

# 美術教育における全体性の回復について(試論)

吉田 貴富

An Essay on Restoration of Totality (or Holism) in Art Education

YOSHIDA Takatomi

(Received December 1, 1997)

## はじめに：問題意識

ミヒヤエル・エンデとヨーゼフ・ボイスの対談記録<sup>1)</sup>の中に、エンデの言葉として、現代社会における「人間の全体性の回復」の必要性が述べられている。エンデもボイスも、ともにシュタイナーの思想の影響を受けており、芸術を教育の中で重要なものであると考えている点が共通している。

理想を描き、理想を語ることが困難な時代状況ではある。それでも、現在から21世紀に向けてこの日本をよりよい社会にするためには、芸術教育が普通教育において確たる地位を占め続けることが必要であると考え。と同時に、かつてなかったほど深刻な危機的状況にある日本の美術教育をいかに再生・発展させていくかを考えていくと、それらが「全体性」というキーワードへと収斂することに気づいた。変化への適応と新たなものの摂取はもちろん大切であるが、一方において、すべてを相対化しその結果自らの足元を危うくするのではなく、古典的とも言える美術教育の思想や原理に立ち返り足場を再確認することも必要であり有効である。なぜなら、前世紀末から今日にかけて、社会状況はめまぐるしく変わったが、教育が対象としている人間そのものは、さほど変わってはいないからである。

本稿においては、エンデの言葉になぞらえるなら「美術教育における全体性の回復」が急務であることを述べてみたい。複雑さを増しつつ加速度的に変貌する社会状況において、これまでの美術教育には分裂的状況や頑なな偏向が見られ、問題克服のための一面的強調や反動による振幅の歴史を繰り返してきた(筆者自身もそこに荷担してきたことは認めざるをえない)。振幅の中でのいわばスパイラルな発展や成果を認めつつ、今一度、全体を見渡した議論すなわち全体論を回復することの必要性、あるいは美術教育のいくつかの断面において全体のバランスを回復することの必要性を、若干羅列的になるが以下に述べていく。なお、本テーマによる考察はいまだ構想・スケッチ段階であるため、今回は「試論」とし、継続研究と考察の深化を課題としたい。

## 1 頭・胸・手：思考・感情・感覚

冒頭で紹介した対談において、M. エンデは「人間の全体性」として「頭、心、感覚」

を想定している。「思考、意欲、感覚」とも呼んでいる。そしてこれら3つのバランスがたえず新しくつくられることが何よりも大切だと言う。さらにエンデは以下のように述べる。

「いつも新しくバランスをつくりあげる必要がある。絵において、音楽において、言葉において、それを試みること。いつも新しく発見すること、くりかえし回復すること、そういう全体性の原理を思い出すこと — それが、芸術家に固有の使命です」<sup>2)</sup>

「頭、心、感覚」のバランスの重要性は、周知のようにペスタロッチによっても唱えられている。彼は「頭（知 — 知識、思考力）、胸（心情、情と意）、手（視聴覚をはじめとする身体のはたらき）」という人間の3つの根本力の調和的発達をめざして教育は行われるべきだと考え実践したのである。ペスタロッチの説は今日の世界中の教育の基本原理の一つであり、普通教育における美術教育の正当性を裏付ける論拠の一つともなっている。

教育理論とは別に、われわれは日常生活の中においても、「頭、胸、手」三者が互いに密接に影響を与え合い連動していることを実感する。河合隼雄は、「人間には感情というものがある。（中略）怒りは特に爆発するものだ。荒れ狂う感情を無理して押さえようとすると、体がふるえてきたりするから、感情は身体性と密接に結びついていることがわかる」と述べている<sup>3)</sup>。激しい感情に限らず、精神的なストレスが身体のあるところらに悪影響を及ぼすことは周知の事実である。逆に、身体性を無視あるいは抑圧すると、自ずと感情や思考にも影響が現れる。

このように「頭、胸、手」の統合の重要性はもはや自明のことであり美術教育の基本原理でもあるはずであるが、日本の教育においては、「美術は手先が器用な人が得意とする分野」という偏見に象徴されるように、美術の学習が「頭」や「胸」とは無関係であるかのような受け止められかたが強い。もちろん美術教育が、手の巧緻性などを含めた身体性や身体感覚が他教科以上に重要であることは確かであるが、「頭（知性、思考力）」や「胸（心情、感情）」をも総動員してこそ成立する学習であり、そこで「頭」「胸」「手」の三者の調和的発達がはかれるということを、まず美術教育関係者が再確認し、このことを実践を通して子どもたち（国民全般）に伝わるように努力しなければならない。

## 2 身体性：五感（視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚）

先に「頭、胸、手」を取り上げたが、ここではその中から「手（身体性）」を取り上げ、さらに諸感覚や芸術との関係なども考えてみたい。

「身体性の回復」は、今世紀末から21世紀にかけて、美術教育のみならず、人間社会全体の課題となると思われる。宇佐美圭司は、その著『20世紀美術』において、次の様に述べている。

「1994年、私たちはいろんな意味でターニング・ポイントにいる。それは工業化社会から情報化社会へというような移行としてではなく、より根本的な形而上学の変革と言うか、人間の生きるスタイル全体に関わるターニング・ポイントであろう。そのターニング・ポイントの中心にあるのは〈人間の身体としての存在〉であろうと思う（傍点：宇佐美）」<sup>4)</sup>

美術教育における卑近な例になるが、パソコンの機能の向上とその普及によって、誰でもが手軽にコンピュータグラフィックスを楽しめる時代となったが、コンピュータが完全に絵筆の代わりをしてくれるわけではない。CGによって表現をおこなっているプロのアー

ティストたちの多くも、コンピュータは仕上げの段階のツールとして使用し、アイデアスケッチなど制作初期から中期にかけては鉛筆を持って紙に向かって作業をしているのである。美術教育においても、基礎的・基本的な体験としてのドローイングやペインティングの意義は失われてはいない。むしろその意義は逆説的に高まっていると言えよう。

以上は単純な身体性必要論または回復論であるが、中村雄二郎は芸術の役割として「感覚の組み換え」を挙げている。五感の組み替えには、「視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚のいずれかが優位であるというかたちのもの」と、「それら全体の関係の組み換え」とがあると言う<sup>5)</sup>。

前者については、ヨーロッパにおいては中世までは「聴覚」が重視された<sup>6)</sup>。それが、ルネサンス以降、幾何学的遠近法の完成により、「視覚」と「聴覚」の順序の転倒が起こった。さらに、近代文明は「触覚」と切り離された形での視覚優位の方向で展開していった。そこで、19世紀末、セザンヌ以降、絵画表現においても触覚の回復が企てられるようになった<sup>7)</sup>。バウハウスの感覚教育やパウル・クレーなどの仕事のうちにも、触覚の回復の試みが見られる。さらに、それらに続く抽象芸術にも触覚および身体性の回復の意図が見られる、と言うのである。

その後の20世紀美術史において、ミニマルアートのような非常にストイックで非身体的な表現も生まれたが、その反動としてニューペインティングなどのペインタリーで奔放な表現が登場し受け入れられていった。近年の造形表現の中にも、作品あるいは作品成立過程から身体性を感じさせる表現や、身体性の問題を提起・主張している表現も少なくない。

中村が引用するマクルーハンの言葉「テクノロジーにしっかりと直面できるのは、五感の知覚を事態の変化に応じさせることに習熟した真の芸術家である」<sup>8)</sup>は、芸術家に限らず、ハイテクの時代に生きるわれわれに普遍的に当てはまると思える。この点からも、あらためてペスタロッチによる「人間の三つの根本力の調和的発達」は、人類普遍の教育の基本原則であることが再確認できる。とりわけ、間接情報に多くを依存しバーチャルな環境に適応させられがちな現代人にとって、ペスタロッチの原理はより重要度を増していると言えよう。

中村はさらに続けて「五感全体の関係の組み換え」について、マルセル・デュシャンの《泉》やジョン・ケージの《4分33秒》を例に挙げ、それらが「見る者や聞く者の知覚の惰性を目覚めさせることで感覚の組み換えを促している」と言う。さらに「芸術が行う感覚の組み換えは、それ自体は一見些事のようにみえるにせよ、人間全体や世界にとって特別に大きな意味を持っている。というのもすぐれた芸術は、そのような感覚の組み換えをとおして人間の宿命を予感し、世界の動きを自己のうちで感じとっているからである」と述べている。中村が例に挙げたデュシャンやケージを含めた今世紀あるいは同時代の多様な芸術表現と出会う場・時間としても、芸術教育はこれまで以上に守られ、充実されなければならない。

### 3 知性と感性

#### (1) 知性と感性

一般に、「芸術は感性の世界である」と言い切ってもよいくらいに、芸術はいわゆる「感性」との結びつきが強い領域とみなされている。同時に、感性は知性に対置させられるのが一般的であるから、「芸術は感性」という考え方の裏返しは「芸術は知性とは無関

係（あまり関係がない）」である。果たして、感性と知性との関係は、また、それらと芸術（美術）との関係はいかなるものだろうか。

最近の感性科学の成果によれば、感性情報処理と知性情報処理との関係が、脳損傷の事例研究から解明されつつあるようだ。たとえば、人間がバラの花を見て、「バラの花だ」と分かる心の働き（知性情報処理）と、「美しい」と感じる心の働き（感性情報処理）とは、脳内で早くから並列的に進行していると考えられる。さらに、これら2つの過程が、脳内で具体的にどのような経路を介して進行していくのかについてはまだ明らかではなく、さらに多くの脳損傷事例による研究を必要としているという<sup>9)</sup>。

もっとも、「感性」「感性情報」「感性情報処理」といった基本的用語についての定義も現時点では定かではなく、これらの科学研究はようやくその端緒についた段階であるようだ。いずれにせよ、「感性」とは何かという追究に対して、科学的なアプローチだけでは不十分であって、哲学的なアプローチ<sup>10)</sup>も不可欠であり、こうした多面的なアプローチによってこそはじめて感性と知性のダイナミズムが明らかにされると思われる。

もうひとつの問題は、知性と感性の二元論を認めたとしても、本来、人間にとって不可欠である両者を対立的に捉え、さらに学校教育における教科の枠組みに対応させて捉えることが一般化していることである。知性は、3R's（読・書・算）を扱う教科を中核としたいいわゆる受験5教科、すなわち国語・算数（数学）・理科・社会・外国語において養い、感性は芸術教科で培うもの、という考え方である。

少し考えれば誰にでもわかることであるが（実際に、私が担当している授業の受講生である大学生の多くもすぐに気づくことである）、受験教科であるかないか、用具教科（道具教科）であるかないかにかかわらず、どの教科を学ぶにもその教科独自の内容に関わる感性が必要であるし、またその教科においてしか養えない感性の領域がある。

芸術教科に携わる人々の中に、「芸術教育こそ感性の教育である」と豪語する人があるが、先の教科の二元論的差別観の存在をふまえ慎重に述べなければ、発言者本人の意図とは逆に、芸術教育を矮小化する結果を招き得る。

多分に逆説的ではあるが、われわれは、「知性・感性とは何か」、さらに「両者の関係はどうなっているのか」といった問いを追究すると同時に、知性と感性の二元論の克服を試みなければなるまい。知性と感性の二元論に起因する害悪は計り知れない。歴史上、感性が知性の上位に置かれたことはなく、知性だけではどうにもならない問題に直面したときはじめて感性という言葉が持ち出される、ということは珍しくはない。さらに、「知性」「感性」という言葉の定義のあいまいさゆえに、感性ということばを振り回してみても、たとえば教育実践研究のテーマとして「感性による美術教育の追求」などのテーマを掲げたとしても、具体的・実体的なものはほとんどの場合出てこない。美術教育も知性と感性の両面から、いやそれらを超えた全体的な視野から捉え考察する必要がある。

## （2）知性と情操

また、芸術教育に特有の強調点のひとつに「情操教育」がある。現行の学習指導要領においてもその目標を、小学校においては「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う」とし、中学校においては「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」としている

ように、端的に言うなら「美術教育は情操教育である」と読み取れる表現を採っている。

ここで「情操教育」の本来的な語義にかえてみよう。広辞苑によれば、「情操」とは、感情のうち道徳的・芸術的・宗教的など社会的価値を具えた複雑で高次なものであり、「情操教育」とは、創造的・批判的な心情、積極的・自主的な態度、豊かな感受性と自己表現の能力を育てることを目的とする教育である。

ちなみに、ここで情操教育の目的に「批判的な心情」が含まれていることは注目すべきであろう。持田季未子はその著『芸術と宗教』の中で、芸術が趣味や気晴らしやエンターテインメントの類とますます見分けにくくなっている現代社会において、芸術の果たせる役割として「目覚めていること」、すなわち時代の批判力としての機能が芸術にますます要請される、と述べている<sup>11)</sup>。これまでの日本の芸術教育が、時代や社会に対する批判力の養成にどれだけ貢献してきたか、甚だ心もとないと言いたいようがない。

いずれにせよ、一般には「情操」もまた「知性」に対立するものとして受け止められており、その点においては「知性」に対する「感性」の位置づけと似ている。したがって、「美術教育は情操教育である」と強調しすぎることは、美術教育が感覚をもとにし感情を介し思考をめぐらせて鑑賞したり表現したりするという、いわば「総合的な知性」<sup>12)</sup>に関わる教育であることを見失わせることになり、ひいては美術教育が学校教育からはじき出される遠因ともなるので注意を要する。あわせて、「感性」や「情操」は、美術教育（芸術教育）の専売特許とはなり得ないことも、関係者は肝に命じるべきである。

### （３）知育、徳育、体育、美育

教科の差別観は、また別の括りによっても形成されている。知育はいわゆる受験５教科（国語・数学・理科・社会・外国語）で担い、徳育は道徳で、体育は文字どおり体育で、そして美育は芸術教科（音楽・美術）で、という捉え方である。ところが、美術教育の指導的立場にある人が自ら「図工・美術は、強いて言うなら徳育かなあ」といった発言をしているのを筆者は幾度も耳にしたことがある。発言者の意図はおそらく「図工・美術は、心を育てる教育である」という意味にあったと思われるが、やはり一面的すぎる捉え方であるし、美術教育の本質を見失わせるものである。

知育・徳育・体育・美育というカテゴリーそのものの存在意義がすでに失われており、いずれも死語に近いことばであると言わざるをえない。

### （４）右脳と左脳

人間の思考モードに「右脳モード」と「左脳モード」が存在すること<sup>13)</sup>は、今や常識となりつつある。最近の研究によると、左右両半球の機能分化は、かつて考えられていたほど明確ではないようである。それでも、思考様式としての「右脳モード」と「左脳モード」の存在は否定できない。それらをここで確認しておくと、「左脳モード」は言語的・統語的・直線的・継時的・分析的・論理的・象徴的・時間的・計数的な思考様式であり、それに対して「右脳モード」はまったく対照的に、非言語的・感覚的・包括的・同時的・総合的・直観的・具象的・非時間的・空間的な思考様式である<sup>14)</sup>。

これら両モードは、人間のあらゆる活動において総合的に働いている。ところが日本の学校や受験産業における教育においては専ら左脳モードのトレーニングが行われている。そこではもっと右脳モードも駆使した思考・理解が求められている。

片や美術教育においては、「美術こそ右脳モードのトレーニングの場」という思い込みからか、逆に左脳モードも動員した活動に乏しい。鑑賞に限らず、美術の諸活動にも左脳モードを駆使し左脳モードを鍛える側面が存在することを関係者は再認識し、総合的な思考活動を組織すべきである。

#### 4 制作と鑑賞：表現を契機として

##### (1) 制作と鑑賞

ここでは「制作」と「鑑賞」との関係を考えていきたい。一般に作品をつくる活動を「表現」と呼んでいるが、学校教育、社会教育および専門教育のいずれの美術教育の場においても、かならずしも「表現」のレベルに至っていない造形活動が少なくないことを考慮して、ここではあえて「表現」ではなく「制作」と呼ぶことにする。

さらにこの「表現」と「鑑賞」を、あえて「制作」と「鑑賞」とすることには、別の積極的な意義がある。近年ようやく、鑑賞活動をもっと充実させようという気運がたかまりつつあるようだが、鑑賞活動を外部からの情報や刺激のインプットとして捉える受動的な鑑賞観は実態にそぐわない。鑑賞活動も自他の作品（表現）を契機とした立派な表現活動であるし、そうあるべきである。したがって、ここでは表現を契機とした「制作」と「鑑賞」という捉え方によって両者の関係を考察する。

明治以降一貫して美術科（教科名の変遷があったことは措く）の学習は「ものをつくること（制作）」を主体に行われてきた。昭和43年（1968年）版学習指導要領において、領域の編成を「絵画」「彫塑」「デザイン」「工芸」「鑑賞」とした。この5領域制の是非は措くとして、実際の活動には鑑賞以外の4領域各々に「鑑賞」と「制作」がある。たとえば「絵画」領域の活動には、絵画を「みること（鑑賞）」と「つくること（制作）」とが存在する。この極めて単純な事実を、日本の美術教育は見逃し、あるいは意図的に無視してきた。1968年度版学習指導要領の5領域制はどう見ても、「絵画、彫塑、デザイン、工芸」4領域の制作を主に行い、制作だけでなく「鑑賞」も行いましょう、という領域編成であるし、実際、各学校現場ではそのような実践が展開してきた。このことが現在にまで尾を引くことになる「鑑賞活動軽視」の原因の一つであることは間違いない。

この領域編成に起因する「鑑賞軽視」は、1977年版指導要領において「絵画、彫塑、デザイン、工芸、鑑賞」の5領域制が「表現、鑑賞」の2領域に改編された後にも改善されることはなかった。なぜなら、「表現、鑑賞」の2領域制の意味が十分理解されず、それまでの指導要領および実態から、「絵画、彫塑、デザイン、工芸」の4領域を「表現」として括ったものと解釈されたからである。

ただし、鑑賞軽視の原因を指導要領のみに求めることは責任転嫁になる恐れがある。それは美術教育存立の根拠を学習指導要領のみに求める姿勢と変わるところがない。制度より先にまず「美術教育ありき」の考え方でなければ、学校教育における美術教育像も豊かになりようがないではないか。

それにしても鑑賞教育充実への道のりは平坦ではなさそうである。近年、鑑賞活動の充実が叫ばれ、鑑賞教育に関わる実践・研究も以前に比べれば盛んになってきてはいるが、その中身を見るとまだまだ真の鑑賞活動には程遠いものが少なくない。

鑑賞の方法論ひとつ取り上げてみても、「鑑賞者が作品と1対1で対峙してじっと見続けることによってその作品の良さが必ず伝わる」といった、いわば経験主義的・精神主義

的鑑賞法がいまだに大手を振ってまかり通っている。さらに、その結果としての「その作品の良さ」は鑑賞者各自の主観にのみ委ねられ「そうですか、あなたはそう感じたのですね。それでよいのです。絵の見方は自由ですから」というオープンエンドの授業形態をよしとする主張も後を絶たない。絵の見方は確かに人それぞれ「自由」である。ただし、それは絵画の鑑賞法のほんの一部であってすべてではない。むしろ入り口的、初歩的なステップのひとつである。あるいは「自由」を真に主体的・自律的なものと捉えた場合、「自由な鑑賞」は、学習や経験を一定に積んだ後にはじめて獲得される理想的な鑑賞姿勢であると言える。

美術作品にはそれが生み出された歴史的背景・コンテクストがあり、作者の生きざま・思想・主義主張があり、その作品の持つ象徴性・造形性がある。そして、その作品に対する評価の発表当時から今日にいたる変遷がある。こういったいわば「作品がもつ事実」や「作品に潜む仕掛け・からくり」といったものを知ってこそ生まれる感動や理解もあるのであって、その追求こそが鑑賞の醍醐味であるはずである。

この点に関して、高階秀爾は今から20年以上も前に以下のように述べている。

もちろん、ある芸術作品を理解するのに、あるいはその作品との対話から芸術的感動を受け取るのに、知識も理屈もいらぬ、という立場もあるにちがいない。優れた芸術家が生み出すものは、時代や歴史はもとより、その作者からさえも離れて、それ自体独立した自律的存在となるから、われわれは虚心に作品と向かい合えばそれでよい。《ゲルニカ》は《ゲルニカ》であって、余計な説明などなくても、あの画面がすべてを語っているのではないか、という立場である。私自身の体験は、ちょうど逆のことを私に教えてくれた。《ゲルニカ》が描かれたときの歴史的背景と、「青の時代」からキュビズムの実験を経て30年以上にわたって続けられてきたピカソの造形的な探求を重ね合わせてみた時、そしてさらに、ゴヤやロマン派の芸術家たちの先例と対置してみた時、《ゲルニカ》はいっそう偉大な、いっそう悲劇的な美しさを持ったものとして、私に語りかけてきたのである。あの壮大な画面からわれわれが受けとる感動は、ゲルニカの町の悲劇とも、ピカソという芸術家のそれまでの探求とも無関係のものだと言う人々がいるとすれば、私はいささか首をかしげざるをえない。<sup>15)</sup>

したがって美術教育における教師の大きな使命のひとつは、作品の持つ事実を、ある時は語り、またある時は児童生徒に発見させたり解釈させたりすることとなる。ところが、この基本的使命を果たせない美術教師が少なくないのである。「鑑賞軽視」の一因はやはり教師自身の姿勢にあったと言わなければなるまい。

美術作品を見て感動したという体験無しに美術の世界へ足を踏み入れたという人がどれだけいるだろうか。たとえ「つくる」喜びが先行したとしても、その直後に「他の人の作品を見てみたい」という欲求が生まれ、「もっとうまく表現したい」という欲求とともにその分野を「もっと知りたい」という知的欲求も高まるはずである。このように創作活動における制作と鑑賞とはいわば呼吸のような関係にあり、不即不離・表裏一体のものなのである。これは創作活動の基本的な活動内容であり、大人・子どもの区別もなく、むしろ古今東西・老若男女共通した、芸術の普遍的なありかたである。したがって、子どもたちの創作活動にも当然当てはまることであるし、美術の世界を多少なりとも一般の人よりも

追求してきた美術教師ならば概念的にも体験的にも十分に知っているはずのことである。にもかかわらず、多くの美術教師は（過去の筆者を含め）、児童生徒の美術活動の中に鑑賞活動を積極的に組織することを怠ってきた。なぜだろうか。この事実をさらに深く考察していくと、鑑賞軽視の実践をしてきた美術教師にはおよそ3つのタイプが存在することが考えられる。

ひとつは、教師自身が豊かな美術の世界を知っており鑑賞の必要性も自覚しているにも関わらず、そのことを次の世代に積極的に伝えようとしなかった、というケース。これは、教師の怠慢とも言えるし、児童生徒に対する侮蔑であり、もっと厳しく言えば、公教育が国民の教育権を委託されたものであるという視点から見ると、扱うべき内容が指導要領に明記してあるかどうかに関わらず、伝承すべき文化を正面から意図的に取り上げなかったという点において、税金泥棒的行為であるとも言えるだろう。

ふたつめは、限られた授業時間の中で制作と鑑賞のどちらを優先するかを考えたとき、制作の方が子どもたちにとってより大切であると考え、また鑑賞は制作途中や制作後に何らかの形で子どもたちによって主体的になされることを期待して、「制作優先」の実践をしてきたタイプである。このタイプには制作活動の過程において（導入、展開、まとめ、の時期は問わない）鑑賞活動を組み入れてきた教師も少なくない。実は、この形式を充実させた形、すなわち「制作と鑑賞とが有機的に組織された題材およびカリキュラム」こそが、今後の豊かな美術教育実践の基本型であると筆者は考え、近年、各種研究会や講演会など、他の美術教育者と交流する機会において主張しているところである。

さて、いまひとつは、先に「美術の世界を多少なりとも一般の人よりも追求してきた美術教師ならば」と書いたが、美術教師が必ずしも豊かな美術世界を体得していない場合、つまり教師自身が「見ること」「知ること」を軽視しており、鑑賞の喜びを知らないばかりか、「鑑賞活動の何たるか」を知らない場合である。このケースが少数派であることを願いたいのだが、どうやら実態はかなりの割合にのぼるように思われるのである。それは、筆者自身の経験や見聞からうすうす感じていたことでもあったが、ある学会における参加者の発言によって確信的なものとなった。それは1997年3月に開かれた第19回美術科教育学会（鳴門大会）の「大学の授業」分科会<sup>16)</sup>において、筆者の発表に対する質疑応答の中で、某教員養成系大学院生（女性）から出された意見である。概略を以下に掲げる。

「美術教師には、人柄や情熱という人間性に加えて、高い専門性が必要」という発表内容に関連して、このような実態もあることをお話ししたいと思います。私は、現在、教員養成系の大学院に在籍していますが、学部は他大学の文学部でした。そこで美術史を学んで、現在の大学院へ進学したわけですが、そこで教員養成系の学部から進学してきた同期の院生の人たちと自分との間に意識の上でずいぶんと差があることに気づきました。大学院に入学して間もなく、同期生の間で互いの「専門分野は何か」という話題になりました。ある者は「絵画」と答え、またある者は「彫刻」と答え…、そして自分の番になったので「美術史」と答えました。すると周囲から「それじゃあ、現場に出てからちょっと辛いね…」という声。その場では、その言葉の意味がよくわからなかったのですが、彼らといっしょに生活していく中で、少しずつその意味がわかってきたのです。たとえば教員養成系の学部で「絵画」を専攻していたという学生は、実は「絵を描いてきた」ということであって、絵画史や絵画理論についての知識がまったく欠落している



のです。他の分野の学生も同様です。しかもそのことを恥ずかしいとも何とも思っていない。それなのに、彼らは「自分たちは実技ができるから美術教師に向いているが、美術史を専門としているあなたには難しい」と考えているわけです。

このことは同じ教員養成系学部に進んだ筆者自身の経験からも予想でき十分にうなずけることである。しかも、この傾向には一昔前に比べ拍車がかかっているようである。一言で述べるなら、美術の教員養成コースに在籍する学生が美術のことを実技・理論ともにあまり勉強しないで卒業するのである。このことは先の学会のちょうど1年前に筆者が美術教育誌上の一エッセイとして述べておいたことでもある<sup>17)</sup>。

最近の傾向はともかく、戦後半世紀もの間、多くの美術教師が「鑑賞抜きの制作活動」を主体に授業を展開してきたことのツケは大きい。

この問題は次の「実技と理論」の問題とも関連が深い。

## (2) 実技と理論

おそらく美術のどんな分野においても、実技と理論は分裂的であってはならず、また本来的に両者は分裂したままではありえないものである。美術教育においても、実技と理論を統一的に体現している教師こそが理想であり、そのような教師こそが実技と理論を有機的に組織した実践を展開できるのである。

しかし実態は、実技と理論とが教師内で分裂したままであったり、どちらか一方が軽視されたままであったりして、子どもたちへの指導や授業が実技のみに偏した経験主義的なものであったり、逆に理屈が先行して必要以上に演繹的で、表現学習から程遠いものであったりする場合が多かった。このことは、美術の授業において「美術とは何か」ということが総合的に教えられて来なかったことを意味し、ひいては普通教育における美術教育の必要性を広く国民一般に実感させられなかったことの直接的な原因の一つともなっている。

## (3) 教科専門と教科教育

なぜ理論と実技とが統一的に体現されていない美術教師が数多く世に送り出されたのであろうか。その責任の一端が教員養成にあることは否めない。先に指摘した「教員養成系大学における美術教育の歪み」の問題に加えて、各教科専門と教科教育との関係・役割分担の問題がここで浮上する。

大学における教科専門の授業の中で、各々の分野（絵画、彫刻、デザイン、工芸）の美術史や造形理論はいかに取り上げられ学生たちに教えられてきただろうか。「作品さえ作っていけばよい」と学生に受け取られてはいなかっただろうか。美術史や美学の授業の中で鑑賞の喜びがいかに伝えられてきただろうか。

一方、「美術の内容論は専ら教科専門で、そしてそれらを教育の名の下に統合するのが教科教育の役目」といった形式的な役割分担が教員養成機関で行なわれてこなかっただろうか。各専門分野における理論的・実技的追究のレベルを落とすことなく、その能力を美術教育実践へと応用・発展し得る人材の育成は、教員養成に携わる者の真摯な反省と、教科専門と教科教育の密なる連携・統合によって可能であると考えられる。具体的には、各教官・授業レベルでは、教科専門の中で教材論や指導論がもっと積極的に取り上げられたり、逆に教科教育の中で教育論に関連した内容論のウエイトを大きくしたりすることが考えられ

る。そうして最終的には、教官の教師集団としての意思決定に基づき、教官相互のより緊密なコミュニケーションと有機的な連携によって支えられる「教員養成カリキュラム」の中ではじめて、理想的な教員養成が実現し機能すると思われる。

## 5 ジャンル

### (1) 芸術における、美術、音楽、文学、演劇、映像、等

芸術の諸ジャンルと教科との関係は、小・中・高と進むにつれてどうなっているか振り返ってみよう。音楽はその教科名をも含めて一貫して「音楽」であり、美術は「図画工作」「美術」「美術・工芸」と多少の振幅はあるものの「美術」の枠を出てはいない。こうした縦割りの固い構造の中では各教科から締め出され結果的にどこの教科でも扱わないジャンルが残されてくる。たとえば演劇や映画の分野である。演劇は、戯曲が国語科において教材となることはあっても、総体としての演劇が正面から取り上げられることは稀である。演劇、オペラ、映画などの「総合芸術」はどこでどのように扱えばよいのだろうか。また、芸術の各ジャンルは密接に関連しており、ジャンル間の影響を無視して学習を進めることが困難な局面は少なくないし、それらの相互連関の中でこそはじめて理解できる内容も多いのである。

折しも次期教育課程編成に向けて、教科の見直しと授業時間数削減の必要性の中から、「総合化」の動きが起こっている。この動きが消極的なものでなく、学習者の側に立った真に総合的な学習を保障するものであり、かつ芸術諸分野を包摂したものであれば、実態改善の一方策となりえるだろう。コミュニケーションのマルチメディア化、国際化を含めた様々な分野でのボーダレス化など、時代の趨勢を考えても必要なことであるし、芸術の理解が、芸術ジャンル間の総合化・融合化だけでなく、芸術理解に不可欠な他教科・他分野（たとえば歴史や科学）の学習などとの関連も図られた学習の中でこそ深められるものだからである。

ただし、従来の教科枠で各ジャンルを専門的に扱うという学習の必要性がなくなったわけではもちろんない。表現を主体とした学習の単位時間はある程度のまとまりを持ったものでなければならないことは、今後とも大いにアピールし続ける必要がある。

### (2) 美術における、絵画、彫刻、デザイン、工芸、造形遊び

絵画、彫刻、デザイン、工芸という旧来の4分野について（この4分野の仕切り方およびその名称の問題は措くとして）、それらをバランスよくカリキュラムに編成する必要性、およびそれらの枠を超えた表現を認め授業に取り入れていく必要性については多言を要しないだろう。ただ、小・中・高いずれの校種においてもコンクール出品に照準を合わせた結果、絵画偏重となったり、逆に心象表現を敬遠して実用的な工作・工芸に偏する傾向は根強いし、中・高においては美術教師自身の専門分野に教材が偏りがちであるという傾向もまだ残っていることは事実である。

ここでは、造形遊びをめぐる新たな問題を指摘しておく。

遊びのもつダイナミズムに着目し造形教育に採り入れられたのが「造形遊び」の考え方である。この用語の「造形」と「遊び」の関係については、いくつかの解釈と混乱とがあるが、本来「造形遊び」とは、遊びの持つ特性を造形活動に活かそうとすることであり、いわば「造形の遊び化」である。そこでは造形活動の結果よりも過程における楽しさや面

白さに重点が置かれることになる。それでいて造形活動の大切な要素や基本的姿勢を学習できるような活動が組織されるのが望ましい。こういった「造形遊び」の性質は、他教科における「かずあそび」(算数・数学)、「ことばあそび」(国語)、あるいは「(比較的手軽で身近な)おもしろ実験」(理科、科学)にも通ずるところである。

造形遊び導入のねらいのひとつに、幼・小の段差の解消と、作品主義・題材主義の解消があった。幼稚園・保育園の活動においては自由な遊びが重視され、子どもたちの活動は総合的(小学校側から見れば合科的)であるのに、小学校に入った途端、教科の枠に寸断された上、題材に縛られ完成された作品が重視されるようになる、というのがかつての一般的な傾向であった。昭和52年(1977年)の低学年への「造形的な遊び」の導入、さらに平成元年(1989年)の「造形遊び」への改称と中学年までの拡大によって、造形遊びは徐々に定着し先の問題点も改善されてきたが、まだ課題は多い。中でも新たに浮上した問題として、小・中の整合性の問題がある。幼・小の整合性が高まった一方で、中学校側から「造形遊びの普及・定着につれて、子どもたちの観察力・描画力が落ちてきた」という不信と不満の声があがるようになってきたのである。この問題の解決のためには、幼・小・中の系統性を再考するという基本的で大きな課題と同時に、小学校側においては造形遊びのねらいを再確認し図画工作科全体の実践の質を高めていくことが、また中学校側においては、かつて小学校に求められていた題材主義・作品主義の見直し、すなわち中学生の発達段階に応じたいわば「造形遊び的題材」の開発と実践が、各々求められていると言えよう。

また、造形遊び導入の背景のひとつに、今世紀の美術が押し広げてきた「多様な造形表現」の存在があることは(一部、否定的な立場をとる関係者がいるが)やはり否定しがたい事実だと思う(すなわち、筆者の立場は、子どもの造形表現の価値付けには、その時代の美術状況が密接に関わっていると考える立場である)。したがって、造形遊びがけっして教科特性を薄めた活動であってはならず、図工科・美術科の背景・基盤となる美術・造形文化に関する専門的な力量が指導者に求められることは言うまでもない。

## 6 人間の明部と暗部

ここ10年くらいの間に、「ネクラ(根暗)」「ネアカ(根明)」という言葉の流行と定着によって「(表面だけでなく普段は人には見せない人間の裏側あるいは根っこの部分にまでも立ち入って)暗いことは悪いことである」という価値観が形成されてしまったようだ。このことは、戦後日本社会が一貫して「民主主義」や「個性化」を標榜しながらも、それらを実現できずにいるという現実を反映しているようにも見える。さらに、学校教育においては、学校が本来的に持つ性質から、自ずと画一性・硬直性・排他性が強まり、「暗いこと」を排除する傾向が強まったと考えられる。そこでは、子どもたちは(実は教師も)常に明るく振る舞うことが求められ、暗いものに目を向けること(たとえば「暗い歌を聴くこと」)さえ許されない。

このような一面的な人間観は、けっして子どもたちだけによって形成されたわけではない。大人が子どもに求める「健全さ」も大いに荷担している。

河合隼雄はこうした状況に警鐘を鳴らすべく、その著『子どもと悪』<sup>18)</sup>において、盗み・暴力・うそ・いじめなど、大人によって排除されがちな「悪」の子どもたちにとっての意味について考察を巡らしている。と同時に、創造や自立の契機として悪を扱っており、そ

のことはシオランの「善良なるものは創造しない。それは想像力を欠いている」<sup>19)</sup> ということばに集約されている。

人間の「明部と暗部」「陽と陰」「正と負」「正常と狂気」「日常と非日常」などの二面性は、とりあえずは認めざるをえない現実であって、ここから目をそらすことは何の問題の解決にも結びつかない。言葉遊びでも何でもなく、陰（暗部）あつての陽（明部）なのであって、両者が存在してはじめて実体が確認し得る。

このような人間の全体性を引き受け描き続けてきたのが他ならぬ芸術諸分野である。それに対し19世紀以降の科学万能主義は、本来数値化すべきでないものまでをも数値化し、白日の下にさらして（実際にはさらしたつもりで）きた。その結果、偏差値を利用して人間を測ることが当然とされ、人間を測るものさしの一本化が多くの人間を歪め苦しめている。人間の明るい面にしか目を向けず、すべてを白日の下にさらそうとする姿勢の行き着くところは、森村泰昌言うところの「白い闇」でしかないだろう。すべてを明らかにしようとして、逆にすべてが見えなくなるというパラドックスである。

美術を愛し美術を学んできた者ならば当然、人間に対する全体的な見方が培われているかと思われるが、実際には驚くべき発言に出合ってしまう。筆者がここ3年間に遭遇した例を紹介する。

ある小学校の研究会において教育実習生が担当した授業の協議会でのことである。その題材は「夢を描こう」というもので、OHPなどを用いて偶然の形の組み合わせなどからイメージを膨らませるという手法を用いた、小人数によるグループ制作であった。筆者は、OHP等の器材を用いる都合上グループ制作にした必然性は理解しながらも、「夢を描く」という題材の基本的なモチーフとグループ制作という学習形態とが噛み合わない点を指摘した。それに対して、その小学校の美術教師（美術を専門として学び、大学院で美術教育理論を専攻し、美術教育の論文で賞をとったこともあり、全国的に名の知れた教師である）は、個人でじっくりと取り組む描画活動を「沈潜化した活動」と呼び、「そのような沈潜化するような題材は、中学校へ行ってからやってくれ」という意味合いの発言をしたのだった。その場では、学生を混乱させてもいけないと判断し反論を控えたが、今思えば学生のためにこそきちんと紳士的に反論しておくべきだったと反省している。

その先生の子ども観および教材観が問われなければならないだろう。夢という極めて個人的なテーマを個人で追求することが、なぜ小学生に不適切なのか。小学生はいつも級友とはしゃいでいなければならず、中学生は黙々と制作をすべきだという、その根拠は何か。その先生は現代美術の方法論を教材化したことで有名であり、その点では筆者も敬意を表しているが、もしも現代美術の「導入」が現代美術への「傾倒」や「偏向」になっているとすれば、やはりバランスを欠いた錯誤の道と言わざるを得ない。近代美術が切り拓いた表現手法も美術一般においていまだに有効であり、小学校における美術教育においても当然大切にされるべきひとつの方法論である。そして近代的手法によってじっくりと自己と向き合ったり、空想や想像をめぐらせそれらを描き出すことは、現代の小学生にとっても必要かつ有効な造形活動のひとつである。

もう一例、今度は中学校美術教師の例である。ある学校美術作品のコンクール審査における審査後の反省会での発言である。「中学校のうちはあくまでも『美術』であって『芸術』ではない。したがって、中学校では『美』を追求させたい。美しくないものを含む『芸術』としての美術は高校以降でやってもらいたい」という趣旨であった。この発言は

先の小学校教師の発言と見事な相似形を成している。彼らは一様に一体何を根拠に校種を、ひいては子どもたちを差別化するのか。

この先生は自己の創作活動も旺盛に行ない、その点でも美術教師の一つの理想形であり、その審査会においてその先生が選ぶ作品もそれに添えられるコメントも的確なものに思えたのだが、審査後の先の発言だけはやはりいただけない。さらに、その発言に対して他の審査員（皆、中学校美術教師である）から、何の反論もなかったことも問題である。とは言え、その場では筆者も、議論に十分な時間もないところで反論をすると誤解を招いてしこりを残すことにもなりかねないのであえて反論を差し控えたのだった。ここで改めて論点を整理しておきたい。（もちろん今後これに対するご批判・反論も歓迎する。）

「中学生段階では美しさだけを追求させるべき」という判断の裏にある芸術観・教科観・生徒観が各々問題となるだろう。まず、美術の世界が美の原理や法則を追求し利用して表現を行ってきたことは事実であるが、そこにおける「美」の概念は世間一般の「美しいもの」よりもはるかに広いものを意味する。例を挙げれば、現代の最先端の表現を除いても、表現主義、フォービズム、ダダイズム、抽象表現主義、アンフォルメル、ネオ・ダダ、フランス・ベーコンに新表現主義、等々、枚挙にいとまがない。美術を学んだ者の間では常識とも言えるレベルのことである。次に、その先生の中にある「美術」と「芸術」の性格付けと両者の関係が不明である。一見「汚い（美しくない）」と思われる表現は美術でなく芸術だという捉え方は、教科名の「美術」と「芸術」にこじつけた独善的な見解であって、公にして多くの関係者から支持を得られるほどの説得力はないように思える。日本語の「美術」や「芸術」の成立過程とその変遷を考えただけでも、このことは明らかであろう。そうして最終的に、高校生に対しては「芸術」として認める美術の内容を中学生に対してなぜ認めないのか、が問われると思う。とりわけ中学生以降（最近では小学校高学年までも含めてよいだろう）の思春期に募ってくる「不安」「焦り」「苦悩」「怒り」「憤り」「嫉妬」「孤独感」などのマイナスイメージは、おそらく「美しい」表現では表しにくいだろう。したがって、教師側の一方的で偏狭な「美」意識は、中学生たちの持つ「暗部」の表現を切り捨てたり封じ込めたりすることになる。ここでは美術のプロとしての美術教師の見識や能力は教育活動に直結せず、結局美術教師も、世間が求めるのと同じ、常に「清く」「正しく」「美しく」「明るく」「勤勉」で「前向き」であるべきという中学生像を、子どもたちに押し付けているに過ぎない。

大人も子どもも同様に巻き込まれているこの複雑な現代社会において、発達段階を考慮しながらも、常に人間の明・暗両面を視野に置きながら、子どもたちの内面の眩みや叫びを汲みとるような実践が、もっと自然に繰り広げられることを期待したい。

## 7 多様な表現スタイル

### (1) 視覚型 (Visual Type) と非視覚型 (Haptic Type)

ヴィクター・ローウェンフェルドは、描画の発達段階を明らかにする中で、完成した作品と経験に対する態度とによって、美術表現を2つの型に区別することができるとした。<sup>20)</sup> 彼は、子どもたちが「擬似写實的段階 (11歳~13歳)」あたりから、視覚的傾向をもつ者(Visual Type)と非視覚的傾向をもつ者(Haptic Type)とに分化していくことを発見したのである。これらの傾向は「決定の時期 (13歳~17歳)」になるとより明確になってくるといふ。Haptic Typeは触覚型とも訳され、その語源はギリシャ語の Haptikos

であり、「(心に) とらえることのできる」という意味である。視覚型の子どもは視覚経験に基づき客観的に表現するのに対し、非視覚型(触覚型)の子どもは触覚や運動感覚に基づき主観的・情緒的に表現する。これら2つの型はあくまでも一定の傾向を示すものであって、両者の混合型もある。

ローウェンフェルドは、これら3つの型の比率までも調査によって提示しており、これについては疑義を投げかける研究成果が他の研究者によって示されている。それでも視覚型・非視覚型が否定されたわけではない。経験的・実態的にも、小学校高学年から中学生あたりの美術教育に携わった経験のある者ならば誰でも、子供たちの中に、視覚経験を客観的・写實的に描くことが得意であり好きな子どもたちと、逆に客観的・写實的な表現に興味を示さず主観的な表現を好む子どもたちが存在することを知っているであろう。視覚型・非視覚型の説が唱えられてから半世紀が経過したが、いまだその有効性は失われていないのである。

したがって美術教育の題材やカリキュラムを構想する際に、この2タイプの子どもたちが常に想定されていなければならないのだが、いまだに視覚型の子どもの表現のみをよしとする教師は跡を絶たない。そういった教師は、次に述べるリードによる表現の類型化についても学ぶべきである。

## (2) リードによる表現の類型化

ハーバート・リードは民主的な社会を実現するために、個人と社会との調和を考え、「個人は、社会の有機的全体の中で、その個性が実現される程度に比例して善である」と述べた。<sup>21)</sup> リードは個性保障の論拠を人間のタイプに求め、ユング等の説を援用しながら美術の表現を8つの型に類型化し、さらに児童の表現をそれらに対応させて分類して見せた。奇しくもリード亡き後の社会の動きは、美術界においては表現の多様化は加速度的に進行し、今や一見「何でもあり」の無秩序・無節操な混沌とした様相さえ呈しているようにも見え、この動きと軌を一にするかのごとく人々の個性観は「集団との調和」を抜きに語られ「人に迷惑さえかけなければ何をやってもよい。それが民主主義だ」といった台詞に端的に現れているような浅薄なものになっている。こういう世の中だからこそ、リードの説は改めて読み込む価値が高まってきているように思える。リードの説は、美術教育や芸術教育にとどまらず、教育全体ひいては社会変革(理想的な平和な社会をいかに構築するかという運動論)に通ずるラディカルなものである。

一方、美術教育に目を転じてみると、あらゆるタイプの表現、およびそれらの傾向を持つ人間の個性を認めよう、というリードの主張がどれだけ実現されているか甚だ疑問である。

たとえば、先の「視覚型・非視覚型」とも関連するのだが、「写實的な作品がよいのだ」あるいは「写實的に描くことが基本である」という価値観は20世紀末の日本において意外なほど堅固である。地域差もあるのだろうが、筆者の体験では、小学校の教師よりも中・高等学校の美術教師にその傾向が強いように思う。たとえば、いわゆる児童画コンクール(中学校も含む)の審査において、「多様な表現をどう捉えて、どこまで認めるか」という問題が、しばしば話題となる。筆者をはじめ幾人かの審査員が推す「写實的でない」作品に対して疑義が投げかけられるのである。その度に筆者は、以下のような説得を試みなければならない。戦後の美術教員養成は何をやってきたのか、とあらためて問いたくもなる。

「写実的な作品ばかりが良いというわけではないでしょう。そのことは大人の美術の世界でも1世紀も前から認められてきたことです。多様な表現スタイルは人類の財産とも言えるものであって、誰がどう使おうと自由でしょう。それを児童生徒の作品では保障しないというのですか。視覚型・非視覚型の説はご存知でしょうね。視覚型の子どもたちの作品ばかりを選んでいたら、世間から『中学校の美術科は、一体誰を対象として授業をしているのか』と言われても仕方ありませんよ…」

「教育の対象」といえば、小学校ではあまり耳にしないのに中学校、高等学校と対象年齢が上がるにつれて耳にする頻度が上がる台詞に「才能のある子どもたちを伸ばしてやらなければ」がある。「作家あるいは作家崩れの美術教師が、自分のエピソードをつくりだそうとしている」と揶揄されても仕方ない発言である。そこでは「普通教育としての美術教育」の目的が完全に忘れ去られ、あるいは無視されている。将来美術を専門とする子どもたちがたいのみのクラスに存在することは確かであるが、ターゲットをそういった子どもたちに絞った実践が行われているとすればまったくの錯誤の道である。この問題は、他教科に置き換えてみるなら一目瞭然のことがらである。たとえば数学教育が、将来数学者になるかもしれない子どもたちに照準を合わせて行われているだろうか。体育の授業が、プロスポーツ選手の育成を目指して行われているだろうか。他教科においては明らかに不当であることが、なぜ美術教育において当然のように企図されなければならないのか。

ここで「才能」という言葉について押さえておきたい。芸術教科についてのみ「才能」という言葉が用いられることが問題である。芸術について「才能」を云々するのなら、他教科についても「才能」が関わってくると考えられるからである。したがって、他教科において「才能」を云々しない現状からは、芸術においても「才能」という言葉を用いないのが望ましい。ましてや美術教育関係者自らが「才能」を持ち出すことは普通教育の美術教育にとって自殺行為であると思う。たとえ「才能のある子ども」がいるとしても、学校教育で容易に潰されたり開発されたりする才能は、もはや才能とは呼べないものであろう。逆に、普通教育としての豊かな美術教育は、そういう子どもたちの可能性をも発掘・保障・開発しながら展開できるものであるし、また、そうでなければならない。

この問題に関しては、中等教育に携わる美術教師（の内の少数派であってほしい方々）の個人的な研修を望むとともに、各地域の教育研究会など縦と横のつながりの中でのより活発な交流と相互啓発を期待したい。

### （3）個と集団

リードの唱えた「芸術による教育（Education through Art）」の思想は、美術教育や芸術教育にとどまるものではなく、芸術の論理が教育を貫くべきであるという、壮大でダイナミックなものであった。個と集団との調和をはかる実践は、普通教育においてこそ営まれるべきであり、学校こそが最も効果的な場であろう。近年、日本各地において美術館・博物館が数多く建設され、以前に比べれば美術鑑賞の場が充実してきたことを背景としてか、美術教育関係者の中に「これからの美術教育は、学校教育にこだわらず、美術館などを利用して社会教育で行えばよい」といった発言をする者が増えているように思う。本当に責任を持った発言だろうか。そこには地域格差が考慮されていないし、何よりも集団の中でこそ培われるものが完全に捨象されている。現行の学校教育システムは様々な要因に

よって破綻を来しているように見えるが、日本人のモラルや規範意識の低下、殺人をはじめとした異常な事件の多発、共生感覚の喪失など、昨今の社会状況を考えただけでも、学校教育充実の必要性は逆説的ではあるが高まっているのである。

## 8 その他

紙幅の都合もありその他のテーマに関しては、以下に覚え書きとして項目のみを列挙し、詳述は別の機会に譲る。関係者にはおよその趣旨は伝わると思う。

- (1) 過程と結果 (作品)
- (2) 「子どもの主体性」と「教師の指導性」
- (3) 東洋と西洋 (およびその他の地域)、あるいは日本と世界
- (4) 「コンテンポラリー・アート」と「それ以前」
- (5) 「表現者としての美術・造形活動」と「文化遺産としての美術・造形活動」
- (6) テキストとしての、「大人の美術」と「子どもの美術」
- (7) 創造主義、造形主義、生活主義
- (8) 発達段階および系統性
- (9) 不易と流行
- (10) 人間一般における人間性と有能性 (有用性) : 教師における人間性と専門性
- (11) 「美術・造形の理解」と「子どもの理解」
- (12) 教員養成における教育実習と大学における学習
- (13) 実践と研究

### おわりに

学校教育はスタティックなものではなくダイナミックなものであり、周囲の力関係の微妙なバランスの上に成り立っているものである。したがって、状況に対して切り込むためには、現状の対極を強調せざるをえない場面もある (実際私自身もおこなってきた)。しかし、それは常に全体を見据えて行われなければ変革の力となり得まい。そして、このことはけっして「中庸を行く」などという消極論とは一線を画する運動論である。

また「全体性の回復」は、従来のモダニズム的解決すなわち「二項対立の止揚」といった前進的解決法だけでは実現しない。場合によっては「二項対立の受容」をも視野に入れながら問題に対して柔軟に対応する姿勢が求められるだろう。パラドクシカルな存在である人間、その人間によって形成されている社会もパラドックスに満ちており、教育もまたきわめてパラドクシカルなものである。それゆえに求められる逆説的な対応と言えよう。

冒頭に挙げたエンデとボイスの対談は1985年に行われたものであるが、その中でエンデは次のように述べている。

「こんにちではつねに、環境破壊のことばかりが注目されています。しかし、ほとんど無視されている現象があります。心の荒廃です。環境の荒廃とおなじように切迫していて、おなじように危険なものです」<sup>22)</sup>

今年 (1997年) は、環境問題に対する関心が一気に高まった年であり、中学生による残虐殺人というまさに世紀末的な犯罪が日本中を震撼させた年でもあった。衝撃的な事件によって改めて浮上した学校教育システムの問題に対して、結局日本は根本的な解決を図らず対症療法的な対応に終始した。そればかりか一部勢力がこの時とばかりに「心の教育」



などという実体不明のスローガンの下に道德教育の復活・強化に問題をすりかえようとしている動きさえある。真の「心の教育」を行うならば、それは本稿で述べてきたような人間および教育の「全体性の回復」に帰結するであろうし、またそれは芸術教育を含めたバランスのとれたカリキュラムによる全人教育によってしか為し得ないであろう。

## 註

- 1) ミヒヤエル・エンデ、ヨーゼフ・ボイス、丘沢静也訳『芸術と政治をめぐる対話』（エンデ全集16）、岩波書店、1996（単行本：1992）
- 2) 文献1、p.24
- 3) 河合隼雄『子どもと悪』岩波書店、1997、p.120
- 4) 宇佐美圭司『20世紀美術』岩波書店、1994、p.27
- 5) 中村雄二郎『21世紀問題群』岩波書店、1995、pp.197～201
- 6) このことは、プラトンが「芸術は教育の基礎たるべし」と述べた際に想定されていた芸術が主に「音楽」であったことから、古代以降変わらぬ伝統であったと考えられる。
- 7) 後にピカソたちのキュビズムの一技法として継承発展される、セザンヌの“パッサージュ”の技法がその例である。
- 8) マクルーハン『人間拡張の原理』1964（中村雄二郎、前掲書 p.199より引用）
- 9) 河内十郎「感性と知性の関係 一脳損傷事例から考える」、辻三郎編『感性の科学—感性情報処理へのアプローチ』サイエンス社、1997、pp.47～51
- 10) たとえば、中村雄二郎『感性の覚醒』岩波書店、1997、における論考。そこで中村は、感性や情念の世界を、はっきり哲学的な考察の対象として据えることの意味のひとつとして、「まず第一に言えることは、哲学をロゴスとパトス、理性と情念とがはげしくせめぎあう場所におくことによって、哲学本来の全体性、根源性に近づける、ということである」（p.11）と述べ、やはり「全体性」の重要性を説いている。
- 11) 持田季未子『芸術と宗教』岩波書店、1997、pp.187, 188
- 12) 「総合的な知性」とは筆者吉田貴富によるものである。知性と感性とを区別しない、とする立場からは、「総合的な感性」でもよいはななか、という批判も出されうる。しかし、知性も感性もともに脳（頭）の働きによるものであり、知性を感性の上位に位置づける風潮に対して切り込んでいく戦略としては「総合的な知性」とするほうが刺激的かつ効果的であると考え、この語を選択した。もっと平たく言うならば、「知性と感性とを合わせた頭のよさ」こそが未来を切り拓く力となりうると考えるのである。
- 13) 精神生物学者ロジャー・W・スペリー教授が、1950年代末期から1960年代初期にかけておこなった先駆的研究によっては初めて明らかにされた。スペリー教授は、1981年度のノーベル賞（医学部門）を受賞している。（B. エドワーズ著、北村孝一訳『内なる画家の眼』エルテ出版、1988、p.10）
- 14) B. エドワーズ著、北村孝一訳『脳の右側で描け』マール社、1981、およびB. エドワーズ著、北村孝一訳『内なる画家の眼』エルテ出版、1988
- 15) 高階秀爾『近代絵画史（上）』中公新書、1975、pp.1, 2
- 16) この分科会に筆者も口頭発表を行った。こういった名称の分科会が設けられたことに

学会および美術教育の発展の可能性を見た。

- 17) 吉田貴富「教員養成だって変わらなき—教育現場としての大学より」『美育文化』1996年4月号、pp.52, 53
- 18) 河合隼雄、前掲書 3
- 19) シオラン著、金井裕訳『悪しき造物主』法政大学出版局、1984（河合隼雄、前掲書 3、pp.29～31より引用）
- 20) V. ローウェンフェルド著、竹内清・堀内敏・武井勝雄訳『美術による人間形成』黎明書房、1963
- 21) H. リード著、植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』美術出版社、1953、p.7
- 22) 文献 1、p.157