

戦後美術教育論の検討

—イメージと感情の発達研究へ—

教育哲学・教育史研究室 山 田 康 彦

Study of Art Education in Post-War Japan —To the developmental study of images and feelings—

Yasuhiko YAMADA

This paper aims to point out the new direction needed in the study of art education through reviewing the arguments presented by “Sōzobiiku-Kyōkai,” “Atarashiie-no-kai” and “Bijutsukyōiku-o-susumerukai.” The point in the controversy between “Sōzobiiku-kyōkai” and “Atarashiie-no-kai” was, after all, how to comprehend the relation between cognition and feelings. “Bijutsukyōiku-o-susumerukai” lays stress on the developmental study of images and imagination.

Sakae Ikeda of “Atarashiie-no-kai” attached much importance on the images and the feelings uniquely developed through drawing pictures.

We can say that the fundamental task of art education is to develop feelings. Feelings develops in connection with cognition, and still, the development of feelings itself has its own rule. But we have clarified quite little of this rule so far

Now we need to study the development of images and imagination by combining the development of them in general and those uniquely developed through drawing pictures.

はじめに

- I 創造美育協会と新しい絵の会の美術教育論とその基本的対立点
- II 美術教育を進める会による造形表現活動の発達研究
- III 70年代における新しい絵の会の美術教育論の新たな展開
 - A 新しい生活画の提唱と美術教育実践の課題
 - B 池田 栄の美術教育論

おわりに

はじめに

本論文の課題は、戦後の民間の美術教育諸論を検討することを通して、感性を豊かに育てる美術教育の課題を探究することにある。

戦後の美術教育は、戦前のそれと比して多様にかつ豊

富に展開されてきた。そのなかで、民間の美術教育各団体の果たしてきた役割は大きい。それらは、その実践と研究に貴重な成果を産み出してきた。しかし現代の芸術論の多様さや混乱とも相まって、目的論、内容論、方法論にわたって、各団体間に容易に乗り越えられない深い溝があることも事実である。ところがその中で、問題の追求のし方は様々であるが。美術教育を通して、特に絵を描くことによって、子どもたちの感情や感性を豊かに育てようという意図は共通に存在している。絵画の表現に身体的・知的・感性的な諸力が集中的総合的に働くとしても、子どもの感情や感性を発達させることを軸に美術教育を検討することは、美術教育論の基本的課題である。そしてそれは同時に、子どもの人格の発達の危機が叫ばれている時代にあって極めて現代的な課題でもある。

本稿はこうした視覚から、民間の代表的な美術教育団体である「創造美育協会」と「新しい絵の会」そして「美術教育を進める会」の美術教育論を比較検討しようとする

るものである。

I. 創造美育協会と新しい絵の会の美術教育論とその基本的対立点

創造美育協会（以下略称「創美」）は、1947年から再開された久保貞次郎らを中心とする児童画の公開審査の運動などが母体となり、'52年に設立された。戦前の形式主義的な美術教育を批判し、自由と個性を尊重するその主張は50年代に急速に拡まった。他方新しい絵の会（以下略称「絵の会」）は、'52年に結成された新しい画の会を母体にして、「創美」の心理主義や感覚的な作品評価指導を批判し、生活綴方教育の思想にも学びながら、'59年に発足した。この両団体は戦後日本の民間美術教育団体の代表的存在であり、かつその美術教育論とその間の論争は、美術教育論のあり方を探るうえで極めて貴重な素材を提供している。本章ではその代表的な論者である久保貞次郎（「創美」）と箕田源二郎（「絵の会」）の議論を中心に検討したい。

久保は美術教育の目的として、①生まれつきの創造力を発揮させ、個性的な人格を育てること、②感情を豊かにすること、③精神衛生の三点を掲げる¹⁾。そして子どもの発達について次のように主張する。「人間の教育はこの動的な創造的衝動を励まし、子供の個性の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。そして美術教育もまたその役目の重要な一部分を占めるものである。即ち子どもが美術を生産し、子供の生れつきの創造力を発揮し、健全な大人へと到達する。」²⁾「現代の機械文明のなかで子どもは、内部の自己を、それぞれの年齢の段階で十分発揮しているとはいえないということだ。彼らは年令ごとに、成熟を重ねていない」³⁾ここにみられるのは、子どもの成熟の段階に応じて、自由にその欲求や衝動を発揮させることによって子どもは発達するという自然成長論の立場である。その背景には、現代社会において、人間がその自我を抑圧されているという現代文明批判がある。そしてこの子どもの欲求や衝動を自由に発揮させていくという原則を、美術教育の中で特に重視するという立場は、美術教育における積極的な指導の否定という主張へとつながることになる。久保はローウェンフェルドやトムリンソン⁴⁾などの議論に依拠して、子どもの表現力が①なぐりがき、②象徴的、③擬リアリズム、④写実化と四段階に発達していくととらえている。しかし子どもが自由に表現していくことを保障すればそれらの段階を乗り越えていくと主張し、子どもに感動を与えたり、覚める、励ます、絵の具

などの描く手段を変化させるなどの、子どもの意欲を契機になる以外の指導は行なうべきでないとするのである。いいかえると久保はこの指導観に基づいて、子どもの欲求や衝動を契機に自由に絵を描かせ、自分の感情を表現させることによって、子どもの感情を育てようとしたのである。「創作は、子供の感情の自由な表現であるべきだ。子供は自由であれば、自分の感情をいつわらずに創造するものなかにあらず。こうした子供が美術を通じて自分の感情を表出する経験をつみ重ねることは、子供の感情を豊かにみのらせるであろう。」⁵⁾それゆえ絵の評価の視点として、「1、概念的でない、2、確乎として自信にあふれている、3、生き生きと躍動的、4、新鮮、自由、5、迫力があるか、または幸福な感情にあふれている」⁶⁾があげられてくるのである。

このフロイト主義の影響を受けた「創美」の美術教育論に対して、「絵の会」の中心となった箕田源二郎は、①何のために精神を解放するのか不明確である、②作品の評価が感覚的である、③ガイダンスの行きすぎた適用がある、④指導が非体系的思いつきのである、と批判している⁷⁾。このような批判意識を持ち、後に「絵の会」を結成していく実践研究者たちは、50年代には生活画の実践を中心に進めた。「何よりも子供がその描画行動を通して、現実を見、しっかりと自分の感じ方、考え方、主張といった自我を具体的に表現し得るようにしなければなりません。」⁸⁾これは「絵の会」のメンバーの井手則雄の主張であるが、ここにみられるように、生活画は、生活綴方教育と結びつき、現実の生活や働く人々をリアルに見つめ、表現することによって、生活にあらわれた社会の矛盾をとらえ、それを克服する主体を育てようとした実践であった。しかし、60年代にはいって、学校教育の中の一つの教科としての美術教育のあり方を探ることによって、「絵の会」は芸術的諸能力の基礎を教えることを美術教育の目的に据えなおすことになった。「客観的な世界の外貌を正しくよみとる能力、かきあわす能力をどう教育したらよいか、これが第一の要求である。造形形象をよみとる能力、造形形象に自分のイデーを形象化する能力、これが第二の要求である。」⁹⁾彼らは、このように、美術の基礎的能力を、描写力と様々な技術を駆使して画面を形成する能力と鑑賞する力の三つに分節化し、そして教育内容も、観察画・主題画・鑑賞の三分野に分け、その内容にそった指導の系統化をその後進めていったのである。こうした美術教育論を構想していく背景には、単に教育の科学化の要請に応えるためのみならず、子どもに現実世界に対するリアルな感覚を育てようとする意図があった。

「対象の外貌・形が、この教科の中では、最も強く意識されるべきと考えるようになったのである。(このようになったのは、働く人々をかくということがテーマ主義的な傾きをもってしまったという反省もある。感覚がささくれだってしまった微妙な現実の変化について感じとれなくなってしまう現実の進行に対して、人間的な感覚を保持させていくべきというねがいもある。客観世界と、表現との関係をたちきってしまったおうとする現代美術の動向に対する批判も含まれている。」¹⁰⁾

この箕田の主張に表われているように、一方では「創美」を含めた客観世界と人間主体との関係をたち切った主観的な芸術論に相對し、他方でその基本的な価値は継承しながらも生活画の実践にあらわれた働く人々を描けばよいとするあるいは教師の価値観の押しつけになる傾向に対して、なによりも、現実世界に主体的に関わるなかで、その価値や美しさをとらえるリアルな感覚を育てようとしたのである。この主張の中に、我々は、子どもに対する教育の積極的な役割の自覚と、社会と子どもを密接な関係でとらえようとする美術教育におけるリアリズムを見ることができるといえる。

この「創美」と「絵の会」が中心となって、50年代半ばに美術教育論争が本格化し、特に60年代初頭には、それが集中的に展開された¹¹⁾。

そこでの論争点は、①生まれつきの創造力があるか否か、②指導を原則としては行なわないのか、あるいは積極的に行なうのか、③絵を描かせるにあたって、感情を重視するのか、あるいは具体的な事物に対する正確な知覚や認識を重視するのか、④絵画表現にあたって、感情が主導的に働くのか、あるいは認識が極めて重要な位置を占めるのか、の四点に分節化できる。こうした論争の中には、論争であるために各々の主張が極端な出され方をしていく面があるが、美術教育論において探究しなければならない基本問題が提出されていた。また、これらの争点は、その後の両団体の美術教育論の発展方向を示唆するものでもあった。

その中で我々がもっとも注目しなければならないのは、外的世界と人間主体、そして外的世界に対する知覚・認識と感情との関係把握を含んだ絵画表現論である。

久保は、既に見たように、絵画とは感情を表現するもので、そのことによって感情が豊かに育つととらえていた。そしてこの表現の契機となる創造力とは、衝動や欲求のことであった。子どもの絵の表現の中で、久保がもっとも大切にしたのは、子どもの〈内的世界〉である。

「観察による認識の教授は形式的にやると羅列主義におちいる。なるほど描かれたものは表面整ってきたりするかもしれない。しかし貴重なものは子どもの自発性ではないか。もちろんこのばあい、教師がどんなふうにも子どもの観察に期待するかによって、かなり結果はちがってくるだろう。すなわち教師が子どもの内部のイメージをどれだけ大切にすることにかかっている……もっと子どもの内部の心を保証してやることだ。」¹²⁾ (傍点筆者) すなわち、久保が感情にこだわったのは、子どもの感情やそれに関わる〈内的世界〉を徹底的に重視し、表現を通してこの内的世界を表出することによって、それを豊かに育てようとしたからなのである。しかし、彼にあっては、この感情や〈内的世界〉が客観世界やそれに対する認識と全く切り離され、独自に育っていくと捉えられたために、両者の相互交渉の中で内的世界が豊かに質的に高い価値的なものへ発展していくダイナミックな過程を探究していく方向は見えてこなかった。〈内的世界〉の把握が、子どもの発達と教育の課題へと結びつくのではなく、心理分析に向かったことはそれを象徴している。

こうした「創美」の感情の重視に対して、「絵の会」は逆に、先に示唆されていたように認識の重視を主張した。しかしながら、箕田はすべての絵が認識によってのみ表現されると考えていたわけではなかった。

「いま、ぼくたちが子どもたちの認識の発達にとって、芸術創造の仕事がどのようにかかっているだろうかを問題として出そうとするのは、芸術創造のいとなみが認識という概念を導き入れることによってきわめてはっきりとわりきれぬからなのではなく、少くとも創造のいとなみが、現実を何らかの形で反映しているものであり、どのように現実を反映させていくかの教育的ないとなみは、子どもたちの認識の形成ときりはなせない関係にあると考えるからなのである。」¹³⁾

ここで創造は何らかの形で現実の反映であるというときの、現実の反映とは次のような意味である。

「現実を正しく反映させるということは、形が本当らしいということだけを意味するものではない。

内容についての正しいよみとりが行われていなければ、現実を正しく反映しているということではできないのである。

内容についての正しいよみとりということは、対象のもつ意味を正しくつかみとるということである。¹⁴⁾ つまり、現実の正しい反映とは、現実の客観的な対象の形や色などを正確に描写すること、それだけでなくより重要なのは、生活の中にある事物やそこに生きる人間などの外的な世界に存在する美しさや価値を捉え表現す

ることである。こうして、絵画の表現とは、外的な世界とそこにある美しさや価値をとらえた認識の表現ということとされた。

それでは感情についてはどのように考えられたのか。「芸術的表現では、なぜか論理でつきつめて対象の持つ意味をつかみとるのではなくて形象そのものについて直観するのだといえるだろう。……このことは感情によって価値づけすること、感情による対象の把握によってできるのだと考える。」¹⁵⁾やはり最終的には絵画の表現は感情の作用ということを認めている。しかしながらその後で、「このような、するどい対象の直観的なよみとりを行うためには、ああ人がいるというような見方や、ああ木があるという見方は、こわされていかなければならない。色や形について、空間について、そのものに即して鋭くつかみとる目が用意されなければならない」¹⁶⁾と述べている。つまり、客観世界をよみとる感情は、それに対する鋭い知覚や認識を通して形成されるのである。

こうして箕田の絵画表現論は、現実の生活の中にある事物やそこに生きる人間などの対象と、その持つ美しさや価値を、正確で鋭い対象への知覚認識を媒介として、感情によって価値づけしながら直観し、それを表現するということと要約される。また、感情はそうした知覚や認識を通して逆に育てられると考えられたのである。

美術教育が子どもの感情や感性を豊かに育てることを目的にしていると考えられるならば、認識とそして感情が深く関わっている〈内的世界〉との関係について注意深い目を向けなければならない。これまで検討してきた「創美」と「絵の会」の絵画表現論の中で、「創美」は外的な世界に対する認識と感情とを切り離し距離を置いて捉えていた。他方「絵の会」は認識と感情を密接な関係をもった近い存在と捉えていた。しかしここで確認できることは、共にその関係の捉え方の違いはあったとしても、少なくとも感情に着眼し、それを育てようとした点では共通していることである。そして感情を育てるという点を考えるならば、そうした感情を発する人間内部の内的条件のことを深く問題とする必要が生じてくる。質的に高い感情が育つということは、その内的条件が質的に発展していくものであるととらえられるのである。

それでは、この感情や感性やさらには想像力に深く関わる人間の〈内的世界〉の形成をどのように考えたらよいのであろうか。まず指摘できることは、「絵の会」が客観世界やそれに対する知覚・認識を通して感情を育てることにこだわったように、この〈内的世界〉が無媒介に育つことはなく、そうした客観世界との相互交渉を通して発達していくという点である。「創美」の主張した衝動

的感情もなんらかの外部との交渉がなければ起きないであろう。欲求についても、たとえばその極めて原初的形態である食欲にしても、空腹という物理的な状態に対する身体感覚によって基本的にはひきおこされるのである。すなわち、この〈内的世界〉は、原初的には身体的な物理的な環境との関係で存在し、しだいにより広い世界との交渉を通して育っていくと考えられる。

第二に指摘できる点は、「創美」が感情にこだわり、かつ子どもの内部の心やイメージを大切にしたように、単純にこの〈内的世界〉が客観世界やそれに対する認識のレベルと結合しているとはいえず、やはり独自の運動法則をともなった存在と捉えなければならないという点である。「創美」は、積極的な指導は子どものこの内部の世界の動きを抑圧すると考えた。

絵の表現においては、単純に対象に対する感覚のみが表現されているのではなく、その感覚を契機にこれまで蓄積されてきた様々な感覚や感情が重なり合って表現されている。

「『芸術』は、この『手がかり』（実在の対象に対する認識……引用者注）を動因として、作者自身の造形的な『戯れ』を構築し、この『戯れ』の内部で、作者のさまざまな現実感覚を、つまり、作者がその中で生きている『現実』に対する作者自身の『対応個性』を対象的（感覚的）に増幅するのである。」¹⁷⁾

これは、広義のリアリズム芸術を志向し人間内部の情感・感覚に注目した議論を展開している瀧崎安之助の「認識主義」批判である。この指摘のように、絵画には、対象に対する認識や感覚を契機にして、個性的に形成されてきた〈内的世界〉を媒介にした、現実世界に対する様々な感覚が表現される。それによって新たな感覚像が創り出されている。このように様々な感覚や感情の練り上げを通してそれが豊かに育っていくのであれば、感情やそれに関わる〈内的世界〉が認識のレベルとは関係を持ちながらも位層を異にし、固有の発達のし方をしていくと考えなければならない。「創美」と「絵の会」の間で多様に分節化されて論争されてきた問題は、こうして、〈内的世界〉という新たなカテゴリーを導入することによって、その対立を止揚する可能性を得るように思われる。

以上、人間の感情や感性やさらには想像力と深く関わる〈内的世界〉の形成に焦点を合わせて論じてきた。これは、50年代から60年代初頭の「創美」と「絵の会」の美術教育論争の中で、認識と感情という形で問題が提出され、かつ美術教育論の中で極めて本質的な問題であるにもかかわらず、それについての理論的な整理と課題の提出が不十分であった点である。客観的な世界や認識の

レベルとは相互交渉する関係をもつが、しかしそれとは位層を異にする〈内的世界〉という概念をどうとらえ、発展させるかということが重要なのである。

次に、70年代の新たな動向をとらえる中で、先の論争にもあらわれた美術教育論の様々なレベルでの混乱がどのように実践的に理論的に吟味されていくのかを検討する。

II. 美術教育を進める会による造形表現活動の発達研究

70年代の美術教育研究の新たな特徴の一つは、美術教育を進める会（以下略称「進める会」）を中心とする子どもの絵画表現についての発達研究の進展である。子どもの描画の様式の変化発達については、我が国では「創美」も注目してきたが、諸外国でも以前から研究され、日本にも紹介されてきた¹⁸⁾。しかし、そうした諸外国の研究の多くは、それ自身としては示唆的な議論を展開しているが、主に幼児期から児童期の描画の様式の変化をとらえ、そして認識とか感覚とか精神分析的な視点などの様々な視角から絵の解釈を行なうところに滞まっている。これに対して「進める会」は、子どもの発達を全体的にとらえる中で、その一環として、またその発達を促すものとして絵画表現を位置づけているところに特徴が

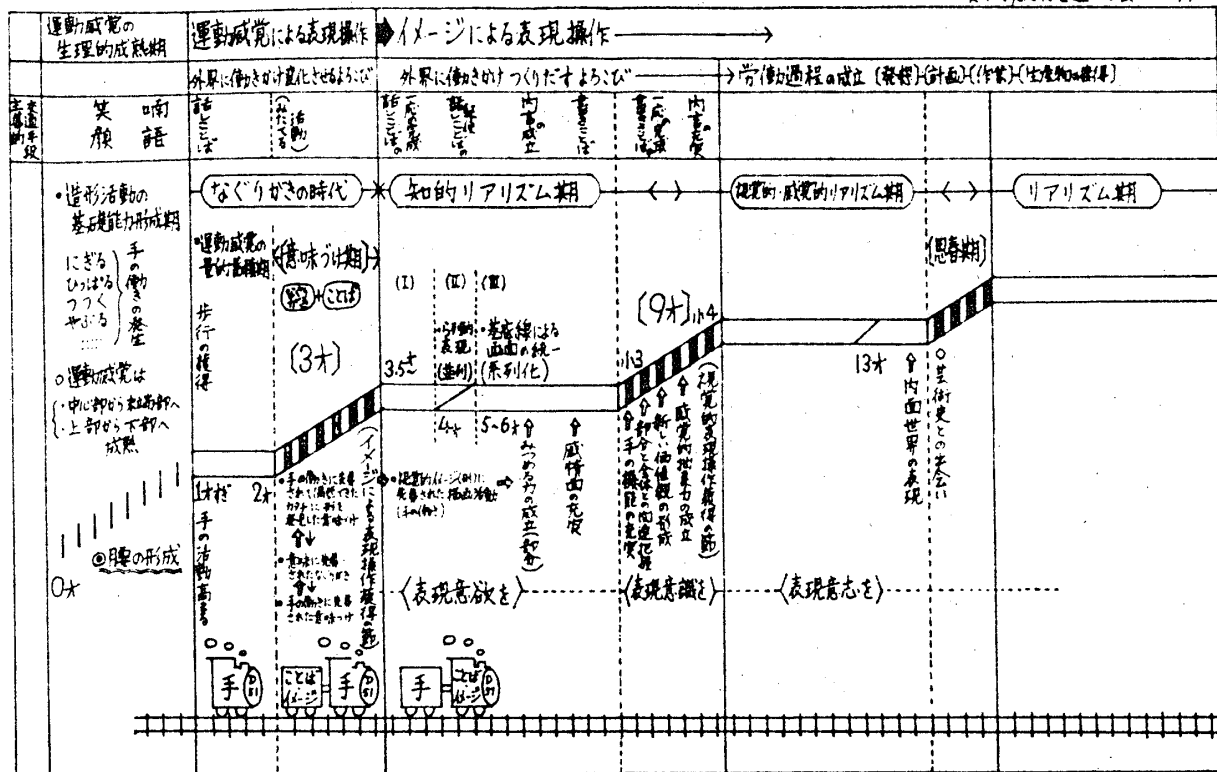
ある。次の浜本昌宏の主張はこの意図をよく表わしている。「美術教育の課題は、もちろん美的表現能力そのものの陶冶をぬきには、考えられないことであるが。いまここで重視していきたいことは、人間の発達をまるごととらえ直すことに関連で、それらを位置づけたり教育内容を組み立て直すことである¹⁹⁾」つまり子どもの発達を全体的に把握し、その発達の課題に合わせてその時期の美術教育の課題を設定するのである。

「進める会」は1959年5月に発足した。そして発達研究を長い間重視してきたと言われるが、とくにその実践と研究が発展してきたのは、68年～69年のピアジェ・ワロンの集中的学習会を開いたり、70年代にはいつてから田中昌人らの心理学的発達研究を摂取し、彼らとの共同研究を行なってからである。「進める会」は、造形表現活動と言っているように、工作・陶芸などの絵画以外の造形も重視しているが、本論文では、他の美術教育との関係や、絵画表現の分野でもっとも発達研究が進んでいることを考慮して、この絵の表現の発達研究を中心に考察する。

この間、「進める会」では、子どもの絵の発達の筋道が詳細に研究され整理されてきている。ここでは、特に乳幼児期から児童期の実践と研究を先進的に行なっている新見俊昌の議論を中心に検討したい。

（造形表現能力の発達の道すじと発達の節）

美術教育を進める会 79



子どもの絵画表現の発達を彼らは図 120) のように概括的に整理している。また彼らは、3才と9才と15才ぐらいの思春期を発達の大きな転換期ととらえる。つまり3才頃が「イメージによる表現操作獲得の節」、9才頃が「視覚的表現操作獲得の節」、思春期が「内面的世界表現操作獲得の節」と位置づけられている。それを節とした絵画表現力の発達の各時期は、1)「造形表現活動の基礎能力形成期」(0~1才すぎ)、2)「運動機能の量的蓄積期」なぐりがき前期(1才すぎ~2才)、3)「意味づけ期」なぐりがき後期(2才~3才半)、4)「知的リアリズム期」(3才半~9才)、5)「視覚的感覚的リアリズム期」(9才~思春期)、6)「リアリズム期」(思春期以降)に区分されている。

0~1才すぎまでの「造形活動の基礎能力形成期」は、具体的に描画活動を行なうわけではない。しかし「運動感覚の生理的成熟期」であり、描画活動の基礎になる〈にぎる〉、〈ひっぱる〉などの手の活動や、快・不快などの感じ分ける力を形成するなどの運動感覚を育てる時期として、一つの段階に位置づけられているのである。

1才すぎ~2才までのなぐりがき前期の時代は、点を打つ活動から、肘を中心に動かす往復運動、さらに手首が動き始めることによるグルグル丸を描く活動へと発展する。これらの活動は、「つくる喜びではなくて自分の運動感覚を充足させる喜び」²¹⁾に支えられている。ここでは、このなぐり描きを充分に行なわせて、手の働きを充分に発達させる必要が強調される。その意味で、この時期は「運動感覚機能の量的蓄積期」と定義される。

2才~3才半(3才の節)の「意味づけ期」は、それまでの手の運動感覚に支えられた活動から、イメージに先導された表現(形のある絵)に質的に発展する時期である。つまり「イメージだけでは絵はかけない、また手の働きだけでも絵はかけない。イメージと手が結びあい、手がイメージに従って、はじめて形のある絵がかかる、ところが、これは急にはできません。手とイメージを結びあわせていく主体的な活動の時期が、いわゆる意味づけ期」²²⁾であるととらえられている。この時期に、まず、「ボク何してるの」と聞くと「トントンよ」と答えるように自分の行動に対して意味づけることから、グルグル丸に「お母さんだよ」と言うように描いたものに意味づけるようになり、最後には意味に先導されたなぐり描きを行なうようになる。この意味づけ活動や初歩的なイメージの形成は、話しことばの獲得と密接に結びついている。この時期の指導のあり方について、「早く1つの形が描けるようにしようとするよりも、1つのグルグル丸にいろいろなものが意味づけられることがもっと

も大切です。1つのものを早くから教えてしまうと、それしか描けなくなる」²³⁾と主張される。つまり、「形を描かせることを急ぐのではなく、手の働きを先行させてきた線や形とイメージとを結合させる活動こそが基本」²⁴⁾なのであり、それなくしては、固定したイメージしか形成されなくなってしまうのである。

3才半~9才の「知的リアリズム期」は「目で見える真実でなくて、知っている真実を描く」、イメージによって、あるいはイメージを組み立てて表現する段階である。この時期の絵は概念的で図式的である。はじめ、子どもは単一のものを画面に描いているが、その次にいくつかのものをいっしょに一つの画面に羅列的に描くようになり、5~6才頃には基底線が描かれ始め、大中小の区別ができるようになるなど画面が統一性を持つてくる。またアニメズムやレントゲン描法もこの時期の特徴である。この時期の指導のあり方については次のようにいわれている。「ここで『概念画はいけない』という問題について考えてみましょう。私たちが克服していかなければならないのは固定化した概念、いのちを失ったパターンであって、決して概念そのものではない、ということです。『概念くだけ』ということがいわれますけれども、大切なことは概念そのものをくだけることではなくて、固定した概念を克服して新しい概念を形成させることです」²⁵⁾。「この時期は、話しことばを駆使して生活をきりひらいていく時期ですね。主導的交通手段ともいわれています。この時期の描画活動にとって大切なことは話しことばを駆使するこの時期の言語活動に対応する描画活動がどれだけ豊かに展開されているか、ということです。つまり、個々の表現(描写力)を上へ(視覚的にむけて)ひっぱりあげるのではなく、子どもがすでに獲得している概念的表現を駆使して思いを語る(イメージを展開する)活動こそが基本である」²⁶⁾つまり、概念的な絵を否定して写実的な絵を描くように指導するのではなく、話しことばを駆使しながら、概念的な絵でも生き生きと充分に表現させ、意味づけ期までに形成されてきたイメージを多様に展開させ発展させ、イメージする力(想像力)を豊かに育てることをこの期の活動の基本的課題であると考えているのである。先の主張の中の「生き生きした概念を駆使する」とは、日常の生活や生き生きした活動の中で感動したことを自由に表現することであろう。したがって、逆に活動的なイメージが形成されなければ、固定化したパターンによる絵しか描くことができないのである。

9才の節は「視覚的表現操作獲得の節」であり、それまでの主観的なイメージによる表現を乗り越え、対象を

視覚的にとらえ表現する力を獲得させる時期である。この時期は、書きことばの駆使・内言の充実と密接に結びついて、見て描くこと、部分と全体との関係把握を行なうことが可能になる。この期の指導のあり方として、「単に視覚的表現へむかわせるのではなく……具体的な生活の中からねうちや主題を見つける目を育てることと結合して観察の仕事をさせていく」²⁷⁾ことを主張する。この9才の節へ向かう7～8才の時期にも描写を行なうが、全体に注意を向けることのできないこの時期には、もっとも感動した部分をていねいに描かせる。つまり、この9才の節では描く対象の価値を発見させ、それを契機にした目的意識を大切に、写実的表現能力を形成するという困難な課題を乗り越えさせようとするのである。

9才の節の後に、思春期の節へ向かっていく。この節では、対象をリアルに見つめ表現していくことと同時に、これまで獲得してきた表現形式を使って、構成し、自己の悩みや矛盾などの内面を表現していく活動を行なっていく。

「進める会」の理論の概要は以上の通りであるが、こうした「進める会」の人格の発達に相互関連し合う絵画表現の発達研究の特徴点を分節化し、さらに理論的課題を考えてみよう。その特徴点の第一は、各発達段階で充分伸ばさなければならない能力は充分伸ばし、質的に発展しなければならない時はそれを積極的に進めるという各時期の中心的な活動をとらえて美術教育の課題を設定する点である。これを「進める会」では量的蓄積から質的転化の過程と表現している。こうした人格発達の観点から、これまでの美術教育論を検討すると、新たな視点で捉え直すことができる。例えば「創美」では自由に生き生きした表現活動を重視しているが、その方法がグルグル丸などを自由に描きながらイメージを形成していく「なぐりがきの時代」や、活動的なイメージに支えられてイメージの豊かな展開をめざす「知的リアリズム期」という幼児期の課題に見合った指導であったと位置づけなおされる。また「絵の会」で中心的に主張されていた外的対象の中に価値をとらえ、よく見て描く活動は9才の節に向かう時期には重視されなければならないことになる。

子どもの全体的な発達を意識しているが、とりわけその中でイメージの発達を軸にした美術教育論であることが、第二の特徴点である。これは、美術の創造過程を労働過程と一致させ、発想(イメージ)→計画→実践→生産物獲得と捉えていることからわかる。「なぐりがき時代」の初歩的なイメージから、「知的リアリズム期」の概念的図式的なイメージ、そして「視覚的リアリズム

期」の写実的なイメージへとイメージが変化していることから、我々は子どものイメージが、成長するにつれて質的に発展していくものであると理解することができる。このイメージに注目することを通して「進める会」でもっとも重視されているのが、「イメージする力」として捉えられた想像力の発達である。一つのイメージに固定化するのではなく、描いた形とイメージを多様に協応させる「意味づけ期」の指導や、イメージを様々に展開させていく「知的リアリズム期」の指導にその意図がよくあらわれている。つまり、少なくとも幼児期から児童期の始めにかけては、活発な活動や生活体験の中で経験する子どもの感動に支えられた生き生きしたイメージの多様な展開が想像力の発達を促すのである。従って、幼児期から観察画を描かせる「絵の会」の実践は、この想像力の発達の観点から批判されることになる。今後更に、青年期までの想像力の発達について検討されていかなければならない。

次に理論的実践課題について二点あげたい。第一は、イメージと想像力の関係把握の問題である。検討してきた新見の議論では、イメージの形成展開と想像力の発達の関係が鮮明ではない。

「いまでも人々は想像力とはイメージを形成する能力だとしている。ところが想像力とはむしろ知覚によって提供されたイメージを歪形する能力であり、それはわけても基本的イメージからわれわれを解放し、イメージを変える能力なのだ。イメージの変化、イメージの思いがけない結合がなければ、想像力はなく、想像するという行動はない。……想像的なものの原理を離れ、一定の形式のなかに定着するイメージはしだいに、現前する知覚の性格をおびてくる。やがてそれはわれわれを夢想させ、語らせるかわりに、われわれを行動させる。安定しできあがったイメージは想像力の翼をたち切るといってもよいのである。」²⁸⁾

このバシュエールの指摘によれば、想像力はイメージを形成する能力なのではなく、イメージは知覚によって独自に形成され、それを変形したり組み合わせて新たな像をつくりあげるのが想像力なのであり、両者の区別が必要になる。そして、このイメージと想像力は共に、成長するにつれて発達していくが、ともするとこのイメージが想像力の働きを抑圧してしまうことがある。従って、このイメージと想像力(特にこの想像力を誘発する感情に深く関わる〈内的世界〉)の豊かな形成について、両者が区別されなければならないと同時に関係を持つという緊張関係をとらえ、その連関を具体的に明らかにする研究が必要になる。

第二は、絵画表現によって独自に形成されるイメージについて注目し探究しなければならないという点である。絵画表現によって子どもはより豊かなイメージと内的世界を育てることができる。しかしそれらは他の諸活動の中で育てられるものとは確かに異なっている面がある。人格発達の課題に即して、またそれを促すものとして絵画表現の課題の設定するのみならず、それを意識しながらも、美的な価値の問題も含め、表現の過程に深くはいりこみながら、絵画表現によって独自に育てられるまた育てられなければならないイメージと想像力あるいはそれと関わる〈内的世界〉の形成について探究していかなければならない。

次章では、こうした絵画表現独自に育てるべきイメージの形成について探究しようとしている池田栄を中心とする70年代の「絵の会」の新たな動向について検討する。

III. 70年代における新しい絵の会の美術教育論の新たな展開

A. 新しい生活画の提唱と美術教育実践の課題

I で述べたように、「絵の会」は60年代以降、美術教育実践の中で、子どもの絵画表現のための認識と技術の形成を中心に据えてきた。しかし70年代半ばになって新たな問題が提起され始めた。それは「新しい生活画」の提唱として総称できる。それは、75年1月に「子どもたちのくらしを見つめなおし、子どもの生活をうたいあげる仕事の今日的な意味を明らかにしよう」²⁹⁾ という目的で開催された冬期研究会を皮切りにして、'77年夏の全国研究集会での「生活に根ざすことを教材の構造の中に位置づけよう」という岡島健太郎の基調案に結実していった動向である。

この「新しい生活画運動」が提唱された理由は、現代の子どもの発達に「歪み」と言われる問題に注目して、これまで以上に、子どもが主体的に表現するなかで、生活と関わるリアルな認識と感性を獲得していく必要性が意識されてきたからに他ならない。

しかし、これまでの教科としての体系化系統化の方向に対しての反省も強かった。上記の「冬期研報告」では次のように指摘されている。

「生活画」時代は子どもの表わす必要性の強さによって技術は得られるとして、教師ははげます立場にあった。その後は技術を生きる力につながるものとしてとらえシステマティックに与えていくことが試みられてきた。その内容と方法も十分に整理されていないが、『技術』についての解釈やおさえを洗いなおして

みる必要がある。「描けなければ描けるようにしてやる」とよく言われてきたが、『描ける』とはどういうことか、『描ける』即『技術』と短絡に結びつけてしまう傾向もなくはなかった。……最近の実践では極端に言えば、画面をどう形づくるかに物さしがあてられる傾向にあった。³⁰⁾

描かれた絵についても、「教科論的な実践方式による作品には、いわゆる生活画に見られるような生き生きさや迫力がみられないというのがその疑問の中心になっている」³¹⁾と指摘されている。このように、これまでの認識と技術の系統的な発達を意図した実践方法が、子どもの自主性や意欲を十分に伸ばす方向になりきっておらず、逆に形式的な指導になっているという反省があった。しかし、ここにある問題は、まったく新しく出されてきた問題ではなく、教科としての体系化をとりくんできた当初から問題にされていたことでもあった³²⁾。しかし、これまでは、この教育の科学化の進展が主要な課題とされていたのであった。このように、「新しい生活画」の提唱は、それまでの「絵の会」の実践方法を問いなおすものであった。

この新たな提起に関して、「絵の会」では、これまでの教科としての系統化として積み上げてきた成果を根本からくつがえすものとしてとらえるのか否かということと、「新しい生活画」を実践内容としてどのように具体化するのかということが問題になった。まずこれまでの実践・研究の方向との関連であるが、次のように指摘されている。「“教科論”追求の中で知的にアプローチしてきた技術陶冶の課題と方法は大きな成果をあげた。“生活画”がうたいあげた現実の映像とその像の確かさと教科論追求後の成果を結びつけ、『描く』こと『描ける』ことの意味をもう一度明確にしてみるものが提起されてたといえよう」³³⁾「生活画に学ぶということが、同時に私たちがねらう教科論をより強靱なものにしていくものであるという確信に立たなければならない」³⁴⁾すなわち、「新しい生活画」の提唱は、これまでの絵画的な認識と技術の系統的な指導の実践と研究の成果を否定するものではなく、更にそれを発展させていくものとして捉えられた。

次に実践の中身としてどのように受けとめられたのかの問題である。77年度の冬期研究会の中で、長靴をていねいに描写した実践に対して、「『長靴をかかせることにより生活を見つめさせる』というねらいであるにもかかわらず、子どものおどろきや感動を無視して教師の課題意識（この場合は空間・視点）で子どもを追いこんでいる」と指摘があり、また「生活に根ざすということの意

味内容が違っている。生活を描かせればよいという誤りに陥っているのではないか。何を子供に追求させるのかつまり、子供自身の課題が明確になっていない」という発言があったことが紹介されている³⁵⁾。すなわち、この生活画のとらえ方で、外的な生活の中にある諸価値を重視して、その事物や事象をよく見つめ描くことによってその価値を感得していくことを重視するのか、それとも外的な諸価値と切り離せないがそれとは相対的に独自の子ども自身の捉えた価値をなによりも重視して描かせるのかという点で微妙な違いがある。

しかしながら、こうした議論を通して、「新しい生活画」のあり方がある程度定式化されてきた。それは主に次の二点である。第一は、「日常の自分自身のたとえ小さな生活にも価値を見つけ出したり子どもたちが新しい体験をする中で、人間と人間とのかかわり、人間と自然とのかかわりに感動をもって目を開いていくこと」、その中で「一人ひとりの子どもが個々の生活感情を生み出し、具体的、個別的なテーマを子ども自身が明確につくり、育てること。」第二は、「体験のイメージをありありと思いうかべられることと形象化していく際の造形の課題が密接に重なること、」「形や色、構成の中にも自分の思いやねがいが明確なイメージとしてこめられること、そして、画面におかれた絵の具からもイメージがふくらみ、必要のないものははぶかれ、大切なものだけが緊張と統一感を伴って結晶していく。そういう題材として生活のテーマが設定されること。」³⁶⁾すなわち、日常的な生活の中に価値を見出し感動し、その子ども一人ひとりの感じ方を大切に育てる、そしてそこから生まれるイメージを、形や色や構図などの表現の技術を駆使することによって、絵画としてきちんと表現させるということである。これが「新しい生活画」の提唱あるいは「生活に根ざすことを教科構造に位置づけよう」という提起に対する、実践内容としてのうけとめ方だった。これは、子どもの主体的な独自の感じ方を大切にすることと、表現として完成させていくことの両者を統一していくことを改めて進めていこうとするものであった。

B. 池田栄の美術教育論

「新しい生活画」の提起した子どもの感じ方と主体的表現を大切にしようという課題意識と関わって、子どもの感性とイメージを育てることを中心とした創造過程の探究が求められた。ここでは、そうした課題意識を持って先進的に実践と研究を行なっている池田栄の美術教育論を検討する。

池田は60年代から「絵の会」の教科として系統化の

動向に対して、特にその形式的なやり方について批判的な見解を表明していたが、'75年にも次のように批判している。

「この十年余りの間というもの、ぼくたちの仲間は、美術教育における『教科構造論』を究明しようとして『教科教育の学習課題→教材化』を体系的にとらえ、系統的に系統的に教えていく方向を求めて研究をすすめてきた。現在の日本の美術教育の状況全体をみると、ぼくたちの仲間がこのような方向で研究に取りくんできた意義は大きいといえる。

しかしこの研究の研究のあり方からは、必ずしも美術教育実践の全貌を明らかにしていく生産的方向をもっていただけにいい難い。……『体系論』『教授論』をストレートに早急に整理しようとしたしすぎたきらいがあったのではないか³⁷⁾

このようにこれまでの教材としての系統化体系化へのあせりが真の美術教育の展開にとっての障害となっていた面があるというのが池田の意見であった。そして、そこから一步踏み出するためには、これまでなかなか深くは入りこめなかった絵画の創造過程そのものを明らかにしなければならぬと主張した。「子どもの意欲も、さまざまな知恵の働きも新鮮なイメージの高まりも、すべて、絵をかくなかでみがかれるべき内容は、実にこの画面の世界を形づくる過程がどのようにダイナミックに充実して高まったか否かにかかっている、ということさえ明らかにされないで、創造過程以外の一般的な生活や教育の話し合いに終始してしまうという問題を、どうしても克服してすすむ必要がある。」³⁸⁾このように池田は、美術教育であるならば、子どもの意欲やイメージや技術が集中しかつ育つ絵画の創造過程そのものを解明することなしには、真の美術教育の理論の発展はないと考えるのである。

池田は創造過程において重視しなければならないことを分節化して以下の点を強調している。一つは、素材や技術によってすぐれた表現が可能になるということ。「形づくる手段(素材を含む)の可能性をなかだちにして対象への新鮮な働きかけと画面の世界への働きかけのそれらのやりとりが充実して高まり深まることによって、はじめてすぐれた表現が成立する。」「対象にたいするイメージの高まりは、形づくる手段のたえざる発見とすぐれた駆使に支えられてこそ、より新鮮によりゆたかに形成される。」³⁹⁾この指摘に見られるように、絵の具や筆の駆使、描写力、色や形の組み合わせ、画面の構成等の技術を身につけることは、当然表現の重要な契機になると考えられている。しかし注目すべきことは、単に形式的

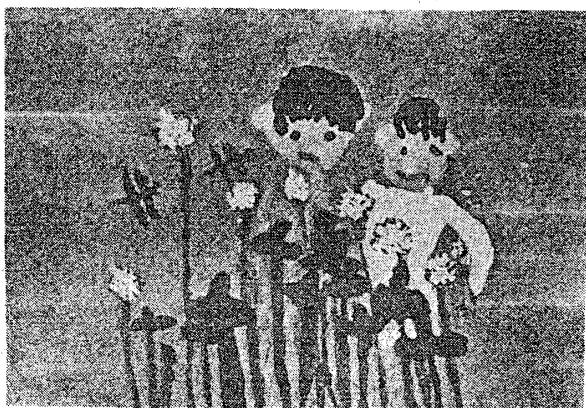
に技術を修得するのではなく、そうした技術を駆使できるようになることを子どもが感動をもって受けとめるように配慮すべきだとしていること、そして、そうした技術の発見と進歩をなによりもイメージの高まりに結びつけていこうとしていることである。

第二は、画面を創り出す中でイメージを豊かにしていくという点を重視することである。「イメージは描く前にすでに明らかなのではなく、画面の世界を創り出すすぐれた活動によって、はじめて明らかに浮かびあがってくる。」「愛情をもった対象（あるいは切実な思いを抱いた対象）への働きかけは、自分の形づくる画面の世界への愛着の高まりとともに表現のなかに愛情の思いが（あるいは切実な思いが）深く反映される。」⁴⁰⁾外的な対象に対する思いのこもったイメージを重視し、それを出発点として、そのイメージが描画の過程でより明確になりそして豊かになる、かつそのイメージにこめられた子どもの感情が表現されることによって育っていくという絵画表現独自のイメージと感情の発達を大切にしようとするのである。

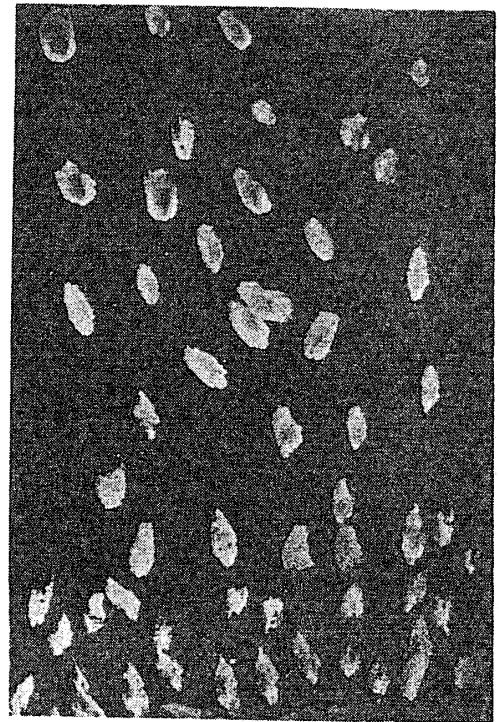
第三に、「子どもの場合は、これらの創造活動は、教師や子どもたちとの相互の発展や共感をとおして学び合うなかでとげられていく」⁴¹⁾ という主張にあるように、一人で画面に向かって集中することを重視しつつも、それを可能にする契機として、子ども同士や教師の働きかけを大切にしていること、およびそこで、子どもの意欲やイメージを高めることを不可欠の作業だと考えていることである。

つまり、子ども同士の交流や教師の働きかけの中で対象についての感情のこもったイメージを形成し、それをさらに技術を駆使して画面を創造する中でいっそう豊かに育てようとしているということである。

それでは、これらの観点が具体的な指導にどのように



「おはなつみ」平山正則（4歳）作
作品1



「さくらははながちってくる」小池涼（3歳）作
作品2

生かされているのかを、その特徴がよくあらわれている幼児の場合を対象に検討してみよう。ここでは、作品1の「おはなをつみにいったぼく」という「生活の場所と自分の行動を結合してあらわす初歩的活動」に到るまでの、一つ一つの段階をふまえていく系統的な指導について具体的にとらえてみたい。

まず最初は点描による表現「さくらははながちってくる」（作品2）から始まる。この表現活動は、青色系の画用紙を使う。そして、①花びらの散ってくるリズムカルな動きを体を動かしたり手をかざしたりして再現する。また花びらのやわらかさを具体的に確かめる。②白と桃色の絵の具を使って花びらの色をていねいにつくる。③「きれいな青いお空、上の方から、ひらひら、ひらひら、びかびか、びかびか、花びらが散ってくる」といいながら、画面の一番上に絵の具をつけた筆をそっとタッチする。④「あとから、あとから、ひらひら動いてびかびかおどって」と花びらをていねいに下まで描いていく⁴²⁾。このような過程でこの絵は描かれる。

この表現について池田は次のように考察している。

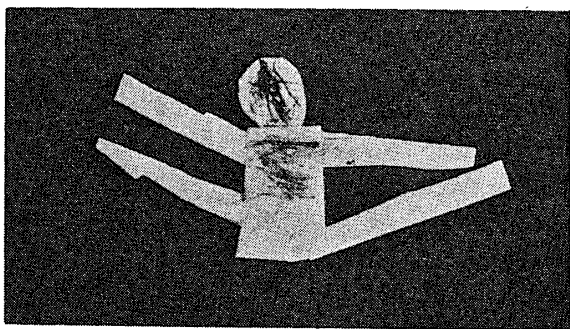
「ここでは、パレット上の絵の具を溶くときも、『あのやわらかな明るい色の花びら』の感触の色調が、イメージのなかでピッタリと重なり合うこと。そして、この絵の具の色をふくませた筆が青い空を背景にして、『ひらり』と舞う花びらの点となって画面の上におろ

され、もう一つの『ひらり』とタッチを増やしていく、このときの子どもたちの活動(手段)は、経験した対象のイメージの世界『さくらの花が散ってくる世界』といよいよ完全に重なり合ってきます。』⁴³⁾

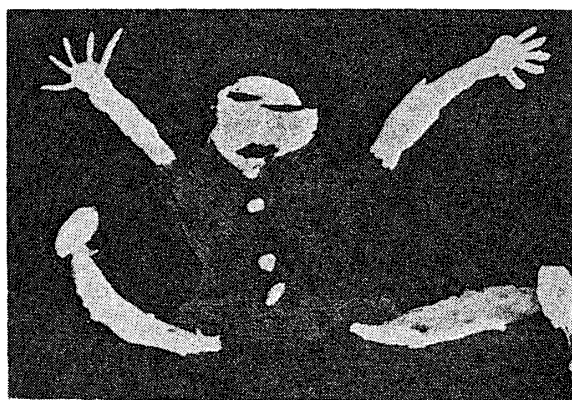
すなわち、まず色や感触などの花びらの具体的イメージと絵の具の色とが重なり合い、次にその花びらの散るイメージと描く一つ一つの活動とが重なりあい、具体的な花の散るイメージ全体が、描く画面全体のイメージと結合しているのである。

さらに、この点描という方法を最初に位置づける意味も重要である。「3才児の最初の過程で点描活動を位置づけるのは、細い線描きや長い線描きは、コントロールが不十分で自分の意志と無関係に筆が動いてしまい不満を喫するにすぎません。……点描は、まだコントロールの不十分な『手』の筋肉運動に困難な神経刺激を強いることなく、『点』という『接触』のし方で、らくに自分の思いを手に(筆と色)に託して、子ども自身が納得して、自分の活動をだいに扱っていける手段として大切にする必要があります。』⁴⁴⁾この指摘から窺えるように、手の活動を十分にコントロールできない幼児期の発達段階が考慮されて点描という方法がその最初の活動として選ばれている。そしてこの背景に、表現の喜びを感じ、イメージや感性を豊かにしていくためには、難しい手段で乱雑に描かせるのではなく、子どもが画面と緊張関係を持ちながら、ていねいに描かせなければならないという池田の思想がある。これはこの時期に手の活動を高め、自由に描かせ、その中でイメージを多様に展開させることによって、イメージも感性も豊かに育つと考えた「進める会」の新見の議論と大きく異なっている。池田は、あくまで絵の表現それ自体に非常にこだわって、その中で育つ独自のイメージと感性を大切にしていこうとするのである。

この点描活動の発展として、「コンペイトーもよう」や「あじさいの花」の表現に移る。



「とびあがるぼく」浅野泰史(8歳)作
作品3



「とびあがる」小川真澄(4歳)作
作品4

次の段階として、池田は「色面の組み合わせによって体の動きをあらわす」ことを目的とした「行動する自分」の表現を位置づける。その前作業として、粘土、次に紙面による表現(作品3)を行なう。それをふまえて作品4の絵画表現へと到達させる。

先の点描による表現とこの自分の体の動きの表現を経験した後、作品1の野原と自分の行動を同時に描く表現にはいる。この表現について池田は次のように考察している。

「ここでは、(白瓜草が咲いている野原——リズムカルに花が立ち並ぶ状態を描く働き)と、(花を摘む自分——動いている自分を形づくることのできる働き)にもとづいて、((対象にかかわって行動する自分像のイメージを形づくる))ことによって、新しい感情体験をうたいあげることがめざされています。いまあげたところの二つの側面の働きが、画面のなかで結合し合うことによって、自分の思いが、新しい表現のイメージを生みだすことを可能にしたのだということが出来ます。』⁴⁵⁾

つまり、点描による表現によって花などをリズムカルに描くことができる力と自分の行動する像を描くことができる力が結びつき、新しい一段階豊かな表現のイメージが形成されたと捉えている。

このように幼児期の指導にその特徴がよくあらわれている池田の美術教育は、これまでの観察描写と画面の構成という技術の修得にかなり重点を置いてきた「絵の会」の実践を一步脱皮し、美術教育の新たな可能性を示唆するものとなっている。その特徴の第一は、なによりも子どもの感情を大切にしてイメージを豊かに発展させることを絵画表現の軸に据え、それを系統的に育てようとしている点である。池田は各段階での一つ一つの活動をこの観点からとりわけ大切にしている。第二は、

具体的な活動において、子どもが思いをこめて主体的に画面に向い、一つ一つの活動をていねいに行なうことを大切にしていることである。当初描いていたイメージを表現の過程で豊かにかつ明確にしていく、そしてその中でイメージにこめられた子どもの感情を深めていくという、絵画による表現でこそ育つイメージと感性を大切にしているのである。第三は、こうしたイメージの発展に軸を置いた表現の一つの重要な契機として技術の修得を位置づけ、その技術の駆使がなによりもいっそうゆたかなイメージの形成を可能にするものとして技術の位置づけ直しが行なわれていることである。

しかし、このように積極的な提起となっている池田実践ではあるが、そこになお理論的に吟味しなければならない問題もあるように思う。それは特に、イメージと想像力の発達に関わる問題である。池田と先に検討した「進める会」は、共にイメージを大切にしていたが、その内容は大きく異なっていた。「進める会」の議論によれば幼児期から児童期のはじめまでは時に子どもの自主的な自由な表現とイメージとを協応させ、イメージの多様な展開によってはじめて想像力は発達する。こうした議論は、子どものもつイメージと想像力の全体の発達をとらえようとしたものだと考えられる。池田実践の特質は、このイメージと想像力が深く関わる感性や〈内的世界〉の形成を一般的な活動レベルで論じるのではなく、あくまで絵画表現に即してそのイメージと感性を育てようとした点にあった。確かに、我々にとって他の活動に解消されない絵画表現の過程で独自に育てられるイメージと想像力や感性を明らかにすることは不可欠な課題である。しかし、そこに絵画表現によってだけで育つのではない、子どものイメージと想像力・感性の全体の発達との関係把握がまた不可欠なのである。だからこそ、我々に、イメージと想像力全体の発達に関する理論的探究と、そしてその全体的なイメージと想像力の発達との区別と連関を意識した、絵画表現によって育つ独自のイメージと想像力の発達研究とが求められているのである。その場合に、これまでにも指摘したように、イメージと想像力の区別と関連、さらには、想像力とその想像力を発する感情とそれに深くかかわる〈内的世界〉との関連についての探究も含んでいる。

おわりに

以上、「創造美育協会」、「新しい絵の会」、「美術教育を進める会」を対象とした戦後美術教育論の検討を行ってきた。そこで出されてきた課題は、結局のところ絵

画表現によって育つイメージと想像力の発達の研究にはかならなかった。これは、人格発達の観点からの一般的なイメージ・想像力の発達研究と、絵画表現によるイメージ・想像力の発達研究とを共に進めながら、同時に結びあわせていくという困難な課題である。ところで、想像力は感情などの人間の〈内的世界〉に深くかかわっている。だから我々の問題は、この〈内的世界〉をいかに豊かにしていくのかという問題に帰着していく。つまり、この想像力の発達に着目することによって、それを誘発する感情や〈内的世界〉の発達に入りこんでいこうという意図を持っているのである。美術教育の発達の研究は、こうした方向での研究の開拓、交流、積み重ねによって、はじめて豊かな可能性を獲得するだろう。筆者も未だ十分研究されていないこの分野に、こうした問題意識をもって今後参加していきたい。

(指導教官 堀尾輝久教授)

注

- 1) 久保貞次郎『児童美術』美術出版社、1951、p. 5、参照
- 2) 同上
- 3) 久保貞次郎「子どもの精神の陶冶を」『教育』1960年10月日、p. 70.
- 4) V. ロウエンフェルド『美術による人間形成』黎明書房、1963、
R. R. トムリンソン『芸術家としての子供達』美術出版社、1951、
- 5) 久保貞次郎『児童美術』p. 5.
- 6) 同上、p. 49.
- 7) 箕田源二郎「美術教育の十年」『教育』1955年11月号参照
- 8) 井手則雄『美術教育のこれから』有信堂、1956、p. 67.
- 9) 箕田源二郎「描写力と造形的感性の問題」『教育』1963年7月増刊号、p. 79.
- 10) 同上、p. 81.
- 11) 以下の三の論争が中心であった。
 - ①『教育』1960年10月号誌上シンポジウム。このシンポジウムとその後の討論会のまとめについては、世古一称「芸術教育における感性と理性」『教育』1961年2月号を参照。さらにこのシンポジウムについての「創美」内の議論については、「知性と感性の関係(座談)」『創造美育』1961年2,4,7,8月号を参照。
 - ②1961年9月に行なわれた民間教育団体連絡会での討論。内容については、『教育評論』1961年10月臨時増刊号、『創造美育』1961年12号、1962年1,2,3,4,5月号参照。
 - ③1962年の『美育文化』誌上討論。『美育文化』1962年2,4,6,8月号参照。
- 12) 久保貞次郎「子どもの精神の陶冶を」p. 70.
- 13) 箕田源二郎「芸術教育と認識について」『教育』1959年2月号、p. 16.
- 14) 同上、p. 24.
- 15) 同上.
- 16) 同上.
- 17) 瀧崎安之助『情感の次元と創造主体』創文社、1975、p. 85.

- 18) 例えば以下の文献を参照。
 G. H. リュケ『子どもの絵』金子書房, 1979,
 V. ローウェンフェルド 前掲書
 W. グレツィングル『なぐり描きの発達過程』黎明書房,
 1970,
 ローダ・ケロッグ『児童画の発達過程』黎明書房, 1971,
 J. グッドナウ『子どもの絵の世界』サイエンス社, 1979,
- 19) 浜本昌宏「美術の表現活動の中で獲得するもの」『教育実践』1978年秋号, p. 71-72.
- 20) 新見俊昌「乳幼児の発達と造形表現活動」『東京全障研大学講義集・2』全国障害者問題研究会東京支部, 1980, p. 7.
- 21) 新見俊昌『幼児の美術教育』大阪保育運動センター, 1978, p. 14,
- 22) 同上, p. 15-16.
- 23) 新見俊昌「乳幼児の発達と造形表現活動」p. 24-25.
- 24) 新見俊昌『幼児の美術教育』p. 34.
- 25) 同上, p. 54.
- 26) 新見俊昌「乳幼児の発達と造形表現活動」p. 40-41.
- 27) 同上, p. 43.
- 28) ガストン・バシュラール『空と夢』法政大学出版, 1968, p. 1-2.
- 29) 中谷隆夫「冬期研報告」『新しい絵の会』1975年冬号, p. 43.
- 30) 同上, p. 44-45.
- 31) 君島生一「生活画と教科論」『福島の美術教育第7集』福島絵の会, 1978, p. 8.
- 32) この内部での見解の相違については, 第8回, 第9回, 第12回新しい絵の会全国研究集会基調報告などを参照。
- 33) 中谷隆夫 前掲論文, p. 45.
- 34) 君島生一 前掲論文, p. 8.
- 35) 新しい絵の会事務局「〈冬期研究会報告〉教科構造の中に“生活”を——創造過程の重視——」『新しい絵の会』1977年冬号, p. 10.
- 36) 同上, p. 12.
- 37) 池田 栄「明らかにしなければならない授業実践の問題点」『新しい絵の会』1975年春号, p. 7-8.
- 38) 池田 栄「子どもが絵をかく時(一)」『新しい絵の会』1978年春号, p. 7.
- 39) 同上, p. 8.
- 40) 同上, p. 8.
- 41) 同上, p. 8-9.
- 42) この活動過程については, 池田 栄『幼児の絵の読みとり方育て方』百合出版, 1978, p. 35-36, 参照
- 43) 同上, p. 40.
- 44) 池田 栄「子どもが絵をかく時(一)」p. 14.
- 45) 池田 栄「子どもが絵をかく時(二)」『新しい絵の会』1978年夏号, p. 22.