

令和3年度 博士論文

「美術教育」における観察による描画表現の可能性

－「みてかく」授業の意義と、その内容や方法－

東京芸術大学大学院美術研究科 博士後期課程

美術専攻 芸術学研究領域 美術教育

1315932 中村 仁美 (中村 儒纏)

# 目次

序章.....	1
0.1 はじめに.....	1
0.1.1 子どもの絵や美術作品によるエネルギーへの気づき .....	1
0.1.2 制作によるエネルギーへの気づき.....	3
0.2 本論文の目的及び問いと方法、論文構成 .....	4
0.2.1 研究の目的.....	4
0.2.2 研究の問いと方法.....	5
0.2.3 研究の論文構成.....	9
0.3 先行研究.....	11
0.3.1 これまでの美術教育における観察による描画表現.....	11
0.3.2 近年の「美術教育」における観察による描画表現と本研究の位置づけ.....	19
0.4 本研究における概念及び基本的前提.....	25
<b>第1部 観察による描画表現の意義 .....</b>	<b>30</b>
<b>第1章 多様な“みる”と表現の質に感じられる エネルギーの世界.....</b>	<b>31</b>
1.1 “みる”ことの多様性 .....	31
1.1.1 “見る”と”みる”.....	31
1.1.2 多様な“みる”とその特徴.....	35
1.1.3 筆者の観察による描画表現における“みる”ということ .....	37
1.2 エネルギーと表現の質 .....	41
1.2.1 エネルギーを「みる」 .....	41
1.2.2 エネルギーを表現する .....	47
1.2.3 エネルギーと藝術表現.....	53
1.3 エネルギーで「みる」世界観.....	55
1.3.1 紙漉きにおける世界の一体感.....	55
1.3.2 エネルギーで「みる」一体感の世界.....	62
<b>第2章 観察による描画表現の営みと意義.....</b>	<b>66</b>
2.1 観察による描画表現における観察の意義.....	66
2.1.1 描画表現の営みと意義.....	66
2.1.2 観察による描画表現の営みと意義.....	67
2.2 観察による描画表現におけるみることの意義 .....	69
2.2.1 “見る”ことによる観察による描画表現の営みと意義.....	69
2.2.2 “みる”ことによる観察による描画表現の営みと意義.....	71
2.2.3 エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の営みと意義.....	72
2.3 筆者の世界観に基づく観察による描画表現の意義.....	75

2.3.1 本来の自分を生きる資質を育む.....	75
2.3.2 一体感をもって生きる資質を育む.....	76
2.3.3 人間が豊かに生きるための資質を育む.....	77
<b>第2部 観察による描画表現の意義が生かされうる「美術教育」における授業の内容と方法</b>	<b>79</b>
<b>第3章 「美術教育」における観察による描画表現の変遷と内容や方法の課題.....</b>	<b>80</b>
3.1 教科書にみる描画表現の質.....	80
3.1.1 「美術教育」の教科書の社会状況.....	80
3.1.2 先行研究にみる描画表現の質.....	83
3.1.3 描画表現の質の検証方法.....	86
3.2 教科書にみる描画表現の質の変遷.....	93
3.2.1 描画表現の質の時代別特徴.....	93
3.2.2 描画表現のエネルギーの変遷とその背景.....	97
3.3 教科書にみる観察による描画表現の質の変遷と課題.....	102
3.3.1 エネルギーでみる観察による描画表現の質の衰退.....	102
3.3.2 観察による描画表現が衰退する背景.....	103
3.3.3 求められる芸術教育としての「みてかく」授業.....	104
<b>第4章 芸術教育としての『みてかく』授業の内容と方法.....</b>	<b>106</b>
4.1 小学校図画工作科における芸術教育としての「みてかく」授業.....	106
4.1.1 木を「みてかく」授業1.....	106
4.1.2 木を「みてかく」授業2.....	112
4.1.3 楽器を「みてかく」授業.....	117
4.2 中学校美術科における芸術教育としての「みてかく」授業.....	125
4.2.1 土を「みてかく」授業.....	125
4.2.2 自分を「みてかく」授業.....	135
4.3 芸術教育としての「みてかく」授業の内容と方法.....	149
4.3.1 芸術教育としての「みてかく」授業の内容.....	149
4.3.2 芸術教育としての「みてかく」授業の方法.....	151
4.3.3 芸術表現としての授業.....	152
<b>第5章 芸術表現としての「みてかく」授業への試み —その内容と方法.....</b>	<b>158</b>
5.1 中村仁美の授業の手前—豊かさへの問い.....	158
5.1.1 不足感への問いと感謝.....	158
5.1.2 概念化への問いと敬意.....	159
5.1.3 分離への問いと世界観.....	161
5.2 芸術表現としての「みてかく」授業の構想.....	163
5.2.1 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む仕組み.....	163
5.2.2 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の基本構想.....	167
5.2.3 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の題材構想.....	170

5.3 藝術表現としての「みてかく」授業の実践.....	177
5.3.1 第7時 手を「みてかく」授業の構想.....	177
5.3.2 第7時 手を「みてかく」授業の結果.....	184
5.3.3 第7時 手を「みてかく」授業からの考察.....	207
<b>結章 「美術教育」における観察による描画表現の可能性.....</b>	<b>214</b>
6.1 本研究から考えられる「美術教育」における観察による描画表現の意義.....	214
6.1.1 制作研究から考えられる「美術教育」における観察による描画表現の意義.....	214
6.1.2 授業研究から考えられる「美術教育」における観察による描画表現の意義.....	216
6.2 本研究から考えられる「美術教育」における観察による描画表現の内容や方法.....	220
6.2.1 「美術教育」における観察による描画表現の内容.....	220
6.2.2 「美術教育」における観察による描画表現の方法.....	222
6.3 「美術教育」における観察による描画表現の可能性.....	225
6.4 おわりに.....	228
<b>参考文献一覧.....</b>	<b>231</b>
<b>図表一覧.....</b>	<b>240</b>
<b>資料.....</b>	<b>246</b>
<b>謝辞.....</b>	<b>419</b>

## 序章

序章では、本研究に至った背景と、研究の目的及び問いと方法、博士論文全体の構成、先行研究と、本研究における概念及び基本的前提について述べる。

### 0.1 はじめに

0.1 では、筆者の気づきから、本研究に至った背景について述べる。

#### 0.1.1 子どもの絵や美術作品によるエネルギーへの気づき

子どもの絵<sup>1</sup>には、何とも言えない魅力がある。この魅力の元とは何だろうか。その作品の形や色が、特別に素晴らしいわけではなくても、描かれた線は生き生きとしたエネルギー<sup>2</sup>に満ち、愛おしさを感じさせる。筆者は、小学校の普通学級で、全科の授業をする学級担任として子ども達と過ごす中、そんなことを考えていた。

2008 年以降に告知された学習指導要領から、共通事項として「形や色」の記述が見られるようになり、図画工作科・美術科のすべての項目の評価基準<sup>3</sup>にも影響を与えた。しかし、「形や色」という基準に沿った評価では、エネルギーの高い絵が評価されるわけではなかった。とはいえ、筆者は、その何とも言えないエネルギーを評価したいと思っていた。

美術館にあるような絵にも、やはりエネルギーがあるだろう。そして、作家によって、その質は異なるように思われる。子どもの絵のエネルギーは、美術館の絵のように洗練されたエネルギーとは違い、より素朴で、より根源的であると、筆者には感じられる。それは、縄文土器や土偶に感じられるエネルギーと似ている。

2017 年に、東京藝術大学で行われたクローン文化財の展覧会があった<sup>4</sup>。筆者は、今はなき文化財を蘇らせようとする熱意と、その技術、また、壁画という、本来移動不可能な文化財を美術館で展示するための工夫などを、素晴らしいと思った。しかし、展示されていたクローン文化財自体には、あまり感動できなかった。クローン文化財であるアフガニ

---

<sup>1</sup> ここでいう子どもの絵は、小学校 6 年生程度までの子どもの絵を指す。筆者は、年齢が幼ければ幼いほど、その線は生き生きとし、強いエネルギーを宿す傾向があると感じている。

<sup>2</sup> 本研究におけるエネルギーとは、対象から感じられる存在感のようなものであり、その強弱、大小、質は様々である。筆者は、このエネルギーは、全てのものやことにあると感じる。

<sup>3</sup> 学校教育における評価には、到達目標としての規準と、到達度の指標となる基準がある。

<sup>4</sup> 東京藝術大学 シルクロード特別企画展「素心伝心ークローン文化財 失われた刻の再生」、東京藝術大学美術館、2017 年 9 月 23(土)ー10 月 26 日 (木)

スタンの「バーミヤン東大仏天井壁画《天翔る太陽神》<sup>5</sup>」ではなく、その傍に置かれた、いつ誰に作られたかも分からない、小さな「塑像頭部<sup>6</sup>」に感動したのである。これもやはり、「塑像頭部」から感じられるエネルギーに、心惹かれてのことだった。実物と寸分違わずつくられているはずだが、壁画にはそこまでのエネルギーを感じられなかったことから、「形や色」は、作品の二次的要素であるとの認識を確かにした。

そして、ある小学校の展覧会を見に行ったとき、子どもの作品から感じられる生き生きとしたエネルギーの強さが、題材ごとに異なることに、筆者は気が付いた。同じ学年の同じ子どもたちによって制作された作品にも関わらず、なぜそのような差が生まれているのか。筆者は、その差を、対象をみて制作しているかどうかの差ではないかと考えた。そうして、自身が授業を行ってきた際の図画工作科の教科書や、現行の教科書には、観察による描画表現がほとんどないことに気が付いた。また、その展覧会の立体作品は、全て想像したものであり、教科書に見られる立体の題材には、観察によるものが全くないことを認識するに至ったのである。

---

<sup>5</sup> 「バーミヤン東大仏天井壁画《天翔る太陽神》」(オリジナル6世紀/復元2017年)バーミヤン古代遺跡(アフガニスタン)300.0×800.0×700.0/cm

<sup>6</sup> 「塑像頭部」(制作年不明)メス・アイナク遺跡(アフガニスタン)18.0×15.0/cm

## 0.1.2 制作によるエネルギーへの気づき

筆者は野草をモチーフに制作をする。その制作は、野草の側に座り込み、野草が生きるその場の空気を感じながら行ったデッサンをもとにしている。筆者は、描く野草を決める際、**描きたいと思える野草と、思えない野草がある**ことを不思議に思っていた。描きたいと思える野草には、やはり**何とも言えない魅力と、生き生きとしたエネルギー**があった。作家によっては、敢えて、生き生きとしていないエネルギーのものを選ぶ人もいるだろうから、**それぞれに、自分にじっくりくるエネルギーのものを選んで**いるといえるかもしれない。

しかし、筆者の場合、野草に内在するエネルギーに惹かれてデッサンをしても、それをもとに制作した作品が、**デッサンした絵のエネルギーを超えた**ことがない。これは、筆者の表現の拙さによるものだろうが、同時に、**みてかく際には、自身と対象の間で循環するものの質が高くなる**ためではないかと思われた。目に見える野草を見ながら、目に見えない野草のエネルギーを「みる」ことが、筆者の制作の要であった。

ここに述べたようなことから、筆者は、観察による描画表現の営みの中でも、特に、エネルギーを「みる」ということが、**図画工作科・美術科の学びにおいても大切な意義**があるのではないかと考えた。

しかし、観察による**描画表現の題材は、図画工作科から消えゆく**としている。そのため、本研究では、**エネルギーを「みる」という視点をもって、観察による描画表現の意義と内容や方法を探り、今後のあり方を問いたい。**

0.1 では、筆者の気づきから、本研究に至った背景について述べた。

## 0.2 本論文の目的及び問いと方法、論文構成

0.2 では、本研究の目的、及び、問いと方法、博士論文の構成について述べる。

### 0.2.1 研究の目的

本研究は、小・中・高等学校の図画工作科・美術科における、観察による描画表現を題材として扱うことの可能性を、その活動の意義と、内容や方法について探ることで見出そうとする、制作論を基盤とした美術教育論である。

筆者は、11 年間、公立小学校の普通学級で、全科を担当する担任を務めてきた。その後、東京藝術大学での制作実践を通して、ものやことから感じられるエネルギーを「みる」ことや、それにより世界の一体感を感じることに価値を見出した。本研究は、これらの価値を、教育現場に還元し、子どもたちが豊かに生きる一助となることを目的としている。

本研究におけるエネルギーとは、「すべてのものやことから感じられる存在感」のようなものである。アーティストたちは、このエネルギーを、「inner power」、「life」、「本質」などと、様々に言い表してきた。このエネルギーは、彼らの表現から、あるであろうことがわかるにも関わらず、物理的な計測はもちろん、その存在を証明することが困難である。しかし、本研究では、筆者の制作実践から、エネルギーとは何かということを、概念的に掘り下げることを試み、研究の目的を補完する。

また、本研究では、小・中・高等学校における教科教育である、図画工作科・美術科教育を、「美術教育」と表記する。そして、1.2.3 で述べるように、エネルギーを感じたり表現したりする教育を、芸術教育と考える。「美術教育」における観察による描画表現の意義は多様に考えられるため、本研究では、エネルギーを「みる」ことによる、**芸術教育としての観察による描画表現**を中心に、その営みの意義と、内容や方法について検討したい。



## 0.2.2 研究の問いと方法

〈研究の問い〉

### **「美術教育」における観察による描画表現にはどのような可能性があるか**

本研究では、「『美術教育』における観察による描画表現には、どのような可能性があるか」を問う。具体的には、その可能性を、「Ⅱ 観察による描画表現の意義とは何か」と、「Ⅳ その意義が生かされうる「美術教育」における授業の内容と方法とはどのようなものか」という、2つの大きな問いについて探ることで見出したい。

本研究では、独自の視点として、観察による描画表現に、エネルギーを「みる」という営みがあることを仮定する。

エネルギーを「みる」という視点を設けた背景には、2つの要素がある。1つ目は、「1.1 はじめに」で述べたような、自身の経験に、2つ目は、「1.3 先行研究」で取り上げる、「美術教育」における観察による描画表現の先行研究にある。

### **Ⅱ 観察による描画表現の意義とは何か**

本研究の1つ目の問いは、「Ⅱ 観察による描画表現の意義とは何か」である。その意義を探るため、観察による描画表現の研究や、筆者の制作実践をもとに、以下の2点について考察する。

- ① 多様な“みる”と表現の質に感じられるエネルギーの世界
- ② 観察による描画表現の営みと意義

### **Ⅳ その意義が生かされうる 「美術教育」における授業の内容と方法とはどのようなものか**

また、本研究の2つ目の問いは、「Ⅳ その（観察による描画表現の）意義が生かされうる「美術教育」における授業の内容と方法とはどのようなものか」である。その内容と方法を探るために、教科書研究、授業研究、筆者の授業実践をもとに、以下の3点について考察する。

- ③ 観察による描画表現の変遷と内容や方法の課題
- ④ 芸術教育としての「みてかく」授業の内容と方法
- ⑤ 芸術表現としての「みてかく」授業への試み—その内容と方法

これら、「㊦ 観察による描画表現の意義とは何か」と、「㊧ その意義が生かされうる『美術教育』における授業の内容と方法とはどのようなものか」という、2つの大きな問いについて探ることで、「『美術教育』における観察による描画表現には、どのような可能性があるか」を見出したい。

#### 〈研究の方法〉

本研究は、**制作論を基盤とした美術教育論**である。

本研究は、**ABR の手法**を用いて、制作実践と教育実践に基づき、観察による描画表現の意義と、その授業の内容や方法について考察する、**質的研究**である。

この、主軸となる ABR の問いは、「『美術教育』における観察による描画表現にはどのような可能性があるか」である。ABR のあり方は様々に議論されているが、本研究では、「芸術制作のただ中における省察それ自体を研究と考える視点から、美術制作の過程における省察と探究を ABR の本質ととらえ、『ABR』を『**芸術的省察による研究**』」と考える<sup>7</sup>。

本研究では、**制作実践**による気づきを、**授業実践**に展開することを試みている。

その研究方法の構造は図 0-1 のようなものである。

---

<sup>7</sup> 笠原は、「ABR が生み出され形作られていく取り組みは現在も進行中であり、さまざまな対話をしながら展開して」おり、小松佳代子の「芸術的省察による研究」（『美術教育の可能性：芸術制作と芸術省察』、勁草書房、2018 年）以外に、方法論としての芸術という解釈についても述べている。笠原は、小松の解釈（「美術制作におけるモノの重要性」今井康雄編『教育空間におけるモノとメディア：その経験的・歴史的・理論的研究』科学研究費助成事業（基礎研究（B））成果報告書、課題番号 15H03478(2015-2017 年度)研究代表：今井康雄、pp.191-192）を、「『Arts Based』を、芸術を方法として用いる研究や探究として方法論的にのみ捉えるものではなく、芸術制作における質的知性が生成する知の在り様を考察する中から生み出した、芸術に根ざした探究の質的特性を考察した ABR 理解」であると、評価している。 笠原広一「5<sup>th</sup> Conference on Arts-Based Research and Artistic Research にみる Arts-Based Research の国際的な研究動向」『東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系』（70）、東京学芸大学、2018 年、p.46

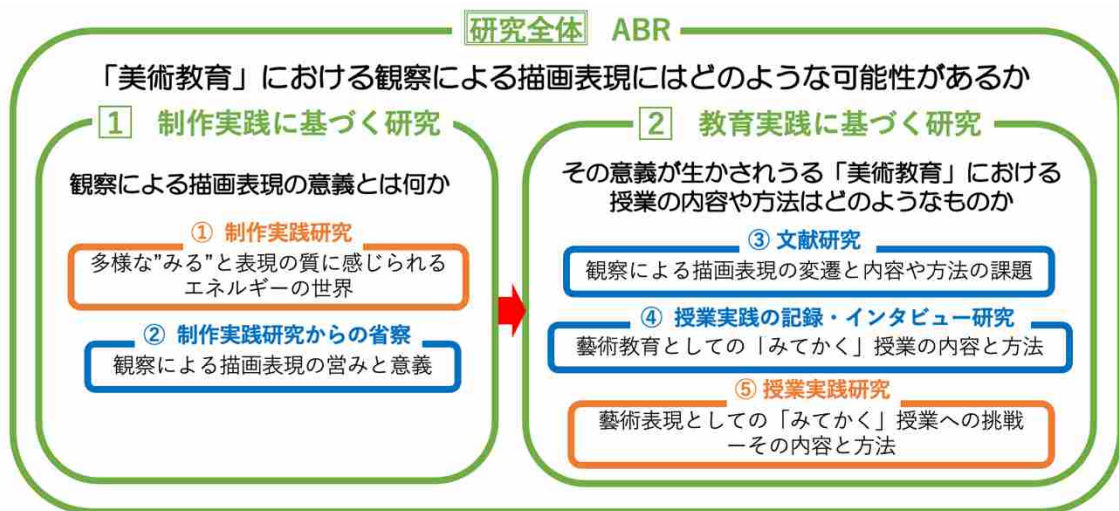


図 0-1 本研究における研究方法の構造

研究全体は、□制作と▣教育の、2つの実践に基づく研究で成り立っている。

□では、制作実践に基づく研究として、「観察による描画表現の意義とは何か」を問う。ここでは、①の制作実践研究により見出された気づきを基に、②の制作実践研究からの省察において、▣の教育実践に基づく研究に展開するための概念的考察をする。

具体的には、筆者の制作実践と、それに伴う感性的な省察を繰り返すことで見出された、エネルギーの質をもとに、その行為が人の生の営みに寄与する可能性について考える。①では、制作実践研究による「多様な“みる”と表現の質に感じられるエネルギーの世界」、②では、制作実践研究からの省察による「観察による描画表現の営みと意義」についての考察を進め、□の問いである、「観察による描画表現の意義とは何か」を探りたい。

また、▣では、教育実践研究の手法を用いて、□で見出された「その意義が活かされうる『美術教育』における授業の内容や方法はどのようなものか」を問う。ここでは、③の文献研究で把握された課題に対し、④の授業実践の記録や、インタビューによる研究と、⑤の授業実践研究により、□の意義が活かされるための、授業の内容や方法について考察をする。

具体的には、エネルギーを「みてかく」という、芸術教育としての観察による描画表現の授業のあり方を検討し、筆者の授業実践を通して検証することで、その行為が人の生の営みに寄与する可能性について考える。③では、文献研究による「観察による描画表現の変遷と内容や方法の課題」、④では、授業実践の資料による「芸術教育としての『みてかく』授業の内容と方法」、⑤では、それらをふまえた授業実践研究による「芸術表現としての『みてかく』授業への挑戦—その内容と方法」についての考察を進める。これらを通して、▣の問いである、□で見出された「その意義が活かされうる『美術教育』における授業の内容や方法はどのようなものか」を探りたい。

本研究では、教育も芸術表現になりうることを考えるため、⑤の教育実践も、筆者の芸術表現として試みている。

なぜ、本研究が ABR の手法を用いて行われる必要があるのかといえば、0.2.1 で述べたように、本研究は、「従来のパラダイムでは十分に射程に入れられてこなかった曖昧でゆらぎのなかにある」「人間の経験と存在の位相」をとらえ探究しようとするものであり、他の方法では十分に知覚し、可視化し、思考の対象にできないためである<sup>8</sup>

ただ、先に述べたように、Arts-Based の方法の研究は未だ発展途上にあるため、筆者の試みもまた、**Arts-Based の方法論を模索する研究の一つ**といえる。

同じ Arts-Based による研究である、Art Practice as Research において、Gillian Furniss が、「美術大学の学生であり美術教師であり美術家であると言う三つの立場から切り絵に関する研究、切り絵に関するワークショップ、切り絵作品の制作を行い、それらを統一的に捉える研究発表」をしている<sup>9</sup>。

筆者は、藝術大学の学生、美術教師、美術家という三つの立場から、エネルギーの感受と表現に関する研究、エネルギーの感受と表現に関する授業、エネルギーの表現を行い、それらを統一的に捉える研究を進めている。

本研究は、今のところ ABR であると考えて進めるが、Furniss の実践ベースの研究方法とも近いため、全体として、**Art Practice as Research と考えることもできる**かもしれない。

---

<sup>8</sup> 笠原は、Arts-Based のアプローチについて、「従来のパラダイムでは十分に射程に入れられてこなかった曖昧でゆらぎのなかにある両義性や矛盾を抱えた人間の経験と存在の位相を捉え探究しようとしている。それについて言葉や理論だけでなく、感覚的(sensory)で身体的(somatic)な体験と省察、様々な芸術制作/実践の方法とプロセスを織り交ぜながら、他の方法では十分に知覚し、可視化し、思考の対象にできなかった物事を扱う新しい教育学(pedagogy)としてその理論と実践の生成・構築が進められてきている」と述べている。 笠原広一 前掲論文、p.47

<sup>9</sup> 小松佳代子「国際美術教育学会 2017－制作と研究の関係に着目した一つの報告－」、『美術教育研究』(23)、東京藝術大学美術教育研究会、2017年、p.30

### 0.2.3 研究の論文構成

本論文は、全7章、本論2部構成で展開している。

序章では、本研究への導入として、はじめに本研究に至った背景と、目的及び内容と方法、博士論文全体の構成、先行研究と、本研究における概念及び基本的前提について述べる。

第1部では、第1章と第2章を通して、「観察による描画表現の意義とは何か」を問う。

第1章では、筆者の制作実践を通して、「多様な”みる”と表現の質に感じられるエネルギーの世界」について考察する。ここでは、観察による描画表現の先行研究や、作家の作品、筆者の作品制作過程から、多様な”みる”のあり方をとらえ、中でも、エネルギーを「みる」ことによりひらかれる世界観を掘り下げていく。

第2章では、第1章で見出された、エネルギーの世界を仮定し、「観察による描画表現の営みと意義」について考察する。”みる”、“見る”、“みる”ことに基づく、質の異なる観察による描画表現ごとに、その営みの意義を検討する。

第2部では、第3章から第5章を通して、第1部で見出した「意義が生かされうる『美術教育』における授業の内容と方法とはどのようなものか」を問う。

第3章では、授業の内容と方法を考えるための基礎研究として、「観察による描画表現の変遷と内容や方法の課題」を問う。ここでは、教科書を手がかりに、「美術教育」における観察による描画表現の衰退の実態を、子どもたちの表現の質をとらえ、変遷の背景と、課題を探る。

第4章では、第3章で見出された課題を克服すべく、「芸術教育としての『みてかく』授業の内容と方法」について考察する。具体的な授業実践事例から、外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、芸術教育としての「みてかく」授業の内容と方法を検討する。

第5章では、筆者の教育実践である、「芸術表現としての『みてかく』授業への試み」を通して、「その内容と方法」を検証する。本研究では、授業も芸術表現になりうると考え、筆者の授業の手前をもとに、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む芸術表現としての「みてかく」授業を実践し、その構想と実際の授業結果から考察する。

結章では、第1部「**観察による描画表現の意義とは何か**」と、第2部「**その意義が生かされうる『美術教育』における授業の内容と方法とはどのようなものか**」という、2つの大きな問いについての結論をまとめ、「『美術教育』における**観察による描画表現には、どのような可能性があるか**」を見出したい。

以上の検討・考察を通して、「『みてかく』授業の**意義と、内容や方法**」から考えられる、「『美術教育』における**観察による描画表現の可能性**」について述べる。

0.2 では、本研究の**目的**、及び、**内容と方法**、博士論文の**構成**について述べた。



それぞれの思想に見られる、観察による描画表現の意義と内容や方法を、時代順に以下に記す。

a. 「臨画教育」(1872)

川上寛によれば、「臨画教育」における観察による描画表現の意義は、表現を可能にする技術を養うために、「正確に形状を捉え、描画で再現できる力」を育むことであった<sup>11</sup>。また、その内容や方法は、『西画指南』、『鉛筆画手本』、『毛筆画手本』などの教科書を用い、鉛筆か毛筆かの違いはあっても、線で描かれた手本を見て、それを模写することである。

b. 『新定画帖』(1910)

『鉛筆画手本』や『毛筆画手本』の特徴を引き継ぎ、正木直彦、上原六四郎、小山正太郎、白濱徹、阿部七五三吉らによって編纂された、『新定画帖』において、観察による描画表現は、臨画と写生画、記憶画に見られる<sup>12</sup>。河野元昭によれば、その意義は、対象の生気の把握<sup>13</sup>、形態の厳密な描写、描写技術自体の洗練などを含む、極めて「総合的な絵画行為」を行う力を育むことであった<sup>14</sup>。しかし、この意義は、編纂者個々に軽重の種類が異なっていたと考えられる<sup>15</sup>。内容や方法としては、臨画におけるお手本の観察、写

---

<sup>11</sup> 『西画指南』を翻訳した川上は、描くことは文字と同様に自己の見解を表現するものとしている。それを受けて、清田は、「観察」によって正確に形状を捉え、描画で再現できる力をつけることによって、目の前の実相である諸法を自分の運筆によって再現することを目指したのではないかと解釈している。清田哲男 同上論文「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その3ー日本の美術教育における表現のための観察観の一考察ー」『研究収録』

(165)、岡山大学大学院教育学研究科、p.23

<sup>12</sup> 『新定画帖』では、図画は臨画、記憶画、考案画、写生画の4種類に分けられた。低学年では記憶画、高学年では観察によって描く写生画が重視され、臨画の比重は小さくなっている。

<sup>13</sup> 例えば、小山正太郎は、『圖畫教授法講義』(1909)において、画家を目指さない普通の子ども達を意識して、①能力の啓蒙培養と、②意思の疎通をねらった。特に①に関して、臨画の教授目的を、「観察、想像、記憶、理解、計画、判断、創作などの諸心於力を養ひ、尚ほ又美感をも養いて趣味を増し、手先を器用に用する」ことと考えている。また、阿部七五三吉の考える図画科の教授目的は、「形態観察能力」「形態描写能力」「美感」「工夫力」「清潔綿密週間」などの養成であり、形態観察の重要性を示している。小山正太郎『圖畫教授法講義』、新潟県教育会、1909年、p.4/ 平野英史「阿部七五三吉の手工教育論：明治40年頃から大正10年頃までの著作・論文に見られる教授方法に関する主張から」『美術教育学』(31)、美術科教育学会、2010年、pp.305-317

<sup>14</sup> 河野は、写生は主観的な表現を表す写意の対立概念として存在し、東洋絵画における写生は描写対象に直接対することによって、「写意」と密接に関係しつつ、形式にとらわれずに対象の本質に迫ろうとする性格を持つものであり、西洋の写実的絵画とは共通する点を持ちながらも相違なものであるとしている。河野元昭「江戸時代『写生考』」山根有三先生古希記念会編『日本絵画史の研究』、吉川弘文館、1989年、pp.399-404

<sup>15</sup> 佐藤道信は、明治初期までは、西洋「写実」絵画に対して「単なる形似性以上の『真』」を感じる感受性があったと考えている。佐藤道信「絵画と言語(三)『写真』『写生』『写実』」、『東京藝術大学美術学部紀要』(30)、1995年、pp.31-32



生画における静物や人物、動物、植物、風景などの観察と、記憶画のための間接的な観察が行われていたといえる。

c. 「山本鼎の自由画教育運動」(1918)

『新定画帖』は、児童の心理的な発達や表現を踏まえた上で作成されたが、教育現場ではその意図が十分に理解されず、模写するだけの図画教育がなされたため、それに反対し、山本鼎の「自由画教育運動」が起こった。都築邦春によれば、山本の考える、「自由画教育運動」における観察による描画表現の意義は、子ども達が抑圧から解放され、子ども達の「リアル」にもとづく表現をすることにあつた<sup>16</sup>。そのため、内容や方法は、子どもによる「自由な」対象の生気の把握を大切にした、「リアル」に基づく自由画<sup>17</sup>であった。

『新定画帖』の理念と教育現場での取り組みにズレが生じたように、「自由画教育運動」の理念と教育現場での理解にもズレが生じている<sup>18</sup>。山本の思想からは、自由画教育もまた、「総合的な絵画行為」をイメージしていたように思われるが、教師達には形式で理解され、抽象的で主観的な思想を一般化できなかつたように思われる。

d. 『図画教育論』(1927)

山本の自由画に対して反発を示し、子ども達の自由な表現は認められるが、描く対象から美を汲み取ることができなければならぬと主張した岸田劉生は、『図画教育論』を著した。『図画教育論』における図画教育の意義は、「徳育」であり、岸田は、「感情の美化」や、「児童の心に内から『善』を植え付ける事」が重要だと考えていた<sup>19</sup>。塚田美紀によれば、当時、子どもに「現実主義」、「功利主義」、「唯物主義」を教え込むような「真」ならざる「徳育」が横行しており、岸田は、子どもと「物質」との関わり方を問題として、

---

<sup>16</sup> 山本は、「『自然』を知るに就て重要な思想は、実装主義の思想です。」「モチーフを『自然』に得て作ったものは、他人のリアルではなくて其人のリアルであり、他人が美と感じたもののリプロダクションではなくて、彼が他人感じた其物だからである」と言って、「リアリズムの信念」から、自然物の写生を勧めている。都築は、「リアルに基づく限りにおいて、その表現は自由であるし、表現が自由であつてこそ、創造と言へる」と述べている。 都築邦春「美術学習における自己表現の歴史的研究—大正期の美術教育運動を中心にして—」

『平成8年度～平成10年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書』、1999年 p.12-20

<sup>17</sup> 山本は、自由という言葉がわかりにくければ「創造」と言い換えてもよいと述べている。山本鼎『自由画教育』、梁明書房(復刻版)、1982年、p.3

<sup>18</sup> 都築によれば、山本は、「自由画というのは、スタイルではなくて精神である」と述べ、個人としての教師の「リアル」を信頼したが、教師の理解は至らず、「写生万能主義の図画教育がさかんとなり、そのために専門の画家の指導が重んじられ、わが国特有の画家的児童画教育の基礎となった。」と考えられている。「クレヨン画即ち自由画と思惟したり、写生画を自由画と思つたり、自由が教育は風景画を奨励し、色彩に味方するもの」と考えたりするのは、彼の自由画説に対する「誤解」に基づいている。 都築邦春 前掲論文「美術学習における自己表現の歴史的研究—大正期の美術教育運動を中心にして—」、p.12-20

<sup>19</sup> 岸田劉生「図画教育論」、『岸田劉生全集 第三巻』、岩波書店、1979年、p.540

随所で「物質以上のもの<sup>20</sup>」について言及している<sup>21</sup>。そのような描画内容に対し、方法が、「実」への志向を強く意識させる、美術品の模写による「自由臨画<sup>22</sup>」であったことから、この「徳育」を、観察による描画表現の意義と考へて、差し支えないであろう。岸田は、美術品の「模倣」を、「自」と「他」との相互媒介的発言の場として把握し、「他と自分とが相互に現れる場、其処において『美に対する憧憬』、すなわち表現者となる基盤が生まれる」と考へていた<sup>23</sup>。

#### e. 『『想画（生活画）』教育』（1927）

青木賓三郎は、山本鼎が自由画教育運動を始める以前から、島根県の農山村での授業実践を通し、独自の自由画である、『想画』教育を指導していた。都築によれば、『想画』教育の意義は、一つ一つを自分で感じ、考へて決定していくことで、自主性を養い、全人教育<sup>24</sup>の立場から多面的陶冶という目標を達成することである<sup>25</sup>。その内容や方法は、教師が提示した画題を参考にして、児童が画題を決め、クロッキー、スケッチ、実演等によって構想を練り、構図を決めて制作するといった、写生をもとに記憶画を描くものであった<sup>26</sup>。青木の授業では、想起画のために、スケッチやクロッキーなどの写生<sup>27</sup>が用いられてお

<sup>20</sup> 人の心に、潤ひと、やさしさと、思ひやりを生ましめる事、物質以上のもののある事を知らしめる事、真の人としての、楽しみを知らしめる事、肉身以上のものを覚らしめる事、これが今日の教育に最も大切であり、又最も欠如しているものではなからうか。 岸田劉生 同上書、pp.519-520

<sup>21</sup> 塚田美紀「岸田劉生の『図画教育論』—大正期図画教育における〈写生〉の一断面—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』、第36号、1996年、p.411

<sup>22</sup> 「自由臨画とは第一に、何も手本の通りに形式的真に近づく様に模写させるのではない事、第二に、なるべく子供に自発的に興味本意 [マ] からその画を好ましめ、模写さす様に指導する事」であり、「なるべくはその手本の美を、他の自然物象の美の中に発見さす様に指導し、それを描いた古大家の自然の見方、美の発見のしかたを知らしむる様にする事」であった。 岸田劉生 前掲書、p.563

<sup>23</sup> 人間の真似ると言うことは、真似るために真似るのでない、自分を立てる為め [マ] に与えられているのであります。（中略）即ち己を立てる為め [マ] に模倣欲がある。大変面白い、俺もやって見ようという時には、他の中に自分を見て行き、或は自分の中に向うの事を見て行く、其処に本統の自分というものの閃きがある。其処に善に対する、或は美に対する憧憬が初めて生れる。 塚田美紀 前掲論文、p.412より再引（岸田劉生「〈講演〉図画教育私見」『教育研究』第229号、大正10(1921)年10月、p.77）

<sup>24</sup> 一切の機会を捉へて全人教育の立場から多面的陶冶を望む私は、図画指導は実技指導だと考へて居る人々とは行き方が大いに異なっている。横道、脱線、遠回りの指導振りとみられるところに私の道があり、私はその道を信じて居る 都築邦春「青木賓三郎の『想画』教育について」『埼玉大学紀要 教育学部』（58）、2009年、p.38より再引（青木賓三郎『農山村図画教育の確立』復刻、梁明書房、1982、p.214）

<sup>25</sup> 「『想画』では、あくまでも児童各自の発想が重視される。教室での授業は描画の中心を押さえる時間であり、基本的に、描画の題材、材料、方法、時間、場所などは自由である。」 都築邦春 同上論文「青木賓三郎の『想画』教育について」、p.37

<sup>26</sup> 都築邦春 同上論文「青木賓三郎の『想画』教育について」、p.37

<sup>27</sup> 青木は「画境の主観化」を望んでおり、「単に画境を直写したと云ふ丈けでなく、一たん主

り、全人教育のうちに、感性を高めることが、観察による描画表現の意義にあったのではないと思われる<sup>28</sup>。

#### f. 「創造美育協会」 (1952)

1950年代は民間美術教育運動がさかんな時期でもあり、学習指導要領に影響を与えた。「創造美育協会」は、戦時中の国家主義的な教育に対し、久保貞次郎が欧米と日本の児童画の比較研究から得た知見をもとに、ホーマー・レイン、フランツ・チゼック、北川民次らの思想や実践に学び構築した、わが国固有の児童中心主義の美術教育を行なった<sup>29</sup>。大須賀隆子によれば、久保は、「描こうとする精神」、即ち「子どもが生まれながらにして具えている創造力」に着目し、「美術教育は、子どもの感情を健康に育て、子どもの人格を健康に形づくらせるために必要」だと主張する<sup>30</sup>。「創造美育協会」における描画教育の内容や方法は、子どもの精神を抑圧から開放する「自己表現」であれば、決まった形式を取らず、観察による描画表現においても、同様の意義を見出していたと考えられる。しかし、新井哲夫によれば、同朋である北川民次は、明るく開放的な絵を評価する久保に対し、構図などの美術の法則や、開放によらない「迫力」にも価値をおくなど、各々の描画表現への価値観には差がみられる<sup>31</sup>。久保は「美術を通した教育」、北川は「美術の教育」によ

---

観化し自己の画相となして後、個性香高く再現したものを望んで居る。其処にほんとの想画はある筈だ。」と考えていた。 都築邦春 同上論文「青木竇三郎の『想画』教育について」  
p.37

<sup>28</sup> この思想の背景として、青木の考える農山村人の4つの特徴をあげている。青木は、農山村人が、①自主的でないこと（追隨的・他律的・模倣的）、②物質的・外皮的事であること、③自然への感受性が低いこと、④人工的なものへの感受性が低いことを残念に思っていた。青木が校長を辞して退職まで平教員として図画教育に取り組んだのは、このような思いがあったからである。ここでいう感性の高まりは、②～④に込めるものと考えられる。 都築邦春 同上論文「青木竇三郎の『想画』教育について」 p.38

<sup>29</sup> 図0-2が掲載されている清田の論考では、創造美育協会が、「山本鼎の自由画教育や、リードの教育の考え方を基礎に」とあるが、久保は山本やリードの論を基礎にしていない可能性が高い。創造美育運動の解釈は諸説あり、本論文では、新井哲夫がそれらを検証して再定義したものを引用する。 新井哲夫 「創造美育運動に関する研究（1）－「創造美育運動」とは何か？－」『美術教育学』（35）、美術科教育学会、2014年、p.42

<sup>30</sup> 大須賀隆子「久保貞次郎の創造美術教育論－「描こうとする精神」の背景と意義－」『人間文化創成科学論集』（15）、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科、2012年、p.196

<sup>31</sup> 北川が久保の『児童画の見方』（『6・3教室』1949年6号付録）を読み、その批評とともに、北川自身の美術教育に対する考えを示した私信に、以下のような内容がある。「北川はこの私信（「自由への希求の精神」）の冒頭で、久保が『創造的精神が不足している』と酷評した「野球」（1年男）を取り上げ、その画面には期せずして画家が苦心して行う構図法に合った秩序が存在することを幾何学的な構図分析によって説明し、この美術の法則（「エッセンシャルズ」）は児童画を指導する際にも批評する際にも必要なものであり、これがあってこそ美術教育が可能になると指摘している。そしてさらに北川は、久保が『迫力』は子どもの闘争の結果であり、闘争には、子どもの精神が比較的解放されていて、外界と創造的に積極的に闘う場合と、子どもの心が抑圧を受けているために葛藤が生まれ、闘争的エネルギーが反発的に脇道にそれて現れる場合の二種類があると述べていることを受け、メキシコ児童画は後者に近い

る「美術を通じた教育」が、念頭にあった可能性がうかがえる。

g. 「造形教育センター」 (1955)

造形性を重視した幅広い活動を目的とする内容の研究を目指して、岡本太郎、桑沢洋子、豊口克平、橋本徹郎、松原郁二、井村正誠、山脇巖ら、広く芸術・建築・デザイン・教育・評論に渡って多彩な顔ぶれが集まり、「造形教育センター」が発足した<sup>32</sup>。金山愛奈によれば、井手則雄は、当時を「美術教育から造形教育へ」の時代であり、「美術教育を感覚万能主義からより科学的な造形教育に行かねばならないことについては、現状の反動性からいっても当然なこと」であると述べている。<sup>33</sup>

「造形センター」における観察による描画表現に絞った意義に関する記述を、筆者は見つけられていない。しかし、組織の理念から、観察による描画表現の意義も、美術の枠を広げることや、科学的分析が可能な布置と向き合うことや、造形活動を通じた思考形成や環境・生活の改善であり、その内容や方法は、構成やデザイン、感覚練習、平面構成や立体構成の視点を育むものであったと考えられる。

h. 「新しい絵の会」 (1959)

「新しい絵の会」は、「子どもたちの社会的現実とのきりむすびを深め、新しい生活画を育てる事<sup>34</sup>」を目標に活動を始めた「新しい絵の会」では、生活に身近なものやことの観察による描画表現や、物語から主題をえた描画表現、共同制作を行なっている。観察による描画表現の意義も、その目標と同様のものであると考えられる。1952年から1980年代初めにかけて、会の活動の重点の置き方には変化があるが、描画の表現内容や方法として一貫して重視されているのはリアリズムである。箕田源二郎は「児童画のリアリティ」の中で、「表現のリアリティということ、本当らしさ、現実の正しい反映」とし、「形」だけでなく、「内容」を大切にすることが大切であると述べている。ここでいう「内容」とは、「ものと自分とのかかわり方、内容についてのとらえ方の自主的な深まり」によ

---

が、アメリカ児童画に劣らないばかりか、優っていると主張する。そして『僕は、アメリカ児童画の大部分に見るあの幸福さには、君ほど同情がもてない』と明言している。」 新井哲夫 前掲論文「創造美育運動に関する研究(1) - 「創造美育運動」とは何か? -」、p.36

<sup>32</sup> 金山愛奈「岡本太郎(1911-1996)の美術教育活動への参加 - 造形教育センターにおける活動を着眼点として -」『美術教育学研究』(45)、大学美術教育学会、2017年、p.114

<sup>33</sup> 造形教育センターは、山本や久保のようなリーダーがいない、自由な組織であった。初期の活動内容としては、「造形教育の意義、構成とデザインの関係等についての理念的なものを深めるとともに、感覚練習、平面構成・立体構成のワークショップや作品展がナビス画廊で頻繁に開催」されるなどがある。これらの活動を通して、学習指導要領にデザイン教育を取り入れるために一役かっていた。 金山愛奈 同上論文、p.115

<sup>34</sup> 巖密には、1952年に「新しい画の会」として発足し、最初は創造美育協会の主張に近い目標を掲げて活動していた。その後、1954年に井手則雄や箕田源二郎、湯川尚文らの入会をきっかけにこのような目標が変わった後に、1959年に新しい絵の会として再出発している。 新井哲夫 新井哲夫『思春期の美術教育 - 造形表現の質的転換期とその課題 -』、日本文教出版、2018年、pp.111-112

て、絵から感じられるものであるという<sup>35</sup>。

これらの思想ごとに、観察による描画表現の「意義」と、「内容（対象にみていたもの）」や「方法」を、表0-1にまとめた。これらのことから、次のことがわかる。

表0-1 これまでの「美術教育」における観察による描画表現の思潮にみる意義と内容や方法

	意義	観察の内容		方法
		エネルギー	造形的特徴	
a.臨画教育 (1872)	・形状把握 ・再現能力の育成	—	◎ お手本の線の形態	臨画
b.『新定画帖』 (1910)	・生気の把握 ・形態描写技術の育成	◎→【現場の理解△】 対象の生氣	◎ 形態の厳密な描写	臨画 写生画 記憶画
c.自由画教育運動 (1918)	・抑圧からの解放 ・世界をみる能力の育成	◎ リアル	◎→【現場の理解△】 形態、均衡、面、色面など	自由画
d.『図画教育論』 (1927)	・徳育 ・表現的自己の育成 ・「実」意識	◎ 物質以上のもの	◎ 物質 (厳しい緊張関係あり)	自由臨画
e.『想画』 (1927)	・全人教育 ・多面的陶冶 ・感受性の育成	◎ 物質的・外皮的でなく、 感じられるもの	○ 対象の形態・状況	写生に基づく 記憶画
f.創造美育協会 (1952)	・人格形成 ・創造力の育成	◎ 子ども自身の感情・感 覚	○ 構図など美術的構成要素(北 川)	多様
g.造形教育センター (1955)	・思考形成 ・環境・生活の改善	△ 感覚的なもの (構成教育的感覚練習)	◎ 分析可能な造形要素	構成 デザインに関 与
h.新しい絵の会 (1959)	・世界と自分の接続	◎ リアリティ	◎ 日常の細部	観察画 想起画 想像画

※ 「みていたもの」は、先行研究の記述から、「エネルギー」と「造形的特徴」を抜粋して記載する。

※ ◎、○、△は、重視されていたと考えられる度合い。

※ 【】内は、発案者の趣旨と学校教育現場での理解にズレがあったと思われるもの。

※ 観察による描画表現は「対象表現」が基本だが、子ども中心主義により、「自己表現」としての「対象表現」として評価されることがある。その場合、観察よりも、表現が重視される傾向にある。

- ・ 観察による描画表現の意義は、技能習得だけでなく、汎用的な能力の育成、人格の形成などにも寄与すると考えられてきた。
- ・ 観察による描画表現は、臨画や写生などの観察画だけでなく、記憶画や想像画などの基礎としても用いられる。
- ・ 観察による描画表現において「内容（みていたもの）」の多くに、「造形的特徴など」だけでなく、「エネルギー」がある。
- ・ 学校教育現場による形式的な思想の理解のために、元々の思想の理念と教育実践の間

<sup>35</sup> 「現実を正しく反映するという場合、形の上であるとともに、その内容の上でも正しくなければならぬからである。/すぐれた画家と、その追従者とのちがいは、このような点に関わっているのだと大ざっぱにいてもいいように思う。/このことは、子供の絵についてもいえることで、かき方を教えられて、そのやり方にしたがって、いかにも本当らしくあらわしていても、ものと自分とのかかわり方、内容についてのとらえ方の自主的な深まりがなければ私たちはそこに技法の巧みさはあるいはみることはできたとしても、到底、リアリティを感じとることはできないのである。」 箕田源二郎「児童画のリアリティ」『形』1号、1956年

に、ズレが起こることがある。

- ・ e.『想画』以外の思想には、作品制作を行う**作家が関与**している。

このように、これまでの「美術教育」における観察による描画表現は、**全人教育**に意義を見出し、視覚に限らず、**全感覚的な観察**を用いた方法で扱われてきたものも多い。中でも、本研究の核となる、**エネルギーを「みる」ことは**、a「臨画教育」と g.「造形センサー」以外のすべての思想で**観察の対象として重視されている**と思われる。

「美術教育」において衰退しつつある、**観察による描画表現の可能性**を見出そうとする本研究は、**先人の営みの意義を再定義**し、その活動のより豊かなあり方を探るものでもあるといえる。また、エネルギーを「みる」という営みがあると仮定することは、それぞれの活動の本質に迫った、**新たな共通項を提案すること**にもなるだろう。

ただ、これらの思想だけでは、近年の「美術教育」における観察による描画表現の動向がわからないため、本研究の位置づけや新規性を示すに至らない。

そこで、0.3.2 では、近年の「美術教育」における、観察による描画表現における、**みる**ということの先行研究から、本研究の**位置づけと新規性**を示したい。

### 0.3.2 近年の「美術教育」における観察による描画表現と本研究の位置づけ

近年の「美術教育」における観察による描画表現の、**みるということ**に関する研究に、**本研究の位置付けと、新規性**を示したい。

1990年代以降、創造美育運動による子ども性の「解放」や、図画工作科・美術科嫌いへの対応に後押しされ、観察による描画表現に見られた、対象を真摯に見つめる姿勢は、「自由に、思ったように、感じたように」へと移っていく。そして、造形遊びの台頭と入れ替わるかのように、「美術教育」における観察による描画表現への取り組みは消極的になり、教科書で扱われる題材も減少の一途をたどる<sup>36</sup>。それに比例してか、学術的に、「美術教育」における観察による描画表現を主題とする研究は少ない。

近年、特に直近20年間の「美術教育」における観察による描画表現において、**みるということ**に関わる研究は、どのようになされてきたのだろうか。近年の先行研究におけるみることの意義と、内容や方法などを、時代順に以下に記す。

#### i. 林健、福田隆眞（2006）

林健らは、写実とは、「客観的に物事を見ようとする子どもの欲求」に応え、「対象についての新たな発見や、これまでの概念を打ち破る機会」となり、「対象についての認識を深めさせていくことは物の見方や考え方を深める」と、意義を見出している。そして、林らは、「自己の思いを尊重するばかりの図工教育では、子どもは自分の尺度でしか物事を測れず、イメージやアイデアを現実化し、具体化することができなくなる」と警鐘を鳴らし、図画工作科で、**写実と構成の授業を適切に与える**ことを提案した<sup>37</sup>。

紀要に記された林の提言は、広く読まれることがなかったかもしれないが、造形あそびとその他の造形活動の根本には違いがないことを示している<sup>38</sup>。それは、造形あそびと相対化され、減少の一途を辿る観察による描画表現の営みに、教育現場の教員の視点から価値を見出した貴重な提言であった。しかし、写実の内容は吟味されておらず、方法に伴う意義に関心がみられる。

#### j. 橋本泰幸（2008）

橋本泰幸は、美術にみる視覚の展開は、「それぞれ固有の視覚様式、つまり、各時代そして各文化の見方、見せ方、考え方」を示しているとし、「美術教育」の意義を、「鑑賞と

<sup>36</sup> 観察による描画表現の衰退に関しては、第3章で検証する。

<sup>37</sup> 林健、福田隆眞「図画工作科教育における写実と構成」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(22)、山口大学教育学部附属実践総合センター、2006年、p.152

<sup>38</sup> 「造形遊びを図画工作科全体に拡大したことにより、材料や場所などの特徴をもとに工夫して楽しい造形活動を促すという内容の変化はあるが、造形的な能力の育成と創造的に表現する態度の育成には変わりはない。」 林健、福田隆眞 同上論文、p.147

表現の学習を通して視覚コミュニケーション力を育成する、視覚の教育」であると論じた<sup>39</sup>。橋本は、『見る』と『表す』の二つの学習によって、『見える世界』を見るだけではなく『みえない世界』を『見えるはずの世界』として見ることを学ぶ<sup>40</sup>。そして、「時代や文化の状況、そして人間の存在の根本となる『生』について様々な『視覚』があることを理解し、自らの視覚でそれらを見つめる『目』を鍛える<sup>41</sup>」べく、視覚文化・造形文化の理解を目標にすべきだと説く。

林健らによる、「自己の思いを尊重するばかり」であることへの懸念<sup>42</sup>が示されてすぐ、橋本の論は、それまでの、表現や鑑賞自体に重きをおいた「美術教育」に、表現や鑑賞を支える「視覚」という根本的な視点を与えている。橋本の研究は、観察による描画表現に限ったものではないが、筆者には、観察による描画表現という営みとその意義をとらえているものだと思う。

#### k. 相馬亮 (2013)

その後、2013年には、相馬亮が、「美術教育」における観察画の意義を、「生きていく上での考え方や感じ方、感性や創造性を育むこと」であり、「ものの成り立ち、仕組みを知り、自然の摂理やものの存在感に気づかせる」ことだと述べている<sup>43</sup>。そして、そのための方法として、観察画に必要なことを、「記憶にシンボライズされた『もの』を見ることでなく、今、目の前にある『もの』を注意深く、興味深く見つめ、表象には現れない『もの』を見る力であり、大切なことは、『見る』ことよりも『感じる』ことである」と考えている<sup>44</sup>。また、興味深いことに、現役の中・高等学校教諭であった相馬は、観察画の授業実践の方法のために、具体的な「指導者の視点<sup>45</sup>」をまとめている。

橋本の研究から5年、指導要領の更新により、「形や色」への強い意識が生まれたが、観察による描画表現の衰退は進むばかりであった。そんな中、ぼつりと現れた相馬の研究

<sup>39</sup> 橋本泰幸「視覚の再考」『美術教育学』(29)、美術科教育学会、2008年、p.443

<sup>40</sup> 橋本泰幸 同上論文、p.453

<sup>41</sup> 橋本泰幸 同上論文、p.453

<sup>42</sup> 2006年、林健らは、「自己の思いを尊重するばかりの図工教育では、子どもは自分の尺度でしか物事を測れず、イメージやアイデアを現実化し、具体化することができなくなる」と警鐘を鳴らし、図画工作科で、写実と構成の授業を適切に与えることを提案した。林らは、写実は、「客観的に物事を見ようとする子どもの欲求」に応え、「対象についての新たな発見や、これまでの概念を打ち破る機会」となり、「対象についての認識を深めさせていくことは物の見方や考え方を深める」と、意義を見出している。林健、福田隆真「図画工作科教育における写実と構成」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(22)、山口大学教育学部附属実践総合センター、2006年、p.152

<sup>43</sup> 相馬亮「図画工作・美術科における観察画についての一考察」『日本美術教育研究論集』(46)、2013年、pp.104-105

<sup>44</sup> 相馬亮 同上論文、p.104

<sup>45</sup> 「(1)『観察画』が持つ、本来の意義を再認識する、(2)描く対象との関わり方、出あわせ方を工夫する(導入の工夫)、(3)『観察画』の題材を、小学校にも積極的に導入する、(4)より深く観察する(見る)姿勢を育てる、(5)指導者自身が制作をし、常に自己研鑽の場を持つ」 相馬亮 同上論文、p.105



は、特別取り上げられた様子もないが、核心をついたものであったと、筆者は思う。相馬の研究の参考文献に橋本の研究はなく、後述する研究者の参考文献にも相馬はいない。相馬の研究が、研究論文としてではなく、研究報告として、学会誌で扱われていたからだろうか。いずれにしても、相馬は、「表現」としての美術をとらえ、具体性をもって、教育現場への還元方法を示している。惜しむらくは、**観察の対象の体系的定義づけが、物質的な視点からしかされていないこと**である。

#### l. 松下明生 (2014)

松下明生は、「見ることは体験すること」だとし、臨床的描画実験を経て、「見て描く」事による**短期記憶の有効性**に意義を見出した。『『描く』こと以前に、子どもが何を見て体験するのかを教材にして、そして記憶の中で『再構成』(イメージ)することの方法論の開発から始めなければならない』と指摘している<sup>46</sup>。

林ら、橋本、相馬の3者は、先行研究としての関わりをもたないが、松下によって、林ら、橋本の論を参考文献とした論が示される。林らの方法論への関心と同様、松下は、更に衰退を続ける観察による描画表現に意義を見出し、「自由」と「勝手気まま」を履き違えた<sup>47</sup>、観察による描画表現の授業における、**表現技術の指導不足**を懸念している。生活科と図画工作科における観察による描画表現との描画プロセスの違いの分析には、松下自身の画家としての経験が生かされているが、図画工作科の現状把握にやや偏りが感じられる。

#### m. 佐藤基樹、幸秀樹 (2016)

橋本の「視覚」研究が進み、『見る』こと』の研究が現れる。佐藤基樹らは、日本の「観る」を意識した美術教育は「**内的真実を追求する**」ため、「**より一層対象を鋭く観察する力や物事の本質を探ろうとする態度が身に付く**」と考えた<sup>48</sup>。そのための方法を、「**余白の感覚**」に求め、大学における授業実践を試み、「**察する**」という気持ちの芽生えを新たな意義として提案している<sup>49</sup>。

橋本の論は、主に西洋美術史からの「視覚」の引用があったことに対し、佐藤らは、西洋と日本の『見る』こと』の違いに着目して論じたことで、「美術教育」における観察による描画表現の意義に関して議論を進めたといえる。さらに、橋本は理論の提示で終え

---

<sup>46</sup> 「『自由に、思ったように、感じたように』と指導しても、たとえそれが何となく子どもに伝わったとしても、それをどのように描くのかを教えない現代の子どもの教育では指導放棄としか思えない」 松下明生「図画工作科。における絵画制作及び描画学習の知的貢献についての研究—幼児から小学生の『見て描く』の有効性についての検証—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』(36)、名古屋柳城短期大学、2014年、p.155

<sup>47</sup> 松下明生 同上論文、p.155

<sup>48</sup> 佐藤基樹・幸秀樹「『見る』ことについての一考察—日本のもの見方「観る」に着目して—」『美術教育学』(37)、美術科教育学会、2016年、p.247

<sup>49</sup> 佐藤基樹・幸秀樹「日本人の余白の感覚に関する一考察—教員養成学部の学生におけるイタリア・マーブリングの実戦を通して—」『宮崎大学教育学部附属教育共同開発センター研究紀要』(25)、2017年、p.129

ているが、佐藤らは、授業実践を通して日本人の現状の感覚を検証しようと試みている点が意義深い。ただ、「西洋美術における絵画表現の変遷を外的なものから内的なものへのアプローチの移行」と括ってしまったのは早計かと思われる。

n. 清田哲男 (2017-2018)

清田哲男が「観察観」を深く掘り下げる研究をしている。清田の見出した深く見ることの意義は、「自然の崇高さを知り、美しいものに感動する心を持ち、生命の連続性、有限性を含めて理解し、尊重できる。真理を探究し、新しいものを生み出そうと努力する。」ことであった<sup>50</sup>。また、その方法を、「視覚や触覚など五感を通して深く感じ取った自然や対象物から生活や生命などのイメージを、造形要素を用いて主体的に、多様に表現しようとする。」こととしている<sup>51</sup>。

清田は、西洋と仏教文化の観察観を、科学的観察、現象的観察と特徴づけて、客観性と主観性、また、自分が自然と対峙するか、自分が自然の中にあるかという、文化による認識の違いを示している。清田の論考は、系統的には橋本や佐藤の研究の延長線上にあり、佐藤により大雑把に示された文化の違いを、より広く、深く掘り下げたものだと筆者には思われるが、この期間に出された6つの論文の参考文献にも彼らの名前はない。清田は、この論考を、ユニバーサルデザインの概念を基軸としたカリキュラムの提案の一部に活用しているが、**観察による描画表現の授業としての提案は見られない**。観察観を二極で論じたことは分かりやすかった反面、**対象のとらえ方の多様性を把握しきれないまま**になってしまうことにつながった。

ここにあげた、近年の「美術教育」における観察による描画表現の、**みるということ**に関する研究を、表 0-1 同様、観察による描画表現の「意義」と、「内容」や「方法」について表 0-2 にまとめた。これらからは、次のことがわかる。

表 0-2 近年の「美術教育」における観察による描画表現の観察にみる意義と内容や方法

	意義	観察の内容		方法
		エネルギー	造形的特徴	
i. 林健ら (2006)	・客観的に物事を見ること ・新たな発見、概念を打ち破る機会 ・物の見方や考え方を深める	○ 印象、感動	○ 空間、重なり、遠近感	観察画 ・イメージやアイデアを現実化し、具体化する写真と構成の授業を適切に与える
j. 橋本泰幸 (2008)	・視覚文化・造形文化の理解	◎ 見えない世界	○ 見える世界	(美術の表現鑑賞全般)

<sup>50</sup> 清田哲男「創造性が社会と出会う美術教育のためのカリキュラム到達度指標の研究—ユニバーサルデザインの概念を基軸とした学びからの広がり—」『美術教育学研究』(49)、大学美術教育学会、2017年、p.140

<sup>51</sup> 清田哲男 同上論文、p.140

k. 相馬亮 (2014)	・生きていく上での考え方や感じ方、感性や創造性を育むこと ・ものの成り立ち、仕組みを知り、自然の摂理やものの存在感到気づくこと	◎ 神秘性、生命感、本質、表象には現れない「もの」	◎ 造形的な真実	観察画 ・今、目の前にある『もの』を注意深く、興味深く見つめ、表象には現れない『もの』を見る ・「見ること」より「感じること」 ・対象から感じることを、考えること、思いを馳せること ・本物をかく
l. 松下明生 (2014)	・見ることは体験すること ・記憶の保持	○ 実感	○ 形、色、模様、匂い、感触、季節、思い出、つながり	表現技術の指導
m. 佐藤基樹ら (2016)	・内的真実を追求 ・対象を鋭く観察する力 ・本質を探ろうとする態度	◎ 目に見えない本質的な世界、内的真実、生命、精神、アイデア	◎ 外的真実	(水墨画) (マーブリング) ・余白の感覚を問う
n. 清田哲男 (2018)	・自然の崇高さを知り、美しいものに感動する心を持ち、生命の連続性、有限性を含めて理解し、尊重できる。真理を探索し、新しいものを生み出そうと努力する	◎ 実相、アイデア、reality、真実の姿、普遍	—	(美術の表現鑑賞全般) ・視覚や触覚など五感を通して深く感じ取った自然や対象物から生活や生命などのイメージを、造形要素を用いて主体的に、多様に表現しようとする

※ 「みていたもの」は、先行研究の記述から、「エネルギー」と「造形的特徴」を取り出して記載している。  
 ※ ◎、○、△は、重視されていたと考えられる度合い。

- ・ みるということの意義は、技能習得よりも、汎用的な能力の育成、人格の形成などに寄与すると考えられている。
- ・ みるということの方法は、観察画だけでなく、美術の表現や鑑賞の活動全般を前提に考えられている。特に、見ることも、感じることに意識がある。
- ・ みるということでみていたものは、「造形的な特徴」より「エネルギー」が多い。
- ・ みるということでみていたものを表現するときは、「対象表現」として評価される。
- ・ 橋本、清田以外は、小・中・高等学校教諭経験者であり、相馬、松下は、作家としても活動している。

0.3.1 で述べた、これまでの「美術教育」における観察による描画表現と同様に、近年の「美術教育」における観察による描画表現の、みるということに関する研究でも、みるということの意義を全人教育に見出し、視覚に限らず、全感覚的な観察を用いた方法で扱われている。中でも、本研究の核となる、エネルギーを「みる」ことは、すべての思想で観察のあり方として重視されている。

このように、「美術教育」における観察による描画表現の、特にみるということに関する意義や方法、みていたもので大切にされてきたことには、共有されるものが多い。中でも、エネルギーを「みる」ということに関しては、言い表し方の違いはあっても、同じものをみていた側面があるのではないかと、筆者には思われる。

これまでに示した先行研究からも明らかなように、作家たちは、各々の観察観によっ

て、表現の形式を模索してきた。その表現には、多様な世界の見方がうかがえるだろう。筆者は、その多様な観察観の一つに、エネルギーを「みる」ということがあったのではないかと考えている。エネルギーは、対象をみたときに、直感的に感じられるものであり、作家の観察や表現の形式を問わず、多くの作家の心を藝術表現へと動かしてきたのではないだろうか。そして、エネルギーを「みる」という観察観は、表現の形式や文化の違いを問題としない価値の存在を我々に示してくれる根源的なものだと、筆者は感じている。

しかし、「美術教育」における観察による描画表現では、分化による理解は進んでも、このような統合的な視点で議論を進めようとする研究が見当たらない。そこで、筆者は、分化されてきた観察観の研究とは対照に、統合的視点をもった観察観の研究として、エネルギーを「みる」ことを核に考察したい。

以上の先行研究から、本研究では、観察による描画表現の授業における、表現技術の根幹をなす、みるということ、特に、何をどのように感じているかの質として、エネルギーを「みる」ことについて考察し、どのように、「美術教育」の授業に適應させることができるかを考える。

0.3 では、先行研究をふまえ、本研究の位置づけと新規性について述べた。

## 0.4 本研究における概念及び基本的前提

0.4 では、本研究における概念、及び、基本的前提について述べる。

### ・ 観察による描画表現

本研究における観察による描画表現を、「ものやことを観察して描画すること」と定義する。ものやことをみて描画したものを「観察画」、思い出しながら描画したものを「想起画<sup>52</sup>」、想像して描画したものを「想像画」とする。「想起画」、「想像画」の中には、観察したものを思い出したり、観察したことをもとに想像したりするものがある。そこに確かな観察があった場合、「想起画」、「想像画」であっても、観察による描画表現であると考えられる。ただし、ただ見たものを思い出したり、見たものから想像して描画したりしたものは、観察による描画表現として扱わない。

### ・ 「美術教育」

本研究における「美術教育」とは、**小学校・中学校・高等学校での美術教育**であり、主に、**図画工作科と、美術科で行われる教育活動**である。小学生・中学生・高校生への美術教育であったとしても、学校が主体で計画された取り組みではない場合、「美術教育」には含めない。具体的には、**美術館の鑑賞プログラムに、正課・課外活動で学校として参加するのであれば、それは「美術教育」と考える**。一方、小学校・中学校・高等学校の敷地を借りて、土日に行われる美術教育は、「美術教育」とは考えない。

### ・ 「美術」

本研究における「美術」とは、**美術家たちによって実践される美術の活動**である。それに対して、「」のつかない美術は、**美術家に限らず、広くその営みを指す**。本研究における美術家は、それを生業としている・いないに関わらず、**ある特定の分野に専門的な知識をもち、第三者に魅力を感じさせる、一定水準<sup>53</sup>以上の質をもった作品を生み出せる者**をいう。趣味で美術制作に取り組んでいる者の中には、美術家といえる者も、言えない者もいると考える。

### ・ 見る・みる・「みる」

本研究において、漢字の“見る”は、**目で視覚的に認識されることに限って使い**、ひらがなの“みる”は、**視覚に限らない多様な知覚的感受<sup>54</sup>をはじめ、対象の内容や背景に対する**

<sup>52</sup> 過去の文献では、同義で「記憶画」としているものもあるが、記憶することよりも、それを思い起こすことに着目したく、本研究の地の文では、「想起画」の表記を用いる。

<sup>53</sup> 明確に数字で示すことは難しいが、より多くの人の心を動かさうもの。

<sup>54</sup> 伊藤亜紗は、「目や視神経の生理的な機能を奪われた人がものを『見る』」、「あるいは少なくとも、『目を使って見る』非常に近い経験を目を使わずにすることができるらしい」と述べている。「『見る』を目から切り離し、目および視神経の生理的な機能を備えていることは

思考、第六感なども含む、総合的な対象のとらえ方全般に用いる。さらに、「」のついた「みる」は、エネルギーを感じる時のみるに用いている。「」をつけるのは、読みづらさ回避のために、終止形のみとする。

- ・ 描く・かく・「かく」

本研究において、漢字の“描く”は、英語の drawing や painting のように、鉛筆や筆、ときには指やその他の道具を使って線を引き、面を重ねるなどの描画行為に関して使う。一方、“かく”は、stumping や collaging など putting の要素が強いものなども含め、より広い描画行為を総括した語として使う。これは、学習指導要領において、子どもの描画行為を「かく」と平仮名で記していることにも順ずる。そして、「かく」は、エネルギーをかく時に用いる。

本研究の主要テーマは「みる」であり、見るやみるとの差別化を強調する意味を含めて、「みる」と、「」をつけて表すが、本研究における“描く”・“かく”・「かく」の差異は、副次的なものであるため、特別な強調をする場合を除き、基本的には「かく」に「」はつけない。

- ・ 観察による描画表現・「みてかく」

先に述べたように、本研究では観察による描画表現を、「ものやことを観察して描画すること」と定義した。一方、「みてかく」は、エネルギーを「みる」ことで「かく」ときに用いる。「みてかく」は、観察による描画表現の一つのあり方といえる。

本研究における観察による描画表現という表記は、先行研究で一般的に扱われているため、本研究の位置を示す用語として、主に、表現の形式を示すものとして用いられる。対して、“見てかく”、“みてかく”、“みてかく”などは、観察の対象に着目するときに用いる。

- ・ 視覚的正確性

本研究における視覚的正確性とは、見ることにより得られる、形や色などの、対象の外的要素が、見たままである性質をいう。そのため、視覚的正確性は、観察観だけでなく、表現形式や、表現内容にも用いられる。視覚的正確性は、共有可能な、この世界の見えたままの姿であるため、その表現の多くは、具象表現である。

- ・ 藝術・芸術

藝は、木や草の苗を地面に植えようとしている形であり、「人がまだおさないころからすぐれた内容をもつ教育をあたえれば、やがてその人の精神に豊かな教養が芽生え、大き

---

『見る』ための必須条件ではない」と、「見る」を目から切り離す考え方を示している。伊藤のいう「見る」は、言語使用の習慣としての「見る」ではなく、経験や実感を表す言葉としてのものものである。伊藤亜紗『目の見えない人は世界をどう見ているのか』光文社新書、2015年、pp.100-105

く花開く」という意味がある<sup>55</sup>。対して、芸[ウツ]は、「もともと防虫効果のある草のことであり、古くは多一説な書物を保存する所にこの草を敷き詰めて、書物を紙魚の被害からまもるものであった。本研究で用いる芸術の意味を鑑み、筆者の地の文では、より近い原義をもつ、藝術の表記を用いる。

・ 形・かたち

形は、**視認可能な形態**のことを言い、かたちは、**視認以外の感受または概念的な様式や形式、仕組み**などを含む、**広義の成り立ち**の様子を表す。

・ 鑑賞・観賞

本研究における鑑賞は、美術作品や子どもの作品など、よく「みる」ことで、そこに**価値を見出し味わう**営みをいう。それに対し、観賞は、風景や自然など、**視覚的に見てよさを味わう**こととする。

・ 感情・情動・情感

一般的に、感情は、「①喜怒哀楽や好悪など、物事に感じて起こる気持。②(心)精神の働きを知・情・意に分けた刻の情的過程全般を指す。情動・気分・情操などが含まれる。「快い」「美しい」「感じが悪い」などというような、主体が状況や対象に対する態度あるいは価値づけをする心的過程。」<sup>56</sup>情動は、「〔心〕(emotion) 怒り・恐れ・喜び・悲しみ・などのように比較的急速に引き起こされた一時的で急激な感情の動き。身体的・生理的、また行動上の変化を伴う。」<sup>57</sup>情感は、「ものに感じて情の起こること。感情。」<sup>58</sup>とされる。

本研究において、感情と情動は、概ね上記のような意味で、**個人の気持ち**を表現することに用いる。それに対し、情感は、人々が有する感情や情動を、**共有可能な「感じ」**にまで高めたものとする。

・ 写真・写生・写実・エネルギー

佐藤道信は、写真・写生・写実と、気についての記述<sup>59</sup>を参考に、次のように定義する。

---

<sup>55</sup> 阿辻哲次「あつじ所長の漢字漫談 38『藝』と『芸』と『艺』について」

<https://www.kanjicafe.jp/detail/8162.html> (最終アクセス 2021年8月2日)

<sup>56</sup> 新村出『広辞苑 第六版』、岩波書店、2008年、p.633

<sup>57</sup> 新村出 同上書、p.1390

<sup>58</sup> 新村出 同上書、p.1369

<sup>59</sup> (前略) …「写真」「写生」「写実」の各語は、視覚的リアリズムの部分で互いに重複しながらも、本来「真」「生」「実」の語が持っていたそれぞれの語義の相対的な違いについては、中国でも日本でも、歴史的にある程度忠実に継承されて様子が窺われる。対比的な言い方をすれば、「真」は宇宙観や自然観にも通ずる普遍的な論理であり、「生」は現実性をともなう生命感、「実」は実利、実益、実権といったことばも示すように、極めて現実感の強い、美術でいえばモノとしての実在感をともなう語といえる。概念的な上下でいえば、当然「真」が最上位で「生」がこれに次ぎ、俗性を伴いかねない「実」が最下位に位置づけられてきたのである。おそらくはそうした状況を基本としながら各語が展開し、互いに重なり合う部分も生じたもの

写真は、現在は、カメラで撮った画像として認識されているが、元々は、仏像や山水画にみられるような、「強い理想化、普遍化への志向が働いている<sup>60</sup>」。本研究では、「本質」について議論するため、後者の意味で使いたいが、**時世に合わず混乱を招くといけないので、カメラで撮った画像という意味で用いる。**

また、写生は、現在は、風景などのスケッチに用いられるが、本来、花鳥画という生(動)物のジャンルと密接に関わり、「形態的な動きよりも内在する生意と一体化した生命感の表出」がみられる<sup>61</sup>。本論文では、スケッチと「写生」を区別し、「**形態的な動きよりも内在する生意と一体化した生命感の表出**」が意識されたスケッチを「写生」とする。

最後に、写実は、円山応挙や高橋由一らのように「理想化や神聖化を加えず、対象をありのままに描き出そう」としたものと考えられる<sup>62</sup>。本研究でも、「**理想化や神聖化を加えず、対象をありのままに描き出そう**」としたものとするが、「ありのまま」に生命感が含まれることもある。「写生」との差別化を図るため、本研究では、「写実」を、目に見えたままの形態を用いたものとし、**抽象的表現が可能な「写生」に含まれるもの**と考える。

そして、本研究でも「気」を扱っているが、現在の社会で、汎用的かつ読み手がよりイメージしやすいよう、エネルギーと表現している。

#### ・ デッサン・スケッチ・クロッキー

本研究において、デッサンは、**時間をかけ、対象の形や質をじっくりみて描いたもの**、スケッチは、**短時間で対象を大まかにとらえて描いたもの**、クロッキーは、**さらに短い時間で、瞬間的に対象をとらえて描いたもの**とする。スケッチとクロッキーは本来同じ意味だが、日本の慣習に倣って、本研究では差別化して用いる。

最後に、引用脚註の表示方法として、本研究では、**段落の最後の句点の後に脚註**をつけることがある。それは、その段落全体が、引用によって成り立っていることを示す。

---

と思われる。

…(中略)…「真」は宇宙観や存在そのものに関する理念だけに、極めて東洋的な「気」と密接に関係している。「気」の集合体として存在する「生」もまた同じである。ところが不思議なことに、「写気」ということばが見あたらない。

米沢嘉圃氏は、…(中略)…「気」は「生」の根源だが体(形)と結合したものではないため、気そのものには形がない。それに対して「生」は「気」が体と結合して生成されたものだから、具体的な形がある。そして「気韻生動」とは、「気韻」(気のひびき…精神的)と「生動」(生の動き…身体的)の意味だとする。

これは確かに、「写気」ということばがないことへの一つの回答を示しているように見える。ところが一方、井上正氏は近年、雲気文や仏像の衣紋の風動表現などが、発散・運動する「気」の形象化だという興味深い見解を提示した。この「写気」あるいは気と美術をめぐる問題は、さらに今後の課題としなければならない。佐藤道信 前掲論文、pp.31-32

<sup>60</sup> 佐藤道信 同上論文、p.33

<sup>61</sup> 佐藤道信 同上論文、p.32

<sup>62</sup> 佐藤道信 同上論文、p.33



0.4 では、本研究における概念、及び、基本的前提について述べた。

以上、序章では、本研究に至った**背景**と、**目的**及び**内容**と**方法**、博士論文全体の**構成**、先行研究と、本研究における**概念**及び**基本的前提**について述べた。

## 第1部 観察による描画表現の意義

# 第1章 多様な“みる”と表現の質に感じられる

## エネルギーの世界

第1章では、本研究独自の核となる概念として、筆者の制作実践研究から見出された、多様な“みる”と表現の質に感じられるエネルギーの世界について述べる。

### 1.1 “みる”ことの多様性

1.1では、本研究において、観察による描画表現の意義を考察する際の前提となる、“みる”と「みる」の違いを示し、表現からわかる“みる”ことの多様性について述べる。

#### 1.1.1 “見る”と”みる”

まず、本研究における、“見る”と”みる”の違いを示す。

“見る”は、視覚的正確性に基づくものの見方である。

ピエール・カローと葛飾北斎の作品を比較すると、北斎の、ハイスピードカメラに匹敵する、超人的な見る能力がわかる。(図 1-2)



図 1-2 Pierre Carreau  
"Macro Wave"(部分)  
<http://www.pierrecarreau.co>



図 1-2 葛飾北斎  
『富嶽三十六景 神奈川沖浪裏』(部分)  
(1831年)すみだ北斎美術館

このように、観察をもとに、見たままの対象の形を“見る”ことで描画表現することを、本研究では、視覚的正確性に基づく観察による描画表現とする。

一方、“みる”は、視覚的正確性に限らないものの見方である。

ゴッホが『星月夜』の制作において、何をみていたのかには諸説あるが、やはり超人的な“みる”能力がみてとれる<sup>63</sup>。(図 1-3)

<sup>63</sup> ①宗教的解釈：メイヤー・シャピロによる「ヨハネ黙示録」や、スヴェン・レヴグレンによ



図 1-3 フィンセント・ファン・ゴッホ『星月夜』(1889年)ニューヨーク近代美術館

このような、観察をもとに、見たままの対象の形ではないものを“みる”ことで描画表現することを、本研究では、**視覚的正確性に基づかない観察による描画表現**とする。

これら、**視覚的正確性に基づく観察による描画表現**と、**視覚的正確性に基づかない観察による描画表現**との違いを、デッサンの研究にみてみよう。

**視覚的正確性に基づく観察による描画表現**を支える指導として、山本浩二は、デッサンにおける、視覚と知覚の認識の相違を克服する 10 の見方を提案している<sup>64</sup>。デッサンを見る訓練と考える山本の研究からは、**視覚的正確性に基づく観察による描画表現**を行うには、**歪められた視覚から解放された「素直な目」**が必要であり、デッサンは、その目の獲得を促すことができることが読み取れる<sup>65</sup>。このような表現技術を支える**ものの見方が大切**であることは、伊豆裕一らの研究からも明らかである<sup>66</sup>。

---

る「創世記」からの星の数による解釈。ローレン・ソウスによる「オリーブ園のキリストの苦悩」との関連や、囀分寺司による「自然と宗教の大いなる葛藤」などの根源的テーマの類似という解釈。②天文学的解釈：アルバート・ポイムやチャールズ・ホイットニーらによるプラネタリウムでの天文学的調査に基づく写実制作過程の解釈。③流体力学的解釈：メキシコ・スペイン・イギリスの科学者たちによる「コロモゴロフの法則に近い」という乱流構造のパターンとの類似を示す解釈。など ①②囀分寺司「『星月夜』解釈」『ユリイカ』(22)、青土社、1990年、pp.185-196/③ナタリア・セント・クレア「ファン・ゴッホの『星月夜』に隠れた意外な数学」、TED-Ed、2014年10月

<sup>64</sup> 1.内省的に見る力、2.デッサンの極意 片目の薄目 3.片目の薄目でどう見るの?、4.シルエット化、5.測って見る、6.2次元から3次元へ、7.構築的に見てみよう、8.物の成り立ちを探る、9.光と立体を表現する4つのトーン、10.ゆっくり見るということ。デッサンの意義については、「普段生活している中では気がつかない物の見え方や視覚と認識のメカニズムについて考えるきっかけとなる」と述べている。山本浩二「美術教育におけるデッサンに関する実践的研究—視覚における認識の相違を克服するものの見方について—」『常葉大学造形学部紀要』(16)、常葉大学造形学部、2017年、pp.104-109

<sup>65</sup> 山本浩二 前掲論文、p.104

<sup>66</sup> 「デッサンとスケッチの描画スキルには、的確な線や陰影の表現と言った腕や手の動作に関わる表現スキルの違いに加え、それぞれの描画過程における、形状把握の違いが影響すること

しかしながら、このようなものの見方の能力を養うことは、容易ではない。それを克服する試みとして、2014年、織田芳人は、図1-4のような装置を用いて、ICTを活用した、写実的デッサン学修方法を提案している<sup>67</sup>。また、2020年には、稲留広貴らによって、AR<sup>68</sup>で、学習者が描いた人体を自動診断し、モチーフとのズレを可視化する人体画スケッチ学習システムが開発されている<sup>69</sup>。これらの描画学習支援システムは、視覚的正確性を保って描画する表現技術を身につける際に、有効活用が期待される。これらの研究からは、表現者には、視覚の恒常性を乗り越えるだけの、意思や意識をもって”見る”ことが必要であることが考えられる。



図2 対象物の撮影



図3 斜めからのデッサンの撮影



図4 修正前の画像



図5 修正後の画像

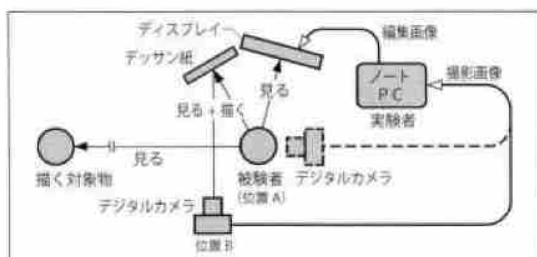


図1 実験1におけるICT機器類の配置図



図6 重ね合わせ画像



図7 ディスプレイの画像を参照する様子

図1-4 織田芳人の写実的デッサン学修におけるICT活用の研究の様子<sup>70</sup>

しかし、筆者は、次の2つの研究から、「美術教育」における観察による描画表現では、これらの試みはあまり推奨できないと考えている。

が示唆された。」 伊豆裕一・加藤健朗・佐藤浩一郎・松岡由幸「デッサンとスケッチの描画スキルと描画過程の関係」『デザイン学研究』(64)、日本デザイン学会、2017年、pp.55-64

<sup>67</sup> 「学習者自らが、描こうとする対象物と描いているデッサンを目に見える形で明確に比較しながら描き進められるように、写実的デッサン自修支援システムの開発を視野に入れて、デジタルカメラ、タブレット型端末、PC等のICTを活用することを検討した。」 織田芳人「写実的デッサン学修におけるICT活用」『美術工学会誌』(64)、芸術工学会、2014年、pp.49-56

<sup>68</sup> Augmented Reality(拡張現実)

<sup>69</sup> 「学習者がデッサン人形をタンジブルユーザインタフェースとして使い、デッサン人形の姿勢を変えることにより仮想人型モチーフの姿勢を変化させる手法を提案する。」 稲留広貴・曾我真人「タンジブルインタフェースとしてデッサン人形を用いるポーズ変更が可能な人物画スケッチ学習支援システム」『人工知能学会全国大会論文集 JSAI2020』、人工知能学会、2020年、2C1GS1204-2C1GS1204

<sup>70</sup> 織田芳人 前掲論文、p.50

一つは、田宮話子が述べるように、2次元のイラストや写真を2次元に模写する左脳優位な行為の増加が、デッサン時の形を捉える力の低下につながる<sup>71</sup>。これは、織田や稲留らの方法で再現描写することにより、**形の捉え方が記号的になり、視覚的正確性による表現技術自体は低下する**可能性があることを示している。

また、もう一つは、仁宇暁子の「感性的デッサン」のように、「五感をフルに稼働させた知覚と、それによって引き起こされる心に迫る内面の継承を統合して表現する」ことの重要性が、考えられる<sup>72</sup>。仁宇は、図 1-5 のように、「視覚優位のデッサン」から「五感優位のデッサン」、そして、「内的形象を追求するデッサン」へと、描画実践を展開している<sup>73</sup>。仁宇の研究からは、見たままの対象の形ではないものをとらえるため、**感覚的に解放された「素直な目」と、体感できるありとあらゆるものに開かれていくことが必要だと**考えられる。仁宇の研究は、**視覚的正確性に基づく観察による描画表現と、視覚的正確性に基づかない観察による描画表現があることを、明確に示してくれている**。織田や稲留らの再現描写では、後者の能力は育たないであろう。

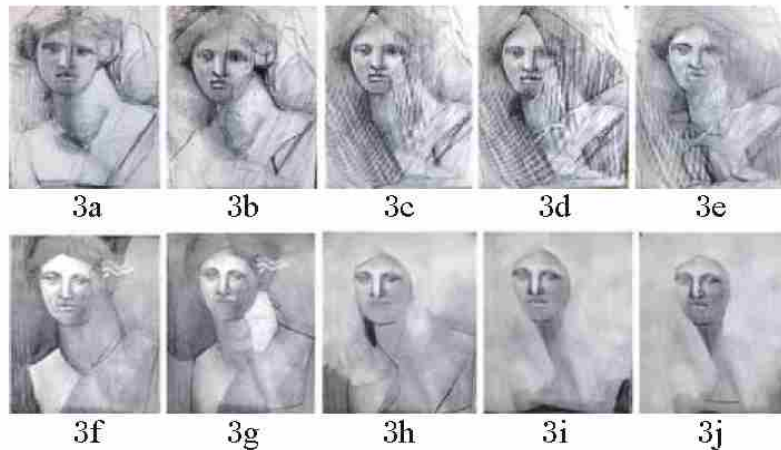


図3 ヴィーナスの外観の表情(3a), 中性的な強さ(3b), 像の揺らぎ(3c, d, e), 古代を彷彿とさせる像(3f, g), 余分なものを取り払った像(3h, i), 「作品」としての存在感(3j)。

図 1-5 実験3 視覚優位の扱いから内的本質へのアプローチのプロセス<sup>74</sup>

<sup>71</sup> 「平面から平面への記号としての図の模写」には、「左脳による美醜や評価」がつきまとい、「理解できていない形や構造を理解するための耐性が著しく落ち込み事」が起こりやすい。田宮話子「日本画初心者のために行う授業方法についての考察」『常葉大学造形学部紀要』(16)、常葉大学造形学部、2017年、pp.98-99

<sup>72</sup> 仁宇は、感性的石膏デッサンによる変容を、(1)「古いものを打ち破り、新しい作品を生む」、(2)「抽象も具象の作品も創造する」、(3)「自らを客観的にかき出し、自らも作品も成長させる」の3点で説明している。仁宇暁子「創造の一過程としての石膏デッサンの可能性—完成的デッサンが絵を変容させる—」『徳島文理大学研究紀要』(96)、徳島文理大学、2018年、pp.151-160

<sup>73</sup> 仁宇暁子 前掲論文、p.151

<sup>74</sup> 仁宇暁子 同上論文、p.155

これらのデッサンの研究からも、視覚的正確性に基づく描画表現と、視覚的正確性に基づかない描画表現があることがわかる。「美術教育」においては、“見る”と“みる”という観察による描画表現の観察観の違いを教師が理解した上で、教授方法を検討する必要があるといえるだろう。

本研究での、観察による描画表現における“見る”と“みる”の違いは、見たままの対象の形をとらえて描画表現する視覚的正確性に基づく観察か、それに限らない観察かである。

視覚的正確性に基づく観察による描画表現では、見たままの対象の形をとらえるため、歪められた視覚から解放された「素直な目」が必要であった。また、視覚的正確性に基づかない観察による描画表現では、見たままの対象の形ではないものをとらえるため、感覚的に解放された「素直な目」と、体感できるありとあらゆるものに開かれていくことが必要だと考えられた。

### 1.1.2 多様な“みる”とその特徴

次に、西洋と日本の観察観の変遷を概観し、思想による違いから、“みる”ことの多様性とその特徴の一端を探る。

先行研究で示した清田によれば、「“Logos”の枠組み」と「諸法実相の枠組み」という、2つの大きな枠組み（図 1-6<sup>75</sup>）において、西洋と日本の観察観の変遷は、以下のようなものである<sup>76</sup>。

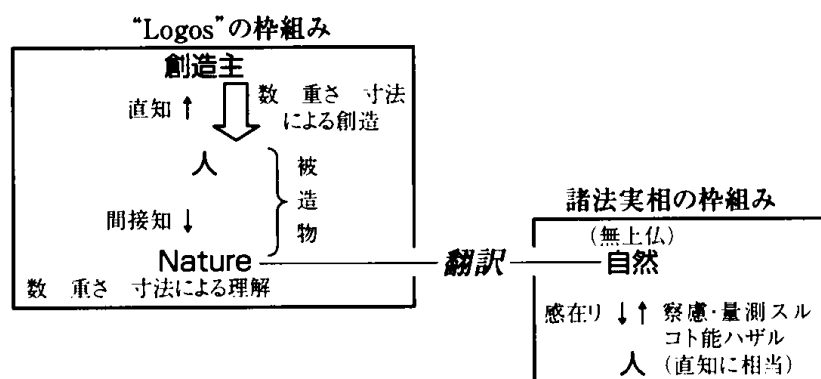


図 1-6 翻訳がもたらしたもの

西洋の観察による描画表現では、時代と共にアイデアへ向かう方法が変わり、それに合

<sup>75</sup> 川崎謙『神と自然の科学史』、講談社、2008年、p.123

<sup>76</sup> 清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その1－レオナルドとヴェザリウスの人体解剖図からの一考察－」『研究収録』（162）、岡山大学大学院教育学研究科、2016年、pp.139-148、清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その2－水墨画・日本画に見る日本の観察観の一考察－」『研究収録』（164）、岡山大学大学院教育学研究科、2017年、pp.75-84、清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その5－二つの観察観と現在の美術教育と観察との関係の仮説－」『研究収録』（168）、2018年、pp.49-57

わせて表現方法を変えてきた。紀元前 4 世紀頃から、“Nature”への観察により間接知を得ようとし、14 世紀にルネサンスが起こると、創造主へと直知して reality を得ようとした。さらに、19 世紀には“Nature”の普遍性を求め、表現を視覚から開放する。そして、20 世紀に脳科学や心理学が進展することで、アイデアを人間の科学的内部構造へと求め、美術を概念的にとらえるようになった。この間、常に自分と“Nature”は分けて考えられ、“Nature”は「人為＝art」と対立する価値観をもっていた。そして、「真の姿」は、眼前にあるそのものではなかったと考えられる。

それに対し、日本の観察による描画表現では、自分が自然と一体化し、往還するような観察が行われていた。しかし、18 世紀に蘭学を受容して以降、そのような観察観と西洋の科学的な観察観が混在するようになる。さらに、20 世紀には、脳科学や心理学が進展することで、人間の科学的内部構造への意識が高まり、概念的思考が重視されるようになった。西洋と違うのは、当初、自分と「自然」は分けて考えられておらず、「自然」は「人為」と対立しない価値観をもっていたことである。そして、「真の姿」は、眼前にあるそのものに求められてきたと考えられる。

この検討は概略的なものであり、再検討の余地は多分にある。西洋の思想はアイデア論だけでは語れず、日本の思想も諸法実相だけでは語れない。特に、日本は「神仏混淆」の歴史をもっており、日本の観察観については、神道の影響についても考えることが必要だろう。しかし、「八百万の神々」のような、神はいたるところに偏在しているという考え方<sup>77</sup>や、造形文化にみられる「主神従仏」<sup>78</sup>から、大きく外れてはいないのではないかと、筆者は考えている。

現在の日本人は、アイデアの思想をもたず、諸法実相の思想ももたないため、わかりやすい実学的性格の絵画へと傾倒し、その傾倒のために、いまだに美術を概念的なものとして考えられない人がいるのではないかと、筆者は推測する。それは、美術と人々の間に壁をつくり、「うまくかけない」、「よくわからない」という意識をつくっているように思われる。そして、実用から離れた美術は、人々の中で「不要のもの」となり、「趣味」と認識されてしまうのではないだろうか。西洋と日本の美術への理解に差がある根本的な理由は、ここにある気がしてならない。

もしもそのような現状があるとするならば、現代の日本人は、思想をもつことで、それらの壁を乗り越えることができるかもしれない。その思想は、必ずしも宗教による信仰である必要はないだろう。どのような思想をもつかは、個人に委ねられるとして、まずは、そ

---

<sup>77</sup> 「山川草木、自然のありとあらゆるものに『神』を認めて崇める宗教」「自然信仰」や「先祖の霊」、「皇祖霊」、「神話の神々」、「死んだ偉大な人物」への信仰など、「神羅万象に神が宿る」という思想。 田中英道『美しい『形』の日本』ビジネス社、2013 年、pp.139-140

<sup>78</sup> 「神々が主で、それを形象化したものが仏」という考え方。田中は、「『主仏従神』（本地は仏で、それが姿を表したものが神）の本地垂迹説とはまったく逆に」、造形文化においては「神々の像（神像）をつくる代わりに仏像（仏教）をつくり、そこに神々の姿を反映させたのではないかと述べている。本研究では、どちらが本地であるかは問題でなく、「神仏融合」の思想があること自体に着目したい。 田中英道 同上書、p.147



のことについて考える機会が必要である。これは、単なる美術理解ではなく、ものごとの見方、考え方、そして生き方に大きく関わる。

「美術教育」が、生き方に関わる所以の一つは、ここにあるだろう。すべての国民が等しく機会を得ている「美術教育」にかかる期待は、非常に大きい。

西洋と日本の観察観の変遷を概観し、思想による違いから、みることの多様性とその特徴の一端を探ったことから見出された、観察による描画表現における“見る”と“みる”、また、その表現の特徴の関係を表 1-1 にまとめた。

表 1-1 観察による描画表現における“見る”と“みる”、表現の特徴の関係

	視覚的正確性による“見る”による 観察による描画表現		視覚的正確性によらない“みる”による 観察による描画表現	
	表現内容	形	概念、思考、心象、精神、真の姿	
表現形式	具象		抽象	
表現の性質	実学的(実証性、合理性、有用性)		象徴的	
観察観	科学的		現象的	

自分を取り巻く世界や、そこに見出す「真の姿」のとらえ方は、人のもつ思想により異なり、人それぞれに“みる”は存在するともいえる。観察による描画表現における“みる”は“見る”を含めて多様に存在すると考えられる。

### 1.1.3 筆者の観察による描画表現における“みる”ということ

ここで、筆者の観察による描画表現における“みる”とは、どのようなことであったかを振り返りたい。

筆者の学部時代、教員時代、大学院時代初期における、観察による描画表現をいくつか取り上げ、“みる”とはどのようなことかを探った。(図 1-7～図 1-14)



図 1-7 中村仁美『歩く』(1999年)、オイルクレヨン・マーメイド紙、788×1091/mm



図 1-8 中村仁美「ピヨ(クロッキー)」(2002年)、鉛筆・画用紙、260×200/mm



図 1-9 中村仁美『国語の学習 六上』表紙・裏表紙 浜島書店 (2013年)、水彩・画用紙、182×257/mm



図 1-10 中村仁美「白鳥小学校職員ポロシャツ図」(2012年)、プリント、(左)317×260(右)60×60/mm



図 1-11 中村仁美「Berliner Dom(クロッキー)」(2011年)、ペン・ノート、210×294/mm

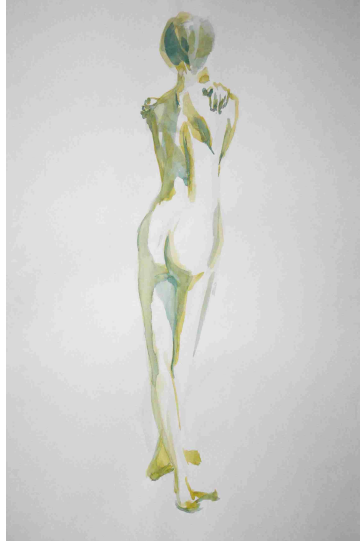


図 1-12 中村仁美『ヌード(クロッキー)』(2013年)、水彩・キャンソン紙、789×545/mm



図 1-13 中村仁美『すべり台-森』(2013年)、アクリル絵の具・MDF、900×450/mm



図 1-14 中村仁美『枝間』(2014年)、パステル・マーメイド紙、1303×1620/mm

結果として、筆者の観察による描画表現には、次のような”みる”があった。(表 1-2)

表 1-2 筆者の観察による描画表現における“みる”の種類(学部時代・教員時代・大学院時代初期)

①対象そのものを“みる”	②対象の背景を“みる”	③対象と自分との関係で“みる”
<ul style="list-style-type: none"> <li>・描く対象の視覚的特徴をとらえること。</li> <li>・描く対象の構造や特徴、重力との力関係を確かめること。</li> <li>・描く対象の性格・性質をとらえること。</li> <li>・描く対象から包括的に感じられるそのものらしさ、対象に宿るエネルギーの総体である「本質」をとらえること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・描く対象の文脈をみてとろうとすること。</li> <li>・描く対象のあるその場を感じる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・描く対象に自らの経験や体験を思い起こし、感じ直すこと。</li> </ul>

これら、対象を“みる”方法としては、客観的な自分を据え置くだけでなく、描く対象に自分を寄せたり、重ねたりすることが必要だと考えられた。失敗からの学びとして、観察によらない描画表現は表現として成り立たせることがむずかしいこと、また、見方が浅く、焦点の絞られていない表現は、作品のもつエネルギーが弱いことがわかった。

美術教育研究室の作品指導で筆者が感じた東京藝術大学の美術は、純粋な芸術表現としての美術を、教員時代に教育現場で感じた「美術教育」の美術は、子どもたちの人格形成のための美術を目指していると思われた。前者では、エネルギーが評価されるが、後者では、過程が評価される。後者が子どもの人格形成を目指しているためであることはもちろんだが、「美術教育」の美術では、エネルギーは証明できないため、明確な評価の対象になりにくいという理由もありそうだ。

筆者の観察による描画表現における“みる”ということは、視覚的特徴、感覚、思考、構造、関係性、性質、文脈、場、記憶などをとらえることであった。

このように、観察による描画表現における“みる”は、視覚的なものに限らず、思想や感覚、思考、構造、関係性、性質、文脈、場、記憶などを対象に、実に多様に存在しているといえる。その表現には、恒常性や概念によらない「素直な目」をもつことや、描く対象を客体化したり、対象と一体化したりすることが、必要であると考えられた。

1.1 では、本研究において、観察による描画表現の意義を考察する際の前提となる、“みる”と「みる」の違いを示し、表現からわかる“みる”ことの多様性について述べた。

## 1.2 エネルギーと表現の質

1.2 では、本研究において、観察による描画表現の意義を考察する際の独自の視点である、エネルギーを「みる」ことや、エネルギーを表現するとはどのようなことかを探る。

### 1.2.1 エネルギーを「みる」

観察による描画表現におけるエネルギーを「みる」ということは、どのようなことだろうか。まず、筆者の制作から、具体的な例を示し、特に、エネルギーの総体である「本質」を「みる」ことについて考えたい。

#### □ 筆者の観察による描画表現における「本質」を「みる」ということ

まず、筆者の観察による描画表現における、「本質」を「みる」ということは、どのようなことであったかを述べたい。

筆者の大学院時代中期、野草の切り絵をつくり始めた時期の、観察による描画表現をいくつか取り上げ、「本質」を「みる」とはどのようなことかを考察する。(図 1-15～図 1-19)



図 1-15 中村仁美『道草-台場の小さな命たち-』(2015年)、竹紙、1000×4033/mm



図 1-16 中村仁美『道草—台場の小さな命たち—シロツメクサ』(2015 年)、竹紙、258×258/mm

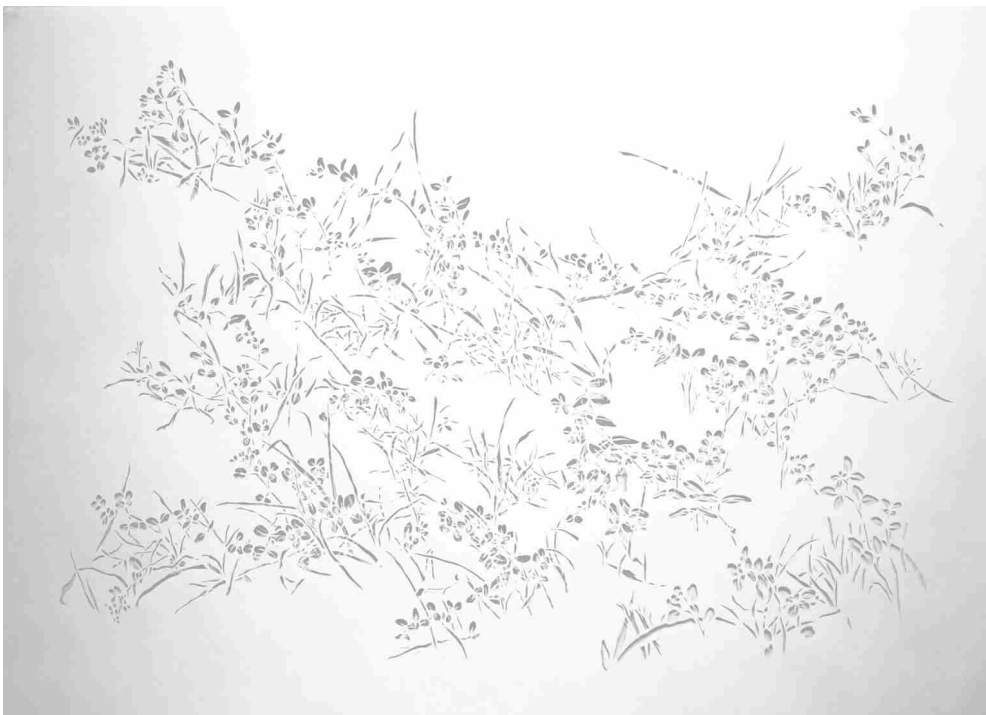


図 1-17 中村仁美『春を待つ』(2015 年)、竹紙、631×828/mm



図 1-18 中村仁美『雨-ドクダミ・ヤブガラシ』(2015 年)、竹紙、377×926/mm



図 1-19 中村仁美「父の顔(デッサン)」(2014 年)、鉛筆・紙、262×357/mm

まず、表 1-2 の検討をもとに、大学院時代中期の筆者の観察による描画表現における“みる”を新たに書き加え、さらに多様な“みる”ということを示した。(表 1-3)

表 1-3 筆者の観察による描画表現における“みる”の種類(大学院時代中期)

対象そのものを“みる”	②対象の背景を“みる”	③対象と自分との関係で“みる”
<ul style="list-style-type: none"> <li>・描く対象の視覚的特徴をとらえること。</li> <li>・描く対象の構造や特徴、重力との力関係を確かめること。</li> <li>・描く対象の性格・性質をとらえること。</li> <li>◎描く対象から包括的に感じられるそのものらしさ、対象に宿るエネルギーの総体である「本質」をとらえること。</li> <li>・表現した平面図から立体の完成像をイメージすること。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・描く対象の文脈をみてとろうとすること。</li> <li>・描く対象を取り巻く環境を知ること。</li> <li>・描く対象の周囲との相互関係をわかつこと。</li> <li>・描く対象が存在している場を空間としてみる</li> <li>こと。</li> <li>◎描く対象のあるその場を感じる</li> <li>こと。</li> <li>◎日常を見つめ直すこと。→自分にとって大切なものを問い直す機会</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○描く対象に自らの経験や体験を思い起こし、感じ直すこと。</li> </ul>

※ ◎:「本質」を「みる」ことに重なるもの、○:「本質」を「みる」ことにやや重なるもの

本研究における、「本質」を「みる」ということは、そのものやことから感じられるエネルギーを、総体としてとらえることである。このエネルギーには、強弱や、特有の質がある。また、「本質」は、もののかたちや色などの物質的要素と、有機的につながっていると思われた。

0.1.2 でも述べた通り、筆者は、作品に限らず、純度が高く強いエネルギーをもったものやことに感動しやすい傾向がある。この時期、筆者の制作においては、対象の「本質」をとらえ、それを表現することや、ものとしての強さをもった、エネルギーのある作品をつくることを目標とするようになった。

対象の「本質」を「みる」方法としては、客観的な自分を据え置くことや、描く対象に自分を寄せるのではなく、対象と自身を重ねて一体化した状態が必要だと考えられた。

制作を通して、象徴的な線への置き換えにより、エネルギーの表現がされているかどうかのわかりやすくなることを感じ、筆者は切り絵での表現に惹かれていった。なぜわかりやすくなるかと言えば、エネルギー自体は抽象的なものであるため、具象表現による視覚的概念の介入が少ない方が、よりエネルギーをとらえやすいためだと考えられる。

筆者の観察による描画表現における、「本質」を「みる」ということは、対象と自身を重ねて一体化した状態で、そのものやことから感じられるエネルギーを、総体としてとらえることであった。

□ 筆者の観察による描画表現における「本質」を「みる」むずかしさ

続いて、筆者の観察による描画表現において、「本質」を「みる」むずかしさとは、どのようなことだったかについて述べておきたい。

筆者にとっては、「本質」を、より高い純度でとらえることがむずかしかった。

図 1-15～図 1-19 の制作を通して、意識的にせよ、無意識的にせよ、“みる”ことができていないものは表現できないことを、筆者は再確認した。作者の「みる」ことができた「本質」のエネルギーと、表現した作品から感じられるエネルギーは比例していたのである。それゆえ、エネルギーの強い作品をつくるには、表現したい対象の「本質」を、より高い純度でとらえる必要があると考えられた。この、対象の「本質」を、より高い純度でとらえることが、なかなかむずかしい。

対象の「本質」をとらえるためには、雑念なく、感覚を信頼した自分が必要である。

表現したい対象は、目にしたものであったり、体験したことであったり、想像したことであったりし、目に見えるものとは限らない。目に見える対象にも、見えない対象にも、それぞれの「本質」を「みる」ことができるだろう。しかし、それは本当に対象の「本質」なのか、筆者の概念や想像なのか、その判断は感覚的にしかできない。



みることができているかどうかを判断するには、**対象と表現を、雑念なく、自分の感覚を信頼して、感じ直すしかないのだが**、あれこれと余計なことを思考してしまう筆者にとっては、これが最初の難関であった。

さらに、**対象の「本質」を、より高い純度でとらえるためには、無の自分が必要である**。あえて言葉にすると、筆者は、**心でエネルギーを感じている**。心とは、体に属する以外のすべてともいえる、とても広い概念であるが、ここでいう「心」とは、精神や感情などのように別の言い表し方ができない、**器のような、感受体としての「心」**である。エネルギーは、**心にあるすべてを浄化し、透明になった「心」で、直感的にしか受け取れない**。このとき、透明な「心」を意識すると、既に無我ではなくなってしまう。「心」が**透明であればあるほど、対象の「本質」を、より高い純度でとらえられることは、体験的にわかっていた**。しかし、なかなか思うようにはいかない。

カメラのレンズではとらえられないものでも、目でみればすぐにわかることがある。その反面、目でみたことは、他の要因の影響を受け、実在と異なる見え方をすることもあるため、「本質」を「みる」ためには、**中庸で無の自分が必要だ**と考えられる。

筆者の観察による描画表現において、「本質」を「みる」**むずかしさとは、雑念なく、感覚を信頼した自分、中庸で無の自分**であることであった。

#### □ 「本質」という存在感のエネルギー

本研究における、「本質」という**存在感のエネルギー**とはどのようなものか、少し掘り下げて考えてみたい。

先に述べたように、本研究における、「本質」を「みる」ということは、**そのものやことから感じられるエネルギーを、総体としてとらえること**である。このエネルギーには、強弱や、特有の質があり、もののかたちや色などの物質的要素と、有機的につながっていると、筆者は考えている。

図 1-20 は、「本質」という総体としてのエネルギーの構造と、それを「みる」資質を図にしたものである。

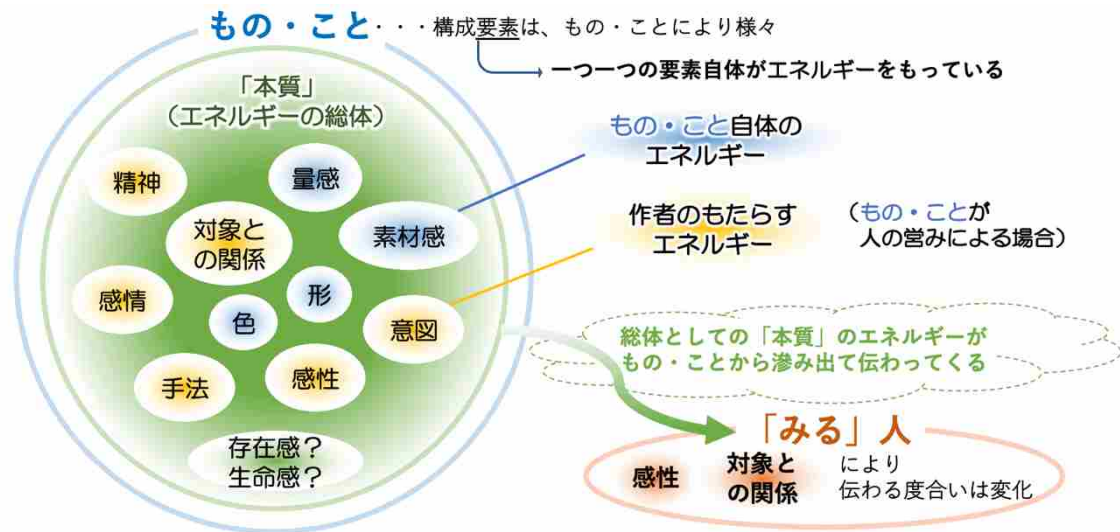


図 1-20 「本質」という総体としてのエネルギーの構造とそれを「みる」資質

ものやことは、様々な要素により構成されている。それは、ものやことを、人間が分析的にみる便宜上、様々な要素に分解してとらえているために生まれた視点でもある。ここでは、それらの視点でとらえられる特徴を、要素とよびたい。

それらの要素には、ものやこと自体にある、形や色、量感、素材感などがあげられる。そして、ものやことが、人の営みによってつくられたものである場合、作者の精神や感性、感情、対象との関係性、手法、意図などの要素も加わるであろう。

筆者は、これらの要素は、それぞれに特有のエネルギーをもっており、それが共存することにより、総体としてのエネルギーとなると考えている。これを、本研究では、「本質」と呼んでいる。それは、存在感や生命感と言われるものの、元になっているものではないだろうか。

このような、エネルギーの総体としての「本質」は、普遍的なものとして存在しているが、それを「みる」人の資質によって見え方は異なると、筆者は考えている。「みる」人がどれだけ透明な「心」をもっているかなどの感性や、対象との関係性により、「みる」ことのできる度合いは変わるだろう。

本研究における、「本質」というエネルギーは、ものやことを構成する多様な要素のエネルギーの総体であり、存在感や、生命感と言われるものに近い。「本質」を「みる」際には、感性や対象との関係性などの「みる」人の資質が、見え方に影響すると考えられる。

このように、観察による描画表現におけるエネルギーを「みる」とは、透明な「心」で、自分を無にして対象と向き合い、対象の存在感のようなものを感じることである。そして、「本質」を「みる」ということは、対象を構成する要素の、エネルギーの総体を感

じることであった。

## 1.2.2 エネルギーを表現する

次に、観察による描画表現における「本質」をはじめとする、エネルギーを表現するとはどのようなことだろうか。筆者の制作から、具体的な例を示して考えたい。

### □ 筆者の観察による描画表現における観察の質と表現の質

筆者の観察による描画表現における、**観察の質と表現の質の関係**は、どのようなものだと考えられるだろうか。

先に取り上げた筆者の大学院時代中期の、観察による描画表現（図 1-15～図 1-19）に加え、大学院時代中後期の観察による表現（図 1-21～図 1-30）から見出した、**観察の質と表現の質の関係**について考察する。

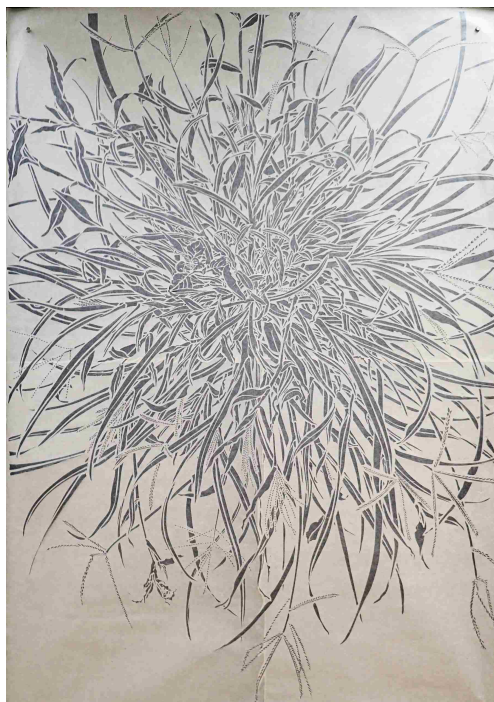


図 1-21 中村仁美『紋-オヒシバ・メシバ-』（2017年）、楮紙、1561×1031/mm



図 1-22 中村仁美『ウラジロチチコグサ1』（2017年）、楮紙、430×990/mm



図 1-23 中村仁美『ヒメジオン』(2017 年)、楮・三極混合紙、800×1280/mm

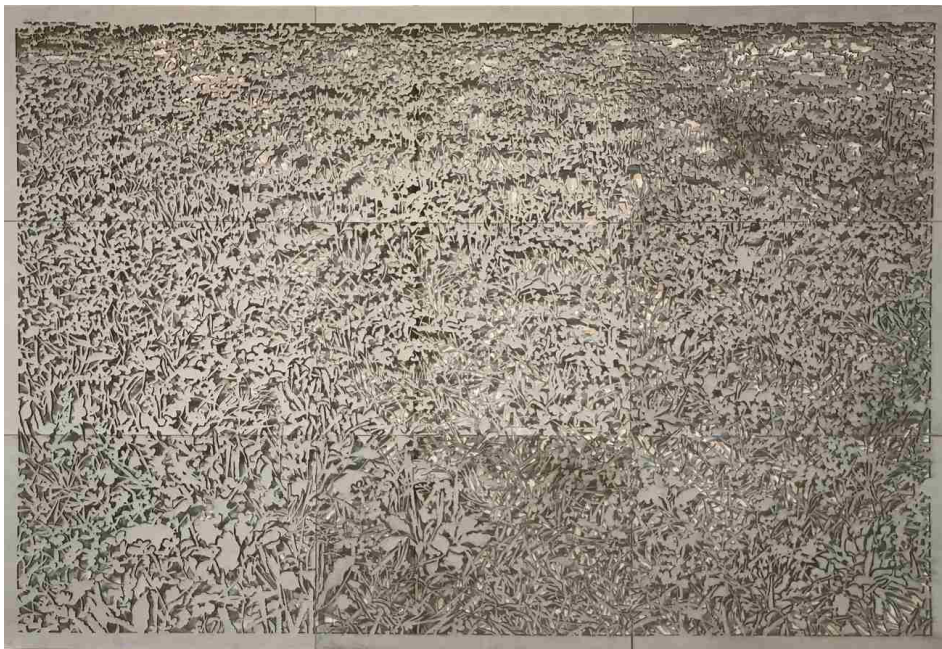


図 1-24 中村仁美「野原(試作)」制作途中(2018 年)、厚ボール紙、1100×1600/mm



図 1-25 中村仁美『H-ナズナ』(左):制作途中、(右):脱色後(2017 年)、韓紙、厚ボール紙、297×128/mm



図 1-26 「春に(試作)」(2019年)、秋田椿、3700×800/mm  
初日の紙(左:光に透ける面、右:光を受ける面)

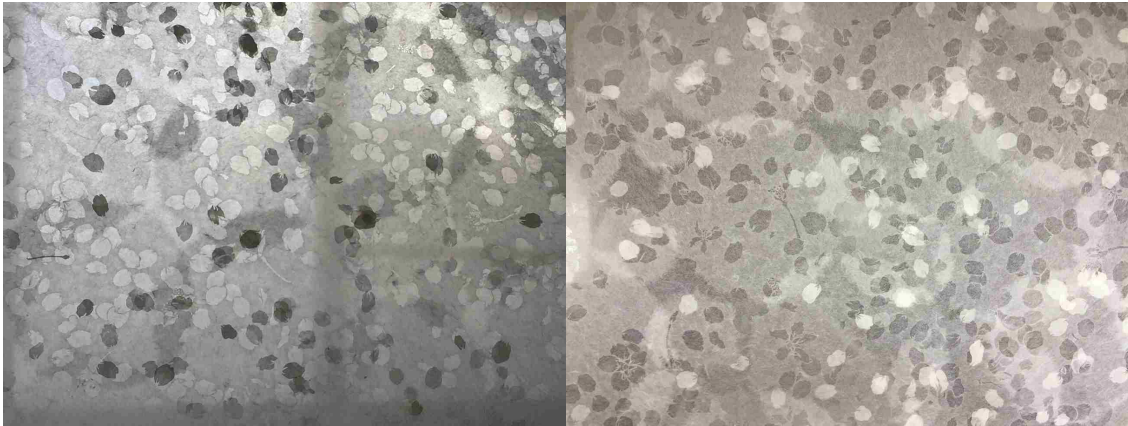


図 1-27 「春に(試作)」部分 初日の紙(左:光に透ける面、右:光を受ける面)



図 1-28 『春の前に1』(部分)(2020年)、秋田楮、 $10 \times 15 \times 5/m$

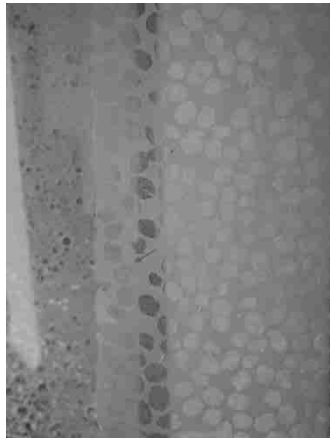


図 1-29『春の前に1』(部分)

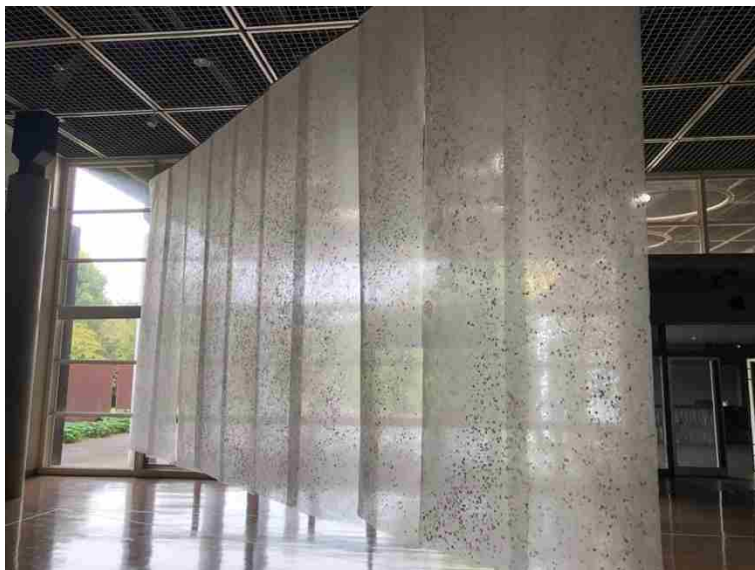


図 1-30 『春の前に2』(2020年)、秋田楮、 $0.1 \times 10 \times 5/m$

まず、筆者の場合、対象を直接みて描いたものの方が、作品に純粋で強いエネルギーが宿りやすいと感じた。逆に、表現が間接的になればなるほど、「本質」の表現はむしろかしくなった。

また、制作における人の手の介し方には、表現のエネルギーを左右する原理があると思われる。しかし、どのように人の手を介するかよりも、大切なのは、その手前にある表現したい「本質」を、どのような純度でイメージしているかであり、それには「みる」ことができているかが問われるのではないだろうか。ただ、「みる」ことができたからと言って、表現できるとは限らず、精神的、技能的、ほか様々な要因で、表現したものに宿るエネルギーは、対象のエネルギーに比べ、弱まることもある。「みる」と表現することの両方に課題を見つけ、克服していく必要があるだろう。

筆者の制作実践からは、観察の質が高まることにより、表現の質も高まるのではないかと結論した。観察の質は、対象の「本質」を「みる」ことで高まる。「本質」に触れることは感動を呼び、その「本質」のイメージを確かにすると同時に、作家の精神を純粋で自然な状態へと研ぎ澄ませていく。それらのことが、結果として、表現の質を高めることにつながるのではないかと考えられた。

筆者の観察による描画表現における、観察の質と表現の質の関係には、比例関係があるといえるだろう。「本質」を表現する際には、精神的、技能的、ほか表現のための様々な要因の影響を受けるが、最終的には、「本質」をいかにとらえるかにかかっているといえる。

#### □ 「本質」の表現の質を左右する要素

観察の質と表現の質の関係を、もう少し深く掘り下げて、「本質」の表現の質を左右する要素には、どのようなものがあるのかを探りたい。

表現の質を左右する要素は多様にあるだろう。中でも、これまでに示した筆者の制作実践からは、次の表 1-4 の要素が、表現の質を左右すると考えられた。(ただし、これらの要因は、実際には完全に二項対立する要素ではない。)

表 1-4 筆者の観察による描画表現における表現の質を左右する要素と表現の質の関係(大学院時代中後期)

要素	強い← 表現の質(表現に宿るエネルギー) →弱い
何を「みる」か	「本質」 ↔ 物質的要素
何から「みる」か	目の前の実在 ↔ 写真などのメディア
どのように「みる」か	直接的 ↔ 間接的
何で表現するか(手段)	手 ↔ 機械
作者の精神	純粋で自然 ↔ 功利的

まず、1.2.1 でも述べたように、最も表現の質を左右する要素は、何を「みる」かである。「本質」をとらえて表現されているものはエネルギーが強く、「物質的要素」のみのも

のは相対的にエネルギーが弱いと感じられた。もう少し言えば、「本質」には至らずとも、「要素のエネルギー」をとらえたものは、「物質的要素」のみをとらえたものよりエネルギーが強いと感じられる。しかし、実際には、「本質」も「要素のエネルギー」も「物質的要素」も共存しているため、どれだけ純度が高く強いエネルギーを「みる」ことができているかが要になるといえるだろう。

次に、何から「みる」かも、表現の質を左右する要素となりうる。「目の前の実在」から「みて」表現されているものはエネルギーが強く、「写真などのメディア」から「みて」いるものはエネルギーが弱いと感じられた。理由としては、「写真などのメディア」から得られる情報は少なく一面的であることや、自分と距離をおき、概念でとらえやすいこと、受け身になりやすいこと、何より、そのものがもつエネルギーが「目の前の実在」と比べて弱いことなどが考えられる。

また、どのように「みる」かも、表現の質を左右する要素となりうるだろう。「直接的」に「みる」方が、「間接的」に「みる」よりも、表現されているもののエネルギーが強くなる。これは、先述の何から「みる」かとも関連する。対象と表現者の間に、人も含めたメディアが入ることで、対象の「本質」が、本来のエネルギーを保持したまま、表現者に伝わるのがむずかしくなる。伝言ゲームは、介する人が多いほど、うまく伝わらないことと似ている。

容易に想像がつくのは、**何で表現するか（手段）**も、表現の質を左右することである。「手」で表現した方が、「機械」で表現するよりも、表現されているもののエネルギーは強くなる。「手」で表現する際には、**表現者の一瞬一瞬の時間と、その一瞬一瞬の精神、感覚、感情、思考、判断などが、表現に刻まれるから**である。では、「機械」を「手」に持って行う表現はどうか。筆者は、「機械」が担っている仕事の分だけ、**行為の密度が下がる**ため、「機械」ではない道具を「手」に持って行う表現の方が、エネルギーが強くなると感じている。

そして、**作者の精神**もまた、表現の質を左右する。作者の精神が、「純粹で自然」である方が、「功利的」であるよりも、エネルギーの強い表現になると考えられる。これは、表現した作品の「本質」の、構成要素を考えればわかる。「純粹で自然」な精神の方が、「功利的」な精神よりも、透明な「心」をはたらかせやすいため、その影響を受けて、表現自体もエネルギーが強くなるのであろう。

筆者の観察による表現から、「本質」というエネルギーの表現の質を左右する要素には、何を「みる」か、何から「みる」か、どのように「みる」か、何で表現するか、作者の精神などがあると考えられた。

観察による描画表現における「本質」というエネルギーの表現は、精神的、技能的、ほか表現のための様々な要因の影響を受けるが、最終的には、何を「みる」か、何から



「みる」か、どのように「みる」かなど、「本質」をいかにとらえるかという観察の質にかかっていると考えられた。

### 1.2.3 エネルギーと藝術表現

最後に、本研究における、エネルギーと藝術表現の関係について述べておきたい。

#### □ 感動に基づく「本質」の表現と藝術表現、それにより育まれるもの

筆者の観察による表現から見出された、本研究における、**感動と「本質」の表現**、また、**藝術表現との関係**や、それらの営みによって育まれると考えられるものについて述べる。

筆者は、**藝術表現には感動が必要**だと考える。

「本質」に触れることで**感動が生まれ、感動は繊細な感性を育む**だろう。また、心理的、物理的抑圧がなければ、感動は表現したい思いを生むように思う。「本質」をもって表現に臨むことは、その「本質」がどのようなものか、自分にとってどのような価値をもつのかを問うことであると感じる。

筆者は、このような**感動に基づいた「本質」をはじめとするエネルギーの表現を、藝術表現**と考える。

逆にいえば、目の前の対象であれ、概念的なものであれ、感動なく表現へ向かえば、その表現が藝術表現にはなりにくいように思われる。ここでいう感動は、「美しい」などのポジティブなものだけではなく、**遍く心が動くこと**を指す。表現者の**情感<sup>79</sup>**は、多分に作品に影響する可能性をもつが、表現者がその情感の「本質」をとらえていない限り、情感の藝術表現には至らない。

子どもは、大人に比べて感動することに長けている。それは、**自分の感覚に素直**だからであろう。「美術教育」においては、子どものそのような長所を抑圧することなく、制作に取り組めるように配慮したい。

このように考えると、観察による描画表現において、対象の「本質」を「みる」ことができていれば、小さくとも、感動をもって表現に臨むことができていると考えられる。観察による描画表現の営みは、**感動できる「心」を育み、藝術表現の基礎的な感覚を養う**だろう。

表現しようと思って「みる」ことで、みえるものが変わる。「本質」をとらえようと「みて」、それを表現しようとはたらきかけたとき、私たちは、**言葉にならないものやことの存在の根幹に立ち返ることができる**のかもしれない。藝術表現とは、そのような営みなのではないだろうか。

<sup>79</sup> 本論文「1.4 本研究における概念及び基本的前提」参照

これまでに述べてきた通り、「本質」の表現に向かう際、その手段の差は、そこまで問題ではないように思われる。表現したい「本質」に、表現が沿っているか、「本質」に近づけるためにはどうしたらよいかを問うことが軸ではないだろうか。その際、必要ないものを削ぎとって、本当に必要なものだけを残し、シンプルにすることは、表現の質を高める一助となりうるだろう。

このような感動をともなう藝術表現には、悦びが生まれる。それは、自分のはたらきによってものやことが成ったという悦びだけでなく、本能的に、「本質」に近づけた悦びもあるだろう。前者は自尊心や効力感を生み、後者は生きる指針になりうると思われ、どちらも充足感をもたらす。

また、自然や自然素材と関わることは、感動を生みやすいように思われる。それらの恒常性を体感し、可塑性へとはたらきかける面白さと困難さを実感することは、自我意識を手放したり、今、ここにあるものやことへの尊厳を見出したりすることにつながるのではないだろうか。もし、自然や自然素材でないものとの関わりであっても、日常への新たな気づきや感謝、自他を超えたものあり方がわかることにつながる可能性を秘めていると感じた。

筆者の観察による表現から、感動に基づく「本質」などのエネルギーの表現を、本研究では藝術表現と考える。その営みは、感動できる「心」を育み、藝術表現の基礎的な感覚を養うだけでなく、言葉にならないものやことへの存在の根幹に立ち返ることを促す。さらに、悦びと、自尊心、効力感を生み、生きる指針と充足感をもたらすだろう。そして、自我意識を手放し、今、ここにあるものやことへの尊厳を見出すことや、日常への新たな気づきや感謝、自他を超えたものあり方がわかることにつながる可能性を秘めていると考えられた。

このように、筆者の観察による描画表現における「本質」をはじめとするエネルギーの表現には、感動が必要であると考えられた。そして、その表現の営みを、本研究では藝術表現と考えた。その営みは、人の生を豊かにする、様々な要素を育む可能性を秘めている。

以上、1.2 では、本研究において、観察による描画表現の意義を考察する際の基礎となる、エネルギーを「みる」ことや、エネルギーを表現するとはどのようなことかについて述べた。

## 1.3 エネルギーで「みる」世界観

1.3 では、本研究独自の視点である、エネルギーで「みる」世界観とはどのようなものかについて述べる。

### 1.3.1 紙漉きにおける世界の一体感

はじめに、筆者の観察による表現における紙漉きで感じられた、世界の一体感とはどのようなものか、その世界観が感じられた経緯を通して記したい。

□ かのうともみひさし<sup>80</sup>の工房における半流し漉きによる紙漉き

筆者が制作を行っていたかのうともみひさしの工房における、半流し漉きによる紙漉きとは、どのようなものだろうか。

紙づくりの工程は、概ね次のようなものである。

- ① 楮の育成・刈り取り
- ② 楮蒸し
- ③ 皮剥ぎ
- ④ 手繰り
- ⑤ 煮熟
- ⑥ チリ取り
- ⑦ 叩解
- ⑧ トロ搾り
- ⑨ 紙水作り
- ⑩ 紙漉き
- ⑪ 天日干し
- ⑫ 紙剥がし

筆者の制作では、白さと繊維の長さ、強さから、長谷川なおみの栽培する秋田楮を使っており、①～④の工程は、長谷川さんがして下さっている。

---

<sup>80</sup> 「かのうともみひさし」は加納登茂美さんと加納恒さんのユニット名。2000年のハノーバー万博でのワークショップを機に活動を開始する。2019年までに行った、国内外での展覧会、インスタレーション、ワークショップ、企業とのコラボレーションなどは100を超える。かのうさんの作品は、紙そのものである。すべての工程を手仕事で行っており、楮や三極などの和紙の原料だけでなく、土や植物、自ら採取した染料などを用いて、柔軟性のある制作を行っている。また、作品制作と同時に、自分たちが生きているこの時代に用いられる和紙のあり方を模索していた。筆者は、彼らの制作に向かう姿勢や、そこから生まれた作品のもつ純粋で素朴なエネルギーに惹かれている。

長谷川さんは、京都に住んでいるが、寒い地方の楮に惹かれ、秋田に畑をもち、通いながら世話をしている。まず、冬に刈り取った楮を切りそろえて、窯で蒸し、皮を剥ぐ。皮を剥ぐ工程には2段階あり、最初に原木から黒皮をざっくりと剥ぎ、剥いだ黒皮の表皮を削って乾燥させ、再び水で戻し、原木と表皮の間にある白皮のみにする。そして、より白い繊維にするため、白皮を積もった雪の上に晒し、太陽の光を十分に当てる。(図 1-31～図 1-33)



図 1-31 ①楮の育成(左:刈り取った木の根本から出る雪の残る早春の新芽、中:夏の楮、右:冬の楮)



図 1-32 左:②楮蒸し、右:③皮剥ぎ(ざっくりと剥いだ黒皮の乾燥)



図 1-33 左:④手繰り(表皮の黒皮を剥ぎ白皮のみにする、右:雪晒し)

このように、手間をかけて作られた、数少ない長谷川の楮の白皮は、限られた紙作家の元へと渡る。

かのうともみひさしの工房では、⑤～⑫を行い、紙づくりをしている。

かのうさんの工房は、愛知県豊田市小原村<sup>81</sup>の、山間にある、田園の傍にひっそりとある。白皮の繊維に含まれる不純物を外に出し、柔らかくするため、白皮と水、庭で刈り取った野草を灰にしたものを、ドラム缶に入れて煮る。柔らかくなった白皮は、水に浮かべ、変色した繊維の傷や筋、節などのチリを取り除く。そして、できるだけチリを取っておくと、美しい紙になる。ここで、チリを取り整った白皮を、打面積の広い縦長の木槌で石の板に打ちつけ、繊維を解していく。ここまでが楮の繊維の準備である。

楮の繊維が準備できたら、トロロアオイを木槌で叩いて冷水に浸し、ネリをつくる。漉き簾の大きさと異なる大きさや形の紙にしたい場合には、米袋などの水を弾くコーティングがある紙を切り、つくりたい紙の大きさや形に合わせて漉き簾に置く。そして、作りたい紙の大きさと厚さに合わせ、水、ネリ、楮の繊維をバケツで攪拌し、漉き簾の上にざっと流す。漉き簾の金網からは、ネリの溶けた水が滴ってくるため、漉き簾を傾けて、楮の繊維が全体に行き渡るように動かし、用意したバケツの繊維がなくなるまで、2～3回に分けて重ねて漉く。(図 1-34～図 1-36)

そこまでできたら、あとは水を切って乾かし、剥がすだけである。乾かす際に、暖房などを使うと、紙の色が黄ばんでしまうことがあるため、自然乾燥をする。そして、乾いたら、天日に干すと、より美しい紙になる。紙が完全に乾き切ったら、裏からブラシをかけて、簾の金網に絡んだ紙の繊維を極力浮かせて、丁寧にゆっくりと剥がす。(図 1-36)

---

<sup>81</sup> 小原地区は、愛知県豊田市の中心部から北へ 30km ほどの山間にあり、風化花崗岩を通して得られる豊かな清水は、野生楮が容易に手に入る、和紙を漉くことに最適の場所である。1500 年ほど前、奈良時代に紙の製法と材料に用いる植物が中国から伝わり、その後急速に和紙漉きが国内に広まる。同時に漉く技法、用いられる植物素材も改良され、平安時代後期には流し漉きが完成した。現在の日本国内の手隙和紙の産地での漉き方は、この流し漉きを採用している。

豊田市小原地区には 600 年ほど前に美濃から和紙漉きが伝えられた。小原和紙の制作過程は、他の産地とは大きく異なり、「半流し漉き」といわれ、「溜め漉き」から「流し漉き」へ移行する中間点にある漉き方である。その特徴は、一枚ずつ異なる紙を漉くことに長けており、様々な素材を一度に用い、サイズや形が自由になる反面、薄く強い髪を大量に漉くことはむずかしい。江戸時代には、産業としての和紙漉きは頂点に達し、江戸の町では和紙のリサイクルの仕組みが整っていた。19 世紀中頃の明治維新には洋紙生産が始まり、和紙生産は急速に減少していく。

三河森下和紙という名で知られた小原地区も例外ではなく、昭和初期になると紙漉きをする家は目に見えて減っていった。そんなとき、碧南市出身の芸術家、藤井達吉が小原に入り、地元の若者を指導し、多くの芸術家を育てた。やがて、小原に和紙という素材を用い、作品へと昇華させていった、新しい和紙の作品が生まれる。それが、加納ご夫妻の親世代である。かのうともみひさし「和紙『掌の記憶』～モードと色彩和紙～」ノリタケの森ギャラリーHP [https://www.noritake.co.jp/mori/look/gallery\\_detail/12/](https://www.noritake.co.jp/mori/look/gallery_detail/12/) (最終アクセス 2021 年 8 月 5 日)



図 1-34 ⑤ 煮熟(煮熟前後の楮)、中:⑥ チリ取り(水に楮を浮かべながら探す)、右⑦ 叩解(石板と木槌)



図 1-35 左:⑧ トロ搾り(トロアオイ)、右:⑨ 紙水作り(楮を測り紙の厚さに合わせた濃度の紙水をつくる)



図 1-36 ⑩ 紙漉き(左:点で吊られた漉き簾を動かす、中:漉き簾から滴る水)、右:⑪ 天日干し

筆者が制作を行っていたかのうともみひさしの工房における、半流し漉きによる紙漉きは、全ての工程が、地球の恵みを生かし、手作業で行うものであった。

□ 一般的な流し漉きによる紙漉き

では、現在、一般的に行われている、流し漉きによる紙漉きとはどのようなものだろうか。

かのうともみひさしの工房で行われている紙漉きは、絶滅が危ぶまれている和紙漉きの中でも、稀有な漉き方で行われている。稀有である理由の際たるものは、「半流し漉き」をしていること、また、全て手作業で行っていることや、科学薬品を使っていないことが挙げられる。同じ小原村でも、同じ形式で紙漉きを行っている作家は、かのうさんを含めて2軒のみである。

一般的に行われていると考えられる、流し漉きの工程は、概ね次のようなものである。  
( ) の中に、かのうさんの紙漉きとの違いを記す。

- ① 楮の育成・刈り取り
- ② 楮蒸し
- ③ 皮剥ぎ
- ④ 手繰り
- ⑤ 煮熟 (←自然灰でなく、苛性ソーダを利用後漂白。)
- ⑥ チリ取り
- ⑦ 叩解 (←手作業でなく、機械で繊維をほぐす。)
- ⑧ トロ搾り
- ⑨ 船水作り (←バケツではなく、漉き舟で、水と人工ネリ、楮の繊維を攪拌。)
- ⑩ 紙漉き (←漉き枠でなく、簾桁で。)
- ⑪ 天日干し (←漉き枠のままではなく、枠から外して紙のみを何枚も重ね、圧搾後乾燥機に板張り。)
- ⑫ 紙剥がし (←金網にブラシをかけるのではなく、乾燥機の板からそのまま剥がす。)

まず、かのうさんの紙漉きとの違いで、「半流し漉き」か「流し漉き」かによるものが、⑨以降のものである。また、手作業か機械作業かの違いは⑦に、化学薬品を使っているかどうかは、⑤と⑨に見られる。

「半流し漉き」は、一枠で一度にできる紙は1枚のみであり、「流し漉き」のように大量生産ができない代わりに、独創的な作品をつくることができる。また、部分的に手作業を機械が代わりに行うことで、その分、他の作業に手を回すことができるだろう。そして、苛性ソーダや人工ネリには、入手や保管のしやすさがあり、トロアオイよりも、人工ネリの方が、温度による質の低下の影響を受けにくい。

ここで一般的だと紹介したものは二極ではなく、工房によって、ある部分のはかのうさん寄り、ある部分は一般寄りなど、多様な取り組みがなされていることは言うまでもない。

現在、一般的に行われている、流し漉きによる紙漉きは、地球の恵みを生かしながらも、各々の都合に合わせて、工程の一部で機械を用い、科学薬品の力を利用し行うものであると考えられる。

## □ 世界の一体感への気づき

紙漉きの営みから気づいた、**世界の一体感**とはどのようなものであったかについて述べる。

1.3.1 で述べてきたことを、エネルギーでとらえ直してみたい。

「半流し漉き」でも、「流し漉き」でも、紙漉きの営みからは、紙というもののルーツと、地球の恵みを感じることができるだろう。水を火で熱し、湯や蒸気を利用したり、天日と風とそこにある空気存在と対話したりしながら、適切な作業の工程を選択する。しかし、機械を用いることや、科学薬品を用いることで、そこに介在していた、人の一瞬一瞬の判断や行為の密度が減少し、全て手作業で行った場合に比べて、「本質」のエネルギーは弱くなりやすい。

筆者がかのうさんの紙に惹かれる理由は、ここにあると考えられる。

さらに、紙漉きをエネルギーでとらえると、「**時間軸**」によって「**個別的**」に感じられていたものやことが、「**今ここ**」にある「**一体的・相互作用的**」なものとして感じられ、筆者の前に、新しい世界がひらかれていった。(図 1-37)

もともともっていたのは、**実在に基づく認識による世界観**である。筆者は当初、紙について、「**人が楮を紙にする**」と考えていた。

図 1-37 の左側の図では、下から上に時間が流れている。土と水と日光によって楮が育まれ、それを人が木と金属でつくった鋸を用いて人が切る。その楮を、人が木でつくったこしき甑に入れ、人が作った窯で空気や風、木と火の力をかりて蒸す。それができたら、積雪と日光を利用して雪晒しをする。さらに、草を火で燃やして灰になったものと一緒に、水や楮を、人が金属でつくったドラム缶に入れ、木と火で焚いて不純物を抜き柔らかくして、人が石でつくった石板の上で、人が木でつくった木槌を使って叩く…さらに、用いられる道具の材料だけでなく、道具をつくる道具の存在もあるだろう。

このように、**一方向に時間は流れ、そこに必要な要素として、人やものやことが関与していく過程で、楮が紙になっていく**という世界観である。



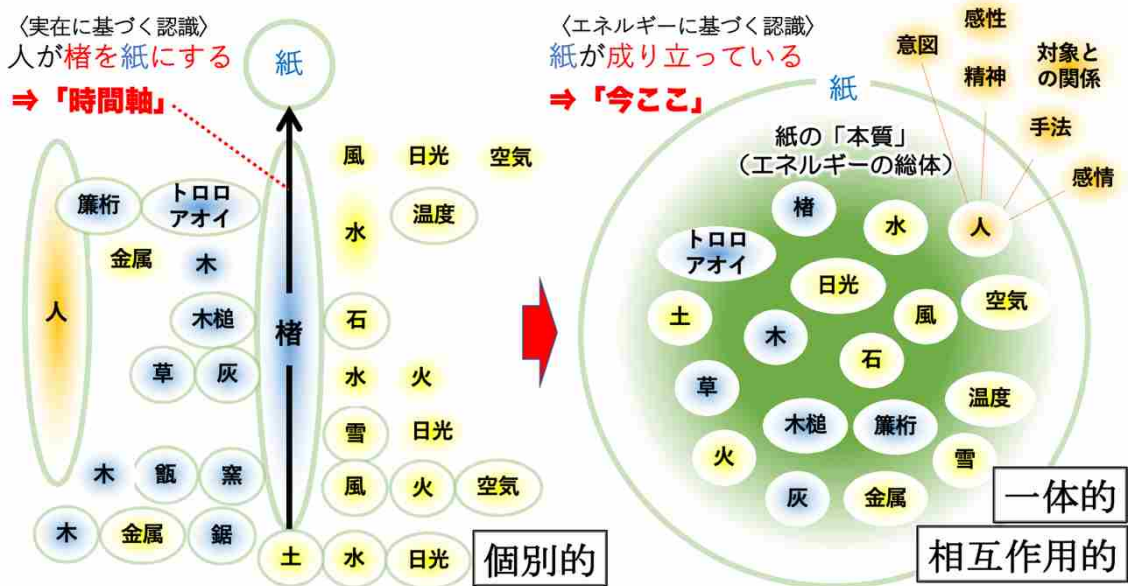


図 1-37 紙漉きにおける世界の一体感

※ 左図の緑の○で囲まれていない要素は、同図の中の他の過程ですでに表記されている要素である。  
 ※ 図を見やすくするため、要素は一部しか記していない。

それに対し、エネルギーに基づく世界観では、紙について、「紙が成り立っている」ととらえる。

図 1-37 の右側の図には、時間の流れはない。紙は、土と水、日光、楮、人、木、金属、鋸、<sup>こしき</sup> 罫、窯、空気、風、火、雪、草、灰、ドラム缶、石板、木槌…により構成されているのである。

そこに時間の流れはなく、今があるだけであり、紙は様々な要素との相互作用の中に、一体的に成り立っているという世界観がある。言葉にするのが少し難しいのだが、これは単に自然や材料、道具によって出来上がっているということではない。それらを分割して考えることが意味をもたないくらい、境界なく影響し合う、動的で包括的な感覚に基づく世界観である。

紙漉きの営みから気づいた、世界の一体感とは、「時間軸」の上に、それぞれの工程で必要なものが段階を追って「個別的」に感じられるようなものではなく、「今ここ」にある「一体的・相互作用的」な存在として感じられるものであった。

筆者の観察による表現における紙漉きで感じられた、世界の一体感とは、エネルギーに基づく認識により、「今ここ」にあるものとして、全ての要素が、「一体的・相互作用的」に成り立っているというものである。

### 1.3.2 エネルギーで「みる」一体感の世界

次に、このエネルギーで「みる」一体感に基づく世界観をもう少し一般化して、どのようなものかを考えてみたい。

#### □ バックミンスター・フラーの世界観からみる筆者の世界観

筆者の感じたエネルギーに基づく世界の一体感を、バックミンスター・フラーの世界観から眺めたい。

バックミンスター・フラーは、筆者の感じていた世界の一体感と、よく似た世界観をもっている。

フラーは、世界を包括的にとらえ、「部分的な振る舞いからは予想もできない全体の振る舞い」をシナジーとよんだ<sup>82</sup>。ここには、「全体は、部分の足し算ではない」という考え方が<sup>83</sup>。彼は、宇宙を、「常にあらゆるところでかたちを変え、物質的、<sup>メタフィジカル</sup>超物質的双方の、総相補的で、非同質の出来事」をすべて包含する、シナジーによる最大のシステムだと推測している。

そして、そのような包括的宇宙のあり方は、次のように考えられている。

例えば、アインシュタインは、 $E=MC^2$ を用いて、物質宇宙を定義した。フラーはそれを、「非同時的に生起して、部分的に重なるだけで、非同質だが、つねに相補的で、すべてがかたちを変え続ける、計量可能なエネルギー的出来事の集合」と解釈している。

それに対し、フラーは、物質的な宇宙、超物質的な宇宙の双方を含めて、「宇宙とは、非同時的に生起して、非同質で、部分的に重なるだけ、つねに相補的で、計量可能、あるいは計量不可能な、つねにすべてがかたちを変え続ける出来事からなる連鎖に関して、人類が意識的に感知し、伝達する経験の全ての集合」と定義している。

フラーのいう超物質的なものは、経験や思考、数学などの、重さのはかれないものすべてである。彼は、「物質、超物質双方の振る舞いや側面を有する全宇宙というものも、科学的に定義しうるものだということを見いだした」。<sup>84</sup>

フラーの解釈する、アインシュタインによる宇宙の定義は、エネルギーによる世界のとらえ方を示している。

アインシュタインの  $E=MC^2$  は、エネルギーが、質量と光速の二乗により成り立つこと、また、「エネルギーが質量に変換されうる」ことを意味している<sup>85</sup>。これは、物質がエネル

<sup>82</sup> R・バックミンスター・フラー（芹沢高志 訳）『宇宙船地球号 操縦マニュアル』筑摩書房、2000年、p.73

<sup>83</sup> R・バックミンスター・フラー 同上書、p.159

<sup>84</sup> R・バックミンスター・フラー 同上書、pp.61-63

<sup>85</sup> 山田克哉『 $E=mc^2$ のからくりーエネルギーと質量はなぜ「等しい」のかー』、講談社、2018

ギーでできていると解釈することもできる。1.2.1 で定義したように、筆者は、エネルギーを、「すべてのものやことから感じられる存在感」のようなものであると考えており、アインシュタインのいう力学的なエネルギーとは趣が異なる。しかし、このエネルギーであることには変わりなく、筆者は親和性を感じている。あえて力学的エネルギーに、存在感のエネルギーを位置付けるとすれば、ポテンシャルエネルギー<sup>86</sup>の一部といえるだろう。

筆者はフラーの言う超物質にも、存在感のエネルギーはあると考える。しかし、そう考えると、「エネルギーが質量に変換されうる」ことから、重さのはかれないものが重さをもつ可能性を肯定することになる。物理学では、粒子が真空（無）から誕生しうる<sup>87</sup>ことを考えれば、あり得ない話ではないかもしれないが、存在感のエネルギーと力学的エネルギーは平行な存在なのかもしれない。

この、存在感のエネルギーと力学的エネルギーの関係は、今後、専門家を交えて検討していきたい。

フラーの定義する超物質を内包する宇宙と、筆者のエネルギーに基づく世界の一体感の世界観は、大変よく似ている。

存在感のエネルギーが感じられる「すべてのものやこと」には、物質、超物質双方が含まれる。さらに言えば、「本質」というエネルギーとは、ものやことを構成する多様な要素のエネルギーの総体<sup>88</sup>であり、そこでは、多様な要素のエネルギーが、一体感のもと、シナジェスティック（相互作用的）に作用している。

筆者はフラーと非常に近い世界観をもっているが、やや異なるところもある。世界観を表現するならば、フラーが多用する「包括的」という言葉よりも、「一体的」という言葉の方がしっくりくる場所である。包括的というと、個々を包括しているように感じ、一体的というと、全の意識が強いように感じるからである。本研究のキーワードの一つを「一体感」と表記するのは、そのためである。

筆者の感じたエネルギーに基づく世界の一体感を、バックミンスター・フラーの世界観から眺めると、超物質にエネルギーをみていたかどうかや、個と全に対する感じ方はやや異なるが、どちらも、シナジェスティックな世界に、超物質をみているといえるだろう。

#### □ 伝搬するエネルギーと人間

では、筆者の感じたエネルギーに基づく世界の一体感をもって眺めると、宇宙はどのような構造になっているだろうか。

---

年、p.215

<sup>86</sup> 山田は、エネルギーを①運動エネルギー、②ポテンシャルエネルギーの2つに大別している。山田克哉 同上書、p.53

<sup>87</sup> 山田克哉 同上書、p.215

<sup>88</sup> 本論文「2.1.2.3 感動に基づく「本質」の表現と芸術表現、それにより育まれるもの」参照

エネルギーに基づく世界の一体感をもって眺めた宇宙を図 1-38 に示した。

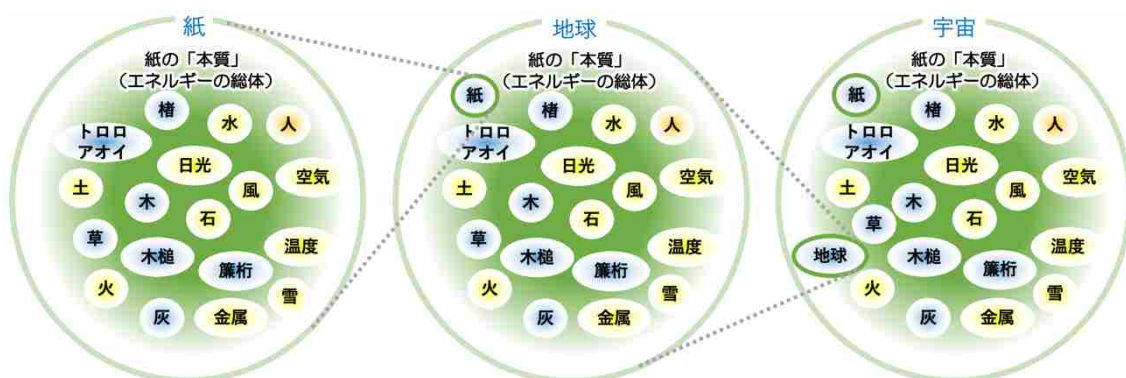


図 1-38 エネルギーに基づく一体的・相互作用的な宇宙の構造

※ 図を見やすくするため、要素は一部しか記していない。

すべてのものやことをエネルギーでとらえた場合、宇宙は、**特殊なフラクタル構造**になると考えられる。

通常、フラクタル構造は、全体を分解していった際、部分に同じ状態が現れる。図 1-38 では、便宜上、左の「紙」が部分であり、右の「宇宙」が全体であるような示し方をしている。しかし、エネルギーに基づく一体的・相互的な宇宙では、紙は、**個であり全の一部であり、全でもある**ため、図のような**明確な階層があるわけではない**。故に、それぞれの階層に共通する要素もまた、層を超えて、個として、全の一部として、また全として存在していると考えられる。

エネルギーに基づいて考えた場合、このようなひとつながりの世界において、**我々人間の営みは、物質、超物質双方において、全体に影響を及ぼす**だろう。物質的なものは想像に難くないが、非物質的なものとして、人間の精神や感情、思考なども、作者のものが作品に反映されるのと同じように、その精神や感情、思考のエネルギーが、全体のエネルギーを左右すると考えられる。

例えば、物理的には**祈りは物質を変化させないが、エネルギー的には状態を変化させることが可能**である。先に見てきたように、物質がエネルギーからできている可能性を考えると、祈りによる何らかの変化は、あり得ないことではない。逆に、個々の人間の、利己的な思考が、現在の社会をつくり上げ、怒りや憎念が、更に凶悪な事件を引き起こしている可能性もある。これは、精神や感情、思考から**行為し、その結果として状態が変化するだけでなく、精神や感情、思考のエネルギーから、そのような状態が生まれる可能性**があることを指している。

とはいえ、今のところ、精神や感情、思考を伴う行為の方が、現実を動かす力があるため、まずは**行動にうつすことが大切**であることは、言うまでもない。

このように、エネルギーに基づく一体的・相互作用的な世界においては、**自他の境界**

は曖昧になり、私は紙であり、地球であり、宇宙であると感じられるのである。

筆者の感じたエネルギーに基づく世界の一体感をもって眺めると、宇宙は特殊なフラクタル構造になっていると考えられた。その世界観では、エネルギーは伝搬し、人間の精神や感情、思考が、全体の状況の変化を促す可能性があることを示した。また、そこでは、自他の境界は曖昧になり、個であり全であるという感覚を得られるのではないだろうか。

エネルギーで「みる」一体感に基づく世界観とは、物質、超物質双方にシナジーを見出した世界観である。筆者は特に、エネルギーにシナジーをみていた。そして、その世界観における、すべてのものやことのエネルギーは、特殊なフラクタル構造にあり、自他の境界が薄れ、個であり、全であるという感覚が得られると考えられた。

1.3 では、エネルギーで「みる」世界観とは、一体的・相互作用的なものであることについて述べた。

以上、第1章では、本研究独自の核となる概念として、筆者の制作実践研究から見出された、多様な”みる”と表現の質に感じられるエネルギーの世界について述べた。

## 第2章 観察による描画表現の営みと意義

第2章では、第1章で述べた、エネルギーを「みる」こと・表現することや、一体的・相互作用的な世界観などに基づいて、**観察による描画表現の意義**を考察する。

### 2.1 観察による描画表現における観察の意義

2.1 では観察による描画表現における**観察の意義を問う**。観察によらない描画表現の意義と、観察による描画表現の意義を比較し、観察の意義について考えたい。

#### 2.1.1 描画表現の営みと意義

観察による描画表現における**観察の意義**を考えるにあたって、まず、**描画表現の意義**について考えたい。

筆者の考える**描画表現の営み**を、図 2-1 に示す。

—イメージを頼りに—  
イメージと表現を比べて確かめる

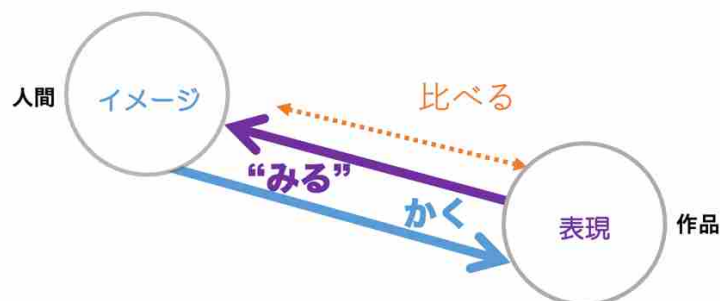


図 2-1 描画表現の営み

描画表現の営みでは、作者の**イメージ**を頼りに、**イメージと表現**を比べながら描画表現をする。ここでいう**イメージ**は、描画前にもった**イメージ**だけでなく、かく度に更新される**表現**からの刺激を受け、その都度生成される**イメージ**も含まれる。描画表現の営みでは、主に、「**イメージ**」や「**表現**」をしているのである。

筆者は、描画表現の意義を、「**自分軸の形成**」だと考える。

これは、表現活動全般にいえることだが、自分の感覚や思考をもとに、一つ一つを決定していくことは、**自分との対話**でもある。自分は何がしたいのか、なぜそう思うのか、自分の**表現**の過程で、心地よいと感じたり、違和感を感じたりしながら、「**自分軸**」によって**判断**していく。この、誰かの価値観で判断をするのではなく、自分の価値観で決めて

いく過程で、自分が浮き彫りになり、「自分軸」は更新されていくだろう。

それゆえ、他人の表現を無闇に批判するものではないと筆者は考える。するときには、**当人の目標に照らして批評し、改善案と一緒に提示することが望ましい**だろう。

描画表現の意義とは、「自分軸の形成」だと考えられる。

## 2.1.2 観察による描画表現の営みと意義

では、観察による描画表現の意義とは何だろうか。

筆者の考える**観察による描画表現の営み**を、図 2-2 に示す。

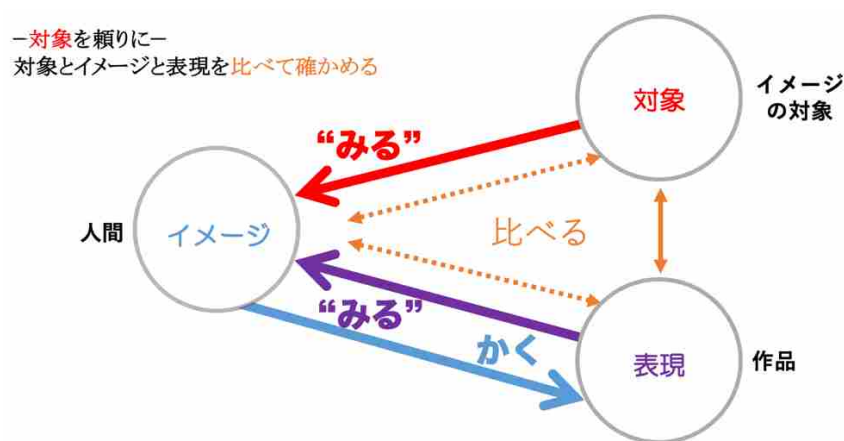


図 2-2 観察による描画表現の営み

**観察による描画表現の営み**では、**対象**を頼りに、**対象とイメージと表現**を比べながら描画表現をする。ここでいう対象は、観察の対象である。観察の対象には、**すべてのものやことが当てはまる**。観察による描画表現の営みでは、「イメージ」や「表現」をより**確かに**しているだろう。

筆者は、この営みの意義を、**目標の明確化**により、「**イメージをもつ能力を育むこと**」だと考える。

「**目標の明確化**」は、**イメージをもつこと**を助ける。絵をかく際に、何をかいたらよいか、どうかいたらよいかわからない、イメージがわからないという人がいる。それは、自分でイメージできるだけの、かく動機や、かくための情報が不足していることが考えられる。また、他者の評価を気にして、評価を得るための方法がわからないということもあるだろう。

観察による描画表現は、これらのうち、**かくための情報の不足を解消**することができる。対象を観察することで、対象から、かきたいものやことの情報を、納得いくまで得ることができるからである。ただし、1.1.1 でも述べたように、得た情報を表現するためには

技術も必要である。それらは、試行錯誤を重ねる中で、体得していくしかない。

観察による描画表現は、情報の不足を即時的に補い、表現技術を身につける機会を提供してくれるのである。

図からもわかるように、これは、「自分軸の形成」と同居し、「自分軸の形成」を助けるだろう。

観察による描画表現の意義とは、目標の明確化をすることにより、「イメージをもつ能力を育むこと」で、「自分軸の形成」を進めることではないだろうか。

2.1 では、観察による描画表現における観察の意義とは、目標の明確化により、「イメージをもつ能力を育むこと」で、「自分軸の形成」を進めることだと考えられた。



## 2.2 観察による描画表現におけるみることの意義

2.2 では、観察による描画表現におけるみることの意義を問う。観察による描画表現において視覚的要素を“見る”ことの意義、諸要素を“みる”ことの意義、エネルギーを「みる」ことの意義とを比較して考えたい。

### 2.2.1 “見る”ことによる観察による描画表現の営みと意義

まず、観察による描画表現における「視覚的要素」を“見る”ことの意義とは何だろうか。

まず、観察による描画表現における“見る”ことと、“みる”こと、エネルギーを「みる」ことを比較する際の前提として、本研究における、それぞれの営みではたらいっていると考える「頭」と「心」について述べておく。

本研究では、筆者の制作時の体感から、観察による描画表現の際にはたらいっていると考えられる要素を、大きく「頭」と「心」に分け、図 2-3 に示した。

筆者は、「頭」では、主に、**思考し、理解し、イメージすることや、五感で感じる**ことなどをしており、「心」では、**直観し、わかり、第六感で感じる**ことなどをしていると考えている。これら、「頭」のはたらきは意志により、「心」のはたらきは意志によらないものと思われる。

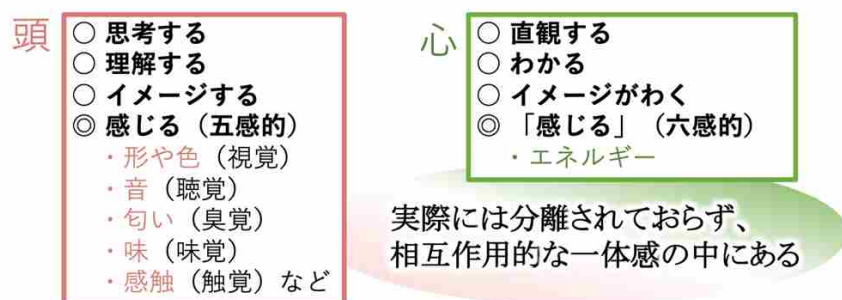


図 2-3 観察による描画表現の際にはたらいしていると考えられる頭と心

「頭」と「心」のはたらきの要素を、もう少し詳しく比較しておこう。

「思考する」と「直観する」ことの違いは明らかだが、「理解する」と「わかる」ことの違いは何だろうか。本研究において、「理解する」ことは、**理屈の上で、「頭」で納得すること**であり、「わかる」ことは、**体感として「心」で納得すること**である。同様に、「イメージする」ことは、「頭」を使って**能動的に**することであり、「イメージがわく」ことは、「心」に**ふっと浮かぶ**ものである。「感じる」のは心だと思われがちだが、ここでは、**五感で感じる柔らかい、冷たいなどは、「頭」で感じるもの**、これまでに論じてきた**エネルギーは、「心」で感じるもの**と分けて考えている。

これらは、意思に左右されるものか、ふっとわくものかで、大別することができるかもしれない。

営みへの理解を促すため、これら「頭」と「心」を、ここでは、便宜的に分けて考えているが、実際には分離されておらず、相互作用的な一体感の中にあることを追記しておく。

筆者の考える“見る”ことによる観察による描画表現の営みは、図 2-4 のようなものである。

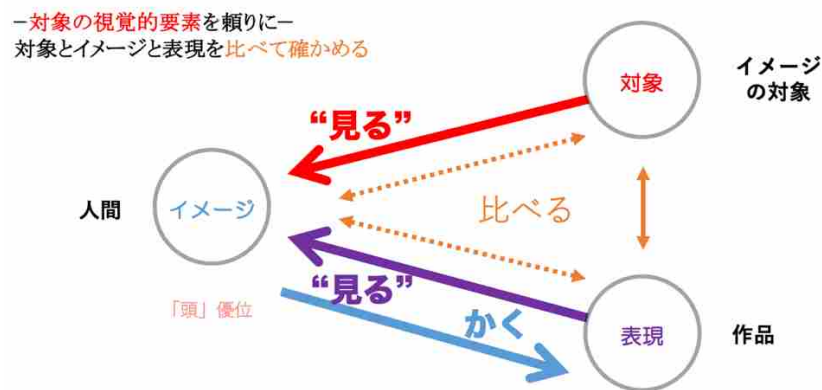


図 2-4 “見る”ことによる観察による描画表現の営み

“見る”ことによる観察による描画表現の営みでは、対象の「視覚的要素」を頼りに、対象とイメージと表現を比べながら描画表現をする。“見る”ことによる観察による描画表現の営みでは、「イメージ」や「表現」の「視覚的要素」を、より確かにしているだろう。

筆者は、この営みの意義を、「成り立ちの把握」だと考える。

これまでの先行研究 1.1.1 でもあげられてきたように、人は、見ようとしたものしか見えないし、見ようと思ったように見てしまう性質をもっている。これらの性質は、過度な負担を避け、生きやすくするための能力でもあるが、それを乗り越えることで見えてくる世界をひらくことにも意義がある。

例えば、通勤で毎日乗っている電車の内装の、どこに金属板の継ぎ目があり、どのような構造になっているのかまでは、把握していない人が多いだろう。しかし、“見る”ことによる観察による描画表現をすると、必然的に電車の成り立ちが見えてくる。他の例でいえば、普段気にも留めない自分の手をかくとき、自在に動く仕組みや、爪が守ってくれていること、心なしが増えてきたシワなどが見えてきて、そこに自分の成り立ちの一部を垣間見ることができるだろう。

このような“見る”技術は、意識して“見る”ことを重ね、体得するしかない。ここに、観察による描画表現を介すことは、自分に何が見えていて、何が見えていないのかを、客観的に振り返る機会をつくり、“見る”能力を培う一助となるだろう。

図からわかるように、この「成り立ちの把握」は、「自分軸の形成」や「イメージをもつ能力を育むこと」と同居している。

このように、観察による描画表現における「視覚的要素」を“見る”ことの意義とは、「成り立ちの把握」ができることにあると思われる。

## 2.2.2 “みる”ことによる観察による描画表現の営みと意義

次に、観察による描画表現における「諸要素」を“みる”ことの意義とは何だろうか。

筆者の考える“みる”ことによる観察による描画表現の営みは、図 2-5 のようなものである。

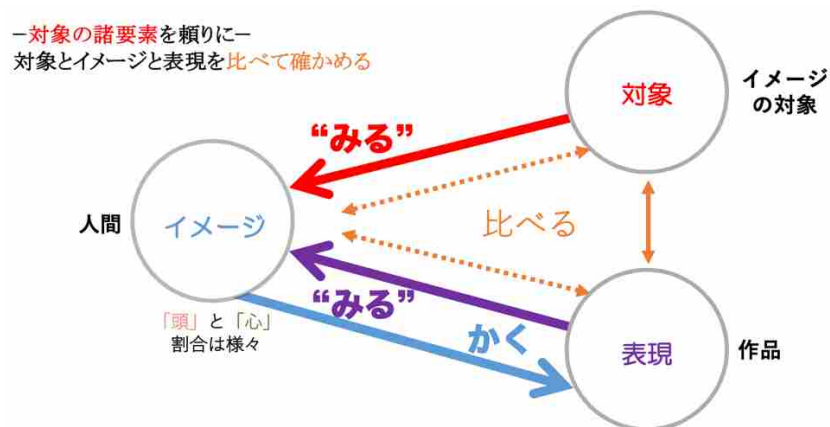


図 2-5 “みる”ことによる観察による描画表現の営み

“みる”ことによる観察による描画表現の営みでは、対象の「諸要素」を頼りに、対象とイメージと表現を比べながら描画表現をする。“みる”ことによる観察による描画表現の営みでは、「イメージ」や「表現」の「諸要素」を、より確かにしているだろう。

筆者は、この営みの意義を、“見る”ことの意義に、見えないものをみることが加わり、「多様な世界観の獲得」ができることだと考える。

“みる”ことによる観察による描画表現は、ものやことを様々な視点からみることを促す。そこには、先に述べた“見る”ことや、後述するエネルギーを“みる”ことも含まれる。

例えば、電車の座席シートの区切りに手すりパイプを縦に入れることで、言葉なく人を動かし、シートを最大限活用できるようにしていることや、網棚が、やや傾斜をつけて設置され、荷物が落ちないようにしていることなどに気づくこと。また、自分の手が、これまで自分のしたいことのために、ずっと動いてくれていたことや、小さかった手がここまで大きくなるには、たくさんの生命や人の助けがあったことに気づくこと。これらは、“見る”の延長線上にある“みる”である。

このような“みる”技術は、意識して深く“みる”ことを重ね、体得するしかない。ここに、観察による描画表現を介すことは、対象とじっくり向き合う時間を提供し、ものやことを深く“みる”姿勢を育むと考えられる。

図からわかるように、この「多様な世界観の獲得」は、「成り立ちの把握」を含み、「自分軸の形成」や「イメージをもつ能力を育むこと」と同居している。

このように、観察による描画表現における「諸要素」を“みる”ことの意義とは、「多様な世界観の獲得」ができることにあると思われる。

### 2.2.3 エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の営みと意義

最後に、観察による描画表現におけるエネルギーを「みる」ことの意義とは何か。

筆者の考える“エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の営みは、図 2-6 のようなものである。

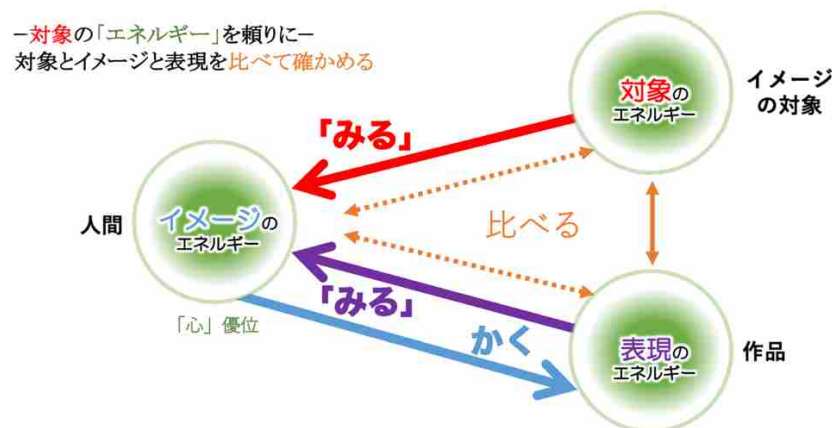


図 2-6 “エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の営み

エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の営みでは、対象の「エネルギー」を頼りに、対象とイメージと表現を比べながら描画表現をする。エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の営みでは、「イメージ」や「表現」の「エネルギー」を、より確かにしているだろう。

筆者は、この営みの意義を、「あるがままの価値観の獲得」と、「統合的感覚の獲得」だと考える。

エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現は、視覚や概念によらない存在のあり方や、自他を分けない世界のとらえ方を教えてくれる。これらは、根本的な自身のあり方を問うことにつながる。

例えば、電車の車内に入って感じるエネルギーには、その車両に使われている素材の感じや、形態デザインによる印象、中にいる人々の様子などから、様々に感じられる。それらを、個々で感じることもできるし、全体として感じることもできるだろう。車内を絵にかこうとしたときに、その絵は、何に注目しているか、全体にしろ、部分にしろ、そのエネルギーがはっきりしている方が、絵としての説得力が生まれるように思う。

同様に、手から感じられるエネルギーは、手を構成している組織それぞれの感じや、ポーズを含めた手の形やシワの刻まれ方、絶え間なく循環する様子などから、様々に感じられる。それらは、個々で感じることもできるし、全体として感じることもできるだろう。手のポーズの違いは、単にポーズの違いではなく、筋肉や、その他の組織の活動の仕方の違いでもあるため、同じ人のものであっても、ポーズによって感じられるエネルギーは異なる。もっと言えば、その手の主の、心身の状況が反映される。これは、電車の車内であれば、居合わせた人々やその密度などによって、車内の雰囲気は全く異なることと同じである。

筆者は、このようなエネルギーを感じることは、「あるがままの価値観の獲得」を促すと感じる。人間は、一生のうちに、成長や様々な出来事によって、姿形や性格、気質を変えることがあるが、一生を通じて変わらないものもあるように思われる。どちらにもエネルギーがあり、その総体として、私たちは、「その人」を感じているだろう。そして、「その人」が何を着ていても、どんな仕事をしていても、私たちはその時点での、「その人」の「本質」を感じて、「その人」を認識するのである。

着るものによって、気持ちが変わったり、就いた仕事の内容によって、向かう姿勢が変わったりすることもまた、「その人」のエネルギーを変化させる。そのため、エネルギーは、着るものや仕事によらないとは言い切れないが、それらは、化粧のような、表面的な変化に過ぎないと、筆者は考えている。それよりも、どのような仕事をするにしても、どんな思いをもってそこへ臨むかを決める、精神のあり方が重要であり、「その人」のエネルギーをつくる、大きな要因となっているであろう。

このような、社会的価値観に左右されずに、エネルギーを感じることは、「あるがままの価値観の獲得」をしているといえるであろう。

他方、エネルギーを感じるものが、「統合的感覚の獲得」につながると考えられるのはなぜだろうか。

それは、筆者が、紙漉きという特殊なことからのみ感じられるものではなく、電車の車内と人間の手の関係にも感じられるものである。電車の車内に、多くの人間の手があることは、容易に想像ができるだろう。先に述べた手のエネルギー的な成り立ちを、車内にいる人々の手に当てはめてみると、車内のエネルギーの階層の深まりがみえてくる。しかも、それらはその場の空気や速さ、物理的な接触部などを共有している。全く別物だと思えるものでも、電車の車内と人間の手には、やはり、エネルギー的な特殊なフラクタル構造が垣間見えるのである。

このように、エネルギーで感じた場合、色々なものがつながってみえてくるため、「統合的感覚の獲得」を促すと考えられるのである。

このようなエネルギーを「みる」技術は、意識するとうまくいかないため、前のめりにならず、無であり中庸の自分で、ぼんやりと眺め感じて「みる」ことを重ね、体得するしかない。ここに、観察による描画表現を介すことは、対象をエネルギーでとらえ、「あるがままの価値観の獲得」や、「統合的感覚の獲得」の機会を提供すると考えられる。

図からわかるように、この「あるがままの価値観の獲得」や「統合的感覚の獲得」は、「多様な世界観の獲得」の一つとして、「成り立ちの把握」と並列に存在し、「自分軸の形成」や「イメージをもつ能力を育むこと」と同居している。

観察による描画表現におけるエネルギーを「みる」ことの意義とは、「あるがままの価値観の獲得」や「統合的感覚の獲得」をすることで、「多様な世界観の獲得」と「自分軸の形成」を進めることだと考えられる。

2.2 では、観察による描画表現におけるみることの意義は、観察の質によって異なることが考えられた。視覚的要素を“見る”ことで、「成り立ちの把握」を、諸要素を“みる”ことで、「多様な世界観の獲得」を、エネルギーを「みる」ことで、「あるがままの価値観の獲得」や「統合的感覚の獲得」を促すと考えられた。

## 2.3 筆者の世界観に基づく観察による描画表現の意義

2.3 では、筆者の世界観に基づく、観察による描画表現の意義とは何かを考察する。特に、本研究独自の視点である、エネルギーで「みる」世界観に基づく観察による描画表現の意義として考えられた2つを取り上げ、少し掘り下げて述べておきたい。

### 2.3.1 本来の自分を生きる資質を育む

エネルギーで「みる」世界観に基づく観察による描画表現の意義の一つは、「あるがままの価値観の獲得」により、本来の自分を生きる資質を育むことだと考えられる。

では、本来の自分を生きるとは、どのようなことだろうか。

私たち人間は、大人になるにつれ、ものやことを概念でとらえ、よりよく思考し、論理的・効果的に判断することが求められるようになる。これは、社会生活を円滑に、効率的に営むために、必要なことである。私たち人間、特に現代の大人は、言葉や数のような記号の理解によって、概念化され、意味付けされた世界を生きているといえるだろう。

しかし、言葉や数のような記号を用いた、概念や意味での理解では、ものやことをの一側面しかとらえられないことがある。例え、どれだけ長い文章で説明をしても、全てを伝えきことは難しいだろう。また、その記号を解釈する際には、個々人の先入観や、偏見などのバイヤスにより、その概念や意味は、変化して伝わりうる。

それに対し、自身を取り巻くものやことを、意味づけされない存在そのもの、特に、物質的・概念的な特徴に左右されないエネルギーとしてとらえた場合、対象は、個々人のエゴのバイヤスによって変化することのない、総体的・絶対的なものとして把握される<sup>89</sup>。存在そのものをエネルギーでみる世界では、あるがままの価値が感じ取れるのである。

このような、あるがままの価値を感じ取るとは、自分をはじめとする、全ての存在に尊さを感じることにつながる。そして、自分が生きていること、生かされていることを頭で理解するのではなく、心でわかることを促すのである。

筆者は、概念化され、意味付けされた世界の価値観ではなく、このような、あるがままの価値を感じて生きることが、本来の自分を生きることではないかと考える。

そして、エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現は、そのような価値観

---

<sup>89</sup> ただし、1.2.1 で示したように、感じる能力は人により異なるため、同じエネルギーとして感じられるとは限らない。

を体感し、自分軸の形成を進める機会を提供する。

このように、筆者は、エネルギーで「みる」世界観に基づく観察による描画表現の意義の一つを、上記のような、「あるがままの価値観の獲得」により、本来の自分を生きる資質を育むことだと考えている。

## 2.3.2 一体感をもって生きる資質を育む

また、エネルギーで「みる」世界観に基づく観察による描画表現の意義のもう一つは、「統合的感覚の獲得」により、一体感をもって生きる資質を育むことだと考えられる。

では、一体感をもって生きるとは、どのようなことだろうか。

2.3.1 で、私たち人間、特に現代の大人は、言葉や数のような記号の理解によって、概念化され、意味付けされた世界を生きていることを述べた。

言葉や数のような記号の理解によって、概念化され意味付けされた世界では、ものやことを分析的に判断し、ときに、正解と不正解、善と悪などの対極が生まれる。このことは、さらに概念や意味での理解を進め、細分化・分業化によって、より円滑で、効率的な社会を構築することを助けてきただろう。

私たちは、ものやことそれぞれが独立した存在だと考え、分離的思考によって成り立つ、分化した社会を、当たり前だと思って生きているが、これは、一つの世界観からみた姿に過ぎない。

例えば、アメリカ先住民プエブロ族の器づくりにおける感覚は、新たな世界観を教えてくれる。

プエブロ族の土器づくりの名手、デキストラは、以下のように述べている。「粘土を相手にしているとき、実際に粘土がそこにおいて私に話しているという感じがあります」、「どんなかたちに生まれ出るのか—それを、粘土が、自分で選びとっている」「私は単に、粘土がひとつのかたちをとるのを助けている」、「私が土器をつくっていて感じるのは、土器がいのちをもっているということです」。「地球をつくっているすべてのマテリアル（素材）というのは、生命をつくりだす何か特別なものです」、「粘土もその一部。生命をつくりだす特別なものの一部です。粘土は、ある意味では、聖なるものです」。「私は、粘土を触っているとき、“ああ、私は粘土の一部だ”と感じます。“粘土が粘土をこねている”“私が私をこねている”と。ええ、私は粘土です。粘土と私は、同じ素材、“ひとつ”です」。「私は、自然のなかを歩いているときも、これと同じ感覚をもつことがたくさんあります」、「私は、大きな全体の一部。私を含むすべてのものが、いっしょになって動いていく」。「地球を形づくりするすべてのもの、“ひとつ”に含まれるすべてのもの。それらは、同じマテリアルなんです。木、岩……ただ、目に見えるありようが違うだけ。私たちは、そこかしこにいる。」



デキストラは、すべてのものやことに、目に見えない何か特別なものを感じ、自他を分けない、一体感の中で生きている。

このような感覚は、縄文文化にもみられる。そこには、1万年もの間、平和に暮らすことを可能にした、人間の心のあり方がうかがえるのである。

筆者は、ものやことそれぞれが独立した存在だと考えるのではなく、このような、すべてのものやことに対して、自他を分けずに生きることが、一体感をもって生きることではないかと考える。

そして、エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現は、そのような感覚を体感する機会を提供する。

このように、筆者は、エネルギーで「みる」世界観に基づく観察による描画表現の意義のもう一つを、上記のような、「統合的感覚の獲得」により、一体感をもって生きる資質を育むことだと考えている。

### 2.3.3 人間が豊かに生きるための資質を育む

筆者の世界観に基づく観察による描画表現の意義は、総じて、人間がより豊かに生きるための資質を育むことだと考えられる。

これまでにみてきた観察による描画表現の意義を、図 2-7 にまとめた。

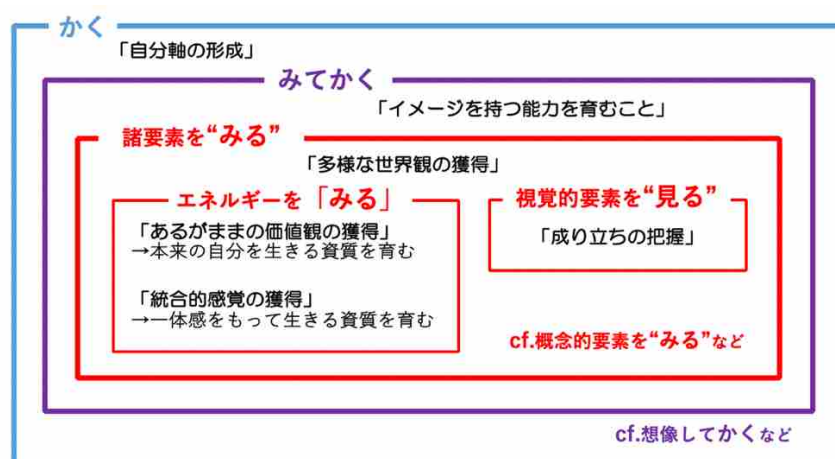


図 2-7 本研究で見出された観察による描画表現の意義

<sup>90</sup> 徳井いつこ『スピリットの器』地湧社、1992年、pp.74-77

描画表現の意義は、「**自分軸の形成**」であり、それはすべての描画表現の営みの意義に共通するものである。その描画表現の一部に、観察による描画表現があり、その営みには、「**イメージをもつ能力を育むこと**」が期待される。

観察による描画表現の種類で最も広義の、諸要素を“みる”ことによる観察による描画表現の意義は、「**多様な世界観の獲得**」である。本研究では、その「**多様な世界観の獲得**」のうち、視覚的要素を“見る”ことと、エネルギーを「みる」ことについて考察してきた。その結果、視覚的要素を“見る”ことによる観察による描画表現の意義は、「**成り立ちの把握**」であり、エネルギーを「みる」ことによる観察による描画表現の意義は、「**あるがままの価値観の獲得**」や「**統合的感覚の獲得**」だと考えられた。

ただ、ここでは論点を明確にするため、便宜的に項目を立てて分析しているが、実際には、これらは明確に分けられるものではなく、一つの営みの中に重複して存在するものであり、相互作用的な一体感の中にある。

観察による描画表現とは、見たものをかく、ただそれだけのことだと考えている人がいるかもしれないが、筆者の拙い考察によれば、**人間が豊かに生きるための資質を育む、基本的、かつ重要な創造活動**であると考えられる。

中でも、エネルギーを「みる」世界観に基づく観察による描画表現の意義は、**人間がより豊かに生きるための資質を育む可能性を秘めている**。これからの「美術教育」に明確に位置づけられ、育まれることを期待したい。

筆者の世界観に基づく観察による描画表現の意義とは、「あるがままの価値観の獲得」により、本来の自分を生きる資質を育むこと、また、「統合的感覚の獲得」により、一体感をもって生きる資質を育むことであり、総じて、人間がより豊かに生きるための資質を育むことだと考えられた。

2.3 では、筆者の世界観に基づく、観察による描画表現の意義とは、特に、本研究独自の視点である、エネルギーで「みる」世界観に基づく考察をし、人間がより豊かに生きるための資質を育むことだと考えられた。

以上、第2章では、第1章で述べた、エネルギーを「みる」こと・表現することや、一体的・相互作用的な世界観などに基づいて、**観察による描画表現の意義**を考察した。

第2部 観察による描画表現の意義が活かされうる  
「美術教育」における授業の内容と方法

## 第3章 「美術教育」における観察による描画表現の変遷と 内容や方法の課題

第3章では、第2章で見出した、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元するための基礎研究として、**教育現場の実態**を把握し、**授業の内容と方法の課題**を探る。

### 3.1 教科書にみる描画表現の質

3.1 では、**観察による描画表現の実態とその背景**を探る方法として、「美術教育」の教科書の社会的状況や、先行研究にみる描画表現の衰退をふまえ、「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴の変遷を検証する。ここでは、描画表現の衰退が危惧される小学校課程を中心に、すべての国民が関与する中学校課程まで範囲を広げ、**義務教育**で扱う「美術教育」の教科書について検討する。

#### 3.1.1 「美術教育」の教科書の社会状況

「美術教育」の教科書は、どのような社会的状況を経てきたのだろうか。

図画工作科・美術科の教科書は、日本の全ての小・中学生に無償で配布される。他教科に比べると、授業中に参照される機会は少ないかもしれないが、**教師の資質や能力に左右されることなく、誰でも等しくその学びの要点を得られる点**で、教科書に期待される役割は大きい。また、特に小学校においては、**美術を専門としない教員が、図画工作科の授業をする際に、授業を構想する手がかりとして活躍する**。子どもと教師が容易にイメージを共有できることも、授業の助けとなるだろう。

1945 年を境に、戦前、戦後としたとき、**戦前の教科書は、多様性に富んでいる**といえる。

図画工作科・美術科の教科書の使用を、教科教育との関係で考えると、1872 年の「学制」にまで遡ることができる。上等小学校には「幾何学罫画大意」と「画学」、下等中学校には「画学」、上等中学校には「罫画」が置かれていた。これが、日本の学校教育における図画教育のはじめと考えられている<sup>91</sup>。

この時期の教科書は、**欧米の図画指導書を翻訳したものや、それらを土台にしたもの**が多いが、やがて、日本的なものも扱われるようになる。当時、**教科書の採択は各地方長**

<sup>91</sup> 大坪圭輔『美術教育資料研究』、武蔵野美術大学出版局、2014 年、p.201

官の裁量であり、公私合わせて90種近くの図画関係教科書が出版されていたという。<sup>92</sup>

やがて、西洋化への反動から、国粹主義が叫ばれるようになり、図画教育においても、毛筆画による指導と鉛筆画による指導の対立が激しくなった。1886年に「教科用図書検定条例」が制定され、検定の上、適切なものには5年間有効な許可証を出し、244種もの多種多様な教科書があったとされる。<sup>93</sup>

1902年に教科書採択に関する贈収賄事件の発覚によって、1903年には「小学校令」及び「同施行規則」を改正し、国定教科書制度が制定された。翌1904年には、初の国定教科書が刊行され、1945年まで国定教科書制度は続いている。<sup>94</sup>

このように、戦前の教科書は、多様性に富んでいた。

それに対して、戦後の教科書は、寡占化へと進む。

1945年の終戦により、軍国主義的な内容を削除した「黒塗り教科書」が用いられた。そして、1946年の旧教科書使用禁止通牒で、戦前の教科書が使えなくなると、1955年の検定教科書使用開始まで、図画工作は無教科書時代となり、教師個人や図画工作研究団体などが自主的に編纂した準教科書、参考書を称するものが各種刊行され、広く使用されている。<sup>95</sup>

1947年の学校教育法の制定により、教科書検定制度が確立する。その後、文部省令「教科用著書検定規則」により、各教科は、1949年からの教科書使用に向けて準備をするが、図画工作は連合軍最高司令部民間情報教育部の担当官より、検定出版に反対の意向が示され、除外されることとなった。しかし、1952年には中学校、高等学校図画工作科検定教科書、1955年には全学校種の図画工作科検定教科書の使用が始まった。1955年から使用開始となった小学校の教科書は18社21種（表3-1：左）、中学校の教科書は13社14種（表3-1：右）である。<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> 統計は、山形寛『日本美術教育史』による。大坪圭輔 同上書、p.201

<sup>93</sup> 統計は、山形寛『日本美術教育史』による。大坪圭輔 同上書、p.208

<sup>94</sup> 大坪圭輔 同上書、p.213

<sup>95</sup> 大坪圭輔 同上書、p.253

<sup>96</sup> 1950年を過ぎると、民間情報教育部中等教育担当官より、検定出版の意向が示され文部省は作業を開始するが、同部小学校図画工作担当官は引き続き反対の以降であったことなどから、小学校と中学校で検定作業に時間的差が生じるようになった。大坪圭輔 同上書、p.257

表 3-1 (左):1955 年に使用開始となった戦後初の文部省検定済小学校図画工作科教科書  
(右):1952 年に使用開始となった戦後初の文部省検定済中学校図画工作科教科書

書名	編者・著者	発行所	書名	編者・著者	発行所
小学図画工作	村田良策	日本書籍	新しい図画工作中学校用	安井曾太郎	東京書籍
新しい図画工作	安井曾太郎	東京書籍	中学図画工作	大阪書籍編集委員	大阪書籍
新しい小学図画工作	安井曾太郎、北海道図画工作連盟	東京書籍	新しい図画工作	松田義之 他	実教出版
たのしい図画工作	高妻己子雄、藤浦敏雄	大日本図書	新しい図画工作	寺内萬治郎 他	美蘭之日本社
小学図工	図工教育研究所	開隆堂出版	新しい造形	倉田三郎 他	香隆堂出版
小学校図画工作	和田三造 他	学校図書	新しい造形	三倉堂編修所 喜多見昇	三倉堂
小学生の造形	阿部広司 他	二葉	造形	中谷健次 他	教育芸術社
小学造形	日本造形教育研究会 代表石井裕孝	修文館	造形	梅原隆三郎 他	教育芸術社
図画工作	信濃教育会 代表 松岡弘	信濃教育会	中学造形美術	関東大学教育美術連盟	国民図書刊行会
楽しい図画工作	中谷健次 他	教育芸術社	中学の図画工作	美術教育学会	講談社
新しい図画工作	中谷健次 他	教育芸術社	中学美術工芸	美術教育委員会	自由書院
小学生の造形	今泉篤男	光村図書	中学新図画工作	図画工作研究所 代表石山橋平	図画工作社
新図画工作	藤見勝 他	国民図書刊行会	標準中学図画工作	図画工作研究所	図画工作社
小学の造形	田原輝夫 他	講談社	中学図画工作	兵庫県図画教育委員会	兵庫図書
ゴトウの図画工作	後藤福次郎	図画工作社			
新しい図画工作	図画工作研究所 代表後藤福次郎	図画工作社			
小学図画工作	日本児童美術研究会 代表倉田三郎	日本文教出版			
新しい図画工作	新しい図画工作研究会 代表藤田順治	大和図書			
小学図画工作	山田雅三 他	中国教育図書			
児童の図画工作	外山卯三郎	造形美術協会			
こどもの美術	こどもの美術編集会 代表須田国太郎	都出版			

教科書研究センターの中村紀久二は、各教科の戦後の教科書について、年度ごとの出版社数と各社の採択数、その社の教科書が全体に占める割合を、7位まで取り上げ、表にしている。

表 3-2 (左):年度毎の出版社数と各社採択数及び、その社の教科書が全体に占める割合(小学校)  
(右):年度毎の出版社数と各社採択数及び、その社の教科書が全体に占める割合(中学校)

小学校図画工作										中学校図画工作・美術									
種別数 需要数		上段 発行者と占有率(%)。下段 発行種類数(丸数字)と部数(単位千)。6・7位は部数(千)。※は不明のもの。								種別数 需要数		上段 発行者と占有率(%)。下段 発行種類数(丸数字)と部数(単位千)。6・7位は部数(千)。※は不明のもの。							
1 位	2 位	3 位	4 位	5 位	6 位	7 位	8 位	9 位	10 位	1 位	2 位	3 位	4 位	5 位	6 位	7 位	8 位	9 位	10 位
昭和34	12社② ※	日文 6.170	開隆堂 ④ 1.130	東書 1.090	大日本 ② 910	日書 800	学図 二葉 590	590	510	昭和34	11社② ※	日文 2.120	開隆堂 ② 805	東書 ② 375	教出 ⑤ 350	日書 100	※	240	170
36	9社② 12.132	日文 45.2	学図 10.9	東書 10.5	開隆堂 9.5	二葉 7.3	大日本 892	日書 743	750	36	11社② 6.142	日文 51.4	開隆堂 17.8	東書 9.3	光村 9.3	教出 5.2	学図 5.2	日書 397	240
38	9社② 10.217	日文 44.7	学図 11.1	東書 10.7	開隆堂 10.0	日書 6.3	教出 649	大日本 630	638	38	8社② 6.529	日文 65.7	開隆堂 9.9	東書 8.5	光村 6.1	学図 3.0	日書 1.9	大図 138	193
40	9社② 10.130	日文 56.5	開隆堂 18.1	光村 6.9	東書 5.7	日書 4.3	大日本 440	大図 284	241	40	8社② 5.543	日文 64.8	開隆堂 12.2	東書 8.4	光村 5.7	日書 3.4	学図 1.9	教出 100	177
42	9社② 9.671	日文 56.0	開隆堂 17.8	光村 7.1	東書 5.6	日書 4.7	大日本 457	大図 236	294	42	7社② 5.252	日文 68.6	開隆堂 18.2	光村 6.5	東書 5.1	日書 1.5	学図 78	大図 1	4
44	9社② 9.618	日文 54.3	開隆堂 29.7	日書 4.63	東書 4.6	光村 4.1	大日本 395	大図 105	115	44	4社② 4.972	日文 68.0	開隆堂 21.3	光村 7.5	東書 3.2	372	159		
46	4社② 9.977	日文 62.6	開隆堂 31.2	光村 3.9	東書 2.3	394	229			47	4社② 4.876	日文 71.5	開隆堂 19.3	光村 7.4	東書 3.61	88			
49	4社② 10.492	日文 59.2	開隆堂 33.8	光村 4.1	東書 2.9	434	305			50	4社② 4.871	日文 71.7	開隆堂 20.6	光村 6.2	東書 3.04	1.4	70		
52	4社② 11.239	日文 66.0	開隆堂 28.9	東書 2.6	光村 2.6	293				53	4社② 5.150	日文 75.4	開隆堂 16.7	光村 6.9	東書 3.54	1.0	50		
55	5社② 12.289	日文 69.4	開隆堂 25.8	光村 2.7	東書 2.0	現美 251	0.1	12		56	4社② 5.398	日文 74.7	開隆堂 13.9	光村 8.9	現美 749	2.5	135		
58	5社② 12.193	日文 71.5	開隆堂 24.1	光村 2.1	東書 1.9	現美 258	0.4	52		59	4社② 5.920	日文 76.4	開隆堂 14.4	光村 6.8	現美 854	2.4	141		
61	5社② 11.059	日文 71.0	開隆堂 22.2	光村 3.0	東書 2.6	現美 327	1.2	134		62	4社② 6.182	日文 70.7	開隆堂 15.3	光村 10.2	現美 944	3.8	238		
平1	5社② 9.977	日文 70.8	開隆堂 23.0	光村 2.7	東書 2.6	現美 269	0.9	94		平2	4社② 5.467	日文 71.3	開隆堂 17.7	光村 8.2	現美 968	2.7	149		
4	4社② 9.309	日文 69.1	開隆堂 27.4	東書 2.3	現美 217	1.2	113			5	4社② 5.058	日文 77.5	開隆堂 14.0	光村 5.3	現美 710	3.2	163		
8	3社② 8.448	日文 66.7	開隆堂 29.2	東書 4.1	350					9	3社② 4.566	日文 80.0	開隆堂 17.9	光村 2.2	815	99			

(1) 図画工作の検定教科書が出現した昭和30年代の初頭には20社ほどの発行者が参入したが、第3期初頭には半減し、残った発行者の中でも、日書、大日本、学図、二葉、教出、大図の6社が撤退して、第4期には日書、開隆堂、光村、東書の4社体制となった。第5期には現美が参加したが振わず、平成4年度本を最後に姿を消し、光村も第5期末で発行を中止した。  
(2) 採択は当初から日書が圧倒的な占有率で首位を占め続けているが、第3期中に50%台、第4期中に60%台、第5期中に70%台にまで占有率を高めていった。昭和39年度に2位に浮上した開隆堂がこれを返しているが、その他の発行者の占有率は第4期以降は5%以下にとどまっている。

(1) 科目名は第2期までは「図画工作」で、第3期以降が「美術」である。  
(2) この科目も、1位日書、2位開隆堂という体制が長く続いている。しかも、日書は期ごとに占有率を高め、第4期の初めには1・2位の合計が90%を超えた。そのため、第2期に2社、第3期に4社が撤退し、第4期で東書も発行をやめ、これに現美がかわるという形になったが、現美も平成9年度には姿を消した。

これらを見ると、小学校・中学校ともに、日本文教出版が全体の6～7割を占め、次いで開隆堂が2～3割を占めており、ほぼこの2社の寡占状態が続いていたことがわかる。表は平成9年で終わっているが、2015年(平成27年度版)の教科書からは、東京書籍が

撤退し、2社のみでの競争となっている。戦後すぐには、18社<sup>97</sup>あったとされる教科書の多様性が、この頃には二択となり、日本文教出版のほぼ独壇場で「美術教育」の教科書業界が形成されている。戦後は、このような教科書業界の寡占の上に「美術教育」が成り立っているのである。

「美術教育」の教科書の社会的状況は、多様性から寡占へと移り変わってきている。

### 3.1.2 先行研究にみる描画表現の質

このような社会的状況の中、近年の先行研究で指摘される、「美術教育」の教科書における描画表現の衰退とはどのようなものだろうか。

教科書は、その時代ごとの、「美術教育」の国策や流行、子どもたちや現場の状況を鑑みて、総合的につくられているため、教科書をみれば、その時代の潮流がわかるだろう。しかし、寡占状態にあることで、子どもにとってよいものかとは別に、限られた教科書会社の示す授業が、子どもや教員にとって、お手本だと解釈されてしまう。以下の研究は、そんな危うさのある状況に対し、子どもにとってよい教科書とは何かを問うものである。

向野康江は、児童画水準の歴史的変化を、描画表現の質にみている。

向野によれば、児童画に求められた「大人水準の知的さ」は、戦後の子ども性・個性・発達特性を尊重する創造主義的図画教育の影響を受け、「学年齢水準の知的さ」に修正されて、「美術教育」に息づいた。しかし、平成になると、図画作品から精気が失われ、「児童画マンネリズム」がみられるようになる。そして、生活感情を描くために探求されてきた生き生きとした動きをもつ表現が、マンガ表現へと変容してきた様子を、以下のよう述べている（図3-1）。<sup>98</sup>

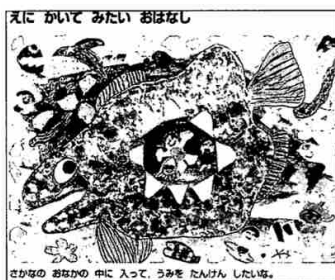
図メは「指でかく」という造形遊びの延長上<sup>ママ</sup>で作画されたものである。指で原色の絵具を塗りつけている効果として、造形要素がエネルギーギッシュになっている。これは、造形遊びの延長上に設定されているため、抜け落ちるはずの「生き生き・のびのび」要素がコピー力とともにそのまま画面に残った例である。

生活感情を描くために研究されてきた生き生きとした動きをもつ表現方法も今や、子どもたちが育つ過程で自主的に獲得したマンガ表現へと変容することを我々は許している。本来、昭和30年の図ケ1ほどに描ける力をもっている、平成8年の図ムを我々が選べばそれが規範となりうることは、図ト1と図ナ1、図ヌ2と図ノ1の類似例を見ればわかるであろう。我々大人の要求水準は、本研究で語ってきた二つの知的

<sup>97</sup> 大坪（山形）の把握では1955年に18社、中村の把握では1959年に12社。

<sup>98</sup> 向野康江「児童画水準の歴史的変化－児童画に対する要求意識の変化－」『美術教育学』（25）美術科教育学会、2004年、p.200（図はpp.187-199）

さを放棄させながら、いったい、どこへ向かおうとしているのだろうか。



図メ：平成13年 小2「えにかいてみたいおぼなし」『ずがこうさく1・2下』日本文教出版,29頁



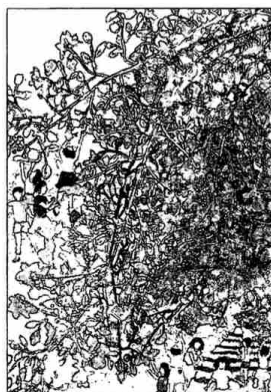
図ケ1：昭和30年 小5「理科室の一部」『たのしい図画工作5』(検定)大日本図書,20頁



図ト1：昭和52年 小2「あそんだこと」『図画工作2』日本文教出版,1頁



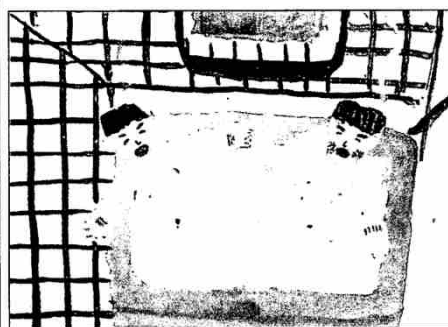
図ナ1：昭和55年 小2「学校のこと」『新しい図画工作2』東京書籍,16頁



図ヌ2：昭和55年 小5「はぎのトンネル」『図画工作5』日本文教出版,1頁



図ノ1：昭和61年 小5「じっと見つめると」『図画工作5』日本文教出版,7頁



図ム：平成8年 小5「ほっとするとき／おふろに入ると」『図画工作5』日本文教出版,12頁

図3-1 向野論文で示された図(図メ、図ケ1、図ト1、図ナ1、図ヌ2、図ノ1、図ム)

山田一美は、この2つの知的さが、見て描くことに宿る知的さであり、「知的さ」も「自己表現」も、「造形あそび」の導入に伴い、1986（昭和 61）年の教科書を境に衰退していると指摘する。描画表現にみられた、「自己表現」による「生き生き・のびのび」は、図画作品から抜け落ち、身体性・活動性・同時性を柱とする造形遊びの空間や場に吸い込まれていったという。<sup>99</sup>

この、描画表現としての「生き生き・のびのび」を、造形あそび的な活動自体に見出し、描画表現が痩せ細っていく傾向は、2021年現在、より顕著になっているように思われ

<sup>99</sup> 向野康江 同上論文、p.200



る。

また、筆者は、「生き生き・のびのび」を「自己表現」にみることには、やや違和感がある<sup>100</sup>が、描画表現の質が、造形あそび的な「生き生き・のびのび」に変質したとの分析には納得する。もし、今の「美術教育」が、造形あそびとしての「生き生き・のびのび」に偏り、描画表現としての「生き生き・のびのび」がみられないのであれば、描画表現の扱い方を見直す必要があるだろう。

作品の表層的なものを見ると、意識が技術に流れ、上手い下手が基準となる。それならば、向野が「精気」と表現したように、作品の内側にある、目には見えないものをみることが、必要なのではないだろうか。

一方、山田芳明らは、教科書の各題材で何をどのように描かせているかについて検討し、観察をとまなう題材の少なさに憂いを感じている。山田らは、図画工作科の教科書には、子どもが発想・構想に基づきかたちにするという、かなり高度な制作過程を要する題材が多いこと、逆に、思い出や観察などの体験をもとにした題材が少ないことを指摘している。また、美術科の教科書では、両者が拮抗しているという。<sup>101</sup>

山田は、図画工作科と美術科の差異により、違った教科のようであると感じさせてしまうことを危惧しているが、筆者には、それは、子どもの発達に合っているとも考えられる。問題なのは、「美術教育」に通底するものは何かということである。山田らが指摘するように、「絵画はその児童がまず外界を観察し、そこから独自の発見の喜びを感じ、それを児童なりの解釈で画面に結実させるという行為が基本となる<sup>102</sup>」ことが、重視されていないことである。観察による描画表現を手放すことは、「自然の美しさに感動する等の豊かな人間性、他者を思いやる気持ちや問題を分析し、解決する能力が養われる<sup>103</sup>」恩恵を放棄することでもあるだろう。

---

<sup>100</sup> 充実した描画表現であれば、自己表現でなくとも「生き生きのびのび」するだろうし、造形あそびの素材や環境に触発された行為も、「自己表現」とは言い切れないと考えられるからである。

<sup>101</sup> 2008年告示の学習指導要領に基づき作成された、2015年（平成27年度版）の図画工作科の教科書と、2016年（平成28年度版）の美術科の教科書について、以下のように述べている。「A社の教科書の題材では、発想し構想して描くものを決めるものが29題材、思い出を描かせるものが5題材、物語から着想を得て描かせるものが5題材、観察することから描かせるものが1題材であった。B社のそれは、発想・構想が38題材、思い出が5題材、観察することから描かせるものが1題材であった。この数字については、重なるものもあるため、冒頭の題材数と同じにはならない。B社には物語から着想を得て描かせる題材はないことが分かる。」「では中学校の教科書ではどのような構成であろうか。A社の題材では発想・構想に基づくものが7題材、観察することから描かせるものが5題材であった。観察や体験をとまなわず発想し制作するものと、観察し制作するものの数が拮抗する内容となっている。」山田芳明・山木朝彦・小川勝・鈴木久人・内藤隆・栗原慶「図画工作科から美術科そして美術へ、その広がりをつなぐの検討—教科書で教えられていること、教えられていないこと、教えるべきこと—」『鳴門教育大学研究紀要』、2018年、p.174

<sup>102</sup> 山田芳明ら 前掲論文、p.174

<sup>103</sup> 山田芳明ら 前掲論文、p.174

近年の先行研究で指摘される、「美術教育」の教科書における描画表現の衰退とは、子どもの観察の質や、観察による表現の題材の占める割合の少なさに着目したものであった。

### 3.1.3 描画表現の質の検証方法

本研究では、「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴の変遷を検証することで、「美術教育」における観察による描画表現の変遷の実態をつかみたい。以下に、その方法を記す。

本研究では、教科書にみられる描画表現から、「美術教育」における描画表現がどのように変化してきたのかを探りたい。変遷をみる基準は、エネルギーを含めた、描画表現の質である。描画表現の質を基準として、「美術教育」における観察による描画表現の変遷を追うことで、その衰退の実際を把握し、その背景を知ること、今後の「美術教育」を考える手がかりとしたい。

向野や山田らの研究からは、図画工作科・美術科の教科書には、「美術教育」における観察による描画表現の衰退がみられることがわかる。しかし、向野の研究では、研究対象は図画工作科に限られ、その時代ごとに象徴的な描画表現だけを取り上げている。また、戦前に関しては、教科書掲載作品でないものも取り上げられており、それらは国民の規範となったとは言えない。一方、山田らの研究は、他の時代との比較がなく、どのように衰退しているのかわからない。「美術教育」における観察による描画表現の衰退に関しては、松下明生の研究にもみられるが、象徴的な描画表現を取り上げ、2つの時代を比較しているため、その他の状況がわからない<sup>104</sup>。

そこで、本研究では、学制以降の明治期から、2021年までの図画工作科・美術科教科書のうち、日本の国民に等しく影響を与えたであろうものとして、戦前の国定教科書、戦後の検定教科書にみられる描画表現を取り上げる。取り上げる学年は、向野に倣い、小学2年生、小学5年生、中学2年生とする<sup>105</sup>。さらに、戦後の検定教科書には、最も多くの子どもたちがみてきたものとして、ほぼ独壇場で採択率を伸ばし続けている、日本文教出版のものを取り上げる。また、学習指導要領ごとの変化を顕著にみるため、学習指導要領が改定されて初めて出版された教科書を追うこととする。これらの教科書にみられる描画表現を全て取り上げ、そこにみられる描画表現の質を検証したい。

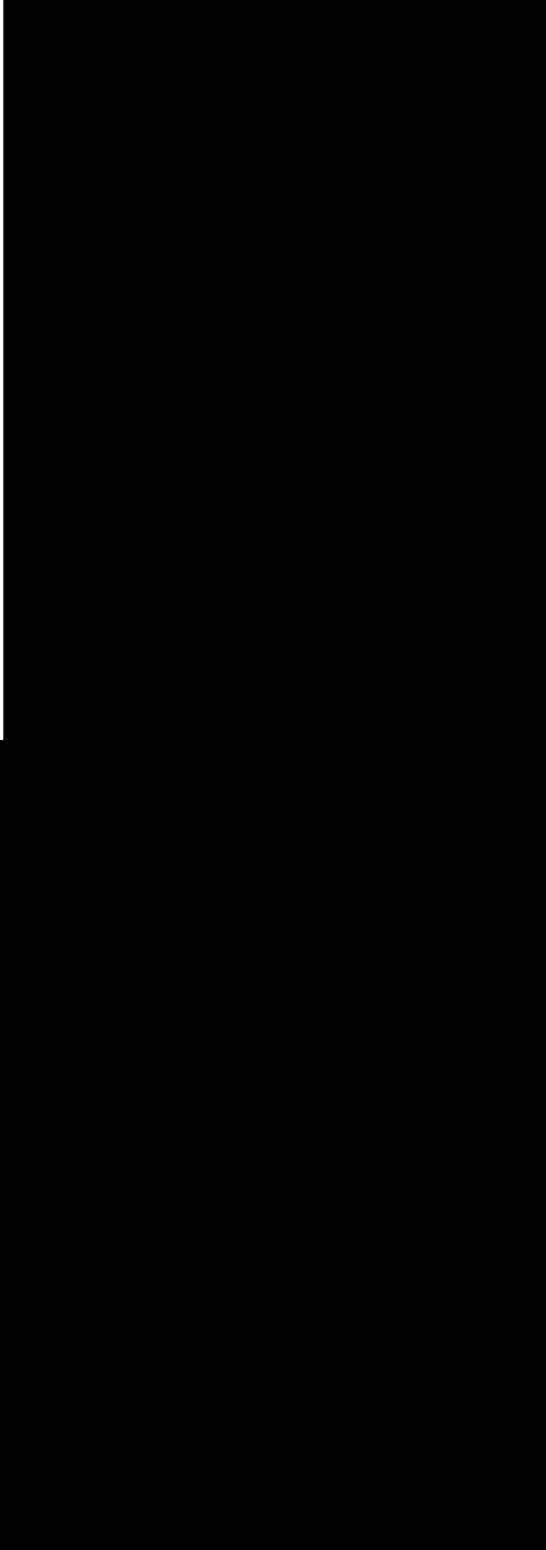
<sup>104</sup> 松下明生「幼児の造形活動と小学校図画工作科の内容分析－文部科学省検定教科書に見る幼児課題との同一性と教育内容の変遷－」『名古屋城柳短期大学 研究紀要』(37)、名古屋城柳短期大学、2015年

<sup>105</sup> 「6年制の前半と後半の中間時期に相当し、描画発達段階上、図式的表現機と写実的表現機として安定した時期だからである。もちろん全学年を網羅することは重要であり、今後の課題となるであろう。」 向野康江 前掲論文、p.182

戦前国定教科書と、戦後検定教科書を年表にまとめた（表 3-1）。本研究で扱う教科書は、次の色字（小2：赤、小5：緑、中2：青）のものである。

表 3-3 「美術教育」における観察の比較に用いる教科書

6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14	明治前期	文部省-随筆学校-修身の「教科書」にあるものは、「明治前期」とする。	
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25	第1期	「小学校令」 文部省『検定済み教科用図書表（小学校用）』（明治29年5月-明治35年4月）に搭載の教科書	
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33	第2期	「小学校令」 「国語科用図書」 〔註〕明治33年告示第182号および『検定済み教科用図書表』で、「児童用」「教師用」「教科用」を区別、同定番号で並列し、「検定済み教科用図書」の文字記載を相定	



1901	34	戦前	第3期					
1902	35							
1903	36			「小学校令」 「同施行規則」 国定教科書＝文部省が著作し、使用義務（検定教科書の併用使用を禁止）を課したもの				
1904	37							
1905	38				『尋常小学鉛筆画手本』（2-4） 『尋常小学毛筆画手本』（2-4）	『高等小学鉛筆画手本』1-4年 (男5-8,女5-8)甲,乙 『高等小学毛筆画手本』1-4年 (男5-8,女5-8)甲,乙		
1906	39							
1907	40							
1908	41							
1909	42							
1910	43			戦中	第1期	『尋常小学鉛筆画帖』 (男3-6:女5-6) 『尋常小学毛筆画帖』 (男3-6:女5-6) 『尋常小学新訂画帖』 (男3-6:女5-6)		
1911	44					『高等小学鉛筆画帖』1年(男7,女7) 『高等小学毛筆画帖』1年(男7,女7) 『高等小学新定画帖』1年(男7,女7)		
1912	45					『高等小学鉛筆画帖』2年(男8,女8) 『高等小学毛筆画帖』2年(男8,女8) 『高等小学新定画帖』1-2年 (男女共用7-8) 大正2年度		
1913	2					『高等小学鉛筆画帖』1-3年 (男女共用7-9) 大正2年度 『高等小学毛筆画帖』1-2年 (男女共用7-8) 大正2年度 『高等小学新定画帖』3年 (男女共用9) 大正2年度		
1914	3							
1915	4							
1916	5							
1917	6							
1918	7	戦後	第2期			『尋常小学国画』（1-2）		
1919	8					『尋常小学国画』（3-4）		
1920	9			『尋常小学国画』（男:5-6, 女:5-6）				
1921	10							
1922	11							
1923	12							
1924	13							
1925	14							
1926	15							
1927	2							
1928	3	国定期	第3期					
1929	4							
1930	5							
1931	6							
1932	7							

1933	8				
1934	9				
1935	10			『高等小学図画』1年(男:7,女7)	
1936	11			『高等小学図画』2年(男:8,女8)	
1937	12				
1938	13				
1939	14				
1940	15				
1941	16	第4期	『エノホン』(1-4)		
1942	17		『初等科図画』(男:1-2,女:2)		
1943	18		『初等科図画』(男3-4,女:3-4)		
1944	19			『高等科図画』1年(男7,女7)	
1945	20		■黒塗り教科書		
1946	21		■暫定教科書(自由教科書)		
1947	22	第1期	『学習指導要領 昭和22年度』 (註)文部省著作小学校教科書:「くにのあゆみ」21~27年まで、国語29年度まで、社会28年度まで、算数26年度まで、音楽29年度まで使用		
1948	23				
1949	24				
1950	25				
1951	26		『小学校学習指導要領 昭和26年 改訂版』		
1952	27			初出	
1953	28	第2期			
1954	29				
1955	30		初出(昭和30年度版)		
1956	31			(昭和31年度版)	
1957	32				
1958	33		小学校学習指導要領 昭和33年告示 中学校学習指導要領 昭和33年告示		
1959	34		12社(日文,開隆,東書,大日,日書)	11社(日文,開隆,東書,教出,日書)	
1960	35		高等学校学習指導要領 昭和35年告示		
1961	36		9社(日文,学図,東書,開隆,双葉)	11社(日文,開隆,東書,光村,教書)	
1962	37	第3期		(昭和37年度版)	
1963	38		9社(日文,学図,東書,開隆,日書)	8社(日文,開隆,東書,光村,学図)	
1964	39				
1965	40		9社(日文,開隆,光村,東書,日書)	8社(日文,開隆,東書,光村,日書)	
1966	41				
1967	42		9社(日文,開隆,光村,東書,日書)	7社(日文,開隆,光村,東書,日書)	
1968	43		小学校学習指導要領 昭和43年告示		
1969	44		中学校学習指導要領 昭和44年告示	9社(日文,開隆,光村,東書,日書) 4社(日文,開隆,光村,東書,日書)	
1970	45		高等学校学習指導要領 昭和45年告示		
1971	46		4社(日文,開隆,光村,東書)		
1972	47			4社(日文,開隆,光村,東書)	
1973	48				
1974	49		4社(日文,開隆,光村,東書)		

1975	50	戦後 戦後 戦後 戦後 戦後 戦後 戦後 戦後 戦後 戦後	第4期			4社(日文,開隆,光村,東書)
1976	51					
1977	52			小学校学習指導要領 昭和52年告示 中学校学習指導要領 昭和52年告示	4社(日文,開隆,同率3位東書,光村)	
1978	53			高等学校学習指導要領 昭和53年告示		4社(日文,開隆,光村,東書)
1979	54					
1980	55					5社(日文,開隆,光村,東書,現美)
1981	56					4社(日文,開隆,光村,現美)
1982	57					
1983	58					5社(日文,開隆,光村,東書,現美)
1984	59					4社(日文,開隆,光村,現美)
1985	60					
1986	61			5社(日文,開隆,光村,東書,現美)		
1987	62			4社(日文,開隆,光村,現美)		
1988	63					
1989	64		第5期	小学校学習指導要領 平成元年告示 中学校学習指導要領 平成元年告示 高等学校学習指導要領 平成元年告示	5社(日文,開隆,光村,東書,現美)	
1990	2					4社(日文,開隆,光村,現美)
1991	3					
1992	4					4社(日文,開隆,東書,現美)
1993	5					4社(日文,開隆,光村,現美)
1994	6					
1995	7					
1996	8					3社(日文,開隆,東書)
1997	9					3社(日文,開隆,光村)
1998	10		第6期	小学校学習指導要領 平成10年告示 中学校学習指導要領 平成10年告示		
1999	11			高等学校学習指導要領 平成11年告示		
2000	12					3社(日文,開隆,東書)
2001	13					3社(日文,開隆,光村)
2002	14					3社(日文,開隆,東書)
2003	15					3社(日文,開隆,光村)
2004	16					
2005	17					3社(日文,開隆,東書)
2006	18					3社(日文,開隆,光村)
2007	19					
2008	20		第7期	小学校学習指導要領 平成20年告示 中学校学習指導要領 平成20年告示		
2009	21			高等学校学習指導要領 平成21年告示	3社(日文,開隆,東書)	
2010	22					3社(日文,開隆,光村)
2011	23					3社(日文,開隆,東書)

2012	24	第8期		3社(日文,開隆,光村)
2013	25			
2014	26			
2015	27			2社(日文,開隆)
2016	28			3社(日文,開隆,光村)
2017	29		小学校学習指導要領 平成29年告示 中学校学習指導要領 平成29年告示	
2018	30		高等学校学習指導要領 平成30年告示	
2019	1			2社(日文,開隆)
2020	2			2社(日文,開隆)
2021	3		第9期	
2022	4			3社(日文,開隆,光村)
2023	5			
2024	6			

※「施行時期区分」は、学習指導要領の完全実施開始年から、次の学習指導要領完全実施年の前年までを基準としている。  
 ※戦前の(5-9)学年は、学校制度の変更により学年表記に揺れがある。各学校での学年を○年、小学校から通し学年を( )の中に記す。  
 〈参考文献〉  
 文部省「昭和29年度使用教科書目録 小学校用」1954年～文部科学省「小学校用教科書目録」2020年 図画工作科部分  
 中村紀久二「教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究 平成7年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究B(1)研究成果報告書)」教科書研究センター 1997年 pp.14-15,100,110,344-345

表に示したように、本研究における時期区分は、戦前の国定教科書4期と、戦後の検定教科書9期とする<sup>107</sup>。変化を把握しやすくするため、それらを2期ずつまとめ、通し記号でA～Gと、向野の研究を参考にその時代を象徴する題を付す。

- 戦前 <A 戦前国定第1～2期：手本を写す>
- <B 戦前国定第3～4期：手本を参考にかく>
- 戦後 <C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放>
- <D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始>
- <E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂>
- <F 戦後検定第7～8期：多様性をつくりだす喜び>
- <G 戦後検定第9期：形や色>

<sup>106</sup> 中学2年の戦後第3期の開始年度は、教科書研究センターや日本文教出版社の調べによれば、1962(昭和37)年である。しかし、『教科書目録』では、1961年の教科書の重さと1962年の教科書の重さは同じだが、1963年以降の教科書の重さは10gほど増しており、教科書の重さの切り替わりの年が、改訂の年なのではないかとも考えられる。これは、先に紹介した、中村紀久二の教科書採択の割合が、1963(昭和38)年から始まることから疑わしい。結局、どちらも否定できないため、本研究では1962年から第3期とする。検定教科書の全出版年は、2020年8月、日本文教出版社に確認をとっている。

<sup>107</sup> 中村や大坪のように、戦前を5期と考える研究もあるが、図画工作科・美術科の教科書の切り替わりに大きく影響していないため、本研究では4期と考える。

また、取り上げるのは、**機能をもたない平面的な描画表現**に限定し、絵とは言えない単純な幾何形態の描写や、色あそび、色彩学、模様などのデザイン、工芸、その他立体表現に関わるものは除外する。しかし、**日記を書いたり物語をつくったりしたものに描画したものや、色あそびから絵にまで昇華されたものは、描画表現として扱う。**

これらの教科書には、大人によって描かれた絵と、子どもによって描かれた絵のどちらもみられるが、いずれにせよ、**大人が子どもたちに示したい規範**であるととらえ、**特徴をみる際に、誰が描いたかは、基本的に問題にしない。**その意味で、**観賞用に掲載されている絵や、表紙・裏表紙にある絵も、描画表現への理解を深め、子どもたちの規範となりうると考え、本研究では描画表現として扱っている。**ただし、**記名のある作家の作品は、質の高い絵が多い傾向にあるため、総合的な質の高さを検討する際、その時代の子どもの絵の特徴を見えにくくすると考え、あえてその質を加味しない<sup>108</sup>。**

また、時代ごとの特徴をみるため、教科書にある描画表現が、「臨画」、「観察画」、「想起画」、「想像画」のいずれの表現方法に当てはまるかを検討する。その際、戦前の教科書に多い「**臨画**」は、**手本の観察とも考えられるが、描画表現の質が、手本を超えることはむずかしいことや、手本の質が問われるため、本研究では実在するものやことの「観察画」と分けて考える。**1910年の『尋常小学鉛筆画帖』、『尋常小学毛筆画帖』は、教科書の臨画以外に、写生などが課された、また、『尋常小学新定画帖』は、教科書を参考に写生することがねらわれていたが、実際は臨画手本として用いられていた<sup>109</sup>。このような場合は、教科書の目標を優先し、『尋常小学鉛筆画帖』、『尋常小学毛筆画帖』の教科書は「臨画」、『尋常小学新定画帖』は「観察画」とする。

描画表現の質をみる基準は、**どのように描かれているかの特徴と、その描画表現に感じられるエネルギー**である。

このような方法で、**「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴の変遷を検証することで、「美術教育」における観察による描画表現の変遷の実態をつかみたい。**

3.1 では、**観察による描画表現の実態とその背景**を探る方法として、**「美術教育」の教科書の社会的状況**や、**先行研究にみる描画表現の衰退**をふまえ、**「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴の変遷**を検証した。

<sup>108</sup> 作家の描画表現が多い時代は、作品の質も高いとしてしまうと、作家の描画表現が多く子どもの描画表現の質が低い時代は、総合的に質が高くなる。それでは、世相を反映しにくいいため。

<sup>109</sup> 三澤一実・大成哲雄『一億人の図工・美術—もうひとつの「図画工作・美術なんでも展覧会」—』、カシヨ出版センター、2008年、pp.44-46



## 3.2 教科書にみる描画表現の質の変遷

3.2 では、義務教育課程の「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴を、相対的に比較し、その変遷をたどることで、「美術教育」における観察による描画表現が、どのように変化してきたのかを検証する。

### 3.2.1 描画表現の質の時代別特徴

「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴とは、どのようなものだろうか。ここでは、描画方法と描画の形式から考察する。

義務教育課程の「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴を、表 3-4 にまとめた。「前1」は、戦前国定教科書第1期、「後1」は、戦後検定教科書第1期を表す。

表 3-4 図画工作科・美術科の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴

		小学2年生		小学5年生		中学2年生	
		特徴	エネルギー	特徴	エネルギー	特徴	エネルギー
A	前1	・記号的 〈臨〉	1	・(甲)記号的 ・(乙)写実的 〈臨〉	2	・写実的 〈臨〉	3
	前2	(新出なし)		・写実度 <sup>△</sup> ・(毛)絵心△ 〈臨・観〉	3	・写実的 ・そのものらしさ <sup>△</sup> 〈臨・観〉	5
B	前3	・写実的 ・そのものらしさ <sup>△</sup> ・絵心△ 〈観〉	2	・写実的 ・そのものらしさ <sup>△</sup> 〈観〉	3	・写実的 ・表現の質 <sup>△</sup> ・心ここにあらず 〈観〉	2
	前4	・写実度 <sup>△</sup> (難) ・説明的・絵心△ ・記号的 〈観〉	2	(新出なし)		(新出なし)	
C	後1	(新出なし)		(新出なし)		(新出なし)	
	後2	・写実的 ・心ここにあらず 〈観・起 <sup>⊕</sup> ・像〉	3	・写実的 <sup>⊕</sup> ・想像画に抽象性 ・心ここにあらず <sup>⊕</sup> 〈観・起・像 <sup>⊕</sup> 〉	4	・写実的+抽象的 ・想像画に写実と抽象 ・全体感をつかんだ ・質のよい観察 ・心ここにあらずではない 〈観 <sup>⊕</sup> ・起・像〉	5
D	後3	・写実的 <sup>⊕</sup> +抽象性 ・抜けたよう 〈観・起・像〉	4	・写実的 <sup>⊕</sup> +抽象性 ・ものを描く 〈観・起・像〉	5	・写実的+抽象性 ・想像画は作家のみ ・想像画に抽象性 ・丁寧な観察 ・現実に生きる強さ 〈観・起・像 <sup>⊕</sup> 〉	6
	後4	・写実的 <sup>⊕</sup> +抽象性	5	・写実的 <sup>⊕</sup> +抽象性	6	・写実的+抽象性	7

		・地に足が着く  〈観・起・像〉		・存在感を描く  〈観・起・像〉		・存在感あり ・個として立つ ・そのものらしさ 〈観・起・像〉	
E	後5	・写实的(多)+抽象性 ・想起画や想像画にも観察 ・現実感あり ・どことなく無理 ・生き生き 〈観・起・像〉	5	・写实的 ・想起画や想像画にも丁寧な観察 ・現実感あり ・生き生き 〈観・起・像〉	7	・写实的(観察画・想起画)+抽象的(想像画) ・想起画にも丁寧な観察 ・生き生き 〈観・起・像〉	8
	後6	・写实的 ・大雑把 ・現実感なし ・軽い  〈観・起・像〉	4	・写实的 ・焦点が定まらない ・鑑賞題材(多) ・現実感なし ・軽い  〈観・起・像〉	4	・写实的 ・大雑把 ・きれいにまとまる ・概念的 ・表現の工夫 ・表現内容が薄い ・内容く方法 ・軽い 〈観・起・像〉	5
F	後7	・抽象性 ・想起画に抽象性(高) ・テーマに合わせて表現を選択 ・多様な表現方法 ・カラフル ・明るくのびのび ・空想の世界 ・無理がない ・ダイナミックな活動 〈起・像〉	6	・写实的+抽象的 ・表現方法の広がり ・色鮮やかで明るく大胆  〈起・像〉	5	・写实的+抽象的 ・テーマ性 ・表現方法の多様性 ・色鮮やかで力強い ・想起画には写実 ・想像画には写実と現実感ない表現が共存 ・前向き  〈観・起(少)・像〉	6
	後8	・抽象性～無理がないまで「後7」に同じ ・小さくまとまる  〈観・起・像〉	5	・写实的+抽象的 ・控えめな表現 ・現実感薄い ・漫画的把握  〈観・起・像〉	4	・写实的+抽象的 ・テーマ性 ・表現方法の多様性 ・小さくまとまる ・現実感薄い ・個の主張がない 〈観・起(少)・像〉	4
G	後9	・抽象性 ・液体粘土 ・マイペース ・小さくまとまる ・自分の世界  〈観・起・像(多)〉	4	・抽象性+抽象的 ・形や色を楽しむ ・描画題材(増) ・過程重視 ・試す、見つける、わかる ・自分にとって  〈観・起・像(多)〉	3	・写实的+抽象的 ・構図重視 ・内容薄い ・鬱々とした内容の軽いポスター ・色形が美しくない ・作家作品多い ・文化理解○ ・描画意欲△ 〈観・像〉	3

※ 「臨画」は〈臨〉、「観察画」は〈観〉、「想起画」は〈起〉、「想像画」は〈像〉で記している。  
 ※ 「記号的」: 具象でも実態を感じさせない記号的なもの、「写实的」: 具象かつみたまの形態で写生されているもの、「抽象性」: 具象だが抽象性のあるもの、「抽象的」: 具象でないもの

はじめに、「臨画」、「観察画」、「想起画」、「想像画」などの**描画方法**から、**描画表現の質の時代別特徴**について考察する。

「臨画」は、A のみにみられる。A の中でも、「前2」には「臨画」と「観察画」が共存しており、「前1」と「前2」の間に、**教育方法の転換期**があることがわかる。

また、「観察画」は、「前2」から「後9」まで常にみられるが、「後7」の小2、小5の教科書だけは扱わなくなる。これは、「後7」の学習指導要領から、「生きる力」の育成をうたい、図画工作科の目標で、「創造活動の基礎的な能力を育てることよりも**喜びを味わう**ようにすることの方をより一層優先」するようになった<sup>110</sup>影響が考えられる。「**造形あそび**」が**全学年**に位置付けられたのも、この「後7」である。

「想起画」は、表では戦後の「後2」以降、全ての時代の教科書にみられる。Bの「前2」の時期には、教科書の「臨画」以外にも、「写生、記憶画、考案画」に取り組むよう、教師用指導書に記載があることから、「前2」以降にも「想起画」が行われていたと思われる。しかし、教科書の描画表現からはわからないため、ここでは〈起〉を記載していない。

「想像画」は、戦後、「後2」以降、増減はあれ、常に存在している。

**描画方法**でみる**描画表現の質の時代別特徴**は、戦前に、「臨画」から「観察画」へ、戦後は、「観察画」・「想起画」・「想像画」が、時代によって偏りをもちつつも、広く試みられてきたことがわかる。

次に、「記号的」、「写實的」、「抽象性」、「抽象的」などの**描画の形式**から、**描画表現の質の時代別特徴**について考察する。<sup>111</sup>

「記号的」な描画表現は、戦前A、Bの小2と、A「前1」の小5にみられる。

A、Bの小2は、同じ「記号的」な絵だが、学齢の理解に合わせた絵かどうかが違う。A「前1」の小2は、**低年齢児の理解に合わせた配慮**があるが、「前3」、「前4」の小2は、臨画以外に目を向けさせるために、**子どもが写すにはむずかしい描画表現**が掲載されている。「臨画」を意図し、子どもが描きやすいよう、線を単純化した結果、描画表現の質が落ちるのはまだ分かる。しかし、「前3」、「前4」の小2の、**感動のない、質の悪いイラストのような手本は、美術への不理解を生む**であろうし、難易度の高いものを載せるならば、**作家の作品の方がよかったのではないか**と思う。小2だからと侮らずに、**質の高い描画表現を参考にさせた方が、子どもの描画表現にも生かされるのではないか**と思えた。

「写實的」な描画表現は、A～Gのほぼ全てにみられ、みられないのは、「前1」と「後7」～「後9」の2年生、「後9」の5年生である。

「前1」の小2は、前述の**低年齢児の理解に合わせた配慮**により、「写實的」表現を避

<sup>110</sup> 藤澤英昭、水島尚喜『図画工作・美術教育研究 第三版』、教育出版、2010年、p.64

<sup>111</sup> 以下、小学校2年生は小2、小学校5年生は小5、中学校2年生は中2と記載する。

けたと思われる。「後7」～「後9」の小2、「後9」の小5も、前述の「生きる力」による、「造形あそび」の拡大の影響を受けて、「写实的」表現が避けられたのではないだろうか。

「後5」の詰め込み教育からゆとり教育への転換期に、「人間性の育成」が示され<sup>112</sup>、**写实的に上手く描くという価値観によって描画表現への苦手意識をもった子どもたちを救おうという配慮が、時とともに大きくなった可能性も考えられる。**「前1」から「後4」まで続いた「写实的」表現重視の価値観から緩やかに転回し、**揺り戻しのピークが、「後9」の今きているのかもしれない。**そんな中、ずっと中2に「観察画」が残っているのは、「写实的」表現が、**その年齢の子どもの表現として適当だと考えられているから**であろう。

「抽象性」のある描画表現がみられるのは、Dの全学年、「後5」、「後7」～「後9」の小2、「後9」の小5である。

Dは、**基礎教育の充実期**であり、「写实的」な表現が多くみられる。そのため、抽象的な表現まではいかず、**写実の余波を受けた抽象性のある表現**にとどまったのではないかと思われる。「後7」～「後9」の小2は、それとは異なり、**小2の年齢では具象的な表現の方が取り組みやすい**ため、完全に抽象的になるのではなく、具象だが抽象性のある表現を採用しているのではないだろうか。

そして、「抽象的」な表現は、「後4」と「後5」の中2と、「後7」～「後9」の小5と中2にみられる。

「後4」と「後5」の中2は、**表現の多様性の紹介**として行われていた。また、「後7」～「後9」の小5と中2は、抽象化や概念化が可能な、**学齢に適した題材**として取り上げられたと考えられる。

「後9」の小5には、「抽象性」と「抽象的」な描画表現しかない。「後9」の小2と小5の写実性のない観察画を比べ、小5の子どもたちにこの内容で、どれだけのものが育めるのか、筆者は、**手応えの物足りなさを危惧**してしまう。(図3-2)

---

<sup>112</sup> 藤澤英昭ら 同上書、p.61



図 3-2 (左):「後9」小2の観察画、(右):「後9」小5の観察画

描画の形式でみる描画表現の質の時代別特徴は、戦前「臨画」期の「記号的」なものから「写實的」なものへと移り、戦後に少しずつ「抽象性」をもったものや「抽象的」なものが台頭し、2021年現在は、それらが主流となっている。

描画方法や描画の形式にみられる、「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴は、戦前「臨画」の「記号的」表現から、「観察画」の「写實的」なものに、「想起画」や「想像画」が加わり、次第に「抽象性」のある、「抽象的」な表現へと移行しているといえる。

### 3.2.2 描画表現のエネルギーの変遷とその背景

では、「美術教育」の教科書にみる描画表現のエネルギーは、どのように変遷してきたのだろうか。

表 3-4 にあるように、今回、伊東忠太<sup>113</sup>に倣って、総体エネルギーである「本質」を、

<sup>113</sup> 伊東忠太は、「建築に現れたる日本精神」という講演の中で、建築を「唯木石を構架して造上げた物體と考へてはいけなひ」、「即ち精神であります」と、時代による物質素と精神素の変遷をグラフ化している。伊東忠太「建築に現れたる精神」『啓明會第六十四回講演集』、財団法人啓明會、1936年、p.5-7

分期	第一期		第二期					第三期				
	上代	飛鳥	前期 奈良	平安 前期	平安 後期	鎌倉	室町	桃山	江戸	明治	大正	昭和
建築物素												
物質素												
精神素												
文化の流	第一文化	第二文化	第三文化									

数値で示すことを試みた。図 3-3 は、義務教育課程の「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の変遷を、グラフにしたものである。数字は、エネルギーの強さと質を総合的に示している。

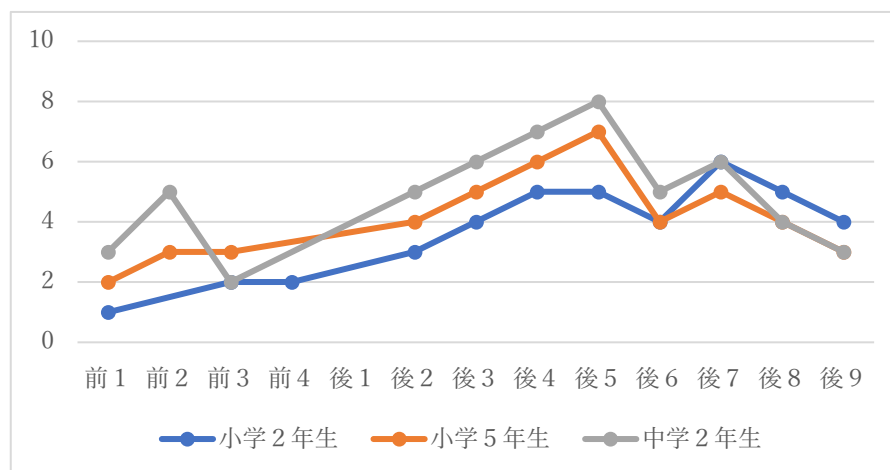


図 3-3 義務教育課程の「美術教育」の教科書にみる描画表現のエネルギーの変遷

※ 筆者の示したエネルギーの値は、「前1」の小2を1としたとき、他の年代や学年に比べての相対的なものである。また、エネルギーは個々の作品によって違い、同じ年代の中でも様々なものがあるため、値は総合的なものであり、各作品でみた場合、時代を挟んで値が逆転していることもある。

グラフを見ると、学年によって多少異なるが、描画表現のエネルギーの変遷には、大きく3つの山があることがわかる。

1つ目の山の頂は、「前2」期にある。これは、小5では、『尋常小学鉛筆画手帖』、『尋常小学毛筆画手帖』、『尋常小学新定画帖』、中2では『高等小学鉛筆画手帖』、『高等小学毛筆画手帖』、『高等小学新定画帖』が発行されたときである。特に、両『新定画帖』は、臨画教育への反省から、記憶画や写生画への転換を図り、写すためのお手本ではなく、かくための参考にするものとなり、描画表現の質が高くなっている。

2つ目の山の頂は、「後5」期にある。先にも述べたが、「後4」までの写実的描画表現を重視する価値観から、「人間性の育成」へと方向転換した際の、緩やかな転回のピークが、向野のいう昭和61年にあり、その過程に「後5」があったと考えられる。高い写実力と、「人間性の育成」による感性への配慮が相まって、総合的に質のよい描画表現が求められたのではないだろうか。

3つ目の山の頂は、「後7」期にある。これも、先に述べた通り、「生きる力」を育むべく、喜びを味わうことが重視され、図画工作科では、全学年で「造形あそび」が設けられている。「造形的な遊び」(1980)の導入から20年以上が経ち、過程を重視して主体性のある活動が求められたことも、描画表現の質に反映されていると考えられる。

では、それらの山間にある、描画表現のエネルギーの変遷に見られる2つの谷と、最後の下り坂は、なぜ生じたのであろうか。

1つ目の谷は、中2の「前3」期にある。『高等小学図画』が用いられた1936年は、第1章第3項でも取り上げた、2・26事件があった年である。戦争を繰り返して世界大戦へ向けて、精神的な統制が強いられていたという時代背景がある。同時期の小2の教科書にも、表層的な絵がみられることから、その影響を受けた可能性が考えられる。

しかし、戦後の復興の中で、教育への期待が高まり、教科書会社の多様性も手伝って、教科書の質が向上した。教科書づくりに、作家が積極的に協力したものもある。(図3-4<sup>114</sup>)



図3-4 小磯良平・吉原治良が監修した小2の図画工作科教科書

これらの下り坂、登り坂の要素により、1つ目の谷ができていないのではないだろうか。

2つ目の谷は、「後6」期にある。筆者は、この変化の最も大きな原因を、一つ前の「後5」にみている。度々述べているが、「後5」の時代に方向転換があり、それが緩やかなカーブを描きながら転回し、惰性で振り切った後に、戻りはじめたのが「後6」の時代だと考える。「後5」と「後6」の学習指導要領の変化は、図画工作科では、目標と内容が2学年ごとにまとめられ、造形あそびが中学年にまで拡大されたことである。また、美術科でも、目標と内容が2・3年生でまとめられ、2年生の授業時数が弾力化するなど、枠組みに関することが主で、内容はあまり変わらない。

それにもかかわらず、相当な落ち込みを見せていることに、「後5」の方向転換以外に理由を求めるとすれば、社会背景が考えられる。「いじめ」や「不登校」、「学力低下」「高等学校退学者」「少年犯罪」の増加など学校教育全体にわたる問題は深刻さを増し、社会全体もバブル経済の崩壊や、情報産業による社会構造の急激な変化などがあった<sup>115</sup>。それにより、「社会の変化に対応できる人間の育成」がうたわれたが、描画表現の質に影響したとすれば、社会全体の背景の方であろう。現実感のない、軽く内容の薄い描画表現と、社会の状況が重なる。

しかし、「後7」で、主体的に学び、「生きる力」を育成することがうたわれると、一時的に描画表現の質も回復している。社会背景としては、バブル経済の崩壊が落ち着きを

<sup>114</sup> 見開き1ページの中央に薄紙で解説がある。『あたらしいすがこうさく2』あたらしいすがこうさく教育研究会、1962年、pp.10-11

<sup>115</sup> 藤澤英昭ら 同上書、p.71

見せ、小さな IT バブルが起こっている。(図 3-5<sup>116</sup>) これらがどう影響したかは定かではないが、そのような社会背景の上に成り立っている。



図 3-5 1985 年から 2013 年の日経平均株価(▲は、教科書の使用開始年)

では、「後 7」の小 2 のエネルギーの上昇が、他学年よりも大きいのはなぜだろうか。筆者は、その理由を、年齢に合った活動であったため、子どもたちが活動に没頭でき、描画表現の質が上がったのではないかと考えている。造形あそびの要素が、子どもたちに連続的な感動を与え、それが、素直に表現に現れているのではないだろうか。そう考えると、「後 5」の小 2 にどことなく息苦しさを感じた理由もわかる。だからといって、「後 9」の描画表現がよいとは思えないため、小 2 の「観察画」や、「写實的」表現との向き合い方は、引き続き検討する必要があるだろう。

これらの下り坂、登り坂の要素により、2 つ目の谷ができていると推察する。

最後の下り坂は、「後 8」、「後 9」にかけてある。「後 8」の教科書は、図画工作科は 2011 年から、美術科は 2012 年から利用されており、記憶に新しい。「後 8」の教科書には、現実感が薄く、控えめで、小さくまとまった印象のある描画表現がみられる。筆者は、その大きな理由を、教育政策にみている。「後 8」には、「教育基本法」、「学校教育法」などの改正や各種制度改革、そして PISA 調査結果などによる低学力問題、全国学力・学習状況調査（全国学力テスト）による学力観の固定などがあった<sup>117</sup>。それにより、「基礎・基本」、「思考力・判断力・表現力」、「確かな学力」などが取り上げられた。図画工作科・美術科では、枠組みの変更とともに、「感性」、「美育文化への理解」、「わが国の美術」、「言語活動」、共通事項の「形や色」が強調された。これらの方針自体は、変化する社会を生きるために必要な力をつけることに資している。

しかし、ものやことにエネルギーをみる、芸術教育としての図画工作科や美術科の観点で見ると、「感性」や「文化」がどのように理解されていたのか、「形や色」の表層的な

<sup>116</sup> 「バブルがまた来るって本当？」『日本経済新聞 電子版』、2013 年 2 月 19 日、  
<https://style.nikkei.com/article/DGXDZO51744900V10C13A2W14001/>（2020 年 8 月 25 日  
最終アクセス）

<sup>117</sup> 藤澤英昭ら 同上書、p.73



操作が課題にされていないかなどが危惧される。「後9」にみられる、「造形的な見方・考え方」についても、同様である。これまで、伝統の上で惰性的にとらえられてきた「造形的な見方・考え方」を、現代人の感覚で、「形や色」と言語化し、根拠を明らかにすることを求めることで、「造形的な見方・考え方」は、元々の文化がもっていたものより痩せ細ってはいないだろうか。

これが、現在の描画表現の質に、下り坂を形成している要素ではないかと思われる。

「美術教育」の教科書にみる描画表現のエネルギーは、社会背景と、それに伴う教育政策、また、そこに生きた大人の価値観に影響を受けながら、変遷してきたと考えられる。

3.2 では、義務教育課程の「美術教育」の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴を、相対的に比較し、その変遷をたどることで、「美術教育」における観察による描画表現が、どのように変化してきたのかを検証した。

### 3.3 教科書にみる観察による描画表現の質の変遷と課題

これまで、観察による描画表現の実態を相対的に把握するため、描画表現全体についてみてきた。3.3 では、「美術教育」の教科書における観察による描画表現の質が衰退してきたといえるかを検討し、授業の内容や方法の課題を見出したい。

#### 3.3.1 エネルギーでみる観察による描画表現の質の衰退

「美術教育」の教科書にみる観察による描画表現の質は、衰退してきたといえるだろうか。

題材の数による検討は難しいと考えられる。

義務教育課程の「美術教育」の教科書にみられる「観察画」の題材が、戦前に比べて減ってきていることや、戦後の検定教科書でも、「後7」以降の図画工作科で、顕著に少なくなってきたことは明らかである。しかし、理論上明確な題材の数で検討しようとする、「後5」の「観察画」と、「後9」の「観察画」を同等に扱うことになってしまう。(図3-6)



図3-6 (左):「後5」の小5の「観察画」、(右):「後9」の小5の「観察画」

筆者には、「後9」の描画表現の質で3題材あるよりも、「後5」の描画表現の質で1題材ある方が、観察による描画表現の質は高いと感じる。そのため、ここで観察による描画表現の題材数を数えることには意味がないと考える。

では、観察による描画表現のエネルギーで検討してはどうだろうか。

前提として、表3-4の、エネルギー値の高いものが、即ち観察の質の高いものというわけではない。確かに、エネルギーの強さには、感動をもとに、「本質」を「みる」ことができているかという観察の質が、最も大きな影響力をもつだろう。しかし、それ以外にも、作者の生き方や表現への関わり方、感情、思考、素材のもつ強さなどが、総合的にエ

エネルギーになる。つまり、**観察の質は、エネルギーを左右する要因の一つ**でしかないのである。

さらに、観察の質は、「観察画」だけでなく、「想起画」や「想像画」にも影響をもたらすため、「想起画」や「想像画」からも、その時代の観察の質はみてとれる。

これらを踏まえた上で、**観察による描画表現のエネルギー**を手がかりに、**どのように変遷してきたかを考えることはできる**だろう。そして、そのように検討したとき、やはり、**観察の質は落ちている**と言える。

「美術教育」の教科書にみる**観察による描画表現の質は、衰退してきている**といえるだろう。

### 3.3.2 観察による描画表現が衰退する背景

では、「美術教育」の教科書にみる**観察による描画表現の質が衰退する背景**とは何だろうか。

筆者には、この大きな**衰退の背景**に、**作品軽視**の思想があるように思われる。結果物を重視せず、過程をみることは、「美術教育」において必須であろう。しかし、それは、**教員がもてばいい価値観**であって、**子どもたちは、もっと真剣に世界と向き合い、作品と向き合うことが必要**であると思う。これは、<sup>118</sup>造形あそびで、活動自体を楽しむことを否定するものではなく、別の活動で、**突き詰めて何かと向き合うこととの両立が必要**だということだ。逆に、造形あそびでも、**真剣に取り組むほど楽しめる**ことから、いずれにしても**突き詰めて何かと向き合うことが必要**だと考えられる。

**作品にすると**いう意識は、**逃げ場をなくし、真剣に制作する状況を生む**。その状況を回避しようとする理由に、**美術嫌いの子どもの数を減らす**ことがあるかとは思いますが、「後7」から、変化する社会に柔軟に対応することを求めるあまり、新しい発見や、思い付き、創造に重きがおかれ、**対象と真剣に向き合い対話することから逃げていない**だろうか。もし、逃げてしまえば、自分にとってどうであったかが最重要事項となり、**自分と、生きている世界は離れていく**。それにより、「後7」以降の表現が、**現実感の薄い、小さくまとまったもの**になっているのではないかと思われる。

これは、**外界への真剣なはたらきかけを欠いた「自分軸」**によるものだろう。ここでいう外界には、描く対象だけでなく、**自分の作品も含まれる**。もっと言えば、**子どもを取り巻く世界にある、すべてのものやこと**が含まれると考えられる。

ただ、子どもの発達の状況には合わせるべきであり、無理をする必要はないだろう。描画表現から苦しさを感じる原因に、**社会や大人からのプレッシャー**があったとすれば、それは、「後9」の小5に感じられるような**空虚さ**を生む活動と、同じくらい残念なこと

---

<sup>118</sup> 「後5」の初版は昭和56年度版であるが、入手できなかったため、2年後の58年度版を掲載する。

である。成長に合った題材であれば、子どもたちは適度な抵抗による緊張感の中、没頭することができるだろう。結果的に、活動も、作品も、質の高いものになると考えられる。どの学年で、どんな観察による描画表現が、どの程度必要なのか、再検討を要す。

また、もう一つの、大きな衰退の背景として、**藝術表現の不認知**が考えられる。エネルギーを「みる」というみかたができることすら知らないまま、ただ、物形模造や独りよがりな表現をしては、観察による描画表現は衰退するばかりであろう。もちろん、エネルギーを「みる」というみかたを知らなくても、自身を取り巻く世界と真摯に向き合うことで、知らず知らずのうちに、エネルギーを感じているとは考えられる。

質の高い**藝術表現**を知るために、教科書に掲載する描画表現には、もっと作家の絵の割合を増やしてもよいのではないだろうか。作家の絵には、**対象と真剣に向き合い突き詰めた、エネルギーが感じられる**からである。作家たちが、どのように彼らの世界へ向き合っていたか、そのエネルギーを「みる」ことは、子どもたちが制作をする際の**指針**として、大いに参考になるだろう。

しかし、中には、子どもの描いた参考作品を手がかりにしないと、図画工作科の授業はむずかしいと感じる教員もいる。**藝術教育としての「美術教育」と、教育現場の状況を、どうつなぐかも、今後の課題**である。

「美術教育」の教科書にみる観察による描画表現の質が衰退する背景として、真剣に突き詰めることをせず、外界へのはたらきかけを欠いた「自分軸」や、藝術表現の不認知が考えられた。

### 3.3.3 求められる**藝術教育**としての「みてかく」授業

最後に、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元するための、**授業の内容と方法の課題**を明らかにし、第4章の授業研究につなげたい。

これまでに、義務教育課程の「**美術教育**」の教科書にみる、**描画表現の質の時代別特徴**を、相対的に比較し、その変遷をたどって、「**美術教育**」において、**観察による描画表現の質的な衰退**があることを明らかにした。それにより、衰退の背景と考えられる、**外界へはたらきかけ、真剣に突き詰めることを欠いた「自分軸」を克服すること、また、藝術表現とは何かを認知**することが必要であると考えられた。

本研究では、**藝術表現とは何かを体感**できるような教育を、**藝術教育**と考える。それは、美術に限らず、音楽や書道、詩や文学、舞台芸術など、感動に基づき、「**本質**」などの**エネルギーを感じたり、表現したりする、資質や能力を育む**営みである。

この質の検討から見出された課題は、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元するための、**授業の内容と方**

法の課題でもあると考えられる。今後、**藝術教育としての「美術教育」**を念頭に、**子どもの成長に合った、対象と真剣に向き合える場**を考える必要があるだろう。

授業の内容としては、子どもたちが、**藝術表現へと向かえる**ものであり、**授業の方法**としては、子どもたちが、**外界にはたらきかけ、真剣に突き詰めることを欠いた「自分軸」**を克服することができることを目指したい。つまり、**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、藝術教育としての「みてかく」授業**を模索することが課題だと考えられた。

3.3 では、**「美術教育」における観察による描画表現の質が衰退してきたといえるか**を検討し、**授業の内容や方法の課題**を見出した。

以上、第3章では、第2章で見出した、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元するための基礎研究として、**教育現場の実態**を把握し、**授業の内容と方法の課題**を探った。

## 第4章 藝術教育としての『みてかく』授業の内容と方法

第4章では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元するための基礎研究として、藝術教育としての「みてかく」授業の内容と方法を検討する。

ここに取り上げるのは、**授業の目標に関わらず**、結果的に、子ども達が**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰め、対象からエネルギーを感じ、それを表現している、藝術教育としての「みてかく」授業だと感じられる授業**である。

ただ、2.3.3でも述べたように、実際の「みてかく」活動は、その他”みてかく”活動や、”見てかく”活動などと**明確に分けられるものではなく、一つの営みの中に重複して存在するものであり、相互作用的な一体感の中にある**。そのため、授業の内容としては、「みてかく」ことを支え、真剣に突き詰める要素として、**”みてかく”活動全般**を取り上げる。また、授業の方法は、よりよく「みてかく」ための工夫を、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」とその**効果**に着目して、抽出する。

これらを通して、子ども達が**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、芸術教育としての「みてかく」授業**をするにはどうしたらよいかを考察する。

### 4.1 小学校図画工作科における藝術教育としての「みてかく」授業

4.1では、**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、藝術教育としての「みてかく」授業**として、小学校の授業実践例における、具体的な内容と方法を考察したい。

#### 4.1.1 木を「みてかく」授業1

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、藝術教育としての「見てかく」授業である、**小学校の、木を「みてかく」授業1**は、どのような内容と方法で成り立っているだろうか。

小学校図画工作科における、「みてかく」授業の一つ目は、名古屋市立白鳥小学校の5年生で、筆者が行った授業を取り上げる。

#### ■ 授業の概要

- 題材：「みんなの大きくすみんなが大きくすー大きくすを線で表現しようー」
- 日時：2008年10月（2時間完了）
- 場所：熱田神宮（愛知県名古屋市熱田区白鳥）
- 対象：小学校5年生 35名

- 内容・方法：熱田神宮に生きる大楠を観察し、割り箸ペンで描画する。
- 準備・材料：画板、割り箸ペン、フィルムケースに入れた墨汁、八つ切り画用紙
- 学習環境：熱田神宮境内

## ■ 実践の目標

学校に隣接する熱田神宮には、弘法大師のお手植えと言われる千年木である大楠がある。大楠が長い年月を過ごしている場所の空気ごと、五感で感じ取りたい。そして、その感覚をもとに、大楠を支え地に潜る根や、風化する木肌、空へと伸びる枝を、よく見て、線で表現する。

## ■ 子どもの活動

### ① 大楠をみる

画板などは、他の参拝者の邪魔にならないところにまとめ、大楠を見ながら、それぞれが大楠について知っていることを話して共有する。

### ② 大楠を囲み手をつなぐ

35 人の手をつないで囲むことで、実際の大きさを体感する。少し広がって腕や手の緊張を感じてみたり、大楠に寄ってそれを緩めてみたりする。(図 4-1)



図 4-1 手を繋いで大楠を囲む子どもたち

### ③ 大楠の周りで遊ぶ

大楠の周りで、体を使ったゲームをする。小学 5 年生が緊張感をもって活動できること、体全体を使って動けること、体の接触があり友だちと触れられることに留意して、ゲームの内容を選定した。(図 4-2)



図 4-2 大楠の周りで遊ぶ(左):「おいでいっしょに」、(右):「団結列車」

#### ④ 寝転がり大楠をみる

大楠に足を向けて、大楠に立っているような感覚を感じる。たくましい幹から、自分たちを包み込むように広がる枝、その枝先にさわぐ葉の音や、葉と葉の間から漏れる光を見たり感じたりする。そして、大楠が地上の枝と同じように根を広げて張る地面のどっしりとした感じ、空の高さ、小鳥の声など、その場にずっと立ち続けている大楠のように、その場の空気を感じながら大楠を見る。誰も、何も話さない。(図 4-3)

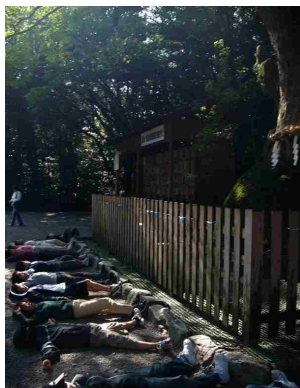


図 4-3 大楠に足を向け寝転がって大楠をみる

#### ⑤ 描きたい場所を見つける

大楠の周りを歩き周り、自分が描きたいと思える場所を見つける。

#### ⑥ 割り箸ペンの線で大楠をかく

八つ切り画用紙に割り箸ペンで墨汁をつけながら大楠をかく。このとき、大楠をみる時間と画面をみる時間が、8対2から9対1くらいになるように、大楠をよくみる。(図 4-4)



図 4-4 割り箸ペンを用いて線で大楠を描画する

### ■ 木を「みてかく」授業1の子どもの活動や作品からの考察

#### 〈授業の内容一何を見ていたか〉

木を「みてかく」授業1の内容として、何をみていたかを、表 4-1 にまとめた。



表 4-1 木を「みてかく」授業1における観察の意義とその内容

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・しっくりくる大楠の形—⑤</li> <li>・大楠の幹—⑥</li> <li>・大楠そのもの—⑥</li> <li>・環境を含めた大楠—⑥ (柵・供物台・背景の建物)</li> <li>・空間—⑥</li> <li>・大楠と地面の関係—⑥</li> <li>・輪郭線でとらえた大楠—⑥</li> <li>・見えたままの大楠—⑥</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・千年近く前からあること—①</li> <li>・弘法大師のお手植えであること—①</li> <li>・白蛇が住んでいること—①</li> <li>・白蛇は生卵を食べに降りてくること—①</li> <li>・神様の使いらしいこと—①</li> <li>・大楠の大きさ—②</li> <li>・大楠のある場の空気—③</li> <li>・木が立っていること—④</li> <li>・重力—④</li> <li>・土の音—④</li> <li>・大楠と地面の関係—⑥</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大楠の存在感—②、④、⑤、⑥ (枝葉—④、幹—④、⑥)</li> <li>・自分たちの存在感—②、④</li> <li>・大楠のある場の空気感—③</li> <li>・空と土—④</li> <li>・しっくりくる大楠の雰囲気—⑤</li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。  
※ いつみていたものかを、子どもの活動①～⑥で表記する。

まず、“みる”こととして、大楠に関する概念的な知識や、大きさや、木のあり方、環境のあり方、環境と大楠の関係性などをみていた。また、“見る”こととしては、大楠の全体と部分、その環境を含めた、あるがままの形や空間を見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、大楠の全体と部分、その環境や自分たちを含めた存在感などをみていたと考えられる。

◎ エネルギーを「みてかく」—エネルギーの強さのもととなる諸要素による相互作用

描線の質から、子どもたちの多くは、大楠に何かしらのエネルギーを感じてかいているように思われる。中でも、比較的強いエネルギーを感じているようにみられるのが、以下の作品である。



図 4-5 比較的エネルギーを感じているとみられる作品  
(上段左から 1、2、3、4、5、6、7、下段左から 8、9、10、11、12、13、14)

これらの描線には、5のように、太く、強く、勢いをもった描線でかかれたものもあれば、3のように細く、柔らかく、丁寧な描線でかかれたものもある。子どもによる描線の質の違いは、その子特有の世界のとらえ方を表しているともいえる。

もちろん、描線の質に正解はなく、描線の質に関わらず、作品のもつエネルギーがより強いものや、作品のもつエネルギーが現実の大楠のエネルギーにより近いものがある。また、手数が少ないからといって、それ自体がエネルギーの強弱を決定づけるわけではない。例えば、25のように、少ない手数の中にも、大楠へ向かう「観察」が懸命に行われたことが表れており、独特のエネルギーを生んでいるものもある。

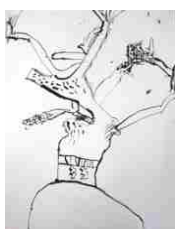


図4-6 少ない手数の中に大楠へ向かう観察が懸命に行われたとみられる作品(15)

ただ、今回ここにあげたような作品は、手数の多さと「観察」の量が比例しているものが多く、とらえたエネルギーと作品に宿るエネルギーは、比例しやすい傾向にあると思われる。そして、子どもたちのとらえたエネルギーによって描かれたこれらの作品のエネルギーや存在感は、(図4-7)のような、写真のもつそれらをはるかに超える。これは、その形態の一部を言語化して違いを明示できるものではないが、言語化せずとも、その違いは画面から溢れ出ている。

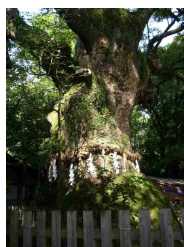


図4-7 魅力的な形態と存在感の大楠(立った子どもの目線でみた様子)

先述の通り、作品から感じられるエネルギーの源には、対象のエネルギーだけでなく、作者本人の精神や感情、思いや考え、経験や知識なども影響する。子どもの作品からは、様々なみことは、相互作用的な一体感の中で、他のみることを深めていることが感じられるだろう。

この授業では、大楠を概念的に理解することや、大楠の形態を理解することよりも、大楠の生に一体化し、大楠をわかることに重きがおかれている。それは、自己の存在への気づきを促すきっかけとなるだろう。

〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

木を「みてかく」授業1の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効果を、表4-2にまとめた。

表4-2 木を「みてかく」授業1の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
① 大楠をみる			対象について知っていることを話し合う	概念的ではあるが、親近感をもってみることができる
② 大楠を囲み手をつなぐ	対象を囲み手をつなぐ		○	ただ対面するのとは違う感覚で、大楠の大きさを体感し味わえる
③ 大楠の周りで遊ぶ			対象のある場を感じて遊ぶ(動き小→大、接触少→多)	体全体の感覚を使うための準備として、頭を空っぽにし、体を動かすことで、後の活動に集中できる素地となる
④ 寝転がり大楠をみる	視点を変えて対象をみる		○	木が立っていることに気づき、感覚がより木に近づく 小さな感動をもって、概念化された子どもたちの中の木を、実在の木に引き戻す 脱力し、力を感じ、土の音を聞き、さらに頭を空っぽにすることを助ける
⑤ かく場所を見つける	自分がかきたい対象がみえる場所を探す		○	「自分軸」の形成
⑥ 割り箸ペンの線で大楠をかく		割り箸ペンを用いる	○	画面への集中を避け、対象をみる状況をつくる→知っていることをかいていた形式を手放し、みることによってかく形式を獲得する
	時間まで真剣に取り組めれば完成は問わない		○	時間を気にして、間に合わせるためにみかたが甘くなることを避け、時間の範囲内は対象をしっかりとみる
全体	①～④でみかたを深める			大楠を自分に引き寄せ、自分にはどう感じられ、どう見えるかを問う

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

授業の方法にみられる、子どもたちがよりよく「みる」ための授業の工夫として、頭を動かすことから、体を動かすこと、そして、体全体の感覚を使うことへと、認識の主体を移行していたことがあげられる。それは、小さな感動をもって、概念化された子どもたちの中の木を、実在の木に引き戻すことを助けた。

また、「自分がかきたい大楠が見える場所を探すこと」や、画材の性質を利用して、形式的にみる習慣をつけることも、有効であったように思われる。子どもたちの描くことに没頭する様子や、出来上がった作品からは、大楠を自分に引き寄せて、自分にはどう感じられ、どう見えるかを、自身に問うていたと思われる

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、芸術教育としての「見てかく」授業である、小学校の、木を「みてかく」授業1は、このような内容と方法で成り立っていた。

#### 4.1.2 木を「みてかく」授業2

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、藝術教育としての「見てかく」授業である、小学校の、木を「みてかく」授業2は、どのような内容と方法で成り立っているだろうか。

小学校図画工作科における、「みてかく」授業の二つ目も、名古屋市立白鳥小学校5年生の同じ学級で、筆者が行った授業である。この授業は、木を「みてかく」授業2の翌週に行っている。

##### ■ 授業の概要

- 題材：「みんなの大きくすみんなが大きくすー大きくすを色で表現しようー」
- 日時：2008年11月（2時間完了）
- 場所：熱田神宮（愛知県名古屋市熱田区白鳥）
- 対象：小学校5年生 35名
- 内容・方法：熱田神宮に生きる大楠を観察し、水彩絵の具で描画する。
- 準備・材料：画板、水彩絵の具セット（各自）、八つ切り画用紙
- 学習環境：熱田神宮境内

##### ■ 実践の目標

前時に線で描画した熱田神宮の大楠を、大楠が長い年月を過ごしている場所の空気ごと、五感で感じ取り、前時と同様に、その感覚をもとに、大楠を支え地に潜る根や、風化する木肌、空へと伸びる枝を、よく見る。そして、それらを色で感じ、色の線や面で表現する。

##### ■ 子どもの活動

###### ① 大楠を見る

大楠を見ながら、前時の授業を振り返り、本時は、感じた色で大楠を表現することを  
知る。

###### ② 寝転がって大楠を見る

大楠に頭を向けて、大楠が上から垂れ下がってくるような感覚を感じる。たくましい幹から、自分たちを包み込むように広がる枝、その枝先にさわぐ葉の音や、葉と葉の間から漏れる光を見たり感じたりする。そして、大楠が地上の枝と同じように根を広げて張る地面のどっしりとした感じ、空の高さ、小鳥の声など、その場にずっと立ち続けている大楠のように、その場の空気を感じながら大楠を見る。誰も、何も話さない。(図4-8)



図 4-8 大楠に頭を向け寝転がって大楠をみる

③ 描きたい場所を見つける

大楠の周りを歩き周り、自分が描きたいと思える場所を見つける。

④ 水彩絵の具を用いて色で大楠を描画する

八つ切り画用紙に水彩絵の具を用い、大楠を見て感じた色で、大楠を描画する。このとき、線描と同様に、大楠を見る時間と画面を見る時間が、8対2から9対1くらいになるように、大楠をよく見る。黒い絵の具は使わず、使いたければ自分でつくる。(図 4-9)



図 4-9 水彩絵の具を用いて色で大楠を描画する

■ 木を「みてかく」授業2の子どもの活動や作品からの考察

〈授業の内容一何を見ていたか〉

木を「みてかく」授業2の内容として、何をみていたかを、表 4-3 にまとめた。

表 4-3 木を「みてかく」授業2における観察の意義とその内容

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大楠の幹—①、④</li> <li>・大楠そのもの—①、④</li> <li>・環境を含めた大楠—① (柵・供物台・背景の建物)</li> <li>・空間—①、④</li> <li>・大楠と地面の関係—①</li> <li>・輪郭線でとらえた大楠—①、④</li> <li>・見たままの大楠—①</li> <li>・しっくりくる大楠の形—③</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・千年近く前からあること—①</li> <li>・弘法大師のお手植えであること—①</li> <li>・白蛇が住んでいること—①</li> <li>・白蛇は生卵を食べに降りてくること—①</li> <li>・神様の使いらしいこと—①</li> <li>・大楠の大きさ—①、④</li> <li>・大楠のある場の空気—①、④</li> <li>・大楠と地面の関係—①</li> <li>・木が立っていること—②</li> <li>・重力—②</li> <li>・土の音—②</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大楠の存在感—①、④ (感じた色—④)</li> <li>(枝葉—④、幹—④、⑥)</li> <li>・大楠のある場の空気感—①、④</li> <li>・自分たちの存在感—②</li> <li>・空と土—②</li> <li>・しっくりくる大楠の雰囲気—③</li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。  
※ いつみていたものかを、子どもの活動①～④で表記する。

木を「みてかく」授業1と同様に、“みる”こととして、大楠に関する概念的な知識の共有や、大きさや、木のあり方、環境のあり方、環境と大楠の関係性などをみていた。また、“見る”こととしては、大楠の全体と部分、その環境を含めた、あるがままの形や空間を見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、大楠の全体と部分、その環境や自分たちを含めた存在感などをみていたと考えられる。

木を「みてかく」授業1と異なるのは、エネルギーを「みる」ことを主題にしていたことである。木を「みてかく」授業2では、エネルギーを「みる」こととして、大楠の感じを色でみていた。

### ◎ エネルギーを「みてかく」—エネルギーの質でみる共有可能な普遍性

木を「みてかく」授業1と同様に、子どもたちの表現からは、子どもたちが、大楠に何らかのエネルギーを感じてかいているように思われる。

木を「みてかく」授業1では、比較的強いエネルギーが感じられる作品を取り上げたが、この授業2の表現には、エネルギーの強さに大きな差がないと感じられるため、エネルギーの質について取り上げてみたい。

比較的、大楠の「本質」に近いエネルギーを感じられるのは、以下の作品である<sup>119</sup>。  
(図 4-10)

<sup>119</sup> 筆者は、8年間ほど、夏季休業中に熱田神宮の緑陰教室で講師をしており、毎日のようにこの大楠を見ていた。筆者の「みる」能力が如何程かは測り難いが、大楠は、ただ授業でみただけではなく、子どもたち同様、身近な存在であった。



図 4-10 比較的、大楠の「本質」に近いエネルギーを感じられる作品(左から 1、2、3、4、5、6)

これらの色描の、形式は様々だが、確かに大楠らしいと思わせる何かがある。ここに挙げた作品以外にも、「本質」の片鱗がみられるものもある。この課題は自分が感じた大楠のため、自分に引き寄せすぎてしまう子どももいるが、それはそれでよい。しかし、ここに挙げた表現は、自分の感じを追求する中に、「本質」を「みてかく」ことをしていたものと思われる。

筆者は、そのものに内在する、普遍的な「本質」があると感じているが、その感じ方は人それぞれであろう。それは、他人から見た「私」は、人により見え方や感じ方が異なることと似ている。しかし、「私」が「私」として存在することは、人の見方や感じ方によらない。同様に、「本質」があることも、人の見方や考え方によらない。人の見方や考え方によらない「私」が、私の肉体に内在していることが、「私」にはわかる。その「私」を「他人」が真にとらえようとしたときに、私に内在する、見えない「私」の「本質」を「みる」ことが必要だと考えるのである。

この授業で目指しているのは、それより一段階易しい、人により見え方や感じ方が異なる「私」を見ることと同じである。この授業で子どもたちがした表現は、自分に寄った表現ではあるが、視覚的正確性から解放され、描画表現の多様性を保証されて、かくことへの抵抗感が少なくなったと思われる。

美術の制作において、自身の感覚に基づいた作品は、見る人に作者の感覚を伝え、「本質」をとらえた作品は、見る人の共感を呼ぶ。「本質」をとらえた表現の方がむずかしいが、そのような美術作品が、時代を超えて残る傾向があることから、人にとって大切にしたい価値のあるものであることがわかる。

しかし、共有可能な普遍性を「みてかく」には、一体化と客観化が同時に必要であり、それは、単純なことだがむずかしい。

だが、筆者には、人は、幼い子どもの頃には、「本質」をみて生きているように思われる。例えば、幼ければ幼いほど、子どもは、表面的な美醜で人を判断しない。また、生後しばらくの間、赤ちゃんは目が見えていないのに、自分のお母さんがわかる。元々備わっていた能力を、手放したに過ぎないのであれば、その回復は、本当はむずかしいことではないのかもしれない。大人社会の概念的な価値観が、「本質」を「みる」ことをむずかしくしているだけなのかもしれない。

「本質」を「みる」ことがむずかしければ、まずは、この授業のように、感じることを積み重ねるだけでも、得られるものは大きいと思われる。

〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

木を「みてかく」授業2の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効果を、表4-4にまとめた。

表4-4 木を「みてかく」授業2の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
① 大楠をみる			前時の振り返りと本時の目標の共有	見てかくことから、みてかくことへと意識を広げ見直しをもつ
② 寝転がり大楠をみる	前時とは逆向きに、視点を変えて対象をみる		○	木が立っていることに気づき、感覚が木により近づく 小さな感動をもって、概念化された子どもたちの中の木を、実在の木に引き戻す 脱力し、力を感じ、土の音を聞き、さらに頭を空っぽにすることを助ける
③ かく場所を見つける	自分がかきたい対象がみえる場所を探す		○	自分軸の形成 (前時よりも離れてみる子どもが増えた)
④ 水彩絵具の色で大楠をかく	感じた色で対象をかく (対象は具象だが抽象性のある表現)		○	視覚的正確性への傾倒が始まる時期に、正確性によらない視覚的リアリズムの表現を体験することで、美術への苦手意識を回避し、抽象表現の感覚へとみかたが広がる正解がない事による開放感のもとでかける
	時間まで真剣に取り組めれば、完成は問わない		○	時間を気にして、間に合わせるためにみかたが甘くなることを避け、時間の範囲内は対象をしっかりみる
全体	①～②でみかたを深める			大楠を自分に引き寄せ、自分にはどう感じられ、どうみえるかを問う

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

授業の方法にみられる、子どもたちがよりよく「みる」ための工夫としては、まず、体全体の感覚を使うことを、全時と異なる視点で行ったことがあげられる。それは、新たな感動をもって、概念化された子どもたちの中の木を、実在の木に引き戻すことを助けたのではないだろうか。

また、画面を見て、知っていることをかいていた習慣を、対象をよく見ることによって描く習慣に変換することに加え、感じて描くことを意識した。対象は具象だが、表現の方法は、具象的な大楠の形に頼りながら感覚的な色で表現するという、抽象寄りの具象表現を用いたことは、みることに、視覚的に写しとるのではなく、感じとるという広がりを与えた。それは、子どもたちが、よりよく「みる」ことを体得する機会となっている。

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、芸術教育としての「見てかく」授業である、小学校の、木を「みてかく」授業2は、このような内容と方法で成り立っていた。



### 4.1.3 楽器を「みてかく」授業

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、藝術教育としての「見てかく」授業である、**小学校の、弦楽器を「みてかく」授業**は、どのような**内容と方法**で成り立っているだろうか。

小学校図画工作科における、「みてかく」授業の三つ目は、ドイツのベルリンにある、アトリウム青少年芸術学校で、小学校4年生に向けて、Anne-Katrin Schreyer-Lange が行った、アートの授業である。

この授業は、3.3.2 で述べた、「質の高い藝術表現を知るために、教科書の掲載作品には、もっと作家の絵の割合を増やしてもよいのではないだろうか」という提案の趣旨を、実現させている授業である。

#### ■ 授業の概要

- 題材：「ピカソみたいにバイオリンやギターを描こう」
- 日時：2011年9月9日（4時間完了）
- 場所：Jugendkunstschule Atrium (Berlin)
- 対象：小学校4年生 20名
- 内容・方法：ピカソの絵から表現方法を学び  
弦楽器の観察をもとにアクリル絵の具と毛糸で描画する
- 準備・材料：画板、イーゼル、クリップ、グレーの画用紙、筆、鉛筆、アクリル絵の具（青・黄緑・白・黄土色・黒）、A4 コピー紙、スモック、描画の段取り説明（掲示用）  
ピカソ本人や作品の写真とバイオリンやギターの線描（掲示用）
- 学習環境：Jugendkunstschule Atrium 絵画室

#### ■ 実践の目標

ピカソがどのようにものやことを見つめ、どのように表現しようと試みていたかを、具体的な作品から知り、その方法を真似て、自分なりに表現する。この授業では、バイオリンやギターの観察をもとに、アクリル絵の具や毛糸、アルミホイルなどを工夫して用い描画する。

#### ■ 子どもの活動

##### ① ピカソの表現方法を知る

ピカソの作品を見て、教師と対話しながら、ピカソがどのような画家であったかを共通理解していく。そして、本時の描画対象である弦楽器をどのように表現したか、具体的な作品の写真をもとに、確かめる。（図4-11～図4-17）



図 4-11 ピカソの表現について理解を深める



図 4-12 (左): 掲示物(画用紙・ピカソ・弦楽器)、(右): 掲示物(ピカソの作品)

② 下地をつくる

グレーの画用紙に、ヘラで、青・黄緑。白のアクリル絵の具をのせていく。画面の上で意図的に混ぜたり、偶然混ざったりする色と、ヘラの面によってできる潔い跡を楽しみながら、画面全体に色を重ねていく。(図 4-13)

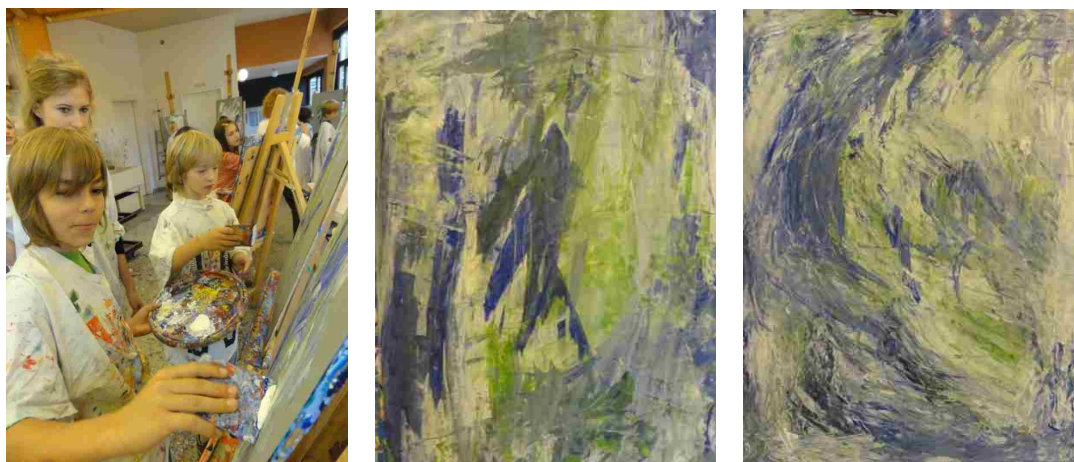


図 4-13 (左):ヘラによる下地づくり(左上女性は長期教育実習生)、(中)(右):ヘラでかいた下地

### ③ 弦楽器をみる

実物のバイオリンとギターをみて、どちらを描くか決める。そして、ピカソの作品や、弦楽器のイラストを参考に、実物の弦楽器を観察して、アイデアスケッチをする。(図 4-14、図 4-15)



図 4-14 (左):弦楽器をみながらアイデアスケッチ、(右):資料とアイデアスケッチ



図 4-15 (左):アイデアスケッチに助言(右端は美術教師)、(右):子どもと一緒に制作する学級担任(中央)

### ④ 下地が乾くのを待つ。(アイデアスケッチがかけた人から昼食)

### ⑤ 弦楽器をかく

下地が乾いたら、アイデアスケッチをもとに、筆を使い、白・黄色・茶色・黒のアクリル絵具で、バイオリンやギターをかく。アクセントに、毛糸やアルミホイルなどを工夫して用いてもよい。(図 4-16、図 4-17)



図 4-16 (左)アイデアスケッチをみながら乾いた下地の上に弦楽器を描く  
(右):用意された素材(毛糸やアルミホイル、段ボール、布など)



図 4-17 (左)弦楽器をかく、(右)毛糸とアルミホイルでアクセントをつける

## ■ 楽器を「みてかく」授業の子どもの活動や作品からの考察

### 〈授業の内容一何を見ていたか〉

弦楽器を「みてかく」授業の内容として、何をみていたかを、表 4-1 にまとめた。

表 4-5 弦楽器を「みてかく」授業における観察の意義とその内容

観察の種類	視覚的要素を「見る」	視覚的要素を「見る」やエネルギーを「みる」以外の、諸要素を「みる」	エネルギーを「みる」
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピカソの作品や弦楽器そのもの—①、③</li> <li>・ピカソの作品や、弦楽器の実物の、全体や部分の要素—①、③、⑤</li> <li>・図式的イラスト—①、③ (f 字孔、持ち手の渦巻きスクロール、糸巻きへのぐなど)</li> <li>・パレットや画面で混ざる絵の具の色—②、④</li> <li>・アイディアスケッチ—③、⑤</li> <li>・異素材の特徴(毛糸・アルミホイルなど)—⑤</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピカソの形式(様々な視点絡み対象を1つの絵に構成する)—①、③、⑤</li> <li>・図式的イラストの平面性—①、③</li> <li>・手に持つヘラの先で絵の具がのる感触—②</li> <li>・絵の具をヘラにのせ、引っ張ったときの抵抗感—②</li> <li>・画用紙と板の手応え—②</li> <li>・アイディアスケッチによるイメージ—③、⑤</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・弦楽器の存在感—①、③、⑤</li> <li>・ピカソの作品の存在感—①、③、⑤</li> <li>・パレットや画面で混ざる絵の具の色の美しさ—②、⑤</li> <li>・アイディアスケッチの感じ—③、⑤</li> <li>・異素材(毛糸・アルミホイルなど)の感じ—⑤</li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。  
 ※ いつみていたものかを、子どもの活動①～⑤で表記する。

まず、“みる”こととして、ピカソの形式や、図式的イラストの平面性、絵の具を扱うときの感触、アイディアスケッチによるイメージなどをみていた。また、“見る”こととしては、ピカソの作品や弦楽器、図式的イラストの全体と部分の形などの要素、絵の具の色、アイディアスケッチ、異素材の特徴を見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、ピカソの作品や弦楽器の存在感、絵の具の美しさ、アイディアスケッチや異素材の感じなどをみていたと考えられる。

○ 様々な視点で「みてかく」一視覚の分解と構成

ピカソの試みにみられるような、様々な視点からみた対象を、一つの絵の中に構成することは、全員ができていた。しかし、その表し方は、人それぞれである。

実物の全体の形をそのままに近い状態で保持し、その内部に対象の多様性を内在させた絵（ア）や、

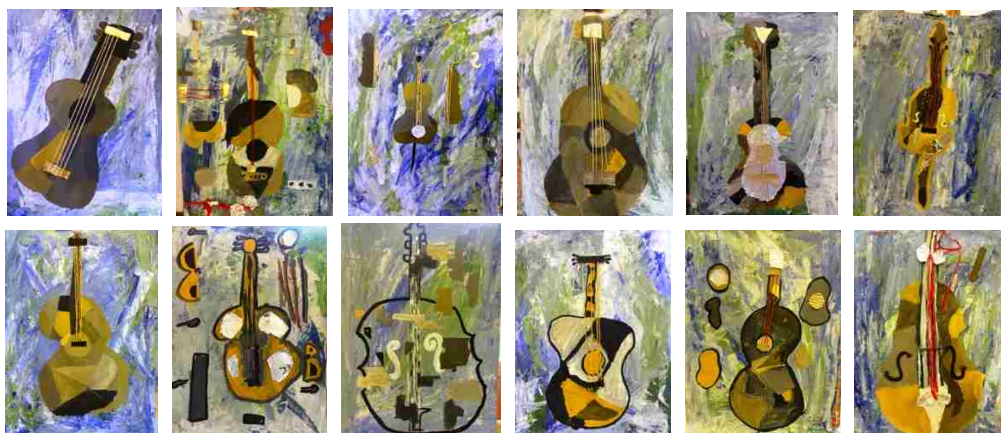


図 4-18 ア:弦楽器の形はそのままに近く、内部に多様性を内在させた絵  
(上段左から 1、2、3、4、5、6、下段左から 7、8、9、10、11、12)

弦楽器の要素に分解して、画面に構成した絵（イ）、



図 4-19 イ:弦楽器の要素に分解して、画面に構成した絵  
(上段左から 2、3、8、9、11、13、下段左から 14、15、16、17、18、19)

どちらの形式も併せもっている絵（ウ）などがみられた。



図 4-20 ウ:アとイのどちらも併せもっている絵(左から 2、3、7、9、11)

図 4-21 の 18 は、今回例示されていたピカソの絵に見られる、ものの見方と表現方法を最も的確にとらえ、自分なりに再現していると言えよう。そこには空間性も感じられる。逆に、20 は、弦楽器の要素を見つけることよりも、画面を構成することに関心があり、かなり視覚的正確性に寄った、ギター全体の姿をそのまま残している。19 は、バイオリン全体の姿が、弦楽器の要素と同等に扱われていることが特徴的であろう。19 と 9 は、弦楽器の要素の扱い方が似ている。しかし、9 では、バイオリン全体の姿が、唯一、面ではなく線で表現されており、弦楽器の要素を邪魔せずに象徴的な形を残す試みが面白い。



図 4-21 例示した絵(左から 9、18、19、20)

このように、アは、弦楽器全体を「みる」意識が強く、イは、弦楽器の部分を「みる」意識が強くみられる。イは、構成を見るだけでも、視覚の分解が行われていることがわかる。ただ、ウを除いたアには、本当に多様な視点をそこに存在させたものと、弦楽器全体を何となく分割して色を置いてみただけのものが混在しているようにも思われる。子どもによって、ピカソの表現の本質を、どれだけつかめたかは異なるであろう。

その子のとらえたピカソの表現の「本質」に合わせて、弦楽器の分解と構成がなされているといえる。

### ◎ エネルギーを「みてかく」—真剣な関わりによる自然感受

この授業における子どもの表現では、子どもたちが観察によって、様々な視点から形をとらえ、それを構成することを目標としている。これはデザインの仕事と似ており、ともすると、ただの視覚的正確性を用いた表現になってしまいそうだが、子どもたちの描画からは、素朴なエネルギーが感じられる。エネルギーの強さや質に軽重はあるが、それぞれが、真剣に弦楽器と関わり、真剣に画面と関わったであろうことがうかがえる。子どもたちは、部分的にせよ、全体的にせよ、形に意識を向けながらも、視覚的正確性だけに陥ることなく、ピカソの表現や、弦楽器の「本質」を感じていたのではないだろうか。

この授業のように、対象の形態を生かして画面を構成しようとする場合、その形をとらえるのは視覚的正確性による観察である。この弦楽器の描画では、見える形を見ることが課題となっているため、エネルギーを「みる」ところまでは求められていない。しかし、子どもたちの筆致からは、特別な指示がなくとも、木を「みてかく」授業1と同様に、多様なみてかく営みの中で、相互作用的にピカソの表現や弦楽器の「本質」をとらえていたことがうかがえる。

### 〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

弦楽器を「みてかく」授業の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効果を、表4-6にまとめた。

表4-6 弦楽器を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
① 表現方法を 知る	ピカソの作品 について話し合う		○	クイズ感覚で、丁寧な観察をし、自然とみることに集中できる
			本時の流れの説明	見通しをもって取り組める
	資料を常時みられるよう掲示する (本時の流れ・活動内容の要点・作家の作品など)		○	思い出したり、先を見通したりする手がかりになる
② 下地を つくる		行為の単純化	○	誰もが苦手意識なくできる、表現に個々の工夫が生かされる
		下地事態に味	○	後の描画が映える
		色数を絞る	○	青・緑・白の下地→黄色・茶色・白・黒の対象が映える
		単純で感覚的な行為	○	楽しい、何も考えず手を動かしたくなる→没頭
③ 弦楽器を みる			対象の2択 (バイオリン・ギター)	感覚的にあっさり決められる
	対象の実物・資料 (図式的イラスト・ピカソの作品コピー)		○	対象の実物と自分の描く作品のイメージの差をつなぐ (図式的イラスト: 立体を平面に落とし込む、ピカソの作品コピー: ピカソの形式を感覚的につかむ、対象の実物: 自分のスケッチに落とし込む→これらの往復・循環)
	参考となる実物や資料を 同じ机に置く		○	見比べることができる
	アイデアスケッチ		○	対象をさらによく観察する
④ 下地が乾くのを待つ			アイデアスケッチが終わった子からお弁当を食べる	下地が乾くまでの時間の有効活用、アイデアスケッチに時間がかかる子どもと、早くできあがる子どもの差を埋める
⑤ 弦楽器を かく		色数を絞る	○	制限のある中での試行錯誤は、その色の効果や、混色の効果を工夫しやすい 下地の色との対比に失敗がなく、描いた対象が強調される
		異素材を使う (アルミホイル・毛糸など+色味の限定)	○	画面の中にリズムが生まれる、描画の存在感を強くする、味が出る
全体	子ども達に何を学んで欲しいかが明確			余計な試行錯誤を除き、「ピカソのもののみかたを得ること、そのみかたを生かして

		表現すること」に絞って機会を提供 課題に集中できる環境づくり
	芸術学校への校外学習	環境(施設・道具)の充実
	学級担任の制作への参加	子どもに何が起きているかがわかる、美術を専門としない学級担任に美術を体験してもらえるいい機会

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

授業の方法にみられる、子どもたちがよりよく「みる」ための授業の工夫として、作家のみかたに倣うことがあげられる。ベルリンで参観した小学校の他の授業でも、このような導入を度々見た。このように作家の表現を扱うことで、子どもたちに、**具体例をもって、実際にみて感じ、自分のものとして表現してみる機会を提供できる**。このような取り組みは、**子どものみかたを広げ、「みる」能力を豊かにすると考えられる**。

また、**授業の目標に沿って活動の要点が絞られており、制作の過程で、子どもたちの無駄なつまずきがないよう工夫されている**。それは、色数に、資料に、素材に、時間配分に、工夫は随所にみられた。それらの小さな工夫が、**子どもたちが課題に集中できる環境を整え、よりよく「みてかく」ことを助けていたことは、疑いようがない**。

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、**芸術教育としての「見てかく」授業である、小学校の、弦楽器を「みてかく」授業は、このような内容と方法で成り立っていた。**

4.1 では、**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、芸術教育としての「みてかく」授業として、小学校の授業実践例における、具体的な内容と方法を考察した。**



## 4.2 中学校美術科における藝術教育としての「みてかく」授業

4.2 では、外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、藝術教育としての「みてかく」授業として、中学校の授業実践例における、具体的な内容と方法を考察したい。

### 4.2.1 土を「みてかく」授業

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、藝術教育としての「見てかく」授業である、中学校の、土を「みてかく」授業は、どのような内容と方法で成り立っているだろうか。

中学校美術科における、「本質」を「みる」、「みてかく」授業の一つ目は、茅ヶ崎第一中学校と福岡女学院の、中学校の2年生で、約40年近く、瓦田勝が続けてきた授業を取り上げる。

#### ■ 授業の概要

- 題材：「土を描く」
- 日時：1980年頃～2017年（約8～10ヶ月完了）
- 場所：茅ヶ崎第一中学校、福岡女学院
- 対象：中学校2年生
- 内容・方法：地面に座り、ひたすらみて土をかく。
- 準備・材料：鉛筆、ワトソン紙、ペン、水彩など
- 学習環境：中学校の美術室・土の上（屋外）

#### ■ 実践の目標

「自分にとって土とは何か」をテーマに、土をかくことを通して、自然の営みや、生きていることそのものを体感する<sup>120</sup>。

#### ■ 子どもの活動<sup>121</sup>

風景としての土ではなく、色んな想いを心の中にためて、土と話し、土を愛し、自分にとっての土をかくことを知る。そして、一人一人、自分が探した土の上に座り、目と手を動かし、ひたすら土をみてかいていく。ときに、土を屋内に持ってきて「みてかく」こ

<sup>120</sup> 瓦田勝「美術の授業・感じる心と考える心」教育と医学の会『教育と医学』慶應義塾大学出版会、2011年、p.60 (892)

<sup>121</sup> 瓦田本人へのインタビューによる。

ともある。これを、4月から半年、長いときには1月まで描き続ける。<sup>122</sup>年度によって、それをインクで線描したり、着彩したり、抽象的なイメージ画にしたり、子どもたちの様子に合わせて、描画方法が模索されてきた。



図 4-22 (左):土をよくみて、インクでかく子ども、(右):葉を触り確かめながらかく子ども



図 4-23 土をさわる子ども(左)と作品について対話する瓦田(右)

－「土を描く、土を色で表す」(8~9ヶ月)－

①マスキング

白いキャンソソ紙(37.5×54.5/cm)に、22×22/cmの正方形を、横に2つ並べてマスキングテープで囲う。

②インクによる線描

実際の土をみながら、ペンにインクをつけて土を線描する。

③水彩絵具による描画

半年間土を描いてきて、感じたこと、考えたことを色で表す。具体的なものは描かず、自身の内側にある、イメージとしての土を描く。

<sup>122</sup> 瓦田勝「中学2年授業 土を描く・土を色で表すー時間という物語」『授業ノート 2015 創立130周年記念美術展によせて』、福岡女学院中学校・高等学校美術科、2015年、p.9

④感想

題材を振り返って感想を書く。

－「土を描くー水彩による描画」(10ヶ月)－

①マスキング

グレーのキャンソン紙(36×36/cm)に、31,2×31,2/cmの正方形を、幅24mmのマスキングテープで囲う。

②下地作り

白のジェッソを塗る。

③下がき

実際の土をみながら、鉛筆で土を線描する。

④下塗り

イエローオーカーの顔料を膠水で溶き、画面全体に薄く引いて乾かす。

⑤水彩絵の具による描画

下がきの線を頼りに、実際の土をみながら、水彩絵具で土を描画する。

土を「みてかく」授業で、子どもたちが表現した土の作品は、以下のようなものであった。

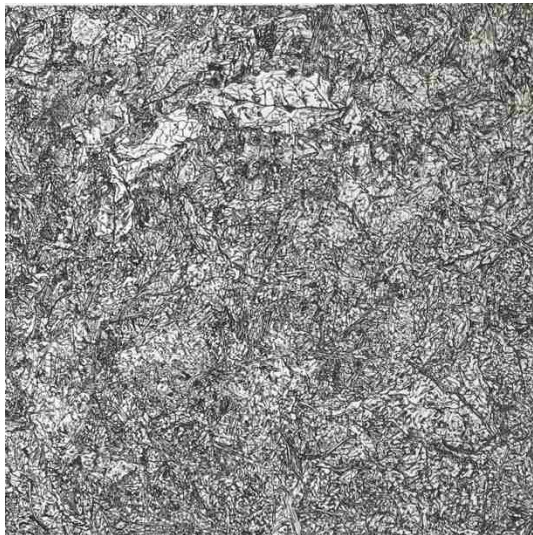


図4-24 「土を描く、土を色で表す(左:線描、右:イメージの抽象表現 作者同一)」(2017年)、22×22/cm



図 4-25 「土を描く、土を色で表す(線描)」1 (2017 年)、キャンソン紙・インク、22×22/cm

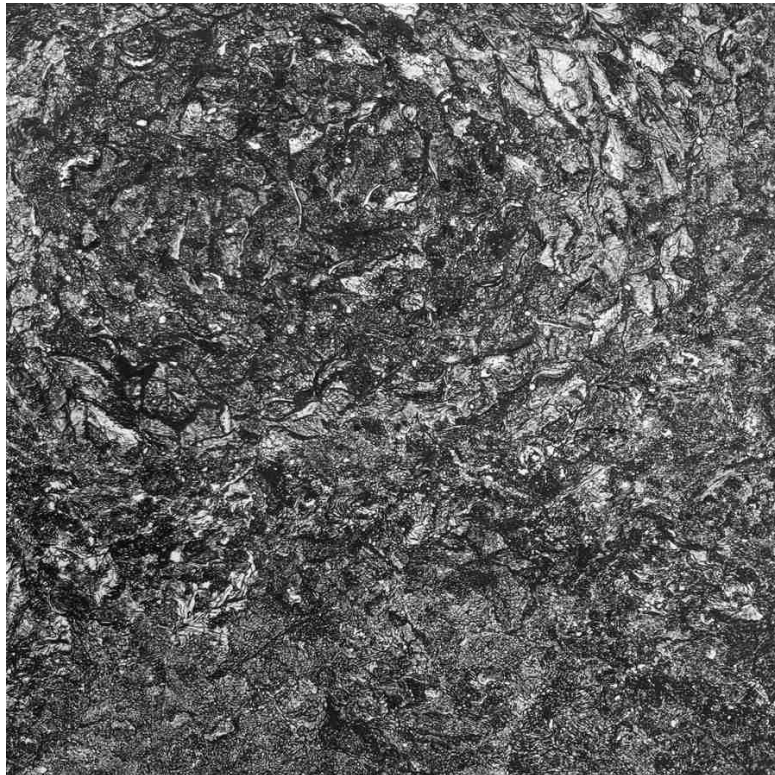


図 4-26 「土を描く、土を色で表す(線描)」2 (2017 年)、キャンソン紙・インク、22×22/cm



図 4-27 「土を描く、土を色で表す(線描)」3 (2017 年)、キャンソン紙・インク、22×22/cm



図 4-28 「土を描く、土を色で表す(線描)」4 (2017 年)、キャンソン紙・インク、22×22/cm



図 4-29 「土を描く—水彩による描画(線描着彩)」1 (2015 年)、キャンソン紙・水彩絵の具、31.2×31.2/cm



図 4-30 「土を描く—水彩による描画(線描着彩)」2 (2015 年)、キャンソン紙・水彩、31.2×31.2/cm



图 4-31 「土を描く—水彩による描画(線描着彩)」3 (2015 年)、31.2×31.2/cm



图 4-32 「土を描く—水彩による描画(線描着彩)」4 (2015 年)、31.2×31.2/cm

## ■ 土を「みてかく」授業の子どもの活動や作品からの考察

### 〈授業の内容—何をみていたか〉

土を「みてかく」授業の内容として、何をみていたかを、表 4-1 にまとめた。

表 4-7 土を「みてかく」授業における観察の意義とその内容

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・土—②</li> <li>・土の粒子—②</li> <li>・水彩紙—②</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分にとっての土—①、②</li> <li>・いつも当たり前前に歩き、素通りしている土—①</li> <li>・土の奥深さ—①</li> <li>・人間を支え、育んでくれる、命のバックグラウンドとしての土—①</li> <li>・自然の営み—①</li> <li>・生きていることそのもの—①</li> <li>・生きてきた自分、生きている自分、生きていく自分—①</li> <li>・紙が土になること—②</li> <li>・思いがかたちになること—②</li> <li>・土にふれて、みて、感じたこと—②</li> <li>・土から「見られる」こと—②</li> <li>・土のあつみ、時間、景色、距離、流れ—②</li> <li>・地中深くにある土—②</li> <li>・茶色とは限らない、たくさん色による土—②</li> <li>・景色は一つとは限らない、最も「理解しづらい土」—②</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関わりにもみる土の存在感—①、②</li> <li>・自然の営みの尊さ—①、②</li> <li>・生きることの重み—①、②</li> <li>・土の実在としての存在感—②</li> <li>・紙の存在感＝土の存在感—②</li> <li>・土にふれて、みて、感じたこと—②</li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。  
※ いつみていたものかを、子どもの活動①～②で表記する。

まず、“みる”こととして、土や自然、生きることや自分の、概念的なあり方をみていた。また、“見る”こととしては、土やその粒子、自身の作品としての水彩紙を見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、土や自然、生きることや自分、また、その作品の存在感などをみていたと考えられる。

### ◎ エネルギーを「みてかく」—感動をもってあるがままに世界をとらえる

瓦田の授業による子ども達の作品は、言葉にするまでもなく、万人に伝わるエネルギーを持っている。子どもたちのとらえた、土の「本質」、自分のとらえた世界、時の厚みがそこにある。作品の分析や考察はおこがましいと感じるため、ここでは、子どもたちの残した制作後の感想をみていきたい。

土を書き終えて<sup>123</sup>

里崎文香

<sup>123</sup> 瓦田勝「美術の授業・感じる心と考える心」 前掲書、pp.60-61



土は表面から見ても「何も見えない」。  
だが、見方によっては全てが「見える」。  
さわってみるともっと「見える」。  
何も感じなければ感じられるものはないからふれる、見る、感じる……。  
土から「見られる」気持ちであれば一つの考えがただの紙にうかぶ。  
土の時間を感じればまた一つ。  
土の表面をどこかの景色と思えばまた一つ。  
土のあつみを感じても、土の流れを感じても  
ただの紙に考えは浮かんでくる。  
私は「何も見えない」から 土に触れる  
あつみがあり、時間があり、粒子がある。  
景色があり、距離があり、流れがある。  
「何も見えない」から土にふれ、土にふれるから土を描き、土を描くから土を感じ、  
土を感じるから土の時間を感じる。  
土を描くなかで「何も見えない」は最も大切だろう。  
だからこそ「見えない」ままでふれて感じる。何も考えないで……。  
自分があるこの土、「見えない」が地中深くにある土、理由があって荒れてしま  
った土、海の奥の土。  
世界の土は「茶色」とはかぎらないから、たくさんの色で土を描き、土の景色は一  
つとはかぎらないから最も「理解しづらい」土を描く。  
私にとって大切なのは「見えない」と「理解できない」。  
「見えない」から描く。  
「理解できない」から描く。

里崎文香について、瓦田はこう回想している<sup>124</sup>。

里崎文香さん。サッカー部に所属している里崎さんは、まっ黒に日焼けした顔で、  
いつも一人黙々と土を描いているおとなしい生徒です。その彼女が、土の授業で、素  
朴だけど、びっしりと粒子が詰まった塊のような土を描きました。この文章を読むと、  
土を描き終えるまでの約半年という時間の中で、彼女が何を感じ、何を考えていたか  
が見えてきます。特に最後のフレーズに、僕は感動しました。そこには、学びの意味  
が記されていたからです。

里崎は、「みる」ということを、あるがままにとらえている。里崎にとって、「みる」  
ということは、ただ見るだけではなく、対象からみられ、時間を感じ、景色と思い、量感  
や内部の動性を、感じることであった。そして、その「みる」は、身体全体でふれて感じ  
ることもある。全ての「みる」が、里崎の土をかたちづくっている。「見えない」から、  
心を無にして「みる」のである。「見えない」、「理解できない」から、「みる」を必要とす

<sup>124</sup> 瓦田勝「美術の授業・感じる心と考える心」 同上書、p.60

る「描く」という営みを通して、本当の意味で自分に落とし込み、わかることに至るの  
 であろう。

瓦田の授業には、子どもにも、教師にも、感動がある。瓦田の授業において、里崎は、  
 「本質」を「みてかく」ことを体感し、新たな世界をひらいたといえるだろう。

#### 〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

土を「みてかく」授業の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効  
 果を、表 4-8 にまとめた。

表 4-8 土を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
① 土をかくこ とを知る			授業をする理由を 伝える	意義を感じて取り組める (「日常の再認識」、土の奥深さ、自分たち を支え、育んでくれる、命のバックグラウン ドとしての土、そんな様々の、諸々の秘め た土をじーっと見てほしい。)
			授業の背景を伝え る	対象にどうはたらきかければよいのかを探 る手がかりになる (自然の営み、生きていることそのもの)
② 土をかく	対象について深く 考える		○	感覚的なものをどう具体的な制作に落とし 込んでいくかがわかる
		紙を対象そのも のにするつもり でかく	○	
	自分にとっての対象を表現する		○	
	体全体を使って土への思いをため 鉛筆や絵の具にのせる		○	
	画面を手で抑え、 ガッチリと画面が 手をささえてくれ るようにかく		○	概念的でない絵のみかたがわかる
			自分の感覚をもと に、想いを込める営 みを全肯定する	不安なく、かくことに打ち込める環境となる
全体			疲れたら休む、で も、始めたら集中す ること、許さないこと	作品との向き合い方がわかる
			教師自身の体験か ら、何が大切かを考 えて題材を決める	教師も子どもも、その授業に価値をもって 取り組める
	感覚的なことへの具体的な助言			指針をもち制作できる
対象に生を見出し、つかみにしてほしいと考えた			生の本質をとらえた授業となる	

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別し  
 ている。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているもの  
 には、「○」を付している。

授業の構成にみられる、子どもたちがよりよく「みてかく」ための授業の工夫として、  
 なぜこの授業をするのか、授業の背景を伝えることは、子どもたちが対象にどうはたらき  
 かければ良いのかを探る手がかりになる。また、教師自身の体験から、何が大切かを考え  
 て題材を決めることは、教師も子どもも、その授業に価値をもって取り組めることにつな

がる。この授業において、その価値を、瓦田が対象の生に見出し、それを子どもたち各々に、つかみにいってほしいと考えたことは、授業の質を決定づけている。

また、感覚的なものをどう具体的な制作に落とし込んでいくかを、子どもたちにわかりやすく伝え、教師が、自分の感覚をもとに、想いをこめる営みを全肯定することは、子どもたちが、不安なく、かくことに打ち込める環境を作ったであろう。概念的でない絵のみかたや、自分の作品との向き合い方など、総じて、子どもたちが、確かな指針をもってよりよい「みてかく」ことに取り組めるような配慮がなされている。

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、芸術教育としての「見てかく」授業である、中学校の、土を「みてかく」授業は、このような内容と方法で成り立っていた。

#### 4.2.2 自分を「みてかく」授業

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、芸術教育としての「見てかく」授業である、中学校の、自分を「みてかく」授業は、どのような内容と方法で成り立っているだろうか。

中学校美術科における、「みてかく」授業の二つ目は、茅ヶ崎市立鶴が台中学校、茅ヶ崎市立北陽中学校、茅ヶ崎市立浜須賀中学校、茅ヶ崎市立松林中学校の3年生で、山本幹雄が行ってきた授業を取り上げる。

#### ■ 授業の概要

- 題材：「自画像を描く」
- 日時：1980年頃～2019年（約半年～1年完了）
- 場所：茅ヶ崎市立鶴が台中学校、茅ヶ崎市立北陽中学校、茅ヶ崎市立浜須賀中学校、茅ヶ崎市立松林中学校
- 対象：中学校3年生
- 内容・方法：鏡に映った自分の顔を見て、「空間と自分との関わりを追求するという造形的なアプローチを通して」自画像をかく<sup>125</sup>。
- 準備・材料：馬糞紙（黄ボール紙）、わら判紙、鉛筆、コンテ・膠・水彩、もしくはペン・インク・水彩
- 学習環境：中学校の美術室

#### ■ 実践の目標

自意識に向けられるエネルギーを空間の厚みの方に向けて、画面の奥に自意識を閉じ

<sup>125</sup> 山本幹雄「自画像を描く」『少年の美術 教授資料』、現代美術社、1987年、p.95

込める」ことにより、「画面が自立した」、より客観視（客体化）した自分を表す<sup>126</sup>。

## ■ 子どもの活動

山本は、「自画像を描く」授業の方法の記録を残している。それをもとに、3通りの「自画像を描く」授業における、子どもの活動を以下に記す。最初の2つは、山本が、現代美術社の『少年の美術』に執筆したものであり、最後の1つは、山本が、最終的に落ち着いた描法である。

ーコンテ・にかわ・水彩絵具による描画<sup>127</sup>ー

### ① 鉛筆でかく

「6切の馬糞紙（黄ボール紙）にまず鉛筆で鏡を見ながら描く。後でコンテで描くので小さすぎないように。（最初にわら判紙で画面のカヴァーを作ること忘れずに）」

### ② 黒コンテでかく

「黒コンテで描く、陰のはじまりから、外の空間にかけて繋げて描き、空間、陰＝黒として空間を意識化する。」

### ③ 白コンテでかく

「黒い空間から光によって救い出された部分を白コンテで描く。」

### ④ バランスとコントラストをみる

「黒（空間）対白（光・もの）の対決が緊迫すればするほど存在感の高まりに繋がる。」

### ⑤ ドーサ水でコンテを定着させる

「④の段階でも十分な達成感があり、子どもたちは新たな表現領域に踏み込んだ実感を持ったが、ここではあえてこの抵抗ある画面に色での仕事を」する。「そのために、コンテの上から太い筆に含ませたドーサ水を湿布する様に施し、コンテを定着させる。（ここで最初の画面のカヴァーは不要になる）」

### ⑥ 水彩絵の具でかく

「色で描く。絵具の乗りを考えてドーサ水で水彩絵の具をときながらすすめた。まず空間（含、陰）の部分に自分の好きな色（濃いめの色で白を混ぜない）を薄めに塗った。空間の透明性を大切にしながら、重ね塗りを主体に描きすすめた。

コンテで描いた存在感のある絵の上を書くことはとても抵抗感があったが、にかわの使用もあって、描き重ねるうちに白黒にはない個性的な表現へと展開してゆき、その多様性は私と子どもたちを大いに魅きつけた。」

<sup>126</sup> 山本幹雄「自画像を描く」 同上書、pp.94-95

<sup>127</sup> 山本幹雄「自画像を描く」 同上書、pp.95-96

ーペン・インク・水彩絵具による描画<sup>128</sup>ー

山本は、「粒子的な微細なドローイングやら、エッチングの続いた後で、ペンとインクで大きな紙（ファブリアーノ #40 荒目2切）の上でおおらかな仕事をさせたいと思い、3年生の一年間をかけて描かせている」。

① 鉛筆でかく

「鏡を見ながら鉛筆で大まかに（といってもやはり顔はこだわる…）描く。」

② ペンでかく

「位置、大きさ、全体と部分のヴァランスが大まかにとれたら、ペンで描く。インクは耐水性のもの（チャイニーズ・インクやカラーインクの黒）で描く。ーペンに慣れる様に自由に書きはじめる。」

③ 描き方を規定する

「陰＝空間として、陰の始まる場所からの顔の外の空間へ線を描き重ねる。奥行きを大切にしながら、画面に垂直の空間の繋がりを求める。

光の部分は紙の白地（白）を残す様にし、陰＝空間で明部を追いつめていって、紙の〈白〉が〈明るさ〉に変わるまで描き込む。」

④ 自分を存在させる

「〈光＝明部〉対〈空間と陰〉が確かになるにつれ、自分の存在（部分の描写）も充実させる。」

⑤ 水彩の透明描法で描く

「色には、海や遠くの山の様に、それ自体の色でなく、ただよう厚みがかもし出す色ー空気や水的な色がある（ティンクトゥーラ）。また、そのものの固有の色（ピグメント）がある。この両者をからめていって空間に存在する自分に色の要素を付加する。」

「ペンの仕事が充実していて、（水彩を乾かした後でペンで描き込みもできる）水彩の透明性を大切にしさえすれば筆使いは楽であり、大きなストロークが使える。また、頑丈な水彩紙なので長期の仕事によく耐えてくれるし発色も良い。」

---

<sup>128</sup> 山本幹雄「自画像を描く」 同上書、p.96

ーベニヤ・キャンバス・ジェッツ・アクリル絵の具による描画<sup>129</sup>ー

① 自画像の誕生を知る

「自画像とは何か」を知る。

② 規定材の準備

「シナベニヤにキャンバスを貼り、4辺マスキングテープ貼りしてジェッツを施す。」

130



図 4-33 シナベニヤにキャンバスを貼る

③ 鉛筆でかく

「鏡を見ながら鉛筆で描く。」



図 4-34 鏡をみながら鉛筆で描く

④ アクリル絵具でかく<sup>131</sup>(2003年以降)

「自分の好きな色をつかって、空間、陰影、光の関係からスタートする。」「乾くと色落ちしない絵具の特性を活かして、壊しながら描いていく。」

<sup>129</sup> 山本幹雄「中学校美術科学習指導案 (2011年1月19日)」『授業研究ライブラリー』(41)、神奈川県立総合教育センター、2012年、p.1

<sup>130</sup> 40×45/cmのシナベニヤに3cm幅のマスキングテープ。

<sup>131</sup> 2003年から、空間意識を色への意識へと変換する試みをしており、アクリル絵の具を用いるようになる。山本幹雄「自画像を描く」前掲書、pp.94-95

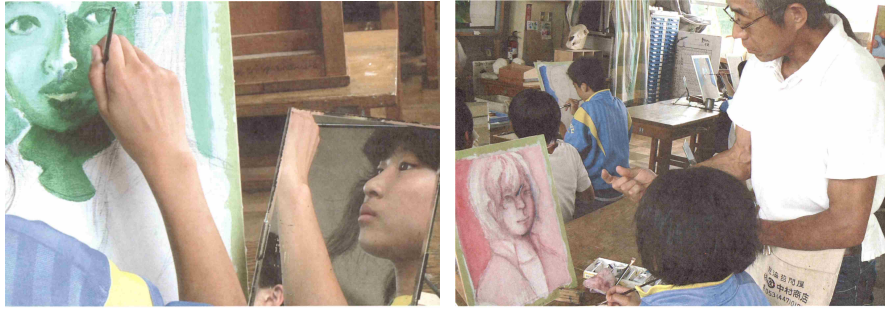


図 4-35 (左)鏡をみながらアクリル絵の具で描く、(右) 作品について対話する子どもと山本



図 4-36 アクリル絵の具で描く(教室全景)

⑤ 仕上げ

「マスキングテープをとり、サインをいれる。感想を書く。」

■ 自分を「みてかく」授業における子どもたちの作品

自分を「みてかく」授業で、子どもたちが表現した自画像の作品は、以下のようなものであった。(図 4-37～図 4-42)

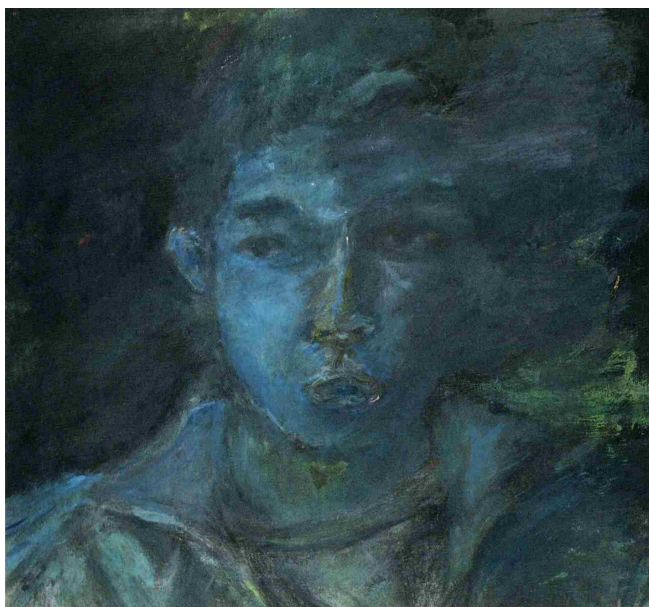


図 4-37 原克彦(中学2年生)「自画像」(1982年)、黄ボール紙・コンテ・にかわ・水彩、36×40/cm<sup>132</sup>



図 4-38 小林健一「自画像」(1987年)、ファブリアーノ紙・ペン・インク・水彩、56.5×38/cm<sup>133</sup>

<sup>132</sup> 『少年の美術3』現代美術社、1991年、p.10

<sup>133</sup> 『少年の美術3』現代美術社、1991年、p.11



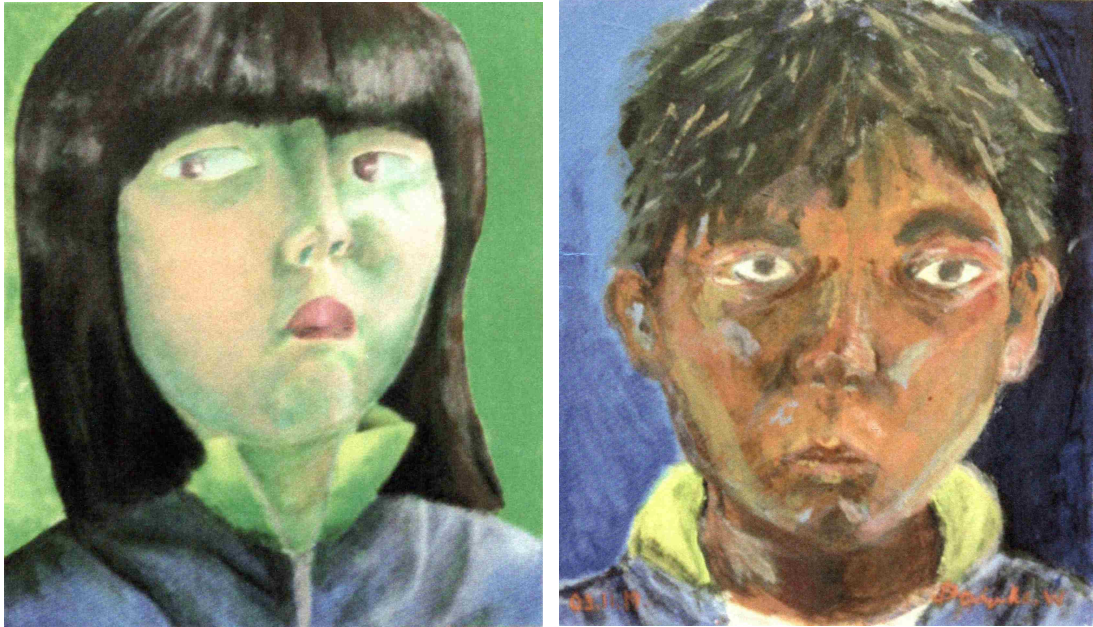


図 4-39 「自画像」(左):1、(右):2 (2003 年)、シナベニヤ・キャンパス・ジェツソ・アクリル、34×39/cm<sup>134</sup>

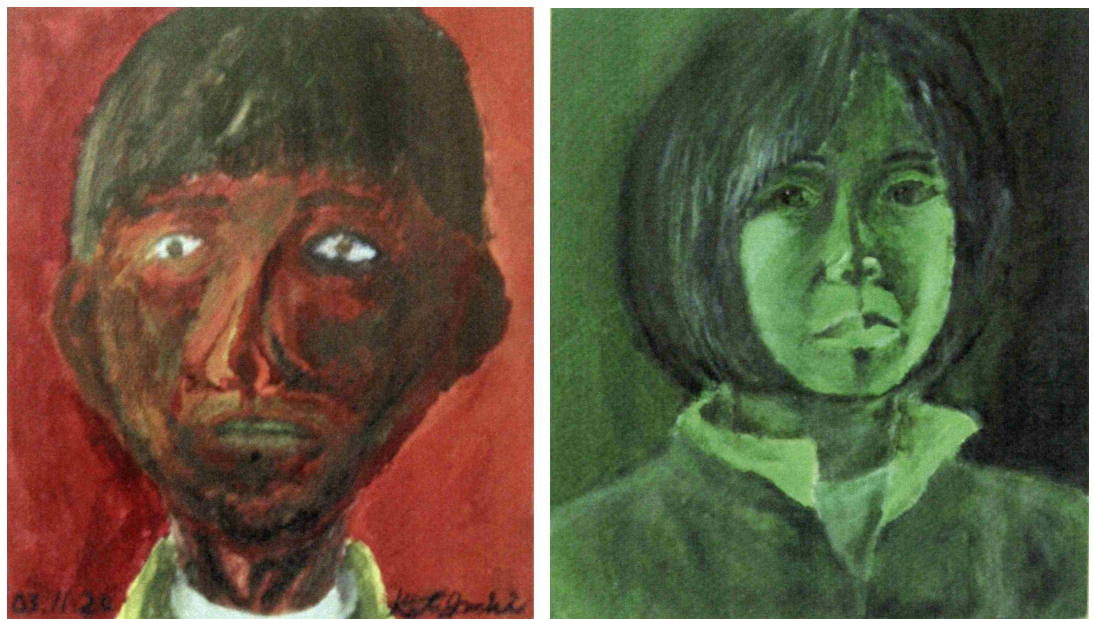


図 4-40 「自画像」(左): 3、(右):4 (2003 年)、シナベニヤ・キャンパス・ジェツソ・アクリル、34×39/cm

<sup>134</sup> 図 4-39 から図 4-42 は、山本がシナベニヤにアクリル絵の具で描くことを始めた、最初の年の生徒作品 (2003 年、茅ヶ崎市立浜須賀中学校)。作品画像は、2020 年に山本より拝受。



図 4-41 「自画像」(左):5、(右):6 (2003 年)、シナベニヤ・キャンバス・ジェツソ・アクリル、34×39/cm

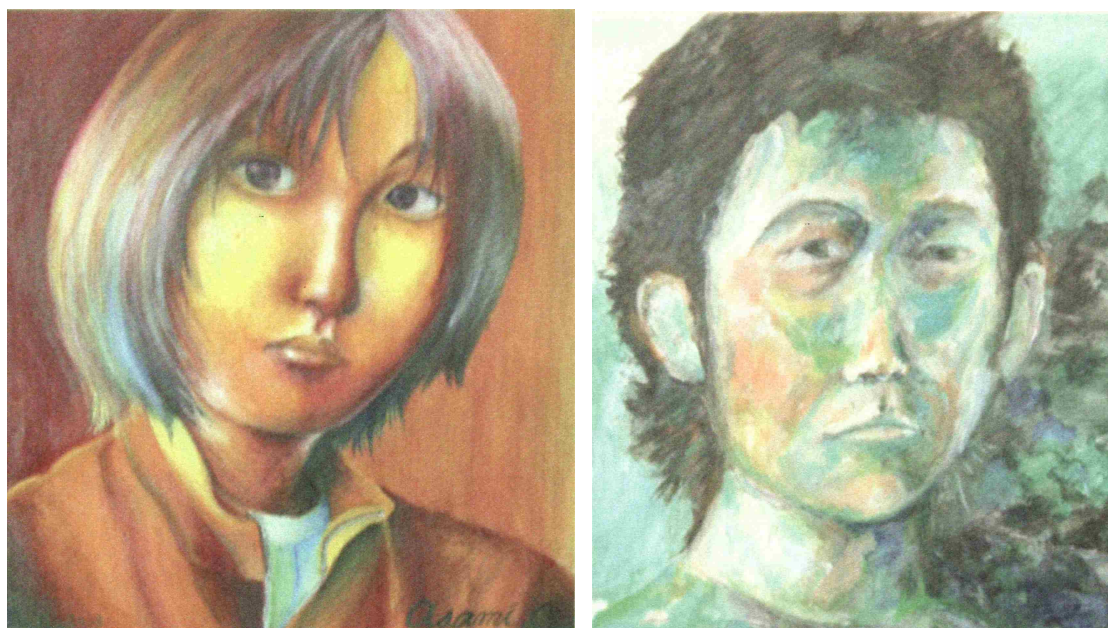


図 4-42 「自画像」(左):7、(右):8、(2003 年)、シナベニヤ・キャンバス・ジェツソ・アクリル、34×39/cm

## ■ 自分を「みてかく」授業の子どもの活動や作品からの考察

### 〈授業の内容一何を見ていたか〉

自分を「みてかく」授業の内容として、何をみていたかを、図 4-10 にまとめた。

表 4-9 自分を「みてかく」授業における観察の意義とその内容

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の顔の形態（目、口、鼻の形、ジャージの折れ目）</li> <li>・黒(空間)対白(光・もの)のバランスとコントラスト</li> <li>・空間(含、陰)の厚み（首など奥に入っている部分の暗さ）</li> <li>・奥行き</li> <li>・光(全体の明るさ、紙に当たる光の加減)</li> <li>・もの</li> <li>・絵の具の色</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己を見つめるための自画像の存在</li> <li>・絵をかくとはどういうことか</li> <li>・自分の様々な部分(口調、性格、学力、思考力、表現力、三年間の過ごし方などの内面)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今の自分</li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。  
 ※ 山本は3つの方法を紹介しているため、いつみていたものかを、子どもの活動で表記することはしない。

まず、“みる”こととして、なぜ絵をかくのか、絵をかくとはどのようなことかに加え、かくことを通して、自分の内面をみている。また、“見る”こととしては、自分の顔の形態、空間の奥行きや、明るさなどの視覚的造形要素を追求して見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、自然と今の総体的な自分をみていたと考えられる。

### ◎ 「本質」を「みてかく」－自分をみつける

山本の授業による子ども達の作品からは、悶々とした葛藤を抱えながらも、画面と格闘したエネルギーが感じられる。子どもたちがとらえようとした、空間と自分との関係の中に、自分の「本質」への問いがみえる。これも、作品の分析はおこがましいと感じるため、ここでは、子どもたちの残した制作後の感想<sup>135</sup>をみていきたい。

昔から人を描くのは好きではなかったし、小学校のころに描いた自画像もうまくいかなかったので、最初は「いやだなあ…」と思いましたが、描いている内に自分のさまざまな部分が見えてきて、だんだん楽しくなってきました。光やかげなど、鏡に映った自分を、アクリル絵の具で表現するのは、私にとって容易なことではありませんでしたが、少しずつ課題を克服していくうちに、絵がどんどん変わって行って、雰囲気が出てくるのはうれしいことでした。

<sup>135</sup> 山本幹雄「[2](#)美術の授業を終えて」『美術・授業 I』山本本人作成、2007年、p.13

一週間後に自分の描いた顔を見ると、「こんなふうだったかなあ…」と、一週間前とは違った絵に見えました。描くたびに、どんどん変わっていきました。鏡を見れば見るほど、目の形、口の形、鼻の形、暗い部分、明るい部分、ジャージの折れ目、光加減、首など奥に入っている部分の暗さ、髪に当たっている光の加減など、本当にいろいろなものが見えてきて、それをひとつひとつ表現していく中で、うまくいったり、失敗したり、最初はうまくいっていたけれど、だんだん変になってきたり…。

自分の手で自分を描いていく。15歳の自分を描いていく。自画像を描くことは、自分の外見だけでなく、内面を見つめることだとも思いました。自分で自分を見つめているとき、私の頭の中では、自分のことをいろいろと考えていました。口調、性格、学力、思考力、表現力、三年間の過ごし方など。特に意識していたわけではないけれど、ふと気づくと、わたしはじぶんの外見を描きながら、自然と内面も見つめていて、それはきっと、私の自画像に知らず知らずのうちにあらわれていると思います。なので、私の自画像は、本当に今の自分の姿なのかなと思いました。

この子は、「みる」ということを、自分を深く掘り下げていく営みだととらえている。この子にとって、「みる」ということは、ただ見るだけではなく、口調、性格、学力、思考力、表現力、三年間の過ごし方など、自分の内面を見つめることであった。外見を描きながら、自然と内面を見つめており、それらが、自画像に、知らず知らずのうちにあらわれていることに気づいている。この子にとって、自画像は、本当に今の自分の姿になった。

山本の授業において、この子は、「本質」を「みてかく」ことを体感し、より深く自分をみるということがわかったといえるだろう。

#### 〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

自分を「みてかく」授業の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効果を、表 4-8 にまとめた。山本の授業は長期にわたるため、子どもの活動全体における要点のみを取り上げている。

表 4-10 自分を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
全体			方法論の強調 みかた・かき方の規制	自意識の壁を乗り越えられる 表現を通して、現実を認識し、自信が問うた、自身の存在の不思議さが表現を支える
	デューラーの『自画像』の鑑賞		○	自己を見つめるための自画像の存在を知る
	ワイエスの『主寝室』1946年冬』の鑑賞		○	絵をかくとは、ただ、みたものをかいているのではなく、生への葛藤や、作者の感情、表現への問いを含むものであることを知る
		子どもが使う道具を教師が自作	○	「みてかく」ことに没頭できる
	作家の生き方と作品への考え、その時代や社会での作家としての人間のあり方にかかわる推理と洞察に富んだ鑑賞			自らが等身大の生を獲得するために、「人間」の素晴らしさと危なっかしさを深く知り、考える機会となる
	いま、ここに在ることの強さを表現しようとした			生の本質をとらえた授業となる

	テーマの具体的広がりというリアリティがある、 教師の内的要求に支えられた授業	授業の質を高める
--	---	----------

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

山本は、表現における自意識の壁を、方法論の強調によって乗り越えることを考えている<sup>136</sup>。子どもたちの意識は、空間と自分とのかかわりにあっても、表現を通して、現実を認識し、子ども自身が問うた、自分の存在の不思議さが現れることをねらっている。

山本は、時間をかけ、絵をこわし、動かしながらでなければ、自分に迫ることはできないという<sup>137</sup>。筆者は、確かにその通りだと思ながらも、それは、**油画や彫塑的発想**であるとも思う。美術の中には、一つの作品の中でそれをするとはできず、多くをつくる中で、そのような営みとなっているものもあるだろう。一つの**作品の中で、試行錯誤がしやすい描画材を選択していることが、山本の目標と、15歳の子どもたちに、適していた**といえるだろう。

また、山本は、鑑賞を通して、子どもたちに、自分を「みてかく」ことを考えさせ

<sup>136</sup> 「自画像を授業化すると、子どもの自分への思い入れたっぷりに表現させる方向がまず浮かびます。逆に、冷静にみつめて客観的な視線をもって描きなさいと指示したとしても、やはり自意識（良く見せたい）からは逃れられません。それならば自意識に向けられるエネルギーを空間の厚みの方に向けて、画面の奥に自意識を閉じ込める方が画面には空間が実現され、画面が自立したものとなり、より客観視（客体化）した自分を表すことになるのではないかと考えたのです。」 「それは空間と自分とのかかわりを追求するという造形的なアプローチを通して自画像を描くという行為が成立し得るのではないかとという予測をもたりました。このようなアプローチは見方、描き方の規制をするわけですから、片寄ったものとなる危険性があります。しかし、自画像という特別のテーマ、ここでは自意識というぬぐい去り難い代物がある為にかえって、見方、描き方の強い規制とヴァランスをとることができたと思います。」…（中略）…「一連の指導は方法論的な迫り方が強いと思いますが、二次元の平面を媒介として現実を認識させたいと考えますし、こうした規制よりも、それを超えていく自分の存在の不思議さの強さによって方法論は画面の裏側から支える役目へと変容すると信じています。 山本幹雄「自画像を描く」 同上書、pp.94-95

<sup>137</sup> 山本は、「自分を描くこと・自分を見つめること」と題し、次のように綴っている。「三次元の空間に存在する自分という複雑な立体を描くことは大変難しい。その困難を乗り越えるためのでだてを示していく。造形的な見方を示しながら、鏡の中の自分に対峙させていく。描くことのきっかけをつかんだりつかみ損ねたりしながら、描くという行為を通して自分を見つめていく。子供達の感想にあるように、外見を見つめて描くことが、いつの間にか内面を同時に見つめ描くことへと深化していく。そのためには、時間がかかる。何度も絵をこわし、動かしながらでないと、見つめ、描き、自分に迫ることはできない。だから、アクリル絵の具が必要になる。基底材は、シナベニヤにジェツソを塗って使いたい。鏡と同じ角度で絵を立てるイーゼルも欲しい。もちろん、使いやすい筆もそろえたい。材料、道具の手を借りて、描く目で見つめていく、描いていく。そして見つめていく。」 山本幹雄「自分を描くこと・自分を見つめること」『美術・授業Ⅰ』 前掲書、p.8

ている。表 4-11 は、山本の授業における、中学 3 年生の年間計画表である<sup>138</sup>。

表 4-11 茅ヶ崎市立松林中学校美術科 年間計画表(3年生)

学習の目標・ねらい		観点・評価計画	
1. 造形表現活動を真摯に行うことを通して、自立を志向する姿勢を育む。 2. 造形する能力を養い、「造形的言語」を獲得する。 3. 価値ある美術作品の解説的な鑑賞を通して、美術の奥深さと意義を認識する。		①関心・意欲・態度 ②発想・構想の能力 ③表現の能力 ④鑑賞の能力	
学習課題	学習目標と学習内容		
前期	鑑賞 A・デューラー 〈22歳の自画像〉 を考える 2	● 彫金師の息子として生まれたアルブレヒト・デューラーは、早くから画才を発揮して画家の道を歩み始める。イタリアへの修行に出発するに際して描かれた〈22歳の自画像〉に込められた人生の決意を読み取り、自己を見つめるための自画像の存在を知る。 ○ 斜めの視点から描かれた自画像をヴァランスよく模写する。 ○ 描かれているものからその意味を読み取り、彼の決意を考察する。	①ワークシートへの丁寧な取り組み・的確な発言 ②人物の立体表現を工夫した模写 ③積極的に読み解こうとする考察・発言
	絵画 〈15歳の自画像〉 を描く 1 2	● 自分という不思議な存在を意識化し、改めて自己意識の目覚めの時期にある自分に興味を持ち、造形的な視点で自己を追求する。 ○ 下描き…鏡を介して、自己の視点から自分を見て、客観的な位置関係を画面に表現する。 ○ アクリル絵の具で描く…最初に空間と陰影部分のヴァランスをとるように自分の好きな色で塗る。 ○ 描き重ねができるアクリル絵の具の利点を活かしながら、明暗を中心に空間の中の立体の表現を工夫していく。	①課題を理解した取り組み姿勢 ②自分にこだわった構図の工夫 ③客観的なデッサン力 ④間違いを見つ出し修正し展開する力
後期	鑑賞 A・ワイエス 〈寝室〉を読む 3	● 写実の極みとみられがちな A・ワイエスの絵画は、実は他の手段では表現し得ない詩情を内包している。一枚の寝室の絵を、彼の転機となった〈1946年の冬〉をステップにして読み解く。 ○ 〈寝室〉の絵を模写し、描かれているものを読み解く。 ○ 〈1946年の冬〉の絵と、ワイエスの真意を考察する。 ○ 〈寝室〉の本当の意味を推理する。 ○ ワイエスの世界にであった感想を書く。	①ワークシートへの丁寧な取り組み ②画面から発見し、想像し、構想する力 (発言・ワークシート) ③立体・空間表現を工夫した模写 ④自分の言葉で感想を書く
	絵画 ひきつづき 〈15歳の自画像〉 を描く 9	● 作品は自己の分身である。造形的な表現の高まりが自己の追求の高まりへとつながるように、徹底的に描きこむ。 ○ 面による立体表現、色彩の対比などによる空間表現を工夫して、空間に存在する自分に迫る。 ○ 自分の表現にこだわり、真摯で粘り強い制作態度を身につける。 ○ 自分にとって、自画像を描くことは何だったのかを振り返り、完成後の感想を書く。	①粘り強い制作姿勢 ②色彩計画 ③色による立体・空間表現 ④作例の理解・取り入れ 感想
振り返り	1	○ あわせて、3年間の美術の授業を振り返って、感想を書く。	

山本は、「自画像を描く」ことに、1年間かけて取り組み、前期・後期それぞれの最初の時間に、鑑賞の時間を設けている。1つ目の鑑賞では、アルブレヒト・デューラーの『22歳の自画像』(図 4-43) から、自己を見つめるための自画像の存在を知ってほしいと考えている。また、2つ目の鑑賞では、アンドリュウ・ワイエスの『主寝室』(図 4-44) や『1946年冬』(図 4-45) から、絵をかくとはどういうことかの一側面を知ってほしいと考えている。

<sup>138</sup> 2007～2018年度用のものを、山本本人より拝受。



図 4-43 アルブレヒト・デューラー『自画像(22歳)』  
(1493年)油彩、キャンバス、羊皮紙 565mm×445mm ルーブル美術館



図 4-44 アンドリュー・ワイエス『主寝室』  
(1965年)水彩、紙 537mm×749mm 個人蔵



図 4-45 アンドリュー・ワイエス『1946年冬』  
(1946年)テンペラ、パネル 797mm×1219mm ノースカロライナ美術館

図 4-46 は、2つ目の鑑賞で使われた、ワークシートである<sup>139</sup>。

---

<sup>139</sup> 山本本人より拝受。







図 4-47 (左):折りたたみ式の自作イーゼル、(中)立て鏡(右)鏡のサイズでつくられた収納箱(写真右)

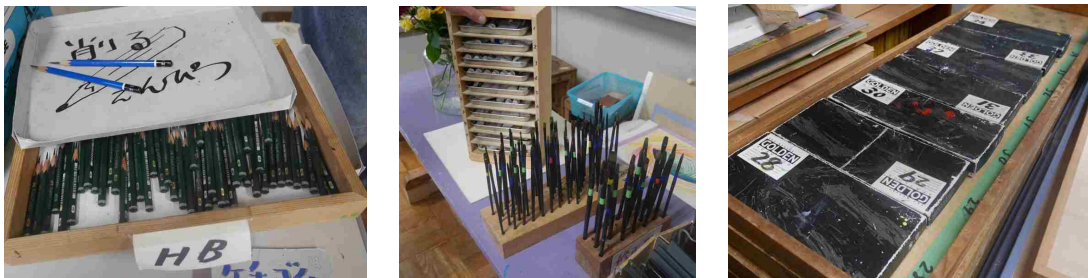


図 4-48 (左):鉛筆入れ、(中):筆立てと絵の具トレイの収納ケース、(右):絵の具セットのトレイ

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰める姿勢を育む、藝術教育としての「みてかく」授業である、中学校の、自分を「みてかく」授業は、このような内容と方法で成り立っていた。

4.2 では、外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、藝術教育としての「みてかく」授業として、中学校の授業実践例における、具体的な内容と方法を考察した。

### 4.3 藝術教育としての「みてかく」授業の内容と方法

4.3 では、外界へはたらきかけ、真剣に突き詰めることを欠いた「自分軸」を克服する、藝術教育としての「みてかく」授業がどうしたら成り立つか、これまでにみてきた授業をもとに、内容と方法を検討したい。

#### 4.3.1 藝術教育としての「みてかく」授業の内容

藝術教育としての「みてかく」授業の内容とは、どのようなものであろうか。

〈授業の内容一何を見ていたか〉

これまでにみてきた5つの授業の内容として、何を見ていたかを、表 4-12 にまとめた。

表 4-12 5つの藝術教育としての「みてかく」授業における観察の意義とその内容

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 対象の全体や部分の視覚的特徴</li> <li>○ 対象の環境の状態</li> <li>○ 空間・奥行き・明るさ</li> <li>○ 対象や描画材の色</li> <li>○ アイディアスケッチ</li> <li>○ 素材の特徴</li> <li>○ 自他の作品の視覚的特徴</li> <li>○ 自分の外面</li> <li>○ 視覚的造形要素</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 対象に関する知識</li> <li>○ 対象の大きさ</li> <li>○ 対象のあり方(概念的)</li> <li>○ 対象を取りまく環境のあり方(概念的)</li> <li>○ 対象と環境の関係性</li> <li>○ 表現の形式</li> <li>○ 描画材の感触</li> <li>○ アイディアやイメージ</li> <li>○ 自然のあり方(概念的)</li> <li>○ 自分のあり方(概念的)</li> <li>○ 生きることの意味</li> <li>○ 絵をかく理由・意味</li> <li>○ 自分の内面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 対象の全体や部分の存在感</li> <li>○ 対象の環境の存在感</li> <li>○ 自分の存在感</li> <li>○ 自他の作品の存在感</li> <li>○ 描画材の色の美しさ</li> <li>○ アイディアやイメージの感じ</li> <li>○ 素材の感じ</li> <li>○ 自然の存在感</li> <li>○ 生きることの尊厳</li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。

まず、“みる”こととして、対象や環境、自然、自分などの概念的あり方、また、生きることや絵をかくことの意味、表現の形式や制作時のものに関わる体感、アイディアやイメージなどをみていた。また、“見る”こととしては、対象の全体や部分、空間・奥行き・明るさなどの造形要素、描画材や素材、自他の作品などの視覚的特徴を見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、対象の全体や部分、環境、自然、自分、自他の作品、描画材や素材、アイディアやイメージ、生きることの尊厳などの感じや存在感などをみていたと考えられる。

このことからわかるように、エネルギーを「みる」ことは、それ自体を目的として行わなくとも、すべてのみる活動の中で、同時に行われている。それは、対象が“見た”ものであれ“みた”ことであれ、変わらない。1つの行為の中で、すべてのみることが、相互作用的に生きているのである。

また、対象をみることは、自分をみることにもなる。対象をみることは、そのあり方をみる過程で、環境や自分との関わり、成り立ちなどに気づき、同時にあるがままの存在感を感じることにつながる。対象へめぐらせた感覚や思考は、自身の世界のとらえ方を更新し、自分のとらえ方へと還るであろう。

瓦田の土の授業は、外へ外へと意識が広がり、自分へと還っていた。山本の自分をかき授業は、内へ内へと深く潜ることで、自分を取り巻く様々なものと対話しながら自分へと還っていく。小学校の3つの授業は、概念的な要素が少ない、瓦田寄りの授業であろう。

藝術教育としての「みてかく」授業の内容とは、すべてのみることが、相互作用的に生きているものであり、対象をみることを通して、自分をみるものだと考えられた。

### 4.3.2 藝術教育としての「みてかく」授業の方法

藝術教育としての「みてかく」授業の方法とは、どのようなものであろうか。

#### 〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

これまでにみてきた5つの授業の方法として、よりよく「みてかく」ための工夫から、主要なものを表4-13にまとめた。

表4-135つの藝術教育としての「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
導入			前時の振り返り 本時の流れの確認 ☆	・見通しをもって活動できる
			授業をする理由や 背景を伝える☆	・対象へどうはたらきかけるかの指針をもち、 意義をもって活動できる
みかたの獲得	体全体で多様な みかたをする★		○	・対象への多様な感受や思考により、対象の ことがより深くわかる
	新たな視点で 感動を生む☆		○	・概念化された対象を、実在の対象に引き戻 す
	抽象性のある 具象表現		○	・視覚的に見ることから、感覚的に「みる」こと への広がりを助ける
	作家のみかた に倣う		○	・具体例をもって、実際にみて感じ、自分のもの として表現してみる機会となる ・みかたを広げ、「みる」能力を豊にする ・表現するとはどういうことかがわかる
みてかく	対象や構図などを自 分で決定する★☆		○	・「自分軸」の形成
			方法論の強調 みかた・かき方の規 制★☆	・表現に没頭し追求する中で、自然と現実が 認識される
		描画材の性質を 利用する★☆	○	・知っていることをかいていた習慣を、対象を よく見ることによって描く習慣に変換する ・試行錯誤を可能にする
		子どもが使う道具 を教師が自作☆	○	・制作過程での無駄なつまづきがなく、表現 に没頭できる
全体	授業の目標に沿って活動の要点を絞る☆ (資料・色数・素材・時間配分など)			
	感覚的なことへの具体的な助言★☆			・対象へどうはたらきかけるかの指針をもてる
	教師自身の体感をもって、大切だと考えることを題材にする			・教師も子どもも、授業に価値をもって取り組 める
	テーマの具体的広がりというリアリティがある 対象の生に価値を見出す★			・授業の質を高める
	今、ここに在ることの強さを表現する★☆			

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

※ ★は、外界へと向かうことを助ける工夫、☆は没頭を助ける工夫。

まず、導入の際の工夫として、前時を振り返り、本時の流れを確認することや、授業をする理由や背景を伝えることが考えられる。また、みかたを獲得する際には、全感覚的なみかたや、作家のみかた、新たな視点で感動を与えることなどを通して、多様な世界の

とらえ方が在ることを体感できるようにしたい。そして、みてかく際の工夫としては、自分で選びとることを保証し、目標に沿って、描画材を選定したり、みかた・かき方を制限したりすることも考えられる。全体を通して、教師の内的要求に支えられ、子どもの生の切実さをもって広がる可能性をもった授業のテーマであることや、その目標に沿って活動を絞り、感覚的なことを具体的に伝え、今、ここに在ることの強さを表現することは、よりよく「みてかく」ことを助けるだろう。

また、これらの授業で意識されていることとして、全ての活動が、子どもの制作に向かう精神を支えるものとなるよう工夫されていることである。中でも、外界へと向かえること(★)や、没頭できること(☆)は、特に意識されている。

特に、活動への没頭は、「みる」ことに必要な、対象との一体化を助けるだろう。これらの授業では、様々なみることを真剣に追求する中で、自然と「みる」ことが体験されているのである。

藝術教育としての「みてかく」授業の方法とは、外界へと向かい、没頭できるよう、子どもの制作に向かう精神を支える配慮がなされており、様々なみることを真剣に追求する中で、自然と「みる」ことが湧き起こるものだと考えられた。

#### 4.3.3 藝術表現としての授業

筆者は、瓦田や山本の授業を、**藝術表現**だと感じている。

瓦田は、授業に「本質」を問うている<sup>140</sup>。瓦田の授業において、子どもたちは、土に集中し、一体化していきながら、同時に、外へ外へと意識が広がり、鳥の目になって自分をみている。その中で、子どもたちは、対象や自分の生きる世界に、「本質」を問い、藝術表現を営んでいる。瓦田自身の生への問いに基づき、子どもたちの藝術表現がなされた、瓦田の授業自体が、まさに、**藝術**だと感じられる。

---

<sup>140</sup> 「そもそも、この授業をやろうと考えたのは、日常性の再認識という現代美術的な発想からでした。そんな僕に、この授業の意味を深く問いかけたのは、茅ヶ崎立第一中学勤務のときの美術科の同僚、鈴野武志先生でした。中学二年を二人でもち、『土を描く』という授業をやろうと決めたとき、先生はとても悩んでいました。ある日、先生はこんなふうに僕に言われました。

『瓦田さんはよく簡単にこの授業をやれるね。僕にはとてもむづかしい』と。その後も先生は深く考え込まれ、とうとう授業の日がやってきました。そのとき、鈴野先生が生徒たちにおろした最初のテーマは、『死』についてでした。どうして人は死ぬと土に還るのかと、静かに子どもたちに問いかけられ、話を始められたのです。

この授業を見せていただいたとき、僕はとても恥ずかしくなりました。そしてこの時から、『なぜこの授業をやるのか』を深く考えるようになりました。初めて授業と本気で向き合ったときでした。」 瓦田勝「美術の授業・感じる心と考える心」前掲書、p.59(891)

山本もまた、授業に「本質」を問っている<sup>141</sup>。山本の授業において、子どもたちは、自分を客観化していきながら、同時に、内へ内へと潜り、海の底から水が全て繋がっているのを感じるように自分をみているだろう。その中で、子どもたちは、対象や自分の生きる世界に、「本質」を問い、藝術表現を営んでいる。山本自身の生への問いに基づき、子どもたちの藝術表現がなされた、山本の授業自体もまた、藝術だと感じられる。

石川啄木は、『林中日記』の中で、「人類最高の教育は芸術である」と述べている<sup>142</sup>。そして、筆者には、藝術家は、実学的哲学者であり、「美術教育」の教育者もまた、実学的哲学者でなければならないと思われる。藝術表現としての授業では、教師自身が、自身の生や、世界、子どもたちの営みに、その「本質」を問うことが必要であろう。それらを突き詰めることができた、最高の「美術教育」は、藝術になりうるのではないだろうか。

筆者は、藝術表現としての授業には、真摯な「授業の手前」があると考えている。

山本は、授業者の実感と、子ども達の実感の質を、感動をもって、深め、生成していきける授業には、テーマの具体的な広がりというリアリティがあり、授業を通して、教師と子どもが、共に発見し、驚きを共有する、その出発点には、授業を構想する手前の、教師の思いが必要だという<sup>143</sup>。ここでいう思いとは、この教師の生に裏付けられた内的要求であり、山本は、それを「授業の手前」とよび、大切にしている。

---

<sup>141</sup> 2007年、山本は、教員になって30年経った頃、15歳で自画像に取り組むことの意義について、次のように述べている。

「3年生は、ほぼ1年間をかけて自画像を描いている。

自我の萌芽と高まりの時期として、15歳という節目は意味を持っている。大人に向けての不安と期待の入り混じるこの年代に、いたずらに期待のみを投げかけてもいけないし、不安を強調しすぎるのも考えものである。自らが等身大の生を獲得するために、「人間」のすばらしさと危なっかしさを深く知り、考える機会を出来るだけ多く与えられる必要があるだろう。これは美術の活動の中では、作家の生き方と作品への考え、さらにはその時代、その社会での作家としての人間のあり方にかかわる推理と洞察に富んだ鑑賞の活動で少しは補うことができるだろう。

人間を見つめる鑑賞の活動と、自らの目と手と心とを働かせた表現の活動とに支えられて、自己を見つめる仕事としての自画像が描かれるのだ。」 山本幹雄「15歳の自画像」『美術・授業Ⅰ』 同上書、p.6

<sup>142</sup> 石川は、芸術は教育の奴隷ではなく、教育こそ芸術の一部であるとしている。 上野浩道『日本の美術教育思想』、風間書房、2007年、pp.77-78

<sup>143</sup> 山本は、この「自画像をかく」授業を、40年近く続けている。山本の原点であるというこの授業のリアリティについて、次のように述べている。

「感動を伴う授業には、テーマの具体的な広がりといったリアリティがあることに気づかされました。それは教師が投げかける授業構造が引き出す子ども達のエネルギーの表現なのです。授業者の実感と子ども達の実感の質を深め生成していきける授業にはリアリティがあると考えられます。それは共に発見し、驚きを共有することです。その出発点に教師の思い入れがあって授業のエネルギーにすべきであると考えようになったのです。」 山本幹雄「自画像を描く」『少年の美術 教授資料』 前掲書、p.94

筆者の「授業の手前」は、**もっと世界を感じてほしい**という思いであった。

木を「みてかく」授業1の目標は、「大楠を、大楠が長い年月を過ごしている場所の空気ごと、五感で感じ取り」、「その感覚をもとに、大楠を支え地に潜る根や、風化する木肌、空へと伸びる枝を、よく見て、線で表現する。」ことであった。また、木を「みてかく」授業2の目標は、前時同様に、それらをよくみて、「色で感じ、色の線や面で表現する。」ことである。

これらの「授業の手前」には、当時担任していた子どもたちに、**もっと世界を感じてほしい**という思いがあった。4月当初の子どもたちの作品に、型にはまって、こわばっている印象をもち、**価値観を転換したい**と考えたのである<sup>144</sup>。木を「みてかく」授業は、**もとのびのびと絵をかけたらと、抽象表現へと意識の移行を試みる過程**にあった。

筆者にも「授業の手前」はあったが、それは、瓦田や、山本に比べ、薄っぺらいものであった。

山本は、研究会で、「**自分にとっての授業とは?**」と、**授業を自分に還している**<sup>145</sup>。そ

---

<sup>144</sup> 木を「みてかく」授業1で、多くの子どもたちのこわばりは解消されたかにみえる。

<sup>145</sup> 山本、28歳、教師になって4年目の言葉には以下のようにある。「どうしてもなく個であらざるを得ない美術教育は、もしかしたら教育の原点に立っている!? 授業は授業者自らが作り、自らが試される場である。何の為に。どうやって。それでいいの? 日々、問いは循環される。その循環から、ア・テストに向け、評定に向け、そして教育に向けて様々な疑問が発せられ続けてきた。でも、その問いかけが本物である為には、我々美術教師が真に『自分にとっての授業とは?』という問いを磨き合い、循環させ高め合うことが不可欠である。との共通地盤から、裸の授業を提示し合おうとする『一クラス分授業研究』はもう何年になるのだろう。部会の場で一人ひとりの『私』がはがされ、裸にされる。裸になった『私』に何が残されるのか。それはその授業でのねらいと、そのねらいを支える必然性と、そして、それらを支える自らの思い入れしか無いではないか。共通言語で語り合うその場は、我々にとっての救いの場であり、高め合う研修の場として機能し続けてきた。

今、我々の位置を客観視できる場として、今年度は県立青少年センターでの『技法と表現展』をあげてみよう。我々の授業が横浜というところでどう評価されたのか。我々の授業は、通りすがりの問いかけを生徒にすることをしないから、当然、問いかけは長期にわたるものとなる。材料は表現をとことん支えてくれる地盤として許される限り最適のものを使う。紙一枚が意味を持たないで何が授業か。横浜での授業は多岐にわたる教材で、言ってしまうと教材消化の授業が主であるのか、静かではあるが深い驚きをもって我々の発表が迎えられたようである。何故、我々が一歩も二歩も踏み出したかは理解されたかどうか怪しいが……。何故、こだわることにこだわり続けるのか。何故あの紙であってこの紙であってはならないのか。何故ここで打ち切ってはならないのか。それは、それは子供一人ひとりがその授業を通して何を味わい、自己を、表現を通して認識するところまで行くかどうかが一番の問題であるから。現行の教育のわく内思考を抜け出さなければならぬ必然はゴロゴロとそこらにころがっているというのに。さて、我々は、明日はあるのか。教育は個別なもの=私的なものが地盤であると確信するのが個であることに徹する我々の研究は、正直言って、ここまで来て少々失速状態にあるのか。個は果して普遍を踏まえているのか? 踏まえ方が余りに『共通言語的』であり、感性の領域に偏ってはいまいか? そっと内的で私的にステキでひろがりのある授業がそれでいけぬのか?

こが、筆者と決定的に違う。目の前の子どもたちに何が必要かを考え、彼らが 20 歳になったときに生かされる力を育みたいというのは、教育の大前提であろう。筆者は、その粹を出なかつた。それに対し、山本は、**自分の生をかけて授業を考えている**のである。

瓦田も、山本も、そのように**授業を問う場**を、**授業の研究会**に求めていた。実は、彼らは、同じ研究会でずっと磨き合ってきた。彼らの先輩である鈴野武志によれば、地域の中学校美術教員が集う茅ヶ崎中学校教育研究会美術部会（以下、茅中研）では、東京大学の宮原修や、東京藝術大学講師であった佐藤一郎なども参加し、授業の検討会を行うこともあったという<sup>146</sup>。

また、東京大学の稲垣忠彦によって行われた、東大〈第一土曜の会〉では、「幼稚園から小・中・高の参加者が、《一クラス分の作品》を持参して、授業のねらいや実践の中身を語り、全員で質問や意見感想を交わして、授業を共有、検証した<sup>147</sup>。この取り組みにより、山本は、全国のすばらしい実践に目を開かれたという。

このような、**授業とは何かを問い、磨き合い、循環させ高め合える場**が、彼の**精神を高めた**と考えられる。そして、**現行の教育に疑問を抱き、授業を通して、教師も個に還り、磨かれなければならない**と考えるようになる。

「自分の考えや授業への思い・実践などが「独りよがり」に陥っていないかを検証するために、知的活動の場所や、研究会への参加といった**自分の外に自己鍛錬の場を持つ**」ことを、鈴野は、「**外部を持つ**」と言った。山本は、それを受けて、本当に必要であるという、必然を追求する延長線上に、授業の「本質」を確かめながら、授業を営むべきだと考えた<sup>148</sup>。そのように、**教師の「授業の手前」が充実することではじめて、「本質」を**

---

体制内での意味をしっかりとたないことが普遍的でないことの証拠なのか？

我々の方法は、授業者の個別性から発して普遍へと到る道をさぐるしかないのだ。わくから発するのではなく、あくまで子から発することは主客転倒ではないはずである。いよいよもって我々の研究は白熱する必要と、透徹した論議を必要とするであろう。

…（中略）…

作品至上主義は点数至上主義と同じに子供達をおいてけぼりにする。我々は何の為に作品研究をするのか。それはその授業構造が持つ意味とひろがり正しく認識し合うことに意味を置いているからである。『本当に正しく？』この問いが今我々に重い。ただ言えることは、こちらの方に真実があるという確信めいたものがドッカとあること。いろいろな意味を込めて来た我々の研究も循環して個に還り、個の高め合いにかえるべきようだ。「茅ヶ崎中学校教育研究会の美術部会の報告書」、1983年 山本本人より拝受

<sup>146</sup> 山本より拝受。 鈴野武志「茅ヶ崎中学校教育研究会の美術部会の報告書」、1978年

<sup>147</sup> 鈴野、瓦田らが、茅中研でも同じ方法で取り組もうと提案し、現在に至っている。 山本幹雄『私の美術教育 36年 1978～2013』、2013年、p.3

<sup>148</sup> それぞれの研究会が、自分の実践とぴたりと重なるわけではありません。しかし、教育としての美術教育の本質に迫ろうとする研究こそが大切です。新たな教材を開拓するための研修ではなく、授業者自身が、「本当に必要であるという必然を追求する延長線上に求めるもの」に触れられるだろう研究会・展覧会・書籍・映画・講演会…etcに、精神を自由にして出向くことが大切です。

外部との出会いが自分にもたらすモノと、自分の間の「ユレ」が、自己鍛錬と自己検証の働き

「みてかく」授業の存在意義を支えられると考えられる。

山本の「授業の手前」を大きく動かした「外部」は、研究会だけではなかった。山本は、1980年、現代美術社の『少年の美術』という教科書作成に関わっている。「絵本のよ  
うな厚表紙」、「そのページに必要なものに絞られた図版」、「文章で語りかけて、授業・美術  
へと心をいざなうように編集されている」。代表執筆者の佐藤忠良<sup>149</sup>の「美術を学ぶ人  
へ」は、美術を学ぶ意味と意義を、腑に落ちるように語り秀逸であり、山本は、子どもた  
ちに、副読本として持たせていたという。<sup>150</sup>

1968年、現代美術社を立ち上げた太田弘は、教科書の寡占状態に危機感を覚え、1980  
年以降、教科書を出版する。太田は、「教科書こそ、子どもにとって最良のすぐれた本で  
あり、文化であるべきだ」、「子どもにとって大事なものは、効率ではなく、本を創った人の  
情熱を感じることであり、筆者との出会い」であるとの理念を掲げ、「心をつくる美術教科  
書」の作成を試みた<sup>151</sup>。

筆者は、現代美術社の教科書もまた、藝術だと感じている。

山本は、太田とのやりとりを、「今と違い当時は、メールも無く、太田氏が直接私に会  
いに来ての打ち合わせでした。わずかな時間のために、東名を抜けて来校された20数回。  
しかも30代前半の若造の生意気な提案を、辛抱強く受け止めてくれました。」と回想する<sup>152</sup>。

しかし、1992年、太田は、志半ばで命を断つ。その5日後に、山本が残したメモには、  
次のようにある。

残された みえないベクトルに 寄せて

さまざまな時代を 人を そして今を  
砂金採りのように すくいあげ すくいあげ 吟味していく者  
時代の加速度に抗い 真の仕事と呼べるものを模索する者

世の幾多のアクの中で  
真摯な 想像をともなった思考が  
自ら 人間の一人ひとりの意義を高めること

---

を促し、ヒトリヨガリを正し、本質から逸れないための蝶（たずな）となってくれます。 山  
本幹雄『私の美術教育 36年 1978～2013』 同上書、pp.6-7

<sup>149</sup> 「佐藤忠良氏を茅ヶ崎に招いて、自身の戦争体験をからめて彫刻・美術についての思いを語  
っていただいた」と記されている。 山本幹雄『私の美術教育 36年 1978～2013』 同上書、  
p.4

<sup>150</sup> 山本幹雄『私の美術教育 36年 1978～2013』 同上書、p.4

<sup>151</sup> 西郷南海子『子どもの美術復刻版解説』、復刊ドットコム、2013年、pp.2-5

<sup>152</sup> 山本幹雄『私の美術教育 36年 1978～2013』 同上書、p.5



そして そうした自立的人間のあり方が 社会を健全に導くこと一を知り  
あくまでも その流れの中で 内省に 内省を重ねて  
本を創り出すことに 全精力を費やした者

自らの利益を省みず 20分の邂逅に 都会の渋滞をしのび  
身体と心を運ぶ者

みえないベクトルは確実に残り 残された者が問われるとき  
志に 高潔であれ と思う

瓦田は、太田の死以降、山本が少し変わったと言う<sup>153</sup>。山本の「授業の手前」には、強い覚悟があると思われる。

筆者は、このような、真摯な「授業の手前」が、この授業を、藝術表現としての授業  
にしていると考える。

4.3 では、外界へはたらきかけ、真剣に突き詰めることを欠いた「自分軸」を克服する、藝術教育としての「みてかく」授業がどうしたら成り立つか、これまでにみてきた授業をもとに、内容と方法を検討した。

外界へはたらきかけ、真剣に突き詰めることを欠いた「自分軸」を克服する、藝術教育としての「みてかく」授業の内容とは、すべてのみることが、相互作用的に生きているものであり、対象をみることを通して、自分を見るものであると考えられた。また、その方法は、外界へと向かい、没頭できるよう、子どもの制作に向かう精神を支える配慮がなされており、様々なみることを真剣に追求する中で、自然と「みる」ことが湧き起こるものだと考えられた。さらに、教師の生に基づく真摯な「授業の手前」があるとき、それらは藝術表現としての授業になりうると考えられた。

以上、第4章では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元するための基礎研究として、藝術教育としての「みてかく」授業の内容と方法を検討した。

---

<sup>153</sup> 2017年11月に、筆者が瓦田から直接聞いた話より。

## 第5章 藝術表現としての「みてかく」授業への試み

### 一その内容と方法

第5章では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、**教育現場に還元**すべく行った授業をもとに、**藝術表現としての「みてかく」授業の内容や方法**を検証する。還元の際し、筆者は、瓦田や山本のように、子どもたちへの**藝術教育**を、**自身の藝術表現**として行うことを試みる。

#### 5.1 中村仁美の授業の手前—豊かさへの問い

筆者は、人が豊かに生きるとはどのようなことかに関心がある。

5.1 では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として**教育現場に還元**すべく、**藝術表現としての授業に不可欠な、授業者の真摯な「授業の手前」**について、**「豊かさへの問い」**という観点から述べる。

##### 5.1.1 不足感への問いと感謝

筆者の「授業の手前」である、「豊かさへの問い」の1つ目、**不足感への問いとは、どのようなものだろうか。**具体例を示しながら記したい。

今、コンビニや、インターネットショップでの買い物が当然になり、欲しいと思ったとき、すぐに、生活に必要なものが手に入る環境がある。節約された時間は、別のことに使うことができ、このシステムは、忙しい日々を助けてくれる。また、100円均一の雑貨店では、有用なものが安価に販売され、経済的にありがたい。簡単にものが手に入るようになったことで、私たちは、ものを手に入れ、時間やお金を節約することができ、その意味で、豊かに生きているといえる。

また、私たちは、小さい頃から莫大な時間と費用をかけて教育を受け、大人になったら、社会に還元すべく、朝から晩まで働く。その見返りとして、お金を得て、得たお金で、自分の考える豊かさに合ったものやことを買い、豊かに生きようとする。中には、働くこと自体に豊かさを感じられるような、自分に合った仕事をしている人もいるが、生活のため、家や車を買うため、旅行をするなどのために、働く人もいるだろう。そのような人々は、自己実現という豊かさへ向かって生きているといえる。

しかし、筆者は、**これらの営みに懸念がある。**

野菜でも、日用品でも、どこの誰によって、どのようにつくられ、自分へと運ばれてきたものかを意識することは少ない。手元に届くまでの過程をあまり意識することなく、簡単に手に入ることで、人々は、つくられたものを、**ただの物**として認識するようになって

てしまうのではないだろうか。そして、そのような意識は、無機質な世界観をつくりうる。

また、子ども時代を塾や受験勉強に費やし、大人になってからはお金のために働く人々にとって、それらの隙間の余暇に費やす時間以外の人生の多くの時間は、**価値のない時間**になってしまわないだろうか。このような意識は、空虚な世界観をつくりうるだろう。

筆者は、**人の豊かさは、心のあり方**によると考えている。

そう最初に思ったのは、中学生のときだった。夜、家族と布団を並べて横になり、豆電球のうっすらとした灯の中で、ぼんやりと天井の木目の模様を見ていた。次第に、その部屋の壁に沿って並べられた古びた洋服ダンス、正月に貼り直した襖や障子の紙、自分の布団やパジャマなどが、なぜここにあるのかに意識がいった。そして、いつもあって当たり前だと思っていた家にあるすべてのものが、父や母が、私たちの暮らしに必要なだと考え、用意してくれたものであることに気がついた。それまでも、もちろん頭ではわかっていたが、その時は、多分、心でわかったのだ。途方もないありがたさに、ただ、涙が出た。

このことをきっかけに、筆者は、**心のあり方が、その人の豊かさを決める**と思うようになった。

豊かさを感じる心のあり方には、**あることが当たり前ではないことに気づくことや、既に足りていることに気づくこと**などがあるだろう。

**あることが当たり前ではないことに気づくこと**は、「ありがとう」、**既に足りていることに気づくこと**は、「我唯足知」と、先人が、豊かに生きる道標として、文化の中に残してくれている。これらは、**人の欲による不足感**を問い直すものだと思われる。しかし、これらを頭で理解しては、心からの豊かさを感じて生きるに至らないであろう。

冒頭で述べたような2つの社会のあり方は、人の不足感から生まれたものではないだろうか。なぜ、そんなに生き急ぐのか。足元を見れば、**ただあることが、自分を取り巻くすべてのものに支えられ、どれだけ尊いことなのか**を感じるだろう。同時に、**生きることは、生かされること**であろう。向上心は素晴らしいが、価値の基軸は、それでよいのか。自分が死ぬときに、後悔のない基軸であるか、度々自分に問い直す必要があるだろう。

同じ環境や出来事に対し、幸せを感じる人がいれば、そうでない人もいる。これは、その人の**心のあり方がみせる、世界観の違い**によるものだと考えられる。筆者自身が、自分の心のあり方を問い、出会う子どもたちには、そのような**心のあり方と世界観の関係**に気づいてもらえるような授業がしたい。

筆者の「授業の手前」である、「豊かさへの問い」の1つ目は、**不足感への問い**である。筆者は、本当に足りないのは何かを問いたい。

### 5.1.2 概念化への問いと敬意

筆者の「授業の手前」である、「豊かさへの問い」の2つ目、概念化への問いとは、ど

のようなものか。

私たちは、大人になるにつれ、概念的にもことやことを理解するようになる。それにより、状況を伝達・共有することが容易になり、思考を含む、様々な営みの効率化がはかられるだろう。しかし、そのような概念化が理解を進める一方で、概念化の過程で削ぎ落とされ、置き去りにされるものもあるだろう。**概念化は、あくまで便宜的なものだと考えられる。**

では、**概念化しないものやことのとらえ方**とは、どのようなものだろうか。

筆者は、それを、**実在としてとらえる**ことだと考える。

筆者は、まだ言葉も話さないような小さな子どもと散歩をしていて、子どもが道端の花に興味をもったとき、「あ、それはタンポポっていうんだよ、かわいいね〜。」と言葉をかけ、自分の言葉に違和感を感じた。大人にとって、その花は「タンポポ」に分類されるものであり、自分の理解と他者との共有のために、「タンポポ」や「かわいい」という音の羅列を概念化し、伝達や思考に利用している。しかし、そのタンポポは、「タンポポ」と分類されなくても、そこで懸命に生きる花であるし、「かわいい」と形容したことで、こぼれ落ちたタンポポの可愛さがあることに気づいたのである。社会化の過程で、「タンポポ」や「かわいい」を教えることは必要かもしれないが、その花に興味をもったときの子どもには、そんな言葉で要約できないような、たくさんのことが心身を満たしていたに違いない。

その、子どもの心身を満たしていた、**対象を丸ごととらえる感覚的なことが、実在としてとらえる**ということではないだろうか。

筆者は、**実在をとらえることは、人の心を豊かにすると考える。**

なぜなら、実在は存在そのものであり、そこには、尊さが感じられるからである。概念的な理解により感じられる尊さよりも、実在に感じられる尊さの方が、強いエネルギーをもっている。「タンポポ」や「かわいい」は人間が判断して便宜的につけたラベルであり、実在としてのタンポポは、人間が関与してもしなくても、あるがままに存在するものである。そのような、**尊さを感じられる世界観**に生きるとき、**自分を取り巻くすべてのものやことへと敬意が生じ**、自ずと心は豊かになるだろう。そして、その敬意は、5.1.1 で述べたような「ありがとう」や「吾唯足知」の心にもつながるだろう。

私たちが、このように実在をとらえるとき、同時に、対象のエネルギーを感じているだろう。このエネルギーは、概念化をせず、あるがままに、実在を心でとらえなければ感じられない。筆者は、**尊さを感じられる世界観**と、それを可能にする**実在のとらえ方を体感**できるような授業がしたい。

筆者の「授業の手前」である、「豊かさへの問い」の2つ目は、**概念化への問い**である。筆者は、概念ではとらえきれないものを問いたい。

### 5.1.3 分離への問いと世界観

筆者の「授業の手前」である、「豊かさへの問い」の3つ目、分離への問いとは、どのようなものか。

私たちは、何かものやことが必要になったとき、お金を払って、それらを手にする。お金という概念システムがなかった頃は、物々交換をして、日々の生活を成り立たせていただろう。しかし、今も昔も、家庭内で、日常的に、お金や等価交換のシステムに基づき、生活をしている人はあまりいないのではないだろうか<sup>154</sup>。各々が役割分担のもと、自分ができることをして、自分たちの日々の営みを支えているように思われる。人は、本来、そのように生きられる資質をもっている。

筆者は、「自分以外」のものやことへのとらえ方が、人の豊かさを左右すると考える。

私たちは、個々に「自分」という意識があり、「自分以外」のものやことに囲まれて生きている。先の例で言えば、お金や物々交換は「自分」と「他」との関わりであり、それらなしに役割分担をして過不足なく生きるには、「自分」を含めた「自分たち」という意識、もしくは無意識が必要であろう。

「自分以外」のものやことを、「他」ととらえるか、「自分たち」と捉えるかで、**世界観は大きく変わる**のである。

「自分以外」は、人間に限らず、**自分を取り巻くすべて**に拡大できる。

2.3.2 で紹介した、アメリカ先住民ブエプロ族の器づくりにおける意識には、それが感じられるだろう。そんな彼らの世界観は、穏やかさと調和で満ち足りている。

このような世界観は、縄文人にもみられる。縄文人は、ムラをつくり、ハラの恵みを、必要な分だけ得ながら暮らしていた（図 5-1）。そこには主従がなく、他の生を侵害しない、ハラに生きるものたちへの敬意があった。彼らは、「草木皆もの言う」と考え、礼を尽くし、ときに許しを乞うて、自然と共存していたのである<sup>155</sup>。縄文人の狩猟漁労採集による生活は、弥生人の農耕生活と比べて未文化で野蛮だととられることがあるが、野蛮なのはどちらだろうか。

---

<sup>154</sup> 例えば、親は、無償で子どもたちに食事を作り食べさせるが、子どもに対価を要求しないだろう。夫婦間での役割分担や、子供へのお小遣いはあっても、家事を仕事として行い、それに対して明確な報酬のやり取りのある家庭が、どれだけあるだろうか。

<sup>155</sup> 小林達雄『縄文の思考』、ちくま新書、2008年、p.71

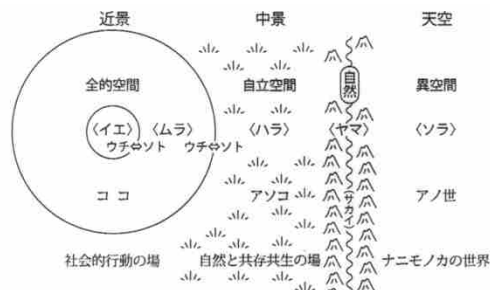


図 5-1 縄文ムラのスペースデザイン<sup>156</sup>

ブエプロ族も、縄文人も、自分を取り巻くすべての「自分以外」に、一体感を感じ、敬意と感謝の気持ちをもって生きていたと思われる。

この「自分以外」のものやことへの意識は、「自分」への意識でもあるが、人々はそれに気づいているだろうか。

自分の世界観が、主従や、他の生への侵害をありとすることは、自身が従となり、他から侵害されることをもありとすることである。私たちの主従や侵害の意識は、現実には、さまざまな主従や侵害の関係をづくり、私たちは、主従や侵害のフラクタル構造にある社会の中を生きている。ある場面だけを切り取って、「自分」はされたくないが「他」へはすることが成り立つかもしれない。しかし、そのような意識で生きる人々の社会では、まわりまわって「自分」に還るであろうことは、想像に難くない。

このような意識の下では、人間は、「自分」も、「自分以外」も大切にできていないのではないだろうか。

ここに述べてきたことは、原始化を称賛したり、技術革新を否定したりするものではない。これらは、技術革新をどのように活かすか、その方向性を決定する、人間の世界観を問うものである。筆者は、子どもたちが「自分たち」の範囲を広げ、各々の存在に敬意と感謝の心をもてるような授業がしたい。

筆者の「授業の手前」である、「豊かさへの問い」の3つ目は、分離への問いである。筆者は、「自分」と「自分以外」のものやことの間を問いたい。

5.1 では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元すべく、芸術表現としての授業に不可欠な、授業者の真摯な「授業の手前」について、「豊かさへの問い」という観点から述べた。

筆者は、心のあり方と世界観の関係や、実在のとらえ方、敬意と感謝の心をもって生きる世界観があることに気づくことが、子どもたち一人一人の人生を豊かにするのではないかと考えている。

<sup>156</sup> 小林達雄「日本人と縄文の心」、茅野・産業振興プラザでの講演記録、2016年11月1日

## 5.2 藝術表現としての「みてかく」授業の構想

5.2 では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元すべく、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む藝術表現としての「みてかく」授業の構想について述べる。

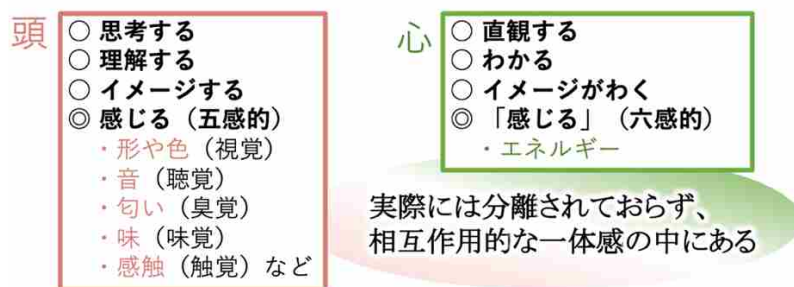
### 5.2.1 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む仕組み

筆者の「授業の手前」から、エネルギーで「みる」世界観に基づき、外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、藝術表現としての「みてかく」授業を考える。藝術表現としての「みてかく」授業が、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育むと考えられるのはなぜだろうか。

#### □ みることが、生きることに資する仕組み

まず、筆者は、みることは、生きることに資すると考えている。

その前提として、筆者は、2.2.1 の図 2-3 のように、頭と心がみることをしていると考えている。頭や心でみたことは、本来共有可能である。しかし、現代人の感覚の衰退により、第六感で無意識にとらえるエネルギーは、共有が難しくなっていると、筆者は考えている。(図 5-2)



感覚	意識有無	対象	対象の例	共有 possible の度合い
六感	無意識	もの こと 自体	エネルギー 存在感	本来は共有可能 (感覚の衰退→共有難)
五感	意識		形・色	
		概念	文脈・物語 法則・思想	共有易

図 5-2 観察による描画表現の際にはたらいっていると考えられる  
頭と心が対象にしているものと共有の度合い

この、頭と心によるみるということ、それぞれ象徴的に、「頭で思考する」とこと、「心で『感じる』」ことに分けて、みることに資する仕組みを、図 5-3 に示した。



図 5-3 みることに資する仕組み

「頭で思考する」ことは、社会を生きるために必要だと考えられる。

私たちは、物質的・概念的なことを、「頭で思考する」。その営みは、「自他・正誤・善悪・優劣」などを判断するものであり、結果として、物や意味に価値を感じる。その判断は、他者軸と自分軸により、比較・区別して認めるものであり、満足や不満を生むが、それらを改善することができる。

一方、「心で『感じる』」ことは、「本来の自分」を生きるために必要であろう。

私たちは、存在感やエネルギーを、「心で『感じる』」。その営みは、「ありのまま」を受容するものであり、結果として、ただあることに価値を感じる。その受容は、自分軸により状態として受け入れられ、満足や不満を生まない。

このように、「頭で思考する」ことは、社会を生きるために必要であり、「心で『感じる』」ことは、「本来の自分」を生きるために必要である。そのため、みることは、生きることに資すると考えられるのである。

□ 「みてかく」ことが、敬意と感謝の心を育む仕組み

では、「みてかく」ことが、敬意と感謝の心を育むと考えられるのはなぜだろうか。

図 5-3 のみるという営みに、かくという営みを加え、「みてかく」ことが、敬意と感謝の心を育む仕組みを示したものが、図 5-4 である。



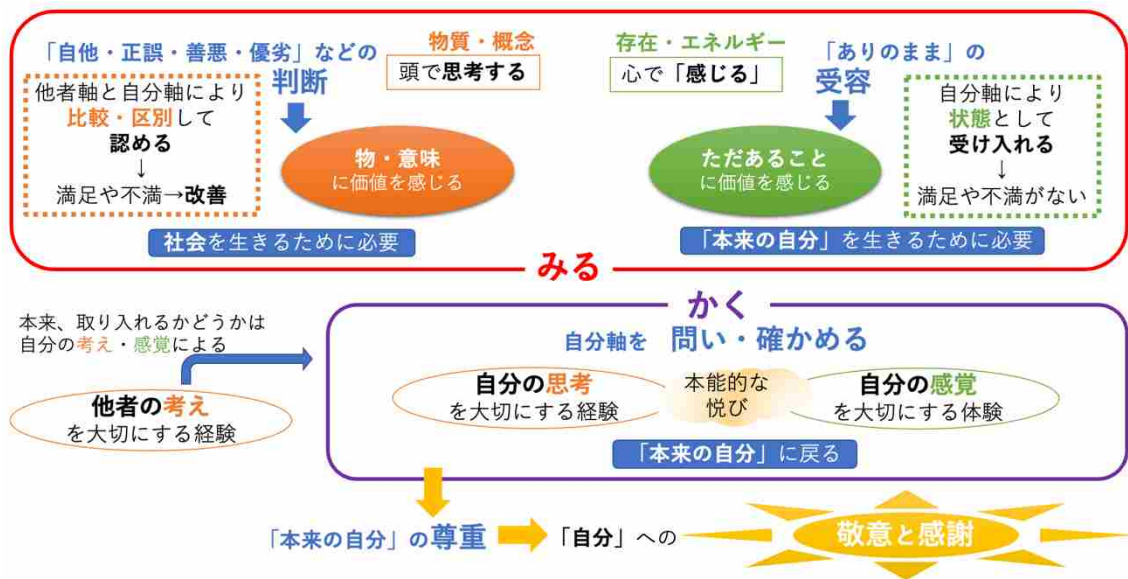


図 5-4 「みてかく」ことが、敬意と感謝の心を育む仕組み

かくことは、「本来の自分」に戻る営みであると考えられる。

頭で思考してかいた際には、自分の思考を大切にしているであろうし、心で感じてかいた際には、自分の感覚を大切にしているであろう。かくという営みは、自分軸を問い、確かめるものであるから、いずれにしても、自分の真にふれたとき、本能的な悦びを感じているように思われる。これは、2.1.1 の図 2-1 で、「描画表現の意義」が、「自分軸の形成」にあると考えられたことと、根拠を同じくしている。

しかし、かく際に、他者の考えが入ることもある。それを自分のかく営みに採用するかどうかは、自分軸により判断するのが本来の姿である。とはいえ、場合によっては、納得いかずとも、他者の考えに従うことがあるだろう。他者軸を優先した際には、自分の真とは異なるため、本能的な悦びではなく、違和感が残ってしまう。

この、かくという営みが、敬意と感謝の心を育むと考えられるのはなぜか。

それは、このみてかくという営みの中で、「本来の自分」の尊重（図 5-4 の□部分）が、度々起こっているからである。中でも、「心で『感じる』」、「みてかく」という営みは、「本来の自分」の尊重なしには為されない。そのため、みてかくという営みの中でも、特に「みてかく」ことで、「本来の自分」の尊重を積み重ねることは、自分に対する敬意と感謝をもつことにつながると考えられるのである。

そして、自分に対する敬意と感謝の気持ちをもつことは、同時に、「自分以外」の存在への敬意と感謝の気持ちをもつことでもある。（図 5-5）自分で「自分」にあるがままの尊さを感じることはなしに、心の底から「自分以外」にあるがままの尊さを感じることは難しい。

このとき、自分さえよければいいという考えをもつことは、心の底からは「自分」を尊重していない状態であると考えられることを、補足しておく。また、実際の活動の中で、

この「みてかく」ことは、そのみが単独で営まれているわけではなく、他のみてかくことと同時に、相互作用的に起こっていることは、先に述べてきた通りである。



図 5-5 「自分」に敬意と感謝の気持ちをもつことは、「自分以外」に敬意と感謝の気持ちをもつこと

「みてかく」ことが、敬意と感謝の心を育むと考えられるのは、「みてかく」こと自体が、「本来の自分」を尊重する営みそのものだからであった。

□ みることが、分離的思考と統合的感觉を生む仕組み

これらに関連して、みることが、分離的思考と統合的感觉を生むことについてもふれておきたい。

図 5-3 のみることによる、分離的思考と統合的感觉を生む仕組みを示したものが、図 5-6 である。

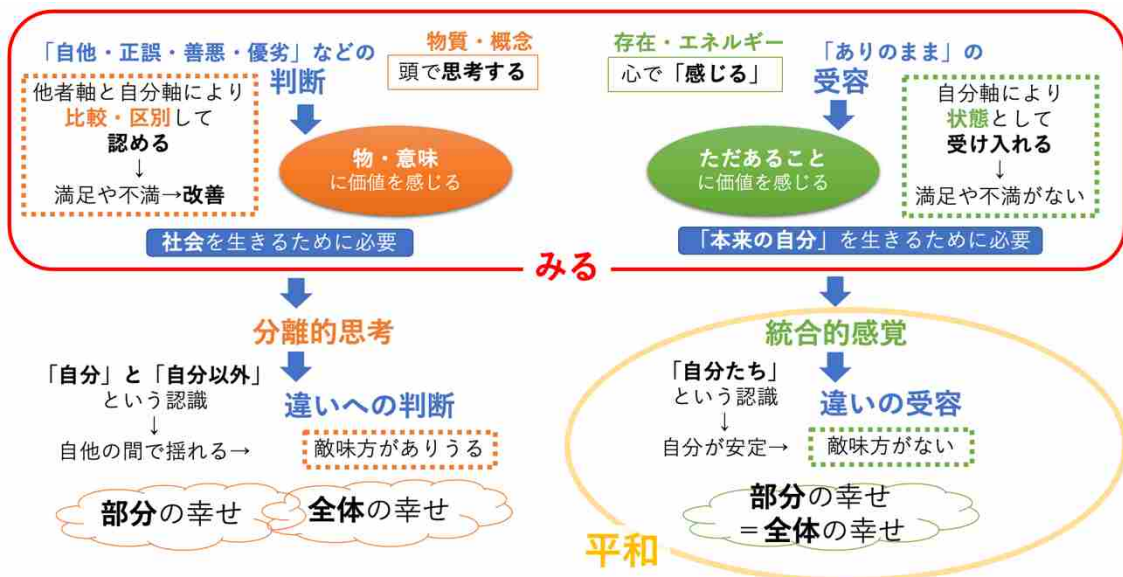


図 5-6 「みる」ことが、分離的思考と統合的感觉を生む仕組み

先に、「頭で思考する」ことは、社会を生きるために必要であり、「心で『感じる』」ことは、「本来の自分」を生きるために必要であるため、みることは、生きることに資する

と考えられることを述べた。この営みは、個々人に、それぞれ性質の異なる世界観を生む可能性をもっている。

まず、「頭で思考する」ことは、**分離的思考**による世界観を生むと考えられる。

「頭で思考する」ことは、「自他・正誤・善悪・優劣」などを判断することに基づいており、自ずと「自分」と「自分以外」を分けて考える。「自分以外」を意識することは、自他の違いに対する葛藤を伴い、その揺れを自分はどうかとらえるのかという、違いへの判断を引き起こす。そこには、敵味方が生まれうるだろう。部分の幸せと全体の幸せが存在し、それらは共存したり、共存し得なかったりする。

一方、「心で『感じる』」ことは、**統合的感覚**による世界観を生むと考えられる。

「心で『感じる』」ことは、「ありのまま」を受容することに基づいており、「自分」は「自分たち」に内包される。「自分たち」という意識の下では、自分が安定し、自他の違いを受容を引き起こす。そこに、敵味方はない。部分の幸せは全体の幸せであり、それが叶うあり方が必然となる。

このように、「頭で思考する」ことは、**分離的思考**による世界観を生み、「心で『感じる』」ことは、**統合的感覚**による世界観を生む可能性を秘めている。そのため、**みる**ことが、**分離的思考と統合的感覚を生むことにつながると考えられるのである。**

筆者の「授業の手前」から、エネルギーで「みる」世界観に基づき、**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、芸術表現としての「みてかく」授業を考える。**芸術表現としての「みてかく」授業が、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育むと考えられるのは、「心で『感じる』」、「みてかく」という営みが、「本来の自分」の尊重なしには為されない、「本来の自分」の尊重を積み重ねる営みだからであった。

## 5.2.2 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の基本構想

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の基本構想とはどのようなものだろうか。

□ 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業への還元要素

5.2.1 で述べてきたことを、実際の授業に置き換えるため、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業への**還元要素**を考えたい。

「頭で思考する」ことが主になる活動の還元要素として、「衣食住を支えるものをモチーフにし、それらのルーツや自分との関係について思考する」ことや、「対象の造形的な特徴をみる」ことが考えられた。

また、「頭で思考する」ことと、「心で『感じる』」ことの両方が主になる活動の還元要

素としては、「視覚的正確性によらない表現を知り、概念や存在感のエネルギーの表現を試みる」ことや、「段階的に、多様な『みてかく』を練習→統合（鉛筆で物質、パステルで存在感のエネルギー、割り箸ペンでどちらも意識）」することを考えた。

最後に、「心で『感じる』」ことが主になる活動の還元要素としては、「対象に自分を重ねる」ことや、「頭でなく、心が動いたかを意識する」こと、「存在感のエネルギーを積極的に感じ表現する」ことなどが考えられた。

実際の授業を考える際の、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業への還元要素は、上記7項目であった。

□ 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の目標

還元要素に基づいた、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の目標とはどのようなものだろうか。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業への還元要素を、授業の要素として表にし、短期・中期・長期目標との関係を示した。(図5-7)

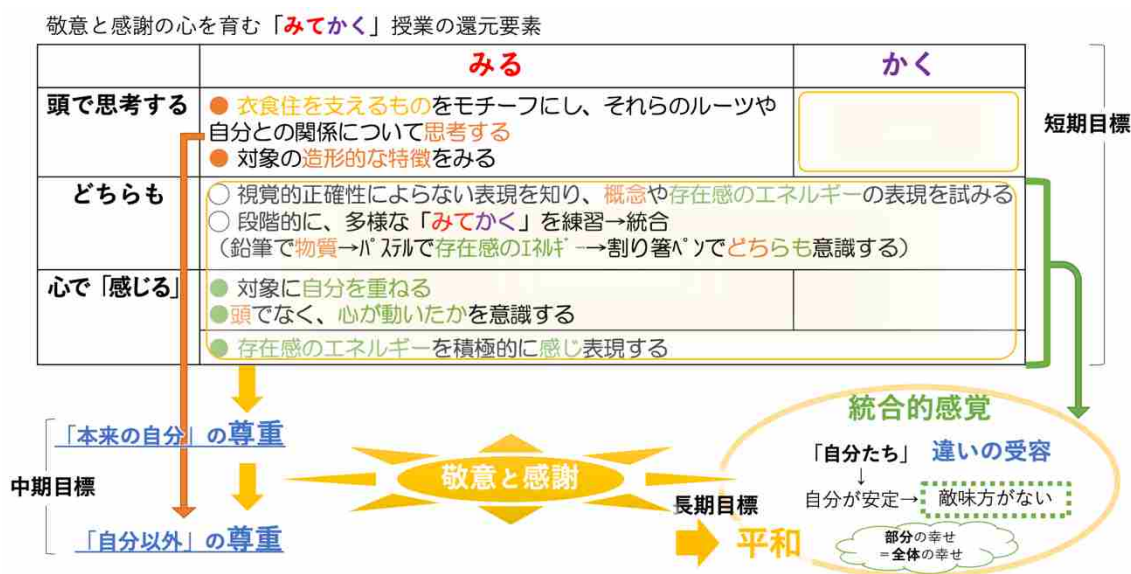


図5-7 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の要素と目標(短期・中期・長期)<sup>157</sup>

図5-7の表では、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業への還元要素である7項目の営みが、みることと、かくことで分けると、それぞれどのような営みであるかが一別できるようになっている。

<sup>157</sup> □中の文字で、橙色のものは、「頭で思考する」こと、黄緑色のものは、「心で『感じる』」ことを示している。

みることのみに関する要素として、「衣食住を支えるものをモチーフにし、それらのルーツや自分との関係について思考する」こと、「対象の造形的な特徴をみる」こと、「対象に自分を重ねる」ことや、「頭でなく、心が動いたかを意識する」ことなどが考えられた。

また、みることにも、かくことにも関する要素としては、「視覚的正確性によらない表現を知り、概念や存在感のエネルギーの表現を試みる」ことや、「段階的に、多様な『みてかく』を練習→統合（鉛筆で物質、パステルで存在感のエネルギー、割り箸ペンでどちらも意識）」すること、「存在感のエネルギーを積極的に感じ表現する」ことが考えられる。

これらの還元要素から、この授業の目標を、短期・中期・長期別に考えたものを、表の下に図示している。

この授業の短期目標は、授業の中で、**還元要素の7項目ができる**ことである。

この授業の中期目標は、この授業の、みてかく営みを通して、「**本来の自分**」を尊重し、「**自分以外**」の存在を尊重することで、**敬意と感謝の心を育む**ことである。

最後に、この授業の長期目標は、みてかく営みや、敬意と感謝の心を育むことを通して、「**心で『感じる』**」、**統合的感覚**による世界観を体得することである。

還元要素に基づいた、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の目標とは、短期的には、**還元要素の7項目**、中期的には、**敬意と感謝の心を育む**こと、長期的には、**統合的感覚による世界観を体得**することである。

#### □ 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の評価

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の**評価**は、どのようにすればよいだろうか。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業では、授業の要素から見出した目標に対し評価をするが、基本的には、**短期目標に対してのみ**行う。

この授業の**目標**とは、短期的には、**還元要素の7項目**、中期的には、**敬意と感謝の心を育む**こと、長期的には、**統合的感覚による世界観を体得**することであった。しかし、中・長期目標に対しては、授業の中だけで、その評価を判断することができない。中・長期目標にとってのこの授業は、花が咲くことを願ってタネを蒔いたに過ぎず、個々人が、日々の生活にどのように生かし、それを積み重ねるかにかかっている。そのため、この授業の評価としては、短期目標に対してのみ行うこととする。

短期目標への評価は、授業でかいた子どもの**作品**、授業中の**制作の様子**や、**記述**、**発言**などから、7項目に対して、どの程度できているかを判断する。

また、この評価は、「**集団内の共通基準による絶対評価**」と、「**個々人の題材開始時を基準とする絶対評価**」を併用して行う。それは、個々人の**伸び**を評価したいと考えたからである。つまり、得意な子どもと苦手な子を同じ土俵に乗せることもするが、それぞれの土俵で自分と勝負することを重視するということである。

「美術教育」において、苦手な子どもが、他の子どもと同じ基準で評価されることが、その子にとってどれだけの価値をもっているだろうか。その子の今をゼロベースに、どれだけ力を発揮できたか、伸ばせたかを考えた方が、その子にとって価値があるのではないかと、筆者は考えるのである。生業とは違い、「美術教育」では、その分野における高みを目指す必要はない。ただ、**真摯に自分と向き合っ、自分を広げ、今の限界を乗り越えることに妥協してはならない**。それは、特定の分野において高みを目指すことと同じくらい、**尊いことだと思われる**。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の**評価**は、子どもの**作品**、授業中の**制作の様子**や、**記述**、**発言**などから、7項目に対して、どの程度できているかを判断する。その際、「**集団内の共通基準による絶対評価**」と、「**個々人の題材開始時を基準とする絶対評価**」を併用して行いたい。

筆者の「授業の手前」から、エネルギーで「みる」世界観に基づく、**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、芸術表現としての「みてかく」授業**を考えた。世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の**基本構想**では、**短期的には、還元要素の7項目、中期的には、敬意と感謝の心を育むこと、長期的には、統合的感覚による世界観を体得すること**を目標にする。そして、その**評価**は、**短期目標の7項目に対して、「集団内の共通基準による絶対評価」と、「個々人の題材開始時を基準とする絶対評価」を併用し、作品や制作の様子、記述、発言**などから、どの程度できているかを判断したい。

### 5.2.3 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の題材構想

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の題材構想とは、どのようなものだろうか。

ここでは、基本構想を、実際に、高等学校の美術科の授業として行うために、高等学校芸術科（美術）学習指導要領に則り、授業案を立てる。期間は2021年4月20日～6月29日、対象は、国士舘高等学校の昼間定時制に在籍し、美術科を選択した3年生11名と、2年生5名である。授業案は、教育現場での授業の共有に用いられるため、美術を専門としない教育現場の教員にもわかるよう、言い回し等に配慮し、理解可能なものとなるよう努める。

#### □ 題材設定の理由

まず、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の、高等学校美術科学習授業案における、**題材設定の理由**を、筆者は次のように考える。

##### (1) 題材の意義（教材観）

本題材の意義は、生徒たちが、身近なものを「みてかく」ことを通して、体感を伴って、自身を取り巻く世界をとらえ直す資質を育むことにある。

私たち人間は、大人になるにつれ、ものやことを概念でとらえ、よりよく思考し、論理的・効果的に判断することが求められるようになる。これは、社会生活を円滑に、効率的に営むために、必要なことである。このように、言葉や数のような記号の理解によって、概念化され意味付けされた世界では、分析的判断が用いられ、ときに、正解と不正解、善と悪などの対極を生む。このことは、さらに概念や意味での理解を進め、細分化・分業化によって、より円滑で、効率的な社会を構築することを助ける。

しかし、言葉や数のような記号を用いた、概念や意味での理解では、ものやことの一側面しかとらえられない。例え、どれだけ長い文章で説明したとしても、全てを伝えきことは難しいと考えられる。また、その記号を解釈する際には、個々人の先入観や偏見などのバイアスがかかり、その概念や意味は、変化して伝わりうる。

それに対し、自身を取り巻くものやことを、意味づけされない存在そのもの、特に、物質的な特徴に左右されないエネルギーとしてとらえた場合には、個々人のエゴのバイアスによって変化することのない、総体的・絶対的なものとして把握される。存在そのもののエネルギーでみる世界では、直感的判断により、あるがままの価値を感じ取られるであろう。

このように、あるがままの価値を感じ取ることは、自分をはじめとする、全ての存在に尊さを感じることにつながる。そして、自分が生きていること、生かされていることを頭で理解するのではなく、心でわかるのである。

自身を取り巻くものやことを、存在（エネルギー）として感じる感性を磨き、概念化し意味付けされた世界をとらえ直すことは、敬意と感謝の心で生きることを促す一助になりうると考えられる。同じものやことであっても、人により見方・考え方は様々である。しかし、どのようにとらえるかによって、生きる姿勢は変わるだろう。本題材では、美術科の授業を通して、生徒たち自身が、心のあり方や生き方を問い直す場を提供したい。

また、本題材では、衣食住に関わるものをモチーフに、観察による描画表現の授業を行う。自分の生に直結する身近なものをみてかくことで、対象や、それを取り巻く世界の多様なあり方を知り、自分の生に引き戻して考えられるようにするためである。

## （２）系統的に見た位置（指導観）

### a. 学びの基底として

本題材は、「素描」を軸に、「美術概論」と「美術史」を取り入れて構成する。

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領において、これら、「素描」、「美術概論」、「美術史」は、専門学科の美術科の科目として、全ての生徒に履修させるものとされている。それは、これらの科目が、「美術科の全ての学習活動に当たって、『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』、『学びに向かう力、人間性等』の三つの柱に示す各資質・能力の基底となるものを学ばせるものである」と考えられているためである。

一方、普通科における芸術科の選択科目としての美術科には、このような位置付けのものがない。強いてあげるなら、〔共通事項〕(「感性や造形感覚などを高めていくことを一層重視し、表現や鑑賞の学習に共通に必要な資質・能力を育成する観点から、生徒が多様な視点から造詣を豊かに捉えることができるよう、造形的な視点を豊かにするために必要な知識)が近いかもしれない。いずれも、幅広い活動を通して共通に必要なとされるが、「素描」などの必修科目と、〔共通事項〕が決定的に違うのは、〔共通事項〕は「知識」として位置付けられている点である。必修科目としての「素描」などは、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」など、三つの柱の基底となるものとされており、〔共通事項〕の資質・能力を育む素地をつくると考えられているのである。

授業者は、芸術科の選択科目としての美術科においても、「素描」などのように、「生きる力」の三つの柱の、基底となるものを育む必要があると考えている。背の高い家を作るには、地盤を固めない立たないが、背の低い家であっても、地盤を固めない立たないと思われるからである。

それゆえ、本題材では、三つの柱を育む以前の、基底となるものを育てたい。ただ、専門学科の美術科における必修科目「素描」が、三つの柱を育む基底となるものを育むと位置付けられていても、「素描」の授業は、三つの柱を元に、目標や計画、評価が成される。このような、フラクタルな関係が内在していることから、学びの位置付けを明確に定義することには、限界があるように思われる。全ての学びは、総体的に起こっているといえるだろう。

このように、学びの基底を扱いたいという背景から、授業者は、美術科の最初の授業で本題材に取り組み、様々な表現活動の基盤としたい。国土館高等学校の昼間定時制では、2・3年生で芸術科の選択授業が行われるため、本来であれば、2年生の初めに本題材を扱えばよい。しかし、授業者は、本年度から授業を担当することになったため、3年生の初めにも、本題材に取り組みうと考えている。これは、同じ高等学校の教育課程であっても、担当する美術科教員によって、年間の授業計画は異なり、3年生の生徒たちに、既に本題材で身につけてほしい資質・能力が備わっているとは言い切れないためである。

#### b. 見方や感じ方を深める

本題材では、自身を取り巻く世界のみつめ直し、意味や価値を問い直す。

平成30年告示の高等学校学習指導要領において、芸術科の選択科目としての美術科の目標には、「美術Ⅰ」、「美術Ⅱ」に共通して、「造形的な見方・考え方」を働かせることが挙げられている。具体的には、「表現及び鑑賞の活動を通して、感性や美意識、想像力を働かせ、対象や事象を造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくり出すこと」とされている。この、「造形的な視点」とは、「造形を豊かに捉える多様な視点であり、形や色彩、材料や光などの造形の要素に着目してそれらの働きを捉えたり、全体に着目して



造形的な特徴などからイメージを捉えたりする視点」のことであるという。指導要領では、「要素に着目」した視点を「木を見る視点」、「全体に着目」した視点を「森を見る視点」と喩えている。

授業者が生徒たちに提示したいのは、全体感でとらえる「森を見る視点」に近い。よさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る「造形的な特徴など」の一つであり、ものやことの全体感の中に存在しているエネルギーを扱う。ここでいうエネルギーとは、存在感のようなものであり、形や色などの「要素」にも、「要素」の集合である「全体」にも存在している。そのため、「要素」や「全体」を見る、「要素」に収まらない要素といえる。

美術科の目標にある、「造形的な見方や考え方」に関連して、科目の目標(2)では、「美術や美術文化に対する見方や感じ方」を深めることが述べられている。本題材では、この点に関しても、ものやことに感じられるエネルギーを扱う。

また、科目の目標(3)にある、「感性を高め」でも、「よさや美しさ」を感じる元となっていると考えられる、エネルギーを感受できる感性を高めていく。「美術Ⅱ」の科目の目標(3)には、「美に対する鋭敏な感覚」である「美意識」について述べられているが、エネルギーの純度が高いほど、美を感じられるため、エネルギーの質を感じ分けられることにも意識を向けたい。

### (3) 題材と生徒の関係（生徒観）

自身を取り巻く世界をとらえ直す資質を育むことは、全ての人に生かされる可能性に開かれている。これを、子どもから大人への過渡期にある、高校生に促すことで、彼らが、概念化され、意味づけられた価値観だけでなく、存在としてあるがままの価値観をもって生きることができることをねらう。これらがどちらかに偏ることなく、バランスをもってあることが、よりよく生きることを助けると考えられるためである。

中でも、国土館高等学校の昼間定時制に通う生徒たちは、様々な背景により、一般的な全日制ではなく、昼間定時制を選択して来ている。その選択の背景を、一様に語ることはできないが、中には、概念的に意味づけられた価値観によって、生きづらさを感じてきた生徒もいるだろう。そのような生徒たちが、ただあることによる価値を思い出すことは、彼らの自己肯定感を高め、心豊かに生きる一助になると考えられる。

また、逆に、他者に嫌な思いをさせてしまうことがある生徒にとっても、存在としてあるがままの価値を感じることは意義深い。なぜなら、それは、他者に対して、条件付きでない価値を感じ、尊重することにつながるからである。相手を尊重する気持ちは、態度や関わり方をよりよいものへと変えるだろう。また、そのような生徒は、他人だけでなく、自分自身をも、意味づけられた価値観で判断し、無条件に価値を感じられていない可能性がある。自身に価値を感じ、心の底から自信をもつことによって、他者に対しても、尊厳をもって関わる態度を養うのではないだろうか。

これらのことは、「普通は」という固定概念を手放し、多様性を認められる素地をつく

る。多様性を認められることで、同じ場面であっても、独りよがりな期待による怒りや悲しみを感じるのではなく、ただそうあるととらえることができるだろう。このような、批判や否定を受けることなく、各々が安心してのびのびと個性を発揮できる共同体づくりにも、一役買えるのではないかと考えられるのである。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の、高等学校美術科学習授業案における、**題材設定の理由**は、上記のように考えた。

#### □ 題材の目標

次に、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の、高等学校美術科学習授業案における、**題材設定の目標**を、次のように考える。

- (1) 「みる」ことや「かく」ことのも多様性を知り、造形的特徴(形や色、遠近感など)を見たり、その存在感(エネルギー)を感じたりして、表現することができる。

【知識及び技能】

- (2) 思考による分析的判断や、思考によらない直感的な判断に基づいて対象を把握し、表現に生かすことができる。

【思考力・判断力・表現力】

- (3) 主体的に「みてかく」ことに取り組んだり、自身を取り巻くものやことを、意味づけられない存在(エネルギー)として感じる感性を磨き、あるがままの価値を感じたりすることができる。

【学びに向かう力、人間性】

これらを、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の、高等学校美術科学習授業案における、**題材設定の目標**とする。

#### □ 題材の授業計画と評価計画

最後に、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の、高等学校美術科学習授業案の、**題材の授業計画**と**評価計画**を、次のように考える。

表 5-1 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の  
高等学校美術科学習授業案における題材の授業計画と評価計画

授業計画			学習活動における評価基準( )は評価方法		
日	学習内容	時数(分)	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
導 入 編					
4/20	1. なぜ美術を学ぶのか ・リンゴの想起画  (鉛筆)	2 (100)	・美術を学ぶ意義を知る。 ・リンゴを見分けることができる。  (活動の様子)	・美術を学ぶ意義を考える。 ・対象をどのように見分けているかを考えることができる。 (対話・記述)	・美術を学ぶ意義を理解し、意欲をもつことができる。  (-評価せず-)

4/27	2. 視覚的正確性による素描 ・リンゴの観察画  (鉛筆)	2 (100)	・視覚的正確性によって「みる」ことを知り、対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。  (作品)	・思考による分析的判断に基づいて、対象を把握したり、自身の表現の改善点を考えたりすることができる。  (活動の様子・作品)	・主体的に、対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。  (活動の様子)
5/17	3. 視覚的正確性によらない素描 ・リンゴの観察画  (パス)	2 (100)	・視覚的正確性によらずに「みる」ことを知り、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  (作品)	・思考によらない直感的判断に基づいて、対象を把握することができる。  (活動の様子・作品)	・主体的に、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)
本 編					
5/25	4. 着ている衣服のルーツと比較素描 ・数種の布の観察画  (パス)	2 (100)	・衣服のルーツを知り、数種の布や自身の衣服の存在感(エネルギー)を、「みてかく」ことができる。  (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、衣服や布のルーツを考え、対象の存在感(エネルギー)や、造形的な特徴を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)
6/1	5. 過ごしている建物のルーツと素描 ・木の観察画  (パス)	2 (100)	・建材のルーツを知り、その一つである木の、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、建物や木のルーツを考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)
6/8	6. 生きものの命の素描 ・金魚の観察画  (パス)	2 (100)	・ミズクの、造形的な特徴や、命の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、ミズクについて考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)
6/15	7. 食べている生きものや、自分のルーツと素描 ・自身の手の観察画  (割り箸ペン)	2 (100)	・食材や自分のルーツを振り返り、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、食材や自分のルーツを考え、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)
ま と め					
6/22	8. これまでの素描における「みる」ことの振り返りと心が動くものの素描  (鉛筆・パス)	2 (100)	・心が動くものの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  (作品)	・これまでの素描における「みる」を、自分なりに振り返ってまとめることができる。 (ワークシート) ・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  (活動の様子・作品・記述)	・心が動くものの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)
6/29	9. 期末成果制作 ・リンゴの観察画 ・リンゴの比較ゲーム  (鉛筆)	2 (100)	・リンゴの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品) ・リンゴを見分けることができる。 (活動の様子)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。  (活動の様子・作品)	・主体的に、リンゴの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  (活動の様子)

題材は、「導入」、「本編」、「まとめ」の大きく3つに分けることができる。

「導入」（1～3時）では、リンゴをみてかく。第1時は、なぜ、美術を学ぶのかを考えるガイダンスをし、リンゴを思い出してかく。また、第2時では、視覚的正確性による“見る”をおさえて、リンゴを”見て”かく。そして、第3時では、視覚的正確性によらない“みる”をおさえて、リンゴを”みて”かく。

「本編」（4～7時）では、衣食住に関わるものをみてかく。第4時は、「衣」について考え、存在感のエネルギーを「みる」ために、色と大きさが似た、素材の違う布をかく。また、第5時では、「住」について考え、大地に根を張る木の存在感や個性、自分との関係をみてかく。そして、第6時は、「命」について考え、生きた金魚の存在感や個性、自分との関係をみてかく。これらを受けて、第7時は、「食」や「自分」について考え、自分の手の存在感や個性、自分とは何かをみてかき、ただ在ることに尊さを感じることをねらう。

「まとめ」（8～9時）では、これまでの学びを生かしてみてかく。第8時は、自分の心が動くものを持参して、その存在感や個性、自分との関係をみてかく。そして、最後の第9時には、最初にかいたリンゴをみてかき、この題材でどんな学びがあったかを意識化する。

それぞれの授業の目標と評価は呼応する。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の、高等学校美術科学習授業案の、**題材の授業計画と評価計画**は、上記のようなものであった。

筆者の「授業の手前」から、エネルギーと世界の一体感への気づきに基づく、**外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、芸術表現としての「みてかく」授業**を考えた。世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の題材構想として、ここでは、高等学校美術科学習授業案の内容を紹介した。

5.2 では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として**教育現場に還元すべく、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む芸術表現としての「みてかく」授業の構想**について述べた。

## 5.3 藝術表現としての「みてかく」授業の実践

5.3 では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元すべく、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む藝術表現としての「みてかく」授業の実践について述べる。

ここでは、題材の授業計画にある9つの授業のうち、本題材の山場である、「第7時手を『みてかく』授業」を取り上げ考察したい。なぜなら、本研究が、藝術表現としてのみてかく授業を目指しており、それに不可欠な筆者の「授業の手前」が、最も授業に大きく反映されるのが、第7時の授業だからである。

### 5.3.1 第7時 手を「みてかく」授業の構想

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業である、「第7時 手を『みてかく』授業」の構想とは、どのようなものであろうか。

#### □ 第7時 手を「みてかく」授業の概要と目標、子どもの活動の構想

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**は、どのような**内容と方法**で成り立つと考えていただけるか。まずは、授業の**概要と目標、子どもの活動**などの構想について述べる。

高等学校美術科における、「みてかく」授業は、国土館高等学校昼間定時制の2～3年生で、筆者が行った授業を取り上げる。

#### ■ 授業の概要

- 題材：『「かく」ことで「みる」 -取り巻く世界のみつめ直し-』（7/9時）
- 日時：2021年6月15日、3・4限（3年）、5・6限（2年）
- 場所：国土館高等学校 昼間定時制校舎（東京都世田谷区若林）
- 対象：高等学校3年生 11名、2年生 4名（1名欠席）
- 内容・方法：「食」や「自分」のルーツを考え、自分の手を観察し、割り箸ペンや竹串で描画する。
- 準備・材料：スケッチブック（F8）、割り箸、竹串、小さなケースに入れた墨汁、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ
- 学習環境：国土館高等学校昼間定時制校舎、2階実習室（多目的室）

#### ■ 実践の目標

人間は、自身が生きるために、生きものを食べているということ、心でわかりたい。また、それらの命あるものをモノとして扱うことが、全て、地球に、そして人間に還ってきていることを知ったり、生きるために食べるのであれば、せめて、それらに命を感じ、

敬意と感謝の気持ちをもったりできないかを考えたい。その上で、生まれてすぐの自分の手が、今の大きさになるまでに、いかに、それらの生きものや、「自分以外」の手に支えられてきたかに想いを馳せる。そして、作家が描いた『手』に、手をかくということを中心に学び、細かなシワの1本1本を逃さずに、手の存在感と自分を感じて、今、ここに生きる自分の手を残す。

## ■ 子どもの活動

### (1) 食べているもののルーツや自分のルーツを考える

—食べているもののルーツ—

#### ① 食べられることへの恐怖に気づく

『鬼滅の刃』や『進撃の巨人』、『約束のネバーランド』などの漫画から、人間は「食べられたくない」と思っていることを意識する。(図5-8)



図5-8 「食べられたくない」思いに基づく漫画 (左)『鬼滅の刃』、(中)『進撃の巨人』、(右)『約束のネバーランド』

#### ② 食べているものを振り返る

食べているものにはどのようなものがあるか、穀物、野菜、果物、きのこ、海藻、食肉、乳製品などをあげ、「食べているものは、命あるもの」であることを確認する。

#### ③ 食べられることへの恐怖と、食べていることをつなぐ

①、②から、人間は、「食べられたくない」と思っているが、当然のように「食べている」ことに気づく。

#### ④ 食べものへの意識が、自身に還ってきていることに気づく

食べているものについての問題点として、「過剰生産・大量廃棄」、「虐待・薬害・食物連鎖異常」、「食品添加物」、「農薬・遺伝子組み換え」などから、「命あるものをモノとして扱うことが、全て、地球に、そして人間に還ってきている」ことを知る。

⑤ 食べることと生きもの命の関係を、心でわかる

人間が生きるために「食べる」のであれば、食べる生きものに、「命を感じ、敬意と感謝」が必要ではないかを感じる。

—自分のルーツ—

⑥ 暮らしを振り返る

食べているものだけでなく、暮らしを支えるすべてのものが、そこにあることが当たり前ではないことに気づき、「命を感じ、敬意と感謝」の気持ちで接する対象となりうることに気づく。

⑦ 自分の成長を振り返る

新生児が大人の指をつかんでいる写真から、自分の人差し指の第一関節を握る生まれたばかりの自分の手の大きさを想像し、自身がどれだけのものやことに支えられてきたかを想像する。(図 5-9)

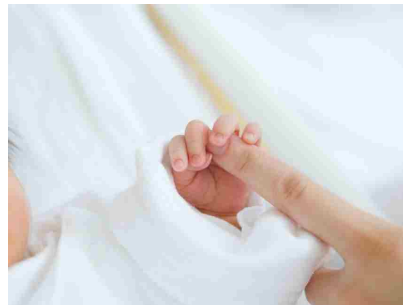


図 5-9 新生児が大人の指をつかんでいる様子

⑧ 自分の尊さに気づく

今、自身がここに在ること自体が、尊いことに気づく。

(2) 手のシワの一本一本までを視覚的正確性によってとらえ、手の存在感を視覚的正確性によらずに描画表現する

—手をかくということ—

⑨ デューラーにとっての手をかくということ

デューラーの「祈る手」の微細なシワに、何が表現されているかをみる。(図 5-10)



図 5-10 デューラー『祈りの手』1508年 テンペラ (左):全体、(右):部分

- ⑩ 作家の手の作品から形式の多様性と形式に左右されない存在感を感じる  
 デューラーだけでなく、ダヴィンチ、ピカソ、ジャコモッティなどの手の作品から、手の存在感は、視覚的正確性に左右されないことを確認する。(図 5-11)



図 5-11 (左):レオナルド・ダ・ヴィンチ『女性の手の習作』シルバーポイント・ペン・チョーク、  
 (中):パブロ・ピカソ『組んだ手』、(右):アルベルト・ジャコモッティ『手』1947年 ブロンズ

- ⑪ 似た形式でも、記号としての絵と藝術表現とは違うことをわかる  
 同じモチーフを描いた図鑑の挿し絵と、藝術作品の絵を比較し、同じ視覚的正確性による表現でも、方向性が全く異なること、この授業では後者を目指すことを確認する。

—自分の手をかく—

- ⑫ みてかく際の留意事項を意識してかく (図 5-12)
- ・ ただ在ることに尊さを感じ、感覚をはたらかせて、存在感を感じる。
  - ・ 自分が生まれた頃の手の大きさを想像し、今の手になるまでの過程を想像する。
  - ・ その過程で、水や空気を循環させ、命をいただきながら成長してきたことに気づく。
  - ・ 更に具体的に、手の中にある骨や筋肉、血管やそこを絶えず流れ続けている血、血



を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺の存在を感じる。

- ・ 自分の手の個性を感じ取り、どんな生き方をして、その手が何をしてくれてきたかを想像する。
- ・ 感じた存在感の表現は、手の形を辿りながら、見えるシワを全て描きこむつもりでみて、割り箸や竹串でかき込み、存在感を表現する。

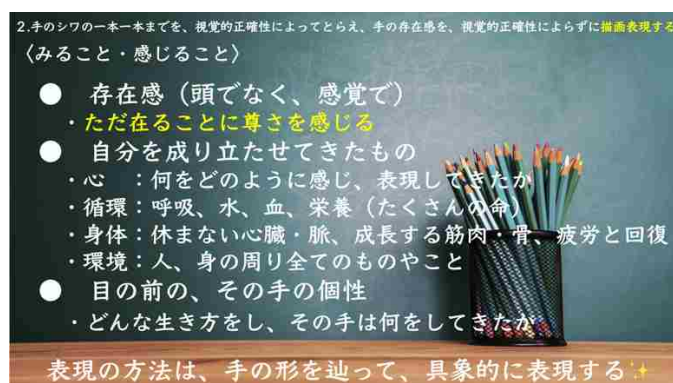


図 5-12 手をみてかく授業におけるみてかく際の留意事項

### (3) 相互鑑賞と自分の作品についての省察

#### ⑬ 自分たちの作品を鑑賞し自分の作品を客観化して気づいたことを記録する

自分の作品と友人の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つける。また、自身の作品を客観的にみて省察する。

### (4) 本時のまとめと次時の予告

#### ⑭ 本時を振り返り次時について知る

私たちは命をいただいて生きていること、それらの命はそれぞれ懸命に生きていたことに気づく。また、全てのものに、存在感（エネルギー）を感じられることを確認する。次時は、これまでのまとめをし、すきなものをかくため、かきたいものを持って来るよう伝える。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、芸術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業の、概要と目標、子どもの活動**などの構想は、このようなものであった。

#### □ 第7時 手を「みてかく」授業の内容の構想

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、芸術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業は、どのような内容で構想されている**だろうか。

### 〈授業の内容—何をみるか〉

手を「みてかく」授業の内容として、何をみることができると考えられるかを、表 5-2 にまとめた。

表 5-2 手を「みてかく」授業における観察の意義とその内容(構想)

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の手の中にある骨や肉など—⑫</li> <li>・自分の手の形—⑫</li> <li>・自分の手に見えるシワすべて—⑫</li> <li>・自分の作品と友人の作品の表現の方法の相違点—⑬</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間は、「食べられたくない」と思っているが、当然のように食べていること—③</li> <li>・食べ物への意識が、自身に還ってきていること—④</li> <li>・私たちは命をいただいて生きていること、それらの命はそれぞれ懸命に生きていたこと—⑤</li> <li>・暮らしを支える全てのものが、そこにあることが当たり前ではないことに気づき、敬意と感謝の気持ちで接する対象となりうること—⑥</li> <li>・自分の成長が、多くのものやことに支えられてきたこと—⑦</li> <li>・今、自身がここに在ること自体が尊いこと—⑧</li> <li>・デューラーの『祈りの手』に表現されたこと—⑨</li> <li>・作家の作品にみる形式の多様性と形式に左右されない存在感—⑩</li> <li>・記号としての絵と藝術表現との違い—⑪</li> <li>・水や空気を循環させ、命をいただきながら成長してきたこと—⑫</li> <li>・自分の手の血管やそこを絶えず流れ続けている血、血を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺—⑫</li> <li>・自分の手の個性—⑫</li> <li>・自分の生き方と、その手がしてくれてきたこと—⑫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の手の存在感—⑦、⑫</li> <li>・自分の手の中にある骨や筋肉、血管やそこを絶えず流れ続けている血、血を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺の存在感—⑫</li> <li>・自分の作品と友人の作品の感じ—⑬</li> </ul>

※ いくつかみられるかを、子どもの活動①～⑭で表記する。

まず、“みる”こととして、(1)からは、食べることと生きものの命の関係、暮らしを支えるすべてのものが尊いこと、自分が多くのものに支えられてここにあること自体が尊いことがあげられる。(2)からは、手をかくということはその人をかくということ、存在感は形式に左右されないことや、記号としての絵と藝術作品は違うことなどを前提に、あらゆる循環の中で自分が生かされていること、自分の手の個性やしてくれてきたこと、自分の生き方などをみることができるだろう。また、“見る”こととしては、(2)で、自分の手やそれを構成する骨や筋肉、シワなどと、その形、(3)では、自分の作品と友人の作品の表現の方法の相違点などがあげられる。そして、エネルギーを「みる」こととして、(2)で、自分の手やそれを構成する骨や筋肉、シワなどの存在感や、(3)では、自分の作品や友人の作品の感じの相違点などを「みる」ことができると考えられる。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、

高等学校の、手を「みてかく」授業は、このような内容で構想した。

□ 第7時 手を「みてかく」授業の方法の構想

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、高等学校の、手を「みてかく」授業は、どのような方法で構想されているだろうか。

〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

手を「みてかく」授業の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効果を、表 5-3 にまとめた。

表 5-3 手を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果(構想)

		方法			効果
		みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
(1)	食べているもののルーツ	①		身近な漫画から問題意識をもつ	・共感し、問題を自分ごととしてとらえやすい
		②	食べているものを振り返る	○	・食べているものが命あるものに改めて気づく
		③	①と②	○	・人間は「食べられたくない」と思っているが、当然のように「食べている」ことに気づく
		④	具体的な食問題を提示する	○	・命あるものをモノとして扱う食べ物への意識が、全て、地球や人間、自分へと還ってきていることに気づく
		⑤	食べることで生きものの命の関係を考える	○	・人間が生きてするために「食べる」のであれば、食べる生きものに、「命を感じ、敬意と感謝」が必要ではないかを感じる
	自分のルーツ	⑥	暮らしを振り返る	○	・生を支えるすべてのものが、そこにいることが当たり前ではないことに気づき、「命を感じ、敬意と感謝」の気持ちで接する対象となりうることに気づく
		⑦	新生児が大人の指をつかんでいる写真から、自分の生まれた頃の手の大きさを想像する	○	・自分の成長が多くのもことやことに支えられてきたことに気づく
		⑧	⑥と⑦	○	・今、自分がここに在ること自体が、尊いことに気づく
(2)	手をかくというこ	⑨	デューラーの『祈りの手』を鑑賞する	○	・デューラーにとっての手をかくことを感じたり考えたりする
		⑩	作家の手を作品を鑑賞する	○	・手の存在感は、視覚的正確性に左右されないことを感じる
		⑪	同じモチーフを描いた図鑑の挿絵と、藝術作品の絵を比較する	○	・似た形式でも、記号としての絵と藝術表現とは違うことをわかり、この授業で目指すのは後者であることを確認する
	自分の手をかく	⑫	自分の手をみてかく際の留意事項を多様に示す (存在感、自分を成り立たせてきたもの、自分の手の個性など)	○	・自分の手をより深くみてかくことを助ける
			手をかく	○	・自分をかくが、自意識の壁を超えやすい

			シワの一本一本までかく	○	・丁寧にみること、没頭することを促す
			墨をつけてかく	○	・画面への集中を避け、対象をみる状況をつくる→知っていることをかいていた形式を手放し、みることによってかく形式を獲得する ・やり直しの効かない緊張感をもって臨める
			割り箸に加え竹串も用意する	○	・表現の幅が広がる
(3)	⑬	自分と友人の相違点をみつけたりあるがままを感じたりする		○	・表現の多様性を知り、絵から感じられる存在感の強弱、性質の違いなどを具体的に感じる
		自分の作品を客観的にみて省察する		○	・今後のみることや表現に生かす
(4)	⑭	本時を振り返る			・体験を意識化する

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

授業の方法にみられる、子どもたちがよりよく「みる」ための授業の工夫として、自分の成長と、それを支える暮らしや、食のルーツをたどり、自分の手という存在を、みることに全般から、多様に問うことがあげられる。それは、自分の手を心でわかることを助けるだろう。また、子どもたちがよりよく「みてかく」ための工夫として、作家作品の鑑賞から、手をかくとはどのようなことかを感じ、藝術表現を意識して、取り組めるようにする。

これらを通して、自分の手について深く問い、存在感をとらえてかくことができるようにしたい。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、高等学校の、手を「みてかく」授業は、このような方法で構想した。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業である、「第7時 手を『みてかく』授業」の構想とは、自分のルーツをたどり、自分の手という存在を、みることに全般から、多様に問うことや、作家作品の鑑賞から、手をかくとはどのようなことかを感じ、藝術表現を意識して、自分の手について深く問い、存在感を心でわかってかくものであった。

### 5.3.2 第7時 手を「みてかく」授業の結果

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業である、「第7時 手を『みてかく』授業」の実践とその結果は、どのようなものだったであろうか。

## □ 第7時 手を「みてかく」授業の実際の様子

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業の実際の様子**は、どのようなものであったかについて述べる。

授業は、実習室と呼ばれる、他の教科と共用している普通教室で行われる。のびのび描いてほしいと考え、F8 の大きめのスケッチブックを用意したが、F8 を載せると机が一杯になってしまうため、一人2つ机を用意し、利き手側の机を空けて道具などを置くようにして座っていた。個々の世界に入ってほしかつたため、全員が前を向くような配置にしている。(図 5-13)



図 5-13 手を「みてかく」授業の⑫みてかくから⑬相互鑑賞への移行時の様子

### (1) 食べているもののルーツや自分のルーツを考える

#### —食べているもののルーツ—

#### ① 食べられることへの恐怖に気づく

『鬼滅の刃』や『進撃の巨人』、『約束のネバーランド』などの漫画から、人間は「食べられたくない」と思っていることを意識することをねらった。

授業の中ではスライドで画像を見せ、これらの漫画を知っているかを聞いたところ、半数くらいの子どもの挙手があった。「この3つの漫画に共通して、物語の基盤になっているもの」は何かを問うと、考える表情を見とれる子どももいたが、挙手はなかったため、筆者の方から「人間は『食べられたくない』と思っていること」という共通点を伝えた。

#### ② 食べているものを振り返る

食べているものにはどのようなものがあるか、穀物、野菜、果物、きのこ、海藻、食肉、乳製品などをあげ、「食べているものは、命あるもの」であることを確認した。

スライドで8種の食物について、それらの生きている様子が伝わるような美しい写真を用いて共有した。この授業は内容が盛り沢山であったため、ここでは、時間短縮をねらい、子どもたちとのやりとりはしていない。



図 5-14 授業スライド 生きている様子が伝わることを意図したもの(海藻)

③ 食べられることへの恐怖と、食べていることをつなぐ

①、②から、人間は、「食べられたくない」と思っているが、当然のように「食べている」ことを、筆者の方から端的に示した。

④ 食べものへの意識が、自身に還ってきていることに気づく

食べているものについての問題点として、「過剰生産・大量廃棄」、「虐待・薬害・食物連鎖異常」、「食品添加物」、「農薬・遺伝子組み換え」などから、「命あるものをモノとして扱うことが、全て、地球に、そして人間に還ってきている」ことを知ることをねらった。

「過剰生産・大量廃棄」と「虐待」は、動画<sup>158</sup>や、酪農における母牛と仔牛の強制的な離別の話<sup>159</sup>、地下鉄の駅に貼られていたポスターの話(図 5-15) などをした。特に、図 5-15 (右)の捨て犬は話題になっても、畜産業における虐待はあまり取り上げられないことへの違和感を伝えた。



図 5-15 地下鉄の駅に貼られていたポスター (左):過剰生産・大量廃棄 (右):虐待

<sup>158</sup> ロバート・ケナーの『フードインク』(2008年)やエルヴィン・ヴァーゲンホーファー『ありあまるごちそう』(2005年)の予告編(2分44秒)と、動物虐待の実態がわかる動画 scarydairy.org.uk『Dying for Dairy\_ An Industry Exposé』(2019年)(3分21秒)

<sup>159</sup> 獣医師 Holly Cheever による、産んだことが見つからないように双子の仔牛を一頭隠した母牛の話など。

以下は、スライドで写真や図を元に、端的に伝えた。「薬害」に関しては、食肉などへの漂白剤や、肥育ホルモン剤<sup>160</sup>・病気予防ワクチンのこと、「食物連鎖異常」は、草食動物の強制雑食化・死骸の飼料化による共食い・コンビニの残飯の飼料化などにふれている。「食品添加物」、については、腸の汚れからくる血流不良、代謝不良などと、成分表示にみる毒性ある添加物を共有した。また、「農薬・遺伝子組み換え」の被害として、ベトナム戦争で使われた枯葉剤の被害と、それが農薬として出回ることに現代のフランスやスイスがデモを起こすような事態であるにもかかわらず、対象となる枯葉剤が、日本では大型スーパーなどに並んでいること、ラットを使った農薬や遺伝子組み換えによる食物摂取の研究結果などを、写真をもとに伝えた。

これらは、近所のスーパーでの食料調達で遭遇している身近な問題であり、なぜこのようなことが起こっているかを問い、「生きものをモノとして扱う」ことにより生まれた、自分たちの蒔いた種であることを共有した。

これらの話が小難しかったこともあり、そういう話で寝やすい子どもが、一人寝てしまったが、一番大切な話を聞く集中力を温存するために、ここで起こすことはしなかった<sup>161</sup>。

#### ⑤ 食べることと生きもの命の関係を、心でわかる

人間が生きるために「食べる」のであれば、食べる生きものに、「命を感じ、敬意と感謝」が必要ではないかと感じてほしかった。

そのため、どうしたら、このような社会にならなかったのかを問うた。挙手や発言はなかったが、授業の最初よりも、緊張した空気が感じられた。

—自分のルーツ—

#### ⑥ 暮らしを振り返る

食べているものだけでなく、暮らしを支えるすべてのものが、そこにあることが当たり前ではないことに気づき、「命を感じ、敬意と感謝」の気持ちで接する対象となりうることに気づくよう促した。

これまでテーマにしてきた衣食住をはじめ、暮らしがイメージできるよう、写真を見せ、あることが当たり前ではないことに思いを馳せるようにした。

---

<sup>160</sup> 国内では使用はしていないが、輸入は可能。

<sup>161</sup> その子は、他の授業でも寝ていることが多いと聞いていた、筆者が試験監督として入った定期テストでも、名前だけ書いて寝ていた。制作では、気持ちがのるまでに時間がかかるが、自分なりの表現ができる子どもだと筆者は感じていた。



図 5-16 授業スライド 暮らしをイメージすることを意図したもの

⑦ 自分の成長を振り返る

新生児が大人の指をつかんでいる写真から、自分の人差し指の第一関節を握る生まれただけの自分の手の大きさを想像し、自身がどれだけのものやことに支えられてきたかを想像した。

スライド写真(図 5-9)の手と同じように、子どもたち自身の人差し指を前に出し、その指を握る新生児をイメージするよう促した。自分の指を見て、微笑む子ども、無表情な子ども、渋々する子ども、反応は色々であったが、すぐに取り組んでいたことや、その場の空気感から、多くの子どもはイメージできていたのではないかと思われる。

⑧ 自分の尊さに気づく

ここでは、今、自身がここにいること自体が、尊いことに気づいてほしかった。

率直に、「何かができてもできなくても、あなたがここに生きていること自体が、尊いこと。今、高校生ができて、ここで授業を受けられていることは、本当にすごいことです。元気で、ご飯や帰る場所もある。これは、当たり前じゃない。」と伝えた。中には、何を言っているのだらうと思った子どもがいたかもしれないが、その場の空気からは、透明感のある、いいエネルギーが感じられた。

(2) 手のシワの一本一本までを視覚的正確性によってとらえ、手の存在感を視覚的正確性によらずに描画表現する

ここで、④で寝てしまった子どもを起こした。

―手をかくということ―

⑨ デューラーにとっての手をかくということ

デューラーの「祈る手」の微細なシワに、何が表現されているかをみる。

スライドで、図 5-10 や他の拡大図を数枚見せながら、絵にまつわる話をした<sup>162</sup>。子ど

<sup>162</sup> 授業では、デューラーとハンスは同じ志をもち、ハンスがデューラーの絵の勉強を支えるために、絵筆を持ってなくなってしまったが、それでも、ハンスはデューラーを想い祈った話をした。しかし、事後調査の結果、それは俗説であり、『ヘラー祭壇画』(1614年頃)に登場する使



もたちは、静かに聞いていた。

⑩ 作家の手の作品から形式の多様性と形式に左右されない存在感を感じる

デューラーだけでなく、ダヴィンチ、ピカソ、ジャコメッティなどの手の作品から、手の存在感は、視覚的正確性に左右されないことをスライドの写真を見ながら確認した。

⑪ 似た形式でも、記号としての絵と藝術表現とは違うことをわかる

同じモチーフを描いた図鑑の挿し絵と、藝術作品の絵を比較し、同じ視覚的正確性による表現でも、方向性が全く異なること、この授業では後者を目指すことを、スライドの写真を見ながら確認した。

—自分の手をかく—

⑫ みてかく際の留意事項を意識してかく

- ・ ただ在ることに尊さを感じ、感覚をはたらかせて、存在感を感じる。
- ・ 自分が生まれた頃の手の大きさを想像し、今の手になるまでの過程を想像する。
- ・ その過程で、水や空気を循環させ、命をいただきながら成長してきたことに気づく。
- ・ 更に具体的に、手の中にある骨や筋肉、血管やそこを絶えず流れ続けている血、血を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺の存在を感じる。
- ・ 自分の手の個性を感じ取り、どんな生き方をして、その手が何をしてくれてきたかを想像する。
- ・ 感じた存在感の表現は、手の形を辿りながら、見えるシワを全て描きこむつもりでみて、割り箸や竹串でかき込み、存在感を表現する。

これらを共有した上で、自分の手をみてかいた。およそ 50 分程度の時間、筆者が話しかけたことに応える以外、全員が、ただ黙々とかいていた。各自がとても集中していることが、教室の空気から伝わってきた。

ある子どもは、画用紙を床に置いたり机に乗せたりしながら、自分のかいた作品を客観化してみようとしていた。筆者が、「席を立て、絵をどこかに立てかけてみてもいいよ」と伝えると、椅子の上に立ったり座ったりしてかいていた。それは、できるだけ気を散らさないための、その子なりの工夫なのだと、筆者には感じられた。制作に対する前めりの姿勢を、嬉しく思った。

---

徒の手を描くためのスケッチであるとの説が有力だと考えられた。 ジョン・バーガー『アルブレヒト・デューラー—水彩と素描—』TASCHEN、2005年 p.43



図5-17 手と絵を見比べ、椅子の上に立ったり座ったりしながら子ども

### (3) 相互鑑賞と自分の作品についての省察

#### ⑬ 自分たちの作品を鑑賞し自分の作品を客観化して気づいたことを記録する

自分の作品と友人の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つける。また、自身の作品を客観的にみて省察する。

友人の作品をみて、「すげえ!」「うまっ」と感嘆の声をあげる子どもがいた。誰の作品をみて言ったかまでは聞かなかった。筆者は、「すべての絵が、各々の手の感じを、本当によくとらえている」と、心から感じていたので、そのまま伝えた。視覚的正確性を見てかく技術的な差があり、かく時間のかかる子ども、かからない子どもがいるため、絵の完成度はまちまちである。しかし、完成度に関わらず、線の一本一本が、その子を伝えていると、筆者には感じられた。

しかし、机間指導をしていた筆者はともかく、子どもたちは、各友人の実際の手をみていない。そのため、筆者の感じていたことは、言葉と作品だけでは伝わりきらないと感じ、次時の冒頭で、子どもの手を写した写真と作品を一つのスライドに並べて、一人分ずつ紹介した。各々が異なる対象をみてかくときには、何度かこのような方法をとっているが、子どもたちはいつも、少し照れ臭そうに、興味津々にみていた。

省察の記録は、第1時には、「かけたこと・かけなかったこと」、第2時から、「見たこと・感じたこと・考えたこと」という共通テーマを与えてはいたが、その時の自分の感覚を残すことが目的のため、他に気づいたことや、呟きのようなものでもよいことにしていた。

省察を残すことについては、「今、ここで感じたり考えたりしたことは、すぐに忘れてしまうから、今の自分を言葉で残すと、それはきっと宝物になるよ」と、筆者の経験から、子どもたちに伝えていた。それは、絵に対しても同様で、「今、かいている絵は、きっと宝物になる」と、第2時以降、折に触れて、伝え続けている。

### (4) 本時のまとめと次時の予告

#### ⑭ 本時を振り返り次時について知る

私たちは命をいただいて生きていること、それらの命はそれぞれ懸命に生きていたことに気づく。また、全てのものに、存在感(エネルギー)を感じられることを確認するが、疲れ切っていたようで、あまり言葉が子どもに入っていない感じがした。次時は、これまでのまとめをし、心の動くものをかくため、かきたいものを持って来るよう伝えた。

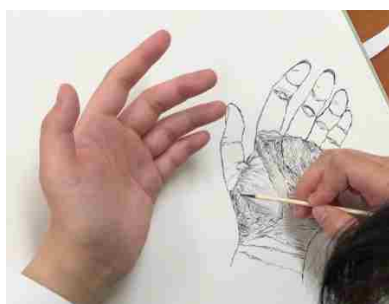
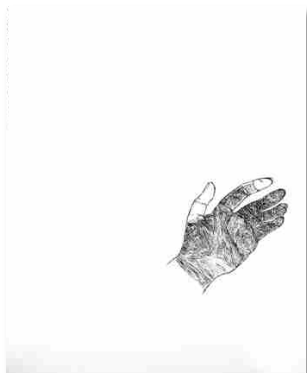
世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**における、**子どもの活動**とは、このようなものであった。

□ 第7時 手を「みてかく」授業における子どもの作品と省察

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**における、**子どもの作品と省察**には、どのようなものがあったであろうか。

以下は、この授業に参加した子ども、生徒 A~生徒 P（生徒 N は欠席）の「**子どもの作品（スケッチブック全体・手の拡大）**」と「**子どもの手と作品**」、「**子どもの省察**」である。「**それ以外にかいているもの**」がある子どもには、それも添えている。

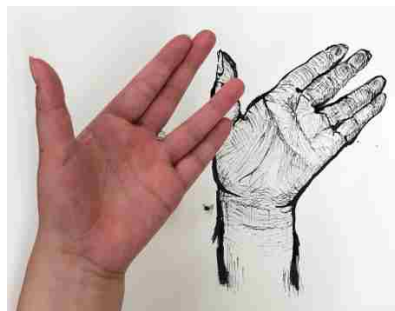
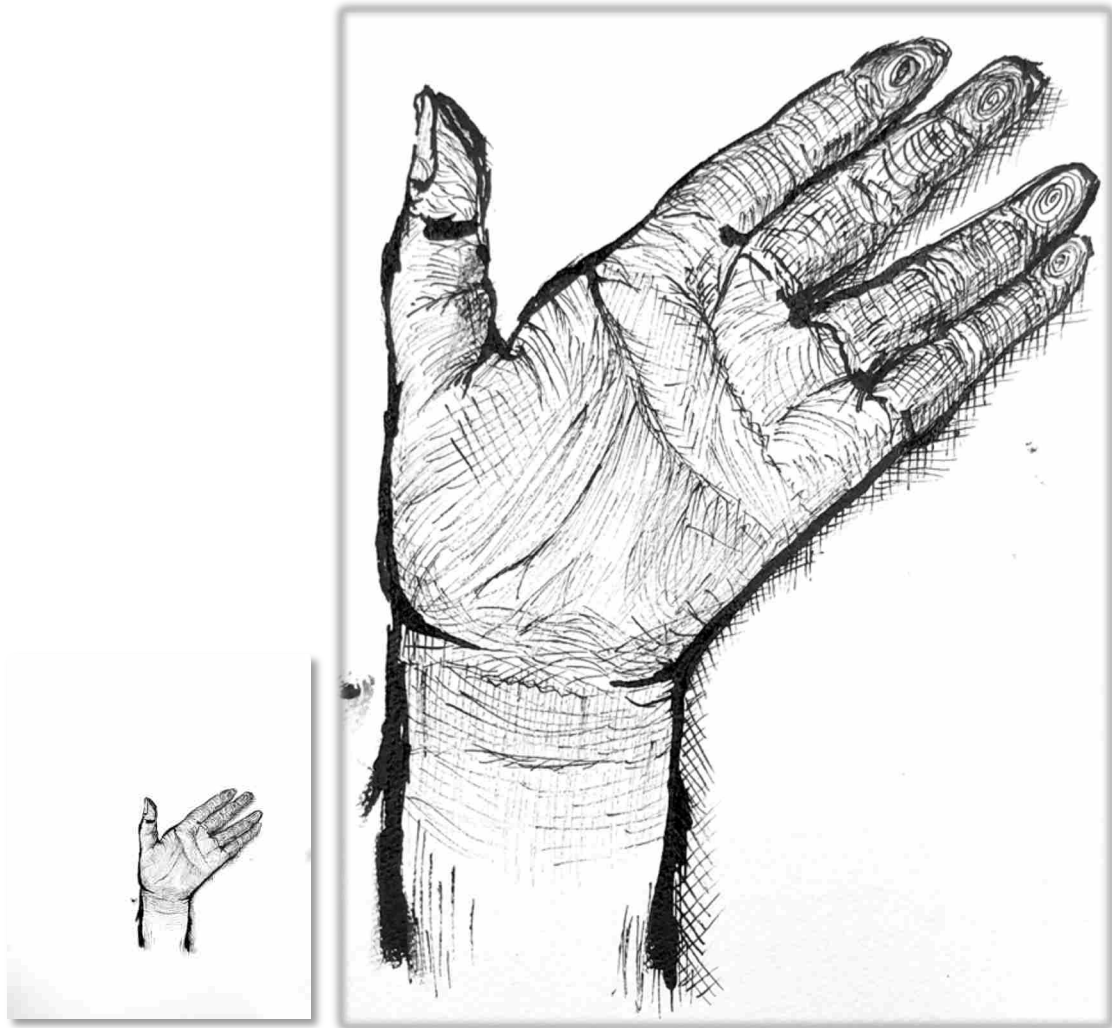
生徒 A



手のしゅと描こうと  
思った事があつたから。  
描いていて身がふる。  
しゅとがつかぬおれ311。

図 5-18 生徒 A の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

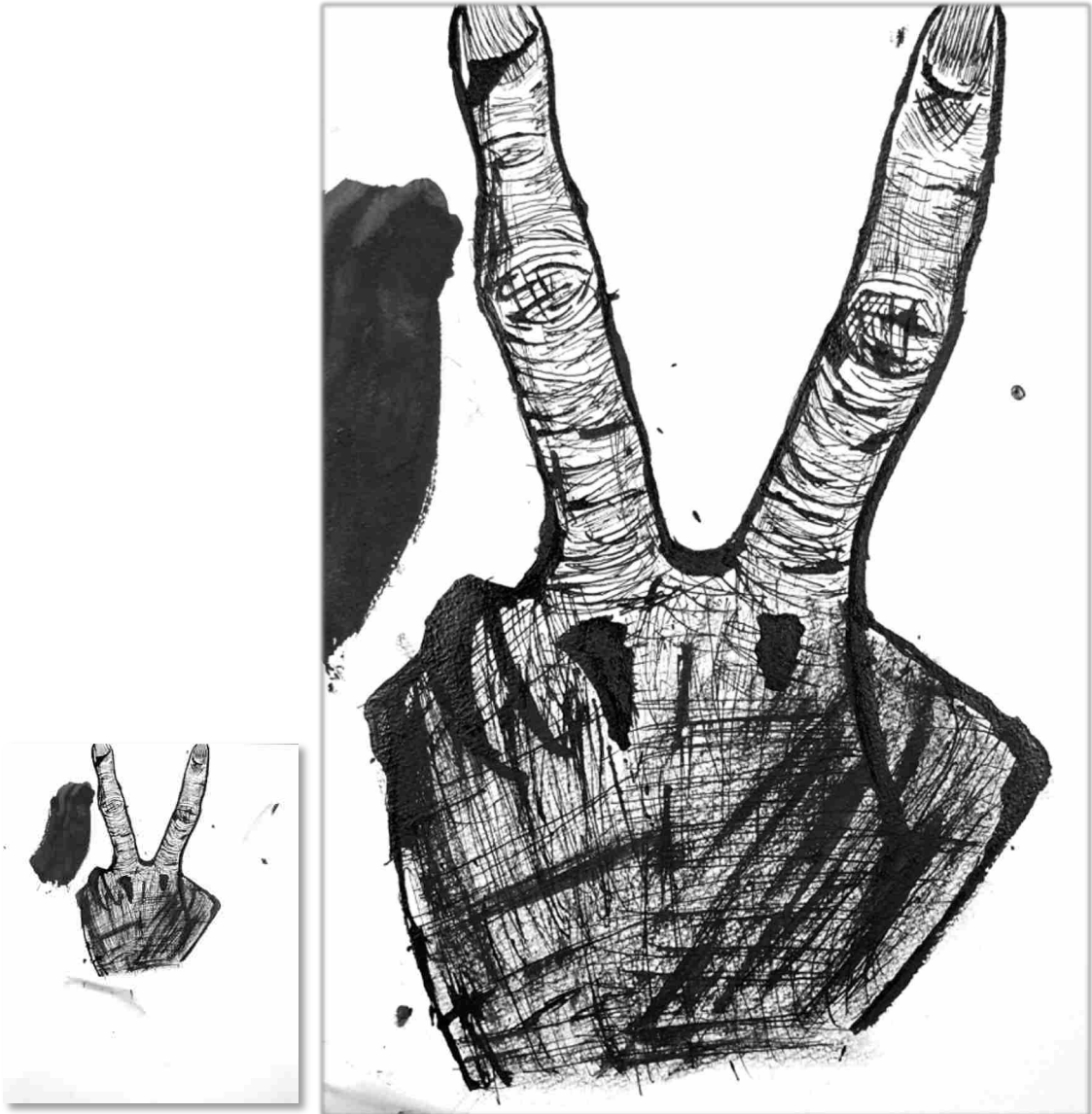
生徒 B



"手相占い" 本で"認識"あり、  
更に細かい線を見て絵を描く  
こと"本" 今まで"一度も"したこと"が"  
無かった。為"おもしろかった。  
墨で絵を描くのも体験したこと  
が"初めて"楽しかった。

図 5-19 生徒 B の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 C



自分の手の絵を描いたのが  
4才の頃に一度してそれ以降は  
けりて色もかたが残っている  
手を今回描くのがとても勉強に  
なった経験です。  
しゅわっ全然違う線でもよく  
見ておもしろかったです。

図 5-20 生徒 C の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 D



出ているより指が長かった。  
もう少し長めに描いた方が「ぽい」と思っ  
た手を描いたのは右手より傷が多いから。  
(描き易いものもある)

右には深い傷ができたよと何をしてきたかわかる  
「しるい」が深いある。  
嫌だったことも、びっくりしたことも、傷の色々  
なことを教えてくれたから。  
心の中がほっとも心の中の変りをしてくれた。

図 5-21 生徒 D の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 E

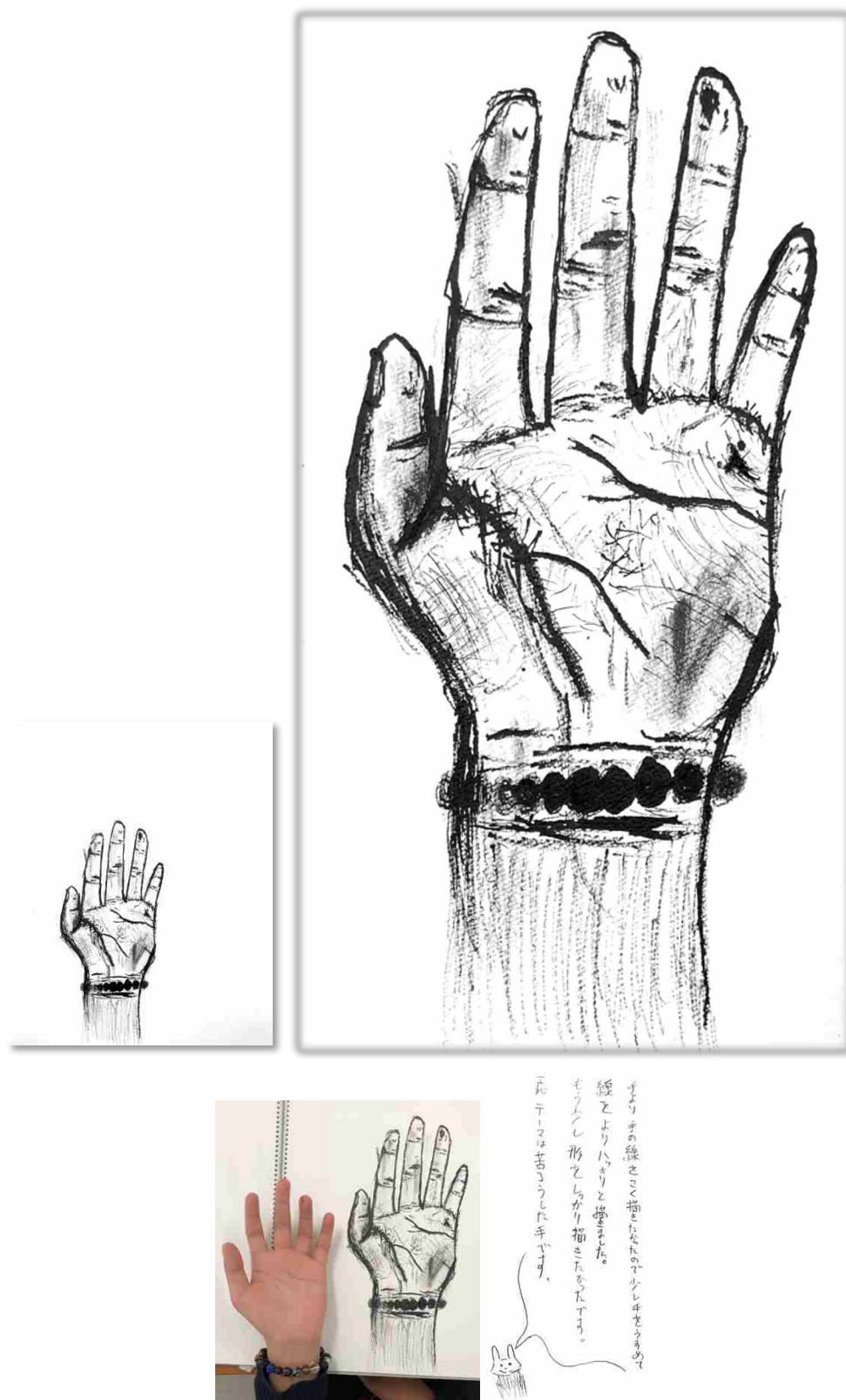
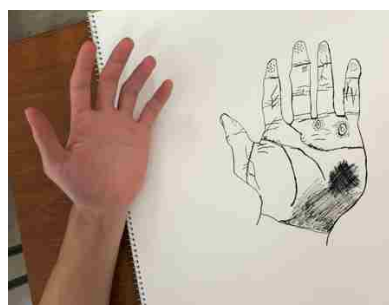
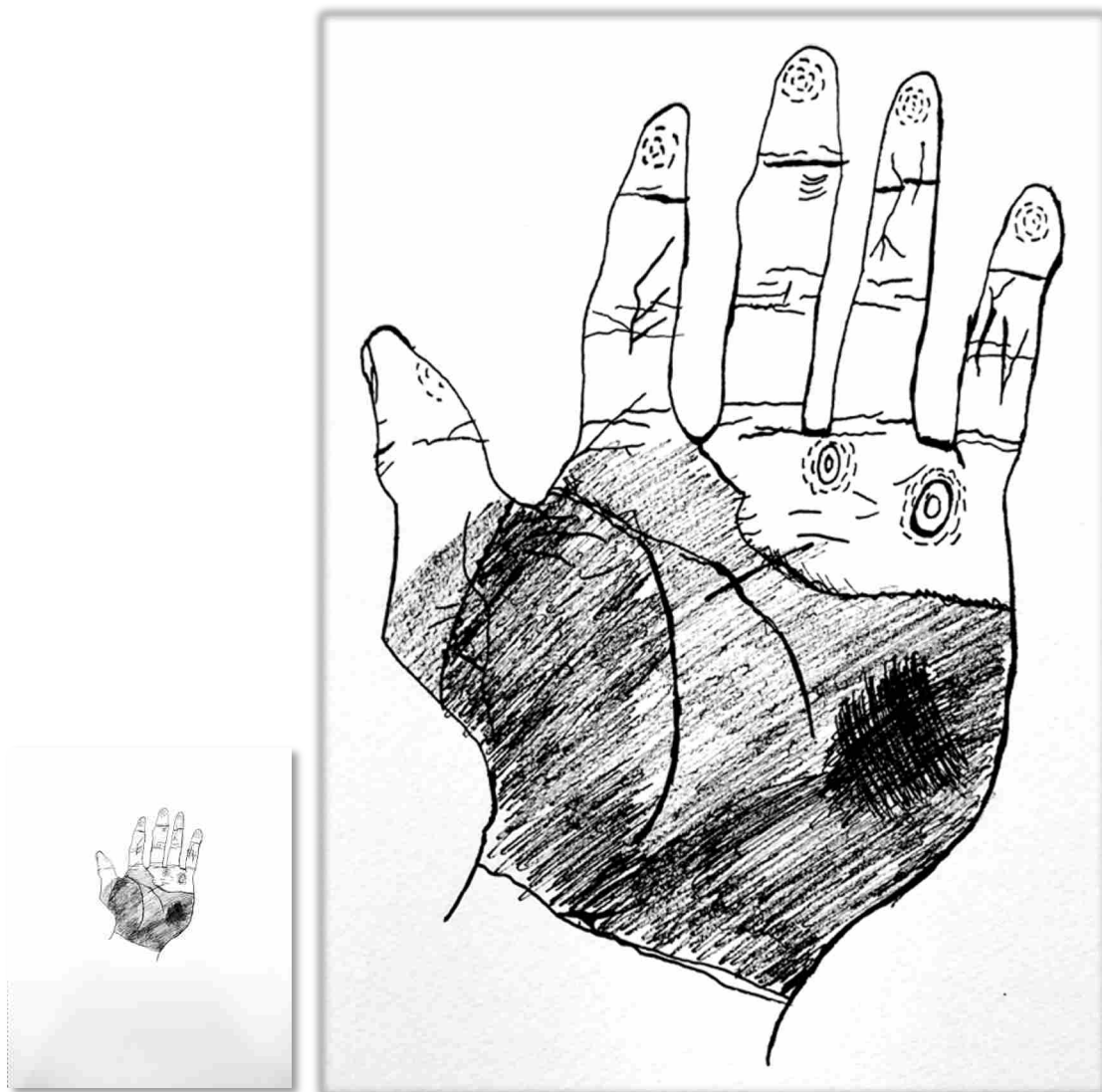


図 5-22 生徒 E の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察



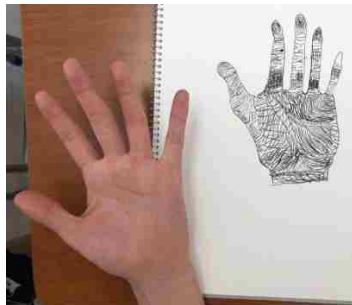
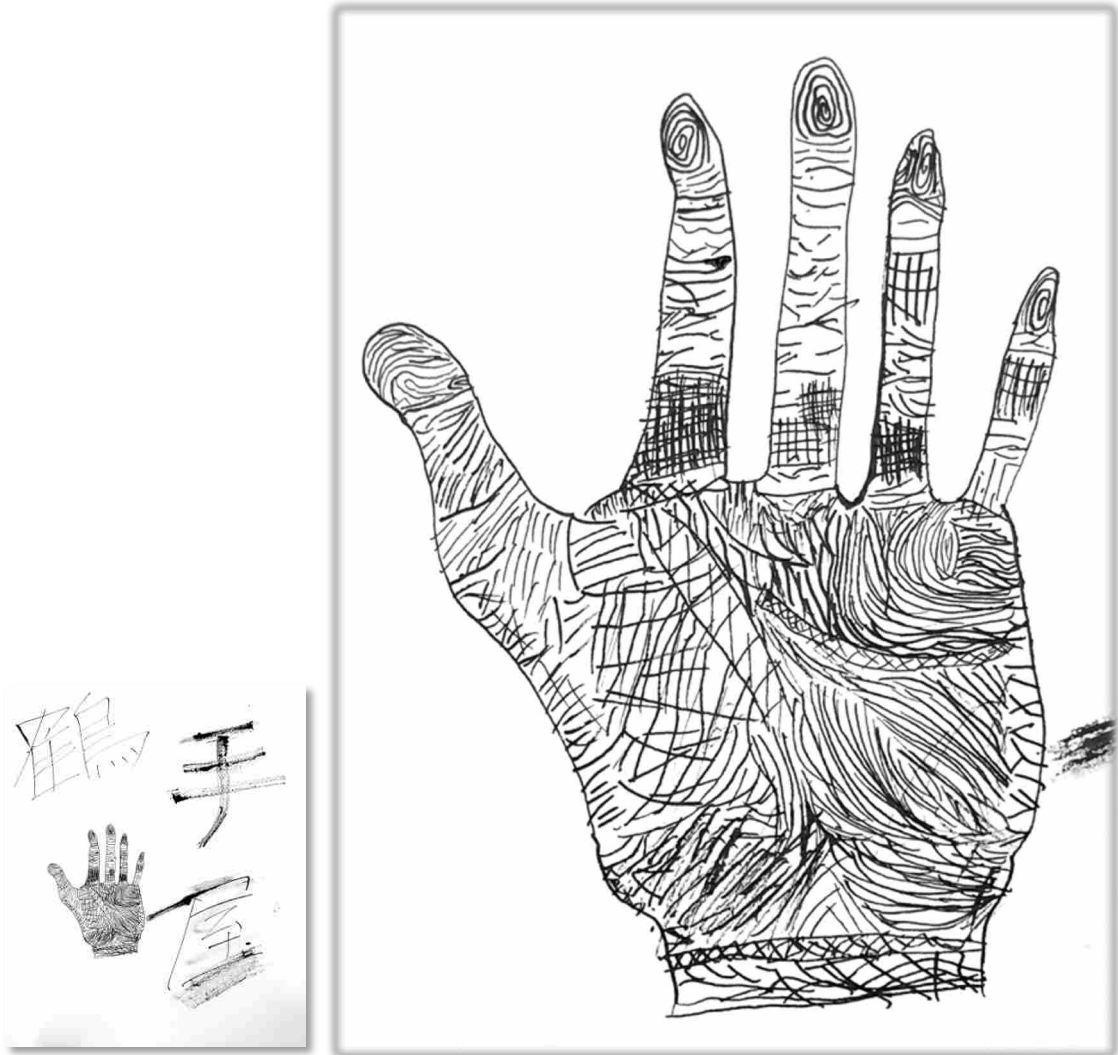
生徒 F



思っていたより  
うすく書けた  
けが人が上手に書けた

図 5-23 生徒 F の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

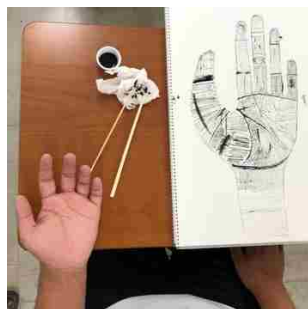
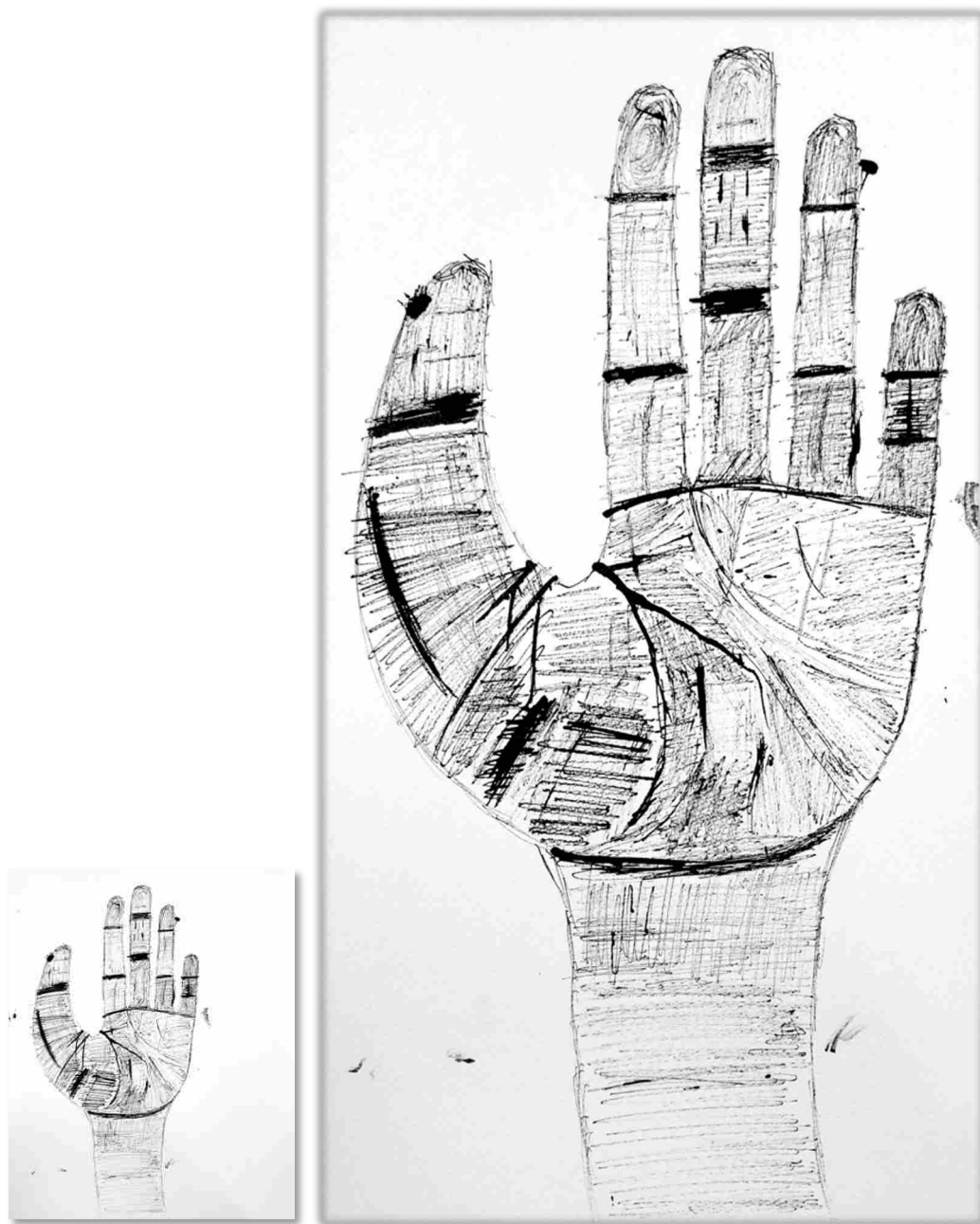
生徒 G



今日は、手を書きました。  
日常生活で手をあまり見  
ないのに今日初めて知  
る事がありました。自分の手と  
書けたと思うのは、親指です。  
いい感じに書けたと思います。  
あと手は、良くないうえがらばいい  
あ、とほもいさるのわーも。

図 5-24 生徒 G の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

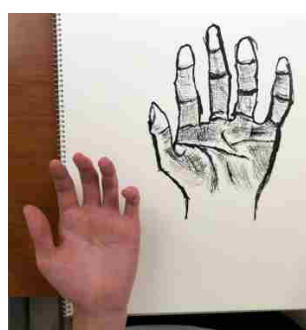
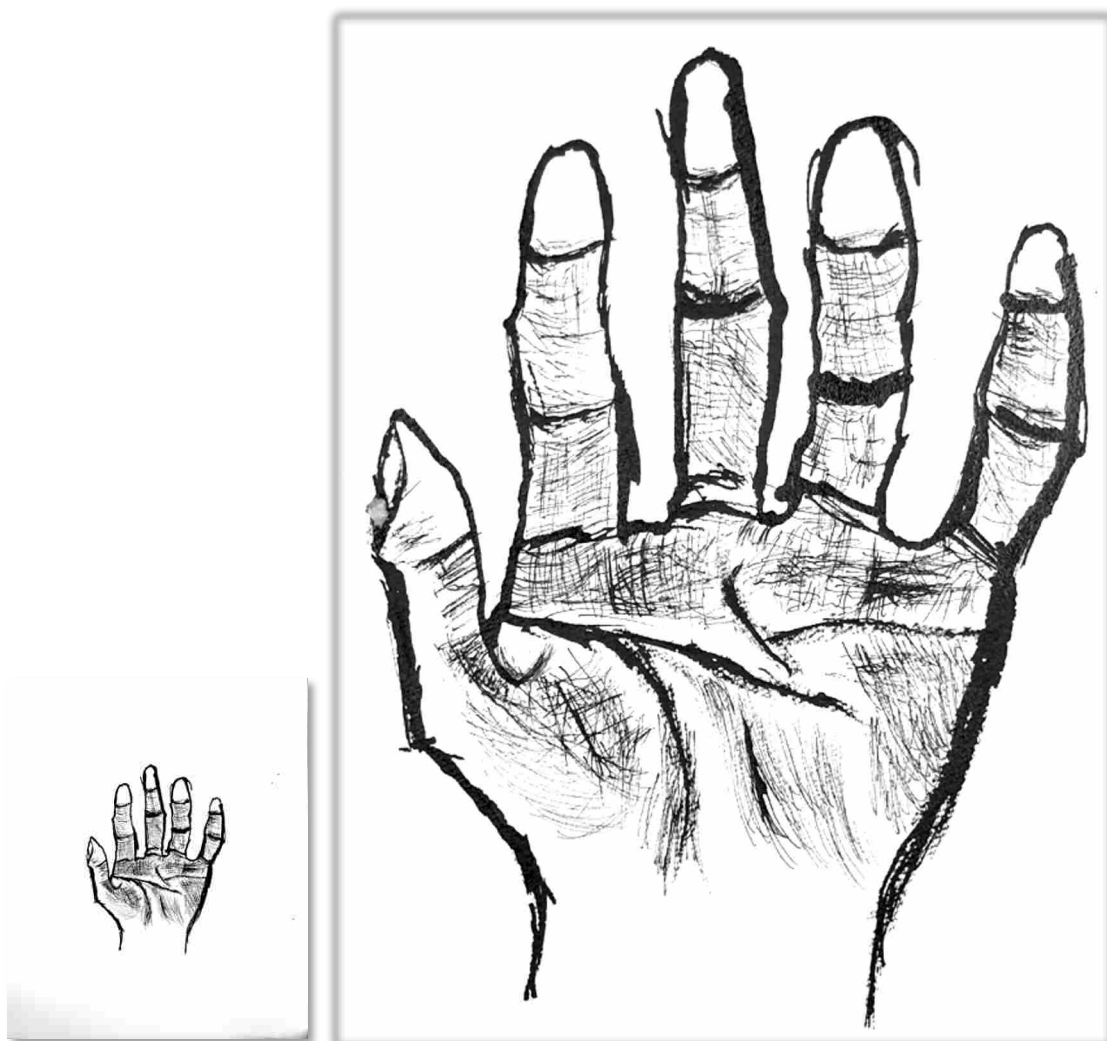
生徒 H



- 手首のしわの寸き方は正確に再現できた
- 親指の形態ももう少し小さく取れたらもとよかた
- 線一本一本までしかり見れたら良かったかもしれない

図 5-25 生徒 H の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 I



- 感じたこと
- 手のしわ
  - 手の形の形
  - つめの形
  - 指の形

図 5-26 生徒 I の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 J

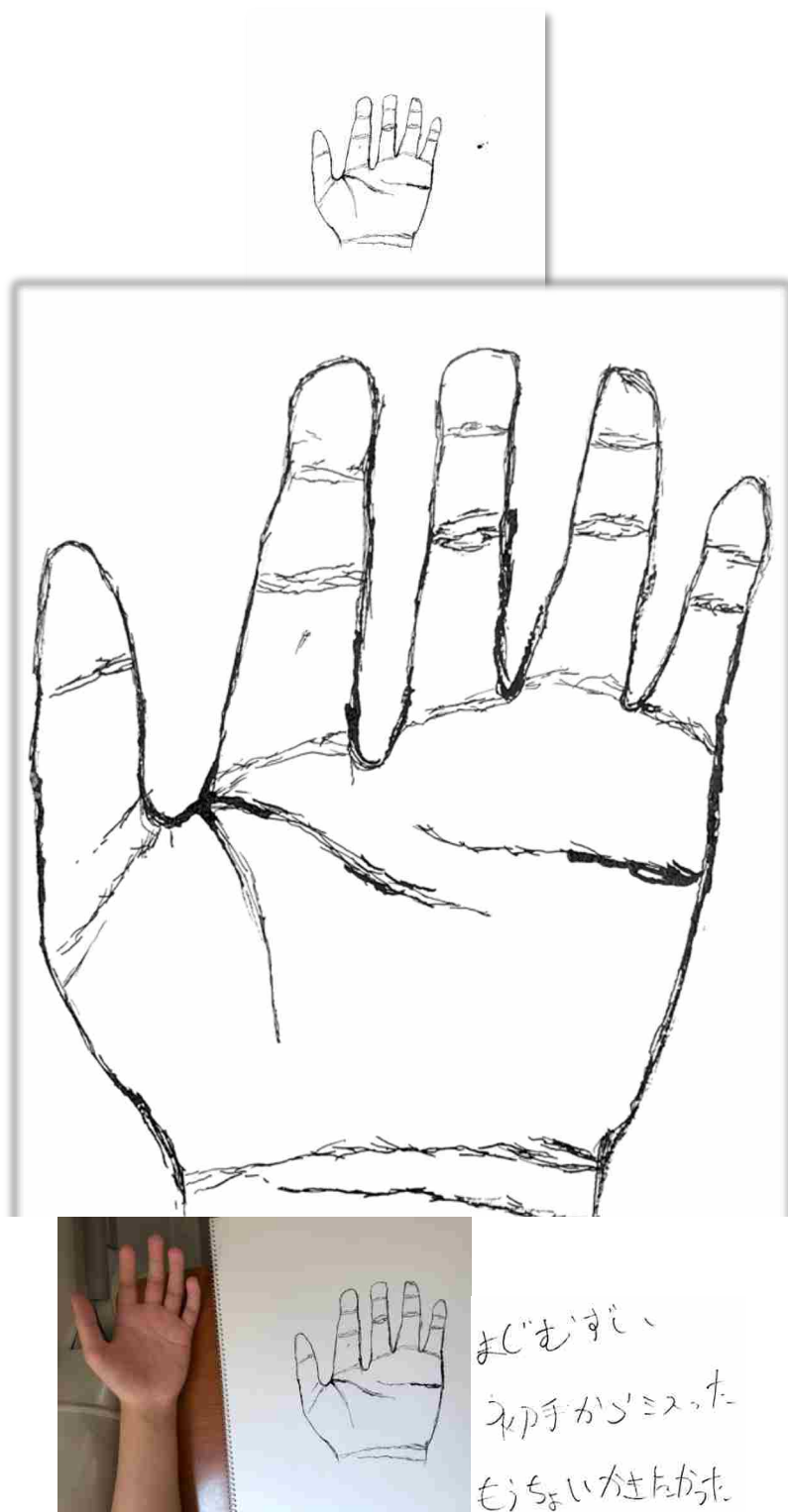


図 5-27 生徒 J の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 K



感想  
驚かしかつた。

図 5-28 生徒 K の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

生徒 L



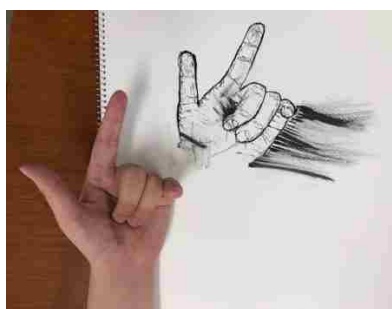
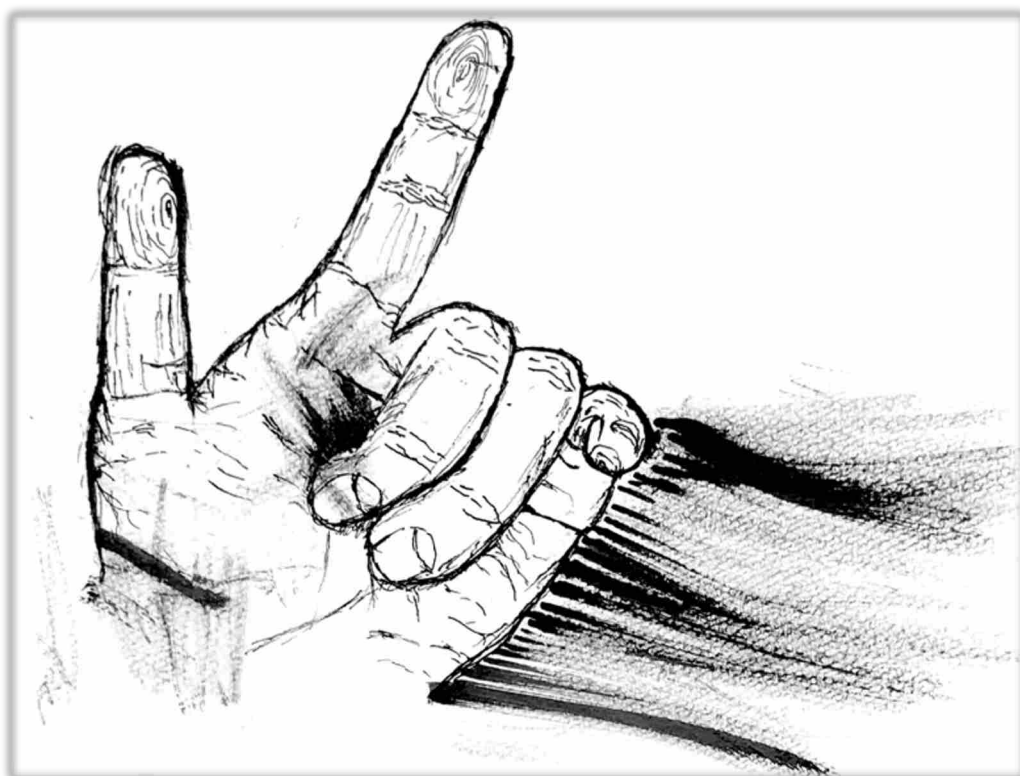
図 5-29 生徒 L の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

写真的に描こうとする  
形や色を伝えるのは難しいです。  
どうしてもまがてしまったり指と指の間に  
空間が空ぶりがたってしまうので大変だと  
思いました。





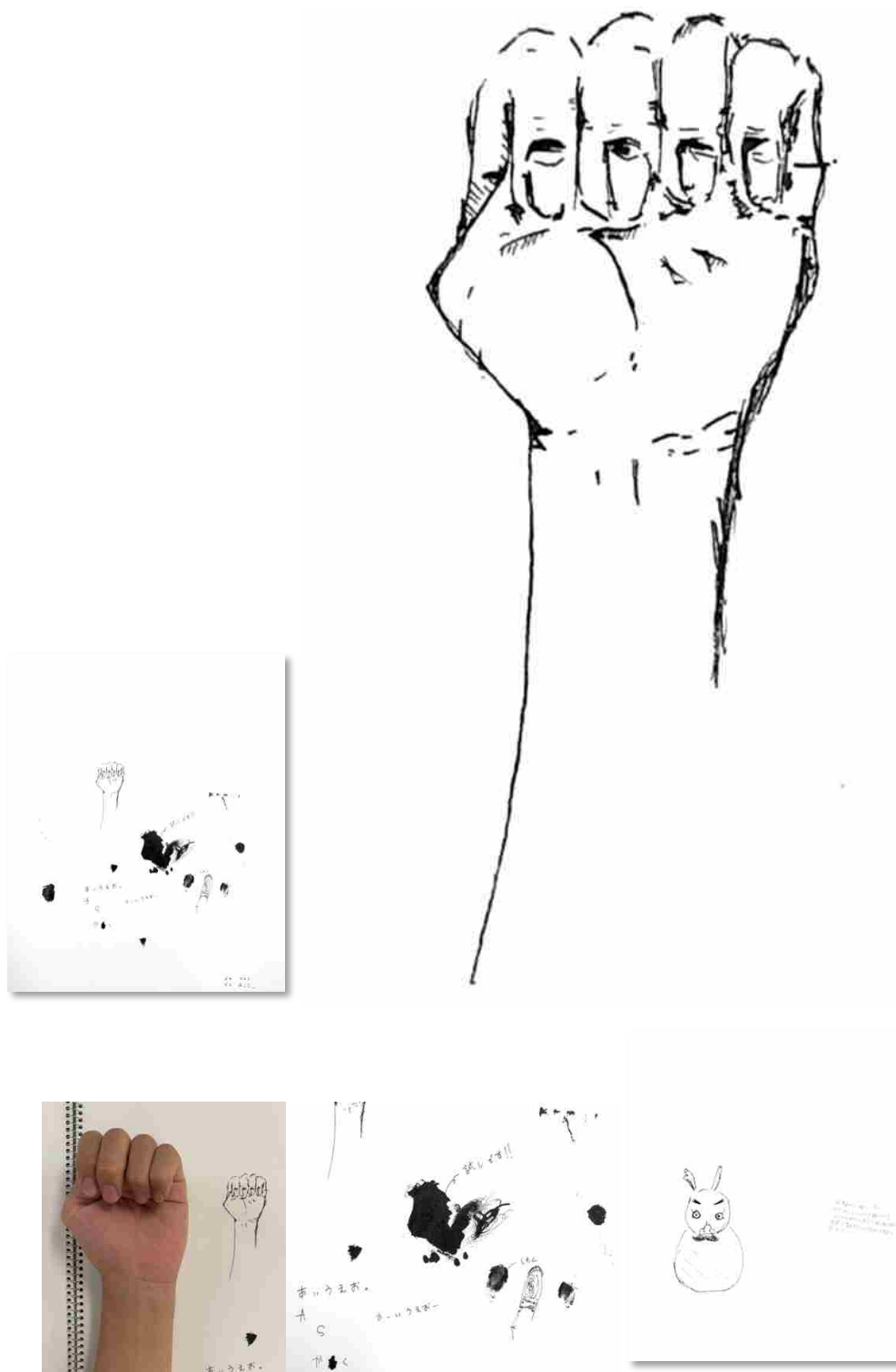
生徒 O



(省察なし)

図 5-31 生徒 O の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真

生徒 P



が - を 描 け だ け が 細 く て 太 く て け し も っ た け だ け っ て  
思 っ ち っ た !!

図 5-32 生徒 P の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「みてかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**における、**子どもの作品と省察**には、このようなものがあった。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業である、「**第7時 手を『みてかく』授業**」の実践とその結果は、筆者の授業構想を概ね実現できたといえる。子どもたちの作品からもわかるように、**彼らのひたむきさや、生の多様性に支えられ、豊かなエネルギーのある時間を共有できた**と、筆者は感じた。

### 5.3.3 第7時 手を「みてかく」授業からの考察

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業である、「**第7時 手を『みてかく』授業**」の実践結果の考察からは、何がわかるだろうか。

#### □ 第7時 手を「みてかく」授業の内容に関する子どもの活動や作品からの考察

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**は、実際に、どのような内容で成り立っていたのだろうか。子どもの活動や作品、省察などから考察する。

#### 〈授業の内容一何を見ていたか〉

手を「みてかく」授業の内容として、**みることができた**と考えられるものを、表 5-2 をもとに表 5-4 に示した。子どもの省察に明記されているものは太字、中でも、筆者の構想になかったものは、斜体で表示している。

表 5-4 手を「みてかく」授業における観察の意義とその内容(結果からの考察)

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の手の中にある骨や肉など—⑫</li> <li>・自分の手の形—⑫</li> <li>・自分の手に見えるシワすべて—⑫</li> <li>・自分の作品と友人の作品の表現の方法の相違点—⑬</li> <li>・自分のイメージにあった手との違い—⑫</li> <li>・指と指の間の空間—⑫</li> <li>・手の奥の細胞—⑫</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間は、「食べられたくない」と思っているが、当然のように食べていること—③</li> <li>・食べ物への意識が、自身に還ってきていること—④</li> <li>・私たちは命をいただいて生きていること、それらの命はそれぞれ懸命に生きていたこと—⑤</li> <li>・暮らしを支える全てのものが、そこにあることが当たり前ではないことに気づき、敬意と感謝の気持ちで接する対象となりうること—⑥</li> <li>・自分が多くのものやことに支えられてきたこと—⑦</li> <li>・今、自身がここに在ること自体が尊いこと—⑧</li> <li>・デューラーの『祈りの手』に表現されたこと—⑨</li> <li>・作家の作品にみる形式の多様性と形式に左右されない存在感—⑩</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の手の存在感—⑦、⑫</li> <li>・自分の手の中にある骨や筋肉、血管やそこを絶えず流れ続けている血、血を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺—⑫</li> <li>・自分の作品と友人の作品の感じ—⑬</li> <li>・手の奥の細胞の感じ—⑫</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>・記号としての絵と藝術表現との違い—⑪</li> <li>・水や空気を循環させ、命をいただきながら成長してきたこと—⑫</li> <li>・自分の手の血管やそこを絶えず流れ続けている血、血を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺—⑫</li> <li>・自分の手の個性—⑫</li> <li>・自分の生き方と、その手ができてきたこと—⑫</li> </ul>	
--	--	--	--

※ 絵にはかいていなくても、発言などから思いを馳せていたとわかるものなどは、みていたものとして記述する。  
 ※ 見つめていたものかを、子どもの活動①～⑭で表記する。

まず、子どもの省察から明らかであるものについて述べる。

“みる”こととして、(2)では、自分の手の個性やできてくれたこと、自分の生き方などをみることができた。また、“見る”こととしては、(2)で、自分の手やそれを構成する骨や筋肉、シワなどと、その形などを見ている。そして、エネルギーを「みる」こととして、(2)で、自分の手やそれを構成する骨や筋肉、シワなどの存在感をみることができていた。

それ以外に、筆者の構想にはなかったが、子どもの省察から明らかなものもある。

“見る”こととして、(2)では、自分のイメージにあった手との違いや、指と指の間の空間、手の奥の細胞などをみていた。また、「みる」こととして、(2)で、手の奥の細胞の感じをみていたことがわかる。

これらの省察に書かれたことは、この授業において、子どもたちがかくことを通して真摯に向き合ったものと考えられる。

一方、明らかではないが、構想上、みていたのではないかと考えられることは、次の通りである。

“みる”こととして、(1)では、食べることと生きものの命の関係、暮らしを支えるすべてのものが尊いこと、自分が多くのものに支えられてここにあること自体が尊いことがあげられる。(2)では、手をかくということはその人をかくということ、存在感は形式に左右されないことや、記号としての絵と藝術作品は違うことなどを前提に、あらゆる循環の中で自分が生かされていることなどをみることができたのではないだろうか。また、“見る”こととしては、(3)において、自分の作品と友人の作品の表現の方法の相違点を見ていただろう。そして、エネルギーを「みる」こととして、(3)では、自分の作品や友人の作品の感じの相違点などをみることができたのではないかと考えられる。

## ◎ 「本質」を「みてかく」—「自分軸」による選択と多様なみるによる「みる」質の総量

第7時 手を「みてかく」授業における、子どもたちの表現からは、自分の手と真摯に向き合い、自身を追求した、その子の手らしさのエネルギーが感じられる。実物からみ

てとるには及ばないが、手の写真と作品を並べてみると、子どもたちが、自分の「本質」をとらえてかいていたことがわかるだろう。

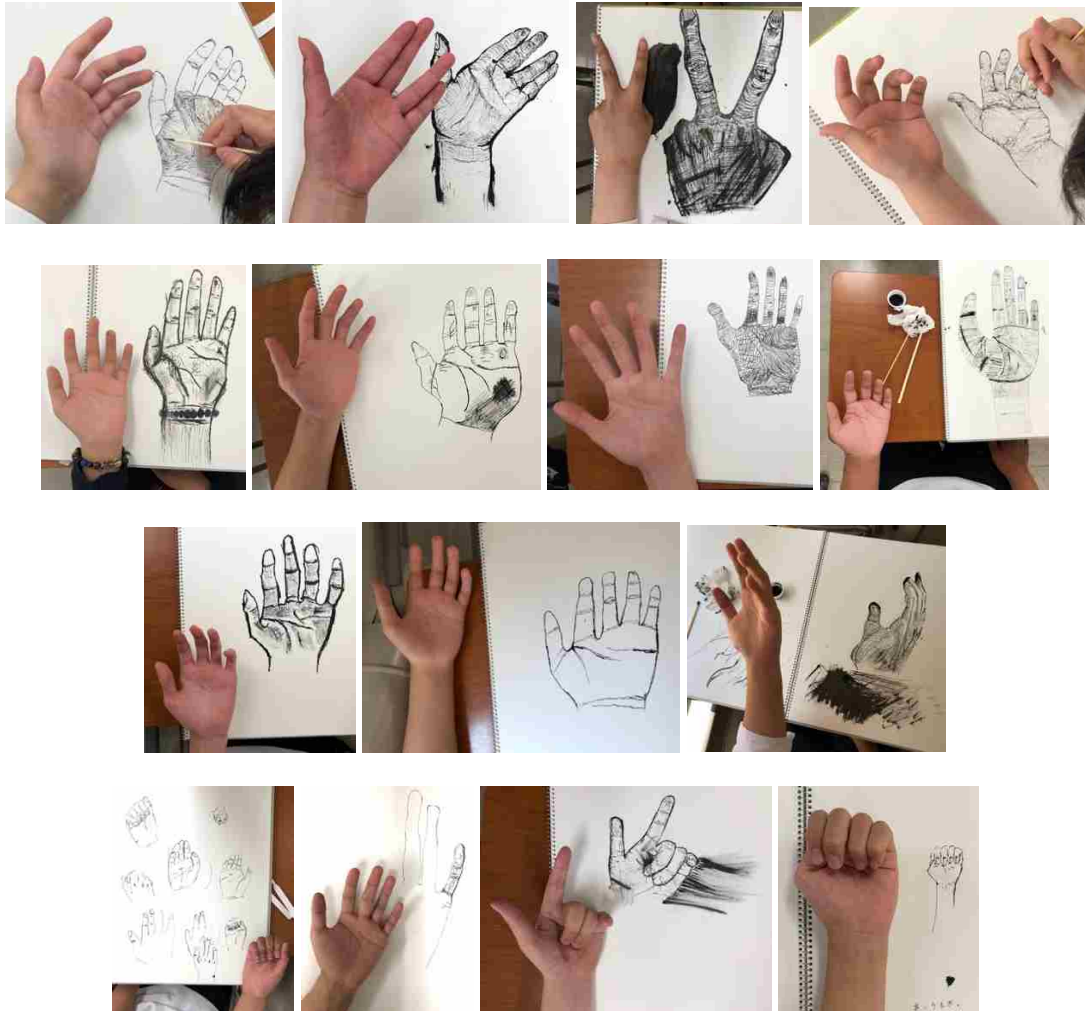


図5-33 子どもがみていた自分の手と作品

(上から1段目左から生徒 A、B、C、D、2段目左から E、F、G、H、3段目左から I、J、K、4段目 L、M、O、P)

これらはすべて、「手のシワの一本一本までを視覚的正確性によってとらえ、手の存在感を視覚的正確性によらずに描画表現する」ことを目標にかかれたものである。しかし、写実表現の形式は、個々に異なり、子どもたちが、それぞれ「自分軸」により、自分にあつたものを選択していることがわかる。興味深いのは、これら多様な表現の形式は、手の「本質」を表現することに一役かっていることである。どの形式を選択しても、本人がかくことで、より、その子らしさを感じられる作品になるだろうが、この形式の選択自体に、その子らしさが生かされており、自分で自分をかくことと、自分で形式をつくりだすことに、相乗効果があると感じられる。

自由の不自由に陥らないよう、対象や内容、方法に、ある程度しほりをもうける配慮のもと、子ども自身が選択できる幅があることは、より「本質」を「みてかく」表現を充

実させると思われる。

「シワの一本一本まで」をかくというしぼりは、そこに専念すればよいという、子どもの没頭を促し、「本質」を「みてかく」ことを助けたであろう。しかし、シワのかき込みまで至れなかった作品からは、その手らしいエネルギーが感じにくいかといえば、そうでもない。生徒 J、M、L、P の作品にはシワが少ないが、その子の手らしさが感じられる。逆に、生徒 C の一部にみられる、シワをかいているようで、シワを見てかいていないとわかる線は、その手らしさへの生かさされ方が異なると感じられる<sup>163</sup>。いずれにしても、構造を追う線、立体を追う線、柔らかさを追った線、雰囲気を追った線、ただ、あるがままをとらえた線など、その線をかくときにみていたものが、画面から滲み出ている。

手数＝みた数ではあるが、それをみる質とその総量が大切であり、一本の線にどれだけのみるがあったかが、絵の質を左右し、結果的に「本質」の表現に生かされていると考えられる。

また、子どもの省察に、技術的なことへの感想が多かったことから、子どもたちが存在感をみようとしていたというよりは、山本の自分をかく授業と同様に、かくことの追求に没頭することで、自然と「みる」ことを促していたことがうかがえる。特に、生徒 M の「手の筋や線は描けば描くほど奥が見えてきて、まるで細胞まで見えてきそうな気がしてきた。」という状態は、無我となり、対象と一体化した状態なのではないかと、筆者には感じられた。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**は、実際に、このような内容で成り立っていたと考えられる。

#### □ 第7時 手を「みてかく」授業の方法に関する子どもの活動や作品からの考察

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**は、実際に、どのような方法で成り立っていたらうか。子どもの活動や作品、省察などから考察する。

##### 〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

手を「みてかく」授業の方法にみられる、よりよく「みてかく」ための工夫とその効果を、表 5-5 にまとめた。子どもの省察に明記されているものは太字、中でも、筆者の構想になかったものは、斜体で表示している。

---

<sup>163</sup> 生徒 C の見ていない線は、感情的なものが強く現れており、結果的に絵のエネルギーを強いものにしている。これは、自分で自分の手をかいているため、その感情も自分自身であることから、自分の手の「本質」は高まっている。

表 5-5 手を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果(結果からの考察)

		方法			効果		
		みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫			
(1)	食べているもののルーツ	①			身近な漫画から問題意識をもつ	共感し、問題を自分ごととしてとらえやすい	
		②	食べているものを振り返る		○	食べているものが命あるものに改めて気づく	
		③	①と②		○	人間は「食べられたくない」と思っているが、当然のように「食べている」ことに気づく	
		④	具体的な食問題を提示する		○	命あるものをモノとして扱う食べ物への意識が、全て、地球や人間、自分へと還ってきていることに気づく	
		⑤	食べることで生きものの命の関係を考える		○	人間が生きるために「食べる」のであれば、食べる生きものに、「命を感じ、敬意と感謝」が必要ではないと感じる	
	自分のルーツ	⑥	暮らしを振り返る		○	生を支えるすべてのものが、そこにあることが当たり前ではないことに気づき、「命を感じ、敬意と感謝」の気持ちで接する対象となりうることに気づく	
		⑦	新生児が大人の指をつかんでいる写真から、自分の生まれた頃の手の大きさを想像する		○	自分の成長が多くのものやことに支えられてきたことに気づく	
		⑧	⑥と⑦		○	今、自分がここに在ること自体が、尊いことに気づく	
(2)	手をかくことについて	⑨	デューラーの『祈りの手』を鑑賞する		○	デューラーにとっての手をかくことを感じたり考えたりする	
		⑩	作家の手の世界を鑑賞する		○	手の存在感は、視覚的正確性に左右されないことを感じる	
		⑪	同じモチーフを描いた図鑑の挿絵と、芸術作品の絵を比較する		○	似た形式でも、記号としての絵と芸術表現とは違うことをわかり、この授業で目指すのは後者であることを確認する	
	自分の手をかく		自分の手をみてかく際の留意事項を多様に示す (存在感、自分を成り立たせてきたものの、自分の手の個性など)		○	自分の手をより深くみてかくことを助ける	
		⑫		手をかく		○	・自分をかくが、自意識の壁を超えやすい
				シワの一本一本までかく		○	・丁寧に見ること、没頭することを促す ・新鮮 ・楽しい・面白い ・難しい→適度な抵抗感

			墨をつけてかく	○	・画面への集中を避け、対象をみる状況をつくる→知っていることをかいていた形式を手放し、みることによってかく形式を獲得する ・やり直しの効かない緊張感をもって臨める ・楽しい
			割り箸に加え竹串も用意する	○	・表現の幅が広がる
(3)	⑬	自分と友人の相違点を見つけた りあるがままを感じたりする		○	・表現の多様性を知り、絵から感じられる存在感の強弱、性質の違いなどを具体的に感じる
		自分の作品を客観的にみて省察する		○	・今後のみることや表現に生かす
(4)	⑭	本時を振り返る			体験を意識化する

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

まず、子どもの省察から明らかであるものについて述べる。

割り箸と竹串の両方を用いることで、線の表現に幅が出て、**選択肢が増えた**ことで、よりよくかくために「みる」ことのできたことがわかる。

それ以外に、筆者の構想にはなかったが、子どもの省察から明らかなものもある。

丁寧にみることができるよう、「シワの一本一本まで」と、具体的に示したが、子どもたちは、その行為そのものが**新鮮**で、**楽しく**、**面白い**ものであったと書いている。また、**難しい**という感想を残している子どももいるが、彼らの絵からは、それが適度な抵抗感となり、**制作へ向かう精神を、前のめりに**していたことがうかがえる。

これらは、構想段階では、他の効果をねらったものであったが、実際の子どもの反応では、制作に向かう精神に作用し、よりよく「みる」ことを助けたことがわかる。

いずれにしても、これらの省察に書かれたことは、この授業において、子どもたちがかくことを通して真摯に向き合ったことであろう。

一方、明らかではないが、構想上の、子どもたちがよりよく「みる」ための授業の工夫は、次の通りである。

授業の方法にみられる、子どもたちがよりよく「みる」ための授業の工夫として、自分の成長と、それを支える暮らしや、食のルーツをたどり、自分の手という存在を、みること全般から、多様に問うことがあげられる。それは、自分の手を心でわかることを助けるだろう。また、子どもたち、よりよく「みてかく」ための工夫として、作家作品の鑑賞から、手をかくとはどのようなことかを感じ、**芸術表現を意識**して取り組めるようにしている。



これらを通して、自分の手について深く問い、存在感をとらえてかくことができたのではないかと考えられる。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む、藝術表現としての「見てかく」授業である、**高等学校の、手を「みてかく」授業**は、実際に、このような方法で成り立っていたと考えられる。

世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業である、「第7時 手を『みてかく』授業」の実践結果の考察からは、構想段階では気づかなかった、自分のもっていたイメージとの違い、空間、手の奥などもみていたという内容や、題材の新鮮さや、適度な抵抗感が、制作へ向かう精神に寄与する方法として明らかになった。

5.3 では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、美術科の授業として教育現場に還元すべく、世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む藝術表現としての「みてかく」授業の実践について述べた。

以上、第5章では、エネルギーで「みる」世界観に基づく、観察による描画表現の意義を、教育現場に還元すべく行った授業をもとに、藝術表現としての「みてかく」授業の内容や方法を検証した。

## 結章 「美術教育」における観察による描画表現の可能性

結章では、これまでの制作研究や授業研究から見出された、エネルギーで「みる」世界観にみる、「美術教育」における観察による描画表現の意義と、それが生かされる授業の内容と方法について、まとめと教育現場への還元に向けて考えられることを記し、本研究の結論とする。

### 6.1 本研究から考えられる

#### 「美術教育」における観察による描画表現の意義

6.1 では、本研究の「□ 観察による描画表現の意義とは何か」という問いに対する結論として考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の意義を、制作実践研究と、授業実践研究から考察する。

#### 6.1.1 制作研究から考えられる「美術教育」における観察による描画表現の意義

本研究の制作実践研究から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の意義とは何か。

2.3.3 の図 2-7 に示したように、観察による描画表現の意義は、人間がより豊かに生きるための資質を育むことだと考えられる。(図 6-1)

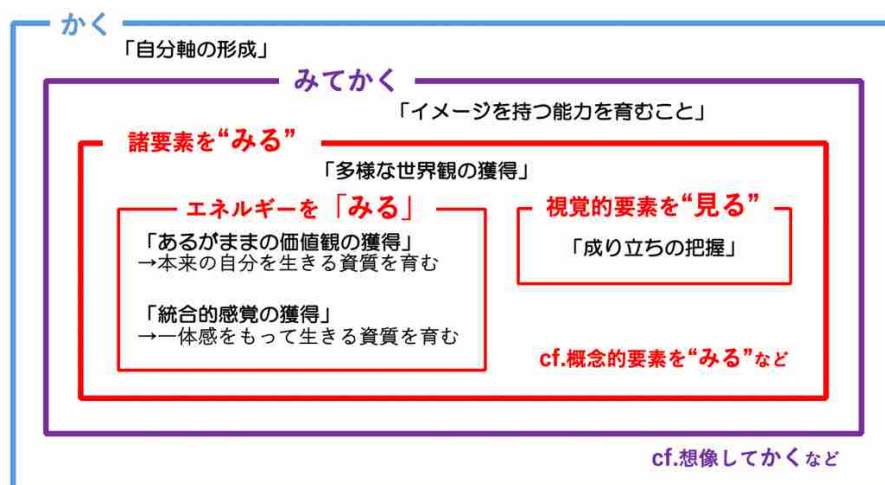


図 6-1 本研究で見出された観察による描画表現の意義(再掲)

それは、「あるがままの価値観の獲得」により、本来の自分を生きる資質を育むこと、また、「統合的感覚の獲得」により、一体感をもって生きる資質を育むことである。筆者はこれらの意義が、これからの「美術教育」に明確に位置づけられ、育まれることを期待したい。

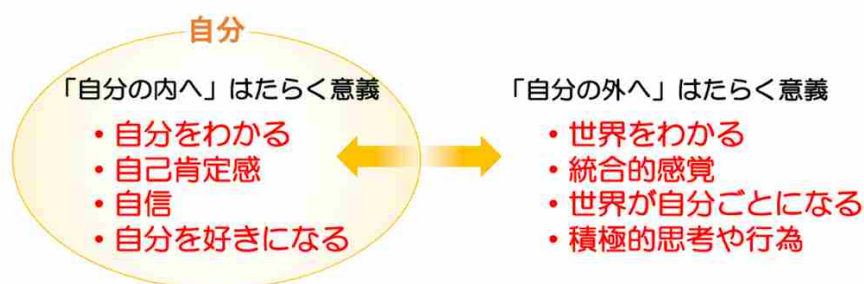
この、エネルギーを「みる」ことは、2.2.1 に示した他の意義である、「自分軸の形成」、「イメージをもつ能力を育むこと」の上に成り立っている。また、多様なみることの中で、相互作用的な一体感の中にあり、「成り立ちの把握」などの「多様な世界観の獲得」と同時に起こっていると考えられる。

本研究の制作実践研究から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の意義には、まず、「自分軸の形成」と、「イメージをもつ能力を育むこと」がある。さらに、多様なみることの相互作用的な一体感の中に、「あるがままの価値観の獲得」や「統合的感覚の獲得」、「成り立ちの把握」などの「多様な世界観の獲得」を通して、人間がより豊かに生きるための資質を育むことが考えられた。

## 6.1.2 授業研究から考えられる「美術教育」における観察による描画表現の意義

では、本研究の授業実践研究から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の意義とは何か。

図 6-2 は、授業実践研究から見出された、「美術教育」における観察による描画表現の意義のイメージ図である。



※ 図では、イメージを助けるために逆矢印（←→）があるが、全体意識が強まるにつれ、内と外も一体化していく

図 6-2 エネルギーで「みる」世界観に基づき、  
外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、藝術表現としての「みてかく」授業の意義

意義を、「自分の内へ」はたらく意義と、「自分の外へ」はたらく意義に分類し、それぞれに考えられる要素を示している。

まず、「自分の内へ」はたらく意義として、「自分をわかる」ことにより、「自己肯定感」や「自信」をもつこと、「自分を好きになる」ことが考えられる。

観察による描画表現の行為そのものから考えると、これらは、描画の過程で、「自分軸」による感受・思考・行為を繰り返すこと、また、それがかたちになることにより起こるものである。そのため、観察による描画表現に限らず、基本的には全ての表現活動において起こるものと考えられる。その中に観察があることによって、表現の目標が明確になり、「イメージをもつ能力が育まれる」ため、よりよく「自分軸」による表現をすることができるだろう。ただ、目標が明確であるために、思い通りに表現できなかったという技術的な壁を感じやすくなることも考えられる。それは、自分のイメージに近づけるための、表現技術獲得の目標も立てやすくなるということであり、それを乗り越えたときの「自己肯定感」や「自信」はひとしおであろうし、できた「自分を好きになる」ということもあるだろう。それらは、「積極的思考や行為」を促すのではないだろうか。

また、エネルギーを「みる」ことから考えると、これらは、自分自身のとらえ方が変わるにより起こると考えられる。エネルギーを「みる」ことは、ただあることの価値を感じることもである。これまで論じてきたように、対象が自分（顔や手）でなくとも、対象をみることは、自分をみることでもあるから、対象にあるがままの価値を感じるとき、同時に、自分にもあるがままの価値を感じている。そのような価値観で自分をみたとき、社会や他者軸による価値観を離れて、無条件の価値を感じ、「自己肯定感」や「自信」を

もち、「自分を好きになる」のではないだろうか。

これら、観察による描画表現の行為そのものと、エネルギーを「みる」ことから、「自分の内へ」はたらきかける意義として、「自分をわかる」ことにより、「自己肯定感」や「自信」をもち、「自分を好きになる」と考えられるのである。

次に、「自分の外へ」はたらく意義として、「世界をわかる」ことや、「統合的感覚」をもつことで、「世界が自分ごとになる」ため、「積極的思考や行為」が促されると考えられる。

観察による描画表現の行為そのものから考えると、「世界をわかる」ことは、観察の過程で、対象に多様なみることを重ねたり深めたりすることにより起こるものである。

また、エネルギーを「みる」ことから考えると、既述のように、私たちはエネルギーを「みる」際に、対象と一体化している。筆者は、その経験自体が、「統合的感覚」を経験するということだと感じる。「統合的感覚」によって、「世界が自分ごとになる」ため、「積極的思考や行為」が促されるのである。

これら、観察による描画表現の行為そのものと、エネルギーを「みる」ことから、「自分の外へ」はたらきかける意義として、「世界をわかる」ことや、「統合的感覚」をもつことで、「世界が自分ごとになる」ため、「積極的思考や行為」が促されると考えられるのである。

筆者の授業実践研究の中で、これらのことが、実際には、子どもの中に起こっているのではないかと考えられる、子どもの省察がある。(図 6-3) 5.2.3 に示したように、1学期は、多様な観察による描画表現への取り組みを1題材9授業の中で行っている。その最後の授業で、授業の振り返りを行ったときのものである。

① 1学期の授業で、自分が成長したと思いますか。

成長した ・ まあまあ成長した ・ あまり成長していない ・ 成長していない

成長したと思うところを、具体的に書きましょう。

私は、絵をみるのも大好きです。また、友人が描いた絵をみてその時の気持ちを知っているのが特に好きな時間です。でも、自分が描くことが着級なかった。今回、「美術」いう時間で私の描いた絵がどういう絵か、自分でよく知れました。私は、絵は、どういふかでは言え、そうとは言えない絵ですが、私は自分の絵が凄く好きです。そう思えたので、今はそれで充分だと思えました。また、これから、2学期に向けて、どう私が好きと思える絵を描けるか考えながら成長したいです。

今期は、生活期の大切さ、その物をどう使うかで、絵が、いっしょに変化することがわかりました。この気持ちを次回いかしていきたいです。

図 6-3 エネルギーで「みる」世界観に基づき、外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、  
芸術表現としての「みてかく」授業に対する子どもの感想(生徒 C)

この省察には、「私の描いた絵がどういふ絵か、自分でよく知れました」「絵は上手いかどうかで言えばそうとは言えない絵ですが、私は自分の絵が凄く好きです。そう思えた

ので、今はそれで十分だと思いました」とある。

普段、絵をかくことのなかったこの子どもが、そのように思えたのは、みてかく際に、「自分軸」による感受・思考・行為を繰り返し、「自分をわかる」ことや、それをかたちにしたことが、「自己肯定感」や「自信」をもつこと、「自分を好きになる」ことにつながったためではないかと考えられる。「その物をどう使うかで絵がいきに変化すること」がわかったという技術的な追求も、それらを支えているだろう。

また、自分の絵が好きだと思えた、「今はそれで十分だ」という言葉からは、あるがままの価値を感じていることがうかがえる。この言葉を、諦めや妥協のようにとることもできるが、この子どもの作品と活動から、あるがままの価値を感じ、本当に満ち足りていたであろうと、筆者は感じる。

この子どもの省察にある、「生きものの大切さ」が、観察による描画表現によるものか、筆者の「授業の手前」によるものかの判断はできない。両者が相互作用的な一体感をもって、授業の中で機能していたと考えられるからである。結果的に、そう感じられたことが尊いことだけは確かだ。

この子どもは、友人が何をみてどのようにかいたかを、みたり聞いたりすることが特に好きだという。その前提として、この子ども自身が、みてかくことを通して、観察による描画表現が、どのような営みであるかがわかったことが考えられる。また、違いを判断するだけでなく、違いを受容できるからこそ、相互鑑賞を楽しめるのではないだろうか。相互鑑賞が特に好きだと感じられる背景に、この子どもの、「自分軸」により状態として受け入れ、「ありのまま」を受容する、統合的感覚の素地を感じる。

最後に、5.3.3 で述べたように、多くの子どもの省察からは、観察による描画表現の行為自体が悦びであることがわかる。

行為そのものが新鮮で、楽しく、面白いものであり、難しいと感じることもまた、それを乗り越える悦びとなる可能性を秘めている。これらはすべての表現にいえることだが、観察による描画表現は、表現の目標を明確にし、「自分軸」による表現に取り組みやすい中で、それらの悦びを体感することができるだろう。

子どもが省察に書き残した表現の悦びこそ、観察による描画表現の最も根源的で大切な意義かもしれない。

本研究の授業実践研究から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の意義とは何か。

それは、「自分をわかる」ことにより、「自己肯定感」や「自信」をもつこと、「自分を好きになる」などの、「自分の内へ」はたらく意義と、「世界をわかる」ことや、「統合的感覚」をもつことで、「世界が自分ごとになる」ため、「積極的思考や行為」が促される、「自分の外へ」はたらく意義などが考えられた。そして、表現という行為自体の悦びも、根源的で大切な意義だと考えられた。

6.1 では、本研究の「□ 観察による描画表現の意義とは何か」という問いに対する結論

として考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の意義を、制作実践研究と、授業実践研究から考察した。

## 6.2 本研究から考えられる

### 「美術教育」における観察による描画表現の内容や方法

6.2 では、本研究で、「図 その意義が生かされうる「美術教育」における授業の内容と方法とはどのようなものか」という問いに対する結論として考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の内容と方法について、資料や実践に基づく授業研究から考察する。

#### 6.2.1 「美術教育」における観察による描画表現の内容

まず、本研究の資料や実践に基づく授業研究から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の内容とはどのようなものか。

##### 〈授業の内容一何を見ていたか〉

4.3.1 の表 4-12 に、5.3.3 の表 5-4 の内容を加え、授業の内容として、子どもたちが何を見ていたかを、表 6-1 にまとめた。表内の太字は、表 5-4 から抽出し、新たに加えたものである。

表 6-1 芸術教育としての「みてかく」授業における観察の意義とその内容(結論)

観察の種類	視覚的要素を“見る”	視覚的要素を“見る”やエネルギーを“みる”以外の、諸要素を“みる”	エネルギーを“みる”
観察の意義	「成り立ちの把握」	「多様な世界観の獲得」	「あるがままの価値観の獲得」 「統合的感覚の獲得」
観察の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 対象の全体や部分の視覚的特徴</li> <li>○ <b>対象の内部の構成要素</b></li> <li>○ <b>対象の個性</b></li> <li>○ 対象の環境の状態</li> <li>○ 空間・奥行き・明るさ</li> <li>○ 対象や描画材の色</li> <li>○ アイディアスケッチ</li> <li>○ 素材の特徴</li> <li>○ 自他の作品の視覚的特徴</li> <li>○ 自分の外面</li> <li>○ 視覚的造形要素</li> <li>○ <b>自分のイメージにある対象との違い</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 対象に関する知識</li> <li>○ 対象の大きさ</li> <li>○ 対象のあり方(概念的)</li> <li>○ 対象を取りまく環境のあり方(概念的)</li> <li>○ 対象と環境の関係性</li> <li>○ <b>対象と自分との関係性</b></li> <li>○ 表現の形式</li> <li>○ 描画材の感触</li> <li>○ アイディアやイメージ</li> <li>○ 自然の(概念的)あり方</li> <li>○ 自分の(概念的)あり方</li> <li>○ 生きることの意味</li> <li>○ <b>世界のとらえ方</b></li> <li>○ 絵をかく理由・意味</li> <li>○ <b>絵をかくということ(概念的)</b></li> <li>○ <b>記号と芸術表現の絵の違い</b></li> <li>○ 自分の内面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 対象の全体や部分の存在感</li> <li>○ <b>対象の内部の構成要素の存在感</b></li> <li>○ <b>対象のあり方のエネルギー</b></li> <li>○ 対象の環境の存在感</li> <li>○ 自分の存在感</li> <li>○ 自他の作品の存在感</li> <li>○ 描画材の色の美しさ</li> <li>○ アイディアやイメージの感じ</li> <li>○ 素材の感じ</li> <li>○ 自然の存在感</li> <li>○ 生きることの尊厳</li> <li>○ <b>自身の尊さ</b></li> <li>○ <b>ものやこととの尊厳</b></li> <li>○ <b>ただあること</b></li> <li>○ <b>絵をかくことのエネルギー</b></li> </ul>

※ 絵にはかいていなくても、発言や記述などから思いを馳せていたとわかるものは、みていたものとして記す。

まず、“みる”こととして、**対象や環境、自然、自分などの概念的あり方**、また、生きることや**絵をかくことの意味、表現の形式や制作時のもの**と関わる体感、**アイディアやイメージ**などに加え、**対象と自分との関係性や、世界のとらえ方、絵をかくこと**の概念



的なあり方や、記号と藝術表現の違いなどをみていた。また、“見る”こととしては、対象の全体や部分、空間・奥行き・明るさなどの造形要素、描画材や素材、自他の作品などの視覚的特徴に加え、対象の内部の構成要素や個性、自分にある対象のイメージとの違いを見ていた。そして、エネルギーを「みる」こととして、対象の全体や部分、環境、自然、自分、自他の作品、描画材や素材、アイディアやイメージ、生きることの尊厳などの感じや存在感などに加え、対象の内部の構成要素の存在感や、自身やものやこと、ただあることの尊さ、対象のあり方や絵をかくということのエネルギーをみていたと考えられる。

エネルギーを「みる」ことは、それ自体を目的として行わなくとも、すべてのみる活動の中で、同時に行われている。それは、対象が“見た”ものであれ“みた”ことであれ、変わらない。1つの行為の中で、すべてのみることが、相互作用的に生きているのである。

また、対象をみることは、自分をみることになる。対象をみることは、そのあり方をみる過程で、環境や自分との関わり、成り立ちなどに気づき、同時にあるがままの存在感を感じることにつながる。対象へめぐらせた感覚や思考は、自身の世界のとらえ方を更新し、自分のとらえ方へと還るであろう。

藝術教育としての「みてかく」授業で、子どもの意識は、外へ外へと広がり、自分へと還ったり、内へ内へと深く潜ることで、自分を取り巻く様々なものと対話しながら自分へと還ったりするのである。

本研究の資料や実践に基づく授業研究から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の内容とは、すべてのみることが、相互作用的に生きているものであり、対象をみることを通して、自分をみるものだと考えられた。

## 6.2.2 「美術教育」における観察による描画表現の方法

次に、本研究の資料や実践に基づく**授業研究**から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の方法とはどのようなものか。

### 〈授業の方法—よりよく「みてかく」ための工夫〉

4.3.2 の表 4-13 に、5.3.3 の、表 5-5 の方法を加え、授業の方法として、よりよく「みてかく」ための工夫を、表 6-2 にまとめた。表内の太字は、表 5-5 から抽出し、新たに加えたものである。

表 6-2 芸術教育としての「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果(結論)

	方法			効果
	みるための工夫	かくための工夫	制作に向かう精神のための工夫	
導入			前時の振り返り 本時の流れの確認 ☆	・見通しをもって活動できる
			授業をする理由や 背景を伝える☆	・対象へどうはたらきかけるかの指針をもち、 意義をもって活動できる
			<b>身近なものから問題意識をもつ</b> ★	・共感し、問題を自分ごととしてとらえやすい
みかたの獲得	体全体で多様な みかたをする★		○	・対象への多様な感受や思考により、対象の ことがより深くわかる
	新たな視点で 感動を生む☆		○	・概念化された対象を、実在の対象に引き戻す
	<b>自分の生に直結させて対象をみる★★</b>		○	・自分ごととして、 <b>真摯にみることを促す</b>
	<b>世界のみかたと自分のあり方を問う★</b>		○	・自分ごととして、 <b>生き方を考えることを促す</b>
	<b>自分の命の軌跡をみる★★</b>		○	・自分を尊く感じることを促す
	抽象性のある 具象表現		○	・視覚的に見ることから、感覚的に「みる」こと への広がりを助ける
作家のみかた に倣う		○	・具体例をもって、実際にみて感じ、自分のもの として表現してみる機会となる ・みかたを広げ、「みる」能力を豊にする ・表現するとはどういうことかがわかる ・ <b>記号的表現と芸術表現との違いがわかる</b>	
みてかく	対象や構図などを自分 で決定する★☆		○	・「自分軸」の形成
	<b>みてかく際の留意事項を多様に示す★★</b> (存在感、自分との関係、対象の個性など)		○	・対象をより深くみてかくことを助ける
			方法論の強調 みかた・かき方の規制★☆	・表現に没頭し追求する中で、自然と現実が 認識される ・難しさや新鮮さ、楽しさ、面白さが感じられ、 より丁寧に対象をみて没頭することを促す

		描画材の性質を利用する★☆	○	・知っていることをかいていた習慣を、対象をよく見ることによって描く習慣に変換する ・試行錯誤を可能にする ・やり直しの効かない緊張感をもって臨める ・表現の幅が広がる ・楽しさを生む
	授業の目標に沿って活動の要点を絞る☆ (資料・色数・素材・時間配分など)	子どもが使う道具を教師が自作☆	○	・制作過程での無駄なつまづきがなく、表現に没頭できる
相互鑑賞	自分と友人の相違点を見つけたりあるがままを感じたりする★		○	・表現の多様性を知り、絵から感じられる存在感の強弱、性質の違いなどを具体的に感じる
	自分の作品を客観的にみて省察する		○	・今後のみることや表現に生かす
締	本時を振り返る		○	体験を意識化する
全体	感覚的なことへの具体的な助言★☆			・制作過程での無駄なつまづきがなく、表現に没頭できる
	教師自身の体感をもって、大切に考えることを題材にする			・対象へどうはたらきかけるかの指針をもてる
	テーマの具体的な広がりというリアリティがある			・教師も子どもも、授業に価値をもって取り組める
	対象の生に価値を見出す★			・授業の質を高める
今、ここに在ることの強さを表現する★☆				

※ 方法は、目的別に、「みるための工夫」、「かくための工夫」、「制作に向かう精神のための工夫」に大別している。しかし、主目的と並立して、子どもの「制作に向かう精神のための工夫」が意識されているものには、「○」を付している。

※ ★は、外界へと向かうことを助ける工夫、☆は没頭を助ける工夫。

まず、導入の際の工夫として、前時を振り返り、本時の流れを確認することや、授業をする理由や背景を伝えること、身近なものから問題意識をもつことが考えられる。

また、みかたを獲得する際には、全感覚的なみかたや、作家のみかた、新たな視点で感動を与えることなどを通して、多様な世界のとらえ方が在ることを体感できるようにしたい。それに加えて、自分の生に還元させるみかたをすることで、自分ごととして、真摯に取り組むことができると考えられる。

そして、みてかく際の工夫としては、自分で選びとることを保証し、目標に沿って、描画材を選定したり、みかた・かき方を制限したりすることも考えられる。ここで、みてかく際の留意事項を多様に示すことは、より深くみてかくことを促すと考えられる。

相互鑑賞の際には、自分と友人の相違点を見つけたりあるがままを感じたりすることや、自分の作品を客観的にみて省察することができるだろう。そして、最後に本時を振り返ることで、体験を意識化することが考えられる。

全体を通して、教師の内的要求に支えられ、子どもの生の切実さをもって広がる可能性をもった授業のテーマであることや、その目標に沿って活動を絞り、感覚的なことを具体的に伝え、今、ここに在ることの強さを表現することは、よりよく「みてかく」ことを助けるだろう。

これらの授業で意識されていることとして、全ての活動が、子どもの制作に向かう精神を支えるものとなるよう工夫されていることである。中でも、外界へと向かえること(★)や、没頭できること(☆)は、特に意識されているだろう。

特に、活動への没頭は、「みる」ことに必要な、**対象との一体化**を助ける。これらの授業では、**様々なみることを真剣に追求する中で、自然と「みる」ことが体験されている。**

本研究の資料や実践に基づく**授業研究**から考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の方法とは、自分ごととして外界へと向かい、没頭できるよう、子どもの制作に向かう精神を支える配慮がなされており、様々なみることを真剣に追求する中で、自然と「みる」ことが湧き起こるものだと考えられた。

6.2 では、本研究で、「**☒ その意義が生かされうる「美術教育」における授業の内容と方法とはどのようなものか**」という問いに対する**結論**として考えられる、「美術教育」における観察による描画表現の内容と方法について、資料や実践に基づく**授業研究**から考察した。

### 6.3 「美術教育」における観察による描画表現の可能性

6.3 では、「□ 観察による描画表現の意義とは何か」と、「▣ その意義が生かされうる『美術教育』における授業の内容と方法とはどのようなものか」から見出された見解をまとめ、教育現場への還元に向けて考えられることを述べることで、本研究の主題である、『美術教育』における観察による描画表現には、どのような可能性があるか」に応える結論としたい。

本研究は、小・中・高等学校の図画工作科・美術科における、観察による描画表現を題材として扱うことの可能性を、その活動の意義と、その内容や方法について探ることで見出そうとする、制作論を基盤とした美術教育論である。

筆者が、東京藝術大学での制作実践を通して見出した価値である、ものやことから感じられるエネルギーを「みる」ことや、世界の一体感を感じることを、教育現場に還元し、子どもたちが豊かに生きる一助とすることを目的とした。

本研究では、アートが思考や行為そのものと化した現代における、観察による描画表現という営みの意義を、ものやことから感じられるエネルギーに基づく、表現の質を手掛かりに再考した。しかし、観察による描画表現の意義を概念的に示すことができても、「美術教育」の現場で、授業として成り立たせることは容易ではないと考え、実際の授業実践を例に、具体的な観察による描画表現の授業づくりの内容と方法についても考察している。そして、そこで見出された授業づくりの内容や方法と、筆者の制作実践により気づいた観察による描画表現の意義をもとに、「美術教育」の現場で授業実践を行い、観察による描画表現の意義と内容や方法を検証した。

結論として、本研究から考えられた、「美術教育」における観察による描画表現の意義には、まず、表現の悦びを基盤とし、自分軸を形成したり、イメージをもつ能力を育んだりすることがあるとわかった。その上に、あるがままの価値観や、統合的感覚の獲得、成り立ちの把握などの、多様な世界観の獲得を通して、人間がより豊かに生きるための資質を育むことが考えられた。これらの世界観の獲得が生かされる方向性としては、自分をわかり、自己肯定感や自信をもって、自分を好きになることなどの、「自分の内へ」向かうものと、世界をわかり、統合的感覚をもつことで、世界が自分ごとになり、積極的思考や行為が促されることなど、「自分の外へ」はたらくものが考えられた。

それらを促す「みてかく」授業の内容とは、すべてのみることが、相互作用的に生き、対象をみることを通して、自分をみるものであった。そして、そのような授業の方法とは、子どもたちが、自分ごととして外界へと向かい、没頭できるよう、制作に向かう精神を支える配慮がなされ、様々なみることを真剣に追求する中で、自然と「みる」ことが湧き起こるものであると考えられた。

これらの意義と、授業の内容や方法には、実現可能な、「美術教育」における観察による描画表現の可能性を見出すことができるだろう。

本研究の独自性は、筆者の制作実践から得られた価値の基準をもって、「美術教育」を再考し、筆者の具体的な観察による描画表現の授業実践をもって、「美術教育」に還元しようと試みたことである。その背景には、授業も、相互作用を内包したある種の表現であるとの考え方があり、子どもたちが芸術表現をすることはもちろん、授業者にとっても、授業自体が芸術表現となるような、**芸術表現としての「みてかく」授業**を目指した。

筆者は、この研究が、子どもたちの学びを豊かにし、美術を専門とする教員はもちろん、美術を専門としない教員の「美術教育」への理解を助け、明日の授業に生かされることを願っている。

今後、本研究が教育現場の実践に生かされるには、まず、授業者となる教員が、エネルギーを「みる」ということを実感し、その世界観に確信をもって、子どもたちと関わる必要があるだろう。なぜなら、本研究で示した意義と内容や方法の要素は、要素でしかないからである。要素は、授業づくりの手がかりになるが、方法論にはなり得ない。大切なのは、授業者自身が実感を伴って、どう感じ、どう考えるかである。

なぜ、授業者が、実感を伴い、感じたり考えたりすることが大切なのかといえば、授業が、美術における作品と同じ、表現だからである。

ゴッホの絵の内容や方法を知って、同じようにかいたとしても、ゴッホ水準の芸術表現にならないことは、想像に難くない。ゴッホの絵を模写しても、ゴッホと同じ世界観や、切実な内的要求などがなければ、筆は空を切ってしまうだろう。しかし、ゴッホの残した要素から、彼がみていた世界や内的要求をわかろうとすることはできる。

本研究における、先達の芸術教育としての「みてかく」授業の分析は、まさにそのような営みであった。筆者は、瓦田や山本の授業の要素をきっかけに、彼らの授業に対する世界観を獲得し、自分の実感をもって、感じたり考えたりすることをもとに、授業をした。もし、筆者が、瓦田や山本の要素をそのまま実践に生かそうとすれば、筆者の言葉は空を切ったに違いない。

これらの例からは、**授業は表現であり、授業者が、実感を伴い、感じたり考えたりすることが大切である**ことがわかるだろう。

このように考えると、本研究を、教育現場に還元する場合、最も役立つのは、結論で述べた意義や内容、方法などの要素ではなく、**結論を述べるまでに述べた様々な世界観や内的要求**だと考えられる。

教育現場への還元の際し、意義があると思われる世界観は、すべてのものやことをエネルギーで「みる」ことができるということや、世界を相互作用的・一体的なものとしてとらえることができることである。「美術教育」においては、**芸術をどのようにとらえるか**ということも問われるだろう。さらに、日頃、授業をしている人にとっては、**授業も表現である**ととらえることが、その人の授業を変えるかもしれない。

これらの世界観は、**芸術教育としての「美術教育」**をする際の指針や、新たな世界観

に気付くきっかけとなり、内的要求とともに教育現場へと還元されることが期待される。

この、授業は表現であるという考え方は、「美術教育」に限らないだろう。

筆者は、全科を担当する学級担任をしていた経験から、図画工作科や美術科でなくても、もっと言えば芸術教科ではなくても、授業は表現であると感じる。ただ、授業には必ず目標があり、その達成を考えると、**美術教育の授業の柔軟性は非常に大きい**。その分、**授業者の実感や世界観が、良くも悪くも大きく反映される**だろう。

授業は表現であるという考え方は、「美術教育」に限らないが、「美術教育」では、より言い得ることだと思われるのである。

このように考えると、本研究が教育現場の実践に生かされるには、まず、**授業者となる教員が、エネルギーを「みる」ということを実感し、その世界観に確信をもって、子どもたちと関わる**ことができる**素地をもつ**ことが必要なのである。

本研究は、小・中・高等学校の図画工作科・美術科における、観察による描画表現を題材として扱うことの可能性を、その活動の意義と、その内容や方法について探ることで見出そうとするものであるため、結論は、その意義と内容や方法に基づき述べている。しかし、この研究が、子どもたちの学びを豊かにし、美術を専門とする教員はもちろん、美術を専門としない教員の「美術教育」への理解を助け、明日の授業に生かされるには、各々の授業者が、本研究で示してきた世界観を、実感を伴って自分のものにし、内的要求をみつめることが期待されるのである。

今後の課題として、上記のような還元を、言葉ではなく、体感してもらえそうな場をつくることが考えられる。具体的な授業の方法においては、今回は、1日ごとに様々な「みてかく」にふれる構成にしたが、今後、**長期的に作品に取り組む**ことで、より深く対象や自分をみる場を提供することも検討したい。また、本研究で扱ってきた、存在感のエネルギーを、もっと多角的にとらえるため、**学際的研究へと発展させる**ことが期待される。これらの取り組みを通して、人間が豊かに生きる社会へと貢献したい。

6.3 では、「**□ 観察による描画表現の意義とは何か**」と、「**▣ その意義が生かされうる『美術教育』における授業の内容と方法とはどのようなものか**」から見出された見解をまとめ、**教育現場への還元に向けて考えられることを述べる**ことで、本研究の主題である、**『美術教育』における観察による描画表現には、どのような可能性があるか**に応える結論とした。

## 6.4 おわりに

6.4 では、本研究から考えることを記す。

まず、筆者は、**生きること自体が、表現をすること**だと考えている。

本研究では、授業は表現であり、藝術表現になりうると考えてきた。この着想を初めに与えてくれたのは、瓦田である。

2018年の春、瓦田は、ながらく勤めた福岡女学院中学校・高等学校を、定年退職した。その年の秋、研究会<sup>164</sup>の帰り道、茅ヶ崎から新橋へと向かう列車の中で、瓦田は、次のように話してくれた。

ぼくは、ずっと絵描きになりたかったんだ。でも、絵描きにはなれなかった。だから、美術の先生になった。最初は、美術の授業なんかと思っていただけ、だんだん授業が面白くなってきてね、一生懸命、授業をするようになったんだ。で、ぼくは気づいた。授業も表現だってね。もっと言えば、生きること自体が表現なんだって。

これを聞いた筆者は、小学校で勤めていたときのことを思い出し、「なるほど、確かにそうだ」と思った。ただ、そのときは、それ以上深掘りして考えることはなかった。しかし、2020年に、博論執筆のため、瓦田や山本の授業実践を分析していて、**彼らの授業に、彼ら自身と子どもたち、そして大きな自然の「本質」が宿っている**ことを感じた。そこで初めて、彼らの授業が藝術表現であることを実感したのである。

そうして、授業は表現であることが心でわかると、**日々の営みもすべて表現である**ことが実感された。

私たち人間は、「**自分軸**」により**表現しながら生きる本能をもっている**のではないだろうか。それゆえ、本能に従った行為には、快感情が生まれる。他者軸による表現では、達成感や清々しさ、高揚感が全く違う。それは、本能に従った行為ではないからではないかと思う。

その本能を知らせるのは直感である。自分の直感に気づき、従うとき、私たちは、**自分を生きている**と言えるのではないだろうか。そして、日々の小さな営みを、自分に従って生きたとき、私たちは、**生きる喜び**を感じられるのではないかと思われる。

もちろん、自分の感情や思考に従って生きることも、広義には自分を生きているといえる。しかし、自分を生きる際に、自分の感情や思考は、直感を鈍くすることがある。直

---

<sup>164</sup> 2018年11月24日(土)に、茅ヶ崎市美術館で行われた、「第20回授業美術実践研究会」。毎年11月は、茅ヶ崎市美術館で行われる、生徒の美術作品展に合わせて、授業研究会が行われていた。研究会は、学期に1回ずつ、年に2～3回開催されていたが、2014年以降、筆者が参加できたのは、年に1～2回であった。



感に従う際には、自分の核との交信があり、自分の**純度**が高いと感じるのである。

生きることを表現と考えると、私たちは、日々の**営み**を、**直感に従って選択し、もっと丁寧**に感じ、**考え、味わう、ただそれだけのことで、十分豊かに生きられる**のかもしれない。

また、筆者は、**相互作用的な一体感**でとらえることが、**当然になる**といいのではないかと思う。

私たちは、野菜を育てているのは、農家の方だと思っている。

確かに、農家の方は、土を整え、種を撒き、水をあげて、野草を抜いたり肥料をやったりしている。しかし、実際に野菜を育てているのは、土であり、日光であり、水であろう。農家の方がされているのは、野菜の環境づくりであり、お世話だ。私たちは、これら、土や日光や水のはたらきのことは、当然のように知っている。では、野菜を買うとき、食べるとき、その生産者を意識することはあっても、それらの恵みに思いを馳せることは、どれだけあるだろうか。

相互作用的な一体感で世界をとらえると、このような**先入観を脱**することができるだろう。

リンゴを食べたら、芯はゴミになるし、皮を食べないなら、皮もゴミになることも、当たり前のように感じるかもしれない。

しかし、数分前まで、芯も皮もリンゴだった。もちろん、食べた後の芯も皮もリンゴである。食べない部分は、ゴミ袋に入れて、可燃ゴミの日に出して、収集車が回収し、焼却処分するというルーティーンの中で、リンゴはゴミとして認識される。また、りんごの種から始まって、苗が木になり、四季の恵みの中で結実し、それを収穫、運搬され、やっと店で出会う過程の多くを、私たちは実感していない。これらのリンゴへの、実感のなさが、リンゴを簡単にゴミだと認識させてしまうのだろう。「**自分ごと**」ではないのだ。人が亡くなったその遺体をゴミとは感じない理由は、ここにあると思われる。

これは、高校生のときに、台所のシンクにある三角コーナーの中をみて思ったことである。クリスマスの夕食後、たくさんの鶏の骨や残飯に、違和感と申し訳なさを感じて、水彩でスケッチした。鶏の骨に鶏が思われ、このまま忘れてはいけなような気がして、残したいという衝動に駆られた。しかし、その重く残念な姿を、そのままスケッチブックに残したいとは思えず、抽象性をもって、少し明るめにかこうとしたことを覚えている。

しかし、ときとともに、その感覚は薄れ、日常の中に埋没してしまった。

リンゴを状態によって判断することも必要である。ただ、自分とリンゴの一体感の中で、リンゴにあるすべてのことを感じたら、もっと豊かな生き方になるのではないかと思う。

人間は、本来、相互作用的な一体感の中で生かされるようにできているのではないだ

ろうか。

自分の好きなことや得意なこと、逆に、嫌なことや苦手なことは何か。これらに関わらず、全てを満遍なくできるようにする今の教育は、凸凹の少ない社会を作るかもしれないが、もっと、自分の好きなこと、得意なことに特化した凸凸の人間が、自分の好きなことや得意なことをして、補い合って生きられたらそれでいいのではないかと、筆者は思う。好きでなく、得意でなくても、お金を得るために仕事をする人がいなくなるような社会をつくれなだろうか。

このような社会は、相互作用的な一体感の中に生まれる可能性がある。それが叶えば、私たちは、今よりもっと、**自分を生き、生きる喜びを感じる**ことができるだろう。

子どもたちをみていると、人間は、生まれながらに、**直感に基づき創造し、すべてのものに命やつながりを感じて生きる資質**をもっていることがわかる。

きっと、できないことではないはずだ。

6.4 では、本研究から考えることを記した。

以上、結章では、これまでの制作研究や授業研究から見出された、エネルギーで「みる」世界観にみる、「美術教育」における観察による描画表現の**意義**と、それが生かされる授業の**内容と方法**について、**まとめと教育現場への還元**に向けて考えられることを記し、本研究の**結論**とした。

## 参考文献一覧

### — 本文中に引用 —

#### あ

- ・ 相馬亮「図画工作・美術科における観察画についての一考察」『日本美術教育研究論集』(46)、2013年
- ・ 『あたらしいずがこうさく2』あたらしいずがこうさく教育研究会、1962年
- ・ 新井哲夫 「創造美育運動に関する研究(1)－「創造美育運動」とは何か?－」『美術教育学』(35)、美術科教育学会、2014年
- ・ 新井哲夫 新井哲夫『思春期の美術教育－造形表現の質的転換期とその課題－』、日本文教出版、2018年
- ・ 池田嘉人「美術の実技教育に関する一考察」『安田女子大学紀要』(47)、安田女子大学、2019年
- ・ 伊豆裕一・加藤健朗・佐藤浩一郎・松岡由幸「デッサンとスケッチの描画スキルと描画過程の関係」『デザイン学研究』(64)、日本デザイン学会、2017年
- ・ 伊藤亜紗『目の見えない人は世界をどう見ているのか』光文社新書、2015年
- ・ 伊東忠太「建築に現れたる精神」『啓明會第六十四回講演集』、財団法人啓明會、1936年
- ・ 稲留広貴・曾我真人「タンジブルインタフェースとしてデッサン人形を用いるポーズ変更が可能な人物画スケッチ学習支援システム」『人工知能学会全国大会論文集 JSAI2020』、人工知能学会、2020年、2C1GS1204-2C1GS1204
- ・ 上野浩道『日本の美術教育思想』、風間書房、2007年
- ・ 大須賀隆子「久保貞次郎の創造美術教育論－「描こうとする精神」の背景と意義－」『人間文化創成科学論集』(15)、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科、2012年
- ・ 大坪圭輔『美術教育資料研究』、武蔵野美術大学出版局、2014年
- ・ 織田芳人「写實的デッサン学修における ICT 活用」『美術工学会誌』(64)、芸術工学会、2014年

#### か

- ・ 笠原広一「5<sup>th</sup> Conference on Arts-Based Research and Artistic Research にみる Arts-Based Research の国際的な研究動向」『東京学芸大学紀要 藝術・スポーツ科学系』(70)、東京学芸大学、2018年
- ・ 金山愛奈「岡本太郎(1911-1996)の美術教育活動への参加－造形教育センターにおける活動を着眼点として－」『美術教育学研究』(45)、大学美術教育学会、2017年
- ・ 川崎謙『神と自然の科学史』、講談社、2008年
- ・ 河野元昭「江戸時代『写生考』」山根有三先生古希記念会編『日本絵画史の研究』、吉川弘文館、1989年
- ・ 瓦田勝「美術の授業・感じる心と考える心」教育と医学の会『教育と医学』慶應技術大学出版会、2011年

- ・ 瓦田勝「中学2年授業 土を描く・土を色で表すー時間という物語」『授業ノート 2015 創立130周年記念美術展によせて』、福岡女学院中学校・高等学校美術科、2015年
- ・ 岸田劉生「図畫教育論」、『岸田劉生全集 第三巻』、岩波書店、1979
- ・ 清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その1ーレオナルドとヴェザリウスの人体解剖図からの一考察ー」『研究収録』(162)、岡山大学大学院教育学研究科、2016年
- ・ 清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その2ー水墨画・日本画に見る日本の観察観の一考察ー」『研究収録』(164)、岡山大学大学院教育学研究科、2017年
- ・ 清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その3ー日本の美術教育における表現のための観察観の一考察ー」『研究収録』(165)、岡山大学大学院教育学研究科、2017年
- ・ 清田哲男「創造性が社会と出会う美術教育のためのカリキュラム到達度指標の研究ーユニバーサルデザインの概念を基軸とした学びからの広がりー」『美術教育学研究』(49)、大学美術教育学会、2017年
- ・ 清田哲男「観察と描画表現との関係についての基礎研究 その5ー二つの観察観と現在の美術教育と観察との関係の仮説ー」『研究収録』(168)、2018年
- ・ 塙和道・竹永亜矢「幼児表象画に学ぶ、講義『人物画演習』の導入法と描法」『近畿大学九州短期大学研究紀要』(46)、近畿大学九州短期大学、2016年
- ・ 向野康江「児童画水準の歴史的变化ー児童画に対する要求意識の変化ー」『美術教育学』(25) 美術科教育学会、2004年
- ・ 罔府寺司「『星月夜』解釈」『ユリイカ』(22)、青土社、1990年
- ・ 小林達雄『縄文の思考』、ちくま新書、2008年、p.71
- ・ 小林達雄「日本人と縄文の心」、茅野・産業振興プラザでの講演記録、2016年11月1日
- ・ 小松佳代子「美術制作におけるモノの重要性」今井康雄編『教育空間におけるモノとメディア：その経験的・歴史的・理論的研究』科学研究費助成事業（基礎研究(B)）成果報告書、課題番号15H03478(2015-2017年度)研究代表：今井康雄
- ・ 小松佳代子「4th Conference on Arts-Based Research and Artistic Research」『美術教育学研究』(22)、東京藝術大学美術教育研究会、2016年
- ・ 小松佳代子「国際美術教育学会2017ー制作と研究の関係に着目した一つの報告ー」、『美術教育学研究』(23)、東京藝術大学美術教育研究会、2017年
- ・ 小松佳代子『美術教育の可能性：芸術制作と芸術省察』、勁草書房、2018年
- ・ 小山正太郎『圖畫教授法講義』、新潟県教育会、1909年

## オ

- ・ 西郷南海子『子どもの美術復刻版解説』、復刊ドットコム、2013年
- ・ 佐藤道信「絵画と言語(三)『写真』『写生』『写実』」、『東京藝術大学美術学部紀要』(30)、1995年
- ・ 佐藤基樹・幸秀樹「『見る』ことについての一考察ー日本的なものの見方「観る」に着目してー」『美術教育学』(37)、美術科教育学会、2016年
- ・ 佐藤基樹・幸秀樹「日本人の余白の感覚に関する一考察ー教員養成学部の学生におけるイタリア・マーブリングの実戦を通してー」『宮崎大学教育学部附属教育共同開発センター研究紀要』(25)、2017年
- ・ 仁宇暁子「創造の一過程としての石膏デッサンの可能性ー完成的デッサンが絵を変容させ

- る一」『徳島文理大学研究紀要』(96)、徳島文理大学、2018年
- ・ ジョン・バーガー『アルブレヒト・デューラー—水彩と素描—』TASCHEN、2005年
- ・ 鈴野武志「茅ヶ崎中学校教研究会の美術部会の報告書」、1978年

## た

- ・ 田中英道『美しい『形』の日本』ビジネス社、2013年
- ・ 田宮話子「日本画初心者のために行う授業方法についての考察」『常葉大学造形学部紀要』(16)、常葉大学造形学部、2017年
- ・ 塚田美紀「岸田劉生の『図画教育論』—大正期図画教育における〈写生〉の一断面—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』、第36号、1996年
- ・ 都築邦春「美術学習における自己表現の歴史的研究—大正期の美術教育運動を中心にして—」『平成8年度～平成10年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（2））研究成果報告書』、1999年
- ・ 都築邦春「青木實三郎の『想画』教育について」『埼玉大学紀要 教育学部』（58）、2009年
- ・ 徳井いつこ『スピリットの器』地湧社、1992年

## な

- ・ 新村出『広辞苑 第六版』、岩波書店、2008年

## は

- ・ 橋本泰幸「視覚の再考」『美術教育学』(29)、美術科教育学会、2008年
- ・ 林健、福田隆真「図画工作科教育における写実と構成」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』(22)、山口大学教育学部附属実践総合センター、2006年
- ・ 日名子孝三「幼児、児童の描画表現における模倣と指導の関係—技術的・写実的観点から—」『文京学院大学人間学部紀要』(11)、文京学院大学総合研究所、2009年
- ・ 平野英史「阿部七五三吉の手工教育論：明治40年頃から大正10年頃までの著作・論文に見られる教授方法に関する主張から」『美術教育学』（31）、美術科教育学会、2010年
- ・ 藤澤英昭、水島尚喜『図画工作・美術教育研究 第三版』、教育出版、2010年

## ま

- ・ 松下明生「図画工作科。における絵画制作及び描画学習の知的貢献についての研究—幼児から小学生の『見て描く』の有効性についての検証—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』(36)、名古屋柳城短期大学、2014年
- ・ 松下明生「幼児の造形活動と小学校図画工作科の内容分析—文部科学省検定済教科書に見る幼児課題との同一性と教育内容の変遷—」『名古屋柳城短期大学 研究紀要』(37)、名古屋柳城短期大学、2015年
- ・ 三澤一実・大成哲雄『一億人の図工・美術—もうひとつの「図画工作・美術なんでも展覧会」—』、カシヨ出版センター、2008年
- ・ 箕田源二郎「児童画のレアリティ」『形』1号、1956年

## や

- ・ 山田芳明・山木朝彦・小川勝・鈴木久人・内藤隆・栗原慶「図画工作科から美術科そして美術へ、その広がりつつながりの検討—教科書で教えられていること、教えられていないこと、教えるべきこと—」『鳴門教育大学研究紀要』、2018年
- ・ 山本鼎『自由画教育』、梁明書房（復刻版）、1982年
- ・ 山本浩二「美術教育におけるデッサンに関する実践的研究—視覚における認識の相違を克服するものの見方について—」『常葉大学造形学部紀要』(16)、常葉大学造形学部、2017年
- ・ 山本幹雄「自画像を描く」『少年の美術 教授資料』、現代美術社、1987年
- ・ 山本幹雄「茅ヶ崎中学校教研究会の美術部会の報告書」、1983年
- ・ 山本幹雄「[2](#)美術の授業を終えて」『美術・授業 I』、山本本人作成、2007年
- ・ 山本幹雄「自分を描くこと・自分を見つめること」『美術・授業 I』、山本本人作成、2007年
- ・ 山本幹雄「15歳の自画像」『美術・授業 I』、山本本人作成、2007年
- ・ 山本幹雄「中学校美術科学習指導案（2011年1月19日）」『授業研究ライブラリー』(41)、神奈川県立総合教育センター、2012年
- ・ 山本幹雄『私の美術教育 36年 1978～2013』、山本本人作成、2013年

## ら

- ・ R・バックミンスター・フラー（芹沢高志 訳）『宇宙船地球号 操縦マニュアル』筑摩書房、2000年

## わ

## URL

- ・ 阿辻哲次「あつじ所長の漢字漫談 38『藝』と『芸』と『艺』について」  
<https://www.kanjicafe.jp/detail/8162.html>（最終アクセス 2021年8月2日）
- ・ かのうともみひさし「和紙『掌の記憶』～モードと色彩和紙～」ノリタケの森ギャラリーHP [https://www.noritake.co.jp/mori/look/gallery\\_detail/12/](https://www.noritake.co.jp/mori/look/gallery_detail/12/)（最終アクセス 2021年8月5日）
- ・ ナタリア・セント・クレア「ファン・ゴッホの『星月夜』に隠れた意外な数学」、TED-Ed、2014年10月  
[https://www.ted.com/talks/natalya\\_st\\_clair\\_the\\_unexpected\\_math\\_behind\\_van\\_gogh\\_s\\_starry\\_night?language=ja](https://www.ted.com/talks/natalya_st_clair_the_unexpected_math_behind_van_gogh_s_starry_night?language=ja)（最終アクセス 2021年8月26日）
- ・ 「バブルがまた来るって本当？」『日本経済新聞 電子版』、2013年2月19日、  
<https://style.nikkei.com/article/DGXDZO51744900V10C13A2W14001/>（最終アクセス 2020年8月25日）
- ・ ロバート・ケナー監督『フードインク』（2008年）とエルヴィン・ヴァーゲンホーファー監督『ありあまるごちそう』（2005年）の予告編（2分44秒）

<https://www.youtube.com/watch?v=qyBph6Qx8vU&t=1s> (最終アクセス 2021 年 8 月 26 日)

- ・ scarydairy.org.uk 『Dying for Dairy\_ An Industry Exposé』 (2019 年) (3 分 21 秒)  
<https://www.youtube.com/watch?v=0hi69PM3Yzs> (最終アクセス 2021 年 8 月 26 日)

## — 参考 —

### あ

- ・ 縣拓充・岡田猛「創造の主体者としての市民を育む：『創造的教養』を育成する意義とその方法」『認知科学』(20)、日本認知科学会、2013 年
- ・ 縣拓充「『表現』と『創造』それぞれの本来の意味と差異」『美術教育学』(41)、美術科教育学会、2020 年
- ・ 秋山道広・初田隆「児童・教師・保護者による絵の見方（評価）に関する比較研究」『美術教育学研究』(50)、大学美術教育学会、2018 年
- ・ アーサー・C・ダントー、佐藤一進（訳）『アートとは何かー芸術の存在論と目的論』、人文書院、2018 年
- ・ 芦屋道子ほか「『子どもを対象としたマインドフルネス・プログラムの実施可能性及び有効性の検討』.b プログラム指導者募集のお知らせ
- ・ 青山克仁「目的喪失の時代における操舵の術」『安田女子大学紀要』(43)、安田女子大学、2015 年
- ・ 青山二郎『眼の引越』、中央公論社、1982 年
- ・ 浅野卓司「単元接続を通して学びの連続性をはかる図画工作科指導についての研究（2）低学年における図画工作科と生活科の合科」『桜花学園大学保育学部研究紀要』、桜花学園大学保育学部、2017 年
- ・ 新井哲夫「北川民次と創造主義の美術教育ー我が国における児童中心主義の美術教育に関する研究（1）ー」『群馬大学教育学部紀要 美術・技術・体育・生活科学編』(41)、群馬大学教育学部、
- ・ 五十嵐敏文「理科を軸とした教科横断型カリキュラムの開発に向けた一考察ー小学校理科と図画工作科との関連に着目してー」『日本科学教育学会研究報告』(33)-3、日本科学教育学会、2018 年
- ・ 石井鶴三「荻原礫山の彫刻について」『信濃教育』(794)、信濃教育会、1953 年
- ・ 伊藤亜紗『目の見えない人は世界をどう見ているのか』光文社新書、2015 年
- ・ 岩槻秀明『散歩の花図鑑』、新星出版社、2014 年
- ・ ヴォルフガング・ライプ、鈴木理策『対談 時を超えるものを見つめて』押金純士 編『美術手帖 11 月号』、美術出版社、2007 年
- ・ 内田信子「子どもの創造的想像力を育む大人の役割～子どもが伸びる「共有型」しつけ～」『子どもの学習論 2』、広島文化学園大学大学院教育学研究科、2015 年
- ・ エレナ・トゥタッチコワ「芸術という言葉がひらく、世界の道々」『東京藝術大学杜の会会報『杜』』(47)、東京藝術大学美術学部杜の会、2019 年
- ・ 太田堯+中村桂子「いのちから『教育』を考えるー百歳の遺言ー」『機』(312)、藤原書店、

2018年

- ・ 押金純士『美術手帖 4月号』、美術出版社、2008年

## か

- ・ 甲斐信恵『雑草のくらしーあき地の五年間ー（福音館の科学シリーズ）』、福音館、1985年
- ・ 瓦田勝「土の授業」佐藤一郎ほか『絵の中の子どもたちー描写教育から表現教育へー』、国土社、1987年
- ・ 瓦田勝「変えてよいものと、変えてはいけないものー福岡女学院の美術教育ー」『授業ノート 2010 創立 125周年記念美術展によせて』、福岡女学院中学校・高等学校 美術科、2010年
- ・ 瓦田勝「すみにやられる美術」『福岡県美術協会会報 ファス』、福岡県美術協会、2014年
- ・ 清塚邦彦「絵画における感情の表現について」『2009年度哲学若手研究者フォーラム 講演要旨』、哲学若手研究者フォーラム、2009年
- ・ 教育芸術社「宮田亮平文化庁長官×鈴木大地スポーツ庁長官 日本をおもしろい国に！ 2人の長官が語る」『bouquet』（1）、2018年
- ・ 久保貞次郎『わたしの出会った芸術家たち』、形象社、1978年
- ・ 現代美術社『子どもの美術 1』1980年
- ・ 現代美術社、『少年の美術 内容案内』1993年
- ・ 香月順浩「幼少期のものをつくることや絵を描くことに対する他者からの評価が、その後の造形表現の『好き』『嫌い』に与える影響ー保育士養成課程の学生への調査結果を保育実践に役立たせるために。ー」『美術教育学研究』（50）、大学美術教育学会、2018
- ・ 倉方俊輔「挑戦の建築家」『INAX REPORT』（168）、INAX、2006年
- ・ 小林秀雄『真贋』、世界文化社、2000年

## さ

- ・ 西郷南海子「『子どもの美術』の編纂経緯と採択の壁ー『商品ではない教科書づくり』の挑戦ー」『教育史フォーラム』（9）、教育史フォーラム京都、2014年
- ・ 斎藤浩子「日本に於ける美術科教員養成機関の成立と変遷」（修士論文）、横浜国立大学大学院教育学研究科、1991年
- ・ 佐藤忠良『子どもたちが危ないー彫刻家の教育論ー』、岩波ブックレット、1985年
- ・ 榎木野衣『感性は感動しないー美術の見方、批評の作法ー』、世界思想社、2018年
- ・ 柴田和豊「美術の教科書をめぐって（第二報）」『三重大学教育学部紀要』（38）、1987年
- ・ ジョン・サンダーランド、潮江宏三（訳）『カンスタブル（アート・ライブラリー）』、西村書店、1994年
- ・ 神野真吾「『美術』と『美術教育』の距離ー近代以降の展開を辿ってー」『美術教育学』（27）、美術科教育学会、2006年
- ・ 鈴木俊隆（著）、松永太郎（訳）『禅マインド・ビギナーズ・マインド』、サンガ、2010年



- ・ 隅敦「図画工作科に対する教科観の相違と教員養成の果たす役割－20 歳代と－」『美術教育学』(36)、美術科教育学会、2015 年
- ・ セミール・ゼキ、河内十郎（訳）『脳は美をいかに感じるか』、日本経済新聞社、1999 年
- ・ Johannes Kirschenmann, Caroline Sternberg, ”You Have to Draw with More Attention, More Dedication” The Relevance of Drawing for Artistic Education at the Academy of Fine Arts Munich and its Significance in International Contexts”, in *Drawing Education- Worldwide!*, 2019,

## た

- ・ 武内隆夫「石井先生」『信濃教育』(1044)、信濃教育会、1973 年
- ・ 立原慶一「明治初期、鉛筆画・毛筆画論争をめぐる図画教育観と教育家像－小山正太郎、フェノロサ、岡倉覚三を中心として－」『美術教育学』(7)、美術科教育学会、1985 年
- ・ 田中康司「見ることと本質」『福岡教育大学紀要』(64) 第二分冊、福岡教育大学、2015 年
- ・ 田中英道『日本美術全史』講談社、2012 年
- ・ 中央教育審議会 初等中等教育分科会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申（素案）のポイント）」、2015 年
- ・ 「槌打つ響－伊藤廣利先生追悼集－」編集委員会、『槌打つ響－伊藤廣利先生追悼集－』2002 年
- ・ 津屋有李「滋賀県における NPO がつなぐ美術館・芸術家と学校の連携」『美術教育学』(30) 美術科教育学会、2009 年
- ・ 東京芸術大学百年史刊行委員会 編『東京藝術大学百年史 東京美術学校篇』(2)、ぎょうせい、1992 年
- ・ 東京芸術大学百年史刊行委員会 編『東京藝術大学百年史 東京美術学校篇』(3)、ぎょうせい、1997 年
- ・ 東京国立博物館ほか『特別展 縄文－1 万年の美術の鼓動』、東京国立博物館・NHK・NHK プロモーション・朝日新聞社、2018 年
- ・ 富安敬二「図画工作研究 1－魅力ある教科書を求めて－」『立教大学教育学研究年報』(34)、1990 年
- ・ Dr.Clare McAndrew, *The Art Market 2020*, Basel: Art Economics, 2020,

## な

- ・ 中ザワヒデキ『現代美術史日本篇 1945-2014』、アートダイバー、2014 年
- ・ 長町充家「授業参観（4）図工・美術科に対する私たちの意識・態度」『美術科研究』(27)、大阪教育大学・美術教育講座・芸術講座、2009 年
- ・ 生井亮司「自己生成の場としての図画工作－『見ること』の深化と世界との出会い－」『武蔵野大学教職研究センター紀要』(4)、武蔵野大学教職研究センター、2015 年
- ・ 中村仁美『『感性』の教育による人間形成－図画工作科教科書『子どもの美術』を手がかりに－』東京芸術大学修士論文、2014 年

- ・ 仁宇暁子「創造の一過程としての石膏デッサンの可能性－感性的デッサンが絵を変容させる－」『徳島文理大学研究紀要』(96) 徳島文理大学、2018
- ・ 西村隆司・達富洋二「図画工作科の学習における子どもの『見る』ことの位置」『大阪教育大学紀要 教科教育』(48)、1999 年
- ・ 日本文教出版、『形』(300)、2013 年
- ・ 沼田芳行「未来を拓く学校づくり 朝鑑賞を土台としたチームミカジマの挑戦」『第 34 回 東書教育賞入選論文集』、2019 年
- ・ 根来恭子 講演「文化振興と造形美術教育」『日本美術教育聯合ニュース』(156) 公益社団法人日本美術教育連合、2019 年

## は

- ・ 美術出版社『美術手帖』(1044)、2016 年
- ・ 美育文化協会、『美育文化 1月号』(vol.64, no.1)、2014 年
- ・ 平倉圭『かたちは思考する－芸術制作の分析－』東京大学出版会、2019 年
- ・ 飛矢崎和彦「石井鶴三先生と長野美術研究会」『信濃教育』(1044)、信濃教育会、1973 年
- ・ 藤原智也「新自由主義教育改革下における美術科教育の政策的状況」造形美術教育協議会・シンポジウム 教育改革関連 提出資料、2014 年
- ・ 藤原智也「新自由主義改革と美術教育－学習の機会保障の問題」『美術教育学』(35)、美術科教育学会、2014 年
- ・ 降旗孝「苦手意識を抱かせない教育コンテンツの研究・開発－図画工作・美術に対する苦手意識解消の試み－」『山形大学教職教育実践研究』(13)、山形大学教職研究総合センター、2018 年
- ・ ヘルマン・ブルクハルト 堀典子 訳『現代ドイツにおける美術の授業と子どもの絵』全国造形教育連盟、1982 年
- ・ 堀典子「専門領域と教科教育を結ぶ美術科の授業の試みとその提案」『教科教育学研究』(17)、日本教育大学協会第二常置委員会、1999 年

## ま

- ・ 三澤一実「脚下照顧 これからの美術教育研究を問う」『美術科教育学通信』(103)、美術科教育学会、2020 年
- ・ 箕田源二郎 解説『ケーテ・コルヴィッツ版画集』、平文社、1981 年
- ・ 文部省『エノホン 三 教師用』、日本書籍、1941 年
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 美術編』、2018 年
- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 美術編』、2018 年
- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編』、2018 年

## や

- ・ 矢澤聡「児童の主体性を引き出す図画工作授業実践の研究（４）－中学年の鑑賞活動について－」『日本美術教育研究論集』（53）、2020年
- ・ 矢野智司「1 生命性と有能性の教育に向けて」『円環する教育のコラボレーション』、2013、京都大学大学院教育学研究科教育実践コラボレーションセンター、2013年
- ・ 山田丈美「国語科と図画工作科の教科横断的指導の実践的研究」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』、中部学院大学・中部学院大学短期大学部、2017年
- ・ 山田芳明・山木朝彦・小川勝・鈴木久人・内藤隆・栗原慶「図画工作科から美術科そして美術へ、その広がりつつなりの検討－教科書で教えられていること、教えられていないこと、教えるべきこと－」『鳴門教育大学研究紀要』、2018年

## わ

- ・ 渡部竜也「ソートン提案の読み方と日本の研究に示唆するもの－授業研究：目標先行か内容先行か？脱文脈の議論は可能か？－」『社会科研究』、全国社会科教育学会、2012年

## 図表一覧

### — 図 —

図 0-1	本研究における研究方法の構造	7
図 0-2	観察による描画表現の思潮の流れ	11
図 1-2	葛飾北斎	31
図 1-2	PIERRE CARREAU	31
図 1-3	フィンセント・ファン・ゴッホ『星月夜』（1889年）ニューヨーク近代美術館	32
図 1-4	織田芳人の写実的デッサン学修における ICT 活用の研究の様子	33
図 1-5	実験 3 視覚優位の扱いから内的本質へのアプローチのプロセス	34
図 1-6	翻訳がもたらしたもの	35
図 1-7	中村仁美『歩く』（1999年）オイルクレヨン、マーメイド紙 788MM×1091MM	37
図 1-8	中村仁美「ピヨ（クロッキー）」（2002年）鉛筆、画用紙 260MM×200MM	38
図 1-9	中村仁美『国語の学習 六上』表紙・裏表紙 浜島書店（2013年）	38
図 1-10	中村仁美「白鳥小学校職員ポロシャツイラスト」右：前面左：背面（2012年）	38
図 1-11	中村仁美「BERLINER DOM（クロッキー）」（2011年）ペン、ノート 210×294MM	38
図 1-12	中村仁美『ヌード（クロッキー）』（2013年）水彩、紙 789MM×545MM	39
図 1-13	中村仁美『すべり台-森』（2013年）アクリル絵の具、PDF 900MM×450MM	39
図 1-14	中村仁美『枝間』（2014年）パステル、マーメイド紙 1303MM×1620MM	39
図 1-15	中村仁美『道草-台場の小さな命たち-』（2015年）竹紙 1000MM×4033MM	41
図 1-16	中村仁美『道草-台場の小さな命たち-シロツメクサ』（2015年）竹紙 258MM×258MM	42
図 1-17	中村仁美『春を待つ』（2015年）竹紙 631MM×828MM	42
図 1-18	中村仁美『雨-ドクダミ・ヤブガラシ-』（2015年）竹紙 377MM×926MM	43
図 1-19	中村仁美「父の顔（デッサン）」（2014年）鉛筆、紙、262MM×357M	43
図 1-20	「本質」という総体としてのエネルギーの構造とそれを「みる」資質	46
図 1-21	中村仁美『紋-オヒシバ・メヒシバ-』（2017年）楮紙、1561MM×1031MM	47
図 1-22	中村仁美『ウラジロチチコグサ 1』（2017年）楮紙 430MM×990MM	47
図 1-23	中村仁美『ヒメジョオン』（2017年）楮・三椏混合紙、800MM×1280MM	48
図 1-24	中村仁美「野原（試作）」制作途中（2018年）厚ボール紙、1100MM×1600MM	48
図 1-25	中村仁美『H-ナズナ』（左）：制作途中、（右）：脱色後（2017年）韓紙、厚ボール紙、 297MM×128MM	48
図 1-26	「春に（試作）」（2019年）秋田楮、3700MM×800MM	49
図 1-27	「春に（試作）」部分 初日の紙（左：光に透ける面、右：光を受ける面）	49
図 1-28	『春の前に 1』（部分）（2020年）秋田楮、10M×15M×5M	50
図 1-29	『春の前に 1』（部分）	50
図 1-30	『春の前に 2』（2020年）秋田楮、0.1M×10M×5M	50
図 1-31	紙漉きにおける世界の一体感	61

図 1-32 エネルギーに基づく一体的・相互作用的な宇宙の構造 .....	64
図 2-1 描画表現の営み.....	66
図 2-2 <b>観察による</b> 描画表現の営み .....	67
図 2-3 観察による描画表現の際にはたらいっていると考えられる頭と心.....	69
図 2-4 “見る”ことによる観察による描画表現の営み .....	70
図 2-5 “みる”ことによる観察による描画表現の営み.....	71
図 2-6 “エネルギーを「みる」”ことによる観察による描画表現の営み.....	72
図 2-7 本研究で見出された観察による描画表現の意義 .....	77
図 3-1 向野論文で示された図 (図メ、図ケ 1、図ト 1、図ナ 1、図ヌ 2、図ノ 1、図ム) ..	84
図 3-2 (左)：「後 9」小 2 の観察画、(右)：「後 9」小 5 の観察画 .....	97
図 3-3 義務教育課程の「美術教育」の教科書にみる描画表現のエネルギーの変遷 .....	98
図 3-4 小磯良平・吉原治良が監修した小 2 の図画工作科教科書.....	99
図 3-5 1985 年から 2013 年の日経平均株価 (▲は、教科書の使用開始年) .....	100
図 3-6 (左)：「後 5」の小 5 の「観察画」、(右)：「後 9」の小 5 の「観察画」 .....	102
図 4-1 手を繋いで大楠を囲む子どもたち .....	107
図 4-2 大楠の周りであそぶ (左)：「おいでいっしょに」、(右)：「団結列車」 .....	107
図 4-3 大楠に足を向け寝転がって大楠をみる .....	108
図 4-4 割り箸ペンを用いて線で大楠を描画する .....	108
図 4-5 比較的エネルギーを感じているとみられる作品 .....	109
図 4-6 少ない手数の中に大楠へ向かう観察が懸命に行われたとみられる作品(25) .....	110
図 4-7 魅力的な形態と存在感の大楠 (立った子どもの目線でみた様子) .....	110
図 4-8 大楠に頭を向け寝転がって大楠をみる .....	113
図 4-9 水彩絵の具を用いて色で大楠を描画する .....	113
図 4-10 比較的、大楠の「本質」に近いエネルギーを感じられる作品 (左から 2、6、17、18、 30、34) .....	115
図 4-11 ピカソの表現について理解を深める .....	118
図 4-12 (左)：掲示物 (画用紙・ピカソ・弦楽器)、(右)：掲示物 (ピカソの作品) .....	118
図 4-13 (左)：ヘラによる下地づくり(左上女性は長期実習生)、(中)(右)：ヘラでかいた下地 .....	118
図 4-14 (左)：弦楽器をみながらアイディアスケッチ、(右)：資料とアイディアスケッチ ...	119
図 4-15 (左)：アイディアスケッチに助言 (右端は美術教師)、(右)：子どもと一緒に制作す る学級担任(中央) .....	119
図 4-16 (左)アイディアスケッチをみながら乾いた下地の上に弦楽器を描く .....	119
図 4-17 (左)弦楽器をかく、(右)毛糸とアルミホイルでアクセントをつける .....	120
図 4-18 ア：弦楽器の形はそのままに近く、内部に多様性を内在させた絵.....	121
図 4-19 イ：弦楽器の要素に分解して、画面に構成した絵.....	121
図 4-20 ウ：アとイのどちらも併せもっている絵 (左から 4、10、11、16) .....	122
図 4-21 例示した絵 (左から 18、19、20、11) .....	122
図 4-22 (左)：土をよくみて、インクでかく子ども、(右)：葉を触り確かめながらかく子ども .....	126

図 4-23	土をさわる子ども（左）と作品について対話する瓦田（右）	126
図 4-24	土（線描） 1	128
図 4-25	土（線描） 2	128
図 4-26	土（線描） 3	129
図 4-27	土（線描） 4	129
図 4-28	土（線描着彩）	130
図 4-29	土（線描着彩） 2	130
図 4-30	土（線描着彩） 3	131
図 4-31	土（線描着彩） 4	131
図 4-32	土（左：線描、右：イメージ画 作者同一）	127
図 4-33	シナベニヤにキャンバスを貼る	138
図 4-34	鏡をみながら鉛筆で描く	138
図 4-35	（左）鏡をみながらアクリル絵の具で描く、（右）作品について対話する子どもと山本	139
図 4-36	アクリル絵の具で描く（教室全景）	139
図 4-37	自画像（黄ボール紙、コンテ・にかわ・水彩）	140
図 4-38	自画像（ファブリアーノ紙、ペン、インク、水彩）	140
図 4-39	自画像（ベニヤ、キャンバス、ジェッソ、アクリル）（左）： 1、（右）： 2	141
図 4-40	自画像（ベニヤ、キャンバス、ジェッソ、アクリル）（左）： 3、（右）： 4	141
図 4-41	自画像（ベニヤ、キャンバス、ジェッソ、アクリル）（左）： 5、（右）： 6	142
図 4-42	自画像（ベニヤ、キャンバス、ジェッソ、アクリル）（左）： 7、（右）： 8	142
図 4-43	アルブレヒト・デューラー『自画像（22 歳）』	147
図 4-44	アンドリュー・ワイエス『主寝室』	147
図 4-45	アンドリュー・ワイエス『1946 年冬』	147
図 4-46	「A・ワイエス『寝室』を読む」で使われたワークシート	148
図 4-47	（左）：折りたたみ式の自作イーゼル、（中）立て鏡（右）鏡のサイズでつくられた収納箱（写真右）	149
図 4-48	（左）：鉛筆入れ、（中）：筆立てと絵の具トレイの収納ケース、（右）：絵の具セットのトレイ	149
図 5-1	縄文ムラのスペースデザイン	162
図 5-2	観察による描画表現の際にはたらいっていると考えられる	163
図 5-3	みることが、生きることに資する仕組み	164
図 5-4	「みてかく」ことが、敬意と感謝の心を育む仕組み	165
図 5-5	「自分」に敬意と感謝の気持ちをもつことは、「自分以外」に敬意と感謝の気持ちをもつこと	166
図 5-6	「みる」ことが、分離的思考と統合的感覚を生む仕組み	166
図 5-7	世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の要素と目標（短期・中期・長期）	168
図 5-8	「食べられたくない」思いに基づく漫画（左）『鬼滅の刃』、（中）『進撃の巨人』、（右）『約束のネーランド』	178

図 5-9	新生児が大人の指をつかんでいる様子	179
図 5-10	デューラー『祈りの手』1508年 テンペラ (左):全体、(右):部分	180
図 5-11	(左):レオナルド・ダ・ヴィンチ『女性の手の習作』シルバ・ポ・イント・ペン・チョーク、	180
図 5-12	手をみてかく授業におけるみてかく際の留意事項	181
図 5-13	手を「みてかく」授業の⑫みてかくから⑬相互鑑賞への移行時の様子	185
図 5-14	授業スライド 生きている様子が伝わることを意図したもの(海藻)	186
図 5-15	地下鉄の駅に貼られていたポスター (左):過剰生産・大量廃棄 (右):虐待	186
図 5-16	授業スライド 暮らしをイメージすることを意図したもの	188
図 5-17	手と絵を見比べ、椅子の上に立ったり座ったりしながらかく子ども	190
図 5-18	生徒 A の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	192
図 5-19	生徒 B の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	193
図 5-20	生徒 C の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	194
図 5-21	生徒 D の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	195
図 5-22	生徒 E の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	196
図 5-23	生徒 F の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	197
図 5-24	生徒 G の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	198
図 5-25	生徒 H の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	199
図 5-26	生徒 I の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	200
図 5-27	生徒 J の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	201
図 5-28	生徒 K の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	202
図 5-29	生徒 L の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	203
図 5-30	生徒 M の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	204
図 5-31	生徒 O の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真	205
図 5-32	生徒 P の作品(スケッチブック全体・手の拡大)、手の写真、省察	206
図 5-33	子どもがみていた自分の手と作品	209
図 6-1	本研究で見出された観察による描画表現の意義(再掲)	214
図 6-2	エネルギーで「みる」世界観に基づき、	216
図 6-3	エネルギーで「みる」世界観に基づき、外界へはたらきかけ、「自分軸」をもって真剣に突き詰める、	217

— 表 —

表 0-1	これまでの「美術教育」における観察による描画表現の思潮にみる意義と内容や方法	17
表 0-2	近年の「美術教育」における観察による描画表現の観察にみる意義と内容や方法	22
表 1-1	観察による描画表現における“見る”と“みる”、表現の特徴の関係	37
表 1-2	筆者の観察による描画表現における“みる”の種類（学部時代・教員時代・大学院時代初期）	40
表 1-3	筆者の観察による描画表現における“みる”の種類（大学院時代中期）	43
表 1-4	筆者の観察による描画表現における表現の質を左右する要素と表現の質の関係（大学院時代中後期）	51
表 3-1	（左）：1955年に使用開始となった戦後初の文部省検定済小学校図画工作科教科書	82
表 3-2	（左）：年度毎の出版社数と各社採択数及び、その社の教科書が全体に占める割合（小学校）	82
表 3-3	「美術教育」における観察の比較に用いる教科書	87
表 3-4	図画工作科・美術科の教科書にみる描画表現の質の時代別特徴	93
表 4-1	木を「みてかく」授業 1 における観察の意義とその内容	109
表 4-2	木を「みてかく」授業 1 の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果	111
表 4-3	木を「みてかく」授業 2 における観察の意義とその内容	114
表 4-4	木を「みてかく」授業 2 の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果	116
表 4-5	弦楽器を「みてかく」授業における観察の意義とその内容	120
表 4-6	弦楽器を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果	123
表 4-7	土を「みてかく」授業における観察の意義とその内容	132
表 4-8	土を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果	134
表 4-9	自分を「みてかく」授業における観察の意義とその内容	143
表 4-10	自分を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果	144
表 4-11	茅ヶ崎市立松林中学校美術科 年間計画表（3年生）	146
表 4-12	5つの芸術教育としての「みてかく」授業における観察の意義とその内容	150
表 4-13	5つの芸術教育としての「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果	151
表 5-1	世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の	174
表 5-2	手を「みてかく」授業における観察の意義とその内容（構想）	182
表 5-3	手を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果（構想）	183
表 5-4	手を「みてかく」授業における観察の意義とその内容（結果からの考察）	207



表 5-5 手を「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫とその効果 (結果からの考察) .....	211
表 6-1 藝術教育としての「みてかく」授業における観察の意義とその内容(結論).....	220
表 6-2 藝術教育としての「みてかく」授業の方法にみられるよりよく「みてかく」ための工夫 とその効果(結論) .....	222

## 資料

本論文執筆にあたり作成した資料の一部を以下に付す。

資料1 戦前の教科書にみる描画表現の時代別特徴

【第3章】 -3.2

資料2 戦後の教科書にみる描画表現の時代別特徴

【第3章】 -3.2

資料3 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の  
高等学校美術科学習授業案（1学期：細案、第1時～第9時：略案）

【第5章】 -5.2

資料4 美術科振り返りシート（①、②）

【第5章】 -5.2、【第6章】 -6.1

資料1 戦前の教科書にみる描画表現の時代別特徴

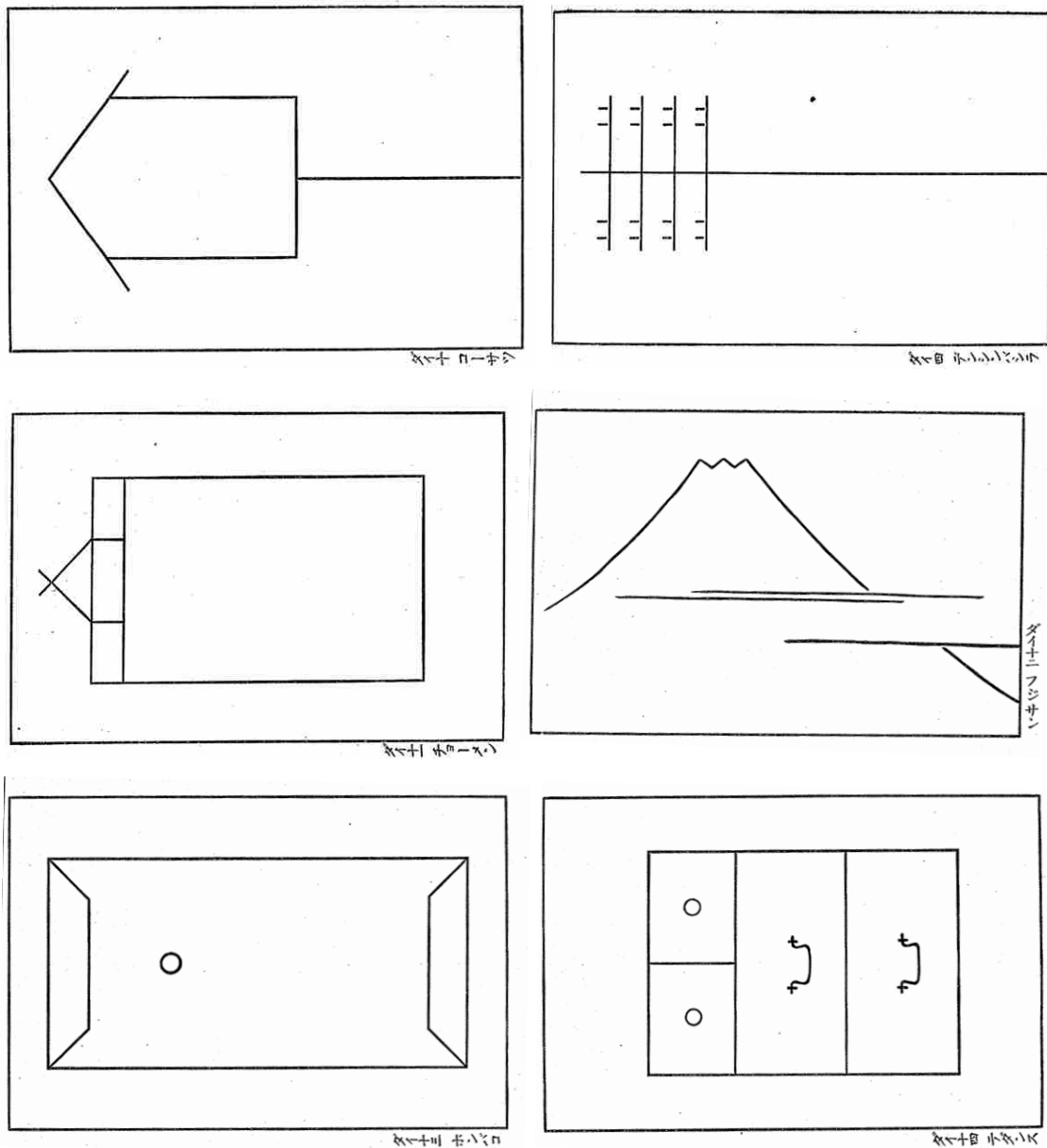
【第3章】 -3.2

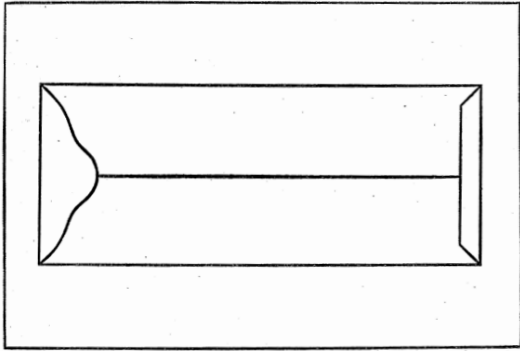
(1) 小学2年生の教科書にみる描画表現の時代別特徴

〈A 戦前国定第1～2期：手本を写す〉

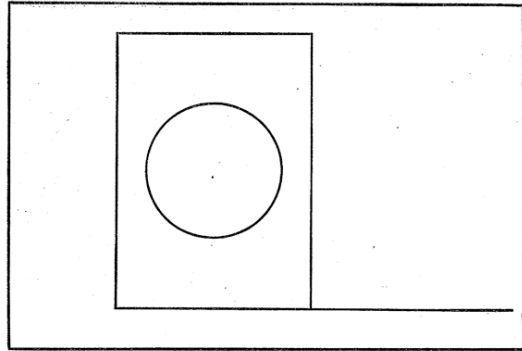
戦前国定第1期（1904-1909年）の小学2年生向け教科書には、『尋常小学鉛筆画手本』、『尋常小学毛笔画手本』がある。

まず、『尋常小学鉛筆画手本 第二年生用』には、次のような描画表現がみられる。

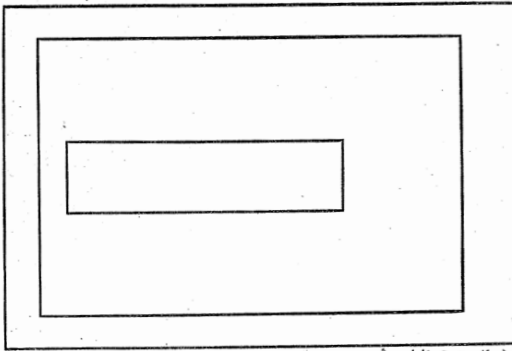




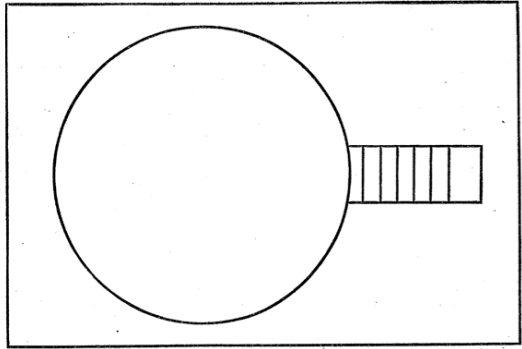
タテヨコ 二一ノ四



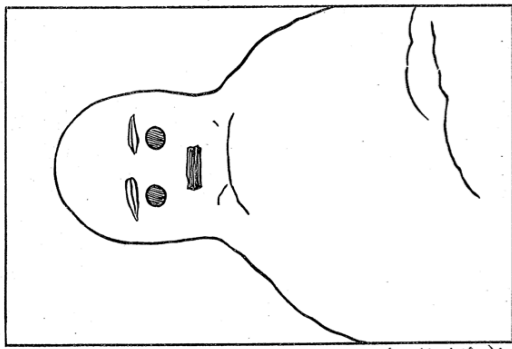
タテヨコ 二二ノ四



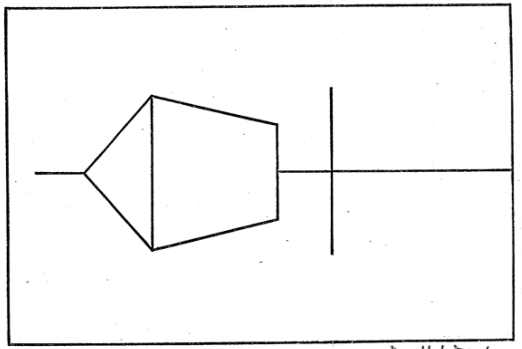
タテヨコ 二三ノ四



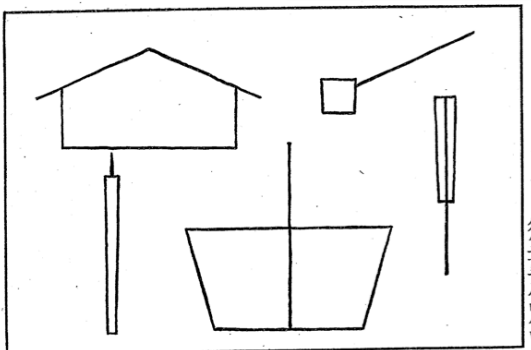
タテヨコ 二四ノ四



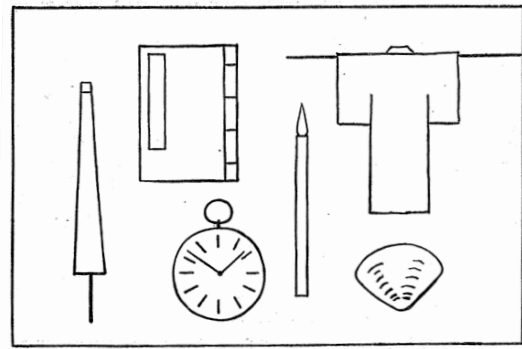
タテヨコ 二五ノ四



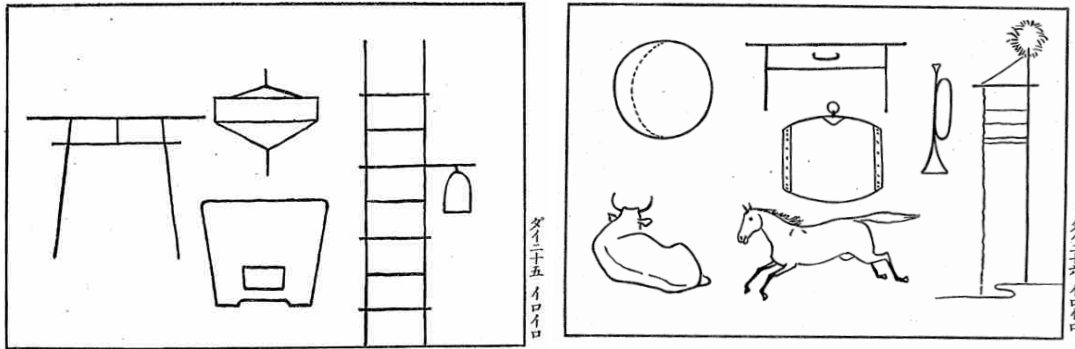
タテヨコ 二六ノ四



タテヨコ 二七ノ四

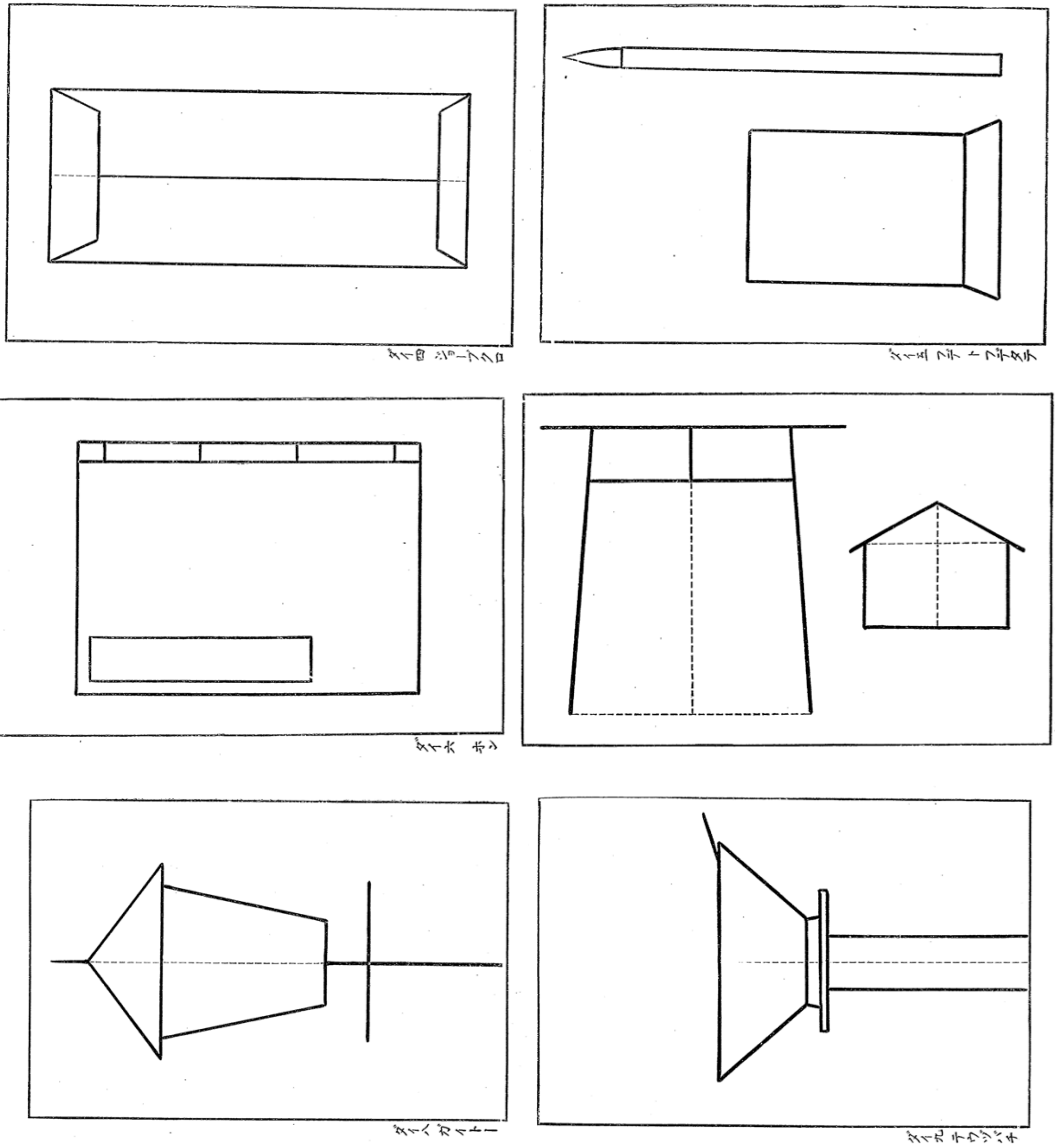


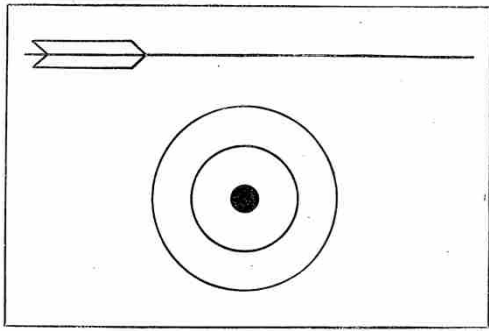
タテヨコ 二八ノ四



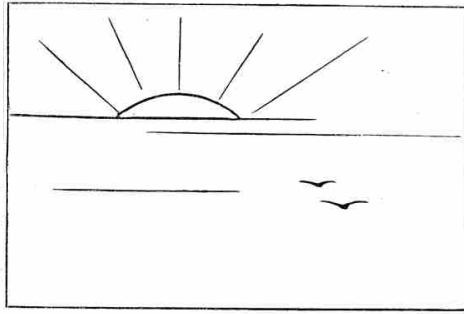
資料1-図1 図 小山正太郎『尋常小学鉛筆画手本』文部省(1906年)

次に、『尋常小学毛筆画手本 第二年生用』には、次のような描画表現がみられる。

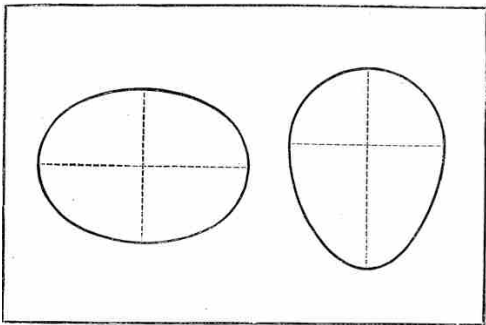




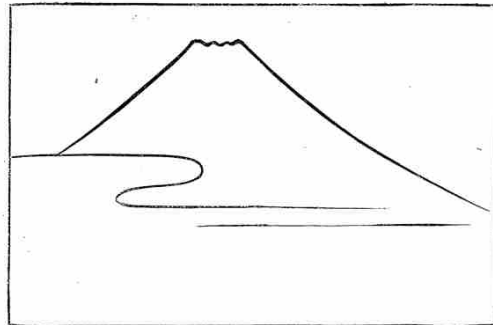
ダイ十一 ヤトマヒ



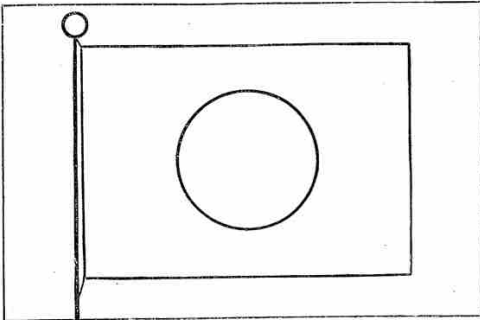
ダイ十二 アサヒ



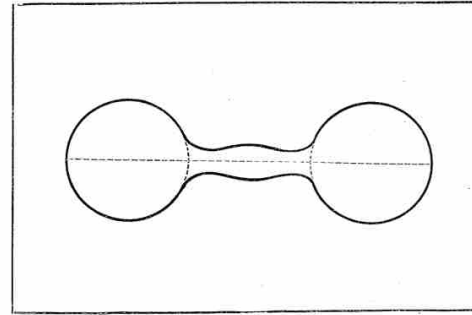
ダイ十三 タマゴ



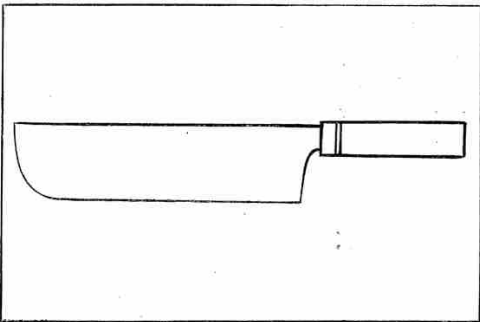
ダイ十四 フジサン



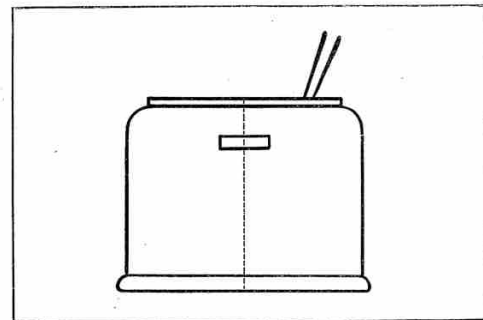
ダイ十五 ニッポン



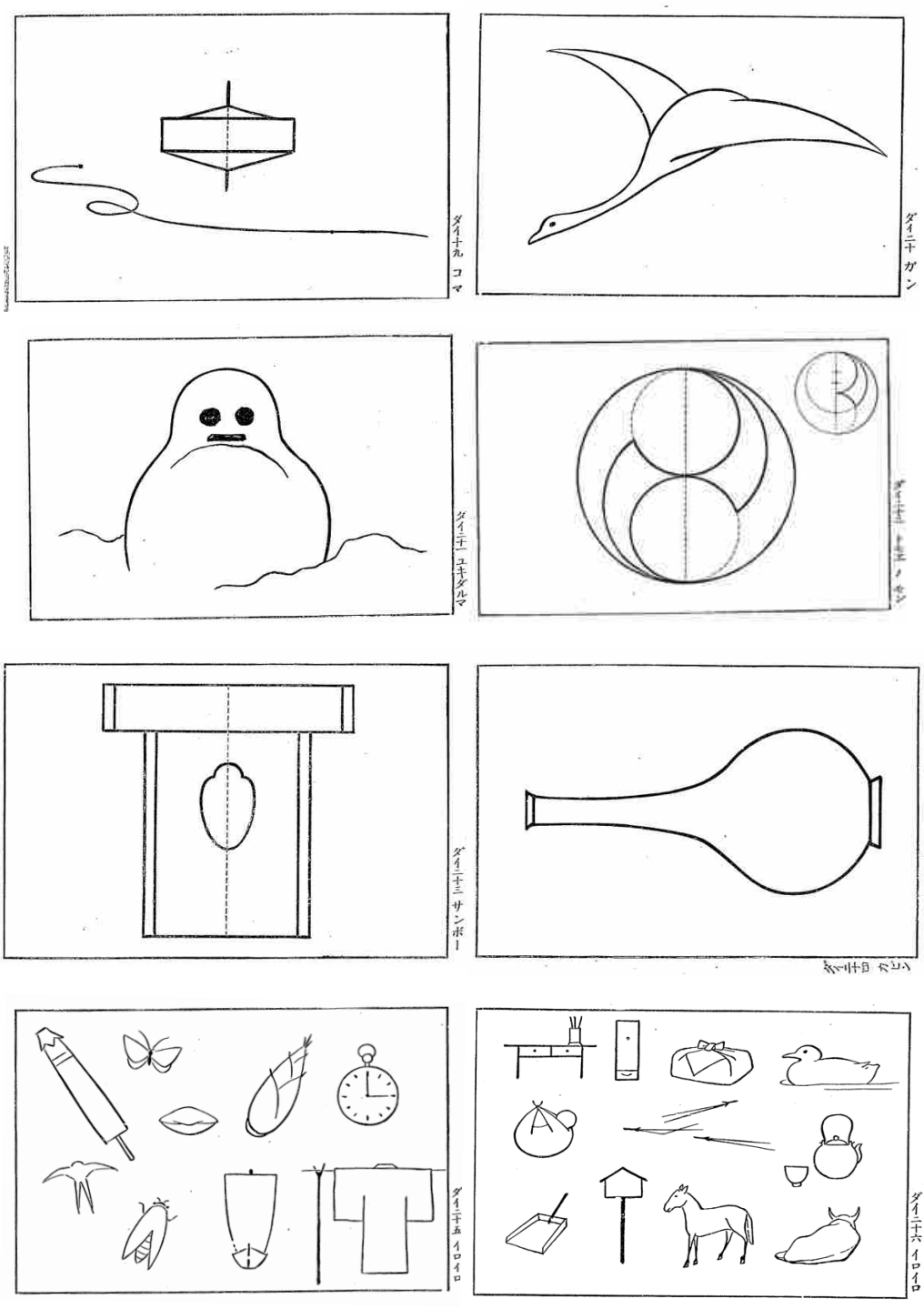
ダイ十六 アレイ



ダイ十七 ナイフ



ダイ十八 トースター



資料1-図2 白濱徹『尋常小学毛筆画手本 第二学年用』文部省(1904年)

小学2年生の〈A 戦前国定第1～2期：手本を写す〉の教科書には、生活に身近なものが、記号的に描かれている。  
 表現されたものには、ほとんどエネルギーを感じない。

戦前国定第2期（1910-1917年）の教科書、『尋常小学鉛筆画手帖』、『尋常小学毛筆画手帖』、『尋常小学新定画帖』は、3～6年生用であり、2年生用の新しい国定教科書はみられない。

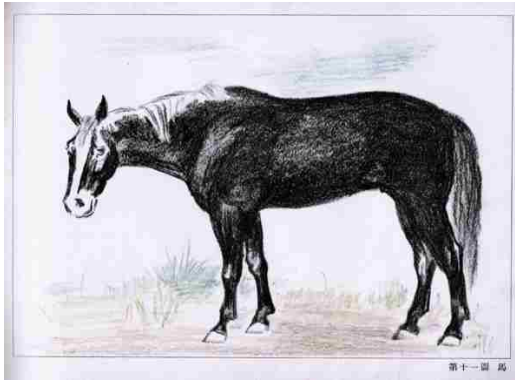
〈B 戦前国定第3～4期：手本を参考にかく〉

戦前国定第3期（1918-1940年）の小学2年生向け教科書には、『尋常小学図画』がある。

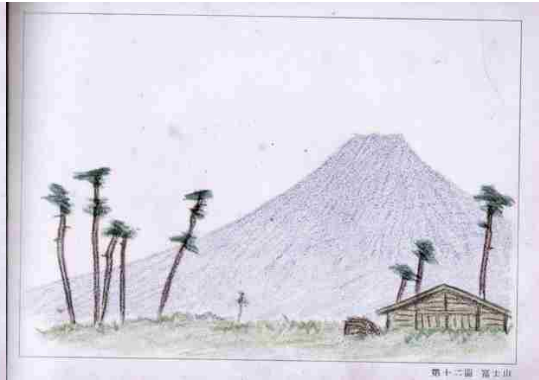
まず、『尋常小学図画 第二学年 男児用』には、次のような描画表現がみられる。







第十一圖 馬



第十二圖 富士山



第六圖 鄉村



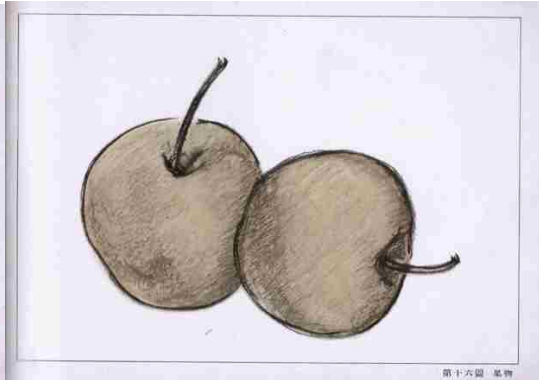
第七圖 力友達



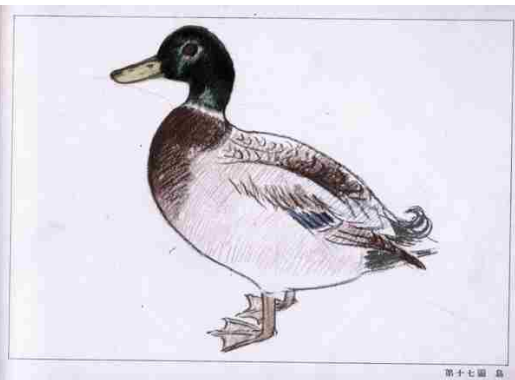
第十三圖 達磨



第十四圖 遊玩



第十六圖 果物



第十七圖 鳥



第十九圖 門松

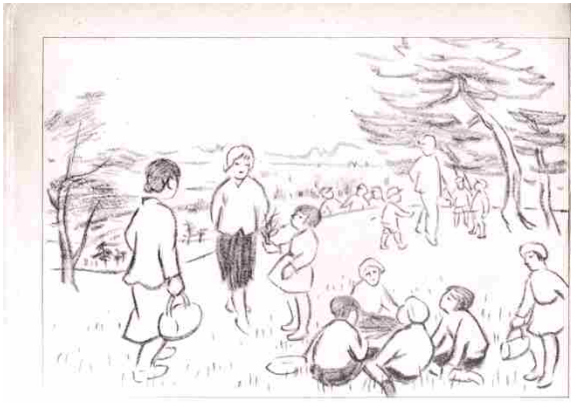


資料1-図3 『尋常小学图画 第二学年 児童用』文部省(1918年)

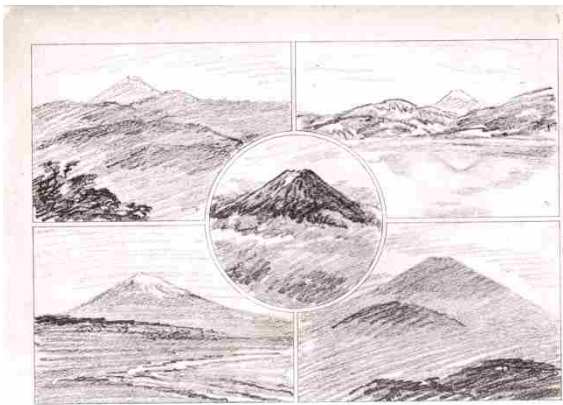
戦前国定第4期（1941-1946年）の小学2年生向け教科書には、『エノホン』や『初等科图画』がある。

まず、『エノホン 四<sup>165</sup>』には、次のような描画表現がみられる。

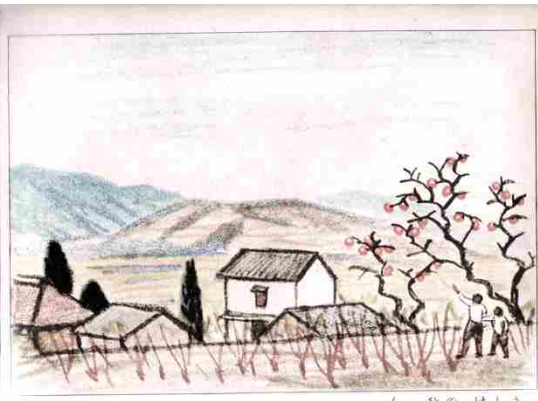
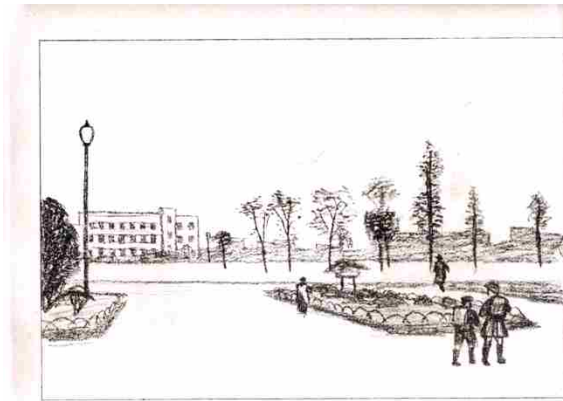
<sup>165</sup> 『エノホン一』と『エノホン 二』は、小学1年生用、『エノホン 三』と『エノホン 四』は小学2年生用である。本研究では、小学2年生向けに『エノホン 四』を用いる。



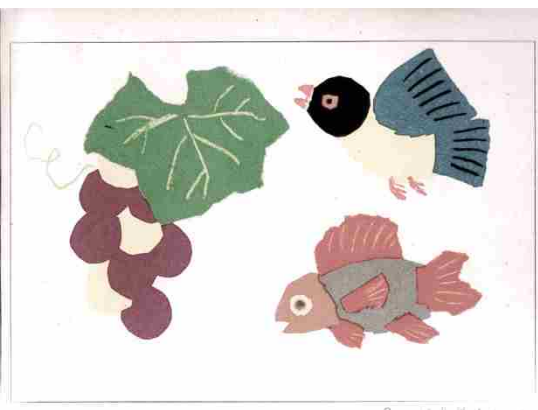
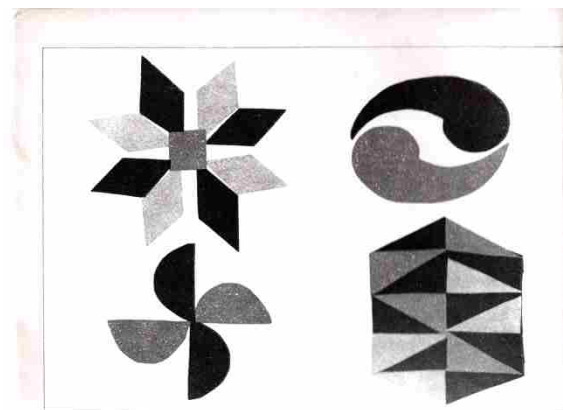
1. ぶんそく



2. 富士山



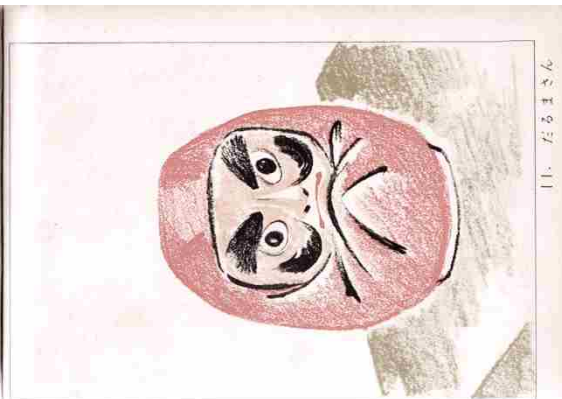
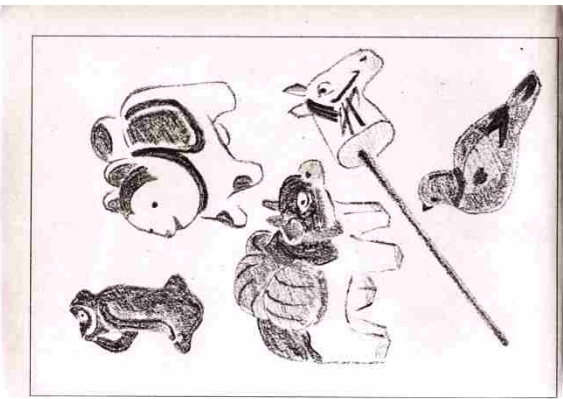
4. 秋のけしき



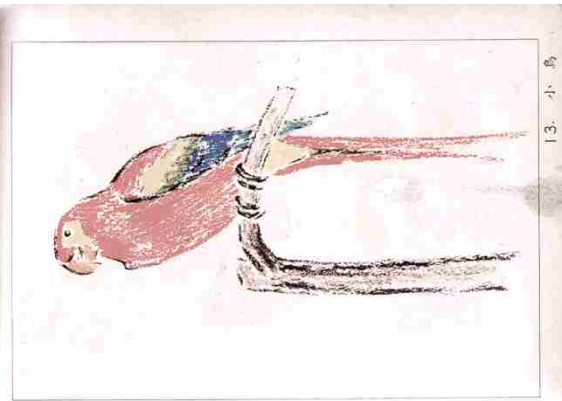
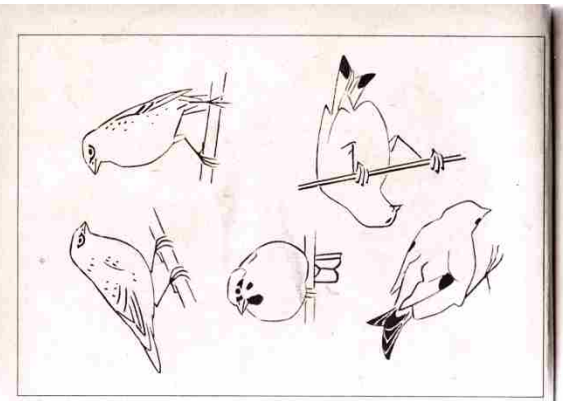
8. 四季のけしき



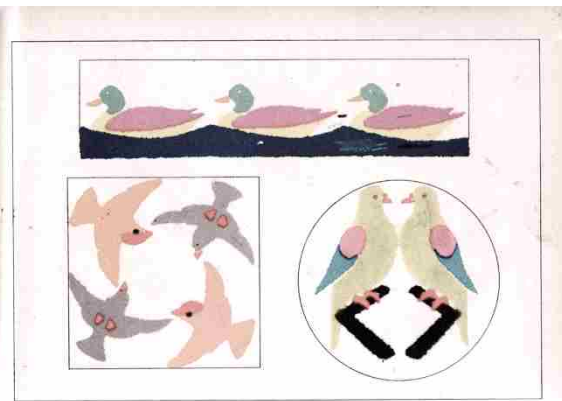
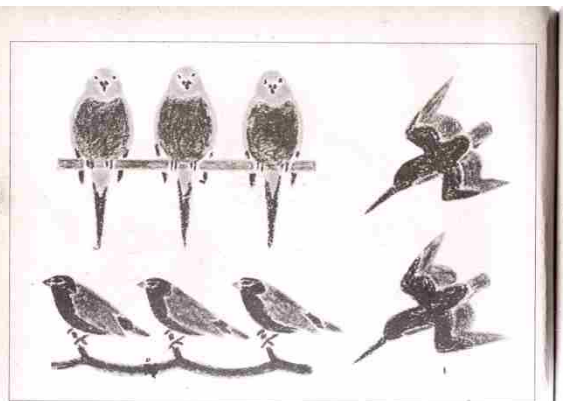
10. ある日の生活



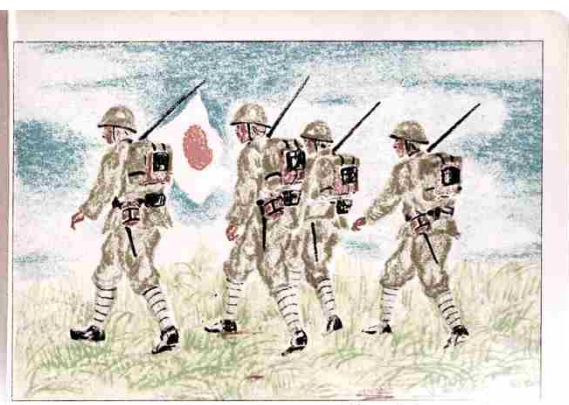
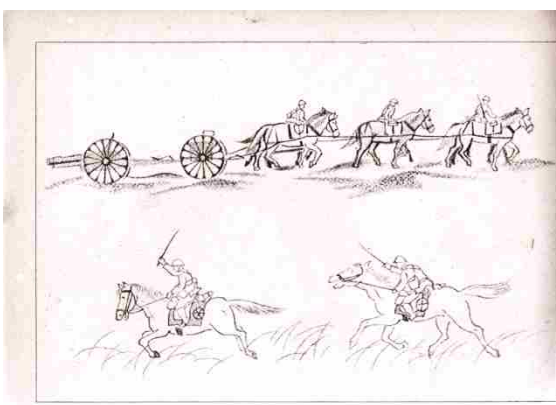
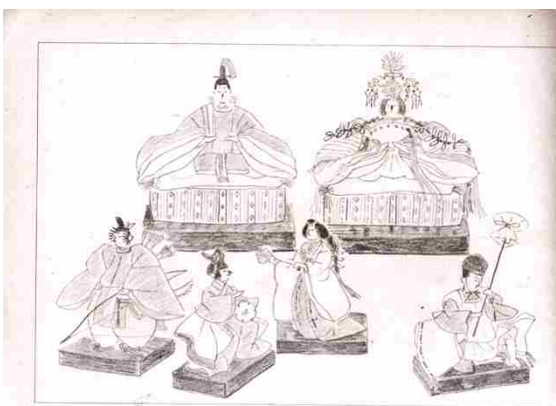
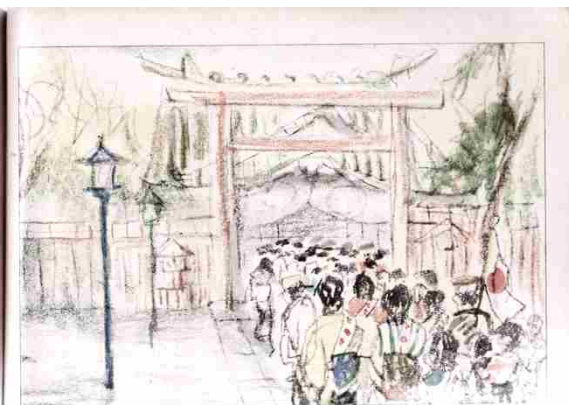
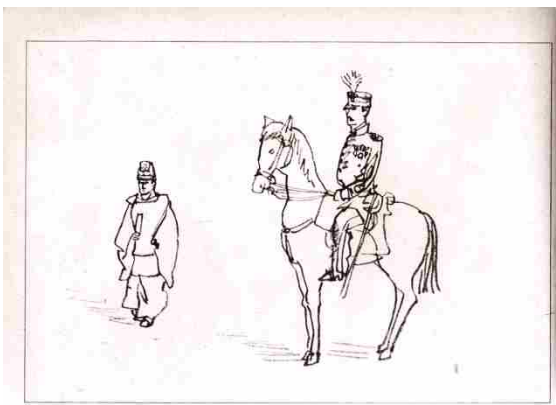
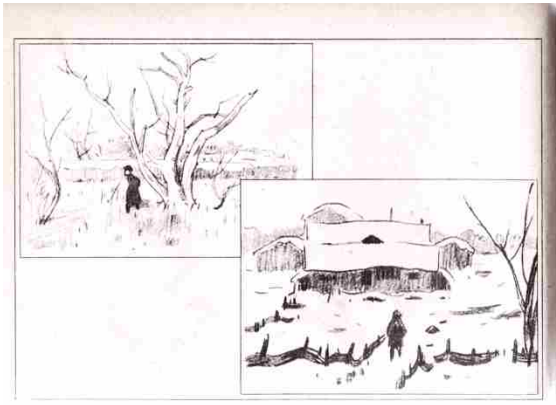
11. だるまさん



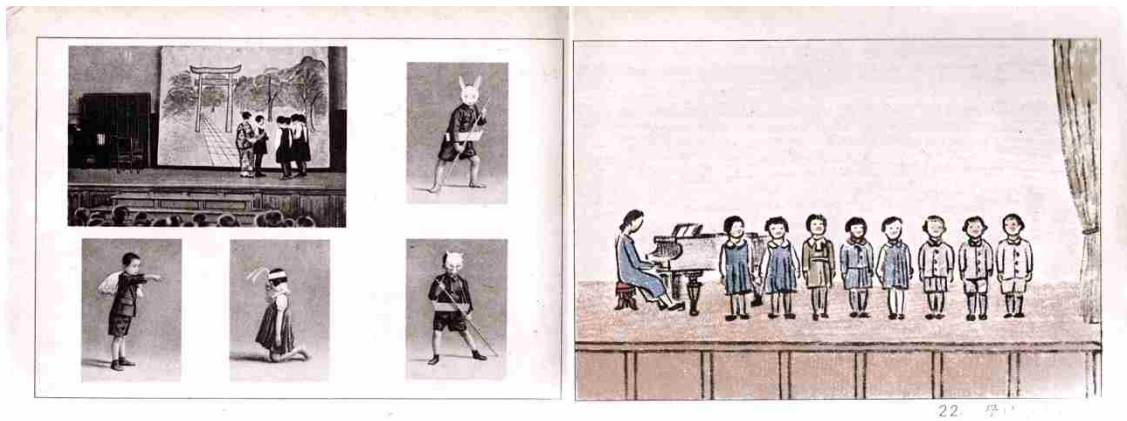
13. 小鳥



14. 小鳥のちやう

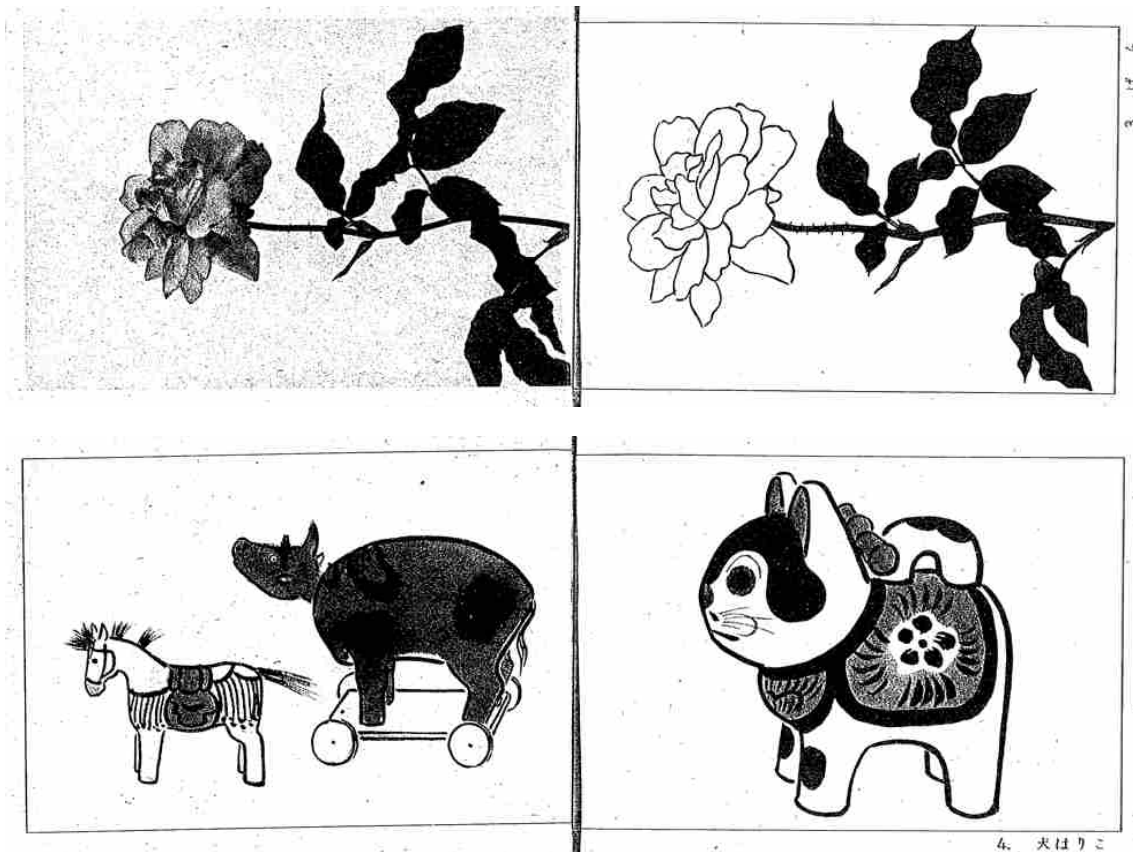


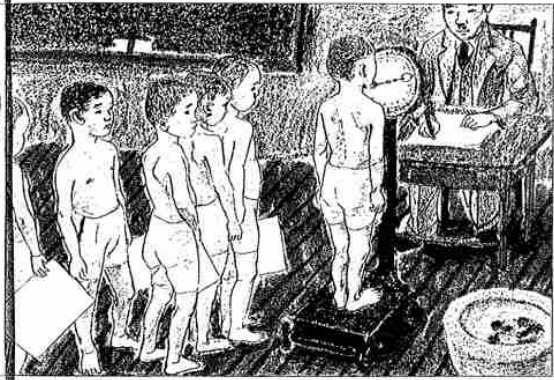
20. 勇



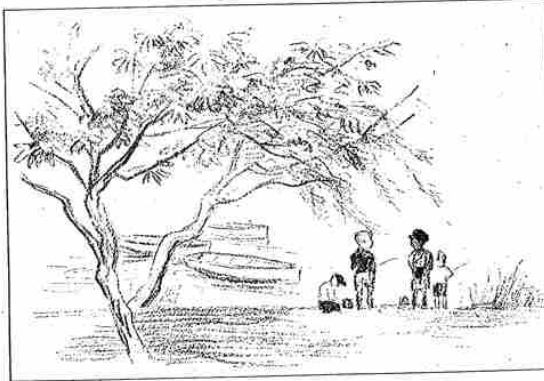
資料1-図4 『エノホン 二』文部省(1941年)

次に、『初等科図画 二』には、次のような描画表現がみられる。

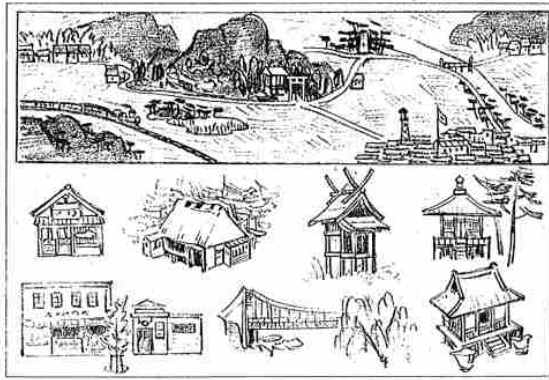




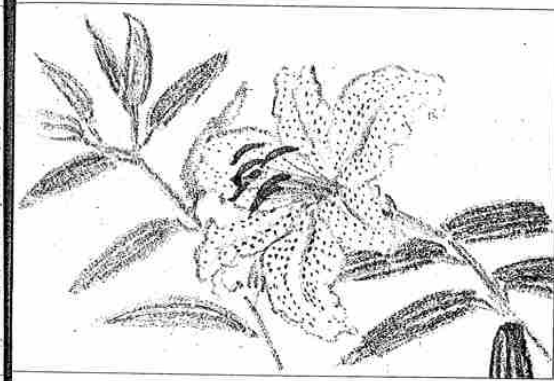
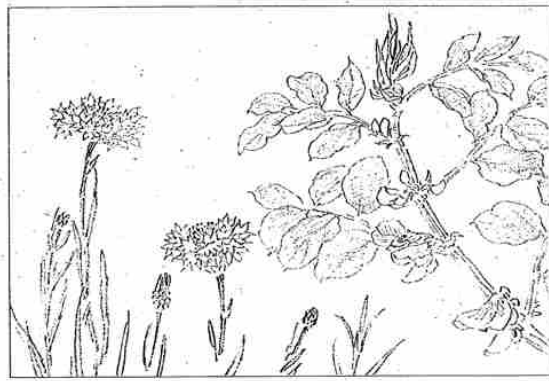
5. 身体けんさ



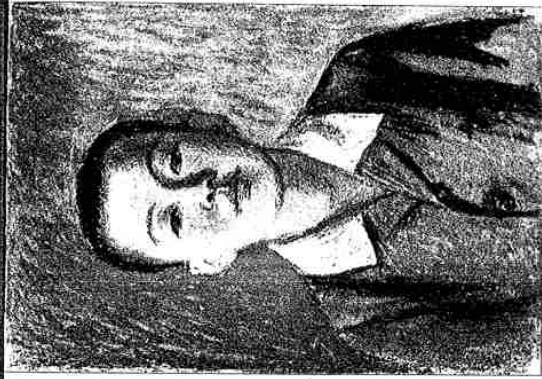
6. 若衆



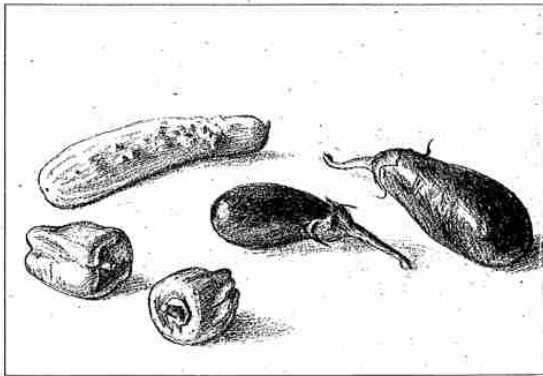
7. 私たちの郷土



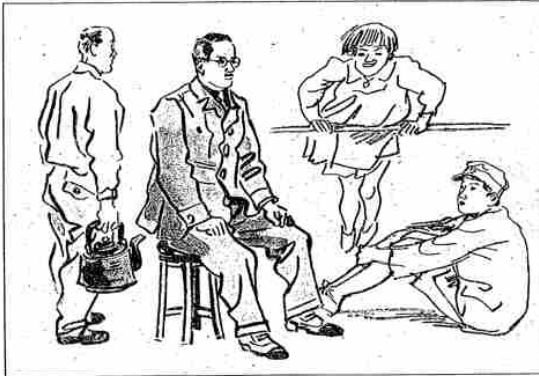
8. 夏の花



10. 家だちの面



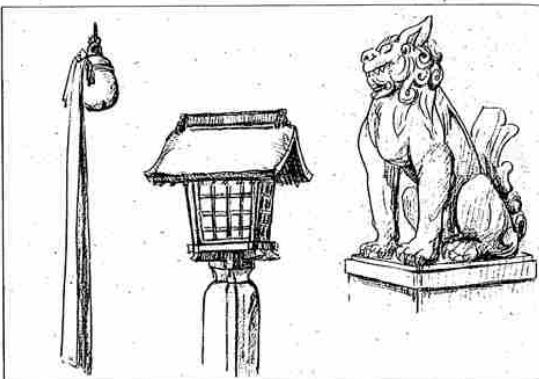
11. やさい



12. 人

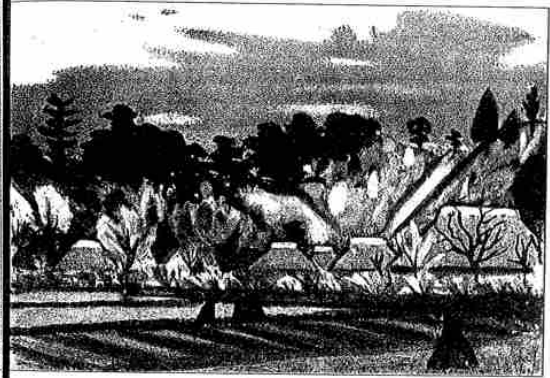
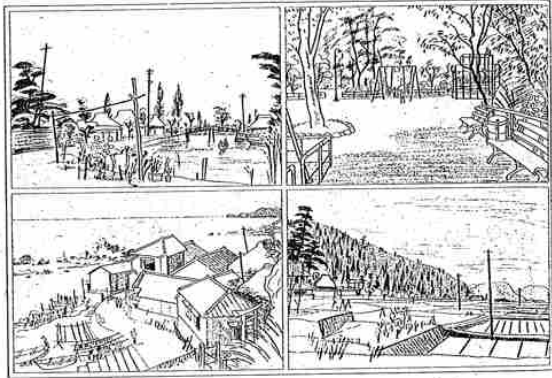


13. 防空演習

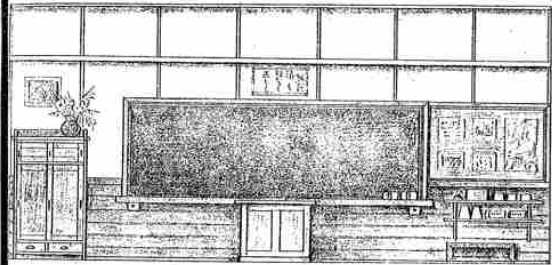
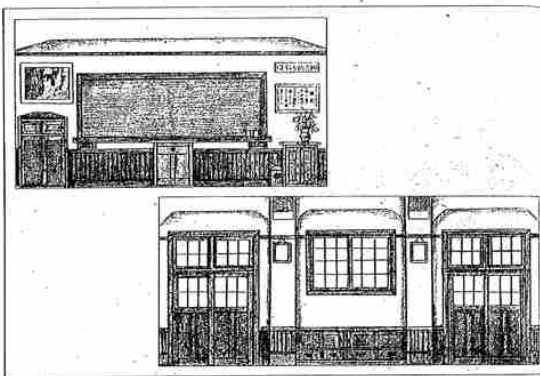


15. 神社

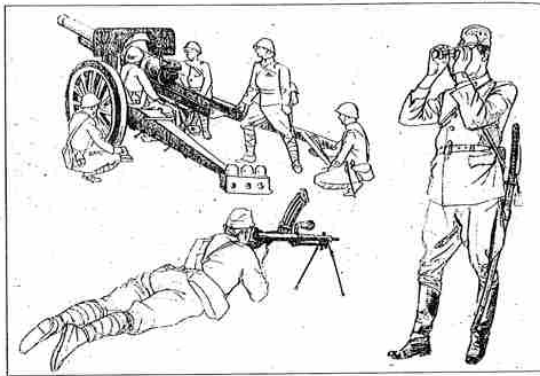




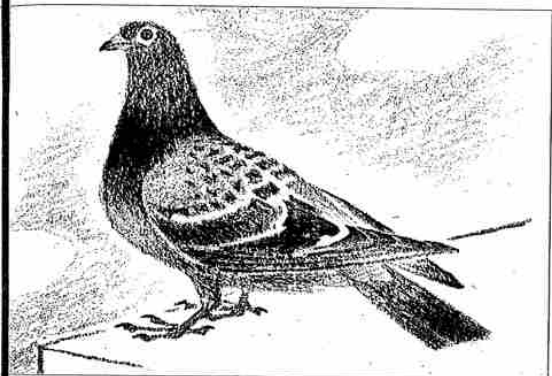
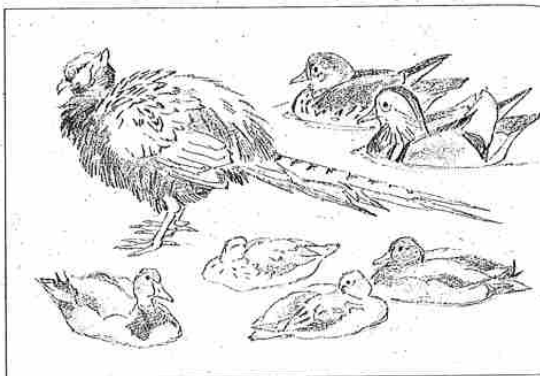
16. 秋の景色



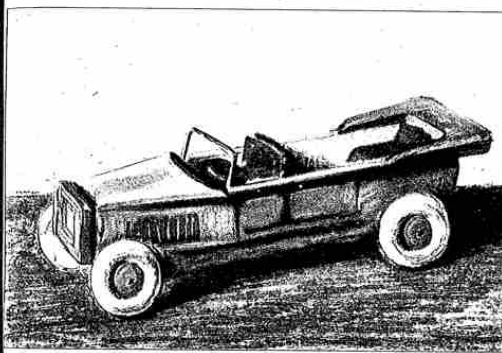
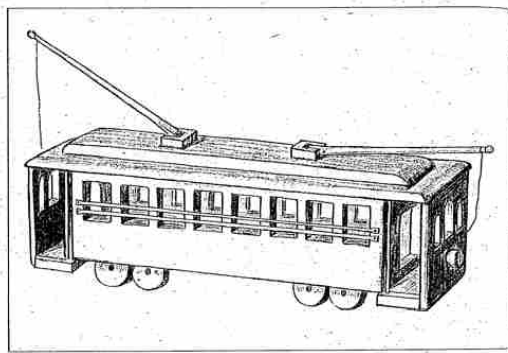
17. 教室の図



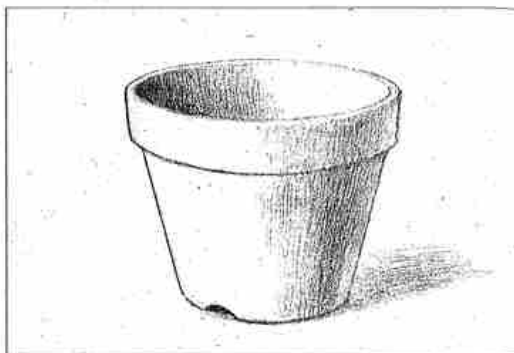
18. 演習



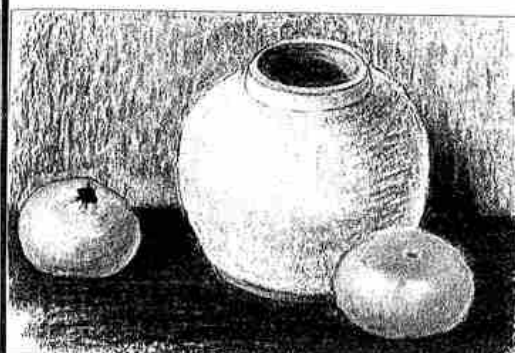
21. 鳩



25. 6月の乗物



26. 植木鉢



27. つぼど果物



28. 隣り組

資料1-図5 『初等科図画 二 男子用』文部省(1942年)

小学2年生の〈B 戦前国定第3～4期：手本を参考にかく〉の教科書には、生活に身近なものに加え、景色や人々が、写実的に描かれている。しかし、小学2年生がそのまま描くには難易度が高く、臨画を離れ、参考にするためのものと考えられる。第4期から、見開き2ページに絵があり、絵として見せたいものと、参考として載せているものと描き分けられているように思われる。年代を追うごとに、要求される「知的さ」の水準は上がっているが、ものによっては子供騙しの適当さを感じなくはない。第3期の『尋常小学図画』に比べ、第4期の『エノホン』や『初等科図画』は、より写実的な表現になっているが、どちらも絵に心がなく説明的である。

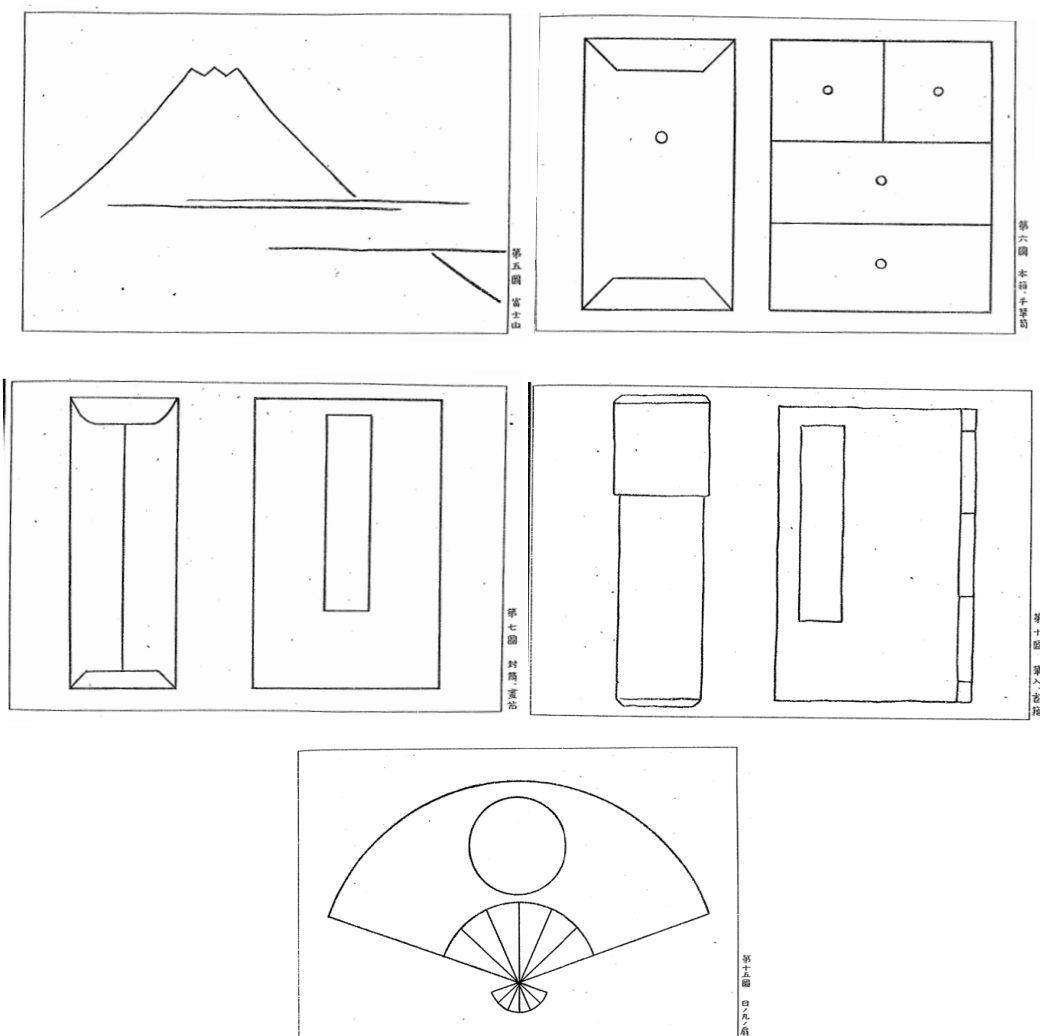
絵によって異なるが、表現されたものには、Aに比べればややエネルギーを感じる。しかし、写実表現であっても、記号的な印象は変わらないように思われる。

(2) 小学5年生の教科書にみる描画表現の時代別特徴

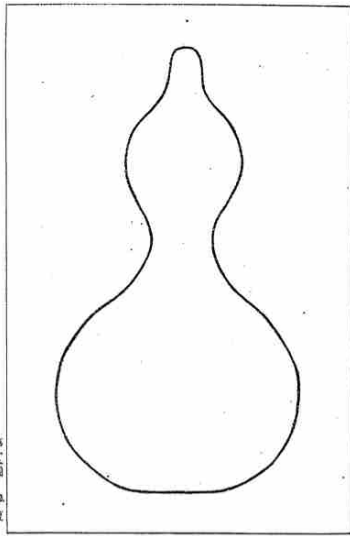
〈A 戦前国定第1～2期：手本を写す〉

戦前国定第1期（1904-1909年）の小学5年生向け教科書には、『高等小学鉛筆画手本』、『高等小学毛筆画手本』があり、それぞれ甲種と乙種がある<sup>166</sup>。

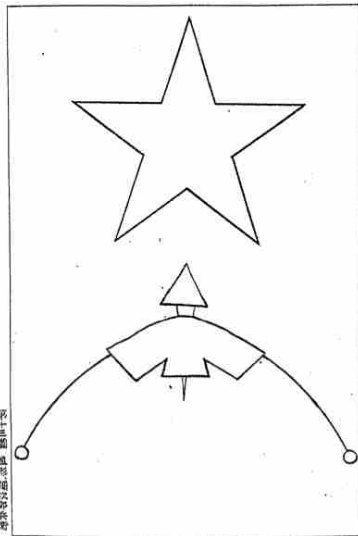
『高等小学鉛筆画手本 男生用 第一学年 甲種』には、次のような描画表現がみられる。



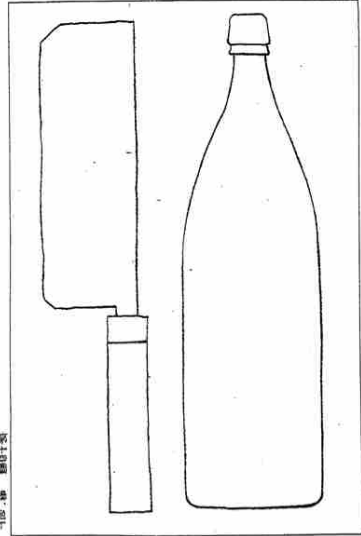
<sup>166</sup> 『尋常小学鉛筆画手本』 『尋常小学毛筆画手本』は、ともに2年生から4年生までとなっており、現在の5年生は、『高等小学鉛筆画手本』 『高等小学毛筆画手本』 1年生用を用いていたと思われる。



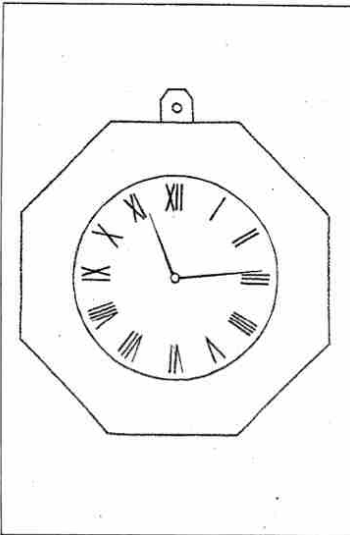
第十三圖 茶壺



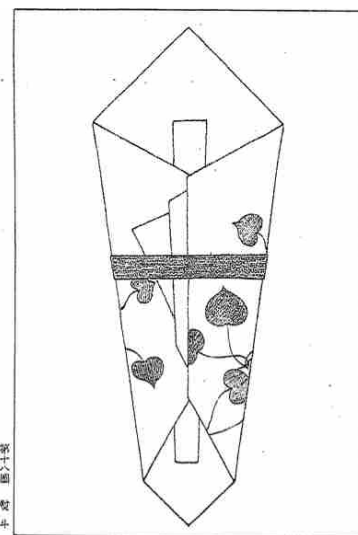
第十四圖 茶壺



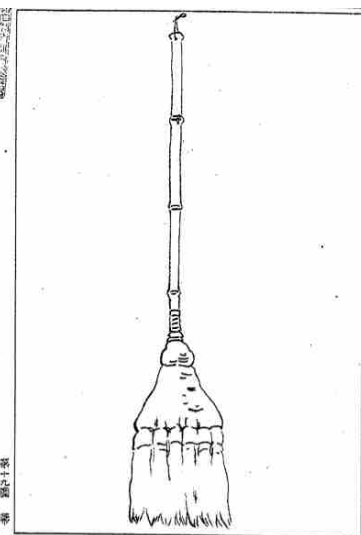
第十五圖 茶壺



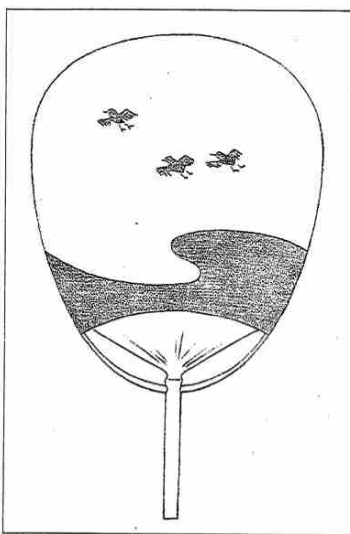
第十六圖 茶壺



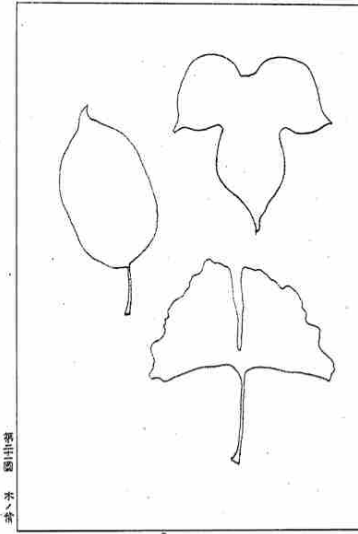
第十七圖 茶壺



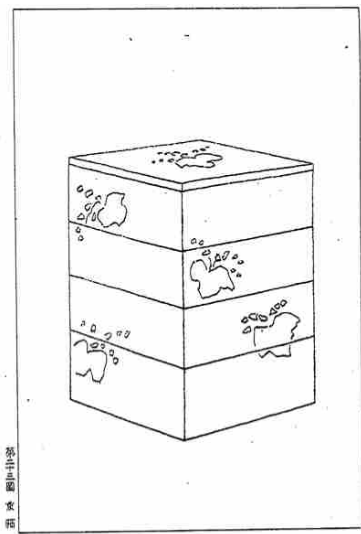
第十八圖 茶壺



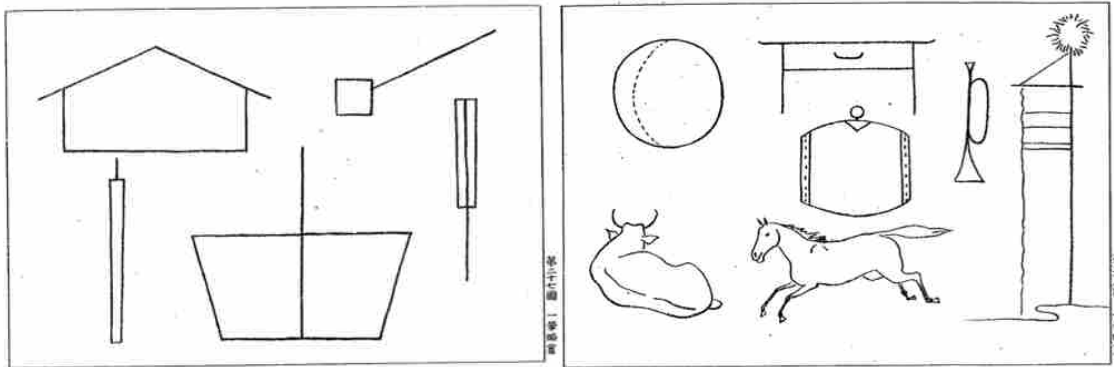
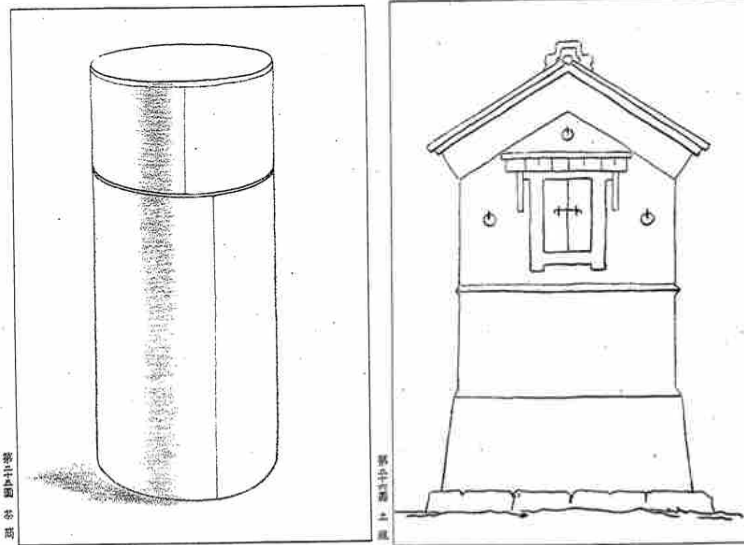
第十九圖 茶壺



第二十圖 茶壺

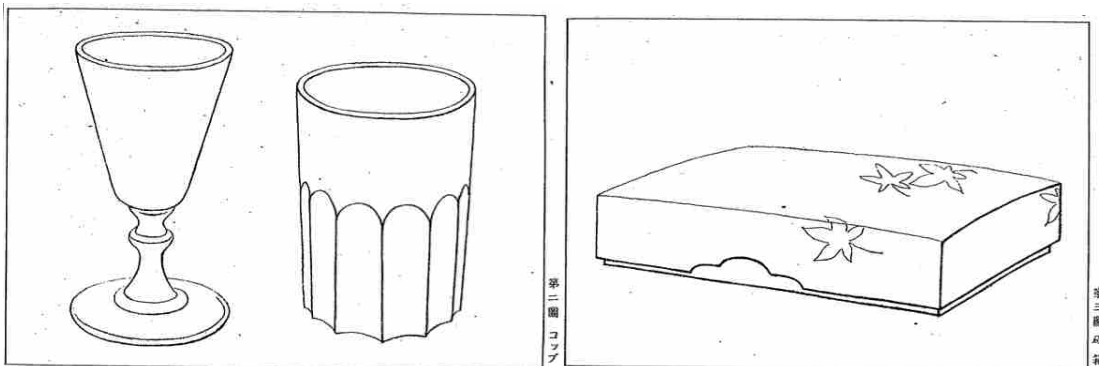


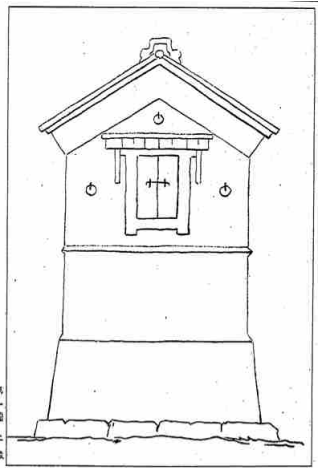
第二十一圖 茶壺



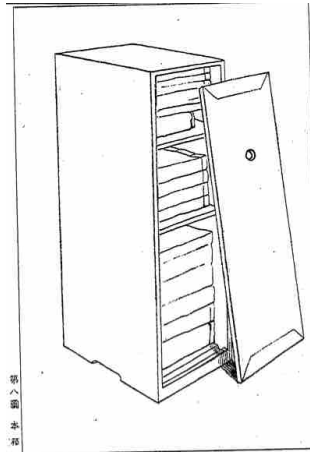
資料1-図6 小山正太郎『尋常小学手本 男生用 第一学年 甲種』文部省(1905年)

『高等小学鉛筆画手本 男生用 第一学年 乙種』には、次のような描画表現がみられる。

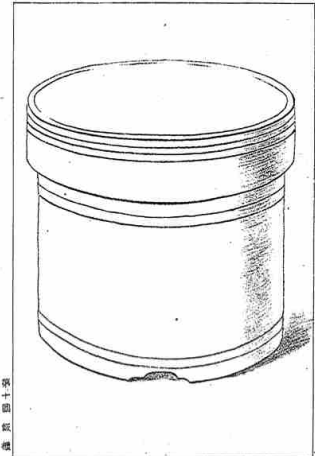




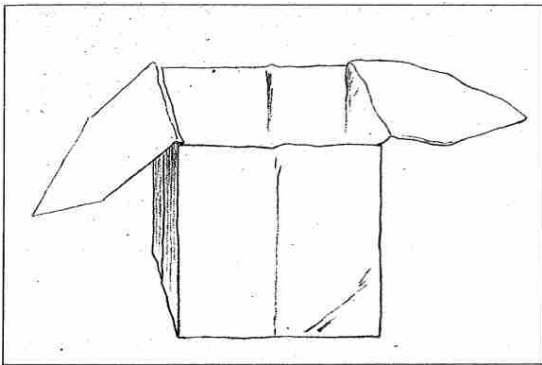
第一圖 土炕



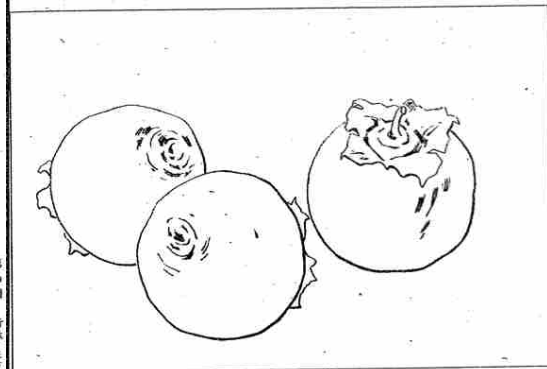
第八圖 木櫃



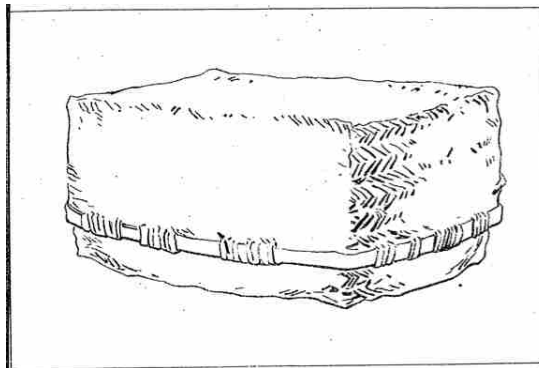
第十圖 木桶



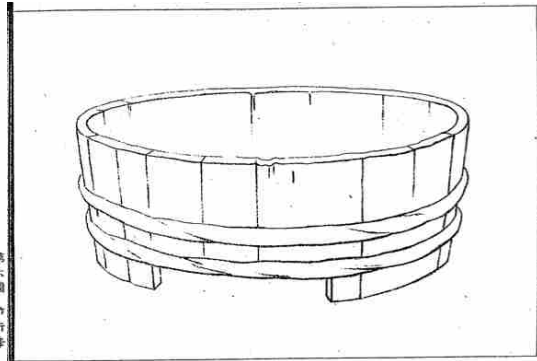
第四圖 折紙之三



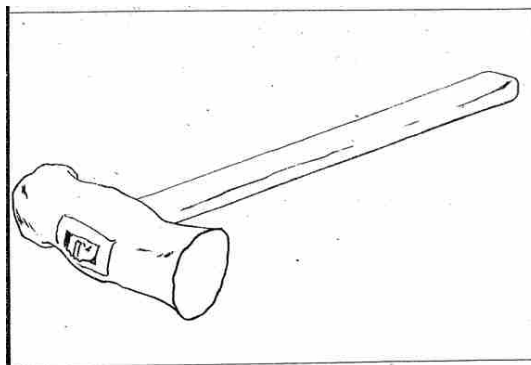
第五圖 柿之實



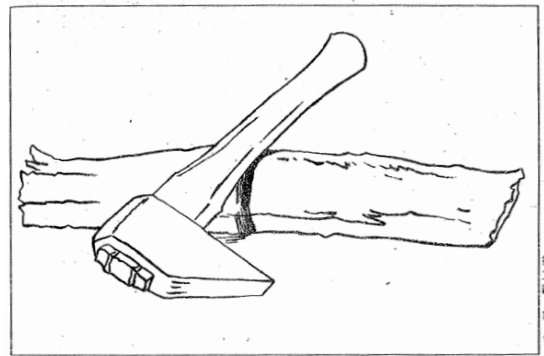
第六圖 竹行李



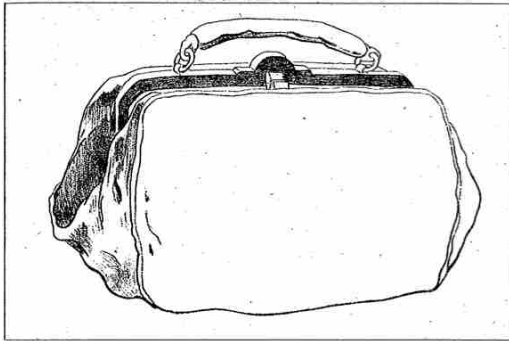
第七圖 筐



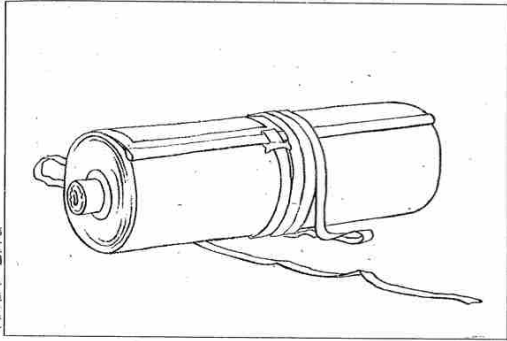
第九圖 槌



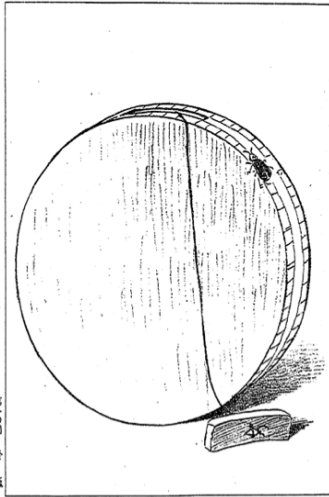
第十圖 鋤



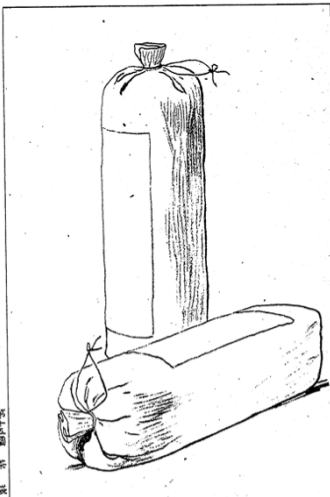
第十四圖 手提カバン



第十五圖 巻物



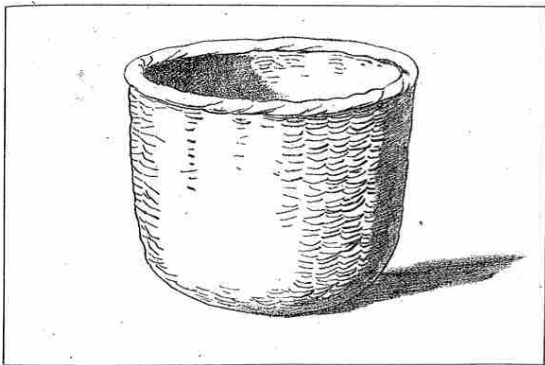
第十六圖 蓋板



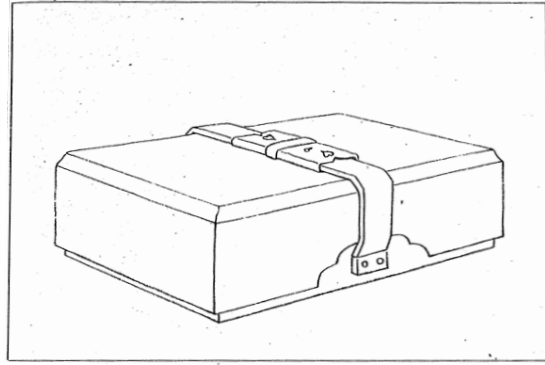
第十七圖 茶瓶



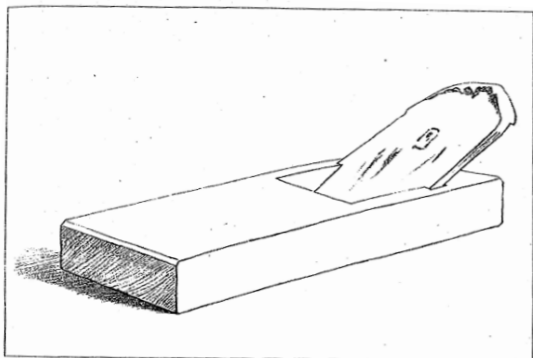
第十八圖 磁瓶



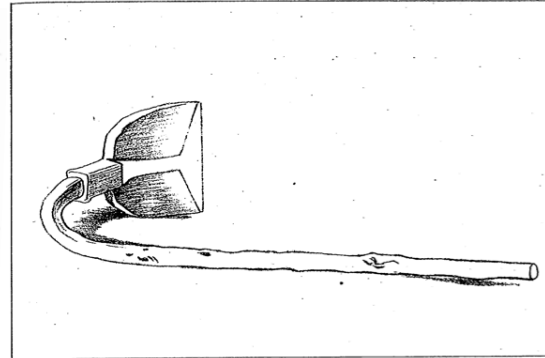
第十九圖 竹籠



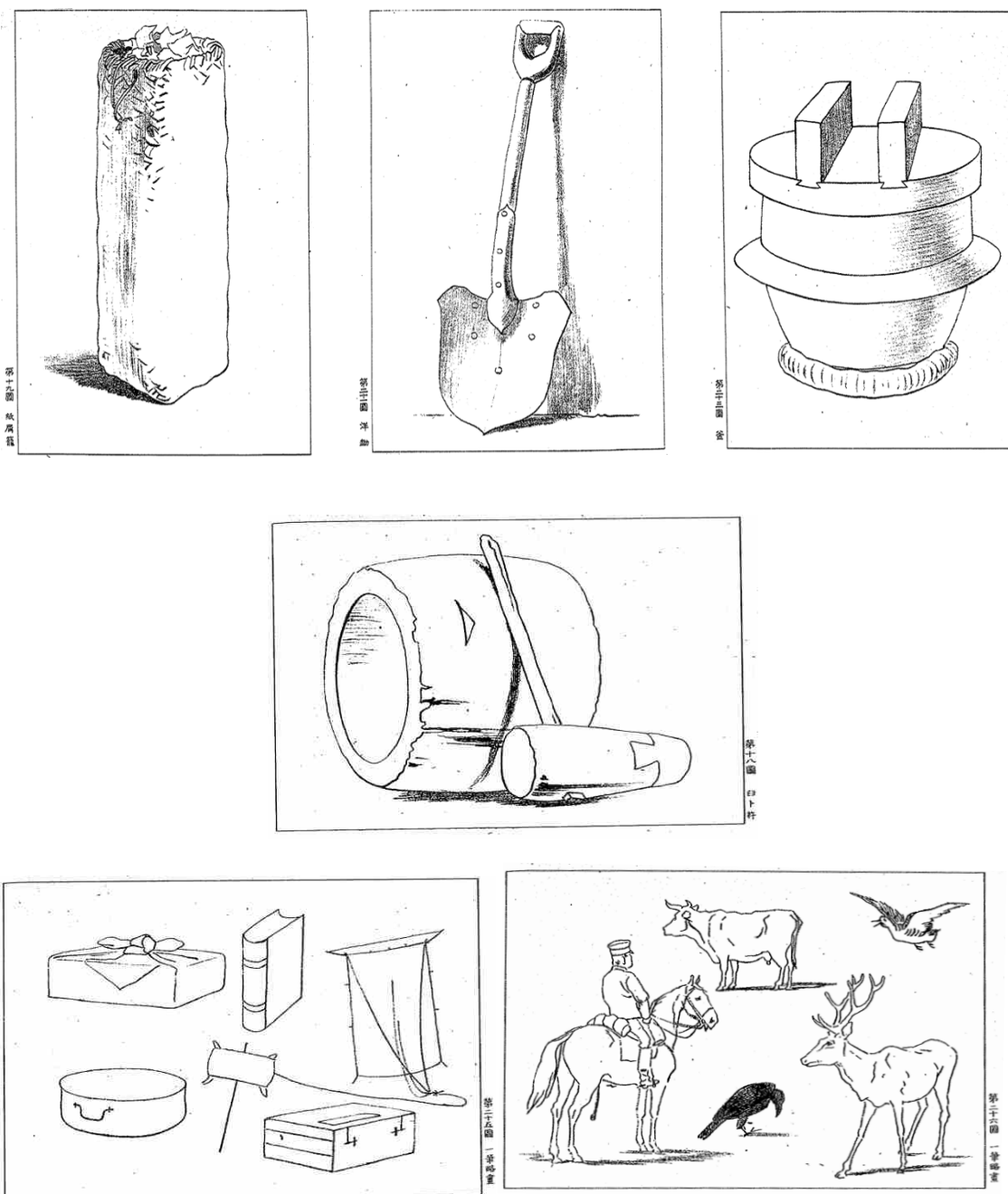
第二十圖 文箱



第二十一圖 匣



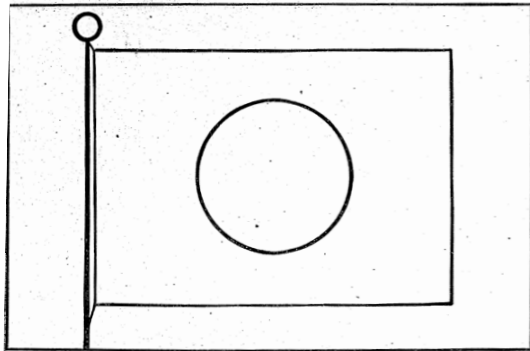
第二十二圖 手菸



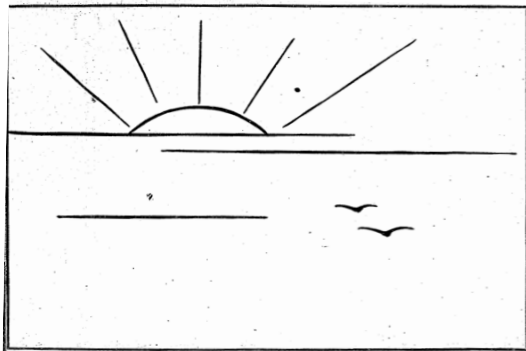
資料1-図7 小山正太郎『尋常小学手本 男生用 第一学年 乙種』文部省(1905年)

『高等小学毛筆画手本 男生用 第一学年 甲種』には、次のような描画表現がみられる。

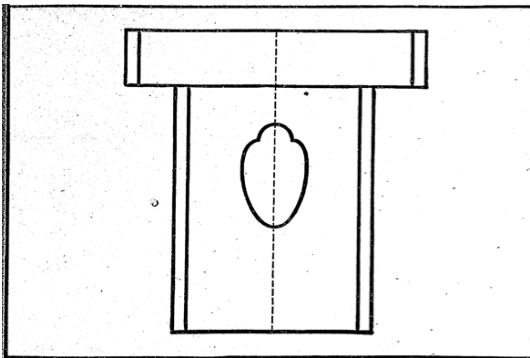




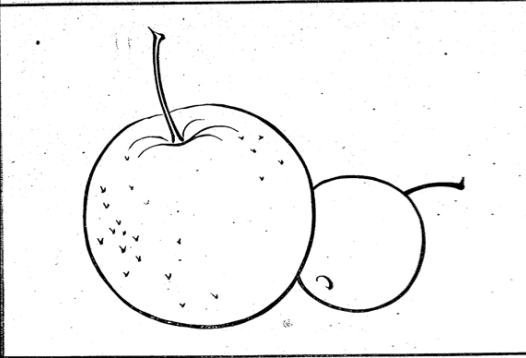
第四圖 國旗



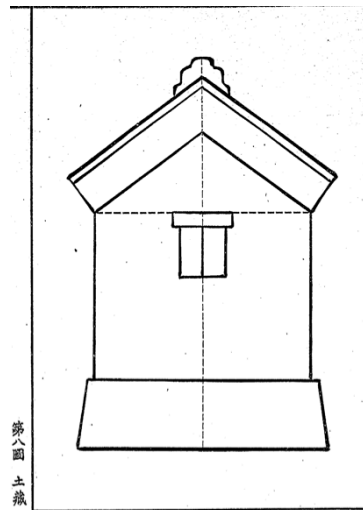
第五圖 朝日



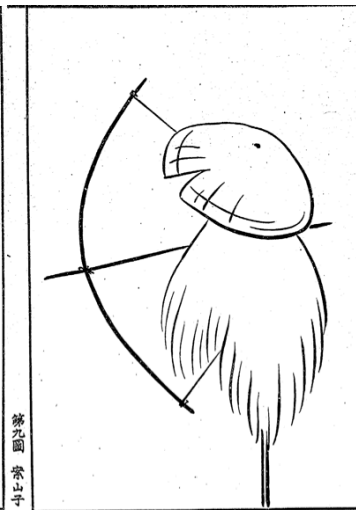
第六圖 三方



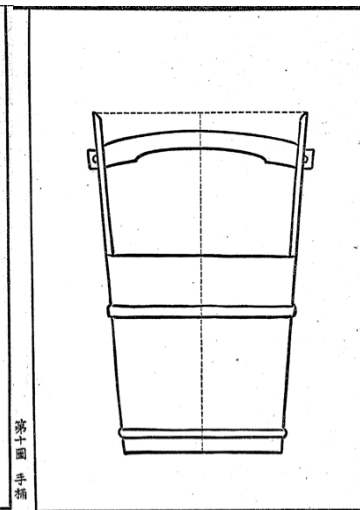
第七圖 果



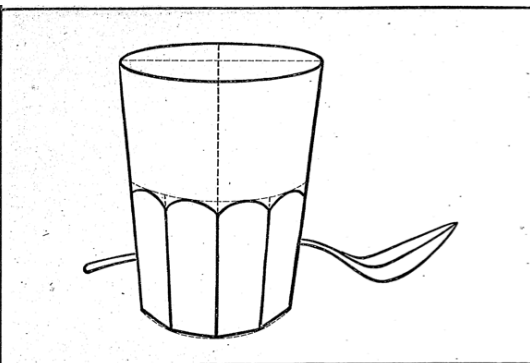
第八圖 土藏



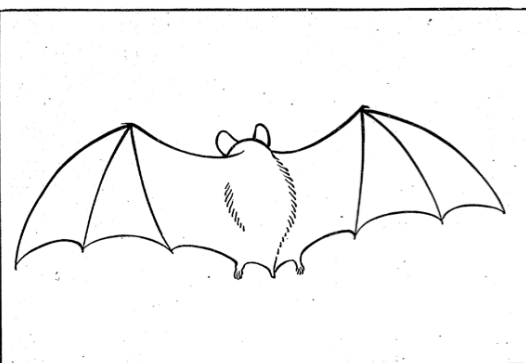
第九圖 髯士



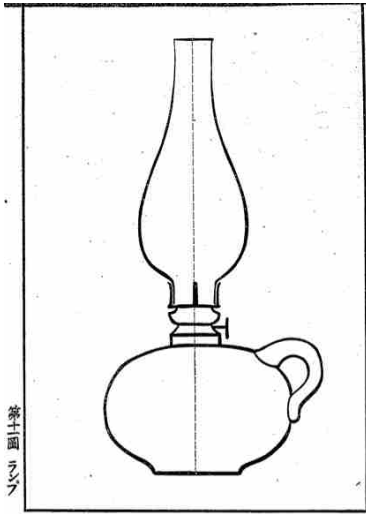
第十圖 手箱



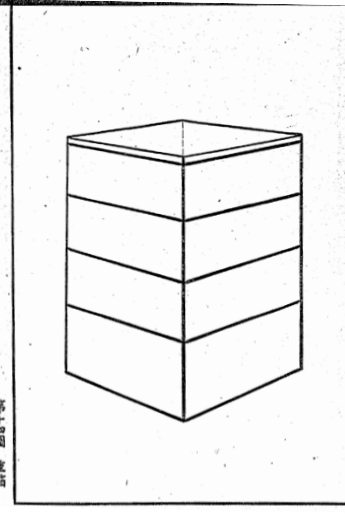
第十一圖 水呑ト匙



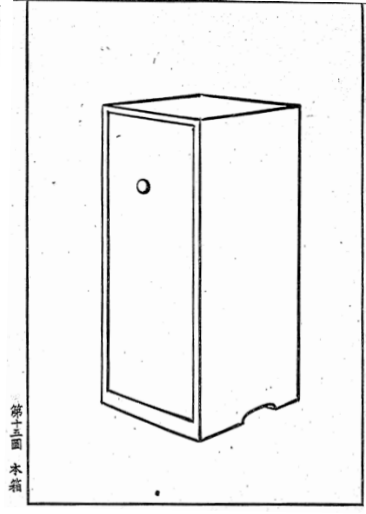
第十二圖 蝙蝠



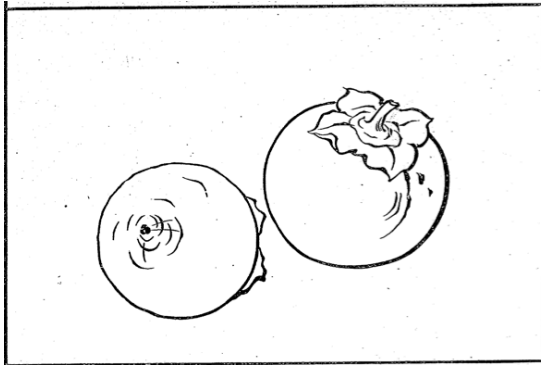
第十四圖 ランプ



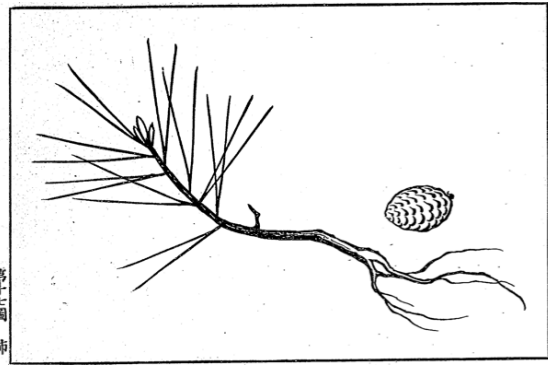
第十五圖 重箱



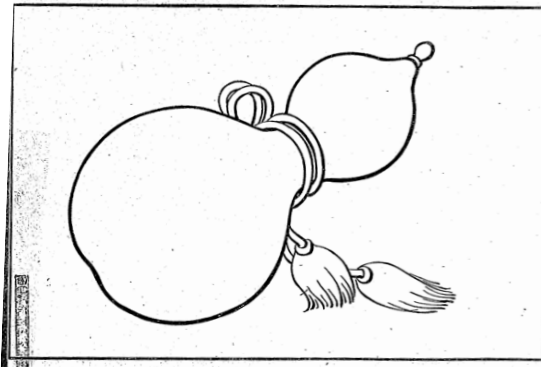
第十六圖 木箱



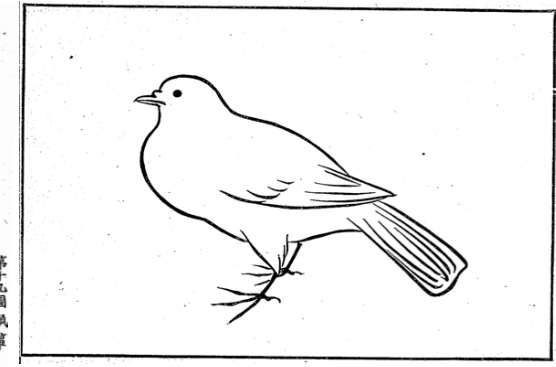
第十七圖 柿



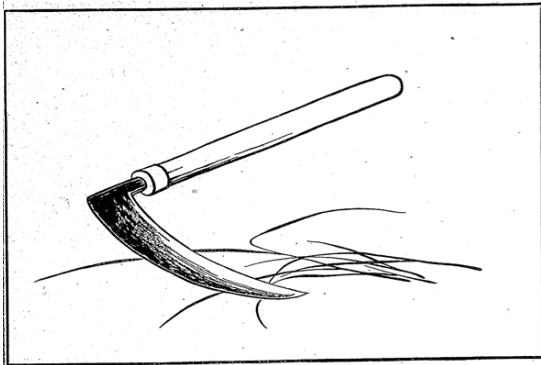
第十八圖 松



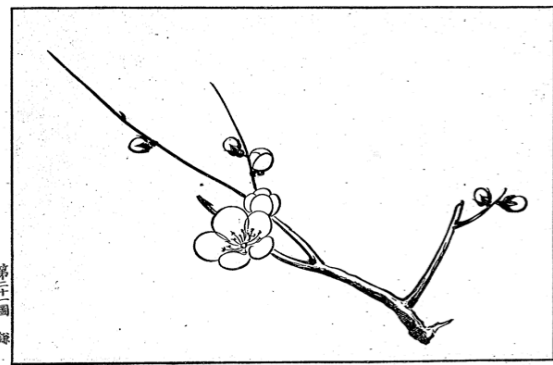
第十九圖 鶯草



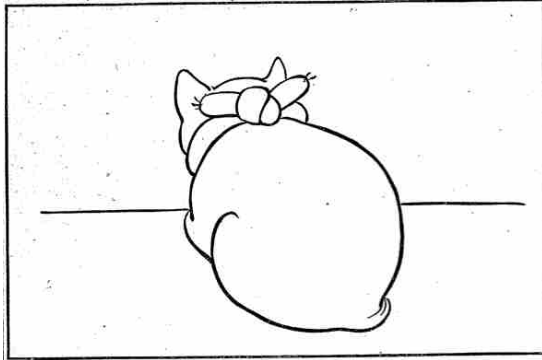
第二十圖 鳩



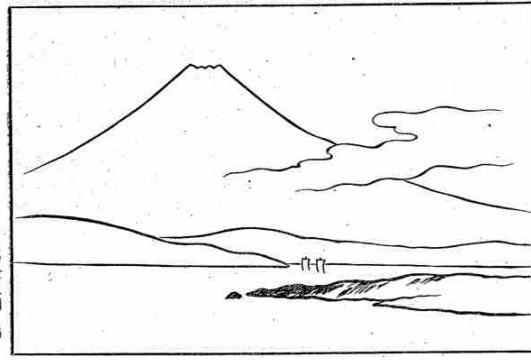
第二十一圖 鎌



第二十二圖 梅花



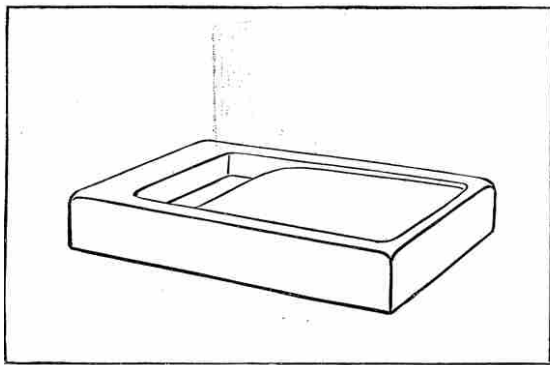
第二十三圖 猫



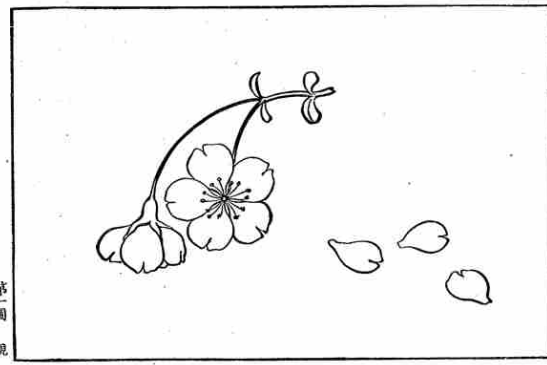
第二十四圖 富士山

資料1-図8 白濱徹『尋常小学毛筆画手本 男生用 第一学年 甲種』文部省(1905年)

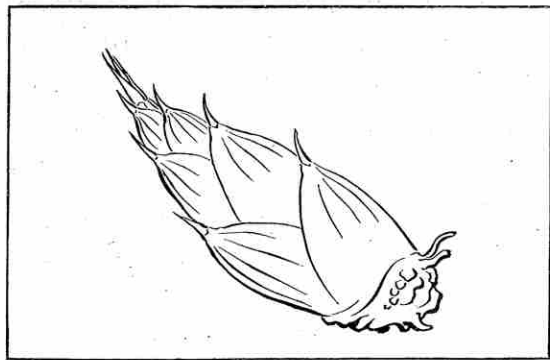
『高等小学毛筆画手本 男生用 第一学年 乙種』には、次のような描画表現がみられる。



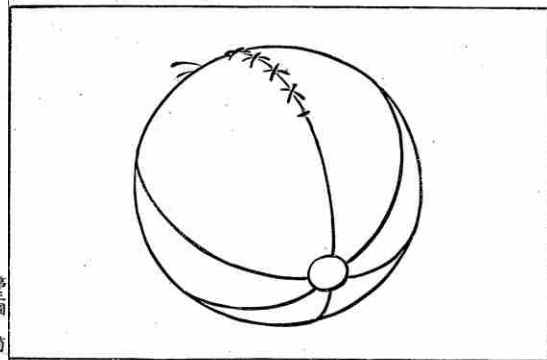
第一圖 硯



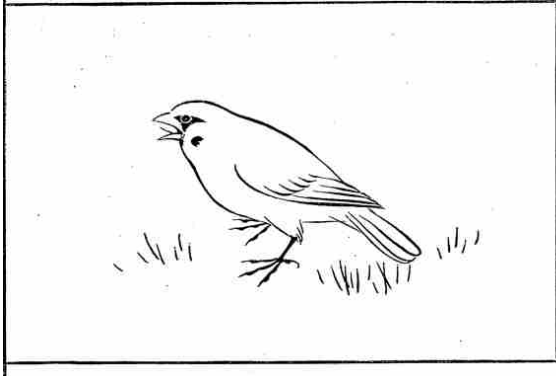
第二圖 櫻花



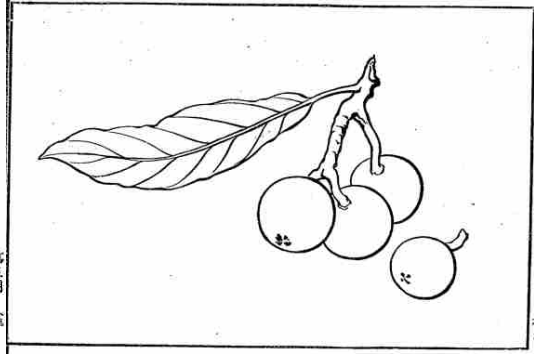
第三圖 筍



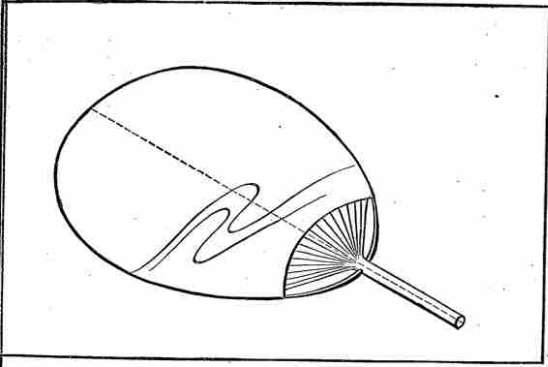
第四圖 フットボール



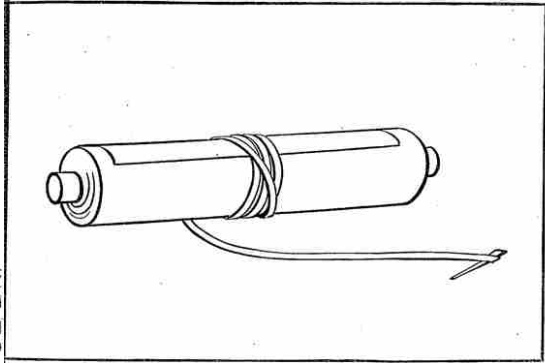
第五圖 雀



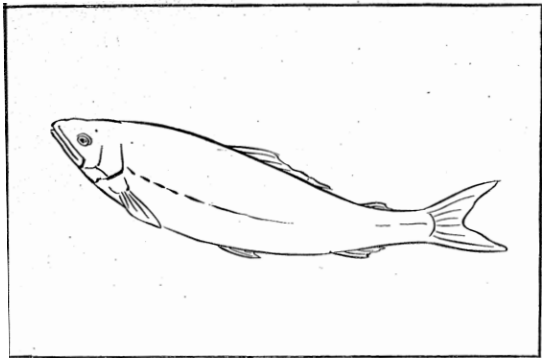
第六圖 枇杷



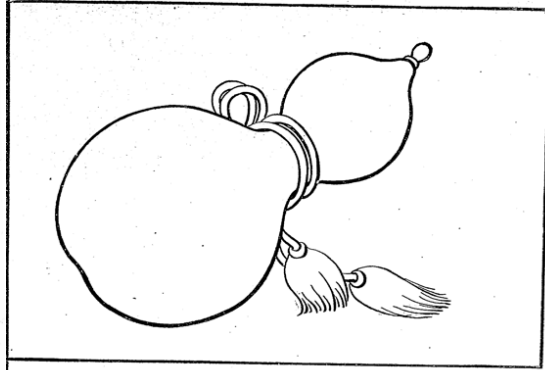
第七圖 團扇



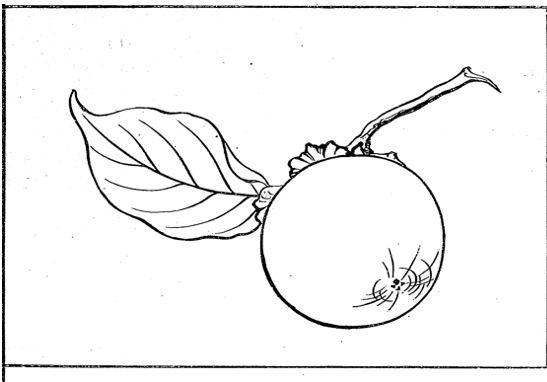
第八圖 卷物



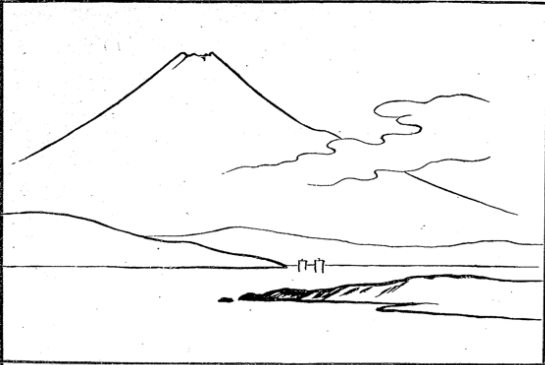
第九圖 鮒



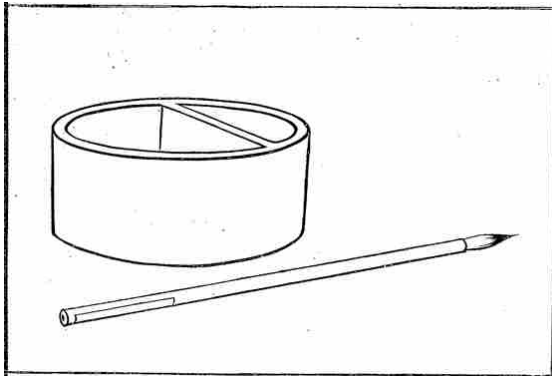
第十圖 瓢箪



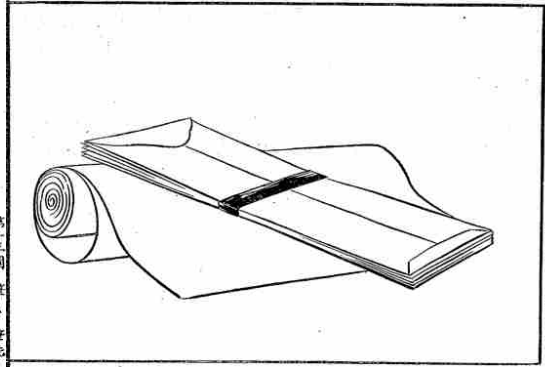
第十一圖 柿



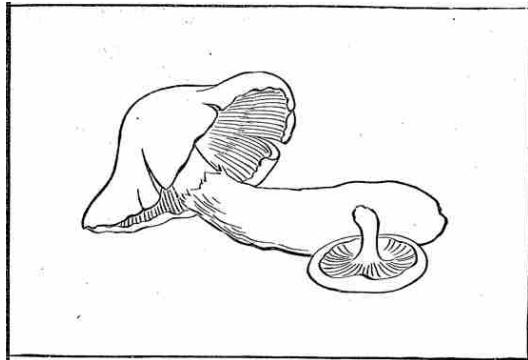
第十二圖 富士山



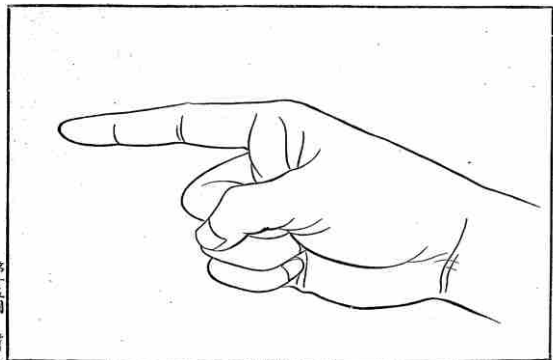
第十三圖 筆ト筆洗



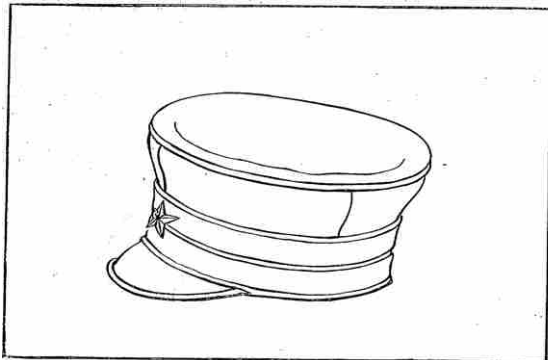
第十四圖 半切ト狀袋



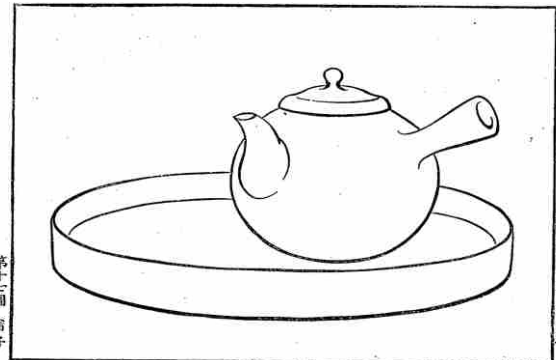
第十五圖 封



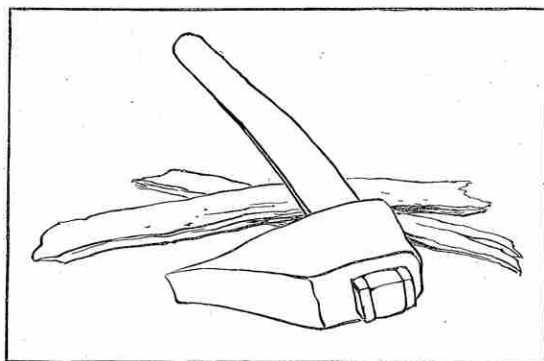
第十六圖 指サシ



第十七圖 帽子



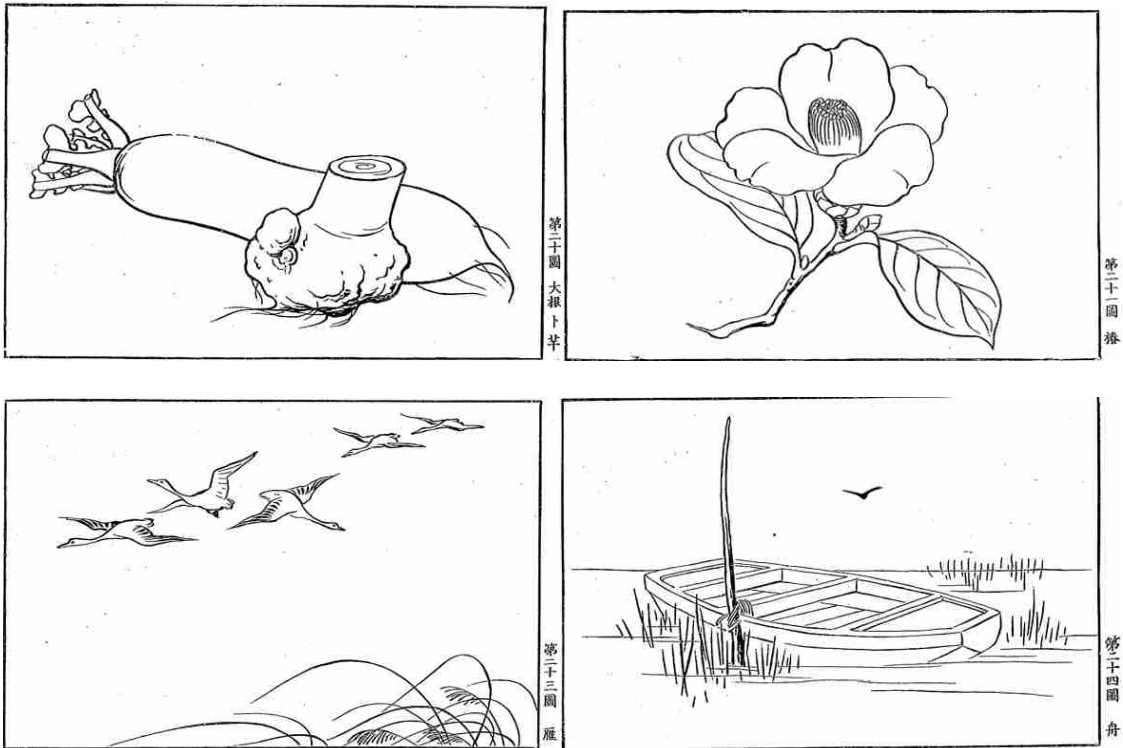
第十八圖 盆ニ急須



第十九圖 釘ト槌



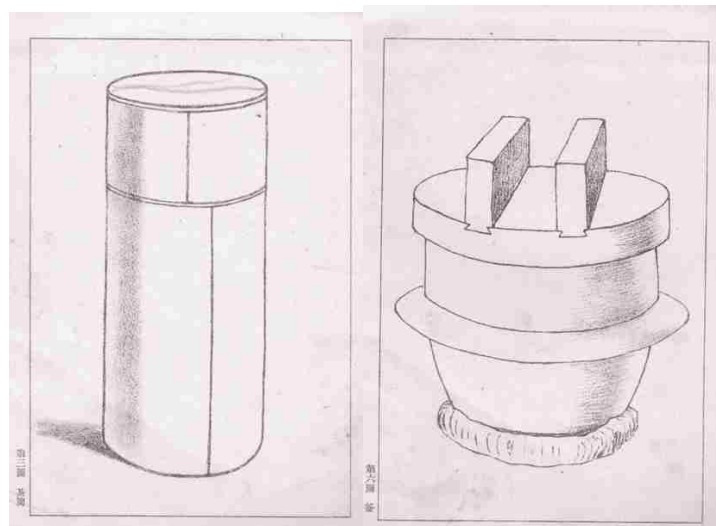
第二十圖 犬

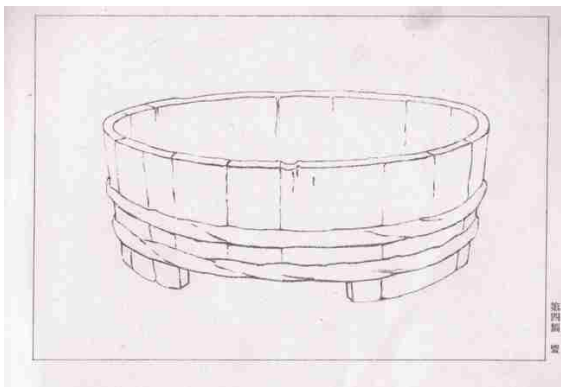


資料1-図9 白濱徹『尋常小学毛筆画手本 男生用 第一学年 乙種』文部省(1905年)

戦前国定第2期(1910-1917年)の小学5年生向け教科書には、『尋常小学鉛筆画手帖』、『尋常小学毛筆画手帖』、『尋常小学新定画帖』がある。

『尋常小学鉛筆画手帖 第五学年 男生用』には、次のような描画表現がみられる。

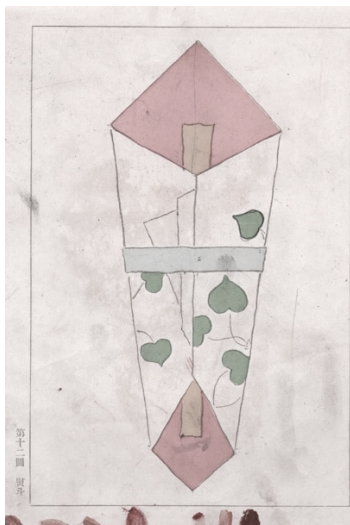




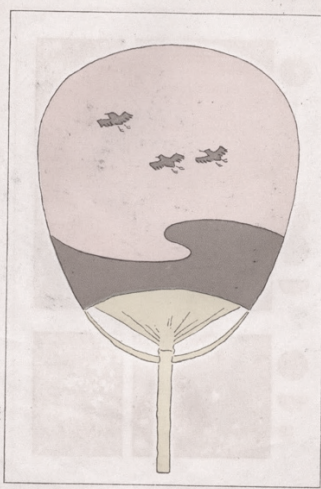
第十一圖 木桶



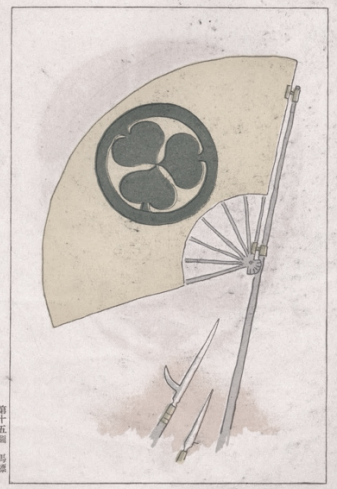
第十一圖 柿



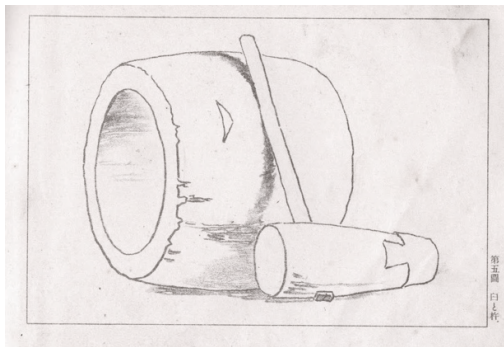
第十二圖 提燈



第十四圖 團扇



第十五圖 馬槌



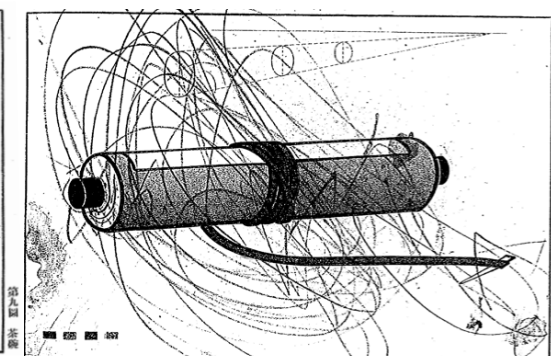
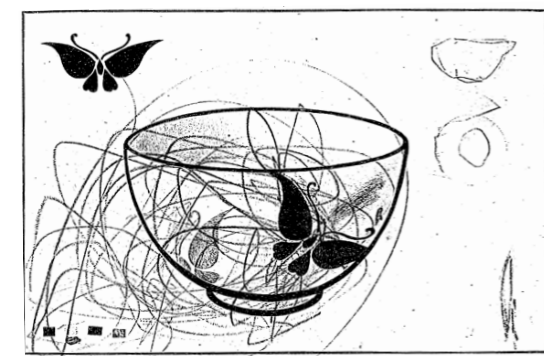
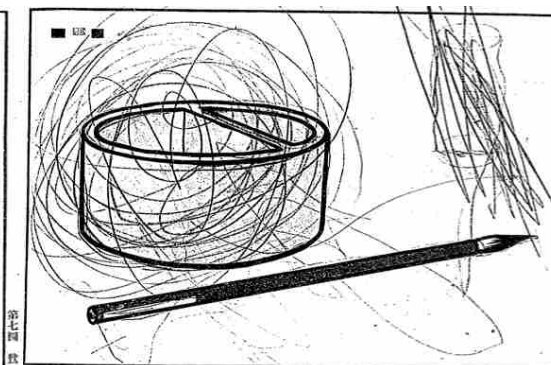
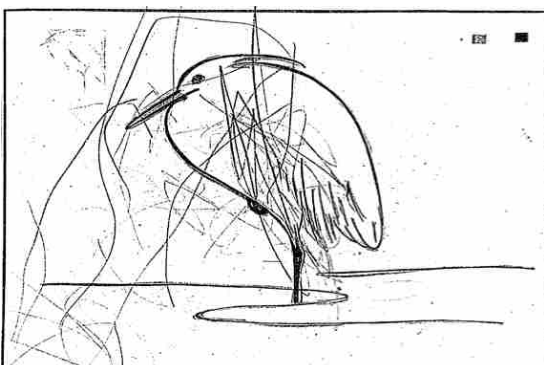
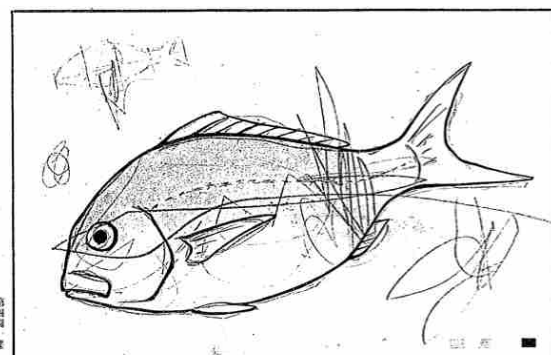
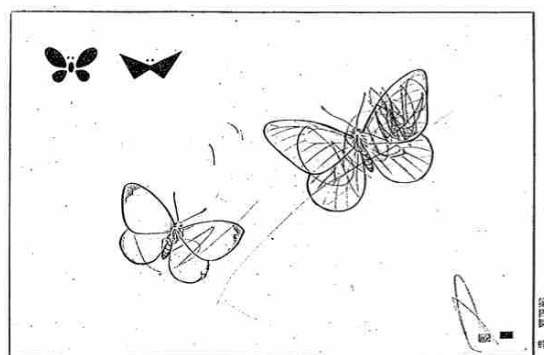
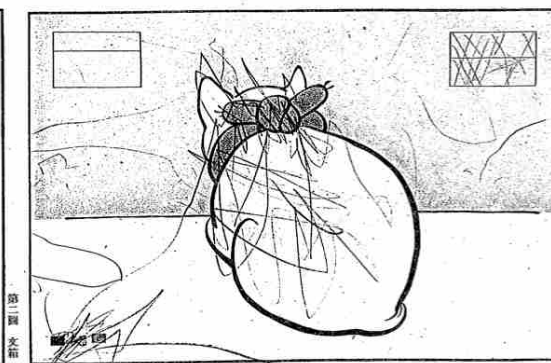
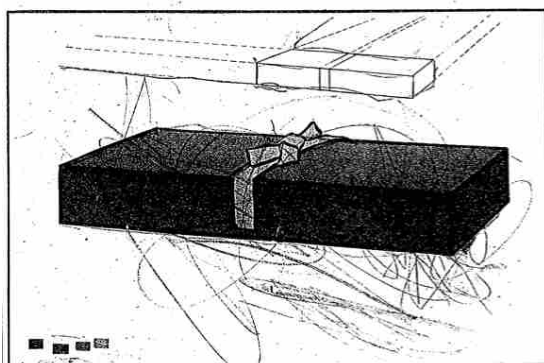
第五圖 白木鼓



第十七圖 景色の描き方

資料1-図10 『尋常小学鉛筆画手帖 第五学年 男生用』文部省(1910年)

『尋常小学毛笔画手帖 第五学年 男生用』には、次のような描画表現がみられる。



第三回 巻頭

第三回 巻頭

第四回 巻頭

第四回 巻頭

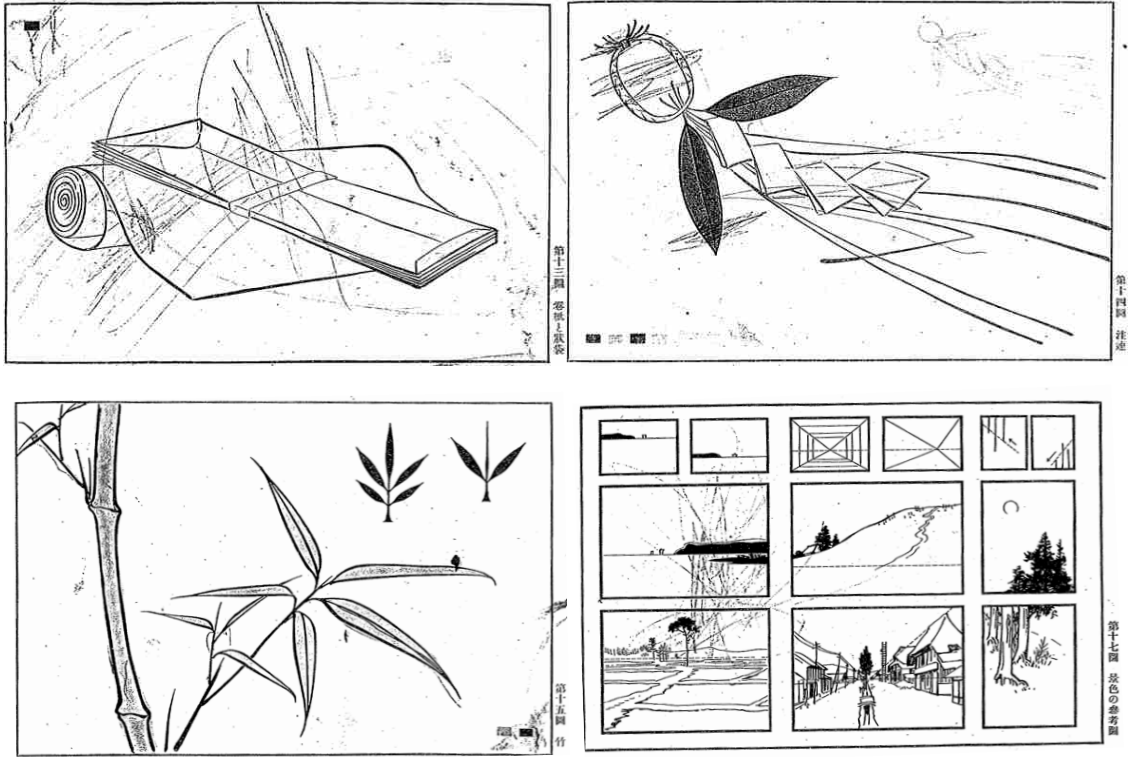
第七回 巻頭

第八回 巻頭

第九回 巻頭

第十回 巻頭

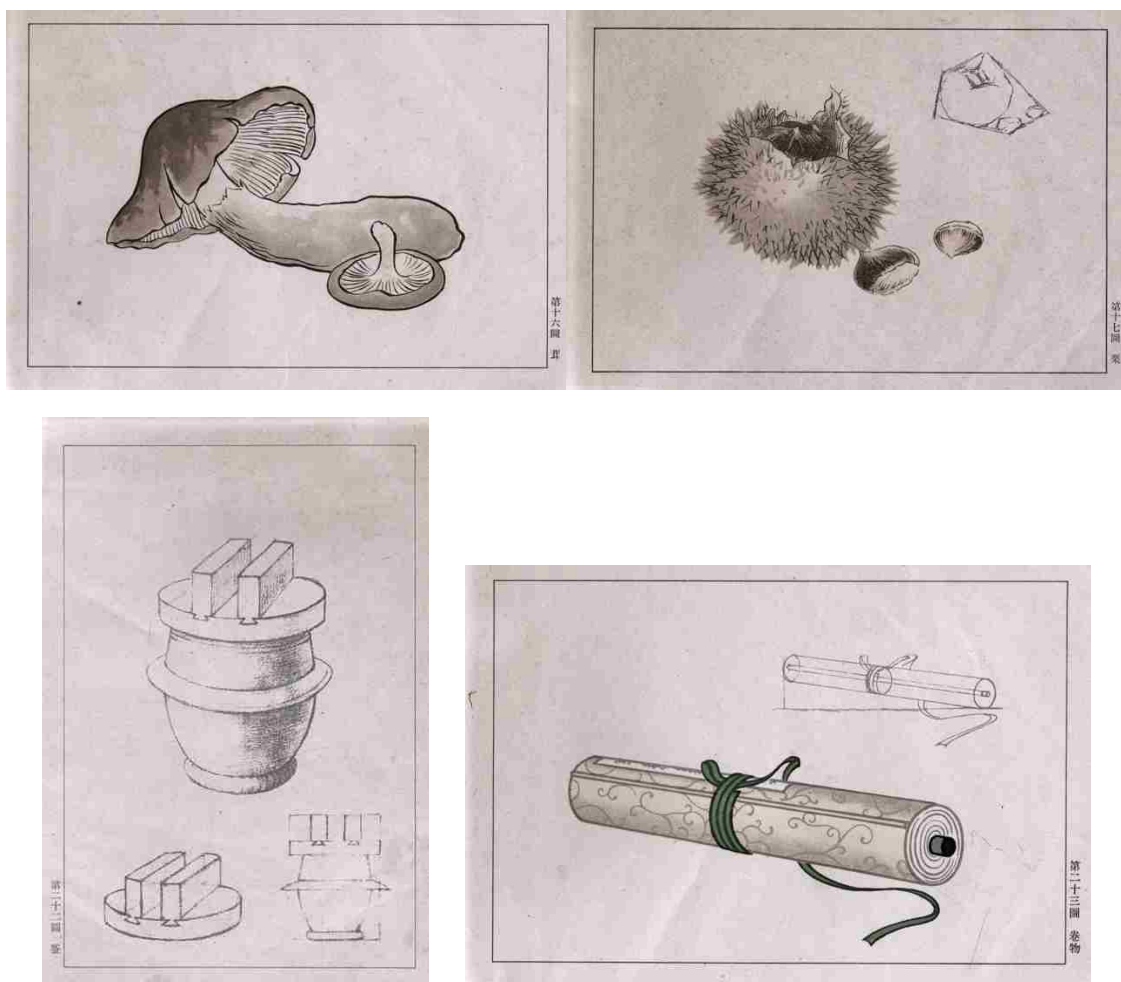




資料1-図11 『尋常小学毛筆画手帖 第五学年 男生用』文部省（1910年）

『尋常小学新定画帖』には、次のような描画表現がみられる。





資料1-図12 『尋常小学新定画帖 第五学年 男生用』文部省(1910年)

小学5年生の〈A 戦前国定第1～2期：手本を写す〉の教科書には、生活に身近なものや景色が描かれている。第1期の『高等小学鉛筆画手本』や『高等小学毛筆画手本』の甲種は記号的な表現だが、乙種には写実的な表現がみられる。鉛筆画と毛筆画を比べても大差はないが、甲種に関して言えば、毛筆の方がやや味のある表現になっている。第2期の『尋常小学鉛筆画手帖』、『尋常小学毛筆画手帖』、『尋常小学新定画帖』になると、写実度はさらに増す。ただ、『尋常小学毛筆画手帖』の絵を描いた者には、あまり絵心がないのではないかと思えてならない。

表現されたものは、写実であっても記号的であり、あまりエネルギーを感じないが、第2期の『尋常小学新定画帖』には、少しエネルギーを感じる。

#### 〈B 戦前国定第3～4期：手本を参考にかく〉

戦前国定第3期（1918-1940年）の小学5年生向け教科書、『尋常小学図画』には、次のような描画表現がみられる。





資料1-図13 『尋常小学図画 第五学年 女児用』文部省(1920年)

戦前国定第4期(1941-1946年)の教科書、『エノホン』や『初等科図画』は、1~4年生用であり、5年生用の新しい国定教科書はみられない。

小学5年生の〈B 戦前国定第3~4期：手本を参考にかく〉の教科書には、生活に身近なものが、写実的に描かれている。Aに比べ、少しそのものらしさが増したように思われる。

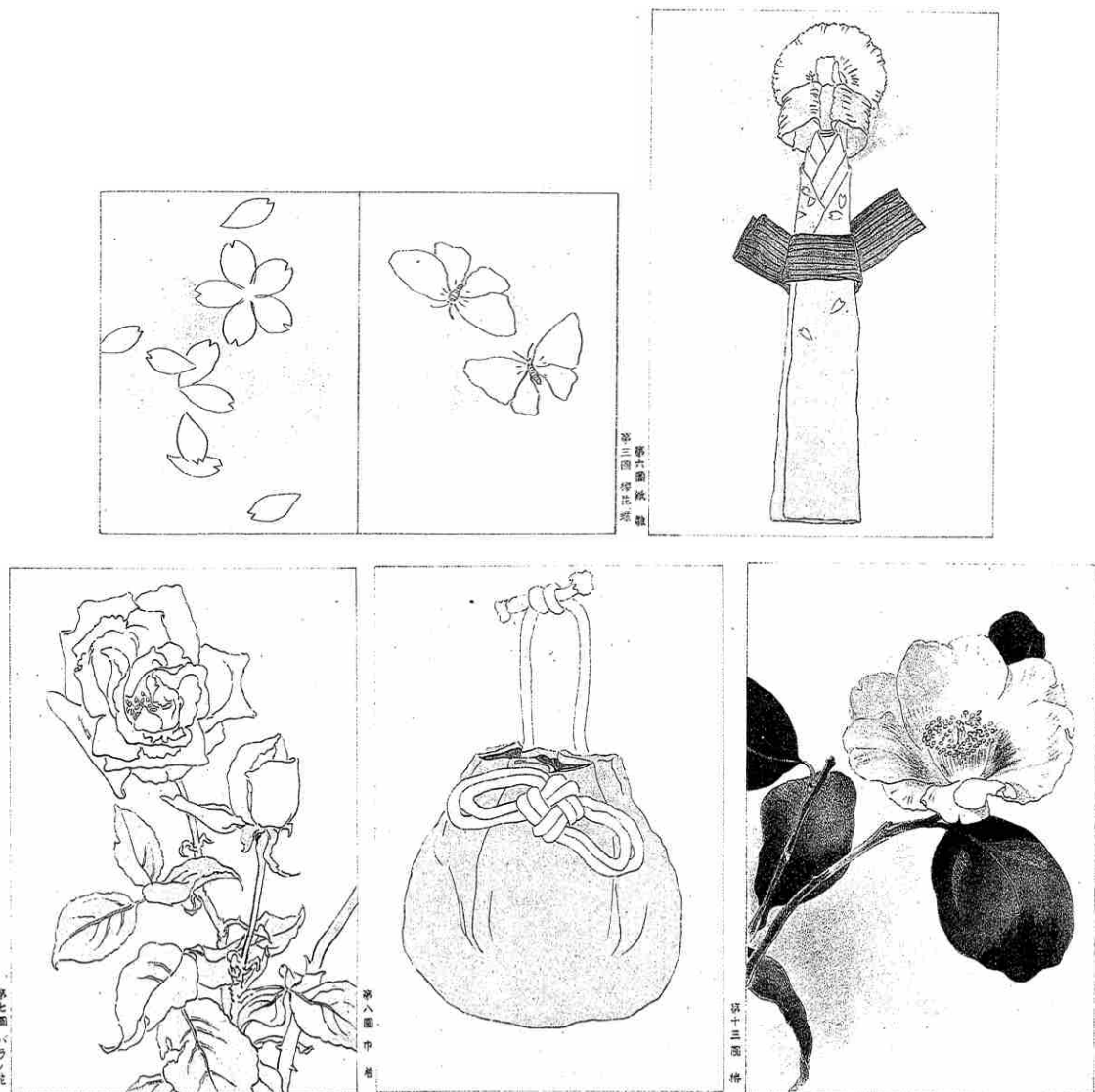
絵によって異なるが、表現されたものには、Aに比べて心地よいエネルギーが感じられる。

(3) 中学2年生の教科書にみる描画表現の時代別特徴

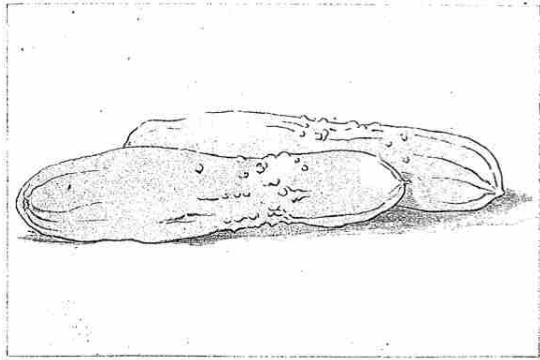
〈A 戦前国定第1～2期：手本を写す〉

戦前国定第1期（1904-1909年）の中学2年生向け教科書には、『高等小学鉛筆画手本』、『高等小学毛筆画手本』がある<sup>167</sup>。

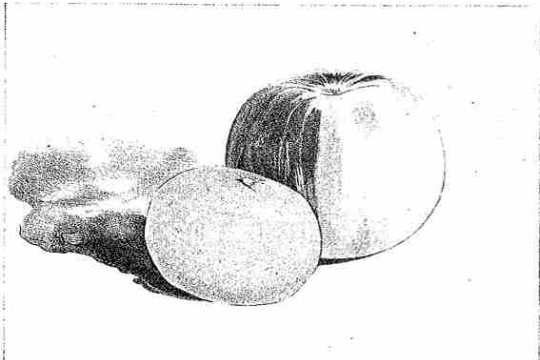
『高等小学鉛筆画手本 女性用 第四学年』には、次のような描画表現がみられる。



<sup>167</sup> 『尋常小学鉛筆画手本』 『尋常小学毛筆画手本』は、ともに2年生から4年生までとなっており、現在の中学2年生は、『高等小学鉛筆画手本』 『高等小学毛筆画手本』4年生用を用いていたと思われる。



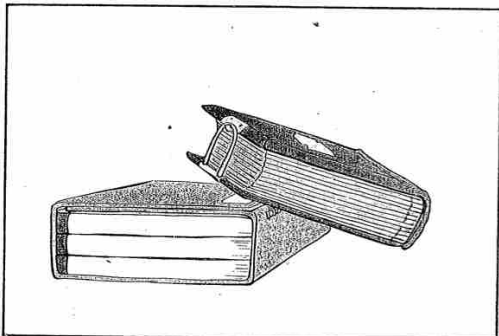
第十四圖 胡瓜



第十二圖 林檎蜜柑

資料1-図14 『高等小学鉛筆画手本 女性用 第四学年』文部省（1905年）

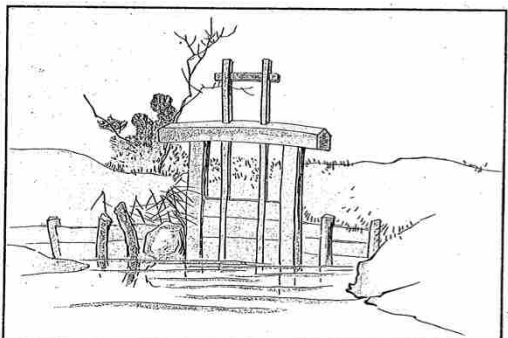
『高等小学毛筆画手本 女性用 第四学年』には、次のような描画表現がみられる。



第十四圖 寫真箱ト木



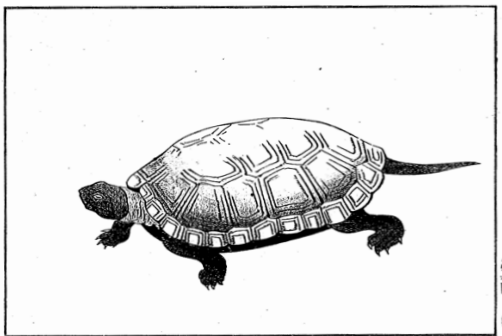
第五圖 牡丹



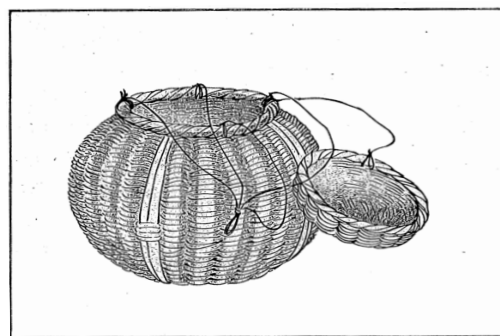
第六圖 水門



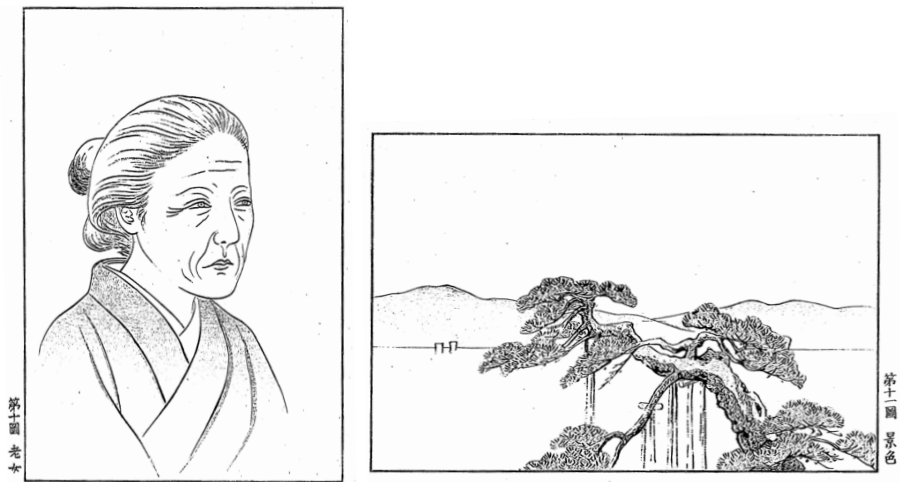
第七圖 百合



第八圖 龜



第九圖 籠

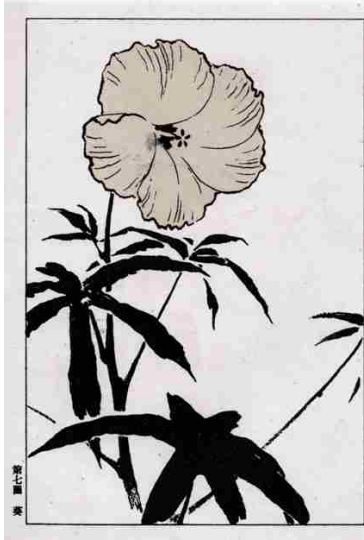


資料1-図 15 『高等小学鉛筆画手本 女性用 第四学年』文部省（1905年）

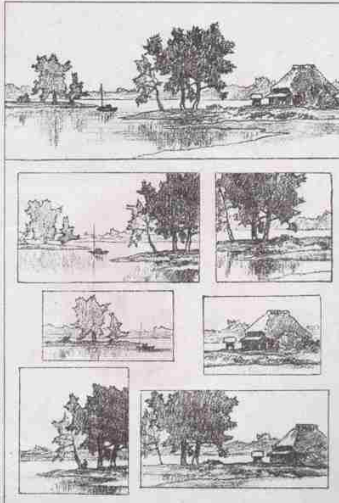
戦前国定第2期（1910-1917年）の中学2年生向け教科書には、『高等小学鉛筆画帖』、『高等小学毛筆画帖』、『高等小学新定画帖』がある。

『高等小学鉛筆画帖』には、次のような描画表現がみられる。





第七圖 葵



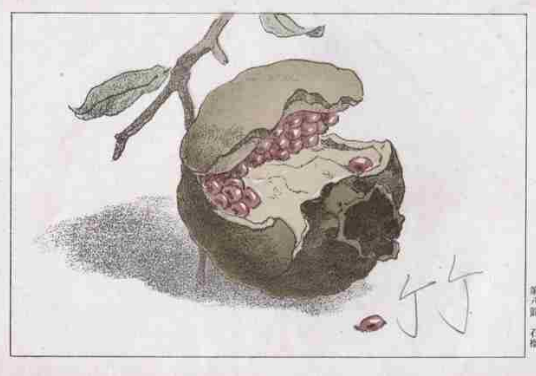
第九圖 景色の多勢圖



第十二圖 少女の顔



第五圖 枇杷

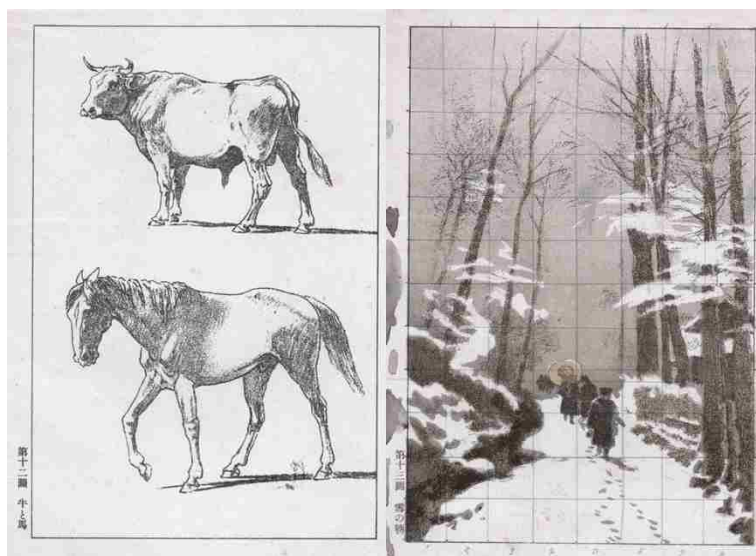


第八圖 石柿



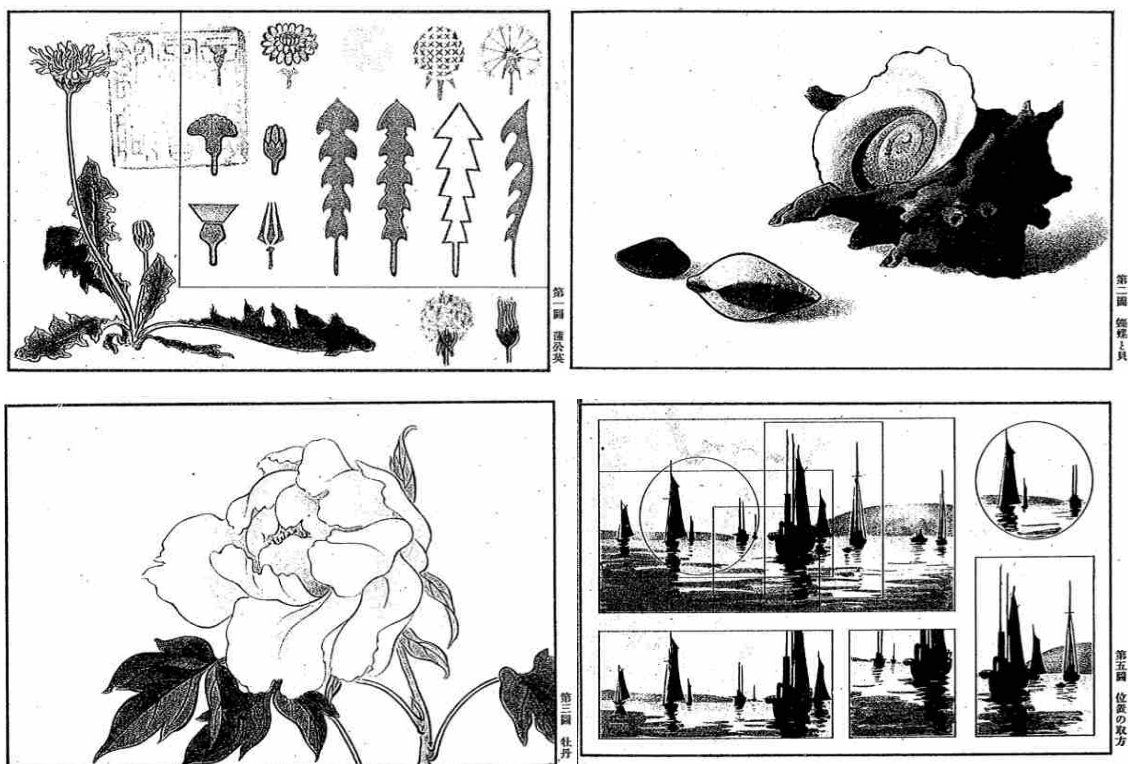
第十一圖 山家

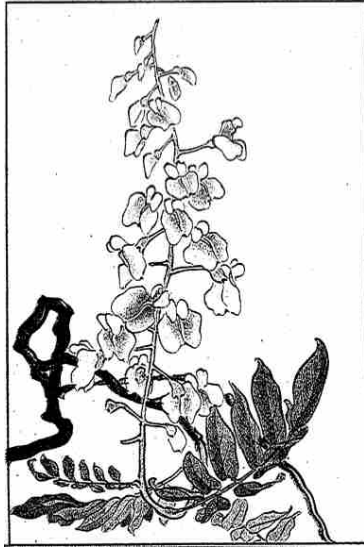




資料1-図16 『高等小学鉛筆画帖 第五学年 男女生共用』文部省(1912年)

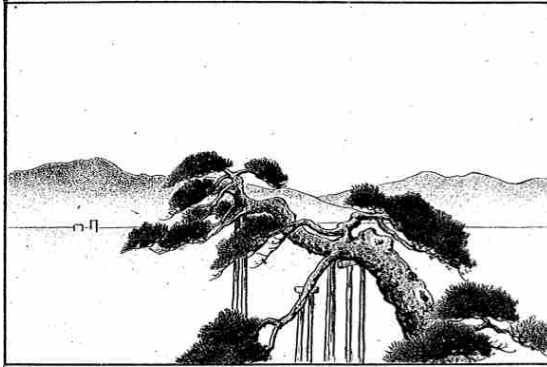
『高等小学毛筆画帖 第二学年 男生用』には、次のような描画表現がみられる。



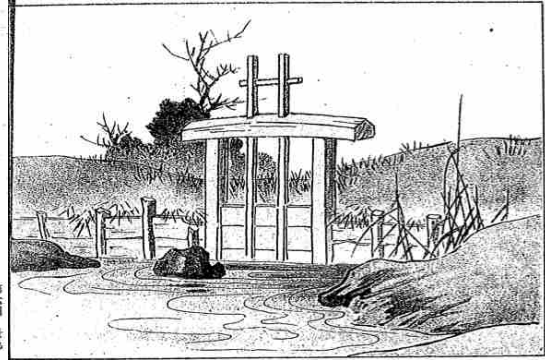


北の藤

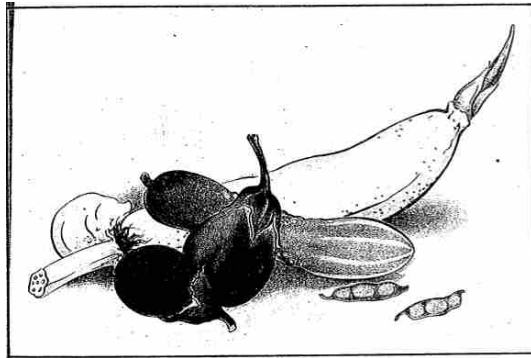
第十三圖 男兒



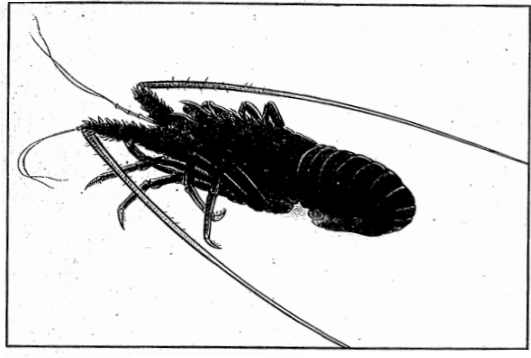
第十八圖 景色



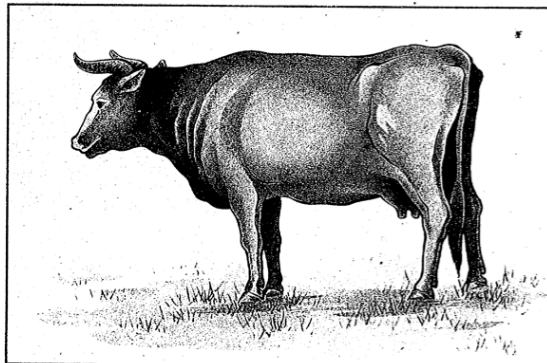
第十七圖 水門



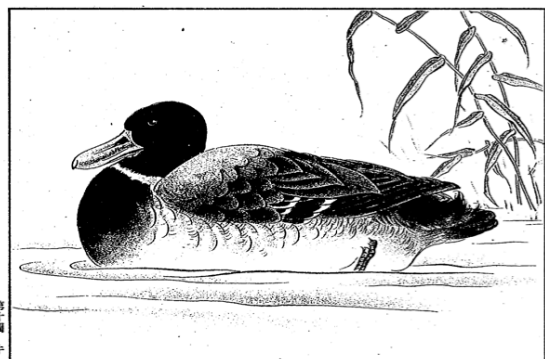
第八圖 野菜類



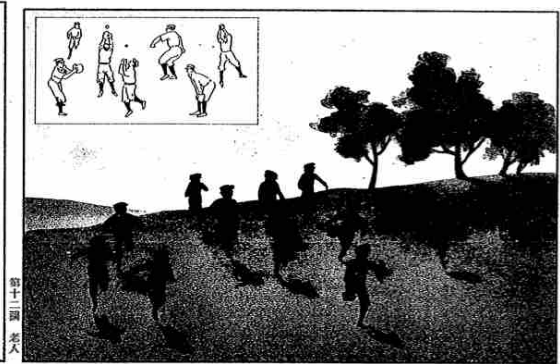
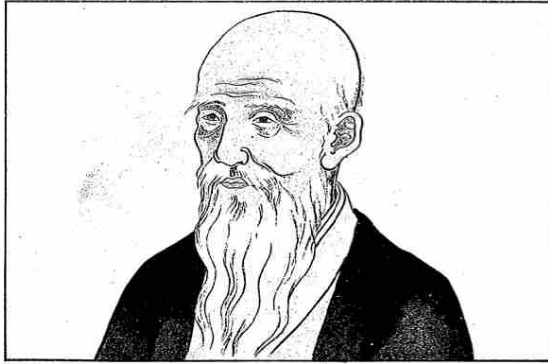
第九圖 蝶



第十二圖 牛

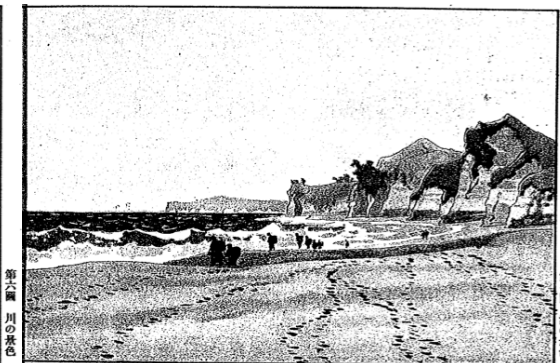
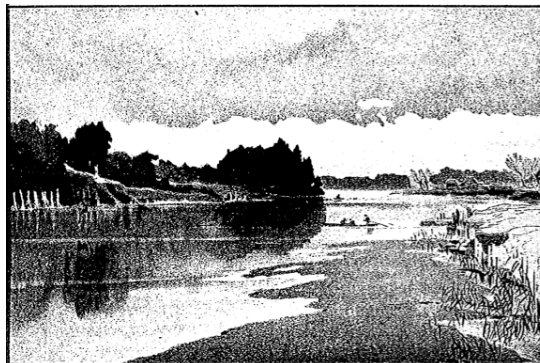
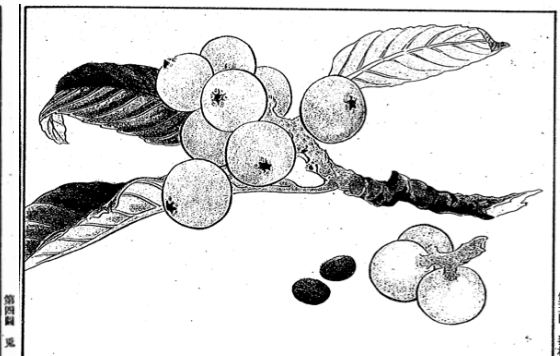
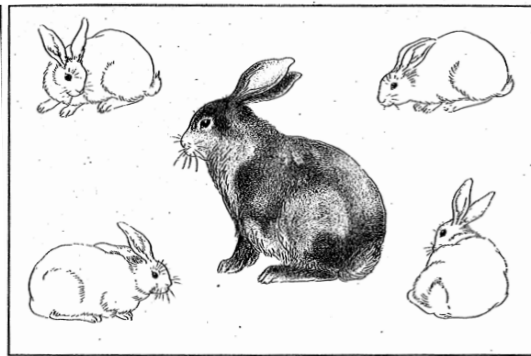
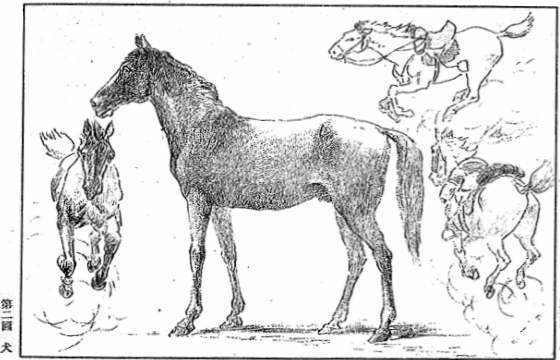
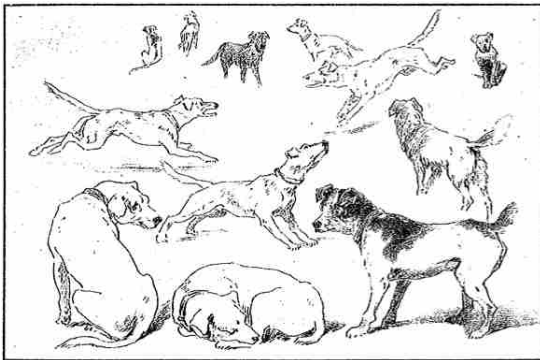


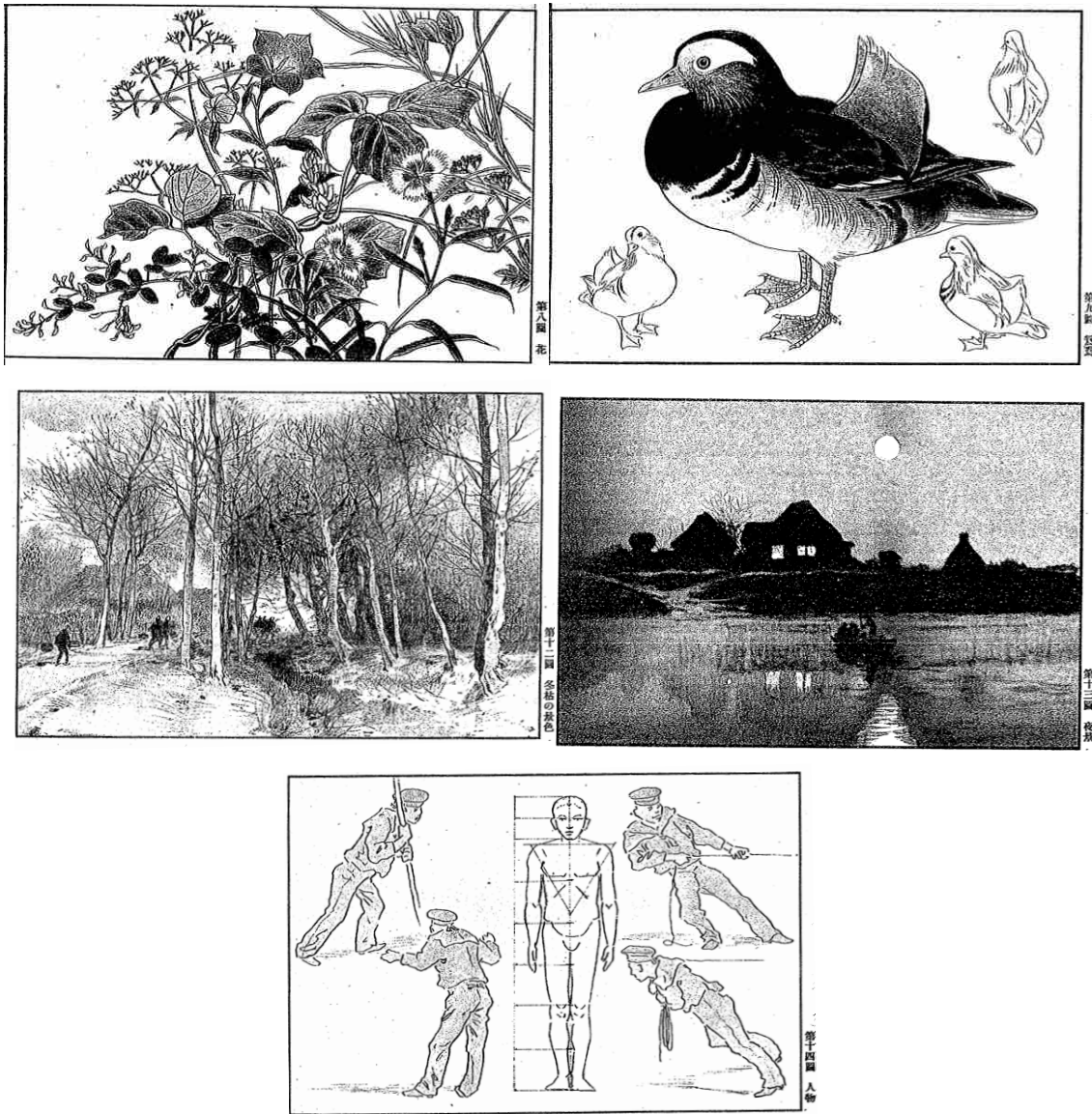
第十圖 鴨



資料1-図17 『高等小学毛筆画帖 第二学年 男生用』文部省(1911年)

『高等小学新定画帖 第二学年 男女生共用』には、次のような描画表現がみられる。





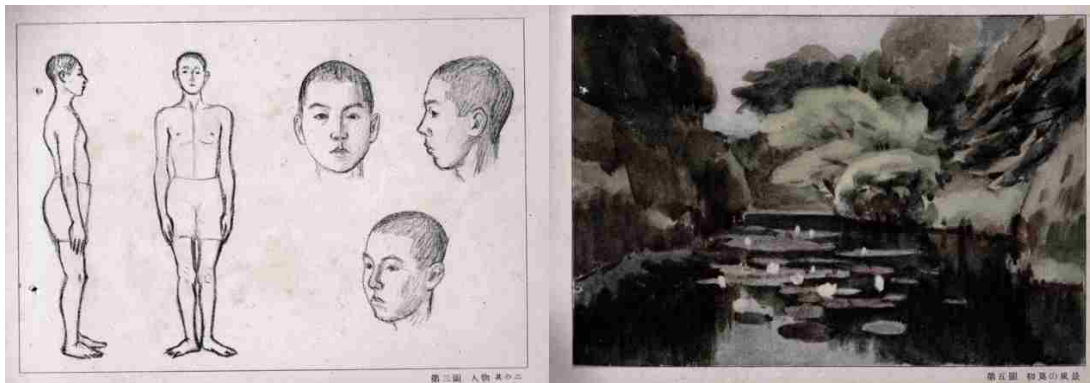
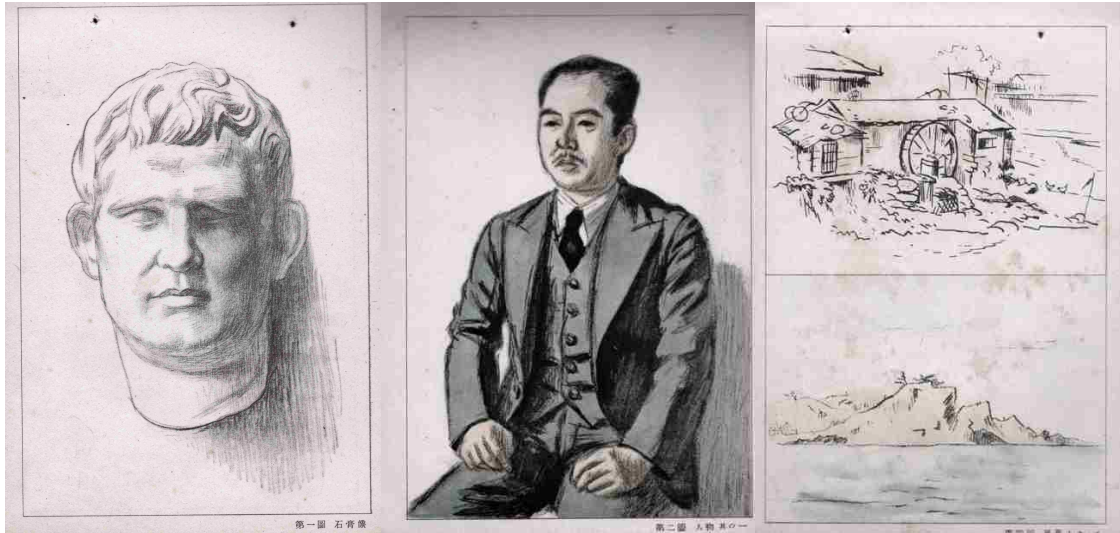
資料1-図18 『高等小学新定画帖 第二学年 男女生共用』文部省(1912年)

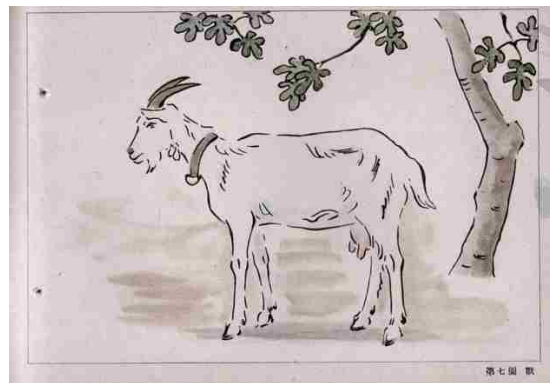
中学2年生の〈A 戦前国定第1～2期：手本を写す〉の教科書には、生活に身近なものや景色、人が写実的に描かれている。中には、記号的な表現もあるが、そのものらしさを感じさせたり、情緒的な表現を感じさせたりするものもみられる。小学5年生と比べて、求められる観察の質が高まり、著しく描画表現の質が高まったように感じられる。

表現されたものには、エネルギーを感じる。特に、『高等小学鉛筆画帖』、『高等小学毛筆画帖』、『高等小学新定画帖』の中では、『高等小学鉛筆画帖』は表現に余韻があり、最も質が高いと感じる。それに対し、『高等小学新定画帖』は緻密だが、技巧に走った印象があり、『高等小学毛筆画帖』は説明的である。

〈B 戦前国定第3～4期：手本を参考にかく〉

戦前国定第3期（1918-1940年）の中学2年生向け教科書、『高等小学図画』には、次のような描画表現がみられる。





資料1-図19 『高等小学図画 第二学年 男児用』文部省(1936年)

戦前国定第4期（1941-1946年）の教科書、『高等科図画』は、1年生用であり、2年生用の新しい教科書はみられない。

中学2年生の〈B 戦前国定第3～4期：手本を参考にかく〉の教科書には、生活に身近なものや景色、人が、写実的に描かれている。しかし、Aに比べ、明らかに表現の質が劣っており、魂が抜けたような表現がみられる。これは、画材のせいではないだろう。心ここにあらず、お手本にしたくない絵ばかりである。

表現されたものには、腑抜けたエネルギーが感じられる。

## 資料2 戦後の教科書にみる描画表現の時代別特徴

【第3章】 -3.2

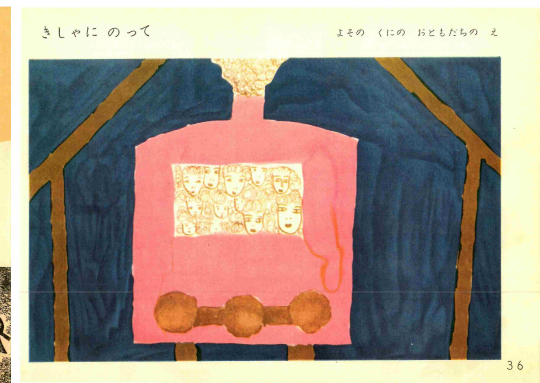
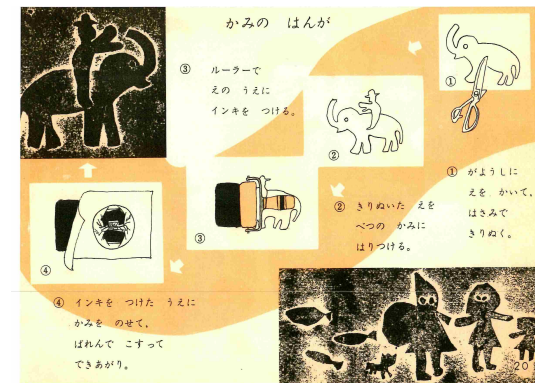
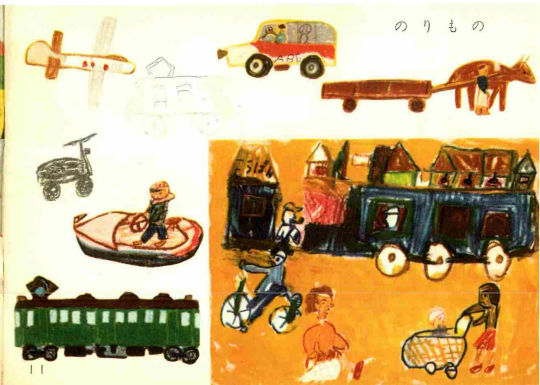
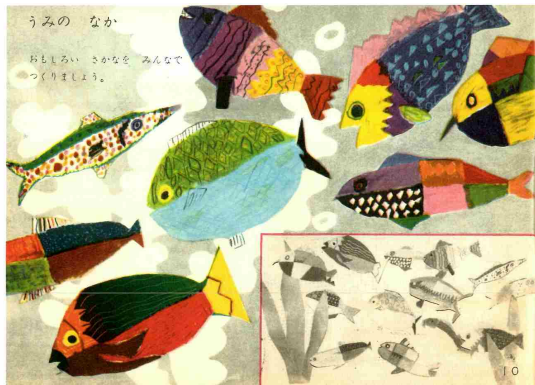
### (1) 小学2年生の教科書にみる描画表現の時代別特徴

#### 〈C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放〉

戦後検定第1期（1946-1952年）には、図画工作科の検定教科書がない。

戦後検定第2期（1953-1960年）、昭和30年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。









資料2-図1 『ずがこうさく2』日本文教出版(1955年)

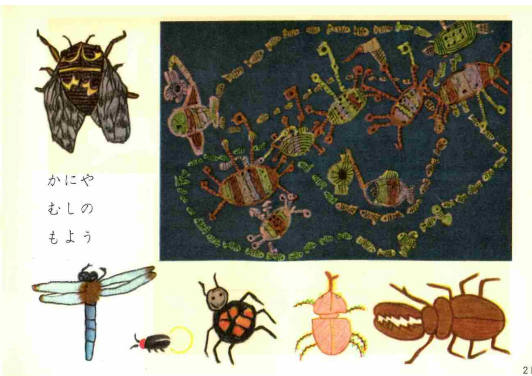
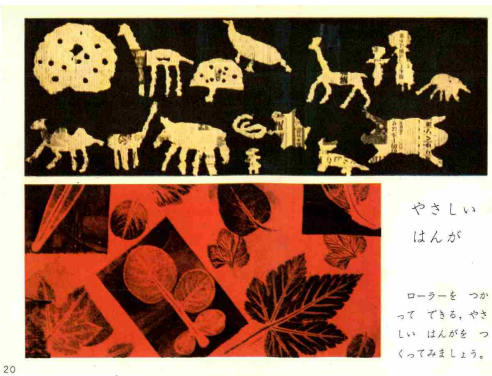
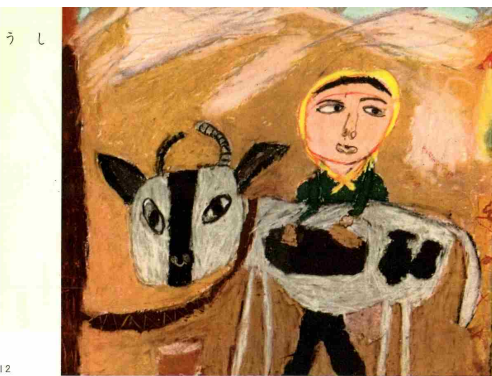
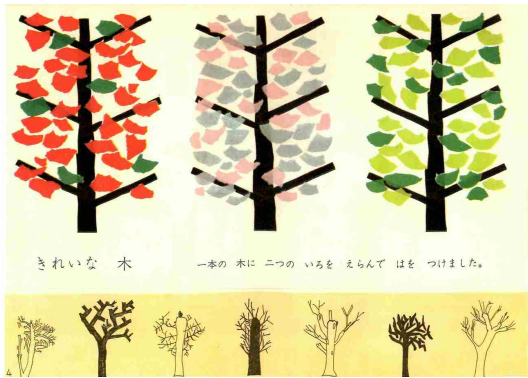
小学2年生の〈C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がみられ、最も多いのは想起画である。それらは、ほとんど写実的な表現となっている。しかし、その多くは、心ここにあらずといった印象がある。

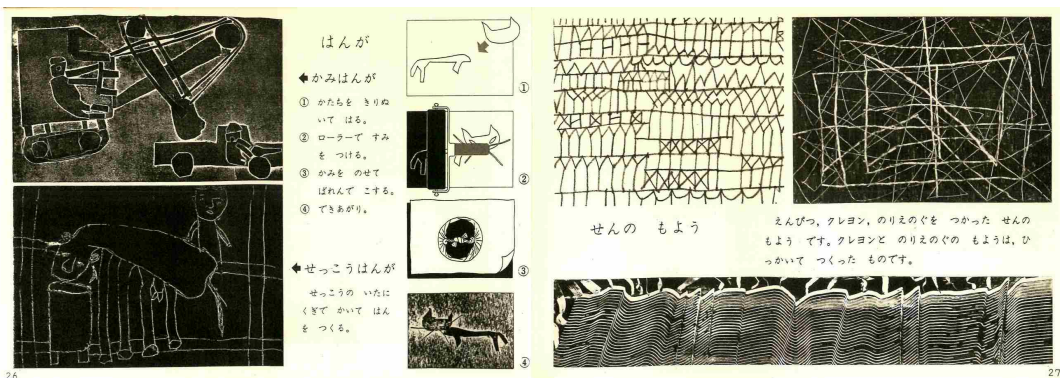
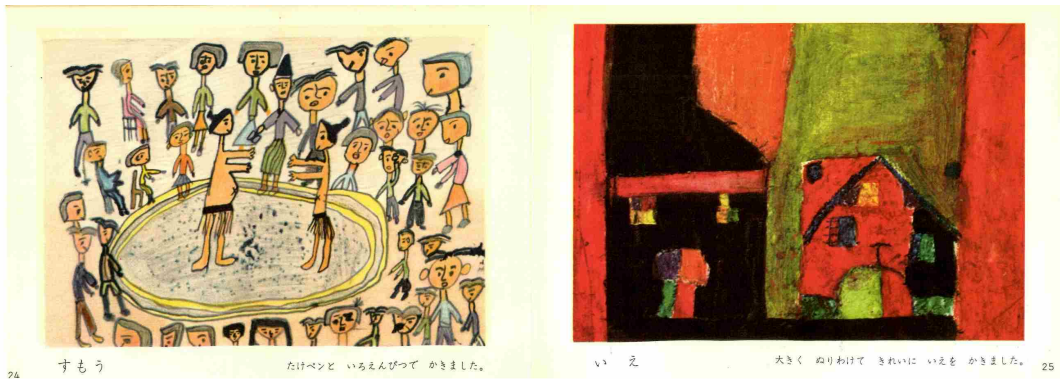
一生懸命描いているのは伝わるが、表現されたものには、あまりエネルギーを感じない。

#### 〈D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始〉

戦後検定第3期（1961-1970年）、昭和36年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



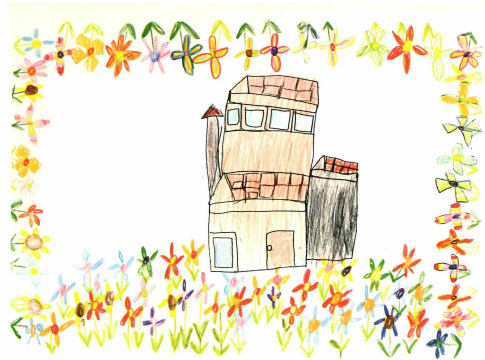




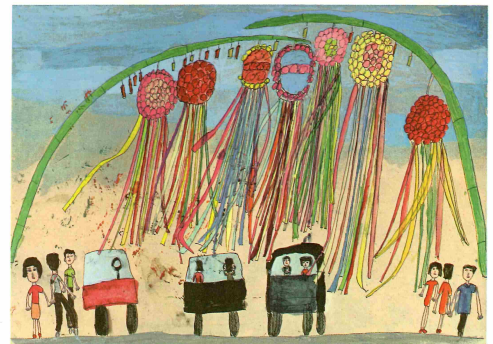
資料2-図2 『ずがこうさく2』日本文教出版(1961年)

戦後検定第4期(1971-1979年)、昭和46年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。





2 花の かきね  
いえの まわりを 花で かざりましょう。



5  
みて きた こと  
たなばたの かざりが トンネルのようでした。



ふしぎな 木、きれいな 木。  
木の もよう  
大きい木、小さい木。



19  
ともだち  
おかあさん



8  
うちの ねこ  
いろいろな かみを ちぎって、はりえを つくりましょう。

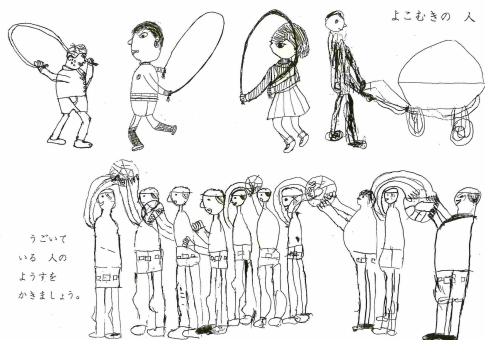


9  
かみなりの く  
かみなりは いま なにを して いるでしょう。えに かきましょう。



みんなの まち  
みんなて いた みせの えを ならべて、まちに  
しましょう。  
しかくな つつを もとに して、すきな いえを  
つくり、あつめて たのしい まちに しましょう。





うごいて  
いる 人の  
ようすを  
かきましょう。

よこむきの 人

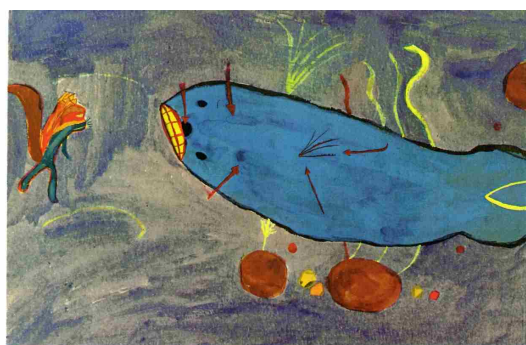
23



がっこうで あった こと

おんがくがいて がっそうを ききました。

31



おはなしの え かきたい ところを 大きく かきましょう。 『かわらせどの くじら』

28



かみはんが



かたちど はる じゅんじよを かんがえて つくりましょう。

29



ふゆの くらし

大きな つらがが ぼきんと おれて おちました。

32



かみなりさまと かぜの かみ たいこを たたく かみなりさま。ふくろを かついだ かぜの かみ。むかしの ひどが びょうぶに かいだ えます。

資料2-図3 『ずがこうさく2』日本文教出版(1971年)

小学2年生の〈D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がバランスよくみられる。写実的な表現が多いが、やや抽象性のある表現もみられる。第3期には、まだどこか抜けたような印象があるが、第4期になると、地に足の着いた表現がみられるようになる。

表現されたものには、一期前よりエネルギーが感じられるようになってきた。

〈E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂〉

戦後検定第5期（1980-1991年）、昭和55年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。

316 国語 204  
国語  
文部省検定教科書  
ずがこうさく 2  
編者 日本児童美術研究会 日本文教出版株式会社



よこむきの人 よこむきの人とまむきの人ど、どこが  
ちがうか、よく見て せんだけて かこう。



(はしペン)  
はしペンのけずりかたで せんがちがうよ。16ページを見よう。



- 人のよこむきとまむきでは、目、はな、手、足のかたちや、むねのあつさなどもちがうね。
- よこむきの人がかけるようになるど、さのえのようにいろいろな人のようすがかきやすくなる。

みちかにある花や木なども せんでかいてみると、いろいろなことが見つかるよ。



まむきの人とよこむきの人のちがうところをいくつかさせたか。 見たかたちをゆくりしたせんでかく。

雨あがり 雨ふりのあと、水たまりのかがみにうつったいろいろなものをえにかこう。



(クレヨン・えの 40×38)

青い空がほかり見えた 雨あがり  
あそこには こいまできた 水たまり  
のぞいてみたら 花もわたしま うつっている  
かかみたいな水たまり

上のえでは、水たまりになにがうつっているかな。 あかさい水たまりは、どうかけばよいか、くふうしよう。

わたしのしたこと ともだちにしらせたいとおもう、たのしかったことをえにかこう。



はずみをつけて わたるんだよ。 (バス・サインペン・いろがはりし 39×54)

「やぎさん、おいて、おいて、うちへかえろう。」



右のえのように、水せいのサインペンは水をかけるとにじむ。

どこでなにをしたか、かく どうかけは、しふんの気持ちもわかってもらえるか、かんがえてかく。

うちの きんじょで 見 た こ と 中 で、ど っ て も  
か き た い こ と を え に か こ う。

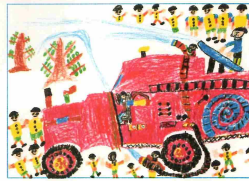


こども  
みこしは  
たのし  
かった。

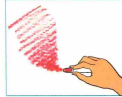
【クレヨン・  
はしペン・  
ボール紙  
38×54】



はしペンのけずりかた わたなどには、すみを  
で、せんがちがう。 しみこませておく。



クレヨンでかくときの力の入れかたで、  
こい、うすいがちがう。



くらしの中でききたいことを  
一つにきめる。

こくぬったり、うすくぬったりする  
ところをかんがえてかく。

見 た こ と、し た こ と かきかたをくふうして、このごろの  
こ と を え に か こ う。



じぶんを  
どこに  
かくかを  
きめてから、  
かく。

にわどりの  
せわ  
「こわくない  
よ。にげな  
いでいいよ。」



あかるいころを 下に こいみどりをかさね  
たいらにぬる。 てぬる。



くきなどでひっかいて  
えをかく。 ひっかきてかいたえ

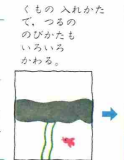


かきたいところを あたまに  
うかべる。

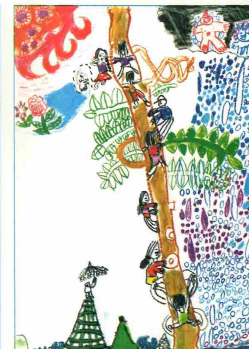
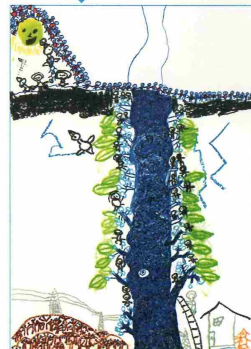
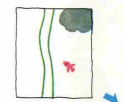
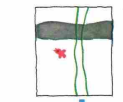
かきかたは どんなほうほうに  
するかかんがえる。

お日さまへの  
ねがい くの つるが どん どん のびて、くもまで  
どどいた ところを かんがえて、えに かこ う。

雨ふりが つづいて  
こま っ て いた した。   
みんなで くもまで  
のびた くの つるを  
のぼって いて、  
「早く かおを 出 して  
ください」と、お日さ  
まに いい ました。



【パス・えのこ 38×38】



めをつぶって、おはなしのようすを  
あたまにうかべてみる。

ぐんぐんのびる つるの 気もちに  
な っ て かく。

ものがたりの え おはなしの いちばん かきたい ところ  
を しっかり きめて、えに かこ う。



だいくにおは六 ① やい、おどろいたか、あすにはのりのはしもできるぞ。  
② さあ、だいくどん。やくそくの目がきたぞ。



「おじぞうさん、さそさむからうな。かさをかぶせてあげよう。」

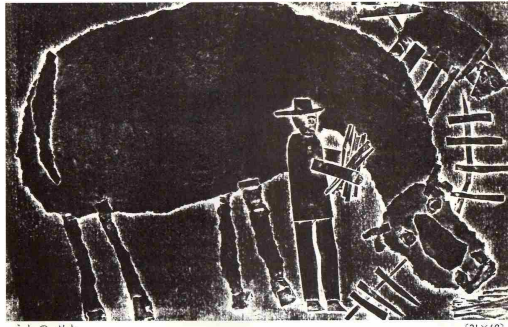
【ボール紙 40×55】

きめた はめんの なにを なにを どこに  
かくか、かみにゆびでかいてみる。

どもたちは、どんな はめんに  
な っ て いた か。

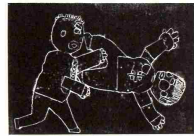


たのしかったこと 人と人、人とどうぶつなどのくみあわせ  
をかんがえて、かみはんかにしよう。



うしのせわ (31×49)

かた足すもう



だいのくふう  
左のようにだい  
しをつかうと、  
ぜんぶじめんに  
見えるが、右の  
つかいかたでは、  
じめんの上が空  
に見える。

かた足すもう

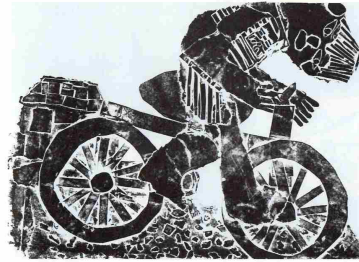


くみあわせの  
くふう  
左や右のように、  
おなじはんでも  
2人のくみあわせ  
かたをかえると、  
かんじがちがう。



ほく、  
うんていは  
とくいたよ。

(38×54)



じゅりみち  
なんかに  
まけないよ。  
するどきのちゅうい  
① ローラーにむらなく  
インクをつける。  
② はんにインクを  
ていねいにつける。  
③ インクのつきかたを  
たしかめる。  
④ かみがずれないよう  
に、しっかりおさえ  
ながら、はれんで  
こする。

するどきのちゅうい



はんがてきたら、ならべかたを  
くふうしてみる。

ためしずりをして、すりがうまく  
いったかどうか、たしかめる。

見学 きかん車を見学して、「すごかったなあ」とおもったことを  
かいたえです。



(54×38)

「すごかったなあ」というおもちは、  
どこでわかるだろう。 きみならどんなことをかきたいと  
おもうかな。



くだもののどりいれ (ポラント・きさい)

がいこくの  
子どもたちのえ

この2まいのえは、下がきをしないで、  
がようしにじかに、えのぐでかいたえです。

止のえて、みちが  
2本あるのは、  
てまえどおおくの  
はりをかいたのです。  
下のおまつりの  
きょうれつのは、  
すこし上のクラスの  
子どもたちのえですが、  
よこむきの入をかく  
どきのさんこうに  
なります。



おまつり  
(スイス・日さい)

戦後検定第6期（1992-2001年）、平成4年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



もっくんが じょうずにうてたよ。 [サインペン・えのぐ]

2ね

**ぐんじみすず**

おしやれな にんぎょう  
[あきようき・ビニールぶくろなど]

おもてひょうし  
① ふうせんゲーム  
[大きな かみ・えのぐ]  
② かにになった  
[てぶくろ・えのぐなど]

**まほうの ふえ**

ふえを ふくと、  
いろいろな ねがい が かなえられる。  
そんな まほうの がっきが  
あると いいな。

きみは、  
どんな ところで  
がっきを 吹いて  
みたいかな。



まほうの がっきは  
かたちも ふしぎ。

のはらで ふえを  
吹いて いると...  
[いながよし・  
えのぐ 54×38cm]

えのぐは みずと なかよし、  
ふでは みずと なかよし

ふでにつける みずは、ちよびりが  
いいかな。 たつぷりが いいかな。  
いろを かえて かくときは、  
ふでを みずで よく あらう。

平成3年2月28日 文野樹穂花洋 小学校園園工作利用


**見せたいな**

わたしの かいた えは  
わたしの きもち、心です。  
わたしの つくった ものは  
わたしの くふう、  
かんがえです。  
大ずきな 先生や  
ともだちに 見せたいな。  
おうちの 人にも  
しらせて あげたいな。

かくしゅうの 中で  
だいじな ところ

- はじめに あたまの 中で。
- かいたり、  
つくったり しながら。
- できあがってから。

花、いろいろな 花。  
いろ、いろいろな いろ。  
どれも、大ずき。



きょうは、みんなで リンゴとり。とっても たのしかったよ。

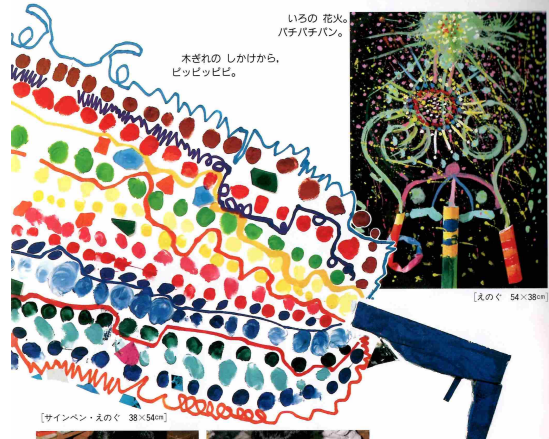
くだものが いっぱい [中国 サインペン 38×54cm]

**もくじ**

見せたいな	2	なかよし ふたり	10	虫の すむ いえ	16	三かくバックで	23	うごく おもちゃ	30
とびだせ いろ	4	わくわく スリッパ	11	へんしん ぼうし	17	クジラの あくび	24	ふしぎな プレゼント	32
かぎくるま	5	ねん土も ともだち	12	たまごが かえった	18	わたしの じまん	26	ともだちの え	34
かきたい こと なあに	6	かみふくで つくる	14	こんな こと 用つた	20	だんボールあそび	27	ほくと うし	35
どんな あそびが できるかな	8	まほうの ふえ	15	わたしの ポシェット	22	かみはんの え	28		

**とびだせいろ**

いろいろないろがとびだす  
 小さなしかけ。いきおいよくピュッピュッ。  
 やさしくフワフワ。  
 小さくピッピッ。大きくポーン。  
 きみのしかけからは、  
 どんないろがとびだすかな。



[サインペン・えのく 38×54cm]



●とびだすしかけを  
 なににするか、きめよう。

**なかよしふたり**

あなたも、なかよしのともだちと  
 なにかをしているところを  
 えにかいてみよう。



●ふたりのこえがきこえてくるようにかこう。

おそろし。サツサツサツ。  
 [えんぴつ 18×13cm]

おはいんなさい。  
 ハイ、どうぞ。  
 [はしペン 18×25cm]

プー、プー、コウモリさん。  
 [えのく 27×38cm]

ヨイショツと。  
 [サインペン 18×13cm]

**かきたいことなにあ**

「いちばんえにかきたいな。」と  
 おもうのはどんなことですか。



キーパーが、ぱっととびついてボールをとめたところがすこくすてき。  
 [パス 39×54cm]



はじめてシジミとりのふねに  
 のせてもらいました。  
 ぼくもいっしょにたつだいま  
 した。  
 [えのく 38×54cm]

**えのノート**



ようい。さあ、スケートのきょうそうがはじまるよ。  
 [えのく・いろいろし 39×54cm]



かきたいことを見つけたら、  
 えにかいておくといいね。

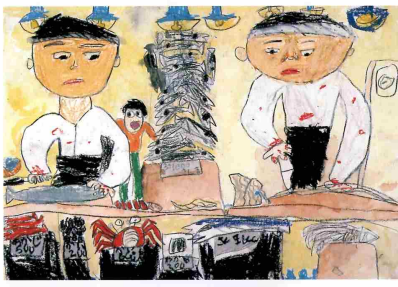
[18×21cm]

[18×17cm]

こんなこと見つけた

「おもしろいな。」  
「すごいな。」と  
おもったことをえにかこう。

えの中に人が  
かいてあるから、  
たのしいね。



はちまきを しめた  
おじさんが さしみを  
つくっているよ。  
[38×54cm]

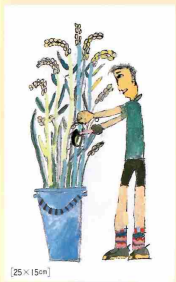
白い大きな おみせが かいてんしたよ。 [サインペン・クレヨン・えのぐ 38×52cm]



あれっ、こうしが おかさんうしに あまえて いるよ。

[38×54cm]

えの ノート 見つけた ことや 気づいた ことを  
ノートに かいて おこう。



[25×15cm]



[25×13cm]



[25×15cm]

クジラの あくび

おはなしを よんで、はっきりと 目に うかぶ  
ようすを えにかこう。

大きな うみで、大きな クジラが  
大きな いびきで ひるねを したた。  
うとうと うっかり おかの うえ。  
「アー」と、あくびを したから  
さあ、たいへん。  
なにもかも みこんだとき。



[いろがみ・サインペン・クレヨン 38×54cm]



なにもを のみこんだか、  
そが おもしろい ところだね。

[サインペン・パス・えのぐ 38×54cm]

クジラのおきかたも  
がよろしのかたちも  
いろいろ  
かんがえて みよう。



[いろがみ・クレヨン 22×31cm]



[いろがみ・クレヨン 28×20cm]



[いろがみ・クレヨン 25×34cm]

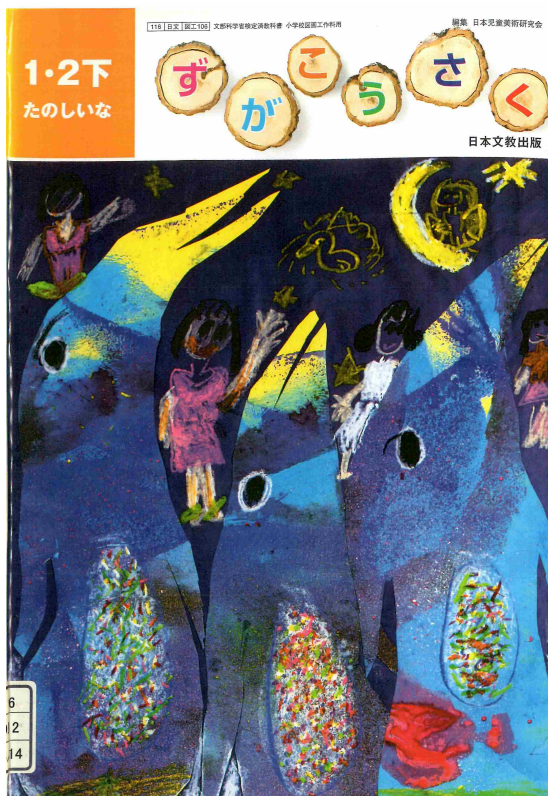


小学2年生の〈E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がバランスよくみられる。第5期には、想起画、想像画にも、ものやことへの観察がみられ、写実的な表現が多いが、やや抽象性のある表現もみられる。第6期になると、表現に大雑把な感じが現れ始める。両者の紙版画の表現を見ると、その差は一目瞭然である。ただ、第5期の絵には、どことなく無理を感じるものもある。

第5期の表現には、現実感のある、生き生きとしたエネルギーが感じられるが、第6期の表現では、現実感のない、軽いエネルギーに変わっている。

### 〈F 戦後検定第7～8期：多様性とつくりだす喜び〉

戦後検定第7期（2002-2010年）、平成14年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



まいたり、つくったりした おはなしを えに かく。

# おはなし 大すき

まいたり、つくったりした おはなしの 大すきな ばめんを えに かいて みましょう。

りゅうの 目の なみだ (浜田廣介 さく)



本とうは やさしい りゅうなんだよ。(クレヨン・サインペン・えのぐ 38×54cm)

りゅうは、子どもを のせて グンガン すすんだ。  
[いろがよろし / 1/2x・えのぐ 38×54cm]

**りゅうの 目の なみだ**  
りゅうの なみだは、川の せせらぎに なりました。青空と 山とが、うつって 見えました。川の おもてに、りゅうの からだは、おゆの ように うかびました。

どんな ばめんを かいたか 見せあおう。

どんな ばめんが すきか かんがえよう。

えに かいて みたい おはなし



どんな おはなしを えに したいかな。

さかなの おなかの 中に入っ、うみを たんけん したいな。  
[ほりえ サインペン・クレヨン・えのぐ 38×54cm]

えを 見ながら おはなし して みよう。



ぼくは、パイロット。みんなで うちゅうへ へいこう。  
[ほりえ サインペン・クレヨン・えのぐ 38×54cm]

うつつした かたちや いろから おもいついた ことを かく。

# うつつして うつつして

スタンプや ローラーを つかって いろいろ うつつして みましょう。できた かたちや いろから おもいついた ことを かいて みましょう。

どんな うつつかたが できるか いろいろ ためして みよう。

赤ちゃん きょうりゅうだよ。(27×39cm)



ゆげで スタンプ したよ。(B4×39cm)

ローラーを つかって みんなで かいた みらいの 町。



大きい ねこちゃん。[SHANA]

スタンプ した あとの どうぐや ローラーは、きれいに ぬいで おこう。



さかなに のって かいていたんけん。  
[かみばん えのぐ 38×53cm]

つくって みよう

- 1 大きい かみで、小さい かみを はって、はんをつくる。
- 2 ローラーで インクを のはして、はんの せんだいに つける。
- 3 しきかみに はんを のせて、うつす かみを かぶせる。
- 4 かみが ずれない ように おで えながら、はんで こする。

どんな えが できたか、見せあおう。



あつたら いいなと おもう 花を えに かく。

## こんな 花が あつたら

どんな 花が あつたら たのしいかな。  
じぶんで おもいついたり、かんがえたり した 花を かいて みましょう。



花びんから 出てきた 花。 [いろがよろし サインペン・えのく 54×38cm]

6



お花と あそんだよ。 [リス・サインペン・えのく 39×54cm]

どんな もので かくと  
いいかな。

どんな 花を  
かいたか  
えを 長けあおう。

ひかりから 生まれた 花。  
[いろがよろし サインペン・  
えのく 90×31cm]



のこった かみにかいたよ。  
[いろがよろし サインペン 27×21cm]

7

せんを ひきながら おもいついた ことを えに かく。

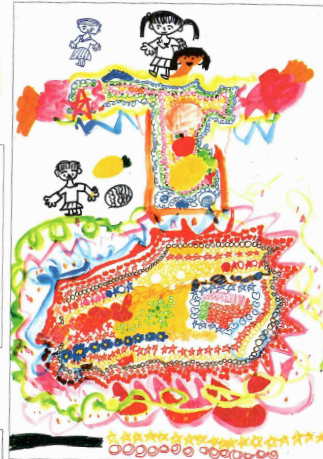
## いろいろな せんから

いろいろな せんは たくさんのおはなしを はじめます。  
さあ、みんなも せんといっしょに いろいろな ことを  
かいて みましょう。

いろいろな せんを つからと  
どんな おはなしが できるかな。



お花の くには、なかなよし。  
[サインペン・えのく 38×27cm]



すてきな ドレスに なったよ。 [サインペン・えのく 55×38cm]

おしゃれな かじゅう。  
コンピュータで かいたよ。

いろいろな せんから  
どんな えが かけたかな。

8

資料2-図6 『ずがこうさく1・2下』日本文教出版(2002年)



戦後検定第8期（2011-2019年）、平成23年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。

# ずがこうさく

編集 日本児童美術研究会 1181 発行 1987.10  
 小学2年生用教科書  
 小学館出版



みまわりのざいりょうをえにつかう。

## 見つけたよいいかんじ

いろいろなかみ、ぬのやわた。ほかにもみまわりにはいろいろなざいりょうがありますね。ざいりょうをつかってどんなえがができますか。

おもなようぐ  
 ざいりょう どんないろに つかうと いいかな。

どのかみにしようかな。どの部分をつかおうかな。

いろいろなかたちができた。ほかにはなにをつくらうかな。

がようしのどこにおいたらいいかな。まわりもかいてみようかな。

かみの上のほうをやぶいてみたら、空がどんどんひろがるみたい。

■ゆうとと きょうりゆう (いろがようし・クレヨン・スのく・39×54cm)

■のほらをほしる でんしゃ (カラフトシ・パス・スのく・38×88cm)



こんなざいりょうを見つけたよ。どこにつかおうかな。

ほうそうし  
 ぬの  
 リボン  
 いるがみ  
 ひも  
 わた  
 け糸

■りかえり  
 ざいりょうをつまきつかえたかな。







資料2-図7 『ずがこうさく1・2下』日本文教出版(2011年)

小学2年生の〈F 戦後検定第7～8期：多様性をつくりだす喜び〉の教科書には、想起画、想像画がみられるが、テーマに合わせてどちらで描いてもよいような提示のされ方をしている。同時に、観察画と写実表現は姿を消している。これまで、パスとペン、コンテ、水彩が主流であったが、**描画材として、ローラーや多様な素材が持ち込まれている**。全体にカラフルになり、明るくのびのびとした印象である。現実感からはすっぱりと足を洗い、潔く空想の世界に生きる子どもたちの姿がそこにあるかのようだ。観察の質は低い、この学年の子どもたちに、無理のない表現のようにも思われる。

どこを投げ所にしていいかわからない第6期の絵よりは、**表現に前向きに取り組む気持ちのよいエネルギー**が流れており、観察の質ではなく、**活動のダイナミックさ**による強いエネルギーも感じられる。ただ、第7期よりも、第8期の方が小さくまとまっており、エネルギーは弱い。

〈G 戦後検定第9期：形や色〉

戦後検定第9期（2020年-）、令和2年度版の小学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。





いろいろな たまごから 生まれる ことを、おもい むらびながら かく。

# ふしぎな たまご

ふしぎな たまごは どんな かたち、どんな いろかな。 中から どんな ことが 生まれて くるかな。

**👉** おもいに あう かたちや いろを 見つけ、くらべて あらわす。

**🌸** たまごから どんな ことが 生まれるのか かんがえる。

**🌱** たまごから 生まれる せがいを たのしく かく。



↑虫いっしょ! 水と土の 生きものたちの たまご [77×36cm パス]



いろいろな かたちや いろの たまごがあるね。



たまごは どんな われかたを するのかな。



たのしい ことが 生まれそうだね。

ふしぎな かたちの たまごから たのしい 生きものが 生まれて きたよ。



↑77×48cm クレヨン、色紙



おもいついた ことを どんどん あらわそう。

16 クレヨン/パスや えのぐについては 58ページも 見てみよう。



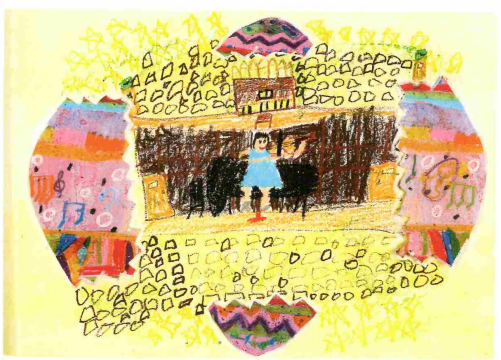
↑花火は きれいだよ [18×94cm いろがら、パス、えのぐ]



↑14×38cm いろがら、クレヨン、えのぐ

かきながら じぶんの すきな かたちやいろを 見つけよう。

花火が 生まれて ヒュードーン。



↑ホールで コンサート [18×94cm いろがら、パス、えのぐ]

**🚨** きをつけよう  
はさみの 先で 手や ゆびを きらない ように しよう。

**👉** かたづけ  
つがった ようくは もとに もどそう。

**🌱** 中から 生まれる ことを かんがえる と うきうきして きたよ。

17



ゆびや 手で つかって、おもいついた ことを あらわす。

# とろとろ えのぐでかく

とろとろえのぐを つかって、ゆびや 手で かこう。 どんな ことを おもいつくかな。

**👉** ゆびや 手で つかって かたちを 見つけ、くらべて あらわす。

**🌸** ゆびや 手で たのしめながら、 あらわしたい ことを かんがえる。

**🌱** ゆびや 手で かくことを たのしく。



とろとろえのぐは どんな かんじかな。



大きく むりひろげても いいね。



手の かたちを うつして みるよ。

ゆびや 手で かくと、いつもと ちがう かんじが するね。 どんな かたちや いろが 見つかったかな。



↑つくりかた

えきたい ぬりたに 混ぜる いろの えのぐを すこぶつ 入れる。

えきたい ぬりた

えきたい ぬりた

いくつか つくって、ともだちと ころかんでも いいね。

あまったら、 かわかぬ ように して おこう。



白い えのぐを むりひろげたら、 ゆきに 見えだよ。

ふぶきの中を あるいて いると [21×31cm せんせーぬ、えのぐ、えきたいぬりた]

22



ぬった ところが ふくらんで いるよ。

いろいろな むきから 見ても いいね。

えのぐの りょうを かえて、いろいろな ぼしを かいたよ。



↑かたのぐに [45×48cm/せんせーぬ、えのぐ、えきたいぬりた]



↑いろいろな かたのぐの ぼし [30×30cm せんせーぬ、えのぐ、えきたいぬりたなど]



↑こいめの えのぐで

↑なつの 生きものたち [30×30cm/せんせーぬ、えのぐ]

ザリガニや、カメを かいた 上に、 いろを かざねたよ。

↑いろいろな いろの かざね [18×35cm/せんせーぬ、えのぐ]

**🚨** きをつけよう  
かゆく なったら すぐに 手を あらおう。

**👉** かたづけ  
あまった とろとろえのぐは いるべつに、まとめて おこう。

**🌱** ゆびや 手で かくのは 気持ちがいいね。

23

まわりの中でここにのこっていることをえにあらわす。

## たのしかったよ ドキドキしたよ

まい日の生かてかんじたドキドキワクワク。  
たのしかったことやがんばったことをかこう。

おもいに ある かたちやいろを見つめ、くふうして かく。

生かす おもしろいながら、あらわしたいことを かんがえる。

生かす の中から おもしろいことを たのしく あらわす。



おぼなしながら かいても いいね。



とくせいあきの 木 [38×54cm いろがま、クレヨン、ペン、えのり、えかき]



花びらが はなについた [27×38cm いろがま、クレヨン、ペン]

手ととったら つるつるして いたよ。

おもしろいし どんどこきかたしても いいね。そのとき どんどこきかたしたのがかな。



いっぱい の せんたく たみ [38×54cm ペン、えかき]



おひるね すずすず [34×38cm クレヨン、えのり]



花びらが かせて おちて きたんだ。



大きい ひこうき [38×54cm いろがま、ペン]



たのしい まい日 [48×54cm クレヨン、えのり]

たのしいことを いっぱい かいて はったよ。



がいこくの ともたちの え

うつくしい ふうけい (かがりか) [30×42cm 2/3色]

かいたら、もっと おもしろい おぼなししたく なったよ。

ふんわり 書いたり した ことばから そうそを ひらけて あらわす。

## ことばのかたち

本を よんだり、ことばを きいたりしたら、どんな ことが おもしろいかな。おもしろい ままにかいて みよう。

ことばに ある かたちやいろを見つめ、くふうして かく。

ふんわり さいたり して、かきたい ことを かんがえる。

ことばから そうそを ひらけて かくことを たのしく。

### 大きなものかたり



「かさごしそら」をよんで (日本のむかしばなし) [38×54cm いろがま、クレヨン、えのり]

おしそらさまが おれいを たくさん もって きて くれたよ。

「ムーン おもしろいかわる ようすが ちがうね。どれも たのしいね。



ゆきが いっぱい ふって いるよ。



じいさんと がまくと かえるくんの うちゅうりよこ [7×10cm ペン、えのり、クレヨン、えのり]



おれいを もって きたよ (かさごしそら)をよんで [38×54cm クレヨン、えのり]

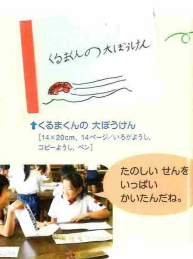


季節くるを 書いた 子ぎつね (熊のまはる)をよんで [38×54cm いろがま、クレヨン、えのり]



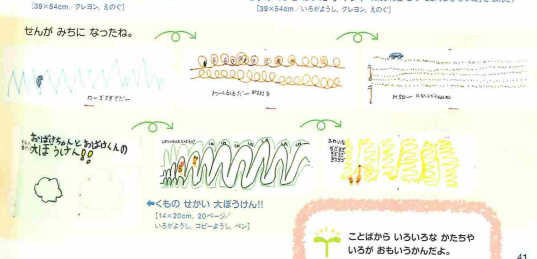
### せんの ぼうけん

クルクル グルグル キザキザ カクカク。どんな せんが 生まれるかな。できた せんから おもしろい おぼなしを かこう。



くまの 大ぼうけん [14×20cm、34ページ いろがま、クレヨン、ペン]

たのしい せんを いっぱい かいたんだね。



せんが みちになつたね。

くまの せかい 大ぼうけん!! [14×20cm、30ページ いろがま、クレヨン、ペン]

ことばから いろいろ な かたちや いろが おもしろいかな。



小学2年生の〈G 戦後検定第9期：形や色〉の教科書には、想像画が多く、想起画はわずかであるが、観察画が復活している。描画材から多様な素材が消え、感触を楽しむ液体粘土が登場している。しかし、全体的に、生き生きのびのびではなく、マイペースで小さくまとまった印象がある。

Fの絵が空想の世界で羽を伸ばしているのに比べると、Gの絵は自分の世界にこもっている印象があり、エネルギーは弱い。

## (2) 小学5年生の教科書にみる描画表現の時代別特徴

### 〈C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放〉

戦後検定第1期（1946-1952年）には、図画工作科の検定教科書がない。

戦後検定第2期（1953-1960年）、昭和30年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



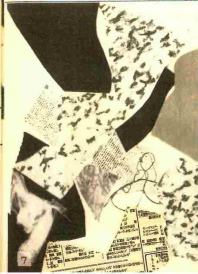




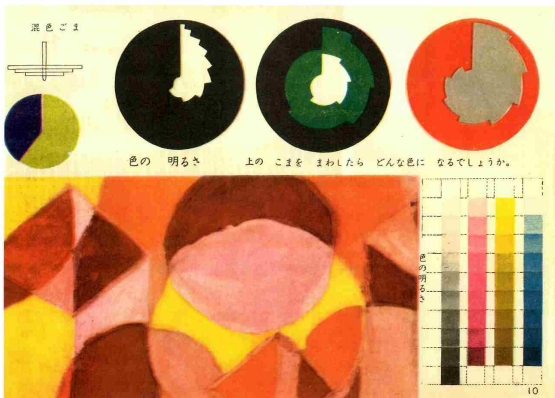
ゆめのせかい

6

はり紙の 圖案



- ① セロファンや 紙を 使って。
- ② いろいろな 紙張を 使って。



上の こまを まわしたら どんな色に なるでしょうか。

10



鳥



静物 小出橋重作



12



きょうどのおどり



海の幸 山の幸  
海や 山から いろいろのものが とれる。  
その幸を みんなで かこう。

18

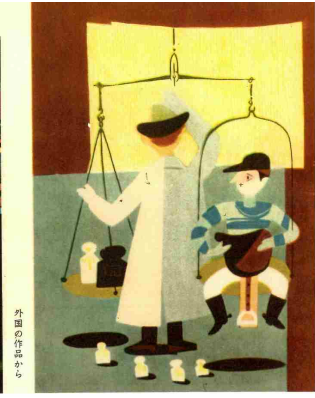
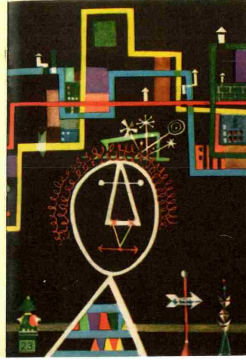




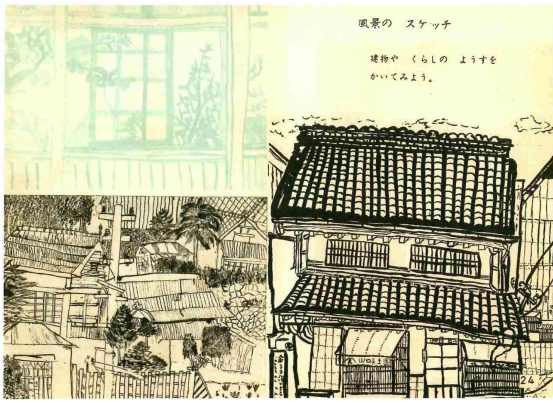
たんぼと 家

22

図案 絵をもとにして 図案をかこう。



外国の作品から



風景の スケッチ

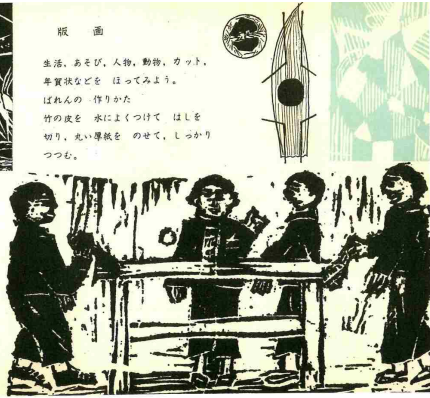
建物や ぐらしの ようすを  
かいてみよう。



版画

生活、あそび、人物、動物、草花、  
年賀状などを ぼってみよう。  
ばねんを 作りかた  
竹の皮を 水によくつけて ほしを  
切り、光い厚紙を のせて、しっかり  
つつむ。

25



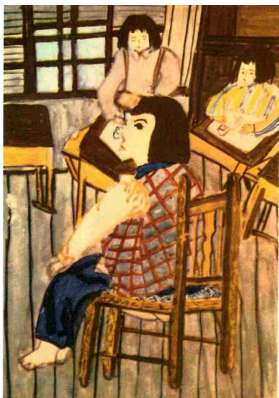
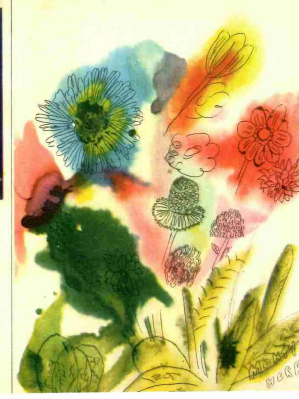
雪の日

30



おもしろい 表現

31



人物の 写生

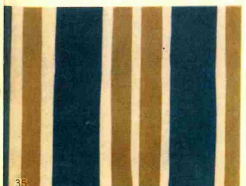


34



あざやかな色ど  
はごった色。

おちついた 配色



35



資料2-図9 『図画工作5』日本文教出版(1955年)

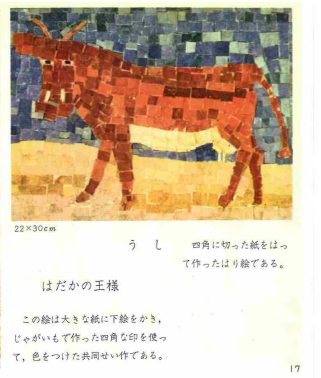
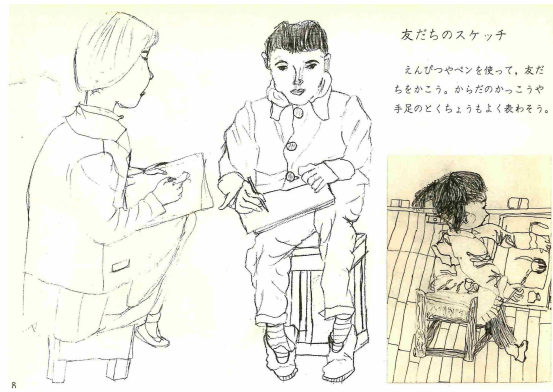
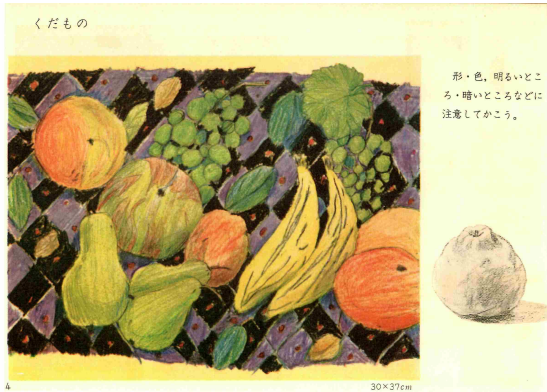
小学5年生の〈C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がみられ、観察画と想像画が同じくらいあり、想像画がやや少ない。写実的な表現が多いが、想像画は抽象的な表現となっている。また、観察画の綿密さには、目を見張るものがある。現実感を伴い、同時期の2年生にみられた心ここにあらずといった印象は薄まるが、全くない訳ではない。

表現されたものには、ややエネルギーを感じる。

#### 〈D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始〉

戦後検定第3期（1961-1970年）、昭和36年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。

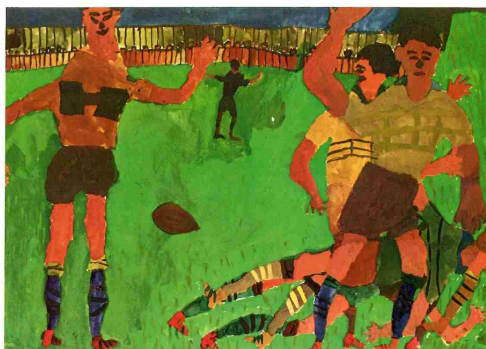






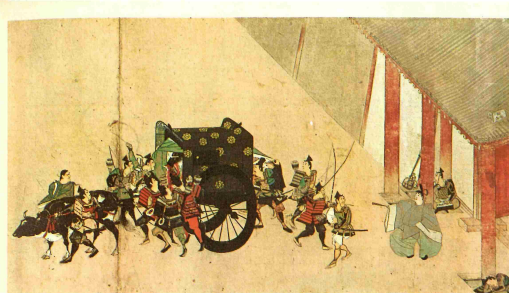
資料2-図10 『図画工作5』日本文教出版(1961年)

戦後検定第4期(1971-1979年)、昭和46年度版の教科書には、次のような描画表現がある。



スポーツ

ラグビーを見た。ボールのうまい合いがすごかった。



平治物語絵巻

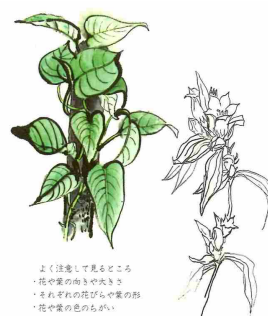
平治の亂といういくさの物語を絵巻にしたものの中で、もっとも代表的だといわれる部分である。画面をななめに切ったやねや道の線が、絵におくちきまをだしている。たぐみなこう図や、人々との関係がしっかりしたつながらりでかかれている。

平治物語絵巻(宗達画行景の摹) (鎌倉時代)



2 器楽の練習

楽器やえんそうしている人びとの手の動きを、よく見ておこう。



花

よく注意して見るどころ  
・花や葉の向きや大きさ  
・それぞれの花びらや葉の部  
・花や葉の色のちがいを



それぞれの花のどくらようやちがいを、よく見ておこう。

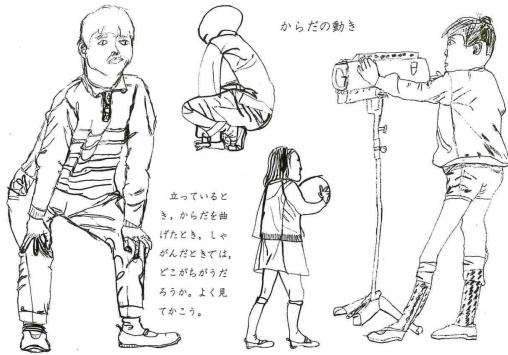
3



4 ま法のふえ ま法のふえをふいたら、どんなことがおきるだろう。空そうしたことを絵にかこう。

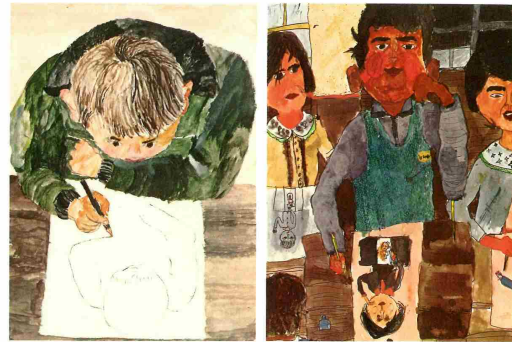


「ピーナツのゆめ」(外国の絵本から) 5



6

からだの動き  
立っているとき、からだを曲げたとき、しゃがんだときは、どこがらがうだろうか。よく見てかこう。



絵をかく友だち

たがいに向かい合って、友だちをよく見てかこう。 7



8 風景

遠い所と近い所、緑のちがいがよくかけている。



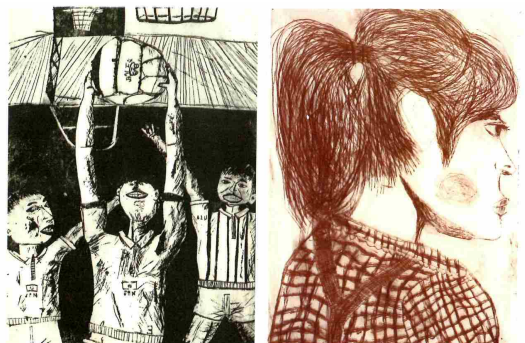
取り入れ

まわりのようすをよく見て、働いている人をかこう。 9



木はん画

明ったときに白くなるどころ、黒くなるどころを、よく考えてはんを作ろう。



ドライポイント

しっかりした線で、いきいきとしたはんを作ろう。 11



資料2-図11 『図画工作5』日本文教出版(1971年)

小学5年生の〈D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がバランスよくみられる。写実的な表現が多いが、抽象性のある表現もある。第3期では、まだものを描いている様子だが、第4期になると、対象の存在感を感じながら描いている印象がある。

表現されたものには、さらにエネルギーが感じられるようになってきた。

#### 〈E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂〉

戦後検定第5期（1980-1991年）、昭和55年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



**生活をかく** 学校や家の生活の中から、かきたい場面を選び、ものごとの重なりやおどろきに注意して絵をかこう。



にわどりの世話 (140×55cm)



大粒はし (38×27cm)



海を見に (40×40cm)



体育の時間 (奥ボール靴 40×55cm)



奥屋さん (38×54cm)

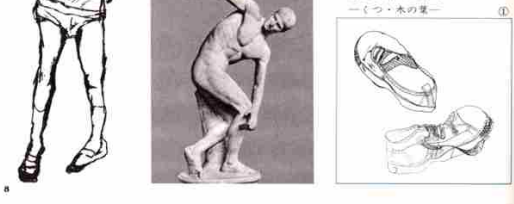
**運動する人** 運動している人の動きによってできる、からだのひねり、まがりなどに注意して、線の絵をかこう。



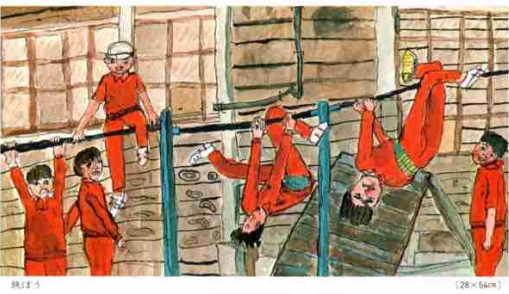
かまどから打ちおけるまで



田ぼんを投げる人 (ヒロン(ヒロン))



身近なものをかく (くつ・木の葉)



跳ばう (28×54cm)



すべりこみ (38×54cm)



① 運動くつを線だけかいた絵。② くつの組み合わせを考えて、色をぬった絵。③ 木の葉の形の変化を調べ、線の長で試してみたら絵。

どんな運動をする人がかきたいか、その形を思い浮かべる。かたどりはねの線に気をつけて動きをかき。かいた絵を見て、動きの感じがでているか調べる。



お話の絵

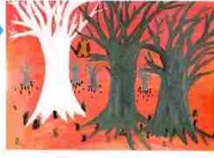
お話に合ったはい色の色を考えてにじみを作り、すきな場面を絵にかこう。



はじめに色のにじみを作る。木のふさふさで森の感じを出す。

ふくろうのいる森

夜になると、森は深い闇の中に入ります。暗くしずんだ色の中で、白のはの木だけが、いっそう立ち見えます。ホウ、ホウホウという声がかみかみひびいてきます。ふくろうの一日が、これから始まります。



遠くの本を平の方にかけているので、ふくろうが高く飛んでいるように見える。

お話の主題に合った画面のふん図案を考える。

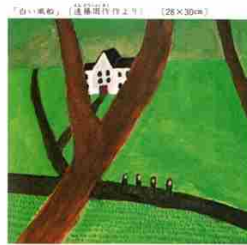
主人公の気持ちになって、画面の組み立てをくふうする。

色の使い方のくふうで、話のふん図案が出せたか。



おじいさんのランプ

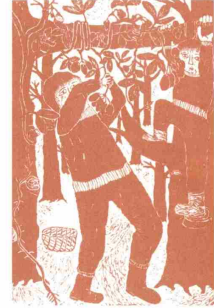
みのすけはランプに火をともした。一つどもしては、それを波のふちの木の上につるした。小さいのも大きいのも、どりませて、木にいっぱいひつるした。



上の絵では、ランプをいっぱいひいて、おじいさんの心の中を表し、右下の絵では、ランプをふたとして心の中を表している。このように絵の表し方には、同じ場面をどう表しても、つぎとどをわかすかきかえていく方法が、いろいろなところをほめてしまう方法がある。「白い風船」の絵はほめてかいてある。

楽しかったこと

自分の生活の中で、絵にしてみたいことを選び、はり方をくふうして、木はん画を作ろう。

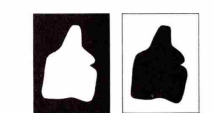


まさわり (45×30cm)

まさわりの人の力強い感じがよく表れている。

あけび取り (45×30cm)

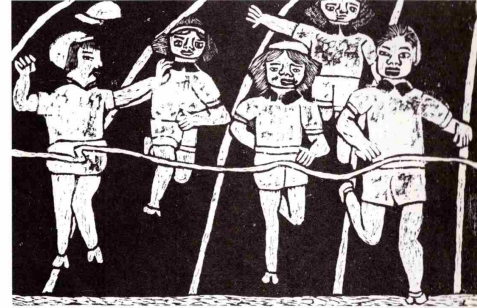
左と上の2つのはん画は、人や木などを黒く、まわりを白く表している。中心になるものど、まわりのようすを、どう表すか考えよう。



おひら (30×45cm)

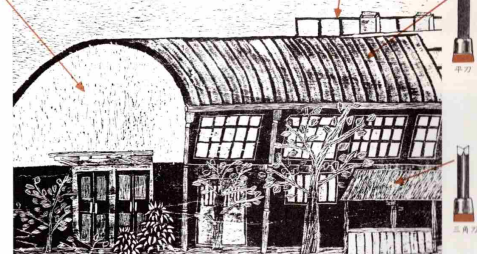
同じおひらでも、白く表したときど、黒く表したときどでは、感じがちがう。そのものの感じがよく表せるように、はり方をくふうする。

下のはん画は、人を白く、まわりを黒く表している。左のページ上の2つの作品どくらべて、はるどころ、執すどころのちがいを調べてみよう。



運動会 (30×45cm)

下のはん画は、いろいろなはり方を使っている。使うちょうこく刀の種類によって、それぞれはりあどがちがう。どに、どんなちょうこく刀を使えば感じがでるか考えよう。



おひら (30×45cm)

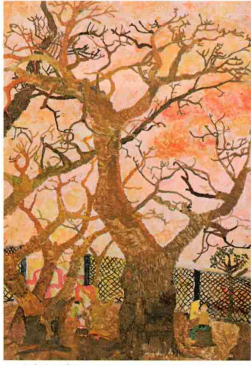
画面を白黒で、どう表すか考える。

効果のてるように、ちょうこく刀の選び方や、使い方をくふうする。

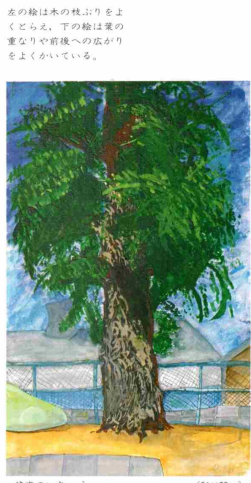
友たれど作品を見せ合って、なせ白くしたかを話し合う。

身近な景色

いつも見られた風景でも、注意して見ると、今まで気づかなかったことを発見する。新せんな見方で風景を絵にかこう。



せんたんの木 (54×38cm)



校庭のいちよう (54×33cm)

どの季節でも、木は形も色も変化があって、絵のよい画題になる。冬のはたかの木のときから、幹と枝の骨組みを調べておくとよい。

木どろす(カウツリ)



このページにある絵をセントにして、かくものをきめる。

季節の感じをだじにしてかく。

友だちの絵やこのページの絵を見て季節をあてる。

ぼくは港が好きだ。いろいろな船が美しい。外国の船も見える。

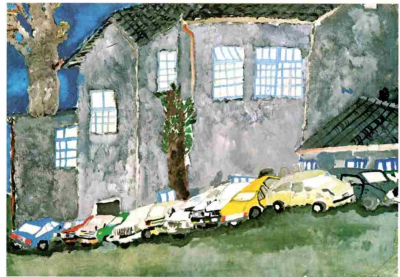


港の船 (38×54cm)



家なみ (はしペン 19×54cm)

色どりの車と古い校場のかべとの取り合わせがたもしろかった。



町役場のちゅう車場 (38×54cm)

セザンヌの絵

—学習の参考に—



セザンヌ (フランス・1839~1906)



自画像

セザンヌは、19世紀末のフランスの画家です。この絵はセザンヌのもっとも有名な作品です。緑や青味がかったはい景の中に、赤いチョッキの少年が美しくかがやき、つねにセザンヌが主張している立体感がよく表れています。8・9ページのように人物をかきどきのよい参考になるでしょう。

赤いチョッキの少年 (79×64cm)

なかよしだったセザンヌとゾラ

転校してきて、みんなはじめられていたゾラを助けたことから、セザンヌとゾラは大のなかよしになった。「ぼくは画家、きみは小説家だよ」。2人の少年のゆめは大きく、友じょうは互々に深まっていた。セザンヌが絵で苦勞している間に、早くもゾラは小説家としてみどめられた。セザンヌをモデルにした「せい作」という小説のこがいがもどて、この友じょうにひびが入った。年月が流れ、小説家として成功したゾラがセザンヌのとなり村までやってきたことを聞き、なつかしきあまりセザンヌは会いに出かけ

た。しかし、運命のいたずらか、どちらうてある友人に会い、「ゾラがセザンヌには会いたくない」といって「たよ」と聞いてセザンヌはさびしく、また自分の家にもどっていった。この友人のこたは、はたしてほんどうだったかどうかはだれにもわからない。かつての友情のいかいふくを願ったセザンヌの心はどんなだったろう。ゾラはフランス19世紀の大文こうとして、またセザンヌは近代絵画の親として、今日も多くの人にそんけいされている。



北斎の赤富士 (25.9×38cm)

北斎の赤富士

葛飾北斎は、江戸時代末期の浮世絵画家で、絵の組み立て方がすばらしく、大たんなもの見方やどらえ方をしているのがとくちょうで、その名は世界中に知られています。美しい雲の波をはいけい、山のいただきを右によせ、長くのびるすそ野の線や色の変化で、富士の大ききやたかさを表しています。

右の絵は、北斎が富士に取り組んだ乳持らになって、グループでかいた赤富士です。色や形はどても苦心しましたが、みんなて話し合いて決めたので、明るい感じの赤富士になりました。



赤富士 (共同制作 220×240cm)

戦後検定第6期（1992-2001年）、平成4年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



平成3年2月28日 文部省検定済 小学校国語教科書

### すばらしいイメージ

クモはみことな織物師。ミツバチはすばらしい建築家である。しかし、人間には、つくる前にそのものを頭の中に思いうかべる力（イメージ）がある。

また、人間は“ものをつくる動物”といわれているように、他の動物にはない、たくみな手（前肢）をもっていて、イメージしたものを自由にかいたり、つくったりできる。自分の思いや考え方をだじにして、自分らしい作品をつくりだしてみよう。

右の北原の「富士」と実物写真とを比べてみると、北原の富士はするどく、いっそう高くそびえ立つ自分のイメージを大たんに表現しているように見える。

#### 学習の中でたいじなところ

- はじめに頭の中で。
- かいたり、つくったりしながら。
- できあがってから。

#### 色の明暗によるリズム

作品 バザルラー（ハンガリー）

### もくじ

すばらしいイメージ	2	動く表情	13
心に残ること	4	はんで表す	14
くらからの発見	8	20年後の自分	16
物語をかく	10	木や石をほる	18
気球に乗って	12	土を焼く	19
肩仕たくなる絵本	20	動くおもちゃ	28
住んでみたい家	22	うちゅう都市	30
どこまで走る	23	切手にみる美術	32
アルミカンの変身	24	不思議な絵	34
糸のこざりて	26	鷹の目、かえるの目	35

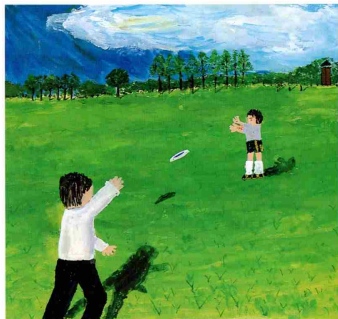
北原の「富士」は、どうしてするどい感じがするのかな。

**心に残ること**



わたしたちの家での生活、学校での生活の中には、たくさん  
できごとがある。楽しかった遊びやわすれられない思い出など、  
心に強く残った日のことを絵にかいてみよう。  
[6ページ、7ページも参考にしよう。]

●自分のかきたいことをはっきり決める。  
そのために、  
スケッチやメモしておくのもよい。  
●まわりのようすや季節の感じが表せる  
ように色をくふうする。



休みの日に、広い野原でフリスビーをして遊んだ。 [17×20cm]

**季節と生活**

四季おりおりの生活の中には、  
心に残ることがある。



雪どけ道。車のあとがおもしろい線をえがいていた。 [チップボール紙 25×33cm]



花火が打ち上げられる  
たびに、むねがドキドキ  
した。 [はり紙 36×53cm]

かずお君と川へつりに行った。2ひきしかつれなかったけど、あんな楽しい日はなかった。 [31×44cm]

**学校生活で**

みんなとすごした行事の思い出には、わすれられないことがある。

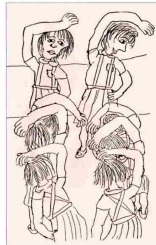
山歩きの日。つかれたけれど、とてもいい気分で気持ちよかった。



[チップボール紙 38×54cm]

広い校庭で、友だちが元気にリレーの練習をしていた。

[40×55cm]



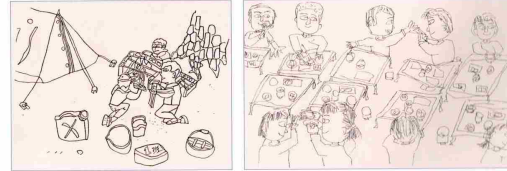
**生活を表すくふう**

1. 見たことで、心を動かされたことをかきとめておこう。
2. スケッチを生かして、人とまわりとの関係を考える。
3. 思い出したことや考えたことをかき加えるのもよい。



林間学校。みんな  
といっしょの食事の  
時間が楽しみ。  
[黄ボール紙 55×40cm]

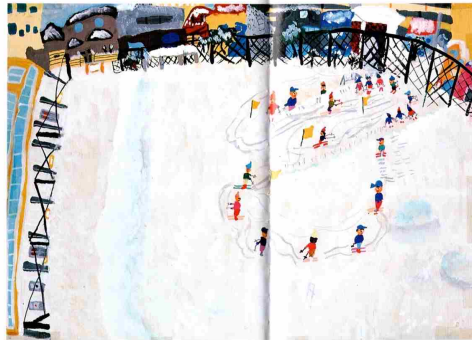
友だちとすごす夏休みのある日を、小さな絵にかき残しておいた。



くらしからの発見

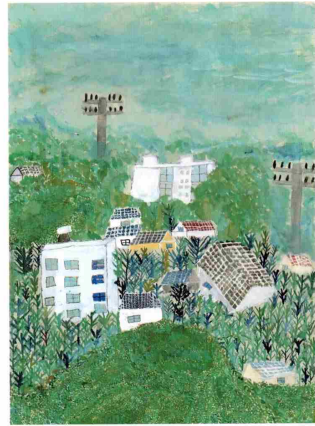
わたしたちの身のまわりの風景は、季節や天候によって、いろいろ変わって見えることがある。見なれたところでも、注意して見ると、今まで気づかなかった美しさを発見できることがある。それを絵にかいてみよう。

- ものをよく見て、どこの色や形に心をひかれるのか、さがしてみる。
- 絵の具のときが、ませ方や、筆の運び方に注意してかく。



わたしのおいじさんも、この工場で働いていました。 [コンテ・絵の具・黄ボール紙 38×54cm]

校庭がスキー場になった。 [黄ボール紙 38×54cm]



5月は緑。さまざまな緑の季節。 [色画用紙 54×38cm]



秋のおくりもの

じっと見つめると、植物の葉やくき、実には、ゆたかな色やみこな形が見える。



物語をかく

物語には、強く心をひきつけられるところがある。その場面のふん囲気がよく表れるように、絵にかこう。

[きつねのまど・安房蘭子 作]

その時、ぼくの目の前を、ちらりと白いものが走ったのです。ぼくは、みぼくと立ち上がりました。ききょうの花がササッと一羽に羽を、その白い生き物は、ボールが転がるように走っていきました。誰かに、白きつねでした。また、ほんの子どもの、

- 絵の具の濃色、重色、にしみやぼかしなど、物語のふん囲気に合うように、差し方をくふうしよう。

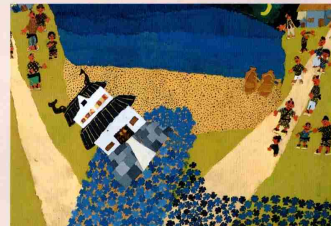
ききょうの花がササッと……。 [きつねのまど]



[花はどこへいった・琴井祥博 作]  
しるをうごかしているのは、なんと、花なのです。いつのまにか、しるぜんたいからみつき、はいのほった花のくきが、とほもなく大きなへびのように、しるをもちあげ、おしつみ、はこんでいるのです。そして、そのくきのいたるところに、さいた背い花の美しいこと、月の光にたざされて、花は夜の遊いろにかがやいて、ゆらりゆらりとうごいているのです。



月の光にたざされて、……。 [花はどこへいった] [黄ボール紙 28×40cm]



しるをおしつみ、……。 [黄ボール紙 28×40cm]



しるをうごかしているのは、……。 [黄ボール紙 28×40cm]

## 気球に乗って

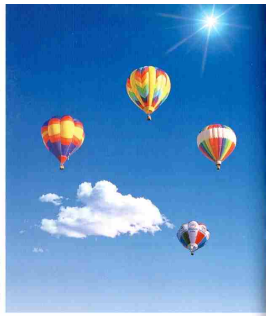


鳥のようにあの広い天空を自由に飛べたら、なんてすてきだろう。  
わたしたちの気球は、どんな美しい形や色にしようかな。「大すきな友だちといっしょに、気球に乗って旅をしたら……」と、想像してみただけで、もう胸がわくわくする。

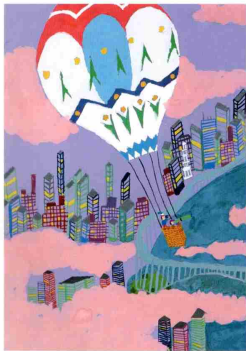


- 気球のデザインをくふうしよう。
- 高いところを飛んだつもりで、下の景色を考えよう。

ほくのかえたぼうし型気球。

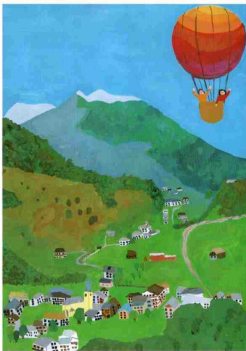


大空めかけ、いっせいに飛び立つ気球。



風船ビルを眼下に。

[色画用紙 39×27cm]



アルプスをこえて。

[オーストリアの次だちの絵 43×31cm]

12

## 動きと表情

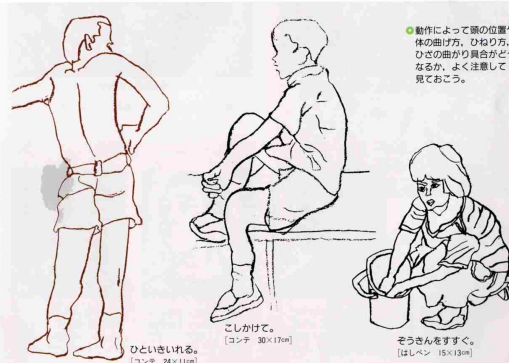


人の動きのしゅん間をとらえてかくには、どんな持ちように目を向ければよいだろう。体全体の表情を感じとってかこう。

休み時間なのでしょうか。子どもたちは思い思いに遊んでいるようです。一人一人のポーズがともおもしく表されています。



寺子屋 [毛筆] 蓬辺華山 (1793-1841) 江戸時代



- 動作によって顔の位置や体の曲げ方、ひねり方、ひざの曲がり具合がどうなるか、よく注意して見ておこう。

ひといきれる。

[コンテ 24×11cm]

こしかけて。

[コンテ 30×17cm]

そうきんをすすく。

[はしペン 15×13cm]

13

## はんで表す



白黒のこう果を考えて、表したい気持ちがかかるように、自分たちの生活の一コマを木版画で表そう。



いねのかり取りは、たいへんな作業だ。 [45×39cm]



くくん上がるたこ。風が手に伝わる。 [45×39cm]

●作品を見せ合い、ほりあとのこう果を考えてみよう。



あの星座の名を知ってるかし。 [45×39cm]

得意も刷って、友だちとカレンダーをつかった。



5月	0	1	2	3	4	5
日	金	土	日	月	火	水
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	☆	☆



日	月	火	水	木	金	土
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	☆	☆	



ほり方のくふう



顔を黒いかたまりで、うき上げさせるように、まわりをほった。目や口、はななどは、線ほりした。



はだが明るくなるように、顔の輪かきを線で表した。太い線できっつきと表した。



切り出し刀や平刀を、はん面にまっすぐ立てて、ひっかくようにしてほった。やわらかさが表せた。



まわりを黒く強して、顔を白くうき上げさせるように、線のいさおいや方向を考えてほった。

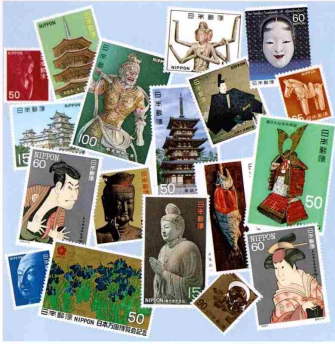
1まいの下絵から、先生は、いろいろな顔の表し方をくふうしてほってみた。これを参考にしてはんをつくるくふうをしよう。

14

15

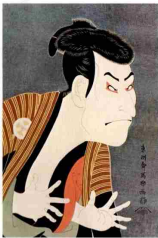
切手にみる美術

世界各国とも、自分の国のほこるべき自然や美術品を郵便切手にしている。それは、自国のだけでなく、外国の人にもよく知ってもらい、愛着をもってもらうためであらう。日本の切手の、美術に関するものだけを見て、すばらしい切手がたくさんある。興味をもって集めてみたり、調べてみたりしよう。



下と右にあけた作品は、切手の中から選んだものである。①は、写家の浮世絵で、歌舞伎の役者のすがたをとらえ、目や口、広げた手にはけいしん感情がよく表れている。②は、通絵で、岸田龍生が自分のむすめをかいた名作である。

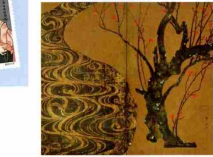
- ① みろく菩薩像 中宗寺 ② 八角三層塔 安東寺 ③ 総持城 ④ 鎌倉神立像 東大寺 ⑤ 高僧像 神護寺 ⑥ 雲の小道 (版画) ⑦ 紫花 高松寺 ⑧ 雲龍御像 神護寺
- ⑨ はにわ (馬) ⑩ 大谷堂次の観立戸兵衛 東大寺写楽 ⑪ みろく菩薩像 広隆寺 ⑫ さげ 高橋由一 ⑬ よらい 春日大社 ⑭ 弘法 興福寺 ⑮ かきつばた (図) 彫形光澤 ⑯ 弁法菩薩像 東大寺 ⑰ 基町 徳聖宗達 ⑱ 紫雲半田の重舟 龍舟院写楽



① 大谷堂次の観立戸兵衛 (版画) 岸田龍生 (江戸時代)



② 麗子像 (油絵) 岸田龍生 (1891-1929)



③ 夜桜 (部分) (びょうぶ) 日本画 横山大観 (1868-1958)

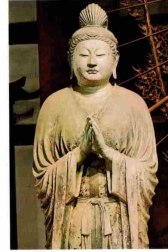


④ 紅白梅 (紅梅図) (びょうぶ) 日本画 尾形光澤 (1658-1716)

③は、大正から昭和にかけての大家である横山大観がかいたもので、はなやかな桜と山のほしからのそく月が静かな詩情を醸しだせる。④は、江戸時代のびょうぶ「紅白梅園」の紅梅である。紅梅のはなやかさ、曲線的な梅の枝、水の流れる曲線をうまく構画した名作である。⑤は、悪を追いはらうかりの表情を表した奈良時代の彫刻のけつ作である。⑥も、奈良時代の彫刻で、静かないづしみある表情と合しうした手の美しさで、多くの女人々に敬愛されている作品である。

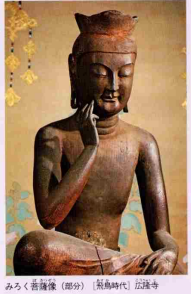


⑤ 神形像 (部分) [奈良時代] 新羅寺



⑥ 月光菩薩像 (部分) [奈良時代] 東大寺法華堂

文化財をたいせつにしよう

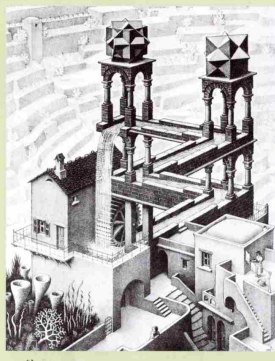


みろく菩薩像 (部分) [奈良時代] 広隆寺

みろく菩薩像は、左手の指先の美しさ、特に中指を右のほおに軽くふれ、そっと折り曲げた姿勢の美しさは最高のものといわれている。昭和35年、この仏像にみくわされて、一人の学生がその指にふれたとたん、薬指が3つに折れた事件があり、日本だけでなく、世界各国のニュースになった。下の「夜警」の絵は、オランダがほてる騒動のけつ作である。1980年(平成2年)4月6日、たれかに強力なスプレーをふきかけられた事件がおき、日本の新聞でも大きく報道された。



夜警 (油絵) レンブラント (オランダ) 1606-1669



(上) 城 (下) 変身 (部分) エッシャー (オランダ) 1898-1972



(上左) ペンローズの三角形 おばあさんとむすめ (右) 赤べこへの顔 レックス・ホイッスラー (イギリス)

不思議な絵  
人間の想像力は自由にはばけられるから、こんな不思議な絵も考えだせる。溝が落ちて水車を回す。低く深くへ流れるはずの水が、もっとも近くで高い溝にもどる。これはどうなっているのだろう。鳥が馬に変わっていく「変身」も、おばあさんにもむすめさんにも見える絵も、さかさまにすると表情が変わる絵も、ペンローズの変な三角形も、みな不思議な絵だ。溝の絵は、この三角形をヒントに考えだされた。



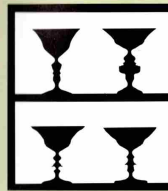
フリーゲルの絵は、狩から村に帰ってきた人や大蛇を退治にかきここの人たの目から見下ろした形で、遠景の家や水の上を遊んでいる人々をかき、村の心臓と空間をむきとに表した絵である。(鳥の目)



34

顔からつくる

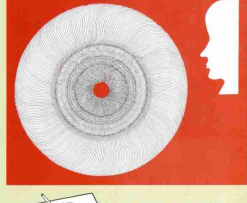
人は首、人体の線から船やつぼの形をさがしだしたのだという。人の横顔から、つぼや車輪のような形をつくってみよう。



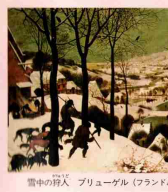
左上の絵はカップかと思えば、人の顔にも見える。同時に2つは見えない。カップが見えれば、それが顔、顔が地(バック)になる。この顔と地をくらべてみると、左のような美しい絵がつくれる。



横顔の女 (部分) ボライオーロ (イタリア) 1430ころ-1498



上は、友だちの横顔を厚紙に写して、切りめき、はしを曲げようとして、少しずつ回転させながらかいた。



雪中の狩人 ブリュゲル (フランドル) (現在のベルギー) 1525ころ-1569

鳥の目、かそけの目  
鳥は、わたしたちは空から見ろしては「かそけ」という、かそけは、ぼくなんて、見上げては「かそけ」と呼んでいる。絵では、鳥のようには「かそけ」から見ろす鳥、鳥かそけ、や、かそけのようには「かそけ」がある。よく見られた鳥でも、見る角度を変えれば、変わって見えてくる。

35

小学5年生の〈E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がバランスよくみられる。第5期は、全て写実的な表現となっており、想起画や想像画にも、ものやことへの丁寧な観察がみられる。第6期になると、2年生と同じく、表現に大雑把な感じが現れ始める。細部まで細かく書かれているものもあるが、全体的に焦点の定まらない絵になっている。第6期には、鑑賞題材としての絵が増えている。

2年生と同じく、第5期の表現には、現実感のある、生き生きとしたエネルギーが感じられるが、第6期の表現では、現実感のない、軽いエネルギーに変わっている。

#### 〈F 戦後検定第7～8期：多様性につくりだす喜び〉

戦後検定第7期（2002-2010年）、平成14年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。





自分の思い出を絵にかく。

# 心に残ったこと

自分の生活をふり返ってみると、いろいろな心に残る思い出がある。その思い出を絵にかいてみよう。



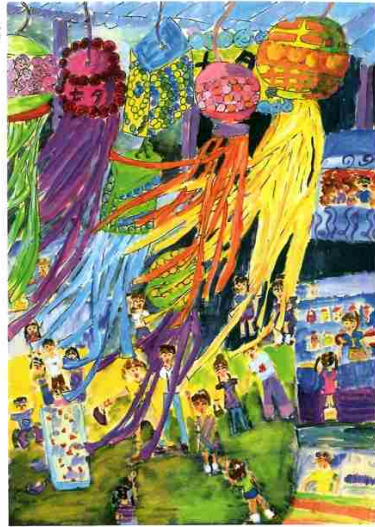
みんなで合奏。音がびったりだったよ。  
[田中一雄 セインロン 絵の具 45×55cm]



3人もあいてゴールへまっしぐら。[27×38cm]

12

七夕飾りのかざりがとってまきれいだっ。  
[84×38cm]



くさう  
見たことや聞いたこと、からだで感じたことをいざつしよう。

おと五  
絵を見ればから、どんな気持ちでかいたか話そう。

おじいさん、おばあさんといっしょに。



[杉本伸 18×28cm]



[田中一雄 絵の具 18×28cm]

13

# 自信をもって

考えたことや思いついたことを自信をもって形や色に表してみよう。そして、自分や友だちの感じ方や考え方をみとめ合おう。



キヤンパの自画像  
[50×50.5cm 1887-88]  
フィンセント・ファン・ゴッホ  
[オランダ 1852-1890]

オランダ生まれの画家ゴッホは、たくさんのおもしろい作品を生みだした。日本の美術にもえいそうけたゴッホの作品は、今でも多くの人たちから親しまれ愛されている。



指文字で示すと――



14.5.31

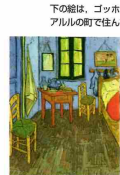


ゴッホは電いバリーからあたたかいアルルの町にうつてきました。アルルの明るい日の光をうけて、喜びと自信にあふれた気持ちで、よく伝わってきますね。

アルルの橋 [54×68cm 1888]  
フィンセント・ファン・ゴッホ



この橋は船が下を渡るとき、はね上がります。



下の絵は、ゴッホアルルの町で住んで

アルルの寝室 [35cm] フィンセント



読みだり、聞いたりした物語を絵にかく。

## 心を動かされた場面

物語やお話の中では、人と動物が自由に会話したりする不思議な世界がひろがる。そんな物語の心を動かされた場面を絵に表してみよう。

### セロひきのゴーシュ (宮澤賢治 作)

セロひきのゴーシュ  
ねこはくるしがつはね影がまわったりかべにからだをくっつけたりしましたがかべについたあととはしばらく青くひかるのでした。しまいはねこはまるで重車のようにくるくるぐるぐるゴーシュをまわりました。

＜あらすじ＞  
同じ場面でも、いろいろな表し方があるね。

ねこは、部屋中をころげまわった。



ゴーシュは、がんばってセロ (チェロ) をひいた。



どうかこの手の病気を治してください。

## 絵にかいてみたいお話



お祭りで見ようの(レド)を見たよ。

おとて  
絵を見ながら、どんな場面か話し合ってみよう。

資料2-図14 『図画工作5・6上』日本文教出版(2002年)

戦後検定第8期(2011-2019年)、平成23年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



身の回りを改めて見つけ、感じたことが伝わるようにくふうして絵に表す。

## 感じたことを伝えたい

自分の身の回りを改めて見つけてみると、「いい感じだな。」「すてきだな。」などと思う情景に出会うことがあります。そのような情景を、みんなに伝わるように絵に表してみましょう。

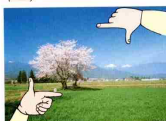


**くふう**  
感じたことを表すために、ふさわしい材料や紙の種類を選びよう。

雪の形が印象的だったから大きく表したいね。姿の感じは、絵の具の色を変えれば表せるかな。雪の影かし方も考えてみよう。



雪と波止場 (絵の具・39×55cm)



指でまどをつくって風景を切り取ってみながら、かきだいたいところを指つけてもらいね。

外国の友だちの絵



ふっつ活版の前の日曜日 (色画用紙・パス・35×50cm) ホーランド

今までに見た風景に、想そを加えてかいてもいいですね。



日曜の昼時 (クレヨン・絵の具・25.5×13cm)



夜観とネコ (絵の具・39×54cm)



自然がつくった秋 (新聞紙・色画用紙・絵の具・39×54cm)

見つけた秋を、それに合った紙を使ってかいた。秋にふさわしい色の台紙に貼った。

友だちの絵を見ていたら、ふだんは何とも思わなかったものも、すてきだなんて思えてきたよ。



ゆりかぜり

自分が感じ取ったことについて、友だちと絵を見せ合いながら話してみよう。



さくら (紙・筆・絵の具・34×73cm)

自分の気持ちを形や色で表すことを楽しみ、こう果的に表すよう試みる。

## 気持ちを表す形や色

楽しいとき、おこったとき、おどろいたとき……。自分の気持ちを形や色で表したら、どんな絵になるでしょう。自分の気持ちを見つめ直して、くふうして表してみましょう。



**くふう**  
気持ちに合った表し方を、いろいろ試してみよう。



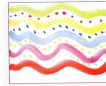
おこったとき (えん筆)

えん筆の線だけでも、さまざまな気持ちを表げんすることができます。線の種類や強弱などをくふうしてみよう。



泣きたいとき (えん筆)

えん筆の線だけでも、さまざまな気持ちを表げんすることができます。線の種類や強弱などをくふうしてみよう。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



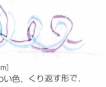
楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



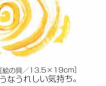
楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



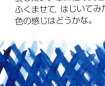
楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



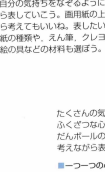
楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



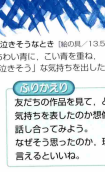
楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。



楽しいとき (絵の具)

ふるえるような線とあわせた色、くり返す形、おしよせる思いを表した。

土の感じよやく色から発想を広げて絵に表す。

## 土から始めよう

土はどんな色をしているか、よく見たことがありますか。土の感じよやくを楽しくながら、絵をかいてみましょう。土を絵の具にしてかいたり、あつ手の紙に土で画面をつくったりして、発想を広げましょう。



**くふう**  
さわった感じや土の色から、表したいことが思いつくかな。



学校内のいろいろな場所の土を集めよう。集めた土の色をくらべてみよう。

この土は、はい色っぽいね。



土の絵の具だ。



金の竹と樹の幹 (土・34×84cm)



せんたりのりをまぜた水で、土をとく。



いろいろな種類のくらす花 (クレヨン・土・絵の具・70×46cm)



土の心 (画紙・土・土ねん土・コンテ・39.5×54.5cm)



土と、土ねん土で、ざらざらの画面をつくった。

ゆりかぜり

作品をそっさわりながら、土を愛した話げんについて感じたことを話し合おう。

自分が感じたふん囲気が伝わるように、心をひかれた物語の場面を絵に表す。

## 想ぞうのつばさを広げて

物語を読んでいるときに、「どんな場所だろう。」「どんな気持ちだろう。」「自分だったらどうだろう。」などと考えることはありませんか。自分が心をひかれた想ぞうした場面の、ふん囲気が伝わるように、絵に表してみましょう。

### 銀河鉄道の夜

(宮沢賢治 作)

汽車を大きくかこうかな。遠くに見えた方がいじいかな。

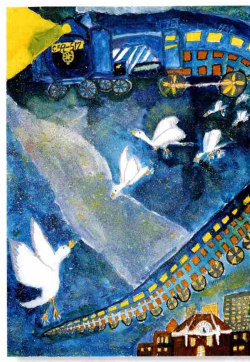
うちゅうの感じを出したいけど、どんな色がいいかな。



■ 1枚画紙、絵の具、29×50cm  
下地をつくってイメージを広げたら、銀河鉄道をかいた。



■ 1枚画紙、51×36cm



■ 1枚画紙、39×54cm

**ポイント**  
絵を見せ合って、自分がとらえたふん囲気をどのように表したのか、話し合おう。

不思議に見える表現が観ることに気がつき、そのおもしろさを味わう。

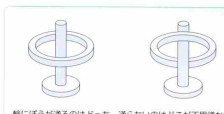
## 不思議な絵

よく見てみると、不思議な見え方をしている作品があります。なぜ不思議に見えるのか、どのようにふうがされているのか考えたり、話し合ったりしてみましょう。

**ポイント**  
どのようにしたら不思議に見えるのか、自分でかいて考えよう。



■ 日ぼつての航海 [アクリル、51×101.5cm] 2001 ロブ・ゴンザレス [カナダ、1969~]



輪にぼうが通るのどっち、通らないのどっちが不思議かな。



■ おこてる？ わらってる？

**ポイント**  
不思議な見え方をする作品を、もってきかせてみよう。



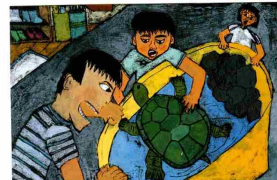
■ 鴨の動物が見えるかな。二つの動物が見えるかな。

ほったり刷ったりしながら、線や色の調子や重なりをたしかめて、多色木はんには表す。

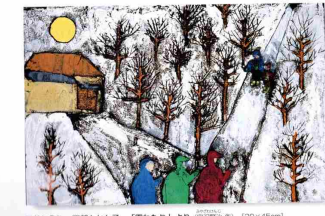
## 刷り重ねて表そう

木はんは、はん木に色をつけて紙に写し取るため、直接絵の具で表す方法とは、またちがったおもしろさがあります。多色木はんは、1まいの紙に刷り重ねて表す楽しさがあります。気に入った形や色になるように、ほったり、刷ったりしながら、多色木はんのよさを味わってみましょう。

### 一ばん多色木はんでは



■ カメの観察 [30×45cm]



■ おかえり、四郎とかんと子「雪わたり」より [宮沢賢治 作] [30×48cm]



**ポイント**  
絵の具のこさや、ハレンにかける力の加げ方を考えて、ためしなから刷ろう。

### 一ばん多色木はんの表し方



水の量を調整しながら、はん木に顔面に色をつけてハレンで刷る。

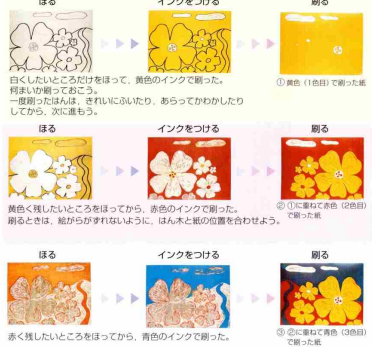
### ほり進み木はんでは



■ シベリアンスキーの散歩 [30×45cm]

■ 夜の自由 [48×30cm]

### ほり進み木はんの表し方



■ 刷る前に  
下絵をかきながら配色の計画を立てよう。

■ 刷る前に  
台紙に、はん木紙を置く位置の印をつけておきましょう。

**かたづけ**  
使い終わったちようこ刀やローラーは、きちんとしまおう。

**ゆりかえり**  
自分の思いに合った、ほり方や色で表せたかな。

小学5年生の〈F 戦後検定第7～8期：多様性をつくりだす喜び〉の教科書には、想起画、想像画が同じくらいみられる。それと同時に、観察画は影を潜める。これまで、ペンと水彩が主流であったが、**描画材として、土を用いたり、描くだけではなく、消すことで表現したりと、表現の方法に広がりが出ています。**第7期は色鮮やかで、明るく大胆な印象である。想起画は、写実表現がまだ残っているが、想像画は**写実表現と現実感を切り離れた表現とが共存している**。しかし、第8期には、**控えめな表現**となる。想起画の現実感はずいぶん薄れ、**漫画的な世界の把握の仕方が**感じられる。

どこを抛り所にしていいかわからない第6期の絵よりは、**表現に前向きに取り組む気持ちのよいエネルギー**が流れており、**活動のダイナミックさによる強いエネルギー**も感じられる。しかし、第8期には、丁寧に書かれているにもかかわらず、そのエネルギーに落ち込みがみられる。

### 〈G 戦後検定第9期：形や色〉

戦後検定第9期（2020年-）、令和2年度版の小学5年生向け教科書には、次のような描画表現がある。





『電器店』(原画: 藤田 鳴海、1999年) 藤田 鳴海 画、1999年。『電器店』(原画: 藤田 鳴海、1999年) 藤田 鳴海 画、1999年。大好きな電器を、芝居から引き出すように描いています。新しい電器が登場たびに驚きつつもつめてきたのでそうです。

2 ●ページの感動も見てみよう。



見つめて 広げて

わたしたちは、見ることや表すことを通して、自分の思いを深めることができます。友だちの気持ちに、気づくことができます。多くの人の思いを、想うことができます。自分の体と心を、いっぱい豊かせながら見たり、表したりすることで、自分の思いや考えを伝えていこう。

5

身近なものを見つめて

お気に入りのものやこだわっているもの、心にしまったものなどを表している作品があります。そのもの形や色の持ちようを生かしたり、ぬき出したり、表しもそれぞれです。どのような思いで表したのでしょうか。作品を見ながら、作者の思いを感じましょう。



『傘』(185.7×121.4cm、油彩) 1989年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1989-1990年



『猫』(243×205.5cm、線、ペン) 1991年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1992-1993年



『白ノ黒』(185.7×121.4cm、油彩) 1989年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1989-1990年

『白ノ黒』(185.7×121.4cm、油彩) 1989年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1989-1990年。まな板の上で切った白菜、納豆、油揚げをかき混ぜています。当時まだなじみのなかった納豆というものを多くの人に知ってもらおうと、身近なものを表わしたという行われています。



『白ノ黒』(185.7×121.4cm、油彩) 1989年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1989-1990年



『若狭松の盆栽』(1970年頃) 藤田 鳴海 作、1970年頃

『子犬』(185.7×121.4cm、油彩) 1989年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1989-1990年

『若狭松の盆栽』(1970年頃) 藤田 鳴海 作、1970年頃

『若狭松の盆栽』(1970年頃) 藤田 鳴海 作、1970年頃

『菌類の図』(1970年頃) 藤田 鳴海 作、1970年頃

『子犬』(185.7×121.4cm、油彩) 1989年 東京藝術大学校(東京校) 卒業 藤田 鳴海、1989-1990年

『菌類の図』(1970年頃) 藤田 鳴海 作、1970年頃。菌類研究のために採られた数千種の菌類のうちの1種です。再びはさきでまた学校に持ち、自ら集めた多くの菌類をもとに、すぐれた研究を行いました。

3

4







みんなの生活や身の回りを見つめ、その時に感じたことを絵に表そう。

## 心に残った あの時 あの場所

生活の中で、心に残ったことや様子を思い出してみよう。  
その時感じた気持ちや思いを大切に、絵に表そう。

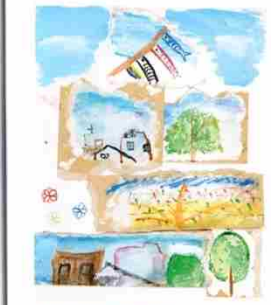
✋ 表したいことに合う形や色の持ち方をとらえ、くわして表そう。

🌸 心に残ったことや様子を思い出しながら、どのように表すかを考えよう。

🌱 心に残ったことや様子を絵に表すことを楽しむ。



22 教科書委員、グループの活動も見てみよう。



✦ 気持ちや思いを表現しよう。大切な思い出を大切にしよう。

23

写真からイメージを捉えて、絵に表そう。

## まだ見ぬ世界

心にとまる写真をじっくり見よう。何が写っているのかな。写真の外にはどんな世界が広がっているのかな。感じたことや思ったことを自由に表そう。

✋ 写真からイメージしたことに合う形や色を見つけて、表し方を考える。

🌸 写真の色や形、感じからイメージを捉えて、どのように表すかを考えよう。

🌱 写真からイメージを捉えて表すことを楽しむ。



26 教科書委員、グループの活動も見てみよう。

✦ 写真をもとにイメージを膨らませて、神秘的な世界を表現しよう。

27



# 消してかく

コンテで消しゴムを動かして消していきながら、思い描いたことを表そう。



消したりぬぐったりしていきながら自分の思い描くものを表そう。

紙を動かして消すとき、消しゴムの向きを気にしよう。

消しながら、消したいことを思い描き、このように書きかえよう。

コンテで消しゴムを動かして消していきながら、思い描いたことを表そう。



★夜知と床知 (20×30cm、4歳児)      ★生命の木 (20×30cm、4歳児)



★夜知と床知 (20×30cm、4歳児)

★生命の木 (20×30cm、4歳児)

★夜知と床知 (20×30cm、4歳児)

★生命の木 (20×30cm、4歳児)

# 言葉から思いを広げて

詩や物語などを読み、思うところを表現しよう。



言葉から思いを広げて、自分の思いを表現しよう。

言葉からイメージし、絵の中に描く。

言葉からイメージを広げたり、絵に思い描くことを楽しもう。



★受けつづける思い (20×30cm、4歳児)

★三角のしんかん (20×30cm、4歳児)

★虹の川 (20×30cm、4歳児)





小学5年生の〈G 戦後検定第9期：形や色〉の教科書には、想像画が多く、想起画はわずかであるが、観察画が復活している。写実表現は影を潜め、具象画でも、抽象性のある表現が主流である。また、完全に抽象的な、感覚的に形や色を楽しむ表現も多くみられ、全体に色鮮やかである。教科書全体のページ数が増えたこともあり、これまでに比べて、描画表現の題材が多くなっている。絵をかく、またはつくるというよりは、試す、見つける、わかるという側面が強く、活動の過程が重視されている。対象がどうかではなく、自分にとってどうか問われている印象がある。

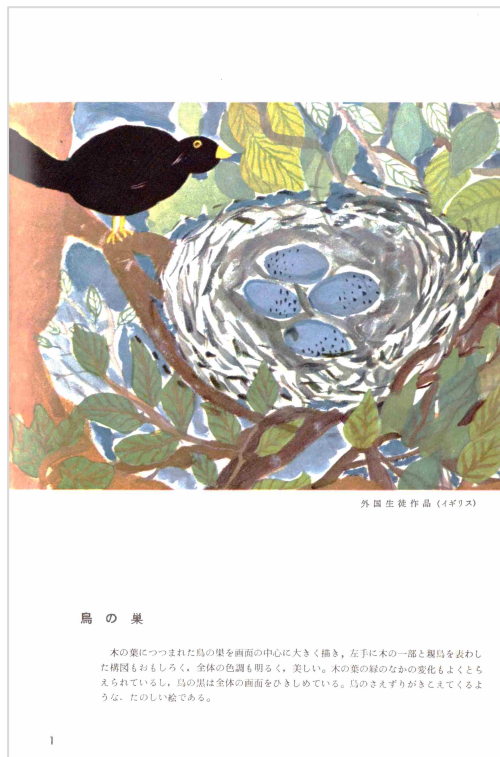
全体にポスターのような表現の軽さや、自分の世界にこもっている印象があり、エネルギーは弱い。

### (3) 中学2年生の教科書にみる描画表現の時代別特徴

#### 〈C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放〉

戦後検定第1期（1946-1953年）には、美術科の検定教科書がない。

戦後検定第2期（1954-1961年）、昭和30年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。





ラーフェンス (1577-1640)



レジョー (1881-)



ゴッホ (1853-1890)

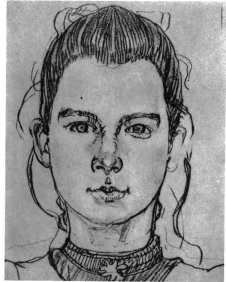
人物素描 (部分)

ここにあげたいろいろの絵は、みな人物の一部の素描の例である。

人物を描くには、身体全体のつり合いに注意しなければならないが、顔・手・足などの部分をよく見てその動きや、見る位置による形の変化や、まるみなどを表現することがたいせつである。

これらの絵は、みな有名な画家の作である。描いた材料は、鉛筆・ペン・毛筆などのちがいがあ、描き方もちがっているが、いずれも、ものをよく見つけて巧みに表現している。

このようにものをよく観察して、自分の見方、描き方で描くことは、人物の素描の場合には、とくにたいせつなことである。



ボッティチェリ (1463-1510)



河野半山 (1799-1841)

人物素描

石ころのデッサン

白い石ころの像は、形、明暗、陰影などをよく観察するには都合がよいから、人物画の勉強の基礎として、ひろく使われている。

右図は、下の絵の、明暗の割合を示したものである。



生徒作品



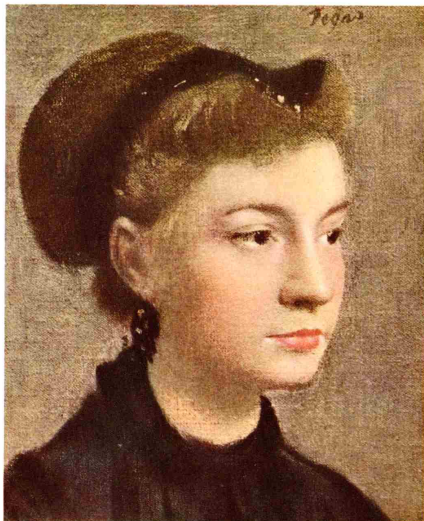
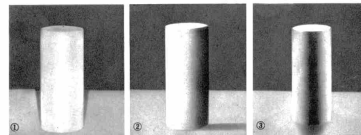
ミラー (1859-1891)



ワールベ (1819-1877)

光による陰影の変化

- ① 前からの光
- ② 横からの光
- ③ 後からの光



ドワ (1834-1917)

少女の像

全体の調子がやわらかく、色調もおちついており、静かな調和の世界に誘われるような絵である。しかも、髪や皮膚の感じ、いきいきした目付、ものをいそうな口もとなど、人物の特徴がよく捕えられている。ドワは日常の生活の中から、人の動きや、肖像を描いて多くのすぐれた作品を残した。



町の絵

外国生徒作品 (イギリス)

町には、いろいろな生活のすがたが見られるから、絵になる題材は少くない。このような動きのあるところを描くには、ふだんから注意して見ておいたり、スケッチをしておくのもよし、記憶や想像で描くのもよし。

どちらの絵も、建物の構造や色彩など、よく観察して描いてあり、人の動きもよく表われている。

生徒作品

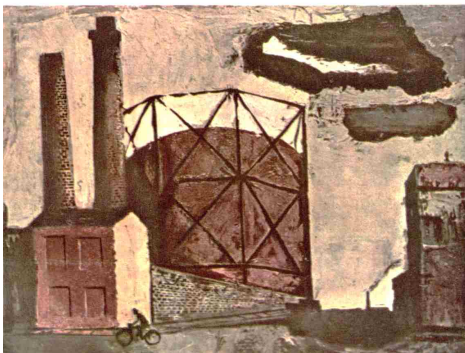




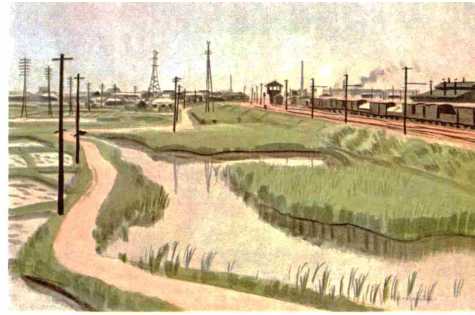
風景



(注) 地平線を高く、街を見下して描いた。生徒作品  
 (例) 地平線を低くとり、主題を見上げるように大きく、表わした。カスタンカ シロニイ (1880)



6

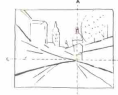


六月の真昼 中西利雄 (1900-1948)

どこにも見られるたんぼ道の風景であるが、地平線をやや高めにとり、線路・道路・電柱などの線が遠近をよく表わし画面に広がり感と奥行きを与えている。

モシマルドゥ風景 ユトリロ (1883-)

ユトリロは、パリの町情を独特な手法で描いた。この絵は、町の一角を描いたものであるが、形や、色の美しきや、味わいをよく表わしている。



西面を斜角線で区切った構図で、町の家並みや奥行きをよくあらわしている。



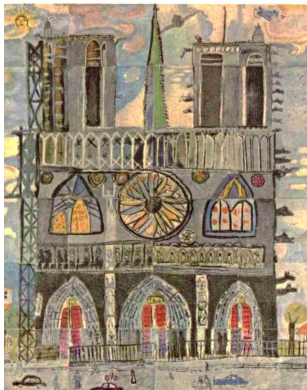
7



物語の共同作 (生徒作品)

共同して描く

壁画、大きなポスター、劇の看板などはみんなで協力して描くとよい。それには、あらかじめ相談して計画を立て、仕事の受持をきめることがたいせつである。このようにして描けば、自分ひとりでは描くことのできないような、大きな絵を描くこともできる。



ノートルダム寺院の集団画 (フランス生徒作品)

一枚の原画を細かく切断し、一人一人がその部分を拡大してから、貼り合わせたもの。

8

スケッチ

描くものをよく観察し、その運動や特徴を速くつかんで描く。鉛筆、ペン、毛筆、コンテなどの材料の特質をスケッチで生かそう。



海老原英之助 (1904-)



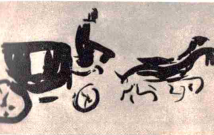
ゲルフィ (1877-1953)



松内樹風 (1864-1942)



生徒作品



マルコ (1875-1947)



ギーギン (1848-1903)



ゴッホ

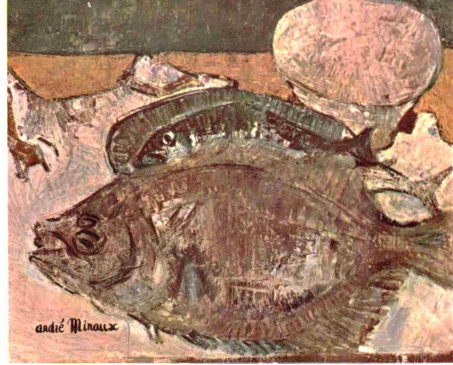
静物

静物 ビカソ (1881~)  
直線を主にした作品であるが、色彩は明かしくおちついている。単純化された形の明暗の組み立てが画面を巧みにひきしめている。絵の具のつけ方にも特別なくふうが払われている。

静物 セザンヌ (1839~1906)  
りんごやコップ、びん、果物籠などが、安定感をもって訴えてくる。色も明かしくて美しい。



10

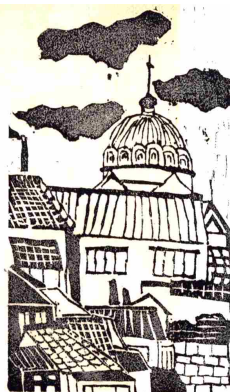


魚のある静物 ミネー (1923~)  
地味な色調と、力強い筆使いで、するどく質感を追求して描いている。

静物 スーテン (1894~1943)  
自然に置かれたように見える食器やびんなどの形や色が、美しい調和を見せている。

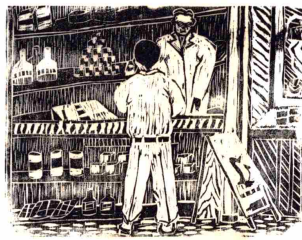
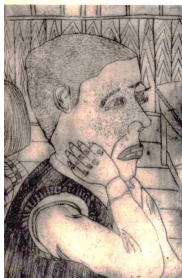


11



版画 エッディング デューラー (1471~1528)  
単色版画は、黒(彫りのとすところ)白(彫りとなるところ)の割合や配置がたいせつである。彫り方彫り方について研究しよう。

線を用いた銅板に、鉄筆で絵を描き、酸に浸けて掘いた線を、銅版させてつくる。銅版画は、ヨーロッパでは古くからつくりだされていて、すぐれた作品も多い。

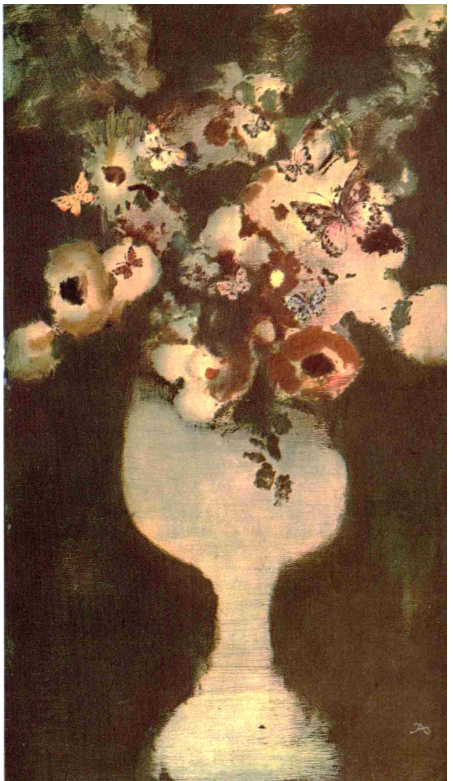


12

花

花の色や形をそのまま忠実に描き表わすというよりも、作者が感かたを受けた感じを、主にしたので、夢のようなやわらかな感じが感じられる。美しい技法で表現されている。

葉山宇一



13

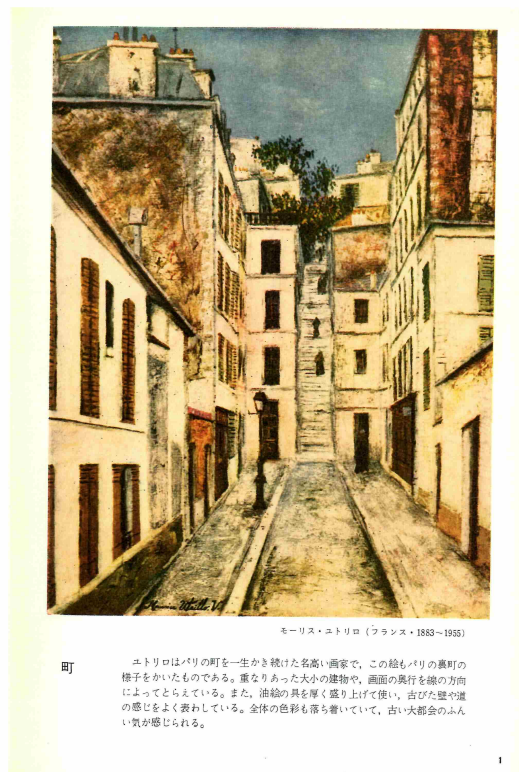
資料2-図17 『美術2』日本文教出版(1962年)

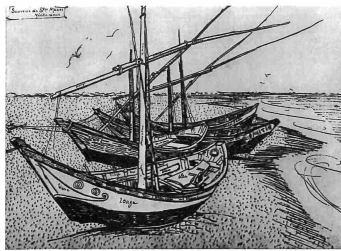
中学2年生の〈C 戦後検定第1～2期：戦後の混乱と解放〉の教科書には、観察画、想起画、想像画があるが、観察画が多くみられる。写実的な表現が多いが、想像画には抽象的な表現もある。また、描画表現が細かい訳ではないが、全体感をよくつかんだ、質のよい観察がみてとれる。現実感を伴い、同時期の2年生にみられた心ここにあらずといった印象はない。

表現されたものには、自然で無理のないエネルギーを感じる。

#### 〈D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始〉

戦後検定第3期（1962-1971年）、昭和38年度版の教科書には、次のような描画表現がある。





ヴィンセント・ヴァン・ゴッホ (オランダ・1853-1890)



エドワード・ホッパー (アメリカ・1892- )



パウル・クレー (スイス・1879-1940)



マルク・シャガール (ロシア・フランス・1887- )

### 素描

素描では、線を主にしてもの形や感じをとらえることもできるし、明確によって立体の感じを表わすこともできる。

また、こまかくものを観察して精密にかく場合もあり、大づかみにかく場合もあるから、表わす目的によってそれぞれかき方をくふうしてみよう。

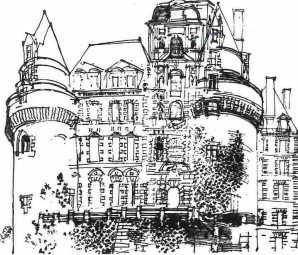


植物と虫 生徒作品

ジョルジュ・ブラック (フランス・1882- )

上の絵は、植物やこん虫などをよく観察してペンで精密にかいたもの、左下は、建物や樹木をペンでかいたものである。右下は、鉛筆のスケッチで、明暗の調子がついてある。

しろ ラウル・デュフィ (フランス・1877-1953)



ゴッホの静物 ベルナール・ビュッフェ (フランス・1928- )

身近な物をかく かく物をどこまで画面にとり入れたらよいかをくふうしよう。

静物 ボール・セザンヌ (フランス・1839-1906)



生徒作品

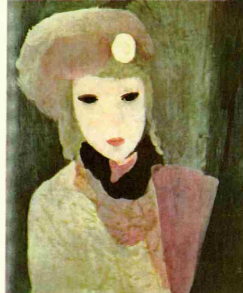
### 人物をかく

友だちや先生、家の人など知っている人をかいてみよう。  
人をかくには、全体のつりあいや、からだの向きによる形の変化などをよくとらえてかくようにしよう。  
ひとりひとりの表情の違いもよく見て、その人の感じがよく表われるようにくふうすることがたいせつである。  
背景を明るくしたり、暗くしたりして、人物をはっきり表わすようにしたり、まわりの様子などをかいてみることもよい。



①

- ① 生徒作品
- ② 少女 マリー・ローランサン (フランス・1845-1906)  
やわらかな感じの色彩で、少女の感じをよく表わしている。
- ③ 郵便配達夫 ヴィンセント・ヴァン・ゴッホ (オランダ・1853-1890)  
力強い筆使いで、人物の特徴をよくとらえている。





生徒作品

風景

見なれた風景でも、構図のとり方や、かき方をくふうすれば、すぐれた絵になる。上の絵は、町の建物を見おろしてかき、重なり合った屋根のおもしろさを表わしている。下の絵は、遠景の森に近景の樹木を配して、ひろびろとした風景の感じをよく表わしている。



生徒作品

6



オディロン・ルドン (フランス・1840-1916)



ジョルジュ・ルノー (フランス・1871-1958)

いろいろな表現

絵には、時代や風土の違いも現われるが、画家のものの見方や感じ方によっても、大きな表現の差が生まれる。ここにあげた絵は、みなつぼの花をかいたものであるが、それぞれの特徴をよく味わってみよう。

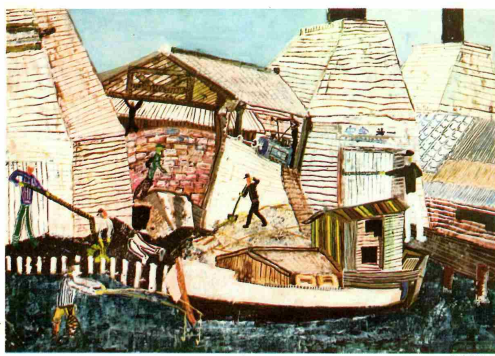


パウロ・デュフィ (フランス・1877-1953)



小林古径 (日本・1883-1957)

7

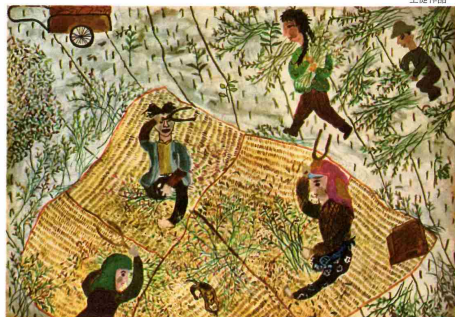


生徒作品

働く人

この2枚の絵は、どちらも働く人のようすをかいている。その場でかくものをよく観察してスケッチし、それをもとにして全体の形や色の組み立てをくふうして、しあげたものである。

生徒作品



8

空想画

物語をもとにしたり、自由に空想したりしたものなどを絵にかいてみよう。クレイは、美しい形・線・色の構成で空想的な絵を多くかいた画家で、上の絵にもその画風の特徴がよく表われている。下の絵はルッソーが南国にいたころの思い出をもとにかいたものである。

樹木の家

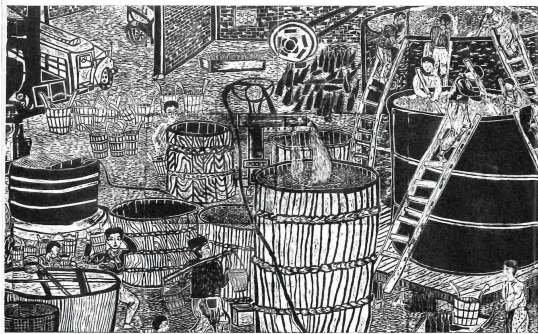
パウル・クレイ (スイス・1879-1940)



眠れる旅人 アンリ・ルッソー (フランス・1844-1910)



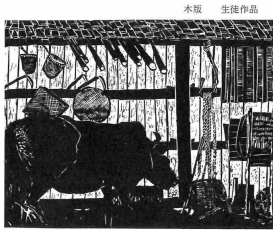
9



木版 生徒作品 (共同制作)

版画

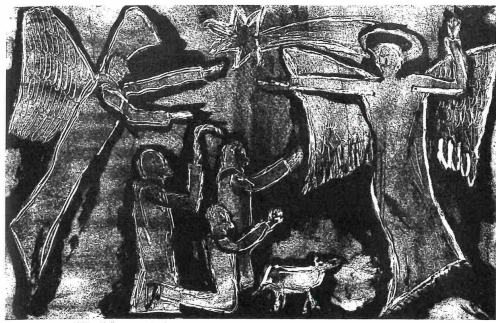
単色版画を作るには、たとえば白黒の面積の配置や、線などによる効果を生かすことがたいせつである。  
紙の選び方、刷り方なども研究して、版画特有の味わいが表われるようにしよう。  
上の共同制作は、原画をかいていくつかに分割し、ひとりずつその部分を分担して版画を作り、はり合わせて完成したものである。



木版 生徒作品



ドライポイント 生徒作品



モノタイプ 外国生徒作品 (ドイツ)

版画は、一つの版から何枚も同じものを作ることができるから、表紙・ポスター・年賀状などにも使われている。蔵書票もその一つで、本の所有者を表わすためのものである。

リヒャルト・ゼーワルド (ドイツ・1889ー )



蔵書票

モノタイプ

ガラス板などの上に、油絵の具や印刷インキなどで絵をかき、紙に刷りとる1枚刷りの版画である。

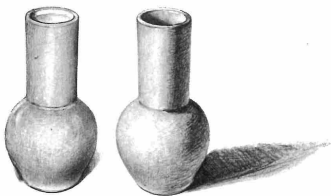


木版 生徒作品

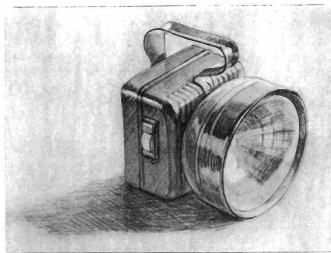
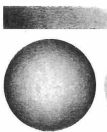
表示練習

明暗と陰影

明暗や陰影をかくことによって、物の立体感をかき表わすことができる。光の方向、陰影の調子などをよく観察し、鉛筆の透いすの使い分け、絵の具のつけ方などもくふうして、立体感をかき表わしてみよう。



鉛筆の明暗練習



カタログに使われた自動車の絵



ガラスのコップ

石

石炭

毛糸の手袋

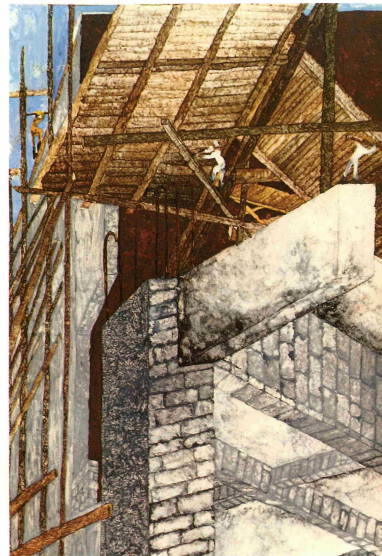
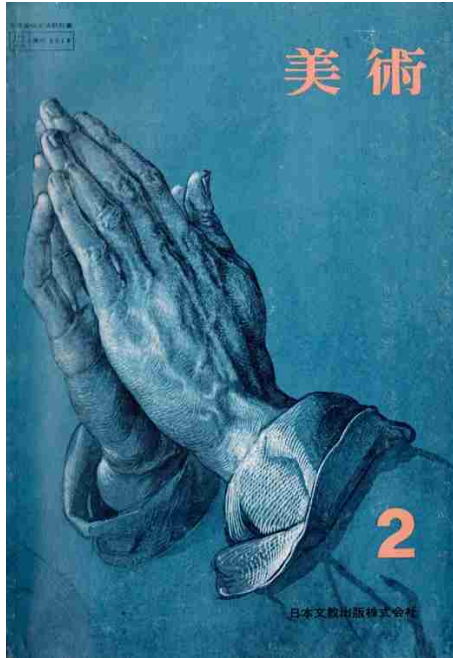
材質の感じ

物には、ガラスのように透明で堅くつるつるした感じや、毛糸の手袋のように柔らかでふふふした感じのものなど、いろいろな材質の感じがある。同じ形のもでも、金属でできたものと木でできたものとは、見え方や感じ方が違う。材質の感じをかき表わすために、どのようなかき方をしたらよいかをくふうしよう。

盆と版ブラシ

顕微鏡 生徒作品

戦後検定第4期（1972-1980年）、昭和47年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



工場場  
構図をたてに作り、上部にわずかに骨董を入れ、高いところで働く人物や雑物を乗上げてかいてあるので、ビルの高い感じが表れている。石材や木材などの質感を表わすために、かき方もよくされている。



見渡した風景

《広々とした風景の感じを表わす。》

オーベル風景（油彩）  
ピントーロ・パネッロ  
（オランダ・1853-1890）  
夏の田園風景が、明快な色調とだいたいで強い筆づかいで描かれ、中景の家並みを中心に、丘から空への広がりがよくでている。

この2枚の絵は、地平線を高くとった構図で、自然の広がりが表れている。このような構図のとり方で、見渡した風景をかいてみよう。

生徒作品 39.5×54.5cm



2



花（水彩） エミール・ホルダ（ドイツ・1867-1956）

身近なもの

《構図をくふうして、身の回りにもあるものをかく。》

かきもの組み合わせや、画面へのとり入れ方によって、違った感じになる。自分の好きな配置をして、よい構図の絵をかこう。

静物（油彩） ボール＝セザンヌ（フランス・1839-1906）

《フランス・1928-》 107×82cm  
卓上ものが対面的に構成されている。立体感や質感もよくかき表わされており、色彩も美しい。



42.5×54cm

3



(コンテ) ジョルジュ=ピエール=スーラ (フランス・1859~1891)

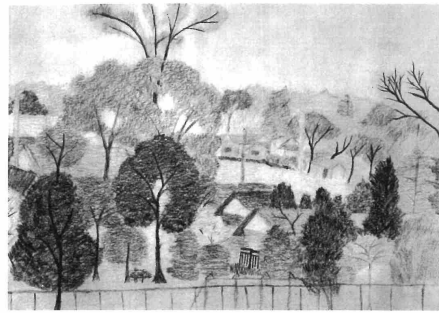
素描

(明暗の表わし方をくふうし、もの感じをとらえる。)

明暗によって、大づかみにものの感じをとらえたり、立体感を表わしたりしてみよう。



(毛筆・部分) 祝融 (中国・宋時代)



(鉛筆) 生徒作品 19.2×26.9cm

表現のねらいによって、いろいろな材料の性質を生かして使うようにしましょう。



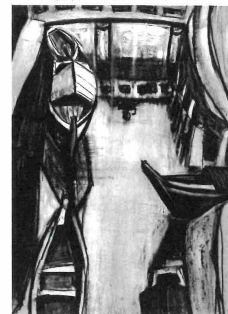
(ペンと毛筆) 生徒作品 36×25.5cm



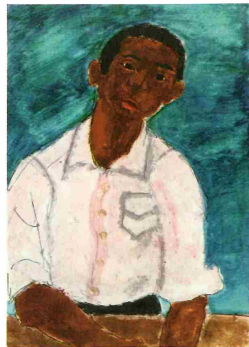
(コンテ) 生徒作品 36×25.5cm



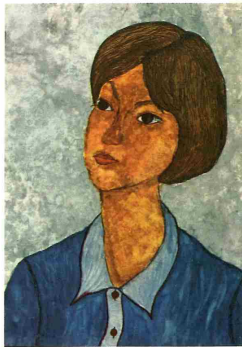
(コンテ) 生徒作品 54.5×38.5cm



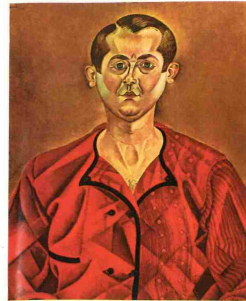
(鉛筆) 生徒作品 54.5×38.5cm



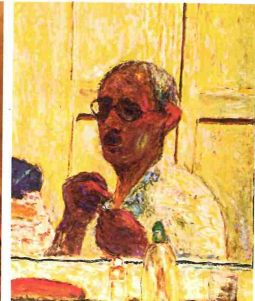
生徒作品 54.5×38.5cm



生徒作品 54.5×38.5cm



①



②

表現の違い — 自画像 —

(同じ題材の作品について、その表現の違いを味わおう。)  
ここにある絵は、みな有名な画家たちの自画像である。それぞれの表現の違いを理解し、味わおう。

- ① ホアン=ミロ (スペイン・1893~)
- ② ジェル=ボナール (フランス・1867~1947)
- ③ 岸田露伴 (日本・1891~1929)
- ④ 山口 薫 (日本・1907~) (東京美術学校卒業制作)
- ⑤ ビンセント=ヴァン・ゴッホ (オランダ・1853~1890)
- ⑥ マルセル=グロメール (フランス・1892~)



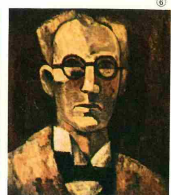
③



④



⑤



⑥



6

人物をかく

(人物を観察し、その特徴をとらえてかく。)

人をかくには、全体のつり合いや、からだの向きによる形の變化などをしっかり見てかこう。  
ひとりひとりの表情の違いも表われるようにしましょう。

友人の像 (油絵)  
アマデオ=モディリアーニ  
(イタリア・1884~1920) 107×66cm  
モディリアーニは、身の回りにいる親しい人々を多くかいた画家である。  
この絵は、腰掛けに腰掛けている友人をかいたものであるが、全身を細長く引き、色も形も単純化している。





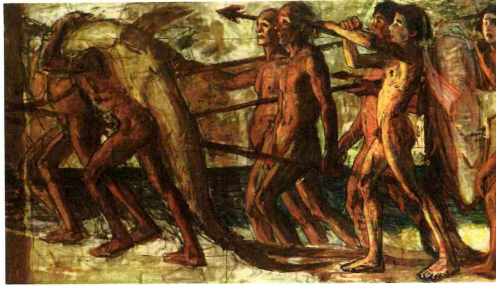
生徒作品  
33.5×41cm

働く人

《人物とその背景との関係をとらえて、働く人の様子を表現す。》

あらかじめ、その情景を観察したり、スケッチしたりしてから、計画をたててかき、働く人々の様子が、いきいきと表われるようにしよう。

海の岸 (油彩・70×181.5cm・部分) 青木 繁 (日本・1882-1911)  
海を背景に、ふかをついで行進する人々がかかれており、大漁の喜びが画面にあふれている。



8

想像して  
かく

《想像したことがらを、絵にまとまるように考えてかく。》



生徒作品 31×44.6cm

物語のなかの情景や心のなかに思いうかべた世界などを、自由にかいてみよう。  
画面の組み立てや、色の配置などもよくふうしよう。

かもしかを養うライオン アンリー・ルッソー (フランス・1844-1910)  
この絵は、ルッソーが若いころメキシコで見た森の強い印象をもとにしてかいたものである。猛獣や樹木などが幻想的にかかれている。



200×300cm

9



(木版) 生徒作品 54.5×38.5cm



(木版) 生徒作品 30×47.3cm

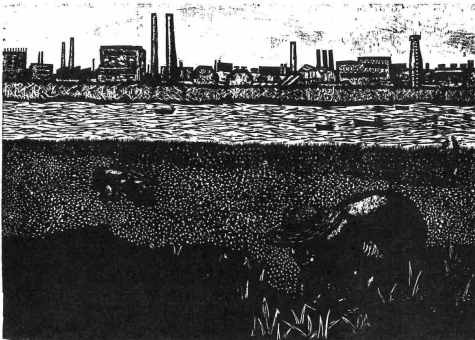
版画

《版の削り方や刷り方の効果を考えて作る。》

木版画では、いろいろな刀の性質を生かして、線や面の効果を表わすことがたいせつである。

版画は、刷りぐあいによって効果が違って来るから、紙の質を選んだり、絵の具のつけ方、刷り方に注意したりしよう。

(木版) 生徒作品 38.5×54.5cm



10

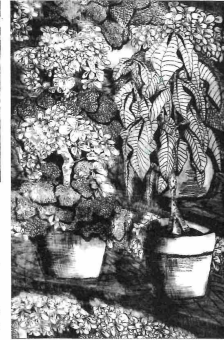


21×16.5cm

木のある風景 (エッチング) 長谷川画 (日本・1891〜)



(ドライポイント) 生徒作品 17.2×25cm



(ドライポイント) 生徒作品 48.7×31.6cm

11



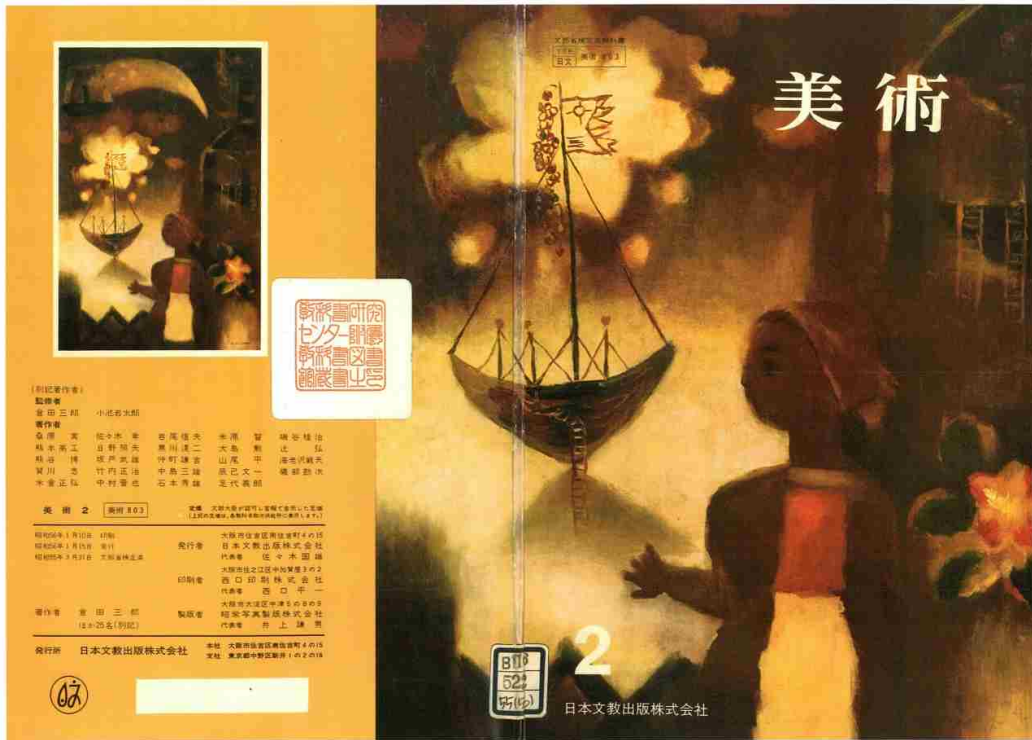
資料2-図19 『美術2』日本文教出版(1972年)

中学2年生の〈D 戦後検定第3～4期：系統的指導の開始〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がみられ、観察画と想像画が同じくらいあり、想像画は少なく作家のものが多く。写実的な表現が多いが、想像画には抽象性のある表現もある。また、全体に丁寧な観察が感じられ、対象の存在感やそのものらしさが感じられるものが多い。表現は、現実に生きる強さを感じさせる。

表現されたものには、個として立つエネルギーを感じる。

〈E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂〉

戦後検定第5期(1981-1992年)、昭和56年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



【記者作書】

監修者 吉田三郎 小池啓太郎

著作書

金澤 実 松中忠 田代啓太郎 平澤 智 磯谷桂治  
 鎌倉 工 山野菊夫 奥川達二 大島 剛 辻 弘  
 鎌倉 博 坂井武雄 中野謙吉 山度 平 澤田昭義夫  
 夏川 忠 竹内五治 中島三雄 風巴文一 磯野静次  
 水島正弘 中野肇也 石井秀雄 志代美穂

美術 2 美術 303

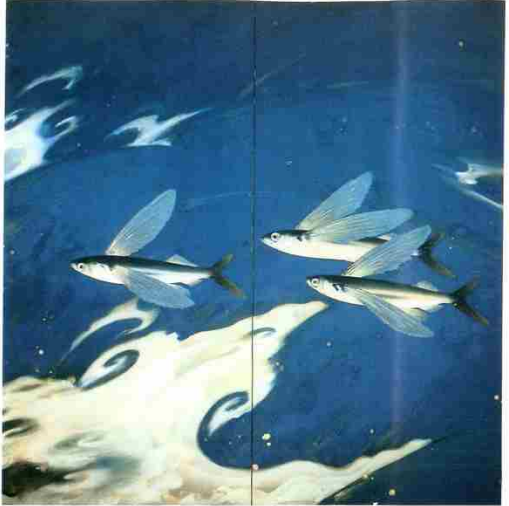
文庫 次郎大塚の図行・主要編者による注  
 (上記の著者名、巻頭目録の著者名は省略)

昭和46年1月1日 印刷 発行所 文芸春秋出版株式会社  
 昭和46年1月1日 発行 印刷所 文芸春秋出版株式会社  
 昭和46年1月1日 印刷所 文芸春秋出版株式会社

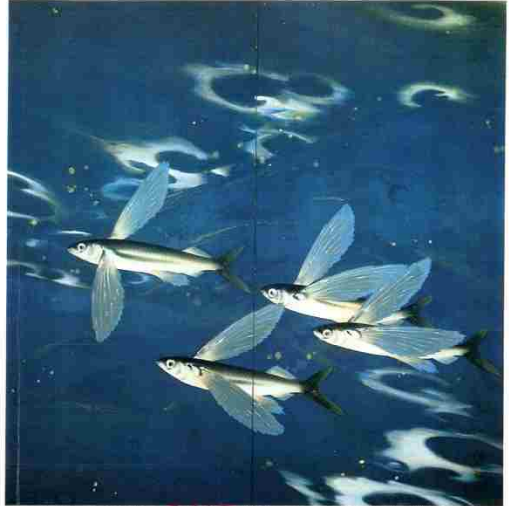
発行所 日本文芸出版株式会社  
 〒100 東京都千代田区千代田1-1-1



2 日本文芸出版株式会社



黒潮の大きなうねりのなかを、飛魚が群をいっばいに広げて飛んでいる。 楳村の画に日本画の材料でかいてあり、まろやかで、力強い作品になっている。



黒潮 (原典・二画一紙・絹先染・墨・水彩画) 飛魚 (日本・1885-1895) 1932年 山崎美術館 (東京都)

昭和46年1月1日 文芸春秋出版 中学程度教科書用

2

目次

●表現			
■絵画		表現のくよう	12・13
身近なものをかく	4・5	原で表す	14・15
構図を考えて風景をかく	6・7	●彫刻	
人物をかく	8・9	頭像をつくる	16・17
生活をかく	10・11	人物をつくる	18・19

●デザイン・工芸

色彩と平面構成	20・21	箱や入れ物をつくる	30・31
ポスター	22-24	■鑑賞	
案内状や年賀状	25	表現と材料	2・3
板金でつくる	26-27	工芸と生活	32・33
動く飾り	28-29	表現のいろいろ	34-37

表紙 飛魚 (油彩/91.5×61cm、部分) 吉岡肇正 (日本・1885-1933) 1927年



物置 (水彩) / 50×38cm 主従作品

### 身近なもののかく

〈身のまわりから題材を選び、構図をくふうしてかこう〉

日ごろ見慣れたところでも、心をとめて見ると、絵になる題材が多い。ものものとの組合せや、位置関係を観察し、構図をくふうしてかこう。

『物置』は、極いっばいの荷物、はしご、自転車などのある物置を区切って、縦・横・斜めの線や円などの組合せで構成している。絵の具の塗り方や筆づかいなど、表し方をくふうして写実した画面をつくっている。



室内 (フェルトペン・水彩) / 41×33cm 主従作品



くつ (水彩) / 27×33cm 主従作品

『室内』は、フェルトペンでスケッチし、淡影をほどこしている。フェルトペンのにじみが、画面全体を柔らかな調子にしている。『くつ』は、白い運動くつにさまざまな複雑な色の変化を、周囲の色との関係で表している。

4



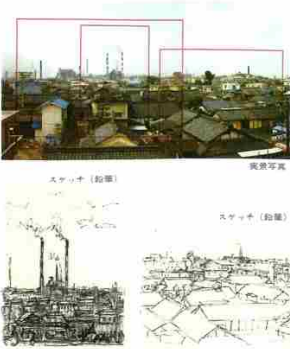
花 (水彩) / 32×48cm 主従作品

『花』は、窓辺になにげなく置かれた鉢植えの三色すみれをよく観察し、視しみをこめてかいている。ウイネスは、戸口付近の使い慣れた生活用品、ドア、壁などを画面を構成し、写実的描筆によって、作者が受けた感動を表している。



アトバロとクリスティーナの窓 (水彩) / 56.8×71.3cm アトバロとクリスティーナの窓 (アトバロ、1917) 1968作

5



スケッチ (鉛筆)

スケッチ (鉛筆)

### 構図を考えて風景をかく

〈かきたいところを選び、画面へのとり入れ方を考えてかこう〉

広い風景のなかから、見る位置や角度を定めて、自分のかきたいところをさがし、画面へのとり入れ方や、その場所の感じを表すようにくふうしてかこう。

目の高さの違いによって地平線の位置も異なる。地平線の位置、もの的大小や遠近の関係、全体の色調や個々の色の変化にも注意しよう。

『煙突の見える風景』は、高いところから見て、屋根の続くかなたに煙突をかいている。遠近による屋根のかき表し方をくふうして、複雑な風景をしっかりとまとめている。

煙突の見える風景 (水彩) / 38×54cm 主従作品



6



水門 (水彩) / 27×38cm 主従作品

サンクトペ、水々の間の家 (油彩) / 64×81cm アン・ド・シムールとマンキョウ (ワグネル、1874-1848) 1907作

『水門』は、くもり空を背景に、手前に大きく明るい土手をとり入れ、水にうつった水門の静かなふん周りを表している。マンキョウは、右半分に大木を、左に家、木、池、山、空をとり入れ、夫づかみに形をとらえて、色彩の対比を生かし、明るい画面をつくっている。



7



友だち (水彩/27×27cm) 生徒作品



人物 (水彩/54×58cm) 生徒作品

人物をかく <モデルの印象や、ポーズの特徴をとらえてかこう。>

鏡にうつった自分の顔や、友だちをモデルにして、顔やからだの向き、各部分の大きさのつり合いなどを、よく確かめてかく。また、からだのどの部分までを画面にとり入れるか、背景をどのようにするかなどを考え、材料の性質も生かしてかくようしよう。

上の「友だち」は、不透明な絵の具の重色した効果を生かし、「人物」は、モデルの特徴をとらえて力強く表している。「自画像」は、細かく観察し、特に顔は注意深くえがき、下の「友だち」は、画面全体を見ながら、大胆なタッチでえがいている。



見る方向や画面へのとり入れ方を考えよう。

① 自画像 (水彩/38×27cm) 生徒作品  
② 友だち (色画用紙・コンパス/54×58cm) 生徒作品



すわるアルルカン (油彩/120.5×97cm) パオロ・ロベロ (スペイン・1881-1973) 1923年

ピカソは、人物の落ち着いた表情や量感などを、明暗な調子で表現している。アルルカンは、イタリア喜劇の道化役者のことをいうが、この作品では、友人をモデルにしている。



サッカー (水彩/27×38cm) 生徒作品



① スタイズのスケッチ (鉛筆) 生徒作品

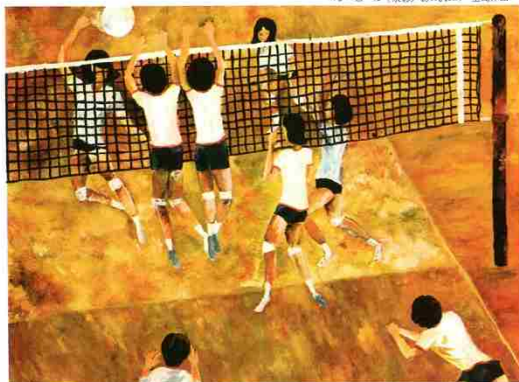
生活をかく

<人物の動きや組合せを考え、生活のようすをかこう。>

スポーツをする友だちや働いている人々など、その動きを観察したり、スケッチしたりして、主題に合った構図や色彩を考えてかく。

「サッカー」は、ボールを追う二人の動きを、力強くとらえている。「スタイズのスケッチ」は、スタイズバントをした瞬間を、速度のある線で表している。「バレーボール」は、ボールを中心にして動く人物の姿を、組合せを考えてかいてある。

② バレーボール (水彩/40×54cm) 生徒作品



網の手入れ (水彩/38×54cm) 生徒作品

「網の手入れ」は、人物の動きを大きくつかんで、変化のある画面を構成し、調和のとれた色彩で表現している。「剣道の試合」は、試合をしている人物を大写しにし、背景に、緊張をおくる友だちのいろいろな表情をとらえ、緊張した瞬間を表している。



剣道の試合 (水彩/38×54cm) 生徒作品



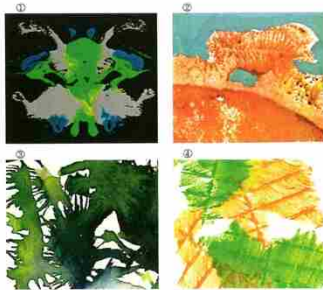
白馬にのって (紙版・水彩/54×38cm) 生徒作品

### 表現のくふう

＜材料や技法をくふうして、新しい表現をさがそう＞

いつも使っている材料や用具も、扱い方をええたり、いくつかの技法を併用したりすると、思いがけない効果が見られることがある。いろいろとくふうして、発見した効果を生かして絵をかこう。

「白馬にのって」は、紙版を主にしている。板の木目も同時に刷り出したり、水彩絵の具で着色したりして、独特な画面をつくりあげている。



12

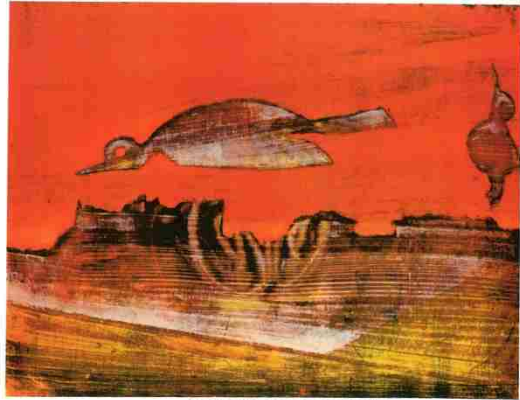
### 技法のくふう

デカルコマニー

① 絵の具のたらし方や配色をくふうしたり(①)、できた形から興味のある部分を選ぶ(②)など効果を生かす。吹き流し

③ 絵の具と水の分量や紙質を変えたり、流し方や吹き流し方などをくふうしてみる(③)。フロタージュ

④ 凹凸のあるものをさかし、紙質や材料を変え、力の入れ方をくふうしてこすり落とす(④)。違った形を重ねたり、組み合わせてみることも試みよう。



ばら色の鳥 (油彩・フロタージュ/40×61cm) サツキエリス (ドイツ・フランクフルト・1891-1976) 1955作

『ばら色の鳥』は、画面にこすり出した板の木目から、二期の鳥と、岩山のような形を浮かびあがらせている。画面の上の部分は、鳥の羽を強めて赤く塗り、下の部分は、木目を生かして、夕焼けの草原のように見せている。エルンストは、フロタージュの技法を使って、現れた形から連想したり、イメージをひき出したりしている。

『鳥の幻想』は、太陽の下を列をなして飛ぶ鳥を、草木の間から見上げるようになっている。もんでしかをつけた和紙に、水彩絵の具などのじみを生かして、幻想的なふん開きを出している。



鳥の幻想 (水彩/27×38cm) 生徒作品

13



美術準備室 (ドライポイント/24×18cm) 生徒作品

### 版で表す

＜画面の構立てを考慮し、版の効果を生かして版画をつくらう＞

できあがり予想しながら、構図や明暗を考慮して下絵をかき、彫りくふうして版画をつくる。

ドライポイントでは、針(ニードル)の力の入れ方によって、多様な点や線や面の表し方ができる。点や線の粗密や重ね合わせによってできる微妙な明暗の変化を生かして、計画的に彫りのくふうをしよう。

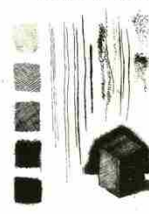
『美術準備室』は、逆光の室内を、細かな明暗の変化をとらえて表し、暖かいふん開きを出している。

『風景』は、どっしりと重い屋根の感じをよく表現している。彫りのくふうで、かわらの草などの質感も表されている。



14

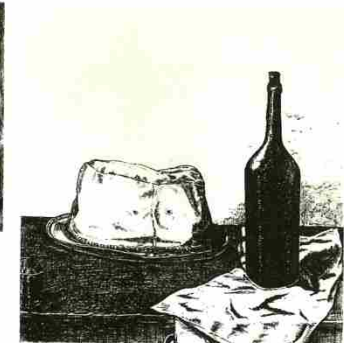
### ドライポイントの彫りの基本



自画像 (ドライポイント/24×18cm) 生徒作品

『自画像』は、顔の丸み、髪や髪のかげ、頬の粗密や重ねなどを生かして表している。針(ニードル)は、帽子、びんなどの質感を、計画的な線の粗密の効果によって表している。

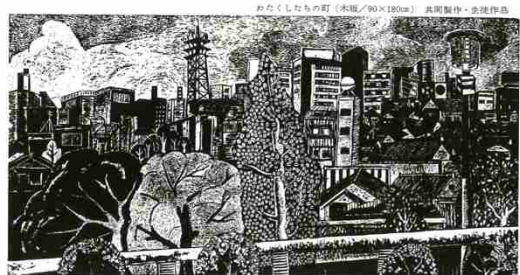
『わたくしたちの町』は、やや高い場所から見た町の風景である。分組によるそれぞれの彫りのくふうが生かされている。



帽子とびん (ニッチング/21.6×21cm) 針井節郎 (日本・1920-1976) 1975作

### 共同製作

共同製作では、まず、グループで主題を決めてスケッチをする。スケッチを待ち持ち、画用紙に構成し、版木大の用紙に拡大する。版木に転写し、墨入れをして、分組を決めて彫る。



わたくしたちの町 (木版/90×180cm) 共同製作・生徒作品

15



資料2-図20 『美術2』日本文教出版(1981年)

戦後検定第6期(1993-2001年)、平成5年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



2.3 上 目次

語りかけ歌いかけてくる絵や彫刻

■ 絵画

花を中心にして 6-7

飛行機や広がりをもたせて 8-9

新しい風景を描いて 10-11

偶然の偶然を生かして 12-13

円形の技法を生かして 14-15

■ 絵画・彫刻

美しさのある人物 16-17

■ 彫刻

彫像をつくる 18-19

想像の人物や情景を表す 20-21

■ オリエентация

アイデアと制作 22-23

■ デザイン

平面構成の能力 24-25

ポスターのデザイン 26-27

ユーモアやワットのあるデザイン 28-29

文庫・イラストレーション

■ 工芸

身近で使うものをつくる 30-31

ペンスクリ / 身近で使うもの

飾るものをつくる 32-33

材料を生かして / 盛り盛り

金銀でつくる 34-35

■ 建築

手づくり・機械づくり・夢づくり 36-37-38

東西の美術 39-40-41

浮世絵とゴッホ 42-43



1944年の冬 [油彩/98.5×142.3cm] 1944 アンドリュー・ワイエス [アメリカ・1917-]

美術の語り伝えるもの

だれもいない、静たい冬の日の丘の彫像も、もつれるようにかけ下り行く少年がいる。その顔はなぜか暗くもっている。一体この彫像のなかには、どんなドラマが隠れているのだろうか。

ここはアメリカ東部のフィラデルフィアに落ちたチャップフォードという田舎にある牧場の丘である。作者はアンドリュー・ワイエスで、丘はその念室の近くにあつて、よく絵のモチーフとして登場してくる所である。これがえがかれた年の10月19日に、ワイエスの娘の結婚式でもあった

最愛の父親が、この丘の下の原野で、車と汽車の衝突事故で不幸の死をとげた。

この少年はワイエス自身を表している。事故のことを聞いて動転してわけがどうも運命の思いをこめてえがいたものといわれている。またこの丘自身が、父の妻を象徴的に表しているとい人もいいる。

ワイエスは遠慮した目で自然を見つめながら、それを精細に表しているワリアリズムの作家として知られている。この作品でも、雪溜りの寝る積雪の丘の真顔といったものが

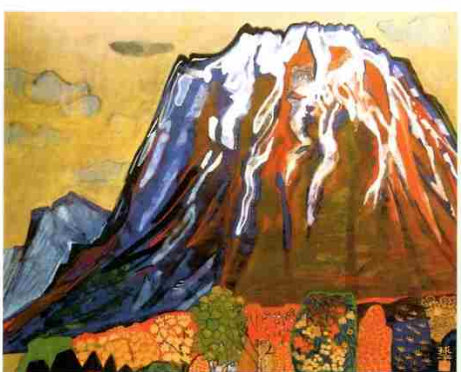
実に物語までのタッチでえがかれていて、ひきつけられる。しかしワイエス芸術の魅力は、ただ写実的につこうて表そうとするだけでなく、そのなかに心に響いてくるような象徴的な魅力も高くこめられているところにある。この場合もワイエス自身の悲しいドラマも、向たい運命のなかに、象徴的に語らうとしているのである。

あくまで自然を見つめていることとするワイエスの姿勢は、文明のひずみに苦しむ多くのアメリカ人の心に共感をもたせて、アメリカを代表する作家といわれるようになった。

十数年前に日本にもはじめて紹介されたが、たちまち評判になった。ちょうど公衆問題がきびしくなつたころでもあるが、ワイエスの考え方が、當代の者から日本人がつかつてきた自然と自然とともにあらうとする自然感にびつたり食つていたからにちがいない。

本城正義 (美術評論家)

1/2-0777



① 群衆山の秋色 [紙本墨色/72.7×91.8cm] 1866 片岡珠手 [1805-]



① 鳥の翼から落ちたひとしづくの霧がくもの巣の輪に籠るロザリーの目をさます [油彩/65×92cm] 1938 ジョアン・ミロ [スペイン・1893-1983]



② 蛇のお腹を前にした少年 [青・金銀・高0.60m] 1936 エスコバル・マリナル [ペネズエラ・1930-]

語りかけ 歌いかけてくる絵や彫刻

すばらしい風景を見たりすると、「わあ」と叫びたくなるようなときがある。片岡珠手は、その場かいた同様のスケッチをもとにして、目の前にそえ立つ山から受けた感動を率直に表そうとしている。歓声が聞こえてきそうなきいきとした表現だ。これは実際の風景の姿をもとにはしているが、そのままの姿ではない。作者の心が受けた感動を色と形に表したものと考えられる。

マリナルの彫刻は、アフリカの人々を飢えから救おうと呼びかける展覧会のためにつくられたものである。空の食欲を前にした子どもの姿を、作者独特の単純な形と象徴的な表し方でつくり出している。言葉少なだが、はっきりとした作者の主張を表している。

まるで子どもの形書きのようなミロの作品は、よく見ていくと人や鳥の姿があつて、題名にあるしづくやくもの巣やロザリーもかきこまれているのがわかる。それらの形をたどっていくうちに作者の心の奥底から生まれてきた、別の不思議な世界に誘ひこまれてしまうような感じになる。

このような絵や彫刻は、作者の心のなかに生まれてくるものを形に表して、ほかの人に伝えるというたいせつな役目をもっている。

デューニングの作品は、単なるなぐりがきのようにも見える抽象絵画だが、それだけにいっそう率直にそのときの作者の気持ちが表されているのではなからうか。

いろいろな美術作品に接して、作者が作品に託した思いを読みとり、心のなかの世界を豊かに広げよう。そしてまた言葉で表しきれないような感動やイメージを、自分の作品に、自由に色と形で表してみよう。



② 無題II [油彩/223.5×194.8cm] 1951 ヴィレム・デューニング [オランダ・アメリカ・1904-]



## 花を中心にして

美しい花と、ほかのものの配置をくふうしてかこう。

花はいつも心を和ませてくれるが、その命は短い。そこで古くからその姿を絵に描いて美しさを永遠にとどめようとしてきた。花を見るときにはまず色の美しさに目をひかれるが、よく観察してみると、形や構造にも美しさの秘密があるようだ。

また、花びらの手触りの感じや、葉との調和もたいせつだ。

モンドリアンのように、花そのものの美しさの秘密を探るようにかくのもよいが、ほかのものとの組み合わせのなかで、その美しさや優しさを発揮させるのもよい。

その際はものの色や材質を花と調和するようによく考えて選び、配置し、見る目の位置にも注意してかこう。



① 花と置物のある静物 (一色多色画紙、44×29cm) 生徒作品



② ダリアのある静物 (油彩、98×81cm) 1923 アンリ・マティス [フランス・1893-1954]



③ 花 (水彩、クレヨン、77×47cm) 1909ころ ピエト・モンドリアン



④ 花 (アッシュ、89×38.5cm) 1929 ピエト・モンドリアン



⑤ 花 (水彩、71.5×35.5cm) 1921ころ ピエト・モンドリアン [オランダ・1872-1944]



⑥ 観葉植物のある静物 (水彩、38×52cm) 生徒作品

マティスは、色彩画家として有名な人だが、ここでは花の色彩を生かすために、周囲の色彩をおさえて、静かな落ち着いた作品にしている。

おおつかみな表情だが奥行きを感じもしっかりしていて、緑の色とガラスや水の透明感がアクセントとして巧みに生かされている。

## 奥行きや広がりをとらえて

遠いものと近いもの見え方の違いや、線の動きをとらえて、空間の広がりを感じを豊かに表そう。



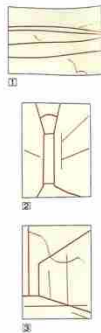
① 私の故郷 (水彩、78×64cm) 生徒作品

奥行きや広がりを感じの表された風景画を見るのは気持ちがいい。身近な風景から、奥行きや広がりを感じが美しく見える場所を見つけて、遠近の違いによる形や色の違いに注意してかこう。

遠ざかるにしたがって変化していく線の動きをとらえてかくと遠近感がよく表せる。

色の鮮やかさの違いやコントラストの強さの違いをとらえてかく方法もある。

構図のいろいろな例



② 裏街 (水彩、40×28cm) 外国生徒作品 [マルタ]



③ 公園のある町 (水彩、54×38cm) 生徒作品

「私の故郷」は、かなたに山をのぞみ、爽しく開けた風景をのびのびと明るい画面に仕上げている。また、左の二点の作品は、やや見上げる位置で手前には大きな建物や樹木を配し、筆のタッチや陰影などもくふうして、向こう側に見えるものとの距離感を出している。



④ リュクサンブル公園 (油彩、71×59cm) 1927 壺橋精三 [1898-1928]

冬の公園の密木道でかく画面の奥深さを影のような人物が流れ、通り過ぎて行く。濃くすばやいたッチでかかれた木立はまるで黒い穴のようだ。

壺橋精三は、このような作品を次々と作り、30歳でフランスで死んだ。密木は真中線形を形づくって強い奥行きを感じを表しており、構図もまとめている。

## 新しい視点を求めて

視点を変えて、想像の世界を広げよう。

平凡な日常の情景も、見る目の位置を変えて見ると、新しい別の世界が現れる。地面をはっている虫や空を飛んでいる鳥にとって、私たち人間はどのような形に見えるのだろうか。

私たちがいとも見ている角度とまったく違った角度から見たり、凸面鏡や凹面鏡に映して見たりすると、まったく違う新しい情景を表すことができ、新鮮な想像の世界を発見することもできる。

このような方法で生活の一場面や身のまわりの情景をかいてみよう。



① マイクリング [水彩・180×150cm] 生徒作品

② スプーンの中の私 [水彩・181×140cm] 生徒作品



### 作者の言葉

電話をかけたよとしたとき、それを下にしている虫の目で見るとどうなるかと思い、この絵の構図を考えた。

私は、虫の目から見ている手を虫の目に大きくすることで下から見上げて、せまってくるようなイメージを出すことができたと思った。

また、画面を円形にしたので、美并の角の部分をもっと表現すればいいか悩んだり、実際はまっすぐのところを曲げてかいたりするに苦労した。

とてもむずかしい題材だったが、ふだん考えもしないような位置からの視点でかくと、不思議なおもしろさが表現できると思った。

③ 電話をかけたよとする私 [水彩・直径55cm] 生徒作品

10



④ みつめる空 [油彩・248.5×333.3cm] 1939 透藤彰子 [1947-]

生徒の作品は、下から見上げたり、凸面鏡の効果を出してかいたものもある。

透藤彰子は、自由に視点移動させながら現実の無い想像の世界をつくりあげている。上の方にある空には羽の形に空が充ちたりして、機軸の移動の軌道で、上下の関係からも自由になっていることがわかる。グリーンは、人物を中心にしながら、思い出の室内の壁や床を構図に近いわりやすい形で設定にかいている。キャンパスの形も自由にしようしている。



⑤ 田舎の森その3-「鳥の降り」のあるー [油彩・181×140cm] 1953-55 アンソニー・グリーン [イギリス・1939-]

11

## 偶然の効果を生かして

いろいろな技法を試して、新しい想像の世界を築こう。

水に浮いている油の形や壁のしみのような偶然の模様などを見ているうちに、その形が何かに似ているのを見えてきたことはないだろうか。そのような想像力を刺激する形やしみをつくって、それをもとにして新しい世界をそぎ出す方法がある。

また、筆でぬるとは違う線の使い方や、絵の具以外のものを使って絵をつくる方法もいろいろある。現代絵画はこのような新しい技法を次々と取り入れてきた。

デカルコマニーやマープリング、フロタージュやドリッピングなども新しい世界をつくるのに適した技法である。これらの技法を効果的に使って、想像の世界を広げ、不思議な作品やおもしろい作品をつくってみよう。



① 一瞬の想像 [水彩・マープリング・54×38cm] 生徒作品

### いろいろな技法を生かした作品例



① マープリング [複製し]



② スパッタリング [複製し]



③ フロタージュ [こすり出し]



④ ドリッピング [吹き出し、たらし]



⑤ 奇妙な日出 [色鉛筆画・マープリング・スパッタリング・コラーージュ・デカルコマニーなど・18×14cm] 生徒作品

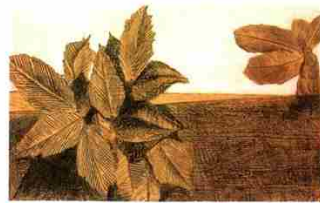


⑥ 宇宙へ向かって [アルミニウム・モンタージュ・40×35cm] 生徒作品

12



⑦ 形残 No.4 [コラーージュ・フロタージュ]・18.2×18.5cm] 1974 マックス・エルンスト



⑧ 樹木のある風景 [鉛筆・フロタージュ・グワッシュ・26.5×42cm] 1925 マックス・エルンスト [ドイツ・アメリカ・フランス・1891-1976]

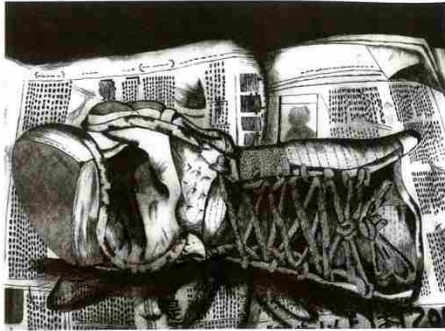
左ページの「宇宙へ向かって」は、アルミニウム板に油絵の具の膏や鉛筆の芯、その上に紙をのせ、ハレンを使って削りつけた作品である。エルンストは、フロタージュやコラーージュを用いて宇宙空間にぼっけりぼっけりとした地球の断面のようなものを作ったり、木目や網膜などのフロタージュの形を生かして、風景のようなものをつくりに出している。

形と色の詩人といわれるクレールは、スパッタリングによる効果的な筆致で、リズム感で美しい人間の顔のようなものをかいている。



⑨ 小さな顔のある顔面 [水彩・スパッタリング・45×45cm] 1925 パウル・クレール [スイス・1879-1946]

13



① こと [ドライポイント/18×24cm] 生徒作品

## 凹版の技法を生かして

点や線の粗密や強弱などを生かして、密度のある画面をつくろう。

凹版の持ち味は細い線や点の表現にあって、相当細密な仕事もできる。凹版の種類とその特性を理解し、その効果をよくふりして表現に富んだ画面をつくろう。目こぼしが見られる情景や使い慣れているものを、版の特徴に合った新しい視点で見直して、独創的な作品にしよう。

「こと」は、愛蔵のある道具をよく観察し、点や線の密度の変化でもの存在感や立体感をしっかりと表している。

「町の教会」は、墨量が変わるなどの細密な表現と、淡色の奥行きが特徴的な作品になっている。



② 町の教会 [エッチング/紙/15×17cm] 外国生徒作品 [オーストリア]

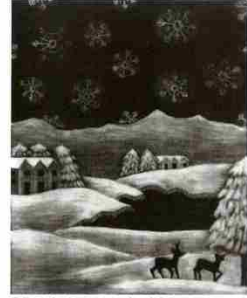
### エッチングの制作

銅板や亜鉛板にグラウンド(防食液)を塗り、下絵を転写してニードルでグラウンドの表面を切るようにしてえがく。それを腐食液につけると画面の深いところだけが溶けて凹版ができる。グラウンドを灯油で洗い落とし、インクをつけて、プレス機で印刷する。

### メゾチントの制作

前もって銅板や亜鉛板の表面に露や点を整然とすき間なく刻みこんだものを使い、スクレイパーなどでその刻み目を削りとり、明暗の調子をつくり出す。印刷はエッチングと同様に行う。

「雪の夜」は、メゾチントの柔らかい調子を生かして、幻想的な情景を表現している。メゾチントの作品は、墨量と水や油の組み合わせがみえ、整然とした安定感を生かして、最近のものかいたものである。色別に版をつくって刷り重ねており、深い藍色が落ちた構成にマッチして美しい。



③ 雪の夜 [メゾチント/18×17cm] 生徒作品



④ びんのある静物 [エッチング/18.5×31.5cm] 1959 フリードリッヒ・メックゼル [ドイツ・1918-]

## 動きのある人物

人物の動きをとらえて、線や彫刻で表そう。

自分の周囲の人々の動きを注意して見てみると、何気ない動作や激しい動きの瞬間に心をひかれる美しさを感じることがある。それらの人物を対象にして、線や彫刻で表してみよう。

動いている人物は、瞬間的に形が変わってしまうので、友だちにポーズをとってもらったり、自分でポーズをとったりして、動きや形のバランスを確かめてスケッチをすべし。

絵では、人物の大きさや配線など画面の構成をくふうし、彫刻では、動きの特徴をとらえ、表したい感じを強調するようにくふうして制作するようにする。

ワイスバッシュは、演劇家の激しい動きを、写真のブレを意図せる表現やスピード感のある構図で印象的に表している。

ピカソは、無心に描きかきをして遊んでいる少女の印象を、びんや靴などの実物の形態を生かしてユーモラスに表現している。

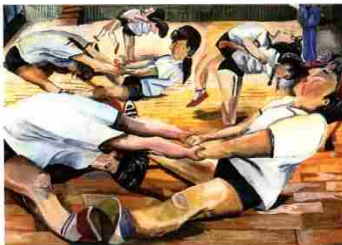
アファナーニは、水にもぐる少年のしなやかな動きを大胆なポーズで表現しているが、片手を支点とするまわりのバランスによって、水中での動きの感じを鮮明に表している。



① 気水をとる人 [鉛筆/21.4×37.8cm] 1951からジャン・フランソワ・ミレー [フランス・1814-1875]



② 剣闘 [加工銅土/高さ35cm] 生徒作品



③ 準備運動をする友だち [油彩/34×54cm] 生徒作品



④ 演劇する人 [リトグラフ/18×70cm、幅] 1979 タロッド・ワイスバッシュ [フランス・1927-]



⑤ 投球 [加工銅土/高さ28cm] 生徒作品

⑥ 縄跳びをする少年 [ブロンズ/高さ15cm] 1950 パブロ・ピカソ [スペイン・1881-1973]



⑦ 水にもぐる少年 [ブロンズ/高さ41cm] 1944ころペリクレ・ファファナーニ [イタリア・1913-1987]

## 浮世絵とゴッホ

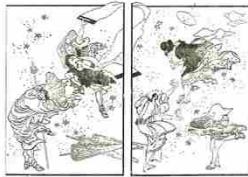
東西の美術、一つの接点を見てみよう。

江戸時代の浮世絵師北斎は、西洋絵画の透視法や陰影法を研究してとり入れて「高橋三十六景」をかき、「神奈川沖浪裏」のような傑作を生み出した。この新しい風景画は、「東海道五十三次」などで有名な伝説などに受け継がれていく。

また、鋭い観察力と描写力を駆使していた「北斎漫画」などは、後に驚異の目をもって西洋の芸術家たちに迎え入れられることになる。

このような浮世絵が江戸末期の日本から渡っていったとき、多くの西洋の芸術家たちが、それまでの西洋絵画とは異なった簡潔で鮮明な表現に驚き、印象派などの新しい運動を生み出すきっかけの一つになる。

ことに、寒く暗いオランダの田舎からパリに出て来たばかりのゴッホは夢中になって浮世絵を集め、その何枚かを油絵で模写している。



① 北斎漫画 竊賊北斎 (1766-1848) 江戸時代

その後、日本のように明るく色彩豊かな場所を求めて南フランスのアルルに行き、有名な「ひまわり」や「はね橋」の連作などを、いっそう簡潔で力強いかき方で次々とかくことになる。

まったく性質の異なる二つの美術がこのようにして出会い、その後の現代美術の自由な展開に大きな影響をあたえることになった。



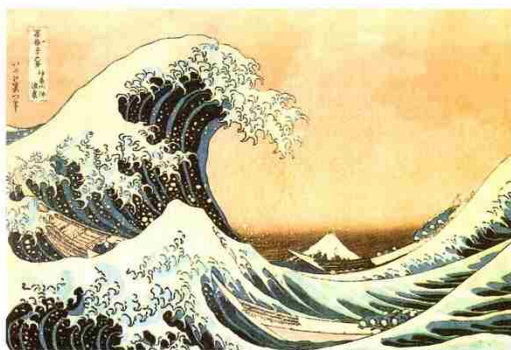
② 名所江戸百景 亀戸地蔵繪 多色木版 19.2×15.3cm 1857 横井広重 (1797-1858)



③ 日本趣味・梅の花 (広瀬による) 油絵 35×46cm 1887 ゴッホ



④ アルルのはね橋 油絵 34×45cm 1888 フィンセント・ファン・ゴッホ (オランダ、1853-1890)



⑤ 高橋三十六景・神奈川沖浪裏 (多色木版) 26×18cm 1831-33ころ 葛飾北斎

### 浮世絵

江戸時代、浮世絵は彫り師や摺り師と絵師の共同作業による、多色多色の銅版印刷として安く一般市民に売られ、総裏書やプロマイドのように親しまれた。職人たちによる彫りや摺りの精巧さも西洋人には驚異であった。美人画の衣裳、役者絵の草履、風景画の北斎と広重などが有名である。

### ゴッホの言葉

ぼくは日本人が何をやってもきわめて正確に行うのを愛して居る。それは決して過剰な感じをあたえず、決して大急ぎでやったようにも観えない。彼らの仕事は息をずらすと聞かぬに、簡単に、いい、いい、二、三米の端で閉じようとして人物をかくてしまふ。まるでチャッキのボタンをとめるのと同じくらい簡単だというのだ。  
『弟テオへのゴッホの手紙』より



⑥ テンギー・ヒールの肖像 油絵 32×70cm 1887-88 ゴッホ

資料2-図21 『美術 2・3上』日本文教出版(2002年)

中学2年生の〈E 戦後検定第5～6期：観察の絶頂〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がバランスよくみられる。第5期には、観察画、想起画は写実的な表現となっており、想起画にも、ものやことへの観察がみられる。また、想起画には、抽象性の高い表現がみられるようになった。第6期になると、小学2年生、5年生と同じく、表現に大雑把な感じが現れ始める。生徒作品は、きれいにまとまってはいるが、概念的なとらえかたが感じられ、表現に工夫はみられるが、内容が薄いものが多い。何を描くかよりも、どのように描くかに意識があるように思われる

2年生と同じく、第5期の表現には、現実感のある、生き生きとしたエネルギーと息遣いが感じられるが、第6期の表現では、概念的な、軽いエネルギーに変わっている。

## 〈F 戦後検定第7～8期：多様性とつくりだす喜び〉

戦後検定第7期(2002-2011年)、平成14年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。





③ 鳥山山陰の伝書【紙本着色・幅31.7cm、部分】12世紀、平安時代  
朝儀孫子寺【京都市】



④ 鳥山山陰の伝書(第二巻)【紙本着色・幅34cm、部分】14世紀  
石山寺【京都市】



⑤ 『宝篋印巻』より 鳥【木版】 蘭館北斎(1790-1848) 江戸時代  
日本浮世絵博物館【長野県】

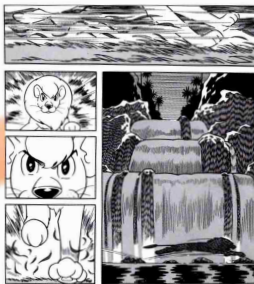
### いろいろな漫画の手法

漫画には「コマ漫画」「四コマ漫画」「ストーリー漫画」「劇画」などさまざまな形式があり、その表現方法は形の単純化や象徴化、誇張などの共通する特色があります。

このような漫画的表現を生かして表された絵画作品も数多くあります。それらは作者の思いやメッセージなどを、見る人に、より印象強く効果的に伝えることができます。



一コマ漫画 ヒサコニコ【東京都・1944】



⑥ 『ジャングル大帝』より 350-54 手塚治虫  
【大阪府・1926-1989】 資料提供：手塚プロダクション



⑦ 三コマ漫画 高齢化社会子どもの減少 生徒作品  
資料提供：読売新聞社



⑧ 花【フェルトペン/25.5×16.5cm】生徒作品

### 漫画の手法を生活に生かす

修学旅行や移動教室などの思い出や記録を漫画の手法で表すと楽しい作品になります。また漫画の手法は、運動会や文化祭など行事のディスプレイをはじめ、文集の表紙やカットなどにも、幅広く生かすことができます。



⑨ 修学旅行のまとめを一本の本にしたもの 生徒作品



⑩ 自分で考えたふりかひのパッケージ【水彩/19.7×13.6cm】生徒作品  
後クラスの花道真 生徒作品

### 空間との対話 表し方を工夫して自分を取り巻く「空間」を表そう。

空間を絵に表す方法はたくさんあります。それが体系化されたものを遠近法と呼びます。遠近法という15世紀以降長く西洋絵画に用いられてきた線遠近法(透視図法)が有名ですが、そのほかにもいろいろな表し方があります。

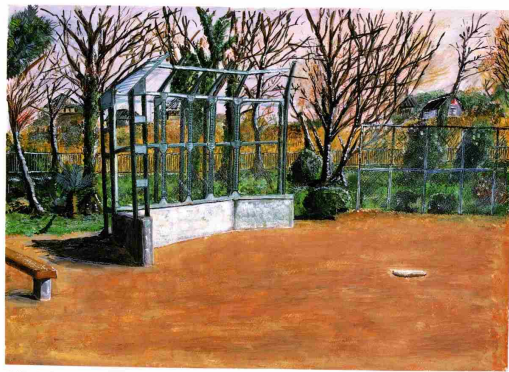
表し方を工夫して自分を取り巻く空間を描いてみましょう。そこが自分にとっての思い出の場所や、心地よい場所であったりすれば、その思いが自然と画面に表れるでしょう。



① 朝もやの中にかすかな光を浴びて、朝が、一日が始まる【水彩/27×38cm】生徒作品



② 愛知の道路【油彩/60.5×50.2cm】1916 岸田蓊生【東京都・1891-1929】新潟県立近代美術館

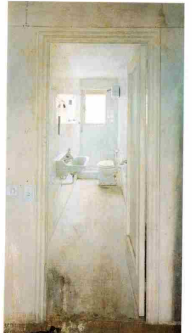


③ グラウンド【水彩/38×54cm】生徒作品

岸田蓊生の作品では、空間の奥行きが線遠近法の手法で表されています。私たちは奥行きとともに、道の向こう側に続く空間の広がりまでも想像できるようです。  
ガルスピアの作品では、清潔な光に満たされた「スルーム」の空間が主眼となっています。その空間に対する作者の親しみが伝わってくるようです。



④ 冬の寒い日にほっと一息【水彩/27×38cm】生徒作品



⑤ スルーム【画・油彩/225×117.5cm】1966 アントニオ・ロバース・ガルスピア【スペイン・1898-】

## 見方を変えて 視点をえて見慣れたものの意外なおもしろさを見出し、画面構成や表現方法を工夫して表そう。

私たちが日ごろ見慣れた空間や風景も、視点をえて見ること、とても新鮮に見えることがあります。「私の目」をどこに向けるのか、どこから見るのかという、少しだけいつもと違ったところに向ける工夫をしてみましょう。

池田盛和は、水面に逆さに映った五重塔という思い切った構図により、私たちが日ごろ見過ごしているような視点から対象をとらえ、視点をえて見ることのおもしろさに気づかせてくれます。



①春の青 (油・水彩画/116×90cm) 1980 池田盛和 (岡山県・1935-1988) 福井県立生市美術館蔵



②ハードハットとDing (木版・着色/36×26cm) 生徒作品



③白の雪 (水彩/39×54cm) 生徒作品



④ブラスバンドの活動 (水彩/38×54cm) 生徒作品

カメラやビデオカメラのズーム機能やマクロ機能などを使うと、小さなものを大きく見せたり、花にとまる虫の視野を想像させる映像などをつくることができます。



下から見上げると、虫になったような見え方が体験できます。

ローウ、大きな手が近づいてくる。



まるで手の上に乗っているように見えます。

## イメージの広がり 表現の形式にとらわれずに、独自のイメージをいろいろな表現方法で表そう。

絵は画用紙のような平面にばかり描くとは限りません。作者の求めるテーマや内容によって、画面の形が変化したり、描かれるものまで変わってきます。ときには平面をこえて、立体に描かれることもあります。また漆器やマグレットなどの作品には、その形に合わせた画面構成が見られます。

表現したいイメージを、自由な発想でいろいろな材料や表現方法を工夫して描いてみましょう。

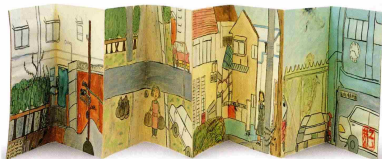


①鳥 (水彩) 生徒作品



②断面の花 (木の断面に描いた絵) 生徒作品

③清渡 (漆・水彩/10×29cm) 生徒作品



④学校 (じゃばら折りにして画面の展開を楽しむ絵) (ファルトペン・水彩/11×108cm) 生徒作品

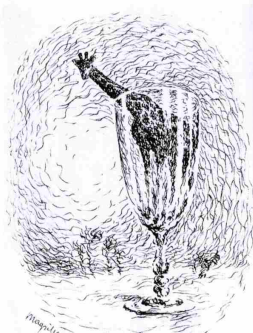


## 心のスケッチ, 思いの表現 心の中の世界を、表現方法を工夫して表そう。

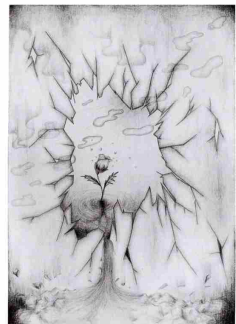
印象に残るイメージや心に浮かんだ思いなどの心の世界。はじめはぼんやりとしていて、自分でもはっきり見えないかもしれません。しかし、イメージスケッチを描いていく過程で、次第に明瞭になってくるでしょう。心の世界のイメージを効果的に美しく伝えるために、材料や技法を工夫して表現してみましょう。



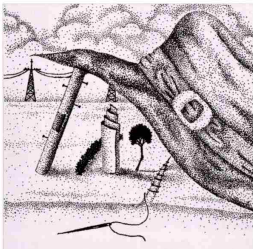
①手の上の不死鳥 [鉛筆/27×36cm] 生徒作品



②本のさし紙 1945  
ルネ・ズブリット [鉛筆/1898-1967]



③心の中の世界 [鉛筆/38.4×26.8cm] 生徒作品



④非空想主義的思想傾向 [フェルトペン/13×13cm] 生徒作品

14

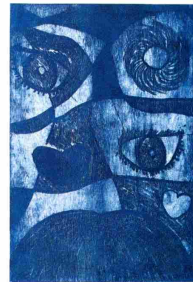
## リトグラフ(平版)で表現する

リトグラフは、水と油がなじみあう性質を利用した版形式です。インクやバスなど油性の描画材料で直接描き、その描いた部分にインクをのせて刷ります。版材に石灰石を使ったことから石版とも呼ばれていますが、最近では、加工した金属板や合板などを使うことができますようになりました。

ここで紹介する生徒作品は、版に合板を使っています。



- 合板にカゼイン溶液をぬり、乾かし、油性の描画材や解墨などで描画する。
- 全面にアラビウム油をぬり、よく乾かす。描画材や解墨に水を混ぜ、描画部の油をふき取る。
- 版面に墨に墨らせた状態を、ローラーで油性インクを盛り、版面のプレス機で刷る。



⑤心の目 [合板リトグラフ/45×29.5cm] 生徒作品

## 物語の世界を描く

シャガールは活彩溢れる、リトグラフによる多くの作品を残しています。彼は神話や童話の世界などを多く描いています。また、その作品には、そのとき心をとらえていたことが象徴的に表現されています。



⑥ロミオとジュリエット [リトグラフ/65×101cm] 1964 マルク・シャガール [ロシア・フランス・1897-1985]

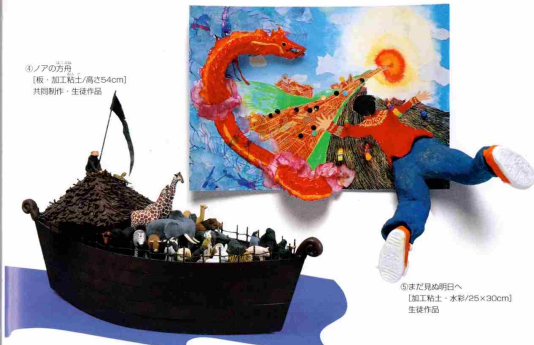
15

## 表したい場面 好きな物語や心をとらえた情景を、イメージをふくらませながら絵や立体に表そう。

詩や物語には、豊かな視覚的イメージを呼び起こすような作品がたくさんあります。そうしたイメージから想像を広げたり、未知の世界や時代を自由に空想したりしながら、絵や彫刻に表してみましょう。自分自身の記憶をもとにした、写真や映像を活用したりすると、想像の世界がより一層豊かに広がります。



①正月かぼちゃ [油彩/37.5×41cm] 1987  
『かぼちゃのまじり』より 福地誠書店刊  
(原 谷川俊太郎)  
川原佳子画 [東京美術・1944]

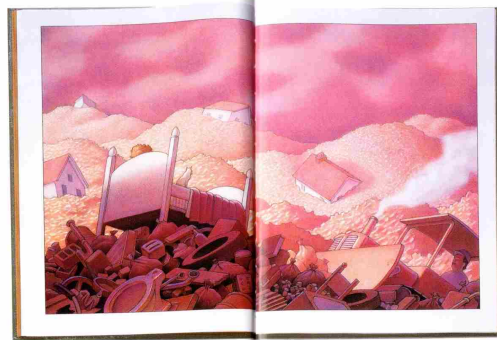


④ノアの方舟  
[板・加工粘土/高さ54cm]  
共同制作・生徒作品

⑤まだ見ぬ明日へ  
[加工粘土・水彩/25×30cm]  
生徒作品



②夢をこぼした夜のイラストレーション [鉛筆・水彩/54×38cm]  
生徒作品



③船本の一冊 [26×39.6cm] 『船本の船はなし』より 徳間書店刊  
クリス・ヴァン・オールズバーグ [アメリカ・1949]

④(せいこうようご) [紙・加工粘土/高さ54cm]  
共同制作・生徒作品



⑥ぬこの天竺 [油彩・メソナイト/29×21cm] 1955  
レメディオス・ロ [スペイン・メキシコ・1908-1983]

16

17



戦後検定第8期（2012-2020年）、平成24年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。

**日本のデザインカ**



ISBN978-4-636-10104-2  
C4370 900000  
9784556101042  
1924370000004

**■著者**  
美術評論家 田代 行雄  
美術評論家 田代 行雄  
美術評論家 田代 行雄

**■目次**  
日本の美術の歴史について、  
読みかたを記す。

**POINT**  
日本美術の歴史について、  
読みかたを記す。

●オリエンテーション「アート」  
アート・アート  
アート・アート  
アート・アート

**美術2・3上 生活の中に生きる美術** [150 図文 美術 2024]

2024年1月15日 150頁  
2024年1月15日 発行  
2024年1月15日 発行

**■著者**  
美術評論家 田代 行雄  
美術評論家 田代 行雄  
美術評論家 田代 行雄

**■目次**  
日本の美術の歴史について、  
読みかたを記す。

**POINT**  
日本美術の歴史について、  
読みかたを記す。

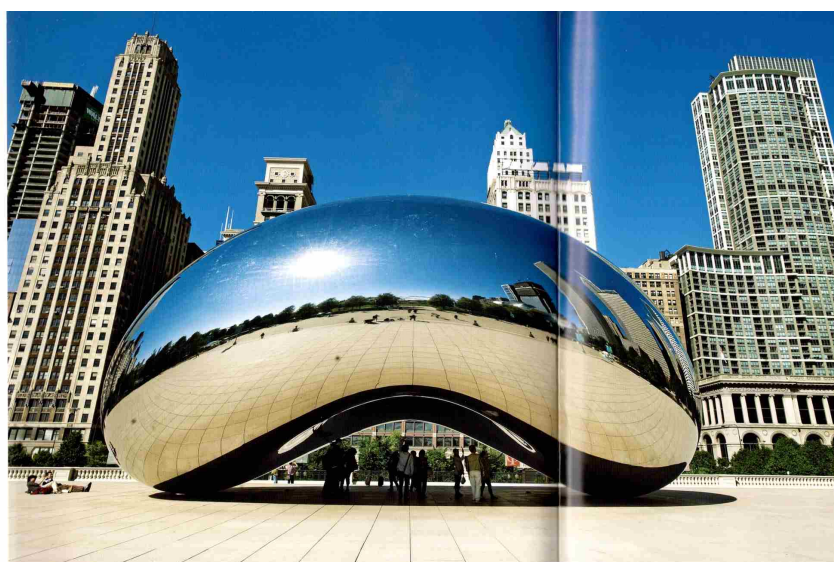
●オリエンテーション「アート」  
アート・アート  
アート・アート

●著者  
美術評論家 田代 行雄  
美術評論家 田代 行雄  
美術評論家 田代 行雄

●目次  
日本の美術の歴史について、  
読みかたを記す。

●POINT  
日本美術の歴史について、  
読みかたを記す。

●オリエンテーション「アート」  
アート・アート  
アート・アート



「オリエンテーション」  
**生活の中に生きる美術**

私たちの身の回りには、さまざまな道具やマーク、装飾品、建築など、美しく、機能的な形や色彩があふれています。私たちは、眼を巡らし、文房具を扱う時、食事をする時など、生活の中のあるゆる場所で形や色彩を受け止め、遊び取っています。このように美術は、私たちの生活の中に息づき、彩りを与えています。私たちは、美術に彩られた生活を受け止めただけでなく、自分がイメージする快適な生活を提案することもできます。美術の授業

では、描き、つくりだけでなく、私たちの生き方を積極的につくり上げていく力を培います。このような提案を人々の共感を得るものにするためには、自分とは異なる他者への理解が必要です。家族や友人など、たくさんの人々とのつながりの中で、自分自身の考えを見つめるとともに、他者を思いやり、自分とは異なる考えを尊重しながら構想していくことも、美術における大切な学びなのです。

**中学校 美術2・3上 [目次]**

(オリエンテーション) 生活の中に生きる美術 2-3

**I 「この世界」のなかたち**

身近な人を見つけて  
—思いを込めて対象を写そう— 4-5

私との対話  
—書きこむことで見えてくる自分像— 6-7

投影された私  
—いろいろな目線からオリエンテーションしよう— 8-9

風景に思いを込めて  
—思いを込めて風景を写そう— 10-11

思いを立体で  
—材料の特性を生かして写そう— 12-13

**II 「見える」かたち**

思いを凝し  
—思いを込めて写そう— 14-15

生活を彩るデザイン  
—色と形の調和を生かして— 16-17

手づくりを楽しむ  
—材料の特性を生かして写そう— 18-21

日本の美意識  
—四季を愛でる、わが心— 22-25

思が年み出す豊かな世界  
—色と形の調和を生かして、写そう— 26-27

心触れ合う場  
—公共空間をデザインしよう— 28-29

心に響く形や色彩  
—生活の中にある美を生かして— 30-31

見えるためのデザイン 藍がる水 32-33

**III 「伝える」かたち**

わかりやすく伝えるデザイン  
—色と形の調和を生かして— 34-35

「伝える」をつくる  
—思いを込めて写そう— 36-37

「まとめる」方法と工夫  
—伝える効果を考えたデザインしよう— 38-39

個性が響き合う造形  
—思いを込めて写そう— 40-41

**●基本事項** 芸術鑑賞の第一歩 42  
制作の意匠や表現の要素を生かすデザイン 43-44  
木工の技法、水曜線の技法 45

**●課題** 受けつづける人の姿 46-47  
—社会課題を解決する美術—

●注記(1) 美術作品や写真などの創作物は、真正に複製などを禁ず、作者の権利を守る著作権が定められています。作品の図解などを利用する際は注意が必要です。







四季を愛でる 日本人は、季節の移り変わりに心を傾け、その変化や移りとともに暮らしてきました。「四季花鳥図屏風」では、そうした四季の情景が、それぞれの季節を代表する草木や鳥などに表現されています。どのような草木や鳥が描かれているかを見てください。

■和菓子で季節を表そう

和菓子のデザインは、四季の情景や季節を表す花などをもとにつくられたものが多くあります。和菓子づくりに関する日本の伝統的な美意識について考え、自分たちの表現にも先かしていきましょう。

●オリジナル和菓子デザインしよう  
四季折々の自然や風景の楽しさをとらえ、その形や色彩のイメージをもとに、新しい和菓子をデザインしてみましょう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。



POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。



茶の湯の心 茶の湯の世界では、もてなしの心を大切にしています。もてなしとは、相手の立場や気持ち大切に、心を込めてサービスに努めることです。干利休によって大成された茶の湯には、日本人のもてなしの心や美意識が凝縮されています。茶室は、人々が心を落ち着かせる場所です。茶の湯を通して、互いの心が通じ合うよう、無駄な装飾は一切取り払った極めて簡素なつくりになっています。茶室（待庵）のわがが二畳という空間は、千利休の究極の美意識を表しているとも語られています。

●茶の湯の心

茶の湯の世界では、もてなしの心を大切にしています。もてなしとは、相手の立場や気持ち大切に、心を込めてサービスに努めることです。干利休によって大成された茶の湯には、日本人のもてなしの心や美意識が凝縮されています。茶室は、人々が心を落ち着かせる場所です。茶の湯を通して、互いの心が通じ合うよう、無駄な装飾は一切取り払った極めて簡素なつくりになっています。茶室（待庵）のわがが二畳という空間は、千利休の究極の美意識を表しているとも語られています。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

POINT  
季節感や文字などからヒントを得て、和菓子の名前を考えてみよう。

II 『生きる』かたち

■墨が生み出す豊かな世界

— さまざまな墨の表現を学び、表そう —

水墨画の発祥地である中国には、「墨は五色を兼ねる」という言葉があります。微妙な濃淡や、ぼかしやかすれなどを生かした水墨画には、絵の具による表現とは異なる豊かな味わいがあります。墨と紙が織り成す豊かな世界を味わい、墨の濃淡を生かして表現してみましょう。

■墨の表現を味わおう

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

●季節や空気感をとらえて

POINT  
季節や空気感をとらえて表現しよう。

POINT  
季節や空気感をとらえて表現しよう。

POINT  
季節や空気感をとらえて表現しよう。

POINT  
季節や空気感をとらえて表現しよう。

■墨で表そう

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

POINT  
墨の濃淡を生かして表現しよう。

資料2-図23 『美術 2・3年上』日本文教出版(2012年)

中学2年生の〈F 戦後検定第7～8期：多様性をつくりだす喜び〉の教科書には、観察画、想起画、想像画がみられるが、想起画は少ない。同時期の図画工作科と違い、観察画は顕在している。テーマ性を軸に、表現方法には多様性が意識され、様々な表現形式がみられる。第7期と第8期の差は、図画工作科ほどではないが、**第7期は色鮮やかで、力強い印象**である。想起画には、写実表現がまだ残っているが、想像画は**写実表現と現実感を切り離れた表現とが入り混じっている**。しかし、第8期には、小さくまとまった表現が多く、現実感はますます薄れていると感じられる。

どこを抛り所にしていいかわからない第6期の絵よりは、**表現に前向きに取り組む気持ちのよいエネルギー**が流れているが、図画工作科ほどの**強いエネルギー**は感じられない。第8期には、個が主張してこず、**エネルギーはさらに落ち込んで**感じられる。

### 〈G 戦後検定第9期：形や色〉

戦後検定第9期（2021年-）、令和2年度版の中学2年生向け教科書には、次のような描画表現がある。



**美術 2・3 上**

学びの実感と広がり

日本文教出版

**絵画表現の変化 自己表現に挑んだ ゴッホやモネ**

美術にも変化が起きている。表現における特徴は高い。表現の拡大も大きく見られる。人物の描き方をとり、主に写実や写実の傾向を残してきている。19世紀、写実の傾向をまっすぐに継承した。表現の傾向は変わり、写実の傾向の持つイメージを表現した。描き方や表現の傾向が変化するようになり、表現が変化した。

**大膽な筆づかい、色づかいで独自の世界を表現**

印象派の代表作家として知られるゴッホやモネは、独自の表現方法で独自の世界を表現した。大膽な筆づかい、色づかいで独自の世界を表現した。ゴッホの『星の夜』やモネの『印象 日の出』は、印象派の代表作として知られている。ゴッホの『星の夜』は、1889年に描かれた。モネの『印象 日の出』は、1872年に描かれた。

**時間や季節で変わる光を色で表現することを追求**

印象派の代表作家として知られるモネは、時間や季節で変わる光を色で表現することを追求した。モネの『印象 日の出』は、1872年に描かれた。モネの『印象 日の出』は、1872年に描かれた。

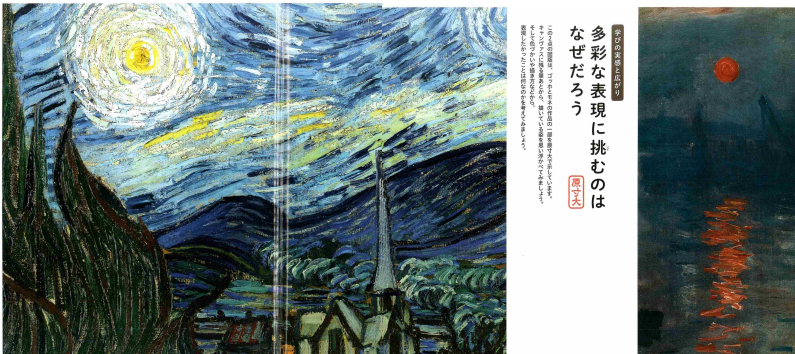
**時間や季節で変わる光を色で表現することを追求**

印象派の代表作家として知られるモネは、時間や季節で変わる光を色で表現することを追求した。モネの『印象 日の出』は、1872年に描かれた。モネの『印象 日の出』は、1872年に描かれた。

**学びの言葉**

**表現することは 生きることへの問い**

ゴッホやモネは、表現を通じて生きることを問いかけた。ゴッホの『星の夜』やモネの『印象 日の出』は、表現を通じて生きることを問いかけた。ゴッホの『星の夜』やモネの『印象 日の出』は、表現を通じて生きることを問いかけた。



**なぜだろう 多彩な表現に挑むのは**

表現の多様性

## 新鮮な見方で風景を描く 視点の冒険

### 【学びの目標】

- 見上げる、見下ろす、近づくと、遠くの位置による見方の違いに着目し、そこから生まれる独特の視点をとらえ、独自の視点の表現を工夫して描く。
- 視点の違いや構図の工夫によるイメージの変化をもとに、構図などの効果を考え、構図を練ったり実践したりする。
- 視点の違いによるイメージの変化を生かして書くことに関心を持ち、意図的に取り組む。



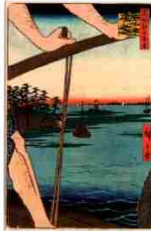
Kurbagidere [ドイツ・ライプツィヒ] 2015 アクリル・プラステクス [163×192cm]

タイトルはトルコ語で「鳥籠」。ドローンで撮影した建物の写真をデジタル処理で歪ませた作品。タイトルはトルコ語で「鳥籠」。ドローンで撮影した建物の写真をデジタル処理で歪ませた作品。

見慣れた風景でも、視点を変えて見ると新鮮な発見があります。例えば今あなたがいる場所でも、しゃがんだり、高いところに登ったりすると、印象ががらりと変わりますが、また写真でも、角度を少しずらせば、時間や視点の順番に並べると、どんな世界が生まれるでしょう。

### 造形的な視点

視点を歪めることにより、どのように印象が変わるだろうか。



「鳥籠」のなかより ぼんぼりのわたし 雨天の庭 [日本美術家連盟展] 2015 アクリル・プラステクス [163×192cm]

鳥籠に二匹の鳥が入れられた人型と、人物の上に鳥籠が置かれた風景との対比で、遠近感が強調されている。

### こんな見方があったんだ

今見ている風景でも、のぞきこんだり斜めにすると、驚きや期待などの印象が変わります。画したいことも効果的に書く観念も考えましょう。



ターナー展 [1993年4月16日]

ロンドン国立美術館 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]



ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

ターナー展 [1993年4月16日]

## 印象や感情を表す 心のイメージを 形に

### 【学びの目標】

- 形や色、その組み合わせに注目しイメージをとらえ、独自の材料を工夫して描く。
- 感情やイメージをもとに、形や色、構図などの効果を考え、構図を練ったり実践したりする。
- 感情やイメージなども形や色で表すことに関心を持ち、意図的に取り組む。

楽しい、悲しい、うれしい、くやしい……私たちはさまざまなことを感じます。楽しい景色を見た時の印象もまた、心で受け取るものです。心でとらえた気持ちや印象を、表現してみましょう。

形や色、線の組み合わせなどによって、作品の雰囲気はがらりと変わります。形や色、線の効果を生かし、材料の組み合わせを工夫して、自分だけのイメージを表現してみましょう。

### 造形的な視点

作品とタイトルから何を感ずるだろうか。



より詳細な心臓のイメージ [ドイツ・ライプツィヒ] 2015 アクリル・プラステクス [163×192cm]



鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

鳥籠 [1993年4月16日]

### アイデアスケッチから発想を広げよう

心で感じた気持ちや印象を、思いのままにスケッチしてみましょう。そこから、どの形や色、線の効果が欲しいイメージに近づけるかを考えてみましょう。

楽しい

悲しい

うれしい

くやしい

ドキドキする

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か

静か



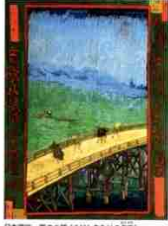
## ジャポニスムを通して考える 文化の出会いが もたらしたものの

【学びの視点】  
 ● 異国や異文化、異文化と異文化、日本美術の発展や影響がどのように表れているかを考える。  
 ● ジャポニスムの発展の歴史を振り返り、今後の異文化と異文化の交流、異文化の発展や影響、異文化の発展や影響について考える。  
 ● ジャポニスムの発展の歴史や異文化、異文化の発展や影響について考える。



19世紀後半、日本の開国をきっかけに、新しい表現を求めたヨーロッパの芸術家たちが日本美術を目の当たりにし、大ブームがおこりました。この現象をジャポニスムと呼びます。浮世絵に代表される日本美術の平面的で大胆な構図や色彩、モチーフが、印象派の画家たちをはじめ、絵画、ポスター、装飾工芸などを制作する多くの芸術家たちに影響を与えました。西洋の芸術家たちが日本美術の特色や美しさをどのように取り入れているのか、考えてみましょう。

【造形的視点】  
 構図や線、色彩に着目してみよう。

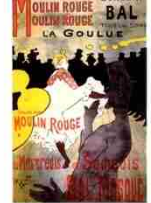


【日本の橋・雨の大橋 (大はしあいの夕日)】  
 1844年、イギリスの画家J.M.W.ターナーが、大橋と雨の風景を描いた。この作品は、日本の橋や雨の風景を表現している。ターナーは、日本の橋や雨の風景を表現している。ターナーは、日本の橋や雨の風景を表現している。

30 19世紀後半の日本美術としての特徴を捉え、造形的な視点で捉えよう。

## 日本とヨーロッパの美術

ヨーロッパの芸術家たちは、浮世絵の大胆な構図や色彩を取り入れた。西洋ではあまり見られてこなかった。鳥などの身近な生き物をテーマにした。前年の創作に生かしていきました。



ムーラン・ルージュのコンサート・バル  
 1891年、フランスのポスターデザイナージュール・シェレが、ムーラン・ルージュのコンサート・バルを描いた。この作品は、日本の浮世絵の大胆な構図や色彩を表現している。



【魚の文様】  
 ヨーロッパでは魚や鳥などの動物を描くことが少ない。魚は日本美術の特色である。魚は日本美術の特色である。魚は日本美術の特色である。



【橋の文様】  
 ヨーロッパでは橋や水などの風景を描くことが少ない。橋や水は日本美術の特色である。橋や水は日本美術の特色である。橋や水は日本美術の特色である。

## 写真の発明と表現としての美術

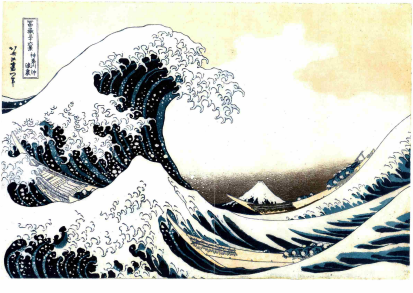
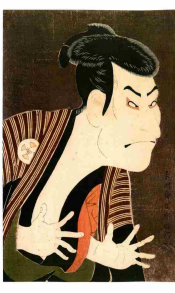
19世紀後半のヨーロッパでは、絵画は記録や記憶の役割を果たしていました。しかし、1837年にダゲリタイプカメラが発明されると、写真機としての役割は果たされました。ジャポニスムもそのような時代背景の中で生まれました。



【新しいカメラ】  
 1837年、フランスの発明家ニコラ・ダゲールが、ダゲリタイプカメラを発明した。このカメラは、写真機としての役割を果たしました。



31 19世紀後半の日本美術としての特徴を捉え、造形的な視点で捉えよう。



## 北斎の大波

日本だけでなく、世界中でも知られる浮世絵の傑作『神奈川沖浪裏』。今も愛され続けるその理由の理由とともに、どのようにしてこの傑作が生まれたのかを考えてみましょう。

### 「神奈川沖浪裏」ができるまで



【彫りの作業】  
 彫り師が木版に彫り、それを刷り手に使って刷り出す作業を行います。

【刷りの流れ】  
 彫り師が彫った木版を、刷り手に使って刷り出す作業を行います。

【北斎の波の表現】  
 北斎は、波の表現に力を入れて、その表現を多くの人に知ってもらいました。

【手で見る絵】  
 江戸時代には、絵巻物や浮世絵など、手で見る絵が主流でした。

【神奈川沖浪裏】  
 1831年、葛飾の浮世絵師北斎が、神奈川沖浪裏を描いた。この作品は、波の表現に力を入れて、その表現を多くの人に知ってもらいました。

【手で見る絵】  
 江戸時代には、絵巻物や浮世絵など、手で見る絵が主流でした。





資料2-図24 『美術 2・3年上』日本文教出版(2020年)

中学2年生の〈G 戦後検定第9期：形や色〉の教科書には、観察画と想像画がみられるが、生徒作品に想起画はみられない。写実表現はあるが、構図重視であり、内容は薄い。抽象的な表現もあるが、重くて内容の軽いポスターのようである。これらは、色が美しくないばかりでなく、形もそこまで良いと思えない。何より、内容が感じられない。全体に、作家の作品が多くみられ、特に日本の文化が意識されていると思われる。この教科書で、文化の理解は進むかもしれないが、絵を描きたい、描いてみたいとは思えないのではないだろうか。

生徒作品にみられるエネルギーは、さらに弱まっている。

### 資料3 世界観を広げ、敬意と感謝の心を育む「みてかく」授業の

#### 高等学校美術科学習授業案（1学期：細案、第1時～第9時：略案）

【第5章】 -5.2

- ・ 美術科学習授業案（1学期）：細案  
「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第1時：略案  
1 なぜ美術を学ぶのか ・リンゴの想起画〈鉛筆〉
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第2時：略案  
2 視覚的正確性による素描 ・リンゴの観察画〈鉛筆〉
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第3時：略案  
3 視覚的正確性によらない素描 ・リンゴの観察画〈パス〉
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第4時：略案  
4 着ている衣服のルーツと比較素描 ・数種の布の観察画
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第5時：略案  
5 過ごしている建物のルーツと比較素描 ・木の観察画
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第6時：略案  
6 生きものの命の素描 ・金魚の観察画
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第7時：略案  
7 食べている生きものや、自分のルーツと素描 ・自身の手の観察画
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第8時：略案  
8 これまでの素描における「みる」ことの振り返りと心が動くものの素描  
・心が動くものの観察画
- ・ 美術科学習授業案（1学期）－第9時：略案  
9 学びの意識化と期末成果素描 ・リンゴの観察画

## 美術科学習授業案（1学期）：細案

期間：2021年4月20日（火）～6月29日（火）

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

#### 2 題材設定の理由

##### （1）題材の意義（教材観）

本題材の意義は、生徒たちが、身近なものを「みてかく」ことを通して、体感を伴って、自身を取り巻く世界をとらえ直す資質を育むことにある。

私たち人間は、大人になるにつれ、ものやことを概念でとらえ、よりよく思考し、論理的・効果的に判断することが求められるようになる。これは、社会生活を円滑に、効率的に営むために必要なことである。このように、言葉や数のような記号の理解によって、概念化され意味付けされた世界では、分析的判断が用いられ、ときに、正解と不正解、善と悪などの対極を生む。このことは、さらに概念や意味での理解を進め、細分化・分業化によって、より円滑で、効率的な社会を構築することを助ける。

しかし、言葉や数のような記号を用いた、概念や意味での理解では、ものやことの一側面しかとらえられない。例え、どれだけ長い文章で説明したとしても、全てを伝えきことは難しいと考えられる。また、その記号を解釈する際には、個々人の先入観や偏見などのバイアスがかかり、その概念や意味は、変化して伝わりうる。

それに対し、自身を取り巻くものやことを、意味づけされない存在そのもの、特に、物質的な特徴に左右されないエネルギーとしてとらえた場合には、個々人のエゴのバイアスによって変化することのない、総体的・絶対的なものとして把握される。存在そのもののエネルギーでみる世界では、直感的判断により、あるがままの価値が感じ取られるであろう。

このように、あるがままの価値を感じ取ることは、自分をはじめとする、全ての存在に尊さを感じることにつながる。そして、自分が生きていること、生かされていることを頭で理解するのではなく、心でわかるのである。

自身を取り巻くものやことを、存在（エネルギー）として感じる感性を磨き、概念化し意味付けされた世界をとらえ直すことは、敬意と感謝の心で生きることを促す一助になりうると考えられる。同じものやことであっても、人により見方・考え方は様々である。しかし、どのようにとらえるかによって、生きる姿勢は変わるだろう。本題材では、美術科の授業を通して、生徒たち自身が、心のあり方や生き方を問い直す場を提供したい。

また、本題材では、衣食住に関わるものをモチーフに、観察による描画表現の授業を

行う。自分の生に直結する身近なものをみてかくことで、対象や、それを取り巻く世界の多様なあり方を知り、自分の生に引き戻して考えられるようにするためである。

## (2) 系統的に見た位置 (指導観)

### a. 学びの基底として

本題材は、「素描」を軸に、「美術概論」と「美術史」を取り入れて構成する。

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領において、これら、「素描」、「美術概論」、「美術史」は、専門学科の美術科の科目として、全ての生徒に履修させるものとされている。それは、これらの科目が、「美術科の全ての学習活動に当たって、『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』、『学びに向かう力、人間性等』の三つの柱に示す各資質・能力の基底となるものを学ばせるものである」と考えられているためである。

一方、普通科における芸術科の選択科目としての美術科には、このような位置付けのものが無い。強いてあげるなら、〔共通事項〕(「感性や造形感覚などを高めていくことを一層重視し、表現や鑑賞の学習に共通に必要な資質・能力を育成する観点から、生徒が多様な視点から造詣を豊かに捉えることができるよう、造形的な視点を豊かにするために必要な知識) が近いかもしれない。いずれも、幅広い活動を通して共通に必要なとされるが、「素描」などの必修科目と、〔共通事項〕が決定的に違うのは、〔共通事項〕は「知識」として位置付けられている点である。必修科目としての「素描」などは、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」など、三つの柱の基底となるものとされており、〔共通事項〕の資質・能力を育む素地をつくと考えられているのである。

授業者は、芸術科の選択科目としての美術科においても、「素描」などのように、「生きる力」の三つの柱の、基底となるものを育む必要があると考えている。背の高い家を建てるには、地盤を固めない立たないが、背の低い家であっても、地盤を固めない立たないと思われるからである。

それゆえ、本題材では、三つの柱を育む以前の、基底となるものを育てたい。ただ、専門学科の美術科における必修科目「素描」が、三つの柱を育む基底となるものを育むと位置付けられていても、「素描」の授業は、三つの柱を元に、目標や計画、評価が成される。このような、フラクタルな関係が内在していることから、学びの位置付けを明確に定義することには、限界があるように思われる。全ての学びは、総体的に起こっているといえるだろう。

このように、学びの基底を扱いたいという背景から、授業者は、美術科の最初の授業で本題材に取り組み、様々な表現活動の基盤としたい。国土館高等学校の昼間定時制では、2・3年生で芸術科の選択授業が行われるため、本来であれば、2年生の初めに本題材を扱えばよい。しかし、授業者は、本年度から授業を担当することになったため、3年生の初めにも、本題材に取り組みうと考えている。これは、同じ高等学校の教育課程であって

も、担当する美術科教員によって、年間の授業計画は異なり、3年生の生徒たちに、既に本題材で身につけてほしい資質・能力が備わっているとは言い切れないためである。

#### b. 見方や感じ方を深める

本題材では、自身を取り巻く世界のみつめ直し、意味や価値を問い直す。

平成30年告示の高等学校学習指導要領において、芸術科の選択科目としての美術科の目標には、「美術Ⅰ」、「美術Ⅱ」に共通して、「造形的な見方・考え方」を働かせることが挙げられている。具体的には、「表現及び鑑賞の活動を通して、感性や美意識、想像力を働かせ、対象や事象を造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくりだすこと」とされている。この、「造形的な視点」とは、「造形を豊かに捉える多様な視点であり、形や色彩、材料や光などの造形の要素に着目してそれらの働きを捉えたり、全体に着目して造形的な特徴などからイメージを捉えたりする視点」のことであるという。指導要領では、「要素に着目」した視点を「木を見る視点」、「全体に着目」した視点を「森を見る視点」と喩えている。

授業者が生徒たちに提示したいのは、全体感でとらえる「森を見る視点」に近い。よさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る「造形的な特徴など」の一つであり、ものやことの全体感の中に存在しているエネルギーを扱う。ここでいうエネルギーとは、存在感のようなものであり、形や色などの「要素」にも、「要素」の集合である「全体」にも存在している。そのため、「要素」や「全体」を見る、「要素」に収まらない要素といえる。

美術科の目標にある、「造形的な見方や考え方」に関連して、科目の目標(2)では、「美術や美術文化に対する見方や感じ方」を深めることが述べられている。本題材では、この点に関しても、ものやことに感じられるエネルギーを扱う。

また、科目の目標(3)にある、「感性を高め」でも、「よさや美しさ」を感じる元となっていると考えられる、エネルギーを感受できる感性を高めていく。「美術Ⅱ」の科目の目標(3)には、「美に対する鋭敏な感覚」である「美意識」について述べられているが、エネルギーの純度が高いほど、美を感じられるため、エネルギーの質を感じ分けられることにも意識を向けたい。

#### (3) 題材と生徒の関係（生徒観）

本題材では、自身を取り巻く世界のみつめ直し、意味や価値を問い直す。

自身を取り巻く世界をとらえ直す資質を育むことは、全ての人に生かされる可能性に開かれている。これを、子どもから大人への過渡期にある、高校生に促すことで、彼らが、概念化され、意味づけられた価値観だけでなく、存在としてあるがままの価値観をもって生きることができることをねらう。これらがどちらかに偏ることなく、バランスをもってあることが、よりよく生きることを助けると考えられるためである。

中でも、国土館高等学校の昼間定時制に通う生徒たちは、様々な背景により、一般的な全日制ではなく、昼間定時制を選択して来ている。その選択の背景を、一様に語ることはできないが、中には、概念的に意味づけられた価値観によって、生きづらさを感じてきた生徒もいるだろう。そのような生徒たちが、ただあることによる価値を思い出すことは、彼らの自己肯定感を高め、心豊かに生きる一助になると考えられる。

また、逆に、他者に嫌な思いをさせてしまうことがある生徒にとっても、存在としてあるがままの価値を感じることは意義深い。なぜなら、それは、他者に対して、条件付きでない価値を感じ、尊重することにつながるからである。相手を尊重する気持ちは、態度や関わり方をよりよいものへと変えるだろう。また、そのような生徒は、他人だけでなく、自分自身をも、意味づけられた価値観で判断し、無条件に価値を感じられていない可能性がある。自身に価値を感じ、心の底から自信をもつことによって、他者に対しても、尊厳をもって関わる態度を養うのではないだろうか。

これらのことは、「普通は」という固定概念を手放し、多様性を認められる素地をつくる。多様性を認められることで、同じ場面であっても、独りよがりな期待による怒りや悲しみを感じるのではなく、ただそうあるととらえることができるだろう。このような、批判や否定を受けることなく、各々が安心してのびのびと個性を発揮できる共同体づくりにも、一役買えるのではないかと考えられるのである。

### 3 題材の目標

(1) 「みる」ことや「かく」ことのも多様性を知り、造形的特徴(形や色、遠近感など)を見たり、その存在感(エネルギー)を感じたりして、表現することができる。

【知識及び技能】

(2) 思考による分析的判断や、思考によらない直感的な判断に基づいて対象を把握し、表現に生かすことができる。

【思考力・判断力・表現力】

(3) 主体的に「みてかく」ことに取り組んだり、自身を取り巻くものやことを、意味づけられない存在(エネルギー)として感じる感性を磨き、あるがままの価値を感じたりすることができる。

【学びに向かう力、人間性】

### 4 授業計画と評価計画

日	授業計画		学習活動における評価基準( )は評価方法		
	学習内容	時数(分)	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
導入編					
4/20	1. なぜ美術を学ぶのか ・リンゴの想起画  (鉛筆)	2 (100)	・美術を学ぶ意義を知る。 ・リンゴを見分けることができる。  (活動の様子)	・美術を学ぶ意義を考える。 ・対象をどのように見分けているかを考えることができる。 (対話・記述)	・美術を学ぶ意義を理解し、意欲をもつことができる。  (-評価せず-)
4/27	2. 視覚的正確性による素描	2 (100)	・視覚的正確性によって「みる」ことを知り、対象の	・思考による分析的判断に基づいて、対象を把握	・主体的に、対象の造形的な特徴を「みてかく」こと

	・リンゴの観察画 〈鉛筆〉		造形的な特徴を「みてかく」ことができる。 (作品)	したり、自身の表現の改善点を考えたりすることができる。 (活動の様子・作品)	ができる。 (活動の様子)
5/17	3. 視覚的正確性によらない素描 ・リンゴの観察画 〈パス〉	2 (100)	・視覚的正確性によらずに「みる」ことを知り、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品)	・思考によらない直感的判断に基づいて、対象を把握することができる。 (活動の様子・作品)	・主体的に、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)
本 編					
5/25	4. 着ている衣服のルーツと比較素描 ・数種の布の観察画 〈パス〉	2 (100)	・衣服のルーツを知り、数種の布や自身の衣服の存在感(エネルギー)を、「みてかく」ことができる。 (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。 (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、衣服や布のルーツを考え、対象の存在感(エネルギー)や、造形的な特徴を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)
6/1	5. 過ごしている建物のルーツと素描 ・木の観察画 〈パス〉	2 (100)	・建材のルーツを知り、その一つである木の、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。 (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、建物や木のルーツを考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)
6/8	6. 生きものの命の素描 ・金魚の観察画 〈パス〉	2 (100)	・ミズクの、造形的な特徴や、命の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。 (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、ミズクについて考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)
6/15	7. 食べている生きものや、自分のルーツと素描 ・自身の手の観察画 〈割り箸ペン〉	2 (100)	・食材や自分のルーツを振り返り、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。 (活動の様子・作品・記述)	・主体的に、食材や自分のルーツを考え、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)
ま と め					
6/22	8. これまでの素描における「みる」ことの振り返りと心が動くものの素描 ・心が動くものの素描 〈鉛筆・パス〉	2 (100)	・心が動くものの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品)	・これまでの素描における「みる」を、自分なりに振り返ってまとめることができる。 (ワークシート) ・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。 (活動の様子・作品・記述)	・心が動くものの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)
6/29	9. 学びの意識化と期末成果素描 ・リンゴの観察画 〈鉛筆〉	2 (100)	・リンゴの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 (作品) ・リンゴを見分けることができる。 (活動の様子)	・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。 (活動の様子・作品)	・主体的に、リンゴの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 (活動の様子)

## 美術科学習授業案（1学期）—第1時：略案

日時：2021年4月13日（火）～7月13日（火）3～4限、5～6限  
 対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）  
 授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」—取り巻く世界のみつめ直し—

#### 5 本時の授業（1/8）

##### （1）目標

- 美術を学ぶ意義を知る。また、リンゴを見分けることができる。  
【知識及び技能】（活動の様子）
- 美術を学ぶ意義や、対象をどのように見分けているかを考えることができる。  
【思考力・判断力・表現力】（対話・記述）
- 美術を学ぶ意義を理解し、意欲をもつことができる。  
【学びに向かう力、人間性】（次時以降の活動の様子）

##### （2）準備

教師 スケッチブック、カラー油性マジック、鉛筆（6B、3B、2B、B、HB、2H）、  
 カッター、ティッシュペーパー、消しゴム、リンゴ、マーキングシール、布  
 生徒 なし

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
15分	0. 授業の前提を共有する。 (1)中村の自己紹介 (2)授業の方向性とルールの共有  (3)スケッチブックに記名をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 席は番号順で固定。</li> <li>○ 1学期は、全ての美術の基礎となる、対象を「みる（感じる・考える）」能力を身につけることが目標であることを伝える。</li> <li>○ 評価は、授業ごとの制作（態度、作品）と、1学期に学んだ内容を生かした期末制作で判断することを伝える。</li> <li>○ 自分で好きな色の油性ペンを選び、スケッチブックに自由に記名する。</li> </ul>	
導入			



	10分	<p>1. 本時の学習内容を知る。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px; text-align: center;">オリエンテーション ①なぜ美術を学ぶのか、②〇〇をかこう、〇〇当てゲーム</p> <p>(1)美術を学ぶ意義を考える。</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">なぜ美術を学ぶのでしょうか。</p> <p>(2)考えを発表し、多様な生かされ方に気付く。</p>	<p>○ スケッチブックに、なぜ美術を学ぶのかを考え書いてみる。</p> <p>○ 一人一つずつ、思いついたことを話してもらい、出た意見を板書に分類する。</p> <p>○ 「生活に生きること」「社会の中で生かされること」などの現実的に役立つことの他に、「ものごとの見方・考え方」を広げ深めることを示す。</p>	<p>・美術を学ぶ意義を考えることができる。</p> <p style="text-align: center;">【思・判・表】 (記述)</p> <p>・多様な意義があることを知ることができる。</p> <p style="text-align: center;">【知・技】 (対話)</p>
展開1	20分	<p>2. リンゴの想起画</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">リンゴを思い出して描いてみよう。</p> <p>(1)鉛筆を削る。</p> <p>(2)リンゴを思い出し、鉛筆で描く。</p>	<p>○ 鉛筆とカッター、ティッシュを配布し、カッターでの鉛筆の削り方について確認する。</p> <p>○ 鉛筆削りでなく、カッターで削る利点を伝える。</p> <p>○ 次時以降の学習による変化をみる基準とするため、特別な指示や指導はしない。</p> <p>○ 時間になったら、鉛筆と消しゴムは回収する。</p> <p>○ もし、時間になっても、まだ描き足りなさそうな生徒がいたら、様子を見て延長を検討する。</p>	
展開2	50分	<p>3. リンゴの比較ゲーム</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">自分のリンゴが分かるかな。</p> <p>(1)18個のリンゴから、一つを選び、描いたリンゴを比べる。</p>	<p>○ 選んだリンゴと、描いたリンゴを比べ、普段、何を見えていないかを考えるよう促す。</p>	

		<p>(2)よくみて、触って確かめ、自分の名前を描いたシールを貼る。</p> <p>(3)リンゴを群れに戻し、自分のリンゴを当てる。</p> <p>(4)布をかぶせたリンゴの影をみて、自分のリンゴを当てる。</p>	<p>○ 特別な観点は指示せず、リンゴの形や色、匂い、感触など、思い思いに確かめるようにする。</p> <p>○ 群の中の自分のリンゴを、どのように見分けているか意識して当てるよう促す。</p> <p>○ 自分のリンゴだと思った理由を発表する。</p> <p>○ 視覚情報なく、布の奥にある実物を感じるよう意識して当てるよう促す。</p>	<p>・対象をどのように見分けているかを考えることができる。</p> <p>【思・判・表】 (対話)</p> <p>・リンゴを見分けることができる。</p> <p>【知・技】 (活動の様子)</p>
まとめ	5分	4. 本時のまとめと次時の予告	<p>○ 多様な美術を学ぶ意義の中でも、今学期は、対象を「みる（感じる・考える）」能力を身につけることを目標にすることを確認する。</p> <p>○ 次時は、視覚的正確性をもとに、鉛筆でかく方法について学ぶことを伝える。</p>	

## 美術科学習授業案（1学期）－第2時：略案

日時：2021年4月27日（火）3~4限、5~6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 5 本時の授業（2/8）

#### （1）目標

- 視覚的正確性によって「みる」ことを知り、対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。

【知識及び技能】（作品）

- 思考による分析的判断に基づいて、対象を把握することができる。

【思考力・判断力・表現力】（対話・活動の様子・作品）

- 主体的に、対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。

【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、鉛筆、カッター、練り消しゴム、リンゴ

生徒 なし

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
導入 15分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">《めあて》視覚的正確性による描画表現をしよう。</div> ・視覚的正確性による描画表現を知る。		
	視覚的正確性による描画表現とは、どんなものだろう。		
		○ 葛飾北斎や、レオナルド・ダヴィンチなどの作品をスライドで鑑賞し、形や色などの、視覚的正確性の視点を理解する。	・視覚的正確性によって「みる」ことを知る。 【知・技】 (対話)
展開 1 65分	2.視覚的正確性による描画表現をする。		
	視覚的正確性によって、自分のリンゴをかいてみよう。		

		<p>(1)鉛筆を削る。</p> <p>(2)視覚的正確性によるリンゴのかき方を知る。</p> <p>(3)視覚的正確性によってリンゴをかく。</p>	<p>○動画を早回ししながら、対象の「何を見ているか」、それを「どのように表現しているか」を、段階的に追い、板書しながら確かめる。</p> <p>○動画の記憶と板書を参考に、自分のリンゴを見たまま表現することを促す。</p> <p>○段階ごとに、何を「みてかく」のかを具体的に例示し、見通しを持てるようにする。</p> <p>・10分（アタリ、形、大まかな明暗）</p> <p>・次の20分（明暗、色味、質感）</p> <p>・残りの30分（細部）</p>	<p>・対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。</p> <p><b>【知・技】</b> （作品）</p> <p>・思考による分析的判断に基づいて、対象を把握することができる。</p> <p><b>【思・判・表】</b> （対話・活動の様子 ・作品）</p> <p>・主体的に、対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。</p> <p><b>【学・人】</b> （活動の様子）</p>
展開 2	15分	3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。	<p>○他者の作品のよいところを見つけ、自分の作品は、どうすると更によりそうかを考えるように促す。</p>	<p>・思考による分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。</p> <p><b>【思・判・表】</b> （記述）</p>
まとめ	5分	4.本時のまとめと次時の予告	<p>○視覚的正確性による描画表現とは、見たままの形や色などを頼りにした表現であることを確認する。</p> <p>○次時は、視覚的正確性によらずに、パスでデッサンする方法について学ぶことを伝える。</p>	

## 美術科学習授業案（1学期）－第3時：略案

日時：2021年5月17日（火）3~4限、5-6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 5 本時の授業（3/8）

#### （1）目標

- 視覚的正確性によらずに「みる」ことを知り、対象の存在感（エネルギー）を「みてかく」ことができる。

【知識及び技能】（作品）

- 思考によらない直感的判断に基づいて、対象を把握することができる。

【思考力・判断力・表現力】（対話・活動の様子・作品）

- 主体的に、対象の存在感（エネルギー）を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。

【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、マスキングテープ、パステル5種、粉ふり、練り消しゴム、脱脂綿、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ、リンゴ、フィキサチーフ  
生徒 なし

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
15分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">《めあて》視覚的正確性によらない描画表現をしよう。</div> ・視覚的正確性によらない描画表現を知る。		
導入	視覚的正確性によらない描画表現とは、どんなものだろう。		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ゴッホやセザンヌなどの作品をスライドで鑑賞し、視覚的正確性によらない視点を理解する。</li> <li>○ 様々な作例から、対象を「どのように感じているか」、そ</li> </ul>	・視覚的正確性によって「みる」ことを知る。 <b>【知・技】</b> （対話）

			れを「どのように表現しているか」を知る。	
展開 1	65分	2.視覚的正確性によらない描画表現をする。		
		<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">視覚的正確性によらずに、自分のリンゴをかいてみよう。</p> <p>(1)マスキングテープを貼る。 (2)パステルの技法を知る。 (3)視覚的正確性によらずにリンゴをかく。</p>	<p>○ 4辺にマスキングテープを貼り、フレームをつくる。 ○ 「かく」「ぼかす」「けずる」「練り消しでとる」など、パステルを使って試しがきを試してみるよう促す。 ○ 自分のリンゴを感じたまま、存在感（エネルギー）を表現することを促す。</p>	<p>・対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。 【知・技】 （作品） ・思考による分析的判断に基づいて、対象を把握することができる。 【思・判・表】 （対話・活動の様子・作品） ・主体的に、対象の造形的な特徴を「みてかく」ことができる。 【学・人】 （活動の様子）</p>
展開 2	15分	3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。	○ 他者の作品のよいところを見つけ、自分の作品は、感じたことを表現できているか、どうすると更によりよくなりそうかを考えるように促す。	<p>・直感による分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。 【思・判・表】 （記述）</p>
まとめ	5分	4.本時のまとめと次時の予告	○ 視覚的正確性によらない描画表現とは、見たままの形や色ではなく、存在感（エネルギー）などを頼りにした表現であることを確認する。	

			<p>○次時以降は、衣食住に関わる観察面を行うこと、自然繊維（綿・麻・毛）でできた服を探し、持参することを伝える。</p>	
--	--	--	---	--

## 美術科学習授業案（1学期）－第4時：略案

日時：2021年5月25日（火）3~4限、5-6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

#### 5 本時の授業（4/9）

##### （1）目標

○ 衣服のルーツを知り、数種の布や自身の衣服の存在感(エネルギー)を、「みてかく」ことができる。

【知識及び技能】（作品）

○ ・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。

【思考力・判断力・表現力】（対話・活動の様子・作品・記述）

○ 主体的に、衣服や布のルーツを考え、対象の存在感(エネルギー)や、造形的な特徴を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。

【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

##### （2）準備

教師 スケッチブック、マスキングテープ、パステル5種、粉ふるい、練り消しゴム、綿棒、脱脂綿、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ、布数種（綿・麻・絹・毛・ポリエステル・ナイロン）、フィキサチーフ

生徒 なし

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
15分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">《めあて》衣服のルーツを知り、布の比較素描をしよう。</div> ・着ている衣服のルーツを知る。		
導入	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">皆さんが着ている服は、どのようにあなたの元へきていますか。</div> ○ 衣服には、綿・麻・絹・毛・テンセル・レーヨン・ポリエステル・ナイロン・アクリルなどが使われていること、また、それらの素材の		



			<p>原料を確認する。</p> <p>○ 布の縫製は、どこで誰がどのようにしているのか、それを誰がどのように運んでいるのかを考えるよう促す。</p>		
展開 1	65分	<p>2.数種の素材の布の存在感を感じ、視覚的正確性によらない描画表現をする。</p>	<p><b>布の存在感(エネルギー)を感じて表現してみよう。</b></p> <p>(1)マスキングテープを貼る。</p> <p>(2)数種の布をみて、その素材感を相対的に比較し、視覚的正確性によらずに表現してみる。</p>	<p>○ 4辺と、各辺を3分割した水平・垂直線にマスキングテープを貼り、9分割されたフレームをつくる。</p> <p>○ 極力純粹に比較ができるように、全ての布の大きさを揃え、色は白に統一する。</p> <p>○ パステルを使って、数種の布を感じたままかくようにする。</p>	<p>・数種の布の存在感(エネルギー)を、「みてかく」ことができる。</p> <p><b>【知・技】</b> (作品)</p> <p>・数種の素材の布を、直感的判断に基づいて、総合的に把握することができる。</p> <p><b>【思・判・表】</b> (対話・活動の様子・作品)</p> <p>・主体的に、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じるができる。</p> <p><b>【学・人】</b> (活動の様子)</p>
	15分	<p>3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。</p>	<p>○ 他者の作品と自分の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つけたり、自身の作品の改善点を考えたりする。</p>	<p>・直感的・分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。</p> <p><b>【思・判・表】</b> (記述)</p>	

ま と め	5 分	4.本時のまとめと次 時の予告	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 同じ白い布でも、その素材やルーツによって、存在感（エネルギー）が異なることを確認する。</li> <li>○ 次時は、住に関わる観察画を行うことや、公園に出かけるため、座っても大丈夫な服装や、お尻に敷くものを持参して来ることを伝える。</li> </ul>	
-------------	--------	--------------------	---	--

## 美術科学習授業案（1学期）－第5時：略案

日時：2021年6月1日（火）3~4限、5-6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 5 本時の授業（5/9）

#### （1）目標

- 建物のルーツを知り、その資材の一つである木の、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。

【知識及び技能】（作品）

- 建物や、その資材の一つである木のルーツを考え、分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。

【思考力・判断力・表現力】（対話・活動の様子・作品・記述）

- 主体的に、建物や、その資材の一つである木のルーツを考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。

【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、マスキングテープ、パステル5種、粉ふるい、練り消しゴム、脱脂綿、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ、画材移動用の個人カゴ、フィキサチーフ、濡れ雑巾

生徒 汚れてもよい服装、地面に座る際に敷くビニル袋など

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
15分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">《めあて》建物のルーツを知り、木の素描をしよう。</div> (1)建物のルーツを知る。		
導入	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">みんなが過ごしている建物は、どのようにできていますか。</div> ○ 現在の建材にはどのようなものがあるか、屋根、外壁、塗り、壁、床などの「仕上げ材」と、それらの下地として使われる「下地材」を知るよ		

		(2)スケッチブックにマスキングテープを貼る。	<p>うにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 建物の建て方を把握するため、原始的な方法で木と葉、つたや、土と水のみで家をつくる方法を知るようにする。</li> <li>○ 現在の建材の中から、木を取り上げ、森づくりを知るようにする。</li> <li>○ また、植物がなぜ緑色かということから、人間との関係性を考えるようにする。</li> <li>○ スケッチブックの4辺にマスキングテープを貼り、フレームをつくる。</li> </ul>	
展開 1	65分	2.木の存在感を感じ、視覚的正確性によらない描画表現をする。		
		<p style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"><b>木の存在感(エネルギー)を感じて表現してみよう。</b></p> <p>(1)若林公園に移動する。</p> <p>(2)木の存在感を、視覚的正確性によらずに表現してみる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 実習室で椅子とスケッチブック、画材の入ったカゴを用意し、公園へ移動する。</li> <li>○ 存在感はどこから感じられるか、頭を使わずに、感覚をはたらかせるよう促す。</li> <li>○ 木肌の様子や、枝葉の繁り、木の呼吸、それを自分が吸っていること、根から吸い上げられる水や、その水を含む土の上に自分が立っていることなどを味わい、感じるように促す。</li> <li>○ 今、目の前にいる、その木の個性を感じ取り、どんな生き方をして、その木が何をみてきたかを想像するよう促す。</li> <li>○ 感じた存在感の表現は、木の形を辿りながら、それをもとに描画してもよいし、完全に抽象的な表現となってもよいことを伝える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 木の、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。</li> <li style="text-align: right;">【知・技】 (作品)</li> <li>・ 分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。</li> <li style="text-align: right;">【思・判・表】 (対話・活動の様子 ・作品)</li> <li>・ 主体的に、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じるができる。</li> <li style="text-align: right;">【学・人】</li> </ul>

				(活動の様子)
展開 2	15 分	3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 他者の作品と自分の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つけたり、自身の作品の改善点を考えたりする。</li> <li>○ 実習室には戻らず、屋外でスケッチブックを並べて、観賞会をする</li> </ul>	<p>・直感的・分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。</p> <p style="text-align: center;"><b>【思・判・表】</b> (記述)</p>
まとめ	5 分	4.本時のまとめと次時の予告	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 木は生きていること、身近にある加工された木も生きていたこと、鉋物も、もといた場所でそれぞれそこに在ったことに気づくよう促す。</li> <li>○ 全てのものに、存在感（エネルギー）を感じられることを確認する。</li> <li>○ 次時は、ミミズか金魚の観察画を行うため、できるだけ早めに集まることを伝える。</li> </ul>	

## 美術科学習授業案（1学期）－第6時：略案

日時：2021年6月8日（火）3~4限、5-6限

雨天の場合は6月15日（火）

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 2 本時の授業（6/9）

#### （1）目標

- 金魚の、造形的な特徴や、命の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  
【知識及び技能】（作品）
- 分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  
【思考力・判断力・表現力】（対話・活動の様子・作品・記述）
- 主体的に、について考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  
【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、マスキングテープ、パステル5種、粉ふるい、練り消しゴム、綿棒、脱脂綿、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ、画材移動用の個人カゴ、フィキサチーフ

金魚、カルキを抜いた水、タライ、エアポンプ、個別に金魚を入れる容器、すくい網、ポイ（5.5号）、持ち帰り袋

生徒 なし

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
導入 15分	0.金魚の準備	○ たらいにカルキ抜きをした水をはり、エアポンプをかけて、金魚を放しておく。	
	1.本時の学習課題を知る		
	《めあて》金魚の命の存在感(エネルギー)を素描しよう。		
	(1)金魚の生態を知る。	○ 金魚は養殖、卸売、など、人の手を介して生き、種類によ	

		<p>(2)マスキングテープを貼る。 (3)自分の描く金魚をすくう。</p>	<p>って値段が違うこと、売れなければ捨てられてしまうこともあることなどから、人に喻えて考えるよう促す。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 実際にあった事例から、放流は生態系を壊す危険性があることなどを共有する。</li> <li>○ 金魚をモチーフにした美術作品や作家の思いなどを、動画で知る。</li> <li>○ 4辺にマスキングテープを貼り、フレームをつくる。</li> <li>○ フレームができた生徒から、タライの金魚をポイですくって、自分の容器に入れる。</li> <li>○ タライの大きさに合わせ、一度に金魚すくいができるのは、2人までとする。また、ポイが破れたら、一番後ろに並んでやり直す。一人につきポイは2枚まで、それでもすくえなければ、網で取り分ける。</li> </ul>	
展開 1	65分	<p>2.金魚の命の存在感を感じ、視覚的正確性によらない描画表現をする。</p>		
		<p><b>命の存在感(エネルギー)を感じて表現してみよう。</b></p> <p>・金魚をみて、その命を、視覚的正確性によらずに表現してみる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 命はどこから感じられるか、頭を使わずに、感覚をはたらかせるよう促す。</li> <li>○ 金魚の呼吸や鼓動、体の動き、全体の感じをみてとるよう促す。</li> <li>○ 今、目の前にいる、その金魚の個性を感じ取り、どんな性格か想像するよう促す。</li> <li>○ 感じた命の表現は、金魚の形を辿りながら、それをもとに描画してもよいし、完全に抽象的な表現となってもよいことを伝える。</li> </ul>	<p>・金魚の、造形的な特徴や、命の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。</p> <p><b>【知・技】</b> (作品)</p> <p>・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。</p> <p><b>【思・判・表】</b> (対話・活動の様子・作品)</p>

				<p>・主体的に、金魚について考え、対象の存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。</p> <p>【学・人】 (活動の様子)</p>
展開2	15分	3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。	<p>○ 他者の作品と自分の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つけたり、自身の作品の改善点を考えたりする。</p>	<p>・直感的・分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。</p> <p>【思・判・表】 (記述)</p>
まとめ	5分	4.本時のまとめと次時の予告	<p>○ 生きものには、命が存在すること、命は存在感(エネルギー)として感じられることを確認する。</p> <p>○ 次時は、食を考え、自身の手の観察画を行うことを伝える。</p>	



## 美術科学習授業案（1学期－7）（略案）

日時：2021年6月15日（火）3～4限、5-6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 5 本時の授業（7/9）

#### （1）目標

- 食べているものや自分のルーツを振り返り、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。

【知識及び技能】（作品）

- 分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。

【思考力・判断力・表現力】（対話・活動の様子・作品・記述）

- 主体的に、食べているものや自分のルーツを考え、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。

【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、割り箸、竹串、墨汁、墨汁を入れる小さなケース、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ

生徒 汚れてもよい服装

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
15分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">《めあて》食べているものや自分のルーツを考え、手を素描しよう。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">みなさんは、どのように生きてきましたか。</div> (1)食べているもののルーツを知る。	ー食べているもののルーツー ○ 『鬼滅の刃』や『進撃の巨人』、『約束のネバーランド』などの漫画から、人間は「食べられたくない」と思っていることを意識できるようにする。 ○ 食べているものにはどのようなものがあるか、穀物、野	
導入			

			<p>菜、果物、きのこ、海藻、食肉、乳製品などをあげ、「食べているものは、命あるもの」であることを確認する。</p> <p>○ 人間は、「食べられたくない」と思っているが、当然のように「食べている」ことに気づかせる。</p> <p>○ 食べているものについての問題点として、①過剰生産・大量廃棄、②虐待・薬害・食物連鎖異常、③食品添加物、④農薬・遺伝子組み換えなどをあげ、「命あるものをモノとして扱うことが、全て、地球に、そして人間に還ってきている」ことを知るようにする。</p> <p>○ 人間が生きるために「食べる」のであれば、食べる生きものに、「命を感じ、敬意と感謝」が必要ではないかを問う。</p> <p>—自分のルーツ—</p> <p>○ 食べているものだけでなく、暮らしを支える全てのものが、そこにあることが当たり前ではないことに気づき、「命を感じ、感謝と敬意」の気持ちで接する対象となりうることに気づかせる。</p> <p>○ 新生児が大人の指を掴んでいる写真から、自分の人差し指の第一関節を握る生まれたばかりの自分の手の大きさを想像し、どれだけのものやことに支えられてきたかを想像するよう促す。</p> <p>○ 今、自身がここに在ること自体が、尊いことを伝える。</p>	
展 開 1	65 分	2.手の存在感を感じ、視覚的正確性によらない描画表現を		

	<p>する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>手の存在感(エネルギー)を感じて表現してみよう。</b> </div> <p>(1) 割り箸ペンや竹串ペンの使い方を知り、試す。  (2) 手のシワの一本一本までを視覚的正確性によってとらえ、手の存在感を視覚的正確性によらずに表現する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 割り箸と竹串による線の性質の違いを把握し、表現に生かすよう促す。</li> <li>○ デューラーの「祈る手」の微細なシワに、何を表現しようとしたかをみる。</li> <li>○ デューラーだけでなく、ダヴィンチ、ピカソ、ジャコメッティなどの手の作品から、手の存在感は、視覚的正確性に左右されないことを確認する。</li> <li>○ 同じモチーフを描いた図鑑の挿し絵と、芸術作品の絵を比較し、同じ視覚的正確性による表現でも、方向性が全く異なること、この授業では後者を目指すことを確認する。</li> <li>○ ただ在ることに尊さを感じ、感覚をはたらかせて、存在感を感じるよう促す。</li> <li>○ 自分が生まれた頃の手の大きさを想像し、今の手になるまでの過程を想像する。</li> <li>○ その過程で、水や空気を循環させ、命をいただきながら成長してきたことに気付くよう促す。</li> <li>○ 更に具体的に、手の中にある骨や筋肉、血管やそこを絶えず流れ続けている血、血を送り出している心臓、動き続ける心臓や肺の存在感を感じるよう促す。</li> <li>○ 自分の手の個性を感じ取り、どんな生き方をして、その手が何をしてくれてきたかを想像するよう促す。</li> <li>○ 感じた存在感の表現は、手の形を辿りながら、見えるシワ</li> </ul>	<p>・ 食べているものや自分のルーツを振り返り、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。</p> <p style="text-align: right;"><b>【知・技】</b> (作品)</p> <p>・ 分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。</p> <p style="text-align: right;"><b>【思・判・表】</b> (対話・活動の様子・作品)</p> <p>・ 主体的に、食べているものや自分のルーツを考え、手の造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。</p> <p style="text-align: right;"><b>【学・人】</b> (活動の様子)</p>
--	---	---	---

			を全て描きこむつもりでみて、割り箸ペンでかき込み、存在感を表現する。	
展開 2	15 分	3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。	○ 他者の作品と自分の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つける。	・直感的・分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。 【思・判・表】 (記述)
まとめ	5 分	4.本時のまとめと次時の予告	○ 私たちは命をいただいて生きていること、それらの命はそれぞれ懸命に生きていたことに気づくよう促す。 ○ 全てのものに、存在感（エネルギー）を感じられることを確認する。 ○ 次時は、これまでのまとめをし、心が動くものをかきため、かきたいものを持って来るよう伝える。	

## 美術科学習授業案（1学期－8）（略案）

日時：2021年6月22日（火）3～4限、5-6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 5 本時の授業（8/9）

#### （1）目標

- 心が動くものの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。

【知識及び技能】（作品）

- これまでの素描における「みる」を、自分なりに振り返ってまとめることができる。また、分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。

【思考力・判断力・表現力】（ワークシート・対話・活動の様子・作品）

- 心が動くものの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。

【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、割り箸、竹串、墨汁、墨汁を入れる小さなケース、ティッシュペーパー、ウエットティッシュ

生徒 汚れてもよい服装

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
20分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">                     《めあて》これまでみてきたものを振り返り、心が動くものをかこう。                 </div> ・4月からかいてきた絵をみて、自分が何をみていたかを振り返り、「振り返りシート①」に記入する。		
導入	それぞれの絵をかいているとき、何をみていましたか。		

			○ 4月からかいてきた自分の絵をみて、絵をかいていたときにみていたことを、自身の絵の作者として、また鑑賞者として、ワークシートに言葉で書き出してみる。	・これまでの素描における「みる」を、自分なりに振り返ってまとめることができる。 【思・判・表】 (ワークシート)
展開1	60分	2.心が動くものの存在感を感じ、視覚的正確性によらない描画表現をする。		
		<b>心が動くものの存在感(エネルギー)を感じて表現してみよう。</b>		
		・心が動くものを視覚的正確性によってとらえ、心が動くものの存在感を視覚的正確性によらずに表現する。	○ 前時までの活動を思い出し、様々な視点からみて、持参した心が動くものをかくように促す。	・心が動くものの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。 【知・技】 (作品) ・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。 【思・判・表】 (対話・活動の様子・作品) ・心が動くものの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。 【学・人】 (活動の様子)
展開2	15分	3.作品を鑑賞して気づいたことを記録する。	○ 他者の作品と自分の作品を比較し、感じ方や、表現の方法の相違点を見つける。	・直感的・分析的判断に基づいて、自身の表現の改善点を考えることができる。 【思・判・表】 (記述)
ま	5	4.本時のまとめと次	○ なぜ心が動くのか、自分と対	

と め	分	時の予告	<p>象の関係性で、感じ方が変わることに気づくよう促す。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 全てのものに、それぞれの歴史があり、存在感（エネルギー）を感じられることを確認する。</li> <li>○ 次時は、再びリンゴをかき、どれだけみてかく力が伸びたかを試すことを伝える。</li> </ul>	
--------	---	------	--	--

## 美術科学習授業案（1学期－9）（略案）

日時：2021年6月29日（火）3～4限、5-6限

対象：国士舘高等学校 昼間定時制 2年生（7名）・3年生（11名）

授業者：中村 仁美

### 1 題材名 「かく」ことで「みる」－取り巻く世界のみつめ直し－

### 5 本時の授業（8/9）

#### （1）目標

- リンゴの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。  
【知識及び技能】（作品）
- 分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握したり、表現の改善点を考えたりすることができる。  
【思考力・判断力・表現力】（ワークシート・対話・活動の様子・作品）
- リンゴの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。  
【学びに向かう力、人間性】（活動の様子）

#### （2）準備

教師 スケッチブック、鉛筆、カッター、練り消しゴム、リンゴ

生徒 なし

時間	学習内容	指導上の留意点	評価基準・方法
15分	1.本時の学習課題を知る		
	<div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">《めあて》これまでの学びを振り返り、それらを生かしてリンゴをかこう。</div> (1) 1学期の美術の授業を振り返り、「振り返りシート②」に記入する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1学期の授業で、自分が成長したと思うところを、具体的に考えるよう促す。</li> <li>○ 授業を通して、感じたこと、考えたこと、印象に残っていることなどを思い出してみるよう促す。</li> </ul>	
導入	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">あなたにとって、絵をかくとはどのようなことですか。</div> (2)自分にとって絵をかくとはどのようなことかを考える中	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 以下の問いに対し、自分を問い、なぜそう感じるのかを考えることで、より自分のこと</li> </ul>	



		で、自分の学びと自分を知る。	<p>がわかるよう促す。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が好きか</li> <li>・絵をかいているときの自分が好きか</li> <li>・思い出してかくこととみてかくこととどちらが好きか</li> <li>・視覚的正確性に基づく絵やそうでない絵をかいている自分が好きか</li> <li>・視覚的正確性に基づかない絵では</li> <li>・何を表現するのが好きか</li> <li>・かいて楽しかったモチーフは何か</li> </ul>	
展開 1	80分	2.リンゴの存在感を感じ、視覚的正確性によらない描画表現をする。		
		<p><b>リンゴの存在感(エネルギー)を感じて表現してみよう。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リンゴを視覚的正確性によってとらえ、リンゴの存在感を視覚的正確性によらずに表現する。</li> </ul>	<p>○ 前時までの活動を思い出し、様々な視点からみて、リンゴをかくように促す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リンゴの、造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことができる。</li> </ul> <p><b>【知・技】</b> (作品)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・分析的・直感的判断に基づいて、対象を総体的に把握することができる。</li> </ul> <p><b>【思・判・表】</b> (活動の様子・作品)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リンゴの造形的な特徴や、存在感(エネルギー)を「みてかく」ことで、あるがままの価値を感じることができる。</li> </ul> <p><b>【学・人】</b> (活動の様子)</p>
まと	5分	3.1 学期のまとめ	○ 第2時でかいたリンゴと、今かいたリンゴとを比べて、	

め			自分の成長を感じるように促す。 ○ 1学期の成績は、これまでの取り組みと、今回みられた成長で評価することを確認する。	
---	--	--	---	--

資料4 美術科振り返りシート (①、②)

【第5章】 -5.2、【第6章】 -6.1

- ① 「みてかく」授業で何をみていたか 《第8時》
- ② 1学期を振り返って、自分にとって絵をかくとはどのようなことか 《第9時》

## 美術科振り返りシート 「かく」ことで「みる」-取り巻く世界の見つめ直し-①

年 組 名前 ( )

「みてかく」授業で、あなたはモチーフの何をみていましたか。

自分の絵を見返して、その時感じたことや考えたことを言葉にしてみましょう。

	モチーフ	みたこと (感じたこと・考えたこと)
1	リンゴ	
2	リンゴ	
3	リンゴ	
4	布	
5	木	
6	金魚	
7	手	
8	心が動くもの	

## 美術科振り返りシート 「かく」ことで「みる」-取り巻く世界の見つめ直し-②

年 組 名前 ( )

1 1学期の美術の授業について振り返りましょう。

① 1学期の授業で、自分が成長したと思いますか。

成長した ・ まあまあ成長した ・ あまり成長していない ・ 成長していない  
成長したと思うところを、具体的に書きましょう。

② 授業を通して、感じたこと、考えたこと、印象に残っていることなどを書きましょう。

2 あなたにとって、絵をかくとはどのようなことですか。

① あなたは、自分が好きですか。

好き ・ まあまあ好き ・ あまり好きでない ・ 好きでない  
それはなぜですか。

② あなたは、普段、絵をかいているときの自分が好きですか。

好き ・ まあまあ好き ・ あまり好きでない ・ 好きでない  
それはなぜですか。

③ あなたは、思い出してかくことと、みてかくことと、どちらが好きですか。

思い出してかく ・ みてかく  
それはなぜですか。

④ あなたは、授業で、視覚的正確性に基づく絵をかいていたときの自分が好きですか。

好き ・ まあまあ好き ・ あまり好きでない ・ 好きでない  
それはなぜですか。

⑤ あなたは、授業で、視覚的正確性に基づかない絵をかいていたときの自分が好きですか。

好き ・ まあまあ好き ・ あまり好きでない ・ 好きでない  
それはなぜですか。

〈以下、複数回答可〉

⑥ あなたは、授業で、視覚的正確性に基づかない絵として、何を表現するのが好きですか。

自分の：概念（意味・関係性・物語）・感情 / 対象の：状態・存在感（雰囲気）  
それはなぜですか。

⑦ あなたが、授業で、かいて楽しかったモチーフは何ですか。

リンゴ ・ 布 ・ 木 ・ 金魚 ・ 手 ・ 心が動いたもの  
それはなぜですか。

## 謝辞

本論文は、筆者が、東京藝術大学大学院 美術研究科 博士後期課程 美術専攻 芸術学研究領域 美術教育研究室に在籍中の、研究成果をまとめたものである。

本論文を執筆するにあたり、様々な方からご指導・ご協力を賜った。

博士論文の執筆にあたり、同大学大学院美術教育研究室の渡邊五大先生には、指導教員として、本研究を実施する機会を与えて戴き、その遂行にあたって、制作実践と並行して、終始ご指導を戴いた。また、同大学グローバルサポートセンターのヤマモト アントモコ先生には、論文第一副査として、いかに制作や授業の実践を論文にするかについて、筆者の実践の状況を確認しながら、大変細やかなご指導を戴いた。

本論文第2章の制作実践と、博士論文執筆においては、同大学美術教育研究室の元指導教官である本郷寛先生、木津文哉先生をはじめとする、美術教育研究室の先生方に様々なご指導を戴き、学生のみなさまにはたくさんのご助言を戴いた。

本論文第3章の基礎研究においては、元福岡女学院中学校・高等学校教諭の瓦田勝先生や、元茅ヶ崎市立松林中学校教諭の山本幹雄先生に、美術科の授業実践について度々お話をうかがった。特に、授業美術実践研究会のみなさまが持参された子どもの作品についての、忌憚ない意見交換に参加させて戴いたことは、筆者が、授業美術とは何かを考える礎となった。

本論文第4章の授業実践にあたって、国士舘高等学校 昼間定時制の副校長である馬場和子先生、3年生主任である森好正先生をはじめとする先生方には、大変お忙しい中、度々、授業の相談にのって戴いたり、授業の準備を手伝って戴いたりした。そして、毎週会うのが楽しみであった生徒のみなさまには、たくさんのお気づきと学びを戴いた。

本研究にあたり、日本体育大学の奥村高明先生には、筆者の小学校勤務時には教科調査官、修士課程在籍時には東京藝術大学の非常勤講師、聖徳大学勤務時には学部長として、様々な場でご縁があり、図画工作科・美術科教育に対する考え方をご教授戴いた。

また、横浜国立大学名誉教授の堀典子先生には、奥村先生同様、筆者が小学校に勤めていたときから、ドイツの教育、感性の教育をはじめ、生き方を示し、広くご指導戴いた。

最後に、ここに書くのが適切ではないかもしれないが、本論文執筆は、家族の支えなしには成しえなかった。

研究を支えて下さったすべての方へ、ここに深謝の意を表し、謝辞にかえさせて頂く。

中村仁美