

こども芸術は何を志向しているか

— H. リードの「芸術による教育」論に依拠して —

住岡 英毅 *

本稿は、「こども芸術とは何か」を明らかにし、その中に潜む人間形成機能に着目した、「こども芸術による教育」についての論考である。主として、ハーバート・リードの「芸術教育論」に依拠しているが、ここでは、その解釈を今日の幼稚園教育実践に引き付けておこなうことを意図している。

こども芸術といえば、われわれはまず、子どもの描画を思い浮かべる。だが、こども芸術は、われわれが想像する以上に裾野が広い。それは、子どもの自己表現としての意味をもつ線と色、また形、そして立体物であり、躍動感あふれる身体の動きである。リードによれば、想像や創造をとまなう幼児の遊びも芸術の一形式である。リードの提唱する「芸術による教育」は、こども芸術のそうした特質に基づく、「人間発達の基礎的基盤の培養を志向する教育」である。

じつは、リードのこのようなこども芸術観に依拠しながらも、本稿の目指す意図はその先にある。今日の幼稚園教育の基本、ねらい、内容を示す現行の幼稚園教育要領のなかで、こども芸術の存在する場はどこにあるか。幼稚園教育の5領域のなかに「表現」という領域がある。だが、こども芸術をその一分野と考えてはならない。こども芸術は、5領域全体に限なく散りばめられて存在する。もともと、各領域はそれぞれ独立して存在しているのではなく、5領域は子どもの生活全体に溶け込んで存在する総合的な性格をもつ。そのため、われわれは、子どもの生活環境および生活行動全体に目配りすることで、その中に潜むこども芸術の深奥を教育的視点から見つめ、彼らの自己形成を多面的に導く必要がある。本稿は、その入り口を切り開く序説的性格をもつものである。

キーワード：こども芸術、幼児の自己表現、幼児の遊び、社会的個人、想像と創造

はじめに

本稿は、ハーバート・リードの「芸術による教育」論⁽¹⁾に依拠して、「子ども（とりわけ幼児）と芸術と教育の相互連関」を中心とする、「こども芸術が志向するもの」についての教育論を試みることを目的としている⁽²⁾。

こうした目的をもつ本稿の動機は、今日の子どもの成長・発達をめぐる様々な教育課題のなかで、「こども芸術による教育」の役割がとりわけ強く求められている点にある。それは、こども芸術と教育に関する理論的研究、またその教育実践の独自性と魅力に期待する、芸術および教育関係者に

共通の眼差しと言ってよい⁽³⁾。このような状況を背景にして、「子どもと芸術と教育の相互連関」にアプローチする多面的な研究と教育実践は、今日の急激な社会変動が惹起する「子どもの人間形成と教育の危機」に迫る、刺激的な研究領域の一つであるように思われる。

こうして本稿は、リードの「芸術による教育」論に依拠しながらも、その解釈を今日の教育実践理論に引き付けて行うことを企図している。近接する先行研究は、白梅学園大学子ども学研究所『子ども学』（第3号、2015）における、特集3「子どもとアート」に関する研究⁽⁴⁾にみられるが、本稿と問題意識を共有する研究はその他には見当たらない。

以下、次のような順序で考察を進める。

まず、(1) こども芸術とは何か。言い換えれば、成人による芸術と相対的に区別される、こども芸術の独自性ないし本質はどこにあるか、について考察する。続いて、(2) こども芸術が志向する教育について、とりわけ幼児の「遊びと芸術」に焦点を当てて考察し、そこに、「こども芸術による教育」の本質的意義を探る。さらに、以上の考察を基にして、(3) 「こども芸術と教育」の現状を分析し、そのなかに、「こども芸術による教育」の今後の諸課題を掘り起こしていきたい。

1. こども芸術とは何か

(1) 芸術の概念とこども芸術

こども芸術とは何かを考察するに際して、まず、芸術そのものについての概念をどう把握するか。リードの所論に依拠して整理しておきたい。

リードによると、芸術とは、「物理的な世界における基本的な形態と生命の有機的なリズムとの統合を達成しようとする人類の努力」であり、「あらゆる遊びの形式（身体的活動、経験の反復、空想、環境の実感、人生への準備、集団のゲーム）は、統合を目指した運動感覚の数多くの試みである」。また、「この観点からするならば、あらゆる遊びの形式は、原始的な種族の儀式におけるダンスと同類のものであり、それらと同じように、詩や演劇の初歩的な形式である」とみなされる。そして、「詩や演劇の初歩的な形式は、自然に造形芸術の初歩的な形式と結びついている」（Herbert Read, 1956, 宮脇 理・岩崎 清・直江俊雄訳 2010, p.134.）。

そうした芸術は、「本来、社会の祭典であった。それは、人々が集まって踊ったり歌ったり、神を讃えたりすることから始まったものである。人々は、この芸術とともに参加することによって、なにかを得た」。すなわち、「芸術の様式と芸術の働きには、身体的な共感と共同の喜びが付きものであった」（Herbert Read, 1949, 周郷 博 訳、1952, p.56.）。

そして、このような芸術が有する「見事な形式の鑑賞、リズムとハーモニーの知覚、美しく能率的に物を造ろうとする本能—こうしたものはすべての正常な人間の生得的な特性であって、ごく小さな幼児にさえも見られる能力である」。

ところが、「われわれは、幼児たちが歩き、歌い、語り、遊戯せずにはいられぬのと同様に、彼ら

がどんな折にも芸術家になっているという事実を、どうも十分には理解してはおらない」。端的に言えば、「芸術とは単に人間的表現の一方法でしかない。つまり、ふかい線や色彩、造形的な形を活用する方法である。蛮人の芸術があり成人の芸術があるのと同様に、児童の芸術もあり得るのである」。(下線は筆者)(Herbert Read, 1955, 増野正衛訳、1956, p.120.)。

リードによる芸術の概念をこのように把握したうえで、ここでは、とりわけ下線の部分に注目したい。すなわち、芸術は、人間の生得的な特性がもたらすものであり、その特性は幼児にさえも見られる能力である。だが、そうした幼児の芸術行為について、われわれは、どれほどに理解できているであろうか？ 次に、こうした問いに肉薄する、「こども芸術とは何か」について、リードの所論に沿いながら探索してみよう。

(2) こども芸術の特性（成人による芸術との比較）

こども芸術の何たるかを知る手がかりの一つは、それを成人の芸術と比較することによって得られる。そうした比較を通して、われわれは、こども芸術の三つの特性を掘り取ることができる。

その一つは、こども芸術は「成人の知覚、情緒、反応力、幻想力とは本質的に相違する知覚、情緒、反応力、幻想力を具備した人間の芸術である」。それは、子ども独自の独立した活動であり、彼らは、「見た対象や経験した感情などを再現したいと望んでいるだけではない」。それは、「文明社会の成人がする造形的な表現法を、子どもが微力ながらも模倣しようとする努力としてではなく、子ども自身の感覚世界の、直接的で素朴自然な表現である。それは、今日の成人の芸術にはない、原始芸術に見られるような前論理的な精神状態から派生するものである」。こうした「子ども独自の独立した芸術」という点で、こども芸術は固有の特性をもつものである⁽⁵⁾。

二つは、「こども芸術にみられる無垢な発想（下心、計算、策略がない）」にある。「混ざり気がないもの、濁っていないものをすぐれた発想と定義すると、まさに、子どもの発想には、大人が失ってはいけない大切な原点を見せられ、感じさせられるものがある」(千住 博、2014. p.172)。そうしたナイーブな感性から生まれる芸術として、こども芸術は固有の特性を内包している。

三つは、その表現方法の違いにみられる。それは、「本質的には成熟による相違であり、また、筋肉のエネルギーとその調整の差異ということが出来る」。しかし、こうした成熟の過程そのものは、成人に限ったものではなく、「子どもの要求に技能を合わせていく形として、子どものいずれの発達段階においても現れるものである」。すなわち、「技能は描くことによって発達するのであって、絵が技能によって発達するのではない」。したがって、成人と子どもとの表現方法の差異は、両者の芸術を分かち本質的な違い、すなわち「美的価値の相違」にあるのではない。だが、そうした表現方法の差異も、こども芸術の特性の一つとして見逃すことはできない⁽⁶⁾。

(3) こども芸術の本質はどこにあるか

こども芸術の特性をこのように掴んだうえで、次に、こども芸術の何たるか（すなわちその本質はどこにあるか）に考察の視点を移してみよう。

結論から先に言えば、こども芸術の本質は、子どもの芸術行為の内奥で躍動する「自己表現活動」の中にある。彼らが絵を描くのは、彼らの内面の表現すなわち自己表現のためであり、他者との交わりに必要なコミュニケーション・ツールを獲得するためである。それは、言語表現や身体表現と同じく、他者と共に生きるうえで欠くことのできない、のびきならない行為としての自己表現である。そうした自己表現の姿を、子どもの成長・発達の過程に即して覗いてみる。

通常、われわれは、「子供が表示する言語的な表徴を理解しようと、いろいろと苦心努力する」。子どもが赤ん坊の時には、「最初の咳きに耳を傾け、それを言葉に訳して読みとろうと試みる」。子どもが幼児の発達段階に入ると、「まず話させ次に文字を書かせるまでに、われわれはどれだけ辛抱よく子供を導き励まし続けるであろう!」。しかし、子どもはまた、「線や色という別の言語を使用することができるのであって、言いあらわすべき言葉を持たなくても、そういう手段でしばしばものごとを語ることができる」のである。すなわち、子どもは、「記号や表徴によって、近似値的な表示によって、その情緒や、欲望や、知覚や空想を表現することができる」ようになる⁽⁷⁾。

このような行為は、子どもの自己表現行為と言うことができる。その萌芽は、子どもの誕生時から始まっている。最初は叫び声や身振りによる表現で、母親に代表される外部の世界に対しての自己表現として―。また、生後、数週間も経つと、空腹などのようなある種の食欲の満足を求める自己表現として―⁽⁸⁾。

こうした子どもの自己表現は、彼らが成長するにつれて、その内容を濃くし複雑にしながら彼らの人間形成に深く関わる。自己表現の目的は他者とのコミュニケーションにあるが、そのコミュニケーション過程こそ彼らの人間形成過程でもある。すなわち、子どもは、生まれてきた社会のなかで、他者との相互作用（コミュニケーション）を通して、その社会の文化を内面化しながら徐々に自己を形成していく（社会化の過程）。とすれば、子どもの芸術は、彼らの自己表現（すなわちコミュニケーション手段）のなかで、人間形成にとっての重要な位置を占めていることになる。

また、子どもの芸術は、「単なる線や色ではなくて、意味と表現とを持つところ、全く自然にしてそして直角的に意味と表現とを持つところの、線と色（また形、そして立体物）なのである。要するに、芸術の基本的な要素―芸術を情緒的に効果あるものにする要因―は、人間自身の本性と必要によって与えられるものであり、人間の意識や知性によって創造されるものではない」（Herbert Read, 1955, 増野正衛訳, 1956, p.127）。そこに、われわれは、こども芸術の自己表現としての純度の高さを見ることができる。

さらに、こうも言える。子どもの自己表現としての芸術が上記のような性格を持つとすれば、彼らの視覚的伝達であるイメージ言語が発達するように、教育による助成を行うことが重要な意味をもつことになる。それが、子どもの成長・発達の方向を拡大させるための、コミュニケーション手段の拡大・充実につながるからである。また、そうした教育は、子ども一人ひとりの特性を現すように助成することで、子どもの個性を育てるために必要な、教える側から彼らの内面をうかがうための、新しい窓ともなる⁽⁹⁾。

こうして、こども芸術は、子どもの成長・発達に関わる、したがって教育と深く連結するところにその本質がある。

2. 「芸術による教育」への志向

(1) こども芸術の助成

先にみたように、こども芸術は、視覚的伝達であるイメージ言語による自己表現行為の所産である。それは、同時に、ことばや身ぶりでは表せない自分の内面を伝えるための重要なコミュニケーション・ツールでもある。だが、残念なことに、「彼のそうした仕方での努力は、教師からも、両親からはなおさら、なんら励ましを与えられることがない。話すことと同様に発達すべきこの種の活動は、発育を阻止されて萎縮してしまう」(Herbert Read, 1955, 増野正衛訳、1956 p.126)。もしも、これとは逆に、子どもの周囲にいる大人、とりわけ教師が、子どもの視覚的伝達すなわちイメージ言語を発達させるように助成するなら、事態はずいぶん変わってくる。子どものコミュニケーション内容は広がり、それだけ彼らの成長・発達の新しい方向が開かれる。子どもに自信と技量をともなう新しい、しかも自然な表現手段を発展させてやることができるからである。「つまり、記号的言語と同じように、象徴的言語にも慣れるように訓練してやり、音票文字においてと同じような意義を絵画文字にも見出せるようにしてやるべきである」(Herbert Read, 1955 増野正衛、上掲訳書、1956. p.126-127)。

リードは、こうも言う。「われわれは児童の芸術を成人の標準で判断するのではなく、蛮人や原始人の芸術と一般的に比較するといったように、もっと科学的に対処しなければならぬ」(Herbert Read, 1955, 上掲訳書、1956. p.122)、と。すなわち、子どもの芸術は、先にも述べたように、成人の芸術と異なる知覚、情緒、反応力、幻想力を具備しているからであり、蛮人の芸術にみられる前論理的な精神状態に共通する特性をもっているからである。

また、ジョン・ラスキンやジェイムス・サリーは、子どもの芸術的な活動の特質について研究し、子どもの芸術はまったく自発的であるべきだと主張した。もっとも、世界の偉大な教育者たちは、フレーベルの影響をうけて教育全般にわたる子どもの自発性の重要性をみとめてきている⁽¹⁰⁾。だが、われわれが注目したいのは、「すべての自発的な活動の中で、芸術的な活動がとりわけ教育的価値をもつ」(下線は筆者)というリードの主張である⁽¹¹⁾。その意味するところはどこにあるか。このことと深く関連しながら、こども芸術と教育との関連をさらに追ってみよう。

(2) 「遊びと芸術」からみた教育

上記(1)で考察した「こども芸術の助成」の中には、じつは、レベルの異なる二つの内容が含まれている。

その一つは、子ども独自の自己表現活動である「こども芸術」に、われわれはもっと関心をもち、彼らの自己表現の拡張および充実を図るべきだという、ごく普通の助成の立場である。つまり、それは、今日の幼児教育の中でもしばしば語られる「表現力の育成」という範疇に入る内容である。

もう一つは、こども芸術に見られる「子どもの自己表現活動」が、彼らの人間形成の基盤を培うという重要な認識から生じるものである。それは、教育による助成というよりも、「子どもの人間形成基盤」を培うための芸術からのアプローチ、すなわち「芸術を教育の中核に位置付ける」ことへ

の熱い志向性を内包するものである。この点で、上記リードの主張（下線部分）は、この二つ目の内容をベースに置いた、幼児教育の本質論の提示と言うことができる。それは、こども芸術の単なる助成を超えた、「こども芸術による教育」に真正面から向き合う、刺激的な幼児教育論と言ってよい。

ところで、リードによるこのような「こども芸術論」は、「子どもの遊び」を教育の中核に据える、今日の幼児教育論に通底するものがある。たとえば、幼児教育研究者である森 楸は、かつて「幼児の遊びの原理」に着目し、「遊びの原理に立つ教育」を強く主張した。それによると、幼児の遊びの原理は、「学習の原理であり、教育の原理でもある」。したがって、『遊びを教育に生かす』とは、まさにこの遊びの原理を教育の原理にすることである。もっと具体的にいえば、そのことは、「遊び活動のもっている、自由で、自発的で、自己目的的で、喜び・楽しさ・緊張感をともなう全人的な自己表現活動という特性を、教育の場における学習活動に実現するということ」である（森 楸、1992, p.51 および p.46）。

さて、「こども芸術」と「幼児の遊び」をこのように「教育」という共通の土俵において眺めると、われわれは、リードによる「こども芸術論」と森 楸による「遊びの原理に立つ幼児教育論」とがきわめて相似していることに気づく。それは、「こども芸術」と「幼児の遊び」が有する、次のような共通の特性に起因している。

すなわち、「こども芸術」と「幼児の遊び」は、ともに自発的で自由で自己目的的な自己表現活動としての特性をもつ。そして、両者のこうした特性は、彼らの成長・発達と深く関わる。前者は、「コミュニケーションの手段と能力」の獲得と拡張において、また後者は、遊びそのものを生活とし、その中に学びと自己表現の世界をつくることで、ともに彼らの人間形成の基盤づくりに貢献している。こうして、「こども芸術」と「幼児の遊び」は、子どもの成長・発達からみて互いに近似している。

じつは、「遊びは、子どもの自由な表現の最も明確な形式であり、人類学者や心理学者の側には、あらゆる形式の自由な表現を遊びと同一視するという、一貫した試みが見られた」（Herbert Read, 1946, 宮脇 理・岩崎 清・直江俊雄訳 2010, p.133）。また、「シラー（Shiller, F）は遊びがすべての芸術の起源であるといい、スペンサー（Spencer, H.）は遊びが美的感情の源であると考えていた」（森 楸 監修、1996, p.4）。このように、子どもの遊びと芸術は、相互に関連しあう親近性のある行為である。いや、もっと端的に言えば、両者はそれぞれを包摂しあう、上位概念と下位概念の関係にある。この点では、ローウェンフェルドが芸術を遊びの一形式とみなすのに対して、リードは遊びを芸術の一形式とみなす。

したがって、リードの「芸術を教育の中核に位置付ける」、すなわち「芸術による教育」（下線は筆者）の提唱は、このような文脈と論理構造のなかで理解されねばならない。このように見てくると、リードが主張する「こども芸術」は、今日の学校教育にみられるような、単なる教科（あるいは領域）の一つではない。それは、「すべての教育の基礎」であり「すべての教科の教育方法である」。リードの提唱する「芸術による教育」の心髄はそこにある⁽¹²⁾。

(3) 社会的個人の育成

「芸術による教育」をこのように提唱するなかで、リードは、こども芸術がもたらす「子どもの社会的発達」にも深い洞察の目を向けている。次に、上記(2)の考察をさらに敷衍して、リードによるそうした、「芸術による子どもの社会的発達」の分析に焦点を当て、こども芸術のさらなる深淵を探ってみよう。

リードはまず、われわれに向けて次のような問いを発する。すなわち、「なぜ子どもは、彼の知覚や感情を外在化したいと望むのか」。また、「なぜ子どもは、その対象や感情を、ただ内面や想像の中に再現するだけでは、満足しないのか」。

リードによる答えはこうである。一言で言えば、「表現は『コミュニケーション』でもあり、少なくともその試みであるからである」。

では、「なぜ、子どもはコミュニケーションを望むのか」。

それは、「他の人びとに影響を与えたいからである。表現は、それ自体を目的とした表出でも、必然的な知覚の相関現象でもない。それは、本質的には『他者からの返答を求める提案』である」。したがってそれは、「社会的活動」である。

リードは、子どもの表現に見るこうした社会的活動について、「あらゆる類型の子どもたちが、自然主義的な再現技術の天才でさえ、自分の絵を、知覚したイメージの表現でも、鬱積した感情の表現でもなく、外部世界への自発的な接触をもたらし触覚として使う。それは、最初はためらいがちであるが、やがて、個人の社会への適応において主要な要因となりうる」と言う⁽¹³⁾。

ところで、こうした社会的活動としての子どもの表現行為は、先に1の(3)で考察したように、「子どもの社会化過程」すなわち「子どもの成長・発達の過程」と深く関連している。だが、リードの「こども芸術」論は、そうした「子どもの社会化過程」のさらなる分析と洞察を試みることで、「こども芸術による教育」の一層の鮮明化を図っている。

すなわち、こども芸術の人間形成機能は、その「個人的側面」と「社会的側面」といった、二つの方向からみることができる。先に(1の(3)の文脈)で述べた「こども芸術による子どもの成長・発達」は、どちらかと言えば子ども一人ひとりの個人的発達を念頭においた(すなわち人間発達の個人的側面に焦点を当てた)ものであった。だが、子どもの成長・発達については、社会の一員としての成長・発達(すなわち人間発達の社会的側面)も看過することはできない。じつは、そこに、リードの「芸術による教育」論のもう一つの心髄をみることができる。それは、次のような文脈において展開される。

リードは、当時の心理学者の知見に基づき、「個人は、その社会的適応—乳児や離乳とともに始まり、社会的単位あるいは一連の社会的単位(家族、商業組合、教会、行政区、国家)の一

員へと統合されるまで完成されない過程—の観点からのみ説明されうる」という（Herbert Read 1956 宮脇 理・岩崎 清・直江訳 2010. p.192.）。このことについては、今日のエデュケーションや生涯学習論のなかでは周知のことであるが、それを教育との関連で言及するところに、リードの人間発達に関する卓見をみることができる。

リードは「教育の目的」について、こう述べている。「教育の目的とは、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にはありえない。遺伝における無限の組み合わせの結果として、個人には必然的に独自性が与えられるが、この独自性は、他のだれもそれをもっていないからこそ、その共同体にとって価値がある」。しかし、「独自性というものは、孤立しては、実質的な価値はない。教育は個別化の過程であるだけでなく、『統合（integration）』の過程でもなければならない」。『統合』とは、個人の独自性と社会的な結合との調和である。こうした観点からするならば、個人は、その個人的特性が、その共同体の有機的全体的なかで実現される程度に応じて、『善』とみなされる。いかにあつても、その人という色の一筆が、風景の美に貢献している。たとえ、その響きは気づかれなくとも、宇宙の調和の中で必要な要素である」⁽¹⁴⁾。

では、こうした教育の目的を達成させる芸術の機能とはいかなるものか。それを解く鍵は、次のような、リードによる「知恵の概念」の分析に鮮やかである。

すなわち、「知恵は科学をその中に包含している。だが、知恵はまた同時に、総合である。全体と相互の関連を理解しよわかなということである。想像力と創造的な活力がもっている働きである—つまり、現実を主観的、感覚的に追究することである。知恵のこの側面は、芸術の方法或いは『芸術的方法』と呼ぶことができる。この意味で、芸術の方法は教育の手段として欠くべからざるものだ。そうして、科学的方法是幼少者の精神発達からは近づき難いものであり、芸術的方法是彼らにとってごく自然なものだから、われわれは教育の最初の段階においては、芸術が利用しうる唯一の方法だ、と考えなくてはならぬ」（Herbert Read, 1949, 周郷 博訳、1952、p.133.）。

こうして、「社会と、それを構成する個人との間の調和を確立すること—は教育の根本的な役割である。適応の過程は、常に創造的な想像力の過程であり、この実質的な理由から、芸術は、あらゆる有効な教育方法の基礎である」（Herbert Read, 1943, 宮脇 理・岩崎 清・直江俊雄訳、2010、p.193.）。

リードによる上記の主張は、今日のエデュケーションの視点から次のように言い換えることができよう。すなわち、あらゆる教育の営みは、「個人の形成（個性的発達）」と「社会の形成（社会統制）」といった二つの機能をもつ。そして、この二つの機能は相互に関連しあっている。個人は社会のなかで個性的個人として形成され、社会はそうした個人の多様性を一つに収斂することで形成・維持される。こうして、教育の目的は、社会の中でその個性を発揮する、いわば「社会的個人」の育成にある。リードが提唱する「芸術による教育」は、こうしたエデュケーション的分析の具体的な姿を芸術のなかに見出した、教育哲学ないし教育方法論の一角を担うものと言えよう。すなわち、「社

会と、それを構成する個人との間の調和を確立すること—は教育の根本的な役割である。適応の過程は、常に創造的な想像力の過程であり、この実際的な理由から、私たちは、芸術はあらゆる有効な教育方法の基礎であるということを主張する」(Herbert Read, 1956. 宮脇 理・岩崎 清、直江俊雄訳、2010. p.193)。

こうして、リードの「芸術による教育」の主張は、こども芸術を媒介とする、「子どもの表現力の育成のみを志向する教育」ではない。それは、「人間発達の基礎的基盤の培養を志向する教育」であり、プラトンによる「芸術はすべての教育の基礎たるべし」(Herbert Read, 1956、宮脇 理・岩崎 清・直江俊雄訳、2010. p.18)という教育哲学を根幹におくものである。

さて、「こども芸術の特性と本質」から始まり、「こども芸術による教育」へと歩を進めてきたこれまでの考察を、ここで簡潔に要約すると次のようになる。

- (1) こども芸術の本質は、子どもが他者とのコミュニケーションを目的とする自発的な自己表現活動にある。
- (2) それは、記号的言語である言葉とともに、彼らの成長・発達に欠くことのできない象徴的言語（イメージ）である。
- (3) 子どものすべての自発的な活動のなかで、そうした芸術的な活動がとりわけ教育的な価値をもつ。
- (4) こども芸術は、他者からの返答を求める提案であり、したがって、社会的活動である。
- (5) こうして、こども芸術は、個人の独自性を培うと同時に、社会的な意識あるあるいは個人の相互的な相互関係を発達させる。
- (6) 知恵は科学をそのなかに包含すると同時に、全体と相互の関連をよくわかるための想像力と創造的な活力を必要とする。知恵のこの側面は、芸術の方法或いは「芸術的方法」と呼ぶことができる。この意味で、芸術の方法は教育の手段として欠くことはできない。
- (7) したがって、リードの提唱する「芸術による教育」は、「人間発達の基礎的基盤の培養を指向する教育」であり、学校教育に見られるような単なる教科（あるいは領域）の一領域ではない。
- (8) そうした意味から、こども芸術は、「個人と社会の形成」を目的とする、あらゆる有効な方法の基礎ということができる。

次に、以上のようなリードによる「芸術による教育」の哲学を、今日のわが国の「こども芸術と教育」の実践場面へと導いて、そこに見られる実相としての「こども芸術による教育」の隘路を摘出し、その克服への道を探ってみる。

3. 「こども芸術による教育」の隘路（その現状と課題）

（1）こども芸術の誤った見方

まず、わが国の「こども芸術と教育」の実践現場に見られる、こども芸術の誤った見方から考察を始めてみよう。

たとえば、幼稚園における「幼児の造形遊びの指導場面」で、教師の次のような対応（言葉かけ）が行われているのを目にすることがある。

- 黒色を多用するといった、濃い色の絵に対して明るく描かせようとする。（アートセラピー的な分析の影響を単純にあてはめ心配になったりすることもある）。
- 何が描かれているかを尋ね、説明させる。
- ものの色のイメージを指摘し、色を指定する（海は青色、太陽は赤色、水は青色、木は茶色など）。
- 身近にいる遊び仲間の真似をしてつくる子どもに、他者と異なるようにつくることを促す。

また、上記とはレベルが異なるが、次のような指導も見られる。

- 造形指導は子どもの発想を大切にするよりも、大人が見てわかる絵、いわゆる上手な絵が称賛される。
- 絵画展向けの造形活動を指導している。画一的で作品も整っている。

幼稚園教育のなかで少なからず見られるこうした造形指導は、いずれも、こども芸術についての無理解からきている。リードは、そうした無理解ぶりに対して次のような指摘をおこなっている。

まず、「われわれは、児童にも芸術活動があることを否定しえないのだが、その活動が単に成人の芸術を模倣しようとする素朴で拙劣な努力でしかないと考えるときに、われわれは大きな誤りを犯している。すべて児童の活動には模倣的な要素が含まれているが、それは模倣のための模倣を求めているのではなくて、なにごとかを共通の言語によって伝達したいという欲求によるものである」。こうした幼児の背後にある衝動は、「内なる主観的欲求から発しているのであって、決して大人の行動の反射、いわゆる『猿まね』（aping）というようなものではない」（Herbert Read, 1955, 増野正衛訳、1956, p.120）

また、「私たちが理解しなければならないことは、子どもの描画活動は、独自の性格と法則をもった、特別の媒体であるということである。それは、客観的な視覚的写真主義の規範ではなく、内面的で主観的な感情や感覚によって決定される。」（Herbert Read, 1956, 宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳、2010, p.161）。

さらに、「児童が芸術家であろうとするのを妨げるものはただ恐怖のみである。つまり彼のひそかな幻想の世界が大人たちの笑い草になりはしないかという恐怖や、彼の表現の記号や象徴が適

切なものでないかも知れないという恐怖である。児童からこうした恐怖を取り除いてやるがよい。そうすれば彼が持っている潜在能力のすべてを情緒的な成長と成熟のために解放したことになる」(Herbert Read, 1955, 増野正衛訳、1956, p.130)。

こうした、「こども芸術の誤った見方」に向けられたリードの指摘は、1940年代～1950年代にかけての彼の著作において述べられたものである。それから80年余を経て今なお、そうした指摘のリアリティがわが国の幼稚園教育の中に少なからず存在している。そのことは、わが国の幼児教育現場における、こども芸術に向けられた着眼の貧しさ、言い換えれば、こども芸術が有する人間形成機能への軽視に因るものである。「こども芸術による教育」の研究と教育実践の乏しさもそこからきている。

次に、そうした、「こども芸術による教育」の隘路とその克服への道を、今日の幼稚園教育を導く「幼稚園教育要領解説」(平成30年3月・文部科学省)を手がかりに探してみる。

(2) 第1章(総説)にみる「こども芸術による教育」の隘路

まず、第1章(総説)において、とりわけ注目したい内容が二つある。

その一つは、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うもの」を幼稚園教育の基本としている点であり、二つは、「幼児の自発的な活動としての遊びを、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」として、「遊びを通しての総合的な指導」を幼稚園教育の中心としている点である。

ここでは、この二つが内包する意味内容に着目し、その中に「こども芸術による教育」の位置を確定してみる。

① 環境を通して行う教育は、次のような意味内容を内包している⁽¹⁵⁾。

- 「幼児一人一人の潜在的な可能性は、日々の生活の中で出会う環境によって開かれ、環境との相互作用を通して具現化されていく」。
- 「幼児は、環境との相互作用の中で、体験を深め、そのことが幼児の心をゆり動かし、次の行動を引き起こす。そうした体験の連なりが幾筋も生まれ、幼児の将来へとつながっていく」。
- したがって、環境を通して行う教育は、「道具や用具、素材だけを配置して、後は幼児の動くままに任せるといったものとは本質的に異なるものである」。
- 「もとより環境に含まれている教育的価値を教師が取り出して直接的価値を含ませながら、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て環境へのふさわしい関わり方を身に付けていくことを意図した教育である」。
- 「それは同時に、幼児の環境との主体的な関わりを大切にした教育であるから、幼児の視点から見ると、自由感あふれる教育であると言える」。
- また、「そうした事実は生涯にわたって続くものである」。

じつは、こうした環境を通して行う教育の意味内容は、「子どもの環境と教育」に向けるリードの視線と一致するものである。すなわち、「教育とは、個人をその環境に調整させていく連続的な過程である。そしてもし個人が自己の教育を完了したと主張するならば、それはただ場面の転換があることを表現しているに過ぎない」(Herbert Read, 1955, 増野正衛訳 1956 p.22)。

② 遊びを通しての総合的な指導は、次のような意味内容を内包している⁽¹⁶⁾。

- 「幼児期の生活のほとんどは、遊びによって占められている」。
- その遊びの本質は、「遊ぶこと自体に目的がある」。
- しかし、「幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている」。
- また、自発的な活動としての遊びは、「幼児期特有の学習である」。したがって、幼稚園の教育は、「遊びを通しての指導を中心にして行うことが重要である」。

幼児の遊びが有している教育的意義、および「こども芸術」との関連については、すでに2の(2)「遊びと芸術」からみた教育の項で考察したところである。ここでは、そうした幼児の遊びが「こども芸術の一領域」であるという、リードの指摘をもう一度想起することで十分であろう。

こうして、第1章(総説)にみる、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う教育」と「遊びを通しての総合的な指導」は、ともにリードの提唱する「こども芸術による教育」にそのままフィットする。にもかかわらず、(1)でみたような旧態依然たる造形遊びの指導が行われ、幼児の自発的な遊びを軽視した、大人が喜ぶ内容(英会話や楽器演奏など)を中心とする幼稚園教育が行われている現状は、いったい何に因るものであろうか。考えられる要因は、二つある。

その一つは、子ども独自の表現活動という、「こども芸術の独自性」を理解することの難しさからきている。その指導に携わる教師にとってはとりわけ、適切な指導法を見出すことは極めて困難である。そのため、成人の芸術の模倣に依拠した、これまで連綿と続いてきた子どもの描画活動の指導に止まらざるを得なくなっている。

二つは、こども芸術の特性とその指導法に関する本格的な研究が進んでいないことが挙げられる。したがって、こども芸術の指導に携わる幼稚園教諭の養成も皆無に近い。

いずれも、「こども芸術による教育」の隘路とすることができる。次に、そうした隘路の克服の道を、第2章(各領域に示す事項)の中に探してみる。

(3) 第2章(5領域)にみる「こども芸術による教育」の可能性

ここでは、第2節「幼児の発達の側面からまとめた5つの領域(健康、人間関係、環境、言葉、表現)」の中に、「こども芸術による教育」の可能性を探る。

まず、5領域に見られる「こども芸術」の諸相を、それぞれの領域で一点ずつ列挙する⁽¹⁷⁾。

- ①幼児が楽しみながら取り組む活動には、身近な環境に関わり、試したり、工夫したりしながら作って遊ぶこと、自分が思ったことや考えたことを表現して遊ぶこと、また、戸外で友だちと体を十分に動かして遊ぶことなど様々なものがある。(健康領域)⁽¹⁸⁾。
- ②幼児は、他の幼児が作った物やしていることに憧れて、自分もそのようなものを作ろうとしたり、知らず知らずのうちに他の幼児の動きをまねたりする中で、周囲のものや遊具などの多様なかわり方を学んだり、体験したりして、自分のなかに取り込み、自ら行動するようになる。このように幼児は、他の幼児との関わりの中で自発性を獲得し、この自発性を基盤として、より生き生きとした深みのある人間関係を繰り広げていく(人間関係領域)⁽¹⁹⁾。
- ③幼児は自然の様々な恵みを巧みに遊びに取り入れて、遊びを楽しんでいる。どんぐりなどの木の実はもちろん、それぞれの季節の草花、さらに、川原の石や土なども遊ぶための大切な素材である(環境領域)⁽²⁰⁾。
- ④幼児は、自分が感じたことや見たことの全てを言葉で表現できるわけではない。また、自分なりに想像して思い描いた世界を言葉でうまく表現できないこともある。しかし、言葉ではなかなかうまく表現できなくても、具体的なイメージとして心の中に蓄積されていくことは、言葉が感覚を豊かにする上で大切である(言葉領域)⁽²¹⁾。
- ⑤幼児は、感じたり、考えたり、したことをそのまま率直に表現することが多い。また、幼児は、感じたり、考えたりしたことを身振りや動作、顔の表情や声など自分の身体そのものの動きに託したり、音や形、色などを仲立ちにしたりするなどして、自分なりの方法で表現している。その表現は、言葉、身体による演技、造形などに分化した単独の方法でなされるというより、例えば、絵を描きながらその内容に関連したイメージを言葉や動作で表現するなど、それらを混ぜた未分化な方法で成されることが多い⁽²²⁾。

さて、ここで挙げた①～⑤は、すべて、「幼児の遊び」と「幼児の想像力および創造的活力」に関わる内容である。したがって、それは、これまでの考察で明らかにしてきたリードの「こども芸術による教育」からみても、多くの期待される内容を含んでいる。たとえば、次のような展開が予想される。

上記①の健康領域の内容から、身体活動による遊びが様々な想像を呼び起こし、そのことがまた多様な身体表現を創りだすことにつながる。②の内容からは、子どもたちの作品(こども芸術)を通しての人間関係が生まれることで、彼らの社会性の芽生えと発達が期待される。相手とのコミュニケーション力が育ち、こども芸術の社会的機能が発揮される。③の内容からは、自然との対話や自然を取り込んだ多様な表現活動が育つ。④の内容からは、言葉ではなかなか表現できないことながらをイメージ言語として蓄積し、それを造形遊びに生かすことができる。⑤からは、多彩な自己表現能力が育ち、そのため他者とのコミュニケーションが豊かに展開される。

5領域における上記の展開は、ほんの一例に過ぎない。実際には、こども芸術の肥沃な世界が様々

な方向で予想される。

また、幼稚園教育の5領域は、小学校教育で見られる教科のように、それぞれ単独に存在するものではない。それはあくまでも、幼児の様々な生活や遊びのなかに溶け込んでおり総合的な性格をもつ。それは、幼児の遊び（こども芸術の一形式）のなかに多様な様相をもって存在している。そして、その多様な様相のなかに、じつは、「こども芸術による教育」の機能が存在し、また、それを支える意図的な「こども芸術による教育」が求められる、といった構造がそこに見られるのである。上記の①～⑤の内容（それをもとに予想される展開も含めて）は、このような複雑な論理構造のなかにある。

したがって、幼稚園教育は、このような構造を理解したうえで、意図的な教育の内容と方法を探求し、その実践の道を模索することを余儀なくされている。そのため、上記（2）で指摘した隘路のなかに、その下位領域とも言える一層具体的な隘路とその克服の方途が次のように浮上してくる。

一つは、初等教育における幼稚園教育の理念と内容は、幼稚園教育要領解説において詳しく示されているが、その具体的な展開（教育の方法）については、なお理念の域に止まっている。それは、幼児期の教育という発達段階上の特性からやむを得ない（小学校教育のようにはいかない）とも言えるが、指導者の多くが共有できる「こども芸術による教育」の教育方法の開発が急がれる。

二つは、この事に関連して、教員の研修機会の充実も急がれる。幼稚園によって、また教員個々によって、「こども芸術による教育」の理解や指導方法に違いがあってはならない。

三つは、教員養成の在り方について、大学の幼稚園教員養成課程のカリキュラムに、「こども芸術による教育」を支える「こども芸術」や「幼児の遊び」に関する科目の開設が望まれる。すなわち、「こども芸術による教育」の方法論は、幼稚園教員の養成段階から志向されなければならない。

四つは、家庭教育や社会教育との連携による、「こども芸術による教育」の普及が重要になる。なぜなら、「芸術による教育」は生涯にわたって継続する性格をもっているからである。

以上は、「こども芸術による教育」の現状に横たわる、隘路克服の道程とすることができよう。

おわりに

以上、「こども芸術は何を志向しているか」について、リードの「芸術による教育」論に依拠して考察を進めてきた。それは、あくまでも「こども芸術とは何か」の探求であり、「こども芸術をどう指導するか」の教育論の模索であった。

リードの「芸術による教育」論（本稿ではとりわけ「こども芸術による教育」論）は、芸術哲学および教育哲学の様相を帯びており、筆者の理解能力ではとても太刀打ちできない内容を藏していた。と言うのも、理論としては成程と納得するものの、それをイメージ言語に置き換えることが困難であったことに因る。たとえば、「幼児の描画は、彼らの内面の自己表現である」と言っても、そのことを筆者の脳裏で映像化して咀嚼することができない。幼児の描画活動に直接向きあった経験が不足していることが、その要因の一つとして挙げられるが、隔靴搔痒の感がたえず付きまとった。

にもかかわらず、リードが主張する次の二点は、「こども芸術と教育」を考えるうえでの、貴重な命題であると受け止めたい。

その一つは、「こども芸術は、子ども（幼児）の自己表現であり、それは彼らの成長・発達に欠くことのできない重要な意味をもつ（そのため、それは教育との深い繋がりをもつ）」という命題であり、二つは、「教育の一般的目的は、個々の人間のなかに固有の発達をうながし、同時に、そうして引き出される個人的な特性を、その個人が所属する社会的な集団の有機的な結合と調和させることである（芸術はその基礎を培う）」という命題である。こうしてリードは、芸術を語りながら教育的過程つまり育成の過程のことを語り、教育を語りながら芸術的過程つまり自己創造のことを語っている⁽²³⁾。「子ども」と「芸術の一形式としての遊び」、そして「教育」との相互連環がこうして成立する。

個の形成と社会の形成を一体として考える教育の在り方については、今日では当たり前のように語られている。だが、その当り前のことが容易に実現できないのが現実でもある。個性的個人を社会と調和させる「社会的個人の育成」は、そこに永遠に近づくことを宿命づけられた漸近線のようなものかも知れない。こども芸術はまさに、その基礎固めを、子どもの発達（人間形成）の出発点において培うものである。リードの「こども芸術による教育」は、それを意図的教育として担う漸近線と言ってよいだろう。

こうして、本稿の延長線上には、次のような三つの研究課題が浮上してくる。

- (1) 「こども芸術による教育」の実践的研究（こども芸術の実証的研究とその指導法に関する研究）。
- (2) こども芸術の指導者（保育士・幼稚園教諭等）の育成に関する研究（指導者相互による研究・研修会の開催等を含む）。
- (3) 学校教育制度のなかの「こども芸術による教育」研究（保・幼・小の独自性と連続の在り方等）。いずれも、今後の研究および教育実践上の課題と言わねばならない。

注

- (1) 本稿では、ハーバート・リードによる芸術関連著書のうち、とりわけ *Education through Art* by Herbert Read, 1956（宮脇 理、岩崎 清、直江俊雄訳、2010）、*Education for Peace* by Herbert Read, 1949（周郷 博訳、1952）、*The Grass Roots of Art* by Herbert Read, 1955（増野正衛訳、1956）、*The Redemption of the Robot*（Simon & Schuster, 1956）（内藤史郎訳、1972）に依拠した。訳文の引用については、本稿の文体に合わせて「敬体」を「常体」に統一した。なお、ここで述べる「こども（子ども）」は、就学前の幼児を念頭においている。
- (2) 本稿では、「こども芸術」というタームを使用する場合には、「こども」といったようにひらかなによる表記をおこなっている（筆者が勤務する京都造形芸術大学こども芸術学科との整合性のため）。ただし、「こども芸術」というターム以外では一般的な「子ども」という表記を行っている。また、リードの著書（訳文）の引用箇所では訳文に忠実に、「子ども、もしくは、子供」という表記にそのまま従った。いずれの表記も内包する意味は同根である。

- (3) 人間形成の基礎的基盤となる、情操、道徳、社会性の教育（しつけ、豊かな体験の機会を与えることなどを含む）の不足がもたらす、子どもの自律および自立の力の脆弱さが指摘されるようになって久しい、想像・創造の力の衰退についても同様である。
- (4) 参考文献（2）参照。
- (5) Herbert Read, 1955, 増野正衛 訳『芸術の草の根』岩波現代叢書、1956年、p.122に依る。
- (6) Herbert Read, 1956, 宮脇理・岩崎清・直江俊雄 訳、『芸術による教育』フィルムアート社、2010年、p.242に依る。
- (7) Herbert Read, 1955, 増野正衛前掲訳書、1956, p.126に依る。
- (8) Herbert Read, 1956 宮脇理・岩崎清・直江俊夫訳、2010, 前掲書 .p.132. に依る。
- (9) Herbert Read, 1955, 増野正衛、前掲訳書, 1956, p.126-127. に依る。
- (10) Herbert Read, 内藤史郎, 前掲訳書, 1956, p.18 による。
- (11) Herbert Read, 1949, 周郷 博、前掲訳書, 1952., p.134-135 に依る。
- (12) Herbert Read, 1949, 周郷 博、前掲訳書, 1952, p.134-135 に依る。
- (13) Herbert Read, 1956, 宮脇理・岩崎清・直江俊雄 前掲訳書、2010、p.193
- (14) Herbert Read, 1956, 宮脇理・岩崎清・直江俊雄 前掲訳書、2010. p.22-23
- (15) 文部科学省、平成 30 年、p.28-32
- (16) 文部科学省、平成 30 年、p.34-36
- (17) 以下①～⑤は、第 2 節で述べられている 5 領域の内容のうち、「こども芸術による教育」に関連する記述箇所として、本稿で特に注目したい箇所を各領域ごとに手短かに抽出したものである。それぞれの詳しい内容については注で示した引用箇所を参照されたい。
- (18) 文部科学省、平成 30 年、p.150
- (19) 文部科学省、平成 30 年、p.186
- (20) 文部科学省、平成 30 年、p.198
- (21) 文部科学省、平成 30 年、p.222
- (22) 文部科学省、平成 30 年、p.238
- (23) この二つの命題は、リードの次のような言葉を彷彿させる。すなわち、「私が芸術を語る時、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、教育を語る時は、芸術的過程つまり自己創造のことを言っているのである。教育者としては、外部からその過程を見るのであり、芸術家としては、内部からそれを見る。そして、両方の過程が統合されると、完全な人間ができるのである」（Herbert Read, 1966, 内藤博史訳、1972, p.4）。

文 献

- (1) Elis, Michael J, *Why People play*, 1973, Prentice -Hall, 森 楸・大塚忠剛・田中亨胤訳『人間はなぜ遊ぶか—遊びの総合理論』黎明書房 1985
- (2) 白梅学園大学子ども学研究所『子ども学』（第 3 号）萌文書林、2015
- (3) 千住 博『芸術とは何か、千住 博が答える 147 の質問』祥伝社新書、2014

- (4) 山崎正和責任編集『近代の芸術論』（世界の名著 81）中央公論社、1979
- (5) 森 柊『遊びの原理に立つ教育』黎明書房、1992
- (6) 森 柊 監修『ちょっと変わった幼児学用語集』北大路書房、1996
- (7) Read, Herbert, *Education for Peace*, 1949, 周郷 博訳、『平和のための教育』岩波 現代叢書、1952
- (8) Read, Herbert, *The Grass Roots of Art*, 1955, 増野正衛訳、『芸術の草の根』岩波現代叢書、1956
- (9) Read, Herbert, *The Meaning of Art* (Faber and Faber, 1949) , 滝口修造訳、『芸術の意味』みすず書房、1966
- (10) Read, Herbert, *Anarchi and Order* (Faber and Faber Limited, 1954 大澤正道訳、『アナキズムの哲学』法政大学出版局、1968
- (11) Read, Herbert, *The political of the Unpolitical* (Routledge, 1943) , 増野正衛・山内邦臣訳『非政治的人間の政治論』ユニベルシタス、法政大学出版局、1970
- (12) Read, Herbert, *The Redemption of the Robot—My Encounter with Education through Education through Art*, (Simon & Shuster, 1966) , 内藤博史訳、『リード芸術教育による人間回復』明治図書、1972
- (13) Read, Herbert, *Education through Art*, 1953, 植村鷹千代・水沢幸策訳、『芸術による教育』美術出版社、1976
- (14) Read, Herbert, *Education through Art*, 1956, 宮脇 里・岩崎 清・直江俊雄 訳、『芸術による教育』フィルム・アート社、2001