

造形美術における心象表現の定義と指導法に関する考察

—— 想画を手掛かりにして ——

内田裕子 埼玉大学教育学部芸術講座美術分野

キーワード: 心象、表現、イメージ、想画、自由

1. はじめに

造形美術教育において「心象表現」はよく使用される言葉である。しかし、この言葉に関する研究論文は少なく、造形美術教育に関わる現行の平成 29〔2017〕年～30〔2018〕年告示学習指導要領にも「心象表現」は元より「心象」の用語の記載は無い。その理由として推測されるのは、誰もが造形美術教育は心象表現であると理解していること、或いは、学習指導要領では心象をイメージと表現しているため、心象表現の研究はイメージの研究として行われていること等である。但し「イメージとは、心理学でいう心象、美学・文芸学でいう形象の狭義に用いられるのではなく、比喩や象徴の転義を含めた、場合によってはフィギュア figure をも含めた広義の概念として用いられるものである」¹と言われる通り、イメージには「心象」と「形象」の意味があり、必ずしも心象とイメージとは同義ではない。そこで本研究では「造形美術教育における心象表現とは何か」との問いに答えるべく、心象表現の定義を検討し、その定義を踏まえた指導法を考察する。

上記の目的を達するため、本論では先ず「心象表現」の定義を検討し、次に心象表現の指導について {教育環境、材料・用具、心象表現の効用} の3つの視点から考察する。更に、写生と対比され²、心象に関わる表現の題材として知られる「想画」の目的及び内容・方法を確認し、その結果を手掛かりに心象表現の目的を考察し、その目的を達するために必要な学習環境を検討する。

2. 「心象表現」の定義

「心象表現」か否か、その判定規準を問われれば何と答えるか。一般に、情緒を表した作品が心象表現と捉えられ、その様な心象表現であれば2歳児にも理解が出来るとされる。何故なら、2歳頃になると、作者の情緒が表現された美術作品に対して、幼児は自身の情緒的経験に基づき作者への共感を抱く様になるとされているからである。しかし、果たして心象表現とは、情緒を表した作品としてのみ捉えて良いのであろうか。この疑問に答えるため、本章では先ず、心象表現を {心象、表現、美術} の3つの視点から検討する。

「心象」と聞くと直ぐに「イメージ」が連想される様に、心象には、心に浮かんだイメージの意味もある。また、心にイメージを浮かべるためには「経験」が必要であり、経験に基づく「記憶」が生じることに依って初めて心象が生じるともされる。但し、心象には「記憶を再現した像」〔想起〕と、記憶に対して想像力を働かせた結果生じる「記憶の像を変形させた像」〔想像〕の2種類があり、後者においては更に「原理に基づく変形」〔構想〕と「原理に基づかない変形」〔幻想〕があるとされる等、心象には複雑な面がある³。その上、イメージの描出については、児童画において「見た像〔イメージ〕」を描くのか「知っている像〔イメージ〕」を描くのかとの

議論があったり、「想像」に属す「幻想」は無意識に基づく精神活動であるとされる点から、想像は精神分析学の研究対象とされたりする等、心象は表現者個人の内界に深く関わるために、当人にも他者にも理解が難しい概念である。次の「表現」については、その歴史は、一般に「再現」から「創造」へ変遷したと捉えられる。しかし、現に存在する対象の「再現」も、神から解き放たれた人間が自ら創造主として創造した対象の「現出」も、再現が外界にある対象の模倣であり、現出が内界にある対象の模倣であると考えれば、いずれも対象の「再現」〔模倣〕と言え、他方、再現も現出も作者を通して表現される点では、いずれも自己表現であり「創造」と言える。最後の「美術」に関しては、デザインや工芸の様な「実用的な目的を持つ」応用美術がある一方、遊びと同じく「それ自身のために存在し他に目的を採らない」純粋美術、所謂「芸術のための芸術 [l'art pour l'art]」があるとされている。

以上の {心象、表現、美術} の3つの視点に基づき「心象表現」を定義すると、それは「他に目的を採らず、自身の『記憶』を変形させた自己の内界の再現」となる。但し、この定義を理解するには「記憶」の解釈が重要になって来る。例えば、記憶を「情報」の {記銘、保持、想起} を経て再現されると捉える場合、記銘の際、情報は個人の「意志」の働きに従い「生きる目的」に照らした合理的な論理に基づく「適・否」と、非合理的な感情に基づく「好・悪」が作る座標軸上に置かれると捉えるが、その意志は経験によって変更される一方、変わらぬ「個性」の側面も持つとされるため、記憶を表す「再現」も「創造」と同じく「個性に基づく表現」と言え、その結果、再現も創造も共に心象表現と言えることになる。また、この立場では、他に目的を採るデザインや工芸等の応用美術であっても、そこで用いる形や色が個人の経験を礎にした記憶に基づく場合は心象表現と言えるため、そこから、上記の「心象表現」の定義は、単に「自身の『記憶』を変形させた自己の内界の再現」に修正出来るとも考えられる。なお、前述の通り「想起」と「想像」を区別する考え方もあり、この考えに立つと、知覚が提供する心象〔原型〕を歪曲する能力である「想像力」によって、原型から解放され自ら原型を創り変えた結果であるイメージ即ち「原型を歪曲した像」が「想像」〔創造〕となり、原型の再現は「想起」となる。

心象には、言葉で説明出来るものと言葉では説明が出来ない「非言語的な対象のシンボル」〔象徴〕があるが、両者共に造形的に表現が出来るのが心象表現の特徴とされるのは、造形美術教育で育成する資質・能力とされる「造形的な見方・考え方」が、知性〔言語〕だけでは捉えられないことを、身体を通して知性と感性を融合させながら捉える方法であると解釈する点によって裏付けられる。

3. 心象表現の指導

3-1 心象表現を保障する教育環境

人々が安心して心象表現が出来る環境には、遊びと同じ条件が必要とされる。理由は、遊びを展開するには、人々が夢中になり没頭する状態が必要であるが、そうした状態では、安心して物事が行える「安全であると感じる状態」でのみ機能する「第3の自律神経」が働き、創造性を発揮出来るためである。「第3の自律神経」とは、ポリヴェーガル理論 [polyvagal theory]⁴において提示される行動神経学者の S.W.ポージェス [Stephen W. Porges, 1945-] に依り発見された「副交感神経」のことであり、これは安全と感じる時にだけ正常に機能し、更にこの機能が働く状態は、社会的交流や健康のみならず、創造性を発揮するためにも必要不可欠とされる⁵。

一般に、人間は美を見て表現への欲求を抱くが、中には「アレキシサイミア」〔alexithymia〕⁶等の感覚及び感情に関わる傾向を持つ人もあり、そのため、教材やカリキュラムを作成する際には「美を見る」内容を用意すると共に「美を感じる」能力の理解と育成方法の検討が必要である。「アレキシサイミア」とは、シフネオス〔Peter Emanuel Sifneos, 1920-2008〕が提唱した性格特性であり失感情症とも呼ばれる症状で「自分の感情（情動）への気づきや、その感情の言語化の障害、また内省の乏しさといった点に特徴がある」⁷とされる。なお、感情を表す言葉の欠如を意味する「アレキシサイミア」は、ギリシャ語で欠如を意味する a、言葉を意味する lexis、感情を意味する thymos からシフネオスが造った用語であるが、「アレキシサイミア」の傾向を持つ人の特徴には、感情を経験し、識別し、区別し、表現することが著しく困難であること、空想に乏しいこと、功利主義的な〔刺激に縛られ、現実には縛られる〕考え方をすること等があるとされる。こうした特徴は、心身症の患者だけでなく、他の医学的・精神医学的疾患の患者や一般の人々にも見られることがその後の臨床的研究から示される等、「アレキシサイミア」の患者に関する文献は確実に増加して来ており、患者の治療上の必要性を十分に理解すると共に、患者の苦痛を軽減するための適切な治療法を開発することに寄与しているとされる⁸。

この他、心象表現を保障する教育環境に必要とされるのは、心象が記憶に関わる点から、記憶の発達過程を理解した指導者である。

3-2 「材料・用具」と心象表現

一般に、紙、粘土、描画材等の「材料・用具」が、心象表現に与える影響は無いとされる。しかし、粘土で立体を表現する時期は、描画材で平面に表現する時期よりも遅れるとの調査結果がある様に、表現する作品の形状が平面であるか立体であるかの違いに関わり、発達時期に違いがある点は否めず、それは対象の認知が理由か、或いは、材料や用具の使用に関する技能の発達が影響を与えるのかは今後検証の必要があるものの、カッターの使用には間違いなく手の巧緻性が影響を与えていたり、クレヨンの巻紙が、滑らかに連続する線を描くのを妨げて制作を止めさせる危険性があつたりする点を鑑みると、総じて心象表現においても、材料や用具が何らかの影響を及ぼす可能性はあると言える。

また、表現を上記の様に、純粋美術と呼ばれる絵画や彫刻と、応用美術と呼ばれるデザインや工芸の2種類に分けると、心象は両方に関わりはするものの、どちらかと言えば純粋美術の方が心象表現に適すと言える。それを示すのが「心象造形は、いうまでもなく感動や感激に導かれて、心の中のものをついてできるだけ自由に率直に表出しようとする造形活動である。機能造形は、生活の必要に根ざして、なるべく合理的に効果的に構成しようとする造形活動である」⁹との解説である。但し、この文章が記された『美術教育』の誌上には、テーマを「心象造形と機能造形をどう整理して実践すればよいか」とする座談会で6人が話し合った記録も掲載され、その文章の要約を掲載頁と共に示した表1〔次頁〕に見られる通り「心象造形」に関しては複数の定義が挙げられている¹⁰。更に、座談会では造形には必ず心象に関わる点を理由に、心象造形〔純粋美術〕と機能造形〔応用美術〕の区別は困難とする意見が出されたが、この意見は、上記の再現と創造の違いは無く再現も創造であるとする捉え方と同じである¹¹。他方「人間の主体的な表現としての心象造形に対して、機能が科学的に自らを形成してゆき、人間の側からの表現的な要素を挿入〔ママ〕む余地のない、ロケットのような、機能造形というべきものが、社会的にはたしかに存在している。又教育の場でも、機能の側面から科学的な原理によって或る機能体を造形することもあり得

よう。しかしこれは明らかに科学的な教育の領域に属すべきものである」¹² や「心象表現的デザインも美術的デザインに到るまでの過程と美術的デザインに含まれた一部の活動で心象表現を基盤としたデザイン学習の一つである」¹³、また「心象表現的デザインも心象表現と同様情操の慣性化をはからねばならない」¹⁴ といった意見もあり、これらの意見から、座談会では、心象造形が、応用美術から純粋美術迄の幅広い範囲に該当すると理解されているのが分かる。

表1 座談会における「心象造形」の定義に関する意見

頁	文章
1	心象を文字通り解釈すると、心の中に浮かぶ形であるため、それを造形するというのは、人間が心の中、若しくは頭の中に浮かんだものとしてのイメージを表現する活動を指す。
2	心象造形と機能造形は、重なり合っている。
2	心象というのは、イメージの訳と思われる。イメージは目を瞑っても浮かぶことがある。絵を描く場合はイメージで描くこともあればモデルを使って描くこともある。イメージを文字通り解釈すると、具象絵画は全部排除されなければならない。
2	何かの機能性に制約されて造形するのではなく、自分の自由な心理状態というものを尊重して描く絵のこと。
2	イメージだけを表現するのも心象造形であり、高速自動車の形に迄人間の心象性を浸透させていくとすると心象造形とも言えるため、心象造形には全てが含まれることになる。
2	或る条件をもって、その条件をもたされた上での美術を機能造形と呼び、それは不自由美術とも言えるため、これに対して心象造形は自由美術と呼ぶ。
2	具象表現と区別し、心象とは単にイメージだけを表現するもの。
2	見て描く絵は含めない。
3	物を見ないで描くこと。心の中にあるものを描くこと。
3	用と美に分けて、用を重視する造形は機能的造形で、美を重視する美的造形を心象造形と捉えることも可能。
3	人間が振り回されているのは単なる機能造形であって、心象(美的)造形にはなっていない。そこを追求して、如何にして、それを美的造形に成らしめる人間をつくるかというのが課題である。

3-3 心象表現の効用

「グッドイナフ人物画知能検査」「バウムテスト」「HTPPテスト」¹⁵等の描画テストや、「箱庭療法」「コラージュ療法」等の治療法として、従来、造形美術における心象表現が用いられて来た。これら心理臨床の場で造形美術における心象表現が用いられる理由には、造形美術が見えないものを見える様にする行為であると共に、「ロールシャッハ・テスト」の様な言葉のみを手掛かりにした検査よりも、造形美術における心象表現が真正な状況を投影する可能性が高い点が挙げられる¹⁶。言葉を用いて行う言語性検査の場合、巧みな言葉で自身の心象以外を表現してしまう可能性があるが、絵や図形を用いる非言語性検査の場合、言葉程には絵や図形に馴染んでいない人が多い現状では、自身の心象を、言葉より正確に表現出来ると考えられるためである¹⁷。その証拠に、心象表現には、表現者の外見からは見え難い個性を、場合に依っては表現者自身にすら見えていない個性を伝達する機能があり、その機能に依り、心象表現には他者から受容されて幸福を感じる効用を表現者に齎す可能性があると考えられている。

また、心象表現の活用例には、美術療法の様に心象表現を病因の特定に用いたり治療のために用いたりする他にも、心象表現の行為自体に問題を解決する力がある点に着目した V. ローウェンフェルド [Viktor Lowenfeld, 1903-1960] が提唱した「美術教育療法」 [art education therapy] の様に、表現者が、自分のイメージに対して確固たる自信を持つ経験を通して表現者個人の自己発見を支援したり、心象表現が個性の表現である点を生かして、経験を記憶の座標に整理する意志を司る個性に対する自信を育んだりする実践がある¹⁸。

なお、こうした造形美術の効用を含めた芸術の効用については、2019年に、世界保健機関 [World Health Organization : WHO] の欧州地域事務局が、過去20年間 [2000年～2019年] に実施された

3000 件を超える研究を対象に行った調査の結果として発表している。この調査は WHO 欧州地域における健康と福祉の向上に対する芸術の役割に関する根拠の調査であったが、その調査結果では、芸術が健康と幸福に及ぼす影響に関する研究が大幅に増加していること、「病気の予防、健康増進、生涯に亘る病気の管理と治療における芸術の主要な役割」が特定されたことが強調され、その要約は、報告書 [Health Evidence Network synthesis report 67] の 8 頁に掲載される「Fig.2」で示された¹⁹。

Fig.2 の右列に示される「管理と治療」 [Management and treatment] の内容は、従来、美術 [芸術] 療法として医療現場で行われ、その効果も広く知られる一方、左列に示される「予防と増進」 [Prevention and promotion] については、上記の美術教育療法も該当する内容であるが、管見の限り、美術教育療法としての実践報告は見付けられない²⁰。但し、美術教育療法にも理念が通じるロゴセラピー [Logotherapy]²¹ に関してはロゴセラピスト資格があり、国際全人医療学会等では日本でのロゴセラピーの実践も紹介されていてその実績を知ることが出来る。しかし、それらの他の療法と美術教育療法が異なる点は、ロゴセラピー等では、面接や質問紙或いはインタビューや対話等の様にいずれも言語を媒介にしているのに対して、美術教育療法では、制作を主たる手段 [媒介] とする点である。

また Fig.2 に示される調査結果では、芸術が精神的健康と身体的健康の両方に影響を与える可能性が示唆されており、その内容を要約すると、予防と増進における芸術の効果には {健康の社会的決定要因に影響を与える、子どもの発達をサポートする、健康を促進する行動を奨励する、病気の予防に役立つ、介護をサポートする} があり、他方、芸術が管理と治療に与える効果には {精神疾患を経験している人々を助ける、急性疾患を持つ人々のケアをサポートする、神経発達障害および神経学的障害を持つ人々をサポートするのに役立つ、非感染性疾患の管理を支援する、終末期ケアをサポートする} があるとされる。それらの内容を見るために、報告書の中から Fig.2 に示された内容に関連する文章を抽出し、それに基づき芸術が健康に寄与する理由を挙げると、美術教育では、一般に「感性」と捉えられる {感覚、感情、認識、思考} 等を芸術が活性化する点と言える。この点は、芸術は身体活動に関わるため、芸術では、その身体活動を通じて得た感覚や知覚が、感情を引き起こしたり認識を更新したり思考を促したりするためと考えられる。また、芸術がその様な影響を与える根底には、芸術が感覚に強い刺激を与える「美」を有することがある。但し、現在、アート作品と呼ばれる中には「美的範疇」に基づく美ではなく、誰であれ、誰かがそれを好むとそれが美と解釈される「美的概念」に基づく「美的」な作品も多く、現代は、それ程迄に美や芸術の概念が多様化しているため、一定の作品が全ての人に効果を齎すとは言い難い。その上「美的範疇」に含まれる観点に基づいて芸術作品と判定出来ると考えられるゴッホ [Vincent Willem van Gogh, 1853-1890] の作品ですら、見る人の精神・心理状態に依っては不安定になる場合もあり²²、芸術作品と美の関係については一概に論じられない。

更に Fig.2 に依ると、健康を害した人は {a sense of self [自己感覚]、self-image [自己イメージ]、identity [アイデンティティ]、self-esteem [自尊心]、trust [信頼]、consciousness [意識]} が不安定になり、安心感と帰属意識が薄れ、その結果、社会性が乏しくなってコミュニケーションが困難になる可能性が高いが、これに対して、芸術は正解に縛られず、自らの身体を駆使して行う表現や鑑賞を通じて自身の身体や精神を確認する活動であるため、他者からの制約を顧みることなく自らの心身の働きを全開して自身に向き合うことを可能にし、その結果、健康の回復が期待出来るとされる。

但し、これが可能なのは、芸術を「自由な活動」と理解している人においてである²³。例えば、教員の指導の一律化を図って考案された「法則化」と呼ばれる教材の様に、表現の順序に規定がある教材や、色を作る方法や作った色を教員に確認する規則が設けられた授業、或いは授業中は着座をし続けるとの取り決めのある授業の様に、規定や規則等の秩序で自由が制限された図画工作科や美術科の教材や授業の経験しか持ち得ない場合は、仮に健康を害したとして、美術教育療法に倣って造形美術を通して回復を目指しても効果は期待出来ず、そうした効果を得るには、予め、造形や美術の活動や場を自由と感じる認識に変えておく必要がある²⁴。

なお、上記の報告書には、調査で対象とした論文にはパイロット研究、ケーススタディ、小規模な横断的調査、全国的な調査等の研究が含まれ、その確証が充分とは言えない内容が含まれる可能性もあるとされるものの、芸術が人間の健康に対して有益な影響を与える証拠は増大しており、それらの成果に基づいて行動することで更に健康が促進され、芸術の有効性の根拠が増えて行く可能性は否めないとも記されている。加えて、報告書が示す様な調査はこれ迄に無く、そのため、現在迄、芸術が健康に寄与する証拠が認識されて来なかったのが理由で、政策の策定においても一貫性は殆ど無かった点も報告している。以上の通り、報告書は、芸術と健康の両分野において現在利用可能な証拠を示した本調査は有意義であり、今後は、この調査で得られた認識を前進させることが、次なる目的であると述べている。

他方、ユネスコ〔国際連合教育科学文化機関, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, U.N.E.S.C.O.〕は以前から芸術の価値に着目し、特に2020年5月25日～31日の「国際芸術教育週間」にユネスコがWebサイトに掲載した文章では、2011年のユネスコ総会で5月の第4週に設けることが決定された「国際芸術教育週間〔International Arts Education Week〕」の説明に加えて、芸術における創造性がCOVID-19の被害に見舞われた人々に対して寄与する回復力の大きさを記すと共に、ユネスコが「芸術教育が視覚芸術及び舞台発表芸術の教授学習である『芸術についての教育』と芸術と教育とを融合させて学習を進展させ質を高める『芸術を通じた教育』の2種類の芸術教育を支援する」こと、更に芸術教育が「SDGs、特にSDG4『質の高い教育』とSDG5『ジェンダー平等』、SDG8『文化と創造性を通じた働き甲斐と雇用の機会の拡大』、SDG16の精神に基づく紛争の緩和と平和の構築を横断的に促進する」ことを記している²⁵。

4. 想画

4-1 想画の始まりとしての「生活画」

「想画」は「生活画」や「生活図画」と呼ばれる絵画に始まると言われる。そのため、生活を見詰め、記憶、写生、想像などに依って農村の生活を描く絵は総じて想画と呼ばれる。しかし、想画はそのために政府に不都合な思想を生み出すと見做され、想画の指導や製作をした教員や学生が検挙されたり逮捕されたりしたばかりか、過去には証拠も無く実刑に処される事件が起こった。近年はその事件を取り上げたテレビ番組が複数制作されたり²⁶、動画共有Webサイトでは関連番組が制作・公開されたりしており²⁷、例えば、テレビ番組『想画と綴り方：戦争が奪った子どもたちの“心”』²⁸では、山形県東根市の長瀬小学校での想画の教育が「生活綴り方教育」と共に取り上げられたことで、想画について知る人も以前より増えたと考えられる。なお「生活図画事件」²⁹として知られる、治安維持法に依る弾圧を経験した唯一の存命者である菱谷良一〔1921-〕は、101歳の今も事件を語り継ぐ活動をしており³⁰、その活動を通じて、美術教育関係者以外にも

事件の内容や問題点が知られる様になり、その事件を引き起こした治安維持法の様な悪法と、その悪法を作り出した社会を二度と作り出さないためにも、記憶に留められるべき事件として認識されるようになって来た。しかし、この「生活図画事件」に関して調べ『戦時下北方美術教育運動』〔1974年〕を著した小田切正〔1930-2003〕は、その著書の中で「これまで熊田・上野〔成之、旭川中学校図画担当教諭〕らの〔生活図画〕教育運動については、教育史研究ではふれられたことはなく、したがってその美術活動と創作指導の理論、ならびにその実際がどのようなものであったかについてもほとんど今日まで明らかにされていない」³¹と述べている。

治安維持法に1941年に加えられた「予防拘禁」制度に基づき、生活綴り方や想画の教育は当時の政府に目を付けられ、長瀨小学校の教員であった国分一太郎〔1911-1985〕も検挙され「山形県警察部特高課司法警察官」の取り調べを受けたが³²、同様の事件は各地でも起こり、北海道では「生活綴り方教育」の実践で検挙された横山真〔1915-1943〕³³から押収した手帳及び日記帳に名があった旭川師範学校教員の熊田満佐吾³⁴が検挙され、それを発端に「生活図画事件」が起こったとされる³⁵。熊田や熊田の指導を受けた学生が治安維持法の取り締まりの対象にされた理由³⁶を、菱谷と共にこの事件の被害に遭い、当時、旭川師範学校の学生であり美術部の部長であった松本五郎〔1920-2020〕³⁷は、日々の生活を描く図画では、生活を描くことを通して良い生き方を考えさせる教育を行っていたが「時の特高の目には、生活を描くということは生活を批判する、即ち、今の時勢を批判するのではないかとの考え方で断罪された」³⁸と語った。松本は惜しくも2020年10月24日肺炎のため亡くなったが³⁹、松本と共同絵画展『松本五郎・菱谷良一 無二の親友展』〔2019年11月5日〔火〕～12月21日〔土〕〕⁴⁰を開催し、松本と共に生活図画事件を語り継ぎ今も語り続ける先の菱谷の言葉を、新聞は「長年、弾圧の体験について沈黙を貫いたが、2012年の第2次安倍内閣発足後、『共謀罪』（テロ等準備罪）の趣旨を含む改正組織犯罪処罰法や、特定秘密保護法などが成立し『治安維持法が衣替えして復活しているようだ』と感じ、積極的に語るようになった」⁴¹と伝えた。この記事に依ると菱谷は「国に対し、治安維持法が人道に反する悪法だったことを認め、謝罪や賠償、犠牲者の調査を求めている。だが反応がないどころか、共謀罪の審議中だった17年6月、金田勝年法相（当時）が国会で治安維持法について『適法に制定され、刑の執行も適法』と正当化する答弁をし、不安は増すばかりだ」と語ったとされる。

松本と菱谷を指導した熊田が獄中で記した文書を調査した上記の小田切は、その著書『戦時下北方美術教育運動』で、熊田の「生活図画」の捉え方に関する記述を次の通り記録した。

いわゆる「生活画」—正しくは「生活図画」—とは形象を看取り表現することによって、物（これは自然事物および人物を含む）の本質を把握し、それを批判する眼を養う、さらに自己の生活を反省し、さらに高いものに高めようとする意志的欲求を育てるための図画でありまして、そのためには単なる自然や事物を対象にするよりも、主として人間の生活を対象とした方が効果的であり、さらにその対象の取り上げ方はいわゆる現実主義的態度でなければなりません。従って形式は写実主義的な形をとってあらわれるべきものであります。このような図画を私は「生活図画」であり、それは図画教育におけるリアリズムであると考えております。⁴²

「生活図画」は「芸術至上主義的図画」⁴³の反動として、その批判の上に発生の根拠を持っています。⁴⁴

自由画即ち芸術至上主義的図画は〔略〕新しい児童画の形式を創造させた点で大いに進歩的な役割を果たしたのでありますが、自由画はまた児童の一面理解に終わっているという欠

点を持っていたのであります。すなわちその生活的方面だけしか考察されていず、児童は生理的に未成熟であるという価値を見落されていましたから、当然それは、その生活の美しい面を取上げ特殊性の発見と吸収に努力しました。⁴⁵

美術教育で屢々言われる「心の眼で見る」⁴⁶とは、想像力を使って対象を捉える方法であるが、これに関しては「脳内には、眼で見たことを反映する世界と心で見る世界があり」「眼で見る世界は、外界の世界に適応するために感覚系に近い特徴抽出の領域で処理される」が「心で見る世界は、現実にはないものを自由に想像するもので」「眼で見る世界は、脳の後頭葉が中心的な役割を果たす」とされる。また『星の王子さま』では、心が見るのは時間をかけて知った対象であり、それは自身が信頼と責任で繋がる対象であって「この責任の観念を、サン=テグジュペリ [Antoine Marie Jean-Baptiste Roger, de Saint-Exupéry, 1900-推定 1944] は人間固有のものであり、人間の人間たる所以であるともみなしている」⁴⁸と言われる。従って、心象表現の心象を「心」と読み替えると、心象表現とは「心の眼」で見て表現することと言えるが、「心の眼」で見て行う心象表現は、或る対象をモチーフに空想が根拠無く行うのでは無く、上記の解釈から、その表現には根拠となる価値判断が含まれるのが分かる⁴⁹。

因みに、脳科学者は「既存の AI は、人間が既に作ったものを統計的に学習して、最適化することは得意だが、例えば視覚と聴覚のような感覚情報をインテグレーションして新しい表現を作るというようなことはできません。現在の AI アートでは全体的な『場の雰囲気』や作者特有の心の履歴による『創造的絵画』などが極めて困難なので、人間の描く絵画と AI アートは区別されて発展するであろうと思います」⁵⁰と言う。そこから、現段階では、心の眼で見て表現をすると捉えられる想画は AI アートとしては制作が出来ないと考えられる。

4-2 想画の種類

想画の概念には、上記の生活をモチーフに個人の思いや考えを描く実践の他にも⁵¹、心象の解釈に依って複数あり、一見すると「想画」と看做される作品であっても、その表現の意味に応じて分類が出来る。そこで次に、想画の種類と各概念を見る。

「想画」に関係する用語には { 考案画、感想画、想像画、回想画、生活画 } 等が挙げられるが、それらは概ね「生活の記憶を『想起』する絵」と「存在しない未来を『想像』する絵」、即ち表現過程における「想起」と「想像」の行為を観点に分類出来る。また「『童心主義』想画」と「『生活主義』想画」に分けて、前者は「子どもにとっては描画活動・絵画表現そのものが日常の生活行為」であり「幼い子どもに特有の心理様相を丁寧を受け止めることに意味を見出し」、後者は「子どもの素朴で素直な表現に潜む真実や値打ちを子ども自身に意識させ、そのことによってより良い生活への志向性を育もうとした」と捉える分類法もある⁵²。

「想画」に関する研究は複数あるが、想画が流行した時代を歴史的に且つ社会的に捉えた研究は少なく、研究の視点が美術教育に留まる研究が殆どとされる⁵³。即ち、想画に関する多くの研究が「三大想画」〔三大学校〕⁵⁴とされる { 島根県仁多郡馬木小学校 [現 仁多郡奥出雲町立馬木小学校]、三重県宇治山田市第四小学校 [現 伊勢市立早修小学校]、山形県長瀬村長瀬小学校 [現 東根市立長瀬小学校] } での、青木実三郎 [1885-1968]、中西良男 [1899-1988]、佐藤文利 [1901-1968]⁵⁵ 等の実践研究とその実践研究に関する理論研究と言うのである。但し、有名なこれらの実践以外にも想画には多様な実践があったとされ、例えば 1950 年代には「聴想画」や「視想画」と呼ばれる、聴いたことから思い浮かんだ内容を描いたり、視たことから思い浮かんだ内容を描

いたりする想画が実践された。「視想画」とは「思想画というのは見ることを前提としないから単なる概念になり、いわゆるチューリップ病におちいりやすい」とされる問題を解決するために「対象をあらゆる角度から見て美を発見（美学上の美の定義を離れて常識的な言いまわしであるが）しその感動の生々しいうちに表現させる方法」として考案され、他方「聴想画」は、次の様な方法であったとされる。

「白壁に菱形の模様が美しく描かれてあるきれいな大きな部屋があつて、その真中に白いキレを広げた五角の形をした机があります。その上には橙色のトマト、赤紫のなすが並んでおり、そのとなりには空色をしたオレンジがおいてあるのです。その三つはまるで日向ぼっこでもしていたように暖かそうな色です。その中でもトマトはかじつたら甘すっぱいしるがでそうなほど美味しそうな色なのです。食べてみたいね、おや、どこからか嬉しそうな笛の音がきこえてきますよ、だれが吹いているのかしら…」の如くに。画面の細部にわたつて絵をみせず話して描かせるのである。⁵⁶

また、他の授業では、聴想画の題材となる作品には「手近な原色版のよい作品、子供の想う余地が充分にある作品、指導者が感激した作品」が適すとして、その観点から選ばれた「イギリスの作家のニコルソンの『魚』を例に」次の話を児童に聞かせている⁵⁷。

「左がわに魚が二ひき、さて何の魚かな、いわしのようなのだが、うろこ一つ一つなどかいていませんよ。くるとあかるい色で目玉が見えて上のはすこし長く、下の魚はちょっとふとっています。丸いお皿にのっています魚とお皿の間に、タオルらしいものがひろげられて、上に二本、下に三本の線のもようが入っています。右がわにはボーッと新聞のきれはしが長四角にちぎられておいてある。ローマ字のりんかくがいんさつされてまん中にぐいとふといせんがよこにひかれています。バックは一面机の上らしいがドングロスのような目がよく見えます。そして下の方には同じ色のこい、いたずらしたような暗い線がポボーとッ〔ママ〕入っている。左の上にもあります。ぜんたいやわらかなふわとした感じですよ。」

なお、西田秀雄〔1913-1992〕は、視想画を提案する理由について「児童性の開放、人間教育としての図画教育と考えてくると写生画は一應否定されなければならない。しかしうけ入れるべき視覚上のものがなくては描き出すべきものが生長しない。画面を一つの新しい世界としてそこに自己の世界を形成して行く、形成されるものは抽象的な形や色の羅列でなく現実に近いものであればある程、児童画の場合の思想画では殊に具体的な表現となつてくる。表現を支出とすれば貯蓄がどれくらいあるかによつて支出の豪華さがちがつてくる。わずかの貯蓄によつてなされる表現の貧しさ…これがチューリップ病という固定的な概念画を作る原因となる」⁵⁸と述べ、更に「美を視つけ出して自分で想つた通り描く、そうだ、視想画というのがいいと思つた。聴想画、視想画、そのあとに嗅想画、觸想画、味想画などもあるかも知れない」⁵⁹と述べた。

4-3 想画の誕生の背景

上記の「三大想画」の各校での想画教育の誕生に影響を与えた資料や人物を挙げると、中西良男の場合は、岸田劉生〔1891-1929〕の『図画教育論』や、霜田静志〔1890-1973〕が紹介したシカゴ大学附属小学校の「イラストレーション（思想画）」⁶⁰であり⁶¹、青木実三郎は、山本鼎〔1882-1946〕の自由画教育論は知らなかったが、蘆田恵之助〔1873-1951〕の綴方革新論は知っていたと言ひ⁶²、佐藤文利においては、長瀬小学校で佐藤と共に「想画教育の理念的な部分をまとめあげ」

た国語教育担当の国分一太郎が「綴方科を活用し」て想画を生み出したとされる⁶³。また中西は、児童の描画を{1 模倣画、2 写生画、3 観念画、4 回想画、5 想像画}に分け、中西が1930年頃に実践した「想画による教育」では「1 模倣画」の中の「記憶的模倣画」と「3 観念画」、更に「5 想像画」とされる{イ 想像画、ロ 空想画、ハ 憧憬画、ニ 物語画、ホ 幻想画}、及びこの「ホ 幻想画」に含まれる「感覚画」を、想画の題材に考えたとされる⁶⁴。

想画の誕生については、その他にも「随意画の趣旨を内包したかたちで記憶画があって、それが後の想画を準備したと見ることが出来る」⁶⁵や、長野県の竜丘小学校で自由画教育を実践した「木下紫水〔1882-1951〕等は、『詳解』の編集過程で随意画の趣旨をいかし、記憶画の古い規定（図画調査委員会報告）を超えて想像画、思想画、想画（生活画）を準備したと思える」⁶⁶との見解もある。なお「随意画」とは「普通教育ニ於ケル図画取調委員会」⁶⁷の報告〔1904年官報報告〕では、法則が無く自由な描写が目的であるため図画の入門の手段として図画の最初の課題とされ⁶⁸、東京府師範学校附属小学校の図画科研究部では、図画の一般的な形式に依らず児童の発達段階に応じて半ば遊戯的、半ば作業的に図画に対する興味を喚起する絵と捉えられ⁶⁹、他に「児童が好むままに、まず、心に浮かぶものを描く」絵、その絵に依って「観念界の内容を知ることができ」「同時に、観念界の研究にとどまらず、概念内包の進化する状態、審美感の研究、観念連合の状態、境遇の感性、児童の外界への興味、児童精神界の傾向、記憶の状態、構成の状態などの心的作用およびこれに影響する事情などを推究することができる」⁷⁰絵とも捉えられる。他方、想画の起源について「一般には『画帖』は臨本にすぎないと思われている。或は『画帖』は変態臨画ともみられているのであるが、しかし、山形寛〔1888-1972〕によれば、『新定画帖は、臨画から記憶画、（註、山形寛によれば、記憶画は思想画、想画へとつながる〔略〕）写生画への転換を企図した』という」⁷¹とする見解も見られた。

想画教育が開始された時期については「自由画教育運動の『打ち切り』宣言と前後して、教育者の側から自然発生的に行われた」とされるが「昭和初期、文部省編の教科書『小学図画』の指導細目に想画と呼べる領域はない」⁷²とされ、青木も「『小學圖畫』をもたせても馬木の児童などそれには觸れないでもつと直接的なものを描かうと環境や自己の生活をあさる」⁷³と記している。なお、想画教育は「進歩的な画家や批評家など、个性的で強力な指導者によって誕生したのではなく、教育の現場から良心的な教師たち自らの実践的活動を通して次第に台頭してきたところにこの教育の意義があ」⁷⁴るとされるが、青木に依れば「私は眞に徹底した頭の下がる様な農山村教育の実施せられて居る學校を知らない。勿論私が世間知らずである點にも原因しやう。世には一寸それらしい學校もあるものであるが多くは世の流行を追ひ、一時的な思ひつきで長い歴史と經驗とをもつと云つたやうなのは至ってないものだ」⁷⁵と述べる。更に、想画の目的に関しては、絵巻形式が想画の題材に適していると考えた中西の絵巻の実践では「絵だけの表現で不十分なところに文字文章を加えることで想画の目的が完全に達せられる」⁷⁶と捉えられ、子どもの表現における興味は、自身の生活の表現や自身の思想の表現、豊富な幻想の表現にあると考える霜田は、それらの表現全てを可能にするのは、中西が実践した想画教育であると述べたとされる⁷⁷。但し、絵巻形式の題材は、自分以外に想画の実践者は無いと記した青木の「標準題材（三）」の{夏祭餘興繪巻、農業繪巻、傳説繪巻、空想繪巻}としても挙げられている。

4-4 想画の実践

青木に依り「想画」と名付けられた描画方法は「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、構図を決めて製作するものである。そのため同一題材であったとしても同じ画面にはならない⁷⁸とされ、更に「青木の指導した想画とは、子どもが身近かな生活を見つめ、記憶、写生、想像などによって、農村の生活をかくという農山村の特殊性のうえにたった生活画をさし」⁷⁹、「青木の想画指導の実践は、狭義の図画教育に限られたものではなく、『絵をかくことを通しての人間教育』ということであった」⁸⁰と解釈されている。加えて、青木が題材にしたのは「児童の生活と関わる自然、日常生活、あそび、行事」⁸¹であり、標準題材を〔有季：季節に関わるもの、無季：季節に関わらないもの、偶発事項・大作・繪巻〕⁸²に分け、更に「この學年ではこれ等の點に指導の要點を置き、又、これ等の點にも特に注意を要すべく、猶、出來得ればこゝまでは行きたいと云ふ希望條項を附記してそれを、『標準要項』⁸³と」⁸⁴し、指導法についての「標準方法」も示したとされるが、この標準方法には〔象徴法、聴写法、模写法、写生法、図案法、想画法、觀察法、鑑賞法、研究法、画談法、共作法、大作法、日本画法、読画法、実習法、密画法〕⁸⁵を挙げ、ここでの「想画法」とは「一、説明郷土鑑賞、生活鑑賞等の指導により、児童の腦裡に映出されたる畫境、即ち、詩美的感興を各自の力量相應の表現力によって描出せしめんとする方法で児童の創作の大部分を占めて居るものである。／＼⁸⁶實際想畫製作の場合は、児童は題材を決定し、再び、環境を眺め、生活を考へ、その作畫に必要な材料場面を寫生し、想像を交へ、記憶を加へ、構想し、構圖して創作に入るものである」⁸⁷としたとされる。

なお、上記の「三大想画」と呼ばれる3種類の想画教育は各々異なる目的で実践されたとの研究があり、その研究に依ると、最初に想画の実践を始めたとされる青木は上記の通り「山本鼎の自由画運動には関わりなく、芦田恵之助の『随意選題』綴方運動の影響の下に展開し、文題論的発想に指針を得た実践であったことに特徴がある」とされるが、中西の場合は「山本の自由画に対してのアンチテーゼとして展開し」「岸田劉生の影響で和紙に絵の具で『記憶画・思想画』に取り組むようになったのが始まりである（1927年）」とされ、更に、佐藤については「大正初期にすでに井上庫八によって模写や臨画を克服して写生・記憶・想像を含めた自由に描く美術教育が開拓されていた。その素地の上で、1927年に訓導として赴任した佐藤文利が自由画の精神に発奮しつつ独自の美術教育を展開し」「続いて国分一太郎・東海林隆が加わり、佐藤のリードで『子どもには子どもらしい、子どもが描きたがる絵を！』と図画研究グループにより長瀬小の想画が生み出され」「図画の佐藤と生活綴方の国分が出会ったことにより、馬木小想画・早修想画とは違った想画の境地が切り開かれ、生活綴方的教育方法としての生活表現が展開されていった」⁸⁸とされる。その一方で、同研究は3種類の想画教育には共通する点もあると言い、それは「子ども自身の思い・生活に根ざした、子どもによる表現活動を保証した重要性」であり「学習の主体者は子ども自身であるという、コペルニクスの転回の発想を美術教育実践に具体的に位置づけた」点⁸⁹であって「“人間の奥深く複雑な真情”と“具体的な表わしの技術”という、表面的には相容れ難い要素を統合する必要のある造形表現にあつて、大人の編み出した発想・方法・結果から逆算する教え込み、もしくはそこから短絡的な放縦という、誘惑と不安定さから脱し切れない問題を一貫して背負ってきている日本の美術教育において、この転回は現代においてもなお重要な意味を持つ」⁸⁹と言う。具体的に「青木も『生活表現の描画は技巧より達意を最初に考えねばならぬ』と、子どもの内面からの表現そのものに価値を見ていった。つまり子ども時代の絵画表現の積極面を重要に捉え、大人のそれとは違う、表面的技術ではない値打ちを見たのである。言い換えれば、それは童心主義の積極的な意義付けであったともいえる」⁸⁹と述べている。

4-5 想画と郷土の関係

「郷土」の用語は、現在の図画工作科や美術科、更に芸術科〔美術・工芸〕のいずれの学習指導要領にも記載が無いが⁹⁰、想画に関する文章の中には「生活事実に立脚し、生活に現われる矛盾や厳しさを真正面から客観的に丁寧に見つめさせる想画指導は、『北方性教育としての生活画』と位置づけることができ」「当時の国策の一つである郷土主義に対しても、青木は大竹拙三〔1896-1948〕との関わりをきっかけに、郷土化教育として郷土愛から国粹主義への推移という実践姿勢をとったが、国分は郷土の発見・生活の発見というスタンスで実践を展開し、観念的な郷土愛としての郷土主義とは対極の、客観的リアリズムに立脚して自らの生活の現実を直視させた。足元の矛盾を正面から捉えさせることを通して、子ども自身に生活改革のエネルギーに変えさせようとした」⁹¹等、郷土の記載が見られる。実際に、青木は想画法を「一、説明 郷土鑑賞、生活鑑賞等の指導により、児童の脳裡に映出されたる画境、即ち詩美的感興を各自の力量相応の表現力によって描出せしめんとする方法」とし、「想画題材の『指導要項』は『参考題材を巧妙に取扱い、予告を有効にし、生活鑑賞、郷土鑑賞への感興を有効にそゝらねばならぬ」⁹²としていた。但し「折しも昭和初期、日本の教育界には、『郷土化の実現を期する機運』の高まりがあり、ほぼ時を同じくして学校美術協会によって『郷土化の図画手工』が出版され」⁹³、その学校美術協会出版部が1931年に刊行した学校美術協会編の『郷土化の図画手工』には「1.教育的郷土の意義、2.カリキュラムの意義、3.郷土の実情と手工カリキュラムの構成、4.手工科教案例」が記されたとされる。

なお、郷土に関わる上記の実践を行った青木は、鑑賞により郷土愛を教育することを考え、そのため青木の想画教育には「地域を考え、郷土愛から生まれた」「想画教育の方法に『絵を読む』学習がある」⁹⁴とされる。また青木が「作品の鑑賞にあえて絵を読むとしたのは、綴方教育の側からみた学習の方法である」とされ、「馬木校の図画教育は、『器用な筆尖の技巧で作画する』ことから前進して、次第に全人教育の見地に立った労作教育に目を向ける。そこには自然をみつめ、生活をもつめる子供たちがある。『熱意と勢力と根気とを以って作画していく...労作に耐える』教育へと展開していく。馬木校の想画教育の導入は、生活表現の綴方指導そのものであり、児童が絵を読むことによって作者と同じ詩画に浸る。又生活を語ることによって体験を呼び起すなど図画教育の指導には随所に工夫の跡が読みとれる」⁹⁴とされる。

青木には、大正13〔1926〕年に書いた「郷土主義図画教育の体験とその主張」という論文があり「この論文の最後に『郷土主義児童画指導標準』〔略〕という現在の年間指導計画と同じものが付されている」⁹⁵とされる。青木は「農山村児童の作品には、郷土愛、農業愛、家庭愛、友人愛、動物愛、自然愛等あらゆる愛の心が織り込まれて居る。製作は精神的だ、内容は深く広い。愛の心を育てんとする指導態度も一つの特色と見ねばならぬ」⁹⁶と述べているが、こうした青木の実践や思想については「青木は芦田の『生活と表現』の視点からも学び、想画を日常的な生活画として、何処でも誰にでもできる“絵で生活を語る”方法と考え、日常の素朴で素直な思いや意欲を引き出す手段として位置づけた。日常生活を核とした実践として『郷土鑑賞』『生活鑑賞』『天然鑑賞』を柱にし、労作教育の見地から『共同労作』『長期大作』にも力を注いだが、芦田の思想の影響や当時の社会思潮との関わりから『絵による社会奉仕』を重く位置づけ、大竹拙三と共に当時の国策の一つであった農村自力更生運動による郷土化教育にも積極的に取り組み、郷土主義から愛国主義に傾倒し、次第に国粹主義にのめり込んでいった」⁹⁷と捉えられもする⁹⁸。

但し、法定の教科にはならなかったものの、日本の学校でも「郷土科」の実践が行われた歴史がある。その記録によると「郷土科」は1900年頃にドイツ語の訳語として日本に導入された「現

在の生活科に類する教科で、理科系教科と社会科系教科とを一つにした教科」であり「東京高等師範学校の附属小学校において、棚橋源太郎〔1869-1961〕などによりすすめられていた」⁹⁹とされる。

また、郷土科に関する研究の中には、社会的教育学者であるベルゲマン〔Paul Bergemann, 1862-1946〕が提示した郷土科を紹介する内容があり、それに依ると 1905 年当時は、既に、郷土科についてコメニウス〔Johannes Amos Comenius, 1592-1670〕やルソー〔Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778〕、ペスタロッチ〔Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827〕等により述べられており、郷土科は知識的直観を重視し「社會の爲めに喜んで自分の身を捧げるといふ様なところの基礎を與へる」¹⁰⁰とされていたと言う。

その他にも、1930 年代に郷土教育聯盟が定期的に発行した『郷土科学』の研究や、東西ドイツ及び統合後のドイツやオーストリアの学校教育における郷土科の研究、更には、上記の棚橋源太郎が東京高等師範学校附属小学校の尋常小学校第 1～4 学年に設置した「実科」に、第 1～2 学年用の「直観科」と第 3～4 学年用の「郷土科」があったとして、「直観科」が「生活科」に類似しているとの前提に立って直観科の特色を明らかにした研究¹⁰¹や「明治 36（1903）年段階には生活の諸事情を教授内容として含んでいた特設教科である『尋常小学地理歴史理科』が、教科の系統性が自覚されるなかで教授内容の取捨選択が行われ、大正元（1912）年に、1、2 年が理科的内容に限定された『郷土科』に再編される過程」に関わり「大正期の高師附小の直観教授カリキュラムの変遷」を検討した研究¹⁰²が見られた。但し、最後に挙げた研究では、直観教授は、観察力を練り自然界に関する思想を豊富にし自然物に対する同情心等を養い、一方の郷土地理は、郷土の自然や人事を利用して地理教授に必要な基礎観念及び歴史的趣味や理科的観察力を養い、郷土を愛する念を養成する点から「低学年での自然物の観察を主とする『直観教授』と、高学年への準備期となる 4 年で地理の基礎を教えようとする『郷土地理』とが、かなり無理に一つの『郷土科』の枠のなかに収められていることがわかる」¹⁰³と述べられている。

更に、大正自由教育で活躍した人々が関わった郷土教育運動〔1930 年代に文部省・師範学校で提唱され教育界で実践された教育運動〕と「児童生徒が生まれ育った地域社会である郷土の中に教材を用いることにより学習を直観化・経験化させる直観教育や実物教育の影響を受け 1880 年代から実践されてきた郷土教育」とを区別して、前者は「郷土に対する正しい知識や観念」を教えると共に「郷土愛や愛国心を涵養する」のを目的とする教育であると捉えて、そのカリキュラムを分析した研究もある¹⁰⁴。その他、海外の郷土科に関する研究では、オーストリアの 1920 年代のレーアプラン〔Lehrplan〕を調べ、郷土科が「郷土をその学習の対象とし、それが「地理、歴史、博物、美学、道徳、社会など実際にはさまざまな内容をも」ち「このさまざまな分野を統一し、合科的に教授」する科目である点を示したり¹⁰⁵、ドイツにおける郷土科の研究により「ドイツの初等科学教育は、伝統的に国語、社会、理科などを融合した、合科教授としての郷土科の中で行われていた。第 2 次世界大戦後、東ドイツにおける郷土科は廃止・再導入など幾多の変遷を経た後、国語教育の中の科目『郷土科』として実施され」「一方、西ドイツでは、1960 年代後半から郷土科への批判が高まり、基本的な科学概念、探究活動を重視した科学志向性の強い『事象教授』(Sachunterricht) が導入されていた。さらに 1980 年代になると事象教授は科学志向から子ども志向へとその力点を移し、教科の名称も事象教授、郷土および事象科 (Heimat-und Sachkunde)、郷土および事象教授 (Heimat-und Sachunterricht) など、邦により異なっている」¹⁰⁶ことを示したりしている。

5. 心象表現の目的

5-1 心象と思想

前章迄に見た通り、心象は個人の記憶に関わるため「思想」に通じる可能性が高い。その証拠に『高等学校学習指導要領（平成30〔2018〕年告示）解説 芸術（音楽 美術 工芸 書道）編 音楽編 美術編』には、表2に掲げる様な、心象と思想の関係を表す文章がある¹⁰⁷。

表2 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説』における「心象」と「思想」の関係を表す文章

頁	掲載文
125 美術Ⅰ	作者の心情や意図と創造的な表現の工夫などについて考えとは、表現の背景にある作者の感動や夢、思いや願い、考え方、理論や 思想 、信仰、作品に込められた情熱や精神と、それを表現するための作者の創造的な表現の工夫などについて考えることである。
172 美術Ⅲ	自然や自己、社会などを深く見詰め感じ取ったことや考えたことなどから独創的な主題を生成しとは、自然物や自然の造形、自己の考え方や在り方、社会との関わりなど幅広い視野をもち、対象や事象を追求する態度で見詰め、独創的な主題を生成することである。 ここでは、 思想 、あこがれ、願いなど自己の内面や自由な発想から生徒自らが強く表したいことを心の中に思い描くことができるようにすることが大切である。

表2の下段に挙げた172頁の掲載文は、高等学校の「美術Ⅲ」の「(1) 絵画・彫刻」の「ア 感じ取ったことや考えたことなどを基にした発想や構想」の「(ア) 自然や自己、社会などを深く見詰め感じ取ったことや考えたことなどから独創的な主題を生成し、主題に応じた表現の可能性について考え、個性を生かして創造的な表現の構想を練ること」の解説であるが、ここに「自己の内面や自由な発想から生徒自らが強く表したいことを心の中に思い描く」と記される様に、思想は自由な発想に基づくことが明記されている。

そこから『中学校学習指導要領（平成29〔2017〕年告示）解説 美術編』において「自由」に関する文章を探すと、次の表3に記す通り、記載箇所が9箇所見付かった¹⁰⁸。

表3 『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 美術編』における「自由」に関する文章

No.	頁	掲載文
1	17-18	表現の活動においては、ただ 自由 に表現するということではなく、自己の心情や考え、他者への思いや願い、イメージ、知識などを基に自分が表現したい主題をしっかりと意識して考え、それぞれの考えを交流するなどして深めながら自分の表現方法で作品として実体化されたときに実感することができる。
2	26	美術科における表現活動は、その活動の目的や特性から、絵や彫刻などのように、感じ取ったことや考えたことなどを基に 自由 に工夫して表現する活動と、デザインや工芸などのように、伝えることや、使うことなどの目的や機能などを考え、表現方法を工夫して表現する活動に分けることができる。
3	32	このように感じ取ったことや考えたことなどを基に、自分の感性や想像力を 自由 に働かせて表現する活動は、自己を確認したり、新たな自己を発見したりすることでもある。そのような表現の活動は、特に、自己の内面を見詰め、価値観を構築していく思春期の中学生にとって重要な意味をもつ学習である。
4	63	主題を生み出しとは、伝えたい内容や相手に対して生徒自らが強く表したいことを心の中に思い描くことであり、発想や構想の学習を進める上で基盤となるものである。ここでは、生徒が自分で表したい内容を思いのままに 自由 に主題を生み出すのではなく、伝える目的や条件を基に、伝える相手の立場や気持ちを尊重することや、伝える内容についても、生徒自身の日常生活体験の中から見付けさせ、主題を生み出せるようにすることが大切である。
5	90	主題を基に構想をするときに、既成の概念や常識などにとらわれることなく、自分の感じ方や考えなどを広げていくことが大切である。この時期の生徒は、現実的な世界だけでなく、自分の感覚を 自由 に働かせて、不思議や神秘、幻想の世界などを想像する力が一層豊かになる。
6	98	表現方法も塑造や彫造のほかにも金属の打ち出しや和紙の張り子など様々な方法があることを学び、より 自由 で多様な価値やイメージの表現の可能性を考えて材料や方法を選び、新しいことに挑戦して創造的に表すことを大切にする。
7	98-99	このような表現の技能を高めるためには、材料や用具の特性を理解させ、生かし方を身に付けるとともに、制作している中で、生徒が「やってみよう、試してみよう」と思ったときに材料や用具と 自由 に関わるような学習環境の工夫も必要である。
8	132	コンピュータの特長は、何度でもやり直しができたり、取り込みや貼り付け、形の 自由 な変形、配置換え、色彩換えなど、構想の場面での様々な試しができたりすることにある。
9	133	美術科は自然のものから人工の材料までを 自由 に取り込み、表現することのできる教科である。

表3に見られる通り、自由の解釈は一般に純粋美術と呼ばれる「絵画と彫刻」と応用美術と呼ばれる「デザインと工芸」とで異なり、純粋美術では、自由に表現出来る点を意識して制作し、その制作行為や作品を通して自身を認識したり確認したりするが、応用美術では、その作品を使用する他者や作品が伝達する内容を受け取る他者を意識して表現をするために、制作者の自由は制限される。また、材料・用具及び表現方法に関しては、生徒が多様なそれらを自由に使用する能力を身に付け、材料・用具及び表現方法の制約に拘らず、それらを使い熟すことで、より自由に表現出来る様になる。加えて、教員にはこれら材料・用具の使用法及び表現方法の指導の他にも材料・用具が自由に使用出来る学習環境を準備する役割がある点が記されている。

他方『小学校学習指導要領（平成29〔2017〕年告示）解説 図画工作編』に目を移すと、こちらでは「自由」の記載が1箇所しか無く、それは『造形遊びをする』は、思い付くままに試みる自由さなどの遊びの特性を生かしたものである¹⁰⁹とされる「造形遊び」に関する解説の部分である。一方、一般に純粋美術と捉えられる「絵や立体」については『絵や立体、工作に表す』は、テーマや目的、用途や機能などに沿って自分の表現を追求していく性質がある¹¹⁰と記され、応用美術の「デザイン・工芸」に近い内容である「工作」と同じ目標を戴く領域として記されている。因みに、自由の記載内容に関して、この『小学校学習指導要領（平成29〔2017〕年告示）解説 図画工作編』と、平成20〔2008〕年改訂『小学校学習指導要領解説 図画工作編』とを比較すると、後者では、現在も残る造形遊びに関わる上記の記載箇所の他にも5箇所あり、その箇所には「〔児童同士が自分の気持ちや印象、体験などを自由に交換できるような時間や場などを工夫する必要がある〕¹¹¹「見たことのあるものの再現というよりも、材料などを自由に操作することから発想してつくる」¹¹²「一つの作品に自由に意見を述べ合ったり、作品の前で自然に話合いが始まったりする」¹¹³『友人と話し合ったりする』とは、同じ造形活動や鑑賞活動をしている友人と自由な会話をしたり、簡単な話合いをしたりすることを示している」¹¹⁴『糸のこぎり』は、板材を曲線に切ったり、切り抜いたりするなど、切断が自由にできるので、児童の発想や構想などに幅ができるものとして示している」¹¹⁵と記されていた。

更に、中学校の学習指導要領解説でも同様に「自由」の記載数の変化を見ると『中学校学習指導要領（平成29〔2017〕年告示）解説 美術編』の方が『中学校学習指導要領（平成20〔2008〕年告示）解説 美術編』より1箇所増えて9箇所となり、その箇所は、表3のNo.7に示した、生徒が自由に材料や用具に関わることが出来る様な学習環境の工夫に関する解説であった。

加えて、平成20〔2008〕年告示と平成30〔2018〕年告示の幼稚園教育要領の解説を比較すると、平成30〔2018〕年告示の幼稚園教育要領の解説では「自由」の出現箇所が1箇所増えたが、そこで増えたのは「総説」に「参考」として掲げられた「教育基本法」の{第1条、第2条、第11条}の中の「第2条」の条文部分であり、これは「平成18年12月15日、新しい教育基本法が、第165回臨時国会において成立し、12月22日に公布・施行され」¹¹⁶たことを受けて¹¹⁷、前回の改訂より、学習指導要領や幼稚園教育要領に教育基本法が掲載されたのに関わる変化と考えられた。なお、改定された教育基本法ではその第2条を大きく変えたが、この改定に続いて平成27〔2015〕年3月27日に改定された「学校教育法施行規則」では「道徳」を「特別の教科である道徳」¹¹⁸としたのに伴い、現行の平成29〔2017〕年及び平成30〔2018〕年告示学習指導要領の各教科の解説の巻末には、小学校において「小学校学習指導要領 第3章 特別の教科 道徳」と『道徳の内容』の学年段階・学校段階の一覧表が、また中学校において「中学校学習指導要領 第3章 特別の教科 道徳」と『道徳の内容』の学年段階・学校段階の一覧表が「付録」として掲載

された。その結果、学習指導要領解説における「道徳」の用語の掲載数を数のみで見ると、図画工作編では16が101に、中学校美術編では17が94に増え、更に、高等学校学習指導要領解説〔芸術・音楽・美術〕編では9が16となり、併せて「小・中学校における『道徳の内容』の学年段階・学校段階の一覧表」が「付録」に掲載された。

5-2 自由と「資質・能力」

改定された教育基本法では『資質』という法律用語が新たに記載され、加えて「2017（平成29）年3月告示の学習指導要領で前文の創設に伴い、また総則において初めて『資質・能力』という表記が用いられ」とされる¹¹⁹。更に「資質」のみならず「能力」も憲法用語であるとされ、資質と能力の用語と法律との関係については、次の様な説明がなされている¹²⁰。

新しき日本建設の礎として1946（昭和21）年11月に公布された日本憲法第26条1項において、「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」と謳われる（下線は筆者による。以後も同じ）。

オリジナル（原文）は、Article 26 of the Constitution. “All people shall have the right to receive an equal education correspondent to their ability, as provided by law.”であって、能力は“Ability”とされ、Competence や Competency、Skill 等ではなかった。

一方の「資質」については、教育基本法で教育の目的を謳う第1条で、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」として、2016（平成18）年改正の教育基本法で初めて「資質」という用語が創設されている。

「資質・能力」をコンピテンシーと捉える現在の文部科学省の方針¹²¹は、豊富な知識や高い技能、思考力の高さ等が必ずしも好業績には結び付かない状況を打開するために示された。しかし、本来、好業績を達成している人の行動特性を意味するコンピテンシーは、学習者の自由な思考や好きな分野の知識や技能とは相容れ難い概念である。その証拠か「特別の教科 道徳」の学習指導要領解説には「自由」の用語が多数出現するものの、自由が単独で記される箇所は無く「自由と責任」の様に、責任と抱き合わせて記され、特に、第5学年及び第6学年の道徳の学習指導要領解説¹²²には「この段階においては、自主的に考え、行動しようとする傾向が強まる時期である。その一方で、自由の捉え違いをして相手や周りのことを考えず自分勝手な振る舞いをしてしまうことも見られる。また、自律的で責任のある行動をすることの意味やよさが分かりにくい児童もいる。／指導に当たっては、自由と自分勝手との違いや、自由だからこそできることやそのよさを考えたりして、自由な考えや行動のもつ意味やその大切さを実感できるようにすることが大切である」と記されている。そこに見られる通り、「特別の教科 道徳」においては、年齢や発達過程、個人の性格が自由への関心や理解に影響を与える点、更に、責任感の育成を阻むそれらの影響を制限する必要性が示されているのが分かる¹²³。

5-3 心象表現のための学習環境

以上から、心象表現が可能な学習環境とは、児童生徒が自由に自身の考えを巡らせ、更に自由に表現が出来る環境と言える。しかし、現行の学習指導要領において、小学校の図画工作科では自由が制限され、その自由な環境が保障され難くなっているとしたら、中学校と高等学校では、そこで推奨される自由を心底から堪能出来るのかが疑問である。その疑問は、音楽を専攻する大

学生から、音楽を習い事として幼児期から行っていると、音楽には常に目標がありルールがあるため、自由に発想したり考えたりすることが苦手になると聞いたことに基づく。

現在、公教育では、幼稚園迄の造形活動を踏襲する「造形遊び」が小学校に導入され、上記の通りそこでは自由を保障している。しかし、絵画や立体を含むその他の表現において自由の許容範囲が狭ければ、子どもたちは如何に育つであろうか。知性を伸ばし多様な経験を蓄積する時期を過ごす小学校において、従来の造形表現の様な思想における自由を経験する機会が失くなれば、将来、自由な環境を与えられても、その自由から来る不安から逃れるために「自由からの逃走」を図る可能性は否めないのではないかとも思われる。そうした状況は、エンデ〔Michael Andreas Helmuth Ende, 1929-1995〕の『ミスライムのカタコンベ』〔1992年〕¹²⁴の小説に描かれる状況に重なっても見える。この小説は、唯一人、自分たちが自由を剥奪された囚人であると気付いた画家の主人公が、周りの囚人を説き伏せて集団で脱出を謀るが、そこに立ち塞がる権力者が、皆「自身の意志」で囚人になっていると言い、囚人になる前に居た世界への恐怖を語ったことで、画家以外は再び囚人に戻って行く話であるが、権力者の「奴隷状態以外を知らぬ奴隷はおとなしい奴隷だ。俘虜生活しか知らぬ俘虜は自由がないことに苦しまない」との言葉、加えて、虜囚の苦痛を和らげ記憶を失わせるとして権力者が囚人に処方する薬について語った、自身がどこから来たのかも「以前も以後もみんな忘れる。問いかけやあこがれもすっかり忘れるのだ。おお、そうだと、みんなは現状に満足している思い出がなく、比べることができないのだからな。みんなに残されているのは個々の瞬間だけなんだ」という言葉は、人間が安易に自由を手放さないとも限らないとの不安を抱かせる。小説の中には、この薬の意味を象徴する場面が描かれる。それが、自身が囚人であると気付き脱走を謀った画家が〔権力者に騙され〕同志に迎えられたと思っただけの場所とされた〔画家の目的に寄与すると誤解させられた〕仕事に関わり、初めは計画を立て目標を目指して創作していたが、創作する物の構造が皆目分からなかったため、やがて行き当たりばったりの作業を行う様になる場面である。画家が、その仕事を、自分の意志で行い且つその行為が唯一の救いであると信じたことで、画家は只管にその仕事を続ける、刹那を生きる状況に身を貶す¹²⁵。

音楽を専攻する上記の大学生は、幼い頃に自由を経験しなければ、社会性が身に付いた後で自由を経験せよと言われてもそれは苦痛であると語った。同様に、成熟した大人であっても、絵に基づき自由に想像した内容を語る際にかなり時間を要す人があるが、こうして自由に考えたり考えを語ったりするのが苦手な人には、自身の感想を他者が如何に受け取るかが気になる傾向がある様にも思われた。これはまた、自由と抱き合わせで学ぶ責任を強く意識する傾向であるとも推測された。関連して、対人関係や社会適応に問題を抱える「ひきこもり」は、対人関係を持つのを避けようとする「対人退却」の傾向を持つとされ「対人退却の背景には、自分が傷つくことへの防衛が働いている可能性」があり「実際に対人関係を持つことは、自己受容の低さに直面せざるを得ない状況に出会うことも想定される」¹²⁶と言われるが、自由な行為と関わりの深いこの「自己受容」については、従来、自由な活動を保障する美術教育のその学習環境が育成を担う内容であったが、美術教育でその自由が認められなくなった場合、自己受容はどの教科で如何にして育成するのかと考えた。現代は、日本は元より世界的にアーティストの様に考える「アート思考」の必要性が言われ、個性の重要性と共に個性を認める社会の重要性が言われる様になったため、個性やそれを裏付ける創造性に関わる自由は全ての教科で重視されていると考える人は多いが、それに反するかの様な上記の現状については、詳細を検討する必要があると感じた。

6. おわりに

従来、造形美術教育においては「自由」の習得を前提に教育が行われて来たと捉えられているが、中には法則化とされる指導もあり、この法則化に基づく指導を経験したために図画工作科や美術科を好ましく思わない児童生徒も居る。その理由は偏に、造形美術表現において必要とされる自由が制限されたためと考えられる。他方、現代は特に、決められた過程や目標が無く自由に表現する題材が苦手で、どちらかと言うと家庭科の製作の様に、過程も結果も予め明白な課題を好む児童生徒も多い。これらの対照的な2つの事実が示す通り、自由も不自由も、いずれも児童生徒には困難の要素と言えるが、教員にとって難しいのは、自由に関わる指導である。児童生徒が自由の概念を理解し、造形美術表現において自由を使い熟しているかどうかの判断には、表現された作品を手掛かりにするが、その作品を見て自由の程度〔制約の程度〕を変えて指導する能力の育成は教員養成課程で充分に行われていない可能性がある。また、自由を指導する教員は、教員自身が自由を知っておく必要があるが、現在はその自由を知るための経験が乏しく、経験したとしても大学生になって遅れた時期に経験するのでは問題がある。こうした問題を改善するためには、教員自身が幼少期から真の自由を経験し、自らの経験を通じて自由を獲得する発達過程を理解する必要がある。

生活図画事件において熊田らを取調べたという元特高警察は「生活図画というのは、当時あった生活綴方のように文章ではなく、誰にでも理解でき直接、人の心をとらえるということで、共産主義の思想をもっともたくみに宣伝、工夫する教育のやり方だといっている」¹²⁷と語ったとされる。この見解は生活図画事件と「同じ時期に検挙された綴方連盟 56名の逮捕では、実刑判決を受けた者はいない」のに対して、生活図画事件では、熊田と上野、本間が実刑に処された事実を裏付けるとも考えられる。こうした力を持つ心象表現に対して、学校教育ではその心象表現の題材が減りつつある今日、元警察官のこの言葉は、心象表現を考える一つの視座を与えると感じた。

加えて、今回、生活図画事件を語り継ぐ活動を行った松本と菱谷が語る姿の動画を初めて見たが、その印象は、過酷な運命を辿ったとは想像も出来ない程に、二人が朗らかで明るく大らかである点であった。これこそ青木が述べた「想畫学習から天真爛漫な樂觀的人格を養成したいとも考へて居る」「想畫は叡智的に、情味的に、勞作的に、藝術的に取扱ふ故に児童の全人教育にもなると考へて居る」¹²⁸といった想畫教育に籠めた教員たちの希望の証であると思われた。

注

1. 長野俊一「ラフメートフ考：『特別な人間』のイメージリー構成」『思想と文化』1986, p.404.
2. 想畫と写生画や臨画の関係は複雑であり、対立するとも関連するとも捉えられる。
3. 木下清一郎『心の起源：生物学からの挑戦』中央公論新社, 2002, p.148.
4. 第3の自律神経については、次の説明が分かり易い。「ポリヴェーガル理論では、自律神経には3つの主要な神経回路があるという。一つ目は、交感神経系であり、『恐怖』を察知すると闘争・逃走反応を起こすものである。二つ目は、背側迷走神経系であり、『生命の危機』を察知すると不動化するものである。主に横隔膜下の臓器を支配している。不動化は、動かないことで敵や環境の悪化をやり過ごす対処で、進化論的に爬虫類、魚類などより存在するものである。絶体絶命の状況下ではフリーズ反応（凍り付く、もしくは解離）が発動される。例としては小動物が襲われ、闘争も逃走もできない状況になったときに擬死を起こす反応であるが、呼吸が抑制され心拍数も低下するため、危険性を伴った反応である。三つ目は、哺乳類だけが持つ

- いる有髄化された腹側迷走神経系である。これは主に横隔膜より上の臓器、すなわち心臓と肺、そして、顔と頭の筋肉のコントロール、これは聴覚や発声にも関係するもので、人との社会的関与に関係する。Porgesは、人間の最も適応的な状態は、腹側迷走神経系が司る『安全』で他者との関わりが可能な社会交流システムが十分機能しているときとしている。これら3つの神経回路は、無意識にそのとき知覚された状況に合わせて調整されるが、そのことをニューロセプションと名付けた。〔山内美穂・岩切昌宏「EMDRの作用メカニズムとポリヴェーガル理論について」『大阪教育大学学校安全推進センター』1, 2021, p.58.]
5. 土田朋水「第3の自律神経と創造性」『The Big Issue Japan』427, 2022年3月15日, pp.7-11.
 6. 小牧元「失感情症（アレキシサイミア）」『eヘルスネット』厚生労働省, <<https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-04-006.html#:~:text=失感情症（アレキシサイ,と言われています>>〔参照：2023-07-27〕.
 7. 同上.
 8. NEWS & ANNOUNCEMENTS, The Harvard Gazette, May 13, 2010, <<https://news.harvard.edu/gazette/story/2010/05/peter-emanuel-sifneos/>>〔参照：2023-07-01〕.
 9. 那須田茂「心象造形と機能造形」『美術教育』112, 1964, p.3.
 10. 「共同討議：心象造形と機能造形をどう整理して実践すればよいか」『美術教育』111, 1964, pp.1-3.
 11. この考え方については、次の文献で詳しく論じられている。〔ジュリアン・ベル（著）、長谷川宏（訳）『絵とはなにか』中央公論新社, 2019.〕
 12. 森田子竜「心象造形と機能造形」『美術教育』116, 1965, p.14.
 13. 渋川轟「心象表現と心象表現的デザインの効果的指導法：研究発表要旨（3）」『美術教育』89, 1962, p.13.
 14. 前掲13, p.14.
 15. こうしたテストは多数あるが、それらの始まりはBuck, J. N [1906-1983]が開発した「HTPテスト」で、これは1枚の画用紙に{家、木、人}を描き、描画後に「PDI (Post Drawing Interrogation)」と呼ばれる質問を64問行い、絵の解釈の手掛かりを得る方法で行われた。類する他のテストである「色彩HTP法」では{家、木、人}を描いた後に着色し、「HTPPテスト」では4枚の画用紙に{家、木、人物、その人物と反対の性別の人物}の順で1枚に1つずつを描き、更に「S-HTP (Synthetic-HTP) テスト」では1枚の画用紙に{家、木、人}の3つを全て描くという具合に、少しずつ方法や内容が異なる。
 16. 言葉を媒介しないテストの場合、言語表現が未発達でも実施が可能である他、これらのテストが「被験者の心をより深く理解しよう」とする投影法である点から「子どもは自分や周囲の問題を意識できなかったり、あるいは意識していても言葉にできない場合が多いので、そうした子どもに対して投影法を用いると、それらが無意識的に表現される」利点があるとされる〔三沢直子「総合型HTP法を子どもの心理検査として有効利用するための基礎研究」『明治大学人文科学研究紀要』65, 2009, pp.295-296〕。
 17. 但し「非言語性検査は、言語を用いないというのが利点であるが、そのために、測定できる認知能力の幅が限られるという点は避けられない。例えば、理解や知識、聴覚情報処理、長期記憶などは多くの非言語性検査において測定困難である」〔島田直子「多文化背景の子どもたちへの知能検査の利用法：心理教育アセスメントに関する近年の米国の文献から」『LD研究』25(3), 2016, p.362〕ともされる。
 18. V. ローウェンフェルド（著）、竹内清・堀ノ内敏・武井勝雄（訳）『美術による人間形成：創造的発達と精神的成長』黎明書房, 1995, p.549.
 19. Fancourt, Daisy & Finn, Saoirse. (2019). *Health Evidence Network synthesis report 67: What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe. p.8, <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329834/9789289054553-eng.pdf>>〔参照：2023-07-02〕.
 20. 但し、次の2点は美術教育療法に関する研究に挙げられる。〔「心の病に対する美術教育療法の有用性」卒業

- 論文 [埼玉大学教育学部美術専修] 2018, 「創作活動を通じて得られる自己同一化の能力から探るストレスケアの手立てについての研究: 創作活動の記録を中心として」 修士論文 [埼玉大学教育学研究科教科教育専攻美術教育専修] 2020.]
21. ログセラピーの説明としては、次に掲げる、日本で初めてログセラピスト資格を取得した勝田茅生 [1945-] に対するインタビュー記事が参考になる。[『生きる意味』を追求させる心理治療と癒し] 『Web Magazine Lifence』 後藤学園, 2018 年 9 月 20 日, <<https://lifence.gto.ac.jp/2018/09/20/>「生きる意味」を追求させる心理治療と癒し> [参照: 2023-08-01] .]
 22. 学校や病院等、人が集まる場所に飾る作品の中には、不安な気持ちを与えるとして撤去される作品もある。
 23. 中学校の美術科の教員の中には、小学校で図画工作科が楽しい教科であると理解した生徒程、中学校の美術科で表現技法や感性を伸ばすと言う教員も居る。
 24. 例えば、理数分野の教科で自ら数式を創る経験がないまま社会人になると、理数分野における研究成果が「新たな数式を創る」ことであると言われても創造性に関わる芸術分野の研究者でさえ驚く。そのため各教科から派生する学問分野で将来自由に研究を続けるには、予め各教科における自由を経験しておく必要がある。
 25. UNESCO celebrates the power of art and education across the globe, 25 May 2020 - Last update: 20 April 2023, <<https://www.unesco.org/en/articles/unesco-celebrates-power-art-and-education-across-globe>> [参照: 2023-07-02] .
 26. 「ETV 特集: 自由はこうして奪われた: 10 万人の記録でたどる治安維持法の軌跡」NHK テレビジョン, 2018 年 8 月 18 日 (土) [テレビ番組].
 27. 「生活図画事件講演会 (第 2 部・本編)」<<https://www.youtube.com/watch?v=Me92oD4uRCE>>・「生活図画事件講演会 (第 3 部・質疑)」<<https://www.youtube.com/watch?v=l2gFbVyY4zI>>, 2014 年 9 月 21 日 (日) [参照: 2023-07-30] .
 28. 「第 33 回民教協スペシャル: 想画と綴り方: 戦争が奪った子どもたちの“心”」BS 朝日, 2019 年 7 月 26 日 (金) [テレビ番組].
 29. 次の書籍 [第 5 章] では「生活図画教育事件」と記される。[NHK [ETV 特集] 取材班 (著)・荻野富士夫 (監修) 『証言 治安維持法: 「検挙者 10 万人の記録」が明かす真実』NHK 出版, 2019.]
 30. 『絵を描いただけで逮捕』戦時中の壮絶体験を語り継ぐ 101 歳、“生き証人”菱谷良一さんが東京・永田町で突き付けた教訓『HBC ニュース』北海道放送, 2023 年 5 月 18 日 (木) 17 時 22 分更新, <<https://www.youtube.com/watch?v=h13B-QG1aZo>> [参照: 2023-08-02] .
 31. 小田切正 『戦時下北方美術教育運動』鳩の森書房, 1974, p.25.
 32. 「生活綴方運動の旗手・教育者国分一太郎のホームページ: 国分一太郎年譜 4 (30 歳～39 歳)」<<http://www.hinayusa.net/kokubun/>> [参照: 2023-07-29] .
 33. 横山真は、旭川師範学校在籍時は美術部の部長をし「美術部機関誌『アカシア』の創刊などに寄与し」「図画と綴方で生活教育に徹した」とされる [安保邦彦『旭川・生活図画事件: 治安維持法下、無実の罪の物語』花伝社, 2022, p.42]。
 34. 熊田満佐吾の生年は 1910 年であるが没年を探すことは出来なかった。但し「1887 年 (明治 20) に設立した東京美術学校から現在の東京藝術大学美術学部に関係した記録文書、教職員・卒業生および関係者から寄贈された大学史関連資料を保管してい」とする「美術学部 近現代美術史・大学史研究センター」の資料 <<https://gacma.geidai.ac.jp>>が Web ページで紹介する「東京芸術大学百年史 東京美術学校篇」が提供するファイル <[GACMA-enrollment-list03](https://gacma-enrollment-list03)>に依ると「熊田満佐吾: 大阪出身、東京美術学校 図画師範科 昭和 4 [1929] 年入学-昭和 7 [1932] 年 3 月卒業」の情報が記されていた。なお、熊田の美術教育では、吉野源三郎 (著) 『君たちはどう生きるか』にも触れていたとされる [安保邦彦『旭川・生活図画事件: 治安維持法下、無実

- の罪の物語』花伝社, 2022, p.18)。
35. この経緯については、後掲の Web ページに次の様な記載がある。「1940 年 11 月 20 日、北海道綴方教育連盟の中心的教師だった横山真(十勝・大津小)、坂本亀松(釧路・東栄小)らが治安維持法違反で検挙された。翌 1941 年 1 月 10 日、横山の恩師である熊田満佐吾(旭川師範学校)や熊田の先輩である上野成之(旭川中学校)らが検挙される。弾圧は熊田の指導を受けていた旭川師範学校美術部の生徒達にも及び、1942 年 2 月までの間に総数 26 名の教育関係者が検挙される事態となった。これを生活図画事件という」〔「作家に聴く『戦争』No.3 菱谷良一」ギャラリー北のモンパルナス, 2019 年 10 月 16 日 00:03:51, <<https://ameblo.jp/kita-mont/entry-12532096732.html>> [参照: 2023-07-29]]。
 36. 小田切は、当時の思想特別研究員で検事の堀口春蔵が書いた報告書を『戦時下北方美術教育運動』の資料に挙げている。その資料には、熊田の生活図画におけるリアリズムの説明に基づき「生活図画はプロレタリア絵画の制作方法を図画教育に適用したものであり、彼等のプロレタリア絵画に関する見解は生活図画指導の技術的観点を示唆するものである」とし、更に本間勝四郎〔生活図画事件で検挙された小学校教員〕のプロレタリア絵画の説明を引用するとして「プロレタリア絵画はマルクス主義世界観に立脚し、現実を客観的に観察して本質的、必然的なものと偶然的なものとを識別批判し、或は現実の矛盾を在りの儘に表現して現実暴露を為し、或は現実の中より本質的、必然的なものを取上げ、之をリアルに表現して社会発展の方向を示唆し、之によってプロレタリアートによる社会変革に必要な階級的感情及意欲を培養し昂揚する為の絵画である」と記されている〔小田切正『戦時下北方美術教育運動』鳩の森書房, 1974, pp.263-267〕。
 37. 「作家に聴く『戦争』No.4 松本五郎」ギャラリー北のモンパルナス, 2020 年 1 月 6 日 01:25:27, <<https://ameblo.jp/kita-mont/entry-12538550080.html>> [参照: 2023-07-29] .
 38. 「生活図画事件を体験した美術教師: 松本五郎」<<https://www.youtube.com/watch?v=K1PEmVpNIYc>> [参照: 2023-07-28] .
 39. 斎藤徹「『生活図画事件』被害者の松本五郎さん死去」『朝日新聞』2020 年 10 月 28 日 11 時 00 分, 朝日新聞デジタル, <<https://www.asahi.com/articles/ASNBW6SQMNWBWIIPE004.html>> [参照: 2023-07-29] .
 40. 山下智恵「『戦前回帰』に危機感 『生活図画事件』で逮捕の同級生 2 人、札幌で『無二の親友展』」／北海道『毎日新聞』2019 年 11 月 10 日 地方版, 毎日新聞ニュースサイト, <<https://mainichi.jp/articles/20191110/dtl/k01/040/016000c>> [参照: 2023-07-29] .
 41. 加藤益丈「『治安維持法が衣替えして復活している』...逮捕された 100 歳の生き証人が謝罪と賠償を求め続ける理由とは」『東京新聞 TOKYO Web』2022 年 5 月 12 日 06 時 00 分, <<https://www.tokyo-np.co.jp/article/176738>> [参照: 2023-07-29] .
 42. 前掲 31, p.40.
 43. こうした思想とその実践について、井島勉〔1908-1978〕は「教師の教育というものは、どんどん創造的に進んで行くべきものなんだけれどね、うかつにある一つのやり方というものが、ただそれだけのあっちこちこちうけつがれていくのは非常に危険であると思う、あの贗物の生活画と本ものの生活画の区別のあることだっってやっぱり本当の意味がわからずにこうするのがいいんだということだけを自分のところへもって帰って、あっちや、こっちでやっているからああいうことになってしまうだろうと思う」と述べている〔指導 井島勉『見る』ことについて』『美術教育』53, 1959, p.8〕。
 44. 前掲 31, p.41.
 45. 前掲 31, pp.42-43.
 46. 象を飲み込んだ蟒蛇〔ボア〕の挿絵で知られる『星の王子さま』には「心で見なくちゃ、ものごとはよく見えないってことさ。かんじんなことは、目に見えないんだよ」〔It is only with the heart that one can see rightly;

- what is essential is invisible to the eye.」と記されている〔参考：木谷吉克『『飼いならず』から読み解く『小さな王子さま』(2)』『神戸松蔭女子学院大学研究紀要文学部篇』1, 2012, p.2〕。
47. 毛内拓・塚田稔「アートの理解と塚田の時空間学習則」『日本神経回路学会誌』29(3), 2022, p.114.
 48. 木谷吉克『『飼いならず』から読み解く『小さな王子さま』(2)』『神戸松蔭女子学院大学研究紀要文学部篇』1, 2012, p.9.
 49. 前掲47, p.114.
 50. 前掲47, p.117.
 51. 「生活画の原型でもある『想画』」と記す論文がある〔有馬寛子「生活を見つめる場から創造性へ：北方性教育運動と生活版画教育運動を通して」平成25年度課程博士申請論文, <file:///Users/celeritas/Downloads/hakubi447_full%20(2).pdf> [参照：2023-07-29]〕。
 52. 山中良子「昭和初期三大『想画』の検討：綴方教育との関係を中心にして」『美術教育』28, 2005, pp.18-20.
 53. 前掲52, p.16.
 54. この言葉を初めて用いた人物の特定は困難であったが、次の文献には「想画（生活画）を描いた三大学校」が第1章の題目となっている。〔栗岡英之助『生活画の起源』明治図書, 1990, p.9.〕
 55. 佐藤文利の生没年は次の論文から引用した〔増田金吾「想画教育の発生と展開：長瀬小学校における佐藤文利の指導と赤津隆助との影響関係にふれつつ」『美術教育学』29, 2008, p.514〕。また、山形県立博物館では「生活画の起源：佐藤文利の想画教育」と題する企画展が開催された〔会期：1994年4月23日（土）～6月12日（日）, <https://digitalarchiveproject.jp/wp-content/uploads/2021/09/d67870f47a2f5381ac9ab854807fd7e6.pdf> [参照：2023-07-02]〕。
 56. 栗津薫「きいて描く想画」『美術教育』3, 1952, p.20.
 57. 西田秀雄「聴想画の指導」『美術教育』11, 1953, p.13.
 58. 西田秀雄「視想画の指導」『美術教育』14, 1953, p.8.
 59. 前掲58, p.9.
西田秀雄については次を参照のこと〔勅使河原君江「西田秀雄の美術鑑賞教育」『美術教育』301, 2017〕。
 60. 霜田静志『圖畫教育の新研究』日本教育學會社, 1928.
 61. 栗岡英之助「伊勢・早修校における想画（生活画）の考察：幼児期想画の一形式（絵巻）について」『大阪教育大学幼児教育学研究』10, 1990, pp.30-32.
 62. この点は、黎明書房から青木實三郎（著）『農山村圖畫教育の確立』が復刻された際に、その解説として付された小冊子を著した栗岡英之助〔1925-1998〕が「綴り方教育の摂取」の箇所に記している〔栗岡英之助「青木實三郎（著）『農山村圖畫教育の確立』：復刊によせて」黎明書房, 1982, pp.10-13〕。なお、長く『美育文化』の編集に携わった穴澤秀隆は『『新しい画の会』のメンバーは〔略〕近畿美術教育協議会の栗岡英之助などとともに、1956年に全国的な交流を目指して『美術教育全国協議会』を設立し〔略〕その一方、同年、東京・日本橋高島屋で、グループの主張である『生活画』を主体とした『子どもの目でみた日本・今日の児童画展』を開催し、社会的にも注目されるようになり〔略〕その後、1959年に『新しい絵の会』と改称し、全国組織に発展し、今日に至っている」と述べている〔穴澤秀隆「新しい絵の会と造形教育センター」『note』2014年10月17日16:36, <https://note.com/anazawa/n/nc5c1c181aa48> [参照：2023-08-04]〕。
なお、本論と「注」の出典では原文通り「青木實三郎」若しくは「青木実三郎」等と記した。
 63. 青山光佑「昭和初期における長瀬校を中心とした想画教育について1」『山形大学紀要（教育科学）』9(4), 1989, p.510.
 64. 栗岡英之助に依ると、中西が完成した「絵の教育」に関する図は、次の論文に示された「表1」とされる〔栗

- 岡英之助「伊勢・早修校における想画（生活画）の考察：幼児期想画の一形式（絵巻）について」『大阪教育大学幼児教育学研究』10, 1990, p.33)。但し、この栗岡の論文では、中西の想画の分類は {1 模倣画、2 写生画、3 観念画、4 回想画、5 想像画} と記されている。
65. 栗岡英之助「新定画帖にみる想画（生活画）の起源：尋常小学新定画帖詳解の発見」『大阪教育大学幼児教育学研究』8, 1988, p.54.
 66. 前掲 65, p.56.
 67. 上掲の「東京芸術大学百年史 東京美術学校篇」に「普通教育に於ける図画取調委員会」の記載があり、そこには委員長には正木直彦〔1862-1940〕が就任したと委員7名の氏名と共に、委員会の目的が「圖画の調査を為し適當なる同教課〔ママ〕用書を編纂し從來各小學校中學校等に於て使用せる同教科用書中不備不完全なる者は檢定済の者と雖も其使用を禁止するの方針」であることや、委員会が、審議の結果示した図画科の目的が「物ノ形相ヲ正確ニ看取シ且之ヲ自由ニ描寫スルノ能ヲ得シメ兼テ美感ヲ養フ」となったこと等が記されている〔『東京芸術大学百年史 東京美術学校篇』 pp.184-185, <https://gacma.geidai.ac.jp/archives/100yh_fas02_073.pdf> [参照：2023-08-05]]。
 68. 佐藤淳介「自由画教育運動とその地方的展開」『研究紀要』29, 大分県立芸術文化短期大学, 1991, p.11.
 69. 増田金吾「明治後期の小学校における図画の指導法（その1）：明治41・42年の東京府（青山）師範学校附属小学校教授細目等の分析を通しての考察」『美術教育学』27, 2006, p.383.
 70. 向野康江「関衛（せきまもる 1889-1939）の児童画研究にみられる高島平三郎（1865-1946）の影響」『茨城大学教育学部教育研究所紀要』29, 1998, p.28.
 71. 前掲 65, p.44.
 72. 前掲 63, p.502.
 73. 青木實三郎『農山村圖畫教育の確立』黎明書房, 1982（學校美術協會出版部 1935年出版の復刻版）, p.246.
 74. 前掲 63, p.499.
 75. 前掲 73, p.244.
 76. 前掲 61, p.36.
 77. 前掲 61, p.30.
 78. 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(1), 2009, p.37.
 79. 工藤友治「大正期の想画指導：青木実三郎の『指導標準』」『美術教育学』7, 1985, p.141.
 80. 前掲 79, p.147.
 81. 前掲 78, p.36.
 82. 前掲 73, pp.76-117.
 83. 前掲 73, pp.119-132.
 84. 前掲 73, p.75.
 85. 前掲 73, pp.132-141.
 86. 引用文中に記すスラッシュ〔/〕は改行を意味する。
 87. 前掲 73, p.136.
 88. 上中良子『『児童画』のルーツを探る：昭和初期『想画』の考察を通して』『美術教育』287, 2004, pp.46-47. 現在も長瀨小学校の想画作品が見られるのは、井上庫八の子息であり、佐藤文利に指導を受け、後に教員となる井上庫太郎が長瀨小学校の想画作品を保存していたためとの報告がある〔参考：前掲 55〕。
 89. 前掲 88, p.47.
 90. 音楽に関しては、小学校から高等学校の芸術科に至る迄、現行 2017 年～2019 年改訂学習指導要領において

「郷土」の記載がある。いずれも鑑賞に関する記載であるが、小学校では「和楽器の音楽を含めた我が国の音楽、郷土の音楽」「我が国や郷土の音楽の指導」「我が国や郷土の音楽に愛着がもてるよう」、中学校では「我が国や郷土の伝統音楽」「我が国や郷土の伝統音楽のよさを味わい、愛着をもつことができるよう工夫する」、高等学校の芸術科では「我が国や郷土の伝統音楽の種類とそれぞれの特徴」との記載が見られる。但し、高等学校の「音楽科」には「郷土」の記載は無く、そこでは「我が国の伝統音楽」「我が国の伝統的な歌唱」との記載が見られるのみである。

91. 前掲 88, p.47.
92. 前掲 78, p.36.
93. 前掲 63, p.504.
94. 前掲 63, p.505.
95. 前掲 79, p.142.
96. 前掲 73, p.251.
97. 前掲 52, p.19.
98. 但し「『生活図画』は『芸術至上主義的図画』の反動として、その批判の上に発生の根拠を持っています」や「芸術至上主義な自由画は絵画における場合と全く同様にますます形式主義的になり、又その初期における進歩的な役割は無気力なマンネリズム化するようになったのであります」とも言われる〔小田切正『戦時下北方美術教育運動』鳩の森書房, 1974, p.41, p.43〕。
99. 平野英史「明治後期の小学校図画科における手工的内容の展開」『美術教育学』36, 2015, p.354.
100. 鈴木治太郎「ベルゲマン氏の郷土科を紹介し、校外教授の着眼点に及ぶ」『教材研究』3(10), 1905, p.13.
101. 寺川智祐「『生活科』に関する歴史的研究(1): 棚橋源太郎の『直観科』について」『日本理科教育学会研究紀要』29(2), 1988, pp.61-69.
102. 新井孝喜「大正期東京高師附小における直観原理に基づくカリキュラムの検討: 大正元年『郷土科』から大正13年『直観教授』への変遷を中心に」『カリキュラム研究』3, 1994, p.28.
103. 前掲 101, pp.32-33.
104. 深谷圭介「1930年代における郷土科カリキュラム構成原理に関する研究: 刈谷町立亀城尋常高等小学校における郷土科カリキュラムの事例を中心に」『現代教育学部紀要』7, 中部大学現代教育学部, 2015, p.35.
105. 伊藤実歩子「オーストリアの郷土科および事実教授カリキュラムにおける『図面と地図』単元の歴史の変遷: 戦間期オーストリアの学校改革からの伝統」『京都大学大学院教育学研究科紀要』51, 2005, p.187.
106. 宮野純次「統一後のドイツにおける初等科学教育の改革」『日本科学教育学会年会論文集』16, 1992, pp.155-156.
107. 表2の「掲載文」中の「思想」の文字のゴシック体及び青字表記は筆者に依る。
108. 表3の「掲載文」中の「自由」の文字のゴシック体及び青字表記は筆者に依る。
109. 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 図画工作編』平成29年7月, p.21, <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_008.pdf>〔参照:2023-09-02〕.
110. 前掲 109, p.21.
111. 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図画工作編』平成20〔2008〕年6月, p.42, <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_008.pdf>〔参照:2023-09-02〕.
112. 前掲 111, p.47.
113. 前掲 111, p.54.
114. 前掲 111, p.71.

115. 前掲 111, p.85.
116. 文部科学省生涯学習政策局政策課「教育基本法について」<https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan.htm>〔参照：2023-07-29〕。
117. 文部科学省「改正前後の教育基本法の比較」<https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/06121913/002.pdf>〔参照：2023-07-29〕。
118. 文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」平成 27 年 7 月, p.2, <https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2016/01/08/1356257_4.pdf>〔参照：2023-07-29〕。
119. 中尾豊喜『『能力を伸ばし』、『資質を養う』を再考する：教育基本法改正後の学習指導要領等の内容比較を通して』『大阪キリスト教短期大学紀要』57, 2017, p.35.
120. 前掲 119, pp.35-36.
121. 松尾知明「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』146, 2017, pp.9-22.
122. 前掲 118, p.29.
123. 参考として、次の学習指導要領の「第 2 章 教育の目標」が挙げられる〔文部省『養護学校 小学部・中学部 学習指導要領：精神薄弱教育編 昭和 37 年度版』教育図書, 1963〕。但し、責任に関わる知識や感情も、自由と同様に、学習と自身の経験を通して身に付ける必要がある。
124. ミヒャエル・エンデ（著），田村都志夫（訳）『自由の牢獄』岩波書店, 2007, pp.137-185.
125. 前掲 124, pp.159-168.
126. 竹元雅也「大学生のひきこもり親和性に自己受容・他者受容および社会的信頼が及ぼす影響」『応用心理学研究』47(2), 2021, p.123.
127. 前掲 31, p.28.
128. 前掲 73, p.178.

謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 21K02430 の助成を受けたものである。

付録

本文中に使用する丸括弧は引用文である。他方、筆者が括弧を挿入する際は亀甲括弧、角括弧、山括弧等を使用し、同種の内容を複数並列する際は波括弧を用いる。また、本論に挙げた人名に関しては、可能な限り生没年を記した。

(2023年9月30日提出)
(2023年11月7日受理)