

「文化受容者」育成としての美術教育へ

吉 村 壮 明

A Study of Art Education as the Nourishment of Culture-Recipients

Masaaki YOSHIMURA

【要 旨】

本論はアート・ワールドという概念を通し、美術文化の受容者として「子ども」を位置づけ、小学校学習指導要領図画工作編および中学校学習指導要領美術編において、文化受容に関わる言及とその射程を探り、図画工作・美術教育を通して指導すべき内容としての「鑑賞」教育を再認識することで、その指導法の意識および図画工作・美術教育の存在理由を考察したものである。加えて、カルチュラル・スタディーズ的な文化概念の視点を整理することで、本論で区分した「享受すべき文化」と「生成する文化」についても言及し、従来の美術文化の受容のプロセスである鑑賞の活動に多様性を持たせ、能動的な文化受容としての鑑賞について示唆している。

【キーワード】

中学校美術科 小学校図画工作科 美術教育学 指導法 文化受容
鑑賞教育

「知性の悲観主義、意志の楽観主義」

アントニオ・グラムシ

1. はじめに

最近、頻繁に考えることがある。それは、果たして社会教育や学校教育の場での「美術」の存在理由とはなんであろうかという漠然とした問いである。本論では美術館教育の教育振興（エデュケーター）の範疇である社会教育を扱うわけではなく、あくまで「学校教育における図画工作・美術教育」を念頭に置いて論じるわけであるが、それは一種の危惧意識を伴った悲

観主義といってもいいかもしれない。筆者は大学・大学院修了後、10年近く公立中学校美術科教諭、国立大学教育学部附属中学校講師、私立女子高等学校講師という「中等教育の美術教員」としての経験を経て、その後、「高等教育の美術教員」として就学前教育の幼児教育や初等教育の図画工作科、教育実習指導を中心とした教員養成指導に10年以上携わっている。また、教員免許更新講習講師として現職の高等学校、特別支援学校から幼稚園教諭までのあらゆる校種の教員を対象に行ってきた。いわば保育から幼児教育、初等教育、中等教育、高等教育全ての造形・図画工作・美術教育という「アート」の

教育に軸足を置き、長年、教育研究と実践に携わってきたわけだが、そういった現場との関わりを通して重要な課題として実感するのは、誤解を恐れずに述べれば、校種による美術教育の認識の違いによる指導法認識の差異や校種別の枠組みを前提とした「美術教育の形骸化」であったように思う。

教育行政区分に拘泥せず、オプティミスティックに言うならば、呼称が「表現」(造形)であろうと「図画工作」であろうと「美術」であろうと、はたまた美術の分野としての絵画、彫刻、デザイン、工芸、メディア表現等であろうと、それらは学校教育やあらゆるイメージに関与する視覚文化とその市場を含みこむ「アートに関連する全ての場」¹⁾としてのアート・ワールド(Art World)の一部であって、学校教育における美術教育もアートという巨大な文化的営為の一部なのである。この論考で有名なダントー(Arthur Danto)の予言的とも言える著書“After the End of Art”が、本年、『芸術の終焉以降の芸術』(山田忠彰監訳、三元社、2017)として邦訳出版された。そこで彼は「アート・ワールドの制度的複合体」として「ギャラリー、美術学校、定期刊行物、美術館、評論の体制、キュレーター」とアートに関わるあらゆる存在がアートを成立させていることを既に論じている。この視点をさらに敷衍すれば、学校における図画工作・美術、教員、子ども、保護者、地域²⁾も「アートに関連する全ての場」の成因であることは紛れもない事実である。また、ハワード・ベッカー(Howard S. Becker)の著書『アート・ワールド』において「アート・ワールドを構成する協同的なネットワークと規則が、拘束のみならず機会をも作り出す」、「アート・ワールドの参加者が持つ互換可能な遂行能力こそが、ある重要な意味でアート・ワールドの境界を定義づけている」³⁾という指摘は興味深い。すなわち「規則」が「機会」を作り出し、「互換可能な遂行能力」がアートと非アートの境界を定義づけるというのである。これは規律としてのディシプリンを根幹とする学校教育においても有効な視座と考えられ

る。

だが、美術教育に携わる人々が、図画工作・美術、教員、子ども、保護者、地域という成因に対し、常々、こういったアート・ワールドの一部であるという自覚を持っているかどうかは疑わしい。無論、これはダントーの言説に端を発する芸術学的領域からの視座ではあるが、実はこの「アート・ワールド」としての認識の欠落は重大な問題を美術教育にもたらしている。それは「美術文化受容者層」としての、そしてまた、アート・ワールドの成因としての「子ども」の存在という認識の欠如である。

なぜここまで、筆者が受容者の問題に拘泥するのかといえば、グローバル化における市場原理主義でも顕著なように、少子化のもたらすあらゆる産業構造のシフト(衰退)に伴う、喫緊の課題である人材確保として、我々の美術文化を手渡すべき「子ども」という存在認識があるからである。ところが学校教育において、唯一と言ってもいいアート・ワールド形成の場であると同時に文化受容者の育成の場である図画工作や美術の授業で、単に従来通りの絵や工作が、大量に産出されていく状況がある。その背景には、初等教育の教員における図画工作の苦手・不要意識もしくは中等教育の教員の専門分野(絵画・彫刻・デザイン・工芸等)の傾向が存在すると推測されるが、その、あたかも「義務」もしくは「趣味」としての表現制作の指導は、ネガティブな意味でのアート・ワールドの強制的な「サポート人員」(ベッカー)になっており、その現状への無関心や鈍感さという無批判的肯定感の蔓延は、まさに社会や教育における美術教育学の存続の危機に他ならない。なんと自治体によっては、図画工作・美術の授業のほとんどがあらゆる行政的コンクール出品依頼の為の制作時間になっているという事実もあり、それは驚愕すべきことであるが、斯界の研究誌にさえ、単なる教材論や個々の教育実践が連ねられていくという状況にある。それら今の美術教育実践や研究の現状を指して、筆者は「形骸化」と感じるのである。その一因には時間のかかる文献研究よりも、単発的な教育実践

研究の方が効率がよいという判断があるのかもしれない。ただ、はっきりしているのは、我々の「美術教育学」として危惧されるのは、どの校種区分であろうと、なによりそこには「美術文化受容者としての子ども」が存在しているのであって、その受容者としての子どもという認識と、美術の文化受容教育とはなにかを意識せずして今後の美術教育学の未来は暗いと思うのだ。

いうまでもなく、先述したこの美術教育の形骸化とは校種や美術分野という枠組み、単なる実践報告に落ち込んだ狭量な意識を指しもするが、無論、それが発達論的には妥当性があることは否定しない。幼児期には幼児期のアートの指導法があり、児童期には児童期のアートの指導法がある。無論、幼児教育や初等教育、中等教育という行政的枠組みも同様である。かのローウェンフェルド (Viktor Lowenfeld) はその著書や研究で美術教育に膨大な資料を背景にした「描画の発達論」研究をもたらししたが、現在、多くの研究誌でも散見される実践教育とは質や深まりが全く異なるわけで、この点では、ローウェンフェルドの研究の方式を我々は超えるどころか、あたかも遺産として手付かずのままにしないだろうかと思える。こうして考えてみると同時代美術や当時の文化論を参照して、「児童図」という概念を確立させたチゼックのアプローチは研究方法として再考すべき可能性があるように思う。

今、立ち返るべきは、授業や研究、実践という営みは「アートに関連する全ての場」であるという当たり前の自覚と、それが次世代の「文化受容者」育成になっているのかどうかという指導法や指導内容の検証であり、その全てに通底する、いわば基層としての、そして美術を次世代につなぐ尽きない文化的水流として構造化するという対象化が美術教育学研究には必要なのである。もはや校種間や美術の専門分野での狭量な教条を一旦は手放して、アート・ワールド的な意識を前提とした、いわば比喩としての「大きな水脈」を共有すべきであり、その一つ

の有効な視座こそが、繰り返しになるが、「アートに関連する全ての場」の人々が美術教育の営みを「文化受容教育」の場であると強く認識することなのだ。

2. 学習指導要領における「文化」への言及

さて、では学習指導要領では、この美術文化受容に関する言及箇所はどのあたりにあるのだろうか。改めて言うまでもなく学習指導要領は学術研究の文献ではないが、学校現場で「指導すべき内容」として義務化されて以降、国や政府、保護者が子どもにうけさせなければならない国民教育の教育的施作としての方向性を強烈に方向づけている。新しい学習指導要領が公示(平成29年)され、今後、次第に幼稚園、小学校、中学校、高等学校と学校教育現場で具体化されていくが、本論では「今まで学校現場で具体化されているはず」である義務教育における「文化受容」の方向性とその「形骸化」の反省点を探るに当たって、義務教育としての初等教育の小学校および中等教育の中学校の学習指導要領(平成20年公示)に目を通し、関連する箇所を拾い上げてみたい。筆者の手元にある幼稚園や小学校、中学校までの学習指導要領全文を読んでいくと、幼稚園教育要領では「文化と幼児」に関する直接的記述はほぼ無く、小学校学習指導要領⁴⁾における高学年および中学校学習指導要領⁵⁾に「文化受容」に関する記述が記載されている。以下の箇所がこの論考に直接、該当する表記だと思われるので、それぞれ、やや迂遠だが抜粋してみたい。

小学校学習指導要領 第2章 第7節 図画工作
〔第5学年及び第6学年〕

第2 各学年の目標及び内容

2 内容

B 鑑賞

(1) 親しみのある作品などを鑑賞する活動を通して、次の事項を指導する。

ア 自分たちの作品、我が国や諸外国の親しみのある美術作品、暮らしの中の作品などを鑑賞して、よきや美しさを感じ取ること。

文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』
平成20年8月, p.76

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

- (5) 各学年の「B鑑賞」の指導に当たっては、児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用したり、連携を図ったりすること。

文部科学省『小学校学習指導要領 解説図画工作編』
平成20年8月, p.77

以上が小学校学習指導要領図画工作編の抜粋箇所である。文言として「自分たちの作品、我が国や諸外国の親しみのある美術作品」や「児童や学校の実態に応じて、地域の美術館などを利用したり、連携を図ったりすること」という記述はそれ以前の学年においては見当たらない。つまり文化受容者として児童というはつきりとした意識とその育成は、この小学校5、6年生の指導内容に位置づけられ、学習指導要領に明記されているのである。さて、次は中学校学習指導要領美術編である。

中学校学習指導要領 第2章 第6節 美術

第2 各学年の目標及び内容

〔第1学年〕

2 内容

B 鑑賞

- イ 身近な地域や日本及び諸外国の美術の文化遺産などを鑑賞し、そのよさや美しさなどを感じ取り、美術文化に対する関心を高めること。

文部科学省『中学校学習指導要領解説 美術編』
平成20年9月, p.94

中学校学習指導要領 第2章 第6節 美術

第2 各学年の目標及び内容

〔第2学年及び第3学年〕

2 内容

B 鑑賞

- ウ 日本の美術の概括的な変遷や作品の特質を調べたり、それらの作品を鑑賞したりして、日本の美術や伝統と文化に対する理解と愛情を深めるとともに、諸外国の美術や文化との相違と共通性に気づき、それぞれのよさや美しさなどを味わい、美術を通した国際理解を深め、美術文化の継承と創造への関心を高めること。

文部科学省『中学校学習指導要領解説 美術編』
平成20年9月, p.95

小学校の学習指導要領と比較すると、当然ながら、より詳細な言及が目立つ（平成29年に公示された中学校学習指導要領図画工作編では、大幅な指導内容の変更は少なく、道徳との関連が引き続き、強調されている）。例えば第1学年の「身近な地域や日本及び諸外国の美術の文化遺産などを鑑賞」や「美術文化に対する関心を高めること」、さらに第2及び第3学年での「日本の美術の概括的な変遷や作品の特質を調べ」、「日本の美術や伝統と文化に対する理解と愛情を深めるとともに、諸外国の美術や文化との相違と共通性に気づき、それぞれのよさや美しさなどを味わい、美術を通した国際理解を深め、美術文化の継承と創造への関心を高めること」と示されている。いわゆる新学習指導要領でも、この方向性は変わることはなく、益々、この「美術文化の継承」が受容者層としての子どもに期待されているというわけだ。

周知の通り、これら抜粋した箇所は、すべて学習指導要領における「B鑑賞」であることに留意すべきであろう。すなわち、文化受容者の育成とは、学校教育においては「鑑賞」教育が担っているということだ。そのことを反映して昨今の学習指導要領で強調されていることは、一読して分かる通り、「鑑賞」の重視であり、簡単に要約すれば、従来、重視されてきた「表現」（絵や工作など）と比較すると、およそ三分の一が「鑑賞」活動に該当することになる。このあたりの経緯は、筆者が別稿で「DBAE的な次世代への文化受容に責任を持つ取り組みが就学前教育から初等教育、中等教育で実施されるべきで、その問題意識が昨今、学習指導要領の「鑑賞」教育の重視であり⁶⁾と述べていることであり、「引用した先の学習指導要領に則れば、現在の図画工作の作品観や指導法は、大きな三つの枠組み（A表現(1)、A表現(2)、B鑑賞(1)）の一つでしかないにも関わらず、A表現(2)に未だ強く傾斜している点を指摘したい⁷⁾」という論考に集約される。

ちなみに平成29年に告示された学習指導要領で鑑賞については、文言の変化があるものの、大きな指導内容としての変化はない。ただし、

「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」における、「2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする」箇所での「新設」された「(11) 創造することの価値に気付き、自分たちの作品や美術作品などに表れている創造性を大切にすることを養うようにすること。また、こうした態度を養うことが、美術文化の継承、発展、創造を支えていることについて理解する素地となるよう配慮すること。」という点は鑑賞に関しての、より具体的かつ積極的な言及であろう。

3. 文化の定義をめぐる考察 —享受すべき文化と生成する文化—

ここまで「文化受容」について、筆者の教育現場への論考を軸とし、学習指導要領の関連する記載を中心に述べてきたわけであるが、図画工作・美術教育における文化受容という点で問題になる事がある。それは、そもそも文化とは学校教育においてはスタティックな知識媒体として文化を捉える向きがある一方で、文化研究では文化は自己生成する流動的なものとして認識されているという、ある種、相反する視座だろう。これらの視座を(1)「享受すべき文化」と(2)「生成する文化」と区分してみたい。これは筆者が本論の「学校教育」における文化受容考察の関係上、分けたものだが、この一種の分裂は学校教育という価値の定まった指導すべき学習内容が措定され、学校現場は学習内容ではなく、主に指導法や教育方法を検討し、それを学ぶという特性上、(1)に類する「文化」の先験的枠組みは避けられないのかもしれないが、以下では子ども（児童、生徒、学生）が(1)「享受すべき文化」と(2)「生成する文化」という枠組みを念頭に置きつつ、まず、文化の定義をめぐる論じてみたい。我々はここで、そもそも文化（culture）とはなにかという古くて新しい命題について整理をせねばならないだろう。

語義的に文化とは、「①文徳で民を教化すること。②世の中が開けて生活が便利になること。文明開化。③（culture）人間が自然に手

を加えて形成した物心両面の成果。衣食住をはじめ技術・学問・芸術・道徳・宗教・政治など生活形成の様式と内容を含む。文明とほぼ同義に用いられることが多いが、西洋では人間の精神的な生活にかかわるものを文化と呼び、技術的発展のニュアンスが強い文明と区別する。」⁸⁾ 新村出編『広辞苑 第五版』岩波書店、1998、p.2380）と定義されるが、このあたりは前述した「スタティックな知識媒体」としての文化を彷彿させる。つまりは③の「芸術」の「生活様式と内容」である。ただ、こういった文明まで含みかねない語義をいくら羅列しても、ここまで学術的にも日常的にも頻繁に使用される凡庸で汎用性の高いこの語の概念を論じていくに足る手がかりを得られるわけではないだろう。それに、学習指導要領には、美術文化に対し「よさや美しさを感じ取る」と言及はされていても、それは、まさしく(1)の「享受すべき文化」としての文化の「指導」なのであって、文化自体を子どもが考え、子どもによる能動的な文化学習についての活動自体が記述的に見えてこないのが気になる点である。そこで筆者は、カルチュラル・スタディーズの文化の概念をさしあたり援用しつつ論を進めてみたいと思う。これは上記した(2)の「生成する文化」に深く関連する部分である。なぜならカルチュラル・スタディーズという研究実践は、その「文化研究」というその名の通り、美術や教育を含みこむ「文化」を実践のレベルで考察していく一種の運動体であり、ポストコロニアリズムと同様、90年代初頭の日本で「カルスタ」「ポストコロ」と爆発的な流行語（と同時にアカデミズムからの侮蔑を込めて）のように流布したが、ポスト構造主義以降の現代思想との分水嶺として、また、従来のアカデミックな学問対象として論じられる事の無かった大衆文化やインデペンディティポリティックスを射程に含みこむなど、そのダイナミズムを保持したプロセスや実践の学という特質から、そこでの「文化」定義がアートや教育を扱う上で、効力を保持している為である。また、教育学的意味からは、教育自体の教える／教えられるというツリー状の関

係性自体を子ども文化を含む大衆文化・視覚文化の側から実践を通して組み替えていく可能性を内在化させている視点だからである。そういった能動的な「文化」認識は、協働としての学びや、より柔軟なアクティブラーニングとしての子ども側からの文化形成の理論的一助となる可能性を内包していると考えられる。

ところで(2)の「生成する文化」として引き合いに出し、「カルチュラル・スタディーズの文化の概念をさしあたり援用」とは述べたものの、カルチュラル・スタディーズには、文化の定義の困難さ、具体的に言うならば、教育内容としての享受対象として参照するには難しい面があることも指摘しておこう。それは「文化研究」という名の通り、従来の文化そのものや自身の拠って立つ文化理論そのものを実践という終わりのない営みの中で常に対象化し続けていく事に大きな特質があるからである。吉見俊哉が、民衆娯楽研究の第一人者である権田保之助の発言を参照する形で「カルチュラル・スタディーズの原書は大学図書館にも、アマゾン・コムにもありませんが、それがあるのは新宿の歌舞伎町であり、若者の集うロック・コンサートの現場であり、沖縄の基地反対運動のなかであり、どこかのお茶の間のテレビの前なのである」⁹⁾と述べていたのは実に象徴的である。つまり文化生成の場に立ち会い、常に文化を読み替えていくプラクティス自体がこのカルチュラル・スタディーズの本質だからである。このあたりの(1)の(2)関係は、かつての言語学のラングとパロールの関係性に似ているが、ここで概説的になるのを承知でカルチュラル・スタディーズの概要を述べれば、その起源はイギリスの文化主義／カルチュラリズムに辿ることができる。レイモンド・ウィリアムズ(Raymond Henry Williams) やリチャード・ホガート(Richard Hoggart)が先鞭をつけた代表的な研究者であるが、本論で論じている文化の(2)「生成する文化」の問題に直面する契機が、かれら自身の自らの研究領域から派生したものではなかった点は興味深い。戦後の高等教育の大衆化に伴って、かれらが「大学で学位を得た直後に正式な大学で職

を得ることなく、しばらく成人教育で教鞭をとっていたこと」¹⁰⁾にカルチュラル・スタディーズの性質が起因するのはよく指摘されることで、つまり、仕事を持っている人々が夜間や休日に通う学校で、正規の高等教育を受けることができなかった労働者階級の人々における一種の専門学校が「教育の場」が出发点だったのだ。ここから、自らが教える学生文化と自身の高等教育文化の差異を目の当たりにし、そこから文化研究の胎動が始まったというわけだ。カルチュラル・スタディーズの古典(というのも前述したカルチュラル・スタディーズの出自、奇妙な話だが)として挙げられるのは、ウィリアムズの『文化と社会』(ミネルヴァ書房, 1968)やホガートの『読み書き能力の効能』(晶文社, 1974)が代表的であり、そこからバーミンガム現代文化研究センターへと収斂していく思想的潮流が形成されていく。ホガートが初代の所長となった後に、ジャマイカ出身のスチュアート・ホール(Stuart Hall)が引き継いだ後、数々の現代文化研究がこのセンターから行われたのは既に神話と化しているが、これ以降、ポストコロニアリズムにまで広がる階級やジェンダー、人種、大衆文化といった研究を通じて、あらゆる場で「文化」概念の検討そのものと実践¹¹⁾が重要になってくるのである(ポストコロニアリズムについて論じていくのは、文化受容の問題を語る上で避けられない観点であるが、論の展開上、ここでは論述することを避けた)。伊藤公雄(大阪大学)は「カルチュラル・スタディーズが問いかけるもの」において、その輪郭をイギリスに出自を持つニューレフト(新左翼運動)の思想からの来歴を含め、詳細に論じ、定義の困難な本思想について、あくまで「ひとつの声」にすぎないと断りつつ、以下のように述べている。

カルチュラル・スタディーズとは、日常的な実践、なかでも表象行為や言語を通じて、日常的な知(常識)のなかに埋め込まれた(身体化・自然化された)ものとしての「文化」を対象とし、それをズレや対立、妥協や抵抗を含んだなかで構築されつつある力関係=政治のプロセスとして分析する作業とでもいえるのかも

れない¹²⁾。

また、先に引用した吉見俊哉はウィリアムズの『マルクス主義と文学』における「文化」という概念自体が問題視される状況を引用して、こう述べている。

文化がすでにそこにあり、固有の内容を含んだものと見なすところから出発するのではなく、近現代史におけるこの領域の存在そのものから問い返すこと、文化を経済や政治から切り離せる固定的な領域と見なすのでも、またそうした経済や政治に従属的な表層の秩序と見なすのではなく、むしろ権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構築されていくものとして問題化していくこと。カルチュラル・スタディーズが、単なる文化の実証主義的研究とは決定的に違うポイントがここにある¹³⁾。

実に端的にカルチュラル・スタディーズにおける「文化」の認識が指摘されているが、これは、まさしく「生成する文化」についての言及といい、日常に「埋め込まれたものとしての「文化」を対象とし」、「文化がすでにそこにあり、固有の内容を含んだものとみなすところから出発するのではなく」という言及や、「ズレや対立、妥協や抵抗を含んだなかで構築されつつある力関係」、「権力が作動し、経済と結びつき、言説の重層的なせめぎあいのなかで絶えず再構築されていくものとして問題化していく」という両者の指摘は、「生成する文化」としての強烈な文化生成の営みと言えよう。とすれば、我々に必要なのは、カルチュラル・スタディーズでいう「文化の政治学」(cultural politics)としての視座であろう。より適切に換言すれば、かなりポリティックな文化の教育学(鑑賞教育)というアプローチである。具体的には、文化受容者育成としての図画工作および美術の鑑賞教育においては、2の後半で指摘した、(1)の「学校教育においてはスタティックな知識媒体として文化を捉える方向」を保持しつつも、カルチュラル・スタディーズ的な意味での、(2)の「文化は自己生成する流動的なもの」として、授業の指導法を考えるということであろう。学校教育においては指導内容や指導方法が具体的

に指示されているため、学校教育学においては社会学ほど、「権力」の問題を先鋭化させていく実践については正直、鈍いものがあるが、換言すれば、その渦中にあるが故に、それほどまでに再生産化(ブルデュー)・学校化(イリイチ)された学校教育の枠組みの自体を「内破」するように対象化することも不可能なわけではないと思われる。その視点は筆者が本論の冒頭で指摘した「すなわち「規則」が「機会」を作り出し、「互換可能な遂行能力」がアートと非アートの境界を定義づける」というベッカーの解釈とも関連してくるわけだが、そもそも文化受容者育成における鑑賞教育の(2)の視座は、パロール的に(1)の枠組みさえ変容させていく可能性さえ持っているのだ。この鑑賞授業における(1)「享受すべき文化」と(2)「生成する文化」を踏まえた具体的実践については、現勤務校の鑑賞の模擬授業での取り組み例を別稿で言及したい。

4. おわりに

なにをどのように教育するか。それは実践的には教育内・学校内のヘゲモニーでもあり、教科間の階級闘争のような様相を帯び始めていく可能性もないわけではない。なぜなら初等教育・中等教育においては、いまだ受験的イデオロギッシュな主要五科目という言い方の中で、我々、美術教育学は絶滅危惧種のように自身でサバイブしていく必要があるからである。筆者はその教科的生存競争を否定しない。むしろ、そこまでの強固な存在意義に対するストラテジーの欠如がこのような状況に至らせているわけであるのだから。「情操の陶冶」という決まり文句や「表現や制作の喜び」という制作中心主義では、形骸は残っても、次世代の受容者層に美術文化を伝達していく事は困難なのである。ただ、こういった(2)「生成する文化」の評価のみならず、上記した学校内での「教科」的ヘゲモニーの取奪自体、多分に楽観的でロマン主義的側面があること自体、筆者は十分承知している。だが、美術の存在理由や美術教育の現

状について悲観的に憂いていても何もはじまらないだろう。筆者が鑑賞教育に可能性を感じるのは、それが図画工作や美術という教科的名称を超え、イメージリテラシーとしての広がりを持っているからにはほかならない。それは視覚文化全盛の時代を生きる子どもにとって不可欠なイメージの「読み書き能力」だからだ。

なぜ美術教育は生き残らねばならないのか。その問いがこの論考のそもそもの端緒であり、それは「大きな物語」としての蓄積された文化への視座と同時に、絶え間ない文化生成の実践、具体的には、授業における鑑賞教育への積極的な取り組みと、能動的鑑賞の指導法によって説得力を持ってくるものである。そのはじめの一步は、美術教育学に携わる人々の「文化受容者層の育成という認識」にあるということを経験的に強調しておきたい。それが語義通りの文化受容ではなく、「生成変化する文化」も含みこむとすれば、尚更である。実践として美術文化を子どもに手渡せる場、享受すべき文化の育成と生成する実践活動を提供できる場は、学校教育においては、まさしく図画工作や美術の授業でしかないのだから。

註および引用文献

- 1) Arthur Danto 'The Art world' "The Journal of philosophy Volume 61, Issue 19" American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting (Oct, 15, 1964), pp. 571-584
- 2) この成因の一つである「地域」とアートが切り離せないことを、詳細なアートプロジェクト論として豊原正智・谷悟(大阪芸術大学)は「アートプロジェクトという名の回路—相互触発を生じさせるための構想と実践—」『大阪芸術大学紀要 藝術25』2000, pp. 88-100で論じている。そこでは筆者が執筆した『セルフ・エデュケーション時代』の論考が引用されており、筆者もまた勤務大学の授業「地域社会フィールドワーク演習」や「指導法特論(図画工作)」における学校と地域のプレゼンテーション資料収集の過程で豊原・谷の秀逸な論文に出会うことになったが、こういった「引用の網の目」が偶発的に発生するという事実は、今日のアートを取り巻く問題共有圏の中で、芸術構想

論と美術教育学という別の切り口であっても、ある種、同一の論考の地平にまでたどり着けることの証左であろうと思われる。

- 3) ハワード・ベッカー／後藤将介訳『アート・ワールド』慶應義塾出版会, 2007, p. 85
- 4) 『小学校学習指導要領 図画工作編』文部科学省, 平成25年発行, pp. 76-77
今回、改定された学習指導要領で、特筆すべき点は、例えば、「第2 各学年の目標及び内容」の〔第1学年及び第2学年〕(平成20年告示・道徳改訂反映後)では、「2 内容」の「A表現(1)」は「材料を基に造形遊びをすすめる活動」すなわち、A表現(1)は「造形遊び」を指していたが、改訂(平成29年告示)された「2 内容」の「A表現(1)」では、いわゆる「造形遊び」から「表現の活動を通して、発想や構想に関する次の事項」となり、上位規定の区分だったものが、アが「造形遊び」、イが「絵や工作、立体」と配置され、改定後はA表現(1)「発想や構想」という図画工作の表現プロセスを指すようになってきている。また、同様に「2 内容」の「A表現(2)」は「絵や立体、工作に表す活動」を指していたが、改訂(平成29年告示)後は、「2 内容」の「A表現(2)」でも、いわゆる「絵や立体、工作」から「表現の活動を通して、技能に関する次の事項」となり、上記規定の区分だったものが、アが「造形遊び」、イが「絵や工作、立体」と配置され、改定後はA表現(2)「技能」という図画工作の「技能的側面」を指すようになった。
- 5) 『中学校学習指導要領 美術編』文部科学省, 平成25年発行, pp. 93-96
- 6) 吉村壮明「造形遊びをめぐる試論」『別府大学短期大学部紀要36号』, p. 41
- 7) 前稿, p. 43
- 8) 新村出編『広辞苑 第五版』岩波書店, 1998, p. 2380
- 9) 当時、吉見俊哉(東京大学社会情報研究所教授)は『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店, 2000の「はじめに」において日本における受容のされかたについて強い批判をこめてこう語っている。
- 10) 毛利嘉考「カルチュラル・スタディーズとポストコロニアリズム」『現代思想入門』phpエディターズグループ, 2007, p. 200
また『カルチュラル・スタディーズ入門』および『実践カルチュラル・スタディーズ』(ちくま新書)はこの領域を最初に知る上での好著である。当時、九州大学(現東京芸術大学)の毛利嘉考は日本へのカルチュラル・スタディーズ受容を牽引した研究者の一人であるが、筆者が参加した「カルチュラル・タイフーン—グローバル化の中の文化表現と反グローバリズム(2)—」(日本カルチュラ

ル・スタディーズ学会／琉球大学, 2004) では従来の学会とはかなり異なった様相で運営されていた事をよく記憶している。長くなることを承知で、この学会のありかたについて引用すると「カルチュラル・タイフーン (文化台風) は、既存の学会やシンポジウムの形式や制度にとらわれず、さまざまな立場の人々がお互いにフラットな関係のもと発表や対話や表現活動をおこなうため、2003年より毎年、開催されてきました。その目的は、大学内外の研究者、社会活動や社会運動に関わる実践者、さまざまな領域で活躍しているアーティストたちが、専門分野の垣根を越え、文化と政治にかかわる課題にたいして自由な意見交換と創造的な表現活動を行う場を作り上げることにあります。」
「カルチュラル・タイフーンでは、過去14回の大会を通じて、既存のアカデミズムの制度に留まらない独特の空間を創出してきました。」(日本カルチュラル・スタディーズ学会<http://cultural-typhoon.com/>) と述べている。筆者の当該学会の参加経験になるが、通常、講演では前方に演台があり、研究会のグループ討議では意見をまとめて発表後、集約するという、いわばツリー状かつ下部・上部構造へと情報の拡散・伝集・集約が通常であるが、当該学会の運営では、各講義室を大きなスペースとして、そこにコーナーがいくつも設けられ、関連資料を閲覧しつつ、多様なバックボーンを持つ参加者が異なる関心からディスカッションしていくという形式であり、当日の運営やコーナー質疑を含め学生や院生が中心であった。あたかもバーミングダム現代文化研究センターの運営も院生を中心に行われていた事を彷彿させる運営であり、すなわち、大学という封建的アカデミズムの「文化」自体の相対化を目指した実践だったわけだが、ここにもカルチュラル・スタディーズならではのヘゲモニックな主体的文化形成に対する姿勢がみてとれるように思う。

- 11) 筆者はかつてポストコロニアリズムと美術教育の観点から学術論文および学会口頭発表において、エドワード・サイード (Edward Wadie Said) や トリン・T・ミンハ (Trinh T. Minh-ha)、ホミ・バーバ (Homi Bhaba) の言説とバスキア (Jean-Michel Basquiat) のグラフィティの評価を通し、この「声なき声」としてのサルバタンの表現の問題を論じたことがある。吉村壮明「マイノリティへ向けての試論—ローカルな観点からの美術教育とその今日的課題—」『沖縄キリスト教短期大学紀要 第32号』2004, pp. 37-42
- 12) 伊藤公雄「カルチュラル・スタディーズが問いかけるもの」『理論と方法 Vol.15, No.1』数理社会学

会, 2000, p.76

- 13) 吉見俊哉『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店, 2000, p. 2