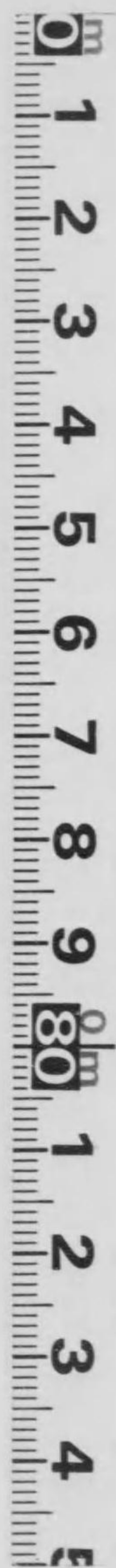


263.3
212



始



KI4F-39



千葉縣師範
學校訓導

若林 遲二郎 著

自由
教育

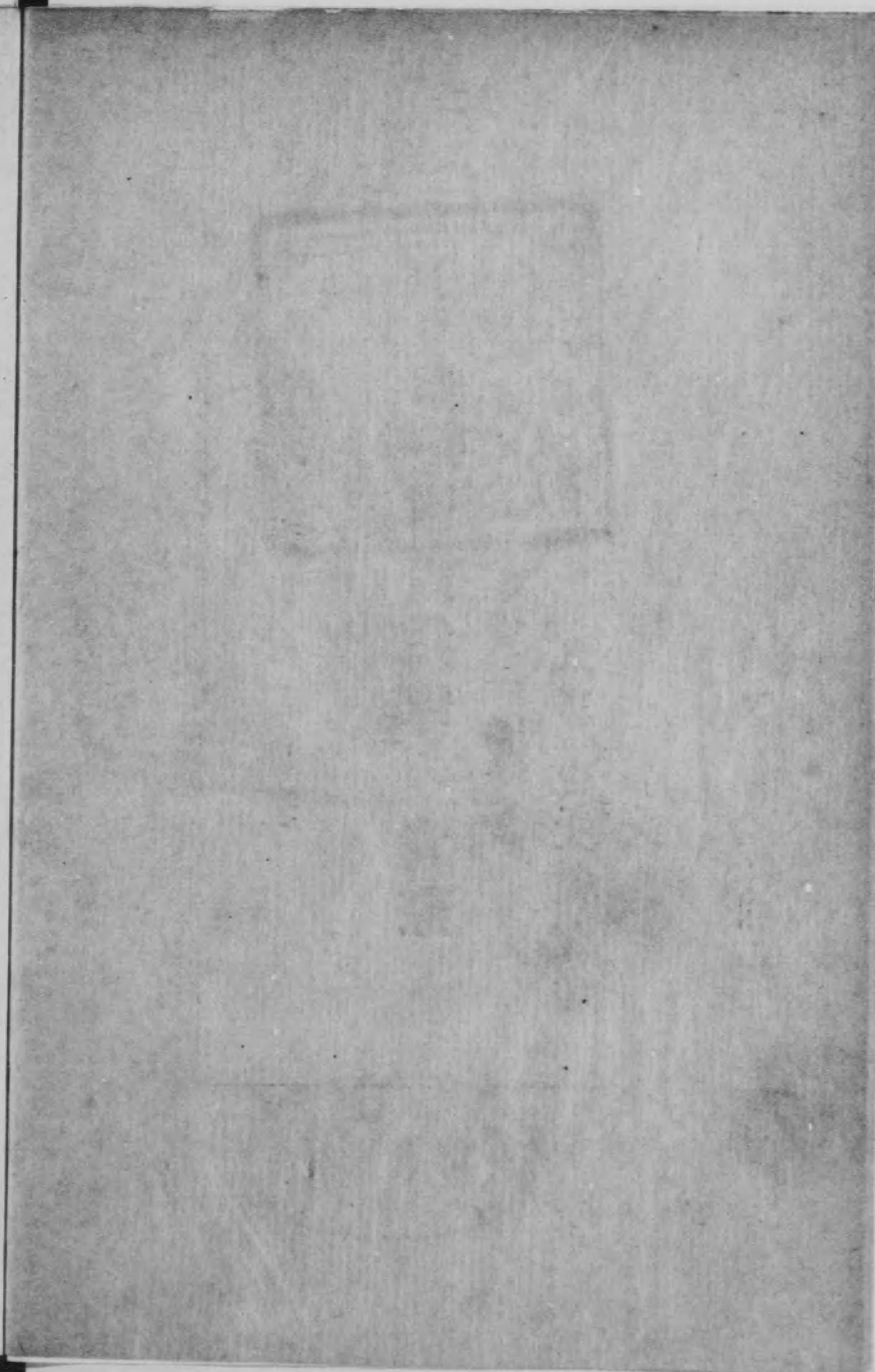
圖畫指導の實際

東京 寶文館藏版

大正
14. 2. 3
内交



花
道正塚石 六尋

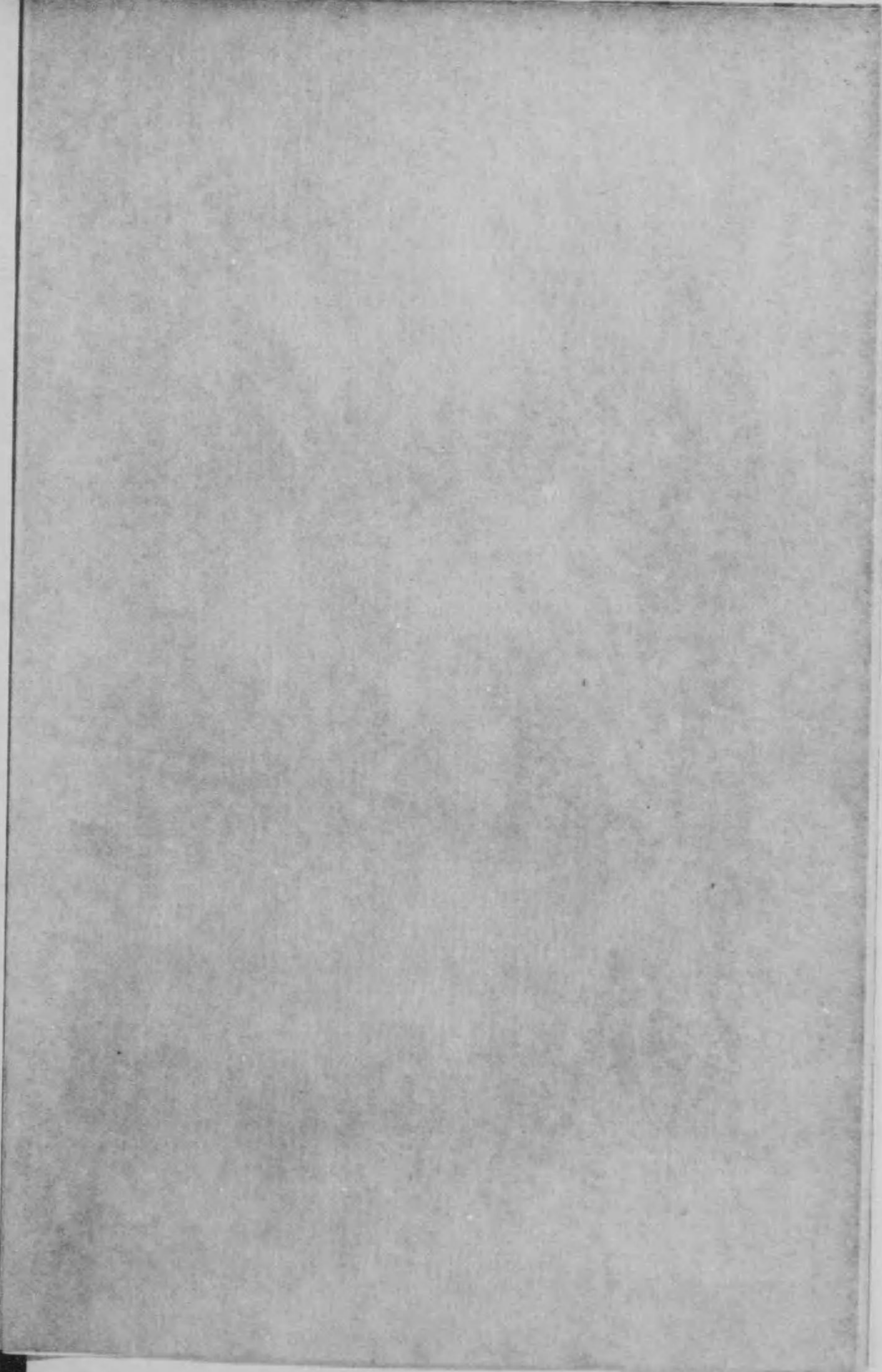




花
道正塚石 六尋



近附橋井龜
松國田濱 六尋



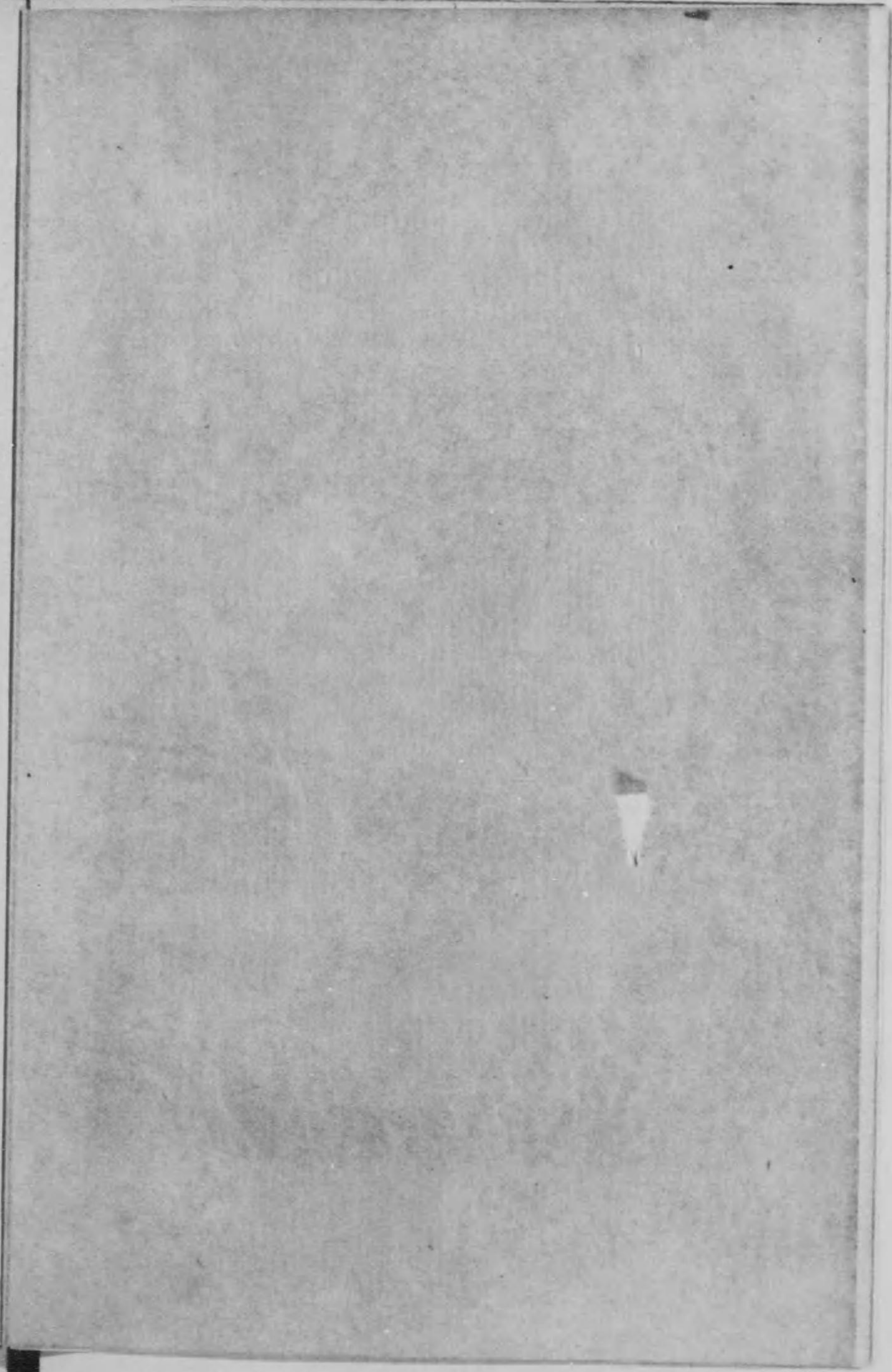


近附橋井龜
松岡田濱 六尋

露光量違いの為重複撮影



大舉下の道
五山口武臣



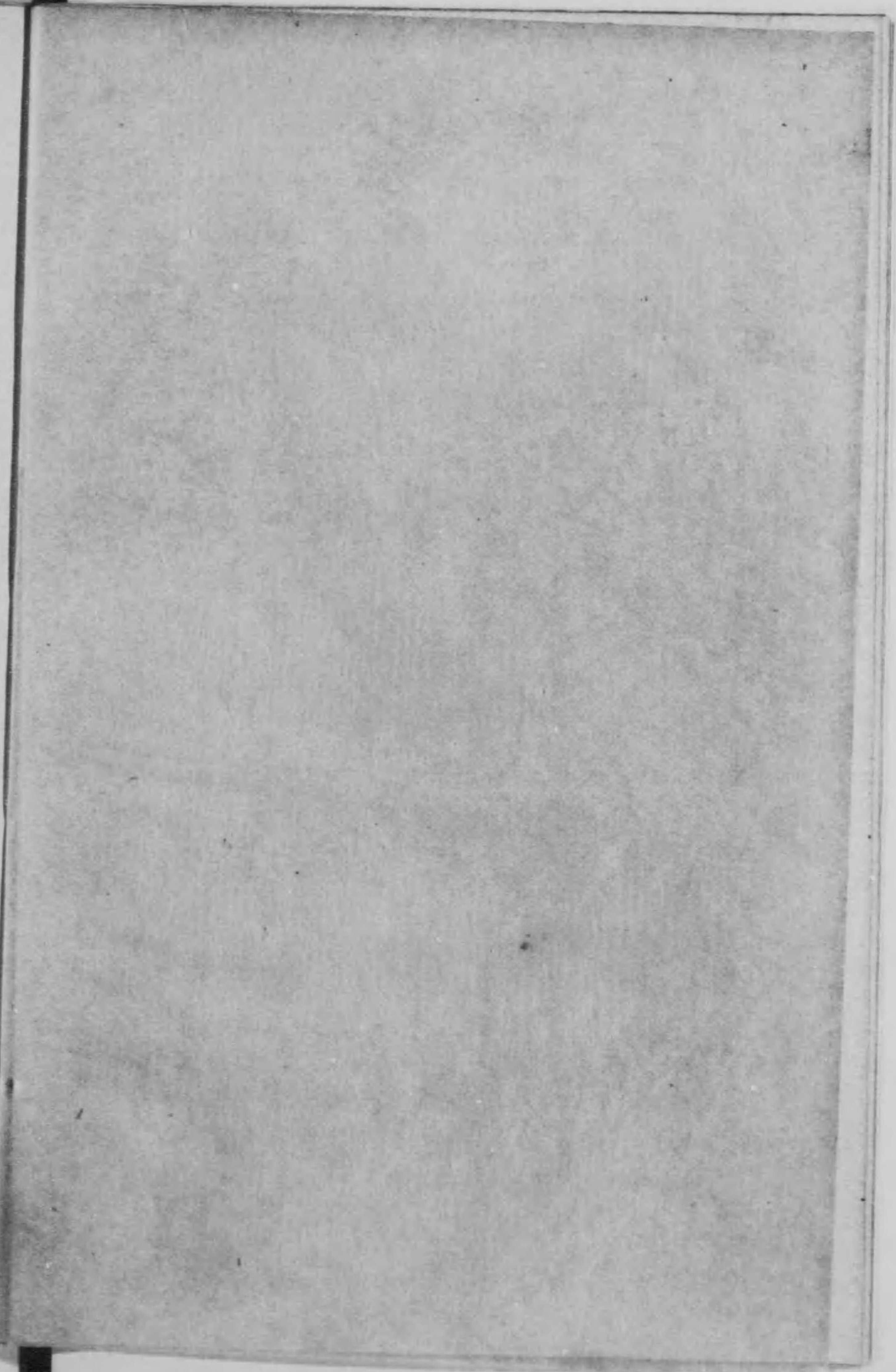


大學生の道
五草山 山口武臣

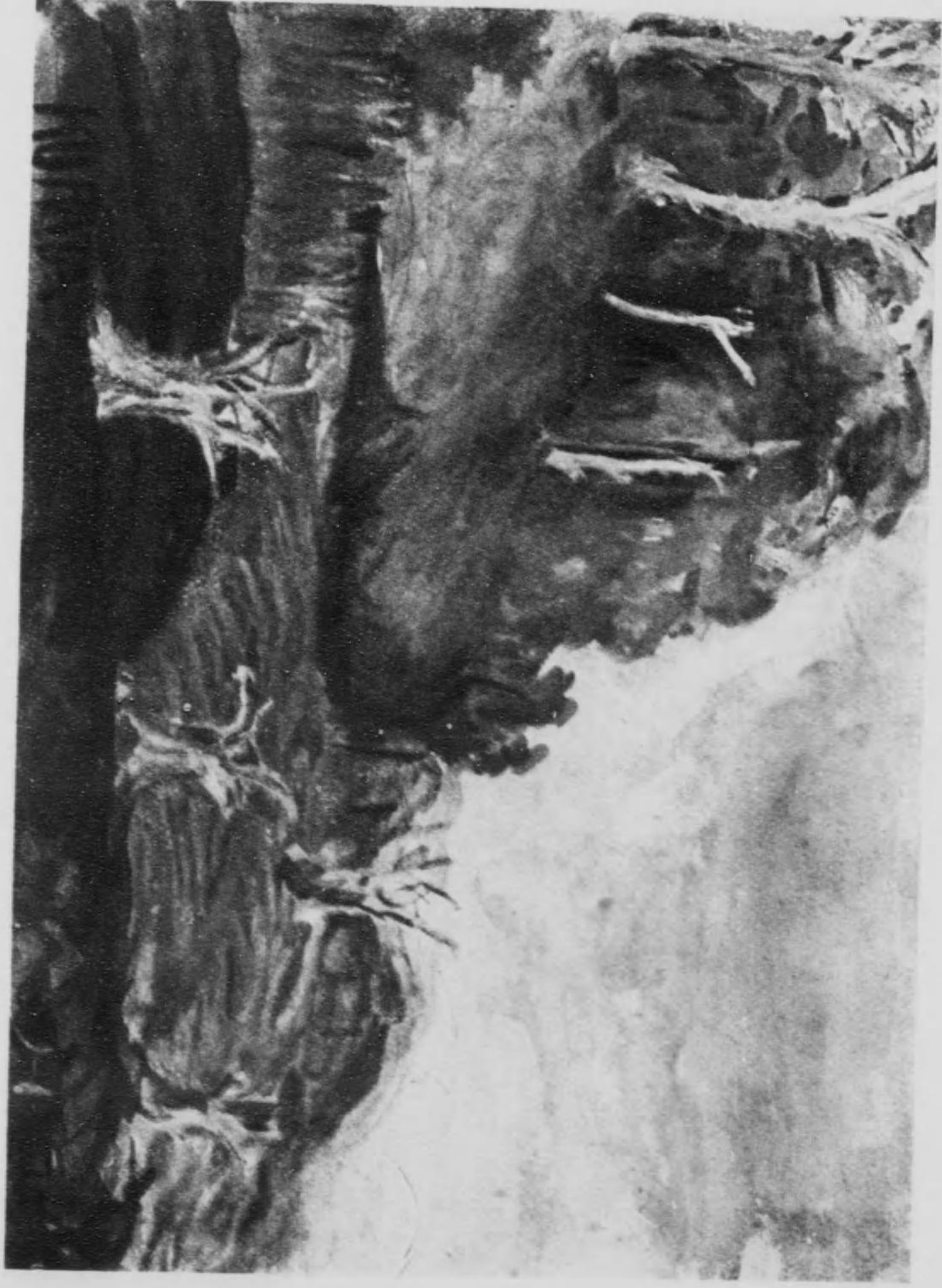
露光量違いの為重複撮影



五月二日
高田倉田
浩



露光量違いの為重複撮影



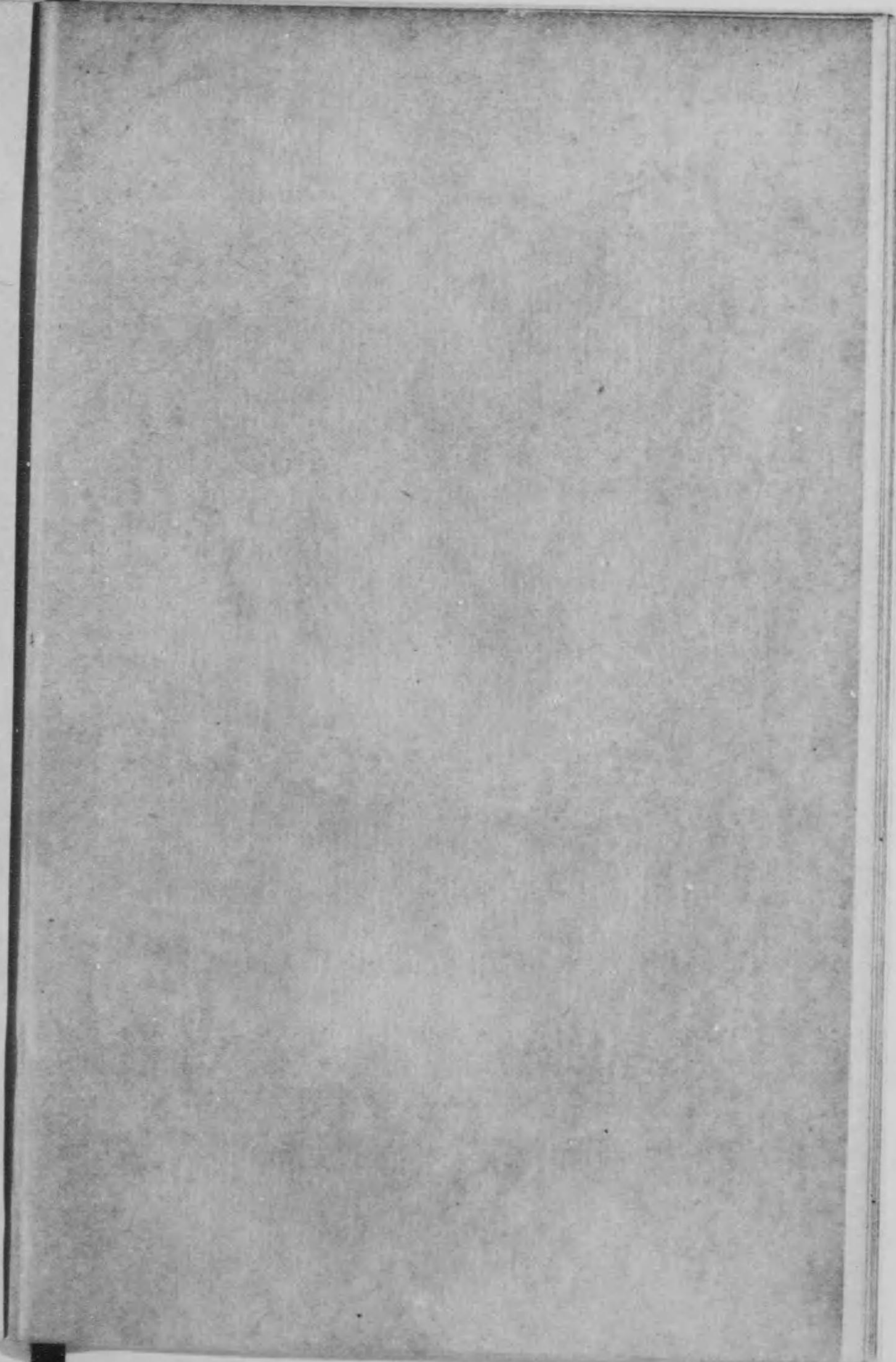
月五
田介
浩二



花の壺
子みき生松 六尋



案圖由自
野重木並 五尋





案圖由白
野重木座 五尋

263-212

序

自由教育の廣い畑に芽生した美しい若木がすく／＼と伸びて行く姿を、静かに見まもる若い農夫、その農夫を心に描きながら私は數年間圖畫教育に従つてきた。

太陽の光と雨露の恵とは自由教育の畑に潤ふ。道德と科學と藝術と、そして人間の魂とが崇い御空に向つて強く深く息づいてゐる畑。私は祈の心持でこれを欣ぶ。

だが御空は高く、理想は遠い。私は拙い自分に鞭ちつゝ、自由教育とともに、その理想に進まねばならない。

自分の姿は見すばらしく、又自分の心は貧しいことを深く自分に恥

圖畫指導の實際序文

づる。だが一片自由教育に對する信仰と、直接自分の受持つ藝術教育に對する誠心とを持つ。

本書は貧しい私の僅かばかりの圖書教育に於ける經驗をば、先輩の方々の切開かれた自由教育の原理と方法とに結びつけたものに過ぎない。

私はこの小著を一つの踏段として、更に進まねばならないことを心に誓ふ。

廣い自由教育の否な教育の畑に、ともに鋤とる多くの同志の方々と手を握つて、ともに進まんとする私の小さい魂の囁きからこの小著は生れた。

稿を了へて靜かに想ふとき、私はこの小著の餘りに貧しいものに過ぎないことを深く反省する。

願くは一人の讀者をも、そして私自身をもあやまることなくこの書は行け。

最後に本書をなすに當つて、わが手塚先生をはじめ先輩の方々から多くの指導と鞭撻とを頂いたことに、衷心から感謝の意を捧げる。

大正十三年盛夏

猪丘下の寓にて

著者しるす

自由教育 圖畫指導の實際

目次

| | | |
|-----|-------------|----|
| 緒言 | 自由教育に對する信仰 | 三 |
| 第一章 | 教育思潮と圖畫教育 | 七 |
| 第一節 | 教育の新思潮と藝術教育 | 七 |
| 第二節 | 藝術教育と圖畫教育 | 一〇 |
| 第三節 | 自由教育と圖畫 | 一三 |
| 第二章 | 目的に對する考察 | 一六 |
| 第一節 | 目的に關する諸論 | 一六 |
| 第二節 | 私の目的觀 | 二二 |
| 第三章 | 方法に對する考察 | 三二 |

第一節 從來の圖畫教育と自由教育の圖畫……………三二

第二節 方法の目的考察……………三六

第三節 觀察の態度とその方法……………四〇

第四節 鑑賞の態度とその方法……………五五

第五節 作畫の態度とその材料……………七七

第六節 考案工作蒐集及發表の諸要點……………八四

第四章 學習指導の諸問題……………九六

第一節 學習及び學習指導の原理……………九六

一、模寫説と構成説……………九六

二、自發的活動と形式的自由……………九九

三、情意の相互關係……………一〇一

四、個性の發揮……………一〇三

第二節 學習材料に對する見解……………一〇六

一、圖畫の本質から見た學習材料……………一〇六

二、兒童の要求から見た學習材料……………一〇八

三、學習材料の選擇と教師の態度……………一一一

第三節 學習指導の實際問題……………一二五

一、個別指導と共通指導……………一二五

二、創作指導の諸問題……………一二三

三、鑑賞及批評指導の諸問題……………一六八

四、學習態度の養成……………一七五

第五章 學習及指導の實際……………一八四

第一節 私の指導系統案……………一八四

第二節 兒童の學習豫定案例……………一八七

一、高學年兒童の豫定案……………一八八

二、中學年兒童の豫定案……………一九四

圖畫指導の實際目次……………三

圖書指導の實際目次

四

三、 低學年兒童の豫定案……………一六

第三節 學習指導案實際例……………一九

一、 高學年の指導案……………一九

二、 中學年の指導案……………二〇

三、 低學年の指導案……………二一

第四節 學習經過の實際……………二二

一、 低學年室内自由表現……………二三

二、 中學年室内自由圖案……………二六

三、 高學年野外寫生……………二九

四、 高學年作品鑑賞……………三三

第五節 指導日記の斷片……………三五

第六章 殘された問題……………三三

第一節 自由版畫とその指導……………三二

第二節 設備上の問題……………三七

第三節 圖畫教育者の修養……………四〇

目次終

圖書指導の實際目次

五

自由
教育
圖畫指導の實際

緒言 自由教育に對する信仰

自由教育が自由にあこがれ、自由を獲得し實現せんとするところに教育の最高原理を確立してゐることは言ふまでもない。これは私達の教育觀であるばかりでなく、實に私達の人生觀であり生活觀である。私達は自我の自覺に鞭つて不斷に自由を實現しつゝ、永遠の自由の大道を精進することに人生の意義を見出し之を生活の本義と確信する。人格の統整原理としての純粹自我の力に信頼し絶えず自然の理性化を行ひつゝ、人格の自由實現を期することを人生の姿と考へる。従つて人格價值或は文化價值の内容としての眞善美は寸時も私達の生活を離れることの出来ない人間價值として、之が創造と體現とに生活意識の中心を認め努力の焦點を置く。之は自由教育の主張であつて又自由教育者の生活信條である。教育は之を學として組織立てることは學者に出來得よう。しかし之を實際に兒童を通して創造して行くものは、教育者を措いて他にあり得ない。

自由教育が依つて立つ所以は決して實際から切り離された教育原理であつてはならぬ。單なる方法論であつてはならぬ。自由教育教育者の生活理想がその原理と方法とを通して教へ子の上に現はれた所にあらねばならない。と同時に教育者自身の生活そのものがその原理と方法を貫くところにあらねばならない。こゝに至つて私達の自由教育は價值と生命とを獲得する。私は教育に於ては教育者の人生觀と教育觀とが一致しなければならぬと思ふ。私はこゝで言ひたい。自由教育の權威は教師と児童と等しき人生觀の下に融合一致して人格の自由實現と文化價值の創造とに一向精進するところにあると。

教育は教師と児童との情意の相互交通の上に成立する。篠原教授の所謂「意識の相互關係が教育の對象である。」との言葉はこの意味ではなからうか。然り教育は教師の理性と児童の理性との關係の上にのみ行はれる。教師が絶えざる理性化を必要とする所以はこゝにある。

児童の自然の理性化を幫助するものは教師のより高き理性を他にして何物も

ない。教師が價值の實現者であつて始めて児童を導き得るではなからうか。

児童に對する愛と價值實現に對する不斷の努力とを有するものであつて始めて教育者としての資格は獲られる。篠原教授は「教育的愛とは、理性的萌芽に對する愛と、文化に對する愛とを融合一致した境地に於ける愛に他ならぬ。」と謂はれてゐる。自由教育者の捧持すべき言葉である。この言葉を言葉として、なく生活そのものの中に即ち教育そのもの裏に實現することが私達の理想とすべき點でなくてはならない。私達は弱い名を持つ人間である。不斷の煩惱と不斷の轉倒とに苛なまされ通しである。理性と自然理想と現實の破綻と幻滅とは、時に身動きのとれぬ程に私達を包圍し壓迫する。人生を血みどろな戦闘と覺悟しつつも自分の弱さに失望せざるを得ないことはしばしばである。だが復び起つて理性の光を認め理想の旅へと向ふ。行きつく彼岸の無限に遠きを知りつゝ、苦惱と戦ひ血みどろの姿となつて進まざるを得ない。實に進まざるを得ない。こゝに到つては全く生活は信仰といはるべきであらう。

自由教育はこの信仰に燃ゆる私達の先輩によつて生れた。幾多の艱難辛苦は寧ろ當然の事であつた。自由教育は未だ幼な木である。しかし成長しつつある幼な木である。風雨と寒暑とはたえずこの幼な木を苦しめるであらう。しかしそれは成長しつつある幼な木の當然受くべき神の試練に他ならない。花を開き實を結ぶは尙遠遠のことに屬するであらう。否な遠遠であらねばならない。自由教育の畑は広い。この広い畑に芽生した多くの幼な木がやがて天を摩してそびゆるその時こそ児童と教育者とそして教育とがほんとうに美しい立派なものとなることを私は極めて敬虔な心持で靜に祈りたい。

第一章 教育思潮と圖畫教育

第一節 教育の新思潮と藝術教育

教育の根本問題として哲學が教育學者並に教育實際家の間に攻究されるに至つたことは最近教育界の著しい傾向である。そしてそれは言ふまでもなく極めて必然的なしきも喜ばしい傾向といはねばならぬ。教育が人類を對象として行はれるものであることは從來の教育と雖も十分に承知してゐた。併し過去の教育はやゝもすれば科學の對象としての人間の教育に終始せんとした。人類の持つ心理や生理は科學の對象とこそなれ決してそれのみが人類の全體ではない。人間の本性ではない。

心理學や生理學の上のみ教育を築かんとした過去の教育の崩壊はここに原因して居ると思はれる。人間の本性それは實に靈妙な實體である。不思議にも亦偉大な精神である。人類の持つ道徳や藝術や宗教は冷やかなメスとしての科

學の對象として取扱はるべく餘りにも方向を異にする人間の價値である。それは言ふ迄もなく人類の持つ本來の精神の表現である。人間性そのもの、創造に外ならぬ。

科學は遂に人間の本性にメスを入れることは許されなかつた。人間の本性それは言ふまでもなく自我の問題である。理性の問題である。

理性の問題は遂に哲學の問題たらざるを得ない。かくして哲學は、自我の根源に溯り所謂人間性そのものを究め更にその表現としての道德や藝術や宗教やさうして科學をも極めんとしてゐる。哲學こそ人間教育の上に必要なものでなくて何であらう。否な哲學の基礎の上にのみ教育は築かれねばならぬ。かくして最近の教育は哲學を背景として全く新しい宅地の上にその建築を急がれてゐる。全人教育の名に於て、創造主義の叫びに於て、更に自由教育の聲に於て新らしき教育の建築工事は著々進歩しつゝあると思はれる。

しかし私はそれ等哲學的背景の下に立つ教育思潮を批判する必要を持たない。

そしてそれ等の新思潮が哲學的基礎の上に立つの故を以てそれ等思潮の全部を最も正しき教育であると考へもしない。私はたゞこゝでは教育そのものが哲學の對象としての人間の教育である以上哲學の基礎の上に教育が打ち建てられねばならぬこと及び最近の教育がこの意味に於て正しき方向に向ひつゝあることだけ述べたに過ぎない。私は先に過去の教育が哲學の對象としての人間の教育でなくして科學の對象としての教育に傾きすぎてゐたことを指摘した。

そして、科學の冷酷なメスの力は遂に道德や藝術や宗教に觸れることは出來得ないことを述べた。人の子を科學の對象としての方面からのみ眺めて、どうして全人間の教育が出來得よう。どうして道德意志や、美意識の陶冶が出來得ることか。

過去の教育は冷やかな機械的な教育であつた。主知主義の教育であつた。この偏傾を公正に返さんがために情意の陶冶が叫ばれるのである。道德教育や藝術教育が高唱されるのである。

道德教育の高唱は暫く措き、藝術教育の叫びは假令それが過去の所謂主知主義教育の反動して高まつたとはいへ、喜ばしき叫びでなければならぬ。何となれば哲學の基礎に於て教育を考へる場合藝術教育は當然その教育體形の必須な一部門を成さねばならないから。即ち價值としての美の陶冶は藝術教育を他にしては決して成立しないからである。私は藝術教育やその現状やに就いて述べることなく、單に藝術教育が眞の教育の上になくしてはならぬことだけを記しておくたい。

第二節 藝術教育と圖畫教育

私は前節に於て教育の理想を哲學に求めなければならぬこと及びその必然的歸結として藝術教育の必要なことを考へた。藝術教育の思潮はしかし必ずしも私のいつた如く哲學に立脚する教育の上にて必要であると言ふ人のみではなまいと思はれる。或人々は教育的活動を以て藝術的創作活動に比し教育を以て藝術的になさんとしてゐるし、又他の人々は藝術を以て人生至上の目的となし従つ

て教育を以て藝術に導かんとさへしてゐる。前者は謂ふところの藝術による教育であり、後者は謂ふところの藝術への教育であらう。しかし私はさうは思はない。なるほど教育的活動は被教育者の人間性を陶冶する上に於て即ち彼等を導いて理性への目覺めに到らしめる努力に於てそれは確に一種の創作的活動であらう。しかしそれは未だ嚴密な意味に於ける藝術的活動ではあり得ない。何となれば藝術的活動はあくまで美を對象とせる創作的活動であるから。

次に藝術を以て人生至上の價值と見て之に被教育者を導かんとするものは藝術至上主義を奉ぜざる限りに於て賛することは出来ない。

尙藝術教育論の諸主張に就いては或は美的享樂説といひ、或は美的創作説と唱へ、更に教育創造説等の區分をなす人もあるがそれは要するに藝術による教育か、藝術への教育かの何れかにはいるべきものであらうと私は考へる。

然らば正しき意味に於ける藝術教育とは何を意味するか。それは言ふまでもなく正しき文化價值體系の上に於て藝術の地位を分明にすることによつて初め

て規定さるべきであらう。藝術は文化價值體系の如何なる位置にあるものであらうか。表象觀念の世界に學問が生れる。感情の燃ゆる所には藝術が榮える。更に意志の天地には道德が築かれる。そして實際生活の上に社會の組織がある。これによつて藝術の占むべき地位は明瞭となる。従つて藝術教育が教育の上に占むべき地位も解されねばならない。藝術教育はかくして教育全活動の一部門を擔當するものと解することが至當であらう。

私は先に徒らに藝術至上を云ひ教育創造を口にすることに賛意を表さない意味を述べた。そして藝術教育の教育上に占むべき正しき地位を考察して見た。

私は更に遊んで藝術教育と圖畫教育との關係をも簡単に述べて見たい。

學校教育に於ける各教科はそれ々の價值實現を目的として置かれてある。科學の教育も道德の陶冶も藝術の成長もそれ々の教科のいづれかによつて行はれなければならない。藝術教育が所謂藝術教科に於て行はれることになるのは當然である。所謂藝術教科とは何を指すであらうか。私はこゝで藝術の部門

を考へて置く必要を感じる。それは言ふ迄もなく時間的藝術としての文學音樂空間的藝術としての繪畫彫刻建築並に綜合藝術としての劇であらう。これ等の藝術の部門はそれ々の教科に屬して主としてその教科の學習によつて陶冶されねばならない。藝術教科とは實にそれ等藝術各部門を受持つ教科であらう。かく考へることによつて繪畫的陶冶は圖畫教育によつて當然行はれることにならう。圖畫科が藝術教育といはれる所以である。しかし私は圖畫科即ち繪畫教育と簡單にかたづけして了ふことは出来ない。何故なら私達の教育は決して専門教育ではなく飽くまで普通教育の立場に立たねばならないから。

第三節 自由教育と圖畫

自由教育が哲學的基礎の上に立脚してゐることは言ふまでもない。そしてそれはカントの批評哲學の流れをくむ理想主義哲學に根據をおいてゐる。即ちそれは先驗的自我による人格の自由實現を理想とする。理性の統一原理に基く價值の創造を目的とする。眞善美の價值創造はやがて自己人格の創造に他ならな

い。各教科の教習は嚴密に價值創造のための教習でなければならない。圖畫教育が美的價値の創造を目的とするとはいふまでもない。

更に自由教育は價值實現を目的とするに止まらず、その實現の方法をも兒童の自覺に信賴して自由に個性的になさしめんとしてゐる。それは言ふ迄もなく私達の奉ずる理想主義が模寫說に立たずして構成說に立つことによつて必然的に歸結せらるゝところのものである。即ち教授に於ける自學訓練に於ける自治、養護に於ける自育は私達の信條である。自學とは自己學習に於ける價値の實現である。しかも自學は單に學習法の自由をのみ意味しはしない。更に進んでは教材即ち學習題材をも自由に選擇する權利を學習者に與へねばならない。しかし一般の教科は國定教科書により學習材料は既に與へられてある。圖畫科の學習に於ては既に題材の選擇をも兒童の自由になし得るところに至つてゐる。即ち圖畫の學習は自由教育の精神の最もよく現はれ得るものと謂はねばならぬ。

自由教育と圖畫とに關しては私は更に詳しく述べねばならない。しかしそれ

は要するに本書の全般が之に答へてくれる筈であるから、こゝでは單に自由教育の主張の概略と圖畫教育の學習に於ける自由の範圍の極めて廣いことだけを述べて、この項を終りたいと思ふ。

第二章 目的に對する考察

第一節 目的に關する諸論

私は前章に於て教育の新思潮と圖畫教育との關係について極めて大體ながら考へて見た。そして圖畫教育が藝術教科の一として美育を目的とすべきことを述べておいた。本章に於て私は新主義に立脚する圖畫教育家の發表された本科の目的について一通り考へ、更に自由教育の立場から私の考へてゐる本科の目的を説述する順序となつた。

文部省の所謂教則によつて示されたところの本科の教授要旨がやゝもすれば技能教科として實用的乃至準備的な技術の賦與にあると解されることは甚だ遺憾に思ふ。形態の看取といひその描寫の能といひ形態を客觀的にそのあるがままに見得る能を養ひ、更にそのあるがまゝの姿に於て之を描き得る力を與へるといふ意味にとられて來た。そして美感の養成でふ最も主眼とせねばならぬ部分

を餘りに輕視し勝であつた。勿論それは教則そのものの罪ばかりでなく教育者自身の罪であつたと思はれる。否な教育者の罪ばかりでなく社會そのもの、罪ではなかつたらうか。即ち社會が餘りにも現實の生治のみを尊ぶといふ風潮に於て人々を引き包んでゐたことによつて人々の理想に對する眼を盲にしてゐたためであるとも解されよう。しかし幸にして社會は進化の原則をたどることを間違ひはしなかつた。人々は漸く現實の生治に不満を感じよりよき生活を創造し理想への憧れに目醒める時がきた。現實主義哲學の反面に漸く理想主義哲學は擡頭してきた。少くとも教育者の一部は猛然と起つて理想主義の旗を押したて、教育の改造をば眞劍に考へる時代は來た。單に技能教科として謂はゞ教育全陶治の片隅に押しやられてゐた圖畫教育をそのあはれにも悲惨な狀態から救ひ上げねばならぬ時代はきた。そして文部省の教則は極めて注意深く再び圖畫教育者の間に注目されるに至つた。だがしかし教則は遂にこれ等新圖畫教育者に對して十分の満足を與へなかつたのである。僅かに美感の養成の語句に於て

その權威を保つたに過ぎなかつた。

かくして新主義を奉じて立つ圖書教育者は自己の教育主張に基く本科の目的の規定に向はずに居られなかつた。偶々その機に乗じて美術家としての山本鼎氏の所謂自由畫の叫びが起つたことは本科の覺醒に一大警鐘となつて忽ち全國に宣傳せられた。山本氏のこの叫びが如何に時代に適合したかは現在の圖書教育そのものが十分なる立證を與へてゐる。

私は今更山本氏の自由畫教育について云々する必要を認めない。只氏の所謂「圖書は美術教育のためである。それでなかつたら普通學に於ける圖書の教習は全く無意味である。」との美術教育の論旨と師傳と臨本とを全廢せよ。そして自然を師として之を直寫せよ。」との自由描寫の呼號とが圖書教育の改造に對してどれほど大きな功績を残したことが。そして私は山本氏を以て我國圖書教育界の最大恩人として尊敬すべきであるかと考へてゐることだけ述べれば足りる。圖書教育即ち美術教育それは確に圖書教育に對する最も恰當なる言葉でなければならぬ。

ばならない。

山本氏の主張を直接うけついで美術教育のために奮闘された人に齊田喬氏がある。氏は藝術教育の新研究の中に述べて云ふ、「圖書は正しく美術教育の一教科であらねばならぬ。この教科のおぶる使命は凡ゆるもの、實相の美を認識し内なる美を深めその美を表現しこの世界を裝飾する所に在り」と。私は氏の説に訓へらるゝ所が甚だ多かつたことを感謝する。更に谷、本間、赤津氏等の新圖書教育會の方々の本科に對する目的的考察が發表されてゐる。谷氏は「圖書科は形象の觀察鑑賞並にその創作の能を養成するを以て目的とす。」となし、本間氏は「圖書科の本態は腦裏に物の形象を想ひ浮べる力を養ふこと即ち造形藝術心(構象力)の陶冶にある。」としてゐられる。そして赤津氏もまた「創作と鑑賞とによつて造形藝術陶冶をなす教科」と規定されてゐる。これ等の人々が圖書教育を以て單に客觀的な觀察力や描寫力の陶冶にのみ拘泥せず進んで鑑賞力や創造力やの養成により構象能力又は造形藝術心の陶冶を目的とせねばならぬと考へられること

は苟も藝術教科としての圖畫科を考へる者の贊するところのものでなければならぬ。私は新圖畫教育界の人々が極めて堅實に本科の教育改造に向つて研究を進められつゝあることに多大の敬意を表してゐる一人である。新圖畫教育會はかくて大正十年二月十九日の日付を以て會としての本科の目的を決定し發表せられてゐる。即ち「圖畫科は形象に關する觀察、鑑賞及び創作の能を啓培するを目的とす。」と言ふが之である。次に最も新らしき理想をかざし熱心本科の實績の向上に努力されつゝある奈良女子高師の横井曹一氏があることを忘れてはならない。氏はその著書「新思潮より見たる圖畫教育の改造」の中に述べて曰く「初等教育に於ける圖畫科の目的は兒童の美的陶冶をその主要點とする。従つて圖畫の學習によつて、兒童各自の美的感情を陶冶し美的興味性を涵養する云々」と。そして創作能力並に鑑賞能力の陶冶育成を叫んでゐられる。

尙堀孝雄氏の如きも既に幾多の研究を重ねられしば、その意見を開陳して私達を誘掖して下されたことを有難く思ふ。氏は鑑賞教育に關して深き研究を

積まれたばかりでなく、創作指導の方面に於ても思想感情の十分な表現即ち全人格的表現を必要とする意味を提示して居られる。その他幾多の實際研究家が本科の目的に關して考察し論議して居られることは本科教育の刷新上に最も慶ぶべきことでなければならぬ。要するに本科の使命が藝術教科として即ち美的陶冶の一部面として主に造形藝術乃至美術の方面をうけ持つものであることは諸家の論議の大體一致してゐるところである。以下節を改めて私は自由教育の畑に育つ一實際家としての私自身の考へを述べて見たいと思ふ。

第二節 私の目的觀

凡そ人間はその人が如何なる職業や事業に従事するにもせよその職業なり事業なりに對する確固たる信念を持たねばならぬことは言ふ迄もない。教育に従事する教育者が教育そのものに對する確信がないなら遂にその人の教育は生命のないぬけがらの仕事となる譯である。如何に上手に教壇上で芝居が打てたからとてその人の教育は全く生命のない單なるお芝居以上に出づることは出來得

ない。

教育者が教育に對して十分なる信念を持ち、更に各教科に就いても徹底せる教科觀を持たねばならぬ所以はこゝにあると思はれる。フイドラーの所謂「人間は自分の下に最も堅固な土臺を持つことが必要である。」との言葉はこの意味に於て十分考へなければならぬものであると思ふ。しかし私達は教育者としての教育觀なり教科觀なりを打ち立てる以前に先づ人としての修養を積まねばならぬ。先づ第一に人とならねばならぬ。所謂人生觀なり社會觀なりの確立を必要とするのである。教育者は教育人たる前に先づ普通人としての主義と理想とを所有しなければならぬ。「教育者の最も根本的な修養として私は哲學と社會學とを教育者のために要求せざるを得ない。」とは土田杏村氏の言葉であるが確にさうである筈だと考へる。人生觀の確立せぬものに教育觀の確立する譯はない。そして教育觀のないところに教科觀はないばかりでなく凡ての教育的活動は行はれないことになる。私は考へる。教育即生活とは通常被教育者の教育を受け

ることがその人なり兒童なりの生活と一致すべきであると思へられ勝であるが、私は教育者の教育することそれ自身がその教育者の生活であるとの意味をも含ませたいと考へざるを得ない。果してさうであるならば生活そのものはその人の人生觀に立脚して營まれねばならぬ事は理の當然であらう。少くとも意義ある生活はその人の確固たる人生觀の指し示す方向に向つての生活であらねばならない。教育者の教育は即ち教育者の生活であつて初めて私達の生活は意味づけられ教育そのものゝ價值と生命とは認められることゝ確信する。理想主義教育を奉ずる者はどうしても理想主義哲學を體するものでなければならぬ。理想主義哲學を體するとは理想主義的生活を生活するものでなければならぬ。こゝに至つて始めてその人自身の生活がほんとうに教育と一致することになるのであつて教育の權威が始めて認められるのであらうと私は考へる。自由教育が理想主義哲學の流れを汲み理想主義教育を以て任ずることは即ち自由教育の如に育つ教育者自身が理想主義を最上の主義とする生活を持つ者でなければな

らない。若しも自由教育の教育者が口に自由を高唱し理想を吹聴するも行に於て虚名に憧れ實利に走るならばそれは全然自由教育の無理解者であるばかりでなく實に自由教育そのものを冒瀆するの甚だしき者であると言はねばならぬ。

私は如上の信念の下に理想主義としての自由教育の精神を體して自分の生活と教育とを一致させることに努力しなければならぬと考へる。自由教育の精神については第一章第三節に於て極めて簡單乍ら述べておいたばかりでなく既に先輩諸氏の詳細な發表もあることであるからここでは單に自由教育が他く迄兒童の自覺に立脚し、更に彼等の個性の尊嚴を認め所謂吾々の理想とする眞善美の文化價值實現に向つて生活を進展させることに努力してゐることだけ述べるに止めたい。各教科は實にそれ等の價值實現を直接受け持つ所のものに他ならぬ以上によつて私は私の教育觀並に教科觀の要點を述べた筈である。圖畫教育が藝術教科の一として美の價值實現を直接目的とするにあることは前に述べた。私はここで美とは何か、藝術とは何かの問題に觸れねばならない順序となつた。

即ち私の持つ藝術觀について申し出なければならぬ。哲學の大きな流れが現實主義と理想主義との二派に分れてゐる如く、藝術に對する見方も同じく二つの大きな相違があると私は考へる。客觀主義と主觀主義とがそれである。客觀主義は美を以て客觀的存在となす見方であるし、主觀主義は美を以て主觀の創造であると考へる考へ方であることは言ふまでもない。美は吾々の意識的事實であるとするリツプス等の見方は客觀主義の藝術觀であらう。所謂科學的乃至心理的の美の考察である。

次に美を以て哲學上の一概念として哲學の價值體形より眺めて藝術を理解せんとする立場がある。コーエン、クローチエ等の美學が代表的のものであらう。更に美は藝術的な顯現として直接藝術作品に就いて美の考察を進めてゐる一派の人々もある。ギョー、ブイドラア等の藝術論が之である。前者は哲學的乃至主觀的であり、後者は藝術的乃至直觀的な美の考察の仕方であると言はれよう。しかし二者ともに美を以て主觀的な價值として考へる點は一致してゐる。

理想主義の哲學乃至自由教育の立場から見た藝術はどうしても主觀主義藝術でなければならぬ。即ち美は主觀の構成であり創造に他ならぬと考へる。主觀の構成であるが故に徒らに他人の干渉は許されない。主觀の創造であるが故に極めて個性的でなければならぬ。しかもその主觀たるや純粹なる主觀である。所謂思惟以前の主觀でなければならぬ。思惟以前の主觀の状態それは直觀の状態に外ならない。即ち藝術的主觀は純粹直觀の状態に於ける最も生命的な主觀である。美が生命の表現であるとはこの謂であらねばならぬ。私は藝術に對してかく考へると同時に美の考察に就いてもこの立場に立つべきことを確信する。即ち私は飽く迄藝術を以て人生の價值であると考へると同時に美の先驗性をも認めるものである。私の圖畫教育はこゝから出發する。

藝術が主觀の創造であり生命の表現であることは既に述べた。私はこゝで更に藝術の二方面即ち創作と鑑賞とに就いて考へねばならない。藝術が普通に創作の方面と鑑賞の方面との兩面に分れるといふことは誰でもが口にするこ

ある。謂ふ所の作る方面と味ふ方面とである。しかしこのことは單に言葉の限りに於ては未だ十分なる意味とはならない。

創作とは何か鑑賞とは何かの疑問に答へるためには其の言葉を概念として取り扱ふよりも寧ろ私は自我の内面的活動を省察して見ることによつて理解することの得策であるを思はざるを得ない。即ち藝術が吾々の主觀に胚胎して表現への道をたどるその心的道程や作品に對して吾々の主觀が働きかけるその働き方や考へて見ることによつて藝術の創作と鑑賞の二方面に對する眞の理解が出来るだらうと考へる。先に私は美の先驗性を認めるといつた。美の先驗性は美に對する私達の先驗的な價值感情であらう。極端な見方に立つて言ふならば藝術の創作も鑑賞も等しくこの價值感情の汪溢と躍動とに外ならないともいひ得るであらう。藝術の藝術たる所以は實に美的價值感情をその内容として持つことにあるのである。それなら美的價值感情とは何を意味するであらうか。今、食卓上の皿に盛られたリングオを見るとする。その場合眞白な西洋皿の上に赤

いつやくした球形をしたものとしてその形や色を感受するのは即ち感覺である。そしてそれが西洋皿に盛られたリンゴであると知るとは認識である。しかし私達はこの場合更にそのリンゴと皿とに對して一種の如何にも美しくいと言ふ感じを持つ。之が即ち感情である。それは一種の持続的な包括的な美しいといふ感情であつて美的價值感情と呼ばれるべきものである。しかしこゝで注意すべきはリンゴを見て美しくいと感ずるとはリンゴといふ對象そのものゝ状態ではなくて寧ろそれによつて惹きおこされた自我そのものの活動である。對象と自我との端的な抱合によつて湧き出づる内面的活動である。之は一の體驗と呼ぶべきであらうと考へる。即ち美的感情の湧起する自我の内面的な活動としての體驗よりやがて藝術は胚胎されるのではあるまいか。別言すれば藝術的感情の躍動するところに藝術が胎まれると思はれる。花の香を快いと感じ紅葉を見て美しい感じ或は病や死に對して悲哀を感じ、天變地異に恐怖を感ずる。ここに既に藝術は芽生してゐるのである。この藝術的體驗はやがて進んで藝術的

表現乃至創作への道をたどる。そしてそこに作者の體驗を盛つたところの一具象體が現れる。これが所謂作品である。しかしこのことは未だ言ひ足りない。後章に於て述べるつもりである。更にここに一枚の立派な繪畫がある。私達はその繪畫を鑑ることによつてやはり主觀に一種の快い感情をおこしたとする。そして十分なる満足の状態に於て主觀の感情は快い刺戟を受けたとする。之を吾々は鑑賞の状態といふ。

しかしこの場合もこの快い刺戟は對象としての繪畫そのものゝ状態よりも寧ろ私達の自我の活動であると考へねばならぬ。故に鑑賞といふも、つまりは作品を機縁として起す吾々の心の内面的創作の状態といはねばならない。

自然に對する鑑賞も之を作品化して考へることによつて右と同様のことが言ひ得ると思ふ。しかし作品は具象された價值であるが自然は單なる存在に過ぎないことは言ふまでもない。

以上によつて私は大體藝術が創作と鑑賞との二方面を持つことを考へて來た。

この二方面の陶冶育成それが藝術教育即ち美育と呼ばれるべきであらう。しかしそれ等の二方面は果して陶冶育成の可能性があるか。それは教育の可能が考へられる以上可能なりと言はねばならぬ。私は愈々結論に到着した。

凡そ圖畫科の目的は大きくはその人の人生觀から眺め、更にその人生觀から流れ出る教育觀から規定すべきであることと、尙その教科の藝術的教科である以上藝術觀からも考察して始めて決定されねばならないのであること、並に藝術の二方面として創作と鑑賞とが有ることを述べた。即ち圖畫科教育の目的はこゝに必然的に現はてくる。私は圖畫科は創作と鑑賞とによつて爲される美育の一教科でありその直接受持つ方面は造形藝術の方面であると言はざるを得ない。

第三章 方法に對する考察

第一節 従來の圖畫教育と自由教育の圖畫

私は本章に於て私の考へてゐる藝術教育としての本科教育の方法の一般を述べる前に従來の圖畫教育の方法と自由教育のそれとを比較對象して見たいと思ふ。しかしそれは決して舊教育に侮辱を加へる意味に於て、なく新舊の比較對照によつてよりよく私達の考察の仕方にして確信を得ると同時にその確信に向つて猛進するの意志を振起することであらうと私かに考へるために他ならない。

従來の圖畫教育が單なる手指技能の教科として主要教科の埒外に追放され、或は實用主義的見地の下に兒童の將來の生活の準備として機械的模寫を強ひられてゐたことは到底私達の満足することの出來ないばかりでなく、大いに鼓を鳴らして反旗を翻さねばならないところであることは既に述べておいた。私達の圖

畫教育は單なる技能教科でもなければ實用教科でもない。私達の圖畫は飽く迄人格内容としての價値に關する教科である。人格價値實現のためには是非とも必要な最も重大な意義を有する教科である。即ち藝術的價値としての美を目標とし内容としてゐるものに外ならない。美育そのものである。造形的藝術的陶冶としての心須の科目である。藝術が私達に無くてはならないならばそして美術が必要であるならば圖畫教育はなくてはならない緊要な教育でなくて何であらう。私は聲を大にして叫ばざるを得ない。圖畫教育は人間教育に於ける必要な教育である。それは決して技能教科でなくして精神教科であり、實用教科に非ずして藝術教科であると。かくて始めて誤られたる從來の圖畫教育は漸くその正しき道へ輝かしき光明へ向ふことになるであらう。

かやうに圖畫教育の目的に對する見解の相違を來たした以上方法に對する見解をも訂正せねばならないことは當然である。先づ第一に從來の圖畫教育は大人の生活の準備として極めて粗雑なお手本の臨模を主とせられてゐた。そこで

は決して兒童の本性も生活も顧慮せられてゐなかつた。これは正しく教師本位の教授であつたと言はれよう。私達は藝術教育の立場から之に反對する。そしてもつとく、兒童の生活そのものを顧てやらねばならないと主張する。藝術は生活の所産である。否な生活そのものであるとさへも言ひ得る。兒童の生活を他にしては兒童の圖畫は全く生命は無くなつて了ふ筈であるから。

次に過去の圖畫教育は劃一齊の教授であつたことも誤謬の甚だしいものであつたと言ひ得る。藝術が生活から生れること、そしてそれは個性的な味を持つてゐること、美が主觀の創造であることを思ふ人は劃一教授に反抗せざるを得ないことは言ふまでもない。藝術そのものが既に直接教育によつて科學的知識を授ける如く授け得るもので無いことは確かに事實である。一齊劃一教授はいかに巧妙に行はれても遂に藝術的知識以上の何物も授けることは出來得まい。藝術は知ではない味識である。直感の世界である。體驗の生活である。兒童の藝術は兒童自身の藝術的生活を他にして何等の伸ばし得る方法も手段もない。た

だ彼等をして藝術生活を生活させるより他に道はない。教師はより深き藝術生活の生活者として児童と共に在るより他に道はないとも言はれよう。児童の個性の純真なしかも自由な成長を愛育しなければならぬ。所謂個別的な學習によつて個性の發展を重じなければならぬ。

更に第三に束縛されたお手本の描寫は斷然捨てなければならぬ。私達の児童は勇ましく自然の直寫に向はねばならない。少くともそれを本態として自己の自然觀を自由に表現させることに努めたいものである。自分の觀たもの自分の感じたもの自分の考へたものが表現題材となるのである。

又從來の圖畫は描寫の結果としての作品をのみ重視した。そしてそれに對して教師の獨斷で甲乙丙の評點をつけて、或は賞揚し或は鞭撻した、児童は教師の眼をぬすんでお手本を透き寫し或は父兄先輩の助力を乞ふたりした。私は私自身がさうしたことを想起してその馬鹿くしさに今でも腹が立つ。敢て十數年の昔日のことのみ考へてはならない。今尙ほかゝる様式を採用して恬として耻ぢ

ぬものがあるのだから。私達は結果よりも寧ろ創作の過程に重きをおきたい。児童の作品に多くの藝術的價値を視出すことは困難であるのみならず作品そのものは生活の所産であり生活そのものではない。生活の所産としての作品も尊いにて相違ないがその作品を産み出した生活そのものは更に尊くはなからうか。學習の道程は生活そのものに他ならない。果物としてのリンゴを賞美するものはリンゴの木をも愛さねばならない。私達は作品を愛すると共に製作態度を尊重したいと思ふ。

最後に鑑賞教育を高唱せねばならぬ。過去の圖畫教育が殆んど描寫即ち圖や畫を描くことに終始して鑑賞といふことに意を用ひなかつたことは一大缺陷であつたと言はねばならぬ。藝術生活の半面は實に鑑賞生活である。

要するに圖畫教育の方法上の新着眼は児童の生活に立脚した児童自身の個性的内面的な創作力並に鑑賞力の陶冶育成にあつて、飽くまで藝術の本質から眺められたものに依らねばならないことを確信する。私の言葉は餘りに抽象的に流

れたことを反省する。それは後章に於て其の不足を補ふつもりである。

第二節 方法の目的的考察

藝術が鑑賞の方面と創作の方面に分れることは既に記した。それは共に美の構成であり創造であるに他ならないとしても、前者は對象の刺戟によつて心の内に美を感じる作用であり、後者は心の内面に感じた美を表出して一個の具象體を生み出す作用である。別言すれば一は如何に觀るかの問題であり他は如何に表はすかの問題である。だから藝術陶冶が完全に行はれるためには、如何に觀るかの方面と如何に現すかの方面とを兼ねて陶冶しなければならぬ。即ち鑑賞力と創作力の陶冶育成を必要とするのである。それならば鑑賞力或は創作力の陶冶は如何にして行はれるであらうか。如何にして行はねばならぬか。私は大體左の八つの仕事を必要とすることを考へてゐる。

- (1) 觀察 (2) 鑑賞 (3) 批評 (4) 作畫 (5) 考案 (6) 工作 (7) 蒐集 (8) 發表

右の中觀察と鑑賞と考案とは内面的な兒童の藝術活動である。作畫と工作と

は表現を主とする製作活動である。前者は言はゞ後者へのかけはしとしての心的活動である。藝術の胚胎乃至懷妊の状態にたとへ得るであらう。後者は出産のプロセスである。所謂創造の悩みと喜びとを持つ活動である。藝術的教科としての圖畫科の有する最も本質的な意義深い仕事でなければならぬ。

次に批評と蒐集と發表とがある。此等はいづれも前項の最も主要な第一義的な藝術活動の補助としての仕事である。勿論批評の如きはそれ自身に於て重要な藝術活動の一面と見れば見られないこともないと思はれるが、私は普通教育の立場から見た圖畫に於ては第二義的のなしかし大切な仕事であると考へるものである。つまり此等はそれ自身に於ては第二義的の意味をしか持たないとしても觀察や鑑賞や描寫や考案や工作への大なる刺戟となり暗示となることを十分知り悉したいと思ふ。

以上は藝術陶冶の二面としての鑑賞力並に創造力の養成のために必要な仕事であることは言ふまでもないが、しかし此等の仕事はそれ〴〵有機的な關係に於

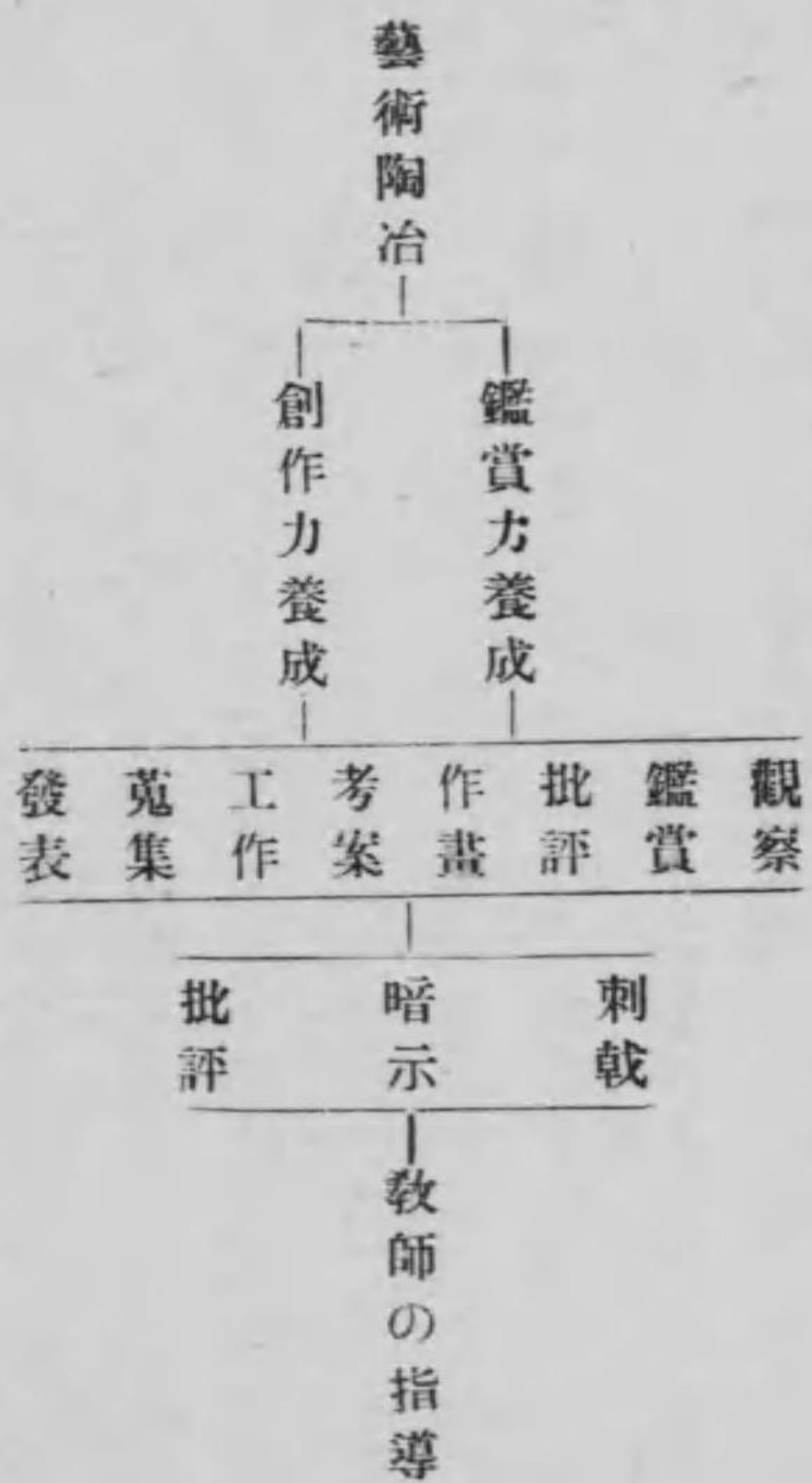
て或は極めて微妙な心の作用として現れるものであるから概念的に言葉を以てかく项目的に掲げることが餘り益ないことは十分承知してゐる。たゞ私の目的観と實際とをつなぐかけはしとしてかく説述するの止むを得ない場合になつてゐることを特記して置きたい。

先に私は藝術は決して人に教へ得るものでないことを述べておいたばかりでなく自由教育そのものゝ本旨が價値の自己構成或は自由創造に存する意味をも記した筈である。そして更に藝術活動そのものが最も嚴密な意味に於ける自己限内の純粹な活動であることを指摘したつもりである。かゝる意味に於て以上の仕事は批評や蒐集や發表を除いては全く兒童内心の活動であり表現であるのみでなく、批評も蒐集も發表も自己の持つ美を深め或は確め更に進んで自己の藝術活動を精進の大道に進ませんとする仕事に他ならないと言はねばならぬ。しかしそれだけでは教育的な意義は見出せない。教育とは人と人との關係に於て現れる現象であるから。所謂相互關係としての人と人との意識の交通に於て

始めて教育てふ事象を見ることが出来るのであるから、私が敢へて批評や蒐集やそして發表を必要とする所以はこゝに存するのである。

作品の鑑賞の結果を批評し合ふことにより自己の作品を發表し自己の蒐集せる参考品を學友に示すことによつて兒童は相互に刺戟され暗示され更によりよき藝術的精進の道を誤りなくたどり得ることになるであらう。

次に教師の立場をも簡單に考察しておかねばならぬ。教育に於て教師が極めて重要な地位を占むるものであることは今更言ふまでもない。圖畫教育に於ける教師の立場はいかにあるべきかの問題は言はゞ圖畫教育の浮沈の分るゝ道であるといつても差支ない位大切な問題であらう。しかし私はここでは詳細な記述をさけて單に教師の兒童に對する仕事として私達の所謂兒童の動向に對する刺戟と構成に對する暗示と反省に對する批判との最も有效に行はねばならぬことと、美的環境の整理と最後に教師の人格殊に藝術的修養の如何とが問題であることだけを記して詳しくは後章にゆづることにする。



第三節 觀察の態度とその方法

あらゆる造形藝術は観ることに始まる。繪畫も彫刻も建築も自然を人生を觀ることに始まる。ミレーは「畫くことは觀ることである。」と言つてゐる。描くためには先づ觀なければならぬ。そしてよく觀るためには描かねばならぬ。造ることを得るのは觀得るからだとはあの偉大な彫刻を遺したロダンの言葉である。

よき鑑賞とよき創作とを望むものは先づよき觀察者とならねばならぬ。

勿論私のいふ所の觀察とは藝術的觀察を意味することは言ふまでもない。藝術的觀察とは何を意味するであらうか。私は以下順を追うて謂ふ所の藝術的觀察に於け 私達の態度や材料やその方法について述べる段となつた。

藝術と科學とは眞を追ふ二勇士であると言つた人がある。同じく眞といつても藝術の追求する眞と科學のそれとは方向を異にしてゐるものであることは勿論である。藝術の追及する眞、それは美といはれるものであり、科學の追及する眞、それは眞理といはれるものである。美と眞理とは全く別箇の價値ではあるが、かしいづれも私達の追及するところのものである。そして共に自然を觀ることに出發するものである點は相似てゐる。私は藝術的眞を明瞭にするために暫く之を科學的眞と比較して考察して見たいと思ふ。

人の子が初めて太陽の東天に昇るを見たとき、どれ程おどろいたことであらう。初めて春を見たとき、初めて雪を見たとき、初めて海を見たとき、初めて雷電にあつ

方法に對する考察

たとき、初めて異性に近づいたときなど、どれ程驚き、どれ程深い印象を受けたことであらう。藝術の子はその見聞き感じた驚きと印象とをそのまゝ歌つた。そのまゝ描いた。科學者はその驚きを怪しむと共に其の現象の起る理を考察し究明せんと努力した。その所謂眞理の泉に向つて蹶を下した。

藝術家は自然の物象に對する驚きを、印象を、感銘をそのまゝ肯定した。そしてそれを歌ひ且つ描いた。科學者は自然の現象に對して不思議の眼を見張つた。そしてその理を究めて驚きを鎮めようと努力した。藝術家は自然の現れそのまゝを眞として受入れる。科學者は自然の現れを冷やかに第三者として眺める。

科學者は地球は太陽の周りをまはると説く。藝術家にとつては太陽は常に東より昇つて西へ没する。科學者は虹は空中の水滴に起るスペクトラムの現象と説く。藝術家にとつては虹は七色にあやどる空中のかけ橋である。科學者は秋蟲は翅を摩つて聲を立てると言ふ。藝術家は秋蟲は秋の夜長を歌ふと言ふ。科學的觀察の結果は風は空氣の流動となり、花は植物の生殖機關となり、十字架は十

字に組合せた木片に過ぎない。藝術家の觀察は風は泣き花は笑ふと云ふ。彼にとつては十字架は決して單なる木片ではない。それは神又は基督を象徴し人間苦を意味する。科學の求める眞は對象そのものに在る事實であり、藝術家の求めるものは對象を機縁として主觀の創造する實感である。科學の求める眞理は對象に即したものであり、存在に即したものであり、客觀性を帯びたものであり、普遍性をば具へたものである。藝術の求めるものは、直觀に即したものであり、價值感情に即したものであり、意味に即したものであり、主觀性を帯びたものであり、特殊性をば具へたものである。

藝術は主觀の状態に於て自然を眺める、科學は客觀の状態に於て自然を觀察する。藝術家の態度と科學者の態度の相違であり、従つて兩種觀察の別れ道である。

戀愛はしばしば藝術の對象として取扱はれる。そしてそれは眞實の姿に於て觀察され表現される。しかし倫理學者は之に對して不道德の名を被せて藝術家

を批難する。藝術家にとつては戀愛は深刻であればある程美的對象としての價値を増す。しかし倫理學者にとつては必ずしもさうではない。倫理學者と藝術家との觀方の相違である。

柿の實が熟した。圓い眞赤な果實が風にゆられて枝葉とともに踊を踊る。眞な兒童が歌ふ童謡はかうした觀察に生れる。しかし大人や老人は折角熟した柿が枝から振り落されて賣り物にならない事を心配する。功利的な觀方である。扱て以上によつて私は藝術的觀察の特質を述べた筈である。この特質に出發して實際方法としての種々なる考察を進めることにする。

觀察の方面

——今假りに卓上の靜物を觀察するとする。私達は先づその靜物の形について觀察するであらう。そしてそこにまん圓いリングと細長いバナナとが卓上の一部を占領してドツシリとしかも面白い組み合わせによつておかれてあることを發見したとする。この場合その靜物をまん圓いリングと細長いバナナと見るこ

とはそれ等の長さや巾や高さなどを念頭において見る見方である。換言すれば對象を線を以て周圍と區分して見る見方である。所謂平面的觀察といふのがこれであらう。次にリングとバナナとが卓上の一部を占領してドツシリと位置してゐると見ることは對象としての靜物を面や厚みやを考へてそれに投げられた光線や光線によつて起る濃淡陰影を顧慮して見る見方である。これをば立體的觀察と人は云ふ。更に面白い姿と組合せによつて置かれてあると見ることはそのもの、全體の形としてつまり姿(ポーズ)として見る見方と言ひ得よう。即ち綜合的な形の觀察である。日本人の形の觀察は主として第一の平面的觀察であつたやうである。それは從來の日本畫が特に書物の挿繪などが最もよくこれを證明してゐる、幼兒の物の觀察も多くは之に類してゐる。第二の立體的觀察は古から西洋に發達した。西洋畫が多くは線を用ひずして面を用ひて組立てられてゐるのを見れば容易に解されよう。しかしそれ等はいづれも形の部分的な觀察に過ぎない。藝術的な形の觀察はそのもの、その形を一體として全體的に姿とし

て見る見方であることが大切である。美しき姿勢に於てそのものを一體として見ねばならない。この事は所謂構圖と關係して大切な見方であるから不斷に注意して兒童をかうした形の觀察に導くことが必要である。

次に色彩の觀察である。先の卓上の靜物を例として言ふ。眞紅なリンゴと黄色なバナナとが白い卓子掛の上に窓からの光線を受けて美しく光つて見えたとする。これはその靜物を色彩を中心として觀たのであつてそこには色に關する種々の考察が生れてくる。原色、間色は言ふ迄もない。色の種々相としての色合ひ、色調、色の飽和、色の明暗、對比等のこと、或は色感としての赤が熱情或は精力を意味すること、青が沈靜、冷淡を意味すること、緑が爽快や青春を意味すること、紫が崇嚴端麗を意味することなど、及び此等種々なる色の調和によつて私達の主觀に湧起する様々の感情等は言はゞ繪畫藝術が他の藝術と區別される一大特性ともなるべきもので、自然を觀察する場合にも極めて大切な觀察の一つであらねばならぬ。

色彩についてはかのフランス十九世紀の印象派の外光寫生以來殆ど革命的な一大進歩を來し現代の未來派等に至つて更にその重要さを増してきた。色彩の音樂それはやがて或意味に於ける繪畫の代名詞たらんとさへしてゐる。兒童は元來色彩を好む。色に對する愛好の念は非常に強いと思はれる。しかしそれは落ついた調和美を持つ色彩ではなく華やかな強い色調である。色の種々相に關しても兒童の心は未だ必ずしも敏感だとは言ひ得ない。こゝに色彩に對する陶冶性もあれば陶冶の必要もある。兒童をして色の種々相を發見させること、別言すれば色に對する敏感性を養ふことは色彩觀察の上に最も肝要なことであらう。しかし以上は未だ完全な自然の藝術的觀察ではない。形の綜合的な觀察といふも將色の種々相に對する敏感といふも分解的な部分的な自然の見方である。それだけでは決して自然そのもの、眞の姿は觀取されない。實在としての自然は一つのまとまつた姿として觀られたとき始めて私達の生命の對象となる。所謂實相としての自然は形とか色とかに分解されたものではない。こゝに至つて

私達は自然の實相を認識するために色形未分の世界に於て眺めねばならない。それは直觀の状態に於ける觀察である。直觀の状態とは知情意未分の世界に於ける心の世界である。この世界に於て自然は初めて私達の心にその眞の姿を現すであらう。實在の生命は私達の生命と一致するであらう。この境地は既に單なる觀察の世界ではなくして寧ろ觀照乃至鑑賞の状態である。コーエンの謂ふ「純粹感情としての愛」による觀察である。純粹な愛の心を持つて、ジツと自然に觀入る態度であり状態である。藝術的觀察といふ言葉が意味あるためには實にこの態度この状態を外にしてはあり得ない。

要するに觀察に於ては表面的な約束的な他動的な部分的な見方を廢して綜合的な意識的な感情的な自由な藝術的な見方を採らねばならない。自然に對して飽くまで純な敬虔な愛の心を持つて對するときそこには必然的に所謂實相の美が認識されるであらう。兒童は純である。そして凡ての可愛らしきもの、美しくも面白きものを愛する。彼等こそ態度に於て立派な藝術家である。やゝも

すれば神の表現として尊い自然を強ひて知的に分解したり、或は利害の尺度を以つて測つたりする大人は兒童の前にひれふしてその純な態度に學ばねばならない。

觀察の材料

美は對象を機縁として之に觸發され或はこれに發動して起るところの私達の主觀の状態にある。別言すれば主觀を通して見た對象の意味である。對象に對する主觀の意味づけである。自然はそのまゝでは美でも醜でもない。私達の主觀を通して見られたときそこに意味が生れる。美意識の對象として藝術的に觀察されたとき始めて美醜の區別が生ずる。

花を見るととき紅葉を眺めるとき人は誰でも美しくしいと言ふ。そして塵芥の山積するを見るととき溺死せる犬や猫を眺めるとき人は醜いとして顔をそむける。かゝる場合私達の錯覺は花や紅葉が美を所有し塵芥や死せる犬猫が醜を所有してゐるものだといふ誤謬に陥り易いことに注意しなければならぬ。ロンドン

の濃霧は極めて陰鬱なものとして市民の心に非常な重苦しさを感じしめたと言はれてゐた。ところがターナーが出てその秀でた色彩の調和によつてこの霧を描いてからロンドン市民は漸く濃霧の美しさを理解したといはれてゐる、ゴヤはその徹底せる洞察力によつて當時の社會の裏面の醜を遺憾なく描寫した。

而してそれは繪畫としてゴヤの力強い個性を充分に表現した立派な藝術作品である。罪惡や愚鈍さへもが文學の對象としてはしばらく取扱はれることは言ふまでもない。つまり對象はいはゞ藝術の素材である。そしてそれは必ずしも普通にいふところの美しくしき物美しくしき人であることを必要としない。見る人の心のまゝで美も醜も決定する。

この意味に於て凡ゆる自然物、自然現象、人工物、人事現象皆藝術の對象たらぬものはない。従つて觀察の對象とならないものはない。春夏秋冬移り行く四季様様の景色、光と空氣に包まれつゝ刻々に美しくしき自然、偉大な先匠の遺した建築、彫刻、繪畫並に工藝品等舉げ來れば限りはあるまい。それ等のものは變化と統一

と對比と調和とを持つ形と色とを以て私達の周圍を十重二十重にとりかこんでゐる。何れを見ても美しくしき形である。美しくしき色である。否な美しくしき實體そのものである。と私の體驗は私にさゝやく。

「萬物は神の表現なるが故に皆美し。」ロダンの言葉である。

以下少しく兒童教育の立場から適當と思はれる觀察の材料を考へて見たい。觀察の方面として形色實相の三方面を先に考へて見た。従つてこゝでもその三方面から眺めて見たい。

形の觀察の好材料としてあげねばならないのは第一條件として形の明瞭なものであることを要する。色彩や模様やの單純なもの、出来ることなら一色のものが可いであらう。石膏模型が圖畫教授に用ひられるのは石膏が此等の條件になつてゐるためであらう。尙家具、建築物、果物、野菜類、動物等もいゝ材料であらうし、或は幾何形態なども使用して効果があらう。しかし私は強ひて或特殊な觀察材料を備へて之によつて形の觀察をさせようとは決して思はない。

次に色彩の觀察については從來は教具として色圖が使用されて來た。そして之によつて色彩に關する基本知識を授けたり、明暗の對比配分の調和等のことを極めて概念的に記憶させることに努力した様である。私は幸か不幸か未だ一度も色圖を實際に使用した經驗を持たない。けれども兒童は相當に自然の色の種相を認識して表現しようと努力してゐる。尙ほ花や紅葉や昆虫類等色々参考となるものは多い思ふがそれは後章に於て述べる機會を持つだらうと思ふからこゝでは略することにする。

觀察の態度として最も本質的であり最も藝術的であるものは総合的な觀察であるといつた。従つて觀察の材料に於ても所謂総合的にそのものを一體として色も形も未分の世界に於てたゞまともにそのものを見つめることになるのであるからその材料といつても別に擧げる必要を認めない。凡ての藝術的對象としての自然や人事やはその材料に他ならないといふだけに止める。

以上私は主として自然觀察に於ける態度や材料を述べた。而し藝術の對象と

なり得るものは決して自然のみではない。詳しく言はば決して自然物、自然現象、人事物、人事現象ばかりではない。私達の精神内容としての思想も感情も藝術の重要な對象となり得るのである。だが此等に對して觀察の言葉を使用することは不適當であらう。このことは後章に於て更に考察して見るつもりである。

觀察の方法

藝術的對象の觀察は凡そ如何なる方法によつて行はれるものであらうか。藝術の世界が所謂思惟以前の純粹な直觀の世界にあることは前に述べた。物象を直接眺める。純な態度で見入る、それは藝術に於て明瞭な必要條件である。と同時に藝術は體驗によつて始めて理解されるものであることも言ふ迄もない。私は前に藝術は生活の所産であり、生命の表現であるといつた。藝術は生命の體驗を具象化したものである。従つて藝術の理解にも亦體驗することを要する。

かく考へることによつて私は觀察の方法として前項に述べた、直觀と體驗とを考へずには居られない。直觀し或は體驗することによつてよき觀察は行はれ

るであらう。しかし私の云ふ直観とか體驗とかの意味は必ずしも嚴密な哲學上の意味ではなく寧ろ通俗な意味を含めたものであることは斷つて置きたい。よく第一印象を尊ぶといふことが言はれるがそれは物を直接見たその最初の印象である。

最初に心に映じたそのものの姿である。之は私達が實際に於てしばしば適用する方法であつて、兒童の側からいつても一番容易な方法であらう。景色に對し、靜物に對し、作品に對していつも行はれるものである。而しこれだけでは未だはつきりとその物の本態を捕へることが出来ない場合がある。その時進んで文字に表し或は描いて見言葉で發表して見ることが生じて來る。或は實驗して見ることであらう。

ミレーの素描を理解するためにはそれを描いて見ることがも生じて來る。畫家がコッピエと稱するものは之であらう。觀察をよりよくするための描寫や説明は私の謂ふところの體驗による方法である。

要するに觀察に於ては努めて純粹な感情の要求に従つて生命的な藝術的な印象的な觀察をとらねばならない。知的な概念的な科學的な觀察に落ちないやうに注意を要すると思ふ。

尙ほ個性的な見方についてもつけ加へる必要を思ふ。藝術が個性の表現といはれる立場からどうしても見逃してはならぬ事であるが後節述べる場合もあるから省略する。

第四節 鑑賞の態度とその方法

鑑賞といふ言葉が美學上の重要な言葉であることは言ふまでもない。自然や藝術作品に對する審美的觀照それは鑑賞と普通にいはれてゐる。而し嚴密に言へば觀照と鑑賞とは區別がある。觀照といふのはその對象に對する主觀の態度を云ひ、鑑賞といふのはその觀照の結果として主觀の内に行はれる美的價値の體驗をいふのだと私は考へてゐる。だから觀照とは前節に述べた觀察と態度を共にすることになるし又直にその結果として鑑賞も生じてくる譯であるからこの二

つをば合せて觀照といつて了つて差支ないとも思ふのであるが特に節を分つて取扱ふ所以は、觀察に於ては主として自然を觀る方面を考へ鑑賞に於ては主として藝術作品を觀る方面を考へて見たいといふ底意に外ならない。以下順次鑑賞指導について考察を進めて見たい。

鑑賞の態度

リップスの所謂對象の中に感情を移入してその中に自己を生かす。ことが鑑賞だと云ふのは感情移入説である。而しリップスの考へがやゝもすれば美を以て對象そのものの價値と誤解される場合があるから注意を要すると思ふ。前にもいつた通り美は主觀の創造である。決して對象そのものの中に美があるのではない。對象に觸發されて私達の生命が體驗する價値である。別言すれば對象によつて自我の生命を發見することである。受動的に外的に存在する美が内部に流れ込む状態が鑑賞と考へられるならばそれは誤謬である。受動的でなくして寧ろ發動的な美の創造である。美はいつも對象に含まれてゐるのではなくて私

達自身の生命の底にあることを忘れてはならない。森羅萬象皆藝術の對象とならざるはないとはこの意味である。そこで鑑賞の態度の問題が最も大切な問題となることが解されよう。觀照も鑑賞も態度の問題であつてその對象の如何の問題ではない。有るが儘の自然も人生も之を觀る人の態度によつて確に藝術鑑賞を生み得る。之に反してどんなに立派な藝術品も之を見る人の態度によつては實際的利害關係に捕へられ決して純粹な鑑賞は出來得ない。しかし藝術作品そのものは藝術家の創造として形式的な美的要素を含んでゐるだけに自然や人生よりも藝術的鑑賞を生み得る可能性に富むといふことは言つて差支ないであらう。

畫商や骨董屋が利害の眼を以てどんなに忠實に終日作品を見つめてゐるようともそこには決して眞の鑑賞は起り得ない。これに反して例へば汽車の窓から遠く白帆の夕陽に映える海と空とを打ち望んだとき窓の框によつて小ぢんまりとくぎられたその海の景色に私達の主觀が全く融け込んで夕陽の海と空と白帆と

に魂の恍惚たるを覺えたとすればそれは自然に對する立派な鑑賞である。空飛ぶ白雲を仰いでさへ一つぶの星に見入つてさへ單調な野道を辿つてさへかすかな薔薇の匂をかいでさへその態度によつては豊かな鑑賞の世界に遊べるのである。藝術的鑑賞の能力を缺いたものであるなら決してミケランジェロやロダンの彫刻もレンブランドやセザンヌの繪畫も將又ゲーテもトルストイも解ることは出来ない。それならば良き鑑賞の態度とは何を意味するのであらうか。それには大體二つの重要な條件があると考へる。

第一は全我を傾けて對象を見つめる——音樂ならばきゝ入る。文學ならば讀み入る——ことであらう。主觀の全體を投げ出して自然なり作品なりに没入する態度である。主觀の生命を以て對象を貫くといつた形である。對象を單に感官的に見たり聞いたりするに止まらずその對象の本質の中へそのイデーの中へ透入しその世界に生きる覺悟が必要である。理解せんとするものは先づその懐に抱かれねばならない。自然を征服せんとするものは先づ自然の中へ飛び込んで行

かねばならないやうに藝術を鑑賞せんとするものは先づ作品そのものの中へ眞裸體で飛びこまねばならない。それでこそ初めて對象の生命と主觀の生命とが融合一致した境地を見出し得るであらう。對象によつて自我の生命を發見するとはこの意味である。

第二に現實の生活や利害の關係を斷絶して對象に對さねばならない。藝術は理想の世界である。額縁にしきられた繪畫臺にくぎられた彫刻舞臺に收められた劇何れも現實生活そのものではなく純粹な獨立の世界である。又藝術は無利害である。損益の何物でもない。ロダンの接吻が三萬圓であらうが五萬圓であらうが彫刻としての接吻そのものの價値に差異はない。私達大人の態度が兒童のそれに劣る場合が多いのは多くは餘りに實生活の問題が全心を捉へてゐるためではなからうか。

要するに十分なる鑑賞のためには純粹な眞面目な態度を必要とする。しかしこゝで注意を要することは純粹な眞面目な態度とは必ずしも靜的な態度ではな

いといふことである。

ショウベンハウエルの謂ふ如く意志を交へざる純粹認識的な靜觀の状態のみではなく、ベルグソンの謂ふ生命の飛躍の状態に於ける鑑賞が却つてよき鑑賞であり得ることを考へねばならない。それは小説を読む時、交響樂を聴くとき、殊には劇を見るときその體驗を持つ。

私達がハムレット劇を見るとき的心情を反省して見ても解る。決して靜的に見ない。盛んに感情や意志を動かして見る。ハムレットのあの男々しさ、オフエリヤのあの可憐さ、私達は劇中の人となつて、共に愛し、共に悲しみ、共に憤り、共に企て、共に悶えずには居られない。しかしこゝで謂ふ感情や意志は實生活に於ける感情や意志そのものではなく一種の別なそれであることは藝術が實生活と別な世界のものである以上言ふまでもないことを附記したい。

鑑賞の方面

自然の觀照乃至鑑賞に就いては暫くおく。こゝでは藝術作品の鑑賞に就いて

方法の上から考察して見たい。

作品は言ふまでもなくそれ自身一の統一體である。即ち作者の美的價值感情が極めて必然的な形式を採つて具象化されたところのものである。内容としての感情と形式としての表現手段とがびつたり一致してゐるものである。

つまり有機的結合による一體である。だから作品を内容とか形式とかに分けて考へることは決して妥當であるとは言はれない。しかし考察を進める上に假りに私はかくすることが作品に對する一種の冒瀆であることを承知して暫く内容と形式とに分けて述べて見るつもりである。

藝術作品の内容をなすものは作者の感情が基調であると私は言つた。而し尙ほ細かに言へば作品に盛られた作者の感情は結局鑑賞者のその作品に對して持つ感情であるとも言へる。何となれば作者の作品は鑑賞者の鑑賞によつて生き復るのであるから。而しこの意味は必ずしも作者によつて盛られた感情が直に鑑賞者のその作品に對して持つ感情と全く同一のものであるといふのではない。

深さや量に於て寧ろ異なるのが一般である。そこで作者と鑑賞者との生命が近似してゐることを必要とする。こゝに教育の實際から眺めた鑑賞材料選定の一條件がある譯である。

扱て私は横道へ踏み入ることを避けて先を急がう。藝術作品の内容として感情の大切であることは既に述べた。而しそれと同時に作品には所謂題材といはれる一つの内容がある。繪畫について言へば畫因(モチーフ)である。之を實質内容と名づける人がある。つまりその作品によつて取扱はれた題材である。菊の花とか、春の朝とか、友の肖像とかいつた題材のことである。一枚のセザンヌの靜物がある。卓上におかれたリングと壺とであることを見ることはこの畫の實質的内容の鑑賞であらう。しかしこのことは繪畫に於ては餘り重要なことではないと考へる。この限りの鑑賞は兒童にも決して難事でないことは言ふまでもない。

次に内容としての感情の鑑賞がある。感情内容といはれてゐるものの鑑賞である。それは作品に見入る場合に主觀に湧起する感情であるとは前に述べた。

例へば先のセザンヌの靜物について言へば鑑賞者が若し彼の靜物に見入ることによつて深みと力強さとそして更に或崇高さ乃至偉大さを感じたとすればそれは正しく感情内容の鑑賞といつて差支ないであらう。ミレーの晩鐘に對して敬虔な念を起し、ルノアールの浴する婦人に對して魅惑を感ずるのがそれである。

感情が作品の基調をなすことは繰り返すまでもない。従つて感情内容は最も大切な鑑賞の對象である。否な感情が作品の全部であるといふ見方をとれば感情の鑑賞こそ即ち鑑賞そのものであると言ひ得る。近代畫の傾向が著しく感情に重きを置くに至つたことは注目に價すると思ふ。表現主義の精神が明瞭にこのことを語つてゐる。かのカンデンスキーは「現時は決して平穩な時代ではない。熱病の如き活動、燦爛たる想像、深奥なる感情の時代である。故に吾々の藝術も平穩であらう筈がない。想像と感情との藝術であるべきである。敢爲の心あるものは物質又は人物さへも描くことを以て満足しないであらう。彼等は自分自身を描く。外部に現れたる自身に非ずして内心の己を描く。彼等の感情そのもの

を畫布上に載せるものである。彼の最も細かな感情を語る代りに描く。之は繪畫に於て人が言ひ得る限りの最後の言葉である。」といつてゐる。彼はその藝術論の諸所に於て藝術家の内部的感情乃至精神の表現について力説してゐる。私は必ずしも新しがりやを以て得意とするものではない。唯感情が藝術の第一義的根要素であり従つて鑑賞に於ても特にこの點に留意する必要を述べたいまでである。

尙ほ一般藝術について言ふならば思想内容といふ重要な内容があるであらう。しかし私はこゝでは主として繪畫に就いて言ふのであるからこのことは簡略する。何となれば繪畫に盛られる思想は多くは題材若しくは感情といつて差支ないものが一般であるから。

兒童は純な感情を持つ。彼等のこの感情はその純な姿に於て十分陶冶されねばならない。鑑賞指導の上に特に留意したい。

次に形式の鑑賞に就いて述べて見たい。これも私は一般藝術に關してでなく

繪畫藝術だけに就いて述べることにする。

形式方面の鑑賞は二つに分れる。構圖の方面と表現技巧の方面とである。構圖とは繪畫の形式的構成要素の組合せである。變化とか統一とかリズムとか云ふ問題がこれである。リップスの言葉を借りて云ふならば多様の統一や通相分や君主従屬性といつたやうなものである。即ちマトマリ、オチツキ、シマリ等が表現形式としての構圖上の條件であるとするのである。

藝術が作家の内心に胚胎し醸成されて愈々作品として具象化される場合作家は必ずその醸成された美を如何なる組合せによつて表はさうかと考へることは普通のことであらう。こゝに構圖が生れる。この意味から構圖に對しても相當の注意を要するであらう。色彩畫家として又構圖家として名高いホイスラーとラスキンとの對話に面白い言葉があるから引いて見よう。

ラスキン「貴方は之をバッテリー橋の正確な表現だといふのですか。」

ホイスラー「私は正確な橋の肖像を描かうとしたのではありません。之は單

に月光の景色です。見る人によつて何も解らぬかも知れません」

ラスキン「大體の色調は青ですね。」

ホイスラー「さうかも知れません。」

ラスキン「橋の上にあるのは人物のおつもりですか。」

ホイスラー「さうお思ひならそれで結構です。」

ラスキン「下の方に見えるものは小舟のやうですが……。」

ホイスラー「さうでせう。要するに私の全計畫は全く色彩階調、色彩の配列に

よつて月光を表はすところにあるのです。」

私はこの對話の中から構圖家としてのホイスラーの作畫態度を見出すと同時に繪畫鑑賞の一面を理解することが出来ると思ふ。

表現技巧とは言ふまでもなく描寫上の技術の方面である。線の描寫や色の暈染の方面である。筆意、筆力、タッチ、テクニク、色價、明暗、濃淡、遠近等といひ、或は大まかに調子、手法、等と稱するものである。しかし私はこれ等に就いて細かに述

べる煩瑣に堪へない。

藝術作品が技巧を要することは勿論である。だが技巧は決して作品から作者から切り離れたところにはない。その作品と共にのみある。否、その作者と共にのみある。いはゞ作者のみの技巧である。獨自のもので他に通用しないものである。ジュエラーの神技もレンブランドの妙技も何れもそれ等の人々の人格の深さ偉大さから来るその人自身に許される獨自の技巧である。而し多くの人は技巧を模倣することに力める。私は稚劣でも自己の發見した技巧を尊びたいと思ふ一人である。ロダンの言葉「私はそれを自然の中でさう見たからさう造つた。」と。技巧に就いての決定的な言葉である。

藝術が作者の生命の表現であるなら、そして個性の純粹な表現であるなら、その表現形式は必然的に作者自身のものでなければならぬ。構圖も技巧も借り物であつてはいけない。偉大な作者の傑れた作品がこのことを立派に證明して呉れてゐる。従つて作品の鑑賞に於ては嚴しくこのことを注意し警戒せねばなら

ない。或は人は言ふであらう。それは天才かさもなければ専門家でなければ出来ないと。

しかし私は理論としてかくあるべきだと主張すると同時に児童の實際から見てもこのことが決して児童を困らせぬばかりでなく良き成長への正しき道を辿らせることになることを経験からも言へると思ふ。

構圖や技巧の鑑賞は低學年の児童には無理であるばかりでなくその必要を認めない。何故ならば低學年のまだ自覺の程度の低い而も模倣性の盛んな児童は直に他人のそれを模するからである。そして不知不識の間に型に這入る。小さきそしてかたくなな型に入れては思想感情の自由な表現は望まれない。この方面の實際指導に就いては詳しく後に述べたい。

私は藝術作品を内容と形式とに分けて考へて見た。しかしこのことは藝術の本質に照らして餘り價値のないことであることは知つてゐる。たゞ從來の圖畫教育が全く内容から切離されて形式の方面のみの取扱が多かつたことを思ふた

めに強ひて以上をつけ加へたことを斷つて置きたい。

鑑賞の材料

美は對象によつて默大された主觀の燃焼である。この意味に於て主觀の態度如何で掃溜にもどぶ水にも美を見出せる。

「萬有は神の表現なるが故に皆美し。」

ウヰリアム・ブレークの言葉である。

私は先にあらゆる自然、人工、皆觀察の材料とならぬものはないといつた。こゝでも亦繰返して萬物皆鑑賞の對象となり得ると言はざるを得ない。路傍の一本一草も空飛ぶ浮雲も凡てこれ鑑賞の對象となる。「ソロモンの榮華の極みも野の百合の一花に及ばず」といつたキリストの信仰はやがて藝術的鑑賞の態度を暗示してゐるとも考へられる。

ロダンは謂ふ「一本の草にも神を見ないのは俗人だ。藝術家の眼から見ればあらゆる自然は皆美しい」と。

「見ることの悦び」この境地は實に私達に恵まれた神の賚賜である。兒童をして素純に敬虔に自然に親ませることによつて、「見ることの悦び」を體得させることに力めることは圖畫教育者の一つの重大な使命であると考へる。

藝術作品その他人工物の鑑賞も亦力を注ぐ必要がある。繪畫、圖案、ポスター、建築、器物、室内裝飾、庭園等舉げれば限りはない。それ等の物に對しても不斷に美の意識の扉を開いて對することに心掛けるのは緊要な事である。しかし實際指導の場合に當つてはそれ等の多様の材料の中から最も適當なものを選択して取扱ふべきであることは言ふまでもない。

圖畫教授に於て鑑賞材料として最も適當なものは、次の三つであると私は考へる。

第一は兒童の作品である。兒童の作品を選ぶことの理由に二つある。一は生命の相似である。他は容易に得られることである。

先に鑑賞の態度として述べた通り對象の生命と鑑賞者の生命との一致境が眞の鑑賞であるから従つて生命の近似を必要とするのである。而し生命は不斷に伸びんとする意志を持つ。だから自分より稍々深い生命の表現されたものであるなら最も都合がいゝとも言へるであらう。友達の優作それが最もいゝ鑑賞材料であらねばならない。學友の中に優れた兒童がある時その學級の圖畫成績がすんぐ向上するはしばぐ、私達が實際に經驗してゐる所である。そしてかうした學友の作品は容易に得られることは説明するまでもない。

第二に教師の作品がある。教育が教師と兒童との意志の相互關係の上に成立することは今更言を待たない。教師が指導者として價値の實現者であり、理性體であるなら、必ずや兒童にいゝ感化を與へるとは相互の生命の交流によつて起る教育的意味であらう。圖畫教育に従事するものが不斷に眞實な藝術の愛好者であり、理解者であり、更に創作家であることは最も望ましい事でなければならぬ。教師が時に兒童と共に製作し、その作品を兒童に鑑賞せしめることはこの意味に於て大切なことであると思ふ。しかしここで注意を要することは兒童の弱點で

ある無自覺な模倣性を發揮させて教師の技巧を模倣させることは十分つゝしまねばならぬことである。

第三に大家の作品がある。大家の作品はしかし原畫は容易に得られないばかりか殆んどそれは不可能事であるから展覽會や美術館などに於て機會を得る毎に鑑賞させることに力めたい。これも都會地に於てはいゝとしても地方に於ては仲々その機會を得られないことは遺憾である。美術陳列所の設置や巡回展覽會の開催などは大いに意義もあり必要もあることである。

已に容易に原畫は得られない以上私達は複製品でしのばなければならぬ。古今東西の繪畫の複製や展覽會の繪葉書、美術雜誌の口繪等注意すれば相當いゝものが蒐集される。私は常にこの點に意を用ひて、自らこれ等の鑑賞畫を集めるばかりでなく兒童自身にも蒐集を奨勵してゐる。

鑑賞の方法

鑑賞指導の方法として大體二様の方法が考へられる。

第一は直觀による方法である。言ふまでもなく鑑賞すべき對象に直接ぶつかつて行く方法である。藝術の世界が直觀の世界であり、觀察も觀照も創作も皆直觀から始まるのであるから鑑賞に於ても直觀することが第一義的な態度であり方法である。

直觀によつて作品の生命を自我の生命で貫く以外眞の鑑賞は考へられない。いゝ作品、十分鑑賞に價する作品をいゝ環境の中でシンミリ鑑賞し得たなら兒童の魂はどんなに成長することであらう。

第二に體驗による方法が考へられる。これは鑑賞せんとするものを描寫するなり、臺紙に貼るなり、額椽に入れるなりして自ら色々と試みて見る方法である。勿論これは鑑賞の本義から見れば第二義的な方法であつてこれだけでは眞の鑑賞は望まれない。だが兒童が鑑賞してその結果を描寫して見て更に深くその作品を理解せんとすることは意味あることに違ひない。

次に鑑賞のよりよく行はれるために必要な環境に就いて一寸述べて見たい。

環境が人を造るとは通俗な言葉ではあるが、教育的に考へて見た場合、この事は十分なる考察に價することであると思ふ。綿貫高師教授の言ふ如く人は絶えず對話の生活の中に生きてゐるのであるから、環境を整理し多様ならしむることは教育者の重大な任務であると思ふ。

圖畫教育に於て殊に鑑賞指導に於て教育的環境に兒童をおくことは、言ふまでもなく大切である。明るい氣持のいゝ室内に學友の優作や教師の作品や大家の繪畫が十分な注意を以て掲げられてある時兒童の魂の對話はいやが上に觸發されて、美の意識は伸びるべき正道に進むであらう。

批評について

作品鑑賞といふことを考へるとき私達は直ぐに批評といふことをも考へざるを得ない。鑑賞とは自我の生命と對象の價値とが融合一致した主觀の美意識の満足状態であつた。ところが私達は作品に對するときかうした境地は容易には得られない。ほんとうの鑑賞は言はば一つの理想境である。作品を見ていゝと

感じ優れてゐると感じ面白いと感じてもすぐに私達の意識は別な世界へ行つてゐる。即ちもつとよかつたら、もつと生々としてゐたら、調子が悪るゝ色感が氣に入らないといふ意識が頭を出してくる。こゝに批評乃至批判といふことが起る。對象に對する價値の評價である。このことは自己の作品に對し他人の作品に對し自然に對して不斷に起る意識状態であつて、適當にこの意識を刺戟し整理してやることは教育的見地から見て有効でなければならぬ。

價値の評價に凡そ三通りの状態があると私は考へる。

第一は常識的批評である。之は最も低級な批評であつて、自己にとつても作者に對しても、毒にも藥にもならない批評である。それだからとて無視してはならない。寧ろ最も自然的な批評である。批評といはんよりは常識的な感想である。そのまゝでは未だ價値のないものではあるが、やがて進んだ批評に至る萌芽であるから、大切に芽生として保護し愛育してやることは必要である。

第二は内在的批評である。藝術的な批評として最も意味深い批評である。

作品に内在し更に作者の心情に喰入つて作品を批評する態度である。好意の鑑賞的批評とも言ふべきである。教育的見地に立つものはこの態度の批評に導かねばならぬ。

第三は超越的批評である。作品に對して第三者として全く自己の規範によつて作品そのものに束縛をうけず冷然として批評する態度であつて批評といふ意味を單獨に切離して考へるとき最も批評の言葉に價する批評といへるであらう。純然たる批評家の態度である。この意味の批評も教育的に見て必ずしも排斥され終つてはならない。

要するに批評は自己の美の意識を深め高めると同時に作者の反省を促し相互によりよき創作と鑑賞への進展をなすところに意義を求めなければならぬ。單なる批評のための批評に終り或は口先の遊戯に終るが如きことがあつては有害無價値であると言はねばならない。コーエンの謂ふ「愛は藝術の根本的力である」との言葉通り相互に愛情と親切とを持つて批評せねばならない。之は教育

の根本精神に照らして見ても十分首肯されることであらう。批評に就いては更にその方法や取扱に就いて考察すべきであるが、後章に譲るとしてここでは以上大體批評の意味とその根本態度を記して筆を止めることにする。

第五節 作畫の態度とその材料

製作の意義

花を見て美しいと感じ可愛いと感ずるときそこには藝術の胚胎があるといつた。美しいと感じ可愛らしいと感ずることは私達の主觀の花に對する意味づけである。有情化である。生命化である。それは單なる知覺や感覺ではなくて、所謂生命の體驗である。藝術的體驗とは之に外ならない。この藝術的體驗をば統覺の作用によつて整理し、更に創造力によつて具象化することが藝術の創造といはれるものである。私の言ふ製作とは畢竟藝術の創造に外ならない。圖畫教育の立場から言へば作畫と工作となると思ふ。工作に就いては項を改めて述べるとして、こゝでは描寫することを作畫と考へて述べることにする。

藝術的體驗はそれ自身藝術的内容である。そこに製作の世界が開展される。しかし藝術的内容はいつも製作として具象化されるとは限らない。多くの體驗を有しつゝ製作しない藝術家がいくらかもある。歌はぬ詩人描かぬ畫家がある。又無意識に製作される場合もあらう。唱歌を歌ひながら知らず識らず躍り出す兒童の如きはそれであらう。しかし普通は表現乃至製作の意志と能力とのあるところにそれは生れると言はねばならない。

製作せんとする意志と描き得る能力とを賦與することはこの意味に於て最も必要なことである。

作畫の態度

藝術的内容はどんなに充實しても、そのままそつくり表現することは出来ない。何故ならば表現には必ず何等かの制限を受けるからである。一般藝術に就いては暫く措くとして、繪畫の製作に例をとつて見ても春といふ意味感情を表さうとする場合、私達は春光の漲る野原に出て所謂春野を寫生するとしても、或は縁側に

眠る小猫を描くとしても、そこには必ず象徴といふことが行はれざるを得ない。象徴とは藝術の表現に於ける内容の整理されたものである。だから製作とは藝術的内容を象徴化することだとも謂へるであらう。

故に一切の藝術作品は皆象徴的なものであるといへる。象徴主義とは特に之を狹義に強調したものであらう。圖畫もつまり主觀の思想感情の象徴に過ぎないとも謂へる。

こゝで私は繪畫表現の態度の上から製作を考へて見たい。自然から受けた藝術的體驗としての印象をそのまま描かうとしたのが印象主義である。對象そのものを如實に描寫しよやうといふのが所謂寫實主義である。

しかしこれ等は畢竟在るもの(Sein)の寫實であつて在るべきもの(Gollen)を對象とする繪畫ではない。しかし斯く言ふことは決して印象主義や寫實主義を批難する意味ではない。自然に對する純な敬虔な態度を持つものはこの態度に意味を見出すことに躊躇しない筈である。

之に反して極力自我の内面的活動の表現を主張するものに表現主義がある。自然に對して飽くまで主觀の優位を認める點に於て、主觀主義であり理想主義であると謂へる。表現主義に於ては自然は決して動かすことの出来ない客體ではなくて、主觀の思ふまゝに變形し、改造し得るからである。

理想主義の立場に立つ自由教育の圖書に於ては、當然この態度をも重視しなければならぬ。その他古典主義、浪漫主義、新印象主義、後期印象主義、未來派、立體派、ダダイズム等西洋繪畫史に現はれた主義流派は、甚だ多いがこゝでは叙述を省略する。

作畫の材料

製作の對象としての材料は無限に豊富であるといつていい。何となれば私達の感覺を通じて、私達の感情を觸發して藝術的内容を造るものは、私達自身の態度如何によつて日常目に觸れるものゝ、凡てがその對象であるから。私は今此等の對象を三つに分けて述べたい。

第一自然的材料——朝から晝へそして夕へ、春から夏へ、そして秋冬へ、時のまにまに遷り行く美しい自然は、最好の製作材料である。過去の圖書教育がこの無限の材料を兒童に與へなかつたことは何といふ愚妄であつたらう。自然に直面して之を直寫することは兒童に決して困難でないことは自由畫の提唱されると同時に立派に證明されたことである。所謂「自然に放牧せよ」との言葉が反動思想として餘りに極端であるとしても、「自然を師とせよ。手本とせよ。」と言つたレオナルドダビンチの言葉は少くとも一の永遠の眞理である。

狭苦しい室内で製作するよりも、廣い美しい爽やかな空氣と光に包まれた大自然の中に思ふがまゝに美を求めて製作することがどんなにか藝術的教科としての本科にふさはしい方法であらう。

第二人工的材料——これは更に二つに分けて考へられる。一つは繪畫をお手本として描くものであり、他は石膏室内靜物、人物、建築等の寫生である。前者は觀察又は鑑賞の手段として稀に描くことある外、却つて失あつて益のない材料であ

ると私は考へる。いゝお手本がないといふ理由ではなくて、藝術の本質からいつて模寫することを製作の場合は絶対に排斥しなければならぬからである。

石膏や静物や人物や建築物等を材料とすることは根強い製作力を養ふ上からいつて大いに價値のあることであると思ふ。

第三、思想的材料——兒童の主觀の持つ思想感情そのものを描寫の對象として材料と見たのである。低學年の兒童の圖畫や考案畫などはこの種の材料による製作である。製作の材料については後章別に詳述する。

兒童の作畫とその態度

兒童は無邪氣で純眞である。これが乃ち彼等の作畫態度となり従つて作品が純な感情に充ちてゐる理由である。

兒童の作品は大人から見れば決して複雑な組織的な作品ではない。それは驚くほど單純で大膽で生一本である。特に六七才から十才頃までの兒童の繪はほんとうに端的な彼等自身の表現に外ならない。この時代の子供はよく汽車や汽船

や軍艦を描く。それはどれも皆黒煙をはいて走つてゐる。又馬上の將校や戦争を描く。將校の馬は走り砲彈は爆發してゐる。景色を描いて太陽を添へる。木は根を張つてゐるし太陽は眞紅に燃えてゐる。彼等は全く自分の直接生活から得た思想感情をそのまま繪にするのである。そしてその繪は生きて走つたり躍つたり燃えたりしてゐる。私はそこが尊い所であると考へる。純な感情が無遠慮に溢れ漲つてゐる。大人の持つ技巧や常識的な物の見方は問題ではない。電信柱が曲つてゐるとか木の根が見えるものでないとかいふことは問題ではない。そんなものを訂正してゐる中に彼等の生命は失はれて了ふ。何故ならそれ等は部分であつて全體の生命ではないから。中川紀元氏が「大人が自然の形骸を眺めてゐる間に子供はその本體のものを感じてゐる。」といはれた通りつまらぬ部分のために全體を殺してはならない。藝術的創作が自己の表現であるといふことを考へるとき兒童の繪は立派にその資格を獲得してゐることになる。だがまだそれだけでは足りない。自己表現は必ずしも美ではないからである。兒童の

自己表現は美醜の問題以前である。只彼自身の表現慾望の現れである。未だ理性化されざる自然としての彼自らの表現である、しかしこのことは美が全くないといふことではなく、美の萌芽を認めるといふ意味である。こゝに教育の可能性がある譯である。

私達はこの點に留意して兒童の作畫態度を尊重しやがて發達すべき彼等の美意識を十分伸長させることに努めなければならぬ。

兒童作畫の發達狀況や表現傾向については後章指導の實際を述べる折に譲りたい。

第六節 考案、工作、蒐集及發表の諸要點

考案について

私がこゝで謂ふ考案とは單に考案畫とか圖案とかいふ意味ではない。觀察や鑑賞やに出發して作畫や工作やに進むために必要な心的作用をも含めて言ふのである。約言すれば觀照から表現への連鎖としての思考作用である。

従つて知的な心の働きである。しかし知的であるの故を以て輕視することの出来ない一つの重要性を持つものであると思ふ。

例へば一枚の風景畫を製作するとする。私達は先づ十分對象を見つめる。そして對象の生命を主觀にとり入れたとする。そこで私達は紙なりカンバスなりに對つて表現するため、表現用具としての鉛筆や水繪具や油繪具と考へて何を使用しようかと工夫する。一種の考案であらう。次に用具の選擇を終つて今度は如何なる位置に、如何なる大きさに對象を取り入れるかを考へる。之も考案である。更に自分の捉へた生命を表現するためにどんな省略法を探らうか、どんな彩色を施すがよいかなどと智的な考案は絶えず行はれる。

これは風景寫生の場合ばかりでなく、靜物寫生でも、人物寫生でもさうであるばかりでなく、純主觀的な思想畫や圖案などに至つては、一層この考案が必要となつてくるのである。

以上は私の所謂考案の意味である。次にこの意味に於ける考案の要點と思は

れるものを大略述べることとする。

考案を一般的なつまり純正な考案と應用的な考案とに分つことは普通に考へられる。一般的な考案とは、繪畫や圖案等全くそれ自身を製作することを目的とする考案である。即ち美を最後の而も唯一の目的とするので何を裝飾しようとか何に應用しようとか豫想しない純正な考案である。應用的な考案とは前と反對に豫め考案を應用利用の方面にまで及ぼすことであつて、いはば應用美術製作のための考案である。

圖畫教育の立場から言ふならば前者は美を美としてそのものの本質的價值體現への歩みとして必要であり、後者は、兒童の生活に立脚して裝飾としての美の陶冶の一面として必要である。自分の書物やノートの表紙圖案の考案等は兒童は好んでやる。そして手工と連絡してその作品の裝飾を工夫させることなど有効である。

應用的考案の材料は、自然物自然現象等から豊富に得られる。古來立派な美術

工藝品の裝飾圖案や模様は皆自然から材料を蒐集して之をそのまま或は便化して使用してゐるものである。人間の持つ純主觀的な考案力は貧弱である。廣い自然に眼を向けて所謂自然の便化理想化を兒童に工夫させることは大切である。之がやがて創造力の陶冶ともなる筈であるから。

尙ほ考案はその方法の上から二つに分れるであらう。

第一は形式的考案であり第二は實質的考案である。形式的考案とは、材料を如何に布置しあてはめるべきかを形狀や色彩の上から工夫することであつて、例へば單位を四隅に置いて釣合をとるとか、中央において統一を計るとか言ふことである。靜物寫生に於てモデルの美的排列等に於てこの方面の指導を怠つてはならない、手工科の色紙切抜きによる圖案や模様の製作などはこの意味に合致した效果ある作業であると考へる。

實質的考案とは考案の色なり形なりを應用すべきものの本來の使用目的に合致するやうに工夫する方面の作業である。書物の表紙は表紙として役立つ如く

カット繪はカット繪として使用に適する様に考へるのである。即ち美と實用とを抱合せしむるといふ理想を持つものである。

しかしこゝで注意を要することは従來行はれて來た形式的な考案を兒童に要求して型にはめることである。兒童の主觀的創造力に待つて獨創的な新味ある考案に導くべきで、こゝに自由考案といふことが生れる。そしてそれが作品として具象された場合之を自由圖案と名づけてよいのであらう。奈良の横井曹一氏は自由圖案を定義してかう言はれる。「従來の如く一定の形式を授けて考案させるのではなく、兒童自各の美意識によつて任意自由に圖案せしむるものである。」と。私は氏の言葉に賛成するものである。自由畫といふと稍もすれば寫生のみに走る缺陷が多いことは遺憾に思ふ。しかしこのことは自由畫の唱道以來日尙ほ淺い今日無理もないことであるが將來は必ずやこの考案圖案の方面にも力を注ぐものが續出して兒童の圖案として創作的價値に富む作品が出來なければならぬ。

工作について

圖畫は形狀と色彩とを通して行はれる造形藝術陶冶である。故に手工科と密接な關係を持つてゐる。否な手工科と圖畫とは殆ど一致してゐるといつても必ずしも誤謬でないと思ふ。手工科を美術教科として造形藝術陶冶を目的とするものであると考へることに異論はあるまいと思ふから。殊に最近の手工科に於て行はれる色紙の切抜による景色や圖案や毛糸、リボン等による刺繡の技巧を應用せる模様、或は版畫等見方によつては全く圖畫といつてもよいと思はれる。少くとも此等は繪畫と相通するものである。強ひて圖畫と手工とを區別するならばその表現に於て圖畫科は一般に平面的表現であり、手工科は立體的表現をも加へると云ふに過ぎない。私は寧ろ圖畫手工を一つにして美術科として取扱つて何等の不都合を認めないものである。

扱て工作とは従來一般に手工科に於て使用されてゐる言葉ではあるが上述の如く圖畫科と手工科とが殆んど一致すべきものであるといふ立場から圖畫に於

ても工作といふ方面のあることを注意し考察したいと思ふ。

私の學校では兒童が色紙の切抜圖案や毛糸刺繡の場合などチョークや水彩繪具で下繪を描くばかりでなく色紙や毛糸で表現の足りない部分を更に繪具を用してその効果を補つてゐる。版畫製作の場合にも所謂自畫自刻をして更に印刷であつて、繪畫的表現をなすのに描寫といふよりも工作といふべき仕事をしてゐる。

尙此等の例は澤山あるであらう。兒童が凧を作つてそれに自ら繪を描くとすれば描くといふ仕事の前に凧を造る工作といふ仕事があるし従來の如き筆入や筆立などの裝飾畫を描く前には、勿論それ等を造る工作があるのである。

最近の繪畫がその用具の上に於て益々自由になりつつあることは事實であつて、かの未來派やダダイズムの繪畫が布片や羽毛や金屬板などをも使用するといふことは描くといふよりも工作的な作業ではなからうか。岡本一平氏の漫畫が色紙の貼付であるなども工作的な表現法であらう。

工作が平面的な工作と立體的な工作に分れることは言ふまでもない。そして平面的な工作が繪畫的であり、従つて、最も圖畫と相通するものであることも言ふを待たない。

工作に要する材料は之を自然的材料と人工的材料とに分けて考へられる。木の面に版畫を彫刻したり、甘藷や馬鈴薯や大根等に簡単な模様やカット繪や文字などを刻むことは趣味あるもので兒童の喜ぶものである。近來薯版などと稱せられて、自畫自刻の年賀狀などが藝術家の一部の人々の間に製作されてゐるが、私は小學校の兒童にも作らせることに意義を見出してゐる。簡単な版畫は餅やビスケットや密柑の皮等をも使用して製作出来ることを附記したい。

人工的材料とは半紙色紙、ボール紙、布、金屬等であつて之等を適當に使用するこゝとによつて、それ自身で立派な藝術的表現が出来るばかりでなく、普通の繪具と合せて使用することによつて、更に繪畫的效果を收めることが出来る。

工作の方法にも色々あらう。考案せるものを描寫することなしに直接に工作

する場合があり、一旦描寫して次に工作に移る方法もあらう。版畫を製作する場合の中の構想を端的に版面に刻みこむ場合は前者の例であり、一旦繪具で版面に描寫して次に彫刻刀を使用して版畫を作る場合は、後者の例である。

蒐集について

蒐集とは圖畫學習に關係のある、自然物、人工物、美術品等を教師の手で集めるばかりでなく、兒童をして自らの手でそれ等を集めさせることである。是によつて物象の形狀、色彩に關し或は繪畫圖案に對する觀方や趣味やを養成することも出来るし、作畫や工作に對してのよい參考ともなるのである。

私は兒童には低學年から注意して色々の參考品を機會ある毎に集めさせてゐる。兒童は非常に興味を持つて雜誌の口繪や繪葉書や貝殻などを蒐集してゐる。變化に富む木の葉や秋の色々の木の實や面白い貝殻やさては、紙箱や瓶等に至るまで注意すると相當澤山の面白い形のもの集められるし、紅葉した秋の木、葉や色紙や色布や昆蟲などと色彩の參考になるものも集められる。それ等は主

として自然物又は人工物であつて、自由圖案の好參考資料である。

次に繪畫や意匠圖案さては、繪葉書、口繪、表紙繪、廣告ビラ、包紙、マーク、カット等と好い參考物がいくらかも集められる。これ等は藝術品として、それ自身鑑賞材料となるばかりでなく、製作の參考になる場合が多いと思ふ。

蒐集は實物を集めるに増したことはないのは勿論であるが、高價なものや其他得難きものは、その形なり色なりを寫生しておいても、相當の參考品となるのである。

蒐集は理科や地理や歴史等と關係する部分もあるから此等の教科と力を合せてやることもいゝ方法である。兒童は色々の物を蒐集することに可成の興味と熱心とを持つてゐる。

所謂蒐集本能の發露として自然であるのであらう。從來の圖畫教育が不振であつた一面はかうした方面に對する無頓着にもあつたことと考へる。設備をよくするといふことはあらゆる教科の學習上最も大切なことであるが、從來輕視さ

れてきた本科に於ては全く無設備であるといつても過言でない學校が數多いと思ふ。私は將來設備の完成を期する上から見ても、その第一着手として當局者の力を借りる前に、指導者と兒童と相共に僅かづつでも參考資料を蒐集して行きたいと思つてゐる。

發表について

こゝで言ふところの發表とは圖畫の學習に於て言語や文章によつて鑑賞の結果や製作の反省やを相互に發表し合ふことを意味する。

説明といつても又は相互研究といつてもいゝ譯である。それによつて鑑賞力並に創作力の陶冶に資したのである。

圖畫學習に於ては多くは、各自獨立の個別學習が主要なものであることは、言ふまでもない。藝術教科としての本質から見ても自己活動を主にすべきは當然である。しかしそれと同時に意見の交換によつて相互に刺戟し反省し合ふといふことも重要な一面である。従來の教育に若し發表といふことがあつたとすれば即

ちそれは教師の説明とそれに對する兒童の記憶事項の應答に過ぎなかつたものであらう。

私達は自由教育の方法原理に立ち學習の本義に顧みて、相互學習乃至共同研究といふことの必要であることを自覺する。鑑賞と同時にに行はれる作品を通してなされる作者に對する親切な批評や、展覽會參觀の印象發表や、用具に對する色々の相互研究や、偉大な藝術家の逸話など圖畫の時間の一部を割いて發表することは、確に本科の學習に興味と熱とを加へるものである。教師の作品に對する批評や美術史に對する講話等も私の言はんとする發表の一方面である。

圖畫教育に於て製作だけが重ぜられ、その結果單に技能教科として取扱はれ勝であることは最初に述べておいた。私達は本科は人間教育の上に於ける精神教科として重要な一面を擔當する教科であるといふ見地から、是非共この發表によつてその目的への歩みを正しからしめねばならないと確信するものである。

第四章 學習指導の諸問題

第一節 學習及び學習指導の原理

一、模寫說と構成說

自由教育は認識論上の構成說に立つ。このことは自由教育の各教科の學習の意義を規定する上に最も重要なことである。從來の教育は一般に所謂模寫說によつて教授を進めて行つたものである。模寫說とは言ふまでもなく、物心二元の立場に立つて私達の心以外に實在の世界が存するとして、その實在の姿をば恰も鏡を以て物を映すが如く、我の心に寫すことによつて正しく物の本質を認識し得たとする考である。美も心以外の物としての實在の具有する性質として、それを私達の心の鏡に照らして、その價值を判斷するといふのである。模寫說が已に認識論上多くの矛盾を持つことは言ふまでもない。極端なる經驗論者にあらざる限り、この說を奉ずるものは、無い筈である。しかしながら驚くべきことには、過去

の教育が意識的にもせよ無意識的にもせよ、この不完全な模寫說の上に立つてゐたといふことである。模寫說は全く受動の態度である。白糸を見て悲しんだといはれる古の支那の學者の態度を以て兒童を見ることにならう。人の子が地上に生れ出たとき、心は全く白紙であつて、外界の刺戟によつて之を模寫し、その模寫した經驗を重ねることによつて漸く人は成長すると考へる。故にこの說に従へば、教育とは知識技能の注入に他ならない。従つて教師は、全然文化の傳達者であり、兒童は之が受納者とならざるを得ない。この說を採用する者としては同一教材の一齊注入教授が最も正常な理論的な又經濟的な教授方法であることに不思議はない。圖書教育が安價なお手本によつて一齊劃一的な描寫技能の教授であつたからとて、何等怪しむに足らないことである。そして最もお手本に似せて線描し彩色したものが甲上の標點を附せられて、賞揚されたことも無理ではなかつた。

構成說は、全々模寫說とは反對の道を行く。即ち私達の心以外に實在を認めず

して、經驗的な意識の現象をば深く究めて行くことによつて、自我の本質に行きつくのである。物によつて、働きかけられる我ではなくて、物に作用する我であり、意識の内容としての意識ではなくて、意識の本原としての意識である。純粹自我意識一般といはれるところのものである。こゝに至つて私達の自我は創造の主體にまで高められる。凡ての意識現象を統一してそれに姿を附する作用としての、主體である。理性といひ、超個人的自我といふのもこのことに他ならない。知識も道德も藝術もその世界は等しく創造の主體としての自我の構成であり、所産であると考へられる。

従つて構成説にあつては、知識技能は決して傳達せらるべきではない。兒童の純粹自我の構成と見ざるを得ない。こゝに至つて兒童は決して受納者ではない。先験的な自我の本質としての創造能力を持つ創造の主體である。藝術も言ふまでもなく兒童の持つ美的規範意識の世界に於て成立つ純粹感情の所産である。純粹感情とは言ふまでもなく、自我そのものの本質の一面である。美が主觀の表

現であり、生命の創造であるとはこの意味に他ならない。

圖書教育を以つて、藝術教科であるとするものがその指導方法の上に於て斷然從來の技巧本位の描寫的教授に反對せざるを得ないのはこの點に顧みても明らかであると思ふ。

二、自發的活動と形式的自由

自由教育は人格の自由實現を理想とすることから、及び構成説の立場をとることから兒童の學習に於て自學をその方法上重要な精神とする。

自發活動とは、兒童自ら何物かを學ばんとする自らの意志を振ひ起すところのアクティブな活動である。この活動あることによつて、兒童の學習は、その最初の段階を昇るのである。而してこのアクティブな活動の推進力によつてのみ兒童はその學習の目的を達することが出来ると思ふ。

所謂教育の作用としての自己活動の原理が最も重要視されねばならない。從來の教育が兒童を受身の位置に立たせて教育を進めつゝあつたことに反對する

一理由はこゝにある。どんなに外見美しく整頓された教授であらうとも、児童の自發的活動なきそれは、單に機械化された小人の集合であつて、そこには何等の生命の伸長は認められない。

反對に一見甚だ粗野亂雜であらうとも、児童の旺盛な自己活動が裏にひそむならば十分なる教育的意義を見出すことが出来る。

次に自由の實現を目的とし更に自發的活動を重要視するものは、形式的自由を先づ児童に許さなければならぬ。形式的自由がやゝもすれば自然的な我儘放縱な心理的自由と解されることがあるがそれは誤である。形式的自由とは、理性化の程度の低い児童の生活を児童自らの規範意識の命令に従つて行爲を律せしめる自由の形式である。それは未だ必ずしも實質的に大なる價值を獲得しないとしても形式的には全然自由實現の正道にあるものである。何となれば自然の理性化としての自由の實現は、無限なる連續的發展であつて児童は児童としての自由の實現をなせばよいのであるから。これは自由教育の方法原理として重要

な一面である。

三、情意の相互關係

私は前項自己活動の原理が教育の方法原理として重要な地位にあることを述べた。しかしそれだけでは教育に於ける教師の指導といふことは考へられない。教育は教師の指導といふことを豫想するところに成立する。しかしながら指導とは一般に誤り解せらるゝ所謂指導ではなくして、教師児童の相互關係に於ける教師の地位からの正しき意味に於ける指導の謂である。私はこゝで教師の指導といふことが児童の本質的自己活動に對して如何にして行はれるかの問題を考へて見なければならぬ。

自我がその本質として社會的であり辯證的であることは多くの學者の一致するところである。このことは私達が自らを反省して見るとき、自我が絶えず他我と關係的對立の中に存することを認めざるを得ないことによつても解されよう。かうしてペンを持つ私の心は、針を運ぶ眼前の妻の心と交通してゐるばかりでな

く、教へ子の上、同僚先輩の上さては時と所とを飛び超えて古の人、外國の人の上に走つてさへもゐる。自我とは他我を豫想しての言葉である通り、自我は不斷に他我と情意の交通をなしてゐると考へられる。自我の實現も構成も結局は他我なくしては行はれない、人格とは他の人格と對立しての言葉である。教育は教師と児童とそして児童と児童との間に行はれる情意の相互關係に他ならない。しかし注意を要することは、こゝで情意といふは單なる自然的な感情や意志ではなくて、理想としてのそれであるといふことである。

教育は理想への向上を目的とするものであるから、單なる自然的衝動である感情や意志は私達のこの場合問題とする必要はない。教育的に言ふ相互關係としての情意は、それが理想性を持つもの別言すれば理性化されたものであることを要する。美しき感情、正しき意志そののみが教師と児童及び児童相互の相互關係の上に意味を持つ。教師の理性が児童の理性に關係して児童は自ら自然を理性化するのである。自ら價値を創造するのである。教師の理想は直接児童の自然

を價値化することは出来ない。児童相互の間に行はれる相互關係も亦之に等しい。教師が優れた藝術の鑑賞家であり、創造家であることが児童により感化を及ぼし、優れた作畫の態度を持つ児童が他の児童により影響を與へるといふも畢竟この關係に他ならない。自由教育が教師論に於て教師の修養を力説し、學習指導に於て、個別學習ばかりでなく相互學習、共同學習をも重要視するは、この辯證的な情意の相互關係を方法的原理と考へるためである。

四、個性の發揮

個性の成立條件として、統一性と特異性と不可分性とそして目的性との四つを擧げる。しかし嚴密な意味での個性は精神的な内面的な目的による統一であり特異であり不可分でなければならぬ。そして謂ふところの目的は人性活動の根本原理として、自律せられた目的であつて、他から與へられたそれではない。言換へれば價値意識の表現として創造された目的であつて不斷により高きを求め、る性質のものである。この自律的な創造的なそして理想的なところに個性の權

威を認めなければならぬ。只特異性や不可分性だけでは動物や植物との區別はなくなるであらう。

以上の如く眞の個性は特異性その他を持つばかりでなく、それが自律的で創造的で而も理想性を持つものであるから、それによつて表現せられる價值はその表現様式や深さを異にしてゐることは言ふまでもない。個性發揮とは各自異なる個性による價值の創造を言ふのである。個性尊重といひ、個性發揮といふはつまり特異な表現様式をとつて價值を創造する主體としての個性の尊重であり、その發揮でなければならぬ。所謂普遍的個性の尊重であり發揮であつて、自然的個性の崇拜ではない。然しながら自然的個性は之を全々無視してはならない。否、なそれをして理性化し醇化して普遍的なものに高めることが教育なのである。

前節述べた自己活動や情意の關係は教育の方法原理として、一般的なものであるが個性の尊重乃至發揮といふことに至つては具體的な實際方法の上に直接入込んだ問題である。個性の重視並にその發揮といふことは凡ての教科の學習に

於て重要なことではあるが、藝術教科に於ては、特に必要であると見なければならぬ。何となれば藝術は最も主觀的な純粹な個性的表現に多くの價值を持つものであるから、従つて圖畫教育に於ては個性の問題は十分注意して取扱はれなければならない。

五、學習及學習指導の意義

前項によつて私は自由教育に於ける學習及學習指導の原理としての自己構成、自己活動、相互關係及び個性の問題を簡單ながら考へて見た。

要するに學習とは、兒童自らがその自發的活動によつて個性的に價值を創造して行くことである。教師の指導とは、實際的直接的には兒童の自己構成に對する刺戟や暗示や批判に過ぎない。從來の教育に於ける學習が、甚だしく受動的であり、模寫的であつたといふことは、私達の考へとは丁度正反對になつてゐることが、教育に對する考へ方が根本的に相違してゐることとは言ひながらいかにも面白い對比である。教師の指導といふ意味も之と等しく全然變つたことは言ふまで

もない。圖畫教育に於ける學習も教師の指導も一般他教科のそれと何等變るところはない。兒童自らをして美を創造し表現させて行くところに圖畫の學習はある。そして教師はその創造なり表現なりに對して不斷の刺戟を與へ得る人であり藝術家でなければならぬ。

第二節 學習材料に對する見解

一、圖畫の本質から見た學習材料

學習材料とは言ふまでもなく兒童自らが價値の創造に必要な材料である。所謂理性化に要する素材である。教師の指導といふ方面から見れば教材といはれるところのものであるが私は學習をあくまで兒童自らの價値實現と見るが故に特に學習題材といふのである。圖畫の學習題材即ち兒童自身が美的價値創造に必要とする材料をば、圖畫の本質から考察して見たいと思ふ。

圖畫教育の本質が兒童の美の陶冶であり、従つて創作力並に鑑賞力の育成にあることは已に述べた。だから、この點から考へれば學習題材とは兒童の創造力並に鑑賞力の陶冶に資するものでなければ價値はないといふことになる。そして更に前章述べた通り、創作力や鑑賞力の陶冶への道程となるところの、觀察、鑑賞、作畫、工作、考案、蒐集、發表等の材料となるものは、皆この意味に於ける學習材料となるのである。

従來の所謂教材の論理的排列といはれるもの、學習材料は、私達の考へる圖畫教育の本質からは異つたものであるとはいひ、それ相當の目的から割り出されたものであらう。しかしかくの如く、純理論的に目的論的にのみ學習題材を規定することは、不可能であると思ふ。何となればそれは目的から當然演繹されるものであつても、要するに極めて一般的な總括的な材料であるからである。それは譬へば富士山に登るに御殿場道のあること、須走道のあることその他何々の道のあることを訓へるに過ぎないのである。而し實際は富士へ登るには御殿場道一本で澤山である。或は須走道一本で間に合ふのである。圖畫に於て創造力と鑑賞力とを勝ち得るためには、必ずしも觀察、鑑賞、作畫、工作、考案、蒐集、發表の全部を必要

としないかも知れない。セザンヌはその畫室に僅か一二の複製寫眞を掲げたのみで何等の参考品も蒐集しないし、自分の藝術論は他人に發表もしなかつたがあれ丈の偉大な作家となつた。現代のブラマンクの如きも他人の作品を鑑賞する態度を持たない人だと私は聞いてゐる。登る道の種々を残らず通らなければ高嶺の月を望み得ないのではない。一本の道でも二本の道でもその人にびつたりした道を登ればよいことになる。

私達は兒童の學習に一般的な全部の材料を無理に押しつけてはならない。若しさうするならば再び從來の劃一な教師本位の壓迫教授に逆戻りすることを忘れてはならない。

二、兒童の要求から見た學習材料

學習といふことを兒童の自發的活動と自己構成とに根據をおいて考へる。私達は學習材料は當然兒童自ら要求すべきものであると考へざるを得ない。「學習材料は與へるべきものではなく要求さるべきもの」との見解は自由教育に於け

る學習指導の重要な一つの考方である。勿論こゝでいふ兒童の要求する言葉は自然的な要求の意味でなく、理性的な要求つまり價値的要求でなければならぬ。しかしこゝで一般の人々から疑問視されることは、兒童に果して價値的要求があるかの問題である。私達は躊躇なく之に答へて言ふことが出来る。「兒童にも先驗的に價値創造の主體としての自我の働きがある」と。兒童には美を求め美を表現せんとする自己活動がある。幼兒すら花を見ては喜び、やがては手を伸ばして之を採り、最愛の慈母に呈するではないか。

純真なる兒童の自己表現それは、少くとも美の創造と鑑賞への尊き芽生である。私は考へる。況んや已に學齡期に達した兒童は相當の美的價値意識を持つてゐることは疑ふ餘地はない。學ばんとする材料は、兒童自ら要求せしめよ。そして獲得せしめよ。私達はこゝに至ることが徹底した意味に於けるほんとうの學習材料であると考へる。

しかしながら一般の教科は、所謂國定教科書によつて學習材料は已に兒童に與

へられてゐる。圖畫教育に於ても新定畫帖と稱する國定書があるとは言ふまでもない。しかし私達は已に數年前新定畫帖を兒童の學習材料から排斥した。否な兒童自らによつて不用として廢棄された。兒童は勇ましくも圖畫の學習に於ては國定畫帖を無用の長物として棄て、顧みなかつた。そして新定畫帖は僅かに所謂溫順な先生方によつて參考として使用されてゐるに過ぎなくなつてゐる。兒童は素純な鋭さを持つ。自分に要求されぬものは、國定教科書の權威を持つてしても受取らない。國定教科書としての新定畫帖が論理的であるとともに心理的排列によつて兒童の發達段階を顧慮してあるといつて賞讃されたことも今は昔のことである。新定畫帖は圖畫教育が現在に至る途中に於て貢獻したことは充分認めるとしても、今はたゞ圖畫教育發達史を纂む人にとつて歴史的價值があるばかりであらう。學習材料は兒童の價值觀に基いて要求されるものとの見解は、しかしやゝもすればその材料が全く個々別々なものであるだらうと誤つて考へられることである。

私達の學習に於ては、各自の學習材料によつて兒童が個別に學習する場合と同じ學習材料によつて共に學習を進められる場合と二様の學習がある。従つて學習材料は兒童各自が要求するものと共同の學習材料として相談の結果、要求されるものと二種あることになる。學級としての兒童の相互意志の發動が生む材料はやはり兒童の要求する學習材料である。

三、學習材料の選擇と教師の態度

學習材料は兒童のものである。だから兒童自らがその美的價値の規範に照らして選ぶべきであつて、教師の與ふべきものでないとは私の根本的な考である。そして兒童はそれ〴〵程度に應じて、彼等のほんとうに要求する材料を選び得るものであると考へる。それならば教師はそれに對して如何なる態度を採るべきであらうか。全々傍觀してゐてよいか、それとも何等かの相談相手となるべきかの問題がある。教師が指導者たるの地位にあることは言ふまでもない。従つて學習材料に對しても教師は適當な指導をなすべきである。私は學習材料の選擇

乃至その可否に關する指導の方法として考へる教師の態度について述べたい。

第一は兒童自ら選擇した後にその可否について適當な指導を與へる場合であり、第二は選擇前に或る暗示を與へておいて次に兒童に求めさせるものである。前者は一般に優生に對して、或は學習態度の出來てゐる高學年に、後者は大體中生以下又は低學年の兒童に對して採るべき教師の態度である。即ち後者から前者に進むべきものであつて、更にそれが進んでは或場合には、全々學習材料については、その選擇權を兒童に一任することも生じてくる譯である。

又共同學習のために要する學習材料の選擇も大體兒童本位に右の通りでいゝ筈であるが實際は學級乃至分團といふ多數の問題であるだけに決定することに困難がある場合が多い。私はかうした場合も多くその學級なり分團なりの人員の一人として、つまり全く兒童のお仲間としてその相談に預るといふ態度を採る場合が多い。しかし時に教師が選定して之を兒童に相談して見て、その要求の如何によつて決定する場合のあることも生ずる。この場合に於ては、それが兒童の

要求されぬものであつたならそれは材料が悪いが、兒童の學習態度が悪いが何れかによることと私は考へる。

従來の教材が文字通り、教師の選べる教授材料であつたことはそれが假令論理的に價値の大なるものであるとしても、やゝもすればそれが機械的に兒童の要求如何を顧慮せず無理強ひしたことは、大いに反省を加へなければならぬ。

殊に藝術的教科としての圖畫の學習に於ては藝術の本質から言つても自由創作や眞の鑑賞から考へても當然兒童の要求に合致したものでなければならぬ。こゝに至つて學習材料は始めて自由題材といふ名に價するであらう。自由題材は決して固定的なものではあり得ない。男女により學年により否な兒童一人一人によつて異なる。私達が容易に指導細目を作り得ないのはこのために他ならない。教材でなくして、學習材料であり、子供によつて不斷に要求が、移動しつゝあるからである。

私は現在の所、後節述べる如き大體の指導方針を持つて兒童に望んでゐるだけ

である。私は指導細目を必要としないのではなく、容易に作り得ないと言ふのである。昨年と今年では同じく二年生でも要求が異なるし、又男女でも異なる。私は一年入學當初から出来るなら幼稚園時代から六年まで一學級の児童を持ち上つて指導を續けるとき、その記録を整理したならほんとうによい指導の参考となるものが得られるかと考へる。そしてそれを参考として、再び一年から高學年まで児童を指導したら一層正しい指導が出来、その指導記録は益々尊いものとなる、かと考へる。指導細目といふ言葉は、かうした指導記録にその權威を奪はれることになりはせぬか。私は自分の研究がまだそこまで至らぬことを告白すると共に、敢て形式的な従來の指導細目を價值少きものとして棄て、了つたことをこゝに告白する次第である。

要するに學習材料は児童の價値的要求を本體として教師の要求する材料は、之を児童の要求にまで導いてそれを取扱ふべきであると考へる。従つてその選擇や排列は、實際指導に即して生れてくるものである。實際指導とともに選擇され

排列されて行くので従來の如く、教師の要求をそのまま、形式的に排列するが如きは學習の本義に徹せぬものとして到底私達の賛成出来ないものである。

第三節 學習指導の實際問題

一、個別指導と共通指導

自由教育に於ては児童の學習に個人學習と共同學習との二様の學習のあることは已に言つた。従つて教師の指導にも個人學習に對する個別指導と、共同學習に對する共通指導の二つが出来、譯である。之はあらゆる教科の學習に於て行はれることであるが、圖畫教育に於てもこの二つの指導を怠つてはならない。

圖畫教育はその本質から見ると特に個別指導の有意義に行はねばならないものである。一枚の繪畫の創作も鑑賞も全くその人一人の自己活動であり創造活動であるからその活動がよく行はれるためには、十分個別指導を研究してかゝらねばならない。とりわけ藝術に於ては態度の眞劍素直、或は表現の純といふことが最も大切なことであるから、國語や算術のやうに學習中細かに指導は出来ない

し、といつて全く児童だけに委せておく譯にも行かない。

凡そ指導の要點として、三つのことが考へられる。自由教育の言葉で言へば動向に對する刺戟構成に對する暗示、反省に對する批判の三つである。今野外寫生の場合を考へて見る。新緑の清々しい公園の池の周圍を寫生地として之から各自の製作が始まるとする。大部分の児童は最早それ／＼自分で好きな題材を選んで描き出したとき二三の児童は未だ描くべき様子もなく、畫囊を手にしたまゝ、ほんやりしてゐる。かうしたとき教師は、ジツとその児童を見つめて、若しも彼等が自然觀照の状態にあるでもなく、題材を見つけないことに苦心してゐる様子もなく、何か別なことでもしてゐるとすれば、それはその児童に圖畫學習の意慾がないのであつて、つまり十分なる學習に對する動向がないものと認めねばならぬ。教師の刺戟はこの場合必要である。勿論かゝる児童が假りに一人でも二人でもあつて、この場合教師が先づ何等かの方法で彼等に刺戟を與へて學習動向を起させねば

ならない。低學年の児童であつたら「さあみんな本氣でやりませう。先生も描きますよ。」位の言葉が彼等を促すに足りる場合が多いし、高學年であつたら、教師が自ら熱心に描き始めたら児童も之に勵まされて描かんとする意志を起すことになる。教師の權威でたゞ描け描けと命ずるが如きは、執るべき方法ではないと思ふ。喜んで描く氣持にならなければいゝ創作は出來ない。無理強ひさせられることは、児童にとつて苦痛であるばかりでなく、結局純眞な表現は生れない。

児童は今やめい／＼手と目とそして心を働かして、表現活動に餘念がない。私はこの眞剣な表現活動が何物にも亂されなことを祈りつゝ、自分も児童と共に描く場合が多い。しかし表現は決して意のままにすら／＼と運ばれるものではない。池にうつつた向ふ岸の影をどう描くか、木の間に透いて見える向ふの瓦屋根をどう現はすか、さまざまの苦しみが生れる。創造の悩みである。かかる場合児童はその悩みを解決すべく教師に相談を持ちかける。即ち自己構成の煩悶である。教師は之に對し適當な暗示を與へねばならない。私はつとめて自ら所謂

悩みを切り抜ける熱意と執着を持たせて、出来る限り教師に依頼することを慎ま
せる態度に導くことを考へてゐる。それは藝術表現の純といふことを強く考へ
てゐるからである。併しそれでも児童は、しばしば質問を發する。それに對して
教師は児童の個性的表現を傷つけない限りに於て對象の見方なり、表現の方法な
りについて、暗示を與へるがよい。低學年の児童はともかく、上學年に進むに従つ
て、表現即ち製作中は、絶対に他に依頼せぬといふ態度にしたいとは私の指導態度
である。

時が移つていよいよ、児童達は、それ／＼自分の力で描き得る所迄描き進んで筆
をおいた。児童は自分の作品と對象とを見比べて反省して見るであらう。そし
て教師に批評を乞ふであらう。私はこの時始めて児童の繪と對象とを描かれた
位置で比較して見て児童から畫因や製作態度や自らの反省等を聞きつゝ、教師と
しての自分の批評をすることを普通とする。そして、その場合といへどもなるべ
く再び加筆したり訂正したりすることは、餘り獎勵しない。加筆や訂正はやゝも

すると、児童の個性を殺してその繪の生命を失はせる場合が多いからである。描
き終つて直ちに又教師の注意によつて「あゝさうだつた」といつて描寫し直すこ
とはどうかすると不純になり勝である。描き足らぬ部分を描き加へるよりも「あ
自分の見方はまだ足りない」と深く反省する方がどんなにいいか。そしてそ
のことがその繪を生かすばかりでなく、次の製作への力強い根柢となるのである。
児童の作品が妙にいちぢけてゐたり、型に這入つてゐたりするのを見ると、私達は隨
分いやな氣持になるが教師の指導が所謂技巧の指導に陥ると、かうした悪い傾向
を呈するものであるから十分警戒しなければならぬ。

以上は野外寫生の場合を例にした個別指導の一端に過ぎないが要するに私は
個別學習に於ては、表現後の指導、つまり児童の反省に對する批評が最も大切であ
り又児童を正しく伸ばしてやる所以であると考へる。そして表現中は出来る丈
指導なしに進み得る學習態度を養成したいと考へる。

これは描寫の場合ばかりでなく鑑賞の場合に於ては、尙更さうであるし、その他

工作や考案やの場合に於てもさうあるべきだと思ふ。藝術教科に於ては、徒らに無意味な干渉や容喙は餘程注意して避けるがよい。況や従來の如く、描法を授けて描かせるが如きは、全々藝術の精神に反逆するものであつて、繪畫の何たるかを解せぬもの、仕業である。自己の實感に立脚して素純に無邪の境地で描いてこそ個性的な作品が生れる。生命のある繪は創作される。鑑賞批評の場合と雖も、無暗に兒童の發表を強ひたり、教師の出鱈目な感想を述べすぎるが如きは、害あつて益はないと考へる。

藝術は純粹に自己限内での活動である。兒童の個性を尊ぶものは、兒童を信じ兒童を尊びそして兒童を自由の園に遊ばせねばならない。

個別指導が藝術の本質から見て最も重要であることは以上の如くであるが、それと同時に私達は共同學習に對する共通指導の意味も考へなければならぬ。兒童は純眞で熱心で圖畫の學習を喜ぶとはいひ、未だ極めて幼稚な藝術家である。彼等の美意識は未だ低い。之を高め深めてよりよき創作と鑑賞とに導くために

は、個別指導と共に共通指導を必要とする。即ち作品をお互に批評し合つたり、作畫の態度を發表し合つたりすることによつてお互に深まり、更に教師の作品や名家の作品やそれ等の製作態度やを知ることによつて、より大なる刺激や暗示や反省やを受ける。そして更に精進する意志を振ひ起すことが出来る。

共通指導はかうした意味で是非必要であると思ふ。教育では情意の相互關係を尊ばねばならない。個別指導では教師と一人一人の兒童の間に直接この相互關係が成立つばかりであるが、共同學習に於ける共通指導によつて兒童は多くの學友同志でも盛んに相互の意志交通が行はれることになる。所謂多種多様の個性から受ける影響によつて兒童の個性は深まり高まり、自己建設の正しき道を辿ることが出来るのである。教師は優れた教育者であり、藝術家でなければならぬがそれだけでは、狭いといふ不安が除かれない。兒童のそれらの優れた個性が影響し合ふところに學校教育の意味、特に學級組織の必要があるのではなからうか。私達は自分の短所や缺點のことを靜かに考へる時、教師としての私よりも

優れた児童がより多く學友を教育して呉れてゐることを思つて、強い自恥とそして感謝の念に驅られる場合がしばしばある。

共通指導は言ふまでもなく、教師の指導ではあるが、それは教師のみの指導であつてはならない。寧ろ児童相互の學習を主體としたいは、共同研究であつて、児童各自の個性はその學習の中に十分遺憾なく發揮されねばならない。教師は児童を生かしつゝ、只僅かにより高き立場にあつて、児童の相互研究を批評し善導することが出来るばかりである。

個別指導と共通指導は二様の取扱ではあるが決して無關係な別々のものではない。個別指導に於ける事項が共通指導の材料となり、共通指導の實際が個別指導に生きてこなければならぬ、このことは児童の立場から見れば、個人學習と同學習とを考へれば尙更その關係が明瞭になる筈である。即ち児童は個人學習に於て自分で解決出来なかつた問題を共同學習に於て解決して自己を反省し、その力がやがて個人學習に於て生かされるといふことになる。自分の自然の見方、

更に作品の見方等共通指導に於て十分反省を與へられて、児童は更に發奮して創作や鑑賞の道を進むのである。小さき統一から脱してより大なる統一へ、低き自覺の殻を破つてより高き自覺への進展それが教育の姿である。個別指導と共通指導、それはこの進展に必要な兩種の指導であると考へる。

二、創作指導の諸問題

創作力の陶冶は圖畫教育の半面の重要事項であるから、教育者の最も力を注がねばならぬ部分である。このことは已に第三章に於て述べた通りであるが、ここでは創作力の陶冶に直接關係ある創作指導の實際について、私の行つてゐることに反省を加へつゝ、記すことにする。所謂創作とは、自己表現であつて、自分の持つ思想なり、感情なりを端的に繪畫として表出することをこゝでは言ふのである。しかし創作に關する一般の理論的方面は、全然割除して只實際取扱の方面から今之を大體表現の種別から見た指導表現用具から見た指導、學年別指導能力別指導、男女別指導、郷土中心による指導の六つに分けてその實際を述べるつもりである。

1、表現の種別による指導

繪畫の表現態度乃至描寫傾向が大約二つに分れることは言ふまでもない。主觀的表現と客觀的表現とである。この二つは洋の東西を問はず繪畫史を繙くもの、誰もが承知することの出来る表現傾向の兩種である。しかしこの二流が誰か二人の偉大な畫家から生じたといふ譯でなく、繪畫の必然的な表現の二様式である。故意に主觀的に表現し、客觀的に描寫したいといふ譯のものではない。それはかの哲學が人間の思索的發展の必然として、主觀的な理想主義と客觀的な現實主義とが生じたこと、等しく又文藝に於ても主觀的表現の文學と客觀的描寫のものとの二つの大きな流れがあるのと一般である。

従つて兒童の圖書もその表現に於ては主觀的と客觀的とに分れることは當然である。しかしながら主觀的といひ、客觀的といふも僅に表現の態度を異にするのみで表現そのもの、本質的相違ではない。表現はあくまで自己表現である。自己の思想感情の表出である。たゞその表出が純粹に自己の内的思想を對象と

して行はれるか、自然を機縁としてもその印象が表出されるか、乃至は自然そのものをそのまま自己の思想感情として描き出すかの相違に他ならない。私はそれ等の論議を超えてこゝでは直ちに大まかに客觀的表現としての對象からの直接表現と主觀的表現としての記憶からの表現、想像からの表現、考案からの表現、工作からの表現と順序を追うて記すことにする。

1、對象からの直接表現

こゝで言ふ對象からの直接表現とは、兒童がその鋭敏な感覺を通して對象物から受ける刺戟を、直ちに自己の中に取り入れてそのもの、本質を寫すことである。即ち對象を直觀して之を直寫するといふ場合の表現である。

これは自然や藝術を理解するためには、凡ての人々が、一旦は經過せねばならぬものであらう。音樂の如き抽象的な藝術でさへも、松籟や濤聲や或は蟬や鈴蟲といったやうな、自然の勇壯な又微妙な音聲から刺戟を受ける場合があると思ふ。まして繪畫は形と色とを用ひてする具體的な造形藝術であるから、自然や先人の

繪畫などから學ばねばならぬことが多いのである。

しかしこのことは必ずしも自然や繪畫をそのまま描寫するといふ意味ではない。そのまゝ描寫するといふことは、寫真機械でない限り決して出来るものではない。私達は自然や繪畫の中に自分を見出して、それを借りて自分を描き出すのである。繰り返すやうであるが私達の十分知らねばならぬことであると思ふ。

そこで以上の態度で描寫する場合、自然と二つの方法が生ずる。一つは繪畫を基として描くこと、一つは自然を直接對象として表すこととである。前者は從來の教育に於て圖畫の仕事の殆んど全部であつた所謂模寫の仕方である。後者は山本氏の自由畫の提唱以來盛んに採用せられてゐる自然の直寫即ち寫生である。私は模寫がやゝもすれば技巧のみに走り根本的な意思や感情を殺して個性を萎縮させるといふ憂の多いものであることは前にも述べた。模寫は優れた作品の鑑賞手段としてのみ藝術的價値を待つに過ぎないとは私の立場である。この意味で私の教育では圖畫の時間に於て模寫させることは、一學期に一回位五年

以上の高學年で而もあるかなしか位のものである。名畫の鑑賞の場合特に兒童の希望によつて描いて見させるといふ位のものである。

尤も兒童は特に未だ藝術に對する理解の程度の低い幼學年の子供は、繪本を眞似お友達の作を模し教師の繪を描くといふことが随分澤山ある。子供の模倣性は本能であつて之は悪いことでないばかりか、大切なことであつて、家庭や學校でこれをするに私は少しの反對も持たない。而も子供の繪は模寫がほんとうの模寫にはなつてゐないで、極めて主觀的な自由な自己表現となつてゐるから尙ほ更心配はないのである。しかしながらそれが四年生になつても五年生になつてもさうであるなら私は之に反對せざるを得ない。私が圖畫の時間に模寫的表現を許したくないとは少くとも圖畫の時間にだけでも繪畫といふもの、本質を理解するための最善の方法をとる必要を感じるがためである。一年生の時から野外寫生―勿論寫生といつても高學年のそれとは全々異なる主觀的な自由なものだが―など獎めることに不安を持つ人もあると思ふが、私は對象に捉はれない自

由に描寫をさせつゝ、自然の懷に飛び込んで之に親しませることがやがてよい育成を遂げる第一歩であると考へて、野外製作をも加へてゐる。

幼い時から模寫以外に自己表現の手段はたくさん拓けてゐることを知らしめることは、意義の多いことであると思ふ。兒童は三年生位になるともう模寫を恥ぢて、寫生なり記憶畫なり、想像畫なりが正しき表現法であるといふ自覺を持たねばならない。私達の兒童は早くから創作に對する刺戟が與へられるので大抵は一年生の中に模寫をよからぬことゝする自覺が出来るやうになつてゐる。

模倣が兒童の本性の中にあるからといつていつまでも模寫を許してはならない。一年や二年の子供達は一人残らず繪かきである。圖畫を好む、そして盛んに模寫する。模倣を盛んにする。この時が大切な時期である。模寫を導いて創作的描寫にしてやることである。そしてうんと描寫能力をつけて置かねばならぬ。高學年に至つてほんとにいゝ作が出来ないのは、低學年に於ての指導を誤つてゐることに原因してゐる場合が多いと思ふ。

自然を直接對象として直寫することも種々の場合があり得る。室内靜物寫生、人物寫生、野外風景寫生、その他細かく見たら澤山の方法があらう。寫生の態度も尙嚴密にいへばより客觀的な態度と、餘程主觀的な態度とがある筈である。對象を見るがまゝに如實に描くといふ態度と、對象によつて觸發される自己の感じを忠實に描くといふ態度とがある。前者は寫實主義の立場で、後者は印象主義の立場である。尙今一つ注意すべきは、印象主義に似て非なる後期印象派といはれるセザンヌなどの態度である。セザンヌは自然を直寫したといふも、それは自然をその印象として描いたのでもなく、如實に描いたのでもなく、自然そのものゝ實相をその永遠の姿に於て描いたのであつた。又同じく後期印象派の中に入れて見られるゴッホの如きは更に進んで對象を自己の生命で貫いてゐる。セザンヌ、ゴッホの寫生の態度こそ私達の取るべき態度、兒童の進むべき道ではなからうか。こゝに至つては寫生は決して寫實でもなく、印象の表出でもなく、自己生命の表現である。―後期印象派のこと、セザンヌ、ゴッホなどのことは種々の書物で紹介さ

れてゐるが、木村莊八氏の藝術の革命などには最もよく記述してある。『ゴッホの如きは模寫さへもがゴッホの生命に溢れたものであるといはれてゐる。ミレ一の『種まく人』の模寫が全然ゴッホになり切つてゐるといはれる如く、こゝまでくれば對象の直寫も模寫も何等問題とはならない。現代の表現主義が直接ゴッホあたりから出てゐるといはれるを見て、ゴッホの態度がどんなに表現的であつたか、知られると思ふ。

一口に寫生といはれる中にもその態度に色々の相違がある。兒童は極めて自由な全然對象に拘束されない寫生から忠實に對象を見た通りに描くところに進み、更に對象によつて起す自分の感じを現すといふ順序に進んで行くのである。一年生二年生あたりが最も自由な記憶畫的な或は想像畫的寫生畫を作る時代である。

目前の樹木を描いてそこへ見えもせぬ小鳥を配したり、實際は見えない太陽を加へたりすることは平氣でやつてゐる。室内寫生でも、瀬戸のお茶碗を寫生して

家庭にある土瓶を加へたりしてゐる。所謂觀念描寫の時代であつて未だ正しく寫生といふことの言へない時代である。この時代の兒童に強ひて、對象をそのままに描かせようとするならそれこそ兒童を殺して了ふことになる。生活の印象と奔放な想像とは到底大人の想ひ及ばぬ兒童のみの世界である。しかし寫生としての取扱はやらねばならぬと考へる。寫生畫が出来ないとしても美しい花やリンゴや景色を實際に見せねばならない。兒童は見ることによつて必ずそれを描くことになるからこの意味で寫生といつても差支はないと思ふ。喜んで美しいものを最も大膽にすん／＼描かせることは私の低學年指導の眼目である。

尋常三年頃から兒童の寫生態度は著しく變るのが一般である。尤もこれも一様には言へないことであつて、早い兒童は一年から或は二年から描寫傾向に變化を來すのである。今迄言はゞ、主觀的、觀念的描寫をしてゐた兒童はこの頃から段階對象を見つめることが多くなつてくる。そして今迄の自由表現に或不満を感じてくるものが多い。その結果兒童には煩悶が生ずる。對象を見た通りに描き

得ないといふ煩悶である。あのリンゴのバツを鮮かな赤やそのハイライトや卓上に投けた影を、どうして描いたらいいかと苦心しても仲々描けぬ。その結果失望して今まで大好きだった圖畫を擲つて了ふといふ態度の兒童も時に生ずる。この時代が指導に最も注意を要する時代であつて、言はゞ表現指導の危機であるとも見られるであらう。科學的知識の發達が彼等の藝術心を制せんとするのであるとも言へるであらうか。花を見ても景色を見ても分解的に細かく見る傾向になる。そしてその結果妙に細い描いた作品になることがある。この時十分注意してどこまでも藝術の本質を踏み違ひないやうに誘導しなければならぬ。しかし已にいぢけたり、圖畫が嫌になつたりするやうでは實は教師のそれ以前の指導が謬つてゐたことを、教師自ら深く反省しなければならぬ。客觀的に忠實に描くといふのは決して間違ではない。寫實主義の立場であつて、やがて主觀への復歸の道程である。だが兒童がのこらすこの寫實的描寫をとる傾向になるのでは勿論なく、個性によつては全然この道を踏まず主觀から主觀へと一途に伸

びるものもあることを注意したい。要するに教師は兒童の個性的な進展を絶えず注意深く觀察して、兒童の一人一人が進む正しき道を拓いてやらねばならない。客觀的忠實描寫を好む三四年の子供達には靜物の如き單純な形のものをつつかり描寫させる用意がなければならぬ。野外寫生の場合でも私はなるべく、建物や樹木などを畫布に大きく描かせることに勉めてゐる。廣い場所やこみ入つた景色を避けて狭い町の一角や大きな樹木などを忠實にしつかりと心ゆく迄描かせることが大切な指導であると考へる。しかし個性を殺してはならない。忠實描寫といふことが對象にひきづられた忠實であつてはならない。兒童が對象を征服？するための忠實さでなくてはならぬ。遠近法の如き、約束を授けたり、教師の主觀で形や色を訂正してやつたりすることは、禁物である。私達は兒童から平な筈の道が平に見えるやうに描けないといふ苦惱をうつたへられた場合、畫法の約束によつて遠方へ行く程道は狭く見えるものだから色は段々うすく見えるものだから概念的に知識を授けてはならない。先づもう一度景色を見直して更に

自分の繪と比べて見たら必ずわかると云ふ暗示を與へればよい。概念的知識から這入ることは慎しまねばならない。何故なら寫生は具體的な實感を基礎としてゐるからである。

進んで高學年に至つて即ち尋常五年頃から兒童はほんとうに圖畫の學習態度も自覺的なしつかりしたものとなつて、自らの個性を十分生かすに努める時代となるであらう、藝術的描寫の出来る時代であるから、大いに彼等の自覺ある學習に信頼して自由に寫生させるがよい。私は現在五年以上の兒童には、全然描寫題材の選擇も表現法も自由にさせてゐる。教師は只表現後の反省に對して批評してやる位のことと濟ませてゐる。之は決して無責任な仕方ではなくて、寧ろ兒童をほんたうに生かす所以であると確信するからである。勿論時に學習態度の悪い兒童に對して十分な注意を促すことは言ふまでもない。熱心に描寫しつゝある兒童には、恐らく大藝術家と雖も干渉することは出来ないであらう。製作は獨自な自由活動である。純粹な表現活動である。ほんたうに藝術的創作の體驗を

有するものでなければ知ることの出来ない境地である。兒童をして全く自由に描き得しめることそれ自身がほんとうの創作態度であり、やがて藝術的創造の體驗への道であると信じてゐる。

私はそれでかうした場合、兒童と共に描く。眞剣に描く。祈りつゝ描く。自分を顧みてほんとうに藝術的創作の態度に這入り切れぬことに不満を感じつつも無意味な巡視はしない。少しも心配のない、いゝ態度の兒童にして自分もほんたうに兒童と、一所に純粹な若い一藝術家になつて描き得る日がくることは私の理想である。だが、教育者である中は恐らくそれは出来ないであらうか。

兒童をよくしたいとの願ひは誰でもが持つ、しかし純粹な心持で不斷によくしたいと祈る生活を持ち得る教育者は少いではなからうか。私は圖畫の製作の時間など高學年の兒童と、午後の時間を野外の光に包まれて寫生に費すときなど繪筆を運びつゝ、たゞ何にも言はず語らずひたすらに祈る心持になつてゐる自分を見出すとき、何とはなしに涙ぐましい心持になる。

教育といふ仕事の困難なこと、そして自分の力の足りないこと、自然の清淨なことをそして人間の醜惡なこと、そしてそれが藝術的態度でも教育者態度でもないことを考へ、更にそれにも關はず兒童が喜びに充ちて眞劍に描く様子を見て一種の感慨にふけることがある。

こんな愚痴めいたことを述べる必要はないと考へつゝ、たゞ何とはなしに讀者の中にかうした體驗を持たれる教育者のあるだらうといふ自分の心のさゝやきが、いつの間にか叙述をこんなところへ持ち來した事を許して頂きたい。

□、記憶又は想像からの表現

記憶畫又は想像畫といはれるもので、主として兒童の過去の記憶や想像の生活を題材として描くものである。綴方の表現形式に似た點が多いのであるが、圖畫では形や色といふことがつきまとつて、自由に記憶なり想像なりを表現することが困難な場合が多い。しかし低學年の兒童には、自由に思想感情を表現させる上から言つても、伸びびくした描寫能力を與へる上から見ても非常に効果ある場合

がある。殊に記憶畫は随分子供に好かれる。遠足の印象を描いたり、お節句や星祭りの事を面白く描いたりすることには仲々熱心である。兒童自身の内心に深く印象づけられた色々の生活を文字で表現させると同様に、形と色とによつて表はせば記憶畫としての立派なものが生れる筈である。單に主觀の表出といふ點から見ると純粹なものであるが、美の本質から言ふと未だそれは低い價値しか持たない。何故ならば兒童の美の規範は低いからである。それを高めるためにいい繪を見せたり、美しい自然に親しませたりせねばならない。しつかりした觀照の上に藝術は表現せられる、觀照の洗禮を受けないものは單なる遊戯である。未だ美醜以前である。子供の生活の自然である。私達はこゝに出發して彼等を伸ばしてやるのであるから、自然を自然として尊ぶ時代もあつてよいのである。一二年の兒童にはこの意味で記憶畫のものも盛んに描かせるがよい。

ハ 考案による表現

記憶畫も想像畫も記憶や想像やを整理して表現するのであるから、その過程に

於て工夫考案を必要とすることは、言ふまでもない。しかしこゝでは比較的高學年に於て行はれる考案畫の表現について述べて見たい。

考案畫は考案の態度と、その取材から二つに分れる。一つは先に言つた記憶又は想像からの考案であつて、他は直觀物を基礎とする考案である。前者は低學年で行つて面白い場合もあるが、しかしながら低學年ではまだ考案畫など、名稱をつけることが不當であると思はれる。私の實際やつてゐる考案畫の主要なものは尋常四五年以上に於ける對象の直觀による考案畫で自由圖案と名づけるものである。

従來の圖案は多くは室内で便化の方法から考案排列の方法まで一定の型にあてはめて製作したのであるが、私はそれ等の形式を一切撥無して純然たる兒童自身の手捉はれない考案にする自由表現である。従つて室内學習ばかりでなく、校庭でも野外でも自由に學習し得るのである。取材も靜物、人物、風景と凡そ繪畫の對象となるもので兒童の好むものは何でも取入れることが出来る。校庭の綠蔭で

校園に咲く草花を材料としてそれを面白く圖案化して學習帳の表紙や手工で作る刺繍の圖案などを作ることは、最も趣味あるやり方である。

自由畫といふ意味が單に風景寫生といふ様に解されるとすればそれは誤りであつて、かうした兒童の創作的圖案などに自由畫の發展餘地のあることを私達は考へねばならない。

二、工作からの表現

これは前章工作の要旨について述べた通り最も手工科に關係のある表現形式であるが、一體圖畫と手工とは殆んど同一に見ても差支ない位近似した教科であるから圖畫の時間に工作的なことが生れてくるのに何も不思議はないと思ふ。

低學年に於ける自由製作の場合クレオンの表現を助けるために色紙を切り抜いて貼りついたり毛糸を用ひたりしても一寸も差支ないばかりか、寧ろ大いにその表現を助ける効果のある場合がある。

又高學年の版畫の製作などは、版を製作したり、版から版畫を刷り出したりする

仕事は工作的表現であつて而も圖畫の仕事として考へてよいものであらう。圖畫と手工とは將來美術科として合併する時代がくるであらうとは一部の人々の考察であるが私は實際指導者の一人として特にその感を強く持つ一人である。自由版畫について後章別に説明することにする。

2、描寫用具から見た指導

自由表現といふことが創造に於ける根本的のものであるから、表現の態度も種別も方法も一切自由であるべきである。従つて描寫用具繪具も必然的に自由でなければならぬ。クレオンばかりでも困るし、水彩繪具ばかりでもいけない。凡そ繪畫的表現に適する材料で兒童の自由表現に都合のいゝものであるなら何を使用しても差支ないといふことになる。

私はその精神の下に圖畫を指導してゐるが、しかし用具の長短得失等については教師は十分研究しておかねばなるまい。用具は大體その本質的價值の上からと兒童の表現といふ方面からと更に經濟の上からと凡そ三方面から考へて見な

ければならない。先づ繪具の本質的價值とは言ふまでもなく、それが繪畫の製作に最も都合のいゝものであるとの意味で、即ち色や調子や光やを十分描寫し得て、而も永く保存の出来る材料である。この點から言ふと油繪具が最も高き位置にある。次にパステル、水彩、日本繪具、クレオン、木炭、鉛筆等となるであらう。尙兒童の使用に好適だといふ點からいつたら、クレオン、鉛筆、パステル、木炭、水彩繪具、油繪具、日本繪具等の順序であらう。更に經濟の上からつまり價の安いといふ點から見ると鉛筆や木炭などは最も安いし、クレオン、パステル、水彩繪具等となるであらう。油繪具や日本繪具は高價でこの點から見ると、不適當といはざるを得ない。以下現在私の學校で使用してゐる主要な繪具とその指導について述べよう。

1、クレオンの表現

クレオンは輕便で廉價で商品としても普及されて容易に求めることが出来るばかりでなく、發色に於ても從來の鉛筆より數等上位にあるところから、盛に使用されてゐる。特に適當の硬度を保つて然も鮮麗な發色を有してゐる點から幼學

年兒童向として最も好ましい材料である。低學年兒童の活潑々たる表現慾望を充たすにはもうこの上なしの材料といへよう。しかし材料が餘り輕便なために表現態度が不眞面目になり勝でもある。描き損じても直ちに描き直せるといふことからして描寫態度がいゝ加減なものに陥り易い場合もあるから教師はこの點を注意する必要がある。假りに表現態度は十分立派に出來たとしても用具そのものゝ不完全からくる欠陥は免れない。即ちあの艶々した表面的な蠟性のいやな感じが強すぎて兎角繪が下品になり勝ちであつたり、明色を重ねることがうまく出來ないため、光や調子を十分表現し難い缺點があつたりする。

従つて表現力の進むにつれて兒童は不満足を感じてくるやうになる。殊に物質の柔みやふくらみや潤ひを表すことは殆んど不可能といつていゝ位の短所がある。クレオンはかくて一般に強烈な美麗さを求める低學年兒童にはびつたりするが、學年の進んだ表現力や鑑賞力の進んだ生徒には、不適當な場合が多いと言はなければならぬ。

私達の學校ではこの意味から低學年の兒童、大體尋常四年以下の生徒が主としてクレオンを使用してゐる現状である。尤も私の精神は飽くまでの自由を根本としてゐるので、何もかう標準を規定してゐる譯ではない。高學年の生徒も一般にクレオンは持つてゐる時々描寫するし、低學年の兒童でも水彩やパステルを持つてゐるものもある。

要するにクレオンは低學年用の繪具として現在のところ、一番いゝものであると考へてゐることは言ふまでもない。デッサンをしつかりやる必要があるとて兒童の好まぬ鉛筆や木炭を無理に使用させたり、使用に困難な油繪具や水彩を物好きに低學年に押しつける必要は寸毫もないと思ふのである。

兎に角クレオンは自由畫提唱以來非常の勢で普及し、圖畫教育の局面展開に最も大きな貢獻をなした材料であることを忘れてはならない。そして今後尚クレオンの生命は永く續いて、兒童畫に必要な用具として益々品質のよき製品が生れることは望ましいことに相違ない。

クレオンは随分各種のものか出来てゐるが私の経験では舶來のものを除いては、平和や櫻や星や王様がいゝ様である。私の學校では主に以上の内めいゝ選んで、隨意なものを使用することにしてゐる。

□、水彩繪具の表現

水彩繪具は古くからある材料で餘り製法の進歩もないやうであるが、棄難い用具であると私は考へる。水彩繪具が兒童に使用が困難であるといふ點から、その不向であることを唱へる人もあるがその點は實際やつて見ると案外無事に解決がつくものである。價もチューブ入各五錢位で澤山であるし、パレットと筆と求めれば他の筆洗などはインクの空瓶で十分事足りるし、別に困ることはない。どうかすると變色するものがあることは缺點であるが描寫力の進んだ兒童には、クレオンの缺點を補つて柔みのある調子の豊かな作品を描くことが出来るので非常に好まれる。私の経験では、クレオンから水彩に這入つた兒童はもう決してクレオンに復らないといふ有様である。古來の名作が水彩に屬するものが多い

し、日本畫の特徴にも通じてゐる。馴れると非常に効果の多い表現用具である。私達の兒童は高學年では目下水繪具を使用する兒童が多い。これも決して強ひて使用せしめるのではないがクレオンの表現に不満を感じてくる尋四五年程度になると、自然と何か異つた材料で表現して見たいといふ要求を起してくるのでその時代に水彩のことを話して材料を求めさせてゐる。

八號か十號位の比較的大筆で對象を大きく見てゲン／＼描き進む有様はクレオンのチヨキ／＼描くのと異つて結果もよいし、又態度の上から言つても水彩は柔い毛筆で而も描き直せぬものであるから對象をほんとうにしつかり見極めて描くといふ最も長所とするところがある。私は描き直せるといふ長所が作畫の態度の上から言ふと短所となり一度色を置いたらもうどうにもならぬといふことを考へると水彩が最もいゝと確信してゐる。

六年高等科あたりの兒童はワットマン四ツ切位のものへ水彩で半日もかゝつて描くことは稀らしくない有様である。圖畫の時間二時間つゝを數回つゝけて

一枚の繪を仕上げるといふ態度の兒童も出來てくる。製作の結果から見てもしつかりしたものになると自己の作品に對して非常に愛惜の念を持つて極めて大切に保存しておくといふことも出來てきて確かに棄て、はならない材料であると思つてゐる。どつしりした深みあるそして潤ひのある繪は水彩の特徴であるし色感もクレオン等とは比較にならぬ優れたものを持つてゐる。

ハ、バステルの表現

バステルも表現材料として色々の長所を持つてゐるし價も比較的低廉である所から大いに奨勵すべきものであるが残念なことにはまだ櫻木製以外に和製で使用出来るものがないし品も少いところから餘り使用してゐる學校は多くないやうである。

バステルはその質が餘りに柔くもろいため従來は専門家の使用する位のもので極められてゐたことは遺憾である。バステルでも舶來のもので兒童にも適する硬度のものがあるから將來は盛んに使用されるであらう。使用がクレオン

の如く輕便で併も發色は混雜物が少いだけにクレオンより上位にあるし、色を自由に重ねることは油繪と同様の自由さがある。その上適當な色畫用紙を使用することによつて深みとおちつきのある表現が出來て確に優れたものであるから中學年以上の兒童には、使用させるがよい。

クレオンは明色を重ねることに不自由であるがバステルは、これが自由に出来ることからガラス器等の強いハイライトの描寫などには好適であるし、自由圖案の製作にも都合がよい。又水彩などよりも細いデリケートな表現も出來るところから、高學年の女生徒などには最も好まれる材料である。

クレオンの製造が盛んになつて來たやうにバステルの製造業者が出て安價にいゝバステルを供給してくれることはどんなに兒童達の幸であるか知れない。クレオンの表現はその材料の性質上の缺點から行きづまることがあるがバステルは決してその心配がない。専門家がバステルを使用して優れた作品を出してゐるのを見ても解されることである。私はバステルの時代が最近にくるであら

うことを豫想すると共に、私達は流行を追ふことなく凡そ兒童の自由描寫に恰適な用具は十分研究してあらゆるものを好むまゝに使用させたいものである。

二、油繪具の表現

油繪具が最高級な表現材料として認められてゐながらその價の不廉なためと、一般の地方では得難いために兒童の表現用具の中から全然敬遠し去られてゐることは遺憾である。専門家の使用するものといふとやゝもすれば非常に使用に困難なものであると思ひ勝ちであるが私達は何も恐れることはない筈である。私は誰からもバステルや日本繪具の使用を指導して貰はないと同じく油繪の表現法も師について直接習つたことはない。それでも現在は幼稚ではあるが一通り自分としての自由表現が出来るやうになつてゐる。兒童は大人よりも一層鋭い叡智と熱中力とを持つてゐる。油繪の使用を始めた一生徒が數日間文字通り寢食を忘れて没頭したことは私の學校に實際あつた例である。

油繪具材料の値段が比較的高いから今のところ之を一般の兒童に使用させる

ことは勿論不可能であるが特殊な兒童には使用させて非常な効果を擧げ得るものである。私の學校では現在高學年の兒童に十數人之を使用してゐるものがある。そしてそれ等の兒童は圖畫の成績も一般に優れてゐるところから油繪の製作の如きは全く立派な私などの及ばぬしつかりした態度のものもある。

用具としては繪具とパレットと筆とカンバスと油とあれば事足りる。和製の繪具で間に合ふから材料を揃へるに先づ五圓もあれば十分である。カンバスは板で代用も出来るし場合によつてはボール紙でもよい。繪具箱や三脚などを手で製作して實際に使用してゐる兒童の上には幸福が漲つて見える。將來はもつと安い材料が出来て、自由に兒童が使用の出来る時代がくるとよいと思つてゐる。

※、鉛筆、木炭等の表現

以上の外、鉛筆や木炭やコンテや色鉛筆や墨やペンや日本繪具と澤山ある筈である。

鉛筆は最も簡易な用具であるところから廣く使用されて圖畫の表現を助けてゐる。圖畫用としては2B乃至4B位の鉛筆がいゝことは言ふまでもない。一般にスケッチや水繪の素描に使用してゐる。

木炭は従來美術學校あたりでデッサンに使用してゐたのであるが私達は兒童にも利用させてよい筈である。油繪の素描や人物描寫に私の兒童は使用してゐる。これも一本一錢位でいゝものが求められるから兒童に持たせておいて適當な場合に使用させねばならない。

コンテは木炭に似たものであるが特別の場合の外は使用させる程のこともないと思ふ。私の學校では木炭がすれ落ちて困ることからコンテのあることを知つて使用した兒童があつたがどんな用具でも試みとして使つて見ることは差支ない。

色鉛筆も新定畫帖時代に随分使用されたがクレオンの現出と共に殆んど影を没して了つた有様である。不完全な方面の多いものであるから私達も今では殆

ど使用してゐない。

ペン畫も餘りやつてゐるところはないであらう。だが特殊な兒童でペン畫を研究して見たいといふものにはやらせて少しも差支ないと思ふ。エツチングなどに入る道としていゝものであらう。

墨や日本繪具も全然棄てる必要はない。岩繪具は暫くおくとしても墨繪などは時に随分面白い場合もある。遠足の時など鉛筆でスケッチするより古い矢立でも持つて行つて毛筆でスケッチするのは趣味がある。こんなことも決してお笑ひ草でなく必ずしも時代錯誤でなく私達が考へるだけの價值はある。

私達の學校では木版の下繪に墨を使つて毛筆で描くものが多い。

以上は大體私の表現用具に對する考へと私の學校に於ける實際であるが要するに用具は兒童の要求に應じて何でも自由に試みさせる度量と研究心とを持ちたいものである。水彩繪具とクレオン、クレオンと油繪具と混へて使用するも差支ないし、ペンキや色チョーク(黑板用チョーク)を適宜使用させるもよい。又工

作的に色紙や毛糸や色布金屬なども場合によつて活用させることは自由畫の本質から見ても兒童の本性から言つてもいゝことに相違ない。

3、學年の高低による指導

學習は言ふまでもなく、兒童各自の個性的自發活動であるから、之を高學年とか低學年とかに分けたところで概念的になり勝のものではあるが、私達は日常の經驗と兒童の心理的發達とに顧みて大體の指導態度をとつて、之を更に時と場合とによつてそれ／＼の兒童の實際指導に活用せねばならない。

4、尋常一、二年生の指導

先生昨日お家でこれを描きましたと、にこ／＼しながら月曜日の朝など教師のところへ見せにくるのを見ると、十數枚のほんとに無邪氣な繪が無造作に描かれてゐるのは私達の低學年指導の一つの喜びであるが、その驚くべき程の澤山の繪は全く彼等の生活の所産である。生活が繪になつてゐる。子供の生活から繪を奪ふことは彼等から遊戯を奪ふと同じ位の苦痛を與へるではないかと思はれる。

程彼等の繪は生活的である。私達の學校では一、二年生は恐らく一日でも學校で繪を描かぬ日とてはないであらう。圖畫の時間は定まつてゐるが子供達は多くの自由學習の時間にも直觀や又讀方算術の時間にも繪を描く時間を與へられてゐる。そしていつも喜びに充ち／＼て楽しく描き友達や先生に示してゐる。

低學年の圖畫指導はこゝに立脚し出發すべきである。表現が生活と少しも無理なくびつたりしたところに、そして喜びと楽しみに充ちた學習に、私は美的價值以前の價值を認めざるを得ない。表現そのものが美であるか醜であるかは問はるべきでない。只描き描くだけ、それでいゝのである。兒童にとつてはたゞもう生きるために描かざるを得ないのである。それが凡てである。かう考へて教師も子供になり切つて一所に楽しく描けばいゝと私は言ひ度い。何も急ぐことはない教師は子供の最もいゝ表現生活のお友達となつてやつたらそれでよい。だがこの事は仲々困難なことである。教師はやゝもすると大人の見方、大人の現し方を早く兒童に植ゑつけようとするところがある。子供の繪の一見いかにも不可

解なのにほんとうの彼等の見方と表現とがあることを忘れて、早く大人の技巧を學ばせようとする。そこに大きな謬がある。そんなことをすると最も大切な兒童の生活は繪から奪はれて生々した思想感情が影をひそめて了ふ。そして極めて拙劣な大人の技巧だけが醜い骸を横へる。さうなつたらもう容易に取り返しのつかないことになる。

凡て教育は兒童の生活に立脚せねばならないのだが、低學年の藝術教育に至つては私は何をにおいても生活として考へてやらねばならないと思ふ。一年二年の頃上手だと言はれることは少しも名譽でない。概して上手だといはれる位いやな感じのすることは無いが低學年の圖書の成績が凡眼な大人から上手だと言はれるやうであつたら、それこそ教師たるものは餘程反省して見なければならぬ。上手でなくて下手で當り前ではなからうか。否な上手下手は問ふところでないのである。兒童の天眞な生活が表現されてゐればよいのである。たゞそれだけである。上手といふ言葉が技巧といふ意味でなしに優れてゐるといふ意味なら

ば遺憾なく十分に子供の生活が表現されてゐる作品につけらるべき名稱である。私は以上の考から低學年に於ては表現上何等の束縛も干渉も有害無益であると信ずる。教師は心から兒童の表現を愛してやればよい。迷ふことなく彼等の繪を信じてやればよい。只教師は環境を美化してやることは必要である。四季折々の花を盛つたり、金魚鉢を置いたりして教室を美しくし、朗らかな日には校外に出て牧場を見たり、草花に親しませたりすることが彼等を驅つて益々繪を好きにさせる。要するに一年乃至二年生は全く自由に描き且つ鑑ればよいのである。故に私はこの頃の兒童の指導目的は生活の自由表現によつて自然と繪畫に親しませつゝ、自然に描寫能力をつけるのだと考へる。私は現在この時代の兒童にはクレオンを使用させてゐるといふことは前に言つた通りで自由表現に都合がよいからである。

□、尋常三、四年の指導

兒童はこの時代になつて急に思想の變化を來すものである。今まで無邪氣に

大膽に描寫してゐたものがこの頃からジツと對象を見つめてその對象の色なり形なりを如實に描かねば承知の出来ないといふ時代になる。知的方面の發達が著しいからである。繪畫表現が知的に説明的になり勝ちな時である。細密な描寫を好む傾向が多い。併しかうなることは寧ろ發達上當然の段階であつて決して誤つた道でないと思へられる。この場合に指導者はこの點に注意して題材に對する暗示もかうした表現に適する靜物的のものが選擇されるやうに與へられると共に、一面藝術といふものゝ本質を體得するやうに指導すべきである。

私はこの時代から眞劍に學習を進めて圖畫の目的とする美の情操陶冶への固い基礎を築いてやらねばならぬと思ふ。學習態度の養成特に藝術的自覺を促すことに第一の着眼を置くべきである。古今東西の偉大な作家の生活や製作態度の逸話として擧げられてゐるものなど時々話してきかせることは、大いに學習態度の養成に資することになる。創作の態度を重ぜしめてやがて深刻な創作への基礎を作らねばならないと同時に鑑賞の方面もそろ／＼深く這入つて行くべき

である。今までは何とはなしに愉快に見たものがこの頃から自分といふものに立脚して價值を見出して行くといふ批評的鑑賞の方面へも伸びて行くべきである。作品の持つ感じや色價や調子といったやうな形式技巧の方面も兒童によつては考へさせるがよい。

兎に角この頃が立派な成長への道を間違なく辿るか、邪道へ落ちるかかの岐路であるから、指導は徹底的に深く考察されて行はれなければならない。高學年に至つて立派な成績を収めてゐる兒童は、この時代にその基礎を築いてゐる様である。徒らに困難な題材を與へて表現を不自由にしたり、技巧の末に走つて根本の兒童の思想感情を忘れたりしてはならない。と同時にいつもすらくと何等の煩悶もなき容易な淺薄な描寫で満足してもならない。時には大いに表現の惱みを持たせることも必要であらう。教師の力が不足ではならない。この時代の教師は一、二年のやうに兒童畫を單に愛し得るだけでは濟まなくなつてくる。教師は少くも餘程進んだ作家であつて更に鑑賞批評家でなければならぬ。そしてその

上繪畫史などにも一通り通じてるなければならぬ。

兒童の繪が客觀的な餘りきちんと片着きすぎてゐるやうではいけないし、低學年のやうに大人には解されぬ奔放さのまゝでもいけない。美意識の門をくゞつて表現され鑑賞される礎を強くうち立て、やらねばならない。

ハ、尋常五六年の指導

この頃になると兒童は自覺の力が大いに向上してくる。自律的に目的的に凡ての教科の學習に向つて進む時代である。さうならねばならぬ時代である。勿論劣生の如きは未だ自覺の度も極めて低いものではあるが學級全體の傾向としてはもう教師の指導は餘程内面的に人格的に行はるべき時代で一つ一つの兒童の活動は自發的になされる。指導に於てこの點に留意を要する。

従つて圖畫科の學習もこの精神この態度で進めらるべきである。即ち學習の凡ての計畫を自發的に兒童自らが立て、それに向つて統一ある活動を進めなくてはならない。表現は三四年頃の説明的客觀的寫生を脱して個性的になり、表現

的になる。ほんとうの藝術作品はこの時代から生れることになる。教師は十分是等の事情を審かにして、兒童の進展に對して内面から人格的の感化も與へねばならぬ。教師の製作態度や鑑賞態度がしつかりしてゐれば優生などは黙つて居ても自然とよくなつてくる。教師が人として教育者としてばかりでなく、畫家として批評家としても優れてゐなければならぬのはこゝである。高學年に至つては教師その人の力の問題である。この點は私達の實は大きな煩悶であるので自分の力の不足がいつも、自分の心を苦しめてゐる。しかし私達は指導しなければならぬ。教育者といふ立場から。かくて私達は一向に自己を磨かねばならぬのである。出来ないまでも磨かんとする熱意を持たねばならない。私達はそれでも尙ほ不安は去らない。兒童の成長慾と成長とは驚嘆すべきものがある。教師の成長の何ぞ遅き。私はかくしてこの憐むべき力の不足を補ふために偉大な先匠、優れた現代作家の力を借りることになる。その人々の製作態度を語り名畫複製を鑑賞させることが、せめても兒童の旺盛な成長慾を充たして呉れる

であらう。

併しそれも不足であるとするならもう私達はたゞ兒童の前に祈るより他はない。祈るとは作品を熱愛し兒童を熱愛することである。愛の力のほんとうに自分に流れてゐることを體驗するとき自分は始めて生きられる氣がする。

高學年指導の問題は要するに教師の問題である。教師の力と愛の問題である。併しながらかく單純に片着けて了つては指導の實際には何にもならないといふ詰問があるであらうが、私には正直の處何とも他に答へようがない。難詰は甘受しよう。そして再び言ふ。高學年の指導者は進みつゝある力のある藝術家燃ゆる愛の創造者でなければならぬ。

二、高等科の指導

私は前項述べた所をそのまゝこゝへ持つてくればよい譯である。高等科は尋常科の延長であるといふ點から。併し幾分指導者としての私の心持は前者とこれとは實感として相違がある。私は高等科の兒童を數年續けて學級主任をし

てきてゐるが彼等に對するとき何とはなしに憐みの感を含む愛が胸一杯になる。附屬小學校といふ關係から多くは中等學校入學試験の劣敗者かさもなければ友達の中等學校入學を羨む？物質上の不幸者かである。かうした兒童に對して私はいつもこの感じを深くすると共に更に心の中で敗けるなよ、強くあれ、偉くなれと祈る心持になつてくる。一昨年も昨年も今年も同じ心持で學級主任としての仕事をしてゐる。圖書教育に於てもやはりこの心情が私の心の基調とならざるを得ない。學習指導の精神は尋常五六年と同じであるがこの頃の兒童には特に繪畫史の一般や現代繪畫の狀態や更にその進むべき道などに就いて考へさせると同時に、それを通じて藝術といふものゝ本質に對しても單に知識としてゝはなく出來得べくんば體驗として持たせてやりたいと祈願してゐる。彼等がやがて社會に出づる日、そこに吹き荒む排他利己の思想と實利實益の策謀とに充てる殺風景なその中に輝く藝術の殿堂を認めて、こゝに魂の安息を求め得るならば彼等に對する私の願は叶ふのである。

4、能力別指導

尊い人の子を教師が機械的に標準てふ定規にあてはめて、優中劣の差別を被せることは執るべき道でないと共に實に人格に對する大なる侮辱である。従來行はれた甲乙丙丁の標語は自由教育と共に私達は全廢した。ほんとうに兒童の内面に喰ひこみ兒童と共に生きるものにはそんな標點は全然不必要であるばかりか、第一標點が何を標準にするかそれが解るものではない。凡そ人間の價值測定程至難な業は無いであらうし、別けても情操の問題である美の測定に至つては私達には全く不可能事ではなからうか。

この意味に於て私達は先づ優中劣の差別を徹廢して等しく人間の子として一視同仁に愛してやらねばならぬ。たゞ私達の知り得る範圍は兒童の現在能力だけである。現在の能力の具體的な表れだけが知り得る所だ。私達の指導範圍として許さるべきものはそこに表現された兒童の創作なり鑑賞なりの結果と、その態度とを通して行はれる刺戟と暗示と批判とである。かく言ふと教育の力の

極めて少ないことをかこつ人も出来るであらうが、私は暫くこゝでは直接指導をなし得る教育の對象がかく狭められてゐることを述べたいのである。もつと根本的な人格的な即ち情意の相互關係の上に教育は成り立つのであるがそれは教育の力の問題、人格の問題であつて、指導方法の直接問題ではない。

私の言ふ能力別指導とは主として圖畫の學習に於てその時々には表はれる兒童の製作品やその態度や鑑賞やその態度の問題に就いての教師の行ひ得る直接指導の方面である。例へば一人の兒童は非常に達筆に大膽に描くが他の兒童はゆつくりと考へ乍ら筆を運ぶ。又一人は直觀して直ちにその繪から受けたる實感を言葉で發表し得るし、他は幾回もゆつくり眺めねばその實感が口に言へないなど、云ふことは絶えず私達の經驗に上る兒童の或型である。普通に優生として賞揚されてゐた兒童が案外不純な智的な製作や鑑賞をしてゐた場合や、劣生といやしめられてゐた兒童が純真な態度で内面的な描寫や鑑賞の方面へ進みつゝあつたことなどを考へて見ても、兒童の能力が外面的に表はれる場合と内面的に表