

美術教育における学習指導の内容と方法の変遷（1）

—教師教育のための図画学習の史的視点—

美術教育講座 辻 泰 秀

1. はじめに

教員養成学部が教育現場と連携をして教師教育を進めていくために、授業実践に関する理論的なアプローチが求められている。大学の教科教育の研究者は、研究発表会の分科会で指導助言者として同席する学校長や指導主事等と、できるだけ発言の内容が重複しないで、しかも教育研究の本質にそった話題を提供するように心掛けている。その際に、学校長や指導主事は、長年の教職経験をもとにして、教師の指導のし方や子どもの反応についてわかりやすく述べることが多い。授業での子どもの発言や活動を取り上げて、改めて学習における意味や支援の方法を示そうとする。指導主事は学習指導要領の説明会に参加しているので、図画工作・美術科の学習指導要領の目的や内容を解説することがある。教育現場との連携において、大学の教科教育研究者に望まれる話題の一つとして、教育現場における授業実践や提案を多様な視点から位置付けることがあると考える。現在の授業実践は、教科教育の歴史（タテ）と海外の動向（ヨコ）と関係しており、タテとヨコの両面から日々の授業実践を考察することが必要である。

本研究では、教科教育の歴史（タテ）からの視点を提示する。小・中学校における美術教育の学習指導について、これまでの変遷や動向を取り上げる。近年、カリキュラム研究の見地から、子ども中心の教育と教科中心の教育が30～40年の周期で展開されてきたという指摘がなされている。子どもの経験にもとづくカリキュラムと教育内容を系統的に指導するカリキュラムとが振り子のように相互に行われてきたことになる。そのような二つの教育観の振幅を美術教育の史的展開と照らし合わせて考察することが本研究の目的である。本稿では、明治時代から大正時代にかけての美術教育を取り上げる。明治時代は主に教師主導の教科中心の教育が行われていたが、明治時代末期から大正時代にかけて、次第に子ども中心の教育への転換が生じたことを示す。

2. 教科の名称や枠組みから

美術教育は「美術」と「教育」を合わせた言葉で、現在ではその内容や方法についての共通理解は得られている。ところが、一概に美術教育といっても、教科の名称や枠組みは少しずつ異なる。たとえば、幼稚園や保育園は表現（造形表現）、小学校は図画工作、中学校は美術、高等学校は芸術（美術及び工芸）といったように、校種ごとに名称が異なっている。義務教育である小・中学校では、昭和33年版の学習指導要領（告示）に伴って小学校で図画工作科、中学校で美術科が位置付けられ、現在にいたっている。明治時代以降の140年間の学校教育の歴史からみると、現在の小学校図画工作科や中学校美術科の名称や枠組みが定着したというのは、むしろ近年のことである。

図画工作科は現在ではなじみのある名称であるが、戦前の図画の教科である「芸能科図画」と手工の流れにある「芸能科工作」を合科として扱うために、戦後に折衷的につけられたものである。その際に造形科や美術科とする案もあった。アメリカでは既にデザイン教育が普及し、Art や Art and Handicrafts として統合的に内容を取り扱っており、それを参考にしたようである。

中学校の美術科という名称は、昭和33年の学習指導要領において示されたが、同時に技術科が新設されたことによって、類似した木工や金工の教材でも、創作的な内容は美術科、技巧的な内容は技術科で扱われ

るようになった。

図画工作科と美術科では、校種や教科名の違いにとどまらず、学習指導要領の文面、教科書の編集方針、現場教員の研究組織、子どもの発達段階等にも微妙な違いがある。平成元年版の学習指導要領（告示）では、図画工作科の場合には、子どもが材料・場所・表現方法等を選択する過程に重点が置かれ、試行錯誤する経験から学ぶ力を培うようにした。中学校美術科になると、スケッチをする力など、生涯にわたって美術を愛好する基礎を養うことが大切にされた。図画工作科は子どものよさや可能性を引き出す方向であり、美術科は美術文化を丁寧に教えようとする方向であったといえる。

小学校図画工作科と中学校美術科の教育観の相違に対して、現在の平成20年の学習指導要領（告示）では、教育課程全体で校種間の連携が意図され、「共通事項」として図画工作科と美術科のかかわりを示そうとした。小学校の第1学年及び第2学年の共通事項は「ア 自分の感覚や活動を通して、形や色などをとらえること」「イ 形や色などを基に、自分のイメージをもつこと」になっており、学年が進むにつれてわずかな言葉の付記が行われている。また、中学校美術科の第2学年及び第3学年においては、「ア形や色彩、材料、光などの性質や、それらがもたらす感情を理解すること」「イ形や色の特徴などを基に、対象のイメージをとらえること」と記されている。

「共通事項」は、具体的な教育内容というよりも、美術や造形の一般的な特徴を示したものであるという印象を受ける。各領域や小学校図画工作科と中学校美術科の連携を考えるきっかけにはなるが、補足説明を加えないと、趣旨を十分に理解しにくい。現行の学習指導要領にまで話は及んだが、教科の名称や枠組みをどのようにするか、子ども中心の教育か教科中心の教育かといった選択や振幅は、古くて新しい課題である。

3. 子ども中心の教育と教科中心の教育の振幅

現在の学校教育では、子ども自らが学習の課題や方法を選択することが重視されている。このように子ども中心の教育観は、大正自由教育や戦後の問題解決学習にも共通して見受けられる。教育方法を専門にする水越敏行は、およそ30～40年を周期として子ども主体の教育と教科中心の教育とが相互に展開されてきたと指摘している。「子どもから」という要請によるカリキュラム編成が、大正自由教育、戦後の新教育、生活科や選択学習が導入された個性伸長の教育、のころに見られる。そして、「教材から」という要請によるカリキュラム編成が、戦時中の皇国教育、教育の現代化のころに見受けられるという。水越は30～40年程の周期を示すことによって、子どもの実体験にもとづく総合学習が新たに登場する流れや必然性を説明しようとした¹⁾。

また、有本昌弘は「カリキュラムをめぐる振り子現象」というテーマで、水越の周期と同様の指摘をする。「教育課程の流行は、系統主義と経験主義との間を幅広く動く振り子の揺れに影響を受ける」とし、「一時期系統主義が強調されて教科の内容をしっかりと教えること（基礎学力低下論や最低基準論）が重視されたかと思えば、逆に振り子が動き、子どもの生活体感が重視される経験主義（総合的な学習の時間や新学力観）がもちあげられる」と述べている²⁾。

このような史的な変遷や動向を理解できれば、美術教育の指針になるはずである。歴史は繰り返されるといわれており、周期や振り子現象から今後の美術教育の方向が推察できる。ただし、現代のような情報化・国際化の時代には、社会の変化はより複雑になっており、単純に周期や振り子現象をあてはめるだけでは、対応しきれなくなっているのも確かである。けれども、過去の教育実践から何を学ぶかといった視点をもつことは、これからの研究に必要であると考えられる。そこで、史的研究そのものというよりも、現在やこれからの美術教育の学習指導のあり方をさぐるために、その変遷や動向を考察する。

4. 教科中心のカリキュラムのはじまり — 明治時代の臨画教育 —

(1) 鉛筆画（西洋画）教育

大人の美術を子どもに教えるという教科中心の教育を端的に示しているのが、明治から大正にかけての臨

画教育である。毛筆画（日本画）や鉛筆画（西洋画）の画家が描いた教科書（臨本）を横に置いて、それを忠実に写し取る。どれだけお手本を正確に描写できるかが問われるので、子どもの個性や創造性が入る余地はほとんどない。

日本の学校教育は、明治5（1872）年8月に学制が公布によって始まる。明治時代の初期は、西洋の先進国の文化や科学技術を取り入れること、すなわち近代化がわが国の教育の目標であった。そのため、当初は鉛筆画（西洋画）の図画教科書が使われた。教科書といっても、西洋の絵画の技法書や博物学の本の挿絵を引用・模倣して作成されたもので、モチーフや描き方は西洋的なものである。鉛筆はまだ粗悪なもので、画材に適した鉛筆が輸入され鉛筆画の指導が行われるのは明治10年代以降である。当時は、写真や印刷技術が普及していなかったので、対象を正確に描写することが産業の振興や日常生活に求められた。形の描写など技術的な内容が多い。

図画という教科名が使われたのは、明治14（1881）年に小学校教則綱領に図画が明記されてからで、それまでは罫画・幾何学・画学といった名称であった。罫画は縦横のごぼんの目に形を写し取るものであり、美術というよりも科学技術の学習の一端のようなものであった。

明治11（1878）年に文部省は『小学普通画学本』（宮本三平編）を出版する。この頃までに既に教科書が多数編纂されていたので、直訳的な雰囲気のある教科書から幾分脱している。横と縦の線や幾何的な図形を描くことから始める方法にはさほどの変化はないが、日本の風景・静物・日用品を描いたものが高学年に入ってきた。そして、明治18（1885）年には、文部省から『小学習画帖』が出版される。原画は浅井忠らによって描かれている。浅井忠や小山正太郎は、洋画の黎明期にあって風景描写等において評価を得ていた。そのため、作品図版には美術的な趣が出てきた。

（2）毛筆画（日本画）教育

明治21年頃から、毛筆画（日本画）教育が盛んになる。フェノロサや岡倉覚三（天心）によって、日本美術を重視する国粹主義の美術教育が提唱され、鉛筆画（西洋画）よりも毛筆画（日本画）の教科書が多く出版された。そして、美術教師の養成機関にあたる東京高等師範学校や東京美術学校で毛筆画（日本画）の教育が行われた。

たとえば、明治24（1891）年に出された小学校教則大綱には、「図画ハ眼及手ヲ練習シテ通常ノ形体ヲ看取シテ正シク之ヲ画クノ能ヲ養ヒ兼ネテ意匠ヲ練リ形体ノ美ヲ弁知セシムルヲ以テ要旨トス」とあり、引き続き正確にももの形を描写する技能を養うことが図画教育の目標であった。

欧米では日本の工芸品や美術品が高く評価され商業的な需要がある、教材には技術的な内容よりも美術的な内容を多く取り入れようとする、図画に適した鉛筆が毛筆ほど普及していない、ことなどから毛筆画（日本画）が広がった。臨画教育という方法において変化はないが、毛筆画特有の濃淡や筆の使い方の表現効果をいかした作品が教科書等に取り入れられるようになり、美術的な要素が多くなった。たとえば、岡倉天心は中国の画論の中にある気韻生動や骨法用筆という概念に着目し、生命感や線の美しさを求めている。

美術界の動向と並行して、教育学者の高嶺秀夫は、ペスタロッチの教育学の立場から、心の教育の機会を毛筆画（日本画）教育に求めようとした。「日本画法＝毛筆画教育の美術主義が必然的に持つ表現主体への理解、個性の尊重と、自ら考える子供の『心性の開発』を結び付けた」という³⁾。また、当時の教育の分野では、ヘルバルト派の段階的な教授法を参考にした指導が行われ、予備・提示・比較・総括・応用の五段階の教授法が図画にも移入された。ただし、教育現場では、鉛筆画（西洋画）から毛筆画（日本画）の臨本にかわったというだけで、一人ひとりの子どもの見方や感じ方は疎外され、現時点からすると画一的な指導方法であったといえる。

（3）教科カリキュラムの体系化 — 「教育的図画」としての『新定画帖』 —

明治30年代後半から40年代にかけて、鉛筆画と毛筆画の得失論争が展開される。それまで大人の美術を子どもに教えるという教科中心の考え方しかなかったのが、西洋画と日本画の美術のどちらが優れているか、学校で教えるのにいずれが価値があるのかという論議になっていた。このような長年続いた鉛筆画と毛筆画

の得失論争を終結させる目的から、明治37（1904）年に図画教育調査委員会（普通教育ニ於ケル図画取調委員会）が報告書を示し、明治43（1910）年に白浜徹や阿部七五三吉らによって『新定画帖』が刊行された。国定教科書として『鉛筆画帖』と『毛筆画帖』に加えて『新定画帖』が出された結果、『新定画帖』の採用が多数を占めた。

鉛筆画（西洋画）と毛筆画（日本画）のいずれに偏することがなく、教育の見地から教材を作成するということで「教育的図画」という名称が用いられ、その具体化されたものが国定教科書としての『新定画帖』である。『新定画帖』については、従来までない新しさを評価する見方と、従来からの図画教育から脱しきれていない保守的な性格を指摘する見方とに分かれる。

白浜徹（あきら）は、明治30～40年代に文部省の関連する役職を経験し当時の図画教育の第一人者であった。明治37（1904）年3月から40年（1907）年3月まで図画教育の調査のために、欧米に視察に出掛けている。その成果をもとに各地で文部省主催の講習会を開催するとともに、『新定画帖』の編集と普及にあたった。ただし、文部省講習会や代表的な著書である『図画教授の理論及び実際』の内容を見る限り⁴⁾、描き方の説明や欧米の美術教育思潮の博学的な知識は示されているが、明解な白浜の主張は伝わってこない。いろいろな論や描き方を示すことに終始している印象はあるが、一応、毛筆画（日本画）と鉛筆画（西洋画）の得失論を終結させ、欧米で見た図案等の描き方を導入することによって、学校教育の図画としての内容を整備しようとしていたという方向性が見受けられる。

毛筆画を学び毛筆画の教科書を編集してきた白浜は、欧米の視察を通して、前時代とは異なる図画教育の方法や内容を期待していたはずである。ところが、最初の視察地のアメリカで見た図画教育は、フェノロサの影響を受けたアーサー・ダウらの図画教育であった。ダウは毛筆画のもつ濃淡の魅力に着目し、それを体系的に教えようとしていた。白浜が過去のものとして否定しようとしていた毛筆画の図画教育がアメリカに移入され、ダウによって体系化されていたという現象があり、白浜がそのまま紹介できなかったという事情もあったようである⁵⁾。

『新定画帖』は、白浜徹がアメリカ等を視察して得た知見をいかした教科書であり、シルエット画・図案・色彩・構図法・透視図・投影図をはじめ新しい教材が取り入れられた。図画の種類として、臨画・写生・記憶画・考案画が示されている。色彩的な描画材料については、以前は高学年で水彩絵の具を使用することになっていたが、1年生から色鉛筆を使うようになった。児童の心理的な発達に注目して、低学年で記憶画、高学年で写生画を重視した。

また、『新定画帖』は、当時アメリカで使われていた図画教科書でフレーリッヒ（Hugo B. Froehlich）とスノー（Bonnie E. Snow）共著の“Text Books of Art Education”を種本にして作成されたといわれている。確かに教材の図版等の外見的な面で似ている箇所がある。けれども、子どもの感性や活動を重視しようとする教育観は理解されず、教師による教授的な内容になっている。

たとえば、両書とも、1年生の初めの部分には、野外の景色を見て色彩材料で描く題材が取り上げられている。アメリカの種本では、子どもに呼びかけるような調子で、外の自然の美しさを見て感じたものを率直に描くような内容である。ところが、『新定画帖』では、描き方や色の識別などについての教師主導の練習にすり替えられている⁶⁾。

このような点から、山形寛著の『日本美術教育史』はじめとして、『新定画帖』は画期的な教科書であるという評価や記述がある一方で、同時に、教育現場での取り扱い方は従来の臨画教育と同様であり、心理的な発達への配慮も教師主導を前提にした限定されたものであったという指摘がある⁷⁾。

山形寛『美術教育史』（黎明書房 1967）には「新定画帖は、一般現場よりも二歩も三歩も前進したもので、現場はむしろあまりの新しさに戸まどいをしたような次第で、その意味で最も画期的な教科書だといわなければならない」と述べられ肯定的な評価となっている⁸⁾。それに順じて先駆性を評価する文献も見受けられる。他方、大正時代に自由画教育を提唱した山本鼎は、子どもの創造力を育てる観点から「いぢけた臨本」として『新定画帖』を批判の対象にしている。

大きな時代の流れの中で見たときに、教材をやさしいものから難しいものへ順に並べて、教育内容を体系的に教えようとするシステムは、明治末期の『新定画帖』において一つの到達点にいたったように見受けられる。ただし、システムが整えられすぎると必然的に現状との無理が生じる。子どもの創造性や芸術家としての感性の点からのアンチテーゼが、大正時代の山本鼎による自由画教育であった。

5. 子ども中心のカリキュラムへの着目 ー大正時代の自由画教育ー

(1) 山本鼎の自由画教育

このように、『新定画帖』では発達段階を考慮した教材配列にし、記憶画や写生等の当時としては新しい教材を取り入れるといった特徴があった。けれども、大人の作成した手本（臨本）を写し取る臨画教育の域にとどまっていた。教科書をもとにした臨写や模倣が強調されると、子どもの個性が後退してしまう。そのため、子ども自身が対象を見て創造力を発揮していくべきであるという主張が山本鼎によってなされ、自由画教育運動となる。

フランスで美術を学んだ山本鼎は、帰国途中にロシアに立ち寄る。そこでの見た児童画がきっかけとなって、大正7（1918）年に長野県神川（かながわ）小学校で「児童自由画の奨励」についての講演を行う。そして、大正8（1919）年4月に児童自由画展を開催し、日本児童自由画協会を発足させた。児童自由画展は、9月に長野県南信濃の竜丘小学校で開催された後、東京・京都・九州・大阪などで開催された。自由画の提唱は大正9（1920）年ころから急速に全国に広まったことになる。

山本鼎は画家や版画家であり、図画教育の専門家ではなかったが、自由画教育の主張が広まったのには、いくつかの背景が考えられる。既に『新定画帖』のような画手本を模写させることについて疑問を感じていた教育現場の教師が多数いたこと、個性や感性といった欧米の思想や言葉が移入され一人ひとりが感じたことを表現するという芸術意識が芽生えていたこと、ペスタロッチ・フレーベル・モンテッソーリなど西洋の児童中心主義の教育観が広く紹介されていたこと、色彩的に表現するのに適したクレヨンが学校に普及し自由画の児童展が各地で開催されたこと、などが背景として考えられる。第一次世界大戦後、日本は好景気になり、欧米の教育思想や文化も移入される。大正デモクラシーとして民主的な風潮が高まり、大正の自由教育が普及するという時代背景があった。

山本鼎は、もともと画家や版画家である。しかも自由画教育は、信州の田舎の小学校で始まっている。それにもかかわらず、師範学校の附属や私学の小学校を中心にして全国各地で自由画の実践校が出てくる、児童展覧会が開催され新聞等にも取り上げられる状態になったのは、人々の共感を得る言説があったはずである。それを端的に言えば、子どもの個性や創造性に対する思いや、美へのこだわりであったと考えられる。

山本は「自由画といふ言葉を選んだのは、不自由画の存在に対照しての事である。伝ふまでもなく不自由画とは、模写を成績とする画の事である。臨本―粉本―師伝等によって個性的表現が塞がれてしまう其の不自由さを救はうとして案ぜられたものである」という⁹⁾。

山本は、何をどのように描くのかを考えることを創作するときを求める。たとえば、自由画教育とともに創作版画について取り組んでいる。絵師・彫り師・刷り師といった分業ではなく、表現者が図案から刷りまで創作する考え方である。つまり、手本を見てそのまま写させることは、不自由であり、美術や個性的表現ではないことを指摘しようとしたのである。ただし、「子供はお手本を備えてやらなければ画は描けまい、思うのは大間違いだ。吾々を囲んで居るこの豊富な『自然』はいつまでも色と形と濃淡で彼等の眼の前に示されて居るではないか」¹⁰⁾ といった文面のみ受け取って、自由画教育が写生画を描くことであるという狭義の意味に解釈される傾向もあった。

また、山本は、「美術教育のためでなかったら何のための図画教育だ。」と疑問を示す¹¹⁾。従来の「教育的図画」では、毛筆と鉛筆の得失論争を終結させて普通教育における教育内容を考えることが目的となっていた。その際に、美術表現のもつ美しさも同時に擦り減らしてしまい、味気無い描き方になってしまう。造形的な美しさへのこだわりや愛着が山本の言説にあり、人々の共感を得た。

『新定画帖』のもとになる「教育的図画」においては、「教育的」という中身があいまいなまま、正確にものを描写する力をつけることや、社会に役立つようにいろいろな描き方を経験することが行われた。美しさを感じて表現するという美術教育の原点が忘れ去られていた傾向があった。いいかえると、他の教科の学習に役立つように描写力を身につけるのではなく、造形そのもののために創造力や表現力を身につけるとい主張になる。

さらに、山本は「自由画教育は、愛をもって創造を処理する教育だ。従来のやうな教え込む教育ではなくて、引き出す教育だ」とも述べている¹²⁾。「個性」や「創造」という言葉を意識的に使い、子どもがもっているものを引き出すことを主張することは、欧米の個性尊重や児童中心主義の理念に通じるところがあり、先見性が見受けられる。そして、その精神は戦後の創造美育協会の運動に継承されることになる。ただその当時は、具体的な教育実践を示すことができないために、美術教育の専門家ではない、放任になってしまうという内容の批判を受ける。

山本鼎の提唱した自由画教育の考え方は、新聞等のマスコミや児童画展覧会を通して広まったが、山本自身は昭和3（1928）年に打ち切り宣言をして運動から身を引いてしまう。山本は自由画教育だけでなく、創作版画や農民の手工芸を振興する農民美術の運動に取り組んでいた。論争はある時点になると堂々巡りになる性格があるし、時間と労力を費やす。他の活動を継続するためには、自由画教育を休止する必要があったものと推察される。ただし、山本は昭和3年打ち切り宣言をした後にも、大正10年から昭和17まで自由学園の美術科の教師として教育実践を行い、教材組織等を検討するなど自由画教育の具体化を志向している。

山本鼎の提示した子どもの創造力を引き出すという考え方は、奈良女子高等師範学校の横井曹一、松本女子師範学校の藤岡亀三郎、広島高等師範学校の堀孝雄や大竹拙三といった美術教育者に影響をもたらす。彼等は自由画に賛同する趣旨の発言をする、自由画教育論に修正を加えながら自身の教育論に組み込んでいる。そして、全国各地の一般の小学校においても、島根県馬木小学校の青木実三郎、三重県早修小学校の中西良男、山形県長瀨小学校の佐藤文利らの図画（想画）の教育実践に反映された¹³⁾。

(2) 現代における創造と模倣の関係の変化

子どもの創造性を引き出すという山本鼎の考え方は、戦後の創造美育協会等の創造主義の美術教育に継承された。ところが、最近、創造と模倣の関係をめぐる変化が出てきている。大人の描いた作品を子どもが模写をすることについては、臨画教育への批判というかたちで示された。それに対して、近年では、子どもたちが積極的に作品や図版を模写する場面をしばしば見る。

その要因の一つは、創造に関する考え方が変化し、模写や模倣によって創造ができるという考え方になっている。今日では、既成の作品や映像等の視覚情報を活用することによって、自己の作品をつくらうとする表現方法が選択されている。カラージュ的な造形表現で、コンピューター・グラフィクス等でも用いられている。現代美術家の森村泰昌は、名画を模写してその中の人物に自分の姿を入れ込むセルフ・ポートレイトの手法を生み出し、福田美蘭は名画の構図等を再構成することによって絵画表現をしている。このような模倣・模写・カラージュによる造形表現が、子どもの造形活動にも反映されている。

第二に、鑑賞活動の有効な方法として模写が導入されている。作品を眺めているだけでは、気づかずに見過ごしてしまうことが多い。模写や模倣をして作品の制作を追体験してみると、作者の意図や工夫を理解しやすい。鑑賞と表現の一体化につながる可能性がある。

第三に、子どもたちは模写や模倣を通してマンガやイラスト的な表現の方法を身につけている。子どもはマンガやアニメーションに興味をもち、次第に好みの描き方を身につける。そのときに、マンガ・アニメーション・イラスト等をよく見る、かきうつすという模倣行為が行われている¹⁴⁾。子どもたちが普段描く現代における「自由画」は、マンガ・アニメーション・イラスト等の現代の視覚文化にあたるもので、その描き方を模写や模倣によって身につけている。

6. まとめ

美術教育の学的研究の歴史はそれほど長くはなく、昭和50年代以降の30年余りであろう。それ以前にも東京芸術大学と東京教育大学（筑波大学）に修士課程があり、教員養成系では東京学芸大学と大阪教育大学に教育学研究科・修士課程が設置されていた。昭和50年代に兵庫・上越・鳴門に現職教員を中心とした新構想の大学院ができ、全国各地の教員養成学部にも教科教育の修士課程が次々に設けられている。教科教育を研究する大学教員や大学院生の増加とともに、学的な研究も進展した。その時期の理論研究は中心は、文献による美術教育史に関する研究であった。教育全体の歴史や美術の歴史については先行研究が数多くあり、その発展として美術教育の歴史についても明らかにしようとしていた。

東京芸術大学（東京美術学校）には岡倉天心や白浜徹が教鞭をとったという歴史があり、東京教育大学の前進の東京高等師範学校にも、岡山秀吉や阿部七五三吉らによる手工教育の蓄積がある。したがって、美術教育の理論研究は、美術教育史を中心にして始まったという見方が可能である。大学のテキストとしての美術教育の概説書は、美術教育の史的展開から述べられることが多かったし、山形寛・中村亨・熊本高工等の美術教育の先駆的な研究者は、美術教育史に関する大著を残している¹⁵⁾。

その後、金子一夫（茨城大学教授）は美術史の文献研究の方法を援用して山形寛の『日本美術教育史』の記述の検証を行い、「続・日本の近代美術教育史」（教育雑誌『美育文化』での連載）及び『近代日本美術教育の研究』（中央公論美術出版）としてまとめた。また、橋本泰幸（鳴門教育大学名誉教授）は広島大学や在外研究先のアメリカにあった文献を中心にして日本やアメリカの美術教授法の研究に取り組み、『ジャポニズムと日米の美術教育 濃淡の軌跡』（建帛社）や『日本の美術教育 模倣から創造への展開』（明治図書）を著した。これからも若手の研究者によって、美術教育史について文献や調査をもとにした実証的に研究が行われるはずである。

ただし、教師教育や大学と教育現場との連携を考えると、美術教育史を現在や将来の美術教育にどのようにかかしていくのか、史的展開から何を学ぶべきかが問われる。長町充家は、美術教育史の研究について、全ての美術教育研究は子どもに回帰されるべきであると考えを提示している。「いかに美術教育の歴史を広く研究しようとも、それが現在の子どもの状態との一致をみなければそれはあくまで史学の一分野としての美術教育史であり、子どもの色や形の認識についていかに立派な研究がなされようとも、それが現在の子どもの表現と直接結びつかなければ、それはあくまでも発達心理学の一部としての心理学研究であり、美術教育研究として成立しない」という¹⁶⁾。したがって、史的展開にとどまらず、授業実践や学習指導の変遷をもとに、現在の美術教育の実践を理解することが課題になっている。たとえば、大正時代の山本鼎の自由画教育、戦後の創造美育協会、新しい教育観にもとづく「造形遊び」の実践は、子ども中心の教育観という視点から多くの共通点が見られる。教科の内容を体系化して丁寧に教えようとする方向性は、明治時代の『新定画帖』と1980年代以降のアメリカの美術教育の動向である DBAE に見いだすことも可能である。

本稿では、美術教育の学習指導について、明治時代初期から大正時代にかけての展開について述べた。大きくいえば、教師主導の教科中心のカリキュラムから子ども中心のカリキュラムへの振幅があったことになる。ただし、美術教育のうち図画教育（描く教育）に着目したために、手工教育（つくる教育）についてふれていない。また、教科中心の教育のように見えても細部では子どもへの眼差しが感じられる部分がある。明治時代の国定教科書である『新定画帖』は、教科内容を体系化して丁寧に教えようとする方向を典型的に示している。大人の画家が描いた手本を教師の指示によってひたすら子どもがかき写したという点では画一的である。けれども、『新定画帖』の作成された趣旨を検討すると、子どもの心理発達を考慮すべきであること、写生・記憶画・図案など多様な描き方を経験するような工夫が加えられていることなどから、文面上は一概に子どもを否定しているともいえない。

また、山本鼎の自由画教育は、明確に子どもの個性や創造力を引き出すことを強調している。けれども、自由画教育は風景写生を描くことにすぎない、具体的な教育実践とは結び付いていないといった批判も受けていた。いずれの場合にも、理念と実際との間のズレの存在が見受けられる。言葉の上では示されてはいて

も、実際には異なる展開になってしまう。したがって、時代の大きな変遷や動向を理解するとともに、多面的に教育の思想や現象を見ることが求められる。次稿では、昭和初期からの美術教育における子ども中心の教育と教科中心の教育について取り上げる。

注

- 1) 水越敏行『総合的学習の理論と展開』明治図書 1998 pp.7~8
- 2) 有本昌弘「カリキュラムをめぐる振り子現象」安彦忠彦他『よくわかる教育学原論』ミネルヴァ書房 2012 p.88
- 3) 橋本泰幸『日本の美術教育—模倣から創造への展開—』明治図書 1994 p.45
- 4) 白浜徹『図画教授の理論及び実際』大日本図書 1911。白浜については、拙論「白浜徹の美術教育観—明治時代の美術教育方法論—」(岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 2012)を参照。
- 5) ダウの美術教育やその白浜徹への影響については、橋本泰幸『ジャポニズムと日米の美術教育』(建帛社 2001)を参照。
- 6) 低学年の題材の種本と『新定画帖』との比較については、拙論「色彩教育の移入における問題点—『新定画帖』の考察をもとにして—」(大阪教育大学紀要 第V部門 教科教育 第34巻 第1号 1985)を参照。
- 7) 金子一夫は、白浜徹の文献を検証し、白浜のいう「心理的」は、言葉通り子どもの発達段階を考慮することが目的ではなく、論理的(系統的)な学習をさせることを前提にした「心理的」なものであることを示唆している。金子一夫『近代日本美術教育の研究 明治時代』(中央公論美術出版 1992)を参照。
- 8) 山形寛『日本美術教育史』黎明書房 1967 p.306
- 9) 山本鼎『自由画教育』(復刻版)黎明書房 1982 p.3
- 10) 同上書 pp.4~5
- 11) 同上書 p.5
- 12) 同上書 p.15
- 13) 青木実三郎は島根県馬木小学校での実践を『農山村図画教育の確立』(学校美術協会 1936)にまとめ、中西良男も三重県宇治山田市早修小での実践を『想画による子供の教育』(文化書房 1932)として紹介している。当時各地域で子どもの創造力を引き出そうとする実践の基盤が形成されていたことが伺われる。
- 14) 拙論「かきうつす活動をもとにした描画指導」『美術科研究』(大阪教育大学美術学科 1984)を参照。現代では、模写をしなくても、コンピューターやスキャナーの活用によって簡易に画像を取り込んで加工することが小・中学校でも可能になっている。
- 15) 山形寛 前掲(8)書、中村亨『日本美術教育の変遷』日本文教出版 1979、熊本高工『図説 児童画の歴史』日本文教出版 1988、を参照。
- 16) 長町充家「美術教育研究(リサーチ)における『教材』(カリキュラム)の位置」『大学美術教科教育研究会報告』第3号 1981 p.58