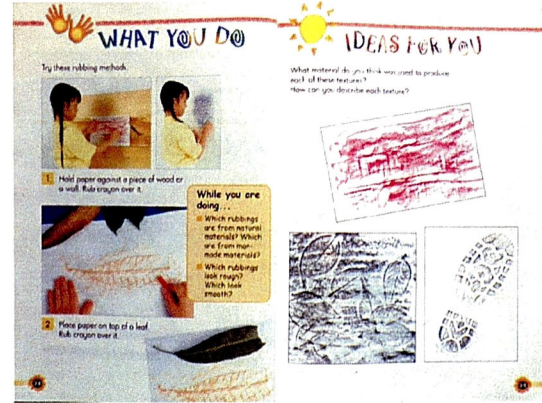


図 10 - 8 小 2 「粗いとなめらか」

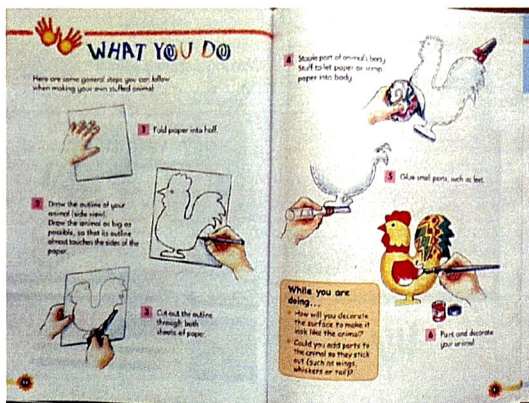


図 10 - 9 小 2 「ペットと動物」

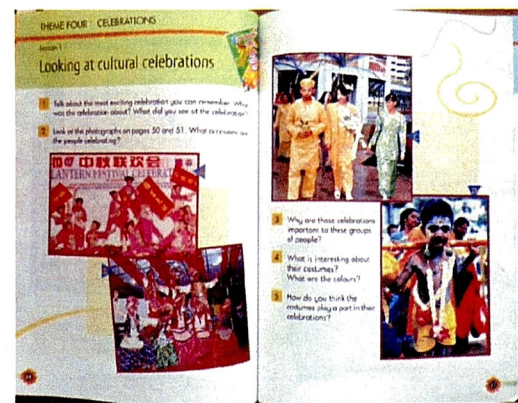


図 10 - 10 小 2 「お祝い」

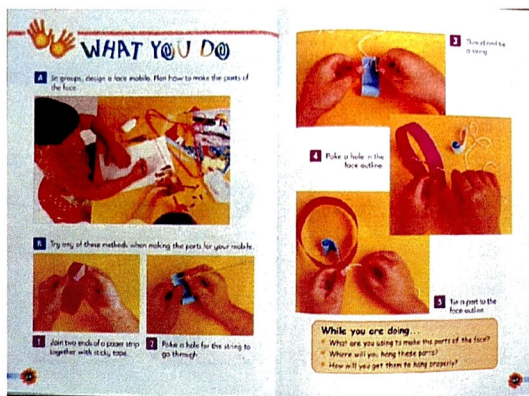


図 10 - 11 小 2 「顔」

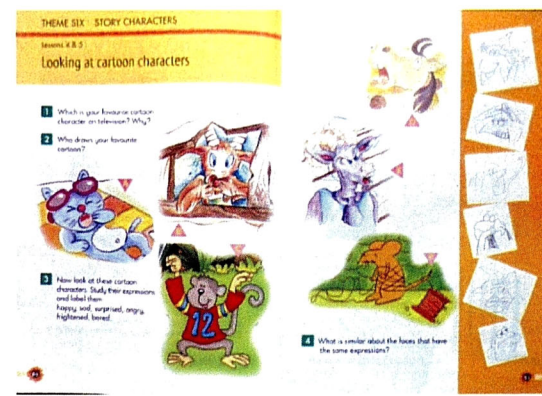


図 10 - 12 小 2 「物語のキャラクター」

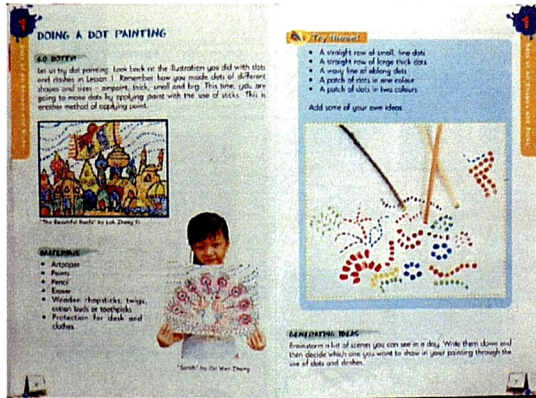


図 10 - 13 小3 「形と大きさのドット」

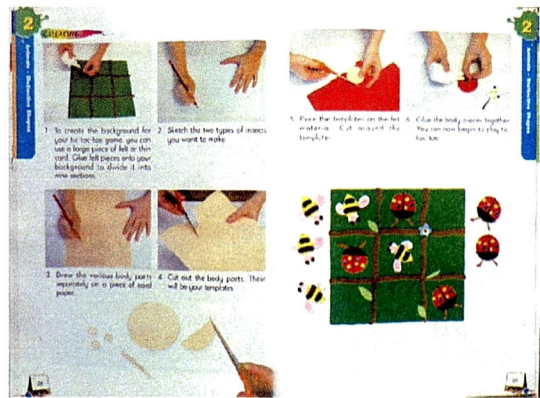


図 10 - 14 小3 「動物-いろいろな形」

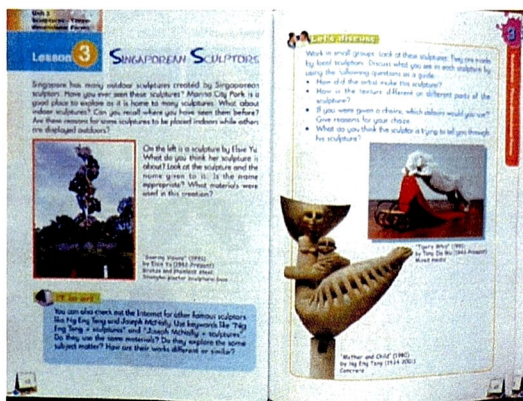


図 10 - 15 小3 「シンガポール人の彫刻」

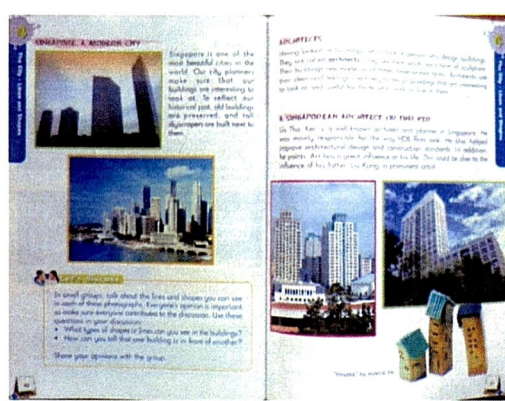


図 10 - 16 小3 「街の顔」

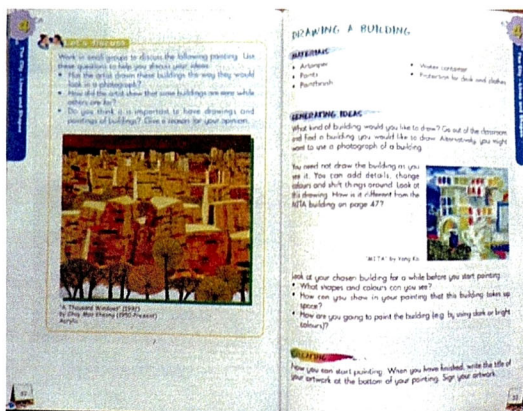


図 10 - 17 小3 「街-線と形」

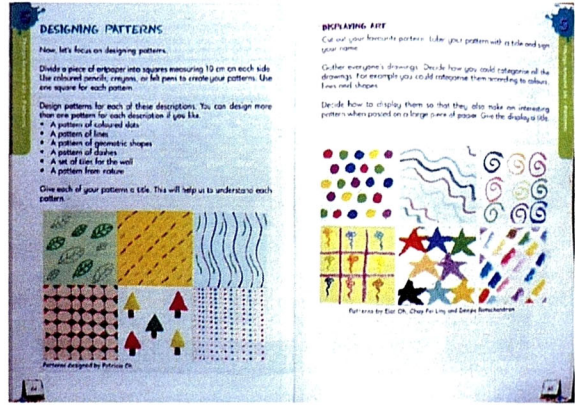


図 10 - 18 小3 「私たちをとりまくもの-パターン」



図 10 - 19 小4 「ジャングルと森」

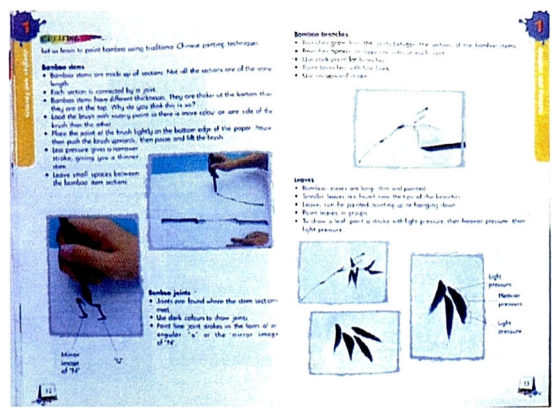


図 10 - 20 小4 「ジャングルと森」
(水墨)



図 10 - 21 小4 「織物芸術」

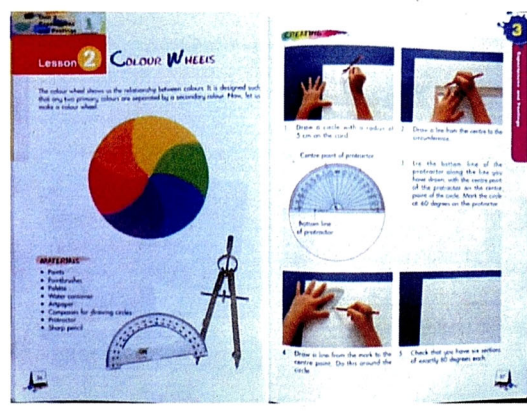


図 10 - 22 小4 「経験と感情」 (色相環)

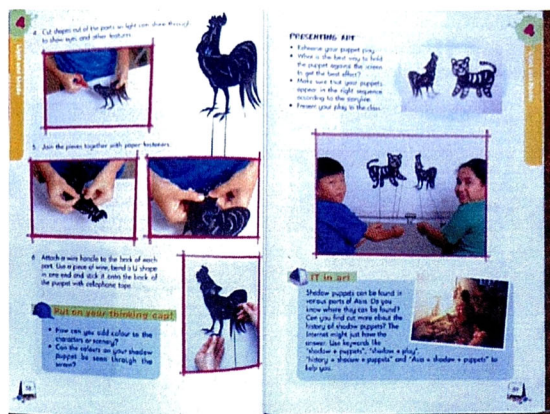


図 10 - 23 小4 「光と影」 (影絵)

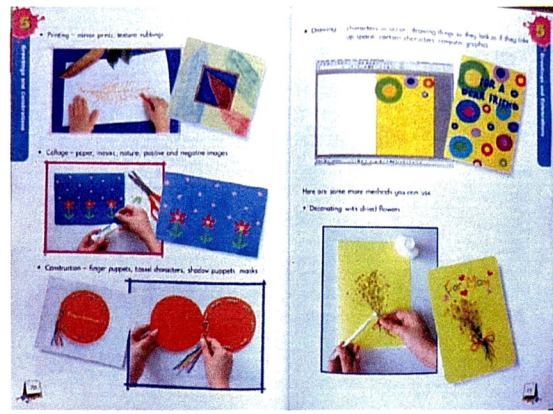


図 10 - 24 小4 「お祝い」 (カード作り)

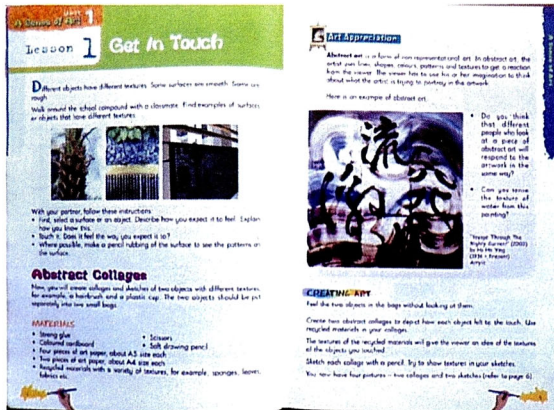


図 10 - 25 小5 「美術のセンス」

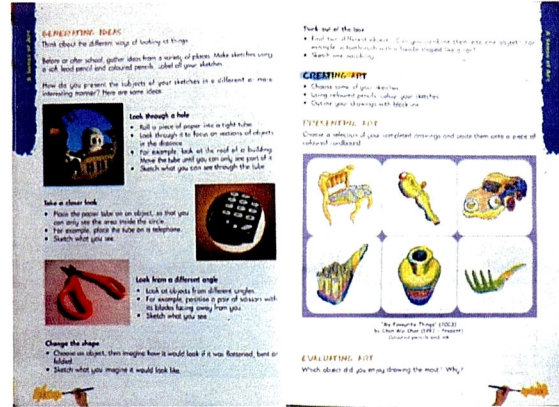


図 10 - 26 小5 「美術のセンス」

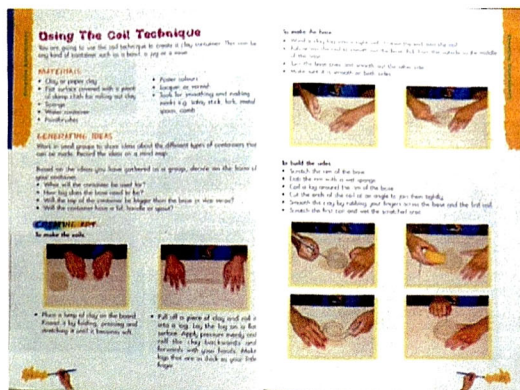


図 10 - 27 小5 「創造的器」



図 10 - 28 小5 「創造的器」



図 10 - 29 小5 「水際」(構図)

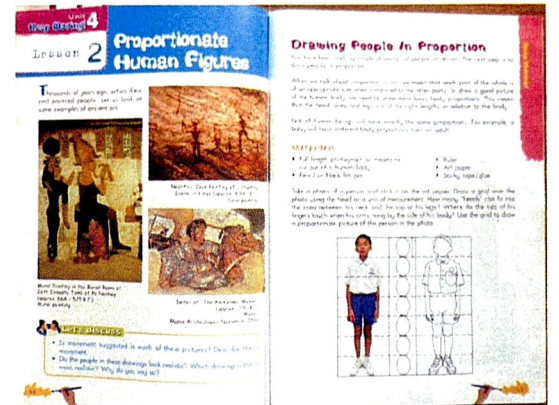


図 10 - 30 小5 「動きを止めて」



図 10 - 31 小6「布の記憶」(パティック)



図 10 - 32 小6「布の記憶」(版)



図 10 - 33 小6「ポートレート」

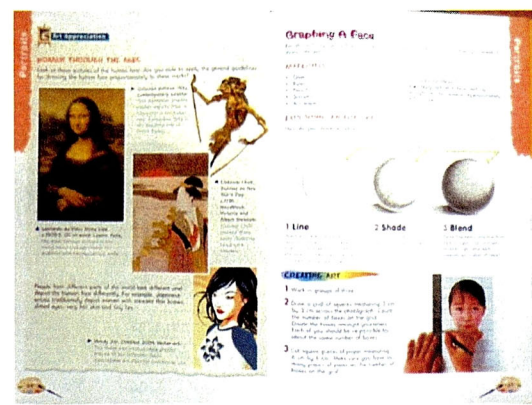


図 10 - 34 小6「ポートレート」



図 10 - 35 小6「私の大切なもの」(私のパッチワーク)

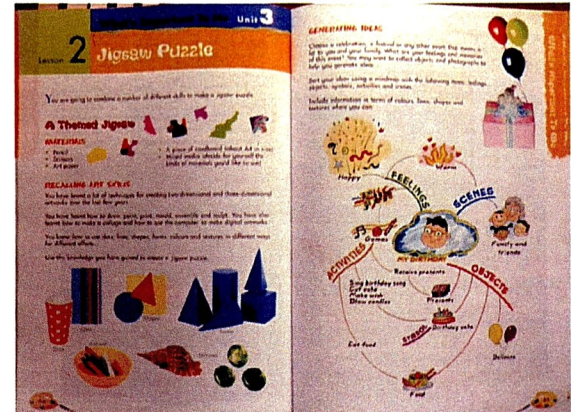


図 10 - 36 小6「私の大切なもの」(ジグソーパズル)

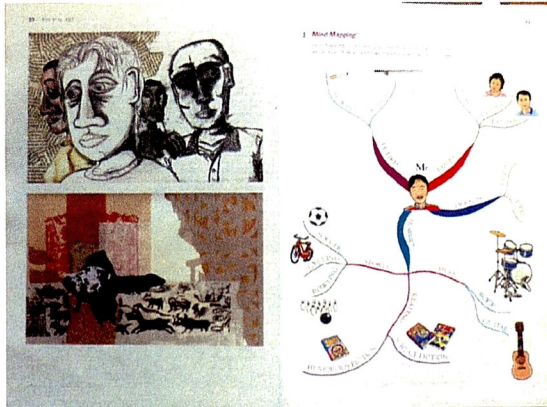


図 10 - 37 中 1 「美術制作」



図 10 - 38 中 1 「造形の要素と原理」

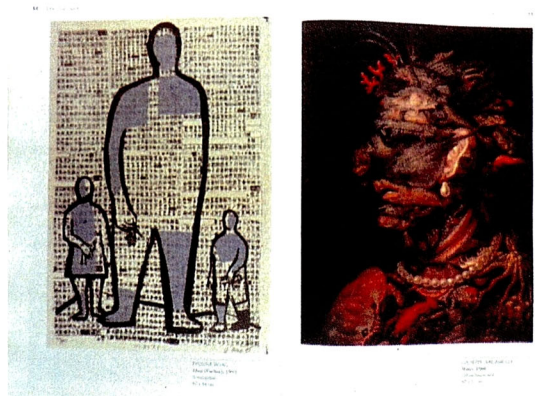


図 10 - 39 中 1 「美術の形」

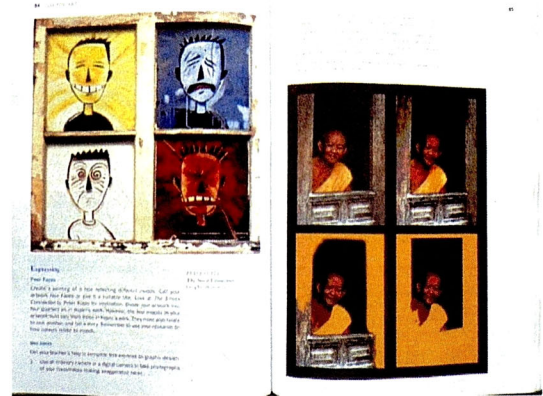


図 10 - 40 中 1 「人々」



図 10 - 41 中 1 「オブジェ」



図 10 - 42 中 1 「経験」

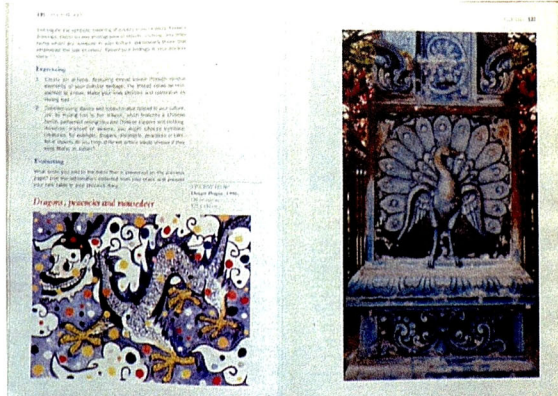


図 10 - 43 中 1 「伝統」



図 10 - 44 中 2 「美術制作のアイデア」

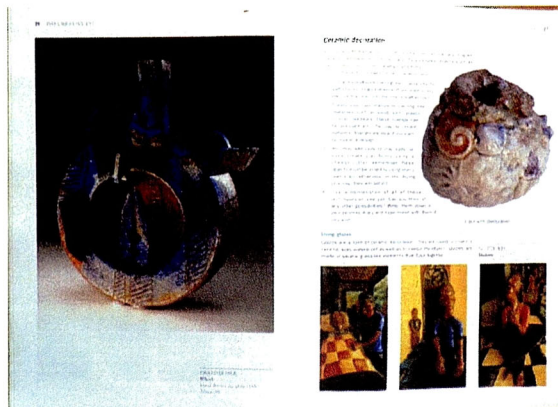


図 10 - 45 中 2 「美術の形」

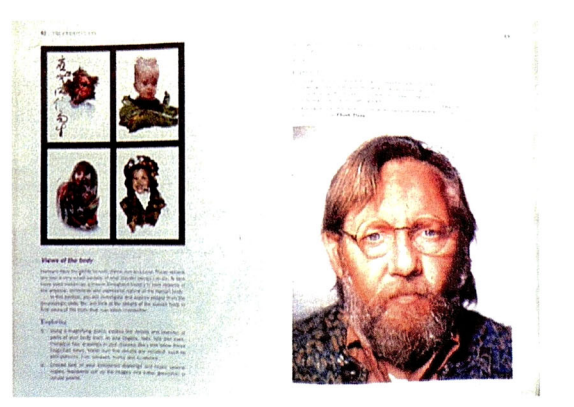


図 10 - 46 中 2 「人々」

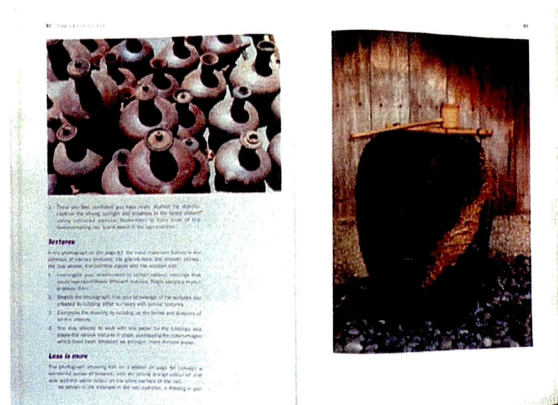


図 10 - 47 中 2 「オブジェ」

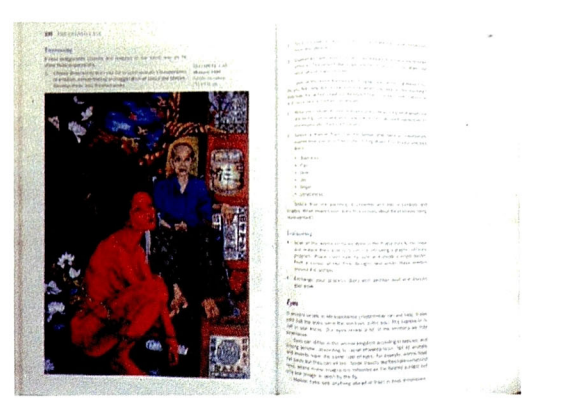


図 10 - 48 中 2 「経験」

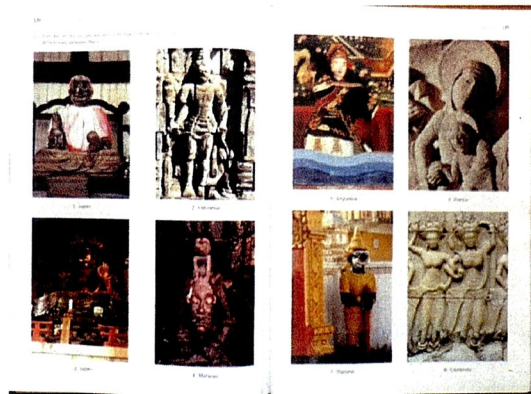


図 10 - 49 中 2 「伝統」

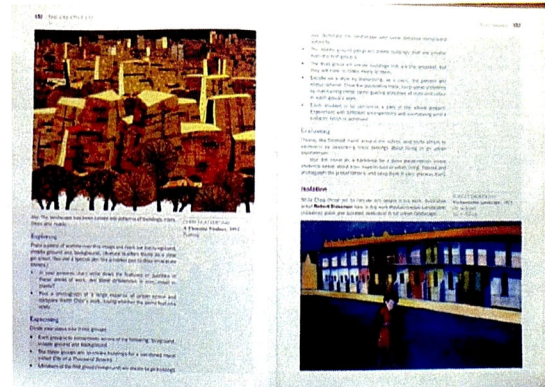


図 10 - 50 中 2 「環境」

第 11 章 シンガポール中等教育におけるデザイン学習

シンガポールは 2001 年から教育課程の改訂を行い、さらに 2009 年にも改訂を行って、現在、新しい教育課程に基づいて初等中等教育が実施されている。新しい教科書も徐々に出版され整備されてきている。初等教育の美術教育では創造性の育成のもとに表現分野が総合的に扱われる傾向にあり、中等教育では絵画・彫刻、現代美術などが多く採り上げられ、心象表現の内容や創造性の育成が重視されている。そのような状況のなかで機能表現の内容は従来の技術科の分野に移行した学習形態となっている。その背景にはシンガポールの経済成長による産業構造の変化と独立後 50 年になろうとする国民統合の意識の明確化が存在している。

9 章、10 章において 2000 年を境とする初等中等の美術教育について述べた。その中で、デザインの分野において変更がなされ、2000 年以前では美術教育としてデザイン学習が行われていたが、2001 年以降は、デザインの内容が問題解決学習として「技術科」へ移行された。

本章では、日本の中学校の技術科教育に相当する中等教育前期「デザインと技術」の教科におけるデザイン学習について述べる。また、同じく中等教育前期の美術科教育の内容を述べて、デザイン学習の技術科と美術科での相違について考察する。

第 1 節 技術科教育のシラバスに見るデザイン学習

2001 年の教育課程の改訂の後には、デザイン学習は問題解決学習としての内容を重視し、デザインの本来の意味に近づいて、生産を前提とする造形の学習として位置づけられた。技術科教育の分野にデザインの問題解決学習を導入する検討は、すでに 1987 年には始められていた(注 1)。そこで従前は美術科教育で学習をしていたデザイン学習はその内容を変えて、技術科教育の一環として「デザインと技術」の教科で学習することになった。

中等教育前期における「デザインと技術」のシラバス(教育課程)ではこの教科で学習する内容と意義を明示している。以下に、教科としての「デザインと技術」の定義、目的、教科の説明、教科の理論的根拠と目的、教科の特質、デザインプロセスについて、その概要を紹介する(注 2)。

1 「デザインと技術」の定義

デザインは問題を確認し、調査し、分析する過程のことである。アイデアを探したり新

しいアイデアを創出したりすることである。また、解決策を提示し実現することであり、問題解決の結果を評価することである。技術は実際の問題を解決したり工芸品（人工物）に表わしたりするために、概念、機能、材料の特質、工程などを理解し適用することである。

2 目的

「デザインと技術」の教科の目的は以下のものである。

- ・ 問題解決のデザイン活動を促進すること。
- ・ 一般的な材料と基礎的な工程の知識習得を促す。
- ・ デザインのアイデアを実現するために適切な機能を使用できるように発達させる。
- ・ 伝達のために基礎的なグラフィックの技能を発達させる。
- ・ 調査と適切なデザインにおいて情報技術の活用を促進する。
- ・ 学校の工房での危険性を認識し安全な作業を奨励する。
- ・ 技術の分野の理解を促す。

3 教科の説明

この教科は生徒に以下のような内容を習得させる。

- ・ デザインプロセスを通して問題解決能力を習得する。
- ・ 3種類の基礎的な材料の学習を行う。すなわち、木材、金属、プラスチック。
- ・ 道具と簡単な機械を使った手作業を習得する。
- ・ コミュニケーションのための基礎的なテクニカルグラフィックスを使用する。
- ・ 調査やデザインにおいて、適用できる場合には情報技術を使用する。

4 教科の理論的根拠と目的

「デザインと技術」の科目は生徒の全面的な発達に貢献するために中等教育前期の必修科目に含まれている。教科の内容は、技術の世界を知り、新しい生産システムを理解し、デザインや評価のための能力を育成するものである。また、実践的な活動を通して生徒の技能の発達と作業態度を育成するものである。

5 プログラム（教科の内容）の特質

この教科のプログラムではデザインが中心となっている。生徒はデザインプロセスを習得し、多種の材料、特に木材、金属、プラスチックを使用して作業を行う。これは一般的な材料の知識を習得するとともにデザインの問題を解決するために技術的スキルを育成するものである。また、道具と材料の使用を知り、生徒のアイデア、創造性、審美観の開発を促すものである。

6 デザインプロセス

中等教育前期におけるデザインプロセスは以下のものである（図 11-1 参照）。

問題の明確化：・問題を認識し明確にする。

- ・デザインブリーフ（何をデザインするか）を簡略に述べる。
- ・詳細なリストの作成。

アイデアを探す：・既存のアイデアの調査。

- ・新しいアイデアの創出。
- ・発展の可能性のあるアイデアの選定。

アイデアの発展：・選定したアイデアを発展させる。

- ・可能性を考察する—材料、平面か立体、結合や構成、表面仕上げなどの観点。

計画：・解決（製作）のために十分な情報と計画を練る—材料リスト、工程の概略、工程の連続性など。

製作：・発展的な情報によって生産物（作品）を作る。

評価：・明らかにされた問題が解決されたかどうか検証する。

- ・改善の可能性を考える。

以上が「デザインと技術」の教科のシラバスの概要である。日本での「技術科」の教科に相当するものであるから技術の習得が中心になっており、材料を基に生産する生産デザインの基礎となる学習として設定されている。そして生産デザインの中で問題解決学習としてのデザイン学習が位置づけられている。デザインの工程には情報技術を利用しコンピューターによるデザインが採り上げられている。

第2節 デザイン教育の教材

前章では教育課程における「デザインと技術」の教科の概要を述べた。ここではその教育課程の内容を具体化している教科書の教材について述べる。

シンガポールの中教育前期における技術科の教科書は「デザインと技術」として2冊が刊行されている。以下にはそれらにおけるデザイン学習の題材を紹介する（注3）。

1 「デザインと技術 1」のデザインの題材

中等教育前期の教科書「デザインと技術 1」（*DESIGN & TECHNOLOGY 1*）は5つの分野から構成されている。それらは以下である。

セクションA：デザインプロセス

セクションB：デザインによる伝達

セクションC：材料とその使用

セクション D：材料の加工

セクション E：プロジェクト

これらの内容でデザイン学習の範疇としてあげられるのはセクション A、B の「デザインプロセス」と「デザインによる伝達」である。さらには「材料とその使用」と「材料の加工」においては生産デザインの基礎となる学習内容が含まれている。

全体の目次は次のようになっている。1 デザインと技術のための序、2 デザインプロセス、3 デザインによる伝達、4 実物投影、5 一角法、6 CAD への序、7 材料とその使用、8 木材、9 金属、10 プラスティック、11 安全作業、12 製作と計測、13 固定・切断・成形、14 折り曲げと形成、15 結合、16 仕上げと表面処理、17 プロジェクト。

ここでは美術科教育と関連する「デザインプロセス」と「デザインによる伝達」の分野について内容の紹介をする。

デザインプロセスはシラバスも提示するように、基本的に次の過程からなっている。①必要性の明確化（目的）→②問題の調査（調査）→③問題解決のためのアイデアの創出（発展的な考えの選択）→④計画と制作（実現化）→⑤作品の評価（評価）である。

デザインプロセスのより詳しい内容は以下である。

①必要性の明確化（目的）：デザインプロセスの最初の段階であり、「問題の状況」を知り、解決策を出す前に問題を明確にしておく必要がある。教材例としてシンガポールの植物園を採り上げ、ストリートファニチャーについて問題の状況を明らかにしている。

②問題の調査：問題の調査方法として、手紙や電子メールによる友達や専門化との協議、本や雑誌によるもの、商店、図書館、展覧会などを訪ねる、インターネットを利用するなど。そして記録をすることを提示している。

③問題解決のためのアイデアの創出：アイデアを多量に出すことが重要である。一つのアイデアに時間を過剰に費やすのではなく、幅広いアイデアを出すことである。個々のアイデアに対して良い点、悪い点をあげて比較考察を進める。次の段階として、多量のアイデアから実現可能なアイデアを選択し、発展させる。形や構造のヴァリエーションを出し、目的に合わせて試行錯誤する。

④計画と制作：最終的なアイデアが決定したら、実現する段階になる。材料、道具、工程をよく理解しておくことが計画を確実にさせる。

⑤作品の評価：評価の観点として、他の作品との相違、改善点、他の人の意見、環境に適しているか、デザイン仕様としての安全性、信頼性、利便性など。

次に、「デザインによる伝達」の項目では次のような内容を採り上げている。①スケッチ ②線の種類 ③形の種類 ④グリッドによる成形 ⑤GPO 法によるスケッチ ⑥形態。これらは伝達のためのデザインの練習であるが、ポスターやパンフレットのような視覚伝達のデザインは少なく、生産デザインのためのスケッチから形態の練習が多い。そのためにスケッチでは時計のデザインのように生産デザインを対象としたスケッチを提示している

(図 11-2)。

線の種類では線の方向、形などイメージの関連を説明している。形の種類では、幾何学的な形と有機的な形の分類と形の組み合わせによる発展例を提示している(図 11-3)。また、視覚伝達デザインの例としてはロゴマークの紹介をしている(図 11-4)。

2 「デザインと技術 2」のデザインの題材

1 学年のものと同じく 2 学年の教科書は「デザインと技術 2」(*DESIGN & TECHNOLOGY 2*) であり、その内容構成も 1 学年とほとんど同様である。セクションは 5 つに別れていて 1 学年と同様である。

目次は以下のようにになっている。1 デザインと技術への序、2 デザインプロセス、3 デザインの要素、4 デザイン表現、5 実物投影、6 一角法、7 斜投影、8 遠近法、9 CAD、10 材料とその使用、11 木材、12 金属、13 プラスティック、14 安全作業、15 製作、16 切断と成形、17 折り曲げと成形、18 結合、19 プロジェクト。

そして 2、3 はセクション A の「デザインプロセス」、4 から 9 はセクション B 「デザインによる伝達」、10 から 13 はセクション C 「材料とその使用」、14 から 18 はセクション D 「材料の加工」、19 がセクション E 「プロジェクト」に分けられている。

1 学年と同様にデザイン学習と想定されるセクション A と B の内容は以下のようにになっている。

セクション A のデザインプロセスでは 1 学年でのデザインプロセスの内容をより詳しく学ぶようになっている。プロセスの各段階は 1 学年と同様である。3 のデザインの要素の項目では、①機能、②人間工学、③環境の配慮、④外観、⑤安全性の個々について解説している(図 11-5)。

セクション B のデザインによる伝達は図法・製図の内容であり、考え方と技法、さらにはコンピューターによって図面を作成する内容を解説している。4 のデザイン表現は手描きによるプレゼンテーションのための技法を解説している。5 は実物投影技法でその原理を説明している。6、7、8 は図法の一つの種類である。日本の中学校での技術科教育の内容と同様である。9 ではそれまでの図法・製図の内容を、コンピューターを利用して仕上げることをまとめとしている。ここでは全てコンピューターを使用した図法・製図であり、日本の同程度の教育内容に比べるとコンピューターの利用が大きくなっている(図 11-6)。

以上のように中等教育前期の「デザインと技術」教科では生産デザインのためのデザイン学習が中心となり、デザイン学習の後に木材、金属、プラスチックの材料による加工、製作が学習されるようになっている。デザインの学習が計画をしてものを作るという「設計」の考え方を具現化している。そしてその工程には情報技術の利用でコンピューターの

使用を奨励している。このことはシンガポールの現実の社会に直結する学習内容といえる。

第3節 中等教育前期の美術教育の内容

前節では教科「デザインと技術」におけるデザイン学習の教育課程と教科書の題材について述べた。それは問題解決学習によるデザイン学習であり、実際の産業社会でのデザインプロセスに直接的に関連する学習内容となっている。日本での中等教育におけるデザインの学習は、美術科教育の分野でほとんどなされている。そこでは単に問題解決学習ではなく、造形的な表現全般の基礎的な内容をも加味して、デザイン学習として取り扱われている。また、「設計」という内容で技術科教育でも扱われている。

シンガポールにおいても、2001年の教育課程以前は中等教育前期でのデザイン学習は美術科教育の領域でなされてきた。それらは、構成的な内容、視覚伝達デザイン、工芸デザイン、生産デザイン、環境デザインといった基礎造形の内容とデザインの具体的分野を題材として、体系的系統的な教材構成となっていた。しかし教育課程の改訂により美術科教育は教科名も「美術と工芸」から「視覚美術」と改められ、絵画・彫刻、現代美術を重視し、心象表現に繋がる美術表現をテーマ別に扱うように編成された。そして、デザイン、工芸などの機能的表現に関わる分野は大幅に削除された。これらの学習が技術科教育にデザインとして移行したのである。

ここでは2001年の教育課程改訂後の中等教育前期の美術教育教科書の内容を紹介し、美術科教育におけるデザイン学習について述べる。

現在、シンガポールの中等教育前期の美術の教科書は *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One* と *THE CREATIVE EYE Visual Arts for Secondary Two* の2冊が出版されている(注4)。これらは新しい教育課程に基づいて編纂されたものであり、従来の教科書とは大きく様変わりをしている。

いずれの教科書も教育課程のテーマに基づいて内容構成がなされている。それらは表現形式によって構成されるのではなく、生徒の興味や関心に基づいて抽出されたテーマ別に構成されているのである。テーマからイメージを膨らませ、研究と作品化を行うのである。以下にそれぞれの教科書の内容を具体的に述べる。

1 *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*

この教科書の内容は、①「美術制作」、②「造形要素とデザインの原理」、③「美術の形」、④「人々」、⑤「オブジェ」、⑥「経験」、⑦「伝統」、⑧「環境」の8つのテーマからなっている。以下に各テーマの学習目標と内容を記述する。

①「美術制作」は美術に取り組むための序章的な内容である。美術を探求したり創造したりすることの心情や方法を具体的な作品を紹介しながら述べている。その中ではプロセ

スダイアリーとして制作をするためのアイデアを創出させるメモを紹介したり、マインドマッピングとして自分を中心とした生活の中からの発想を促すような方法を紹介したりしている。

②「造形要素とデザインの原理」はいわゆる視覚言語の内容である。デザインという言葉は広義に捉えて、「造形する」というような意味合いである。造形要素として、線、形、形態、ヴァールール（トーン）、色彩、テクスチャ、空間とし、デザインの原理を、バランス、ハーモニー、コントラスト、リズム、ドミナンス、レピティションとして、具体例をあげて解説している。

デザインという言葉が使用されているのはこのテーマの分野だけで、生産デザインで使用する問題解決のデザインプロセスではなく、造形要素や視覚言語の使用による造形活動という意味合いである。

③「美術の形」では、素描、素描の用具、版画、油彩画、水彩画、アクリル画、水墨画、彫刻の形態、複合素材のコラージュ、コンピューターとデジタルアートの表現分野を紹介している。紹介している作品は基本的にシンガポール及びアジア諸国の作家等の作品である。

④「人々」では、人を表現のモチーフとしたものを取り上げて、美術作品の中での人物の役割を考えたり、芸術家がアイデアや感情を人物を対象にしてどのように表現しているかを考えたりする内容となっている。絵画作品だけではなく、マスク、グラフィック・デザインの領域も含めている。

⑤「オブジェ」では、様々なオブジェの性質と目的、美術としてのオブジェとシンボルとしてのオブジェ、平面のオブジェと立体のオブジェ、オブジェと環境、オブジェとデザインについて学習するようにしている。オブジェはいわゆる「モノ」として捉え、そこに意味や造形的価値を見出したり創造したりするものである。このテーマを設定することにより、身の回りのモノと人間の関わりを考える契機となり創造活動を促すことにつながると考えられる。シュールレアリズムの作品を取り上げてモノとモノの関係や深層心理などにも美術が関連していることを認識させている。

⑥「経験」では、経験を通して出来事やアイデアを表現することを目的としている。表現形式は様々で平面と立体の両方にわたっている。オブジェのテーマで学習したことを発展させる内容となっている。

⑦「伝統」では、国民文化と伝統について認識する内容である。ここでは特に色彩を取り上げて色の持つ意味を考えさせている。また、龍や鳩のような象徴的な動物と伝統的意味について考える契機としている。作品としては水墨画やマレー文化を描いたものなどを紹介している。

⑧「環境」では、最終的に環境保護や環境美化を目的として、美術の教科としての環境への関わり方を具体的に示している。自然環境を描いた作品、植物を描いたものなどである。

2 THE CREATIVE EYE Visual Arts for Secondary Two

この教科書においては基本的に1と同じテーマによる内容構成であり、①「美術制作のためのアイデア」、②「美術の形」、③「人々」、④「オブジェ」、⑤「経験」、⑥「伝統」、⑦「環境」からなっている。1と異なるのは視覚言語に関する内容が直接テーマとなっていないことである。以下にそれぞれのテーマの内容を概説する。

①「美術制作のためのアイデア」では、主にシンガポールの初等中等学校の生徒の作品を事例として、表現のための感動について解説している。そしてその感動は個人的なものとはいえ社会や文化に対する反応によるものとしている。事例としている作品は全て絵画である。心象の表現と社会や文化との関わりを知らせることにより、美術表現の過程を明確にしようとしている。

②「美術の形」では、幅広い表現領域を解説している。陶芸、バティック、シルクペインティング、刻印、写真とデジタル画像、立体構成とアッサンプラージュである。これらの作品を通じて、技法と形、材料と形について学習するものである。事例にあげられている作品はシンガポールの作家によるものである。美術表現の広がりとしてデザインや工芸の分野を含んでいるが、必ずしも制作をとまなうものではなく、美術の世界の理解と認識を目的としている。

③「人々」では、人物表現の特性を解説している。誇張や歪み、デフォルメ、補色配色、デジタル表現などである。様々な表現形式の人物画を通して写真と絵画表現の相違やそれぞれの意味を考える契機としたテーマとなっている。

④「オブジェ」では、主に立体的な内容を取り扱っている。1では平面的な作品を多く取り扱っていたので、ここでは立体的なものを重視している。立体作品だけでなく環境における立体物や立体的状況を取り出して、造形的特徴と意味を考えるようにしている。対象物を様々な面から観察し分析するような意図がある。

⑤「経験」では、基本的には美術制作と鑑賞のための動機付けを目的としている。その媒介となるものが、経験というキーワードである。様々な経験と美術表現の関連を、制作の動機、アイデア、ものの見方などと関係付けて創造的な心情を促そうとする内容となっている。

⑥「伝統」では、伝統と伝統の現代的表現について述べている。例えば、ジャワの古代の影絵を取り上げて、そのイメージで制作した絵画作品を解説している。また、バティックや宗教的な彫刻、カリグラフィー、お面などを例としている。これらは特定の民族の伝統ではあるが、教材としての取り上げ方は多文化の一部としている。以前の教科書のように、中国、マレー、インドのそれぞれの伝統文化をカタログ的に解説したものとは取り上げ方の姿勢が異なっている。

⑦「環境」では、シンガポールの自然環境と人工環境を発想の源とした作品や環境を示唆する作品を具体例として述べている。

このように美術教育の内容は大幅に改訂されて、従前のような絵画、デザイン、プロジェクトワーク、鑑賞といった明確な領域や表現分野によって題材を構成するのではなく、テーマによって幅広い表現様式を創造することを促している。

デザインの学習については、造形要素とデザインの原理を問題解決学習としてのデザイン学習として捉えるのではなく、美術表現の方法の一つとしてデザインの原理を紹介している。このことは現実の生産デザインに関わるような内容ではなく、様々な造形表現のための方法の開発としてデザインを位置づけている。さらにこれら2冊の教科書では技法や技術に関する記述が皆無で、表現の意味を感受したり考察したりすることを重視している。そのため技法、技術に関わる学習は担当する教員や生徒の技量によるところが大きいと考えられる。

また、シンガポールの持つ特性である多民族については、中国、マレー、インドの文化を個々に扱うのではなく、それらを統合したシンガポールの文化として取り扱うことを促している。このことにより伝統的工芸の題材が削減された。これはシンガポール社会が多民族・多文化国家として独立し、その後の国民統合の政策によりシンガポリアン（シンガポール人）の育成を目指した結果である。中国、マレー、インドの個々の伝統文化を美術科教育で扱うことから統合されたシンガポール文化の創造を促すためにテーマによる美術表現の発想を重視しているのである。

第4節 デザイン学習の意義と方向性

前章までにシンガポールの2001年の教育課程に基づく技術科におけるデザイン学習と美術科教育の内容を述べた。デザインの学習が美術科教育の内容から縮小され、問題解決学習による技術科教育の学習内容に移行したことは大きな転換である。

シンガポールは2001年以来、情報技術を教育方法に導入してきた。その一環としてデザイン学習の位置づけが変化したことが考えられる。本来、デザインは伝達機能と生産機能を有しており、ものづくりとの直接的関連をもっている。日本の戦後の教育ではデザイン学習は美術科教育に位置づけられてきた。工作や機能の内容が技術科教育に移行している現在においても、デザインの学習は美術科教育の範疇に入っている。それは現実的な製品の生産を想定しながらも、計画的な造形を想定することに表現活動をとめない、そこに美術教育としてのデザインの意味を見出しているのである。

一方、シンガポールのデザイン教育は厳密な意味で問題解決学習と生産への基礎学習と捉えられている。コンピューターの導入によって、それは一層明確になった。シンガポールの中等教育での美術科教育は表現活動に関わるイメージや創造性を重視し、デザインによる問題解決学習は別の教科である「デザインと技術」に移行したのである。そしてその

学習は機械生産を前提としたデザインであり、デザインのより現実的な捉え方となった。その結果として、ポスターやパンフレット、レタリングといったいわゆる伝達のためのデザインは「デザインと技術」の教科では扱われていない。これらの内容は美術科教育においても詳細な内容としては扱われておらず、テーマによる表現活動の一部と見なされるようになった。

こうしたデザインの学習の位置づけと学習内容の変化は、シンガポールの経済成長にともなう社会の変化と、シンガポーリアンという国民統合の意識の変化が影響していると考えられる。いわば国策として教育が行われている事例である。

まず、経済成長については、1984年において、シンガポールはすでに一人当たりのGNPが先進国のスペイン、アイルランド、イタリアを越え、さらに1989年には世界銀行はシンガポールを香港とともに高所得国に分類している(注5)。また、1993年のGNP産業別構成では、製造業が27.6%を占め、次いで金融・ビジネスサービスが26.9%を占めている。それらはいずれも独立当時から比べると3倍近く伸びていることになる。そして農業、漁業、商業はいずれも独立後から減少している(注6)。1999年においては製造業に携わる人口比が32.6%であり、これはシンガポールが商業都市から工業とビジネスを中心とする産業構造に転換してきた結果であると考えられる(注7)。このことにより国民の生活レベルは向上し、消費生活が拡大された。伝統的工芸の制作に携わる職人は姿を消し、変わって機械生産の産業が急増してきたのである。

次に、シンガポールの国民統合のことが考えられる。シンガポールは独立以来3つの民族の統合を、言語、教育、住居、就業、共同体などの様々な面から図ってきた。美術科教育の内容に各民族の美術文化、工芸品などを教材として採り入れてきたのも各民族の相互理解を目的とするものである。こうした統合意識は1974年には、国民の74%が民族意識よりも国民意識のほうが優位にあった(注8)。その後も言語においては中国語から英語が優位となり、英語を使用するシンガポーリアンという国民意識が定着してきている。そしてシンガポール人の世代交代も進み、シンガポーリアンとしての国民意識が高くなっている。美術教育においてもシンガポールとしての美術文化の創造に向かうことが重視され、各民族の伝統文化の理解は軽減されたといえる。

以上のように、シンガポールの経済成長と国民意識の向上によって美術科教育の内容も変化し、そのことによってデザインの学習も技術科教育において重要視されるようになった。デザインの学習は造形上の創造性と現実社会の問題解決学習の両者が融合するものである。中等教育前期に「視覚美術」と「デザインと技術」を教科として必修にすることにより、両者の融合を促し、デザイン学習も現実的に位置づけている。

- 1 1987年3月のシンガポールでの調査では、教育省カリキュラム開発研究所において、技術科教育担当のスタッフのサニー・コーが、イギリスのデザイン教育の内容を基に、デザインプロセスと問題解決学習の導入を検討していた。
- 2 Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education, Singapore, *Design & Technology Syllabus Lower Secondary*, Ministry of Education, 2001
- 3 Peter STENSEL, Andrew TUNG, SOH Beng Seng, *Building a Foundation with DESIGN & TECHNOLOGY 1*, Pearson Education Asia Pte Ltd, 2001
Peter RENWICK, Peter STENSEL, Andrew TUNG, SOH Beng Seng, *Building a Foundation with DESIGN & TECHNOLOGY 2*, Pearson Education Asia Pte Ltd, 2001
- 4 Imants Krumins, *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*, OXFORD University Press, 2000
Imants Krumins, Linda Chee, *THE CREATIVE EYE Visual Arts For Secondary Two*, OXFORD University Press, 2002
- 5 綾部恒雄、石井米雄編著、『もっと知りたいシンガポール 第2版』、弘文堂、1994 p.225
- 6 『もっと知りたいシンガポール 第2版』、p.227
- 7 Foo Siang Luen, *SINGAPORE 2000*, Ministry of Information and The Arts, Grace Communications Ltd
1999 p241
- 8 ピーター・S・J・チェン、木村睦男訳、『シンガポール社会の研究』、めこん、1988 pp.130-131

図版出典

- ・11-1 Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education, Singapore, *Design & Technology Syllabus Lower Secondary*, Ministry of Education, 2001
- ・11-2 Peter STENSEL, Andrew TUNG, SOH Beng Seng, “Building a Foundation with DESIGN & TECHNOLOGY 1 “ Pearson Education Asia Pte Ltd, 2001 p.25
- ・11-3 前掲2 p.27
- ・11-4 前掲2 p.30
- ・11-5 Peter RENWICK, Peter STENSEL, Andrew TUNG, SOH Beng Seng, “Building a Foundation with DESIGN & TECHNOLOGY 2 “ Pearson Education Asia Pte Ltd, 2001 p.28
- ・11-6 前掲5 p.68

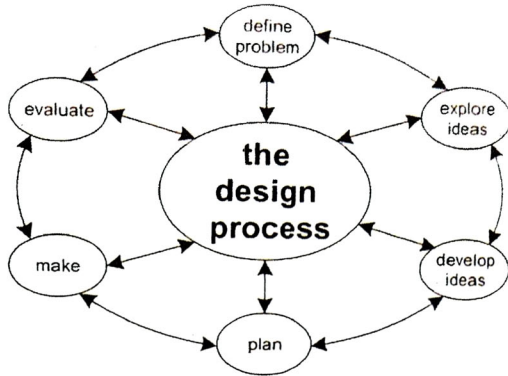


図 11 - 1 中等教育前期のデザインプロセス

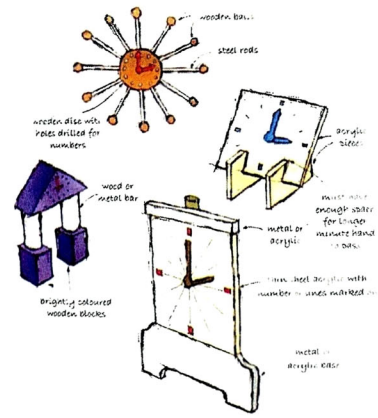


図 11 - 2 時計のデザインのスケッチ

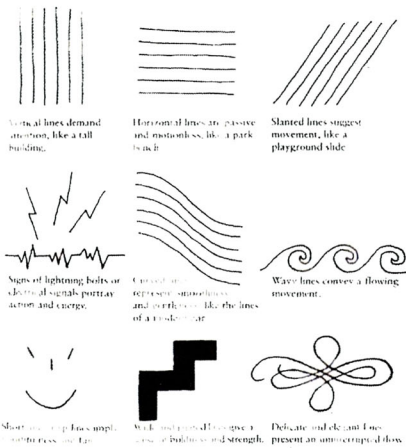


図 11 - 3 線の種類



Singapore LRT Pte Ltd
(Wholly-Owned Subsidiary of Singapore MRT Ltd)

図 11 - 4 ロゴマーク



図 11 - 5 デザインの機能について

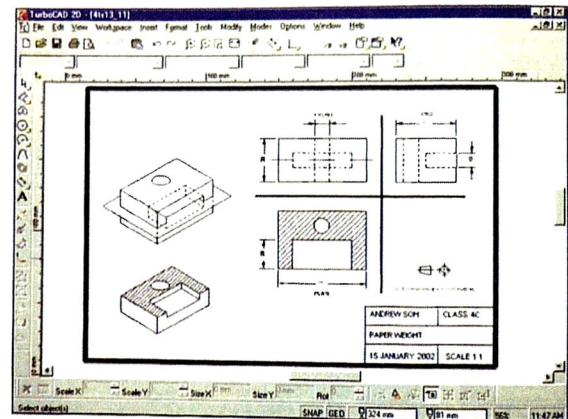


図 11 - 6 コンピュータによる製図

第12章 シンガポールの教科書に見る視覚言語

2001年以降のシンガポールの美術教育では、それまでの系統的学習による視覚言語の活用から、視覚言語を基盤としながらもテーマ別に発想を促す拡散的な学習が進められてきた。そして2009年実施のシラバス（教育課程）の改訂においては、視覚リテラシーの重視を行っている（注1）。視覚リテラシーは視覚的な読み書きや鑑賞の能力を意味し、形態心理の分野から発し、美術教育の教育目的の一つともなってきた。2009年実施のシラバスでは、美術の形式、価値の学習のために技能と視覚言語を関連させている。そして美術作品の形式と価値を視覚言語と表現技能を用いて教育を行うことによって、視覚リテラシーの習得がなされるようにプログラムを行っている（注2）。

第1節 2001年のシンガポール美術教科書にみられる視覚言語

ここでは視覚言語による美術教育の教材を重視しているシンガポールの中等教育の美術教科書を取りあげて教材について述べる。本節では2001年の例を述べ、次節で2009年の事例を述べる。

2001年のシンガポール美術教科書 *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*（注3）は、生徒の興味や関心に基づいたテーマ別の構成がされており、テーマからイメージを膨らませ、研究や作品化を行うという形である。「美術制作」「造形要素と造形原理」「美術の形」「人々」「オブジェ」「経験」「伝統」「環境」の8つのテーマのうち、視覚言語の内容は「造形要素とデザインの原理」のテーマ内で大きく扱われている。

「造形要素と造形原理」について、教科書を基に以下に紹介する。

1 造形要素

造形要素はどのような作品においても基本的な部分であり、要素を組み合わせ構成することで、他者に考えや感情を伝達する効果がある。

造形要素は、線、形体、形態、明度（色調）、色、材質感（テクスチャー）、空間である。

・線（Line）

描く、印刷する、切り込みを入れることによって作ることができる。

線には様々な種類がある。太い、細い、水平、垂直、対角線、ジグザグ、螺旋、壊れたような線、曲がった線など。これらの線の表現でメッセージを伝えることができる。たとえば、垂線は構成にバランスを作りだしたり、細い線はデリケートで壊れやすい印象

を与えたりする。

・形体 (Shape)

対象の主な特徴・印象を作りだす。形は、線、色、材質感、空間のような他の造形要素によって構成されている要素である。

形のなかには幾何学的なものもあり、そのもっとも単純な例は円形、正方形、長方形や楕円形である。手や足など、一般に多くの形が有機的なものである。

単純な形は視覚的に強いメッセージ性をもつのでシンボルマークなどに用いられる。

形は配色によって異なった印象を生みだすことができる。形は色彩によって構成され、また色彩によってさまざまな視覚効果を作りだすことができる。

・形態 (Form)

物体の三次元的な形状のことを指す。広義には、物体の物理的な特徴のことだと言える。

例えば三次元的な形に置き換えると、円形は球形、正方形は立方体になる。有機的なフォルムを言葉で説明するのは難しいが、「手のような形」「木の形」「なだらかで曲線的な形」というような記述的な表現もよく使われている。実物に触ることによってその形についてより多くのことを感じ取れる。

・明度 (色調) (Value)

三次元は色価や色調と呼ばれる造形要素を用いることによってつくられる。それらは色や面の明暗を表現している。色調や色価は、さらにクロスハッチング、点描、混色、拓本などの技法を用いることで三次元の感覚を作ることが可能である。

・色 (Colour)

色は叙述的、叙情的な特徴をどちらとも有しており、それによって異なる気分や雰囲気を作ることが可能である。色相環は色の関係を理解するのに役立つ、赤・青・黄色は原色として知られている。原色は混色によっては生み出せない。混色については、赤+黄色=オレンジ、赤+青=紫、黄色+青=緑など具体例が挙げられている。

色は表現の特性によって分類が可能である。よく知られているものとしては、赤、橙、黄色のような暖色は暖かさや調和、怒りなどの感覚を生み出し、青、青緑、紫などといった寒色は新鮮さ、涼しさ、悲しみなどの感覚を生み出すというものがある。

・材質感(Texture)

テクスチャーは表面の質や感触のことである。ざらざら、すべすべ、輝いている、とがっている、でこぼこしている、毛でおおわれている、などが挙げられる。自然の中には多様なテクスチャーが存在している。作品にするときには、テクスチャーをそのまま利用する場合と、似せて描いたり刻みこんだりする場合とがある。

・空間(Space)

空間とは、あるものの周りや上下、内側の距離や領域を指し、芸術作品においては平面的、立体的のどちらも考えられる。また、遠近法やものの重なりを利用することで、

より空間を印象づけることが可能である。

2 造形原理

造形原理は、造形要素の組み合わせをまとめた決まりのことである。造形原理としてバランス、ハーモニー、コントラスト、リズム、ドミナンス、リピテーションが挙げられている。

・バランス (Balance)

バランスは様々なタイプがあるが、画面の重さによって見ることができる。明るいトーンは上にあり、暗いトーンが下にあるというような例である。また、シンメトリーやアシンメトリーのバランスも考えられる。

・ハーモニー (Harmony)

ハーモニーは、質的に類似したものが画面に存在することによって成り立つ。それは、バランスとも関連している。また、線や色やテクスチャーなどの造形要素を限定することでハーモニーを表現することができる。

・コントラスト (Contrast)

コントラストは質的に異なったものの組合せである。コントラストは画面に緊張感を生み出し、見る者を注目させる。

・リズム (Rhythm)

リズムは、動きと関連している。リズムは一つの形から次の形に次第に変化する、あるいは一つの方向から別の方向に変わっていく、というような状態を表す。

・ドミナンス (Dominance)

ドミナンスはあるものを他のものから目立たせる役割をもっている。ドミナンスは線や方向、大きさなどによって表現することができる。

・リピテーション (Repetition)

リピテーションは類似した要素をグルーピングすることで生まれる。例えば動きのあるイメージを統一するような役割をもっている。

第2節 2009年シンガポール美術教科書

シンガポールは2009年に新たに教育課程を改訂し、教科書も刷新された(注4)。新しい教科書では視覚言語の領域が拡大され、美術教育の基礎的な位置づけとされている。本節では全体目次を紹介して、視覚言語の具体的な教材を述べる。

1 教科書目次

Part 1 美術とはどんなもの？

Unit 1 美術入門 (p.1)

- 1.1 美術とは… (pp.2-9)
- 1.2 美術を鑑賞しよう (pp.10-15)

単元まとめ (p.16)

Unit2 美術の要素 (p.17)

- 2.1 たくさんの色 (pp.18-23)
- 2.2 点で遊ぼう (pp.24-28)
- 2.3 線の動き (pp.29-34)
- 2.4 質感を触ろう (pp.35-39)
- 2.5 形をつくろう (pp.40-46)
- 2.6 形態について (pp.47-51)
- 2.7 失われた空間 (pp.52-57)

単元まとめ (p.58)

Unit3 デザインの原理 (p.59)

- 3.1 大きさと比率 (pp.60-65)
- 3.2 繰り返しの絵 (pp.66-71)
- 3.3 リズムによってできる動き (pp.72-77)
- 3.4 もののバランス (pp.78-83)
- 3.5 芸術の多様性 (pp.84-87)
- 3.6 見せ場(強調点)を作ろう (pp.88-91)
- 3.7 みんなで統一 (pp.92-98)

単元まとめ (p.99)

Part2 生活の中の美術 (p.100)

Unit4 美術と創造力 (p.101)

- 4.1 ひらめきと芸術家 (pp.102-106)
- 4.2 視覚的な日記を使おう (pp.107-111)

単元まとめ (p.112)

Unit5 絵と自分 (p.113)

- 5.1 自分とアイデンティティ (pp.114-120)
- 5.2 自分とそれ以外の人たち (pp.121-127)

単元まとめ (p.128)

Unit6 絵と人々 (p.129)

- 6.1 私たちの歴史 (pp.130-136)
- 6.2 私たちの周囲の自然環境 (pp.137-143)
- 6.3 私たちの伝統 (pp.144-152)
- 6.4 私たちの国民性 (pp.153-159)

6.5 美術の将来 (pp.160-166)

単元まとめ (p.167)

アイデアから作品ができるまで (pp.168-172)

実際の活動のための素材リスト (pp.173-177)

用語解説 (pp.178-182)

謝辞 (pp.183-184)

以上が教科書の目次であるが、全体 184 ページのうち、Part1 にあたる約半分のページが視覚言語（基礎）で占められている。Part2 の部分は 2001 年の教科書と同じようにテーマ別の構成となっている。また、図版には日本の浮世絵やシンガポールの作家も掲載されている。

2 造形要素

教科書では造形要素を解説している。具体的には点、線、形体、形態、色彩、テクスチャー、空間の 7 つを取り上げている(図 12-1)。

図 12-2 では、コンピューターによる色彩の学習を行っている。デジタルカメラとコンピューターによって色の変換や装飾などが簡単にでき、デジタル教材の特色を生かしている。

図 12-3 は、点の学習の例である。点描派のスーラを紹介して色彩の視覚混合や印刷の原理を説明している。また、点は具体的な量をもっていないが、視覚的な点を把握するための解説を行っている。

図 12-4 は、線の表現である。スケッチによる有機的な線や建築の幾何学的な線を例示している。また、線は画面の中で方向を意味し、写真とスケッチによって線の方向や見えない線を説明している。

図 12-5 は、スニーカーのスケッチを例として線で描く色々な方法を解説している。ハッチングによる多様な表現や線のぼかしの技法を述べている。

図 12-6 は、テクスチャーの種類を挙げている。テクスチャーには視覚的なテクスチャーと触覚的なテクスチャーがある。絵画や平面のデザインや映像では、視覚的なテクスチャーが使われる。立体作品では具体的に触角によるテクスチャーが説明されている。

図 12-7 は、形体の遊びによって様々な形体の説明を行っている。ダリの超現実的な形の面白さや地と図の組み合わせによる形体の面白さや不思議さを述べている。

図 12-8 では、形体と形態の違いを説明するために形態では立体的な作品を示している。しかし、仮想空間としての形態の作品も紹介し、その面白さを例示している。

図 12-9 は、空間の不思議さを解説している。画面における素材は同じでも、その配置やサイズによって空間の占める大きさが変わって感じられる。

図 12-10 は造形の原理を扱っている。リズムと動き、強調、バランス、プロポーションとスケール、パターン、多様性と対比、統一と調和を紹介している。

図 12-11 では、サイズとプロポーションの関係を述べている。ジャコメッティのやせ細った人体の彫刻によってプロポーションを強調した例を述べている。また、マグリットの作品ではものの大きさを変化させ、非日常的な画面を作成している。

図 12-12 ではパターンのタイプを示している。繰り返しの中にパターンを見つける学習である。刺繍やイスラム文様やバティックの作品からパターンを見出している。

図 12-13 は、図 12 の規則的な繰り返しに対して、不規則なリズムや動きによって表現することを述べている。自然を描写した風景画に見られるリズムや動きを紹介している。また、アラブの壺の模様やコーランのカリグラフィーによって人為的なリズムと動きを説明している。

図 12-14 は、バランスについての説明である。バランスはシンメトリーとアシンメトリーの両方によって生み出される。左右対称の美しさのバランスと不对称のバランスの美しさの両者を認識する題材である。

図 12-15 は表現の多様性を扱っている。絵画や彫刻、コラージュ、バティックなど様々な表現の分野においてパターンやリズムやバランスを伴って多様な表現ができることを示している。

図 12-16 は、統一感の題材である。生活空間やモニュメント、フィギュアなどを例にして、統一感のもつ役割を示している。統一感とは多様性との関係によって成り立つ微妙な感覚である。

第3節 まとめ

前節までに視覚言語の教材についてシンガポールを例にして述べた。シンガポールの中高等教育においては、2001年以前は各民族の伝統文化の理解のための教材と視覚言語による美術の基礎の教材で構成されていた。第10章で述べたように、2001年から2009年では視覚言語の直接的な教材は一つになり、シンガポリアンとしての民族の統一と創造性が重視された。そのことによりテーマ別の題材が多くなり、造形要素と造形原理の視覚言語の直接的な内容を基礎として、環境、民族、人間、伝統などのテーマで創造する教材が付加された。しかし2009年の改訂では再び視覚言語が重視され、教材の半分を占めるようになった。同時に直接的な視覚言語の個々の題材のなかに、多様な伝統文化なども取り入れられ、2000年以前の民族文化とも関連した教材の構造となっている。

- 1 Curriculum Planning and Development Division, *Art Syllabus, Primary & Lower Secondary*, Ministry of education Singapore, 2008, p.2
- 2 Curriculum Planning and Development Division, *Art Syllabus, Primary & Lower Secondary*, Ministry of education Singapore, 2008, p.6
- 3 Imants Krumins, *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*, Oxford University Press, Singapore, 2000
- 4 Joash Moo, Frank Lee, *Art in Life Lower Secondary*, Pearson Education South Asia, 2009

図版出典

Joash Moo, Frank Lee, *Art in Life Lower Secondary*, Pearson Education South Asia, 2009

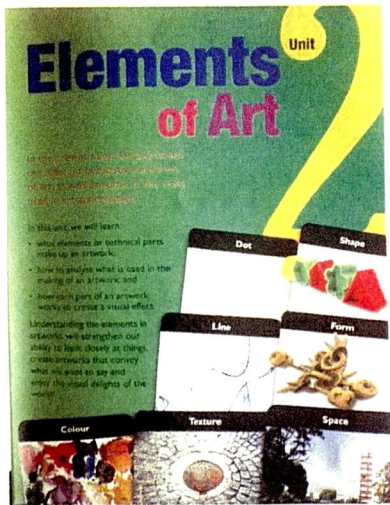


図 12 - 1 造形要素の種類

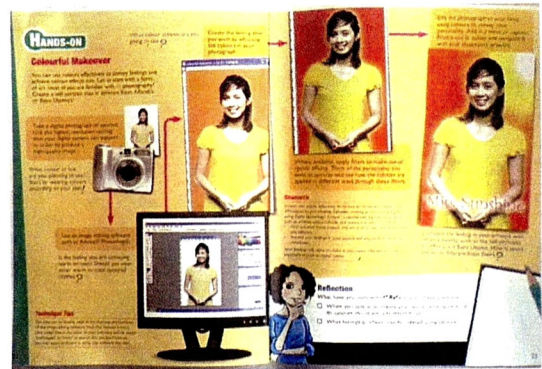


図 12 - 2 コンピュータによる色彩

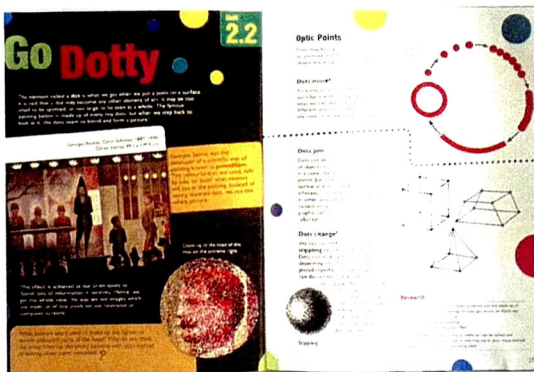


図 12 - 3 点

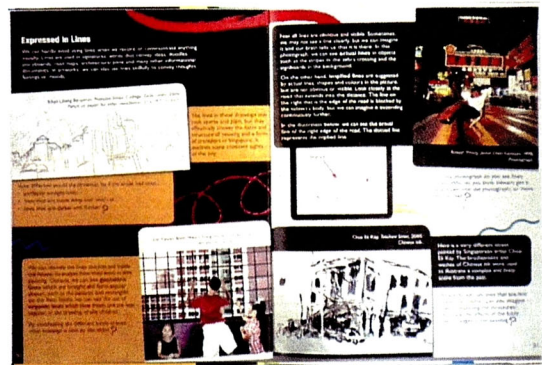


図 12 - 4 線

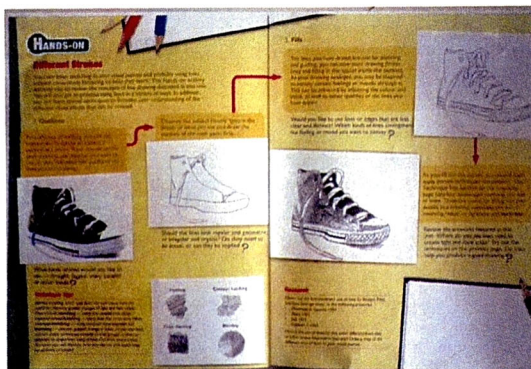


図 12 - 5 いろいろな筆法の線

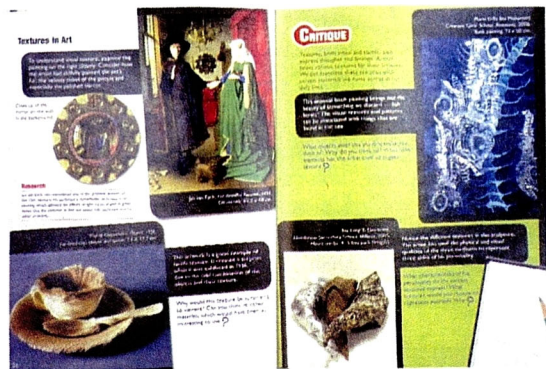


図 12 - 6 テクスチャ



図 12 - 7 形体で遊ぶ



図 12 - 8 形態



図 12 - 9 失われた空間

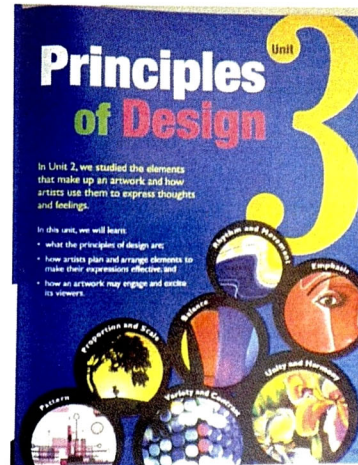


図 12 - 10 造形原理の種類

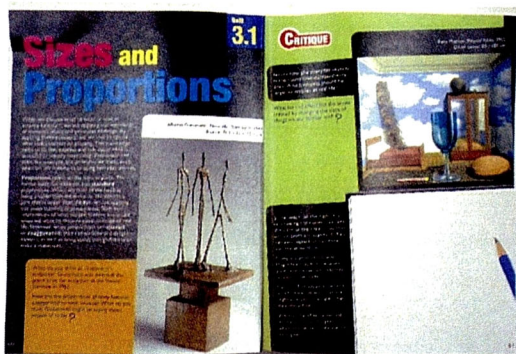


図 12 - 11 サイズとプロポーション

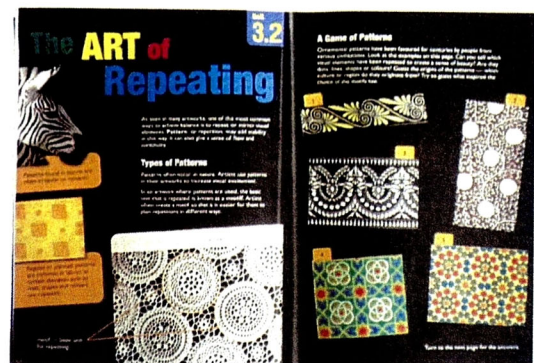


図 12 - 12 繰り返しの美術

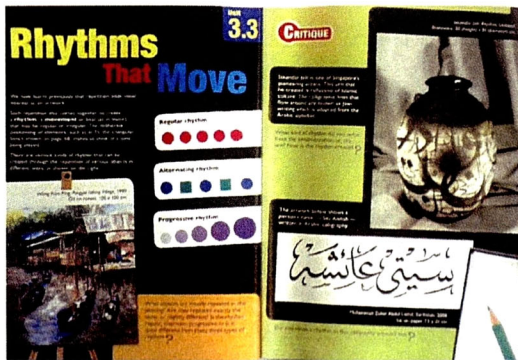


図 12 - 13 リズムと動き

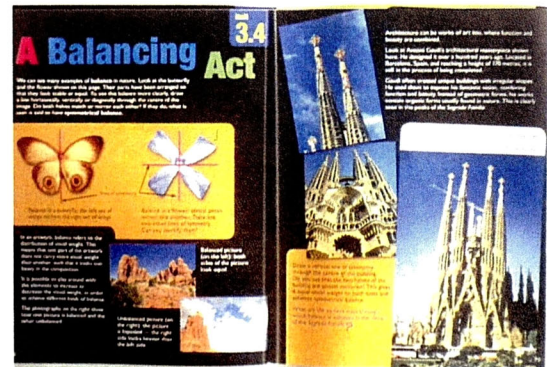


図 12 - 14 バランス

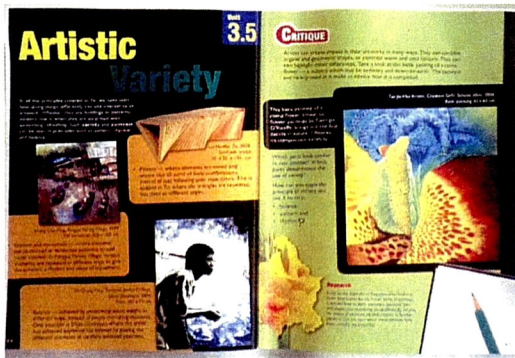


図 12 - 15 多様性



図 12 - 16 統一感

第IV部 結語

シンガポールは2011年現在で、人口約508万人、国土面積710平方キロメートルであり、人口についてはこの20年間に130万人増加し、人口密度の高い社会となっている。民族構成とその割合は20年来ほとんど変わらず、華人、マレー人、インド人による多民族多文化社会である。学校教育については「二言語主義」と「能力主義」が促進されている。言語については英語を主とし中国語、マレー語、タミール語などの各民族の母語を学習し、文化的背景やアイデンティティを尊重している。能力主義は初等教育の5、6年から能力別の振り分けが行われ、能力に応じた教育コースに進むシステムとなっている。

こうした状況において、2009年のシラバス（教育課程）の改訂で、初等中等教育の一貫が図られ、美術教育も従来の初等教育のArt and CraftsからArtへと変更された。このシラバスの総則では、「美術は私たちの日常生活において重要な役割を果たす。美術は美しさを生み、記憶を捉え、アイデアを伝達し、価値を与え、感情を呼び起こす。」としている（注1）。美術は生活と切り離された特殊な芸術表現ではなく、日常生活の諸相において見出すことができる色彩や形態のヴァリエーションであり、それを理解するためのリテラシーの教育として美術教育が位置付けられているのである。そして美術教育の目標は、「美術教育の目標はすべての子供たちに視覚的な読み書きや美術鑑賞ができるようにすることである。」としている（注2）。

リテラシーとしての美術教育の機能は従前からの目標の一つであり、表現の能力の基礎として位置付けている。ここには視覚言語による教育の果たす役割が大きく、第11章でも述べたように、造形要素と造形原理を美術の価値や形式を理解するうえでの手段とし、また、表現のための方法としている。

また、2009年のシラバスの評価規準項目では、「パーソナルレスポンス」「メディアと素材の扱い」「美術的な質」といった内容が示されており（注3）、自分の感覚で色や形を捉えるという我が国の「共通事項」にも類似している。このことも視覚言語の重視に通じるものである。2001年2002年のシラバスでは、視覚言語の役割が縮小され、表現の主題が強調されていたが、2009年において視覚言語が美術教育の手段や方法として重視されてきた。

この20年間のシンガポールの美術教育を通観して以下のようなことが明らかになった。

1 民族文化の継承から国民文化の創造へ

2000年以前の美術教育の目的の一つは多民族社会での各民族の異文化理解であった。民族構成からして華人が75%を占めてはいるが、マレー人、インド人の伝統文化も採り入れた教材によって美術教育を推し進めていた。

教材の構造としては、系統的教材の配列、特殊的教材と一般的教材の配列、伝統的・地域的教材と現代的・一般的教材の配列であり、初等教育においては、発達段階と時間的・

空間的に身近なものから遠くのものに至る編成のいわゆる同心円拡大方式（注4）を採り、自分自身の認識からシンガポール国へと認識を深めるテーマの設定をしていた。同心円拡大方式の編成は系統的ではあるが、子供の興味が増大する時期の教材との整合性において魅力を欠くという指摘もあり（注5）、美術教育においても児童の美術に対する興味が必ずしも同心円状に存在しないという問題も生じていた（注6）。

こうした多民族多文化社会の伝統文化と現代文化の系統的配列による、美術の理解を重視した美術教育から、情報化社会、国際化社会の到来により、シンガポールも2000年に近づくにつれてシンガポールの国民文化の創造へと緩やかな方針転換が見られた（注7）。

2001年以降のシラバスによる美術教育では、多民族社会の統一という目標だけでなく、個人の創造性の育成を強調している。2000年までに経済的成長を遂げ、アジア諸国のなかでも日本に次ぐ経済発展を遂げたことにより、教育の目的は個人の全人的な発達を重視するようになったのである。そして全人的な美術教育として、シンガポールがおかれた環境や社会から主題を設定し、主題に関わる美術表現を促すような教材構造と教材編成がなされた。したがって教科書におけるテーマも、第9章で述べたように、小学校では「人物と静物」「興味ある対象」「場所と出来事」「経験」「伝統と文化」と定め、中学校では「対象物」「人々」「伝統」「環境」「経験」とし、シラバスで設定されたテーマに即した教材を掲載している。この教材の編成は前述の同心円拡大方式とは異なり、分析と総合、一般と特殊の原理によるもので、それぞれのテーマに基づいて特殊な教材としての題材を学習することでテーマの本質を認識するという方法を採用するものである。

こうしたテーマによる美術表現の広がりや、新しい美術教育の方法であるが、実際には、問題もあり、中等教育段階では教科書の題材に固執することなく、教員が生徒の実態に応じた独自の教材を開発している例が見られた（注8）。テーマによって作品制作をすることは、従前の系統学習から問題解決学習へと転換を図ったものである。児童生徒が身近な生活から広く社会や世界への問題意識をもち、シラバスで提示されたテーマの中から具体的に表現を模索する学習の過程を採用するものである。こうした問題解決学習が2001年以降実施され、2008年には新たなシラバスが作成され2009年から実施となった。

2009年のシラバスは、基本的には、課題を発見して解決する課題解決学習が採られている。例えば、初等の6年間と中等の2年間で2年間ずつの到達目標を設定しているが、ここでは初等の4学年までは「美術作品を通して、想像したこと、考えたこと、感じたことを共有する」、「美術作品や美術制作を通して、アイデアや経験を共有する」（注9）というように基礎的な内容の共有があり、初等の5年以降で問題の多様な探求を促している。系統学習と問題解決学習の中間的な方法といえる。

2 視覚言語の役割の変化

2000年以前のシラバスによる美術教育において、造形の要素と造形原理（デザインの原理）は、初等教育ではデザインの基礎としての位置づけであり、中等教育においても構成、

デザインの分野の学習として教材が設定されている。また、鑑賞においては、色彩と形態による分析的な鑑賞の一方法として取り扱われている（注 10）。視覚言語のこの位置づけは、我が国の昭和 30 年代 40 年代の系統的教材の配列と類似しており、美術の分野を心象表現の絵画、彫刻、目的表現のデザインと工作・工芸に分類し、視覚言語を目的表現の基礎として位置付けるものである。ここでは日本の文部省が行ったシンガポール教育部への協力の影響も考えられる。

その後の 2001 年 2002 年のシラバスにおいては、前述のようにテーマによる表現の問題解決学習の形態を採り、造形要素と造形原理による視覚言語の内容は造形表現のための基礎として位置づけられた。そしてそれらを基礎として、テーマの内容を表現する際に、視覚言語の内容を活用するような教材の構造を採ったのである。視覚言語の内容はデザインの基礎としてだけではなく、造形表現全般の基礎としても位置付けられた。そして中等教育におけるデザイン学習は、美術科教育から技術科教育へと移行し、問題解決学習としてのデザインを裏付ける技術の学習となったのである。

美術教育においては 2001 年以降の国際化、情報化社会の影響により、知識や理解、CG による表現などの重視によって、中等美術教育の教科書において、技術的記述は省略され、美術の理解のための知識が重視されている。そして、その後の 2009 年実施のシラバスや教科書においては、児童生徒の生活に根差して美術に関わる課題を発見し、それぞれの表現の中で視覚言語を織り交ぜて例示している。視覚言語による教育を美術教育の学習のための主要な要素として位置付けているのである。

3 シンガポールの視覚言語の特色

シンガポールの美術教育において、2000 年以前の教科書では、中国、マレー、インドのそれぞれの美術文化を教材として扱っているのが、伝統的な色彩や文様が直接的に現れている。そして西洋の視覚言語による教育方法が採られているので、インターナショナル・スタイルの造形要素と造形原理も教材として採り上げられているが、そこにもシンガポールを中心とする地域文化の特色が参考作品等において明示されている（注 11）。これらのことからシンガポールにおける地域の文化としての視覚言語の特色としては以下のことがあげられる。

- ① 水墨画の影響による、余白、滲み、暈しなどの造形要素と原理。
- ② 中国文化の影響による動植物等の具体的な形態による模様の活用。
- ③ マレー文化のバティック模様からくる植物模様のパターン化とその繰り返し。
- ④ 熱帯の気候風土による鮮やかな色彩の利用と多彩な配色。

これらは日本の美術における視覚言語の特色のように、長い美術文化の活動のなかで抽出されたものではなく、1948 年以降のマラヤ連邦の成立から始まった学校教育とそれまでの美術活動のなかで多文化が並存した結果として現れた美術による視覚言語の特色である。そして、2009 年の新しい中等美術教科書においては、3つの文化の融合の観点から視

覚言語が取り扱われ、その内容もインターナショナル・スタイルに関するものが多くを占めている。そして参考作品もシンガポール、東南アジアだけでなく西洋の美術作品や日本の美術作品も例示されている（注 12）。このことは視覚言語がデザインのためのインターナショナル・スタイルと、固有の美術文化と関連するローカル・スタイルを均等に例示していると解釈できる。

注

1 Curriculum Planning and Development Division, *Art Syllabus, Primary & Lower Secondary*, Ministry of Education, Singapore, 2008 及び、佐々木宰、「シンガポールの初等教育における改訂美術教育課程—2009年実施の新シラバスの概要—」（『北海道教育大学紀要』第 62 巻収録）、2012

2 *Art Syllabus, Primary & Lower Secondary*, Ministry of Education, Singapore, 2008

3 *Art Syllabus, Primary & Lower Secondary*, Ministry of Education, Singapore, 2008

佐々木宰、「シンガポールの初等教育における改訂美術教育課程—2009年実施の新シラバスの概要—」

4 柴田義松、『教育課程』、有斐閣、2000、pp.122-123

5 柴田義松、『教育課程』、p.123

6 前シンガポール教育省美術教育担当の Yew Hock Ban の聞き取り調査によると、「子供の興味は必ずしも時間的・空間的に拡大するものではなく、題材の内容や表現の種類によって興味が湧くことがある」、と述べている。（1999年8月の調査による。）

7 シンガポールの芸術専門学校の一つのラサール・シアのアラン・ルービンシュタイン教授への聞き取り調査によると、「シンガポールは3つの民族の文化を統合してシンガポール独自の文化の創造に努めている。さらにシンガポールにはアジア各地からの留学生も勉学に来ており、東南アジアの芸術を展開しようとしている」、と述べている。（1999年8月の調査による。）

8 中等教育学校の美術教員への聞き取り調査では、教科書とは関係なく、生徒の興味に即した教材開発をしている例が中華学校などでは多くみられた。（1999年8月の調査による。）

9 *Art Syllabus, Primary & Lower Secondary*, Ministry of Education, Singapore, 2008

10 このことについて、前述の Yew Hock Ban は、「鑑賞は単に主題を理解するだけではなく、そこに存在する色彩や形態について読み取って理解することが重要である」と述べている。（1999年8月の調査による。）

11 以下の教科書において明示されている。

・ Curriculum Development Institute of Singapore, *Art for Secondary one*, Federal

Publications, Singapore, 1986

- Curriculum Development Institute of Singapore, *Art for Secondary two*, Federal Publications, Singapore, 1987
- Curriculum Development Institute of Singapore, *Art for Upper Secondary Part A*, Federal Publications, Singapore, 1988
- Curriculum Development Institute of Singapore, *Art for Upper Secondary Part B*, Federal Publications, Singapore, 1989

12 Joash Moo, Frank Lee, *Art in Life Lower Secondary*, Pearson Education South Asia, 2009 による。

第V部 マレーシアの美術教育

第V部 序

マレーシアは1957年にイギリスから独立してマラヤ連邦となり、1963年に、シンガポール、サバ、サラワクを統合してマレーシアが結成された。その後1965年にはシンガポールがマレーシアから分離独立し、現在のマレーシアに至っている。

国土は約33万平方キロメートル、人口2700万人(2008)で、マレー人、華人、インド人を主とする多民族多文化国家である。シンガポールとの違いをあえて記すればブミプトラ政策である。マレー人優先の社会は、政治面だけではなく文化・教育においてもその影響は見られる。マレーシアは現在、2020年の先進国入りを目指して、政治の安定と経済発展を持続している(注1)。このことによって、教育にも変化が大きく、初等中等教育の教育課程が改訂されている段階である。

第V部ではシンガポールに引き続きマレーシアのこの20年間の美術教育の動向と内容を、教育課程、教科用参考書、教育実践、現地調査によって述べ、主として初等と中等の美術教育における視覚言語の意義について明らかにする。また、美術教育の基盤となる美術運動について、1930年代から1990年代までの、動向、変遷と専門教育、教員養成の教育と美術家の関連、現代の美術作品の表現類型について述べ、美術教育との関連を明らかにする。

美術教育課程の編成、改訂は社会の変化に対応するために、適宜、教育省によって行われている。マレーシア全体は1966年から5年間ごとのマレーシア・プランに沿って政策が計画されている。教育もそれに沿っているが、2001年には、新たに10年間の教育発展計画(Education Development Plan For Malaysia 2001-2010)が交付され(注2)、2001年以降は、第8次マレーシア・プランと教育発展計画に沿って教育政策が実施されている。その意味からも、マレーシアは2001年からの教育を重視している。それは持続的な経済成長を推進し、グローバル化する社会において、競争力を高め、知識経済に対応するための教育発展計画である。

本論文では、シンガポールと同様に、国際化、情報化による社会変化の中で、2000年を一つの区切りとして捉え、2000年以前の教育課程による美術教育と2001年以降の教育課程による美術教育の内容について、教育課程の内容、教育用参考図書、教材、教育実践を調査し、教材構造、教材編成、視覚言語の役割、伝統的教材と現代的教材について明らかにする。

マレーシアの美術教育に視覚言語による教育が導入される基盤としては、第16章で述べるように、タイ・フイキーをはじめとする美術家達が欧米に留学をし、そこでの基礎教育において視覚言語の習得をしたことも一つの要因である。そして帰国後の彼らが美術教師に影響を与え、視覚言語による美術教育が始まったといえる。

具体的には、まず第13章でマレーシアの歴史と教育史を概観し、第14章から第17章において、次のような内容を述べる。第14章では、「2000年以前の教育課程に基づく美

術教育」として初等、中等美術教育の内容を明らかにする。第 15 章では、「2001 年以降の教育課程に基づく美術教育」として、初等、中等美術教育の内容を明らかにする。第 16 章では、前述のようにマレーシアの美術の動向を「美術教育の背景としてマレーシアの美術と美術家」として述べる。そして第 17 章において、「視覚言語による美術教育の展開：日本との対比」と題して、マレーシアの美術教育を社会背景と関連させて述べる。そこでは日本の時代背景と美術教育の関連を述べ、マレーシアの美術教育を考察する。

本研究の先行研究では、日本語の論文、報告等は、福田、佐々木のもの以外には見当たらない。マレーシアの教育制度については、鐘ヶ江弓子が「マレーシアの教育政策と学校教育制度」(『共栄大学研究論集』収録)(2002)、竹熊の『マレーシア民族教育制度研究』(1998)が独立後のマレーシアの教育制度を詳細に解説しその意義を述べている。また、村田翼夫が『現代アジアの教育—その伝統と革新—』(1993)においてマレーシアの複合民族国家の統一と教育改革について述べている。マレーシアの教育については、Sufean Hussin, の *Pendidikan di Malaysia Sejarah Sistem dan Falsafa*, (1993) Saedah Hj Siraj dll の *Pendidikan di Malaysia*, (1993) が歴史と教育内容を詳細に解説している。また、美術教育については、Mazlan Bin Mohamad が *Pendidikan Seni I, II* (1996) を出版しており、美術教育の理論と実践について詳述している。論文ではスルタン・イドゥリス教育大学から芸術教育についての論文集が 2000 年と 2004 年に出版され、美術と美術教育の各分野からの美術教育への提言がなされている(注 3)。また、2008 年にはクアラルンプールの国立美術館主催の美術と美術教育の協議会が開催され、専門教育、普通教育の美術教育の研究が活性化している(注 4)。

注

1 Wawasan 2020(Vision 2020)は 1991 年に構想され、2020 年までに完全な先進国になることを目指している。経済だけでなく、社会精神、文化のすべての面で完全に発展した国を目指すとしている。(根津清、『マハティール アジアの世紀を創る男』、ザ・マサダ、1994、pp.192-19)

2 教育発展計画は、Education Development Plan For Malaysia 2001-2010, Generating Educational Excellence Through Collaboration Planning として交付された。

3 以下の文献が出版されている。

・ Fakulti Sains Sosial dan Kesenian Universiti Pendidikan Sultan Idris, *Kumpulan Esei Pilihan Pendidikan Seni dan Muzik*, TanjungMalim, 2000

・ Mohd Johari Ab. Hamid(ed), *Pendidikan Seni Visual dan Muzik*, Tanjung Malim, Penerbiti Universiti Pendidikan Sultan Idris,2004, pp.145 – 154

4 協議会のまとめは以下のように出版されている。

• Balai Seni Lukis Negara, Kuala Lumpur ,*Prosiding Sidang Seni 2008*, Balai Seni Lukis, 2008

第13章 マレーシアの歴史と教育の概説

本章ではマレーシアの国家としての独立後を中心として、その歴史の概観と教育の変遷を述べる。

第1節 マレーシアの歴史

マレーシアの歴史の区分としては、独立以前と独立後の政治政策の変遷を中心として、次のような分類がある（注1）。1、欧州諸国の進出以前、2、欧州植民勢力の進出、3、日本軍による占領とマラヤの独立（Merdeka）、4、マレーシアの結成とシンガポールの独立、5、新経済政策による近代化の礎、6、ルック・イースト政策の発展と加速、7、アブドゥラ政権下のマレーシア、の7つの区分である。以下にはその区分を参考にして、近代の歴史の概説をする。

1 欧州植民勢力の進出

マレー半島西海岸ではすでに1世紀から地域集落が形成され、小さな民族国家が形成されていた。その後1600年からイギリスの東インド会社が東洋貿易に進出し、ケダ州、ペナン島の領有をはじめ、1826年までにはマラッカ、シンガポールも海峡植民地となった。さらにその後、1867年にはそれらはイギリスの直轄植民地となった。イギリスは錫鉱山の開発のために、中国人労働者を移入した。

1887年までに、ペラ、セランゴール、ヌグリ・スンビラン、パハンの各州を併合し、1909年にはケダ、クランタン、トレンガンヌ、プルリスと1914年にはジョホール州の5州をマラヤ非連合州として植民地形態を採った。ここにおいて現在の半島マレーシアに近い国土がイギリス植民地となった。

2 日本軍による占領とマラヤの独立（Merdeka）

1941年12月8日に日本軍はクランタン州に上陸し、その後、南進し、1942年2月9日にはシンガポールに上陸し、2月15日にイギリスは半島マレーシアとシンガポールを日本軍に引き渡した。そして1945年の第二次世界大戦終結まで、日本がマレーシア、シンガポールを統治した。

戦後、イギリスはマレー半島にマラヤ連合を提示したが高級官僚等に反対された。そして1946年マレー人保守層の人々により「統一マレー国民組織(UMUNO)」が結成され議

会を通じた自治の達成を求めた。中国系では「マラヤ華人協会(MCA)」が結成され、インド系住民は「マラヤ・インド人会議(MIC)」が結成し、マレー人、華人、インド人のそれぞれの民族政党の基盤が形成された。他に 1930 年結成の「マラヤ共産党(MCP)」がゲリラ活動を展開していた。

1948 年には 9 州からなる「マラヤ連邦」が形成された。1955 年にはアブドゥル・ラーマンが率いるマラヤ連合党が選挙で勝利し、1957 年 8 月 31 日に、マラヤ連邦としてイギリス連邦の中に成立した。

3 マレーシアの結成とシンガポールの独立

1963 年 8 月 31 日、マラヤ連邦首相のラーマンは、マラヤ連邦、シンガポール、北ボルネオ、サラワクが参加したマレーシアを独立に導いた。その後、1965 年にはシンガポールが分離独立し、現在のマレーシア、シンガポールが形成された。1967 年にはマレーシアは国語法制定により、マレー語（2007 年からマレーシア語に変更）の使用強化を進め、イスラム教を国教とし、マレー化政策が強化された。このことにより、民族間対立が激化し、1969 年 5 月 13 日にクアラルンプルで民族暴動が発生した。

4 新経済政策による近代化

1969 年の民族暴動が原因となり、初代首相のラーマンは辞任し、ラザク副首相が第 2 代首相に就任した。この間に、「ブミプトラ体制」の構想が計画され実行に移された。これは政治的安定を目的としてはいたが、現実には社会政策、経済政策においてマレー人優遇が特徴となった（注 2）。

ラザク政権では 1971 年からの新経済政策を策定し、5 か年計画として国民の所得水準の向上、雇用機会の拡大、貧困撲滅などを「マレーシア計画」として実行した。経済政策の強化を推進し、近代化を図った。政治的には 1975 年に与党連合を拡大し「国民戦線(Barusan Nasional:BN)」を結成し、政治の安定を図った。

1975 年にラザクの急死に伴い、フセイン・オン副首相が第 3 代首相に就任した。フセインはマレーシア社会の近代化と安定に努めた。その後、1981 年フセインは辞任し、副首相のマハティールが第 4 代首相に就任した。

5 ルック・イースト政策の発展と加速

マハティールは 1981 年から 2003 年までの 22 年間に及ぶ長期政権となった。この間、マハティールは「ルック・イースト政策」を進め、経済、経営、工業技術などを日本、韓国から習得し、農業国から工業国への転換を図るために、産業の発展と近代化の政策を構想、実行した（注 3）。

この政策において具体的な事例としては、1983 年の国産車計画の「プロトン社」の設立がある。また、1985 年から日本への研修生・留学生の派遣が開始された。毎年、200 名以

上がこの制度により留学をし、技術と知識の習得をした。

マレーシア計画ではこのルック・イースト政策とブミプトラ体制が重なったことによりマレーシア独自の開発主義が生まれた。開発と経済成長を国民全員のためではなくマレー人のための開発という目的が明確になった（注4）。

1991年に「Wawasan 2020」とするビジョンを公表し、2020年までに先進国になることを提案した。その骨子は以下の6点である（注5）。

- (1) ブミプトラ優先から各民族をマレーシア化する。
- (2) 競争力のある経済の確立。
- (3) 「先進国入り」により国民に働く動機と夢を与える。
- (4) ブミプトラ企業の民営化と民間部門の活性化。
- (5) 教育と産業の連結。中等教育に職業教育課程を設置。
- (6) 中小企業の育成。

こうしてマレーシア独自の開発主義を推進し、積極的な外資の導入、国産企業の開発、発展、民間企業の活性化などを行い、経済成長を遂げたのである。このことは教育分野においても影響し、教育課程の改訂が進められた。

2003年にマハティールは引退し、副首相のアブドゥラが第5代首相に就任した。

6 アブドゥラ政権下のマレーシア

2003年以降、基本的にマハティールの政策を引き継いでアブドゥラ首相は、農業振興、人的資本の育成、汚職対策、財政均衡などの政策を実施している（注6）。2006年の第9次マレーシア計画では、マレー半島東部の発展を重視し、製造業、流通業、農業、漁業、教育への技術向上を図ってきた。地方の開発によって格差を是正し、教育への投資により人材の育成を図っている。

2004年の国家清廉計画では、汚職、不正、権力濫用の撲滅、公共サービスシステムの改善、官僚的形式主義の克服、ビジネス倫理の改善、家族制度の強化、生活の改善と社会複利の向上などを内容とし、経済発展の後の社会と生活の精神的、質的向上を目指している（注7）。

以下に、参考資料としてマレーシアの現代史年表を記する（注8）。

- 1795 イギリス東インド会社、マラッカを占領する
- 1832 マラッカ、ペナン、シンガポールが海峡植民地と呼ばれるようになる
- 1867 海峡植民地移管法が成立し、海峡植民地がイギリス植民地省の直轄植民地となる
- 1877 アマゾンから天然ゴムの苗木がシンガポールにもたらされ、マレー半島でのゴム栽培始まる
- 1895 スランゴールでゴムのプランテーション始まる
- 1922 ペラの開明的スルタン、イギリスが師範学校を設立し近代教育を始める
- 1941 日本軍、コタバル上陸

- 1942 日本軍、マラヤ半島、シンガポールを占領し、シンガポールを昭南と改称
日本軍のシンガポール上陸によりイギリス植民地帝国が崩壊
- 1945 日本無条件降伏
イギリスがマレー半島で復権し、マレー半島、シンガポール、ボルネオに軍政施行
イギリス、マラヤ連合構想を議会に提出
- 1946 第一回汎マラヤ・マレー人国民会議が開催される
統一マレー人国民組織（UMNO）が結成される
マラヤ・インド人会議（MIC）結成
- 1947 イギリス・マラヤ連合からマラヤ連邦構想へと転換
- 1948 マラヤ連邦発足
マラヤ共産党が反英ゲリラ闘争を起こし、全土に非常事態宣言が敷かれる
- 1949 馬華公会（MCA）結成
- 1951 アブドゥル・ラーマン、UMNO の委員長となる
- 1954 MIC が UMNO と MCA の連合に参加し、マラヤ連合党結成される
- 1955 マラヤ連邦の総選挙で連合党が圧勝
- 1957 マラヤ連邦完全独立（八月三日）、アブトウル・ラーマン初代首相に就任
- 1958 イギリス、シンガポール自治法を承認
- 1959 第一回連邦議会下院議員選挙が実施され、連合党が勝利
シンガポール、マラヤ連邦内の自治国となり、リー・クアンユーが首相に就任
- 1961 ラーマン首相「マレーシア構想」を発表する
- 1963 マレーシア、インドネシア、フィリピンの三国の連合体を作る「マフィリンド構想」
提案される
シンガポール、サバ、サラワクを統合してマレーシアが成立する
- 1964 マレーシア成立後一回目の連邦議会下院議員選挙で連合党が勝利
シンガポールでマレー人優遇政策を求めるマレー人とそれに反対する中国系移民の
衝突事件が起こる
- 1965 シンガポール、マレーシアから分離独立
- 1966 第1次マレーシア計画（マレーシア・プラン）始まる
- 1967 ASEAN（東南アジア諸国連合）発足
マレー語国語法発効
- 1968 ゴム価格が低落し、失業者が増加する
- 1968-1989 共産主義者の反乱
- 1969 第二回連邦議会下院議員選挙で連合党が後退し野党が躍進する
クアラルンプールでマレー人と華人が対立して暴動発生（五・一三）。非常事態宣言
が出される
- 1970 「建国の父」ラーマン首相辞任、ラクザが第二代首相に就任する

- 国王、独立式典に際し「ルクヌガラ」を発表
- 1971 議会を再開し、憲法を改正
第2次マレーシア計画始まる
マレー人の商工業への参入を目指す新経済政策（NEP）・ブミプトラ政策始まる
外資導入のため FTZ（自由貿易地域）法制定される
マレーシア・イスラム青年同盟（ABIM）が組織され、アンワル・イブラヒムがリーダーに
非常事態宣言が解除される
- 1972 連合党は野党のマレーシア民政運動党（GRM）、人民進歩党（PPP）、イスラム党（PMIP、のち PAS）と連合して国民戦線を結成する
- 1974 クアラルンプールを連邦の首都に定める
田中首相来訪を機に半日デモ発生
第三回連邦議会下院議員選挙で国民戦線が勝利を収める
マレーシア、中国と国交樹立
- 1975 国営石油会社、ペトロナス設立
- 1976 第3次マレーシア計画始まる
ラザク首相、ロンドンで病死、フセイン・オン副首相が第三代首相に就任する
マハティール、副首相に抜擢される
- 1978 第四回連邦議会下院議員選挙で国民戦線が勝利を収める
- 1979 マハティール、訪日して、日本の工場を見学
- 1980 マレーシア重工業公社（HICOM）設立される
- 1981 マハティール、フセイン・オン首相の引退に伴い、首相に就任
「ルック・イースト政策」を発表
第4次マレーシア計画始まる
- 1982 第五回連邦議会下院選挙で国民戦線が勝利を収める
- 1983 マハティール、「マレーシア株式会社」構想を発表
プロトン社（PROTON 国営自動車製造会社）設立
- 1984 ブルネイ、イギリスより独立を達成
- 1985 UMNO 内で盟友ムサ・ヒタム、マハティール批判を強める
“マハティール・ベビー”の異名をとるプロトン・サガの生産開始
ケダ州で警察隊がイスラム原理主義者を大量検挙
- 1986 第六回連邦議会下院議員選挙で国民戦線が勝利を収める
第5次マレーシア計画始まる
- 1988 九〇年以降の国民経済の基本的枠組みを検討する国民経済諮問評議会（NECC）の
設立が発表される
- 1989 第一回 NECC が開催される

- 1990 クアラルンプールで途上国サミット (G15) を開催
マハティール、EAEG (東アジア経済圏) 構想打ち出す
- 1991 マハティール、「ワワサン (ビジョン) 二〇二〇」を提唱
第6次マレーシア計画始まる
- 1992 第四回 ASEAN 首脳会議で EAEC (東アジア経済協議体) の合意に達する
- 1996 第7次マレーシア計画始まる
- 1999 首相官邸がクアラルンプール郊外の新行政都市プトラジャヤに移転。首都機能が
2010年までに移転される
- 2001 第8次マレーシア計画始まる
マレーシア教育発展計画 2001-2010 始まる
- 2003 アブドゥラ・ビン・アフマッド・バダウィ首相就任
- 2006 第9次マレーシア五ヶ年計画始まる
- 2009 アブドラ首相は、2008年3月の総選挙で国民戦線が3分の2議席を確保できなかつたため、二期目の任期四年を残し首相を退任、4月にマレーシア与党連合・国民戦線の中核政党統一マレー国民組織 (UMNO) のナジブが首相に就任した
- 2011 第10次マレーシア五ヶ年計画始まる

第2節 マレーシアの教育

本節ではマレーシアの教育史と教育制度について概説し、第14章以降の基礎資料とする (注9)。

1 マレーシア教育史

(1) 植民地下までの教育

マレーシアの教育の始まりは、14世紀からイスラム教寺院やポンドックと呼ばれる宗教塾でコーランの読み方、アラビア文字、イスラム法などの授業が始められた。18世紀にはイギリスのマレー半島への開発が始まり、19世紀末から20世紀初頭において、イギリスのミッション系のマレー語学校による普通教育が開始された。この学校にもイスラム教が採り入れられ、マレー語学校の存在が認知され拡大していった。

19世紀にはマレーシアの近代化の基礎となる近代教育が開始された。これは英語教育であり、最初の英語学校は1816年にペナン・フリースクールとして始められた。19世紀中葉のイギリスによる産業開発によって、現在のマレー系、中国系、インド系の多民族社会が形成され始めた。各民族では母語の教育と宗教の教育が行われ、マレー系はイスラム教、中国系が仏教、儒教、道教、インド系がヒンドゥー教の教育を行い、民族の伝統的価値観と文化の継承にあたった。

(2) 国民教育制度の確立

1948年に結成されたマラヤ連邦は1957年にイギリスから独立し、1963年にはマレーシアが誕生した。この段階において、母語学校、英語学校が存続していたが、分散していた各民族の統合を目指して、各民族の文化、伝統を超えた国家の統一のための国民教育制度の確立が認識された。そのために1951年に「バーンズ報告」、1956年に「ラザク報告」、1960年に「ラーマン・タリブ報告」が提出された。骨子は以下である。

1) バーンズ報告(1951年)(注10)

- ①国民教育制度は、統一国家の理念を実現させるものであり、共通の国民性形成を目指す。
- ②初等教育は6歳から12歳までの6年とし、その間の教育は無償とする。
- ③国民小学校はマレー語と英語による二言語主義教育を行い、中国語教育及びタミール語教育は認めない。
- ④中等教育は英語で行い、その他の言語による教育は認めない。

この報告書ではマレー・ナショナリズムを強く反映したものである。教授言語がマレー語と英語としたため、中国系とインド系からは厳しい批判を受け、1952年の教育令では、マレー語、英語、中国語かタミール語の三言語主義に改訂された。

2) ラザク報告(1956年):1957年教育令(注11)

- ①「国民学校」においては、マレー語のみを教授用語とし、その他の用語を使う学校は国民学校と認めない。その他の言語(中国語、タミール語、英語)を教授用語として使用する学校は「国民型学校」とする。
- ②すべての国民学校及び国民型学校をマラヤ志向とするために、同一の教育条件を確保し、共通カリキュラムを実施する。
- ③中等教育にマレー語中学校を創設し、共通の修了資格試験を課す。

この報告は1957年の教育令となって法制化された。国民型学校を認め、三言語主義を認め、統一的な国民教育制度を明確にしたものである。最終的にはマラヤ志向に向かうものの多民族の言語や文化を維持するものである。しかしマレー語の地位向上のために、公務員採用の条件、奨学金、昇任、教員養成などの面においてマレー語の経済的価値を付与したことにより、最終的にはマレー人優先の教育体制の確立となった。

3) ラーマン・タリブ報告(1960)(注12)

- ①マレー語を教授用語とする学校を国民学校とし、その他の英語、中国語、タミール語の学校は国民型学校とする。
- ②下級中等学校には、マレー語学校(国民学校)と英語学校(国民型学校)をおく。
- ③中国語学校及びタミール語学校の生徒は、下級中等学校に進学する際、1年間の移行学級で学習する。
- ④小学校・下級中学校を通じてマレー語学校の教育は無償とする。
- ⑤学校終了年齢を15歳に引き上げる。
- ⑥中等学校の修了資格試験はマレー語と英語で行う。

⑦中等学校に対し財政援助を与えるのは、マレー語学校と英語学校のみとする。

この報告ではさらにマレー化が進み、中国語、タミール語の生徒にとっては移行学級が義務付けられて、マレー語優先が明確にされた。学校制度は、「小学校6年→下級中等学校3年→上級中等学校2年→大学予備課程2年→大学3年」と制定された。

4) マハティール報告(1979)(注13)

この報告はカリキュラムや教育制度の目的を国民教育政策の観点から調査するものであった。主な骨子は以下である。

- ①長期のマンパワーのニーズと同様に短期のニーズにも応じ、さらに統一した規律のあるしかも訓練された社会を形成するための教育制度にする必要がある。
- ②下級中等教育では、技術及び職業教育は一つの選択科目分野だけに制限しない。
- ③上級中等教育において、人文、科学、技術へのストリームは廃止する。
- ④下級中等教育のカリキュラムは初等学校の延長上にあり、基礎教育をより強化し、職業教育の観点を含む普通教育の導入を勧告。

この報告では中等教育政策において、より質の高いマンパワーを育成することが強調されている。マレーシア計画に基づいた経済発展の基礎となる人材育成が必要であった。

5) 1996年教育法と第7次マレーシア計画(注14)

1996年に教育法の改訂があり、1961年の教育法を見直して、現在の教育制度が形成された。その骨子は以下である。

- ①国際社会における競争力強化の重視。
- ②国民型学校の転換を規定した条項の削除。
- ③教育大臣による学校理事会・運営会の解散規定条項の削除。
- ④国語政策の堅持を法文の明記。
- ⑤私立学校を国民教育制度の一環として規定。
- ⑥修学前教育を国民教育制度の一環として規定。

ここでは非ブミプトラの国民型学校や私立学校をも国民教育機関として認知し、多文化主義の導入を明確にした。一方、国語教育の堅持も強調した。マレーシアの国民教育制度は、多文化社会、複合民族国家としての課題を解決しながら、経済格差の是正を見做しながら、経済政策との関連を堅持して確立されてきた。

また、同時期に出された「第7次マレーシア計画」(1996-2000)では、人材育成の教育政策として以下の政策が発表された。

- ①科学技術分野における教育機関の新設・拡充
- ②内外の教育機関の連携の下での研究開発機能の強化
- ③理科系への就学促進
- ④高等教育における英語能力の向上並びに教授用語としての国語使用の強化
- ⑤退職教師の再雇用促進
- ⑥教育に対する民間投資の促進

⑦初等教育段階におけるへき地教育および小規模校の改良

この計画によって理系の大学の設置が増えている現状が見られる。(注 15)

(3) 教育課程

1) 初等教育教育課程 (注 16)

初等教育の教育課程 (Kurikulum Baru Sekolah Rendah:KBSR) は 1982 年に制定され 1983 年から公布され義務付けられた。これは国民教育の質の向上のための一つの方法で、次のような原理に基づいている。①全人的な個人の能力の発達を強調する、②児童が日々のコミュニケーション能力を備えて小学校での基礎教育を施す、③個人の様々な才能を配慮することなどである。

教育課程を構成する要素は、①コミュニケーション (基礎能力、国語、数学)、②人間と環境 (精神・価値・態度、人間と環境、イスラム教、道徳教育)、③個人の発達 (芸術とレクリエーション、音楽、美術、体育、コカリキュラム) の 3 分野からなっている。

2) 中等教育教育課程 (注 17)

中等教育の教育課程 (Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah:KBSM) は初等教育の教育課程に続くものであり 1987 年に教育省教育課程発展センターから報告された。育成する内容は以下である。①効果的にマレー語を使用する能力、②状況においてマレー語でコミュニケーションをする能力、③学習する能力と学習意欲の能力、④計算能力、⑤実践応力、⑥分析的、合理的、批判的な方法で思考する能力、⑦自然現象を理解する能力、⑧尊敬される個性、⑨国家への忠誠心、⑩活発で生産的態度、である。

下級中等教育での教科は、マレーシア語、英語、数学、イスラム・道徳教育、歴史、地理、科学、生活科、保健体育、芸術である。追加教科として中国語、タミール語である。

初等教育も中等教育も、その後、微小な改訂がなされて今日に至っている。学校系統図としては図 13-1 のようになっており、(注 18) 初等教育では、1994 年、2002 年、中等教育は 2002 年に改訂され、現在、両教育課程とも改訂中で 2016 年には初等中等の新しい教育課程が実施される。

第 13 章 注

1 マレーシア日本人商工会議所、『マレーシアハンドブック第 8 版』、マレーシア日本人商工会議所、2008、pp.3-7

2 政府は華人に比べて社会的経済的に地位の低いマレー人のために、将来的な資本所有比率を、マレー人 30%、華人 40%、外国資本 30%とするガイドラインを制定し、マレー人の社会的、経済的保護を措置した。(岩崎育夫、『アジア政治を見る眼』、中央公論新社、2001、pp.104-105)

3 根津清、『マハティール アジアの世紀を創る男』、ザ・マサダ、1994、pp.96-122

- 4 岩崎育夫、『アジア政治を見る眼』、p.107
- 5 根津清、『マハティール アジアの世紀を創る男』、pp.192-215
- 6 マレーシア日本人商工会議所、『マレーシアハンドブック第8版』、p.8
- 7 マレーシア日本人商工会議所、『マレーシアハンドブック第8版』、p.8
- 8 根津清、『マハティール アジアの世紀を創る男』を基に加筆して作成した。
- 9 マレーシアの教育の資料としては以下を参考にした。
 - ・馬越徹編、『現代アジアの教育—その伝統と革新』、東信堂、1993
 - ・Sufean Hussin, *Pendidikan di Malaysia Sejarah Sistem dan Falsafa*, Perpustakaan Negara Malaysia, 1993
 - ・Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, Utusan Publication & distributors Sdn Bhd, 1993
 - ・綾部恒雄、石井米雄、『もっと知りたいマレーシア 第2版』、1994
 - ・竹熊尚夫、『マレーシアの民族教育制度研究』、九州大学出版会、1998
 - ・財団法人自治体国際化協会、『マレーシアの教育』、2001
- 10 Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, pp.49-50
- 11 Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, pp.53-56
- 12 Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, pp.58-59
- 13 竹熊尚夫、『マレーシアの民族教育制度研究』、pp.28-29 及び Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, p68
- 14 財団法人自治体国際化協会、『マレーシアの教育』、2001、p.9
- 15 鐘ヶ江弓子、「マレーシアの教育政策と学校教育制度」(『共栄大学研究論集』創刊号収録)、2002、p.99
- 16 Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, pp.110-118
- 17 Saedah Hj Siraj dll, *Pendidikan di Malaysia*, pp.119-129
- 18 鐘ヶ江弓子、「マレーシアの教育政策と学校教育制度」より。

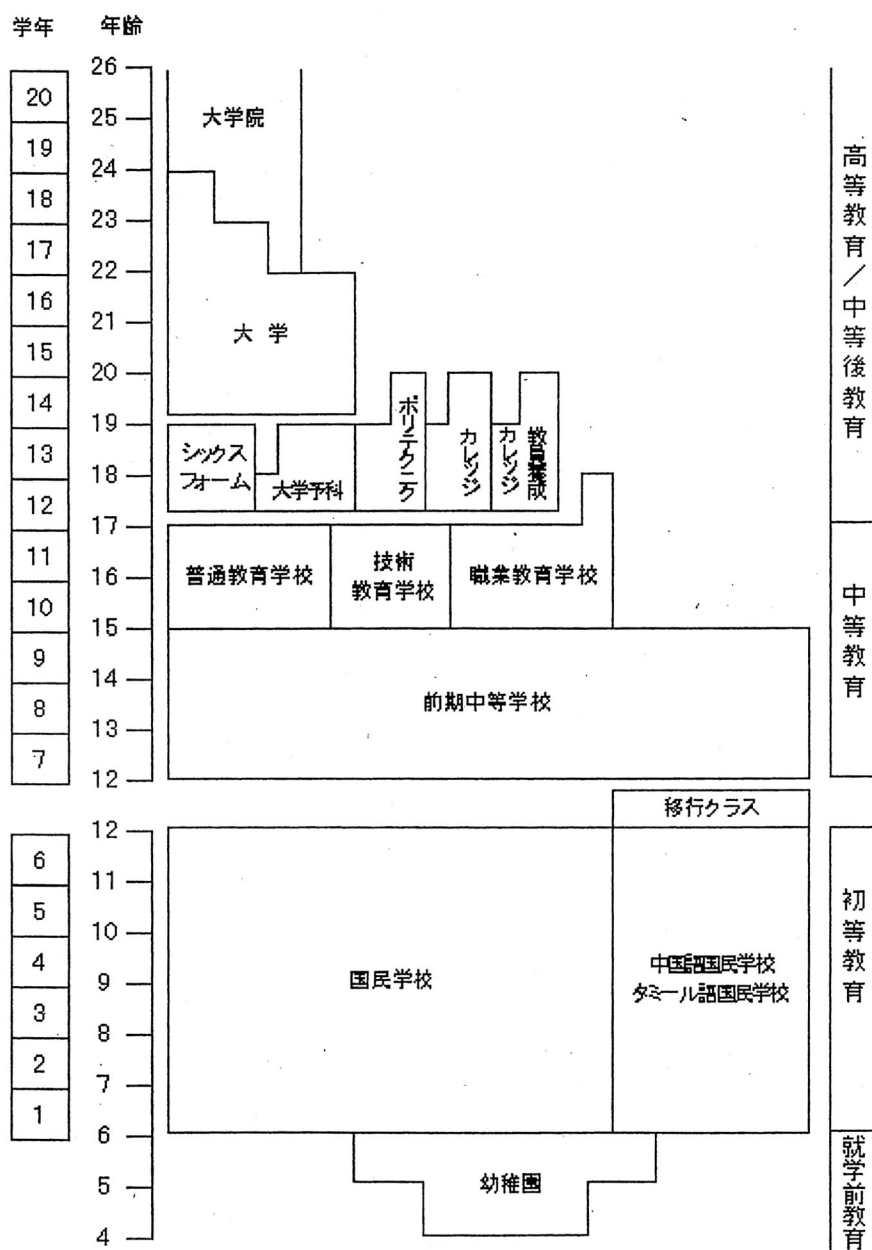


図 13-1 マレーシアの学校系統図

第14章 2000年以前の教育課程に基づく美術教育

本章では2000年以前のマレーシアにおける美術教育について、教育課程、教材、教育実践、教員養成、文化的背景について述べる。本稿では教育課程に基づいた初等と中等の美術教育の内容について述べるものである(注1)。ここではマレーシアの教育省によって作成された教育課程の内容を資料的に紹介し(注2)、それに基づく初等、中等の美術教育について考察をする。

東南アジア諸国では西暦2000年を境に教育改革が進められ、初等中等教育とともに教員養成の充実がはかられてきた。なかでも、マレーシアは第V部序で述べたように、2001年から、グローバル化する社会において、競争力を身につけ、知識社会に対応するための教育発展計画2001-2010に基づいて教育政策を実施してきた。本章ではそうしたマレーシアの美術教育のカリキュラムと教材について考察する。

マレーシアは多民族多文化社会であり経済的成長にともない伝統文化と現代文化の並存、国民文化としての美術の位置付けなどを確立しようとしている。このような状況で、マレーシアでは1988年、1994年のカリキュラムの改訂において初等中等教育が充実されてきている。

マレーシアの教育課程の改革は1966年から開始された5年毎のマレーシア・プランに基づいて行われている。2000年以前に第6次までのマレーシア・プランが実施された。本章で考察する初等、中等教育の美術教育は第5次と第6次のマレーシア・プランを背景としており、それらの趣旨は次のようになっている(注3)。

第5次マレーシア・プラン(1986-1990)では、教育の究極的目標は国民統合を促進することである。マレーシアにおける教育訓練の目的は増大しつつある社会の要求と同時に人的能力資源に見合った知識のある、熟練した個々人を生み出すことである。この教育計画は1979年のマハティール報告の勧告や1961年の国民教育政策を継続して実行している。第6次マレーシア・プラン(1991-1995)では、国民統合よりも人的資源の開発に主要目的が置かれた。新経済政策を継いで新たに出された国家開発計画の貧困の除去、社会の再構成の目的に即して質の高い教育と訓練へのより強い接近による優秀な人材開発、良識ある市民の形成を目指すものであった。

美術教育においても他の教科と同様に人間形成の一助として、また、美術文化の継承や理解と創造、視覚伝達能力の育成、現代生活における美術の意義などの目的をもちながら教育内容を改訂してきている。以下では、こうしたマレーシアの初等中等教育におけるカ

リキュラムと教材を紹介し、経済成長や現代社会の変化の著しい状況における美術教育の意義と内容とその特徴について明らかにする。

第1節 1994年教育課程における初等美術教育の目的

初等教育、特に小学校における美術教育の目的や意義については以下のように述べられている（注4）。

1 前言

美術教育は生徒に興味を促し、個性を伸ばす機会を与え、また、芸術や環境の価値に対して認識させることを目的とする。全ての小学校の生徒は創造的で表現的で活動的である。美術教育は視覚や想像や思考力の発達を通して、この態度を発達させる役割をもっている。観察の活動、様々な美術分野での実践や創造活動は、生徒にアイデアや美術表現を明らかにすることができるであろう。この経験は重要である。なぜなら、美術教育は生徒が自信を持ったり、評価したり、彼らの感覚を認識することを助けるからである。友達との交流や材料に親しむことによって得られる様々な美術活動の体験は、社会的価値観や環境に対する生徒の責任感や愛情を促し、そうした認識をもたらすことになる。また、美術の活動は五感の調和を強くすることにもなる。

マレーシア文化における美術と工芸の様々な活動に生徒を関係させることは、美術と文化の鑑賞の価値を促す。生徒はマレーシア文化において、美術と工芸が文化の中で純粋な機能と価値をもって親しむことを理解する。私たちの生活の発展は、美術が日常生活や製品のデザインのなかで幅広く確実な関係を有していることを示してきた。また美術は情報伝達に影響力を持っている。とても影響力のある情報伝達でもある。ほかにも、マスメディアを利用することで、美術は教育や訓練やそのほかの分野で戦略的な影響を達成することも助けている。

美意識、視覚空間、美学、道具の使用の分野での美術は、全ての生徒がもっている知性の面を有している。この態度は人がコミュニケーションするのに重要で、また、このことは発展させるべきことである。生徒の能力は視覚的なアイデアを明らかにし、美術の言語を通して等しく知性を発展させることを確実にするであろう。その面において、この学習の理解は効果があり、意味のあるものとなる。

2 目的・目標

美術教育の教科の目的は、生活の中での美術の価値や審美観に対する調和、創造性、生産性のある人間を育成し、維持すべき文化や環境にとっての基礎的な芸術性を促進することにある。

小学校の美術教育の教育課程に則して、生徒は次のようなことができる。

- (1) 積極的、創造的そして喜びのある美術の活動に各々が参加する。
- (2) 五感を通して知覚力を鋭敏にする。
- (3) 美術の要素やその使い方を理解し、それらを使うことができる。
- (4) 美術の様々な活動の中で、基礎的な技能を発展させる。
- (5) 整理、節約、安全によってデザインをすることができる。
- (6) 共同作業に対する価値や自信や責任感を促す。
- (7) 快適な生活環境やそのなかでの美術的な雰囲気認識し価値を認める。
- (8) 有益な余暇のために美術の活動に参加させる。そして、
- (9) 祖国の文化の美術、工芸の基礎を知り、価値を認める。

第2節 初等美術教育の内容構成と教育方法

ここでは初等美術教育の内容について教育課程を基に述べる（注5）。

1 内容構成

美術教育のカリキュラムは様々な美術の活動において、生徒を参加させるように構成されている。この経験は創造的、統合的な思考力を奨励するように、生徒の知覚と概念を発展させ調和させるためにある。美術の経験は生徒のレディネスと受容レベルを発達、調和させる。こうしたレディネスと受容は社会的情緒、精神運動、感情を含む精神、調和、操作と視覚的知覚等の面からなるものである。

この活動は次のような重要な3つの面を含んでいる。

- 積極的な観察活動
- 道具と材料の創造的な相互作用
- 自然と美術作品の鑑賞

a 積極的な観察

積極的な観察は全体の観察と細部の観察の両方の認識を含む。この活動は生徒の観察力と知覚を鋭敏にする。視覚を発達させる以外に、これは比較研究を通して他の感覚にも関係する。このような研究は感情と想像の発達を助ける。また、美術の要素についての理解はこの観察の活動を通して一緒に発達する。

生徒は一定の自然環境や人工物に対する観察の訓練をする。これは精神的なイメージを得るために、具体的に生徒が味わうことができるようにするためにある。この活動はアイデアを促進し、抽象的な感覚や思考の発達に向けて、想像と幻想を直接的に促すことになる。

b 道具と材料の創造的な相互作用

材料と道具の相互作用をするとき、生徒は見られるものを伴って視覚的理解と概念形成をする。また、そのことによって、生徒は美術の知識と言語を習得する。

c 美術の経験と作品における簡易な美術鑑賞

美術鑑賞は様々な日常生活の活動において、美と機能の面から美術の目的を理解する経験をもたらす。生徒は美術の側面に理解し、芸術面から見られるものとは何かを明らかにするために、比較研究のような学習活動に参加する。発表の方法は口述、物語、演劇、歌、作文、詩のような形式で行うことができる。

2 教育方法について

美術教育は学習の方略を統一することを提案する。各々の美術の活動において、価値を促したり、美術の要素を理解したりするような活動内容は、美術の基礎的な訓練と関係づけられる。作業の過程での整理、節約、安全の方法は常に明確にされる。こうした活動は想像力の育成と材料の相互作用をもたらし、同時に、同年齢の友人との交流をすることにより、生徒にとっても最も身近なものとなる。新たな活動を通して、新しいアイデアをもたらす活動のように興味のある活動が奨励される。学習は常に、音楽、詩、運動によって刺激されるべきである。

紹介されているプロジェクトは、生徒のレディネスと能力と集中力とを合わせる必要がある。生徒は体験、学習、自分自身の作品の記録を取ることを勧められる。この実践は生徒が彼らの勉強に対して、分析や統合を発展させる手助けとなる。

第3節 初等美術教育の内容

教育内容については、絵画と描画、模様デザイン、構成と工作、伝統的工芸の紹介の4つの分野に分けられている。(図14-1参照)。それらの具体的題材と内容について以下のように述べられている(注6)。

学習のカリキュラムは次の4つの分野の活動に整理される。

- 1 絵画と描画
- 2 模様のデザイン
- 3 構成と工作
- 4 伝統的工芸の紹介(理解)

この各々の分野は、美術の鑑賞とともに積極的な観察、道具と材料を使用することでの創造的な相互作用の活動を含む。教え方は一つ一つの順番によってなされる。

1 絵画と描画

絵画と描画の分野は次のような種々の活動を含む。描画、絵画、コラージュ、版画、は

じき絵、ブラシ、スパッタリング、タイポグラフィー、モンタージュ。(図 14-1～図 14-5 参照)。

この分野は生徒自身の想像力、創造性、表現力の発達を重視する。この活動は生活の中の美術の効果と様々な道具や材料とそれらの使用法を理解することを含む。またこの活動は生徒が創造する過程において様々な道具や材料とそれらの使用法を理解することを含む。またこの活動は生徒が創造する過程において様々な基礎的熟練と技術を紹介する。

自然の観察を通じた認識は、絵画と描画の活動に焦点化する。この活動は生徒の視覚的知覚と色、秩序、効果のような美術の要素に対する認識を発達させることができる。これは生徒に視覚と行為のバランスをとることができるようにする。作品の鑑賞は学習の過程の中で行われ、この活動は発表、詩、演劇、物語のような形式でなされる。

1.1 観察力を鋭敏にする。

1.1.1 身の回りのもので、機能を持った様々な自然のものの状態を観察する。

1.1.2 生活環境の中で、様々な美術とその機能を観察する。

1.1.3 快適な人生と生活の中で、感情と美術の効果を明らかにする。

1.1.4 生活への調和や快適な生活に効果を持っている秩序や自然物を観察する。

1.2 自然環境からのアイデアの開発・探求

1.2.1 自然を研究し、色、模様、秩序、バランス、調和などの美術的側面を学習する。

1.2.2 自然のなかに描かれた作品を研究する。

1.2.3 人工物を研究し、ものの形の違いを知る。

1.2.4 伝統的な美術、工芸作品の文化的側面と形の発想がどのように自然から由来しているかを研究する。

1.2.5 アイデアを獲得したり、明確にしたり、視覚的イメージを発展させたりするために、印刷の材料や電子的な材料を体験して、アイデアの源を探求する。

1.3 絵画と描画

1.3.1 様々な活動を通して、線について理解し、違いに気づく。

1.3.2 作品を作ることで、線の種類や機能を適応させる。

1.3.3 体験や観察に基づいたテーマを自発的にスケッチする。

1.3.4 下絵によって絵や描画を描く。

1.3.5 様々な色を知り、違いに気づく。

1.3.6 ある目的のために、色を選び、適応させるように混色する。

1.3.7 感情やアイデアあるいは一定の題材を絵に表わすために、正しく適切な方法で様々な材料を使用する。

1.3.8 描画活動において、自発的で創造的に技術を使用し、美術の要素を用いて表現する。

1.3.9 描画活動において、簡単な遠近法を使用する。

1.3.10 自分の体験に基づいて、創造的な美術作品を作るために、道具と材料を選び入手する。

- 1.3.11 種々の活動によって作品を完成させる。
- 1.4 自分の作品と他人の作品の価値を認める。
 - 1.4.1 視覚的効果の面から作品について話す。
 - 1.4.2 線、輪郭、形態と色彩のような美術の要素の面から、見られるものとは何かを明確にする。
 - 1.4.3 文化の価値、出来事、幻想や自然に関係するテーマから作品について話す。
 - 1.4.4 自分の作品や他の人の作品を展示する。

2 模様のデザイン

模様のデザインの分野は次のような種々の活動を含む。

意図的でない形：マーブリング、吹き絵、たらし絵、イカットと染色

計画された形：絵画、彩色、モザイク、印刷、折りと切断、はじき絵、コラージュ、カリグラフィー。(図 14-6 参照)。

この分野は自然と生活の中で、様々な形を整理し、詳細に研究するための機会を与える。このことは一定の形のデザインをするために、モチーフとその表現の仕方についての活動を強調する。この活動は生徒に自由な形、制約された形や伝統的な形を作り出す機会を与える。

- 2.1 形や形の秩序と色を知る。
 - 2.1.1 身の回りに、様々な種類の形があることを観察する。
 - 2.1.2 形の輪郭、秩序、色の面から、身の回りの魅力的な形の特徴を観察する。
 - 2.1.3 自然界でのモチーフと機能をもった形の使い方を観察し、理解する。
 - 2.1.4 生活の中の様々なモチーフと形の使い方を観察する。
 - 2.1.5 形が生活においてどのように調和やゆとりをもたらすかを観察し、理解する。
- 2.2 自然と人工物からのデザインの開発
 - 2.2.1 自然と人工物のデザインを開発し確実に理解する。
 - 2.2.2 形態、秩序、色の側面から自然界と人工物の形の観点を研究する。
 - 2.2.3 機能と美的価値から、自然のデザインと人工物のデザインの形態について理解する。
- 2.3 模様のデザイン
 - 2.3.1 いくつかの活動を通して身の回りにある模様の要素について知る。
 - 2.3.2 いろいろな種類の道具と材料で自発的にモチーフをスケッチし創造する。
 - 2.3.3 機能に適応するようにスケッチしモチーフを創造する。
 - 2.3.4 繰り返し、中心化、波形、重なり、自由等の様々な種類の模様を決定する。
 - 2.3.5 あらゆる種類の材料や道具を形を作るために用いる。
 - 2.3.6 ある種の技術を用いてデザインの作品を作るために、美術の要素を用いて表現する。
 - 2.3.7 様々なカードやコミックの表紙のデザインのために、機能に合わせて形を創造する。
 - 2.3.8 機能に合わせて作品を整え、完成させる。

- 2.4 自分の模様デザインと他の人の作品の価値を認める。
- 2.4.1 模様のデザインをするために、使用されるプロセスについて説明する。
- 2.4.2 視覚言語を用いて美と機能の面から自分の作品についての意見をもつ。
- 2.4.3 地域の文化遺産について知り、価値を認め、伝統的な模様の形の起源について話し合う。

3 構成と工作

構成と工作の分野は次のような種類の活動を含む。彫像、アッサンブラージュ、モバイル、模型、ジオラマ、人形、お面、タイル、折り紙。(図 14-7、14-8 参照)。

この分野は形態(構成)、空間構成、バランス、安定の面から、美術に対する生徒の感覚を発達させることを目的とする。また、この分野は様々な材料の特性と機能の面を生徒に理解させる。構成と工作は生徒が本物を参考にして作る機会を与える。この比較は、アイデアと創造性は機能と意味を持っているということに気づかせることにある。

- 3.1 形態と空間を観察、評価し理解する。
 - 3.1.1 自然物と人工物を観察し理解する。
 - 3.1.2 聴覚を通して材料の性質の相違点と類似点を観察し、明らかにする。
 - 3.1.3 自然物と人工物を観察し理解する。
 - 3.1.4 日常に使うもの、おもちゃ、展示されたもの等のいろいろな種類の人工物を観察する。
 - 3.1.5 対象物が空間を満たしているかどうかを観察し理解する。
- 3.2 構成と工作のための材料の使用を開発する。
 - 3.2.1 様々な形の基礎を知り、違いに気づく。
 - 3.2.2 デザインするために、材料と道具の特徴を適切に開発し決定する。
 - 3.2.3 ある種の形のデザインのために、身の回りにある適切な材料を知り、決定する。
 - 3.2.4 構造と表面の特徴から、作品の効果的な材料を使用し、修正する。
- 3.3 構成と工作の方法
 - 3.3.1 ある種の構成と工作について、すでに知られていることについて確認する。
 - 3.3.2 作品を作るために形がどのように結合されているかを知る。
 - 3.3.3 作品の位置と安定のためのバランスを知る。
 - 3.3.4 構成における道具と材料を使用する。
 - 3.3.5 種々の形が動いたり、動いたりするような感じをもつ形を作る。
 - 3.3.6 計画に従ってデザインの作品を作り、完成する。
 - 3.3.7 デザインの作品と本物を比較する。
- 3.4 構成と工作のプロセスを理解し、価値を認める。
 - 3.4.1 制作過程、材料の処理、美術の要素、機能と秩序の観点から、構成と工作の作品について話し合い、評価する。

3.4.2 方法を決定し、適切なデザインを提示し、効果を明らかにする。

3.4.3 デザインの作品の過程で得られた新たな経験について話す。

3.4.4 機能に従った構成と工作を展示したり上演したりする。

4 伝統的工芸の紹介

伝統的工芸を知る分野は次のような活動を含む。おもちゃ、飾るもの、室内の道具、基礎的なパティック、焼き物、アニヤマン、織物、裁縫、彫刻。(図 14-9～図 14-12 参照)。

この分野は我が国の文化とその基礎的な創作にいくつかの種類の工芸があることについて認識するものである。工芸の適切な活動の中には、使用すること、形成の方法、道具と材料の使用、飾ることとモチーフの模様のことを含んでいることが紹介される。適切に紹介される工芸の種類は、生徒が興味を持ち、作ることができることが望ましい。それは飾ったり、使ったりするもの、おもちゃ、室内の簡単な道具、おみやげ、アニヤマン、焼き物、パティック、彫刻、織物のような工芸の基礎的な種類が含まれている。例えば、パティックにおいてははじき絵の技法や織りや染色の技術のような、色の防止のような技術が露になる。この基礎は本当の伝統的な工芸を知るために、体験することにある。

4.1 伝統的な工芸のなかで、自然の要素を観察し、理解する。

4.1.1 私たちの日常生活の中の様々な工芸とその使用について観察する。

4.1.2 伝統的工芸の動植物相やモチーフ、模様、形態、形、色との関係のような自然の要素を観察し、理解する。

4.1.3 種々の工芸において、形の選択、その変化、モチーフ、模様、装飾の観点から観察し、それらを明らかにする。

4.2 工芸作品を作るためのアイデアの探求

4.2.1 モチーフ、模様、色についてのアイデアを得るために、身の回りから確かな要素について知る。

4.2.2 バランス、秩序、模様、色について学習し理解するために、自然物に親しむ。

4.2.3 工芸の持つ目的のために、アイデアを選択し、修正し、適応させる。

4.2.4 特徴のある伝統的工芸作品を作るために、適切な材料と道具について知る。

4.3 特徴ある伝統的工芸品を作る方法

4.3.1 伝統的なモチーフと模様を作るためにアイデアを探す。

4.3.2 工芸制作のために、性質、材料、機能、効果の面から、適切な道具と材料を選択する。

4.3.3 様々な制作過程と技術に従って、特徴のある伝統的な工芸作品を作るために、適切な道具と材料を使用する。

4.3.4 様々な簡単な工芸の活動において、特徴のある伝統的工芸の基礎(原則)を使用する。例えば、紙凧の構造、タイルの断片の技術、焼き物の表面装飾など。

- 4.3.5 工芸制作の工程を整えるために、様々な代替の材料を使用してみる。
- 4.3.6 工芸の種類とその機能に従って、作品を美しくする。
- 4.4 伝統的工芸の価値を認める。
 - 4.4.1 工芸作品を産出している環境において、自然とものの美しさを努めて維持していることを理解し、価値を認める。
 - 4.4.2 物語、詩、演劇、歌のような方法で、現代の工芸を作ることによって得られる新たな経験についての感動を発表する。
 - 4.4.3 伝統的な工芸における有能な職人と彼らの貢献について紹介する。
 - 4.4.4 工芸についての情報を明らかにする上で、視覚言語を使用する。
 - 4.4.5 工芸センターを訪問したり、有能な職人と話したりすることで、伝統的な工芸についての知識を増やす。

第4節 初等美術教育課程の内容に見られる特徴

以上のようなマレーシアの教育課程における初等教育の美術教育の内容を概観すると、いくつかの特徴が見られる。現段階では公式に教科書は刊行されていないが、民間レベルにおいて参考書の類が出版されており、児童によってはそれらを参考にして学習している。実際の授業実践ではそのほとんどが実技によって美術の価値や楽しさを修得するという方法が採られており、我が国のものと大きな差異はない。

初等教育での教育目的は道徳的に高いレベルで人間としてのバランスと調和をもって、知的、精神的、情緒的、身体的な側面の潜在的能力を統合的に発達させることである（注7）。そして、こうした目的に対して具体的教育目標として以下のことがあげられる（注8）。

- ・ マレー語を修得する。
- ・ 基礎的な言語技能を修得する。
- ・ 算数の技能を修得する。
- ・ 第二言語としての英語を、話す、読む、書く、理解する。
- ・ 知識を探求する。
- ・ 指導的資質と自信の発達を促す。
- ・ 人類と環境に注意を払う。
- ・ 科学技術の技能を修得する。
- ・ 心身の健康に気をつける。
- ・ モスリムとしてコーランから文章を選択し、読む技能を修得し意味を理解し暗唱すること。
- ・ 神を信じ、愛国心を強化する。
- ・ 能力と創造性を発達させる。

こうした教育目的や目標において、美術教育では学習の内容を明確にし、それぞれの分野での学習内容を系統的に配置している。そして系統的な教育課程を基本として、美術の特性である表現力、創造力、審美観、情操等の発達を促している。そこには技術や技能の修得が勧められており、表現力や創造力に基礎的な学習内容が裏付けされていると理解できる。これは第五次のマレーシア・プランの骨子に基づくもので、知識のある熟練した個人の人育成に繋がるものである。この教育目的のために美術における視覚言語を手段として用い、基礎的な技能の育成に努めている。

小学校の教育実践では、教育課程に即した授業が実施されており、1998年7月の実態調査で訪問したクアラルンプルの最古の初等学校であるセント・ガブリエル小学校では、美術教育主任のサイ・アブドゥラがコラージュの授業を実践していた(注9)。サイは他の教員との連携を図り、教育課程に採りあげられている教材を検討して、実態に即した適切なものを実施している。コラージュの授業では体育競技のポスターを数色の紙片によってコラージュによって作成する技法を行っていた。また、他のクラスでは紙テープによるアニメーションの題材を行っていた。いずれの授業も、その展開は教師による課題説明、制作方法の説明の後に、生徒が実習を行い、教師は個別指導に当たるといった流れであった。そうした状況において、初等教育での美術教育の意義として、サイは次のように述べている(注10)。

初等教育の教育課程の重点領域は、国語(マレー語)、数学、科学であるが、美術教育は創造性を発揮したり、創造的活動を体験したりする場として貴重である。表現に関わる教育を広く捉え、俳句などのコンペに積極的に参加させたり、総合的なカリキュラムの時間に様々な実践を行わせたりしている。

このように述べ、美術教育における創造性の重要性を指摘している。初等教育のすべての教科と活動を総合すると全人的な教育を目的としている。美術教育の重要性について、教育省教育課程開発センターの教育課程ディレクターのザイディ(Zaidi Abdul Hamid)は次のように述べている(注11)。

初等教育において、美術教育も人間形成の全体的観点から重要であり、7つの資質の中に組み込まれている。その7つとは、言語的資質、論理的資質、空間的資質、聴覚的資質、運動的資質、自立的資質、人間関係的資質である。美術教育は空間的資質に相当する。

初等教育においては美術教育の目的は人間形成であり創造性の育成である。そしてそのための教材が設定され、創造性の育成のために視覚言語による美術教育が行われている。

また、マレーシア・プランにおける国民統合という視点から、伝統的な美術文化と表現

技術の保護と継承ということについても配慮されており、多民族多文化国家としての美術教育の特性が見られる。伝統的な美術文化のほとんどは狭義には工芸文化であり、その教材は実際には都市の生活においては近代化によってほとんどが失われつつある。材料の入手も困難になり、その代用材料によって授業が行われているのが現実である。しかしマレーシア全土でみれば地域の伝統的工芸は生活に根差しており、工芸品であり工芸作品としての価値を維持している。さらにはそれらに携わる工芸職人や工芸作家に対しても認識を深める教育を進めていることは、マレー人、華人、インド人を主とする多民族多文化社会における国民統合としての伝統工芸の理解という位置づけを美術教育で成しているのである。

第5節 1988年教育課程に基づく中等美術教育

次に、同じく第5次、第六次のマレーシア・プランを背景とした中等教育における美術教育について述べる。マレーシアの教育制度において中等教育は日本での中学校と高等学校に相当する。中等教育の教育課程において美術教育の目的、目標は次のように規定されている（注12）。

1 美術教育の目的

中等学校段階での美術教育は想像的で創造的な個人としての教養を身につけ、美的な理想に対する知識と感覚を持った国民を育成することを目的としている。それは生活や自然環境のなかで、美術への関心を向け、作品を制作することを可能にし、同時にマレーシアの文化における美術の遺産を評価し誇りに思うことである。

2 美術教育の目標

美術教育の目標は生徒に以下のことを可能にすることにある。

- (1) 造形美術の基礎に関する理解と技能を発達させる。
- (2) 美術の様々な技術や道具、材料を活用し、試行や探求の過程を通して、視覚的な能力や創造力を発達させる。
- (3) 自然物と人工物において、美の要素と構造を観察、研究することで観察力を育成する。
- (4) 美の要素を解明し、制作に活かす。
- (5) 美術作品の制作過程を通して、表現することの自信と自己訓練能力を育成する。
- (6) 自然美の評価と自然の保護に努めることを育成する。
- (7) マレーシアの文化の発展における美術の特徴を認識する。
- (8) マレーシアの様々な芸術における美術と工芸の著名人の貢献を認識する。

- (9) 生活と余暇の様々な面で、美術の貢献を認識する。
- (10) 美術と工芸の発展における科学と技術の貢献を認識する。
- (11) 世界の文明における文化の発展に対する美術の貢献を認識する。
- (12) 芸術面での仕事の機会について認識する。

このように教育課程では定義されており、美術教育と自国の文化の密接な関係を強調している。そして美術教育の内容として制作活動だけでなく様々な面からの文化理解をも重視している。さらに美術教育の内容構成としては、「造形美術の基礎」、「デザインの方法」、「理解と評価」の3つの領域をあげて教材構成の基本的理念としている（注13）。

(1) 造形美術の基礎の領域

造形美術の基礎は表現と鑑賞の活動において最も重要な内容である。この領域は生徒が美の要素の表現と構成の価値を理解する機会となるものである。この活動には、造形の要素と原理からなる様々な視覚的効果の研究、観察、実験などが含まれている。この学習では、「伝達」「使用」「環境」の分野から選択するか「自由な学習」をするか、または両方同時に行うかである。この領域の目的は、生徒が美術に対して興味と自信を抱くことにある。

この領域の内容としては次のようなものがある。「機能と美の要素」、「デザインの原理」「デザインの構造」「知覚の鋭敏さ」「造形要素の応用」。

(2) デザインの方法の領域

この領域は美術と工芸の形を作り出すために造形の基礎の応用を学習する。地方と国の美術と工芸の作品を学習することによって観察力を習得する。美術の表現が様々な媒体を使用し、材料や用具を通して確かな技術が存在することを知ることが重要である。また、美術は文化を背景としていることを知り、美術のなかに存在する社会的な価値観を知ることが重要である。そのためにデザインでは現代の技術と方法が紹介され、観察力や表現方法を習得することを目的とする。

この領域の内容として次のようなものがある。「美術とコミュニケーション」「アイデア」「商業デザイン」「パッケージ」「工芸品」「身近な環境の美術」。

(3) 理解と評価の領域

この領域は地域と国の文化とともに、日常生活における美術と工芸に対する評価の学習を含んでいる。美的、機能的にもものを見る態度を養い、社会における文化的価値を見出し、作品から読み取る地域の特徴を理解することを含んでいる。マレーシアの文化の中で美術の歴史的発展に注目しておかなくてはならない。民族的な工芸がもっている形はその時代の生活必需品として機能的な形をしている。この領域の学習では文化を反映した美術と工芸の作品を通してそれらが作られた社会を理解することも重要である。東南アジア諸国の文化のなかで、美術と工芸の作品を通して文化や信条の違いを理解することも含んでいる。

以上のようにマレーシアの中等美術教育では目的において美術への制作と美術文化の理

解を重視して、具体的な目標を設定している。それらの具体的目標に対して3つの領域から教育を進めていくシステムを採っている。この内容がマレーシアのナショナル・カリキュラムとなっており、学校教育現場においてはこのカリキュラムに基づいて教材が設定される。これらの教材をまとめたものが参考書として刊行されている。次章ではこの参考書をもとに具体的な題材を紹介する。

第6節 中等美術教育における教材構成

マレーシアにおいては美術教育の教科書はまだ刊行されていない。その代替りとなるものが民間の出版社より刊行されている参考書、受験用図書などがあり、それらの教材構成は国の定める教育課程に準拠している。ここではこうした参考書をもとに中等教育での美術教育教材を具体的に見ていく（注14）。

1 1学年

以下には中等教育1学年の美術教材の題材名と主な項目を述べる。

- (1) 線：線の定義、身の回りの研究、線の研究、線と運動、線と文様、線とトーン、線と形態、線と空間。（図14-13）。
- (2) 色：概説、色の種類、色と文化、色の価値、配色、色温度、色の効果、色の遠近感。（図14-14）。
- (3) 材質感：概説、材質感の種類。（図14-15）。
- (4) 形：概説、形の種類、ポジとネガ、形と模様、形と文字、形とシンボル。（図14-16）。
- (5) 形態：概説、形態の種類、線と形態、形と形態、構成の形態、人間の形態。（図14-17）。
- (6) 空間：概説、空間の種類、空間と遠近感、空間と色彩。（図14-18）。
- (7) 調和：概説、身の回りのハーモニー、美術作品のハーモニー。（図14-19）
- (8) 強調：概説、強調の機能、身の回りの強調感、視覚美術における強調表現の方法。（図14-20）。
- (9) バランス：概説、バランスの種類、身の回りのバランス感、バランスの原理。（図14-21）。
- (10) 対比：概説、対比の特徴、身の回りの対比、動きのある美術表現と対比。（図14-22）。
- (11) 運動：概説、身の回りの運動間、視覚美術における運動表現。（図14-23）。
- (12) グリッド：身の回りのデザインの構造、グリッドの種類。（図14-24）。
- (13) 彩色画：概説、媒体・材料・技法、主題と目的、仕上げとプレゼンテーション、鑑

- 賞、理解と評価；作家と作品(Abdullah Ariff, Yong Mun Sen, Mohammed Hoessein Enas, Dzulkifili Buyong, Mohd.Salehuddin)。 (図 14-25)。
- (14) 版画：概説、版画の種類、鑑賞、理解と評価；作家と作品(Abdul Latiff Mohidin, Sharifah Fatimah Zubir)。 (図 14-26)。
- (15) 彫刻：概説、彫刻の形態、技術、理解と評価；作家と作品(Syed Ahmad Jamal, Anthony Lau)。 (図 14-27)。
- (16) ポスター：概説、ポスターデザインの特徴、ポスター制作の過程、ポスターと色の要素、質の高いポスターの特徴、ポスターの理解と評価。 (図 14-28)。
- (17) パッケージデザイン：概説、パッケージデザインの技法、パッケージデザインの方法。 (図 14-29)。
- (18) バティック：概説、バティック布の機能、モチーフと模様、技術と製作過程、鑑賞、バティックの作家(Hajah Cik Su bt. Hajah Ishak, Haji Mohod. Yusof, Encik Awang bin Long, Encik Long bin Abdullah, Haji Ali)、理解と評価。 (図 14-30)。
- (19) アニヤマン：概説、アニヤマンに適した材料、アニヤマン美術を制作している地域、タコノキとムンクアンの葉、葉の採集の時期と方法、葉の処理方法、技法と過程、モチーフとアニヤマンの模様、工芸作家(Hajah Minah bt. Mohamed, Dayang Aishah bt. Awang Husin, Cik Limah bt. Mamat, Cik Siah bt. Jumaat)、理解と評価 (注 15)。
- (20) 木彫：概説、伝統的木彫の要素、模様、古典的なモチーフ、花の形、彫刻の技術、材料と用具、製作過程。 (図 14-31)。
- (21) 製本：概説、皮表紙の技法、仕上げとプレゼンテーション。

以上が1学年で取り扱われている題材例である。1から12までは美術の基礎として位置づけている造形要素と造形原理による視覚言語の題材である。表現と鑑賞のための基礎として視覚言語を位置づけることによって、美術教育の基礎を習得することを促している。理論的にも実践的にも美術教育を進める上で基礎として位置づけているのである。13, 14は絵画の領域に相当する題材である。表現を主体とするのではなく理解や鑑賞を促している。同じく15の彫刻においても理解することを目的とした題材の設定である。16, 17は視覚伝達デザインの題材で理解と表現の学習である。18から20はマレーシアの伝統的工芸が紹介されている。工芸作品の制作とともに、伝統文化を理解するための題材である。また、21は実用的な題材である。

2 2学年

2学年の題材も基本的に1学年の内容と大きな違いはない。以下に具体的な題材名を記す。

- (1) 線：予備知識、材質感を表す線の表現方法、トーンを表す線の表現方法、運動を表

- す線の表現方法。(図 14-32)。
- (2) 色：予備知識、色の機能、単色配色の機能、色彩調和の機能、補色の機能、明暖色の機能、暗冷色の機能。(図 14-33)
 - (3) 材質感：予備知識、身の回りの触覚的材質感の例、身の回りの視覚的材質感の例、材質感の美的特徴と機能。(図 14-34)
 - (4) 形：予備知識、形の研究と方法、形と文字の研究、形とサインの研究、形と模様の研究。(図 14-35)。
 - (5) 形態：予備知識、形態の構造、形態の分類、2次元での形態の描き方、人間の形、資料。(図 14-36)。
 - (6) 空間：予備知識、視覚美術における空間の概念、建築構造における空間の概念。(図 14-37)。
 - (7) 調和：予備知識、身の回りの調和感の存在、調和感のあるデザインの方法。(図 14-38)。
 - (8) 強調：予備知識、身の回りの強調感の存在と有様、視覚伝達における強調の表現方法。(図 14-39)。
 - (9) バランス：予備知識、身の回りの対称の存在と有様、身の回りの不対称の存在と有様、対称と不対称の比較、美術作品における対称と不対称の原理、美術作品におけるバランス表現の方法。(図 14-40)。
 - (10) 対比：予備知識、身の回りの対比の存在と有様、美術作品における対比の機能、美術作品における対比の表現方法。(図 14-41)。
 - (11) 運動：予備知識、身の回りの運動感の役割、視覚美術における運動感の表現方法。(図 14-42)
 - (12) 多様性：予備知識、身の回りの多様性、多様性の機能、美術作品における多様性の創作方法。(図 14-43)。
 - (13) 統一：予備知識、身の回りの統一感、統一感の機能、視覚美術における統一感の表現方法。(図 14-44)。
 - (14) グリッド：予備知識、形式的なグリッドの構造、非形式的なグリッドの構造、形式的な構造での模様のデザインの方法と技術、非形式的な構造での模様のデザインの方法と技術、グリッドと描画の関連。(図 14-45)。
 - (15) 描画：美術とコミュニケーション、用具・材料・技術、植物画、理解と評価。(図 14-46)。
 - (16) 彩色画：予備知識、風景画、媒体・用具・絵の具の塗り方、作家と作品の理解と評価(Kuo Ju Ping, Tay Hooi Keat, Khaw Sia, Lai Foon Moi, Patrick Ng Kah Onn, Syed Ahamad Jamal, Mohamed Hoessein Enas, Yeoh Jin Leng, Jolly Koh, Chuah Thean Teng, Khalil Ibrahim)。(図 14-47)。
 - (17) 版画：予備知識、彫りの技法、彫刻刀の種類、彫りの過程、版画作品の理解と評価。

(図 14-48)。

- (18) 彫刻：予備知識、彫刻の種類と技法、仕上げとプレゼンテーション、維持管理、評価。(図 14-49)。
- (19) ロゴマーク：概説、ロゴマークの種類、ロゴマークのデザインの技法・媒体・過程。(図 14-50)。
- (20) イラストレーション：概説、日常生活におけるイラストレーションの機能、イラストレーションの種類、媒体と技法、文学の挿絵のデザイン。(図 14-51)。
- (21) バティック：予備知識、現代のバティックの発展、新しいバティック模様の特徴、バティックの協会と組織の役割、マレーシアのバティック作家(Chuah Thean Teng, Tay Mo Leong, Khilil Ibrahim, Syed Shaharuddinn Bakeri)。(図 14-52)。
- (22) アニヤマン：予備知識、クラライ、クラライの種類、タコノキあるいはムンクアンの葉のアニヤマンの技法、仕上げとプレゼンテーション、維持管理、評価、アニヤマン協会と組織の役割、理解と評価—アニヤマン美術の現状(注 16)。(図 14-53)。
- (23) 木彫：予備知識、花のレリーフ彫り、花のレリーフに適した模様の例、シラットの形、伝統的な仕上げ、作家(Encik Latif bin Long, Encik Long, Tuan Haji Wan Su Othman)、評価、現代の発展。(図 14-54)。
- (24) 陶芸：予備知識、粘土の過程、成形、焼成、ラブ・サヨン(注 17)。(図 14-55)。
- (25) 製本：予備知識、簡単なフォリオの作成、皮製のフォリオの作成。(図 14-56)。

以上が2学年の題材であるが、基本的には1学年と同じ内容で構成されている。内容は1学年に比較して高度になり複雑化している。1から14までが造形要素と造形原理にかかわる題材であり、これらを重視していることが理解できる。

3 3 学年

3 学年では領域を明示しながら題材を提示している。領域としては「視覚伝達」「工芸」「理解と評価」である。

視覚伝達領域には次の題材がある。

- (1) 描画：予備知識、特別な描画の特徴、用具・材料・媒体、描画技法、美の比率原理、風景画。
- (2) 彩色画：予備知識、彩色画の描き方。
- (3) 版画：予備知識、ステンシル、フィルムによるステンシル、多色ステンシル、仕上げとプレゼンテーション。
- (4) コラージュ：概説、コラージュの様々な技法、用具と材料、コラージュ制作での重要用語、仕上げ・表示・管理。(図 14-57)。
- (5) 彫刻：予備知識、彫刻制作の過程、彫刻の理解と評価。(図 14-58)。
- (6) 漫画：概説、漫画の特徴、媒体・用具・技法、漫画の質を高める特徴、漫画と風刺

画の相違、仕上げとプレゼンテーション、マレーシアの現代漫画家と風刺画家 (Datuk Mohamad Nor Khalid, Jaafar Taib, Rejabhad, Zainal Osman)。 (図 14-59)。

- (7) カリグラフィー：概説、カリグラフィーの特徴、カリグラフィーの機能、ローマ字カリグラフィーの種類、イスラムカリグラフィー、用具・媒体、手書きの基礎技法、イタリック体の技法、線引きと模様の方法、カリグラフィーの質を高める特徴、マレーシアのカリグラフィー作家 (Sheikh Omar Basaree, Mohammed Yusuf Abu Bakar, Syed Abdul Rahaman, Ahmad Khalid Yusoff)。 (図 14-60)。
- (8) イラストレーション：予備知識、商業のためのイラストレーション、質の高い商業のためのイラストレーションの特徴。 (図 14-61)。

次に工芸領域として以下の題材がある。

- (9) アニヤマン：予備知識、竹のアニヤマン (概説、竹の模様の特徴、竹の模様の種類、材料と用具、技法と製作過程、仕上げとプレゼンテーション、維持管理、新しいアニヤマン)、籐のアニヤマン (概説、技法と製作過程、籐の作品、仕上げとプレゼンテーション)。 (図 14-62)。
- (10) バティック：予備知識、バティックの歴史、バティックの特徴、バティックの仕上げとプレゼンテーション、維持管理、バティックの利用価値、簡単なバティックの版。
- (11) 木彫：予備知識、透かし彫りの技法、木彫作品の評価、維持管理、新しい木彫、木彫協会と組織の役割。
- (12) 陶芸：予備知識、紐作りの技法、板作りの技法、仕上げとプレゼンテーション、維持管理、陶芸協会と組織の役割、理解と評価。
- (13) 織物：概説、伝統的な織物の模様、伝統的織物の用具と材料、現代の織物、織物における色の効果、仕上げとプレゼンテーション、評価、維持管理。
- (14) 製本：予備知識、製本について、技法、仕上げとプレゼンテーション。

3つめの領域として理解と評価においては次の題材がある。

- (15) 純粋美術：描画、彩色画、版画、コラージュ、彫刻、漫画。 (図 14-63)。
- (16) グラフィックアート：ポスター、宣伝美術、ポスターと宣伝美術の比較、ロゴマーク、記章、ロゴマークと記章の比較、パッケージデザイン。 (図 14-64)。
- (17) 国民文化における美術の発展：アニヤマン、バティック、陶芸、プア、木彫、イスラム建築 (注 18)。 (図 14-65)。
- (18) 外国の美術：マレーシアとインドネシアのバティックの類似点と相違点、マレーシアと中国の陶芸の類似点と相違点、マレーシアとインドネシアの木彫の類似点と相違点。 (図 14-66)。

この学年では絵画や版画、彫刻といったいわゆる心象表現の美術の内容も視覚伝達とい

う機能で括られている。絵画や版画はマレーシアにおいては伝統的には存在感が薄く、また、彫刻においても工芸的な要素が伝統的に存在しているので、いわゆる純粋美術の内容は近代以降の西欧の影響で出現してきたものである。そうした内容を視覚伝達の領域に含んでいるのである。理解と評価の領域では文化としての美術の位置付けを明らかにし、伝統文化と現代文化の両面を取り扱っている。

4 4・5 学年

この学年はわが国では高等学校に相当する。美術教育の内容には実技の題材を含んではいるが、理論的に理解する内容が多く、美術を国民文化として受けとめるように促している。題材の分類については著者の見解もあり統一されてはいないが、こうした分類は学習内容を理解しやすくするための手段でもある。ここでは「絵画」「視覚伝達」「工芸」「環境美術」「理解と評価」の領域で題材を解説する。

絵画領域では以下の題材がある。

- (1) 描画：用具と媒体、描画の過程、描画の各段階、テーマと目的の決定。
- (2) 彩色画：絵画の流れ、絵画の媒体、油絵の技法、油絵の用具と媒体、彩色の過程。
- (3) 版画：凸版、凹版、平版、孔版（シルクスクリーン）。
- (4) 壁画：学校での壁画の種類、壁画の制作過程。（図 14-67）。
- (5) 彫刻：彫刻の種類、彫刻の形、彫像の制作。

視覚伝達領域には次の題材がある。

- (6) グラフィック・デザイン：シンボルデザイン、パンフレットデザイン、看板のデザイン、パッケージデザイン。（図 14-68）。

次に工芸の領域として以下の題材がある。

- (7) バティック：型押しバティックの方法、手描きバティックの方法、スクリーンバティックの方法、絞り染めバティックの方法、新しいバティック。
- (8) アニヤマン：ムンクアンあるいはタコノキのアニヤマン、ムンクアンの新しいアニヤマン、竹のアニヤマン、籐のアニヤマン。
- (9) 陶芸：伝統的陶芸、陶芸の技術と技法、板作りと紐作りの技法（ラブ・サヨンの過程）、ロクロの技法、レンガの窯、新しい陶芸製品。
- (10) 伝統的木工：花模様の種類、木彫の様々な形、シラットの様々な形、伝統的な木彫の模様、彫りの過程、新しい木彫（注 19）。（図 14-69）。
- (11) 織物：伝統的なソンケットの織り、伝統的なソンケットの模様とモチーフ、伝統的なソンケットの織りの過程、プア布によるプア織りの過程と技法、織物における新しい局面。

次に環境美術の領域として次のような題材を採り入れている。

- (12) 室内装飾：室内装飾の基礎、室内装飾の過程、各段階とアレンジ。（図 14-70）。
- (13) 環境デザイン：景観における植物の機能、景観デザインの過程。（図 14-71）。

そして理解と評価の領域には研究的な内容として次のような題材を設定している。

- (14) 生活における美術：経済に対する美術の効果、国家の教育に対する美術の効果、文化に対する美術の効果、美術の発展の問題、美術の分野での成功の期待、グラフィックアートと商業の関係、伝統的地域における家屋のデザイン。
- (15) 国民文化における美術の発展：民衆美術の起源。
- (16) 国民文化の美術の遺産：武器（クリス）、装飾（刺繍）、テキスタイル（テヌナン）、建物（トレンガンヌ地方の家屋）。
- (17) 現代マレーシアの絵画の発展：1930・40年代、1950年代、1960・70年代、マレーシアの絵画に貢献した団体・大学（水曜美術連盟、マレーシア画家連盟、木曜美術連盟、ナンヤン美術専門学院、特別教員養成学院、マラ工科大学、マレーシア美術専門学校、クアラルンプル美術専門学校、マレーシア科学大学、国立美術館）。（図14-72）。
- (18) 現代マレーシア画家の作品研究：Ismail Mustam, Dzulkifli Buyung, Cheong laitong, Peter Harris, Anthony Lau, Mohammed Hoessein Enas, Tay Hooi Keat, Chua Thean Teng, Ibrahim Hussin。
- (19) 他の文化での美術：ソンケット、彩色画。

以上が4・5学年での美術教育の教材である。ここでは制作や鑑賞という活動よりも研究的内容が多く取り上げられている。それぞれの領域の題材の説明も詳細であり、教養的な内容を含んでいる。特に伝統的な文化や工芸を理解するための教材を重視しており、マレーシアの国民文化に対する美術の位置付けを行っている。

第7節 中等美術教材の特徴と教育内容

マレーシアの中等教育の美術の教材は、前章のように、造形美術の基礎、視覚伝達、工芸、理解と評価の領域で構成されている。このことは教育省のシラバスに準拠するものであり、統一カリキュラムの内容に適合している。シラバスでは具体的な題材を指定していないが、参考書作成において選定された題材はほぼ標準的に想定される内容である。

中等学校での実際の授業においてはシラバス（教育課程）で示されている教材を学校の実態に合わせて選択、開発している。例えば、シャー・アラム第9中等学校では、美術教育の成果を地域に公開しており、日常の美術教育の内容を積極的に展示している。これは学校行事として、「芸術週間」「言語週間」「料理週間」「科学週間」「ムルデカ（独立）週間」などを設けて、教科や総合活動での教育内容を地域に紹介するものである。芸術週間ではマラ工科大学（UiTM）の学生との合同展覧会の開催や、生徒作品の展覧会が行われている。生徒作品には、ペンスタンドやメモホルダーなどの木工作品、電子ブザーやセンサー

などの電気工作、金工作品、手芸作品などである。マラ工科大学の学生作品もプロダクト・デザイン、金工作品、グラフィック、色彩などのデザインの分野が多く、中等教育での教育課程に示されている内容を主に教材としていた。そしてそこには視覚言語を活用するデザイン、構成の内容が多く見られた（注20）。

また、クアラルンプール市内のチュラス中等学校では、一般的な公立学校であり、下級中等段階では、マレー語、英語、数学、科学、歴史、地理、イスラム教育、生活技術、美術工芸・音楽、道徳教育の科目が実施されている。美術教育はその一つである。上級段階では、選択科目として美術工芸が実施されている。年間の教育内容はシラバスに即しており、中等学校修了においては美術教育も客観テスト、実技試験、課題制作の試験が課せられている。この学校では美術教師のイスマイル・アハマドが積極的に美術教育を実施しており、教育課程の中でもバティックを始めとする伝統的工芸の教材のほかにベーシックデザイン、グラフィック・デザインの教材を重視していた（注21）。

この2校においても教育課程に示されている内容をできるだけ忠実に授業に反映することを目指していた。個々の学校環境や人的環境による差はあるものの教育課程の理念を反映するような教材開発を行っている。このような実態を通して、教材の特徴を考察すると以下のようなことがあげられる。

1 教材の系統的配列

教育内容の領域は各学年を通じて類似した題材で設定されている。内容は平易なものから複雑なものへと系統的に配列されている。知的な発達段階や技術の巧緻性を考慮しているのである。技術、技法の点からも系統性を重視しており、熟練するための訓練に近い教育でもある。

2 生活に関連した教材

教育内容は、造形美術の基礎、視覚伝達、工芸のように日常生活に関連した領域が設定され、題材も身の回りの生活に根ざしているものが多い。造形美術の基礎の領域は、1、2学年に設定されており、日本では中学校に相当している。ここでは視覚言語によって美術教育の表現や理解を促しているのである。美術教育の内容を、絵画、彫刻、デザイン、工芸といった表現形式で分類や、平面、立体という分類でもなく、視覚伝達と工芸という生活のための媒体や手段という観点で領域を設定している。そこでの視覚言語の内容はデザインのための国際的な視覚言語だけではなく、マレーシアの文化に根差した造形要素や特徴のある造形要素を採りあげており、文化との関わり合いのある視覚言語であり、マレーシア的表現と見做すことができる。理解と評価の領域においても、マレーシアの伝統的文化における工芸や近代現代における美術の紹介がなされている。

3 工芸と視覚伝達の重視

前項とも重複するが、マレーシア独自の美術教育の枠組みとして、伝統的工芸を含めた工芸と美術を含んだ視覚伝達という領域の2つを重視している。3学年においては、絵画も彫刻もイラストレーションも含めて視覚伝達として領域を設定している。そしてそれらと同じ位置づけとして工芸の領域を設定している。本来、マレーシア独自の歴史的美術は工芸であった。それに加えて宗教美術が存在する。いわゆる絵画、彫刻といった西欧の美術の分類による純粋美術のような枠組みでは捉えることができない歴史を有しているのである。したがってそうした枠組みを強いて当てはめれば、工芸と視覚伝達という領域となるのである。西欧の枠組みで美術を捉えるのは第二次世界大戦後であり、独立後である。

4 国民文化の理解

4・5学年において、理解と評価の領域で、国民文化としての美術の研究的な題材が設定されている。そこにはマレーシアの伝統的な工芸、建築などが紹介されている。また、独立前後からのマレーシア独自の美術文化を伝えるための題材が設定されている。そして国民文化を伝統的側面と現代的側面から捉えることを促している。これは初等教育と同じく、第五次のマレーシア・プランに基づく国民統合の促進から成されたものである。

5 技法・知識の習得

それぞれの題材では学習の過程が示されており、技法や知識の習得の過程が明確である。多くの題材は以下のような過程によって習得される。

- (1) 題材の概略説明や予備知識の確認。
- (2) 題材の内容に関する歴史的解説あるいは題材の種類の解説。
- (3) 題材の特徴、技法・技術、仕上げとプレゼンテーション、保守管理などの説明。
- (4) 題材の評価や理解の方法の説明。
- (5) 題材に関する練習問題。

こうした順次性をもちながら各題材が解説されており、個々の題材に対して網羅的に扱っている。知識や技法の解説が詳しいのが特徴である。このことは美術教育の持つ教育的役割として、美術文化を伝承するという役割を重視している現われである。

以上、マレーシアの中等教育の美術教育の内容について、教育課程と具体的教材を基に考察を進めた。アジア地域の美術文化は西欧諸国の美術の内容とは異なった点があり、その特徴として日常生活の中の美術があげられる。民衆社会に息づいてきた日用品であり装飾品の類は、純粋美術や応用美術といった範疇に入りにくいものとして存在している。そうした美術が生活に関連した教材、工芸と視覚伝達の重視といった特徴を現しているといえるのである。このような美術の伝統と伝統的工芸がマレーシアにも存在しており、独立後の社会や経済の発展に伴って、地域－国民国家－世界の相関（注 22）、といった広がりの中にも存在してきた。こうした状況の中で伝統的工芸を含んだ独自の美術の概念を形成

し、国民文化として位置づけようとしているのである。マレーシアの美術教育はそうした国民文化の教育としても意義をもっている。

第 14 章 注

1 マレーシアの美術教育の概略的な調査についてはすでに報告している。福田隆眞、佐々木宰「マレーシアにおける美術教育調査報告（1998）」、山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第 10 号、153-172 頁、1999 年。また、教員養成の美術教育については次の報告をしている。佐々木宰、福田隆眞「マレーシアの教員養成における美術教育について」、釧路論集大 31 号、1999 年。

2 資料は以下である。*SUKATAN PERAJARAN SEKOLAH RENDAH, PENDIDIKAN SENI 1994*, KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALYASIA. 資料の提供は MAKTAB PERURURUAN ILUM KHAS, KUALA LUMPUR の MR.Baba Ahamad Bin Omar 氏より受けた。

3 竹熊尚夫、『マレーシアの民族教育制度研究』、九州大学出版会、1998、p.32

4 *SUKATAN PELAJARAN SEKOLAH RENDAH, PENDIDIKAN SENI 1994*, KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALYASIA.pp.1-2

5 *SUKATAN PELAJARAN SEKOLAH RENDAH, PENDIDIKAN SENI 1994* pp.3-4

6 *SUKATAN PELAJARAN SEKOLAH RENDAH, PENDIDIKAN SENI 1994* pp.5-14

7 Curriculum Development Centre, Ministry of Education Malaysia, *CURRICULUM, 1998* による。資料は同センターの Mr.Zaidi Abdul Hamid(assistant director of curriculum)より提供を受けた。

8 *CURRICULUM, 1998*

9 生徒数 570 人のクアラルンプルでは規模の大きい小学校である。美術主任はサイ・アブドゥラで、教員養成学院の小学校教員養成において美術を専攻していた。

10 1998 年 7 月の実態調査による。

11 2000 年 9 月の教育省教育課程開発センターでの実態調査による。

12 Kementerian Pendidikan Malaysia, *Sukatan Pelajaran Sekolah Menengah Pendidikan Seni, 1988* pp.1-3 この資料において中等美術教育の目的と目標を規定している。

13 *Sukatan Pelajaran Sekolah Menengah Pendidikan Seni, pp.4-5*

14 本稿で使用した資料は以下である。

1 学年 Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 1 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn.

Bhd. 1996

2 学年 Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 2 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1996

3 学年 Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 3 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1998

4・5 学年 Hassan Mohd Ghazali, *Pendidikan Seni Tingkatan 4&5 KBSM*, Pustaka Delta Pelajaran Sdn. Bhd. 1997

15 アニヤマンの材料は異なるが日本の竹細工のようなものである。タコノキ、ムンクアンはそれぞれ材料名。

16 クラライはアニヤマンの四角形の模様のこと。

17 ラブ・サヨンはペラ州の焼物。

18 プアは東マレーシアのサバ、サラワクの織物の一種。

19 シラットは木彫の彫りの種類。

20 1998 年 7 月の実態調査によるものである。シャー・アラム第 9 中等学校 (Sekolah Menengah Seksyen 9 SHAR ALAM) はクアラルンプル近郊に位置し、マラ工科大学との連携をとっている大規模校である。新設の学校で学校環境は充実しており、パイロット・モデル校である。

21 1998 年 7 月の実態調査によるものである。チュラス中等学校 (Sekolah menengah Kebangsaan Cheras) はクアラルンプル市内にある古い学校である。生徒数約 2800、教員 136 名の大規模校である。

22 関本照夫、『国民文化が生まれる時』、リプロポート、1994、p.7

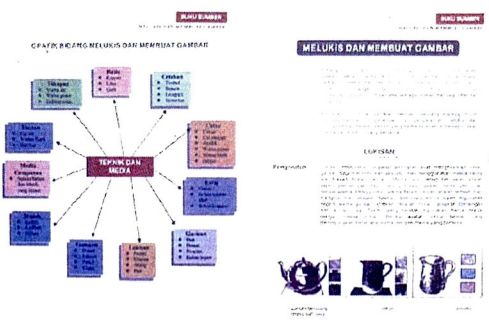


図 14 - 1 小学校 技術と媒体と表現の関係図



図 14 - 2 小学校 絵画

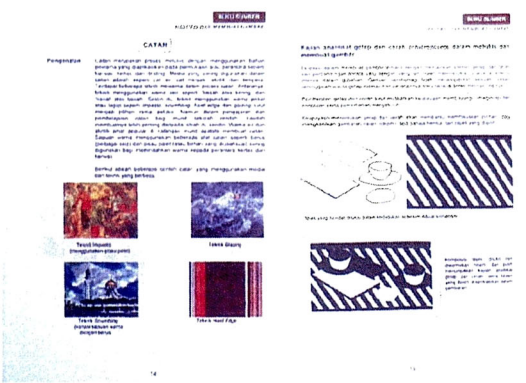


図 14 - 3 小学校 彩色画

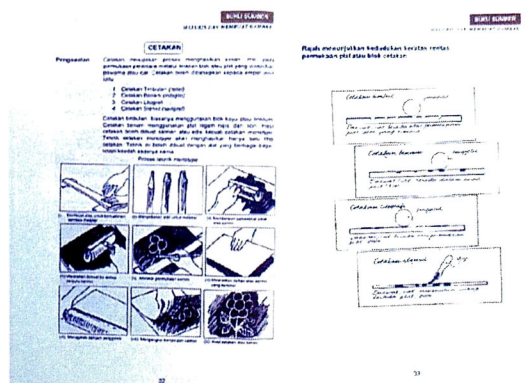


図 14 - 4 小学校 版画

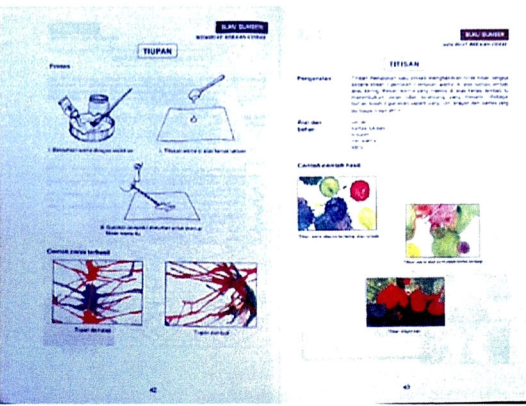


図 14 - 5 小学校 吹き絵、たらし絵

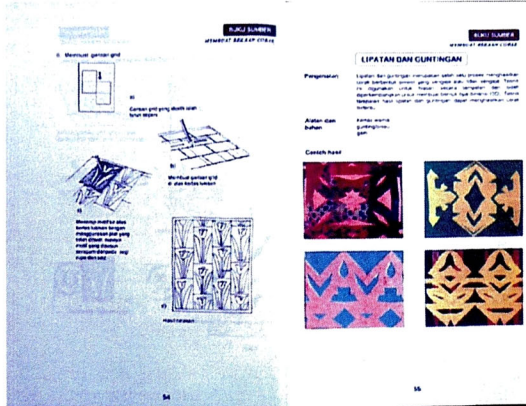


図 14 - 6 小学校 デザイン

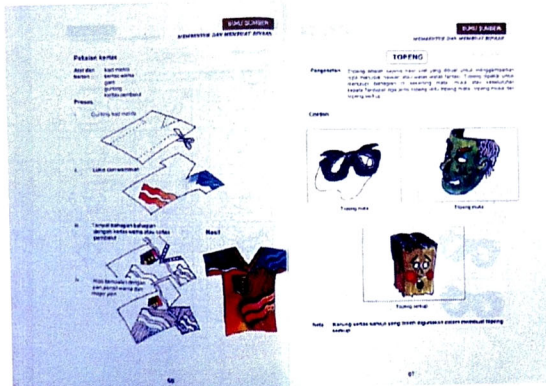


図 14 - 7 小学校 工作

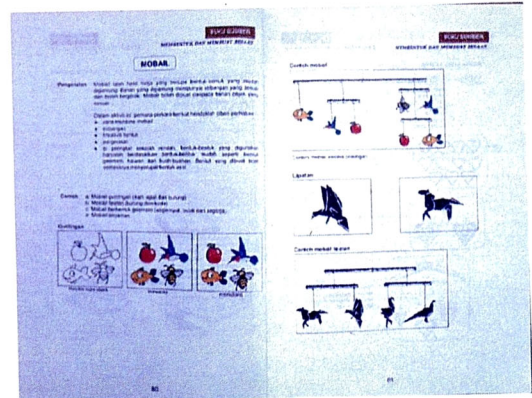


図 14 - 8 小学校 モビール

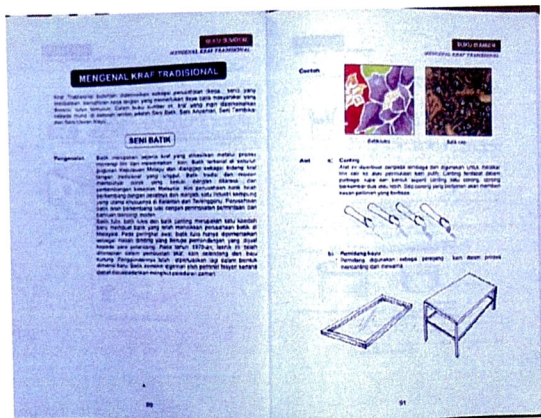


図 14 - 9 小学校 バティック

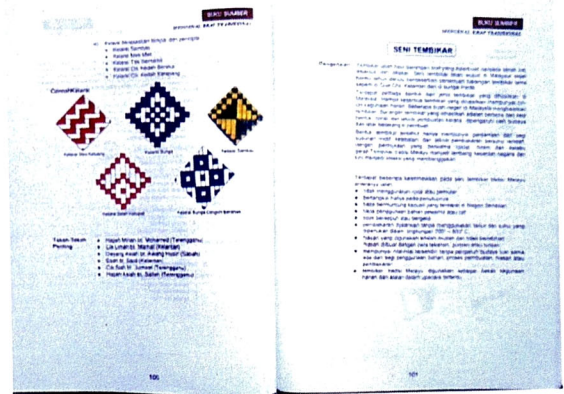


図 14 - 10 小学校 アニヤマン

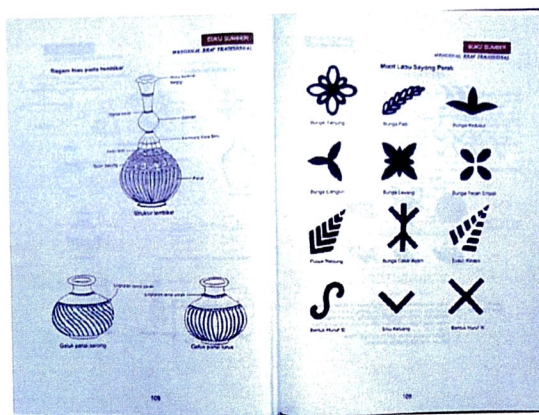


図 14 - 11 小学校 陶芸

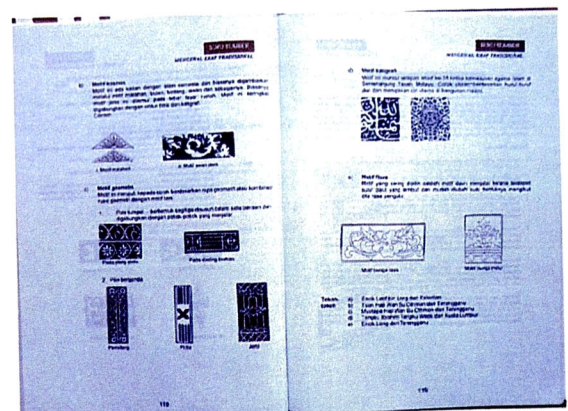


図 14 - 12 小学校 木工

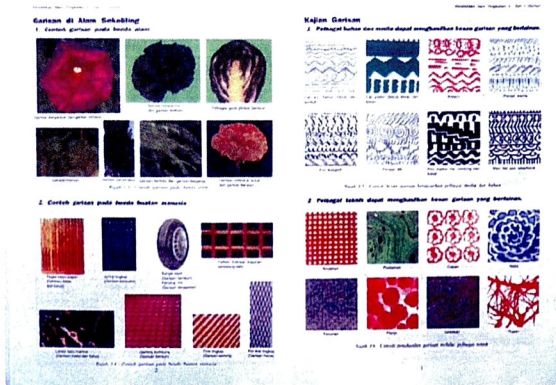


図 14 - 13 中 1 線

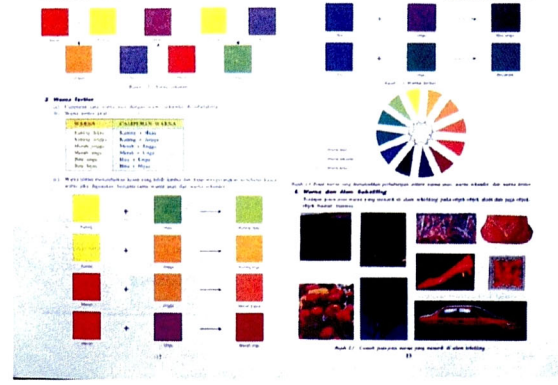


図 14 - 14 中 1 色

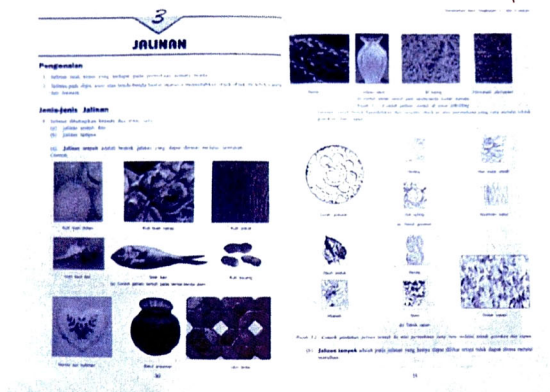


図 14 - 15 中 1 テクスチャ

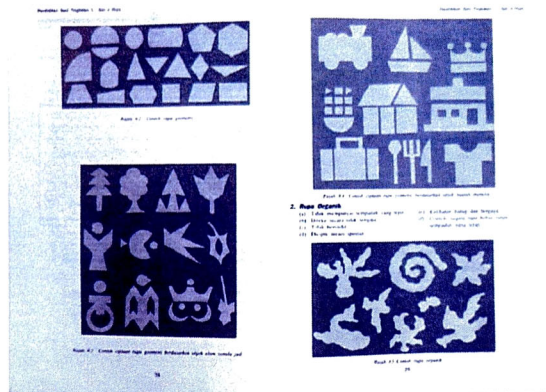


図 14 - 16 中 1 形体

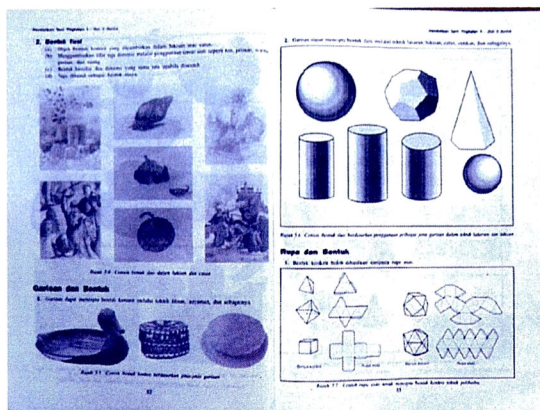


図 14 - 17 中 1 形態

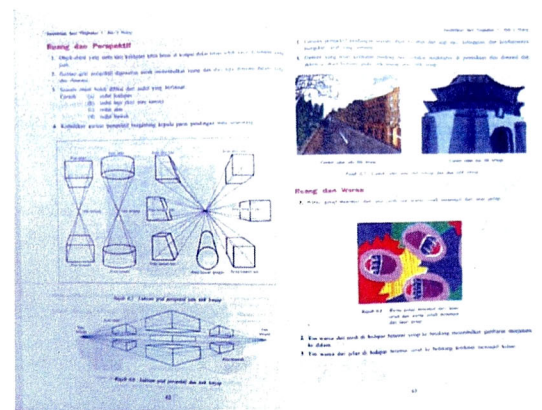


図 14 - 18 中 1 空間



図 14 - 19 中1 ハーモニー

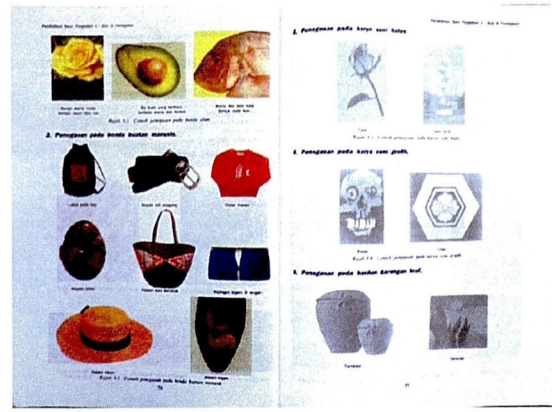


図 14 - 20 中1 強調

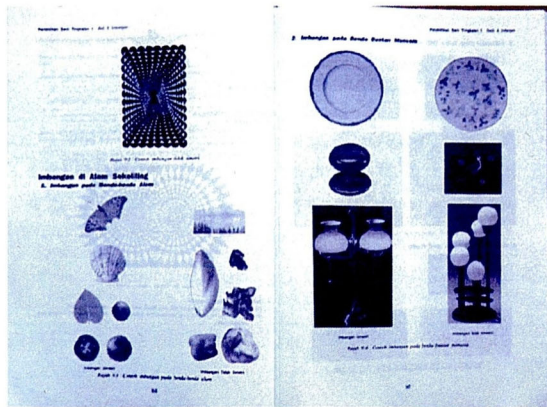


図 14 - 21 中1 バランス



図 14 - 22 中1 コントラスト



図 14 - 23 中1 動き



図 14 - 24 中1 グリッド

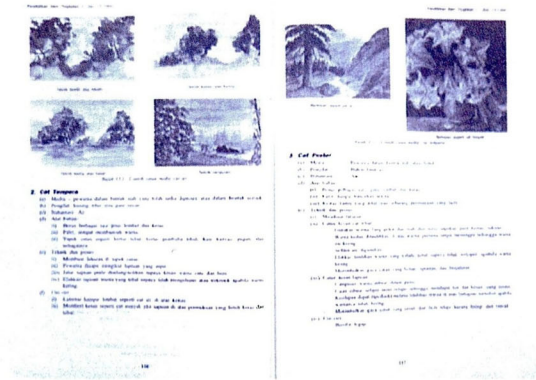


図 14 - 25 中1 絵画

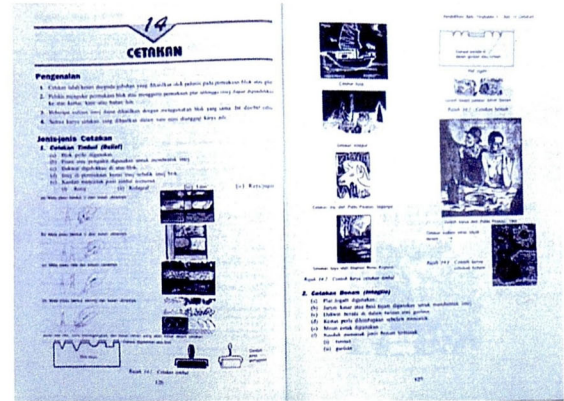


図 14 - 26 中1 版面



図 14 - 27 中1 彫刻



図 14 - 28 中1 ポスター

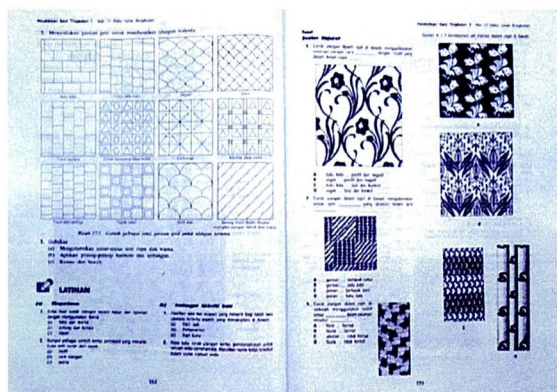


図 14 - 29 中1 デザイン(文様)

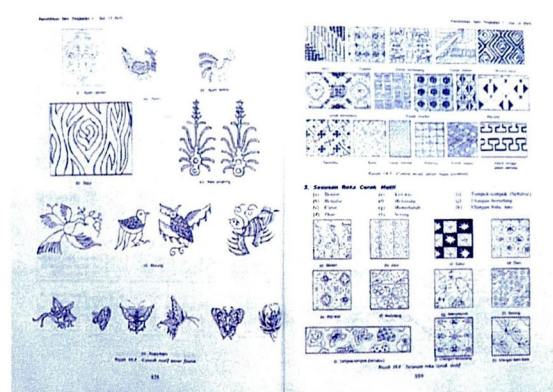


図 14 - 30 中1 バティック

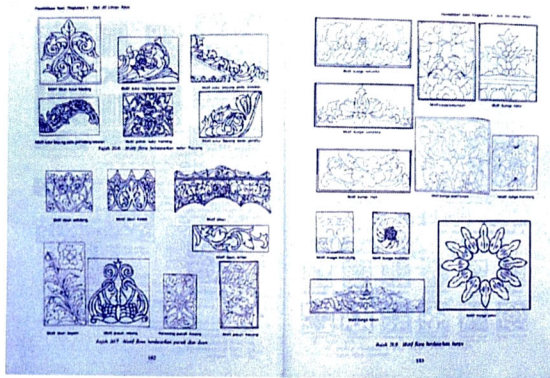


図 14 - 31 中 1 木彫

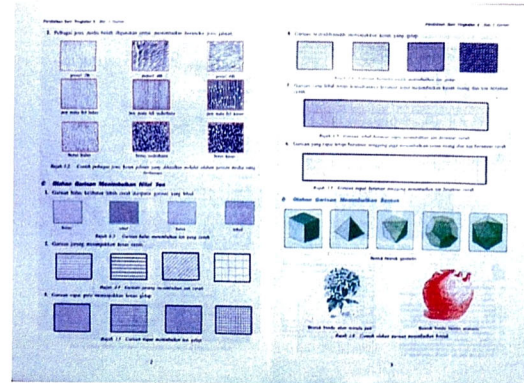


図 14 - 32 中 2 線

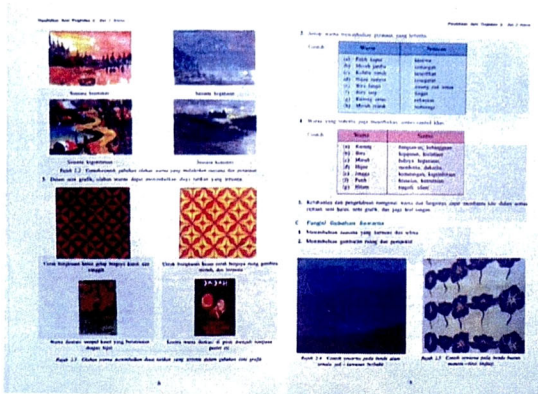


図 14 - 33 中 2 色彩



図 14 - 34 中 2 テクスチャ



図 14 - 35 中 2 形体

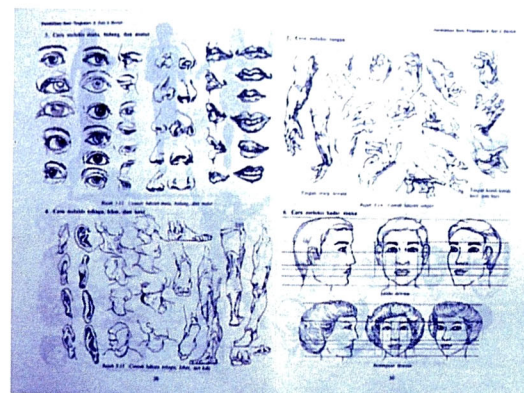


図 14 - 36 中 2 形態

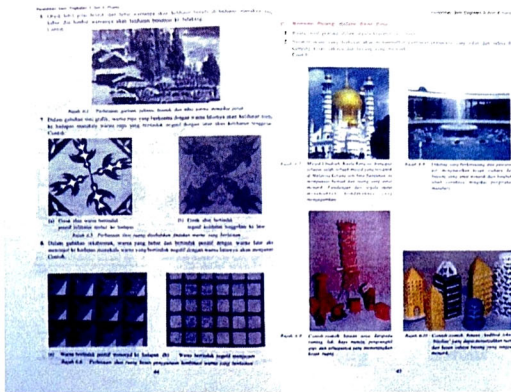


図 14 - 37 中 2 空間



図 14 - 38 中 2 ハーモニー

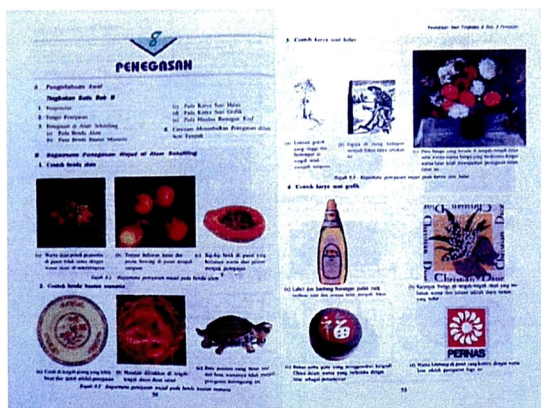


図 14 - 39 中 2 強調

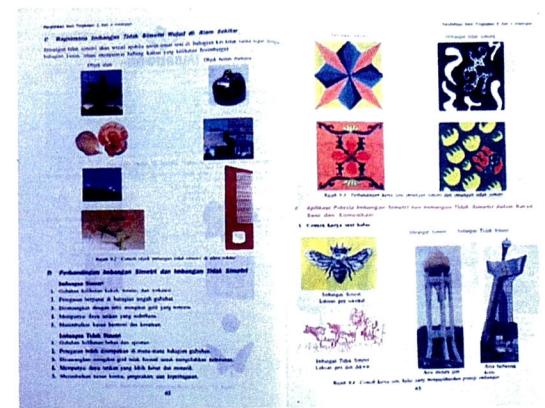


図 14 - 40 中 2 バランス

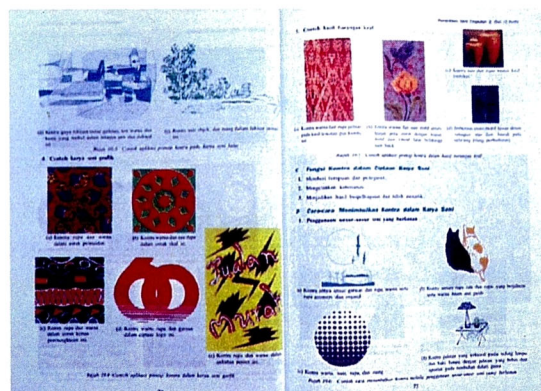


図 14 - 41 中 2 コントラスト

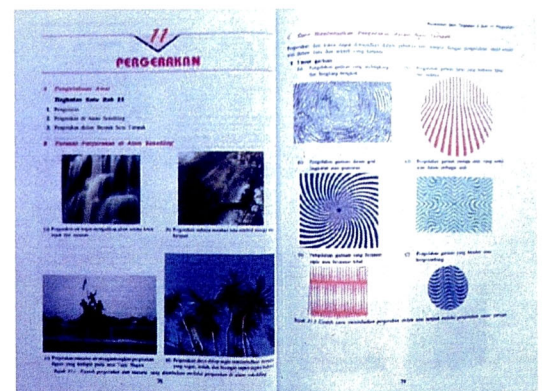


図 14 - 42 中 2 動き

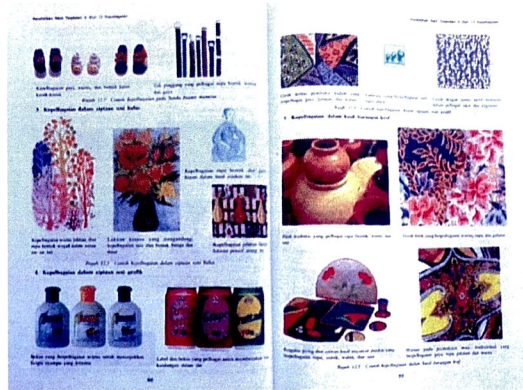


図 14 - 43 中 2 多様性



図 14 - 44 中 2 統一

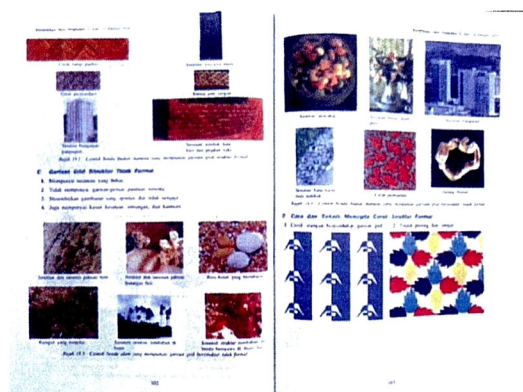


図 14 - 45 中 2 グリッド

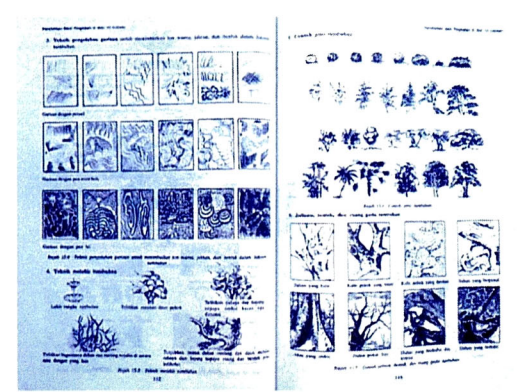


図 14 - 46 中 2 絵画

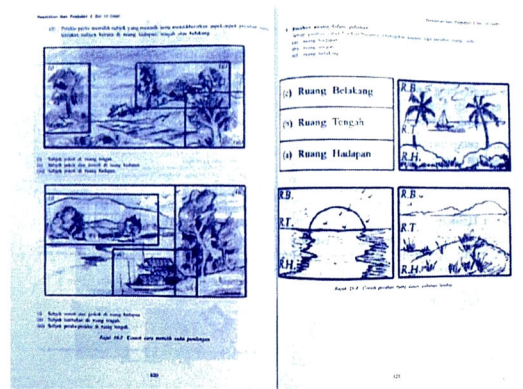


図 14 - 47 中 2 絵画

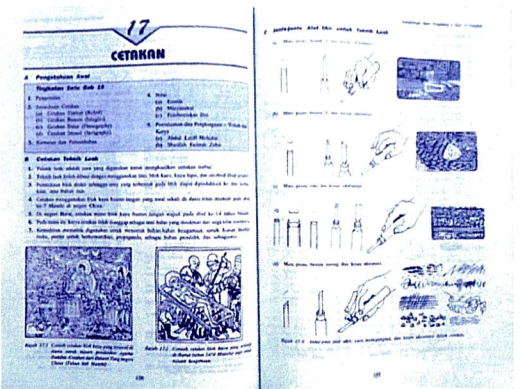


図 14 - 48 中 2 版画

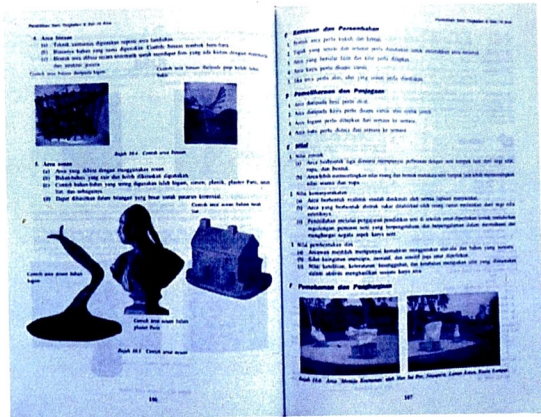


図 14 - 49 中 2 彫刻



図 14 - 50 中 2 ロゴマーク

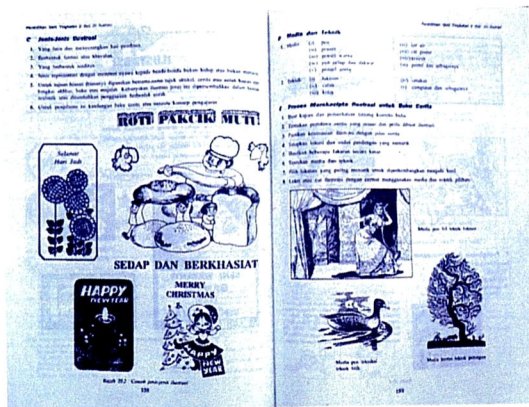


図 14 - 51 中 2 イラストレーション

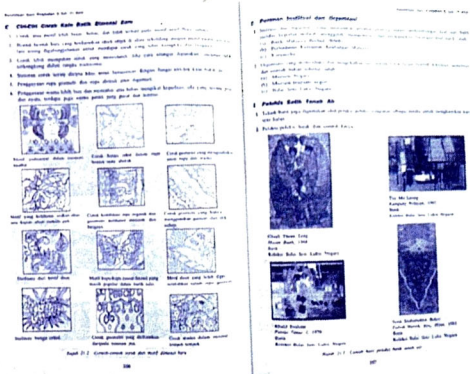


図 14 - 52 中 2 パティック

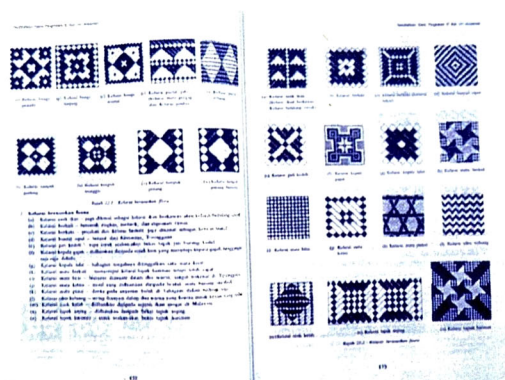


図 14 - 53 中 2 アニヤマン

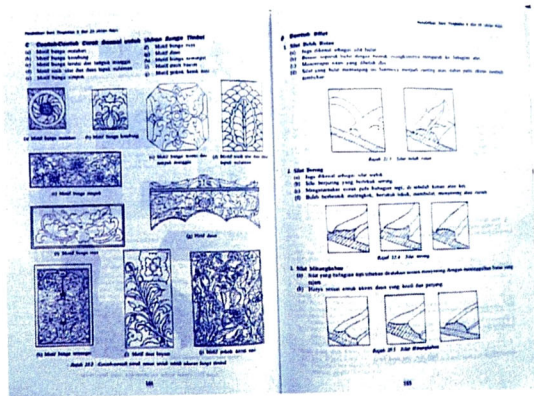


図 14 - 54 中 2 木彫

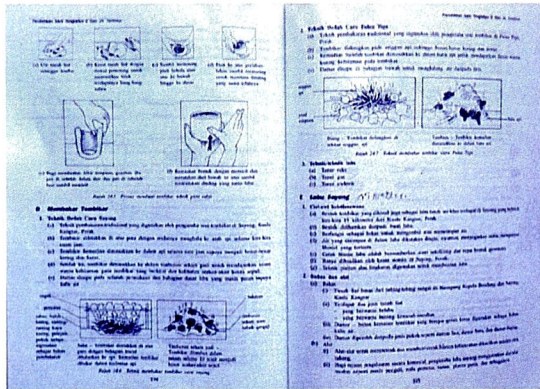


図 14 - 55 中2 陶芸

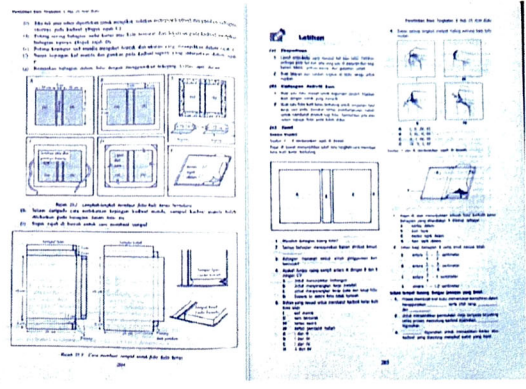


図 14 - 56 中2 製本

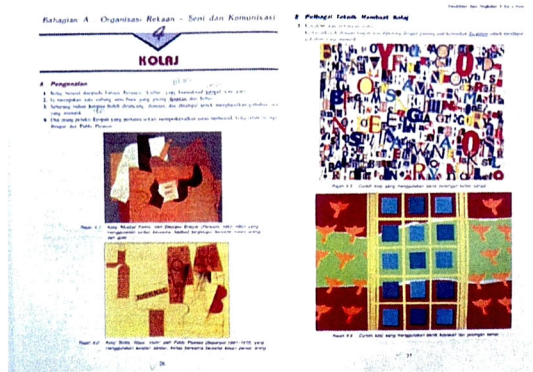


図 14 - 57 中3 コラージュ

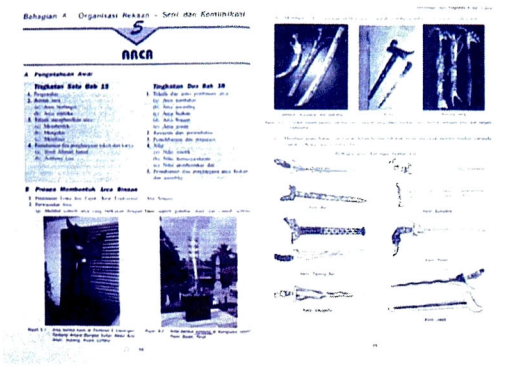


図 14 - 58 中3 彫刻

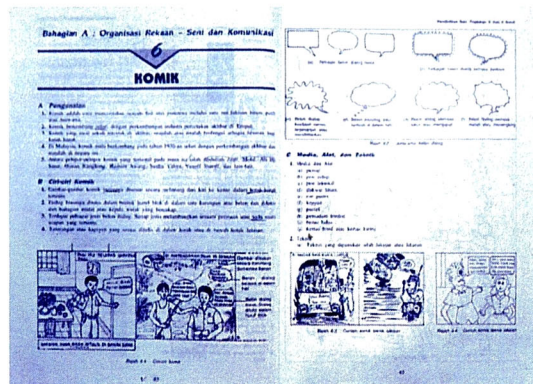


図 14 - 59 中3 漫画

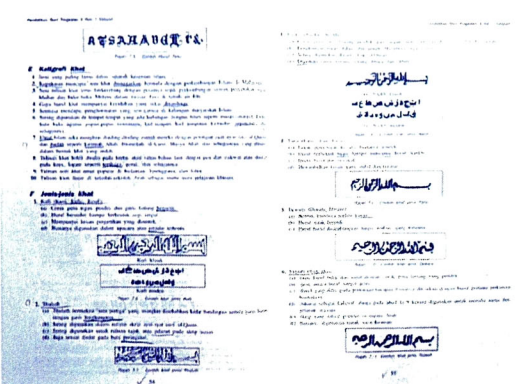


図 14 - 60 中3 カリグラフィー

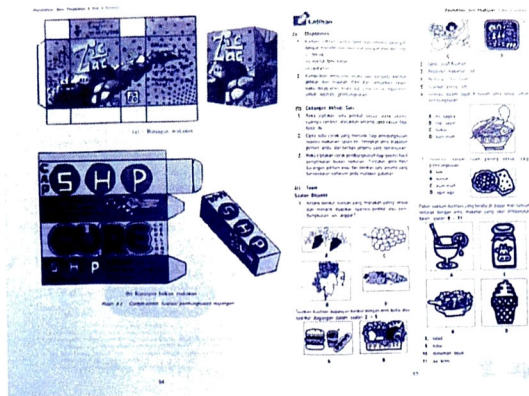


図 14-61 中3 イラストレーション

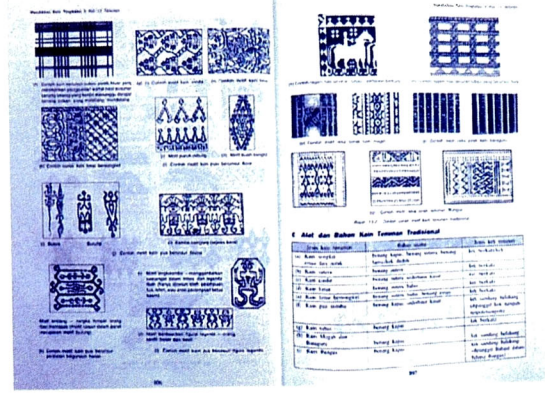


図 14-62 中3 テニュアン(織物)

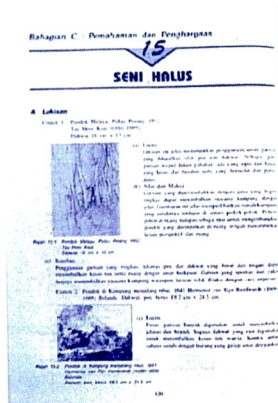


図 14-63 中3 純粋美術

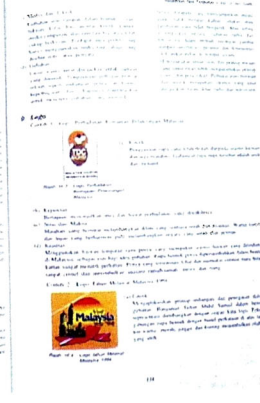
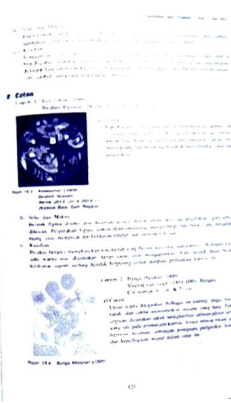


図 14-64 中3 グラフィックデザイン

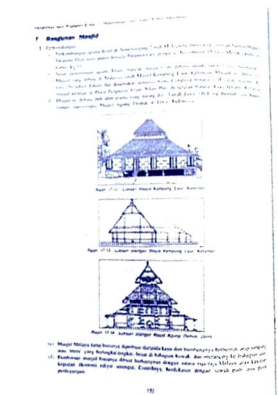


図 14-65 中3 マレーシア美術史

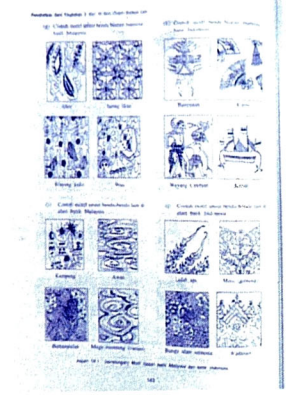
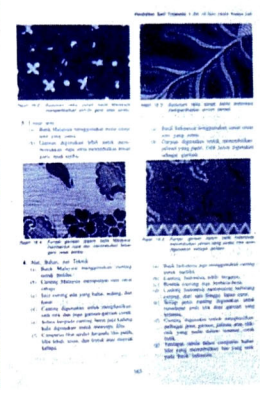


図 14-66 中3 異文化の美術



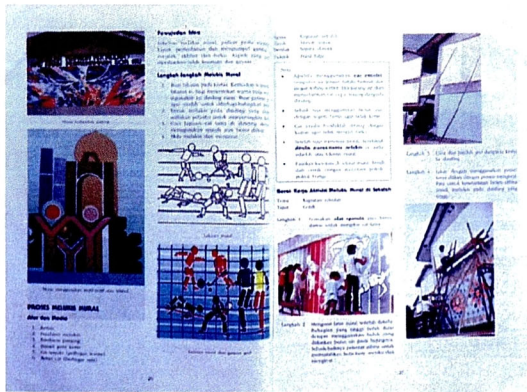


図 14 - 67 中 4 ・ 5 壁面

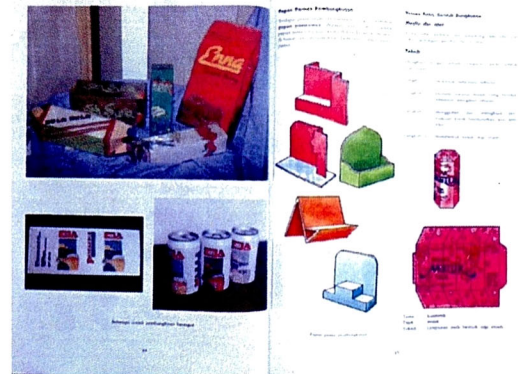


図 14 - 68 中 4 ・ 5 パッケージデザイン



図 14 - 69 中 4 ・ 5 伝統的木彫

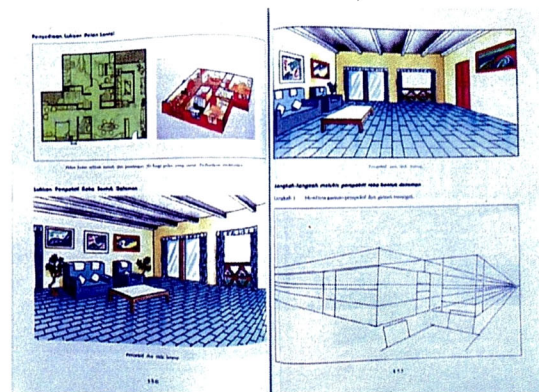


図 14 - 70 中 4 ・ 5 インテリアデザイン

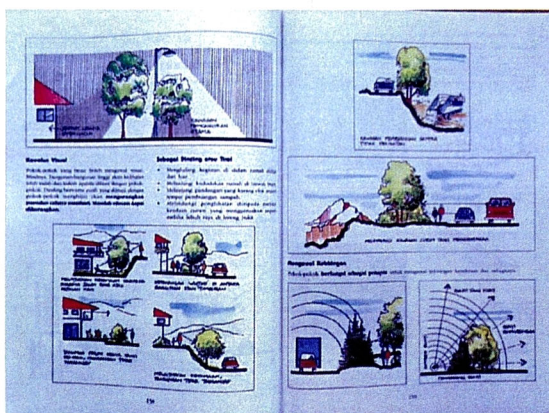


図 14 - 71 中 4 ・ 5 景観デザイン



図 14 - 72 中 4 ・ 5 マレーシアの美術家

第15章 2001年以降の教育課程に基づく美術教育

本章では、2001年以降の教育課程に基づいた初等、中等の美術教育について、教育課程、教材を主に述べ、美術教育の特徴を明らかにする。すでにマレーシアの美術教育について報告をしており、その目的も述べている（注1）。2001年以降は、マレーシアの社会は経済成長と情報化社会が進み、グローバル化と知識経済が重視されている。それによって美術教育の目的や内容も変化してきている。それは既に述べたシンガポールの社会においても同様な状況が見られた。このことについても既に述べてきた（注2）。

さらにマレーシアでは、美術の教科名を2002年に「視覚美術教育(Pendidikan Seni Visual)」と改訂し現在に至っている。社会の変化に伴い、美術教育の位置づけを再考した結果である。既にこのことは中等美術教育で考察した。美術教育の意義は初等教育段階と中等教育段階で、美術の教育という基本的な部分に変わりはないが、その基盤となっている資質の形成という点では若干の相違がある。

また、東南アジア諸国をはじめ、アジアの諸国、地域は経済発展、欧米の文化の影響、教育改革の遂行、情報教育の整備など社会と教育を取り巻く要因が多様であり、教育内容の改訂も急速に行なわれている。そうした状況を継続的に調査研究することによって、美術教育の内容的改訂と社会的要因との関連性を推察することが可能である。

マレーシアの中等教育における美術教育に関して、教育課程と教育内容についてすでに述べてきた（注3）。マレーシアは2000年に教育課程を改訂し2002年には各教科の指導要領に相当する学習指導指針も交付された。2000年の改訂では、教科名の変更がなされた。従来は「美術教育」(Pendidikan Seni)であったが、この改訂で「視覚美術教育」(Pendidikan Seni Visual)（注4）と変更された。本章では視覚美術教育と教科名が変更された現在のマレーシアの美術教育の内容を、教育課程、指導指針、参考書籍題材例を資料として述べ、この改訂に関わる社会的、歴史的背景についての考察を行う。

なお「視覚美術」には従来のように、純粋美術、伝統的工芸、視覚伝達デザインの内容を含んでおり、「美術」と同じ意味であると考えられるが、本章では改訂の趣旨として「視覚」という言葉を付加したので、そのことを重視し、以下には「視覚美術」として使用する。

第1節 2002年マレーシアの教育理念と教育制度

マレーシアは2000年当時、約2400万の人口を擁した多民族国家である。民族構成はマ

レー系とその他原住民が 60%、中華系 30%、インド系 8%からなり、隣国シンガポールと民族構成は類似しているが、比率が異なり、マレー系が多くを占めている現実がある。そのためマレー人優先政策のブミプトラが実施され、マレー系が多くを占めるイスラム教が国の宗教に定められている。そして教育の基本理念にも宗教的理念が関連しており、国家理念の「ルクヌガラ (RUKUNEUGARA)」にも以下のように定められている (注5)。

我々マレーシア国民は以下の5つの目的の達成を目指す。

- (1) 複合社会の統一された国家
- (2) 法的に選ばれた国会による民主社会
- (3) すべての者に平等な機会がある公正な社会
- (4) 多様な文化的伝統を持つ自由な社会
- (5) 科学と現代技術を志向する進歩的社会

これらの目的の達成は以下の原則によって導かれる。

- (1) 神への信仰
- (2) 国王と国家への忠誠
- (3) 憲法の擁護
- (4) 法の支配
- (5) 良き行動と道徳

そしてこの国家理念に基づいて教育理念が次のように定められている (注6)。

マレーシアの教育は全体的で、総合的な個人の潜在能力を高めることを目指し、知的、精神的、情緒的、身体的な潜在的可能性を、神への信仰と服従を基盤として、均衡のとれた調和的な人格を発達させる適切な努力である。こうした努力は、見識のある規律正しい、責任感のある個人の福利を獲得し、社会と国家の調和と発展に貢献できるマレーシア国民を形成しようとするものである。

この国家の理念と教育の理念の基に教育制度が定められている。小学校から高等学校までの教育制度と教育内容の概要は次のようになっている (注7)。

教育制度は6-3-2制であり、初等教育6年(小学校)と中等教育前期3年(中学校)と中等教育後期2年(高等学校)となっている。小学校、中学校、高等学校の最後にはそれぞれの国家試験が課せられている。

小学校での教育内容は「コミュニケーション」、「人間と環境」、「自己開発」の3つの領域に分かれている。そして、「コミュニケーション」領域では1~6学年まで、マレー語、中国語、タミル語、英語、算数の教科が課せられている。「人間と環境」領域では、1~3学年までにイスラム教育と道徳があり、4~6学年では加えて、科学と地域研究がある。

「自己開発」領域では、1～3学年までに音楽、美術、保健体育があり、4～6年ではそれらに加えて生活技術がある。授業時間は30分で行なわれている。

中学校での教育内容は、必修教科として、マレー語、英語、イスラム教育（ムスリム必修）、道徳（非ムスリム必修）、数学、理科、歴史、保健体育、美術、生活技術がある。追加教科として、中国語、タミル語、アラビア語がある。授業時間は40分で行なわれている。

普通高等学校では、必修教科として、マレー語、英語、イスラム教育（ムスリム必修）、道徳（非ムスリム必修）、数学、理科、歴史、保健体育がある。追加教科として中国語、タミル語、アラビア語がある。さらに、各分野の選択教科が用意されている。第1群（人文）では、マレー文学、英文学、地理、美術、アラビア語。第2群（職業・技術）では、会計原理、経済基礎、商業、農業科学、家政、追加数学、電気・電子工学、土木工学、機械工学、工業技術、工業製図。第3群（理科）では、追加理科、物理、化学、生物。第4群（イスラム学習）では、イスラム・タサウフ、コーラン・スンナ学習、シャリア学習。授業時間は40分で行なわれている。

第2節 初等教育で育成する資質と教科

前節では国家の理念に基づいた教育理念と教育制度の概略を述べた。ここではそうした理念や制度の具体化として、初等教育小学校で学習すべき教科と全人教育としての資質について述べる。

初等教育での教科は前述のような領域で構成されており、基本教科、義務教科、追加教科に分かれている。具体的には、1～3学年では次のようになっている。

- ・基本教科：マレー語、英語、中国語、タミル語、数学、科学、イスラム教育、道徳教育。
- ・義務教科：体育、健康教育、視覚美術教育、音楽教育。
- ・追加教科：中国語会話、タミル語会話、アラビア語会話、イバン語（3学年から）、スマイ語（3学年から）。

4～6学年では次のようになっている。

- ・基本教科：マレー語、英語、中国語、タミル語、数学、科学、地域研究、イスラム教育、道徳教育、公民権教育。
- ・義務教科：体育、健康教育、生活技術、視覚美術教育、音楽教育。
- ・追加教科：中国語会話、タミル語会話、アラビア語会話、イバン語、カダザンダスン語、スマイ語（注8）。

以上のような教科の構成がなされており、その基本となる考え方には、初等教育での育成すべき資質が8つ設定されている。それは、①「言語的資質(Kepintaran Bahasa)」、②

「論理的資質 (Kepintaran Logika)」、③「空間的視覚的資質 (Kepintaran Ruang/Visual)」、④「聴覚的音楽的資質 (Kepintaran Muzik-Ritma)」、⑤「運動的資質 (Kepintaran Pergerakan/Kine Statik)」、⑥「自立的資質 (Kepintaran Hubungan Kendiri)」、⑦「人間関係的資質」 (Kepintaran Perhubungan Dengan Orang Lain)」、⑧「自然環境的資質 (Kepintaran Natural)」である (注 9)。これは初等教育段階において全人的資質の教育を重視している現われである。2000 年 9 月の段階で、マレーシア教育省カリキュラム開発センターのカリキュラムディレクターの Zaidi Abdul Hamid は、「初等教育においてはすべての教科の学習が均衡になされるべきだと考える。語学も数学も音楽も美術も、すべての教科がそれぞれに人間として必要な資質を形成するものであるから、均衡のとれた資質の発達が望ましいと考える」と述べている (注 10)。各教科と資質の関連は有機的ではあるが、主として育成する資質との関連は、次のような対応が想定される。①言語的資質：マレー語、英語、タミル語他、②論理的資質：数学、科学、③空間的視覚的資質：視覚美術、④聴覚的音楽的資質：音楽、⑤運動的資質：体育、⑥自立的資質：イスラム教育、健康教育、⑦人間関係的資質：道德教育、公民権教育、生活技術、⑧自然環境的資質：健康教育、生活技術、地域研究。そして各教科においても 8 つの資質に関連する教材、教育方法が想定される。

この 8 つの資質の育成のために教科と教科外活動の教育内容の設定を行って初等教育が実施されている。全人的な教育の重視は就学前教育においてもなされており、小学校以前の教育内容として次の 6 項目があげられる。それは、①言語とコミュニケーション、②認識能力の発達、③精神性と道德、④社会性の発達、⑤身体的発達、⑥創造性と審美観の 6 つである。(注 11) 小学校での教科はこうした 6 つの項目を基本とした 8 つの資質を育成するために、基本教科、義務教科を基礎としている。追加教科は民族構成による実態に対応するために設置されている。

このように初等教育段階での美術教育は、均衡ある全人的資質の発達のために創造性と審美観を育成するとともに、空間的視覚的資質の発達のために一つの重要な役割を担っている。次では、初等教育小学校での視覚美術教育の教育課程について述べる。

第 3 節 初等教育視覚美術の教育課程

美術教育は就学前教育段階においても小学校においても、全人的な教育として位置付けられていることを前章で述べた。初等教育小学校の美術教育は「視覚美術教育 (Pendidikan Seni Visual)」という教科名で行なわれている。2002 年以前は単に「美術教育」とされていた。新しい教育課程では「視覚」という言葉が教科名に付加された。以下では、新しい教育課程における視覚美術教育の目的、活動内容について述べる (注 12)。

1 目的

小学校での視覚美術教育において、児童は次のことをできるようにする。

- (1) 神の創造における美を尊重する。
- (2) 視覚美術の活動において、活発に、批評的に、創造的に、そして楽しく関わる。
- (3) 五感を通して、知覚と想像の力を鋭敏にする。
- (4) 造形美術の基礎とその活用方法を知る。
- (5) 視覚美術の様々な活動において基礎的な技能を伸ばす。
- (6) 秩序や配慮、安全を考慮したデザインに親しむ。
- (7) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。
- (8) マレーシアの芸術の名人や文化を知り尊重する。
- (9) 視覚美術の作品制作において技術的な用具を使う。
- (10) 効果的な余暇活動として視覚美術の活動に関わる。

2 活動内容面

視覚美術の主な活動は次の4つである。

- (1) 活動への関心。
- (2) 道具と材料による批評的、創造的な相互作用。
- (3) 平易な視覚美術の鑑賞。
- (4) 生活の観点から全てのことを尊重する。

3 内容解説

視覚美術教育の内容解説は後述のように1学年から6学年まで詳しくなされている。この解説は教師が学習計画を立て、授業をより効果的に行なうために役に立つことを目的としている。各学年の詳しい解説は3つの基本線を用意している。学習分野、学習成果、学習活動例である。そしてこれらには3つのレベルが想定されている。

- ・レベル1：視覚美術の概念と機能の説明を理解する。このレベルは児童が全員達成される必要がある。
- ・レベル2：作品制作をするために適切な道具、材料、技術が使用できる。
- ・レベル3：このレベルの活動は質が高く創造的な性格を備えた作品制作を重視する。

4 学習内容

学習内容は、絵画、デザイン、工作、伝統工芸の理解、4つの分野としている。

絵画の分野では、次のような題材があげられる。描画、彩色画、コラージュ、モンタージュ、版画、はじき絵、擦り絵、ステンシル、スパッタリング、ポスター、モザイク。デザインの分野では、構成的内容や模様を作成なども含まれていて、意図的でないデザイ

ンと計画的なデザインとに分けている。意図的でないものとして、マーブリング、吹き絵、たらし絵、絞り染め、散らし絵をあげ、計画的なものとしては、描画、版画、彩色画、印刷、折と切断、はじき絵、コラージュ、カリグラフィーである。

工作の分野は立体造形の内容を全て含んでいる。具体的には、彫刻、アッサンブラージュ、モビール、スタービル、ジオラマ、人形、お面、折り紙である。

そして伝統工芸の理解の分野では、家庭用品、玩具、飾るもの、パティック、織物、彫刻、アニヤマン、焼き物、武器である。

この教育課程での美術教育の目的は、基本的には前回の教育課程 1994 年のものと大きな変更はない（注 13）。強いて差異を見るならば、前回のものでは積極的な観察活動が強調されていたが、ここでは削除されている。美術の表現方法を写実的再現的方法のみを重視するのではなく、幅広い創造的な方法を重要視しようとしている。

第 4 節 初等教育小学校視覚美術の内容

2002 年の教育課程の改訂を受けて、学習指導要領に相当する解説が公表された。それには具体的な題材が提示されている（注 14）。この解説書では学年ごとに視覚美術教育の目的と具体的な題材が分野、学習成果、学習活動計画の 3 つの内容で示されている。現段階において、小学校用の視覚美術教育の教科書は発行されてなく、授業内容はこの解説書によって教師が指導することになっている。

以下に、各学年における学習分野と教材例を簡略に記述する。

1 第 1 学年

目的：1 学年修了までに児童は次のことが出来る。

- (1) 各活動の概念と機能を理解する。
- (2) 様々なもの、道具、材料の効果を自発的に開拓、選択する方法で感受し確実に理解する。
- (3) 好き嫌いの面からものを見たり触れたり聞いたりして明らかにする経験をする。
- (4) 材料を創造的に、選択し、設定し、整理し、操作する。
- (5) 絵画、デザイン、工作、工芸の活動を通して、感情、考え、イメージを明らかにする。
- (6) 楽しい気持ちで視覚美術の活動を行ない、充実感を得る。
- (7) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。
- (8) 自分と友達作品を理解し尊重する。

以上の目標を達成するために、具体的に次のような題材例が提案されている。（図 15-

1～図 15－4 参照)。

- (1) 絵画：①身の周りの線の効果を観察する。白蟻、蝸牛、蟹、水路、タイヤの跡、靴底の形などにより線の性質や種類を観察する。例えば、厚い、薄い、深い、浅い、破線、直線、ジグザグなど。②スケッチ③擦り絵④線画⑤トレース⑥コラージュ。
- (2) 模様とデザイン：①スタンプ②折りたたんで切る③擦る④重ねる⑤コラージュ⑥ドロップ⑦スケッチ⑧版画。
- (3) 工作：①簡単な建物②オーナメント③マスク④折り紙⑤材料：ペットボトル、缶、箱、紙、粘土、色紙、プラスチック。
- (4) 伝統工芸の理解：①アニヤマン②凧③陶芸④独楽⑤材料：色紙、マニラ紙、箱、雑誌、プラスチック。

2 第2学年

目的：2学年修了までに児童は次のことが出来る。

- (1) 各活動の概念と機能を理解する。
- (2) 様々なもの、道具、材料の効果を自発的に開拓、選択する方法で感受し確実に理解する。
- (3) 好き嫌いの面からものを見たり触れたり聞いたりして明らかにする経験をする。
- (4) 絵画、デザイン、工作、工芸の活動を通して基礎的材料、応用的材料を扱う。
- (5) 材料を創造的に、選択し、設定し、整理し、操作する。
- (6) 自然材料や特別の材料を開拓することを通して、視覚美術の様々な技法と制作過程を使用する。
- (7) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。
- (8) 視覚美術の活動に関心、創造力、イメージを高める。

以上の目標を達成するために、具体的に次のような題材例が提案されている。(図 15－5～図 15－8 参照)。

- (1) 絵画：①ステンシル②コラージュ③漫画④フロッタージュ⑤スタンプ⑥版画⑦はじき絵⑧彩色画⑨引っかけ絵。
- (2) 模様とデザイン：①引っかく②はじく③彩色④スタンプ⑤コラージュ⑥ステンシル⑦版画⑨折って切る。
- (3) 工作：①オーナメント②人形③模型④トレース⑤折り紙⑥お面。
- (4) 伝統工芸の理解：①バティック②凧③装飾④陶芸⑤アニヤマン⑥ポートフォリオ。

3 第3学年

目的：3学年修了までに児童は次のことが出来る。

- (1) 各活動の概念と機能を理解する。

- (2) 材料を創造的に、選択し、設定し、整理し、操作する。
- (3) 絵画、デザイン、工作、伝統工芸の活動を通して、様々な道具、材料技法を開発する。
- (4) 視覚美術の活動に関心、創造力、イメージを高める。
- (5) 作品に見られる植物、動物の要素を評価し鑑賞する。
- (6) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。
- (7) 自分と友達の作品を尊重する。

以上の目標を達成するために、具体的に次のような題材例が提案されている。(図 15-9～図 15-12 参照)。

- (1) 絵画：①ステンシル②モンタージュ③スタンプ④彩色⑤コラージュ⑥はじき絵⑦漫画⑧重ね絵⑨版画。
- (2) 模様とデザイン：①版画②スタンプ③折って切る④紐で引っ張る⑤コラージュ⑥ステンシル⑦重ねる⑧彩色。
- (3) 工作：①彫刻②トレース③模型④お面⑤アッサンブラージュ⑥楽器⑦紙の積層。
- (4) 伝統工芸の理解：①バティック②凧③独楽④アニヤマン⑤陶芸⑥装飾⑦防具。

4 第4学年

目的：4学年修了までに児童は次のことが出来る。

- (1) 各活動の概念と機能を理解する。
- (2) 創造的な方法で作品制作を行ない造形美術の基礎的要素を理解し活用する。
- (3) 作品制作のために道具、材料、技法を使用する知識と技能を高める。
- (4) 視覚美術のすべての活動において創造力とイメージを高める。
- (5) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。
- (6) 自分と友達の作品を尊重する。
- (7) ポートフォリオ制作のために情報と知識を収集記録する。

以上の目標を達成するために、具体的に次のような題材例が提案されている。(図 15-13～図 15-16 参照)。

- (1) 絵画：①描画②ステンシル③コラージュ④はじき絵⑤スタンプ⑥モザイク⑦版画⑧彩色画⑨自然の観察。
- (2) 模様とデザイン：①スタンプ②版画③描画④折って切る⑤重ねる⑥コラージュ。
- (3) 工作：①彫刻②模型③モビール④お面⑤ジオラマ⑥アッサンブラージュ⑦デモンストレーション。
- (4) 伝統工芸の理解：①織物②陶芸③刺繍④ビーズ⑤アニヤマン⑥ポートフォリオ⑦デモンストレーション。

5 第5学年

目的：5学年修了までに児童は次のことが出来る。

- (1) 各活動の概念と機能を理解する。
- (2) 創造的な方法で作品制作を行ない造形美術の基礎的要素を理解し活用する。
- (3) 制作において観察の基礎を発展させコンピューター支援を発展させる。
- (4) 視覚美術の活動と他の科目を創造的に新しい考えで相互に混ぜ合わせる。
- (5) 創造的な制作において様々な道具、材料、技法を組み合わせる。
- (6) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。
- (7) 地域の画家や工芸家の表現を評価する。
- (8) ポートフォリオ制作のために情報と知識を収集記録する。

以上の目標を達成するために、具体的に次のような題材例が提案されている。(図 15-17～図 15-20 参照)。

- (1) 絵画：①コラージュ②はじき絵③彩色画④モザイク⑤版画⑥スタンプ⑦描画⑧コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用⑨神の創造における造形美術の要素の学習⑩展覧会の批評、児童の作品の批評。
- (2) 模様とデザイン：①彩色②描画③コラージュ④はじき絵⑤対象を飾る⑥折って切る⑦コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用。
- (3) 工作：①彫刻②人形③アッサンブラージュ④楽器⑤装飾⑥パッケージ⑦コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用⑧ポートフォリオ。
- (4) 伝統工芸：①バティック②木工③織物④陶芸⑤アニヤマン⑥刺繍⑦コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用。

6 第6学年

目的：6学年修了までに児童は次のことが出来る。

- (1) 各活動の概念と機能を理解する。
- (2) 造形美術の基礎を強化し創造的で機能的な視覚美術の作品制作を行う。
- (3) 造形美術の基礎的知識を高め制作の中で応用する。
- (4) 制作においてコンピューターの使用を発展させる。
- (5) 視覚美術の作品制作において道具、材料、技法を多様化する。
- (6) 視覚美術の活動を通して地域の画家の表現とマレーシアの文化の要素を尊重する。
- (7) 自分の作品や友達の作品を口頭で説明しポートフォリオに学習の記録を残す。
- (8) 共同作業を通して、自己への信頼、秩序、清潔、安全重視などの多様な価値を実践する。

以上の目標を達成するために、具体的に次のような題材例が提案されている。(図 15-

21～図 15-24 参照)。

- (1) 絵画：①コラージュ②彩色画③モンタージュ④モザイク⑤描画⑦コピーによる版画⑧コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用。
- (2) 模様とデザイン：①彩色②カリグラフィー③コピーによる版画④平面と立体の装飾⑤折って切る⑦ポートフォリオ⑧コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用。
- (3) 工作：①彫刻②人形③アッサンブラージュ④楽器⑤装飾⑥パッケージ⑦コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用⑧ポートフォリオ。
- (4) 伝統工芸の理解：①バティック②木工③織物④陶芸⑤アニヤマン⑥刺繍⑦コンピューターによるペイントブラシ、フォトショップ、ワードの使用。

以上が教育課程の解説書による小学校での視覚美術教育の指導内容である。

特徴としては次のような点があげられる。①造形の要素と表現技法が1学年から具体的に記載されている。②デザインでは模様を含んで、基礎造形としての構成の学習を促している。③コンピューターによる学習が5学年から導入されている。

ここでは個々の題材の技術的な解説や技法の紹介は略されている。このような解説書に類似したものは、以前からも公表されていて、その一つとして、1987年から1992年にかけて教育省が発行した「特別指導書美術教育」(注15)では、学年ごとの美術教育の目的の他に、習得する技能、内容、活動の種類が3項目があげられている。そして完成作品、参考作品が掲載されている。ここでも技術・技法の解説は少なく、その後1998年には教育省カリキュラム開発センターから教師用資料が発行された。それは、題材、材料、用具、技法、指導計画、美術用語の記載された解説が詳細に記載された解説書となっている(注16)。

このように教師のための教育課程、指導書は整備されているが、児童のための美術教育の教科書は公式には初等教育、中等教育のいずれにおいても刊行されていない。しかし、中等教育においては民間の出版社から参考書として従前から発行されているものがある。初等教育の視覚美術教育では、2009年になって児童用の参考書が民間から発行された(注17)。しかし授業の展開は教師に委ねられており、その指導は教育課程に基づいたナショナル・カリキュラムによってなされている。ナショナル・カリキュラムの必要性は、ボルネオ島を東マレーシアとする地理的問題や、先住民と多民族の複合社会などの社会状況による諸要因とマレーシア・プランの国民統合の理念によるものである。

第5節 教育課程の変遷と美術教育の意義

前節までに初等教育小学校の視覚美術教育の目的と内容について述べた。ここでは小学

校の教育の目的の変遷にともなう美術教育の特徴と意義について述べる。

マレーシアの独立後の教育課程の方針の検討はマレーシア・プランと呼ばれる国家計画に基づいていて実施されている。マレーシア・プランは 1966 年に第一次が開始され、5 年間隔で次のプランが実施される。2000 年までに第七次マレーシア・プランが終了した。以下に 2000 年までの初等教育に関わるマレーシア・プランの内容を記する（注 18）。

第一次マレーシア・プラン（1966－1970）

- ・国家の経済発展の基盤となる人材需要に応ずるため、科学技術教育の拡大を行う。
- ・中学校入学試験を廃止し、小学校 6 年～中学校 3 年あわせて 9 年間の教育機会の拡大を図る。

第二次マレーシア・プラン（1971－1975）

- ・国家統合促進のため、教育制度をより確固たるものにすること。
- ・小学校 1 年生より、授業はマレー語で行うこと。1982 年までに高等学校までマレー語で授業を進めること。

第三次マレーシア・プラン（1976－1980）

- ・マハティール報告による小学校新教育課程(KBSM:Kurikulum Baru Sekolah Rendah 後に Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah)の設定。
- ・マレー語による授業の推進と、第 2 外国語である英語の学力向上。
- ・科学技術分野における人材需要を満たすように教育制度を方向付け、拡大すること。
- ・教育の質的向上。

第四次マレーシア・プラン（1981－1985）

マレーシアの教育は国家統合促進の方向を向いている。マレーシアは若い国であり今後発展し伸びる国とするために、国民全体の教育力を高めていかなければならない。

- ・小中学校のブミプトラはイスラム教の学習を必修とする。
- ・中高等学校の英語の力を向上させるべく努力を続けることが望まれる。
- ・児童生徒の増加に伴い、小学校 8000 教室、中学校 4000 教室を増築する。これにより、都市の小学校ではクラス平均生徒数 42 人から 36 人に、中学校においては 42 人を 33 人にする予定である。

第五次マレーシア・プラン（1986－1990）

- ・国家的統合促進のために教育制度はその質の向上及びそれをより身近なものとすることに更に重点をおく。
- ・科学、技術及び経営における人材訓練の需要に応えるべく拡充見直しが行われる。
- ・学校の共同体機関への発展が追及される。

第六次マレーシア・プラン（1991－1995）

- ・マレーシアを 2020 年までに高い道徳性を備えた先進国とする計画に基づき、児童生徒に生活と勤勉に対する正しい態度を知識、技術を身につけさせる。

- ・地方や貧困家庭への教育機会を一層拡充する。
- ・第2言語として英語教育を充実させる。
- ・性格形成のためにクラブ活動を重視する。

第七次マレーシア・プラン（1996－2000）

教育の目的を、質の高い労働力の確保並びに高い道德精神及び優良な労働倫理を備えた市民の育成と位置づけ、次のような事業を主に進めることとしている。

- ・全教育課程での生徒増に対する教育環境の量的整備、例えば新学校設置や教員の配置増の推進。
- ・教育の質向上のための事業の展開、例えばカリキュラム改善、理数及び技術教育の重視、教員の質向上、課外活動による寛容・個人の尊厳・ボランティア精神の滋養、イスラム教育の見直し及び1部制実施による重要科目の補習・イスラム教育の充実・不健康な活動の削減。
- ・調和のとれた教育の重要性及び父兄の学校活動参加による協力の必要性に対する父兄への理解強化。
- ・新教育法の実施及び小学校入学時期の変更（6歳から5歳）。
- ・国の急速な工業化に伴い、教養及び技術を兼ね備えた労働力の需要が高まっていることによる高等教育機会拡大。

現在の教育課程の基礎となっているのは1979年に設置された小学校新教育課程である。その後、美術教育は1994年、2000年の改訂を経て、2002年の改訂で現在の視覚美術教育に至っている。

これらのマレーシア・プランによる教育課程の変遷を概観すると、1966年から1985年まではマレーシアという国家の形成のために、国家統合促進に教育が資するものとされた。したがってマレー語、英語の重視、教育制度の整備、科学技術の促進などが重視された。そして1986年から1995年では国家的統合促進、科学技術の重視とともに人格、道德の育成があげられている。その後1996年以降は、道德精神の高い優秀な人材の育成が重視され、学校教育においても課外活動、ボランティア活動、イスラム教育の重視などが進められてきた（注19）。こうした変遷は経済成長やそれに伴う生活環境の変化が影響をしている。経済成長は1991年からの第六次計画から発展し、2001年の経済危機を乗り越えて、2020年の先進国達成を目標に、現在も発展している（注20）。

経済成長に伴って日常生活は近代化・現代化をしていく傾向にある。また、都市への人口集中によって、欧米の機能的な集合住宅の建設、交通網の整備、電子機器・情報機器の流布等、様々な分野において変革がもたらされる。そこには往々にして機能や合理性を重視した生活環境が形成される傾向にある。それはまた、インターナショナル・スタイルの受容と流布に関係している。

日本を含めてアジア諸国は伝統文化と西洋化の影響の大きい現代文化との融合の中で生

活が営まれ、教育が行われている。そして経済成長による生活の安定は、余暇の有効利用、教養、趣味、娯楽といった生活の豊かさの追求をもたらしてきた。また、産業、情報の発達に伴って、技術・技能を備えて、しかも、より創造的な人間の育成が求められるようになってきた（注 21）。そうした社会の変化に伴って、マレーシアの初等教育では前述の 8 つの資質の均衡ある発達が促されてきた。それは小学校新教育課程（KBSM）の哲学となっている「統合的アプローチ」、「個人の全人的発達」、「教育の機会均等」、「生涯教育」に基づいて行われてきた（注 22）。初等美術教育においても全人的資質の育成として教科が位置付けられ、特に、空間的視覚的資質の育成を行っている。それとともに視覚美術教育の活動を通して、論理的資質、自立的資質、人間関係的資質、自然環境的資質などの資質の育成にも関与している。そのような全人的資質に関連した空間的視覚的資質の育成の延長上に、美術教育の具体的目的と特徴がある。それは視覚的環境への対応と造形要素と視覚言語を理解した表現方法の習得であり、また、伝統工芸の理解と文化的継承を重視するものである。そしてこのことが中等教育へと繋がり、初等教育での全人的資質と空間的視覚的資質の育成の上に、美術の表現、理解、鑑賞の活動が展開されるように設定されている。

第 6 節 2000 年の中等美術教育課程の改訂

マレーシアでは、2000 年に教育省から、初等教育とともに中等教育の教育課程が公布された（注 23）。前回の公布は 1988 年であるから、12 年を経た社会的状況の変化による改訂がなされた。マレーシアでは現在も公式には美術教育の教科書は刊行されていないが、これに準ずる参考書籍が市販されている。そして、それらの参考書籍の編集には、教育課程(Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu)と指導指針(Huraian Sukatan Pelajaran)が基礎となっている。マレーシアでは大学進学のために全国一斉テストが実施されているため、市販の参考書はすべて教育課程と指導指針に基づいて編集されている。新しい教育課程は、基本的には従来の方を踏襲しているが、全体的により系統的であり、尚且つ創造性を重視する傾向にある。

マレーシアの中等教育の視覚美術教育の目標は「マレーシアの個々の時代の視覚文化を築くために、高い審美観と想像力、批評、創造、革新性などの基準をもつことである。教育課程の内容は生徒が神への畏敬の念を高め、自然美と祖国の美術と文化遺産を評価し、国の教育哲学の理想に沿って、生徒自身、家族、社会、国家に支援することである」としている（注 24）。前回の内容と大きな相違はなく、より明確に教育の目的を定めている。

次に、中等教育の美術教育の目的として、以下を記している（注 25）。

- (1) 神の創造世界の美を評価する。

- (2) 視覚美術の作品制作において文化研究を培う。
- (3) 生活における経験と実践によって視覚美術の知識、創造力、発明、訓練、技能を高める。
- (4) 質の高い工芸品や美術作品を創造するために、様々な技能、メディア、技術を使用する。
- (5) 視覚美術の作品について、記述、分析、解釈、評価を行う。
- (6) 科学、技術、他の科目の学習も加えて評価を行なう。
- (7) マレーシアと外国の視覚美術の歴史的発展のなかで美術家の貢献と開拓を評価する。
- (8) 職業の観点から視覚美術を創造する。
- (9) 自然と生活における芸術的雰囲気を実現し価値を認める。
- (10) 民族国家の形成のために芸術的真実を打ち立てる。

全体的には国家の教育哲学に基づいているので、国教のイスラム教や民族国家を強調するような表現も見られる。美術教育の具体的内容については別の指導指針で示しており、ここでは教育課程の基本的な考え方を示している。

教育課程の組織と内容については、従前の「造形美術の基礎」「デザインの方法」「理解と評価」の3つから、今回の改訂では2つの領域に分けられた。一つは「視覚美術作品の制作」であり、もう一つは、「視覚美術の歴史と鑑賞」の領域である。教育内容については、この改訂においても明確に定めており、ナショナル・カリキュラムの様相を一層強くしている。

作品制作の領域は次の内容で構成されている（注26）。

- (1) 造形美術の基礎
 - 造形要素：線、形体、形態、空間、材質感、色彩
 - 造形原理：調和、強調、均衡、対比、リズムと運動、多様性と統一
- (2) 純粋美術：描画、絵画、彫刻、版画
- (3) 視覚伝達：グラフィック・デザイン、マルチメディア
- (4) 立体デザイン：工業デザイン、環境デザイン

制作の領域では、造形美術の基礎において様々な美術表現を対象として、研究的な意味内容を含めた造形要素と造形原理の学習が設定されている。

また、視覚美術の歴史と鑑賞の領域では次の内容となっている（注27）。

- (1) マレーシアにおける視覚美術の発展
 - 純粋美術：美術運動、画家、評価と貢献
 - 伝統工芸：名人、評価と貢献
- (2) 道具：武器と家事の道具
- (3) 玩具：独楽、凧、伝統的な楽器
- (4) 建築：住宅、イスラム教会、アーチ、食堂と客室

- (5) 輸送機材：陸、海、空
- (6) 衣装：バジユクロン、バジユムラユなどの民族衣装
- (7) 装飾：頭、首、手、足、腰につける装飾

こうした内容によって、生徒は地域の視覚美術、マレーシア国内の視覚美術そしてアセアン地域の視覚美術の相違について理解することを促している。

第7節 2002年公布の美術教育の内容

マレーシア教育省の教育課程開発センター(Pusat Perkembangan Kurikulum)は2000年の教育課程の内容を受けて、2002年に教育課程の解説文書である「指導指針」を公布した。それは統一カリキュラムにおける学習指導要領の解説のような位置づけである(注28)。この節では中等美術教育の具体的内容と指導指針について述べる。

1 第1学年の目標と指導指針の概要

第1学年の目標は次のように示されている(注29)。

- (1) 造形美術の基礎において造形要素と造形原理のすべての面を理解する。
- (2) 自然や人工の素材でつくられた作品において、造形要素の観察と応用を通して知覚を発達させる。
- (3) 様々なメディア、材料、視覚美術の技法を通して、批評や創造のような視覚的概念を発達させる。
- (4) それぞれの分野において視覚美術作品のもつ目的を達成する。
- (5) 学習過程を整理して記録する。
- (6) 質の高い視覚美術作品を制作する。
- (7) 祖国の美術遺産に対して誇りをもつとともに外国の美術作品の価値を認める。
- (8) 自然とその資源への尊敬の念を培う。

こうした目標を達成するために指導指針として細かい内容を示している(注30)。それは、学習分野、学習成果、学習活動への提案の3つの項目からなり、具体的題材の紹介もなされている。1学年は作品制作の領域と視覚美術の歴史と鑑賞の領域からなり、以下のようになっている。

作品制作の領域は以下の5分野からなっている。

1.1 造形美術の基礎

a 造形要素—線、形体、形態、材質感、空間、色彩

b 造形原理—調和、対比、強調、均衡、リズムと運動、多様性、統一感

学習成果としては、造形要素と造形原理を使いこなすことをあげている。題材例とし

では、模倣、描画、絵画、コラージュ、ポートフォリオ、鑑賞などがある。

1.2 純粋美術

ここでは前述のように、描画、絵画、彫刻、版画を分野としてあげており、それぞれの分野での主題のアイデア、メッセージと材料、用具の使い方を学習成果に設定している。学習活動への提案も細かく提示されており、例えば、描画では、材料に鉛筆、色鉛筆、ペン、インク、木炭、クレヨン、パステル、コンピューターをあげ、技法としては自由な線、ジグザグの線などのように、具体的に指示している。他の分野においても同様に、細かく具体例をあげて説明をしている。

1.3 視覚伝達

ここではグラフィック・デザインを分野とし、学習成果では、造形美術の基礎を使いこなすことと材料用具の使用を設定している。題材例としてはタイポグラフィ、ポスター、マークのデザインがある。

1.4 立体デザイン

工業デザイン、室内装飾、景観デザインをあげているが、これらの分野は、4・5学年で学習することを指示している。

1.5 伝統工芸

この分野では、陶芸とアニヤマンが取り上げられている。どちらもマレーシアでは身近に存在する工芸品である。学習成果ではこれらの分野の工芸の技術と知識を身につけることを設定している。そして、学習活動の例としては、材料、用具、技法の習得だけではなく、美的な基準や鑑賞も奨励している。

次に、視覚美術の歴史と鑑賞の領域では、作品制作の領域と同じ分野の題材において、その歴史と鑑賞の学習を設定している。著名な画家や名工が紹介されマレーシアの代表的な芸術家を知ることが促している。また、学習活動としては、情報の調査収集、情報の記録、討論、ポートフォリオ作成、訪問、実演などの方法を提案している。

2 第2学年の目標と指導指針の概要

第2学年においても第1学年と同様に2つの領域から構成され、全体の目標と各領域での学習内容が示されている。

第2学年の目標は次のように示されている（注31）。

- (1) 視覚美術作品の制作を通じて造形美術の基礎的理解を深める。
- (2) 様々な材料と技法を使って純粋美術の作品をつくる能力を高める。
- (3) 視覚美術作品の制作過程に役に立つ現代の技術を使用する。
- (4) 批評的な思考技術と問題解決のための創造力を使って視覚伝達での創造力を高める。
- (5) 視覚美術の学習過程において責任感を高める。
- (6) 自然とともに視覚美術作品に対する鑑賞力を培う。
- (7) 質の高い視覚美術作品を制作する。

(8) 視覚美術の学習過程の実践において自信と自己訓練を植えつける。

(9) 人間の生活における視覚美術の役割について価値を認める。

次にこれらの目標を達成するために、作品制作の領域と美術史と鑑賞の領域の学習内容を以下のように提示している（注 32）。

作品制作の分野は第1学年と同様で、1.1 造形美術の基礎、1.2 純粹美術、1.3 視覚伝達、1.4 立体デザイン、1.5 伝統工芸の5分野がある。造形美術の基礎の分野は造形要素と造形原理の学習であり、学習活動の提示としては、主題や内容、アイデアの創出、アイデアの活用をあげている。学習内容は第1学年と基本的には同じであるが、材料が増えたり技法が複雑になったりという易しいものから複雑なものへの系統性がある。例えば、絵画の分野では材料として、水彩絵の具、ポスターカラー、パステル、複合材料があり、技法も、ぼかしや垂らし込み、ドライブラシ、厚塗りなどがある。

視覚伝達の分野ではグラフィック・デザインがあり、コミック、イラストレーション、アニメーションが題材例としてあげられている。用具・材料においても細かく指示され、鉛筆、色鉛筆、ペン、テクニカルペン、ローラーペン、水彩絵の具、ポスターカラー、インク、木炭、クレヨン、パステル、テンペラ、複合材料、コンピューターがあげられている。そしてコンピューターを使用して、バランス、レイアウト、パース、タイポグラフィ、平面性の学習を促している。さらに絵画での人物画のグラフィック・デザインへの応用についてもあげている。

立体デザインは第4・5学年の学習としている。伝統工芸の分野では、木彫と刺繍がある。ここでも材料、技法が細かく説明され、鑑賞と地域の工芸センターの見学も学習活動として奨励されている。

美術史と鑑賞の領域では、純粹美術と伝統工芸をあげ、マレーシアの純粹美術と伝統工芸とイスラム美術、西洋美術との相違比較を学習成果としている。伝統工芸では木彫と刺繍を取り上げ、作品制作の領域との関連をもたせている。

3 第3学年の目標と指導指針の概要

第3学年においても同様の構成で目標と指導指針が示されている。目標は次のように示されている（注 33）。

- (1) 視覚美術作品の様々な制作技術において知識と技能を発達させる。
- (2) 様々な道具、媒体、技法を用いた視覚美術の作品制作において、造形要素と造形原理を使いこなす能力を高める。
- (3) 地域と国の視覚美術の活動において、技術の役割を理解する。
- (4) 視覚美術のすべての分野における制作の技術的な発展について記録する。
- (5) 視覚美術の学習過程を遂行するための適切な道具、材料、技法を使いこなす。
- (6) 科学や技術のような他の側面から視覚美術の付加価値を確実にする。
- (7) マレーシアの視覚美術文化と他国の視覚美術文化の相違を確実にする。

(8) 秩序や敬意に対する心情をもたらす体験をする。

次に指導指針が第2学年と同様に示されている(注34)。作品制作領域での造形美術の基礎では、それまでに学習した造形要素と造形原理を作品制作に活用することを強調している。また、純粋美術と視覚伝達との関連と相違を学習成果にあげている。視覚伝達の分野では、シンボルマーク、ロゴ、宣伝デザイン、パンフレット、パッケージデザイン、カリグラフィーを題材例としている。立体デザインは第4・5学年の学習としている。伝統工芸では、バティックと織物がある。

美術史と鑑賞の領域では、純粋美術、バティックと織物工芸、道具、玩具、オーナメントがあげられている。織物は西洋のものと比較している。武器や楽器、日用品も美術史と鑑賞の対象としている。

4 第4・5学年の目標と指導指針の概要

この学年は日本では高等学校1・2学年に相当する。ここにおいても作品制作と美術史と鑑賞の2つの領域で学習を行なう。

第4・5学年の目標は次のように示されている(注35)。

- (1) 質の高い作品制作のために造形美術の基礎における経験や知識や技能を使いこなす。
- (2) 美術作品を作ることで視覚的なコミュニケーションを行なう。
- (3) 視覚美術作品の制作過程において文化研究の態度を培う。
- (4) 質の高い工芸や生産デザインの製品をデザインするために、様々な技能、媒体、技法、技術を使いこなす。
- (5) 神の創造物と自然資源における美を評価する。
- (6) 日常生活においてもたらされる視覚美術において、知識、創造力、工夫や訓練、技能を高める。
- (7) 科学や技術のような他の側面から視覚美術の付加価値を確実にする。
- (8) 視覚美術の作品に対して愛好心をもち、分析したり、解釈したり、価値付けたりする。
- (9) 視覚美術を日常生活の面から見る。
- (10) マレーシアと外国の視覚美術の発展の歴史の流れの中で視覚美術の名人の表現と足跡を評価する。
- (11) 視覚美術教育の学習において情報技術を使用する。
- (12) マレーシアの国の建設のために芸術的真実を打ち立てる。

次に指導指針の内容であるが、基本的に第3学年と同様の分野の学習であり、学習成果が高度になり、学習活動に多様性がもたらされる(注36)。

作品制作の領域の、造形美術の基礎、純粋美術においては材料や技法が増えてくるが、内容的には第3学年と同様である。視覚伝達の分野では、グラフィック・デザインに加えてマルチメディアの分野が追加される。特にコンピューターを活用したデザインの内容が

強調されているが、その基礎には従来のように手描きとしてのデザインの学習が重視されている。題材例としては、コーポレートアイデンティティ、出版のためのデザイン、カリグラフィー、タイポグラフィーがある。

この学年から実施される分野では立体デザインがある。具体的には工業デザインと環境デザインの内容である。工業デザインの内容においては問題解決学習を学習の成果としている。問題の確定→調査研究→制作過程→評価のプロセスを採っている。題材としては家具、調度品、自動車をあげている。

環境デザインの内容では2つの題材があり、室内装飾と景観デザインである。室内装飾ではその機能、空間、採光、空調、配置、家具、色彩計画、装飾などの知識と原理の理解を学習成果として設定している。景観デザインでは景観、環境の要素として土地、植物、ロケーション、水流、相互関係をあげている。実際の題材として平面上にスケッチと図を描き、立体模型を制作し、作品の結果の予想を行なう。

伝統工芸の分野は、陶芸、アニヤマン、木彫、刺繍、バティック、織物がある。決められた材料、道具、技法を使ってこれらの作品制作を行う。

美術史と鑑賞の領域ではマレーシアの視覚美術の発展として、美術団体や組織、輸送機器、建築、民族衣装を取り上げている。この学年では全体的に研究的な内容を含んだ題材と方法が多く採られている。

第8節 新しい中等美術教育参考書籍の題材について

新しい教育課程と指導指針に基づいた美術教育の参考書籍が、2003年から民間によって数種類、順次刊行されている。ここでは日本の中学校に相当する第1学年から第3学年までの書籍を2種類取り上げ、題材における教育課程の具体的反映について述べる。以下に、各学年の題材を記す。

1 *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual*の題材（注37）

第1学年：①線、②形体、③形態、④材質感、⑤空間、⑥色彩、⑦調和、⑧対比、⑨強調、⑩均衡、⑪リズムと運動、⑫多様性、⑬統一感、⑭描画、⑮絵画、⑯彫刻、⑰版画、⑱グラフィック・デザイン、⑲陶芸、⑳アニヤマン。（図15-25～図15-44参照）。

第2学年：①造形要素、②デザインの原理、③デザインの構造、④描画、⑤絵画、⑥彫刻、⑦版画、⑧コミック、⑨イラストレーション、⑩アニメーション、⑪木彫、⑫刺繍、⑬独立後のマレーシアの美術史、⑭伝統工芸の鑑賞－木彫と刺繍。（図15-45～図15-49参照）。

第3学年：①造形美術の基礎、②描画、③絵画、④彫刻、⑤版画、⑥シンボルマーク、⑦ロゴマーク、⑧宣伝デザイン、⑨パンフレット、⑩パッケージデザイン、⑪カリグラフィ

イー、⑫バティック、⑬織物、⑭独立後のマレーシア美術史、⑮伝統工芸の鑑賞Ⅰ－バティックと織物、⑯伝統工芸の鑑賞Ⅱ－武器、道具、玩具、装飾。(図 15-50～図 15-56 参照)。

この参考書籍は指導指針の内容を忠実に反映した題材の構成となっている。第1学年では、造形要素と造形原理が細かく分かれて題材として取り上げられ、全体の7割を占め、残りに純粋美術、視覚伝達デザイン、伝統工芸がある。第2学年では、造形要素と造形原理がまとめられて少なくなり、純粋美術、視覚伝達デザイン、伝統工芸に加えて美術史と鑑賞があげられている。第3学年では、視覚伝達デザインの題材が増え、伝統工芸の鑑賞も教育課程に示された内容となっている。

2 *Panorama Teks Pendidikan Seni Visual* の題材 (注 38)

第1学年：①線、②色彩、③材質感、④形体、⑤形態、⑥空間、⑦調和、⑧強調、⑨均衡、⑩対比、⑪リズムと運動、⑫多様性、⑬統一感、⑭描画、⑮絵画、⑯版画、⑰彫刻、⑱ポスター、⑲パッケージデザイン、⑳陶芸、㉑アニヤマン、㉒マレーシアの美術作家。

第2学年：①線、②色彩、③材質感、④形体、⑤形態、⑥空間、⑦調和、⑧強調 ⑨均衡、⑩対比、⑪運動 ⑫多様性、⑬統一感、⑭描画、⑮絵画。

第3学年：①製本、②描画、③絵画、④ポスター、⑤コラージュ、モンタージュ、アッサンブラージュ、⑦カリグラフィー、⑧アニヤマン、⑨陶芸、⑩版画、⑪パッケージデザイン、⑫コミック、⑬木彫、⑭彫刻、⑮織物、⑯イラストレーション。

この参考書籍は造形要素と造形原理を重視している。第1学年と第2学年では造形要素と造形原理の題材が7割以上を占めている。そして2学年にわたって同じ題材を学習するようになっている。それぞれの内容は系統性をもっている。例えば、線の題材の1学年と2学年の内容を見ると、第1学年では、線の紹介、物理的な線、様々な線、線の表情、線の技法、線と表現効果、線と美術の要素の関係、線とシンボル、線と模様、となっている。容易な解説で参考作品や図示を行なっている。第2学年の線の題材では、線についての知識、線の重要性、立体感を表す線の描き方、材質感に適する線、運動を表現する線の役割、の項目に分かれて、参考作品を提示して解説している。これら2学年の内容を見ると、造形要素の取り扱いは、絵画、視覚伝達デザイン、立体デザイン、彫刻、版画、工芸などの様々な表現分野を対象としている。この学習を美術教育の基礎として位置づけている。特に第2学年では題材のほとんどが造形要素と造形原理に費やされている。これらは単にデザインの基礎と捉えるのではなく、幅広いすべての表現分野を対象として学習するような内容となっている。

以上、2つの出版社から刊行されている参考書籍の内容を見ると、第3学年までの学習で教育課程に示された内容の多くを習得するようになっている。特に *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual* の方は指導指針に沿った内容構成をしている。*Panorama Teks Pendidikan Seni Visual* では造形要素と造形原理を重視して系統的学習を強調した題材構

成となっている。ここにあげられている参考書籍と教育課程との相違と考えられる点は、指導指針では部分的にコンピューターの活用を提案しているが、どちらの参考書籍にもコンピューターの使用をまだ具体的には記述されていないことである。

第9節 中等美術教育課程改訂の特徴と背景

前節までにマレーシアの新しい教育課程と中等美術教育の教育課程と指導内容について述べ、具体的に参考書籍に見られる題材について記した。ここでは美術教育の内容の改訂にいたる社会的、歴史的な背景との関連を述べる。

改訂によっていくつかの特徴があげられる。1つは、視覚伝達デザインの学習が増加したことである。2つ目は従来からの継承で、伝統的美術、工芸、文化遺産などの教材を美術史と鑑賞によって学習する内容が強調されたことである。いわゆる国民文化やナショナルアイデンティティの確立を目指すものである。そして3つ目は学習内容が作品制作の領域と美術史と鑑賞の領域に分けられ、より系統的に学習することが促されたことである。

第1の視覚伝達デザインの重視として考えられる背景として、経済成長があげられる。前回の教育課程の改訂の1988年以降、1991～1995年の第6次マレーシア計画期間において、経済の高度成長が始まり、実質経済成長率は8.7%となり、その後も2000年には8.9%、2001年の経済危機を乗り越えて、2005年は5.3%と経済成長を続けている(注39)。このことにより個人所得も増加し、1998年の一人当たりGNPが3093ドルから2005年には5017ドルとなった。こうした経済成長に関連して情報化社会が進展し、映像としての情報やコンピューターによる美術表現の機会が増大している。このことは視覚伝達デザインの必要性も増加しているといえる。

また、情報化社会への基盤整備が進められており、マルチメディア・スーパーコリドーと呼ばれる情報・通信技術産業を、国際競争力を備えた一大産業に育てることが計画されて、マルチメディア社会の実現を目指している。このことは2001年の第3次長期計画及び第8次マレーシア計画において「労働集約型から知的集約型の知識基盤経済への移行」として謳われている。この計画により、情報通信技術の活用、人材の育成、情報インフラの整備が進められている(注40)。つまり経済成長による産業の発達と情報化社会の建設に伴い、美術教育の内容に視覚伝達デザインの内容が重視されてきたのである。また、従前からの造形要素と造形原理の重視も視覚伝達デザインへの寄与ということで密接な関係が認められる。

次に国民文化とナショナル・アイデンティティの確立を目指す方向が強調されたことが特徴の一つにあげられる。マレーシア国内の伝統的美術や工芸を作品制作の領域においても学習し、また、美術史と鑑賞の領域でも知的理解や教養教育としても学習をするように改訂された。多民族国家では国民文化の概念や確立が教育に直接的に関係している。シン

ガポールにおいても同様な状況にある。シンガポールでは中国文化、マレー文化、インド文化の3つの文化を融合し、シンガポール独自の文化の創造を目指している。マレーシアはシンガポールと民族構成は類似しているが、ブミプトラ政策（注41）による歴史的経緯があり、またイスラム教が国教であることからシンガポールのような方法ではなく、マレー文化による同化政策による国民統合を行なっている。このことは美術教育においては、美術史と鑑賞の領域でマレーシアの美術文化を中心としながらも、高学年になればアセアン諸国、西洋美術も学習の対象に含めて、自国と他国、文化の相違点を理解し鑑賞することを促している。

マレーシアの中等教育は美術教育だけでなく、その教育政策に特徴がある。竹熊尚夫はその性格について、国民教育制度の整備・拡充、国民統合のための中等教育政策、国家的な社会経済発展のための政策を指摘している（注42）。そして民族的な因子と教育政策について次のように述べている（注43）。

実際には中等教育政策は民族的視点から見ると、マレー語やマレー文化面における同化政策を伴う国民統合や、ブミプトラへの経済的援助による経済バランスの確立といった表面的な面に重点が置かれていた。しかし、現在では中等教育段階のマス化に伴って、適性や能力の重視および、人格や規律といった内面的な統合のための教育へと次第に移行しつつあると言えよう。

実際に、現在のマレーシアでの美術文化の状況では、ブミプトラ政策は残っているようにも見えるが、現在活躍している多くの美術家が欧米での留学経験を経て、帰国後、国内で活躍をしている。民族も多様で、美術表現も多様化している。このことは内面的な統合のための教育の成果とも考えられる（注44）。

このように、現代社会における美術活動ではマレー文化優先ということは少なくなっているが、中等教育段階においては、価値観の確立した美術作品や伝統的工芸を対象として、美術史と鑑賞の学習対象としている。現代の多様化している美術文化の中で、敢えて自国の文化を系統的に取り扱っているのである。これは多くのアジア諸国が抱えている、西洋文化と自国の伝統文化との関係での葛藤や揺らぎの現象の一つである。

次に学習内容と方法については、従来からの系統的な教育内容と方法を継承しているが、従来までの細部まで指示されていた指導指針ではなく、教育方法に融通性がもたらされた指針となってきた。例えば、前回の教育課程の指導方法では、1990年の指導書には細部にわたり細かな活動の指示が記されている（注45）。参考作品や図も指導書に掲載され、技法も図示されている。それに対して2002年のものは指導指針であり、参考図版等は参考書籍などの活用によって融通性をもたせている。このことは前述のように、マレーシアの経済成長により教育環境の整備がなされ、教員養成の充実が図られたことによるものである。また、教科書に準ずる参考書籍の種類も増えて内容の充実がなされたことや、情報機

器の利用などの美術教育の環境が整えられてきたことも影響している。

以上のように、マレーシアの新しい教育課程とその特徴について述べた。アジアの多くの地域や国々では、西洋文化と自国の伝統文化との関係性に問題を含んでいる状況が見られる。特にデザインの分野では、インターナショナル・スタイルが日常を席卷していることから、伝統文化との関連を明確にする要求も出現してきている。バウハウスが生み出した視覚言語による美術教育のなかに、デザインの普遍性だけでなく地域や国々の伝統や個性を持った内容を採り入れることが、国民文化の教育としての美術教育の貢献の一つとなっている。

第 15 章 注

1 福田隆眞、「マレーシアの美術教育とその背景について—中等美術教育における視覚美術教育を中心にして—」(『大学美術教育学会誌』39号収録)、2007、「マレーシアの中等美術教育の教材について」(『大学美術教育学会誌』36号収録)、2004、などによって教育課程、教育内容を報告した。

2 平成7、8年度文部省科学研究費補助金による「シンガポール、インドネシアにおける美術・工芸教育の調査及びカリキュラム研究」、平成10、11、12年度文部科学省科学研究費補助金による「東南アジアにおける美術教育カリキュラム基礎調査研究—マレーシア、シンガポール、インドネシアの事例—」によってシンガポール、マレーシアの近年の美術教育の内容と実地調査を行なってきた。

3 福田隆眞、「マレーシアの中等美術教育の教材について」(『大学美術教育学会誌第36号』収録)、2004

4 1998年のマレーシア教育省カリキュラム開発センターでの Zaidi Abdul Hamid (教育課程副部長)によると2000年以降、美術教育は「視覚美術教育」に教科名の変更をすると述べていた。

5 マレーシア日本人商工会議所調査委員会編集、『マレーシアハンドブック 2005』、マレーシア日本人商工会議所、2005

6 『マレーシアハンドブック 2005』

7 教育制度と教育内容の概略については次の資料を参考にした。『マレーシアハンドブック 2005』、財団法人自治体国際化協会、*CLAIR REPORT NUMBER 217(JULY12,2001)* 『マレーシアの教育』、財団法人自治体国際化協会シンガポール事務所

8 Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malyasia, *Mata Pelajaran Sekolah Rendah*, (http://www.ppk.kpm.my/sub_1.htm)

9 Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malyasia, *PROSES*

PENGGUBALAN DAN PENYUMAKAN SEMULA” , KURIKULUM BERSEPADU SEKOLAHRENDAH/MENENGAH, (http://myschoolnet.ppk.kpm.my/sp_hsp/gubal.pps#1)

この8つの資質については、1998年の段階では自然環境的資質はまだ設定されておらず、他の7つの資質として公表されていた。(マレーシア教育省カリキュラム開発センター Zaidi Abdul Hamid 氏の説明による)

10 Curriculum Development Centre Ministry of Education Malaysia, *CURRICULUM Pre-School Education, Primary School Education, Secondary School Education*, 1999、及び2000年9月、Zaidi 氏との面談調査による。

11 *Mata Pelajaran Sekolah Rendah*, Pusat Perkembangan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia (http://www.ppk.kpm.my/sub_1.htm)

12 KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA, *Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah, Huraian Sukatan Pelajaran PENDIDIKAN SENI VISUAL*, Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002

13 *SUKATAN PELAJARAN SEKOLAH RENDAH, PENDIDIKAN SENI* 1994, Kementerian Pendidikan Malaysia

14 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah, Huraian Sukatan Pelajaran PENDIDIKAN SENI VISUAL*

15 以下のような解説書が発行されている。

・ Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Baru Sekolah Rendah Buku Panduan Khas PENDIDIKAN SENI Tahun Dua*, 1988

・ Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Baru Sekolah Rendah Buku Panduan Khas PENDIDIKAN SENI Tahun Tiga*, 1987

・ Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Baru Sekolah Rendah Buku Panduan Khas PENDIDIKAN SENI Tahun Empat*, 1992

・ Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Baru Sekolah Rendah Buku Panduan Khas PENDIDIKAN SENI Tahun Lima*, 1992

・ Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Baru Sekolah Rendah Buku Panduan Khas PENDIDIKAN SENI Tahun Enam*, 1992

16 Buku Sumber Guru, *Pendidikan Seni Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah*, Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia, 1998

17 2009年に小学校視覚美術教育の参考書が民間から発行された。Mohd. Azlan Zakaria, *Bimbingan dan Lembaran Aktiviti KBSR Pendidikan Seni Visual Tahun 1-6*, Penerbit Mega Setia Emas Sdn. Bhd., 2009

18 マレーシア日本人商工会議所調査委員会、『マレーシアハンドブック 98』、マレーシア日本人商工会議所、pp.35-38、1998 及び、竹熊尚夫、『マレーシアの民族教育制度研究』、

九州大学出版会、pp.30-32、1998

19 『マレーシアハンドブック 98』

20 『マレーシアハンドブック 2005』

21 日本の戦後の教育課程の変遷を見ても、系統的な教育課程から創造性や個性を重視した人間的教育課程に移行した背景の一つに経済的発展があげられる。また、現在の中国、台湾、シンガポールなどの教育課程においても創造性が重視された内容となっている。(国立教育政策研究所、『諸外国の教育課程(2)－教育課程の基準及び各教科等の目標・内容構成等－(アメリカ合衆国、イギリス、フランス、ドイツ、中華人民共和国、韓国、シンガポール、台湾)』、平成19年3月 参照)

22 Curriculum Development Centre Ministry of Education Malaysia, *CURRICULUM Pre-School Education, Primary School Education, Secondary School Education*

23 Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia, *Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah 2000*であり、わが国の学習指導要領に相当する。

24 *Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah 2000* p. 2

25 *Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah 2000* pp. 2-3

26 *Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah 2000* p. 5

27 *Sukatan Pelajaran Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah 2000* p.6

28 Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia, 2002 この資料は教育課程を詳しく解説したものであり、我が国での学習指導要領の解説に相当すると考えられる。本稿では「指導指針」とした。

29 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, p.1

30 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual* pp.2-9

31 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, p.10

32 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, pp.11-18

33 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, p.19

34 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, pp.20-27

- 35 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, p.28
- 36 *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran Pendidikan Seni Visual*, pp.29-42
- 37 Kathleen Chee, *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual Tingkatan 1*, Penerbitan Pelangi Sdn.Bhd. 2003
- Kathleen Chee, *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual Tingkatan 2*, Penerbitan Pelangi Sdn.Bhd. 2004
- Kathleen Chee, *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual Tingkatan 3*, Penerbitan Pelangi Sdn.Bhd. 2005
- 38 Mat Aris Saudi, Raja Baharudin Raja Husain, Syed Rukaidar Syed Isa Al-Idroes, *Panorama Teks Pendidikan Seni Visual Tingkatan 1*, Pan Asia Publications Sdn. Bhd. 2006
- Mat Aris Saudi, Raja Baharudin Raja Husain, Syed Rukaidar Syed Isa Al-Idroes, *Panorama Teks Pendidikan Seni Visual Tingkatan 2*, Pan Asia Publications Sdn. Bhd. 2006
- Mat Aris Saudi, Raja Baharudin Raja Husain, Syed Rukaidar Syed Isa Al-Idroes, *Panorama Teks Pendidikan Seni Visual Tingkatan 3*, Pan Asia Publications Sdn. Bhd. 2006
- 39 マレーシア日本人商工会議所調査委員会、『マレーシアハンドブック 98』、マレーシア日本人商工会議所、1998、p.55 及び外務省資料、『マレーシア』、<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/malaysia/data.html>
- 40 前掲 20、『マレーシア』
- 41 ブミプトラ (bumiputra 原住民、土地っ子) は 1969 年 5 月 13 日の人種暴動によってマレー人優遇措置として採られた政策であり、農業生産向上への優遇、マレー人の商工業参入などが優遇されている。大学進学、奨学金交付においてもその影響が見られる。(アジアネットワーク、『マレーシア現代情報事典』、星雲社、1998、p.38 参照)
- 42 竹熊尚夫、『マレーシアの民族教育制度研究』、九州大学出版会、1998、p.34
- 43 竹熊尚夫、『マレーシアの民族教育制度研究』 p.34
- 44 一つの例として、国立美術館が出版した現代マレーシアの代表作の図録では、77 名の美術家が収録されており、そのうち 42 名がイギリス、アメリカ、フランス、中国、台湾、オーストラリア、日本などで美術教育を受けている。
- (National Art Gallery, *Masterpieces from the National Art Gallery of Malaysia*, 2002)
- 45 Kementerian Pendidikan Malaysia, *Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Buku Pnaduan Guru Pendidikan Seni Tingkatan II*, 1990

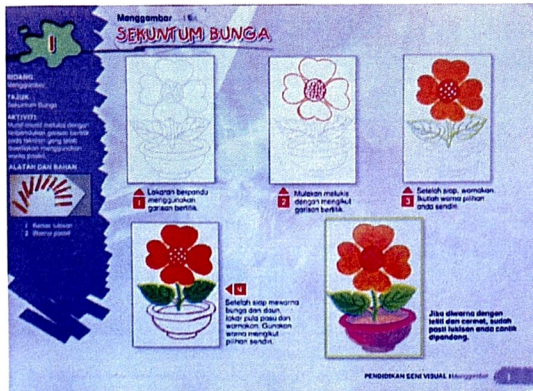


図 15 - 1 小1 絵画・花

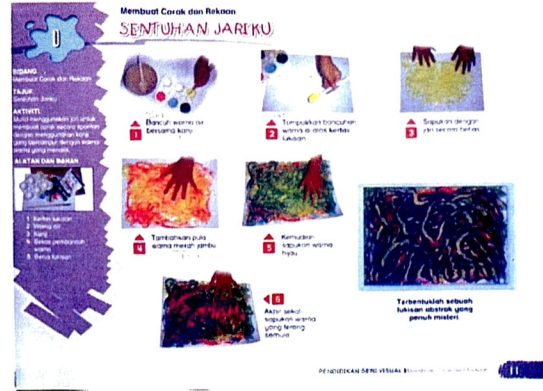


図 15 - 2 小1 デザイン・テクスチャ

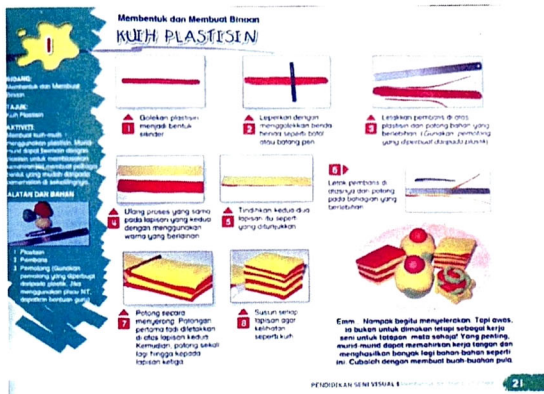


図 15 - 3 小1 工作・粘土のお菓子



図 15 - 4 小1 伝統工芸の理解・陶芸

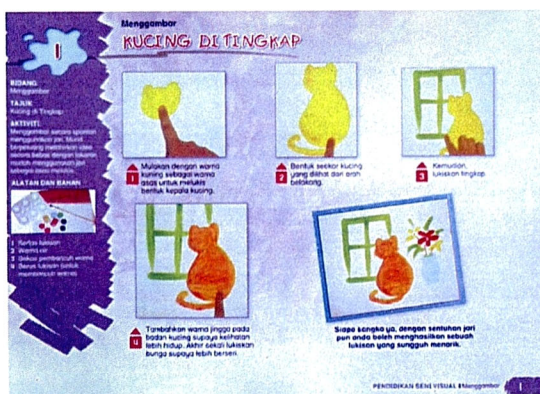


図 15 - 5 小2 絵画・猫



図 15 - 6 小2 デザイン・森の木



図 15 - 7 小2 工作・特別な箱



図 15 - 8 小2 伝統工芸の理解・アニヤマン



図 15 - 9 小3 絵画・ディノザウルス



図 15 - 10 小3 デザイン・テクスチュア

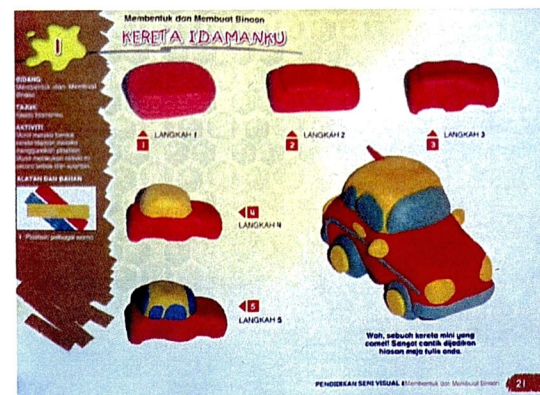


図 15 - 11 小3 工作・車のデザイン



図 15 - 12 小3 伝統工芸の理解・ひも作り



図 15 - 13 小4 絵画・君の作品

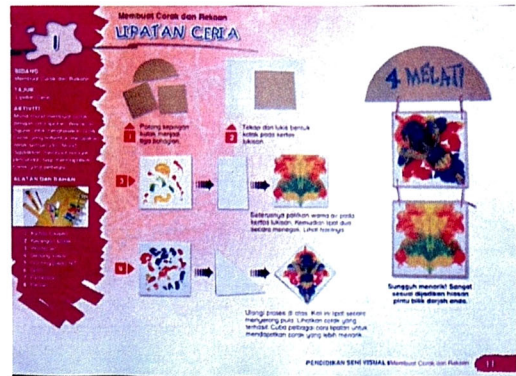


図 15 - 14 小4 デザイン・デカルコマニ



図 15 - 15 小4 工作・粘土の飾り



図 15 - 16 小4 伝統工芸の理解・花

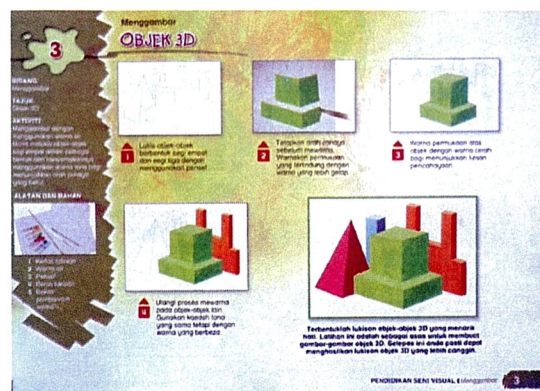


図 15 - 17 小5 絵画・立体の絵

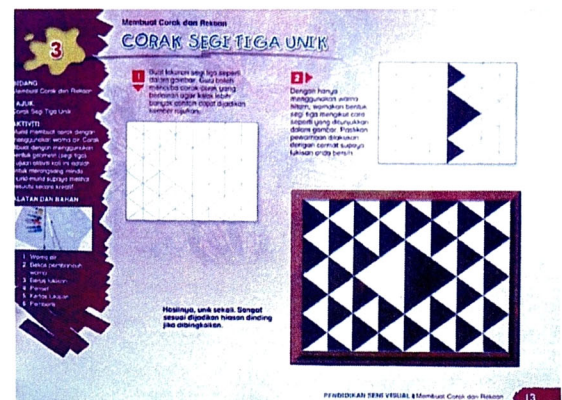


図 15 - 18 小5 デザイン・三角形のデザイン



図 15 - 19 小5 工作・飲みものの箱



図 15 - 20 小5 伝統工芸の理解・バティック

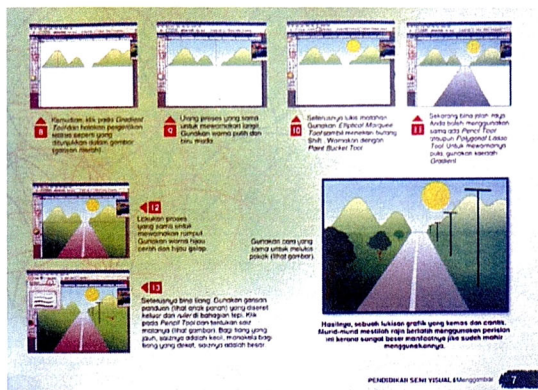


図 15 - 21 小6 絵画・コンピュータ絵画

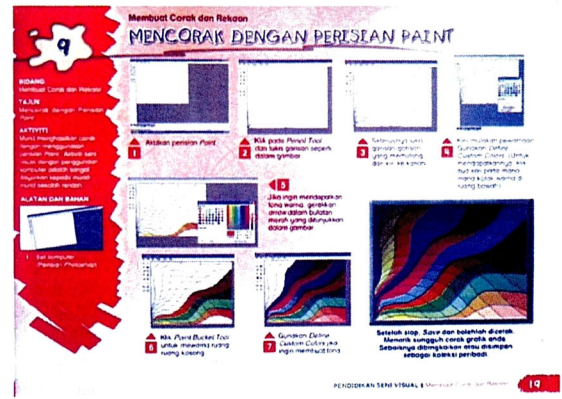


図 15 - 22 小6 デザイン・コンピュータの色彩

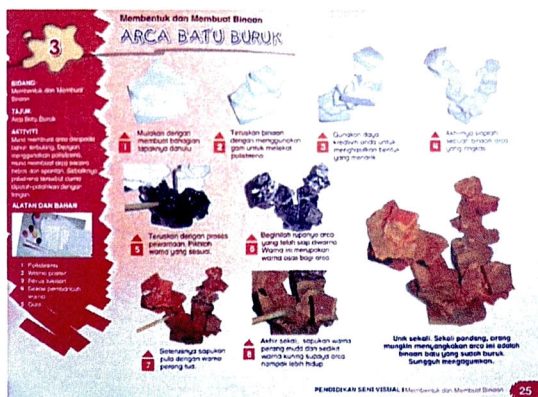


図 15 - 23 小6 工作・石の彫刻



図 15 - 24 小6 伝統工芸の理解・刺繍

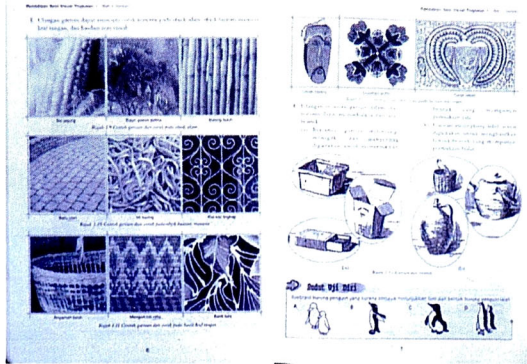


図 15 - 25 中 1 線



図 15 - 26 中 1 形体

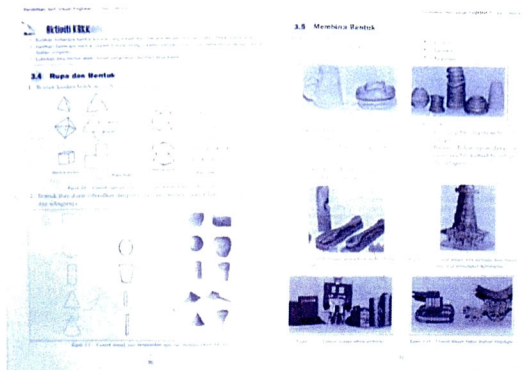


図 15 - 27 中 1 形態

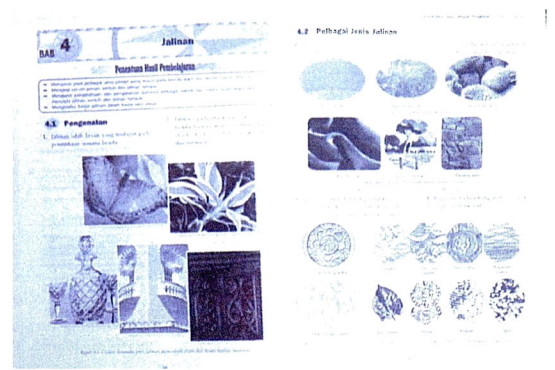


図 15 - 28 中 1 テクスチャ

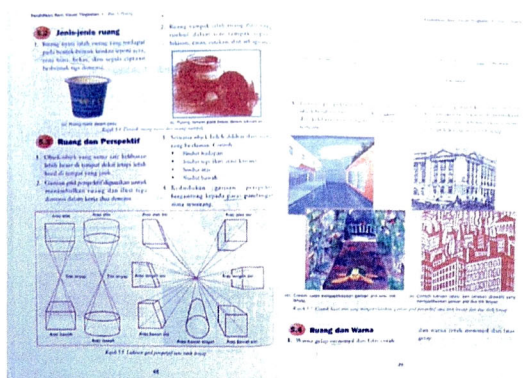


図 15 - 29 中 1 空間



図 15 - 30 中 1 色彩

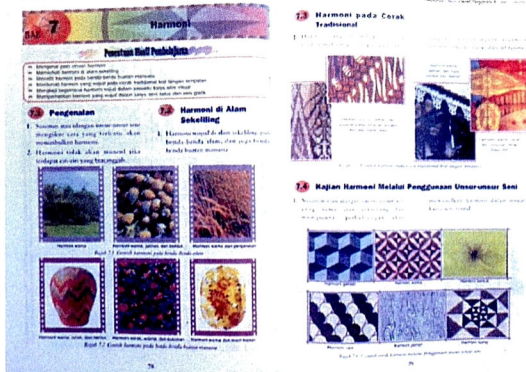


図 15 - 31 中1 ハーモニー

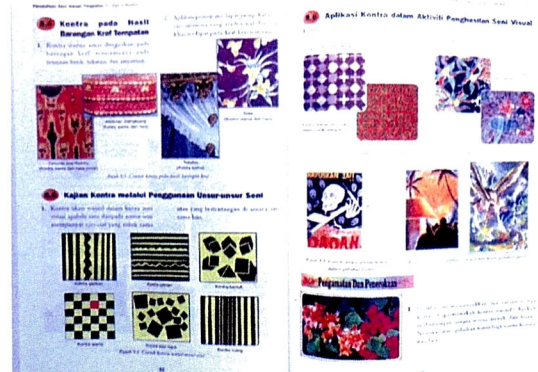


図 15 - 32 中1 コントラスト

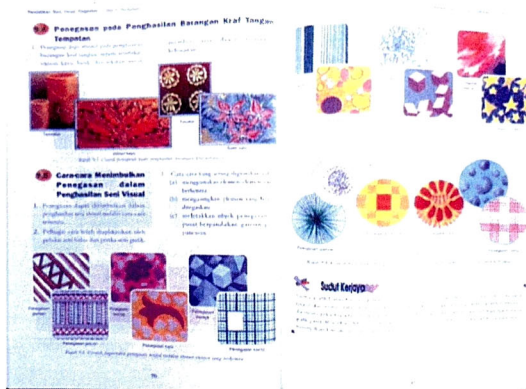


図 15 - 33 中1 強調



図 15 - 34 中1 バランス

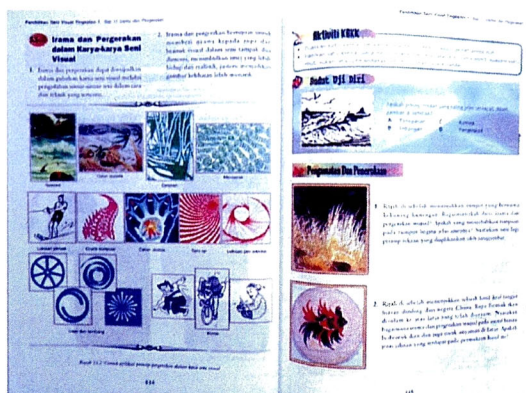


図 15 - 35 中1 リズムと運動



図 15 - 36 中1 多様性



図 15 - 37 中1 統一

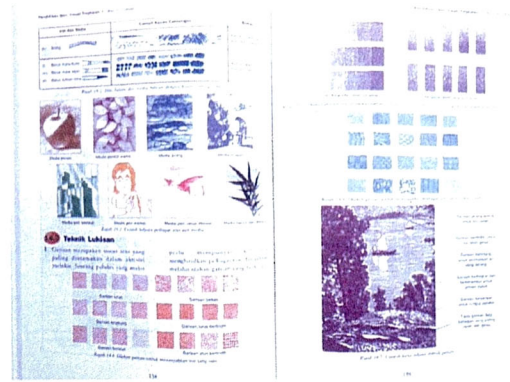


図 15 - 38 中1 絵画

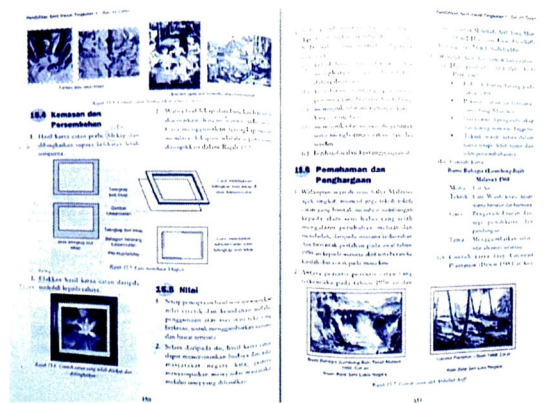


図 15 - 39 中1 絵画

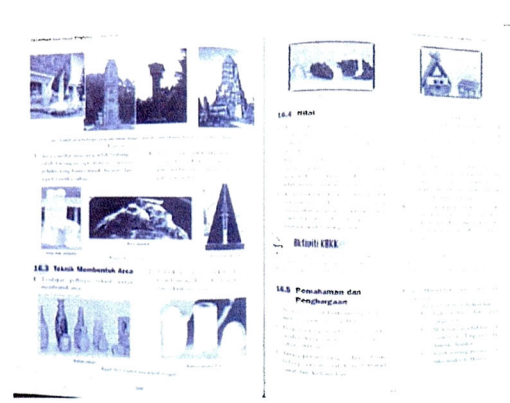


図 15 - 40 中1 彫刻

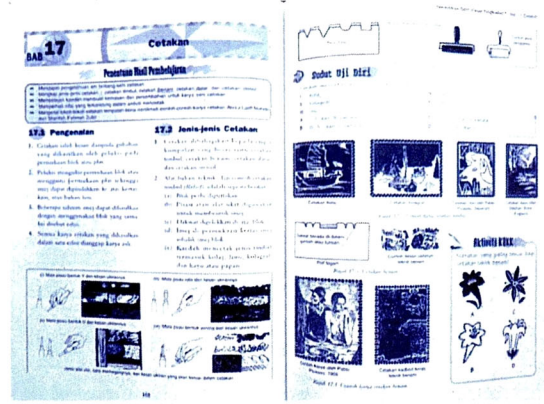


図 15 - 41 中1 版画

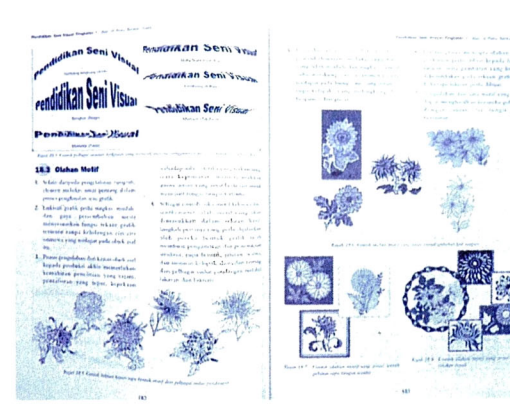


図 15 - 42 中1 グラフィックデザイン

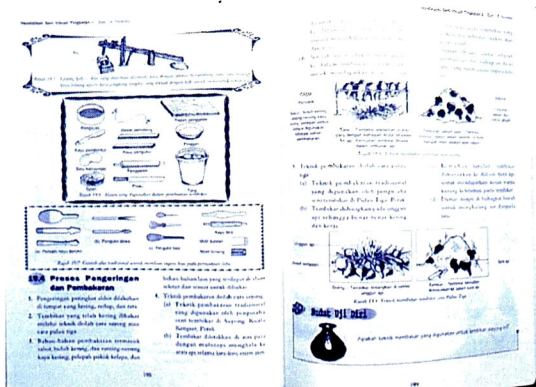


図 15 - 43 中1 陶芸

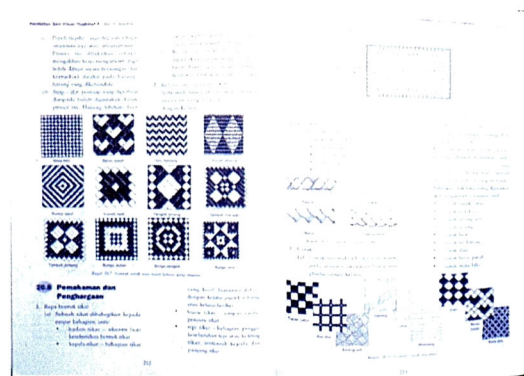


図 15 - 44 中1 アニヤマン



図 15 - 45 中2 漫画

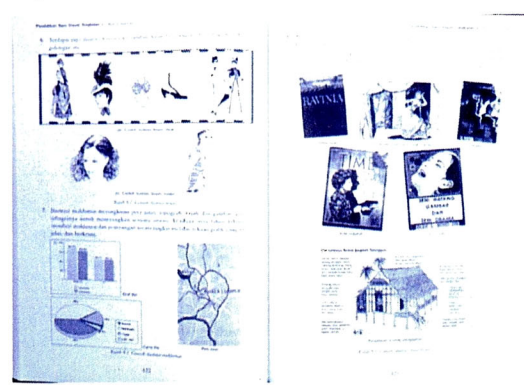


図 15 - 46 中2 イラストレーション

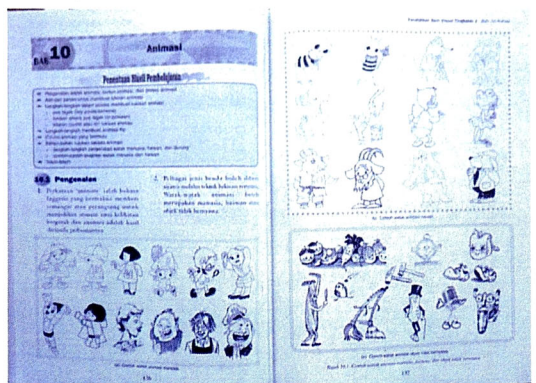


図 15 - 47 中2 アニメーション



図 15 - 48 中2 木彫

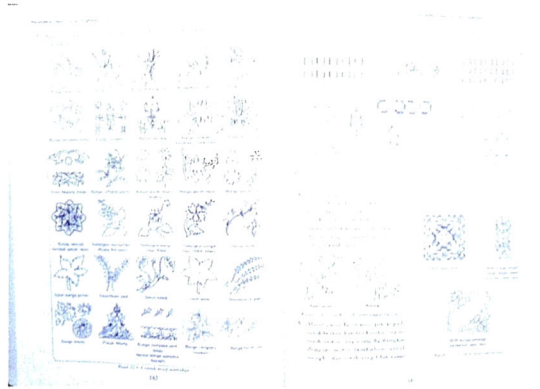


図 15 - 49 中 2 刺繍



図 15 - 50 中 3 シンボルマーク



図 15 - 51 中 3 ロゴマーク

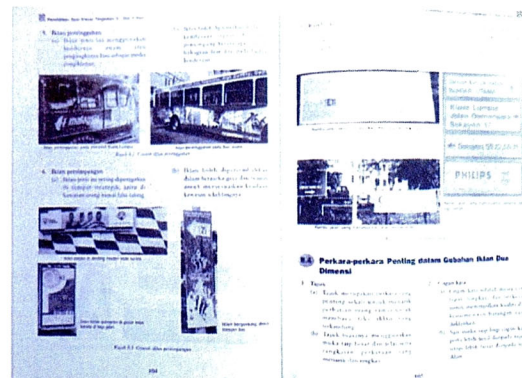


図 15 - 52 中 3 広告

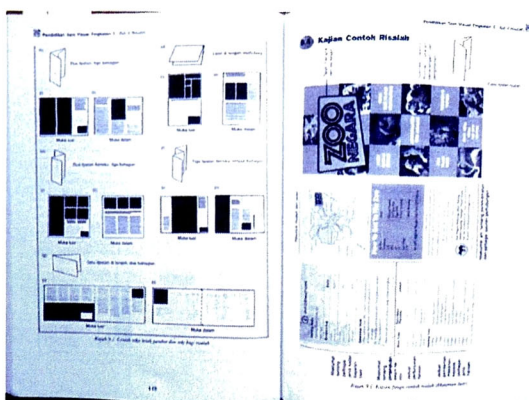


図 15 - 53 中 3 パンフレット

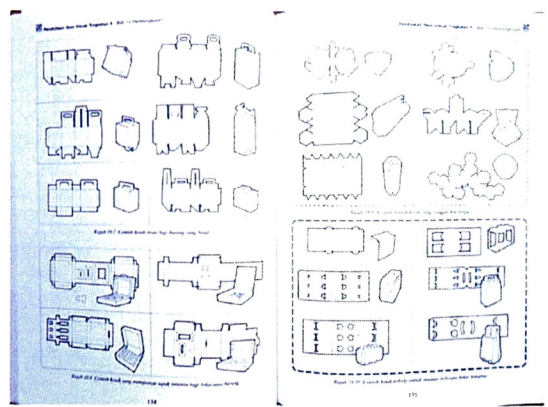


図 15 - 54 中 3 パッケージデザイン



図 15 - 55 中3 カリグラフィー

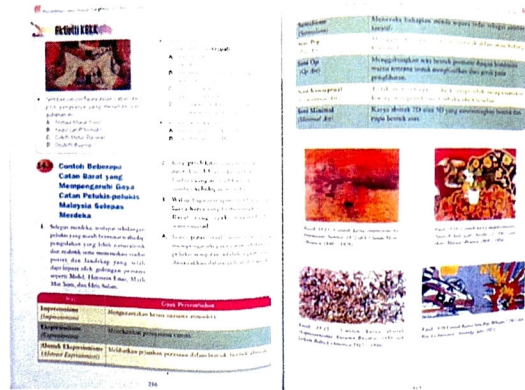


図 15 - 56 中3 マレーシア美術史

第16章 美術教育の背景としてのマレーシアの美術と 美術家について

前章までにマレーシアの美術教育に対しての調査・研究成果を述べてきた(注1)。それは主として学校教育と教員養成を対象とした、教育課程レベルでの文献調査と美術教育における教育実践の調査・研究である。マレーシアの美術教育の背景には社会における美術の世界が存在している。そこには伝統的美術表現と創造的美術表現の併存、伝統文化と欧米の影響、融合、調和などによる美術表現と表現方法の多様性が認められる。

美術教育の教育内容を考える場合、伝統的内容と現実的内容の取り扱いや社会における美術の動向などを考慮して、教育内容の充実を図ることが可能である。マレーシアでの伝統的美術はそのほとんどが工芸作品であり、今日の西欧の純粋美術とされる分野が認められるのはイギリス植民地からの最終期であり、1930年代以降である。

アジアの多くの国々の美術は西欧の枠組みとは異なり、純粋美術の概念は植民地後に概念が移入された。伝統的美術としては工芸作品が主であり、それは生活や社会に適用するための機能表現であった。今日、純粋美術とされる絵画、彫刻も適応表現の一環であった。戦後の美術教育はその多くが欧米の教育制度に影響され、美術の概念も欧米の枠組みが採り入れられていたのである。そのことによりバウハウス等によって確立された視覚言語による美術教育がマレーシアにも影響した。それはデザインを志向するだけではなく、美術表現全体に影響し、伝統的美術、工芸に関連する造形要素や造形原理を生み出したのである。マレーシアの独自の美術様式と視覚言語の関わりを模索したのである。

本章では、マレーシアの独立前後から現代までの美術の表現の多様性について、美術家の活動を中心にその変遷について概略を述べ(注2)、美術教育との関連性を明らかにする。内容の構成としては、1950年代のマレーシア美術の動向、60年代70年代の動向、美術家集団の活動、専門美術教育と教育課程の順で考察を進める。さらに1960年代以降の現在に至るまでのマレーシアの美術運動とその主な美術家について、美術教育の観点から述べる。

1960年代以降は、いわゆる、モダニズムとポストモダンの始まりであり、伝統的な美術表現と世界的な運動としてのアヴァンギャルドの影響に曝される時期でもある。そして、欧米での教育を受けた美術家が帰国して、西洋文化の影響を受ける時期でもある。同時に、西洋文化の影響と併せて、自国の文化の検証を行う時期でもある。そうした、美術の近代化、現代化の動きを1970年代から1990年代のまでの絵画表現を中心にして、彫刻、インスタレーション、現代イスラム美術なども含めて述べる(注3)。

また、こうした戦後の美術運動の美術教育に対する影響や関係について、特に中等教育

と高等教育について考察する。

第1節 1930年代、40年代のマレーシア美術の変遷

現在のマレーシアは1957年8月31日にイギリスからマラヤ連邦として独立し、その後、シンガポール自治国、サラクワ、サバがまとまり、1963年にマレーシア連邦が成立した。そして、シンガポールがさらにマレーシア連邦から1965年に独立した。

マレーシアのいわゆる純粹美術である近代の絵画の始まりは、1930年代からである(注4)。イギリスによる植民地化により、宗主国の社会制度が導入され、インフラの整備や教育の普及によって、近代の絵画も萌芽してきたといえる。この時代では、ペナンがその中心となり、水彩画による現代絵画の活動も始まったのである。

1982年にペナン島でヨーロッパの画家の集まりを「ペナン印象派」と名付け、活動が始められた。そこには地元の画家2名だけが受け入れられていた。アブドゥラ・アリフ (Abdullah Ariff) とその妻であった。その後、1936年に「中国画クラブ」がペナン印象派に対抗して組織された。アブドゥラ・アリフとヨン・ムンセン (Yong Mun Seng) の二人は、当時の美術(絵画)の活動を活性化させた画家であった。二人とも地元をテーマとした水彩画に集中した。

この時期に美術家、美術教員の養成の教育機関が設立された。1922年にペラ州にスルタン・イドゥリス教育学院が設立され、美術教育が開始されたが、その内容は手工芸が強調され、初等教育の教員養成として設置されたものであった。1937年にはシンガポールに南洋美術学院が設立された。ここでは中国からの画家が指導にあたり、彼らは厦門美術学院の出身者であった。(後述)

第二次世界大戦の間はマレーシアにおける美術活動は停止していた。戦後はペナン島で美術の活動が、タイ・フイキー (Tay Hooi Keat) によって開始され、主に美術教員を対象として指導し鼓舞した。後に彼は教育省の奨学金でロンドンに1948年に留学した。

この時代のマレーシアの美術の動向は、南洋美術学院の出身者による活躍とペナン島での美術活動が主であり、表現形式も中国画を基礎とした水彩画が多く見られる。

第2節 1950年代のマレーシア美術の動向

1950年代はマレーシアの美術は栄光へと向かう時代となった。1948年にモハメド・フセイン・エナス (Mohammed Hoessein Enas) がインドネシアからシンガポールを經由してペナン島に到着した。そして人物画によって伝統的な絵画をもたらし、半島美術家連盟を設立し、1985年4月15日にそれはマレーシア美術家連盟 (Angkatan Pelukis

SeMalaysia) と改称された。

クアラルンプルの美術界では既に 1951 年に教育省の下に、ピーター・ハリス (Peter Harris) がイギリスから美術学校の監督者の職についたことを歓迎していた。彼は 1952 年に画家の組織として、水曜美術会 (Wednesday Art Group: WAG) を結成した。

また、ヨン・ムンセンはペナンからクアラルンプルのあるセランゴール州に移り、そこで 1951 年に中国画家を集めてセランゴール美術協会 (Kesatuan Seni Lukis Selangor) を結成した。同じ時期の 1952 年にタイ・ファイキーはイギリス留学から帰国し、ペナン美術教師協会を結成した。そこで彼は美術教師に対して指導力を発揮し、講義を行い、美術の基礎としての、形態、色彩、材質感などのいわゆる造形要素と造形原理に基づく視覚言語について紹介した。こうしたことが、マレーシアの美術教育に視覚言語による教育を採り入れる背景の一つとなっていた。

その後、1957 年にはペナン島で水曜美術会の理念と同じくして、木曜美術会 (The Thursday Art Group) が結成された。そこにはアブドゥラ・アリフ、タイ・ファイキー、クオ・ジュピン (Kuo Ju Ping)、リー・ジューフォー (Li Joo For) などがいた。木曜美術会は後の 1965 年にペナン美術教師協会に再組織された。

マレーシアは 1957 年にマラヤ連邦として独立し、美術活動も一つの頂点を迎える。1958 年には国立美術館 (Balai Seni Lukis Negara) が開館し、一般市民への美術の啓蒙、宣伝の機関となった。このことはマレーシアの美術家に信頼を与えることとなった。

この時代にマレーシアの美術表現は徐々にヨーロッパからの指導者を受け入れ、同時にヨーロッパへの留学生も増え、西洋美術の表現が移入された。さらには作品発表の場である美術館が開館されたことにより、美術や美術家に対する社会的価値が認識され始めるのである。

第 3 節 1960 年代、70 年代の動向

1960 年代に入り、美術の活動は地元の新聞、テレビ、ラジオに参加することを目的とした。著名人による展覧会の開催などが活発になってきた。教育機関としてはクアラルンプルの特別教員養成学院 (Maktab Perguruan Ilum Khas) に美術教育のコースが設置され、絵画、彫刻、陶芸、版画、バティック、手工芸の教育が開始された。教員としては、アフマッド・カリッド・ユソフ (Ahumad Khalid Yusof) チュウ・テンベン (Chew Teng Beng)、イスマイル・ハシム (Ismail Hashim)、ガファー・イブラヒム (Ghafar Ibrahim)、レザ・ピヤダサ (Redza Piyadasa) 等であった。

同じく高等教育機関として 1967 年にマラ工科大学 (Institut Teknologi MARA、現在は、Universiti Teknologgi MARA) が設立され、美術とデザインの学科が設置された。それらの学科には、純粋美術、グラフィック・デザイン、テキスタイル、金属工芸、陶芸、ファ

ッションデザイン、生産デザイン、美術教員養成のコースが設けられた。教員には、スライマン・エサ (Sulaiman Esa)、ポリニン・アミン (Porinin Amin)、シャリファ・ファティマ (Syarifah Fatimah)、アヌアル・ラシッド (Anuar Rasid)、アムロン・オマール (Amron Omar)、アワン・ダミッド (Awang Damid) 等がいた。他に私学の高等教育機関としては、マレーシア美術学院等が設立された。

60年代のマレーシアの美術家は幸運に恵まれていて、アジア、アオセアニアを始めとして世界各地で展覧会を開催することができた。当時の絵画の傾向は、抽象表現主義、ミニマルアート、ポップアート、オップアートなどが現れてきた。また、1972年にはペナンにあるマレーシア科学大学の人類学コースに純粋美術の専門が設置された。

60年代、70年代を通じて、外国に留学して純粋美術を修めた多くの美術家が帰国した。そして彼らは教育省のスタッフや特別教員養成学院の教員となった。サイ・アハマッド・ジャマル (Syed Ahmad Jamal)、ヨー・ジンレン (Yeoh Jin Leng)、アンソニー・ロウ (Anthony Lau)、リー・ジューフォー (Lee Joo For)、チェオン・ライトン (Cheong Laitong)、ジョリー・コー (Jolly Koh) 等である。彼らはマレーシアの絵画でのアヴァンギャルドの役割を果たした。また、70年代初めにはマラ工科大学の教員が同様の役割を果たした。こうした現代美術の発展には政治的な要因も影響している。マレーシアが1957年に独立したことによって、美術の世界にも自由な作品をもたらした。また政府が美術家を外国に留学させたり、展覧会を開催したりする経済的能力があったことも現代美術の発展に影響をしている。

さらに初代首相が美術の活動を推進したことによって発展がなされた。その後のマレーシアの美術の発展は、マレーシア美術協会の活動、クアラルンプルとペナン島の私学の美術教育高等機関の設立によるところが大きい。美術の発展は同時に、政治的、経済的、社会的な発展に関連している。

第4節 美術家集団の活動

マレーシアの独立前後からの美術活動に貢献したのは、前述のような美術家集団と高等教育機関である。美術家集団としては、水曜美術会、半島マレーシア美術家連盟、木曜美術会、マレーシア美術家協会などの活躍がある。これらの美術家集団は設立と再組織をしながらマレーシアの美術活動を支えてきたといえる。以下にそれらの概要について記す。

1 水曜美術会

この組織は有名な画家が属している団体である。ピーター・ハリスによって1951年にクアラルンプルで結成され新しい絵画の世界を開示し、多くの画家に刺激を与えた。この時期、マレーシアではペナン島とシンガポールで絵画の活動が盛んであったので、この団

体の結成はクアラルンプルの画家に刺激を与えたのである。彼らのテーマは個人の表現としての美術であり、様々な表現様式を生み出した。そして印象派と後期印象派の傾向に影響され、既に個人での様式を会得していた。

この団体には以下の美術家が所属していた。ピーター・ハリス、パトリック・シー・コー・オン (Patrik Ng Koh Onn)、チェオン・ライトン、ズルキフリ・ブユン (Dzulkipli Buyung)、サイ・アハマッド・ジャマル、リウ・シアットムイ (Liu Siat Mooi)、ニック・ザイナル・アビディン (Nik Zainal Abidin)、イスマイル・ムスタム (Ismail Mustam)、ザカリア・ノール (Zakaria Noor)、ホー・カイペン (Ho Kai Peng)、プー・ポーフン (Phoo Poh Hoon)、グレイス・スルヴァナガヤム (Grace Selvanayagam) などである。

作家の概略は以下である。

○ピーター・ハリスは 1952 年にマレーシアの教育省美術教育管理者として来馬した。印象派様式による水彩画で風景画を描き、黄色い色調の画面を得意とした。代表作に「筏の家 (Rumah Rakit)」(1956)。

○パトリック・シー・コー・オンは 1932 年クアラルンプル生まれで、1966-68 年にイギリスのハマースミス美術学校に留学した。ロンドン在住。彼の絵画の主題はバリ島の自然や風習に基づくもので、表現形式もいわゆるバリ絵画のような精密さを持っている。代表作として「布の日干し (Menjemur Kain)」(1961、図 16-1)「布の洗濯 (Menbasuh Kain)」(1963) がある。

○チェオン・ライトンは、1932 年中国広東生まれで、1937 年にマレーシアに移住した。1960 年にアメリカ、メイン州のスコヘガン絵画彫刻学校に留学し、その後、ロンドンの美術工芸学校に留学した。彼の作品は抽象表現主義の審美観に基づくものである。代表作として「独楽遊び (Main Gasing)」(1958)「独立 (Merdeka)」(1962)「人生・公・個 (Life, Public and Private)」(1965・図 16-2)がある。

○ズルキフリ・ブユンは 1948 年にクアラルンプルに生まれた。マラ工科大学で美術を修得。印象派絵画の影響を受けた表現により、子どもの人物像と田舎の風景を描いている。常に日常的状況をテーマとしている。代表作は「蚊帳 (Kelambu)」(1964・図 16-3)「紙の船 (Kapal Kertas)」(1966)「蟻焼き (Membakar Semut)」(1967)。

○サイ・アハマッド・ジャマルは 1929 年ジョホール生まれ。1949-56 年、バーミンガム建築大学、チェルシー美術大学、ロンドン大学に留学した。1960 年にクアラルンプルの特別教員養成学院の主任教授となった。後にシカゴ美術大学、ハワイ大学に留学し、1975 年には国立美術館館長となった。彼の表現活動は、画家、彫刻家、デザイナー、美術教育者、美術評論家など幅広いものである。表現形式は非対象芸術に基づいており、抽象的、象徴的な絵画と彫刻が多い。代表作として、「誘惑 (The Bait)」(1959・図 16-4)「リンク (The Link)」(1963)「レダン山 (Gunug Ledang)」(1978・図 16-5) がある。

○ニック・ザイナル・アビディンは 1936 年にコタバルに生まれた。マラ工科大学で美術を修め、マレーシア放送局でセットデザイナーを務めた。作品の主題はワヤンの多様な表

情を追求したもので、イラストレーションのような絵画表現が多い。代表作に「クランタンの影絵 (Kelantan Shadow Puppets)」(1959・図 16-6)「デュルパディ(Drupadi)」(1970)がある。

○イスマイル・ムスタムは1944年セランゴール生まれで、政府の英領学校に就学し、マラ工科大学の教員となった。ピーター・ハリスと類似した表現をし、南洋スタイルや中国画予想させるものがあるが、キュビズム、表現主義に影響された感がある。代表作に「水浴 (Handak Mandi)」(1958)「ハントユアとハンジュバ(Hang Tuah and Hang Jebat)」(1961・図 16-7)がある。

2 半島マレーシア美術家連盟

半島マレーシア美術家連盟は「半島美術家連盟 (Angkantan Pelukis Semenanjung : APS)」であり、1956年にマラヤ芸術協会として教員によって組織された団体である。この団体は絵画、音楽とその他の活動を行っており、1957年に数人のメンバーがマラヤの芸術家の団体の必要性を感じ、その結果として、1958年にマラヤ芸術協会は解散してマレーシア美術家連盟に替わったのである。この団体のリーダーは、モハメド・フセイン・エナスと幹事のイドゥリス・サラム (Idris Salam) であった。役員は、ザカリア・ノール (Zakaria Noor)、サトゥ・ユスフ (Sabtu Yusuf)、ハビバ・バハルディン (Habibah Baharuddin) などであった。そしてこの団体は、マレーシア全土の美術愛好者を統一すること、国民美術としての個性の強調、国民美術の獲得維持、国民美術とこの団体の重視のために国内外の美術団体との協働のために組織された。

この団体の美術表現の様式は、自然主義、リアリズム様式に多分に影響されている。

主な作家の概略は以下である。

○モハメド・フセイン・エナスは1924年インドネシアのボゴール生まれで、1947年にマレーシアに移住した。マレーシア放送局のデザイナーチーフを務めた。正式な美術の教育は受けておらず、1960年に一年間ロンドンに滞在し美術の独学を行った。作品は肖像画を主として厚塗りの油彩画を創作している。代表作に「自画像 (Self-Portrait)」(1958)「マレーの少女 (Gadis Melayu)」(1959・図 16-8)等がある。

○マズリ・マツ・ソム (Mazli Mat Som) は1938年にクアラルンプルに生まれ、1959年からこの団体に影響を受けた。彼の作品は、肖像画、日常を表現する生活画、物語絵画などに分類される。どの作品にも背後に日常的な物語を感じさせるテーマを扱っている。代表作に「ヤティ (Yati)」(1964・図 16-9)「漁師 (Menanti Nelayan)」(1965)など。

3 木曜美術会

この団体は、クアラルンプルの美術家の水曜美術会の成功を見て、1957年にペナン島で結成された。組織の運営等は水曜美術会とほとんど同じである。この団体はロンドンに留学していた教員のタイ・ファイキーがリーダーとなった。この団体には、アブドゥラ・アリ

フ、クオ・ジュピン、リー・ジューフォー、リム・トンジュエン (Lim Tong Juen)、ウィリアム・ラウ (William K.L.Lau) 等が活躍していた。

最終的にこの団体は社会に受け入れられず、タイ・ファイキーは以前のペナン美術教師協会をペナン美術教師サークルとして1965年に再組織した。この団体の表現様式は印象派、後期印象派、表現主義、抽象表現主義に影響されていた。

主な作家は以下である。

○タイ・ファイキーは1910年生まれ。1948-51年ロンドン留学。西洋絵画の技法を基礎としている。伝統的な構図や色彩により、風景、静物をキュビズム、表現主義などと融合させながら表現している。代表作に「ペナン・ロード (Penang Road)」(1957)「植物光景 (Plantscape)」(1961・図16-10)「メッカへの船 (Haji Ship)」(1966)がある。

○アブドゥラ・アリフは1904年生まれで、美術の修得は独学である。水彩絵の具による風景画の制作を行い、1930年代から活躍し、60年代にはロンドンにおいて個展を開催している。代表作は「豊饒の大地 (This Rich Land)」(1960)。

4 マレーシア美術家協会

この団体は1979年に組織された国立美術家協会を母体として、1980年にマレーシア美術家協会として発足し、国立美術館で最初の幹事会を開催した。この団体の目的はマレーシアの美術の発展を推進し、政府や他の国家の団体と協同してマレーシアの美術家の保護と改善を行うものである。そして最も重要な目的は、国家の精神や方向性を重視して美術が国家の発展計画の中の一つの要素となることであった。

この組織の会長はサイ・アハマッド・ジャマル、副会長にヨー・ジンレン、幹事にハム・ラベア (Ham Rabeah) が就いた。そして役員として、マズリ・マツト・ソム (Mazli Mat Som)、アフマッド・カリッド (Ahmad Khalid)、ルザイカ・オマール・バズリー (Ruzaika Omar Basree)

ハシム・ハッサン (Hasim Hassan)、レザ・ピヤダサ、リー・キアンセン (Lee Kian seng)、サイ・フード・アルハビ (Syed Hood Alhabhi) が務めていた。

主の作家の概略は以下である。

○サイ・アハマッド・ジャマル (前述)

○マズリ・マツト・ソム (前述)

○ヨー・ジンレンは1920年ペラ州イポーに生まれ、1957年からイギリスのチェルシー美術大学、ロンドン大学に留学した。1962年から特別教員養成学院の教員となった。彼は留学経験者と共に国際的な影響をマレーシアの美術界に齎し、マレーシアで新たに洗練された表現を試行した。代表作に「稲田 (Rice Field)」(1963・図16-11)「光と反射 (Light and Reflection)」(1965)がある。

○レサ・ピヤダサは1939年にパハン州クアンタンに生まれ、1962年に特別教員養成学院に学び、その後、1963-67年にロンドン大学に留学している。帰国後はマラ工科大学で教

員となり、その後ハワイ大学留学を経て、マレーシア科学大学の教員となった。作品はコンセプチュアルアートを主としている。図像と文字の混在によるコンセプチュアルな世界を表現している。代表作に「偉大なるマレーシア風景 (The Great Malaysian Landscape)」(1972・図 16-12)「エントリー・ポイント (Entry Points)」(1978)等がある。

第5節 専門美術教育と教育課程

前述のマレーシアの美術活動の変遷でも触れたが、戦後の美術の発展には専門の美術教育機関の貢献がある。戦後のマレーシアの美術運動では、欧米を主とする留学経験のある美術の活動が活発になった。その基盤には自国の専門美術教育の存在があった。その主な教育機関は、南洋美術学院、特別教員養成学院、マラ工科大学である。以下にこれらの概略を記す。

1 南洋美術学院 (Akademi Seni Nanyang)

南洋美術学院は、現在のシンガポールに設立された東南アジアでは最も歴史のある専門美術教育機関である。1937年にシンガポールのセラゴン街に設立され、学生14人で出発した。第二次世界大戦中は閉鎖したが、1946年にトーマス街に移転し、再開した。教員は中国で美術教育を受けた美術家が多く、中国画の様式を基本とした水彩画、油彩画の制作が見られる。1950年代には3年間の修学期間となり専門学院となった。その後の表現様式はヨーロッパの影響が多く、印象派、後期印象派、フォーヴィズム、キュビズム、抽象表現主義などの表現様式が多く、中国画の影響も少し見られる。現在はシンガポールの中心地にキャンパスを構え、学生数約2000人を擁している。

2 特別教員養成学院 (Maktab Perguruan Ilmu Khas: MPIK)

特別教員養成学院はクアラルンプルのチュラスに1960年に設立された。現在は大学 (Institut Perguruan Ilmu Khas) となっている。マレーシア全土には28の教員養成学院があり本院はその魁の一つである。この学院の美術教育は中等学校の教員養成を目的としている。教育目的は純粋美術と工芸の実践と理解を深めることである。専門として、絵画、版画、彫刻、テキスタイル、手工芸、美術史、美術教育のコースがある。

3 マラ工科大学 (Institut Teknologi MARA: ITM)

マラ工科大学は現在では総合大学 (Universiti Institut Teknologi MARA: UiTM) となり、マレーシア全土に8つのキャンパスをもつ大規模な大学のひとつである。美術の専門は1967年に設置された。専門は純粋美術とデザインに大別され、ヨーロッパの教育制度が導入されている。

設置目的には(1)学生の創造力、想像力を育成し興味や個性を発展させる、(2)学生には社会に貢献する美術の人材として有用な仕事を準備する、(3)環境、文化、社会の変化に敏感な感覚を備え、その感覚を外在化する能力を養う、等が掲げられている。専門コースには、純粋美術、グラフィック、テキスタイル、金属工芸、インダストリアルデザイン、陶芸、ファッションデザイン、写真、美術教育が設置された。

以上がマレーシアの独立後から1970年代までの主は高等美術教育機関である。その後、ペナンのマレーシア科学大学、スルタン・イドゥリス教育大学、クチンの国立美術大学などが設立され、新たな美術の状況に対応する教育が進められている。70年代までの専門美術教育機関においては、その教育課程の多くはヨーロッパのカリキュラムを導入している。

カリキュラムの基盤となるものは、バウハウスを初めとする美術と工芸、デザインの融合された統合的なカリキュラムである。その後、カリキュラムは新たな状況に対応しながら改編されている。そこには2つの視点があると考えられる。第一には表現方法の習得のための視覚言語の導入である。そして第2に科学技術、情報処理技術の発展である。

教員養成を含む高等専門美術教育の教育課程には、バウハウスを基盤とする美術、工芸の統合、芸術と科学の統合、デザインの開発という観点が重視されてきた。美術の内容がヨーロッパの旧来の枠組みの純粋美術の時代から、社会や科学の発展によって拡大変貌を来しているのである。それにより、教育課程は単に純粋美術として絵画や彫刻のための美術アカデミーの教育内容から、社会に対応する美術教育へと改編を遂げてきているのである。

マレーシアの独立前後の美術教育機関の魁である南洋美術学院は、現在はシンガポール共和国に存在し、発展している。それは初期には中国からの美術家、主に中国画を習得した画家による教育から開始された。その後、第二次世界大戦を経て、マレーシア、シンガポールは植民地から独立し、独立国家となった。同時に、社会の近代化、現代化を進めるために人材の多くは宗主国であったイギリスへ留学したのである。その結果、美術表現も美術教育もヨーロッパの影響を受けた。さらに時代が進み、1970年代以降はアメリカへの留学生も増加し、欧米の影響と協調による社会の発展へと向かったのである。その結果、南洋美術学院もコンピューターによるデザイン、パフォーマンスアート、インスタレーションといった現代美術の教育にも対応している。しかし情操的教養的な美術としては、中国画や水彩画が根強く残っている。美術の機能には作品を受容することによる情操や教養の育成があり、そこには民族の文化が基盤となっている。マレーシア、シンガポールの民族構成に華人が多く占める状況からすれば、中国画の存在は大きく、また、南洋美術学院の教員、卒業生の多くが水彩画に親しんだことから、1970年代までに中国画と水彩画が日常生活に受け入れられていた。

マレーシア独立後は南洋美術学院の卒業生がマレーシアの各地で活躍をした。その後、シンガポールが独立したこととマレーシアのブミプトラ政策の実施によって、変化が見ら

れた。1965年のシンガポールの独立により、南洋美術学院はシンガポールを中心に活動することになり、マレーシアのみならず東南アジア、オセアニアへと視野を拡大して行ったのである。同時にマレーシアでは、1971年にブミプトラ政策が実施され、マレー人優先の社会を形成することになるのである。このことにより、マレー人の多くが留学の機会を政府から付与され、美術教育においても、欧米への留学生が急増した。多くは、イギリス、フランス、アメリカ、ドイツである。こうした留学経験者によって、前述のような美術家団体が結成され、伝統的美術である工芸から近代化、現代化による美術表現が進められていった。

ブミプトラ政策によって、美術教育ではマラ工科大学がその促進下にあり、教員、学生のマレー人優先制度が進み、事実上、中国人の締め出しが行われた。1980年代以降にマラ工科大学はマレー人による発展を遂げ、華人は私学あるいは自費による留学によって美術教育への寄与を果たした。

一方、教員養成においても、近代化、現代化によって変化が見られる。アジア諸国の多くは植民地化により宗主国の社会制度、教育制度がインフラ整備として進められ、独立後もその制度が基盤となっている。マレーシアの美術教育の教員養成は全国に28存在する教員養成学院とスルタン・イドゥリス教育大学によって行われている。また、マラ工科大学、マレーシア科学大学、国立美術大学などの美術専門大学では、美術内容を軸として一部に教員養成がなされている。

美術教育の教員養成の魁はクアラルンプールの特別教員養成学院である。教育課程は前述のように美術、工芸、デザインの統合によるカリキュラムである。しかし、マレーシアの初等教育、中等教育に対応するために、伝統的美術である工芸が重視されている。また、マレーシアの教員養成は計画養成であり、ナショナル・カリキュラムによるコアカリキュラムを採用しているので、全国の教員養成学院の教育内容はほとんど同一である。また、中等教育においてはその教育課程で造形要素と造形原理からなる視覚言語が重視されているので、バウハウスやロシアのヴフテマスで系統化された視覚言語による造形表現方法を基礎としている。そして視覚言語によってマレーシアの伝統的美術を分析したり、現代的なデザインへの対応をしたりしている。

このような美術表現や美術教育に視覚言語を導入したことは、多くの留学経験者が欧米の表現様式を齎し、美術の創造性のための手段として視覚言語を活用したことによるものである。また、視覚言語の内容はすべてが世界共通ではなく、民族や国家、地域の伝統文化との関連から特殊性を保持することができる。伝統的美術文化と欧米の美術文化の融合や、創造的表現のために視覚言語を有効に活用しようとしている。そのことはマレーシアの独立後の美術家の貢献によるところが大である。

第6節 1970年から1990年代までの美術運動

前節までにマレーシアの 1930 年代から 70 年代に至るまでの美術運動の動向を述べた。その間には 1957 年のマラヤ連邦の独立という社会的な大きな変革があった。ここでは独立後の社会的安定に収束していく 1970 年代から 1990 年代までの美術運動の変遷を概略する。

1970 年代までに、1965 年には、シンガポールがマラヤ連邦から独立し、マレーシアは半島マレーシアと北ボルネオの東マレーシアとなった。さらに 70 年代直前の 1969 年 5 月 13 日には、マレー人と中国人の激しい民族間暴動が勃発した。このことは 1970 年代以降のマレーシアの社会に大きな影響を及ぼした。国民文化のあり方、マレー社会とマレーシア国家等の国としての基本的理念の検討やブミプトラ政策の実施といったマレーシアの民族と国民の問題が活発になった。そのことは美術活動にも影響を及ぼした。

ブミプトラ政策が美術活動に顕著に影響を及ぼした事例の一つと考えられるのは、マラ工科大学の設立である。マラ工科大学には美術学部が設置され、マレー人のためにマレー人スタッフによって教育が行われている。また、1971 年には国民文化協議会が開催され、国民統合のためのアイデンティティの確立、国民文化の確立などの検討がなされた。このことにより、マレーシアはブミプトラと非ブミプトラの区別が鮮明となった。さらに、美術活動においては、欧米の美術運動の影響が並行して波及し、マレーと非マレーに加えて欧米の美術文化の影響が混在してきた。そして、国民文化に宗教の問題も加わり、マレーシアの国の宗教であるイスラムの影響も美術活動に影響を及ぼすこととなった。

1970 年代以降の美術活動の変遷過程では、マレーシアと東南アジア諸国との関連と、マレーシアのイスラム文化という 2 つの問題が並行して浮上してきた。さらに欧米の美術文化の影響がこの 2 つの問題に影響してきた。70 年代の動向として、具体的には「マレーシア抽象表現」と「新しい状況」のグループの出現である。そこには国際的な美術の状況との調和や一致を保持しようとする兆候があると同時に、1979 年のイランのイスラム革命の影響により、アイデンティティの模索の時期と見られる。美術家は、国、社会、文化、宗教の価値を模索するというスタンスをとるのである。

また、1974 年には『形と精神』と題する展覧会が開催され、同時にその書籍が出版された。そこにはマレーシアの工芸作品と美術作品が系統的に紹介されている(注5)。それは、マレーシアを含む東南アジアにおける伝統的な美術が工芸品であり、国民文化の一つとして伝統的工芸が重要な位置を占めていることを確認している。美術の概念が狭義の純粹美術に偏る傾向にあったものを、機能表現、適応表現である工芸作品をも含めた広義の美術の概念を啓蒙することとなった。

1980 年代においては、美術活動はより堅実なものを目指し、抽象美術や形象に内省的な動機や情念を関連付けた。そして社会的な問題に対しては少し影を薄くし、この時期のマレーシアの現代美術は、イスラムの審美観と欧米の様式への類似の傾向に向かった。

そして 1990 年代には、水彩画の復活が見られる。その表現様式はよりリアリズムとナ

チュラリズムに近づき、彫刻やミクストメディアによる作品も現れてきた。それらの作品は成熟してきており、現代美術の自由な表現を例証している。また、メッセージ性の高い現代美術の作品も現れてきた。

第7節 美術家と作品の類型化

1970年代から90年代までの美術作品の分類は、年代で記述することも一つの方法であるが、美術による自由な表現を多様な表現媒体によって追究していることを考えれば、表現形式と表現内容を複合したテーマによって類型化することも分類の一つである。そこで、本節は、「場・環境・もの」「寓話・信条・伝統」「歴史・自己・記憶」「抽象・理念・現実」という類型に即して、美術家とその作品の解説を行う（注6）。

1 場・環境・もの

「場」は特殊な環境によって規定され、「もの」は環境の中に見出される。多民族多文化社会のマレーシアにおいては、物理的な場は多民族の交流の場所である。マレーシアの美術家は彼らが属する環境の中から美術表現のモチーフの探索や発見を行い、その文脈の中で作品化している。土地や場所の認識は、美術家の様々な先入観、価値観、興味などによって形成される。美術家の多様な創造的態度は、それぞれの文化と経験や印象による影響と関連している。

この類型による表現は、具体的には風景、静物などの具象的表現が多く、それらのモチーフに社会性や理念を付加している。この類型の画家や作品はマレーシアの近代美術の初期から見られるが、ここでは1970年代前後以降を述べる。代表的美術家は以下である。

○ヨー・ジンレン (Yeoh Jin Leng 1929 生) : 1957年からロンドンに留学し、ロンドン大学を卒業した。トレンガンヌ州で中等学校の教員を勤めながら制作している。マレーシアの自然と有機的な形態に興味を持ち、漁村や農村風景を一点透視法と刷毛のタッチを生かした技法で表現している。代表作「トレンガンヌの稲作地」(1963)。

○ヨハン・マルジョニ (Johan Marjonid 1968 生) : 1991年にマラ工科大学に入学し、マレーシアの森林やジャングルを描き、環境保全のメッセージを伝えている。代表作「環境保全シリーズ」(1995) (図 16-13)。

○リム・エンホイ (Lim Eng Hooi 1939 生) : 1964年イギリスに留学。帰国後ペナンのマレーシア科学大学で教育に従事。色彩をトーンで表現することが特徴である。代表作「探検」(1985)。

2 寓話・信条・伝統

マレーシアのような多民族多文化社会においては、様々な文化、信条や伝統が存在して

いる。古くて伝統的なものから、新しい価値観を持った文化も共存しているのが現実である。美術家はそうした多様な文化や信条、伝統、そこから生まれる寓話などを表現の源泉としている。彼らはマレーシア人の豊かで複雑な文化を明確にすることに助力しているのである。代表的な美術家は以下である。

○ニック・ザイナル (Nik Zainal Abidin bin Salleh 1933 生) : 独学。北クランタン生まれで、ワヤン・クリ劇場やワヤン人形制作に従事。ラーマヤナ物語をモチーフにした作品制作をしている。代表作「クランタンのワヤン・クリ」(1961) (図 16-14)。

○サイ・タジュディーン (Syed Thajudeen 1943 生) : インド、マドラスの美術学院卒業。東南アジアの物語性の伝統をモチーフとして、アンコールワット、ボロブドゥールなどの作品を制作。代表作「ハヌマンのシタへの訪問」(1972) (図 16-15)。

○サイ・アフマッド・ジャマル (Syed Ahmad Jamal 1929 生) : シカゴ、ハワイに留学。表現主義とキュビズムの影響を受ける。熱帯の風景、織物による作品、抽象など多様な表現を行う。70年代以降はマレーイスラムの作品も制作。代表作「Tumpal」(1975) (図 16-16)。

○アブドゥル・ラティフ・モヒディン (Abdul Latiff Mohidin 1938 生) : ベルリン、パリ、ニューヨークなどに留学。ドイツ表現主義から影響を受ける。木版の作品など。代表作「夜明け」(1968) (図 16-17)。

○マストラ・アブドゥル・ラーマン (Mastura Abdul Rahaman 1963 生) : マラ工科大学卒業。ミクスドメディアによって花などの装飾的な表現を行う。代表作「花の家、調和の家」(1999) (図 16-18)。

○ラジャ・ザハブディン (Raja Zahabuddin bin Raja Yaccob 1948 生) : マラ工科大学からロンドンとカリフォルニアに留学。写真家でありイスラム美術に関係している。代表作「偉大なる神」(1991) (図 16-19)。

○ハッシム・ハッサン (Haji Hashim Hassan 1936 生) : 60年代にイギリス留学。80年代のマレー中心主義の運動に参加。バティックなどの工芸の技法を活用し、地域の特性を生かした作品制作をしている。代表作「侵入者」(1987) (図 16-20)。

○アムロン・オマール (Amron Omar 1957 生) : 1976年マラ工科大学入学。人体解剖などに興味を持ち、代表作のシラッは古代マレーの護身術であり、現代もスポーツとして続いている。マレーの伝統を表現している。代表作「シラッ3」(1980) (図 16-21)。

○ロン・ティエンシー (Long Thien Shih 1946 生) : パリ、ロンドンに留学。マレーシアおよび東南アジアの昔の民衆的な慣わしなどを題材にしている。現実世界を超えた不思議な世界を具象によって表現している。水彩画の復活にも従事した。代表作「見せるための鳥かご」(1987) (図 16-22)。

○ジャイラニ・アブ・ハッサン (Jailani Abu Hassan 1963 生) : マラ工科大学からロンドン、ニューヨークに留学。新表現主義の運動に参加。日常的な対象物で画面を満たし、マレーの生活を表現している。抽象表現主義の様式にも近い。代表作「集合」(1988) (図

16-23)。

○バユ・ウトモ・ラジキン (Bayu Utomo Radjikin 1969 生) : サバ州に生まれ、マラ工科大学卒業。サラワクの地域文化を基にして制作。金属で彫刻作品を制作している。古い慣わしをテーマとしている。代表作「勇敢な独身」(1991) (図 16-24)。

3 歴史・自己・記憶

歴史は過去を説明し、国家と国民の集合的な記憶や思い出を俯瞰することに役立つものである。マレーシアのように複合的な国家には、多くの民族、様々な歴史と多くの記憶が存在している。古い記憶は祖先につながる遠いところに関係し、新たな記憶は移民や同化融合、国としての向上に関わっている。

複合的な社会では、社会的な緊張により、歴史は多くの変化をもたらす。芸術は国が模索する意味を規定することに役立っている。多民族多文化社会においては、国民文化についての議論が繰り返さされている。それは美術教育にも影響を及ぼしている。そうした背景の中で、芸術家は自己と他者の関係を模索するために、歴史や記憶、思い出などを表現の根源としている。以下に、代表的な美術家について述べる。

○ズルキフリ・ブヨン (Dzulkifli Buyung 1948 生) : 独学で美術を習得する。水曜美術会のメンバーとして活躍した。マレーシアの子供の遊びや無垢な世界を表現している。代表作「貯金箱」(1961) (図 16-25)。

○サムジス・マツ・ジャン (Samjis Mat Jan 1952 生) : マラ工科大学卒業。肖像画家として地位を獲得。マレーシアの都市における若者の現象を表現している。地方から都市への人口流入によって都市が近代化し、社会環境の変化が人々を取り巻いてきている。そうした環境へのメッセージを表現している。代表作「ランデヴー」(1984) (図 16-26)。

○イスマイル・ザイン (Ismail Zain 1930 生) : イギリスに留学。マレーの田舎の伝統的社会の変化に着目し、その生活を描いている。特にマレーの女性をテーマとして、構図やモチーフに特徴のある作品を発表している。代表作「DOT」(1983) (図 16-27)。

○イスマイル・ハシム (Ismail Hashim 1940 生) : 1963 年マンチェスター大学入学、1975 年マラ工科大学入学、1979 年ワシントン州立大学入学。画家として出発したが 70 年代に写真家に転向。マレーシア科学大学において教育に従事。高度で芸術的な形態を用いた写真による作品を発表している。手作りの写真技法によって特徴ある作品を制作している。代表作「自転車シート」(1979) (図 16-28)。

○レッザ・ピヤダサ (Redza Piyadasa 1939 生) : 1963 年ロンドン、1975 年ハワイ大学に留学。複合民族社会のマレーシアをテーマとして表現しており、表現媒体もミクストメディアによるものが多い。マレーシアの様々な民族が融合している状況を、新たに記録するだけでなく、古い写真も使用して表現している。マレーシアの日常社会や生活を写真で記録して、リアリズムの表現を行っている。代表作「二人のマレー婦人」(1982) (図 16-29) : 複合材料でコラージュの技法で制作している。

○ノーマ・アバス (Norma Abbas 1951 生) : 1968 年マラ工科大学入学、その後、マンチェスター専門学校、ロンドンの美術学校に留学。社会における女性の意味や女性間の関係などを明快な形と色で表現している。技法は描画のほかにコラージュを用い、複合材料によって表現している。代表作「インド・コネクション」(1994) (図 16-30) : 複合材料とコラージュの技法。

○エン・フィーチュウ (Eng Hwee Chu 1967 生) : クアラルンプルのマレーシア美術学院卒業。国内での教育の後、作品制作をリアリズムに近い表現で行っている。女性として、妻として、母としての生活を表現している。彼女の作品には常に生命力やエネルギーが見られる。代表作「豊かな夕食」(1999) (図 16-31)。

○コック・ユープア (Kok Yew Puah 1947 生) : メルボルンに留学。60 年代にオーストラリアに留学し最初は版画を習得、その後、人物表現を主とした絵画に転向した。多民族社会の問題をメッセージとして発信している。学校の子供たちをモチーフにして、民族間の忍耐と理解を鼓舞している。豊かな多民族社会を評価している。代表作「マスクと現代人」(1993) (図 16-32)。

○ウォン・ワンリー (Wong Woan Lee 1970 生) : 1992 年クアラルンプル美術短期大学入学。マレーシアの現代の美術は人間の状況を説明しているものが多い。その中で、この画家は社会の複雑で痛切な現実問題をテーマとして制作している。代表作「誰も忘れた」(1999) (図 16-33)。

4 抽象・理念・現実

美術界での現代的運動のひとつに、新たなアイデアと感覚表現のための実験と形の追究がある。これは 20 世紀初頭の西洋の美術運動と産業の発達に伴うデザインの出現によって、実験的な追究が美術においても進んできたことによる。マレーシアの現代美術もその流れにある。現代の美術の実験は文化横断的内容をも含んでいる。抽象美術、フォルマリズム、ポストモダンなどの運動はマレーシアの美術家に影響を与え、追究がなされてきた。代表的な美術家は以下である。

○アワン・ダミット (Awang Damit 1956 生) : マラ工科大学を経てワシントン DC のカトリック大学留学。サラワク出身で、その環境が作品に影響している。様々な民族的な形やサラワクの特徴ある形を採り入れた抽象絵画を制作している。そこには民族的色彩、テクスチャーを生かした表現に特徴がある。代表作「まだ現れていない」(1994) (図 16-34) キャンバスに複合材料。

○ファウザン・オマール (Fauzan Omar 1951 生) : マラ工科大学を経て、アメリカ、メリーランド美術大学に留学。マレーシア抽象表現主義の運動に参加。80 年代にはマレーイスラムの運動も経過している。作品は強いデザインのセンスと手作業のコントロールが見られる。代表作「階層シリーズ」(1982) (図 16-35) 複合材料。

○チューン・カムコウ (Choong Kam Kow 1934 生) : 60 年代に国立台湾師範大学とニュ

ーヨークのプラット美術大学に留学。70年代に新構成主義に参加。彫刻作品というよりもオブジェを制作。素材そのものを重視し、磨き上げられた表面は工業製品のようにも見える。ミニマルアートの影響も見られる。代表作「海」(図16-36)木材他。

○ヨー・ジンレン (Yeoh Jin Leng 1929 生) : 前述。絵画の他に陶芸による作品制作も行っている。代表作「アイコンと貴重な地球」(1991) (図16-37) 陶芸による彫刻。

○ズルキフリ・ユソフ (Zulkifli Yusoff 1962 生) : マラ工科大学の後、マンチェスターポリテクニクに留学。多作の若手芸術家である。インスタレーションでは、見る者を彼の多様な形やイメージ、環境の世界に惹きこむものがある。プリミティブで未成熟な雰囲気を出している。代表作「対話2 (日没に祈るな)」(1996) (図16-38) 複合材料。

○アズナン・オマール (Aznan Omar 1973 生) : マラ工科大学を卒業した若手の彫刻家である。野外彫刻なども含めて現代の彫刻分野は重要視されてきている。代表作「一滴」(2000) (図16-39) ステンレス。

第8節 美術教育との関連

前節までにマレーシアの1970年代から90年代までの美術活動を概観し、類型化によって美術家を紹介してきた。1960年代までとの相違は、美術表現が多様化したこと、欧米の文化の影響と自国の文化の再検討がなされたこと、加えて、イスラム美術の活性である。こうした美術活動の活性化は美術教育に関連している。

第1は高等教育での美術教育への関連である。このことについては、マラ工科大学の美術学部が1960年代末に設立されたことにより、70年代80年代にはマレー美術の中心的存在となった。その教員には美術家が多く、彼らの影響が学生にも及ぼされた。そして中等教育(中学校、高等学校)の美術教員にマラ工科大学の出身者が増大したことである。彼らはマレーシアの国民文化の政策に応じており(注7)、伝統的な建築、刺繍、染織、ジュエリー、陶磁器などの伝統的文化から、技術、装飾、モチーフ、色彩などの影響を受けた表現をしている。

中等教育の美術教員の養成はマレーシア科学大学の美術学部でも行われている。その後2000年以降は、スルタン・イドゥリス教育大学が設置され、そこにおいても中等教員の養成が行われ、美術教員の輩出をしている。

第2は欧米への留学生の帰国による影響である。マラ工科大学の設立と並行して、美術を志す学生が欧米に留学した。マラ工科大学で学んだ学生も、その後、欧米に留学して帰国している。そのことにより抽象や抽象表現主義、構成主義をはじめとする現代美術に収斂する美術表現が新たにもたらされた。サイ・アフマド・ジャマルのようにアジア的背景からの影響と欧米の影響を融合させた抽象表現も現れてきた。国際的な流れの現代美術は、より強固な民族的表現とアジア的背景と欧米の融合の表現をもたらした。そして70

年代以降の急速なマレーシアの社会変化は、美術表現によってマレーシアのアイデンティティを追究することを促したのである。このアイデンティティの追究による国民文化の確立が、学校教育における教育課程においてもマレーシアの文化を美術教育の基盤としていることに関連している。

第3には学校教育での教材への関連である。中等教育の美術教育の1988年の教育課程では、視覚言語による方法を基本として、美術とコミュニケーション、工芸品、身近な環境の美術を内容としている(注8)。具体的には以下のものがあげられている(注9)。

1 造形の基礎

- ①機能と造形の要素：造形要素—線、色、材質感、形、形態、空間
- ②造形の原理：デザインの原理—調和、強調、バランス、対比、リズム、多様性、統一感
- ③造形の構造：グリッド
- ④知覚鋭敏化：体験の構造—視覚体験、分析、選択、持続
- ⑤造形要素の応用：造形要素とデザインの原理

2 造形の構造

- ①美術とコミュニケーション：絵画（描画、彩色画、版画、コラージュ、漫画）、立体と工作（彫刻、モビール、スタービル）、デザイン（ポスター、ロゴマーク、シンボル、イラストレーション、モビール、スタービル）
- ②工芸品：工芸（テキスタイル、織物、アニヤマン、陶芸、木工、製本）
- ③環境における美術：配置配合の原理（必要性、個人の選択、快適性、空間活用、審美感）

このように視覚言語の習得のためには造形要素と造形原理を系統的に構造化し、その参考作品等において、マレーシアの作品、自然、アジアの作品、欧米の作品など多様に扱っている。工芸品については伝統的なマレーシアの文化を理解することを促している。これは70年代以降の西洋文化の影響と、視覚言語による美術教育の方法と伝統的工芸の再認識の結果による教材構成と理解できる。

第16章 注

1 福田隆眞、「マレーシアにおける新しい美術教育課程について：初等美術教育の事例」、(『山口大学教育学部研究論叢56』収録)、2007、及び、福田隆眞、「マレーシアの美術教育と背景について—中等教育における視覚美術教育を中心に」、(『大学美術教育学会誌39号』収録)、2007、等すでに報告している。

2 マレーシアの美術家と美術運動の変遷については、主として以下の文献に基づき、概

略を述べる。

・ Hassan Mohod Ghazali, *Pendidikan Seni KBSM Tingkatan 4&5*, Pustaka Delta Pelajaran Sdn Bhd 1997

・ T.K.Sabapathy, Redza Piyadasa, *Modern Artists of Malaysia*, Dewan Bahasa dan Pustaka Ministry of Education Malaysia 1983

・ National Art Gallery Kuala Lumpur, *Masterpieces from the National Art Gallery of Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara 2002

3 本稿では主に次の2つの文献を基に考察を進める。

・ National Art Gallery Malaysia, *SUSURMASA Timeliness 1958-2008 ulangtahun*, 2008

・ National Art Gallery & Redza Piyadasa, *Masterpieces from the National Art Gallery of Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara, 2002

4 Hassan Mohod Ghazali, *Pendidikan Seni KBSM Tingkatan 4&5*, Pustaka Delta Pelajaran Sdn Bhd 1997 p.196

5 マレー語版は *Rupa dan Jiwa* として出版された。本稿では英語版を文献とした。Syed Ahmad Jamal, *Form & Soul*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Ministry of Education Malaysia Kuala Lumpur, 1994 ここでは、空間や色についての紹介から始まり、彫刻、木彫、武器、陶器、真鍮製品、銀製品、金製品、織物、刺繍、衣服、遊具、カリグラフィーなどのマレーシアの生活に関連する多様な伝統的工芸品がマレーシアの美術として紹介されている。

6 ここでの類型は、National Art Gallery & Redza Piyadasa, *Masterpieces from the National Art Gallery of Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara, 2002 の分類を参考とした。

7 *Rupa Malaysia A Decade of Art 1987-1997*, Balai Seni Lukis Negara Malaysia, 1998, p.28

8 Kementerian Pendidikan Malaysia, *Sukatan Pelajaran Sekolah Menengah Pendidikan Seni*, 1988

9 Kementerian Pendidikan Malaysia, *Sukatan Pelajaran Sekolah Menengah Pendidikan Seni*, 1988, pp.5-10

図版出典

・ T.K.Sabapathy, Redza Piyadasa, *Modern Artists of Malaysia*, Dewan Bahasa dan Pustaka Ministry of Education Malaysia, 1983

・ National Art Gallery & Redza Piyadasa, *Masterpieces from the National Art Gallery of Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara, 2002



図 16 - 1 パトリック・シー・コー・オン
「布の日干し」



図 16 - 2 チェオン・ライトン「人生・公・
個」



図 16 - 3 ズルキフリ・ブヨン「蚊帳」



図 16 - 4 サイ・アハマッド・ジャマル「誘
惑」



図 16 - 5 サイ・アハマッド・ジャマル
「ルダン山」



図 16 - 6 ニック・ザイナル・アビディン
「クランタン影絵」



図 16 - 7 イスマイル・ムスタム
「ハントウアとハンジェド」



図 16 - 8 モハメド・フセイン・エナス
「マレーの少女」



図 16 - 9 マズリ・マツト・ソム「ヤティ」



図 16 - 10 タイ・フィキー「植物光景」

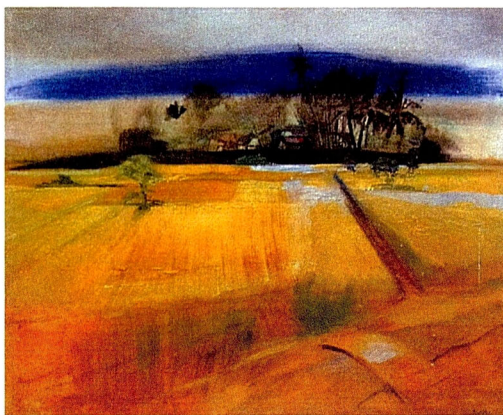


図 16 - 11 ヨー・ジンレン「稲田」

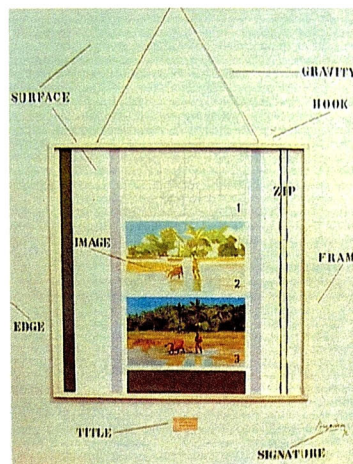


図 16 - 12 レサ・ピヤダサ
「偉大なるマレーシア風景」



図 16 - 13 ジョハン・マルジョニ
「環境保全シリーズ」



図 16 - 14 ニック・ザイナル・アビディン
「クランタンのワヤンクリ」



図 16 - 15 サイ・タジュディーン
「ハヌマンのシタへの訪問」



図 16 - 16 サイ・アフマッド・ジャマル
「Tumpal」

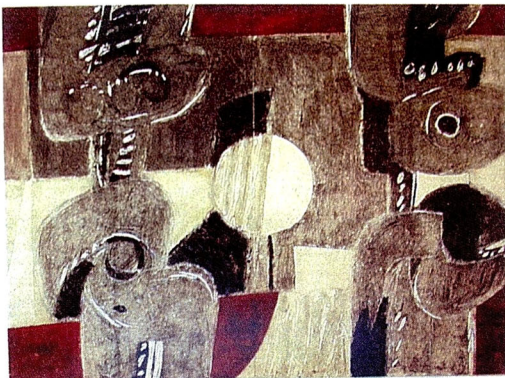


図 16 - 17 アブドゥル・ラティフ・
モヒディン「夜明け」



図 16 - 18 マストラ・アブドゥル・ラーマン
「花の家、調和の家」

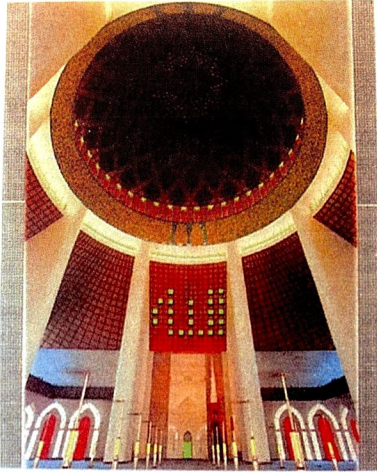


図 16 - 19 ラジャ・ザハブディン
「偉大なる神」



図 16 - 20 ハッシム・ハッサン「侵入者」

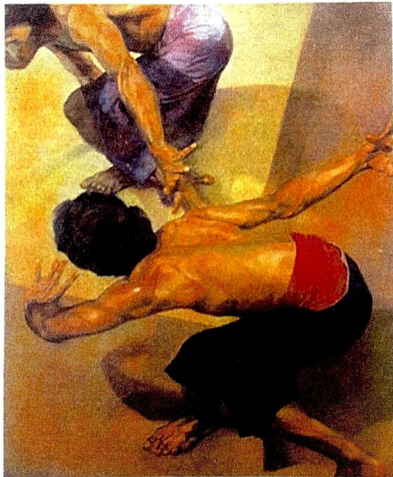


図 16 - 21 アムロン・オマール「シラッ3」



図 16 - 22 ロン・ティエンシー
「見せるための鳥かご」



図 16 - 23 ジャイラニ・アブ・ハッサン
「集合」

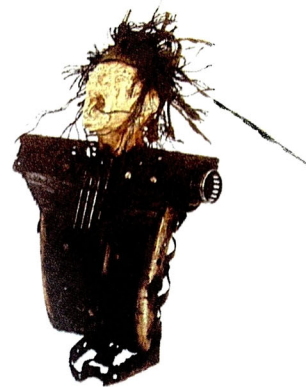


図 16 - 24 バユ・ウトモ・ラジキン
「勇敢な独身」



図 16 - 25 ズルキフリ・ブヨン「貯金箱」

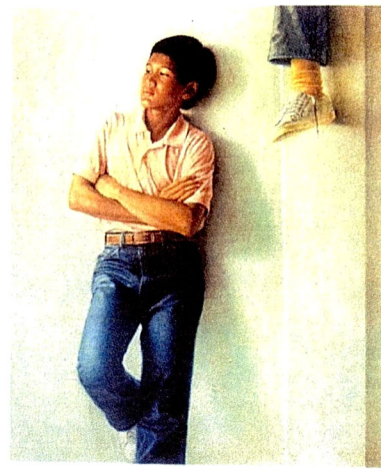


図 16 - 26 サムジス・マット・ジャン「ランデヴー」



図 16 - 27 イスマイル・ザイン「Dot」



図 16 - 28 イスマイル・ハッシム「自転車シート」

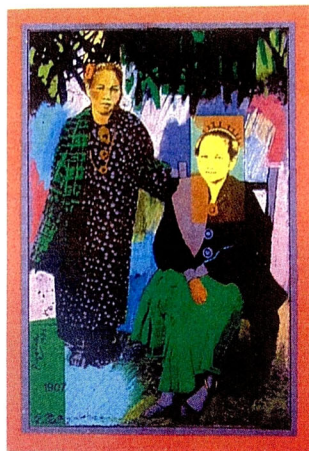


図 16 - 29 レッサ・ピアダサ「二人のマレー婦人」

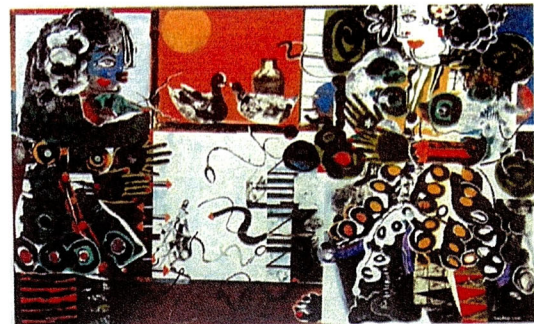


図 16 - 30 ノーマ・アバス「インド・コネクション」

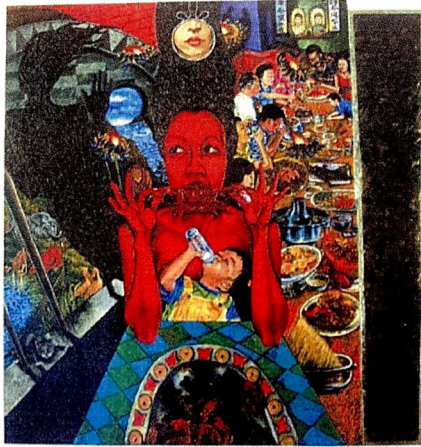


図 16 - 31 エン・フィーチャー「豊かな夕食」



図 16 - 32 コック・ユープア
「マスクと現代人」



図 16 - 33 ウォン・ウァンリー「誰も忘れた」

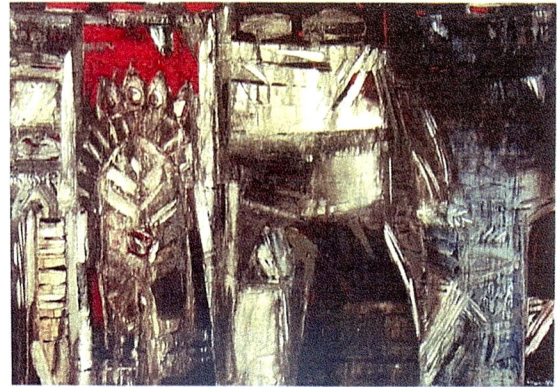


図 16 - 34 アワン・ダミット
「まだ現われていない」



図 16 - 35 ファウザン・オマール
「階層シリーズ」

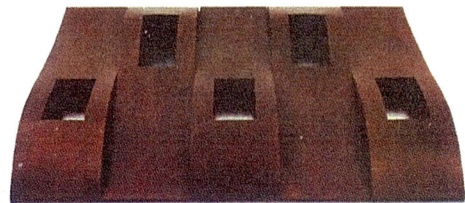


図 16 - 36 チューン・カムコウ「海」

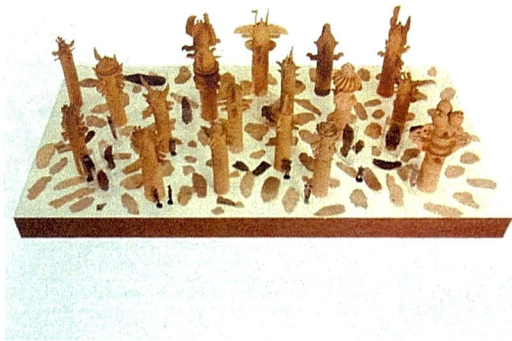


図 16 - 37 ヨー・ジンレン
「アイコンと貴重な地球」



図 16 - 38 ズルキフリ・ユソフ
「対話2 (日没に祈るな)」

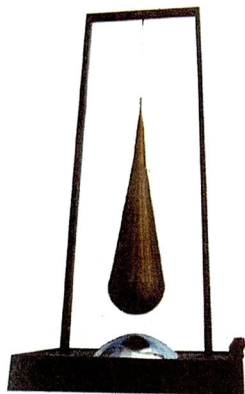


図 16 - 39 アズナン・オマール「一滴」

第 17 章 視覚言語による美術教育の展開：日本との対比

前章までにマレーシアの美術教育と美術活動について述べてきた。特に視覚言語の意義に着目して美術教育の内容を述べた。ここでは視覚言語による美術教育の展開の事例として、日本とマレーシアを対比して考察する。

美術教育の方法として写実や構成が考えられる。写実はいくつかの方法を用いて対象の形態や色彩を正確に写し取る方法によるもので、構成は非再現的方法を用いて形態や色彩によって創造する方法である。こうした美術教育の方法は日本においても近代以降、伝統的方法と西洋の美術教育の方法とを融合しながら開発されてきた。その一つに視覚言語による構成教育やデザイン教育がある。

西洋文化の影響ということから考えると、多くのアジア諸国における美術教育は、伝統的美術文化と西洋文化との葛藤と融合の状況を経て独自の美術教育を確立して来ている（注1）。こうした独自の美術教育の確立のために視覚言語による教育が美術教育の一つの方法として存在している。

視覚言語はバウハウスやヴフテマス（注2）によって 1920 年代に確立された美術の体系であるが、それらはアジアの近現代の美術教育にも採り入れられ、その方法を用いて美術教育の発展を遂げて来ている。日本の事例にも見られるように、特にデザイン教育の必要性や重要性が社会において認識される時代には、視覚言語による美術教育がますます重視されてきた。

マレーシアの例はアジア地域の美術教育にとって、ひとつのモデルとなる可能性を持つと考えられる。また、バウハウス等で開発、体系化された視覚言語が、日本をはじめアジア地域での教育の実践においてどのように活用されているかを見ることにより、独自の文化における視覚言語の意義を考察する契機になる。以下では、日本とマレーシアの美術教育における視覚言語の教育的機能とその展開を述べ、美術教育における視覚言語の意義と美術教育の役割について明らかにする。

第 1 節 日本の美術教育の方法としての視覚言語の展開

視覚言語による美術教育の展開は日本においても明治の学制発布以来、その呼称はともかく内容的には教育方法のひとつとして実践されてきている（注3）。また、造形要素や造形原理、造形文法と呼ばれる、いわゆる視覚言語による教育方法は、視覚言語を体系化したバウハウスや造形要素による専門教育を実践したヴフテマスなどを起点として、日本に

においても戦前戦後を通じて、「構成」「構成教育」「基礎造形」「ベーシックデザイン」等の呼称によって造形主義的な専門教育、普通教育に導入、展開された。

本節では日本での視覚言語による美術教育の方法の主な内容を概観し、その展開と意義について確認する。

1 明治期の視覚言語教育とアーサー・ダウ

明治時代の普通教育においても形象の教育、図案教育などにおいて、視覚言語にかかわる造形主義的教育が実施された(注4)。明治時代の日本の美術教育への影響の一つとしてアメリカでの視覚言語の試みであるアーサー・ウエズリー・ダウがあげられる。ダウはその著書『コンポジション』において、バウハウス以前の1913年にすでに造形の体系化を行っている(注5)。ダウはそこにおいて、線、濃淡、色を造形要素とし、調和、対比、変換、主従、繰り返し、対象などを造形方法とした視覚言語の体系化を試みている(注6)。しかもそこには日本や東洋の材料や用具による表現方法を紹介している。この書では視覚言語が絵画や模様表現を目的とした造形方法として体系化されている。これはその後のバウハウスやヴフテマスがデザインを志向した視覚言語の体系とは異なっているが、広く造形全般を対象とした視覚言語による一つの教育方法の試みであった。

2 構成教育運動

バウハウスの予備課程、基礎課程の教育内容とそれらを担当したカンディンスキー、クレー、イッテンなどの芸術家の教育方法を紹介し、展開したのが昭和初期の構成教育運動である。この運動の主導者の川喜田煉七郎は構成教育の理念として次のように述べている。「構成教育とは丸や、四角や、三角をならべる事ではない。所謂構成派模様を描くことでもない。われわれの日常の生活の極くありふれた、極く卑近な事を充分とり出して見て、それを新しい目で見なほして、それを鑑賞したり、作ったりする上のコツを掴みとるところの教育、それが構成教育である。(注7)」この運動は普通教育での美術教育への提言であり、日常生活を見直して造形的な要素や造形方法を学びとろうとする考え方である。内容としてはバウハウスの予備課程・基礎課程で行われていた材料体験、平面構成、色彩構成、立体構成、フォトグラムなどである。戦後のデザイン教育の源泉となったと見なされる。

3 高橋正人の「構成」

戦後の我が国の美術教育のひ方法の例として、昭和30年代から、構成教育運動のデザインの概念を包含して造形の基礎教育でありデザイン教育を見据えた「構成」の教育が見られる。高橋正人によって進められ、構成を単にデザインの基礎として捉えるのではなく純粋に造形の分野として位置づけ、次のように説明している(注8)。

ここでいう構成は、Constructionのような狭い意味ではないが、広告デザインとか工業デザインとか、あるいは工芸などのような、用途をもった造形活動の全部を含むものではなく、それらに含まれている、あるいはそれらから導き出された純粹造形的要素を意味している。そのような意味のものであるから、本来は用途をもった諸種のデザインと別個に存在するものではないわけであるが、研究が次第に進むと共に、用途を持ったデザインの中に入りきらず、独自の研究領域をもつようになったのが実状である。

つまり構成は造形全般を対象とした純粹造形的要素を取り扱う領域としている。時代背景としてはデザインの振興の始まりであり、多様なデザインが出現してくる時期である。こうしたデザインへの展開も見据えてそれらに共通する純粹造形的要素を研究の対象としたのである。

4 視覚言語教育としてのベーシックデザイン

また、昭和40年代から、造形全般の基礎とデザインへの発展を含めて「ベーシックデザイン」という言葉で特に立体的な造形に対する視覚言語を体系化したのが高山正喜久である。ベーシックデザインの担う基礎造形の能力として、高山は創造性の開発、造形秩序に対する直観力の育成、造形的表現技能の三つを上げている(注9)。そしてこれらの能力はデザインの過程で行われる造形行為を分析することで、造形全般の制作や表現の方法に関連している。

高山は創造性の開発においては、問題解決のための着想を重要視し、発想の段階においては実現性の有無にかかわらず数多くのヴァリエーションを創出し、最後の段階の構想において実現の可能性を検討することを創造のプロセスとしている。ここでの発想段階においては形態と色彩の組み合わせ、暫時変化、逆転の発想等、様々な造形的ヴァリエーションを考え出すことを重視している。実際のデザインにおいて実現可能かどうかは発想段階では関与せず、造形的多様性を求めることを重視している。そして構想段階においてデザインの実現性を加味して表現の決定を行うのである。つまり、発想段階までの過程は造形全般を対象として発想することでありベーシックデザインが最終的にはデザインに収斂していくものではあるが、基礎造形としての役割を十分に果たしているのである。それと同様に、造形秩序に対する直観力の育成は発想の段階での造形全般を対象とした形態、色彩の可能性を追求する段階で、審美観の育成を志向して、対比、バランス、動き、空間感、強調、統一などの視覚言語による方法を採用している。そしてそれらはある程度多数の練習を積み上げることによって審美観が形成されるとした。また、造形的表現技能の育成については、客観的伝達可能な表現技術の段階から主観的に獲得する表現技能を含めて、発想、構想の段階で制作を実践することで育成される(注10)。このように高山は発想法を中心として美的直観力の育成と造形技術・技能の獲得をベーシックデザインの目的として、視覚言語の体系を採用して実践した。

次に同じく、昭和 40 年代以降、平面的造形を中心として基礎造形の研究者、教育者として真鍋一男がいる。真鍋は構成という呼称ではなく「造形性」として造形全般の基礎を意味してその内容を次のように述べている（注 11）。

造形性は純粹で直観的な抽象的形式原理の問題であり、主観的諸内容や実用的諸条件を除いた独立事象として教育が深められなければならない。みて感じる力—感覚—はみえるものから生まれてくるのではなく、教育によって育てられなくてはならないのである。

このように真鍋は造形性にかかわる特性を教育に活用し、材料体験、形態の解釈と組織、構成の形式、幾何学的構成などを取り上げ、造形要素と視覚言語について数学的方法と感覚的方法を融合させている。高山と真鍋は社会におけるデザインの振興が盛んになり、専門教育、普通教育の両者においてデザイン教育が活発になった昭和 30 年代、40 年代に、デザインの基礎としてベーシックデザインを研究教育したが、それは同時に普通教育の視覚言語教育にも有効で造形教育センターなどの民間教育運動を通して普及していった。

5 再び「構成」としての研究

前述のような昭和 30 年代、40 年代の基礎造形にかかわる教育方法の体系化により、昭和 50 年代では表現分野の拡大を視野に入れた視覚言語教育の試みが朝倉直巳によって実践された。朝倉は平面構成の表現において幾何学的形態を基盤としながら、光や鏡、発光装置などを取り入れ、構成の分野を造形全般の基礎研究として視覚言語の体系化を進めた（注 12）。朝倉は構成の内容として造形の要素の分類、組み合わせによる造形方法を提案し、数学的方法を導入し組織的な発想による造形創造の研究、教育を実践した（注 13）。

6 視覚言語教育の位置づけ

以上のように日本における視覚言語教育を概観すると、造形全般を対象とした基礎的造形の領域としての役割と、デザインの基礎としての役割を持っている。そのことは専門教育と普通教育においても役割のバランスが変わってくる。専門教育の場合はバウハウスのように造形全般の基礎とデザインの基本との両方の役割を持っている。普通教育では美術教育の方法のひとつとして捉えられる。そして普通教育では社会的背景の変化により、教育課程が問題解決学習を重視する時代と系統的学習を重視する時代に大別される傾向にある。

前述のように日本における昭和 30 年代、40 年代においては、産業が発展し、そうした社会的背景に関連して、ベーシックデザインとしての視覚言語による教育が展開された。産業の振興、デザインの重視の社会背景においては、系統的な美術教育としてデザインの基礎が重視され、視覚言語による展開が見られる。造形そのものの特性を学習することが

重要視されている。

昭和 50 年代以降は社会の経済成長は安定成長となり、情報化の促進、価値観の多様化による社会の急激な変化の時代となってきた。美術表現は多様化、電子化、メッセージ性の傾向が進み、視覚言語の存在は画一的には捉えられない状況になってきた。造形性を保持する多様な美術表現においては視覚言語による分析や再構成も可能であるが、メッセージ性の強い現代美術表現においては視覚言語の存在は副次的な意味しか持たなくなっている。そして電子化、情報化による美術表現においては映像による時間表現が新たに視覚言語に組み込まれてきた。

昭和 50 年代以降、日本の教育課程も社会の変化に対応して、ゆとりや個性が重視された。それは平成 20 年の教育課程の改訂まで継続され、美術教育においても個性の伸長により、画一的、系統的な美術教育の教育方法は避け、問題解決学習による多様な美術表現を重視してきた。そこでは美術の教養的な意義により美術の持つ造形性に加えて、心情的、感覚的表現や理解が進められてきた。視覚言語の強調よりも心情的情緒的意義が重視されたといえる。そして平成 20 年の美術教育課程では前述のような共通事項としての教育内容が示され、造形性の重視への方向が示された。

このように視覚言語による美術教育の展開は、社会的背景にも関連し、経済成長による系統的学習の重視においては、視覚言語が造形表現の方法として活用される。それは主としてデザインの分野の振興に寄与するものである。そしてそこで確立された視覚言語の内容はやがては美術教育のすべての分野との関連をもち、さらにはデザインのためのインターナショナル・スタイルのための視覚言語だけでなく、固有の文化を基盤とした独自の視覚言語が確立され、美術教育の展開の一つになってくる。

第 2 節 マレーシアにおける視覚言語の教育的意義

前章までにマレーシアの美術教育課程と教材と視覚言語による美術教育の内容を述べてきた。ここでは、マレーシアの初等教育中等教育における美術教育と社会的背景について述べ、美術教育の視覚言語による展開について考察する。

2001 年の教育課程の改訂では美術教育は視覚美術教育となり、視覚的な特性を強調してきている。そのことにより視覚伝達デザインの学習内容が増加した。そして伝統的工芸や文化については理解を深めることは改訂前と同様であるが、視覚言語の方法による工芸の造形制作を試みている。その学習内容は作品制作と美術の鑑賞と研究に分けられ、系統的に学習することが促されている。以下にこれらの内容を述べる。

1 視覚伝達デザインの重視

視覚伝達デザインの重視はマレーシアの社会的背景と関連している。前回の教育課程が

1988年に実施され、それ以降、1991-1995年の第6次マレーシア計画期間において経済の高度成長が始まり、実質経済成長率は8.7%となり、その後も2000年には8.9%、2001年の経済危機を脱して、2005年には5.3%と現在まで経済成長を継続している（注14）。これにより個人所得も増加し、1998年の一人当たりGNPが\$3093であったものが、2005年には\$5017に増加した。こうした経済成長に関連して情報化、映像化社会も発展し、視覚を取り巻く環境が急激に変化してきた。視覚伝達デザインが日常的に氾濫し多様化してきた。そして現実のデザインにおいてはほとんどがコンピューターの使用によって実践されるようになった。そのことから初等教育中等教育の美術教育においても視覚にかかわる学習と、デザインの基礎的な内容の習得が必要となり教育内容の系統化が図られた（注15）。

また、情報化社会への基盤整備が進められており、情報・通信技術産業を国際競争力を備えた一大産業とするために、2001年の第8次マレーシア計画では、労働集約型から知的集約型の知識基盤経済への移行を謳っている（注16）。こうしたことから視覚伝達デザインの重視が窺え、従前の造形要素と造形原理の学習がより系統化されてきたといえる。

そうした目的のために、図1に見られるように、小学校の教師用美術資料においても分析的、視覚言語による表現の解説がなされている。それは教員養成機関における教員養成にておいて、児童生徒に求める技術を小学校の教師自身も習得する必要性によるものである（注17）。

2 伝統文化の理解

美術教育の目的には美術文化の理解と継承と美術文化の創造がある。美術文化の理解と継承については、マレーシアにおいても従前から実践され、2001年の改訂では国民文化の形成が強調されている（注18）。それは多民族社会での国家形成のための政策の基盤のひとつでもある。マレー系、中華系、インド系の3つの民族と文化を持ち、ブミプトラ政策によって国家の形成をなしてきた経緯から、国民文化の社会的必要性が生じてきた。マレーシアの伝統的美術文化としての伝統工芸を理解、継承、創造していくために学校教育の美術において作品制作、研究、鑑賞の内容が採り入れられている。そしてそこに表現されている模様や構成について視覚言語による表現と理解が進められているのである。例えば図5は中等学校1年生のバティックの教材であるが、ここでは文様についての伝統的な参考例が示されている。そしてその前段として、図2、3のように造形要素の分析的解説がなされており、視覚言語を基礎として伝統工芸の理解を進める教材構造が採られている。

3 系統的学習の促進

美術教育の学習内容の系統化は2001年以前の教育課程にも見られたが、2001年以降の視覚美術教育に変更されて特に中等教育で造形要素、造形原理にかかわる視覚言語による系統化が進められている。前述のように造形要素、造形原理の教材が増え、学年進行によって単純なものから複雑なものへと深化し、表現の技術・技法も順次高度化を図っている。

図5から9は中等教育の2学年の題材例であるが、デザインの分野が視覚言語で解説されており、視覚的世界への対応として進められている。

また、鑑賞や研究の領域では分析的、体系的な学習を促して、視覚言語による分析的鑑賞や体系的な理解が進められている。例えばマレーシアの伝統文化であるバティックやアニヤマン、陶芸といった伝統工芸について、材料、形状、模様デザイン、制作技法などを体系的に整理し、比較や理解を促している。

第3節 美術教育の役割

前節ではマレーシアの美術教育における視覚言語の意義と現在の美術教育の特徴について述べた。マレーシアは多民族多文化社会であり、その状況で国民文化を形成している。美術教育もその一環である。初等中等教育での美術教育は教養的要素としての造形要素、造形原理の理解、視覚言語による美術表現と美術の理解が進められている。情報化、映像化社会と経済成長によるデザインの振興がそれらの背景にあると考えられる。

こうした状況における美術教育の役割として、スルタン・イドゥリス教育大学のイブラヒム・ハッサンは21世紀社会での視覚美術教育の貢献を述べている。彼は、日常生活と教育の関連から、教育による基礎的知識、生涯学習、共生、経済、技術、批評と創造、慣習と文化、モラル、市民性を挙げ、美術教育が創造力と革新性を高めることを提唱している(注19)。そしてデザインの重要性を強調している。マレーシアの工業製品の輸出品目では陶芸と木工がその多数を占めていることから、それらの質の向上のためにデザインの重視を述べ、そしてそのために日常生活における審美観を重視した文化を形成する能力の育成を提案している(注20)。具体的には国際的視野を見据えたマレーシア独自のデザインの育成であり、美術を理解する能力の向上である(注21)。

このことは、第7章第1節で述べたように、日本の昭和40年代以降のデザインの振興と美術教育における視覚言語との関係に類似している。国際的に通用する国際様式としてのデザインの表現に地域の独自性を加味することは、ポストモダン以降試みられてきた。日本の美術と美術教育において伝統文化やジャポニズムが重視されてきているのも類似した現象である。特にデザインの領域では国際性の中に独自性を反映させようとしている。

同様に考えれば、マレーシアにおいて国民文化の形成という独自性が国際様式としてのデザインの育成に生かされようとしている。国際様式に通じる造形要素、造形原理の教育と伝統文化である伝統的工芸の教育に視覚言語による方法を用いることで、マレーシア独自のデザインの表現と文化の理解を促そうとしていると考えられる。例えば、マレーシアの国教であるイスラムの特質を現代の美術に生かした染織や建築、カリグラフィーによる作品、伝統的なバティックや陶芸における現代的な模様などがあげられる。

また、視覚言語の教育は、初等教育での造形全般を対象とする造形原理としての教育的

意義と、中等教育でのデザインの基礎としての意義、そして視覚言語による美術文化理解のための意義など、多様な役割と意義を有している。初等中等教育は基本的に教養教育ではあるが、社会的背景が情報化やデザインの振興を志向していることから、視覚美術教育では視覚言語による教育に多様な位置づけが必要となっている。

美術教育の目的は美術文化の継承と創造にあり、その目的のために、各々の国と地域で具体的目標を定めて教育を実践している。それがどのように多様であっても、色と形の造形要素と造形原理、それらを司る視覚言語はある程度共通に存在し、それに加えて個人を含んだ地域や伝統が担う独自性と多様性を有しているのである。このことは日本をはじめとするアジアの国や地域の美術教育が、国際化すると同時に、独自性をもって展開される有効な方法となると考えられる。

第 17 章 注

- 1 例えば美術教育の進んでいると見做されるシンガポールにおいては、2000 年までの教育課程では造形要素と造形原理による表現方法を重視し美術教育の基礎作りをなした。その後、創造性の育成という観点から視覚言語を基盤とする統合的な教育方法をとっている。
(福田隆眞、「創造性育成に向かうシンガポール中等美術科教育」、『日本教科教育学会誌第 28 巻第 1 号』、2005)
- 2 福田隆眞、「バウハウスとヴフテマス」、(『山口大学教育学部研究論叢第 39 巻第 3 部』、1990)
- 3 福田隆眞、「デザイン教育の回想」(『現代美術教育論』収録)、建帛社、1985、p.96
- 4 同上 pp.101-102
- 5 Arthur Wesley Dow, *COMPOSITION*, Doubleday, Page & Company, 1913
- 6 同上 pp.3-32
- 7 川喜田煉七郎・武井勝雄 『構成教育大系』 学校美術協会出版部、1934、p.1
- 8 高橋正人、『構成 視覚造形の基礎』、鳳山社、1968、序、および 1976 年の筆者の高橋正人への直接の調査による。
- 9 高山正喜久、「Basic Design—基礎の能力及び要素に関する研究」(東京教育大学教育学部紀要第 15 巻別冊収録) 1969、pp.49-50
- 10 1975 年から 1981 年までの筆者の高山正喜久への直接の調査等によるもの。
- 11 真鍋一男、『造形の基本と実習』、美術出版社、1982、pp.3-4
- 12 朝倉直巳、『ジェオメトリックアート入門』、理工学社、1975、『芸術・デザインとしての光の構成』、六耀社、1991 などにまとめられている。
- 13 1975 年から 1980 年までの筆者の朝倉直巳への直接の調査に基づく。
- 14 マレーシア日本人商工会議所調査委員会、『マレーシアハンドブック 2006』、マレー

シア日本人商工会議所、2006、p.55 および外務省資料『マレーシア』による。

15 2000年9月のマレーシア教育省教育課程開発センターにおける初等教育担当官のデザインの説明によると、マレーシアの生活環境に視覚的内容が増えてきたので、視覚的内容を重視した美術教育の構造を教育課程に反映しているとのことである。

16 マレーシア日本人商工会議所調査委員会、『マレーシアハンドブック 2006』、マレーシア日本人商工会議所、2006、p.55 および外務省資料『マレーシア』

17 Sufean Hussin, Pendidikan di Malaysia Sejarah Sistem dan Falsafah, Dewan Bahasa dan Pustaka Kuala Lumpur, 2008, p.239

18 Mazilan Bin Mohamad, Pendidikan Seni 1 Prinsip Pendidikan Seni, Kupulan Dudiman Sdn Bhd, 1996,及び教育課程では、伝統的工芸の理解は学習領域として設置されている。

19 Iberahim Hassan dan Roskang Jailani, *Pendidikan Seni Visual dan Peranannya Abad Ke-21*, Mohd Johari Ab. Hamid(ed), Pendidikan Seni Visual dan Muzik, Tanjung Malim, Penerbiti Universiti Pendidikan Sultan Idris, 2004, pp4-6

20 同上 pp7-13

21 2008年11月のマレーシア、スルタン・イドイス教育大学でのイブラヒム (Iberahim Hassan) 及び、ハッサン・モホッド・ガザリ (Hassan Mohd Ghazli) へのインタビューによる。

図版出典

図1 小学校教師用資料 明暗表現 Kementerian Pendidikan Malyasia, *Buku Sumber Guru, Pendidikan Seni, Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah*, Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malaysia 1998 p9

図2 中学校1年 線の表現 Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 1, KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn.Bhd.2000,p3

図3 中学校1年 材質感 同上 p33

図4 中学校1年 バティック模様 同上 p157

図5 中学校2年 デザインの構造 Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Visual Tingkatan 2, KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn.Bhd.2004, p43

図6 中学校2年 デザインの原理 調和 同上 p25

図7 同上 強調 同上 p27

図8 同上 イラストと動き 同上 p31

図9 同上 多様性 同上 p32

Arah cahaya dan penghasilan bentuk melalui lukisan menggunakan garisan, titik dan jalinan

Urut seni seperti garisan, titik dan jalinan mampu menimbulkan bentuk dengan mengambil kira arah cahaya serta kaedah pencahayaan



Garisan juga boleh menjadi positif ataupun negatif. Gambar di sebelah menunjukkan penggunaan garisan positif dan negatif yang dapat menimbulkan objek teko yang asalnya adalah rupa positif

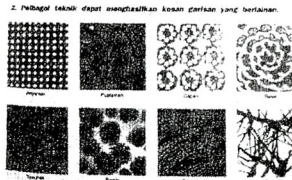


Contoh hasil lukisan yang menghasilkan bentuk melalui penggunaan garisan, titik dan jalinan dengan mementingkan kaedah pencahayaan

图 17 - 1 小学校教師用資料 明暗表現



Rajah 17 Contoh hasil garisan dan jalinan untuk menghasilkan kesan garisan yang bertalian



Rajah 18 Contoh penghasilan garisan melalui petempatan titik

图 17 - 2 中学校 1 年 線の表現

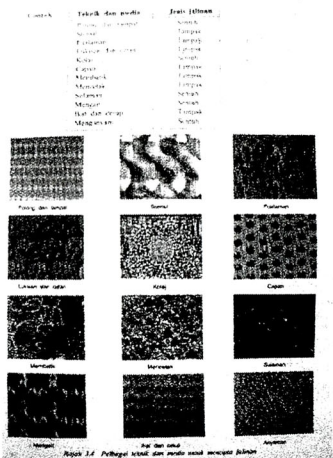


图 17 - 3 中学校 1 年 材質感

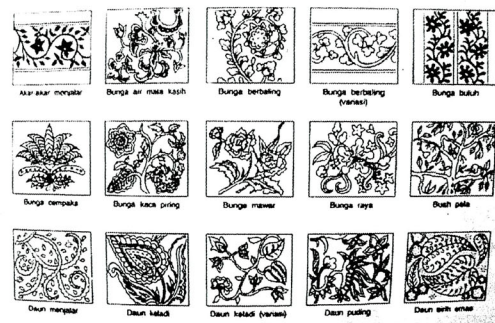


图 17 - 4 中学校 1 年 バティック模様

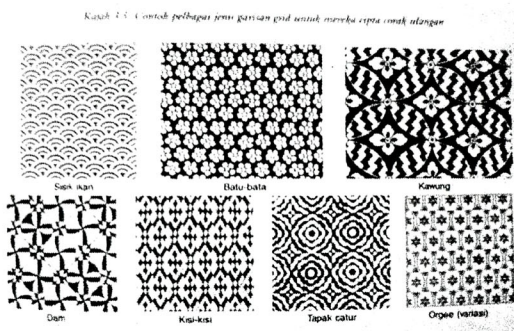


图 17 - 5 中学校 2 年 デザインの構造

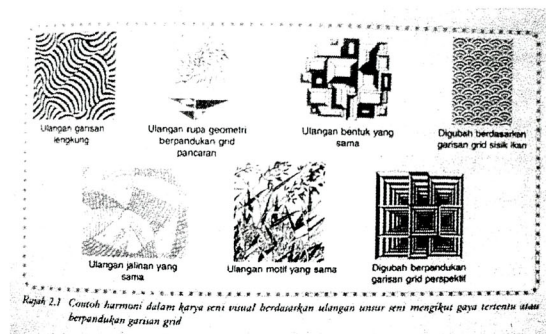


图 17 - 6 中学校 2 年 デザインの原理 調和



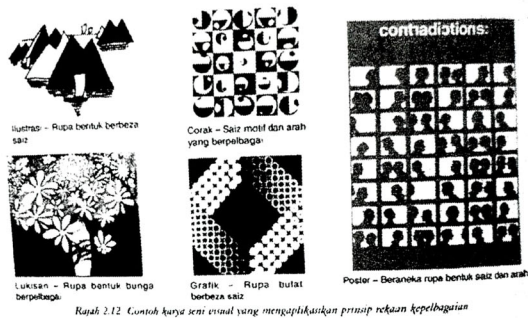
Rajah 2.4 Contoh gubahan seni visual yang mengaplikasikan prinsip rekam peragasan



Rajah 2.11 Cara-cara menyumbangkan idea pergerakan dalam gubahan seni visual

図 17 - 7 中学校 2 年 デザインの原理 強調

図 17 - 8 中学校 2 年 デザインの原理 イラストと動き



Rajah 2.12 Contoh karya seni visual yang mengaplikasikan prinsip rekam kepelbagaian

図 17 - 9 中学校 2 年 デザインの原理 多様性

第V部 結語

マレーシアにおける美術教育はシンガポールと同様に多民族多文化社会においてなされている。民族構成においてはシンガポールと同様であるが、人口比からするとマレー人が多く、シンガポールとの差異がある。そして、政策上、プミプトラ政策の実施により、文化の伝統的な分野からするとマレー文化重視の傾向が見られる。2000年以前も2001年以降もその傾向に大きな変化はなく、特にマレーシアの伝統工芸の理解ということでは中国系の文化、ババ・ニョニャの文化、インド文化という分野がマレー文化に比べ、少ない扱いとなっている（注1）。

マレーの伝統文化の理解の教材では、マレーシア独自の視覚言語の存在を見ることができる。教育課程の構造においては表現分野による領域を設定しているが、それはいわゆる純粋美術と応用美術の領域で、イギリスを初めとする西洋の美術教育の分野の分類に基づいている。加えて鑑賞の領域に相当する位置づけで「伝統的工芸の理解」の領域が設置されている。伝統的工芸の中に、モチーフ、模様、形態、色彩、装飾などを抽出し、そこにマレーシアの伝統が築いてきた造形要素と造形原理による視覚言語を見ることができる（注2）。それらを整理すると以下のようになる。

- ① 幾何学模様の多用。染織工芸などに多用されている。
- ② 暖色系の配色。同じく染織において、鮮やかな赤、黄、橙、赤紫などによる配色が多用されている。また、金、銀も使用されている。
- ③ 模様の単純化と対称。工芸全般において、自然物の単純化による模様とそれらを対称に扱う。
- ④ イスラム教による幾何学図形やコーランのカリグラフィーにみられる文字のデザイン。
- ⑤ 中国画の影響による滲み、暈し、余白の活用。
- ⑥ バティックの技法から抽出される線による画面形成。

そして純粋美術の領域においては、マレーシアの美術文化と西洋を主とする外国の美術文化の作品を事例として、視覚言語を体系化した教材としている。そこにはマレーの視覚言語と諸外国のローカルあるいはナショナルな固有の文化を基盤とした視覚言語の存在を認めることができる。さらに応用美術の領域においてはデザインを主とするインターナショナルな様式としての視覚言語を教育内容としている。

視覚言語を多用した美術教材の構造は、基礎と専門の関係を想定することができる。それはバウハウスやヴフテマスが専門教育において基礎教育の系統的教育のために開発した視覚言語が、その後の専門デザイン教育と関連するような構造を採ったことと類似して、マレーシアの中等教育の美術教育の教材構造では、視覚言語の内容と各表現分野が基礎と専門の関係となっている。そして視覚言語を内容とする教材では、分析的、系統的に参考作品、参考事例が配列されている。それらの事例にはマレーシアの伝統文化を基盤とする作例が含まれており、マレーシア独自の視覚言語を含んでいる。

マレーシアの教育課程と教育実践は直接的に結びついている。それは教員養成においても初等中等教育においても同様で、教育課程の直接的な実質化を行っている。2000年現在でマレーシアに27校ある教員養成学院では初等教育教員を養成しており、その教育課程はナショナル・カリキュラムとして統一されている。美術教育の内容においては、絵画、彫刻、金属工芸、陶芸、グラフィック、テキスタイル、アニヤマン、印刷・版画、民芸というように、伝統的工芸が多く、それらの表現において視覚言語の内容が機能的に扱われている(注3)。

これは初等中等美術教育の教育課程を直接的に反映したものである。実際に小学校、中学校においても、教員養成での教育内容が直接的に反映されている。小学校での伝統的教材としてのパティックやアニヤマン、中学校での工芸に反映されている。また、マレーシアの教育課程はナショナル・カリキュラムとして直接的に教育実践に反映されている(注4)。

マレーシアの美術教育と美術運動の関連を見ると、専門教育との関連は直接的であることが明らかである。歴史的に美術運動の中心が大学や専門学校の教員、学生から発生している。また、中等教育の美術教員の美術活動によって中等教育への反映も見られる。特に伝統的にペナンでは美術教師協会が展覧会を活発に開催し、教員の資質向上と美術教育の研究を行っている(注5)。そうした美術教師や大学の教員、画家によって多様な表現形式を追究している事実が認められる。そこには視覚言語を活用した美術表現を行っている集団も存在している。こうしたことが美術教育における視覚言語を教育の方法として機能させている。

そして現在、教育省は新しい教育課程を改訂中である。改訂作業は年次進行で行われており、2016年には小学校、中学校の双方の教育課程が完了する。その主旨は知識の習得から個性の重視へと変更の予定である(注6)。2011年時点で、具体的に公表されているのは小学校の1学年のみであるが、前回との大幅な内容の変更は見られない。教材としては、絵画、デザイン、工作、伝統工芸の理解の分野があり、そこにおいて視覚言語の習得を基本としている。教材構造としては、一般的教材と特殊的教材の両方を採り入れて、一般的題材において絵画やデザインの本質に触れている。また、デザイン、工作では日常的な題材を扱い、特殊的題材から一般的題材に触れる構造となっている。国民文化の学習という点では、伝統的工芸を鑑賞の教材ではなく、表現の教材として取り扱い、経験的に認識させようとしている。地域的な題材の重視も行われている。このように内容的な変更は少ないが、教育方法、評価、学習過程についての変更点が認められている(注7)。

注

1 Mark Harris, Zainuddin Zainal, *Sejarah & Kebudayaan Malaysia*, Muzium Negara Kuala Lumpur, 1990によると、マレーシアの伝統文化としては、獅子舞、シラ

(武闘)、ワヤン・クリ (影絵)、凧、独楽回し、衣装、織物、陶芸、金工、宝飾などを紹介しているが、そのほとんどがマレー文化である。マレー文化を中心としているところがシンガポールとの相違である。

2 マレーシア、ペナン教員養成学院の調査において、美術教育担当のキム・フェイキン教授は「マレーシアの伝統的文化において工芸の模様などには、マレーシアの伝統的な模様の中に中国、インドの伝統的な模様の一部が含まれている場合がある。マレーシアの伝統的な模様だけではなく、中国、インドの模様も文化として取り込んでいる。」と述べている。(1999年8月の現地調査) また、マレーシアを紹介する以下の書籍においても、伝統工芸と現代の美術を採り上げており、視覚言語の特徴を読み取ることができる。Datuk Syed Ahmad Jamal, *The Encyclopedia of Malaysia Volume 14, Crafts and The Visual Arts*, Archipelago Press, 2007

3 1999年8月のペナン、コタバルの教員養成学院の調査、および2000年8月のコタ・キナバル、クチン、マラッカ、ジョホール・バルの各教員養成学院の各実態調査による。資料は、福田隆眞、佐々木宰、「マレーシアにおける美術教育調査報告 1999」(『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第11号』収録)、1999 及び同著、「マレーシアの教員養成における美術教育調査 2000」(『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第12号』収録)、2000 参照。さらに、2008年10月のクアラルンプル特別教員養成学院での実態調査においてもナショナル・カリキュラムは明らかであった。

4 2010年10月の現地調査では、マレーシア教育省教育課程開発部門芸術・健康分野の部門長のジャグディッシュ・カウル・ギル (Jagdeesh Kaur Gill) によると、「マレーシアの美術教育の教育課程は具体的に説明しており、その教材を各学校で実施するようにしている。」また、ペナンの中華系の中等学校の美術教員のテー・イーミン (Teh Ee-Ming) によると、「一年間の教育計画はほとんど教育省のカリキュラムに基づいて行っている」と説明し、実際にほとんどの教材がカリキュラムに掲載されているものを実践していた。

5 2010年10月の現地調査において、ペナンの美術教師協会の会長、テー・イーミンの説明による。

6 マレーシア教育省教育課程開発部門芸術・健康分野の部門長のジャグディッシュ及び美術担当のニザム (Muhd Nizam Mohd Yusoff) によると2011年現在、マレーシア教育省は教育課程の改訂を実施している。小学校の教育課程は2010年から年次進行で行われており、2016年に完了する。また、中等学校では2014年から開始され同じく2016年に完了する予定である。(2011年11月の現地調査による。)

7 Kementerian Pelajaran Malaysia, *Kurikulum Standard Sekolah Rendah Dunia Seni Visual Tahun Satu*, 2010 及び、*Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Panduan Pengajaran Dunia Seni Visual Tahun 1*, 2010 またこの資料を基に、以下に調査の報告を行っている。福田隆眞、「マレーシアの新しい美術教育課程の計画—小学校視覚美術1学年の実施を事例として—」(『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第33

号』収録)、2012

終章 結論

我が国の美術教育における教育方法は、明治以降の学校教育の変遷において、教授中心型と学習中心型の循環、あるいは、教師主導型と児童生徒主導型の相互の繰り返しであるといえる。明治時代の臨画教育が教授中心型・教師主導型であり、その後の新訂画帖や自由画教育が学習中心型・児童生徒主導型である。そして昭和初期の構成教育運動が教授中心型と学習中心型の中間に位置する方法論であった。戦後の教育課程では、昭和 22 年、26 年が問題解決学習による学習中心型であり児童生徒主導型であった。昭和 33 年、43 年では系統的学習による教授中心型であり教師主導型であった。その反動から昭和 52 年以降の教育課程では、人間中心の教育課程への転換を図り、問題解決学習による学習中心型で児童生徒主導型の教育となった。そして平成 20 年からの現行の教育課程では、教授中心型と系統的学習に傾斜している。

こうした美術教育における教育方法の根底に存在する本質は、美術の表現力と鑑賞力の育成であり、美術文化の継承と創造である。それは専門教育、普通教育、社会教育、生涯教育のいずれの教育場面においても共通する本質である。また、それは時代や国・地域によって美術そのものの表現様式が異なっても、美術教育の本質は変わらないものである。そこには文脈と本質の関係が存在しているのである。

美術文化の継承と創造のために美術教育がなされている。美術作品の表現において、その方法については有史以来、拡大の一途を辿っている。表現様式の多様化によって表現方法も試行錯誤し開発されてきた。美術の表現方法は写実を初めとして、模写、抽象、構成、再現的方法、非再現的方法などの方法が探求されてきた。そこには美術の要素、広く捉えるならば造形要素とその原理が存在し、それらは系統化されて視覚言語として確立された。

本論文では、美術教育における視覚言語に焦点を絞り、美術教育における視覚言語による展開を、我が国での視覚言語の意義を基に、アジア地域の事例として、シンガポールとマレーシアについて考察を行った。

アジア諸国は 2000 年を境として、経済成長、情報化社会の進展と知識経済の発展に伴うグローバル化が様々な局面に出現してきた。そしてアジアの美術や美術教育においてもグローバル化の現象が現れてきている。国や民族を超えた現代美術がアジア諸国においても新興している。同時にアジア諸国の多くが第二次世界大戦以前に植民地化され、西洋の宗主国の政治的文化的影響を受け、戦後の独立以降、欧米の文化と自国や伝統文化との関わりを模索してきた。

また、バウハウスによるデザインのグローバル化が美術教育に影響を及ぼしていること

も事実である。1920年代以降、専門教育の美術教育にはバウハウスの基礎と専門の関係を構造化したカリキュラムが世界中に影響を及ぼした。我が国においても大正期以降、構成主義や構成教育として専門教育、教員養成に影響を及ぼし、更には普通教育の美術教育へと広がっていった。それはデザイン教育、構成教育の分野に教育方法を確立していった。戦後においてもデザインの分野での教育方法として、グローバル化する戦後の美術教育に影響を及ぼした。

一方、視覚言語がグローバル化する美術教育のデザインの分野のみで教育方法を展開したのではなく、視覚言語の内容には固有の文化に基づく造形要素と造形原理が見られることから、普通教育の美術教育のすべての表現分野に有効であり、同時に美術の理解と鑑賞のための一つの方法となっている。専門教育においては、デザイン、構成、基礎造形といった分野で視覚言語は教育方法として有効に機能している。それは写実や模写のような再現的方法ではなく、言葉を組み合わせて文章を作成するのと類似した造形要素を造形原理によって操作する非再現的造形方法である。専門教育におけるこの方法が、普通教育の美術教育において有効であることを、戦前の構成教育運動や戦後の造形教育センターの活動が実証してきた。

本来、美術教育は厳密に言えば精神領野に関わる美術文化の継承と創造のための能力を育成するものであるが、専門教育においては技術や技法といった表現のための技術的所産を伴っており、また、19世紀後半のウィリアム・モリスの美術工芸運動においては、顕著に工芸の美術化という文明のための美術教育の出現が認められる。その後、20世紀になってからの機械生産、大量生産のためのデザインの発展は、まさに文明のための美術教育の機能をもってきた。こうして美術教育の社会的基盤は19世紀以降変化を齎し、美術の領域に文明としての美術も包含されてきた。そしてその教育方法の一つとして視覚言語が顕在化してきたのである。

以上のような内容を背景として、本論文は五部構成17章によって述べた。

第I部では視覚言語の確立について、ドイツのバウハウスとロシア・ソ連のヴフテマスにおける視覚言語の内容を3章に分けて考察した。

第1章はバウハウスの教育における視覚言語の内容を明らかにした。バウハウスの専門教育に入る前の造形的基礎能力を育成するために、ヨハネス・イッテンが創設した予備教育において、無目的造形として造形要素と造形原理の探究、試行錯誤、体系化が試行された。予備課程は後に基礎課程と改称されたが、そこには美術教育家であるイッテンの他に、画家、彫刻家、工芸家、建築家などが集い、非再現的造形方法による造形教育の基礎的内容を追究した。第1章では、予備課程、基礎課程を担当したヨハネス・イッテン、モホリ＝ナギ、ヨーゼフ・アルベルス、カンディンスキー、クレーを採りあげ、その教育内容を文献資料に基づいて明らかにした。その結果、視覚言語の性格を2つに分類し、私的言語としての視覚言語と共通言語としての視覚言語について考察した。バウハウスで試行錯誤

された視覚言語は、私的言語として絵画や彫刻の純粋美術の表現に資する性格や機能と、共通言語としてデザイン、工芸の表現に資する性格や機能を備えた2つの視覚言語の機能が、双方の相乗作用によって探求されたものであることを明らかにした。

第2章では、ヴフテマスの教育における視覚言語について明らかにした。ヴフテマスはバウハウスと同時代にモスクワに設置された造形研究所を基礎とする専門教育機関であった。ロシア革命後の政府の命の下に進められた。ヴフテマスにおいても基礎と専門の関係から、専門分野に必要な基礎的内容を、グラフィック、平面・色彩、ヴォリューム、空間の4つに類別し、基礎的内容の探究と基礎的造形能力の育成のために基礎部門を設置した。バウハウスとの相違は、バウハウスがすべての工房（専門）の基礎となる広がりのある基礎教育であったのに対して、ヴフテマスでは4つの基礎部門がある程度限定された専門と関連していることであった。いわば「基本」であった。

第3章では、ヴフテマスの基礎部門の中心的役割を担ったロドチェンコの活動について、構成主義と生産主義の2つの観点から視覚言語の機能を考察した。ヴフテマスとそれを取り巻くロシア・アヴァンギャルドの運動が構成主義やシュプレマティズムから、具体的に社会建設へと向かい、生産主義へと変遷していく過程で、専門教育としてのデザイン教育に視覚言語が有効な機能を果たしたことを明らかにした。

バウハウスとヴフテマスは専門教育としての美術教育、デザイン教育においては類似したシステムと内容を実施したが、それらを支える社会体制と時代背景によってその相違が明確となった。いずれも10年余の短い期間であったが、バウハウスで行われた視覚言語による教育は、私的言語の存在を認め、純粋美術においてもその機能を広く展開したことにより、バウハウス以後の美術教育に大きな影響を及ぼした。ヴフテマスは生産主義的な傾向を強くしていったことにより、基礎部門の必要性を軽視し、基礎部門を基礎と専門の位置づけから、単なる専門の基本と位置付けたことにより、バウハウスのような広がりをもつことができなかった。

第II部は我が国における視覚言語による教育としての構成について述べた。第4章から第6章までの3章からなり、第4章では、川喜田煉七郎の構成教育について『構成教育大系』と『構作技術大系』に基づいてその内容を述べ、視覚言語の意義を明らかにした。バウハウスで確立された視覚言語の体系は、大正期になって我が国へと輸入され、専門教育、教員養成から始まり、やがて普通教育へと浸透していった。民間教育運動としての構成教育の中心となった川喜田は、武井勝雄とともに、教員養成、学校教育での実践事例を集大成した『構成教育大系』を昭和9年に出版し、美術教育における造形要素と造形原理の意義を明らかにした。さらに川喜田は昭和17年に『構作技術大系』を著わし、構成教育による実践的問題解決の様々な事例を述べている。本章ではこの2つの文献に基づいて、戦前の構成教育における教育方法について、構成教育が無目的造形での視覚言語の展開であり、構作技術は目的的問題解決における視覚言語の展開であることを明らかにした。

さらに第5章においては同時代の自由画教育運動と構成教育の関係を述べ、美術教育における教育方法の相違、類似を明らかにした。自由画教育運動は山本鼎が大正7年から展開した民間美術教育運動である。そこには自然を対象とする写実と心象表現を目的として児童の心情を吐露させる目的があった。このことは従前のお手本に基づく臨画教育からの理念的な脱却となり、運動開始当初は多くの美術教師に受け入れられた。しかし昭和3年には山本自らがこの運動の打ち切り宣言をして終結した。終結の要因の一つには教育方法の不明確さと教師の主観や感覚に依拠することが挙げられる。美術教師や小学校教員の造形的資質の欠如により教授できない事例が顕在化して、自由画教育運動自体が終結した。その反動として、視覚言語を重視した教育方法によって実践された構成教育運動が自由画教育運動の後に受容され展開された。この2つの運動を対比することで視覚言語による教育の機能を明らかにした。

さらに第6章では構成的方法による美術教育について、構成教育運動と戦後のデザイン教育の内容を述べ、視覚言語の教育的意義を明らかにした。戦後の構成・デザイン教育では、高橋正人、高山正喜久、真鍋一男、朝倉直巳の理念と事例を通して、視覚的特性や視覚言語のように視覚上の構造的な捉え方は、感覚的側面や心象的側面を強調する美術教育と相対立するものではなく、むしろ美術の感覚的側面を助長するための構造化であることを明らかにした。

第Ⅲ部は第7章のみで、我が国における美術教育課程と視覚言語について考察した。普通教育の美術教育課程について、戦後の教育課程の変遷における視覚言語の位置づけを述べるとともに、現行の教育課程における視覚言語による教育の意義を明らかにした。そして固有の文化を基盤とする日本的視覚言語の内容を述べた。

戦前の構成教育運動において、視覚言語による教育が普通教育にも展開されてきたことから、戦後の学校教育では教育課程での位置づけは、系統学習と問題解決学習の緩やかな循環、あるいは螺旋的展開によって視覚言語の取り扱いに濃淡があることが明らかになった。そして現行の平成20年の教育課程は系統的カリキュラムではないが、共通事項として美術教育の基礎となる造形的内容を視覚言語として設定している。こうした美術教育全体に関わる視覚言語は、バウハウス、ヴフテマスで確立された視覚言語と全く同じものではなく、日本の学校教育の中で培われた日本文化を基調とする造形要素と造形原理の存在であることが認められる。日本の伝統文化のなかから抽出された日本独自の視覚言語の内容が確認されることを、日本美術の特質を分析し実証した。また、それは現代美術の表現においても認められることを明らかにした。

我が国の事例を基に、視覚言語が美術教育のグローバル化によるインターナショナル・スタイルに資するだけでなく、固有の文化を基盤とした独自性があることを述べた。そうした実証をもとにして、シンガポール共和国とマレーシアにおける美術教育について第Ⅳ部、Ⅴ部で述べ、視覚言語の意義と展開を明らかにした。

第IV部は第8章から12章までで、シンガポールの美術教育を述べ、視覚言語の意義を明らかにした。第8章ではシンガポールの近代史と教育の概説を行い、第9章では2000年以前の教育課程に基づく初等中等教育の美術教育について、教育課程、教科書・教材、教育実践を資料と実態調査によって述べている。

2000年以前のシンガポールの美術教育は三つの民族と文化の異文化理解のための意義を重視していたことを明らかにした。中国系の華人とマレー半島からの先住民のマレー人とインド東部からの労働者として移民したインド人の、三つの民族の伝統文化を基調とした美術教育の目的は、シンガポールという新興国の国民文化を形成するための基礎となる相互理解であった。そのための教材として、表現領域も鑑賞の領域にも造形要素と造形原理の視覚言語と民族文化を採りいれて、表現と鑑賞の方法を明確にしている。そして系統的な教材構造を採り、教授型的美術教育となっていることを明らかにした。

第10章において2001年以降の教育課程による美術教育の内容を第9章と同様な方法で述べた。2001年以降のシンガポールは経済的成長により先進国の仲間入りを果たし、グローバル化に対応するためにIT教育の整備を図った。美術教育においてもコンピューターを活用する教育課程が定められ、同時に、従前の3つの民族の異文化理解という観点から、一つのシンガポールとしての「シンガポーリアン」の形成に向かった。美術教育では直接的な民族の伝統文化の教材を縮小し、一つのシンガポールを形成するための主題を設定し、主題による表現を促すことで創造性の育成に重点が置かれた。中等教育前期の例でいえば、美術の基礎として美術の取り組みに対する態度や心情、生活の中での美術の役割や意義などをプロローグとして位置付け、造形要素と造形原理を美術の基礎的内容としている。それらの後に、人々、伝統、環境等といった主題による表現と鑑賞の教材が採りいれられている。こうした主題の構成は2000年以前の教授中心型から、問題解決型へと改訂された結果である。

2001年の教育課程の改訂によって、中等教育前期のデザインの分野が技術科教育へと移行した。教科名は「デザインと技術」とし、問題解決学習と中心として伝達と生産のためのデザインの基礎を学習し、生産のための基礎的な加工技術の習得を目的としている。デザインの基礎的な学習内容には視覚言語による方法が導入されているが、現実的な問題解決のための方法なので、伝達デザインの場合においても表現の広がりには少なく、堅実な内容となっている。これは美術教育が2001年以降、教科名が「美術と工芸」から「視覚美術」に改訂され、しかも主題による創造的表現と鑑賞を目的としたため、視覚伝達デザインや生産デザインの分野が具体的な教材として構造化されることなく、デザインの分野が技術教育へと移行したことによるものである。このことについて第11章において、その要因がシンガポールの経済成長と国民意識によることを明らかにした。

さらに第12章において、現行の教育課程による中等教育の美術教育における視覚言語の役割と意義を明らかにした。2000年以前と2001年以降の教育課程の改訂によって実施され

た美術教育は、多民族の多文化社会の理解という目的から、シンガポリアンとしての国民意識の形成によって、民族文化を統合した創造性の教育へと向かっていった。それは前述のように問題解決学習であり、児童生徒中心型の教育方法を採用した。2001年以降、激化する教育における競争社会において、美術教育の教育方法の再検討がなされ、2008年に新たにシラバスが改訂された。そこでは児童生徒の生活に根差した美術の課題を発見し、それぞれの表現の中で視覚言語の内容を織り交ぜて提示し、学習するという構造を採用している。従来の基礎と主題による表現への媒材として、より明確に視覚言語の内容を位置づけ、しかも児童生徒の身近な問題解決を図るという課題解決学習を進めることで、視覚言語による新たな教育の展開を示していることを明らかにした。

第V部ではマレーシアの美術教育について述べ、視覚言語による教育の意義を明らかにした。第13章から第17章までの5章構成である。

第13章において、美術教育の歴史的、社会的背景を位置付けるために、マレーシアの近代史と教育について概略を述べた。第14章、15章において2000年以前と2001年以降の教育課程に基づく初等中等の美術教育について、文献資料、教科書・教材、現地調査資料によって内容を明らかにした。マレーシアの場合はシンガポールのように2000年を区切りにしたような顕著な変化は少ないが、2001年からの10年間の教育発展計画が発効したことにより、教育課程はマレーシア計画と教育発展計画に沿った漸次変化の形態を採用している。美術教育においてもその教育課程の改訂は漸次変化の形態で、大掛かりな改訂ではないが、社会の変化、経済成長などに合わせたマイナーチェンジを積み重ねていることが明らかになった。そして、2000年まではマレーシア計画に基づく国民統合に重点が置かれ、マレー文化を中心とする伝統的美術文化の継承と発展に美術教育が収斂していたことを明らかにした。

2001年以降の教育課程に基づく美術教育については、教科名を「視覚美術教育」とし、視覚的特性を重視した。視覚言語の内容を重視していることは従前と変化していない。グローバル化によってデザインの振興が起り、産業の発達とともに生産デザイン、視覚伝達デザインの発展が見られる。そうしたインターナショナル・スタイルが日常生活に流布している環境において、伝統文化から抽出される造形要素と造形原理の視覚言語を美術教育に包摂することにより、固有の文化基盤としての視覚言語の内容を見出し、同時に国民文化としての美術教育を行っていることが明らかになった。

美術教育の展開には社会における美術活動の環境が影響をしている。そこで第16章では、マレーシアの美術教育の背景となる近現代の美術運動の変遷を美術家と美術作品を採りあげ、美術教育との関連を述べた。マレーシアの1930年代から現代までの美術家集団の内容、専門家養成の教育機関、伝統文化と現代文化による美術作品の表現の相違などを述べ、美術教育との関連を明らかにした。高等教育機関での美術教育は直接的に美術運動と関連している。そして、それらの高等教育機関では現代美術と伝統美術の探究が行われ、それら

が普通教育での教材に反映されたことが明らかになった。また、西洋文化の受容と融合という観点では、欧米への留学生が帰国してマレーシアの美術文化の創造を推進したことと、マレーシアのアイデンティティの追究がなされたことも明らかにした。さらに美術運動の変遷から出現した視覚言語の内容が、マレーシアの作品、アジア諸国の作品、西洋の作品などから抽出され、中等教育の美術教育に反映していることを明らかにした。そして第17章ではマレーシアの美術教育における視覚言語の意義を、日本との対比によって述べた。マレーシアにおける視覚言語の教育的意義と展開として、視覚伝達デザインの発展、伝統文化の理解、系統的学習の促進にあることを明らかにした。

以上、バウハウスをはじめとする視覚言語の確立と我が国での歴史的変遷と教育における現状を述べ、アジアにおける視覚言語による美術教育の展開の例として、シンガポールとマレーシアを事例として、その意義を明らかにした。

視覚言語の変遷は、1920年代にバウハウスで確立され、その後、画家、デザイナー、教育者を通じてヨーロッパ各地に広がり、美術教育の方法として採り入れられた。さらに西洋諸国は東南アジア地域を植民地化していたため、シンガポール、マレーシアへの視覚言語の影響が及ぼされた。

アジアに限らず世界には多様な民族が存在し、民族の伝統文化と国民国家としての国民文化が混在している例が多い。美術教育は学校教育において推進する場合に国民文化を想定して教育課程の編成を行っている。そしてそこには多様な民族の文化を包摂している。20世紀になって美術教育において体系化された視覚言語は、こうした多様な文化を理解し創造することに機能する。

例えば、インドネシアは250以上の民族を擁する多民族国家であり多文化社会である。「多様性の中の統一」という視点から美術教育も実施されている。その内容は絵画と手仕事（工作）であるが、地域の特性に基づいた教材が多様に採り入れられている（注1）。そうした中で、バンドン工科大学のプリマディ・タブラニは、その著書『視覚言語』（Primadi Tabrani, *Bahasa Rupa, Kelir Bandung Indonesia*, 2005）において、視覚言語の内容を以下のように示している（注2）。

- (1) 絵画のイメージと子供の絵の視覚言語
- (2) 学問としての絵画の視覚言語
- (3) 視覚言語世界におけるワヤンの視覚言語
- (4) 子供や伝統や現代絵画の視覚言語
- (5) 描画活動による子供の発達における思考方法と視覚言語の理解
- (6) ボロボドゥールのレリーフの視覚言語
- (7) 未来のインドネシア美術のためのワヤンの視覚言語

プリマディは視覚言語の内容をインドネシアの伝統文化と関連したワヤンやボロボドゥールのレリーフにも見出し、また、子供の描画活動にも視覚言語を見出して美術教育の方法として展開させている。インドネシアではまだ国民文化としての美術教育の位置づけがなされていないが(注3)、インドネシアの多様な美術文化から造形要素と造形原理を抽出して、独自の視覚言語を確立することで、全国的な美術教材の想定が可能となると考えられる。

また、台湾における学校教育としての美術教育は、2002年以來、「芸術と人文」学習領域として実施されており、視覚美術、音楽、表演の3つの分野が統合されて美術教育がその一部に含まれている(注4)。そして教材構造は主題別の構成を採っており、主題を基に美術表現、音楽表現、舞踊表現を創造的に行う学習を促進している。美術表現の中には視覚言語による教育が行われており、しかも台湾の伝統的文化に基づく造形要素と造形原理も提示されている。

中国では2001年より素質教育が導入され、知識、技術の教授から思考力や創造性の育成に重点が置かれてきた。美術教育においても、現代的な教材やデザインの重視、美術文化の理解、美術総合実践による統合的な学習の促進が行われている(注5)。こうした統合化する学習の中で、国際様式としてのデザインと、伝統文化に見られる造形要素と造形原理の特色が採り上げられてきている。表現の分野が拡大していく状況では、視覚言語による美術教育は有効な手段となり得る。

アジア諸国において、多様な面でグローバル化している現在、それぞれの美術教育は欧米の美術とインターナショナル・スタイルのデザインの影響を受けながら、自国や民族の伝統文化との区別と融合によって創造性の教育を行っている。美術教育の本質は、人間と美術との関わりから考えると、どのような状況においても類似している。創造性の育成であり情操教育であり、美術文化の継承と創造である。一方、美術教育が社会や歴史を基盤として、様々な表現を生み出してきたことも事実であり、社会的な文脈に位置づけることも必要である。

アジア諸国諸地域の多くは、20世紀になって急速に近代化したことにより、前近代の伝統的な美術文化に西洋の近代の美術文化が移入されてきた。近代の美術文化は、デザインの発生とともに国際様式となる視覚言語による造形創造と美術教育の方法を齎した。さらにそこには前近代の固有の伝統文化が諸地域に継承されている。アジアの美術教育は前近代と近代が混在し、融合しながら展開されてきているといえる。国際様式としての視覚言語と固有の文化を基盤とする視覚言語が共存し、それらが造形創造と美術教育の一つの方法を担っている。

今後の問題として、アジア諸国と諸地域の美術教育の研究において、美術教育の本質と置かれた社会での文脈の両面から考察する必要がある。そこにおいて、美術教育の本質と

文脈の両側面に存在するのが視覚言語の内容であり、国際様式と欧米の文化の影響と固有の文化を基盤としながら、視覚言語による美術教育を確立することが美術教育の発展に繋がると考えられる。

注

- 1 中矢礼美、福田隆眞、「インドネシアの基礎教育段階における芸術教育 — 「多様性の中の統一」の視点から —」（『山口大学教育学部研究論叢 第49巻第3部』収録）、1999
- 2 Primadi Tabrani, *Bahasa Rupa*, Kelir Bandung Indonesia, 2005
- 3 2001年におけるインドネシア教育文化省初等教育局セディオノ（Sediono）、及びジャカルタ州立大学美術教育担当のチュット（Cut Kamaril）の談によると、インドネシアは250の民族からなる多民族国家なので標準となる美術の教科書はできない。したがって州や自治体で教科書を編纂し使用している、とのことである。
- 4 Chang Ting-Shu、福田隆眞、山口早紀、「台湾における初等美術教育の教育課程と実践について」（『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第25号』収録）、2008、福田隆眞、「中国、台湾における九年一貫教育課程と美術教育について」（『大学美術教育学会誌 第38号』）、2006、参照。
- 5 麻麗娟、福田隆眞、「中国の素質教育と中学校美術教育に関する一考察」（『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第24号』収録）、2007、及び、麻麗娟、福田隆眞、「中国における芸術課程標準について」（『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第23号』収録）、2007、参照。

参考文献

■ 参考文献

ここでの掲載は本文中の直接的な引用文献、資料と本論の作成に関連する文献、資料を挙げた。以下に、分野別に参考文献を明示する。

● バウハウス関係

○ 論文

- ・宮島久雄、「近代デザイン教育の先駆バウハウス：理想と現実 1-7（最終回）」、雑誌『デザイン』収録、1962,2月号—1962年8月号、美術出版社
- ・小山清男、「イッテンの造形教育 —形態について—」（『デザイン学研究』第7号収録）、1968
- ・宮島久雄、「バウハウス・デザイン教育の系譜」、大阪芸術大学研究所編大学紀要“芸術”、1971
- ・南原七郎、「Johannes Itten の VORLEHRE における創造方法論的研究」（『武庫川女子大学紀要』第21・22集収録）、1973
- ・宮島久雄、「バウハウスにおける予備課程の成立」（『デザイン学研究』21収録）、1975
- ・南原七郎、「Moholy-Nagy と New Bauhaus の研究 第1輯」、武庫川女子大学デザイン研究室、1979
- ・南原七郎、「Moholy-Nagy と New Bauhaus の研究 第2輯」、武庫川女子大学デザイン研究室、1980
- ・西村俊夫、「バウハウスのデザイン教育システム」、『鳥取大学教育学部研究報告』、教育科学23、1981
- ・二上正司、「イッテンの芸術・造形論」、筑波大学芸術学研究誌『藝叢3』、1985
- ・二上正司、「イッテンの造形教育思想」、筑波大学芸術学系『芸術教育学1』、1986
- ・杉山直樹、「バウハウスにおけるパウル・クレー（1）—その造形理論構築の背景」、兵庫教育大学研究紀要、言語系教育・社会系教育・芸術系教育11、1991
- ・杉山直樹、「バウハウスにおけるパウル・クレー（2）—イエナにおける講演を中心として」、兵庫教育大学研究紀要、言語系教育・社会系教育・芸術系教育12、1992
- ・長谷川哲哉、「パウル・クレーとバウハウス教育学」、『和歌山大学教育学部紀要教育科学』、第41集、1992
- ・本村健太、「バウハウス教育とその教育学的背景について」、『大学美術教科教育研究会報告』、14、1993
- ・金子宜正、「バウハウスの予備課程教育における対比についての一考察 —カンディンスキーの造形理論にみられる対比による思考プロセスを中心に—」、『大学美術教科教育研究会報告』、15、1994

- ・井上正作、「人間的な出会いについて—バウハウスにおける J.イッテン—」(『美術科学研究紀要第 3 号—高田直彦教授・濱本昌宏教授退官記年号—』収録)、三重大学教育学部美術科、1996
- ・今井康夫、「バウハウスの教育思想・試論 イッテンとモホリ=ナギの対比をとおして」、教育学年報 8 子ども問題、世織書房、2001
- ・久保田里正、「バウハウスに於ける基礎教育課程の変遷」、『岐阜市立女子短期大学研究紀要』、第 57 輯、2007
- ・鈴木利彦、「ラーズロー・モホリ=ナギの『ザ・ニュー・ビジョン』における造形教育の内容と造形教育の展望」、『駒沢女子大学研究紀要』、第 16 号、2009
- ・江藤光紀、「クレーとカンディンスキー 初期バウハウスにおける造形的特質をめぐって」(『ユリイカ』43(4)収録)、青土社、2011

○書籍

- ・ヨハネス・イッテン著、大智浩・手塚又四郎訳、『色彩の芸術』、美術出版社、1964
- ・バウハウス翻訳委員会、『BAUHAUS 別冊日本語版』、造型社、1969
- ・利光功、『バウハウス 歴史と理念』、美術出版社、1970
- ・ヨハネス・イッテン、手塚又四郎訳、『造形芸術の基礎 バウハウスにおける美術教育』、美術出版社、1970
- ・ヨハネス・イッテン、大智浩訳、『色彩論』、美術出版社、1971
- ・栗田勇、「<バウハウス>の遺産とその宿命」、『芸術新潮』1971 年 4 月号、1971
- ・L.モホリ=ナギ、大森忠行訳、『ザ ニュー ヴィジョン』、ダヴィッド社、1971
- ・L・モホリ=ナギ、宮島久雄訳、『材料から建築へ バウハウス叢書 14』、中央公論美術出版、1992。これは英語版として出版された日本語訳の『ザ ニュー ヴィジョン』とほぼ同じ内容である。
- ・シビル・モホリ=ナギ、下島正夫他、『モホリ=ナギ 総合への実験』、ダヴィッド社、1973
- ・パウル・クレー、土方定一、菊盛英夫、坂崎乙郎訳、『造形思考』、新潮社、1973
- ・ギリアン・ネイラー、利光功訳、『バウハウス』、PARCO 出版局、1979
- ・杉本俊多、『バウハウス その建築造形理念』、鹿島出版会、1979
- ・パウル・クレー、南原実訳、『無限の造形』、新潮社、1981
- ・東京国立近代美術館、『カンディンスキー展』、国立近代美術館、1987
- ・パウル・クレー、利光功訳、『教育スケッチブック』、中央公論美術出版、1991
- ・バウハウス資料館、マグダレーダ・ドロステ、『バウハウス 1919—1933』、ベネディクト・タッシェン出版、1992
- ・愛知県立美術館、『パウル・クレーの芸術』、愛知県立美術館、1993
- ・川崎市民ミュージアム・東京ドイツ文化センター主催、『バウハウス—芸術教育の革命と

実験一展』図録、川崎市民ミュージアム発行、1994

- ・宇都宮美術館、『バウハウス展ーガラスのユートピア』、読売新聞社、2000
- ・向井周太郎他、『展覧会図録 ヨハネス・イッテン 造形芸術への道』、京都国立近代美術館、2003
- ・産経新聞社、『バウハウス・デッサウ展』、産経新聞社、2008

○外国語文献

- ・ Paul Klee, *Pedagogical Sketchbook*, Faber and Faber London, 1953
- ・ Wassily Kandinsky, *Concerning the Spiritual in Art and painting in particular 1912*, Wittenborn Art Books, Inc., New York, 1955
- ・ Paul Klee, *Notebooks Volum 1 The thinking eye*, Lund Humphries, London, 1961
- ・ Hans M.Wingler, *The Bauhaus*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1962
- ・ Josef Albers, *Interaction of Color*, Yale University Press New Haven and London, 1963
- ・ L. Moholy-Nagy, *Vision in Motion*, Paul Theobald and Company, 1969
- ・ L. Moholy-Nagy, *Painting Photography Film*, Lund Humphries, London, 1969
- ・ Herbert Bayer, Walter Gropius, Ise Gropius, *Bauhaus 1919-1928*, The Museum of Modern Art, New York, 1975
- ・ Frank Whitford, *Bauhaus*, Thames and Hudson, 1984
- ・ Krisztina Passuth, *Moholy-Nagy*, Thames and Hudson, 1985
- ・ Anna Rowland, *Bauhaus Source Book*, Phaidon Oxford, 1990

●ロシアアヴァンギャルド、ヴフテマス関係

○書籍

- ・ Camillia Gray, *The Russian Experiment in Art 1863-1922*, Thames and Hudson, London, 1976
- ・ Alexander Lovrentiev, *ALEXANDER RODOCHENKO*, Museum of Modern Art, Oxford, 1979
- ・ Szymon bojko, *The Avant Grade in 1910-1930:New Perspective*, Los Angeles County Museum of Art 1980 (邦訳、五十殿利治、『ロシア・アヴァンギャルド』、リプロポート 1982年)
- ・ Centre national de la Potographie, Paris, *Alexander RODOCHENKO*, Pantheon Books, New York, 1986

- ・ S.O.Khan-Magomedov edited by Vieri Quilici , *RODOCHENKO THE COMPLETE WORK*, Thames and Hudson Ltd.London 1986
- ・ The Henry Art Gallery, University of Washington, Seattle , *Art Into life:Russian Constructivism 1914-1932*, Rizzoli, New York, 1990
- ・ アレクセイ・ガン、黒田辰男訳、『構成主義芸術論』、金星堂、1927
- ・ 西武美術館、『芸術と革命』、1982
- ・ 水野忠夫、『ロシア・アヴァンギャルド未完の芸術改革』、PARCO 出版局、1985
- ・ 海野弘、『一九二〇年代の画家たち』、新潮社、1985
- ・ 西武美術館、『芸術と革命Ⅱ』、1987
- ・ J.E.ボウルト編著、川端香男里他訳、『ロシア・アヴァンギャルド芸術』、岩波書店、1988
- ・ 今村仁司監修、『TRAVERSES/2 デザイン』、リプロポート、1988
- ・ 松原明、大石雅彦編著、『ロシア・アヴァンギャルド7 芸術左翼戦線』、国書刊行会、1990

○論文

- ・ 宮島久雄、「バウハウスの周辺とその遺産」（「デザイン 1962年8月号」収録）、美術出版社、1962
- ・ 宮島久雄、「構成主義のデザイン理論—形式主義と要素主義—」（「美学」70—3 収録）、1970
- ・ モーリス・タックマン著、幡垣祐子訳、「ロシア・アヴァンギャルドと現代の芸術家」（「みづゑ」709号収録）、1980
- ・ 五十殿利治、「ロシア・アヴァンギャルド覚書」（「三彩」424号収録）、1983
- ・ 佐々木宏、「ソビエト構成主義の再評価」（「近代建築」37—1 収録）、1983
- ・ 清水佐保子、「ロシア・アヴァンギャルドとバウハウスにおける美術教育の諸相」、鹿島美術財団年報（14別冊）、1997

○著書

- ・ アレクセイ・ガン、黒田辰男訳、『構成主義芸術論』、金星堂、1927
- ・ ステファニー・バロン、モーリス・タックマン編、五十殿利治訳、『ロシア・アヴァンギャルド』、リプロポート、1982
- ・ V.イヴァノフ、Yu. ロートマン他、桑野隆訳、『ロシア・アヴァンギャルドを読む』、勁草書房、1984
- ・ 水野忠夫、『ロシア・アヴァンギャルド 未完の芸術革命』、パルコ出版局、1985
- ・ J.E.ボウルト、川端香男里他訳、『ロシア・アヴァンギャルド芸術 理論と批評、1902—34』、岩波書店、1988
- ・ 大石雅彦、『ロシア・アヴァンギャルド遊泳』、水声社、1992

- ・五十殿利治、土肥美夫編、『コンストラクツィア 構成主義の展開』、国書刊行会、1992
- ・カジミール・マレーヴィッチ、五十殿利治訳、『無対象の世界』、中央公論美術出版、1992
- ・デヴィッド・エリオット、海野弘訳、『革命とは何であったか ロシアの芸術と社会 1900-1937年』、岩波書店、1992
- ・和多利恵津子（ワタリウム美術館）編、『ロトチェンコ実験室』、新潮社、1995
- ・海野弘、『ロシア・アヴァンギャルドのデザイン アートは世界を変えうるか』、新曜社、2000
- ・帯金章郎他、『ロトチェンコ+ステパーノワ=ロシア構成主義のまなざし』、アサヒ新聞社、2010

○外国語文献

- ・ Camilla Gray, *The Russian Experiment in Art 1862-1922*, London, Thames and Hudson 1962
- ・ Sophie Lissitzky-Kuppers, *El Lissitzky*, Thames and Hudson, 1967
- ・ Stephen Bann, *The Tradition of Constructivism*, Thames and Hudson, 1974
- ・ Charlotte Douglas, *Swans of Other World, Kazimir Malevich and the Origins of Abstraction in Russia*, UMI Research Press, 1976
- ・ Annely Juda Fine Art, *malevich suetin chashnik lissitzky*, Annely Juda Fine Art, 1977
- ・ galerie gmurzynska, *The Isms of Art in Russia 1907-30*, galerie gmurzynska, 1977
- ・ galerie gmurzynska, *Kasimir Malewitsch*, galerie gmurzynska, 1978
- ・ Margit Rowelland, *The Planar Dimension, Europe, 1912-1932*, The Solomon R. Guggenheim Foundation New York, 1979
- ・ Centre Georges Pompidou, *Paris-Moucou 1900-1930*, Centre Georges Pompidou, 1979
- ・ Stephan Baron and Maurice Tuchman, *The Avangarde in Russia 1910-1930*, The MIT Press, 1980
- ・ Collection du Musee National Dart Moderne, *malevitch*, Collection du Musee National Dart Moderne, 1980
- ・ Phyllis Freeman, "*Russian Avant-Garde Art The George Costakis Collection*", Thames and Hudson, 1981
- ・ *Art of the Avant-Garde in Russia: Selections from thr George Costakis Collection*, 1981
- ・ Krystyna Rubinger, *From Painting to Design, Russian Constructist Art of the Twenties*, galerie gmurzynska, 1981
- ・ John Milner, *Vladimir Tatlin and the Russian Avant-garde*, Yale University Press New Haven and London, 1983
- ・ Christina Lodder, *Russian Constructivism*, Yale University Press, 1983
- ・ The Henry Art Gallery, University of Wasington Seattle, *Art Into Life, Russian*

Constructivism 1914-1932, 1990

- ・ Harry N.Abrams, *Soviet Art 1920s-1930s*, Penguin Books, 1988
- ・ S.Khan-Magomedov, *VHUTEMAS*, Editions du Regard, 1990
- ・ The National Gallery of Art, *Malevitch*, The Armand Hammer Museum of Art and Cultural Center, 1990
- ・ Richard Andrews, Milenia Kalinovsaka, *Art Into Life Russian Constructivism 1914-1932*, Rizzoli, 1990
- ・ Guggenheim Museum , *The Great Utopia The Russian and soviet Avant-Garde, 1915-1932*, 1992
- ・ *The Great Russian Utopia*, Art & Design Magazin, 1993

●構成、デザイン、基礎造形

○論文

- ・ 高山正喜久、「Basic Design－基礎の能力及び要素に関する研究」(『東京教育大学教育学部紀要』第15巻別冊収録)、1969
- ・ 高山正喜久、「Basic Designにおける発想法の研究」(『東京教育大学教育学部紀要』第16巻別冊収録)、1970
- ・ 松上茂、「デザイン教育の本質と学習内容」(『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』13(1)収録)、1971
- ・ 日野永一、「基礎デザイン教育の構造」(『デザイン理論』13 関西意匠学会誌収録)、1974
- ・ 藤沢英昭、「造形教育の系統的把握 ー教材における技術と技能ー」(『多摩芸術学園紀要』第4巻収録)、1978
- ・ 村上正典、「造形教育における基礎学習についての考察」(『徳島大学学芸紀要』第28巻収録)、1979
- ・ 真鍋一男、「構成的方法と教育的意義」(『美術教育学論集』第1巻 横浜国立大学大学院 収録)、1984
- ・ 関信一、「美術教育における構成・デザインの研究その1 構成・デザインの二元性について」(『信州大学教育学部紀要』第59号収録)、1987
- ・ 佐々木宰、「デザイン教育と構成に関する一考察」(『人文論究』第49号収録)、1989
- ・ 茂木一司、「構成教育の史的研究ノート (イギリスの基礎デザイン運動：ビクター・パスモアとリチャード・ハミルトンの教育)」、デザイン学研究特集10(3)、2003
- ・ 高山正喜久、「構成教育としての造形発想」、デザイン学研究特集10(3)、2003
- ・ 後藤雅宣、「構成、教育方法論としての今日的課題」、デザイン学研究特集10(3)、2003
- ・ 三井秀樹、「新構成教育体系を目指して」、デザイン学研究特集10(3)、2003

- ・丸山剛史、「東京文理科大学内手工教室桐光会編『構成教育』誌の目次集について」、名古屋大学大学院教育発達科学研究科 技術・職業研究室研究報告、2005
- ・薬本武則、「美術教育 より良き美術表現のために―Ⅱ」、共栄学園短期大学研究紀要 第27号、2011

○著書

- ・村山知義、『構成派研究』、中央美術社、1926
- ・小堺宇市、『図案構成法とその指導』、大同館書店、1927
- ・桐光会編、『構成教育 1 創刊号―11』、東洋図書、1932
- ・川喜多煉七郎・武井勝雄 『構成教育大系』 学校美術協会出版部、1934
- ・川喜多煉七郎、『構作技術大系』、図画工作、1942
- ・遠藤教三、『造形表現 構成の基本要素』、造形芸術研究会、1958
- ・高橋正人、『視覚デザインの原理』、ダヴィッド社、1965
- ・高山正喜久、『立体構成の基礎』、美術出版社、1965
- ・高橋正人、『構成 視覚造形の基礎』、鳳山社、1968
- ・高橋正人、『構成 視覚造形の基礎―2』、鳳山社、1974
- ・小林重順、『造形構成の心理』、ダヴィッド社、1978
- ・郡山正、『デザインの基礎』、近藤出版、1978
- ・藤沢英昭、『実践造形教育大系 16 平面造形』、開隆堂、1982
- ・高山正喜久、『実践造形教育大系 17 立体構成』、開隆堂、1982
- ・高橋正人、『新版 基礎デザイン』、岩崎美術社、1984
- ・三井秀樹、『美の構成学』、中央公論社、1996
- ・三井秀樹、『形的美とは何か』、NHK ブックス、2003
- ・森竹巳編、『アートとデザインの構成学』、朝倉書店、2011

○外国語文献

- ・Mauris de Saumarez, *Basic design: the dynamics of visual form*, D.Van Nostrand Company, 1964

●教育課程関係

- ・日本保育学会監修、鈴木信政著、『保育課程』、フレーベル館、1970
- ・今野喜清・柴田義松、『教育課程の理論と構造』、学習研究社、1979
- ・武村重明、『教育課程』、国土社、1988
- ・柴田義松、『教育課程』、有斐閣、2000

●視覚言語関係

- ・ W.メッツガー、盛永四郎訳、『視覚の法則』、1968
- ・ ギオルギー・ケペッシュ、編集部訳、『視覚言語』、グラフィック社、1973
- ・ U.ナイサー、古崎敬他訳、『認知の構図 一人間は現実をどのようにとらえるか』、サイエンス社、1978
- ・ ドニス・A.ドンディス、金子隆芳訳、『形は語る―視覚言語の構造と分析』、サイエンス社、1979
- ・ 川本茂雄、田島節夫、坂本百大、川野洋、磯谷孝、『記号としての芸術』、勁草書房、1982
- ・ 笹本純、「視覚言語の意味論的特性」、秋田大学教育学部研究紀要人文科学・社会科学 35 集、1985
- ・ G.カニツア、野口薫訳、『カニツア視覚の文法』、サイエンス社、1985
- ・ 大山正、『視覚心理学への招待 ー見えの世界へのアプローチ』、サイエンス社、2000
- ・ Arthur Wesley Dow, *Theory and Practice of Teaching Art*, Teachers College Columbia University, 1912
- ・ Arthur Wesley Dow, *Composition*, Doublday, page & Company, 1913
- ・ Gyorgy Kepes, *Language of Vision*, Paul Theobald, 1969
- ・ Rudolf Arnheim, *Visual Thinking*, University of California Press, 1969
- ・ Donis A. Dondis, *A Primer of Visual Literacy*, The MIT Press, 1973
- ・ Prof. Dr. Primadi Tabrani, *Bahasa Rupa*, Penerbit Kelir, Bandung, Indonesia, 2005

●シンガポール関係

○論文

- ・ 蘇愛玲、村上枝彦、「シンガポールの新教育制度」(『日本教科教育学会誌』第7巻第1号収録)、1982
- ・ 相田盛二、「シンガポールの図工・美術教育」(『美育文化』1985年2月号収録)、美育文化協会、1985
- ・ 福田隆眞、「CDIS レポートーグラフィック・アーティストの作品と指導についての報告ー」(『人文論究第51号』収録)、北海道教育大学函館人文学会、1991
- ・ 福田隆眞、「シンガポール国美術教科書について(1)」(『人文論究第53号』収録)、北海道教育大学函館人文学会、1992
- ・ 児玉敦行、「情報国家を目指すシンガポール」(『電気通信 59』収録)、電気通信協会、1996
- ・ アフマド・マシャディ、藤原えみり訳、「シンガポールの美術館と現代美術の実状」(『アジア遊学』15、2000)
- ・ 佐々木宰、「シンガポールの美術教育における鑑賞教育」(『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第53巻第1号収録)、2002

- ・佐々木幸、「シンガポールの教育改革と初等学校図画工作新シラバス」『美術科教育学会誌』26、2005
- ・佐々木幸、「シンガポールの初等学校図画工作新教科書」『美術科教育学会誌』27、2006
- ・池田充裕、「シンガポールにおける教育改革の動向」、『教育制度学研究』13、2006
- ・川上昭吾他、「シンガポールの教育 特に、ストリームについて」(『愛知教育大学教育創造会春機構紀要』収録、vol.1)、2011
- ・佐々木幸、「シンガポールの初等教育における改訂美術教育課程—2009年実施の新シラバスの概要—」(『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第62巻収録)、2012

○著書

- ・高橋弘殷、『シンガポールからの報告』、日本放送出版会、1980
- ・文部省大臣官房調査統計課、『シンガポールの教育』、文部省、1983
- ・福永平和、陳俊勲訳、『シンガポール華文小説選(上)』、井村文化事業社、1983
- ・根津清、『住んでみたシンガポール』、サイマル出版、1983
- ・キャサリン・リム著 幸節みゆき訳、『シンガポリアン・シンガポール』、段々社、1984
- ・リー・クアンユー他著、斎藤志郎訳、『シンガポールの知恵』、サイマル出版、1984
- ・可児弘明、『シンガポール海峡都市の風景』、岩波書店、1985
- ・小竹裕一、『シンガポールはおもしろい —異文化との出会いを求めて—』、勁草書房、1985
- ・石井米雄他監修、『東南アジアを知る辞典』、平凡社、1986
- ・綾部恒雄、永積昭 編、『もっと知りたいシンガポール』、弘文堂、1987
- ・黄彬華、呉俊剛著、田中恭子訳、『シンガポールの政治哲学(上)』、井村文化事業社、1988
- ・黄彬華、呉俊剛著、田中恭子訳、『シンガポールの政治哲学(下)』、井村文化事業社、1988
- ・タム・シンチー著、設楽靖子訳、『近代化と宗教—複合社会シンガポールの場合—』、井村文化事業社、1989
- ・ピーター・S・J・チェン著、木村陸男訳、『シンガポール社会の研究』、めこん、1988
- ・山下清海、『シンガポールの華人社会』、大明堂、1988
- ・地曳裕子、『シンガポール・ライフ』、彩流社、1989
- ・福永平和、陳俊勲訳、『シンガポール華文小説選(下)』、井村文化事業社、1983
- ・村井雄、『都市国家シンガポール』、三一書房、1990
- ・小竹裕一、『変貌するシンガポール —〈豊かな社会〉の実現のなかで—』、係争書房、1991
- ・笹田茂、『シンガポール日本人学校 校長奮戦記』、平凡社、1991
- ・伊藤伸平、『スチームボート シンガポール』、凱風社、1994

- ・岩崎育夫、『リー・クアンユー —西洋とアジアのはざままで 現代アジアの肖像』、岩波書店、1996
- ・遠藤雅子、『シンガポールのユニオンジャック』、集英社、1996
- ・自治体国際化協会、『シンガポールの教育制度』、財団法人自治体国際化協会、1997
- ・後小路雅弘、黒田雷児、『アジアの美術：福岡アジア美術館のコレクションとその活動』、美術出版社、1999
- ・斉藤里美編著、『シンガポールの教育と教科書 —多民族国家の学力政策—』、明石書店、2002
- ・福岡アジア美術館、『南洋 1950-65 —シンガポール美術への道—』、福岡アジア美術館、2002
- ・大原始子、『シンガポールの言葉と社会』、三元社、2002
- ・福田隆眞、「シンガポール」（国立教育政策研究所 『教科等の構成と開発に関する調査研究 研究成果報告書(16) 図画工作・美術のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—』 収録）2003年
- ・小竹裕一、『シンガポールから学んだこと—南洋に20年生きて—』、明石書店、2004
- ・自治体国際化協会、『シンガポールの教育2005』、財団法人自治体国際化協会（シンガポール事務所）、2005
- ・自治体国際化協会、『シンガポールの政策（2011年改訂版）教育政策編』、財団法人自治体国際化協会（シンガポール事務所）、2011

○外国語文献

- ・ The Information Division Ministry of Communications and Information, *Singapore Facts and Pictures 1986*, Ministry of Communications and Information, 1986
- ・ National Museum Art Gallery Singapore, *Sculpture in Singapore*, National Museum Art Gallery Singapore, 1991
- ・ Empress Place Museum Singapore, *Singapore Artist Directory*, 1992
- ・ Empress Place Museum Singapore, *Singapore Artist Directory*, 1993
- ・ Ministry of Information and the Arts, *Singapore Facts and Pictures 1996*, Ministry of Information and the Arts, 1996
- ・ S B Balachandrer, *Singapore 1996*, Ministry of Information and the Arts, 1996
- ・ Nanyang Academy of Fine Arts, *Singapore Fine Arts Index 98*, 1998
- ・ Takashimaya Gallery, *Thomas Yeo 4 Years Journey*, Takashimaya Gallery, 1996
- ・ Jason Tan, S.Gopinathan, Ho Wah Kam, *Education in Singapore*, Prentice Hall, 1997
- ・ Nanyang Technological University National Institute of Education, *Bachelor of Arts with Diploma in Education 1998-1999*, 1998
- ・ Foo Sian Luen, Kwok Toi Chi, *Singapore 1999*, Ministry of Information and the Arts,

1999

- John Matthews and Jane Leong, *The Art of Childhood and Adolescence*, National Institute of Education Singapore, 2002
- Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore *ART AND CRAFTS SYLLABUS Primary 2002*
- Peggy Teo, Brenda S. A. Yeoh, Ooi Giok Ling, Karen P. Y.Lai, *Changing Landscapes of Singapore*, 2004
- Ministry of Education, Singapore, *Many Pathways, One Mission, Fity Years of Singapore Education*, 2007
- Winston Weekern Ang, *Art Education within a Competitive Paradigm, Challenges and Alternatives from a Singapore Perspective*, VDM Verlag Dr.Muller, 2010

○教科書

- CDIS, *Arts and Crafts 1–6*, 1993
- CDIS, *Art for Secondary One*, 1986
- CDIS, *Art for Secondary Two*, 1986
- CDIS, *Art for Upper Secondary Part A*, 1988
- CDIS, *Art for Upper Secondary Part B*, 1988
- Imants Kruminis, *EYE FOR ART Visual Arts for Secondary One*, OXFORD University Press, 2000
- Linda Chee, Imants Kruminis, *Shaping Art for Primary 1*, Federal, 2001
- Linda Chee, Imants Kruminis, *Shaping Art for Primary 2*, Federal, 2001
- Peter STENSEL, Andrew TUNG, SOH Beng Seng, *Building a Foundation with DESIGN & TECHNOLOGY 1*, Pearaon Education Asia Pte Ltd, 2001
- Peter RENWICK, Peter STENSEL, Andrew TUNG, SOH Beng Seng, *Building a Foundation with DESIGN & TECHNOLOGY 2*, Pearaon Education Asia Pte Ltd, 2001
- Imants Kruminis, Linda Chee, *THE CREATIVE EYE Visual Arts For Secondary Two*, OXFORD University Press, 2002
- Robyn Mann, *I' m Creative Art and Crafts for Primary School 1*, Pan Pacific Publishing, 2002
- Robyn Mann, *I' m Creative Art and Crafts for Primary School 2*, Pan Pacific Publishing, 2002
- Robyn Mann, *I' m Creative Art and Crafts for Primary School 3*, Pan Pacific Publishing, 2002
- Robyn Mann, *I' m Creative Art and Crafts for Primary School 4*, Pan Pacific

Publishing, 2002

- ・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 5*, Pan Pacific Publishing, 2002
- ・ Robyn Mann, *I'm Creative Art and Crafts for Primary School 6*, Pan Pacific Publishing, 2002
- ・ Linda Chee, Imants Kruminis, *Shaping Art for Primary 3*, Federal, 2003
- ・ Ruth Ng Lee Gek, *Shaping Art for Primary 4*, Federal, 2004
- ・ Desmond Mah, Heng Swee Kiang, *Shaping Art for Primary 5*, Federal, 2005
- ・ Heng Swee Kiang, *Shaping Art for Primary 6*, Federal, 2006

●マレーシア関係

○論文

- ・ 杉本均、「マレーシア新初等教育カリキュラム —求められているものと目指すもの—」(『比較教育学』15巻収録)、日本比較教育学会、1989
- ・ 杉村美紀、「マレーシアの国民教育政策と「華文独立中学」」(『日本比較教育学会紀要 第16号』収録)、1990
- ・ 武熊尚夫、「マレーシアにおけるマレー系エリート教育の発展とその特色 —全寮制中等学校の場合—」(『比較教育学研究第17号』収録)、1991
- ・ 武熊尚夫、「多民族社会マレーシアにおける民族教育研究に関する一考察」(『九州大学比較教育文化研究施設紀要 第46号』収録)、1994
- ・ 西野節夫、「マレーシアにおける教育改革とイスラーム化政策 —価値多元化への対応をめぐる—」(『教育学研究第46巻第3号』収録)、日本教育学会、1997
- ・ 小川量也、「マレーシアの教育事情」(『弓削商船高等学校紀要』19号収録)、1997
- ・ 鐘ヶ江弓子、「マレーシアの教育政策と学校教育制度」(『共栄大学研究論集』創刊号収録)、2002
- ・ 福田隆眞、「マレーシアの美術教育とその背景について—中等美術教育における視覚美術教育を中心にして—」(『大学美術教育学会誌第39号』収録、2007、pp.319-326)
- ・ 鴨川明子、「マレーシアにおける義務教育制度の導入とその背景—国民統合とマイノリティへの配慮—」(『日本教育学会大会発表要旨66』収録)、2007
- ・ 福田隆眞、「マレーシア初等教育における美術の意義について」(『大学美術教育学会誌第40号』)、2008、pp.369-376

○著書

- ・ 鶴見良行、『マラッカ物語』、時事通信社、1981

- ・サイナル・クリン著、鈴木佑司約、『マレーシアの社会と文化—マレーシアの伝統と近代化—』、井村文化事業社、1981
- ・綾部恒雄、石井米雄、『もっと知りたいマレーシア』、弘文堂、1982
- ・栗山昌子、『マレーシアの魅力』、サイマル出版、1989
- ・ヘレンフジモト、藤本彰三、『ジャラン・ジャラン—マレー農村に住んで—』、同文館出版、1990
- ・根津清、『マハティール アジアの世紀を創る男』、ザ・マサダ、1994
- ・石井米雄、『マレーシア』、弘文堂、1994
- ・櫻田政秋、葭原麻衣、『マレーシア かれいどすこぶ』、トラベルジャーナル、1995
- ・マレーシア日本人商工会議所調査委員会、『マレーシアハンドブック 98』、マレーシア日本人商工会議所、1998
- ・福岡アジア美術館、『アジアコレクション 50』、2000
- ・(財)自治体国際化協会、『マレーシアの教育』、CLAIR REPORT NUMBER 217、財団法人自治体国際化協会シンガポール事務所、2001
- ・マレーシア日本人商工会議所調査委員会、『マレーシアハンドブック第8版』、マレーシア日本人商工会議所 Kuala Lumpur、2008

○外国語文献

- ・ *Asas Seni Lukis Sekolah Menengah*, Crescent News (KL) Sdn BHD, 1975
- ・ T.K.Sabapathy and Redza Piyadasa, *Modern Artists of Malaysia*, Dewan Bahasa dan Pustaka Ministry of Education Malaysia, 1983
- ・ Dr.othman Yatim & Raiha Mohd Saud, *Panduan Balai Seramik Muzium Negara*, percetakan Perwira, 1986
- ・ Sarah Arney, *Malaysian Batik Creating New Traditions, Kraftangan Malaysia*, 1987
- ・ Kurikulum Baru Sekolah Rendah, *Buku Panduan Khas Pendidikan Seni Tahun Tiga*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1987
- ・ Mok soon Sang, *Siri Pendidikan Perguruan Pendidikan di Malaysia*, Kumpulan Budiman Sdn. Bhd. Kuala Lumpur, 1988
- ・ Kurikulum Baru Sekolah Rendah, *Buku Panduan Khas Pendidikan Seni Tahun Dua*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1988
- ・ Balai Seni Lukis Negara, *Balai Seni Lukis Negara 58-88*, Balai Seni Lukis Nagara Kuala Lumpur, 1988
- ・ National Art Gallery, *Contemporary Paintings of Malaysia*, National Art Gallery, Kuala Lumpur, Malaysia, 1988
- ・ Kraftangan Malaysia, *Anyaman Pandan dan Mengkuang*, Kraftangan Malaysia,

1989

- *Education Planning and Research Division*, Ministry of Education, Malaysia, Education in Malaysia 1989, Ministry of Education Malaysia
- Mark Harris, *Muzium Negara Kuala Lumpur Sejarah dan Kebudayaan Malaysia*, Syarikat S. Abdul Majeed, 1990
- Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, *Buku Panduan Guru Pendidikan Seni Tingkatan I*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1990
- Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, *Buku Panduan Guru Pendidikan Seni Tingkatan II*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1990
- Heidi Munan, *Culture Shock! Malaysia*, Times Books International, 1991
- Kathleen Chee, *Siri Modul Pelangi Pendidikan Seni PMR Unsur-Unsur Seni, Prinsip Rekaan, dan Struktur Rekaan*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1991
- Kathleen Chee, *Siri Modul Pelangi Pendidikan Seni PMR Seni dan Komunikasi*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1991
- Kurikulum Baru Sekolah Rendah, *Buku Panduan Khas Pendidikan Seni Tahun Empat*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1992
- Kurikulum Baru Sekolah Rendah, *Buku Panduan Khas Pendidikan Seni Tahun Lima*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1992
- Kurikulum Baru Sekolah Rendah, *Buku Panduan Khas Pendidikan Seni Tahun Enam*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kementerian Pendidikan Malaysia, 1992
- Kathleen Chee, *Siri Modul Pelangi Pendidikan Seni KBSM Kraf Tradisional dan Kraf Semasa*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1992
- Kraftangan Malaysia, *Siri Pertama Batik Tulis Bengkel Pengurusan dan Kewangan*, Kraftangan Malaysia, 1993
- Mulyadi Mahamood, *Mendekati Seni Lukis dan Seni Reka*, Dewan Bahasa dan Pustaka, 1993
- Kraftangan Malaysia, *Siri Kedua Batik Tulis Sistem Pengeluaran dan Teknik-Teknik Pembuatan*, Kraftangan Malaysia, 1993
- Dr. Saedah Hj.Siraj dll, "*PENDIDIKAN DI MALAYSIA*", Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd, 1993
- Syed Ahmad Jamal, *Form & Soul*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Ministry of Education Malaysia Kuala Lumpur, 1994
- Mulyadi Mahamood, *Seni Lukis dalam peristiwa*, Dewan Bahasa dan Pustaka, 1995

- Director General, Economic Planning Unit, Prime Minister's Department, *Seventh Malaysia Plan 1996-2000*, 1996
- *Pendidikan di Malaysia Sejarah, Sistem dan Falsafah*, Sufean Hussin, Dewan Bahasa dan Pustaka, KL 1996
- Mazalan Bin Mohamad, *Pendidikan Seni 1 Prinsip Pendidikan Seni*, Kupulan Budiman Sdn Bhd Kuala Lumpur, 1996
- Sufean Hussin, *Pendidikan di Malaysia Sejarah, Sistem dan Falsafa*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1996
- Mohd. Salleh Lebar, *Perkembangan dan Haluan Kurikulum Pendidikan Malaysia*, Berita Publishing Sdn. Bhd. Kuala Lumpur, 1996
- Lembaga Penyelidikan Undang-Undang, *Akta Pendidikan 1996(akta 550)&education Act 1996(Act550)*, International Law Book Services, 1996
- Penang State Art Gallery, *Lee Cheng Yong Retrospective Exhibition*, Penang State Art Gallery, 1996
- Hassan Mohod Ghazali, *Pendidikan Seni KBSM Tingkatan 4&5*, Pustaka Delta Pelajaran Sdn Bhd 1997
- Mazalan Bin Mohamad, *Pendidikan Seni 2 Kurikulum Pendidikan Seni*, Kupulan Budiman Sdn Bhd Kuala Lumpur, 1997
- Siti Zainon Ismail, *The Traditional Malay Handicraft Design*, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur, 1997
- Penang State Art Gallery, *Kuo Ju Ping Memorial Exhibition*, Penang State Art Gallery, 1997
- The National Art Gallery of Malaysia, *Rupa Malaysia A Decade of Art 1987-1997* The National Art Gallery of Malaysia, 1998
- Balai Seni Lukis Negara, *Seni Tekstil Malaysia: Satu Imbasan Kemodenan Berumbi Tradisi*, Balai Seni Lukis Negara, 1998
- Dr. Saedah Hj. Siraj, Shahril Charil Marzuki, Zainun Ishak, Lee Pau Wing, *Pendidikan di Malaysia*, Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd. 1999
- Ee Ah Meng, *Pedagogi 1 Kurikulum dan Pengurusan Bilik Darja (Semester II)*, Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd., 1999
- Felix Lorenzi, *Melukis Dengan Mudah*, Crescent News(KL) Sdn Bhd, 1999
- The Art Gallery, Penang, *Dr Zakaria Ali Retrospective 1971-1999*, The Art Gallery, Penang, 1999
- Majlis Kebudayaan Negeri Pulau Pinang, *Direktori Pelukis-Pelukis Pualau Pinang 1999*, Majlis Kebudayaan Negeri Pulau Pinang, 1999
- Fakulti Sains Sosial dan Kesenian Universiti Pendidikan Sultan Idris, *Konvensyen*

- Kebangsaan Pendidikan Seni Visual 2000*, Balai Seni Lukis Negara, 2000
- Fakulti Sains Sosial dan Kesenian Universiti Pendidikan Sultan Idris, *Kumpulan Esei Pilihan Pendidikan Seni dan Muzik*, TanjongMalim, 2000
 - Redza Piyadasa, *Rupa Malaysia meninjau seni lukis moden Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara, 2000
 - Mok Soon Sang, “*PENDIDIKAN DI MALAYSIA*” Kumpulan Budiman Sdn Bhd, 2000
 - Universiti Sains Malaysia, *Sarja Muda Seni Muziku Sidang Akademik 2000/2001*, Universiti Sains Malaysia, 2000
 - Penang State Art Gallery, *Tan Choon Chee Restrospective*, Penang State Art Gallery, 2000
 - Mok Soon Sang, *Ilum Pendidikan untuk KPLI*, Kumpulan Budiman Sdn Bhd, 2000
 - Balai Seni Lukis Negara, *12 Asean Artists*, Balai Seni Lukis Negara Malaysia, 2000
 - Education Development Plan for Malaysia 2001-2010, *Generating Educational Excellence Through Collaboration Planning*, 2001
 - Redza Piyadasa, *Masterpieces from the National Art Gallery of Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara, 2002
 - Abdul Halim Husain, *Adaptasi Rupa Budi Melayu Dalam Karya Seni Tampak Kontemporari Malaysia*, Persidangan Antarabangsa Pengajian Melayu Ke-2 di Beijing, 2002
 - Abdul Halim Husain, *Kesinambungan Manifestasi Rupa Dan Jiwa Melayu Dalam Karya Seni 3-dimensi: Dari Perspektif Seni Halus*, Seminar Zaba Mengnai Alam Melayu I, Kuala Lumpur, 2003
 - Balai Seni Lukis Negara, *Siti Nurbaya Warisan Seni Etnik dan Tradisi*, Balai Seni Lukis Negara Malaysia, 2003
 - Mohd Johari Ab. Hamid(ed), *Pendidikan Seni Visual dan Muzik*, Tanjung Malim, Penerbiti Universiti Pendidikan Sultan Idris, 2004, pp145 – 154
 - Mohd Fauzi Bin Sedon , M.Dom, “Organisasi ‘BENTUK’ dalam Seni Catan”, Mohd Johari Ab. Hamid(ed), *Pendidikan Seni Visual dan Muzik*, Tanjung Malim, Penerbiti Universiti Pendidikan Sultan Idris, 2004, pp145 – 154
 - Mohd Fauzi Bin Sedon , M.Dom, *Organisasi ‘BENTUK’ dalam Seni Catan*, Mohd Johari Ab. Hamid(ed), *Pendidikan Seni Visual dan Muzik*, Tanjung Malim, Penerbiti Universiti Pendidikan Sultan Idris, 2004, pp145 – 154
 - Mohd.Johari AB.Hamid, *Metodolgi Pendidikan Seni Visual*, Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris Tanjung Malim, 2006

- Speeche by the Prime Minister in the Dewan Rakyat, *Ninth Malaysia Plan 2006-2010*, 2006
- Balai Seni Lukis Negara, *British in print/print in Malaysia*, Balai Seni Lukis Negara, 2006
- Datuk Syed Ahmad Jamal, *The Encyclopedia of Malaysia 14, Crafts and the Visual Arts*, Archipelago Press, Singapore, 2007
- Balai Seni Lukis Negara, *antara merdeka*, Balai Seni Lukis Negara, 2007
- Mulyadi Mahamood, *Modern Malaysian Art from the pioneering era to the plualist era (1930s-1990s)*, Utusan Publication & distributors Sdn Bhd, 2007
- Chang Hon Woon, *Teori Seni Visual*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kuala Lumpur, 2008
- Sufean Hussin, *Pendidikan di Malyasia Sejarah, Sistem dan Falsafah*, Dewan Bahasa dan Pustaka Kuala Lumpur, 2008
- Balai Seni Lukis Negara, *Susurasa 1958-2008 ulangtahun*, Balai Seni Lukis Negara, 2008
- Balai Seni Lukis Negara, Kuala Lumpur, *Prosiding Sidang Seni 2008*, Balai Seni Lukis, 2008
- Chua Yan Piaw, *Longman Esensi Panduan Revisi untuk Sukses Pendidikan Seni Visual SPM*, Pearson Longman, 2009
- Speeche by the Prime Minister in the Dewan Rakyat, *Tenth Malaysia Plan 2011-2015*, 2010

○教科用図書

- Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 1 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1996
- Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 2 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1996
- Kathleen Chee, *Pendidikan Seni Tingkatan 3 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 1998
- Hassan Mohd Chazali, *Pendidikan Seni Tingkatan 4 & 5 KBSM*, Pustaka Delta Pelajaran Sdn Bhd 1997
- Kementerian Pendidikan Makaysia, *Buku Sumber Guru Pendidikan Seni Kurikulum Bersepadu Sekola Rendah*, Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pendidikan Malyasia 1998
- Mohd. Azlan Zakaria, *Bimbingan Dan Lembaran Aktiviti KBSR Pendidikan Seni Visual 1-6*, Penebiti Mega Setia Emas Sdn. Bhd. 2009

- ・ Kathleen Chee, *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual Tingkatan 1 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 2003
- ・ Kathleen Chee, *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual Tingkatan 2 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 2004
- ・ Kathleen Chee, *Kunci Masteri Pendidikan Seni Visual Tingkatan 3 KBSM*, Penerbitan Pelangi Sdn. Bhd. 2005

● その他

○ 著書

- ・ 井島勉、『美術教育の原理』、都出版社、1951
- ・ ヴォリンゲル、草薙正夫訳、『抽象と感情移入』、岩波書店、1953
- ・ 瀬木慎一、『抽象芸術論』、昭森社、1956
- ・ 川口勇、『創造美育をこえて』、黎明書房、1956
- ・ ニコラス・ペヴスナー、白石博三訳、『モダン・デザインの展開 モリスからグロピウスまで』、みすず書房、1957
- ・ ハンス・ゼーデルマイヤー著、石川公一訳、『近代芸術の革命』、美術出版社、1962
- ・ 瀧口修造、『近代芸術』、美術出版社、1962
- ・ 勝見勝、『現代デザイン入門』、鹿島研究所出版会、1965
- ・ ハンス・ゼーデルマイヤー、石川公一・阿部公正訳、『中心の喪失 一危機に立つ近代芸術一』、美術出版社、1965
- ・ 勝見勝監修、『現代デザイン理論のエッセンス 歴史的展望と今日の課題』、ペリかん社、1966
- ・ 大勝恵一郎、上昭二、『美術教育の構造』、ダヴィッド社、1967
- ・ 武井勝雄、『デザイン教育入門』、造形社、1967
- ・ ジューン・K・マックフェ、武井勝雄訳、『美術教育の基礎』、造形社、1967
- ・ 嶋田厚、『デザインの哲学』、潮出版社、1968
- ・ 広岡亮蔵、『学習過程論』、明治図書出版、1968
- ・ 池田弥三郎他、『芸術と情操』、小学館、1968
- ・ マルセル・ブリオン、瀧口修造他訳、『抽象芸術』、紀伊国屋書店、1968
- ・ 井島勉、『美術教育の理念』、光生館、1969
- ・ 二見史郎、『抽象の形成』、紀伊国屋書店、1970年
- ・ 美育文化協会、『美術教育のすべて 美育文化論集』、造形社、1971
- ・ 朝倉直巳、『紙による構成・デザイン』、美術出版社、1971
- ・ 山本鼎、『復刻版 自由画教育』、黎明書房、1972

- ・松原郁二、『新しい美術教育理論 一人間性の表現と教育』、東洋館出版、1972
- ・河本敦夫、『現代造形の哲学』、岩崎美術社、1973
- ・A.エーレンツバイク、岩井寛他訳、『芸術の隠された秩序ー芸術創造の心理学ー』、同文書院、1974
- ・中井正一、『美学入門』、朝日新聞社、1975
- ・マルセル・ブリヨン、瀧口修造訳、『抽象芸術』、紀伊国屋書店、1975
- ・川村善之、『美術の鑑賞教育 理論と実践』、日本文教出版社、1975
- ・三浦朱門、『東南アジアから見た日本』、小学館、1976
- ・ニコラス・ペヴスナー、小野二郎訳、『モダン・デザインの源泉 モリス、アールヌーヴォー、20世紀』、美術出版社、1976
- ・レイナー・バンナム、石原達二他訳、『第一機会時代の理論とデザイン』、鹿島出版会、1976
- ・山本正男監修、『比較芸術学研究 第6集 芸術とジャンル』、美術出版社、1976
- ・池端雪浦、生田滋、『東南アジア現代史Ⅱ』、山川出版社、1977
- ・カーリン・トーマス、野村太郎訳、『20世紀の美術』、美術出版社、1977
- ・松原郁二、『造形美術教育』、誠文堂新光社、1977
- ・藤沢英昭、『デザイン・映像の造形心理』、鳳山社、1978
- ・阿部公正、『デザイン思考』、美術出版社、1978
- ・モーリス・ベセ、前川誠郎監修、『20世紀の美術』、グラフィック社、1979、
- ・ピーター・グリーン、藤沢英昭他訳、『デザイン教育 視覚学習と問題解決』、ダヴィッド社、1979
- ・松本三郎・福永安祥 編著、『東南アジアの展望』、勁草書房、1980
- ・ゲルト・セレ、阿部公正訳、『デザインのイデオロギーとユートピア』、晶文社、1980
- ・福岡市美術館、『アジア現代美術展』、福岡市美術館、1980
- ・ピーター・ゲイ、川西進訳、『芸術を生みだすもの』、ミネルヴァ書房、1980
- ・『スペース・モデレーター.56』、日本板硝子株成会社、1980
- ・高橋正人、『構成 視覚造形の基礎3』、鳳山社、1980
- ・恩田彰、『創造性開発の研究』、恒星社厚生館、1980
- ・蛭谷米司、『教科教育学概論』、広島大学出版会、1981
- ・上野浩道、『芸術教育運動の研究』、風間書房、1981
- ・菊池一雅、『東南アジアの国家と住民』、大明堂、1983
- ・土肥美夫、『抽象絵画の誕生』、白水社、1984
- ・高橋正人、『新版 基礎デザイン』、岩崎美術社、1984
- ・山本正男監修、『美術教育の理念 美術教育学研究1』、玉川大学出版部、1984
- ・山本正男監修、『美術教育の方法 美術教育学研究2』、玉川大学出版部、1985
- ・山本正男監修、『美術教育の現象 美術教育学研究3』、玉川大学出版部、1985

- ・山本正男監修、『美術教育の実践 美術教育学研究4』、玉川大学出版部、1985
- ・造形教育センター、『造形教育の理念』、サクラクレパス出版部、1985
- ・ヴィクター・パパネック、阿部公正訳、『人間のためのデザイン』、1985
- ・ニコス・スタンゴス、宝木範義訳、『20世紀美術』、パルコ出版、1985
- ・武藤三千夫、石川毅、増成隆士、『美学/芸術教育学』、勁草書房、1985
- ・海野弘、『一九二〇年代の画家たち』、新潮社、1985
- ・石井米雄 編著、『東南アジア世界の形成』、講談社、1985
- ・向井周太郎、『現代デザインの水脈：ウルム造形大学』、武蔵野美術大学、1987
- ・渡辺眞、『造形芸術の記号論 作品と解釈』、勁草書房、1987
- ・高橋正人、『構成 ジオメトリック・パターン』、岩崎美術社、1987
- ・太田勇他編、『東南アジアの地域社会 —その政治・文化と居住環境—』、東洋大学、1987
- ・東京新聞、神奈川県立近代美術館、西武美術館、『ダダと構成主義展』、東京新聞、1988
- ・今村仁司監修、『TRAVERSES/2 デザイン』、リプロポート、1988
- ・海野弘・小倉正史、『現代美術 アール・ヌーヴォーからポストモダンまで』、新曜社、1988
- ・ジョゼフ・アルバース、首藤順蔵訳、『ジョゼフ・アルバースの視覚世界』、玉川大学出版部、1988
- ・猪原英雄、『東南アジアの生活文化入門』、日本生産性本部、1989
- ・中村尚司、『豊かなアジア 貧しい日本』、学陽書房、1989
- ・岩波書店、『講座 20世紀の芸術3 芸術の革命』、岩波書店、1989
- ・林曼麗、『近代日本図画教育方法史研究—「表現」の発見とその実践』、東京大学出版会、1989
- ・藤沢典明、『造形教育のこれから 私の造形教育論』、サクラクレパス出版部、1989
- ・福岡市美術館、『第3回アジア美術展』、福岡市美術館、1989
- ・野口武彦、小林忠、『日本美を語る 第11巻 江戸市井の美』、ぎょうせい、1989
- ・辻邦生、河野元昭、『日本美を語る 第9巻 絢爛の装飾美』、ぎょうせい、1989
- ・小泉八雲著、平川祐弘訳、『日本人の心』、講談社、1990
- ・高階秀爾、『日本美術を見る眼—東と西の出会い』、岩波書店、1991
- ・フランク・ウイットフォード、木下哲夫訳、『抽象美術入門』、美術出版社、1991
- ・セゾン美術館、『芸術と広告』、朝日新聞社、1991
- ・ピート・モンドリアン、宮島久雄訳、『新しい造形（新造形主義）』、中央公論美術出版、1991
- ・アジア民族造形文化研究所、『アジアの龍蛇—造形と象徴—』、雄山閣出版、1992
- ・ジョルジュ・デ・マルキス、若桑みどり訳、『アヴァンギャルド芸術論』、現代企画社、1992
- ・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

- ・ 上智大学アジア文化研究所編、『入門東南アジア研究』、めこん、1992
- ・ 松本健一、『近代アジア精神史の試み』、中央公論社、1993
- ・ 八束はじめ、『ロシア・アヴァンギャルド建築』、図書出版社、1993
- ・ 宮脇理、『工藝による教育の研究 ―感性的教育媒体の可能性―』、建帛社、1993
- ・ 柴田和豊編、『メディア時代の美術教育』、国土社、1993
- ・ 柏木博、『ユートピアの夢 ―20世紀の未来像』、未来社、1993
- ・ 谷新、『北上する南風 東南アジアの現代美術』、現代企画室、1993
- ・ 大橋康二、坂井隆、『アジアの海と伊万里』、新人物往来社、1994
- ・ 金両基、『アジアから見た日本』、河出書房新社、1994
- ・ 黄彬華、『アジアから日本を見つめて』、高文研、1994
- ・ 関本照夫、船曳建夫、『国民文化が生まれる時 ―アジア・太平洋の現代と伝統』、リポート、1994
- ・ 宇佐美圭司、『20世紀美術』、岩波書店、1994
- ・ 橋本泰幸、『日本の美術教育 ―模倣から創造への展開―』、明治図書、1994
- ・ 福岡市美術館、『第4回アジア美術展』、福岡市美術館、1994
- ・ 阿部公正監修、『世界デザイン史』、美術出版社、1995
- ・ 鶴見良行、『東南アジアを知る』、岩波書店、1995
- ・ 川崎有三、『東南アジアの中国人社会』、山川出版社、1996
- ・ 高階秀爾、『新版 日本美術を見る眼』、岩波書店、1996
- ・ 二宮皓編、『世界の学校』、福村出版、1995
- ・ 文部省、『諸外国の学校教育（アジア・オセアニア・アフリカ編）』、文部省、1996
- ・ 山本正男、『生活美学への道』、勁草書房、1997
- ・ 福岡市美術館、『東南アジア―近代美術の誕生』、福岡市美術館、1997
- ・ 広島市現代美術館、『東南アジア 1997 来るべき美術のために』、広島市現代美術館、1997
- ・ 海野弘、『現代デザイン 「デザインの世紀」をよむ』、新曜社、1997
- ・ 金子一夫、『美術科教育の方法論と歴史』、中央公論美術出版、1998
- ・ 三井秀樹、『美のジャポニズム』、文芸春秋、1998
- ・ 大森千明、『アジア学のみかた。』、朝日新聞社、1998
- ・ 自由主義史観研究会、『教科書が教えない東南アジア―タイ・マレーシア・インドネシア編』、扶桑社、1999
- ・ 福岡アジア美術館、『アジアコレクション 50 福岡アジア美術館所蔵品展』、福岡アジア美術館、2000
- ・ オフェル シャガン、『東南アジアの美術と歴史』、里文出版、2001
- ・ 橋本泰幸、『ジャポニズムと日米の美術教育―濃淡の軌跡―』、建帛社、2001
- ・ リー・クアンユー著、木村規子訳、『目覚めよ 日本』、たちばな出版、2001

- ・ 東京大学東洋文化研究所、『アジアを見れば世界が見える』、小学館、2001
- ・ デザイン史フォーラム、『国際デザイン史ー日本の意匠と東西交流ー』、思文閣出版、2001
- ・ 美術手帖編集部、『20世紀の美術と思想』、美術出版社、2002
- ・ 西原春夫、平山郁夫、松本健一、山口淑子、『21世紀のアジアと日本』、成文堂、2002
- ・ 原清治他編著、『教育の比較社会学』、学文社、2004
- ・ 国際交流基金、『オルタナティヴスーアジアのアートスペースガイド2005』、淡交社、2004
- ・ 諏訪哲郎・斎藤利彦、『加速化するアジアの教育改革』、東方書店、2005
- ・ MOA美術館、『光琳デザイン』、淡交社、2005
- ・ 二宮皓編著、『世界の学校ー教育制度から日常の学校風景まで』、学事出版、2006
- ・ 大桃敏行他編、『教育改革の国際比較』、ミネルヴァ書房、2007
- ・ 石井米雄他監修、『東南アジアを知る事典』、平凡社、2008
- ・ コロナ・ブックス編集部、『神坂雪佳の世界ー琳派からモダンデザインへの架け橋』、平凡社、2008
- ・ 高階秀爾、『日本の現代アートを見る』、講談社、2008

○外国語文献

- ・ Reyner Banham, *Theory and Design in the First Machine Age*, The Architectural Press London, 1960
- ・ C. J. Feldsted, *Design Fundamentals*, Pitman Publishing Corporation, 1962
- ・ Kurt Rowland, *Looking and Seeing 1 Pattern and Shape*, Ginn and Company Ltd., 1964
- ・ Kurt Rowland, *Looking and Seeing 2 The Development of Shape*, Ginn and Company Ltd., 1964
- ・ Kurt Rowland, *Looking and Seeing 3 The Shapes We Need*, Ginn and Company Ltd., 1965
- ・ Kurt Rowland, *Looking and Seeing 4 The Shape of towns*, Ginn and Company Ltd., 1966
- ・ Paul Klee, *On Modern Art*, Faber and Faber, 1966
- ・ Edward Lucie-Smith, *Late Modern-The Visual Arts since 1945*, Oxford University Press, 1969
- ・ J.M.Nash, *Cubism, Futurism and Constructivism*, Thames and Hudson, 1974
- ・ John Eggleston, *Developments in Design Education*, Open Books London, 1976
- ・ Willy Rotzler, *Constructive Concepts*, ABC Edition, 1977
- ・ galerie gmurzynska, *Kurt Schwitters*, galerie gmurzynska, 1978
- ・ Steven A. Mansbach, *Vision of TotalityーLazlo Moholy-Nagy, Theo Van Doesburg, and*

El Lissitzky, UMI Research Press, 1978

- NIKOS STANGOS edited , *Concepts of Modern Art*, Thames and Hudson, 1981
- Richard Kimbell, *Design education The foundation years*, Routledge & Kegan Paul, 1982
- Paul C.Vitz and Arnold B. Glimcher, *Modern Art and Modern Science*, Praeger, 1984
- Matthew Cullerne Bown, Brandon Taylor, *Art of the Soviets, Painting, sculpture and architecture in a one-party state, 1917-1992*, manchester University Press, 1993
- Thomas Yeo, *south east Asian art*, Art and Artist Speak, 1997
- John Clark, *Modern Asian Art*, Craftsman House, 1998
- Primadi Tabrani, *Bahasa Rupa*, Kelir Bandung Indonesia, 2005
- Asiapac Editorial, *Many Faces of Southeast Asia*, Asiapac Books Pte Ltd, 2010

あとがき

本論文を作成するに当たりましては多くの時間を要し、たくさんの方々のご協力をいただきました。東京教育大学大学院での指導教官の高山正喜久先生をはじめ、朝倉直巳先生、筑波大学の横山智也先生、西川潔先生には、本論文の基盤となる視覚言語の基礎についてご教示いただきました。また、1987年当時のJICA（国際協力事業団・現国際協力機構）シンガポール事務所員の米田博氏（現福山市立大学教授）には東南アジアの美術教育研究の契機を与えていただきました。

1987年にJICAによる専門家派遣として、短期間ではありましたが初めてシンガポールに滞在し、美術と美術教育に接しました。当時、アジアの美術教育に関する調査研究は皆無でした。帰国して、自らの体験を基にアジアの美術教育の調査を始めることを計画しました。その後、文部省科学研究費国補助金際学術調査等の採択を受け、実態調査をすることができました。マレーシアに関してはマレー語（現マレーシア語）の習得に努め、教育課程、美術教育文献、資料等の解読を行いました。この間に多くの方々から有形無形のご協力をいただいたことに改めて感謝しています。

シンガポール、マレーシアにおいては、以下の方々のご協力をいただきました。深く感謝の意を表します（順不同敬称略）。

シンガポール

Ng Eng Teng(Artist), Iskandar Jalil(Artist), Foo Chee San(Artist), Alan Rubinstein(Lasalle-Sia), Yew Hock Ban(Ministry of Education Singapore), Lim Fong Lin(Ministry of Education Singapore), Yeo Hiok Khoo(Ministry of Education Singapore), Syed Ahmad(Ministry of Education Singapore), Jane Leong Wai Yee(NIE), Winston Ang(NIE), Tan Tai Pang(Temasek Polytechnic)。

マレーシア

Marzuki Bin Hashim(IYC), Baharum Bin Awang Mad Taha(IYC), Kamarddin Kamsah(UiTM), Asikin Binti Abdul Rahman(Kawan saya), Tan Yan Tee(Kawan saya), Tew Yoke Kuan(Kawan saya), Malini Binti Ismail(PAMAJA), Zaidi Abdul Hamid(Kementerian Pelajaran Malaysia), Hj Iberahim Bin Hassan(UPSI), Hassan Mohd Ghazali(UPSI), Baba Ahmad Bin Omar(Maktab Perguruan Ilmu Khas), Rosmawati BT Hamza(Maktab Perguruan Gaya), Hj Mohd Yasin Ahmad(Maktab Perguruan Perumpuan Melayu), Lim Huey Khing(Maktab Perguruan Persekutuan Pulau Pinang), Jagdeesh Kaur Gill(Kementerian Pelajaran Malaysia), Kamar Mohd Yassin(Kementerian Pelajaran Malaysia), Siti Mariah Abdul Karim(Kementerian Pelajaran Malaysia), Muhd Nizam Mohd Yusoff(Kementerian Pelajaran Malaysia), 刑部之康（ペナン日本人学校）、新谷寛（ペナン日本人学校）。

シンガポール、マレーシアの調査に当たりましては、文部科学省科学研究費補助金の採択を受け、事態調査を行うことができました。多くの機会を与えて下さいました文部科学省と日本学術振興会に感謝を申し上げます。また、実際の調査においては、教え子であり共同研究者の北海道教育大学釧路校、佐々木宰教授の多大なる協力を得ました。研究の計画、準備、まとめなど多岐にわたって、優秀な共同研究者の役割を果たしてくれました。心より感謝します。

論文をまとめるにあたり、山口大学大学院教育学研究科学生阿部萌さん及び山口大学教育学部学生市川智己君、そして娘優子には多大なご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

最後に、本論文の審査をしていただきました山口大学大学院東アジア研究科、坪郷英彦教授、同、葛崎偉教授、同、森下徹教授、および外部審査員の兵庫教育大学副学長、福本謹一教授に心よりお礼申し上げます。

2012年7月25日

福田隆眞