

人間教育と美術の力

— 美術体験と学校教育 —

Human education and The dynamic of Art

— Art experience and education at schools —

奈良学園大学人間教育学部

松井 典夫

MATUI Norio

Nara-Gakuen University

Faculty of Education for Human Growth

キーワード：鑑賞教育，美術教育の価値，美術教育の歴史，美術教育の特徴，美術教育の評価

Abstract： The words “free” “creative” “individualistic” “joy” ,appear throughout the Course of Study for Art & Handicraft and Art & Design. These words surely show the individual characteristics of the subjects. At the same time, they represent some problems with the subjects. This is because, they can be viewed as a “directionlessness” with the subject. Thus, the purposes of this thesis is to argue their individual characteristics as subjects from the standpoint that a characteristics class practices concentrating on appreciation education and also to explain the problems of Art & Handicraft and Art & Design from the perspective of their historical backgrounds.

Keyword： Appreciation education, Value of Art education, History of Art education, Characteristics of Art education, Evaluation of Art education

1. はじめに

ある公立小学校の教員に、このような悩みを打ち明けられた。その悩みとは、図画工作科の作品は、授業参観日の教室掲示のためのものになっている。したがって、作品の見た目が個々に差の出るものであってはならないと思っている。すると必然的に、制作キッドなどを組み立て、みな同じような作品を作らざるを得ない。というものだった。この言葉に、学校教育、そして美術教育が抱える二つの課題が垣間見える。一つは、差異を生み、能力の違いを歴然とすることへの恐れである。この点については、運動会の等旗問題など、現代学

校教育が持つ様々な問題をはらむことであり、他論に譲りたい。もう一つは、美術教育が持つ価値における課題である。この課題は、美術教育の歴史の変遷を辿ることによって垣間見えてくる。

蘭書によるヨーロッパ美術との接触は、日本の山水画とは対照的な「画」に対する概念を日本にもたらしたと言える。いわゆる写実主義であり、「画」とはまるで写真のように、具体的で真に迫るものであると捉えられた。⁽¹⁾その後、明治初期の学制頒布による近代教育制度の幕開けとともに、図画教育（この頃はまだ、図画と工作は統一されていなかった）は「技術」として捉えられ、美術教育というよりも諸教科の補助教材と

しての目標が掲げられていた。しかし、明治後期に入るとその様相は変化を見せ始め、『普通教育ニ於ケル図画ハ物ノ形相ヲ看取シ且ツ之ヲ自由ニ描写スルノ能ヲ得シメ兼テ美観ヲ養フヲ以テ目的トス』（「通教育ニ於ケル図画取調委員会調査事項 報告書」とあるように、「自由に描写」し、「美観を養う」という目標が掲げられ、実利主義的図画教育から、個の表現を尊重する美術教育への変貌が見え始めた。そしてそれは、大正後期から昭和初期の近代教育の充実とともに、「自由画教育運動」へと発展し、子どもの主体的表現として、「臨本によらない、児童の直接的な表現」を目指すようになった。そして、「図画手工統合論」が起り、現在の「図画工作科」の形が見え始めた。しかしその後、自由画教育運動の弊害として、指導しない放任主義という批判も生まれた。そして、戦時下における国民学校「芸能科 図画・工作」の総説では、「表現の喜びを感じさせることに留意する」や「観照的な写実的な態度」、そして「創造する精神を養い」など、現在の図画工作科の目標を彷彿とさせる文言が並ぶ。また、鑑賞教育が始まったのもこの頃からで、現在の図画工作・美術科の基盤となっている。

そして昭和期に入り、学習指導要領の改訂、変遷とともに、図画工作・美術において重視される考え方は変化してきたのである。昭和22年、26年の学習指導要領においては、「生活に役立つ」「道具的教科として」「実用的」「技術力の養成」といったキーワードが浮かび上がる。しかしいつからか、実用的側面を弱め、「楽しい造形活動」（昭和52年）、「つくりだす喜び」（平成10年）といったように、感性主義的な側面が強く打ち出されるようになった。⁽²⁾

これら図画工作・美術の歴史の変遷から、「自由」「創造的」「個性的」「喜び」という用語から垣間見える図画工作・美術の教科としての特性と課題が見えるのである。それらの用語は、図画工作・美術の他教科にはない特性を表すと同時に、捉えようによると教科としての「ゆるみ」に繋がりがかねない。どのような作品も、「自由」に、「個性」を重ねて「喜び」を感じながら作ったのだから、「個性的」でその子独自の「創造性」が働いている。と言うことは可能なのである。その一方で、「個性的」であることを求めると言うことは、「差異」を生み出すことが必然となってくる。この、「個性的で創造的」であるばかりに生まれる「差異」を恐れた結

果が、冒頭の一教員のつぶやきに繋がっているのである。このような図画工作・美術における認識は、この教科が持つ本来の特性を失わせる可能性を持つ。

本稿では、学校現場における図画工作・美術に対する認識の「歪み」を課題とし、実践・評価に基づいて、これらの課題が生じる要因、解決の糸口を求めていきたい。

2. 内界を表出する造形表現活動

百年以上も前に、J・デューイ（John Dewey）は『学校と社会』（The School and Society）の中でこう言っている。

「人間というもの、とくに幼い子どもたちは生来が活動的で好奇心に富んでいるということ。教育者はその事実をわきまえる必要がある。」

それに加え、「どうしてわたしたちは、こうも心が固くて、呑み込みが悪いのであろうか」と述べた。⁽³⁾ 児童の作品に対する私たち大人の評価眼を追求していく必要性を、この言葉から示唆される。そこで、実践例をもとに児童の作品の評価に関する一考察を述べたい。

【実践例『料理サンプルを作ろう』 大阪教育大学附属池田小学校 第6学年対象 松井実践】⁽⁴⁾

食品サンプルとは日常的に目にするものであり、そのリアルな造形、瞬間の表現など、魅力に富んだ造形物である。しかしそれは、合成樹脂など、小学校図画工作科では取り扱うことのない特殊な材料や技法を用いて制作されたもので、小学生が同じように作ることは不可能とも言える。だがそこに、料理サンプルを題材とする価値がある。本題材では、紙粘土、ポスターカラー、木工用ボンドやホットボンドを材料とした。それら制限された材料の中で、よりリアルな料理サンプルの造形を願い、近づこうとすることは、必然的な工夫がもたらす創造的な技能の闊達な発揮が望まれる題材なのである。

本題材の導入で、児童に本物の料理サンプル（フルーツパフェ）を提示した時、「おいしそう」「本物みたい」「触ってみたい」と多くの児童が表現した。そしてそれらの言葉を、全員共通の本題材の目標とした。しかしその中で、幾度も壁にぶつかる様子が見られた。例えば、透明感のある飲料を作りたいが、紙粘土とポスターカラーでは透明感が出ない。そこで、ボンドを貼

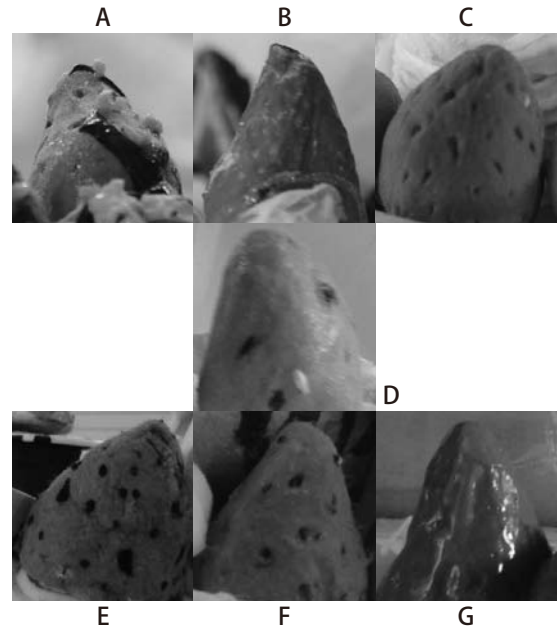
付材としてではなく、主材料として使用する児童が現れた。周りの材料を創造的に活用する児童がいる一方で、リアルさを追求することを半ば諦めている児童もいて、完成度に大きな開きが出ている状況が見られた。そこで本題材においては、活発な創造的な技能を誘発するための鑑賞活動を取り入れた。制作過程における鑑賞活動による他者評価は、現時点での膠着した状況や悩みを解決する可能性と、自ら気づくことができなかつた、自らの作品に対する新たな知見を得ることができる。しかし、他者評価を全て受け入れるのではなく、自らの表現に対する思いを再認識することができる機会にもしたい。そこで、他者評価に「返答」する場を設け、明確な目的と目標を持った活動へとつなげていくことができるようにした。

人がある事象、あるいは事物と出会い、体験した時、それは個々の価値と作用しあうことによって記憶となり、個の内界を形成する。そしてそれを表出しようとした時、個の内界で形成された価値の優先によって、実際の事象や事物とは幾分異なった形になる。例えば、目の前にはない一本のバナナを思い浮かべたとき、個々の内界にある価値は様々である。三日月のような形状や「黄色」と捉える色彩、あるいは黒味を帯びた変色した模様など、視覚が優先された価値であったり、甘味や食感などの味覚、手になじむ触感や重みである場合もあるだろう。そしてそれを造形的に表現する営みは、内界を外界に融合させる営みであり、個の価値感覚を社会的に認知させようとする、芸術的本能と社会的本能を融合させる営みなのである。

児童がその記憶にある情報を表出し、造形表現しようとするとき、記憶の優先順位で劣位にある記憶は排除され、それらは優先されず、その結果、優先順位の優位にある情報が大多数の優位にある記憶と合致したものは、言わば見栄えの良い造形物となる。この時忘れてはならないのは、事象や事物に対する個々の価値観は違うものであるし、ましてや大人と子ども、教師と児童ではその記憶の優先に差異があるのは当然のことなのである。⁽⁵⁾

ここに、図画工作科が抱える課題と教科の特性がある。造形表現物の見栄えの良さとは何か、そして、図画工作科の評価のあるべき姿とは。実践例と児童の作品をもとにそれらの課題を検証し、考察を加えたい。

例えば、表現したい料理の画像を横において活動すると、そこには表現に対する苦悩や絶望が大きくなるだろう。どうしても本物にはならないからである。しかし、記憶の表出となったとき、個々の記憶の優先が生かされ、本物とは違うが特徴的な作品が生まれる。その記憶の優先を表現できた感動も生まれる。



【図 I】の A～G の画像は、『料理サンプルを作ろう』の活動の中で、児童が作成した作品の一部である。パフェやケーキ、アイスクリームなどの作品の一部であり、すべて別の児童が作ったイチゴである。すべてイチゴでありながら、それぞれに違った特徴を出していることに気づく。形状においてはどれも、先が尖っているという類似点が見られる。これは、イチゴを作成したすべての児童にとって、同じ記憶として残った、イチゴの揺るぎない特徴なのだろう。しかし、その形状が記憶の中で最優先されているのは、G の児童である。それは、他の作品と違って種がないことからうかがい知れる。一方で、A～F の児童は種に強い記憶を持った。中でも D～F の児童は、特に種に強い記憶を持って表出しようとした。それは、種を黒い点で表現していることからうかがい知れる。しかしその結果、幾分表現の拙さに映りかねない作品となっている。本物のイチゴを観察したとき、その種は決して黒くはなく、濃くても茶色に近い色である。それがなぜ、記憶の中で黒に変わるのか。それは、そのように表現した児童にとって、種はイチゴの強い特徴だからなのである。それを黒色の点として強く表現し、記憶を表出した作品は、一つの

食品の特徴を明確に捉えて表現した作品として、評価されるべきである。

見栄えの良いイチゴの作品と、見栄えの良くないイチゴの作品を、それをたまたま評価する人間が、その感性と記憶の優先順位で評価してしまうことは簡単である。しかし、そこから図画工作科が持つ教科としての魅力、特性は垣間見えない。私たち授業者は、児童が一つの作品をどのような思いで作っているか、その内界にあるものを、「心を柔らかく」しながら見つめていく「わきまえ」を忘れてはならないと、いくつものイチゴたちから教えられるのである。

3. 図画工作・美術の意義と学力育成

図画工作・美術の学習の中で、自らのイメージを自由に抱き、開放し、表現することの喜びは、人間的であり、人間の根源とつながり、生きる喜びへとつながる。それが、図画工作・美術の魅力なのではないだろうか。表現は、個人内の感情や内面を表出する手段であり、個のアイデンティティをより豊かに創造する手段となるのである。

だが、「なんでもいから楽しく作ってみよう」では、教科教育としての役割を果たさない。では、図画工作科における学力とは何か。児童にどのような力をつければよいのか。

図画工作科の学力とは、「誰が見ても見栄えの良い作品を作ることができる力」ではないと考える。子どもたちが成長し、大人になっていく過程で、様々な「夢」を持つことだろう。それを達成するには、工夫と努力、時には人の手助けが必要になってくる。また、基礎基本的な技能が足りなければ、いくら思いを強く持っても、夢を達成することはできない。図画工作科の授業で、子どもたちは「こんな作品にしたい」という夢を持つ。子どもたちが自分たちの「夢」を追い、その「夢への扉」を一枚一枚開いていく試行錯誤の中にこそ、図画工作・美術の学力が存在する。そして、夢を達成するための過程を学び、試行錯誤を学び、工夫の必要性を学び、「自分らしさ」を知っていく。⁽⁵⁾

「自分らしさ」とは、感性主義的であり、ともすれば前述した歴史上の批判（放任主義的な）を伴う恐れを持つ。感性は、対象を知覚し、直観的に受容する力であり、個人は表出したい心の動きがより直観に近い形で現れ、それをより純粋な形で表出することができるほ

ど、充実感を得て、真実に近い感覚を持つことになる。「自分らしさ」とは、自分に適した、あるいはその子らしい表現様式や方法、材料や技法などを自らが造形表現活動を通して試行錯誤する中で、追求、発見、表現していくことではないだろうか。例えば、「絵は表現対象を客観的に捉えて他の人に分かるように図的に表現しなければならない。」とする考え方や価値観があるとしよう。これは、造形表現に対する狭い考え方で、表現する子どもにとってストレスになる場合がある。造形表現には、もっと広い意味や可能性はあるはずで、そうした狭い考え方を、多様な表現方法、「自分らしい」表現方法など、多角的な視点から経験することを通して、造形表現活動から様々なことを得ていくことが大切である。いつも同じような考え方の表現を一方的に押し付けるようでは、子どもたちの「自分らしさ」を持った表現を引き出すことはできないのではないだろうか。つまり、児童が自分に適した、あるいは好きなその子らしい表現様式や方法、材料や技法などを自らが造形表現活動を通して試行錯誤する中で、追求、発見、表現したりする活動の過程自体が大切な経験となり、そこに、自分らしさの存在があるのである。⁽⁶⁾ このことを、実践例を挙げて述べたい。

【実践例『壁画アーティストになろう』 大阪教育大学附属池田小学校 第5学年対象 松井実践】

本題材は、「土で絵を描く」といふ発想から始まった。5年生の社会科で米作りの学習を行う中、ビニールプールに田んぼを作り、実際に稲を育てる学習をしている。児童は田んぼ作りの際に、体中で土と触れ合いながら泥だらけになって活動に取り組んだ。その中で、土の匂い、水と混ぜたときの土の感触、土が乾いたときの色の变化などに直接触れる中で、土に関心を持った児童たちに、古代から近世までの様々な壁画の画像を見せた。土で描かれた絵、土を掘ったり付けたったりして立体的にしたり、土に色をつけて描かれた絵。それらを見ることによって児童の「土で絵を描くこと」の可能性と期待を喚起することから、本題材は発進することとなった。

本題材の特質と言え、誰もが同様に持つ水彩絵の具を使用して絵を描くのではなく、自ら色々な材質や色の土を探し出し、その土が持つ特性を利用して絵を描くということにある。土という画材を選び、探し出

す中で、他とは比べようがない「自分らしさ」の追求が可能なのである。絵を描くことが苦手だと感じている児童が、奔放に土と触れ合いながら、「自分らしさ」を追求できる造形表現活動である。

展開



〈図Ⅱ〉校庭や自然観察園で、様々な材質、色の土や砂を採取する。



〈図Ⅲ〉自分がイメージする背景に合った土や砂を、ボンドで台紙に貼り付ける。



〈図Ⅳ〉に色をつけたいと、アクリル絵の具やボンドを混ぜ始めた。



〈図Ⅴ〉表したいことに合わせて、網やブラシを使って、砂を細かくするなどの工夫も見られた。



〈図Ⅵ〉「自分らしさ」をもって形を成し始めた。しかし、最初に持っていたイメージから離れていく子もいた。そこで、イメージが伝わっているかを確認し、次の活動に結びつける鑑賞活動を行った。

3. 「自分らしさ」を自己認識する鑑賞教育の意義

鑑賞教育は、明治37年の『図画教科書』に鑑賞教材が登場したのが初めてとされる。その後発展を続けながら、昭和26年の学習指導要領では、教育内容の5項目の中に「鑑賞」が整理され、目標には「4. 造形作品の理解力、鑑賞力を養う」とある。そして、昭和52年の学習指導要領の改訂においては、鑑賞は表現に付随して行うことが原則とされ、鑑賞として独立した授業は行わないこととされた。歴史上において、鑑賞教育の立場が曖昧であり、また、内容においても紆余曲折を繰り返してきたのは、鑑賞教育の概念と、その教育的効果が明確に理論化されてこなかったからではないだろうか。そして、鑑賞教育は名画を鑑賞するという、単一的発想から抜け出すことができず、鑑賞活動と創作的

な技能との有効な相互作用などの、幅広い鑑賞教育の可能性が一般化されてこなかったことが要因として考えられるのである。そこで、鑑賞教育の有効性について述べたい。

児童が新たな題材や素材に出会ったとき、そこから何を生み出そうとしているかという、「個の認識」の萌芽が見られる。それは、まだイメージが具象化していない段階であり、自由闊達なものである。そして、作り始めた時、そのイメージは次第に具象化し、題材の具現化が始まる。この時、自分が何を生み出そうとしているのかという「個の認識」は、一端完成したように感じられる。だが、この時点での「個の認識」は、他者の介在がない、あくまでも自己中心的なもので、高次の自己認識とは言い難い。児童は作り続ける中で、自己のイメージが変化したり、その変化を安易に受け入れたり、受け入れずに迷ったりする。その壁は、あくまでも個人内に留まり、解決の糸口が妥協しなくなるときがある。例えば、「龍をイメージして作っていたのに蛇みたいになった。だから蛇ということにしよう。」という児童が表れ始めるのである。学習という場において、児童の前に立ちはだかる「壁」があり、その「壁」を乗り越えようとするときに、児童は学力を伸ばし、成長が見られる。その壁を安易に妥協へと結びつけると、低次の学習で終わってしまうのである。図画工作・美術の学習において留意すべき点はここにあり、感性主義とも言える学習に終始し、何を作っても「個性的」で済ませてしまうことは、低次の学習を招き、図画工作・美術の教科としての価値を損ないかねないということに、授業者は留意しなければならない。そこで、表現活動途中の鑑賞活動を取り入れる。例えば、個々の作品を二人組やグループで鑑賞し、意見を交流しあう。その時、思いの他、自らのイメージが伝わらない、あるいは具象化されていないことに気づく。また、他者評価を経て、自らの思いをより明確にする場合もあるだろう。鑑賞活動による他者評価は、妥協したり、曖昧だった認識を強化したり高めたりする。「個の認識」は、他者との関わりによってより高次なものになるのである。

その鑑賞活動において、鑑賞交流活動における児童の発達階層を、3段階に分けて考えてきた。⁽⁸⁾

低学年は、目に入った友だちの表現活動をまねながら、技能や表現力を伸ばしていく段階と言える。例えば色水作りで、青い絵の具と黄色い絵の具を混ぜた友

だちがいたとする。すぐにそれを模倣し、我がこととして素直に喜びを感じ、自らの技能として取り入れていくことができる。この柔軟性が後の技能を発達させていくのである。この時期を、『模倣期』と呼びたい。

中学年になると、鑑賞交流活動の中で自分にとってよりよい情報を取り入れながら、試そうとする段階が訪れる。この時期に、自分が表そうとしていることが「伝わっているか」を聞きあう鑑賞活動を取り入れる。伝わっているかいないかという他者評価を受け入れたり、それを聞いて悩み、表現活動に反映させていくことができる時期であり、この時期を「選択期」と呼びたい。

高学年になると、鑑賞交流活動の中で、友だちのアドバイスを聞き、取捨選択しながら、自分自身が最も望んでいる表現の様相を明確に捉えて活動することができる時期になる。友だちとの鑑賞交流活動を行い、その結果、「それは違う」と言うことができ、その結果、自分が表現したかったことをより強固に認識することができるのがこの時期であり、「自己認識期」と呼びたい。

ここで言う自己認識とは、「私」が「私」を相対化し、やろうとしていること、目標としていること、夢に抱いていることを「知る」ことである。人は日常的にそのようなことをしているわけではなく、何かのきっかけ、例えば目標を明らかにして達成しなければならぬときや、他者との関わりの中かでそれを他者に伝える必要性が生じたときなどに、「私」は「私」を相対化し、改めて自己を知る試みが必要となる。これは困難なことで、子どもにとってはなおさらである。子どもとは、自己の自由を拡大していくのみでよいのである。しかし、学校教育という場においての子どもは、そうではない。目標を明確に持ち、その目標を認識し、それを達成していかなければならない。したがって、自己認識なく、「私」が進もうとしている道や目標を、曖昧に認識せずに表現し終えた作品は、低次の学習に終わると言える。先に学習における「壁」と述べたが、それを乗り越えようとし、あきらめることなく「私」の目標や夢を達成するために、「私」は何をしているのか、何を伝えたいのかを知る自己認識は、社会との融合への大切な試みなのである。そして、教科教育としての「壁」を題材にし、それを乗り越えていくうえで、自己認識が必要になり、そこで鑑賞教育が有効に活用されるべきなのである。

5. おわりに

かつて図画工作・美術教育は、精神の安定を図ることが目的とされていた時代があった。例えば、大正時代の『コドモノ画』には、子どもの絵は、子どもの精神世界を知る材料であると説き、昭和初期の国定教科書『エノホン』では、芸能科指導の方針の第一項に、「精神の訓練」をあげている。そして昭和33年告示の『小学校学習指導要領図画工作科編』では、5つの目標のうちの第1目標として、「絵をかいたりものを作ったりする造形的な欲求や興味を満足させ、精神の安定を図る」という目標が掲げられたのである。図画工作・美術教育が、なぜそのように精神世界とともに捉えられていたのか。平成に入ってから学習指導要領においても、「精神」という文言はなくとも「豊かな情操を養う」という言葉が入る。かつての精神世界と現在の情操教育では、時代背景という要素が多分に影響しているため、同様には考えることはできないが、「内面」に影響を及ぼす教科としての特性に、共通点はあるのではないだろうか。それは、表現活動で「内界」を表出する、言わば自己を開放し、「外界」とつながろうとする唯一の教科であることは、昔も今も変わることがない、図画工作・美術の教科としての価値だからではないだろうか。図画工作・美術の学習は、表現活動に言語を介在させず、ありのままの「自分」を表出させることができる。その日々の体験が、豊かな人間を育む美術の力なのであるということを、学校教育に携わる教育者は改めて知り、その価値を認識していくことを期して、本稿を終えたい。

(1) 倉田三郎 (1979) 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 69—71

(2) 井上正作 (2005) 美術の歴史・美術科教育の歴史 大学教育出版

(3) ジョン・デューイ John Dewey (1900) 市村尚久 訳 学校と社会 The School and Society 子どもとカリキュラム The Child and the Curriculum 講談社

(4) 松井典夫 (2013) 記憶の表出～内界を表出した造形表現活動に関する考察～とごころ 第4号 32—33

(5) ロジャー・スペリー Roger Sperry (1982) 融合する心と脳 科学と価値観の優先順位 須田勇・足立千鶴子訳 Science and Moral Priority 誠信書房

(5) 松井典夫 (2006) 自分らしさを育む図画工作科の授業 学校教育 広島大学附属小学校 24—25

(6) 松井典夫 (2006) 主体的な活動で豊かな感性を育む図画工作科の学習Ⅱ 大阪教育大学 附属池田小学校 研究紀要 90—94

(8) 松井典夫 (2007) 自分らしさを表現する図画工作科の学習～創造的な技能と鑑賞活動を起点として～ 大阪教育大学 附属池田小学校研究紀要 46—47