

人間形成としての美術教育の理念 I

竹 内 博

The Principle of Education through Art as Character Formation (I)

Hiroshi TAKEUCHI

Received September 30, 1984

抄録 現在の美術教育の課題を根元的に解決し、美術教育の実践を充実・発展させるためには、教育活動の核にあって実践を導いている理念を明確にし、活性化することが必要である。この研究の目的は、戦後日本の美術教育理念の形成に大きな影響を与えた F. チゼック、V. ローエンフェルド、H. リードの理念を考察することにある。

表題についての論文は、Ⅰ、Ⅱの2部に分け、Ⅰでは「創造性」と「感性」を取り上げ、創造性及び感性の本質が次の点にあることを明らかにする。

1. 創造性 F. チゼックは児童美術独自の創造性原理を発見した。すなわち、子どもに内在するリズム感覚や空想力の豊かさがそれである。V. ローエンフェルドは、情緒的・知的・身体的・知覚的・社会的・美的な統合過程として創造的成長をとらえた。L. ブリッテンは、ローエンフェルドの理念を受け継ぎ発展させ、創造性の思考の側面から拡散的な指導法を強調する。
2. 感性 H. リードは、知覚の作用としてのフォーム（秩序）の論理と想像の働きにもとづく創作の原理との結合として感性をとらえる。

索引語 創造性 感性 創造的成長 拡散的思考 想像

Abstract. It is necessary to elucidate and activate the principles which have formed the kernel in the practice of art education and led the practice, in order to solve the problems of present art education fundamentally and to fill up and develop the practice of art education.

The purpose of this study is to examine the principles which have had influence of forming the principles of art education after the second world war in Japan. They are the principles proposed by F. Cizek, V. Lowenfeld and H. Read.

The paper consists of two parts. In part One, the writer investigates "Creativity" and "Sensibility".

The summary is as follows:

1. Creativity F. Cizek discovered the unique and creative principle, i.e. the sensibility of rhythm and harmony and the wealth of fantasy in children's inner motivation. V. Lowenfeld viewed creative growth as the process of integration, which involves emotional, intellectual, physical, perceptual, social and aesthetic growth as well. L. Brittain took over and developed Lowenfeld's principle. He takes up the aspect of thinking in creativity and emphasizes divergent teaching.

2. Sensibility H. Read views sensibility as something which connects the principle of form based on perception and that of originality based on imagination.

Key Words. Creativity, sensibility, creative growth, divergent thinking, imagination.

I は じ め に

美術教育はいかにあるべきか、どういう意義があるのか、その存在理由は何かなど美術教育の理念が熱心に問われたのは、教科性の確立が強く叫ばれた昭和30年前後のころであった。

昭和23年には図画工作に携わる教師たちの熱意が実って全国研究大会が愛知一宮で開催され、以後年一回開催されている。昭和33年までの同大会の研究テーマをみると、実践上の具体的な諸問題の解明とともに、美術教育において育てる能力とは何かが論議されていることがわかる。昭和20年代の終りには、創造美育協会や造形教育センターなどの民間美術教育団体が続々と誕生し、それぞれ会の理念や主張をかかげて活発な研究あるいは啓蒙活動を展開し始める。なかでも「図画工作」に関係する教師をひきつけたのは創造美育協会のゼミナールであり、昭和30年の第4回湯田中ゼミナールでは全国各地から約1,500名の参加者を集め、注目された。昭和30年ごろは正に美術教育の昂揚期であり、大正8年の山本鼎の提唱による自由画教育運動以来の大きなうねりがあった。筆者は、昭和30年前後の美術教育運動の渦の中に戦後日本の美術教育理念の原型を見出すのである。美術教育確立の願いと意欲にみち、教育実践を原理的に解明しようとする美術教師の姿がそこにある。彼らの意識は鮮烈であったといえよう。

昭和30年前後になぜ美術教育運動が活性化したかは興味深い。その活性化の背景には敗戦によるアメリカ民主主義の受容と戦後の教育改革があろう。日本の教育改革は第一次アメリカ教育使節団報告書の勧告に基づいて行われたが、同報告書は、戦前の日本の教育が中央集権的教育行政と画一的カリキュラムという致命的な欠陥をもっていることを指摘した。「教師の最善の能力は自由な空気の中においてのみ十分に現わされる。」、あるいは「子供の持つはかり知れない資質は、自由主義という日光の下においてのみ豊かな実を結ぶ。」¹⁾ことを強調し、個人の価値と尊厳、個人の能力の伸長こそ教育の基本原理であることを示し、日本の教育にこの原理の確立を求めた。

戦後、日本の教育界はアメリカの新教育思想を受け入れ、戦前に行われていた知識の注入主義を反省した。子どもには本来学習に対する内的衝動があるという考え方は、日本の教師の教育観を変え、子どもの興味と生活を大切にすることになる。ここにおいて子どもの生活のまとまりを学習単位とする指導観が受け入れられ、生活経験カリキュラムへの転換がはかられる。そういう状況のなかで児童中心主義が根づき、児童理解が教育の根本であると考えられるようになる。このような思想の潮流は図画工作教育にかかわる教師たちをめざめさせ、子どもの創造性への信頼となって現れるのである。創造美育協会のゼミナールがF. チゼック、V. ローエンフェルド、あるいはユンクやホーマー・レインなどをテキストとして取り上げるのも、上記のような背景があつてのことであり、ゼミナールに参加した教師たちは、これらの人々の思想や実践にひきつけられていくのである。この辺の事情は野々目桂三の「わたしの歩んだ創造美育の青春」²⁾に生き生きと描写されている。

戦後日本の教育及び美術教育は、アメリカ新教育思想の受容によって戦前の教育観を変革する

わけであるが、美術教育においては国際的な動向の影響も見逃すわけにはいかない。美術教育の国際的なオピニオン・リーダーは、ハーバート・リードであり、その著『芸術による教育』と『平和のための教育』は日本でも広く読まれ、多大な感銘を与えた。1951年ユネスコの後援によって開催された美術教育国際セミナーは、美術教育の理念として「創造性」を確認³⁾したが、これはその後の美術教育発展の出発点になったといえよう。このセミナーを契機にして国際美術教育協会 (INSEA) が成立し、美術教育の国際交流が促進されていく。

戦後日本の美術教育は、初期には主として創造美術協会が担い手になり、F. チゼックやH. リード、V. ローエンフェルドなどの実践・思想・研究がベースになって理念を定着させるかみえたが、その後の歩みをみると、理念を求める当時の新鮮な活力は失われたようにみえる。あるいは理念が学習指導要領の目標に吸収されて定式化され魅力を失ったのかもしれない。それはさておき、美術教育の理念を明確にし、活性化することは、現在美術教育が抱えている課題を根本的にみるために必要であり、実践に導きの光を当てることでもある。

この論文は、教育実践とのかかわりのなかで、創造性、感性、自発性（主体性）、自然性、経験の自己同一化、個性など美術教育理念の諸側面をF. チゼック、H. リード、V. ローエンフェルドなどの実践・思想・研究のなかに探ろうとするものである。なお、本論文はⅠ、Ⅱの2部に分けて考察し、発表する。

Ⅱ 創造性

美術教育の理念のなかで最も重視されているのは、「創造性」である。美術教師たちは創造性を養うことが「図画工作」・「美術」の目標であり、このことは他の教科では扱えないかけがえのない理念であると考えている。創造性こそ図画工作・美術科の特性であり、教科の存在理由であると信じている。美術教師にとって創造性はあこがれであり、「創造性」という言葉はなにものにも代えがたい響をもっている。創造美術協会の初期の運動が成功を収めたのも、教師たちに潜むこの心を掘り起こしたからにはほかならない。

しかし、創造性の重視がその理念の追求を一層深め、実践の方途を探ったかという点必ずしもそうではなかった。創造性の主張はともするとスローガンに終始しがちであり、創造性を唱えることで安心立命の境地を得たといえなくもない。湯川尚文はこの現象を「ことばのお札」、「神棚にあげた創造性」⁴⁾とやゆしたが、創造性といううたい文句は、ともすると創造性の理念の確立を弱める結果を招いたことも否めない。

そういう反省に立ち、ここでは、創造性の根源をF. チゼック、V. ローエンフェルドなどに探ることにしたい。その前に、戦後創造性がどのような形で取り上げられたかを、創造美術協会の宣言・綱領にみることにする。

1. 戦後日本の創造主義運動とその背景——創造美術協会の理念

創造美術協会は、「児童の生まれつきの創造力を励まし育てるという原則」がまだ一般に知られていないとし、「わたくしたちは子をもの創造力を尊び、美術を通じて、それを健全に育てることを目的とする。」とその綱領1にうたい、「創造力を阻害する心理的抑圧からの解放」を主張した。⁵⁾

この綱領をみると、子どもには生得的に創造力があるとの前提に立っていることがわかる。創造力が先天的にあるものかどうかは議論の分かれるところであり、後に数学教育者協議会のメンバーなどとの論争⁶⁾に発展するが、それはさておき、この前提はチゼックに由来するのは確かだ。創美運動の昂揚期の昭和30年、創美の代表的リーダーの一人久保貞次郎は、チゼックの思想と実践についてかかれたウイルヘルム・ヴィオラの原著“Child Art”(1942)の第十章質疑応答の部分を訳し、「子どもの絵はどう指導したらよいか」の表題でガリ刷りのテキストを作った。このテキストは創美会員はもとより、「図画工作」に携わる教師たちにも読まれ、チゼックの思想や実践は徐々に理解され、創造性の原理が定着していくかのようにみえた。実は、チゼックの思想を受容する素地はすでに創造美育協会にあったのであるが、その素地とは、昭和24年に始まる北川民次の名古屋動物園美術学校での指導である。北川は、絵を教えようという依存心を子どもに捨てさせ、自らの力で現実を乗り越える精神、つまり闘争心を鼓舞することに美術教育の真髄を見い出した。⁷⁾ その原型は戦前北川がメキシコのタコス野外美術学校で実践したものである。チゼックの思想の受容にはもう一つの素地があった。それはホーマー・レインの啓発の書『親と教師に語る』⁸⁾の感化である。レインのこの書が訳出されたのは昭和24年、訳者は創美の理解ある協力者小此木真三郎である。この書やニールの書は、昭和20年代後半から昭和30年代の初めにかけて子どもの指導を真剣に考える教師たちに読まれ、戦後盛になった教育相談活動・生活指導とも結びつくものであった。非行少年の学校リトル・COMMONWELLSにおけるレインの教育は感動的であり、少年たちの自治能力は見事なものである。この書を一貫して流れる自由の精神と社会的・家庭的抑圧に対する挑戦は、創美をして「創造力を阻害する心理的抑圧からの解放」を唱えさせる一つの要因になったと思われる。しかし、皮肉なことに戦後の日本は戦前とは比較にならないほど社会的な抑圧が弱まっていた。この辺の認識のずれがその後の創美停滞の一因ではなかったかと筆者はみるのである。

創造美育協会の運動は実は創美固有の活動というよりは、当時ほうはいとして起こってきた児童中心の考え方の現れ、新教育思想に伴う一つの運動としてみることができる。それは正に時代精神の顕現である。創美の創造性原理の主張には上記のような背景があったのである。F. チゼックの理念はそのような素地があって受容されたといえよう。

2. フランツ・チゼックの理念と実践

画学生としてウィーンに出て来たチゼックは、下宿に集まる子どもたちが絵かきさんごっこで描く絵に興味をもった。その空想力に富んだ象徴的な表現は、チゼックにとってかけがえのないものであった。子どもが自由に描く落書は学校で描く絵とは明らかに異なっており、チゼックは子どもが自由に描く絵のなかに子ども本来の姿を見て、それを育てようと決意したのである。チゼックがかけがえがないと感じた子どもの絵の本質とは何であったのか。チゼックを心の根底から揺り動かしたものは何であったのか。

「しかしチゼックが彼の全生涯を通じて聞いたものは、人々をして、ことに教師たちに、小さい子どもたちのいわゆる乱雑なばかげたような作品のなかに、無限の美があることを注目させることであった。地上にこれ以上強いものは他にないと、チゼックはくりかえしている。」⁹⁾

これはW. ヴィオラがチゼックについて語った言葉である。その当時の学校における美術の教

育は、対象物を写生したり、手本を模写したりするのが主であり、客観的に対象を描写する目と手の技能訓練が目標であった。その教授法は当時の人々に何ら疑問を起こさせるものではなく、従って、子どもの心の世界が反映する余地などは全くなかった。子どもの絵に大人の絵とは異なった独自の原理があることに気づいたチゼックが伝統的な教授方式を批判したのは当然であり、彼の指導法は必然的に学校教育とは異質の方法であった。対象物のコピーや手本のトレースを彼が強く否定したのは、チゼックが子どもの創造性を心底から確信していたからにほかならない。チゼックは学校で行われている伝統的な指導法とその教育観に対して闘いをいどんだのであり、『チゼックの美術教育』（“Child Art”）に貫して流れているものは児童美術独自の原理のあくなき主張である。この点に関しては、子どもの美術認識と大人のそれとは全く違っていないと見なす北川民次とは根本的に異なっている。チゼックは児童美術に対する大人の偏見に絶えず抗議したが、この抗議は、フランチェスカ・ウイルソンがチゼックの講義についてまとめた小冊子『チゼック教授による講義』にはっきりと示されている。

「おとなたちは児童美術について大変な誤解をしている——すなわち児童美術を単なるおとなの美術への過渡期だと考えているのがそれだ。児童美術はそれ自体で一個の独立物だ。きわめて閉鎖的で孤立しており、児童美術独自の原理に従っていてけっしておとなの美術の原理で理解できるものではない。」¹⁰⁾

チゼックが考えている子ども独自の世界の年齢が2、3歳から7歳までであることはF. ウイルソンの指摘するところであり、その年齢は質的には子ども本来のリズム感覚や空想力の豊かさに対応している。従って、チゼックが考える創造性とは子どもに内在するリズム感覚、空想力と定義してよいであろう。V. ローエンフェルドの発達段階によれば、この年齢時期はスクリブルの段階からシェーマ（様式）の段階までのそれに当たり、チゼックが実践を通して子どもの発達を洞察していたことが分かる。

チゼックは14歳までの子どもしかそのクラスに受け入れなかったことで有名である。チゼックはなぜこの年齢に境界線を引いたのであろうか。それは、14歳を境にして大人の美術になると彼が考えていたからにほかならない。チゼックは14歳を過ぎると子どもの表現はいずれ自然主義になるだろうというあきらめをもっていた。チゼックにとって大人の美術とはすなわち自然主義の美術のことであり、子どもの本性である創造性を歪めるものとして、自然主義を本来の子どもの美術と対置している。そして、自然主義に対して敢然と闘いをいどむのである。

「したがって彼らは自然主義者になるか幻想家になる。子どもたちは絵が実在であるとの幻想をもつ、そこでは現実と絵が混合している。この自然主義への傾向は一つの退行であり、図表に示したとおり児童美術の本街道からのわき道なのだ。すでにわれわれはこれに似たわき道を体験している。それはリズム制作への段階から装飾に駆けこむことであった。自然主義へのわき道は10歳と14歳との間に生じ、以前の装飾へのわき道よりははるかにしばしば生じる。」¹¹⁾

この箇所はチゼックの思想を要約した白眉の部分である。チゼックは自然主義を退行、わき道と決めつける。ここに彼の芸術観をうかがい知ることができる。

さて、チゼックの教育観はどのようなものであるか。彼の教育観は子どもの創造力をどうみるか深く結びついている。チゼックがとらえた子どもの創造力とはいったい何か。この間は創造性という理念をスローガンに終わらせないためにも重要である。この核心にふれる点についてW.

ヴィオラは直接的な解答を与えていない。しかし、『チゼックの美術教育』を注意深く読むとこの点を探し当てることができる。チゼックが考える子どもの創造性とは何か。それは自然主義との対比において暗示されているように、子どもが生来もっているリズムやハーモニーの感覚であり、豊かな空想力である。このことは前に発達との対応でもふれたところである。チゼックは子どもの作品に直接手を下さなかったことでよく知られているが、このことは子どもが生得的に創造力をもっているとの彼の信念の現れであって、彼は子どもの創造力に絶対的な価値を感じていたのである。彼は子どもの作品に大人の手が介入することを極度に警戒する。

「年若い子どもの絵のなかに〈悪い〉色はない。年若い子どもの作品をなおすことは、むしろ破壊であり、チゼックがいうように、にせである。』¹²⁾とW. ヴィオラにいわしめる。

「〈児童美術教育〉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』¹³⁾といい、また、「児童期に先天的な創造能力の使用を励まされれば、その能力は思春期以後まで維持できる、あるいはすくなくとも創造的な思考能力を保存できる。』¹⁴⁾そして、「何かを創り出そうとする衝動——この創造力は子どもに初めからあるものなのだ。しかしすべての人間においてそうであるように、もしこれが使用されなければそれは衰弱してしまう。』¹⁵⁾

といいつつも、チゼックは14歳以後の子どもには全幅の信頼をおいていない。ここにチゼックの限界があるが、逆にいえば、幼児の象徴的な表現の世界に真の創造性をみていたともいえる。

創造力の保存と消滅の問題は、創造性の理念を追究する上で見落とすことのできない重要なキーである。これについてチゼックは象徴作用とのかかわりで次のように述べる。

「子どもの絵は象徴から始まる。この象徴描画は経験と知識によってますます豊かになる。しかもこの象徴はいよいよ自然に接近する。そしておとなからの影響を受けて最後には児童美術はゆきづまる。原則的にはこれは思春期が始まる時期と偶然に一致する。創造性の終わりの真の原因は、子どもが象徴から立ち去って自然を模倣するところにあり、危機に直面し始める。』¹⁶⁾

先に筆者はチゼックは自然主義を創造性と対置させたといったが、より正しくいえば、自然主義と象徴性とを対置させたというべきであろう。外的世界に依存することが模倣であり、自然主義であるならば、内的世界を外化させることが象徴作用であり、創造であるとチゼックはとらえていたのである。チゼックの創造性の本質は内的衝動を外化することにはかならず、そのとき子どもに生得的に備っているリズムやハーモニーの感覚が働くのである。

さらにチゼックは創造性の保存と消滅について、指導とかかわって考察を進める。

「創造力の連続について考えるとき、たとえば思春期以後にもあるいは11歳以後にも、創造のあることは私にとって疑いをいれぬことだ。創造性の消滅は次の三要素、両親、学校、環境（文化）の条件の好ましくないときに生じる。創造にとって最も重要な三動機は次のとおりである。1. 創造的本能、2. 秩序を作ろうとする本能、3. 模倣本能。もし児童が悪い影響を受けていたら模倣本能だけが強く他の二動機を圧倒するだろう。もし創造本能が正しく導かれなかったら、あるいはまた創造が勧められなかったらそれはほとんどすべての子どもにとって消滅するのが運命だ。しかし子どもが強く成長しその個性を発揮するように指導されたら、彼に遺伝的条件と生活力があるかぎり彼は身体的にも成長する。しかし大して才能がなくても幼いときに創造的作業をするように励まされていて、模写をしないできた子

どもなら、創造の方向にまっすぐ進むことが可能である。』¹⁷⁾

前に筆者は14歳以後の子どもに対してチゼックは全幅の信頼をおいていないといったが、正しくは、彼が子どもを信頼していないのではなく、14歳以後に創造力が環境条件によって阻害されると強く感じていたというべきであろう。それはともかくとして、チゼックが内発的な動機を高く評価していたのは事実であり、創造性とはそういう意味で内発的衝動そのものを指していたと理解することが大切である。

ここにおいて、チゼックの創造性の理念が実際の指導にどのように展開されていたかをみることにしよう。W. ヴィオラがチゼックの授業を逐語的に記録したもの¹⁸⁾を読むと、チゼックの指導が一般に考えられているように子どもに任せっきりのものではなく、理念に基づく方向性を明確に打ち出したものであり、表現に対する激励もときには強制あるいは痛烈な批評となることもあった。しかし、あくまでも子どもの主体性を尊重していたことは確かであり、作品に手を入れるということは絶対にしていない。その指導の最大の特徴は、子どもの親密感や共感に支えられた子どもとの対話である。その働きは子どもの空想力を刺激することにある。

「われわれは今はずばらしい冬の中にいるのだから、冬の様子を好きなように描いてみよう。楽しいゲームやスポーツはみな、3フィートも積もる雪といっしょにやってくる。君たちは櫓すべりも、雪合戦もスキーもできるし、雪だるま作りやスケートもできるね。今、冬の楽しさを絵にしようとしているんだ。』¹⁹⁾

「クリスマスツリーはどんなふうに生えているのかな？ 眼を閉じてそしてよく考えてごらん！ まず幹が生えてるよ、そして枝、次に小枝、そして針葉だね。……描くってことは考えることなのだ。だから考えることのできない人は描くことができないよ。その人にできるのは写すことだけだ。(チゼックは模造の木を見せる。)……これはまったく木なんかじゃない。』²⁰⁾

上の2例は導入指導の例である。前者では季節と子どもの遊びとのかかわりを話題にして子どもに好きな画題を選ばせているし、後者では木が生えている実感を子どもにイメージさせようとしている。また、絵を描くに当たって考えることの大切さを強調している。ここで彼の理念が顔を出す。導入指導の対話とともに、チゼックの指導の真骨頂は表現の各段階のしめくくりごとに行われる作品批評に現れる。

「コーネリアはあまりにたくさんの想像力をもっている。彼女はあまり空想力が大量なので彼女の考えと形との間にくいちがいが起こっているんだよ。だから私はもう少し図形を描きこむのをへらすようにすすめたいね。』²¹⁾

「私は君たちがもっと事物を明らかに想像するようにすすめたいね。みんな実践すべきだ。たとえば心の中にリンゴの絵を作りあげるべきだし、シッカリした目的をもってそれを考えるべきです。』²²⁾

子どもの作品に対するチゼックの批評はしばしばひとりの子どもの作品を他の子どもの作品と比較し、授業の雰囲気抜きの授業記録から判断すると、当の子どもを傷つけるような発言もあったように感じられる。これについては、著しい批評のもつ危険性を指摘する訪問者もあったが、チゼックは「放置」よりも批評するほうが有効であり、「批判は積極的でなければならない」といつている。²³⁾ こういう点からみても、チゼックの授業は放任とはほど遠いものであり、彼はむしろ大いに理念にそってリーダーシップを発揮したものと考えられる。もちろんその理念とは子

どもの創造性に対する確信である。厳しい批評が子どもたちに受け入れられたのも、チゼックが心の底から子どもに共感し、子どもたちがチゼックを信頼していたからにはほかならない。彼のクラスには親密感のある雰囲気ですでにかもし出されていたと想像される。彼と子どもの間にはラポートが成立していたのである。チゼックの実践のすばらしさはラポートの土台が批評を成立させている点にある。この点はわれわれが子どもの作品を批評する際の教訓となろう。

一般にチゼックは直接的な指導をしなかったと考えられているが、「その授業」を読むと事実は必ずしもそうではなかったことがわかる。その一つは、子どもに絵を大きく描かせようとして「上の端から下の端まで描こう。」という指示をつねに初めのころにしていることだ。二つめはとぎれとぎれの線を使わせないために、はっきりした線でいっぺんに描かせていることである。三つめは余白を認めず紙全体を埋めるように絶えず指導していることである。この余白のことについては、ある教師をして「なぜ紙面全部を埋めることを強調するのか」と疑問を投げかけさせている。ここには彼の芸術観が具体的な形で顔を出している。

チゼックが子どもたちをしていかにまねをさせまいとしているかは「その授業」の随所に現れている。たとえば次のようにである。

「絵本にでてくる人のように描いてはまずいよ。絵本をみてはならぬし、お手本をみるのも、複製画をみるのもよくないね。」²⁴⁾

「われわれがするのは“ゲシュタルトUNK”だ。……私が今までにみてきた絵のほとんどは“ゲシュタルトUNK”ではなくてむしろ自然のコピーだった。自然のコピーはけっして“ゲシュタルトUNK”ではなく、“ゲシュタルトUNK”はわれわれが眼を閉じて想像するものなのだ。……なぜなら“ゲシュタルトUNK”は心の内部から現われてくるもので豊かなのだ。」²⁵⁾

幼い子どもに「ゲシュタルトUNK」の理解は困難であろう。にもかかわらずチゼックは形の具体的な指導の背後に彼の理念を暗示するのである。

「君たちはねいつもね、ものがどんな形であるか考えなければいけないよ。」²⁶⁾

このように指導の実際をみると、チゼックが果して子どもの象徴性に十分満足していたかどうかは多小疑問が残る。チゼックがここでいう形とは、自然物の表面に現れる形ではなく自然物に内在する本質的な形であろう。チゼックが自然物にみた本質的な形と子どもが自己の思想を伝える記号としての象徴的な形とはどのようにかわり合うのか。これはこんごの研究課題である。この点に関してヴィオラは何も語っていない。

最後に、今まで述べてきたチゼックの創造性の理念について要約しよう。

チゼックは、児童美術を独自の原理で展開される世界であると認識し、それは完成されたものであって、大人の美術の過渡期にあるものではないと考えた。チゼックは子どもの本性が現れた作品に無限の美を見い出したのである。子どもは生まれつき何かをつくり出そうとする衝動をもっており、これこそ先天的な創造能力であると理解した。そして、この内発的な衝動が子どもに生得的に備っているリズムやハーモニーの感覚によって、あるいは空想力によって外に表れるのだとした。象徴的表現こそ創造性を示す特徴であると彼は判断したのである。従って、外的世界に依存していると考えられる自然主義は模倣としてしりぞけられる。手本のトレース、対象物のコピーはこうして否定され、自分の力で考えることが奨励されるのである。

3. ビクター・ローエンフェルド及びランバート・ブリッテンの創造性の理念

フランツ・チゼックは子どもの内発的な衝動を重んじ、その過程で生み出される児童美術を大人の美術とは異なる価値として高く評価した。彼の仕事は子どもの美術を文明社会の影響から守ることであった。そのため子どもの美術はきわめてあざやかにしかも純粋に浮かびあがるのである。チゼックにとって創造性は子どもの美術の根源である。しかし、チゼックはあまりの純粋さゆえに創造性との精神機能との関連や学校における美術的経験を介しての子どもと教師との相互作用の教育効果等には考えが及ばなかったし、環境とのかかわりから生じる認知過程には全く注意を向けなかった。

ビクター・ローエンフェルドはチゼックの指導法についての教師たちの反応に目を向け、教師たちの失望に対し適切な助言を与えようと考えた。このことが“Creative and Mental Growth”を著す動機であった。

「児童は生まれながらの芸術家であり、創造のためにはただ材料さえ与えてやればほかに何もいらないといった理想主義的な考え方は、児童の創造性を無視するのと同じ弊害を美術教育に与えてきた。理想主義の見地から書かれている著書は、そこに述べられているような、容易で、しかも〈くりっぱ〉な成果をおさめることができずに教師たちを失望させている。」²⁷⁾

V. ローエンフェルドは、チゼックの実践をまねて授業をし、なんら成果を収めることができずに困惑している教師たちの質問に接して、上記ように書いたのである。筆者からみれば、このような教師はチゼックの理念や思想を抜きに、ただ指導の方法、たとえば紙いっぱいに大きく描かせるとか材料を準備するとかにのみ注意がいていたと思うのである。V. ローエンフェルドはこのような教師たちにもよい指導をさせたいという強い願いをもっていた。そして、教師たちが指導に失敗するのは美術を介しての発達や発達段階についての理解が欠けているからであって、心身の一般的な成長と創造的発達との関係が理解されれば、子どもの創造的表現は正しく導かれると考えたのである。なお、前掲の文では理想主義を全面的に否定しているようにみえるが、チゼックは「すぐれた直観力をもつ教育家」であり、「児童の内に潜むものを引出すことのできる能力をもっている。」²⁸⁾とたたえているところから、チゼックのすぐれた点は認めていたと思われる。ただチゼックの指導法は独創的なものではあっても、一般化しにくいものであると認識していた。ローエンフェルドはチゼックの実践の受け止め方を問題とするのであり、その現実を直視し、そのような教師たちにも援助の手を差し延べようとする。

ローエンフェルドはチゼックが大切にした内発的な創造活動を認め、それを重視するとともに、指導法の必要性を説き、指導法の根底には「創造」と「成長」との関係の理解が根本的に必要であると指摘するのである。そして、進歩的な美術教育は直観的な方法に依存していたとし、発達の理解に裏打ちされた作品や活動の評価及び指導法の具体的な記述が欠かせないというのである。

ローエンフェルドの成長・発達観はチゼックのように個人的な領域に限られるのではなく、教育的・社会的な過程を含んだ総合的な過程であり、経験の自己同一化を根本原理とするものである。従って、美術的な経験や活動を通しての成長は諸側面に分けて考察される。その諸側面とは、情緒的・知的・身体的・知覚的・社会的・美的・創造的な成長のことであって、創造的成長がその中核となる。ローエンフェルドはさらに創造活動の起源を内部にまで立ち入って究めようとし、絵画表現のシエマ（様式）を発見するのである。たとえば、子どもにとって新しい空間秩序の認

識が地面を base line として象徴化すると読み取るのである。

ここで精神機能の諸側面を統合する「創造的成長」について、ローエンフェルドに基づいてかかれたランバード・ブリッテンの記述をみることにしよう。

「創造的成長は子どもが線がきをするとともに始まる。子どもは独自の方法で彼じしんの形を発明することによって、彼じしんの何かをかく。この単純な記録から創造的な作品の最も複雑な形まで多くの中間の段階がある。創造的な成長は、子どもの線画と彩画のなかに自由に想像的なアプローチとして容易に現われる。子どもたちが創造的であるためには技能は必要ではなく、探究し、実験する自由と熱中する自由のような情緒的な自由の一致があればよい。これは主題をまとめる場合でも、美術材料の使用にとってもともに真実である。

全く関係がない規則や強制によって創造性を抑圧されてきた子どもたちは、模写に退行し、それに頼るようになる。このような子どもたちは他人の様式に早く迎合するか、絶えず助力を求めるか、あるいは仲間によって製作された作例にひきずられる。いうまでもなく、たんにコピーすることをやめよと命じたとしても、なんら創造的な活動ができるわけでもない。創造性は押しつけられるのではなく、子どもから生じるものだ。これはいつもたやすい過程ではなく、創造能力の発達はいわれわれの社会にとって根本的に重要である。活動の過程と作品はともに子どもの創造的成長に反映するのである。」²⁹⁾

創造的成長（上記）についての文を読むと、創造性の理念に関してはチゼックとローエンフェルドの間に根本的な差異はない。ローエンフェルドは正にチゼックの創造性理念を継承し、発展させている。根本理念には差はないが、しかし、創造性の内容となると違いがみられる。チゼックは子どもに内在するリズムやハーモニーの感覚、活発な想像力による象徴作用をその内容としたが、L. ブリッテンはむしろ創造的な思考力にその力点を移している。

「調査研究をする人々はしばしば創造性は、思考の柔軟性またはアイディアの流暢性を意味していると述べているから、彼らの定義はむしろ狭い。創造性は新奇なアイディアを得ること、物事を新しい関係においてみること、他の人々と異なる方法を考えることなどの能力であろう。創造性は常に活動や製作にみられるような構成的で生産的な行動としての思考である。」³⁰⁾

ここで調査研究をする人たちの創造性の定義が紹介されるが、これは明らかにギルフォードが言語的な知能検査間で行った因子分析の結果導かれた定義である。L. ブリッテンはこの言語的な創造思考に加えて、非言語的な創造思考として構成的で生産的（製作的）な思考を挙げていて注目される。いずれにしても、この二つの文をつき合わせて考えると、V. ローエンフェルドやL. ブリッテンが創造性の内発的な衝動面とともに外界の適応面である思考を重視していることがわかる。L. ブリッテンは「創造的で知的な行動」という節で1960年代以降の創造性研究を見渡し、思考面の創造性に convergent（集中的）な思考と divergent（拡散的）な思考があることを紹介し、創造的な思考がディバージェントな生産であることを指摘する。

「知能検査はすでに決定している正しい答のゆえに集中的な思考を強調する。これは学校における成功にとっては重要な能力である。他方創造性テストは拡散的な思考を測定することを試みる。そこには一つの正しい答というものはない。拡散的な思考は多くの異なった答をだす思考、または異なった方法や問題に対する接近のしかたの思考、あるいは常でない新奇な思考などを含むものである。多分われわれは知能をあまりにも狭く定義している。なんと

なれば、知能も創造性もともに認知過程の一部なのである。」³¹⁾

L. ブリッテンは、集中的思考と拡散的思考の相違点として答を一つですか、複数ですかという点に着目し、美術の教授法にも子どもの拡散的な思考を刺激するのがよいと述べ、具体的な質問の例を提示する。たとえば、「君はどちらの色を悲しいと感じるか。」「もし紫であるなら君はどのように感じるだろう。」などである。拡散的な思考を刺激するには、直接的に答を聞くような質問ではなく、広い範囲から答に導いていくのがよいというのである。しかし、この質問例は、筆者からみればやや直接的なような気がする。ここに示される例はほんのわずかであり、これが拡散的思考の特質を代表的に表しているとは思えないが、しかし、チゼックの子どもへの問いかけの密度の濃さやその一貫性と比較すると、ここにあげてある例は底が浅い。むしろ、彼が「創造性の測定」で紹介しているギルフォード(1968)の非言語の図形テスト³²⁾が興味深い。これは一枚の紙に同じ大きさの円を数多く印刷したものをを用いるもので、テストを受ける人はこの円を発想の手がかりにしてどんなものが作れるかのアイディアを出すのである。テストの結果は、アイディアの数によって流暢性が、また、これらの円からいかに多くの異なる方法でその用途を思いつくかによって思考の柔軟性が、いかに独自の方法で円を活用しているかどうかによって独自性が、それぞれ測定されるようになっている。

このギルフォードの非言語手段による創造性テストは美術の指導法としても有効であり、われわれが授業を設計する際の示唆になる。というのは、われわれの図画工作・美術科の授業では一つの作品をつくることが定式化していることはもとよりのこと、構想段階においても一つの案を考え出すように指導されているからである。構想段階の指導に当たっては、ブルクハルト³³⁾がいうようにに多様な観点からものごとを見つめることが大切である。ギルフォードがあげた上記三つの観点は、拡散的思考を刺激し、アイディアを引き出す方法としてすぐれているとともに、われわれが授業を評価する観点としても有用である。われわれは常にこの観点から授業をみることによって、自分の授業が創造的か否かを判断できるからである。

“Creative and Mental Growth”に述べられている創造性の内容は3版(1957)と7版(1982)とでは多小違いがある。「創造的成長」を読み比べてみると、ともに内的衝動の情緒面が重視されていて基本理念には全く相違がない。しかし、7版には「創造性の発達」が第3章に新たに設けられており、創造的な思考面にページがさかれている。そこでは今みてきたように拡散的な思考を刺激する指導法が強調されている。これは7版においては、1960年代の創造性研究とくにギルフォードの研究成果が取り入れられているためであろう。V. ローエンフェルドが確立した「創造」と「成長」との関係は、質的に多小変貌しているといえよう。

III 感 性

芸術の教育は一般に情操の教育と考えられており、昭和33年の学習指導要領の目標以後これは定着している。現行(昭和52年)の学習指導要領においても小学校の「図画工作」、中学校の「美術」の目標に「豊かな情操を養う」とあり、中学校の目標では「美術を愛好する心情を育て」ることが併記されている。「図画」や「美術」の教育を美的情操の陶冶とする目標認識は戦前においてはかなり普及していたらしく、昭和16年の芸能科教育の目的にも「情操の醇化」が掲げられている。戦後の一時期はむしろ情操の陶冶という言葉を避け、感情の教育といていた。昭和33

年の小学校「図画工作」の目標には「情操」はなく、「情緒の安定」が示されていてその例証となる。

情操の教育または感情の教育、「芸術心の啓培」（昭和22年学習指導要領試案）といっても必ずしもその理念の内容は定かではない。あるいは、美術の教育は知識を伝達する知的教科に対して感性の教育を主とする教科である、とわれわれ美術教師は今まで一貫して主張してきたが、この理念もいまだにはっきりしない。

従って、情操教育、感性教育の意義を明らかにすることが芸術教育の独自性を確立することになると考えられる。そのためには芸術教育の特性を見極める必要がある。美術教育は美術を介して感性を育てるのが特性であるから、本論では「感性」について考察する。残念なことにわが国の美術教育においては、今まで情操教育を美化し、「感性」の重要性を主張することにとどまって、感性作用について深く追究しなかった。指導計画や指導案作成の形式の上では、情操を豊かにすることをうたい、感受性を高めるような目標を設定するにもかかわらず、実際の指導はこれと遊離し、指導者の限られた経験で題材を選定し、そこに含まれる技術を教えるという側面が強かった。外部的に存在する技術を子どもに内在する感覚や感受性と結びつける教育的に価値ある仕事はいまだに十分には果されていない。「技術」と「感性」とを結びつけるためには、感性の働きについての深い理解がなければならない。感性作用を把握することこそ感性教育を樹立する道であり、また理性との協調をはかって人間形成を達成する基礎でもある。

現代の平和状況という問題意識と人類文化の発展という大きな視野から芸術教育の重要性をとらえたのがハーバート・リードであり、感性について深い洞察を示した。その著『芸術による教育』や『平和のための教育』は教育に携わる者や知識人たちに強いインパクトを与えた。とくに『芸術による教育』の冒頭に示された命題「芸術は教育の基礎たるべし」は美術教師をひきつけ、励まし、戦後日本の美術教育の確立を促す原動力となり、美術教育観の変革の出発点となった。「目と手の訓練」に目標をおく戦前の技術主義に代って、主体者である子どもの自発性を尊重する創造性の理念の思想的基礎が啓示されたのである。H. リードの『芸術による教育』ほど日本の美術教育に大きな影響を与えたものはほかにあるまい。それは今までの「美術」の教育に代って「美術による教育」が合言葉になったことでもわかる。「美術の教育」とは、「美術」を目標におきその技術を教授することを意味するが、「美術による教育」は「美術」を媒介にしての教育、教育のために美術を活用することを意味する。“through Art”の精神は、V. ローエンフェルドにもみられるが、現在の日本の美術教育においては、この合言葉も鮮明さを失いつつある。ここにおいて、H. Read の感性理念を考究することは重要な意義がある。

ハーバート・リードは“Education through Art”（1943『芸術による教育』）の第一章教育の目的のなかで「教育の最も大切な機能は心理的な方向づけ (orientation) にかかわることであり、この理由で美的感受性の教育が根本的に重要である。」³⁴⁾と説く。リードの美的感受性とはどのような能力であろうか。それは一言でいえば、イメージを秩序に結びつける能力である。リードは個人の内部に潜むイメージが美的感受性の働きで外部に表れるといい、そこに創造作用を見、同時に内的衝動の適応 (adjustment) の可能性をみるのである。

「客観的環境に対する感覚の適応は、たぶん美的教育の最も重要な機能であるが、そこにはわれわれの推定を深く修正するようなもう一つの局面がある。環境は全く客観的な世界でもなく、人の経験のすべてが実際の経験からのみ生じるものでもない。個人の内部には、美的

能力の助けで外面化されるような二つの内庭あるいは実存状況がある。一つは身体的なものであり、目が見えない人にも耳が聞こえない人にも存在する。それは外部の知覚ではなく、内部的な筋肉や神経の緊張に起源を有するイメージの蓄積である。』³⁵⁾

リードは内的な実存として、身体的なもの（これは haptic と呼ばれる）のほかにもう一つの実存があるといい、精神人格的な潜在意識の領域を指摘する。このようにリードは、精神の内的実存の世界において感性作用が内的衝動の適応と結びつくことを暗示する。それでは、彼が考える感性作用とは何か。リードは感性作用には二つの側面があるという。一つは主観の要因としての「想像」の機能であり、もう一つは美に感動する「フォーム」の論理である。感受性を狭くとれば当然後者がそれに当たるが、リードにおいては想像の働きが知覚と対比的にとらえられているので、感性作用を明らかにするためには「想像」の働きを無視するわけにはいかない。想像の働きについてリードはコレリッジの定義を引用する。

「想像力は、反対あるいは一致しない性質が均衡し、あるいは和解する際にその姿を表す。たとえば、同一と差異、一般的と具体的、観念と心象、個人と代表者、新奇で新鮮な感覚と古いありふれた物体、烈しい情動と日常の規則を越えたところにある制度、さめた判断や不連続の冷静さと深く熱烈な感激などがそうである。』³⁶⁾

コレリッジの想像力については『アイコンとアイデア』の第2章「美の発見」で述べている一節が上の定義を別の角度から説明している。

「イメージがまとまりのある枠の内部に集められ、並べられ、さかさまにせられ、動かされ、位置を与えられる。多数が単一に還元せられ、したがって、コレリッジが想像力の造形凝集力とよんだものが、人間の歴史においてはじめていきいきとあらわれる。』³⁷⁾

リードは想像作用にはイメージが素材になると考える。イメージは一人一人の人間に内在するものであり、想像力は数多くある個々のイメージを結びつける働きをする。それは相反するイメージや一見関係のないイメージを結びつける。また、想像力は感ずるという働きの過程でも表れるという。そして、これらのイメージの中のあるものは無意識層に深く根を下しているが、そのようなイメージは何かを契機にして意識の前面に現われると措定する。³⁸⁾ これがすなわちインスピレーションの作用である。

なお、ここに引用したコレリッジのイメージの結合例は、われわれが授業において子どもの想像力を刺激する際にも有効である。

リードはコレリッジの洞察に基づいて、想像力や想像作用を以上のように解明した。次に筆者は、リードの芸術創造の原理について考察し、感性作用の本質を明らかにしてみたい。リードは芸術創造に二つの原理があると説く。

「一つは、有機的な世界やすべての芸術作品の普遍的で客観的な局面から引き出されるフォームの原理である。もう一つは、人間精神に特有な創作 (origination) の原理であり、これがシンボルや幻想や神話の創造を推進し、フォームの原理によって普遍的で客観的な存在となるのである。フォームは知覚の作用であり、創作は想像の作用である。これら二つの精神活動は美的経験の身体的な局面のすべてにおいて弁証法的作用を行うのである。』³⁹⁾

「わたくしは、最も神秘的で本質的な源泉ともいふべき生命そのものが美的であると主張する。単なる物質ではない、美的なフォームにおいてのみ活動が具体化されるのである。』⁴⁰⁾ 想像作用とフォームの論理とを弁証法的に結びつけるところにリードの「感性」認識の本質が

ある。しかもこのことは芸術教育の核心でもある。それは次の短い言葉の中に見事に要約されている。

「想像教育の目的は、個人の具体的な感覚に訴えるようにして、あらゆる生命体や植物の組織に潜むハーモニーやリズムを自覚させることである。ハーモニーやリズムはすべての芸術作品の形態的な基礎であり、子どもがその生活や活動のなかに有機的な優美さとしてもたらされるものである。」⁴¹⁾

「想像教育の目的」の部分は「感性教育の目的」と置き変えてもよいであろう。ここにおいて、リードは感受する働きが教育の原理の核心であることを強調する。

「芸術の法則はもともと人間の生活の生理学的な過程の中にあるもので、それらの法則は、人間の生活を快く能率的に流れさせるように導いているものだ、ということなのである。自然、或は経験の中から、これらの法則を発見し、それを教育の原理としてつかむ。これが教育者の仕事である。均衡と調和、均衡とリズム、これは経験を成り立たせる基本的な要素である。いや、それは経験を成立させる唯一の要素である。それによって経験が組織される。

しっかりした型ができあがる。その性質上、かくしてでき上った型は、優美で、経済で、かつ能率的なものである。」⁴²⁾

均衡、調和、リズムなどは人間の諸経験を組織する型であって優美なものであり、その原型は生命そのものや有機体にあるとするのがリードのフォームの論理である。リードは、陶工が粘土の凝集力を利用してろくろで器物をつくるとき、また、ガラス工が風船のようにふくらむあのガラス玉の膨脹性を利用して容器をつくるとき、形態は明瞭な姿を表すと『インダストリアル・デザイン』⁴³⁾ で述べているが、これらは正にフォームの論理の活用にはかならない。あるいは、アンデュロイド・フォーム（桃の形）には重力と表面張力との間の力の均衡が、蜂の巣には表面張力と材料の有効性との調和が、貝がらには対数らせんが見られるが、⁴⁴⁾ これらはすべてフォームの論理の典型である。美術を介しての感性教育とは、有機体に潜む成長のリズムや力の均衡において現れる合理性や能率性を直観させることである。芸術作品や日用品など人間の製作物に対しても同様である。リードがいう aesthetic education（美的教育）⁴⁵⁾ とは正にこのことを指すのである。

ハーバート・リードはリズムやハーモニーの傾向がわれわれ人間の内部に身体機能のなかにごく自然に潜んでいると考え、そこに芸術創造の根源の一つを見い出すのである。この点に関していえば、正にチゼックが直観的に認識したものと全く同じであり、リードがチゼックを高く評価する理由もわかる。リードが「教育の基礎を芸術におく」といった「基礎」という意味は、芸術創造における自然に備った傾向を指しているのであって、完成された芸術の様式をいっているのではない。そういう点からみて、リードの芸術教育は極めて形成的な考え方である。

ハーバート・リードの「感性」は一見「理性」と対立しているかのように一般には受け止められているが、実は同じレベルの両極ではなく、感性が理性を支える基盤であるとの見方である。両者は連続し、相互に働き合う過程である。この点はブルーナーが知性は右手、感性は左手ととらえたのと同脈通ずるところがある。それは「右手へ移行せんとしている左手である。」⁴⁶⁾

註及び引用文献

I はじめに

- 1) 五十嵐・大田・山住・堀尾編『岩波教育小辞典』p. 3
- 2) 美育文化 vol. 30 No. 6 1980 特集「創造主義の見直し」p. 22～28
- 3) ユネスコ後援の美術教育国際ゼミナールは1951年イギリスのブリストルで開かれた。その報告書は現代の美術教育について次のように述べ、「創造性」の理念を確認した。

「現代美術教育の国際的特色のうち、もっとも注目すべきものの一つは創造性という考えである。創造性という考え方は、教授法とカリキュラムに影響を与えつつあるようである。

児童が自己の考え方と自分の方法で表現する自由を許されない限り、できあがるものは美術ではないということが明らかにされた。」

国際的な美術教育の交流組織である INSEA (International Society for Education through Art) がこのゼミナールを契機に誕生、その活動を始める。なお、すでにヨーロッパにおいては FEA (International Federation for Education through Art) が存在し、活動していた。この活動の歴史は1900年パリで開かれた国際美術教育会議 (International Congress for Art Education) にさかのぼる。

日本美術教育連合編『日本美術教育総鑑戦後編』昭和41年 日本文芸出版 p. 160, p. 165～166

海後宗臣, 高坂正顕監修, 倉田三郎外編『学校教育全書12美術教育』1967 全国教育図書 p. 63

II 創造性

- 4) 湯川尚文『美術教育のすべて』1971 美育文化協会 造形社 p. 5 「創造と人間疎外について」
- 5) 創造美育協会編『創美年鑑一年譜と資料』昭和53年 文化書房博文社
- 6) 創造美育 Vol. 6 No. 1～7 1962年「民教連芸術部会 教えるんだらう いや教えない」
- 7) 北川民次, 久保・島崎編『美術教育とユートピア』昭和44年 創元社 p. 9～24 p. 68～89
- 8) ホーマア・レイン, 小此木真三郎訳『親と教師に語る』昭和24年 日本評論社, 博文社
- 9) ウィルヘルム・ヴィオラ, 久保貞次郎, 深田尚彦訳『チゼックの美術教育』昭和51年 黎明書房 (原著は Wilhelm Viola “Child Art” 1941 University of London Press Ltd. London) p. 120
- 10) 同書 p. 97 (第9章 児童美術と思春期)
- 11) 同書 p. 41 (第3章 児童美術の心理的起源)
- 12) 同書 p. 130 (第10章 質疑応答)
- 13) 同書 p. 92 (第8章 児童美術の目的)
- 14) 同書 p. 88 (同上)
- 15) 同書 p. 87 (同上)
- 16) 同書 p. 98 (第9章 児童美術と思春期)
- 17) 同書 p. 99 (同上)
- 18) 同書 p. 178～288 第12章 チゼッカー「その授業」
- 19) 同書 p. 192 (第12章 チゼッカー「その授業」)
- 20) 同書 p. 188 (同上)
- 21) 同書 p. 218 (同上)
- 22) 同書 p. 219 (同上)
- 23) 同書 p. 292 (同上)
- 24) 同書 p. 208 (同上)
- 25) 同書 p. 259～260 (同上)
- 26) 同書 p. 217 (同上)
- 27) V. ローエンフェルド, 竹内清, 堀内敏, 武井勝雄訳『美術による人間形成』昭和38年 黎明書房 (原著は Viktor Lowenfeld “Creative and Mental Growth 3rd Edition” 1957: The Macmillan Company) p. 1
- 28) 同書 p. 1
- 29) Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain “Creative and Mental Growth 7th Edition” 1982: Macmillan Publishing Co., Inc. New York p. 64
- 30) op. cit. p. 69 The Importance of Creativity
- 31) op. cit. p. 73 Creative and Intellectual Behavior
- 32) op. cit. p. 77～78 The Measurement of Creativity
- 33) op. cit. p. 73

III 感性

- 34) Herbert Read "Education through Art 3rd ed." 1958: The Shenval press, London p. 7 Chapter One The Purpose of Education 3. A preliminary definition
- 35) op. cit. p. 8
- 36) op. cit. p. 29 Chapter Two The Definition of Art 6. The function of imagination
- 37) ハーバート・リード, 宇佐見英治訳『イコンとアイデア』1957 みすず書房 p. 33
- 38) 同書 p. 130~132 6. 自己の境界 ここでは無意識の作用がユンクの原型によって語られ, パウル・クレエの想像作用が述べられる。
「パウル・クレエは, この自我の踏査においてこれまでもっとも遠くへ行った芸術家だと私は思うが」と前おきし, 「たとえば視覚経験, 記憶影像にもとづいたかなり多くのファンタジーがある。つまりわれわれは町や港や庭のファンタジーである形体的諸要素をみるがこれらの形体的諸要素は変形させられている。蘇った記憶のイメージを分解したり再結合することによって——外界において見られた事物を心の中でめまぐるしく反省することによって——ファンタジーが自由に活躍するのだ。」
- 39) H. Read "Education through Art" p. 33 Chapter Two 8. Summary
- 40) op. cit. p. 33
- 41) op. cit. p. 69 Chapter Three On Perception and Imagination 13. The Wider aspect
- 42) ハーバート・リード, 周郷博訳『平和のための教育』(岩波現代叢書) 1952 岩波書店 p. 150
第5章 自由人の教育 3. 芸術と人間性
- 43) ハーバート・リード, 勝見勝・前田泰次訳『インダストリアル・デザイン』1957 みすず書房 p. 82~84
第2部形態 II 材料的側面——無機材料 1 陶磁器 2 ガラス器
- 44) H. Read "Education through Art" p. 14~22 Chapter Two 2. form 3. nature and art (訳書は植村鷹千代・水沢孝策共訳『芸術による教育』1953 美術出版社 p. 19~29)
- 45) aesthetic education (美的教育) については, Chapter One The Purpose of Education (教育の目的) の 3. A preliminary definition (予備的定義) で述べられ, さらに 4. Summary で 5 項目に要約されている。
p. 8 (訳書は p. 11)
「知覚と感覚のあらゆる様態において自然の強度を保存すること。」
- 46) J. S. ブルーナー, 橋爪貞雄訳『直観・創造・学習』昭和44年 黎明書房 序論 p. 7~10

参 考 文 献

1. ハーバート・リード, 内藤史朗訳『芸術教育による人間回復』1972 明治図書
2. 穂山貞登『創造の心理』昭和37年 誠信書房
3. 長久保健二 雑誌 "Studies in Art Education" における創造性研究に関して——1959~1969 (Vol. 1~Vol. 10) 大学美術教科教育研究会報告 第4号 1982.