

〈研究ノート〉美術教育における表現と音

信 太 進

はじめに

1997年から2001年までの5年間、筆者は茨城キリスト教大学で共通科目の芸術B（美術）および児童教育学科の専門科目の美術Ⅱを担当した。授業では、「表現」を軸として「イメージ」「身体」「環境」「音」に関係するそれぞれの領域ごとの独立したテーマを設け、学生に対して現代美術の現況と美術表現の可能性について体験的に把握させることを目指した。本論は、そのテーマのうち「表現」と「音」をとりあげ、美術教育のなかでは主題にされることが少なかったこれらふたつの関連した課題を中心に置くことで、教育現場における新たな美術教育のかたちを捉えようとするものである。

「表現」については、日常語として普段に使われる一般的な内容を示す言葉であり、一方では美術教育の依るところの多い美学や芸術学などの分野で永く論議の対象にされ、すでにある程度の語義を得ている術語である。また、同様に「音」についても語彙、さらにその物理的な定説から、ここでそれらの意味内容を確認するまでもないことと言えるかもしれない。しかし、本論では単にそれらを美術教育の手段（教材）とする扱いだけではなく、手法上のいわば受け皿としての骨格を持つ「構造」に引き上げることを念頭に置き、美術教育における汎用性について言及したい。

そのためにはやはり、「表現」と「音」はどのようなことなのか可能な限り検証しながら実体を探り出すことが必要であろう。さらに、これを美術教育に援用することの意義についても、美術教育の現状をふまえながら「理念」の問題に触れ、その概要を明らかにする必要があるだろう。その上で、本論の目的である教育現場における新たな美術教育の手法を提示することを試みたい。

また、前述の「表現」を軸とした一連のテーマを、実際の教室でどのように展開しているか報告もふくめたかたちで、今後も継続的に発表を重ねることを考えている。本論は、その意味で後続く発表のベースとなるものでもある。

1. 美術教育の現状

現在の学校教育は、戦後半世紀を経過したなかで大きく浮上してきた社会的な閉塞状況を背景に、自身では解消策を定めきれない多くの問題を孕みながら困惑の度を増している。これまでに類例のない、最大の危機を迎えているといっても過言ではないであろう。教育の現場では、多くの教師たちが胸にうちに不安を抱えて子どもたちを前にしている。彼らは美術の教室でも、美術といういわば捕らえどころのない世界に軸足を定めきれずにいるのが実状ではないだろうか。また、教育を真摯に受け止める指導者は精力的に事に当たり、子どもたちからの信頼を得ている例も少なくないと考えられる。ここでは、学校教育にお

ける美術教育の現状にその問題点をさぐる。

〈学習指導要領とその周辺について〉

日本の教育の規準は、とりもなおさず文部科学省が定める初等中等教育についての学習指導要領¹⁾であろう。これには、幼稚園から小・中学校、高等学校までの教育方針と目標を、多岐に渡る具体的な項目において指標としている。また、教科ごとに設定されている、それぞれの目標と内容の趣旨から逸脱することはできないとする法的拘束性を兼ね、教師と子どもにとっては極めて重い意味をなすものでもある。

平成10年に改訂（平成14年度から実施）された新学習指導要領は、『新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて 新学習指導要領パンフレット（教師向け）』のなかで、改訂の主なポイントに「基礎・基本を徹底し、自ら学び考える力を育てることが必要」、「子ども一人一人に応じたきめ細かな教育が必要」としている。また、現在その低下が懸念されている学力については、「知識・技能は重要であるが、知識の量のみではなく、学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などまで含めて学力ととらえる必要がある。（学習への関心・意欲・態度や将来の生活に関する課題に適應する能力を重視するのは国際的な流れ）」との見方を示す。

学習指導要領の総則には、前述の改訂のポイントの他に「生きる力」「個性を生かす」をキーワードとして、児童・生徒の人間として調和のとれた育成を方針にすることを唱っている。この方針をもとに、現在の教育現場で試行錯誤されている周知の〈総合的な学習の時間〉が取り入れられたといえる。小学校の場合、第3学年からであるが年間の総授業時数910～945のうち、国語の教科に次ぐ105～110時数がこれに割り当てられているのである（ちなみに図画工作の教科時数は60～50とおおよそ半分である）。これにともない、図画工作を含めた従来の各教科の時数が削減されたことは、週5日制と並び「ゆとりと充実」に結びつく根拠としている。

また別に、総合的な学習の時間の指導に配慮すべき事柄では、「ものづくりや生産的な活動など体験的な学習」など多様な学習形態を積極的に取り入れ、「合科的・関連的」な指導計画を立てる工夫を進めるとして、教科ごとの連携も呼びかけている。

ここで、学習指導要領のうち小学校図画工作の教科について、これまでの変遷の概要²⁾を追ってそれぞれの特徴をあげてみる。

- 1) 生活実用重視の手工的内容昭和22年版（試案）、昭和26年版（試案）

題材中心で、確固とした領域は存在しない。

- 2) 系統主義的なカリキュラム重視の内容昭和33年版、昭和43年改訂版

文部省の公示による法的拘束力を持ち、領域は基本的に絵画・彫塑（粘土）・デザイン（模様）・工作（いろいろなもの）・鑑賞の5領域に設定される。

- 3) 子どもを中心とした造形活動重視の内容 昭和52年改訂版、平成元年改訂版

領域を表現・鑑賞の2つに分類し、造形（的な）遊びを導入する。

前述の平成14年度から施行に移されている新学習指導要領は、基本的な特徴を平成元年改訂版の踏襲からなるものといえるが、3の流れに沿い1976年に答申された教育課程審議会の「ゆとりと充実」の方向性をさらに押し進める内容になっている。つまり「A表現」

では、各学年の目標及び内容の表記のしかたを、完全に [1 学年と 2 学年] [3 学年と 4 学年] [5 学年と 6 学年] の 3 段階にまとめて簡素化したことによって、2 年のスパンで指導内容を編成することが可能になることから、教師の裁量範囲が拡大した点と子どもの継続的な興味を引き出せる点がある理由としてあげられる。また、4 学年までであった「造形あそび」による「表現」を、6 学年までひろげ小学の全学年を通して「楽しい造形活動」をするとしたこともそのひとつである。これまでの「造形的な創造表現の能力」の育成から、「創造的に表現する態度」を養う、いわば能力・技術主義から表現重視への事実上の転換を計るものと位置づけることができよう。

また「B 鑑賞」では、内容の指導で配慮すべき事項として、新しく「地域の美術館などを利用すること」を加えた点を注目すべきであろう。すでに各地の多くの美術館・博物館などでは、子どもたちを始めとした地域に対する学習の場を、ワークショップを伴った形式で展開していることは周知のことである。しかしこのことから、地域の美術館などの受け入れ態勢は整っているとするのはいかにも早計であると言わざるを得ない³⁾。そこには、地域性による交通や学校と館の日程の問題など、双方の連携を阻む要因が現実存在するからである。

一方、中学校美術の学習指導要領に関してその推移を概観すると、おおむね基本的な特徴は小学校のそれと同様といえる。新学習指導要領では、これまでの「表現」の領域における絵画・彫刻・デザイン・工芸の独立した分野を絵画と彫刻およびデザインと工芸の 2 つの括りかたで、簡易的に表記されている。反面、従来にはみられなかった、イラストレーション、漫画、写真、コンピュータなどの現代の時流に即した新しいメディアについて「表現」の要素として採用していることが注目される。「B 鑑賞」については、「鑑賞の能力」、「美意識」などの記述が新たに加えられ、鑑賞に力点をおく姿勢が表れている。

また、同じく平成 10 年に告示された幼稚園教育要領（平成 12 年施行）をみると、総則に「生きる力の基礎」を育成することを目標とし、遊びを通して幼児一人一人の特性と発達の課題に即した指導が必要と定めている。そのために、健康・人間関係・環境・言葉・表現の 5 領域を設定しつつ、それらを総合的に関連づけた扱いにしなければならないとしている。これらの領域のうち「表現」の 8 項目の内容をみると、「言葉」による表現と差異化させながら、音・色・形・手触り・動きなど表現上の素材および現象の認識をもとに、美的な物事から受ける自らの心の動きに応じた表現や伝達、または楽しむことに重点が置かれていることがわかる。ここから、遊戯に含めた美術、音楽さらには演劇などの融合的（未分化的）芸術表現の素朴な形態を意図していることが読みとれる。

〈初等中等教育における美術教育の問題〉

遠山文部科学大臣は、対談⁴⁾の中で次のように発言している。

「心の教育というのは、小学校とか中学校時代、子どものときに本物に触れる感動の大事さが、本当にこれはいくら言っても言いすぎでないくらい重要です。ですから、その点も新しい文化芸術創造プランには盛り込んで、芸術の創り手を育てると同時に、芸術の良き理解者、サポーターとなる人たちを育てなければいけない。そのためにも学校での芸術教育で本物に触れさせる機会をもっと徹底的に増やそうと、予算要

求しております」

これは、職業的な芸術家を育成することを主眼にした芸術大学の芸術教育と併置させ、小・中学校での感受性の涵養を重要視する芸術教育に取り組む姿勢を表している。同時に、この発言はその教育システムとして、芸術教育においては初等中等教育を必ずしもベースにしない、高い技術・能力が求められる高等教育（大学教育）という分断構造をはからずも指し示すものといえるだろう。

「表現」と「鑑賞」が日本における美術教育の現実のスタンダードであり、理念的な方向性を具現するものであれば、その教科としての構造的な要素を希薄にさせ、造形的な表現の「能力」から「態度」へシフトする動きに対して疑問を抱く現場の教師は少なくない⁵⁾であろう。また、教科時間数の削減がその印象を増幅させる。そこには、主観・情緒を偏重する流れに懸念を持つ心理と、初等教育での教科の独立性ひいては必要性を脅かすことにつながるとみる意識が働いている。

しかしながら教科としての存立意義を、拡大された「造形遊び」と「総合的な学習の時間」に見出しそこにおいて再構築を試み、戸惑いを感じながらも懸命に美術教育の将来を模索している多くの教師の存在も事実であろう。かずかずの教材研究が報告されているとおりである。依然としてアカデミックなりアリズム教育を出発点にした、方法論的手法のなかで大学教育を受けてきた教師が、現代の環境にいる子どもに現代的なフィルターを透した美術を教えることへ、不断に〈自らの改革〉を課すことは容易ではないといえる。

筆者は、加速する子ども主体の「子ども中心主義」ともいえる動向に、今までの知識と技能中心の教育における反省が背景にあるならば異を唱えるものではない。この動向において、現在の状況があるべきとするか逆に否とするか、それぞれの観点に応じた認識が生じよう。しかしどちらの立場でも、図画工作あるいは美術の教科の「表現」と「鑑賞」を通じて、「生きる力」と「自ら学び自ら考える力」の育成をめざす場で、それを受けた直接の指導者である教師個々の教育姿勢と教育理念を再確認することが求められると考える。

教室の〈空気〉をつくるのは、子どもではなく実は教師である。シュタイナーの芸術教育の思想が、こんにちの美術教育の現場において重みを増すと考えるのは筆者だけではないはずである。二十世紀初頭、アメリカに起こった児童中心主義の教育が実を結ばず、衰退した理由が「方向性や目的を欠いた教育」というものであったことも忘れてはならないだろう。

〈大学の美術教育の問題〉

大学教育は、大学設置上の規準からも入学に要する条件に照らしてみても、それまでの基礎教育の上に立脚していることは論を待たない。しかし、大学の美術教育においても同様であるといえようか。つまり、「ゆとりと充実」のなか「芸術の良き理解者」となった子どもたちの一部が専門志向を持つにいたり、芸術家や教育者の道を選択することになる。だが入学にあたっては、専門的な能力と適性を試され、場合によって厳しい競争に勝ち残らねばならない。大学受験の現実の中で、それまでの牧歌的な情操教育の雰囲気と決別する瞬間が待ち受けているのである。

大学の美術教育の現状と問題点

学部での美術教育のスタイルは、おおむね美術系大学と教育系大学のカリキュラムの形に大別される。また、そのなかでも実技系、学究系に区別することができる。いうまでもなく各大学は独自の教育理念と教育方針を定めており、その方針に応じて科目を置いている。

一般的に、美術系のカリキュラムの大きな特徴は、例えば絵画、彫刻などそれぞれの領域を専門化している点である。あるいは、美術、デザイン、美術史などの大枠の領域といいかえてもよい。後半年次以降は、専門のうちさらに細分化された方向を選別しなければならない。カリキュラムには、専門のなかで卒業までに学生自らの表現の技術的な領域を絞り込むルートが用意されて、専門の美術家を育成する。かたや教育系（中学・高校の教職課程）では、基本的には専門の特化を目指すものではないが、専攻として各領域を並列的に置く、美術の総合性に則ったカリキュラムを編成している。中・高の学習指導要領の美術・芸術教科に対応した内容でなければならないとする、設置基準があるからである。ここでは、当然のことながら美術・芸術と教育は同じ価値を形作り、しかも同時並行的に美術表現の能力と美術教育の指導者の養成をめざす。

この両者のカリキュラムに共通する部分も少なくない。そのひとつは、共通の美術における「デッサン（素描）」であろう。大多数は「基礎的な描写力」の向上を目的に、すべての時間にさきがけてこの実習を行う。また、その必要性から入学の実技試験ではこれを必須とするところも多い。また、すべての領域においてもデッサンの重要性についてその根拠を持ち、有形無形に実習に含まれる。つまり、大学の美術教育はリアリズムを根幹に置いていることは疑いない事実であるといえる。これは、現代の美術界の底流にある伝統観と不可分とする通念によるものであろう。ここに、後述する美術教育における「方法論的理念」が導かれる背景があるといえる。批判を覚悟で述べると、初等・中等教育の図画工作・美術の教科に、リアリズムを基礎とした体系的カリキュラム手法を当てはめる論拠のひとつが、大学の美術教育にあるとすることができるかもしれない。

ところが、リアリズムの流れを自然にうけとめる学生たちの一方では、革新的な現代美術の動きに関心を寄せている学生の存在もまた少なくないのである。現在は、そこまで踏みこんだカリキュラムを彼らのために用意している大学は私立などの一部に限られている。大学の教師の意識にもまた、自己の研究活動を優先することに疑問を抱かず、〈学生を育てようとしないう教師〉の存在を是認する傾向があることは指摘されているところである。また、大学の教員を含めた〈美術家〉という一種の職業的な意識により、美術の総体的な認識が教育の場で十分に機能していないのではないかと懸念するみかたも妥当性をもつ。つまり、歴史的に学問的領域を含めた各領域の独自性を重視することから、暗黙のうちに互いに不可侵とした、いわゆる〈世界〉を専門とする教師の自覚されない閉鎖性と排他性によって、学生の心理に擦りこまれる疎外要因の発生の危惧である。

大学の芸術教育のゆくえ

現在、各大学は「生き残り」をかけてさまざまな模索を続けている。事情はそれぞれに固有のものがあろう。しかし基本には、社会的な構造変化という転換期にさしかかった時

代認識のなかで、来るべき新時代に対応するための「改革」の意識が働いていると思われる。自主・独立の高い精神に彩られる大学教育において、個々の問題とはいかに社会的評価を得るかという自身の問題であると同時に、新時代を切り開く優れた教育目標を打ち出す社会的責任の問題でもある。そのためには、社会の動きを直視する姿勢と絶え間ない自己革新を必要とする。芸術教育についても例外ではない。

美術と音楽の学部を持つ代表的な大学のひとつ、東京芸術大学の「改革」を3つの事例⁶⁾をもとに挙げる。これらは、近代のアカデミックな教育スタイルを出発点におきながら、美術の社会性の問題を見据え、現代の芸術の動向から将来のあるべき芸術教育を指向した革新的な改革という見方から、各方面に影響を与えることが予想される。

事例1. ファクトリー・ミュージアム

1995年に美術学部でまとめられた上野キャンパス再開発計画の基本理念。各科専門教育棟群、大学美術館などを、順次、中庭を囲む形に建替えて配置し、キャンパス全体をもって美術館施設群としての機能を持たせようとするもの。この施設群では、各科専門教育棟内展示室における学生平常制作の公開展示や学生の自主企画を始めとして、制作と展示が同時に進行し、作品と社会が「現在」という場において直接に対峙し合う場となし、さらに、実技各科がその枠組みを越えて、さまざまに連携する。なお、大学美術館は、この構想に基づき建築された。

事例2. 新学科構想

音楽学部の学科改組により「音楽環境創造科」を新設しようとする2002年度概算要求事項。この新学科は、●21世紀に相応しい、映像表現・身体表現やIT技術と結び付いた新しい先鋭的な音楽芸術創造、●トーンマイスターなど音楽を物理的に支える人材の養成、●聴覚を通じた人間と外界の様々なスケールにおけるコミュニケーションのあり方を探ることによる、より好ましい、より人間的な音環境の創造、●地域社会における芸術文化活性化のためのネットワーク造りといった芸術文化的社会環境構築とそのための人材育成を行い、音・音楽を取り巻く物理的・社会的な環境について総合的に考察し創造すること、を目指している。

事例3. 先端芸術表現科新設

1999年に美術学部で「美術」や「芸術」の分野を超える連携を基礎とする教育研究を目的として設置した学科。先端芸術表現科は、「身体表現」や「メディア表現」あるいは「文化プロジェクト」などをはじめとして、多様な態度表明が必要となっている表現という行為を対象とする教育研究であるとしている⁷⁾。

〈美術教育の理念と方向性の問題〉

美術教育界では、先ごろ識者の間で美術教育における理念をどこに置くか論議があった。これについて、小規模ながらそれ自体がめずらしい「論争」であって、「その内容は戦後美術教育の総決算ともいえる本源的なもの」⁸⁾とする報告がある。

それによると、その代表的な2つの立場の一方は、「方法論を体系化して、理解させていくのが美術教育の目的である」として「美術教育でもリアリズムから発する近代美術を基本にすべきであろう」⁹⁾という主張であると述べている。これは、今日の主観や情緒に

かたよる拡散した美術表現の教育スタイルを批判し、現状の美術科教育へのアンチテーゼを打ち出したものと捉えることができよう。19世紀にフランスで起こったリアリズム（一般には写実主義と解されるが、論理と知覚にもとづく正確な描写を目指す芸術運動）の客観性と実証性を重視する立場である。その批判の鋒先は、告示のたびに教科としての体系構造を希薄にさせている学習指導要領と、それをもとに教育現場で指導にあたる教師の美術上の知識と技術の軽視にも向けられている。さらに、現在の「主観絶対主義」「情緒規範主義」による方向性を廃し、美術もまた受け継がれ教育はその方法とする理念的な道筋を示すといえる。これはまさに、美術は表現活動としての事実の積み重ねであり、将来にむかって積み重ねられるという歴史的な観点による認識であろう。ここでは、これを仮に方法論的理念と位置づける。

これに対して一方は、「美術教育に置いて、リアリズムを中心とした教科構造を描くことは、教科の可能性を狭め子どもたちを拘束することになりかねない」¹⁰⁾と反論している。それは、子どもの内的な資質や能力を尊重する基本姿勢により、個々の子どもの自由な発露を通した美術そのものの生成に関わることの重要性を示唆するものといえる。そこには、教科に集約する論理はなく、教師側が意図することとはおよそ異なる子ども独自の〈子どもらしい世界〉が広がることも想定されるだろう。学習指導要領にある「造形遊び」は、ある意味ではこれを公式に認めた現れと見ることができる。

美学者である山本正男氏は『美の思索』のなかで、遊びについて「遊戯」という術語をあて次のように定義している。「実際の目的・関心を持たず、活動そのものを楽しむ自由な行動」。さらに、「生活現実から離れ（超越性）、自由に工夫案出された（創造性）、約束だけの現象（仮象性）の世界に没入して、生を楽しむ（満足性）などの諸点で芸術と親近する」（p. 附 73）という芸術との相関性を指摘している。

このため美学上でも、シラーの美的教育論での遊戯活動説や、スペンサーの進化論的な余剰エネルギーによる遊戯説などを挙げて「芸術活動の根拠を遊戯とみる立場は多い」とする、芸術の生成の原理について触れている。この解釈を援用すると、すでに大人によって認められた美術を伝承的に扱うことが美術教育の優先される目的ではなく、子どもの中にある精神的な土壤に〈生育する美術〉を求めることを主要な目的とする論拠が成立する。これをここでは、先の方法論的理念に対し仮に原理的理念としよう。

しかし、これら双方の主張は端的にそれぞれの極を示すものではあっても、厳密な意味では論点の接する部分は少ないといえる。なぜならば、前者では社会的な背景を基盤に置き現実的・合理的方向性をめざすいわば外側の客観的論理を主張するのに対し、後者では子どもの表現活動自体を照らし出す内側の主観的論理を基準としているからである。どちらにも、他方も領域とする十分な総体を得ていないと思われる。一点、明らかな相違は学習指導要綱における教科の再編成（構造化）について、前者は是とし後者は否とする認識であろう。

また、これら二つの主張の接点を補う特徴的な内容を含むといえる提言がある。それは、「美術の展開にはさまざまな様式があるだけであって、たとえば教育という明確な機能をもったとき、はじめて美術は構造をみせる」という見地から、美術が視覚と触覚の相互作用において成り立つことにより、美術教育においても「一方に対象的な〈図〉の認識と

してのリアリズムの問題があり、他方に物質的な表面への感覚的たわむれに向かうようなマニエリスムの問題がある」¹¹⁾とする1970年代の美術動向のコンセプトを主柱にした意見である。さらに、「教育は社会的な機能であるのだから、当然のことながら明確な構造を必要」とされ、美術教育のなかに「リアリズム教育に対していわゆるマニエリスム教育を対置できたときに、はじめて構造が明確になる」として、教科における構造化を提唱する。

マニエリスムは、16世紀から17世紀にかけてイタリアを中心的な舞台にした絵画様式であるが、その反自然的な表現とともにモチーフよりヴァザーリの言うマニエラ（手法）に重きを置いていたことが特質とされている。美術史上ではこれを写実から離れた技巧主義とみなしているが、すでに対象を積極的には見出していない20世紀美術の表現スタイルにおいては、字義通りに技術的探究と解釈することができる。

この提言の主旨は、二十世紀後半の変遷をたどる美術活動の現れをもとに、美術教育の機能を現代美術が内在する力学的なベクトルに求めようとするものである。ここでは、これを仮に「相対的理念」としたい。

これら理念の問題においては、北米での美術教育の動向にも注目する必要があるだろう。それは、言うまでもなく「DBAE」¹²⁾と「ナショナル・スタンダード」の動きである。この両者は直接には繋がりが無いように見えるが、きわめて近い関係にあると報告¹³⁾されている。そこでは、カリフォルニア州の視覚芸術スタンダード（2000年）を例に挙げ、「幼稚園から高校までの活動要素（components）が次の4つに分けられ、それぞれがDBAEの4つのディシプリンに対応するように見え」、これを「①造形術的な知覚の要素（←美術批評）②創造的な表現の要素（←美術制作）③歴史的・文化的な文脈の要素（←美術史）④美的に判断する要素（←美学）」と述べている。

さらに報告では、ナショナル・スタンダードは文字通り全国共通基準であるが、美術教育に関しては「全米美術教育連盟（NAEA）」が提案したものであり、州ごとに教育行政が異なるアメリカにおいてどこまでスタンダードとして体制化されていくか、すぐには結論がでないとしている。しかしそのなかで、DBAEの考え方について「美術教育論としては、論争の段階から定着の段階へと移行しつつある」と捉え、アメリカ各地のスタンダードに浸透していくだろうと推測している。

DBAEについては、日本においてもこのところ目立った論議が行われていない。日本の美術教育にこれが採用される可能性は薄いと思われるが、DBAEの概念が美学と批評および歴史の広範で包括的な「美的価値」のディシプリンを骨子としていることから、これを「規範性」とするか否かは別として、今後もさらなる研究が望まれる。美術制作の領域においても芸術全般、さらには他の領域をも組み込んだ表現の試みが広がっている現況を認知するならば、そこには社会的な枠組みもまた必要になるのではないか。北米の試みに注目したい。

2. 美術教育の理念

「理念」について美学がとる立場は、必ずしも定まっていはいないと言われている。山本正男は『美の思索』のなかで、「いっばんに主観と客観というあい異なる二つのものを統一融合させ、美的体験を構成させる原理」と捉え、「美的現象を通じ、根源として予想される

原理」(p.76)だと述べている。また同時に、その現代での認識として、「人間が不断に答えてゆくべき課題としての理念」であり「自己発見・自己創造の手段」にほかならず、ここから具体的な「美的教育論・芸術教育論」の問題が生まれる(p.77)という観点から、教育とのかかわりを指摘する。

さらに、「人間性の証における課題としての理念」は、「方法的原理としてのもの」であり、「美的なものを生み出す生産的根源」であると定義し、個々の主観的な「美的理想」と区別すべき(p.78)としている。その美的理想とは、「根本の課題としての美的理念に応じて、具体的にそれぞれの人間や時代や社会の地盤で生み出され、提出されたもの」だから、人間はより新しい表現をもとめるように変わりゆくものと考察している。

そのうえで山本は、「美とはけっきょく固定し静止したものではなく、人間の創造的な直観がたえず生み出して行く流動的な、発展的なもの」(p.79)というように、美的理念の人間性と創造性において美学上の理念の結論を導き出している。

〈教育学の教育理念から〉

過去の世界的大戦をはさむ歴史的な推移のなかで、教育のありかたの問題は大きく軌道を変えながら今日に至った。特に学校教育において、ナショナリズムの波に押し流された苦い経験をもつ。しかし現代でも、学力偏重という別の意味での危険性を抱え、依然として「理念」の問題を顕著に表している。それに対し、教育の原理的定義を背景に、さまざまな指摘がなされていることは周知のことである。そのうちひとつの注目すべき定義として、教育の働きは完成された「結果」をめざすことではなく自己生成の「過程」にあるとする主張を提示したい。

白石克己らのグループは、これまで多くの網羅的に編纂されてきただけの教育学のテキストに対する批判を込めて表した『教育の原理』のなかで、興味深い説(p.8~23)を提唱している。それは、人間は基本的に自分の「善さ」の判断で生きるものであり、教育は「善くする」働きであるとした上で、そのことから生じる「教育のパラドックス」の効果を教育の原理に肯定的に導くというものである。ここには、「善さ」は実体を見せぬままであるにもかかわらず、人間はそれを求め続け教育もそれを働きかけるという一種の「逆説」のもとに論拠をおき、人間の生来的な自律性に関わる教育の在り方が示されている。デューイの教育過程それ自体を目的にする教育論を典型としながら、これを「過程像志向型」とよびうる教育思想として位置づけている。

この教育の原理的解釈は、「自己発見・自己創造の手段」としての「理念」に通じるところから、美術教育においても得るものが大きいと考えられる。

〈法規の教育理念から〉

教育の基本理念にかかわるものといえる法規上の規定は、日本国憲法における「教育を受ける権利」(26条1項)と「義務教育」(26条2項)をはじめ、教育基本法の「教育の目的」(1条)、「教育の方針」(2条)などに基づく学校教育法に「教育の目的」「教育の目標」(17条~78条)として集約的にまとめられている¹⁴⁾。これは学校教育の基本的な定義の大枠を示す、あくまで遵守すべき法律であって、これらに続く学習指導要領の「方針」

と各論である教科の「目標」に、理念的な要素を求めることが妥当であろう。美術教育の理念的な要素として、「生きる力」と「自ら学び自ら考える力」の育成をキーワードにした一般方針を柱に、図画工作、美術の目標の「つくりだす喜び」、「創造活動の喜び」の味わいを筆頭にあげている点が相当すると思われる。

〈理念の所在〉

先にあげた理念の諸問題について、統一的に論じることが妥当ではないであろう。そのひとつの理由は、対象の形式の相違である。理念的な要素の構成（成り立ち）を社会や環境など外の形式におくか、学校や教育現場などの個別の形式におくかの違いである。教育指導要領の存在は、強くそれを問うことになる。ふたつめの理由に、認識の問題として理念を「規範」ととらえるのか、「価値」としてみるのかという違いがあげられる。つまり、「生きる力」の表記を借りるとすれば、その方法の育成とそのものの育成というふたつの原理的なとらえ方の違いである。さらには美術ないし芸術の特質において、理念を個性に適應させるか否かの観点から理念に実質を求めない立場も想定されよう。いわゆる、象徴としての理念である。

いずれにしても、理念について、〈理想とする普遍的な目標へのあるべき道筋〉といった一般的な定義がなされるかもしれない。したがって、前述のように「人間が不断に答えてゆくべき課題としての理念」であり「自己発見・自己創造の手段」が芸術における理念の方向性とするならば、消えてはまた立ち現れる理念の姿は、美的価値をさまざまに経験するなかで、微妙に変貌を繰り返すであろう。教育の理念の固定は、その瞬間からダイナミックに展開する世界そのものから基盤を失う。理念の問題は、それを構成する原理に触れながらも、芸術教育においても本質的に自己とそれを取り巻く世界との間の〈ゆらぎ〉をとともなうものであり、つねに当事者による〈補正〉を必要としているものである。

教育の理念は、公的な性質をもつと同時にきわめて私的な内容に拘わるものでもあろう。特に美術を含めた芸術教育では、主観と客観の間の大きな振れを内在する芸術の問題と、それ自体がめまぐるしく変貌する現代において、なおいっそうその色彩を濃くしている。教師は教育者として子どものなかに入る前に、理念の所持者である自覚をもつべきだと考える。少なくとも、そうあろうとする意識は必要であろう。

3. 「表現」と「音」

〈美術教育の表現の問題〉

現在の美術教育では、「表現」の認識において共通理解が不十分のまま推移している感がある。学習指導要領でも、指導の内容にあげる「表現」には、「つくりたいものをつくったりする」（小学校図画工作1学年から4学年）ことから、「絵や彫刻などに表現する」（中学校美術）ことまで、多様な記述が見受けられる。そこには、「表現」のもつ社会的通念としての意味の拡大が、記述者の意識の根底にあると思われる。つまりひとつには、遊びの行為だけであっても、造形作品の創作を主目的としない表現でも「表現」とする拡大解釈が、違和感なく受けいれられてきたともいえよう。このような「表現」は、実は現代の美術のあり方とも大きく重なる。これらはすべて、同じ「表現」に向かおうとしているの

であろうか。

しかし、美術教育の表現の拡大は、「ゆとりと充実」を旨とする子ども中心の考え方から発生した教育上の必要性からであって、現代の美術活動に依るものではないのである。美術は自らの理由で自らのために表現する、いわば私事であるのに対し、教育は社会からの要請に基づく公的な制度である。ここに、「表現」の認識にズレが生じる要因があると考ええる。美術における「表現」と教育のそれとが整合性をもつことで、美術教育の主要な部分が働きはじめる。

本来、社会において「表現」には広範な語義が認められていたわけではない。人々は生活を営み、互いに意志の疎通を図るため日常的に表現してきた。その媒体となったのは、多くは言語であり身体であった。進展する社会は、単一の集団から無数の集合体への変化を伴い、人々の複雑な意識を形成してきた。「表現」の問題は、多様な価値観の併存するなか、美術においても教育にあっても今や拡大し続け、それ自体をも目的にする構造を見せていることにあとと考える。

〈表現と音の意味〉

表現について

山本は『美の思索』のなかで、「表現」について語義は明確に定義されていないとしつつ「描写」、「表出」の術語を併用しながら次のように述べている（附 p.66）。

「基本的にいえば、(1) 表現はその意義がもっともひろく、客観的なものの描写と主観的なものの表出との両側面を併せ意味しうる。したがって、その形象化の作用に重点をおけば、形式 *Gestaltung* とほぼ同義。(2) 描写は主観が捉えた客観的対象を再び形象化することで、再現ともいわれる。(3) 表出は主観の意識内容、特にこれを表象内容自体よりも感情内容として外面化・形象化すること。それゆえ感情体験・情緒体験による美や芸術と不可分」

これは、表現の働きという機能的側面の解釈にも通じるものであろう。前述の「方法論的理念」における表現は、「描写（再現）的表現」を導き、一方の「原理的理念」は「表出的表現」を手段にする。さらに、描写（再現）的表現は対象の「形式」を秩序とし、表出的表現は「内容」を実質とする。美術教育の表現の問題は、まさに形式・内容の扱いをどこに求めるか教育の理念の問題と同義であるといえよう。そして、表現の意味解釈の拡大のなか、次にあげる音の問題と合わせ美術教育における表現のありかたを解明したい。

音について

地球上の動物たちは、「こえ」や「ね」をだしてコミュニケーションを図る。いうまでもなく、私たち人類も言葉を「こえ」に出して互いに自身を伝えあう。この「こえ」や「ね」の特質のひとつは、相手に特定の意味を発する身体的な表出行為を伴うことであろう。つまり、「なく」、「うなる」、「ほえる」、「わめく」、「いう」などの行為をあらわすものとして、それを発する側が受け取る側の理解を想定した、意志の伝達を意図することである。そこには、威嚇や求愛などを意味する原初的な情動から、社会化された集団的意識のなかで複雑な意味を形成した内容まで含み、受取手の同じレベルの感情や認識の喚起を期待するものである。その伝達が、例えば言語という方法で再現され共有されることで成

立するのである。このことから、「こえ」や「ね」は、その意味を相互に共有することを目的にした表現であるといえる。

「こえ」や「ね」のもうひとつの特質は、空気や水などを媒介とする「波」という物理的な現象によることである。いわゆる「音」である。自らの身体を発生源とする「こえ」や「ね」は現象の観点より、自然界の原理にもとづく「波」に集約されるのである。自然物理学の範疇は、表現ひいては芸術の感覚の問題に重なるところが大きいといえる。視覚、聴覚、触覚をはじめとする、いわゆる五感の領域は経験・体験による外界との関係に依存するからである。また、身体以外の物からでる「音」を意識的に使い意志の伝達を図る動物は多く、人は物（道具）から音を出す最たる生き物である。いわば、人間とは道具を使って音を出し表現する存在である。この場合、その「音」は内容を持つものであっても形式の論理を伴わない限り、表現にはならない。楽音と秩序だった編成に成り立つ音楽は表現であるように。

ここに、芸術教育のひとつの可能性をさぐり、総体としての「音」を「表現」で照らすことで美術教育のなかにその意義を求めるものである。

4. 音のしくみと世界観

＜音のしくみ＞

通常、音は周りに満ちあふれている。特に、都市は人間が無造作につくりだした膨大な人工の音に囲まれ、騒音という現代社会特有の問題がクローズアップされてきた。しかし人間は、聞き耳を立て神経を集中することで、雑音に埋もれた音の中から必要とする音を聞き取ることができる。この、いわゆる〈カクテルパーティー効果〉は、危険を回避するための動物的な聴覚神経の働きとする見方が一般的である。また、危険を感じる音は緊張を促し、逆に安心とを感じる音は弛緩させる、身体に対する脳神経の働きがある。このように、人間が音を認識するまで、次の三段階の過程があるとされる¹⁵⁾。

1. 物理的現象としての音 物理的レベル
2. 音が耳の鼓膜を振動させ、神経信号に変換される生理的な働き 生理的レベル
(このとき耳の特性と聴覚神経により、音の性質が変形加工される。)
3. 脳が音の神経信号を認識する 心理的レベル

音の聞こえ方¹⁶⁾

音は、発生してもそれだけでは耳に届かない。音の発生源にそれを取り囲む媒質があつてはじめて知覚される。音とは、発生源の圧力変化に応じて媒質の分子が周期的に粗密になり、別の言葉を借りると、発生した音のエネルギーが振動となり、音波として次々と外方向に伝わる現象であるとされる。空気が媒質になる大気中の場合、秒速 300 メートルあまりの速度で球状に膨らむように移動する。さらに、その一部が耳の鼓膜を振るわすことで音になる。

音の高さは媒質の疎密波の 1 秒間あたりの繰り返し回数を示す〈周波数〉によって表される。周波数を表す単位にはヘルツ (Hz) が用いられ、低い音は周波数が低く高い音は周波数が高い。一般に、人間に聞こえる音の高さである可聴範囲は、低いほうで 20 Hz、高いほうで 2 万 Hz くらいまでの間であり、これを可聴音という。

また、空気中の音は大気圧における圧力変動による。この変動分を音圧とし、音の物理的な大きさを表す。大きい音は遠くまで聞こえるが、小さな音は近くでしか聞こえない。これは、媒質である空気の振動エネルギーの減衰によるものである。平均的な成人の最小可聴音（4 kHz 付近）を基準とし、対数表示による単位デシベルを用いた「音圧レベル」で音の強さを表示する。音の強さは、音圧という物理量で表すことができるが、人間は音圧が2倍になっても音の大きさが2倍大きく感じたとは感じない。これは、耳の感度が周波数によって異なり、同じ音圧の音でも周波数が違うと聞こえかたが変わるからである。

さらに、人間は発声したとき声帯の振動やのどの震えが、頭蓋骨などの骨を伝わって耳の鼓膜や聴覚神経に直接伝わって聞こえる〈骨伝導音〉によって、自分の声は自分しか聞くことができないように、常に生命体そのものが発する音のなかにいる。したがって、耳を完全にふさぎ、外からの音を遮断したとしても、完全な無音状態にはならない。

以上から物理的な音には、聴覚を刺激する現象としての〈振動〉が、圧力を受けた〈発生外体〉から、媒質による〈波〉を経て、それに呼応し再現する〈人体組織〉にいたるシステムがあると考えられる。そのシステムは〈発生内体〉を内在する〈人体組織〉において成り立つといえる。音を知覚するうえで、そのシステムにおける物性が基盤となることを考慮すると、「表現」の心理にもその影響があると思われる。

〈世界観における音〉

マックス・ピカートは『沈黙の世界』のなかで、音楽について「沈黙」との関わりを次のように述べている。

「音楽のひびきは言葉のひびきのように沈黙に対置されているのではなく、沈黙と平行している。あたかも、楽の音は沈黙のうえを流れてゆくようであり、また、沈黙に推しうごかされながらその表面を滑っていくかのようである」『音楽の最後の響きが消え去ったときほど、沈黙がありありと聞こえてくることはない』（p. 21）

ピカートのこのことばは、「沈黙」の意味だけではなく、「音」の意味も強く認識させる。人間は、言語あるいは記号を意味する声の音において、音を意識しない。音を知覚するのは、楽音のように無音のなかに音が置かれた時である。それは、聴こうとする音であり、必要な音である。不意な物音に人間は瞬間的に反応し、音を発した正体を見極めようとする。聴こうとする限り、音は本来の奥行きを示し、はじめて世界との関連性を感知させる。音は「沈黙」によって現されるものであって、やがて「沈黙」のなかに消えゆくものである。したがって、「沈黙は言葉なくしても存在し得る。しかし、沈黙なくして言葉は存在し得ない。もしも、言葉に沈黙の背景がなければ、言葉は深さを失ってしまうであろう。」（p. 23）という認識が導かれる。ここから、本質的に音による世界は静寂のなかにあるとする観念的な世界観が広がる。

サウンドスケープの概念

現代社会では、機械化による騒音の問題と同時に、人々の処理能力をはるかに超える過剰な音の情報が、受け手による整理や処理を疎外している「情報過多」の状態を指摘されている¹⁷⁾。

マリー・シェーファーは、『世界の調律—サウンドスケープとはなにか』のなかで、「サウンドスケープ・デザイン」という領域の創設を提唱している。それは、現代社会の放置されたままの音環境を、科学、社会、芸術の分野から総合的に捉え、より好ましい状態に改善することを目的とした、学際的な研究の促進をめざすものとしている。また、これを環境デザインにおける視覚的なランドスケープ、あるいはインダストリアル・デザインに対応した研究分野と位置づけ、都市環境を音の視点で再生する重要性を指摘している。さらに、これまで環境音について関心を寄せてこなかった教育の領域にも、次代を担う子供たちや一般市民にこれらの問題意識を持たせることを唱え、そのためのテキスト¹⁸⁾を書いている。

作曲家でもあるシェーファーは、『世界の調律』で一般的な考え方ではないとしながらその音楽的な感性に基づき、「世界をマクロコスモス的な音楽作品」(p.23)としている。ジョン・ケージの言葉を引用し、音楽は「われわれを取り巻く音」であるとする近年の音楽に対する定義の拡大を根拠にする論法から、彼の芸術的な観点での世界認識の現れをみることが出来る。その鋭敏な感受性から、聴覚と触覚に共通の根元的な働きを次のように直観する。

「触覚は五感のうちで最も個人的な感覚である。聞くことと触れることは可聴音の周波数の低い部分が肌で感じることで出来る振動に移行するところ（およそ 20 Hz）で重なる。聞くことは離れたものに触る一つの方法である。人々が集まり何か特別なものを一緒に聞くといつでも、聴覚の中に潜むそうしたある種の触覚的な感覚がそのグループ全体に親密な一体感をもたらすのである」(p.33)

現代社会で生活する人間は、本来的に備わっている豊かな聴覚による世界認識から遠く離れつつある。シェーファーは、機械化された社会で現代文明そのものが、騒音によって自ら聴覚障害を起こしていると考え、「人間の音が抑圧されるといった時代」(p.294)からの解放をめざし、「イヤー・クリーニング〈耳のそうじ〉」と「透聴力」(p.295)という言葉を使って、あらゆる音に耳を澄ませる注意力、集中力を高める体験が必要だと説く。そして、研究者や行政だけではなく、一般の人々も社会の音環境の改善に関心を払い、望ましいサウンドスケープの再構築を目指すべきだとしている。

このように、社会的な視点で音の問題をとりあげている例は少なくないものと考えられる。先にあげた、東京芸術大学の改革のなかにも音環境に対する取り組みがあるように、教育の分野でも音の問題を注目する動きがでてきたことは、これを裏付けるものといえる。

サウンド・パフォーマンス

音のアーティストとして活躍している鈴木昭男は、1963年より音の自修イベント“Self-Study-Events”をはじめている。70年代には、「アナラポス」という名称のエコー楽器[音具]を制作し、自身のアナラポス演奏は現在も聴衆に感銘を与え続けている(藤島寛)。その他、世界各国を舞台に、さまざまな音のイベントを通し「聴くこと」の意味を問いかけている。最近開催された彼の個展¹⁹⁾は、「なげかけ&たどり」“Slowing” and “Following”のタイトルのもとに、「この展示で、私は“なげかけ&たどり”のパフォーマンスと“Moewe”におけるストーカーの役割を組み合わせたい。—私が、1960年代の自

分の「自修イベント」から解放する、ギャラリー・スペース自体とかかわりながら行う一種のゲームとして」(筆者訳)²⁰⁾とするサウンド・パフォーマンスによるものであった。

観客のひとは、次のように述べている。

「会場の四隅に柱のように立ったコンクリートブロック。それぞれの柱に近付き耳を澄ますと、鳥の鳴き声や、虫のささやきなどが聴こえてくる。クルマの往来のノイズがはじめのうちは、音をかき消しているかのように感じたが。その場所にしばらくいると、まるで暗闇に目が慣れてくるように、耳も慣れたのか、音がとてもよく聴こえるようになった」(原久子 会場：良恩寺)

鈴木は独自に考案した音具による演奏をはじめ、耳を澄ますパフォーマンスの一連の発表から、音と音の環境に対する現代人の感覚の広がりや、既成の表現スタイルの枠を超えたところで呈示している希有なアーティストであろう。彼は、静かに語りかけるように振る舞い、自らの「石笛」などの演奏で一種不可思議な音の世界をつくりだす。人間の本来的な感性を、聴覚を鋭敏にすることで引き戻す、いわば現代のシャーマンともいえるような存在でもある。

近年、美術館などで音を扱う作品を展示するケースが増えている。国立国際美術館（大阪府吹田市）で先頃開催された、「いま、話そう—日韓現代美術展」では日韓12人の女性現代美術家のうち、6人が映像と音の作品を出品した。美術館では、作品からの音がトラブルを招く事例もあり、防音対策など展示をめぐる試行錯誤のようすが報告されている²¹⁾。このなかで報告者は、原因となっている音の作品について次のように述べている。

「音を使う展覧会が頻繁に開かれるようになったのは90年代。技術革新に加え、展示室全体を使うインスタレーション（仮設展示）が増え、見る人を包み込むような音の効果に美術家が注目し始めたことなどが挙げられる」

これらのことから、美術表現ではすでに音を主題にした発表がなされ、さまざまな方法が試みられていることがわかる。美術教育においても、音の要素を教育内容に組み込むことの必要性を認めるのは、筆者だけではないと考える。

5. 美術教育における表現と音

〈構造—美術教育の手法として〉

表現の働き

表現のなかの「再現」の要素もまた、対象を「形象化」するものであって、「表出」の要素の「外面化」において重なる部分を含む。ここでは、その中間領域を表現の「コミュニケーション」の働きとする。表現には内部に向く自己を確認する働きと、外部に向く他を認識する働きがある。外部へ向く働きは伝達の意識であり、意志疎通の意志をとともなう。通常、表現はこの「コミュニケーション」として働くと考えられる。

また、「再現」による視覚的な「形象化」は、イメージの生成の過程で音を「聴くこと」に通じると仮定する。耳を澄まし音を聴き取るということは、音による他からの働きかけを、そのまま意識のなかで何らかのイメージに置き換えることにつながるからである。さらに、そのイメージに基づき「コミュニケーション」の領域を経過することで「再現」することになる。

シェーファーの実際的な授業を想定したテキストである『サウンド・エデュケーション』では、第1番目に次の課題を挙げている。

「簡単な課題から始めよう。聞こえた音をすべて紙に書き出さない。時間は2, 3分でいい。きこえた音のリストを作ろう。グループの場合は各自の違いに気をつけながら、それぞれのリストを読み上げてみよう。リストはひとりひとり皆違うはず。なぜなら聞くという行為はとても個人的なことだから。長いリストでも短いリストでも、答えはすべて正しい。」(p.11)

『サウンド・エデュケーション』には、このようなかたちですべて音を聴く課題を100題用意されている。

この例は、文字通り音を聴く課題である。これは、音環境に対する関心と聴覚の能力を高める練習を目的にしたものであるが、芸術教育の教材にも適応した内容である。聴覚的な要素を鑑賞に利用することは、ビデオなどの視聴覚教材が普及している現在、むしろ一般的であろう。視覚には、聴覚をはじめとして他の感覚作用がそれを補うことで効果が上がることが確認されている。しかし、直接に作品や美術的な行為に接した場合、そのものから聴覚を刺激されることは少ない。「観る力」の育成を、観念的な視覚にのみ依存することは適切ではない。

視覚と聴覚は心理的レベルで互いに補填しあう感覚であるとするならば、どちらか欠けている方のイマジネーションが強くなるとするのは短絡的な発想としても、私たちは体験的に両者には密接なつながりがあると知っている。前述の仮定は、ここにもその根拠がある。「聴くこと」と「観ること」は、「聴こうとすること」と「観ようとする」とによって関わりを強くするのである。

どちらかに集中専念することは、不可避免的に両方の感覚を研ぎ澄ますことになる。通常、「観る」行為は視覚によるが、その環境（特に野外）によっては聴覚の受容性の特質から、可能なかぎり鮮明なイマジネーションの姿を求め、双方のバランスは「聴く」行為に傾くと考えられる。教育者は視覚教育であっても、聴覚を巧みに利用することの有効性を考慮すべきであろう。（今後は、聴覚的な感覚と連動する触覚など他の感覚領域にも着目し、身体感覚としての効用を芸術教育に用いることは重視されねばならない。）

つまりここに、聴覚によって視覚的な感覚を呼び起こす、あるいはその逆の所作を「再現」および「表現」の基礎とする構造を求める論拠がある。

音を中心に

シェーファーは『世界の調律』で、「完全なる沈黙とは人間の本質的性格に反するものである。人間は生命の欠如を恐れるように音の欠如を恐れる。」(p.365)と述べている。生命体は本能的に音を発し、世界のなかの自己を確認する。世界は、物理的な現象のうちに音をシステマティックに作用させて、音の環境をつくりだしている。

発せられる音によって、シェーファーが述べたように、生命が抱くある種の抑制感情から解放されるならば、音はその抑制抵抗の質量に応じた内容となるであろう。その内容は「表出」と重なり、「表現」に導かれる。「表出」は主観の「感情内容」の「形象化（外面化）」と定義することができることから、「音」に内容が認められなければ単に音を発するのみの行為は「表現」にはあたらない。音楽は、秩序づけられた音の群れが感情・情緒的

な表れになることで、また、言語や記号としての音は、意味の表れであることで「内容」を持ち、「外面化」される。この場合、いずれも「表出」されるものは音の「内容」であって「音」ではない。

『美の思索』のなかで山本は、「内容」について内容美学と形式美学の双方の立場から「1）対象の創造的理念ないし観念、また、2）素材や題材の意」（附 p. 54）としている。これによれば、対象の意味や価値または実質とする広義の捉え方が可能になることから、「音」の「内容」を音楽や言語に求めることは、「表出」の「コミュニケーション」の領域に接近し「再現」に重なる部分が生じてくる。逆に、主観の固有の「内容」が主観に向くほど客観的表現から離れ、「表出」される「音」は表出そのものを目指すことになる。客観的な「内容」をもたない、主観の実質である。それは、「音をだす」あるいは「音にする」主体が行為の意識から脱し、聴覚の働きのもとに自由になることを意味することでもある。

この聴覚の働きは、「表現」の構造においてその内容を共有することで、形態や色彩による視覚の働きと関連すると考えることができよう。つまり、「表現」を枠組みとして、視覚の働きに聴覚の働きを重ねることで、「表現」は構造的な深みを持つのである。

〈意義—美術教育の手法として〉

教育には、教える側と教えられる側（必ずしも教師に対する学生生徒ではない）の立場があることは言うまでもない。両者はその関わりのなかで時にはそれぞれの立場を変え、認識を共有し深める。美術教育の知識や経験の「伝達」には、芸術固有の個人的な「感受」に対する共感や理解もまた背景にしなければならないだろう。「伝達」と「感受」を、二律背反として捉えることは、すなわち教育そのものが矛盾をきたすことになる。この両者の結びつきを有効にするためには、前述の「表現」の働きを具体的に活用する手法が効果を持つと考える。

つまり、視覚と聴覚の「再現」によるイメージーションとあわせて、「表出」における自己に向かう主観の領域をそれ以外の客観領域と対比させ、「伝達」と「感受」が矛盾しない「表現」について、次に示す手段（教材）が可能だと考えるからである。また、そこには体験的に「形式」と「内容」について直観する仕組みを豊富に持つことによる。

また、「音」を音楽教育ではなく美術教育に用いる理由は、包括的なその「理念」の在り方による。あるいは、前述の「表現」の美術における拡大指向と、聴覚へ接近する動向を踏まえたことによる。一方では、美術、音楽が、演劇などのジャンルを包含しながら「芸術教育」、〈表現教育〉に収斂していく学校教育の動向があるとすれば、一層のこと「表現」の構造に「音」を組み入れるための足がかりを美術教育に置きたい。

〈汎用性—美術教育の手段（教材）として〉

岡田匡史は、美術教育は子どもの造形への理解から始まるとする観点から、学習指導要領の図画工作にある「造形遊び」について、次の17の綿密な類型分析を示している²²⁾。

1. 設置（インスタレーション） 2. 建築 3. 構成（コンポジション） 4. 工作
5. 切り貼り（カット＆ペースト） 6. コラージュ&アッサンブラージュ 7. リサイ

クル 8. 装飾 9. 色材体験 10. 行為＝結果の循環(フィードバック) 11. 描く営み 12. アースワーク 13. エコロジー 14. 見立て 15. モノ遊び 16. パフォーマンス 17. マルチメディア」

子どもの自発的な表出意欲を引きだすねらいで採用された「造形遊び」であるが、多くの美術教員がこの単元の組立方に苦慮しながら、さまざまな教材研究をかさねてきた現れをここに見いだすことができよう。反面、それら経験を積むことにより教師によっては、上述のような類型の一連を「造形遊び」の教材ユニットとして活用することも考えられ、いわゆる「形骸化」の流れも否定できないのである。

美術教育にかぎらず、教育の手段であるべきはずの教材がそれ自体を〈習得〉すること比重を移すのは、むしろ一般的な傾向である。これは、目的性の欠如とするより、教材そのものに目的となる要素が内在しているからこそ、そこに向かう合理的な心理の働きがあるからだと推察される。目標とされる高い精神性は、一方向的な「教材」からは見えてこないのである。

本論のテーマにしたがい、美術教室で展開する手段について次の3つのモデルをあげる。ここでは、「イメージ」を表現の対象の要素として置き、指導者と学習者の作業の順序を示している。

指導者をAとする。学習者に手順を示したうえで、モデルに応じた働きかけをする。指導者は、働きかけの内容を吟味して選択する必要がある。学習者をBとする。指導者に指示された手順で作業を行う。

モデル1. 想像表現（色と形を思い描く）

[A] 音をきかせる〈きかせる音は？〉

[B] 音をきく→紙にかく→口で説明する←→他の人の説明をきく→イメージ（色、形、スケッチ、絵画、彫塑、オブジェ）におきかえる→発表する

モデル2. 模倣再現（作品から学ぶ）

[A] イメージをみせる〈みせる作品は？ みせかたは？〉→イメージについて説明する〈どんな説明？〉

[B] イメージをみる→説明をきく→感想を紙にかく→口で説明する←→他の人の説明をきく→作品をまねてイメージ（色、形、スケッチ、絵画、彫塑、オブジェ）にする→発表する

モデル3. 想像表現（音を思い描く）

[A] イメージ（色、形、スケッチ、絵画、彫塑、オブジェ）をみせる〈みせるものは？〉

[B] イメージをみる→感想を紙にかく→口で説明する←→他の人の説明をきく→イメージから音にする→発表する

それぞれのモデルは、独立した完結性を示す。これらは、音を基盤にした考え方以外はことさら新奇なものではなく、現実には教育現場で採用されている似たような例もあろう。したがって、これらのモデルに該当させることが可能な実践例は多いと考える。

このモデルで重要な点は、関連づけて円環状のサイクルを描く構造にすることである。始まりと終わり、進め方などは指導者の判断により、さまざまなパターンが想定されるが、モデルの持続的なつながりを学習者に印象づける必要がある。そのねらいは、反復と継続

から獲得される認識力の育成といえる。サイクルの構造化は、「イメージ」によらない別の要素も考えられる。それは、美術教育の教育者としての価値判断にかかわる部分であることはいうまでもない。

おわりに

本稿は、はじめに示したように、美術教育のなかでは主題にされることが少なかった「表現」と「音」の要素をその中心に置くことで、教育現場における新たな美術教育の姿をとらえるための試論である。このふたつの要素は、日常的に使われる言葉であるだけに、その解釈については十人十色であろう。問題は、その組み合わせかたであって、美術をふくむ芸術教育での再認識の必要性であると提言したい。

この考察は、現場の教室で実践され良好な教育効果をあげて、はじめて正当性をもつこととは言うまでもないことであろう。筆者はすでに実際に美術の授業で、これを活用しており少なからず成果をなしていると考えている。この試論をもとに、「表現」を軸とする一連のテーマについて考察を深め、報告もふくめたかたちで発表することを今後の課題とする。

最後に、本稿でたびたび引用しているシェーファーのもうひとつのテキスト、より低い年齢層の子どもを対象にした『音さがしの本—リトル・サウンド・エデュケーション』の第1番目の課題を紹介しておわりにする。

「ほんの少しのあいだ、すごく静かにすわってみよう。そして耳をすましてみよう。今度は紙に聞こえた音をぜんぶ書き出してみよう。みんなそれぞれ違った音が聞こえたかな。大きな声で、クラスみんなに向かって音のリストを読んでみよう。それからみんなが読んだ音を聞いてみよう。」(p.3)

註

- 1) 学習指導要領の記述にかんする箇所は、文部科学省のホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/index.htm から引用した。
- 2) 図画工作科の学習指導要綱は、昭和22年の試案から数えて計7回発行されている。
久保村里正「図画工作に於ける領域と教科構造Ⅰ 小学校学習指導要領〔図画工作〕の変遷」『教育研究所紀要第6号』文教大学教育研究所 1997年
- 3) 岡田匡史「学校と美術館：辰野美術館のチャレンジ」『美術科教育学会通信 No.45』美術科教育学会 p.6~8 2002年
- 4) 澄川喜一、遠山敦子、樋口廣太郎 座談会「芸術教育がになう役割と課題」『藝大通信創刊号』東京芸術大学大学広報誌 p.5~9 2001年
- 5) 金子一夫「教育改革と美術教育—未熟の価値から成熟の価値への転換を—」『美育文化』1997年5月号、穴澤秀隆「いま子どもたちは学校でどんな活動をしているか」『美術手帳 770号』美術出版社 p.17~20 1999年
- 6) 前出4
- 7) 先端芸術表現学科のホームページ <http://www.geidai.ac.jp/guid/art/sentan.html> から引用した。
- 8) 前出5 穴澤秀隆
- 9) 前出5 金子一夫
- 10) 前出5 穴澤秀隆
柴田和豊「鑑賞教育重視の風潮をめぐって」『美育文化』1998年10月号
- 11) 那賀祐子・貞彦「ニューアカデミズム 美術の様式/教育の構造」『美術手帳 770号』美術出版社 p.78 1999年

- 12) Discipline-based Art Education の略。アメリカの美術教育運動。1984 年アリゾナ大学のグリアによって考案され、教育学者アイズナーやゲッティ・センター (GCEA) が推進する。芸術全般のなかで美術の輪郭を描き出すアプローチをとる。制作についても、他のジャンルとのコラボレーションを指向し、アートにかかわる様々な可能性を引き出す教育を目的とする。
- 13) ふじえみつる「北米の美術教育の動向について」『美術科教育学会通信 No. 44』美術科教育学会 p.1~3 2002 年
- 14) 福本みちよ『教育法規の要点』酒井書店 2001 年 p.27~31
- 15) 中村健太郎『図解雑学 音のしくみ』ナツメ社 p.140~141 2000 年
- 16) 前出 15, 中村健太郎および遠山絃司『新訂 物理の世界—日常生活と物理の接点をもとめて—』放送大学教材 1999 年から引用した。
- 17) 山岸美穂『音の風景とは何か—サウンドスケープの社会誌—』日本放送出版協会 1999 年
- 18) マリー・シェーファー『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子, 若尾裕, 今田匡彦訳 春秋社 2001 年
- 19) 鈴木昭男展「なげかけ&たどり」Akio Suzuki “Slowing” and “Following”『アートスペース虹』2002 年 5 月~6 月 http://pws.prserv.net/jpinet.mat 0081/gal_fo/niji.htm
- 20) 前出 19 鈴木昭男展 “Slowing” and “Following”
 With this exhibition I would like to combine my stalker’s role in “Moewe” with my performance “Throwing and Following”—a kind of game which I play with the gallery space and which derives from my “Self-Study-Events” of the 1960’s.
 The sound recordings were made in the neighborhood of the pond of “Hagoromo folklore” on the Isarago Mountain in Tango in the Kyoto Prefecture.
 “Slowing” by Akio Suzuki
 Akio Suzuki
 Berlin, February 22, 2002
- 21) 森本俊司「アートの音漏れ 困った」朝日新聞記事 2002 年 9 月 5 日朝刊
- 22) 岡田匡史「子どもの造形の 17 の類型」『美術手帳 770 号』美術出版社 p.69~73 1999 年

参考文献

- ・山本正男『美の思索』美術出版社 1975 年
- ・白石克己, 沼野一男, 松本憲, 田中克佳, 米山光儀『教育演習双書 1 教育の原理』学文社 1986 年
- ・マックス・ピカート『沈黙の世界』佐野利勝訳 みすず書房 1976 年
- ・マリー・シェーファー『世界の調律—サウンドスケープとはなにか』鳥越けい子, 小川博司, 庄野泰子, 田中直子, 若尾裕訳 平凡社 1986 年
- ・マリー・シェーファー『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子, 若尾裕, 今田匡彦訳 春秋社 2001 年
- ・マリー・シェーファー『音さがしの本—リトル・サウンド・エデュケーション』今田匡彦訳 春秋社 2002 年

Expression and sound in fine-arts education

Susumu Shida

By the lesson of the fine arts of Ibaraki Christian College, I prepared the theme related to an “image” centering on “expression”, “body”, “environment”, and “sound” and taught the present condition of fine arts, and the method of fine-arts expression to the student.

This paper takes up “expression” and “sound” among the theme, and in fine-arts education, being made the theme is daring put the subject which were on a center, and it shows the possibility of the new fine-arts education in schools.

I want to make reference to the flexibility in fine-arts education for the purpose of it not only to considering them as the means (teaching materials) of fine-arts education, but also pulling up them in the “structure” on a technique.

Here are three models about a means to develop in a fine-arts classroom, based on the theme of a main subject.

Model 1. Imagination expression (a color and a form visualized from sound)

Model 2. Imitation reappearance (a work teaches)

Model 3. Imagination expression (sound visualized from an image)

Each model shows the independent conclusion nature. Except the view based on sound, these will not be novel especially and will also have the similar example adopted actually at schools. Therefore, I think that there is many examples of practice with possible making it correspond to these models. An important point at this model is making it the structure of associating each and drawing a cycle in a circle.