

# 小学校学習指導要領図画工作編にみる過去からの遺産 —平成20年度改訂版より—

中野 隆 二

## An Inheritance from the Past: Looking at an Elementary School Learning Guidance Book of Arts & Crafts — A revised edition 20year of Heisei —

Ryuji Nakano  
(2010年11月26日受理)

### はじめに

我が国の学校教育の起点となるものは、旧文部省、現在の文部科学省が発行する学習指導要領<sup>註1</sup>であり、平成20年の改訂は、戦後の昭和22年に試案として発行された学習指導要領の源になっているものから数えて、9回目の改訂にあたる。学習指導要領の改訂に伴ってみられることは、過去から謳われているものの伝承も多く、大切な内容と考えられる。

本研究においては、研究紀要に図画工作科教育についての変遷を論述してきた。今回の内容は、平成20年に学習指導要領が改訂の告示されたことについて、これまで変遷されてきたことから、現在の指導要領の内容がどのように言い表されているかを究明することに、その目的をもつものである。

### 1. 問題提起

「学習指導要領」という語は、昭和22年の学校教育法施行規則によって確定されたものであるが、当時のアメリカの「コース・オブ・スタデー (Course of Study)」からきているもので、この訳を「学習指導研究の手引」とした。しかし、「研究

の手引」という名称は面白くないという理由でとりやめた(山形寛)<sup>註2</sup>という。本来、「図画」と「工作」は、別々の教科であったが、1教科にするように指示され、先に決めた米語訳の「アート・アンド・ハンディクラフト (Art and Handy Craft)」から、とりあえず「図画工作」と2つくっつけた名称とした。こうして学習指導要領が誕生して60余年を経過した。今では「図画工作」という科目名が、一語として耳慣れてしまっている。

現今、図画工作教育の著書が多く刊行、出版されている。これらの多くの著書は源を忘れたものも多く、複製の複写として出されてきている。これは、本来の論理から外れていく恐れがあると考えられる。

平成20年度の改訂の経緯では、「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する『生きる力』を育むことが、ますます重要になっている。他方、

別刷請求先：中野隆二，中村学園大学人間発達学部，〒814-0198 福岡市城南区別府 5-7-1

E-mail : rnakano@nakamura-u.ac.jp

<sup>註1</sup> 学習指導要領は文部科学省が告示する教育課程の基準で、小学校、中学校、中等教育学校、高等学校、特別支援学校の各学校が各教科で教える内容を学校教育法施行規則の規定を根拠に定めたものである。国立学校、公立学校、私立学校を問わずに適用されるが、実際の状況では公立学校に対する影響力が強い一方で、私立学校に対する影響力はそれほど強くない。幼稚園では学習指導要領に相当するものとして幼稚園教育要領がある。また、文部科学省は学習指導要領のより詳細な事項を記載した『学習指導要領解説』を発行しており、学習指導要領とは異なり法的拘束力はないとされ、教科用図書検定規則などには学習指導要領解説に沿わなければならないという規定はない。ただし、一部科目で学習指導要領解説で提示された公式のみが教科書に実際に記述されているなど、教科書検定の採には強い影響力を持っており、検定の採には事実上拘束力がある。

<sup>註2</sup> 山形寛著「日本美術教育史」黎明書房 P. 777より。

OECD（経済協力開発機構）のPISA調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、1 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、2 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題、3 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題が見られるところである。」

「2 図画工作科改訂の趣旨」では、「平成20年1月の中央教育審議会の答申においては、小学校、中学校及び高等学校を通じる図画工作科、美術科、芸術科（美術、工芸）の改善の基本方針について、次のように示されている。（i）改善の基本方針○図画工作科、美術科、芸術科（美術、工芸）については、その課題を踏まえ、創造することの楽しさを感じるとともに、思考・判断し、表現するなどの造形的な創造活動の基礎的な能力を育てること、生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって、生涯にわたり主体的にかかわっていく態度をはぐくむことなどを重視する。○このため、子どもの発達の段階に応じて、各学校段階の内容の連続性に配慮し、育成する資質や能力と学習内容との関係を明確にするとともに、小学校図画工作科、中学校美術科において領域や項目などを通して共通に働く資質や能力を整理し、〔共通事項〕として示す。○創造性をはぐくむ造形体験の充実を図りながら、形や色などによるコミュニケーションを通して、生活や社会と豊かにかかわる態度をはぐくみ、生活を美しく豊かにする造形や美術の働きを実感させるような指導を重視する。○よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、感じ取る力や思考する力を一層豊かに育てるために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評し合ったりするなど、鑑賞の指導を重視する。○美術文化の継承と創造への関心を高めるために、作品などのよさや美しさを主体的に味わう活動や、我が国の美術や文化に関する指導を一層充実する。」これらの改善の基本方針の下、小学校図画工作科の改善の具体的事項については、次のように示されている。

「(ii) 改善の具体的事項○表現や鑑賞の活動を通して、自らつくりだす喜びを味わうようにするとともに、感性や想像力、手や体全体の感覚などを働かせながら造形的な創造活動の基礎的な能力を高め、生活や社会と主体的にかかわる態度を育て、豊かな情操を養うことを重視して、次のような改善を図る。（ア）育成する資質や能力を整理し、表現や鑑賞の過程で働く力を明確にするとともに、それら

が関連して働くように内容の改善を図る。また、児童が自らの行為や感覚をもとに形や色、イメージなどを活用して活動することができるように、領域や項目などを通して共通に働く資質や能力を〔共通事項〕として示す。（イ）生活や社会とのかかわり、ものをつくる楽しさなどの観点から、手や体全体の感覚を働かせて材料や用具などを活用してつくったり、身の回りの形や色、環境などから感じ取ったことを伝え合ったりする活動を児童の発達に応じて整理して示す。（ウ）鑑賞においては、よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうようにするとともに、自分の思いを語る、友達と共に考える、感じたことを確かめるなどを通して、自分自身で意味を読み取り、よさや美しさを判断する活動の充実を図る。（エ）暮らしの中の造形や我が国や諸外国の親しみのある表現などに関する学習では、作品などのよさや美しさを主体的に味わったり感じたりすることを重視する。小学校学習指導要領の図画工作科は、以上のような改善の基本方針及び改善の具体的事項に基づき、改訂を行った。」としている。

平成21年度より施行されている小学校学習指導要領解説図画工作編に掲げられている「目標」とそのなかに示されている「内容」では、「(1) 目標の改善目標は、次のような視点を重視して改善を図る。ア 教科の目標では、「感性を働かせながら」を加え、児童が、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を育成することを一層重視する。学年の目標では、造形への関心や意欲、態度、発想や構想の能力、創造的な技能、鑑賞の能力などの育てたい資質や能力をより明確に示す。(2) 内容の改善 ア 表現領域の内容構成の改善「A 表現」の内容を「(1) 材料を基に造形遊びをする活動を通して、次の事項を指導する。」「(2) 表したいことを絵や立体、工作に表す活動を通して、次の事項を指導する。」とし、内容を発想や構想の能力と創造的な技能の観点から整理する。イ 鑑賞領域の内容構成の改善「B 鑑賞」を「(1) 作品などを鑑賞する活動を通して、次の事項を指導する。」として、鑑賞の能力や言語活動の観点から整理して示す。ウ〔共通事項〕の新設表現及び鑑賞の各活動において、共通に必要な資質や能力を〔共通事項〕として示す。指導において、自分の感覚や活動を通して形や色、動きや奥行きなどの造形的な特徴をとらえ、これを基に自分のイメージをもつことが十分に行われるようにする。エ 言語活動の充実。「B 鑑賞」の各学年の内容に「話したり、聞いたりする」、「話し合ったりする」などの学習活動を位置付け、言語活

動を充実する。オ 材料や用具の取扱いや鑑賞指導における美術館等との連携内容の取扱いに、各学年で取り扱う材料や用具を、手などを十分に働かせるなどの指導の配慮事項とともに示す。鑑賞については、児童や学校の実態に応じて、美術館などを利用したり、連携を図ったりすることなどに配慮する。」

図画工作は「表現」と「鑑賞」が柱である。そして今回において変わったことは、上記のように、図画工作教科目標に「感性を働かせながら」という文言が加えられたことである。これは、表現における成長期の児童にとって大切な事がらとしてしている。その大切なこととして指摘されることは、いつ、どこで、だれが、どのようにして、伝承されてきたかである。文部科学省の図画工作編算担当者が勝手に銘を打ったわけではないもので、これらは、これまでの教育の変遷の中で、提唱した美術家や教育者・学者がいるわけである。彼らの与えてきた内容について明らかにし、図画工作を指導する後継者に本来の意味を明確に伝えることが肝要だと考え、本研究の問題提起とするものである。

## 2. 学習指導要領における目標の内容について

図画工作の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」である。この目標は、児童の発達の特性なども考慮して、第1学年及び第2学年、第3学年及び第4学年、第5学年及び第6学年に示している学年の目標及び内容とともに、年間の指導計画や具体的な指導を考える際のよりどころとしてしている。「児童は、幼いころから、身近なものや人と触れ合いながら生きている。自分の感覚や行為を手掛かりに、自ら働きかけたり、周りから働きかけられたりしながら成長していく。それは、造形的な面からとらえれば、地面や身近にある紙などに線や形を描いてその形を意味付けたり、身近な材料を積むことから組立て方を工夫したりするなどの活動である。そこでは、見たり感じたりする力、次にどのような形にするかを考える力、それを実現するために用具や表現方法を工夫する力などが働いている。何より、つくりだす喜びを味わっている。そこには、児童の造形的な資質や能力が自然に

発揮されている姿を見ることができる。」教科の目標は、このような児童自身に本来備わっている資質や能力を一層伸ばし、児童が自らつくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、生活や社会と主体的にかかわる態度を育て、豊かな情操を養う観点に立っており、具体的には次のような考え方で示している。「図画工作科の学習は、児童が感じたことや想像したことなどを造形的に表す表現と、作品などからそのよさや美しさなどを感じ取り見方を深める鑑賞の二つの活動によって行われる。表現と鑑賞はそれぞれに独立して働くものではなく、お互いに働きかけたり、働きかけられたりしながら、一体的に補い合って高まっていく活動である。」とし、「表現及び鑑賞の活動を通して」とは、児童一人一人が、表現や鑑賞の活動を行うことによって教科の目標を実現するという図画工作科の性格を表している。この活動を通して、児童が感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、そのことから造形的な創造活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養うことを示している。

「感性を働かせながら」については、今回新たに加えられた文言であるが、これは、表現及び鑑賞の活動において、児童の感覚や感じ方などを一層重視することを明確にするために示している。「感性」は、様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性を育む重要なものである。「表現及び鑑賞の活動においては、児童は視覚や触覚などの様々な感覚を働かせながら、自らの能動的な行為を通して、形や色、イメージなどをとらえている。これを手掛かりに児童は発想をしたり、技能を活用したりしながら、自他や社会と交流し、主体的に表現したり、よさや美しさなどを感じ取ったりしている。」としている。「感性を働かせながら」とは、このような児童の感覚や感じ方、表現の思いなど、自分の感性を十分に働かせることを示している。<sup>註3</sup>

この文章のなかで示していることを分離、独立させ言い直すと、①表現と鑑賞 ②感性 ③つくりだす喜び ④造形・創造活動の基礎的な能力 ⑤豊かな情操 である。これらの5つの事柄について、どこから発せられたかということが、一般に疑問として考えられることである。また、内容の取扱いでは、

註3 第1学年及び第2学年では「感じたことや想像したことから、表したいことを見つけてあらわすこと」、第3学年及び第4学年は「感じたこと、想像したこと、見たことから表したいことを見付けて表すこと」、第5学年及び第6学年では「感じたこと、想像したこと、見たこと、伝え合いたいことから表したいことを見付けて表すこと」となっている。



道徳との関連も示唆している。これを一言で、文部科学省の学習指導要領執筆担当者の取り決めと言ってしまえばそれまでであるが、実のところ、これには美術教育者、心理学者、哲学など多くの学者たちのルーツが多分にみられる。

また「指導計画の作成と内容の取扱い」では、「(3) 材料や用具については、次のとおり取り扱うこととし、必要に応じて、当該学年より前の学年において初歩的な形で取り上げたり、その後の学年で繰り返し取り上げたりすること。」とし、それぞれア. 第1学年及び第2学年、イ. 第3学年及び第4学年、ウ. 第5学年及び第6学年の3段階による内容を表示している。ア. では「身近で扱いやすいもの」「児童が十分に慣れること」で、イ. では「児童が適切に扱うことができるようにすること」、ウ. は「児童が表現方法に応じてこれらを活用できるようにすること」としている。つまり、材料・用具について、児童の発達に応じ、また何度も経験させることを示している。

### 3. 改訂における目標の文言ルーツ

今の美術・図画工作教育は、いろいろな国や教育者、芸術家、学者など多方面からの影響や理解から成り立っている。学校教育はイギリスから始まったことは周知のことであるが、児童の美術については教育学者のルソー (Jean Jacques Rousseau)、キンダーガルテン (Kindergarten 幼稚園) の創始者フレーベル (Friedrich Frobel)、ハーバート・スペンサー (Herbert Spencer)、コラルド・リッチ (Corrado Ricci)、ジェームス・サリー (James Sully)、イベニーザ・クック (Ebenezer Cooke)、心理学からウイリアム・シュテルン (William Stern)、カール・ビューラー (Karl Buhler)、スイスのピアジェ (Jean Piaget) などがあげられる。現代の根源はオーストリアのフランツ・チゼック (Franz Cizek)、アメリカのヴィクター・ローエンフェルド (Viktor Lowenfeld)、イギリスのハーバート・リード (Herbert Read) らの思潮からきている。そのほか、プリミティヴ・アート (Primitiv Art 未開民族美術)、ドイツのバウハウス (Bauhaus)、フランスの万国博覧会 (1900) を中心として広がったモダン・アート (Modern Art [英語], art moderne [フランス語], Moderne Kunst [ドイツ

語], Arte Moderna [イタリア語]), ヨーロッパのファイン・アーツ、アーツ・アンド・クラフツ運動 (Arts and Crafts Movement) などあげられる。これらの主旨は、大方、3つのことからであると推測される。①芸術という人間のもつ技術と精神の統合からきているものと、②子どもの成長を大切にすることの教育の呼びかけ、③もの作りの大切さというものである。以下、武井勝雄<sup>註4</sup>の調査 (1973) による主な児童美術研究者について列記する。

#### <主な児童美術の研究者>

- ・リッチ (C. Ricci) 「ボローナ児童の美術 (L'arte dei bambini Bologna)」1887
- ・ランゲ (K. Lange) 「ドイツの美術教育 (Die Kunstlerische)」1895
- ・メイトランド (L. Maitland) 「児童は楽しみに何を描くか (What children draw to please themselves)」1895
- ・クック (E. Cook) 「図画入門 (The ABC Drawing)」1896
- ・サリー (J. Sully) 「児童期の研究 (Study of Childhood)」1896
- ・ルーケンス (H. Lukens) 「幼児画の研究 (Study of Children's drawing in Early years)」1896
- ・チゼック (F. Cizek) 「チゼックの美術教育 (Child Art)」1897-1938
- ・ゲッツ (C. Gotze) 「美術家としての児童 (Das Kind als Kunstler)」1898
- ・レヴィンスタイン (S. Levinstein) 「14歳までの学齢児童の図画 (Kinderzeichnungen bis zum 14 Lebensjahr)」1905
- ・ケルシェンシュタイナー (G. Kerschensteiner) 「児童画能力の発達 (Die Entwicklung Lebensjahr Zeichnersehen Begabung Bubis erst Kindheit)」1905
- ・ラムプレヒト (K. Lamprecht) 「歴史資料としての児童画 (Les Dessin d'enfants comme source historique)」1906
- ・スクーピン夫妻 (E&G. Suupin) 「幼少期の児童 (Bubis erst Kindheit)」1907
- ・フェルボルン (M. Verborn) 「先史学と児童美術 (Prehistory and Children's Art)」1907
- ・シュテルン (W. Stern) 「4歳から7歳までの描画能力の発達 (Die Zeichnerche Entwirungeneine

註4 ドイツ、バウハウスに留学、我が国にバウハウス・システムを導入。構成教育体系を出版 (1939)、デザイン教育を提唱。

- Knaben von 4 bis zu 7 Jahr)」1910
- ・クレッチマー (E. Kretschmer) 「古代芸術と児童画 (Ancient art and Children's drawings)」1910
- ・スタンレーホール (S. Hall) 「図画教育学<教育諸問題の1> (Pedagogy of Drawing < Problems of Education 1>)」1910
- ・リュケ (H. Luquet) 「ある児童の素描 (Les dessin d'un enfant)」1913
- ・ルーマ (G. Luma) 「児童のことば画 (Le Langage graphique de L'enfant)」1913
- ・クレツツェ (W. Krortzsch) 「児童画における形とリズム (Rhythmus und Form in der frein Kinderzeichnen)」1917
- ・ビューラー (K. Buhler) 「児童の精神発達 (Die geistige Entwicklung des Kindes)」1918
- ・バート (S. Burt) 「精神と学業のテスト (Mental and Scholastic test)」1922
- ・グッドナイフ (F. Goodenough) 「図画による知能テスト (Measurement of Intelligence by Drawing)」1926
- ・ヴルフ (O. Wulfe) 「児童の美術 (Die Kunst des Kindes)」1927
- ・エング (H. Eng) 「最初の線描から8歳に至る色彩画までの児童画 (Kinderzeichnen vom ersten Strich bis zu den Farben zeichnungen des Achtjahrigen)」
- ・ベンダー (L. Bender) 「児童の精神病理学的取扱 (Child Psychiatric Technique)」1932
- ・グレイヴェ (H. Greawe) 「児童画心理の歴史的展望 (Geschichtlicher Uberblief die Psychologie des kindlichen Zeichnen)」1936
- ・ヴィオラ (W. Viola) 「児童画とフランツ・チゼック (Child Art and Franz Cizek)」1936
- ・トムリソン (R. R. Tomlinson) 「芸術家としての児童 (Children as Artist)」1944
- ・グリフィス (R. Griffiths) 「幼児の想像力 (Imagination in Early Childhood)」
- ・リード (H. Read) 「芸術による教育 (Education through Art)」1945
- ・リチャードソン (M. Richardson) 「美術と児童 (The Art and Child) (和訳: 愛の美術教師, 稲村退三訳)」1946
- ・ローエンフェルド (V. Lowenfeld) 「創造性と精神発達 (Creative and Mental Growth) (和訳: 美術による人間形成, 武井, 竹内, 堀内)」1947
- ・アルシュラー・ハトウィック (Alschuler, Rose H., and La Berta W. Hattwick) 「絵画と性格 (Painting and personality)」1947

- ・ジンメルン (F. Simmern) 「美術活動の開発 (Unfolding artistic activity)」1948
- ・ケイン (F. Cane) 「われわれの中の芸術家 (The Artist in Each of Us)」1951
- ・グレチンゲル (W. Grozinger) 「幼児画の謎 (Kinder Kritzinger maler)」1952
- ・アルンハイム (A. Arnheim) 「美術と視知覚 (Art and visual perception)」1954
- ・ゲイッケル (C. Gaitskell) 「児童とその美術 (Children and Art)」1958
- ・マックフェ (J. K. Mcfee) 「美術教育の基礎 (Preparation for Art)」1961
- ・モウリス (D. Morris) 「美術の生物学 (Biology of Art)」1962
- ・ハリス (D. Harris) 「知能発達としての児童画 (Children's Drawings of Intellectual maturity)」1963
- ・ケロググ (R. Kellogg) 「児童画の分析 (Analyzing Children's Art) (和訳: 児童画の発達過程, 深田尚彦訳, 黎明書房)」1969

上記の人々から、今回は、図画工作教育に多大な影響を与えた人として、オーストリアのフランツ・チゼック、アメリカのヴィクター・ローエンフェルド、イギリスのハーバート・リードの3人について以下、記述する。

#### 4. 図画工作教育に多大な影響を与えた人

##### (1) フランツ・チゼック

チゼックが著名になったことは、人から人への伝わりからであると考えられる。彼を世界的に著名にしたものは、彼の友人であった W. ヴィオラ (Wilhelm Viola) の著である「チゼックの美術教育, 原著『Child Art』(久保貞次郎・深田尚彦訳, 黎明書房, 1976)」である。その著の第1章, 児童美術の発見の頁によると「19世紀末と20世紀の初めに美術教授の旧式な古い方法を数名のドイツ教師が改めようと試みた。それらの教師のひとりこそハンブルグの人ゲッツ (C. Gotze) であった。彼はウィーンで子どもに絵を教え始めているオーストリア人のことを聞いた。その人がフランツ・チゼック (Franz Cizek) であった。ゲッツはチゼックを一度訪ね、彼の実践をみて深い感銘を受け、そのことを、ウィーンで目下大切な事業がなされているとオーストリアの文部大臣に報告した。チゼックは画家であって教師ではなかった。しかし私の信念では真の芸術家はすべて教師である。チゼックはオーストリア人で、1865年ボヘミアの小さな町ライトメ

リッツに生まれた。…略…。20歳のときにチゼックはウィーンに移り、そして美術学校に入った。彼は貧しいある家族の家に下宿した。しあわせなこと



図1. フランツ・チゼック

にはそこに子どもたちがいた。これらの子どもはチゼックが鉛筆や絵筆で描くのをみている、チゼックが話しかけると『絵描きさんのようにやりたい』と望んだ。子どもへの真の愛ゆえにチゼックは子どもの望むもの—鉛筆、絵筆、そして絵具—を与えた。」ここでの概要は、チゼックが画家になるためにウィーン美術学校に入った。そのとき、下宿屋の路上で子どもたちが自由にらくがきをしている光景をみて、子どもたちの表現が素直で素晴らしいと感じたことからであったという。そして、美術家仲間の後援でウィーン国立美術工芸学校の中に附設の子ども美術教室が許された。彼の指導は子どもそのものを一人前の画家のように扱ったことである。技法の指導や表現の助言など一切せず、子どもの自由な描き方を奨励した。チゼックは不滅のことばを次のように書き下した。「子どもたち自身によって成長させ発展させ、成熟させよ。」彼は、研究者というより、今日の子どもの表現を大切にしたい指導者の先駆者で、教育実践家である。

南北両アメリカでイギリス児童画の展覧会がイギリス振興会により行われた時(1941-42年)の美しいカタログの中のハーバード・リードの序文にもチゼックを称賛した文章がある。チゼックの自由画の方法は、我が国において、大正7年(1918)に山本鼎<sup>註5</sup>がフランスからモスクワを経て、ロシアの農民美術を見聞して広めたものである。

## (2) ヴィクター・ローエンフェルド

ヴィクター・ローエンフェルドは1903年、オーストリアのリッツに生まれた。ウィーン大学を卒業後、ウィーン美術アカデミーで美術教授の資格を得て、その後アメリカに渡り、1946年ペンシルバニア州立大学教授の席に着き、美術教育部長となっている。多数の著書、論文が発表されているが、彼の研究は、児童画における発達段階の



図2. ヴィクター・ローエンフェルド

研究である。我が国では、The Nature of Creative Activity, 1938(「児童美術と創造性」水沢孝策訳：昭和31年)、Your Child his Art, 1954(「子どもの絵」勝見勝訳：白揚社、昭和31年)が翻訳出版されている。これらは彼の教授の思想や研究について部分的なもので、ローエンフェルドの生涯の業績の集大成として著名なことは、「美術による人間形成(CREATIVE AND MENTAL GROWTH <直訳：創造的発達と精神的成長>, 3rd Edition; The Macmillan Company, 1947/1952/1957)」(竹内清、堀内敏、武井勝雄訳；黎明書房、1963)を著していることである。彼の経歴のアメリカにおいては、ペンシルバニア大学で教鞭とともに、幼稚園や小学校の指導にも関係し、精神と児童画の発達と創造性を中心に研究をしている。彼の著の序文に「…かれらの創作活動の起源を、その内部まで立ち入って究めようとする、あらゆる人々のために書かれたものである。また、児童に関する精神的、情緒的発達について理解しようとする人々のために書かれたものである。児童は生まれながらの芸術家であり、

註5 我が国の図画教育について、1918年に自由画教育運動を広めた。それまでの臨画教育を排除。



創造のためにはただ材料さえ与えてやればほかには何もいらぬといった理想主義的な考え方は、児童の創造的な衝動を無視するのと同じ弊害を美術教育に与えてきた。…略…」とし、以下、美術教育の在り方を説明している。「第13章 発達段階全般の要約」では、「…人および環境に対するわれわれの関係の変化が理解されてはじめて、われわれは、ほぼ確信をもって種々の発達段階にみられる想像的活動の特性の変化を理解することになる。この想像的活動の変化と、その表現に関する知識を得ることは、美術の刺激を有効なものにする最も重要な必要条件の一つなのである。」そして、幼児から青年期までの描画の発達について基本的な段階を示し、人間の発達における描画活動のなかで、発達段階と精神発達との関係を明らかにして一覧表にまとめている。このなかで最も主張したことは、児童画における描画の2つのタイプである。そのひとつは視覚型、ヴィジュアル・タイプともうひとつは、触覚型、すなわちハプティック・タイプと呼ぶものである。ここではタイプの概要は必要ないので割愛するが、これらのタイプは彼が盲学校で指導したときに、研究した貴重な結論でもある。この著、「美術による人間形成」は世界各国で翻訳され、教科書としても使用されている。我が国では訳者の竹内清が「美育文化」という美術教育雑誌に昭和27年から28年かけて8回にわたり紹介した。さらに「精神分析」という雑誌に昭和27年8月号に初版第1章の全訳を掲載した。そのおかげで、彼の名は、我が国の多くの人たちに知られていったのである。なお、当著の訳者のひとりである武井勝雄は、我が国の構成教育の第一人者でもある。

### (3) サー・ハーバート・エドワード・リード

サー・ハーバート・エドワード・リード (Sir Herbert Edward Read, 1893年12月4日ー1968年6月12日) は、イングランド、ノース・ヨークシャー州の小都市カービームアサイド (Kirbymoorside) に生まれる。彼は詩人、文芸批評家、美術批評家、哲学者でもある。リーズ大学に進学するが、第一次世界大戦の勃発により学業を中断した。フランス戦線に派遣され、十字勲章と殊勲章を授与された。戦時中に فرانク・ラターと共に雑誌『芸術と文学』(Arts and Letters) を創刊した。この雑誌は文芸誌の中で最も早い時期に T・S・エリオットの作品を掲載したものの一つである。ロマン主義の作風で知られるが、第一次世界大戦に従軍した後は、美術評論家としても活動する。また1953年には、イギリスの文学への貢献からナイト爵を授与さ

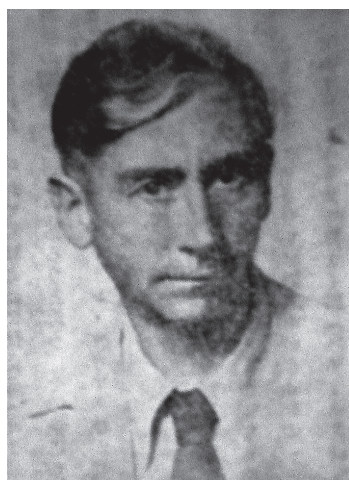


図3. ハーバート・リード

れている。80冊あまりの著作があるものの、日本では美学を論じた著作が主に邦訳されていることから、詩人よりは美術評論家としての肩書きが有名で、勿論、詩集や政治に関する著作物もある。しかし、美術批評家のほうが知名度は高い。彼はポール・ナッシュ、ベン・ニコルソン、ヘンリー・ムーア、バーバラ・ヘップワースといった現代イギリスの芸術家たちを高く評価し、ナッシュらによる現代芸術グループ「ユニット・ワン」にも参加している。また、エディンバラ大学で美術の教授を務めた(1931年-1933年)。流行発信源として注目を集めた『パーリントン・マガジン』の編集に携わった(1933年-1938年)他、1936年に開催されたロンドン国際シュールレアリズム展の企画者に名を連ね、同年にアンドレ・ブルトン、ヒュー・サイクス・デイヴィス、ポール・エリュアール、ジョルジュ・ユニエらの寄稿を得てカタログ『シュールレアリズム』の刊行も行っている。またテート・ギャラリーの理事や、ヴィクトリア & アルバート美術館の館長も務めた(1922年-1939年)。さらに1947年にはローランド・ペンローズらと共同で現代美術館 (ICA) 設立にも関わった。

哲学的にリードは、シュリング、フィヒテ、サミュエル・テイラー・コールリッジなどに代表される大陸哲学の観念論的伝統に親しく、人間精神に経験される現実というものは外的で客観的な事実というよりも人間精神の産物といったほうがよいと考えていた。言い換えると、精神は眼を通じて知覚した対象を記録するカメラのようなものではない。むしろ精神は、自らの現実を投影するプロジェクターのようなものである。マルクス主義の全盛期にあって、リードの芸術理論に力強さを与えているのはこ

ういう非マルクス主義的な哲学的土台である。芸術の目的とは、われわれにとっての現実の意味を作り出すことである。つまり、芸術とは多くのマルクス主義者が考えているのと違って、単なるブルジョワ社会の産物ではない。芸術とは、意識の展開と同時に発展していく心理学的過程なのである。従って—1930年代にリードがアンソニー・プラントというマルクス主義の批評家と論争するとき多用した言い方をすれば—芸術は生物学的現象でもある。この点でリードはドイツの芸術心理学の発展から影響を受けている。とはいえ、リードは精神分析学にも興味を抱いており、さらにユング心理学に傾倒した。実際、リードは英語圏で最も早い時期に、精神分析学を芸術批評・文芸批評の道具として用いた人物なのである。おそらくリードはイギリスの著作家の中でもっとも早い時期に、フランスの実存主義者の著作に関心を持った。早くも1949年に彼はサルトルに関心を抱いている。リード自身が実存主義者を名乗ったことは一度もないが、実存主義者たちから理論的に多くを学んだことは認めている。

彼は、「芸術による教育 (EDUCATION THROUGH ART, 1945)」（植村鷹千代、水沢孝策訳；美術出版、1953）を著している。日本語版への序文に、「児童の芸術は普遍的である。そのことは、われわれが調査中に発見したもっとも重要な事柄の一つである。而して、この本において提唱しているように、教育の基礎を芸術におくことによって、われわれは同時に平和的世界の礎石を据えているものであることを確信する。」

彼の著の構成は、「第1章 教育の目的」から始まり、以下、「第2章 芸術の定義、第3章 知覚と想像について、第4章 気質と表現、第5章 児童の芸術、第6章 無意識の統合方法、第7章 教育の自然の形式、第8章 訓練と道徳の審美的基礎、第9章 教師、第10章 環境、第11章 必要な革命」ということで著している。この「第1章 教育の目的 1 命題」では、「この本の中で私が提示する命題は、独自のものではありません。それは、はるか以前に、プラトンによって明快に打ち立てられたものです。私の希望は、教育における芸術の機能に関する彼の観点を、私たちの現在の要求や条件にそのまま当てはめることができるような言葉へと翻訳することに過ぎません。哲学の歴史において、実に不可思議なことのひとつは、この偉大な人物の遺したもっとも大切な考えの一つを、彼の後継者のうちだれ一人として真剣に取り扱わなかったことです。シラーのみが、ただ一人の例外でした。研究者たちはプラトンの命題を、おもちゃのようにもてあ

そんだのです。彼らはその命題の美しさや、その論理、その完全性を認めはしましたが、その可能性を実行に移そうと考えたことは、一瞬たりともありませんでした。彼らはプラトンのもっとも情熱を込めた理想を、失われた文明の中でのみ理解できる、無用のパラドックスとして扱ってきたのです。その命題とは、芸術を教育の基礎とするべきである、というものです。このように簡潔に述べると、確かにそれはパラドックスのような響きを持っています。しかし、パラドックスとは、言葉を聞き慣れない方法で使用するために、一見して不合理に感じられるものなのかもしれません。そこで私は、ここに取り上げられた二つの言葉、『芸術』と『教育』についての一般的な定義を与えることから始めたいと思います。プラトンによる道理にかなった命題が誤解されてきたのは、第一に、彼が芸術という言葉によって何を意味したのかということが、何世紀にもわたってずっと理解されてこなかったからであり、第二に、それとほぼ同じような年代にわたって、教育の目的が不確かであったためであると、私は信じています。おそらく読者の皆さんは、芸術の本質について私の定義は客観的なもので、それについて異論が生じることはあり得ないと納得されるでしょう。その定義は、複数の観点を許さないし、また、なんら深遠な要素をも含んではいません。それは、芸術を自然現象の世界に持ち込み、本質的要素においては、科学的法則がその基礎を置く測定の方法に芸術を従わせるものです。しかしながら、私が教育に求める目的については、一般的な合意は、すぐには得られないかも知れません。そこには、少なくとも二つの相容れない可能性が存在するからです。その一つは、人は、その人自身になるように教育されるべきである、というものであり、もう一つは、人は、その人自身でないものになるように教育されるべきである、というものです。最初の観点が仮定するのは、それぞれの個人は、生まれながらにして、自身にとって決定的な価値を持つ一定の潜在的能力をそなえており、無限に多様な類型を許容することのできる自由な社会の枠組みの中で、これらの潜在的能力を発展させることが、その人にとって正当な宿命である、という考え方です。二番目の観点が仮定するのは、個人が願わずしてその構成員となった社会の伝統によって決定される、ある理想の人格に順応しないならば、その人が生来どのような特性を持っていようとも、それを根絶することが教師の義務である、とする考え方です。」と説明書きをしている。「第2章 芸術の定義 1 出発点」では、「教育の媒体としての芸術の価値という、私たちの中心課題の



検討を始める前に、私は読者の方々に、芸術の定義を提示しておかなくてはなりません。私はそれを何冊かの著書においてすでに行ってきましたが、本書をお読みの方がそれらをご存じであると決めつけるのは、傲慢というものです。いずれにしても、芸術のような領域の定義というものは、常に再検討される可能性を残しているものです。なぜならば、芸術は、人間の思想の歴史において、もっともとらえどころのない概念の一つだからです。芸術がいかにとらえどころのないものであったかということは、それが常に抽象的な概念として扱われてきたという事実によっても説明できます。しかし本当は、それは基本的に有機的で、測定可能な現象なのです。呼吸のように、それはリズムカルな要素をもっています。話すことのように、表現的な要素をもっています。しかし、『ように』といっても、この場合には類似を表わしているわけではありません。芸術は知覚や、思考、身体的行為などの実際の過程と深くかかわっています。それは、生活に適用される支配的な『原理』であるというよりもむしろ、支配的な『仕組み』であって、これを無視することは、危険を伴うことになります。最終的に私の述べたいことは、この仕組みを欠落させた場合、文明は均衡を失い、社会的・精神的な混乱へと陥ってしまう、ということなのです。私はこの定義を、最初は遠い地点と思われるかもしれませんが、芸術よりもむしろ科学の領域から開始しようと思います。しかし、そのような出発点は、芸術という概念を人間の進化の有機的な過程の一部として位置づけるという、私の目的にとっては欠くことのできないものです。しかもそれは、いくらか気紛れで装飾的な活動というような、生物学者や、心理学者、歴史学者などが通常考えているような機能から、きわめて遠いものなのです。」「第3章 知覚と想像力」は以下の項目を示している。「1 知覚の問題 2 美的な要素 3 イメージの本質 4 直観像 5 直観像と教育 6 思考に対するイメージの関連 7 精神の成長 8 論理的な偏見 9 ゲシュタルト心理学からの証拠 10 理論から実践へープラトン 11 理論から実践へーダルクローズ 12 ある反論に対する回答 13 より広い観点」、この13 より広い観点について「(…省略)より広く社会的な観点から見れば、有機的な関係についての知識(プラトンの用語による)に基づいた生き方は、論理的な思考方式の産んだ体系やイデオロギーよりも、より安全な行動の指針であり、社会的な組織のより確かな基礎です。論理的な思考方式に基づく体系やイデオロギーは、現在の歴史的な物質主義、国家主義、全

体主義などに見られるような、自然の発達の逆転を産み出してきました。それらは皆、成長の法則は宇宙に内在しているものであり、また自然人において顕在化するものであるという根本的な真理を、なんらかの方法で否定するものです。論理に基づいた教育の目的は、宇宙に関する論理的な概念の範囲内で、個人が経験を統合する能力を作り出すことである、と記述できるかもしれません。その際の、宇宙に関する論理的な概念には、性格や道徳に関する独断的な概念を含んでいます。想像力に基づいた教育の目的は、プラトンによって適切に記述されています。それは、すべての生体や植物の構造に入り込んでおり、また、すべての芸術作品の形態上の基礎である、調和やリズムに関する具体的な感覚の覚醒を個人に与え、それによって、子どもが生活や活動において、ある有機的な優雅さや美を帯びるようにする、というものです。そのような教育によって、私たちは子どもに『関係に対する本能』に気づかせます。その本能によって、理性が現われる前であっても、子どもは、美と醜、善と悪、良い行動のパターンと誤れるパターン、気高い人と卑しい人を見分けることができるようになるのです。したがって、私が教育制度の中で芸術の地位のために提唱する主張は、非常に遠大なものであることが、すでに明らかでしょう。実のところ、その主張は、次のようなものにほかなりません：広い意味での芸術を、教育の根本的な基礎とするべきである。なぜならば、イメージと概念、感覚と思考が相互に関連し調和するような意識だけでなく、同時に、宇宙の法則に関する本能的な知識と、自然と調和する習慣や行動をも、子どもに身につけさせることのできる教科は、ほかにないからです。」「第5章 児童の芸術」では、「1 自由な表現 2 遊びか芸術か 3 自発性とインスピレーション 4 自発的な表現に関するモンテッソーリの理論 5 子どもが絵を描き始めるとき、何が起るのか 6 子どもの描画の発達段階 7 図式 8 運動感覚による想像 9 イメージと記号 10 三つの仮説 11 弱視および盲目の子どもたちによる証拠 12 概念的な誤り 13 子どもの描画の観察による分類 14 分類の精選 15 子どもの描画の分類と心的機能による類型との関係 16 知覚の類型との関係 17 年齢的要因 18 類型の判別への、初期の描画の利用 19 視覚以外の表現方式ー1 遊びの活動 20 視覚以外の表現方式ー2 言語による創作 21 視覚以外の表現方式ー3 音楽 22 表現の目的」とし「22 表現の目的」では「(…省略)もし、私たちが、芸術とはこうでなくてはならない、という観念をあらか

じめもっていなければ——もし私たちが、芸術は人間の性質と同じように多様なものであると悟るならば——そのとき、美的な表現の方式は、11歳以降も、そして思春期を超えても、すべての個人に保持されることはまちがいありません——もし、私たちに、現在の教育制度の特徴である、論理的な思考方式の学習にのみ専念することを、ある程度まで犠牲にする用意ができていれば、ということです。子どもの芸術は11歳以降、減退していきます。なぜなら、それがあらゆる方面から攻撃を受けるからです。それは、単に、カリキュラムの中から締め出されるだけではありません。算数、幾何、物理、化学、歴史、地理、そして今の教え方では文学さえもそうですが、これらの論理的活動によって、心の中から締め出されているのです。思春期の心を、このように歪めてしまった代価は、莫大なものです。私たちの文明は、忌まわしい物体や歪んだ人間、病んだ精神と不幸な家庭、分裂した社会と大量破壊兵器に満ちています。私たちは、この滅亡の過程を、知識と科学、発明と発見とで助けているのであり、私たちの教育制度は、この破局と歩調を合わせようとしています。ところが、心を癒し、環境を美しくし、人間と自然、国家と国家を結び付ける創造的な活動については——私たちはそれを無駄で、無関係で、無意味なものとして、捨て去ってしまうのです。」「第6章 無意識的な統合の方式」では「1 無意識に関する一般的な理論 2 無意識のダイナミズム 3 超自我 4 個人的無意識と集合的無意識 5 子どもの心にある原初のイメージ 6 無意識的な統合の過程 7 これらの過程の社会的な関連」。この7では、「(…省略) 子どもの教育から、世界大戦の破局まで、そして、さらに永続する世界革命の破局まで——話のつながりに無理があり、この論旨全体がまやかしのように思われるかもしれません。しかし、そうではないのです。私たちの集団の病の秘密をたどれば、個人の自発的な創造性の抑圧に行き当たります。教育と社会組織における自発性の欠如は、ルネサンス以来の経済、産業、文化の発展による致命的な結果である、人格の分裂に起因するものです。人格は、その自然な成長がさえぎられたために、統合されなくなっていました——強制的なしつけや、権威主義的な道徳、社会的慣習や機械的な労働などが、自然な成長を妨げたのです——今では、十分に枝を広げた樹木の代わりに、ねじ曲げられた発育不良の低木しか見ることができません。しかし、人間は樹木よりも複雑であり、抑圧の結果も、はるかに悲惨です。人間は、自分に背くだけでなく、その仲間にも背いてしまい

ます。人間の破壊的な力は、個人的であると同時に、社会的なものです。個人が、自分自身を破壊する方向に向かわない場合は、抑圧の重みの方を破壊しようと試みますが、その際に、その抑圧を、ある特定の集団や国家などに結びつけるのです。(中略) 導かれた成長、励まされた発展、思いやりのあるしつけ、すなわちもっとも広い意味での教育のみが、生命がその自然の創造的な自発性を十分に生きること、感覚的、感情的、知的に十分に生きingことを、確かにすることができるのです。」最後に「第11章 必要な革命」では、「今日は、1942年6月最初の日です。ラバーナムの木々は、鮮やかなブナの葉の生け垣に対して、黄金の雨を投げかけています。涼しげな早朝の陽光の中で、すべてのものがさわやかで快適です。私は、歴史上最大の空襲が、この週末にあったということ、今しがた耳にしたところです。かつて私たちが、1万1千の迫害された乙女たちの骨を残してきたケルン市の上空から、我が空軍は、日曜の朝にほぼ同数の爆弾を投下したのです。私は、半ば意識的に、私の私のところに届いてくる音を聞いています—鳥たちのさえずりと、庭で遊ぶ子どもたちの声です—そして、これら遠方で起きている出来事の意味を理解しようと努めています。ウクライナの平原では二つの巨大な軍隊が戦闘を行って、一時停戦に達し、現在その死傷者数を確認しているところです。リビアでは、人間の技術の成果である何百台もの装甲車が、建設的な仕事のために苦心して教育された技術者たちを乗せて、互いに殺し合う激戦の中を、砂塵と炎熱にまみれながら駆け回っています。このような混沌とした状況を背景として、私はこの本を書いてきたわけですが、いよいよそれを締めくくらずにはなりません。私が読者に注意を促してきたことは、『残虐行為を行いながら、理想を説くような時代における、感覚の重要性』でした。そして、私が確立した理論は、もし、子どもたちの成育の過程において、私が示したような方法によって、子どもたちの感覚のみずみずしさを保つことができるならば、私たちは、行為を感情に、そして現実を私たちの理想に関わらせることさえできる、ということを示そうとするものでした。そうすれば、理想主義は、もはや現実からの逃避ではなくなるでしょう。それは、現実に対する、人間の単純な反応となるでしょう。(以下省略)」

この著は、今でもイギリスにおいて、教師になるための重要なバイブルとして読まれ、理解されているものである。前述のW. ヴィオラの著書にもハーバード・リードについて述べられている。「ハーバード・リードは『今日の世界における悲歎の全体

でないまでも多くは、子どもたちの空想力や感情の抑圧に基づいている…』。

また、彼は「平和のための教育」や「芸術の意味」などを著し、芸術教育が教育の基本であり、道徳的意義をもつもので、平和な社会をもたらすという教育思想である。1968年の死後はリードは急速に忘れ去られた。これはおそらく、マルクス主義をふくめて芸術の社会理論がアカデミズムに広まったためと思われる。それでもリードの著作は読まれ続けており、1990年代に入ると、1993年にリーズ市立アート・ギャラリーで彼の回顧展が開かれたのをきっかけに再び注目を集めている。著作の再刊も現れ始め、2001年に「芸術による教育」の日本語訳の改訂版を宮脇<sup>註6</sup>が出版している。また、2004年6月にはテート・ブリテンでハーバート・リードについてのカンファレンスが開かれている。

## 5. まとめ

これまで記述してきたように、現在の図画工作教育の在り方は、学者、教育者、芸術家たちなどいろいろな人たちの影響をうけて今日に至ってきている。図画工作教育に多大な影響を与えた人として、とくに本稿では、オーストリアのフランツ・チゼック、アメリカのヴィクター・ローエンフェルド、イギリスのハーバート・リードの3人を取り上げた。彼らの共通点は形式的な指導を批判し、子どもの表現を自由にさせることにある。これらの主とするものを一言でいうならば、チゼックは子ども自身を芸術家とみなし、リードとローエンフェルドは子どもの表現発達を重視しているという点である。

教育目標については、特にハーバート・リードの提唱によるもの、「表現」の(2)のA。<sup>註7</sup>についてはチゼックおよびローエンフェルドの示唆することである。学年配当における内容は、発達に応じたことを吟味していることは、ローエンフェルドとリードの主張にもとづいているものであると考えられる。

図画工作の目標の「『豊かな情操を養う』について」の解説では「図画工作の学習は、自らの感性を働かせながら、造形的な創造活動の基礎的な能力を発揮して表現や鑑賞の活動を行い、つくりだす喜びを味わうものである。このような過程は、その本来

の性質に従い、おのずとよさや美しさを目指すことになる。それは、生活や社会に主体的にかかわる態度を育てるとともに、伝統を継承し、文化や芸術を創造しようとする豊かな心を育てることにつながる。」と記している。

## おわりに

リード、チゼック、ローエンフェルドらが提唱して、70年の歳月が過ぎようとしている。それにもかかわらず、これらの論証は今も生き続けている。彼らの名前は、学習指導要領に出されず、忘れられようとしているが、現代の図画工作の教育の根源は、彼らだと確認され、伝え続けることが大切であると考えられる。

## 参考・引用文献

- ・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
- ・W. ヴィオラ著、久保貞次郎、深田直彦訳「チゼックの美術教育」黎明書房、1976
- ・V. ローエンフェルド著、竹内清、堀内敏、武井勝雄訳「美術による人間形成」黎明書房、1970
- ・H. リード著、植村鷹千代、水沢孝策訳「芸術による教育」美術出版、1971
- ・H. リード著、周郷博訳「平和のための教育」岩波書店、1952
- ・山形寛著「日本美術教育史」黎明書房、1967
- ・利光功著「バウハウス」美術出版、1970
- ・川喜多煉七郎、武井勝雄著「構成教育体系」学校美術協会出版部、1939

<sup>註6</sup> 宮脇理（みやわきおさむ）元筑波大学教授、岩崎清（いわさききよし）NPO 視覚障害者芸術活動推進委員会理事長、直江俊雄（なおとしお）筑波大学大学院人間総合科学研究科准教授。

<sup>註7</sup> 小学校学習指導要領解説図画工作編の解説では「感じたこと、想像したことなどから、自分の表したいことを見付けて表すという活動の概要を示し、主に表現の始まりにおける発想や構想の能力に対応している。」と説明している。