

## 視覚情報時代の美術教育

橋本 泰幸

(キーワード：美術教育，学力，視覚コミュニケーション)

### 1. はじめに 美術教育の課題

学習指導要領に拠れば、国語教育は話す、聞く、書く、読む、四つの能力の育成を目指す。では美術教育に求められる能力はなにか。改めて言うまでもなく表現と鑑賞の力である。表現とは描く・つくる能力であるとともに意図を伝える、造形によって語る能力となる。一方、鑑賞とは見る、すなわち作品に託された意味を読む能力であり、人の考えを知る能力でもある。言語や文字と造形、表現形態は違うが、コミュニケーション力の育成を目指すことでは同じと言える。

会話や手紙、読書については、これがコミュニケーションの一つであることは誰もが即座に納得するが、絵を描いたりものを作る、あるいは美術作品を見ることに対しては、これが視覚によるコミュニケーションであると意識する人は少ないだろう。

我々は、視覚、具体的には見方や見せ方、つまり考え方を交換する力、視覚コミュニケーション力の育成を目的とした、表現や鑑賞の学習を重ねることによって、美術を見る目、楽しむ能力を獲得するのではないか。美術館が展示する作品だけでなく、環境芸術やパブリックアートなど、街中や公園等に設置されている作品、様々な広告、そして建物や街並みまでもが、「現代のアート」として我々の周囲を取り囲む。我々にとって身近になってきたこれら表現物は、作者や作品との対話、コミュニケーションを日常的に求めている。そしてこのようなコミュニケーションの中から作品に対して新しい意味が形成されてもくる。作品は美術という限られた世界に閉じこめられたものとして在るだけでなく、見手である我々と「共に在るもの」になる。このように美術をつくり、見る力、それこそが小・中学校美術教育が育てる能力、すなわち教科としての独自の学力ではないか。それによって視覚的造形世界が現実性、つまりリアリティーをもって我々に見えてくるのではないだろうか。以上のようなことから、本稿では、美術教育の学力を視覚のコミュニケーション力を内実とする表現力・鑑賞力と捉えそれを論証した。

### 2. 学力と基礎・基本

辞書的な定義では、学問の力量あるいは学習によって得られる能力、とされるのが学力である。この理解に加えて、文部科学省、当時の文部省は、1989年（平成元）改訂の学習指導要領に「新学力観」を採用した。その背景には、今日的な社会状況の急激な変化に対応する諸能力の育成を重視すべきであるという臨時教育審議会の提起や教育課程審議会の答申があった。

新学力観は「旧来の学力観が知識や技能を中心にしてきた」として、それに代えて、学習過程や社会変化への対応力の育成などが必要不可欠であり、評価についても、従来のように結果だけを重視することなく、関心・意欲・態度を対象とすべきことなどを挙げた。

さらに文部科学省は、1998年（平成10）の学習指導要領の改訂で、「確かな学力」の育成を学校教育に求めた。確かな学力は、この改訂の眼目である「生きる力」の一要素とされ、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」と解説されている。

文部科学省が学習指導要領に「新学力観」そして「確かな学力」を採用したのは、激変する社会に対応する能力として、学力観の変更が必須であるとした結果であろう。ここには学力が、単に学問の力量であったり学習により得られた能力だけでなく、現実社会との関連の中で生きて働く力であることが示されている。では、この学

力は学問世界ではいかに定義されているのだろうか。

(1) 学力とは何か

中内敏夫は学力について、

1. 学問や芸術など文化の伝達という形で、個体から個体へわかり伝えることのできる能力である。
2. 伝達される文化の内容は認識の学問と方法であることから、認識の能力の一種である。
3. 伝達は学校教育の形式をとることから、認識における現実的で実際的な能力である。

と、上記の特徴\*<sup>1</sup>をあげている。

ここでは学力を考えるにあたって、文化の伝達の観点から伝達可能な能力であること、伝達すべき内容の観点から認識能力であること、伝達する形式の観点から学校教育で育てる能力としている。

安彦忠彦は能力との違いから学力を明らかにしている。\*<sup>2</sup>

1. 学力は能力の一部である。
2. 学力は教育課程カリキュラムという客観的対応物がある。
3. 学力は意図的・計画的・組織的に育てられる文化的能力である。

1.については、学問することによって身につく力であり、それ以外の力、例えば、人間関係の調整力とか経験的なカンなどは広い意味での能力ではあるが「学力」とは呼ばない、と説明する。2.については、学力が学問することによって身につく能力であることから、客観的対応物として教育課程がある。3.については、文化的道具である「ことば」「文字」「数」「図形」(観察、模倣の場合もある)などによって、「伝達可能」なもの、と説明している。また、図1は安彦が示す能力と学力の関係である。これを見ることで、学力が能力の一部であること、また、学力と能力の性格の違いが理解できる。

以上、二人の教育学者による学力論の一端をとりあげたが、学力が能力の一部であり、伝達できることについては共通する。

加えて中内は、学力は現実的、実際的な認識力であることから、社会生活の利害とも結びつく能力であるとしている。一方、安彦は、「言葉等文化的道具によって、学ぶことで身につく力」を出発点にして学力を考えたようにうかがえる。したがって、論が具体的でもあり学校教育との結びつきを一層強く見せる。特に学力の客観的対応物として教育課程があるとする特徴2は、美術教科だけでなく、音楽や体育など、知識の獲得を主体としな

い教科の学力を考える上で確かな手がかりになろう。

学力は資質と関係するがそれだけではなく、学問や芸術の伝達を通して成立する能力であり、それはまた学校教育によって育成される現実的能力である。ただ、ここで学ばれる学問や知識が、実生活と隔絶したところで完成した知の体系であったり、また、獲得した知識の量としてとらえられては、変化の激しい今日の生活に役立たない。そのようなことから、「新学力観」や「確かな学力」が提起されてきたのだろう。

しかし「新学力観」における、対応力をはじめ、関心、意欲、態度、あるいは「確かな学力」における、判断力、行動力、問題解決能力などは、これまで参考にしてきた学力観や、特に、安彦の図1からすると学力の範疇に入れたとしても、限りなく能力に近いものだといえるのではないか。その分、学校教育での指導や評価が困難になってくるのは必然のことであった。

1989、98年の学習指導要領は、学ばれる知識や技術が優れた体系の一部であったとしても、変化激しい今日的な社会状況にあっては、それらがそのまま生きるとは必ずしもいえないとし、新たに、能力に近い「新学力観」や「確かな学力」を提起した。この「学力」によって子どもたちが生涯にわたり実社会を主体的に生きていくことを願ったのであろう。いずれにしても、二つの学力観は、「学力」を形成する中身よりも、学びの様式を問うものであった。そして、この「学力」の中身については「基礎・基本」なる用語をもって提案する。

学びの様式の獲得、そして、その様式の内実を形成する知識や技能を新たに「基礎・基本」として組織し、実生活との結びつきを強調することからも分かるように、今、教育の流れは本質的であるとともに現実感を求めて

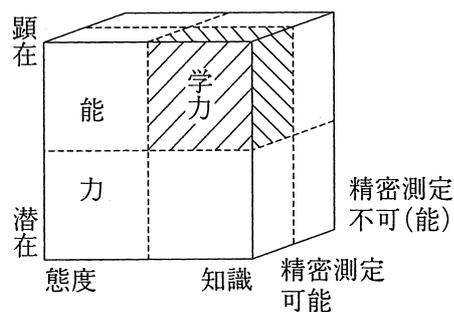


図1 安彦氏による能力と学力の関係図

いると判断できるだろう。

(2) 基礎・基本について

学力は学校での教育活動によって育成される。したがって、教育内容によって学力の質が決定するといえよう。現状の日本では初等・中等諸学校で学習されるべき内容、すなわち基礎・基本は、学習指導要領で示すとされている。

土台とか礎いしを意味する基礎と、根本を意味する基本を合体させた「基礎・基本」が教育用語として初めて用いられたのは、1976年（昭和51）の教育課程審議会の答申においてであった。その後、この用語は教育に関わる各種の答申等で使用され定着してきた。しかし、定義が不明確なことから多義に解釈されるこの語について、佐藤三郎<sup>\*3</sup>は「教科・科目内における基礎的・基本的内容の精選」の観点から「基礎・基本」を以下のように説明する。

「基礎とは、植物や建築物に例えれば、根・基礎工事であり、基本とは枝葉に対する幹、骨格工事である。年少の時ほど基礎をしっかりと固める知識や技能、とりわけ基礎技能(basic skills)は重視されねばならない。…略…これに対して基本とは、学問的にいえば基本的概念(fundamental concepts)のことであり、一般的法則、原理ともいわれてきたものである。」<sup>\*4</sup>

このように佐藤は、「基礎」は知識や技能であり、「基本」は概念や法則、原理を指すとしている。安彦も連句で使用されるこの語を、「基礎」と「基本」に分け、それぞれに固有の意味を持たせている（表1参照）。彼は「基礎」を「時代を超え社会の違いを越えて、全ての人間に共通に求められるもの」、すなわち「9歳前後までの技能と感覚（人間としての基礎）」と規定し、「基本」を「基礎」を使って身につける「中学校修了までの概念と方法」としている。この二つの関係について「基礎は教科ごとのものではないのに対して、基本は教科ごと、領域ごとのもの」<sup>\*5</sup>、また、「基礎」とは、「基本」を学ぶ上での手段・道具であり、「基本」を学ぶなかで強化されたり修正されたりする「小学校三～四年までの技能と感覚」としている<sup>\*6</sup>。この「基礎」「基本」の内容性格は左の表のように対比的に示されている。

文部科学省は学習指導要領で示すものが基礎・基本の内容と説明するが、もともと「基礎・基本」が教育行政の中で生まれた用語で、教育の中で検討されたものでないことから、明確にとらえることは難しい。しかし、上記の佐藤や安彦の引用から、「基礎」が知識や技能、感覚を、「基本」が概念や原則そして方法を意味するとまとめられる。

	基礎	基本
内容	技能と感覚	概念と方法
目標	習熟と定着	理解と適要
方法	反復・練習	討論・実験
課程	積み上げ型	らせん型
年齢	9歳前後まで	9歳前後から

表1 安彦氏による「基礎」「基本」の内容性格の対比<sup>\*2</sup>

### 3. 小・中学校美術教育における学力と「基礎・基本」

小・中学校で行われる美術教育は、それぞれに教育課程を持ち計画的、意図的、組織的に行われていることから、安彦の言葉にしたがえば、学力と呼ぶべき能力を育成している。

義務教育として行われる美術教育の達成水準と考えられる中学校の教育目標を、現在使用されている学習指導要領で見ると「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<sup>\*7</sup>」とある。

文部科学省が出す解説書<sup>\*8</sup>によると表現は「自己実現を図る」活動、鑑賞は「良いもの、美しいもの、大切にしてきた価値などを発見する態度」を育成する活動としてとらえている。この活動を通して「創造活動の喜びを味わい」、「愛好する心情を育てる」、「感性を豊かに」「基礎的能力を伸ばし」「豊かな情操を養う」の五項の育成をあげている。そして小学校、高等学校ともに、この五項を核にして美術教育の目標が構成されている。目標であることからすると、これが図画工作・美術科が育成する「学力」に該当するものになるのだろう。

先にあげた、安彦による能力と学力の関係（図1）でいうと、89年の「新学力観」以前の学力は、知識、顕在性、精密測定可能、の特性を持っていたが、「新学力観」「確かな学力」での学力は、学校外で経験や体験を通して身につけた能力の方向へ近づき、態度、潜在性、精密測定不可能への傾向が強くなっているといえる。「新学力観」「確かな学力」に基づけば、目標にある五項のどれもが学力に位置づくが、「美術の基礎的能力」は別にして、美術に対する「喜び」や「心情」、そして陶冶される「感性」「情操」は、態度として現れるものであり、む

しろ個人の内に潜在的に形成されるもので、精密測定  
の不可能な能力ともいえる。

「喜び」「心情」「感性」「情操」が人間形成に大きく  
関与することは明確であるから、目標とされる能力と  
考えることも可能だろうが、学力は現実的で実際の能  
力という特性に基づくと、人間として必須の能力では  
あるが、学校教育の場だけで学び習得できる能力、す  
なわち学力とは一概に言えないだろう。図1でいえ  
ば、資質や能力としての性格が強い、能力との境界線  
上にある学力とでもいえるだろうか。

また、美術教育における「基礎・基本」についてで  
あるが、同解説書には、必修美術科では「基礎的・基  
本的内容のみに厳選」したことから、これを適切に指  
導し、習得したか否か「基礎的能力の伸長について」

今まで以上に重視して指導する必要があると書かれている。

また、「中学校美術で育てる表現の基礎的能力」(図2参照)として、「見方・感じ方を深める、主題や発想の  
創出、考えやイメージをまとめ組み立てること、形・色・材料で表す感覚や基礎的技能を身に付ける、創意工夫  
しより良く表す、自己確認の態度、作品を通してのコミュニケーションや批評により互いの良さや個性を理解し  
合う、作品への愛着とそれを大切にすること」の八つをあげている。

そして、鑑賞については、授業のねらいとして「自然、美術作品や文化遺産などに親しみ、鑑賞の基礎的な能  
力や態度を育てること」にあるとし、「芸術の良さ美しさ、創造的な知恵などを感じて育める感性、人間の生き方  
や創造力への共感、文化理解と芸術文化の継承と創造」の三つを具体的なねらいとしてあげている。

基礎は人間として誰もが持つべき知識や技能、感覚を意味し、通教科的内容であるのに対し、基本は概念や法  
則、原理をさし、各教科ごと異なる内容になると前節でまとめたが、美術では「表現の基礎的能力や態度を育て  
る」「鑑賞の基礎的能力や態度を育てる」とだけあり、「基本的」な事柄については明記されていない。基礎的内  
容のなかに基本的概念が含まれているのだろうか。

基礎・基本と連句で使われるこの用語は1976年(昭和51)以降、学校教育に対し継続的に用いられてくるが、  
当初は主として教育内容や指導事項に向けてのものであった。しかし学校教育の荒廃から、その改善が求めら  
れ、83年の中央教育審議会「審議経過報告」から人間形成のための基礎・基本を目指すものへと質的に変化する。  
以後、この語は、認識的なものとともに、感情や意志など情意的内容も含むものになる。

このように見てくると、学習指導要領および解説書的美術編で、学力や基礎・基本が何であるかが明確に記述  
されていないことも、教科特性もさることながら、情意的内容を含むとした教育行政の姿勢から当然のこととい  
えるかもしれない。

しかし、本稿では既に冒頭で述べたように、美術教育の学力は表現力、鑑賞力とした。

目標では「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して…」と、表現、鑑賞の活動が「手段」のように書かれているが、  
実はこの活動こそが学ばれるべきなものではないのか。つまり、表現や鑑賞の活動を「手段」とするのではなく、  
この活動自体を「目的」とし、表現力、鑑賞力を習得する。この二つの力が、本教科が育成する、あるいは育成  
すべき独自の学力ではないのか。表現力、鑑賞力が学力として身につくときに、「喜び」「心情」「感性」「情操」  
は、学力というよりも、能力や資質の範疇に在るものとして陶冶されると考える。

ここで表現力、鑑賞力を本教育の学力としたが、これが学力としての現実的な力を持つためには、造形世界、  
造形文化の中で生きて働く力になることが必要である。そのような学力になるには学習内容の組織的構築が必要  
になる。学習内容を「基礎」と「基本」に分け、美術の「基本」に関わる教育、すなわち「美術の意味の理解」  
に導く、造形文化と人間との関係を求めて、表現や鑑賞の学習が展開するとき、「視覚的コミュニケーション力」  
を内実とする表現力、鑑賞力が学力となるのである。

目標には基礎・基本の学習によって養われる造形美術に関わる表現力・鑑賞力が、今日的な造形文化の中で、  
どのように生きるかは明確にされていない。学校外での日常生活の中で、美術教育で学習した力が生きると思  
えるのは当然だろう。しかし、ここで考えるべきは、美術を含めた広い意味での今日的造形文化、視覚情報文化の  
中で、学校教育で養われる美術の「学力」が現実性を持つかなのである。

基礎	基本
つくる・伝える力 表現の基礎的能力 見方・感じ方、主題の 創出、構想、基礎的技 能、創意工夫と表現、 自己確認、批評と理 解、作品への愛着	表現力 知識、技術、方法  美術が持つ意味の理解    視覚コミュニケーション力
見る・読む力 鑑賞の基礎的能力や態度 感性、共感、継承と創 造	鑑賞力 知識、方法

図2 美術における学力の構造図

## 4. 美術教育と造形世界

明治に始まる美術教育では、本教育が対象とする視覚的造形世界、造形文化をどのように捉えてきたのか明らかにしておく。

美術教育の歴史を図画についてみると、大きく三つの発展過程が認められる。

第1段階 1872年（明治5）から1919年（大正中期）頃まで。

明治5年の「学制」で始まる図画は、政府がとる欧化政策のもとに、新古典主義を中心とした西洋アカデミズムの絵画空間、すなわち西洋的視覚の教育であった。重視されたのは西洋図学であり、また眼前の物や空間を再現する知識・技術としての線遠近法や陰影法であった。この段階は鉛筆を用いての西洋画法教授、毛筆を用いての日本画法教授、そして、教育としての自覚のもとに成立する教育的図画と、3期に細分化されるが、総じてこの段階が求めたものは、西洋造形世界が持つ科学的合理性に裏づけられた空間把握の知識と技術の獲得ということで一貫していた。

第2段階 1920年（大正中頃）から1945年（昭和20）まで

この段階は大正期の自由画教育と昭和初期の生活画（想画、思想画）教育の2期に分けられる。

自由画教育は山本鼎（1882-1946）により提唱されたものであり、美術行為による人格向上を果たすという美育思想を背景にしていた。ここに自然を自由に描く写生画指導が定着するが、折しも時代は昭和初期の戦時体制下となり、教育の方向は愛国心養成と結びついた郷土教育が強調され、図画教育も郷土愛そして愛国心育成を目的として、対象を「生活」や「郷土」に結び付けた生活画教育が生まれる。自由画教育で強調された自由と個性、創造性は後退せざるを得なかったが、精神だけは引き継がれたと見てもいいだろう。

ここでの創造を原則とする姿勢は、自由を基盤とした芸術表現を意図していた。したがって、求められた表現は、「見えないもの」を「見えるもの」にする創造の視覚世界であり、美術教育もそれに向けて一歩あゆみ出したと言える。

第3段階 1946年（昭和20～）以降現在まで

47年、学習指導要領が文部省より出され、幼・小・中・高及び諸学校教育の、目的・内容・方法等の基準が示されるようになる。

58年（昭和33）に文部省告示となって以来、5回改訂されたが、いずれもが日本の政治、経済状況を反映していた。改訂のそれぞれの特質を簡単に列挙すると次のようになる。58年「系統主義カリキュラム」、69年「現代化カリキュラム」、77年「ゆとりカリキュラム」、そして既にふれた89年の「新学力観」、98年「生きる力（確かな学力）」。

これらの特徴は、社会状況の変化が子どもに求めたものでもあった。

日本の経済は、第二次大戦後、驚異的な成長をとげ50年代には戦前の水準に達していた。神武景気、岩戸景気、オリンピック景気、いざなぎ景気、最近ではバブル景気などと呼ばれる、いわゆる右肩上がりの高度経済成長は、大人ばかりでなく子どもたちの生活環境を良きにつけ悪きにつけ変化させた。その変化に対応し、より確かな教育の実現を目指しての姿勢が、各改訂のテーマとして現れたと言える。

美術教育でいえば、50年代では生活に生きる能力を強調する米国のプラグマティズムの影響が見られ、造形能力の陶冶やその学習を家庭・学校・社会と結び付けて行おうとしていたことが窺える。また、58年以降は思想や価値観に係わる「心」の教育の一端を担うものとして、情緒の安定や美的情操の陶冶が強調されてくる。個性や創造性・情操の教育として強調されることによって、美術教育が持つ造形を通して現実世界に働きかける力までもが希薄になってきたとも言えよう。

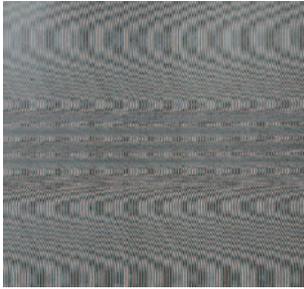
以上、美術（図画）教育史を追ったが、ここにもみる教育内容となる視覚世界は、終戦の1945年まで美術が追い求めてきたものとはほとんど無縁のものであったと言えるだろう。

この間、すなわち19世紀後半から20世紀半ばまでの美術世界の状況は激動の時代でもあった。この時期、西欧ではルネサンス以降の遠近法と明暗法でつくられてきた視覚世界への反逆の試みが、新たな創造の世界を誕生させていた。この動きは日本の美術界にも影響し、明治に始まる西洋画史だけを概観しても明治美術会（1889）、白馬会（1896）、太平洋画会（1902）、文展（1902）、その後二科会（1914）をはじめ次々と誕生する団体が、それぞれに新しい視覚世界を創造していた。

しかし、日本の図画教育はその動きとほとんど連動することなく展開してきた。というのも、図画教育には造

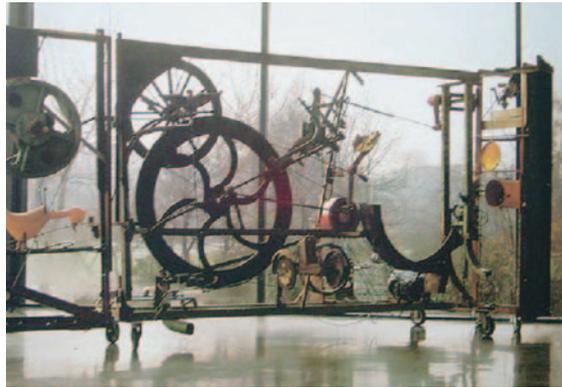
2

1



ブリジット・ライリー,  
流れ, 1964年,  
合成樹脂, 合板, 148×148cm

点や線による錯視効果は、知覚判断と物理的性質の不合理から、見る者に新しい視覚体験を与える。ポップ・アートの旗手である彼女の作品は、この効果を巧みに使い、数学的であるとともに、直接感情にも響く。



ジャン・ティンゲリー, おとぎ話, 1878年  
鉄, その他の素材, 260×620×130cm

様々な素材によって構成された作品は、何であるか特定できない。モーターにより部分が動き、やがて全体に伝わり。摩擦による「きしみ」は、現代の機械文明の悲鳴のようにも聞こえる。ティンゲリーは創造力によって人間と社会を合致させようとするネオ・ダダの作家の一人である。

3



ナム・ジュン・パイク, 無題ピアノプレイヤー, 15台のテレビ, その他。  
アップライトピアノ上に15台のテレビが載る。テレビセットにつながれたカメラは、自動ピアノの演奏をモニターに映し出す。一見、作品は陽気で無秩序に見えるが、哀調に充ちている。

4



ジェームス・タレル, フロントラル・パッセージ, 1994  
蛍光灯インスタレーション, 多様なサイズ  
約391.2×685.8×1036cm

作品の非物質化の試みは1960年代から始まる。暗闇の空間を隔てる、密度を持つ壁状の赤い光。あたかも手に触れることができるようなイリュージョンを現出。光が物質性を見せるパラドックスにこの作品の魅力が存在する。

5



ハンス・ペーター・クーン, 未知の光景(部分), 2007  
光と音によるインスタレーション

インスタレーションとは、1960年代末以後一般化する美術用語。様々な物体を配置することで、ある状況を現出させ、その展示空間全体を作品とする手法や作品を意味する。黄色の広い床に「対からなるモノ」が点在する。モノはが発する音が「現れては消える」。非日常的な空間の中に、日常の生活時間からの離脱の場をつくる。

形文化の理解やそれを創造するという視点はなく、西欧近代の視覚を知識・技術として習得することと、天皇制国家主義という限定された枠組み中での人格陶冶への貢献が期待されただけであったからだ。したがって造形文化と美術教育内容との間にある「ずれ」について、誰も気にとめなかったのである。

しかし、造形文化の激動は、20世紀半ば、特に1960以降、これまでの絵画や彫刻も言ってみればメディアアートなのだが、既存の表現媒体とは異なる先端的な科学技術を利用し表現の可能性を求める「メディアアート」が登場する。

例えば、視覚生理から幻覚をも感じさせるオップ・アート、音と動きを持ちしかも運動原理に基づくティンゲリーやカルダーの「キネティックアート」、ナム＝ジュン・パイクによるビデオアート、そしてタレルやクーンらによる光や音を使う作品などの出現である。既存の表現媒体とは異なる意味でメディアアートと呼ばれるこれらの作品は、60年代に本格化し、やがて社会に拡大普及するコンピュータ・テクノロジーに収束され、今日ではメディアアートはコンピュータアートとほとんど同義語になった感さえある。

このように、様式変化の速度が早く、しかも、美術を意味する範囲そのものが、刻々と拡大する今日的状況の中で、美術教育はかつてのように、これを無視して内容を組織することはできなくなった。それは学習指導要領の改訂趣旨を追っても分かるように、時代に対応する学力を持つ子どもたちの育成が、まさに今日の課題になっているからである。その課題は美術教育にとっても例外ではない。今日的造形文化の理解と創造は美術教育のもともとの課題であり、上に見た美術とされる形式や様式が生まれる必然性を、時代状況に関連させて考えることによって、美術の学力、時代に生きる表現と鑑賞の力を育成することになる。そのためには、美術教育は今まで以上に恒常的に教育内容の精選と価値の明確化が要求されていると言えるだろう。

それではめまぐるしく展開する美術に対して何を基準に教材化する題材を選択すべきか。

スーザン・ランガー（1895－1985）は芸術の概念は民族や時代、また、同じ時代、同じ地域内でも流派により異なるが、芸術としての定義はある。その定義とは「すべての芸術が、「表現形式」、すなわち、人間感情を表現する仮象の形式を創造するといっておくのが安全だと思う」と言う。<sup>\*9</sup>

彼女の説にしたがえば、洞窟壁画から始まるメディアアートまで、表現形式の創造という定義のもとに見ることができ、後はそれが真実の創造であるかは我々が判断することになる。

このように考えることで、教師は様々な形式で提示される造形物の中から、それが創造された新しい形式かを問うとともに、美術と人間、生活や社会との関係を、子どもたちが考えるに適するか否かの判断のもとに教材を選択することができる。そして、それらを教育課程として組織するとき、造形文化に対して、子どもの問題意識を高めるものになるかを熟考する。何故なら、この造形文化の激変の時代において、一片の知識や技術、あるいは従来の造形態度の習得などは、将来においてそれほどの有効性など無く、それよりも、美術の意味、造形文化の意味を知ることのほうが、明日に生きる子ども達にとっては価値があるといえるからだ。

今日的状況と無縁な形で進行してきた美術教育が、「美術は解らない」あるいは「絵が下手だから」と、美術を忌避する人を多く育てていることも事実であり、この点からも造形による視覚世界と密な関係のもとに、美術教育を展開しなければならない。それによって美術の理解や創造性、豊かな表現や観る喜びを個人にもたらすという理解に至るのである。

## 5. 学力の内実となる視覚的コミュニケーション力

図画工作・美術の教育に対して、学習したことへの実感を感じるのはどの様ときか。子どもであれば教師にほめられ作品がしかるべき場所に展示されたときであろうか、大人であれば美術館での鑑賞の際、自分の見た作品の感想が、高名な美術批評家の言と一致し、我が鑑賞眼の確かさに驚いたときであろうか。いずれにしても学習の成果を実感したときであろう。つまり、学力を実感した時である。

この美術教育の学力について、既に、本論では表現、鑑賞の力としたが、この学力に該当するものが、何をつくり何を見ることが出来るかを問題としなければならない。器用に絵を描きものをつくる、楽しく作品を見ることが出来る、これが求める学力の中身ではない。が、この程度のことすら、美術教育の成果として実感する人は少ない。問題とすべきは「学力」の内容である。

我々は子どもの頃より、ものをつくり、ものを見る学習によって、伝え、知る力を鍛えてきた。確かに、この学習は表現と鑑賞の活動によるのだが、ここで学んでいたのは、造形を介して視覚コミュニケーションを学んだのである。この視覚コミュニケーションは、造形物の意味を、作者や作品との対話を通して理解するにとどまら

ず、美術における新しい意味までも付加する力、言い換えると、新しい美術を生み出す力であり、同時に今日の視覚情報社会の中であって、情報の価値を選択する力にもなるものである。このことでも分かるように、学力としての表現力、鑑賞力とは、実は視覚コミュニケーション力に他ならない。

#### (1) リアリズムと美術教育

ここでは、美術教育の学力を視覚コミュニケーション力を内実とする、表現力、鑑賞力として、美術教育の教科として存在価値を考えているが、これとは別に、この教科が育成する能力（学力）を明確にしようとした一人に鈴木祥蔵(1919-)がいる。彼はリアリズムをキーワードにして、社会的認識力を育てる教育としたのである。

鈴木は芸術的認識は、科学的認識と同様に二つの段階を踏まえるという。科学的認識には感性を基礎とする、すなわち現象面を見る第一段階があり、感性的認識はやがて概念に達して、現象の背後にある本質を把握する理性的認識に至る。同様に、美術における認識作用においても、まず、感覚像を把握しこれを表現する第一段階がある。ここでは印象として心に残ったもの、記憶として頭脳にたくわえられたものを感覚的形象として表現することから知的リアリズムの段階ともいえる。第二の段階は芸術的形象を把握して表現する。この段階で人は「理性の働きとしての分析と総合の操作にたすけられて、物の現象から不要なものをとりぞきまっとも本質的必然的なものをとり出して、しかも具体的個別的なものの中に一つの形象をつくりあげてゆく」\*10という。

鈴木は明治に始まる日本の図画教育の歴史を（著者注：1960年代まで）、素朴リアリズム（自然主義リアリズム）からロマンチズム（創造主義リアリズム）への展開としてとしてとらえ、今後の方向を「生活リアリズム」にあるとした。

確かにロマンチズムの図画教育は、子どもの表現を感覚的・視覚的リアリズムへと解放した。しかし鈴木は、感覚的・視覚的リアリズムにとどまるのではなく、美術教育は「表現の手だて」を教える「生活リアリズム」の段階、芸術上の真のリアリズムにまで、進むべきであるとしていた。「美術教育は…真実を見ぬく力を養う教育のいとなみ全体の一つの重要な分野である」と主張した。

人間の営みとしての生活には、家庭や学校から社会まで様々なあり方がある。鈴木は子どもたちにその成長や発達に応じた生活を描かせることで、子どもたちに確かな社会的認識力を育てようとしたのである。

ところでリアリズム realism（英語）の原語は、ラテン語のレアルリス realis（実在の、現実の）から派生し、哲学用語として実在論、一般には現実主義と訳されている。歴史的に限定すれば、ロマン主義に対する反動、そして、実証主義の影響を受けて19世紀半ばフランスで起きた芸術思潮で、美術や文学などの分野では写実主義という訳語があげられている。

リアリズムは、現実を忠実に写す態度とされるが、何を現実とするか、また、現実のとらえ方にしても没主観的な目か、反対に見る者の視点・意識を主張する視点かで、現実のありようが変わる。ここで言う現実とは、ただ眼前にひろがる現象そのものではない。写実主義と訳されるリアリズムの画家たちが、抽象化や理想化、あるいは様式化を避け、あるがままを描いたといっても、彼らの作品には画家の目の違いが作風の違いとして明確に出ている。このことは我々が現象に対して関心や価値をもつときに、現象ははじめて我々にとって現実を見せる（現す）ことを示している。

インゴ・レンチュラーは「…リアリティーとは、構成されたものであり、いわゆる客観世界に関してわれわれがもっている仮説を否定したりするなかでつくられるのである。われわれはこのリアリティーを感覚から創造するだけではない。芸術によって「新しい」リアリティーを創造する。文化史は絶えざる新しい芸術的スタイルの発展によって特徴づけられる。…芸術はリアリティーの概念を一知覚と脳の処理能力の範囲内で一拡大し、新しい経験の領野をとりこんでゆくのである。\*11」という。

インゴは芸術が「新しい」リアリティーを創造する、また、芸術はリアリティーの概念を拡大し、新しい経験の領野としてゆくと言う。

このことは視野と視覚の関係と同様に、現象がすべて現実ではなく、現実が「我々」によって見いだされるものなのである。

このように現実を見る態度をリアリズムというが、このリアリズムは教育分野では実学主義と訳されている。先に取り上げた鈴木は、実学としてではなく、美術におけるリアリズムが現象にある現実を見つめる活動として捉え、ここに美術教育の教科としての存在価値を求めたのではなかったか。

彼が「芸術上の真のリアリズムにまで、進むべき」、「美術教育は…真実を見ぬく力を養う教育のいとなみの一つ」と言う裏に、決して素朴リアリズム（自然主義リアリズム）やロマンチズム（創造主義リアリズム）の教

育では育成し得ない「能力」を意識していたはずである。それは「現実」を知る、見つめる得るという学力だったのではないか

## (2) 視覚コミュニケーション力の育成

本稿は美術教育が本来あるべき姿、つまり美術教育が行うべきことは「視覚コミュニケーション力の育成」にあるとした。

コミュニケーションを言語をはじめとする広義の記号を媒介とした意味の伝達・交換されることと考えるならば、我々の日常生活の大半はコミュニケーションによって成立する。コミュニケーションでは発信者が意味を記号化するコードと、受信者が意味を解読するコードとが両者間で共有されていることが理想とされる。さもないと意味についてのずれが生ずるからだ。それでは視覚コミュニケーションという場合の視覚をどのように考えるべきか。

ここで言う視覚は「見方・見せ方＝考え方」を意味している。言うまでもなく、視覚は生理学的には光のエネルギーが眼球内にある網膜の感覚細胞に与える刺激によって生まれる感覚だが、網膜情報がそのまま視覚になるのではなく、大脳に送られ記憶を含め体内の諸器官からの情報と総合され、「見た」という視覚が生まれるのである。したがって、我々は眼球に映ずる像を見ているのではなく、脳で見ているのである。見えた像、客観世界としての外界は、視野そのものとは違う。我々の思考によって我々自身が「見いだした」視覚世界である。そう考えると「見方」、「見せ方」は学ばなければならない。学ばれるものであるということは、時代や文化によって、異なるということでもある。したがって時代や文化はそれぞれに異なる視覚を持ち、故に、それが造形化された美術が、異なる様式として誕生するのである。

小・中学校での美術学習での、描く・つくる活動は、自らの思いや感動を表すだけでなく、伝える、語る学習であり、見る活動は作者が作品に込めた意味を読む、知る学習である。表す・見る、言い換えると、伝える・読むという能力を養うとは、すなわち、視覚的コミュニケーション力を養うことではないか。

「視覚コミュニケーション力の育成」とは、今日の視覚的造形世界の現実を見抜き、対話し、価値を見いだす能力を育てることである。

教育の場で美術を学ぶとは、視覚情報あるいは今日的美術状況を単に錯綜する現象として見るのではなく、個々の学習題材を通して、その現象を我が現実として見、その中に意味と価値の有無を見だし発展に寄与する能力、これが「視覚コミュニケーション力」であり、これを獲得することに目的があると考えられる。

しかし、現在の美術教育は、「現実」と遊離した美術を教えることに終始し、形だけの教養主義の教育に陥っているのではないか。美術教育に欠けているもの、それは、知らせるべき現在の視覚世界に対する「現実感覚」ではないか。現在の視覚世界に対する確かな「現実感覚」把握のもとに、表現と鑑賞の学習が行われてきたならば、本稿が問題とする視覚的コミュニケーション力育成は解決されるはずである。

美術教育は美術を対象にするが、美術は知識、技術、感覚を駆使する文化的行為によって生まれる。それを対象とする美術教育は、まさに文化の教育であり、この教育によって、視覚力(見る・見せる＝考える力)を高め、時代や文化がもつ視覚理解に導き、やがては造形文化の理解と創造に寄与する力を育成するものなのである。

従来の美術教育では、表す・見る力の育成が強調されてきた。そこでは「自分」の心を表す「自分」の目で見るといふように、個人の活動としてこの教育を捉えていた。そしてそれぞれの活動が同時に持つ、伝える・読む力の指導が欠けていた。伝えるとは他者へのメッセージの送信であり、読むとは他者のメッセージの解読である。換言すれば、表現＝メッセージを伝えるためには、他者のメッセージを解読する積み重ねが必要不可欠であり、鑑賞＝メッセージを読むためには、自己のメッセージを常に更新しなければならない。

表す・見るという個人の情意的活動に終始し、伝える・読むという社会性を育む側面を忘れたために、美術教育における表現力・鑑賞力が、学力としての現実感リアリティーを持ち得なかったのではなかったか。

視覚コミュニケーション力を核にした表現力・鑑賞力という学力の実現によって美術教育の姿が明確となり、学習する子どもたちだけでなく社会一般の人々が、美術教育を日常生活とは無縁な教養あるいは特殊な才能教育と考えることはなくなるだろう。

## 6. まとめ 美術教育と視覚世界

多くの学校では、未だに、美術の基本として点・線・面・形・量感・動き、そして色と形とその構成などを教

えている。これらは、いわゆる「基本」の一部ではあるが全てではない。加えて、過去の美術世界が、今も続いているかのように、過去の名品の「読み方」が鑑賞学習として繰り返えされている。そのような指導が、どのように新しい素材や方法の下に実践されたとしても、今の時代に繋げるといふ指導観がない限り、子どもたちの学習は一つの経験に止まり、今日の視覚文化の理解に役立つことは少ない。

我々はややもすると美術を特定の優れた能力や才能を発揮する一個人の所産として見たり、神秘や伝説の中に封印するなど、あたかも、社会と無関係に個人が生み出すもののように捉えてはいないか。教育の場でも、この美術の捉え方を根拠にして、特異な「表現」独自の「鑑賞」というように、個性と創造性を重視、強調することに終始し、本来指導すべき視覚文化、造形文化の理解について見落とししてきたとも言える。

学校教育として図画が始まる明治の1872年から大正を経て昭和の1945年までと、この年以降とでは、美術教育の母体となる美術は、概念にしても様相にしても大きく変化するとともに複雑化し、それが美術教育の内容に大きな変更を迫っている。4で見たように、日本の美術教育は、最近まで美術世界とほとんど無縁に歩んできたと言えよう。しかし、今はそれで済みますわけにはいなくなりました。視覚メディアの一つとしての美術も、先に見たようにその様相を一変している。様相の変化は美術概念の変化によるが、その結果、美術が持つメディアとしてのコードがこれまでのものと全く変わってしまったのである。そこでは視覚だけでなく聴覚、触覚など、人間の全ての感覚によるコードが含まれ駆使されてくる。したがって、何を見、何を理解し、何を楽しめばよいのか、その基準をこれまでの美術に求めることはできない。

メディア時代、情報化時代といわれる今日、新しいメディアを通して様々な意味を持つ大量の情報が、子どもたちだけでなく我々を取り巻く。そのような中であって、子どもたちだけでなく我々自身も、メディアがつくりだす「現実」から事実を読みとる力、また、メディアを使って表現する力、このような能力としてのメディアリテラシーが求められる時代でもある。中でもテレビをはじめとした視覚メディアが、我々の思考にもたらす影響は大きい。そのようなことから、視覚教育を第一義とする図画工作・美術の教育は、視覚の観点からのメディアリテラシーを問題にしなければならない。このように考えると表現や鑑賞の活動は、まさに「見ることについて」のメディアリテラシーの学習と言えるだろう。

この時代状況や美術状況を現実として捉えられるように子どもたちに指導をすることが美術教育であり、それによって個々の美術作品やそれらがつくりだす美術文化の状況が持つ意味や課題が、子どもたちの中に浮かび上がり、さらに理解そして解決へと学習が広がるのである。このような学習を実現させるものが、美術における「学力」に該当する力ではないか。

学力は実際的な能力であるが、3R'Sに止まるものではなく、また、個性にゆだねられるだけのものでもない。教科の背景にある学術の価値が、子どもたちに理解される教育の結果に形成されるものである。今、改めて「確かな学力」としなければならないのは、学力を形成する知識や技能が生活と遊離し、また、学ばれる知識の権威やその量が尊重されすぎたことによる反省からである。

美術教育でいうならば、確かな見方・表し方を通して美術行為の意味と価値を知る。美術教育で行う「見る」「つくる」ことが、メディアリテラシーとしての視覚のコミュニケーション力の学習であることを知るべきである。この視覚のコミュニケーションこそが、他者を知り自らを語るものであり、この力を獲得することが「確かな学力」を学ぶことであり、「生きる力」を支えるものなのである。

現在行われている小・中学校の美術教育は、人格陶冶か美術の教育か、いずれかの傾向にあると言えよう。しかし、どちらにしても日常生活に直接関与しないものとなっていないか。それは美術を含め芸術を一般生活とは離れたものとして考える姿勢があるからではないだろうか。高尚な趣味や教養として芸術を考える姿勢が、美術教育にも反映し、これを特殊な教養や才能の教育と考えることから、本教育が生活と遊離したものになったのではないか。

「自由に描きなさい」「思ったように描きなさい」「感じたように描きなさい」これらの言葉が、美術指導の場では頻りに聞かれる。ここでの指導が、個人の感情や感動、感覚を根拠とした表現を期待するのであるならば、自らの感情を表現する形式の創造を、教師は意図しているはずである。

これは先に4でふれた、ランガーのいう美術の原理に一致する活動であり、まさに美術の意味を経験的に教育していることになる。しかし、指導の側に表現形式の創造という美術の原理、ないし意味を教えるという自覚の無い場合、その指導は単に個別的表現を望む放任主義か、あるいは感情、感覚を根拠としつつも、それを再現という形式の一つにはめ込もうとする技術主義であるか、何れかに終わる。

自分の思いだけで描く、つくる、見るのではなく、視覚のコミュニケーションとして、自己と他者を知る行為

として、表現と鑑賞の活動を行うことで、考える活動は豊富な経験となり、その経験によって子ども達は見方、見せ方、時代の視覚を学ぶのである。先に見てきたように、今日の美術は現代に生きる我々の持つ世界観を反映して、多様な展開を見せている。ここにおける「表現」の理解を抜きにして、過去の形式を再現するための技法や知識に終止する内容であってはならない。

美術と美術行為がこれからを生きるうえで如何なる意味を持つかを子どもたちに知らせるのが、美術教育に関わる我々の仕事である。造形の意味やその行為の意味を、生きることとの関わりで考えるとき、内容観、指導観が変わるはずだ。社会の現実と学術との関係の中で教育を組織するときに、生活に生きる学力が生まれるのと同様に、視覚文化、造形文化に「今」を含め、その理解に導くべく内容や方法が組織されるとき、美術教育はいわゆる「学力」を育てるものとなる。人間として生きるための力と同時に、文化としての美術を、真に共有し得る能力を育成する教育になるのである。

美術教育は造形世界の動きの根底にある、表現に対する問い直しを我が事とし、それを教育素材として取り上げ教材化し、内容として組織しなければならない。現在の造形文化を理解させるために、過去を断ち切るのではない。連続と続く人間の造形の営みを知らせ、その延長に現在のあることを知らせ、それによって未来の扉のありかを、考えさせるのである。

## 注

- \* 1 中内敏夫『学力とは何か』岩波新書, 1983, p. 4
- \* 2 安彦忠彦「新学力観と基礎学力」明治図書, 1997, p. 10, pp. 11-13
- \* 3 佐藤三郎『生涯教育時代の学校教育』東信堂, 1991, p. 49
- \* 4 同上書 p. 67-68
- \* 5 安彦忠彦「基礎・基本の概念(2)」『日本教材文化研究財団研究紀要 No. 30』2000, pp. 8-13
- \* 6 安彦忠彦「新学力観と基礎学力」明治図書, 1997, p. 157
- \* 7 1998年度版中学校学習指導要領
- \* 8 文部科学省「中学校学習指導要領解説—美術編—」開隆堂出版株式会社, 1999参照
- \* 9 S.K. ランガー著, 池上保太, 矢野万里訳『芸術とは何か』岩波新書1967, p. 131-132
- \* 10 鈴木祥蔵『美術教育の理論と実践』明治図書1979, p. 53
- \* 11 インゴ・レンチュラー他2名編, 野口薫, 芋阪直行訳『美を脳から考える 芸術への生物学的探検』新曜社, 2000, p. iv

## 参考文献

- 暮沢剛巳『美術館はどこへ』廣済堂出版, 2002
- 中内敏夫『学力とは何か』岩波新書
- 佐藤三郎『生涯教育時代の学校教育』東信堂, 1991
- 安彦忠彦「基礎・基本の概念(2)」日本教材文化 研究財団研究紀要 No. 30 (2000年度)
- 安彦忠彦『新学力観と基礎学力』明治図書1996
- S.K. ランガー著, 池上保太, 矢野万里訳『芸術とは何か』岩波書店, 1971
- 『現代世界美術全集19』集英社, 1977
- 伊藤俊治『電子美術論』NTT 出版, 1999

## 写真引用文献

- 東京国立近代美術館『東京国立近代美術館所蔵名品選 20世紀の絵画』2005 (1)
- 徳島近代美術館『Frozen Heat Hans Peter Kuhn』2007 (5)
- ニューヨーク近代美術館『ニューヨーク近代美術館350作品ガイド』2004 (3, 4)
- 川北倫明編『美術1』光村図書, 1999 (2)

# Art Education under Era of Visual Information

HASHIMOTO Hiroyuki

This article discusses that the art and craft education of coming future requires the focus on the nurturing of visual communication capability. Since Meiji era, art and craft education was considered as one of the coursework such as Japanese language studies and Mathematics. School education provides different types of learnings compared to the ones in home and community in that it is systematic and structured based on certain curriculum. Such education enables children to gain the “academic skill”—ability to survive. Accordingly the topic to be studied is what type of academic skill is assumed to develop the curriculum of elementary and junior high school education.

The discussion in this paper is based upon the premise that visual communication capability is defined as the skills developed by art education.