

図工・美術教育の役割と方法についての一考察

津 田 浩 二*

One consideration on the roles and the methods of “drawing and manual art” education

Koji Tsuda

要約

図工・美術教育の目的は、時代ごとに変遷を遂げてきた。戦後は、ハーバート・リードの教育理念が受け入れられ、表現能力の向上を目指しつつ、創造性や個性、情操という面に力点を置くものとして、今日まで継承されている。美術の表現・鑑賞によって情操を豊かにし、創造活動の基本的な能力を高めることは、その最大の目的でもある。一方、芸術を教える、教えることができないという考えがあるが、育てながら教えるということに近いといえる。また、ブルナーによれば、教師の役割は学習者が学習に活動的に参加することを励ますことであり、それは現在のアクティブ・ラーニングに有用な示唆を与えている。図工・美術教育には、『「芸術の教育」によって、人間形成のための感性を養う』という大きな役割があると考えられる。

キーワード：リード、創造性、アクティブ・ラーニング、ブルナー

(Abstract)

The objectives of “drawing and manual art” education have changed with the passage of time. The philosophy by Herbert Lead - the objective of “drawing and manual art” education is to cultivate learners’ creativity, personality and sentiment in developing expressive abilities – has been succeeding until now. That is the most important objective in “drawing and manual art” teaching.

According to Brunner’s concept, the main role of teacher is to encourage students to participate in their study actively. This concept has given suggestions to active learning which is now very popular. I believe “drawing and manual art” education has an important role of cultivating sensitivity for the formation of character through many kinds of teaching activities.

Keywords : Herbert Lead, creativity, active-learning, Brunner

* 受理年月日2017年7月20日 高松大学発達科学部非常勤講師

1. はじめに

小学校や中学校における現在の図画工作・美術の授業数はあまりにも少ない。実技がともなう教科として、授業の準備や後片づけにも時間を要するため、他教科と比べるとこの差は歴然としている。

1947年の『学習指導要領』においては、図画工作科は小学校から中学校まで各学年2～3時間であったが、1998年には中学校2・3年生は各1時間と大きく減少した。現行学習指導要領においても小・中学校とも同じである。美術教師からは「何もできない」との声が聞こえる。図工は子どもたちに好かれているのに、保護者や社会からはあまり期待されない教科であり、昨今の学力向上ムードでますます肩身が狭くなっているという現状がある。このことは図工や美術をやって何になるのかということと捉え方があるのだろう。いわゆる主要教科ではなく、役に立たない教科とされているのであろう。本当に社会的にあまり必要でない教科であろうか。

また、今日の保育園の状況では、子どもの絵をコミュニケーションの手段として考え、保育者と子どもがより深くわかりあって、楽しい集団づくりをすることに役立てることが必要、だから「子どもには伸び伸びと絵を描かせるのがいい」という主張がある。

このように図画工作は育てるのだ、いや教えるのだという考えもあり論争が現在も続いている。その原因はハーバート・リードの「芸術による教育」の中で、冒頭に述べた「各個人はその人にとり絶対の価値を有する特定の潜在能力を持って生まれて来ているものであるから、各個人の本来の運命は、無限の異なるタイプ（型）の存在を許すところの寛容な社会の枠内において、これらの潜在能力を発達させることにある」〔1〕と述べている。また「各個人がどのような特質を持って生まれて来たにしろ、それらの特質がその個人を当然受け入れる社会の伝統が要求する一定の理想的性格に合致しないならば、それらの特質を抹消するのが教師の義務である」〔2〕という二つの相容れない可能性、すなわち「人はその人自身になるように教育されるべきである」と「人はその人自身でないものになるように教育されるべきである」とを掲げたことにあるといわれる。これに対して『学習指導要領』では「育てながら教える」という折衷案を選んでいる。果たして「育てる」か「教える」か「育てながら教える」のいずれであろうか。

さらに古典的ではあるが、今日においても美術教育史上大きな影響を及ぼしたハーバート・リードや我が国の山本鼎、「教育の過程」のブルーナーなどの教育理論を見つめ直し、図画工作・美術教育の目標や理念をもう一度検証する。そして新『学習指導要領』におけるアクティブ・ラーニングの特徴を考えた。図画工作に求められるものが何であるかを常に見定めつつ、図画工作教育のあり方も探った。

2. 図画工作教育の変遷

2. 1 戦前の図工教育

明治の図工教育は手本を忠実に描写する臨画教育が中心であり、国定教科書や修身科によって情操教育が広く行われていった。美的感情教育の必要性を主張することはあったが、臨画教育の方針が圧倒して実現しなかった。1887年頃、それまで範としていた欧米教育からドイツの教育思想を取り入れたことにより、国粹主義的傾向が強まっていった。

大正時代、芸術教育とくに造形教育の論争は、デモクラシーの運動と結びついて始まった。この思想は、国家と封建的意識に束縛されていた子どもと婦人を解放する機運をもたらしている。そして、子どもの個性と能力に注目する自由教育の主張が起こり、山本鼎は「自由画教育」運動を興す。この提唱は、教えることよりは自主的に自由に伸び伸びと表現させることに教育の力点を移すべきであるという立場で、これまでの臨画から自由に自然を観察させ創造的に描写させるということでもあり、子どもの感情を重視した美的表現としての絵を目的として指導するものであった。「自由画教育」運動は図画や芸術教科書だけにとどまらず他の教科の質にまで影響を与えていった。

上野浩道氏は山本鼎の「自由画教育」について、次のように述べている。

「山本は「芸術は芸術家に求むべきであろう。併し芸術心は、私は是れを同胞の全体に求めやうとする。何となれば、芸術心とは、人類本具の智慧であって、それこそ人間のあらゆる生活に脈絡する靈活なるエネルギーであると信じるからである」と、従来の教育では無視されていた「芸術心」を涵養する教育の必要性を主張した。「芸術心は、美しい指輪も作るしtableauも作るが、同じ心で建築をも市街をも、国家をも時代をも、更に人類全体をも立派なものにしようとする。其本来の性質は、潔癖な分裂を図ると共に、時あつて力の雄大な総合を示顕する。」と述べている。大人だけでなく子どもも、もっていると山本が言う「芸術心」を育む教育を、臨画によらず写生によって行おうとしたのが、自由画教育運動であり農民美術の運動であった。そして、その教育は、単に絵画だけにとどまらず、手工、彫塑、詩、音楽など芸術活動全体に及ぶ芸術教育運動として発展していった。大人と異なった子どもの認識、感情、表現を尊重し、子ども一人ひとりの心の表現をめざすこのリアリズムの精神は、当時の国定教科書に象徴される教学体制に対する強烈なプロテストであった。さらに、ここにみられる子どもの個性と内面性を尊重する思想は、戦後の美術教育の世界にまで大きな影響を与えるものであった。

そして、山本鼎らに連なる教育に関心をもっていたこの時代の芸術家たちは、無心で汚れない無邪気な心が子どもの本質だと考え、その心を大事にするとともに、子どもの自発性を尊重することが必要だと主張した。それは、大人の規範による儒教的な精神教育や情操教育に対する批判であり、子どもは大人の雛形であるとする児童観に対する批判であった。この童心主義的な児童観を支えたのは、都会の中産階級の心性であり美意識であった。それは、時には甘い情緒的なセンチメンタリズムに陥ったり、子どもの捉え方が不自然な主観的な形で実行される傾向もあった。それに対し、このような社会的現実から遊離した心性と美意識からくる実践やその超階級的な生活をもつ傾向を批判し、社会的経済的基盤から教育を捉え、生活と表現との緊張関係のなかに人間形成の原理を見いだしたのが、想画や生活画の実践やプロレタリア思想に影響を受けた美術教育の実践であった。」〔3〕

しかし、この「自由画教育運動」もやがて戦争によって消えていった。

昭和初期、生活主義の教育のもとでは、題材がそれまでの自然から生活に代わるものの、やはり美的表現としての絵が描けるようにすることを直接の目的としていたのである。

このように、明治5年から昭和20年までの図画教育は、明治時代は図が描けるようになることを目標に技術・知識を教え、大正期以降は、確かな方法を持たなかったとはいえ、創造的な絵画表現を目標に造形活動が指導されていたものの、全般的には才能を養成するという技術教育に力点を置いたものであった。

2. 2 戦後の図工教育

戦後の教科教育について、川島清吉氏は次のように述べている。

「戦後の教科教育は、アメリカのジョン・デューイが提唱した教育の革新運動に強く影響された。彼はその著「学校と社会」で「学校の教育は、教師や大人が支配すべきものではなく、児童の自発的な活動や作業ないし生活を中心に行われるべきである」「社会化され、児童の生活を中心にして組織された学校によってのみ、教育の効果をあげることができる」と主張する。」〔4〕

「教えること」は子どもの自主性や創造性がそこなわれるという考え方が支配的となつて、教えることは極力さけるべきことが強調され、自由創造主義が一般化した。

1947年美術教育は普通教育として小・中学校に位置づけられ、人間形成としての美術教育という観点から見直される。1945年以降は生活に生きる美的能力の陶冶を目標に美術教育が展開するが、ハーバード・リードによる「芸術による教育」が紹介され、次第に個性や創造性或いは美的情操の陶冶に目標が移っていく。そしてこの傾向は1955年以降今日まで続く。

「芸術による教育」の選択は、ややもすると美術に係わる技術教育としてとらえられてきたそれまでの美術教育を、もっと深く人間形成全般に係わるものとしてとらえる方向に向かわせる。しかし、強調される個性や創造性、美的情操の陶冶は誤りではないが、造形指導のもう一つの目標を見失わせる原因にもなっている。すなわち、教育現場では指導する造形活動にあるべき「美術理解」に導く部分が、不明になってくるのだった。〔5〕

ハーバート・リードは、美術教育の最大の意義を子どもの創造においている。「芸術による教育」が最も言いたいことは何であったか。人間の知性は「もの」との触れあいによって磨かれてきた。「もの」との触れあいとは、美術の表現活動のように経験の全体の中で、感情と知性とが統合される営みを指すのである。この考えの基礎には、児童は創造しようとする生命力を自らにして既に持っているのだ、という前提がある。〔6〕

また、「人間が元来善であったとか悪であったとかは意味をなさない」と考え、第三の立場が求められるのである。大切なことは、主観的感情と外界との内的（心理的）な調節であつて、審美的感覚の教育がそれ故に重要なのである。この審美的感覚は、芸術だけにかぎられたものではなく、リードにあつては生活全体の中で働くべきものである。道徳意識が全体主義的な体制の中で外部からあたえられることは、人間の自然な社会意識を崩す

ものだとして批判している。リードにとって道德意識は、内発的な審美感覚と一緒に、あたかも磨かれた美的な本能のように人間の内心の自由の中からあふれ出てくるものでなくてはならないものであった。〔7〕

さらに、「教育の目的とは、審美教育によって個人の独自性と同時に、社会的な意識あるいは個人の相互関係を発達させること以外ありえない」と主張する。「教育の一般的目的は、要するに、人間の個性の発達を助長するとともに、こうして教育された個性をその個人の所属する社会集団の有機的統一と調和させるにある、と断定できる。」〔8〕

とりわけ、「芸術の教育」の中で、最も重要なことを次のように述べる。

「近代物理学の多くはイメージで述べられているし、もしくは、イメージが数学的記号の唯一のかわりとして提供される。物理学は非常に隠喩的な科学であるかしくは広範囲に影像を含んだ思考過程の結果である。〔9〕

発達途上における直観像の領域や、芸術家の心理には、精神力とくに思考の特殊な構造がある。そしてこれらの力を喚起し新鮮にすることはすべての授業科目、最も厳正に論理的な科目さえも利益する。」〔10〕

と述べ、影像による思考過程は、生徒の美術に関する直観像の領域において基本的に養われていることを示唆している。

「芸術は統合の方法である。それは児童にとっては最も自然な方法であるし、経験の全体がその教材になる。そしてそれは知覚perceptionと感情feelingとを完全に統合せしめうる唯一の方法である。」〔11〕

我が国においても1947年以降の文部科学省の学習指導要領においては、子どもが行うようになるものを行わせ、興味をもつものを学べるように環境をととのえることが必要であるという考え方になっている。いわゆる自然主義的発達観である。

しかし、自然発生性に依拠した発達観は、子どもの発達を無視した教え込み主義を否定する役割を果たすことができたが、「人間の発達」の特色をもっと深いところで全面的にとらえた発達観ではなく、むしろ極めてイデオロギー的な発達観であったといえる。そのような発達観からは、教師が何をどのように教えるべきかという教育内容と教育方法の反省に向かう姿勢を鈍らせ、教育の消極説がかえって教師の専門的役割を軽視させてしまった。

このことはアメリカにおいても反省されだし、心理学者ジェローム・シーモア・ブルーナーによって強く意識されるようになった。彼によれば、教育の目標は「鍛えられた理解」ということであり、それが「教育の過程」で保証されるべきだという。レディネスは作り出すことができるし、自然発生的に機が熟するのを待つ必要はない。知的発達の特性と美的能力の発達の特性さえ把握しておれば、教えること鍛えることレディネスを作り出すことは、決して子どもを犠牲に供することではないという。〔12〕

我が国の戦後の図画工作・美術の民間教育運動には、「創造美育協会」「新しい絵の会」「造形教育センター」などの運動がある。それぞれに異なる主張の運動であるが、自由の中での子どもの個性や創造性の陶冶を、主張を越えた大前提としていた。実践の間ではこ

の大前提が多くの教師の美術教育観を変えたものの、彼らをして指導法を創造させるまでには至らなかった。

これらの指導は、美術の性格に由来するのだが、子どもの自覚に待つ部分が多い。これに対して、「どうしたらいい絵が描けるように指導したらいいか」という教師からの要望もあり、指導法の改善の研究が発表されるのだが、これらの研究はその自覚をどの子どもにも早く確実にもたらそうとする。これはある意味で戦後の美術指導のタブーを破る試みと言えるかもしれない。

ところで、指導法研究とは、指導原則の解明と、それに基づく方法を具体化するものである。これを美術教育でいうならば、子どもの創造を原則とした「美術を教える」方法の組織化となる。この意味からすると、ここでの方式や法則は指導法研究の一成果に違いない。ただ、本当に美術を教えるものであるかは検討される必要があるだろう。

美術を指導する教師は、これらの方式を学ぶことによって「絵が描けた」「絵が教えられた」で終わることなく、ここで学ぶことを基礎の一つとして、これからの美術と美術教育について一層研究をふかめていくことが、明日の美術教育の展開を生むということで必要と思う。〔13〕

1947年以降、今日までの美術教育は、表現能力の向上を目指しつつ、創造性や個性、情操という面に力点を置いた教育であった。

3. 創造性の開発

美術における表現力の基礎となるべきものは、創造性、美的判断力・直観力、技能の3点が考えられる。創造的というのはこの三者が一体化したものである。

創造性とは何かについて高山正喜久氏は次のように述べている。

「前頭葉においてひとりで湧いてくるものではなく、それまでに脳に取り入れたものがいろいろと新しい組み合わせをつくることである。なお、組み合わせるといっても、奇抜なものであればいいということではなく、それが何らかの意味で役に立ってはじめて創造といえるのである。単なる奇抜だけで現実化できないものは空想にとどまる。創造に発展する可能性をもつ創造的想像力だけでなく、再生想像の力をも含めて、これら想像力は創造活動にとって重要な要因をなしている。」〔14〕

また、上昭二氏は次のように述べている。

「美術における創造は、自然界にひそむ新しい秩序の発見にほかならない。自然界の秩序と作品の秩序が一致したとき、人間はそこに美を感じる。そこでは人々が何でもなくみすごしてきたところに一つの新しい秩序を発見し、それをイメージとして形づけ作品化する。それが美術における創造にほかならない。」〔15〕

どんな人間でも自分の心の中に将来へのイメージとかヴィジョンをもっている。しかしイメージ自体、ヴィジョン自体は心の中にあるあいだは創造でもないし、表現でもない。つまり、それは実体のないもやもやした不定形なものにしかすぎない。しかし、この不定形なもやもやが実体化されようとするとき、はじめて創造のプロセスが始まる。その意

味ではイメージやヴィジョンを心の中に描くことが創造の出発点であるともいえる。このイメージやヴィジョンの実体化は表現という手段をとおして行われるのが普通であるが、それならば、表現されたものがすべて自分に満足の行く納得の行くものであるかということそうではない。現されたものが自己のイメージやヴィジョンと一致したときにのみ満足の感情がおこり、表現の終結ということになる。そこにはじめて創造のよろこびが生まれる。」

[16]

アメリカの心理学者ジョイ・ギルフォードは、創造性について

(1) 問題に対する敏感さ (2) 流暢さ (3) 柔軟さ (4) 独創力 (5) 整理しなおす能力 (6) 抽象又は分析する能力 (7) 完結又は総合 (8) 直観と組み立ての堅固さの8つをあげている。 [17]

ブルーナーは芸術の創造性や直観について、以下のように述べている。

「われわれがここに見るのは、種々様々な経験を、シンボルと比喩とイメージを媒介として結び合わせることである。経験とは字義通りには、カテゴリーに入れること、概念の文法の枠内に配置することである。ところが、比喩による結び合わせは、このような体系的配置をとび越えて、以前はまったく予想もしなかったような結びつけを開拓していくのだ。わたしは、有効的な驚きは、組み合わせの活動—いいかえれば、ものごとを新たな展望のもとに並べることから生ずるといいたい。ただしこれは単に、既知の要素を取り上げて、これにアルゴリズムによってごたごたした順列に並べるのとは少しちがう。そんなことなら、そういうデザインをして計算機にやらせればよい。しかし、これは計算機といえどもばかげた仕事だから、多少のぎこちなさを伴うであろう。才能のある計算機プログラマーなら、これよりずっとおもしろいモデルをつくってみせることもできる。創造するとは、無用な組み合わせをつくらず、役に立つ組み合わせ、ほんとうにわずかしかないという組み合わせをつくることである。発明とは、識別すること、選択することなのだ。われわれを導いて、実りある組み合わせに到達させてくれるのが、ガムシャラなアルゴリズムでないとすれば、発見的方法 (heuristic)こそそれでなければならない。」 [18]

ブルーナーは、およそ平凡な常識においてはまったく無縁と考えられている二つの経験が、比喩の世界において一つに組み合わせられるところに、芸術の創造性、芸術的な直観のはたらきがあると主張するのである。

高山正喜久氏は、創造性の開発について次のように述べている。

「創造性の開発の方法について、ジョン・デューイは反省的思考の5つの段階をあげている。

- (1) 困難の漠然たる自覚
- (2) 困難の正体をつきとめ、何が問題であるかをハッキリさせる。
- (3) もっともらしい解決を思いつく。(着想・予想・憶測・推測・仮説など)
- (4) 思いつきのもつ、かくれた意味内容を推論によってはっきりさせる。
- (5) 一層すすんだ観察と実験による思いつきの是認または拒否、信用するかしないかの決断。

創造性を開発しようとする場合の美術の中での指導上の留意点は、

- (1) 問題点をはっきりさせる
- (2) 質より量を重視する。
- (3) 出てきたアイディアを評価し、最もよいと思うものを決定する。
- (4) 参考作品の見せ方は、完璧なものを作業の直前に見せるのは感覚を高めたり、鑑賞をするのには効果的であるが、創造性の開発の場合は生徒の問題解決に一定の方向づけをすることになり、独創性にブレーキをかけることになるから参考作品を見せる時期や、どの程度のものを見せるか慎重な配慮が必要である。私の経験では、着想は面白いが、仕上がりの上でいろいろ問題を含んでいるものを、いくつか幅広く用意しておくのがよいと思う。それは模範というよりも創造意欲をもちたてる材料として見せるのである。」〔19〕

創造性開発の中でも特に新しさや独創性を出させるには十分なる目的及び機能の分析が必要であり、これがないと既に存在する造形・デザインといったものを安易に模倣しようとするので注意が必要である。

美術の表現・鑑賞によって情操を豊かにし、創造活動の基本的な能力を高めることは、図画工作・美術の最大の目的でもある。

4. 図画工作教育の現状

図画工作科や美術科は、教科自体における問題点が指摘されている。教科の現状を考えた。

4. 1 学習内容

現行『学習指導要領』中学校「美術科」は、「A表現」「B鑑賞」及び「共通事項」で構成されている。美術の学習活動が単に描くことやつくことに指導の重点を置くのではなく、表現及び鑑賞の幅広い活動の中で、発想や構想の能力や創造的な技能、鑑賞の能力などを育成することを一層重視し、育成する資質や能力の視点で従来の内容からは整理されている。「共通事項」は、形や色彩、材料などの性質や、それらがもたらす感情を理解したり、対象のイメージをとらえたりする力を育成するための指導事項として整理されている。

それまでの美術科の領域は、「絵画」「彫塑」「デザイン」「工芸」「鑑賞」の5領域であった。小学校の図画工作においては、「絵画」「彫塑」「デザイン」「工作」「鑑賞」であった。1969年の中学校美術科の改訂では、「表現」では、印象や構想などの表現、色や形などの基礎練習、美術的デザインと、「鑑賞」とした。これが2008年の改訂で、「A表現」「B鑑賞」及び「共通事項」となった。新『学習指導要領』小学校図画工作でも同じである。このことは、美術を表現様式の創造として捉え、それを表現や鑑賞の活動を通して教えるのを美術教育としたのであるが、その内容が表現活動中心であったことが反省されたためである。ますます「美術の理解」を重視していることがわかる。

いずれにしても、「表現」と「鑑賞」が中心となるのであろうが、この二つの活動が子ども達にもたらすものが、造形表現の意味の理解でなければならないといえる。

4. 2 学力の3要素と図画工作

2008年改訂『学習指導要領』では、学力の3要素として、次のことが示されている。

- (1) 基礎的・基本的な知識・技能
- (2) 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- (3) 主体的に学習に取り組む態度

図画工作科・美術において求められる知識・技能の中で、「技能」（表現）は「発想や構想する能力」で、想像をふくらませたり、表したいことを考えたり、計画を立てたりするなどの能力のことであり、「創造的な技能」は、材料や用具を用いたり、表現方法をつくりだしたりするなど、自分の思いを具体的に表現する能力である。「知識・理解」は「鑑賞の能力」で、作品をつくったり見たりするときに働いているよさや美しさなどを感じ取る能力である。「思考力・判断力・表現力」は、図画工作科では主に「発想や構想の能力」と「鑑賞の能力」の育成に関連する。

また、言語活動の充実が求められ、主に発想や構想の能力と鑑賞の能力を育成するために行うとされる。言語活動の中で、ただ話し合いをするのではなく、形や色、イメージなどに視点を当てて話し合うことが大切とされる。そして、子ども同士がお互いによさを認め合えたり、お互いに発想を感じ取って、自分の発想に生かしたりするような言語活動になっていることが大切とされる。

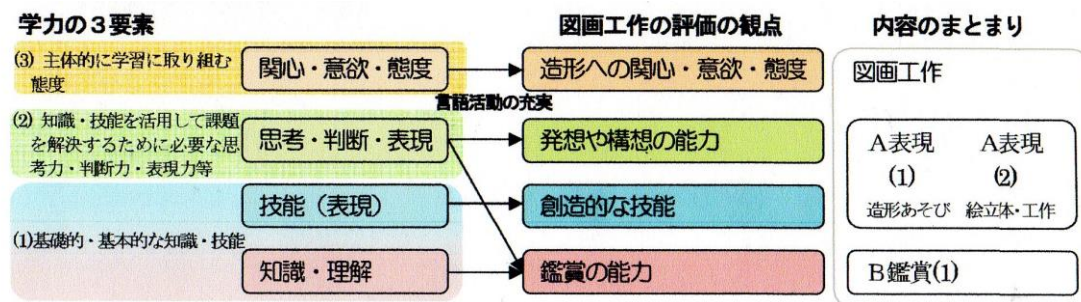


図1 学力の3要素と評価の観点（教育課程研究協議会小学校・図画工作部会）

4. 3 教科としての意義

図画工作科や美術科は、主要教科に比べ教科としては重要でない、という見方が保護者や社会にある。教科の意義が、保護者や社会にきちんと理解されていない状況がある。

大人が、芸術というものは算数や国語などよりも進学、就職、立身出世には役立たないと意識している。芸術で身を立てることは難しい、うちの子どもにはその才能がない、だからそればかりに力をいれられても困る。図工・美術が上達しても職業としては成立することが難しいと思っているからであろう。

4. 4 減少する授業時数

今日、教科の授業時数が他教科に比べあまりにも少ない。授業時数が少なければ少ないなりに工夫をして何とかしたいと思うが難しい。

1947年に初めて学習指導要領が出た時には図画工作科の週あたりの授業時間数は小学校の1～3年生が各3時間、4年生が2～3時間、5・6年生が各2時間であり、中学校では1～3年生が各2時間であったが、1977年には1～6年生で各2時間となり、1998年になると小学校の1・2年生では2時間、3・4年生は週あたりの時間数に換算すると1.7時間、5・6年生は1.4時間となり、中学校では1年生で1.3時間、2・3年生で各1時間と大きく減少した。現行学習指導要領においても同じである。

4. 5 「造形あそび」の意義

幼稚園や保育園での「遊び」は、保育的意味を保護者が理解しているように思われるが、小学校における、図画工作の「造形遊び」は、何をつくるのか、何をすべきなのかが明確ではないため、保護者等への説明が必要であると思われる。

立体においては彫塑とはいきれない自由な形態を意味しているように思われ、「感覚や気持ちを生かしながら楽しくつくること」とあるように遊び的内容となっていて、目的などが判然としない。教科として、勉強（学習）として、図工を捉える保護者には、単なる遊びをさせているだけではないことを明確に説明しなければならない。

5. 芸術を「育てる」か「教える」か

美術教育の理念として国際的に共有されているハーバート・リードの「芸術による教育」では、教師主導ではなく、子どもに内在する素質や創造力を引き出すことを基本的な考え方としている。その点からみれば、美術教育の実践では、「学習者の能動的な学修への参加」を重視してきた。

今日の保育園の状況では、子どもの絵をコミュニケーションの手段として、保育士と子どもがより深くわかりあって、楽しい集団づくりをすることに役立てることが必要だ、という考え方がある。「だから子どもには伸び伸びと描かせるのがいい」だがそれで終わるべきではないだろう。保育園における保育士は、子どもの日常性への埋没から子どもたちを救いだし、感動をしたものを子どもなりに生き生きと表現するように導かねばならない。「自由に伸び伸びと描かせればいい」という立場をとる限り、保育士の目は、ある表現をした子に、次にはどのような表現をすればその子のどの機能がどのように促進されるのかという課題へと向かなくなってしまうであろう。

上野省策氏は次のように述べている。

「芸術教育は個性を確立させるためにあるとあって、そのために全く無指導にしておく方がよいなどと言う人がある。また、芸術教育は、その人の創造力を豊かにするということを盛んに強調する人がある。しかし私は個性の育成は、長い学習の結果であると思っている。また創造力というものは、ただ自由に表現させておけば自然に育ってくるなどと考

えられるほど、単純な力ではないとも考える。

芸術の教育は、

- (1) 人間として人間の内的世界について感じ考える力の育成
- (2) またそのような精神を表現する表現力の育成
- (3) 「美」について豊に感受する力の育成
- (4) 誠実に、完全に仕事をなしとげる作業力の育成

などを主目的とする教育である。

自我や個性というものは、成長への自由な指導である点までは解放され、その糸口を見出すことはできるが、どうも真の自己となりおのれの個性をはっきりと育てあげる強い力とはならないような気がする。

私は真に個性を発揮させる教育とか、自我を確立する教育というものは、ただ自由にさせておけばよいというものではないことを痛感した。自我とか個性などというものは、長い思想的遍歴や、社会的体験を経たあとに、ようやくつかみとるものだということを自覚した。真の創作力は、考え抜かれた学習の方法と、教師のたゆまない努力、また、社会の真に創造的な人間を尊重する空気の中で育ってゆくものであると思う。」〔20〕

図画工作・美術の授業においては、デッサンや絵画の基礎基本となる部分や鑑賞などにおいては、むしろ教えることの方が多い。一方、絵画における表現手段やデザインのアイディアなど独創性や個性の尊重などになると教師があまり深入りできない箇所もある。しかし、生徒の側からどちらがいかとの問いかけに対しては、教師の審美性において選択することはできる。その点では、表現技術を「教える」と言える。

一方、「芸術は教えることはできない」という考え方もある。芸術は教えることはできないからせめて感覚を訓練するしかない、また造形言語（文法）を教えるのだ、と考える。多くの芸術家は自己の芸術を誰か他人から特に美術教師から教わったと、自覚する者はいないだろう。芸術とは人が内側から捉えるものであり、「技術」力を伴いながらいつのまにか自身のものとして結晶する能力なのである。それは禅宗の僧の「悟り」にも似ている。外から知識のように教えたりするものではないという主張である。

大勝恵一郎氏は次のように述べている。「芸術教育は芸術の中核を探りながら、人間としての生徒の美意識の成長を見守らなければならない」〔21〕

自我の確立である「芸術」を教えることはたやすいことではない。教えたくてもそう簡単ではない。しかし、「芸術を教えることはできない」と言って逃避するのではなくて、子どもの内的な成長を見守るという役割が教師には求められるのであろう。学習指導要領が指摘するところの「育てながら教える」ということであるが、学習者を主体的に考えると、教えるというよりも助言をするということであろうか。

6. 図画工作教育とアクティブ・ラーニング

新『学習指導要領』の最大のポイントは、知識偏重主義からアクティブ・ラーニングへの転換だと言われている。アクティブ・ラーニングは「教員が講義形式で一方向的に教える

のではなく、学習者が主体的に、仲間と協力しながら課題を解決するような指導・学習方法の総称」とされている。図工・美術教育においては、「芸術による教育」によって教師主導ではなく、子どもに内在する素質や創造力を引き出すことを基本的な考え方としており、その点からみればすでに「学習者の能動的な学修への参加」が実践できている。

小学校における「造形遊び」、クラスやグループで作品を鑑賞し、子どもたちのディスカッションにより発見をしたり考えを深めるなど、子どもの主体性を重視した発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等の多様な形態を含んでおり、美術を通した学習は、アクティブ・ラーニングの好例となっている。

アクティブ・ラーニングの三つの視点「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」の中で、特に「深い学び」を実現するために提案されている「見方や考え方」が重要とされる。現行『学習指導要領』においても、美術では「独創的・総合的な見方や考え方」を培うこととされているが、子どもたちが習得・活用・探究を見通した学習過程の中で、「見方や考え方」を働かせて思考・判断・表現し、「見方や考え方」を成長させながら、資質・能力を獲得していけるような学びが、「深い学び」と考えられる。

小学校新『学習指導要領』では、目標のところで、「材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり」、「創造的に発想や構想をしたり」、「楽しく豊かな創造しようとする態度」というように全てに「創造」という言葉がある。また「感性を育み」とあるように、子ども一人ひとりが自らの感性を働かせる学びの過程を通してこそ、知識・技能の獲得や表現力の伸長などが実現するであろうし、創造性を大切にすることは美術文化の継承や発展にも寄与するものである。

ただ、小学校低学年においてまだ学力的に十分でない子どもに対して、アクティブ・ラーニングが効果的なのかは疑問がある。各単元において子どもの状況に応じた知識・技能の習得が必要であり、どのような組み立てをしていくかが必要になると思われる。

ところで、アクティブ・ラーニングの特徴である発見学習は、ブルナーによって提唱されている。ブルナーは教科の構造化の提唱者でもあるが、発見学習についても一度その内容を探ってみる。

発見学習とは、発見という行為の習得をめざす学習。または発見という行為を通じて学習内容を習得することを目指す学習。発見学習への着想は多くの教育理論に認められるが、一般にはブルナーが「教育の過程」で体系的に提起したものをさす。問題発見能力の育成、仮説の設定、仮説の精練、仮説の検証、まとめという過程によって構成される。発見学習は個性の開発と主体的学習の形成につながるが、発見にいたる過程を教師が誘導せねばならず、この教師の指導的役割をどう位置づけるかが大きな問題となっている。

ブルナーは次のように述べている。

「教授とは、学習者がより高次の適応をなしうるような情報を、独自の仕方では学習者に提供することだといえよう。〔22〕

教授理論は次のことを常に考慮に入れようとしている。すなわちそれは知識の本性それ自体のみでなく、知識をうけとる側のもつ本性、及び知識を獲得していく過程をもまた教

授理論の中に反映させるということである。教科内容と方法との間にひかれる一線が必然的に不明確なものとなっていくようなところでは、進取的な気質と卓越性とは同価値である。大学の学部の中や権威ある書物の中に秘蔵されている知識体系は、過去における莫大な知的活動の成果なのである。これらの学科を誰かに教えるということは、その成果を覚え込ませるということではない。そうではなくてむしろ、知識の生成を可能ならしめるような過程に子どもを参加させることなのである。われわれは一つの教科を教えるに際して、その教科についての小さな生きた図書館をつくりだそうとのねらいをもつものではない。むしろ生徒が自ら数学的に考え、事態を歴史家のやるように考察し、知識獲得の過程の一翼をになうといったことを目指すのである。知識は過程なのであって成果ではないのである。〔23〕

あらゆることの中で最も切実に要求せられることは、理論的な模型（モデルズ）をつかうということは何であるかの経験を、われわれの生徒に与えることである。人が理論をたしかめているのだということの認識の中に含まれるようなものについても、何らかの自覚をとまなわせてのことであるが、われわれはむしろ詭弁的ともいえるような理論的概念、かなりの数、使用するであろう。すなわちそれは形式的に述べられるよりも、むしろ直観的に提示されることであろう。しかしそれらは選択的な模型（モデルズ）を使う経験を、子どもたちに与えることを助けるであろう。

もちろん、われわれは、生徒たちが自分自身でみつけ出すようにしむけたい。とはいっても、子どもたちがあらゆる一般性を自らみつけ出す必要がないことは、いうまでもない。だがわれわれは、一般性をみつけ出すためのある程度の能力と、子どもたちがそれを自分の力で操作していける能力への適切な信頼とを、発達させる機会を彼らに与えたいと思っている。さらにまた既習の範囲内で相互の結びつきを認識するために、ちょっと立ちどまって、もう一度見直してみるということも、子どもたちに要求せられる—これはたぶん、最高の価値をもつところの内的発見といえよう。結合性についてのこのような自覚の育成は、確かに問題の中核であると思われる。なぜなら、もしわれわれが他に何もしえなないとすれば、思考についての彼ら自身の力、よい質問を生み出し、興味深い知的な推測をもたらす彼ら自身の力を自ら評価するということを、何らかの形で子どもたちに与えるべきであるからである。」〔24〕

と述べ、教育の客体としての個人を尊重し、学習者が学習の過程に活動的に参加することを励ますこと、そして「構造」によってそれを可能にするという「発見学習」に導いている。さらにその特徴である内発的動機づけについては、「学習する意志は内発的な動機であり、学習すること自体の中に、その源とその報酬の両方を見出すのである。学習する意志は、学校のような特殊な環境のもとにおいてのみ「問題」となるのである。そこではカリキュラムが設定され、生徒は閉じこめられ、しかも歩む方向は固定されている。問題は学習することそれ自体にあるのではなくて、学校が注入するところのものは、自発的な学習—好奇心、能力の欲求、モデルを見習おうとする熱望、社会的相互性という網への深い意味での献身—を支える自然のエネルギーの助けをかりるのにしばしば失敗するという

事実の中にこそ求められる。われわれの関心は、このようなエネルギーが、学校での学習を支えて、いかに育成せられるかということにある。もしわれわれがそれについて、はっきりと知らないなら、少なくとも、いかにしてエネルギーの育成を進めていくかについての合理的な仮説を立てずには済まされない。教育実践は少なくとも、興味ある仮説を生み出している。結局、偉大な発見の時代は、経度を測定するためのかなりの技能を発展させる前に、仮説を形成した人間によって、はじめて可能となったのである。」〔25〕と述べている。

以上ブルーナーの主張をみてきたが、これらのことから、教師の役割は単に知識を伝授するだけでないことは明らかである。このことは、彼の教授法がアクティブ・ラーニングに有用な示唆を与えているのは確かである。

7 図画工作教育の展開と課題

リードの言う「子どもに内在する素質の創造力を引き出す」ことや、ブルーナーの発見学習はもとより大切なことである。

子どもの自発性に期待しつつも美術教師は、その援助者として積極的に創造活動に介入しなければならない。

図画工作・美術の授業における指導上の留意点は以下のことではないかと思う。

(1) 課題に対するねらいや目標をはっきりと説明する。

単に「自由に」させるのは望ましくない。授業の目標、内容、まとめ、評価について、児童・生徒にわかりやすく伝える必要がある。

また、資料（考える材料）を与えず考えさせるのは無理がある。ここまでは材料を与え、ここから先は考えさせる、という姿勢が必要である。全部与えてしまったのでは、子どもは考えないだろう。与えすぎてもいけないのである。

子どもにイメージを湧かせるのは「言葉で話しかける」方法がいちばんよい。言葉は、一人ひとりに異なるイメージを湧かせ子どもの心に届く。言葉は聞いた子どもの心を躍動させるという効果がある。

(2) 子どもの反応を見ながら説明する。

授業の説明をする場合は、子どもの反応を見ることである。すると集中している子、授業に参加していない子が見えてくる。その時、授業に参加していない子に焦点を合わせ、集中して見るのである。そうすることによって「どう考えたらよいのかわからない」「興味がなくてやる気をだせない」とかの反応が返ってくる。次にその対策を考えればよい。また教師側からだけでなく、子どもが教師をどのように見ているかということも気にかけることも必要である。

意欲がわき、心のケアができる授業にすることが重要である。図工・美術科の授業では、児童・生徒が、形・色・材質に一人で向かい合える。また、造形を通して子どもの思いが他者に伝えられ、制作に集中することによって、ストレスを発散することも可能である。ここにも、子どもが図工・美術が好きだ、楽しいと思える要素がある。

図工・美術科は心のケアが可能な教科であり、創造的活動によって知的教科をサポートできる環境をつくるのが可能である。今日の教育問題全体に係わる部分の解消にもつながるといえる。

(3) 子どもの造形性や創造性を認め、育てる。

デザインや工芸の本来の使命は用である。その用に徹した所に美が生まれてくる契機がひそんでいる。デザインや工芸の美も、やはり作者の個性がにじみ出るものである。図画工作・美術教育では個性の尊重は不可欠である。特にデザインの授業においては、アイディアは尊重すべきである。

図工・美術の教育においては、ただ目の前のものを写したり、記憶するだけではなく、まだ見たこともないものをイメージしたり、それまで見向きもされなかったものの見方や使い方によって、今までにない価値をイメージするところに創造が始まる。イマジネーションを広い世界にはばたかすことは、創造に強い指向を与えるものであり、そのイメージを形に表し、またつくられた形に創造を誘発し、価値を助長しようとするところにこの教科の特質がある。本質的に外から受け入れて行うものではなく、自己の自由なイメージや脈うつついのちを表現するもので、能動的で主体的な創造性そのものを培うものでなければならない。

私はデザインのアイディアスケッチは、1点ではなく数点を考えさせ、最も良いと思われるものを自分で選択させている。選べない場合は助言をした上で本人の責任で最終的にもう一度自分で選択させる。子どもの造形性や創造性を認め、育てることは重要である。

(4) 努力しているところを高く評価する。

図画工作・美術は、生徒個々の心の内に感じるイメージやアイディアを自ら考え構想し判断し実現する一貫した活動の中で、正解を求めるという活動ではなく、十人十色の個性的な作品をつくらせる授業である。普通教科にはない要素があり、一人一人の違いのよさ、特質を認め合う教育でもある。特別な才能を持つ生徒だけが優遇されたり、そうでない人が取り残されるということではなく、全ての生徒の個性が尊重され、生かされる授業である。教師としてはクラスの全員を見つめ、認めることが必要である。「よく考えたね」「君の絵はきれいだね」「元気な絵だね」「きれいな色だね」「私も好きな色ですよ」とか適切にほめることである。これは評価でもある。こうしたことによって、子どもは図工・美術が楽しく、好きになるであろう。

(5) 技術指導によるケア。

ある程度の到達点、目標は明示すべきであるし、彼らが残しておきたいと思える作品を作らせる授業にすることが必要である。形の取り方などあまり追求しすぎると子どもには抵抗感をもつ場合もあるが、多くの児童・生徒は技術指導を求めているので、基礎的なことがらはしっかりと教えるべきである。

小学校高学年、中学校、高校段階では、説明（理論）だけでも大方の児童・生徒は理解できるが、教師自らが描いてやったり、修正を加えることはある程度必要なことだと思う。職人が「師匠からは何も教えてもらわなかった。見て盗んだ」と言うように、言葉を通さ

ない教育も求められる場合がある。技術は簡単に身に付くものではない。抵抗や困難を克服して目の前にあるものの価値を求めようとする過程で身につくものである。

(6) 作品が完成することによって、満足感や達成感をもたせる。

今までも多くの美術教育者が指摘してきたように、絵のじょうず、へたで評価すべきではない。子どもが全力をかけたと思わせるような作品をつくること、すなわち、努力しているところを認めてやることである。よい絵とは何かを教師自身が見極めなければならない。そのことは、生徒自身にも伝わるものである。子どもたち一人一人が「やればできる」「最後までやり遂げた」という自信と満足感をもたせたいと思う。全ての作品制作で、達成感や満足感をもたせることは難しいかもしれないが、一年間において少なくとも、一つや二つはもたせたいものである。

(7) 鑑賞教育によって審美性を高める。

鑑賞教育のねらいは、審美性を高めることであろう。優れた絵画の前で心ひかれ共感するということは、その中に自分自身を発見することでもある。見る人の個性によってそれぞれ違った感じ方をするであろうし、審美的な感受性によって感じ方の度合いも違う。いづれにしても、見て学ぶ、まねて学ぶ、受け止めて考えることが重要である。これらを行う際、鑑賞にも子どもの側の主体性が大切であり、質の高い作品を扱うことが必要である。鑑賞は作品のあらたな価値を発見し創造していく活動でもあり、批判的思考能力を高めるものでもある。そして、鑑賞によって自分のイメージをもつことが大事である。

(8) 生活の指導、コミュニケーション、信頼関係を築くこと。

図工・美術の授業においては、個人指導となるため教師と生徒とのコミュニケーションによってお互いの信頼関係が生じ、その構築が必要となる。児童・生徒の活動に生き生きとした輝きを加えることができる。また、生活主義的視点も重要でデッサンや絵画の基本的な制作になるとやや苦手な生徒もあつて授業に集中できないことがある。声かけが必要であり細かい指導も必要となる。苦手意識をもたせてはいけない。彼らに生きる勇気と自信を持たせる教育をしていかねばならない。信頼関係が指導に直結する。図工教育だけに限らず、教育は子どもとの交流の中で成立すると思う。

図工・美術教育はなぜ必要か。それは、図工・美術教育が「芸術の教育」によって、人間形成のための感性の教育という役割があるからである。そして、最も人間が独創的で積極的に創造活動を行いうるのは図工・美術教育である。心身の発達過程と深い関係があり、それには身体的な手や指先運動機能の発達や感情や情緒の発達、知覚や認識機能の発達がある。身体感覚を伴ったイメージの働きや実際に経験したことで身につく能動的知識の習得は、「持続する理解」の基礎となる。手はとびだした脳ともいわれるが、美術活動における材料や用具の扱いは、目と手と頭、つまり視覚と身体、そして脳の働きを連携させて、身体知など含む認知活動を拡充していく。他にも社会性の発達、美的、創造的成長がある。他の教科ではなかなかこのように多くの成長を期待することはできない。子どもは絵画、造形活動を行いながら情緒ある様々な成長をしているのである。それぞれ環境と深く絡み合いながら一人ひとりの育ちの中で複合的に発達していくのである。

図工・美術の授業は、図工・美術を通して、美的な感性をもち社会の中で人として生きていくための人間性を育てるために行われているのである。

芸術は感覚的なものを手がかりにしているが、表現されたものは人々の心情や願望など、感覚を越えた人間の深い影響を与え人間を基本的に動かす心の働きがある。また、芸術は自己の可能性に挑み、求めれば求めるほど深まり新しい自分を発見する。これは本来の意味の「豊かな情操をつくる」ということではないか。

自己実現しつつある造形教育は「一人でも生き残ることができる自律した人間を育てることのできる造形教育」でもある。社会の中で一人ひとりが、一人でも生きられるような精神力、体力、自分の考えを持った人々のあつまりがこれからは必要になるであろう。

小学校や中学校における図画工作の授業数はあまりにも少ないため、こうした問題を解決するためには、行政に対して美術教育諸団体が要望書を提出していくことはもちろんのこと、保護者や市民に対しても働きかけをしていくことが必要である。図画工作の授業時間数は、1947年当時の時数に戻すことは難しいと思われるが、せめて小・中学校においてはトータルでなく毎週2時間は必要である。

そして、図画工作・美術の内容を理解してもらええる環境を教師自らつくっていかねばならないと考える。

引用文献

- [1] ババート・リード (1953) 『芸術による教育』美術出版社 p 2
- [2] ババート・リード (1953) 『芸術による教育』美術出版社 p 2
- [3] 上野浩道 (2007) 『日本の美術教育思想』風間書房 p 144-146
- [4] 川島清吉 (1969) 『教育要説』葵書房 p 159
- [5] 橋本泰幸 (1994) 『日本の美術教育－模倣から創造への展開』明治図書出版 p 175
- [6] 上昭二・大勝恵一郎 (1967) 『美術教育の構造』ダヴィッド社 p 46
- [7] 上昭二・大勝恵一郎 (1967) 『美術教育の構造』ダヴィッド社 p 46
- [8] ババート・リード (1953) 『芸術による教育』美術出版社 p 11
- [9] ババート・リード (1953) 『芸術による教育』美術出版社 p 68-69
- [10] ババート・リード (1953) 『芸術による教育』美術出版社 p 75
- [11] ババート・リード (1953) 『芸術による教育』美術出版社 p 75
- [12] 鈴木祥蔵 (1972) 『美術教育の理論と実践』明治図書出版 p 17
- [13] 橋本泰幸 (1994) 『日本の美術教育－模倣から創造への展開』明治図書出版 p 173-174
- [14] 高山正喜久編 (1969) 『中学校学習指導要領の展開』明治図書出版 p 49
- [15] 上昭二・大勝恵一郎 (1967) 『美術教育の構造』ダヴィッド社 p 140
- [16] 上昭二・大勝恵一郎 (1967) 『美術教育の構造』ダヴィッド社 p 142
- [17] 高山正喜久編 (1969) 『中学校学習指導要領の展開』明治図書出版 p 49
- [18] J・S・ブルーナー (1969) 『直観・創造・学習』黎明書房 p 33・34
- [19] 高山正喜久編 (1969) 『中学校学習指導要領の展開』明治図書出版 52
- [20] 上野省策 (1990) 『美術の授業』国土社 p 23-31
- [21] 上昭二・大勝恵一郎 (1967) 『美術教育の構造』ダヴィッド社 p 26
- [22] J・S・ブルーナー (1966) 『教授理論の建設』黎明書房 p 78
- [23] J・S・ブルーナー (1966) 『教授理論の建設』黎明書房 p 106
- [24] J・S・ブルーナー (1966) 『教授理論の建設』黎明書房 p 140
- [25] J・S・ブルーナー (1966) 『教授理論の建設』黎明書房 p 187

参考文献

- 増田金吾 (2015) 『教科教育学シリーズ「図工・美術科教育」』一藝社
宮坂元裕 (2016) 『「図画工作」という考え方』黎明書房