

図画工作科における現実的疑問・課題の検討(1)

若元澄男
(1992年11月16日受理)

An Examination of Present Problems and Issues in Art Education in Elementary School (1)

Sumio WAKAMOTO

Today, art education in elementary school is generally faced with considerable difficulties. The newly revised course of study has rather clearly stipulated the necessity of transforming itself from its traditional paradigm to a new one; and this has caused serious problems in the actual situation of elementary school education, which can almost be described as confusion. The confusion is varied in content and extensive in scope, involving problems such as misunderstanding in the purpose of art education, fallacies in teaching contents, teaching methods and evaluation, etc. With this basic understanding, the present paper is aimed at clarifying in as concrete terms as possible, various questions and problems related to the elementary school teacher, to analyze them, and to conceptualize them in terms of tasks so that they can be dealt with and solved from the realistic point of view.

I はじめに

今、小学校の図画工作は混乱の渦中にあると言っても過言ではない。図画工作に関する研修会等の席上、日々子どもの指導に当たっている教師の口から、「従前の指導は全面的に否定すべきなのか」「今からの図工の指導はどうしていけばよいのか」「子どもは放っておけということか」「教えることはいけないことなのか」「訓練的内容を含む題材は一切否定されるのか」「図画工作は指導すべきか、せざるべきか」「指導書を読んでも分からない」等々の声が頻繁に発せられるのである。図画工作科の深刻な現状を反映した発言と言えよう。

ところで、こうした混乱の発端は今回の学習指導要領の改訂にあったのではないか。平成元年(1989)年、改訂された小学校学習指導要領が告示された。「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」を基底に、図画工作科では、「造形的な創造活動を一層重視し、表現製作の能力を高める指導の充実を図るとともに、情操を豊かにする指導が適切に行われるよう改善を図り、その一層の充実を期したところである」と「不易と流行」の視点から従前の図画工作の在り方に検討を

加えたことが言明されている。

具体的には、「表現」の領域では、「一人一人の児童が進んで活動する」「自分の思いと方法で…」「手を働かせてつくりだす」などの文言を明示し、「鑑賞」の領域では「進んで鑑賞」「主体的にものを見る」「創造的な鑑賞」などのフレーズを打ち出し、双方から「子どもの側に立った図画工作」の方向を鮮明にしている。

さらに、小学校指導書図画工作編(以下、指導書と表記する)の冒頭には「改訂の要点」として、おおよそ次の5ポイントを掲げ、より具体的な方向を示すことを試みている。

- (ア) 工作的な内容に配当する授業時数が各学年の2分の1を下らないようにする。
- (イ) デザインの能力を育成する指導の充実。
- (ウ) 鑑賞の指導の充実、特に高学年では独立した鑑賞の指導もできることとした。
- (エ) 「材料をもとにした造形遊び」の充実、中学年への位置づけが図られた。
- (オ) 児童の実態に応じた指導の充実という観点から「学年の目標」は低・中・高学年でまとめた。

概ね、以上のような改善に基づき、本年4月(1992)から全面実施に至っている。

平成元(1989)年の告示以来、3年有余を経、今、図画工作の展開はどうなっているだろうか。一人一人の教師は改訂の方向を真に理解し、納得し、その具体化のために日々の授業を展開していると言えるであろうか。否、決して楽観できない実態のあることは冒頭で指摘した通りである。

昨今、図画工作科の指導にかかわる教師の悩みは増大している。日々生起する種々雑多の現実的問題を解決するための具体的指針を切に求めている。そして、この傾向は今回の教育課程の改訂における図画工作の改善の方向を真摯に受け止めようとする教師ほど強い。学校の実態と学習指導要領のギャップの大きいことを暗示している。いまや、大方の教師のコンセンサスを獲得できる図画工作科のあるべき姿を提示することは急務である。

したがって、本稿では、まず、「現職教員の図画工作にかかわる実相」を鮮明にすることを試みる。次に、その背景を論究し、今後の図画工作科研究の方向を探ってみたい。

II 教師の現実的疑問・課題

ここでは、1991年4月から1992年8月の間、広島県内各地の学校や研修会等で入手した、教師の「疑問」や「課題」を提示する。その際、各々の疑問・課題の性格を明瞭にするため、原則的には「目的・目標」「指導方法」「指導内容」「評価」という視点で分類し、加工することなく掲載することとした。なぜなら経験の長短を超えての現職教員の「葛藤と混乱」の実相がより具体的な姿で明らかになると考えたからである。なお、ここに掲載した各種の疑問や課題は、広島県内で収集したものではあるが、現在の日本の小学校における図画工作科の抱えている一般的な疑問や課題と解釈してもさしつかえないであろう。

1 目的・目標に関する疑問・課題

- Q 図画工作科が子どもの成長・発展にどう役立つのか。
- Q 図画工作科で育成すべき力はなにか。
- Q 図画工作科・美術科教育の役割はなにか。
- Q これからの図画工作科が目指すものと教師のかかわり方はどうあればよいのか。
- Q 新学習指導要領と前の学習指導要領の根本的な違いはなにか。

- Q 図画工作科における同和教育はどのように展開すればよいのか。
- Q 工作・立体表現はなぜ必要か。
- Q 造形遊びの神髄はなにか。
- Q 絵はなんのためにかくのか。
 - ① 装飾的な絵でもよいか
 - ② デザイン的な絵でもよいか
 - ③ アニメ的な絵はよくないのではないか
- Q 絵で養える力はなにか。
- Q 美術教育、造形教育、図画工作教育と様々な呼称があるがどのような違いがあるのか。
- Q 子どもの側に立つ図画工作というのは放任に他ならない。

2 指導方法に関する疑問・課題

(1) 意欲喚起に関する疑問・課題

- Q 絵の表現に意欲を示さない子への指導はどのようにしたらいいのか。
- Q 想画などにおいて発想に乏しい子どもが多くいるが、どのように指導すればいいか。
- Q 見てそのまま表すことだけに終始する題材や指導は改める必要があり、「見ながら感じ取ったり、確かめるために見たり」などの面が強いようだが、「見たこと」を絵(立体)に表す時の留意点や子どもに意欲を持たせる指導方法を教えてほしい。
- Q 興味の薄い子への指導はどのようにすればよいのか。
- Q やる気を持たせる指導はどのようにすればよいのか。
- Q 図画工作に全然意欲を示さない子への指導はいかにしたらいいか。
- Q いい加減な取り組みで作品を提出する子どもの指導はどのようにしたらいいのか。
- Q 理想的な導入の在り方というのはどのようなものか。

(2) 表現内容に関する疑問・課題

- Q 豊かな発想を引き出す導入の在り方はどのようにすればいいのか。
- Q 教科書に載っているような作品をかかせるためにはどのように指導をすればいいのか。
- Q 立体的に描けない子の指導はどうしたらよいのか。
- Q 人物を「お人形さん」のようにしかかけない子どもの指導はどのようにしたらよいのか。
- Q 絵を大きくかかせる方法はどのようにすればよいのか。
- Q 1年生(お話の絵)、パスでどんどん描き進み、中心がはっきりしない児童の指導をどうすればよいのか。
- Q 1年生(お話の絵)、説明的、挿し絵的になってしま

う絵にはどんな助言をしたらよいか。

- Q 2年生(チャボ), 見たものが全く形がとれない児童にはどう指導すればよいか。
- Q 2年生(チャボ), 目や嘴の形や位置がまるでピカソの絵のようになる児童にはどう指導すればよいか。
- Q 3年生(友達絵), いつも頭は○, 身体は□というように描いてしまう児童の指導はどうすればよいか。
- Q 表現の途中で児童の気持ちが変わり, 色の雰囲気が統一できないことの対処の方法。
- Q 画用紙全体に色をつけないで絵ができたという子どもにはどうしたらよいか。(画用紙の白が残っている)
- Q 5年生(寺), バックの処理はどうすればよいか。
- Q 模倣する子どもの指導についてはどのようにすればよいか。
- Q 版画指導における白と黒のバランスの指導はどのようにすればよいか。
- Q 版画の指導でおさえるべきポイントはなにか。
- Q いい絵をかかせるのはどうしたらいいのか。
- Q 線の大切さを子どもに教えるにはどのようにしたらいいのか。
- Q 極端に消しゴムを使う子どもへの指導はどのようにすればよいか。

(3) 鑑賞の指導に関する疑問・課題

- Q 鑑賞指導の形態
- Q 参考作品の提示の仕方を知りたい。
- Q 児童作品の鑑賞のさせ方について知りたい。
- Q ピックアップ指導についてどのようにすればよいか。
- Q 鑑賞の指導はどのように展開すればよいか。

(4) 技術指導に関する疑問・課題

- Q 絵の指導の在り方はどうか。
- Q 絵がかけない子どもへの指導はどのようにすればよいか。
- Q 水彩絵の具への出会わせ方はどのようにすればよいか。
- Q 低学年の水彩絵の具の指導はどのようにすればよいか。
- Q 水彩絵の具の多様な使い方の指導はどのようにすればよいか。
 - 色の作り方
 - 色のつけ方
- Q 色はどのように塗らせればよいか。
- Q 重色・混色の指導において, 全体的に色をつけていく方法と, 細かく見て順番に少しずつ色を付けていく方法のどちらが適しているか。

Q 「べた塗り」しかできない子どもへの指導はどのようにすればよいか。

- Q 彩色の仕方の指導の方法を知りたい。
- Q 第2学年 A(2)イ「粘土に親しみながら形などを考え, 手を十分に働かせて思いのままに立体に表すこと」で, 手を十分に働かせることが重視されているが, いままで以上という意味だとすると, どのような指導法があるのか。
- Q デザインの初歩的な能力とは何か。また, その能力を高める手だてはどういったものか。
- Q 小刀類を扱う上での指導上の留意点はなにか。
- Q 4年生(花), 水入れの使用について, 何度指導してもどうしても色がくすんでしまう。また濁った色を好む児童にはどう指導すればよいか。
- Q 4年生(花), 作業に非常に時間のかかる児童(ていねいなわけではない)にはどう指導すればよいか。
- Q 割り箸ペンはどのようなときに使わせるとよいか。

(5) その他

- Q 図画工作科の良い指導法とは。
- Q 児童の願いを受け入れながら, 楽しさを味わわせたいが, 楽しさのみで終わることがある。指導をどのように加えていくべきなのかが知りたい。
- Q 第1学年及び第2学年の目標(2)「表したいこと, つくりたいものを自分の表現製作の方法でつくりだす喜びを味わうようにする」は, 「教師主導型の授業から子どもの多様な表現製作の方法を大切に」という捉え方でよいか。とすると, 教師は, どの程度でいいのか。
- Q 教師の口出しのレベルは?
 - 教師は助言した方がいいのか, しない方がいいのか。
- Q 作品に付するコメントの内容はどのようなものにするべきか。
- Q 図画工作科における「基礎基本」とはなにか?
- Q 個性伸長の手だてを知りたい。
- Q 造形遊びはどのように展開すればよいか。
- Q 教科書に掲載されている作品の生かしかたが分からない。
- Q 感性を育てる美術教育はどのように展開すればよいか。
- Q ていねいさと時間のかねあいはどうすればよいか。
- Q 仕上がりの早い子と遅い子をどのように指導していけばよいのだろうか。
- Q 図画工作の時間の座席の在り方。
- Q 掃除がきちんと出来ない子どもの指導はどのようにすればよいか。

3 指導内容に関する疑問・課題

(1) 表現内容に関する疑問・課題

- Q 低学年の表現のレベルはモデルは必要か。
- Q 1・2年生の子にコスモスや紫陽花を見ながらかかせるのはいけないことか。
- Q 1年生（お話の絵），お話の絵や想像画の時，登場人物は足まで描くべきか。
- Q 4年生（花），花を素材にしたが，題材，また花（紫陽花）の種類は適切だったのか。
- Q 6年生（自分の町），子どもが描く「よい絵」と「うまい絵」とはどんなものか。
- Q 子どもの絵に吹き出しがあっているのか。
- Q 絵の中にキャラクターが出現することは許されるのか。
- Q 題材に幅を持たせるとはどういうことか。

(2) 技術に関する疑問・課題

- Q 1年生に求めるべき技術のレベルは。
- Q 技術がなければ絵がかけない，まず技術を身に付けさせるべきではないか。
- Q 版画指導における基礎基本はなにか。
- Q 各種の道具の使い方についてはどの程度のレベルを目指せばいいのか。
- Q 土笛の作り方を知りたい。

(3) 材料・用具に関する疑問・課題

- Q 表現材料の幅はどの程度がいいのか。
- Q 1・2年生に水彩絵の具を使わせることはいけないことか。
- Q 4年生（花），画材の選定について，花を描くのに色画用紙を使用したのはよかったのか。
- Q 油粘土の教材としての適否を知りたい。

(4) その他

- Q なぜ，工作が2分の1を下ってはいけないのか。
- Q 生活科における「かく，つくる」と図画工作科での「かく，つくる」の違いはなにか。
- Q 主体性・自主性を育てる図画工作の具体的な展開はどのようにすればいいのか。
- Q 題材開発とはなにか。

4 評価に関する疑問・課題

- Q 図画工作科における評価はどのようにすべきか。
- Q 子どもの絵の理解の仕方。
- Q 子どもの絵の審査と見方。
- Q 絵や立体で表す單元において，絵で表せるが立体では難しい児童，立体では表せるが絵で表すのが難しい児童

の評価（評定）はどうしたらよいか。

- Q 競画会（コンクール）の是非について知りたい。
- Q 子どもの側に立った図画工作の評価はどのようにすればいいのか。

さて，以上，日々，教室で図画工作科の授業に携わる多くの教師の疑問や課題を原形で提示した。その広範性や質の差など，まさに多種多様である。これが現実である。何故，こうした疑問や課題が生じるのだろうか。次章において，その背景を考えてみたい。

III 現実的疑問・課題の背景

本章においては，目的・目標，指導方法，指導内容，評価に関する疑問・課題の柱に沿い，その背景にあることを探り，図画工作科研究の方向を明らかにしたい。

1 目的・目標に関する疑問・課題の背景

本節においては，(1)目的・目標の誤解，(2)有用性の実証不足，(3)教員養成系大学・学部との観点から「目的・目標」に関する疑問・課題の生起してくる原因を考える。

(1) 目的・目標の誤解

学校教育の中における各教科等の意義や役割については，従前から相当の検討が加えられ，その妥当性も検証されてきたはずである。

しかし，現在においてさえ，極端には，「絵がかけてなくても，工作ができなくても生きていくことはできる」と，図画工作科不要論・美術教育無用論が存在する。おそらくこのことの背後には「かけなくても，できなくても」の文脈からも明らかであるように教科の目的・目標についての誤解があるものと思われる。いわば図画工作は，単に「技術養成の教科」という認識である。

ところで，図画工作科が，こうした「技術養成」を目的・目標とする教科という認識は，無用論者のみならず，本稿に掲載した疑問・課題の内容からも類推判断できるように現職教師の中にも少なからず存在している。さらに，現在，本学学校教育学部の小学校教員養成課程に在籍する学生の中にさえ少なくない。看過できない実態である。

ともあれ，こうした認識はどこで形成されるの

だろうか。とりあえず、美術教育の歴史を遡り原因を探ってみた。

まず、百有余年も前の美術教育萌芽期のことである。我が国における図画教育のはじまりを江戸時代末期における川上冬崖らの西洋画の材料や描法の研究にあったととらえ、しかし、内容的にはいわゆる今日の普通教育における図画教育や美術教育の範疇に入れるべき質のものではなく、科学の「補助的役割」であったとの見解²⁾がある。この「位置」が、今日的美術教育の目的解釈にも少なからず影響していると推察するのである。

さらに、明治5(1872)年に学制が布かれ、「幾何学野画大意」「画学」等の名称で教科が設けられ、明治14(1881)年には小学校教則綱領、中学校教則綱領、師範学校教則大綱が定められ、その中で「野画」「画学」「図画」などが登場してくることになる。こうした、教科の変遷の中で、最初の教科書として「西画指南(明治4年)」があらわれ、続いて「図法階梯(明治5年)」「小学画学書(明治6年)」等へとつながっていくことになる。さて、この一連の流れの中で見落とせないのは、これらの教科書の内容はおおよそ技術主義、臨画主義であり、訓練を基底に据えたものであった事実である。しかも、この流れは大正8(1919)年、山本鼎が「自由畫という言葉を選んだのは、不自由畫の存在に對照しての事である。云ふまでもなく不自由畫とは、模寫を成績とする畫の事であって、臨本—扮本—師傅等によつて個性的表現が塞がれてしまふ其不自由さを救はうとして案ぜられたものである。創造(Creation)といふ字が一般に解り易いものならば勿論それが良い、露西亞では自由と云はずに、兒童創造展覽會と云つて居るさうだ。——併し 吾が從來の圖畫教育に對する時、自由畫といふ字はむしろ適切ではないか。自由が不自由に代つた時、創造が模寫に代つた時、はじめて自由という言葉は勇退すべきであらう。」³⁾「子供にお手本を備へて教へてやらなければ畫は描けまい、と思ふのならば、大間違ひだ。吾々を圍んで居るこの豊富な『自然』はいつでも色と形と濃淡で彼れ等の眼の前に示されて居るではないか、それが子供らにとつても大人にとつても唯一のお手本なのだ。それ等のものが直覺的に、綜覺的に、或は幻想的に自由に描かるべきである。教師の任務はたゞ生徒らを此自由な創造的活機に

まで引き出す事だ。」等々に象徴される主張を標榜し、自由画教育を提唱するまでの約半世紀間、日本美術教育の底流を形成したということである。こうしたことも、「技術養成の教科」との意識形成の大きな原因となったと考えるのである。

ところで、美術教育の歴史の中で、山本鼎の自由画教育運動に代表されるような美術教育の改善に関する運動が皆無だったわけではない。しかし、戦争がすべての萌芽を摘みとった。昭和16(1941)年、「国民学校令」の公布によって、教育は決定的に国家主義に切りかえられることになる。美術教育においては、「エノホン」「初等科図画」「初等科工作」等の教科書が発行され、これらは、国家主義、軍国主義を推進する内容のものであり、とりわけ工作では技術の基礎練習、訓練が多く設定され、戦時の軍需産業に貢献する方向をとった。

さて、こうした歴史的推移の中で「技術養成の教科」という潜在的意識が形成・継承され、現在の図画工作の教科認識に波及し、作品主義や冒頭にあげたような混乱の発生に連鎖してきたと考えるのである。「目的・目標」の再確認の作業の不可欠であることを主張する由縁である。

(2) 有用性の実証不足

片岡徳雄は「子どもの感性を育む⁴⁾」において、宮城まり子氏の「ねむの木学園」の美術指導の成果を紹介している。その中で「『美術指導』のポイントとして感受性と想像力を高めること」との彼女のコメントを引用し、「技術」の育成以前の課題として「感受性と想像力」の育成の大切であることを指摘している。支持されて然るべき知見である。単に技術でなく「感受性」や「想像力」というレベルへの貢献があつてこそ美術教育のより深い意義が確認されることにもなる。しかも、この考え方こそ「かく・つくる・みる」などの創造的な活動を通して表現の喜びを味わわせ、人としての在り方・生き方を学びとらせるという美術教育の不易の目的ともオーバーラップするものである。

ところで、「感受性」や「想像力」は、美術教育を通して育てることのできるはずの、いわば「無形の成果」といえよう。敢えて付言しておくなら「有形の成果」は、原則的には「作品」を想定している。ともあれ、ここでは美術教育の有用

性について「有形の成果」「無形の成果」という視点から考えてみたい。

さて、教育の営みは常に「有形の成果」と「無形の成果」の両面からとらえていく視点が必要だろう。とりわけ図画工作の場合は、その視点の不可欠性を強調しておきたい。なぜなら、「作品」という有形のものへのこだわりが、「感受性や想像力」という無形のものへの視点を喪失させ、果ては「図画工作科の目的」まで忘却させている現実が多々遭遇してきたからである。図画工作科において作品が大切であることは言うまでもない。しかし、それ以上に「感受性や想像力」という無形のものへの育成は、人間形成にかかわる美術教育という視点からも不可欠である。このことは、片岡の指摘をまつまでもないであろう。

ところで、図画工作科が「感受性や想像力」の育成に最適の教科であろうことは、一般的には誰もが認めるところである。しかし、残念ながら、そうした力を育成していくうえで、本教科の貢献度は、いまだ明快に実証されているとは言えない。もし、その有効性が確かな形で証明されたなら、その時、ようやく図画工作科のみならず美術教育全般の諸々の課題も一挙に解決されていくことになるだろう。今後、美術教育の有用性を様々な視点から確認していくことの重要性を強調する由縁である。

(3) 教員養成系大学・学部 の課題

さて、図画工作の「目的・目標」に関する現職教員の認識の程度を問題にすると、必然的に言及しなければならないのが教員養成系大学・学部の指導内容の問題である。つまり、「目的・目標」を適正に理解させるためにどれだけの配慮がなされているのかということである。

たとえば、「誤った見解」を乗り越える力量をどれだけ身に付けさせているか。「学習指導要領を見たことがない」「指導書は何がかいてあるの」などの学生を皆無にしているか。学習指導要領にかかげられている「教科の目標」はどのように扱い、どのような認識を形成したか。自分の専門に関する教科書（小・中学校で給与されるもの）の内容さえも知らないという状況は克服されているのか。採用試験の直前に学習指導要領の暗記だけという実態がありはしないか等々、検討すべき課

題は山積している。そしてこれらのすべてが教員養成系大学・学部の責任を問うている。不可避の問題であることは了解しているものの、紙幅の関係もあり、本稿では、筆者自身の今後の重大な課題であることを確認するとどめておきたい。

2 指導方法に関する疑問・課題の背景

本節では図画工作科の指導方法に関する疑問・課題の背景にあることについて検討を加える。現職の教師から提起されたものをおおまかに分類すると、①意欲喚起に関するもの、②表現内容に関するもの、③鑑賞の指導に関するもの、④技術指導に関するもの、⑤材料・用具に関するものとなる。なお、一つ一つの疑問や課題に関する検討は稿をかえることとし、本稿においては、3件のコメントを引用しつつ、リストアップした疑問や課題の背後にあると考えられる本質的原因を考えておきたい。

まず、江崎玲於奈の一文である。「アメリカなどでは、モーゼの戒律ではないが、『〇〇してはいけない』という否定命令プログラムだけが強調されます。一方、わが国では、『〇〇しなさい』という肯定命令プログラムを植えつけるのが常です。後者のほうは数が多く、それだけに個人の自由をより束縛するでしょう。いまは盛んに創造性が大切と叫ばれています。しかし、教えられたプログラムを後生大事に守るだけでは新しいコンセプトや知識は生まれません。創造性というのは、プログラムを破るところから出発するのです。」との見解である。ここに示された「肯定命令プログラム、否定命令プログラム」の考え方は、日本の今後の教育における指導の在り方、とりわけ美術指導の在り方に関して多大の示唆を含んでいるものととらえた。

次に、松岡武は「硬い構造の授業」と「やわらかい構造の授業」という概念で、日本の教育の在り方を問い直している。「硬い構造の授業というのは、教師が一方向的に用意してきた授業の『すじがき』に従って子どもを動かしていく授業です。ハプニングの出現を許さぬよう教師によって厳重に管理されている授業です。授業中の子どもの行動を、きわめて単一の基準（正答か誤答か）で評価してしまう授業です。それは一定の知識体系の枠組みの中に、子どもを組み込んでしまい、知識

のストックを多くさせようとする授業です。一方、やわらかい構造の授業というのは、教師と子どもが協力し合って組み立てていくものです。ここでは、子どもの行動は、一つの正答基準で評価されるのではなく、常に多角的な立場から解釈され評価されます。既成の知識をのみこませるのではなく、むしろ子どもの心の中にあるものを、自由に表出させるものなのです。」とし、さらに「1たす2は3であって、3以外の答は、いやでも『まちがい』にされますが、表現教科の場合には、正答は子どもの数ほどあるのです。どんな絵でも、誤答として、ほうむり去られることはありません。このように表現教科は、やわらかい構造の授業のしやすいものなのです。」と、子どもの成長にとっての図画工作、音楽、リズム、体育等の教科のメリットと在り方を指摘している。さらに「表現教科の重要性は、やわらかい構造の授業を通して、不当に軽視されてきた右脳の開発、すなわち感性を磨くことができるところにあります。子どもにとって絵を描くことは心の遊びなのです。指導者が、指導という圧力をかけすぎなければ、子どもは、自分の感性に従って、独特のものを見方、考え方を絵に表現するでしょう。」と、美術教育の有用性にまで論を展開している。図画工作科の指導方法等を考えていくうえで、極めて示唆に富んだ一文ではないだろうか。

いまひとつ新聞記事から。「アメリカの子ども達に犬はなんて鳴くのかと聞いたところ、皆黙っていて答えない。日本ならほとんどの子どもが『犬はワンワン』と答えるのにアメリカの子は駄目だな、と思っていたところ子どもの一人が手をあげて『その犬は悲しくて鳴いているのですか、それともうれしくてですか』と聞かれ、私はうなずいてしまいました。日本とアメリカの教育の違いって結局こういうところにあるのでしょうか。それでは皆さん今夜はこのへんで……」—これは日本テレビ系夜11時「きょうの出来事」の桜井良子キャスターのある日の締めくくりのコメントであったとのこと。中国新聞〈1992年(平成4年)5月18日〉に残間里江子氏(メディア・プロデューサー)がとりあげていた。この桜井キャスターのコメント。日本の教育の課題、そして日本の子どもの表現力のことなど凝縮して実に多くのことを指摘している。

現在の日本の学校教育のスタイルや内容を総じて評し、ある人は「雀の学校」と揶揄し、別な人は「馬引き型の教育」とたとえ。またある人は「盆栽教育」などと断言する。「すずめの学校」の対極にあるのは「めだかの学校」である。川の中のめだかの学校では、「だあーれが生徒か先生か、みんなでおゆうぎしているよ」と、子どもも先生も渾然一体となり活動が展開される。一方、「すずめのがっこの先生は、鞭を振り振りチーパッパ」と、すずめの学校では、先生が黒板の前に立ち口角泡を飛ばす従来の教師主導の伝統的なスタイルの授業が進められる。同様のニュアンスで「馬引き型の指導」は、指導者が常に一步先にて指導する形態をさし、後方に回り適度な刺激でゆっくりと目的に接近する「牛追い型の指導」と対比される。さらに、「盆栽教育」は、管理され今まきに出ようとする芽が無残にも摘まれる場合のあることを示唆している。さて、これら一連の文言が象徴しているのは「子ども不在の教師主導型の指導」や「個を無視した指導」への指摘であり、学校教育に対する警鐘である。引用した3氏の所見もここに帰結する問題提起であろう。

以上、ここでの指摘は日本における教育全般に関することであり、必ずしも図画工作科のみを標的としたものではない。しかし、今、学校で展開されている図画工作科の状況も本質的にはこれと完全に一致するものであることをあらためて確認しておきたい。すなわち、「下書きの線は割り箸ペンで引きなさい」「1回に着色する面積は10円玉以下にしなさい」と、江崎玲於奈の指摘する「肯定命令プログラム」の考え方で組織し、コンクールで優秀な成績を獲得した絵を「良い絵のサンプル」として掲げ、まさに、松岡武言うところの「指導という圧力」をかける「硬い構造の授業」を展開するのである。そして、結果的には桜井キャスターの指摘した「犬はワンワン」という、つまり、絵画で言えば再現的表現のみが良い絵というような単一の考え方を子どもを育ててしまっているとの所見である。等質の成果のみを求める日本の教育観の現状のもとでは、帰結すべき当然の姿と言えるのかもしれない。とはいえ、図画工作科における「指導方法」の研究が、誤った目的観に基づいて、等質の成果を得ようとする方向に傾斜し、作品をつくらせるためにのみ指導者の準

備した手順を追わせるような歪んだ図式は容認されてはならない。なお、このことに関連する筆者の見解は、「作品主義」「技術主義」「教師の資質」等の視点から、広島大学教育実践研究指導センター紀要⁷⁾に提示している。

さて、以上、本節では指導方法に焦点を絞って考えてきたが、ここにおいても「目的・目標」への認識欠如の問題が鮮明になってきたと言えるのではないか。なぜなら、歪んだ図式の発生する最大の原因は、そこに帰するものと考えられるからである。

3 指導内容に関する疑問・課題の背景

本節では、主として指導内容に関する疑問・課題の背景を検討する。提起されているのは、①表現内容に関するもの、②技術に関するもの、③材料・用具に関するものなどである。ここにおいても、一つ一つの課題に関する検討は別稿にゆずることとし、指導内容にかかわる疑問・課題総体への筆者の見解を提示しておきたい。

さて、すでに述べたとおり本稿で提示した現職教員の疑問・課題は、主として校内研修等の際に口頭あるいは文書で提起されたものであり、その都度、収集・蓄積し、手を加えることなく（内容的に全くオーバーラップする数件の疑問・課題は除去）併置したものである。

併置する事によって「絵画の指導に関する疑問・課題」で占められている事実が鮮明になる。しかも、このことは、ひとり指導内容に関する疑問・課題のみに顕現することでなく他の項においても同様の傾向がある。日本の図画工作科の偏った実態を象徴する結果と言えるであろう。

(1) 偏向図画工作科

平成元（1989）年、改訂された学習指導要領が告示され、その際、先のような偏った図画工作科の特殊な実態を踏まえ、「第7節 図画工作 第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の冒頭において、「配当する時数が、それぞれ各学年の年間授業時数の2分の1を下らないこと⁸⁾と工作的な内容の指導の充実ということを明示した。また、その「1の(2)」では「……。ただし、第5学年及び第6学年においては、指導の効果を高めるため必要がある場合には、鑑賞の指導

を独立して行うようにすること。」と、鑑賞の指導も、指導内容に関する重点課題として、とりあげて示している。その時点から、移行措置の期間を含め3年有余が経過した。しかし、実態は先の通りである。

指導書によれば、図画工作科は「表現」と「鑑賞」の2領域で構成されており、さらに「表現」の内容は、2つの活動に大別して示されている。その一つは「初めに表したいことやつくりたいもののイメージや構想があって、材料や方法を選びかいたりつくったりする活動⁹⁾」であり、誤解を恐れずあえて言うなら絵画、彫刻、デザイン、工作などに関連する活動である。これに対して「身近にある自然物や人工の材料などの形や色などの特徴から自由に形づくる造形的な活動を思い付いたり、つくりたいものを思い付いたりして、思いのままに造形活動」であり、いわゆる「造形遊び」という図式である。

極めて自然な考え方からすれば、これらすべての活動について、絵画と同じ程度の疑問や課題が発生してしかるべきであろう。絵画以外はすべて十分な理解がなされたのだろうか。あらためて、指導内容の絵画への偏向を指摘しておきたい。なお、こうした偏向に関する筆者の見解は広島大学教育実践研究指導センター紀要¹⁰⁾に提示している。

(2) 工作・立体表現の教育的意味の認識不足

指導書において、「手を働かせてつくる」という文言を解説している。工作・立体表現の意義を論述したものと考えて差し支えないであろう。まず、第1学年の立体表現の解説である。「手のすべての感覚や能力を生かすことで、感触を味わったり、感じたりすることのほか、粘土をまるめる、にぎる、ひねる、穴をあける、つかむ、ちぎる、たたく、なでるなど、自分の思いを立体的な形として表すために創造的に手を使うようにすることである。このような活動は、目をはじめ他の感覚などを一緒に働かせることになり、全身的な活動であるということが出来る¹¹⁾」となっている。さらに、工作的な内容については「自分のつくりたい思いによって手の感覚や機能を十分に働かせて、紙などを折ったり、曲げたり、切ったり、接合したりするなどの造形的な操作をしながらつくるようにすることである。そして、その能力などの望

ましい発達を図るようにするものである」として
いる。第2学年においては、「手で粘土の感触を
味わいながら表す形などを考える意味もあり、両
手で実感できる分量を用意し、手をはじめ全感覚
と一緒に働かせて取り組むようにすることが大切
である」「手を十分に働かせて、紙を折る、曲げ
る、用具を使って切る、接合するというような材
料や用具にかかわる技術や技法などは、つくりた
いものをつくる過程で、使いながら次第に身に付
けていくようにする必要がある。そのことによっ
て、初めて創造活動に生かすことができる基礎的
な能力となるものである」などの内容である。

さて「手を十分に働かせる」ことの意味を説明す
るものとして指導書の記述は適切なものと言える
だろうか。筆者は、あえて抽象的かつ不十分との
指摘をしておきたい。のみならず、このレベルの
解説では、またして技術に偏する教師の考え方を
惹起する危険性さえあると考えている。

「手を働かせる」ことの意味については、心理
学¹²⁾、大脳生理学¹³⁾等の側面から論証できるところも
あるのではないか。過去において園田正治¹⁴⁾などの
試みはその一つと考えられる。むしろ、異なる学
問分野の成果に根拠を求め、より強固な図画工作
科の論理の構築こそ試みるべきではないか。図画
工作科の有用性が、他の学問分野から論証された
時、「子どもにとって必要でありそうな教科」と
いう不透明感は払拭され、不可欠の教科としての
地位を与えられることになると判断するからであ
る。また、図画工作科の中に包含されるすべての
活動が、強い必要感をともなって採用され、バラ
ンスのとれた指導内容で構築されることになると
期待できるからである。

ひとつの提案である。「小学校指導書図画工作
編¹⁵⁾」の「作成協力者」の構成員のこと。従前、美
術教育に見識の高い教師、研究者等があてられて
きたことは十分に承知している。しかし、さらに
他の学問分野からの作成協力者の獲得を強く要望
しておきたい。根拠は上述した通りであり、繰
返すまでもないであろう。

以上、指導内容に関する疑問・課題については、
2つの視点からのみ考察を進めてきたが、その他
にも、たとえば指導内容が技術的な事項にばかり
傾斜している実態、工作・立体表現にセット化さ
れた市販教材を安易に導入する状況などなど考察

のポイントは限りなくある。しかし、おおよそ、
どの視点から論究しても、最終的には「指導方法」
の問題と同様に「目的・目標」への認識欠如の問
題に帰結するものと思われる。しかも、そうした
問題把握のもとに検討を進めない限り活路は見
いだせないといえよう。

4 「評価」に関する疑問・課題の背景

図画工作における評価の問題は、教科の目的・
目標の理解と表裏の関係、作品とは不離の関係に
ある。このことが、多くの教師に図画工作の評価
は難しいと言わせる原因になっているのかも知れ
ない。

ともあれ、評価に関する考え方の混乱も、基本
的には目的・目標の誤解に起因していると思われ
る事象が少なくない。本稿冒頭で列挙した評価に
関する現職の教師の疑問や課題も、結局はそこ
に端を発するものとして読みとることができるの
ではないだろうか。

一つのサンプルをもとにして評価の問題を考
えてみたい。大阪教育大学の栗岡英之助の編著に
なる「図工指導の疑問これですっきり」とのタイト
ル¹⁶⁾で出版された小学校教師対象の実用書である。
本書は「Q&A」の形式で、図画工作科の指導に
かかわる教師の疑問の一つ一つに丁寧に回答して
いくという構成のものである。日々、子どもの図
画工作の指導に困惑を感じている教師、とりわけ
図画工作の指導に自信の持てない教師には救世主
的意味を持った書籍とさえ言えるだろう。おそら
く、多くの教師に歓迎され多大の影響を与えてい
くことが予見される。それゆえに、あえて本書を
引用して考えてみることにした。「Q&A」の一
事例を引用してみる。

問 学期末になると、同僚の先生から絵の評価を
たのまれるのですが、自信がありません。見方
と考え方をきかせてください。

という「問い」が示されている。筆者も、学校に
おける図画工作の研修会等において、しばしば遭
遇する質問である。

本書は答えている。

(答)

○ 要素に分けてみる

評価はねらいに照らして、それが達成されたかどうかで行います。見て描く絵に限らずお話の絵でも、くらしの絵でもそうですが、まず対象がどれだけうまく描けたかを要素的に分けてみます。要素としては形態、色彩、陰影、質感、動感、構図、空間などがあります。それらのいくつかを、学年の平均的なレベルを考慮して個々の絵について見ます。低学年であれば、形、色、動感、構図の範囲で見ます。

○ 総合してみる

しかし、これは描き方(技術)の側面です。大事なことのいま一つに、対象の理解のしかたと感じかたがあります。それは無形ではありません。対象(ものとこと)にどう心を動かしたのかは、色彩や、動感や構図になってあらわれます。

(注) 傍線筆者

と、さらに3枚の子どもの絵の写真を添付して

3枚の絵(物語『ごろはちだいまようじん』中川正文・作による)を例にあげると人のかたち、汽車のかたちに対象の理解と感じ方の相違が見られます。煙突から吐き出されている煙や村人の動作、表情に動感の違いが見られます。また、線路上の村人と狸と汽車の配置のしかたに、空間のとらえかたとあらわした構図の違いが見られます。これらのことが評価の手がかりになります。

との回答である。

さて、この「回答」は果たして適正なものだろうか。少なくとも筆者は肯定できない。こうした「不十分かつ安易な回答」こそが、多くの教師の図画工作の評価に関する誤った認識を形成すると考えるからである。

まず、この「回答」を「不十分」とする根拠はなにか。最大の要因として、「在り方・生き方」の育成につながる「過程重視」の視点の欠落をあげておきたい。すなわち表記されている「回答」からのみ判断した場合、技術偏重への歯止めはか

かっているものの、結果的には作品のみに焦点を当てた評価観点が提示され、いわゆる作品主義との謗りもやむを得ない内容に陥ってしまっているのである。おそらく回答者も美術教育の専門家であれば、作品のみで評価するのではなく、表現の過程で明らかになる「子どもの努力」等の要因が、評価や作品理解等に不可欠であることは十分承知であろう。それにしても配慮の不足した「回答」と言わざるを得ない。「美術による教育」という視点からの評価は、「作品」に先行して「過程重視」の観点が示されるべきであり、この欠落は致命的でさえある。

次に、「安易な回答」とした根拠である。具体的には、「回答」の内容が「対象がどれだけうまくかけたか」と、おおよそ「再現された結果(作品)」を対象に「大人の絵画の要素」で、分析的に見ようとしている事実である。具体的な表記としては、「要素としては形態、色彩、陰影、質感、動感、構図、空間などがあります。それらのいくつかを、学年の平均的なレベルを考慮して個々の絵について見ます。低学年であれば、形、色、動感、構図の範囲で見ます。」となっている。こうした視点から「うまい、へた」を背景に、子どもの作品を見ようとするものの誤謬はあらためて指摘するまでもないであろう。子どもの絵は、子どもの“つぶやき”や“試み”など表現活動全体を通して、はじめて理解できるものではないか、また評価すべきではないか。美術教育の第一義的目的が、単に作品づくりでなく、人としての在り方・生き方の育成ということを確認するなら、評価の在り方も自明であろう。「過程重視の評価」こそ指向されなければならない。

「安易な回答」としたいま一つの根拠。「対象(ものとこと)にどう心を動かしたのかは、色彩や、動感や構図になってあらわれます」という「回答」の内容である。確かに指摘されているような側面のあることは認めることができる。しかし、はたして子どもの持っている技術レベルで子どもの思いが色彩や動感や構図にストレートに反映すると考えることは自然だろうか。あるいは、作家にさえ困難なことを、子どもに求めるのは正常なことなのか。筆者は、子どもの表現というものは、むしろ思い通りにはならない場合の方が多いと考えている。そうであるからこそ、過程を重

視し子どもを見極めなければならないのである。「画面に反映」などということは、教師が思い込み、それを子どもに思い込ませようとしているだけのことではないか。「回答」の無理を指摘せざるを得ない。じっくり反問すべき事項である。今日、「過程を重視した評価」の重要性が叫ばれはじめているのもこうした無理を阻止するためではなかったか。

以上、述べてきたことから、一人一人の子どもの「営みを見る」という視点の欠落した「回答」は致命的欠陥を持っているものであり、こうしたことの一つ一つが、美術教育に関する誤解を生み出しているとの筆者の危惧も了解されるのではないだろうか。ともあれ、現在、配慮の欠落した類書のあまりに多く、一例をあげて指摘した次第である。

最後に、評価についても、また、目的・目標についての正しい認識こそが適正な評価観の確立につながることを確認しておきたい。ある幼稚園の指導案における指導過程の中に評価観点として「顔色・表情をみながら心身の状態を把握すると共に今日の満足度も見る」との表記があった。今後の評価観に一石を投ずるものではないだろうか。

IV まとめ

本稿では、図画工作科の今後の展開を明らかにするため、現職教員の当面する疑問・課題をもとにその背景を探った。そのなかで、少なくとも図画工作の授業に臨んで、常時、「作品」ということを念頭におき指導方法や内容を求めるという図式でなく、「教育の目的」及び「教科の目標」をふまえた方法や内容、あるいは評価等への配慮がなされるべきであることが確認できたのではないだろうか。あまりに多くの逆転した図式に遭遇した筆者の切実な問題提起でもあった。

最後に、教師の教育観・指導観の固定があったのでは一切が改善されないであろうということ、美術教育は、「美術の教育」と「美術による教育」の両側面の充足が要求されるものであり、いずれか一方に偏したときなんらかの誤謬につながることを付言し稿を閉じたい。

なお、本小論は筆者の切実な願いを込めて現職の先生方に捧げるものである。

参考・引用文献

- 1) 文部省 1989年 「小学校指導書図画工作編」(開隆堂)
- 2) 倉田三郎監修 中村 享編著 1979年 「日本美術教育の変遷—教科書・文献による体系—」(日本文教出版)
- 3) 山本 鼎 1974年 復刻二刷 「自由画教育」(黎明書房)
- 4) 片岡徳雄 1991年 「子どもの感性を育む」(日本放送出版協会)
- 5) 江崎玲於奈 1992年 「既成のプログラムを破れ！」(週刊朝日：増刊) PP.66-68
- 6) 松岡 武 1987年 「ユーモア教育のすすめ」(金子書房)
- 7) 若元澄男 1992年 義務教育段階における美術教育の現状と課題に関する一考察 広島大学教育実践研究指導センター紀要, 4,107-117
- 8) 文部省 1989年 「小学校学習指導要領」(大蔵省印刷局)
- 9) 1)に同じ
- 10) 7)に同じ
- 11) 1)に同じ
- 12) 杉原一昭編 1989年 「心を育てる幼児教育」(教育出版)
- 13) 久保田 競 1985年 「脳力を手で伸ばす」(紀伊國屋書店)
- 14) 園田正治 1981年 「子どもの絵と大脳のはたらき」(黎明書房)
- 15) 1)に同じ
- 16) 栗岡 英之助編著 1989年 「図工指導の疑問これですっきり」(黎明書房)
- 17) 7)に同じ