

[原著論文]

学校教育における美術・造形的な活動の教育性に対する考察 ——図画工作科の系譜と教科観について——

石川秀香

要 約

図画工作科は、子どもたちにとって好意的に受けとめられている反面、主要教科に対して周辺的な教科として受けとめられている。その理由として、この教科における教科観のつかみにくさの問題が挙げられる。それは、図画工作科の系譜に位置づけられる教科の歴史的な変遷の過程と、美術・造形という文化領域の特性から、技能教科としての印象を与えてしまうことに起因している。現在の学校教育は、子どもの人間形成を実現していくという社会的役割を担っているが、そのような観点から図画工作科をとらえた場合、学習指導要領の教科目標に示される「感性」という用語を読み解くことにより、つかみにくいとされる教科観や学校教育における美術・造形的な活動の教育的根拠を明らかにすることができた。

キーワード：美術・造形的な活動，学校教育，図画工作科，教科観，感性，人間形成

I はじめに

教育に関わる諸問題は今日マスコミ等でも頻繁に取り上げられており、国民的関心の高さをうかがうことができる。それと比べて小学校図画工作科，中学校美術科，高等学校芸術科美術・工芸などの学校教育で美術・造形的な活動を扱う教科に関しては、話題となることが少ないように感じられる。以前から指摘をされてきたことであるが、これらは主要教科と言われるものと比べて軽視されており、しかもその傾向は近年ますます厳しさを増している状況にある¹⁾。学習指導要領は、1947（昭和22）年に刊行されて以来、およそ10年ごとに改定されてきたが、近年の図画工作科・美術科における授業時間数が削減傾向にある状況²⁾からも、これらの教科に対して、周辺的な教科としての位置づけがなされていることを垣間見ることができる。

このように、公教育の現場において萎縮傾向にある美術・造形的な活動ではあるが、教育の主役である子どもたちは図画工作科に対して好感をもって受けとめており³⁾、彼らなりに教科としての価値や必要性を感じ取っている⁴⁾。つまり、小学生は図工の授業に好意的であるが、社会的にはこの教科が厳しい目で受けとめられているという状況にあり、だからこそ図画工作

科の普通教育における教育的意義を明らかにすることが重要となる。近代日本において、美術・造形的な活動が公教育の現場に取り入れられてから150年ほどになるが、その成り立ちから現在に至るまでの道筋は単純ではなく、社会情勢の変化と歴史的な背景によってさまざまなとらえ方がなされてきた⁵⁾。そのことが、教科名の変遷も含めて公教育における美術・造形的な活動の教育性に対する解釈を一層複雑なものとしている。

本論では、学校教育の中で行われる美術・造形的な活動において、教科という枠組みで最も長い時間継続した教育活動としてとらえることのできる図画工作科を主対象とし、明治期から現在に至る教科の歴史を調べることにより、教科観および教育活動の意義について考察を行う。とくに図画工作科は、材料や用具などの実材を扱うところに教科特性があるため、教科内容の変遷を中心に紐解き、つかみにくいとされる教科観を持つに至った理由を探るとともに、その教科特性から求められる教育的価値について明らかにしていく。

Ⅱ 図画工作科の実状と成り立ち

1. 目標設定の曖昧さ

学校教育の現場において、美術・造形的な活動を行う際の問題の一つに、目標設定の曖昧さがある。つまり、活動の目的に対して説明を求められた場合に、抽象的すぎてそれが何を意味しているのかがわかりにくい言葉で語られることが多いのである。このことについてアイズナー⁶⁾は「欲求充足、自己表現、創造性などの一般的な説明は、教育課程で芸術が果たすことのできる真の役割についての、混乱した考えをおおいかくすために用いられるスローガンであることが非常に多い。」⁷⁾と述べている。仮に、この教科の必要性や教育的意義について説明を求められても、抽象的な言葉で語られる場合が多く、曖昧な解釈にしか至らないということである。そこで、本学の教育学部に在籍する幼稚園もしくは小学校教諭の職を志望する学生に対し、図画工作科の必要性に対する意識調査を行い、彼らがどのような言葉を用いて教科観を表現するのかを調べた。本来、教師は教科観を最もよく理解している存在であり、教職を志望する者はそのことに対する意識が高いと考えたからである。またこのことによって、学生自身が子どもたちにどのようなことを伝え、何を学んでもらいたいのか、教師として子どもたちのいかなる資質や能力を育てたいと考えているのかなど、自らの経験をもとにした現時点における図画工作科の教科観を確認できるはずである。

この意識調査は、本学教育学部の開講科目である「図工」⁸⁾の受講者を対象として、2012年度から2017年度にかけて実施し、延べ293名の記述内容を集計したものである。調査方法は、学生個人の機微な思いや考えをできるだけ広く抽出することができるように、白紙を配付して発問に対する回答を自由に書き込ませるようにした。

調査は下記の手順で実施した。

- ①. 発問の板書：「あなたは図工の授業を必要だと思いますか？」
- ②. 発問に対する回答は、「必要である」と「必要ではない」のいずれかを選択させる。
- ③. いずれかの回答を選択した理由を記述させる。
- ④. 双方の回答に対して、記述された言葉と文脈から共通する内容を抽出して項目化し集計する。

教科の必要性に対する理由について、はっきりと意思表示をさせるために二者択一を基本としたが、熟考した末にどうしても判断に窮するという場合には、「わからない」としてもよいことにした。（その場合も回答の理由を記述させた。）なお、選択理由に対して一人の学生が複数の内容に触れて記述している場合には、それぞれを一項目としてカウントした。

学生に対する意識調査の集計結果は以下の通りである。

対象学生総数 293 〈・必要であると思う：273 ・必要ではないと思う：17 ・わからない：3〉

必要である [理由]

- ・創造性を育む : 55
- ・想像力を育む : 64
- ・発想力を育む : 26
- ・表現力（伝達力）を育む : 94
- ・集中力 : 2
- ・個性を育む : 34
- ・感性, 感受性を育む : 24
- ・独創性を育む : 2
- ・計画力, 見通し : 3
- ・鑑賞力 : 3
- ・客観的に物事を見る力 : 1
- ・豊かな人間性を育む : 9
- ・自己肯定感を高める : 4
- ・主体性, 自信, 向上心につながる : 4
- ・達成感 : 19
- ・人格形成において大切である : 3
- ・美的感性（感覚）を高める : 8
- ・芸術的な才能を引き出す, 伸ばす（将来に向けて） : 17
- ・将来の選択肢を広げることができる : 11

- ・生活の質を高めることができる : 1
- ・道具や材料の扱い方を学べる (美的要素や知識, 造形技能) : 70
- ・手指の器用さ (巧緻性) : 12
- ・手や指を使うので脳の発達に効果がある : 5
- ・美術・造形活動の楽しさや価値を教えることは大切である : 6
- ・つくり出すことの喜びを実感することができる : 10
- ・思いを実現させることの大切さ : 19
- ・他者の表現を見ることで広い視野を持つことができる (違い, 他者理解, 尊重) : 23
- ・表現に至る過程 (プロセス, 考える力) が大切である : 8
- ・実体験として学ぶことの大切さ : 3
- ・子どもの内面を知ることができる : 5
- ・友達と協力をするものの大切さ (コミュニケーション力, 協調性) : 8
- ・家庭ではできない体験 : 7
- ・物を大切に扱う : 5
- ・将来教師, 保育者になるために必要 : 3
- ・図工をしている子どもの姿を見て必要であると思う : 1
- ・教科の持つ自由性 : 2
- ・ストレスの発散, 息抜きとなる, 解放感 : 26
- ・答えがない, 無限大, (自ら考える力) : 9
- ・楽しい, 得意, 好き : 40
- ・嫌いであるが必要だと思う? : 11
- ・合格, 不合格がない : 1
- ・視野が広がる : 1
- ・工夫する力 : 1

必要ではない [理由]

- ・生活の役には立たない : 10
- ・職業 (将来) に関係するとは思えない : 2
- ・興味があれば趣味で行えばよい : 4
- ・表現の方法は他にもある : 1
- ・他の教科でもできる : 1
- ・好きであるが必要だとは思わない : 2
- ・苦手意識 : 8
- ・上手や下手で評価をする必要はない (評価への不信) : 3
- ・評価によって傷ついた : 2

わからない [理由]

- ・ 苦手意識を持った : 1
- ・ 創造力が育つという意味で必要かも知れない : 1

意識調査の結果からは、幼稚園や小学校の教師を志望する学生のほとんどが、公教育の現場において美術・造形的な活動を行う必要性を感じていることがわかる。また、多くの学生が美的な要素や造形的知識などを含めた造形技能の習得を図画工作科における重要事項として認識していることを読み取ることができる。おそらく図画工作科の授業では、絵を描いたり何かをつくったりした経験が印象深く残っているからなのだろう。子どもの芸術的な才能を引き出したり伸ばしたり、またそうすることによって彼らの将来における選択肢を広げるという考えも、造形技能の習得という観点に起因しているように思われる。

調査用紙に記述された内容の中で、とくに目を引くのは「創造性」「想像力」「発想力」「表現力」という言葉である。いずれも、我々が日常生活においてよく耳にする言葉であり、とりわけ美術や造形の分野において頻繁に使用されるものであるが、学生が書いた文脈から推察するとその意味するところに大きな違いは感じられず、かなり漠然とした内容を示す言葉として使われている。同様に、図画工作科を語る時にしばしば使われる「個性」「感性」「感受性」という言葉も、文脈を通して伝えたい事柄の違いをはっきりと読み取ることができない。これらは、学生が公教育における美術・造形的な活動の必要性を感じつつも、その明確な理由をつかみかねており、漠然とした言葉で表現するケースが多いことを示している。アイスナーは、社会に対して教育課程における美術の重要性を示すことの大切さを説いている⁹⁾が、それとともに、説明に際して安易な気持ちでこれらの言葉をスローガンのように用いてしまうと、かえって事の本質を見失わせることになりかねないことを指摘している¹⁰⁾。

図画工作科における最も大きな問題点は、このような教科観のつかみにくさであり、社会的に厳しい目で受けとめられてしまうのは、そのことが影響していると思われる。「やって何になるのか」、「興味があるならば趣味としてやればよい」という、この教科の必要性に否定的な意見があるのも無理からぬことであり、また学生に対する意識調査の結果からは、そのことが裏付けられたとも言える。「つくりだす喜び…」「感性を…」「豊かな情操…」、図画工作科の学習指導要領¹¹⁾は、平易な言葉と文体によって教科目標や各学年の目標及び内容などを示しているが、その一つ一つに込められた意味を丹念に読み取っていかなければ、子どもたちの姿や教師の働きかけは見えてこない。さらに、人間の心情的な面に触れる内容が含まれていて、数値化をしたり比べたりすることが難しく、そのことが教科観や活動の概要をつかみにくいものとし、目標設定の曖昧さにも影響していると思われる。

2. 学校教育における美術・造形的な活動の歴史の変遷

(1) 図画教育の歴史：明治期～昭和初期

教育は本来、国や社会の要請に基づく要素と、個人の要請に基づく要素の二つの面を併せ持つ。しかし、二つの要素の濃淡は、時代や場所によって違ってくる¹²⁾。日本においても、社会の変化によって美術や造形に関わる教科はさまざまにとらえ方がなされてきた。図画工作科がどのような経緯によって現在のようになつたのか、教科の成立とその歴史的な変遷をたどることにより、つかみにくい教科観を持つに至った理由を明らかにしていく。

図画工作科という教科名称は、戦後の1947(昭和22)年に学校教育法施行規則が公布されて、新制の小・中学校が誕生してから使われるようになった。しかし、日本の学校教育における美術・造形的な活動の歴史を紐解くと、1872(明治5)年に学制が頒布され、普通教育の中に図画教育が取り上げられて以来、1945(昭和20)年に第二次世界大戦が終結し、戦後において学校教育が再開されるまでは、絵画を主体とする活動と工作を主体とする活動はそれぞれ異なる道筋を歩んできている。また、これらの活動は制作に関する知識や技能の習得を主なねらいとして系統的な指導を行う教育方法と、子ども自身の自主性を重んじようとする教育方法という二つの考え方の中でとらえられていくことになる。

日本の学校教育における美術・造形的な活動は、明治5年に学制が定められ小学校に「けい 画が」という図画教育の教科が設置されたことにより始まる。しかし、教科の内容は現在の図画教育とは大きく異なり、手本として示された図形を正確に描けるように練習するものであった。当時の日本は、近代的な国家の樹立を目指し国策として富国強兵と殖産興業の政策を推し進めるために、欧米諸国の文化を積極的に取り入れようとしていた時期であり、他の教科と同じくこれらを模倣移入したのである¹³⁾。「が 画が」は後に「けい 画が」という教科名称となり、学習の内容も図形の描写に加えてより複雑なものの描写を含む内容となっていく。当時の西洋画法は、表現としての絵画というよりも実用的な面に対して注目がなされ、工学や軍事において有用と考えられていた。したがって、学習方法においては技術教育的側面が色濃く反映され、「りん 画が」と呼ばれる大人が描いた手本となる絵を正確に写し取る習練が課せられたのである。また、西洋画法の模倣を主体とした時代は、鉛筆による描画が重視されたために、幕末期から明治20年頃までを鉛筆画時代とも呼んでいる¹⁴⁾。

明治10年代から、それまでの欧化政策の反動と台頭してきた国粹保存の思潮などによって、日本美術復興の気運が高まりをみせ、日本の美術界には西洋画と日本画の対立がおこる。その影響が図画教育に波及して、明治20年頃に普通教育に毛筆画が導入され、鉛筆画と毛筆画の対立という事態が生じる。その混乱は、明治20年代から30年代にかけて教育界の大きな問題となった。鉛筆画を重視する立場は、主として産業教育への有用性を主張し、毛筆画を重視しようとする立場は、美術という専門領域が内包する文化的教養としての必要性を主張して、明治の末に専門的美術教育とは異なる普通教育としての図画教育のあり方が示されるまでは、こ

の論争が続いた¹⁵⁾。

明治30年代から大正の初期にかけて、日本における近代産業の発達は国民生活の向上をもたらし、日本社会全体が制度や施策の整備される時期に入る。教育に対しても、国家による教育管理が推し進められ、尋常小学校の義務教育無償制度の成立や国定教科書制度の開始など、近代的な教育制度が一層整備されていく。このような流れの中で、日本の普通教育における図画教育のあり方に対して見直しが図られ、専門性を重視した美術教育とは明確に異なる図画教育について、調査と検討がなされた。その成果として1910（明治43）年に発行されたのが国定図画教科書「新定画帖」であり、鉛筆画毛筆画論争はこの登場をもって区切りと見るのが通例である¹⁶⁾。「新定画帖」は、鉛筆画と毛筆画を同じ教科書内で併存させたことや、さまざまな題材と描画材を導入したこと、教材の配列に子どもの心理的な要素を加味したことなど画期的な試みがなされたが、何のために子どもは絵の練習を行うのかということが曖昧であった¹⁷⁾。なお、図画教育に対して教育的な観点から配慮がなされたという意味で、この時期を「教育的図画教育の時代」と呼ぶ¹⁸⁾。

大正期に入ると、欧米から新しい教育思潮が移入され、児童文化に関係するさまざまな事柄が日本の社会において積極的に取り上げられるようになる。とりわけ、エレン・ケイ¹⁹⁾が著した「児童の世紀」（1900年初版）から影響を受けた児童中心の自由教育思想が台頭し、児童文化活動が活発に展開される。図画教育では、児童画それ自体に対して美的な価値を見出し、研究対象に取り上げようとする動きがあらわれ始める。このような風潮の中で、全国的な展開をみせたのが画家である山本鼎²⁰⁾が提唱した自由画教育運動である。彼の主張は、それまでの国家統制的な教育や、大人がつくった手本を写し取るだけの「臨画」による図画教育を批判し、子どもの創造性や個性を尊重した表現能力を育成することが、図画教育には必要であるというものであった²¹⁾。この運動は、当時の世相を反映して教師や芸術家たちにも大きな影響を与え数年で全国に拡大したが、運動が波及する中で彼の唱えた主張が形骸化したことや、子どもの放任になりかねないという自由画の持つ本来的な性質もあり、その始まりとされる1918（大正7）年に行われた長野県神川かんがわ小学校の講演から10年後の1928（昭和3）年に、山本本人による「自由画教育打ち切り宣言」によって終息をむかえる²²⁾。

大正期の後半に活発な展開をみせた自由画教育運動も、昭和に入ると沈静化し1937（昭和12）年の日中戦争勃発までは自由画を克服するべく、新たな図画教育の提案がなされる。当時は、自由画が写生画とはほぼ同義にとらえられたことから、子どもの精神的内容を表現させるものとして提唱されたのが「観念画」「構想画」「思想画」「生活画」などと呼ばれた絵画である²³⁾。また、西洋画的な印象を持つ自由画に対して、日本や郷土を強く意識した立場から「日本画的図画教育」や「郷土化の図画教育」²⁴⁾が、さらに大正時代に日本に紹介されたキュビズム以降の西洋美術や、バウハウスの構成教育なども当時の図画教員たちに影響を与えた²⁵⁾。しかし、昭和12年に始まった日中戦争は長期化し、日本社会全体が戦時体制への移行を余儀なくされる。太平洋戦争が開戦した1941（昭和16）年に国民学校令が公布され、図画教育の内容も国家主義

的思潮のもとで、戦時体制下において有用な知識や技能の習得と国民的情操の醇化を最優先にすることが求められ、工作的な内容も含めてすべてが戦場で役に立つ技術へと向けられた²⁶⁾。

(2) 工作教育の歴史：明治期～昭和初期

日本の工作教育は、1886（明治19）年に高等小学校の加設科目として「手工」という教科が設置されたことを始めとする説が中心的である²⁷⁾。しかし、子どもの感覚教育的な面から手指の巧緻性を養うという観点に立つと、公教育における工作教育は1876（明治9）年に我が国最初の幼稚園が創設され、そこにフレーベルの恩物に移入されたことを始まりととらえることもできる。恩物を用いた手技の教育は、やがて小学校の教育内容にも取り入れられて、日本における工作教育の礎の一つとなった²⁸⁾。このように、工作教育は成り立ちについての解釈が諸説あり、また後述するように、多くの小学校で実施されるようになるのが明治末期であるために、図画教育と比べると体系的にとらえにくいのが実状である。

教科として明治19年に設置された手工は、図画教育と同様に明治期の実学的教育思想を背景に移入された。しかし、欧米の手工教育をそのまま移入した訳ではなく、日本の実状を考慮し、また北欧のスロイド・システム²⁹⁾などを参考としながら、授業の内容が構築された。手工科は、やがて1890（明治23）年に小学校令の教科科目改正にともない、工業的実利性の基盤ともなる勤労精神を養うことを目的とした普通教育としての意味づけがなされる³⁰⁾。しかし、当時の小学校ではほとんど実施されず、低迷は明治30年代の末まで続いた³¹⁾。日本における工作教育は、西洋の学校教育に設置されていた「Manual Training」という教科名を「手工」と翻訳して導入し、学校教育の教科として歩み始めた³²⁾。明治期前半の日本は、近代国家を目指すべく西洋の教育内容を積極的に研究して移入した時期であり、手工教育も殖産興業に資するものとして関心がもたれていた。しかし、それを教えることのできる教員がいなかったことや、人間形成という側面よりも工業的実利性の観点から生産技術に関わる技能指導に重点が置かれたこと、加えて明治期中頃以降にドイツから入った人文的な教育思想に社会の関心が傾き、教育思想の根底が曖昧になったことも低迷の要因である。明治30年代に入っても、日本の手工教育は低迷を続けるが、明治37年に文部省から小学校教師用手工教科書が発行され、明治39年に東京高等師範学校に図画手工専修科として手工科が復興、明治40年の義務教育年限延長にともない手工加設校が増加するなど、徐々に手工科が学校教育の中で実体をともなうようになる³³⁾。

大正期に入ると、前述したように全国的な展開をみせた自由画教育運動は当時の教育者や芸術家に多大な影響を与え、図画教育のみならず手工教育に対しても運動が波及した。「自由手工」「芸術手工」「創作手工」などの民間による教育研究団体が発足し、従来の技巧的習練を中心とした手工教育ではなく、子どもの創作的表現活動として芸術と結びつけてとらえようとしたのである。とくに、石野隆らがおこした創作手工協会は、「教育の芸術化」³⁴⁾を主張し、創作活動における子どもの内面的影響を視野に入れ、手工と図画を一体化して考えようとした³⁵⁾。

また、この頃日本では玩具が輸出産業として期待されており、手工の教材として子どもに玩具をつくらせるという考えが広まった時期でもある³⁶⁾。低迷を続けていた手工科が、明治期の末になり加設校が増えたのは、当時の文部省が産業の活性化を目的として、科学技術を重視した教育政策を推し進めたことが大きく影響している³⁷⁾。その際に、小学校の教員養成のため高等師範学校に手工専修科を開設して手工科教員の増員を図ったが、それを設置したのが「理科学科」であった³⁸⁾。これらのことから、手工科の教材として玩具製作を取り上げ、子どもに物理や科学に対する興味を持たせようとする意図を垣間見ることができる。

1937（昭和12）年に日中戦争が勃発し、翌1938年に国家総動員法が発令されるに至り、産業や経済はもとより国民生活の一切が国家統制を受けることになる。教育に対しても、太平洋戦争が開戦した1941（昭和16）年に国民学校令が制定され、戦時体制を強化するための改革が行われた。それまでの尋常小学校と高等小学校は、国民学校初等科と高等科にそれぞれが改称され、教科においても図画科と手工科が音楽や書道とともに芸能科の中に組み込まれた³⁹⁾。これにより、手工は「工作」という名称に改められ、学校教育において初めて必修の教科となる。また、従来の手工教育が手指の巧緻性を養うための訓練的な要素に重きを置いていたのに対して、工作は子どもの情操面における陶冶や創造性の育成も視野に入れたということで、教科としては前進をしたととらえるべきである。しかし、芸能科の教科内容や教材は、戦意高揚に結びつく題材が主体であり、また軍事に資する事柄や戦時体制下の生活を支えるためのものづくりを目的としていたため、現在における情操面の陶冶や創造性の育成とは大きくかけ離れたものであった。また、芸能科は長期化する戦争と生活物資の窮乏などによって、十分な教育的成果を上げることができたとは言い難い⁴⁰⁾。

(3) 図画工作科の誕生以降

日本は、1945（昭和20）年にポツダム宣言を受諾し無条件降伏した後、GHQ（連合軍総司令部）による占領下において新しい国づくりが行われた。昭和27年に日本が独立するまでの学校教育政策は、アメリカの意向が強く反映されることになる⁴¹⁾。1946（昭和21）年に公布された日本国憲法に則り、昭和22年に教育基本法と学校教育法が公布され、新制の小学校と中学校に必修教科として「図画工作科」が設置された。この新しい教科の名称についてだが、当時の人々には、それまでの芸能科図画と芸能科工作をただ便宜的に合わせただけのものという印象を与えたようである。「美術科」「造形科」等の候補が挙げられていたにもかかわらず、決定に至らないままこの教科名称になってしまったことが伝えられている⁴²⁾。しかし、図画工作科という教科が設置されたことによって、大正の中頃からおこっていた「図画」と「工作」を統合しようとした試みが、ようやく実現したことになる。

1947（昭和22）年から、各教科における教育目標や教育内容の基準が学習指導要領に示され、それ以降はおよそ10年ごとに内容が改訂されることになる。とくに、昭和22年度と昭和26年度に文部省の試案として出されたものと、それ以降に文部省の告示として出されたものとは

性格が大きく異なっている。最初に発行された昭和22年度版の「学習指導要領図画工作編（試案）」は、CIE（民間情報教育局）⁴³⁾の指導下でアメリカのコース・オブ・スタディーを参考に作成された。教師のための手引き書的な性格を持ち、小学校・中学校・高等学校の内容が一冊にまとめられている。生活との関連が強く意識されており、生活経験に基づいた学習指導を目指そうとしたことが読み取れる⁴⁴⁾。昭和26年度版の学習指導要領図画工作編（試案）も、昭和22年度版と同様に手引き書的な位置づけとして、小学校用と中学校・高等学校用の二冊に分けて発行された。基本的には従前の考え方を引き継ぎながら、内容の不備に対する整備と改善が図られた⁴⁵⁾。

1950（昭和25）年に始まる朝鮮戦争や、1952（昭和27）年の日本独立など、戦後の日本をとりまく社会的な出来事は、政治や経済はもとより文化・教育に対しても影響を与え、昭和20年代後半から30年代にかけて多くの民間美術教育団体が創立され、研究活動や教育実践が活発に行われる。その主立ったものとして、「創造美術協会（昭和27年結成）」「日本教育版画協会（昭和25年結成）」「新しい画の会（昭和27年結成）」「造形教育センター（昭和30年発足）」が挙げられる。これらの活動は、戦後の美術教育や学習指導要領の改訂に対して影響を与えた⁴⁶⁾。

戦後3回目となる学習指導要領の改訂が1958（昭和33）に行われ、それまでついていた「試案」にかわり「文部省告示」として示されることになった。従来の学習指導要領では、教科等の時間配当や目標および内容などを設定するにあたり選択の幅があったが、これにより「国が定めた基準」として守らなければならないという法的な拘束力を持つようになる⁴⁷⁾。またこの改訂では、それまでのコース・オブ・スタディーを参考とした子どもの生活や体験を重視する教育から、学習内容やその系統性に重きを置いた教育への切り替えを図ろうとしたことがうかがえる⁴⁸⁾。さらに、中学校における図画工作科が「美術科」と改称され、学習内容において生産技術に関係する工作・工芸的な部分は、新設された「技術・家庭科」で取り扱うことになったことや、「デザイン」が学習内容として位置づけられたことも特筆すべき点である⁴⁹⁾。

昭和40年代の日本は、戦後体制の完成期からさらなる高度成長社会へ向かうことになり、教育界（とくに大学と高等学校）は学生運動による混乱の時代であったのに対し、図画工作科をめぐる状況は、昭和30年代に活発な活動を行っていた民間美術教育運動も次第に沈静化し、比較的落ちついた状況であった。1968（昭和43）年に公示された学習指導要領では、教科目標がより簡潔に示されるなど、学習内容の系統化がより顕著化し、高度経済成長期における改訂という時代背景を感じ取ることができる⁵⁰⁾。昭和50年代に入ると、それまで日本の経済成長を支えていた合理主義や機能主義的な思想に翳りが見え始め、学歴社会の弊害などが顕在化してくる。そのような中で行われた1977（昭和52）年度の改訂では、知育偏重の反省から人間形成の視点に立った教育に力点が置かれるようになり、授業時数の削減とともに、小学校において「ゆとりの時間」が設けられた。また図画工作科では、学習内容を統合化して「表現」と「鑑賞」の2領域とし、材料や用具類は基礎的なもののみが表示された。さらに幼児期における学びとの継続性を考慮して、低学年に「造形的な遊び」の導入が図られたことも特徴であ

る⁵¹⁾。

1989（平成元）年度の改訂では、情報化や国際化などにより激変する社会の状況を踏まえ、思考力・判断力・表現力を含む子どもの学習意欲や自己教育力の育成が焦点化される。図画工作科の学年目標が、児童の発達特性と弾力的な学習指導を考慮して2学年ごとにまとめられたこと、また「造形的な遊び」が「造形遊び」となって中学年にも設定されたことが主な変更点である⁵²⁾。「ゆとり」の中で子どもの「生きる力」を育成することを目指したのが、1998（平成10）年度版の学習指導要領である。「学校週5日制」や「総合的な学習の時間」の導入がなされ、基礎・基本を確実に定着させることや個性を生かす教育の充実などが図られた。また、より深い学びへ向かうために各学年の目標と内容を2学年まとめて示したことや、「造形遊び」が高学年まで導入されて図画工作科における学習内容の柱の一つとして一貫性を持ったこと、などが改訂の要点として挙げられる。さらに、総授業時間数の削減と総合的な学習の時間の導入によって、図画工作科の時間数が中学年と高学年において減少したことや、中学校の美術科において、教科目標の中に「感性」という文言が記載されたことも注目すべき点である⁵³⁾。2008（平成20）年度版の学習指導要領は、前要領に引き続いて「生きる力」の育成を目指しながら、かつ知識基盤社会に対応することを視野に入れた教育のあり方が問われ、言語活動の充実や小学校高学年への外国語活動などの内容が盛り込まれた。図画工作科では、教科目標に「感性を働かせながら」という文言が新たに加えられたことと、表現内容と指導事項が整理されて、領域「表現」の内容が全学年を通して「造形遊びをする活動」と「絵や立体、工作に表す活動」に統一されたことが特筆される⁵⁴⁾。

日本が近代国家の礎を築くべく模索を続けていた時代から、現代の図画工作科に至るまでのおよそ150年間において、学校教育で美術・造形的な活動を担ってきた教科の変遷をたどって見たが、各時代に生きた人々の教科観の移り変わりから、当時の社会や文化の状況を垣間見ることができる。明治の初期から太平洋戦争が終わるまで、図画工作科の系譜に位置づけられる教科の変遷には二つの特徴があった。第一に「絵画を主体として活動する教科」と「工作を主体として活動する教科」という、性質の異なる教科がそれぞれ別個に存在していたということである。第二に「制作に関する知識や技能の習得を主なねらいとして系統的な指導を行う教育方法」と、「子ども自身の自主性を重んじようとする教育方法」があったということである。どちらの活動を志向する教科も、出発においては知識や技術の習得を目的としていたが、やがて美術や人間的陶冶との結びつきが意識されるようになる。端的な表現をするならば「技術を重視する教育」と「美術を重視する教育」、その二つが社会情勢の変化と歴史的な背景によってせめぎ合いながら発展し、現在へと続く図画工作科の礎となったのである。

太平洋戦争の終了を大きな節目として、それ以前は多少の振幅があったにせよ、教育の力点は技術教育側に置かれており、実質的陶冶の教育が中心であった。戦後から現在に至り、表現技能の陶冶を含めた個性や創造性という形式的陶冶に力点を置いた教育が行われてきたのである。「教育」という言葉は、文字通り「教える」と言う意味の文字と「育てる」と言う意味の

二文字で成り立っており、それは教育の内容や質が教育を受ける者が所属する集団や社会で、どのような資質や能力を持つ人間を欲しているかということを示しているに他ならない。

Ⅲ 図画工作科の系譜と子どもの人間形成

1. 教育における力点の変化と教科観

前章において、図画工作科という教科が、どのような道筋を経て現在のような姿になったのかということ、社会の変化と関連づけながらたどったが、教科観をめぐる問題はそれぞれの時代において見え隠れを繰り返しながら、この教科が歩んできた歴史において、常にその根底に存在し続けてきたのである。罫画・図画・画学・画術・臨画・絵画・描画・版画・彫塑・彫刻・立体・図案・用器画・色彩・デザイン・造形・手工・工作・工芸・技術・造形遊び・鑑賞、これらは現在の図画工作科に至る系譜上に位置してきた教科が取り扱ってきた、具体的な活動内容を示す名称として示されたものの幾つかを取り上げた⁵⁵⁾ものである。この状況を見ただけでも、図画工作科が内包する教科観の複雑さを垣間見ることができる。

図画工作科の教科観および教育活動の意義について考察をするにあたり、まず「教科」という言葉をどのようにとらえればよいのだろうか。辞書によると、教科について「学校の教育課程を構成する単位。教育内容をその特質に応じて区分し、統計的に組織化したもの。」⁵⁶⁾という解説がなされている。しかし、カリキュラムの面から教科の意味をとらえようとした場合に、これではあまりにも形式的であり、具体性に乏しく感じられる。教科について奈須は「教育学では、カリキュラムには三つの構成原理があると考えてきました。その第一は『文化遺産の継承・発展』、第二は『社会現実への対応』、第三は『子どもの求めの実現』です。このうち、第一の原理が教科と深く関わっています。」⁵⁷⁾と述べている。さらに、「つまり、教科という言葉は単にカリキュラムの領域区分を形式的に示すのではなく、文化遺産の継承・発展を教育の課題とみる立場において特殊に用いられる表現なのです。だからこそ、生活を対象とし内容とする総合的な学習の時間や特別活動は教科ではありません。」⁵⁸⁾と解説している。

教育の現場では、先人たちが築き上げ・受け継ぎ・発展させてきた文化的要素を核として、個々の授業が展開されていく。このような状況を踏まえて、教科という言葉をとらえてみると、そこには二つの意味が見えてくる。第一に、人類が社会的発達の過程において作り出してきた数多くの文化的な諸相のうち、とくにその社会において有益とされる事柄を抽出し、子どもが学びやすいようにコンパクトにまとめ上げたものだということである。第二に、その文化的諸相が本質的に含んでいる教育性に着目して、それを子どもの自己実現のために、より効率よく発現させることができるようにしたものだということである。

このようなとらえ方をすると、各文化領域の学びに対して、より高度な専門性が求められる大学の教育課程や、高等学校の教科を構成する単位のことを指し示す「科目」との差異が明ら

かになってくる。故に、学校教育において美術・造形的な活動が執り行われる場合、それが教科として位置づけられている限りは、その教育の目的を、「美術や芸術という文化領域の特性に焦点を当てるのか」、「子どもの心身における成長発達という側面を第一義的にとらえるのか」。また、教育の方法に対して、「制作に関する知識や技能の習得を主たるねらいとして系統的な指導を行うのか」、「学びに対して子どもの自主性を重んじようとするのか」。各時代における政治や社会的思潮の移り変わりによって、教育の力点も変化をしていくことが理解できる。

前章で見たように、図画工作科の系譜に位置づけられる教科は、1872（明治5）年に学制が頒布されて、美術・造形的な活動が学校教育の中で行われるようになって以来、1945（昭和20）年に日本が終戦をむかえるまでは、振幅があっても技術面の習得に力点を置いた教育が行われてきた。しかし、戦後になり子どもの個性や創造性という形式的陶冶に力点が置かれるようになってからも、この傾向が色濃く残っているのである。それは、材料や用具という物的媒体を介して活動が行われる、美術や造形という文化領域の性格特性に起因している⁵⁹⁾。図画工作科は、制作作業が活動の中心的内容を占めるために、絵画や彫刻などの純粋芸術の範疇に入る活動であっても、デザインや工作・工芸という応用美術的な活動であっても、その成果が作品や制作物として残されることから、どうしても技術的な面に人々の関心が向かう傾向にある。現在でも、社会に対して技能教科的な印象を与えてしまうのはそのためであり、先に示した、学生に行った図画工作科の必要性に対する意識調査において、多くの者が美的な要素や造形的知識などを含めた造形技能の習得を、この教科における重要事項ととらえていることから、そのことが裏付けられる。

2. 図画工作科の教科特性と感性との関わり

図画工作科は、通常の教育活動が表現制作を中心として行われるために、表面的にはその学習成果が制作物というかたちであらわされる。それ故、児童側も教師側も制作行為に対する技量とその出来具合に注目してしまうことが、教科観をつかみにくくする要因の一つになっている。アイズナーは、美術教育における教育の力点を考えるに際して、三つの視点を示している。一つ目は、子どもの自己実現のための道具的な扱い方をする「子ども中心の考え方」である。二つ目は、社会や地域がどのような構成員を欲しているかという「社会中心の考え方」である。三つ目は、美術が内包している本質的な文化的価値を重視する「教科中心の考え方」である。そして、公教育の現場において美術を扱う場合には、この三つの視点は欠くことのできないものとし、各時代が抱える社会情勢によってそれぞれの視点に置かれる重心がかわり、それとともに教育の目的が変化すると述べている⁶⁰⁾。たとえば、図画教育は明治時代に子どもの精神的な活動力を開発するために有効な手段であるととらえられた。それによって培われた美的な創造力は工芸発展の基礎となり、やがて国益に結びつくと考えられた時期がある⁶¹⁾。しかし、今の日本社会では戦前・戦中期ほど造形技能に長けた人間を求めている訳ではない。確かに図画

工作の授業において、制作に関わる基礎的な知識や造形技能の習得は必要である。しかし子どもたちにとって、何のために絵を描いたり何かをつくったりするのか、その活動の教育的根拠が曖昧なのである。

学校教育の中で行われる美術・造形的な活動は、教科として出現した当初からその実利性に注目がなされ、その後も長きにわたり技能的な習熟を学習目標としてきた歴史的経緯がある。しかし、科学技術が発展し社会状況や人々の生活が大きく様変わりをした現代では、子どもが自己実現的な生き方を送るために、絵を描いたり物をつくったりすることが、彼らに及ぼす影響について踏み込んで考えていく必要がある。

奈須はこのことに関連して、「各教科等ならではの『見方・考え方』」といいますが、対象にどうアプローチするかという認識論や方法論という意味では、時に複数の各教科等にまたがって現れる場合もあります。たとえば、図画工作科の『造形遊びをする活動』では、あらかじめ意図や計画ではなく。材料との間にその都度生じる多分に偶発的な出会いと、その子供による闊達自在な必然化や選択の絶えざる繰り返しにより、美的な創造の営みが展開されていきます。そこでは、本来異なるカテゴリーに属するもの同士を独自の視点や理路により大胆に『つなげる』『見たてる』『例える』といった思考の様式、かつてレヴィ＝ストロースが『野生の思考』と呼んだものが豊かに作動しているのです。⁶²⁾と述べている。つまり、美術・造形的な活動の根本的性格特性である「物的存在を媒介とした表現活動」の教育的価値を、どのようにとらえていけばよいのかということになる。図画工作科は、材料や用具という実材を扱うところに教科特性があり、教科活動もそれを中心として営まれる。それが絵画的活動であっても、また彫刻や工作・工芸を意図した内容であっても、そこには自らの思惑に適合するかしないか、想定する機能を満たすのか満たさないのか、己の技量でイメージの具現化が可能なのか難しいのかなど、その判断に際して自分自身と真摯に向き合うことが求められることになり、そこに教育的な価値が見出せるのではないだろうか。

2008(平成20)年度版の学習指導要領小学校図画工作編には、「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、作りだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」という文章で、この教科が担うべき役割とその目指すべき方向性が示されている⁶³⁾。とくに、子どもの自己実現的な生き方に対して図画工作科が与える影響を考えた場合に、この時の改訂で新たに加えられた「感性」という文言が大きな意味を持っているように思われる。「感性」= *sensibility* (イギリス)・*Sinnlichkeit* (ドイツ) という言葉は、「外界の刺激に応じて感覚・知覚を生じる感覚器官の受容性」「感覚によってよび起こされ、それに支配される体験内容」「理性・意志によって支配される感覚的欲求」「思惟の素材となる感覚的認識」⁶⁴⁾などと訳されているが、このことから見ても感性という用語を厳格に定義づけることはかなり難しいことがうかがえる。感性を教育学的な視点から解釈しようとした場合には、層構造としてとらえることが一般的であり、かつては理性の下層に位置づけて、理性に対して情報を提供する感覚情報とほぼ同じ意味として認識されていた。しかし現在では、

感覚よりも上層に位置づけられるものとして考え、むしろ人間が何かの行動をおこそうとした際に、心の奥底でその判断を左右する統合的に働く行動の原理として考えていこうとする傾向がある⁶⁵⁾。また、学習指導要領解説には「『感性』は、様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性をはぐくむ重要なものである。」⁶⁶⁾という説明がなされており、これが生理的・生得的な要素のみで成り立っているのではなく、故に教育的な陶冶の対象となり得るものであることが理解できる。

3. 人間教育としての美術・造形的な活動

感性は、とくに芸術や美術に関する事柄が話題に上った際にしばしば使われる言葉であるが、先の学生に対する図画工作科の必要性についての意識調査でも触れた通り、安易に使用するとかえって伝えるべき内容を曖昧なものにしてしまう恐れがある。それは、この用語を定義づけることが容易ではないということと、実際にどのような行為や事象として認識できるのかが見えにくいということに起因する。そこで、感性という言葉が子ども一人ひとりにおこる出来事としてとらえた場合に、どのような事柄として認識できるのかを考えてみたい。前述した学習指導要領解説には、感性について「様々な対象や事象を心に感じ取る働き」という説明がなされており、そのような観点からとらえてみると、感性とは子ども個人にとっての「価値あるものに気づく感覚」⁶⁷⁾と読みかえることができる。実際に美術・造形的な活動が行われる場合には、表現者が遭遇するさまざまな場面において意志決定が求められ、そこではそれまでに当人が経験してきたことや、学び得た知識などから培われた「価値意識」⁶⁸⁾によって判断が下されるのである。このことを、図画工作科の授業で展開される活動に当てはめて考えると、子どもの「選ぶ」という行為によって彼らの価値意識が具現化されることになる。

学校教育における美術・造形的な活動の授業実践を振り返ってみると、あらかじめ教師によってテーマが設定され、それに沿った描画材や材料・用具等が準備された上で、表現作業を課せられる場合が多かった。このような手法は、特定の技能を習得することを目的とする場合などにはたいへん効率のよい方法であり、またそのような教育が学校において求められていた時代が長く続いたことは、これまで見てきた通りである。そこでは当然、子どもが受動的な学習活動を強いられることになり、物事に対する知識や技能を習得することはできても、子どもの自己実現において欠かすことができない創造性や個性、物事に対する主体性などの内面的な育ちに対する教育活動の影響を軽視することになりかねない。周知の通り、図画工作科は材料や用具という実材を扱うことが教科特性であり、教科の活動もそれらを扱うことを中心として実践される。しかし、それは単に美術・造形分野における技能や知識の習得を目的としているのではなく、これらによって行われる活動を通して、より確かな人間形成を実現していくことをねらいとしているのである⁶⁹⁾。「感性」という文言が学習指導要領の教科目標に明記されたということは、子どものより能動的な「選ぶ」という行為を図画工作科の授業において保障すると

いうことであり、それによって子どもの感覚がさらに磨かれ感性が高められていくことになる。

また、選べる自由が保障されたということは、子どもにとって選んだ結果に対する責任を自分自身で負わなければならないことを意味している。とくに制作活動では、自らが心に思い描いたイメージを「かたち」あるものとして具体化していかなければならず、そのためには色・材質・形・大きさ・数量・構図・配置・配色・構成などのさまざまな造形的要素や表現形式・技法、さらには自らがそれまでに身につけた技量のレベルなども含めて、遭遇するすべての場面において選択を迫られることになる。そこには、制作物の未来がかかっており、子どもは勇気や自信を持って対処することが求められる。図画工作科では、材料や用具といった実材を扱うことが授業の中心的な活動となるために、自らが下した判断の結果が目に見えるものとしてあらわされ、それが子どもの心に響くことになる。確かに制作物の出来具合は、その結果が出てみなければわからないが、そこに子どもが抱く「憧れや思い入れを具現化させたい」という真摯な気持ちがあれば、時に苦いと思えるような失敗も学びにつながるであろう。また、美術的な表現や造形的な行為を体験する中で得られる達成感や充実感は、さらなる学びへ向かおうとする力へとつながっていく。

4. 教材のとらえ方と工作的活動の教育性

実際の授業は、教材を媒体とした活動を通して具体化されるために、この教科における教材のとらえ方について考えてみたい。「教材」とは、広義において授業や学習の材料となるものことであり、学習の文化的素材を指す場合と、それを伝える媒体を指す場合とがある⁷⁰⁾が、図画工作科では、「単元」や「題材」と呼ばれる学習活動のまとめりとしてとらえられることが多い。図画工作科は、取り扱う文化領域に関連する技能や知識を習得することを目的とはしておらず、美術や造形を扱った活動を通してより確かな人間形成を行うところに、教科としての意義があることをこれまで確認してきた。とくに本論では、学習指導要領の教科目標に明示されている「感性」という用語に着目して、そこにこの教科の教育的意義が顕著にあらわされているとした。つまり指導する側は、授業において子ども一人ひとりの価値意識を尊重し、それに基づいて行われる「選択」という行為を積極的に保障する必要がある、当然扱われる教材も制作行為の中のあらゆる場面において、子どもの意思決定過程が含まれていることが求められる。一般的には、「感性」という用語が美学や哲学などの精神世界と深くつながる事柄の中で扱われることが多いために、感性を意識して図画工作科の教材を考えようとした場合に、絵画や彫刻に代表される純粋芸術分野との関わりでとらえられることが多い。

前章において、図画工作科の系譜に位置づけられる教科の歴史の変遷をたどったが、絵画を主体とする活動と工作を主体とする活動は、学校教育に導入された時期やその取り扱われ方の経緯がまったく異なっており、そのことが図画工作科の教科観をつかみにくいものとしている一因ともなっていることを見てきた。ことに手工や工作の場合は、長い間人間の生活に役立つ

ものをつくるという価値観に導かれながら、手業を身につけるための技巧的な習練が教科学習の中心的要素をなしていたという歴史的経緯がある。そのために、学校教育の中において子どもが「何かをつくる」という行為が、彼らの自己実現的な生き方に対してどのような影響を与えるのが、絵画や彫刻的活動以上にとらえづらく、そのことが一層図画工作科の教科観をつかみにくいものとしているように思える。

工作教育は、時代の移り変わりとともに美術や工学と結びついたり、また生活を豊かにするものをつくり出すこととして解釈されたりするようになり、それにともなって扱われる教材も幅広いものとなっていった。しかし、現実問題として子どもの手腕で、しかも学校教育という時間的にも設備的にも限られた条件の中で、果たして生活に対する有用性を満たすものをこしらえることができるのだろうか。仮に、戦時下において物資不足を補うために児童が代用品をつくる⁷¹⁾ということであれば、ある程度はその必要性について理解することもできるが、科学技術が発展し大人の手によって次々と完成度の高い製品が身の回りに供給されている現代において、子どもが学校教育の中で工作的な活動を行う意味をどこに求めればよいのだろうか。

しかし、子どもが自らの価値意識に基づいて行う能動的な「選ぶ」という行為を、感性のあらわれとしてとらえた場合、制作過程においてより多く実材と触れる機会を有する工作的な活動においても、その教育的な効果を期待することができるはずである。長い間、技巧的な習練による造形技能の習得という理念に導かれてきた工作教育の意義を再考するには、まず子ども一人ひとりが自らの手を働かせて、試行錯誤の中から何かを生み出していくという行為それ自体に価値を見出す必要がある。子どもは、自らの発想や思い描いた憧れの感情を具体化したいと心に念じ、材料や用具という実材と直接的に関わっていく。ものをつくりあげていくという行為の中で、今までに身につけた技と知識を駆使し、自らの思惑に適合しているのか、果たすべき機能を満たしているのかどうかなどに思いをめぐらせ、時に期待と不安を感じながらも、可能性と限界を見極めながら眼前の物事に自らの意志で判断を下していく。工作的な活動では、そのような能動的行為を経て生み出されたものが、作品や制作物として残されることになり、その出来具合に対する受けとめも含めて、子どもは自分自身と向き合うことになる。

実材と直接関わるということは、物事をより深いところで理解することに通じ、またその都度繰り返される感動や葛藤など、心の振幅を経て手にすることができる成就感や達成感が、子どもをより力強い人間形成へと導いていくのである。学校教育の現場で、子どもの手によりつくりあげられた制作物は、「もの」としての完成度という点からすると、市場に出回る製品等と比べた場合にけして高いレベルにあるとは言い難い。しかし、教育的な視点からその完成度をとらえた場合には、子どもが制作物に対して抱いた思い入れの感情やこだわりの気持ちの中に、そのイメージの原型を見つけるべきなのである。図画工作科において、感性という言葉を子ども一人ひとりにおこる出来事という視点からとらえると、「価値あるものに気づく感覚」と読みかえることができることを前述した。つまり、美術・造形的な創造活動を繰り返し体験することによって、子どもの感覚が磨かれ感性が高められていくのである。そして何よりも、

子どもがこのようにして手を働かせて、試行錯誤を繰り返しながら自ら思い描く世界を現実のものにしようとする活動は、彼らの自己実現へ向かおうとする力を培わせていくのである。

Ⅳ おわりに

「絵を描く」「物を作る」、小学校時代に受けた図画工作科の授業では、これらの活動を行ったことを当時の記憶として心に留めている人は多い。しかしそこには、「何のために学校の授業においてそのような活動を行ってきたのか」といった不透明さのようなものがあり、それが昨今この教科に向けられている社会からの厳しい視線につながっている。その要因は、図画工作科という教科が内包する教科観のつかみにくさに起因しており、そのことは教職課程を志望する大学生に対し行った、図画工作科に対する意識調査からも読み取ることができる。それではなぜ、図画工作科がこのような教科観を持つに至ったのか、その理由を明らかにするために、この教科の系譜に位置づけられる教科について、歴史的な変遷をたどってみた。

「図画工作科」という教科名称から受ける印象は、戦後世代においてとくに違和感なく受け入れられているが、実は図画教育と工作教育とは、その発生から成り立ちまでまったく異なる道筋を歩んできており、そのことが教科観を複雑なものとしている要因の一つに挙げられる。また学制が定められた明治初期の日本は、近代国家樹立に向けて国力を高めるべく欧米の先進的な文化や技術を積極的に取り入れようとしていた時期にあたり、図画と工作の双方に生活や産業、軍事などとの関係においてその実利的性質に関心が向けられ、主として美術や造形の技能習得という方向性によって、教科内容が導かれてきたのである。その時々における社会情勢の変化や世相・思潮などの移り変わりにより、教育内容が児童中心のとらえ方へと向かうこともあったが、少なくとも戦後に至るまでは上手な絵を描くことや完成度の高い制作物を作るといふ、美術や造形の価値観に基づく技術的な事柄の習得が授業の中心的内容を担っていた。現在でも、図画工作科に対して技能教科という受けとめ方をされてしまうのは、このような歴史的経緯を持つ教科であることが影響している。

戦後の学校教育は、子どもの自己実現という目標を掲げ、各教科における学習の内容もその具現化に向けた取り組みが求められるようになった。図画工作科も同様ではあるが、授業では主として材料や用具類を取り扱うために、どうしても体験主義に基づく技能指導に教育の力点が傾いてしまい、そのことが教科観を一層わかりづらいものとしているのである。しかし、このような教科の特性を子ども一人ひとりにおこる出来事という視点からとらえると、自らが心に思い浮かべたイメージを、実材との直接的触れ合いを通して具体化していこうとする行為性の中に、その教育的意義が見出せるのである。学習指導要領の教科目標に示された「感性」という文言は、図画工作科の授業において子どもの価値意識を尊重し、それに基づいて行われる「選ぶ」という行為を積極的に保障するという、指導者側の心得をあらわしたものとして読み取ることができる。また「感性」という用語は、人間の精神世界を語る中で扱われることが多

いため、従来は絵画や彫刻などの純粋芸術分野との関わりでとらえられることが多かった。しかし、制作の過程において行われる、子どもの価値意識に基づいた「選ぶ」という能動的行為を感性のあらわれとすると、その中で多くの実材と触れることのできる工作においても、彼らの自己実現へと向かう活動として、心理的な面でも、また生理学的な面でも今まで以上に教育的な影響を期待することができるだろう。

図画工作科は教科観がつかみにくいと言われてきたが、それは実材を扱うことが教科の特性であるために、その扱い方に対する技能面の指導と活動の結果としてあらわされた作品や制作物の出来具合に、人々の関心が寄せられることが最も大きな要因である。しかし現在の学校教育は、多様な教育活動を通して子どものより確かな人間形成を実現させるということを目指しており、図画工作科において材料や用具という実材を扱っても、深いところではそれらを用いた活動によって、人間の心を扱っているということを再確認することが重要である。

これからの学校教育には、それぞれの教科ならではの独自性を踏まえた上で、さらにそれを超える共通性を含めた、教科を横断する汎用的な問題解決能力の育成が求められている。図画工作科の系譜に位置づけられる教科は、その文化的特性から物的な材料を媒介する表現行為が核となり教育活動が行われる。それによって培われる子どもの資質と能力に対してさらに掘り下げていくとともに、工作的活動における子どもの内面的な育ちを視野に入れた教材開発を今後の課題としたい。

謝辞

本稿の執筆に際し、玉川大学教育学部通信教育課程非常勤講師である羽田由樹子先生に、ご指導および資料提供等の多大なるお力添えをいただきましたことを心よりお礼申し上げます。また、授業での活動や意識調査、日常における対話の中で多くの示唆を与えてくれた、玉川大学教育学部通学課程の学生および通信教育課程夏期スクーリング受講生の皆さまに感謝をいたします。

注

- 1) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社、2015年、pp. 10-18
- 2) 福田隆真、福本謹一、茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社、2015年、pp. 158-165
- 3) ベネッセ教育総合研究所「第5回学習基本調査」報告書「2015」学校での学習
- 4) 国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査（図画工作・美術）」調査結果、2011年
- 5) 藤江充、岩崎由紀夫、水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版、2009年、pp. 154-165
- 6) エリオット・W・アイズナー（1933～2014）：アメリカを代表する美術教育の研究者。美術教育におけるカリキュラムの開発や教育評価などの研究で知られる。
- 7) E・W・アイズナー『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房、1986年、p. 41
- 8) 「図工」は、美術・造形分野における指導法的内容の選択科目であり、教科教育としては入門的な位置づけがなされている。教育学部に在籍する学生で幼稚園教諭1種・2種免許状、小学校教諭1種・2種免許状の取得を希望する者が受講し、週に1コマ時限100分で開講している。

- 9) E・W・アイズナー『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1986年, p. 12
- 10) E・W・アイズナー『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1986年, p. 41
- 11) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008年
- 12) 『毎日新聞』1998年9月20日
- 13) 橋本泰幸『日本の美術教育』明治図書, 1994年, p. 12
- 14) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, pp. 19-21
- 15) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, p. 39
- 16) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 21
- 17) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, pp. 167-168
- 18) 橋本泰幸『日本の美術教育』明治図書, 1994年, pp. 62-63
- 19) エレン・ケイ (1849 ~ 1926) : スウェーデンの社会思想家, 教育学者, 女性運動家。とくに20世紀初頭における「新教育運動」に大きな影響を与えたことで知られる。
- 20) 山本鼎^{やまもとかなえ} (1882 ~ 1946) : 洋画家, 版画家。日本創作版画協会, 日本農民美術研究所を設立。美術教育においては自由画教育運動の提唱者として知られる。
- 21) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, pp. 23-24
- 22) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, pp. 42-43
- 23) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, pp. 183-184
- 24) 藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版, 2009年, p. 161
- 25) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版, 1998年, p. 186
- 26) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 30
- 27) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, p. 40
- 28) 春日明夫『創作玩具』日本文教出版, 2003年, pp. 241-246
- 29) スロイド : スウェーデン語で手仕事を意味する言葉。北欧のスウェーデンを中心に行われてきた伝統的な家内手工芸のことである。単に生産技術の習得や職業的陶冶を目的としたシステムではなく人間形成上も有用とされ, オットー・ソロモンによって学校教育への導入が図られたとされる。
- 30) 春日明夫『玩具創作の研究』日本文教出版, 2007年, pp. 222-241
- 31) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 27
- 32) 藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版, 2009年, p. 155
- 33) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, pp. 27-28
- 34) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 29
- 35) 春日明夫『玩具創作の研究』日本文教出版, 2007年, pp. 232-239
- 36) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, p. 43
- 37) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, p. 40
- 38) 春日明夫『玩具創作の研究』日本文教出版, 2007年, p. 250
- 39) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 30
- 40) 春日明夫『創作玩具』日本文教出版, 2003年, pp. 276-279
- 41) 藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版, 2009年, p. 163
- 42) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, p. 202
- 43) CIE (民間情報教育局) : GHQ (連合軍総司令部) 内に設置された教育管理部門。
- 44) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 158
- 45) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, pp. 203-204
- 46) 藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版, 2009年, p. 164
- 47) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, p. 208
- 48) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, pp. 56-57
- 49) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年, pp. 209-211
- 50) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, pp. 57-59

- 51) 橋本泰幸『日本の美術教育』明治図書, 1994年, p. 168
- 52) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, pp. 60-61
- 53) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 164
- 54) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 166
- 55) 橋本泰幸『日本の美術教育』明治図書, 1994年, pp. 13-169
- 56) 広辞苑 (第六版)
- 57) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017年, p. 188
- 58) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017年, p. 189
- 59) 増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年, pp. 20-21
- 60) E・W・アイズナー『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1986年, pp. 78-80
- 61) 橋本泰幸『日本の美術教育』明治図書, 1994年, pp. 42-43
- 62) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017年, pp. 134-135
- 63) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008年, pp. 6-8
- 64) 広辞苑 (第六版)
- 65) 藤澤英昭『小学校新図画工作科授業の基本用語辞典』明治図書, 1999年, pp. 48-49
- 66) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008年, p. 7
- 67) 福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年, p. 5
- 68) 文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008年, p. 3
- 69) 藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版, 2009年, p. 11
- 70) 広辞苑 (第六版)
- 71) 菊池哲, 土屋俊典, 『図工科指導法』玉川大学通信教育部, 2001年, p. 25

参考文献

- E・W・アイズナー『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房, 1986年
春日明夫『創作玩具』日本文教出版, 2003年
春日明夫『玩具創作の研究』日本文教出版, 2007年
金子一夫『美術科教育の方法論と歴史』中央公論美術出版社, 1998年
菊池哲, 土屋俊典『図工科指導法』玉川大学通信教育部, 2001年
奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017年
橋本泰幸『日本の美術教育』明治図書, 1994年
福田隆眞, 福本謹一, 茂木一司『美術科教育の基礎知識』建帛社, 2015年
藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜『「図画工作科」指導法』日本文教出版, 2009年
藤澤英昭『小学校新図画工作科授業の基本用語辞典』明治図書, 1999年
増田金吾『図工・美術科教育』一藝社, 2015年
文部科学省『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版, 2008年

The Educational Value of Art and Handicraft Activities in Schools: The Historical Development and Philosophy of Arts and Crafts Classes

Hideka ISHIKAWA

Abstract

Although arts and crafts classes are favorably received by children, they are viewed as being peripheral to core subjects. One reason for this perception is the difficulty of understanding the educational philosophy behind these classes. The process of historical change that has occurred in arts and crafts curricula, as well as certain features of the cultural domain of arts and crafts, create the mistaken impression that this is a technical subject. This paper places arts and crafts within the context of contemporary school education, which plays the societal role of building children's character, and clarifies the philosophy behind arts and crafts classes as well as the educational basis of art and handicraft activities in schools through a deep analysis of the term "sensitivity" as used in the objectives of the Japanese government's official Courses of Study.

Keywords: art and handicraft activities, school education, arts and crafts classes, educational philosophy, sensitivity, character building