

## 「遊び」を活かした美術教育実践の構想 (2)

—乾 一雄の美術教育の構想にみられる「遊び」の原理と教育実践—

宇 田 秀 士 奈良教育大学美術教育講座 (美術科教育学)

(平成25年 5月 7日 受理)

## Practical Concept of Art Education Utilizing “Play” (2) : Principle of “Play” in Inui’s Concept of Art Education and Actual Examples of Educational Activities

Hideshi UDA

(Department of Fine Arts Education, Nara University of Education)

(Received May 7, 2013)

### Abstract

This study intends to reveal the genealogy of art education utilizing “play” which relates to “*Playful Art Study*” in the current curriculum guidelines of the Ministry of Education for *Art and Handicraft* in elementary education. This report features Kazuo Inui (1920-1992) who was a practitioner and researcher of art education in Osaka. In the previous report for this continuing study, it was pointed out that the cycle of artistic expression based on the principle of “play” has some ambiguities concerning (i) the relationship between the fundamentals of artistic expression activities and the process of artistic expression and (ii) the initial motivating step. In this report, these issues are examined together with actual examples of educational activities based on the said process and another paper of Inui. In regard to the relationship between the fundamentals of artistic expression activities and “play”, it is found that when teaching basic matters concerning forms and colors, Inui introduced form-making and color-making play to stimulate the interest of children instead of mechanically instructing them what to do. He called those subjects which were set up to trigger play “*motivation subjects*” and distinguished them from “*target subjects*” which were set up to create art work. To initially motivate children, Inui used motivation subjects as the starting point along with the skilful arrangement of motivation subjects.

キーワード：美術教育、「遊び」的な活動、子どもの絵

**Key Words** : art education, *playful activities*, children’s picture

### 1. はじめに

#### 1.1. 前報の概要

本研究は、文部科学省小学校学習指導要領図画工作科における「造形遊び」<sup>(1)</sup>に通ずるといえる「遊び」を活かした美術教育実践の系譜を探ろうとする継続研究のうちの第二報である。図画工作科では、材料や用具との関わりがあり、子どもの主体性を重んじる造形表現系教科という特性から、昭和52 (1977) 年の文部省学習指導要

領改訂における「造形遊び」の導入以前から「遊び」を活かした美術教育は、実践されていた。大阪の実践・研究者である乾一雄<sup>(いぬいかずお)</sup> (1920-1992) も、その一人であり、小学校教諭、教育委員会指導主事、小学校長、大学教員などの経歴の中で、民間の教育研究団体である大阪児童美術研究会の主要メンバーとして美術教育の授業構想を示した。

前報<sup>(2)</sup>では、乾の軌跡を辿り、大阪児童美術研究会が乾の死後にまとめた私家版著作『子どもの表現を生む

美術教育』(1993年)、『乾 一雄遺稿集』(1999年)並びに『(大阪児童美術研究会) 記念誌 50年の歩み』(1997年)<sup>(3)</sup>を中心に、時代背景や美術教育実践をめぐる状況をふまえ、乾の実践と構想についての史的考察を行なった。その結果、次の事項を確認した。

- (1) 乾の構想にある「遊び性」を活かして教科活動を行おうとする理念は、文部省・文部科学省学習指導要領図画工作科における「造形遊び」の趣旨や内容と同根を持つと考えられる。
- (2) 乾の構想を考察する上では、大阪児童美術研究会の歩み、殊に同会が推進した「一本線」描法との関連が深い。「一本線」描法に学び、これを磨く中で、独自の「遊び」の構想を築いたと考えられる。
- (3) 主要論考の「遊びと労役と娯楽と」では、昭和40(1965)年前後の社会状況をふまえ、教育全体に「遊び」の復権を訴えた上で、図画工作科指導の要諦として、<「遊び」の原理>を示した。
- (4) 主要論考の「子どもの造形性を育てる指導」では、楽しい授業を支える3つの条件を示したが、とりわけ、「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程」図は、子どもの実態に基づいたきめ細やかな学習過程モデルとなっている。
- (5) 上記の論考にみられる「遊び」本来の姿に基づいた構想は、内発的動機づけや「自己効力感」などの現在の学習理論にも通じる内容を含んでいる。
- (6) 上記「遊びの原理に基づく造形表現実現の過程」の中では、最初の動機づけや造形表現活動の基本との関係に曖昧な部分が見られる。ただ、これらについては、基本的な構想をみていたのでは判断できない問題でもある。乾の構想に基づいた教育実践事例やこの構想から派生する課題についての乾の別の論考をふまえて考察する必要がある。

## 1.2. 本報での主たる追及課題と研究方法

前報で誌面の関係から追及できなかった上記(6)に関わる問題を掘り下げることが、本稿の中心課題となる。研究方法としては、前報と同様に、乾の構想が生まれた背景や美術教育実践をめぐる状況をふまえ、乾の構想に基づいた教育実践事例や乾の別の論考を参照し、乾の実践と構想についての史的考察を行なうものとする。

## 2. 乾の実践・構想の背景や美術教育実践をめぐる状況

大正9(1920)年3月生まれ乾は、昭和15(1940)年3月に大阪府天王寺師範学校本科第一部を卒業し、同年4月に北河内郡友呂岐尋常高等小学校訓導として教師生活をスタートさせた。第二次世界大戦後に東京芸術大

学での内地留学(1年間)を経て、昭和28(1953)年に大阪学芸大学(現大阪教育大学)附属天王寺小学校教諭となり、昭和39(1964)年8月に同校教頭に昇任し、昭和42(1967)年3月まで同校で勤務した。

その後、昭和42(1967)年4月から大阪市教育委員会指導主事、昭和47(1972)年4月から大阪市立東淡路小学校長、昭和52(1977)年4月から大阪市立大開小学校長の職をそれぞれ務め、定年退職後、大谷女子大学(現大阪大谷大学)の教員となっている<sup>(4)</sup>。

本稿でとりあげる乾の中心的な構想は、昭和40(1965)年頃から昭和55(1980)年頃に発表されているが、その構想にいたる教育実践を行なった時代をふまえないと構想の深淵は見えてこない。そこで、附属天王寺小学校教諭に赴任前の昭和25(1950)年前後から校長を定年退職した昭和55(1980)年前後の約30年間の視野に入れ、時代背景や美術教育実践をめぐる状況をまず把握する。

近代美術教育史研究の第一人者である金子一夫による時代区分<sup>(5)</sup>によれば、上記の30年間は、次の4つの時代区分に涉っている。

- 「占領下生活主義・実用主義美術教育時代」  
(昭和20(1945)年-昭和26(1951)年)
- 「創造・認識・造形主義美術教育時代」  
(昭和27(1952)年-昭和39(1964)年)
- 「系統的造形主義美術教育時代」  
(昭和40(1965)年-昭和51(1976)年)
- 「感性主義美術教育時代Ⅰ」  
(昭和52(1977)年-昭和63(1988)年)

これは、いわば中央(東京)での特徴的な事項をふまえた時代区分であるが、一地方である大阪の地で活躍した乾の教育実践は、どのようにこれに絡み合っているのだろうか。

## 2.1. 「占領下生活主義・実用主義美術教育時代」(1945-1951)

「占領下生活主義・実用主義美術教育時代」は、第2次世界大戦後の混乱期であり、昭和22年版と26年版の学習指導要領図画工作編(試案)、検定教科書ではなく準教科書や参考書と称する出版物の出現、美術教育研究団体の結成などがこの時代の特徴となる事項である。連合国軍の占領下にあることもあって、生活主義・実用主義的な美術教育が、2度の学習指導要領図画工作編(試案)に示されていた<sup>(6)</sup>。

乾が主要メンバーとして活躍した大阪児童美術研究会<sup>(7)</sup>は、昭和21(1946)年頃に、大阪第一師範学校の教員であった高妻巳子雄(1905-1982)<sup>(8)</sup>を中心に教え子たちが集まり活動を始めたのが始まりで、昭和22(1947)年に正式発足した。その後、徐々に形式を整え、昭和24(1949)

年12月に大阪学芸大学天王寺分校で第1回西日本図画教育研究大会を開催し、昭和25年に大阪児童美術研究会が編纂した教科書『小学図画工作』が発行された<sup>(9)</sup>。上記のいわゆる準教科書にも関わっていたということになる。

金子によれば、この準教科書『小学図画工作』は、当時よく使われたものの内の一つであるという。また、そこで掲載されたパス厚塗りの表現主義的な児童画は、多くの教師から支持され、児童画指導に大きな影響を与えたと分析している<sup>(10)</sup>。検定教科書に移行する前の話であるが、一地方の大阪発の指導が全国的に影響を与えた根拠となっている。

## 2.2. 「創造・認識・造形主義美術教育時代」（1952-1964）

### 2.2.1. 全国的な動向

続く「創造・認識・造形主義美術教育時代」は、昭和27（1952）年のサンフランシスコ平和条約発効による日本の独立以降の時代であり、昭和33（1958）年の学習指導要領図画工作編の改訂、民間美術教育運動の発生と展開などが特徴となる事項となる。特に昭和27（1952）年から34（1959）年にかけて創造美育協会（1952～、以下創美と表記）、新しい画の会（1952～、1959年に新しい絵の会に再編）、造形教育センター（1955～）等の民間美術教育運動団体が組織され展開をしていった。以後こうした運動団体が力をもって、美術教育界をリードしたため、この時期10年間余は代表的な3つの民間美術団体の主張からとった「創造・認識・造形主義美術教育時代」と称される<sup>(11)</sup>。

創美は、美術評論家の久保貞次郎（1909-1996）と画家北川民次（1894-1989）をリーダーとして発展し、大きな運動体となっていった。創美設立時の宣言文には、「心理学の導入」「児童の生まれつきの創造力」「児童の個性の尊重」などの言葉が盛り込まれている。無指導、無方法を標榜したが、S.フロイト系の「抑圧の心理学」、V.ローエンフェルド『創造的な活動の本質』（1938）、F.チゼックの美術教育を紹介したW.ヴィオラ『子どもの美術』（1942）、H.リード『芸術による教育』（1943）などを拠り所として、これらの主張が移入されることになった<sup>(12)</sup>。

一方、こうした創美が活発な活動を続ける中で、創美を批判し、現実社会（の矛盾）を「認識」するための生活画を主張する新しい絵の会が、多田信作（1932-）、井手則雄（1916-1986）、箕田源二郎（1918-2000）などをメンバーとして活動を始めた。社会主義リアリズム芸術論を基礎とし、明確な授業方法をもっていたが、その方法とは、コップやフライパンといった日常品、社会生活、昔話などの物語から題をとり、集団討議によって、個々の「認識」を深化させ、徹底的に妥協をせず描いて

いくものだった。創美にみられる創造主義美術教育に対して、認識主義美術教育と呼ばれた。

造形教育センターも、この頃、勝見勝（1909-1984）、松原郁二（1902-1977）、高橋正人（1912-2000）、熊本高工（1918-2008）らを中心メンバーとし、活動を開始した。昭和29（1954）年のバウハウスの元校長W.グロピウスの来日を契機として発足したが、創美と新しい絵の会が、絵画教育を中心に据えたのに対し、デザイン・工作を中心とする造形主義的なデザイン教育の主張であった。

この3つの団体の中でも、とりわけ創美の運動は、大きな展開をみせた。やはり、第二次世界大戦前の教育に対する反動があり、子どもを中心に据え教育を行なおうとする発想はどの団体にも少なからずみられ、上記の新しい絵の会も前身の新しい画の会時代には、創造主義的な主張ももっていた<sup>(13)</sup>。全国各地で開かれた創美全国セミナーは、千数百人の動員があった。また、創美会員の協力<sup>(14)</sup>によってつくられた映画「絵を描く子どもたち」（昭和31（1956）年、監督 羽仁進）が製作されたり、開高健（1930-1989）の小説『裸の王様』（『文學界』文藝春秋社、昭和32（1957）年12月）には、創造主義美術教育観をもった主人公が登場したりするなどして、一般的にもこの考え方はひろく知られることになった。

### 2.2.2. 大阪児童美術研究会の草創期

このような中で、乾の所属した大阪児童美術研究会も活動をしたわけだが、昭和28（1953）年の会員名簿に掲載された規約第3条には、以下のような文言があり、やはり戦前の反省を生かし、子どもが主体となる図画教育を目指していた<sup>(15)</sup>。

過去の誤れる圖画教育を革新し子供の感覚を開放して個性の伸長を圖るとともに子供自らの力により自己を創造する逞しい生活意欲に満ちた社会人を培うために子供の造形的表現活動を助長する圖画教育の確立を期し、あまねく全國圖画教育の推進力たらしとする。

このように子どもの絵を大人の絵と切り離すこと（いわゆる大人の芸術性の否定）に取り組んだが、全国的には、大規模な民間教育団体である創美の理念の方が浸透していた。しかし、子どもの絵を大人の絵と切り離すという理念とともに、大阪児童美術研究会には、「一本線」描法という明確な指導方法を内包した理念が存在し、これによる指導で生まれた子どもの図画は「大阪図画」と呼ばれていた。

第2次世界大戦前の準備期を経て、「一本線」描法という名称が正式に登場するのは、昭和25（1950）年6月に布施市で開催された第2回西日本図画教育研究大会であり、その後指導法が明確になり、大阪児童美術研究会会長の高妻が「一本線」の名称でまとめた。この

理念と指導法を全国大会を通じて西日本各地を中心に広めていったのが、昭和20年代であった。

大阪児童美術研究会の会員でもあった大阪教育大学名誉教授の花篤實<sup>けいとくみのる</sup> (1932-) は、国外から新しい概念が移入される時には、＜思想や観念はその表面上の意味を受けとるにとどまり、実際に取り入れる具体物（方法や材料用具など）との間にズレが生ずる＞という日本における文化受容の型が、戦後の創美運動に代表される子ども中心の美術教育にもあったのではないかと指摘した。花篤は、戦後の混乱期における美術教育実践者の証言として、九州の美術教育研究団体幹部の次のような言葉を記した<sup>(16)</sup>。

戦後新しい美術教育が起こって、中央では創造美育という運動が起こっているという話が伝わってくる。児童中心という事は分かるが、それを実際にどう指導するかといった方法は分からない。それが直接教室に入って一本の線で描くことで、子どもの真正な表現が現れる。その感激が忘れられない。

創美が、中央からテーゼ（思想、観念）という形で伝えたのに対して、大阪児童美術研究会が西日本各地を中心に全国大会や講習会という手段を使って「一本線」描法を啓蒙し、理念は創美、方法は「一本線」描法という構造が生まれたというのである。

同会編『新美術教育用語辞典』では、歴史的・理念的側面と学習理論・方法的な側面の二方向から「一本線」について記した<sup>(17)</sup>。このうち、歴史的・理念的側面からは、単なる絵の描き方の指導ではなく、子どもの造形活動における下地づくりの方法としている。「極めて集約されて簡単な推奨的約束（よく見る、手に力を入れる、ゆっくりと描く）と「禁止的約束」（消さない、なぞらない、とぎらせない）を連動させて描かせることで、「一度きりの描画」という緊張感から精神の集中をもたらし、「自分の心で物を見、且つ表現する主体性を育て、その結果として個性の表れた表現を作り上げる」という。描画結果より過程を重視し、子どもを鍛える意味合いがあり、これらの活動をふまえて自由な造形表現への精神的な出発点となるとする。

学習理論・方法的な側面からは、線描は、下絵や型取りのための表現の補助的なものと捉ることが多いが、これを否定し、線描をする子どもに強い集中性を要求し、子どもの生き生きとした造形表現活動を目指すという。そして、その基本として、「・線は、一度きり／・ゆっくりと、同じ速さでひく。／・はじめと終わりをはっきりさせる。／・できるだけ続けてひく。」の4項目を上げた。

昭和30年代に、この「一本線」を支えたのが、大阪学芸大学附属天王寺小学校の教師であった乾と禪に造詣の

深い西元保<sup>にしもとたもつ</sup>であった。乾は、西元の禅理論と響き合いながら、子どもの表現をみつめ、そこにある表現性を集中力によって取り出そうとする独自の理論を「一本線」描法の中に取り込んでいった。「一本線」や「大阪図画」は、現在では東洋的な思考をもった指導法という見方<sup>(18)</sup>で把握されていることが多いのは、この時期の2人の実践と理論が大きく影響している。花篤は、乾らの子どもの集中性に関する理論は、「作品をつくるのではなく、表現することそのものにある」といった作品主義の否定や後の「遊び論」に発展していったと指摘している<sup>(19)</sup>。

## 2.3.「系統的造形主義美術教育時代」（1965-1976）

### 2.3.1. 系統的学習の時代

民間美術教育運動の沈静化、昭和43（1968）年版学習指導要領図画工作編の改訂などが、この期の特徴的事項である。昭和30年代が、民間美術教育運動の盛り上がりを受け、美術教育そのものの隆盛期であったのに対して、その後の昭和40年代は、民間美術教育運動の沈静化を受け、美術教育内省の時期にあったと金子は捉えた<sup>(20)</sup>。その意味で、昭和40（1965）年の第17回国際美術教育会議の開催（於：東京、InSEA（International Society for Education through Art）と日本美術教育連合の共催）は、日本の美術教育の一つの頂点であると同時に、沈滞期へのプロローグでもあったとも考えられる。

この時期が「系統的造形主義美術教育」と位置づけられるのは、教育界全体が系統化への道をさぐり、その影響が美術教育にも及んでいたからである。諸外国からの理論の導入を経て大学の研究室において成立し、学校現場へと普及した授業の科学研究は、教育行政にも影響を与え、学校の管理統制と現職教員研修の制度化を促進した。文部省が「研究指定校」制度を導入したのは、昭和39（1964）年であった。

さらに、「教科内容の現代化」は、昭和30年代後半に、戦後新教育の生活単元学習に対する批判に支えられた算数・数学や理科の民間教育団体からまず提起されたが、昭和40年代前半には、文部省の側からも推進されることになる<sup>(21)</sup>。昭和43年7月に小学校学習指導要領が告示されたが、こうした「教育内容の現代化」「系統化」が、下地となった。図画工作科も、絵画・彫塑・デザイン・工作（工芸）・鑑賞という五領域の下、系統性重視の内容であったと考えられる。

### 2.3.2. 乾の「遊び」観

この時期、乾は、大阪児童美術研究会の「一本線」描法に関わりながら実践と研究を続けていく中で、「遊び」理論を醸成させた。昭和36（1961）年の附属小学校研究紀要にその原形がみられる<sup>(22)</sup>が、「遊びと労役と娯楽と」<sup>(23)</sup>で自らの「遊び」観を整理した。この論考は昭和40（1965）年から昭和42（1967）年にかけて附属小教頭、

教育委員会指導主事の肩書きで発表している。

大正末期から昭和初年の自身の子ども時代の遊びと対照させて、テレビの登場や地域の遊び場の減少など昭和40年頃の都市部を中心とした子どもたちを取り巻く状況全体に対する批評である。教育全体に「遊び」の復権を訴えた上で、図画工作科指導の要諦として、＜「遊び」の原理＞を示した。ここにおける乾の考える子どもの「遊び」と教育観を整理すると以下ようになる。

(1)「遊び」は、自らの欲求から出発して他人に強制されることなく、止むにやまれずにする行為であり、「自主的、積極的、継続的」と言える。研究、スポーツ、芸術などは、本来「遊び」の精神によって貫かれている。

それ故、「遊び」の精神の本質は、苦しさや困難さが伴っても、そうとは感じない所にある。困難を乗り越えた所に楽しみを感じることはあるが、目的は楽しむことではなく、その意味で「娯楽」とは違う。

(2)子どもの勉強は本来、上記の「遊び」の精神によって支えられるべきであるが、意欲がそこまで伸びずに、「労役」のような状態が多い。最終的には、「遊び」の精神に支えられることが望ましいが、「労役」から「遊び」に転換することは容易ではない。

しかし、例外的な教科として、体育科と図画工作科がある。それは「動き廻りたい」という潜在的な欲求や「物の形を変えたい」「自己表現」という原始的な欲求によって支えられているからである。

(3)図画工作科では、低学年の子どもでは好きな割合が高いが、高学年になるに従って、一定数嫌いな子どもが出てくる。低学年で子どもがまるで「遊び」のように表現する状態から、高学年の＜発想、技術、根気などを包含した造形表現＞へと高めていく指導が難しく「労役」化しているからである。

よい作品を作ることは美術教育の手段として大事な刺激となるが、その意識が強すぎると、造形活動が「労役」化されてしまう。

図画工作科指導の要諦は、この「遊び」の精神を高揚させて、苦しさや困難さといった抵抗を乗り越えさせることである。

(4)「遊び」においては、「単純なことの繰り返し（紐とり、ラムネの玉遊び、べったん（めんこ）にみられるような継続性）」と「強く集中し熱中すること」が大切である。強く集中する様を例えるならば「遊びは沸騰するもの」ということになる。水が沸騰するまで相当の時間がかかるからである。

乾の言説は、もちろん、当時の状況をふまえてのものであるが、40年以上を経た現在の学習理論にも通じる所がある。学習指導要領図画工作科では、「造形遊び」を

単なる領域ではなく教科の基調に据え、「遊び性」で教科活動を活性化<sup>(24)</sup>させようとするが、まさにこの意味での理念が乾の主張には見られるのである。

また、現在の学習では、子どもにおける外発的な動機付けから内発的な動機付けへの移行が教師の課題となっている。内発的な動機付けの最終段階は、「自己目的的に活動をする状態」であるが<sup>(25)</sup>、乾の主張はこの内発的で、「自己目的的な活動」を指していると考えられるのである。なお、シラーやホイジンガなどの「遊び」に関する言説<sup>(26)</sup>との関連が気になるころではあるが、乾の論考に出典などは記されておらず、現在の所、そのつながりは不明である。

### 2.3.3. 乾の「遊び」に基づく美術教育構想の発表

乾は、50歳代後半となった東淡路小学校校長時の昭和51(1976)年に雑誌『教育美術』に計4回にわたって「子どもの造形性を育てる指導」を寄稿した<sup>(27)</sup>。毎回、乾が総論を書き、大阪の幼小中の教員が実践事例を執筆した。このうち、「線描の基本事項とその実践研究 総論」<sup>(28)</sup>は、乾の構想を考察する上で、重要な内容といえる。

この論考は、「自主的、集中的、継続的」に子どもたちがそれぞれの表現を生み出すような楽しい授業の条件として、＜学級における信頼関係の構築＞、＜「遊び」の原理が働いていること＞、＜「造形の基本」が身についていること＞の3つをあげた。そして、その中で、子どもの心情の働きをもとにして、「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程（図1）を示した。

乾のこの子どもの造形表現の過程図も、現在の学習理論における自己学習能力を支える「情意的な学びの意欲」の要因となる、「知的好奇心」「自分で学習の条件を整えていく独立達成傾向」「自信の原形となる自己効力感（self-efficacy）」<sup>(29)</sup>に通じる所があると考えられる。乾の構想が図画工作の授業における学習過程を検討する上での貴重な示唆となっている所以である。

このうち、3つ目の条件である＜「造形の基本」が身につけていること＞は、上記の過程図にでてくる幾つかのつまずきの段階を乗り越えるために必要な事柄となる。これは、子どもの造形表現を主体的に展開するための基であり、具体的には、材料や技法に関することになる。ところが、先にあげた創美運動の影響もあり、子どもの創造性を重視するあまり、特に技法についての指導がタブー視されてきた傾向にあったと振り返る。そして単なる大人の技法の引き写しではない子どもに配慮した造形の基本を抽出し、これを身につけさせる手だての必要性を主張する。

また、当時の昭和43(1968)年版学習指導要領に示されている絵画、彫塑、デザイン、工作などという分け方については、総花的に題材を並べたカリキュラムに陥りやすく、「遊び」の原理に基づく子どもの造形表現に導

くためには、点、線、面、塊のような、造形要素別の重点的な指導カリキュラムが必要と主張した。

2.4. 「感性主義美術教育時代Ⅰ」(1977-1988)における乾

感性論の台頭と法則化教育運動の登場、美術教育に関する学術研究の本格的な始まり、昭和52(1977)年の学習指導要領の改訂などが、この期の特徴的事項である<sup>(30)</sup>。乾との関わりで述べると小学校図画工作科では、系統性重視から一転して「造形遊び」が低学年に導入され、表現の総合性や身体性が重視され始めた。

昭和53(1978)年には、やはり大阪児童美術研究会の会員であった板良敷敏<sup>いたらしきとし</sup>(1945-)、岩崎由紀夫(1949-2011)らの教育実践を基礎に、「Doの会宣言」(行為の美術教育-「もの」と「空間」の設定から)が出された<sup>(31)</sup>。これは、展覧会向けの作品を仕上げるために指導者の心血が注がれ、ともすれば子どもの表現欲求から離れてしまう絵画作品主義へのアンチテーゼを土台にしている。1960年代現代美術の影響を色濃く受けたその題材群は、結果的に現在まで、「造形遊び」の具体化のモデルとなっている。大正期自由画教育や第二次大戦後の創造主義美術教育を乗り越えるために、さらに自由を拡大した超・創造主義の登場であったとも考えられている。

乾は、昭和55(1980)年3月に校長を退職し、大学教員に転じていた。「造形遊び」については、乾の主張が学習指導要領に取り入れられたとも考えられるが、「遊び」の原理に基づいた理論から実際の「造形遊び」の授業に違和感も感じ、厳しい批評も行なった<sup>(32)</sup>。

3. 「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程」図の概要

上述した「子どもの心情の働きをもとにした「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程」モデル(図1)は、乾の中核的な構想といえる。その概要は、以下の通りである。

(1)子どもが、ある造形活動に対してまず、「①おもしろそうだ(「やれば楽しそうだ」「やってみる価値がありそうだ)」「動機の発生」と思い、興味を抱くと仮定する。子どもは、好奇心が強く何でもやってみなければ収まらない性質をもっており、必ず「②やってみよう」[表現への傾斜]と考えるが、そこですぐ活動が始まるかというとは必ずしもそうではない。一部の子どもは衝動的にやり始めることがあっても、大部分の子どもは用心深いので、自分にやれるかどうかを一旦考えるからで

ある。

(2)そこで、「③やれそうだ」という[めどをたて]て、初めて「④やってみよう」という気になるが、ここを表現活動に対する[自主性の発生]の段階と考える。ここまですれば、子どもは自分で材料、用具を準備して造形活動に取りかかるのだが、「⑤やり始め[行動化]」た時点で、①で思ったように「おもしろい」と感じるかどうかの問題で、その上で「⑥やっぱりおもしろい」「⑦もっとやろう」という段階に進む。

(3)やっているうちに徐々に集中が高まり、表現が生まれ、「⑧だんだん楽しく」なってきた、表現活動が「遊び」になり、「⑨続けてやろう」という連鎖が始まる。子どもは、この「遊び」に没頭して、作品ができるまでの間、多少つらい事情が起ころうとも、それを克服するまでに集中が深まり、制作を続ける。

このような経緯をたどって、子どもが最後に感じる「⑩やり遂げた[作品完成]」という目的達成感、「⑪よかった[喜びや自信]」という満足感を生み、「⑫またやりたい[期待]」という心の伏流となって、次の「①おもしろそうだ」という造形活動へのきっかけにつながる。

この過程のうち、乾は、①、③、⑥の段階を大事なポイントとした。特に子どもの実態をふまえると、「③やれそうだ[目処をたてる]」の段階で足踏みする子どもが多いとする。画用紙を前にして思い迷う子どもは、目処がたたないからであるという。造形表現が「遊び」のように「自己目的的に活動をする状態」になるためには、自主的に目処をたてていくことが必須条件となる。

同様に「⑥やっぱりおもしろい」と手応えを感じる段

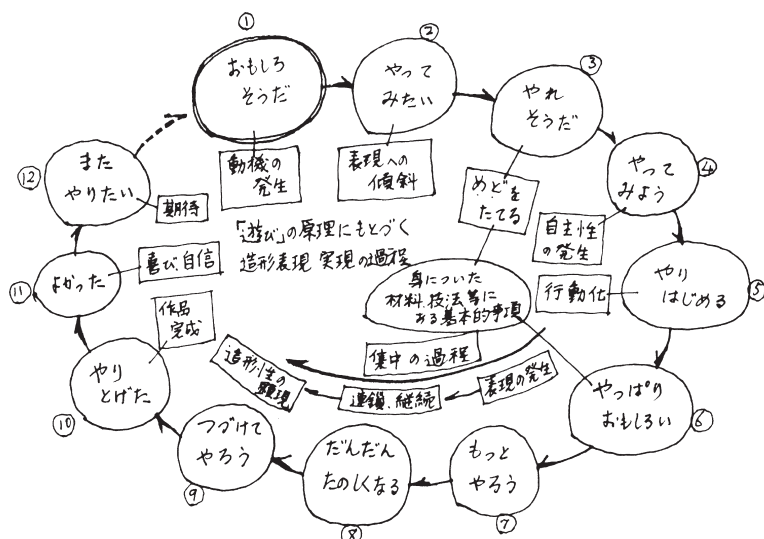


図1 「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程

階も、極めて重要であるという。これも、造形表現が「遊び」のようになるかどうかの正念場であるからだ。造形表現が苦手な子どもは、これが「遊び」にならないわけであるが、この③、⑥の段階が関門となっているとし、これをのり越えるためには、[身についた材料・技法等にある基本的事項]が必要であるという。基本事項が身につくのであれば、それが自信となり、目処をたて、「遊び」への移行がスムーズにいくからである。さらに、⑥から⑫の段階は、「集中（深化）の過程」とし、[表現の発生→連鎖・継続→造形性の顕現]にまとめた。

この⑥の段階を乗り越えるための「造形の基本」は、子どもの造形表現を主体的に展開するための基であり、具体的には、材料や技法に関することになる。そして単なる大人の技法の引き写しではない子どもに配慮した造形の基本を抽出し、これを身につけさせる手だての必要性を主張した。

図1は、きめが細かく子どもの実態を深く見つけた造形表現学習過程モデルとなっているが、この過程モデルには、2つの疑問点がある。その一つは、図1の最初の「①おもしろい」の段階で、どうやって「動機（発生）」を生み出すかである。何回か、継続して造形活動が行われているときには、その前の活動で「⑫またやりたい」という「期待」が、連鎖して①に繋がるが、学年始めや何らかの事情で授業の中断があった場合などは、どうするかということである。

もう一つは、造形の基本と遊びの原理の関係である。確かに基本の習得が表現できる力を生み、「遊び」の如く続くというのは魅力的である。しかし、造形の基本を習得する活動の中で、嫌気がさし「遊び」の原理が働かないという子どもの存在もある。これをどう克服しようとしていたのだろうか。

#### 4. 乾の実践と構想の集大成—大阪市立大開小学校での実践研究—

##### 4.1. 大開小における図画工作科指導の基盤

上記の疑問に対する回答を得るためには、乾の集大成となる実践研究をみる必要がある。乾が小学校現職教員としての最後の3年間、大阪市立大開小学校長を務めたが、昭和52（1977）年度の予備研究を経て、昭和53（1978）-54（1979）年度には、研究主題を「図画工作科における基本的な事柄の指導を、どのようにすればよいか—すべての子どもにつくりだす喜びを」とする大阪市教育委員会指定研究学校となった。そして昭和54年11月に研究発表を行なうとともに研究集録を発行し、さらに、成果の概要を昭和55（1980）年3月の『教育美術』に寄稿した<sup>(33)</sup>。ここでは、この2つの発表物をふまえて、その成果をみる。

まず、大開小における「図画工作科指導の基盤」として、「1. 造形活動と造形表現」「2. 集中深化の過程」「3. 指導原理としての遊び」「4. 造形指導に考えられる基礎的なこと」「5. 造形指導における基本的なこと」の5項を上げた。

このうち、「1. 造形活動と造形表現」の項では、子どもの造形活動を「+造形（構築的な活動）」と「-造形（破碎的な活動）」に分けて示した。「+造形（構築的な活動）」のうちの平面には、「ならべる、つづける、つなぐ、組み合わせる」などの活動が、立体には、「ならべる、つなぐ、つける、組み合わせる」などの活動が、それぞれある。また「-造形（破碎的な活動）」のうちの平面には、「やぶる、ちぎる、切る、孔をあける」などの活動が、立体には、「ちぎる、切る、割る、削る、えぐる、孔をあける」などの活動が、それぞれあるとした。

これらを子どもの心情面との関わりで述べると、「-造形」には、爽快な発散作用があり、子どもの心を開くのに効果があるという。子どもが自然発生的に行なう造形活動は、「-造形」に属するものが多いと続ける。これに対して「+造形」には、作り出す喜びがある。意図したことを実現していく過程の楽しさから、集中は持続、深化し、やり遂げたときの満足感、成就感は、子どもに自信を与え、変身させる力をもつという。

そして、このような「+造形」「-造形」の造形を設定したのは、指導にあたって、従来考えられてきたように、作品を作らせるというような、いわば高い次元ではなく、もっと素朴な造形活動の原点に戻りたいからであるとする。点をうつこと、線・面・塊で形を作ること、絵の具で色をつくることなど、作品作りの過程にこそ、子どもの真の表現があると考えているからである。この考え方を基にして『教育美術』誌（1976年5月号）で既に示したように「点、線、面、色、塊」という領域で分けた独自のカリキュラムがつけられていくことになる。

「2. 集中深化の過程」「3. 指導原理としての遊び」「4. 造形指導に考えられる基礎的なこと」の項では、既にみた「遊びとしての子どもの造形表現実現の過程」（図1）や「学級内における信頼関係の構築」（『教育美術』誌（1976年5月号））が示され、これまでの成果をふまえた主張がなされている。

「5. 造形指導における基本的なこと」では、造形表現の実現に欠くことのできない基本的なこととして、「①心情面における基本的なこと」「②造形要素別に、その操作にある基本的なこと」「③材料、用具の使い方にある基本的なこと」の3つをあげた。その具体的な事項は、表1のとおりである。縦軸に上記の3つの基本事項をおいているが、「心情面における基本」である「ゆっくりと、いっぺんきり、心をこめて、思いをこめて」は、「一本線」描法の精神を基にしてい

ると考えられる。また、横軸に「点、線、色、面、塊」という領域をおいているが、子どもの実態や教師の指導をふまえ、作品作りの主題ではなく、造形要素に基づいた分け方となっているのが特徴である。

4.2. 大開小が目指す図画工作科の指導と実際

次に、大開小が目指す「図画工作科の指導」として、「1、子どもたちが意欲的に取り組む造形指導を考える」「2、基本的なことがらが身につくようにする」「3、だれにでもできて、どこでもやれる造形指導のあり方を確立する」の3項を上げた。

「子どもたちが意欲的に取り組む造形指導」とは、図1で見たような「自主—集中—持続—継続」といった「遊びのルート」に子どもたちをのせていく指導である。また、作品づくりを唯一の目標とするような指導ではなくて、子どもが表現を生み出すものとなる「基本的なことがらが身につくようにする」ことであるという。

さらに、「だれにでもできて、どこでもやれる造形指導のあり方」とは、図画工作科専科教員のような専門家にしか指導できないような方法でなく、子どもをよく知っている学級担任が指導可能な内容を目指したという。これについては、集録の「はじめに」でも、乾が、この研究が、「子どもの人間形成を目指す図画工作科の

指導が、従来考えられてきたように、むずかしいものではなく、子どもを愛する人ならば、だれにでもできる方向への推進に」寄与したいと述べているように強調されている点である。

これを受けた「指導の実際」では、「1. 子どもの必要感にもとづく「きっかけ題材」の設定」「2. 重点的・継続的な指導」の2項をあげた。ここでは、子どもが「やってみたいと自主的に考える造形活動」を次の2つに分けて提示した。

- (1) 「遊び」としての造形活動
- (2) 用目的を持った造形活動

「遊び」としての造形活動とは、子どもたちを熱中させる「ぬり絵」「砂山のトンネルづくり」などであり、用目的をもった造形活動とは、「何かの役に立つものをつくりたい」という意欲が支える「竹とんぼ」「紙飛行機」づくりなどであるという。ここでいう「遊び」とは、もちろん、乾が昭和30年代、40年代を通じて繰り返して主張してきた意味をふまえた内容である。

美しいものを見て、それを絵に描いてみたいとか、立体的に表してみたいという気持ちはあっても、上記の2つの造形活動における意欲に比べると微弱で、これらにはかなわないというのである。美的な感動を主たる動機

表1 造形指導における基本的なことから

	点	線	色	面	塊	
心構面にある基本	ゆっくり、いっぺんさり、心をこめて、思いにひたたり					
	鉛筆や筆の持ち方			まん中から少し下を立てて持つ		
材料・用具の扱いにある基本	位置をきめてうつ	鉛筆の使い方 ・HBかBくらい の固さ ・立てて持ち、おさえまく ・消しゴムは使わない サインペン ・つづけて線とひくに通している 色鉛筆 ・字のそのまゝ ・材料	クレヨン の使い方 ・頭を布でふきながら ・ぬりこみ、ひじをあげてかく ・ほかし ・ひっかき(削りとり) ・ぬり重ね 水彩の具の使い方 ・手数を少なく ・筆にふくむ水や絵の具の分量 筆 ・中程少し下を、 ・先をそろえて立てて持つ パレット ・絵の具を出すところ、どことどこの区別 水入れ ・汚れた筆を洗う水 ・ゆすぐ水 ・絵の具をどく水 雑巾 ・筆にふくむ水の調節	水彩の具のぬり方 ・ぬり ・練ぬり ・面ぬり 版画インキ ・練り板に適量を 出す ・ルーラーでつける うすく ・むらなく 何回も ・プレス ... 堅めのインキ パレン ... 軟らかめのインキ	紙 はさみの使い方 ・はさみはチョキチョキ足踏み 紙を動かして切る カッターナイフの使い方 ・刃を等分に入れて ・きっぱり切る ・線描の基本に沿って のりづけ ・のり指(中指)の背中を 人差指で押さえる ・のりはうすくまんべんなく つけたらしばらく押さえて とめる	道具使いの基本 ・大きく ・かろく ・ゆっくり 木 のこぎり ・引いて切る ・たてきとよこびきの 使い分け かなづち ・垂直に打つ きり ・ま下にもみおろす 金 ・くぎの長さ 板の厚みの2.5倍 彫刻刀 版 ・持ち方 ・ペンホルダーに反対の手 の人差指を添えて持つ ・右手はアクセル左手はブレーキ ・刃の行く方に手を置かない ・輪郭は切り出し(切刀)で
造形動作にある基本	線描の基本 ・はじめと終りをはっきりさせる ・できるだけつづける 鉛筆やペンの持ち方 ・親指と人差指でだけ さみ中指で支える	色塗り ・やさだ ・美しい ・これしかない 色作り ・濃 淡 ・混色 ・明 暗 ・透明 不透明 ・重色 色遊び ・たらす ・流す ・つなぐ ・にしませる ・ほかす ・つなぐ	形づくり 面描 ・ぬりひろげる ・ぬりせばある ・けずる	形づくり 紙・平面立体 (平面)(変量) ⊖ ・テープに切る ・切り分ける ・切り抜く ⊕ ・ならべる ・つなぐ ・組み合わせる (立体)(変容) ・折る ・まげる ・ふくらませる ・丸める ・切り立てる ・ささむ ⊕ ・つなぐ ・積む ・組み立てる	形づくり (変量) ⊖ ・切る ・削る ・彫る ・えぐる ・孔をあける ⊕ ・つなぐ ・積む ・組み立てる 形づくり ・彫りぬく形と 彫り残す形 (白と黒のバランス)	



にしないということは、美術教育の伝統的な考え方に挑戦しているという点で、批判も予想される独自の主張となっている。

そして、この2つの造形活動への動機を強く引き出すために「きっかけ題材」を設定した。この「きっかけ題材」は、活動のきっかけをつくり、それによって引き出される活動の中で、造形活動にある基本的な事柄を指導しようという意図を持った題材であるという。したがって、「○○をかく」「○○をつくる」という目的が明確な「目的題材」とは違った意味を持っている。

例えば、「きっかけ題材」の一つであり、研究集録に掲載されている「宇宙旅行」（実践事例1、図2）は、宇宙旅行の様子を描かせるのが目的ではなくて、点を打ち、線を引く楽しい遊びの中で、点や線などの基本的な事柄を指導することがねらいになるというのである。また、木で「小屋を作る」活動も、実際に人が住める小屋づくりは子どもの手に負えないとしても、「架空の実用目的」として設定し、主なねらいは、木を切ったり、釘を打って接合する基本的なことがらの指導にあり、これも一種の「きっかけ題材」であるという。

「きっかけ題材」については、後に整理され、『新美術教育用語辞典』にも掲載された<sup>(34)</sup>。その「美術教育の原理の中の造形操作にある基本」では、「形作りや色づくりにある基本的な事柄を指導する場合、ただ機械的にやらせるのではおもしろみが少ない。子どもの興味や関心を考えて、形作り遊びや色づくり遊びとして指導することが望ましい」とする。その遊びのきっかけになるように設定する題材が「きっかけ題材」であるという。これは、作品作りのために設ける「目的題材」に対して使用するとした。また、美術教育の指導計画の中の「題材について」の中で、上記、大開小の研究集録と同じ趣旨が記されている。

続く「重点的・継続的な指導」では、造形活動にある基本的なことがらは、総花的かつ単発的な指導では子どもが身につけることは不可能であり、重点的かつ継続的な指導の必要性が述べられている。そして、「絵をかく」「ものをつくる」といった領域分けでは、活動や用具・材料が多様で造形活動の基本が立てにくく、また「写生をする」「お話の絵をかく」のような領域分けでは、指導が専門化して、学級担任が指導するには難しくなっていたと分析する。

## 実践事例 1

- 1、題材名 宇宙旅行<1年 点線・線表現>
- 2、指導すること 線をひく基本を身につけさせる。
- 3、材料・用具 クレヨン、画用紙（四つ切り）
- 4、指導の順序<全2時間>
  - (1) 宇宙について話し合う。／(2) 星を画用紙にかく。地球もかき、日本の地図もかく。／(3) 地球の上にロケット1号をかく。／(4) ロケットを発射させる。／(5) 各星をまわって、ロケットを地球にもどらせる。／(6) 2号、3号、4号、5号と次々とロケットを発射させる。／(7) 鑑賞する。
5. 指導上の留意点
  - (1) 宇宙には、○ ☆ ☾ UFOなどいろいろな星があることや、いろいろな形の星があってもよいことをわからせる。／(2) 星はあまり大きくならないように、ちらばるようにかかせる。／(3) ロケットをかくときにも、まわりまできちんとした線がかかせる。／(4) 「ロケットを発射、10・9・8・7・6・5・4・3・2・1・0」と秒読みをして発射させる。／(5) 線をひく基本(いっぺんきり、ゆっくり、同じ速さで・はじめとおわりをはっきり・できるだけつづけてひく)を守らせて、ロケットを遊泳させる。／・ロケットは速いというイメージがあるが、広い宇宙を旅行するのだから、決して速くは進まないことを理解させる。／・画用紙のはしの方まで(広い宇宙のはしまで)ロケットを運行させる。／・いろいろな星をまわって、地球にかえらせる。／(6) 2号ロケットは、色をかえて発射させる。／・3号、4号と次々に色をかえて発射させる。／(7) 友だちの作品を見て話し合わせる。



図2 宇宙旅行

そして、これまでの経緯をふまえ、「点・線・面・塊・色彩」の造形要素別という領域分けにしたという。「点・線・面・塊・色彩」の各領域にある操作にある基本的なことがらを重点的に指導することにしたというのである。

さらに、継続的な指導のために、基本的なことがらをふまえて、いくつかの題材を設け、それを「題材群」として、一定の期間、その指導にあてるようにした。このような指導体制であると、子どもたちにとっては目標が明確で把握しやすく、一方、教師にとっても、教える中心的な事項は、ある期間一定であるので、指導がしやす

いという。

4.3. 基本的なことがらを指導する大開小の年間指導計画

大開小が目指す題材名が入った詳細な「年間指導計画」は、表2のように示された。これは、2年間の実践を経ての試案であり、このほかに補充題材も用意された。先にふれたような重点的・継続的な指導をするための集中型カリキュラムになっているという。点・線・面・塊・色彩の領域のうち、面については、紙表現（平面、立体）、版表現（紙、板紙、木版）に分け、塊表現は、木と粘土に分けている。

年間の月別指導時間数は、表3のようになり、指導計画の概略（各学年の領域、種別ごとの配当時間）は、表4のようになった。この指導計画は、「さといも式カリキュラム」と名付けられており、各学年の子どもの発達段階や重点的な指導内容を考えて、「親いも、中いも、小いも」の3段階に分けて、時間配当した。

例えば、5年生では、「点、線」領域（20時間配当）と「面」領域の木版（20時間配当）が「親いも（●印）」で、木の塊表現（12時間配当）と色彩表現（10時間配当）が「中いも（○印）」、面の紙平面（6時間配当）と塊の粘土表現（6時間配当）が「小いも（●印）」ということになる。「親

いも」の「点、線」と木版は、20時間の時間内で題材群を設定し、重点的に指導することになる。

研究集録の後半には、以下のような各領域の実践事例を入れた。

「点、線」領域

「1年 かたつむりのさんぽ」「1年 宇宙旅行」「2年 まわり道あそび」「2年 首かざり」「3年 友だち」「3年 自転車」「4年 ひとつでがき」「4年 ジャングル（線を続けて）」「4年 友だち（クロッキー）」「6年 グローブ」「6年 ジャングル（線を続けて）」

「面」領域<紙による平面表現、紙による立体表現、クレヨン・パス表現、版表現>

「1年 くもの巣」「1年 UFO大合戦」「1年 数字のおどり」「1年 ふしぎな鳥の卵」「1年 すてきなぼうし」「2年 塔をつくろう」「2年 かわったチョッキ」「2年 たのしい遊園地」「2年 二つの顔」「2年 ながいながいペンギンの話」「3年 ロボット」「4年 大阪府の産物図」「4年 かみなりさまは、どうしているだろう」「5年 ふしぎなちょう」「5年 学級かわら版（ニュース・ハイライト）」「5年 学級かわら版（クラス紹介）」「6年 わたしの仏さま」「6年 修学旅行アルバム」

表2 学年別年間指導計画表（昭和55年度以降に向けて）

Table with 6 columns for grades 1 through 6. Each column lists monthly topics and corresponding teaching methods/mediums (e.g., point, line, surface, block, color, paper, wood, clay).

## 「塊」領域

「1年 すなばあそび」「1年 ねん土であそぼう」「1年 こんなくつがほしい」「1年 つみあげたい動物」「1年 クリスマスケーキ」「2年 かざり皿」「3年 うどん」「3年 ひろってみたい貝がら」「3年 千手観音」「4年 まほうつかいの城」「4年 玉ころがし」「5年 わたしのくつ」「5年 乗って遊ぶ車」「6年 ロボット」「6年 木馬」

## 「色」領域

「1年 ふしぎなちょう」「1年 にじの木」「3年 色流し、吹き散らし」「4年 灯のともった窓」「4年 花でかいた花」「5年 緑の風」「5年 ふきだすマグマ」「6年 ガラスの城」「6年 まんじゅう」「6年 自画像」「養護学級 あわせ絵」「養護学級 点つなぎ」「養護学級 紙をならべる」

## 4.4. 大開小の実践研究が生まれた背景

河村徳治（1933-）は、「きっかけ題材」を考察する中で、大開小の研究が生まれた背景にふれた<sup>(35)</sup>。河村は、高度経済成長の中で、いわゆる落ちこぼれをなくすための教育保障の問題研究が1960年代後半から1970年代にかけて次第に高まりを見せ、1970年代半ばには、大阪市全体の研究テーマに影響を与えた状況があるとみた。

昭和48、49（1973、1974）年の大阪市全体の研究テーマ「子どもひとりひとりの造形性をのばすことを目的として、表現技能を高める指導はどうあればよいか」、昭和50、51（1975、1976）年の大阪市全体の研究テーマ「自主的、集中的な表現態度を確立し、子どもひとりひとりの造形性を高める指導はどのようにすればよいか」は、その表れではないかとしている。

また、大開小の研究では、専科教員ではなく、学級担任の多くが図画工作を教える状況をふまえ、指導者の立場にたって、従来の作品づくりを中心におき主題を深める指導の転換をはかろうとしているとする。従来の指導のあり方では、図画工作科は専科教員のような特別な教師にしかできず、一般的な教師には敬遠されてしまう状況があったからである。

この状況は、基本的には現在まで続いており、松本キミ子（1940-）が昭和57（1982）年に公刊した『三原色の絵具箱』にみられるキミ子方式、向山洋一（1943-）を代表とする教育技術法則化運動の図画工作版である酒井臣吾（1934-）の酒井式描画指導法（『酒井式描画指導法入門』1989）は、

ともに指導法が明確であり、批判もあるとはいえ、現実として現場の教師たちに根強い支持がある。これらのいわゆる方式・法則化の指導とは、完全に同一視はできないが、同一の基盤の上に立った提案と言える。

河村の分析をふまえると、大開小の研究は、子どもの興味・関心を大切にする子どもに寄り添った学習と指導者である教師が焦点化しやすい指導のあり方をともに目指す実践を目指したと考えられる。

## 5. 「きっかけ題材」と造形の基本

## 5.1. 「きっかけ題材」の事例

乾の集大成である大開小の研究成果を見ると、図1における最初の段階で、「いかに[動機の発生]を生み出すのか」、「造形の基本と遊びの原理の関係は、どうなっているのか」という疑問に対しての答えが臚げではあるが浮かび上がってくる。ここでは、それをより確実にするために、「きっかけ題材」の構造と実際をあらためてみておくことにする。

岡田博（1931-2012）は、「きっかけ題材」の原形となる文章が昭和36（1961）年の大阪学芸大学附属天王寺小学校の研究紀要にみられると指摘する<sup>(36)</sup>。乾の「遊び」論は、「一本線」描法における子どもの集中性への眼差しから醸成されてきており、一朝一夕に思い付いたものではないからである。

表3 月別配当時数

月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3	計
学年	月	月	月	月	月	月	月	月	月	月	月	
1-5年	6	8	8	4	6	8	8	6	6	8	6	74
6年	6	8	8	4	6	8	8	6	6	8	4	72

表4 学年ごとの領域配当時数

領域 種別 学年	点 線	面					塊		色彩	合計 時数
		紙		版			木	粘土		
		平面	立体	紙	板紙	木				
1年	○14	○15	●3	●8	-	-	-	●19	○15	74
2年	○12	-	●20	●20	-	-	-	○10	○12	74
3年	●20	-	●6		○18	-	-	●20	○10	74
4年	○10	○8	-	-	●4	-	●20	●6	●26	74
5年	●20	●6	-	-	-	●20	○12	●6	○10	74
6年	●8	●5	-	-	-	○10	●20	●6	●23	72
計	84	34	29	28	22	30	52	67	96	

また、「きっかけ題材」という言葉は、大開小の研究集録以前に、既にふれた昭和51（1976）年7月の『教育美術』誌上で、「水絵の具による色表現」について乾が書いた特集の総論に登場する。この総論のうちの「水絵の具による指導の実際」では、「基本を押さえて」「遊びの中で」「重点的に」「題材を選んで」という4つの要点が示され、この4つ目の「題材を選んで」の中で、「想像、空想による題材」「質感、量感への表現意欲をそそる題材」とともに次のように「きっかけ題材」を説明した<sup>(37)</sup>。

幼児や小学校の低学年での色遊びは、“しゃぼん玉”“色の雨”“色流し”“色の噴水”“電気洗濯機の中へ絵の具を落としたら”などのように、絵の具を直接紙にぶつけるようにして遊ぶきっかけをつくる題材がよい。また、子どもが関心を持つ度合いが高い食にちなんだ題材も有効である。“色のごちそう”“色のお好み焼き”“たこ焼き”に“すき焼き”と色遊びの基本食品には事欠かないのである。

ここに出てくる幼児期の実践は、同特集の藪田一子（大阪市みすず学園幼稚園）の報告から取っている。藪田は幼児に個人持ち水絵の具セットを持たせての色遊び実践を紹介した。その中で、画用紙を水にぬらし、水絵の具が乾かないうちに色を置く「にじみ遊び」の中で、「水たまりに降る雨」「しゃぼん玉」「虹」「花火」「夕暮れの空」などの題材が生まれるとする。子どもたちは、水の分量を多くすると透明感が生まれることを「ビー玉みたい。透き通った風船」などと表現したと報告している。

また、「色のごちそうづくり」では、絵の具皿を冷蔵庫に、溶き皿を調理台にそれぞれ見立てて行なった。献立「お好み焼き」（図3）では、水を油のつもりで筆のはけで画用紙に敷き、白色を小麦粉の溶いた液のようにくりくりりと敷かせた。緑のキャベツを細く切った様、肉の赤からジュージュー焼けて黄色くなる様、卵をぐちゃぐちゃにならないようにポンと割った様を、それぞれ、筆でおかせ、描かせている。

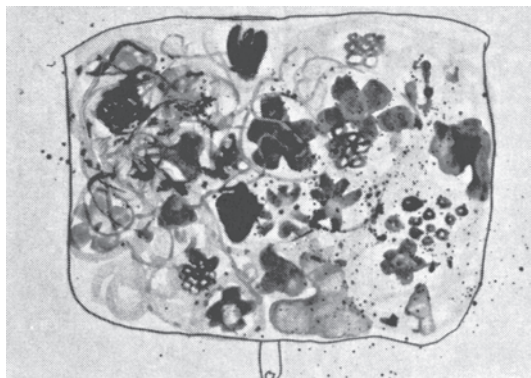


図3 お好み焼き

また、同特集の小学校の報告は、丹田千恵子（藤井寺市立藤井寺北小学校）の小4の1年間の実践である。「色の雨」は、4月に行なわれ、まさに、子どもたちに造形活動のきっかけをつくった。最初にパレットに4色、たっぷり好きな色を出しておき、1色ずつ太い筆で溶いては、水でぬらした画用紙にふりかけて「雨ふらし」をして遊ばせた。水そのものもかけていく。小さな色の点が画面の水に溶けてにじみになったり、絵を傾けると色が筋になって流れる。水の加減で美しい濃淡ができたり、色が混ざって思わぬ色が生まれたりして、子どもたちは大騒ぎになる。自分がちょっとした魔法使いのようになった気分であるのかもしれないと丹田は報告した。

乾は、別の論考で、具体的な題材として、水絵の具による「水たまりのおぼけ」「不思議な世界」「しゃぼん玉遊び」「灯のともった窓」、クレヨンの型ぼかしによる「にじの木」「小鳥のアパート」「夢の水族館」、ちぎった紙による「雪こんこ」「雨つぶたち」などをあげている<sup>(38)</sup>。

先に見た実践事例1の「宇宙旅行」は、「点、線」領域における「きっかけ題材」であったが、以下の実践事例2の「灯のともった窓」（図4）は、「色彩」領域における「きっかけ題材」である。いずれも、大開小の研究集録に掲載されている。

## 実践事例2

- 1、題材名 灯のともった窓 <4年 色彩・水絵の具表現>
- 2、指導すること ・にじみ、ぼかし、つなぎの技法を身につけさせる。／・透明な色のまわりへ不透明な色を置くと透明な色は輝いて見えることを知らせる。
- 3、材料・用具 画用紙（白）、水彩用具一式、筆2本
- 4、指導の順序<全2時間>
  - （1）いろいろな窓を想像させる。／（2）窓の話し合いをもとに構想をたてる。／（3）にじみ、ぼかし、つなぎの方法をつかって、もようをかく。／（4）きれいににじむ色を見つける。／（5）自分の作りたい色を灰色でぬりせばめる。
5. 指導上の留意点
  - （1）にじみ、ぼかし、つなぎを好きな色を使って画面いっぱい、たくさんかかせる。／（2）画面を水にくぐらせ画面をしめらすのもよい。／（3）ぼかしの手法は中心に絵の具を落とし水でうずをえがきながらぼかしていく。／（4）つなぎの色はよくにた色を間をあけずにつないでいく。／（5）水の量による色のかわり方をよく知り水の分量に気をつけさせる。／（6）2本の筆を使い水がかかわかないうちにぼかす。／（7）窓は透明色であること。／（8）パレットの上で、ていねいに色をませさせる。／（9）不透明な色をたくさん作り、濃淡をつくって窓枠に変化をもたせる。／（10）不透明でぬりせばめていきながら、なるべく同じ形がないよう大きさもいろいろにし、窓を多くこしらえ、窓の区切りも入れさせる。／（11）透明、不透明の使いわけにより、透明の美しさをよりひきたたせるように考えさせる。／（12）にじみ、ぼかし、つなぎがどの窓にもあらわれるよう気をつけてさせる。／（13）透明色から灯がともった窓が連想できるように表現に気をつけてやらせる。



図4 灯のともった窓

## 5.2. 動機づけと造形の基本指導とを両立させる「きっかけ題材」

既に見たように、乾は、小学生の子どもには、「美しいものを見て、それを絵に描いてみたいとか、立体的に表してみたい」という気持ちはあったとしても、子どもが「やってみたいと自主的に考える造形活動」である2つの造形活動（「遊び」としての造形活動、用目的を持った造形活動）における意欲に比べると弱いという。ここにおいて、美的体験の感受をもとに表現活動を行なうことや長時間をかけて作品をつくることそのものに価値があるという美術教育の伝統的な理論的基盤をくつがえそうとした。

確かに、美術教育の伝統的な理論的基盤は頭では理解するが、日々の授業ごとに美的体験を伴わせること、長時間をかけてよき作品をつくることそれ自体には困難が伴うことを、子どもを目の前にした教師たちは実感する。それよりも、スモールステップで、子どもが身につける内容を限定していきながら、授業を進めるのは、子どもとともに教師にとっても利点があるということである。そして、そのために、双方にとって把握しやすい「点・線・面・塊・色彩」という領域分けがとられている。

こうした前提があって、この2つの造形活動への動機を強く引き出すために「きっかけ題材」を設定している。また、この題材は、活動のきっかけをつくり、それによって引き出される活動の中で、造形活動にある基本的な事柄を指導しようという意図も持っている。単なるきっかけではなくて、そこに造形の基本指導も盛り込まれているのである。

もっとも、形づくりや色づくりにある基本を指導する場合、ただ機械的にやらせるのでは、子どもがついていけないという状況も生じる。動機づけと造形の基本指導を併せ持つためには、必然的に子どもの興味や関心を考えて、「遊び」として指導するような「きっかけ題材」とせざるを得ないとも考えられる。

前報からの課題であった「『遊び』の原理に基づく造形表現の過程」モデル（図1）における最初の段階で、

いかにして動機を生み出すのか、「造形の基本を習得する活動の中で、嫌気がさし『遊び』の原理が働かないという子どもの存在をどうするのか」という2つ難題は、「点・線・面・塊・色彩」領域によって支えられたスモールステップのカリキュラムと「きっかけ題材」の設定によって、理論上の解決をみるといえる。

モデル図1の最初の段階では、「きっかけ題材」を設定して、子どもの興味・関心を呼び起こして「遊び」のルートに誘い、さらに、そこで身についた「造形の基本」で、いくつかの難関をのり越えさせていくのである。

## 5.3. 子どもの日常空間にある身近なものを対象とし造形の基本技法から始まる題材

乾が実践研究において指導した題材群は、表1にあるように、「①心情面における基本的なことがら」「②造形要素別に、その操作にある基本的なことがら」「③材料、用具の使い方にある基本的なことがら」の3つをふまえている。このうち、「心情面における基本」である「ゆっくりと、いっぺんきり、心をこめて、思いをこめて」は、「一本線」描法の精神を基にしていると考えられる。

こうした心情面の基本をふまえないければ、どの活動も成り立たないのは確かであるが、「きっかけ題材」では、子どもの日常空間にある身近なものを対象として、「造形要素の操作にある基本的なことがら」「材料、用具の使い方にある基本的なことがら」をうまく取り入れていると考えられる。子どもが楽しんで学べる、いわゆる操作や技法から始まる形を有していると考えられる。

既に見た「宇宙旅行」（図2）では、画面上でロケットを発射させ、遊泳させる様を線で表そうとさせた。ロケットによって色をかえることで、重なり of 構図も実感させている。また、幼児期の「しゃぼん玉」「色のごちそうづくり」（図3）、小学校4年の「色の雨」などは、基本的に「にじみ遊び」を基礎におき、ドリッピングなどの操作を加えて、その楽しさを味合わせた。同じく小学校4年の「灯のともった窓」（図4）は、「にじみ、ほかし、つなぎの技法」「透明色と不透明色の配置」「ぬりせばめ」などの技法や造形操作を味合わせ、作品化している。

子どもそれぞれの感動を基礎として、その感動にあう技法や表現方法を見つけるのではなく、具体的な技法や造形操作をしながら、その中で感動を味わい、基本を身につけるとい手法は、学校という限定された時間と空間の場では、有効な手法であるといえる。導入時における感動の場の設定は、学校の授業の制約では難しい面もあるからである。

しかし、逆に言えば、感動から始まる造形表現活動をどうカリキュラム上、組織するのか、という課題もある。子どもの意欲としては弱いかもしれないが、心を動かす

ことから始まる造形活動も存在するからである。さらに高学年の指導においては、多様化した興味・関心をもつ子どもたちをどう見つめ、どう中学生段階につなげていこうとするのか。今後も、乾の提起した指導計画や題材群の詳細をみていく必要があるといえる。

## 6. おわりに

本報では、前報で追究できなかった課題を掘り下げることを中核に据えた。乾の構想が生まれた背景や美術教育実践をめぐる状況をふまえ、乾の構想に基づいた教育実践事例や乾の別の論考を参照し、乾の実践と構想についての史的考察を行なった。そして、その結果、次の事項を確認した。

(1) 乾の実践・構想した時代は、中央（東京）での特徴的な事項をふまえた金子一夫による時代区分では、次の4時代区分にわたっている。「占領下生活主義・実用主義美術教育時代」(昭和20(1945)年-昭和26(1951)年)、「創造・認識・造形主義美術教育時代」(昭和27(1952)年-昭和39(1964)年)、「系統的造形主義美術教育時代」(昭和40(1965)年-昭和51(1976)年)、「感性主義美術教育時代I」(昭和52(1977)年-昭和63(1988)年)

(2) 昭和20年から30年代、乾が所属した大阪児童美術研究会は、中央での創造美育協会による子ども中心主義の美術教育運動に共鳴しながらも、「一本線」描法という明確な指導方法を内包した理念を有していた。創造美育協会が、中央からテーゼ（思想、観念）という形で美術教育の改革を伝えたのに対して、大阪児童美術研究会は西日本各地を中心に全国大会や講習会という手段を使って「一本線」描法を啓蒙し、理念は創造美育協会、方法は「一本線」という構造も生まれた地域があった。

(3) 昭和53-54(1978-1979)年度の大阪市立大開小学校での実践研究は、乾の実践・研究の集大成というべきものである。昭和30年代から40年代を通じて、長年観察した子どもの姿をふまえて、作品作りの主題ではなく、「点、線、色、面、塊」という造形要素に基づいた領域分けをした独自カリキュラムを提案した。この領域分けは、専科教員のような専門家にしか指導できないような実践方法でなく、子どもをよく知る学級担任が指導可能な内容を目指した結果とも言える。

(4) 大開小の研究には、子どもには、「美しいものを見て、それを絵に描いてみたい、立体的に表してみたい」という気持ちはあったとしても、「やってみないと自主的に考える造形活動」である2つの造形活動（「遊び」としての造形活動、用目的を持った造形活動）における意欲に比べると弱いという前提があった。そして、美的体験の感受をもとに表現活動を行なうことや長時間をかけて作品をつくることそのものに価値があるという美術教

育の伝統的な理論的基盤を転換させようとした。

(5) 上記の自主的な2つの造形活動への動機を強く引き出すために「きっかけ題材」を設定した。この題材は、活動のきっかけをつくり、それによって引き出される活動の中で、造形活動にある基本的な事柄を指導するという意図も持っていた。単なるきっかけではなくて、そこに造形の基本指導も盛り込まれている。形づくりや色づくりにある基本を指導する場合、ただ機械的にやらせるのでは、子どもがついていけない状況も生じる。動機づけと造形の基本指導を併せ持つためには、必然的に子どもの興味や関心を考えて、「遊び」として指導する「きっかけ題材」とせざるを得ないといえる。

(6) 前報からの課題であった「①「遊び」の原理にもとづく造形表現実現の過程」モデル図における最初の段階で、いかにして動機を生み出すのか、「②造形の基本を習得する活動の中で、嫌気がさし「遊び」の原理が働かないという子どもの存在をどうするのか」という2つ難題は、「点・線・面・塊・色彩」領域によって支えられたスモールステップのカリキュラムと「きっかけ題材」の設定によって、理論上の解決をみるといえる。図1の最初の段階では、「きっかけ題材」を設定して、子どもの興味・関心を引き起こして「遊び」のルートに誘い、さらに、そこで身についた「造形の基本」で、いくつかの難関をのり越えさせていくのである。

(7) 「きっかけ題材」では、子どもの日常空間にある身近なものを対象として、子どもが楽しんで学べる、いわゆる操作や技法から始まる形をとっている。子どもそれぞれの感動を基礎として技法や表現方法を見つけるのではなく、具体的な技法や造形操作をしながら、感動を味わい、基本を身につけるという手法は、学校という限定された時間と空間の場では、有効な手法であるといえる。これは、創美運動の弊害として残っていた過度の技術指導の排除をのり越える意味があったといえる。

しかし、逆に感動から始まる造形表現活動をどうカリキュラム上、組織するのか、という課題もある。子どもの意欲としては弱いかもしれないが、このような造形活動も存在するからである。また、高学年の指導においては、多様化した興味・関心をもつ子どもたちをどう見つめ、さらにどう中学生段階につなげていくのかも課題となる。今後も、乾の提起した指導計画や題材群の詳細をみていく必要があるといえる。

(8) 上記の乾の大開小での研究は、「系統的造形主義美術教育時代」における自身の醸成された「遊び」論をふまえてのものであった。昭和55(1980)年3月に校長を退職し大学教員に転じた乾は、「感性主義美術教育時代I」においては、文部行政に対して鋭い批判も加えた。特に、昭和52年版学習指導要領より導入された「造形遊び」については、乾の主張が学習指導要領に取り入れら

れたとも考えられるが、「遊び」の原理に基づいた自身の理論から実際の「造形遊び」の授業に違和感も感じていたからである。

## 注

- (1) 1977年改訂学習指導要領では「造形的な遊び」として登場し、1989年版から「造形遊び」に改称され、現行の学習指導要領に至る。次の文部省・文部科学省著作を参照。『小学校指導書図画工作編』日本文教出版、1978年5月、『小学校指導書図画工作編』開隆堂、1989年6月、『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、1999年5月、『小学校学習指導要領解説図画工作編』日本文教出版、2008年8月。
  - (2) 宇田秀士「「遊び」を活かした美術教育実践の構想（1）—乾一雄の美術教育の構想—」『奈良教育大学 教育実践開発研究センター 研究紀要』22（通巻35）、2013年3月、pp.35-43。
  - (3) 乾一雄『子どもの表現を生む美術教育』東洋紙業高速印刷、1993年10月。大阪児童美術研究会研究部小D部会『乾一雄遺稿集』第1、2巻、真生印刷、1999年5月。大阪児童美術研究会『記念誌 50年の歩み』1997年5月、真生印刷。
  - (4) 前掲注（3）『乾一雄遺稿集』第1巻、p.3。
  - (5) 金子一夫『美術科教育の方法論と歴史 新訂増補』中央公論美術出版、2003年4月（初版は1998年）、pp.130-246。
  - (6) 同上、pp.203-207。
  - (7) 前掲注（3）『記念誌50年の歩み』pp.8-13、100-105。
  - (8) 高妻は、明治38（1905）年に大阪市で生まれ、大正14（1925）年に大阪府天王寺師範学校、昭和4（1929）年に東京美術学校図画師範科をそれぞれ卒業後、昭和9（1934）年に大阪府天王寺師範学校教諭となる。西日本教育美術連盟理事長、大阪学芸大学附属天王寺小学校校長を歴任の後、昭和46（1971）年に大阪教育大学を定年退官し、昭和57（1982）年8月に死去。大阪児童美術研究会『敬慕高妻巴子雄先生』東洋紙業高速印刷、1983年、pp.286-300。
  - (9) 同上、p.289。
  - (10) 前掲注（5）金子書、p.206。
  - (11) 同上、pp.208-222。
  - (12) Victor Lowenfeld, *The Nature of Creative Activity*, 1938（V. ローエンフェルド（水沢孝策訳）『児童美術の創造性』美術出版社、1960）。Wilhelm Viola, *Child Art*, 1942（W. ヴィオラ（久保貞次郎、深田尚彦訳）『チベックの美術教育』黎明書房、1976年）。Herbert Read, *Education through Art*, 1943（H. リード（植村鷹千代・水沢孝策訳）『芸術による教育』美術出版社、1953）。
  - (13) 前掲注（5）金子書、p.216。
  - (14) 日本美術教育連合『日本美術教育総鑑』日本文教出版、1966年、pp.316-320。
  - (15) 前掲注（8）『敬慕 高妻巴子雄先生』、pp.6-7。
  - (16) 花篤實「山本鼎（1882-1946）と大阪（桜商会、教育美術振興会）」『第10回美術科教育学会西地区部会・美術教育史研究部会 山本鼎と美術教育』2006年1月14日、p.50。
  - (17) 大阪児童美術研究会『新美術教育用語辞典』明治図書、1982年3月、pp.37-38、88。
  - (18) 川村浩章「よい児童画とは？」『文教大学教育学部紀要』22号、1988年12月、pp.63-72。
  - (19) 前掲注（3）『記念誌 50年の歩み』pp.14-19。花篤實「一
- 本線の研究ノート（第1報）—大阪図画の成立と教育的意義』『大阪教育大学紀要』第23巻第V部門、1974年、pp.19-36。
- (20) 前掲注（5）金子書、pp.223-226。
  - (21) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、pp.40-45。
  - (22) 乾一雄「図画工作における創造的態度」『教科における態度の育成』大阪学芸大学附属天王寺小学校、1961年11月16日、p.116。
  - (23) 乾一雄「評論 遊びと労役と娯楽と その1」『大阪児童美術』大阪児童美術研究会、28号、1965年2月、p.8。「同評論 その2」同誌29号、1965年8月、pp.6-7。「同評論 その3」同誌30号、1966年5月、p.5。「同評論 その4」同誌31号、1967年1月、pp.6-7。「同評論 その5」同誌32号、pp.5-6、1968年1月。
  - (24) 前掲注（2）宇田論文、pp.39-40。
  - (25) 市川伸一『P H P 新書171 学ぶ意欲の心理学』P H P 研究所、2001年、pp.41-43。
  - (26) F. シラー（小栗孝則訳）『人間の美的教育について』小石川書房、1948年（Friedrich von Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 1795）。ヨハン・ホイジンガ（高橋英夫訳）『ホモ・ルーデンス—人類文化と遊戯』中央公論社、1963年（Johan Huizinga, *Homo Ludens*, 1938）。ロジェ・カイヨワ（清水幾太郎・霧生和夫訳）『遊びと人間』岩波文庫、1970年（Roger Caillois, *Les Jeux et les Hommes -Le masque et le vertige*, 1958）。
  - (27) 「子どもの造形性を育てる指導 テーマ1 線描の基本事項とその実践研究」『教育美術』教育美術振興会、第37巻6号、1976年5月、pp.6-29、38-44。「子どもの造形性を育てる指導 テーマ2 面描の基本事項とその実践研究」同誌同巻7号、1976年6月、pp.6-34。「子どもの造形性を育てる指導 テーマ3 水絵の具による色表現の基本事項とその実践研究」同誌同巻8号、1976年7月、pp.6-38。「子どもの造形性を育てる指導 テーマ4 粘土による塊表現の基本事項とその実践研究」同誌同巻10号、1976年9月、pp.6-34。
  - (28) 乾一雄「総論」同上誌第37巻第6号、pp.6-13。
  - (29) 北尾倫彦編『自己教育の心理学』有斐閣、1994年、pp.14-17、28、46-48、71-72。前掲注28）『学ぶ意欲の心理学』、pp.38-39。
  - (30) 前掲注（5）金子書、pp.227-231。
  - (31) 青木正美、板良敷敏、井上三知、岩崎由起夫、辻田貞和、長町充家、増田生紀男、三澤正彦、花篤實「行為の美術教育—「もの」と「空間」の設定による実践報告」『教育美術』第39巻第11号、1978年10月、pp.13-43。
  - (32) 例えば、「造形遊び」が乾の考える「遊び」になりにくい理由の一つに、繰り返し無さを挙げた。「遊び」は、繰り返し飽きる所まで繰り返される行動であるが、「造形遊び」は授業として行われるので、通常一度きりである。毎日やって遊びであり、年に一度の楽しみは、お祭りであり得ても、遊びではないというのである。乾一雄「表現の筋道をただす」大阪児童美術研究会『第34回研究発表会研究紀要』1992年1月、pp.19-24。（前掲注（3）『子どもの表現を生む美術教育』pp.18-27.）
  - (33) 大阪市立大開小学校（大阪市教育委員会指定「図画工作」研究学校（第一種））『昭和53・54年度研究報告 図画工作科研究集録 図画工作科における基本的な事柄の指導を、どのようにすればよいか—すべての子どもにつくりだす喜びを—』1979年11月2日。大阪市立大開小学校「図画工作科における基本的な事柄の指導」『教育美術』

第41巻第4号、1980年3月、pp.17-43.

- (34) 前掲注(17) 書、p.93、p.109.
- (35) 河村徳治「大阪における「きっかけ題材」の一考察」『大学美術教育学会誌』第13号、1981年3月、pp.23-31.
- (36) 岡田博「「きっかけ題材」の構造」大阪児童美術研究会『児童美術』55巻、1986年1月、pp.13-20. 前掲注22) 乾一雄「図画工作における創造的態度」p.116.
- (37) 前掲注(27)「テーマ3 水絵の具による色表現の基本事項とその実践研究」、1976年7月、p.11.
- (38) 乾一雄「連載3 随想・子どもと造形 水たまりのおぼけ-きっかけ題材について」『教育美術』第44巻7号、1983年6月、pp.36-37.

[付記]

転載 図1 教育美術振興会『教育美術』第37巻第6号、1976年。図2 大阪市立大開小学校『昭和53・54年度研究報告 図画工作科研究集録』1979年。図3 『教育美術』第37巻第8号。図4 大阪市立大開小学校『研

究集録』。表1、2 『教育美術』第41巻第4号。

なお、本研究遂行にあたっては、平成22(2010)-24(2012)年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C) No.22530971「材料、場、情報等での「あそび」体験を活かす<造形表現・鑑賞>題材開発及び授業設計(研究代表宇田)」の支援を受けた。

[謝辞]

大阪教育大学名誉教授である故 岡田博、花篤實、河村徳治の三氏には、大阪児童美術研究会の資料閲覧において便宜をはかっていただきました。また、教育美術振興会 目等邦保氏、大阪市立大開小学校元図画工作科研究部長 中山満氏には、図の転載の許可をいただくとともにその手続きにおいて大変お世話になりました。

ここに、厚くお礼申し上げます。