

海外における幼児造形教育の思潮

幼児教育学科 今井真理

はじめに

子どもの描画における研究は19世紀ころより始まっており、世界各国で子どもの描画について議論されてきた。

子どもの描画は一般的に大人目から見ると何の意味も持たないように認識されることがある。本稿では海外の造形教育の思潮に触れながら、子どもの描画の発達段階について俯瞰する形で述べることにする。

第1章 海外における造形教育の思潮

第1節 F. チゼック

F. チゼックは (Franz Cizek, 1865~1946) は1865年ボヘミアに生まれた。父親は師範学校で教授を務めて多忙であったがデッサンや油絵を描くことを楽しみにしていた。父親は蝶や岩石の結晶などの蒐集家でもあり、F. チゼックはこれらのコレクションに非常に興味をもっていた。そして目に見える自然の形の中には永遠の法則があり、その法則の中には創造性が生まれる何かが宿っていることを学んでいた。¹⁾

母親も芸術に興味を持っており、世界の民俗刺繍や美しい宝石など綺麗なものをコレクションしていた。主婦であり母親であったのでチゼックの5人の兄弟の世話をしながらこれらの美しいものを収集しながら家事をして生活をしていった。²⁾

チゼックは20歳でウィーン工科大学に入学したが、その後ウィーン美術アカデミーに移籍した。しかし、アカデミーでの石膏デッサンやその他の授業に対して批判的であったが、この時期に子どもの美術に対して興味を持ったのがのちの偉業の始まりである。³⁾

1897年にウィーンで子どもの美術教育の研究を実践し始めて1903年からは子どものための美術教室を開いた。1919年にロンドンで開催された第3回国際美術教育会議で「オーストリアの工芸学校における自由画の方法」についての講演と子どもの作品展示を行いイギリスとアメリカからの美術研究者の反響を呼んだ。⁴⁾

チゼックは自己の教育方法について以下のよう述べている。「教師は引きこもって干渉せず、まさに子どもの中にある独自のものを自由に活動させるのであり、それらがもっとも良い方法 (die beste

Methode) であるが、しかし、それはいわゆる方法ではないのだ。私がどのような教授方法を持っているのかと尋ねられたら、いつも私は無いと答える。子どもに彼ら独自の方法を見つけさせるように助けるだけである」⁵⁾

チゼックの教育方法は子ども達の作品作りへ直接関与はせず、ただ対話によりモチベーションを高める方向へと導いていく。よって教室での活動は自由であり指示や強制は皆無である。チゼックの授業方法は

「完全に自由であり、強制や指示はない。有益な美術教育の最も重要な前提はすべての教授方法が教室の環境や教授と創作の相互作用、あるいは教師と生徒の個人的な関係から発展し、それが常に新しく作り替えられていくことである。進歩とは課題の困難さが増すことではない。課題の難易度を高めるのではなく、解決する能力を高めることである。生徒個人の発達に相応した能力を発展させることが最良の方法であることを見失わない。」⁶⁾

チゼック自身が体験したアカデミー時代の教授方法への批判からも理解出来るように、チゼック自身の教育実践は先進的であり彼の授業の中には模倣や訓練を指示する指導方法は皆無で、型にはまった写生や臨画を排除して子どもの自発性を引き出すことに重点をおいていた。しかし、チゼックの教授方法の特徴を挙げるとすると、

1. 子どもの素質や能力、その子ども独自の傾向を知るためにも子どもを教室へ連れて行き、そこで子どもが興味や関心を持った材料を使用して個々の子どもが制作したいものを自発的に制作させる。本当の先生は材料である。
2. 美術教育はどのような場合であっても個々の子どもの修得状況を見極めながら、その子の能力に合わせて制作活動を展開させる。
3. 一ヶ月に一度教室の生徒に特定の課題を提示して一斉授業を行い、自然や人工物の模倣は芸術ではない。⁷⁾

とされている。よって、チゼックの指導方法は子どもに対して全く放任であったわけではなく、チゼック独自の指導方法がそこには存在し、それに基づき指導していたと考えられる。

チゼックは「創造主義美術教育」の開拓者であり、世界へ向けて美術教育の存在をアピールした。

第2節. R. シュタイナー

R. シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861~1925) はオーストリアとハンガリーの国境近くで鉄道職員の子として生まれ、ウィーンの工科大学で数学と自然科学を学び、その後ウィーン大学で哲学、心理学、医学を聴講した「人知学」を提唱した学者である。シュタイナーの思想に基づく運動はヴァルドフ教育運動とされ、「自由ヴァルドフ学校」を設立し幼稚園、保育所と学校にてその教育を実践した。

シュタイナー学校の学問は特色をもった科目構成となっており、他の科目との均衡をとるために、「オイリュトミー」という科目が存在する。「オイリュトミー」を言葉で表現することは難しいが、あえて表現すると身体と言葉と音楽で表現する「魂のこめられた身体文化」の科目となり、これが必ず授業

の中に存在する。最初は2本足で立つことを再度子ども達に認識させるところから始まる。

造形活動の科目においては工作、彫塑、フォルメン線描、色彩画、工芸などの芸術系科目に多くの時間を占めている。その中でも特色ある科目として色彩画やフォルメン線描が存在する。色彩画は湿った画用紙に水彩画で描く絵である。子どもにクレヨンを使用することを推奨せず、水彩絵の具を勧めるのはクレヨンでは混色が困難であることからであるが、水彩画をするときに必要となってくる描画材料の用意にも重点が置かれている。⁸⁾

つまり、水彩画をするときの個々の子どもが選択する色が一人の子どもの人格を形成し、色によってその時の気分や胆汁質、抑うつなどの人間の気質を知ることが出来るというのである。

フォルメン線描ではまずは一本の線を引くことから始まり次第に幾何学形態に親しむように行われる。フォルメン線描はシュタイナーの言葉で言うところの「科学と芸術の融合」がその一瞬に行われ、可能な限り深く学ばせられている。そして、その幾何学を紙の上に描画するだけに留まらず、子ども達は体を使用して校舎で「オイリュトミー」を取り入れて行われる。つまり身体表現を通して幾何学形態を認識することを学ぶのである。

シュタイナーは幼児期の感覚を「感覚器官としての幼児」として1920年に牧師に発見された狼に育てられた2歳と8歳の少女〈狼の子〉がその後牧師に育てられても狼の習性がいつまでも心身に刻印されていた例に出しながら、幼児期の影響は魂だけではなく身体感覚器官にまで入りこむことを痛烈に述べている。⁹⁾

シュタイナーは3歳までの子どもの絵の多くは「外界の知覚と自分の身体器官が混ざり合った経験」が描画に表出すると言い、7歳までの時期を「模倣の時期」と名づけており、子どもが模倣することは呼吸することと同じくらい重要であると述べている。¹⁰⁾

つまり、「身体感覚」と子どもの描画については、子どもの魂と肉体が最も密接に結び合っている時期に芸術活動をもってして子どもの深層部分を表出させることが、その子どもを自由に伸ばすことであり、表現を通して子どもの未分化な部分が外界と繋がる大切な要素を含んでいる。よって、子どもの深層部分に潜む本能に気づかせ、それを自由に伸ばすことが生涯に渡り活力ある生活へと導くために芸術は何らかの形でその無意識の部分に働きかけ、寄与すると理解される。

芸術が子どもの教育に効果的であることは多く観察されてきましたが、その継続性についての研究はされておらずまだ、研究の余地が必要である。R. シュタイナーは人間の精神の発達に対して包括的に研究した教育学者であり、近年ではその功績に対して美術教育研究者のみならず医師や心理学者もその精神病理学的研究の諸成果や研究内容に対して新たな角度からの着目がはじまっている。しかし、シュタイナー教育は「自由への教育」、「無意識への教育」とも言われており、人間の深層部分に着目した教育でもある。よって、その活動は一つ一つの活動の真意を十分に理解し行わなければならない、その過程においては教師の力量も子どもに影響を及ぼすと考える。

第3節. M. モンテッソーリ

M. モンテッソーリは (Maria Montessori 1870~1952) はローマで最初の女性の医学博士であり、その後、教育学、障害児教育を学び、その生涯を教育や特に障害児教育に全てを捧げた。M・モンテッソ

ーリは「言語教育」、「感覚教育」、「算数教育」と理論を分けて考えており、その上で教育は教師が与えるものではなく、人間が自発的に成し遂げるものであり、教師はその活動を傍らでほんの少しだけ援助するものであると論じた¹²⁾

ここでは造形に関するものとして「言語教育」、「感覚教育」、「算数教育」の中でも「感覚教育」について述べることにする。M. モンテッソーリの「感覚教育」は、E. セガン (E. Segan 1814~1890) の「被教育者への精密な観察」やW. ヴント (W. Wundt 1832~1920) の実験心理学や「外部から意識をひきおこすことによって行う教育」の影響の中から生まれた理論である。

幼児期の感覚を刺激するために独自に開発した「教具」を使用して子どもの内からそのその感覚を呼び起こすこと観察した。

モンテッソーリは教育の目標を「社会学的」、「生物学的」と二つの観点から考えており、「社会学的」観点とは人格形成であり、「生物学的」観点とは①視覚、②聴覚、③味覚、④嗅覚、⑤温覚⑥触覚⑦重さの知覚⑧実体認識感覚⑨筋肉感覚等の感覚器官を通して外界との関わりを持つことを重要視し、子どもの年齢が3歳から6歳の時期を人間の感覚を育てる特別な時期とした。

モンテッソーリの「感覚教育」には「円柱さし」、「ピンクタワー」、「色版」、「幾何タンス」、「幾何学立体」等16種類の「感覚教具」があり、これらの「教具」の目的は感覚器官を刺激し発達させながらそれらを組織的に導くよう配慮されており、知的教育の中において人格形成に必要な理解力、観察力、集中力の発達を個々の子どもの成長に合わせた形で促がすような構造となっている。そして「感覚教育」を通して他の「言語教育」や「算数教育」へと関連性をもたせている。よって、繰り返し使用することで子どもの内面から自己抑制能力や集中力が養われるとし、自発性が芽生え自己の能力によって各々が発達し人格が培われるとされている。¹³⁾

モンテッソーリは独自のメソッドの中で幼児期の子どもが外界から与えられる刺激を感覚器官で正確に受け止め、子どもの感性を無駄にしないように「教具」に難易度を持たせて徐々に活動を促がすように系統性を持たせている。よって、生活年齢に合わせるのではなく、個々の子どもの発達に標準を合わせて特別に用意された「教具」が与えられた静かな環境の中で子ども達を人格形成へと導いていくことに主眼をおいている。

第4節 レッジョ・エミリアアプローチ

レッジョ・エミリアアプローチは1945年にイタリアの女性運動から始まりJ. ブルーナ (J. Bruner) などのアメリカの研究者との交流の中から生まれたものである。レッジョ・エミリア市はエミリア・ロマーニャ地方にありJ. デューイ (J. Dewey) やJ. ピアジェ (J. Piaget) やL. ヴィゴツキー (L. Vygotsky) などの研究に触発され、L. マラグッチ (L. Malaguzzi, 1933) は1945年に民衆の幼児学校設立を働きかけ1963年に市立幼児学校が開校された。

レッジョ・エミリアアプローチとは「知識は関係の系統づけを作りだすことである。知識の構造過程を定義するには2つの刺激、あるいは一つの刺激とその反応の単純な関係では不十分である。読み返すこと、立ち戻ることの過程を通してのみ子ども達は自分が一回の経験で得たことをより広い関係の系統づけの中で整理することが出来る」と定義した。¹⁴⁾

1981年にレッジョ・エミリアの保育者たちがスウェーデンのストックホルム市近代博物館で教育に関する活動報告を行い、1992年に「幼児教育の革新：レッジョ国際交流」というレッジョとアメリカの教育者の論文掲載誌を発刊し1994年春にレッジョ・エミリアに幼児教育支援のための「レッジョ・チルドレン (Reggio Children)」という協会が、同年秋には「レッジョ・チルドレンの友の会」(Friends of Reggio Children) も設立された。¹⁵⁾

レッジョ・エミリアの保育者は子どもの持つイメージを大切にっており、芸術の教育を学んだ保育者を「芸術専門家 (atelierista)」としてアトリエという空間でさまざまな描画材と共に学びの過程に配置して子どもの活動を助勢している。これらのさまざまな描画材料を「子どもが自分の感情を表現するための自己表現材料」として認識している。また、大人が制作した作品を参考作品として提示することは子どもの想像力が衰退すると考えられており大人と同じ方法で制作することを押し付けるのは良くないとされている。また、子どもの洞察力を育成するために生き物を題材にすることが多くみられる。¹⁶⁾ 創造力についてはまた、描画材料についてはしかし、子どもの作品は芸術作品とはせず、しかし多くの材料を子どもに惜しみなく与えて制作活動を行っている。¹⁷⁾

レッジョの保育者はJ. デューイ、J. ピアジェ、L. ヴィゴツキーの考え方をその教育哲学の中に置いている。よって、J. デューイ (J. Dewey) と同様に「教育は活動的で構成的なもの」と考え、「知識を習得する過程は創造性の過程と同じである」としている。また、J. ピアジェ (J. Piaget) の提唱しているましがいと葛藤は次へのステップになるという認知的概念を推奨し、L. ヴィゴツキー (L. Vygotsky) と同様にグループで学習活動を行うことは発達の可能性を秘めており、それはより熟練した子どもとそうでない子が交流したときに起こる相互交流のための豊かな可能性が導かれるとされている。¹⁸⁾

つまり、実践のみに終始することなく、実践と理論が学ぶこと根底にあり、どちらかに傾斜することなくお互いが相乗効果を発揮出来るようにレッジョの哲学の根底に根づいている。

レッジョ・エミリアアプローチの造形教育は例えば自画像を描くと言うテーマであっても、ただ単に紙の上に鉛筆で自画像を描いて完成するのではなく、画用紙に描いた自画像とは別に粘土で胸像を作り、その時の様子を更に言葉でも表現する。子ども達が感じているその一瞬を言語も使用してあますところなく全て表出させるところが他と大きく異なっているところであろう。また、コピー機を使用して、その表現過程も手助けする。コピー機は子ども達の表現の可能性を探るためのものと柔軟な考えを持っており、単なる一つの手段として利用されるところが他の教育方法と大きく異なると考えられる。子ども達が何を表現したかっているのかを真摯に受け止め、その表現の可能性の極限にまで傍らから手を差し伸べる教育がそこには存在する。

第2章 海外における幼児造形の発達段階

第1節V. ローウェンフェルドの発達段階

V.ローウェンフェルド (1963) はオーストラリアに生まれ、ウィーン美術アカデミーとウィーン大

学で美術教育について研究を重ねた。彼が盲学校に勤務していたときにその後の独自の理論を打ち出す貴重な研究資料を得る。その後芸術学、心理学等を学びながら、主に子どもの描画についての研究を邁進させ、その後にアメリカのペンシルバニア州立大学にて多くの研究者を輩出させている。

さまざまな研究者の発達段階説を参考に彼独自の段階説を唱えている。V.ローウェンフェルドの描画における発達段階は他の多くの研究者の中でも比較的標準的なものとして信頼されており、以下のような発達段階説を唱えている。

- ① 錯画期 [象徴期] (1歳～4歳)
- ② 前図式期 (4歳～7歳)
- ③ 図式期 (7歳～9歳)
- ④ 初期写実の時期 (9歳～11歳)
- ⑤ 擬リアリズム期 (11歳～13歳)
- ⑥ 決定の時期 (13歳～17歳)

① 錯画期

人間として最初に自己表現が始まる1歳前後の幼児の手や腕の運動としての無秩序な線描表現であり、なぐり描き期とも呼ばれている。手にクレヨンやマジックを握りしめると、手当たり次第に点やいろいろな線などと共にスクリブルを始める時期である。しかし個人差があるため、まだ、なぐり描きに興味のない幼児は描画材を口の中に入れてたり、放り投げたりすることも考えられる。

この時期の幼児は描画をするとき、手元を見ることなく描画材を強く握りしめて支持体に対して叩きつけるように点描したり、線を描いたりするため、スクリブルは乱れた秩序のない絵と表現されることもあり描画材によっては引っ搔いたような乱雑な印象を受ける場合が少なくない。そして、2歳を過ぎたころからランダムな線や点といったところから少しずつ、腕の往復運動による弓形の線や円を描くことが可能となってくるため、この頃から次第に目と手の協調性も見られるようになってくる。この時期の幼児は「シュッポ、シュッポ」等の擬音語を口にしながらの描画活動がさかんになってくる。

幼児はこのなぐり描きを幾度となく繰り返しながら自己と対話をしながら成長していく。スクリブルは大人の中から見ると一見何の秩序もないように見えるなぐり描きは幼児の側からすると集中力と高度なコントロール力を要していることを認識する必要がある。

② 前図式期

だんだんとスクリブルに慣れてくると意味をつけるスクリブルが出現する。この時期にはママ、パパなどと描かれたスクリブル自体に意味を持たせるようになる。まだこの時期の描画は大人が客観的に見た場合、描かれたものを理解することは困難なことが多い。しかし、この時期から幼児はスクリブルを通して子どもが経験したり見たりしたことを次々に描き、外界と接触しようと試みるための準備段階にある。描かれるものとしては、円や三角形を中心に表現されることが多い。また、頭足人もこのころから多く見られるようになる。

頭足人とは、胴体がなく大きな円を頭として、そこから手足が出ている人物表現であり、英語表記は head- feet representation で、本邦では「頭足人」、「おたまじゃくし」等と呼ばれている。子どもが頭足人を描くのは人体の構造についての認識力不足、表現力の未発達等が要因であると言われているが、実際のところは解明されておらず、研究の余地がある。

また、この時期は空間を把握する能力がまだ育ってないため子どもが見たり経験したりしたことを画面の中に前後左右の関係を気にしないでランダムに描画していくため、カタログ期とも呼ばれている。カタログ期とは写実描写が可能な大人目から見ると、画面構成が無秩序で描画されたもの同士の相互関係が全く見られないため、ランダムに並んでいる印象を受けることから付けられた名称である。この時期は画面全体の空間を把握する力が欠如しているため、この時期の子どもは羅列したように表現すると言われている。しかし、子どもの心身が発達していく過程において、心の成長段階を一瞬にして視覚的に認識可能である描画は個々の子どもによってその描画の内容は異なるものの、子どもの側から見た場合、さまざまなサインの表れであることが多いので心理テストに用いられることも良くある。

③ 図式期

①の期は今まで見たり経験したりしたことを画面上にランダムに描画してただけであったが、図式期になり基底線を中心に物の大きさ、色の関係を認識し描かれるものの相互関係が生まれてくる。また、この時期から基底線も表現されるようになる。

基底線とは、子どもの描く描画表現の中で地面を表す一本の線のことを言う。これを中心に画面の底辺に平行に横線を引き、その上に人、家、動物、木等を直立させて描く。この線は子ども自身が認識したものの存在を示すために描かれる。言い換えると子どもが知っているものは全て基底線の上に描くようになり、更に空間の認識が深まってくると、地面と空という概念が生まれる。基底線は別の表現で置き換えると子どもが支持体の上に何かを描画する際のオブジェクトの拠りどころとなる大切なものであり、少し大ききな表現をするならば、子どもが描画をするときの命綱のようなものではなからうか。

子どもは自分の体験を通して知り得たことを表現する。視覚を通して物を観察するのではなく、自分自身の体験として感覚的に理解したことを描画する。これは知的リアリズムと呼ばれ9歳ごろまで続きこの時期の子どもの描画における特徴と言われている。知的リアリズムとは別にレントゲン描法（透視描法）と呼ばれる特徴も見られる。レントゲン描法とは重なっているものを透明に描くことを言い、まるでX線で写したような絵であることから透明画、X線画等と呼ばれている。例としては車に乗っている人間がガラスから見えている顔以外の部分の体等が車のボデーから透けて見えるように描かれている場合や、もう一つ例を挙げるとすれば、家を描いた絵などでは家の枠組だけが描かれていて中にいる人間などがレントゲンで写した様に透けてみえるように描かれている。これは先にも述べたが子どもが知っていることや学んだことをありのままに描こうとする知的リアリズムに対する子どもの純真無垢な忠実心から湧き出る表現方法であり、この時期の特徴をよく示していると言える。

④ 初期写実の時期

個人差もあるが描画の中に少し写実表現が見られるようになってくる。また、性差等が明らかに描写

されるようになり図式期よりもさらに空間意識が発達してくる。

また、一般的にはギャングエイジと呼ばれる時期でもあり、写実傾向が芽生えてより緻密に正確に描写したいという願望が芽生える。よって、写実表現の芽生えと共に個人差はあるものの、絵を描くことに対する嫌悪感も芽生えてくる。また、絵描いた完成作品を自らが観察して、思い通りの表現がされていない場合は失望する場合もあるため、指導者の力量が試される時期と言える。

⑤ 偽リアリズム期

心身の成長に伴い観察能力が一段と増し描画表現の中に推理して描こうとする傾向が見られるようになる。個人差はあるものの、初期写実期で実感した写実能力に対する嫌悪感から平面に描写することより、立体的な物を作ることに関心が深まる時期である。

⑥ 決定の時期

社会環境に対し興味を持つ時期であり描画表現の中から子どもらしさが消失する時期と言える。また、芸術に対して関心が高まる傾向にあるものの実際に描写したものに対して自分自身の表現力の稚拙さに一層悩むのもこの時期の特徴である。

おわりに

F. チゼック、M. モンテッソーリ、R. シュタイナーの偉業と共にR. ケロッグ、V.ローウェンフェルドの他にもR. リード (H. Read, 1947) ケルシェンシュタイナー、など発達論の類型研究はさまざまな説が存在する。また海外の幼児造形教育の思潮は研究者により年齢や発達段階の名称区分が異なり一様ではない。

今日までに世界においてさまざまな描画の発達研究が行なわれてきた。しかし、横断的研究が多く妥当性、信頼性を検証するための客観的な尺度が存在しないのも事実であり、多くの研究者が独自の見解に基づき研究を行ってきたというのが現状であろう。

参考文献

- (1) Markhof ,M.M., Franz Cizek und die moderne Kunst-Ornamentale Formenlehre an Der Kunstgewerbeschule in Wien ,Franz Cizek Pionier der Kunsterziehung Histotischer Standit Wien 1985, s15-22
- (2) Viola,W., Child Art, University of London, Press ,London,1942
- (3) 同掲書 p.11
- (4) 石崎和宏 「フランチ・チゼックの美術教育論とその方法に関する研究」 p59 健昂社
- (5) 同掲書 p.158
- (6) 同掲書 p.183
- (7) 同掲書 p.184

- (8) 国際ヴァルドフ学校連盟編 高橋訳 『自由への教育』 創林社 1982
- (9) 同掲書 p.34
- (10) 子安美智子 『シュタイナー教育を考える』 学陽書房 1983
- (11) 宮脇理他 『美術教育論ノート』 開隆堂 1982
- (12) M. モンテッソーリ 『モンテッソーリの教育・0歳～6歳まで』 あすなろ書房 p14～15
- (13) M. モンテッソーリ 阿部他訳 『モンテッソーリ・メソッド』 明治図書 1982
- (14) Joanne Hendrick First steps toward teaching the reggio way (1st ed) 1997
J. ヘンドリック編著 「レッジョ・エミリア保育実践入門」 北大路書房2000 p. 4
- (15) 同掲書 p. 14
- (16) 同掲書 p. 21
- (17) 同掲書 p. 52
- (18) 同掲書 p. 52