

「見ること」と「描くこと」の間

—初等教育における絵画教育の課題—

教育発達学科教授 新井 哲夫

1. はじめに

(1) 初等教育における絵画教育の現状—教科書題材の分析から—

図画工作科の現行の検定教科書は、N社及びK社の2種類が発行されている¹⁾。それらの教科書では、対象を観察して描く題材はどの程度掲載されているだろうか。両教科書の資料ページ以外の題材を調べると、ほぼ純粋に観察に基づく表現を内容とする絵画題材はN社²⁾、K社³⁾である。観察の要素を含む絵画題材（例えば、観察したことを基に想像を広げて描くなど）は、N社0、K社⁴⁾である。そしてこれらの観察をベースとする題材が全題材に占める割合は、わずかに0.56～0.59%であり、絵画題材全体に占める割合は0.14～0.17%に過ぎない。

このような傾向は、近年ほぼ一貫して見られるもので、文部科学省が学習指導要領や教科書検定を通じて方向付けてきたものである。今日の図画工作科教育では、対象を観察することを通してその本質をとらえ、絵に表す活動はもはや重要ではないということなのだろうか。

次章で改めてふれるが、過去に対象の忠実な描写を求める、行き過ぎた技術指導が行われたことは事実である。しかしそれは、子ども自身の関心や意欲に関わりなく、画一的に特定の技法を強要したことに問題があったのであり、観察に基づく表現活動そのものに問題があったわけではない。

(2) 対象と真摯に向き合うことは不要なのか

絵画表現は、一般に「観察に基づく表現」と「想

像に基づく表現」に分けられる。しかし、この区分はあくまでも便宜的なものである。例えば、対象の観察から始まる表現でも、写實的（再現的）な表現に至るとは限らず、マティス（1869-1954）やピカソ（1881-1973）のように非再現的な表現に行き着くものも多い。また、伝統的な西洋の歴史画のように、モデルを使って個々のモチーフを再現的に描き、それを画面上に再構成して、神話や聖書、歴史的出来事などを表現することもある。

要するに、絵画表現には観察的要素と想像的要素が別ちがたく絡み合っており、完全な抽象表現を除けば、いずれの要素も必要不可欠なものである。過去に生じた問題を回避するという理由で一方の要素を抑制することは、絵画教育としてのバランスを欠くだけでなく、絵画表現の本質を理解する上で妨げとなる。

(3) 対象の本質を捉えることを目指すリアリズムは過去のものなのか

一方、上述のような問題とは別に、観察に基づく絵画表現の学習は不要であるとする見解がある。例えば、写真や映像などの技術が発達した今日では、対象の客観的な記録を絵画を通して行うのは時代遅れであり、図画工作でそれを取り上げる必要はないとする考え方である。

筆者も、初等教育において客観的な現実をあるがままに写し取る写実（狭い意味でのリアリズム）の技術を習得させる必要があるとも、可能であるとも考えない。それは、そのような技術を表面的に学んでも、絵画の本質を理解することに繋がらないからである。また、不可能と考えるのは、そもそも子どもの心身の発達の面

から無理があること、仮に発達上問題がないとしても、限られた授業時数の中で、他の領域・分野の活動を行いながら、そうした技術を身に付けることは困難だからである。

しかし、リアリズムを広義に解し、「対象の本質に迫ろうとする態度や方法」（『新潮世界美術辞典』）と捉えるならば、それを体験的に学ぶことは、絵画表現のメカニズムを理解する上で大きな意味がある。その上、広義のリアリズムを体験的に理解することは、「絵は対象を忠実に写すことであり、優れた絵とは写真のように描かれたものである」という、今日では時代遅れとなった絵画観を修正し、適切な理解を得ることに繋がるのである。

これまでの絵画教育は、再現描写に関わる技術指導が偏重された時代も、今日のように子どもが楽しく活動することが重視される時代も、「絵を描くとはどういうことか」という本質的な問題を不問に付してきた点で、違いはない。本稿では、これまでの絵画教育の問題点を明らかにするとともに、絵を描くことの意味を問い直す省察的な絵画教育に転換することが、これからの絵画教育に求められる課題であることを明らかにしたいと思う。なおその際、考察の対象を小学校第4学年以降（初等教育後期）の絵画教育に絞ることとする。初等教育前期と後期とでは、子どもの描画活動の性格が質的に異なり、省察的な絵画教育が可能になるのは初等教育後期以降だからである。

2. 絵画教育はどのように行われてきたのか

(1) 普通教育における絵画教育の意義

そもそも普通教育、とりわけ初等教育における絵画教育の目的は何であろうか。絵画教育もその一部である美術科教育の目的について確認しておきたい。金子一夫（2003）は、美術科教

育の目的を以下のように規定する⁵⁾。

「美術科教育は普通教育であるから、人間形成を目的とする美術による教育である。しかし、美術の本質や素材・技法等に無関心な、美術による教育は不可能である。また目的が美術に関係ない、美術による教育も困難である。例えば創造性の育成も、まず美術で創造性が発揮され、それが態度等に転位していくのでなければ、美術を手段とする意味はなくなる。それゆえ美術科教育は、まず端的に美術への教育であり、その積み重ねによって美術による教育が実現すると考えられる。

また美術への教育も、特定の表現様式を教授訓練するだけではなく、美術の本質の理解を伴っていなければならない。」

この規定では、「美術による教育」と「美術への教育」の単純な二元論に陥ることなく、両者の関係が明確に位置付けられおり、美術科教育の目的は、美術の本質の理解を伴う美術への教育を積み重ねることによって、子どもの人間形成を図ることであり、教育の目的・内容・方法等は美術の論理から導かれるとしている。

上の規定に倣えば、絵画教育の主たる目的は、「絵画の本質の理解を伴う絵画教育を積み重ねることによって、人間形成を図ることにある」といえよう。「主たる目的」としたのは、その他に種々の効用的な目的があるからである。例えば画家の北川民次（1953）は、批判すべき美術教育の効用論として次のような考え方を挙げている。

- (一) 子どもに絵を描かせるのは、一種のレクリエーション活動だ。
- (二) 児童美術教育は、一種の補助教育だ。
- (三) 美育徳育（情操教育）になる。
- (四) 絵を描く技術を習得しておけば、大きくなってから役に立つ。
- (五) 子どもの中には、ことによると未発見の天才がいるかもしれないから、それ

を探し出す。

(五)は今日ではジョークとしか思えないが、当時児童画コンクールが活況を呈し、マスコミが盛んに「豆天才」「豆画伯」を取り上げていた背景がある。それ以外の項目は、絵画教育の付随的な目的として今日でも通用しそうである。実際、(三)は学習指導要領の最上位目標として掲げられているし、(四)も中学校学習指導要領の解説などで、美術教育の意義の一つとしてしばしば強調されることがある。しかし、これらはあくまで付随的な目的であり、絵画教育の主たる目的と同一視することはできない。

(2) 絵画教育史概観—初等教育を中心に—

それでは「絵画の本質の理解を伴う絵画教育」とは、どのような教育であろうか。筆者は、それは絵を描くことや絵画作品の鑑賞を通して、絵画あるいは絵画表現の本質に対するメタ的理解を促す教育であると考え。しかしそれを論じる前に、日本の近代学校教育制度発足後の絵画教育の歴史を簡単に振り返っておきたい。

①臨画を主とする絵画教育

明治5(1872)年に学制が公布され、近代学校教育制度がスタートするが、絵画教育に関わる科目として、上等小学⁶⁾に「罫画」(7年後の教育令で「図画」に改称)が設けられた。当時の絵画教育は、今日のような表現教育ではなく、絵や図を記録として描くための技術を育てる実用教育として位置付けられていた。それは、作者の主観的な感覚や感情、思想などを表現するための技術ではなく、対象の視覚像を正確に再現して描く技術であり、写真や映像が十分に発達、普及していなかった時代にあっては、さまざまな分野で活用される基本的なスキルとみなされていた。

このことは、学制発布の前年に、英国の絵手本を元に編集出版された川上寛纂訳『西画指南』(1871)の「凡例」で、泰西諸国では「画

図」が科学の一分野に位置付けられていると説明していることに端的に示されている。その教育方法は、手本を忠実に模倣する臨画教育であった。明治初期の欧化主義の影響を受けた鉛筆画、明治中期の国粹主義の高まりを反映した毛筆画、そして明治後期の鉛筆と毛筆双方の利点を生かし、想像画や写生画も取り入れた教育的図画というように、図画教育の理念や題材・画材等に変化が見られるものの、臨画を指導の基本として描写技術を身に付けることが重視されていた点は共通している。

②「自由画教育」における絵画教育

大正半ばになると、画家の山本鼎(1887-1946)が主唱する自由画教育が全国に広がった。自由画教育は、手本の模写による図画教育(臨画)を批判し、子どもが直接自然に触れ、その生き生きとした姿や形を捉えて表現すること(自由画)を奨励するものであり、美術教育の目的は自由画を通して子どもの造形的な感覚や判断力を養うことにあるとした。このような自由画教育の主張は、実用を目的としたそれまでの図画教育を、表現教育(芸術教育)としての図画教育に180度転換するものであった。山本は、大正10(1921)年9月に雑誌に発表した「自由画教育の使命」の中で次のように述べている

「子供らが楽しみながら描く、——描く事によって、自然の活き活きとした立派な種々相、姿や、形や、彩や、調子の交響楽に親みを重ねる、——其親みのうちに美の観念が培われ、美術に対する愛を知り、其要領を会得し、やがて常住に観る事のよろこびを有った潤ひある生活が恵まれる。(中略)さうした芸術的涵養と功利を別にして何か他に図画教育の意味があるとするとそれは一体なんだろう?」

自由画教育は、山本の精力的な講演活動に加え、全国各地で開催された児童画の展覧会が新聞・雑誌で大きく取り上げられたこともあって、「燎原の火の如く全国に広まった」⁷⁾。

しかし、自由画教育の理念や方法が、美術を専門に学んでいない一般の教師に必ずしも十分に理解されたわけではなかった。手本をなくせばよい、児童を屋外に解き放ち、気ままに描かせればよいと単純に考え、無指導、放任に陥る例も見られた。

③自由画教育以後の絵画教育

自由画教育は、当初の熱が冷めたり、無指導、放任に陥る弊害が現れるなどして、10年ほどで沈静化する。その後、自由画を乗り越えようとする想画、思想画、日本画的図画、郷土化図画、プロレタリア図画、モダニズム図画教育（構成教育等）などの試みがみられたが⁸⁾、観察に基づく絵画に関しては、自由画教育の主張が、通俗化し、形式化した形で「写生画」として継承された。

「写生」は、元来東洋絵画において、画家の主観表現を意味する「写意」に対する言葉であるが、単なる外観の再現描写とは一線を画し、対象の生命を感じ、写し取ることを意味していた。その意味で、自由画の考え方は写生の本来的な意味に通じるものがあるが、通俗化した「写生画」は、対象の生命（本質）を感じ、写し取ることよりも、対象の外観描写が優先される傾向があった。

④「創造美育運動」における絵画教育

対象の再現描写とその技術を偏重する絵画教育を批判し、大人の一方的な指導を排除するとともに、子どもの持って生まれた創造的な能力を励まし育てること（「創造主義の美術教育」）を主張し、戦後初期の美術教育に大きな影響を与えたのが創造美育運動である。

創造美育運動では、子どもが自由に伸び伸びと絵を描けるようにするために、教師の積極的な指導を排し、教師と子どもの友好的な人間関係の上に、賞賛と励まし（激励）によってその活動を援助することが重視された。そして、子どもの絵は、「創造的か、非創造的か」という

観点から評価された。この評価について、運動の主張者であった久保貞次郎（1909-96）は、『世界の児童画と日本の児童画』（1947）で次のように説明している。

「創造的な絵は、創造的精神にあふれているのであり、従って次のような諸点をもっている。

- (1) 子供の個性によって夫々独創的な感情で描くから、ありきたりの概念的なところがない。
- (2) 依存的でないから、独立的精神の輝きをもっている、確乎として自信にあふれている。
- (3) 従って絵は生き生きと躍動的である。
- (4) 自由である。
- (5) 創造的であることは子供にとって何よりも喜びであるから、幸福な感情があふれている。

これと反対に非創造的な絵は上の反対の特徴をもつ。

- (1) 概念的である。
- (2) なげやりで、不明瞭である。
- (3) 無表情である。
- (4) 不自由である。
- (5) 楽しくない。」(pp.10-11)

久保が「児童画の見方」（1949）の中で、「創造的な絵」として高く評価しているのが図1であり、「非創造的な絵」、「概念的な絵」として酷評しているのが図2である。

ここで対比されている〈概念的であるか否か〉〈自信にあふれているか、なげやりか〉〈生き生きと躍動的か、無表情か〉〈自由であるか、不自由か〉〈幸福な感情があふれているか、楽しくないか〉といった特色は、いずれも描画の全体的な印象や雰囲気である。久保がいうように、それが創造的精神の有無や強弱に起因するのであれば、児童画を評価することは、とりもなおさず子どもの創造的精神の有無や強弱、さらに



図1 「オハイオの洪水」(米国, 11歳女)



図2 「神社」(尋5男)

は描画に向かう意欲や姿勢、態度の現われを評価するということになる。

こうした久保の評価の考え方は、従来の子どもの絵の見方が、再現描写の技術的な巧拙に囚われ、絵を描いた子どもの心理や創造性の問題を軽視してきたことに対する批判が前提となっている。

絵の背後の子どもの心理や創造的精神の有無を読み取って評価すべきだとする久保の主張は、敗戦直後の混迷の時代に新しい美術教育の方向性を示すものとして大きなインパクトを与えた。しかし、今日の日から見ると、教育評価の観点としてはきわめて曖昧な基準だったと言わざるを得ない。

⑤「創美」以後の絵画教育—「新しい絵の会」の絵画教育—

創造主義の美術教育を理念とする創造美育運動は1950年代を中心に、我が国の美術教育に大きな影響を与えたが、50年代半ばになると徐々に批判が目立つようになった。

中でも、生活綴方や社会主義リアリズムの影響を受けた民間美術教育研究団体「新しい絵の会」(以下「絵の会」)は、創造美育運動を無国籍な個人主義的自由主義と批判し、描画による社会認識の深化と変革主体の形成を目指す生活画(生活リアリズム)を唱えた。

「絵の会」が積極的な指導の必要性を主張し、絵画指導の体系化を目指したことや、主要メンバーが日本教職員組合主催の教育研究集会(教研)の講師を務めていたこともあり、その主張は教育現場に一定の影響を与えた。

「絵の会」の絵画教育は、時期によって重点に違いはあるものの、おおむね表現の道具としての写実的な描写力の育成を目指した「写生画」と、その描写力を使って表現する「主題画(生活画、物語の絵)」に大別できる。そして共同研究によって、指導方法の体系化を図るとともに、幼児や低学年児童にも観察に基づく写生画を課し、描写力の育成を求めた。

「絵の会」が年齢の低い子どもにまで対象の再現描写を求めた点や、教師主導による画一的な技術指導などを批判する声があったが、「絵の会」の絵画教育の考え方や方法は、1980年代半ば頃まで影響力を保持した⁹⁾。これには、「絵の会」と対立する立場の創造美育運動が具体的な方法論を示さないまま幼児教育に重心を移したことや、他に参照すべき絵画指導の方法論がなかったこと、教師自身が慣れ親しんできたアカデミックな絵画教育に近かったこと等の事情が反映していると思われる。

⑥民間美術教育運動退潮後の絵画教育

民間美術教育運動は、1980年代に入ると沈

静化するが、運動の退潮に反比例するように、学習指導要領（以下、指導要領）やそれを具体化した検定教科書の影響が強まっていく。教科書は、「教科の主要たる教材」であることはいうまでもないが、図画工作の場合、他教科と大きく異なる点がある。それは、テキストブックというよりも、ガイドブックとしての役割が大きいことである。全科担任として図画工作を指導する教師からみれば、教科書は指導計画立案に必要な題材を提供するだけでなく、付随する教師用指導書によって具体的な指導方法を例示してくれるものである。一方、子どもの側からみれば、活動のイメージや発想・構想の際の手掛かりを与え、鑑賞の際の資料図版を提供するものである。

したがって、図画工作の教科書編集で、指導要領の内容を題材として具体化する際、教育現場の実態やニーズを考慮することが重要な課題となる。その意味で、教科書には、その時期の国の教育行政サイドの要請とともに教育現場のニーズが反映しているといえる。

このような視点から、戦後の検定教科書を概観すると、絵画に関する題材については、1991年版以降、改訂毎に観察に基づく題材が減少し、材料や表現方法の多様化が進んでいる。この傾向は、現行教科書まで引き継がれている。

(3) 初等教育における絵画教育の歴史の検討から明らかになること

これまでの検討をふまえて初等教育における絵画教育の歴史を概括すると、以下のような二つの異なる視点の時期区分が可能である。

一つは、絵画教育の方法論の違いに基づくも

のである。この場合、学制発布から大正時代半ばまでの、手本の模写（臨画）が絵画教育の主要な方法として位置付けられていた時期と、自由画教育運動が起こった大正半ば以降、1980年代末頃までの、対象を観察して描くことが重視されたか、あるいは少なくとも観察に基づく表現に一定の意義が安定的に認められていた時期、そして1990年代以降今日に至るまでの、観察に基づく表現が激減し、多様な材料や技法を用いた想像や記憶に基づく表現に重点が置かれた時期の三つに区分できる。

もう一つは、絵画教育の目的に着目するものである。この視点からは、自由画教育以前の実用を目的とした補助的な絵画教育が行われていた時期と、それ以後の表現として絵画教育が行われた時期の二つに区分できる。二つの時期区分を分かりやすくまとめると、表1のようになる（1980年代末と1990年代初めの境目は、明確な区分が難しいため、点線で記した）。

ところで、手本の模写（臨画）によって実用を目的とする描画技術の育成を行おうとした時期は、ある意味で目的も方法をきわめて明瞭であった。それはその時期には、絵は「対象を目に見えるように記録し説明するもの」という認識が共有されており、そのスキルを身に付けるための伝統的な方法として手本の模写が有効であると考えられていたからである。

しかし、絵画的な表現力の育成が絵画教育の主たる目的となると、俄然問題は複雑になる。そもそも絵画における表現力とは何かが明瞭ではないため、それをどう捉えるかによって異なる解釈ができるからである。初等教育で育成が期待される絵画の表現力についても同様であ

表1 初等教育における絵画教育の変遷

	1872～1919年頃	1919年頃～1980年代末	1990年代初め～現在
方法に基づく時期区分	主に模写による	写生を重視	想像を重視
目的に基づく時期区分	実用を目的とする描画技術の育成		絵画的表現力の育成

る。写実的な描写力が絵画表現の基礎だとする考え方もあれば、既存の概念に囚われずに身近な材料を用いて画面に表したいイメージを自由に構成する力が今日的な意味での絵画的表現力だとする考え方もある。前者は主に写生が重視される時期に優勢な考え方であり、後者は想像に基づく表現が重視される時期に支配的な考え方である。

これらの考え方は、一見すると相反しているように感じられるが、共に絵画とは何かという問題を不問に付しているという点では共通している。絵画をどのようにとらえようと、絵画というメディアは表現（自己表現）のための自明の手段であり、「何を」「いかに」表現するかどうかの問題となる。

筆者は、こうした事態こそが、絵画教育における最も深刻な問題であると考ええる。

第2章で確認したように、絵画教育の主たる目的は「絵画の本質の理解を伴う絵画教育を積み重ねることによって、人間形成を図ること」にある。そのような絵画教育を行うには、単に描いたり作ったりするだけでなく、その体験を通して、絵画が表現として成り立つプロセスやメカニズム（絵画の本質）について理解を深める必要がある。筆者は、絵画表現そのものについて省察的に捉え理解を深めることを、絵画に対する「メタ的理解」と呼ぶが、従来の絵画教育では、そうしたメタ的理解を促す観点が決定的に欠落していたといわざるを得ない。

その卑近な例として、絵画といえば、「うまい・へた」や「似ている・似ていない」で判断する子どもが驚くほど多い現状が挙げられる。そして、うまい絵や似ている絵を描けないために、絵に対する苦手意識を抱き、その意識は大人になっても持ち越される。このような例が後を絶たないのは、表現としての絵画の意義は、模写（再現描写）の巧拙とは全く別次元の問題であることを理解していないためであり、絵画に対

するメタ的理解が欠けているためである。

9年間の義務教育を通じてすべての子どもが絵画教育を受けたのであれば、新たな知識や技能を身に付けることによって、絵画に対する広い視野と柔軟な見方を身に付けられて当然だが、現状はその反対である。学年が上がるにつれて誤解や偏見が固定化し、苦手意識を強める子どもが増えている。このような状況を改善するためには、従来の絵画教育の問題点を根本的に見直す必要がある。正に、絵画の本質に対するメタ的理解を促す絵画教育が求められる所以である。

3. 絵画表現に対するメタ的理解とは —何を理解するのか—

絵画教育の内容を検討する際、子どもの発達段階や学習経験、既存の知識などが重要な条件となる。例えば、低学年の絵画教育では、描画そのものの楽しさを味わうことそれ自体が主要な目的になる。しかし、絵を描くことに意識的、自覚的になる高学年では、絵画に対する誤解と偏見の再生産という現状から脱するためにも、絵を描くことや絵で表現することの意味を反省的に捉え直す、つまり絵画の本質の理解に意識的、自覚的に迫る取り組みが必要になる。それが、彼らの中に芽生えはじめた絵画に対する忌避の念や無関心といった負の意識から子どもを解放し、新たな視点から絵画の魅力を再発見する手がかりを提供することになる。

本章では、初等教育後期の絵画教育では、「何」に対するメタ的理解が必要なのか、それはどのように可能なのかを検討したいと思う。

この問題の検討に入る前に、美術の世界における絵画の今日的な位置付けを簡単に概観しておきたい。勿論それによって、大人の世界の出来事と子どもの教育とを直接結び付けようというのではない。子どもたちが将来、美術文化とし

ての絵画作品を積極的に享受するためには、その前提となる基礎的・基本的な知識や経験が必要であり、それがどのようなものを明らかにする上で、絵画を含めた美術一般が置かれている歴史的・社会的な文脈を視野に入れておく必要があるからである。絵画の役割や存在意義は、当然ながら時代や社会の変化に伴って変容する。したがって、絵画教育を担う側は、既成の概念を無条件に前提にせず、歴史的なパースペクティブの下で絵画の意義を把握した上で、適切な教育内容を選択する必要がある。

(1) 「芸術の終焉」以後の美術と絵画教育

美術の世界では、1980年代に欧米の批評家や美術史家を中心に、モダニズムの見直しが行われ、美術（絵画）の在り方を巡って活発な議論が交わされた。中でも注目すべき点は、「芸術（美術）の終焉」や「美術史の終焉」を唱える議論が相継いだことである。終焉論に共通する点は、進歩史観、発展史観に基づく従来の芸術＝美術の概念や、その概念に基づく芸術＝美術の歴史が終焉を迎えたという認識である。ここでは、近年我が国でも数多くの著書・論文が翻訳紹介されている米国の分析哲学者アーサー・C. ダントー（1924-2013）の議論を取り上げる（以下、画家の氏名表記、生没年は『新潮世界美術辞典』に基づく）。

ダントー（2018）は、芸術の概念が社会的に認知された初期ルネサンス以降の美術の歴史を3つに区分する。一つは、対象の視覚的外観の模写＝再現描写（ミメーシス）が表現方法上の基本原則であった時代であり、チマブーエ（1240/50-1302/03）やジョット（1266頃-1337）に始まり、ヴィクトリア朝時代（1837-1901）に最高潮に達するまでの時期である。この時代は、遠近法や明暗法などによる再現描写の技術が案出され、高度化・精緻化されていく進歩の歴史として記述できるという。そしてこの時代

は、写真や映像の発達によって終焉に至る。

二つ目は、客観的な再現描写の役割を写真や映像に譲り、絵画の目的が、画家自身の「フィーリングの具体化ないしは物象化」、つまり画家の内面の形象化が目的となった「表現」の時代である（1905頃-1960年代半ば頃）。この時代を象徴する作品はモダンアートと呼ばれるが、その発端は20世紀初めに起こったフォーヴィスムとキュビズムの絵画である。この時代は、画家がそれぞれの仕方での自分の表現を追求したため共通の語彙が通用しなくなり、不連続の歴史観が生じ、再現描写の歴史に見られた進歩のパラダイムが通用しなくなった点に特徴がある。

この時代まではミメーシスと反ミメーシスの違いはあるが、美術作品とは見る者の直観に直接働きかけ、眼を楽しませるものであるという点で共通している。

三つ目は、美術作品が、美術とは何かを自ら問うことによって、それまでのような見る者を感覚的に楽しませるものから、思考させる（見る者に考えさせる）ものになった時代であり、絵画が思考そのものと化した時代である（1960年代半ば以降）。ダントーは、その典型的な作品としてアンディ・ウォーホル（1928-87）の『ブリロ・ボックス』（1964）を挙げている（図3）。そして、この時代以降、芸術作品は、直観に働きかけるものではなく、見る者の思考に働きかけるものとなったとする。この点について、ダントー（2017）は次のように述べている。

「六〇年代は、スタイルが激発した時代であった。その争乱のなかで、新写実主義とポップを皮切りに、徐々に明確になりはじめたと私におもわれたこと―それは、そもそも芸術の終焉について私が話すことの根拠であった―は、私が『単なる現物（mere real things）』とよんだものとはまったく異なるもののように芸術作品がみえなければならな

い特別な仕方は存在しないということである。私のお気に入りの例を挙げるならば、アンディ・ウォーホルの作品である《ブリロ・ボックス》とスーパーマーケットに並んでいる商品のブリロ・ボックスとに、外見上のはっきりとした違いがある必要はないのである。(中略)それはまた、外観に関するかぎりは、どんなものでも芸術作品になりうることを意味し、そして、仮に『芸術とはなにか』ということ突き止めようとするならば、感覚経験ではなく思想に目を向けなければならないということの意味した。」(pp.41-42)

つまり、ウォーホルの『ブリロ・ボックス』のように外観上現物とそれを引用した作品との間の区別が付かないという事態が生じたことによって、これまでの芸術=美術(絵画)の定義が通用しない新たな段階に至ったとされる¹⁰⁾。

ここでは、以上のようなダントーの芸術(美術)の歴史区分を、時代順に「模倣の時代」「表現の時代」「思考の時代」と呼ぶことにする。ダントーの歴史区分は、一般の人々が美術(絵画)作品に対して感じる分かりにくさを考える上で有益である。模倣の時代の作品に対しては、画面上に何が描かれているかは明瞭であり、少なくとも絵画の「感覚的形式」¹¹⁾に対する分

かりにくさは感じにくい。つまり、多くの分かりにくさは、次に続く表現の時代と思考の時代の作品に関するものである。その分かりにくさは、時代区分に即して2つに分けられよう。一つは、画家(美術家)が対象の再現描写に背を向け、独自の絵画表現の可能性を実験的に追求したモダンアートに対する分かりにくさであり、もう一つはモダンアートの終焉以後の、見て感じる(直感の)対象から、考える(思考の)対象へと転換した現代アートに対する分かりにくさである。

前者の解決は比較的容易である。これらの絵画は対象やモチーフの客観的な再現描写を目的としたものではなく、作者の「フィーリング」(感覚や感情、思想など)の主観的表現であることを念頭に置いて見れば、作者がどのようなフィーリングを表現しようとしたのか、想像や推理を働かせながら、形や色や筆致そのものの美しさを直感的に味わい楽しむことができる。つまり、鑑賞体験を重ねることによって、当初の分かりにくさは解消されるはずである。

本当に難しいのは、思考の時代の作品(現代アート)である。直感的な見方をしていただけでは、それが芸術作品かどうか判断できない場合が多い。第二次大戦以降の美術の動きや最近の動向などについてある程度の基礎知識がないと、分かりにくさを解消することが難しい。ただし、現代アートは思考に訴えるといっても、直感に訴える部分がないわけではない。現代アートといえども、多くの支持が得られている作品は、何らかの「美しさ」を備えているものであり、作品の感覚的形式の側面を楽しむことも十分可能である。また、その場に身を置くことで作品の迫力や場の雰囲気や全体を感じ、味わうこともできる。しかし、それだけではその作品の分かりにくさが解消しない点に難しさがある。ダントー自身、「アートワールド」(1964/2015)の中で、ウォーホルの『ブリロ・



図3 ウォーホル『様々な箱』1964. 木・シルクスクリン(注:中央の縦線は掲載ページを見開きにしたためできたもの)

ボックス』を本物のブリコの箱と異ならしめているのは、芸術のある特定の理論であり、「この理論がなければ、ひとはそれを芸術と見ることなど考えられないし、それをアートワールドの一部と見るためには、ひとは多くの芸術理論に、そしてまた最近のニューヨーク絵画にかんする歴史についても相当程度通じていなければならない」と述べている¹²⁾。

以上のように見てくると、初等教育後期に取り扱う絵画表現の範囲や内容も自ずから明らかになる。

子どもが、自然な形で最も親しみやすいのは表現の時代の初期モダニズムの考え方や方法である。また、模倣の時代における狭義のリアリズム（遠近法や陰影法など）の技法は、この時期に高まる再現描写への関心に応えるために必要である。ただし、再現描写に対する無用なこだわりやコンプレックスから子どもを解放することと、写実的な表現を欲する子どもの要求に応えることを目的に、初歩的な技法を体験させるなどの補助的な扱いにとどめることが肝要である。

思考の時代における現代アートとしての絵画は、原則として表現活動としては取り扱わない。子どもの発達特性から見て無理があり、初等教育後期に取り扱うべき基礎的・基本的内容とは言いがたいことや、単なる表面的な模倣では絵画の本質に対するメタ的理解に繋がらないからである。

(2) 何に対してメタ的理解を促すのか

造形表現の過渡期における絵画表現の最大の問題は、図式的表現から図式期以後の表現に、自然成長的には移行できない点にある。

伝統的な絵画教育において、狭義のリアリズムの技法が指導されたのは、図式期以後の描画の発達のゴールが写実的な表現であると考えられたからである。しかし、その企図は成功しな

かった。その原因は、図式的表現から写実的表現への移行は落差が大きく、それを埋める有効な手立てがないこと、写真や映像技術の発達によって、写実的な描画のスキルに対する社会的需要が大幅に低下していること、表現の時代以降表現様式や技法が多様化し、写実的表現がかつてのように必須の技法ではなくなったことなどの要因が挙げられる。

このような歴史的現実をふまえるならば、図式的表現からそれ以後の表現への橋渡しをどのように行うかが、今日の絵画教育における最大の課題といってよい。

前述したように、図式期後の子どもの描画に親和性が高いのは、再現描写の正確さに囚われないモダンアートの様式である。したがって、図式的表現後への移行はモダンアートの表現様式をモデルとするのが合理的である。もちろん、単にスタイルを外面的に模倣させるだけでは、真の橋渡しにはならない。表現としての絵画表現のメカニズムに対する理解が必要である。図式期後の描画は、発達上必然的に意識的・自覚的な表現になるため、意識的・自覚的に表現活動に取り組むには、絵画表現のメカニズムやプロセスをある程度理解していることが重要になるからである。

4. 絵画表現のメカニズムに対するメタ的理解をどう促すか

絵を描くことは「対象の色や形を観察し、それをできるだけ忠実に画面に写すことである」というイメージを抱いている子どもが多い。その結果、それができない子どもは苦手意識をいだくことになる。それだけではなく、作品鑑賞においても、優れた絵は写真のように対象を忠実に再現したものであり、形や色が正確に再現されていない絵や抽象的な絵は、技術的に未熟なものか、自分には理解できないものとして遠

ざけてしまいやすい。

こうした背景には、これまで見てきたように、「絵画は、画家が見たものを忠実に再現したもの」という少なくとも今日では時代遅れとなった絵画観がある。

(1) 「見ること」の意味

晴眼者にとって、「見る」という行為は日常のごく自然な活動であり、それがどのように成立するかを改めて考えてみることはほとんどない。そのため、見ることは、カメラで写真を撮ることと同じようなプロセスで成り立っていると思いがちである。

確かに、藤田一郎 (2007) が述べているように、見ることを、外部の世界が網膜に像を結ぶ過程や、投影された光が視細胞に電気変化を起こす過程としてだけみれば、光がカメラのフィルム (デジタルカメラでは CCD 素子など) にとらえられることと構造的には同一である。しかし、見ることの本質はむしろその後の過程にある。この点について、岩田誠 (1997) は次のように述べている。

「…、目の網膜に受容された光の入力情報は、大脳皮質の視覚領域から高次連合野へと送られていくにしたがって階層的に処理され、視覚情報が順次抽出されていく。そしてその情報処理機構の根底には、モジュール構造に基づく分業体制があり、大脳皮質の異なった部位で異なったモジュールに属する情報が抽出される仕組みになっている。(中略)…、脳のなかのさまざまな領域において個々のモジュールとして抽出された部分情報は、なんらかの方法によって統合され、脳から見た可視世界の“実像、が組み立てられているのである。“見る、ということはこのような部分情報の統合過程に対して使用されるべき言葉であろう。」(pp.74-75)
つまり、見るということは、目を通して得た

断片的な情報を、脳において繋ぎ合わせ、まとまりのある視覚情報として組み立て直すことである (見たものの意味を解釈することは高次連合野における情報処理の過程で行われる)。

また、別の視点からみると、見るという行為には、通常何らかの目的が伴う。私たちは何かを探したり、確かめたりするために見るのである。つまり、見るということは、その時々の子測や期待、既有的概念や知識、記憶などを伴う主観的な行為である。

以上から、見るという行為は決して客観的でもニュートラルでもなく、見る人の子測や期待、知識や経験などの主観的要素によって色付けられた行為であることが分かる。

(2) 「見ること」と「描くこと」

それでは対象を観察して「描く」とはどのようなことだろうか。

美術史家の E. H. ゴンブリッチ (1909-2001) は、見ることと描くことの関係について、心理学の研究成果を参照しながら、古代から 20 世紀末に至る絵画作品について考察し、『芸術と幻影』(1979) にまとめている。その主旨を一言で要約すれば、「絵画表現は、自然を直接観察することから生まれるのではなく、既にある美術作品の様式 (図式) を学び、その図式を適用することによって生まれる」というものである。それは次のような記述によく示されている (原著に基づき訳文を一部改変)。

「物が再現される方法と物が『見られる』方法を同一視することは、間違いなく人を誤らせる。子どもは、母親を自分が描いた未熟な図式によって見ているわけではない。(p.395)

「大体、中性的自然主義などというものは存在しない。文筆家同様美術家は、現実の『模写』に乗り出す前に、まず語彙を必要とするのである。」(p.133)

「全ての再現は美術家が使用するために学んだ図式に基づいている。」(p.422)

この主張の妥当性は、歴史に名を残している画家たちが、ほぼ例外なく、修行時代に師匠や過去の絵画作品から影響を受けてスタイルが類似した作品を描き、やがてその影響から脱して独自のスタイルを確立するに至っているという事実から裏付けられる。

ゴンブリッジが指摘している絵画表現のメカニズムは、「見ること」と「描くこと」の間に、表現様式(図式)というフィルターが介在していると考えると分かりやすい。

現実世界を構成する要素は複雑かつ豊富であり、必要不可欠な要素に整理しなければ、二次元の平面に翻訳(再現, 表現)できない。その整理や翻訳に必要なフィルターが、表現様式(図式)である。つまり、絵を描くために見るということは、絵画の表現様式を学ぶことによって身に付けた造形的な見方やとらえ方、表し方などの知識を介して、視覚情報を選択的に収集し、統合することである。

そして、描くということは、見ることを通して選択的に収集し、統合された視覚情報を描画のイメージとして画面に再構成することによって、表現意図を具体化することである、といえる。この描く過程でも、表現様式を学ぶことを通して身に付けた造形的な見方やとらえ方、表し方などの知識や技術が羅針盤の役割を果たし、制作活動を方向付けることになる。

(3) 絵画表現のメカニズムに対するメタ的理解を促す具体的手立て

以上のような、絵画表現の複雑なメカニズムに対するメタ的理解を促すには、どのような具体的手立てが考えられるだろうか。

以下に、筆者が教員養成を主たる目的とする学部・学科の小学校教科専門科目の授業で試みた事例の概要を紹介する(a～cは前任の群馬

大学で、d～fは本学で実施)。初等教育後期の授業で実施するには調整が必要であるが、絵画表現のメカニズムに対するメタ的理解を促す絵画教育がどのようなものか、おおよそのイメージをつかんでいただければ幸いである。

a. 季節の風景—印象派の手法を使って光や大気を表現する—

この実践は、印象派の風景作品を鑑賞し、その表現意図や技法について学んだ後、印象派のものの見方や捉え方を参照しながら身近な風景を観察し、光の美しさや大気の流れの心地よさなどを感じ取り、印象派の手法を用いて表現するものである。この活動のねらいは、普段何気なく見ている風景と印象派を意識して見る風景の違いを実感させ、見ることと描くことを繋ぐ表現様式の役割や意義を理解させることにある。

b. デフォルメして遊ぶ—人物の特徴を強調して表す—

この実践は、各自持ち寄った著名人の顔写真を元に、最初にできるだけ忠実に描き、その後で、顔の特徴を誇張(強調)したり単純化したりしながら、その人物らしさが失われる限界までデフォルメを強めて描くものである。

ねらいは、最初の写真の模写によって人物の特徴を捉えさせ、その特色を見失わないように注意しながら様々なデフォルメを試みることによって、模写と表現の違いを実感させることにある。

c. 『モナ・リザ』のそっくりさん—美術作品のイメージ連鎖—

この実践は、『モナ・リザ』の構図に酷似した作品を比較鑑賞し、絵画は絵画から生まれること実感させることをねらいとしたものである。ラファエロ(1483-1520)から現代の森村泰昌(1951-)まで、30枚のスライドを使ったが、画集などを元に構図の類似した作品をグループで探させる展開も可能である。

d. 玉ネギを描く—写実表現の基礎を体験する—

この実践は、玉ネギを、初めに自分の描き方でデッサンし、その後教師がヒントを与えてもう一度デッサンするものである。2回目のデッサンの前に、五感を働かせて玉ネギの存在感をじっくり感じ取らせた後、「中心軸の傾き」や輪郭の向こう側に回り込んでいる「見えない面」を意識させ、立体としての構造を把握した上で、もう一度デッサンさせる。前後のデッサンを比較すると、絵が苦手な人ほど変化が大きく、その落差に驚く様子が見られた。このような活動を通じて、対象を造形的な見方やとらえ方で見るものの意味や、対象の存在感（外観ではない）をリアルに表現する方法の初歩を体験的に学ぶことがねらいである。

e. 見ることと描くこと—表現の意図を探る—

この実践は、dの玉ネギの制作の後に行ったもので、小泉淳作（1924-2012）の『燕』、野田弘志（1936-）の『ピーナッツ』と『キャマンベールチーズ』、ゴッホ（1853-90）の『洋梨のある静物』を鑑賞し、さらにその後でマティス（1869-1954）の『ルーマニアのブラウス』を鑑賞する。作者の言葉を交えて比較鑑賞することによって、それぞれの作者の制作意図の違いやそれを実現するための表現上の工夫に気付かせることをねらいとする。

f. ダイナミックな動きの表現—北斎とジェリコーの「馬」の比較鑑賞—

この実践は、疾走する馬を描いた葛飾北斎（1760-1849）の『富嶽三十六景 関屋の里』とテオドル・ジェリコー（1791-1824）の『エプソムの競馬』を対象とする比較鑑賞であり、東西美術における伝統的な表現様式の違いを直感的に理解することと、それぞれの作品の表現上の意図や工夫を読み解くことをねらいとする。

以上のような活動は、個別に経験したのでは教育効果が限られる。子どもの発達段階をふま

えた上で、題材相互の関連性などに配慮しながら、初等教育後期の図画工作科のカリキュラムとして位置付ける必要がある。

5. おわりに

本稿では、初等教育後期の絵画教育を対象に、その現状と課題について考察し、絵画表現に対するメタ的理解を促す絵画教育の具体的な手立てを例示した。絵画の本質に向き合う省察的な絵画教育は、筆者の知る限り、これまでほとんど議論されたことがない。しかし、絵画に対する適切な理解がなければ、初等教育後期に訪れる造形表現の質的転換期を乗り越えることは困難であるだけでなく、社会全体の美術文化の発展や向上も望めない。必修教科としてすべての子どもが履修する義務教育段階で、絵画の本質を理解する教育が求められる所以である。

なお、図画工作には、絵画の他にも造形遊びをはじめ、立体や工作などの分野が含まれる。初等教育後期の図画工作教育では、これらすべての分野においてもメタ的理解を促す教育が求められることを付け加えておきたい。

注

- 1) 平成26年2月24日検定済教科書
- 2) 『5・6年上』pp.22-23「じっと見つめてみると」、『5・6年下』pp.14-15「わたしの大切な風景」
- 3) 『5・6年下』pp.10-11「わたしのお気に入りの場所」
- 4) 『3・4年下』pp.16-17「木々を見つめて」、『5・6年上』pp.8-9「春を感じて」
- 5) 金子一夫（2003）、p.34
- 6) 学制では小学校は下等小学と上等小学に別れ、それぞれ4年、計8年の教育年限が定められていたが、強制力は弱かった。上等小学に設けられた「罫画」の正式名称は「罫

画大意」。

- 7) 山形寛 (1967), p.495
- 8) 金子 (2003), p.183
- 9) 「絵の会」は出版活動を活発に行ったが、組織立った出版が行われたのは1980年代前半までである。
- 10) ダントーのいう「芸術の終焉」は、芸術作品そのものの消滅を意味するわけではなく、それまでの芸術概念が無効になったこと(終焉)、そしてそれに代わる新たな芸術概念の創出が必要になることを含意している。
- 11) 鑑賞は、美術作品を感覚的形式と表現内容の全体にわたって味わい楽しむこととされる(『新潮世界美術辞典』)。その内、表現内容の鑑賞に関しては、作品が制作された時代や社会、文化等に対する知識が必要となる場合が多い。
- 12) この発言は、「思考の時代」の芸術作品を理解するためには、作品単独ではなく、合わせてそれが制作されたコンテクストを理解する必要があることを意味している。

- 金子一夫(2003)『美術科教育の方法論と歴史(新訂増補)』中央公論美術出版
- 北川民次 (1953)「人間形成としての美術教育」、久保・島崎編(1969)『美術教育とユートピア』創元社、所収
- 久保貞次郎(1947)『世界の児童画と日本の児童画』美術教育会
- *久保貞次郎編(1949)『現代世界児童画集』教育資料社(図1)
- 久保貞次郎(1952)「図画教育の方法」『6・3教室』1952年6月号 別冊付録
- 藤田一郎(2007)『「見る」とはどういうことか』化学同人
- *森永製菓(1939)『日独伊親善図画』(図2)
- 山形寛(1967)『日本美術教育史』黎明書房
- 山本鼎(1921)『自由画教育』アルス〔復刻版は黎明書房,1982〕
- *米倉守他(1993)『現代美術 第12巻 ウォーホル』講談社(図3)
- 『新潮世界美術辞典』新潮社,1985.

(*印は図版の引用文献を示す)

引用文献

- アーサー・C.ダントー(1964)「アートワールド」,西村清和編・監訳(2015)『分析美学基本論文集』勁草書房 所収
- アーサー・C.ダントー／山田忠明監訳(2017)『芸術の終焉のあと』三元社
- アーサー・C.ダントー／佐藤一進訳(2015)『アートとは何か』人文書院
- E.H.ゴンブリッチ／瀬戸慶久訳(1979)『芸術と幻影』岩崎美術出
- E.H.Gombrich(1972), *Art and Illusion*, Princeton University Press, Second Edition (原著の初版は1960)
- 岩田誠(1997)『見る脳・描く脳』東京大学出版局