

美術教育における「法則化」に ついて —キミ子方式を考える—

竹井 史
(笑作女子大学)

I はじめに

教育方法学研究の一対象として「キミ子方式」に出会ったのは今から10年ほど前のことです。当時、キミ子方式は全盛期といった様子で、学校現場に少なからぬ影響を与えていったように思われます。告白すれば、私もその渦の中に巻き込まれた一人でした。

しかし、教育実習、研究授業、そして、大学教師となる前の座休補助教員での実践経験の中で、キミ子方式に対する疑問が増大し続けました。その幾つかの積極面を認めながらも、この方法において本当に主体的で、力のある子どもたちが育っていくのか不安な思いがつのったのです。今回、編集部より、キミ子方式について書けとの連絡がありました。よい機会でもあるので反省の意味も含めてこれまでの考えを整理してみたいと思います。

II 絵を描くことの意味——目的論にかかわって

人間形成としての美術教育という観点から造形表現を考えた時、「そこ」に何を描くのかということは大きな問題でしょう。描く対象がその子にとって、あるいはその集団にとって、あるいはその環境、民族にとって、どのような意味や価値をもっているのが常に問われなくてはならないからです。さらに、その中で子ども自らがその点に対して主体的で批判的な目を持つよう育てていかななくてはなりません。

しかし、現実の子どもの姿はというと、よく言われるように「なぜ」「どうして」という言葉よりも、「どうするの」「どうやって」という、いわば受け身のな姿勢で接する場面に遭遇する事が多いように思われます。私たちは日々の

教育実践の中で子どもたちをいかに主体的に育てていけるのかどうか意識を集中しなくてはならないでしょう。

このような思いを持ちつつ、キミ子方式を考えますと、先に述べましたように、その「方式」には子どもの人間形成にどれほどの責任を持った上で展開されているのか疑問が残ります。端的に言うなら、そこには「描ける」というさし迫った価値の前に、「何故それを描くのか」という表現者(=「芸術家」として)の子どもたちの主体的な問いかけが希薄にされてしまう「方式」の論の弱さが浮きぼりにされていると思われるからです。たしかに描けないものが描けるようになるということは大切なことでしょう。とりわけ、絵が描けないと悩む子どもたちにとって、その方式は大きな自信と喜びを与えてくれることでしょう。しかし、それは描くもの自体に自己の存在とかかわって如何なる価値や意味があるのかという問いかけがなされた上で初めて一定の意味をおびるのではないのでしょうか。その意味では「まず描ければいい」式の論の展開には、そこに応じてよう芽が育つのかどうか疑問が残ります。

「うしろ姿なので、どの子も前の人のうしろ姿がみえるようにします<傍点・筆者>」。これは、キミ子方式の提唱者、松本キミ子氏(以下、キミ子氏とする)が行った小学校3年生対象の「空とうしろ姿」の実験記録¹⁾の冒頭です。この発言はクラスの担任が行いました。その後、キミ子氏が教室に現れ、すぐに技術的な指導言を発します。「今日はかみの毛を描くので、かみの毛の黒をつくります……<傍点・同>」。

キミ子氏の技術面での指導はこの後もつむじの描き方、特徴のある髪の毛の描き方へと続きます。少なくともこの記録の中にはどうしてその題材を選ぶのかについての根本的な問いかけは見られません。

説明が全くなされないわけではありません。例えば、モヤシなどは造形表現としても説明の必要がないくらい新鮮で興味のわく対象ですし、それを描く順序にしても、ものの成り立ちを大切にしていることがよくわかります。また、うさぎを描く際に十分保証されていると推測されるスキンシップなどもこの好例の一つでしょう。しかし、題材によっては、時として話の進め方に一貫性が乏しく、強引で性急にすぎる場合が見られるのが気になります。例えば、イカなどは表現対象としてはおもしろい題材でしょう。また、先端部から始めるそ

の描き方についての必然性には技術上の必要という点ではわからなくもありません。が、モヤシのところで大切にされていたものの成り立ちを大切にすると、いう点では何故そこから描かなくてはならないのか、やはり疑問が残ります。

以下は「ねえ、どうしてうさぎ描くの」という、ゆうき君の質問に答えたやりとり²⁾です。

『うさぎってかわいいでしょう。うさぎの絵、ちゃんとして描けたら、ゆうき君のうちに、うさぎの絵つれていけるのよ。ほんものはね、学校のだから、おうちにもっていけないけど、ほんものみたいに描くとね、画用紙の中にうさぎ生きかえっちゃうんだよ。絵描くってね、うさぎ、もうびき画用紙の中につくことなんだよ。今日は、ひとりびき描くから、四十びきのうさぎが生まれるわけよ』

『異、うさぎこわいから、いらない。だから絵、描かない』

『うさぎのかわいがり方、教えてあげる。かわいがり方がわかったら、こわくないよ』

彼の手をとって、私といっしょに手を動かした。まず、鼻のあたま。口の横のヒゲのあるところ。鼻すじ。……

『わあっ、あったかい。わあ、かわいい』

『今さわた順序で絵を描くのよ。まず鼻から、毛なみにそって、ふあっ、ふあって』

この場合、説明の前半部分の内容については理解できます。(理解はできませんが、本来、このことをこそ表現を通じて自ら学んでいかなければならないものでしょう)しかし、そのやりとりの中ではゆうき君自身が本当に納得した上でうさぎを描くにいったのか、あるいはそれを描くことに何らかの意味を見いだしたのか疑問が残るのです。端的に言えば、ここには何故うさぎを描くのかという、ゆうき君のいだいた目的論的な疑問から、うさぎを「描くため」のあるいは「描ける」という、方法論的な価値へ転換しようとする教師側の意識的な価値のすりかえが見られるのではないと思われるのです。現実の切迫した実践現場ではこのような場面が皆無というわけではないでしょう。しかしながら、仮に指導の全般にわたってこのような方法が貫かれることがあるとするなら、それはやはり問題だと言わざるをえないでしょう。ここでのキミ子氏の実践にはこの

点について、表現者(=「芸術家」としての<子ども>)と<描く対象>との関係把握のあり方に脆弱性が見られるのです。

確かに、キミ子氏が描く対象と出会った時、例えば、先に述べましたように子どもたちにうさぎと接する時間を十分に予定するという箇所は認められます。しかし、そこにはいわば「描く」という目的のために準備された方法的手段とでも言うべき色彩が色濃く出ているのです。そしてこれは、先のイカの例についても同質のことが言えると思われます。つまり、一方ではものの成り立ちを大切にするとおきながら(モヤシの描き方など)、他方では、造形表現に際しての制約(つまり、うまく描けるための技術上の制約)からイカの描き方を規定する……。これでは、本末転倒。その指導の展開に一貫性がないと思われるも仕方ありません。

以上、ここでは、主題設定にかかわってキミ子方式に対する疑問点をとりあげましたが、そこで問われるのは、確かな目的論的根拠に基礎づけられることなく安易に用いられる方法的価値への疑問という点にあるのです。

Ⅲ どう描くか

(1) 発達論にかかわって

キミ子方式を考える際、次に出てくる疑問がその方式の中で子どもの人格面での発達をどう考え、それと結合した美術教育のあり方をどのように考えているのかに対する点です。少なくとも子どもの表現には大きくその年齢に合わせて変化していく身体、精神面での発達の影響、そこから反映される表現上の特徴があることは否めない事実でしょう。

キミ子方式では年齢に限らず、モヤシ、ネギ…といった対象物の描き方を一定の方法によってマニュアル化することに焦点があてられ、そこには発達を考慮した点、また、その指導のあり方は特に示されていません。例えば、『たのしい授業』誌のキミ子方式の特集号では幼稚園児にキミ子方式を適用し、5歳児でもここまで描けるといったたくいの実践記録³⁾が誇り高く掲載されています。確かに、この時期の子どもにキミ子方式を用い、自分の思ってもみないようにそれらしく、モヤシやネギが描けるとすれば、その子どもたちにとってそれは新鮮な驚きでしょう。しかし、その際の子どもの姿はというと、この実践の端

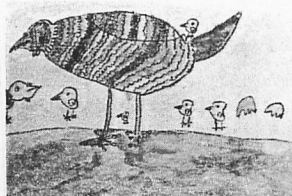
端に示されているように、指導の受け方においては全く受動的で、いわば絵かき歌を歌うような感覚で取り組んでいる様子が見られます。このような指導においては、その時に生まれる集中力や、ここまで描けた！ というその場の驚きはあっても、それが子どもたちの人格形成とかかわる経験的な力として、どれだけ蓄積されていくのか疑問が残るのです。

さらに、問題はキミ子方式では「描き方において『本物そっくり』⁴⁾に描けるということが最大の関心事になっている」ということです。確かに、現在の美術教育において視覚的に矛盾のない写実的な絵を描ける力をどのようにつけていけるのかは重大な問題のひとつでしょう。絵が嫌い、描けないという子どもたちのあげる理由の多くがここに起因していると考えられるからです。その意味では、本物そっくりに描けることを標榜するキミ子方式には、一定の長所・利点はあります。

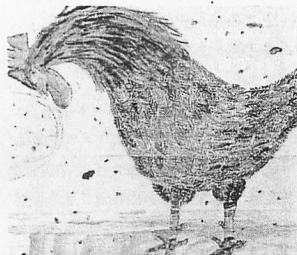
しかし、その状況を発達論的な観点からみますと、この「描けない」という点は主に科学的な認識能力が芽ばえるとされる8～9歳前後の指導にその直接の原因があることが推察されます。だとするなら、キミ子方式において全ての年齢にわたって「本物そっくり」に描ける指導が最大の価値を与えられつつ、続けられていくとするならそれはやはり問題だと言わなくてはならないでしょう。

この点については、ひとつの具体例をあげるのがよいでしょう。まず、はじめは小学校1年生のニワトリの絵です。ここでは多くの子どもたちに混じってある子どもがニワトリの胴体に縦割りの線を入れ、その間隔にそって様々な色を塗り始めました(作品1)。この点について疑問に思った教師は、この絵についての質問をしたところ「ニワトリさんがかわいそうだから服きせてあげてん」と答えたといえます。⁵⁾ 少なくともこの子にとっては、このニワトリを本物そっくりに描くということはその時点でその関心事ではなかったのでしょう。

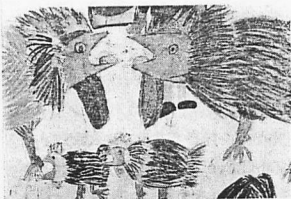
しかし、ほぼ同じ年齢においても本物らしく描きたいという内面からのわきあがる思いが生まれることもあります。ここでは上中良子氏の実践⁶⁾を紹介しましょう。この実践ではヒヨコから育てた2年間に及ぶ共同生活の後、そのニワトリとの別れに対する思いが、先の例に見られないほどの視覚的な写実性に富んだ、あるいは、ダイナミックな絵を生み出したといえます(作品2・3)。も



作品1 「ニワトリさん、二羽だけでさみしそうにしているの、ヒヨコかいてあげたの。(中略) それできれいな服きせてあげるの。」



作品2 「あのね、ニワトリが水を飲んでるとこ見てたらね、すごい口ばしが動く動いてたよ。だから、びっくりしたよ。(中略) それで、オスのくちばしの下のところにあるトサカナ、首を振ったらすごいゆれるねん。面白かったオスな、首のところの毛な、わたたら中がすごい細いねん。それでな、オスな、パン食べたら、こっここっというたよ。不思議やった。それでな、オスのトサカナ、ぼこぼこなってるよ…」



作品3 「あのな、ニワトリを教室の中に入れたらな、みんなで見たらバカバカ羽が光ってんねん。それでな、オスとオスがけんかをしてん。首のところの毛が上の方になってん。だからライオンみたいやったよ…」

っとも、この実践ではキミ子方式に見られるような技術指導のもとに生み出されたものではなく、子どもたちが自らの必要に応じて獲得していった表現力に基づいている事を指摘しておきたいと思えます。

以上、ここではほぼ同年齢の子どもに見られる特徴的な側面を紹介しましたが、これらの例に見られる表現上の差異は、その内部における知的認識への「圧力」のあり方、つまり、力のかかり方の差異が要因であるものと思われます。⁷⁾ それ故、この点を無視して唯、本物そっくりに描ける事こそが大切であるかのような発想に基づく絵画指導は、まさに検討を要する問題でしょう。

(2) 方法的な観点から

ところで、先に「本物そっくり」に描けるということが、キミ子方式の最大の特徴点であるといいました。ここではその点についてもう少しほりさげて考えてみたいと思います。

まず、キミ子氏自身がキミ子方式について述べている箇所をとりあげます。

- ① 「キミ子方式のよさは『誰でも絵が描ける』ということと、『それを誰にでも教えてあげられる』という確かな方法論があることだ」⁹⁾
- ② 「キミ子方式でやればしろうとでもすぐに本物そっくりの絵がかけられる」⁹⁾
- ③ 「キミ子方式は技術である。『素朴な心』だけで絵を描かせたら、ほとんどの人は絵が嫌いになる。美術教育の歴史がそれを証明している」¹⁰⁾

まず、第一番目の点ですが、ここでは「確かな方法論」という言葉の内実が何を指しているのかを考えてみたいと思います。

吉本均氏によると教授学(=授業)の研究では一般に「法則(Gesetz)」と「原理・原則(Prinzip)」そして、「規則・指示(Regel)」とが区別されることが通例であるといえます。¹¹⁾

ここで言う教授の「法則」とは授業の成立に関して客観的に常に存在している最も基本的な依存関係についての言明を指します。例えば、「陶冶と訓育の統一」、「認識と練習の統一」など。次に、教授の「原理・原則」とは法則との関連において具体的に授業を成立展開させるための一般教授学レベルでの指導上の要諦です。例えば、「創造的活動」、「授業の集団性」、「具体と抽象の統一」、「わかりやすさ」の原理など。そして最後に、教授の「規則・指示」とは教授の原則を一層具体化し、個別の教科教材を考える際の処方的な方法・手段を指します。

これら三つのレベルでの授業研究のあり方を考えてみました時、キミ子方式は言うまでもなく三番目の「規則・指示」の領域にあてはまることがわかります。つまり、キミ子方式の持つ「方法論」とは、大前提として教授の最も具体的な規則・指示に重点をおいたせまい意味での技術論を指しているのです。

だとするなら、ここで一つの疑問が浮かび上がってきます。

吉本氏は「法則化」と言う場合、ある特定の行動への指示や、特定の教材のある箇所についての発問が法則とされる際の問題性について次のように指摘しています。

「(そうすると)すべての教授行為は、法則だとされ、法則が肥大し、羅列的な一覧表のようなものになり、かえって混乱する事になるのではないか。(中略)個々の技術は整序されねばならない」¹²⁾

ここで「法則」という用語は言うまでもなく、向山洋一氏の法則化運動のそれを指しています。しかし、さらに筆者は吉本氏のこの指摘をキミ子方式のそれにあてはめることもできるのではないかと考えます。

もちろん、ここでは技術やそれに連なる知識そのものを否定しようとしているわけではありません。問われるのは、その知識や技術が、いかなる思想、体系の中で位置づけられ、用いられようとしているかということであり、その点に対してキミ子方式がどのように答えているかということなのです。しかし、残念なことに今ところそれに答える明確な論は画一的な結果をひきおこすと言わざるを得ない、「本物そっくりにかける技術論」という以外には示されていないのです。

次に、二番目の観点である「本物そっくり」という点について考えてみたいと思います。言うまでもなく、この方式では本物そっくりに描けるということがキミ子方式のメルクマールとして提示されています。しかし、この点に関して、本当にそうかというただちに幾つかの疑問が出てきます。

まず、キミ子方式での形態面での指導について考えてみましょう。ここでは先述した後ろ向きの人物の指導について考えてみたいと思います。人のうなじを描く際に次のような箇所があります。

「ここまでは、うまくいってるね。毛の短い人は前のところで少し出ているから、点々でここを描いてね。まん中は少し短く。女性の場合は、かみの毛のすそを少し丸めてあげた方がかっこいいよ(後略)〈ゆ点・筆者〉」¹³⁾

ここで目指されているのは、その子自身の髪の毛の見方、描き方と言うよりも、その子を参考にした、いわゆる最大公約数的な表現のあり方なのです。確かにそれはすべての指導において貫かれているものではないにせよ「本物そっくり」に描けることを標榜し、また、「たしかに見る」技術を教えることを重要

視しているキミ子方式のあり方にしては、余りにも杜撰に過ぎる指導ではないかと思われるのです。

キミ子方式のこのような曖昧な表現は形態面だけではなく、色彩の指導面においても同質の点が指摘されます。キミ子氏は色の指導において赤・黄・青の三原色(黒をつくる場合は藍色)と白を用いて様々な色彩をつくることを前提としています。この方法は色を主体的につくりあげていくという点において様々な積極面をもっているものといえ、評価できる点が多いといえましょう。問題はキミ子方式がこの三原色と白を用いる事で「どんな色でもつくれます」と明言している点です。¹⁴⁾

この点については少しでも水彩絵の具を使ったことのある人ならばその限界が直ちに理解されるはずですが。例えば三原色で色をつくると必然的に色が濁り、彩度や明度がおちていくことは考えておかななくてはならないことです。まして、キミ子氏が提唱している赤・黄・青の絵の具は市販されている教材用のものを使うと、本来の色の三原色(赤紫:24・RP, 黄:8・Y, 緑みの青:16・gB ; p.c.c.s 準拠)の赤と青の部分において色相が若干ずれており、その点においても「すべての」色をつくる事には当然のことながら、限界があります。

「三原色と白で全ての色がつくれる」というかけこぼしは確かに絵を描くことが苦手な子どもにも色づくりの基礎を教え、また、その認識を改める概念くずしの役目にもなると考えられます。しかし、それが、教育研究としてつまり、教育方法論研究として位置づけて論じられた時、同時にその限界性をも示していく責任が出てくるのです。その意味では、一連のキミ子氏の発言は研究者としてやはり、一面的で、無責任な感が否めないでしょう。

以上では、キミ子方式の色彩面と形態面での指導のあり方について考えてきました。ここで、もう一つ研究者としてのキミ子氏の態度で気になることがあります。それはこの一連の方法がキミ子氏の全くのオリジナルな指導であるかの如く述べられていることです。例えば、キミ子氏の著作の扉にある紹介文¹⁵⁾でキミ子氏の業績紹介にかかわって次のような言葉がよく見受けられます。「美術教育のまったく新しい理論、指導法キミ子方式を提唱(傍点・筆者)」。これはしかし、例えば形態面の指導では近いところでは、東山明氏らの焦点画法の考え方¹⁶⁾が同質の観点でありますし、B・エドワーズの研究成果¹⁷⁾も関連し

ます。又、色彩面についての考え方で明治初期の教科書¹⁸⁾にすでに掲載されていますし、栗岡英之助氏の『美術教育の基礎』¹⁹⁾のなかでも詳細に論じられています。たとえ、これらの成果を知らずしてキミ子方式が考えられたとしても、いや、そうだとすればなおさら、これまでの先行研究を無視するかのごとく「美術教育のまったく新しい理論・指導法」などという無責任な表現は憚るべきでしょう。

この従来美術教育研究の成果を不遜に扱う発言は、先にとりあげた三番目の点にも明確に現れています。まず、「素朴な心だけで絵を描かせたら、ほとんどの人は絵が嫌いになる」という点。本当にそうなのでしょか。この「素朴な心」の意味を明確に示されないと確かかなことが言えないにせよ、筆者はこの素朴な心こそが、造形表現において最も重視されなくてはならないものと考えます。さらに、「(それは)美術教育の歴史がそれを証明している」のだと言われます。ここでいう美術教育の歴史とは一体何を指しているのか、また、その中で何が証明されたというのでしょうか。残念ながらこの文脈では何も示されていません。つまり、ここでは、何も「証明されていない」のです。

まだ、あります。さらに、この文脈から従来の美術教育の欠点を克服するのが他ならぬキミ子方式だということさえ読み取れます。仮にそうだとするならばこれまでの美術教育研究の成果と関わらせつつ、キミ子方式の全体像を皆に分かるような形で明らかにする必要があります。それが、現在、研究者として位置されているキミ子氏の責務であるでしょう。

Ⅳ おわりに

以上、キミ子方式について考えるところを述べてきました。この段階にいたって最後に述べておきたいのは、単にキミ子方式の是非のみならず、それを採用しようとする教師側の主体性の問題です。キミ子方式は一見、手軽に子どもたちに多くの満足感と描くことへの自信を与えることが出来るように思われます。このような手軽さを求めることが現代社会の一般的な風潮とも言えます。しかし、先にも述べたようにこの一連の方式は現在のところ、子どもの人格形成と深く関わったところでの方法論というよりは、その場で速効性のある一時的な処方箋というレベルにとどまっているという認識が必要でしょう。そ

の意味では私たちはその方式の盲信的で無批判的な需要がもたらす子どもたちへの影響を常に考えておかななくてはなりません。確かに、キミ子氏が様々の絵の描き方を「教え」続けることで、「本物らしい」絵は描き続けられるかもしれませんが。しかし、その方法が踏襲される限り、子どもたちは<キミ子方式>という画一的なものの見方・考え方をして価値観から離れることはありません。それは、「キミ子方式」、もっと端的に言うなら「キミ子氏自身」がいなくなれば途端にどのように描いて見て、考えていいのかわからなくなるという性質のもので。また、それとは異なる表現への要求、疑問が芽ばえた時、さらに、その指導から離れた時、その子どもたちは、本当に自分の目で心で頭脳で主体的な表現活動を展開していけるのか、また、本当にそのような力が蓄積されるかどうかを問うてみなければならぬでしょう。

氾濫する、技術指導論の渦の中で、無批判的な需要に陥ることのない確かな判断力と主体性を持ちつづけること、それが今、最も必要とされているのではないのでしょうか。

〔註〕

- 1) 「たのしい授業」仮説社、1985、2月号(№23)、p.12~20.
- 2) 詳しくは、松本キミ子著『教室のさびしい貴族たち』仮説社、1990(初版1984)を参照されたい。引用は p.17~18より。
- 3) 前掲書、p.46~51参照。
- 4) 松本キミ子著；『絵を描くっていうことは』仮説社、1989、p.181.
- 5) 東山明著；『美術教育と人間形成』創元社、1986、p.166参照。
- 6) 「子どもと美術」あゆみ出版、1989(№18) p.16~20参照。また、上中氏のこの実践は拙稿「美術教育における“子どもの主体的表現”に関する研究」兵庫女子短期大学研究集録23集(1990年)に記載しているので同時に参照されたい。
- 7) 上昭二、大勝恵一郎共著；『美術教育の構造』ダヴィッド社、1971(初版1967) p.227~228参照。
- 8) 前掲書『絵を描くっていうことは』p.24.
- 9) 同書、p.67.
- 10) 同書、p.181.
- 11) 吉本均；「何のための法則化なのか」現代教育科学、明治図書、1986、4月号(№

353) p.9.

- 12) 同書、p.10.
- 13) 前掲「たのしい授業」p.17.
- 14) 同書、p.23.
- 15) たとえば、前掲書『絵を描くっていうことは』での紹介文を参考にされたい。
- 16) 東山明；「子どもの観察画の指導の一考案」神戸大学教育学部研究集録(61集)1979.
- 17) B・エドワーズ著 北村孝一訳；『脳の右側で描け』マール社、1981参照(原書は“DRAWING ON THE RIGHT SIDE OF THE BRAIN”として1979年に出版)。
- 18) たとえば『小学色図問答』明治8年では、すでに赤・黄・青の三色を原色とし、合色の出し方を述べています。
- 19) 本書は、明治図書より、1970年に出版された。ここでは、三原色法の指導について詳細に論じられている(p.90~117参照)。なお、この論文の初出は1964年にさかのぼる。

〔参考文献〕

- 松本キミ子・堀江晴美共著；『絵のかけない子は私の教師』仮説社、1982。
 松本キミ子・堀江晴美著；『三原色の絵具箱』なるぶ出版、1991(初版1982)。
 松本キミ子著；『宇宙のものみんな描いちゃおう』太郎次郎社、1987。
 松本キミ子著；『絵の授業のための認識論』美術の授業研究会編、1982。

追記：本小論は「子どもと美術」あゆみ出版、1991年(№.28)において発表した論文をもとに若干の加筆・修整を加えたものである。建邦社編集部依頼でここに再論する次第である。