

図画工作科のあり方について

吉田 貴富

Some Proposals To Enrich Art Education In Elementary School

YOSHIDA Takatomi

(Received September 27, 2002)

I. 美術教育における初等教育と中等教育

普通教育における美術教育（造形教育、視覚文化教育）の意義・位置付け・系統性については、次のようにまとめることができる。

- ① 小学校の「図画工作科」は、教科として直接的には中学校の「美術科」と「技術（家庭）科」へと発展する。逆に言えば、「図画工作科」は「美術科」と「技術（家庭）科」の基礎である。
- ② 小学校の「図画工作科」は、芸術教育・表現教育の一領域であり、その基礎でもある。
- ③ 小学校の「図画工作科」は、小学校および中学校以降における他教科の活動および教科外の諸活動の基礎である。

各々について詳述する。

①については、多くの説明を要しないと思われるが、「図画工作科は直接的には美術科と技術（家庭）科に発展する」という事実が、日常的には意外に忘れられがちである。続く②において、図画工作科の芸術教育的な側面をあえて強調しているが、通常、図画工作科を構想・実践する際には、図画工作科を芸術教育的な内容に偏重することも、また技術的・工作的な内容に偏重することも、いずれも誤りである。

中学校の「技術（家庭）科」は、1958（昭和33）年版学習指導要領によって創設され現在に至っている。その際に、それまで小学校、中学校共通に用いられていた「図画工作科」という名称が、小学校では残され、中学校では「技術（家庭）科」の登場と併せて「美術科」という名称に変更された。

その後、教科教育研究体制としては、図画工作科と美術科を併せて美術（科）教育研究として

扱い、技術（家庭）科はもっぱら中等教育を対象としている。

そもそも「図画工作科」という教科名そのものが明治以来の複雑な教科の変遷を担っていると見える。端的に述べるなら、図画工作科は、「図画教育」と「工作・工芸教育」から成り、直接的には戦時中の「芸能科図画」と「芸能科工作」を合わせて「図画工作科」としたのである。この時、「造形科」案も強く主張されたようであるが実らなかった。このように日本においては教科名が、小学校では「図画工作科」、中学校では「美術科」（および「技術家庭科」）、そして高等学校では「芸術科美術」と、歴史的な背景はあるにしても、必ずしも明快とは言えないものとなっている。諸外国においては、「美術」や「ART」または「Arts and Crafts」の類の教科名で初等教育から中等教育まで一貫しているところが多いようである。

また、「図画工作科」は歴史的にも「芸術教育」と「産業教育」の2側面を持ち、そのいずれが強調されるかは各時代の社会的な要請に左右されてきた。ここで言う「芸術教育」と「産業教育」は、先の「図画教育」と「工作・工芸教育」に単純に対応させることはできない。「図画教育」だけを見ても、芸術主義的な色彩が濃い時期もあれば産業主義的（実利主義的・技術主義的）な色彩が濃い時代もあるからである。

②は、①を確認した上で、あえて芸術教育的な側面を確認するものである。すでに述べたように、教科教育研究体制上、図画工作科は美術科と同じフィールドに置かれている。もちろん関係者は、上記①については承知の上でのことである。この研究体制についてもまた歴史的な経緯があり、評価も分かれるところであろうが、図画工作科が美術科と同一線上に置かれることが多いという現実が、あえて①を提示する必要性をもたらしているとも言える。

③については、「美術教育を受けた実験群の方が、受けなかった実験群に比べて、他教科の成績が上回った」という類の研究結果がいまのところ存在しないようである。しかし、色や形の操作、空間的イメージ創生・定着のトレーニング、身体性を伴い五感を総動員しながらの脳の活動、手の巧緻性の涵養、右脳モードのトレーニング、右脳モードと左脳モードの協働、知・情・技の調和的発達、等、図画工作科において展開する活動が、他教科および教科外の活動に寄与していることは疑いを挟む余地がないように思える。普通教育だけでなく、専門教育の基礎としても、あらゆる職業に求められる能力の基礎が図画工作科の活動に含まれていることも明白である。

本来、他教科の学習が深まり、生活経験を重ねていくにつれて、芸術への理解も深まるので、中等教育こそ芸術教育を必須として行うべき時期なのであるが、中学校の美術科が、授業時間数削減と選択化が進行しつつある状況にあっては、小学校の図画工作科の充実が以前に増して求められることになる。次章において、図画工作科の充実のために、現状のどこに着眼して、どのような方向に変革していくことが必要かを述べておく。

Ⅱ. 初等教育の現状と課題

1. 全科担当の意義と課題

小学校の教科教育は学級担任教師による全科担当が基本となっている。いわゆる実技を伴う教科は専科の教師に任せる場合が少なくない。文部科学省は、今後、高学年から実技教科以外の教科にも専科制を導入していく方針を打ち出している。全科担当制と教科担当制には各々長所と短所がある。しかし、学習者が低年齢であるほど、全科担当の方が望ましい。低年齢の子どもたちにとっては、教科の枠組みは高年齢の子どもたちにとってのそれ以上に便宜的なものであり、子どもたちの活動は総合的である。各教科の時間の諸活動についても、教師は子どもたちの多様な側面を理解したうえで指導にあたらなければならない。「自分が苦手な教科は専科に任せたい」という小学校教師の意向は甘えであり逃げである。

図画工作科についても、教師は子どもたちの他教科での実態、教科外での様子、家庭環境などを理解してから指導にあたることが望ましい。そうしなければ、子どもたちのいわばつぶやきのような表現を汲み取ることは難しい。安易な作品主義・結果主義に陥る可能性も高くなる。

2. 指導者の子ども観・芸術観

小学校教師の多くは、「子どもたちが好き」「子どもたちがかわいい」「稚拙さや未熟さを認めて受け入れることが出来る」といった姿勢・資質・能力に代表されるような、いわば就学前教育と同様の子ども観と子どもへの愛情を持っている。それらによって、小学生は救われており、教科の学習を含めたあらゆる活動における成長発達を保障されている。しかし、この姿勢・資質・能力は、場合によっては、子どもたちの能力を見くぶり、成長発達の機会を奪う方向に働くこともある。

とりわけ、いわゆる「新しい学力観」が登場して以降、子どもたちの内面に対して、より注意が払われるようになったことは望ましいとしても、いわば「行き過ぎた児童中心主義」や「誤った児童中心主義」とも呼ぶべき実態も見受けられるようになった。

加えて、図画工作科においては、「造形あそび」の導入・定着によって、「作品主義からの脱却」「結果と同時にプロセスを重視」「試行錯誤の機会の拡大」等に対する理解が深まったと同時に、行き過ぎた結果として「結果の軽視」「思考の深まりや計画性の欠如」「材料を大切にする姿勢の低下」等の問題も浮上している。

図画工作科において子どもたちに求めているレベルを振り返るために、他教科と比較して見ることが有効であろう。他教科において展開している高度な内容に比べて、図画工作科の内容や目標が低すぎたり乏しかったりすることが少なくない。教師自身が、図画工作科においてはいわゆる「知性」を必要としないと考えているなら論外である。

3. カリキュラム、題材、教材

(1) 学習指導要領

美術教育における学習指導要領の問題点については、すでに別の機会に論じた。¹⁾ここでは初等教育固有の、即ち図画工作科固有の問題に触れておきたい。

指導要領が大綱的であるということは、教師にとっての創意工夫の余地が大きく残されているということである。このことは、教師に専門的な能力が備わっており、かつ時間的・精神的に一定の余裕がある場合には、教師の主体性を生かす方向に働く。しかし、教師の専門的能力が不十分であったり、時間的・精神的余裕を持てなかったりする場合には、指導要領が教師に対して具体的な方向性や内容を十分に示し得ないということになり、教師に対して消極的な姿勢をも許してしまう結果をもたらす。

(2) 教科書

小学校の授業の多くは教科書にしたがって進められる。教師が自主教材を開発して実践することは、理想ではあるが、実態としてはあまり試みられていない。中等教育における美術教育の場合、教師が教科書を参考程度にしか用いないということは珍しくはない。教師の専門性の高さの現れでもある（実際には、教師の独善的・消極的姿勢の現れである場合も存在する）。一方、図画工作科の場合には、教科書に掲載された題材・教材から選択してカリキュラムを編むことが一般的である。したがって、教科書の質がほぼ直接的に現場の実践に反映することになる。

ところが、教科書については様々な問題があると言わざるを得ない。

- ①検定制の問題
- ②広域採択制の問題
- ③無償制の問題
- ④掲載内容の問題

これらは絡み合った問題である。

学習指導要領や検定制の是非の問題はおくとしても、検定に合格した教科書ならば、本来、個々の教師が、最低でも学校単位で自由に選択して使用してよいはずである。教育は教師だけのものではないから子ども・保護者・地域の声も聞くべき、という主張もあるだろう。しかし、実際に教科書を用いて授業を進める主体は教師であるから、あくまでも教師が自己の教育観・子ども観・教材観および子どもや地域の実態等を踏まえた上で、教育の専門家として選定するのが基本であろう。もしも子ども・保護者・地域の声も反映させるべきとするなら、広域採択制こそ不適切であり、学校単位で（小学校の場合には地域の中学校区単位で、という方法も考えられる）、子ども・保護者・地域の代表者を交えて選定するのが望ましい。

教科書の無償制は、教科書に無用で一律の条件を課しており、検定制と広域採択制の下での競争の結果、内容の画一化をもたらしている。教科書は無償であっても、ほとんどの小・中学校では、副読本や教材と称して、教師や学校が選定した参考書や問題集を強制購入させている。教科

書を粗末に扱う子どもたちが少なくないという実態もある。教科書無償制が大きな意義を持った時代は終わっていると言えよう。教科書の定価に多少の差が出て（市場原理が働いて、極端に大きな差は出てこないと推測される）、ねらいが明確で特色ある教科書が出てくる方が、各方面のニーズに適っている。

教科書に掲載されている題材・教材は、厳しい検定を潜り抜けているにもかかわらず、実際に取り上げて実践する価値があるかどうかという観点からは疑問を抱かざるを得ないものも存在する。最終的に選択するのは教師であるから、教科書には多様な題材・教材が掲載されている方が望ましい、と言える。しかし、小学校の場合、教師側に必ずしも十分な選定眼が具わっていないのである。むしろ「教科書に掲載されているから価値があるのだ」と思い込んでいる教師も少なくないと思われる。その結果、どう考えても造形的な魅力（材料の色・形・質感、加工の難易度、創造的表現への発展性、保存性、等）に乏しい題材・教材が標準教材のごとくあちらこちらの学校で実践されることとなる。

図画工作科・美術科に限らず、各教科教育には各々の歴史的背景や今日的状況の下に様々な主義・主張や方向性が存在するし、その存在を一定の範囲において保障すべきであろう。しかし、次のような題材・教材に、はたしてどれだけの魅力と妥当性があるだろうか。たとえば、クリーニング屋から衣服を受け取る際に用いられる針金ハンガーを材料として、これを曲げて具象形をつくる。あるいは、通称「プチプチマット」などと呼ばれる梱包材を切り貼りして具象形をつくる。廃物利用という点から「環境にやさしい」題材・教材だと受け取られているかもしれないが、実際には、分別収集やリサイクルをしにくいゴミになっている。子どもたちの多くは、これらの作品に愛着を持たないので、まさにゴミを作っているのである。どんな題材・教材にも、魅力や妥当性がゼロであるはずはない。しかし、貴重な授業時間を割いて実践する価値があるかどうかという観点から、教師はもっと厳しく題材・教材を選定する必要があるだろう。また、そのような選定眼を持たない教師が少なくないという実態を踏まえるならば、教科書を作成・検定する側も、掲載内容をさらに厳選すべきであろう。

このように考えてくると、図画工作科の教科書は、従来のように教師側に題材・教材の選定の余地を十分に与える形から、もっと絞り込んだ形にした方が、実践が充実する、という方向性が浮上する。年間カリキュラムをほぼ決定した形の教科書である。他教科の多くは、従来からこの形式である。こうすれば、質の高い題材・教材を、教師はより自信を持って実践することができる。少なくとも、日本全体を見渡したときの底上げが可能となる。文部科学省は、学習指導要領の位置づけを最低限に変更し、発展的な内容を付加してもよいとした。力量のある教師は、教科書以外の題材・教材を実践すればよい。教師用指導書の中で、題材・教材を「必須」と「選択」に分けて示すという方法も考えられる。いずれにせよ、このように教科書をミニマムでタイトなものにすることによって、先述の主義・主張は、教科書そのものによって決定されることになり、教科書の画一化から脱却する要因にもなりうる。

(3) コンクール

開高健が『裸の王様』で描いたような異常な児童画コンクール熱は現在の日本の教育界にはもはや存在しない。しかし、児童画コンクールが美術教育を歪めている実態は、残念ながら少なからず存在する。

学習者を、幼児（幼稚園・保育園）、児童（小学校）、生徒（中学校・高等学校）と分けると、成長するにつれて、造形表現も自覚的・意図的なものになるので、本来、コンクールが最も盛んな校種は中学校・高等学校のはずである（実際には、中学生あたりから、人間は表現手段を造形以外にも獲得し、しかも個に応じた手段に偏っていくので、コンクール応募者をもっとも多く抱えているのは小学校であろう）。ところが、実際はまったく逆で、幼児の絵画コンクールが最も盛んである。

幼児画は、その純粹さ、素朴さ、自由闊達さなどの特徴ゆえに、他に代えがたい魅力を持ち見る者を引き付ける。歴史的には、19世紀末から20世紀初頭にかけて、美術界に次々と起こったいわば非写実的な表現スタイル（「美術の論理」）と、日本を含めた先進諸国の教育界にはほぼ同時に起こった児童中心主義的な思潮（「子どもの論理」）を背景に、オーストリアのチゼックの先駆的な実践が花開き、子ども独自の表現が認められて行った。

児童画を紹介する展覧会は、やがて児童画コンクールという形態を生み、児童画に対する評価はその作品を生んだ教育実践に対する評価となり、「すぐれた児童画」をつくるための教育方法が競われるという実態を生んだ。当初は、展開図描法・同存表現・レントゲン描法など、発達段階における幼児・児童固有の表現方法や、児童画独特の歪みや誇張を含め、いわゆる「子どもらしさ」をうまく引き出す指導が追求され、模倣され、普及していったが、本来のねらいを見失った過度な競争の下では、「子どもらしく見える描画方法」が子どもたちの表現意欲や意思から切り離されて抽出され、その方法を用いて画一的に表現が強制されるという本末転倒の「指導」をもたらした。1980年代から1990年代にかけて盛んだった、いわゆる「マニュアル化された美術教育」の背景にも、過熱しすぎ結果のみを求めた児童画コンクールがあった。

現在でも、この傾向が最も出やすいのが幼児教育の現場である。たとえば、「おなかの中に子牛を宿した牛を見に行き、まず太い筆で画面いっぱいに親牛を描き、そのおなかの部分に子牛を描き加える」という方法でクラス全員に描かせるのである。

今日では半ば常識かもしれないが、「子どもらしい表現」は、けっして無指導放任では保障されない。チゼックの実践を見ても、指導者に一定の「美術観」と「子ども観」があり、それを実現するための一定の方法論があり、チゼックはそれを子どもたちに教え、子どもたちはそれを学んでいる。しかし、言うまでもなく、チゼックのような指導と、上述の子牛実践における指導とはまったく異なる。

そもそも美術の表現活動そのものが表現方法の習得の過程である、とも言える。しかし、子どもたちの感動、意欲、工夫等を教師が先取りし、試行錯誤の機会を奪い、子どもたちの個人差も

無視して、画一的に方法論を押し付けるということは、本当の意味での「表現方法の習得」にはならないばかりでなく、子どもたちや保護者に誤った美術教育観や美術観（即ち人間観）を植えつけることになる。

ここまで、端的な例として幼児教育を挙げたが、小学校図画工作の授業においても、同様の指導はしばしばなされているし、いわゆるマニュアル化された教育技術が根強く求められ支持されているのも小学校現場である。

小学校では、コンクールにカリキュラムや授業が振り回される場合がある。子どもたちの生活実態や興味・関心から題材やカリキュラムを構想するのではなく、「まずコンクール応募ありき」でコンクールに合わせてカリキュラムを編成するのである。複数のコンクール応募を先に決め、その隙間を他の題材で埋める、というのが最も極端な例である。コンクールの締め切りに間に合わせるという目的のために、多大な宿題を課したり、他教科の授業を図画工作に振り替えたり、長時間の居残り制作をさせたりするということも行われ、児童や保護者から不信感を抱かれることもある。コンクールの出品規定が四つ切サイズであれば授業作品もそのサイズに合わせて四つ切とする、ということも行われている。コンクールでは、ある程度の距離からの見栄えを競うため、作品は一定程度の大きさが求められる。しかし、題材によっては四つ切が不適切な場合もあるし、基本的に四つ切というサイズは、子どもたちにとって決して取り組みやすい大きさではない。必然性のない用紙の選択は、画面のサイズを生かしきれない萎縮した表現や表現意欲を欠いた粗雑な表現を生む可能性が高い。

授業作品で競うことの是非、という根源的な問題もある。授業の直接的な成果を学校間や個人間で競うということは、他の教科においてはほとんどなされていない。ならば、なぜ美術教育だけにそれが許されるのか。普通教育における美術教育の目的は何か、図画工作科において培うものは何か、ひとりひとりの子どもたちを大切にすることとはどういうことか、関係者は自らに改めて問い直してみなければならない。

3. 鑑賞教育

「鑑賞教育の充実」が叫ばれておよそ10年経つ。教師の「やらなければ」という義務感・課題意識は高まっているが、具体的な実践は量的にも質的にも依然低調である。小学校に関しては、模範となる具体的な実践例を蓄積しながら交流していき、鑑賞教育の「内容」と「方法」をより明確にすることが今後必要である。

「内容」に関しては、まず「作品として何を見せるか」という教材の問題がある。表現学習の際には、制作の途中段階でも終了後でも、お互いの作品を鑑賞しあうことを習慣化することが大切である。大人の、歴史に残る名作からは、教材として子どもたちがより興味・関心を抱ける作品を絞り込み、いわば「標準教材化」する作業が必要である。

「内容」としては次に、それらの作品を通して「何を学ばせるか」という教育内容あるいは題

材の問題がある。パーソンズやMoMAの研究成果を見ると共通点が多く、鑑賞能力には明らかに発達段階があることがわかる。同じ作品を見せても、その作品から何を感じ、何を読み取るかという点については、一定の順序性が見られる。もちろん個人差もある。これらの先行研究や実践例をもとに、対象を低学年・中学年・高学年と分けて、たとえば同じ「モナ・リザ」を見せた場合に、各学年ごとに「何を感じ取り、読み取ることを求めるか（目標とするか）」を明らかにすることである。

このようにして歴史に残る名作を「標準教材化」していけば、教科書も変わらざるを得ない。低学年の教科書にはほとんど大人の作品が掲載されておらず、高学年のものになってようやくいくつかが登場するという現行までのものから、DBAEの教科書のように低学年から積極的に大人の名作を掲載するものになる。そうしてはじめて、世界でもトップクラスと言ってもよいほど上質の紙と印刷が生かされるというものだ。

先に「標準教材化」と述べてしまったが、実際にはその作業は「鑑賞指導の方法論」の追求を伴う。鑑賞の進め方を、「一方的解説型」とするか、「発問活用型」とするか、あるいはそれらを発展させて「対話型ギャラリートーク風」とするかという視点がある。図画工作科の授業においても、教師は他教科と同様に、指示・発問・説明などの言葉を入念に準備して望む必要がある。

4. 研究大会

図画工作科教育の研究は、個々の教師、学校、市町村、都道府県、自主サークル、民間美術教育団体など、様々な規模やレベルで行われている。各々、参加者の求めるものや得るものが異なるだろうが、主義主張の違いはおくとしても、次のことは言い得ると思われる。それは「研究主題（テーマ）に、情緒的・不明瞭な言葉をできるかぎり用いないこと」である。たとえば「豊かな」「いきいき」「輝く」「感性」などがそれにあたる。「一種のお祭り」と割り切った研究大会のテーマやスローガンならば、雰囲気盛り上げるだけでよいのだから、情緒的であろうと不明瞭であろうと構わないだろう。しかし、何らかの仮説を立て、実験的な試みを行い、その成果を確認する中で、わずかではあっても確かなものを蓄積していくことを目指すならば、研究主題は明確なものでなければならない。

註

1) 吉田貴富「美術教育の学習指導要領について」

山口大学教育学部研究論叢第51巻第3部, 2001年