(研究ノート)

研究紀要第75号

# 幼児造形教育における創造と自由

津田浩二\*· 辻野栄一\*\*

Creation and freedom in the infant molding education

# Koji Tsuda and Eiichi Tsujino

### 要約

本研究は、我が国の幼児造形教育の変遷、特に創造主義(児童中心主義)の美術教育の 実態及び、1940 年代における欧米の児童中心主義の美術教育の理念及び方法について調 査し、我が国に与えた影響について、明らかにしようとするものである。

また、美術館・博物館などの社会教育施設で行われている幼児を対象としたワークショップを通して、造形表現活動の在り方や課題、今後の幼児造形教育の意義及び位置付け等について検討した。

キーワード:自由、創造性、創造主義、ワークショップ

#### Abstract

This study investigated the transition of infant modeling education in Japan, especially the actual situation of creationism (child-centered) art education, and the idea and method of Western child-centered art education in the 1940s, which was imported to Japan. We are trying to clarify the impact.

In addition, through workshops for young children held at social education facilities such as art museums, we examined the ideal form and issues of modeling expression activities, and the significance and positioning of future infant modeling education.

Keyword: Freedom, Creativity, Creationism, Workshop

\_

#### はじめに

今日学校の美術教育が大きく変わりつつある。小中高校の学習指導要領が改定され、小学校では2020(令和2)年から全面実施される。図画工作や美術では、造形活動によって表現力や創造力をつけること、子どもの資質・能力を育成することが求められている。

海外においては、科学(S)、技術(T)、工学(E)、数学(M)を重視する「STEM 教育」にアート(A)・教養を加えた「STEAM 教育」に注目が集まりつつある。文部科学省でも経済産業省などとともに高校教育での STEAM 教育の推進を検討している。

美術作品の鑑賞においても、従来の技法の理解や美術史の知識習得だけでなく、作品を みて気付いた点を話し合い、論理的に考える力を育成する活動が注目されている。

2020(令和 2)年 4 月から、小学校で必修化されるプログラミング教育を図画工作の授業に活用しようという取り組みも進められている。AI 技術が急速に進歩する時代に人の創造性をどのように考えていくのか、図画工作・美術教育のあり方が問われている。

このような現況の中で、幼児造形教育はいかにあるべきであろうか。そのことを探るべく、美術教育の変遷や、特に美術教育の中でいわれる創造主義(児童中心主義)を検証する。

創造主義はルソー、ペスタロッチ、フレーベルの思想が根底にあるが、19世紀から20世紀において、ジョン・デューイらの進歩主義・児童中心主義の思想と美術界の多様な表現を追求した動きとを背景に、美術教育実践としてはフランツ・チゼックの実践や山本鼎の自由画教育によって、より具体的に前進した。戦後はハーバート・リードやヴィクター・ローウェンフェルドの理論を基礎に、先進諸国における美術教育の基本的な指針のひとつとなっている。

日本の民間美術運動としては、北川民次らによって 1952(昭和 27)年に創立された創造 美育協会として発展していく。児童の精神を規定している不自由に対して、徹底的に子ど もの自由を獲得する運動であった。やがて創美運動も 1959(昭和 34)年、「新しい絵の会」 の発足などによって批判を受けつつも現在まで存続している。我が国の美術教育史に大き な足跡を残している。

創造主義の主張は「子どもたちの内発的な表現欲求を尊重し、好ましい環境と適切な指導によって子ども独自の造形表現を保障し、創造力と個性の伸長をはかる」である。

このことを検証し、現代における幼児造形教育をみながら、美術館におけるワークショップの実践を通して造形表現活動の在り方を考え、これからの幼児造形教育、とりわけ創造のプロセスにおける保育者の役割を探ってみたい。

幼児造形教育の範囲は、もとより小学校就学までの子どもであるが、ワークショップの 対象者を幼稚園児と小学校低学年としたため、ここでは一部小学校低学年についての記述 があることを、最初にお断りしておきたい。また、範囲も幼児期後半を中心とした対象と している。幼児教育において育みたい「資質・能力」は、小学校以降の学校教育において 育成すべき資質・能力とつなげて捉える必要があることも理由の一つである。

## 1. 明治の美術教育

明治の図工教育は、手本を忠実に描写する臨画教育が中心であり、当時の保育において も、幼児を未完成な位置にとらえ、保育者の指示にしたがって模倣をさせるという教育内 容であった。

1876(明治 9)年わが国最初の幼稚園として東京女子師範学校附属幼稚園が開設されて以来、その基礎確立の草創期にあっては、「大体ニ於テドイツノフレーベルノ法則ニ拠リタルモノナリ」(同附属幼稚園内規)と示されているように、欧米直輸入によるきわめて高度の教育内容を取り入れて、まさにフレーベル恩物主義の直接影響下におかれていた。この附属幼稚園では物品科・美麗科・知識科の3科目のもとに、25子目の教育課程が規定されているが、そのなかで美術教育に関しては、美麗科について「美麗トシテ好愛スルモノ即チ彩色等ヲ示ス」と掲げて、幼児の好む彩色や絵画を見せて美麗の心を養うべきことを述べている。造形教育に関しては、知識科のなかに針画・織紙(折り紙)・粘土細工・剪紙・縫画・畳紙・木片ノ組方などが取り上げられている。いずれもフレーベル主義にのっとり、それぞれの恩物を使って、知識を啓発しようと意図している。

このなかで第 10 恩物を使っての「図画法」は、現在の自由画とはまったく異なって、「図を引く」という意味において、筋の引いてある石盤に石筆で線を引く作業を指していた。そこでは、最初に保育者が線の引いてある紙に、垂線や水平線や斜線などの簡単な線を引いて、幼児にこれをよく見せたあとで、保育者の示範どおりに幼児に模倣反復させるという指導の手法が用いられた。これが進むと、線の図引きだけでなく、さらに花や鳥や獣などの自由画も入ってきた。

また粘土細工については、最初は丸い球を作らせて、次には保育者の手本を模倣して、 方柱・方錘体・円柱などをつくらせ、熟練してからは、花瓶・土瓶・茶碗・大根・人参・ 富士山・家屋などをつくるという順序で展開した。

明治期も後半に入り幼稚園が全国に普及して、その教育内容を整備充実するに従って、 従来のフレーベル恩物主義が、わが国の実情に適切でないという評価が高まり、また恩物 を幼児の感覚訓練のための単なる手段にすぎないと考える見解が広まってきたことなど もあわせて、フレーベル恩物主義の直接的影響から次第に脱皮して、幼稚園本来の教育内 容の確立へと努力する方向が見られてきた。[1]

#### 2. 山本鼎の自由画教育

大人が絵の描き方を教えなければ、子どもは描けないと誰もがそう思っていた時代、子どもの表現の豊かさに気づき、そして、造形活動を通して彼らの創造性や個性を助長していく美術教育の在り方を世に投げかけた人物がいた。それが大正期に活躍した画家、山本鼎である。「自分が直接感じたものが尊い」、それが芸術家として生きた彼の信念であり、また「模写を廃し、創造を奨める」ことこそ、美術教育者としての使命であった。[2]

愛知県に生まれた山本鼎は東京美術学校を卒業した後渡仏し、帰路モスクワで農民音楽や農民美術、児童画展と出会った。1918(大正 7)年 12 月、長野県神川小学校において「児童自由画の奨励」と題した講演を行い、翌年同校で行われた「第一回児童自由画展覧会」

で自由画教育の考えは結実する。

自由画教育運動は、芸術主義、児童中心主義を基盤としている。これまで行われてきた 臨画を排し、子ども達の表現を解放することを主張した。そして、子ども達が自由に外界 を観察し、創造的に模写することを活動の中心とした。当時は大正デモクラシーの自由主 義的な思想が広がっていたため、自由画教育の考えと実践は急速に全国に浸透していった。 〔3〕

山本の主張は、当時において斬新的であったといえる。臨本模写の方法が優先的に考えられていたそれまでの図画教育界に対し、子どもに生きたままの対象(自然)を直接感じたままに表現させることの重要性を説いたのである。従来の価値観を覆すような山本の考えは、学校教育の現場に大きな波紋を投げかけ、多くの教師たちの心をとらえたといわれる。大人が描いた絵を与えるのではなく、自然を手本とし、子どもは自らの目と心で受けた印象・感動を描き表すこと、また教師の指導は、そうした子どもの個性的、自由な表現へと導くことだと、山本は強く主張したのである。山本の美術教育観は、端的に言って「愛を以て(子どもの)創造を処理する教育」であった。しかし、この教育観が当時の図画教育界に容易に受け入れられたわけではなかった。自由画教育の熱気が高まるにつれ、それは放任主義の教育という批判を浴びていくこととなる。

山本の自由画教育は、確かに当時の誰もが考えつかない教育の在り方であった。山本は、「私が『自由画』と称へるのは、写生、記憶、想像等を含む、すなわち臨画に拠らない、児童の直接な表現を指すのであります」というように、この自由画において、子どものいろいろな表現を構想していた。しかし、結果的に自由画教育は写生画一辺倒になり、彼の当初の思惑どおりにはいかなかったことは事実であった。その理由の一つには、当時の教育現場において、自由画教育を容易に受けとめるだけの土壌ができていなかったことがあげられる。自由画教育では、「自然をお手本とし、自由に描くことが大事」とされながらも、実際、何を対象とし、具体的にどう指導すればよいのか、現場の教師にはすべて手探り状態であった。

自由画教育運動は、数年で終息したものの、それに影響され、全国各地で新たな教育を 模索するきっかけを促したといえよう。表面的には写生画に陥ってしまった自由画教育で はあったが、それは物事の形態を写し取る表現から、思いのまま描くことを楽しむ表現へ と、子どもたちを解放したのである。自由画教育こそ、まさに美術の表現による教育へと 移り変わるための大きな問題提起であったととらえねばならないだろう。〔4〕

自由画運動の要点である「描画方法を初めから教えるのではなく、必要な技法を子どもが自ら発見するように導く」という目標は、指導にあたり実践できない美術教員が多く、単に自由に描かせればよいという誤解を招き、放任主義へ陥ったのであるが、子どもの主体性な表現を尊重し、個の教育の確立を目ざした山本の自由画教育こそ、それまでの臨画主体の教育から、創造的活動を重視する今日的美術教育への転換を示唆した教育論であったといえよう。

### 3. チゼックの美術教育

創造主義の先駆者は、オーストリアの画家フランツ・チゼックである。彼の美術教室は、 児童期の造形表現を保護しつつ、芸術的制作活動を通じて子どもの創造的態度を育てることを目的としていた。「青少年美術教室」の展覧会は、イギリス各地やアメリカ全土を巡回し、それが大反響となり、ウィーンの子どもたちの作品と指導者であるチゼックの名は 国際的に波及し、大衆の中へ浸透していったのである。

芸術活動を媒介とした教育への転換をもたらしたチゼックの美術教育は、彼の教育理念を最も表す「子どもたち自身によって成長させ発展させ、成熟させよ」の言葉が象徴するように、子どもの造形の有機的発達を促すことに比重をかけたものである。その教育方法とは、子ども個々の独自性や世界観を尊重し、自発的・主体的な創作意欲を引き出すものであった。

チゼックの特徴的な指導法としては、子どもとの対話形式による方法があげられる。それは、子どもたちに語りかけ、また適切な助言を与え、彼らの表現意欲を喚起させながら想像力を引き出し、内的イメージを明確にさせていくものといえる。このようなチゼックの教育方法の原理は、子どもから抑圧を取り除き、彼らの資質に根ざした創造的な表現を常に励ますものであった。また、チゼックの美術教育は、子ども個々の素質や能力をつかみ取り、それぞれに応じた指導を行っていた点に特徴づけられよう。(5)

1921 年バーミンガムの教師、フランチェスカ・ウィルソンはチゼックとの対話の結果を三冊の本にして出版し、チゼックの人と仕事を明らかにした。

「あなたはどのようにするのですか。」

「私はどうもしません。私はただふたを開けてやるだけのことです。他の先生方はむしろふたを閉じる一ちがいはこれだけのことです。」

「しかし子どもたちに何か教えねばならんでしょう。ときどきは絵の均衡の誤りを指摘することなどが必要でしょう。こういうことの指摘はしないのですか。それでも子どもたちは進歩するのでしょうか。」

「むしろ事実は逆です。子どもたちは心の中に自ら守りたい規則、原理をもっています。 それを制止する権利がどうしてわれわれにあるといえましょう。人はみな好むものを描く ものなのです。」

「自然についてはどうでしょうか。」

「私は絵画を望んでいるので自然を望んでいるのではありません。」「いつでも絵画の中には心理学があります。しかし心理学的観点から児童美術を考えること―近年に行われていること―は私の信念に反します。美術は心理学の具体化ではなくて、それは生活を作り出し描き出します。真の美術ならすべて心理学を包含するが、それは自然のみがなしうるようにすばらしく巧みにです。もしオリーブの樹が成長するとその樹液の中にはすべての芳香成分が含まれ、薬剤師や化学者には真似のできぬほど完全にそれがなされる。同じことが美術においてなされるのだ。美術というのは最も包括的なものです。」

「これは作られるものではなく花のように成長してくるものだ。ウィーンは適切な風土

だからそこに芸術が芽生える。すなわち国民と文化が釣り合っているからだ。混合のよくない土壌には芸術の生まれることもないでしょう。|

「児童美術は無視され軽蔑され、また嘲笑されている。今日、われわれを訪ねる人でさえなお、われわれが彼らに真の児童の作品を示すとき、ただ笑うだけだ。幼い子どもの描いた絵ならなおさらこの傾向が強いと私は思う。しかし彼らの絵こそ美術的創造の最初のまた最も純粋な源泉なのです。|

「しばしば学校は悪い影響を与える。子どもというものは入念にものをみたりはしないのに学校では事物の観察をさせている。美術作品の中に最も強く表現されるものは、むしる平素最も語ることの少ないものです。|

「子どもは意識下で創造する。意識から作り出されるものは考え出されるものであり、 意識下から作り出されるものは体験に基づく。偉大なものはすべて意識下から生み出され る。芸術がだんだんと枯れていくのは知性によってとってかわられているからだ。そして いくらかの人々が無意識によって、何かを作り出すだろう。芸術の時代はやがて過ぎ去り、 きっと技術の時代が到来するだろう。後者はもちろんかなりの高度な段階に達し、巨大な 達成をもたらすだろうが、それは美術やそのほかの芸術とはちがうものになるだろう。」

「子どもの創造において最も美しいものは、彼らの作り出す『誤り』だ。絵の中にこれらの個性に満ちた誤りが多く現われるほど、子どもの絵はすばらしいものとなる。また教師が子どもの絵からこれらの誤りをとり除くほど、絵はつまらぬものとなり、わびしく、また非個性的になる。|

「今日でさえなおおとなたちは自然の模倣をよい絵だとして尊重する。絵が自然の正確な模写であるほど、絵はいっそう尊重されるのだ。したがって今もなお、真の創造はある人々にとっては笑われるしろものなのである。」

「もし子どもが一本の木を描くことを常にしているとやがてそれはたやすい仕事になり、会得してしまうだろう。もし彼がそれをひっくりかえし行わなかったら、それを描くのに苦闘せねばなるまい。私は子どもたちがしなれていないことをするのを好むものだ。独創的な芸術は子どもがよい形をさがし求めて苦闘することから始まるからです。もし彼の指先に形が保存されているとしたら、描画作業はむなしい反復に終わるだろう。単なる機械的技術というのは危険だ。私は子どもにこういうのが好きだ、『今までに描いたことのないものを何でもよいから描いてごらん』と。こうしてこそ真に子どもらしいものが生まれてくるのだ」

「記憶されているものなんてすべて無価値だ。内的に体験されたものならその最低でも 技術的模倣の最高のものになおまさるでしょう。」

「私は子どもたちを自由に解放してきた。私以前には子どもたちは絵や掻画に対して罰せられ、叱られていたのです。私はこれらの扱いから子どもを守ってきた。そして彼らにこういったものだ、君たちのやっていることはいいよと。そして私は従来相手にもされなかったある事柄を人々に示したのだ。私は親たちに子どもたちの創造力を見せたものだ。私は親たちを子どもたちから遠ざけて『おとなたちは立入禁止』にした。まえには親や教

師たちは子どもたちの最良のものを抑圧したのだ。しかし私のやったことは教育学者の観点でしたのではなくて人間として、また芸術家としての立場でなされたことなのである。 これらのことは教育学によって進められるのではなくて芸術的にして人間的なあるいは 人間的芸術性によってなしとげられるのです。」

「子どもは創造的な力をもって生まれてくるが、ある年齢になるとこの能力は衰え始める。そして創造的能力のかわりにマンネリズムか自然主義になりはてる。」

「人間は人間の作る芸術の一つの基準をとりあげ始める。自然は人間の支え杖であり、芸術的でないすべてのもののためのいいわけとして活用されている。『それはまったく自然のようだ』という。人間は芸術と自然を混同し始める。創造するかわりに自然の模写を始める―モデルによったりよらなかったりしてだ。」

「幼い子どもというものは親や教師が考えるのよりはさらに繊細であるのが普通だ。彼らの頭脳はまた新鮮で多くの事項を最短時間に了解する。このことをおとなたちは理解していない、おとなたちは疑いすぎるのです。|

「児童美術とは児童たちのみが作りうる美術だ。児童たちにできることは他にも少なくないがわれわれはそれらを美術とはよばない。それらは模倣であって作為的であるからだ。」[6]

第2次世界大戦後、創造美育協会(後述する)などを通じて、日本の美術教育に影響を与えたチゼックの教育は、子どもの思いに寄り添い、自己表現に基づく造形活動を通して、彼らの創造的精神の助長を目ざすものであった。子ども理解のうえに立ち、彼らの造形活動を支援する現代の美術教育の中に、大きな影響を及ぼしたのである。

# 4. ハーバート・リードの美術教育

戦後のわが国の美術教育は、生活に生きる美的能力の陶冶を目標に美術教育が展開するが、ハーバート・リードによる「芸術による教育」が紹介され、次第に個性や創造性或いは美的情操の陶冶に目標が移っていく。ややもすると美術に係わる技術教育としてとらえられてきたそれまでの美術教育を、もっと深く人間形成全般に係わるものとしてとらえる方向に向かわせる。

「芸術は教育の基礎でなければならない」という命題のもとに、リードはその著『芸術による教育』のなかで、教育上における芸術の機能について言及している。彼によれば、いわゆる審美的教育は、人間の意識一究極においては個々の人間の知能や判断一の基礎となっている幾多の感覚を、客観的な環境との調和的かつ持続的な関係において訓練しようとする働きである。この意味において、リードは、芸術をすべての教育にとって最も基本的な機能であると見なしているのである。〔7〕

芸術は、人間が持つ「創造的意志」、「自発的創造能力」を発揮する機会を保障してくれる。人間は芸術活動を通して、「創造的意志」を発揮させ、感情を他人に伝えようとする。 この本能が発揮できないときに、人間は破壊的行為に至るとリードは考える。この考え方の下敷きには、フロイトの言う人間の二つの衝動一生の欲求と死の欲求の対置が想定され ている。「創造的意志」、「自発的創造能力」が抑圧されれば、個々の人格は分解され、暴力性、破壊性が頭をもたげ、社会においてもさまざまな問題が引き起こされる。逆にそれらが実現すれば、人間の破壊的性質は現れず、彼らは健全に育成する。リードは、人間の存在を脅かす戦争、貧困などに眼差しを向けながら、芸術を通しての教育の意義を力説する。

リードの考えを要約すると、「創造的意志」をもつ個々人は、芸術によって普遍的秩序を確立し、それは社会における普遍的秩序となり、普遍的文明の基礎となる。そして、教育は個人の独自性と社会の調和の過程である。つまり、リードが「芸術を語る時、教育的過程、つまり育成の過程のことを言っているのであり、教育を語るときは、芸術的過程つまり自己創造のことを言っている」。[8]

リードは、美術教育の最大の意義を子どもの創造においている。「芸術による教育」が 最もいいたいことは何であったか。人間の知性は「もの」との触れあいによって磨かれて きた。「もの」との触れあいとは、美術の表現活動のように経験の全体の中で、感情と知 性とが統合される営みを指すのである。この考えの基礎には、児童は創造しようとする生 命力を自らにして既に持っているのだ、という前提がある。〔9〕

リードは、「教育の目的とは、審美教育によって個人の独自性と同時に、社会的な意識あるいは個人の相互関係を発達させること以外ありえない」と主張する。「教育の一般的目的は、要するに、人間の個性の発達を助長するとともに、こうして教育された個性をその個人の所属する社会集団の有機的統一と調和させるにある、と断定できる。」〔10〕

さらにリードは、「自由表現」について次のように述べている。「自由表現は身体の活動や精神の作用の広汎な範囲にわたる。児童の遊戯は自由表現の最も明白な形式である。人類学者や心理学者の間では、自由表現のあらゆる形式を遊戯と同一に見ようとする企てが永い間試みられて来た。フローベルは次のような主張をさえあえてしている。『遊戯は児童にあっては人間発達の最高の表現である。なんとなれば、遊戯だけが児童の魂の中にあるものの自由な表現であるから。遊戯は児童の最も純粋なかつ最も精神的な産物であり、同時にすべての段階とすべての関係における人間生活の型であり反映である』。この広い意味においては、われわれがいま問題としている造形的表現方法を、遊戯の一形式として説明するに何の困難もないはずである。」

「ローウェンフェルド博士は、芸術を遊戯の一形式と見なすのに反し、われわれは遊戯を芸術の一形式と見なすことである。」[11]

さらに、モンテッソーリ博士の一著書から一節を引用して「芸術的創作をするところまで手引きをする『段階的な図画の練習』などはありえない。その目標は、ただ機械的技術の発達および精神の自由を通じて達成されるだろう。それゆえわれわれは直接児童に図画を教えていない。われわれは、児童が自己の感情に従って物を作るという神秘的で神聖な労作を自由に試みるように放任しておくことによって、間接に彼らに準備を整えさせる。このようにして図画は、言葉と同じように、表現の欲求を満足させるようになる。そしてほとんどあらゆる概念が図画に表現を求めるようになる。このような表現を完全にするた

めの努力は、児童がその考えを現実化させるために言葉を完全にしようと試みる時の努力と非常に似かよったものである。この努力は自発的である。真の図画の教師は内部の生命である。その内部の生命はひとりでに発達し、洗練され、そして抵抗すべからざる力をもって、なんらの形をとり外部的存在となることを求める。」〔12〕

美術教師は、子どもに内在している素質の創造力を引き出す努力が必要であると主張しているのである。

リードは、教育・政治・文化領域全般にわたって幅広く活躍した美術教育者であるが、「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」と述べるように、美術教育の範疇だけで語るのではなく、平和的世界を願い、民主主義社会を視野に入れた広い意味での人間教育を唱えたものであった。人間教育としての美術(芸術)教育の価値の高さを説いている。

## 5. ローウェンフェルドの美術教育

ヴィクター・ローウェンフェルドが世界の美術教育家に与えた衝撃は大きい。彼は子どもの側からの美術教育を具体的に完成させた一人といえる。美術教育における創造主義の提唱者であり、強力な推進者でもあった。

ローウェンフェルドは、人間形成を目的として考え、子どもの全体的成長の中で美術教育を捉えようとした。彼の主張は、哲学的な考えではなく、科学的根拠(数値や事例研究)を重視した実証的な裏づけから述べられている。

彼の著書では、「表現(expression)」と「再現(representation)」は、「自己表現の最初の段階」と「再現への最初の試み」の段階において明瞭に区別されている。彼の主張によると、「再現」は、子どもの頭の中にできあがった「概念」をそのまま外部に表すことであり、意識的・知的機能を伴う。イメージ形成されたものを、そのままの形で創作品として再(re)表出する働きによる。それとは対照的に、「表現」は、無意識的・情緒的な無形のもの、すなわち「観念」を象徴的に有形化することである。彼は、子どもの自由な成長を守ること、すなわち「どの子供にも、健全な人格を育成するために公平な機会を与える」ことが最も大切なことであり、この理念にもとづく美術教育が「よりよき未来のために堅実な基礎をつくる唯一の道」であるとした。

彼は、子どもの創作品を単に美的見地からかかわろうとする姿勢ではなく、子どもの創作活動の起源を、その心理まで立ち入って究めようとした。このため、子どもの精神的・情緒的発達について理解を深め、ある特定の段階における子どもの精神的・情緒的成長と創造的な表現との関係を描き出している。具体的には「技法」「題材」「材料」の関係から、子どもの情緒的・精神的な面について分析が行われている。さらには、「極端な事例」(障がいをもつ人に対して、美術による適応の効果を、個人記録した事例)の分析をもとしに、その場合の創作活動と精神状態との密接な相互関係と一般的な共通問題を明らかにしている。こうして、彼は児童の創作品を理解するための心理的観点をもとに、美術教育において、児童の各年齢段階に適した美術的刺激を与える柔軟な方法を提示したのである。

(13)

「子どもの考えは、おとなの考えとは違っているから、表現もまた、違っているはずである」というのがローウェンフェルドの考え方の基礎をなしている。

子どもにとっては、美術は、おとなにとってと同じではない。子どもにとっては、美術は、単なる表現の手段に過ぎない。子どもの考えは、おとなの趣味と、子どもの自己表現のしかたとは違っているところから、美術教育上のいろいろの困難や、いらざる干渉の大部分が生じてくる。子どもの絵の美しさに魅せられた教師が、「正しい」釣り合いと、「よい」色彩の配合とはどのようなものかと考えているのを、私は見聞したことがある。子どもは必ずしも、自分が描いた通りに事物を見ているのではない。このように、描いたものと見たものとのくい違いを分析することによってのみ、われわれは、正確に、子どもの真の経験を洞察することができるのである。それゆえ、写実だけを主張して、子どもの経験を無視しているような教師の指導が、どんなに大きく、子ども自身の表現に干渉しているかは、これを理解するに容易である。このような干渉のはじまりは、たぶん、子どもがなぐり描きを描きはじめる時であろう。その時、両親は熱心さのあまり、そのなぐり描きの中に、自分たちおとなの概念に合致するような物を期待しようとするのである。このようにして、小さな子どもたちの魂を圧迫するなどということは、途方もないことである。〔14〕

美術教育においては、美術は目的に対する手段としてのみ用いられるもので、それ自体が目的ではないと、はっきりいうことができよう。創造性がどこで発揮されようとも、人々がいっそう創造的になるように創作過程を利用することが美術教育の目的である。〔15〕

美術教育が、教育組織や、社会の中で果たすべき大きな役割は、個人と、その人がもっている創造的能力に重点を置き、しかも、美術的能力以上に、成長に必要な構成要素を、全体に調和的に統合させることである。それによって、うまく釣合いのとれた人間的存在になることができるのである。[16]

ローウェンフェルドは純粋に知的な活動の中にも感受性が働いていることにふれ、創造 的知性というものが別に存在していることを主張する。

「これらの感受性は創造的活動、とくに美術におけるそれらの中で使われる感受性とはまったく違ったものである。通常、知的感受性とは巨大な知識の集積から、その理解とコミュニケーションのために本質的なものと本質的でないものとを識別する能力だと規定されている。本質的なものは実際のところ問題の如何によって変化するものであるが、知的な技巧をろうするすべての段階でそれは客観化されることができる。それは測定することができる。」

彼は審美的な表現の世界では本質的なことがらは人によって、媒体によって、成長段階によって、すべて違ってくることを指摘している。創造活動で本質的なものと本質的でないものとを区別する能力は極度に主観的であって、したがって人それぞれに表現も違ってくるもので、評価するのはもっともむずかしいとも述べ、それゆえにこそ誰もが代行することができない内的でユニークな表現がでてくるのであり、この能力こそ創造的知性なの

だと説く。そして最後に「人間の生涯の大部分は、自分にとって本質的なものとは何かを 永久に探し求めることではないか」という。

彼の主張はプラグマチックな考え方と、彼の個人主義的な考え方とに支えられている。こういう考え方は、宇宙的秩序の発見に創造の根源を求めようとするリード的な考え方の人々、あるいは社会集団の中での創造の意義を求めようとする人々には受け入れられないのは当然のことだろう。さらに、ローウェンフェルドの創造活動イコール個人的概念という考え方からは、伝統的な美の継承はありえない。[17]

ローウェンフェルドの創造主義はアメリカのみならず戦後のわが国の美術教育にも大きな影響を与えたが、1966 年頃から海外やわが国においても、彼の創造主義を批判する声があがった。批判される理由には、美術教育を人間の形成と、心理の治療に限界づけてしまったことにあるといわれる。子どもが芸術としての美術をいかにして自分のものにするのかという「美術の理解」が求められるのであろう

#### 6. 北川民次と創造美育運動

運動の始まりは美術評論家の久保貞次郎が 1938(昭和 13)年に栃木県真岡で児童画の公開審査を行った頃とされる。彼は公開審査と共に外国児童画展を開催するが、戦時のため中断。1952(昭和 27)年北川民次等と共に「創造美育協会」を設立する。土浦で第 1 回創造美育全国ゼミナールが開催されて以来今日に及ぶ。

「美術教育は子供の個性を育てるために全力をつくさなければならない」

「子供の個性とは、彼らが自分でものごとを判断し、それを実現する感情と意思を備えていることである。別のことばでいえば自由を持った心の状態であり、創造的な精神にもえた人格をさすのである」

この個性を育てるために、教師のなすべき重要なことは、「教師が子供の自己発揮を正しく認め、それをのばすことができるかどうかにかかってくる。そのためには教師自身が、個性的な子供の表現を敏感に受けとめる力を蓄えていかなければならない」と久保はいう。 (18)

もう一人の中心人物である北川民次は、戦前から戦後を通じ国家権力に抵抗し、反骨の 画家、画壇のアウトサイダーと呼ばれ、岡本太郎や藤田嗣治などの有名作家も一目をおい ていた。27 才でメキシコに渡り、美術学校を立ち上げた。子どもたちに、技法にとらわれ ない、人間がもつ本来もつ表現の可能性を信じ、好きなものを自由に、感じたものを素直 に描かせた。戦後は名古屋東山動物園野外美術学校を開いている。

彼は「子どもの絵と教育」の著書で、教師との問答の中で次のように述べている。

「児童の創造力を養うためには、どのような指導をしたらよいか、もっと具体的にお話 しください。」

「創造力は、それ自体養う力です。あなたはどうしなくてもよろしい。ただ邪魔をせぬようにしてやることが肝要です。」

「いや、私のお聞きしたいことは、創造的な表現力を発達させるには、児童にどのよう

な経験をさせるのがよいかというのです。」

「わかりました。 児童はでき得るかぎり多く自由を経験しなくてはなりません。 美術教 師は絵の上で自由を経験させます。もっと具体的に私の方法の一例を申し上げてみましょ う。ある児童が、もうどう描いていいかわからなくなったといって、一枚の絵の描きかけ を持ってきて、教えてくれとせがみました。私はその絵を見ながら、パレットと筆をとり ましたが、何も描きこみはしませんでした。しばらくの間絵をじっとながめていましたが、 『自分の絵は自分で描け』とも、『君の思う通りに描きたまえ』とも言いませんでした。 私は困ってしまいました。絵をお描きになる方ならどなたでもご存じでしようが、美術に は割り切れる問題などというものはありません。どんなに幼稚な児童画に向かっても、そ れが提出する問題はいかにむつかしくも解釈できるものです。『困ったねえ。これは僕に も、どうしていいかわからないよ』と私は思わず言い放つのでした。この場合、私がわざ とうそをついたのでないことはおわかりでしょう。かれは息を殺して私の返事を待ってい ましたが、この声をきいてたちまち元気づき、『わかった、わかった、こうすればいいん だ。僕はこう描く』と叫びながら私の手から絵をうばい返して以前のところへ馳せ帰りま した。かれがその日に仕上げた絵はすばらしいできばえでした。おわかりでしょうが、こ の児童は私の意見を求めるまでもなく、どうしようかほぼ見当はついていたのですが、た だ少しばかり自信が足りなかった。ところが私にもそれがかれと同様に難問題だと知ると たちまち自信を得て、自分の創造力を生かすことができたのです。かくて私はかれに自由 を経験させました。だがご注意ください。これは私の方法です。そしてかなり平凡で貧弱 なやりかたです。あなたにはもっと他の方法、もっとすばらしい方法がありましょうから、 それを使うことを忘れないでください。」

「創造主義美術教育ということが唱えられているが、あなたはそれをどう思いますか。」 「私は創造主義美術教育を全面的に支持します。」

「創造主義者はずいぶん勝手なことをいうと思います。図画教育の技術の面を否定したり、自由放任にまかせて、指導を否定したりするのは、教育の正道にはずれているのではありませんか。」

「創造主義者が技術や指導を否定しているとは、私には思えません。」

「でもあなたは生徒が行きつまったときに何も教えてやらなかったではありませんか」「私にとってはあの場合、すぐに教えてやる方がもっと楽だったのです。でも私が筆をとって絵に描きいれてやったって、それが子どもに何の利益がありましょう。問題の核心はもっと深いところにあって、創造主義者はそのために、いままでのようなあの素朴な指導をやらないのです。また技術については私は画家であり技術家ですから、いっそう深く研究しています。成人のもつ個人的な技術の限界が、どんなせまいものであるかということを、あまりによく知りすぎています。」[19]

会員である教師達は、子供の自己発揮を認め、さらに伸ばすために子供の絵を研究し、 やがて自己の美術教育に対する意識を変革するとともに、子供の作品の見方を一新してい く。この運動では児童が本来的に持つ美的造形能力が発揮できない原因は、彼らに加わる 抑圧であるとした。

この「心理的抑圧」から解放して自由に創造させようとする主張は、当時の民主主義の 風潮と相まって、美術教育を模索する多くの教師の共感を呼び、一挙に全国的規模の運動 となるのであった。

ここではフランツ・チゼックやハーバード・リードの教育思想を根底に据え、フロイト の精神分析学を手がかりに、子供の感情・性格・環境などを分析・診断しながら指導を展開しようとした。しかし、個性と創造性の陶冶について、教えることを避け、褒めること 励ますことを原則としたここでの方法は、子ども「自らの発展」を期待する指導とはなりえないものだとの批判を生むのであった。

# 7. 創造主義への批判

創造美育の児童観や教育観に対する批判が1955年頃から起こり、その一つである「新しい絵の会」が1959(昭和34)年全国的組織として発足する。この会では現実との係わりの中から生まれる「生活画」の指導を目標とした。新たに、表現を認識の側面からとらえ直して、表現や鑑賞の基礎的能力を発達させる技術や知識の正しい位置づけを行い、内容や方法の科学化が試みられている。

上野省策は、「日本美術教育総鑑」で創造美育運動について次のように述べている。

「創造美育協会の主張が、自由画教育運動のそれと基本的に全く同じ立場に立っていることは見やすいことである。ただ新しい特長は、児童心理学の成果を大きく取りいれている点である。児童の創造性をのばし、個性をのばすには、年令に応ずる心理の発達を尊重し、さまざまな心理的抑圧から、最大限に児童を解放することが根本である」と主張する。 久保貞次郎のコトバをあげると「健全な社会人とは、創造的な人間をいうのであり・・・・教育とはこの創造的な人間をつくることである。それは子どもがだれもじぶんのうちにもっている創造力を伸ばすことである。創造力を伸ばすことができれば、子どもたちは協同的精神を身につけて、困難を切りひらくこともできる」と。

ところが上野氏によればこの構造は逆である。「人間の自由とは、人間の生活の実践のなかで形づくられるものであり、現実と闘い、現実を変革してゆくなかで形成されるのであって、このことが無視され、自由や創造性がすべて人間の内部からだけ出てくるものと考えられている点が誤りである。これは人間の本質を環境との相互作用(実践=生活)のなかで形成される社会的全体としてとらえず、環境への働きかけを離れて、それ自身の内部的可能性から自動的に形成されてゆく、心理的、生物的個人としてとらえているところに根ざしている。子どもはまず現実から隔離された真空状態のなかで『創造的な人間』に仕立てあげられ、それから現実のなかに出てゆくわけではない。創造美育の人々の考え方は、結局学校での教育を子どもの全生活から切り離し、美術教育を他の教科との交流や結びつきからたち切り、子どもを成人と全くかけ離れたものとして対立させる結果となり、教育方法としてはせいぜい既成の技術や知識を押しつけないとか、心理的抑圧を去るとか、きわめて消極的な方法しか生まれない」と鋭く批判している。〔20〕

「五歳児とか六歳児が自由に描く絵は創造的であると言うのはだいたい正しい。しかし その仕事をただ傍観して生き生きしているとか、創造的でよいとかほめていることが、真 にその子どもの創造力を育てることにはならない。

戦後よくそのような考えが述べられ、実践されたが、その結果は、六歳児、七歳児、八歳児と次第に絵が描けなくなって、しかも一般の諸教科や生活行動にも、独創性や創造的態度が育つわけでもない。創造力の基礎は、ただ自由に表現させておけば培われるものではなく、むしろ、自然を自分の眼で観察したり、それを描きあらわしたり、あるいは自分の心の中で描いているイメージを表現するために教師といっしょにいろいろな学習を重ねることで形成されてゆくものと思う。」[21]

「真の創作力は、考え抜かれた学習の方法と、教師のたゆみない努力、また、社会の真に創造的な人間を尊重する空気の中で育ってゆくものであると思う。|〔22〕

箕田源二郎も「『いきいき』などという大変感性的な判断だけをよりどころにして、幼いころの状態をどうやって持ちこたえさせるかなどということはこまる」と暗に創美の考え方を批判している。

「いきいきとか、ぐいぐいと乱暴にかいた絵とか、強烈な色彩が問題でなくて、対象を正しく知覚し、正しくかきあらわすことが、子ども自身の認識の発展にかかわる重大な問題である。わが国には、知覚の教育、即物的な対象把握の教育が大変育ちにくい土壌があり、ついにそれは根づくことなく今日に至っていることを反省している。|〔23〕

「新しい絵の会」以外にも、「日本教育版画協会」や、理念的には戦前のバウハウスに起源をもつ「造形教育センター」などがある。これらの新しい美術教育運動は、創造性や個性、自由といった子どもの内面性に目を向けた創美に対して、美術教育の技術や社会性、造形性を主張した。そうした運動は、創造主義や個性の尊重を否定するというよりも、美術の多様性を表しているといえよう。

#### 8. 幼児造形教育の在り方

美術教育の変遷でみてきたように、自由画教育運動は一方で放任主義と受け取られたものの、個の教育の確立を目指したという点では大きな意義があった。

またその後の美術教育運動であり、子どもの内なる創造力に絶対な信頼を寄せる創造主義は、戦後の自由な雰囲気の中で、長くて暗い不自由な時代を過ごしてきただけ、多くの人々の共感を得て、浸透していった。技術教育優先の美術に、「個」や「自由」という思想を導入し、大きな風穴を開けた。表現能力の陶冶を含みながらも、創造性や個性、感性ということを重視する美術教育へと変化させる要因ともなり、この運動がその後の美術教育に大きな影響を与えたのである。

さて、これら先人の美術教育の実践を踏まえながら、子ども一人ひとりに寄り添いながらも、いかに彼らの感性や造形力・創造力を高める工夫をすればよいかを考える。

## 8.1 幼児造形教育の今

2017(平成 29)年、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂され、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園ともに、幼児教育施設としてはっきりと位置づけられた。また、「幼児教育において育みたい資質・能力」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」も示された。この中で「豊かな感性と表現」とは、「心を動かすできごとに触れ感性を働かせる中で、さまざまな素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことに自分で表現したり、友だち同士で表現する過程を楽しんだり表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」と示されている。幼児教育における育みたい「資質・能力」は、小学校以降の学校教育において育成すべき資質・能力と繋げて捉える必要があるとも示される。

今日の幼児造形教育における「造形表現」の指導においては、子どもの「内的な世界」にどう向き合っていくかが大切だと思われる。幼児の生活と遊びは造形活動にとって関わりが深く、幼児がどのような生活環境で過ごしているかは、造形作品に多くの影響を与える。これらの違いによって、幼児のイメージの形成や造形作品に、多様な変化があると考えられる。

そのため幼児教育における、「造形表現」の指導において保育者は、幼児が教えた通りに絵画を描いているのかだけをみるのではなく、心の中で感じたことがその作品の中にきちんと現れているのかをみること、すなわち幼児が生き生きと表現している姿を見つめつつ必要に応じて言葉をかけていくことが大切と思われる。幼児の作品から内在する世界を読み取り、幼児が何に興味をもち、どうような感性を表現しようとしているかを理解することは必要なことである。自分で発想する力やイメージや色や形にする力、イメージや表現を発展する力などを含めて、「内的世界の表現」が造形表現における表現力の大切な点となっている。

## 8.2 幼児造形教育で大切なこと

# (1)豊かな心を育む

幼児教育で最も大切なことは、豊かな心を育むことである。それには、目で見る、耳で聞く、舌で味わう、鼻で匂う、肌で触れるという五感に刺激を与えられる体験が必要になってくる。見たり、聞いたり、触れたりすることで心が揺さぶられ、その反応が感動に繋がり、感性を養うことができる。五感への刺激は、脳の発達にも大きな影響を及ぼすと言われている。幼児期の造形教育は、その五感の中でも特に目で見る、手で触るという感覚において感性を養う役割は大変大きい。

# (2)創造力を養う

幼児期に自ら描きたい、作りたいと思う感情は、上記の五感からの刺激によって生み出される素直な感情の発露である。見たり、聞いたり、触ったり、味わったり、匂ったりする経験から、人はその感情を言葉で表したり、歌うことや何かを奏でて音で表現してみたりする。

1万8千年前に描かれたアルタミラ洞窟壁画に見られるように、なぜその当時の人類

が生きるために直接必要のない「描く」という行為に至ったかというと、見たり触れたり した動物や人を描き残したいという欲望があったからこそなしえたことで、それは人間の 本能であろう。

描いたり作ったりする過程で、写実とは違うデフォルメや思いがけない発想が生まれることがある。また、製作途中で方針転換することもあるし、新たな発想や表現手法が生まれる場合もある。それが造形教育の中での創造である。幼児造形教育は、創造教育の入口である。

## (3)創意工夫をする

豊かな感受性を養うとともに工夫をするということは、知能の発達にも繋がる。ものづくりをしていて思うようにできない壁にぶつかった時に、人はどうしたらできるようになるのかを考え工夫する。例えば、縦のものを横にしてみたり、いろいろな方向から視点を変えて眺めてみたりする。あるいは、道具を変えてみる。作業の順番を変えてみる。そうした対処する経験値が増えていくと、選択肢が広がり応用力が身につく。

日頃大学生と接していて、痛感していることがある。それは、彼ら彼女らがこれまでいかにものづくりに関わってこなかったかということだ。絶対的に経験値が不足していると思う。

例えば、大学生がものを切る際に、はさみよりもカッターを道具として使う機会が多い。 そのカッターをうまく使いこなせない学生が増えてきた。確かにコピー紙のような薄い紙 はきれいに切ることは易しい。しかし段ボールやスチレンボードのような柔らかく厚みの あるものを切らせると、カッターの刃を立てて一気に切ろうとするために引っ掛かり、切 断面がボロボロになる。また、一直線にきれいに切れなかったりする。では、そうならな いようにするにはどうすればよいか、どうすればきれいに切れるかを工夫しなければなら ないのだが、それができない。あきらめてそのまま済ませるか、きれいに切るのはどうす ればよいのかを教師に尋ねてくる。ものづくりは、工夫をすることである。思い通りの形 にする、きれいに作る、早く正確に作るなどの方法を考えることである。試してみること でわかる、失敗してわかることから工夫が始まる。そういう経験値を幼少期から数多く増 やしていくべきである。

#### (4)手先の巧緻性を高める

指先を筆代わりにして色を塗ったり、粘土を手で盛り付けたりしていくという表現がある。また、絵を描く、ものを作る際に、作業に合わせていろいろな道具を使うこともある。 指先のほんのわずかな力でそっと描いたり、ダイナミックなストロークで力強く描いたり という手の使い方ができれば、自分が創造したい形に近づけることができるだろう。特に、 細かな作業において、思い通りに手を動かすことができたり、道具を使いこなせたりする ことは、指先の器用さという利点になる。更に、いろいろな道具の扱い方を身に付けることは、表現方法の幅を広げることになる。手先を自由に使いこなせるように作業経験を積み重ねていく必要がある。

## (5)集中力を養う

作りたいものがあって、完成した姿を想像しながら創作している時や、どうすれば近づけるかを考えて工夫をしている時には、周囲の物音など耳に入らず夢中になっている。その夢中になって集中している時間を少しでも多く作りたい。現代は、子どもたちが夢中になってテレビゲームの画面に向かっている姿をよく見かけるが、テレビゲームでは動く画像に条件反射している要素が多い。できることならば、絵を描くことや、ものを作ることに集中している時間を少しでも増やしていきたい。自分の頭で考え感じながら、集中して夢中になれる時間を一日の間に少しでも作ることは、心の安定にも繋がる。

### 8.3 幼児造形教育の意義

### (1)描画表現について

絵を描くことについては、次のような教育的な意義がある。感じたことやイメージしたものを平面の世界で表現することは、創造力を育むことができる。クレヨンや絵具で様々な色があることを知る。色の組み合わせや形の組み合わせによって、新たな美しさの発見や感動に出会える。絵具を混ぜると別の色になることや、濃い色から薄い色へのグラデーションが生まれるなどの特性を知ることができる。大きなものと小さなものを配置することによって、バランスや構成力を養うことができる。かすれや滲み等の画材の特性や美しさを知ることができる。ものを観察することによって、正確に描く力を養う。近いものや、遠いものの空間認識力を養う。画材の扱い方を知ることができるし、手先の器用さも養うことができる。

## (2)立体表現について

製作する材料に触れて、その素材の質感を体感できる。すぐに折れたり、あるいは硬かったり、水を弾いたりする素材の特性を知ることができる。素材ごとの形態の美しさを感じる。切ったり、貼ったり、削ったりする際の道具の使い方を知る。工夫して作ることで創造性を養う。大きいもの、小さいものとの構成やバランス感覚を養う。ものとものを接合するには、どうすれば良いかを考える力を養う。ものを作り上げていく過程で段取りを考える際に計画性ができる。集中力を養う。手先の器用さを養う。出来上がった時には、達成感を味わうことができる。

## (3)共同作品について

長いロール紙や布、段ボール等を使って大きな作品をみんなで作っていくという場合がある。そのような共同作業で行う教育的意義は、大きな段ボールなどを折ったり付けたり壊したりしながら工夫して、イメージを具現化する創造力を養う。形を積み上げたり、並べたり、繋げたりして造形力や構成力、空間認識能力を養う。みんなで相談しながら大きな作品を作っていくことで、コミュニケーション能力を養う。身体を動かすことで生まれる充実感や、やり通したという達成感を味わうことができる。時には、友達との新たな遊びに発展することもある。

## 9. 幼児造形教育の実践(ワークショップ)

ワークショップは、1970 年代後半位から公立美術館が手探りで始め、絵を描いたり創作体験を通したりして美術に親しむ教育普及活動の一つとして捉えられている。最近では美術館に限らず、さまざまな団体や組織が各種のワークショップを行っている。

ここからは、著者辻野が毎年夏に坂出市民美術館やイベント等で開催しているワークショップの事例を通して、その意義や授業との関連などを考えていきたい。

## 9.1 題材 1 「麻ひもで作る球体オブジェ」

カラフルな麻ひもで作る球体オブジェの製作である。まず、ヨーヨーで使われる風船を1個配り、それを膨らませる。そして、カラフルな麻ひもの中から好きな色を選ばせ、水で薄めた木工用ボンドの中にその麻ひもを漬ける。ボンドが染み込んだ麻ひもを風船に巻き付けていく(図1)。偏らずにできるだけ均等にいろいろな方向から巻き付ける。麻ひもを乾燥させるためにドライヤーを使うが、完全に固まらせるために一晩干しておくと良い。その後、風船を破裂させて中の風船を取り除くと、空洞になった麻ひもの球体(図2)が完成する。出来た麻ひもの球体は、ボールとして遊ぶこともできるし、LED電球を入れて照明として使うこともでき、用途は各々自由に考えさせることができる。短所としては、ボンドの付いた麻ひもが完全に固めるためには時間がかかるということだ。

この題材は、最初に麻ひもの色を選択するという行為はあるが、創造性はあまりなく、作業性が高い。子どものまだ稚拙な作業の中で、麻ひもが偏らないように風船に均等に巻き付けていくという作業自体が主体である。形を造る楽しさと形になった時の達成感を体感できるという意味では良い。そして、ものづくりの喜びを知るきっかけとなることを期待する題材である。



図 1.ワークショップ風景



図 2. 完成した麻ひもの球体オブジェ

## 9.2 題材 2 「等身大の友だちを描こう」

この題材は、描く対象がペアを組んだ友だちで、しかも等身大の大作である。事前にモデルとなる友だちには、できるだけカラフルな服装を着用してもらい、大きな紙の上に寝かせポーズをとってもらう。描く方の子どもは、鉛筆で友だちの身体のアウトラインを描いていく(図3)。幼稚園児は、鉛筆ではなくクレヨンで描くのも良い。手の指もそのま

まなぞる。その後、モデルは描画者に、描画者はモデルに交代する。なぞった友だちのアウトラインをもとに顔や衣装を観察しながらアウトラインの中に加筆し、着彩していく。小学生であれば水彩絵具(図 4)、幼稚園児であれば使い慣れているクレヨンを使用するのも良いだろう。

小学校では、人を立たせて、モデルを観察して写生させることをよくするだろう。ものを見て写生するには、観察力のある子とあまり絵に興味がなく、描くことが苦手な子で大きな差が出てくる。この題材の長所は2つあり、1つ目は、バランスが取りづらい体のプロポーションをそのままなぞることで、等身大の大きな作品を容易に描くことができるという点だ。そのなぞるという行為が条件である。図5は、幼稚園児がクレヨンで描いた作品である。

2つ目は、対象物をよく観察して描くという点である。大きな作品のため全身を使って描く充実感と完成した時の達成感がある。保護者からも大変評判の良い題材である。この題材の短所としては、製作に時間がかかるため子供の集中力を持続させるための工夫が必要である。







図 3. 友だちのアウトラインを描く

図 4. 着彩風景

図 5.クレヨン作品

## 9.3 題材3「流木アートに挑戦」

自然が作り出した流木を使った題材である。まず様々な流木を用意して床に広げる。子どもたちに、その中から気に入った形の流木を選ばせる。そして、流木を組み合わせたり、流木を削ったりして形にしていく。乾燥した小豆やトウモロコシ等を表面に接着して装飾もできる。

ここでの条件は、自然が造り出した流木をそれぞれ子どもたちに選ばせる点だ(図 6)。 そして「何でも作って良いよ」と言うと男の子は車や飛行機等のメカニカルなものを作ろうとする傾向がある。そこで自然が造り出した造形美を生かすために、動物や植物などの生きものに生まれ変わらせようということを条件としている。

この題材は、ボンドを使っての接着は子供自身で作業する(図 7、図 8)が、ドリルを 使って穴あけ作業をしたり、強度が必要な接合では、インパクトドライバーを使用してビ スで接合したりする。そのような工具を使用した加工や接合は、安全性を考えて大人が補 助する。この題材の短所は、大人の補助が多数必要なことだ。子供たちのこうしたいというイメージを大切にして作っていくことを重点とした。魚や鳥(図 9)、象や鹿(図 10)などの生きもの、時には恐竜も出現する。この題材をするたびに、どのような作品に出会えるか、指導する側も楽しみな題材である。





図 6. 流木を選ぶ子どもたち

図 7. ホットボンドを使って







図 9.流木作品①



図 10.流木作品②

流木は、木が何らかの外的要因で折れたり取れたりして、それが川に流され海で洗われ、砂で擦られて丸みをおびている。その素材感と様々な偶然によって作り出された形から、生命力、形のおもしろさや動勢による生命力を子どもたちに感じて欲しい。

そのような自然の造形美を、色々な方向から見て観察することは大変重要である。形によっては動物の顔に見えたり、羽に見えたり、イメージを膨らませることができる。そして、どの部分をどのように使うか、何の動物にするのかを考える創造力が必要となる。頭の中でイメージしたものを、こうしたいと形にしていく造形力も養われる。

# 9.4 題材4 「抽象画に挑戦」

この題材は、正方形 $(20 \times 20 \text{ cm})$ の画用紙を用意して、クレヨンまたはパステルで描かせるのである。まず、子どもたちが好きな色を選び、画用紙の上から他の辺まで 3 本、横から 2 本の線を自由に引かせる。そして、5 本線が交差して区切られた空間の中を好

きな色で自由に描かせるという題材である。色の選択や線を直線的に引くか曲線にするかは、自由である。その区切られた線の中は、塗りつぶしてもよいし、模様を描いてもよい(図 11、図 12)。

完成後は、絵の上下を決めさせ、一回り大きな台紙に貼る。





図 11. クレヨン作品 ①

図 12. クレヨン作品②

これまで紹介した中で一番自由度が高い題材である。これは、題材3のように具象と呼ばれる何かを観察して描くとか、あるものをイメージして描くという具体的な対象物がない。上から3本、横から2本の計5本の線を引くという制約はあるが、描画者の心がすべて絵に現れる。それがまさに抽象絵画の世界である。赤くしよう青くしようとか、模様をつけようなどの意志は、すべて子どもの心情と選択と決断によるものだ。

「今のあなたの気持ちをどのような表現でも良いので、この白い紙に表現してください」と漠然と課題を出されると「何を描いて良いのかわからない」という人がほとんどであろう。しかし、「5 本の線を描く」というきっかけを作るだけで、それを手がかりとして創造力が掻き立てられ絵筆が進んでいく。造形教育の世界では、題材の設定も必要だが、きっかけや少しの条件を提示することが重要になってくる。

## 9.5 美術館で行うワークショップの活用と意義

美術館は、美術を通して情操豊かな心を養う美術文化の拠点となる役目がある。基本的には、企画した展覧会の開催や収蔵作品を公開して絵画や彫刻作品を鑑賞することにある。それだけではなく、アーティスト自らが鑑賞者に対して、制作意図や表現方法を解説するアーティストトークを設けたり、講演会の聴講やパフォーマンスを鑑賞することもある。その他、不定期に開催しているワークショップがある。これはいわゆる「体験型の講座」で、美術館で作品を鑑賞するだけでなく、アーティストから指導を受け、実際に素材を使った造形をしたり、絵の具を使った絵画制作を行ったりすることが主となる。また、製作

技術の習得を目的とした講座や、アーティストと参加者が一緒になって共同制作をする場合もある。アーティストと対話しながら一緒に制作を進める体験は、学校の授業では、味わえない。それが、ワークショップの醍醐味である。

毎年夏に坂出市民美術館で開催しているワークショップは、坂出市報への掲載や市内の 文化施設でパンフレットを置いて広報し、それに申し込んで参加者が決定する。学校の授 業のようにカリキュラムの一環として行う製作ではなく、このワークショップに参加する という明確な目的を持った子どもたちが来るという大きな違いがある。幼児は、保護者と 同伴で参加となる。

美術館で行うワークショップの意義は、もちろん美術教育の普及があげられるが、創作活動を体験しながら学んでいくことで、美術に関心を持ち、もの作りの面白さ、創造力の開花、また製作体験を通して参加者同士が創造性を刺激しあい、交流もできてコミュニティを広げられる。しいては、美術・芸術文化のすそ野を広げていくことに繋がるのである。

#### 9.6 ワークショップと保育・教育現場との違い

社会教育施設で行われるワークショップと、保育・教育現場で行われる「造形表現」や 「図画工作」の授業との違いを考えると3つの大きなポイントがある。

## (1)指導者が専門家

指導者側の立場を考えるとワークショップを行う講師は、その道のプロであったり、日頃からその内容に何らかの関わりを持っていたりする専門家であるということは大きい。保育者や小学校の教師は、すべての人が美術を専門としているわけではない。しかし、情操教育や生活指導を含めオールマイティにこなせる教育のプロである。色や素材を扱う経験の違いは、技術的な面での対応の豊富さやアドバイス、評価の仕方にも違いが出てくる。(2)受講者の立場から

学校授業では、どうしても一方通行になりがちで、教師が説明し、課題を与え、作業をさせるという単純な流れが多い。しかし、イベント等で行われるワークショップでは、日頃学んでいる指導者とは違うために「どんな先生だろう」「何をするのだろう」という期待感をもって受講することになる。そのため新鮮な気持ちで取り組め、活気が生まれる。初めて目にしたり、耳にしたりする手法で行われる内容に、受講者側も程よい緊張感と興味津々の受け入れ態勢となり、自ずと集中力も高まるのである。

# (3)空間・時間・必要な機材・受講人数の制約

最後は、時間や空間の使い方に違いがある。保育・教育現場の場合は、教室や授業時間が決まっていて、その空間の中で時間内に完成することを考えなければならない。しかし、イベント等で行う単発のワークショップは短期完結型として、例えば体育館のような広い空間の中で、終日自由に描かせたり、作らせたりすることもできる。また、イベント会場の一角にブースを構えて、通りすがりの子どもに 30 分から 1 時間という短い時間で完成させるワークショップもある。ワークショップは、空間、時間の使い方、必要な機材をその環境に合わせて設定できることが長所である。その他、親子参加型のワークショップ

などでは、親と子がコミュニケーションをとりながら作品を完成させていく過程も大きな意味があり違いである。ワークショップは参加する子どもたちにとって、1回限りの限られた時間内での出会いと経験になるという特色を持つ。授業では体験できないような空間・時間・材料がワークショップでは用意されている。1998年以降小中高校での図画工作や美術の授業時間数が削減されたことに伴い、美術館など校外でのワークショップの意義は大きくなっている。

保育・教育現場でワークショップのように、時間と空間、材料を使ってドキドキワクワクした面白い授業を展開することができるのであれば理想だが、教師にその余裕があるのだろうか。年間を通した一連のカリキュラムを消化する過程で行事もあり、「造形表現」や「図画工作」で毎回課題を設定し材料を準備するのは、時間的、経済的に大変困難である。時間と労力の余裕が生み出せるのかが疑問ではある。やはり単発のワークショップをイベント的に開催することが現実的であろう。

ワークショップを授業に取り入れた場合の注意点として、ワークショップの講師は、その道のプロであると前述したが、その道のプロは、必ずしも子供たちを育成し指導するプロではないという点がある。そこで気を付けなければならないのが、作業する上での安全面の配慮である。また、子どもとの出会いが偶然であるだけに、それぞれの子どもの性格や生育歴、能力等を事前に知ることができない。そのため、ワークショップに講師を招いて授業を行う場合、安全面や対応の仕方に対する教師のフォローが必要となる。

また、教師自身も研修のためにいくつかのワークショップを受講し、教師自身がいろいるな素材に触れ、感受性を豊かにして多くの経験を積み重ねて、自身の引き出しを増やすことが大切である。

#### 10. 幼児造形教育における保育者の役割

ここからは今後の美術教育、特に幼児造形教育の中での保育者の役割について考察する。 (1)自由と創造

造形表現の指導で、幼児期後半における子どもの製作や発想を自由に任せるのか、あるいは指導しながら表現させるのかは、どちらも大切なことである。ただ全く自由にさせるのではなく、自由な雰囲気の中で、造形のための基本的な技術や、ちょっとした工夫を与えることが、より必要であると思う。自立への育成である。

課題4の「抽象絵画」でも述べてきたように、何かきっかけをつくる「動機づけ」が美術教師や保育者には求められるのであろう。同時に、創造のプロセスで子どもの新たな興味や視点を取り入れていくことも必要なことである。

#### (2)子どものための題材設定

保育者は、子どもの様子をよく見て、どんなことに興味や関心があるのかを把握し、題材を設定することが求められる。あるいは子どもが興味や関心を示したことをきっかけに発展させていくことも必要であろう。

絵を描くという授業で、目の前に白い紙と色鉛筆を渡されて「自由に何でも描いてくだ

さい。」と言われれば、どうだろうか。よほど日頃から絵を描いている人でない限り、ほとんどの人が戸惑い「何を描いたらいいのかわからない」と言うだろう。それは、大人になればなるほど、呆然として白紙状態が続くことが予想される。絵心のある小学生や中学生は、読んだ漫画を思い出して主人公のキャラクター等を描くことが多い。年齢が幼くなるほど、見たもの経験したことから人や動物を思い出して描いていくのではないだろうか。日頃の遊びの中で描くという行為が多い子どもほど容易かもしれない。

そこで、例えば日頃から描き慣れていない子どもでも、発想や意欲を引き出すための導入が必要と考える。題材設定等の条件提示である。花や風景や建物、友達等を観察して描こうという対象物を目の前にして描くということはよくある題材だ。「大きい丸や小さい丸をいっぱい描いて、生きものの細胞のようなものを描こう。」というのも抽象的な題材だが、描くきっかけを作ることができる。

木材等を使用した工作でも「何でも作ってみて」ではなく、「○○をイメージして作ってみては」等のきっかけの助言も必要である。

題材が定まったとしても、子どもは製作を始める時に、はっきりしたイメージを持たないことがある。また、イメージを持っていても、上手に色や形として表現できない場合がある。そのため、保育者との対話や助言によってイメージを広げたり変化させたりしていくことは、独自の表現が生まれる過程で大切なことである。

## (3)技術的な支援

子どもは、自分が表現しようとしていることが思い通りに実現できないと、つまずくことがある。活動に取り組もうとしなくなる。できないことを言葉として伝えられないのである。その時、子どもの気持ちに寄り添い、何を感じ、どのような思考をしているかに思いを巡らすことは保育者に求められることでもある。

そのため子どもの内なる世界で起きている心の動きを丁寧に読み取り、その課題を乗り 越えるために発達に応じた技術的な支援をすることは保育者の役割であろう。

なかなか表現することが、できない子どもには、発想のきっかけをつくるために、まずは保育者が子どもと協同で作業をしてみることも時には必要であろう。例えば、保育者が何かの形を描いたり、粘土で何かの形をつくったり、それに合うような形を子どもに求める。その子が何かを描けば、さらに保育者が描くというようにアイデアのヒントを次々に与えていくのである。しかし、あくまで主体は子どもであり、子どもに発想を求めるのである。

# (4)作品を飾って鑑賞する

作品を鑑賞するということは、造形教育の上で大変重要な行為である。自分の作品、他の製作者の作品を冷静な目で客観的に観ることである。自分が理想とするものと目の前にある作品との違いを捉えて修正する目的もある。他の製作者の作品を観ることで純粋に心惹かれ感動することもある。

製作した作品を場所や空間に配慮して飾り、お互いの作品を鑑賞する場を設けることは 大切である。また、同じクラスの子どもたちだけでなく、他のクラスの子どもたちや保護 者にも見てもらえるような発表の場を設けることも良いだろう

造形教育において創作活動と共に作品を観ることは、子ども自身ができた作品に対して達成感も得られ、製作過程を振り返ることもできる。また、友だちの工夫している点や、色使いや発想、個性的な造形等の違いや魅力を感じることができる。他の製作者の工夫がヒントになり、新たな創造に繋がることもある。学びあう機会は子ども同士の刺激になり、次の製作意欲も掻き立てられる。そして、作品を通して評価しあうことで、子ども、保育者、保護者間のコミュニケーションが生まれる。

#### (5)子どもの造形性を評価する

作品を見て「上手だね」「きれいだね」「いいね」「アートだ」いう評価の違いを考察する。

子どもが制作した作品に対して「上手だね」という言葉をかける教師がいるが、これはそつなく描いたという技術的な評価である。それも確かに誉め言葉ではある。本物に似せて描けていたならば「上手だね」という言葉になるだろうが、人間業ではないような本物そっくりに描くという技術を極めた作品もある。魅力的で人の心を揺り動かす力を持った作品もある。また、そのような作品を観た時には「上手だね」ではなく「すごいね」という言葉にならないだろうか。

「きれいだね」「美しい」という言葉は、鑑賞した人が持つ美的感覚から心を動かされた評価である。山や海など、自然を見て美しいと感じる時と同じような感覚である。「いいね」という言葉は、「好きだ」「同感」「美しい」等の鑑賞した人の心が動いた証の言葉である。人の感動には、きれいな色や美しい風景だけでなく濁った色の中にも人の心を動かす力のある「凄み」のようなものから来る感動もある。それは「すごいね」という言葉になる。教師から子どもの作品に対し言葉をかけてあげる際は、ぜひ「上手だね」の言葉よりも「いいね」「美しいね」「すごいね」「すばらしいね」という評価の言葉をかけてもらいたい。 そこに 「この赤色がきれいだね」というような具体的な言葉を加えてあげると、より子供たちの心に届く褒め言葉となる。

よく「アートだ」という言葉を耳にする。これも立派な評価の言葉だ。その言葉は、決してきれいなもの、美しいものだけに向けたものではない。個性的であったり、これまで観たことのないものであったり、濁った色使いや技量的に未熟ではあっても、人の心を引きつける強い力を持った作品もある。そのような独創性の強い作品を受け入れられる度量の広さと、瑞々しい感性をぜひ指導者には養ってもらいたい。

# (6)「もの」を準備する。

子どもは自分のイメージしたものを表現していくために、必要な材料や用具の「もの」を試行錯誤しながら選択し、それを利用していく。その際、保育者は子どもが要求した「もの」を可能な限り準備していくことが求められる。

子どもたちが自分から働きかけられる場所や時間に、必要なものが手の届くところに事前に用意されておくことは、保育の導入段階を決定づけるものである。まず、「何を、いつ、どこで、どのように設定したり、提示したりすることが自主的な取り組みとなるか」

を想定して物的環境を整える。さらに、製作状況に応じて空間や追加の材料などを用意する。

そして、子どもが「もの」への関わりに変化が生じ、フィードバックするようになると必然的に自信がもてるようになる。そうした過程で子どもの成長を読み取り、子ども自身にも気付かせて、伝えていくことも重要である。

子どもたちが、「もの」に対する関心を高め行動を起こし、楽しみながら表現している 姿をみて、保育者もやりがいをもつことに繋がっていく。また、友だちの作品から刺激を 受けることによって、より積極的に取り組むきっかけともなる。

#### (7)安全面の配慮

当然のことながら教育の場は、安全であることが大前提である。特に複数で身体を使って大きな作品を作る場合は、特に安全面の配慮が必要である。見通しを良くするために作業スペースを広く取り、死角を作らない。道具は、置き場に注意して保管する。作業中は、道具を並べて、使いやすいように動線を考えて配置する。尖った形状の素材や危険が伴うと思われる道具は、その扱い方を丁寧に説明し、作業中は特に目を配る。子どもたちがつまずいたり滑ったりしないように環境整備をし、作業中も整理整頓をしながら進めたい。(8)信頼される保育者として

保育者は、「表現しやすい環境をつくる」ということのために、一人ひとりの表現する姿を受け止めることが必要であろう。「個」の内部に、内発的な動機がどう発生するのかを見定めるということは、子どもの思いに寄り添いながら、言葉や行動で肯定することと繋がっていく。

さらに、「表現意欲がもてる環境をつくる」ということのために、子どもたちの興味・ 関心や心情を汲み取り、ものや人に関する情報の提示や誘導などの働きかけも必要である。 集団への参加を促しながら、やさしく見守り、何でも話せて、困ったときに助けてくれる 頼りがいのある保育者にならなければならない。

子どもたちにとっての創造性の育成とは、創造的な表現を引き出すことであるが、そのためには造形上の疑問点を聴き出し、自分で考えさせること、時間と場所と材料を提供し、製作意欲をもたせることが保育者には求められる。自立への助けと自信を与えることが子どもの創造性を引き出すと考えられる。子どもたちの姿を見つめつつ、彼らにふさわしい表現意欲がもてる環境を整えていく必要がある。 造形的な表現は、製作の過程で彼らの世界である遊び、五感、さまざまな活動、周囲との関わりなどを通じて、作品が完成し成就感を得る。さらに、心と身体を育てることによって生きる力の礎ともなる。

21世紀は「感性」の時代ともいわれるが、子どもの感性を養うためには、子どもの園環境や家庭などの生活環境から得られる感覚を通し、美的体験を豊かにしていくことが大切だと思われる。

幼児造形教育は、「感性の教育」としてとらえ、作品を製作する過程で子どもの感性を 高め、生き生きと活動することによって、さらに豊かに育つ。芸術は「生きる力」を培う のである。

### 引用文献

- 〔1〕上野辰美他編(1982)『造形美術教育大系1幼児教育編』美術出版社、p.143.
- 〔2〕佐々有生編著(2003)『図画工作・美術科教育の理論と実践』現代教育社、 p.72.
- [3] 若元澄男編集(2000)『図画工作・美術科重要用語 300 の基礎知識』明治図書、p.223.
- 〔4〕佐々有生編著(2003)『図画工作・美術科教育の理論と実践』現代教育社、 p.73.
- 〔5〕佐々有生編著(2003)『図画工作・美術科教育の理論と実践』現代教育社、 P.21.
- 〔6〕ウィルヘルム・ヴィオラ著(1999)『チィゼックの美術教育』黎明書房、pp.48-52.
- 〔7〕上野辰美他編(1982)『造形美術教育大系 1 幼児教育編』美術出版社、 p.142.
- 〔8〕佐々有生編著(2003)『図画工作・美術科教育の理論と実践』現代教育社、 p.22.
- 〔9〕上昭二、大勝恵一郎著(1967)『美術教育の構造』ダビィッド社、p.46.
- [10] ハーバート・リード著(1968) 『芸術による教育』美術出版社、p.11.
- [11] ハーバート・リード著(1968) 『芸術による教育』美術出版社、pp.126-127.
- 〔12〕ハーバート・リード著(1968)『芸術による教育』美術出版社、pp.131-132.
- 〔13〕増田金吾著(2015)『図工・美術科教育』一藝社、pp.71-72.
- 〔14〕ヴィクター・ローウェンフェルド著(1963)『美術による人間形成』黎明書房、pp.39-40.
- 〔15〕ヴィクター・ローウェンフェルド著(1963)『美術による人間形成』黎明書房、p.29.
- 〔16〕ヴィクター・ローウェンフェルド著(1963)『美術による人間形成』黎明書房、p.37.
- 〔17〕上昭二、大勝恵一郎著(1967)『美術教育の構造』ダビィッド社、p.150.
- 〔18〕橋本泰幸著(1994)『日本の美術教育』明治図書出版、p.170.
- 〔19〕北川民次著(1953)『子どもの絵と教育』創元社、pp.87-90.
- 〔20〕上昭二、大勝恵一郎著(1967)『美術教育の構造』ダビィッド社、p.224.
- 〔21〕上野省策著(1990)『美術の授業』国土社、p.30.
- 〔22〕上野省策著(1990)『美術の授業』国土社、p.31.
- 〔23〕上昭二、大勝恵一郎著(1967)『美術教育の構造』ダビィッド社、p.224.

#### 参考文献

樋口一成編著(2018)『幼児造形の基礎』」萌文書林

槇英子著(2018)『保育をひらく造形表現』萌文書林

渡辺一洋著(2015)『幼児の造形表現』ななみ書房

お茶の水女子大学子供発達教育センター編著(2004)『幼児教育ハンドブック』