

筆者は以前に『小学校学習指導要領解説 図画工作編』の書評（東北芸術文化学会誌『芸術文化第13号』所収）で、20年度版要領において構造的な矛盾が目立つと総括した。類書である本書は美術教育思想の伝統につながることで理論的に安定し、それに匹敵するような問題点が見あたらない。かくてマイナス的な緊張感にさいなまれて読むこともなく、論理的に大筋で破綻せず前者より優れていると評価できよう。

しかしこれも両者を比較検討するという局面から判断した結果である。現代日本における美術教育研究のレベルから見て、本書はいくつか学術上の不備や疑問点をはらむとともに、現代における教育観という観点から言って、首をかしげたくするような考え方も一部に認められる。

本書評ではそうした理論的状况を熟慮した末に、批評の枠組みとして「1. 一定の評価を与えられる内容」「2. 概念の混同」「3. 論理的に不備や疑問を感じる点」「4. 時代性を反映しない教育観及び工芸教育論」という四つの項目を設定する。それが実りある切り口となることを願って、この四観点から本書の中身を論評しようと思う。

1. 一定の評価を与えられる内容

1) 美的作用による人間形成の確認

表現活動で「自己を確認したり、新たな自分を発見したりする(17頁)」。このフレーズでは作品に自分のあり方が写し出され、それをじっと見つめて新たな自己として統合するような、造形活動が想定されている。いわば美的作用による自己刷新及び現状批判的機能が謳われている。美術教育の根本的な意義は自覚されていると言えよう。

「『...心の世界』とは、未来に向けてこうなりたい、こんな世界があったら楽しいという願いやあこがれ、見たことや体験したことなどから思い浮かべた世界、自己の心を見つめて考えたこと、喜び、怒り、悲しみ、悩みなどの世界のことである(54頁)」。

ここでは心の世界というものを理論的に反省せず実践思想的に捉えているが、それが本書における論述の特徴となっている。それはとにかく「心の世界」が発想の源となるべきだ、という考え方に立つ。

「夢や想像などを基に発想する場合には、過去の自分の体験を思い起こしたり、夢ある生活像や社会像を想像したりしながら、独創的で生活に役立ち、面白さや遊び心を大切にしたいものを目指して発想することも大切である(60頁)」と語る。この世で自分が一体何者であるのか(アイデンティティ)、また精神と生活において自分はどうかありたいのか。そうした思いや願いから主題を発想すべき、との見解と捉えられる。

何か重要な目標や対象に強く憧れているという状態、すなわちロマン性が強く動いている人間ほど元気があり、生き生きしているものである。こうした思いが造形化さ

れ画面に直観として与えられることで、それが刷新された自己として統合される。かくて生徒は日頃の閉塞感を脱し、輝かしさに欠けるつまらない日常ではなく、手応えを感じる日常をおくれるようになるのである。ここに美的作用による人間形成の論理が認められるのである。

2) 感性の育成と知性

「感性は、生まれながらの資質だけではなく、成長過程における様々な刺激や事象の体験や経験を通して、社会的な価値や、ものの見方、感じ方に触れ、相乗的にはぐくまれていく(34頁)」という。その命題の背後には、第一に感性教育が美術科の目標とされながらも、当教科の枠内でのみで達成されるものではないという認識、第二に理論的に自覚されないまでも生育歴や教養、社会的体験で培われたより高い内面的なものが流れ出て、感性に調和をもたらすという知見が認められる。

「感性と知性を働かせて心豊かな生活を築いていこうとする(50頁)」。この文言からは感性と知性のいずれにも偏ることのない、造形表現こそが精神と生活を充実させるという理が窺われる。かつて民間美術教育団体「新しい絵の会」は絵画学習の中で知性的理性的な認識の重要性を強調していた。それに対して久保貞次郎は創造の原動力は知性や理性ではなく、心の底から燃え上がる美的感性であると主張し、芸術の創作過程で感性の優位性を明確にした。

本書はいずれにも偏っていない中立の立場を採っていることが示唆される。美術教育の歴史から理論と実践のあり方を学んでいる点で、それには一定の評価が与えられるべきだと思われる。

3) 鑑賞教育論

「言葉を使って他者と意見を交流することにより、自分一人では気付かなかった価値などに気付くことができるようになる(24頁)」。これは言葉の活用によって、作品のよさを指摘する活動のあり方と効果を言い表している。その背後には、理論的に自覚されないまでも、次のような理があるはずだ。それは第一に、言語の本質は話し手が聞き手に意味を伝達することであり、第二に意味や価値をつくりだすのが言葉そのものである、という論理である。

「言葉によって学習を深めることは重要である(46頁)」。この命題にあっては、言葉には対象を分類し秩序づけカテゴリー化する働きがあり、物事や関係が言葉によって概念化される、という原理が背景に潜められている。「自分の言葉で説明し合うことが効果的である(46頁)」。このくだりは、ある鑑賞内容について正確性をもって認識、すなわち対象化し客観化しようとするならば、少なくともその事象を一つの言葉にしようと努力しなければならない事情、またそうすることによる教育成果を示唆している。

鑑賞活動では「作者の心情や考えなど感じ取り味わう(6頁)」「よさや美しさなどを味わう(63頁)」ということが趣旨とされた。鑑賞の端緒となるのは、その文言から分

かるように感性の働きによって作品の意味や、心情を感受することに他ならない。また「鑑賞で育てる能力の一つとして、柔軟で鋭敏な感受性や美的判断力がある」（25頁）と述べる。感受行為の後に、その中身の評価として価値判断がなされる。それは表現効果や作品のインパクトを序列化する能力であり、解釈力とともに評価能力の一部を形づくっている。それでは「解釈」について、本書ではどのように考えられているのだろうか。

鑑賞の中で「『どのようなところからそう感じたのか』などの根拠を明らかにしていく（47頁）」、また「作者の表現を形や色彩、技法などと主題の関係についても根拠をもって理解し（65頁）」、と説明されている。これはアメリカの鑑賞教育論における「解釈」概念を言い表している。解釈は必然的に言語を手段とする。解釈力とはそう感じた理由を表現方法の中に突き止める理性的な能力、表現方法的価値を理性的に発見する能力の謂いで、判断力とともに評価能力を形成するのである。

以上鑑賞教育を論じている箇所では、日常用語から距離をとった専門用語があまり用いられておらず、概念的把握とその論理化においてやや心許ない点も認められる。しかし、本書全体の中では他の部分に比べて論述にまとまり感があり、一定の説得力も備えているのは確かである。

4) 造形要素としての材料論

「材料のもつ地肌の特徴や材質感、人間の感情を大きく左右する。粗い、硬い、なめらか、柔らか、しなやか、冷たい、温かい、重い、軽いなど、人間の感覚や感情に強く働きかける視覚的な特性がある（27頁）」。材料は日本の学習指導要領で形や線、色などギリシャ・ローマ以来の伝統的な造形要素以外の、新たなものとして付け加えられ認定されてきたが、その根拠が本書で明確に述べられている。

他方、『小学校学習指導要領解説 図画工作編』では、疑いの余地もないかのように材料が造形要素の中に組み込まれているが、理由については一切触れられず、理論化から眼を背けようとしている。「材料」論をめぐっては、本書の方が理論的に充実している点で評価されよう。

2. 概念の混同

1) 「技術」と「技法」

「形や色彩、材料や光などの性質や感情を理解しながら、材料や用具の特性を考え意図的・効果的に生かして表現できることを目指している（21頁）」。「水彩絵の具をはじめとする様々な材料や用具などの特質についての理解やそれを生かす技能などを基盤として（32頁）」。これらの文言から形や線、色、材質感をもたらす材料など造形要素と、具体的質量として存在する材料やそれを扱う用具とに分けている点は達観であろう。端的に言えば、前者は手でつかむことができないが、後者はそれができるといふ違いが認められる。

しかしそれを前提としてさらに形や線、色など造形要素の効果的な活用法としての

表現技術と、粘土や絵の具などの実在とそれに固有な用具の効果的活用法としての表現技法とに、分けて考えようとしなかった点が惜まれる。前者はあらゆる表現技法を根本的に基礎づけているが、後者は材料と用具の違いによってそれぞれシステム化される性格のものである。システムとは一つの組織化された全体、もしくはいくつかの秩序からなる諸部分の統合体という意味である。

中学生時代の3年間に一定の教育効果が目指される限り、教育実践を理論的に方向付ける本書では、両者の違いと関係にまで言及すべきであったと思われる。そうすれば本書が、たとえば絵画領域で技法として主に水彩と木版に絞り込み、両者においてあらゆる技法に通底する表現技術を習得させようとしている理由も、説明することができるだろう。

2) 「感性」と「造形感覚」

「表現や鑑賞の学習の基盤となる感性や造形感覚(26頁)」「形や色彩などに対する感性や造形感覚(26頁)」と記されているなど、本書では「感性」と「造形感覚」が区別されていない。しかし感性は、作品の意味や心情など概念的なものを感じ取れる能力であり、造形感覚とは形や線、色に対する知覚である。元来、感覚はもの(事物)を知覚するレベルであるが、感性は意味を感受する次元にあり、その違いは極めて大きいはずである。

3) 「表現方法」と「表現技法」

「表現方法や表現技法について追求する(51頁)」との文言があり、「表現方法」と「表現技法」が区別されていない事態が窺われる。表現方法とは、モチーフ・情景の選定及び性格づけなど表現内容面と、描写・彩色法、構図法、空間構成法などの表現形式面をめぐる操作法としての表現「技術」を指すとともに、さらに表現「技法」をも含めた概念である。

ここで表現「技法」とはアクリル技法や版画技法など、各種材料とそれに不可欠な用具に対する科学技術的知見を踏まえてシステム化された、効果的な活用法を謂う。中学生時代という一定期間内で教育効果が求められる限り、教育実践に際して両者は概念的に区別され、題材ごとにいずれに重点を置いて指導すべきかが、熟慮されなければならないであろう。

4) 「構想を練る」

「感じたことや思いなど、主題とまではいえないものも構想を練るときの対象としていることを示している(19頁)」。ここで構想の対象は感じたことや思いも含まれると述べている。しかし「構想を練る」の対象は本来的に表現方法ではなからうか。構想を練る段階ではすでに発想を終え、イメージ・スケッチをする中で表現方法のあり方が、手を多様に働かせながら創意・工夫されるのである。発想の段階に、いつまでも留まらせていると実際の活動が行われなから、生徒は睡魔に襲われかねない。

とにかく感じたことや思いは発想内容に相当する。その点で理解に苦しむ箇所である。

本書で、「主題を基に考えをまとめる構成的な側面からの構想と、材料や技法などの表現方法からの構想がある(56頁)」との考え方が打ち出されている。「構成的な側面からの構想」とは一体何を意味しているのか、それを本書から容易に読み取ることができない。明確な文章表現を心がけてほしいものだ。とはいえしかしそれは表現活動の実際を眺むことによって、モチーフ・情景の選定及び性格づけ、描写・彩色法、構図法、空間構成法など表現技術面における構想である、とようやく押し量れるのである。

また「材料や技法などの表現方法からの構想」は、水彩技法やコラージュ技法など表現技法面における構想に相当するのであろう。こうした解釈をわざわざしなくても読者が納得できるように、概念を明確にしながら論理を展開していただきたい。

5) 「創造的な技能」

「創造的な技能とは、自らが発想や構想をしたことを基に表し方を創意工夫し、創造的に作品をつくりあげていく際に働く資質や能力である(21頁)」。「実際に材料や用具を使って制作する創造的な技能(14頁)」。これらの説明から創造的な技能とは、第一に諸種の表現方法について構想を練るイメージ・スケッチの過程、第二に実制作の段階に入って作品を完成に導く過程で働く非凡な能力と見なしてよい。創造的な技能をめぐって、概念を分節化し秩序づけてほしいものだ。

6) 「創造的な構成」

「創造的な構成」について本書は、「対象の形や色彩を全体と部分との関係で見ることや、色の面積や変化の様子などをとらえるなどして創造的な構成を考える」(36頁)。

「創造的な構成」を説明する箇所に「視点の工夫や形の線の強弱、直線や曲線などを工夫したり形を縮小や拡大したりするなど表現してみたい構成を試み(56頁)」とある。また「中心となるものや表す形や色彩などを整理し、単純化したり省略したり強調したりして創造的な構成を考える(55頁)」と多様に述べている。

元来、構成とは形や線、色などの造形要素を美的秩序にしたがって形づくることの謂いである。「創造的な構成」とはそれがとくに創造的なあり方をする場合を指すのだろう。上記引用文では、「構成」のあり方がデザインや工芸などの応用美術ではなく、すべて絵や彫刻などの純粋美術の文脈で語られているのだから、その特質を押し量るならば、画面構成(構図)法や空間構成法との関わりが深いものと思われる。

本書では、二次元における操作である「全体と部分の関係」「面積や変化の様子を把握する」が語られているから、「創造的な構成」は画面構成(構図)法に近い。また三次元・奥行きにおける操作として「対象との角度や距離の効果の工夫」「形の縮小や拡大の工夫」が云々されているから、「創造的な構成」は空間構成法に近似していると見なされる。

さらに「創造的な構成」は「単純化したり省略したり強調したり」する活動である、との説明が付け加えられる。それは具体像から形や線、色を自立させ、それらの関係や配分を操作する平面構成法であり、上記二意味とは異なった第三のそれである。こうした見解をも併せて示すことによって、「創造的な構成」の意味が全部で三つに分けられたことになる。

これほど意味が多様になってしまうならば、それを解きほぐすべくたとえば創造的な「画面」構成、創造的な「空間」構成、創造的な「平面」構成というふうに、別個に名称を与えなければならないであろう。そうしなければ事態を解明するどころか、読者を混乱させてしまうだけである。

3. 論理的に不備や疑問を感じる点

1) 題材論なき主題表現論

「対象を見つめ感じ取ったことや考えたこと、心の世界などから主題を生み出し(13頁)」とある。ここで「対象を見つめ感じ取ったこと」とは視覚世界を秩序づけ区分し、視覚的に感じ取ったことという意味である。そこに現れる形象に意味や概念の分節が編み込まれているため、視覚化は言葉による秩序づけによるところが大きい。

このように美的直観には意識されない形で知(概念)が潜在しているのである。ちなみに知性とは物事を理解し判断する能力とともに、生(価値を求める営みとしての生きること)や世界との関係の意味を切り開く、知的能力の謂いである。かくて「対象を見つめ感じ取ったこと」は知性的題材を形づくる範疇に位置づけられよう。

続いて「考えること」とは価値の拡がりを作り上げていく事態であり、「心」とは知・情・意の働きの総体を意味する。だから本書に記された「考えたこと、心の世界」は言うまでもなく言葉に媒介された知性的な事象である。「自己の内面や社会の諸相などを深く見つめ感じ取ったこと、考えたこと、夢、想像や感情など心の世界などを基に発想や構想をする(53頁)」。これらの文言は、中学校美術科で基本的に想定される題材の範疇が本書執筆者によって、以下のように考えられたことを示していよう。それは主要な題材が知性に裏付けられた領域に位置していることである。

しかし本書には「材料を見たり触ったりしているときに感じたことや浮かんだイメージなどを基に構成を工夫し」(36頁)という論述が他方にある。このくだりには非具象的非再現的な題材としての性格に光が当てられている。それは五感の織り込まれた感情世界を舞台として、個人的主観的な形象を扱う美術教育の事例として考えられる。美術教育の知性的なあり方ばかりでなく、自分だけに語りかける非知性的なあり方も題材として、傍流に想定されていることが窺われる。

非知性的美術教育とは「滲みと遊ぶ」や「線のたいそう、色のおい」など分かりにくい形象を中身とする題材に導かれる。そこに現れる形象は混沌とし、意味や概念が編み込まれず非言語性を特徴とする。制作の心理では大人も子ども「こうあるべき」から解放される。だから作者は安心して造形活動ができ、失敗と見なされる部分が現れにくい。筆者が「非知性的」と命名したのは、第一にそこでは媒体性(視覚的共通

言語性)が希薄であり、第二に言葉に導かれた形で思考と感情の共通世界が目指されていない。このような理由からに他ならない。

もし本書が題材を知性的性格のものと非知性的なそれを各々概念規定し、両者の関係を論理化したならば、主題表現論の端緒としての題材論的な自覚が、ある面でなされたことになる。それは学術的成果として遇されるに違いない。題材論とは主題表現の前提としての題材のあり方、すなわち題材の類型や効果的な題材設定及び配列法など、その原理と機能をめぐる理論に他ならない。

「生徒が題材を自分のものとして受け止め、主題を考えやすくする配慮が必要である(35頁)」。このくだりは三人称ではなく一人称としての表現の方が、生徒にとってより有効な題材となることの提案である。「生徒の資質や学習経験などを踏まえ、題材の設定をすることが必要である(36頁)」。この文言は題材設定のための条件に関する記述として捉えられよう。

同様に題材を「発想や構想に関する項目」と「創造的な技能に関する項目」に分ける設定法(6頁)が提案されている。それは趣旨の異なる教育目的を実現するのにふさわしい、効果的な題材設定及び配列法を可能にさせるであろう。これらは本書の中で、題材論的な内容に触れている箇所として、希少価値を帯びる。しかしその論述は依然として断片的であって、統一的な理解はなされておらず、題材論のレベルにまで到達しているとは言い難いのである。

2) 表現と鑑賞の相乗効果という大味な仮説

本書は「表現と鑑賞の活動は相互に関係し合っており、関連を図りながら指導することが大切である。作品のよさや美しさに感動するとき、自分も描いてみたい、つくってみたいという表現意欲が湧き起こることが少なくない。また、試行錯誤を繰り返して表現活動を進める中で、自ら表現する作品と関連ある美術作品などを鑑賞するとき、今まで漠然としていた作者の表現意図と表現方法のかかわりなどが鮮明に見えてきて自分の表現に生かせるヒントを得ることもある。つまり、鑑賞することで表現が、表現することで鑑賞がよりよいものになっていくことも多くあることから、表現と関連を図り指導することは大切である(24頁)」と述べる。

ここでは「表現と鑑賞の相互スパイラル運動効果」が謳われている。ただしその実質は両者を関連づけると効果があるに違いない、という初歩的な仮説が概念思想的ではなく、実践思想的に綴られている。年次計画や年間指導計画で、表現題材と鑑賞題材をめぐってそれぞれの分量をいかにばかりにし、配列法をどのようにすると効果的かなど、より構造化された方法論的仮説の提案は遺憾ながらなされていない。

3) 「表現主義的描法」と「写生的描法」及び後者による複合画像法

「題材名『 　な校舎を描こう』と工夫するなどにより、『どっしりとした校舎を描きたい』、『明るい感じの校舎を描きたい』、『夢の詰まった幻想的な校舎を描きたい』など、生徒自らが自分の表したい主題を生み出すように指導することが大切で

ある（18頁）」。

「題材名を『ショパンの手をつくろう』とし、導入段階で『あのようなピアノの演奏をするショパンはどんな手をしているのだろうか』と生徒に問いかける。生徒は『力強い、繊細』など、ショパンの手について各自のイメージを自然に膨らませて、自分が表したい主題を生み出しやすくなる（35頁）」。こう述べているが、「表現主義的描法」と「写生的描法」の違いが自覚されていない。こうした指導法は生徒に偏頗な先入観を植え付けることになる。

また「『この木の葉は手に見える』『どこか懐かしさを感じる』など対象をイメージで直感的にとらえることもある（28頁）」とも語っている。しかし観察画や写生画など再現的具象的題材の場合、見立て行為及び感情移入的なバイアスをかけて情緒的、夢想的、情動的なイメージに走るのではなく、少なくとも中学校段階では現実的なものを土台とした、イメージに徹するべきだと思われる。

写生画ではミーメシス（模倣）を行うことによって、外貌の背後にあるいっそう価値のある本性や本質がわれわれの前に呈示される。その最終目標は見かけの再現を通して、いわばアイデア（芸術的観念）を現前化することにある。こうギリシャ・ローマ以来、言い伝えられてきた。ミーメシス論は現代における実効性はともかくとして、美術文化として尊重されなければならぬ。

「自画像の制作においては、鏡を見て表面的に形や色彩をとらえるだけでなく、自分自身の気持ちや心の中を見つめることで、より深く自己を理解し、自分の感情やものの考え方、価値観に改めて気付くことができる（54頁）」。この言い方にも疑問を感じる。

「明るい、どっしりとした、力強い、繊細」など五感の織り込まれた感情世界レベルにおける表現が特別に課題とされた場合、そこでは内側の世界に密着した視点を働かせることで、なお写生の方法でも十分に対応できる。形や線、色の主体化（感情移入）は意識の自己表出もしくは内側の優先によって可能になる。大胆な描きっぷりのよさを心がけたり、具体像から形や線、色を解放させようとしたりするなど、いわば表現主義的手法を採用すれば達成されるのである。

しかし「自分の感情やものの考え方」「夢の詰まった幻想的な校舎」など思想やそれに伴う内面的な感情性の美術的洞察及び造形表現は、写生的描法や表現主義的描法による単一画像では対応しきれないものではないであろう。

事象の変化を造形表現したり、自己世界を造形的に意味づけたりするためには写生画像の多重化が必然的に求められる。そうした造形的な試みは空間構成法を自由に採用できる、想像画方式に託すことが妥当と思われる。

4) 情操教育論をめぐって

「情操とは、美しいものや優れたものに接して感動する、情感豊かな心がいい（9頁）」。「美術科では、美しいものやよりよいものにあこがれ、それを求め続けようとする豊かな心の働きに重点を置いている（9頁）」。この定義は一読して納得でき

る。しかしそれを育成するための方法を論じている箇所に対しては、疑問を感じざるをえない。

その説明を見てみると、「情操を養うために、表現活動においては、自然や対象を深く観察し、よさや美しさなどの感じ取ったことや、自らの心の中を見つめそこから湧出した感情や夢などを、自分の表したい感じや気持ちを大切に描いたり、他者の立場に立って使いやすく美しいものをつくったりするなど、思いを巡らせながら創造的に学習を進めることが重要である（10頁）」。

こう述べているが、方法論として隔靴搔痒の感を深くし、空虚にも空回りしているかのようだ。それはとにかく一方の表現活動では、造形方法面で創意工夫させて表現効果を追求させたり、他方の鑑賞活動では、作品のインパクトを序列化させたりする活動が、情操を育成するのではなかろうか。情操教育の基本とは、「こうあるべき」を確実に追求させることに他ならない。「こうあるべき」の基準、ルールが自分の中に存在していない限り、人間は生き生きとした現実感を失っていくに違いない。

4. 時代性を反映しない教育観及び工芸教育論

まず「自己肯定感」（7、82頁）という言葉が使われているが、はたして学校における美術教育にふさわしいものか、戸惑いを感じる。それを使うことで美術教育の本来的な営みではなく、むしろ芸術療法的局面に光が当てられてしまうのではなかろうか。

教養の本質とは疎外を前提とした自己への回帰だと言われている。教養を高めることによって、これまでつくられてきた自分を、否定的に対象化し客観化することができる。教養には自分自身に対する尺度や距離のための普遍的な感覚があり、その限りにおいて自分自身を超えて、普遍性への高まりが横たわっている。学校教育にあっては、この原理を忘れてはなるまい。

地球の温暖化や様々な環境破壊、汚染がはびこり現今、人類レベルでの終焉が近づいているのではないかと、という危機意識が全世界に拡がりつつある。そうした時代的背景の中で精神的に成長する中学生にとって、安易な自己肯定レベルでの表現活動に留ませる（7、82頁）のではなく、否定や疎外の契機を含んだ自己対象化の表現活動が、今こそ求められるのではなかろうか。彼らにとってリアリティのある表現となるためには、いわば脱我的情趣が教育観の根底に据えられなければならないだろう。

続いて工芸教育論に見られる時勢はずれを指摘したい。今日、「100円ショップ」で生活用品はいとも簡単に手に入る時代となった。そのため「用」と「美」を同時に実現させるような、意図的計画的な工作工芸活動への関心と意欲は、少年少女の間で著しく低下している。そうした時代背景はとくに効用性や機能性など、理知性を考量した粘り強い造形活動を成り立たせがたくしている。

今回の改訂では、工作工芸活動をめぐる危機的状态に対する配慮が、意外にもなされていない。執筆メンバーに本当の実践家は果たしていたのだろうか。こうした疑念さえ抱かせるのである。本書における工芸教育論は、今でさえ時代にそぐわないので

あるから、これ以後の10年間ですっかり空洞化されてしまうことだろう。

まとめ

本書は方法論的仮説としての学習指導要領を解説することに使命がある。方法論的仮説とはある教育目的を実現するために構造化（年次計画化、カリキュラム化）された、表現法と鑑賞法からなる仮説理論的枠組みの謂いである。

その解説書としての性格を担う本書では、当然のごとく教育目的と教育内容・方法、それらの関係について、概念化と論理化が要求されるはずだ。しかし読み進めるにつれて、仮説が実践的思考のレベルやイメージの形で捉えられているところも散見され、学的操作が不十分ではないかという感を深くした。

とにかく学校美術教育をめぐる物事や関係が言葉によって概念化されるためには、日常語から距離を採った専門用語を活用する必要がある。すなわち思惟によって語の意味をはっきりと決め、それらを秩序づけなければならない。かくて主題表現及び鑑賞活動、それらを導く題材のあり方が分節化され、その構造・仕組みが見えてきて、析出された個々の要因が全体に占める位置も、役割も明瞭となってくるはずである。

本書に課せられた基本的な性格を顧慮する限り、美術教育の理想と方法を原理として解明しようとする意図が、足りないのではないかと言わざるをえない。美術教育に関する仮説理論が概念的明確さと、論理的生産性をもって形づくられることを切に望むものである。