

造形遊びに関する一考察

A Consideration on Zoukeiasobi(Formative Play)

長谷川 哲 哉 (教育学部)

はじめに

美術教育の専門誌や業界誌の最近数年の記事には、〈造形遊び〉を主題にしたものがすこぶる多い。その最大の原因は、平成4年度から実施される小学校新学習指導要領の図画工作の学習指導内容の一つとしての〈造形遊び〉が、今回の改訂の趣旨の要点を代表的に示しているからである。つまり、〈造形遊び〉を十分に理解することが、図画工作科教育の新しい目標・内容・方法などの基本的な理解に直結するから、上記の流行現象が生じたのである。この現象と平行して、〈造形遊び〉の実践研究が教育現場において現在も盛んである。未来において今日のこの時期の美術教育実践の特徴を示すとすれば、まさに〈造形遊び〉の盛行ということになる。

〈造形遊び〉を重視する理論的根拠にはうなずける点が多いし、〈造形遊び〉の実践がこれまでの美術教育を現に生气づけ活性化する役割を果たしていることも事実である。例えば、遊戯を人間性教育の原理とみなす理論とか、19世紀的なジャンルの垣根を取り払って絵画とも工芸や彫塑とも限定しない自由な造形表現の奨励とか、子どもの装飾本能の解放とかに、率直な賛意を送りたい。確かに〈造形遊び〉は子どもの側に立った教育内容であるように思われる。

しかし、それにもかかわらず、著者には一抹の不安が残った。例えば子どもの装飾本能はどこへ導かれるのだろうか。また、〈造形遊び〉に対して心の奥底からは賛同しかねさせる、漠然とした疑問が生じてきた。〈造形遊び〉の盛行と、今日のポスト・モダン的な建築・デザインでの遊び感覚の重視とは、どこか或る次元で深く関連している現象なのではなからうか。当小論は、こうした不安や疑問を動機として、調査され考察されたものである。

I. 〈造形遊び〉の理論的根拠

先の昭和55年度学習指導要領図画工作では「造形的な遊び」と名付けられ第2学年までに限定されていたが、今回の改訂では「造形遊び」と改名され第4学年までに延長されたこの内容の教育価値の理論的基礎づけは、今回の『小学校指導書図画工作編』での当該箇所と、文部省編集の月刊雑誌『初等教育資料』ならびに美術教育業界誌に掲載された文部省教科調査官による当該記事とを通じて、知ることができる。当小論では、〈造形遊び〉について賛同的に解釈された言説でなく、〈造形遊び〉を提示し推進する主体の側の直接の言説を資料として、その主体の側の理論的基礎づけを把握し、次にそれを考察の対象とする。

今回の『指導書図画工作編』において、いわゆる〈造形遊び〉こと正確には「材料をもとにした造形遊び」は、「図画工作科の造形活動の中心となる内容として位置付け」⁽¹⁾られ、また「児童の造形活動の中心となる活動である」⁽²⁾とされている。その理由は以下のように様々である。

I-1. 遊びの特性としての自由

児童は遊びにおいて、「外部からの統制を受けることなく自由であり、いろいろなものに進んで働きかけることを楽しみ、様々な発見や体験をする」し、「自分の思いを具体化する能力を発揮する」。そこで、「この遊びがもつ教育的意義と創造的雰囲気に着目し、……遊びがもつこの特性を生かそうというのが」⁽³⁾〈造形遊び〉である。

I-2. 人間の本能としての遊び

「児童が遊びに熱中することは、その本能にもとづいたもの」である。「児童は、自分の思いを絵にかいたり、材料と遊んだり、つくったりしたいという本能的な表現欲求をもっている」し、「このような欲求にもとづいた造形活動は、美的本能に根ざしたものであり、快いものや美しいものをつくりだすことを目指すものである。」⁽⁴⁾

I-3. 個性や主体性の発揮の場として遊び

「表現の活動も鑑賞の活動も、児童一人一人の内発的な思いや感覚などにもとづいて主体的に展開するのが本来の姿である。これは、望ましい表現本能や創造本能にもとづいた内発的なもの」であるが、こうした姿は「児童たちの遊びに近い状況において顕著に見ることができる。」「児童の本性」が発揮されるこうした「児童中心の学習活動」においては、「児童の思い、興味や関心、好み、感覚などが自然にわき出るようにかかわることになり、個性的な側面も同時に伸ばされることになる。」⁽⁵⁾

I-4. 創造性の育成の場としての〈造形遊び〉

〈造形遊び〉の「過程では、柔軟な感受性をはじめ、想像力、造形感覚、目や手などを協働させる総合的な能力、……創造的技能などの基盤」、総じて、「造形的な創造活動の基盤」が育成されることになる。⁽⁶⁾なお、〈造形遊び〉をはじめとしてすべての図画工作学習において教師は、子どもの個性、主体性、創造性などを十分に発揮させ一層伸ばすために、学校や学級の中に「自由に創造的な雰囲気をつくる必要がある。」⁽⁷⁾

I-5. 「生」の表現の場としての〈造形遊び〉

「ともすると生気を失いがちな児童の造形活動に、本来の生き生きした姿を取り戻すために、遊びがもつこの特性を生かそうというのが」⁽⁸⁾〈造形遊び〉である。「この『生』の発露としての造形表現、それが本当の楽しさ、喜びみたいなものになる」。⁽⁹⁾「子供がかいた線、おいた色は、その子供の『生』の反映や響きである」。⁽¹⁰⁾

I-6. 個性的・創造的な表現の援助の場としての〈造形遊び〉

「教育の目的は」、 「知識や技能などを教え込む」のではなく、「心身ともに豊かに育ちいくことを援助することにある」。⁽¹¹⁾教師が「再現的な造形表現を求め」、 「児童に技術や技法の指導を徹底すること」によって、児童が「再現的な表現に甘んじる表現活動では、……表現の世界がだんだん狭まることになり、児童一人一人の個性的で創造的な表現ができにくくなる」。⁽¹²⁾描材も画用紙の形や大きさも「子供たちに委ね」られるべきであり、また「画面の構成などは、本来、子供た

ちの思いのおさまり具合であって、表現しながら見付けていくのが本来のもの」である。⁽¹³⁾しかるに、〈造形遊び〉において、「望ましい表現本能や創造本能にもとづいた内発的な」、子ども本来の造形活動が典型的にみられる。「そこには、強制ではない適切な快い刺激と、追い立てではない適度の後押しとが必要である。」⁽¹⁴⁾

II 思想的基盤としての創造主義

以下のように、前章での内容を要約しえよう。遊びのもつ特性すなわち自由において子どもの造形上の表現本能や創造本能を解放し、子どもの自己表現、自己実現を達成せしめ、もって子どもの創造性と個性を育成する、というのが〈造形遊び〉の教育理論の骨子であると。それは端的に言って、〈造形遊び〉による人間性育成、という考え方である。ここでの「～による」とは、「～を手段として」という意味である。

ここに至って想起されるのは、ドイツ芸術教育運動の「芸術による教育」思想であり、F. チゼックの美術教育実践であり、H. リードの「芸術による教育」思想であり、戦後日本の創造美育協会の主張である。これらは共通して、子どもの生得の創造力への確信に基づいて、その創造力の解放そして育成を主張している。例えば、ドイツ芸術教育運動の代表者の一人、C. ゲッツェは既に90年も前に次のように言っている。「子どもは色を塗り、形体をつくり、組み立てる。子どもの生まれつきの創造・発明・発見の衝動は刺激のみを必要とする。そしてその結果、子どもは常によりよいものを生み出す」と。⁽¹⁵⁾

II-1. チゼックならびに創造美育協会と〈造形遊び〉論

チゼック、リード、創造美育協会と〈造形遊び〉の理論との関係については、前章で引用された大部分の言説の著者である文部省教科調査官西野範夫氏が自ら言及している。例えばチゼックについて次のように言う。「子供たちが、路地裏で落書きを楽しむ様子から、子供の論理による絵の存在のあることを発見し、それを公にしてくれた一人が、F. チゼックである。その考えは、私どもの国にも伝えられ、それに沿った教育の努力がなされた。特に、戦後の民間美術教育運動の中にそれをみることができる。」⁽¹⁶⁾この一節のおかれた文脈からして、「子供の論理による」とは、「児童の本性ともいえる創造的本能」が発揮された、という意味であり、また「戦後の民間美術教育運動」とは、創造美育協会（1952年創立）の運動を指している。

そこで次に、創造美育協会ならびにチゼックと西野氏の言説との密接な関係を確認してみよう。創造美育協会の代表者の1人、久保貞次郎氏は1951年に次のように主張している。「……この何かを作らなければいられない欲望即ち創造力は、子供にはじめから具っているのだ。」「人間の教育はこの動的な創造的衝動を励まし、子供の個性的人格をじゅうぶんにのびさせることにその原則をおかねばならぬ。」「創作は子供の自由な表現であるべきだ。」⁽¹⁷⁾チゼックは、1886年頃に確信したこととして、次のように言っている。「この素材による造形への恐ろしいまでに生き生きとした関心は、総合的な造形への衝動が既に子どもの中にあるということを私に教えた。」⁽¹⁸⁾以上2名からの引用内容と西野氏の創造本能説とはびったり一致する。

W. ヴィオラはチゼックの見解の一つとして次のように言う。「美術教育での教師の最も重要な役割は、……創造的雰囲気を作り出すことだ。」⁽¹⁹⁾西野氏も「創造的雰囲気」の必要を度々力説する。

W. ヴィオラは創造主義的美術教育の目的についてこう述べている。「『児童美術の第一の目的』は創造力の発展であり、生涯にわたって、その創造力は正しく働くとチゼックは言った。」「チゼックの生徒たちの中で芸術家になった者はほとんどいない。しかし全部とはいわぬがそのほとんどは、彼らの選んだ仕事において男女を問わず創造的で自発的であった。」⁽²⁰⁾つまり創造的活動（手段）による創造的人間の育成（目的）なのである。西野氏も全く同じ考え方をしている。いわく、「小さい時から自由に、柔軟な発想をするということを経験していけば、大きくなってもしそういう感覚は十分残ると思うんです。」⁽²¹⁾西野氏はまた今日の教育課題について次のように述べている。「現在の社会の状況は日々刻々と変化している。この傾向は、今後、一層激しさを増すといわれる。そのような社会において、子供たち一人一人が心豊かに主体的に生きるには、自分の考え方や生き方をもつとともに、……創造的に生きることができる資質や能力の育成を目指す教育の実践が一層強く求められる」と。⁽²²⁾つまり、創造的でそれ故に個性的でもある資質・能力の育成が、図画工作科教育に限らない小中学校教育全般の今日的課題だということである。そして西野氏の思考において、〈造形遊び〉による創造性と個性の育成が今日的課題の達成への第一歩として位置づけられているであろうことは、これまでの検討からして既に十分に明らかである。

II-2. H. リードと〈造形遊び〉論

西野氏は次のようにリードに言及している。「創造的な造形活動もまた、あらゆる感覚や能力を総合する動きがあるというように思います。そして、H. リードもいうように、誠実にその活動が展開する場合、その方向は、よさや美しさを目指していくというように考えます。」⁽²³⁾ここで西野氏が主張している点は、創造的な造形活動すなわち造形芸術が人間の諸力を統合する方法であることと、自発的創造力が子どもに生得のものであることとである。そこで以下に、リードから当該箇所を引用する。

美的活動をその本質とする「芸術は知覚、思考ならびに身体的動作の実際の過程に深くからまっている。」⁽²⁴⁾「芸術は統合の方法——児童にとって最も自然な統合の方法——である。」⁽²⁵⁾「美的活動はそれ自体、身体的ならびに精神的統合の有機的過程であり、事実の世界へ価値を導入することである。」⁽²⁶⁾「まだ何らの教授も受けていない児童の素朴な美術は、形式的組織化への……傾向をもつ。自然な表現はそれ自身の本能的な形式をもつ。」⁽²⁷⁾「美的な能力は生得の権利としてあらゆる児童にそなわって」いる。⁽²⁸⁾「自発性、独創的決断は生の過程の本質に属しているのである。」⁽²⁹⁾

II-3. H. リードの遊戯論と〈造形遊び〉論

リードの『芸術による教育』から遊戯に関する彼の言説をまず引用してみよう。「自由表現は身体的活動や精神的作用の広汎な範囲にわたる。遊戯は児童の自由表現の最も明白な形式である。」ただし、「『自由』表現は必ずしも『芸術的』表現を意味するのではない。」⁽³⁰⁾「遊戯はむしろ、芸術的活動となることができる。またこうして児童の有機的発達に対して意義を得ることのできる非形式的活動である。」「多種多様な児童の遊戯は、4種の基本的な精神機能に対応して、4つの方向に総合発達させられる。」すなわち、感情の方面からは演戯の方向へ、直覚の方向からは舞踏と音楽の方向へ発達しうるであろう。「感覚の方面からは、遊戯は自己表現の方法によって、視覚的あるいは造形的デザインの方向へ発達しうるであろう。」「思考の方面からは、遊戯は構成的活動によって、クラフトの方向へ発達しうるであろう。」そして演戯は国語などを、デザインは絵画や塑像などを、クラフトは算数理科などを含むので、「遊戯は教育の初等段階にふさわしいすべ

ての科目を自然に組み込んでいる」⁽³¹⁾とリードは主張する。

もしここで、「多種多様な児童の遊戯」のうちの特に造形領域に関わる遊戯が「デザイン」と「クラフト」へと発達しうると考えるならば、それは西野氏による〈造形遊び〉の位置づけの考え方と一致する。なぜなら西野氏によれば、「デザインの能力とは……人間が本来もっている創造的な能力」であり、さまざまな目的に合わせて発想し選択し構想し計画し判断するという「総合的な造形能力」⁽³²⁾であり、また「工作教育に対して、今日特に求められること」は①「創造性を伸ばすこと」、②「手の巧み性を高めること」、③「統合的な感覚を高めること」⁽³³⁾であるが、しかるに前章でみたように、〈造形遊び〉によって「造形的な創造活動の基盤」が育成されるのであり、それ故に〈造形遊び〉は「児童の造形活動の中心となる活動」として位置付けられるからである。つまり、造形的創造性の育成という点において〈造形遊び〉は、デザインと工作（「創造的な工作」のこと）に対して本源的、中核的な役割をもつ、と考えられている。

リードも西野氏も児童が遊戯を好むという発達の特徴を十分に考慮して、遊戯から諸芸術へ（リード）という、また〈造形遊び〉からデザイン、工作へ（西野氏）という自然な教育方法を思考しているのである。ただしもちろん、リードによるデザインやクラフトの意味内容と、西野氏によるデザインや工作のそれとは異なる部分がある。リードによる意味内容は明白に開放的で包括的であるのに対し、西野氏の方からは、小学校の一教科教育としての図画工作科教育という制約を受けているからであろうか、今日の美術文化（現代のデザインやアート）への教育という構想が感じとられる。つまり西野氏は、教科の独自性を常に考慮して、デザインや工作の意味の範囲を限定している。なお今回の『指導書図画工作編』では、「改訂の要点」として（ア）から（オ）をあげているが、そのうち（ア）は工作的な内容の指導の充実、（イ）はデザインの能力・態度の指導の重視、（エ）は発達特性の考慮と〈造形遊び〉の充実である。（ウ）は観賞指導の充実、（オ）は学年目標の弾力化である。つまり改訂の要点の第1番目に工作（「創造的な工作」）の、第2番目にデザインの指導の充実化があげられているのである。

III 美的教育と政治教育

前章でみたように、〈造形遊び〉の理論の思想的基盤は創造主義的美術教育思想であり、とりわけリードの「芸術による教育」思想との間に深い関係をもっている。そこで次に問題とすべきは、リード思想と〈造形遊び〉の理論との関係の吟味である。すなわち、リードの根本思想と〈造形遊び〉の理論の思想的基盤のすべてとは全面的、根本的に一致するかどうか問われなければならない。というのもリードは政治的にはアナキストであったからだ。

III-1. リードのアナキズム思想

リードは、その『無垢の探求』において次の如く、彼の美的教育論（リードは彼の考える教育は「人間意識の基礎となる諸種の感覚の教育」すなわち「美的教育」であるという⁽³⁴⁾）の政治的意図を告白している。「教育は私自身が特に関心を払ってきた事柄である。『芸術による教育』のような仕事はその方向においてどんなに深くアナキズム的であり、またそうであろうと意図されたかということとはあまり認められていない。……それでも私は趣旨が無意識的に受けとられたので最も効果的だったと思っている。私とその書物で強調したことはまさに自己の個性化ということであった」。その書物で「私はさらに進んでこの目的を、『個人の独自性』と『社会意識ないし担互性』

との同時発達と定義した。」次いでリードは『芸術による教育』にて明言した次の1節を引用している。「教育は個性形成のみならず、個人の独自性と社会的統一との調和であるところの人格の統合の過程でもなければならない。」⁽³⁵⁾

この人格統合の可能性の理論的根拠は『芸術による教育』の第6章「無意識の統合の方法」において述べられているが、その論述での中心概念はアーキタイプ（原型）である。「アーキタイプは無意識の内部にある影響力の中心、もしくは力原」⁽³⁶⁾であるが、それは人類に共通普遍のものとなる。そしてこれの存在は、児童のマインド・ピクチュア（眼を閉じて無心な状態にある時まぶたに映じてくる色と形を絵にしたもの）を観察すると、「無意識が原型的秩序を求めていることが理解される」⁽³⁷⁾が故に、証明されるとリードはいう。こうして「無意識の統合」とは、無意識において「原型的秩序を求める」傾向あるいは「調和的パターンを組み立てる傾向」が作用することをいう。かくして、「無意識の統合は、想像の動きのあらゆる方式——例えば、白昼夢、空想の自然的発展、色彩や線や音や言葉の創造的表現などの中で顕著に起る」、⁽³⁸⁾とされる。ここでの「想像」はイメージとイメージとの組み合わせを意味すると共に、そのイメージが無意識界に由来することを示している。

リードにとって、個々の児童の自然発生的な——無意識の世界に由来する——想像的表現は「調和的パターンを組み立てる傾向」をもつから、創造的なのである。我々の関心範囲に限定して換言すれば、色彩や線など造形的な創造的表現の過程において「無意識の統合」が、すなわち「個人の独自性と社会的統一との調和であるところの人格の統合」が達成される、ということになる。つまりリードは自発的（自然発生的）な創造力の解放、奨励、育成によって、個性をもつとともに社会性をもった「統合的人格」⁽³⁹⁾が育成される、と考えるのである。

さてリードが教育問題を論ずるようになった契機は、近代市民社会での人間の疎外現象（人間の断片化、一面化）——リードによれば「人格の分裂」——への深い実感をともなった認識であった。近代の「教育および社会組織において自発性が欠けている」という社会的疾病の原因は「人格の分裂」にあるが、それは「人格の自然な成長が妨げられたこと」すなわち「個人の自発的創造力の抑圧」⁽⁴⁰⁾があったからである。かくして近代市民社会の疾病を治癒する教育方法として、「個人の自発的創造力」の解放をリードはまず主張するのである。彼の提唱するアナキズム社会とは、このような方法によって育成された「統合的人格」がその成員であるところの社会なのである。

リードはその『アナキズムの哲学』においてこう述べている。「未来の単位は個人、自ら一つの世界を成し、自ら抑制し、自ら創造し、自由に与え、自由に受け取り、しかも本質的に自由な精神である個人に属する。」⁽⁴¹⁾かような個人があつた「統合的人格」を意味することは、リードの諸著作に貫通する論旨からして間違いない。それが「自ら抑制」しうるのは、既に「個人の独自性と社会的統一との調和」が無意識の統合過程において達成されているからである。だから、かような個人がその成員であるところの社会は、アナキズム的すなわち無国家的状態であっても、その有機的——リードによれば「健全な社会とは有機的な存在」⁽⁴²⁾である——な統一性を保持しうるのである。リードの美的教育論の仕事は、アナキズム社会（その本質的特徴は個人の自由）の建設という政治的意図をもっていたのである。

ここで、西野氏がリードに言及している個所を引用してみる。「本来は、児童の個々の充全化を図ることに、すでに、社会との相互性の感覚や能力がともに育つものである。（断落）このことは児童一人一人の主体性に委ねられた子供の芸術活動において顕著にみられることは、H. リードなどがはやくから指摘しているとおりである。」ここでの「充全化」とは氏によれば、「本来もてる

ものを生かし、その可能性を十分発揮し、一人の豊かな人間としての存在となること」⁽⁴³⁾ であるという。こうした言説は、先にみたリードの教育過程論を彷彿とさせはするが、しかしそれは、その文脈からして、「個性と基礎・基本の関係の本来の考え方を明確にする」ために言われている。図画工作科教育での基礎・基本を、「形式化、画一化」された「技法や技術」と促えることに反対し、「その子なりの表現を楽しむ過程において獲得」される「技法や技術的なこと」と促える考え方の論拠として、リードが引き合いに出されている。主体的で創造的な表現活動の過程において、自ずと社会的共感感覚や社会的通用性をもった技能が発達する、という見解が既にリードの著作において示されている、と西野氏は主張しているのであろう。

なるほど、リード思想にまるごと依拠するのでなければ、リードのアナキズム思想と、これと一体の無意識的統合説とを度外視するのであれば、つまり、いわゆる「子どもの創造力」の解放奨励による教育効果にのみ着目するのであれば、換言すれば、いわゆる創造主義的美術教育思想のうちの既に常識化したような部分（考え方）にのみ依拠するのであれば、上記のような基礎・基本説とリード思想とは、確かにかみ合うであろう。しかしながら、もはや明らかなごとく、両者は全面的、根底的には一致しない。とりわけ、リードがその美的教育に課した政治的意図は齟齬する最大の点である。

III-2. シラーの「自由の王国」

ところで、美的教育と政治ないし政治教育とは、本来如何なる関係にあるのであろうか。リードの美的教育論と彼のアナキズム社会論との深い関連は特異な事例なのであろうか。

リードによって先学と位置づけられたF. シラーは、周知のごとくその美的教育論において、人間の感性的自然から生ずる「素材衝動」と理性的自然から生ずる「形式衝動」とを統一調和せしめる第3の衝動としての「遊戯衝動」すなわち「美的な教養衝動」を提示することによって、「自由の王国」への橋渡しとしての「美的仮象の国家」の建設への方途を示したのであった。この構想がいかに観念的、非現実的であろうとも、そこで描かれた感性と理性との調和した「全き人間」という教育理念は、それが近代市民社会での人間の疎外（人間の分断と一面化）状況への批判に基づいている限り、今日も説得力をもっている。ともかくシラーは、美的教育（「遊戯衝動」の解放と活動）に、「自由の王国」の建設という政治的意図を担わせたのであった。一方のリードは、美的教育（「自発的創造力」の解放と育成）にアナキズム社会（その本質的特徴は個人の自由）の建設という政治的意図を課したのであった。⁽⁴⁴⁾

III-3. オットーによる美的と政治的

ドイツでは既に1960年代後半から、美的教育と政治的教育との不可分の関係について認識が深められてきている。例えば、現代ドイツの美的教育の担い手の1人、G. オットー（1927～）は、近代公教育での美術教科の歴史的資料を概観すると、「すべての教育は、それ故に美的教育は、社会的な規範や価値に方向定位したその目標観に従うことにより、政治的教育である」⁽⁴⁵⁾ ことが分る、と言っている。

ここでの「美的」とは、オットーによれば、特別な価値概念を指し示すものではなく、「視覚的ならびに触覚的な知覚と視覚的ならびに触覚的に知覚可能なものとの関係した」、という意味である。また彼は、「受容者と同様に生産者も知覚するという二重の関係」の故に、知覚は常に「社会的知覚」である、という。それ故、工業デザイン・広告・写真・モード・建築などのみならず芸術

も「社会的知覚」の対象とみなされる。「個人ならびに社会的な存在の客観化としての芸術は、美的構造の制約条件の表明としても、美的構造の働きの表明としても、一つの政治的事実である。」
「政治と美学（感性学）は二者択一するものではない。」⁽⁴⁶⁾

ところで、「政治」とは一般に、「一つの集団や社会において成員全体を拘束する決定を創出し、維持するという動き」⁽⁴⁷⁾であり、一方、美的教育は一般に、人々の感性（知覚世界や知覚能力）を一定の社会的な規範や価値へと方向づける（拘束する）働きをもつから、なるほどオットーのいうように、確かに美的教育は政治教育である。いわば美的教育は感性レベルの政治教育なのである。具体的に説明すれば次のようになる。或る一つの知覚対象、例えば1枚の絵を一定の社会的関心のもとで選び、そこに表現された主題・感覚的形象やそこでの見方・描き方を社会的な規範あるいは社会的に価値あるものとして提示すれば、その場においてその絵を知覚する者の感性（知覚世界や知覚能力）を一定方向に向けて拘束するのであるから、その行動は政治的なのである。（オットーとしては、次の条件を満たすならば、その美的教育は積極的に肯定すべき政治教育になるという。すなわち、「美的教育が知覚世界を少なくとも切り抜くようにして啓蒙するならば、美的教育が知覚世界に対する個人や集団の解放に寄与するならば、美的教育が知覚世界や紋切り型知覚を変えていく能力をつけさせるならば」と。オットーの教育目標の中心は、児童生徒の「解放援助」にある。⁽⁴⁸⁾

III-4. ケルプスの「政治的——経済的関心」

オットーと同じく現代ドイツの美的教育の担い手の一人、D. ケルプス（1937～）は、近代公教育での「図画—美術教授の歴史においては様々な時代に様々な思想傾向・目標観・イデオロギー的主要モチーフがきまって存在した」⁽⁴⁹⁾と述べ、それらを合計15の「主要モチーフ」に整理して、それらを成立年代順に粗述している。もちろん、これらは個々の論説の中で「イデオロギー的糸玉」となって交錯し混合している。以下に幾つか挙げてみる。

①「芸術経済的、国民的—経済的な主要モチーフ」（1876～1914以後現在まで）——国民の芸術的趣味の教育による自国の生産品の質的向上を説く。②「〈芸術的社会的〉、階級和解的、社会革命的な主要モチーフ」（1876～1918）。③「非合理的—ロマン的、文化ペシミズム的な主要モチーフ」（1890—1918以後）。④「〈子供から〉という主要モチーフ」（1990—1960）——子どもの芸術的潜勢力を力説する。⑤「軍国主義的、〈国防教育的〉な主要モチーフ」（1914—1918. 1933—1945）。⑥「ミューズの、余暇教育学的な主要モチーフ」（1927—1967）。⑦「ラディカル民主主義—解放的な主要モチーフ」（1967以後）——ケルプス自身もオットーもこのモチーフの影響を全面的にはないが受けている。⁽⁵⁰⁾

ケルプスによれば、これらの他にも別の「主要モチーフ」を、例えば「生の哲学的」とか「心理療法的」とか「創造性理論的」とかを挙げることもできるという。そして、「このような仕方で我々の教科のイデオロギー史は、……幾分か概観しうるようにしえよう。もし個々の主要モチーフの背後に隠された政治的—経済的関心や社会的勢力とともに同時代史的地平を明るみに出そうと試みる特殊研究が、かような主要モチーフに捧げられるならば、今日ならびに未来の理論検討にとって多くの成果が獲得されるであろう。」⁽⁵¹⁾（ケルプスとしては、美的教育の4大機能すなわち「批判機能、ユートピア機能、快楽機能、実践機能」を提唱するが、美的教育の政治教育への関係を重視する立場から、「批判機能」（生徒の啓蒙と批判能力の形成）を特に力説する。「我々が至る所でさらされている操作は美的操作であるが、それは著しいものである。」「シラーと共にその目的

を政治的解放に見出す教育は、かかる美的操作を見透すことを志すものでなければならない。」
「美的教育の理論ならびに教授学」の一つの重要な機能は、「疎外無き生活の可能性を美的教育の側から絶えず呼び覚ましていくこと」である。⁽⁵²⁾

かくして、美的教育と政治教育とは密接不可分の関係にあることが理解された。リードがその美的教育論にあの政治的意図を担わせたことは、決して特異な事例ではないのである。そこで次に問題になるのが、〈造形遊び〉を美的教育の一内容とみなした場合に、それは如何なる政治的意図を担っているのか、あるいはどのような隠された政治的・経済的関心をもっているのか、である。

IV 〈造形遊び〉の意図・関心

ここで「政治的意図」を「教育政策的意図」とみなせば、〈造形遊び〉の政治的意図は、文部省の官報類から推考してみるができる。今回の学習指導要領の改訂の基本方向を示した「教育課程審議会」（1985年発足）がその審議を進めるにあたり踏まえた「臨時教育審議会」（1984年発足）の答申のうち、最終の第4次答申（1987年）には以下のように書かれている。

その「はじめに」で、「来るべき時代は、人類文明の在り方と人間の生き方を問い直し、多様な文化の一層の開花と人間性の回復を強く求めるであろう」から、これに「こたえていく教育の社会的責任と使命は重い」と述べて、肯首すべき理念的な教育課題を提示しつつも、同時に第1章「教育改革の必要性」の第1節「改革の時代的要請」では、その必要根拠として日本の社会の成熟化、科学技術高度化（情報化）、国際化の3点をあげ、それらの説明の過程で次のような現実的な政治的・経済的関心をも示している。「我が国は、……創造性豊かな科学技術を開発していくことが強く求められており」、「そのため、知的・文化的生産能力の高い個性的・創造的で感性豊かな人間が一層強く求められている。」⁽⁵³⁾つまり、国際社会の中で日本が生産力を質的に高めて発展を続けていくためには、人材養成が、「個性的・創造的で感性豊かな人間」の育成がまず必要だと主張しているように思われる。

さらに第2章「教育改革の視点」では、「個性重視の原則」が「今次教育改革で最も重視されなければならない基本的な原則」であるとし、その第1節「個性重視の原則」において、「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則」の確立を提唱して、肯首すべき理念的な教育原則を提示しつつも、次のような現実的な経済的関心をも示している。「今後における科学技術の発達や産業構造、就業構造などの変化に対応するためには、個性的で創造的な人材が求められている。」
「これからの社会においては、……自分で考え、創造し、表現する能力が一層重視されなければならない。創造性は、個性と密接な関係をもっており、個性が活かされて真の創造性が育つものである。」⁽⁵⁴⁾個性と創造性の育成が臨教審答申における主要な教育目標なのである。

それ故、臨教審答申を受けた教育課程審議会の答申（1961年「中間まとめ」、1962年「審議のまとめ」）のI-1「教育課程の基準の改善のねらい」においても、やはり個性と創造性の育成の重視をその改善の重点課題としている。ここで特に注目すべきは、創造性の育成に関する次の1節である。「新たに発想を生み出すもとなる論理的な思考力と想像力、直観力などを重視するとともに……。」⁽⁵⁵⁾発想、想像力、直観力などは西野氏も頻繁に使う言葉である。

このように辿ってみると、当小論のIで確認したように創造性と個性の育成がその2大目標である〈造形遊び〉は、臨教審の答申に正確に即応する学習指導内容であると思われる。〈造形遊び〉の理論の理想的基盤としての創造主義的美術教育思想は、臨教審の答申にみるあの肯首すべき教育

の理想的側面に相当に対応一致している。しかも創造主義的美術教育思想は既に100年近い歴史をもっており、我国の美術教育関係者の思考になじみやすく、大方の賛同を得ている。その限り、〈造形遊び〉に何ら大きな問題はないように思われる。しかしながら、臨教審の答申に読みとれるあの現実的な経済的関心と、〈造形遊び〉の構想とは全く関係がないのであろうか。それとも、〈造形遊び〉による感性の方向づけは、創造主義的美術教育思想の代表者リードの根本思想（彼の社会理想の実現への感性の方向づけ）に合致していくように、そうでなくとも臨教審の答申にみるあの高度な教育理念にのみ対応していくように構想されているのであろうか。

さて、当小論のII-3でみたように、教育課程審議会の答申を踏まえた新学習指導要領図画工作の改訂の要点の第1番目は「工作的な内容」つまり「創造的な工作」の指導の充実、第2番目はデザインの指導の充実であったし、また西野氏によれば、〈造形遊び〉はデザインや創造的工作に対して本源的、中核的な役割をもっていた。しかも同氏は、「創造的な工作」とは、「デザインの能力を働かせるとともに、そこに工作的な技能が強くかかわるようなものをつくる」⁽⁶⁶⁾ ことと規定して、両者を一体のものとして促えている。さらに、同氏の他の様々な言説から総合的に判断してみると、「創造的」で「統合的」な造形活動としてのデザインの方に同氏は優位を置いている。西野氏は新学習指導要領図画工作の改訂の仕事において最も重要な役割を果たした1人である。こうしてみると、デザイン教育の重視こそ、新学習指導要領図画工作の改訂の実質的内容の最重点であるとみなすことができる。その際、〈造形遊び〉が重視されるのも、この過程で「柔軟な感受性をはじめ、想像力、造形感覚」、「多様な発想」⁽⁶⁷⁾ など、デザインの——とりわけ今日的デザインの——基礎的な資質・能力が育成されるから、つまり〈造形遊び〉がデザインの基礎・基本であるから、と考えるのである。⁽⁵⁸⁾

西野氏は、「創造的」で「総合的」なデザインの「能力は、これから様々なことがますます細分化されていく中で、重要な意味をもつことになる」⁽⁵⁹⁾ としてデザイン教育の、それはそれで肯首すべき一般教育的意義を説いている。つまり、教育課程審議会の答申のI-1「改善のねらい」の(2)「自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる能力の育成を重視すること」に対して、デザイン教育は正しく即応している、というわけである。しかし同時に、教科の独自性を考慮して、デザイン教育での「基本的なことは、目的、楽しさ、美しさ、豊かさなどを考え、色や形、材料などを適切に選び、それらを総合的に生かす造形的な構想力と、それを実現する総合的な造形能力を高めることにある」⁽⁶⁰⁾ として、「デザインの能力」に具体性を与えている。つまりそれは、「目的、楽しさ、美しさ、豊かさなど」といった価値——極めて今日的な価値——を実現するための実践的な造形能力として促えられている。こうした意味での「デザインの能力」の育成も、新学習指導要領図画工作の重要な課題である、と理解できる。産業美術としてのデザインへの教育、経済活動としてのデザインの基礎的な資質・能力の育成という構想も、改訂学習指導要領図画工作に込められていよう。

こうした構想は臨教審の答申に見え隠れする産業主義的立場と何ら矛盾しないように思われる。臨教審が、高度消費社会とも呼ばれる脱工業化社会という状況を深く認識していることは、その答申の次の一節に明らかである。「産業経済面では、経済の情報化、ソフト化、サービス化の傾向が急速に進展し、産業構造、就業構造は大きな変化を遂げている。」⁽⁶¹⁾ このような認識にたった臨教審ならば、今後生産消費されるものの商品価値（経済的価値）の一つとして、デザイン性を必ずや指摘するであろう。ここでの「デザイン性」とは、その答申で使われた語句を用いて表現すれば、「知的・文化的」にして「個性的・創造的」でかつ「感性豊か」な性質をもつ、という意味であろう。そして筆者に推考しうることは、こうしたデザイン観と、西野氏の言説の随所にみられる語句

(例えば「柔軟的な感受性」とか「楽しさ、美しさ、豊かさ」等々) から推測される同氏のデザイン観との基本的な一致である。

高度消費社会とか高度情報化社会と呼ばれるいわゆるポスト・モダン状況においては、生産消費される多くの種類の商品のデザインは、モードの原理に支配され、遊び性、快楽性、新奇性、独創性、多様性などはてしなく追求していく。⁽⁶²⁾ この社会における商品のデザインはこれらの価値を実現すべく運命づけられている。そして筆者の推考によると、西野氏のデザイン観はこうしたデザインの今日的傾向に深く影響されており、それ故に同氏のいう「デザインの能力」と、このような今日的デザイン商品の生産ならびに消費に関する能力とは関連している。西野氏のいうデザイン教育とは、こうしたデザインをするための基礎的な資質・能力の育成(生産者教育)と、そうしたデザイン商品を価値あるものとみなし好んで消費する傾向・態度の育成(消費者教育)とを、その狙いの一部(他の部分は「社会の変化に対応できる能力の育成」としてしよう。それが現国家の政治的—経済的要請に即応する傾向を強くもっていることは否定できないのではなからうか。

〈造形遊び〉は、このように推考された意味でのデザイン教育において本源的、中核的な位置を占める学習指導内容である。こうして、美的教育としての〈造形遊び〉による教育はシラーやリードの場合と同様に、一つの政治教育である。〈造形遊び〉による子どもの感性の方向づけは政治的である。だが、〈造形遊び〉に込められた政治的意図のあの部分すなわち現実的な経済的関心は、シラーやリードの政治的意図すなわち高度な社会理想的関心と合致するものではないと思われる。

〈造形遊び〉の構想は、ケルプスの指摘したあの今なお根強い「芸術経済的、国民的—経済的な主要モチーフ」に依存する所が部分的にあると思われる。いわば〈造形遊び〉には経済的効用が期待されているのではなからうか。

もちろん他方で、〈造形遊び〉による教育の構想が、臨教審答申の冒頭で高らかにうたわれたあの高度な教育理念にこたえていく側面をもつことも否定できない。そしてこの理念がシラーやリードの高度な社会理想的関心と大きくは矛盾しないことも確かである。〈造形遊び〉による教育の構想での、遊びにおける自由への着目は、例えばシラーが「自由の王国」への方途を模索した美的教育論での発想(「遊戯衝動」による人間的自由の回復)と理論的に合致しうるのである。〈造形遊び〉に、シラーのいう「全き人間」(物質的必要性からも道徳的必要性からも自由な人間)の育成を期待することは理論的に可能である。

しかし、それにもかかわらず、〈造形遊び〉による感性教育の構想が、真実、臨教審答申にみるあの高度な教育理念の実現という趣旨を貫徹しているものなのかどうか、それが実際には実利的、現実的関心を含んでいるものなのかどうか、一つの大きな問題、根本的問題として明瞭に意識されるべきであろう。〈造形遊び〉による教育の実践は、現実には、子どもの感性を方向づける。例えばそれは子どもの遊び感覚を伸長させ、遊び性を社会的価値として重視する感情傾向を育成する。この感情傾向が、我々の日常生活を分厚く取巻く無数のデザイン商品の造形的遊び性の評価へと向かうのか、それともシラー的意味での遊戯におけるあの人間的自由の希求へと向かうのか、大いに問題であろう。〈造形遊び〉を、かような問題意識のもとに、我々の理念——これは身近には教育基本法に定められた教育目的「人格の完成」を指す——に明確に関わる美的教育内容として促えうるように、先鋭に理論化していく努力がもっと必要ではなからうか。

<注>

- 1) 文部省編著；『小学校指導図書図画工作編』，開隆堂，1989，P. 2.
- 2) *ibid.*，P. 11.
- 3) *ibid.*，P. 13.
- 4) *ibid.*，P. 5.
- 5) 西野範夫；「新教育課程の具体化・図画工作」，in：文部省小学校課・幼稚園課編集；『初等教育資料』No.550，東洋館出版社発行，著作権文部省所有，1990/7，P P.50-51.
- 6) 西野範夫；「『材料をもとにした造形遊び』の意義」，in：『教育美術』Vol.50 No.9，教育美術振興会，1989，P. 12.
- 7) 西野範夫；「新教育課程の具体化・図画工作」，P. 49.
- 8) 文部省編著；『小学校指導書図画工作編』，P. 13.
- 9) 西野範夫；「対談・美術教育で育てる想像力」（花篤実との対談） ，in：『教育美術』Vol.51 No 1，1990，P.11.
- 10) 西野範夫；「新教育課程の具体化・図画工作」，P.49.
- 11) 西野範夫；「図画工作のポイント」，in：『初等教育資料』No.558，1991/2，P. 64.
- 12) *ibid.*，P. 66
- 13) *ibid.*，P P.70-72.
- 14) 西野範夫；「図画工作の改善の基本的な考え方とその内容」，in：『初等教育資料』No.533，1989/6，P. 58.
- 15) Carl Götze；Zeichen und Formen. in：H.Lorenzen (Hrsg.)；Die Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn 1966，S.27.
- 16) 西野範夫；「新教育課程の具体化・図画工作」，P. 51.
- 17) 久保貞次郎；『児童美術』（『みづゑ』544号），美術出版社，1951，P P.4-5.
- 18) フランツ・チゼック；「表出としての造形」，in：「フランツのチゼック展」カタログ編集委員会編；『フランツ・チゼック展』，武蔵野美術大学，1990，P. 175.
- 19) W. ヴィオラ著，久保田貞次郎・深田尚彦訳；『チゼックの美術教育』，黎明書房，1976，P. 54.
- 20) *ibid.*，P. 92，P. 88.
- 21) 西野範夫；「対談・美術教育で育てる想像力」，P. 16.
- 22) 西野範夫；「子どものよさを生かす学習指導と評価」，in：『初等教育資料』No. 563，1991/6，P P. 12-13.
- 23) 西野範夫；「図画工作はどう変わるか」，in：『教育美術』Vol.49 No.3，1988，P. 19.
- 24) Herbert Read；Education through Art (London 1956 1943)，P. 14. [植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』，美術出版社，1957，P. 18]
- 25) *ibid.*，P. 60，訳P. 75.
- 26) *ibid.*，P. 212，訳P. 249.
- 27) Herbrt Read；The Grass Roots of Art. London 1955，P. 110. [増野正衛訳『芸術の草の根』，岩波書店，1956. P. 133.]
- 28) *ibid.*，P. 107，訳P. 128.

- 29) Herbrt Read ; The Redemption of the Robot. New York 1969, P.110. [内藤史郎訳『芸術による人間回復』, 明治図書, 1972, P.91]
- 30) Herbert Read ; Education through Art, P. 109, 訳P. 126.
- 31) ibid., P P. 219-220, 訳P P. 258-259.
- 32) 西野範夫 ; 「図画工作科の改善の基本的な考え方とその内容」, P. 57.
- 33) 西野範夫 ; 「一人一人の発想を生かす工作指導の工夫」, in : 『初等教育資料』 No. 491, 1986/11. P. 46.
- 34) Herbert Read ; Education through Art, P. 7, 訳P. 10.
- 35) Herbert Read ; The Cult of Sincerity. London 1968, P P. 90-91. [相原幸一訳『無垢の探求』, 紀伊國屋書店, 1970, P P. 117-118.]
- 36) Herbert Read ; Education through Art, P. 181, 訳P.211.
- 37) ibid., P. 187, 訳P. 219.
- 38) ibid., P. 195, 訳P. 225.
- 39) ibid., P. 7, 訳P. 10.
- 40) ibid., P. 202, 訳P.237.
- 41) Herbert Read ; Anarchy and Order. London 1954, P. 39. [大沢正道訳『アナキズムの哲学』, 法政大学出版会, 1968, P P. 40-41.]
- 42) ibid., P. 50, 訳P. 54.
- 43) 西野範夫 ; 「新教育課程の具体化・図画工作」, P P. 52-53.
- 44) Friedrich von Schiller ; Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. 1795. [清水清訳『美的教養論』, 玉川大学出版部, 1952]
- 45) Gunter Otto ; Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974, S. 26.
- 46) ibid., S. 71-72.
- 47) 見田宗介・栗原彬・田中義久編 ; 『社会学辞典』, 弘文堂, 1985, P. 524.
- 48) Gunter Otto ; Didaktik der Ästhetischen Erziehung. S. 72.
- 49) Diethart Kerbs ; Historische Kunstpädagogik. Köln 1976, S. 125.
- 50) ibid., S. 126-134.
- 51) ibid., S. 135.
- 52) Diethart Kerbs ; Zum Begriff der ästhetischen Erziehung (1970/72) . in : Gunter Otto (Hrsg.) ; Texte Zur Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975, S. 12-24.
- 53) 臨時教育審議会 ; 「教育改革に関する第四次答申(最終答申)」, in : 文部省 ; 『文部時報』 8月臨時増刊号, ぎょうせい, 1987/9, P P. 10-11.
- 54) ibid., P P. 16-17.
- 55) 教育課程審議会 ; 「幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」, in : 『内外教育』 No. 3899, 時事通信社, 1987/12, P. 4 (「中間まとめ」は『内外教育』 No. 3781, 1986/10に所収)
- 56) 西野範夫 ; 「新教育課程の改善の基本的な考え方とその内容」, P. 57.
- 57) 西野範夫 ; 「『材料をもとにした造形遊び』の意義」, P. 12.
- 58) 「造形」という言葉は, かつてのデザイン学校「バウハウス」での研究・教育上の中心概念, Gestaltung の訳語であるから, 「造形」自体が元々デザインに深く関連している。バウハウ

スの副校名は「造形のための大学」であった。

- 59) 西野範夫；「教育課題の改善と図画工作科の課題」， in：『初等教育資料』No. 508, 1987/12, P. 46.
- 60) *ibid.*, P. 46.
- 61) 臨時教育審議会；「教育改革に関する第四次答申（最終答申）」， P. 10.
- 62) 筆者の推測によると，その「遊び性」と同氏の〈造形遊び〉論とは強い関係がある。つまり，児童の造形活動の特性すなわち遊び性と，現代デザインの遊び性とが氏の思考において結合しているように思われる。それは，かつて表現主義の盛んであった時代に，児童画の表出性や未開性が注目され価値あるものとされた事態によく似ている。なお，「造形遊び」という着想が，現代（1960年以後）のアートやデザインの表現方法の諸傾向の多様さを背景にして生じたことは，多くの識者が認めるところである。