

# シンポジウム記録

## 「[絵画・以降]に構想する絵画教育」

### 『美術教育実践研究—和歌山大学美術教育研究会誌』創刊記念 美術教育シンポジウム

主催：和歌山大学美術教育研究会  
和歌山大学美術教育学研究室

2012年4月14日（土）13:30-17:30  
於：和歌山大学附属小学校会議室

#### ■ゲストパネラー

岡本康明（京都造形芸術大学）  
奥村泰彦（和歌山県立近代美術館）  
佐藤賢司（大阪教育大学）  
澤田克之（大阪成蹊大学）

#### ■ゲスト参加者（発言者）

大嶋 彰（滋賀大学）  
佐野真知子（播磨高原東中／兵教大院博士課程）  
原田 要（造形作家・京造芸大・関学大）  
八木遼蒼（大阪府立三島高校）  
渡邊美香（大阪教育大学）

#### ■会員パネラー

笠原 彩（和歌山大学教育学部附属小学校）  
北野 諒（京都造形芸大アートコミュニケーション研究センター）  
西井恵美子（和歌山市立松江小学校）  
保富仁之（和歌山県立田辺高校）  
湯川雅紀（画家・和歌山県立田辺高校）  
永守基樹（和歌山大学）コーディネータ・司会

#### ■開催にあたって

「絵画が終わった」と言われて久しい。1970年代以降、絵画の凋落は美術教育の核心部分に大きな影響を与え、その変質を迫ってきた。本研究会ではこの状況をふまえ、絵画教育のビジョンを題材群・カリキュラム開発を通じて示す試みを行ってきた。本シンポジウムでは、これらの題材群への批評や討議を通じて、これからの絵画（美術）教育を広い視野から展望し、その探求の視座を形成したい。

#### 1. はじめに一パネラーの視点と、研究の枠組み

永守（司会）：「絵画が終わった」と言われ始めた1970年代以降、絵画教育は美術教育の牽引車としての力を失ってきました。しかしながらそれでも尚、美術教育のコアに絵画が位置づけられるべきだろうと私は考えています。

今回のシンポジウムは、私たちの研究会誌を創刊いたしましたので、それにご批評が頂きたいと、当初、知人の何人かに声をかけることから出発しました。思いがけず多くの方々に来て頂くことができ感謝に堪えません。

このシンポの基本は、この「会誌」にご意見や文句を頂くことです。それを通じて、絵画教育のこれからの展望や戦略を得られれば幸いです。

また、本来は対話のために論議に先立って参加者のご紹介をしたいところですが、時間を節約するために参加者のプロフィールを資料（本稿末尾に貼付）として配布しました。

それでは、まずパネラーの方から、今回の会誌を、どのような視点で見たかについて、最初の印象など含めてお願いします。

岡本：「絵画教育の再考」はとても重要なことだと感じています。私は美術・美術教育においてワークショップを専門にしています。高校教員、美術館学芸員、大学教員とそれぞれの立場でワークショップに関わってきましたが、その基本は「身体性」にありました。また長い間ワークショップを見てきて、ここ二十年余り、ワークショップがとても盛んになってきて至る所で行われるようになりましたが、学校での美術教育という視点では、まだ制度化されていませんし（造形あそびとワークショップは異なるものと考えています）、本来の概念でワークショップを学校で行うのは難しいと考えています。

また多様な表現領域が認められて来たことで、美術教育の基本となっていた絵画教育が縮小し拡散してしまっているということの思いが強くあります。ワークショップは、教える教えられるという関係性（学校という仮構性）を排除して、対等で自由な立場で参加することに大きな意味があり、美術教育でいうところの「表現」という活動ではなく、むしろ「世界」に気づき、「世界」に触れる行為（ある意味で認識の行為）であると私は考えます。それ故ワークショップは既成の概念をやすやすと超えて、様々な問題を突破できたと思えますが、スケッチや絵画による表現は美術教育の基盤となるものであり、共に重要であると考えています。

私は「自然」や「メディア」などをテーマに多様な展覧会とワークショップを企画してきましたが、今日の情報化社会、

消費社会の中で、私自身がどこか曖昧になっていたなど、そう強く感じたのが3.11の地震と津波による東日本大震災でした。以前の勤務先（宇都宮美術館）の関係で、東北には何人もの知人やアーティスト達がおり、彼らの「その後」が気になっていたこともあり、この5月7日にいわき市の作家たちとともに大学でシンポジウムを開く予定ですが、シンポジウム『3.11—それぞれの「震災」』の準備の過程で強く思ったことは、私たちは長く「大地」や「根っこ」というような依拠する「場所」を見失いかけていたということでした。今回の会誌を見て、美術教育のなかにも「私たちが帰るべき場所」があるのか、あるいはもう無いのか、それが最大の関心事でした。

奥村：会誌を見て、いろいろな授業を実践されていると分かりました。美術館にいと、鑑賞活動を受け入れたりはしますが、実際に子どもたちが学校でどのような授業を受けているかは分かりません。学校との連携も今は行っていますが、状況がなかなか見えません。会誌から、分かることがたくさんあります。

美術館は博物館とともに社会教育施設として位置づけられていて、学ぶ場所と言うことになっています。そこでは「鑑賞」というムツカシイ言葉が使われますが、見る（鑑賞）ことと、授業の中での制作が如何にむすびついていくのか…、それが学校の先生にとっては課題なのでしょう。そのあたり美術館として提案することや回答をだすことが難しいように思います。本館でもさまざまな試みをしているのですが、展示と作家とのワークショップをどのように結びつけていくか、なかなか難しい問題です。

最後に、レイアウトのデザインを、もう少し頑張ってください（笑）。

永守：有り難うございました。今日は美術館を離れて、一人の批評家としてもご発言下さい。低予算での3週間のやつつけ仕事でした。次回はデザイン面でもレベルアップに努力します（笑）。

佐藤：先月学会でこの会誌を頂き拝見しました。いろいろと考えさせられましたが、冒頭に永守さんが書かれている造形遊びと絵画の論についての論に共感しました。私は工芸が専門です。工芸と造形遊びについて一意外に思われるかも知れませんが—工芸と造形遊びは関連が深いです。工芸の造形の身体性と、子どもの造形活動の自己目的性が非常に近いものがあります。今回「オルタナティブ・ドローイング」の題材シリーズを見ていて、造形遊びのようだし、工芸のようでもある、と感じました。

午前中にお隣の県立近代美術館（「人間と自然の美術」展）で、関島寿子さんの籠の作品を見ました。この方は研究者としても多くの本を出されている方で、世界中の籠を調べた結果、籠には材料と方法の組み合わせの幾つかのパターンがあり、その組み合わせで形が決まっていくことを発見されたそうです。彼女はそれを使って作品をどんどん作っていくこととなります。その結果、彼女の作品にはタイトルはなく番号がふってあるだけです。で、それはどういうことかという、彼女は何かの主題を表現しているのではなくて、言わば手にした材料と技法が彼女の身体を通すことによって籠という宇宙が出来あがっていく。それは、子どもや私たちの「ものを作る」ということの根本を示しているように思います。

今回は絵画がテーマですが、絵画の構想発想というところ「伝えたい表したい」とこの表現という風に捉えがちですが、材料や素材を使って「やってみよう」とか「やってみよう」とか、そこに宇宙ができ、そこで知らなかったことを発見することが非常に重要なのではないかと考えています。そしてそれは造形遊びがやろうとしたことではなかったのか…。造形遊びと絵画を別のものと切り離すのではなく、造形の発想やわれわれの関わり方という視点から見ると、新たな可能性が出てくるのではないかと。あとで、授業実践のお話が聞けるとは思います。子どもたちがどんな動きをし、どんなことをつぶやいていたのかを聞かせていただきたいと思っています。

澤田：永守さんとは三十年以上のつきあいです。少し前まで、



「基礎造形教育学会」というところで共に研究をしておりましたが、今回の会誌は永守さんの前任校での研究「佐賀大学、造形教育学実践研究会」での仕事が継続しているのだと拝見しました。私事で恐縮ですが、大学の移転などでとても慌ただしくしていましたので、一日和歌山に抜け出してこいと呼んで頂いたのだと思っています。

私が日常的に指導している学生の多くは、イラストレーションを専攻しています。彼らの作品にはモダニズム絵画が排除してきたナラティブなものを核にして制作しているものが多い。あたかも近代絵画の流れに逆行しているような観もあります。他方ではそのような物語性を方法論とする現代作家も少なくありません。この二百年ほどの近代の歴史を通して私たちは「描くという自由」をどのように得たのか、そのようなことを日々問われているような気がします。

永守：有り難うございました。パネラー以外にもゲストの方々に多く参加して頂きまして、この場には、アーティストや専門教育（芸術家養成）の芸術大学、そして初等・中等の美術教育や、その教員養成、そして美術館、それぞれ立場は様々な方がおられます。とは言え、私は専門教育としての絵画と、初等教育での絵画は、本質的な部分で大きく重なっていると信じています。今日の論議が立場を超えて、絵画と教育の関係性を深い場所で形成できると期待しています。

このシンポの基本は私たちの研究にご批評を頂くことです。ということで、先ずは研究会の側から、ご提案いたします。最初に永守より、研究の枠組みと概要についてお話しします。

## ■研究の枠組みと概要

永守：「絵画・以降の時代に構想する絵画教育」とは、絵画が「終わってしまった」時代の絵画教育のあるべき姿を探るという意味です。視覚性と平面性を純粋に追求し、絵画がフォルマリズム的に最終形態にまで還元されてしまった1970年代。単なる色面や物体になってしまったミニマル絵画や、幼児画のようなドローイング絵画。それらは勿論、大きな意味と役割を持っていたのですが、そこで絵画の進化論的な変革が終わってしまい、絵画が新たなアートを切りひらく力を大きく失ったことは確かです。

この「絵画の終わり」は、美術教育にも大きな影響を与えています。近代美術教育の理念である、個性やオリジナリティ、創造性や変革、自由などは、すべて近代美術、とりわけ絵画から「転写」されたものです。同時代の絵画がそのような理念とエトスを失えば、直ぐにはなくても、ボディブローのように美術教育の核心にダメージを与え、変質させることになりました。さらに1990年代以降、美術は「非・アート」、つまり、アートならざるもの、アートの外部とのボーダーで、その形式的な探求をしているように見えます。美術の核心が溶解し、その枠組みも揺らいでいる時、絵画教育はどのような姿であるべきなのか？ この問いがプロジェクトの背景です。

今回のプロジェクトは、この「絵画の終わり」を踏まえて、

モダニズムとポストモダニズム、その双方からアプローチしています。モダニズム的アプローチとしては、ある種の「絵画の原理」のようなものが絵画教育の基軸をつくります。その原理にはいくつかのものを構想中ですが、今回掲載したものはドローイング、すなわち「線とかたち」に関するものです。他方、ポストモダニズム的なアプローチとしては、絵画の歴史的な様式を体験的に理解することを取り上げています。特にここでは、いくつかの様式を横断的に組み合わせるシークェンス（連なり）とし、美術の教師が創造的にカリキュラムを形成し、絵画の諸価値に関わることを浮上させています。

モダニズム、絵画の原理からのアプローチとして、今回はドローイングを取り上げていますが、この「原理」を探る試みは、いろいろと論議の分かれるところでしょう。永守は1988年に前任の佐賀大学で主宰していた若手の先生方との研究会（佐賀大学・造形教育学実践研究会）で、イメージが成立する場所としての「投影面」を、絵画の平面性と表面性に関わる課題意識から題材・カリキュラムを開発しました。お手元にその抜粋の資料があります。また1991年には「色彩とカオス」というタイトルで、抽象表現主義絵画を基礎に、還元的な色彩平面とそこからの意味生成としてのドローイング教育を提案したことがあります。大阪教育大学的那賀貞彦氏の「マネリスム教育」もこのような還元的な絵画平面から、絵画の原理を構想するものでした。「絵画の終わり」の時点から振り返って、絵画の基礎と基本的構造を探ることは、まさに教育的な作業です。

今回のドローイングは、ポロックのポーリング（ドリッピング）をアクション（行為）性として把握して、そこから物質性や空間や場、そして行為性へと「反・絵画」へと向かう動きが生まれ、そのようなアートが「造形遊び」として「教育化」されたと見ることに基づいています。絵画の制度から脱し、根源的な物質の想像力や、現実の空間に働きかけ、場を生成すること。そして一回性と行為性のなかに表現と表現者の本質を探ること…。フルクサスや具体美術協会、あるいはミニマルアートやモノ派に代表的な、このようなアートは、しかし、絵画から生まれてきたものでもあり、「絵画の痕跡」をいたるところに見出すことができます。

造形遊びもまた、既成の美術教育へのアンチテーゼとして生まれてきました。作品主義と技術主義への批判と、子どもの表現に立脚する姿勢。それらは評価すべきことですが、一定の枠組みのなかで語られるべきでしょう。私は、それは基礎教育としての枠組みに位置づけられるべきだと考えています。

このドローイング教育の構想は、造形遊びから出発して絵画表現へと導く教育の姿を多様に構想したものです。1960-70年代の反・絵画的、反・芸術的なアートに絵画の痕跡を探る眼差しで、子どもの造形活動を見て、そこに絵画への道筋を見出し、それを辿ること。造形遊びを基礎教育と位置づけ直す事によって、かつて構成教育が失敗した「子どもの身体から始まる」造形生成の教育が再生するいくつかの可能性があると、思います。

## 2. 「オルタナティブ・ドローイング」提案

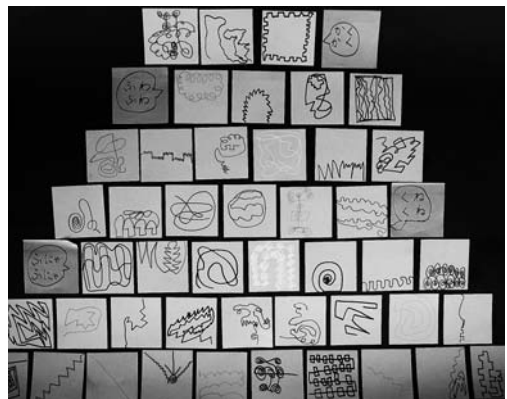
永守：以上が序論のような前振りです。では、続いて「オルタナティブ・ドローイング」の題材群開発を担当してくれた3名からお話ををお願いします。

西井：冊子18頁の「芒・蒲をかく」と、36頁の「線のタイル」の2つについて、子どもの様子を中心にお話させていただきます。私自身、造形遊びが大好きで、これまで造形遊びを中心とした題材研究を行ってきました。造形遊びのよさである、主体的な学び、身体感覚の学びを大切にしたいと考え、また、造形遊びの可能性を探っているところです。

18頁の「芒・蒲をかく」は実際には「からだで線をかいてみよう」と子どもたちに投げかけてスタートしています。まず、身体を使った表現として意識させるため、線を描く活動に入る前に、腕やひじ、脚の屈伸など身体全体を使って伸び上がる動きを十分に行いました。ダイナミックに身体を動かし、身体で描く軌跡を感じられるようになったところで描線する活動に進めていきます。まずは黒板に水で描く活動を取り入れました。造形遊びとしてとらえる活動です。描いては消え、消えては描く活動で、子どもたちは身体全体を使って描線する楽しさを感じていきました。そこで次に、墨の濃淡2種類と、太さや勢いが生まれるよう、刷毛と書筆を使い、1m×2m大の大きな画面に描線していきます。子どもたちは、自分の線を描くことそのものを楽しんだり、友達の線のよさを感じたりして、楽しんでいました。ここでの手立てのポイントは、一人ひとりが表現する場を設定したことです。そうすることで、自分の描く一本の線に集中でき、緊張感の中で描くことができ、自分の身長を超えるほどのダイナミックな線が次々に生まれました。そうして全員が描線した後に鑑賞すると、「葉っぱみたいにみえる」「バッタがいる感じ」などとのつぶやきが出て、さらに穂を描き足すと「これは秋」などと季節感を感じている気づきも出されました。子どもたちは描線するときは自分の線だけを見ているのに、全体をみて鑑賞すると、奥行きや季節感までも感じ、その世界に自然に溶け込んでいく感覚を楽しんでいました。描線することと見ることをつなげた学習を今後どのように発展できるか、現在模索中です。36頁の「線のタイル」も身体感覚の学びから始めました。大きな模造紙にグループで、色チョークを使い自由に描いていく線の冒険をさせました。はじめは38頁にあるようなぐりがさが生まれます。そこで、線に対する意識を持たせるために「ゆっくりかいてみよう」と声かけをします。すると線のコントロールを意識するようになってきます。「さらにもっともっとゆっくりかいてみよう」と声かけすると指先の動きに集中し、はじめにはみられなかった線質が出てきました。そこで次はB4サイズで画面を小さくし、色鉛筆で描線します。そしていろいろに描いた線を見ながらフレームを用いて部分的に切り取る鑑賞を行いました。最後にさらに画面を小さくし、7センチ四方のカードに多様な線を描く活動へとつなげます。そうして出来上がった一人ひとりのカードをグループで持ち寄り、鑑賞し、カードを仲間分



西井 芒・蒲を描く



西井 線のタイル



笠原 草花で仮名文字ドローイング



笠原 ねんどの島にめいろをつくって

けしたり、線から生まれるイメージを言葉にしたり、カードの並べ方を考えたりしていきました。今回はグループでの作品を作り、たくさんカードを並べる活動にしましたが、好きなカードを2つ選ぶなどの別の鑑賞の方法もあるかもしれません。このような表現と鑑賞がつながる題材についても研究中です。これからも目の前の子どもとともに楽しむ図工科学習を大切にしながら、美術教育における理論とのつながりも意識しながら取り組んでいきたいと思っています。

笠原：図工の専科を担当しています。3つの題材を簡単に紹介します。低学年・中学年・高学年の三種類になります。

まず、低学年の粘土を使った題材です。子ども達お絵かきが好きですが、その時に描く線は意識しているものではないので、ここでは線そのものの魅力を伝えるために粘土がいいのではないかと思います。西井先生は身体全体の活動でしたが、手先を使うことが私自身好きということもあり、手指の微妙な身体性の焦点がおかれた表現活動になっています。

粘土の島をつくるということで、単なるお絵かきにならないように「島をつかって、そこに迷路をつかってね」ということにしました。ビー玉などを使っていろいろ試しながら、粘土のほどよい弾力感などを味わうことで、いろいろな種類の個性的な線がたくさん生まれました。つくっても失敗したらまた消して、たくさん何度でも描くことができます。でも、「いい線ができたなあ！」と思ったら最後には何も無くなっていることもしばしばありました。

次の題材は22頁になります。

仮名文字と「草」は「草書体」など、つながりがある草で文字を作ったら面白いかなと思いました。子どもはよく中庭でも草や虫をたくさん捕って見せに来てくれますよね。草というものは生きた素材なので生き生きしているし、みずみずしい素材なので、図工室に持ってくると教室が草や土の香りが広まって子どもの発想力を引き出してくれたのではないかと思います。文字を作っていく際に一人一個ずつ仮名文字を選んで、「あ」であれば、ここは丸く、ここはすっとなっているなど特徴をとらえさせます。作品は24頁、25頁にあります。この「わ」の作品は文字の形に忠実に、文字の形を真似てつくっているのではないのでしょうか。「先生、この部分びったり！」など、枝の形をよく見て作ったり、文字の形と草の質感を考えてつくっています。また、子どもは装飾するのが好きなので葉っぱをくり抜いてみたり。「デコレーションしたい！」という気持ちが大きいのか、「え」のように周りにたくさん草花を貼ったりするような作品が自然に生まれました。クラスで「いろは歌」に並べて鑑賞してみたりしたのですが、つくったカードを使ってもっと別の鑑賞の授業ができるのではないだろうか？と模索しています。

最後に毛糸を使った授業、28頁です。

高学年になると「お絵描き」などは好まないのですが、毛糸という新しい線の素材、あまりなじみのないものを使うことでやってみることにしました。「NHKのアニメで、こんなのあるよ。」などと言って興味を持った様子でした。毛糸

と毛糸が会うなどしたら、新しい物語が生まれると思ったのです。29頁に作品がありますが、図工が得意ではない子どもの方がかえて面白い作品ができました。例えばカタツムリの作品などは、図工が苦手な子どもだったのですが夢中になって作品を作り上げました。毛糸と糊があまりうまくついでなくてヨレヨレしているところなどが、かえて面白い深いものになっているように思います。友達にも「面白いね」と言われていました。子どもの発想力や線の魅力などたくさん発見があった授業になりました。

岡本：私は高校での勤務が長かったのですが、近年、中学校美術の教科書の編集を担当していて、中学生と高校生の違いがあまりわからず、編集部から「中学1年生は、小学7年生だと思ってください」とよく注意を受けました。でもいまお二人の話聞いていて、僕が大学や美術館で企画していたワークショップとあまり変わらないなとも思いました(笑)。かつて美術館で、岩村伸一さんという作家が行ったワークショップを思い出しました。葛やドクダミなどの葉っぱを集めてきて、一晩布団乾燥機で乾燥させて直径3メートルの皿に山盛りにする。皿の周りには座布団がひいてあって、参加者はひたすらすり鉢で葉っぱを摺るというただそれだけのもので、最後は用意してあったガラス瓶にその粉になったものを入れ、日付を書いたシールを貼って持って帰るというものでした。発表された授業でも、実際に物質(植物)を教室に持ち込んで、匂いや手に触れる肌触りを感じながらの作業があり…近いものがあると思いました。教室に等身大の作品をつくるという行為や、見えた絵が自身を喚起するなど面白いと思いました。絵を描いていて、何かが立ち上がってくる。厳然と、まさに「世界」が立ち上がるということではないでしょうか。…ものそのものに頼りすぎてしまうのは良くないですが。

永守：岡本さんらしい発言を有り難うございました。身体とモノから美術を見る視点は、今回のプロジェクトの基礎でもあります。西井さん、笠原さんに発表してもらったのは物質、身体まみれの子ども達が作品をつくっていく、その過程であったのですが、焦点はそれらの活動が「絵画」の表現に結びついていくことです。私たちの研究は、一面ではモノや身体性から離れて視覚性が浮かび上がっていく道筋の探求です。そこで今回は、すべての題材で鑑賞活動を重要視しています。見る活動のなかで、絵画なるものを支える視覚性が特権的に浮上するからです。そのことを中心に書いてくれた北野さんから。

北野：私は普段、ACOP (Art Communication Project) という、いわゆる対話型鑑賞の実践/研究を学内外で行っています。本会誌では、対話型鑑賞の方法論を応用した、成果物の鑑賞活動を提案しています。

「造形遊び」ということが今回のキーワードに挙げられますが、対話型鑑賞もいわば「鑑賞遊び」として捉えられ、往々にして造形遊びと同型の批判——あまりにもオープンエ

ンドな活動なので、合目的に授業を設計することが出来ないのではないかと批判——を受けてきました。

事実、対話型鑑賞は、ある個別の教科に限定されない汎領域的な「学びのシステム」という性格を持ち、博物資料や国語教材など、アート作品以外にも応用可能な方法論です。だから今回の試みのように、学校教育に適用する場合、単独で題材化するのではなく、体系的に構成された題材シークエンスの中に挟み込むような形で活用していくことが望ましいでしょう。

本会誌に寄稿した題材では、そのような基本的な条件を踏まえたうえで、そこからさらに発展させ、対話型鑑賞のエッセンスを応用した、また別の鑑賞活動「ならべてーみること」を提案しています。本題材のポイントは、成果物を単体で鑑賞するのではなく、複数個のあるテーマのもとで、ならべて（意味付け、文脈付けして）ーみる（鑑賞する）ということにあります。

具体的な活動は、写真などを見て頂くと分かりよいと思うのですが、例えば小さな成果物をトランプのように並べて、このカードとあのカードをくっつけたらこんな言葉、オノマトペ、あるいは物語が生まれるのではないかと、といったアートゲームのような体裁をとっています。その際「なぜ、その言葉を想像したか」と問い、成果物の詳細な観察と、論理的な思考を促すことが重要です。

また、これまでの議論で、「造形遊び」と絵画教育の橋渡しが一つのテーマになっていたと思います。本題材は鑑賞－批評活動ですが、「ならべてーみる」活動のうちに、身体的・物質的な線（造形遊び）からイメージ（絵画）が生成する瞬間を体験することができるのではないかと、とも考えています。さらに加えて、「絵画」という観点を補強するものとして、そのような活動の完成形として「展覧会」という形式を想定しています。

対話型鑑賞の学校教育への応用。鑑賞から批評への深まり。鑑賞－批評活動が再創造／再解釈として制作活動と往還するようになること。そして、作品が「展覧会」として形式化されること。本題材の背景としては、おおむねそのようなことを考えていました。

おそらく、造形遊び的な身体性や物語性と、絵画教育のディシプリンとしてのモダニズム、その両者の折り合いの付け方、重ね合わせの方法が今後の課題となってくるのでは、と考えています。それに関連して、例えば本題材で「展覧会」という言葉を使いましたが、いわゆる「ホワイト・キューブ」的な完全に形式化された絵画の制度としての「展覧会」ではなく、さまざまな文脈や社会性の中でアートが成立する「実験室」パラダイム（クレア・ビショップ）における「展覧会」ということになるのかな、と考えています。

### 3. 「オルタナティブ・ドローイング」をめぐる

永守：さて、「物質性・身体性から視覚性へと言う絵画教育の筋道」が主題として浮かびつつあります。佐藤先生から口火を切って頂けますでしょうか？

佐藤：身体性からイメージ（視覚へ）という流れ、物質性から造形への展開の妥当性が検証されなければならないと感じました。物質性に関しては、かつて柏木博さんがパウハウス展のカタログに「モダンデザインの矛盾と非合理性」という稿を寄せられていました。その中に、デザインの機能主義によって、身のまわりの物質性や手触りを取り去ってしまったら、そこには我々にとってのディストピアしか残らないのではないかという話があります。

そう考えると絵画においても、描く行為や紙の手触り、木炭の音などのなかで考える必要がある。しかし一方では出来上がってくるイメージの世界がある。この二者をどのように結びつけるかが問題となる。

先ほどの西井さんの実践で、19頁の子どもの写真が好きです。この子どもの動き。これは次の頁の作品写真にはないものがある。ここをどう結びつけて語るか。そのような課題として感じました。

永守：有り難うございました。佐藤先生の仰る通りだと思います。キャンバスや絵の具の物質性と切り離されて絵画が成立するわけではないが、フォルマリズムはそれを捨象する部分があります。同時にその形式的な展開の中で、絵画は単なる布や、あるいは箱のようなオブジェ＝物体になってしまいました。この絵画の展開を美術教育はどう見るかという問題であらうと思います。

さっきの柏木博さんのお話しは、機能主義的デザインで考えると、椅子の場合など、最終的には「見えない空気の椅子」に行き着いてしまうということですね。同じように、絵画は純粋な視覚性や平面性に行き着いてしまう。それは実はツマラナイと。そこで、もう一度、手で何かをつくること、素材に触れることを復権させていく道を探るそれが佐藤さんの工芸論であり、同時にこのような事柄を平面性との関係で考えていくと絵画教育の基礎に連なり、また、絵画と工芸が通じ合う道なのだと。まあ、とても単純化してしまい申し訳ないのですが、そういうことではないかと思っています。

ところで先ほど美術館で奥村泰彦さんとお話しをしていて「ステラって一体なんだったんだろう？」という話題になりました。F・ステラは70-80年代には多くのフォロア（追随者）を生み、絵画再生の旗手でした。それが90年代以降は原田さんの言葉を借りればゴミのようなものしか作っていない。ミニマル絵画から出発して、フォルマリズム以降の絵画のフォルマリズム的展開を、レリーフで物質性を出したり、ペインタリーな筆触を見せたステラの今の姿を、私たちはどのように考えれば良いのか。そのあたりは絵画教育としても重要な問題です。最もビビッドに「フォルマリズム以降」に関わっている作家の一人として、原田さんにご発言をお願いします。

原田：では、手短かに。立体作品をつくっています。作品は木で作られた大きな作品で、えぐられたような凹面に彩色され

ている。私自身はそれを「絵画」であるとも言っています。

さっきから那賀貞彦さんの話が出ていましたが、私はかつての那賀理論を、ある意味では正統に具体化して作品を制作してきました(笑)。彼の理論で、絵画と彫刻の原理ということについて、まずその図(資料プリント)を見てください。この理論では「場」という概念が重要です。例えば、場をえぐって凹面を作った場合、そこに生まれた空間が大切なのではなく、その凹んだ場所が視線を集める。パラボラアンテナのように、そして劇場のように視線をひきこむことになる。これが絵画だ、と。逆に、盛って土饅頭～山のような凸の場所をつくると、その場合は凸の表面ではなく、その内部に在るなものの方が強く意識される。これが那賀さんの言う彫刻の原理でした。これはスゴイと思ったわけです。私の作品は、基本的には凹んだ内側に彩色された「絵画」が在って、そのかたち全体が彫刻となっている。絵画を支える彫刻、その二者を併せ持っている作品をつくっていると考えています。

そういう視点から、さきほどのご発表、特に線の題材について言うと、線を描くべき四角い画面をすでに当たり前のものとして受け入れるのではなく、画面=場そのものをつくるのが、もっと基礎にある絵画の作業として成立するのではないかと考えています。モノとしての画面の「表面」にこそ絵画が成立するわけですから、その「如何に魅力的な表面を作るか」が、より根源的な絵画教育の内容になるのではないかと。例えば、印象派はすべてを光に還元して「世界は光だ」と表現した。それに倣うならば、私は「世界は表面である」と言うことになります。そういう意味で、線や色で造形する以前に「表面づくり」が絵画教育としても重要である、と。

ところで、さっき題材「線のタイル」で大きなドローイング画面をトリミングさせるという内容がありました。こういう場合、絵画は窓から覗く世界です。イリュージョンとしてのイメージの成立ですね。でも「表面」の意識はそうではない方向です。そこでF・ステラが重要になってきます。僕は「要するに重ねれば良いのだ」ということを那賀さんとステラに教わりました。こんな簡単なことはありません。ま、重ねすぎるとゴミになってしまいますが。(笑)

で、表面に重ねて盛っていくと、マチエールになったり、レリーフになったりするのですが、やはり大事なのは、この表面そのものを魅力的にすることだろうと。それがこの会誌を読んだ私の感じたことです。

では、具体的に何か提案できるかといえば、それは難しい。でも、いま面白いと思っているのは「フロッタージュ」です。フロッタージュはこすりだして表面を浮かび上がらせるのですが、見て写すのではない。唯一、モノの表面をそのままに写し取ることができます。身体を通さず、一挙に写せる。しかもレリーフではなく平面性は保っている。これはタイヘンなことではないかと。「世界は表面である」ということを具体的に示せるのはフロッタージュではないかと思っています。

作品というものは世界の見方、切り取り方を示すものです。美術教育でもそのような世界の見方を示す必要があるでしょう。絵画についてだと、那賀さんの授業で聞いた「具象は窓、

抽象は壁である」と言う言葉が印象的でした。壁が魅力的になるように色と形とテクスチャーを構成すれば抽象画となると。でも、私はそういう構成をしないで、壁のシミや床の汚れ、そんなものを飽きもせず眺めていられるような、そんな表面の魅力があるのではないかと感じています。そういう世界=表面のあり方もあるのだと。そういう世界認識=喜びもあり、そういう表面教育を考えてみたいと思っています。

永守：とても分かりやすくお話しして頂き、有り難うございました。

実は私もフロッタージュは重要な方法だと考えていて、次期プロジェクトであるデッサン教育の基礎に、その原型(アーキタイプ)のひとつとして位置づけたいと考えているところです。参考に、今、研究会での資料をプリントしましたので、お時間があればお目通し下さい。

私が原田さんのお話して、もうひとつ強く共感したのは、色やかたちを予め在るものとして扱わない、という態度です。与えられたかたちや色を、ア・プリオリな画面に乗せれば、かつての構成教育の轍を踏むことになってしまいます。色やかたちを、それが成立する場所づくりとともに扱うことは、絵画教育の基礎として、非常に重要な点、前提だと感じました。

構成教育の問題が出ましたが、デザイン史にもお詳しい澤田さん、如何でしょうか。

澤田：構成教育という視点は、少し措かせて頂き、発表を聞いて興味深かったのは、鑑賞によって作品をつないでいくことでした。発表では「展覧会」という言葉が出ていましたが、子ども達の「見せたい」というような心の動きや、それぞれの子どもの発達、そのようなことを抜きにしては、絵画教育を語ることはできないわけです。ここに示された題材だけで絵画教育が可能になるわけでもない。子どもの姿は、先生方のご発表には見え隠れしますが、これらのモノや視覚以外のさまざまな諸感覚がどのように統合されたのか、あるいは、原田さんが言ったような自覚的なものとして子ども達に提示され認識されるのかという視点を忘れてはならない、と感じました。

永守：有り難うございました。いま澤田さんが言われたことと、原田さんが言われたことは直接的には結びつきませんが、子ども側の問題は後で出てくることでしょうか、身体・感覚というあたりから…。岡本さんに、先ほどの身体感覚論も踏まえて、絵画教育のビジョンについて、もう少し踏み込んだ発言をお願いできませんでしょうか。

岡本：実は、絵画そのものに収斂される表現、あるいはその教育を具体的にイメージできないでいます。永守さんや澤田さん、原田さんなどと共に、かつて「基礎造形教育学研究会」という場でかなり長い間、論議をしてきました。芸術大学の「基礎造形教育」という点では、70年代あたりから現代美術の理解と学習のために「演習」等の名前で、それまでの

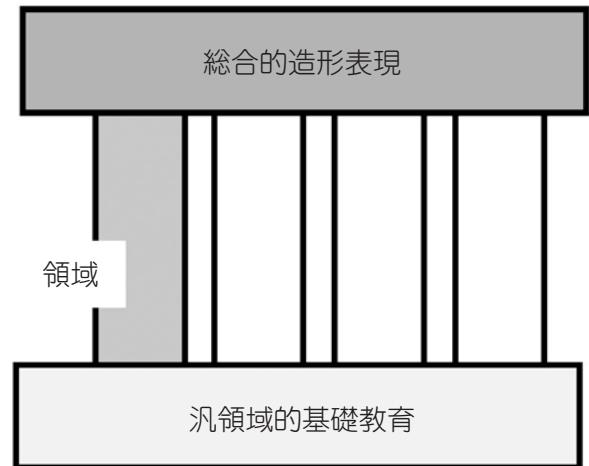
アカデミックな基礎教育とは異なる教育、行為性や観念性なども含む教育が試みられました。いま芸術大学にいて、それがかつてのような「絵画、彫刻、デザイン」などの領域だけではなく、映像、演劇、アートマネジメントなどを志望する学生がいるなかで、再度、共通する「基礎教育」を考えた時、造形や絵画に収斂される教育をそこに構想することは出来ません。

いまの勤務先では、1年次共通の基礎教育として「ワークショップ」を行っているのですが、1学年800名ほどの学生を23のクラスに分け、各々にファシリテーター、ティーチングアシスタント各一名が付いて、週一回6時間余りを半年かけて行います。様々なワークショップがあります。例えば加茂川でゴミを拾ってきてそれでTシャツ作品をつくる。その担当者、淀川テクニックの柴田さんは本当にゴミを綺麗だと思っている人なので、とても美しい作品ができあがったりする。あるいは巨大なダンボールのボール玉を作ってみる。直系が2メートルもあるし重いんです。他には大学から比叡山までの山道を歩くだけのワークショップもあります。70から80あるワークショップからファシリテーターや学生が選んで行く訳ですが、僕はそのような多様な試みの中に芸術大学の「基礎教育」の可能性があると見ています。絵画による表現だけを見ても、フレームの中で絵画を描く作家、それを逸脱しインスタレーションによる表現を試みる作家など…。アートの枠組みは最早、液状化現象にも似た混沌とした様相です。それぞれの専門に進む前に、一敢えて言うところ「基礎」となる教育は、できるだけ幅広く、全ての母体となるような要素が重要ではないかと思えます。

その文脈で「絵画」というものを考えた時、いくつかの体験が思い出されます。ひとつはネイティブ・アメリカンの村を訪ねて、バッファローの皮に描かれた絵を見たこと。それが今では彼らの生活のために「紙」に描かれて売られています。そしてそれは獣の皮に描かれたものとは全くの別物となって見えます。同じく、インドのある地域には女性が代々母親から受け継ぎ、家の床や壁に描くミティラー画があります。祭礼の折に描かれたこの絵は、大災害を契機に、生活のための商品として、移動可能な支持体に描かれ、絵画作品として流通することになりました。福岡のアジア美術館でも見ることのできるこの絵は、もはや元の絵とは異質なものでしょう。元来あるべき場所から切り離され、絵画として自律させられた状況です。いま、四角い白い紙に描く絵画を基礎教育とする意味はどこにあるのか、絵を描くことが教育の目的ではなく、結果として絵画が生まれることの問題が今日の美術教育における「絵画」の可能性と考えています。

永守：ありがとうございます。アーティスト教育の場合、現代におけるアートの拡散と入学者の状況を考え併せてみると「協同的ワークショップ」は有効かとも思えます。しかし、若い表現者が表現のメディアを獲得していく過程を考えてみても、それだけでいいとは思えないというのは、岡本さんも含めて、皆さん、共有できる思いではないかと。かつての「基礎造形教育学会」でも論議した図にこのようなもの

(下図：基礎と領域と総合)があります。



下の礎石が基礎で、その上に柱（各領域）たちが立っている。で、その上には総合としての「建築」が乗っている。つまり、下の基礎の汎領域性は上の総合性と照応しているわけです。この図は、バウハウスの教育課程を図式化したもので、基礎は予備課程、柱は各工房、屋根は建築、ということになります。予備課程の基礎性や汎領域性は、屋根の部分の総合性と照応して成立している、基礎教育はその教育課程全体の芸術観の枠組みが反映されて成立する、というのが私の主張です。

岡本さんのお話は、今日のアートでは、この屋根は溶解しているし、柱も危うい。故にモダニズムの核（コア）のようなものを基礎とするような、明確な構造体を設定することはできない。もっと幅広く、自在で柔らかなものであるべきだということでしょうか？

私の立場は、少し違って、そのようなワークショップの有効性は認めはするものの、それだけでは美術教育の基礎としては機能しないのではないかとということです。この基礎教育を構想していくときに、絵画に内在するモダニズムの力、絵画というコンテンツの力、それは未だ機能する、と考えています。絵画のモダニズム的原理、それが何らかのかたちで、この礎石の部分に埋め込まれるべきではないか、と。

この違いは、岡本さんが専門教育、僕が教科教育、という立場から来ているものでもありかもしれませんが、基礎教育をめぐる今日の本質的な2つの方向性であろうと思います。

では、ここで大嶋さんに教員養成課程での絵画教育の立場からお話して頂ければと思います。大嶋さんは画家であり同時に研究者であり、そして教育者であるということに高度に統合されている希有な方だと思っています。また、上越教育大学という造形遊び研究の盛んな場所に長くお勤めであったこともあって、今回の諸問題に添えて頂くには最適の方と（笑）。よろしくお願ひします。

大嶋：えらくプレッシャーがかかるご紹介で（笑）。絵画のカリキュラムを教員養成の中でどのように考えているか、ということについて述べたいと思います。さきほど佐藤さんが言われたように、言葉は機能主義と同様に、むしろ障害とし



であるのではないのでしょうか。私の絵画教育の原点は、私たちは言葉の生み出す意味が感じがらめになっている、ということです。その「意味」を解体していく過程がモダニズムである、と考えています。

ステラの話が出ましたが、ブラックペインティングのように、外側の形で内側の形が決まる、そのような先鋭的なフォーマリズムから始まった。で、次に外側を取り入れすぎて、前に飛び出してしまった…と、そんな風には考えています。そこで彼の言う「作動空間・working space」を、私はもう一度、平面の上で行ってみたい、と考えて私は制作しています。絵画はイリュージョンですから、物質に還元されてしまった絵画平面から、どのように絵画空間に転換できるのかを考えています。これを簡単に言ってしまうと「地と図の転換」がベースになっていて、これはキュビズムの考え方とほぼ同じですね。モダニズムというのは、要は「図」だった絵画を「地」に戻したということであったわけです。そこで私たちが示せる「絵画の原理」（というのがあるとするれば）として、「地と図の転換」があるだろう、と。その転換を常にもたらすような実践、それが絵画ということになるのかな、と考えています。

ところで私の担当している授業に「初等図画工作科内容学」があります。これは小学校免許の必修ですから、150名を2クラスに分けて70-80名。それを4-5回担当します。で、どういうことをやっているかと言うと、四つ切り画用紙にクレパスを塗れるだけ塗るという作業を課しています。次にそれにさまざまな行為を加えて、結果として可能な限りのテクスチャー（痕跡）を生み出してもらいます。最終的に黒板に展示できる残骸のようなものが残れば良いので、しわくちゃにしても濡らしても踏んでも良いと。そしてそれらを全員分並べて見ると、壮大な絵画が出来てしまう。絵画ってこれじゃないの？と投げかけるわけです。

もうひとつ例を挙げますと、半切の画用紙に水彩絵の具で思い切り「滲み」をしてもらいます。その半分を友達と交換し、さらにそれらをズバズバに切り、混ぜ合わせるようにコラージュします。ここでは「地と図の転換」が起こるわけで、何が「図」であるのか分からないほど徹底してコラージュしてもらいます。それにさらにドローイングを加えたりもしますが、そのような制作を通じて「地と図の転換」が常に起こるような空間を目指します。このダイナミックな転換が絵画の本質ではないのでしょうか、と投げかけています。

ひるがえって、教師になるために大切なことを考えてみます。通常、自己はアプリオリに成立していると考えがちなのですが、これはある意味で、自己が成立する以前の複雑な「地」のことを忘却し、自己という「図」がもともとはじめから自然に存在していたのだと思い込んでしまっているということです。ところが教室の中で子どもたちと対峙した場合、そこには必ずある種のモダニズム的解体、自己を地に解体させる作業が求められます。教師という主体が子どもという客体を操作するのではなく、むしろ教師が「地」となってさまざまな子どもの「図」を相互的、協働的に浮かび上がらせる作業が大切です。特に特別支援教育の場合、教師はまさに

「地」となって、かれらの世界を浮かび上がらせる必要があります。そういう意味では教師という仕事の場合、いつも自分の中で「地と図の転換」が為される必要があります、絵画はその感性的な基礎を与えるものだと考えています。

永守：ありがとうございました。原田さんの「地をつくる」ことに対して、「地と図の転換」ということに絵画の原理、そしてさらに普遍的な原理を見るということでしょうか。

湯川さんの絵画作品は 地と図の構造がポイントになっているようにも思いますが、如何でしょうか？

湯川：先ほどのお話の流れでいえば、私は那賀理論から逃げたクチです（笑）

抽象表現主義からミニマルへ、というフォルマリズムの流れで、自分も作品づくりに悩んだことがありました。それまでは戦後アメリカ美術だけを基準にして考えていたので、他の世界を見てみたいという思いから、ヨーロッパへ留学しました。行ってみたら、見事にフォルマリズムのフォの字も出てこない。

ヨーロッパでは、美術の中の一つの流れとしてアメリカのフォルマリズムを捉えていて、個々のアーティストは伝統的な絵画の継続から現代的な問題を考えようという姿勢で制作に取り組んでいました。例えば、80年代初頭のニューペインティングの代表的存在とされるパゼリッツですが、彼が描く逆さまの人体像は、フォルマリズムの次に来るものとしてではなく、フォルマリズムが主流であった1950年代ごろからすでに描き続けられていたものです。ヨーロッパは多様な流れが混在するアートシーンだと感じました。そんな中で、作家としてやっていくためには自分の中にどのようなものがあるか、表現すべき内容があるのか、という問題に直面せざるを得ませんでした。

絵画における地と図の問題でいえば、デュッセルドルフのアカデミー在籍中の担当教授、ヤン・ディベッツというオランダの作家ですけど、彼から言われた言葉を思い出します。

「日本の伝統絵画や浮世絵は素晴らしいが、絵画空間という点においては、ヨーロッパの中世の宗教画の空間と共通するものがある。ヨーロッパ絵画において大きな成果は、遠近法を発明したこと。これによって地と図を統合した絵画空間を作り出すことができた。それを踏まえて現在のモダニズムがある。日本人はモダニズムの空間をまだ作り出していない。ルネサンスの遠近法を経ていない。では、日本のモダニズムとは何か。お前が考えろ。」

明治以降の美術史を省みても、モダニズムは空洞化しているように思えます。点の集まりとして時代ごとに作家はいますが、大きな歴史の流れとしては見えてこないのではないのでしょうか。日本の教育の中で、モダニズムをどう捉えるかのスタンスが大事なのだと思っています。

永守：なるほど。分かるような気がします（笑）。

さきほどからの私たちの主張、つまり美術教育のコアの部分にモダニズムを据えるという、このモダニズムそのものが

脆弱で空洞化している、と。私たちがポストモダンの浮遊した感覚に生きざるを得ないとしても、その浮遊を支えるものは何なのかというような問題であろうかと思いました。私自身としては、であるが故に、美術教育のコアにやはりモダニズムを据えるべきだということになります。作家や専門教育、教員養成などの様々な視点からのお話を頂きましたが、ここで再度、佐藤先生に教育の観点から、問題を整理して頂ければ(笑)。

佐藤：身体や物質は、個々の子どもにくっついているんですね。ここでは議論が「絵画は、」というところに集中しているが、肝心の学ぶ側、子どもを主語にどれだけ語れるかというのが大きな問題ですね。それをこれまでとは異なる語り口で捉えなければと思います。

「正史」、つまり美術史で語られなかったものはたくさんある。先ほどのドイツでの米国とは異なる歴史観の問題や、あるいは「工芸」なども美術史の外側に置かれてきた。それでも連綿ともものづくりをしてきた歴史はあるわけです。「正史」の外で、実際の生活に関連させ、子どもを主語にどのように語るべきか、それが問題であると思います。

永守：なるほど。それはやはり重要な課題、視点ですね。岡本さんの言う「多様さ」にも、澤田さんの指摘した「子どもの視点」の喚起とも連結します。もう一度、総合的なディスカッションの場を持ちますので、その時に、今の問題をからめてお話を頂ければと思います。

ここまでの論議を聴いてこられて、学校教育に対して比較的には第三者的立場の奥村さん、如何にお受けとめられましたか？

奥村：はてさて(笑)。「絵画は枠組みである」という認識は全員共通している。その一方で、この会誌で取り上げられている実践は、絵画に向かう前に、線そのものとう向かうかを中心に置いたものです。西井先生の黒板に水で線を描く授業でも、何を描くかということ以前に、先ず線を描くことになる。で、線を引くという行為で、予め何を描くかは与えられていない。何を描くかを予め与えるやり方、考え方からすると「造形遊び」には色々批判もあるようです。蒲を描くためにはこのように線を引くんですよ、と教えるのではなく、まず線を引く。そのようなことを通して、あらゆるものを未知のものとして捉えることを体験することは大切だと思います。

我々は美術館で、既に来上がった美術史、その文脈に沿って展示するというだけではありません。勿論、そういうこともいたしますが、自分たち自身も、そして見ていただく方にとっても「未知のもの」として見て頂きたいと思っています。未知のモノとして体験する、モノに対してそういう感じ方をすること。勉強して色々なことを知ること、未知のものを減らして行って、既知のものを増やすことです。知識を増やすことが教育であるとされています。そういうことだと、展示会は既知の作品を増やすためのもの

となります。しかし、古い作品でも未知のものとして、あるいは何度も見た作品でも未知のものとして見えるということ。実は美術館や博物館を体験するときには、そういう能力が必要だとされています。

線を描くことが未知のものを体験することに連なるということで思い出したのですが、私も書道の時間にあの水で描くというものを経験しました。今でもやっているのかな？

(永守：和歌山ではポピュラーらしい)で、一方で草で仮名をつくる時には、自分で線を描くのではなくて、どこかで見つけてきた草の線。それを平仮名の形式が決まっている既知のかたちにつくっていく。予め在るかたちを別のかたちに構築し直していく。で、それによって、ここには未知の要素があります、知っているはずのものが、実は知らないものである可能性の気づくこと。そのような体験が美術である。このような体験は実は何かを再現的に描くときにも同様で、既知のものを描き写すのではない。既知のものを未知のものとして見て描くことに美術の発見、体験がある。

永守：有り難うございました。「未知と既知」の問題は面白いですね。

子どもと文化財をどのようにつなげていくか、という課題が出たところで、後半の「絵画の歴史的様式シークェンス」の方に話題を移したいと思います。このシリーズの扉を書いて頂いた湯川さんから、お願いします。

#### 4. 「絵画の歴史的様式のシークェンス」提案

湯川：ドイツでの経験を踏まえて美術史を視野に入れた授業を考えてみました。歴史を参照しながら作品制作を行うことは非常に重要なことではないかと考えております。自分自身の制作でも、実際に経験したり体験したりして得た美術の知識をもとに自分の考える美術史を体系化し、それを踏まえて作品をつくる事を大切にしています。

授業においては、高校生ともなると作品と文化をリンクできるので、自分の制作したものが歴史上どのような意味をもつものだったのか、それを教えることによって美術に対する知的好奇心を刺激される生徒が出てきてほしいな、という点を念頭に置いて指導しています。

今回は、生徒達が現代美術を鑑賞するときどのように見ればいいのか、理解のきっかけを与えることが出来るような題材を考えました。シークェンスという複数の題材の連なりにしたのは、新しい美術の方法の1つを複数の芸術様式の中から浮かび上がらせることで、生徒の理解を深めることができるのではないかと考えたからです。

ポップアートやシュルレアリスムといった題材は、イメージを違う文脈において表現し鑑賞する方法を、つまりイメージの異化というものを生徒たちに体験させることができます。実践では、ポップの現代版と、シュールの不条理さを、生徒自身が考え、制作しました。

ポップアートにおいては、ウォーホルを代表的作家として扱い、なぜ彼が大量生産品やマリリン・モンローや社会的事



湯川 ポップアートとシュルレアリスム

件をモチーフにしたのかを理解させながら、もし彼が現代に生きていたら何を描くだろうか?という点を考え、制作させました。

シュルレアリスムについては最初の年度、場とモノとモノとの不条理さを考えさせた結果、生徒全員が全くバラバラの作品を描く事態になり、描画指導に苦労した経験から、今年度は全員共通の「海」という場所を設定し、そこでモノとモノの出会いを考え、制作させました。

このシュルレアリスムの実践で、ある生徒の作品にカーテンの向こうの異空間からキリンが覗いている、イリュージョンを含んだ要素が出てきて非常に興味深い作品が出来たな、と感じました。ただこれがシュルレアリスムという題材からはみ出して、絵画空間のあり方を問い直すところに足を踏み入れたのだと、つくった生徒自身に理解させるのは難しいと思います。

永守:「コラージュ」も、当時の論議のなかで、重要な概念として浮上しましたよね。

続いて、保富さん、よろしくお願いします。

保富: 今回の会誌に掲載した実践は、基本的に模写などを通して技法を学ぶ身体的鑑賞を通して絵画の技法や画家の表現形式を理解することを目的としています。

授業形態としては、教職についてすぐの頃にゴッホの作品を鑑賞させようと試みたのが最初です。子ども達は、作家の名前を知っていても作品に対する形式的・内容的な理解がなかったため、身体的鑑賞をしながら作家が生きた時代背景や歴史的な位置づけも学ばせる実践が必要だと感じて取り組み始めました。尾形光琳とレンブラントの鑑賞は、それぞれ単独の授業で、同時代の作品として一つのシークエンスにしたものです。

学校現場では、子ども達の絵画に対する知識・技術がないという現状を目の当たりにしています。例えば、高校一年生で、十二色相環の色を見分けられない、中学校の教科書に掲載されていた作者・作品名が分からないなどです。色が分からないと、絵画やデザインの授業で影響があるだろうし、作



保富 尾形光琳とレンブラント

家の名前や作品名に関しては、教科書に記載されているにも関わらず解らないのは、知的理解という点で課題になると思います。知的理解では、美術科で学習するのではなく、社会科の授業で習った浮世絵などの知識しかありません。技術面も、道具を上手に使いこなせません。だからといって、子ども達は、美術に興味がないわけではないと思います。だからこそ、教師が美術の基礎的な知識や技能を教えることが美術文化の継承や発展につながるのではないのでしょうか。ピエール・ブリュデューは、きちんとした技術や知識を教えないければ美術を愛好する姿勢が低下すると指摘しています。東京芸大の調査の結果でもそれは明らかです。ユーリ・ノルシュテインも、多摩美大生に、世界的に認められたピカソの作品を見に行くと学ばなければ、自分の思いだけで素晴らしい作品は作れないと指摘しています。

このような状況を考え、できるだけ子ども達が達成感を味わうことのできる、さらに美術の基礎的技術や知識を得られ、美術に対する愛着を芽生えさせるような授業を目指して今回の歴史的シークエンスを作ってみました。

永守: 有り難うございました。

では、絵画教育における鑑賞活動が浮上したところで、鑑賞教育を研究、実践しておられる佐野さんからお願いします。

佐野: 鑑賞のことを勉強しています。光琳やレンブラントとか歴史的に有名な作品や、特徴的な表現形式などを理解させるという今回のご提案を見ながら思ったのは、それらの表現形式を子ども自身がどう見つけていくのか、その良さに子どもがどう気づいていくのか、言いかえると良さにどう気づかせいくのか、そこが重要で難しいところだと思って聞かせてい

いただきました。

従来の鑑賞学習ですと、模写をして体感的に理解させるたり、作品を見ながら友達と話し合う中で発見していくというような方法も行われてきていますが、私としては、それに何か別の手立てを加えていくことで、子どもたちが気づけなかったことまでも新たに気づいていけるような学習が出来ないか、と考えて授業をしています。

永守：そうですね。佐野さんがお話しになったことも、私たちの実践がもう少し蓄積されていれば、色々と教えて頂けることが多かったかも知れません。まだ実践が少ないので申し訳ありません。美術教育業界では、1990年代以降、鑑賞は盛んに研究されましたが、美術館とどの連携や、対話型鑑賞、ギャラリートークなどの方法論、そして個々の鑑賞題材開発などが主流でした。それは大切なことですが、ここではひとつの提案として、題材をシーケンスとし、小さなカリキュラムとして構成することに教師側の創造的な関与を可能にしたいと探っているのですが、。

## 5. 自由討議

—モダニズム、絵画の原理、未知のもの、身体、子ども、素材—

永守：では、いまから残りの時間で、2つのシリーズをまとめたの、総合的な論議をお願いします。「コーディネータ覚書」に記した4視点、

■論点1：絵画教育は美術教育にどのように位置づけられるか？

■視点2：絵画教育のカリキュラム構成の原理は何か？

■視点3：絵画教育の内容の広がり？

■視点4：[絵画+教育]、その次世代のビジョンは？

をできればご念頭において頂き、今までの論議で出てきたポイントを踏まえつつ自由な形式で論議をお願いします。

原田：では、言い忘れたことを。絵画は美術の教科書でも巻頭にあって、十分評価されているじゃないですか、その点、彫刻は、(笑)。大学で彫刻の実習で石を削っているとデザインから文句を言われたりする(笑)。しかし、私は彫刻にこそ原理があると、最近思っています。

第一に、造形の基本は彫刻にあって、それは端的に言うところ「作品が立つ」ということです。それが平面に援用されると「構図」「構成」とかになる。先ず、私が重力のなかで立っていること、。石でも木でも粘土でも、それを立たせることが、最も基本の体感できる原理なのではないかと。

第二には、既存のモノより、自然物の方が、素材そのものに世界があるということです。今回は「線」が主題となっていて、そこに草や繊維や金属というモノが関わってきました。紙や絵の具という既存のモノより、そういう自然物はそれ自体、世界を持っている。石を彫っていると、もうすぐ完成というところで真っ二つになったり、木を削っていると中から虫が這い出てきたり。そこに既に世界が在るんですね。その世界に私たちが関わることで、奥村さんが言われた「未知」

のものを発見したり、世界を確認したり広げたりできる。「私と世界をどう切り結ぶか」、これが最大の課題かと。この会誌では、その世界と私との接点として「身体」ということが書かれていますが、その時、美術の素材自体が既に世界を持っていること、私たちはそういう素材に関わることで、世界との関係を作っていくのだ、ということ。それが彫刻でも、そして絵画においても重要であるということです。

永守：なるほど。よく分かります。

岡本：原田さんがこのあいだ展覧会（「みずぎわのぐるり」展・Gallery-2kw, Feb. 2012）をした時に、少し手伝ったんですよ。その時にもう一人の作家である安藤栄作さんという方が「この世界を一番知っているのは樹木である」と言うんです。彼は山奥に住んで、「世界」を知っている樹木に対して、一本の手斧だけで削って作品をつくっていきます。そのことは、いま原田さんが言われたことと似ています。

その一方で、今、大学の1回生で、デッサンを希望とする学生が多い。昔で言う教養科目に「デッサン」という授業がありますが、15名定員の授業に330名の応募者があったそうです。通信教育部では33名定員に175名の希望者がありました。東京芸大、武蔵野美大や多摩美大は入試にデッサンがあるけど、関西では京都市立芸大を除いてデッサンは入試科目にないのです。そのデッサンがない大学に入学してきた学生が制作するにあたって、やはり「デッサンしたい」「デッサンすることで何かが開けるんじゃないか」と言っているわけです。これはデッサンにどこか頼る、何かに依存する、というようなこともあるかも知れませんが、気持ちとしてはよく分かる。そのデッサンへの思いの中身は、再現性にあるのか、何か別のものか、そこはよく分かりません。でも、彼らが絵画という形式のなかに何かを求めることには肯けます。

さっき湯川さんが「日本にモダニズムはなかった」というようなことを言われていました。「未完の近代」等の言葉で、多くの論者がそのように指摘しています。しかし一方では、明治以降150年近く続いた美術教育のなかで、近代の美術が確かに根付いているように思えます。そして学生たちが、白い紙に描くことで成立させようとしていることは、そのような基本的なものに拠っているようにも思います。学生たちは自覚的ではなく曖昧でしょうし、依存的であるかも知れませんが、でも線を引くこと、何かを再現することのなかに、美術へと向かう方法論を見出そうとしている、それを肌で感じます。そういう方法論を小学中高できちんと教えられれば、それはそれで可能性を持つのではないかと強く思うのです。でも絵画作品を作ることがその目的ではないことを充分に押さえておかなければいけないと考えます。

永守：ありがとうございます。

それでは、今のデッサンの話を、高校で教えておられる八木さんがどう受け止められたかをお聞きして、次に若い世代から渡邊さんにご意見を伺いたいと思います。

八木：絵画教育や相互鑑賞などを研究しています。

高校ですので、北野さんの発表にありましたように、鑑賞の後の美術展というものにも力を入れています。構想から制作、そして合評、発表というシステムを大事にしています。

まず高校の実践としては、ドローイングをベースとすることがとても多いように思います。ドローイングは身体感覚や素材の物性を直接探っていくのにちょうどいい作業であろうと思っています。西井さんと笠原さんに共通する、例えば草の匂いが教室に漂うというような、造形遊びの身体性や感覚性の部分ですけれど、「芒・蒲を描く」の場合、紙の切り方とか大きさというのが、非常にこのあとの展開を感じさせるものになっているのではないかなという風に感じます。水で描く方法も非常に好きです。書道の先生方は小さな黒板でやっておられますが、あの大きなところでやる。それが子どもたちのいつもの画用紙と違って自分より大きな紙でさせるところから、自然のなかに溶け込んでいくように子どもたちが感じるが増えたというご発言がありました。そして、もっと大きな場所に貼ってみようという展開には、先生の設定された場が広がりをもったように感じます。子どもたちが体感してフィードバックする活動は、造形あそびとしての好例でしょうし、学年を超えて、あるいは幼小中高でも大学でも使えるようなものです。例えばオランジェリー美術館のモネを想起しました。ま、なにかを気づかせるということが、仕掛けをする美術教師の役割だと思いますが、その好例だなとも。

ところで、先ほどの岡本さんの発言に思い当たることがたくさんありました。私も石膏デッサンをやった世代ですが、大学に入学後にはそれ以上に「発想」とか「気づき」だろうと強く感じたものですから、現場ではドローイングを介して、「その先の何か」を伝えてきました。

自分自身、この数年、絵画教育のなかで潜在意識から生むものということや、制作途中のなかの生徒の気づきであるとかから掘り下げてきました。例えば、高校の先生のお二人の発表も非常に素晴らしかったのですが、それは「追体験」だと思ふんですね。このアプローチを行って「その後」が楽しみです。限られた時間で難しくはありますが、そういう展開をやらせることによって「美大に行きたいな」と思う生徒も出てくる。そういう経験を積ませることによって大学に入学後に「デッサンって何？」という課題を持つことも可能になるようにも思います。ただ、芸大が増えて入りやすくなったこともあり、技術が衰えているのは事実でしょう。岡本さんのご提案は大切なことと感じます。

渡邊：私はもともとは絵画や写真をやっておりましたが、大阪教育大学では美術科教育を担当しています。現場の先生たちがどのように子どもに教え、興味をもたせていくのか、そちらのほうに興味が移っていきました。今回も子どもの表現をどのようにみていらっしゃるかに興味をもって、見せて頂きました。このような実践を学生たちにも紹介していこうと思っています。

私は、抽象表現の指導について少し研究して参りました。

感性を教えることは難しいので、それにかわって作品の力やモノで見せていくというところに可能性があるのではないかと考えています。いろいろな考え方がありますが、具体的に教育方法として提示できるものを示すことは難しいです。私の場合はモホリ＝ナジ、その表面相とテクスチャーそして構造という関係で、立体や表面についての理論に注目しています。「理論」というのは、それぞれの思いを超えて誰もが納得できるような構造ですが、それをモホリ＝ナジは上手に教育のなかに取り入れたと思っています。私はそれを抽象表現に援用したいと思っています。そういうことを考えてきた私にとって今日のこの場はとても刺激的です。私はアグネス・マーチンの研究をしておりました。私は彼女の作品をミニマリズムとして捉えるのではなく、抽象表現主義の感性…、というよりは日本や東洋的な感性がアメリカに受容されたときにあのような作品が生まれたと考えていて、そのような部分が日本の美術教育に生かせるのではないかと考えています。先ほどから話に出ているモダニズムのとらえ方そのものも非常に西洋的なものかもしれません。日本にもアメリカやヨーロッパに影響を与えた思想や「招き」を効果的に演出するような展示の作り方などさまざまなものがあります。そういう感性を日本人が持っているならば成長の過程でそれらを磨くことができるとも思っています。

先ほどからのモダンとポストモダンの話も、アグネス・マーチンを研究してきた私にとっては、とても興味深いものでした。で、岡本さんはアーティストを育てようとしておられる。それに対して私は教師を育てる立場にいますので、同じところで話せるのか少し疑問に感じておりました。しかし、永守さんが先ほど示された図で言うと、バウハウスでの建築にあたる屋根の部分を子どもたちがこの情報社会のなかでコミュニケーションを通して世界と関わっていけるそのようなスキルや能力を持つこと。そのような事柄が、この屋根の部分に相当するのかなと思いました。そのように考えると美術は現代社会において重要な役割を果たすと考えています。私は現在大学ではコンピュータや映像も担当しています。映像もまた絵画と同じように表面の問題として語るができます。単なる白いスクリーンに映像が映った瞬間に立体的なイリュージョンをもつ。それはまさに表面の問題ですが、そのような内容を私は絵画の授業の一つとして行っています。

もう一つ、先ほどのデッサンの問題です。「石膏デッサンが必要か？」という話が出ましたが、デッサンを求める学生が多いということは技術がないからだだと思います。学生たちは本当に技術がほしいと思っていて、でも技術がなくてつまずいてしまう。例えば木を彫る授業で「キティちゃんが彫りたい」なんて言います。技術というものが分かっていないのですが元来日本は技術の国でした。日本は技術大国であったはずなのに子どもたちはカッターひとつ使えない、等という話を卒業生からよく聞きます。「デッサン」というものも日本人が大切にしてきたひとつのメソッドであったと考えておられて、石膏デッサンにも大きな可能性を考えておられます。そのあたり皆さんとは少し違うのかもしれませんが、技術をうまく修得させ美術にたいしてコンプレックスを持たせずに、

それぞれの段階に応じた技術を修得させることは絵画の分野においても大事なことだと思っています。

永守：有り難うございました。

私も石膏デッサンとは言いませんが、別の何らかの形の方法論を示していくことは重要だと思っています。

また、絵画教育は、映像を含むメディアの基礎教育としても構想するべきと思っています。また一緒に研究をお願いします。佐藤さんもおっしゃってましたが、さらに造形することには社会的コンテクストの問題が切り離せません。先ほど「美術教育の目指すものはコミュニケーションを介して世界と関わることである」とのお言葉でしたがそれは佐藤さんの話されたことと照応することだと思っています。そこで、佐藤さん、関連してのお話をお願いしたいのですが。

佐藤：そうですね。少し永守さんの振りとは、ずれるかもしれませんが、先ほど奥村さんが言われた「既知のものを未知のものとして見ること。」これがとても重要なことだと思っています。以前に学力問題について論文を書いた時に、美術教育で求められる能力として「未知のものを未知のものとして受け入れる能力」を挙げました。そのような身体を得ることがとても大切なのではないのでしょうか。また物作りあるいは工芸ということについての話ですが、工芸のなかで大切なことは「同じようなものをずっとつくってられる」ということなんですね。僕たちは同じことをやり続けることができます。日々同じことをやり続けながら新しいものとして取り込んでいける。そのようなことがとても重要です。子どもがよく自分のつくったものに「スゲー！」とか言ってるのもそれでしょう。

さきほどから絵画と造形についてその二つはどう違うのだろうと考えていました。狭い意味での絵画の素材「画用紙、絵の具」には、あらかじめ物語が付与されておらず、とてもニュートラルです。そこに手を加えてどんどんと画面を変化させていくことを体感できます。一方工芸的なものは、素材そのものに文化的な面も含めてさまざまにあらかじめ意味が付与されている。それを自分なりにとりこんで改変させていく作業です。やはりこの両者は作り方が違うのだろうと思います。先ほど岡本さんもいわれましたが 白い画面に描くといくことが絵画の特性であろうかと考えています。すこし振られた話と違うかもしれませんが…。

大嶋：少し話を戻して「石膏デッサン」の話です。実は私も学生に石膏デッサンをさせ始めています。石膏デッサンに限らずデッサンには二つの大きな意味があると思います。

一つ目は、デッサンするには、まず意味を消す必要があります。意味を消さなければ形態は現れませんので、未知のものとして見直すこととなります。二つ目は、デッサンの材料、とりわけ木炭と木炭紙ですが、この二つはとても矛盾した材料です。一番扱いにくい。黒い木炭の墨を白い石膏の姿に転換させていくわけです。素材とその方法を捉え返す必要がある。つまり木炭を石膏の白さへと「メディア転換」する、そ

のように「捉え返された石膏デッサン」として考えると、それは抽象表現をすることと同じような本質的なものとして捉えることができます。

今の情報化社会のなかで生きている若い人たちを見て大変だなと同情するのは、ポロックもフリーマーケットも全て同一のフラットな状態にあるということです。そこには文脈も深さもないので彼らは意味や技術にしがみつこうとする。渡邊さんが言われたようにそれを身につければ何かが出てくるように思っているところがある。今のようなポストモダンの情報社会では、意味と技術にしがみつこうとすることでかろうじて自己を保とうとしているのかもしれない。そんな状況の中で、たかだか表面であり平面上のことであるにすぎないのですが、そこに思いがけない未知のイリュージョンがわっと生まれる。そういう体験は教育的にも意味があるように思っています。そのようなことも含めて絵画の原理というものは永守さんが言われたように、とても重要であると思っています。

永守：「メディア転換としての石膏デッサン」ということですね？

大嶋：「メディア転換」がなければデッサンが描けない。今日も朝日新聞に松井冬子の作品がのっていました。ああいうのを見るとデッサン力が必要だなと思ってしまう人もいる（笑）。しかしそうではなくて、デッサンのトレーニングというのは、モダニズムがやったものが内在している。そういうことを基本に据えて教えられれば絵画教育は有効に機能するのではと思っています。

## 6. まとめ

永守：有り難うございました。

では、そろそろ最後のまとめの時間です。パネラーの4名の方々から、最後に総括的なお話しやご提言をお願いします。

岡本：中学校の美術科教科書をつくっていて、今はかつての五領域（絵画・彫刻・デザイン・工芸・鑑賞）を教えるのではないということを変更して気付かされました。改めて少し驚いたわけですが、今の教科書の柔軟な構造はいまの時代に合っているといえるでしょう。それぞれの教科書のページには短いタイトルが付されていて、そのタイトルから喚起されるイメージに導かれるようにして授業に入っていく、という形になっています。そのような学びのなかで行われる「メディア転換」—大嶋さんのおっしゃることはその通りだと思います—が行われていく。

教科書はそうになっているのですが、でも教える教師は一人です。かつてのように一つの学校に数名の美術教師がいるという状況はなくなりました。そのなかで芸術大学が支援するところはないかと模索しているところです。そういうなかで言葉だけではなく、「作品そのものが解決してくれる」という部分、そういう可能性についても考えさせられました。

奥村：まとめのような話はなかなか組み立てられていませんが、最近ツイッターで盛り上がっていた話題として「学校で絵の描き方って習っていないよね」というものがありました。写生で描けと言われるのだけど、なにをどのように描いて良いのか分からない、そんなこと習ってねえよ、という書き込みに対してたくさんの反応がありました。確かにそうかな、と。ただ「前景・中景・光景」とか「三角構図」とか、そんなことは私が小学校のときには習ったような気がします。今はそんなことは教えなくなっているんでしょうかね？

一方で、中学校の生徒が美術館に鑑賞に来たときに、引率の先生から、「絵の描き方を教えてください。小学校ではなんにも教わってないんです。」と言われて困惑したことがあります（笑）具体的な技術として—まあメディア転換ですが—具体的なイメージを画面に書き写す、そのような技術はやはり求められているのかもしれない。

次に、制作と鑑賞という観点から。美術館に来るたいいの方は「絵の見方が分かりません」と言われます。圧倒的多数の方は、見方を教わっていないということだと思います。しかし、見方は教えられるのか？その教え方については、いまだ手探り状態で、たとえば対話型鑑賞など、教育方法は様々に探られているようですが、現実にそのような学習を経たひとはまだ育っていないように思います。皆さんはいかがでしょう？私は独学です。

澤田：今日は久しぶりでいろいろと勉強させていただきましたが、最後の渡邊さんの話もなかなか面白くて、非常に刺激になりました。先ほど、奥村さんの話にあった絵の描き方ということについてですが、昔の『新訂画帖』やアメリカの絵の描き方のTV番組などを見ていると、技術さえあればオートマチックに絵が描けていくかのような、そういうアメリカ流の幻想のようなものもあります。考えてみれば『新訂画帖』もアメリカの影響を受けていたわけですが、そういう近代の幻想、一度全部御破算にしてゼロからでも作って

けるという幻想。そのようなモダニズムの地平が、ここでの問題でしょう。それは、昔の粉本、臨画の方法によって様式を習得し、その様式以外の部分は認識する必要もない、というようなかつての社会とは異質なものです。そのような社会が崩壊してしまった現代において、我々がどのような認識の平面をもたなければならないのか、あるいは子どもにどのようにそれを与えるのか、それが美術教育の課題かと思っています。

佐藤：かつて「教材におとす」というような言い方がされてきました。大人側の文化的価値を一方的に教材にする、。そういうことではなく、教材をつくりながら考えていくことが大切なんだな、と考えさせられました。子どもの表現から立ち上がっていく事柄。そんな風に考えていると、子どもが最もたくさんの絵を描いている時期、つまり学校に入る前が重要なのかも知れません。ケログの研究など描画の発達段階の研究はいろいろとありますが、自分の子どもの絵を見ても、あんな風にでもなくて、状況や目的に応じて、子どもは実に多様な書き方をします。幼児を含めた子どもの表現からの立ち上がりという面が絵画には一方ではあって、他方では文化的な絵画がある。その二者の関係性をあらためて考えていくことが、今日の論議をさらに広げていくんだらう、と考えました。

永守：有り難うございました。

今日は司会の不手際もあり、うまく論議がまとまらなかった点、お許し下さい。

近年、学会などでも絵画教育の話は無かったように思います。今回の会誌を機会に、絵画教育の話を真剣に考える場が欲しかったというのが正直な思いです。今日の討議を踏まえて、これから研究会でのプロジェクトを進めていきたいと思っております。皆さまのご助力に心からお礼を申し上げます。有り難うございました。