

# 幼児美術教育の基本的問題の考察

中 崎 修 男

幼児美術教育は一九五〇年前後より時代思潮に伴ない注目されはじめ、心理学、保育学など各分野での研究分析が活発に行なわれはじめ、それに並行して実践指導者の精力的な研究と活躍がはじまった。この実践研究の運動により指導の方法論は驚くべき発展をとげ、良きにつけ悪しきにつけ幼児美術教育が脚光をあびていることは衆知の通りである。

しかし現段階に立って過去二十年間の展開を見つめると、はたして核心を突く方向への発展であったであろうかという疑念をもたざるを得ない。

その第一は、「造形」とか「創造」という名のもとにはなばなしい実践展開を行ない、その裏付けによる指導理論的なものはできたが、幼児美術教育の指導理念は押えられていないといっても過言ではあるまい。

この一つの因は、保育理論が現場実践が主になって生み出され、それが支えられてきたところにあると思われる。現場実践が先行するということは実践が理想的な場におかれているとも考えられるし、また一方真空地帯のような極めて不安定な場におかれているともいえるのである。も

う一つの因は「造形」とか「創造」という言葉が暗目の諒解のもとに概念として通念化されてしまい、謙虚にその真髄を見極めることが忘れられているのである。

第一因は第二因に源があるとも考えられる。

保育学・心理学など科学的学問の立場では幼児の「描く」という創造・造形の活動を活動の現象結果として捉え、そのデータを分析分類して逆算的に整理し客観化するわけである。つまり幼児と学問を対置の関係において究明するわけである。同様の形で幼児美術教育学も成立する。しかしこれでは生きた活動としての幼児美術教育は成立し得ないのではなからうか。幼児美術教育学と幼児美術教育は相互関係によって存在するのであるが、幼児美術教育の学問的成立があっても地続きの上を平行移動して幼児美術教育が生まれることはない。この二者を有機的に結びつけるには個々の内的運動に頼らねばならない。

この内的運動こそ幼児美術教育の核心である。

学問的整理を医学における解剖学とするならば、現場実践の経験は臨

床医学に相当する。医学においては解剖や臨床経験だけでは計り知れない人間の力の問題が残る。これが幼児美術教育においては内的運動である。

内的運動とは「描く行為」の内側の問題である。「描く行為」は最終的には個の問題であり、孤独に向う問題である。個になり孤独にならざるを得ない問題なるが故に第三者とのかかわり・関係を持ち得るものであると思われる。ところが「描く行為」の最終問題を捨象したところから出発して幼児美術教育を考えると前述の二因の如きことが生じてくる。

第二はイデオロギーが大前提となって発想される幼児美術教育である。幼児が「描く行為」の中から芽ばえさせ定着させるものは個人的な物に対する価値観であり哲学的、宗教的、倫理的なものである。幼児美術教育に必要なのは哲学であってイデオロギーではない。イデオロギーが前提となる幼児美術教育は、ある一つの思想の社会に適應するための訓練であり手段化に過ぎない。幼児美術教育はイデオロギーによってきまるのではなく、哲学的、宗教的、倫理的意識の価値によって決定されるものである。

例えば過去現在因果経繪卷や法隆寺の壁画の堂々として豊かな線、源氏物語繪卷の大胆な構図と鮮やかな色彩、狩野派や琳派の装飾的な作品人間をあくことなく見つめる浮世繪など、それぞれ生まれでる時代的背景の思潮は異なるが、それらの作品からは新しい旧いを超越して人間として共有できる世界を感じることができる。美術とは本来このようなもの

のはずである。

幼児美術教育では数えられるもの（造形の基本原理、技術など）と教えられないもの（感性、個性、経験差など）とある。教えられないものを自からの力で獲得する場を、教えられるものによって、その場を作ってやるのが幼児美術の基本であると思われる。

第一の問題、第二の問題に共通していることは理論的な筋はあるが明快な理念がないことである。理念があまいなのは「描く行為」の内的運動がはつきり、押えられていないからである。描く側からの考察でなく、描かれたものを見る側からの考察になっているのである。つまり情操教育、美術の科学的教育というものを抽象化し絶対化してしまい一方的な批評的場に立つてミクロ的考察で皮相的論理にしているのである。

幼児美術教育の理念を押えるには、美術家として画家としてマクロ的考察による「描く行為」の内的運動を共に探し認めあう姿勢が必要であることを痛感する。

描くものと画面との相關によって作品は生みだされる。棟方志功は「版木が私に絵を彫らせる」といつているが、描く行為はその人間の一方的活動ではなく、画面から板とか紙とか布といった物理的材質としての事実を受けとめながら、それを乗り越えた次元で創造力を働かせるのである。それ故に主観的な「描く行為」が客観化され得るのである。この「描く行為」のメカニズムはデータの統計や分類だけではとてもできないが、かといってこれを捨象したり、はつきり押えずに「描く行為」を考えるのでは形骸化された理論しか生まれでないであろう。

大正中期に画家の山本鼎はその著書「自由画教育」において次の如く述べている。

「自由画という言葉を選んだのは、不自由画の存在に対照してのことである。いうまでのこともなく不自由画とは模写を成績とする画のことであって、臨本 扮本 師伝等によって個性的表現が塞がれてしまうその不自由さを救おうとして案ぜられたものである」(1)

「繰りかえしいうが、美術教育でなかったら何のための図画教習だ。

それは物体を正確に写し能うようにする教習で、大人になってから心要に応じて物の形の描けるように準備するのだというのか。卿等の信ずる正確とは人間の眼に映じた対象の姿ではなくして生徒の実感を無視した、冷たい教授法で抽象された模型だ。それ等の模型と精緻とは図画教育の応用的一小部目であって、むしろそれは理科や植物学の補助画学と思いたいのだ。一体そうした抽象的正確造形力や、標本的精緻の描写力が大人になってから何時心要なのだ。植物学者や器械工になった者でそれを必要としたら、その時期に少し習えばすぐできることだ。それこそ却って、普通学に課するに不適当な、専門的画学である」(2)

「図画教育は、つまり美的情操の教育である。……というか、勿論私是不賛成しない。併し……真似することを知って産むことを知らない者概念蔓って実感の萎縮した者、美術を知って美を知らない者どもに、なんで美し情操も高い趣味もあり得よう。」(3)

「美術教育は要するに感情教育だというのはまあいい、しかしその処に智育はないと思うのは乱暴だ。ありていに言詮すれば、人間の有って居

るあらゆる性能に、慈雨を灌漑するのが美術教育だ。なぜならば、子供が一枚の写生画を作るに当って、彼の智慧も知識も経験も、印象も感覚も認識も、齎しく働かざるを得ないではないか——でその純な表現が即ち創造なんだ。」(4)

このような画家の制作活動の経験と幼児の描く行為の活動を重ね合わせたところから得る直感的なとらえ方こそ、生きた美術教育の理念といえるものである。山本鼎はまた次のごとく堂々と言い切っている。

「私の提唱を捉へて、△自由画教育論は反動として表われたものか研究の結果表われたものか▽と質問した人があった、私はそれに答えて△反動として表われたのである。それをさしたのは私の信念だ。研究はこれからあるだろう。学校に家庭に社会に如何これを順当に生成せしむべきやという事は方法の問題である。今日まで私の費した言葉は信念の披歴であった▽といったが、その信念は何処から来たか、と問われたら、それは、二十年の美術生活のうちに与えられた悟性から来たと答える。」(5)

また雑誌「学校美術」の中で「血氣の仕事」と題し次の如く述べている。

「僕はどうしても、臨画教育ということに哲学的に反対なんです。僕の有つ理論として創作とか人間のあらゆる仕事とかいうものは、自分で直接感じたものが尊い。そこから種々の力が生まれでてくるものでなければならぬと思っています。だから絵を描く場合でも、人の作ったものを臨模して、それを自分の作品と思意することは間違いだ。」(6)

大正後期に岸田劉生は「図画教育論」を著しその中で次の如く述べている。

「児童がその形や色を見て、美的快感を喜び、楽しみつつそれを写しめ、写しつつ楽しみ得るところにはじめて図画教育の本旨が生くべきである。」

山本論も岸田論も小学校の美術教育におけるものであるが幼児美術教育においても、その根本的姿勢には変わりはない。ただ両者とも教育に無経験であるため、その論はストレートに現場で具現化することが困難であったことは否めない。しかし画家としての立場から「描く行為」により美術教育に対する哲学、信念を明確に力説していることは正統な姿である。

山本鼎の積極的な美術教育活動は十余年で打ち切られたが、大正後期以降今日に至るまでその理念は陰に陽に多大な影響をもたらしている。

美術教育についての理念の重要さの例をとれば一九一〇年代にドイツにおいてなされたバウハウス教育にみることができる。一九五三年五月一日、ブアルター・グロピウスの古希記念講演において、ルートヴィヒ・ミース・ファン・デル・ローエは、いみじくも次のように述べている。

「……バウハウスは一つ理念であった。私はバウハウスが世界のあらゆる進歩的学校に与えた途方もない影響の原因は、それが一つ理念であったという事実に求められると信ずる。このような反響は組織や宣伝によっては得られぬ。ただ理念のみがかくも大きく広がる力をもつ……」

……(7)

美術教育における理念とは非常に飛躍したものであり、また不条理なものであるが生きた美術教育にするにはこれを原点とせざるを得ない。

例えば幼児は癒合的な状態の中で「描く行為」を行ない自己に徹しようとする時、自対他、物対物、事態対事態などの関連を認識、思考し、そこにおいて世界の真実が獲得されるのである。つまり幼児における真実とは、自己の感覚的意識内に、それらの二者を並置できた確証である。

そこから正統な合理的裏付けと関連づけや統一がなされ、哲学的、宗教的、倫理的な価値観の基盤ができるのである。「描く行為」の考察と理念を忘れ、構造や現象分析だけで理論づけると、牧歌的な甘い心情的なものになるか、またはイデオロギーに左右されるものになってしまう。

「描く」ということは楽しい事とされがちであるが、それはあくまでも半面であつてもう半面は個の問題として厳しくリアリティを求めることである。

それにもかかわらず実証的証明を急ぐあまり、結果としての作品の現象にとらわれ、色による心理判断、形による知的判断に絵の本質を知る手がかりを求めようとする。これらは人間の一部の一断面は明確に捉えられているが幼児の全体像を捉えているのではない。心理学が哲学や価値観をぬきにした純粋な科学的学問であることを忘れ、心理学を幼児を切る切り札にしてしまっているきらいがある。

例えば一般には絵という色が第一に浮ぶようだ。色は人間の心理に大きな影響を及ぼすことは事実である。しかし幼児画の中には色

はあまり重要な位置を占めない。色は心理の一面を現わしてはいるが表現の主体ではない。材質、形態が主体であり、色は表面的な現象と考える方が妥当である。絵は多くの場合色を使うが、それは材質、形態を現わすためである。色を現わすというのが物の色には材質と形態を伴わなければならない。また画面における表現操作の色ではマチエルが必ず問われヴァールの問題がからんでくる。物理的な科学的分析における色は、色の無機的な機能の証明にはかならない。色の有機性は高度な専門分野の問題である。例えば無彩色の墨絵でも良い絵には色を感じるものである。

幼児がたまたま美しい色を現わしたからといって全面的に色彩感覚を認めるということは余りにも楽天的な考えである。例えば一般の大人は色の機能や効果を目で判別する能力を一応もっている。しかし絵の具やクレパスで色をこなすことは十分でない。にもかかわらず幼児には色をこなすことを強要しがちである。

パウハウスにおけるヨハネス・イッテンの造形教育について利光功は次の如く述べている。

「予備教育の中心を占めるものは、さまざまな造形の材料を上げさせそれらの視覚的・触覚的效果や物理的性質を体験させる。そしてそれらの材料を用いて自由に想像力を働かせて構成研究を行なわせることにより、学生の潜在的造形力を喚起し、引き出すのである。同時にこのさまざまな材料との遊戯的な接触を通じて個々の学生は、自己の造形能力に

最も適した材料を知ることになり、その特定の材料についての感性を養うと共に、その材料の特性を他の材料との対照において一層よく把握するように指導する。」(8)

つまり表現の源となるものは材質であり形態である。また観察するための「見る」ということは眺めるなどという安易なものではなく「なでまわすが如くに見る」という触覚的視覚活動である。花を見、風景を見て美しいと思えばすぐそれが絵につながるものではない。美しいと感じる——絵心——描く行為。この三者がつながるためには内的運動と外的条件の統一が必要なのである。

幼児においても「見る」「描く」という行為の内的運動の中で筋立てとか、つじつまあわせという活動がなされる。これが幼児における真実を捉えるための志向へのあり方である。これを一般には幼児らしいたわいない夢として片づけてしまいが幼児は遊ぶ時必ず玩具または物を扱いながら遊ぶ。それは癒合的であるが故に自対他、物対物、事態対事態の認識には相対するものが必要だからである。つまり幼児は「描く行為」を行なわなくても内的運動による創造活動があり得るのである。これが幼児美術教育を考察する大前提にならないと一方的独善的考察になってしまう。

幼児美術教育の原点となる理念を築くには「描く行為」を画家自らが己の制作姿勢の原理をまぎりつつ告白的に整理したものでなければ生きたものが産まれでない。先に述べた利光功はパウハウスにおけるバル・クレーの講義について次のように言っている。

「クレーは、そこにおいて自然法則や物理的、数学的法則あるいは認識法則を、その造形的観点から論じた。彼自身この講義を△形式的手段とのお付き合い▽と呼んだが、線、面、空間、大きさ、形、構造、価値、重量、集中、変化、遠近、律動、運動、静力学、動力学、張力、平衡、分節、自然の造形過程、水、植物、重力、明暗、色彩等々について自己の創作体験を基礎に、具体的に図形を描きつつ造形的思考を重ねたのだった。時には自己の作品についても語ったが、当然△それについて講義するようになった時、私は自分が——たいてい無意識に——行なってきたことについて明確に理解せねばならなかった▽であろう。それ故に講義は美術教育を目的としながらも、みずからの創作方法の原理をまさぐりつつ造形思想を固めていき告白的内容を包含し、このつらい面倒な講義がひるがえって、彼自身の創作を左右する結果となった。」

重ねていうが幼児美術教育には、教えられる面と教えられない面がある。教えられない面を自得させるために教えられる面の活動をさせるのである。教えられる面だけを教えれば美術を解説的に教えるだけである。

保育養成機関でこの教えられない面を演習によって理解させるには体得以外にない。つまり描く活動を強力に行ない描く行為が何たるかを、描く側から考察させる必要がある。保育者は自からが描く活動を続けなくても指導はできるが、ある時期集中的に描く経験をもたなければ描く行為の真意はわかるものではない。このような演習における実技指導は専門美術教育ではない。描く行為における造形性の基本の体験と鋭

い目を養うことにある。

例えば自己と素材の密着について、表現と画面の大きさ形についての関係、素材とテクニックの関連について、表現の密度について、生きたタッチと死んだタッチ、生きた画面と死んだ画面、形のバランスと画面のバランスなどを理解させる。

これらを理解するための眼は、理論や理屈だけではとてもわかるものではない。人間には頭と体を同時に働かさねばわからぬものがある。山本鼎が明言しているように「美術を知って、美をわからざる……」とは正にこのことである。また禅宗には作務といわれるものがあるが、学問、坐禅、作務の三者に一本の筋を通すことで悟道を歩もうとしているのではあるまいか。その三者をつなぐものは多分理屈、理論で説明できない現実を超越したところでのリアリティではなからうか。

理屈とか理論は、そのよってきたる理念を無視すると形式化され形骸化する恐れがある。例えば仏教において「下坐行」という言葉があるが、——本来は高度な精神的発路の行動でなければならぬのであろうが、俗人はただへりくだる行為と受け止め処生術に利用してしまうことがある。

本来美術というものは描く行為が先行し、理論や理屈は後から実証的に生まれるものである。若し理論や理屈が先行するものであれば画家は美学者や評論家に師事すればすばらしい作品を生みだす筈である。この単純な論理が幼児美術教育においては欠落しているようである。

要するに幼児美術教育の理念は、「内的運動」「告白的内容」「個」

「真実」などである。これが欠落したり捨象されたりしたのでは有名無実なものになる。これを再度強調したい。

美術教育は明治以来、専門美術教育の学校、大学、小中高校、幼稚園保育所にいたるまで西洋美術の影響は多大なものがある。これにそって大きく進歩し発展した事も否めない事実である。

しかし現段階に立って美術教育のあり方を考える時、はたしてこれで良いかという点が多々ある。その中で特に重大な問題であると思うものをここに問題提起したい。

現代美術においては油絵など西洋画といわれるものと、大和絵以来の日本画といわれるものとを「絵画」として一括して呼ぶようになっていく。これは当然な事で何の異議をはさむ理由もない。しかしこの考え方を肯定しようと、否定しようとそれにかかわらず吾々は日本美術、東洋美術の上に立脚しているのである。しかるに現代美術教育は、明治の文明開化以降の西洋の波にのまれ、日本美術の伝統は古いもの、あるいは遺物として扱われ切り捨てられてしまっている傾向にある。

今一度、日本美術、東洋美術を前向きに問われる段階に来ているのではなからうか。例えば専門美術志望者に基礎教育として、木炭、鉛筆による石膏デッサンの指導を行なってみると、毎日描き続けて一年たっても「描く」意味は言うに及ばず、形をとることや灰色の調子さえなかなか体得できないのが実状である。

それに引きかえ保育専攻の学生に、はじめから筆と墨を持たせて描く活動を行なわせると意外に早く初歩的な問題を理解する。絵を描くには

イーゼルを使うのは常識となっている。確かに機能的で便利である。しかしこれについても専門美術の基礎訓練として水彩画を描かせると画用紙（西洋紙）をイーゼルに立てかけて描くにもかかわらず「ためぬり」「たらしこみ」「ぼかし」の技法を特に教えずとも工夫する。鉛筆、ボールペン、万年筆になじみながら育った彼等が木炭、鉛筆よりも墨に、鉛筆などよりも筆により「描く」心を早く理解するのは何故であろう。西洋では筆はブラッシである。日本における筆は有機的な道具として扱うものである。イーゼルに立てかけて描くのも一方法だが、机、床に置いて画面を水平にして描くのも一方法である筈だ。これは日本美術の造形原理を究明すれば当然の理である。

またギリシャ、ローマの彫刻は確かにすばらしい。しかしそれを量産的に型取りした石膏像を美の世界へ入る絶対のものとして信じるころにも問題がある。量産された複製の石膏は型は甘くなり、ただのマネキンではないか、描く意味もないではないが絶対的なものではない。十年一日の如く、そのよってきたる真意を省みず石膏デッサンに固執するのは滑稽なことである。

これまでの西洋的美術教育を否定するのではない。日本美術の造形的に有効なものを如何にプラスするかを真剣に考えなければならないのではなからうか。これが具現化した時はじめて世界に結びつく美術教育が産まれてのではなからうか。日本美術における有効な造形原理を美術教育に如何にとり入れるかは今後の大きな問題であると思われる。

注

- (1) 山形 寛著「日本美術教育史」黎明書房 四九六頁
- (2) 同右 四九八頁
- (3) 同右 四九八頁
- (4) 同右 四九九頁
- (5) 同右 四九九頁
- (6) 同右 五〇九頁
- (7) 利光 功著「バウハウス——歴史と理念——」美術出版、七頁
- (8) 同右五六頁

参考文献

- 山形 寛著「日本美術教育史」黎明書房
- 利光 功著「バウハウス——歴史と理念——」美術出版
- 波田野完治編「ピアジェの発達心理学」国土社
- ハーバート・リード著、植村鷹千代、水沢孝策共訳「改訂、芸術による教育」美術出版
- 山本通隆著「創造する技術——禅と創造性開発」日本能率協会
- 井出則雄著「幼年期の美術教育」誠文堂新光社