

# 中学校学習指導要領美術科における色や形などの 基礎的学習に関する考察

—戦後昭和期における昭和33年新設の独立領域「色や形などの基礎練習」の位置づけとその後の変遷を中心に—

藤原 智也\*

(平成22年6月18日受付, 平成22年12月3日受理)

## A Study on Kousei as Basic Art Education and Basic Studies of Color and Form, etc in the Course of Study of Junior High School Art

Focusing on the Independent Domain “Basic Studies of Color and Form, etc” established in  
1958 and later change in the Post-War Showa Period

FUJIWARA Tomoya \*

In this text, "Basic studies of the color and form, etc." was considered. It was related to Kousei as basic art education at prewar days. I examine Kousei as basic art education in Japanese educational system of the period of Showa era in postwar days.

In 1958, "Basic studies of the color and form, etc." was set in the content of art education in junior high school course of study. At that time, it was an independent domain. However, it has disappeared in 1969, and has become a basic design. Afterwards, original educational value as a basic art education was admitted in 1977 though it was not an independent domain. But, the problem has occurred to design education in that case. In conclusion, three models of the Kousei as basic art education were presented in comparison with it in the prewar and postwar.

Key Word : Kousei, basic art education, design, course of study, junior high school

### 1 : 研究の目的

本研究は、構成教育<sup>(註1)</sup>の戦後昭和期の中学校美術科教育への導入とその変遷についての基礎研究である。学習指導要領は、昭和33年版から法的拘束力を持ち、全国の教育を方向付けてきたという意味で、教育実践上多大な影響をもっている。ここでは、教育施策上の問題に対象を限定し、学習指導要領での構成教育の導入とその変遷について考察する。

昭和33年に、構成教育の強い影響のもと、独立領域「色や形などの基礎練習」が設置された。同領域は昭和44年の改訂で消滅したものの、その多くはデザイン領域内の一項目「色や形などの構成」となり、その後も安定的に位置づけられた。

筆者は、構成教育が戦後にデザインの基礎教育としての解釈に矮小化されたことによって、構成教育の価値が造形美術を通底する基礎教育から、機能的・適応的側面に限定されてきたのではないかと指摘し、本来的な構成教育の教育的価値を認めた上での今日的再考を行っている<sup>(1)</sup>。なおここでの『デザイン』とは、教育施策上の

動きとして昭和33年版の指導要領にて新設され、現在まで美術科の内容の一つとして位置づけられてきたデザインを指す<sup>(註2)</sup>。

これまでに筆者は、戦前戦後の構成教育を牽引した武井勝雄と間所春に関する考察などを行った<sup>(2)</sup>。両者ともに構成教育を行いだした昭和8年頃から戦後の昭和30年頃までは構成教育という語を使用していた。だが、学習指導要領にデザインという語が登場した昭和33(1958)年頃からは、デザインという語の使用へ移行した。武井については、構成教育をデザインの基礎教育として位置づける記述もしていた。詳しくは別稿に譲るが、この傾向は他の多くの構成教育関係者についてもいえる<sup>(註3)</sup>。

昭和30年代初頭は、かつての構成教育関係者の関心がデザイン教育へと傾斜した転換期である。戦前からの構成教育の影響下にあった「色や形などの基礎練習」と、戦後に普及した「デザイン」が併設された昭和33年版の指導要領改訂は、この転換期にあって重要な位置を占める。

昭和22年、26年の中学校図画工作科の学習指導要領

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 ( Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education. Hyogo University of Teacher Education)

(試案)においても色や形にかかわる記述はなされていた。しかし、それらは他の学習領域と並列的な位置づけであり、必ずしも教科の基盤をなす基礎的学習としての性格は与えられてはいない。昭和33年版学習指導要領で設けられた「色や形などの基礎練習」には、後述するようにその意図が明確にあった。

そこで、本稿ではまず、構成教育と独立領域「色や形などの基礎練習」の関係について明らかにする。その後、昭和33年版の指導要領における同領域の位置づけ、および昭和44年版の指導要領において同領域が消滅後にどのように位置づけられたのか、さらに同領域の復活論が持ち上がった昭和52年版改訂の際の議論について検討する。これにより、構成教育に関する戦後昭和期における教育施策上の位置づけについて明らかにし、構成教育のありかたについて検討する。なお構成教育の歴史研究はあるが、戦後の学習指導要領における「色や形などの基礎練習」領域やその変遷に焦点化した先行研究は今のところない。

本稿での考察にあたっては、現在の『中学校学習指導要領解説美術編』にあたる、指導要領改訂時の文部省発行『中学校指導書美術編（以下、『指導書』と略す）』を主要な文献資料とし、各指導要領改訂や『指導書』作成に協力した人物らが著した『学習指導要領の展開美術編（以下、『指導要領の展開』と略す）』、当時の美術教育雑誌における関連記事などの一次資料として検討する。

## 2. 教育施策における構成教育の導入

### 2-1. 戦後初期の指導要領にみる色や形などの学習

昭和初期に興った構成教育運動以前にも、学制発布以来、学校教育において色や形に関する教育はなされていた。色彩を例にとると、古くは明治6(1873)年に発行された『色圖問答』<sup>(註4)</sup>によって一般教育科目として色彩指導がなされ、その後は図画科においても様々なかたちで色彩の指導が行われた。しかし、それらは全ての造形美術を通底する学習としての明確な認識に基づいて、他の学習と体系的に関連付けられてはいなかった。しかし、昭和10年頃(1930年代半ば)の構成教育推進者らによる実践にはその意図があった。

戦後の教育では、試案として提出された昭和22、26年版の各学習指導要領の図画工作科においても、色や形に関する学習項目が設けられている。しかし、それは戦前の構成教育運動以前の色や形の学習と大差なく、構成教育のような基礎的位置づけはなされていない。

昭和22年版では、第一章の目標で、一の表現に関する項目(五)において「形や色に対する鋭敏な感覚」を養うことが挙げられている。現在の中学校にあたる第7学年の指導内容では10項目、第8・9:1学年では11項目が単元として設けられており、その中に「単元二色」、「単

元三形」がある。しかし、これらが造形の基礎的内容として他の単元へ発展するという位置づけはされておらず、他の学習と並列的に扱われている。

昭和26年版の中学校高等学校学習指導要領の図画工作科では、第二章第三節の「理解教材」にて、指導目標の項目(1)に「造形の要素としての形・色・質・量などに関する理解を増し、それを表現や鑑賞に役だてる」とあり、基礎的能力として造形要素を認識していたことが読み取れる。これは、昭和33年版の「形や色などの基礎練習」の登場を予感させる記述であるともいえよう。だが、指導内容の項目として、色や形に関しては設けられてはおらず<sup>(註5)</sup>、教科の体系を造形要素によって規定しようという役割までは与えられていない。

### 2-2. 構成教育のバリエーションとしての「色や形などの基礎練習」領域

昭和33年の指導要領改訂では後述のように美術科が出現し、「色や形などの基礎練習」が独立領域として設けられた。その経緯について、『指導書』に次のようにある。

「色や形などの基礎練習」を特に一つの領域として取り上げたことは、美術教育の新しい見地になって、この種の指導の重要性を認めたことである。(中略)美術教育の使命には純粋美術の教育またはそれをおしでの教育以外にさらに人間としてだれにも必要な造形的な感覚(中略)を養うという大切な目的もあるのである。これが、「色や形などの基礎練習」として一つの領域を立てた理由である。また、ある意味では、この基礎練習は絵画、彫塑、デザインなどの美術的な表現能力や鑑賞能力を養う基礎的な学習でもあるので、美術科の規定となる領域であるともいえるであろう。<sup>(3)</sup>(中略部筆者)

このように、「色や形などの基礎練習」領域は、美術科の組織的系統性を確立する上での基礎的学習としての役割が付与され、美術科の規定ともなる重要な位置づけのもと、独立領域として設置された。

法的拘束力が付与された同改訂では、文科省発行による『指導要領』および『指導書』において、その内容記述に対する民間の教育運動からの影響関係については、当然のことながら一切触れられていない。しかし、指導要領の作成者らが明治図書発行で著した『指導要領の展開』では、「色や形などの基礎練習」領域を扱った項において、構成教育との関連が以下のように記されている。

自由表現をねらいとした印象や構想の表現、機能と結びついた美術的デザインの表現の学習の基礎となる色・形・材質などについての基礎的な感覚の練習は今

白構成教育として盛んに行われているものである。<sup>(4)</sup>  
(傍点部筆者)

このように、『指導要領』および『指導書』の作成協力者によって、構成教育と「色や形などの基礎練習」が同義のものとして論述されている。『指導要領の展開』の執筆者は、当時、東京教育大学教授の田原輝夫、同大学付属高等学校文部教官の高山正喜久、同大学付属中学校文部教官の齊藤清の三名である。田原と高山の両名は、指導要領改訂の際に昭和31、32、33年のそれぞれで組織された教材等調査研究会中学校高等学校美術小委員会の全てに委員として参加しており、『指導書』の執筆にも加わっている。

田原は、戦前の構成教育において、川喜田煉七郎、武井勝雄、間所春らを中心とする新建築工芸学院の動きとは別の、東京高等師範学校を中心とする流れに身を置き、同校の教官として雑誌『構成教育』<sup>(註5)</sup>に度々寄稿していた。同誌は阿部三五七吉が主導的立場を担い、1932年から1935年まで発行された。同誌には、戦後の美術教育界に影響を持った室靖や松原郁二らも寄稿していた。また、イッテンの教育書を訳した手塚又四郎も精力的に寄稿していた。詳しくは別稿へ譲るが、昭和33年改訂における3領域（色や形などの基礎練習、印象や構想による表現、美術的デザイン）と同様の区分（純粹構成、純粹美術、応用美術）は、1934年の時点で同誌にて行われていた。

高山は東京高等師範学校で『構成教育』誌が刊行されていた時期に同校で学び、後に戦前の構成教育の流れをくむ造形教育センターで第9代の委員長や、東京教育大学教育学部の芸術学科構成専攻の教授を務めた、戦後の構成教育研究を牽引した人物の一人である。昭和33年の指導要領改訂で「色や形などの基礎練習」を独立領域として設置するにあたり、この両名が影響を与えていた可能性は高い。

これらのことから、先の『指導書』にみた「美術教育の新しい見地」とは構成教育を指しているとみて間違いなく、その「指導の重要性を認めた」ことから、指導要領改訂にあたり独立領域として「色や形などの基礎練習」を設置したと解される。ただ、ここでの「色や形などの基礎練習」領域は、構成教育のありかたをめぐる一つのバリエーションでしかない。このことは後に、戦前のものを含めた構成教育のありかたの比較において検討する。

### 3：昭和33年版指導要領と「色や形などの基礎練習」

#### 3-1：美術科における「色や形などの基礎練習」領域の位置づけ

昭和33年版学習指導要領は、敗戦後のアメリカ合衆国

による占領から日本が独立して最初に出されたものである。そこでは、昭和22・26年版のアメリカの強い影響下にあった児童生徒中心主義、経験主義的な単元学習における、組織的系統性の脆弱さを反省材料として改訂された。その端的な特徴は、系統性の重視、敗戦後の復興に向けた科学技術教育の充実、そして法的拘束力の付与である。

美術科教育に関しては、教科の編成において、かつての中学校図画工作科における生産的技術に関わる内容が独立して、技術科が新設された。そして、芸術性創造性を主体とする教科として美術科が出現した。これに伴い、同改訂から美術科では教科目標として「情操」という文言が登場し、現在まで至っている。

美術科の内容構成はA表現とB鑑賞となった。A表現では「印象や構想などの表現」、「色や形などの基礎練習」、「美術的デザイン」の三つの領域が設けられた。

先にみたように、「色や形などの基礎練習」が他の領域に対して、「美術科の規定となる領域であるともいえる」基礎的な学習領域として位置づけられたことから、系統性を重視したこの改訂での同領域の設置は、美術科において重要な意味をなしていた。

表現における3領域の関係については、『指導要領』の「色や形などの基礎練習」の項目の冒頭にて述べられている。「形体、色彩、材質感などによる構成練習を通して、調和の感覚を訓練し、絵画、彫塑などにおける表現やデザインの基礎的な能力を高めることを主とする。

<sup>(5)</sup> さらに『指導書』では、「三つの領域は、「印象や構想などの表現」と「美術的デザイン」とがそれぞれ「色や形などの基礎練習」の上につつことによって十分な美的表現がなされるというような相互関係にあるといえよう<sup>(6)</sup>」とある。このように「色や形などの基礎練習」は、心象表現へも適応表現へも発展する基礎的学習として位置づけられている。

しかし、一方でデザインとの親和性について強調している記述や表記がいくつかある。例えば、指導要領にある各学年の目標では、他の領域では項目がそれぞれ設けられているのに対して、「色や形などの基礎練習」と「美術的デザイン」のみ同一項目で一体的に記述されている<sup>(註6)</sup>。また、当時は各領域の時間配当が百分率で示されていたが、そこでは表1のように、両領域がまとめて示されていた。さらに、指導書にある「色や形などの基礎練習」領域の概要文にある指導上の留意点では、「デザインに発展させるような方策をたてることが望ましい<sup>(7)</sup>」とする項目を別途設け、基礎練習とデザインとの系統関係が強調されている。この立場は、教育施策上で構成教育をデザインの基礎教育として矮小化するよう方向づける契機となる記述でもある。このように基礎練習領域については、『指導要領』および『指導書』におい



で、印象や構想などの表現（絵画・彫塑）とデザインの両方へ発展する基礎教育として位置づける記述と、デザインとの親和性を特に強調する記述とが入り混じっている。また、他の領域との重複を避けるように注意する記述が以下のようにある。

表 1：昭和33版指導要領における美術科の時間配分

領域		学年	第一学年	第二学年	第三学年
A 表 現	印象や構想 などの表現		50%	45%	40%
	色や形などの基 礎練習		45%	45%	40%
	美術的デザイン				
B 鑑賞			5%	10%	20%

「印象や構想など表現」では、自由な感動の表現が主なねらいとなっているが、「色や形などの基礎練習」では、これら内面的な感動の表現をねらいとするよりも、それらの基礎になる創作的な表現の態度や、自由な発想の素地や、構成する能力などに直接目標をおいて指導するのである。また、用の目的をもったデザインの学習では、単に美しいというだけでなく、合目的な必要条件を満たすことも指導の要点として取り上げられなければならない。それらのまとまった指導は、デザインの指導でなされるが、自己のデザインの意図を他に伝えるための表示の基礎になり、また、絵画における写生による表現の基礎になる能力なども、「色や形などの基礎練習」中で養われることを予想しているのである。<sup>(8)</sup>

このように、基礎練習では内的感動による表現主題や用の目的は設定されず、造形に対する態度や造形上の純粋な発想法、技術に目標がおかれている。

### 3-2. 「色や形などの基礎練習」の内容構成と取り扱い

指導要領における「色や形などの基礎練習」領域の内容は、以下のとおりである。「(1) 配色練習」、「(2) 形の構成練習」、「(3) 材料についての経験」、「(4) 表示練習」。

このうち、直接的に構成教育と関連するものは(1)～(3)であろう。(4)にある「表示」という語については、現在では使われていない。内容としては、対象の形や陰影、距離感を正確に捉え、鉛筆などを用いて写実的に描写するというものである。ちなみに、昭和44年版の指導要領ではデザインと工芸において、昭和52年版では工芸において「表示」という語は使用されていたが、

その意味は必ずしも昭和33年版と同一ではない。『指導要領』にある、各学年での同領域の各項目の内容はおおよそ次のようになる<sup>(9)</sup>。

「(1) 配色練習」では、第一学年で色の三要素を主とした配色。寒暖、軽重、強弱、硬軟などの色彩感情を主とした配色。第二学年では、類似と対照による明示（目だちやすさ）を主とした配色。面積・配置による律動・均衡・動性・強調を主とした配色。第三学年では、色の機能性（色彩感情、補色対比、進退、訴求力）、色彩設計など。

「(2) 形の構成練習」では、第一学年で自然形をもとにした自由な形の制作。抽象形をもとにした自由な配置や組立。第二学年では、観察をもとに自然形の特徴を生かした新しい形の構成。抽象形の配置や組み立てで変化や統一などに注意した美的構成。第三学年では、平面において、いろいろな形の律動や均衡などを考えて行う構成。立体において、材料を扱い量や空間、方向、律動、均衡などを考えて行う構成。

「(3) 材料についての経験」では、第一学年は材料が造形上のおおの特有の性質と材質感をもつことを気付かせ、興味を深めさせる。材料を集めて比べたり地肌を調べたりすること。材料の扱いを工夫し表現効果を確認すること。身近な材料を用いた、立体のおもしろい形を工夫すること。第二学年では、第一学年に準じるが、「(2) 形の構成練習」と融合して扱う。第三学年では、第二学年に準じるが、「(2) 形の構成練習」と融合して扱う。

「(4) 表示練習」では、第一学年は簡単なモチーフを鉛筆などの材料を用いて、説明的によくわかるよう表現すること。第二学年は第一学年に準じるとともに、明暗や陰影をもとにした立体的な表現の能力を高めること。第三学年は第二学年に準じるとともに、物と物との関係や距離の客観的な表示の能力を高めること、および簡単な遠近法の理解とその描写。

このように、それぞれの学習項目では系統性を重視しながら、多くの場合、造形美術を通底する客観的認識力の強化や造形表現上の技術力の習得が求められている。この傾向は、特に「表示練習」で著しいといえよう。そのため、生徒の内的なイメージや感情などへの配慮が極端に少ない。これは、同領域はあくまで基礎練習であり、表現主題に向かって制作していくという類のものではなく、また心象表現の領域との重複しないようにしていたのであろう。基礎練習では、純粋な造形体験の場を設け、生徒が色や形、材料と触れ合う過程において、それらへの認識力や技能を体験的に獲得していくようにすることがねらわれていたと解釈できる。

『指導書』では、表現における各領域の小項目について、それぞれ指導上の留意点が表示されている。しかし「色や形などの基礎練習」と「美術的デザイン」につい

でのみ、領域内の各小項目についてだけでなく、領域全体に関する指導上の留意点が、別途示されている。特に「色や形などの基礎練習」については、(ア)から(キ)まで7つもの項目が挙げられている<sup>(註7)</sup>。この事は、『指導書』の執筆者らが、新設された同領域の扱いに対して慎重であったことを示しているといえよう。各項目の内容を以下に略記する。

(ア) 練習の過程を重視し、感覚を最高度にはたらかせる多くの機会をもうけること。

(イ) 「生徒の創造意欲やその感覚を自由に発展させ、幅と弾力のある活動を助長する指導」と、「色や形の調和関係を追求する指導」とが、ともに予定されていること。前者は「捜し出す(ひらめく、思いつく、発見する)感覚」、後者は「まとめた感覚」の育成をねらった指導である。

(ウ) 適切な条件を与えることで、生徒の活動にある程度の幅と方向をあたえること。このとき、生徒の活動の妨げとならないようにすること。

(エ) 生徒にとって、出来るだけ興味のもたれる方法で行うこと。これは、中学生の段階では、同領域の意義やねらいが、実感としてとらえられにくいだけに、ともすれば学習の意欲を失いがちであるためである。しかし、その興味は、一時的な興味から永続的な興味へと導いてやる必要がある。

(オ) 造形の美的な構成の要素は知識として正面から押しつけられるのではなく、感覚のうえでとらえられるべきである。教師は、生徒の感じ取っているものに注意をはらい、生徒が表現過程で感覚を満たしながら進められるように導かなければならない。生徒の美に対する満足は、自分の感覚の上での満足であり、教師の評価によるものであってはならない。

(カ) 感覚練習の成果を、デザインに発展させるような方策をたてることが望ましい。このことで、生徒は基礎練習としての意義を感じ、自分の感覚が直接生活に結びついた具体的なものに活かされていることに喜びを感じるであろう。

(キ) 色や形に対する感覚は、個人的、主観的な面が強いので、生徒の個人的な好みや傾向を基礎にし、そのよい面を伸ばしてやるとともに、欠けているところを補うような配慮が必要である<sup>(10)</sup>。

以上のように、進歩的な教育理念に基づいて指導するよう注意喚起がなされている。しかし、先に見たように、同領域の学習内容は、色や形などの客観的特性や表現上の技能を扱っている側面がかなり強い。指導上の留意点にあるように、生徒の興味関心や主観性、感覚を重視するなら、学習内容に色や形の持つ主観的側面としての心理的効果(感情やイメージなど)に十分な配慮をしたり、それらの特性を生徒が発見できるようにする具体

的な指導方法のあり方を示したりすべきであろう。この指導上の問題が、のちに同領域が消滅し、デザイン領域への吸収される一因となっている。

### 3-3. 小学校との関連

小学校図画工作科でのデザインに関する内容は、第一・二学年では「模様を作る」が、第三学年から「デザインをする」が設けられていた。「デザインをする」については、「用途をもたない自由構成のデザイン」と「用途をもったデザイン」の二つの内容が設けられていた。前者は第三・四学年での主な学習として位置づけられ、それをうけて第五・六学年では後者が主な学習に位置づけられている。これにより、「用途をもたない自由構成のデザイン」から「用途をもったデザイン」へという系統関係を意識していたことが分かる。これは、第一・二学年の「模様を作る」と合わせて、6年間を通して系統的にデザイン活動へと移行できるよう、学年毎の内容配列を配慮していたのであろう。

中学校の「色や形などの基礎練習」は、小学校の「デザインをする」領域における「用途をもたない自由構成のデザイン」との直接的な系統関係があるものとして、当時は扱われていた。小学校段階では事実上、構成教育にあたる内容である「用途をもたない自由構成のデザイン」が、「用途をもったデザイン」の基礎教育として位置づけられていた。中学校では、昭和44年の改訂においてデザイン領域にかつての構成教育に当たる「色や形などの基礎練習」が矮小化されながら位置づけられたが、小学校では昭和33年版においてすでにその位置づけがなされていたということになる。

当時の美術教育専門雑誌では昭和33年の改訂が話題となり、中学校の「色や形などの基礎練習」と「美術的デザイン」、および小学校の「模様をつくる」と「デザインをする」について、『美育文化』誌上で特集が組まれた。第9巻第6号では「〈特集〉新指導とデザイン教育(その一)-基礎練習-」(11)が、第9巻7号では「〈特集〉新指導とデザイン教育(その二)-用途をもったデザイン-」<sup>(12)</sup>がそれぞれ表題に掲げられている。中学校での基礎練習がデザインの一部であるように記述されているが、これは上記のような小学校指導要領での構成の位置づけの影響であろう。

基礎練習を扱った6月号において、高山正喜久が寄稿している。そこでは「中学校におけるデザインの基礎練習」と題して、「色や形などの基礎練習」領域について概説している。

往々にして、外観の類似から抽象芸術と、基礎練習とが混同されたり、デザインと基礎練習との狙いが不明確になったりしがちであるが、これら三者における性格は明確に認識されなければならない。(中略)基礎

練習は基礎練習として単独に扱う場合よりも、それを発展させ、印象や構想の表現やデザインに積極的に関連づけることにより一層効果的となり、生徒の興味を増すであろう<sup>(13)</sup>。(中略部筆者)

高山は「色や形などの基礎練習」を、デザインおよび抽象芸術とは異なる個別の特性を持つものとしてその混同を避けるよう注意し、同領域を心象表現と適応表現のどちらにも発展可能な基礎教育として広義に捉えていた。この言説は、論題である「中学校におけるデザインの基礎練習」の趣旨と食い違いが、論題そのものが高山によるものではないのかもしれない。この号では、デザイン教育特集の前編として基礎練習を取り上げていること、「デザインの基礎練習」の語が学校教育関係の全ての論題に共通して冠せられていること<sup>(14)</sup>から、高山のものを含む同号の論題は雑誌編集者の意向による可能性がある。

ここで興味深いのは、小学校と中学校において、戦前からの構成教育の影響下にあった「色や形などの基礎練習」および「用途をもたない自由構成」と、戦後に新しく設置された「デザイン」について、その関係や位置づけについての方向性が大きく異なることである。小学校ではデザインという語を積極的に使用し、基礎練習としての用途をもたない自由構成もデザイン行為であるとしてデザインに含めている。さらに、教材等調査研究会図画工作小委員会委員で『小学校図画工作指導書』の作成協力も行った藤沢典明は、指導要領の内容編成の際に、「はじめ、小学校の第一学年から（筆者註：「模様を作る」ではなく）「デザインをする」という記述にしようという意見が相当でた<sup>(15)</sup>。」と回想している。一方、中学校では、先にみたようにデザインとの親和性を強調する記述はあるものの、その場合でも基礎練習とデザインとの明確な区分を行ってはいた。

小学校における、デザイン内の「用途をもたない自由構成によるデザイン」と「用途をもったデザイン」の関係などについては、改訂当時から痛烈な批判が寄せられていた<sup>(16)</sup>。このようなデザインと構成との混線は、日本におけるデザイン概念そのものの形成にかかわる問題でもあり、小学校や中学校、専門教育におけるデザインがそれぞれ異なる諸相で意味をもち、美術教育における概念規定が錯綜していたからに他ならない。しかし結果的に構成教育について、小学校では昭和33年版から「用途をもたない自由構成のデザイン」として、中学校では昭和44年版から主にデザイン領域内の一項目「色や形などによる構成」として、デザイン内に位置づけられた。そしてデザインと構成との混線は、その後多くの誤解や問題を生むことになった。

#### 4. 独立領域「色や形などの基礎練習」消滅後の同領域に関する昭和44年版の学習指導要領での取り扱い

##### 4-1. 「色や形などの基礎練習」領域の消滅

昭和44年改訂の学習指導要領の特徴は、アメリカのスポーツニック・ショックに対する「教育の現代化」の動きへの対応や、日本の高度経済成長などを背景に、指導目標の明確化、指導内容の精選と集約、系統性の重視による、教育の高度化・現代化である。これに連動して、美術科の独立領域「色や形などの基礎練習」は消滅する。そして、図画工作科時代の工作の内容が工芸として復活し、絵画、彫塑、デザイン、工芸、及び鑑賞の5領域となった。

「色や形などの基礎練習」領域が消滅した要因として、前年に改訂、告示された小学校図画工作科の5領域、絵画、彫塑、デザイン、工作、鑑賞と合わせるかたちで、中学校の領域区分をしたことが挙げられよう。小学校の工作が中学校では工芸になるという差はあるが、小学校一年生から中学校三年生まで領域区分の構造が同一である指導要領は、後にも先にもこの昭和43・44年版だけである。整然とした系統性によって、義務教育9ヶ年を貫こうという方針であったことが分かる。

また、前回以前及び次回以降の改訂では、領域は行為としての区分、すなわち表現と鑑賞によって大きく分けられている。だが、この改訂においてのみ、上記の5領域にあるように、社会・文化的な区分に基づいて領域が設けられている。この方針の中で、基礎的学習としての「色や形などの基礎練習」領域は解体された。そしてその内容は精選され、主にデザインの基礎として集約されることで、デザインの学習内容に系統性を付与するように組み込まれた。

##### 4-2. 文部省『指導要領』と『指導書』、明治図書『指導要領の展開』の間にある齟齬

「色や形などの基礎練習」領域の改訂後の位置づけについては、『学習指導要領』の「中学校学習指導要領等の改訂の要点（現行学習指導要領との対比）」、美術における「2 内容について」に、次のように記されている。「現行の「色や形などの基礎練習」は、整理してデザインの内容に位置づけ、指導の効果があがるように示している<sup>(17)</sup>。」また『指導書』では、これとほぼ同様の記述として「昭和33年の改訂によって美術科の内容として位置づけられた「色や形などの基礎練習」は、指導の効果をあげる観点からこれを精選し、デザインの内容に位置づけて示した<sup>(18)</sup>。」とある。これら二書では、「色や形などの基礎練習」領域が、デザイン以外の領域へ引き継がれているという記述はなされていない。このことは、戦前の構成教育の系譜にある構成学習の内容が、デザインの基礎教育として制度的に位置づけられたことを示し



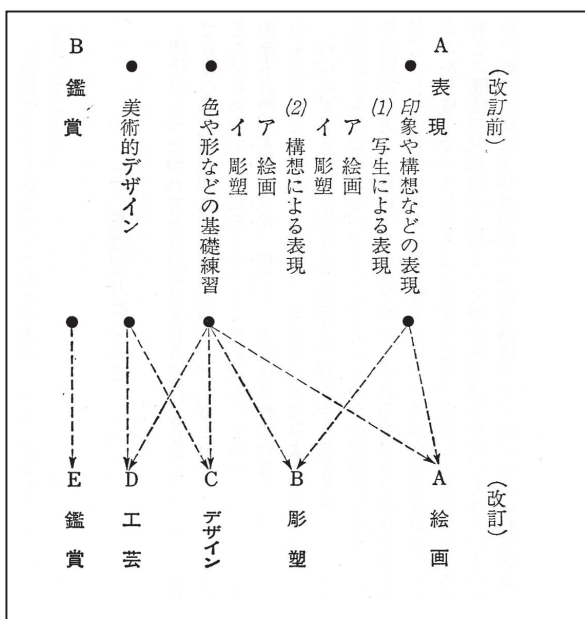
ている。

このとき東京教育大学助教授であった高山正喜久は、昭和44年版改訂でも『指導要領』と『指導書』の作成、および編著者として『指導要領の展開』にも携わった。高山は『指導要領の展開』で、上記二書とは異なる見解として、「色や形などの基礎練習を直接関係深いそれぞれの領域に密着させるために一応柱からはずした<sup>(19)</sup>」と述べ、次の表を示している(表2)。

ここから、高山が造形美術を通底する基礎教育として構成学習を捉え、それゆえ基礎練習領域は消滅したが、その内容はデザインに限定されず全ての領域に継承されていると示していたことが読み取れる。このように、昭和33年版の「色や形などの基礎練習」の変遷について、『学習指導要領』及び『指導書』と、『指導要領の展開』の間に齟齬が生じている。

本来なら文部省による前者二書に規範を求めるべきであろうが、実際の学習指導要領の内容記述は、後にみるように高山の言説の方が的を獲ているといつてよい。昭和33年の「色や形などの基礎練習」の内容は、昭和44年の「Cデザイン」の「(1) 色や形などによる構成ができるようになる」へその主な内容が引き継がれてはいる。しかし、「A絵画」、「D工芸」内の項目のうち、技能に関する(3)は「色や形などの基礎練習」から継承しているところが大きい。また「B彫塑」については、絵画と工芸ほどではないが、観察から発想する(1)と技能に関する(3)について継承されている記述がある。

表2:高山による改訂前後の各領域の関係



#### 4-3. デザイン領域での位置づけ

「Cデザイン」の内容項目は次のように四つに分けられている。第一・二学年では、「(1) 色や形などによる

構成ができるようにする」、「(2) 伝達のためのデザインができるようにする」、「(3) 使用のためのデザインができるようにする」、「(4) 上記(1),(2)および(3)を通して、色や形などによる構成やデザインの基礎能力を伸ばす」。第三学年では、(1),(4)は同様で、第一・二学年の(2)(3)が統合されて「(2) 伝達や使用のためのデザインができるようにする」となり、新しく「(3) 環境のためのデザインができるようにする」が加わった。これらの内、(1)と(4)が前改訂の「色や形の基礎練習」領域を直接的に継承している部分である。以下、『指導要領』にあるように学年毎でそれぞれの内容を示す。

〔第一学年〕(1) ア 色の寒暖、軽重などの感じや、色の類似や対照の調和を考えて、配色すること。イ 自然形を観察し、その特徴をもとに、美しい形をつくること。ウ 抽象形をもとに、いろいろな形を考えて構成すること。(4) ア 色の色相、明度、彩度や色彩感情に対する感覚を育てること。イ 同一条件のもとでも、いろいろな形のとらえ方や発展のさせ方があることに気づき、発想が豊かになること。ウ デザインの表示の力が養われること。

〔第二学年〕(1) ア 色の目だちやすさなどや、色の面積や配置を考えて、調和のある配色をすること。イ 律動、均衡などを考え、変化と統一の美術的秩序を意図して、構成をすること。ウ 単純な機能、構造などを条件にして、立体的な構成をすること。(4) ア 色の目だちやすさなどや、色の面積や配置の変化の効果について、気づくこと。イ 色や形などの構成には、美的秩序があることに気づくこと。ウ デザインでは、機能、材料、構造、技術などと形体の関係がわかり、それらから生まれる美しさに気づくようになること。エ 内容に即して、デザインの表示の力が高まること。

〔第三学年〕(1) ア 色の機能的な使用を考え、また、色と地はだとの関係を考えて、配色すること。イ 色、形、材料などの総合的に扱い、秩序ある美しい構成ができるようになること。ウ 機能や構造などを条件にして、材料の造形的な可能性を探求し、また、その結果を生かして構成すること。(4) ア 色の機能的な使用について理解すること。イ 材料、構造、技法などについて、特に、それらの造形的な可能性を追求する態度が養われること。ウ 適正なデザインが、生活環境の改善にたいせつであることを理解すること。

(1)と(4)の内容記述には多くの重複箇所がある。デザインの(2)(3)、絵画、彫塑、工芸の(1)(2)は発想構想に関する記述である。一方、デザイン領域の(4)、絵画、彫塑、工芸領域の(3)では創造的な技能

に関する記述がなされている。これら創造的な技能に関する記述は共通して、前改訂の「色や形などの基礎練習」領域から多かれ少なかれ継承されたことがわかる記述が散見される。この創造的な技能に関する項目とは別に、デザイン領域の(1)が「色や形などの基礎練習」から直接継承されたものとして設定されたので、デザイン領域内の(1)と(4)で重複が生じているのであろう。また、デザイン領域の(1)と(4)の各学年間での系統関係は、前章第二項で示した昭和33年版の「色や形などの基礎練習」領域と近似している<sup>(註8)</sup>。

#### 4-4. 絵画・彫塑・工芸での位置づけ

他の表現三領域は、創造的な技能に関する(3)に、昭和33年の「色や形などの基礎練習」領域から受け継いだ箇所がある。

「A絵画」では、次のようになる。全学年を通して、「(1)対象を観察して絵がかけられるようにする」、「(2)構想をもとにして絵がかけられるようにする」、「(3)上記(1)および(2)の事項の指導を通して、絵画表現の技能を伸ばす」の三項目が設けられた。以下、学年毎にA絵画の(3)の内容を記す。

〔第一学年〕ア 対象の形や色などを、全体と部分との関係でとらえてかくこと。イ 線や明暗、陰影によって、立体感や材質感を表すこと。ウ 対象を大づかみにかき、また、精密にかくこと。エ 表現の意図に応じて、材料や用具の特性を生かし、適切な表し方をくふうしてかくこと。

〔第二学年〕ア 対象の動勢をとらえてかくこと。イ 形や色などの変化や統一を考えて、画面に構成すること。ウ 略(第一学年のエに同じ)。

〔第三学年〕ア 遠近による形の変化を理解してかくこと。イ 形や色などを単純化し、また強調して表すこと。ウ 略(第二学年のウに同じ)。

昭和33年版の指導要領における「印象や構想などによる表現」領域での第二学年において、色や形や材料、全体の関係についての言及がある。しかし、同領域では陰影や、奥行きの言及はされておらず、写実的描写に関する技能的内容は「色や形などの基礎練習」領域の「表示」にて扱われている。上記の昭和44年版の「A絵画」の内容の、陰影や遠近に関する記述、形の変化や統一に関する箇所は、「色や形などの基礎練習」領域からそのまま継承したものである。残りの表現二領域の技能を扱った(3)でも、基礎練習領域から継承された記述がある。

「B彫塑」の(3)では最も少なく、第二学年の均衡や動性に関する内容は、昭和33年版では彫塑領域にはないが、基礎練習の第三学年に近似した記述がある。絵画と異なり、彫塑では(1)の観察をもとに彫塑をつくる項

目で、第三学年の量や空間に関して言及されている。これも昭和33年版では彫塑領域にはないが、基礎練習領域の第三学年に同一の記述がある。

「D工芸」の(3)については、全学年にある「材料の特性」、「表示」、「身近な物」を扱った項目は、昭和33年の基礎練習領域を強く継承している。他にも、第二学年から設けられている「機能、材料、構造、技術、形体などの調和した美しさ」の項目についても、部分的に継承しているといえるだろう。また、(1)の「材料をもとに」発想・構想する項目については、「基礎練習」領域の「(3)材料についての経験」の「(イ)材料の扱い方をくふうして、いろいろな表現効果のためしてみる」から引き継がれているところが大きいといえるだろう。

以上をもとに、表現に関する領域において、デザインの(1)を純粋な構成学習、デザインの(2)(3)と他の表現三領域の(1)(2)を発想・構想、デザインの(4)と他の表現三領域の(3)を創造的な技能として筆者が整理したものが次の表3である。(前改訂での「色や形などの基礎練習」から強く引き継がれているものは二重線を、中程度の結びつきのあるものは傍線を、弱い結びつきのあるものは点線を引いた。)

表3：S33年「基礎練習」領域のS44年での位置づけ

創造技能	(3)絵画技能	(3)彫塑技能	(4)構成・デザインの基礎	(3)工芸技能
発想・構想	(2)構想から	(2)構想から	(3)環境	(2)用途から
	(1)観察から	(1)観察から	(2)伝達・使用	(1)材料から
構成学習			(1)構成学習	
	A 絵画	B 彫塑	C デザイン	D 工芸

このように、昭和33年の「色や形などの基礎練習」は、その主な内容はデザイン領域に吸収されつつも、高山の示したように美術科の表現領域全てに多かれ少なかれ継承されている。ここで基礎練習領域から引き継がれた各領域の色や形などに関する記述は、その後、指導要領内で安定した位置を占めていくことになる。だが、他の領域に拡散するかたちで基礎練習領域が解消したことは、絵画、彫塑、デザイン、工芸の各表現領域を縦割りにしてしまい、領域を超えて学習を横断的に関連付ける制度的手立てがなくなったことを示している。

### 5. 昭和52年版の学習指導要領と独立領域「色や形などの基礎練習」の復活論

#### 5-1. 議論の浮上と真鍋一男

先の改訂における教育の高度化・現代化の反動として、昭和40年後半から落ちこぼれや不登校、非行などの



深刻な問題が顕在化していった。これらを受けた昭和52（1977）年の改訂の特徴は、学問中心から人間中心へ、教育の高度化・現代化の批判に立つゆとりと充実への方向転換である。これにより、教科の標準授業時数削減、教育内容の精選及び削減、基礎基本の重視という方針のもと、改訂がなされた。美術科では前回の改訂で示された社会・文化的区分による5領域が、学習者の行為にもとづく表現と鑑賞の2領域となり、それぞれにおいて絵画、彫刻、デザイン、工芸が扱われることとなった。

同改訂の際に、かつての独立領域「色や形などの基礎練習」を「構成」領域として復活させる議論が持ち上がった。復活論を推進する中心的役割を担ったのは、高山正喜久と並んで戦後の構成教育研究を牽引した、当時横浜国立大学教授で同改訂の指導要領作成協力者主査の真鍋一男であると考えられる。

真鍋は、東京美術学校師範科在籍時は洋画を専門としていた。しかし、同校卒業前年の昭和23年に神奈川師範学校（後の横浜国立大学）の小関利雄と会い、彼から影響を受けたこともあって、構成やデザインの研究を専門にすることになる。昭和30年代からは、戦前の構成教育の流れを汲む造形教育センターと桑沢デザイン研究所に身をおき、桑沢洋子や高橋正人、勝見勝と関わりながら、構成や造形の基礎、デザインに関する論考を多く発表していく。

復活論の浮上に真鍋が主導的立場を担ったということは、同改訂の『指導要領』と『指導書』の作成協力に携わった真鍋が構成教育研究者であったということだけではなく、後に挙げる復活論の主要な賛成意見が、真鍋がそれまでに行った記述内容と近似している点が多々見受けられることから、間違いない。例えば、真鍋は昭和38年に「基礎造形－平面－」<sup>(20)</sup>で、造形美術の公分母としての造形性の確立、基礎練習とデザインとの概念区分の必要性などを主張している。また、昭和44年に「教科内容の構造」<sup>(21)</sup>では、造形美術教育には絵画、彫塑、デザイン、工芸という既成社会の区分による縦割りの教育ではなく、根源的・総合的な啓発をとおした人間形成が必要であり、昭和33年の「色や形などの基礎練習」を評価した上で、そのねらいであった造形性の学習を取り入れた分析的・系統的な美術教育の方途の模索を主張している。

昭和52年の改訂にあわせて出された『指導要領の展開』にて真鍋は編著者を務めたが、そこで構成は、絵画、彫塑、デザイン、工芸と同等の章立てがなされている<sup>(22)</sup>。真鍋が主査を務めたこの改訂では、かつての「色や形などの基礎練習」領域の復権をめぐり、大きな議論が巻き起こった。

昭和33年版の学習指導要領が告示された時、真鍋は鎌倉市第二中学校の美術科担当教諭であり、「色や形など

の基礎練習」や「美術的デザイン」が新設された指導要領の改訂を受けて実際に授業実践を行っていた人物である。後に、当時の出来事を次のように評している。

構成学習を含む「色や形などの基礎練習」なる領域を設定した中学校美術の昭和33年の改訂は英断であったと評価すべきものがある。（改行）しかし、その内容が不十分であったことや、表示の問題への反発、何よりも時期尚早であったため構成学習をこなしてゆける資質の教員不足のため成果が上がってこなかったことは残念なことであった。（中略）そのため「色や形などの基礎練習」をベースとして教科の構造を明確にして教科の確立を図れる途が示されながら、その方向に進捗せず、画一的なパターンを生じて非難を受けたり、あまつさえ、デザインの意味の混線などから、基礎練習が絵やデザインに有効に転移をしないなどの不評もかたりして、構成学習の教育的意義が定着しない大学や学校が多かったことは、造形教育の確立のためにマイナスになることとなった<sup>(23)</sup>。（中略部筆者）

真鍋は、昭和33年版の『指導書』にもあった「美術科の規定となるもの」として「色や形などの基礎練習」をとらえ、同領域により教科構造を確立するという構想を持っていた。しかし、結果的に中学校では昭和44年版の指導要領で、同領域の主な内容がデザイン領域へ吸収されることになる。真鍋は、小学校を例に挙げた次の言葉にあるように、構成とデザインが混同されることに対してかなりの疑義を持っていた。

色や形などの純粋な造形性の学習は、美術的表現やデザインの表現に共通した基礎学習であって、絵や彫塑の指導で達成されるものでもなく、ましてそれがデザインの学習ではない。昭和43年「学習指導要領」の時代に、抽象的な色や形の基礎学習をデザイン学習と考え、色や形の構成作品をデザイン作品と呼ぶような小学校教師も多かったが、デザインは伝えるとか使うとかいう目的のための造形であり、基礎としての構成と異なるものである<sup>(24)</sup>。

このような混同に対する真鍋の批判は、昭和33年の指導要領告示の際にも行われていた<sup>(25)</sup>。真鍋は昭和30年から非常勤講師として桑沢デザイン研究所で教鞭を執っていたが、そこでは造形の基礎としての構成学習とデザインの基礎学習とは、明確に区分されていた。当時の同研究所のカリキュラムは、「構成」、「ベーシック・デザイン」、「専門デザイン」の三層構造をなし、真鍋は「構成」及び「ベーシック・デザイン」を担当していた。基礎として働く構成学習に独自の教育的価値を十分に認

め、デザインの働きについても熟知していた真鍋にとって、それらの混同に対する異議申し立ては当然であった。

## 5-2. 議論での反対意見と賛成意見

昭和52年版指導要領の改訂で持ちあがった、かつての「色や形などの基礎練習」領域を、「構成」領域として独立させることへの意見が次のようにあった。主な反対意見と賛成意見を示す。

<「構成」を中柱におかないようにしたいという意見>

- ・学習内容の精選という指導要領改訂の趣旨に反する。
- ・昭和33年版指導要領の「色や形などの基礎練習」の復活である。同領域は反省が多く、前回の改訂で消したもので、これが復活すると学校現場が迷うことになる。
- ・各内容領域それぞれの中で基礎を扱うべきである。
- ・「構成」は絵画、彫塑そのそれぞれの基礎に分けて各内容へはいるものである。とりだすことは専門家教育の場面でよい。
- ・科学的・合理的な面があっても、中学生の学習意欲づけにつながらない。
- ・「基礎」の体系がしっかりしていない。色を例にすると、色環に色相名も付けられていない。
- ・美の原理や文法的なものを学習させておいて応用するような美術教育であってはならない。
- ・抽象的な扱いはつめたく、中学生には好ましくない。
- ・客観的、説明的な描写力は、表現を固定化する。感じたように率直に描く、心情的な絵と区別しにくい<sup>(26)</sup>  
<sup>(27)</sup>。

<「構成」を一つの中柱としたいという意見>

- ・「構成」を一つにおいて、各内容の共通のものを扱い、その後の枝分かれで、絵画や彫塑あるいは、デザインや工芸を扱いたい。
- ・各内容の共通の基礎を取りだす。
- ・現行までの「構成」の位置づけを尊重し、かつての「色や形などの基礎練習」のよいところを復活させる。
- ・基礎的・基本的な事項を重視するのは教科性の確立につながる。美術科における基礎のミニマムエッセンシャルズを選び出し、基礎の学習を一貫させるべきである。
- ・「構成」と「デザイン」との短絡をただす必要がある。「構成」はデザインのためだけでなく、また「デザイン」そのものでもない。
- ・「造形」にはすべての領域に共通する公分母的な基礎がある。『構成』の学習は幅のある発想を広げ、創造的態度を養うプロセスとして重要である。
- ・計画的・系統的な積み重ねの基礎的内容事項の学習の系も教科として不可欠のものである。

- ・J.ピアジェの指摘するように、中学生の思考の枠組みが概念的、分析的傾向となるので、「構成」は生徒の発達に応じたものと言える。
- ・昭和33年の学習指導要領は「基礎」が独立した唯一の学習指導要領であり、英断であったと思う。しかし、時期尚早であったかもしれない。そのため学習内容に不消化が起り、様々な問題を残した。
- ・現行の学習指導要領は領域縦割りの自閉的、排他的状態にある。専門のジャンルをそのまま義務教育段階におろすのではなく、生徒の発達や学習に応じられるような内容で柱をきめるべきである。
- ・「構成」は表現に転移しないという意見があるが、これは指導法のまずさや教師の質に関係する。有能な教師が増えつつある現在、これは改善されるであろう。既に教員養成の面でも、国は構成の学科目も充実してきている。教育現場でも、基礎を指導した結果、よい作品ができたという実践例も多い。
- ・「構成」学習に対する反発には、専門科養成課程のシステムをストレートにもちこんだことに原因がある。この点は改めねばならない<sup>(26)</sup><sup>(27)</sup>。(傍点部筆者)

反対意見に対する賛成意見の文量やその質から、賛成派が「構成」領域の独立に多大な熱意を持っていたことが分かる。しかし、結果的に「構成」の内容は昭和44年版と同様、デザイン内の一項目として位置づけられることになった。真鍋と同じく賛成派で指導要領の作成にも加わった、当時、東京学芸大学附属竹早中学校教諭の竹内博は、独立領域化がなされなかったことについて、次のように述べている。「絵画や彫塑の表現の中で十分「構成」的な学習ができるし、「構成」は「デザイン」や「工芸」に役立つとする考え方が依然として強かったためであろう。」続けて「しかし、「造形の基礎」を義務教育段階の教育システムで考えなおそうとする意見がでてきたことは、将来の展望として重要である<sup>(28)</sup>。」として、議論そのものが行われたことを、一つの成果として認めている。

このようにして昭和52年の『指導要領』では、「構成」はA表現の第一・二学年の「(3)色、形などによる構成と伝達のためのデザインができるようにする」として位置づけられることとなった。デザイン領域における一項目としての位置づけではなく、伝達のデザインと並列的な位置づけが与えられたことになる。このことから、『指導書』では「構成」について、昭和44年版とは異なる趣旨の記述がされている。

(3)色、形などによる構成と伝達のためのデザインができるようにする。(改行)「色、形などによる構成」で扱う造形の能力は、単に「伝達のためのデザイン」

の基礎となるばかりではなく、絵画、彫塑、工芸などすべての造形活動の創造的な発想や美的構成の基礎となるものである。「色、形などによる構成」の能力は、絵画、彫塑、デザイン、工芸などの表現活動においても養われるが、この場合は多くの要因が複雑に絡み合っていることが多く、基礎的な造形の能力を養うためのねらいや具体的な内容が明確になりにくいので、特に造形の基礎的な能力を養う観点から「色、形などによる構成」が設けられている<sup>(29)</sup>。

このように、デザイン領域における基礎教育としての限定から一応の解放がなされ、絵画、彫塑、デザイン、工芸の全ての基礎ともなりうるものとして位置づけられた。ただ、表現における四つの柱の中で、デザインと抱き合わせで示されるという奇妙な位置づけかなされているのには、注意が必要である。反対者の意見などを踏まえた上で、他の領域の基礎にもなりうるが、デザインと一緒に位置づけられた領域内の一項目という折衷的な解決を余儀なくされたのであろう。ただ、昭和44年版ではデザインの基礎としてのみの記述しか許されなかった文部省による『指導書』にて、昭和52年版で「構成」がこれだけの主張を明記できるようになったのは、大きな変化であるといえる。

しかし一方で、同じ領域内での「構成」の拡大化は、同時にデザインの弱体化の危険を孕んでいる。実際に、『指導書』の上記の(3)の記述量は、構成に29行も割いているにも関わらず、伝達のためのデザインにはわずか3行しか記述されておらず<sup>(30)</sup>、公平な分量バランスという観点では明らかな問題がある。このことは、昭和44年のデザイン領域内にあった「使用のためのデザイン」が、「用途をもとにした製作」との重複から工芸領域に吸収され、さらに44年のデザイン領域の第三学年にあった「環境のためのデザイン」が鑑賞の内容にあづけられたことによって、純粋なデザインの内容が「伝達のためのデザイン」のみとなってしまったことが大きく影響していよう。すなわち、昭和44年の学習指導要領でのデザイン領域での構成にあたる内容が拡大化し、デザインにあたる内容が弱体化されたことによって、昭和52年版の『指導書』では、構成の持つ影響力がデザインを上回っている状況が生じたのである。

かつての工芸領域にあたる項目として第一・二学年のA表現に「(4)用途や材料をもとにし、使うためや飾るためのデザインをし、工芸の製作ができるようにする」が設けられ、昭和52年から工芸において、行為としてのデザイン概念が使用され始めた。同改訂では、デザインという語が、構成と工芸にまたがるように使用されることになる。しかし、工芸でも「使うためや飾るためのデザインをし」は「工芸の製作」の範囲を示し<sup>(31)</sup>

とされ、あくまで工芸の活動の中での行為としてのデザインであって、デザインに独立的役割は与えられていない。

このように昭和52年の『指導書』では、「構成」は独立領域化議論もあってその影響力が強まり、逆にデザインの内容は工芸へと整理され、その弱体化を招くこととなった。その記述から読み取れる構成学習の拡大とデザインの弱体化が、実際の学校現場での指導にそのまま反映されたとは安易に考えることはできないが、『指導要領』の解説として文部省著作で出版された『指導書』が持つ影響力を看過することができないのも確かである。

## 6. 戦前の学校教育における構成教育を含めた比較

前章までにみた戦後の構成学習（「色や形などの基礎練習」およびその後の「色や形などの構成」）は、戦前の構成教育にあった基礎教育としての理念は受け継いでいるものの、その扱いは大きく異なっている。構成学習は、色や形、材料について、心象的あるいは適応的な主題をもった表現とは切り離され、公分母としての造形性が抽出され純粋な基礎的造形学習が行われていた。しかし、戦前の構成教育はそうではなかった。

これまでに筆者は、武井・間所による『構成教育による新図画』が、戦前の小学校に構成教育の方法を導入しその成果をまとめた著書であることを指摘し、同書をもとに学校教育における構成教育の実際について検討した。同書の武井による前篇では、「単化練習」、「明暗練習」、「色彩練習」、「材料練習」、「コンポジション（総合的構成）」、「絵画練習」の6項目が挙げられていたが、これらは並列的な扱いではなく、位相の異なるものであった。これらは、以下のような関係にある。「絵画練習」では、当時の図画科における描画学習領域として「想画」、「写生（筆者註：低学年では写生の初歩）」、「臨画」が挙げられている。これらは、明治から行われてきた臨画教育、大正前期に始まった山本鼎による自由画運動で行われた写生、大正後期に同時多発的に起こった想画・思想画の教育、それぞれの系譜を受けながら臨画、写生、想画を領域として設定して相対化しているものである。そしてそれぞれの領域において、「明暗」、「色彩」、「材料」、「コンポジション」のいずれかの造形的学習内容について目標を明確化する。そして、それぞれの学習で、場合によっては「単化練習」を取り入れることで、要素還元的に特定の造形要素（明暗、色彩、材料）や造形秩序（コンポジション）に注視させる。すなわち、「絵画練習」は描画学習領域を、「明暗練習」、「色彩練習」、「材料練習」、「コンポジション」は造形的学習内容を、「単化練習」は指導一学習方法を指していた<sup>(32)(33)</sup>。

戦前の構成教育実践では、例えば想画では児童の経験や空想に基づいて主題設定が行われ、その中で造形的学



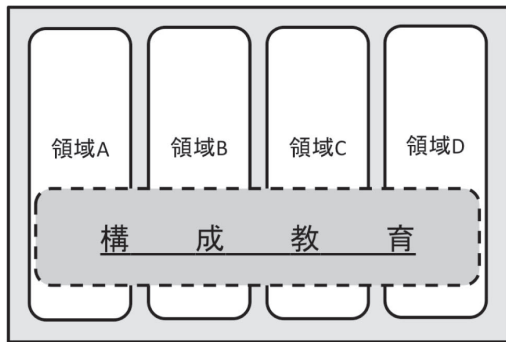


図 1 A:〈武井モデル〉における構成教育と領域の関係

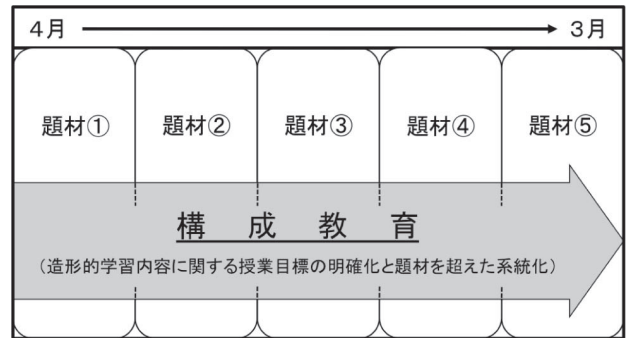


図 1 B:〈武井モデル〉における構成教育と領域の関係

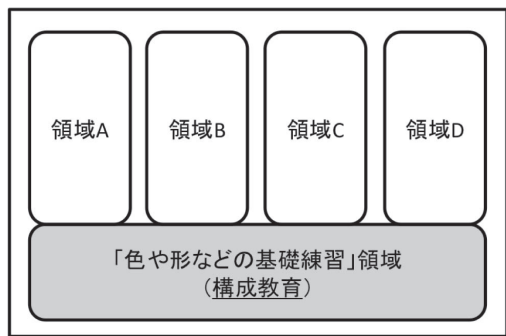


図 2 A:〈S33改訂モデル〉における構成教育と領域の関係

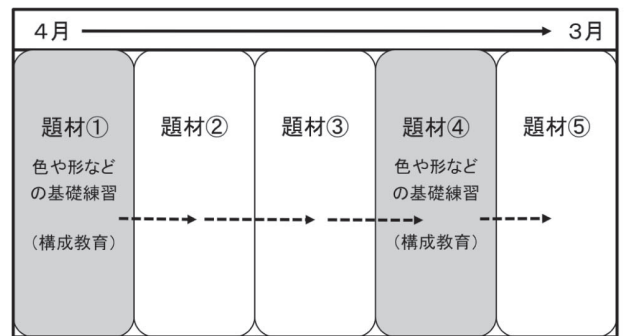


図 2 B:〈S33改訂モデル〉における構成教育と領域の関係

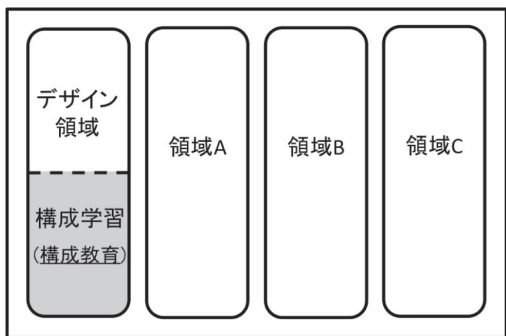


図 3 A:〈S44改訂モデル〉における構成教育と領域との関係

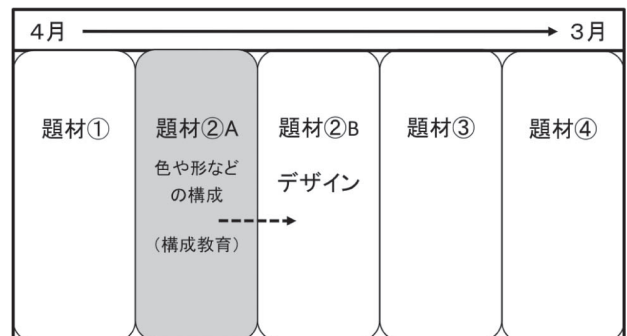


図 3 B:〈S44改訂モデル〉における構成教育と領域との関係

習内容について学習されていた<sup>(34)</sup>。一方で戦後は、かつての「想画」と「写生」が「印象や構想などの表現」領域として切り離され、構成教育が「色や形などの基礎練習」として独立領域化し、そこでは先にみたように生徒は内的感動による表現主題にはじまる表現よりも、無目的的に造形操作をするその過程で得られる経験を重視していた。このことは、色や形などの主観的側面としての心理的効果（感情やイメージなど）に対する顧慮の欠如にもつながり、進歩的な理念を掲げる一方で、指導上の困難を生むことにもなった。

戦前の武井勝雄らによる構成教育では、領域としての臨画、写生、想画を相対化し、造形美術を通底する造形的学習内容によってそれらを包括し、統合的なカリキュラムを構想していた。一方、戦後は抽出された造形性を単独の学習として扱って、後に他の学習領域へ発展させ

ようと考え、構成教育を独立学習化していた。その場合、他の造形表現すべてに発展する基礎的学習として位置づけられる場合と、デザイン領域に矮小化されたデザインの基礎的学習として位置づけられる場合がある。構成教育をめぐるこれらの三つ立場を、本稿では仮に〈武井モデル〉、〈S33年改訂モデル〉<sup>(註9)</sup>、〈S44改訂モデル〉と呼称する。それら三つの、構成教育と他の領域との関係、及びカリキュラムでの位置づけの例について、筆者が整理した図が次のようになる（図 1 A・B、図 2 A・B、図 3 A・B）。昭和52年改訂における構成学習（構成教育）については、真鍋としては〈S33年改訂モデル〉を指向していたといえるが、構成学習がデザインと同一領域内に抱き合わせのかたちで位置づけられていたことから、〈S44改訂モデル〉として曲解される危険もあったであろう。

戦前の〈武井モデル〉と戦後の〈S33年改訂モデル〉との大きな差異は、前者が構成教育をすべての学習領域に導入される方法論としていたのに対して、後者は構成教育を独立領域化したことにある。「構成教育」という語は、戦後の昭和30年半頃から「構成学習」という語に置き換えられはじめた。構成「教育」ではなく構成「学習」という語として呼称されるようになった要因の一つには、美術教育、図工教育の中に位置づけるのに構成「教育」とするよりも、構成「学習」とした方が、概念の包摂関係を峻別しやすかったのであろう。昭和36（1961）年には、小学校の用途を持たない自由構成の学習について扱った、文部省編『構成学習における指導内容の範囲と系列』（東洋館出版社）が出されたこともあり、昭和33年版指導要領の時代に構成学習という語の一般化が進んだ。このような自立的な構成学習が学校教育において登場したのは、戦後に構成の研究が学的体系を整えたこと、構成専攻が専門教育機関で新たに設置されたこと<sup>(註10)</sup>、図画と工作が統合され一教科内で造形を総合的に扱えるようになったことで平面に限定されない純粋な造形活動を模索できる方途が開けたことなどが関係していよう。ただ、詳細についてはまだ不明である。

以上の戦前戦後の構成教育の変容と同じく、戦前から構成教育実践を行った間所春も、そのありかたについて異なる変容を見せた。戦前の間所は、戦前の武井の構成教育の規定に則るかたちで、実践をしていた。しかし戦後、間所は昭和31年には「造形遊び」という語を使用し、純粋で無目的的な造形活動に遊びの要素を取り入れた授業を行っていた。その実践は、今日の「造形遊び」に通じるものがある。間所は、戦前の構成教育が子供の心理的側面への顧慮に欠いていたことを自戒した上で、戦後に創造主義的なアプローチを大きく取り入れたが、基本的な姿勢は構成教育を小学生に適したかたちで実践することにあっ<sup>(35)</sup>。

このように昭和30年代までに行われた、第二次大戦を前後する構成教育の転換の後、昭和44年には構成教育は「色や形などの構成」としてデザインの基礎に位置づけられた。それによって、図3Bにあるように、構成学習で造形の基礎的な能力を育成し、その能力が活用できるようなデザインの活動をするという在り方が示された。この場合、教員が自主的に〈昭和33年改訂モデル〉のようなカリキュラムを編成し、他の題材に積極的に構成学習を関連付けない限り、構成学習はデザインにのみ発展する基礎的な学習である。また、先の真鍋の批判にあるように、教員が構成とデザインの解釈を混線していた場合は、構成学習によってデザイン領域の学習を終えたこととし、発展的に位置づけられるはずの機能や用途を想定したデザインの学習がなされないこともあったであろう。同様の問題は、昭和52年版指導要領においても指摘

できる。

以上のように、戦前から戦後の教育施策改革を経る過程で、構成教育の広範な基礎教育としての意義が、デザイン内に位置づけられることで矮小化されてきたことが見てとれる。

## 7. まとめ

色や形などの基礎的学習ほど、戦後の美術科教育施策上で活発に議論され、そのあり方が変容した学習領域はあるまい。本研究では戦後昭和期において学習指導要領に位置づけられた昭和33年新設の独立領域「色や形などの基礎練習」及び昭和44年と昭和52年のデザイン領域内の一項目「色や形などの基礎練習」について考察し、戦後の教育改革の過程で、構成教育が導入され、その後デザインの基礎教育としての位置づけに矮小化されたこと、さらにそれを独立領域としての復活させる議論が持ち上がったことなどについて検討した。

また、戦前戦後の構成教育の転換についても、比較を通して若干の検討を加えることができた。戦後昭和期の教育施策上の構成教育は、独立領域かデザイン領域内の一項目かという位置づけの差はあるが、独立して行われる学習として扱われていた。戦前の武井勝雄、間所春らによる構成教育実践では、図画科における描画学習領域の題材で構成教育の視点を導入し、臨画、写生、想画といった各領域の学習を統合する意図があった。以上を踏まえ、領域とカリキュラムにおける構成教育のありかたについて四つのモデルを提示した。

今後の課題には、独立領域「色や形などの基礎練習」が設置された昭和33年の学習指導要領に加わった、田原輝夫が活動していた戦前の構成教育の流れのひとつである東京高等師範学校の運動についての考察が挙げられる。同校で学んだ人物らには、構成教育の流れを汲んで戦後に発足した造形教育センターで中心的役割を果たしたものも多い。これら東京高等師範学校の構成教育の動きと、武井勝雄や間所春らが身をおいた新建築工芸学院の構成教育の動きについて、その諸相を総合的に検討する必要がある。また、他の構成教育関係の人物についても、検討の余地が残っている。これらについては、稿を改めたい。

### — 註 —

1 構成教育とは、ドイツにおける改革芸術学校バウハウス（Bauhaus：1919-1933）における予備課程を創始したヨハネス・イッテン（Johannes Itten：1888-1967）の造形基礎教育にその起源がある。同校への日本人留学生によりバウハウスの教育が伝えられ、構成教育として第二次大戦を前後して日本の専門教育、一般教育へと導入された。

- 2 学習指導要領の変遷で多少の変容はあったものの、ここでは伝達したりや使用したりするといった、機能を持ったものを制作する意味での、狭義のデザインを指している。デザインという語は、戦後に我が国へ定着し、その後に概念そのものが拡大し包括的なものになってきている。美術科でも、内容としてデザインと工芸という一定の区分がなされているが、工芸には「デザインする」として、行為としての「デザイン」概念が使用されている。機能性などに限定されず、計画的に先の見通しを考えると、例えば「ライフ・デザイン」などの語も一般的になり、広義のデザイン概念が社会の中で浸透してきている。だが本研究では教育施策上の問題を対象としているので、ここでのデザインとは、学習指導要領美術科において位置づけられている内容における領域分野としてのデザインを指す。
- 3 ただ、当時、彼らが「デザイン」という語によって表現しようとしていたものが何であったかについては、検討が必要である。この頃は、デザインが戦前の図案や意匠に限定されない概念としての広がりを見せた時であり、いわば、戦後のデザイン概念そのものの形成過程の時期であった。そのため、本稿にて扱っている狭義のデザインではなく、広義のデザインに近い言説も多くある。
- 4 同書は家原政紀によるもので、滋賀新聞社より刊行された。その内容には、ニュートンのプリズムによるスペクトルの観察、フィールドの色彩環、シュヴルールの色彩調和理論が、アメリカの小学校教材を經由して反映されていた。
- 5 中学校の表現教材の指導項目は、「描画」、「図案」、「配置配合」、「工作」、「製図」であった。小学校と高等学校の指導内容の項目には、「色彩」については項目が設けられていた。
- 6 例えば第一学年では「色や形などを美術的に処理する能力や、デザインの能力の基礎を養う」とされており、昭和44年の指導要領で基礎練習領域がデザイン領域へ吸収された際の記述に近い。
- 7 「デザイン」領域の概要文でも留意事項が記されているが、「色や形の基礎練習」領域のように詳細な項目設定はなされていない。
- 8 色を例にとると、第一学年で色の三要素（色相、明度、彩度）について、第二学年で色の目立ちやすさ、面積や配置について、第三学年で色の機能性について、共通して言及している。
- 9 ちなみに、昭和33年改訂にあるようなこの種の三区分は、1934年4月に矢島雅夫が『構成教育』誌にて発表していた。
- 10 我が国最初の大学における構成専攻の講座は、昭和

24（1949）年年に東京教育大学（戦前に『構成教育』誌を発行していた旧東京高等師範学校、現筑波大学）におかれ、高橋正人が最初の担当教員であった。

#### －引用・参考文献－

- (1) 藤原智也「構成教育による統一題材を超えた系統性のある美術科指導計画に関する研究一」『美術教育』No.291, 日本美術教育学会, pp.46-55, 2008
- (2) 藤原智也「構成教育に関する史的考察Ⅱ－武井勝雄と間所春を中心に」『美術教育』No.292, 日本美術教育学会, pp.60-67, 2009
- (3) 文部省『中学校 美術 指導書』東洋館出版社, pp.20-21, 1959
- (4) 田原輝夫, 高山正喜久, 齊藤清『中学校 学習指導要領の展開 美術科編』明治図書, pp.54-55, 1962
- (5) 文部省『中学校 学習指導要領 (文部省告示)』大蔵省印刷局, p.129, 1958
- (6) 前掲 (3), p.35
- (7) 前掲 (3), p.60
- (8) 前掲 (3), p.57.
- (9) 前掲 (3), pp.26-29, pp.60-85
- (10) 前掲 (3), pp.58-60
- (11) 『美育文化』第9巻第6号, 美育文化協会, 1959.6
- (12) 『美育文化』第9巻第7号, 美育文化協会, 1959.7
- (13) 高山正喜久「中学校におけるデザインの基礎練習」『美育文化』第9巻第6号, 美育文化協会, pp.10-11, 1959.6
- (14) 前掲 (13) には高山による前掲 (15) の他に、巻頭記事「基礎練習としてのデザイン」に続き、藤沢典明「小学校におけるデザインの基礎練習」(pp.8-9), 小関利雄「新しい美術教育としてのデザインの基礎練習」(pp.12-17), 徳江節子・泊谷達人・伊藤昭二・磯ヶ谷猛「〈私の指導 デザインの基礎練習〉」(pp.36-55)がある。
- (15) 藤沢典明「小学校におけるデザインの基礎練習」『美育文化』第9巻第6号, 美育文化協会, p.8, 1959.6
- (16) 宮口通正・永田逸郎・真鍋一男・木村晴一「用途をもったデザイン批判」『美育文化』第9巻第7号, 美育文化協会, pp.16-23, 1959.7
- (17) 文部省『中学校 学習指導要領』大蔵省印刷局, p.285, 1969
- (18) 文部省『中学校指導書 美術編』開隆堂出版, p.2, 1970
- (19) 高山正喜久「内容及びその取扱い」『改訂 中学校 学習指導要領の展開 美術編』明治図書, pp.44-45, 1969



- (20) 真鍋一男「基礎造形－平面－」『美育文化』第13卷第4号, 美育文化協会, 1963
- (21) 真鍋一男「教科内容の構造」『現代教育研究』第9巻, 日本標準, 1969
- (22) 真鍋一男・新川昭一編 竹内博著「表現領域における構成の指導」『改訂 中学校学習指導要領の展開 美術科編』明治図書, pp.94-108, 1977
- (23) 真鍋一男「構成学習の意義」『造形教育事典』建帛社, pp.230-231, 1991
- (24) 前掲 (23), p.230
- (25) 前掲, (16)
- (26) 真鍋一男・新川昭一編『改訂 中学校学習指導要領の展開 美術科編』明治図書, pp.52,96-97, 1977
- (27) 真鍋一男『新しい美術科の指導 新学習指導要領の解説と展開』開隆堂, p.19, 1977
- (28) 前掲 (26), p.98
- (29) 文部省『中学校指導書 美術編』開隆堂, p.39, 1968
- (30) 前掲 (29), pp.39-40
- (31) 前掲 (29), p.52
- (32) 前掲 (2), pp.61-62
- (33) 武井勝雄・間所春『構成教育による新図画』学校美術協会, pp.100,114-115,117, 1936
- (34) 前掲 (35), pp.225-230において, 例えば「想画」領域で空想をもとに描く授業で, 間所は小学一年生に鬼をクレヨンで描かせる授業を行っている。そこでは「怖い鬼」をテーマに一枚の画用紙に異なる色で4体描かせ, その後どれがより恐そうに見えるかについて色彩の観点で比較鑑賞をさせている。
- (35) 前掲 (2), pp.65-66

—表—

表2 高山正喜久「内容及びその取扱い」『改訂 中学校学習指導要領の展開 美術編』明治図書, p.45, 1969