

美術鑑賞教育の意義と実践

北村 英之

あらまし

近年、美術分野における鑑賞教育に高い関心が寄せられている。芸術文化の「受け手」に着目するこの活動は、改革の只中にある学校教育や、「冬の時代」と呼ばれる危機にある美術館等の教育普及活動において促進が図られている。しかし、現在の日本の美術鑑賞教育は大半が知識偏重型のものであり、学習者の意欲は向上していない。また「学校と美術館」と呼ばれる連携も、効率性・公平性の観点から合理的とはいえない。本稿では以上の認識に基づき、美術鑑賞教育の歴史的展開をふまえ、現状の批判を行う。また、リテラシー、アクセシビリティ、サステナビリティをキーワードに、その社会的意義を提示し、それに合致する具体的な実践活動を紹介する。結果、美術鑑賞教育は鑑賞者の主体性の保障を目的として行われるべきであり、そのためにはコミュニケーション能力の育成に重点を置くことが望ましいと結論づけられる。とくに、美術鑑賞教育がコミュニケーション能力の育成という現代的な教育課題へと接続される経過については詳細に論じることとする。

1. はじめに

1.1 本稿の主題と目的

絵画がいかに変わろうと、絵画に何が描かれ、何に縁どられようと、問題はいつも同じだ。何が起こったのか。キャンバスや紙や壁は何かが起こる舞台である。(中略)幕があく。われわれは見つめる。待つ。受け取る。理解する。そして、芝居が終わり、絵が消え去ると、われわれは思い出す。われわれはもう以前のわれわれではない。古代劇におけるように、われわれは秘法を伝授されたのだ。

ロラン・バルト「芸術の知恵」¹

近年、芸術文化分野における鑑賞教育がさかんに行われるようになってきている。この活動は芸術作品や文化活動の「受け手」に着目するものであり、表現や制作といった「送り手」に対する偏重がとりわけ著しい美術分野でも高い関心を集めている。このような意識の変化は、「冬の時代」とよばれる公立美術館の危機的状況や、一連の学校教育改革等とともに、美術をめぐる変化の注目すべきトピックのひとつとなっている。

ところが、美術鑑賞教育の現場、すなわち、学校や美術館の多くでは、具体的な活動に踏み出せない状態が続いている。もちろん、各地の美術館では、児童・生徒向けの教育普及事業が新たに企画されるなど、ここ数年は目にみえる改善が進んでいる。ただ、その多くはイベント色の強いものであり、継続性・汎用性が求められる教育活

¹ Roland Barthes, *L'Obvie et L'Obtus : Essais critiques III*, le Seuil, Paris, 1982. (沢崎浩平訳『美術論集：アルチンボルドからポップ・アートまで』みすず書房, 1986年), 111ページ

動としては不十分といわざるをえない。また、学校教育においても、後述する美術科自体の問題のみならず、一連の学校教育改革によるゆらぎの中で、「鑑賞」は確たる位置づけを得られずにいる。つまり、高い関心と期待がありながら、実際の活動展開が非常に遅れていることがこの分野最大の課題といえるのである。

筆者は、この美術鑑賞あるいは美術鑑賞教育が、これまで認識されてきた以上に大きな可能性を有しており、その可能性が十全に発揮されるならば、これからの人間と社会のよりよき発展にとってきわめて有益であると考えている。そこで、本稿ではこの美術鑑賞教育について、現状を批判し、今後の理想を展望する議論を展開する。それにより、美術鑑賞教育の意義を明らかにし、実践の展開に向けた具体的な展望を提示することが本稿の目的である。

1.2 本稿の構成

本稿の構成は以下の通りである。まず、全体を通して、現在の美術鑑賞教育が抱える問題点を示し、このことが単に「美術」界や「教育」界だけに留まらず、社会全体で共有されるべきものであることを指摘する。そのため、前半部においては美術鑑賞教育の歴史的な概説を中心とし、現状に至る経緯を紹介する。

こうして明らかにされることは、まず、従来の多くの美術鑑賞教育が、本来はその主たる目的であるべき「鑑賞者（学習者）の主体性の確立」にとって不十分、あるいは不適切であったということである。また、現在、美術鑑賞教育推進の中心的な枠組みとされている、「学校と美術館」という連携についても、効率性が低く、有効性・持続可能性に問題があると判断される。

次に、上記の問題点の解決のために、以下の論考を行う。鑑賞者の主体性を保障する「美術鑑賞」を再定義し、そのために必要な美術鑑賞教育のあり方を示す。そして、望ましい美術鑑賞教育にふさわしい方法論及び枠組み（カリキュラム）について、現在展開されている実践例を紹介し、その意義を明らかにする。

これにより、美術鑑賞教育は、いわゆる美術史などの知識の習得や作品制作技術の向上に留まらない、きわめて広範な教育的意義・効果を有する点が明らかとなる。それは、コミュニケーション能力の育成を含む社会性の育成や、既存の概念知への批判意識（リテラシー）の獲得等を含んでおり、現代の学校教育が目指す方向性にも合致するものでもある。こうして、最終的には、社会全体で共有されるべき問題の改善が翻って社会全体に寄与する可能性を指摘する。すなわち、「コミュニケーション」という現代的なキーワードとの回路をひらくことが、美術鑑賞教育自体の社会的意義を大きく飛躍させ得るのである。

以上の議論により、「美術鑑賞教育」の実像を示し、その「意義」の転換を促し、新たな意義に即した「実践」を展望できると考える²。

2. 美術鑑賞教育概説

2.1 美術と鑑賞のあゆみ

美術鑑賞という行為は、かつては決して一般的なものではなかった。18世紀以前には美術を含むいわゆる芸術（art）は、王侯貴族等の高い身分の者だけが独占的に所有するものであり、作品の生産と消費（＝制作と鑑賞）は、作者と彼らパトロンの間のみにおいて完結していた。ところが、19世紀のヨーロッパ諸国における市民革命を機に、多くの市民が美術作品に触れる機会を得ると、制作活動とともに鑑賞活動も日常的なものとして「民主化」される。一方で、鑑賞を含む芸術文化活動全体は国家政策の中に組み込まれていくことにもなる。すなわち、美術館・博物館が貴族の私的所有物から「開放」されたにもかかわらず、「みる」という行為は、作品と鑑賞者の間のみで成り立つ私的な関係に留まらない、公的な意味をもつようになるのである。

このようにして始まった近代的な「美術鑑賞」は、必然的にその場も博物館・美術館へと限定されていく。

近代以降に一般化された美術鑑賞という行為は、美術館という場に限定されることで、日常的

² 本稿は、拙論「美術鑑賞教育の意義と実践：『学校と美術館』を超える展開のために」（同志社大学大学院総合政策科学研究科2005年度修士学位論文）を、紀要論文として書き改めたものである。従って、論旨は同論文と重複している。ただし、紙幅の都合に加え、本稿執筆段階での最新の情報を盛り込むよう努めたため、省略及び改変を随所で行っている。

な視覚作用から「特権化」され、非日常化されてきた。確かに、美術鑑賞は現代においても実質的には美術館に限定されている。すると、美術鑑賞教育の展開には、その前提として鑑賞者と美術館との特殊な関係を考慮する必要が生じる。

この関係を明らかにする際に用いたのが、フーコー、ブルデューらによる議論である。構造主義の代表的な人物、ミシェル・フーコー (Michel Foucault, 1926-84) らの考えによれば、美術館は視覚的な「価値」を人々に顕示するための一種の「権力装置」として、権威的で排外的な施設として存在してきたという³。そして、そこで目にするのは、整然と分類され、陳列された美的「価値」の体系であり、そうした「意味」を受け取ることこそが鑑賞という行為の目的となる。

このようなことは、博物館はもちろん、動植物園を含むミュージアム全体に対して当てはまることである。しかし、とくに視覚芸術を扱う美術館は、文明開化を顕示する社会的装置としての機能を期待され、啓蒙的教育観と接続しつつ社会的な地位を占めることとなった。

こうした美術館の啓蒙性は、自由主義社会においても存続し続けた。ピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu, 1930-2002) らは、美術館が人々にもたらす影響として「社会的・文化的再生産」の問題を提起した。彼らは様々な社会的地位、階層にある人々の社会行動を詳細に分析することで、名目的にはすべての人々に開放されている学校教育や美術館が、ごく限られた社会層のみに偏向して効用を示す実態を明らかにした。その要因には、フーコーがいうような「権力」のみならず、両親の趣向や生活環境といった、ごくありふれた日常の中にある個人個人の文化的な位相 = ハビトゥス (心的慣習) が大きく関わっており、美術館は学校とともにその社会的差異を「再生産」する機能をもつというのである。

彼らの美術館制度に対する指摘により、いわば「大衆鑑賞者社会」が成立してもなお、美術館はイデオロギー装置としての機能を保全しており、個人は美術鑑賞を主体的な活動とすることはできずにいることが明らかとなった。すなわち、ルーブル宮の開放で名目的には達成された

はずの美術鑑賞の「民主化」は、実質的には道半ばなのである。

このような状況の理解が、美術鑑賞教育研究のひとつの前提となるのである。

2.2.1 美術鑑賞教育の術語

次に、美術鑑賞教育自体の歴史について概説する。ここで鍵となるのは、美術鑑賞教育を含む「美術教育」自体が、近代以降の美術館と学校という2つの制度下において、さらに2つの教育観に支配されて展開されてきたという特徴である。この点について、術語の整理を通して確認しよう。

第一に、「美術教育」という語は最も包括的な意味をもっている。また、一般的には、専ら創造性や芸術性を意識した大学等での専門教育を念頭に指す場合に用いられており、本稿が主題とする美術鑑賞に対する意識は相対的に低いといえる。

次に、「美術科教育」は、学校教育における「美術科」⁴が取り扱う教育活動を指すものである。美術科は、第3章で詳述するように学習指導要領によって、目標・内容・方法のいずれにも厳密な規定がなされており、その中には鑑賞も盛り込まれている。ただし、学校教育に必ず付きまとう「評価」の客観性と、美術活動自体が有する「自由性」とのジレンマも抱えている。

一方、「美術館教育」は、美術館で実施されるいわゆる「教育普及活動」を指す。美術館は博物館法及び社会教育法によって、公的な社会教育機関と位置付けられている。ワークショップ、講演会等のイベントの他に、基本的な展示活動も教育普及活動とみなされることが一般的であり、不特定多数の来館者を念頭に置いている。

ここまでは、いわゆる場 に規定された美術と教育の関係であるが、内容論・目標論で考えると、別の観点から2つに分けられる。

「美術の教育」(Education of Art) は、文字通り美術(の能力)を教授するものであり、第一義的には色彩論や技法論といった、美術作品を制作するための技術教育を指す。広義にとらえれば、

³ Michel Foucault, *Surveiller et Punir : Naissance de la Prison*, Paris, Gallimard, 1975. (田村俣訳『監獄の誕生：監視と処罰』, 新潮社, 1977年)

⁴ 現行の学習指導要領(1998年・平成10年改定)では、小中高それぞれ、小学校図画工作科・中学校美術科・高校芸術科美術(選択科目)となっている。

美術史等、美術作品及び美術活動を対象として扱う学問もその範疇となる。また、鑑賞についても同様に、美術作品を対象として扱う「美術の教育」と考えることができる。ただし、一般的に技術習得への偏向が強く、鑑賞活動も制作活動への反映を意識して展開されることが多い。

他方、「美術による教育」(Education through Art)は、その目標をいわゆる美術の枠外に想定している。それは「(ある思想に基づく)理想的な人間の形成」であり、美術活動を通して得られる感動や達成感が教育的に活用されることになる。この考えは20世紀初頭の経験主義教育の高まりとともに体系化が進められた。「美術の教育」が技術論に留まる一方、こちらは美術活動の影響、効果を幅広くとらえており、学校教育において美術が取り扱われる根拠ともなっている。そして、鑑賞を重視する姿勢も、この「美術による教育」から導き出されるものと考えられている。

従って、美術科教育も美術館教育も、実際の活動は「美術の教育」であり、その目標は「美術による教育」にあるといえる。そして、美術鑑賞教育が目指すものはこれら2つの教育観の連関から導かれるものであり、前者が意識されれば知識伝達型の傾向が強まり、後者が強まれば比較的自由的な感性が重視されるのである。

2.2.2 「抑圧」された美術鑑賞教育

このような枠組みが明らかとなったため、議論は「美術館教育」と(学校の)「美術科教育」のそれぞれが、どのように「鑑賞」を扱ってきているかに移ることになる。しかし、この問題の結論は、いずれの場合においてもきわめて単純なものである。すなわち、「鑑賞」はつねに相対的に低い立場に置かれ、ごく最近まで自立的に展開されることはほとんどなかったのである。

まず、美術館においては、その活動の中心は作品=文化財に対する保護・保管や、調査・研究にあるとされてきた。それに対して教育普及活動については、作品を展示室に陳列するだけのいわゆる「展示活動」で十分であると見なされ、鑑賞者の主体的な活動を促すような取組みが重要視されることはほとんどなかった。また他方、学校においては、20世紀初頭以来の経験主義・児童中心主義に基づく「創造主義的な美術教育」が

一貫して支配的な地位を占めてきた。そのため、表現・制作活動が学習の中心に据えられ、鑑賞活動はそれに従属するものととらえられてきた。こうした状況は長期間にわたり自明のものとしてされ、そのため「鑑賞」については議論の余地すら与えられない、いわば「抑圧」状態に置かれたのである。

もちろん、こうした点に対する是正の動きもみられた。現在の日本と同様、美術館の社会的な存在意義が問われた1970年代のアメリカでは、「鑑賞者の発見」とよばれる来館者の実態把握が契機となって、それまでのモノ中心(作品重視)の運営のあり方は、ヒト中心(来館者重視)へと転換される。それに伴い、鑑賞教育活動も来館者に提供すべき「サービス」のひとつであるとの認識が形成されている。また、学校教育においても、1980年代以降には鑑賞指導法の理論的研究が進んだ。近年にはようやく、学習指導要領にも「鑑賞」の自立的展開が明記され、実際の指導においても重視される傾向が強まっている。とはいえ、教員自身の認識不足・指導力への不安、そして何より、社会的な認知の不足などが大きな課題として残されており、依然として美術鑑賞教育の展開は不十分であるというのが現状なのである。

2.3 目的論的な議論の必要性

以上のような現状認識は、程度の差こそあれ多くの論者と共有するものであると考えている。しかし、残念ながらその議論の深まりは十分ではないものに思われる。現場教員の多い美術科教育学における議論では教育方法論や内容論が大半を占め、一方、運営効率化がせまられている美術館での教育をめぐる議論では、宣伝や集客効果といったマネジメントの視点からの言及が少なくない。また、美術より広範な「芸術」が議論対象となる場合には、音楽や演劇が加え、地域振興なども話題に上り、結局焦点がぼやけてしまうこともしばしばである。個々の議論はもちろん重要であるが、本来の核心である美術鑑賞(教育)そのものに対する認識の深化・更新が遅れているように思われるのである。

そこで、次章においては、そうした美術鑑賞の教育的意義を問い直す、目的論的な議論を提起した。

3. 美術鑑賞の教育的意義

3.1 美術鑑賞教育をめぐるキーワード

本章では、「鑑賞」という行為自体に立ち返って議論を進めたい。そこでキーワードとして挙げるのが、リテラシー、アクセシビリティ、サステナビリティの3つである。その連関を示すと以下ようになる。

美術に対するリテラシー(美術作品を主体的・批判的に鑑賞する力)と、アクセシビリティ(美術作品を鑑賞する機会が容易に得られること)が一般的に保障されると、まず、美術作品=文化財の価値を、これまで以上に多くの人々が享受できるようになり、そうした感動を通じた文化財への理解や共感も増す。加えて、人々の間に批判的な態度が育成されると、文化財=美術作品自体もより淘汰され、洗練もされるはずである。さらに、人々の間に享受と批判のダイナミズムが形成されることで、美術作品をはじめとする文化財一般の持続可能性、サステナビリティが生み出されると考えられる。

第一に挙げたリテラシーとは、メディア・リテラシーなどに代表される現代的な「読み書き能力」を指す。ここでいう「現代的な」とは、各個人が主体的、批判的な受け手となることを意味する。美術に関連するものとしても、アート・リテラシー、ミュージアム・リテラシーなどといった用語がすでにあるが、筆者はとくに視覚作用(=みること)全般に対して批判的な姿勢を求める「ヴィジュアル・リテラシー」に注目した。これは、美術における鑑賞者が一貫して、作品に対する作者の絶対性と美術史学等の学術知識の前に「二の次」にされてきたことに対する批判ともなるわけである。

続く「アクセシビリティ」は、美術作品を含む文化財の、公共財としての側面を重視したものである。現在、私たちが美術作品を享受するのは一般的には美術館であり、その背景には、文化財を公的な保障の下におく法体系が存在している。これは美術の「民主化」と公平性を確保するうえで妥当なことであろうが、ならば、その「財」の利益を享受する場に対しても然るべき保障が必

要であると考えられる。

具体的には、美術館内部及びそこまでのアクセスのノーマライゼーション化に加え、サービスや情報を公平に行き渡らせることにも配慮がなされるべきであろう。実際、各美術館は様々な工夫を凝らして、来館者の満足度を高めようと努力している。ボランティアによる作品解説や音声ガイドも、そうした意図に即したものといえよう。しかし、それらはすでに来館した人々に対してのみ効用を示し得るのであって、未だに美術館を訪れる機会を持たない(持てない)人々にどれほどの貢献ができるかは疑問である。

こうした点の解決には、情報を公平かつ全体に伝えることと同時に、各個人がそれらを受け取る能力(リテラシー)を備えることが必要であろう。すなわち、リテラシーの育成とアクセシビリティの保障は、美術鑑賞の発展を促すためのいわば両輪であるといえる。そうしてその歯車がかみ合うことで、文化財保護と活用の持続可能性(サステナビリティ)が生み出されると考えられるのである。

こうした好循環を生み出すためにも、逆説的ではあるが、文化財=美術作品の「価値」そのものを批判の俎上に上げ、受益者たる一般の人々=鑑賞者と「ともにある」ように工夫することが重要である。そうして、道半ばにある美術の「民主化」の進展のためにも、積極的な教育が行われるべきではなかろうか。

3.2 目的論的な議論を展開する 先行研究について

さて、先にこれまでの諸研究について美術鑑賞(教育)そのものに対する認識の深化・更新が遅れていると指摘したが、こうした原理的・理念的な議論がまったく行われていないわけではない。ここでは、そうした先行研究を紹介することとする。

まず、福本謹一編「[仲介の感性論]鑑賞教育再考 - 学校と美術館を取り結ぶもの」⁵は、美術館学芸員、学校教員といった現場実践者とその研究者計13名による論集である。ここでは現在の美術鑑賞教育について、海外の先行研究及び国内の実践分析を紹介し、問題の確認と論点の整

⁵ 『美術フォーラム21』(醍醐書房編集部)11号, 2005年, 84-119ページ

理が総合的に行われている。これらの論考のほとんどは各執筆者の実践活動に基づいており、美術館でのそれに偏ってはいるものの、各々が独自の「美術・鑑賞・教育」に対する考察を展開しており、多様な視点の存在を理解するのに有効である。

例えば、公立美術館の学芸員である齋正弘は、「美術館教育の動向と課題 - 美術館を巡って考える美術の使い方」⁶の中で、美術館における教育が「ほとんどの部分を造形教育とイコールで考え続けられてきた日本の美術教育」を批判し、「美術という、勉強すればするほど。個別で曖昧な状況を明確にしてゆくものを、楽しんで使える大人になるために、始めるべき」教育の「原理に立ち返った」姿を模索している。そして、最終的には「意識的に学校教育から離れ、(中略)教育を受ける個人個人の側に立った視点」からの議論が必要であると結論づける。これは、鑑賞者個人が美術を「使う」あるいは「楽しむ」という点を重視しており、先に述べたリテラシー能力の育成と共通するものと考えられる。また、学校教育から離れるという考えも、後述する「学校と美術館」という連携に対する批判と視点を共にするものであるといえよう。

また、美術教育の研究者である福本謹一は、「美術教育における鑑賞学習をメディエートする教育的想像力」⁷において、美術鑑賞学習に際して教師(指導者)に求められるものを「多様な方略と教育的想像力」であるとして、旧来の「造形的知的鑑賞」と同様の予定調和的な批評学習を批判している。こちらも、主体性が保障された批判空間としての鑑賞教育をイメージしており、その学習目的が学習者=鑑賞者のリテラシー能力の育成に置かれていることがうかがえる。

これとは別に、やはり美術館教育に限定したものではありませんものの、その目的論について示唆に富んだ指摘をしているのが上野行一である⁸。

上野は美術館教育を重視する近年の傾向について、「美術館の機能を進化のメタファー」⁹でとらえる歴史的な視点を導入して、それが現代的な機能であると分析する。上野によれば、美術館の主要な機能である「<収集・保管>、<調査・研究>、<企画・展示>、<教育・普及>」¹⁰に対する認識は、順に古代・中世・近代・現代において重要視されてきたものであり、すなわち「進化」してきたととらえられるという。とくに、教育的価値の比重が最も増している現代においては、その社会的要請=美術館教育へのニーズは「心の豊かさ」や「人間性の回復」といったテーマにつながるものであり、「美術館にその担い手としての自覚が要求されるのは当然の帰結」¹¹であると結論付ける。上野はさらに、美術館教育の内容についても類型化を試みており、その現代的な教育観に基づくものは、「対話型・支援型」¹²になると指摘している。

このような議論¹³は美術鑑賞教育の議論に社会的・歴史的な視点を導入している点でユニークであり、また、これからのあり方を模索する上でも有効なものといえよう。

4. 「学校と美術館」

4.1 「学校と美術館」について

さて、以上のような議論を踏まえれば、「学校と美術館」という連携の枠組みへの批判に対する理解はより深まるであろう。

現在、日本では美術鑑賞教育の主たる場である学校と美術館が双方から連携を強く求めている。その背景には学習指導要領の改定を含む学校教育改革、及び美術館の「冬の時代」と呼ばれる危機的状況があり、両者は美術鑑賞教育に新たな存在意義を見出そうとしている。個々の具

⁶ 同上、86-87ページ(段落中の引用はすべて同86及び87ページより)

⁷ 同上、119-124ページ(段落中の引用はすべて同121ページより)

⁸ 上野行一「美術館教育の教育理念に関する一考察」『美術教育学』(美術科教育学会)20号、1999年

⁹ 上野、前掲論文、47ページ

¹⁰ 上野、前掲論文、48ページ

¹¹ 上野、前掲論文、50ページ

¹² 上野、前掲論文、55ページ

¹³ このような上野の考えは、現代の美術館を「第四世代」と位置づける長谷川祐子の議論(修士論文第三章冒頭で紹介)とも共通する。長谷川祐子「21世紀の美術館とは? その問いに対する一つの解答として」『美術手帖』2004年10月増刊号「21世紀のミュージアムをつくる: 金沢21世紀美術館の挑戦」、美術出版社、2004年参照

体的な事情は以下のようなものである。

まず、地方公立美術館は存続の危機にさらされている。財政状況の悪化した自治体にとって歳出抑制は至上命題であり、美術館も「聖域」とはみなされなくなっている。また、政策評価の厳格化も急速に進んでおり、本質的に収益性が低い美術館には厳しい指摘が相次ぎ、さらなる規模の縮小や集客・採算重視への転換が迫られることも少なくない。

一方で、近年は1980年代後半のいわゆる「ハコモノの行政」全盛期並みに公立美術館の開館が相次いでいる。都市、地方を問わず大規模な美術館の建設・開館が相次いでいる。また、「民間活力の活用」を謳った指定管理者制度の導入も各地で進んでいる。こうした状況を鑑みると、美術館はただ危機にあるというより、制度的な変化の中でその社会的意義を再考すべき時期にあるといえる。そしてその回答のひとつとして、教育普及事業が挙げられているのである。

他方、学校教育はどうであろうか。1998(平成10)年の学習指導要領改定による、「ゆとり教育」をめぐる議論は依然として続いている。学校完全週5日制の実施や「総合的な学習の時間」の導入は、教科書的な均質性とは一線を画す個性的な指導を可能にし、そのフィールドを学校外の地域・社会にも積極的に求めている。そうした新しい教育の受け皿として注目されているのが、自由な表現活動を重視する美術科や、社会教育機関としての美術館なのである。さらに、この改定学習指導要領の中では美術科にも画期的な変化があった。「鑑賞」が「表現」に並ぶ教科の柱と明確に位置付けられたのである。これらの変化に伴って、学校と美術館は互いに、新たな関係の構築を強く求めるようになる。

これらつまり、先ほど上野が指摘した歴史的变化の実態であると説明できる。従って、学校と美術館が連携することで得られる効用も、「現代的」な「教育的」なものであることが求められることになる。

4.2 「学校と美術館」再考

しかし、この「学校と美術館」と称される連携の枠組みは、効率性、公平性の観点から現実的ではないと考えられる。絶対的で圧倒的な施設数の差や、スタッフの不足、双方ともが抱える慢性的な予算不足などが、連携により解決されるわけではないからである。また、連携の最大のメリットとされる、「本物」に直に触れる体験による効果は、教育学上根拠に乏しいものである。

例えば、学校(小・中約3万4千校)と美術館(約1千館)には絶対的で圧倒的な差がある。少子化が進行しているとはいえ、小・中学生は1,000万人以上に及ぶ¹⁴。単純計算でも、1つの美術館は35の学校、1万人の児童・生徒をカバーしなければならない。では、これがいかに現実と乖離しているかを、東京国立近代美術館における2004年度の教育・普及活動を例に挙げて考えてみよう。

日本国内有数の規模を誇る美術館である東京国立近代美術館では、2004(平成16)年度においては延べ25件、572名の小・中・高校生を受け入れたという(本館・工芸館の合計)。学校の休み期間中のプログラムや教員への研修などを合わせると、児童・生徒は898名、教職員が275名であったということである¹⁵。この数字は、先に挙げた単純計算から考えても、明らかに少ない。一方で、美術館側の自己点検によれば、「きめ細かな対応を心がけ」、「概ね好評を博しており、プログラムとしての充実度が上がってきた結果であると考え¹⁶」ているという。確かに、美術館を訪れる一部の子どもだけを対象とするならば評価に値するかもしれない。だが、「学校と美術館」が掲げるのは美術鑑賞をより一般的・日常的なものとするのである。その観点からすれば、国内屈指の規模を誇るこの美術館をもってしてこの対応数という事実、しかも、それが美術教育の内部では高く評価されているというのは、非常に心もとない実情であるといわざるをえないのである。

こうした試算は決して精確を期したものとはいえない。しかし、教育として必要不可欠な点を指摘するには十分有効であると考えられる。

すなわち、問題は学校と連携する以上、学校に通うすべての児童・生徒にそうした教育を受ける

¹⁴ 文部科学省「平成17年度学校基本調査」及び「平成14年度社会教育調査」より

¹⁵ 「平成16年度 独立行政法人国立美術館 東京国立近代美術館実績報告書」63-65ページ

¹⁶ 同報告書、65ページ

機会を公平に提供することではなかろうか。美術館を訪れる一部の子もだけを対象とするならば、現状でも評価に値するかもしれない。だが、「学校と美術館」が本来掲げるべきなのは、美術鑑賞をより一般的・日常的なものとするところである。公平性・遍在性を欠くものである以上、それは「恵まれた」一部の人が享受できるサービスでしかない。そうした活動を学校教育と接続しようとする論理は、結局、再生産論や市場化論に回収されてしまうことであろう。

結果、両者はそもそもの使命である「教育」効果の向上を第一義としないまま、「学校と美術館」という枠組みを推進しているとの危惧が想起されるのである。従って、この連携そのものが再考に値するものと考えられるのである。

5. これからの美術鑑賞教育

5.1.1 アメリカ・アレナスの対話型鑑賞法

本稿はここまでで、美術鑑賞教育をめぐる現状の枠組みに対する批判を展開した。そこで、本章ではそのアンチテーゼとなり得る具体的実践を2つ紹介する。

元ニューヨーク近代美術館学芸員のアメリカ・アレナスらは、長年の鑑賞者に対する調査・研究をもとにした美術鑑賞に関する実験カリキュラム、Visual Thinking Curriculum (VTC) を1990年代に開発した。これは、「芸術、特に作品をみる」という鑑賞行為が、広い意味での教育あるいは人間形成にも役立つツール¹⁷であるとの仮説に基づくものであり、美術鑑賞を通して学習者の「洞察力、熟思力、コミュニケーション能力」¹⁷が培われるということを立証するためのものであった。

その基本的な構成はきわめてシンプルである。まずは作品をじっくりとみる(1分程度)。続いて、ナビゲーターと呼ばれる指導者が“‘What’s going on?’”(何が起きているの?)と“‘Why do you think so?’”(なぜそう考えたの?)という2つの質問形式を基本に、鑑賞者と作品に関して対話をする。最終的な正解や目標が事前に設定され

ることは原則としてない。作者や作品名、制作年代といった情報が自動的に提供されることはなく、そうした美術史的な知識はすべて対話の文脈の中で必要に応じて明らかにされる。そのため、まったく作品の情報が与えられないまま終了することも十分に有り得る。

ここで重要なのは、このプログラムでは、鑑賞者と作品、鑑賞者とナビゲーター、そして鑑賞者どうしが言葉によって結ばれるという点である。彼らはたったひとつのヴィジュアル(作品)について、互いの発見や価値観に基づく意見を表明し、見解の相違や一致を認識し、さらなる観察や議論によって各自の理解を深める作業を行う。これは、純粋なコミュニケーション行為であり、非常に社会的な関係構築の作業といえる。すなわち、美術鑑賞を個人の内部に留めることなく、作品を介したコミュニケーションの確立のために展開することこそこのプログラム最大の特徴といえる。

検証は1991年から3年間にわたり、ニューヨーク市内の公立小学校の教員75名と児童約3,500名を対象にして行われた。結果、従来のような知識伝達型ではない、コミュニケーションを基本とする「対話型美術鑑賞」の有効性が示されたのみならず、学校教育での展開も可能であることが示されたのである。

アレナスは現在、世界各地でこの成果に基づくプログラムの展開・普及を試みている。日本でも対話型美術鑑賞法(ACOP)¹⁸として、各地で実践と検証が行われている。

また、この対話型美術鑑賞法は、場所や時間の制約がきわめて少なく、高い効率性を有している。すでに指摘したように、児童・生徒をはじめ多くの人々が美術館を訪れて美術鑑賞教育を受けることは現実には難しい。美術館では一般来館者への配慮や学芸員の都合も勘案せねばならないし、何より、美術館にたどり着くまでに大きなエネルギーを要する。その点、この鑑賞法は必ずしも本物の作品を必要とせず、最低限度の質が維持されるならばスライド投影された画像等でも可能であり、学校でも十分実施することができる。ナビゲーターの裁量も大きく、授業時間

¹⁷ 福のり子「鑑賞者なくしてアートは存在しない!」『アート・リテラシー入門』(フィルムアート社、2004年)、133ページ

¹⁸ 京都造形芸術大学の福のり子教授は、アレナスの協力の下2004年より日本における本格的な鑑賞者研究を行っている。この研究では学外の小中学校及びNPO等とも連携して対話型美術鑑賞の試行がなされており、MoMA同様の実証的な研究による成果が期待される。

に合わせて鑑賞時間を調整することもできる。指導者の育成方法の確立等、今後の課題も見受けられるが、美術鑑賞教育の一般化を図るには特に有効な手段のひとつといえよう。

5.1.2 ロレッタ・セッキの「触る絵」

続いて紹介するイタリア、ボローニャのロレッタ・セッキは、石版彫刻に絵画作品を立体再現する「触る絵」を用いて、美術鑑賞という世界で圧倒的な「弱者」であった視覚障害者に対しても作品を楽しむ機会を与えようとしている。

まず、立体再現された作品の前に鑑賞者と指導者が並び、鑑賞者の手を指導者が導きながら、その指の触れている箇所の説明をしていく。この際、鑑賞者に対しその部分に何があるか、あるいはどのように感じるかなどを問いかけ、両者の応答の繰り返しの途中で徐々に全体が把握されていく。一部を綿密に確認することも、全体のバランスをつかむことも、すべて触覚によってなされる。

セッキいわく、この指導の目的は「絵画」という概念自体の獲得とその展開にあるという。視覚障害の程度にもよるが、先天性の場合、鑑賞者は絵画という純粋に視覚的なものの概念を有していない。そのかわり、彼らは視覚の代替として触覚が非常に発達していることが多く、その能力を活かすことで美術鑑賞が可能になるのだという。一方、後天性の場合、触覚が未発達である一方、視覚を有していた頃の記憶を活用することが可能である。そこで、この鑑賞法を用いて記憶をできる限り保存するとともに、触角で受容した情報を視覚的なイメージに変換する想像力を養うのだという。また、弱視の人に対しても、限られた視覚と触覚とを併用することで、視覚を維持するトレーニングとしての意味が見出されるのである。

この方法では、あくまでも鑑賞者個々人が美術作品を「みる」ということに重点が置かれている。そのため、鑑賞のプログラムは障害のレベルと目的に応じて複数用意されており、ニーズや能力が大きく異なる人々に対してもアクセシビ

リティを保障しようとする姿勢がうかがえる。こうした点は、美術鑑賞のノーマライゼーション化にとっても学ぶべきものが多いといえよう。

5.2 コミュニケーションというテーマ

これらの実践の参照を通して、美術鑑賞教育の目標、すなわち「リテラシーの育成とアクセシビリティの保障によるサステナビリティの確立」を現実化するためのキー・コンセプトが見出される。それが、コミュニケーション能力である。「対話」とも訳されるこの能力の重要性については、すでに多方面からの十分な指摘があり、あえてここで展開する必要もないであろう。ただ、なぜこれが「現代的な教育課題」であるかについては明らかにしておきたいと考える。

これについて、明快な根拠を簡潔に示すのが、平田オリザの見解である。平田によれば、「対話」は「会話」と対概念であり、「『対話』(Dialogue)とは、他人と交わす新たな情報交換や交流のこと」¹⁹であり、一方の、「『会話』(Conversation)とは、すでに知り合った者同士のお喋りである」¹⁹と区別する。そして、「日本のようなムラ社会の集合体では、元来、本当の意味での対話の習慣などなかったのだ。だが世界は複雑化し、現代を生きる日本人は、他者との出会い、異文化との出会いを必然的に迫られ、対話の能力は以前にも増して要求されている」²⁰と分析する。

たしかに、グローバル化の進展により、否応なく「異質な他者」との隔たりが取り払われた現代において、同質性・同族性の困いの中の「会話」だけでやり過ごすことはきわめて困難になっている。環境汚染は海も国境も越えてくるし、食糧でさえ国内だけではまかないきれない。こうした「狭い世界」の中で、相互に所与の権利を侵すことなく共生するためには、互いを知り合うための「対話」の力が求められることになる。そして、そのような「対話」というものについて、平田は「方法や技術ではなく態度」²¹であるとし、かつ、それは「合理的に学習可能」¹⁹であると指摘する。すなわち、教育によってそのニーズは満たされ得るとするのである。

¹⁹ 平田オリザ『対話のレッスン』小学館、2001年、8ページ

²⁰ 平田、前掲書、11ページ

²¹ 平田、前掲書、212ページ

5.3 美術鑑賞教育とコミュニケーション能力

このような議論は、美術鑑賞教育からかけ離れたものであろうか。そうではない。美術(作品)というひとつの価値を鑑賞する=みるということは、それだけで相当な異質性への挑戦であり、それを克服することはまさに、「作品との対話」である。これは決して、個人の情操教育や美術史的な知識の伝達などを目的と考える、旧来型の「鑑賞教育観」と同様のものではない。より社会的で、個人の内面だけに留まらない「学び」を形成し得るものなのである。

例えば、対話型美術鑑賞ではたったひとつのヴィジュアル(作品)を通して、互いの発見や価値観に基づく意見を表明し、見解の相違や一致を認識し、さらなる観察や議論によって各自の理解を深める作業を行う。事実、アメリカ・アレナスの見解は、先の平田オリザのそれと共通するものであり、それは個人の感性云々とはまったく別次元の要素であるといえる。

セッキによる「触る絵」の実践でも、学習者が見えない目の代わりを耳と手(言葉と触覚)に求めることで、一方的な解説だけでは決して到達し得ない深い理解がもたらされている。こうした点を考慮すれば、美術鑑賞教育がコミュニケーション能力の育成に果たす役割の大きさは、自ずと見出されるであろう。

実際、先に上げた齋は、「美術がわかる、楽しめるということは(中略)国語力の問題である」²²と述べて、コミュニケーションと鑑賞を結びつけている。アレナスと共同で対話型鑑賞法を実践・推進する福のり子も、アート(鑑賞)自体がコミュニケーションであるとし、その欠落(=鑑賞者の不在)をつよく問題視している²³。だいいち、こうした点は現場ではすでに直観されていることであり、むしろ、実証的な研究が俟たれているものであるとさえいえよう。

6. おわりに

6.1 結論

以上の議論により、鑑賞者が主体的な美術鑑賞を実現するためには、現在の日本で進行する「学校と美術館」は目的性、効率性いずれも妥当性を欠いており、あえて優先すべき枠組みとは考えられない。むしろ、「学校と美術館」にとらわれずに、実践的な教育プログラムを展開することが有効であるとの結論に達する。では、これからの美術鑑賞教育の発展・普及には、どのような方向性や枠組みが求められるであろうか。

まず、最も重要なことは、鑑賞者の主体性の保障という点に立ち返ることである。また、社会全体のなかで、美術と人々とはどのような関係を築くことができるのかを考える、広い視野も求められる。その上で、従来の研究の中心であった美術教育学、美術館学においては、美術鑑賞教育の必要性を社会的に喚起するような論理の構築が求められる。また、美術鑑賞の実際の現場である学校及び美術館では、それぞれが現実的な教育方法を模索し、実践を蓄積すべきである。

また、美術鑑賞教育の目的についても、曖昧な感性論ではなく、社会的なコミュニケーション能力の育成等をその核に据えるべきである。とくに、現行の学習指導要領の枠内でも、対話型美術鑑賞のような活動は現場教員の判断で実施可能であり、早い段階での普及も十分可能なものである。こうした現実的な教育方法をいち早く検討することこそが効果的、効率的であろう。

さらに、美術鑑賞教育を行う主体については、これまでの既存の学問領域や機関の違いを超越する一種の「橋渡し役」も必要となろう。確かに現場の学校教員や博物館学芸員は多忙であり、すぐれた実践法の開発をも要求するのは期待過剰である。そこで、NPO(非営利組織)等の外部組織に新しい教育方法の検証や普及を支援する役割が期待される。

このように、美術鑑賞教育は目的を再設定し、従来とは異なる理論と実践のコラボレーションを可能にする枠組みを再構築することが、さらなる展開のための課題であると考えられるのである。

6.2 合理性と現代性をもとめて

²² 齋, 前掲論文 86ページ

²³ 福, 前掲書等参照

本稿でも一貫して述べたことであるが、教育に関する議論においては「合理性と現代性」を追求する必要があると考える。合理性とはつまり、すべての人々がその教育による効果を享受できる普遍性であり、かつ、それが超長期的に維持されうる持続可能性である。現代社会がすべてに人々に対し、一定の教育権を保障している(あるいは、しようとしている)ことは明白である。ならば、美術鑑賞教育もまた、そうした教育としての普遍性を有する必要があるといえよう。そして、こうした課題が看過されるべきではないこと、すなわち、改善に向けた政策的な展開が必要であることを明らかにするためにも、現代におけるニーズの解釈と、現実的な解決の可能性を探ることが重要ではなからうか。

6.3 鑑賞者教育の可能性

最後に、美術鑑賞教育がもつ可能性を、鑑賞者教育の視点から捉え直してみたい。

残念なことに、私たちはせっかく「民主化」され、自由な享受が可能になった美術作品に対して、主体的な態度をもって対峙することがほとんどできていない。それは、従来の、そして現在の一般的な美術鑑賞教育が知識偏重型であり、そうした態度を身につけるためには不適だからである。対して、「みること」そのものの力を育成すれば、その過程を通して、コミュニケーション能力や、美術におけるリテラシーも必然的に養われると考えられる。また、「鑑賞者」として個々人が自立すれば、今後ますます市場化・来館者重視へと変化する美術館などにおいても、そのサービスを批判的に受け止めることができるようになる。

こうした変化が美術におけるサステナビリティを生み出すことはすでに述べたが、この変化を起こすことこそ、教育に課せられた使命ではなからうか。つまり、美術鑑賞教育は、その目標を単なる鑑賞能力の育成に留めることなく、より総合的に人を育てる鑑賞者教育としてのあり方を模索するべきではなからうか。

そして、今後の研究においては、決して机上の理論だけでは見出せないものがあると考えられる。美術鑑賞が人と人の間に展開されるコミュニケーションを軸とするものならば、その検証に

はそうした場を見つめることが不可欠である。美術鑑賞の実践そのものから考えること。臨床的な研究こそが重要であるといえよう。この点を今後の美術鑑賞教育研究の課題として示すことで、本稿の結びにかえたいと思う。

謝辞

本稿執筆にあたり、情報提供等にご協力下さいました皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- ・ Amelia Arenas, *Is This Art? : A Guide For The Bewildered*, 1998. (福のり子訳『なぜ、これがアートなの?』淡交社, 1998年)
- ・ Amelia Arenas, *From image to mind : reflections on the relationship between art and public*, 2001. (木下哲夫訳『みる・かんがえる・はなす: 鑑賞教育へのヒント』淡交社, 2001年)
- ・ Michel Foucault, *Surveiller et Punir : Naissance de la Prison*, Paris, Gallimard, 1975. (田村俣訳『監獄の誕生: 監視と処罰』, 新潮社, 1977年)
- ・ Pierre Bourdieu et Alain Darbel avec Dominique Schnapper, *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*, Les Editions de Minuit, 1969. (山下雅之訳『美術愛好: ヨーロッパの美術館と観衆』木鐸社, 1994年)
- ・ Roland Barthes, *L'Obvie et L'Obtus : Essais critiques III*, le Seuil, Paris, 1982. (沢崎浩平訳『美術論集: アルチンボルドからポップ・アートまで』みすず書房, 1986年)
- ・ 石川誠「学校と美術館の連携に関する考察: 美術館教育普及担当者への調査から」『美術教育学』(美術科教育学会) 22号, 2001年
- ・ 上野行一「美術館教育の教育理念に関する一考察」『美術教育学』(美術科教育学会) 20号, 1999年
- ・ 上野行一『まなざしの共有: アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社, 2001年
- ・ 加藤哲弘他編『変貌する美術館: 現代美術館学2』昭和堂, 2001年
- ・ 齋正弘「美術館教育の動向と課題 - 美術館を巡って考える美術の使い方」『美術フォーラム21』(醍醐書房編集部) 11号, 2005年
- ・ 並木誠士・米屋優・吉中充代編『現代美術館学』昭和堂, 1998年
- ・ 長谷川祐子「21世紀の美術館とは? その問いに対するひとつの解答として」『美術手帖』2004年10月増刊号「21世紀のミュージアムをつくる: 金沢21世紀美術館の挑戦」, 美術出版社, 2004年

- ・平田オリザ『芸術立国論』集英社，2001年
- ・平田オリザ『対話のレッスン』小学館，2001年
- ・福のり子「鑑賞者なくしてアートは存在しない！」『アート・リテラシー入門』（フィルムアート社，2004年）
- ・福本謹一編「[仲介の感性論]鑑賞教育再考 - 学校と美術館を取り結ぶもの」『美術フォーラム21』（醍醐書房編集部）11号，2005年
- ・福本謹一「美術教育における鑑賞学習をメディエートする教育的想像力」『美術フォーラム21』（醍醐書房編集部）11号，2005年
- ・ふじえみつる「学校と美術館の連携から見えてくること」『美術フォーラム21』（醍醐書房編集部）11号，2005年
- ・吉田真富「「鑑賞教育のオープンエンド化」に関する一考察」『美術教育学』（美術科教育学会）24号，2003年

参照 Web

- ・日本美術教育学会「美術教育における『鑑賞』学習カリキュラム開発に関する研究」(平成15年度科学研究費補助金(基礎研究(B))(1))
<http://www.aesj.org/tyousa.pdf> (2006年1月8日確認)
- ・文部科学省「平成17年度学校基本調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05122201/index.htm (2006年1月10日確認)
- ・文部科学省「平成14年度社会教育調査」
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/004/h14.htm
(2006年1月10日確認)
- ・「平成16年度独立行政法人国立美術館 東京国立近代美術館実績報告書」
<http://www.momat.go.jp/IAINMoA/03/03030036.pdf>
(2006年1月3日確認)