

美術の実技教育に関する一考察

池 田 嘉 人

A Study of Practical Art Education

Yoshito IKEDA

要 旨

絵画やデッサンをはじめとする平面表現における基礎実技教育は、大きく以下の二方向において進められていると考えられる。一つは対象（モチーフ）の再現描写を目的とする西洋美術伝統技法に基づく取り組みであり、もう一つは相互学習や認知的知覚的な「気づき」をもたらす取り組みである。前者は日本近代の黎明期に端を発しその教育内容は現在まで脈々と受け継がれており、今なお基礎造形力形成には欠かせないものとなっている。また後者は技術習得教育の批判的・補完的な形で広がり、教育機関は基より広く一般に地域や美術館など様々な場で展開されている。教育現場では、これら二方向を時に一方だけ、時に併用、内包させながら展開していると言える。本稿は西洋美術教育の成り立ちを概観した後、筆者がデッサンの授業で展開した「ドローイング演習」の課題と成果の報告を通して、大学における平面表現の基礎実技教育について考察する。

キーワード：美術教育、アクティブ・ラーニング、ドローイング

I. はじめに

日本の西洋美術教育は1861年（文久元年）の「蕃書調所」に画学局が開設されたことに始まる。「蕃書調所」は「洋書調所」、「開成所」と改称し幕府の崩壊とともに廃止されるが、その後1876年（明治九年）明治政府は殖産興業の一環として工部省に工部美術学校を設立。設置された学科は「画学科」、「彫刻科」の二科であり「画学科」をアントニオ・フォンタネージ（A. Fontanesi 1818～1882）、「彫刻科」をヴィンチェンツォ・ラゲーザ（V. Ragusa 1841～1927）が「お雇い外国人」として雇用された。工部美術学校は1883年（明治16年）に廃止されるが、1885年（明治18年）図画取調掛が設立され、1889年（明治22年）に東京美術学校が開校された。開校当時に設置された科は、絵画科（日本画）、美術工芸科（金工、膝工）、彫刻科（木彫）であり、日本の伝統美術教育を中心とした構成となっていたため、本格的な西洋美術教育が始まったのは1896年（明治29年）に西洋画科が設置されて以降と考えられる。

紆余曲折があったものの、工部美術学校設立以来美術教育は、西洋の伝統的技法の修得が少なくとも美術系教育研究機関での平面表現領域における基礎教育、或いはその前段階となる入学試験において前提となったと言える。そのことは、現在でも多くの美術系教育研究機関が入学試験

において静物や石膏像、人体、風景などのデッサンや彫塑を出題し、対象の再現性を評価軸の一つとしていることから分かる。¹

そうした技術習得は絵画、彫刻領域に限らず、デザインや工芸など他の領域においても基礎力形成に欠かせないものとしてあるが、同時に現在の美術教育では技術力の有無に関わらず、感性的経験による創造力育成、また他者との協働作業を通じた社会的能力やコミュニケーション力の向上といった取り組みも同様に必要になっていると言えよう。このことは、美大や美術系の専門部署が設置されている大学をはじめ、デッサンや彫塑といった実技授業があるその他の多くの教育研究機関においても同様であろう。以下に報告するドローイング演習は、技術習得を内包しつつもより知的・感性的な経験によって学生の能動性と創作意欲を刺激し、社会的能力の向上も視野に入れ取り組んだ実践例である。

Ⅱ. ドローイング演習

これまで筆者が担当したデッサンの授業は、何れも対象（モチーフ）の陰影、形態感（量感）、質感、動きなどを具に観察し自然な空間を平面上に描写する基礎技術の習得を主な目的としたものであるが、同時に技術指導だけでは補うことが難しい能動的な「気づき」や協働制作を通じた社会的能力の育成を図る課題として「ドローイング演習」を組み込んできた。そこでは、技術的な達成度や実技経験値の有無を重要視しないこととした。実技を通して能動性を促すという意味では、昨今教育現場で注目されている「アクティブ・ラーニング」と重なるところが多い。2012年の中央教育審議会答申の中で「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。」と提言されている。専門知識を教授する受動的学修から学生主体となる能動的学習への質的転換である。しかしデッサンや彫塑といった実技授業はそもそも実技を中心とした授業展開であり、アクティブ・ラーニングの要素は多分に含まれているため、その能動的学修の成果を出し易いはずであるが、従来型の技術習得を目的とした指導内容だけでは「主体的に考える力を持った人材」育成において受動的である言えよう。ドローイング演習では、そうした技術習得・指導だけでは補うことが難しい能動性や社会的能力の育成を図るため、使い慣れない感覚を刺激し、意思表示と運動の（不）連続性についての「気づき」を促す課題や、自身の解釈・想像の恣意性やコミュニケーション力を他者との協働作業を通して相対化させる課題などを展開した。授業の最後には全員の作品を並べて講評し、他者との関係の中で自己（作品）の対象化も図った。補足しておく、全員ではないが受講生の殆どが専門的な美術教育を受けていない未経験者である。

¹ 『2015美術系大学入試資料集』河合塾美術研究所, 2014.

課題1)『様々な描法で自分の手を描く』

支持体：M4スケッチブック

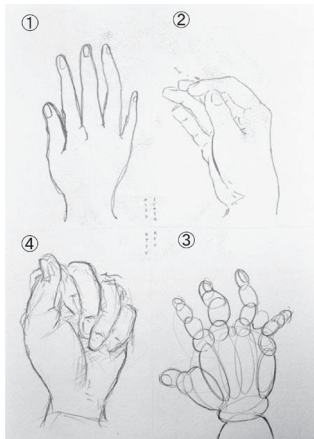
描画材：鉛筆（HB～4B）

時間：各10分、合計40分+講評

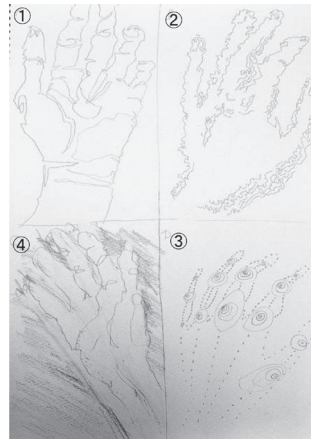
以下4種類の描法で描く。

- ①一筆書きで描く。
- ②線を交わらせないで描く。
- ③丸だけを使って描く。
- ④利き手ではない方で描く。

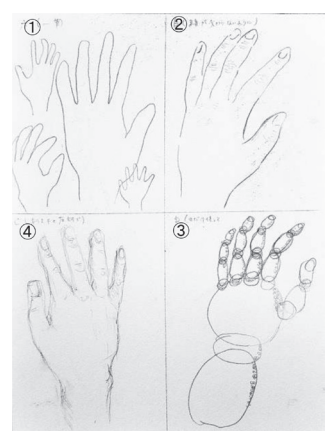
条件：支持体を4分割し、各枠内に描く。手のポーズは全て同じでもよいし異なってもよい。



学生作品1



学生作品2



学生作品3

※作品上の番号は便宜上付与した。

①が終わったら②の描法を発表するというように、それぞれ終わった後に簡単なデモンストレーションを見せながら具体的な指示は出した。課題でのねらいは、あえて描きにくい描法を採用し、技術を限定することで実技経験値の差をフラットにし、出来る限りゼロベースで学生が感性を引き出せるよう試みた。最初は戸惑いながらもその難しさを楽しむことのできる学生も散見できたが、多くは最後まで苦戦していたようである。学生作品1～3は何れも左上から時計回りに①～④を描いている。

学生作品1を見てみるとどの描法も丁寧な筆の運びをしており、筆圧も注意しながら強弱をつけていることが分かる。③においてはプロポーションが異なっているものの、丸の大きさや縦横の伸縮を描き分けることで筋や骨格を感じさせ、他の描法と比較し活き活きとしたものになっている。

また学生作品2①では、一筆描きによって関節部分の皺などの形態のポイントが選びとられ、経験者によるクロッキー的な簡略化がなされている。初心者にありがちな全て満遍なく描いてしまうということここでは見られない。②では他の多くの学生が短い線を多用していたのに対し、長い一本の線が交わらないよう慎重に描かれユニークな表情を醸し出している。また③で

は、量感や動きは乏しいものの、関節部分の節々に同心円状の丸が描かれ手を描写する際のポイントが強調されていることで、対象の特徴を引き出すことに成功している。

学生作品3においては、①～③に比べ④が際立ってプロポーションがとれている。使いづらい利き手ではない方で描いたため、鉛筆の運びや観察が逆に丁寧になっていることが分かる。

学生作品1～3全てにおいて④は筆圧を調整しにくい分、線の強弱に幅が出ており単純な輪郭処理で終わっていないことも見受けられる。

その他の多くの学生作品においても上述したような結果を見ることができた。技術を限定することで線の運びや形態描写に破綻が生じると予想されたが、逆に観察や筆運びがより丁寧になるほか、対象の描画ポイントが意識され経験者によるクロッキー的表現を見ることができた。部分的ではあるが、技術の不自由さが技術の飛躍に繋がる逆転した現象が起きたと言える。この他の描法として「皺くちゃの紙に描く」や「グラフィイト（極太の鉛筆）を使って描く」など同様に描きにくい方法を別に試みたこともあったが、何れも同様の効果が得られた。

課題2)『モンタージュ作成』

支持体：M4スケッチブック

描画材：鉛筆（HB～4B）

時間：約20分

この課題はモンタージュ作成方法を使ったものである。ここで言うモンタージュとは美術や映画の技法・用語としてのモンタージュではなく、他者から情報を得ながら顔を組み立てる所謂「人相書き」である。1984年～85年におきた「グリコ森永事件」の犯人とされる通称「かい人21面相」のそれは有名である。

課題は筆者があらかじめ特定の人物を決めておき、「1、男性である。」、「2、中肉中背」、「3、目は二重で比較的吊りあがっている」など、その人物の顔がもつ特徴を計10項目発表し順次描いていくという流れで進めた。課題設定の人物は有名無名問わなかったが、後で描き上がった顔との違いが瞬時に分かることや、学生間で意見交換をするときより円滑なコミュニケーションが図れると考え有名なテレビタレントに設定した。またよく知っている顔と前振りしておくことで、参加意欲を増進させるクイズのような効果も含ませた。

課題のねらいは、言葉から受け取るイメージは多様で恣意的であること、また署名性やオリジナリティといった作品の所在についての問題意識を促すことにある。静物であれ石膏像であれ目の前にある対象を描く場合、技術力と観察力が要求される。しかし文字情報として得たものを描く場合、しかもそれが他者からのものであれば通常のデッサンとは異なる回路が使われるはずである。対象が与えられた課題であれば、形態のポイントや質感などに積極的に関与する必要があり、完成イメージも自己省察できる。再現描写などの基礎技術の習得段階では、そうした自己内対話（モノローグ）的な制作を繰り返すことでその向上を図ることが出来るが、完成までの制作プロセスに他者（情報）を介入させることで連想の自由度を上げ技術とイメージの横断的連結の可能性も期待した。

情報は口頭やジェスチャーで補足を加えながら発表したため、少なくとも「言われてみれば似ている」というレベルまでには近づくと予想したが、それぞれが別人のようなイメージとなる学生も多々見られた。無論筆者が提供する情報が必ずしも適当でなかったかもしれないことや、学生個々の経験値の差、描写のクセに依るものもあるとは思われるが、完成後相互に見せ合い意見

交換し講評したことで解釈の恣意性や、署名の所在などの問題意識が芽生えたのではないかと思われる。

課題3)「背中を描く・描かれる」

支持体：M4スケッチブック

描画材：鉛筆（HB～4B）

時間：約40分

カスパー・ダーヴィト・フリードリヒの《窓辺の婦人》(1822年頃)、ヴィルヘルム・ハンマースホイの《背を向けた若い女性のいる室内》(1904年頃)など、西洋絵画には数多くの人物の後ろ姿を描いた作品があるが、こと技術習得を目的とする教育現場では人物を描く際、背面ではなく顔の見える位置から描くことが多い。プロポーションの正面性を規範とする古典的美術観、また顔の表情は同時に作品の印象も決定するため、顔を基準として構図を決定していく造形意識など幾つか理由は考えられるが、多くは美術系大学の受験構造に依るものが大きいであろう。

この課題ではあえて背中を描き、また描いている自分も同時に描かれるというスタイルを採用した。受講生全員で円形に並び隣の人の背に向いて座る。対象との距離が接近しているため少し描きにくくはなるが、その「見えない表情」を背中から汲み取り、また描かれることで自分も対象となる。別課題で友人同士を描き合うということをしたが、グループは2～3人が限度であり、また背中を描く場合一方がモデルに従事しなければならない。そこで採用したのがこの円形型である。

制作過程において、背中の中の形態感（量感）や服の皺や質感の描写など、他のドローイング演習と異なり技術習得を重視したが、モデル学生から受け取った雰囲気やイメージを文字や模様などの表現によって加えてもよいといった遊びの要素も加えることで、技術習得以上に他者への興味関心を促し、今後時間を共有するであろう人達との硬直した関係をより緩やかなものにするのをねらいとした。最後に相互の意見交換を行い、更なるコミュニケーションの充実を図った。



学生作品4



学生作品5



学生作品6

学生作品4は、紙からはみ出している構図から対象との心理的距離感の近さを感じさせる。無地の服に描かれた動きのある植物はモデルとなった学生の快活な人柄をうかがわせる。顔の表情ではなく付加したイメージの表現により対象の内面を汲み取り外化させることが出来たことは高く評価できる。フードの量感がやや不足しているものの、腕と胴が回り込むキワとその周辺は線の密度も増し、僅かな奥行きを感じさせる。髪も左右で濃淡の強弱を施し、画面下部とのバランスに配慮していることが分かる。

学生作品5は身体を左右に分割し、再現描写とイメージ双方を描き分けている。身体と椅子との接点強い筆圧により強調されることで、画面のベクトルは下方に寄っているが、気泡のような模様が浮遊感を醸し出し微妙なバランスの上に成り立っているユニークな作品となっている。わずかな首の傾きが描かれていることで人体の自然な動きも出かかっている。

学生作品6は複雑なフードの皺の再現描写に時間がかかってしまったことで、その他の描写密度が低くなったが、それにより画面全体における粗密のコントラストが生まれ、クロッキー的で力強い作品となっている。またよく見ないと認識できないが、おそらくイニシャルであろう後頭部のMが、抽象的記号と具象的図像の対比も作りこの作品のポイントとなっている。

人物画はプロポーシオンや自然な動きなど、経験値の差が作品に反映されるが、対象との物理的な距離が接近していたこともあり、部分描写に注力されその差は殆ど見られなかった。また短時間ながら制作後の解放感を見る限り、それぞれ自分も描写対象となることで一定の緊張感を保つことができ、制作意欲と集中力の持続にも繋がったのではと考えられる。

Ⅲ. 今後の課題

ドロ잉演習は能動性や気づきを促す一試行であり、技術習得を主目的とするものではないが、無論それが直ちに明治期より続く西洋美術の技術教育を否定するものではない。他の多くの実技授業がそうであるように技術教育が底流にあり内包されている以上、これら二つは不可分なものであるからである。「アクティブ・ラーニング」の提言により、そもそも能動性を包含していた実技教育においても再構築の必要性が迫られている。そうした中、2019年の4月、武蔵野美術大学が造形構想学部及び大学院造形構想研究科を開設する。「総合的な人間形成としての造形教育と現代社会に対する広範な知識の教授を通じて、美術・デザイン領域のみならず、広く社会問題の解決や新たな人類価値の創出を行いうる柔軟な発想や構想力を有する人材、すなわち創造的思考をもって社会的イノベーションに寄与する人材を養成する。²」と教育理念で謳われており、専門知識・技術だけに依らない広い視野をもった人材を募集するため、美術大学としては異例だが入学試験で実技を実施しないこととしている。今後少子化が加速することで、他の多くの美術やデザインの専門教育機関、部署においても、実技未経験者を受け入れる方向性は拡大されていくと予想される。創造的思考力に加え社会に寄与できる人材育成の実現において、身体と知覚を駆使する技術習得の過程で感性的・認知的な領域を刺激し双方を緩やかに往還する取り組みが益々必要となってくるであろう。

²武蔵野美術大学造形構想学部・大学院造形構想研究科HP

参 考 文 献

- 荒木慎也、『石膏デッサンの100年 石膏像から学ぶ美術教育史』,アートダイバー, 2018
小沢剛・塚本由晴,『建築文化シナジー 線の演習 建築学生のための美術入門』,彰国社,2012
佐藤道信,『〈日本美術〉誕生:近代日本の「ことば」と戦略』,講談社, 1996
高橋陽一編,『造形ワークショップ入門』,武蔵野美術大学出版局, 2015
橋本泰幸,『ジャポニズムと日米の美術教育 濃淡の軌跡』,建帛社, 2001
『2015美術系大学入試資料集』,河合塾美術研究所, 2014

[2018. 9. 27 受理]

コントリビューター: 染岡 慎一 教授 (造形デザイン学科)

