



北海道の美術教育の礎に関する考察（3）： 金井秀男の教育的視座について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-08-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 花輪, 大輔, 阿部, 宏行 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000025

北海道の美術教育の礎に関する考察(3)

— 金井秀男の教育的視座について —

花輪 大輔・阿部 宏行*

北海道教育大学札幌校美術科教育学研究室

*札幌大学女子短期大学部こども学科

Art Education in Hokkaido (3)

— The Achievement of Hideo Kanai in Education —

HANAWA Daisuke and ABE Hiroyuki*

Department of Art Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

*Department of Child Study, Sapporo University Women's Junior College

概 要

本研究は、戦後の北海道美術教育の礎として、子どもの絵の指導に業績を残した金井秀男の「お話の絵」の指導を対象として、子どもの想像力を育成する「聞くことからイメージを広げる指導」など、想像をもとにした絵の指導を考察するものである。本書の執筆にあたっては北海道の教育の歴史を記載した「史実」をもとに研究を進め論考した。

はじめに

これまでに、阿部は北海道の美術教育の礎について、藤野高常¹⁾、伊藤 恵²⁾について、北海道教育大学紀要（教育科学編）第63巻第1号及び第68巻第1号に、両氏を取り上げて論じてきた。

地域の美術教育に関する業績だけでなく、教育界に及ぼした影響を鑑みると、貴重な記録とすることができた。ここでは戦後の小学校における絵の指導（特に、「想像」をもとにした絵）について、金井秀男を取り上げる。

金井は、特に「お話の絵」と称する絵の指導を提唱した。その絵の指導は、授業の冒頭に子どもに「お話」を聞かせ、そのイメージを絵にするものである。小学生の発達に即した、学年に合う「お話」を考案したり、その指導にも独自の方法を用いたりして業績を残した。

金井秀男は、昭和7（1932）年に東京で生まれ、昭和30（1955）年に北海道学芸大学札幌校二類（現、北海道教育大学札幌校）を修了した。その後、滝川町立第一小学校、昭和38（1963）年に札幌市立東小学校、昭和44（1969）年合併により中

央小学校、昭和45（1970）年札幌市立幌西小学校等を歴任し、昭和61（1986）年札幌市立平和小学校及び平成2（1990）札幌市立桑園小学校の校長として勤務し、平成5（1993）年に定年退職した。歴代の勤務を通じて、造形教育に関して、特に、絵の指導に関する執筆を多く重ねた。

本研究は、それらの文献から、絵の指導に関する執筆を洗い出し、特に「お話の絵」の指導に特化したものである。

1. 研究の目的

本研究の意義は、北海道の美術教育の礎を築いた、人物に焦点を当て、その内容を検証し、考察することで、今後の美術教育の充実と、具体的な実践の指針となると考えている。

2. 研究の方法

ここでは金井秀男が執筆した美術雑誌などの中から、絵の指導に関する考え方を抽出するとともに、特に、執筆にあたっては、私家版の「金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心にして1993年発行」（図1）^{掲載図版1}（以下、教育40年の世界）の絵の指導の関する記述をまとめた。

また、金井の指導の背景になった創造美育運動や、自由画教育など、同時代に互いに影響のあつ



図1 金井秀男 私家版「教育40年の世界」（1993）

た西光寺亭などの文献からも物語の絵（お話の絵）の指導のあり方について記述した。

3. 用語の規定について

本研究に際しては、著書の『お話の絵の世界』（日本文教出版、1993）、『お話の絵』（日本文教出版、1996）の他に、美術教育の雑誌「教育美術」や日本文教出版の指導資料「形（フォルム）」などから執筆した。

また、「お話の絵」などの「写生によらないで表現する領域」は、湯川尚文の『美術教育体系2 構想画』（学芸書林、1967）を踏まえている。湯川は「構想画」という用語は、昭和33（1958）年の中学校「美術」の学習指導要領が初出であるという。そこでは、「絵画や彫塑の表現は印象と構想にわけられ、さらに印象による表現とは『写生』であるとし、『構想による表現』とは『外界の対象や生活経験、物語、詩などをもとにして、記憶、想像、空想などにより自由に表現する』と説明されている³⁾としている。この区分については、「構想は印象、写生などに対立することばではないが、学習内容をわける便宜にこうしたことばが生まれた」（筆者下線）と、便宜上であったこととしている。

この『美術教育体系2 構想画』の巻には「生活画」の項目で、金井の実践及び報告が掲載されている。（内容は9で後述）

金井が実際に指導していた時代においては「想像をもとにした表現」には「物語の絵」の指導がある。この物語の絵は、「ごんぎつね」や「かさじぞう」「かもとりごんべ」など、民話や昔話などの文学作品をもとに、絵をかくものである。当時の絵の指導は、子ども自身が表現方法まで、自由にかくことができる範囲が極めて少なかったといえる。

本稿では「感じたこと、想像したこと」を範疇とするが、金井のいう「お話の絵」は、文学作品を絵にする「物語の絵」ではない。絵にすることを目的として、教師がその発想や着想の手がかりとなる「お話」を考え提案し「絵に表す」独自の

指導に特化して論じる。

4. 戦後の図画工作及び美術の教育について

4-1. 我が国の戦後の美術教育

昭和20(1945)年に終戦を迎えた我が国は、翌年の昭和21年にアメリカの教育使節団が来日し、中央集権的な教育を排除し、民主的な教育の実現をめざした。そのため昭和30(1955)年まで、無教科書での指導が行われた。これは教師の独自性を保障する一方で、地方などでは、戦地に赴き亡くなった教師もあり、慢性的な教員不足から単一的な指導に陥ることもあった。

昭和23(1948)年には、第1回全国図画工作教育研究大会(後に全国造形教育研究大会と改称)が愛知県の一宮市で開催された⁴⁾。

北海道では、札幌市において、昭和31(1956)年に第9回の「全国図画工作教育研究大会」が開催された。この全国大会は、第6回の全道図画工作教育研究大会としても同時に開催された。

4-2. 北海道の美術教育

北海道図画工作連盟は、昭和26(1951)年に札幌市薬事会館において結成された。翌年の第2回(1952年)全道図画工作教育研究大会(会場：札幌市立曙小学校)には室靖氏・湯川尚文氏(久保貞次郎は病気のため欠席)を招聘し「創造主義美術教育の諸問題⁵⁾」をテーマに講演している。

湯川は「お話を絵にかく」という授業を実演して感銘を与えたという記載がある。講師の湯川は、北海道造形教育連盟10年誌に文章を寄稿している。「この頃は創造美育協会(創造美育・創美)の発足以来、日も浅く、私と室君はもっぱら創美精神の解説につとめたものである。だが『創美教育による静物写生の授業公開』という希望には困って『お話の絵』か、なにかの授業をとにかくやって⁶⁾という記載がある。これら「創造美育」の流れをくんだ第2回の全道大会は、その後も大きな影響を与えたといえる。

長谷川伝は、北海道造形教育連盟20年記念誌に、

「創美のこと」と題して、第2回大会で「教師自身の人間開放をスローガンとした運動であったので、この大会は連盟(北海道造形教育連盟のこと)の体質改善に大きく影響を与えた⁷⁾とある。その文章の続きには「子どもの絵を読みとる仕事を大切にすることは、子どもの心を知り子どもの心をいきいきとした自己主張へ導くために、その心理を確実に抑え、確かな手だてで指導するためである。」と書いている。教師の豊かな心と深い理解力が真の子どもの姿を認めることが絵の指導にも求められるとしている。

4-3. 金井秀男と北海道造形教育連盟

金井は昭和30(1955)年に大学を卒業したあと、滝川町立第一小学校に赴任し、児童数が59名の6年生の担任となった。学校全体では32学級のマンモス校であった。翌年、1年生58名の担任となり、NHK絵画コンクールで文部大臣賞を受け上京する。全国的なコンクールでの受賞は、著名な美術教育関係者にも知れ渡るところとなり、交流の場を広げることになる。

金井は、創造美育運動の黎明期において中心的な役割を担った北川民次とも親交を結び、直筆のサインとともに『絵を描く子供たち メキシコの思いで』(図2：岩波書店、1952)^{掲載図版2)}が贈呈された。その後、金井の学級を北川が直接訪問するなど、その後の指導に多くの影響を与えることとなる。



図2 北川民次の直筆署名入りの「絵を描く子供たち」

さらに、滝川町立第一小学校時代の昭和33(1958)年の北海道造形教育連盟地区委員総会(札幌市南3条西12丁目の札幌アカシア荘にて開催)で、「造形教育の感動源の追求」とする研究発表を行っている。それは、教師自身が感動する源となり、その気持ちが伝わることで、子どもの描画意欲が高まるといったものである。この考え方は前述の長谷川がいう「教師自身の人間開放」による指導の一端を見ることができる。

これらの系譜を受けて、昭和36(1961)年に第11回全道造形教育研究大会が、集中豪雨後の滝川第一小学校で開催されている。この学校こそが金井秀男が在籍し、「3年 描画 ほくの願いごと」と題した授業を26歳で公開をしている。「造形教育連盟20年」の記念誌に、金井は「滝川大会の^{ねがい}希い」と題して「子どもたちの心を/すこやかにのぼしたい/子どもたちの心の中に/豊かな心をあたえたい(後略)」⁸⁾と、大会を推進した気持ちをメッセージとして寄稿している。

金井は、昭和38(1963)年に札幌市立東小学校(現在の札幌市立中央小学校)に転勤した。赴任した東小学校の第14代校長(1959年から1963年まで歴任)が野村英夫で、第15代校長(1964年から1968年まで歴任)が赤石武士であった。どちらも北海道造形教育連盟の朋友である。野村は第1代委員長(1951年から1963年まで)、赤石は第3代委員長(1966年から1968年まで)に就任している。金井は「私を変えた人々」⁹⁾の中で、野村からの「絵に入りのハガキ」の激励や札幌への転勤に関するエピソードを書いている。こうして金井は、図画工作の流れをくむ東小学校に赴任したのである。¹⁰⁾

4-4. 創造美育運動との関連

金井は『教育40年の世界』の「物語の絵の指導—物語の絵の教育的意味—」において、20歳代のころ、創造美育運動から大きな影響を受けたと述べている。¹¹⁾

そこでは金井は「子どもの生まれ付もっている内部の創造力を育てることを最大の目的とした創美は子どもの精神の開放をなによりも大切に

した」とある。指導においては、子どもの自由さに委ねていたという批判に対し「子どもの表現に対しては、実に、こまやかな注意を払い、子どもの創造的な態度を上げまし、学習への環境を整えた」と、その指導のようすを書いている。

また、金井は、「子どもの成長と発達にイマジネーション(想像)の働きは欠くことのできないもののひとつです。」¹²⁾と「お話の絵」の冒頭で述べている。イマジネーション(以後、イメージまたは想像)が、簡単にクリエイション(創造)に結びつく訳ではなく、どうすれば「創造的想像力」になるかを、いろいろな「描画学習」(絵の指導)の中で試してきた。そのひとつが、子どものイメージを刺激する「お話」の創作となったという。この教師によるイメージを刺激するお話の創作は、文学作家による「物語」からの絵の指導と大きく異なるところである。もちろん、「物語」を素材に、教師の演出によって「創造的想像力」を刺激することは十分考えられる。その根底にあるのは、「子ども」から出発する「創造的想像力」の刺激であるかどうかである。

金井は、続けて「子どもの力は私の拙いお話を乗り越えて、すばらしい作品をつくりだしてくれました。ひとつひとつの絵をゆっくり見ながら。子どもの心の動き、生活や環境を読みとると、一層創造教育の手法を考えていかなければならないことを、子どもたちに教えられます。」と結んでいる。

4-5. 「物語の絵」と「お話の絵」^{注1)}

西光寺は、昭和54年発行の「絵で表す」章において、学習における子どもと教師の関係を述べている。「小学校でえがく子供の絵も、子供が子供の心情を教師に伝える手段と考える方がよいだろう。」¹³⁾として、絵の学習では、子どもが絵の「語り手」であって、教師は「聞き手」の関係にあるという。「子供たちは、自分の生活経験の中から教師に伝えたい内容を、絵にかいて知らせてくる。教師は、この絵を見ながら、その内容を読み取り、絵を通して会話する中に、子供は表現の喜びを感

じ、心を読みとることによって、より密着した人間関係を作り出すことができるだろう。」としている。まるで、絵を通して、自分の感じたこと、考えたことを手紙のように伝えてくる。絵には、自分の思いが詰まっている。聞き手の教師は、その思いを共有する指導観である。

この指導観のもとにあるのは「子どもとの信頼関係を築くこと」があり、その上での技法や技能ということになる。また、その際の子どもに対する「子ども観」もまた、「教師よりも子供の方がすぐれている面をたくさん発見するだろう」として、その有能性を認める教師の態度が何より重要であるとする。

教師は、子ども一人一人のよさを伝えることで、子どもの表現に自信をもたらせ、子どもの活発な創造活動を保障することになる。

西光寺は、絵をかくことについて「小学校で絵をかくことは、絵をかく芸術家を育てるのが目的ではない。絵を通して子供を再確認し、絵を通して人間らしさを育てることに絵をかく価値のあることを認めなければならない」と結んでいる。

西光寺は、子どもの絵の内容を次のように分類している。子供が生活経験をもとにして「そのようすを絵にする生活・記憶の絵」「子供がお話などを聞いて想像したり空想したりした内容を絵にかくお話、想像の絵」「対象物を見ながらその美しさを表そうとしてかく観察の絵」の3つに区別している。

この中の「お話をもとにした想像の絵」の具体的な題材については、「物語を聞いて、自分が想像したようすを絵にかく」としている。これらは童話や物語を聞いて絵にかくに留まり、「お話」と「物語」の明確な区別をしていない。

一方、金井の中学年用の『お話の絵 第2集』では、冒頭に「物語」と「お話」の違いを述べている。「教師がお話をつくり、それを絵の題材にする。物語や童話の文学性よりも造形性にやや重心を置いた創作」¹⁴⁾が教師の創作による「お話」であるとしている。文字や言葉から、文学的な解釈を見出す国語の題材ではなく、絵にすることを

前提に「お話」を創作することを推奨している。

金井は、この理由について「もともと名作物語は、絵を描かせるためにつくられたものではありません。多くの教師は子どもの文学への理解力と描写能力の発達とを結びつけて、題材として利用していた」ので、子どもは絵に表すとき、文学性がつよければつよほど、自らの造形能力に限界を感じ、困惑して絵の表現に自信を失うことになったというのである。

そこでこの「造形性」と「文学性」を結び付けた「絵になるお話」を考案したという。その手法は、はじめに「造形要素」を取り上げる。それを「学習条件」として、「お話の絵」の実践を全国各地で試みることとなったという。このことから「条件画」という名称で呼ばれることもあった。この「お話」の基盤になっているのは、数多くの実践から生み出されたものであること、子どもの発達に必要な造形的な能力を育成することをねらいとして、子どもの興味や関心、生きものへの愛情、現実生活への思いなどを溶かし込み、そこに「文学性」の味付けをしたとある。

5. 「物語の絵」と「お話の絵」について

5-1. 「物語の絵」の誕生について

金井は、「物語の絵」の誕生の時代背景についてテレビの普及を挙げている。それは「テレビの映像は、子どものイメージを貧困にさせる」ことを理由に「ことばによる読み聞かせ」が重要であるという説明する。それは、子どもたちに「加工された映像によるイメージ」が、「同一の固定化したイメージを植え付けられる」ことを畏れたからである。このようなテレビから刷り込まれる虚像からの離脱を願い、生活の確かな観察に支えられたものが「物語の絵」を誕生させたといえる。物語の絵は「形のない物語の言葉から、子ども自身が形のある絵を描き、その映像の中に生きる豊かさを感じる」¹⁵⁾ことができるものとしている。創造美育運動の広報的な役割をした開高健の小説『裸の王様』の主人公「ぼく」(画塾の指導者)が、

市中に出回る挿絵などの画一的なイメージを避けるために本の持ち込みを排除し、子どもの経験(生活)に根差して「とけこませる」としている。これは金井のいう「同一の固定化したイメージを植え付けること」の排除と通じるところがある。

金井は、物語の絵を生み出すための「物語」の要件として、「文学を読む態度をゆるやかに構え、子どもの体験の範囲で読むことに徹する」¹⁶⁾こととし、主人公や周りのようすが、子どものイメージの中にはっきりとした「形」として浮かぶこととしている。また、「特徴」と併せて、「動き」も要素として挙げている。つまり、物語の筋の中に、動きと変化のある場面が多いものほど子どものイメージが確かなものになる。さらに、子どもの「体験」と結合できて、興味や関心をひきつけるような主人公の「行動」や「情景」の描写がよいという。

このように「物語」は、市中に出回っている固定化した挿絵などを排して子どもの生活経験などから浮かぶ「形」や「動き」などを重要視することから、「お話」は、教師が独自に「絵になる」ものを選ぶ、または「創作」することがよいといえる。そのために金井は、教師による読み聞かせなど「読む」ことと「聞く(聴く)」ことから、イメージを膨らませることに、重点をおいたのである。

5-2. 日頃から観察する目や心を育てる

金井は、特に中学年の物語の絵には、日頃から観察を生かすことを推奨している。内容が豊かであることは、子どもの日常の「もの」へのかかわりの深さを意味している。指導にあたっては、大事なところをくわしくかく、大事なところをていねいにかく、大事なところの色付けを心込めてかく、周りのものに、自分の心のものを添えてかくなどを列挙している。

この観察することの大切さについては、後述する「生活画」の題材「町工場で働く人たち」で詳細を述べる。

6. 絵の指導に関する基本について

6-1. 子どもの絵に対する教師の構え

絵の読み取りについて、金井は「子どもは、絵をかきながら、話をしているのです。聞いてもらいたいことを、一生けん命かいているのです。(中略)子どもの絵を通して、子どもの世界を知り、子どもといっしょに考えていかなければならない」¹⁷⁾として、子どもの「話したいこと」を受け止める大人の構えを述べている。

6-2. 絵を通して子ども理解を深める

金井は、子どもの絵の見方について「子供の絵がわかるようになるには、子供の絵と静かな会話をすることがなによりです」¹⁸⁾という。絵を見ながら「なぜ、この子はこんな線でかいているのか、かかれているものが小さいのか、大きいのか、力強いのか、弱々しく見えるのか」というように、ていねいに子どもの絵に接する態度が、子どもの絵がわかる第一の仕事だとする。

これは、絵を通して「子ども理解」を深めることをいう。「たとえ、かかれたものに、子供の感じたり、見つけ出したりする力だ、素朴で、常識的で、新鮮さに欠けていたとしても、それを認め、そこからその子が自分の身についた力で表現していたとしたら、それをなにより大事にし、そこに価値をみいだすように見取ることだ」¹⁹⁾として、子どもの絵を見る基本的な態度を示す。

また、「子供の絵を『子供らしさ』といった甘い大人の観念にもたれかかって見てはならない」²⁰⁾と厳しく批判する。金井のいう子供らしさとは、絶えず未成熟な現在の自分を乗り越えていく、成長の意欲でなければならないこととしている。この乗り越えていく力に寄与するのが教育の意味や価値であるという。「つまり子供の絵は不完全なもので、教育によって成長していく」という前提に立つことを述べる。

7. 「お話の絵」の展開

令和2（2020）年の4月から使用されている日本文教出版の「ずがこうさく 1・2年上」にお話の絵の題材から生まれた「おひさま おめでとう」の作品がある。この作品は教科書の表紙を飾っている。これは金井が平成8（1996）年に執筆した『お話の絵 第1集』に「お日さまのたんじょうび」²¹⁾として収録されている。

この本は、金井が「お話の絵」の実践のために、書き下ろした創作された文章をまとめたもので、中学年・高学年との3部作である。

金井の「お話」は、図画工作の教科書に参考作品として掲載されると、「作品」を参考した実践が全国で展開されることになった。その「お話」と「絵」が切り離されて、参考作品を見ながら製作するような「作品主義」的な実践も見受けられた。

7-1. 題材「お日さまのたんじょうび」(低学年)

「お日さまのたんじょうび」の「お話」は「あーあ、いいきもち。」というひばりのセリフからはじまる。情景は「なが雨のつづいたあとの、からりと晴れた日」「青空が、しみるように」「みどりいっぱい野原や森にひびかせる」などの、色や背景が浮かぶように書かれている。

「お日さまのたんじょうび」に向けて、去年は夕立のあとでしたからとして、大きな虹がでて、森のみんなが虹の橋をわたる状況をイメージさせている。そのあとには、キリンやライオンは「銀河鉄道のSL」に乗ってとか、ぞうは花の宇宙船に乗ってなどの奇想な具体例を挙げながら、発想の幅を大きくするようなイメージの世界へ「いざなう」言葉が並べられている。これらは「指示」ではない、絵の内容を考え決める主体者は「子ども」である。子どもたちは、準備を進める森の動物たちの様子を想像し、お日さまの誕生日に向けて、発想を広げるとともに画面に、どのように配置し、具体的にかいていくのか決めていくのである。

この「お日さまのたんじょうび」の話について、「空想の翼を広げる」と題して、飛べないものをもっと簡単に飛ばしたりできるのも、絵の世界だから表現できるとして、「絵の世界は子どもの空想を実現させることができる優れた手段である」ともいう。

また、現実生活を理解する「写実的な表現」や記憶をもとに描く生活画も、大切ですが、子どもの空想を拡大する想像の世界を併せて、表現することも大事なこととしている。このときの親や教師は、子どもの世界と一緒に楽しむことがなにより大切であるという。

7-2. 題材「ふしぎなくつ」(中学年)

この題材の「お話」は、「かっちゃん」という、いつも朝寝坊の男の子を主人公にして、夢の中で、不思議な国のおばあちゃんから、もらった小さな赤いガラス珠を握りしめて眠ると、次の朝、玄関に赤い靴があり、その靴を履くと、歩くと山をひとまたぎ、ますます愉快になって、海の向こうも、足元には鉄橋があり、ひざの辺りには朝風が吹き、胸のあたりには白い雲と、その大きさを話の中に溶け込ませている。

この「お話」に込めた背景には、9歳ごろの表現の傾向として、羅列的であったり、説明的な絵になったりする。また、思ったことと見たことが表現として一致しないので、自分の知っている記号に頼り、小さな表現に留まってしまう傾向にある。このことから、この「お話」は伸び伸びとおおらかな気持ちで表現することを意図して創作したとある。

「教師が一方的に、やれ大きく、伸び伸びと描きなさいと、子どもに呼びかけるだけでは、伸びやかな絵は生まれてきません」²²⁾と、「お話」の中に大小関係などの造形要素を溶け込ませながら、子どもをイメージの世界に引き込む「お話」にしているという。

この題材の絵は、平成4年度版「図画工作」日本文教出版の3年生の教科書に、参考作品として掲載されている。

7-3. 題材「シャボン玉にのって」(低学年)

金井は、生活の中の具体的な場面を想像する「お話」を創作している。そこではイメージを刺激する「言葉」(状況や形、色)を用いている。

「お話」は、「先生、あのね。」と、ちいちゃんが、はじめて先生に話した。ちいちゃんはおもいながら、おかあさんが、台所で皿を洗うたびに、指の間から小さな小さなシャボン玉が踊るように生まれてくる場面を「あのね、おかあさんのね、手からね、シャボン玉がね、生まれたの…」と、先生に伝える様子を「お話」に盛り込んでいる。「お話」の後半には、「いよいよ校庭でシャボン玉大会がはじまります。ストローの先を、シャボン水にちょっとつけて、ストローの反対の口からそっと息を入れると、ストローの先におもしろい形のシャボン玉が生まれてきて、ストローからはなれたとたん、まあい形となって、みんなのまわりをおよぎします。」という形や状況をお話の中に交えてイメージを刺激します。お話の終わりには「わーい、シャボン玉の宇宙たんけん旅行がはじまるぞー。」と結んでいる。

この「シャボン玉にのって」の指導の解説には、「○(まる)は絵のはじまり」と題して、まず、金井は「子どもたちに絵を描いてみたいという気持ちを起こさせることが何より大事なことです。」といい、そのために多くの指導者はいろいろな試みをしていると「指導の工夫」を述べている。この動機づけに対して、金井は「お話」の中に、子どもたちの日常生活にあることとして、登場人物のちいちゃんを目を通して「お母さんの食器洗い」「指の間から出現するシャボン玉」など、その「観察する目」で見た情景を溶け込ませている。

また、この「お話」は、物語のように「会話文」ではじまり、登場人物の「ちいちゃん」に「内化」できるように溶け込ませている。お話の後半は、一気に「シャボン玉大会をしてお祝いしよう」として、実際の「シャボン玉大会」の情景にいざなっている。石けん水をつくる場面では「ぬるま湯の中の石けんは、あっちへぬるり、こっちへぬるり。バケツの中を、生きたウナギのようににげまわっ

ています。」という具体的な情景が浮かぶようになっている。

また、文中には擬態語などの表現が使われていて、「キュウキュウ」「ポァー ポァー」などの触覚的なイメージを広げられるようにしている。また、「ゆらり ゆらり」「そっと息を」などの情景や、擬人化した「石けん」の「あっちへぬるり」「逃げ回る」などの描写も、お話の中に溶け込んでいて、子どもたちは自分の〈物語〉をつくっているのである。このように金井の実践は、お話から、子どものイメージがはじまり、広がるように、子どもの一人一人に保障されているのである。子どものイメージを大切にする金井の指導には、子どもは有能な存在であることを前提に進めている。子どもは無能な存在で教師が教えなければならないことを重視する指導ともいえる。しかし、その教師が思い描く「作品」に対する評価が、大人の論理で構成されたものあるならば、できあがった作品に対して、子どもの思いを認めようとするのか、教師の指導力が足りなかったから「いい作品」にならなかったと自省するのかである。

大人の論理で構成されたものとは、第一に「写実」ということが挙げられる。シャボン玉の実践においても、酒井式(酒井臣吾による描画指導法)の実践では「らしく」が重視される。表現の発達においては「視覚優位」となる「大人の絵」である。「大人の絵」は、大人のいう「写実」を表し「再現的な表現」を指しているといえる。「らしく」見える表現である。

子どもは、シャボン玉の表現を「再現的」としてイメージしているかである。シャボン玉を体験して、驚いたことなど面白かったことを表現しようとしたら、その「こと」の事実を自分なりの表現で表そうとする。そこにある「らしく」は「自分らしく」である。

子どもの表現の中にある「事実」を見取ったり、読み取ったりする指導者や大人の側に問題があるといわざるを得ない。

7-4. 題材「草むらの出来事」(中学年)

金井は、「お話の絵」のシリーズの中で、「お話」と再現することの関係を、特に中学年や高学年の巻で述べている。

中学年の「草むらの出来事」²³⁾の題材では、「お話の絵は、子どもの発想のきっかけになるためのもので、このお話の忠実な再現でないことを理解してご指導ください」という。また、高学年の「気球ののって」²⁴⁾でも、「絵になるお話の値打ちは、お話の内容そのものを再現するところに力点を置くのではなく、子どもの造形的なイメージの動機付けにあることを、是非とも指導の中心に据えていただきたい」という。

先の「草むらの出来事」でも、子どもの必要に応じて「草などは実物をとってきて、画面において草むらを想像させてみてはどうでしょう」として、イメージを広げための「実物」の役割も考慮している。あくまでも、子どもの視点での「絵」の構成に必要なこととして、主体は「子ども」である。

指導上で「もの」の存在に関して、金井は他の実践でも、子どもの求めに応じて支援や援助する指導を禁じているわけではない。

8. 題材の構築について

8-1. 対象と観察

金井は3年生の授業づくりについて「ネコ」をテーマにして、次のような構築の視点を明らかにしている。(本資料は金井が札幌市立東小学校当時に「造形学習に於ける指導の構築のあり方」という講演を収録したものから抜粋している)

「ネコなら身近に観察できるから、四つ足をもっているから意味表現をするのに都合がよい。人物が退屈なのは2本の足しかないからだ。4つになると大変楽しい。」(筆者下線)²⁵⁾その理由として、3年生にとって、ネコは観察しやすいし、フサフサしたところやひげの生えたところなど、形体や色彩の学習もしやすいと考えたとある。まず「ネコの描画」を試みて、一人一人の個性の発

見に努めたという。視覚型、非視覚型、中間型、観察が全体的なのか、部分的なのか、または雑なのかの実態を捉えたという。

次には「ネコの顔」をデザインする授業を行ったという。ねらいは、技術性、色彩や形体の単純化を図ったとある。その現状は、皆横向きのネコをつくったとある。それでは何も力にならないので「振り向いたネコ」を「貼り絵」でつくるように課題を提示したという。子どもたちは悪戦苦闘した結果ユーモラスな形で表現されたという。

それは、ねらいでフサフサしたところやひげの生えたところなど、形体や色彩もあり、粘土の可塑性の特徴を生かして、「立体」にすることにした。課題は「ふりむいたネコ」にさらに「口をあけた」を加えて、提案したとある。「口をあけた」には形体の多様化を図る意図があると理由を書いている。

その次に「ネコとネズミ」の版画の授業を構築した。黒白のコントラストや形体の単純化が意味をもってくるという。

さらに次に、「粘土」では4つ足で立つことができないし、支え棒なども使えない。そこで、「紙を立たせる」という紙彫塑の授業を構築するという。

金井は「円柱形から一定の形からの発想訓練をするわけです。円柱形を与えて立体的にネコを表現する。紙彫塑のねらいの実感としてとらえることが出来る」²⁶⁾と連続した題材構成を構築している。金井の題材構成は、絵の表現にとどまらず、表現と指導の観点を造形的な要素や、分野(内容のまとまり)の特性に応じて授業を構築している。さらに、金井は次に、総合的な独創力の開発を試みる。ネコとネズミのアニメーションである。ネコ一匹とネズミ一匹を登場人物にして「4コマ」の題材である。構築の理由として「人間がものを考えるのにイメージ化することが一番最初なのです。」として、「イメージ化することは、時間的に、同時に過去と未来と現在を同時に考えることが出来る」といい、「その特性を刺激するべきだと思っている」²⁷⁾として、本題材の独創性の育成の意義を述べている。そして、一人一人の子どもの評価

に関して「縦の評価」という言葉を使って、子どもの成長の流れを一連の題材構成を終えて捉えることの意義を述べる。

8-2. 「導入の仕方」について

金井は導入の仕方について学級の状態によって異なるとしながら、感動・興味・意欲・信頼・方向づけの5つのポイントを導入の仕方の工夫に挙げている。その中で「感動」は一種の興奮状態にあることを示すといい、「たとえば紙にマッチで火をつけてパーッと燃やす。どんな色が見えますか。煙がまっすぐのびていく中に見えるものを想像させる」²⁸⁾というように、子どもをびっくりさせることだという。

また、題材が観念的になっているときには「キャラメルをかじっている顔」など、子どもが興味をもつような導入もあるという。

さらに子どもとの関係についても、一人一人の子どもと「恋愛関係」の状態をつくりだすことだという。金井は、この恋愛関係について、「ほめるときは、頭をかきむしってほめ、おこるときは抱きしめる」といい、そこでは、第三者には判らない教師と子どもは恋愛関係にあるという。学級の子ども一人一人との信頼関係の構築は、絵の指導を通してさらに強くなるとしている。

8-3. 「題材名の工夫」について

金井は題材名について「坂道のある街」を例に挙げながら、「造形的なイメージが浮かんでくるようなことば」²⁹⁾であることという。この題材は「手前から向こうへと道路で結ぶ」イメージを込めている。また、木が3本あって、その間はどんな景色があるかなど、「条件画」とでもいうような絵の構成を想定している。この理由として「子どもは思い出してかきましょ」³⁰⁾だけではイメージ化が図れないという。題材名とともに、導入を考えたときの示唆を与えている。

次に、金井が実際に実践した「町工場で働く人たち」を紐解きながら、導入の仕方や、教師の声掛け、授業展開のあり方などを論ずる。

9. 「構想画」(生活画) の実践

9-1. 「町工場で働く人たち(4年生)」

この題材は、昭和42(1967)年に発行された『美術教育体系2 構想画』の中に収録された実践である。

この本の監修に当たった、湯川尚文は、構想画について、「まえがき」に「構想画は、想画、思想画などと呼ばれることもあるが、子どもの経験したことがら、想像、空想したことがらなどを絵にかくこと」³¹⁾と書いている。また湯川は、想画、思想画のほかに、戦前には「記憶画、生活画、想像画などの呼び名もあった」ことも記している。

本書では、金井の札幌市立東小学校当時の実践は「生活画」の細目で位置づけられている。

9-1-(1). 実践に当たって

金井は本実践を行うに当たって、「子どもとの仕事」を記述すると書いている。

「クク、ククと、かえでの若葉の枝に身をよせあいながら白いクジャクバトはなき、子どもたちの明るい声は高くはずんで、テレビ塔を飛び越え青空を流れていった、札幌のまちのかがやく季節は、まさにこのようである」³²⁾と始まる。そして、題材を決めた理由を述べる。「子どもの生活は遊びがすべてである。しかし、都市の子どもは遊び場をうばわれ遊びに街頭性を失いつつある。」と、子どもたちの身の回りの変化を捉えつつ、「遊び」を題材にする難しさがあることを挙げる。さらに「学級集団という形態で学習するには、(遊びは)指導の焦点づけが困難」として、「遊びから仕事へ」と着目点を移行することにした。

中学年の「生活画」は、「子ども自身とそれを取りまくくらしの中の関係をじっくりと具体的、内面的にとらえさせ、表現させることに大きなねうちをもつと考えた」³³⁾という。

金井は、子どもたちの生活圏には、もろもろの町工場が立ち並び、見たり、触れたり、感じたりして得られるイメージを豊かに掘り起こすことができると考えた。

9-1-(2). 題材の提案と下絵について

題材の初めには「きょうはきみたちの家の人たちが働いている町工場を絵にしようと思います。」と投げかけの言葉を発している。

子どもたちからは「じゃあぼくのうちのことをかいていいんだね」「先生、近所の金庫をつくっている工場でもいいの」など、地域の工場が子どもたちの生活に身近であったかが分かる。

そこで金井は「どこの工場をかいてもよいのですがね。(中略) “どんな工場なのか” “どんなに働いているか” “どんな機械や道具があるか”ということをはっきりわかるようにかいてほしいのです」(筆者下線)と焦点化を図る。早速、子どもたちは配られた八つ切りの紙に「下絵」をかきはじめた。金井は発表させようとも考えたが、下絵は話し合うための上記の3つのポイントに絞ったという。

金井は、この下絵をかき始める時が「わたしにとって一番ぞくぞくするほど楽しく、どきどきするほど不安でもある」³⁴⁾という。ゆっくりと下絵を見て回りながら、「わたしの計画した方法が正しかったかどうか、また子どもを知っているかどうかといった勝負どころでもあり、わたしの心はいささか緊張する」³⁵⁾と胸の内を語る。

金井は、話し合いに入る前に3枚の参考作品を準備している。このスライドの参考作品は、同じ4年生の過去の作品で、「確かな観察」「中心と周囲との構成」「色彩のコントラストの明確さ」が特徴的な3点である。

下絵の進行具合をみながら、8割程度のところで「さあ、やめてください」と話し合いに入る。これは「できあげてしまうと、自分の仕事に固定しがちになる」³⁶⁾と子どもの傾向を捉えている。

「できた絵をうしろの黒板にはってください。」とした後、参考作品のスライドを映写して「感じたことをどしどし教えてください。発表するときは、自分の下絵とくらべて考えをのべてください」とする。その時の様子を金井は「知っていたようで、まったく知らなかった工場のイメージがまた新たに想起している」³⁷⁾と語る。この場面で話し

合いを設定した理由を「なにを中心に描くのか。下絵に入る前の話し合いで見せるよりは、下絵で描き出した自分のイメージをはっきりさせた上で見るのでは感じ方がたしかなものになる」(筆者下線)³⁸⁾としている。

この話し合いの終末には「いまかいたものはずいぶんたりないものがありますね。もう一度考え直してみてください。家に帰って工場を見てください。下描きは、その下絵にとらわれないで、つけたしたり、とってしまったたり、くみかえたりしてもよいのです。」³⁹⁾と結んでいる。

この話し合いは、教師の一方的な教えに終始していない。まず、子どもの今ある記憶と表現を「下絵」という形で表出させ、参考作品からの情報や友だちの下絵や考えを見聞きするなかで、「下描き」の明確なイメージをもたせようとポイントを絞ったものになっている。

9-1-(3). 下描きの意味と価値について

次時は「下描き」となる。昨日の下絵と話し合いを受けて子どもたちは、再び観察に行ったり、働く人に話を聞いたりして、描く対象との関係が深まっている。

そこで金井は「それじゃきのうよりもっと自分でかきたいと思うことがはっきりしてきたでしょう。新しい気持ちでかいてください」⁴⁰⁾と線描きに入る子どもたちに投げかけている。

下描きに関して金井は「わたしはきちんとした形で描線を要求する」として「線は1本1本がきちんとつながっているのですよ。どこへそのせんがいつているのか、はっきりとかかなくてはなりませんよ。」⁴¹⁾として、はっきりかけないのは「まだよく物をみていない」と観察することを要求する。これは、指導のポイントに「ベースラインの発見と理解」がある。「空は地面に着いていない」など、子どもに気づきを求め、子どもの宇宙観を大切に指導に重点をおいている。また、画面構成についても「かきたいものを中心におくということはなににもまんなかにおくということではないですよ」⁴²⁾として、主題と画面構成の関係につ

いては「自分」の思いをもとに決めることを要求する。

下描きに用いる描画材に関しては、「いつもはフェルトペン（サインペン）やワリペン^{脚注2)}でかかせていた」が、この授業では「鉛筆にもどって下描きさせた」とある。その理由として「(フェルトペン等に)慣れると線描が説明的におちいりやすい」として、「1本1本の線には“心”があるのだということは、いつでもひとつひとつの作品の中から話し合っている」ことから、線描きに対して子どもたちは慎重であるという。

金井は「構想画は下描きでそのねらいが決定される」(筆者下線)⁴³⁾と指導のポイントを挙げている。

金井は「描かれる人物の動きについてやかましくいわない」は理由の一つとして、人物の動きに関しては「観察」よって引き出されるとしている。しかし、構成に関することには子どもとやり合うとしている。ここでは「大沢君、なぜここに機械をもってきたんや」と聞き、「下絵だと迫力ないでしょう。遠くでみているようでね、ここへ機械を置くとぼくが近くにいるように感じるでしょう。」(後略)というような子どもとのやりとりを記載している。このやりとりの真意を金井は「となりの若沢君はその話し合いにヒントを得てか、下絵のものとは似ても似つかぬほどに内容を充実させていった」⁴⁴⁾とあるように、個人との話し合いと、他の子どもへの波及を意図していることから、やりとりする子どもを意図的に選出して構成している。

これらは子どものつぶやきや子ども同士のささやきなども巡回指導の中で受け取り、その後の話し合いの構成を考えていることに他ならない。

これらのことを金井は「かいてから気づかせ、見させ、かかせ、考えさせ、かかせるといった連続的な一連の組み立てをしなくては中味は充実しない」として、話し合いの時期を「下描きが完成したところでディスカッションが行われる。これは大事なことで友だちの作品から学びとっていく態度を養わせるためでもある」とし、「人との仕

事と比較して、観察の足りなさ、構成の面白さを学びとらせ、自分の仕事への反省する」⁴⁵⁾と結んでいる。製作は「彩色」に入る。

9-1-(4). 彩色について

この題材では、マニラボール紙・白ボール紙^{脚注3)}などの水彩絵の具の厚塗りに適した厚手の紙のうち、「茶ボール紙」(表面に白い層を施していない、マニラボールとチップボールの両面の特徴をもつ紙)を支持体の画用紙として使用している。この画材による指導は、金井が初めて用いたという。

塗りの指導では「色はパレットで心をこめてぬってください。働いている人の気持ちを表すには色で表すことなのです。さわがしい音でも色でだすことができるのですよ」とし、塗る順序は「一番大切なところからぬってください。」と、子どもの思いの強いところから塗るように指導する。さらに混色については「いつものように純色に黒を混ぜるときは、黒を少し純色に添えるように」と、黒の量を少量にすることを指導する。「白を入れて色をつくるときは、その反対にしてください。水の入れ方で、色は変わります。色はその上にあなたの心まで表してしまいます。ゆっくりゆっくり、ていねいにかいてください」⁴⁶⁾という声掛けで結んでいる。この彩色の際の筆は7号と0号の2本と、習字用の小筆を用意し、かくもの大きさに合わせて使用している。筆に関しては「筆はね。いつも付け根がきれいになっていなければだめですよ。それによけいに絵具をつけないことです。また洗うときにはその付け根をよく洗うことですよ」⁴⁷⁾と指導している。

さらに、筆洗具は、色の濁り具合が分かりやすいプラスチックの底の浅い容器のものを使用している。また、タオルを一本手に巻いて水分量や余分な絵の具などを調整できるようにしている。狭いパレットも色の濁りを発生させることから、パレットの余計な色を努めて拭き取るように指導する。これらの指導が一番忙しい時間として「水の入替えに気を配って、子どもたちの間をいったりきたりする」と様子を伝えている。

それは子どもたちへの声かけにも表れる。金井は「寺沢君、働いている人がはっきり見えますか、本間さんと話し合ってください」「そうそう、実際の色と少しぐらい違って構いません。それで感じがっそうわかるならよいのですよ」⁴⁸⁾と個別指導する。教室内では子ども同士が「かべと地面とがはっきりしないから、建物の中の感じがしないよ」「いい色つくったね。どんな色を混ぜたの」と相互鑑賞とともに批評も起こるといふ。

金井はその間中立ちっぱなしで、机の間を歩き来する。色の具合や筆致、筆洗いへ注意を向けさせるなどの指導が続くという。パレットの汚れは、拭き取ることや、筆洗の汚濁は教師自身でも変えるなどの必要性を訴える。また、特に努めて子どものよさをほめ、激励して回る。

金井は、これらの指導について「40人の子どもへ目をそそいで始めて一つの作品ができあがる」⁴⁹⁾と結んでいる。

この実践報告は、単なる指導の羅列ではない。教師からの視点ではあるが、子どもとの関係や様子が物語のように紡ぎだされている。

9-2 「このごろのこと(4年・生活画)」の実践

この実践(図3)は金井が前述と同じ、札幌市立東小学校に勤務していた当時の昭和39(1964)年に日本教文出版発行の『絵の評価と指導』に掲載されたもの^{掲載図版3)}である。

金井は、この時期(中学年)の子どもの記憶画の傾向は、記号的・説明的な表現に陥り始めると指摘する。その上で「生き生きとしたリアルな世界に戻す仕事を用意しなければならない」⁵⁰⁾として自然と人間のダイナミックな営みに目を向けさせることを重要視している。そのためこの実践では、子どもたちが毎日書いてくる「生活日記」からテーマを選び出し、「学級散歩」(図4)^{掲載図版4)}にでかけ、目的地に着き、実際のモチーフに触れ、十分に見つめさせるという方法をとっている。

このあと教室に戻り「下絵」に取り組む。ここでは「行って見てきたものを全部表現するつもりでかいてみよう」と表現の方向をはっきりさせて



図3 児童作品『絵の評価と指導』から



図4 金井(中央左)と、子どもとの「学級散歩」の様子『絵の評価と指導』から

から始める。描線はのびやかに、誠実に、彩色は自分の気持ちに合うまで色をつくることを伝え、2時間ずつの合計4時間を費やす。

金井は、子どもたちが絵をかいている間、教室で、「子どもたちをほめあげ、なだめ、笑わせることに終始します」⁵¹⁾と教師の立ち位置を示す。このことは、子どもたちと心を通わせ、表現の中味について自信をもたせることであり、一つに没頭させ激励し続けるとある。

出来上がった絵を中心に子ども同士で話し合いを進め、その話の中味に耳を傾けることが教師の役割であるとしている。そのあとで、一人一人の絵の中からすばらしさを発見してメモをとるといふ。そのメモは評価情報として記録される。

金井の指導法の根底にあるのは、子ども理解である。発達に応じた表現方法があることを踏まえて、この中学年の表現意欲の減退などについても、指導における教師の立ち位置では、「見る」ことに新鮮な意味をもたせたり、ほめるなど、自分の

表現に自信をもたせる働きかけを行うなどの工夫がある。

金井の指導法について筆者（阿部）は、「物語の絵に関する『聞く』をもとにした指導法を考察する」論考（阿部宏行、花輪大輔『「物語」から〈物語〉へ連なる子どもの世界(3)』札幌大学女子短期大学部紀要, No.70, 通巻84号, 2022)⁵²⁾において、絵がかきたくなるようなお話を教師自身がつくる「お話の絵」について言及し、イメージを広げることに、「お話」を聞くことの重要性を指摘した。このことを金井は聞くことにのみ傾斜し、CDやラジオなどの音声を利用して、流れゆく映像を留めおくことは難しい。イメージを確かなものにするには、やはり、教室で子どもと対面して、応答関係があってできあがるという。

おわりに

子どもは、絵を通して、何をかきたいのかを教師は理解する必要がある。それは教師として必要な資質能力である。写生によらないで表現する領域の構想画は、「こと」を「もの」で表現する。記憶にある「こと」(楽しかったこと、驚いたこと、悲しかったことなど)を、絵を通して表現する。その際、対象となるものは「もの」である。「もの」は、形であり、色である。

先の『美術教育体系』の編者である湯川尚文は「わたしたちは一応絵の学習内容を、観察と構想に分けたが、観察画はものをかくことであり、構想画はことがらをかくのだといえるだろう。観察の学習は、静止状態にある対象をかくことが主であるが、ことがらはつねに変化し、うごくから、写生でかくことはむずかしい。そこで記憶でかくことが主になる」(筆者下線)⁵³⁾という。私たちがかく絵は、そのほとんどが、「こと」の記憶をもとに、想像力(イメージ)を働かせて、表現するといえる。特に子どもの場合は、驚きや喜びといった感情の高まりがあった「こと」の印象が深いため、大人目から見ると誇張や強調という表現になるといえる。その記憶に「想像力」が働い

て、子どもにとっての〈物語〉が形成され、絵として表現されることになる。このような子どもの表現を「稚拙」と感じるのは「大人」の論理で見ていることが多い。子どもにとって、表したいことの欲求の上で表される絵は、視覚的な表現方法を獲得した大人の絵とは異なるのである。

金井は、「成長」としての絵を踏まえながら、子どものかきたい「こと」と、それらを表現するための「方法」を獲得することが「学び」ととらえて指導法を確立している。その実践は「お話の絵」として結実させたといえる。

金井は「美術は 人と人の心に橋をかける 美術は 人と社会に橋をかける 美術は 人と自然に橋をかける」⁵⁴⁾と、私たち人間が「絵に表現する意味」を問いかけている。

引用文献

- 1) 阿部宏行「北海道の美術教育の礎に関する一考察～藤野高常の教育的視座について」北海道教育大学紀要 教育科学編, 63(1), 2012, pp.1-12
- 2) 阿部宏行「北海道の美術教育の礎に関する考察(2)～伊藤恵の教育的視座について」北海道教育大学紀要 教育科学編, 68(1), 2017, pp.233-242
- 3) 湯川尚文『美術教育体系2 構想画』学芸書林, 1967, p.8
- 4) 熊本高工「美術教育年表」『美術教育体系 第1巻 美術教育原理』学芸書林, 1972, p.14
- 5) 新妻清「連盟の十年」『造形教育連盟10年記念誌』北海道造形教育連盟編集, 1960, p.16
- 6) 湯川尚文「北海道というところ」『造形教育連盟10年記念誌』北海道造形教育連盟編集, 1960, p.32
- 7) 長谷川伝『造形教育連盟20年』北海道造形教育連盟編集, 1970, p.32
- 8) 金井秀男『造形教育連盟20年』北海道造形教育連盟編集, 1970, p.26
- 9) 金井秀男「私を変えた人々」『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心に』私家版, 1993, p.69
- 10) 札幌市立中央小学校HP (閲覧日2022.5.20 <https://www16.sapporo-c.ed.jp/chuo-e/doc/view/1109/1729>)
- 11) 金井秀男『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心に』私家版, 1993, p.20
- 12) 金井秀男『お話の絵 第1集』日本文教出版, 1996, p.3
- 13) 西光寺亨「第8章「絵で表す」学習の指導」『初等教

- 育図画工作科教育の研究』建帛社, 1979, p.89
- 14) 金井秀男『お話の絵 第2集』日本文教出版, 1996, p.3
- 15) 特集 物語の絵の指導「物語の絵の教育的意味」『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心にして』私家版, 横書, 1993, p.22
- 16) 同上, p.23
- 17) 金井秀男『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心にして』私家版, 縦書, 1993, p.17
- 18) 金井秀男「子供の絵の見方について」『形 form』No141, 第207号, 日本文教出版, 1984, 『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心にして』私家版, 横書, 1993, p.51
- 19) 同上, p.52
- 20) 同上, p.53
- 21) 金井秀男『お話の絵 第1集』日本文教出版, 1996, p.12
- 22) 金井秀男『お話の絵 第2集』日本文教出版, 1996, p.15
- 23) 同上, p.28
- 24) 金井秀男『お話の絵 第3集』日本文教出版, 1996, p.23
- 25) 金井秀男『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心にして』私家版, 横書, 1993, p.32
- 26) 同上, p.34
- 27) 同上, p.34
- 28) 同上, p.34
- 29) 同上, p.35
- 30) 同上, p.36
- 31) 湯川尚文『美術教育体系2 構想画』学芸書林, 1967, p.6
- 32) 金井秀男『美術教育体系2 構想画』学芸書林, 1967, p.66
- 33) 同上, p.67
- 34) 同上, p.68
- 35) 同上, p.68
- 36) 同上, p.69
- 37) 同上, p.69
- 38) 同上, p.70
- 39) 同上, p.70
- 40) 同上, p.71
- 41) 同上, p.71
- 42) 同上, p.71
- 43) 同上, p.71
- 44) 同上, p.72
- 45) 同上, p.73
- 46) 同上, p.73
- 47) 同上, p.74
- 48) 同上, p.74

- 49) 同上, p.75
- 50) 金井秀男『絵の評価と指導』日本教文出版, 1964, p.76
- 51) 同上, p.76
- 52) 阿部宏行, 花輪大輔『『物語』から〈物語〉へ連なる子どもの世界(3)』札幌大学女子短期大学部紀要, No.70, 通巻84号, 2022
- 53) 湯川尚文『美術教育体系2 構想画』学芸書林, 1967, p.18
- 54) 金井秀男『金井秀男 教育40年の世界 美術教育論文を中心にして』私家版, 縦書, 1993, p.21

参考文献

- ・阿部宏行「学習指導要領(図画工作)と想像力」北海道教育大学紀要 教育科学編, 69(1), pp.309-320, 2018
- ・阿部宏行・花輪大輔『『物語』から〈物語〉へ連なる子どもの世界(1)小説『裸の王様』・映画『絵を描く子どもたち』から絵の指導を考察する』札幌大学女子短期大学部紀要, 研究ノート, 2022, pp.149-173
- ・阿部宏行・花輪大輔『『物語』から〈物語〉へ連なる子どもの世界(2)新しい学力観における題材の提案と〈物語〉の絵の指導を考察する』札幌大学女子短期大学部紀要, 研究ノート, 2022, pp.175-192
- ・阿部宏行・花輪大輔『『物語』から〈物語〉へ連なる子どもの世界(4)『指導法』からはじまる酒井臣吾の指導を考察する』札幌大学女子短期大学部紀要, 研究ノート, 2022, pp.211-235

注

注1) 「物語の絵」と「お話の絵」の違いについては日本文教出版の昭和54年版の教科書と昭和57年版の教科書を比較して説明している。このほかに阿部宏行「学習指導要領(図画工作)と想像力」(北海道教育大学紀要 教育科学編 第69巻 第1号, 2018)で、戦後の学習指導要領に用いられている絵に関する用語を遡ってまとめている。

注2) ワリペン…割り箸の先を削り、墨やインクなどを付けて線を描く「割り箸ペン」のこと。本州では自生している竹を利用した筆があったが、金井は、北海道では入手が困難なこともあり、割り箸を利用した。

注3) マニラボール紙・白ボール紙…板紙のこと。学校で多く使われる画用紙(化学パルプなどを主材料にした、適度に水を含み使いやすい)であるが、黄ボール、マニラボール紙などは別に扱っている。洋菓子などを入れる箱などは白ボール紙が多く使われている。

出典：文部省『小学校図画工作資料 材料・用具の扱い

方とその指導』ぎょうせい, 1986, p.57

掲載図版

- 1) 金井秀男 私家版『教育40年の世界 美術教育論文を中心にして』(1993)の表紙
- 2) 北川民次の直筆署名入りの『絵を描く子供たち』(岩波書店, 1952)
- 3) 金井秀男『絵の評価と指導』日本教文出版, 1964, p78
- 4) 同上, p.76

付 記

令和4(2022)年4月17日と、8月1日の2回にわたって、金井宅にて金井秀男氏にインタビューを行い、「物語の絵に関する『聞く』をもとにした指導法を考察する」論考(阿部宏行, 花輪大輔「『物語』から〈物語〉へ連なる子どもの世界(3)」札幌大学女子短期大学部紀要, No.70, 通巻84号, 2022)で執筆したものに加除修正を加え補正している。なお,本研究は,令和4(2022)年度学校法人札幌大学個人研究の助成を受けたものである。

(花輪 大輔 札幌校准教授)

(阿部 宏行 札幌大学女子短期大学部教授)