

大学の美術教育

神 田 融

1 美術教育の現実

新制大学における美術教育は、形式的にいうならば一般教育としての美術教育、専門教育としての美術教育という二つの領域に大別して考えることができる。このうち、専門教育としての美術教育は、美術作家コース、美術学者コース、美術教員コースといった三つの傾向ないしは性格をもった教育過程を柱にして、さまざまな方向での教育課程が構想されている。したがって、専門教育としての美術教育のあり方は、必ずしも決定した美術教育課程として、明確な姿でもって打ち出されているとは限らない。その間には、いろいろな中間の性格をもった過程を学生の主体的判断でもって、巾広く選択してゆくことの自由がのこされている。

このこと自体を否定するわけではないのだが、この主体的判断の巾が広いということは、それだけに自由選択における混乱を引き起こす恐れを内に秘めており、このために専門教育としての美術教育のあり方については、従来ややもすると考え方の分裂を生じ、見解の相違ということで、意見の対立のままに現在にいたっているというのが現実だといってよい。それでも、美術の制作に焦点をおき、美術活動における「つくる側面」を押し出す美術作家養成の分野だとか、美術の理論ないしは美術の歴史を追究の目的としている「考える側面」をとる美術学者養成の分野にあっては、その目的というか目標というか進路方向がはっきりしているだけに、それだけにその教育課程のあり方も見定め易く、数少ないとはいうものの、これまでも有益な提案がいくつかなされてきたように聞いている。

ところが、反面、こうした進路方向がしほりにくく、コースから外れた、い

わば多様は目的と内容を含んだ美術教員養成などになってくると、その専門教育としての美術教育課程を決定することは、豊富な内容とその選択に自由の巾が考慮されるだけに、それだけに学生にとっても教官にとっても、その決定については非常な困難と混乱が生じてくることは充分予想されるところである。

ことに、これまでの中学・高校・大学における美術の教員は、その本心は別としても、美術作家の予備軍としての位置に自分自身を位置づけ、美術教員としての性格の多様性を抱き込むことで、これとの厳しい対決をみないままに、その位置での安易な美術観ないしは美術教育観に不平、不満を鳴らしながらも、あまんじてその位置を守ってきたとあってよい。自らの事柄とはいいいながらも、研究者であると同時に教育者であるという大学教官のあり方は、まさしく美術の制作者であると同時に、美術の教育者であるという、その大学教官としてのあり方を反映するものとしてきめこみ、教員養成としての大学における美術教育のあり方はもとより、美術の教官としてのあるべき姿とさえも対決を見ないままに現在にいたっている。

ここでは、良き作品の制作者であることは同時に良き美術の教育者であるという命題が無反省のままに横行し、このことがかえって自らのあり方を追究することへの、解剖のメスを放棄する格好の言訳にさえなっているのである。こうして美術教員養成の美術教育に美術の制作を中軸として展開する美術教育課程を組みあげ、それだけを唯一のよりどころとして、その人工的存在の微温湯の中に打ち沈み、よどみたるんできたことは、今さらながら深い反省と自戒の念にさいなまされている。これが教員養成の大学における美術教育の現実だとするならば、いくら教育理念を高く掲げ、美術の制作に立脚する美術教育を展開し、「つくる立場」での美術教育のあり方を固執するとしても、所詮は絵に描いた餅に終るの外なく、そこでの美術教育は幻想の美術教育だという外はない。

まして、一般教育における美術教育のあり方などは、それを放棄することの以前に、むしろ専門教育の一環として取り込むとか、余計なものとして歯牙にもかけない心意気ならばともかく、すでに自己の展望のうちには消失してしま

ったものとして、いや最初からその展望のうちに導入されえないものとして、世間の拍手のうちに打ち消しているとするならば、今更なにをいうことがあるうか。

実際、一般教育における美術教育のあり方については、これまでは美術の教員の教育の立場というよりは、むしろ美術の歴史の教育の立場、ないしは美術の理論の教育の立場からの追究なり問題提起がなされてきたといつてよい。このことが美術教員養成の教育課程を形成するにあたって、なにを意味しなにを物語っているかはさだかではないが、教員養成の大学における美術の教官の現実を如実に描き出しているといつてよい。ここで、一般教育における美術教育のあり方を考察することで、あらためて専門教育における、美術の教員養成としての美術教育のあり方を考えてゆくことは、あなから無駄な手続きでもあるまいし、引いては一般的意味での美術の教育全体のあり方を取り出してくるものと考えている。

2 一般教育における美術教育

大学における一般教育の授業科目の一つとして、美術の教科を加えることについて、多少の不安を抱く人も多いことと思われる。たしかに一般教育が自然・社会・人文の三領域に分かれ、その人文の分野に芸術学という項目があることは周知の通りですが、はたしてこの芸術学という意味での責任を、美術単独でもって担うことができるかどうか疑問の生ずる面もないわけではない。つまり美術という教科があまりに特殊な領域を取り扱うところから、一般教育としての一般性を欠除しているのではないだろうかという疑問である。同時にこうした疑問は他の教科にも共通して存在しうるところから、結局のところは教科の性格そのものではなくて、その取り扱い方にあるのではないかという声も生じてくる。ともあれ一般教育の授業として現在すでに美術の授業が行なわれているということの事実を前提として、差し当たっての論議をすすめてゆくことにする。

実際の授業における教育の内容は、その教育課程の構成に大きく比重がかか

っているということが出来る。したがって教育課程をどう構成してゆくかという事は、その授業全体の内容をも左右しかねない問題を含んでいる。つまり教育課程を構成する立場というものは、その授業全体にとって無視することのできない意味を持っているということである。

ところで、これまでに行なわれてきた一般教育における美術教育の教育課程は、大別して次の三つの立場、すなわち、類型的立場・歴史的立場・原理的立場といったものを土台として、さまざまな変化をみせて構成されてきている。その一つの例を大学基準協会の「大学に於ける一般教育」——一般教育研究委員会報告——第二部・人文科学・コースプラン試案・美術（以下これを「報告」と呼ぶ）に見ることが出来る。もちろん、現場の授業にとってそれほど重要な意味をもつ立場のことだから、実際の教育課程編成の作業にいたっては、右の三つの以外の立場をも含めて、それぞれの長短について考慮しながら、授業の行なわれる環境、あるいは教師と学生との教授学習能力などを附加することで現実に最も適切な形態を慎重に選び抜くことが要求されている。しかしこれらの作業はどちらかといえばケース・バイ・ケースによって処理されるべき性格のものであり、その間の手続などには、なお多くの問題も残されているとは考えられるが、それはまた別な機会にゆずることにして、ここでは、そのあるべき立場自体のあり方について、先の「報告」などを手掛りとして、若干の考察をすすめてゆくこととしたい。

最初の類型的立場から構想された教育課程の範例は、「報告」の第一案によって示されている。これによると、この授業は知識人に必要な美術の一般教養を得させることを目的としており、そのために講義は美術と生活とを結びつけて考えてゆくことを主眼としている。すなわち、美術のもっている社会的機能に重点をおいて講義を展開すると同時に、現在ならびに近い将来での美ないしは美術活動のあり方にも理解を深め、このことによって正しい美術の把握に勉めるというのである。

このため講義にあたっては

- (1) 実際教育として作品の種類、製作過程、その将来の見返しなどに触れ

ながら、実技的知識を与える。

- (2) 哲学的な問題には触れないにしても、歴史及び理論の教授学習に重点をおき、その実際の授業方法としては、実例によって類型をあげ、それに重点的説明を加えることで実例の鑑賞を行ない、学生自身にも実例について分析を加える作業を行なわせる。また理論的側面としては現在の状態に検討を加えてゆく。

といったことに特に注意をはらうことにして、その取り扱う美術の部門としては

- (1) 建築 住宅、公共建築、都市計画、国土計画。
- (2) 彫刻 塑像、木彫、鋳造、石彫。
- (3) 絵画 油、水彩、壁画、モザイク、ガラス絵、織物絵、印刷画(版画)、ポスター、漫画、写真、広告画。
- (4) 工芸 陶磁、ガラス、金属工業、合成樹脂、家具。

といったものを掲げ、授業の実施にあたっては、毎年わたって以上の各部門を平均に取り扱うのは授業時数からいっても、授業内容からみても少々無理があるので、年によって異なるプランをたてて授業をすすめることが望ましいのだが、なかでも建築のみは別格として、ここに重点が置かれて授業が展開されなくてはならないとしている。その理由としては、すべての美術は応用美術であり、いかなる芸術といえども実用性をもつということを忘れてはならないからであると結んでいる。

さて、この案についてであるが、冒頭の目的の項については後で考えることにすると、最後の文面、すべての美術は応用美術でありいかなる芸術といえども実用性をもっているといった個処などは、芸術の純粋性を主張する人達からはあるいは異論もあろうかとも思われるが、そうした細部の点は別とするならば、その大綱においては一応賛同することはできるのではないかと思われる。ことに作品とか制作過程、更にはそうした作品の将来への見通しまで考慮に入れ、社会生活との関連のもとに美術ないしは美術活動のあり方を考えていこうとする姿勢は、一般教育の教育理念から判断しても、そう遠いものとは思われ

ないばかりか、むしろ好ましい教育内容であるとさえ考えられるのである。

しかし疑問が全くないわけではない。すなわち、講義に際しては (1) 実際教育として実技的知識を与えるということであり、(2) 歴史及び理論を教えるという二点に重点をおくということでは、ここでの教育内容がすべて知識であり理論であるということを裏付けているとあってよい。つまりここでは実例の鑑賞としての「みる側面」ないしは実技的知識、または美術の理論としての「考える側面」はあっても、「つくる側面」が全く脱落しているということである。したがって、確かに講義では美術の社会的機能に重点をおき、美術と生活を結びつけて考えてゆくことが行なわれたとしても、それはどこまでも知識人に必要な美術についての知識としての一般教養に終始するものであり、教養が邪魔をして美術などは全然解らないという人間を生み出す可能性を秘めているとあってよい。今更、ここに理論と実践の関連について述べる心算はないにしても、これ迄の多く美術の教育が、こうした次元に展開したことは歪めない事実という外はない。美術といわず芸術を理解出来ないことを表明することは、知識人の一つの銜いだらうか、教育の結論は恐ろしい。

つづいて歴史的立場から組れた教育課程としては、「報告」美術・第二案にその典型的な例が見出される。それによると目的及び方針を次の通りに決定している。

- (1) 美的情操の陶冶及び鑑賞能力の向上
- (2) 範囲——日本絵画史概要
- (3) 芸術志操と時代思想の相関性に重点を置く

これでも解る通り、講義の範囲は日本絵画史に限定しているのであって、その授業内容の目次と時間の配分をみても、いわゆる仏教渡来以前の絵画に始まって、最後は明治、大正、昭和時代の絵画に終るといった具合に、政治的、文化的時代区分にしたがって順次時代の流れにそって、複製図ないしはスライドを使用しながら講義を進めている。したがって、ここでは日本の絵画史を手段として、美的情操の陶冶と鑑賞能力の向上を目的とした一般教育としての美術教育を構想しているとあってよい。造形活動の結果が美術作品を生み出して

いる限り、この美術作品を取り出し、これとそれを生み出した背景ともいうべき時代思想との関連のうちに授業を展開してゆくということは、ともあれ鑑賞能力の向上を生み出すことであり、このことは美的情操の陶冶とも決して無関係ではありえない。この意味では一般教育における授業科目の一つに美術史を柱とした美術の授業があっても不思議なことではないであろう。

ところで、この教育課程による授業を実施した結果の反省として、担当者は各時代別の時間配当に触れながら、全体としての時間数が少なくて思うところまで講義が出来なかったことを述懐している。これに対して、時間不足というのは美術史にとらわれた結果ではないのかという疑問を提起している。確かに知的対象としての美術の歴史の立場でこの教育課程による講義を進めるならば、あるいは授業担当者のいうように時間数の不足ということも生じかねないであろう。しかし、その場合は美術史が手段となっていることを授業担当者が見落していることを告白することを意味しており、どちらかといえば、そうした授業は専門教育の授業のあり方に近くなっていくといつてよい。これに反して情的対象としての美術の作品という立場で講義をすすめるとするならば、年間30回、合計60時間の授業をもってするならば、それ程に授業時数の不足をなげく必要も感じられず、むしろその方が目的からしても一般教育の授業のあり方により近づいているのではないかと思われるのである。いずれにしろこうした教育課程で時間不足の声が出るということは、美術の「考える側面」と「みる側面」との混同ないしは未分離の結果から生ずる場合が多いということができる。その意味では、時間不足の解消策として、一般鑑賞能力の養成というのならば、各時代の代表作を取り上げたらよいという提案を出していることは、一般教育の美術教育にあっては、「みる側面」を重視する必要があるということであり、今後考慮されてよい問題だと考えられる。

ここでさらに面白いと思われることは、この授業の目的が鑑賞能力の養成ということであるならば、対象から可能な限りで歴史の側面を脱落させて、作品中心の授業に切り変えてはどうかという一部の提案にたいして、授業担当者がやはり歴史的なものに重点をおかないと、餘りに主観的におちいりやすいと返

答していることである。それは美術作品の鑑賞という作業のなかにおいて、授業担当者が美術鑑賞にとってさけることができない主観的性格について、ある程度の歯どめを考慮しているということではない。ここで興味を引かれるのは、美術鑑賞の客観性ではなくて、美術の鑑賞能力の向上ないしは美的情操の陶冶にとって、その前提として知性の存在を計算していることである。というのも、これまでの多くが、美的情操ないしは鑑賞能力を取り上げて論ずる場合、ややもすると感覚ないしは感情の段階において、それだけを独立した形態で取り出し、知的能力との関連において考えてゆこうとする配慮に欠けていたのではないかと思われるからである。全体として、美的情操とか鑑賞の能力といったものを考えてゆく場合に、その前提ないしは裏付けとして、知的能力の存在を無視して作業を続けることは、知的判断能力をもっている成人にとっては、その判断能力の判断停止ないしは無視ということを意味しており、あまりに抽象的判断にすぎはしないかと思われる。

人間の知・情・意などといったものは、最初から独自の形態として発達してきたものではなく、最初は混沌とした状態で存在していたものが、互に作用し反作用しながら次第に分化し、全体としての人間的意識の段階において、それぞれに独自の形態として発展したものと考える方が、より科学的ではないだろうか。したがって、美的情操といえども美的感情のみの次元でこれを処理することは、あまりに速断にすぎはしないかと思われるのである。そればかりか知性・感情・意志なるものは、互に他を媒介としながら存在するものであるし、またそのことによってのみ発展の可能性さえ見出されるのではないだろうか。その意味では、美的情操の母体である感情は、思惟との相関においてなりたっており、行為（実践）を前提とするものであるという永井渕（芸術論ノート）の言葉は、いよいよその真実味を帯びてくるようである。すなわち、生きた人間にとって、美的情操などといったものは、単にそれだけのものとして取り出し、その陶冶にいそむなどということは、元来不可能なことだということである。美的情操の高度の高まりのうちには、必然的に高度の知性がかかわっているばかりか、美的情操それ自体が行為を前提としており、その表現行為に依

存しながら発展するものといっているのである。

ところでこのように考えてくると、先の「報告」第一案で美術活動における「みる側面」と「考える側面」の登場はあるものの、両者の関連がどうも判明しない嫌いがあり、さらには「つくる側面」が全く欠除していることを指摘しておいたが、美的情操を陶冶するためには「みる側面」としての感覚ないしは感情を鋭く高めるといことだけではなく、同時に知性を深めるとい「考える側面」の深まりを前提としているのであり、同時にその生活における実践としての「つくる側面」をも不可欠のものとして抱きこんでいるということになる。したがって一般教育における美術教育にあって、美的情操の陶冶ないしは鑑賞能力の向上を目的とする限りには、美術活動における「みる側面」・「考える側面」・「つくる側面」といった三者の適切な配慮を不可欠のものとしていることができる。しかも三者は相対的に独立した性格を持っているのであり、その混同は教育の混乱を引き起こすばかりか、かえって一般教育にとってはそれ自身を否定しかねない結果とまねくことになるということである。

最後に「報告」第三案、つまり原理的立場からなる教育課程の構想であるが、全体としては良くまとまっていて、しかも興味深い問題を随所に露出提起していると考えられるので、やや長文ではあるがその全貌をかかけてみることにする。

美術（第三案）

授業科目名 美術と人生

授業時間 毎週2時間 30週 計60時間 4単位

授業内容

(1) 目的及び方針

美術情操の基礎となる知識、鑑賞眼、芸術に対する理解を興える。
新日本国民として必要なる美的情操に就て、知識を興え、その陶冶をする。

(2) 方法及び形式——問題中心

主要点につき講義をして、問題を提供し、次の時間まで研究させて

発表及び討議をさせる。又学生の自発的研究による問題につき研究討議させる。

(3) 目 次

一部（前期） 30 時間

(1) 美の原理 4 時間

(美とは何ぞやの問題について研究)

(2) 東西美意識の比較 10 時間

(東洋, 西洋の芸術感比較及び作品の比較, 現代美術の傾向)

(3) 色彩学の基礎 6 時間

(色彩学の一般よりして色彩に対する知識を与える)

(4) 形体学の基礎 4 時間

(形体学の一般よりして形体に対する知識を与える)

(5) 美と生活 6 時間

(色彩及び形体と人間生活との関係, 芸術と人間生活との関係)

二部（後期） 30 時間

(1) 東西美術の比較 16 時間

(2) 色彩及び形体と人間生活 14 時間

教授方法

(1) 一組の学生数 38 名

(2) 学生用主要参考書——「美の原理」「芸術概論」

(3) 特別な方法——実験実習, 討論会, 見学

(4) 学習指導方法——講義, 学生の研究発表, 討論会

要点を講義により理解させ, 質問及び討論をさせる。学生の研究発表をさせ, 討論させる。

(5) その他——色彩, 形体等については実験させる。

実施上経験させる欠陥及びその対策

鑑賞と実験とを加える必要がある。

鑑賞実験を加えたが、実施の実際に於て少なかったことを反省させられる。主要問題の講義，研究発表，討議，鑑賞，実験等を以ってできるだけ生きたものに充実させねばならぬ。

一般教育の改善向上に対する意見

新日本建設の教育として、小学校より大学に至る一般的傾向をみるに、

- (1) 技術教育が軽視されている感がある。
- (2) 情操教育が軽視されている感がある。
- (3) 創造能力養成の手段に対する重視に欠けている。
 - (1) 理論の人間，知識の人間が出来ても，実行の人間ができないかもしれぬ。実習作業，技術条件により知識を確保させ，創造の力を養い，新日本として応用科学の充実による文化の建設を必要と考える。
 - (2) 平和日本の建設は，情操陶冶の確立によって根底的に（国民の感情を養い，行ないへの基礎をつくる）平和建設をなし得る道義の国民を養成せねばならぬ。

以上の点よりして，美術教育を以って新日本建設の重点教育として，実現することを要望する。

反省または批評

- (1) 前の案の史的な取り扱いに比してこれは美学の面から取り扱っている。この場合では広く歴史的背景をもつことを望みたい。たとえば東西美術の比較などを抽象的に浅薄にやるとすれば害がある。東西美術の比較などでセザンヌとかゴッホとか浮世絵とかを具体的に取上げたら面白いと思う。本案でも具体的な案によく考慮していると思う。
- (2) 美と生活の内容について
- (3) 本案の作者は工芸に興味をもつ人と思える。現代工芸や建築についてのべる必要がある。

ただ東西美意識の比較に10時間を費しているが，作品だけの比較は

危険で、歴史的に流派等を考慮に入れる必要がある。

- (4) 具体的にやるには実技の体験を取り入れる方がよくないか。
- (5) それは下級の学校でやるか、或いは任意に又希望者において実施するがよい。

以上がその全文である。この際の目的及び方針の項で芸術に対する理解というものは、一般教育としても適切な内容だと考えられるが、美術情操というものはどうであろうか。美的情操という言葉はよく使用されているが、美術情操という言葉はあまり見かけたこともなく、もしこれが美術という枠のみの中での情操ということであるならば、一般教育の内容としてはやや偏狭に失する感じがなくもない。それは外でもなく美術という枠だけの問題に終るならば、どちらかといえば専門教育のための基礎科目といって性格を帯びてくるからである。しかし、この文章全体の意味するものとしては、この点を除けば左程のこともなく、授業内容の目次をみても単なる美学の概論に終ることなく、色彩及び形体と人間の生活、芸術と人間生活との関係といったものを含めて取り扱っているということでは、前二者の試案と同様に一般教育の教育内容としては、一応妥当な線をいっていると考えてよいであろう。

ところでこの第三案全体としては少なくとも次の二つの問題を提起しているといつてよいであろう。その一つは美術教育における実験ないしは実習の問題であり、今一つは美学それ自体のあり方についてである。すなわち、前者については教授方法の特別な方法として実験実習を第一にあげ、後者については、一般教育の改善向上に対する意見のなかに、理論の人間、知識の人間が出来ても、実行の人間ができないかも知れぬ、と疑問を投げかけ、美術の理論に対しての実践の意義づけを試みている。

先ず美術教育における実験実習の問題であるが、ここでの授業者の意図する実験とは、教授方法(5)その他——にみられる通り色彩ないしは形体についての実験ということで、いわゆる色彩心理学とか形態心理学つまりゲシュタルト心理学などにおける実験を予想しているようである。他方実習については一般教育向上のための意見のなかで、実習作業、技術条件によって知識を確保させ、

創造の力を養成しなくてはならないと述べているだけで、その具体的な姿を十分に読みとれないうらみがあるのだが、別のところで授業の特別な方法に見学をあげたり、技術教育・情操教育が軽視されている感があるなどと記しているところをみると、美術の制作としての実習ないしは実技、美術の鑑賞としての実習ないしは実技といったものを指すのではないかと想像されるのである。

この心理学に根ざす美術教育における実験ということは、色彩と形態とについて理解を深めてゆくためにも、今後心理学の追究が深まればふかまるだけ、一般化してゆくことを不可欠としており、これからの一般教育における美術教育としては、その時間数を増すなり授業の内容を高める必要を大いに認められるところだといってよい。しかし、美術の制作ないしは鑑賞における実習、実技ということは一般教育としての美術教育を考える場合に、その意味を充分把握しておく必要があるだろう。おおくは、美術教育における講義に対して、直に実技＝制作といったものを対立させて考え、これに理論と実践という対立関係をあてはめて考えるということである。もちろん、このことの一切を否定しようとするのではない、講義といっても美術についての講義なのだから当然のこととして講義に対して実技＝制作といったものが、理論と実践といったものと対応関係を結ぶ場合も生じてくるものといってよい。そして実技＝制作という実践の裏付けのない場合には、講義＝理論が十分に理解しきれない場合もあるといってよい。しかし常にこの関係が結ばれていて、実技＝制作の実践を授業でおこなわない限り、美術の教育は不可能ではないにしても無駄なことだときめつけてみたり、さらには、実技＝制作の能力と理論的把握の能力とを混同して考えるということは、明らかに誤りの一つだといってよい。このことは、世間の常識として美術の教師の美術教育の能力を、教師自身の造形能力の評価で評価しようとする昨今、美術の教師としてはよくよく心得ておく必要があるだろう。

まして、美術の作品についての鑑賞と制作との関係を、理論と実践との関係に直接に置換して考えるということも間違いの一つだといってよい。なぜなら、美術作品の鑑賞と制作という作業には、それぞれ独自の方法論と技術論を内包

しており、鑑賞にしろ制作にしろそれぞれに必要な技術を習得しない限り、その作業はすすめられないからである。したがって、観照は制作の追体験であり、制作は観照の発展であるということで、観照＝制作という短絡思考のもとに、制作能力と観照能力とを混同して評価することも間違いだといってよい。いわんや鑑賞＝制作を理論＝実践といった図式に投入することは一層の誤りだという外はない。こんなところに実は多くの人が、観照の能力をもちながら鑑賞の技術を見失い、観照の能力を内に秘めながら鑑賞の能力のなさを嘆くという現象が生じてくるのである。その意味では一般教育における美術教育に、鑑賞の技術の教育という実技教育を展開することは、理由のないことではないといってよい。美術教育における実技教育が、必ずしも制作実技の教育に限らないということを、今後の美術の教師は体得してゆく必要がある。大学における美術教育の混乱は、あるいはこんなところに原因があるかも知れない。

次の問題としては、美術的活動における理論と実践との関係、つまり美学と実践との関連についてであるが、これについて「報告」第三案、反省または批評(4)、(5)の項で、具体的にやるには実技の体験を取り入れる方がよくないか。という質問に答えて、それは下級の学校でやるか、或いは任意に又は希望者において実施するがよいと述べている。一般教育における美術教育に、直接に実技制作という実習を取り入れないという考え方には、決して反対する訳ではないのだが、この第三案としての教育課程を抽象的なものと考え、具体的なものとして制作実技を対立的に持ちこむといった発想は、美術の一般教育としてはどうであろうか。ここでもいうならば、講義＝原理＝理論というものに対して、実技＝制作＝実践という考え方が成立しないであろうか。たしかにこうした考え方としては、美術の理論ないしは歴史、美術の制作といった美術の専門教育としては通用するものかも知れないが、一般教育のあり方としては少なからず疑問を抱かざるをえないものがある。

すなわち、一般教育としての美術教育のあり方としては、T・マンローも云っているように、審美的経験ないしは審美的教育を主体とすべきであって、美術的経験ないしは美術的教育は、どちらかといえば専門教育の領域のものと考え

えられるからである。(Munro, T; Aesthetic Education as a Part of General Education) その意味では、原理＝理論＝抽象そして実技＝実践＝具象といった発想は、美術の活動という枠の中から出ないということでは美術の専門教育のものといって差し支えない。美術が一般教育における一般性を保つためには、美術の制作。美術の歴史・美術の理論などといった狭い美術活動の枠の中に閉じこもらずに、もっと広い分野での美術活動の意義が問われる必要があるだろう。

これまでにみてきた通り「報告」に寄せられた試案のどれをとってみても、その目的は美術という狭い領域にとらわれてないのであって、少なくとも美的情操を陶冶するという一条が加えられているのであり、全体に通じているものとしては、美術と人間生活・美術と社会思想といった美術以外の生活、思想といった領域を抱き込んでいるのである。またそれだからこそこの教育課程が一般教育としての一般性を保ちえているのだといってよい。つまり美術教育が一般教育としての意義をもつためには、一つはその発生の根源というか、美術そのものを支えている美の領域に立ち返った場に抜けかえるか、又は美術を人間の生活の場つまり社会生活の場につれ出してくるかという二つの方向性を持たせることが要求されているといえるであろう。前者が審美的場への求心的傾向だとすれば、後者は社会的場への遠心的傾向として、いずれも美術のもつ機能の展開だということができる。

しかし問題はむしろここから発生してくるといってよい。すなわち確かに「報告」の三つの案をみても、美的情操の陶冶というたち返えりと、美術の社会的機能を重視するとか人間の生活との関連を探るといふ題目を揚げながら、はたしてこれまでの美術教育が現実のものとしてそれ程に意義があったかどうか、という素朴な疑問がのこされてくるという事実である。確かに教育を眼前の効果のみで判断することは間違っているかも知れない。だが講義＝原理＝理論に対して実技＝制作＝実践という考え方そのものに、一般教育としての美術教育が美術そのものから出られなかった原因があったであろうし、またこうした考え方の根底には、個人機構にもとづく美学が横たわっていてそれが一般教

育における美術を簡単にこうした理論と実践の姿で把握させていたのではないかと考えるのである。その限りで美術教育の効果というものを、ここで反省しても許されるものと信じている。

すなわち、山内重幸は一般教育における自然・社会・人文の三分野を運動論的視点から組みかえて、人文の分野については、自然力と社会力とを、認識をテコとして統制集中する人間の、人間的ヒューマニズムとその中身の重みを載せきってさらに追求し前進させ、人間の自由と解放に役立てることと規定している。(運動としての一般教育の基本点をどう抑えるか) ここでは明らかに教育の現実への展開を予想しているし、そのことは教育の効果への挑戦だといってよいだろう。したがって教育が教育で、終ってはならないのであって、むしろ教育は教育が終った時点から始まるとさえいいよい。つまり美術の教育はその後の生活、社会にあって実践されなくてはならないということである。一般教育における美術の教育としての実践とは、この意味で把握されて始めてその本領が発揮されるのではないだろうか。美術の活動における理論と実践が、原理と制作というならば、美術の教育における理論と実践とは、美術教育と社会生活という形態で理解されてしかるべきだとさえいいうる。

これまでの美術教育の多くが、個人機構としての美学の上にたち、人間のあり方を個的立場から人格主体として把握し、その教育を展開してきたからこそ、今もって美術教育の美術は校門を出ないといわれるのではなかったらうか。このことを考えるとき、いまこそ人間のあり方をいわゆる実践主体に切り変えることによって、個人的機構による美学から集団機構としての美学に転換することで、美術教育における実践を展開してゆくことを不可欠としているといつてよい。こうした事情に配慮しながら、あらためて、一般教育における美術の教育の一片を、再構想する作業をすすめてみることにしたい。

3 美術教育における一般教育

一般教育はそれ自身において完結していると同時に、専門教育へ解放されていなくてはならない。したがって、一般教育のあり方は専門教科と無縁の存在

であってみたり、専門教科びつりの基礎教科であったりすることは、どちらにしる正しいあり方ではないであろう。やはり一般教育は専門教育にとっては相対的かつ独自の場をもった存在でなくてはならないということである。

美術活動の全体を・みること・考えること・つくること・という三つの領域で構成しうるかどうかは知らないが、美術の活動においては・みる・考える・つくる・という領域がその大きな柱となり側面として存在することは否定できない事実だといってよい。しかもその各側面の発達した段階として、みる側面が鑑賞活動となり専門的には美術史の側面を、考えることが思考活動として原理的側面つまり美学を、またつくる側面が制作活動として実技的側面を、それぞれに対比しているのではないかと想定される。このことを前提として美術教育の専門教育における教科の分野を、一応それを了解してみると、一般教育における美術教育としては、以上の各側面をふんまえた上に形成されることが了解されてくる。また人間の行動のパターンとして、感覚的受容、知的認識、意志的行為といったものを仮定するとするならば、この「みる側面」、「考える側面」、「つくる側面」の三者は、一つの環として結合されたものとなり、それぞれは、互に他を前提としながらも、限りなき展開を繰り返すことになる。更にこの三者を発生的に考えるならば、美術活動の最初は視覚的にみることから始まるといってよい、次いで認識的に考えることが起こり、最後につくるという実践的な表現の活動が起るといってよいであろう。しかも表現活動としての制作の手を休め、対象としての作品をみた瞬間、再びみる活動に転換しているのであり、こうして三つの側面はそれぞれの立場を繰り返しながらも、無限に発展してゆくのである。したがってこの「みる側面」、「考える側面」、「つくる側面」は、互に他の側面を止揚的に含みながらも螺旋階段を、追いつ追われつしながら登っていつているようなものだといえる。このために螺旋階段の適当な一部分を切り取った場合は、どの側面が先頭にあるかということは偶然的であるともいえる。だから現象的にみれば、どの側面が本来の先導者であるかどうかは判断し難い面が生じてくるといってよい。しかし、発生的というならば美術の活動は「みる」ことから始まるということは、間違いないと

いってよい。このことはまた一般教育をどこから始めるかという問題とその課程をどう構成するかということとは無関係ではないと思われる。

ところで一般教育における美術教育の教育課程をどう構成するかということは、一般教育と専門教育との関係と同時に、美術教育自体のあり方から云って、美術活動の一応の基本線としての「みる側面」「考える側面」「つくる側面」を内包しながら、かつ専門性と一般性との関連を考慮されて構成されることが望ましいといってよい。さらにこの三者のうち、どの側面から出発すべきであるかは、さらに検討されなくてはならないものがある。

これまでの一般教育における美術教育の多くは、「みる側面」ないしは「考える側面」において教育課程が組まれてきたといってよい。その原因の一つは、一般教育における美術教育の授業を担当した教官の多くが、美学ないしは美術史の教官であったということが掲げられるであろう。また実技の教官が担当した場合であっても、大学における美術実技の施設設備が十分な状態でなかったということもその原因の一つだといってよい。さらに、一般教育という名目で無制限に学生を受付けるとき、場合によると数百名という数に達して、いわゆるマスコミ授業を展開せねばならず。とうてい一名の教官ですべての学生の実技を指導するということが出来ないといいた事情もあったといえるであろう。したがって諸般の事情が整った場合には、「つくる」ことから始めても、「考える」ことから出発しても良いわけなのだが、一般教育における美術教育は、なお「みる」ことから始めることが好ましいと考えられる。

それは一般教育における美術教育の教育内容が先にも述べたように審美的教育を支柱としているからだといってよい。T・マンローの前述の論文「一般教育の一部としての審美教育」によれば、審美的教育は根源的には芸術を取り扱い。その創作・演奏はもちろんのこと、鑑賞・批評・歴史・理論などをふくむものであるとしながらも、その審美的経験と審美的教育は必ずしも芸術に限定されたものでなく、自然は申すまでもなく、人間や人間のつくった芸術作品以外の制作物にも開かれている。したがって、審美的教育とは、広義にあっては、あらゆる種類の対象に関する審美的能力を発達させようとするものだといふこ

とである。また審美的というのは、狭義では芸術の創作とか演奏というものよりも、むしろ対象は芸術作品とは限らず、それ以外の美しい対象をも含めて、その知覚、鑑賞といったものに関係してくるのであって、その意味では審美的経験と、いわゆる芸術的经验といわれる創作、計画、製作、演奏といった芸術の実技としてのそれとは、区別して考えられなくてはならないということになる。したがって審美的教育とは、製作とか演奏のための技術の教授というよりは、芸術作品の知覚、利用、享受、批評といったものについての教育ということの意味していることになる。つまり、「みる」ことから始め、「考える」ことにいたる教育を審美的教育だとして規定している。もちろんこの際、「みる」ことの教育から出発するのであるが、T・マンローも随所で指摘しているように、「みる」教育がただ単に芸術作品をみるという従来の鑑賞教育を意味するのではなく、「みる」ことの可能になるための「みる技術」の教育をも含めていることは申すまでもないであろう。

一般教育における美術教育を審美的教育と規定し、「みる」ことから始めるとしたが、それは先ず「みいる」つまり見入るという作業から始めなくてはならない。というのは美術作品を理解するためには、材料とか技法とかいったものを理解するだけでなく、本来の意味からいっても、対象のもっている作品の内容をこそ把握することが課されているからである。このためには対象としての作品をただ眺めて、「みる」だけではすまされない。そこでの観照者の意識の焦点は、対象としての作品の外的な部分、つまり感覚的刺激的とも云うべきものの上にそそがれてはいるが、その対象は観照者にただ単に知覚的な反応を起こすだけにとどまらず、小説における物語りを読んでいるとか、光面における映像の演技に見入っているとといった具合に、対象への理解とか、対象によって案内される空想の世界とかいったものを引き出してくるということが行なわれる。つまり審美的経験というものの中では、ミステリーな物語りとか冥想的な叙情詩などと同様に、表象の世界を探索することを可能にしているといつてよい。したがって、そこに展開する芸術家の芸術意欲を読みとるためには、作品は観照者にたいして意識的な観察を加えることを要求されているのである。

少なくとも観照者は、対象に秘め込まれた内的意味に向かって、あたかも考古学者が掘り出された一片の石塊から、幾千年もの古代人の生活のあり方を読みとるごとく、画面上のわずかなタッチをも見落すことなく、その一つ一つの筆跡をたどりながら、作品の色と形の担っている意味内容を、扱み尽してゆく努力が課されているといてよい。

ただし、ここで断っておかなくてはならないことは、こうした鑑賞の手続きというものが、すでに一定の手順として完成されているものではないということである。したがってその作業のあり方には、今後にも多くの方途が発見され、現場の状況に照応して取り出されるべきものであり、それこそ授業の最も個人的な部分として、一般化しえないものだとさえ考えられるのである。しかし、その作業は決して不可能な仕事ではなく、多くの先人達の遺産を受け継ぐことによって、始めて完成されうるものと信じている。したがって、ここではその方途の一端を示すことで、今後にも話題を提供することにとどめたい。

作業の手順として先ず形式的な側面での追究から始めることにする。最初に取り出されることは光自体のあり方だといってよい。それはあらゆる造形の仕事がそこから始まるといえるからである。そして、ネオン・ブラウン管・スライド・フィルム等による映像を除いては、光は明暗のうちに「濃淡」として表現される中世ないしは東洋の絵画的世界を形成し、また「陰影」として把握され近世ないしは近代絵画の世界を形成してくる。この辺の混乱はややもすると日本人ながら日本画の世界が理解できない原因を生み出している。また明暗の調子は色調として、いわゆる固有色としての「概念色」、現象しているそのままの色としての「現象色」、造形作品の中での色としての「造形色」として画面に登場してくるのだが、そのそれぞれの混乱は物理的な眼と造形的な眼の混乱を生じさせ、色調のかもし出す素晴らしい音色をも聞くことを否定してしまう。さらに色の差異が形を取り出すのだが、その形を構成する要素たる点、線、面、量感、空間は、「実」の部分と「虚」の部分をもつことによって、互に他を媒介しながら一つの動勢ともいうべき力を形成してくる。その動勢の多様なあり方を把握することがなければ、物理的空間と美術的空間の差異も見出せないこと

が生じてくる。このようにして「色」と「形」のあり方を解きあかしてゆくうちに、同時にその作品自体のあり方にせまる作業を進めてゆく。つまり作品の内容のあり方に接近してゆく仕事を始めるのである。ここにも様々な手順が考慮されるであろう。例えば最近、川上実によって紹介されたH・リュツェラーの「芸術への道——芸術の基礎」などはその好例の一つだといってよい。ここでは芸術の真・善・美のあり方を追究することで、芸術作品の存在条件として真理性と純粹性・造形性を取り出し、結局は芸術了解への道は人間への道であったと結論づけている。つまり、芸術は人間とは本来何であるのか、その最も深い意味においては一体何ものであるのか、という問いを聞いてくるというのである。

ところで「芸術への道」が実は「人間への道」であったということは、特別な美学の持つ結論というよりは、むしろ一般的な結論であろう。またそれだからこそ、人間にとって芸術は生命の外化であるとさえいわれるのだといってよい。そしてここには二つの問題が提起されている。その一つは、「みる」ことの立場から出発した観照の作業であったものが、「考える」ことの立場へと観照者が追いやられていること、今一つは形式的な追究にしる、内容的な追究にしる、いずれも人間の形成する空間のあり方についての問題を内包しているということである。もっともここで「みる」ことに対して「考える」ことの立場を取り上げたが、これは必ずしも論理的思考のみ指しているわけではない、やはり美術の世界での事柄である限り、ここでの思考は造形的思考とでもいうか、造形的立場を通しながらも、そこに横たるものとしての本来の姿を掘り出すということでの「考える」ということだと理解している。したがって「みる」ことから「考える」ことに重心の移動はあっても、「みる」こと自体が見失われたわけではない。その意味では、先の二つの問題は実は一つの問題にまとまってくる。つまり美術作品を「みいる」ことによって会得した空間のあり方を見定める能力を、自らの生活空間のうちに転射し、その生活空間での人間本来としての空間のあり方を見破り、見定めてゆくということにおいてである。

一般に美術作品は自然や世界に対して抱く主体のヴィジョンの客観化であるとしてされているけれども、この場合のヴィジョンとは、いわゆる人間の認識過程における最高に発達した段階としての意志であり、しかもこれは単に表象としての目的といった性格のものではなく、意識的に規定された目的だといってよい。したがって、ここにおけるヴィジョンは主体の行動のあり方を規定するとともに、他方では自分自身をも一つの自然力として取り扱い、そのヴィジョンに自分自身の意志をも従属させて行為してゆくといった性格のものだといってよい。人間はこのとき自分自身をも手段に転化させ、みずからが条件となってこのヴィジョンの対象化を実現してゆくのである。しかもこのヴィジョンは、人間における認識の最高段階である地平に展開するものなのだから、それは現象の次元にのみ関係して、いわゆる洗練された形式でもって観照者を魅惑するといった造形作品とは異なり、作家の見抜く存在の真理を内包しており、限定された主題をもつものでありながら、しかもその主題を乗り越えて主題のもつ真理性を開示しているものといってよい。というのも、みるという感覚的段階での現象の次元では、本質的なものは断片的にしか開示されてないばかりか、そのあり方は時として隠蔽されてさえ現象している場合がありうるからである。したがってこの場合には、人は単にその予感に触れうるだけであり、それだけに考えることとしての思考の段階を経ることなく、容易に対象を受け入れることも可能だといってよい。

しかし芸術は単なる現象の複写であるわけではない。芸術はこうしたヴィジョンの性格にも表われている通り、存在の真実性の開示ともいえるべきあり方をもっているものであり、かつて、ハイデッカーが「芸術作品であること」とは、世界を「うち立てる」(芸術作品の始まり) ことであると見破ったごとく、それは世界を観照者に開くものだといってよい。こうしたあり方をしている美術作品の内容を読みとるためにはどうしても、「みる」ことの段階から「考える」ことへの段階を必然的に要求していることであり、一般教育としての美術教育のあり方としては、こうした「考える」ことの側面を導入してこそはじめて、その存在の可能性も湧いてくるというものであろう。

したがって、人間の本来的な生活空間のあり方を見破ってゆくとしても、現在の環境庁などが行っているように、技術革新の結果生じて来た公害から、生活環境としての自然を取り返えすとといったことではなく、科学技術の発展による生活空間の抽象化は、ある意味では科学の勝利であると同時に、反面そこに失われつつある自然空間の本質的なものを認識することで、いわゆる素材としての自然空間そのものの復帰を意図するというのではなく、むしろこの抽象化されつつある生活空間それ自体に、自然空間のもつ本質的なものを再生してゆく努力が大切だと思われるのだが、その実、空間についての感覚の教育がなされていない現在の人達にとっては、空間への感覚そのものを見失ってしまっていて、一連の大工場などで展開している管理された空間、いわゆる抽象化された空間をそのままに、ごくありふれた日常生活の空間として受け入れ、そこにはなんの疑問もなく平明に通用しているのである。空間への感覚の喪失は、いうならば空間そのものの喪失だといってよい。しかも、こうした空間の喪失がその実、資本の論理にしたがって進行していることにこそ、本当の恐しさがあるのではないだろうか。

一般教育における美術教育が、美術作品のもつ芸術的空間を理解させ、その空間のあり方を把握し体得させてゆくことによって、空間への感覚を回復させ、この日常の生活の隅々にまでゆき渡っているひづみをもった空間を、知識としてではなく感覚的に受け入れ、しかもそうした生活空間が、資本の論理によって形式されているということの事実を体得させてゆくことは、いうならば、ごくあたり前の事柄ではないかと思われる。美術教育が実技制作にあまりに全力投球するあまりに、こうした人間のもっている空間への感覚の教育を脱落させるばかりか、日常生活における生活空間のあり方についてさえ、思考させることを見失ったことは、その代償としてはあまりにも大きいものがあるといつてよい。

しかも一般教育としての美術教育が、「みる」ことから「考える」ことへの移項があったとしても、ただそれをそうとして理解するだけでは、本来の一般教育としての責任ははたされない。つまり、人文の分野を受け持つ授業として

は不十分なものがあるといってよい。それは、これだけでは「つくる側面」が見落されているからである。すなわち、芸術作品に世界の真実性を読み取り、それがとりもなおさず人間への道を開示するものであるということは、裏を返していうならば、観照者自身の寄って立つ足場のあり方を、芸術作品が差し向けるという形で開示しているということである。対象の本質存在としての人間は、こうして芸術作品のもつ真理によって、自分自身の位置を読み取ることが許されるのであり、このことによって、現実の生活空間におけるひずみが把握できるものといってよい。その限りでは自分自身の解放の必要性と主体性は、ここにおいてはじめて意図的目的として確立されるものだといってよい。

先に美術教育における「つくる側面」としての制作ないしは実技の意味について述べたが、その内容はいうならばこうした自分自身を含めたものとしての生活空間、つまり人間の存在そのもののあり方についての場所づくりを含んでいたということである。もちろんこの場合、目標としての場を適確に描きだすだけではなく、そこへの過程における一つ一つの結末点としての肌理こまかい場までに、そのヴィジョンは形成されている必要がある。しかもまたそれは、いわゆる構想されたものとしての幻想の世界への出来ごとではなく、当然のことながら、その一つ一つに対応する実践の裏づけを要求されている。その意味では一般教育における美術教育の「つくる」ということは構想の能力としての想像力だけでなく、この想像力を証明するものとしての社会への働きかけと、そこでの実践による現実の形成とがからみ合っているといってよい。理論と実践との統一はここにおいて成立されるものと考えている。

ところでこうした美術教育のあり方について、これまでの個人的機構の上になたつ美学を抱く限り、その市民権は決して得られないものといってよい。すなわち、技術の概念に対して天才の概念を、模倣の概念に向っては創造の概念を、また真善美の間に確然たる価値原理の区別をおこななかった、あのギリシャ的美の理念に対して、美をもって人間本来の課題として美の独立を主張するものにとっては、どうにもこれを美術教育の教育課程としては認めがたいものがあるといってよい。しかしこうした天才と創造と美の概念は、封権主義への叛逆の

武器としては、それそうとうに正当な権利を有していたことは認められるとしても、この天才と創造と美の概念が、ややもすると放恣と個人性と非真実性への広き道であったことは、中井正一において早くから指摘されるどころであった（思想的危機に於ける芸術並びにその動向）。したがって、個人が自己の想像力にまかせて天空に描きだす幻想の世界に酔いしびれ、そのエクスタシーの快感に身をまかせず限りの美学は、この辺でその役割りを交代する時期にきているものと考えている。そして、これに替って登場されるべき集団的機構の美学に立つとき、この美術教育の教育課程は、少なくとも受け入れられるものと考えてよいであろう。

このように芸術作品のもつ真実性を、あるべき姿としての自分自身を描き出すことの発展として、「みる側面」から「考える側面」へ、そして「考える側面」から「つくる側面」へと展開せる教育課程こそは、一般教育における美術教育としての可能性を示すものだといってよい。そして芸術作品との個人的対話から発して、社会的実践へと発展するときこそ一般教育としての美術教育は、その本来の実力を発掘するものと信じている。そしてここでの実技とは鑑賞の技術であり、ここでの実践とは経済的・政治的実践であることも見逃してはならないであろう。美術教育が美術教育で終ることはなく、一般教育としての一般性を保つためには、どうしてもこうした社会生活への展望と働きかけをもつ必要がある。またそこでの実力が発揮されない限り、その美術は遊芸の域を出ないものとして、教育そのものの意義さえ否定されるであろう。こうしたことは、現場の美術教師にとって、美術教育の必要性を考える場合にいくら情操教育の意義を強調されるにしても常に生起する疑問の一つでもあった。

4 現実の美術教育

現在の大学における美術教育が「つくる立場」に固執していることで、その教育のあり方を幻想の美術教育であると判断した限り、その幻想の美術教育を本来の姿としての現実の美術教育に回帰することの手立てを考慮することは、当面の課題の一つだといってよい。そのためには美術活動における実践の概念

を、これまでの美術教育の世界で考えてきたように、理論＝美学＝鑑賞といったものに対して、実践＝製作＝実技といった形で把握するのではなく、美術そのものの枠を打ち破り美術の領域から外に、眼を向けることの必要性を考えることを試みた。その結果、美術的活動を個人の生活のうちに秘め込まないで、いわゆる集団の生活のうちに解放することの必要性が展開し、そこでの実践とは疎外された人間の疎外からの解放を意味していることがおぼろながら浮んできた。

もちろん、このことは美術教育の世界での出来ごとだということを前提としていることはいうまでもないであろう。そして、「みいる」ということで観照者が作品と対話することは、作品のもつ真実性を一つの鏡として自己のもつ、その本来あるべき姿を見定めるとともに、それを発条として自己の立つ現在の位置からの解放を「考える」させるということで、「みいる」ことはその必然的發展の姿としての「考える」ことの場に突きでてくることになった。しかしこの「考える」ことの導入は、たしかに美術教育界を前提とした事柄ではあるものの、ある意味では日本の洋画壇全体にもかかわるものだ、ということを見逃してはならない。すなわち、河北倫明も指摘するように、黒田清輝ほかによって持ち込まれた洋画壇の考え方というものが、天心道場という命名によっても代表されるがごとく、すべてを「天心」のうちに解消し、折角生れ始めていた技術性の萌芽を打ち消してしまったということである。(近代日本美術の研究)

このために以後の日本の洋画界は、いわゆる素人によって展開することになり、技術をもった玄人は一介の素浪人として、街の片隅の看板描きになり下ってしまい、洋画壇の主流からは脱落してしまっている。このこと自体は歴史の流れとして感傷のうちに流しさることは出来ても、この技術性と同時に技術の内包する論理性、つまり思想そのものをも見失ったことは、外光派の功罪相い半ばするとはいえ、あらためて再考することの余地はあるといってよい。日本の近代洋画界が、パリをはじめとする世界の動きに、いかに敏感に反応したかは後進性を抱くものの常としても、その画壇の動きに弱い美術の教師が、日本

の美術教育界から技術性と論理性、したがって思想そのものを抜き去るのに、どのように深い配慮をしたかは考えても恐ろしい、したがって絵はみれば解るのだということは、それだけ日本の美術教育の意義を拡大していったと同時に、失うものをも大きかったとってよい。その昔、文人の多くが絵の道に親んだことを思えば、このあたりで美術の世界にも思想の回復を考えることは、あまり早すぎることはないと考えられる。その意味で美術教育の世界にも、この技術性と論理性の導入は不可欠のものといってよいであろう。そして「つくる」ということを、造形作品を制作するということに限定しないならば、自分自身の生活する場そのものを創り出すことに拡張しても、美術教育のあり方としてはなんの不思議もないのではないだろうか。まして美術の一般教育としてのあり方としては一応まともな線だと考えられる。

このことと平行して考えられることは、いわゆる教員養成を主としたる学部における美術教育のあり方だといってよい。一般教育における美術教育が、このように展開してゆくとするならば、作家を養成することを目的としている訳ではないので、制作を主とした教員養成大学における美術教育のあり方も、この辺で大きな改革が考慮されてしかるべきではないだろうか。大体に、義務教育ないしはその前後の期間を含めた美術教育のあり方としては、被教育者のすべてが美の生産者になる訳ではなく、むしろその大多数の人達が、美の消費者というか鑑賞者に成長してゆくのだから、この点を考慮するならば、その教育のあり方はむしろ一般教育における美術教育のあり方に、近くなるものといってよいであろう。とはいうものの、対象に「みいる」ためにはその前提として「つくる」ことが横たわっており、造形要素とその使用が十分に把握されていないところでは、とうてい「みいる」ことは不可能だとさえいってよい。

したがって、教員養成大学において、制作を主として美術教育課程を変更してゆくといっても、制作すること自体をその教育課程の中から否定するわけでは決してないのであって、ただその理念として制作能力の教育から、審美的能力の教育の方向に転移することの方が、よりよい美術の教師の養成が出来るのではないかというのだけである。しかし、このことは教員養成にたずさわる教

官自体の美術教育観のみならず、むしろ他領域での人々に、美術観ないしは美術教育観への反省を持ちこむことであり、同時に入試における実技の振り替え、卒業時における卒業制作：卒業論文のあり方にまで波及する側面をも抱いている。

ともあれ、教員養成における美術教育のあり方は、大学における一般教育のそれと同じく、今後に大きな問題を投げかけている。