

「共視論」的考察を参考にした図画工作科教育私論

—共に眺め，共につくり，共に思うこと—

堀 井 武 彦

I はじめに

II 「共視論」から図画工作科の学習への問いかけ

1 「共視」の形態

- (1) 図画工作科の授業形態
- (2) 図画工作科の授業における共視類型
 - ①接触・共視
 - ②分離・共視
 - ③対面（直視）
 - ④平行と支持

2 共に眺めること —何を共視するのか？—

- (1) 見えてしまうこと
- (2) 見てまねること
- (3) 見てみたい
- (4) 見せに行く

3 「見ること」と「語ること」

- (1) 図画工作科の学習と言語（ことば）
- (2) 美術鑑賞技法としての「共視」
- (3) はかない「共視対象」が示すこと

III 主題について

1 主題を掴むこと

- (1) 主題の対象としての造形的行為
- (2) 造形的特徴から見出す主題
- (3) 発想・構想の転換から立ち上がる主題
- (4) 造形活動に伴って明確になる主題

IV まとめにかえて

引用・参考文献

I はじめに

本稿は、北山 修氏（九州大学名誉教授、以下敬称略）が編者である『「共視論」母子像の心理学』（2005）との出会いを契機とした拙稿（お茶の水女子大学附属小学校研究紀要第20集収録）を書きほぐす方針で加筆、再編し、全体的には「図画工作科教育私論」としてまとめたものである。よって本稿は、北山氏が専門の精神分析や発達心理学等の論考ではなく、あくまでも、筆者が身を置く図画工作科の学習における児童の姿の読み取りの考察の拠り所として、北山氏の「共視」もしくは「共視論」を引用させていただいたことを冒頭でおことわりさせていただく。

北山は、浮世絵に描かれた母子像に母と子が共通の対象を眺める構図が多いことに注目し、精神分析や心理学の視点から、母子間の身体的交流や言語以前の情緒的交流が交わされる原初的コミュニケーション行動を、西洋文化が導入される以前の日本人の母子関係（親子関係）の特徴の一つとして捉えるものとしている。北山はこの行動を「共に眺める（Vewing Together）」あるいは「共視」と命名した。発達心理学では、「共視」の先行概念としてジョイント・アテンション（joint attention共同注視あるいは共同注意）があり、幼児が母（養育者）と共通対象を共に見ながら、言語以前の情緒的、身体的交流を通して、言語獲得や文化継承をしていく過程であると考えられている。

この知見との出会いは、筆者が30年以上小学校で向き合っている図画工作科教育現場の風景との親和性を直感するきっかけとなった。特に、上野（帝京大学）とアメリカの美術史家アメリア・アレナスの共同研究を基に広まった「対話による意味生成的な美術鑑賞（以下、対話による美術鑑賞）」¹との相似性を認識した。上野行一監修『「まなざしの共有」アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』（2001）では、対話による美術鑑賞について「美術作品に関する解釈や知識の一方的な伝授ではなく、観衆との対話を組織化し交流を形成する」と学びの特色が述べられている。教育思想としては、社会構成主義的理念であり、表現活動と鑑賞活動の一体化によって構成されている図画工作科の学習を捉え直す視点として「共視」という概念は有効ではないかと考えるに至った。

図画工作科で育む最も重要な資質・能力は、「主題を掴む力」と筆者は考えている。「主題を掴む」とは、児童が表したいと思ひ浮かべたことを形や色に基づいたイメージで掴むことである。佐々木（2011）は、図画工作科の授業デザインについて「ア『表現対象／主題』、イ『表現材料／素材／造形要素』、ウ『表現形式』、エ『表現様式』、オ『表現技法・用具／知識』」の5つの基本的な要素を『授業課題／目標』を達成するために、あるときは開放的に、あるときは抵抗として構成していく²こととしている。この5要素を児童の主體的関わり度合で捉え直してみると、まず、「表現材料／素材／造形要素」・「表現形式」・「表現技法・用具／知識」の3要素は、義務教育という学校制度における時間的、物理的制約を考えると教師からの提案が必然となる。

そもそも図画工科の学習活動の対象となる具体的内容は示されていない。学習材としての題材例と関連して扱う材料、用具、工具等が教科書に示されているだけである。勿論、学習の積み重ねによって、児童が既習経験を発展的に活用することは、教科を問わず目指すところではあるが、図画工作科の学習は多様な材料や技法体験そのものから発想を膨らませる教科の特性があるので教師の役割が果たすところは大きい。

次に、「表現様式」であるが、「画風」や「作風」と読みかえると、児童の主體的な関わりは大である。しかし、児童の「表現様式」は、全活動の足跡と捉えた方が学習としての奥深さが見えてくる。ところが、「主題」は他の要素と比べ、児童が主體的に関わる対象の幅や奥行きに原則的に限度がない。活動の初期段階で漠としていた「主題」のイメージは始動の推進力ではあり、もの・場所・こと・人などの対話を通して見出された新たな意味や価値によって更新される。そして、児童にとってより実感を伴った「主題」が立ち上がり、主體的に感性を発動させる学習要素の一つとなるのではないかという仮説が、「主題を掴む力」に筆者が注目する理由であり、そこにおいて「共視」が果たす役割が重要であるという認識が本稿の主旨である。

Ⅱ 「共視論」から図画工作科の学習への問いかけ

1 「共視」の形態

(1) 図画工作科の授業形態

図1は、「共視」概念の原理的構造を示す骨頂である。引用されている作品は、楊洲周延（ようしゅう ちかのぶ）「幼稚苑鯉と」という作品である。楊洲周延は江戸末期から明治末期にかけて活躍し、特に、美人画に優れた才能を発浮世絵師であったそうである。

北山は、図中の母親・幼児・鯉という三項の関係性について、母親の腕がしっかり子どもを抱えている「身体的交流」、指さしをしながら「名付け」をしている「言語的交流」、そして、母子間に交わされる「非言語的交流」や「情緒的交流」が行なわれ、「情緒的な『絆』が見える」絵であると解説している。図中の「共に思うこと」というキャプションは「絆」を暗示していると読み取ることができる。この母子の形態は、日本人にとっては馴染みのある母子の原風景である。もともと、近年では多様な「おんぶ紐」「だっこ紐」が開発され、必ずしも母子の原風景とも言えなくなっているが、三項関係についての原則はおおむね維持されていよう。

筆者は、この関係性から、図画工作科の授業風景を想起した。図2は、図画工作科の授業の一般的な形態である。上段は、普通教室での生活班（4名）が机を向き合わせて活動をする形態である。近年は教科書やノートがA版サイズになったことに合わせて机も大きくなり、活動スペースも広がってきた。下段は、特別教室（図工室）の作業机を使用した授業形態である。生活班で向き合って座ることに変わりはないが、図工専科が配置されている学校などでは、図工室独自のグループ分けを工夫する場合もある。

図1の三項関係を図2へ単純に当てはめると、幼児＝児童、母＝教師、鯉＝学習材又は作品、となるが、図画工作科の活動の場合は、母＝他者（児童）へと入れ替わることを前提としている。よって、共に眺め、共に思う「共視」の主体が児童同士ということになり、身体的交流や情緒的交流、「指さし」「名付け」に伴う言語的交流もそこで行われることになる。

また、共視の対象は、主体である児童自身の手元の学習材又は作品だけでなく、他者の手元にある物も共視の対象となり、グループ内に留まらず学級全体に広がることは、図画工作科学習の日常的な風景である。更に、母子間の様な直接的な身体交流は少ないが、鋸を使う際、板が動かないように手を貸す等の間接的な身体交流の姿も見られる。以上を踏まえ、「図画工作科の共視構造」を図3にまとめてみた。



図1 北山(2005) p 19

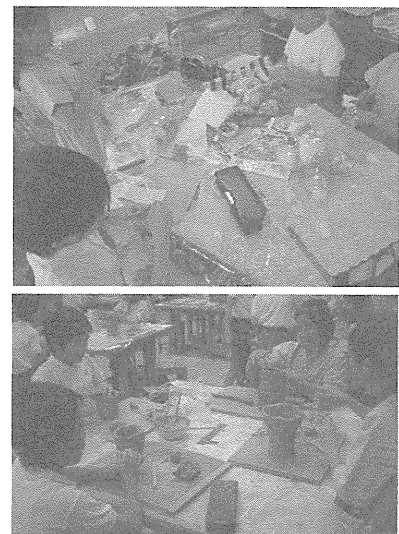


図2 図画工作科の一般的な授業形態

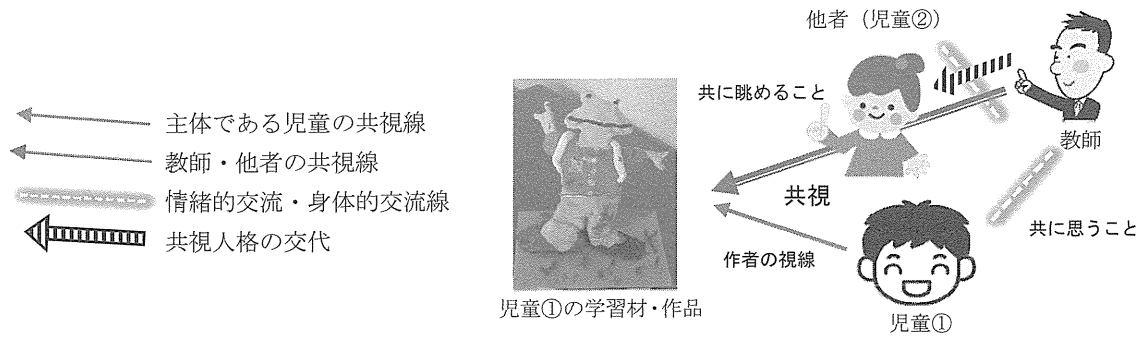


図3 「図画工作科の共視構造」

(2) 図画工作科の授業における共視類型

表1, 表2は, 北山による共視の分類解説(2005, p18)を基に筆者が一覧表にまとめたものである。表1の分類基準で213枚の母子像を調査・集計した結果が表2である。これによると『共に眺めること』の出現率が3割強になり、『平行』や『支持』を入れると, 母親と子どもの半数が何かを媒介にして関係を保っているということができ, これは非常に高率である」と北山は分析している。また, 「同時に, 子どもの年齢(乳児・幼児・年長児)を推定し, 並べてみたところ, 加齢に伴って母子の間に少しずつ開かれていくことがわかる」ことと合わせて考えると, 「母子間のつながりの強さばかり強調されている『日本人の発達心理学』のなかで, それがどう開かれていくかを示し得たのは画期的であると思う」と, 浮世絵母子像分析の成果を揚げ, 「私たちの母子関係は媒介物を橋渡しにして開かれていくという道筋がある」とまとめている。北山はこの「媒介物を橋渡し」する二者間の関係を「原象徴的三角関係」としている。このことは, 図画工作科の学習が学習材や作品等の媒介物と直接的に関わり, 〈児童-作品-教師〉や〈児童-作品-児童〉のような「共視」関係が「原象徴的三角関係」の構造を成し, 学習の基盤ともなっていることと合わせて「共視」が図画工作科の学習全体を捉え直す鍵になると筆者が考えるに至った知見の一つである。

この分析を踏まえ, 図画工作科の学習における「共視」の類型化を次項で試みることにする。

密着	
身体接触のある共同注視 (接触・共視)	「共に眺めること(共視)」には, 母子の間には身体接触のあるものがないものがある
身体接触のない共同注視 (分離・共視)	
対面(直視)	媒介物なく顔を合わせて対面, 対話しているような場合
平行と支持	「平行」は, 両者がちがう対象に向かいながら平行して関わっている間合いで, 「支持」は, 対象にかかわる子どもを母が支えている場合
無関係	
その他	

表1 (筆者作表)

	乳児	幼児	年長児	
密着	10.8	6.1	0.0	16.9
接触・共視	3.8	11.7	0.0	15.5
分離・共視	2.8	11.7	3.8	18.3
対面	1.9	8.0	2.8	12.7
平行+支持	2.8	10.8	4.2	17.8
無関係	0.0	3.3	8.0	11.3
その他	1.8	3.8	1.9	7.5
	23.9	55.4	20.7	100.0

表2 集計結果 北山(2005)p18

① 接触・共視

図4は、第3学年対象の題材名「クミクミックス」(造形遊び)の様子である。グループ単位の共同活動であるため、接触・共視が生じる確率が高い。しかし、一義的に見ることを目的とした「共視」ではない。協力して組み立てる際の身体接触による情緒的交流が本稿で捉えようとしている「共視」である。後から活動をのぞき込む女兒は、直接参加できないが、二人の男児の手元や活動の進捗状況を応援する気持ちで「共視」していると解釈したい。直接活動している2名の男児との間に情緒的交流が行われていることに加えて、活動の主題となるイメージを共有していると考えられる。



中学年の共同的活動ではよく目にする光景である。「共視論」の中で山田(京都大学)は、「あるものの上にあるものが添い加わる、あるものの上にあるものがつき加わる、あることの上にあることがくりかえされる、二つ以上のことが同じ時にかち合うこと」を指して「かさね」というと説明し、そのようなコミュニケーションを「かさねの語り」と表現することを紹介している。この「かさねの語り」は、図画工作科の学習を成立させる根本的な児童間のコミュニケーション、児童の学びの姿だと言える。図画工作科の「共視」は、言語交流、身体的交流、情緒的交流に加え、形や色に基づくイメージも「かさね語り」されていると考えられる。

② 分離・共視

図5は、上段が第1学年対象の題材名「わ」にかいてみよう、下段が第3学年対象の「ふわふわ キュッ」の活動である。どちらも個人活動である。隣席の児童が一方の児童の作品を分離・共視している状態と言える。後述する図画工作科の学習の環境の特色である「見えてしまう」場においては、「見てみたい」気持ちがあればいつでも他者の作品や活動は見るのが可能である。常に「共視」状態である学習環境の特色があることは本稿起稿の大きな推進力となっている。個人の活動も、共同の活動も、皆が共通の課題と向き合いながら、答えが多様であることを前提に学習が計画され、解は一つでは無いという自明性を授業者は意識する必要がある。更に、山田(京都大学)は、コミュニケーションについて「人と人のコミュニケーションは、人と人のあいだに『共通のもの』をつくりだす共同化の営みである。『共に見ること語ること』は、その根幹を形づくる行為であろう。」としている。図5の児童たちが「共視」によって作りだしている「共通のもの」とは何か、写真からは読み取れないが、図画工作科の学習の重要な学びの内容であるということは推測できる。



図5

③ 対面(直視)

図6は、第5学年対象の題材名「けずって みがいて いい感じ」の様子である。30cm程度の角材を小刀で削り、やすりで表面を磨き、任意に切断した後、曲線状に接続する活動である。図画工作科の学習で、媒介物(作品)無しで対面して対話する場合、雑談が多くなることは日常である。しかし、図6の場合、媒介物を横に置いて、手を使って削り方の指南を熱心に友人に説明している様子である。純粋な対面(直視)ではないが、作品という媒介物の代用として手を使ってはいるものの、雑談ではない対話を確認できた貴重な画像なので取り上げることにした。筆者が「共視」に関心を持ってから、それらしい様子を意識して画像記録を始めた偶発の産物であることをおことわりしておく。

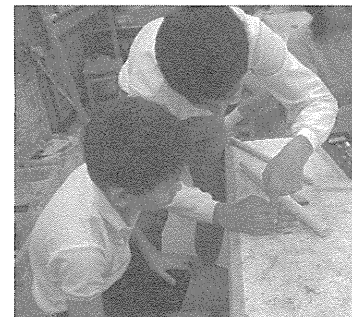


図6

④ 平行と支持

図7は、第6学年対象の題材名「お茶小のお気に入りの場所」の様子である。学習のまとめとして、全員の作品を鑑賞し、自分以外の気に入った作品にコメントを書いた付箋を貼る活動である。本題材のねらいは2点あった。まず、最上級生の6年生としての自覚を喚起するきっかけとして4月当初から取り組んだこと。次に、卒業という概念はまだ実感がわからない時期なので、6年間通い続けた小学校を再発見する意味を含めてお気に入りの場所を選ぶことであった。

筆者の勤務校は国立大学附属なので、児童の生活圏から離れており、敷地内の様々な場所に、児童が一層愛着を持っている実態がある。各自の思い出と重ね合わせた場所を絵に表してほしいと考えた。鑑賞活動としての平行型「共視」において、見る対象が違ってても、作品に表れた他者の視点や思いのズレ等に関心を寄せている様に筆者の目には映った。ここでも、共に眺め、共に思うことを通した「かさね語り」があると考えられる。



図7

2 共に眺めること 一何を共視するのか？—

(1) 見えてしまうこと

前項で図画工作科の一般的な学習形態を紹介したが、この机の配置は、近年では教科を問わず、共同的な学びを促す場の設定として普及しており、小学校では日常的な風景である。ところが、図画工作科の学習活動が他教科と決定的に違うことがある。それは、他者の活動が“見えてしまう”ということである。家庭科の被覆に関する実習では同じ状況が生じるが、それは、教科枠による差異ではなく、創作的活動一般の特色である。この“見えてしまう”とい状況は、児童が他者の活動を意識するか否かと関係なく、前提的状况として図画工作の学習に組み込まれている特色である。

美術大学の入試では、試験会場で作品制作をする実技試験が実施される。例えば、油彩画の実技などは、一会場20名位の単位で静物モチーフや人物モデルなどを描くのであるが、左右の受験生との間に仕切りがあるわけではなく、2列～3列に並び、イーゼルの中から静物モチーフや人物モデルを覗きこみながら描くわけであるから、前に位置する受験生の作品は“見えてしまう”わけである。一般的なペーパーテストの入試では、考えられない状況だが、実技試験の場合は正答があるわけではないので問題とならないのだろうか。仮に視野範囲に合格するレベルの作品があったとしても、それを真似しようと思えば、同程度以上の技量が必要となるし、そのような技量のある受験生は初めから自分の計画に基づいて制作を続けるであろう。

美大入試は、受験生が自らの進路の選択としてこの状況と向き合うわけであるが、図画工作科は義務教育であるため児童に選択の余地がない。見たくなくても“見えてしまう”という状況は、見たくない、見られたくないと考えてしまう児童にとっては辛いことである。したがって、この“見えてしまう”という特色を“よさ”へと向かわせることが教師の役割ではないかと考えている。

(2) 見てまねること

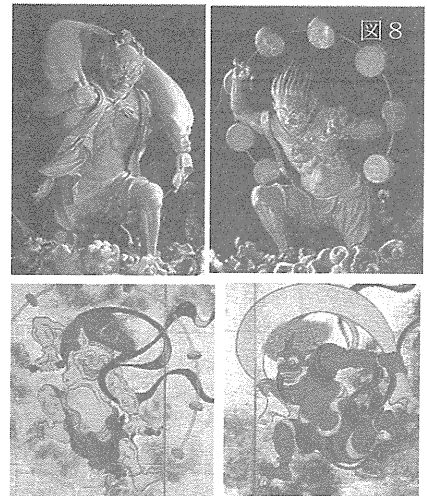
学ぶ(まなぶ)の語源が真似ぶ(まねぶ)であるとの認識は、教育界に限らず、日常的に引用される。他にも、武道の練習で「型から入る」や職人の世界で「親方の技を盗んで覚えろ」の様な表現もよく耳にする。では、図画工作科の学習の「真似ぶ」とは何を真似するのであろう。前項で、図画工作科の活動は、“見えてしまう”ことが特色であると述べた。従って、他者の表現を真似しようと思えば真似することは可能である。これが他教科のテストだと、解答を真似る、盗み見することは不正行為として断罪されてしまう。

授業で児童から「〇〇さんと似てきたのですが、いいですか？」と質問を受けることがある。状況としては、同じグループ内の児童から、真似していると指摘されたことや、本人も自分のオリジナリティー不足に後ろめたさを感じての救済行動だと受け留めることが多いが、筆者は、「真似してるのじゃなくて、参考にして取り入れてるのだから大丈夫！」と応えることが多い。また、「〇〇君が真似してきます！」

という声も届く。その場合は、「あなたの表現したことに魅力があるから参考にされた、とても名誉なことなのだよ！」と応えている。授業者としての返答の妥当性は棚上げにするが、造形的表現活動が全くのオリジナルでなければならないという強迫観念が児童や教師、保護者にあるならば、問い直す必要があるという筆者の考えに基づいている。

図8³⁾は、上段が鎌倉時代の仏師湛慶作「風神雷神像」、下段は江戸初期の絵師俵屋宗達の「風神雷神図屏風」である。400年以上の後に活躍した俵屋宗達が同じ京都の三十三間堂にある風神雷神像を見て影響を受けたと伝えられていることは自然なこととして受け止められる。時代も立場も違う両者の業と現代の小学生の学習とを同じ地平で論ずるには無理があるが、教育思想史において近代に確立された個人性という価値観が、児童の学習の足かせになっている現状があるならば、それを解きほぐすのが教師の役割であろう。

詳細は後述するが、筆者が実践している題材名「21世紀の風神雷神図」（5年生対象 木版画）の導入では、図8を示し「俵屋宗達さんだって真似しているのです。」と伝えている。



(3) 見てみたい

北山は、「共に眺めること」に伴う情緒の一つとして「面白い」を挙げ、「面白い」の語源説として、火を囲む人々が興味深い話や事柄で同じ方向を見ると、その顔が白く映える現象からきていることを紹介し、「同じ対象に面（おもて）をむける母子間交流」における「情緒的交流」の「面白い」を説明している。その他にも「信頼感、温かさ、悲しみ、恨み、悔しさ等、ポジティブな情緒、ネガティブな情緒、複雑な情緒の交流がありえる」と付け加えている。

「見えてしまう」場における図画工作科の学習では、意識せずとも「面白い」ことは目に飛び込む環境にある。これは図画工作科の学習を捉える視点として重要である。北山の論になぞらえるなら「他者の活動に面をむける児童間交流」において「面白い」という「情緒的交流」が発生する契機となるからである。そして、「面白い」をきっかけに、憧憬や賞賛、共感といったポジティブな情緒のみならず、その裏返しとして嫉妬や自己嫌悪といったネガティブな情緒も少なからず発生するであろう。このネガティブな情緒は、「見たくない」「みられたくない」という情緒と結び付くことも想像に難くない。一般的に肯定的視点で児童の活動を見取ることが教育的ケアの精神であるが、ネガティブな情緒をケアすることも重要である。この点の考察は後述することにする。

では、図画工作科の児童の活動にある「面白い」とは、どのようなことを指すのであろうか。それは、ユーモアだと筆者は考えている。図1の鯉のぼりは、幼児を抱きかかえている母親にとっては既知の玩具であるが、幼児にとっては未知の存在である。鯉のぼりの形や色の目新しさ、揺れて変化する動き等を認知し、母親に抱きかかえられた身体的交流における安心感を支えにして未知の「面白さ」と対峙することができるのであろう。図画工作科の学習に置き代えるなら、教師が児童の意欲を喚起する学習材と児童が安心して自分らしさを表現できる場を設定することであろう。幼児の経験は成長とともに増え、原初的な目新しさの対象は相対的に減っていくが、経験の積み重ねが自明性を帯び、その日常が変容するズレを「面白い」と感じ取るならば、「面白い」対象は、生涯に渡って無限に増え続ける可能性がある。この日常とのズレを「面白い」と捉え維持するのがユーモアであると筆者は考えている。

図画工作科の学習材の中でも、ねんど、釘・金槌と木の組み合わせは人気が高い。図9は、1年生対象の題材名「あぶらねんどでつくろう」の実践である。あぶらねんどの感触や、可塑性を体感するため、ねんどをひも状にのばす提案をした。上段は、ねんどを渦巻き状に巻き付けた後、渦巻きを立体的に積み上げケーキに見立てている。下段は、ねんどで顔の輪郭と目の輪郭をつくり目玉をつまみあげて飛び出

させ愉快的表情をつくっている。ここには、単純な行為を持続させたり、ユニークさを発想したりする推進力としてユーモアの感覚が生かされていると筆者は見取った。

(4) 見せに行く

図画工作科の学習は、身体全体を使った動的な活動が多いので、児童の行動もオープンになる傾向がある。「見えてしまう」環境があるので友人の活動を「見てみたい」気持ちにかられ「見に行く」ことは自然な欲求である。しかし、竹ひごやアルミ線などの先の尖った材料やはさみやカッターナイフ等の刃物類を使うことも多いので、安全管理上どこまで許容するかは授業者の判断が問われるところである。図10は、第1学年対象の題材名「いっしょにおさんぽ」（立体）の活動である。あぶらねんどでお気に入りの仲間と散歩する様子を立体に表す活動である。右側の児童は自分でつくった散歩相手を指にはめて、隣接グループの児童のところへ飛ばして「見せに行く」ところである。その様子を笑顔で受け止める児童との間に低学年ならではの「共視」が発生する。そこには「面白い」という情緒交流が交われる。散歩の仲間を飛ばしに来た児童は、自らがつくった対象に自分を重ね合わせ、想像を膨らませ空中へ飛び出さずにはいられなくなかったであろう。これは、現行学習指導要領で導入された共通事項の“自分なりのイメージをもつ”児童の姿の一つであることを教師は認識する必要があると考える。

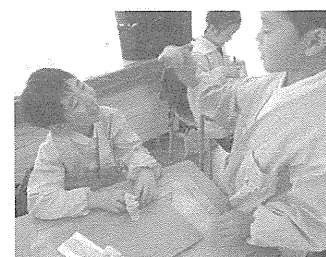
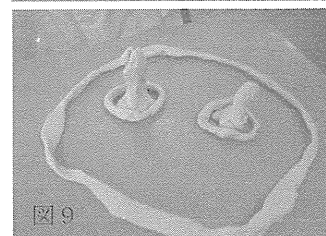
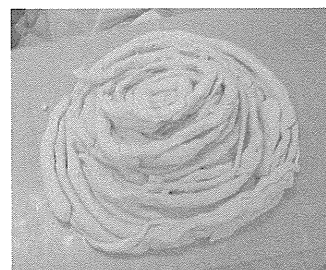


図10

3 「見ること」と「語ること」

(1) 図画工作科の学習と言語（ことば）

北山は自身の臨床的関心や立場を表明するために「日本語臨床」という表現を使うと述べている。「日本語で行われる臨床」という意味だということである。その理由として、現代医学の臨床実践に関わる多くの発想がドイツ語や英語に根ざしており、「心の在り方が言葉と深く関わる臨床実践」では、日本語を使うことが「その内容を左右する重大条件となる」とし、精神分析では「言葉を方法とする治療法」が「人間理解の基本となる」からだとして「日本語臨床」の意義を説明している。筆者は、「日本語臨床」の立場を宣言する北山の姿勢から、ある国語科の校内研究での講師講評を思い出した。

「国語科は、国語（日本語）の学習の基礎・基本担います。国語（日本語）は全ての教科を通して学習することができます。」

平成23年度に本格実施となった現行の小学校学習指導要領（文部科学省 2008）では、21世紀に生きる子どもたちの教育の充実を図るために、「知識基盤型社会」に対応する資質として、OECD（経済協力開発機構）によるPIISA調査の結果から、我が国の児童生徒の課題である「読解力」の充実を挙げている。平成30年度全面実施予定の次期学習指導要領においても言語能力の充実を謳っており、近年教育現場ではアクティブ・ラーニングの喧伝に押されてはいるが、読解力向上、言語力の充実等は、重要な教育課題の一つとして取り上げられている。美術・図画工作の実践研究でも、言語活動の充実と関連させて、美術作品の感想を話し合わせる鑑賞の授業が増え、佐藤（学習院大学）は、「何もそこまでして『言語活動』に取り組みなくてもいいだろうに」、「これでは、この教科（体育、音楽、美術）固有の言葉の教育をぶちこわしにしているのではないか」⁴と苦言を呈している。

ここでもう一度「日本語臨床」にもどりたい。北山が立つ臨床の立場というのは、筆者が身を置く学校教育現場のことである。そこでは言うまでもなく日本語を使って教育活動を行っている。しかし、図画工作科の学習で佐藤の主張する「教科固有の言葉」を考えると造形的（形や色等）言語ということになる。鑑賞活動の授業研究会後の協議会等によくある議論は、「言葉で感想や考えを表現する活動が中心

になると国語（科）の力が優れた者が有利になり、図工・美術が大切にしたい資質・能力との矛盾が生じるのではないか。」というものであり、佐藤の主張と重なる。筆者はこの二項対立的な溝を乗り越える概念が必要であると常々考えてきた。現代医学の臨床実践に関わる多くの発想が外国語に根差しているという北山の指摘を借りて、「日本語（による）美術鑑賞」という考え方を提案したいと考えている。日本語の発想に基づいた図画工作科固有の言葉を手段とした鑑賞活動という発想である。それを実践化するにあたっては、佐藤が示唆する「ある作品を創作したり、あるいは鑑賞することによって『言葉』のように、ある心象風景を描きだし、ある認識や感情や情動を呼び起こしてくれる。それと同時に、アートは「言葉」を超えている。アートは、言葉では認識しきれない世界を扱っている」（2012, p. 31）という理念を肝に銘じることは必要となろう。

(2) 美術鑑賞技法としての「共視」

北山が母子像分析に際して、「主観的で、心理学的」とことわりを入れるのは、科学者としての誠実さの証であろうが、あえて、その「主観的で、心理学的」な分析を自身の精神分析に引きつけようとする姿勢は、作詞家でもある北山の芸術家としての資質に裏付けられたものであり、それゆえに、母子像の読み取りが、そのまま美術鑑賞技法としても秀逸であることに強く魅力を感じる。例えば、図11喜多川歌麿の絵について、母親がしっかりと子どもを抱えて「おそらく傘にあいている穴」を見ている構図について「身体的な二者間『内』交流の描写がきわめて感性豊かであると思う」と読み解いているが、このコメントだけでも、秀逸なギャラリートークガイドである。さらに、図11の左に上村松園の絵を並べて示した上で、「とくに子どもが背中を見せる、この図柄は印象的であるからこそ、そっくりそのまま日本画の上村松園の絵に再登場するのである」と解説し、「子どもが後ろ向きになっている構図が効果的なのは、ここでも鑑賞者が絵のなかに自由に参加できるからであろう」と「参加的同一化を誘う仕組み」として「共視」の奥行きを指摘している。参加的同一化とは、子どもの顔が見えないことにより、鑑賞者が「自分を投影して『お母さんと一緒に』眺めることができる」ということである。この参加的同一化は美術鑑賞の大切な鑑賞技法であるだけでなく、後述する児童が表現活動の過程で主題を掴む際に重要な心理となる。たとえ主観的で心理学的な読み取りであったとしても、創造的であることは間違いない。「共視」構図の浮世絵を鑑賞者とともに「共視」して、「かさね語り」する北山の読み取りが示唆することを、前述した「日本語美術鑑賞」の技法の一つとして参考にしたいものである。



図11 (右) 喜多川歌麿「風流七小町 雨乞」
(左) 上村松園「母子」 北山 (2005) p21

(3) はかない「共視対象」が示すこと

北山は、「浮世絵の中の共視対象には、蛍、花火、シャボン玉と『面白い』がやがて浮かんでは消える『はかない』ものが多い」とし、「二人のつながりの『うつろいやすさ』がそこに示されているようである」と言う。筆者は図3「共視構造」で図画工作科の学習における「共視対象」の中心は学習材や作品と示したが、「共視対象」から立ち上がってくるイメージ及び他者との間主観的交流の内容としてイメージがあることを認識する必要があると考えている。

現行の学習指導要領（2008年版）では、イメージについて「児童が心の中につくりだす像や全体的な感じ、または、心に思い浮かべる情景や姿のことなどである」と定義し、「表現及び鑑賞の活動で発想や構想、創造的な技能、鑑賞などの能力を働かせる際の具体的な手がかりになっている」と解説している。これに倣えば、「児童が心の中につくりだす像や全体的な感じ」「心に思い浮かべる情景や姿」などは、正に「面白いがやがて浮かんでは消えるはかないもの」である。図画工作科の表現活動の特色として作品とし

て痕跡が残るが、表現活動の初期段階から常に変容を繰り返し、完成した後は、物理的に劣化し、やがては消えてゆく運命がある。児童間に生じる間主観的交流も「うつろいやすい」関係であると言えよう。

北山は、取り上げた浮世絵母子像は「はかない『つながり』の『結びわけられる』瞬間を描いている」と一つの物語の自己完結性を指摘しつつ、「現実の母子関係やカップルは、この絵が描きだしているほどには、同じものを見てはいない」と現実性に視点を転換させる。「これらの絵は、実際の私たちの姿よりも、より平和で、より面白く、そして美しく描いた『自惚れかがみ』なのである」と結んでいる。このことは、教師にとって示唆に富むものである。教師が児童の活動を読み取った像は実際とかけ離れた「自惚れかがみ」となっていないか、「共視」の対象や間主観的交流を捉える視点は妥当性のあるものか、などを問われる心理学的メッセージである。児童は、儂いつながりが結び分けられた後も、新たな題材と向き合い、新たなイメージを立ち上げ、再びうつろいやすいイメージに喚起された間主観的交流を楽しむ。この、つくり、つくりかえ、つくり続ける連続性こそは、図画工作科の学習の真骨頂である。「共視」関係の儂さや、切なさについては北山作詞の「あの素晴らしい愛をもう一度」⁵⁾によく表れている。

命かけてと 誓った日から すてきな思い出 残してきたのに
あの時 同じ花を見て 美しいといった二人の
心と心は 今は もう通わない
あの素晴らしい愛をもう一度 あの素晴らしい愛をもう一度

Ⅲ 主題について

本稿Ⅰ章で紹介した佐々木（元千葉大学）は、授業デザインの分析において、「『主題』は、表現する『対象』を通し、技術的なものごとから、考え方や心情、あるいは、価値観を含めた思想や哲学などのことを指します。」と説明している。本項では、図画工作科の学習で最も大切な資質・能力だと筆者が考える「主題を掴む力」について考察することにする。

1 主題を掴むこと

(1) 主題の対象としての造形的行為

図12は、第1学年対象の題材名「いろいろな まる」である。力強い筆致でパスの描画材としての感触を感じ取りながら、描くことそのものを楽しむことをねらいとした題材である。活動の流れとしては、導入時点で2つの約束を確認することから始める。まず図12最上段の板書で「いろいろな まる」の法則を知る。ここでの「まる」とは、角（かど）がない形を意味する。次に、色の選択は児童に預け、内外に新しい線が接する様に描き進める、の2点である。そして、図中段のように活動が進む。ここで注目したいことは、2つの約束が主題を掴む発想展開へ変容していった点についてである。児童は当初、図最下段の全体像を想定せず、2つの約束に沿った行為を活動の目的としていたはずである。正確に表現するならば、行為だったものが、活動の過程で行為から、自らが表そうとする「主題」へ変容していったと筆者は読み取っている。明確に主題の内容は掴み切れなくても、自らが描き進めた、様々な形や色の「まる」の集合からイメージが立ち上がってくることは、造形活動の特色の一つである。表現したいことがあるから描いたり、つくったりするだけでなく、活動の過程で表現したいことが明確になっていくことを「主題を掴む」こととして考える視点が図画工作科の学習では大切である。そして、他者の活動が「見えてしまう」図画工作科の学

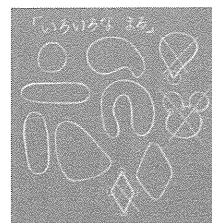
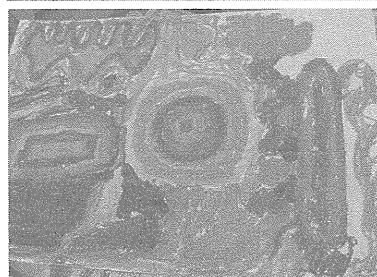


図12



習環境では、「いろいろな まる」を「共視」しながら児童が活動を進めていることは言うまでもない。

(2) 造形的特徴から見出す主題

図13は、第5学年対象の題材名「心のかたち」である。本題材の「主題」は、感覚や感情といった目に見えないものを対象としている。「共視」の対象としては、「かさね語り」のコミュニケーション対象ということになる。活動の流れとしては、感覚や感情を表現する言葉のイメージを絵で表現するわけであるが、感覚や感情のイメージを直接的に連想しやすい「うれしい」などの感情は、暖色系の色を使って表現する等、見通しを立て易いが、「むなしい」などは直接的な連想が難しい。本題材では、モダンテクニックを使って偶然に生まれる形象をトリミングする技法を提案しているので、それらのイメージと相性の良い感覚や感情を象徴する「言葉」を対応させる活動となる。つまり、造形的特徴から「主題」を掴むことになる。このことは、図画工作科の学習を広げ深めるための重要な姿勢である。「心の裏と表」といった哲学的な主題は、作者である児童の主題リストにはなかった発想であろう。

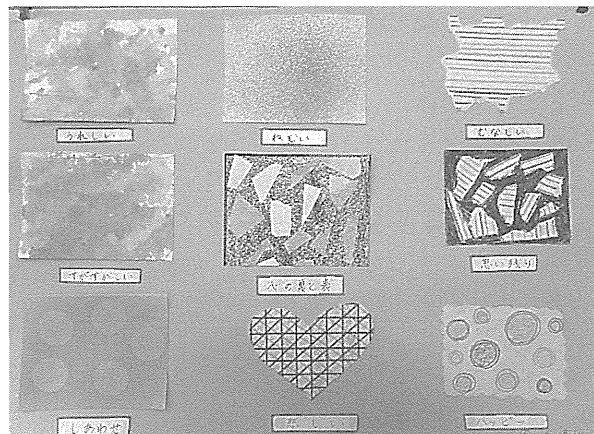


図13

(3) 発想・構想の転換から立ち上がる主題

図14は、第4学年対象の題材名「黒と白の世界」である。活動の流れは、黒の画用紙の上に白の紙を切り抜いたものを貼って表していく。但し、主題は、夜・宇宙・深海・闇・雪景色等、黒と白の色の組み合わせから直接的に連想できるものは避けるという条件を設定した。そもそも、週1回の図画工作科の時間では、児童は常に表現したい主題を準備して臨むわけではない。題材との出会いから主題を探し始めるわけである。上段の作品は「海の森」という題名がついている。最初は水族館でみるクラゲの水槽のようなイメージを表現していたが、途中から下部に森を思わせる木々や動物を表現し始めた。課題である条件を克服するために発想の転換をしたと言えよう。

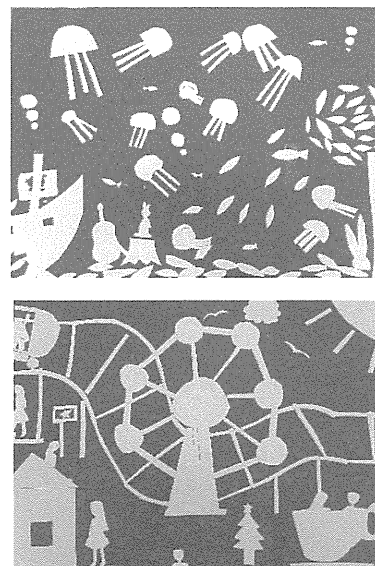


図14

図下段の作品には作者の以下のコメントがあった。

題名「スターライトパーク」 私が表したかったのは、人々たちの「楽しい！」です。なぜ楽しいと言えるかというと、人々を多くする度に人気がある（人気があるから人が来る）と感じてきます。だからテーマパーク内にいろんな人が行き来しています。

コメントからも読み取れるように、この児童は、発想や構想の能力と一体化した創造的な技能を働かせて、「主題」を肉付けして表現しようとしたことがよくわかる。活動の契機となった「主題」から、「共視」を経た次の段階としての自己内対話によって、自分にとって固有の「主題」を形成している姿として捉えることができる。

(4) 造形活動に伴って明確になる主題

図15は、第6学年対象の題材名「12年後のわたし」である。図上段はアイデアスケッチである。アイデアスケッチについては、現行の学習指導要領に解説があるので以下に引用する。

「例えばアイデアスケッチを書くことが一つの表現として完結してしまうと、表現はアイデアスケッチに近づけるためだけの作業になり、発想や技能などの広がりをおぼろげになる。」

つまり、表しながら手立てを考え直して発想したイメージに近づけるように取り組む姿勢が大切であるということである。この作者は、現在も水泳教室に通っており、水泳が好きであるという思いを基に、「まだ水泳が好きな私」という題名をつけている。そして、一番得意な背泳ぎをしている自分を表現したそうである。

アイデアスケッチでは水色で表現している水の表現を、水色のビニルひもの材質を生かして表現している。その前段階として、針金を支柱として胴体を浮かせて土台に固定し、水深を立体的に表現するために、ビニルひもをかさばらせてまとめるという創造的な技能を発揮している。

造形的表現活動を充実させる行程に伴い、作者の表したいイメージや気持ちとしての「主題」がより明確になり、作者自身の情操にフィードバックしていると考えられる。図画工作科の学びの軌跡が作品に残されるという教科の構造的な特色のよさとして留意すべき点であると考えられる。

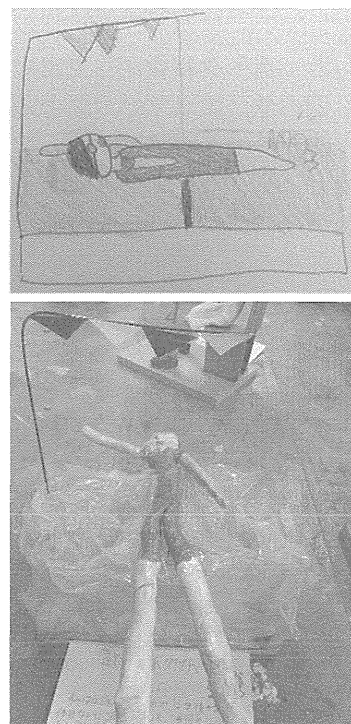


図15

IV まとめにかえて

本稿は、冒頭で示したように、拙稿（お茶の水女子大学附属小学校研究紀要第20集収録）を書きほぐす方針で、北山の「共視論」に筆者寄り添い、その後3年間の授業実践や関連した先行知見を鑑みて、「図画工作科教育私論」として省察したものである。つまり、3年前の筆者と現在の筆者が拙稿を「共視」したことになる。結論的には、V章でふれた図画工作科の学習で重要だと筆者がとらえている「主題」についての考察が現時点の到達点である。しかし、理念的には、現行学習指導要領に〔共通事項〕で育みたい資質・能力として解説してある内容と重なるので改めて引用する。

「対象に対して感性を働かせる児童の具体的な姿であるとともに、形や色、イメージなどを言葉のように使いながら生活や社会と豊かにかかわるコミュニケーション能力の基盤になるものといえる」

したがって、筆者が省察すべき対象は、本稿で取り上げた授業実践における児童の姿の読み取りの妥当性である。「共視論」の中で、北山が「浮世絵母子像とその読みとりには、内容的な偏りや歪曲があり、私たちの読みはきわめて主観的で、心理学的なのである」と述べた上で、共同著者の三浦（九州大学大学院）の指摘を引用し「母子の視線は曖昧であり、私たちはそれを期待してもいるのだろう」と振り返る。僭越ながら、本稿にそのまま重ね合わせると、筆者の児童の姿の読み取りが「児童の視線はあいまいであり、筆者の読み取りはそれを期待してもいるのだろう」となる。

当然ながら本稿の省察は、筆者が残り少なくなった教育現場で検証する他にない。そこにおいては、「共視」を前提とした図画工作科の学習環境における「主題」についての考察が実践研究主題の中心になる。それにあたっては、以下に引用する奈須（上智大学の）の論考が示唆に富んでいる。

「図工・美術が主に扱う対象は、形・色・イメージであろうが、そこで駆使されるアプローチや思

考の様式には、他の領域や対象に対しても有効であり、習得が望まれるにも関わらず、現状ではほぼ図工・美術においてのみ独自に高い水準で発揮・育成されているものが少なくない。

たとえば、図工科の「造形遊びをする」では、あらかじめの意図や計画ではなく、材料との間にその都度生じる多分に偶発的な出会いと、その子供による関連自在な必然化や選択の絶えざる繰り返しのより、美的創造が展開されていく。そこでは、本来異なるカテゴリーに属するもの同士を独自の視点や理路により大胆に『つなげる』『見立てる』『たとえる』といった思考の様式、レヴィ＝ストロースが「野生の思考」と呼んだものが豊かに作動している。⁶⁾

これは、次期学習指導要領改訂に関連したコンピテンシー重視の学びの内容に関連したものであるが、本稿Ⅲ章の「主題」に関する考察を補強するものと考えることができる。「共視」は、感覚全体を働かせて作動する行動として、図画工作科教育の広がりを支える後ろ盾と筆者は考えている。図画工作科の学習の要である「主題」を「共視」の切り口から筆者の今後の実践研究の「主題」とすることを宣言して本稿の結びとする。

引用・参考文献

【注】

- 1) 上野行一 (2014) 「風神雷神はなぜ笑っているのか」光村図書 p. 14
- 2) 佐々木達行 (2002) 「造形教育における授業デザインと授業分析 —授業構造とその構成要素から捉えた授業構成論—」東洋館出版 pp. 16-20
- 3) 風神雷神像/japantemple.com/2015/07/08/post-64, 風神雷神図屏風/図画工作5・6下 見つめて広げて (日本文教出版株式会社 pp. 2-3)
- 4) 西村貞一編集発行 (2012) 「教育美術7月号『特集 美術にとって言語活動とは何か?』」, 公益財団法人教育美術振興会 p. 30
- 5) 「あの素晴らしい愛をもう一度」(1971) 作詞 北山修 作曲 加藤和彦
- 6) 「造形ジャーナル VOL. 61-1」開隆堂(2016) p. 6

【参考文献】

- 北山 修編 (2005) 『『共視論』母子像の心理学』, 講談社選書メチエム
 ムーア, C・ダンハム, J.-P. (1999) 『『ジョイント・アテンション』心の起源とその発達を探る』大
 神英裕監訳, ナカニシヤ出版
 上野行一監修 (2001) 『『まなざしの共有』アメリカ・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社
 アレナス, A. (2001) 『『みる・かんがえる・はなす』鑑賞教育へのヒント』木下哲夫訳, 淡交社 p. 28
 文部科学省 (2008年版) 「小学校学習指導要領解説 図画工作編」日本文教出版株式会社
 堀井武彦「図画工作科の学習における「共視論」的一考察」お茶の水女子大学附属小学校研究紀要第20
 集 (2013)