

題材・主題論の検討

—— 立原慶一・蝦名敦子論文をもとに ——

山 田 一 美*

美術科教育学分野

(2016年6月15日受理)

YAMADA, K.: A Review of Theories about “Subject Matter and Theme”: Based on Papers of Tachihara Y. and Ebina A., Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 68: 53-68. (2016) ISSN 1880-4349

Abstract

What is subject matter or theme in art education? The inquiry question is one of critical issues that students face in the field of painting and drawing. In this paper, I examine the fundamental concepts of subject matter and theme from the following papers.

- 1) Tachihara Y. & Ebina A. (1998), The Extent of Pictorial Images in Junior High School Art: “Scene Through a Window”
- 2) Tachihara Y. & Kaneta T. (2004), Fostering “The Strength to Live” and the Potential of Art Education
- 3) Ebina A. (2000), A Study of High School Students’ Expressive Awareness and Subject Matter “Collage Works based on Free Subject Selection.”
- 4) Ebina A. (2002), Individual Expression and Subject Matter.
- 5) Tachihara Y. (2004), Research on the Thematic Approach via the Theme “The Classroom.”
- 6) Tachihara Y. (2004), Research on the Thematic Approach via the Theme “The Group and Me.”
- 7) Tachihara Y. (2005), Research on the Thematic Approach via the Theme “Windshield Seeing”
- 8) Ebina A. (2005), Experimental Research of “Intercommunication” in the Japanese Government Elementary School curriculum Guidelines.
- 9) Tachihara Y. (2007), Comparative Study of the Thematic Method Based on Word Combination.
- 10) Tachihara Y. (2008), Observations on the Effects of the Thematic Expression Method on the Act of Art Appreciation.
- 11) Tachihara Y. (2009), Observations on Art Appreciation and the Cultivation of Evaluative Capabilities Based on the Thematic Expression Method.
- 12) Ebina A. (2009), Thematic View and subject Matter in Developing Art Appreciation Educational Materials.

And so on.

According to Ebina’s consideration, points which Tachihara suggests with theories about subject matter and theme are the following.

- 1) He put more emphasis on an inherent value-function in each subject matter.
- 2) He assumes that fostering the task of figurative arts (expressional form) and created theme exist in subject matter.
- 3) He attaches educational importance to the examination of ranking or steps from a viewpoint of difficulty of task contents.

On the one hand, Ebina’s perspective is different from Tachihara’s. Exactly, Ebina encourages to make students thinking on one’s own, and to appear maturational elements of students on the works as “theme”, although both of them put emphasis on “motivation” which students depend on in order to find their themes. While Tachihara stresses on contents and the charm, Ebina emphasize on students’

* 東京学芸大学 美術・書道講座 美術科教育学分野 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

motivation which makes students working independently. Compared both theories of subject matter and theme, an essential issue would appear under the expressive field in painting and drawing. That is,

- 1) the most important viewpoint is that students seek their themes independently, dig up theme and images in their minds, express them, and construct their theme worlds.
- 2) It is the educational behavior that teacher deeply studies the subject matter and proposes it to students so that they create theme.

Keywords: subject matter, theme, art education

Department of Art Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 題材・主題とは何か。美術教育における絵画的表現では、とくに重要な課題意識の一つである。

本論では、以下の二者の論文をもとに、題材・主題についての基本概念を整理する。

- ①立原慶一・蝦名敦子 (1998) 「中学校美術における絵画的イメージの広がり」
- ②立原慶一・金田智子 (1999) 「『生きる力』育成と美術教育—題材『絵しりとり』『イメージのキャッチボール』を通して可能性を探る—」
- ③蝦名敦子 (2000) 「高校生の表現意識と題材」
- ④蝦名敦子 (2002) 「主体的表現と題材」
- ⑤立原慶一 (2004) 「題材『教室』における題材論的方法の研究」
- ⑥立原慶一 (2004) 「題材『集団と私』における題材論的方法の研究」
- ⑦立原慶一 (2005) 「『フロントガラスは見た』における題材論的方法の研究」
- ⑧蝦名敦子 (2005) 「小学校学習指導要領『伝え合いたいこと』の題材論的研究」
- ⑨立原慶一 (2007) 「辞項結合法に基づく題材論的方法の比較研究」
- ⑩立原慶一 (2008) 「鑑賞行為に及ぼす主題表現法の効果に関する考察」
- ⑪立原慶一 (2009) 「主題表現法に基づく鑑賞及び評価能力育成に関する考察—小学校現職教員における『ねぶたの下絵』、題材『私たちのつながり』、物語画『うろこ雲』の実践を通して—」
- ⑫蝦名敦子 (2009) 「鑑賞教材開発における題材観と題材例」

蝦名の分析を踏まえると、立原の題材・主題論のポイントは次のとおりである。

- ・題材のもつ固有の価値・機能を重視する
- ・育成されるべき造形的課題（表現形式）、及び掘り起こされる主題を仮に思い描く
- ・内容が煩雑か否かの程度から、序列的・段階的な関係を考えることに教育的意義をみる

一方、蝦名自身の視点は異なっている。具体的には、蝦名は、生徒に自分で考えさせ、その生徒の人間としての本来的なものが「主題」として作品に現れるように、造形表現を組み立てようとする。両者とも「動機付け」（表現者が自らの主題を主体的に掘り起こす動機）を重視していることに変わりはないが、題材の内容や魅力に重点を置く立原に対して、蝦名はむしろ生徒が主体的に学びを起す動機に注力している。その結果、生徒に委ねられる題材の解釈の幅は、立原と蝦名の論を比較すると、立原は題材の許容範囲を蝦名よりも狭く方向づけ、活動過程に見通しの立ちやすい段階性を想定している。一方、蝦名は、題材解釈の許容範囲を広く設定し、生徒の主体的な学びを優先して題材化を試みている。両者の題材・主題論を検討すると、絵画の表現領域に共通する本質的課題が見えてくる。すなわち、それは、①生徒が自らの主題を主体的に探究し、その主題とイメージを掘り起こし、表現していく過程が重要であるということ。②それを生み出す題材の在り方を研究し、生徒に提案できるように深めることが「題材化」という行為であるということ、である。

1. はじめに

学校教育における図画工作・美術の授業において、指導計画を立案する際に、その多くは「題材」という概念が用いられている。本論文の目的は、この概念「題

材」とは何か、またそれに関連する「主題」とは何かについて、この「題材」「主題」に関する論文を多く発表している立原慶一及び蝦名敦子の両氏の主張を整理し、戦後の我が国の美術教育における題材概念の変容の考察のための評価軸をつくるための概念整理をする。

2. 研究の方法

立原及び蝦名による次の関係論文を、題材・主題の観点から整理・考察する。

- ①立原慶一・蝦名敦子（1998）、「中学校美術における絵画的イメージの広がり」宮城教育大学紀要，第33巻，pp.63-74.
- ②立原慶一・金田智子（1999）『『生きる力』育成と美術教育—題材『絵しりとる』『イメージのキャッチボール』を通して可能性を探る—』宮城教育大学紀要，第34巻，pp.85-95.
- ③蝦名敦子（2000）「高校生表現意識と題材」美術教育学，No.21，pp.63-75.
- ④蝦名敦子（2002）「主体的表現と題材」美術教育学，No.23，pp.35-47.
- ⑤立原慶一（2004）「題材『教室』における題材論的方法の研究」大学美術教育学会誌，No.37，pp.247-254.
- ⑥立原慶一（2004）「題材『集団と私』における題材論的方法の研究」美術教育学，No.25，pp.209-283.
- ⑦立原慶一（2005）『『フロントガラスは見た』における題材論的方法の研究』美術教育学，No.26，pp.275-286.
- ⑧蝦名敦子（2005）「小学校学習指導要領『伝えたいこと』の題材論的研究」美術教育学，No.26，pp.109-121.
- ⑨立原慶一（2007）「辞項結合法に基づく題材論的方法の比較研究」美術教育学，No.28，pp.235-248.
- ⑩立原慶一（2008）「鑑賞行為に及ぼす主題表現法の効果に関する考察」美術教育学，第29号，pp.351-363.
- ⑪立原慶一（2009）「主題表現法に基づく鑑賞及び評価能力育成に関する考察—小学校現職教員における『ねぶたの下絵』，題材『私たちのつながり』，物語画『うろこ雲』の実践を通して—」美術教育学，No.30，pp.229-240.
- ⑫蝦名敦子（2009）「鑑賞教材開発における題材観と題材例」美術教育学，No.30，pp.111-121.

3. 各論文の特徴と題材・主題概念について

3. 1 立原慶一・蝦名敦子（1998）「中学校美術における絵画的イメージの広がり」

3. 1. 1 題材「私の部屋」（1学期）から題材「窓から見る風景」（2学期）への展開

本論文（立原・蝦名，1998）は、二つの蝦名実践を

通して、実践者が生徒の声を受けとめ、中学3年生がどのように自己のイメージを膨らませ絵画化していくかを考察したものである。すなわち、学びの過程における「主題意識」の「造形化」という視点をもって深く分析・考察したものである。本論の成果で特徴的な点は、次の論点にまとめられる。

(1) カリキュラム上、二つの題材をつなぐなかで、観察画と想像画という表現形式において、中学3年生がどう向き合い、どう課題解決していくのかについて、実践者は、生徒の反応を柔軟に受けとめ対応し、一つの解決策を開拓していったこと。

(2) その際、「一点透視図法」の法則の機械的な理解と応用という視点を超えて、生徒自身が「自分なりの視点」（自分らしい視点）を見出し、生徒がその視点に立脚して、「風景」を可視化していくことを後押ししていったこと。

(3) さらに、蝦名のもつ題材観は、知識・技能、スキル、態度・価値という2030年型のコンピテンシー論と深く関わる論点につながっていること。

(4) 上記の成果を引き出す授業の評価軸として、生徒作品を次の点から分析・分類、考察したこと。

①生徒が題材「窓から見る風景」に向き合う際に、窓枠の空間構成法を採用したか否か

②モチーフ・情景の選定、性格付け

(5) 生徒のイメージの拡がりの方向性と多様さを「九つ」の方向性で示したこと。

(6) 蝦名自身の「題材観」と、立原の題材観を比較し、自身の題材観のもつ意味を確認したこと。

以下、この特質について、主要な論点を整理する。

本論文の実践校は、都内の私立中学校3年生（女子中学校）で蝦名自身による実践である。立原との共同研究により、中学生の絵画的イメージ（作品に顕在したもの）、とくに生徒たちの「イメージの拡がりの特質」について、美術教育の視点から検討が加えられていった。実践は、二つの題材、すなわち「私の部屋」（1学期）と「窓から見る風景」（2学期）の連携により以下の内容（3. 1. 2 及び 3. 1. 3）で構成されている。

3. 1. 2 題材「私の部屋」（1学期）

この題材は、蝦名が当該校における従前の課題学習「遠近法」を引き継ぎ、一点透視図法を中心に、題材「私の部屋」を設定し実践したものであった。展開は次の通りである。

一点透視図法の図解



生徒の理解



題材「私の部屋」への導入・展開



※題材に対する生徒の不満・反発とそれへの対処

しかし、この題材設定・提案に対して、生徒から思わぬ反発があったとされる。題材「窓から見る風景」の提案に対して、生徒の反応は、教師の提案を受け入れつつも、反発や不安げな表情を示すものであった。その原因は、生徒が「風景写生」というものを、表現形式に力点が置かれた題材として狭い概念でとらえていることにあった。この状況では、多くの生徒が満足する美術の授業にならない。蝦名は、その意見・感情を受けとめ、生徒自身の願いを生かし、自分の部屋を自由に表現してもらいたいという思いから、次のような対応をとった。

- ①そのまま、ありのままに表現してよいこと
- ②好きなように創作して表してよいこと
- ③参考資料として雑誌の利用、または写真からの引用をしてよいことなど

しかし、できあがった作品を見ると、大きな問題点が浮かび上がった。生徒たちは、肉眼で実際の空間を感じ取ったわけではなく、カメラレンズ越しの家屋・部屋を表しがちとなっていたからである。その原因は、生徒たちが雑誌や住居メーカーのカタログからイメージや画像を作り上げていたことにあった。その結果、実践者は「絵画表現における空間の問題」に直面したことを深く認識しはじめた。この課題意識から、実践者は個々の生徒の「視点」のあり方に注意深く着目していく。すなわち、実践者は、生徒が「自分なりの視点」(自分らしい視点)をもつことの意味と重要性に気づいた。画面の世界のなかに「自分の存在」を位置づけることこそが、この問題を解決していく唯一の手だてとなることを実感したのである。生徒の立場から見れば、「自分なりの視点」から事物や風景を見ていないから、自分の情意的なかかわりがもてない。言い換えれば、自分との心のつながりが存在していないことになる。そこには自分自身の存在はなく、自分自身の資質・能力は働きにくくなる。この認識こそ、題材に向き合う生徒自身が、主体的に学びながら表現していくという美術教育の核心に迫るものであり、「主題意識」の形成に引き継がれていく重要な論点であった。

この題材設定を通して、実践者からは強いこだわり

が窺える。それは、生徒に遠近法を直に感じ取ってほしいという思いや、形式的な透視図に限定せずに広く「絵画表現における空間の問題」に目を向けてほしいという願いであった。一方、生徒たちは、毎日登校し、見慣れた風景の中で日常を過ごしている。風景描写に対して創作意欲をかきたてる動機をもちえていない。実践者は、このような分析を通して、生徒自身が「自分なりの・自分らしい視点」を生成していくことに解決の糸口を見出したのである。

この蝦名の、「自分なりの・自分らしい視点」の発見は、視知覚の客観的な法則の究明というものが科学的な見方を育てることのみを学びとする題材設定に対して大きな問題提起となる。すなわち、この発見は、主観的な個々の「自分の視点・見方」を排除してしまう問題性に対する警鐘として、さらに「風景画関連の題材」や「生物画関連の題材」、そして図法・遠近法等の視覚原理と応用に関連する題材に対する見方・考え方を再考する機会として働くからである。

振り返れば、レオナルド・ダ・ビンチやバザーリらの美術アカデミー論とカリキュラムにまで関係する教育内容の問題にたどりつく。たとえば、レオナルドが美術アカデミーの創始者であったか否かの議論は別において、彼は、徒弟制度による中世的教育制度そのものと、美術を手工とする考え方の両方を強く非難し、美術教育(専門家養成)を受ける初心者への助言として次のようなことを伝えている。「まず科学を学び、つぎにその科学から実践にしたがうこと」「理論のない実践を好む人は、舵か羅針盤なしに船にのりこむ船乗のようだ」¹⁾。

この提唱は、当時としては美術教育内容に革命的な要目をもたらすものであった。その最初の科目が「①遠近法」であり、学生はその後、「②プロポーション理論とその実践」に進み、「②教師が描いた素描の素描」、「③浮き彫りからの素描」、「④自然物の素描」、その後ようやく「⑤自己の美術制作」に入るカリキュラムである。

これらのカリキュラムは、レオナルドの理論体系の目的を具体化したものと同様に考えられている。また、レオナルドは、美術が手芸から独立し、固有の存在と価値を獲得するために、画家はまず、技術よりも知識を教えられることを優先させるカリキュラムを理想としていた。最初的美術アカデミーの創立者として、レオナルドについて残されているものはほとんどないにせよ、近代美術教育史における彼の地位は確固たるものであり、彼の理論が、19世紀にいたるまでアカデミー教育の全制度の土台を築いたとすれば、「遠近法」

という内容が今日の学校美術教育にも多大な影響を及ぼしているともみても違和感はないであろう²⁾。

そして今日、美術に関する高等教育から降りてきた「遠近法」の学習は、その理論の理解と技能的習得のレベルで題材化され、理解と習得の範囲で学びが着地してしまう傾向にあるのではないか。その原因は、美術科の教科時間数の問題や建築関連の職業的要請等が手助けしているように思われる。こうした文化的・社会的背景のある「遠近法」の習得に対して、蝦名は、生徒の資質・能力に関連させていえば、知識やスキルのみでの習得ではなく、「情意面」の成長を促す側面を開拓したといえるであろう。蝦名の実践の場での生徒たちは、図法を教えてもらうことが、あるいはその図法をどこに生かすのかという生活性を実感できていなかったのである。つまり、自分の存在に目を向けることが経験されず、そのため自己の工夫や興味によって、見る目の（自分の）位置によって、「もの」がどう見えるかにかかわる探求心を育ててこなかった。そこに「自分なりの視点を見つけること」がいま・この生徒の第一の課題となっていることを描き出したのである。

こうして、実践者は、1学期の題材「私の部屋」を実践することができ、新たな課題を整理して、2学期の題材へつないでいった。

3. 1. 3 題材「窓から見る風景」（2学期）の改革

このことから、まず「視点の自由度」を上げるため、一点透視図法のほか、二点透視図法、鳥瞰図（俯角の視点）、下から見上げる（仰角の視点）など、幅広い視点に興味を持たせ、それを自分の意図と選択によって工夫し、「自分の存在」（自分なりの目・視点）に裏打ちされた主題と世界観を表現するよう求めている。その結果、論文の成果を見ると、生徒は戸惑いながらも、住宅情報誌のカメラ視点を越えた、様々な視点からの作品を生み出している。そこで、2学期題材の改革が始まる。

この2学期題材では、1学期題材「私の部屋」の実践から得られた課題を考慮して、次の視点から題材を組み立てている。

視点①：表現における内容面の自由度を広げる

視点②：観察画・想像画の複合的な題材の性格を持たせる

※絵画表現における空間の問題



自分なりの視点の確保（ものがどのように見えるのか）



「窓から見た風景」（2学期）の改革

まず、改革にあたって、表現における内容面の自由度を高めたことがあげられる。具体的には、生徒自身が体験したものから想起するもの（かつて見た特別の思い出のある風景）、生徒の願いや想いを膨らませたイメージ（空想・幻想などの情景）、さらに想像による世界の広がり（心の窓）、などに範囲を広げていった。次に、このことを実践に反映させるため、蝦名は題材の間口を広げ、「観察画」と「想像画」の両方の性格をもつ複合的な題材を開発していった。では、実践者は何を追求したのか。

ここまで振り返ってみて、蝦名は、生徒自らの絵画イメージ（主題意識）について、題材の改良と実践を通してその有り様を問い続けている。実践者は、生徒が個々に「自分なりの絵画的イメージ」すなわち、「主題意識」をもってイメージを膨らませ、それを形や色に定着させていく過程と展開に注目した。これを資質・能力からみると、蝦名の題材観に従えば、題材はあくまで「きっかけ」とされる。その場面に発揮される資質・能力は次のようである。

- ①生徒自身が自分の興味を感じるところから出発する（感性）
- ②自ら絵画空間について考える（スキル）
- ③主体的に制作していく姿勢をもつ（態度・価値）

3. 1. 4 生徒作品の分析（特性と類型）

立原と蝦名の授業分析の方法には一つの大きな共通した特徴がみられる。それは、美術の授業を構成する大きな要素、すなわち「題材」の捉え方・考え方、またその組織化の問題を重視している点にある。これは取りも直さず、題材から誘発される「主題意識」の問題と直接的に絡み合っている。そして、この題材（主題を含む）をどう評価するかという論点において、完成作品を特性に応じて分類し、その特質の「拡がり」と「深まり」の分析と考察をし、授業評価していくのである。

ここで「拡がり」は、生徒の興味・関心の向きであったり、表現技法の多様性であったりするものであり、一方の「深まり」は、「主題意識」の深め方や追求の度合い、「当事者意識」の度合いなど、「生きて働く自分の資質・能力との関係性」にあるといっていよう。この二つの特質が作品にどう反映されているのか、そこからどう滲みでてくるのか、あるいは訴えかけてくるのか。これらを吟味することを通して、題材の内容、題材化のための見方・考え方（思考の枠組

み)、展開方法を改善していこうとする蝦名の授業方法論であると解釈できるであろう。

なお、本実践では、作品分析にあたって、次の判断基準を示している。

表1 立原・蝦名による生徒作品の分析(特性と類型)

作品分析のための特性	類型化のための基準
1. 題材に向き合うとき、窓枠の空間構成法を採用したか否か	A型:採用した作品 B型:窓枠の使用を脱した作品 A'型:Aのバリエーション
2. モティーフ・情景の選定・性格づけ	①都市的情景 ②非都市的情景 ③旅行体験 ④物語への連想 ⑤自己の心象 ⑥その他、主役化

※本表は、筆者が該当論文から表に整理して示した。

3. 1. 5 イメージの拡がりを保障する

結論として、言い尽くされている言葉であるが、「生徒のイメージの拡がりは多様であること」が改めて実証されたといえよう。「窓から見る風景」とした題材から、そこに見る、見ようとする「風景」も多岐にわたる。分析によれば、生徒たちの表現からは、現実の窓の特性にとらわれず、機能をさまざまに拡大解釈する解決法も見られたという。本論文では、最終的に次の九つの特性を描き出している。

①写實的に描かれた身の回りの風景、②自分のイメージに合う好きな風景、③空想・想像を取り入れた風景、④自分の願い・想いを込めた風景、⑤夢の世界である風景、⑥物語世界や自分の心象が投影された風景、⑦自己の内面を見つめた風景、⑧窓枠を描かず、そこから飛び越えた情景、⑨窓の機能を置き換えた新たな風景(どこでもドアのような社会・文化的な次元や物語への入口として)、⑩窓それ自体がシンボル化され、主のモチーフとなった風景(死刑囚の窓)

以上から、「風景画」という概念を開放し、生徒が自由にイメージできる「想像画」的な展開に主眼を置くことは、次のような付随的な効果を生み出している。

- ①表現したいと思う内容が明確になること
- ②その意欲が増大し、予想もしえない表現が可能となること

3. 1. 6 蝦名実践から見えてくるもの

最終的に、この実践の展開は、次のような成果を生み出している。

- ・遠近法の理解という課題(知識・理解)から、自分

の感じるところ、表したいところを通して、表現としてリアリティ感のある力強い作品になったこと。

- ・彼女らが最後まで描きつづけ完成にいたる生徒の情意特性は、共通して題材の「窓」を「自分の窓」(自分なりの窓)として主体的に捉えていたこと。
- ・言い換えれば、想像力を働かせ、夢や願いを追求し、自分自身のあり方を本質的に問い続ける課題となっていたこと。
- ・「自分の心の窓」を開放することとダブルイメージ化していたこと。

- ・制作活動を通して、自分自身のあり方や生活世界を見つめる体験となったこと。(メタ認知的活動)

学校美術教育の意義を蝦名の実感を通して探るとき、中学3年生にとって、このアプローチが現実をリアルに描く方法、すなわち「遠近法的表現」の学びという課題に終止せず、生徒の「表したいこと」や「感じることを」「自分なりに」発現させ、造形表現として引き出す手助けとなっている。繰り返せば、これは「題材化」という高い専門性を必要とする行為にあたる。私たちがここで求められていることは、客観的・視覚的にも物を見る力の習得と、空間を描き出す法則性・原理性の理解、活用の学習に限定せずに、生徒の想像力と空想力を顕現させることの意義を見出すことである。

3. 1. 7 立原と蝦名の題材観の比較

【立原の題材観】

本論文では、蝦名自身と立原の題材観の比較が試みられている。蝦名は立原の題材観について、次のようにまとめている。すなわち、「立原は題材に関して、題材そのものの持つ固有の価値、機能を重視する。すなわち各題材の特質に着目し、そこで学ばれる造形的課題(表現形式)と、掘り起こされる主題を想定するとともに、その内容における簡繁や難易の度合いをめぐる序列的位置・段階に教育的意義を見出す」³⁾と。このポイントを箇条書き的にまとめると、次の通りである。

- ・題材のもつ固有の価値・機能の重視
- ・育成されるべき造形的課題(表現形式)と、掘り起こされる主題の想定
- ・内容の簡繁をめぐる序列的位置・段階に教育的意義を見出すこと

【蝦名の題材観】

一方、蝦名の視点は異なっている。蝦名の場合、学習課題を生徒の立場で組織化したものが、「題材」または「題材名」となる⁴⁾。また、「題材は一つのきつ

かけであって、表現活動を想定する際に、各個人の特質の顕現を最大限に尊重する」⁵⁾とし、具体的には、生徒に自分で考えさせ、その生徒の人間としての本来的なものが「主題」として作品に現れるように、造形表現を組み立てようと働きかけている。また、題材の内容や魅力によって触発される方向性よりも、むしろ主体的に学びを起こす「動機付け」に注力している。したがって、両者とも「動機付け」（表現者が自らのテーマを主体的に掘り起こす動機）を重視していることに変わりはないのであるが、あえて違いを探れば、立原は題材の許容範囲を蝦名よりも狭く方向づけ、見通しの立つ段階性を考えている。一方、蝦名は、題材の許容範囲を広く捉えて題材化する。本研究は、その差を乗り越え題材を深く考察することが、美術教育の在り方を多面的に深く見つめ直す課題意識をもつ共同研究であったといえるだろう。

3. 1. 8 「窓から見る風景」と「ジョハリの窓」

なお、蝦名の実践した題材「窓から見た風景」は、自己とのかかわりを重視することから、心理学的な話題である「ジョハリの窓」を連想させる。「ジョハリの窓」とは、ジョセフ・ルルトとハリー・インガムの二人の心理学者によって提案された心理学理論である。「ジョハリの窓」でよく知られた点は、自己には「公開された自己」「隠された自己」「自分は気づいていないものの、他人からは見られている自己」「誰からもまだ知られていない自己」があり、この四つの自己を四つの窓枠に例え、その総体として自己が認識されることにある⁶⁾。コミュニケーション心理学や健康心理学などでよく話題にあがるモデルとなっているが、美術教育の実践に反映されている例も実際にある。このような視点から、本実践の本質は、遠近法などの科学的図法の原理とその応用による古典絵画（かつて美術アカデミーが志向した歴史画・宗教画・風景画など）の問題、人間の深層心理や自我・自己、心の問題（表現主義絵画・シュールレアリスムなど）に架橋する議論を提示していると評価してよい。

3. 2 立原慶一・金田智子（1999）『『生きる力』育成と美術教育—題材『絵しりとり』『イメージのキャッチボール』を通して可能性を探る—』

3. 2. 1 頭と想像力を使う遊び「絵しりとり」

本論文は実践研究の一つであり、その内容は学部3年の教育実習生による教育実践を整理・反省したものである。研究方法は、立原と金田が実践の事前・事後の記録を再検討している。その過程で、題材実践を理

論的に反省し、①実践の教育的意義を明らかにすること、および②美術教育における「生きる力」育成の可能性を模索することが目的とされている。

標題の題材は金田が独自に考案したもので、題材化のヒントは金田が中学時代に経験した「絵しりとり」遊びにあったという。こうした題材化の経緯から示唆されることは、「題材」の考案はゼロからでは難しく、題材化を考える当事者が過去の経験の引き出しをどれほど多く有しているかということである。

「絵しりとり」については、「2名以上で紙・鉛筆を使い行う」遊びであり、こう説明されている。

- ①一人めが「名詞」で表されるものを絵に描く（3秒程度）簡単な絵
- ②二人めは、その絵が何かを想像し、その「単語」を想起する。次に、その単語のしりとりをし、最後の文字から始まる単語を想起し、それを絵に表す。
- ③以下、人数に合わせ、②を繰り返す。
- ④展開が行き詰りを見せたところで、公開し、答え合わせをする。

そこで、実践者は、過去の経験に基づく題材「絵しりとり」と、それを発展させた題材「イメージのキャッチボール」を創案し、表2のように関連づけて実践した。

この実践から得られた作品を、立原・金田は、次の様々な資料をもとに検討をしている。

- ①成果物としての生徒作品
- ②制作をめぐる生徒自身の反省
- ③自己の作品に対する感想
- ④アンケート調査
- ⑤授業者の記録

このような実践の結果、どのようなことが言えるのか。それをまとめると、第一に、生徒の精神的な変化、および実践で獲得された人間形成上の資質・能力の特質が見て取れたという。実践者は、「イメージのキャッチボール」を開始するにあたり、参考作品「ハジマリの絵」（図4、5、6、7、省略）を制作した。制作の過程で、イメージの連想は、「抽象的な木彫りのもの」→①連想「ふくろう」→②連想「夜」→③連想「魔女」→④連想「ヘンデルとグレートのお菓子の家」というように展開していったという。実践の場では、これら①②③④を使い、生徒たちに説明をしている。その後、に表現された生徒作品は「言葉で説明しつくせないような連想が続出した」⁷⁾という。実践者は、この題材の実践を振り返り、次のようなことをまとめている。以下、その内容を箇条書きにし、それにコンピテンシーを対応させて（ ）に示す。

表2 二つの題材のあらまし

実践された題材	「絵しりとり」	「イメージのキャッチボール」
題材の見方・考え方	①この題材では、「視覚的」コミュニケーション能力」の育成をねらいとすること ②「絵が下手」という思いを解きほぐし、「絵を描く楽しさ」を実感させること ③展開を通して、各人のイメージに個性があり、それを振り返ることで「個性とはなにか」を認識できること ④「モデルを見てかく」のではなく、モノの形を想像し、記憶からイメージを引き出して描くことの大切さを認識できるようにすること	
授業構成	45分・2時間×1回	45分・2時間×1回
展開・実践方法	・クレヨン画材、八つ切り画用紙 ・2人1組のペアをつくる ・10分程度 ・各自が黒板に描かれた絵（蝶）の続きの絵をかく ・次に生徒同士で絵を交換する（何を描いたかを伝えない） ・受けとった生徒は、その絵の単語を想像し、文字で尻取りをして、絵に表す ・（※結果は、時間内に5回交換できたという）	・クレヨン画材、八つ切り画用紙 ・同じペーアの2人組 ・時間は15分 ・交換方式は同じだが、「名詞による尻取り」ではなく「イメージ連想による尻取り」とする （※つまり、パートナーの絵を見て、それから連想したイメージを描いていく。結果として、各人は3枚の絵を描けた） ・①と②で合計一人8枚の絵を描けた

※本表は、該当論文から事項を引用し、表にまとめたもの。

- ・生徒は、徐々に夢中になり、制作に没入していったこと（態度・価値）
- ・展開していく絵の飛躍ぶりに生徒自身も驚きつつ、楽しそうに描いていたこと（態度・価値）
- ・短時間で生徒の内面性までも伺い知れる絵ができたこと（態度・価値）
- ・表現方法は稚拙であっても、単なる「落書き」とは異なり、意図的行為であること（態度・価値）
- ・短時間の活動の中に、本気が見られ、高度な活動であること（態度・価値）
- ・与えられた時間をフルに活用し、夢中で自分の脳裏にあるイメージを描きとめようとした生徒がいたこと（態度・価値）
- ・画材に慣れ、時間の使い方に慣れ、ダイナミックなタッチや、大胆な色使いの絵が増えていったこと（スキル）
- ・「こういうものを描いたら怒られる」という、美術についての狭い観念・固定観念を取り除かれた事例があったこと（知識、態度・価値）
- ・たとえ、自分にとっては意味不明であっても、とりあえず脳裏にあるイメージを形にするという活動のよさがみられたこと（スキル）
- ・生徒が、絵の色だけでその人のイメージや気持ちを読み取れることを知ったこと（知識）
- ・絵の色だけ、その人のイメージ内容や気持ちが分るという指摘あり（自分の経験を通して、白の働きをめぐる洞察・実感が得られたこと）（知識）

- ・本題材実践であるからこそ、ふだん描かれないようなある意味「新しいジャンルの絵」が多く生まれたこと（スキル）
- ・複数枚を描くことで、「個人内の成長」が時間軸とともに明瞭に見て取れたこと（態度・価値）

さて、こうした振り返りを総括して、筆者は「美術に対する抵抗感を無くす」という当初のねらいが成功していることを強調している。また、題材の実践が成功したエビデンスとして、生徒の感想を引き、「久しぶりにクレヨンを使って夢中になってしまいました」「とにかく楽しかった」「時間を忘れた」などの意見を示している。さらに、「メタ認知」の働きがあった事例として、これまで知らなかった「新しい自分」を発見・認識したという。以下は、メタ認知力が働いた証言である。

- ①「イメージして描いていると、知らないうちに妙なものが出てくるのでびっくりしました。それが不思議だと感じました」
- ②「なかなか綺麗には描けなかったけど、私の個性がわかったのでよかったです」
- ③「友達の作品で、すごいなと思うところや納得するようなものがたくさんあって、やはり人の感じるものの違いとはおもしろいものだなあと感じます」
- ④「ペアを変えているんな人の個性がみたい」

以上のように、「他人に対する興味」「尊敬する気持ち」などの情意特性も見えて取れる。本実践から、生徒

自身が全体的に開放された様子が伝わり、その生徒の心理的・精神的な変化が見て取れたこと、うれしそうに描いている生徒が実に多く見られたことなど、「授業を行った者として実に楽しく、やりがいのある実践であった」⁸⁾と振り返る。

3. 2. 2 「題材・主題」概念とのかかわり

最後に、本論文を「題材・主題」概念とのかかわりから整理してみよう。本実践は、「生きる力の育成」の観点から題材化されたものであった。本実践が強調するものは、「自分と他者との関係」から見えてくる自己形成の視点である。他者とのイメージのつながりを通して、対話が生まれ、他者を知り、自己を知るという働きにつながっていたことが検証されたとしている。「生きる力」のなかで、情意特性の成長、つまり人間形成的な資質・能力の育成に、本題材は寄与したとしている。また、実践後に開かれた協議会（反省会）での指摘をみると、

- ①「なんでもよい、なんでも認める」という姿勢に問題ないか
- ②作品は芸術的作品としての完成度は極めて低く、稚拙な作品になりがちだが、これでよいのか
- ③作品の傾向が同じ方向にある、参考作例の作品に近くなる、指導者の趣味がでるなどに対して、実践者は次のように反論している。
- ①すべての授業で作品の完成度を求めなければならないか
- ②本題材は「完成度の」高さを求めたわけではなく、本題材の設定の意図が達成されていれば、「人間形成として有効な授業」として成立するのではないか
- ③次の資質・能力は別の題材で育成可能ではないか
 - ・自身で選択する力（スキル）
 - ・自分の作品に持つべき理想（態度・価値）
 - ・理想が達成し満足感が得られるまで、妥協をせず継続する姿勢（態度・価値）

筆者は本実践の成果として、①形成された美術という固定観念、絵画制作をめぐる狭い独断的な観念からの開放を図ることができ、気負いのない形でモノづくりに携われるようになったこと、②生徒が煮詰まり感をもったとき、この題材をタイミングをみて与えることの効果、という2点を挙げている。これを指導者の題材・主題に対する思いとして受けとめるとき、この題材化にあたり、そこに通底する絵画という「題材とジャンルの範囲の問題」「題材と生徒の興味・関心の問題」等が提出されているように読み取れる。そして、

題材の内容を選択する際に、優先順位としてどのようなものを考慮すべきかという問題提起でもあると考える。つまり、年間指導計画への「題材」の位置づけや、「授業のねらい」と「題材」との関係など、次のことが問題となるのである。

- ①学習の基礎・基本を大切にする授業→（教科固有の知識・技能）
- ②ものの見方・考え方、描写技術、造形形式面の育成（空間構成・構図法）→（スキル）
- ③人間形成に資する情意特性→（態度・価値）

その上で、筆者は、題材化するにあたって、各種題材にはそれぞれに違う目標、期待できる効果があることを教師が明確に意識しておく必要があるとし、また「この題材で期待できる効果を把握し、必要に応じて行えるのが理想である」⁹⁾と締めくくる。

3. 3 蝦名敦子（2000）「高校生の表現意識と題材」

3. 3. 1 論文の概要

本論文は、私立高校における題材「自由選題によるコラージュ」を事例に、題材に動機づけられた生徒が表現意識を造形化する活動を取り上げ分析し、その教育的意味を考察し、本題材の実践的有効性の究明を目的としたものとなっている。本論において、蝦名は、題材を「美術の授業実践において考案・選定されたもの」と定義する。蝦名は、題材化を図るにあたって、「主題表現」（＝表現意識とその造形化）、あるいは「題材に対する表現主題」（＝「表現意識の造形化」）という関係を示し、生徒の振る舞いに注目している。また、蝦名は、活動のなかで「生徒がいかなる表現意識を抱き、それをどのように造形化するのか」¹⁰⁾という意図的行為を「主題表現」と呼ぼうとしている。「主題表現」の様相は生徒一人一人により異なるものの、その過程には共通点があるという。こうした「主題表現」の諸相と教育的意義を探求するために、「コラージュ作品」に注目していく。とくに、「自由選題によるコラージュ表現」には、「表現の幅」という柔軟性と深まりが顕在化しやすいという経験的判断が読み取れる。実践の展開においては、生徒はコラージュ技法に条件づけられながらも、「生徒が表現内容を自分なりに意識し造形化する」方針のなかで活動をすすめている。この方針は、生徒の「自主性」を重視することと、その表現にどのような「広がり」と深まりが見られるかに注目したからである。実践の対象は、高校1年生で、美術ではなく音楽選択者であり、美術を1年間履修する生徒たちである。

3. 3. 2 題材「自由選題によるコラージュ」に見られる高校生の「表現意識」

1 学期は鉛筆画による「風景写生」(校庭に出て、自分の好きな場所を自由に見つけ、思い思いに写生をする。)を題材としている。続いて 2 学期はこれを受けて「自由選題によるコラージュ」を題材とした。ベテラン教師からの助言として、「うちの生徒はやりますから。課題の与え方一つですよ」とコメントされる。つまり、問われたものは「題材の設定方法」だと、蝦名は受けとめていた。2 学期の自由選題とは、生徒による題材の選択を意味している。すなわち、教師が 2 学期に次の 3 課題(題材)を同時に設定(用意)し、生徒はそこから一つを選択するという方式である。

提示された三つの自由選題の特徴はこうである。①と②は、観察画題材であり、対象からのリアリティ感を追求していくための取り組みとなる。つまり、「写生技法」の習得が避けられない題材である。③とその派生型は、生徒の表現したい情意特性が一気に前面にでてくる傾向にある。このことから、「美術が苦手」な生徒に着目し、生徒がどのように自分の「表現主題」をもち、創作意欲をお越し、表現にまとめあげていくかの点について分析・考察することが、授業評価の観点から重要である。

3. 3. 3 「主題表現」の類型

蝦名は、「主題表現」には類型があることを前提に、その分類に取り組んでいる。その分類によると、以下の通りである¹¹⁾。

- a. 自己の内面や心理、考え方が反映されたもの(図 1, 2, 3, 4 省略)
- b. 興味、興味・関心を対象化したもの(図 5, 6 省略)
- c. 政治、社会問題(図 7, 8, 9, 10, 11, 12 省略)
- d. 地球・環境問題(図 14, 15 省略)
- e. 過去や未来に目を向けるもの(図 16, 17 省略)
- f. メッセージ性よりもより造形性が強くあらわれたもの(図 16, 17 省略)

これらの学習活動では、次の二点の「造形的課題」が判明している。まず、①自らの表現意識を造形化するためにどのような工夫がなされたか。つまり、四ツ切画用紙の大きさのなかで、考えていること・思うことをどのように置き換え、イメージを効果的に視覚化できるのかという問題である。もう一つは、②形・色からいかにバランス・調和を図り構成していくか。この造形的課題は、造形性をめぐる深い思索や工夫を必要とするものである。

3. 3. 4 現代を生きる高校生への動機づけ

「自由選題」という、三つの題材の実践を通して見出された意義は、生徒が自分の興味・関心を意識することによって、①表現意識が高まることや、同時に②志向する手法を生徒自らが選択して追求していくことにより、制作がさらに前向きとなる、というものであった。つまり、この成果をコンピテンシーのレベルから言い換えると、「情意特性」の高まりが「知識・スキル」を獲得することにつながり、その先に「情意特性(前向き)」がさらに高まっていったという資質・

表3 3つの自由選題

	①デッサン	②着色彩画	③自由選題によるコラージュ
選 題	○先の「風景写生」で表現上疑問に思ったこと、興味を抱いたことにじっくり取り組むための「デッサン」→基礎から学びたいと思う生徒への配慮	○「風景写生」をもとに絵画制作に展開する「着色彩画」。「色彩」(新しい課題)が取り入れられ、美的・芸術的世界が一段と拡大される。	○写生にあまり興味を持ってない生徒に対して、課題「自由選題によるコラージュ」を用意。 →技法はともかく、自分の思うこと・想像内容をストレートに表現してみたい生徒への配慮
特 徴	・選択者が一番多い ・モチーフに、1 枚めは、幾何形体の石膏や、紙を丸めたものなど(白いものを組み合わせたモチーフ) ※生徒の心情→①課題が与えられるので取り組みやすい、②造形表現にかかわる自分の課題意識の一つを修得したいとする真摯な姿勢など。	→着色して自分の絵を自由に描きたいという生徒への配慮 ・希望者はもっとも少ない。 ・油絵用具を購入して絵を描く経験をもつものは、「着色彩画」を選び、描き進める。しかし、中に想像したものを好きに描くことを希望するものもある。 ※生徒の心情→①もともと絵を描くのが苦手、好きでない、という先入観など。	・技法はともかく、自分で表したいものを、自分で見つけなければならない。 ・その造形化に役立つ資料を集めなければならない。 ・課題に取り組む積極的な姿勢が一貫して要求される。 ・最初の制作活動(1 枚め)に時間がかかるが、その制作経験から連作として次の表現内容を見いだしたり、同じ表現意識を異なったバージョンで取り組む姿勢も見られた。

本表は、蝦名の記述をもとに整理して示したもの。

能力の相互作用の関係が見えてくる。最後に、蝦名は、まとめとして、現在の「題材化」に求められるものとして、「現代を生きる高校生の感性に直に響く題材」であること、また「その感性を生き生きと引き出す題材」であることを提言している。そして、完成作品を分析して、青少年の「造形化された主題」から見えてきたものは、

- ① 現代の世相を敏感に感じ取っている青少年の意識や人間像
- ② 外見では見せない、また分からない青少年の内面
- ③ 自分の好きなもの・スポーツ、地球・環境問題に対しては、「望みを託すようなもの」があっても、ほとんどの作品に共通するものは、「孤独だとか、青少年の脆さ、不安、未来を危惧するもの、批判、破壊、崩壊、憂鬱などマイナスのイメージ」¹²⁾

などであった。そこに危惧されることは、現代社会の矛盾・ゆがみを乗り越え、その先に明るい展望をみようとする姿はなく、現代社会、そこに置かれた個人の状況・事実を直視し、危惧し、警鐘をならす、あるいは事態をさめた視線で見透かすような姿であったという。とは言うものの、社会の世相、その時代に生きているという現実を表した表現であることに変わりはなく、自分自身に、社会・環境に、過去・未来に、多様に反応する青少年の敏感な感性のたまものであり、青少年の発するメッセージであることに目を向ける必要があるといえるだろう。

3. 4 蝦名敦子(2002)「主体的表現と題材」

3. 4. 1 論文の概要

本論文の実践対象は、T私立女子中学校第3学年(東京)であった。目的は、彼女らの成果としての作品をとりあげ、作品の類似点に着目し、諸要素を「類型化」して、①授業で主体的に表現に取り組むとはいかなることかを、また、②その在り方から題材の設定・編成を考察することにあつた。蝦名は、本来の題材観と「蝦名題材」の違いをこう述べている。

「本来題材は、教師が授業計画に伴って、教育目的や生徒の実態などを勘案して意図的に揚げられるものであるが、本研究ではできるだけ生徒の意向を取り入れながら、題材の設定と編成を試みた。」¹³⁾

ここには、蝦名が考える「主体的表現」の意味が強く込められていることに注目したい。さらに、蝦名は「主体的表現」について強くこう述べる。

「主体的表現とは、生徒が自ら課題を見つめ出し、積極的にその内容を完成されるべく努力をした一連の行為を指し、かつその成果としての作品にも、かなり

完成度の高い表現がなされていることを意味する」¹⁴⁾

実践者の蝦名は、こうした題材観(主体的表現を基軸とする。)に基づき、授業実践が諸題材との関わりにおいていかに可能となるかを追求していくなかで、多様な生徒を前にして極力、題材とその編成を改変可能なものとしてとらえている。具体的には、それは、授業の流れのなかで「生徒の意向」を取り入れ柔軟に反映させていく授業展開を編成することである。

まず、前期の授業において、①前期に、遠近法の学習から一点透視法を取り上げ、題材「私の部屋」を与えた。しかし実際は、「写真を見て写す」行為が多かった。この反省として、蝦名は実際の風景を見て、より空間を感じ取ってもらう企図をもつようになっていく。これを踏まえ、②後期に、題材「窓から見る風景」を設定(実際の校舎の窓から風景を見て描くことを課題に)している。実際は、生徒の「否定的な反応」や「表明された新たな意向」に向き合い、現実風景でなく、「心の窓の風景」でもよいこととした。

3. 4. 2 後期は「2 題材」(「窓からみる風景」「コラージュ」)を用意

こうした経緯を踏まえ、実践者は後期の課題として題材変更を認める「編成」をしていった。この変更に加え、後期の課題に興味をなくした学生に対して、制作意欲を喚起するための題材「自由選題によるコラージュ」を用意している。まずは、蝦名の題材観の柱である「生徒の興味・関心を尊重しつつ主体性を刺激する」方針に従い、題材選択を生徒の判断に任せている。その題材選択にあたり、生徒は次の選択を行うことが可能となっている。

①両題材を順番に一つずつ行う

②どちらか一つを納得いくまで行う

こうして、本実践のめざすところは、この「題材の提示の仕方」「題材の編成の方法」が、生徒の主体的な表現にどのような影響を与えたかの検討、つまり「方法論の有効性の実践的検証」へ向かっている。

3. 4. 3 自分の課題に向き合う題材の在り方

この方法論に基づく実践の結果、題材の「設定」(提示の仕方)と「編成」(柔軟な選択制)という方法論は、「自分で考え、自ら作るという行為、つまり積極的な表現に変わっていったことが、一連の授業から確認される。」¹⁵⁾ ものであったという。ここに示唆されるものは、生徒が制作において「主体的」になるためには、題材を契機に表現の内容面と形式面の両方で、「自分の課題」(主題)とし、それをいかに見つけるこ

とができるか、という視点である。観察画にしろ、想像画にしろ、生徒が「主体的」になるには、「今自分が何をしようとしているのか、そのねらいを明確にして、自らの感じ、思いを自覚することが前提となる。」¹⁶⁾のである。蝦名が指摘するように、「主体的表現」とは、意識や感情が表現活動を通して、一つの作品に造形的に結実することを前提にすると、この要素や方向性をもつことが、今日の題材には不可欠であることを理解しなければならない。以上をまとめると、「題材の在り方」(提示と編成の仕方)を問うこと、また実践中においても、よりよい方向を求めて改良していくことが、「題材化」に当たって求められる真正のプロセスであると思われる。

3. 5 立原慶一 (2004)「題材『教室』における題材論的方法の研究」

3. 5. 1 論文の概要

立原は、「題材論的方法」の社会的意義を検証することを目的として、制作者に①本方法論による実践と、②類似的である絵画療法による実践を行い、両者の比較研究を行っている。この二者比較を通して、絵画活動が社会生活に及ぼす意味を探ろうと試みられたのである。ここで、「題材論的方法」とは、「制作者の心理的精神的あり方を主題化するような題材に動機づけられた、想像画的制作方法」¹⁷⁾のことをさしている。実践の対象は、平成15-16年度宮城教育大学及びH大学芸術学部の学生146名とされ、「絵画療法」と「題材論的方法」の美術的特質および教育的作用の関係を構造的に明らかにするものであった。実践の「課題」名は、本論文の題目にあるように「教室」となっている。ここでは、「課題」＝「題材」と割り切られている。

3. 5. 2 「表現主題」と「表現形成」の類型化

実践後、立原は「主題表現」と「主題形成」の造形的・感覚的特徴により作品を類型化していった。その結果、次の三類型が得られたという。

- ①生徒の心情
- ②教師と生徒の関係
- ③教室の雰囲气的特徴

分析結果の結論の一つとして、「絵画療法」と「題材論的方法」の結果に違いはあるものの、後者(題材論的方法)では、制作のなかで精神的・道徳的努力が払われることから、本来的な自己が作品に現れ、それを見つめることで現状批判・自己刷新がなされるのだという。その結果、手応えのある日常をもたらし、その後の社会生活を充実させるなどの実践的な有効性を

見て取れたとしている。つまり、ここでの重要な指摘は、指導者が「主題表現」と「主題形成」の観点に注目して授業をすすめる、学生自らが造形的・感覚的特徴を生かし表現していく過程のなかに、精神的・道徳的な努力がなされ、本来的な自己が作品を通して現れるということである。そしてその「本来的な自己」(作品)を「見つめること」(制作者)によって、現状批判・自己批判がなされ、その後の社会生活を充実させるのに役立つという。言い換えれば、この「本来的な自己を見つめること」とは、メタ認知の働きをもたらし、成長の基盤であるとさえ言われている資質・能力のことである。したがって、こうした題材論的方法が初等・中等の美術教育においてメタ認知機能が高まる時期以降に実践され、子どもたちが「本来的な自己を見つめる」機会を授業のなかで経験できるのであれば、その経験はよりよい自己やよりよい社会の形成へつながる橋渡しとなるはずである。現在、21世紀型コンピテンシー論から捉えると、この方法論により育成されるものは、well-beingすなわち、よりよくあること・生きること、につながる論点であることは確かであろう。

3. 6 立原慶一 (2004)「題材『集団と私』における題材論的方法の研究」

3. 6. 1 論文の概要

本論は、「題材『教室』における題材論的方法の研究」と同様の方法論により、課題を「集団と私」として実践研究したものである。そのほか、課題として「私の家族」「雨の中の私」があげられている。本論における「題材論的方法」とは、「自己の生(生きること)や世界との関係の意味を探りたくなるような、題材に動機づけられた想像画的制作方法」¹⁸⁾と定義される。本研究は、「題材『教室』における題材論的方法の研究」と同様、「主題表現・主題形成の3類型」が認められている。これらは、次の通りである。

- ①「集団を写した自己像」表現の類型
- ②「自己像を踏まえた集団観」表現の類型
- ③「集団と自己の関係観」表現の類型

3. 6. 2 臨床描画と芸術の接点

立原は、これらの類型が絵画療法的スケッチと作品が価値感情的に整合するか否かを検討していった。そして、臨床描画研究家の指摘にみられるように、クライアントの現状をよりよく表すレベルで苦心して生み出されたものほど、芸術作品に近づくという。その結果、臨床描画と芸術との接点が見えてくることを示唆

している。この研究において主張されることは、「意図性」が発揮されたときにこの方法論が有効であるという結論である。すなわち、「主題」の構想において精神的・道徳的な努力がなされ、表現に際して造形技術上の苦心を伴う場合に有効であるということである。

3. 7 立原慶一（2005）『『フロントガラスは見た』における題材論的方法の研究』

3. 7. 1 論文の概要

本研究において、立原は題材論的方法を「題材論における修辞学」、すなわち「題材名がイメージを豊かに発想させるような技法の体系を確立しようとする思考」¹⁹⁾と定義している。その具体的な題材論の手法は、日常や現実の中では容易に結び付けることができない、二つないし数個の語（辞項）を選択・結合させて「題材名」を構成する方法のことである。これにより、題材が刺激的な切口となり、制作者を潜在的な記憶・想像の世界に誘うものとなっている。たとえば、「窓から見た風景」「都市の夜景」「都市の物語」「足音のある風景」などである。今回の題材実験は、大学生122名を対象とし、題材名は「フロントガラスは見た」として設定されている。分析と考察は、「価値感情的表現の類型」と「主題表現の類型」の観点からなされている。

3. 7. 2 「価値感情的表現」と「主題表現」の類型

「価値感情的表現の類型」では「プラス」と「マイナス」の面があり、「主題表現の類型」には、①隠喩（転用）的表現、②擬人化的表現、③虚偽的表現が認められたという。これに加えて特筆されるものは、「制作過程における連想に見られる四類型」であり、①内容面の連想（22%）、②形式面の連想（28%）、内容・形式面両者の連想（30%）、④本題材に特有の透視・不透視をめぐる連想（8%）、が確認されたという。

結論として、複数個の語（辞項）をもとに結合する「題材考案・設定法」は、「指示機能が犠牲になっても、厚みと広がりのあるイメージが喚起され、生の潜在的な体験が辿られ個性に応じた主題表現の成功につながる」²⁰⁾とする仮説が提示されている。これにより、修辞学理論に基づく題材考案・設定法により、生徒の幅広い主題表現につながる可能性が開かれたことは確かである。このことから、題材名の魅力とインパクトが子どもの活動の原動力を引き出し、その引き出された動機を支え続ける題材の構成が重要な意味をもつことになることがわかる。

3. 8 蝦名敦子（2005）『小学校学習指導要領『伝え合いたいこと』の題材論的研究』

3. 8. 1 論文の概要

本論文の実践対象は、小学5年生である。当時、平成10年の学習指導要領の特徴としては、①「造形遊び」が高学年まで拡張したこと、②「見たこと、感じたこと、想像したこと」に、新しく「伝え合いたいこと」が加わったこと、などが挙げられる。この「造形遊び」では、材料や場所から触発されるイメージと遊び性を生かすことに目的があり、また「伝え合いたいこと」では、自分を見つめ、人を分かろうとする表現の大切な内容として位置づけられ、知的・精神的なあり方が表現の前提となっていた。本論文は、蝦名によって、これまでの方法論的考察、および実践的検証をもとに、小5の2クラスを対象に「伝え合いたいこと」の実効性について実験授業を行い、総合的に検証したものである。具体的には、題材についての概念的把握、主題の造形表現化、作品鑑賞の観点から、「ワークシート」と「児童作品」を資料として事例的に分析・考察し、新表現内容「伝え合いたいこと」の教育的意義の検討をしたものとなっている。

3. 8. 2 「伝え合いたいこと」と「主題」

その結論として、「伝え合いたいこと」の概念的把握については、児童が他教科の授業で学んだことを総合しつつ、自らの「伝え合いたいこと」を発想していたこと、また「コラージュ技法」による造形化においても、「主題」を伝えるための多彩な工夫がみられたことに着目している。その一方で、大学生・現職教員の事例に違いが見られたという。それは、小5児童では、他の授業で学んだことが直接・間接に反映されていたことと、しかも地球・自然環境に関する内容が多かったという事実である。さらに、この課題を通して主題を考えさせると、内容的には地球規模の大きな広がりを見せる傾向があったという。小学校高学年題材としての「伝え合いたいこと」に対する満足度は、児童の全体の9割がそれなりに表現できたと答えている。このことから、蝦名は、「造形あそび」と異なる目的で本題材を考えることに主眼を置いていたが、「造形あそび」で遊び性に慣れている子どもたちが「主題」を自分で考え、制作活動を計画し、具体的に造形化し、さらに鑑賞していく一連の振る舞いに接し、本人自身が想定した以上の成果が得られたという²¹⁾。

3. 9 立原慶一 (2007)「辞項結合法に基づく題材論的方法の比較研究」

本論は、立原により仮説立てられた「辞項結合法に基づく題材論的方法」の実践と検証結果である。被験者は大学生174名であり、題材「地球の自画像」と題材「生体工学の自画像」である。二つの題材を通して、両表現の傾向はそれぞれに反対方向（人間性の自覚か、人間中心主義からの脱却か）を示している。制作態度では「認識」と「価値感情」において、主体性が発揮される結果となっている。さらに制作態度面では、沈着さが際立ち、美的作用によって自己の存在の「生」から吹っ切れたという。これにより、文化文明論的に達観した態度が見られて、美術教育のもつ役割へと接近できたことが語られている。本論文の焦点は、「辞項結合法に基づく題材論的方法」の有効性の吟味にあるが、学生制作態度面の変容ぶりが中心として描かれ、情意特性の成長を証拠立てるものとなっている。

3. 10 立原慶一 (2008)「鑑賞行為に及ぼす主題表現法の効果に関する考察」

立原は、本論において、「生活感情的題材」（「お父さん、お母さんのにおい」「悔しかったこと」）、及び「世界観的題材」（「包帯を巻いてやりたいもの」「私たちのつながり」）に動機づけられた生徒自らの「自分たちの作品」を鑑賞教育の対象として述べている。立原は、この過程において「人間性の探究」を取り上げ、それを「真・善・美の統合的価値」の追求の営みとしてとらえる。高学年児童の鑑賞方法には類型があり、その芸術学的な妥当性は、パーソンズらの「美的感受性の発達理論」を引き合いにだす²²⁾。立原は、芸術学的な質問項目を考案・設定し、それを踏まえた質問紙法による自己評価と鑑賞体験によって、鑑賞・評価能力の育成が有効であることを明らかにした。本研究における立原の発見は、小学校高学年児童においても、中学生・高校生と同様に鑑賞方法には類型が見られ、「主題表現」を追求するなかで、情意特性としての人間性が磨かれていくという洞察である。この成果は、美術表現において、生徒自身が「主題」をどう追求していくのが授業の質、ひいては題材の質を決定する重要な視点であることを示唆している。

3. 11 立原慶一 (2009)「主題表現法に基づく鑑賞及び評価能力育成に関する考察—小学校現職教員における『ねぶたの下絵』、題材『私たちのつながり』、物語画『うろこ雲』の実践を通して—」

本論のなかで立原は、制作者の鑑賞・評価力を高める題材実践をし、その振り返りとして質問紙による自作品の鑑賞体験を合わせて実施した研究成果を示している。実践の対象は、小学校現職教員であり、作品の表現性（主題形成）を分析・評価していった。その結果、質問紙の内容が主題意識を高め、造形表現化を効果的に高めたという。

3. 12 蝦名敦子 (2009)「鑑賞教材開発における題材観と題材例」

3. 12. 1 蝦名の題材観

本論は、教師自らが開発する鑑賞教材を取り上げ、題材の捉え方と論理について検討したものである。ここでは、「題材の捉え方」＝「題材観」と定義され、その観点から題材例が検討されている²³⁾。蝦名の知見を踏まえ、概念「題材」を考えると、「題材」は考察されるべきものであり、一方「単元」はすでに作られたものの「枠組」と言えまいか。1980年代の題材・教材論の混乱は、教師による題材開発なのか、児童によるものなのかの論争であったが、その混乱の原因の一つに、「題材・教材」の設定・編成と、「主題」の創出とを混同していたことがわかる。その理由は、「主題」の創出は明らかに個人の側にあるからである。ところが、題材・教材は授業を成立させる要素であり、教師側から発せられてスタートするものである。

3. 12. 2 題材考案のためのプロセス

さて、蝦名は、題材観とは「題材の捉え方」を意味することを押さえつつ、小学校高学年と中学生を対象に、縄文文化と棟方志功を題材にした実績をもっている。これまでの取組として、小学校高学年及び中学生を対象に、縄文文化と棟方志功を題材にしてきている。この実践において、蝦名は「学習課題」を「自然や生活と美術の深いかわりの直観的な理解」に置いた。この観点から、鑑賞を深めさせる個々の教材づくり（縄文・棟方）を検討し、両者の共通点・相違点に着目する「比較法的に把握する教材」をつくらうとしていた。

本研究の目的は、次の三つに絞られている。

- ①鑑賞教材の教材開発に必要な題材観をめぐる概念と論理の明瞭化

表4 蝦名による「題材化のプロセスとあり方」

テーマ：地域から世界へ									
五つのトピックス（題材考案のための大まかな分類項目）	①狩猟図	→	学習指導要領の「学習課題」との関連（中学校…第2・3学年の鑑賞内容ウ）	美術価値	→	美術・工芸の普遍的な意味	→	題材化が企画されたもの	→
	②縄文土器の文様								
	③動物の形象								
	④ビーナス								
	⑤文明文化の比較								
								授業時数	→
								環境設備	
								資料の具体的な入手状況	
								最も授業に展開しやすい方法が検討された教材例	

本表は、蝦名敦子（2009）「鑑賞教材開発における題材観と題材例」をまとめたもの。

②考案した五つのトピックスの根拠の理論化

③選択した作品の関連を明らかにしつつ、題材例を提示すること

そして、題材考案のために五つの分類項目を設け、「地域から世界への視点」をテーマとして、題材を考案（教材の在り方を検討）し、「五つのトピックス」（題材考案のための大分類項目）を生み出している。①狩猟図、②縄文土器の文様、③動物の形象、④ヴィーナス、⑤文明文化の比較、である。そして、このトピックスは、次の三つの観点から検討され、題材例が企画されていったのである。さらに、これらの題材を「授業時数」「環境設備」「資料の入手状況」などの観点から勘案することにより、授業に展開しやすい方法として教材化される。

（題材化のプロセス）

- ① 学習指導要領
- ② 美術的価値
- ③ 美術・工芸の普遍性

3. 12. 3 教材と教材化

蝦名の構想では、「教材」は「題材」に含まれている。また、蝦名は「教材化」の意味を、「教材」の意味内容

を分節化する作業ととらえている。これは、鑑賞授業の組み立ての問題であり、「授業の構造とは、畢竟、広義の教材化と同義とされる」²⁴⁾。蝦名の定義に従えば、「教材」とは、考案の段階に応じて多様な意味合いを含み、狭義では文化財や美術作品に対して、題材の観点から選定及び配列がなされた教育内容の謂いとなる²⁵⁾。言い換えれば、「『教材』とは、考案の段階に応じて多様な意味合いを含んでおり、狭義では文化財や美術作品に対して、題材の観点から選定及び配列がなされた教育内容の謂い」²⁶⁾である。また「『教材化』とは狭義の意味では、題材化された教育内容を検討し授業に即して構成することであり、広義ではそれに加えて、個別的方法論すなわち児童・生徒と教育内容の接点をより効果的にするために行われる、授業形態や指導法、複製メディアの活用法などを工夫することが含まれる。」²⁷⁾ものとなる。一方、広義の「教材化」は、題材や個別的方法論と密接に関連し、開発の際にはそれらの諸要素をも含む授業の組み立てとして捉えられ、トータルな営みとして考えられる、というのである²⁸⁾。

また、「題材化」との関連でいえば、①授業を念頭に置いた鑑賞対象（作品など）の検討と選定、これが「題材」となり、②授業形態を考慮して、整合性・一貫性を図ること、これが狭義の「教材」となるという構図である。

3. 12. 4 改めて「題材観」を問う

改めて、蝦名の提案する「題材」や「教材」をめぐる諸概念をまとめてみると、「題材観」とは、「題材化、題材、題材例を総括した概念」²⁹⁾のことであり、この題材観において、学校教育で、時間的・空間的に膨大な範囲から、ある題材を取り上げることの必然性に向き合い、美術・工芸の普遍的な意味と、作品の美術的価値が問われなければならないと、蝦名は主張する。

そして、「題材観とは、鑑賞授業でなぜその題材を扱うのか、その根拠を明らかにするもの」³⁰⁾であり、以下の三つの内容が含まれるとする。

すなわち、

- ①「学習指導要領」を踏まえた授業のねらいや学習課題との関連
- ②美術的価値（選定された理由）
- ③現代の生活や文化との関わり（美術・工芸の普遍性の意味を直観的に把握する視点）

4. 立原と蝦名の題材・主題論のポイント

蝦名の分析を踏まえると、立原の題材・主題論のポ

イントは次のとおりである。

- ・題材のもつ固有の価値・機能を重視する
 - ・育成されるべき造形的課題（表現形式）、及び掘り起こされる主題を仮に想い描く
 - ・内容が煩雑か否かの程度から、序列的・段階的な関係を考えることに教育的意義をみる
- 一方、蝦名自身の視点は異なっている。

具体的には、蝦名は、生徒に自分で考えさせ、その生徒の人間としての本来的なものが「主題」として作品に現れるように、造形表現を組み立てようとする。両者とも「動機付け」（表現者が自らの主題を主体的に掘り起こす動機）を重視していることに変わりはない。しかし、題材の内容や魅力によって重点を置く立原に対して、蝦名はむしろ生徒が主体的に学びを起こす動機に注力している。その結果、生徒に委ねられる題材の解釈の幅は、立原と蝦名の論を比較すると、立原は題材の許容範囲を蝦名よりも狭く方向づけ、活動過程に見通しの立ちやすい段階性を想定している。一方、蝦名は、題材解釈の許容範囲を広く設定し、生徒の主体的に学びを優先して題材化している。両者の題材・主題論を検討すると、絵画の表現領域に共通する本質的課題が見えてくる。それは、次の二点である。

- ①生徒が自らの主題を主体的に探究し、その主題とイメージを掘り起こし、表現していく過程が重要であるということ。
- ②それを生み出す題材の在り方を研究し、生徒に提案することができるように深めることが「題材化」という行為であるということ、である。

（※なお、本論文は、「平成28年度 基盤研究（C）、課題番号：26381181、研究題目：大阪万博以降の美術ジャンル・主題をめぐる論点と図画工作・美術科教育内容への影響」の助成によるものである。）

引用・参考文献

- 1) N. ペヴスナー『美術アカデミーの歴史』中央大学出版部、1974年、p.32.
- 2) 同上、pp.33-34.
- 3) 立原慶一・蝦名敦子（1998）「中学校美術における絵画的イメージの広がり」、p.71.
- 4) 同上、p.64.
- 5) 前掲3)、p.71.
- 6) 久瑠あさ美『ジョハリの窓—人間関係がよくなる心の法則』朝日出版社、2012年.
- 7) 立原慶一・金田智子（1999）「『生きる力』育成と美術教育—題材『絵しりととり』『イメージのキャッチボール』を通して可能性を探る—」p.87.
- 8) 同上、p.93.
- 9) 前掲7)、p.94.
- 10) 蝦名敦子（2000）「高校生の表現意識と題材」、p.63.
- 11) 同上、pp.66-67.
- 12) 前掲10)、p.74.
- 13) 蝦名敦子（2002）「主体的表現と題材」、p.35.
- 14) 同上、p.35.
- 15) 前掲13)、p.42.
- 16) 前掲13)、p.43.
- 17) 立原慶一（2004）「題材『教室』における題材論的方法の研究」大学美術教育学会誌、No.37、p.247.
- 18) 立原慶一（2004）「題材『集団と私』における題材論的方法の研究」美術教育学、No.25、p.269.
- 19) 立原慶一（2005）「『フロントガラスは見た』における題材論的方法の研究」美術教育学、No.26、p.275.
- 20) 同上、p.284.
- 21) 蝦名敦子（2005）「小学校学習指導要領『伝え合いたいこと』の題材論的研究」美術教育学、No.26、p.119.
- 22) 石崎和宏・王文純『美術鑑賞学習における発達とレポートリーに関する研究』風間書房、2006年、p.41.
- 23) 蝦名敦子（2009）「鑑賞教材開発における題材観と題材例」美術教育学、No.30、p.111.
- 24) 同上、p.113.
- 25) 前掲23)、p.113.
- 26) 前掲23)、p.113.
- 27) 前掲23)、p.113.
- 28) 前掲23)、p.113.
- 29) 前掲23)、p.118.
- 30) 前掲23)、p.118.