

木を素材とする造形教材開発の
理論と実践に関する研究

2009

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科
教科教育実践学専攻芸術系教育連合講座
(上越教育大学)

福 井 一 真

目次

序	
1. 研究の目的	1
2. 先行研究	2
第Ⅰ章 工作教育の変遷	5
第1節 手工教育の動向及びその特質	11
1. 明治期から昭和初期に至るまでの手工科変遷の概観	11
2. 明治期の手工教育	20
3. 師範学校における手工科	26
4. 大正期・昭和初期における手工教育の動向	32
5. 創造的な手工教育	38
5-1 石野隆の手工教育	38
5-2 横井曹一の手工教育	40
6. 手工教育の特質	43
第2節 芸能科及び図画工作科の工作教育	48
1. 昭和33年(1958)以前の工作教育	48
1-1 芸能科工作	48
1-2 昭和22年度(1947)小学校学習指導要領図画工作編(試案)	50
1-3 昭和26年度(1951)小学校学習指導要領図画工作編(試案)	55
1-4 1950年代にみられる工作教育	56
1-4-1 つくるよろこび	59
1-4-2 美しい表現と工作	62
1-4-3 くみたてる力と子どもの工作	64
1-4-4 役にたつもの	68
2. 昭和33年(1958)以降の工作教育	75
2-1 昭和33年(1958)小学校学習指導要領	76
2-2 昭和43年(1968)小学校学習指導要領	77
2-3 昭和52年(1977)小学校学習指導要領	79
2-4 平成元年(1989)小学校学習指導要領	82
2-5 平成10年(1999)小学校学習指導要領	84
2-6 平成20年(2008)小学校学習指導要領	86
3. 「造形遊び」以降の工作教育の変容	87
4. 図画工作科における工作教育の特質	93
第Ⅱ章 木を素材とする造形(工作)教材の教育的価値	109
第1節 木でつくることの意義	110
1. 手工教育における木工教材の特質	110
2. 手工科以降の木を材料とした工作教材の変遷	114
3. 教材の意味	115
4. 素材としての木	117
5. 「学び」についての再考	123
6. 造形プロセスにおける木の「制約」	127

第2節 造形行為分析の視点	131
1. 「身体」と道具	131
2. 工作教育における道具の取り扱い	134
2-1 小学校学習指導要領における「道具」の取り扱いについて	135
2-2 現行の教科書における道具の取り扱い	137
2-3 平成20年小学校学習指導要領における道具の取り扱い	140
3. 工作教育における「技術」	140
3-1 工作教育と「技術科」との関連	143
3-2 工作教育における「触覚」	144
4. 「思考」と問題解決	148
4-1 ピーター・グリーンの問題解決	149
4-2 「つくりたいものをつくる」活動における問題解決	151
5. 「環境」とアフオーダンス	156
6. 造形教材としての木を用いた「つくりたいものをつくる」活動	162
第III章 木を素材とした「つくりたいものをつくる」活動の展開	166
1. 検証の視点と方法及び行為の意味	167
2. 実践授業の概要	170
第1節 実践分析Ⅰ：上越教育大学附属小学校	171
1. 感想文から見る子どもたちの活動Ⅰ	172
2. 子どもたちの造形行為の分析Ⅰ	178
2-1 事例1：児童OK	178
2-2 事例2：児童KJと児童KY	203
2-2-① 「きる」行為	224
2-2-② 「つなぐ」行為	231
2-3 事例3：児童UM	244
第2節 実践分析Ⅱ：長野県松本市立山辺小学校	263
1. 感想文からみる子どもたちの活動Ⅱ	264
2. 子どもたちの造形行為の分析Ⅱ	266
2-1 事例4：児童AS、児童KT、児童SA	266
2-2 事例5：児童OM	289
3. 木を造形教材とした「つくりたいものをつくる」活動における「学び」の様相	311
別紙資料	
筑波大学に現存する木工教材資料	318
現行教科書用具取り扱い頁資料	335
子どもたちの活動の様子	341
『いろんなかたちの木でつくろう』作品一覧	343
児童の感想文一覧	350
結	369
参考文献一覧	372

序

1. 研究の目的

平成 23 年 4 月 1 日から新たな小学校学習指導要領が全面実施されるに伴い「生きる力」¹や「確かな学力」²について、改めて見直しされることとなった。図画工作科の内容も新たに改訂されるとともに、「工作」に関する内容が整理され、より簡潔に、より明確に明記された。しかし、小学校における総授業時数のうち、図画工作科の授業時数の配分³をみると、図画工作科や美術科、特に工作・工芸教育のような、「ものをつくる」ことを通して、「生きる力」や「確かな学力」を育む教育は、大きな関心が持たれていない状況にある。

「ものをつくる教育」は造形活動を通して、身体全体で道具や素材に働きかけ、子どもたちの豊かで多様な「学び」を培い、さらに多様な子どもたち一人ひとりの「学び」を保障することを可能とした活動は学校教育の中で重要な役割を担っていると考える。

日本は古来より木と密接にかかわりあってきた。木は家屋から箸に至るまで、あらゆる道具の材料として用いられ、日本人の生活には欠かせない素材であるとともに、現存する世界最古の木造建築である法隆寺をはじめ、木は日本の文化の中核を担ってきた。しかし、木に代わって様々な素材によって製作された安価で軽く、大量生産に向いているような家具類や日用品が日常生活の中にあふれ、消費社会の時代となり、純粋に木材のみでつくられた生活用品は少なくなってきた。

こうした効率主義がこれまで先人が築いてきた文化や自然観を薄れさせている。ここで、改めて「木で何かをつくる」ことを再考し、身体全体で木や道具に働きかけることで、児童の表現欲求や創造本能を十全に発揮する活動が重要である。木を通して、創造的な手の働きを高め、手を通じて「学び」、先人が築いてきた文化や自然観に対する興味や関心を高めることは重要である。

また、昨今の包丁やナイフによる痛ましい事件が後を絶たない状況の中で、学校教育の現場では子どもたちの安全管理がより徹底して求められるようになった。それに伴って、子どもがケガをする恐れのある道具を取り扱った題材は敬遠されがちである。最近では子どもだけではなく、小刀などの道具類を扱えない教師も増えているといわれている。これは「木」を題材とした活動全般にいえることである。ものをつくる教育を発展させていくためには、工作教育が「つくりたいものをつくる」活動を通して子どもたちの多様な「学

び」を育む重要な教育的意義を担っていることを明確にしなければならないと考える。

「造形遊び」以降の工作教育の学習内容は「つくりたいものをつくる」という基本理念であるにもかかわらず、木を使った工作といえば用途や機能を考えた作品や、機構的な作品を作らなければならないというイメージが色濃く残っている。故に、子どもたちの豊かで多様な「学び」を培うことを可能とした、木という素材が有する造形教材としての教育的価値を改めて見直していくことには意義があると考えられる。

以上のことから、本研究は造形活動における子どもたちの「学び」の様相を捉え、工作教育における木を素材とした「つくりたいものをつくる」活動を通して、木という素材が有する造形教材としての教育的価値を改めて見直し、発展性のある造形教材としての価値を捉え直していくことを目的としている。

研究に際して、第Ⅰ章は工作教育の変遷を概観することで、手工教育の動向及び特質を捉え直すことによって、手工教育が抱えてきた根源的な問題を考察し、次に、手工科以降の工作教育における学習内容の変遷を概観することを通して「造形遊び」以降の工作教育の特質について論じる。

第Ⅱ章では木という素材を改めて見直し、木を材料とした教材や日本人の木を中心とした自然観から木でつくることについて考察し、工作教育における木を素材とした「つくりたいものをつくる」活動を検討する。さらに、第Ⅲ章の実践授業における分析の視点を明らかにするため、子どもたちの行為を「身体」、「思考」、「環境」という3つの観点から捉え直し考察する。

第Ⅲ章では木を素材とした「つくりたいものをつくる」活動の実践授業を行い、子どもたちの「学び」の様相を分析し考察することを通して、木を素材とした「つくりたいものをつくる」活動を実践的に検討し、木の造形教材としての教育的価値を検証する。

2. 先行研究

本研究に関する先行研究は工作教育の変遷を概観し、手工教育の特質や工作教育の学習内容を論じたものや、木を素材とした造形教材を扱った研究である。

①1967年(昭和42年)出版の山形寛著『日本美術教育史』(黎明書房)

山形寛は東京女子高等師範学校助教授・訓導・教諭・教授等を歴任し、昭和16年以降は文部省図書監修官、文部事務官を歴任した。また、『日本美術教育史』をはじめ、多数の著書を残している。

『日本美術教育史』は本研究の第1章における時代背景や、手工科の変遷について参考にしている文献でもある。多くの研究者から研究方法や時代区分の捉え方などについて問題指摘がされてはいるが、日本の美術教育史の最初の通史であり、本書は美術教育や図画教育だけでなく手工教育や工作教育についても多くの記述や資料がみられ、図画工作科が成立する以前の手工科を概観していく上で、重要な手がかりになると考える。

日本の美術教育の通史であるため、手工教育における木工教材や教授内容の詳細な記述などはみられない。

②1987年(昭和62年)出版の石原英雄、橋本泰幸編著『工作・工芸教育の新展開-100年の歴史から21世紀-』(ぎょうせい)

本著は全6章で編成されており、その詳細は「第1章工作・工芸教育の異議」、「第2章19世紀におけるヨーロッパの手工教育」、「第3章日本における手工・工作・工芸教育の100年」、「第4章工作・工芸教育領域」、「第5章工作・工芸100題材」、「第6章工作・工芸教育実践の方略」である。日本の工作・工芸教育の通史だけでなく、フランスや北欧のスロイド・システムなどにも言及している。さらに、工作・工芸教育で扱われる材料を「紙」、「土」、「木」、「竹」、「プラスチック」、「金属」などを多岐にわたって網羅し、工作工芸教育の題材を提供し、授業の形態などの方略にまで論じられており、全体的に写真や挿絵が充実している。

③1989年(平成元年)出版の加藤幸一著「普通教育における工作の教育的意義I-小学校教育の中での木工作-」、『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編 第25巻』(群馬大学教育学部)

本論は工作の教育的意義について技術教育の立場から考察されたものである。図画工作教育の変遷を昭和22年以降の小学校学習指導要領の学習内容から工作教育の教育的意義について、発見的学習による創造性の陶冶と、美しいものを作る情操教育の側面から自己を表現することに重点をおくものと考察している。また、子供の発達と工作の意義について、工作の授業を通して、木材及び木材加工の必要性を子供の発達段階と関連づけて考察し、題材について多様性のある工作が望ましいと提案をしている。さらに、子供が主体的に木と接する機会が小学校における図画工作科であるとみなし、その機会を維持するためには、教員養成段階での工作教育における増強が望ましいとして、特に技術科の木材加工担当教官の活動に期待している。以上の点を踏まえて、現状の小学校では十分な木工作は展開できないため、学校教育や家庭及び社会教育の連携することで、工作教育を通して心

豊かな子供の成長を図ることが望ましいと結論づけている。

④1996年(平成8年)出版の河野令二著「木の意味-工作・工芸学習における材料の位置と周縁について-」、『美術教育学-美術教育学会誌第17号』(美術科教育学会)

本論は工作・工芸学習での材料の位置付けを確かめるものであり、学習からみた木の意味について論じられている。学習の中の木は材料として、教材として、様々な意味を担っている。また、『木でスプーンをつくろう』という題材を設定し、その中で「木の題材」、「教材としての木」や「木の位置」、「デザインと木」、「学習の木」という様々な角度から木について考察をした後に「木の意味」について言及している。また、本論は学習者の視点で語られているのではなく、『木でスプーンをつくろう』という題材の中で繰り広げられる「木の意味」について言及されたものであるため、そこに対象となる学習者の姿はみえない。それは「この論は、学習からの木への眼差しを問い、工作・工芸学習における材料の位置を確かめるものである。」⁴という文章からも読み取ることができる。また、木という素材を、学習との関連の中で改めて捉え直す視点は、木の素材としての意味や文化的な意味など示唆に富む内容である。

以上のように、手工教育から現在の工作教育までを通観することによって、改めて木という素材に立ち返り、造形教材としての教育的な価値を、「工作に表す」活動を通して実践し検証していく試みに、本研究の独自性があると考えられる。

従って、本研究は木を素材とした「つくりたいものをつくる」活動を通して、子どもの「学び」の様相を捉え直し、木を素材とする造形教材の教育的な価値を、実践を通して検証し、木を素材とした発展性のある新たな造形教材を開発することを目的とする。

¹ 文部科学省は「生きる力」を「変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい [確かな学力]、[豊かな人間性]、[健康と体力] の3つの要素からなる力」と規定している。(文部科学省ホームページ：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm)

² 文部科学省は「確かな学力」とは「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」と規定している。(文部科学省ホームページ：

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm)

³ 文部科学省、『小学校学習指導要領』、東京書籍、2008、p.10

⁴ 河野、前掲書、p.95

第 I 章

工作教育の変遷¹

第 I 章では手工教育から工作教育にかけての動向を概観することを通して、手工教育が抱えてきた根源的な問題を捉え、「造形遊び」以降の工作教育の学習内容が「つくりたいものをつくる」内容へと移行したことを明らかにしていく。

第 1 節は手工教育の変遷を概観した上で、当時の手工教育について文献を手がかりに考察していく。明治期の手工教育者の中には木工金工第一主義と考える教育者も少なくなかったため、師範学校や小学校で木工を教材として扱う学校が多かった。そこで、明治期における木工教材に焦点を絞り、筑波大学の芸術学群棟に現存する東京高等師範学校時代の教材を分析する。

続いて、大正期から昭和初期にかけての手工教育の動向について概観していく。大正期に一部で注目されていた「創作的な手工」に焦点を絞り、石野隆や横井曹一²といった当時活躍した手工教育者の実践を手がかりとして考察を深める事で、大正期から昭和初期にかけての手工教育の動向をみていく。また、手工教育が抱えてきた問題やその特徴を明らかにし、これらの考察をまとめて、手工教育の特質を分析し、当時の手工科における問題の所存を明らかにしていく。

第 2 節では昭和 22 年(1947)に図画工作科が成立した以降の工作教育について、昭和 22 年(1947)の学習指導要領(試案)から平成 10 年(1998)の小学校学習指導要領までの工作の内容に着目し、その変遷を概観していく。また、『子どもの工作』³や『工作による創造教育』⁴を手がかりとして、1950 年代にみられる工作教育の実践を通観し、当時の工作教育の教育理念をみていく。さらに、「造形遊び」以降の工作教育における学習内容の特質について考察する。

なお、第 1 節において手工科の変遷及び図画工作科の成立までを概観するにあたり、本章ではその歴史的な大まかな流れを山形寛⁵の『日本美術教育史』⁶を主な手がかりとしていくこととし、手工科創設期から昭和初期にかけては阿部七五三吉⁷の『手工教育原論』⁸や当時の文献を補足的に捉えていくこととする⁹。

『日本美術教育史』は多くの研究者から研究方法や時代区分の捉え方などについて問題指摘がされているが、日本の美術教育史の最初の通史であり、評価される点も数多くある¹⁰。

また、見良津祐史・川村侑は『日本美術教育史』における美術教育史とは、図画工作科の歴史に他ならず、本書において山形は図画工作科成立史を述べたのであった。」¹¹としている。本書は美術教育や図画教育だけでなく、手工教育や工作教育についても多くの記述や資料がみられ、図画工作科が成立する以前の手工科を概観していく上で、重要な手がかりになると考える。

第1章工作教育の変遷を概観していくにあたり、まずは明治期初めの「学制」の制定から、現在の図画工作科に至るまでの歴史的な流れを、当時の社会情勢を含めて大まかに捉えていく。

慶応3年(1867)に徳川慶喜が大政を奉還し、制度上幕府は廃せられ、明治政府が誕生した。明治4年(1871)に文部省が創設されると、明治5年(1872)には学制が頒布された。この「学制」は為政者の教育行政に対する理想を示したものである。「学制」では小学校を上下二等に分け、上等小学校の学科の中に「幾何学・算術大意」があり、その他の事情によって授けてもいいという学科に「画学」があった。このような学科の内容や配当時間数は「小学校教則」に記されている。「学制」頒布の翌月に公布された「小学校教則」では「学制」と同様に、小学校を上下の二等に分ち、さらに上等小学校を八級、下等小学校を八級分けている。一級を六ヶ月と定め、第一学年は八級・七級、第二学年は六級・五級となり、上等・下等小学校ともに、年限で換算すると4年である。つまり、現在の小学校第1学年から第4学年が下等小学校となり、小学校第5学年から中学校の第2学年までが上等小学校となる。また、「小学校教則」によって「幾何学・算術大意」が「算術」と改められ、上等小学校の第6級から第1級まで、現在でいうところの小学校の第6学年から中学校の第2学年まで課されていた。明治9年(1876)11月には東京女子師範学校附属幼稚園が開園された。明治12年(1879)には西南戦争後の困窮極める財政状態のため、「学制」が廃止され新たに「教育令」が公布されることになった。「教育令」では学校の種類を小学校、中学校、大学校、師範学校をあげているが、内容は小学校に関することが主となっている。また、「教育令」では「学制」のように小学校を上等・下等に分けることはせず、児童の教育は最低4カ年、毎年4ヶ月以上教育すればよいとし、児童は16ヶ月普通教育を受ければよいと定めた。これに対して当時の(有)識者等は強く批難し、翌年明治13年(1880)に改正教育令を公布し、修業年限を3カ年以上8カ年以下とし、授業日数を毎年32週以上と定めた。明治14年(1881)に「小学校規則綱領」が公布され、小学校が初等・中等・高等の三等に分けられると、中等科及び高等科の学科の中に「算術」や「画学」にかわって「図画」

が設置された。「小学校教則綱領」の第三章に「小学校各等科程度」があり、その「図画」に関するものは以下の通りである。¹²

第十六条 図画 図画ハ中等科ニ至テ之ヲ課シ直線・曲線及其単形ヨリ始メ漸次紋画・器具・花葉・家屋ニ及フヘシ高等科ニ至リテハ草木・禽獸・虫魚ヨリ漸次山水等ニ及ビ兼テ幾何画法ヲ授クヘシ凡図画ヲ授クルニハ眼及手ノ練習ヲ主トシテ初歩ハ輪廓ヲ画カシメ漸ク進テ陰影ヲ画カシムヘシ¹³

明治18年(1885)には太政官を廃し新たに内閣制が定められ、地方自治が整い行政機構が整備されつつあり、その翌年明治19年(1886)4月には「小学校令」が公布されることになる。その主な点は以下の通りである。

第一条 小学校ヲ分チテ高等尋常ノ二等トス

第三条 児童六年ヨリ十四年ニ至ル八カ年ヲ以テ学齡トシ、父母後見人ハ其学齡児童ヲシテ普通教育ヲ得セシムル義務アルモノトス

第十三条 小学校ノ教科書ハ文部大臣ノ検定シタルモノニ限ルヘシ¹⁴

この「小学校令」によって小学校が尋常・高等の二等にすることとなり、それぞれ修業年限が4ヶ年と定められ、義務教育制度、教科書の検定制度が確立した。また、同年5月には「小学校ノ学科及其程度」が公布された。

第一条 尋常小学校ノ修業年限ヲ四箇年トシ高等小学校ノ修業年限ヲ四箇年トス。

第二条 尋常小学校ノ学科ハ修身、読書、作文、習字、算術、体操トス、土地ノ情況ニ因テハ図画、唱歌ノ一科若クハ二科ヲ加フルコトヲ得。

第三条 高等小学校ノ学科ハ修身、読書、作文、習字、算術、地理、歴史、理科、図画、唱歌、体操、裁縫(女兒)トス。土地ノ情況ニ因テハ英語、農業、手工、商業ノ一科若クハ二科ヲ加フルコトヲ得。唱歌ハ欠クモ妨ケナシ。¹⁵

これをもって尋常小学校の図画科は加設科目に、高等小学校の図画科は必修科目となり、

手工科が高等小学校の加設科目として初めて設置され、明治 23 年(1890)の小学校令改正には尋常小学校にも加設科目としても手工科が設置されることとなった。翌年の明治 24 年(1891)には小学校教則大綱が公布されると、各学科の教授内容が明瞭化された。¹⁶

この頃の日本の対外事情は概ね以下の通りであった。明治 27-28 年(1894-95)の日清戦争を機に、国をあげて戦後の経営に当たることによって諸産業は次第に発達し、中でも繊維工業は飛躍的な発達をみせ、重工業も盛んとなることで国力が充実し、軍備も拡張した。明治 32-33 年(1899-1900)には清国で義和団が蜂起し、北進事変が起こると明治 37-38 年(1904-05)には日露戦争が勃発し、日本が勝利してポーツマス条約が成立した。この戦役の結果、日本の国際的な発言権も強まり、産業は飛躍的に発達し、文化も漸次発達し軍備も拡張された。大正時代に入ると、バルカン問題を中心として独・奥・伊の三国同盟と、英・仏・露の三国協商との対立が尖鋭化し、大正 3 年(1914)6 月には第一次世界大戦が勃発した。5 年に続く大戦は大正 7 年(1918)11 月にドイツの降伏によって終息した。この大戦当初は情勢が急変し、産業界は不振に陥ったが、戦争の進展に伴い、未曾有の産業の発展を遂げることとなり、この大戦を機として国内にも新しい情勢が生まれ教育事情も一変するに至った。¹⁷

明治 33 年(1900)には改正小学校令が公布され、同年、「小学校教則大綱」に代わる「小学校令施行規則」が公布された。また、明治のはじめ以来、人口の自然増加や就学率の増加の結果、小学校の児童数が著しく増加し、それに伴って教員の不足が生じたため、この「小学校令施行規則」では教員検定試験制度も充実された。さらに、明治 36 年(1903)には「小学校令」の一部が改正され、修業年限 3 箇年以上の高等小学校において手工・農業・商業の 3 科目も併置することはできるが、その中の 1 科目しか学習する事ができなくなった。明治 40 年(1907)には改正小学校令及び改正小学校令施行規則が公布されると、義務教育年限が 6 箇年に延長され、手工科は農業、商業と併せ学ぶことができるようになった。明治 44 年(1911)には再び改正小学校令及び改正小学校令施行規則が公布され、図画科は男子においては配當時数が半分となったことで打撃を受けた。手工科は、選択必修となり時間数は飛躍的に伸びたものの、農業・商業と併課することができなくなり、英語が商業に包含されたこともあって、手工科を設置する小学校は大正 2 年(1923)頃まで減少を続けることとなった。¹⁸

第一次世界大戦の結果、産業は非常に発展し好景気がおとずれたものの、それに伴って物価が高騰し、大正 7 年(1918)に富山県ではじまった米騒動が全国の都市に普及し、社会

問題や思想問題を誘発していった。大正 9 年(1920)には景気も不況に陥るようになり、大正 12 年(1923)には関東大震災による打撃もあり、不況時代となっていた。教育界では大正 8 年(1919)の改正小学校令においては図画科が加設科目に転落し、手工科は日本手工研究会、全国図画手工教員協議会の合同建議の主旨を多く取り入れられて有利になり、さらに大正 15 年(1926)の改正小学校令では高等小学校の教科目が改正され、図画科が再び必須科目として復活し、手工科が実業科目と明確に分離してはじめて必須科目となり、女兒のためにはじめて家事科が置かれた。¹⁹

第二十条 高等小学校ノ教科目ハ修身、国語、算術、国史、地理、理科、図画、手工、唱歌、体操、実業(農業、工業、商業ノ一科目又ハ数科目)トシ女兒ノ為ニハ家事、裁縫ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ前項教科目ノ外外国語其ノ他必要ナル教科目ヲ加フルコトヲ得

前項ノ教科目ハ之ヲ随意科目ト為スコトヲ得第三学年ニ於ケル図画、唱歌ニ付亦同シ

手工ハ実業ニ於テ工業ヲ学習スル児童ニハ之ヲ課セサルコトヲ得

実業ノ教科目ヲ置キタル場合ニハ児童ヲシテ其ノ一科目ヲ選択セシム

実業ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ヲ随意科目ト為スコトヲ得²⁰

昭和に入ると、昭和 6 年(1931)満州事変、翌年の昭和 7 年(1932)には上海事変が起こり、昭和 12 年(1937)には日中戦争が勃発するに至った。日中戦争は長期戦に入り、日米の関係も悪化し、昭和 16 年(1941)になると遂に対米・英・蘭との開戦に入り、第二次世界大戦が勃発した。昭和 20 年(1945)8 月 6 日に広島市に原爆が投下され、続いて 8 月 9 日に長崎市にも投下され、日本は 8 月 15 日ポツダム宣言を受諾して降伏し、戦争が終結した。²¹

昭和 16 年(1941)に国民学校令並びに国民学校令施行規則が公布されると、手工科や図画科は廃止され、芸能科としてそれぞれ、芸能科工作、芸能科図画という名称に改められた。ここで明治期に創設された手工科の歴史は幕を閉じる事となった。²²昭和 21 年(1946)には連合軍の管理の下、総選挙を行い、憲法改正草案を発表し、11 月 3 日に日本国憲法が制定された。翌年の昭和 22 年(1947)には日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、「教育基本法」が制定された。第 1 章総則の中で学

校の区分を小学校、中学校、高等学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校、幼稚園とし、第2章小学校の中で、小学校の修業年限が6年と定められた。同年の「学校教育法施行規則」の公布によって小学校と中学校に「図画工作科」が必修科として設置されると、教科課程や教育内容及びその取り扱いをについて記述されている学習指導要領(試案)が出版され、続いて、昭和26年(1951)には学習指導要領(試案)が改訂され小学校と中学校に分けられて出版された。²³当時の学習指導要領には法的拘束力がなく、各教師が指導計画を立てるための助言、参考のためのものであり、教師をしばるものではなかった。²⁴しかし、昭和33年度以降の学習指導要領は法的拘束力が強く、各教科の目標、指導内容等は全国で施行しなければならない最低の基準を示したものとなっており、自由に変えることは認められていない。この意味において、昭和33年度以降の学習指導要領は教師に対する要求、命令の書となった。²⁵学習指導要領の改訂は昭和43年(1968)、昭和52年(1979)、平成元年(1989)、平成10年(1999)と行われ、それぞれの社会の情勢に応じて内容の改訂が行われており、現在の図画工作科に至るのである。

第1節では明治期の手工教育の動向を概観し、その教授内容や特質について詳細にみていくこととする。

第1節 手工教育の動向及びその特質

1. 明治期から昭和初期に至るまでの手工科変遷の概観

明治9年(1876)11月に開園された東京女子師範学校附属幼稚園においてフレーベル²⁶流の保育が行われた。恩物を用いた保育は手工的要素を多様に含んでおり、ここに日本における手工教育の発端をみることができる。小学校では明治19年(1886)に高等小学校の加設科目として、英語、農業、商業とともに手工が設置された。これが手工科のはじまりである。同年、手工科は尋常師範学校においても工業科を廃して新たに男子の必修科目として新設されたが²⁷、実質的に手工科として機能しはじめたのは明治21年(1888)である。明治19年(1886)当初は、手工科を教授しうる教員がいなかったことが理由としてあげられる。そこで、文部省は教員養成の必要性を感じ、明治21年(1888)に後藤牧太²⁸を野尻精一とともにスウェーデンのネースへ手工教育の調査に送り出した。また、上原六四郎²⁹を講師として明治20年(1887)から明治22年(1889)の三カ年にわたって、手工科の講習会を催した。この講習会に参加したのは物理学を専攻している者や、数学や教育学等の教師であり、手工科に興味をもった人びとであった。³⁰この講習会の開講にあたり、時の文部大臣である森有礼は以下のような訓示をした。

「手工農業ノ学科ハ(中略)之全ク児童ヲ勤勞ノ習慣ニ養成シ其長スルニ及ンデハ以テ独リ其一個人ノ自保自治ヲ得ル為ノミナラス其家族親戚朋友同郷及國家ノ爲其仁情義氣ヲ盡スニ足ルヘキ實力ノ基本ヲ得セシムルニアリテ即能ク國民教育ノ旨趣ヲ達センカ為ナリ(中略)此ノ農商工ノ三科ハ皆大ニ人生ヲ利スル處ノモノナルガ故ニ、各小學兒童ヲシテ各其歩ヲ得シムルハ甚希ハシキコトナリ殊ニ農業手工ノ兩科ニ屬スル實地訓練ハ別段頭腦ヲ苦シムルモノニアラズシテ反テ其筋骨ヲ強クシ其感覺ヲ快クスルヲ得ルモノナレハ一日五時ノ科業ノ外ニ於テ此ノ訓練ヲ課スルコト更ニ妨ケナカルヘシ」³¹

阿部は、森が述べた手工科の教育的価値は心理学者たちが述べる学習作業としての価値だけでなく、社会に立った実用的な人間陶冶から認めた社会的価値である³²と述べている。さらに、伊藤信一郎³³は「森文部大臣の考へた手工科の教育的価値は、作業を通して始め

て得られる所の道徳的・活動的・體育的價值だけに止まらず、社會的・實用的・經濟的價值をも尊重したものであつた。」と分析している。つまり、新たに加設科目として設置された手工科は商業や農業といった実業的な科目ではなく、人間陶冶を視野に入れた普通教育としての教育的意義を見出されたものであつた。また、明治 23 年(1890)の小学校令改正で尋常小学校に加設科目として手工科が設置され、翌年の明治 24 年(1891)11 月 17 日には文部省令第 11 号を以て、小学校教則大綱が發布され、これまで不明瞭であつた小学校の手工科が明らかとなつた。その教則大綱は以下の通りである。

第十三條 手工ハ眼及手ヲ練習シテ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ養ヒ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ長スルヲ以テ要旨トス

尋常小學校ノ教科ニ手工ヲ加フルトキハ紙、絲、粘土、麥稈等ヲ用ヒテ簡易ナル細工ヲ授クヘシ

高等小學校ノ教科ニ手工ヲ加フルトキハ紙、粘土、木、竹、銅線、鐵葉、鉛等ヲ用ヒテ簡易ナル細工ヲ授クヘシ手工ノ品類ハ成ルヘク有用ナルモノヲ選ビ之ヲ授クル際其材料及用具ノ種類等ヲ教示シ常ニ節約利用ノ習慣ヲ養ハンコトヲ要ス³⁴

伊藤はこの大綱に対して「教則大綱を以て手工科の普遍的陶冶意義が明らかにされた。手工科の性質は農業や商業と同様ではなく、手工科は農業や商業のやうな純然たる實業科ではなくして、餘程まで一般教科として性質を帯んで居る。と云ふことが明瞭にされた。」³⁵と評価している。手工科は森の奨励や上原の講習会の効果もあり、一時は手工科を課す学校が増え、明治 23 年(1890)には尋常小学校にも加設科目として設置されるなど、順調な滑り出しのようにみえた。しかし、先の教則大綱と同時に発令された文部省令第 10 号において、小学校の手工科が随意科目となつたことが大打撃となり、この随意科目に関する規則が發布された以降は手工科の危機的な低迷が続くこととなる。随意科目に関する規則は以下の通りである。

第一條 尋常小學校ノ教科目中體操・日本地理・日本歴史・圖畫・唱歌・手工及裁縫ハ随意科目トナスコトヲ得

第二條 高等小學校ノ教科目中外國地理・唱歌・幾何ノ初歩・外國語・農業商業及手

工ハ随意科目トナスコトヲ得³⁶

随意科目になる以前は、尋常小学校や高等小学校を問わずに、学校が手工科を一度教科目として採用すれば、その学校では手工科は必須科目となり、全児童が受講しなければならなかったが、随意となることによって、児童が自分の意志で手工科を学習するかどうかを決める事ができるようになったのである。その結果、手工科を学ぶ児童は減少し、手工科を廃科とする学校が増えたのである³⁷。手工教育がこのように危機的な状況に追い込まれた要因はこれだけではない。「この手工教育も種々な事情や誤解などが因となつて、漸次創始者たる森文部大臣の意圖に遠ざかり、何時しか職業的器機的教授の色彩を帯びるに至つた。³⁸」と阿部が述べるように、手工科の普通教育としての教育的意義が世間一般に十分に理解されていなかったため、手工科は実用的な科目として、工業科の初歩的な位置づけにあるかのような認識がされていたのである。また、阿部はこのような手工科の実態について以下のように続けている。

地方によつては、手工の成績品を賣却することを目的とする學校をも生じるに到り、遂に手工科を職業教育の如く収益を目的として加設する傾向も現はれるに至つた。その結果、製作の過程に於ける教育的價值等を考へる者は少なく、収益を目的とした教案が尊重せられるやうになつた。こうして教材は遂に分業化し、職工の仕事と何等異なることなく次第に教育的立場より遠ざかるやうになつたところも出来た。(中略)併し児童の製作した成績品を積極的に賣却しようとしても買人がなかつたり、或は買人はあつても値が廉くて收支償はず、随つて収益を目的とした手工に於ては、常に缺損の報告をしなければならない状態に立ち到つた。ここに於て手工科は教育に理解のない當時の町村長に著しく無用の教科たる感を與へ、手工教育に對する非難の聲は何時となく各地方に擡頭した。そして明治二十年後四・五年間は頗る盛であつた手工教育も、全く一時の夢となつた。³⁹

一戸清方⁴⁰はこのような現状を踏まえて、「學校ヲ職工場ト見做シ児童ヲ年季徒弟視スルノ弊ヲ生シ教育ノ本旨及結果兩ツナカラ乖乱スルニ至ルヘシ」⁴¹と、手工科の衰退の要因について指摘している。普通教育としての手工科は森の訓示にもあつたように、製作における学習の要素を重要な位置づけとして捉えられているのにも拘らず、収益が目的となる

ことによって、手工教育における教育的価値が見失われる傾向に陥ったのである。阿部はこの事態の要因を「社会及び教育者から功利的に誤解された結果と、生産的勤勞の仕事を擯斥する悪習慣と、随意科に関する規則の發布とが招來したものである。」⁴²とまとめている。さらに、これまでの実証主義的なスペンサーの教育思潮⁴³が後退し、ヘルバルト主義⁴⁴の台頭によって手工教育はより一層の窮地に立たされた。伊藤はこうしたヘルバルト派の台頭について以下のように述べている。

ヘルバルト派の教育は、道徳的品性陶冶を旨とし、諸教科目中修身・國語・歴史がこれに直接貢獻するものと考え、我が普通教育は極端に文科方面を偏重し、ために著しく手工教育の伸暢を阻害し、師範學校の手工科さへ餘り重きをなさぬようになり、明治二十五年の終には誰一人として實用的實科的方面の教育を口にするものがいなくなった。⁴⁵

このようにして、手工科は衰退の一途をたどるかと思われた。しかし、明治 30 年代半ばには復興の兆しがみえはじめるようになる。棚橋源太郎⁴⁶は明治 38 年(1905)に岡山秀吉⁴⁷と刊行した著書『手工科教授書』のはしがきに以下の様な文章を記している。

「明治二十七八年の戦役は端なくも世界に於ける我が帝國の位置に一大變化を來たし、國力の充實生産貿易の發達及び實業教育の振興は、忽ち國家緊急の問題となれり。爾來その結果として、手工科の再興を唱ふるの聲漸く高く、遂に一昨年小學校令一部の改正によりて手工科は高等小學校必須科の一となるに至れり。⁴⁸」

棚橋が記しているように、日本は日清戦争を契機に諸産業の發展をはかり、次第にその関心は教育にも向けられていくようになった。明治 32 年(1899)には高等師範學校に手工専修科が新設され、手工科教員の養成に力が注がれるようになり、明治 33 年(1900)の小學校令改正で手工科は農業や商業といった実業科目よりも、さらに一般教科として取り扱われるようになった。つまり、手工科を農業や商業といった実業的教科から分離して、手工科のみを加設することができるようになったのである。しかし、その直後の師範學校令改正會議において、ヘルバルト派の教育学を信奉する校長らによって、明治 34 年(1901)には手工科を廃止とする閣議が決定され、新聞で報じられた。そこで高等師範學校に在学する手

工専修科の生徒達が運動をおこし(この運動が功を奏したかどうかは定かではないが)手工科を廃止とする改正師範学校令案は発令に至らなかったのである。⁴⁹また、明治36年(1903)には改正小学校令の一部がさらに改正され、児童は手工、農業及び商業の3教科のうち一つ教科しか選択できなくなり、阿部が「手工科は衰微の極に達した」⁵⁰と述べるように、一般教科として認識されつつあった高等小学校の手工科は実業教科としての扱いを受けることとなった。

不振を陥っていた手工科であるが、文部省は明治37年(1904)に『小学校教師用手工教科書』⁵¹を発行し、明治36年(1903)から明治39年(1906)の四カ年、上原六四郎と岡山秀吉を講師として夏期講習を開催し、その手工教科書の趣旨の徹底に努めた。また、明治34年(1901)以降中断していた高等師範学校手工専修科も明治39年(1906)から図画手工専修科として復興し、同年、日本手工研究会が再興して「手工研究」を発行するなど、手工科復興の兆しが見え始めた。⁵²

『小学校教師用手工教科書』が発行され、講習会を催すことによって手工教育の普通教育としての価値や、その教育的意義が全国的に普及したといえる。また、明治39年(1906)に西園寺内閣が成立し、同年に牧野伸顕が文部大臣に就任すると、手工科は大きく飛躍した。明治40年(1907)に小学校令が改正され、義務教育年限が4カ年から6カ年に延長され、手工科は農業及び商業の純実業科目から分離されて、一般陶冶の普通教育として扱われるようになった。この改正について文部大臣の補佐の文部次官澤柳政太郎は「手工ハ従来教育上ノ効果顕著ニシテ将来は必設ノ科目ト爲スノ期至ルヘキヲ以テ務メテ其ノ加設卯ヲ獎勵センコトヲ望ム」⁵³と手工教育の実施を奨励し、それに伴い、高等小学校並びに尋常小学校で手工科を加設する学校が増加し、講習会等も活発に行われるようになった。さらに、同年の師範学校規定の公布により、師範学校において手工科は単独必修となり、従来手工を課していなかった女生徒にも手工が課されるようになった。山形はこの規定について「このことはやがて手工科に理解をもつ小学校教師の増大を意味するものであり、また、こういう施策が直接的に小学校の手工科に影響を与えもした。」⁵⁴と述べている。

明治38年-39年(1904-05)の日露戦争の結果、日本は列強国と並ぶ地位を確立していったものの、この戦役によって受けた財政的負担が大きく社会情勢が不安定になると、西園寺内閣が倒れて桂内閣が成立することとなり、政策の方向転換が図られ高等小学校の教育方針を根本的に改正するに至った。明治44年(1911)の高等小学校令の改正により、高等小学校の手工科は農業及び商業との兼修が不可能になり、実業科としての性格が強くなったと

同時に、教授時間も毎週 6 時間に増加した。さらに、従来独立した科目であった英語を商業の中に包括したために、特に都市部では手工よりも商業を選択する子どもが増加し、農業及び商業の中心地方においては手工科の加設が困難になっていった。同年、文部省は教授の要旨を改正し、手工科を必修科目としたが、「随意科目ト爲スコトヲ得」という規定のために結果的には何も変わらなかった。⁵⁵このため、高等小学校並びに尋常小学校では手工科を課す学校数が年々少なくなっていた。

明治期の終り頃から、ヘルバルト派の教育思潮が衰退していき、大正期に入る頃には自由教育思潮が台頭し始めた。また、大正 2 年(1913)には岡山秀吉が米国から帰朝し、それに伴い、大正 3 年(1914)には文部省主催のもと、師範学校の手工科担任教員を東京高等師範学校に招集して手工科の講習会を開催した。文部省はさらに翌年の大正 4 年(1915)10 月には、小学校教員のための長期手工講習会を催し、小学校における手工科の振興に努めた。その文部省主催第一回全国小学校教員手工教習会の開会式に際して、時の文部大臣である高田早苗が臨場し以下のような訓示をしている。

抑モ小學校ノ教科目中ニ手工科加設ノ途ヲ開キタルハ、明治十九年ノ小學校令ニ始マレリト雖、各地ニ於テ之カ實施ヲ見ルニ至リタルハ頗ル後年ノ事ニ屬シ、特ニ其ノ勃興ヲ促シタルハ最近十數年來ニシテ、現時尋常小學校ニ之ヲ加設スルモノ二千有餘ノ盛況ニ上レリ。而シテ小學校手工科教授ノ現況ハ、單ニ理論ノ研究ノ域ヲ脱シテ、今ヤ漸ク内容ノ整頓實質ノ改善ニ入ラントスルノ時期ニ會ス。將來一層ノ改善進歩ヲ期スヘキモノ、亦尠カラサルヲ覺ユ。然ルニ地方ニ於テハ、手工科擔任ノ教師ニ其ノ人乏シク、又是等教師ノ指導ニ任スヘキ専門家鮮少ナルヲ以テ、從來十分ニ適切ナル指導ノ方法ヲ見ル事能ハス。・・・(中略)・・・

實科的學科ニ在リテハ、先進國タル欧米各國ニ於テモ、近時漸ク其ノ發達ヲ見タルモノニシテ、我カ國ニ於テハ尚頗ル幼稚ノ情況ニ在リ。而モ實科的學科ノ振興實用知識ノ涵養ハ、之ヲ實業教育ニノミ俟ツヘキニアラス。普通教育國民教育ニ於テ、亦決シテ忽諸ニ附スヘカラサルナリ。元來國民精神ヲ培養スルニ在リト雖、亦之ト共ニ日常實用的常識ヲ豊富ナラシメ、社會ノ文明進歩ニ伴ヒ、實際生活ニ順應セシムルニアルヤ敢テ呶々ヲ要セス。其ノ職ニ在ル者常ニ此ノ旨趣ヲ顧ミ、實科的學科ノ發達ヲ圖リ、其ノ効果ヲ挙クルコトニ努メサルヘカラス。手工科ノ改善進歩ヲ促ス所以亦實ニ茲ニ在リ。

國家富キョウノ實ヲ擧ケント欲セハ、須ラク産業ノ振興ヲ圖リ、經濟ニ至大ノ影響アルニ鑑ミ、産業及經濟ノ獨立ハ、一ニ國民ノ自覺活動ニ俟ツヘキモノナルヲ以テ、國民タルモノ工業ノ趣味ヲ解シ創作工夫ノ念慮ヲ旺盛ニシ、勤勞努力ヲ厭ハサルノ美風ヲ馴致セサルヘカラス。由來我カ國民ハ歐米人ニ比シ頗ル手抜手工ニ長シ、之カ教育指導ノ途宜シキオ得ハ、將來産業上ニ効果ヲ擧クルヤ難キニアラサルヘシ、而シテ是亦主トシテ實業教育ノ振興ニ俟ツ所多シト雖、普通教育國民教育ニ於テモ之カ鼓吹ヲ怠ルヘカラサルモノニシテ、而モ其ノ獎勵普及ハ一ニ手工科ノ職能ニシテ、是レ即チ時局ニ鑑ミ特ニ手工科ノ獎勵ヲ促ス所以ナリ。

勤勞ハ個人ノ活動ノ源泉ニシテ、國家興隆ノ素因タルハ古來歴史ノ之ヲ證シテ餘アル所ナリ。特ニ歐洲戰亂ニ鑑ミ、誠實勤勉ニシテ且ツ堅忍持久ノ徳ヲ涵養スルハ、國民教育ノ根柢ヲ深クスル所以ナルヲ念ヒ、本省ニ於テモ、昨秋全國師範學校長ニ對シテ其ノ旨趣ヲ訓示スル所アリタリト聽ク。而シテ國民教育上勤勞ノ良習ヲ涵養スルハ、是亦主トシテ手工科ノ如キ教科目ニ俟タサルヘカラス。其ノ他手工科ハ、品性ノ陶冶意志ノ修練ニ資スル所亦決シテ尠カラサルヲ念ハハ、國民教育上頗ル重要ナル教科タルヲ失ハサルナリ。⁵⁶

この訓示に対して伊藤は「手工科が漸く活況を呈して來た時期に當り、この訓示は手工教育の沿革・現状から、講習開設の趣旨に及び、國家の大勢から教育の根本を論じ、手工教育の重要性を明らかにされ、更にこれを刊行して一般に示されたから、全國の教育界に大なる衝動と反省を與へた。」⁵⁷と述べている。この訓示をみてもわかるように、高田文部大臣は手工科を大いに奨励しており、この言葉通りに、手工科はその普通教育としての地位を確固たるものにしていくこととなる。そこで、大正 8 年(1919)の小学校令の改正は以下のように公布され、手工科は農業・商業の実業科目と並立し、純然たる普通教育としての扱いを受けなかったものの、英語は商業から独立し、手工科にとって融通のきくものとなった。

第二十條 高等小學校ノ教科目ハ修身、國語、算術、日本歴史、地理、理科、唱歌、體操トシ女兒ノ爲ニハ裁縫ヲ加フ
前項教科目ノ外手工、農業、商業、女兒ノ爲ニハ家事ノ一科目又ハ數科目ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ前項教科目ノ外國語其ノ他必要ナル教科目ヲ加フルコトヲ得

前二項ノ教科目ハ之ヲ随意科目又ハ選擇科目ト爲スコトヲ得⁵⁸

さらに、大正 15 年(1926)の小学校令改正によって手工科は高等小学校において初めて完全な必修科目となる。ここにおいて、手工科は実業科目と完全に分離し、独立した科目となり、大きな発展を成し遂げたのである。

第二十条 高等小学校ノ教科目ハ修身、国語、算術、国史、地理、理科、図画、手工、唱歌、体操、実業(農業、工業、商業ノ一科目又ハ数科目)トシ女兒ノ爲ニハ家事、裁縫ヲ加フ

土地ノ情況ニ依リ前項教科目ノ外外國語其ノ他必要ナル教科目ヲ加フルコトヲ得

前項ノ教科目ハ之ヲ随意科目ト爲スコトヲ得第三学年ニ於ケル図画、唱歌ニ付亦同シ

手工ハ実業ニ於テ工業ヲ学習スル兒童ニハ之ヲ課セサルコトヲ得

実業ノ教科目ヲ置キタル場合ニハ兒童ヲシテ其ノ一科目ヲ選択セシム

実業ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依リ之ヲ随意科目ト爲スコトヲ得⁵⁹

この小学校令の改正に伴って、小学校令施行規則も改正され、手工科に関する教則は以下のような内容になっている。

第十二條 手工ハ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ得シメ工業ノ趣味ヲ長シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フヲ以テ要旨トス

手工ハ紙、絲、粘土、麥稈、木、竹、金屬等其ノ土地ニ適切ナル材料ヲ用ヒテ簡易ナル製作ヲ爲サシメ高等小學校ニ於テハ製圖及女兒ニ在リテハ手藝ヲ簡易ナル程度ニ於テ併セ授クヘシ

手工ヲ授クル際ニ用具ノ使用方、材料ノ品類性質等ヲ教示スヘシ⁶⁰

昭和 6 年(1931)の中学校令施行規則改正では基本科目として作業科が設置され、同年の

師範学校規定の改正では小学校における工業教員養成機関が整備された。昭和16年(1941)には国民学校令が公布されると、手工科、図画科、音楽科は芸能科として新たに設置されることとなり、科目名としての手工科という名称はこれ以降使用されなくなった。芸能科の施行規則の内容と、芸能科図画及び芸能科工作の主な要旨は以下の通りである。⁶¹

第十三条 芸能科ハ国民ニ須要ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ国民生活ノ充実に資セシムルヲ以テ要旨トス

技巧ニ流レズ精神ヲ訓練スルコトヲ重ンジ真摯ナル態度ヲ養フベシ

我が国芸術技能ノ特質ヲ知ラシメ工夫創造ノ力ヲ養フニカムベシ

教材ハ成ルベク土地ノ情況ニ応ジ生活ノ實際ニ即シ且国民的情操ノ陶冶ニ資スルモノタルベシ

日常生活ニ於ケル応用ヲ指導シ個性ノ伸長ニ留意スルト共ニ適宜共同作業ヲ課スベシ

躰ヲ重ンジ姿勢ニ留意シ用具、材料ニ付テ適切ナル指導ヲ為スベシ

第十六条 芸能科図画ハ形象ヲ看取シ表現シ且作品ヲ鑑賞スルノ能力ヲ養ヒ国民的情操ヲ醇化シ創造力ヲ涵養スルモノトス

第十七条 芸能科工作ハ物品ノ製作ニ関スル普通ノ知識技能ヲ得シメ機械ノ取扱ニ関スル常識ヲ養ヒ工夫考案ノ力ニ培フモノトス

芸能科指導の方針は「精神の訓練」、「わが国芸術技能の特質」、「工夫創造力の養成」などが大きな指針として掲げられ、技巧に流れずに精神の訓練を重んじ、祖先が培ってきた歴史的な遺産やその精神を児童に知らしめ、自発と個性を重んじた表現の意欲を鼓舞することによって工夫創造力を養成しなければならないとしている。⁶²

明治期の手工科は創設から僅か数年で廃科になる危機を迎えるなどの波乱に満ちた変遷を辿ってきたが、明治30年代半ば以降は『小学校教師用手工教科書』が発行され、講習会が活発に催される等、手工科の普通教育としての価値や教育的意義が見直され、次第に手工科を加設する学校が増加していった。このような手工科の動向の背景には、海外の教育思潮の流入や、日清・日露戦争などの社会情勢が大きくかかわっていることが伺える。また、大正期に入ると、ヘルバルト派の教育主義に代わって、自由主義的な風潮が社会を風靡することとなり、さらに、岡山が米国から帰朝したことを機に、手工教育の中でも、教

材の整備や動力設備の導入、創作手工の流行など、明治期にはみられなかった動向がみられるようになった。

以上、このような動乱の時代を歩んできた手工教育であるが、その教授内容や教授形式とはどのようなものであったのだろうか。手工教育の動向をみているだけでは、手工教育の具体的な教材や教授形はみえてこない。そこで、明治期における手工教育の特色を明らかにするために、文献や資料を参考にしながら改めて教授内容や教授形式をみていくことで、扱われていた教材や当時の教授形式を考察する。

2. 明治期の手工教育

明治 21 年(1888)に発行された興文社編『実業教育手工教授書』⁶³の緒言には、人間が生活を営む上での手指の作用がもたらした恩恵について書かれており、小学校において手指の作用を練習することの重要性が説かれている。「小學校ニ於テ手工科ヲ設ケテ他ノ學科ト共ニ手指ヲ練習スルハ後日何等ノ業務ニ就クモ手指ノ作用ニ不便ヲ感ゼザランガ爲ニシテ素ヨリ職工タルベキ準備ヲ主トスルニアラザルナリ」⁶⁴という一文から推測できるように、当時は手指の練習といった表層的な価値のみを捉えており、実業教育の性格が強く出ているといえる。また、明治 22 年(1889)に発行されている『普通教育手工科工具使用法』⁶⁵の序言には「殖サン興業ノ道ヲ圖ルハ實業教育ノ普及上進ヲ謀ルニ在ルヲ以テ普通教育ニ手工科ヲ加ヘントスルハ近來内外教育家ノ共ニ銳意企圖スル所ナリ」⁶⁶という一文があり、実業教育を普及する上で普通教育における手工科が必要であると明記されている。さらに、凡例には「高等小學校手工科教授ノ参考ニハ極メテ欠ク可カラザルモノナリ」⁶⁷、「我邦大工、指物師、建具師、桶職、孔職、彫刻師等の實業者ニハ日常坐右ニ欠ク可カラサルモノナリ」⁶⁸という文章が併記されている。つまり、高等小学校の手工科教授では、大工や指物師といった職工を生業としている人びとにとっても参考になる程の専門的な工具を扱う教授内容であったと言い換えることができる。このように創設期の手工教育は、森有礼の訓示にみられたような設立当初の理念とはかけ離れ、初歩の職工教育的な捉え方をされていた。また、同年、農学士である中根明は文部省が実施した手工講習会で経験したことと、自分の考案を交えて『手工科』⁶⁹という研究書を記述している。その中で、手工の種類と選定法について、手工科を設置するにあたっては、その時の流行や教師の好奇心のみで、手工の種類を選択する事は手工科の本旨ではないと当時の現状について指摘し、さらに、「生徒ニ課セントスル手工ノ種類ハ體育、徳育、智育ノ爲メ有効ニシテ無害ナルベキコト

コレナリ」⁷⁰としてその選定法を十分に考慮しなければならないと述べている。一戸の『理論実地手工書』の序文に文部省視学官正十位檜垣直右が明治25年(1892)当時の手工科の実施状況について記している文章がある。

現時全國手工科實施ノ情況ヲ察スルニ僅ニ高等師範學校及尋常師範學校ニ於テ些少ノ時間ヲ以テ其ノ生徒ニ木工及金工ノ一端ヲ學修セシムルニ過キス其小學校ノ外幾ント課セザルモノ多シ偶之レヲ課スルモノハ畢竟其地方ニ有力熱心ノ人アルカ又ハ土地ノサン業自然之ヲ促カスニ困ルモノニシテ概シテ手工科實施ノ情況ハ甚緩慢ヲ極メタリト謂フヘキナリ⁷¹

檜垣によると、手工科は師範学校で僅かな時間を実施されているだけで、小学校ではほとんど実施されていない現状を述べている。しかし、手工科を実施している僅かな小学校での児童たちの様子を手工科を実施する以前と比較すると「悄悄兒童ノ意匠工夫ノ力ヲ増シタリト伝フモノアリ或ハ快活敏捷事ニ從フノ習慣ヲ長セリト伝フモノアリ或ハ物理、圖ガ、數學等ノ學習ニ一層嗜好ノ心ヲ増シタリト伝フモノアリ又勞働ニ慣レ實業ヲ尚フノ氣風ヲ生シタリト伝フモノアリ」⁷²と述べ、手工教育の成果について評価をしている。一戸は同書の中で、手工科の教授内容は木工及び金工が主体とするのが良いが、児童の年令に応じた選択をしなければならないと述べており、尋常科の児童には紙細工や粘土細工等の種類を用いたほうが良いとしている。さらに、ネースのストックホルムの手工教授を例に挙げ、さらに、三重県と富山県、石川県の手工教育について以下に述べている。

我邦ニ於ル尋常師範學校附屬小學校ノ二三ハ亦全體ニ手工ヲ配置セリ即チ三重富山兩縣ハ尋常一二年級ニ殆ト「フレベル」氏ノ法ヲ授ケ三年級ニ三重ハ切紙、組紐、麥藁、竹籐細工ヲ授ケ富山ハ金泉工法ヲ授ケ四年級ニ至リテハ三重ハ袋類、帳簿、紙繩ノ製作法及粘土細工ヲ授ケ富山ハ模型法刀工法ヲ授ケリ又高等科一年級ニハ三重ハ竹工及木工ヲ授ケ富山ハ木工ノ初歩ヲ授ケ二年級ヨリ四年級ニハ三重ハ通シテ木工ヲ授ケ富山ハ金工ノ初歩ヨリ初メ終リニ木工金工ヲ併セ授クル組立ニセリ又石川縣ニ於テハ較々異ナル所アリ即チ紙細工、粘土細工、麥藁細工ヲ尋常科一年級ヨリ始メテ高等科四年級ニ至ラシメ竹細工ヲ高等科一年級ヨリ初メテ全二年級ニ至ラシメ木細工ヲ全二年級ニ金細工ヲ全三年級ニ始メテ是亦四年級ニ至ラシム其間ニ絲紐

ノ結方モアリ彫刻モアリ製陶モアリ色附モアリ鍍金モアリ種々雜駁ナリ然レトモ要スル所諸種ヲ混シテ其簡易ナルモノヲ先キニシ複雑ナルモノヲ後ニシタル方法ニ過キサルナリ⁷³

これらの教授内容をみていくと、教材の種類は多少異なるものの、児童の発達に即した教授内容が考えられており、簡単な教材から複雑な教材に段階をつけて移行していくなどの工夫がされていることがわかる。さらに、明治27年(1894)に石川県実業研究会委員は『尋常小学校手工科実施法案』⁷⁴を発行している。これは尋常小学校における紙細工の実施方法を詳細に記述した研究書であり、「石川縣實業研究會委員朝日直政外三名ヨリ尋常小學校手工科紙細工實施方法草按を進達セリ該科教授上参考トシテ見ルヘキモノアルヲ以テ之ヲ印刷ニ附シテ管下小學校ニ頒ツ」⁷⁵と記述されていることから、石川県では手工科の研鑽が積み、精力的に手工科の実施に励んでいたことが伺える。当時の手工科は種々の誤解や弊害によって低迷していた時期であるが、上原の講習会や後藤の帰朝を受けて少しずつではあるものの、一部では普通教育としての教育的な価値を考えた教授方法が考案されつつあった。しかし、それでもなお、棚橋が述べるように、短期の講習だけでは新教科としての経営やその資格を与えることが困難であったために、普通教育の一教科としての手工科の任務やその教育的価値を当時の教育家に十分理解を得る事ができなかったのである。さらに、手工教員養成機関が十分に機能していなかったため、小学校における実際の指導に困難をきたすことになった。⁷⁶山形は当時の手工教育が実利主義で工業教育的である要因として、「当時の国情その他の原因によるものであるが、手工科の創設者である後藤牧太や上原六四郎が本来は物理学者であり、手島精一⁷⁷は工業教育者であるから、そのような創業者の性格の影響も多分に受けている。」と分析している。

しかし、この頃社会情勢は大きく変動をしていくこととなる。明治27年-28年(1894-95)の日清戦争勃発である。この戦役により、日本は国力の充実をはかり、実利主義的な教育思潮が再び脚光をあび、実業教育の必要性が大きくなると、俄に手工教育の充実が図られるようになった。その後の小学校令の改正を受けて、明治37年(1904)有永真人らによる『小学校に於ける手工の実際』⁷⁸を発行している。その中でそれまでの手工科に対する分析が以下のようになされている。

當時に於ける手工科は今日の手工科と大に其趣きを異にして全く其成績品に重きを置

き多大の経費を投じて精巧なる製作品を出し以て實用に資し甚だしきに至りては市場に販路を開かんとする傾向ありき之が爲めに高尚なる木工金工若しくは竹工を課し只管之が成效を希望したりき、かく兒童發達の力量を顧みず單に製作品のみを目的とし徒に高尚に馳せければ隨て兒童は此科に對する興味を缺き漸く之を厭ふに至れり且之が教師たりし人も多くは専門技術家にあらざれば一事一物を主とする職人たりしを以て或は教科の目的を誤り或は他教科との連絡を失し一方には徒に兒童をして困難複雑なる感を起さしめ一方には豫期したる成績を挙ぐることを得ずして次第に衰微に傾きたり加之設備に多額の経費を要せし事とて收支償はざるに至り世の批難次第に起り内外相應じて手工科の運命に一大頓挫を來せり⁷⁹

彼らは上記のようにこれまでの手工科を批判し、さらに自らが実践を重ねてきた手工科の教授例及び教授案を色板排べ、豆細工、粘土細工など多岐にわたって事例をあげ、他教科との連携も視野にいれている。このようにして、兒童の發達段階を考慮にいれた普通教育としての手工教育についての研究がされるようになってきた背景には、同年、文部省から発行された『小学校教師用手工教科書』の影響が大きいといえる。というのも、1年前の明治36年(1903)には、この教科書の草案が出来上がっており、文部省が全国の師範学校手工科担任教師や附属小学校の訓導らを招集し、編纂者である上原と岡山を講師として東京高等師範学校で夏期講習会を催していたからである。⁸⁰山形は手工教科書について「この教科書は文部省が刊行した唯一の手工教科書で、明治三十年代の終わりから、大正初期にかけての手工教育の基準となったもので、当時の手工教育の内容を知る上の最も有力な資料である。」⁸¹と述べている。この教科書の発行とともに上原と岡山の両氏は教科書の内容の徹底を図るために夏期講習を三カ年、合計4回にわたって催しており、さらに、埼玉、群馬、静岡、長野、石川、兵庫、福岡の各地に出向して講演・講習を行い、手工教育の奨励につとめた。⁸²この講習会について伊藤は「受講者は歸任して何れもこの講習の趣旨及び内容を報告して手工科の教育的價值を傳へたから、教育の行政官及び師範學校長を始め小學校教員の手工科に對する認識を深めた。」⁸³と述べている。このような手工教育者による努力が実り、手工科は全国へ普及していくこととなった。また、山形はこの教科書に対して以下の様な分析をしている。

論理的な構成になっており、相当精密に教材の検討をした上で組織されているが、

それは教材それ自身の論理的系統を追究したもので、それを児童がどう受けとるか、児童の要求との関係はどうであるか等には考え及んでいない。しかし教材研究は可なり行き届いており、基礎建設期の手工を知るのに欠くことのできない文献である。⁸⁴

『小学校教師用手工教科書』は甲・乙・丙・丁の全4巻で構成されている。手工教授の目的を以下のように定めている。

手工教授は眼及び手指を練磨し簡易なる物品を正確に製作するの技能を得しめ、工具の構造及び使用、材料の品類及び性質に関して日用の知識を授け、更に図画、理科、数学等に関する事項を実地製作の上に応用して工夫創造等の能力を増進し、且審美の情及び実業愛好の念を涵養し、兼ねて綿密、注意、秩序、整頓、節約、利用、忍耐、自治等の習慣を得しむるを以て目的とす。⁸⁵

さらに、手工教材の選択については、幼稚園の手技のようなものが最も簡易なものとし、順次実用的に複雑なものとするべきであると定め、「色板排、豆細工、粘土細工、折紙、切貫、紙撚、紐結、厚紙細工、製本、縫取、竹細工、木工、金工及び鑄型細工」を具体的な選択項目にあげている。⁸⁶また、「手工教授の方法」について以下のように定めている。

手工教授の目的は単に物品製作の技能を得しむるに止まらず、或は工具の構造使用に関し、或は材料の品類性質につき、或は理科、算術等につきて新なる知識を授け、又は既得の知識を鍛錬し、或は単に技術の練習のみを行ふ等の場合あるが故にその教授の方法も場合によりて異なるを要す。随て本書に於ても種々の方法に依りたるものありと雖も、もと本科は技能科に属し既得の観念を製作上に発表せしむるを以て旨となす⁸⁷

山形はこの手工教授の目的について「手工教授の目標を実利主義的見地に立って技術を伝授する点におき、手と眼の練磨の如きも技術の基礎として重視したので、今日いう如き人間完成のためという如きものでは無かった。」⁸⁸と指摘している。有永らの「手工は模倣的製作によりて漸次に児童の技能を修練せんとするもの」⁸⁹という記述は山形の言葉を反映するかのような文言である。とはいえこれは、全ての手工教育者がこうした模倣に傾倒

した教授形式に陥っている現状を肯定していたわけではない。長野県師範学校の齋藤金造は「手工研究」の中で「手工教授に於て、工夫製作を抜き全然模作のみとしたならば、其教育的價値の幾分は、輕減さるゝ」⁹⁰と述べ、さらに、模作製作だけではなく工夫製作の必要性を主張し、工夫製作における教授形式の種類を分類し、工夫製作を取り入れた教授細目を例示している。また、岡山秀吉は『手工研究第5集』の中で、文部省視学委員として長野県と新潟県を視察した際の記録の概要を「長野新潟二縣手工科教授視察録」⁹¹という主題で記述している。岡山はその結論の中の「2 工夫製作を多くすべし」という項目において、以下のように当時の手工教授の実態を述べている。

現今手工教授の大勢は物品の製作方法を教込むに急にして生徒自らをして工夫創作をせしむること極めて稀なるが如し今回視察せし二十六個學級の授業中二三を除くの外は殆ど皆模倣的注入的の教授なりき即ち何れも教師自己の豫定せし製作の順序方法を單に生徒に模倣せしむるにありき⁹²

岡山が視察した長野県や新潟県の小学校における手工教授の実態は殆どの学校が模倣教授に傾倒していたと述べている。岡山は模倣教授は手工教授の中の一教授法であつて、新しい工具の練習や工作法の基礎的な練習については必要な教授方法であるとしているが、児童の工夫製作がなければ、心的作用の発達や心意鍛錬を促すことは難しいと述べている。

しかし、このような模倣に偏った手工教授に問題意識を向けてはいるものの、手工科を加設する小学校は明治30年代の終わり頃から増加していくこととなった。山形県では明治37年(1904)以降、米沢市で3校、山形市で4校を始め、その他にも30余りの小学校と増加設の許可を受けずに試験的に加設している学校が数十校にのぼり、「今や小學校に於ける手工科の加設數は年一年夥しく増加するより見れば今後兩三年ならずして尋常高等小學校に普及し他の普通科と肩を同ふするに至るや期して待つべきなり」⁹³という状況であつた。また、長野県のある小学校での手工科を新設する際には「翌三十九年の戦後經營と云ふ時期故教育費節減代用教員や准教員淘汰で火の手があがつた時分だから費用をかけて此科を加設するなぞ云ふことは極めて困難であつたが、將來の國力發展に付此科が教育上急務のことと信じ校長と謀つて無理に設けることとした」⁹⁴と当時の状況について述べている。このようにして手工科を加設する小学校が増加した背景には、『手工教科書』によって手工教育の普通教育としての教育的價値が明瞭になったことや、それに関連して、手工教育に

関する研究書や参考書が増えたということ、戦役による社会情勢の変動により再び実利主義が注目を浴び、小学校における手工教育の必要性が認められたということが大きな要因としてあげられる。

明治期の手工科は創設からはや数年で、様々な弊害や誤解のもと、一時は衰退の一途を辿っていったが、社会情勢の変化や、当時の手工教育者の努力によって普通教育としての価値を明瞭なものとし、明治期の終りには手工科を加設する小学校は増加し続け、見事に復興していくとともに、手工科で扱われる教材にも変化がみられるようになった。手工科創設期当初は児童の実態を無視したかのような高度な木工や金工といったものばかりであったが、手と眼の練習によって培われる心的作用の発達といった教育的な価値が認められるようになり、時の流れとともに、色板並べや豆細工等の児童の発達に合わせた教授細目を取り入れられるようになった。しかし、当時の手工教育はまだまだ、模倣が中心で、技巧に偏った画一的な教授形式がとられ、工夫製作や創作製作が取り扱われた教授内容はほとんどみられないという状態であった。小学校における手工教育がこのような実態に陥った一因として、手工教育者を養成する師範学校の教授内容が大きくかかわっていることは言うまでもない。従って、師範学校における教授内容の実態を分析することは、明治期の手工教育の特質を理解するための重要な要素であると考えられる。

3. 師範学校における手工科

手工科創設時当初の手工教育は、スロイド・システムの影響もあり木工金工第一主義とする教育者が少なくなかった。スロイド・システムとはオットー=サロモン⁹⁵が構築したスロイドを用いた教育システムであり、「スロイド」とはスウェーデンで手工芸を意味した言葉である。サロモンは手工とは形式的教育の一つの手段であり、児童の諸能力を発達させることが目的であると定め、一種類の手工で多くのものが有する教育的価値を児童に供給することができる考えた。そこで、各種ある手工の中で、どの手工が最も適しているかということ、選定をする上での標準を以下の10項目に定めた。「1.児童の能力に一致するか。2.興味を起させかつこれを保持するか。3.作品は有用であるか。4.素朴な仕事に尊敬を与へるか。5.順序と正確を養ふか。6.明瞭と清潔を許すか。形の感覚を養ふか。8.衛生上よろしきか。9.方法的に排列し得るか。10.手の熟練を与へるか。」⁹⁶この標準をもとに、粘土細工や、簡易金工、厚紙細工、木材彫刻、籠細工、藁細工など、12種類の手工について、理論だけではなく観察と実験を交えた考察をもとに適正調査を行った。調査の結果、12種

類の手工の中で、木工が試験の諸条件と適合し、最も教育的価値を有する手工であるという結論を出した。⁹⁷山形は後藤牧太の手工教育説について「後藤の木工中心主義の手工は、スウェーデンのネースの手工師範学校長オットサロモンの主張に基づくものであるが、これが長くわが国手工教育の伝統的な考えとなり、後まで大きな影響を与えた。」⁹⁸と述べている。このように日本の手工科創設期の手工教育はスロイド・システムの影響が大きく、数多くの木工教材が用いられてきた。

筑波大学の芸術学群棟の木工室に東京高等師範学校時代のものと思われる教材が残っている。これは当時の東京高等師範学校で実施されていた木工教材がどのようなものであったのか、その実態を知る有効な資料であり、明治41年(1908)に発行された『師範学校手工教科書』⁹⁹や、昭和5年(1927)に阿部七五三吉が刊行した『手工・工業作業科木材加工法』と共に分析していくことで、手工教授の実施状況等、師範学校における手工科の詳細な状況が明らかになっていくものとする。本著は大正15年(1926)の高等小学校令の改正によって、手工及び実業が高等小学校の必修科目になったことを受け、普通教育における木材加工の参考書として記された著述である。また、阿部は同著の中で木材加工は「児童及び生徒の能力に一致する點に於て、興味を喚起する點に於て、方法的に排列し得る點に於て、順序と精密正確なる習慣を養ふ點に於て、手の熟練を與ふる點に於て、作品が有用なる點に於て」¹⁰⁰高等小学校の手工や工業の教授要目の中心を成していると述べ、「本書に集めた應用製作品は、手工工業作業科の教材として必要なりと思ふものを掲げた。」¹⁰¹と記述にあるように、この書に記述されている内容は高等小学校の手工科の木材加工の教授に必要な内容を記載しているというものである。また、『師範学校手工教科書』について上原は「本科教授の統一尠なからざる効果を有す、況んや、現行師範学校規定が、手工科に對し分與したる教授時間は頗る僅少にして、到底口授の筆記に、多くの時間を充つるが如き餘地なきに於てをや。これ予輩相謀り、ここに本書を公にするに到りたる所以なり。」¹⁰²と、同書を発行した所以について述べ、さらに、本科の理論實際に精通し、学生の自由研究の参考材料になることを期待すると記載している。従って、『手工・工業作業科木材加工法』や『師範学校手工教科書』は小学校の手工科教員の育成や、小学校の手工科の教授内容の参考資料として書かれたものであるといえる。山形は『師範学校手工教科書』について以下の様に述べている。

この教科書は、明治期の終り頃から、昭和のはじめにかけて使われたもので、当時

のわが国の手工教育のねらいや内容の根幹を示すものとして注目に価するものである。

この教科書に示された内容のすべてが師範学校において指導されていたとはいえない。実際はここまでは行っていなかった。

この教科書は現場に即した使いやすい教科書というよりも、ここまで持ってきたという願望、理想を表明したものと思われる。¹⁰³

山形が述べている通り、この教科書に記載されていることがすべて指導されていたわけではなく、ましてや、高度な木工技術を要する教材を小学校でそのまま反映されていたとは考えにくい。また、明治30年(1897)に公布された「師範教育令」の第1条には「高等師範学校ハ師範学校尋常中学校及高等女学校ノ教員タルヘキ者ヲ養成スル所トス」¹⁰⁴と規定されており、さらに「師範学校ハ小学校ノ教員タルヘキ者ヲ養成スル所トス」¹⁰⁵とある。従って、東京高等師範学校は師範学校の教員を養成する機関であるため、直接、小学校の手工科に影響を及ぼすものではない。しかし、小学校の教員養成に直接かかわる人材を育成する立場であるため、筑波大学に現存する教材資料と、『師範学校手工教科書』を手がかりとして明治期の手工教育について分析をしていくことで、当時の小学校教師にどの程度の知識や技術が要求されていたのかということ考察する有効な手だてと考える。

筑波大学の芸術学群棟の木工室には「継手」や「組手」、「木彫」や「組子」などの教材が数多く残っている。この教材は木工室の片隅の木製の箱にただ雑然と積み上げられていただけで、特別な分類はされていなかった。拙稿「木工教材研究」¹⁰⁶(上越教育大学修士論文2005)では教材資料を文献と照らし合わせながら、11種類に分類した。¹⁰⁷分類の詳細は以下の通りである。

「組手」: 一つの板の小口に柄をつけ、他の一つの板にはその柄の嵌まるべき柄孔を穿けて組み合せたもの。¹⁰⁸

「指口」: 柱を接合する場合に用ひる方法の名前である。これも、組手と同様に一つの柱の小口に柄をつくり、他の一つの柱には、その柄の嵌まる柄孔を穿けて組み合せたものである。¹⁰⁹

「継手」: 柱及び板を眞直に長く接合するものをいふ。建築土木の仕事に於ては、柱・桁・梁・土臺等の構成に於てこの仕事が甚だ多い。¹¹⁰

「組子」: 木材を細く割つて、其の接合部を相缺として組み合せた障子の子や欄間の骨

をいふ。¹¹¹

「接ぎ合わせ」：木材の小端を接合して、面積を廣くするため施す方法。¹¹²

「端嵌」：板の小口を隠すため、又は製圖板・張物板等の如く、板面の平坦なるを必要とするものゝ小口に、小さい木片を接合して、板の反張を防ぐものである。これに裝飾をカネたものと、實用のものがある。¹¹³

「木彫」：版畫の原版を彫刻するの意味ではない。こゝに所謂彫刻は、彫刻物そのものを彫刻物として見ることを要求して居る木彫である。木彫を大別すれば、凹彫、凸彫、丸彫、透彫の四種である。¹¹⁴

「旋盤細工」：旋盤は、機械工具中、構造の簡單にして用途の廣きものの一なり、ここは廻轉作用に依りて圓盤狀圓溝狀及び救狀の物品を製作するものにして、これを用ひて物品を製作する仕事を旋盤細工又は轆轤細工と稱す。¹¹⁵

「治具類」：(jig)使用工作機械の刃物に加工物を正しく当てるために用いる道具。¹¹⁶製作をするにあたっての補助的な道具類。例えば直角小口台や止小口台、止枠などがある。

「木象嵌類」：木材に糸鋸等を使用して模様を刻み、他の種類の木材をはめ込む技法。

「その他」：前項目に当てはまらないもの。

筑波大学の芸術学群棟に現存する教材資料の総数は小さなものも含めると 370 点あり、その内の「組手」は 21 点、「指口」は 59 点、「継手」は 34 点、「組子」は 37 点、「接ぎ合わせ」は 16 点、「端嵌」は 13 点、「木彫」は 36 点、「旋盤細工」は 70 点、「治具類」は 15 点、「木象嵌類」は 13 点、「その他」が 56 点あった。『師範學校手工教科書前編』や『手工・工業作業科木材加工法』には筑波大学に現存する教材資料と一致するものが数多くみられた。¹¹⁷また、資料の中には製作した日付や、制作者の名前などが記されているものも少なくない。制作者の名前のみが記されているものは 24 点あり、製作した日付のみが記されているものは 2 点、さらに製作した日付けと名前の両方が記されているものは 12 点あった。例えば「群馬大学師範 松田福太郎」(別紙資料 11)と記されている「組手」や、「専修科二年 横井曹一」(別紙資料 14)と記されている「木彫」などがある。「松田福太郎」は手工教育者であり、明治 40 年(1907)に『小学校教師用 手工製作図』、明治 42 年(1909)には『小学校の女生に課する手工』を著述しており、手工研究会の会員でもあった。また、「横井曹一」は本章の第 2 節で後述するが、大正期・昭和初期にかけて活躍した手工教育者である。

資料の中には他にも「図手専二 長谷川 四五.五.一三」(別紙資料 16)といったように日付と名前がはっきりしているものや、「フィラデルフィア小学校 手工科成績品 第六学年十二歳」(別紙資料 17)や「清國南京 鑽子(普通大)」(別紙資料 17)のように米国フィラデルフィアや清国との交流があったことを伺わせる資料もある。実際に、東京高等師範学校教授であった岡山秀吉は明治 44 年(1911)8 月から大正 2 年(1913)11 月まで欧米に留学しており、さらに『手工研究第 2 集』では東京高等工業学校教授である小林豊造が米国における手工教育について報告している¹¹⁸ということからも、手工教育を通じて米国との交流が行われてきたことは明白である。また、清国も同様に、同国の南京へ手工科を教授するために手工教育者である杉田稔が清国南京両江師範学堂へ渡っている。¹¹⁹このことから、当時は清国との交流が少なからず行われており、別紙資料 17 のような資料が持ち込まれていても不思議ではない。また、名前や日付の記述のない資料の中にも、一見ただけではわかりづらいが、木工の伝統技法として用いられているような複雑な加工が施されているものや、『師範学校手工教科書』や『手工・工業作業科木材加工』に掲載されていないような加工が施されている教材資料も見られた。このような複雑な加工は、技術力の高さもさることながら、単純に機能的な意匠というだけでなく、作者のデザイン的な工夫が施されていると考えることもできる。

図画手工専修科では言うまでもなく、木工以外の科目も履修しなければならない。図画手工専修科における図画の領域は鉛筆画、木炭画、コンテ画、水彩画、図案、油絵、日本画一般、用器画一般、図画教授法、絵画史一般といったものがあり、手工の領域では手工科に属すべき各科目実地及び理論の全般並びに漆工、そして手工教授法がある。¹²⁰手工研究会の会員である須貝敬二が東京高等師範学校圖畫手工専修科の近況¹²¹について次のように記述している。「元來最も長時日を要すべき技能的の教科なるに僅かに二ヶ年の短日月を以て修得せんとするは甚だ困難なりと云はざるを得ず而して單に之等技能的教科のみならず之に關する物理數學其他教育倫理外國語等の普通科目をも併せて學修するものなれば教導の任に當らるゝ諸先生の苦心は想像の及ばざるものあり」¹²²と、当時の学生の多忙な履修状況について述べている。須貝はさらに学生が附属小学校で実施した実地授業の練習に使用した教授略案をいくつか紹介している。その中の「高等科第三學年木工教案」についてみていくと、「第二学期 自第六週至第八週」での題目は「鋸挽五時間」で第一次から第五次にかけて鋸の横挽きから縦挽き、数種類の鋸を使用した授業を予定しており、ここでは第一次の教授内容の教案が紹介されている。内容は横挽鋸を使用する目的や鋸齒の構造

などの説明を 15 分、松の材料に画線を引く作業を 15 分、鋸の使用方法を練習する実地作業が 20 分となっている。¹²³このように鋸の使用方法や構造の説明だけで 5 時間を費やしている教案をみる限りは、この学生が小学校における児童の発達段階や興味関心に配慮して教授略案をつくったとは考えにくい内容となっている。

東京高等師範学校図画手工専修科の木工の教授内容は、資料にもみられる通り、高度で専門的な知識や技術を必要とするものであり、『師範学校手工教科書』や『手工・工業作業科木材加工法』には、教材資料と一致するものが多数みられたことから、高等師範学校図画手工専修科で教授された高度な木工の内容は師範大学における木工の教授内容に大きく影響を与えていると推測される。さらに、木工の教授内容だけでなく、技巧中心とした画一的な模倣製作などにみられる手工科の教授形式にもその影響が及んでいるものと考えることができる。

明治 30 年代はじめの師範学校の教授内容について、『手工研究第二集』の長谷川晩雪の記述によると「木工、金工を重に課して師範生自身の教授の爲めに課していたのであつたので、小學校に於ての手工の如きは在學中殆ど研究してなかつた位である故に卒業しても如何にして手工を小學校に課すればよきかの如きは夢にだも知らざるものゝ如し」¹²⁴とあるように、近年(明治 40 年頃)は徐々に教育一般を視野にいたれた教授がされはじめてはいるものの、当時は小学校における教育的な要素を教授内容に取り入れる傾向が少なかったようである。また、明治 37 年(1904)に大阪府師範学校教材研究会が編纂した『尋常高等小學校手工科教授細目』¹²⁵では、尋常小學校における手工科は法令上、随意科目であったとしても、家庭と連絡をとり初歩の頃から課すべきであるとしている。¹²⁶従って、本書では大阪府師範学校の手工科を担当する教師が尋常小學校の第 1 学年から高等小學校の第 4 学年までの教授細目を取り調べ、「色板並べ、豆細工、粘土細工、切貫細工、紙折細工、小撚及紐結細工、製帳細工、厚紙細工、木工金工」¹²⁷という広く知識や技術を学べるような教材を選定し、手工科を新たに設置しようとしている学校の参考書として編纂されたものである。尋常高等小學校の木工に関する内容は、高等科の第 3 学年の 1 学期後半から第 4 学年の 1 学期の終りに至るまで取り扱われており、1 学期の 9 週目から鉋の研ぎ方、削り方に始まり(2 時間)、鋸の用法練習(1 時間)、方柱の削り方(2 時間)、名札(2 時間)、2 学期は羽子板(2 時間)、短冊掛け(3 時間)、写真掛け(5 時間)、上衣掛け(4 時間)、着色仕上げ(2 時間)、3 学期は三角定規(4 時間)、花瓶台(5 時間)、第 4 学年 1 学期は状差し(5 時間)、箱(5 時間)、着色仕上げ(5 時間)である。¹²⁸ここでも 1 学期に鋸の用法練習が取り上げられているが、1

時間のみの時間配当になっている。また、木工の教授内容全体を通してみると、初めは鉋の削り方や鋸の用法練習など、工具の扱い方を主に取り上げているが、名札や羽子板などの簡単な作品から、徐々に難易度が高い具体的な作品製作に移行していることがわかる。これは教材を選択する上での注意事項¹²⁹の中に、「児童の経験界に需めし事」、「部分製作を避くる事」という文面がみられることから、児童の実態を配慮した教材の選定が、実際の教授細目の中でも反映されていることがわかる。教授内容に児童の発達や興味関心を考慮にいれ、工具の使用法の練習や技法の修練のみに偏った教授内容ではないものの、模倣製作を主とした教授形式であり、児童の工夫製作を促すような時間の配当がみられない。他の学年における色板並べや豆細工等の教授細目の中では、木工の時間に比較して工夫製作の時間を設けている教材がみられたが、全体の活動を通した時間配分の中では極めて少ない時間配当となっている。

筑波大学に現存する教材資料や、『師範学校手工教科書』などの文献を通して、当時の高等師範学校図画手工専修科や師範学校における木工の手工教授の実態が浮かび上がってきた。そこには学生に高度な知識や技術を要する木工教授の在り様や、それに附随し、模倣を中心とした教授形式が手工教授の中核を担っていた状況があった。多くの研究者が指摘するように、明治期の小学校にみられる手工科の教授内容は技巧に偏り、手工科を設置している多くの小学校で模倣中心の教授形式が横行していた。これは高等師範学校図画手工専修科の手工教授だけの問題ではなく、手工科をとりまく社会情勢や、教育思潮などが複雑に絡み合い形成された結果である。従って、高等師範学校図画手工専修科で実施されてきた手工教授の内容や教授形式が、明治期における手工科のこのような状況の一因として大きくかかわっているといえる。

4. 大正期・昭和初期における手工教育の動向

明治期の終り頃からヘルバルト派の教育思潮が衰退すると、形式的で注入主義的な教授方法が見直されるようになった。さらに、自由主義的な風潮が広がると、児童の活動を重んじる自学・自修・勤労・創造主義の教育が注目されるようになり、何れも手工教育に大きな影響を及ぼした。大正2年(1913)に岡山秀吉が米国留学から帰朝すると、大正3年(1914)に文部省は岡山を講師として、師範学校の教員を対象に手工科教員の育成を目的とした講習会を開催した。また、翌年には小学校の教員を対象に3回2ヶ月間の長期的な講習会開催するなど、手工教育の振興に努めた。¹³⁰また、岡山はこの講習会に際して、「従來の科學

的論理的組織による佛蘭西の手工に、自由で趣味的な米國式の手工」¹³¹を加えており、長期講習会の功もあって割合早めに全国に普及した。この講習会における高田文部大臣の訓示にもあるように、手工科はようやく普通教育として認識されはじめ、その内容を整備しさらなる改善の時期にある。そこで多くの教育者たちによってこれまで手工教材として扱ってきた様々な教材を見直していくような動きもみられるようになった。この教材の見直しについて伊藤信一郎は次のように述べている。

明治三十六七年以來、小學校の手工教材は、色板排・豆細工・粘土細工・折紙・紙撚・切抜・組紙・厚紙細工・製本・紐結・縫取・編物・造花・麥稈細工・竹細工・木工・金工・石膏細工が行はれたが、大正三・四年頃から教材の整理が行はれ、以上の色板排・折紙・紙撚・組紙・製本・紐結・造花・石膏細工が除かれた。而して厚紙布片細工・絲布細工・製圖等が加へられ、又大正六・七年頃から地方教材として麥稈細工・經木細工・藁細工・洋齒細工・杞柳細工・等の研究も進められた。¹³²

このような教材の見直し及び、新教材の研究は盛んに行われたと山形寛は述べており、上記に記した教材の他にも「色テープ」や「色粘土」、「万年土」、「卵殻モザイク」、「セメント工」について詳細に記述している。¹³³こうした教材の見直しとともに、当時は理科的な手工が台頭するようになってきた。東京女子高等師範学校教授である谷山義毅は『児童の機械工学』¹³⁴の序文に「理科教授の徹底 手工科教授の更新 兩教科の關係交渉如何 それ等の問題を具體的に解決すべき一資料として本書を刊行」と記しており、様々な理科的な手工教材について紹介がされている。内容は、簡易金工法や簡易木工法といった工作方法についての記述に始まり、主に紙を材料とした工作・実験や木を材料にした工作・実験など材料ごとに分類した教材が紹介されている。「凧はどうして飛翔するのか」という項目では風の圧力と凧の面との摩擦の關係などに言及し、その原理についての学習が盛り込まれている。さらに、「重クローム酸電池の製作法」や「簡易乾電池の製作法」、「磁石の製作法」など、ある程度の専門的な知識を要する教材が少なくない。また、遊戯的な要素を含んだ教材や「安全なコップランプ」や「自働消燈装置の手燭」など生活の中で使用できるような実用的な教材も多く見られた。また、元東京女子高等師範学校訓導で、大正後期から昭和のはじめにかけて、少年発明学校長、理工玩具研究所長をしていた藤五代策は理工玩具に関する著書を多数発行している。¹³⁵『手工科応用教材としての玩具の研究及製作法』¹³⁶で

は大正3年(1914)に東京女子高等師範学校附属幼稚園内にあるフレーベル会の10日間の講習会において実施した内容の理論方面についてまとめた著書であり、その中で玩具の意義や範囲、その教育的価値や分類などを詳細に記述し、さらに玩具についての使用上の注意や玩具業の現況及びその発展策についても言及し、簡易な玩具の製作法などを紹介している。その中で藤は自身の玩具に対する考え方について以下のように述べている。

殊に最近流行の玩具は、文明の利器を殆ど遺憾なく模造してありますから、玩具は活社会の小模型と謂つてもよいもので御座います、それで私は玩具のみの研究によつても教育の大半は施されるものであると考へるので御座います、一大特徴を挙げますと、彼の工場などに据付けてある大仕掛の器械類は、普通の人では容易に見ることが出来ませぬが、悄と精巧な玩具になると夫等の構造も大様作製説明してありますから、玩具は一面に於ては文明の紹介者であるとも云ふことが出来ます。¹³⁷

簡易玩具の具体的な製作法については「大正博覧會内の玩具陳列部、銀座と上野廣小路の帝國博品館、九段のフレーベル館、神田の東明館、三越呉服店の兒童用品研究部、浅草観音前の中店等の陳列玩具をはじめとし、「ジョンソン」氏の子供と玩具の作り方、「エデン」氏の兒童のための玩具の作り方等」¹³⁸を参考として記述されている。

大正期における理科的手工は実験的な要素を含めた手工や、玩具などの兒童の活動や生活の中にあるものを教材として扱ったものが多い。また、昭和初期には広島高等師範学校訓導である大竹拙三が「在來の手工が大人本位のもの多かつたことを慨し、極力兒童の興味、趣味に投じ、教育的効果のあるものを採録したもの」¹³⁹として『童心的手工教材とその實踐』を発行している。大竹は以下の様に同著の趣旨を述べている。

我々の辿つて來た過去の道を省みるに趣味豊かなるべき手工教材が兎角四角四面の几帳面なものだつたり、板の間にしめつけられた様なものだつたりして、如何も不満の點が多かつた。然るところの近來になり、圖畫に童畫の領域がある如く手工にもまた童心的な手工の當然在るべきを信じ、童心の世界に深く沈潜してその未開の寶庫を開拓し、多少共その材料を提供せんとしたのが、本書である。¹⁴⁰

続いて、尋常小学校第1学年から尋常小学校第6学年以上の教材を100例ほど具体的な

挿絵とともに紹介している。尋常小学校第4学年までは「大型小箱」や「餅つき兎」、「サンタの小父さん」、「お客遊び」など主に画用紙やボール紙を用いた構成を扱っており、粘土構成による「玩具」や「好きな家」なども随所にみられる。さらに、尋常小学校第4学年以上になると、「趣味の洋服掛」や「茶瓶敷」などの板材構成や、「智慧の輪」、「智慧比べ」といった針金構成などが含まれるようになっており、児童の興味関心に基づいて構成された教材が児童の発達段階に応じて段階的に組み込まれている。

このような大正期から昭和初期にかけて台頭した理科的手工について山形は以下のような見解を示している。

理科的手工の主張も、人によって言うところはそれぞれ異なっているが、大体において、第一次世界大戦後、科学教育の振興が叫ばれ、理科教育の改善が論ぜられたのに便乗して、手工の内容を理科的なものにして、手工科の価値を一般社会に認めさせて、手工科の地位を向上させようとの狙いから起ったものであるが、他面当時起っていた芸術的な手工よりも子供の興味はむしろ理科的手工の方にあるとの見方もあって、理科的手工の主張を一層強めた点もある。¹⁴¹

理科的な手工の台頭は時代の要求とともに、こうした子どもの興味や子どもの生活の中から発展していった教材であるといえる。つまり、明治期のように教師や大人の視点のみで選択されていた手工教材が、大正期には子どもの興味や生活に視点をおいた教材へと移行してきたといえる。

また、大正中期以降、特に関東大震災の大正12年(1923)以降から昭和初期にかけては、手工科に動力機械の設備を導入することがある種の流行になった時代であった。山形は当時のこのような動向について、「動力設備をした学校は設備のよい学校の代名詞となり、動力設備をしなければ手工科の設備を語る資格なしとされる観すらあった。」¹⁴²と述べているさらに、同著によると動力設備をいち早く導入したのは明治38年(1905)の広島高等師範学校であるとされているが、全国の手工教育界に影響を及ぼしたのは大正8年(1919)に東京高等師範学校が手工教室に動力設備を導入したことが発端であるとして、以下に設備を導入した学校について記述している。

大正十五年(1926)十二月の調査では官立学校では東京高等師範学校、広島高等師範学

校、東京美術学校、東京女子高等師範学校附属小学校、奈良女子高等師範学校附属小学校、の五校、師範学校十一校、小学校では大阪市三十五校、東京市二十四校、金沢市十校、神戸市六校、横浜市京都市各三校、名古屋市二校、水戸、岡山、八幡市各一校の合計百二校で、目下計画中のものは東京高等師範学校附属小学校をはじめとして数十校に達していると述べている。

当時設置された動力機械の主なものは、電動機、丸砥機、帯鋸機、円鋸機、鑽孔機、角盤機、手押鉋機、自働送鉋機、旋盤等で、この中の四、五乃至は六、七を備えるのが普通であった。¹⁴³

動力設備の導入は当時の流行であったものの、手工教育者の間では賛否両論の意見があったようである。反対意見は「手工と云ふものは手の工であって機械工ではない」¹⁴⁴といったものや、工業学校化してしまうのではないかという懸念、児童が動力機械を扱う事は困難であり、危険であるという意見、他には経済的に高価であるため、全ての小学校が動力機械を一律に導入する事は難しいといったような意見がみられた。¹⁴⁵鈴木定次は『手工教育學原論』¹⁴⁶の中で、電動機についての意見を述べている。鈴木は東京高等師範学校が動力機械を導入した当時に助手をしており¹⁴⁷、その後も須佐尋常高等小学校の手工機械室を設計し、八幡市八幡高等小学校では鈴木的主張する設備を参考にして、動力機械が導入された。¹⁴⁸鈴木は当時を振り返って以下の様な意見を述べている。

現時米國の教育は手工教育と云ふより工藝教育と言ふ方がよかろう。國民全般工業教育、教育論の主張主義と見る方は間違ひないと思ふ、米國歸りの洋行教育者は米國工藝的手工教育を見て中毒してゐる者が多い。従つて小學校師範學校で手工用電動機を設備するにも此の誤れる概念でなすものがある。全國第一番に此の設備をしたのは東京高師で其の当時助手だつたのは小瀬悦治氏と著者と二人であつた、私達二人手を揃へて金の都神戸で第一回の動力設備をした、當時著者は年若く少しも自分の主張通らず不本意な設備に三年の月日を流し去つたのであるがあつた試みは全國の諸所方々の參考となつた。電動機は教師の材料の準備と生徒の工具研磨、工作時間の節約を主目的とし、社會工藝機械の概念と其の使用練習は他の實際工場に依つて爲すべきで學校設備などで望まれぬと思ふ。

今回岩手師範に於てはモータ附のサーキュラソー、ベンチと鉋研磨機等を求めた

のであるが、著者のやつた神戸須佐校の設備の如きは工業學校に於て爲すべきものであつて小學校師範學校にては當分不要である。¹⁴⁹

このように鈴木は小學校や師範學校における動力設備は飽くまでも教師の授業準備の時間や工具の整備などの時間を削減することが主目的であつて、機械の使用法の練習などは工場や工業學校で爲すべきことであるという意見を示している。

また、賛成意見としては、「教授の準備に対する労力を削減すること。」¹⁵⁰や、児童が機械に対する知識や見解を深め、機械的大量生産の功利を学び、簡易機械の使用法を修得するなどの利点が挙げられている。¹⁵¹このような意見は「工業ノ趣味ヲ長シ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ養フ」という手工教育の要旨に則したものとなっている。また、横井曹一は動力機械の導入を積極的に行つた一人である。横井が手工教室に動力設備の充實を図つた理由として「作業能率を高めるため」、「機械に親しむことから工業趣味を高める」という二点を挙げている。詳細は以下の通りである。

1 作業能率を高めるため。

従來の手工は材料の分解に殆ど凡ての時間を要し、最も効果を産むべき計畫や構成に力を注ぐ餘裕が出なかつた。然るに動力機械によれば各自の計畫や構成を中心として、材料の切斷・鉋削・穿孔・研磨等が極めて短時間に手際よく行はれる。故に今後手工ではかうした設備に依つて作業能率を高め且充實した手工を行ふがよい。

2 機械に親しむことから工業趣味を高める。

家庭や社會が漸次機械化し電化する時代となつて來た。學校に於ても理科や手工にはかうした文化設備をして常に機械の運轉を目撃し且機械の能率向上に接してゐる内に児童の工業趣味甚しく向上するものである。¹⁵²

横井は以上のような理由により、動力機械の導入を積極的に行つており、上記の理由について次のような注意点を述べている。「學校の手工室を徒らに工場化させる目的ではなく、どこまでも子供の創作作業を徹底する意味に於て普通教育の目的に合致するように畫策しなくてはならん」¹⁵³つまり、動力設備の拡充は児童の創作活動をより充實させることが目的であつて、手工科の普通教育としての本質を失つてはならないと述べている。横井は同書の中で、機械の導入の方法や価格、その種類などを写真や挿絵を用いて詳細に記載して

おり、児童が手工教室で機械を使用している活動の様子を写真で紹介している。また、動力設備を積極的に導入し、学習環境を整備することによって、尋常小学校1年次から木を扱った教材の実施を可能にするなど、優れた教育実践に於いてその成果を明確に示している。

5. 創造的な手工教育

大正期の手工教育は理科的手工の台頭と動力設備の導入に加えて、芸術教育運動が盛んになった時代でもあり、自由主義的な教育思潮と結合することによって、大正11-12年(1922-23)頃から「自由手工」や「創作手工」、「芸術手工」等を主張する教育者もあらわれた。大正8年(1919)に山本鼎¹⁵⁴の自由画教育運動¹⁵⁵が全国で展開され、大きな反響を呼ぶと、その影響は手工教育界にも及ぶこととなった。本論では創造的な手工教育を推進していた石野隆と横井曹一に焦点を絞り、当時の創造的な手工教育についての見解を深めていく。

5-1 石野隆の手工教育

石野隆は山本鼎の自由画教育運動に多大な影響を受け、これまでの模倣に偏った手工教育に異を唱えた。石野は従来手工教育について、以下のように述べている。

従来手工を觀ると、その内容として取扱つて居る形體にしても、材料にしても、用途にしても、一つとして児童心身の實際に、準據して居るものはない。況んや深く児童自身の生活や本性に、密着し接合し發生して居ると云ふやうなものはない。一見その段階は、児童を中心として作られたものであるかのやうに見えるが、實は大人の學術的批判力に依つて制定せられたもので、全然児童の性能を培養し、助長するといふ主要點を顧ることには、極めて貧しい。¹⁵⁶

石野は従来画一的で注入主義的な手工教育について否定的な立場をとっており、この旧来の手工教育における弊害を払拭することを主眼として「創作手工」を提唱した。その理由について以下の様に述べている。

手工科は單に巧みに物品を製作させるだけで、あり度くないと思ふ。教育的にあらゆる物質、物象を知覺し味はせるに、これ位都合のよい教科はない、その點に力を注ぐ

ことゝ、もう一つは感情の表現、詰り趣味教育の方面からも、大に忘れないものであると云ふ點に立脚する。兒童の創作活動が教育に取入れられねばならぬ理由は、此處に改めて云ふまでもあるまい。

さらに、「創作手工」は自由画教育運動の影響を多大に受けているとみられる記述が『兒童美術創作手工の實際』の「3 自由畫と創作手工」¹⁵⁷という項目に多くあり、創作手工を提唱した意味合いについて、「一口に言へば創作手工の出現は、図畫の自由畫が生まれて居ると略同様だと言へる」¹⁵⁸と述べている。また、「圖畫で一つの畫材を、子供が子供の感覺や感能で、自由に描いて行くことは、生命のある生き生きとしたことで實に尊重すべきことである。これと同じに、使ふ材料こそは異ふが、子供の嗜好により、子供の要求により、子供の生活の中に建てられた器物の製作は、これとりも直さず創作手工である。」¹⁵⁹という記述や、「そこで自由畫の自由と、創作と云ふことであるが、これは價値は同じものであるが、前者は畫く態度であるし、後者は結果の方から見た言葉である。」¹⁶⁰という記述にみられるように、「創作手工」の考え方そのものが自由画教育を根本としていたものであったと言っても過言ではない。さらに、子供の創作した作品や子供の多様な表現について、以下のように述べている。

この子供の世界の美は、一見未開土人の製作物などに類似な味はひがあつて、素朴な、象徴的な種類のもので、美的批判から云ふと農民美術とか、原始美術とか云ふ部類の感じだ。又仕事の過程から云つても、類似な處があらう。そこで同じ工藝美術(大人の)と云つても、農民美術などは成績の上から云つて、可成子供の手工製作に、縁の近いものであらう。従つてこの農民美術などから、手工にヒントとして教へられる處も亦少くはなかろうと思はれる。¹⁶¹

石野の「創作手工」は自由画教育運動や農民美術といった記述が多くみられることから、山本鼎が主張する見解に大きく傾倒していたといえる。また、石野が大正12年(1923)に設立した創作手工協会の顧問には農民美術研究所長であった山本鼎をはじめ、東京美術學校長正木直彦や女子高等師範學校教授の倉橋惣三らを迎え、賛助員には工芸家の藤井達吉¹⁶²や高村豊周¹⁶³らが名前を連ねている。山形が同会の終りについて、「恐らく数年でうやむやになったのではないだろうか。」¹⁶⁴と述べているように、「創作手工」は自由画教育運動程

の反響を呼ぶことはなく、手工教育界自体を揺るがすような大きな波紋を起こすことはできなかった。しかし、自由画教育運動や、当時の自由主義的な風潮の助長があったとしても、児童の趣味・関心や生活そのものを中心とした創作手工の在り様は、旧来の手工教育に疑問を抱いてきた教育者にとって、これまでにない刺激となったに違いない。

旧来の手工教育と石野の提唱した「創作手工」との大きな相違点の一つは、前者が模倣を中心とした注入式、押し込み主義的な教授形式であったことに対して、後者は子どもが本来もっている創造性を伸ばすことを主眼とおいた教授であった点である。

5-2 横井曹一の手工教育

当時、石野とは異なった方向性をもちつつも、子どもの創造性を育むことを主体とした教育理念を掲げた手工教育者として、横井曹一がいる。

横井は当時の手工教育の現状について、以下のように述べている。

手工の生命は立體的の創作にある。創作を離れた再現的の模倣は殆ど手工としての意義をなさない。勿論如何なる場合も創作を無視する人はないだらうが、創作階段としての模倣が中心となり、常に技巧のため模倣のために知らず識らず子供の作業趣味と創作欲求を減殺して行つたのが在來の手工教育であつた。¹⁶⁵

さらに、「従來の手工は方法上に固定した概念がつきまとつている。いつでも基礎を教へては應用に這入らうとし、部分から全體に進まうとする。」¹⁶⁶と述べ、続けて以下の様に指摘している。

従來の手工教育は餘りに論理や形式を過重して児童の自然的自發的の心理を無視してゐた。従つて児童の自然的な要求を拘束して常に教師のために盲従してゐるやうな感があつた。即ち手工教育の方針が既成の價値を傳達することに急いで、児童自身に新規の價値を所産させることを忘れてゐた。だから教師からの注文が過多で子供の自發活動は甚しく没却されてゐた。方法や技巧の傳達にあくせくするよりも、子供自身に自己を産み出させることに力點を置かなくては手工の眞の効果は擧らないであらふ。¹⁶⁷

横井は「従來の手工教育」の教授方法について、模倣を中心とした画一的で技巧の熟練

を主体とした内容に傾倒し、教師が作り方の順序や方法を教え込んでいるために、子どもの自発的な欲求を押し殺す結果に陥っていると批判している。さらに、常に基礎から応用へ、部分から全体へ向う教授方法上の固定した概念がつきまとっているために、創作段階であるはずの模作が中心となってしまう、技巧の熟練や模倣に傾倒しているだけの事態に陥っていると指摘している。そこで、横井は手工教育の本質について以下のように考えている。

手工教育は物の作り方を教へる學科ではなくて、自らの考案着想によつて、自発的に創作する過程、即ち手工することを教習する學科でなくてはならん。それを劃一に物の作り方を教へ込んで他律的に作業させてゐる間は、教育的價値が極めて乏しいと謂はなくてはならん。作り方の順序や方法を教へる學科と見るよりも、作る過程を通して手工心を練り人格發展を圖る表現學科であると見て行きたい。言ひ換へると製作といふ表現手段を通して自己發展を圖るので、製作そのものは目的ではなくて手段である。製作しつつある間に於て、手工心¹⁶⁸を陶冶しあらゆる人格を練磨する所に手工教育の本質を求むべきである。¹⁶⁹

横井の考える手工教育は、製作という表現手段を用いて児童の自己發展を図るものであるため、製作している過程の中で児童の学習は促されるものであり、従来の手工教育のように結果を過剰に重視するのではなく、計画から構成に至るまでの製作の過程を大切にすべきであるとしている。さらに、自由手工に基づいた創作手工が製作の生命であり、「私の手工は創作が生命で創作から創作へ進む。即ち幼稚な低い創作から精緻な高い創作への歩みが私の手工教育である。」¹⁷⁰、「全から全に、不完全にから完全に、小全から大全に低級の創作から高級の創作に。これが私の手工観である。」¹⁷¹と、自らの創作観を主張し、手工教育における学習価値の中心は「児童各自の自發活動に依つて、創造的機能が發達練磨される點である。」¹⁷²と述べている。自發活動とは児童が題材を選択し、必要な材料を集め、形状・寸法・構造・配色を立案することであり、さらに、製作の過程や結果を批判、反省することを繰り返すことによつて児童の創造的機能が發展していくとしている。

また、横井は手工教育と図画教育を有機的に統合した「美術学習」という独自の教育理念をもっていた。横井は「美術学習」について「初等教育に於ける圖畫と手工は、當然美術科として統合されなくてはならんと信ずる。」¹⁷³と述べ、さらに「圖畫と手工は平面と立

體の差こそあれ、何れも形と色即ち造形表現をその中心手段としてゐる。されば、平面表現の圖畫と立體表現の手工を有機的に統一融合して、茲に兒童の美術學習を建設してきたのである。」¹⁷⁴と続けている。このように「美術學習」は平面表現が主体の図画教育と立体表現が主体の手工教育を有機的に統合した造形表現を軸とした教育理念である。この様な図画科と手工科という教科の枠組みをなくし、統合しようという取り組みは大正期以前にも研究がされてきた。¹⁷⁵横井は従来の図画科と手工科の関係と、「美術學習」の違いについて「圖畫手工の有機的統合、これが美術學習の建設だ。言ひ換へれば圖畫手工の合科が美術學習なんだ。美術學習は圖畫手工の連絡ではない。連絡は外面的の結合だから、器械的人爲的に陥りやすい。従來の圖畫手工はこれだ。手工で折紙を作つてそれを圖畫で寫生する圖畫と手工は全く目的の違つたものを無理にひつつけたゞけだ。」¹⁷⁶と述べている。さらに、「美術學習」における本質的な使命とは「美術學習は物象の創作と鑑賞に依つて、兒童の生活を醇化し、創造力を練磨し、鑑賞眼を向上させる。かうした造形表現に依つて兒童の美的能力を高めるのが、美術學習の本質的使命である。」¹⁷⁷と述べ、図画科と手工科を統合して美術科とならなければならないと主張している。

こうした横井の「美術學習」という教育理念の子細は、大正15年(1926)の『小学校に於ける美術學習の經營と其實際』¹⁷⁸に記載されており、「美術學習の建設實施については、當校木下主事の直接關節の御援助を給はつたことを特記して、茲に厚く感謝する。」¹⁷⁹という記述の通り、横井が活躍した当時の奈良女子高等師範学校には訓導兼教授である木下竹次¹⁸⁰が勤務していた。「美術學習」など、横井の手工教育観は木下の影響を大きく受けており、その考察の節々に木下の学習観が反映されている。木下は学習と生活の関係について以下のように述べている。

生活によってよりよく生きることを体得するのが学習で、学習は生活を離れて存するものでない。学習即生活はよろしいとして生活即学習はいささか説明を要する。人が生活するのに時には生活の目的に反する行動をするが、人の本心を尋ねてみるといずれも皆生活の目的を遂げようとしているのである。たまたま生活の目的に反する行をするのは生活の方向を誤っただけのことである。実際においては学習に反するような生活もあるが大体において生活の向上をはかるゆえんであるとして生活即学習ということは差しつかえないと思う。¹⁸¹

横井は「生活即学習の立場から見ても、生活と学習とを有機的に結合し、生活を離れては学習なく、学習を離れては生活の向上を缺く。殊に子どもの日常学習はそれが自然的或は必然的生活であって、学習の指導は即ち生活の指導である。」¹⁸²と述べている。学習は生活と直結しているものであるべきという木下の教育理念は、横井の著書の随所に現れている。従って、横井の手工教育観は木下の教育理念を基盤とし、さらに横井自身の教育理念を加味したものであるといえる。

横井は手工教育の本質は児童の自律的・自発的な作業を伴った製作による表現活動を通して自己の拡充や発展を図るものでなければならないと主張している。従って、製作を通して子どもの自己発展や自己拡充を図るならば、他律的な技巧の習熟や模倣は全く教育的意義のないものであり、さらに、子どもの製作活動は図画科や手工科という教科によって立体製作や平面製作といった枠に捕われる必要はないと横井は主張している。そもそも、製作する過程において、子どもはわざわざ立体や平面を区別していない。横井は教科によって立体製作や平面製作を区別することは子どもの創造的な製作活動を制限し束縛する一因になると指摘し、図画科と手工科の有機的な統合は子どもの創作的な製作活動を促す結果につながると主張している。

こうした大正期から昭和初期にかけた創造的な手工教育は当時の教育思潮と迎合し、一部で流行したものの、手工教育界においての本流となしえることはなかった。しかし、石野や横井が当時の手工教育に投げかけた問題や批判の数々は、現代の造形教育にも通底する意義あるものであると考える。

6. 手工教育の特質

これまで、明治期から昭和初期における手工科の変遷を概観し、小学校における手工科の教授内容や、師範学校における手工教授の実態についてみてきた。創設当時の手工科は程度の高い、木工や金工が課されることが多く、普通教育としての教育的意義や目的が不明瞭であり、さらに実利主義的な教育思潮の助長もあって、実業教育や職工の類いとして誤認され、実用や商業的に価値のあるもののみを製作するような結果主義に陥っていた。普通教育における手工科の本質を理解していない教育者も多く、児童の発達段階を顧みないような高度で専門的な教材が扱われていたため、ほとんどの尋常小学校で手工科が課されることはなかった。¹⁸³加えて、実利主義の教育思潮が衰退し、ヘルバルト派の人文的品性陶冶主義が台頭してくると、手工教育は著しく衰退の一途を辿っていった。手工科を加

設した当時の学校が実施していた教授内容は、結果主義に基づいた実利的で商業的な作品を機械的に製作させるような内容であり、技術的な要素を中心とした模倣的な教授形式が主流であった。しかし、手工科は衰退の一途を辿りながらも、ほんの一部の学校では、紙細工や豆細工など、児童の発達に応じた手工教授が研究されており、明治30年代に入ると、戦役による社会情勢の変化や、政府の奨励などによって実業教育が見直されはじめ、手工科にも復興の兆しが見え始めることとなる。そして、高等師範学校に図画手工専修科を設け、手工科教員養成機関が設置され、法令の改正も助長し、明治37年(1904)には『小学校教師用手工教科書』が文部省から発行されると、手工科の教育的意義や目的が明瞭となり、手工科を加設する学校が増加していった。明治期の手工科は児童の発達段階を考慮した教材の選択を行っているものの、模倣を中心とした教授内容が多数を占め、工夫製作の時間を配当している学校は少ないという実態であった。

また、筑波大学に現存する東京高等師範学校時代の教材資料は高度な技術を要するような作品が多くみられるなど、当時の高等師範学校での図画手工科専修の木工に関しては、学生に専門的な知識や技術を要求していたという実態を垣間みることができた。つまり、小学校の教員養成機関である師範学校の手工科における木工教材では『師範学校手工教科書』や『手工・工業作業科木材加工法』などの文献にもあるように、専門的な技術や知識が小学校の教員に求められていたといえる。この専門的な技術や知識が、小学校の手工科の中で全て反映されていたとはいえないが、模倣による教授形式など、教員に与える影響は少なくなかった。

明治期における手工教育は、実技を主軸とした教科の性質上、普通教育としての本質を理解されない状況が続き、手工科に理解ある教員の不足、戦役による社会情勢の変動や、欧米から輸入される教育思潮に大きく翻弄されてきた。教授形式は技巧を中心とした模倣を主とする内容に偏っており、児童の発達段階を考慮に入れたような教材が精力的に研究され始めたのは明治30年代に入ってからである。また、手工科を加設する学校が増加するにつれ、普通教育としての手工教育の理解が深まり、文部省が『小学校教師用手工教科書』を発行し、民間でも数多くの手工教育についての研究書が発行されていくようになった。その中には、模倣教育に系統している手工科の現状に対して、工夫製作の必要性を主張している内容も少なくなかった。つまり、明治期の終り頃になると、手工教育における画一的で模倣に傾倒した教授形式は手工科の普通教育としての教育的な本質が失われてしまっているのではないかという問題提起がされはじめたのである。伊藤信一郎は明治期から大

正期にかけての手工教育の変遷について以下のように述べている。「形式に捕はれ、畫一に流れ、注入の弊に陥つたヘルバルト派の教育は、明治四十年頃に至つて漸く衰へ、こてに代つて著しく兒童の環境に注意し、兒童の活動を重んずる自學・自修・勤勞・創造主義の教育が重んぜられ、何れも手工教育と頗る密接な關係を保つに至つた。」¹⁸⁴このようにして、明治期の終りには技巧的な要素を中心とした模倣的な教授形式が主流であることに対しての問題意識が芽生えはじめ、大正期に入ると、大正デモクラシー¹⁸⁵にみられるような自由主義的な風潮のもと、手工教育についても兒童中心主義的な考え方が活発になっていったのである。

大正期から昭和初期にかけての手工科は飛躍的に發展し、大正15年(1926)には普通教育としての意義が認められ、高等小学校で必修科目となった。また、大正期には手工教育における教材の見直しがされ、「色テープ」等の新たな素材や、地方特有の素材を活用した教材などが扱われるようになり、さらに、理科的な手工が台頭すると、玩具を題材とした教材や実験的な要素を含んだ教材が流行し、子どもの興味や関心を主軸においた教材が主流となるとともに、動力設備の導入が盛んになるなど、手工教育の教授内容にも大きな変化がみられた時代であった。動力設備の拡充は経済的な理由や手工教育の趣旨に反するなど様々な理由によって反対意見が絶えなかったが、教材準備における教師の負担の軽減や、作業の効率化を図る上で有効な手立てとして活用している小学校も少なくなかった。奈良女子高等師範学校附属小学校では、動力設備の導入によって手工教室の徹底した環境整備が進められ、尋常小学校1年次から木を扱った教材を用いたなどの学習成果をあげていた。

また、大正期の教育思潮はそれまでの注入式の教授形式から、兒童の興味や関心に目を向けた教育が中心となっていた時代であり、手工教育界においても石野隆や横井曹一などの多くの教育者が創作的な手工教育を実践していた。石野は大正8年(1919)に全国的に展開された自由画教育運動の影響を受け「創作手工」を提唱し、これまでの画一的で技巧の習熟を主流とした教授形式を痛烈に否定した。横井もこれまでの手工教育の方向性に疑問を呈し、兒童の自律的・自発的な学習を主軸とした教育理念をもって手工教育の本質を説いた。さらに、兒童の造形表現が図画科や手工科という枠組み捕われてしまうことによって、創作的な製作活動が制限されてしまうことを懸念し、図画科と手工科を有機的に統合した「美術学習」という独自の概念を構築している。当時、奈良女子高等師範学校附属小学校主事であった木下竹次は「他律的注入詰込や知識偏重の教育から転じて、自律的創造發展や自発的学習態度を確立すること」¹⁸⁶を教育理念として掲げ、「図画手工渾一的学習」

187)の中では図画科や手工科を総合した教科として渾一的な学習方法について言及している。横井の手工教育観は、こうした木下の教育観を基盤としたものであったといえる。また、上述した石野の「創作手工」は山本鼎の自由画教育運動に傾倒し、図画科における自由画を、手工科に置き換え創作手工を推進していた。これは、ある一面では図画科と手工科という教科の枠を取り去ろうとした試みであったと捉えることができる。さらに、石野は昭和2年(1927)の著書「圖畫と手工の連絡児童工藝の實際」¹⁸⁸の中で、木下の「図画手工渾一的学習」について触れ、以下の様に述べている。

手工が児童の生活としての作業であつてこそ、言ひ換へれば趣味的、人間的陶冶であつてこそ、やがて生産的勤勞を愛好する根本的基礎ともなろう。

この點に於て手工は圖畫に接近し渾一されて、その本旨を全ふするものである。圖畫と手工とが連絡統合さるゝ世界は、美と實用、美と立体とを結ばれた工藝の世界である。

189

大正期から昭和初期にかけての手工教育は自由主義的な教育思潮の助長もあり、明治期からの教育方針を見直し、児童の生活を主体とした児童本位の教育が主流となった。創作的な手工は児童本来の造形表現を芸術的な側面から捉えることによって、技巧に偏った大人の視点で表現を限定してしまうのではなく、ひとつの表現として認めることによって創造的な能力を陶冶していく教育であった。さらに、平面構成と立体構成を総合した表現を可能なものとするために、図画科と手工科の統合についての研究も多くされ、現代における図画工作科の基礎的な概念を形成した時代であったといえる。

明治19年(1886)に手工科が加設科目として設置され、昭和16年(1941)に芸能科として名称を変えるまでの間、手工教育は世間の誤った認識に悩まされ、数々の戦役を乗り越え、時代の波にもまれながらも、多くの研究者たちによって研鑽が積み、その普通教育としての教育的意義や教育的価値を世間に浸透させていった。その甲斐もあって、大正15年(1926)には小学校の必修科目として手工科が位置づけられた。さらに、明治期には画一的な模倣による教授が主流であった手工教育が大正期には創作的で児童の生活に則った教材や教授が注目されるなど、教授内容の研究が絶え間なく続けられた。創作的な手工教育を推進していた石野や横井をはじめとする教育者たちは、従来の手工教育の主流であった技巧の習熟を中心とした模倣製作や再現的製作による教授形式に疑念を抱き、変革を試みた

が、手工教育における根本的な改革には至らなかった。しかし、石野や横井が提唱したような創作的な手工を支持していなかった手工教育者が創作的な手工を全て排斥していたのではなく、むしろ、手工教育において創作的な要素は不可欠なものであるという認識をもっていた。つまり、手工教育における「創作」という概念の捉え方がそれぞれの主張と噛み合わないものであったため、石野や横井の創作的な手工が手工教育全体に浸透しなかったのである。また、手工科を課している多くの小学校では、模倣を中心とした教授形式が用いられ、技巧の習熟や作品の精度を重視する傾向が強く、手工教育に熱心に取り組み、本来の目的を明確に実施している小学校はごく一部であった。手工科が設置されて以来、手工教育について多くの研究者が研鑽を積み、数多くの議論がされ、内容や教授方法が精選されて、手工科が必修科目として位置づけられても、手工教育における先進的な内容を実践している小学校は少なく、多くの小学校では旧弊を改めることなく手工科が課されている。手工教育におけるこの様な実態が改善できない原因には内容の問題や教育制度の問題、当時の日本の情勢など様々な要因が挙げられるが、本論ではこれ以上の言及を避けることとする。しかし、手工教育時代に議論され続けてきた諸問題は過去のものとして安易に考察を終わらすことはできないと考える。それは現代の工作・工芸教育において懸念されている諸問題に通底する部分が多くみられるためである。こうした手工教育における諸問題を改めて浮き彫りにしていくことは、現代の工作・工芸教育が抱える諸問題を浮き彫りにすることであり、さらに、これからの工作・工芸教育が目指す新しい方向性を見出していくための課題を明確にしていく作業であると考えられる。

第2節 芸能科及び図画工作科の工作教育

1. 昭和33年(1958)以前の工作教育

1-1 芸能科工作

昭和16年(1941)に国民学校令が施行されると、「従来随意科目であつた「手工」を必修せしめる事にし、之に機械の取扱に關する事項を教材として加へて名稱を「工作」と改め、知識と技能と情操とを陶冶することになつた。」¹⁹⁰とあるように、「手工」という名称から「工作」という名称に改められた。さらに、「芸能」という語は「「科學を道伴れとした藝」の實踐指導である。其の意味から「藝術と技能」を一語として「藝術技能」となし、更に省略して「芸能」と云つてゐるのである。」¹⁹¹と解説されている。国民学校令施行規則(昭和16年3月14日 文部省令4号)に記載されている芸能科の要旨は以下の通りである。

第十三条 芸能科ハ国民ニ須要ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ国民生活ノ充実ニ資セシムルヲ以テ要旨トス

技巧ニ流レズ精神ヲ訓練スルコトヲ重ンジ眞摯ナル態度ヲ養フベシ

我が国芸術技能ノ特質ヲ知ラシメ工夫創造ノカヲ養フベシ

教材ハ成ルベク土地ノ情況ニ応ジ生活ノ實際ニ則シ且国民的情操ノ陶冶ニ資スルモノタルベシ

日常生活ニ於ケル應用ヲ指導シ個性ノ伸長ニ留意スルト共ニ適宜共同作業ヲ課スベシ

躰ヲ重ンジ姿勢ニ留意シ用具、材料ニ付テ適切ナル指導ヲ為スベシ¹⁹²

さらに、芸能科工作に関する記述は以下の通りである。

第十七条 芸能科工作ハ物品ノ製作ニ關スル普通ノ知識技能ヲ得シメ機械ノ取扱ニ關スル常識ヲ養ヒ工夫考案ノカニ培フモノトス

初等科ニ於テハ紙、糸、布、粘土、セメント、竹、木、金属等ノ材料ニ依ル工作ヲ課スベシ

高等科ニ於テハ木工、金工、セメント工、手芸(女兒)ヲ課スベシ

前項ノ外必要ニ応ジ其ノ他ノ工作、図案及製図ヲ課スルコトヲ得
機械器具ノ操作、分解、組立、修理等ニ付テ指導スベシ
実業科工業ヲ課スル場合ニハ適宜之ヲ併セ課スコトヲ得
材料、工具等ニ関スル知識ノ大要ヲ授ケ材料ノ利用節約、工具ノ整理保存ニ付テ指導
スベシ
材料技法ノ進歩ニ注意シ之ヲ指導の上ニ活用シテ兒童ノ性能ヲ伸長スルニカムベシ
適宜共同製作ヲ課スベシ¹⁹³

従来ノ手工は「國民一般ノ教養としての切實さよりも特殊な技術的指導の問題として、
取扱はれる傾向にあつた」¹⁹⁴とし、その原因について、實際の教育の方法的不備などが指
摘されてきた。戦時体制下にあつた当時、国防力は國民の技術的な実力の向上を問題とし
ていたため、芸能科工作教育は「文化・生産・国防等の廣い範圍を含む國民生活を目標と
する造形技術的表現の指導」¹⁹⁵と定められ、材料加工技術を中心とした従来ノ手工教育を
反省し、改めて科学技術的な問題を取り上げた「航空教材」や「機械教材」が導入された。

「航空教材」は「國民皆兵主義の立場よりすれば、全國民をして子供の時代より、空に對
する理會と憧れを持たせなければならぬ。國民の魂が皆空を飛ぶと云ふやうにならねば強
大なる空軍の建設は望まれない。女兒に對しても、將來民族の母となる事を考へて、男兒
と同様に航空思想を植付けて置かねばならぬ。」¹⁹⁶という思想の普及を目的とし、航空の歴
史や模型航空機の製作を通して工具の選定や飛翔指導を行った。「機械教材」は「機械指導
は、機械に關する知識及び技術を受け、生活の合理化を圖り、産業・國防に關する基礎陶
冶をなし、工夫考案の力を培ふ」¹⁹⁷を目的とし、機械の操作・分解・組立・修理を通して
構造の理解や科学技術の理解につとめた。実施内容は「機構から成立してゐる機械はもち
ろん装置・器具・工具をも含み、例へば工作機械・兵器類・交通機関(自動車・電車・艦船・
航空機等)・無電機・理科機械・機械玩具等」¹⁹⁸にも及ぶ。

戦時体制下にあつた芸能科工作は模型航空機や記念塔、軍艦などの軍事色の強い教材が
新たに加えられ、精密、正確、科学的、合理的な技術の体得と理解が重要視されていた。
芸能科工作においても木工は重要な地位を占めていたため、初等教育の4年生から高等教
育の2年生にまで課されていた。また、「従來の何々細工の態度では、職業的工作に規範を
求める事が多かつた。例へば木材加工の技術は、直ちにそれを木材加工師の職業的技術と
同一視して居た傾向がある。即ち、手工は國民一般の教養としての切實さよりも特殊な技

術的指導の問題として、取扱はれる傾向にあつた。」¹⁹⁹と記載されているように、従来の手工教育の中でも特に木材加工は一般教養ではなく職業教育的な内容が実施されていたと指摘している。その上で、工作指導において以下のような事柄が必要であると記載されている。

芸能科工作に於ては、最初から何々細工として加工技術を中心として考へた教材を配列する以前に、「何を作るか」と云ふ物の目的が明示されて居るべきである。而して方法とは「如何にして作るか」即ち創作なりや模作なりやと云ふやうな事が第二の問題とならなければならない。第三に材料が問題となるのである。しかしそれは教材を外から見た場合であつて、内から指導を計劃する場合には、教育上の問題として、必ず材料より来る準備及び配列上の系統がなくてはならない。學習が、材料を中心とする實踐である限りそれが必要である。²⁰⁰

上記をみる限りでは、大正期から昭和初期にかけて横井や石野が一部で主張していたような教育理念は全くみられない。「木材の特質とその基礎工作」²⁰¹の内容では基礎工作としての木工は「日本に於ては特に豊富に供給されるものであつて、建築、工藝又は機械の一部として廣く活用されるもので國民生活の技術から切り離して考へる事は出来ない。」²⁰²とその重要性を説き、木材の種類や「鋸断法」、「平板の削り方」といった工具の使用方法や技術指導に重点をおいた内容となっている。木工教材としては従来の手工教育と類似した内容となり、基礎的な項目のみを扱ってはいるものの、木材や鋸、鉋といった工具は「航空教材」や「機械教材」の中でも廣く活用され、基礎工作としての木材加工で学んだ技術は廣い範囲で応用されていたと考えることができる。

芸能科工作が実施されていた期間は、昭和16年(1941)の国民学校令の公布から、第二次世界大戦が終結する昭和20年(1945)の4年間という短い期間であつた。戦争の終焉にかけての日本ではあらゆる物資の不足や、空襲等によるダメージが大きく、学校教育もまともな状態ではなかったと考えられるため、芸能科工作は実際には数年でうやむやになつたといえる。

1-2 昭和22年度(1947)小学校学習指導要領図画工作編(試案)

昭和 20 年(1945)8 月 15 日にポツダム宣言を受諾し、日本が無条件降伏をして、戦争は終結を迎えた。戦後、連合軍最高司令官マッカーサーによって日本管理方針が声明され、学校教育の自由主義化が図られると、教育制度は大きく変容を遂げた。昭和 22 年(1947)に教育基本法が制定され、続いて、学校教育法及び学校教育法施行規則が公布された。学校教育法において小学校の修業年限が現行の 6 年に制定され²⁰³、学校教育法施行規則では小学校の教科が「小学校 第二十四条 小学校の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭、体育及び自由研究を基準とする。」²⁰⁴と制定された。学校教育施行規則は昭和 22 年(1947)に公布されて以来、毎年のように改正されており、昭和 33 年に改正された条文は以下の通りである。

第二十四条 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科(以下本節中「各教科」という)並に道徳、特別教育活動及び学校行事によって編成するものとする。

私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項の規定にかかわらず、宗教を加えることができる。この場合においては、宗教をもって前項の道徳に代えることができる。

205

山形寛は「図画科」と「手工科」を一教科にする合一論は大正期から起っていたことであり、国民学校における芸能科においては初等科である程度の統合を実施していたと述べている。しかし、「然るに昭和二十二年(一九四七)五月二十三日「学校教育法施行規則」の公布によって、小学校にも中学校にも突如として「図画工作科」が必修科として設置されたのである。これは山形が「もちろん占領軍当局の意志によって設置されたのである。」²⁰⁶と述べているように、「図画工作科」が誕生した経緯は突発的なものであったようである。また、学校教育法施行の公布によって、各教科の教育目標や内容は「学習指導要領」で示すこととなった。それまでの日本には「学習指導要領」は存在していなかった。図画工作科の「学習指導要領」の編修に着手した当時はその根本思想ともなるべき「教育基本法」も「学校教育法」も制定されていなかったため、「学習指導要領」の編修は極端に時間のない状態で、満足な研究もされないままに、出版されたものである。従って、昭和 22 年度(1947)の学習指導要領及び、昭和 26 年度(1951)の学習指導要領には「試案」と記載されており、当時の学習指導要領には法的拘束力もなく、教師の研究の手引き、ガイドブック的な意味

として編修されていた。²⁰⁷また、旧来の図画科や手工科と、図画工作科との指導方法の違いを山形は以下のように述べている。

これまでの教育は、國家の要求とか、子供が大人になつてから必要と認められたことをきめて、そこまで児童・生徒を引っ張つてゆく、そのためには教育の目標は國がきめ、教材もきまつたものを、教師は児童・生徒に傳達し、児童・生徒はそれを受けとる、というゆき方、すなわち、上から下への教育であつたのであるが、今度はその逆で、學ぶ目標は児童・生徒がその生活環境の中から選び出し、學ぶ方法も児童・生徒が選ぶやり方、すなわち、下から上への教育にしようというのである。²⁰⁸

山形が述べるように、昭和 22 年度(1947)以降の教育は従来教師本位、大人本位の画一的な教育から、子どもの生活に密着するような教育に大きく轉換したといえる。

昭和 22 年度(1947)の学習指導要領について山形は「何分早々の間に出来たものであるから、まだ新体制の教育にすっかり乗り切ってもいなく、それかといって旧体制そのままでもなく、過渡的のものである。」²⁰⁹と述べているように、4年後の昭和 26 年(1951)にはその内容が改訂されている。また、小学校と中学校の内容を取り扱っており、第 1 学年から第 9 学年にかけての指導目標や教材例、指導方法等の記載がみられた。

昭和 22 年度(1947)の学習指導要領における工作教育で扱われている教材は主に「粘土による表現」、「紙工」、「木竹工」、「金工」、「手藝」、「セメント工」、「材料があり、その利用法を考えて作る」、「目的がきまり、材料組み立て方を考えて作る」などがあり²¹⁰、さらに、教材について「教材は一つの標準を示したに過ぎないから、各地方の実情、学校の設備、児童の環境の如何によって、それぞれの学校に適したものとす。」²¹¹と付け加えていることから、本学習指導要領には法的拘束力はなく、各学校に教材選択や指導方法における裁量を任せていることが伺える。また、図画工作学習には表現、鑑賞、知識の 3 つの方面から形成され、学習指導において教材を含めた物的及び社会的なよりよい環境をつくることが重要であると説いている。²¹²教科課程の中の図画工作科の配当時間数は第 1 学年では総時間数 770 時間のうち 105 時間、第 2 学年では総時間数 840 時間のうち 105 時間、第 3 学年では総時間数 875 時間のうち 105 時間、第 4 学年では総時間数 980～1050 時間のうち 70～105 時間、第 5 学年では総時間数 1050～1190 時間のうち 70～105 時間、第 6 学年では総時間数 1050～1190 時間のうち 70～105 時間となっていた。²¹³

本学習指導要領では第5学年の単元8から木工を取り扱っており、「基本工作法」、「実用品」、「遊具類」、「模型」などを教材として例示している。指導方法の1項目目に以下の内容を記述している。

1.木工全体の教材組織を、どのようにして指導するかについて、先ず基本的なことから、應用的なことに進む方法。

はじめから應用的なことをやりながら、基本的な練習を折り込む方法。

前二社の折衷。

の三つの方法のどれかによる。そのどれかによるかは、児童の状態、学校で準備できる参考品・材料・設備等の如何によってきまる。²¹⁴

手工教育時代ではどの教材においても、基礎から応用に入る教授形式が主流であった。しかし、本学習指導要領では必ずしも、基礎から応用に入るという形式を用いる必要はなく、児童の実態や学習環境に応じてた対応が教師に求められている。さらに、製作題目は児童個人が定めるか、分団もしくは学級全体で定める、或いは教師が定める場合があるとし、その題目は児童の生活に則したもので、児童にとって役にたたないものはなるべく避けるようにすると定め、教師には製作の計画をたて、計画通りにできたかどうか、できたものが目的通りに使用できるか、工具等の手入れを丁寧に行っているかなどの指導を求めている。そして、以下のことを指導上の注意点としている。

注意 かんなどで板や柱を削ること、のこぎりであつすぐに木をひくことなどは、児童にとってはかなり困難な仕事で、しかも、木工の仕事の大半は、かんなどで削ることであるから、この仕事をなるべく軽減して、設計や、装飾に力を使い、役に立つものをなるべく簡単に作り得るように工夫してやる必要がある。そのためには、合板を多く使ったり、8mm、10mm、12mm、15mmなどにすでに削ってある材料を使うとか、のこぎりびきなどは、適当な治具を作って、思う角度に正確に切れるようにするとかの工夫により、製作に対する抵抗を少なくすることが必要である。²¹⁵

指導上の注意にみられるような内容は、児童の製作に対する抵抗を軽減することを通して、設計や装飾に割り当てる時間を確保し、児童の製作意欲を助長することを目的として

いる。つまり、手工教育時代では教師主体の教授形式が主流であったことに対して、本学習指導要領では児童が自発的に取り組める様な活動を中心に考案されていることが伺える。

第6学年では概ね、第5学年での学習に準じて程度を高める内容であり、取り上げている教材例は「1.実用品 本立て・たな・台類・筆箱・ペンざら・盆・箱類・パン焼き器・その他学習上、家庭生活上必要なものの製作及び小修理。2.遊び道具・模型の類 家屋・室内などの模型、交通機関の模型、機械や機構の模型、木製遊び道具、その他学習上必要な模型の製作及び小修理。」²¹⁶とされており、主に実用品の製作に重点が置かれていることがわかる。指導方法は教師が徒に児童の活動に介入して行くのではなく、「注意 2.製作は、児童の自力にまかすのが本体であるが、必要に応じて、ある部分を手つだってやる必要を生ずる。たゞ、そのために、児童に、依頼心を起こさせないように注意する必要がある。」²¹⁷と記述されているように、教師には必要に応じた対応を求め、児童には出来る限り主体的に活動にかかわることを求めている。

第7学年では単元6において木工が扱われている。指導目標は「1.木製品の製作は、どんな基本工法から成り立っているかを研究させ、その基本工作の練習をさせる。2.木工の正しい使い方を練習させる。3.簡易な木製品の設計・製作・装飾をする力を養う。4.創造力を養う。5.木製品の賢明な使用者となる能力を養う。」²¹⁸とされており、教材は木工の基礎技術となる鉋、鋸、鑿、槌、定規の使い方や簡単な文房具や家庭用具の製作を例にあげている。「結果の考査」、つまり評価の例として、「基本技術としての板削り練習結果の考査「記述尺度」」を挙げており、「刃物の切れ味」や「削り方の順序」や「速さ」や「正確さ」などを評価の基準として例示している。²¹⁹

第8学年では単元6で木工が扱われ、第七学年での木工の内容をさらに発展させ、難易度も増したものとなっている。教材は「形」や「図案」の関係を重視した大型家具や簡単な椅子・テーブルなどを例として示している。生徒の活動は「設計を主にする場合、設計・製作・塗装を主にする場合、装飾を主にする場合、修理を主にする場合、特別に工作技法の練習を主にする場合、工具の用法の練習を主にする場合など。」²²⁰というように、生徒の主体性に準じた活動を設定しており、また、「生活に役立つ図画工作教育の立場をとり、しかも、生活を明るく豊かにするための表現力や鑑賞力を養うこと」²²¹を目指している。どの場合においても、専門的な内容を研究させるような指導が、教師に求められているといえる。

1-3 昭和 26 年度(1951)小学校学習指導要領図画工作編(試案)

昭和 26 年度(1951)の学習指導要領で大きく変わった点は、小学校と中学校に分けられたこと、各学年の図画工作指導を指導書に移行したことなどがあり、他にも教育目標や評価との関係を考慮して指導計画が練られていることなどが挙げられる。ただし、「(試案)」という言葉が引き続き使用されており、本学習指導要領の編修の意図は以下のように記載されている。

児童の学習指導に当る指導者を助けるために書かれたものである。指導者が各学校において指導計画をたて、教科課程を展開する場合に、指導者の手びきとし、計画を適切にするために、よい示唆を与えようとする考えで編修されたものであって、この学習指導要領によって、教育を画一的にしようとするものではない。指導者は学習指導要領を参考としながら、地域社会のいろいろな事情、児童の生活あるいは学校の設備の状況などに照して、どのようにしたら最も適切な図画工作教育を進めていくことができるかについて、創意しくふうをこらすことがたいせつである。²²²

つまり、本学習指導要領は各学校や現場にいる教師の裁量を大幅に認めているものであり、法的な拘束力を持たないものである。さらに、「各学年の指導目標を、表現・理解・鑑賞・技能・態度・習慣(道徳的要素)といったような学習の成果と関連して述べた。」²²³という記載から、評価と指導目的との関係に言及し、第Ⅱ章では「図画工作教育における児童の発達」²²⁴という題目で、第 1・2 学年、第 3・4 学年、第 5・6 学年ずつに分けて、児童の発達について言及し、発達段階に応じた指導のあり方や注意点について述べられている。各教科の時間配当について、山形は「各教科に対する時間配当を一律に規定しないで、教科を四つの群に分け、各群の総時数に対する比率で示して各学校の実情に適し得るようにした。」²²⁵と述べ、図画工作科は第 4 学年までは音楽科と同じ群であり、第 5・6 学年ではさらに家庭科も同じ群に分類された。従って、図画工作科の時間配当は、総時間数を 100% とすると、第 1・2 学年及び第 3・4 学年では 20～15%、第 5・6 学年では 25%～20% となっている。各学年の総時間数は第 1・2 学年が 870 時間、第 3・4 学年では 970 時間、第 5・6 学年では 1050 時間を基準としており、この時間数の中には教科外の学習も含まれている。

²²⁶

当時の図画工作科の項目は大きく「描画」、「色彩」、「図案」、「工作」、「鑑賞」と分類さ

れており、「工作」は第1・2学年で各々40%ずつ、第3・4学年で各々35%ずつ、第5・6学年で各々30%ずつの高い配当率となっていた。²²⁷「工作」の中でも木工が割り当てられているのは、第5学年からであり、工具を扱う初歩的な技能や簡易な工作図の読み書き、木材の性質や工作法の理解などを養うことを指導目標として掲げている。指導内容は家庭生活や学習上必要な実用的なものを作るとして、土びんしきや衣紋かけ、本立てや、理科の実験用具などの他の教科で役に立つものを例示しており、遊具類は羽子板やたこ、こまなどが挙げられ、さらに、有り合わせの材料を活用して有用なものや美しいものをつくるという活動も奨励している。第6学年の指導目標や指導内容は、主に第5学年から継続したものとなっており、製作事例として簡単な箱類や状差しなどを示し、第5学年よりも製作の難易度を少し高め、範囲を広くしたものを求めている。また、工作における注意点の一つとして「その他周辺にある使いやすい材料」、「その他の手近にある材料」、「その他の材料」といった項目は「学年の程度・土地の状況等に応じてなるべく豊富に取り入れることが望ましい。」²²⁸として、地域性を考慮し、各学校や教師の裁量に任されている。²²⁹

1-4 1950年代にみられる工作教育

昭和33年(1958)の小学校学習指導要領の改訂において、学習指導要領の法的拘束力が強化され、地方の学校や教師の裁量が大幅に削減されるが、それ以前の学習指導要領では学校や教師の裁量が認められ、民間でも教育における研究が比較的自由に行われていた。また、図画工作では明治期から昭和初期に多く見られた画一的で教師主導の手工教育や、工作教育が陥っていた問題点を改善し新たな方向性を見出そうとした時期であり、工作教育の基礎理念が形成されようとした時期でもあった。

昭和28年(1953)に発行された『新しい思潮による図画工作の指導』²³⁰の中で、徳光正亮は「教育は大人の生活への単なる準備ではなくして、児童の生活それ自体なのである。」²³¹と述べ、旧来の画一的、主知的で子どもの生活から遊離した教育では子どもの自発性や創造性が束縛され、子どもの意欲がそがれてしまっていると指摘している。さらに、これまでの図画科や工作科における技術教育が大人の表現技術として子どもの生活から孤立し、遠ざかっていたと指摘し、「単に手際良く出来るということよりも、寧ろ技巧は幼稚でも自力で産み出し、それが自分のものとして生きているという技術が何より大切なのである。」²³²と述べている。また、山下俊三は終戦後の工作教育の現状について以下のように述べている。

終戦後新教育の制度が施行されてから最早八ヶ年の長い月日を送っているにもかかわらず図画工作教育は依然として絵画主義一辺倒のように考えられていることはまことにこの教科のために遺憾なことである。

この間も或る教育者の会合に出てみるとこの点を指摘されて居られるし、また機会ある毎に友人にたずねてみたり、各地方から上京される学校の参観者などにたずねてみるのであるが、工作はあまりにもふるわない状態を続けているようなお話であった。このように全国的に不振なわけは一体何が原因となっているのであろうか。²³³

山下は工作教育の不振について「しばらく流行した工作セットと称する既成の材料もその罪が大きい」²³⁴などの原因を挙げつつ、工作教育の特性について述べている。その中で、従来の技術主義的な内容では工作の教育をゆがめてしまうという立場から工作の技術について以下のように続けている。

工作の技術は、そのみが人間の思考と別個に独立して存在するものではないのであって、人間の思考を表現し造形するためにささえられた技術でなければならない。これを換言するならば考え即ち思考、創造が先行しなければならない。

そして技術は常に思考に適合しなければならない。したがって技術の学習は児童が造形的表現を繰り返し行われる間に会得され洗練されていくものである。²³⁵

従来の技術を身につけることが本質であった工作とは一線を画し、技術は児童の造形的表現の中で会得されるものであるとしている。

当時の工作教育の理論や、具体的な実践例を挙げている文献として、教育講座『子どもの工作』というシリーズが1957年に刊行されている。『子どもの工作』²³⁶は「1.つくるよろこび」、「2.美しい表現」、「3.くみたてる力」、「4.役にたつもの」という全4巻で構成されており、その構成について藤沢典明は以下の様に記述している。

第一巻でのべているすべての子どもの内側に、遊戯本能とか造形衝動という形で常に潜んでいる未分化の活動性を、第二巻では主として思想、感情の表現としての立体的な姿として扱い、第三巻では主として知的なはたらきとしての創造形態に重点を、第四巻では手のはたらきを主としたクラフト的なものの扱いにその中心をおいて、それ

それ子どもの心理的発達の段階に応じて分化させていくように編まれている。²³⁷

また、当時の工作教育について論じている文献は、理論が先行し、実践的な授業の様子などを伝えるものは少ないが、『子どもの工作』では全ての巻に「実践の記録から」という項目が組み込まれ、各テーマに沿った実践の様子を、自身の理論及び、活動写真や作品の写真を交えて論じている。執筆者は藤沢典明、高橋正人といった当時の美術教育理論の牽引者から現場の教員、デザイナー、大学の教員、美術評論家に至るまで、様々な立場の人々である。この文献は各巻ごとに設定されたテーマをもとに、彼らが各々の立場からみた工作教育について語っているものである。

これまで、学習指導要領を通して、図画工作科における工作教育の目的や学習内容を通観してきたが、その中で語られてきた工作教育とは学校教育や教師の立場から論じられた内容であった。一方、『子どもの工作』の中で紹介されている実践例は全国で一般的に行われている実践例とは言い難いが、少なくとも1950年代当初の工作教育が目指してきた理念を実践し、子どもの立場からみた工作教育を提示している数少ない資料であると考えられる。

以下にその主な内容を簡潔にみていくこととする。

1-4-1 つくるよろこび

目次	つくるよろこびと工作	
	表現とよろこびと工作……………林 健 造	5
	つくるよろこび 教育と工作	
	実践の記録から	
	たのしい工作……………中村 亨	35
	はじめに あそびの中の工作活動 材料があれ ば子どもはそれに取りくむ 集めてたのしむこ とから工作へ 飾るよろこびから造形学習へ 直みだてるよろこびから学習へ みんなで作 るたのしさ	
	あそびと工作……………橋田 正 顕	45
	子どもにあそぶ材料を 頭の先から足のうらま で泥んこだらけ がらくた(廃品)のなかから 木切れから材木へ セメント袋から衣袋 尾の つくってない観のほり むすび	
	幼稚園と工作……………多田 信作	59
	幼児とあそび いろいろな材料を分えて	
	子どもの造形……………田崎 昭作	69
	はじめに モダン・テクニクの態度 モダン ・テクニクの方法 モダン・テクニクの実 例	
	低学年の工作……………諏訪 三枝	82
	かりもの工作から共同製作	
	創造する子どもたち……………宮脇 公夫	90
	工作 という言葉 つくりあそび・オリジ ナリティ ジェンラル ジェンラルと材料室 作品ができるまで	
	新しい工作教育の方向	
	子どもとあそび……………波多野 定治	103
	あそびについての考え方	
	創造的な工作教育……………勝 見 勝	115
	バタキ工作への招待	
	工作とガイダンス……………宮 武 辰 大	129
	風のない五月のできごと 精神衛生へのつなが り 素材は身近なものから アニミスムと工 作 原始と文明の子どもの工作	

図 1-1 『子どもの工作 1』目次

林建造は「子どもの生活の本体は遊びであり、子どもは、遊びを通してのみ多くのものを学びとる」²³⁸という考えが、今日の定説となっていると述べ、さらに、つくるあそびの価値について、「遊びのねうちはそのまま、このつくる遊び(表現遊び・造形遊び)の価値でもある」²³⁹と続け、児童や幼稚園児にとっての「遊び」の重要性を説いている。また、幼稚園や小学校における造形教育の中の工作について以下のように述べている。

造形表現そのものが純粹表現とか、感情的表現を主にしたものと、目的的な機能的表現を主にしたものと分けられるように、ねんどなどですきなものを心のままに率直に表現していくことに重きをおく工作と、船や建物のように機能を重視した工作と二つの角度があるといえよう。

とくに未分化の時代の子どもの工作は、前に述べたようにむしろ工作ということよ

りも、表現活動がすべて総合的な一本のものであるという性格をもっている。²⁴⁰

林は未分化の時代の子どもにとっての「用」は大人の考える「用」とその意味合いが異なることが多く、機能的表現よりも感情的表現にウェイトをおき、豊かな想像力を伸ばしていくことが望ましいと述べ、そうすることが、「彼らの内的な造形衝動を満足させ、開放感を与え、あかるい自主的な活動の素地をつくることになり子どもの成長にとって大事な役割を果たす。」²⁴¹と主張している。

また、「工作的発想における創造性の啓培」を『子どもの工作』の全巻における最大の目標とし、雑誌にはさみこまれた附録や、先生がプリントしたもの、ただ糊づけすればよいだけのようなセット教材についても次のように言及し、「これはむしろ大人の満足であり、工作的発想などどこからも探しようがない。子どものつくるよろこびや用とはこのような完成されたものではない。ここでは幼児の工作の教育的意義もまったく喪失しているといわなければならない。」²⁴²と否定的な見解を示している。このように林は、子どもの、特に幼児の遊びに着目し、材料体験を通して子どもの創造的な造形表現を伸ばしていくことに着眼点をおき、工作の評価や発達段階、環境、指導の内容にまで言及した内容を述べている。

また、「実践の記録から」²⁴³というテーマでは中村亨や橋田正顕、多田信作、田崎昭作、諏訪三枝、宮脇公実らがそれぞれの実践を紹介している。中村は「たのしい工作」という主題のもと、子どもたちの工作の出発点について「教師はもっと幼児や児童の造形活動をじっとみつめ、彼らが求めているものが何であるかをみきわめて、そこから指導のためのテーマも材料も方法も見出していかなくてはなるまい。これが子どもにたのしい工作をやらせる出発点である。」²⁴⁴と主張し、「遊びの中の工作活動」²⁴⁵や「集めてたのしむことから工作へ」²⁴⁶等の実践を紹介している。

そして、多田は幼児の「遊びながら学ぶ」という生活態度の中の、特に「造形する遊び」に注目し、幼児と生活のつながりという観点にたち、「石ころあそび」²⁴⁷や「新聞紙をまるめて」²⁴⁸、「空想ビルディングづくり」²⁴⁹といった様々な材料を用いた実践を紹介している。

²⁵⁰

宮脇公実「工作」という呼び方を変更することから、「創造的な立体造形活動が活発に推進していこう」²⁵¹と述べ、続けて、以下の様に自身の立体造形活動に対する考え述べている。

僕のアトリエでは、実用に役立てようとする気持を排斥して、ただつくるよろこびのためにつくるものであることを前提としている。

そんな喜びが幼い時に培われていて、いつでも創造の楽しみにひたれる習慣をつけておけば、実用品をつくる必要に迫られるようになった時にも、その実用品に自然と美しい夢を盛り上げてくれるだろうからだ。

道具の使い方や上手な仕上げ、材料の経済的な利用方法などは、年令とともに社会が教えてくれるだろう。また、そんな教育が必要であるなら、美術の時間の工作ではなく、職業科あるいは家庭科のワーク時間があてがわれるべきだろう。²⁵²

宮脇は上記の考え方を基盤として、工作の本質的なねらいを「工作」という呼び名がどうであれ、「その人なり、その子どもの独自の工作的発想が最大のねらい」²⁵³としている。また、従来の工作というものと、宮脇が考える工作というものの違いを、作品ができあがる過程の違いを引き合いに出し、自身の考えを以下のようにまとめている。

一つの作品が完成する道程は、いわゆる工作のように設計図面通り順序を追って仕上げてゆくのではなく、一つの工夫から他の工夫へと発展してゆくもので、ライオンが途中で馬になり、人間が鳥になってしまうこともある。

要は子どもの工夫と発見が大切であって、それを助長するように努力することこそ僕の限りない夢である。²⁵⁴

このように「1.つくるよろこび」の中では、幼児や小学校の工作を取り上げ、子どもの造形活動のもっとも根源的なものにふれ、子どもの生活の基盤となっている「遊び」に注目し、「遊び」の中でみられる子どもの自発的な創造活動に価値を見出しているといえる。子どもが作品をつくる過程で遭遇する未知の発見や、驚きを大切にし、そこから生じる創造的な工夫などを学習の要として扱っている。また、「造形する遊び」など、「遊び」を通して様々な材料体験をし、その体験の中から学習の基盤を形成するといった教育理念は、現在の「造形遊び」の基礎的な概念に近いものであるといえる。

1-4-2 美しい表現と工作

目 次	美しい表現と工作
	美的表現と工作……………藤沢典明 5
	現代のプリミティブ 感情表現の指導内容と方法 実践へのかけはし
	実践の記録から
	たのしい工作……………坪内千秋 41
	子どもの工作の特質
	子どもの感情表現……………岩尾峻子 54
	感情表現を育くむもの
	低学年の指導……………市田ナカ 61
	子どものイメージ 主題と方法
	子どものイメージ……………豊田 敦 70
	いろいろな材料から
	子どものオブジェ……………米倉正弘 78
	子どものオブジェをどう考えるか 子どもたちにとって価値のあるもの 材料をさがすことから学習が始まる オブジェ工作の二つの面 心の学習
	中学生の工作……………中島 福巳 87
	感情的な表現を励まそう 校内文化祭に際して トーテム・ポール ロボット
	子どもの感動と美的表現
	子どもの彫刻……………木下 繁 101
	子どもとねんど工作 ねんど工作とその指導 ねんど工作の材料 ねんど工作の意味
	立体表現の習熟と発達……………井手 則雄 113
	幼児期 就学前期 小学校低学年 小学校高学年 中学生期
	造形表現と子どもの感動……………周 郷 博 128
	原始へのあこがれ 素肌で感じる

図 1-2 『子どもの工作 2』目次

「子どもの工作 2」では「美しい表現と工作」というテーマが与えられている。藤沢典明は「美しい表現」について以下のような考え方を示している。

ここでは子どもたちが、自分たちのまわりにある自然物や人工物を目で受けとめて、それによって湧きでた感情のおもむくまま、それらの自然物に手を加えていく。あるいはまた、自分の心の世界をそれぞれの個性にもとづいて、自由にのびのびと表現するために、それらに必要な材料を選びとって、空間を形づくっていく。さらにまた、このような感動を表現すること自体によるこびを感じていくというような子どもの工作を指しているのである。²⁵⁵

256をとるものとし、「子どもの心の働きを中心にした感情的な表現」²⁵⁷を挙げ、「感情表現の指導内容と方法」²⁵⁸や「実践のかけはし」²⁵⁹について論じている。以下より子どもの心象表現に着目した実践の内容を詳細にみていくこととする。

「実践の記録から」では坪内千秋が「たのしい工作」²⁶⁰という表題で「子どもの工作の特質」について実践を通して論じている。坪内は子どもの工作は「描画表現と同じように、創造的な自己表現がその活動の基盤となっている。そして身边にあるいろいろな材料を使って、何かを立体表現することにより、構成の能力を練ったり、材料体験をしたりする。」²⁶¹と述べ、さらに、工作の特質について「感情を直接に素材にぶつけて、立体を立体として表現することは、子どもの自然の欲求であり、これが工作の特質でもあろう。」²⁶²と述べている。こうした持論のもと「ボール紙の組み合わせ」²⁶³や「おもしろい顔」²⁶⁴、「おめん」²⁶⁵などの実践例を紹介している。

米倉正弘は「子どものオブジェ」²⁶⁶という表題で、子どものオブジェについて、実践を通して論じている。米倉は「石を単に石として見ている間は、いつまでも石でしかあり得ないが、これを石として見ることをやめた場合、全く別の意味が生まれてきて、新しい生命が見られるようになる。」²⁶⁷と述べ、さらに、使えなくなったたわしや空き瓶などを例にあげて、「その本来の役目からはずして考えると、全く新しい意味を考えることができる。」²⁶⁸と主張している。米倉はオブジェ工作を「表現技術がマンネリズムになっていくときに、これから解放して、外界の現象、事物と、私たちの心の中に生まれる、何かを表現しようとするうごめきとの新鮮な接触をうながす役目をするものである。」²⁶⁹と定義し、こうしたオブジェ工作は材料を探し集める段階から学習であるとしている。また、「物自体の本来の位置や機能をはずして考え、新しい別の意味を与えるオブジェ工作」²⁷⁰を実践するにあたって、用いる材料は自然物や人工物を区別して考える必要はないが、人工物は自然物に比べて、機能や意味を既に備えているものが多く、子どもたちの表現に何らかの束縛を与えるかもしれないため、地域や環境によっては、できるだけ自然物を中心に揃えるのがよいとしている。さらに、オブジェ工作は「心の学習としての意味を重く考えるべき性質のもの」²⁷¹と述べ、「あくまでもオブジェ工作では概念から解き放たれた自由な心のカルティベーションが第一の目的にならねばならない。」²⁷²と主張している。

一見すると、「美しい表現」と「工作」では関連が希薄であるように思えるが、藤沢は「美しい表現」について、「感動を表現すること自体によるこびを感じていくというような子どもの工作」と論じ、坪内は「絵画表現と同じように、創造的な自己表現がその活動の基盤

もの工作」と論じ、坪内は「絵画表現と同じように、創造的な自己表現がその活動の基盤となっている。」と述べ、米倉は子どもオブジェに焦点をあて、子どもの表現について言及している。この巻で述べられている「美しい表現」とは、執筆者によってアプローチの方法や立場が異なるものの、子どもの感情や内に秘めた思いを素材にぶつけるというような、「心の働きを中心にした感情表現」と捉えることができる。

1-4-3 くみたてる力と子どもの工作

目次	くみたてる力と子どもの工作	
	構成的な工作……………熊本高工	5
	抽象の魅力 二つの流れ 構成ということ	
	子どもの構成 立体構成の指導	
	実践の記録から	
	構成活動のいろいろ……………小関利雄	41
	ならべる構成 たてる構成 くみたてる構成	
	線と空間の構成	
	くみたてあそび……………西川英子	54
	今日からの楽しい幼稚園 いろいろな材料に	
	ふれて 一枚の紙から	
	低学年のデザインの活動……………大和屋 巖	64
	板きれのデザイン 紙の工作 目的のあるデ	
	ザイン	
	3・4年の構成……………佐藤 諒	76
	子どものイメージと技術 具体的な作品例	
	高学年の構成……………森 昭太郎	86
	はじめに 具体的な作品例	
	中学生の造形指導……………真鍋一男	97
	自分もそうであったのに ダイナミックな指	
	導 いろいろな角度から	
	新しい技術と工作教育	
	新しい造形教育と工作……………高橋正人	113
	美的感覚と技術的感覚 技術的感覚の芽生え	
	合理主義的思考 装飾 固定した考えかた	
	からの解放	
	構成教育と工作……………武井勝雄	127
	現代の造形教育の出発点 構成教育とはどん	
	なことか 構成教育の内容と方法 今日の造	
	形教育と構成教育	
	機能と技術的教育……………浜口隆一	137
	構成教育への疑問 実用性と機能性 技術に	
	ついて 前むきの工作教育	

図 1-3 『子どもの工作 3』目次

熊本高工は「構成的な工作」²⁷³という表題のもと、「抽象の魅力」、「二つの流れ」、「構成ということ」、「子どもの構成」、「立体構成の指導」について論じている。その中で、図画や工作では正しい順序で物を描いたり作ったりするような指導をしないのかという疑問に、「子どもの図画や工作は、あそびから出発し、あらゆる材料にふれ、それを自由にかたちづくることによって、子どもの創造力をのばし、造形感覚を高めることが目標であり、し

ない」²⁷⁴ということが、「1.つくるよろこび」と「2.美しい表現」の中で理論と実践の視点から語られてきた、と述べている。また、構成については以下の様な考えを示した。

私は色、形、点、線、面、ヴォリューム、質といった、造形の要素とリズムとかバランスとかいう造形の原理を、そのものずばりで直接的に学習する場を構成ということよりかなり広くなり、くみたてられる要素そのものの学習まで含めて、構成練習といったほうがよいように思われる。このような構成の学習は、当然思想感情の表現方向へも、機能や目的のはっきりしたデザインへも進むもので、いわば造形の基礎的な学習といってよいと思われる。²⁷⁵

こうした考えを基盤として、「子どもの構成」²⁷⁶や「立体構成の指導」²⁷⁷について論じており、「立体構成の指導」の中の「e 模型と技術」という項目でセット材料について言及している。模型工作は理科工作とも呼ばれ、美的なものより機能的なものをねらいとしたものが多い。例えば、船をつくる際には「浮く」という機能が附随し、どうすれば浮くか、様々な材料で試し、その機能を獲得していく。しかし、熊本は「セット材料の場合ともなれば設計図通りの仕上がりということだけに気をとられて、いわば臨画のようなものうつし的な作業になってしまって、子どもの創造性や思考や機能の追究というようなことはこのつぎになりやすい傾向がある。」²⁷⁸と指摘する一方で熊本は模型製作が全て悪いわけではなく、「子どもの工作としては大いにとりあげたいと思うが、市販のセット材料によるイージーな方向ではなく、もっと子どもの中から生まれた発想や材料や技術が尊重されなければうそである。」²⁷⁹と述べている。

さらに、表現には必ず技術がとれない、立体の構成にも、「古い木工中心の手工教育におけるような、のこぎりや鉋の熟練ということはいえないだろうが、切る、むすぶ、くつつける、つきとおす、けずる、折る、まげる、といったような技術が当然必要になってくる。」²⁸⁰と述べ、子どもの工作における技術について、「完成され、固定した一つの技術を子どもにしこむ必要はない」²⁸¹という見解を示し、さらに以下のように続けている。

子どもの工作の技術は、職業教育でも生産教育でもないわけで、もっとずっと底にある社会的な教養や人間形成の造形の基礎的な学習なのであって、子どもの生活と密着し

た必然性のあるものでなければならない。

棒と棒をつなぐ必要が起きた場合、のりづけする、糸で結ぶ、溝をつくって接合する。なにかでかぶせて固定するといった、いろいろな方法を子ども自身が考え、試み、工夫することが大切である。そのような態度の延長にのみ、より新しい時代の技術の発見が期待できるのではないだろうか。²⁸²

こうした考えを基盤として、低学年から中学年、高学年の立体構成における、材料や用具、環境について、具体的な教材が例示されている。そして最後に、子どもの環境を整備することは教師の最大のつとめであり、「教師が積極的に「くみたてる力」をのぼそうとするならば、必ずその地域や学校にそくしたよい方法が発見されるであろう。よい環境は教師の実践から生まれるものであって、一般的な公式などはないといえるのではないだろうか。」²⁸³と締めくくっている。

「実践の記録から」ではマッチ棒の構成や針金の構成など具体的な実践例と作品写真を通して、構成教育について論じられている。佐藤諒は「3・4年生の構成」の中で、「子どものイメージと技術」について論じ、あそびとしての構成的な工作について「子どもの造形は、子どもたちの生活体験をもとにして、子ども自身の興味や関心、欲求に応じて、遊びの学習として、基礎的な造形体験が積まれるように考えなければならない。」²⁸⁴と述べている。さらに佐藤は、子どもの遊びの学習としての基礎的な造形体験を基盤にして、構成的な系列につながっていくと続ける。そして、子どもの工作における技術についても「技術は表現をするための手段、方法なのであり、表現することを忘れて、単に技術指導のための指導におちいつてはならない。」²⁸⁵と指摘し、以下のような見解を示した。

もとより材料には、材料としての特質や、その材料のもつ可能性というものがあり、用具にはその用具の機能というものがある。したがってそれらの材質や機能を十分に発揮させるためには、それらのことがらを無視し得ないが、はじめから「この材料は〇〇のような性質がある」「この用具は〇〇のつかいかたをするのだ」と決めてかからずに、いろいろ子どもたちにとりあつかわせ、こころみさせることがよい。そしてその体験、経験を通して技術を体得させたい。しかし用具には刃物のように危険をとまなうものや、とりあつかいによっては全く価値を失ってしまうような材料は、あらかじめ十分な注意や指導がなされるべきである。²⁸⁶

また、森昭太郎は「子どもたちは、構成ということばは知らない。しかし、構成することを知っている。子どもたちのあそびのうちに見出される構成的な欲求やはたらきを、いかにして学習に結びつけるか、いかにして生かすかが、指導者の問題」²⁸⁷と述べ、高学年の指導は低学年の遊戯的な構成教育の上に初めては成り立つため、低学年のうちに遊びを通して十分に構成的な経験を積んでおくことが重要であると述べている。

高橋正人は「新しい造形教育と工作」²⁸⁸において、工作における技術指導について論じており、それまでの教育の中の技術という概念について、「これまでの教育では、技術というと、現在完成されている、手工技術(鉋の研ぎかたとか、削りかたとか)や、工業技術(旋盤のつかい方とか、エンジンの操作とか)を意味し、教育は専らそれらを習得させることと考えられることが一般的であった。」²⁸⁹と述べている。さらに、今日の工作教育の前身である、明治時代の手工教育は、職業教育としての意味が主であったため、現在の美術教育の工作にも、固定した木工・金工技法を習得させようとする傾向が多い。²⁹⁰と続けている。そして一般的な陶冶を目的とした美術教育の工作において、このように完成された工作技法を習得するということに対して、教育的意義を見出すことは難しいとした上で、普通教育における、造形教育としての工作では、「もっと人間の本性に根ざした、技術的な考え方や、感覚や、頭と手の結びついた活動に中心を置くべきであろう。それは、手工業時代に完成された、すぐれた手工芸技法や、現在刻々に発達しつつある、新しい高度の工業技術ではなく、もっとプリミティブなものであるべきであろう。」²⁹¹と提案している。プリミティブな技術的活動について、子どもの工作的活動の中の木片で舟をつくる場合を例として、「単にほんものの船の外形を模倣するのではなく、どのような形にすれば、転覆しないで、また速く進むようになるかということ、実際につくって探求する活動」²⁹²と説明している。さらに、高橋は「鋸で板をひくことや、鉋で削ることを、子どもが理解して、できるようになるということは、決して悪いことではないと思われるけれども、そのようなことを習得するのが、工作の学習と考えられやすいところに問題がある」²⁹³と、工作の学習の上での問題点を提起し、子どもが工作的活動を通して得るものは「必ず実際の手の働きと密接に結びついているもので、いろいろな工作技法も、このような感覚と結びついている所に意味がある」²⁹⁴と主張している。そして「工作における創造力は、精神的な面や、美的な面だけでなく、このような技術的探求から発展させられるものである。」²⁹⁵と締めくくっている。

っている。

「3.くみたてる力と子どもの工作」では、主に構成教育について、執筆者それぞれの見解が論じられていた。また、構成教育に伴って、工作における「技術」の概念についても言及されており、その多くは、過去の手工教育や工作教育における技術指導が否定的に捉えられていた。また、工作における技術とは「表現するための手段」であり、単純な意味での技術指導に陥ってはならないという見解が示されていた。

1-4-4 役にたつもの

目次	生活にいきる工作	
	子どものクラフトと実用工作……川村浩章	5
	生活を美化するよろこび 役にたつ工作 子どもの役にたつもの 実用主義工作とクラフト 近代デザインとクラフト クラフトの指導	
	実践の記録から	
	やくだつ工作……藤浦敏雄	41
	やくにたつたのしい工作 クラフトの意味 小学校低学年 小学校高学年 中学生	
	たのしいやきもの……太田浪三	50
	こわれる作品 役にたつもの かまたき 絵具 つけ	
	低学年の工作……西光寺亨	58
	役にたつものとは 具体的な実例	
	3・4年の工作……安野光雅	66
	具体的な実例	
	高学年の工作……長谷喜久一	75
	5・6年の教材例	
	中学生のクラフト……教仁郷和一	83
	はじめに 具体的な作品例	
	美術教育のなかのクラフト	
	工作教育の考えかた……松原郁二	95
	子どもの造形活動は総合的である 「美術」に対する「工作」とは何か 工作教育における「芸術」クラフトの意義	
	クラフトとデザイン……渡辺力	105
	日本の工作教育……山形寛	116
	工作教育本派の意味するもの 性格未確定の工作教育 助成を怠った手工教育 工作教育の道をきり開こう	
	外国の工作教育……倉田三郎	125
	先進的な二つの潮流	

図 1-4 『子どもの工作 4』目次

「子どものクラフトと実用工作」という表題で川村浩章は「役にたつもの」とは自らの生活に密接に関係しているものであり、「小さな子どもにとって、やくにたつものとは、自分のあそびに直続するものなのである。何となれば、小さな子どもにとって、その生活はあそびそのものであるから。」²⁹⁶と述べ、子どもにとっての「役にたつもの」について以下

子どもの世界でやくにたつということと、おとなの世界でやくにたつということは全く異質のものである。ちょうどそれは、子どもはおとなを小さくしたものではなく、全く別の世界に住む異質の、独立した一個の人格であるのと同じ意味である。

しかし、子どもは成長する。やがておとなの世界にあこがれるようになり、いつかはなしにおとなの世界へ仲間入りしていく。それにしたがって、役にたつものの意味もだんだん変っていく。これはあたりまえのことである。

ただ、その時々過程においても、役にたつということは、あくまで子どものその時の生活そのものが基準になっていなければならない。²⁹⁷

子どもにとっての「役にたつもの」とは、子ども自身の生活(あそび)に密着したものであって、大人にとっての役にたつものとは全く異なる。つまり、衣紋掛けや灰皿、表札、塵とりといった、大人の世界からみた実用的なものでも、子どもにとっての生活の中になれば、役にたつものとはいえないのである。さらに、川村はクラフトについて以下のような見解を示している。

クラフトとよばれる作業の分野は、ただつくるプロセスそのものをたのしむというものでもないし、造形の要素や原理を作業を通して直接学習するというものでもない。もちろん、それらのものが少しずつ入りまじっていて、しかもこつこつとつくりあげたものが、なんらかの意味で子どもの生活をうるおし、役にたつという条件が具備されていなければならない。²⁹⁸

川村は、できた作品が不手際で脆弱なものであったとしても、子どもそのものがあらわれているものであるならば、クラフトとして考えることができ、「役にたつという意味が、子どもの自身の生活(あそび)に役にたつので、打算的なおとなからみれば、いっこうに役にたたないような工作までもクラフトのなかに入れて考えるのである。」²⁹⁹と述べている。そして最後に川村は、「ねらいはいつも教師から与えられるものというのではなく、新しい材料を目の前にして、子ども自身が、どういうねらいをもって、なにかをつくるのにもっとも適当であるかということをもつて考えるように習慣づけたい。」³⁰⁰と、クラフトの取り組む姿勢について述べている。

藤浦敏雄は実践を通して「やくだつ工作」について論じている。藤浦は子どもにとって

の「役にたつ」ということについて、以下の様な見解を示している。

日常生活のうちで直接すぐにやくだつというものは、生活に密着して有益であるが夢は少い。子どもたちの行動や生活のなかには多分に衝動的なものや夢が、大きな部分を占めている事を考えると、私たちがやくにたつものという場合と、子どもたちがやくにたつと考えるものとは、内容からみて相当のくいちがいがあるようだ。私たちはまず子どもたちをよく理解する事が大切である。³⁰¹

と述べさらに、「子どもたちの目的のない衝動的な行動を目的として、興味に対称であるものをその夢を無視する事なしに生活化していくところに私たちの仕事があると思う。」³⁰²と続けている。また、藤浦はクラフトについて、

物をつくるという事は、材料に対する人のはたらきかけ、すなわち一般にいわれる、技術によってできる事で、クラフトといってもよいだろう。それは物に対する衝動的な行為に発している。そしてその行為が目的になる場合にクラフトが生まれてくるのだと考えると、仕事をするたのしきは衝動的でありながら、目的的地方であるところにそれを感じるはずである。³⁰³

とし、こうしたクラフトの有り様を、子どもの場合に考えたとき、子どもにとってのクラフトがいかに目的的となしえるかが重要であるとしている。藤浦は子どもの目的性について、「子どもの生活は目的のないあそびのなかにこそ、その本体があり、子どもたちの生長の場があるのである。しかも子どもたちの興味の焦点はあそびのなかにあるのである。そのあそびのなかで目的的であり得るのである。それはやがては、功利的な機能性にも結びついて発展する可能性をもつものであるといえるのである。」という考えを基盤として、小学校低学年、小学校高学年、中学生において実践を試みている。

松原郁二は「工作教育の考え方」の中で、

工作の今日的な姿では、子どもの成長発達に即して、かれらの心身の解放や成長という広い意味をもつマテリアルな造形あそびから出発して、次第に立体的、空間的、構造的な構成活動の特質を発揮し、その間、美的秩序の感覚向上と機能的計画性や技術

的工夫と実践の態度を養いつつ成長させるもので、けっきょく、子どものクラフトとして見のがしてはならないことは、やがて人類の文明を創造する現場の生活や夢をのせた新しいもの(機能造形)づくり(創造)の態度と興味を養うものである。³⁰⁴

とし、松原は子どもの造形活動や、「美術」に対する「工作」とは何かということ、工作教育における工芸やクラフトの意味について論じている。尚、松原は昭和43年(1968)の小学校学習指導要領の改訂における工作の学習内容について以下のように述べている。

工作といえは一般的には、技術的な製作過程に重点がおかれているように受け取れる。しかし普通教育では、加工技術だけを取りだして、その習熟をはかるようなねらいは考えられないから、工作の内容も、使用機能をもつものについて、その発想から具体的なデザインを含む製作完成を内容とするもので、中学校の工芸とのちがいは、中学校の場合が、生活を豊かにするクラフトそのものであるのに比べて工作では、これを成人の社会でいえば、クラフトデザインも含め、工業デザインや建築や環境デザインも含めて製作に発展する児童らしい内容のもので、児童にとっては最も興味深いものである。³⁰⁵

松原は工作の学習内容をクラフト、工業、建築、環境というデザイン的な観点で製作に発展する内容のもので幅広い捉え方をしている。

「4.役にたつもの」では、子どもにとっての「役にたつ」ということと、大人にとってのそれとは大きく異なるもので、大人概念を徒に子どもにあてはめるべきではないという見解が示されていた。また、「役にたつ」ということは生活に密着した要素であるため、子どもにとってはあそびの中で見出される場合が多い。故に、大人の立場からみると、到底、役にたたない作品と決めつけ、見逃してきた多くの作品の中には、子どもにとっては大切な意味を含んでいる作品も含まれていたかもしれない。従って、大人は子どもたちを理解し、子どもたちのクラフトを見のがさないことが工作教育にとって重要であるとしている。

「子どもの工作」を通観することによって、1950年代に語られてきた、工作教育の一端をみることができた。「つくるよろこび」の巻では、子どもの「遊び」に着目し、「遊び」の中から教育的意義を見だし、学習の基盤を形作っていく実践が多くみられた。「大人」の視点から一見すると、子どもの素直な表現は何の意味も持たない乱雑なものに見えるか

もしれないが「美しい表現」ではそうした子どもの素直な表現が実は心の働きを中心にした感情表現であると捉え、子どもによって素材が新たな意味をもってつくりかえられている実態に注目した。また、「くみたてる力」では子どもの遊びの学習としての基礎的な造形体験から立体の構成などの構成教育の基盤を培っているなどの見解がみられた。また、工作における「技術」にも着目し、「表現するための技術」についても論じられている。「役に立つもの」では「役に立つ」概念自体が大人と子どもとでは違うものであるという見解のもと、子どもの生活に密着した子どもにとってのクラフトの有り様を認識しなければならないとしている。ここで紹介されている実践が、全国で一般的に実践されている事例ではなく、一部の研究者や熱心な教育者によるものであり、一般的にみた当時の工作教育は不振であったことは否めない。しかし、執筆に加わった教育者や研究者たちは工作教育の教育的意義を認め、子どもたちの未来を拓く分野であることを理論と実践の立場から証明している。また、本シリーズでは今日における工作教育の理念や「造形遊び」を連想させるような理論や実践が多く展開されており、子どもの造形活動は子どもの生活の中における「遊び」が基盤となっていることがわかる。手工教育を彷彿させるような模倣に傾倒し技巧に偏重した工作教育が大人の視点で語られた「大人の工作」であるとするなら、『子どもの工作』の中で展開されている実践は、本の表題通りの「子どもの工作」であるということが言える。2008年の現在においても、学校現場ではこうした「大人の工作」を展開していることが少なくない。しかし、工作教育において子どもの生活から、子どもの視点から子どもの造形活動を捉えることは重要であり、子どもたちの多様な「学び」を展開していくには、「子どもの工作」の見直しが必要であると考えられる。当時の実践をそのまま現代で活用することはできないが、これからの工作教育を語るうえで多くの示唆を含むものであるといえる。

手工教育時代から続いていた工作教育の不振は1950年代においても払拭されておらず、1950年代は子どもを中心とした新たな工作教育の有り様を模索していた時代であるといえる。岡田清は『工作による創造教育』³⁰⁶の中で新しい工作教育を確立するために、手工教育から続く模倣教育などを以下のように振り返っている。

思うに工作とは、古い教育組織の中にあった手工科の後身と考えてよい。

すなわち、手工科の歴史も古いですが、その出発点においては実用教育であり、日常生活に使用できるもの、例えば塵取りとか本立ての製作が主教材であったから、必然に技術

を必要とし、そこで技術教育でもあり、また当然のように模倣教育であったと言ってよい。

さて今さらながら、新しい工作を確立するためには、一応この古い考えを打破しなければならない。超えなければならない。³⁰⁷

さらに、当時の工作教育の現状について以下のように述べている。

日本の美術教育は、今、まことにはなやかに、けんらんたる姿を見せて盛大をいたしている。この事實は、美術教育家としての私にとっても、かなしいほどの喜びに相違ない。

しかし深夜こころ静かにかえりみれば、それは児童画の方面に関することにかぎられていて、立体表現の面は必ずしもそれにそわないのみか、はるかにへだたりさえも感じられるのは、まこと寂しいきわみである。子どもの立体表現とは、言葉を換えて言えば工作である。³⁰⁸

岡田は新しい工作教育を展開する上で、現状の問題点は「「工作とは何か」という原理が立っていないのである。根本がはっきりしていないのである。」³⁰⁹と述べ、本書では岡田が考える「どんな時代になっても腰のぐらつかない工作教育論」³¹⁰という視点から、「一 工作とは何か」、「二 新しい工作を見る眼・造る眼」、「三 工作の目標をどうきめたらよいか」、「四 創造性・芸術性・機能性に立つ工作の内容と性格」、「五 工作で解決すべき四つのこと」、「六 機能とは何か」、「七 工作の基礎面とは何か」、「八 工作の占める位置」、「九 図工科の生活性と工作」、「一〇 工作教育の重要性」、「一一 工作教育の解放」、「一二 今日の工作教育」という観点で工作教育について言及している。

岡田は「材料の中に子どもをおくとつくりだす」という項目の中で以下のように述べている。

初めからいろいろの材料の中に子供をおいてみるがよい。必ず何かつくりはじめるだろう。

木片をさわってみて、たたいてみて、ぶっつけてみて、そして彼らはやがてそれで舟をつくる。釘がほしい。鋸がほしいと言いだす。

先生がいなくても砂場があればトンネルをつくりだす。これでよいのである。この遊びを発展させるべきで、それを従来は、まず何をつくるべきかを先生から命ぜられて、見本を見て、設計図を描いて、板を買って、鉋をといで、さてという段になる。多くの先生はここまでにつかれてしまって、子供も工作の時間だから作業しているのだが、ただそれは職人的技術のまねごとになってしまいがちだったのだ。とにかく子供を材料の中におく。そしてつくりたい気持を内からもりあがらせる。たとえ昔と同じ本立をつくるとしても、この根本の態度は新しい教育に欠けてはならない。³¹¹

岡田が述べるように、子どもはそもそも何かをつくる意欲を持っていて、材料さえあれば勝手に何かをつくりはじめる。こうした遊びから造形活動に発展させることで、子どもの主体性を伴った造形活動が展開されるのである。同じ「本立」でも、子どもの主体性が伴い、自ら「本立」をつくらうと思ってつくるときと、教師から命じられてつくる「本立」とはその意味が全く異なるとしている。また、岡田は子どもが何かをつくるときには、技術の難易度という大人の物差しで、できるかどうか決めるのではなく、子どもが興味をもってつくることが大切であることを以下に述べている。

新しい工作は、技術よりも興味でものをつくらせてゆく。興味のないところに、子供の自発活動は期待できないし、創造活動ももちろんない。ここでは設計図もいらない。鋸・金鋸・きり・釘・針金・釘抜きなどがあればできる。空箱の板を利用したり、輪は切りを輪切りにする。普通の丸太でもよい。戸車を使用するのもよい。

恐らく新しい工作への考えをうちたてるに、一番邪魔になるものは、工作とは実用になる品物をつくるのが理想だという概念であろう。³¹²

岡田の考える新しい工作とは子どもの自発活動を伴った創造活動であり、従来の工作教育のように「工作とは実用品をつくるもの」という概念を払拭しなければならないとしている。岡田は本書の中で「子供に実用品をつくらせてはならない」と繰り返し、それが「私の新しい工作論の基礎である。」³¹³と主張している。

岡田が提唱する工作教育は、子どもの自発活動を中心とした創造活動を教育理念の主軸にし、実用性・技術性を重視した古い工作の概念を払い落とすことに尽力していた。こうした考え方は、現代の工作教育の基礎的な理念に通底する部分もある。しかし、子どもの

創造的な活動を重視した工作教育を提唱しているが、工作教育において培われる子どもの「学び」を実践の角度から言及した内容が乏しいなど、現代の工作教育にそのままあてはめることができない部分もみられた。とはいうものの、現代の工作教育の基礎的な理念に通底するような工作教育が1950年代に提唱されていたことは注目に値する。

以上、『子どもの工作』や岡田の工作教育論を中心に、当時の工作教育の理論や実践についてみてきたが、ここで改めて1950年代以降の小学校学習指導要領に記載されている工作の内容を概観することによって、工作教育の動向を明らかにしていく。

2. 昭和33年(1958)以降の工作教育

前述の通り昭和22年度昭和26年度の学習指導要領は「試案」とされ、法的拘束力はなかった。しかし、昭和33年度の学習指導要領は、文部省公示という形で出版された。山形はこの変り方について「単に、文部省が著作権を有する単なる出版物として発表するか、「法律命令及官公文書」として、著作権外にある公示として発表するかのちがいでなく、学習指導要領の性格の上に大きなちがいが出来た」³¹⁴と述べているように、学習指導要領の性格そのものの大きな方向転換が図られた。山形は学習指導要領の性格上の比較を以下のように要約している。

一 旧学習指導要領では小・中学校において、どんな教科を置くかということも単に基準を示されただけで、学校の実情に応じて適宜取捨・分合することが認められていた。(学校教育法施行規則第二十四条)

然るに新学習指導要領では、各教科、教科外教育活動を固定して、自由に取捨・分合することができなくなった。(改正学校教育法施行規則第二十四条)

二 旧学習指導要領では、各教科及び教科外の教育活動の時間配当は、学習指導要領の一般編に基準として示されており、しかもその基準に相当な配当時間の幅があったのであるが、新学習指導要領では、配当時間を全国画一に規定し、配当時間の幅もなく、法的に、改正学校教育法施行規則第二十四条の二の別表として示した。

三 各教科の指導目標、指導内容等は、旧学習指導要領では、教師が指導計画を立てる上の示唆、助言、参考の書として示されたものであるが、新学習指導要領では、各教科の目標、指導内容等は、全国どこでもこの通りにやらなければならない最低の基準を示したもので、地方の実情に応じた裁量その他の特例は、学習指導要領の総則に明記されており、自由に変えることは認められていない。この意味において、新学

習指導要領は、教師に対する要求、命令の書となったのである。³¹⁵

この様に昭和33年度(1958)に改訂された学習指導要領は、全国一律に各教科の指導内容や指導目標が定められ、地方の学校や各教師の裁量は大幅に削られるなど、大きな方向転換を試みたものとなった。

また、図画工作科は中学校では「美術科」という名称に改められ、新たな教科として「技術科」が設置されることとなった。当時、図画工作科の中で、図画と工作の分離論が問題となった。この問題は図画工作科の設置当初からあり、分離論は劣勢にあったものの、その根拠として、図画と工作の性格上の相違から出発した純粹理論的なものと、工作の不振を払拭するために図画から分離して工作教育の振興を図るというものもあった。山形は「法規の上で、また学習指導要領の上では、図画面と工作面とは同等に扱われており、いささかも差別されていなかったのであるが、現実には工作教育は図画教育に比して不振であったことは否定できない。」³¹⁶と述べている。図画工作科のこうした内部事情がどれだけ関連しているのか明確ではないが、教育課程改訂の結果、中学校における図画工作科は「美術科」と改められ、その内容は芸術性創造性を主体とした表現や鑑賞活動に関するものと定められ、生産技術に関する分野は「技術科」を新設し、その中で取り扱うことが定められた。

2-1 昭和33年(1958)小学校学習指導要領

本学習指導要領は教科の「目標」の他に、各学年で「目標」、「内容」、「指導上の留意事項」が記載されている。図画工作の教科の目標は「1.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、情緒の安定を図る。2.造形活動を通して、造形感覚を発達させ、創造的表現の能力を伸ばす。3.造形的な表現や鑑賞を通して、美的情操を養う。4.造形的な表現を通して、技術を尊重する態度や、実践的な態度を養う。5.造形活動を通して、造形能力を生活に生かす態度を養う。」³¹⁷である。第1・2学年では「いろいろなものを作る」という項目の中に、工作的な要素を見る事ができ、色紙や厚紙、身近にある自然材料や人工材料を使用し、自由に、もしくは、題材を教師が与えて作らせるという活動を設定している。児童の自然発生的な方法を主とした活動であり、自由に作らせる中にも、紙の切り方や折り方等の方法を習得させるねらいもあった。第2学年では遊具や器具、人物や建築物などの身近にあるものを題材として用いている。第3学年ではさらに活動の内容を発展させ、生活の役に立つものや組み立ての面白さに重点をおくもの、基礎的な感覚

の訓練に役立つものなどから題材を提供し、活動を通して、作り方の順序など見通しを立てることを盛り込んだ内容になっている。また、この頃から、三角定規やコンパス切り出し小刀などの道具の使い方を練習させ、各種の紙の扱い方等の材料を扱う初歩的な技術の習得をさせている。第4学年ではさらに活動を発展させ、紙や竹、木を用いて生活に役立つものや構成練習などの題材を設定している。さらに、デザイン学習との関連を意識させるために、作るものの計画や設計、順序方法などの作業過程を経験させることを盛り込み、簡単なものの展開図で表す経験をさせている。第5学年では「いろいろなものを作る」という項目が「役に立つものを作ったり、構成の練習をしたりする。」に改められ、各種の紙や粘土、竹、木、針金、板金などの材料を使用し、生活上の役に立つものや構成上興味あるものを作らせている。役に立つものを作る際には「美と用」の関係について初歩的な理解をさせるなどの内容が盛り込まれている。また、木材の切り方や削り方、接合方法などの初歩的な技術の習得に加え、簡易な木工用具や金工用具の道具の使用方法や手入れの方法を練習させている。さらに、「機構的な玩具・模型の類を作る」という項目が新たに加えられている。第6学年では第5学年での内容をさらに発展させ、作る内容がより具体的になり、道具を扱う技能の習得や、材料の性質や「美と用」の関係などの内容がより高度なものになっている。³¹⁸また、本学習指導要領は「児童中心主義教育の考え方」³¹⁹に立脚しており、「自由な表現活動とともに、基礎的な学習を重んじ、創造的・実践的な態度および基礎技能を培うことを重視している。」³²⁰という特徴もみられる。

2-2 昭和43年(1968)小学校学習指導要

昭和43年度(1969)に改訂された小学校学習指導要領において図画工作科に担当された授業時数は第1学年で816時間のうち102時間、第2学年では875時間のうち70時間、第3学年では945時間のうち70時間、第4学年では1015時間のうち70時間、第5学年では1085時間のうち70時間、第6学年では1085時間のうち70時間の配当となっている。³²¹ここから図画工作科に担当されている授業時数の割合は、第5学年までは学年が上がる毎に減少していることがわかる。図画工作の目標は「造形活動を通して、美的情操を養うとともに、創造的表現の能力をのばし、技術を尊重し、造形能力を生活に生かす態度を育てる。」³²²と定めた上で、以下のように記載している。

- 1 色や形の構成を考えて表現し鑑賞することにより、造形的な美の感覚の発達を図る。
- 2 絵であらわす、彫塑であらわす、デザインをする、工作をする、鑑賞することに

より、造形的に見る力や構想する力をのばす。

3 造形活動に必要な初歩的な技法を理解させるとともに、造形的に表現する技能を育てる。³²³

また、第1学年から第6学年までそれぞれ「A 絵画」、「B 彫塑」、「C デザイン」、「D 工作」、「E 鑑賞」という5領域に分類し、内容を記載している。「D 工作」では大きく3項目に分けられ、第1学年から第6学年にかけて、内容を少しずつ発展させていくものとなっている。例えば、工作の内容の(1)をみると、第1学年では「自分で使う簡単なものをつくることができるようにする。」³²⁴という程度の目標を掲げており、学年があがるごとに内容を発展させ、第6学年に至る頃には「役にたつものの目的や美しさを考えて、計画的につくることができるようにする。」³²⁵となっている。また、(2)の項目では第1学年では「興味をもって、簡単なものや家などをつくることができるようにする。」³²⁶という目標から、第6学年では「動力の使い方や機構をくふうして動くものをつくったり、合理的な形や構造を考えて、建物などをつくったりすることができるようにする。」³²⁷となっており、簡単なおもちゃや画用紙等で作る家といった簡易な内容から滑車や輪軸などの動きを伝える機構をくふうしたもの、細木や薄板などを使用した橋や塔をつくる内容へと発展している。さらに、(3)の項目では第1学年において、「紙類をおもな材料とし、興味をもってつくることができるようにする。」³²⁸という目標は第6学年では「針金や木などの線材や画材を主とし、材料や用具を有効に使用してつくる力をのばす。」となっており、紙やあき箱などの身近な材料をはさみやノリを用いて、簡単に加工していく内容から、針金や木などの材料を用いる等、多様な種類の材料を使用することで工具の技法や材料の接着の方法などを習得する内容へと発展している。また、「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」³²⁹では「造形活動に適した身近な材料、用具は数多いが、特に各学年の各領域で使用させ、初歩的な技法を指導する材料、用具については、多種類にわたることをさげ、各学年の内容において示したおもな材料、用具について、重点的な指導を行うように計画することが必要である。」という項目があり、工具の使用方法や加工の技法、材料の性質などの基本的な知識或いは技術の習得に重点をおいていることがわかる。そして、工作は全体の40%ほどの時数が配当されるなど³³⁰、図画工作科の内容において、工作が占める割合が明らかに増加していることがわかる。

旧学習指導要領と本学習指導要領を比較すると、「ア 系統的学習を重視する観点から、

内容領域を整理・統合し、絵画、彫塑、デザイン、工作、鑑賞とした。イ 教師中心主義的な傾向となった。ウ 結果的には、程度が高くなった。」³³¹といった改訂の特徴がみられる。

2.3 昭和 52 年度(1977)小学校学習指導要領

昭和 52 年度(1977)に改訂された小学校学習指導要領によると、図画工作科の授業時数は第 1 学年の総授業時数 850 時間のうちの 68 時間、第 2 学年では 910 時間のうちの 70 時間、第 3 学年では 980 時間のうちの 70 時間、第 4 学年から第 6 学年にかけて総時間数 1015 時間のうちの 70 時間という配当となっている。³³²図画工作科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎を培うとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う。」と改訂され、旧学習指導要領に比べ簡潔なものとなった。³³³さらに、各学年の内容は「有機的・統合的な指導が行われやすいようにするため、現行の 5 領域(絵画、彫塑、デザイン、工作及び鑑賞)を「表現」及び「鑑賞」の二つの領域に整理統合する。」とあるように、「A 表現」、「B 鑑賞」の 2 項目に分類された。各学年の目標は発達段階で分けられた。具体的な記述は以下の通り。

発達段階は、低学年、中学年及び高学年の 3 段階の区分でその特性をとらえ、これを基本にして、更に学年差の認められるものは、その違いを明確にするようにして、各学年ごとに示した。このように 2 個学年ずつに区分けすると、学年の目標の段階づけが明瞭になり、また、2 か年を通した伸び伸びとした学習が期待できる利点がある。³³⁴

工作に関する内容は「材料、用具及び技法については、手を使っての体験を重視し、基本的なものを明確にして系統的、発展的に内容を構成するとともに、地域の特性に応じた材料選択ができるよう考慮する。」³³⁵という改善の基本方針が示され、この基本方針や具体的な事項に従って、「かいたりつくったりする表現の喜びを一層深く味わわせることに重点を置き、また、造形的な創造活動の基礎が培われるように目標及び内容を改善する。」³³⁶や「材料及び用具を繰り返し使用することによって、直接手による技術の習熟が図れるよう、その種類、品目を基本的なものにしぼる。」³³⁷と改訂されている。また、「実際の指導において、題材の範囲が広がり過ぎないようにするため、各学年で確実に身につけさせるべき基礎的・基本的な事項を精選して示した。」³³⁸という項目の工作の範囲に注目すると、「工作では、動くものや建物などの機構的、構築的な内容を削減した。」³³⁹と明記している。こ

うした領域や内容の事項を整理統合することによる内容の削減は、工作に限らず図画工作の全内容にみられることであり、内容の無駄な重複を省き、記述を簡明にするなども本学習指導要領の改訂の特徴といえる。

さらに、本学習指導要領では図画工作科の低学年の「A 表現」の中に「造形遊び」が盛り込まれた。造形遊びの第1学年での目標及び狙いは以下の通り。

A 表現

(1)材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。

ア 土、砂などの材料に親しみ、全身的な造形活動をすること。

イ 自然物や人工の材料の色や形に関心をもち、それからつくりたいものを思い付いたり、それを身体につけて楽しんだりするなどの造形的な遊びをすること。

ウ 自然物や人工の材料を並べる、積む、版にして写すなどの造形的な遊びをすること。³⁴⁰

次に、第2学年では、

A 表現

(1)材料をもとにして、楽しく造形活動ができるようにする。

ア 材料や場所を生かして、全身的な造形活動をすること。

イ 自然物や人工の材料の色や形に関心をもち、それからつくりたいものを思い付いたり、その使い方を工夫したりするなどの造形的な遊びをすること。

ウ 自然物や人工の材料を並べる、積む、版にして写すなどの造形的な遊びを工夫すること。³⁴¹

とされていた。平成元年の学習指導要領の改訂では、「造形的な遊び」から「造形遊び」と名称も変り、低学年だけでなく中学年の内容にも盛り込まれた。昭和52年度の学習指導要領に編作成協力者として係わり、平成元年度版学習指導要領をまとめた西野範夫はその意図について「材料に自ら働きかけ、試みるような主体的な造形活動の基礎をここにおいて培い、以後および他の造形活動に勢いをつけさせる」³⁴²と述べている。さらに、平成10年度(1998)の改訂では高学年の内容にまで範囲を広げている。

西野は学習指導要領の改訂にあたって、それまでの造形教育の諸問題とその状況把握を行い、図画工作科の指導内容の過多の問題、作品主義や指導過多の問題、児童の造形活動の発達段階の特性を無視した指導等について3つの指摘をしている。³⁴³さらに、西野はこれらの問題は互いに関連しているものであるとし、これまでの造形教育では「児童主体の創造的造形活動が展開できる教育的条件が保障されていなかった」³⁴⁴と述べている。つまり、系統的学習を重視し、領域を細分化することによって、内容が増加し、教師主導の学習が図られるようになり、結果的に、図画工作の授業では児童生徒の主体性が減殺され、生き生きとした造形活動が保障されない様な事態に陥っていたのである。西野は造形遊びの位置づけを以下のように述べた。

当時の停滞している児童の造形活動の活性化を図り、本来の主体的な造形活動を十分にさせることによって、造形教育がねらう創造性豊かな人間形成の教育を確立する目的を持って、児童の成長の過程に関っている〈遊び〉の持つ有効な教育機能に着目し、新しい内容の一部として位置付けられたのが造形的な遊びである。³⁴⁵

造形的な遊びは児童の生気が感じられない造形活動の在り様を改善するために、遊びの教育的機能に着目し、児童の生き生きとした活動や、造形表現の喜びを味わうことにつながるような、造形教育の姿にしようという試みの一つであった。西野は学習指導要領の改訂の背景や経過から考えた造形遊びの意義について「造形的な遊びのねらいは、そこで得た材料体験や上学年での活動の基盤となること以上にそこでの造形的な学び方こそ基盤として目論だものであり、そこに意義がある。」³⁴⁶と述べている。つまり、造形遊びは飽くまでも造形的な活動を通した学習の基盤となるものであり、児童の「遊び」の教育的有効性に焦点をあて、造形と遊びとの接近を試みたものである。西野は児童の遊びが児童の主体的な活動であることに着目し、遊びの教育的有効性について、エリスやカイヨワ、E.フィンクなどの理論を主な拠り所として「遊びの目的は、遊ぶこと自体にあり、他の事柄は遊びの過程において、自ずと生ずる様々な効果であり、しかもそれは子供の成長にとって重要な存在であるとし、そこに教育的意義を見出しているのである。」³⁴⁷と論じている。さらに、造形遊びにおける遊びについて西野は以下のように述べていた。

遊びは児童の内的欲求に発せられる主体的で、しかも真面目な行為であり、その成

長に対する様々な教育的有効性を持つものであると価値的にとらえられたのである。その遊びの有効性への接近を図ったのが、この造形的な遊びであり、この意味では遊び性の強い造形活動であり遊び的造形ともいえよう。³⁴⁸

「造形遊び」は様々な材料体験や、形や色にかかわる造形活動を通して、児童が内的に発した遊びを、教師の創意工夫によって造形行為に結びつけ、主体的な造形教育の有り様の基盤となるものを育み、その活性化を図ったものである。従って、造形遊びの活動では、そこに形のある作品が結果として残らないこともある。そもそも、何々をつくろうという教師の具体的な呼びかけ自体が、造形遊びの性格に反するものであり、活動の目的は、児童が様々な材料体験を通して内的に発するところにあるので、学習の基盤は児童の造形行為そのものにある。故に、教師が具体的な目標を掲げるとことや、材料体験の在り方をパターン化させることなどは、その意義から外れたことになる。造形遊びが学習指導要領の表現の内容に取り入れられて 30 年経過した 2008 年現在においても、その教育理念は十分に理解されず、教育実践の場では未だ実践化の歩みが鈍いといった現状がある。

2-4 平成元年(1989)小学校学習指導要領

平成元年(1989)に改訂された小学校学習指導要領図画工作編での配当授業時数は昭和 52 年度(1977)の学習指導要領における配当時数と変化はみられない。教科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う。」³⁴⁹と設定され、各学年の目標も前学習指導要領と同様に、第 1 学年と第 2 学年、第 3 学年と第 4 学年、第 5 学年と第 6 学年というように 2 個学年ずつの区分けがみられた。また、本学習指導要領は昭和 52 年(1977)の小学校学習指導要領における内容や考え方を基本的に踏襲しているものの、ものづくりの改訂の旨を以下のように述べている。

実際の指導においては、児童の発達の特性を無視した結果主義、内容の偏りなどが見られ、意図が十分くみ取られているとはいえない。また、社会状況の変化によって、児童自身が自分の考えで、手を働かせてものづくりをすることが極端に少なくなっていることから、よりいっそう、造形活動の楽しさを味わうことを重要視する必要がある。³⁵⁰

こうした必要性から、工作の領域における改訂の要点は以下の 2 点となった。

(ア)想像力を働かせるとともに、手を働かせ工夫してつくる工作的な内容の指導の充実が図られるように、それ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ことを明示した。また、内容においても児童の発達の特性を考慮し、活動しやすいようにした。

(イ)つくりたいものの用途や美しさ、楽しさを考え、形や色、材料などを選んで創造的につくる構想力などデザインの能力を高め、それを生活に生かす態度を育てるように、中学年及び高学年の学年の目標に示すとともに、デザイン能力に関することを指導事項にした。³⁵¹

上記の要点をもとに、主に工作の領域を示した目標は、第1学年及び第2学年では「(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。」³⁵²、第3学年及び第4学年では「(2)生活を楽しむものなどを用途や美しさ、つくり方などを考えてつくり、それを使う楽しさを味わい、デザインの能力や創造的な工作の能力を伸ばす。」³⁵³、第5学年及び第6学年では「生活を楽しむ豊かにするものなどを、用途や美しさを考え構想を練ってつくり、デザインの能力や創造的な工作の能力を高める。」³⁵⁴となっている。『小学校指導書図画工作編』³⁵⁵では「ウ つくりたいものをつくる」という項目の中で、各学年の目標に則した、より具体的な記述がみられる。

児童は、適当な材料があれば、何かをつくり始めるなどいろいろなものをつくることが好きである。このものをつくることは、児童の手を働かせてものをつくりたいという欲求にもとづいた主体的な活動である。

このような活動では、つくりたいものの形や色などを思い描き、楽しさや美しさ、丈夫さなどを考え、つくり方などを構想し、造形感覚や手などを働かせながらつくりだすことになる。この内容では、このような創造的な能力であるデザインの能力を育てるねらいとともに、創造的な工作の能力を育てるねらいがある。³⁵⁶

また、「手で直接ものに触れたり、造形的に操作したりしながら、感じ取り、思考し、判断する人間らしい調和的で総合的な感覚を育てる造形的な創造活動を一層重視する必要がある。」³⁵⁷という記述や、本学習指導要領における改善の具体的事項の中で「①想像力を働

かせるとともに、手を働かせ工夫してつくる工作的な内容の指導の充実が図られるようにした。②つくりたいものの用途や美しさ、楽しさを考え、形や色、材料などを選んで創造的につくる構想力などデザインの能力を高め、それを生活に生かす態度を育てるようにした。」³⁵⁸という記述がみられるように、工作的な内容の充実がより一層図られた内容となっている。

2-5 平成 10 年(1998)小学校学習指導要領

平成 10 年度(1998)に改訂された小学校学習指導要領における図画工作科の授業時数は第 1 学年での総時間数 782 時間に対して、図画工作科の配当時間は 68 時間、第 2 学年では 840 時間に対して 70 時間、第 3 学年では 910 時間に対して 60 時間、第 4 学年では 945 時間に対して 60 時間、第 5 学年では 945 時間に対して 50 時間、第 6 学年では 945 時間に対して 50 時間と大きく削減された。³⁵⁹本学習指導要領は「完全学校週 5 日制の下、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、幼児児童生徒に「生きる力」を育成すること」を基本的なねらいとして「①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。②自ら学び、自ら考える力を育成すること。③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。」³⁶⁰という改善方針が示された。また、各学年の目標は、前学習指導要領と同様に、2 個学年を通して設定されており、弾力的な指導計画を作成できるようになっている。さらに、図画工作科の工作にかかわる領域の改善を示した具体的な事項は概ね以下の通りである。

(イ)「表現」の領域については、多様で創造的な表現を促す観点から、現在低学年と中学年において指導することとしている、材料などをもとにして楽しく造形活動を行う内容を、高学年でも指導することとする。また、絵に表すことや立体に表すこと、つくりたいものをつくることの内容を一層関連付けたり一体的に扱えるようにする。

(ウ)手などを十分に働かせ、材料や用具を選択し工夫してつくるなどして、造形感覚や工作などの創造的な技能、デザインの能力を高めるようにするため、工作に充てる授業時数を十分確保するようにする。³⁶¹

工作では従来のような「手を十分に働かせる」や「材料や用具を工夫する」などの項目

に加えて、「材料をもとにした造形遊び」と「つくりたいものをつくる」という内容をさらに関連付けて扱うことを求めている。さらに、「A 表現」の(2)の項目では「感じたこと、見たこと、想像したことなどを絵や立体に表すこと、つくりたいものをつくることや工作に表す内容」³⁶²とされている。ここでは児童が実現したい、表現したいという意図を作品としてつくりだす活動であり、造形感覚や創造的な技能を働かせ、作品のよさや美しさなどを考え表し方を工夫するなどの表現する力を育むねらいがある。第5学年及び第6学年の「学年目標の(2)」という項目の中では「創造的な工作の能力」について、以下の様な記述がみられる。

表現の意図や主題に合わせて、デザインの能力を働かせながらつくりだす過程で、材料の変形や組立てなどの技能を働かせる活動が創造的な工作である。したがって、「創造的な工作の能力」は、児童一人一人の持てる力をもとにして、デザインの能力とともに働き、材料の変形や加工、組立てに働く技能や仕組みをつくりだす能力のことである。

このように、児童一人一人の持ち味を生かした創造的な工作の能力は、操作方法や手順を受動的に学ぶだけでは高めることは難しいと考えられる。

そこで、目標を実現するためには、児童が、自らつくりだす喜びを一層味わえるようにするとともに、一人一人が持てる力を十分に働かせ、新たな発想や表し方を試みたり、よさや美しさなどを見付けたりして、総合的に働かせるようにすることが大切である。³⁶³

工作では手工教育の時代から、作品に「用途」や「役に立つ」という機能的な要素を附随させることを重視してきた。前学習指導要領の中でも、工作の領域には「用途」という記述がみられるが、本学習指導要領の内容にはこういった記述が見られなくなった。つまり、「表したい主題を表すすべての過程に働くデザインの能力や創造的な工作の技能を高めるようにすることである。」³⁶⁴という記述から読み取ることができるように、本学習指導要領の工作の領域ではできあがった結果としての作品だけではなく、つくる過程で培われる多様な能力を高めることを重視するような内容に変化してきた、といえるのではないだろうか。つまり、工作の内容は児童の主体的な活動を重視するようになり、児童の主体的な活動としての「つくりたいものをつくる」活動が工作の内容の中核を占めるようになった

のである。次に、「つくりたいものをつくる」活動に焦点を絞り、改めて小学校学習指導要領における工作の内容をみていくこととする。

2-6 平成 20 年小学校学習指導要領

平成 20 年度(2008)に改訂された小学校学習指導要領における図画工作科の授業時数は第 1 学年での総時間数 850 時間に対して、図画工作科の配当時間は 68 時間、第 2 学年で 9100 時間に対して 70 時間、第 3 学年では 945 時間に対して 60 時間、第 4 学年では 980 時間に対して 60 時間、第 5 学年では 980 時間に対して 50 時間、第 6 学年では 980 時間に対して 50 時間となっている。平成 10 年の学習指導要領と比較すると、総授業時数が大幅に増加したことに対して、図画工作科に配当される授業時数に変化はみられない。つまり、図画工作科に割り当てられている授業時数は実質的にさらに少なくなったということがいえる。³⁶⁵

全学年を通して「工作に表す」内容は「A 表現(2)」に記載されている。第 1 学年及び第 2 学年では「身近な材料や扱いやすい用具を手を働かせて使うとともに、表し方を考えて表すこと。」³⁶⁶、第 3 学年及び第 4 学年では「表したいことに合わせて、材料や用具の特徴を生かして使うとともに、表し方を考えて表すこと。」³⁶⁷、第 5 学年及び第 6 学年では「表したいことに合わせて、材料や用具の特徴を生かして使うとともに表現に適した方法などを組み合わせて表すこと。」³⁶⁸と記述されている。本学習指導要領では、「A 表現」の内容を育成すべき能力に分けて整理するなど、これまで記載されてきた内容をより簡潔に整理したものとなっており、内容自体に大きな変化はみられない。

平成 20 年に改訂された小学校学習指導要領では「これまで低学年及び中学年で「つくりたいものをつくる」、高学年で「工作に表す」と示していたが、どちらも児童が自分の表したいことを表現するという意味であったため、今回「工作に表す」とまとめて示している。」³⁶⁹と明記された。また、「工作」とは「意図や用途がある程度明確で、生活を楽しくしたり伝え合ったりするものなどを表すことである。」³⁷⁰とされ、「表したいことを絵や立体、工作に表す」内容は、「思いのままに表す楽しさから、自己を見つめ、他者や社会を意識した表現へと広がりながら、発想や構想、創造的な技能などの能力を育成する学習である。」³⁷¹とされている。ここで述べられている「創造的な技能」とは「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」³⁷²である。

平成 20 年の学習指導要領では「工作に表す」内容が「つくりたいものをつくる」内容であると明記された。「工作に表す」内容が「つくりたいものをつくる」内容であるならば、

これまでの小学校学習指導要領に記載されてきた「つくりたいものをつくる」内容に着目することで、工作教育を別の角度から改めて捉え直すことができると考える。

3. 「造形遊び」以降の工作教育の変容

昭和52年(1977)の小学校学習指導要領における低学年の「造形遊び」の内容に「自然物や人工の材料の色や形に関心をもち、それからつくりたいものを思い付いたり、それを身体につけて楽しんだりするなどの造形的な遊びをすること。」という記述がみられた。ここに、小学校学習指導要領における「つくりたいものをつくる」内容の基礎的な理念をみることができる。そこで、これまでみてきた小学校学習指導要領における工作教育の変遷を、「つくりたいものをつくる」内容に焦点を絞って再び捉え直すことで、「造形遊び」以降の工作教育が「造形遊び」との関連の中で、どのように変容してきたかを見直し、工作教育の教育理念を改めて明確なものとしていく。そのために、「造形遊び」が登場する経緯から、今一度、小学校学習指導要領を振り返り、「造形遊び」と工作教育との関連を考察していく。

昭和43年(1968)の小学校学習指導要領における図画工作科の内容は「絵画」、「彫塑」、「デザイン」、「工作」、「鑑賞」という5つの領域に区分されていた。こうした区分について、『小学校 教科教育法 7巻 図画工作』³⁷³では「この領域だては明快で説得性もあり広く受け入れられていたが、この絵画・彫塑・デザイン・工作という分け方は、ともすると専門造形美術の系統性が暗示され、その内容が分化され、専門化や高度化に走りやすい欠点もあった。」³⁷⁴と記載されている。昭和52年(1977)の小学校学習指導要領ではこうした点を改め、学習内容を整理・精選し、5領域であった内容を「A 表現」、「B 鑑賞」の2つの領域にまとめた。また、低学年の内容にはじめて、「造形(的)な遊び」が加えられた。当時の「造形遊び」については以下のような記述がみられる。

造形的遊びはもっとも初歩的な造形活動として、遊びの形態をもって行われる造形の学習である。しかし、この学習は何々を作るとか、学習の結果、作品を完成させるといった目的はない。むしろ、遊びの持つ衝動的な活動の中で、物にふれることで、造形的表現に結びつく自発性や能動性を培うことをねらうものである。したがって、学習活動は遊びそのものが目的であり、学習の結果よりも、遊びの中でくりひろげられる子どもたちの遊び方に学習の力点がおかれ、自分の体を使って、思いのままに遊びを発

習活動は遊びそのものが目的であり、学習の結果よりも、遊びの中でくりひろげること
どもたちの遊び方に学習の力点がおかれ、自分の体を使って、思いのままに遊びを發
展させる過程で、こどもたちが自己発現の喜びや楽しみを味わったりしながら、無意
識のうちに、初歩的な造形表現の世界にはいっていくことをねらうものである。³⁷⁵

「造形遊び」は作品をつくることに学習の目的をおいているのではなく、遊ぶことを通
して様々な素材とかかわり、つくることの喜びや楽しみを味わっていくことを目的として
いる。つまり、「造形遊び」は造形活動における子どもたちの行為の過程そのものを学習の
目的としているのである。「造形遊び」が学習内容に含まれた当時の工作の内容は「使うも
のを作る学習というのは、いわゆる工作学習のことである。」³⁷⁶と明記されている。つまり、
工作に関する内容とは「使うものをつくる」学習であり、その学習の目的は「ものを作る
喜びや、作ったものを使う楽しさを味わわせることである。」³⁷⁷とされていた。さらに、藤
沢は絵や彫塑のような心象表現の学習と比較しつつ、「使うものを作る」学習について以下
のように述べている。

一般にこうした学習は、使用目的を持つものを作るとか、機能性をみたとすように形
を考えて作るという意味で適応表現とか、機能造形とかいわれる学習領域である。それ
は、絵や彫刻のような、こどもの自由なイメージを表現させることをねらう心象表
現の学習にくらべると、発想や構想段階、あるいは製作過程の上で、目的や条件、材
料や用具などの制約をより多く受ける学習である。どちらかといえば、心象表現がこ
どもの主観性を重んずるのに対し、機能造形や適応表現は、製作に付帯する物や道具
といった客観的条件が重要視される学習とってよい。³⁷⁸

機能造形や適応表現は中学年や高学年では物や道具とのかかわりを考えながら製作する
ことは可能かもしれないが、低学年における自分の「使うものをつくる」といった造形活
動は発達段階からいっても、容易に作れるものではなく、子どもの実態をしっかりと把握
した上で学習に取り組まなければならない。従って、低学年における「使うものをつくる」
学習は中学年や高学年におけるそれとは性格が異なる。低学年の製作活動の特徴について
以下のような記述がみられた。

低学年の造形活動は、一般に意図的な思考に支えられて行われるというよりも、むしろ作りたいという衝動的な欲求に支えられながら製作をはじめ、作業過程の中でさまざまな考え方に気づいたり、見つけ出したりしながら進行するのが普通である。最初から製作目的がはっきりしていなくても、物と出逢い物とふれ合っている間に、作りたいという欲求が生じ、遊びとして物をいじっている間に、何かのイメージを物の中からひき出し、試みと失敗を反復しながら、偶然の結果形を生み出すのが、ごく自然な低学年の製作活動である。また、低学年のこどもは、製作の結果の作品のできばえよりも、むしろ、作ること自体に興味を示し、作る過程で物と具体的にかかわりながら、頭や手をはたらかせることに満足感や充足感を持つ。³⁷⁹

つまり、低学年における「使うものをつくる」という活動は、具体的な作品づくりをするのではなく、遊びを出発点として作ること自体に興味を抱かせるような活動という点に留意しなければならないのである。また、以下のような留意点がみられた。

製作にあたっては、でき上がりや作品の見ばえに望みをかけすぎると、子どもの心情や生活感情から遊離した作品主義におちいってしまうので、まず楽しんで作らせ、作る過程を十分に楽しませることを指導の基底におくべきであろう。機能性や適応性あるいは使用目的を指導の中心におくことはいいが、こどもの実態を忘れて強調されると、過去の実用主義や技術主義の教育に逆もどりしてしまうので注意すべきである。³⁸⁰

「使うものをつくる」活動は、子どもの実態を忘れて機能性や用途にこだわりすぎると、実用主義や技術主義に陥りやすい。これは低学年のみにいえることではなく、中学年や高学年にも同様のことがいえるだろう。また、こうした低学年の製作活動の特色をみていくと、上述した「造形遊び」の学習の内容の類似がみえてくる。つまり、当時の工作に関する内容は「使うものをつくる」学習に活動の主軸がおかれていたものの、低学年においてはできあがった作品よりも遊びを出発点とした「つくる過程」を重視したものとなっていたことがわかる。従って、造形遊びにおける「自分の体を使って、思いのままに遊びを展させる過程で、こどもたちが自己発現の喜びや楽しみを味わったりしながら、無意識のうちに、初歩的な造形表現の世界にはいっていくことをねらうものである」という活動のねらいは、低学年の工作の学習内容にも応用できるものである。また、低学年における工

作の学習は、材料や用具とかかわることで想起されるこどもの自由なイメージを大切にし、作る過程を楽しませることに指導の基底をおくことから、「絵や彫刻のような、こどもの自由なイメージを表現させることをねらう心象表現の学習」との共通点を見いだすことができる。つまり、昭和 52 年小学校学習指導要領における低学年の工作の学習は「使うものをつくる」といった学習内容に主軸をおいてはいるものの、「絵や彫刻のような心象表現の学習」や「造形遊び」などの要素が混在した、低学年の発達段階の特徴が考慮された学習であるという特色を持っているといえる。

こうした昭和 52 年の学習指導要領の流れを受けて、平成元年の改訂では、第 1 学年及び第 2 学年における「目標」の(2)の中で「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。」³⁸¹という記述や、第 1 学年の「A 表現」の(3)では「ア つくりたいものの形や色、つくり方などを考えながらつくること。」³⁸²、第 2 学年における「A 表現」の(3)においても「つくりたいものの形や色、つくり方などを考えて、工夫しながらつくること。」³⁸³といった記述がみられる。さらに、第 3 学年では「A 表現」の(3)において「ア つくりたいものの用途や美しさなどを考えて、形や色、材料などを選んで使い、それらの感じなどに関心をもってつくること」³⁸⁴や、第 4 学年の「A 表現」の(3)では「ア つくりたいものを簡単な絵や図にかくなどして、形や丈夫な組立て方、動く面白さの生かし方などを考えて計画を立て、工夫しながらつくること。」³⁸⁵という記述がみられた。平成元年における学習指導要領では第 2 学年において、工作的な内容の見直しに関する記述がみられ、その解説では「つくりたいものをつくる」という内容についての以下のように記されている。

従来、表現(3)をまとめて「使うものをつくる」としていたが、今回の改訂ではこの内容の柱を「つくりたいものをつくる」としている。また、内容のなかに「想像したものなどをつくる」を入れることによって、この内容の全体の見直しを図ったといえる。

「使うものをつくる」のとらえ方では、児童自身が考えた、あるいは欲したものというより、教師が考えた使用目的に合わせて、児童がつくっていくというような活動になりがちであった。また、使えるための条件を設定して、順序にしたがってつくりさせるような工夫の余地のない指導も多くみられた。

「つくりたいものをつくる」の意味するところは、単に児童に任せてつくりさせるということではなく、児童が興味・関心をもっているものを中心に取り上げること、つ

くり方を自分なりに工夫することや1年生での経験が生かせるような活動が行われることである。そしてなによりも、つくる喜びやつくったものを使う楽しさが十分味わえるものでなくてはならない。その観点から、想像力を働かせてつくること、手を働かせながらつくることを具体化したかたちで「想像したものをつくる」ことが示されている。³⁸⁶

本来、「使うものをつくる」の「使うもの」とは子どもの生活の中にある、子どもの視点にたった「使うもの」でなくてはならないはずが、前学習指導要領では教師の視点、つまり、大人の視点からみた「機能性や用途」を含んだ作品を作ることを目的とした内容になりがちであった。このため、本学習指導要領では「使うものをつくる」という内容が「つくりたいものをつくる」という内容へと見直しが行われたのである。

平成元年の学習指導要領では「つくりたいものをつくる」内容が中学年まで拡大されていたが、昭和52年の小学校学習指導要領に編作成協力者として係わり、平成元年度版小学校学習指導要領をまとめた西野範夫は、平成元年にはすでに「つくりたいものをつくる」活動を全学年で想定していた。西野は『デザイン教育大事典』³⁸⁷の中で、「デザイン」がすべてのものをつくる活動の基底となることを前提とし、「デザイン教育」の観点から、学習指導要領を捉え直している。その中の「〈3〉小学校教育におけるデザイン教育の教育課程」³⁸⁸において、西野は「低学年」、「中学年」、「高学年」にわけて学習指導要領の展開をデザイン教育の視点で捉え直し、児童のデザイン教育について以下のように述べている。

児童のデザイン教育は、低学年の造形活動の基盤を育てる「造形的な遊び」にはじまるともいえるが、各学年の表現の活動内容の柱3.つくりたいものをつくる。を中心に行われる。またデザイン教育は、ここで示す活動の過程の全てに位置づけるものであることは述べたが、その内容の柱の中身には、㊦形や色、㊧計画性にかかわることなど、㊨材料や用具にかかわることが示されている。この三者が一体となって、デザイン活動がなされるのである。各学年には、その学年でおさえるべき内容が発達段階に合わせて系統的に示されている(低学年は㊦㊧)。³⁸⁹

平成元年の小学校学習指導要領の改訂では、「つくりたいものをつくる」活動は低学年と中学年の学習内容に表記されているが、西野は「各学年の表現の活動内容の柱3.つくりた

いものをつくる。を中心に行われる。」と述べている。従って、平成元年の小学校学習指導要領は全学年を通して、「つくりたいものをつくる」という基本理念を柱に児童の造形活動を構想していたのである。

平成10年(1998)の小学校学習指導要領では造形遊びの内容が低学年から高学年にまで含まれることとなり、「つくりたいものをつくる」や「表したいことを表す」ということに関する記述は、全学年の内容にみられるようになったため、「A表現」(2)の内容が「感じたこと、見たこと、想像したことなどを絵や立体に表すこと、つくりたいものをつくることや工作に表す内容である。」³⁹⁰と記述されるようになった。また、第1学年及び第2学年では「A表現」の中で「(2) 感じたことや想像したことなどを絵や立体に表したり、つくりたいものをつくらしたりするようにする。」³⁹¹や、「イ 表したいことに合わせて、粘土、厚紙、クレヨン、パス、はさみ、のり、簡単な小刀類などの身近な材料や扱いやすい用具を手を働かせて使い、絵や立体に表したり、つくりたいものをつくらしたりすること。」³⁹²といった記述がみられる。第3学年及び第4学年の内容も第1学年及び第2学年の内容に準じたものとなっている。第5学年及び第6学年においても、前学年の内容に準じたものになっているものの、「つくりたいものをつくる」という記述が以下の内容に見られるように、「工作に表す」という記述にかわっている。

(2) 見たこと、感じたこと、想像したこと、伝えたいことを絵や立体に表現したり、工作に表したりするようにする。

ア 表したいことを表すために、形や色、材料の特徴や構成の美しさなどの感じ、つくるものの用途などを考えるとともに、表し方を構想し計画して、創造的な技能を生かして表現すること。

イ 表したいことに合わせて、前学年までに経験した材料や用具、自分が選んだ材料、糸のこぎりなどの特徴を生かして使い、表現に適した方法などを組み合わせながら、絵や立体に表現したり、工作に表したりすること。³⁹³

平成10年の(1998)の小学校学習指導要領における第5学年及び第6学年では「つくりたいものをつくる」という記述が「工作に表す」という記述になっているが、ねらいはどちらも同じである。それは以下の文章から読み取ることができる。

児童一人一人が、自分のよさを生かし持てる力を十分に働かせることができるように、絵や立体に表したり、つくりたいものをつくったり、工作に表したりする内容をまとめて示した。それによって、一人一人がよさや可能性を発揮し、それぞれの表現を組み合わせた、新たな表し方を進んで行ったりして、様々な表現や作品をつくることができる。また、まとめて示したことで、児童の表現を幅広くとらえることができるとともに、一層関連的な扱いができるようにした。³⁹⁴

「つくりたいものをつくる」内容に関して、平成 20 年の小学校学習指導要領ではそれまでの工作に関する内容が簡潔に整理され、「工作に表す」内容は「つくりたいものをつくる」内容であると明確な言葉で記述されるようになった。「つくりたいものをつくる」活動に関する内容は、平成元年の小学校学習指導要領から、その具体的な学習内容やねらいに大きな変化はみられない。つまり、平成 20 年の学習指導要領における「つくりたいものをつくる」内容は、「工作に表す」という言葉として新たに明記されたものの、これまでの小学校学習指導要領で語られてきた内容と変わらず、今まで以上に簡潔に、かつ、明確になるように整理されたものとなったのである。

4. 図画工作科における工作教育の特質

これまで、芸能科工作から平成 20 年の小学校学習指導要領までの工作教育の内容を時系列に概観し、改めて「つくりたいものをつくる」内容の変遷を概観することで、工作教育の内容を年代ごとに大きく 3 つに分類することができた。まず、昭和 16(1941)から昭和 33 年(1958)までの期間における工作教育と、昭和 33 年(1958)から昭和 52 年(1977)までの期間における工作教育、昭和 52 年(1977)以降の現在に至るまでの工作教育という 3 つの期間をそれぞれ、「前期」、「中期」、「後期」という分類にした。前期の工作教育は芸能科工作の時代から法的拘束力のある小学校学習指導要領ができるまでの期間であり、学校教育では教師の裁量が認められ、比較的自由的な研究がすすめられていた時期であった。中期の工作教育は法的拘束力が強まり、全国一律に学習内容が定められるようになった昭和 33 年(1958)以降の工作教育から、昭和 52 年(1977)に改訂された小学校学習指導要領までの期間である。後期の工作教育は昭和 52 年(1977)に小学校学習指導要領が改訂され、「造形遊び」が低学年の内容に盛り込まれた以降、平成 20 年の小学校学習指導要領に至るまでの期間である。

前期の工作教育の変遷を簡単に振り返ると、以下のようになる。

昭和 16 年(1941)に国民学校令が施行されると、手工科は芸能科工作という名称に改められ、さらに、第二次世界大戦後の昭和 22 年(1947)には小学校の必須科目として図画工作科という名称で改めて設置されることとなった。芸能科工作は大正期・昭和初期に石野や横井が提唱していたような教育理念が一切みられず、設置されてからまもなく第二次世界大戦となったため、実質的な機能をほとんど果たしていなかったといえる。その後、昭和 22 年(1947)に日本で初めての学習指導要領が編纂され、工作教育の学習内容が明記させるようになった。ただ、昭和 22 年(1947)の学習指導要領は「試案」と記載されているように、法的拘束力がなく、教師の研究の手引きとしての意味合いが強かった。また、手工教育の時代における教師主体の教授形式が改められ、児童の生活に密着した教育へと転換が図られた。工作の内容は粘土や紙、木工、金工といった手工科でも取り扱われていたような内容が多く、特に木工は鉋などの道具を使用するなど、専門性の濃い内容が目立った。4 年後の昭和 26 年(1951)には学習指導要領が改訂され、小学校と中学校に分けられるなどの大きな変革があったものの、「試案」という立場が変わることはなかった。また、図画工作科の学習内容が「描画」、「色彩」、「図案」、「工作」、「鑑賞」と分類され、工作の木工の内容は理科の実験用具や遊具類などの実用的なものをつくる内容となっていた。昭和 22 年(1947)の学習指導要領も昭和 26 年(1951)の学習指導要領も、工作教育における木工の内容は手工教育時代で扱われてきたような内容が目立つものとなっていた。

この当時は、学習指導要領に法的拘束力がないため、教師の裁量で比較的自由に授業が行われてきた。当時の工作教育の理論や、具体的な実践例を挙げている文献として、教育講座『子どもの工作』という全 4 巻で構成された文献が 1957 年に刊行されている。『子どもの工作』は様々な立場の人々によって工作教育の理論が展開され、中には実践における活動写真や作品の写真を交えて論じているものもある。『子どもの工作』は現在の「造形遊び」や工作教育に通底する理論や実践が展開されており、工作教育の基盤ともなる理念の一端を垣間見ることができる文献である。

以上のように、前期の工作教育は手工教育の内容を引き続き継続しているかのような「木工」の内容が目立つものの、手工教育のような教師本位の画一的な教育から児童の生活に立脚した教育に転換するなどの変化がみられた。また、『子どもの工作』では子どもの遊びが造形活動の出発点であり、子どもは遊ぶことを通して学ぶといった理論が展開されていた。さらに、大人にとっての「役に立つ」と子どもにとってのそれとは大きく異なり、

子どもの視点で、子どもの生活に密着した造形活動を展開していくことが重要であると論じていた。こうした理論や実践は後の「造形遊び」や工作教育の基盤的な教育理念を内包しているものであった。

続いて、中期の工作教育についてみていくこととする。

昭和 33 年(1958)の小学校学習指導要領の改訂では、これまでの「試案」とされていた学習指導要領とは異なり、法的拘束力を持ち、全国一律に各教科の指導内容や指導目標が定められ、地方の学校や各教師の裁量は大幅に削られるなど、大きな方向転換が図られた。また、本学習指導要領は教科の「目標」の他に、各学年で「目標」、「内容」、「指導上の留意事項」が記載されるなど、現在の学習指導要領の雛形となるものであった。学習指導要領はこの年から 10 年毎に改訂されるようになり、工作の内容も 10 年ごとに見直されていくこととなる。昭和 33 年(1958)の学習指導要領における工作の内容は紙や粘土や竹、木、針金など各種の材料を取り扱い、発達段階に応じた活動内容が設定されていた。第 6 学年にもなると、道具を扱う技能の習得や材料の性質、「美と用」の関係などに言及した内容となっている。また、児童中心の教育の考え方に立脚しつつ、基礎的な学習を重んじるとともに基礎的な技能の育成を重視している内容となっていた。

昭和 43 年(1968)の小学校学習指導要領の改訂では学習内容が「絵画」、「彫塑」、「デザイン」、「工作」、「鑑賞」という 5 つの領域に分類された。「工作」の内容は第 1 学年から「自分で使う簡単なものをつくる」や「興味をもって、簡単なものや家などをつくる」など、低学年の段階から実用的で機能的な作品をつくる内容となっている。さらに、材料の性質に関する基礎的な知識を学習し、工具の使用方法や基礎的な技法を習熟することに重点がおかれていた。本学習指導要領は学習内容が豊富で、技術的な指導の場面が多く、活動自体が教師主体で行われるようになり、ともすれば、手工教育の旧弊を再燃させかねない内容となっていた。

このように中期の工作教育は、児童を中心とした活動を展開することを目的としながらも、学習内容の過多や技法や技能を習得することに重点が置かれたことで、結果的に、教師を中心とした教師本位の学習内容が目立つものとなった。また、低学年の段階から「使えるもの」や「遊べるもの」といった用途や機能に主軸をおいた作品をつくることは、子どもの生活に立脚したものではなく、子どもの視点で発達段階が考慮されていない学習内容といえる。中期の工作教育は教師主体の技巧に偏重した作品主義的な学習内容が中心となっていた。

後期の工作教育は「造形遊び」の登場とともに、これまでの実用主義的で作品主義的な工作教育とは異なり、子どもの造形活動そのものに学習の主軸をおいたものとなっていった。つまり、従来の工作教育は「用途や機能を考えたもの」や「動く仕組みを考えた機構的・構築的なもの」といった、教師が考えた使用目的に合わせて作品をつくることに学習の主軸をおく内容であった。これに対して、後期の工作教育は「つくりたいものをつくる」活動を通して、児童につくる喜びや使う楽しさを十分に味わえるようにすることを目的とした内容に学習の主軸をおくようになったのである。

昭和 52 年(1977)に改訂された小学校学習指導要領における図画工作の内容は、5 つの領域に分類されていた学習内容を「A 表現」と「B 鑑賞」の 2 領域に整理統合されるなど、学習内容の整理・精選が行われたと同時に、当時の停滞していた造形活動を活性化させることを主なねらいとして、低学年の内容に「造形遊び」が盛り込まれた。昭和 52 年(1977)当時の工作の内容は全学年を通して、生活を楽しくするために使うものをつくるなど、「使うものをつくる」という学習内容が中心であった。一見すると、低学年から「使うものをつくる」という内容を取り扱っていることは、昭和 43 年(1968)の小学校学習指導要領における、機能表現や実用主義的な内容と変わりのないように見える。しかし、昭和 52 年(1977)の学習指導要領では低学年の児童の発達段階が考慮され、「使うものをつくる」という使用目的を指導の中心に据えるのではなく、児童がつくる過程を十分に楽しみ味わえることを指導の基底におくべきという配慮がされている。これは児童の造形活動が「つくりたい」という欲求に支えられながら進められるということに基づいた配慮であり、材料とかかわる中でつくりたいものを思いつき、造形的な遊びを進めていくという「造形遊び」にも通底するものであるといえる。従って、児童の造形活動を活性化させることをねらいとした「造形遊び」の教育理念が、低学年における工作の内容にも生かされたといえるのではないだろうか。

平成元年の小学校学習指導要領の改訂で、「造形遊び」は中学年の内容に盛り込まれるようになり、平成 10 年の小学校学習指導要領の改訂では高学年にまで至るに伴い、工作における「つくりたいものをつくる」内容も平成元年には中学年に盛り込まれ、平成 10 年には（高学年は「工作に表す」という表記になっているが、）全学年を通して「つくりたいものをつくる」内容が盛り込まれるようになった。さらに、平成 20 年の小学校学習指導要領の改訂では「つくりたいものをつくる」内容が「工作に表す」内容であるという旨を明記されることとなった。また、西野は平成元年の小学校学習指導要領の改訂のときにはすでに、

全学年を通して「つくりたいものをつくる」という基本理念のもと、児童の造形活動が構想されていたとしている。つまり、造形活動を活性化させる「造形遊び」のねらいにそって、作品主義や技能の育成に傾倒しがちであった工作教育が児童のつくる過程を重視した教育理念へと大きく変容していったと考えることができるのである。

以上のように、「造形遊び」以降の工作教育が、それ以前の実用主義・作品主義的な工作教育とは一線を画するものであるものであり、児童のつくる過程に学習の主軸をおいた「つくりたいものをつくる」活動であることが明らかになった。

第Ⅱ章では改めて「木」という素材に注目し、本来、「木」が有している造形教材としての教育的価値について論究していく。さらに、そうした造形教材としての「木」を用いた「つくりたいものをつくる」活動を通して、子どもたちの「学び」の様相を「身体」や「行為の意味」という視点から捉え直すことを試みることにする。

¹ 本章での引用文は原則原文のまま記載するが、やむをえない場合に限り、旧字体を現代語に変換して記載していくこととする。また、変換が不可能な旧字体についてはカタカナ表記としている。

² 横井曹一(1886-1965)：静岡県に生まれる。大正3年(1914)東京高等師範学校図画手工専修科を卒業し、名古屋の図画手工指導員を経て、奈良女子高等師範学校に勤務。(山形寛、『日本美術教育史』、p.602)

³ 林建造 他、『子どもの工作』、美術出版社、1957

『子どもの工作』の執筆者は以下の通りである。

「1.つくるよろこび」、林建造、中村亨、橋田正顕、多田信作、諏訪三枝、宮脇公実、波多野完治、勝見勝、宮武辰夫

「2.美しい表現」、藤沢典明、坪内千秋、岩尾竣子、市田ナカ、豊田敦、米倉正弘、中島掲巳、木下繁、井手則雄、周郷博

「3.くみたてる力」、熊本高工、小関利雄、西川英子、大和屋巖、佐藤諒、森昭太郎、真鍋一男、高橋正人、武井勝雄、浜口隆一

「4.役にたつもの」、川村浩章、藤浦敏雄、太田浪三、西光寺亨、安野光雅、長谷喜久一、教仁郷和一、松原郁二、渡辺力、山形寛、倉田三郎

⁴ 岡田清、『工作による創造教育』、創元社、1958

⁵ 山形寛：1888年4月、福井県に生まれる。大正3年東京高等師範学校手工専修科卒。その後、宮城県女子師範学校教諭を経て、東京女子高等師範学校助教授・訓導・教諭・教授等を歴任。昭和16年以降は文部省図書監修官、文部事務官を歴任し、『日本美術教育史』をはじめ、多数の著書を残している。(山形寛、『美術教育概論』、宝文館、巻末)

⁶ 山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967

⁷ 阿部七五三吉(1873-1941)：図画教育、手工教育、作業教育の各般にわたって多くの著書

を手がける。手工教育論の代表的な著作は『手工教育原論』である。(山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967、p.608)

⁸ 阿部七五三吉、『手工教育原論』、培風館、1936

⁹ 本書の第四編日本手工教育史は『日本美術教育史』とは手工教育を通史していく上での時代区分が多少異なるものの、『日本美術教育史』でも取り上げられている文献であり、内容が重複する場面も数多くみられるので、補足的に取り扱う事とした。

¹⁰ 金子一夫、『美術科教育の方法論と歴史』、中央公論美術出版、2003、p.136

¹¹ 見良津祐史・川村侷、「山形寛著「日本美術教育史」の研究方法論に関する一考察」、『東京学芸大学紀要 第6部門産業技術・家政 第39集』、東京学芸大学、1987、p.79

¹² 山形、前掲書、pp.11-18

¹³ 山形、前掲書、p.17

¹⁴ 山形、前掲書、pp.62-63

¹⁵ 山形、前掲書、p.63

¹⁶ 山形、前掲書、pp.61-67

¹⁷ 山形、前掲書、pp.175-176

¹⁸ 山形、前掲書、pp.183-189

¹⁹ 山形、前掲書、pp.419-423

²⁰ 山形、前掲書、p.423

²¹ 山形、前掲書、pp.639-643

²² 山形、前掲書、p.679

²³ 山形、前掲書、p.753-799

²⁴ 山形、前掲書、p.824

²⁵ 山形、前掲書、p.825

²⁶ フリードリヒ＝フレールベル Friedrich Froebel(1782-1852) ドイツの教育家で幼稚園の開祖。幼児教育の重要性を唱え、自ら恩物(Gabe)を考案し、世界で最初の幼稚園を設立する。

²⁷ 阿部、前掲書、pp.353-354

²⁸ 後藤牧太(1853-1930)：三河に生まれる。明治20年(1887)物理学を学ぶため英国留学をしていたが、翌年、政府からの要請で手工教育調査のためスウェーデンのネースへ渡り、手工師範学校でスロイド・システムを調査した。明治23年(1890)に帰朝し、高等師範学校の教授となり、専門の物理学とともに手工科の指導も行った。彼の手工教育はネースの手工師範学校長であったオットサロモンの手工教育説に追うところが多いが、物理学の影響もあり、簡易実験法や簡易物理機械の製作も優れていた。(山形寛、『日本美術教育史』、pp.161-165)

²⁹ 上原六四郎(1848-1912)：江戸に生まれる。文部省、東京商業学校、東京職工学校に勤務し、明治26年(1893)高等師範学校教授となり手工科を担当し、後に岡山秀吉に高等師範学校教授の席をゆずり、大正2年(1913)65歳で歿するまで講師を務める。

³⁰ 伊藤信一郎、『手工教育原義』、東洋図書、1938、p.233

³¹ 阿部、前掲書、p.355

³² 阿部、前掲書、p.355

³³ 伊藤信一郎(1886-1960)：名古屋に生まれる。明治44年(1911)に東京高等師範学校図画手工専修科を卒業。長崎県師範学校、岐阜県師範学校教諭を経て、昭和4年(1929)から昭和17年(1942)まで東京高等師範学校で職を奉じ、工業学校長をつとめた。(山形寛、『日本美術教育史』、p.621)

³⁴ 伊藤、前掲書、p.237

³⁵ 伊藤、前掲書、p.237

³⁶ 阿部、前掲書、pp.379-380

³⁷ 阿部、前掲書、p.380

³⁸ 阿部、前掲書、p.373

- 39 阿部、前掲書、pp.373-374
- 40 一戸清方：青森県出身。明治初期の手工教育や工業教育に多くの業績を残した。手工科の教員として教壇に立ちながらも多くの著書を残している。山形寛は彼の業績は教壇の実践よりも著書を通しての働きかけによるものであるとしている。主な著書は『理論実地手工書』(1892)、『普通木工術』(1899)、『日本手工原論』(1908)などがある。(山形、『日本美術教育史』p.148)
- 41 一戸清方、『理論実地手工書』、大日本図書、1892、p.35
- 42 阿部、前掲書、p.380
- 43 スпенサー Herbert Spencer(1820-1903)：イギリスの哲学者であり、進化論に基づく一大体系の構築者。彼の思想の基本は、科学による知の統合を目指す実証主義的なものである。明治期初期に日本にも広く伝えられた。(『岩波哲学・思想事典』、岩波書店、1998)
- 44 ヘルバルト Johann Friedrich Herbart(1776-1841)：ドイツの哲学者。国民の道徳性育成が安定した国家秩序をもたらすとして、趣味に基づく行動様式が内面的自由や意志の堅固さによって道徳的性格にまで形成されていく過程を〈習慣化〉によって説明した。主著は『一般教育学』(1806)。また、分類表の形をとる彼の教育論は、段階教授法として欧米をはじめ日本にも多大な影響を与えた。(『岩波哲学・思想事典』、岩波書店、1998)
- 45 伊藤、前掲書、p.240
- 46 棚橋源太郎(1869-1961)：岐阜県に生まれる。明治38年(1905)岡山秀吉とともに『手工教授書』を刊行。この著書は日本で最初の体系的な手工教育書であり、棚橋の最大に業績とされる。また、彼は理科教育や博物館学にも尽力しており、昭和初期には「博物館の父」と称された。(小出善彦、「棚橋源太郎と手工教育」、『上越教育大学修士論文』、上越教育大学、1995、p.2)
- 47 岡山秀吉(1865-1933)：三重県に生まれる。千葉県師範大学、秋田市工業徒弟学校等に奉職し、明治32年(1899)東京高等師範学校助教授、明治39年(1906)には同校教授となる。また、明治44年-大正2年(1911-13)には欧米に留学している。数多くの著作を残しており、日本の手工教育の基礎を確立した人物である。(山形寛、『日本美術教育史』p.407)
- 48 棚橋源太郎・岡山秀吉共著、『手工教授書』、宝文館・東洋社、1905、pp.1-2
- 49 阿部、前掲書、pp.383-386
- 50 阿部、前掲書、p.388
- 51 文部省、『小学校教師用手工教科書』、大日本図書、1904
- 52 山形、前掲書、p.385
- 53 阿部、前掲書、p.392
- 54 山形、前掲書、p.386
- 55 阿部、前掲書、p.396
- 56 伊藤、前掲書、pp.256-258
- 57 伊藤、前掲書、p.258
- 58 伊藤、前掲書、p.259
- 59 山形、前掲書、p.423
- 60 伊藤、前掲書、p.263
- 61 山形、前掲書、pp.645-646
- 62 山形、前掲書、pp.702-705
- 63 興文社編、『實業教育手工教授書』、興文社、1888
- 64 興文社編、前掲書、緒言 p.2
- 65 細川兼太郎、『普通教育手工科工具使用法』、教育書屋、1889
- 66 細川、前掲書、序言 p.1
- 67 細川、前掲書、凡例 p.1
- 68 細川、前掲書、凡例 p.1

-
- 69 中根明、『手工書』、不明、1889
- 70 中根、前掲書、p.10
- 71 一戸、前掲書、pp.4-5
- 72 一戸、前掲書、pp.5-6
- 73 一戸、前掲書、pp.14-15
- 74 石川県実業研究会委員編、『尋常小学校手工科実施法案』、石川県、1894
- 75 石川県実業研究会委員、前掲書、p.1
- 76 棚橋、前掲書、pp.93-94
- 77 手島精一(1849-1918)：静岡県に生まれる。彼の本領は工業教育である。東京職工学校が東京工業学校となり、東京高等工業学校となるまでの26年間を校長として在職した。実利主義の立場をとり、木金工第一主義という手工教育観をもっていた。(山形寛、『日本美術教育史』、pp.171-174)
- 78 有永真人・浏览上長利・山下義正、『小学校に於ける手工の実際』、郁文舎、1904
- 79 有永、前掲書、pp.7-8
- 80 伊藤、前掲書、p.246
- 81 山形、前掲書、pp.393-404
- 82 伊藤、前掲書、p.246
- 83 伊藤、前掲書、p.246
- 84 山形、前掲書、p.404
- 85 山形、前掲書、pp.394-395
- 86 山形、前掲書、p.395
- 87 山形、前掲書、p.396
- 88 山形、前掲書、p.397
- 89 有永、前掲書、p.11
- 90 齋藤金造、「手工科教授上の実験二三述べて批正を請ふ」、『手工研究第二集』、宝文館、p.57
- 91 岡山秀吉、「長野新潟二縣手工科教授視察録」、『手工研究第5集』、文美堂、1909、pp.54-69
- 92 岡山、前掲書、p.66
- 93 武田留藏、「山形縣内手工科實施の状況」、『手工研究第二集』、宝文館、p.108
- 94 平林昌樹、「手工科新設に就て」、『手工研究第五集』、文美堂、1909、p.121
- 95 オットー=サロモン Otto Salomon(1849-1907)：ネース手工師範学校初代校長。スロイドを用いた教育システムである、スロイド・システムを構築した。彼の手工教育説は後藤牧太をはじめ、日本の手工教育にも大きな影響を及ぼした。
- 96 山形、前掲書、p.163
- 97 阿部、前掲書、pp.253-261
- 98 山形、前掲書、p.163
- 99 上原六四郎、岡山秀吉、阿部七五三吉、『師範學校手工教科書』、実業教科研究組合、1908
- 100 阿部、前掲書、p.2
- 101 阿部、前掲書、p.4
- 102 上原、前掲書、p.2
- 103 山形、前掲書、p.406
- 104 山形、前掲書、p.221
- 105 山形、前掲書、p.221
- 106 福井一真、「木工教材研究」、『上越教育大学修士論文』、上越教育大学、2004、pp.52-76
- 107 福井、前掲書、pp.52-53
- 108 阿部七五三吉、『手工・工業作業科木材加工法』、培風館、1927、p.82
- 109 阿部、前掲書、p.118
- 110 阿部、前掲書、p.123

-
- 111 阿部、前掲書、p.131
112 阿部、前掲書、p.85
113 阿部、前掲書、p.88
114 阿部、前掲書、p.138
115 上原、前掲書、p.121
116 新村出編、『広辞苑第四版』、岩波書店、1991
117 資料と一致する教材写真やその詳細は、第1節の終りにまとめて掲載した。
118 小林豊造、「米国に於ける手工教育」、『手工研究第2集』、宝文館、1907、pp.187-194
119 杉田稔、「南京手工科」、『手工研究第二集』、宝文館、1907、pp.123-143
120 須貝敬二、「東京高等師範学校圖畫手工専修科の近況」、『手工研究第二集』、宝文館、1907、
p.144
121 須貝、前掲書、pp.143-155
122 須貝、前掲書、p.143
123 須貝、前掲書、p.155
124 長谷川晩雪、「如何にせば手工科を普通教科の如くに教授し得べきか」、『手工研究第二
集』、宝文館、1907、pp.22-23
125 大阪府師範学校教材研究会、『尋常高等小学校手工教授細目』、金昌堂・成文社、1904
126 大阪府師範学校教材研究会、前掲書、p.3
127 大阪府師範学校教材研究会、前掲書、pp.5-6
128 大阪府師範学校教材研究会、前掲書、pp.47-52
129 大阪府師範学校教材研究会、前掲書、p.6
130 伊藤、前掲書、p.256
131 伊藤、前掲書、p.259
132 伊藤、前掲書、p.259
133 山形、前掲書、pp.587-590
134 谷山義毅、『児童の機械工学』、大鏡閣、1920
135 山形、前掲書、p.576
136 藤五代策、『手工科応用教材としての玩具の研究及製作法』、目黒書店、1915
137 藤、前掲書、pp.8-9
138 藤、前掲書、p.157
139 大竹拙三、『童心的手工教材と其實践』、賢文館、1936、p.1
140 大竹、前掲書、序 p.1
141 山形、前掲書、pp.575-576
142 山形、前掲書、p.584
143 山形、前掲書、pp.584-585
144 山形、前掲書、p.585
145 山形、前掲書、pp.585-586
146 鈴木定次、『手工教育學原論』、同文館、1927
147 鈴木、前掲書、p.530
148 鈴木、前掲書、pp.520-521
149 鈴木、前掲書、pp.530-531
150 山形、前掲書、p.586
151 山形、前掲書、pp.586-587
152 横井曹一、『手工学習原論と新設備』、東洋図書、1927、p.257
153 横井、前掲書、pp.257-258
154 山本鼎(1882-1946)：愛知県に生まれ、明治三十九年(一九〇六)東京美術学校西洋画選科
を卒業し、翌四十年(一九〇七)石井柏亭等と雑誌「方寸」を創刊し、大正元年(一九一二)
フランスに遊学し、大正五年(一九一六)ロシアを經由して帰国した。帰国後日本美術院同

人となり、日本版画協会の設立、春陽会の創立等に参画した。また大正八年(一九一九)農民美術練習所を長野県に設けて、農民美術の開拓に尽し、同年日本児童自由画協会を設立して、自由画教育運動を展開した。(山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967、pp.493-494)

¹⁵⁵ 自由画教育運動：大正8年(1919)に山本鼎が展開した運動。山本は自由画について「私が『自由畫』と称へるのは、寫生、記憶、想像等を含む——即ち、臨本によらない、児童の直接的表現を指すのであります。」(山本鼎、復刻版発行『自由画教育』、黎明書房、1982、p.57)と述べ、賛否両論の意見を巻き込みながらも、自由画教育運動は全国に展開されていた。

¹⁵⁶ 石野隆、『児童美術創作手工の実際』、集成社、1923、p.2

¹⁵⁷ 石野、前掲書、pp.48-50

¹⁵⁸ 石野、前掲書、p.48

¹⁵⁹ 石野、前掲書、p.48

¹⁶⁰ 石野、前掲書、p.48

¹⁶¹ 石野、前掲書、p.52

¹⁶² 藤井達吉：日本画を始め、陶芸、七宝・金工・竹工・紙工・漆工・刺繍・染色・書・和歌など工芸のあらゆる分野で活躍した芸術家である。

¹⁶³ 高村豊周：高村光雲の息子にして、高村光太郎の弟である。鍍金作家として活躍し、1964年には人間国宝として認定されている。

¹⁶⁴ 山形、前掲書、p.593

¹⁶⁵ 横井曹一、『手工学習原論と新設備』、東洋図書、1927、p.26

¹⁶⁶ 横井、前掲書、p.29

¹⁶⁷ 横井、前掲書、pp.35-36

¹⁶⁸ 手工心：作ることそのことを享樂とし、止むに止まれん製作慾(横井、前掲書、p.60)

¹⁶⁹ 横井、前掲書、pp.23-24

¹⁷⁰ 横井、前掲書、p.26

¹⁷¹ 横井、前掲書、p.39

¹⁷² 横井、前掲書、p.49

¹⁷³ 横井曹一、『小学校に於ける美術学習の経営と其実際』、明治図書株式会社、1926、序 p.1

¹⁷⁴ 横井、前掲書、序 p.4

¹⁷⁵ 図画科と手工科の統合は明治時代の頃から実験的に行われており、大正期に入って木下竹次や霜田静志といった多くの教育者によって研究がすすめられた。(山形、前掲書、p.511) 明治37年(1904)から三カ年、東京高等師範学校で実験的に図画手工の連結教授が行われている。(阿部七五三吉・岡山秀吉、『小学校六年図画手工連結教授の実際』、同文館、1907)

¹⁷⁶ 横井、前掲書、p.8

¹⁷⁷ 横井、前掲書、序 p.1

¹⁷⁸ 横井曹一、『小学校に於ける美術学習の経営と其実際』、明治図書株式会社、1926

¹⁷⁹ 横井、前掲書、序 p.4

¹⁸⁰ 木下竹次(1872-1946)：越前国(福井県)に生まれる。1898年に東京高等師範学校を卒業し、奈良師範学校教諭となり、附属小学校主事を兼任し、1900年には富山師範学校に転任し教諭兼主事をつとめた。1904年に鹿児島師範学校に転任し、1910年には鹿児島女子師範学校の初代校長となり、1917年には京都女子師範学校長に転任、1919年には奈良女子高等師範学校教授、兼同附属高等女学校・付属小学校主事となって転任し、1940年に満70歳で退職した。木下は他律的教育ではなく自律的学習を重視し、明治43年(1910)に鹿児島県女子師範学校、大正7年(1918)京都府女子師範学校、翌年の大正8年(1919)には奈良女子高等師範学校で、その学習法を実施している。特に、横井が活躍した時代に刊行された『学習原論』(木下竹次著、目黒書店、1923)は、木下が自らの実践にもとづいて構築した理論を、大正デモクラシーといわれる大きな潮流の中で展開されつつある教育改造運動に支えられ

-
- てまとめあげたものといえる。(中野光、「(解説) 木下竹次—彼の教育実践と学習理論」、『創業六十年記念出版 世界教育学選集 64 学習原論(木下竹次)』、明治図書出版、1972、pp.351-369)
- ¹⁸¹ 木下竹次、「学習原論」、『創業六十年記念出版 世界教育学選集 64 学習原論(木下竹次)』、明治図書、1972、p.18
- ¹⁸² 横井曹一、『手工学習原論と新設備』、東洋図書、1927、p.32
- ¹⁸³ 伊藤、前掲書、p.239
- ¹⁸⁴ 伊藤、前掲書、p.255
- ¹⁸⁵ 大正デモクラシー：大正期に顕著になった民主主義(デモクラシー)的・自由主義的風潮のこと。憲政擁護運動、普通選挙運動、あるいは吉野作造の民本主義や一連の自由主義・社会主義の思想の昂揚等があり、従来の諸制度・諸思想の改革が試みられた。(新村出編、『広辞苑第四版』、岩波書店、1991)
- ¹⁸⁶ 小原國芳、「恩師、木下竹次先生をたたえる」、『学習各論(上)』、玉川大学出版部、1972、p.563
- ¹⁸⁷ 木下竹次、『学習各論(上)』、玉川出版部、1972、pp.451-515
- ¹⁸⁸ 石野隆、『圖畫手工の連絡兒童工藝の實際』、集成社、1927
- ¹⁸⁹ 石野、前掲書、自序 p.2
- ¹⁹⁰ 三苫正雄・松田義之、『藝能科圖画工作大系』、圖畫工作株式會社、1942、p.21
- ¹⁹¹ 三苫、前掲書、p.19
- ¹⁹² 山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967、p.645
- ¹⁹³ 山形、前掲書、p.64
- ¹⁹⁴ 三苫、前掲書、p.244
- ¹⁹⁵ 三苫、前掲書、p.244
- ¹⁹⁶ 三苫、前掲書、p.282
- ¹⁹⁷ 三苫、前掲書、p.323
- ¹⁹⁸ 山形寛、『日本美術教育史』、黎明書房、1967、p.714
- ¹⁹⁹ 三苫、前掲書、p.244
- ²⁰⁰ 三苫、前掲書、p.249
- ²⁰¹ 三苫、前掲書、pp.249-252
- ²⁰² 三苫、前掲書、p.250
- ²⁰³ 山形、前掲書、p.762
- ²⁰⁴ 山形、前掲書、pp.765-766
- ²⁰⁵ 山形、前掲書、p.766
- ²⁰⁶ 山形、前掲書、p.773
- ²⁰⁷ 山形、前掲書、pp.773-779
- ²⁰⁸ 山形寛、『新しい図画工作科の教え方』、新教育協会、1948、pp.73-74
- ²⁰⁹ 山形、前掲書、p.779
- ²¹⁰ 文部省、「昭和 22 年度学習指導要領(試案)」、『学習指導要領 12 図画工作科芸術科編』、日本図書センター、1980、p.7
- ²¹¹ 文部省、前掲書、p.7
- ²¹² 文部省、前掲書、pp.13-14
- ²¹³ 山形、前掲書、p.788
- ²¹⁴ 文部省、前掲書、p.75
- ²¹⁵ 文部省、前掲書、p.76
- ²¹⁶ 文部省、前掲書、p.89
- ²¹⁷ 文部省、前掲書、p.89
- ²¹⁸ 文部省、前掲書、p.102
- ²¹⁹ 文部省、前掲書、p.103

- 220 文部省、前掲書、p.115
- 221 西野範夫、『小学校新教育課程を読む〔図画工作〕』、(株)教育開発研究所、1989、p.10
- 222 文部省、「小学校学習指導要領図画工作編(試案)昭和26年(1951)改訂版」、『学習指導要領12 図画工作科芸術科編』、日本図書センター、1980、まえがき p.1
- 223 文部省、前掲書、まえがき p.2
- 224 文部省、前掲書、pp.9-14
- 225 山形、前掲書、p.799
- 226 山形、前掲書、pp.798-799
- 227 文部省、前掲書、p.15
- 228 文部省、前掲書、p.42
- 229 文部省、前掲書、pp.36-45
- 230 徳光正亮、『新しい思潮による図画工作の指導』、山口県図工教育振興会、1953
- 231 徳光、前掲書、p.13
- 232 徳光、前掲書、p.35
- 233 山下俊三、「工作の研究授業」、『図工・家庭科の研究授業』、明治図書出版株式会社、1954、p.95
- 234 山下、前掲書、p.98
- 235 山下、前掲書、p.106
- 236 林建造 他、『子どもの工作』、美術出版社、1957
『子どもの工作』の執筆者は以下の通りである。
「1.つくるよろこび」、林建造、中村亨、橋田正顕、多田信作、諏訪三枝、宮脇公実、波多野完治、勝見勝、宮武辰夫
「2.美しい表現」、藤沢典明、坪内千秋、岩尾竣子、市田ナカ、豊田敦、米倉正弘、中島掲巳、木下繁、井手則雄、周郷博
「3.くみだてる力」、熊本高工、小関利雄、西川英子、大和屋巖、佐藤諒、森昭太郎、真鍋一男、高橋正人、武井勝雄、浜口隆一
「4.役にたつもの」、川村浩章、藤浦敏雄、太田浪三、西光寺亨、安野光雅、長谷喜久一、救仁郷和一、松原郁二、渡辺力、山形寛、倉田三郎
- 237 藤沢典明、「美的表現と工作」、『子どもの工作2』、美術出版、1957、p.13
- 238 林建造、「表現とよろこびと工作」、『子どもの工作1』、美術出版社、1957、p.8
- 239 林、前掲書、p.8
- 240 林、前掲書、pp.12-13
- 241 林、前掲書、p.13
- 242 林、前掲書、p.15
- 243 中村亨 他、「実践の記録から」、『子どもの工作1』、美術出版社、1957、pp.35-100
- 244 中村亨、「たのしい工作」、『子どもの工作1』、美術出版社、1957、p.35
- 245 中村、前掲書、pp.36-37
- 246 中村、前掲書、pp.40-41
- 247 多田信作、「幼稚園と工作」、『子どもの工作1』、美術出版社、1957、pp.60-61
- 248 多田、前掲書、pp.61-62
- 249 多田、前掲書、pp.64-65
- 250 多田、前掲書、pp.59-69
- 251 宮脇公実、「創造する子どもたち」、『子どもの工作1』、美術出版、1957、pp.90-91
- 252 宮脇、前掲書、p.91
- 253 宮脇公実、「創造する子どもたち」、『子どもの工作1』、美術出版、1957、p.92
- 254 宮脇、前掲書、p.100
- 255 藤沢典明、「美的表現と工作」、『子どもの工作2』、美術出版、1957、p.5

-
- 256 藤沢、前掲書、p.14
257 藤沢、前掲書、p.14
258 藤沢、前掲書、pp.18-25
259 藤沢、前掲書、pp.26-37
260 坪内千秋、「たのしい工作」、『子どもの工作 2』、美術出版、1957、pp.41-53
261 坪内、前掲書、p.41
262 坪内、前掲書、p.41
263 坪内、前掲書、p.41
264 坪内、前掲書、p.44
265 坪内、前掲書、p.48
266 米倉正弘、「子どものオブジェ」、『子どもの工作 2』、美術出版、1957、pp.78-86
267 米倉、前掲書、p.79
268 米倉、前掲書、p.79
269 米倉、前掲書、p.80
270 米倉、前掲書、p.84
271 米倉、前掲書、p.85
272 米倉、前掲書、p.86
273 熊本高工、「構成的な工作」、『子どもの工作 3』、美術出版、1957、pp.5-38
274 熊本、前掲書、p.6
275 熊本、前掲書、p.16
276 熊本、前掲書、pp.16-20
277 熊本、前掲書、pp.20-38
278 熊本、前掲書、p.29
279 熊本、前掲書、p.29
280 熊本、前掲書、p.30
281 熊本、前掲書、p.30
282 熊本、前掲書、p.30
283 熊本、前掲書、p.38
284 佐藤諒、「子どものイメージと技術」、『子どもの工作 3』、美術出版、1957、p.76
285 佐藤、前掲書、p.77
286 佐藤、前掲書、p.78
287 森昭太郎、「高学年の構成」、『子どもの工作 3』、美術出版、1957、p.87
288 高橋正人、「新しい造形教育と工作」、『子どもの工作 3』、美術出版、1957、pp.113-126
289 高橋、前掲書、p.115
290 高橋、前掲書、pp.115-116
291 高橋、前掲書、p.116
292 高橋、前掲書、p.117
293 高橋、前掲書、p.125
294 高橋、前掲書、p.125
295 高橋、前掲書、p.126
296 川村浩章、「子どものクラフトと実用工作」、『子どもの工作 4』美術出版、1957、p.5
297 川村、前掲書、p.16
298 川村、前掲書、pp.18-19
299 川村、前掲書、p.25
300 川村、前掲書、p.37
301 藤浦敏雄、「やくだつ工作」、『子どもの工作 4』、美術出版、1957、p.42
302 藤浦、前掲書、p.42

-
- 303 藤浦、前掲書、pp.43-44
304 松原郁二、「工作教育の考えかた」、『子どもの工作 4』、美術出版、1957、p.104
305 松原郁二、『美術教育法〈新・教職教養シリーズ〉』、誠分堂新光社、1969、pp.97-98
306 岡田清、『工作による創造教育』、創元社、1958
307 岡田、前掲書、p.195
308 岡田、前掲書、序 p.4
309 岡田、前掲書、序 p.5
310 岡田、前掲書、序 p.2
311 岡田、前掲書、pp.9-10
312 岡田、前掲書、p.48
313 岡田、前掲書、p.194
314 山形、前掲書、p.823
315 山形、前掲書、p.825
316 山形、前掲書、p.827
317 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1958、p.167
318 文部省、前掲書、pp.167-190
319 西野、前掲書、p.11
320 西野、前掲書、p.11
321 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1969、まえがき p.2
322 文部省、前掲書、p.133
323 文部省、前掲書、p.133
324 文部省、前掲書、p.135
325 文部省、前掲書、p.154
326 文部省、前掲書、p.135
327 文部省、前掲書、p.154
328 文部省、前掲書、p.135
329 文部省、前掲書、pp.156-157
330 文部省、前掲書、p.156
331 西野、前掲書、p.11
332 文部省、『(新)小学校学習指導要領(52年7月)』、大蔵省印刷局、1977、学校教育法施行規則(抄)、p.2
333 文部省、前掲書、p.77
334 文部省、『小学校指導書図画工作編』、日本文教出版株式会社、1978、p.16
335 文部省、前掲書、p.2
336 文部省、前掲書、p.2
337 文部省、前掲書、p.2
338 文部省、前掲書、p.4
339 文部省、前掲書、p.4
340 文部省、『(新)小学校学習指導要領(52年7月)』、大蔵省印刷局、1977、p.77
341 文部省、前掲書、p.77
342 西野範夫、『小学校新教育課程を読む[図画工作]』、教育開発研究所、1989、p.15
343 西野範夫、「造形的な遊びの意義-I-」、『大学美術教育学会誌第17号』、大学美術教育学会、1984、p.62
344 西野、前掲書、p.63
345 西野、前掲書、p.65
346 西野、前掲書、p.69
347 西野範夫、「造形的な遊びの意義-II-」、『大学美術教育学会誌第18号』、大学美術教育

- 学会、1985、p.4
- 348 西野範夫、「造形的な遊びの意義-I-」、『大学美術教育学会誌第17号』、大学美術教育学会、1984、p.69
- 349 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1989、p.86
- 350 西野範夫、『小学校新教育課程を読む[図画工作]』、教育開発研究所、1989、p.41
- 351 文部省、『小学校指導書図画工作編』、開隆堂出版株式会社、1989、P.2
- 352 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1989、P.86
- 353 文部省、前掲書、p.88
- 354 文部省、前掲書、p.90
- 355 文部省、『小学校指導書図画工作編』、開隆堂出版株式会社、1989
- 356 文部省、『小学校指導書図画工作編』、開隆堂出版株式会社、1989、p.17
- 357 文部省、前掲書、p.18
- 358 西野、前掲書、p.15
- 359 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1998、学校教育法施行規則(抄)、p.3
- 360 文部省、『小学校指導要領解説図画工作編』、日本文教出版株式会社、1999、p.2
- 361 文部省、前掲書、p.3
- 362 文部省、前掲書、p.17
- 363 文部省、前掲書、p.68
- 364 文部省、前掲書、p.68
- 365 文部科学省、『小学校学習指導要領』、東京書籍、2008、p.10
- 366 文部科学省、前掲書、p.83
- 367 文部科学省、前掲書、p.84
- 368 文部科学省、前掲書、p.85
- 369 文部科学省、『小学校学習指導要領解説図画工作編』、日本文教出版、2008、p.16
- 370 文部科学省、前掲書、p.16
- 371 文部科学省、前掲書、p.17
- 372 文部科学省、前掲書、p.8
- 373 藤沢典明他、『小学校 教科教育法7巻 図画工作』、日本標準、1981
- 374 藤沢、前掲書、p.36
- 375 藤沢、前掲書、p.150
- 376 藤沢、前掲書、p.167
- 377 藤沢、前掲書、p.167
- 378 藤沢、前掲書、pp.167-168
- 379 藤沢、前掲書、p.168
- 380 藤沢、前掲書、pp.168-169
- 381 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1989、p.86
- 382 文部省、前掲書、p.87
- 383 文部省、前掲書、p.87
- 384 文部省、前掲書、p.89
- 385 文部省、前掲書、p.90
- 386 西野範夫、『小学校教育過程を読む[図画工作]』、教育開発研究所、1995、pp.69-70
- 387 高山正喜久 監修、『デザイン教育大事典』、鳳山社、1989
- 388 西野範夫、「小学校教育におけるデザイン教育」、『デザイン教育大事典』、鳳山社、1989、pp.147-157
- 389 西野、前掲書、p.156
- 390 文部科学省、『小学校学習指導要領解説図画工作編』、日本文教出版株式会社、1999、p.17
- 391 文部省、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、1998、p.72
- 392 文部省、前掲書、pp.72-73

393 文部省、前掲書、p.75

394 文部省、前掲書、p.75