

山本鼎の教育実践にみる指導法についての考察

橋 本 泰 幸

(1980年10月15日 受理)

Reappraisal of Kanae Yamamoto's Method in Art Education

Hiroyuki HASHIMOTO

目 次

はじめに	(3) 授業時数
I 美術教師としての山本鼎	(4) 学習指導
II 美術教師・山本鼎の著書「児童と図画」	IV 指導法についての考察
III 「第六章、私の学校」にみる山本鼎の実践	(1) 指導法の具体性について
(1) 教科のねらい	(2) 指導法の価値について
(2) 教材組織	V 結 論

はじめに

これまでの山本鼎による自由画教育についての研究は、どちらかと言えば、自由画教育論そのものに焦点をあてるというものは少なく、自由画教育の運動に焦点をあてたものが多い。¹⁾そしてこれ等のいずれもが、特に大正8年から10年にかけての山本の思想及び運動の展開を対象としており、11年以降の自由画教育の展開については触れていない。

たしかに自由画教育運動は、大正8年4月の第一回児童自由画展覧会において具体的に出発し、以後大正10年までの2年間に、日本児童自由画協会²⁾主催の展覧会、新聞社主催の展覧会、さらに10年代には20もの各県教育会及び各師範学校主催の展覧会等が開かれ、あわせて、その間に研究会、講演会等も活発にもたれてきたが、それ等も大正10年末をもって一応表面的運動としての活動を終えている。と言うのも、この頃、山本の関心はすでに自由画教育運動から農民美術運動へと移っていたとも言え、これを根拠にすれば、自由画教育及びその運動についての考察が、衰退と言うことを別にすれば、10年代をもって終っても理由のあることであろう。

ところで、大正10年11月10日付の木下茂男³⁾あての手紙の中で山本は、「…これと（帝国教育会での講演）と本（自由画教育）の刊行を機に、しばらく此運動からはなれようと存じます。私はも（う）云へるだけの事は云っちまいましたからまたいろいろ、経験ののち他日徹底して、美術教育に就（い）て発表し度いものです。…」⁴⁾と述べている。この手紙で明らかのように、彼はこの時すでに自由画教育運動への積極的肩入れからは身を引くことを決心していた。しかしこれは、自分自身が指導者となってこの運動を展開することの、疲労と煩わしさからの引退であって、自由画教育

論そのものの撤回ではない。

「云へるだけのことは云っちゃった」とは、画家の直感に於て言えること、則ち現在の自分が考える総てはすでに述べたと言う意味であり、「いろいろの経験ののち」とは、漠然としたものではなく、農民美術運動の指導者たる社会教育の実践者としての経験と、美術教師としての経験の後の意味であろう。そして、その後美術教育について徹底して語ろうと言うここでの決心は、自由画教育に対するそれまでの教育に関して第三者なる画家としての立場からのものに対して、今後は教育者として明らかにし、かつ一層確実なものとして提出しようとする立場の変更を明らかにしたものとと言える。

「自由画教育の要点」⁵⁾は、当時の美術教育界の多くの指導者に反論され、又、現場の教師達には興味を持って取り入れられたものの真にその趣旨は理解されず、従って彼等によって創造されるべきと信じた指導法は生れてこなかった。画家である山本は、この論文において図画教育のあるべき姿について論じたのであって、教授法を含め教科の組織化等は“教育家”がすべきであると考えていた。しかし、その教育家達に反対され、あるいは十分に理解されないと知ると、エネルギーな彼は自らそれを行なおうと一層教育の分野に身を近づけたのである。従って、運動からの撤退は彼の一層強くなった教育への関心故と言えないこともない。

事実、山本は大正10年に創立された自由学園の美術科教師として教壇に立つことになり、以後昭和17年まで教鞭を執っていた。しかしこの間、彼はあわせて農民美術運動の指導者として活躍し、同時に画家として自らの生活を考えることもあってか、山本の教育実践者としての姿は薄い。だが、上記のような経路から、大正8年から9年にわたる運動が言わば総論に基づくものであるとすると、ここでの実践は各論にあたる具体的な活動とも言え、確かにそれまでの様に運動として外への広がりを持たなかったにせよ、一線上にある重要なものと考えらるべきであろう。言うなれば、自由画教育運動は11年以降も山本個人の中で、各論編の運動として継続していたのである。

以上の様な観点より、本稿では従来研究として触れられることの少なかった山本の自由学園での実践を考察することにする。そして、特にその指導法に焦点を合わせその原理を探るとともに、その価値と限界とを明らかにすることを目的としたい。と言うのも、これによって自由画教育の理念を具体的に把えることが可能と言えようし、又大正自由画教育が意図した個性尊重なりの内実を明らかにする一助にも成り得ると考えるからである。

I 美術教師としての山本鼎

山本は大正10年より昭和17年までの20数年の長きにわたって、自由学園美術科の教師として在職していた。⁶⁾

自由学園は大正10年、羽仁もと子によって創立されたもので、当初は小学校を終えた女子のために女学校と同じ7年を就学期間としたものであったが、当時の文部省令である高等女学校令によらない各種学校としてつくられたものであった。

ここでは、彼女のキリスト教的自由主義教育思想に基づく徹底した生活教育が行なわれていた。その教育の中では、特に子供の自由・自主・個性の尊重が唱えられ、創造性が求められており、大正の新教育運動の中で生れた他の学校とともに、児童中心主義の教育を具体的に学校教育の中うちだしていた。

この様な学校に山本が招かれたのは、創立者・羽仁もと子の要請によるものであった。山本はこの要請の際、羽仁もと子に対し、自分の考える自由画教育を実行すること、あわせて授業形態として一週のうちの日総てを美術にあてることを約束させている。⁷⁾

はじめ、山本はこの美術教師を4年間だけやるつもりでいたこと、そして、その間に小・中学校の美術教育を組織化するつもりでいたことを木下茂男に書き送っている⁸⁾。この手紙は大正11年7月付のものであるから、彼が美術教師となって1年余り経た頃である。従って、文面からも彼自身、教師を新たな眼で理解しようとし、又、その指導実践の難しさ楽しさも、身をもって体験していたことがうかがえる。

「指導といふことは、すてきに面白く又すてきにむづかしいものと思ひました。熱心すぎではいけない—という呼吸も、悟れて来ました。弾力のある意志と静かな感情—その必要を悟りました。」⁹⁾と述べ、続いて自分が実践している美術の教育内容の組織だてや、その指導及び評価についての概略を書き、木下に意見を求めている。この様な文面から、教育には素人であっても画家であるということで、美術教育のあるべき姿を求めた従来の視点が、教師としてそれを求めようとするものに変っていることがわかる。則ち、彼はそうすることで自由画教育の教育内容・方法を自分自身で明らかにしようとしたのであろう。

かつて、大正9年に山本は、「私は熱心な教育家諸君から、自由画教育の教場での処理法に就いて質問を受ける毎に、未だ充分精密に答へる事の出来ないのを遺憾とするが、実は夫れ等の、場合々々に應ずる處理は其衝に當る教育家自身に研究してもらひ度いのである。私は正しい原則を指示したものだ。これを有機的に施行する任務は教場のパトロンたる人々の上にあるのだと考へて居たい。」¹⁰⁾と言った。ここでは、現場の教師が“教場での處理法”すなわち教育内容の組織そして教授法を研究すべきであると考えている。しかし山本自身は、自分が美術の教師でないというものの、それを知らないことを“遺憾”なこととして受けとめていた。

本来、現場教師が明らかにすべきと考えつつも、知らぬことを遺憾として感じていたのは、それ等の研究が容易なものではないことを知っていた故に、それに対し原則を示しただけで良しとするのでは、無責任なこととして彼の気持が許さなかつたのであろう。それ故に、美術教育としての観点よりの緻密な教師用の手引書の作成が当面の重大必要事であると指摘したのである。則ち、山本の脳裡には、この“学校における處理法”についても、まとめてみようとの考えがすでに大正9年にあったのであろう。それが、すでに引用した大正10年の手紙のごとく、「云へることは云ちまいました」から「いろいろ、経験ののち他日徹底して、美術教育に就いて発表し度いものです」という文面として表われたのであろう。

このような考えをかねがね持っていた山本が、羽仁もと子によって自由学園に誘われたのである。従って、山本の自由学園における実践への参加は、自分の教育論の具体化への熱意による結果と言えようし、故に、彼が“この実践”の中で表わした「児童と図画」¹¹⁾及び雑誌「婦人之友」¹²⁾に散見される実践についての論評等を見ることによって、彼が自由画教育を美術教育として如何に具体化すべきものと考えていたかが探れると思う。

II 美術教師、山本鼎の著書「児童と図画」

大正13年、山本は藤五代策（東京女子高等師範学校講師）と共著の『玩具手工と図画』と題した本を児童保護研究会より出した。

内容は、藤による「児童と玩具手工」なる玩具を教材とした手工教育論と、山本による「児童と図画」と題された美術教育論及びその実践の報告から成りたっている。

この「児童と図画」が、かつて木下あての手紙で書いた「経験ののち他日徹底して、美術教育に就（い）て発表し度い」と言ったそれに当るかは解らないが、少なくとも、彼が教育の実践に入ってからのもどまった美術教育論であることは確かである。その意味で、「自由画教育の要点」（大正9年8月）、「自由画教育の使命」（大正10年9月）等における画家としての山本の考えと異なり、美術教師としての山本の著書と言えるのである。以下に六章から成るこの本の概要を紹介する。

第一章 自由画ということ

大正9年に書かれた「自由画教育の要点」とほぼ同一の内容。山本は従来の図画教育を

1. 美術教育として確立すること、
2. 臨本による教育を止め自然物による絵の教育とすること、
3. 子供の自由・自主・個性・創造性を尊重する教育とすること等を主張して自由画教育論を唱えたのであるが、ここでは、この自由画教育の意味と、行なわれるべき必然性を従来の教授法を批判しつつ説明している。

第二章 指導者の疑問

自由画教育論に対して発せられた種々の質問に答えることで、この教育論の根拠及び実践の方法を一層明確にしようとしている。

ここでは、児童の個性と創造性を尊重するとした図画教育が、当時、一般にはどの様に受け取られていたかを知る為に、あげられている質問の主だったものを列記する。

「放っておいたら、児童は不完全なものを描くだろう」

「自由画では生徒の成績の優劣をどう判断したらいいのか」

「自由画教育では、児童の作品を過重するよう思われるが」

「自由画論は直接に絵の根本精神に触れさせようとして居るが、小学校に於ては、其基本を与える時代であるから、主として正しく見た通りに描く力を用ふるが至当である」

「指導するなど仰るのですか」

「自由画の指導と申すとどんな事ですか」

「美術の鑑賞を認めながら、なぜ臨本とか範画を否定するのか」

「一体自然というものは美なるものか。絵というものは自然の美を写す事なのか。若し自然が美であるとすると、絵は自然を模写することになる」

「よい絵に美が存在するであろうか。若し絵手本が美であるとすれば、絵はそれを模写しても良いという事になる。斯う考えると美術教育としての図画教育は絵手本による練習を認めねばならぬことになる。それでは、臨画教育が絶対にいけないと言う事も出来ない」

「絵の上手な人というのは、自然を模写する事の上手な人という事にするとすれば、如何なる画伯も写真師に及ばないという事になる」

「自然を美化するという事は、自然より不純なるものを取り去って純なるものだけを模写するという事である」

「美術家と素人の差は描くという事の差ではなくて、見るという事の差である」

「絵を見て得たる感銘を描くという事は絵画練習上意味のない事ではない。この点から考えると臨画教育を排斥する理由とならない」

「普通の人間性を表すものであるとしたら『自然』への放牧、野放し、勝手というような意味の自由画教育とはどんなものであるか。山本氏は美的感銘の意義を明らかにする必要があるはしまいか」

「自然を見る事の出来る眼は、又よき絵を見る事が出来ます」

「一とつ物ばかり描いて居る子供があっても放っておいていいのでしょうか」

「自由画教育に用器画は認めないのか」

以上の質問に見るごとくに自由画教育は受け取られていたのであった。そしてこれ等の疑問は、山本の説明にもかかわらず一般教師の中で氷解するに至らない。この原因については本稿の章を追う中で明らかにしてゆく。

第三章 絵を描くことから児童は何を学ぶか

山本は子供達が描くことによって対象を見、この見ることによって美を識るのだと言う。

彼は芸術心の函養が使命である小・中学校の図画教育は、「見て識る学問」であるとし、見ることによって描き、描くことによって見ることから「彼等生徒が日常生活に見る事の悦びをもつ事と、其享樂から自然に同胞の造形的な仕事を理解して環境のあらゆる美術的存在を批評的に愛護し高めつゝ、互に美に対する徳性を有って生活する事」が可能になる事を究極の目的としている。

この章で山本は、子供の絵画表現が成人の場合と同じ遊戯の一つであり、視覚性に基づいた活動であると述べている。子供の絵の特異な形式も「眼からうけて頭に止っている、彼等の画的印象にちがいない」という考えは、これ等を一個の芸術表現として受けとめようとする姿勢のあらわれといえよう。

ところで、子供の絵画的表現は、身体的条件、知覚と表現材料の影響、概念の影響、情動の影響、環境の影響等を受けてあの様な形式をとると言われている。¹³⁾ このうちで特に知覚に基づくとするか概念に基づくとするかは、「見たものを描く」か「知っているものを描く」かの論争として議論されてきたもので、両者とも子供の絵の形式を決定する上で重要な要因を持っているとされている。ケンネス・ランシングはこの問題を整理し、最終的に知覚と概念と描画することが一つに結ばれた環状をなすことを指摘している。¹⁴⁾ 則ち、知覚は概念の深化ないし分化を生み、それに基づいて描画が行なわれる。描画することは、同時に知覚の作用を高める。この三者が循環し相互に高まりゆくというものである。

一方、山本は子供というものが「描くにあたり其モチーフを見る。もしくは見た事のあるものを描く」といい、又、子供の絵の表現形成は「眼からうけて頭に止っている、彼等の画的印象」によると言った。そして、この様な描画活動を根幹とする図画教育を「見て識る学問」と呼んだのである。ここでは、描くということ、見るということ、知るということの三つの関係が、子供の表現に関する現段階での見解とされるランシングのものと一致し、この点に関しても、山本の子供における表現活動の意義についての見解は正鵠を得たものといえよう。そして、ここに示された子供の表現に対する理解が、彼の実践の形式を決定することからも、この章は自由画教育論を理解する上で重要な位置を占めていよう。

第四章 絵のいろいろ

ここで触れているのは絵画を構成する要素、則ち素描と色彩についてである。彼はこれ等の要素が子供の絵にも共通するという考えより、子供の絵の理解のため、ひいては絵画芸術理解の為にこの章を設けている。

第五章 画用品のいろいろ

教具としての画用品、鉛筆、クレヨン、コンテ、木炭、水墨、パステル、水絵の具、画用紙、画板、筆法用具等と、かなり細かくそれ等の長所・短所を含めてその取扱いについて解説している。

第六章 私の学校

ここで、山本は自由学園における実践を報告している。この詳細を次の III 章で見ることにする。

III 「第六章 私の学校」にみる山本鼎の実践

第六章 私の学校の実践をみるにあたり、これを (1) 教科のねらい、(2) 教材の組織、(3) 授業時数、(4) 学習指導の 4 つの項目に分けて考察した。

(1) 教科のねらい

山本は、子供達が持つチャーミングな自然観や自由闊達な表現力を十分に認めてはいたが、¹⁵⁾ 同時に子供達の美についての感得が、「無垢ではあるが未だ幼稚で漠然たるもの」¹⁶⁾ であるとも考え

ていた。そこで、彼は美に対する感得が幼稚である子供達に、絵を描かせ、工芸をさせ、美術を鑑賞させたりすること、則ち自然や芸術の美の世界に導き入れることで、美や芸術の種々相を理解させ、やがて「あらゆるものに美醜を感覚し、豊富な言葉でそれを言ひ表(わ)せるやうになってほしい」¹⁷⁾ と考えた。

彼は従来の図画教育が、見ることの喜びに導かなかつたという。¹⁸⁾ 自然美や造形の美について、「見える事だけは父にも母にも妻にも兄弟にも友人にも赤の他人にも見えてもらい度いものだ」¹⁹⁾ 美術家とは、まさに見る事の喜びを知っている人間なのであり、素人との差はこの見る事の差ではなく描くことの差であると、山本はかねがね思っていた。²⁰⁾ 画家として見ることの喜びを知り、しかもこのように考える山本にしてみれば、見ることの喜びは誰にでも知って欲しいものであり、又、知ることの出来るものでもあった。それ故に、この「美術の時間」のねらいが、「見ることの喜び」に導くこと、則ち、上手な絵を描くことにあるのではなく、絵の上手・下手を知り、その理由を理解するようになる事であっても不思議はなく、ここに先に引用した様な「あらゆるものに美醜を感覚し豊富な言葉でそれを言ひ表(わ)せるやうになってほしい」とする考えが生れたのであろう。

この様に山本の目的としたものは、人間各自が持つ美的感性を高め、その上で生活のあらゆる中に美を見い出す喜びを知る人間を育てようとするのであった。そして、この目的を果たすために、美術教育によって美術理解の端緒を開こうとしたのであった。

ところで、この大正13年の「児童と図画」ではここまでで止っているが、その後の美術教育についての考えや農民美術に対する考えなどを考え合わせると、彼の教育思想が生活芸術論の範疇の一つに育つ芽を持っていたものと言えよう。

彼は昭和6年に自由学園の美術教育を紹介して、それが「総合式であり実用的である」²¹⁾ といっている。この意味は、写生や図案・鑑賞や批評の学習によって得られたものが、相関的に働いて美に関する趣味性を高め、さらにそれを各人の生活の中で実際に生かされなければならないとの意味である。この考えが「意匠の教育を重じ、大いに手工芸を奨励する」²²⁾ 美術教育を生み出すことになる。このような美術教育の中で作りだされる作品を「バザー」という小規模なものではなく、洋服地、襟巻、カーテン、テーブルクロス、帯、袋物、クッション等の自家用品を展覧する工芸展を彼は計画し、やがて、この様な中から「研究心と独創力をたっぷりもつ新しい職業婦人の先駆的グループが、工芸の天地に送り出されて来る日も近い」²³⁾ と想像していた。

生活芸術論が「技術や機械の人間化の思想をふまえ、美的・芸術的創造の生活への拡張と高揚こそ人間の真に主体的な文化形成を可能にする」²⁴⁾ と定義されているが、これに山本の考えと行動を突き合わせてみると、後でも触れるが、山本のそれが真に主体的な文化形成にまで個人を高めるものであったかについては、否定されざるを得ないものの、方向として同一のものを持っていたと言えるのではなかろうか。

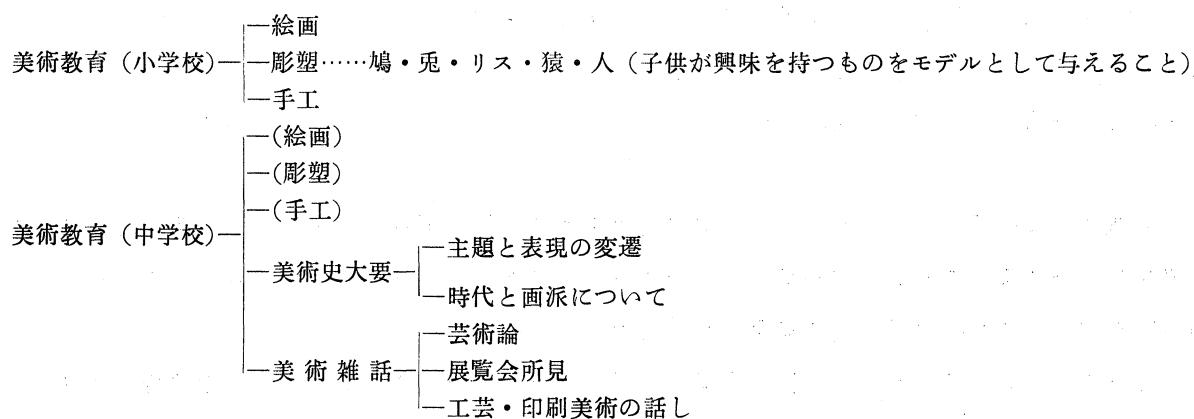
(2) 教材組織

山本は自分の行なう美術教育の構想については、大正13年の「児童と図画」で発表する前に、大正10年9月の「自由画教育の使命」及び大正11年7月4日付の木下茂男あての手紙の二カ所で触れている。

これ等三つの構想は、基本的には同一の教育観に基づいたものであるが、教材構成の緻密さとその具体性への変化は、丁度、山本に於ける画家としての発言の時期、教師となって間もなくの時期、多年の教師経験を経た時期のそれぞれに対応していると言えよう。ここではこれ等の変化を追いながら、山本が最終的に整理した教材組織について検討してみる。

まず、教師としての実践経験を持つ以前、則ち「自由画教育の使命」を著した時期には、次の表のようにまとめられる構成を考えていた。²⁵⁾

表1 「自由画教育の使命」にみる教材組織

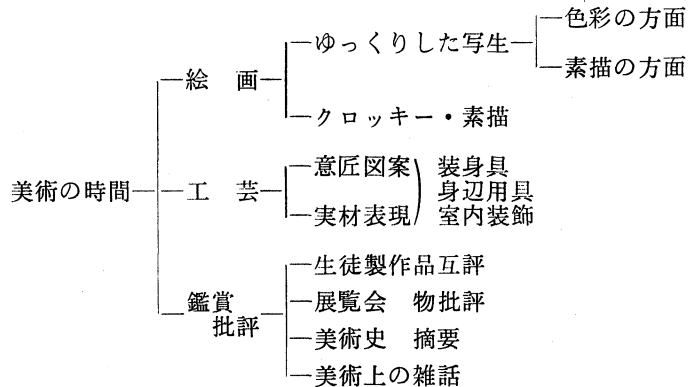


ここで彼は、概略的ではあるものの小・中学ともに絵画と彫塑と手工を、並列的にしかも美術教育という一教科を構成する領域として位置づけている。中学校では、これ等三領域に加えて美術史大要・美術雑話と呼ばれる美術理解の助けとなる学習を準備した。又、中学で行なおうとした絵画・彫塑・手工の実技は、学校以外の時間にも出来るということから随意科目としても、ここで加えた美術史大要・美術雑話は、必ず学校教育の中で行なわなければならぬものとして重視した。²⁶⁾

ところで、子供の描画を図画から絵画と呼び換えた所にも、山本が子供の表現を子供の美術として把えようとした姿勢の現われであると注目出来るのだが（後に彼は手工においてもこれを工芸と呼んだのも同じ理由によるが、特に手工なる語に非美術的感じがあるのでこれを嫌ったと述べている²⁷⁾）、それ以上に、粘土細工として手工の一部であったものを彫塑として分化させ²⁸⁾、これと、当時あって異なる目的を持って分離していた絵画（図画）と手工の三つを美術教育を目的とする学習であるとして、その教育的価値を平等とし、並列的に統合しようと構想していたことを評価すべきであろう。とは言うものの、まだこの段階は総てが腹案であり、具体性に欠けることも当然のことと言わなければならない。

二番目に、実践を経験して間もなくの頃の考えを木下あての手紙の中に見てみよう。

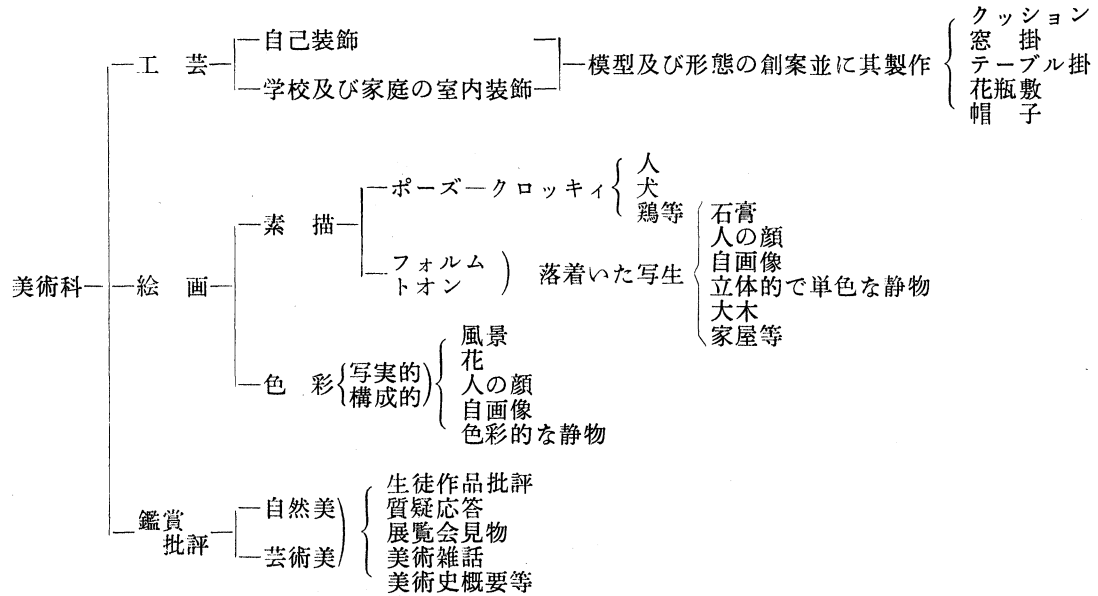
山本が自由学園に勤めこの図のごとき教材組織を考え実践していた時は、彼が美術教師となって

表2 木下茂男あての手紙にみる教材組織²⁹⁾

まだ1年と少ししか経ていない。当時自由学園にはまだ小学部は無く、従ってこの案は先にあげた「自由画教育の使命」に於ける中学校の美術教育に対応するものと言える。この両者を詳しく検討するまでもなく、「美術の時間」には実践の経験から生れた具体性がある。しかし彫塑学習がこの中に含まれていない。自由学園に彫塑を学習する塑像科が開設されるのは昭和3年のことであり、その頃講師として石井鶴三が彼の紹介で招かれている。石井は自由画教育運動の協力者でもあり、もしも山本が自由学園での実践に当り、彼の参加を請えばもっと初期の段階で来たのではなかったらうか。又、なんらかの理由で人員を配置できなかったとしても、彫塑を置くべきと考えていたならば、この組織表の中にその位置が書き込まれていたらう。それがされていないことと、塑像科が開設された後でさえも自由学園の美術科を紹介して「絵と図案と手工芸の教習がちゃんぽんに行なわれ、其の合間に鑑賞と批評が課せられ³⁰⁾」と書き、彫塑学習に触れてないこと、加えて石井が、自由学園の塑像科が学生の有志により出来た³¹⁾と書いていることなどを読むと、どうやら山本が、彫塑学習を彼の考える「美術の時間」に含めることについて積極的でなかったようにも思える。「自由画教育の使命」で彫塑学習を置くとしたが、実践の中でこのように変化したのである。この変化の原因が何であるのかははっきりしないが、石井が大正12年1月に「自由画教育主張の精神は一点疑を挟む余地も無い程、あまりにも明白ですが、さて其実際的な問題になると頗るむずかしくなってきます。この点になると私など殆力及ばず、つい消極的になります。矢張り臨本模写から自然へと云う程のところまで尽きます³²⁾」と書いているのを読むと、推量に過ぎないが、石井が山本の「美術の時間」の中での彫塑指導を方法的に困難に感じ辞退したとも考えられ、これが山本の「美術の時間」の構想に一定の影響を与えたとも言えるのではなからうか。

この様な思考の経由の後、大正13年に三番目のものとしてあげる次の様な教材の組織を発表した。³³⁾

表3 「児童と図画」にみる教材組織



ここでの案は、基本的には「美術の時間」と変わらない。しかし、絵画・工芸・鑑賞・批評の各領域は一層分化し、教育内容が題材名をもって示されるなど、具体的かつ明瞭なものになったことが特徴であろう。

以上のように、発表時期の順に、あるいは教師経験の深まりの順に、山本のつくりあげた教育内容の組織を見てきたわけだが、ここに一貫していることは、図画（絵画）と手工（工芸）が統合されたことである。先にこの点について評価すべきと指摘したのは次の様な理由からである。

図画科は明治5年の学制において、小学校では「野画」、中学校では「画学」として置かれ、それが明治14年の「小学校教則綱領」、「中学校教則大綱」によって「図画」とその教科名が変更され続けてきたものであった。一方手工は、明治19年の文部省令「小学校、学科及其程度」によって、高等小学校に加設科目として置かれ、続いて明治23年の「改正小学校令」によって、尋常小学校の加設科目として設置された。その後幾度かの浮沈を経て発展してきた。

前者の図画は「眼及手ヲ練習シテ通常ノ形体ヲ看取シ正シク之ヲ画クノ能ヲ養ヒ兼ネテ意匠ヲ練リ形体ノ美ヲ弁知セシムルヲ以テ要旨トス」³⁴⁾とされ、後者の手工は「眼及手ヲ練習シテ簡易ナル物品ヲ製作スルノ能ヲ養ヒ勤勞ヲ好ムノ習慣ヲ長スルヲ以テ要旨トス」³⁵⁾というそれぞれ異なる目的を持った教科として独立していた。この様に分離していたものを、芸能科という「国民ニ須要ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ国民生活ノ充実ニ資セシムルヲ以テ要旨トス」³⁶⁾とされた一つの教科に、音楽や習字及び裁縫（女子のみ）と共に図画と工作が並置され、不十分ながら図画・工作が合一のきざしを見せたのは、昭和16年になってのことであった。このわずかな時期を除いてみると、日本の美術教育は図画（絵画）と手工（工作・工芸）が別の教科として育ってきたと言える。

しかし、この両者が造形教育に他ならず、教育目標についても共通する部分の多いことから、これ等をより緊密な関連のもとに組織すべきであるとの動きは、既に明治の頃よりあった。山形寛に

よると「明治30年代に森岡常蔵（1871-1945，教育学者，後東京文理科大学長）によって輸入され、東京高等師範学校附属小学校で短期実験した合科教授の中にも、図画手工合一の基盤が見られ³⁷⁾、又明治37年の文部省図画教育調査委員会報告書³⁸⁾による図画科に関する勧告も、図画手工合一の基盤を与えたという。そして、この図画・手工の合科が本格的に論議される様になったのは、大正期に入ってからのことであった。大正期に入り、新しい教育思潮のもとにカリキュラムの研究等の一環として行なわれた、従来の教科主義の枠を離れた教科の考えを背景にして、比較的教科の性格の近い図画科と手工科の統合という考えが生れてくるのである。これ等の主張は単に考えに止ることなく、当時の「新学校」である成城小学校、玉川学園、明星学園、児童の村小学校等の中で実践に移されていた。

従って、山本が自由学園において「美術の時間」、「美術科」を組織するにあたって、当然これ等の影響があったに違いない。しかし、まだ「新学校」での実験段階にあった合科をなし得たのは、自由学園に於てであったということと共に、「小学校で、絵を描かせたり、手細工をさせたりする其目的は趣味の教育、即ち美術教育であるべき筈、と考えるからです³⁹⁾」とする彼の教育観、則ち、手工教育も図画教育と同様に、単に技術の教育ではなく美術理解の契機とすべきであるとする考えに確信を持っていたからであろう。

以上のように、当時の図画・手工教育の状況の中で、彼が「美術の時間」ないし「美術科」として行なった教材の組織は、合科という点において十分評価されるべきものであったと言える。ただし、彫塑学習については、二番目の「美術の時間」の構想と同様にここでも除かれている。この理由は先に述べた様に解らない。しかし単純に解釈すると“自分は画家であって彫刻家でない”というだけのことも知れない。というのも彼が「私は受け持ちの時間に『美術の時間』という名を与えた。そして自分の為に左のやうな備考を作った⁴⁰⁾（左のような備考とは表3を指す）ということから、自分の守備範囲の美術教育を示したままで、自分が行なうという制約を離れた美術教育は、一番目の案のごとく彫塑を加えるべきと考えていたのかも知れない。彼の言葉どおり、これを彼自身が担当する美術教育についての備考と考えれば、彫塑学習の無いことを敢て問うこともない。しかし、自由学園に塑像科が開設されても、彼はそれを含んだ上で自分の考えた「美術科」を完結させようとはしていない。従って、やはり“彼の美術科”の構想では、彫塑学習を含んでいないと言わざるを得ない。この原因をあげるとすれば、彼が子供の表現活動を余りにも成人における芸術表現活動と同じに考え過ぎたことによる。物理、数学、国語、音楽、倫理、それ等すべての文化価値をみざす處の学問は、小学生と専門家を貫く一線の真理の上に置かれてあるのだ。小学生の理科と専門家の理科とが全々別種のものではない筈だ。たゞ其處に深淺広狭の差があるにすぎない。独り図画に於ける教育だけが美術家の方針と軌を異にする所以もなからうと考へる。—そこで私は、自分の識らねばならぬと思う處を児童にも要求したのである⁴¹⁾との山本の考えは現在でも十分に認められるものであるが、この考えが結果的に、それぞれの表現がそれぞれの専門家によって指導されるべきとの結論を生み、故に画家である山本は“自分の指導”から彫塑を省いたのではないだろうか。

この彫塑学習を「美術の時間」より省いたことは、彫塑学習の重要性を認めないということではなく、むしろ十分にそれを知る故に彫塑の専門家の指導によるべきと考えたのであろう。しかし彼が自分で言った様に、教師の資格が美術界の知識に富むことでなく、水彩画が描けることでなく、唯生徒等の創造を愛する心があれば良しと、本当に考えていたのであれば、そして彫塑を手工の一部ではなく独立した領域として大切なものと考えたならば、彼は自分の備考である美術科の案であっても彫塑学習を加えるべきであり、指導を行うべきであったろう。もしもこの推論の通りとすれば、山本における子供の表現の尊重の考えが、芸術至上的方向に傾き過ぎていたと指摘せざるを得ない。

(3) 授業時数

山本は「教師といった處で月に二度、二三時間づゝ教へに行くだけ」⁴²⁾であり、「美術の時間は木曜日に三時間づゝあって、絵画と工芸とを半々にやる事に大体きめてはあるが、生徒の好きにまかしてある」⁴³⁾これは大正13年の記述であるが、それ以前には時間数についても曲折があったのだろう。大正11年の段階では「美術の時間は、一週一時間となつて居ますが實際は三時間位になります。絵をかくにしても、批評するにしても、一時間では勿論足りないのです。一ヶ月約十六時間、其うち十二時間は彼女等が自学するので、先生はそれらの自学の産物に三時間を費して批評するといったわけです」⁴⁴⁾と授業時数について説明していた。

以上は山本自身による記述であるが、羽仁説子（羽仁もと子長女）は当時を回想して次の様に語っている。

「…自由学園に出ていただくよう、母が（羽仁もと子）交渉に行つたと思いますが、その時、先生が出された条件が、「手本教育はいうまでもなく、絵を少い時間にばらばらにして教育するのは意味ないと思っている。だから絵の日としてどの日かまとめてくれるか、そうだったら行く」そうゆうふうにいわれたそうです。それで自由学園では初めから土曜日を全部美術にしています…（中略）…絵の日は、午前中は、まわりは武蔵野ですから、そこに出てかくものもありましてね。午後はその批評をひとりでなさるでしょう…」⁴⁵⁾

このように授業時数について山本自身によるものと羽仁説子によるものと、多少違いがあるものの、おおよそ次の様なことは言えよう。

- ・美術の時間は、週1回3時間があてられており、概ね生徒の自学が基本の授業形態であった。
- ・山本は2時間半から3時間程度の指導を月に2回行っており、この指導時間は授業の3時間の枠外に持たれていたこと。

ところで、この様に美術の時間が、週3時間、しかもそのうち2回は2~3時間の指導時間が加わり5~6時間となっているということは、羽仁説子の言うようにその日はまさに“絵の日”と言えるものであり、先に「自由画教育の使命」で、週に1時間を小・中学校を通じて行なえば十分⁴⁶⁾と言ったことと考え合わせると、この変化は注目に値しよう。

引用した羽仁説子の談話に、山本鼎の言を入れて自由学園では初めから土曜日全日を美術にしていたとの発言があるが、一方、引用した山本自身の記述によると、大正11年8月まで美術の時間は

週1時間であったとなっている。ただし実際に行なう段になると、3時間ぐらいになってしまうと山本はつけ加えている。

羽仁説子のこの談話は、確かな資料を持参してのものではなかろうし、それに美術の時間は山本の計画によるものと見るのが当然であるから、やはり山本の記述の通り初めは週当り1時間の計画を立てていたのだろう。ばらばらに教育するのでは意味がないから、どの日かにまとめてくれるようにと羽仁もと子に注文をつけた山本にしては、計画した時間が少ないと思うかも知れないが、週1時間で良しとしたのは「自由画教育の使命」の言でも知られる様に、彼の予てからの考えであった。その考えに沿って、時間について計画し実践に入ったものの、生徒達が絵を描くにしても、彼がそれを批評するにしても1時間では足りず、結局3時間になってしまった。この実践の経験をもとに、「児童と図画」に発表された1回3時間づつの授業へと修整がなされてゆくのであった。

ここでも山本の考えが、教育実践という経験に強く関係しながら修正されてゆく姿を見ることが出来る。

(4) 学習指導

彼は自分に子供はないし、教師の経験もないので、指導については見当がつかないと言っていた。その彼が決めた指導の基本方針は次の様なものである。「要するに、あのお嬢さん達を小さな美術学生と思へばいゝ、好きな絵を描かせたり、美とか美術とかの範囲で、俺の知って居るだけの事をお話しすればいゝのだ」⁴⁷⁾

そもそも彼が「自由画教育」として論じた根本の動機とは、子供が本来的に持つ自由闊達な表現力・創造的能力を、美術理解に向けて素直に伸ばしてやりたいということであった。そのために彼は従来の図画教育に反対し、「大人によって技工化された抽象的な実相を^{リアール}手本として真似を練習させるやうな事を、まずすっぱり止めにして、子供等の性能を自然の沃野に放牧し、其處で自由に産ませよう」⁴⁸⁾という「創造を成績」とする教育を提唱したのである。従って、ここでとられるべき指導の形態は、児童に気ままに描かせ、やがて彼等が表現について質問をはじめた時、それについての手本・技術等を与えるのではなく、いかにすべきかを自ら発見させる事を教えるというものを考えていた。⁴⁹⁾

自由学園での指導にあたって、子供がない、教師の経験が無いので指導の見当がつかないと言ったものの、彼の胸中には指導法の基本方針はすでに明らかになっており、思案したことは具体的方法にこそあったと見るべきであろう。ここでは、記述されている指導の実際を、「美術の時間」を構成する絵画・工芸・鑑賞批評の三領域にわたって、出来るだけ詳しく紹介しながら彼の指導法を探ることとする。

絵画の指導

i クロッキーについての一例

<授業概要>

- ・校庭に出て、モデルを中心に円形に席をつくりクロッキーを行う。モデルには生徒が交替でなり、ポーズをとる。1ポーズ5～10分程度。

<指導>

- ・いろいろの角度・位置より自分の描きたい形を見つけだす必要を知らせる。
- ・この学習の目的が姿勢を把えることにあることを話し、それをどうして把えるか、又いかに画用紙におさめるかを指導する。
- ・生徒自身がモデルになることで、自ら美しい姿勢についての注意力を喚起させる。

ii 素描の指導例

<授業概要>

- ・石膏像（マスク・子供の胸像等）をモチーフにして描く

<指導>

- ・この学習の目的が、形態と調子^{トーン}の関係を把えることにあることを知らせる。彼は光が面に当り明暗の変化を生み、この明暗・濃淡が調子^{トーン}をつくりだすと考えた。そこで、調子^{トーン}を見ることは面を見ることであり、面を見るとは調子を知ることでであると教え表現活動に入らせた。

iii 静物画の指導例

<授業概要>

- ・生徒達が持ちよったモチーフを適当に配置させてそれを描かせる。

<指導>

- ・山本は静物画の特徴を構成の自由と制作時間の自由にあると考えた。そして特に構成の自由、則ち材料・形・色・調子を自由に構成することに関しては、自然であることと絵画的工夫のなされることを要件と考えた。従って、ここでの指導は生徒達のつくるモチーフの構成、作品のその点についての批評を通して行なわれていた。

iv 風景写生の指導例

<授業概要>

- ・学校付近の風景写生

<指導>

- ・一つ一つの景物にとらわれず、全体の印象を把え描くこと、それはあたかも「描かうと思う景色全体を一人の顔と思って描くんです」と、山本は言葉でもって指導した。

以上四つの指導例をみたが、これ等に共通する指導は

- ・何を学習の目的としているのかをはっきり伝えていること
- ・その目的をいかにすれば果せるかを教えていること
- ・これ等の指導が、表現活動に入る前後の話しや対話や批評として行なわれ、直接に生徒の表現に手を入れる指導のないこと

の三点があげられよう。

工芸の指導

学園の応接間・食堂・教室等の室内装飾及び生徒自身の装身を目的として、図案を創造することが工芸の学習活動になるが、ここで考案されたものは出来るだけ実際に使える品物として製作する様に指導されていた。

i クッションの図案の指導例

<授業概要>

- ・身近な自然物（特に木の葉・草花）や人工物を素材にして、クッションの図案を考え、それを配ったクッションをつくる。

<指導>

- ・実際のクッションを作らすことを目的とするので、図案の創造とそれをいかなる実材で表わすかの二点から指導する。
- ・自然物をモチーフとして図案を創造することで、写生的すなわち再現的表現でなく、自分の印象なり観察を通して表現形式そのものを生みだすことを教える。

ii 小皿の図案の指導例

<授業概要>

- ・釘をモチーフに小皿の図案を考える

<指導>

釘に見られる形や線の総てを見つけ出させ、それ等を組み合わせて図案を創造させる。この題材を次の様に指導している。

「釘の丸い頭には菱形の網目があります。それは市松模様にもなり得るし、三角の波状線をも作れます。又釘の胸を御覧なさい。爪形の未細な平行を見るでしょう。又釘の尖を真面目に御覧なさい、とんと独逸の勲章のような形があるじゃありませんか。それらの材料を載ったり組合わせたりすれば幾倍の材料になります。——さあ一つ、その釘からてんでんにお皿の模様を考察して御覧なさい」⁵⁰⁾

以上二つの題材について見ると、以下の点を強調して指導している。

- ・図案という異なる表現形式の世界を知らすことで、とかく再現的技術に拘泥する生徒達を開放しようとしたこと。
- ・図案は、実材で表現されるべきものとして指導されたこと。単に図案の創造ではなく、その図案を生かして実際に使用出来る物を作るべく指導した。

しかし、ここでの図案の授業が、生活の中にある既存の一定物の装飾のみを意図しており、その物自体の新たな形態を、生活を注視することで創造することにまで広げられていない。この点を考えると、山本における工芸教育の限界の存在を感じざるを得ない。

鑑賞批評の指導

〈授業概要〉

- ・生徒作品の批評——生徒作品を壁にはり一枚ずつ批評する。
- ・美術館等での展覧会を利用する授業——会場での自由討議。印象をレポートし提出。

〈指導〉

- ・山本は、さまざまな機会をとらえて指導を行っていたようである。例えば、生徒の絵を批評する際、絵の展示の仕方について各自の美感をさらに発揮するように注意したりしている。
- ・展覧会見学では、絵についての批評を話すとともに生徒の質問に答えるという討議形式で授業が進行する。生徒は印象を後日レポートとして提出、山本はそれに朱書きして返すという緻密な指導が行なわれていた。これというのも、彼はこの鑑賞批評を中学段階では特に重視していたからであろう。

これ等の鑑賞・批評の授業を見ると、小人数であったこと（30人）、美術の時間が多くあったこと（山本の指導日は、ほぼ終日が美術の時間であった）、展覧会場が近くにあったこと、十分に美術批評の出来る教師であったこと等の条件に支えられたからこそ出来たと言える。従って逆に言えば、彼の指導は

- ・小人数指導である
- ・時間を十分にとってある（3～5時間）
- ・展覧会等を利用することで本物の美術作品を教材とする

ものであり、教師はこの指導を行うために十分に美術的教養を持っていなければならないものであった。

以上三領域の授業を見たことで、指導についての一応の理解が生れたと思う。そして、山本の指導が一般に誤解されている様に放任ではけっしてなく、児童をして自らの目と手で創らせようとするこの指導は、臨面をもって代表とする従来の指導法より、生徒に対してはるかに厳しいものを内包していたということも理解出来よう。

例えば絵画の指導において、彼はまず、行なおうとするクロッキー、素描、静物画、風景写生には、それぞれ順に、動勢を描く、調子を知る、構成を考える、全体の印象を把える、との異なるねらいのあることを知らせ、これを満足させる様な作品を創ることを生徒達に要求した。彼はそのため、ねらいに適するモチーフの準備、描画材料としての鉛筆・木炭そして紙などの扱い方、見る位置による形態の異なり等の細かなことから、比例・光と面と調子の関係・あるいは色・形・塊及びその構成と、造形要素と造形原理について、まさに彼の言うように自分の識らねばならぬと思うことを児童も知らねばならないとして指導したのであった。その指導の多くは生徒との対話を通して行なわれ、その上で生徒自身による創意に期待するという彼の考え方は、創造するということに

おける自由のあり方を如実に示しており、同時に芸術創造の持つ厳しさと等質のものを、生徒達に要求していたといえる。

ところで、山本はかつて教師たる師格が美術界の知識に富むことでもなく、水彩画の描けることでもなく「生徒等の創造を愛する心」があれば十分だといっていた。しかし、ここでの実践における方法を見てくると、はたして「創造を愛する心」だけで十分であったと言えるだろうか。

山本が造形美術理解の糸口を言葉によって与え、生徒等がそれを表現や鑑賞活動の中で経験的に理解するのを期待する彼の方法は、彼の言う「創造を愛する心」とともに、山本の造形美術に対する深い理解が根底にあって初めて成立したものであると言わざるを得ない。従って我々は、「生徒達の創造を愛する心」に加えて、造形美術への深い理解を持つことが、この指導方法の決定的要件であったと考えて良からう。

IV 指導法についての考察

(1) 指導法の具体性について

「自然美の無垢な使徒たらん事を希ふ」⁵¹⁾ 山本にとって、自然とは、色彩・形態・濃淡・塊・ポーズ・コンポジションなどのありとあらゆる表現を、彼の眼前に展開しているものであり、それは同時に美術家の仕事の酵母でもあった。一方、美術としての絵画とは、個性のままに自然の真を洞察し描写するもの、則ち美術家の心に生れる^{リアール}実相を、各人が持つ構成力によって、具象的あるいは抽象的にと自由に表現するものと考えていた。従って、図画教育を“美術教育”として把えた時、山本は、子供達の表現活動にも自然を相手とする美術家の行為と等質のものを求めたのである。

幼稚とはいえ、チャーミングな自然観と自由闊達な表現力を子供に認めた彼は、それを美的に高尚な趣味の世界へ導くには、子供達が自然から得る^{リアール}彼等の実相を、彼等自身の力で表現させるべきであるとした。則ち、美術教育なるが故の自学でこそ、感覚・認識・技巧が発達し、創造力がふくらみ個性が豊かに発揮される様になり、やがて美への愛が啓発され「見ることの喜び」を知る様になると考えたのである。

それ故、彼の指導は、この「自由な創造的活機にまで生徒を引き出す」⁵²⁾ ためには、如何にするかの一点において考えられていた。その具体的方法の一部を II で紹介したわけだが、そこで知りえたことは、彼の指導が彼自身いうように“生徒の創造を愛する心”に出発があったとしても、それ以上に“造形芸術全般に対する深い理解”に支えられていたということであった。

ところが、自然を愛し、芸術を愛し、子供の表現を愛したであろう当時の多くの教師は、自由画の趣旨に賛同し、自由画を子供に課すということでこの運動に参加したものの、美術に対しての深い理解を欠いた彼等には、山本の示した原理に沿った指導の肉付けは出来なかった。この彼等に「児童と図画」で見たような“具体的指導法”を示しても、やはり同じ結果になったであろう。それは、山本の方法が、単に愛だけでなく造形美術についての理解を持つ者にとっては、一定の具体性を有するものであったが、そうでない者にとっては、自分なりに（概ね低いレベルになるが）それ

を解釈することでしか具体性は生れないものであった。

この自由画教育の展開について山形寛は、この主張が全国的に広まったが、「その受け入れ方と実施方法は千差万別で、山本の主張をそのまま忠実に実践に移そうと努力した実際家があったと同時に、これを自己のこれまで持った思想の中に取り入れ新しい体系を作り上げようとの努力もなされた」⁵³⁾と述べ、霜田静志の他三名が自由画の主張を如何に摂取したかについて論じている。しかし、「受け入れ方と実践方法は千差万別」といっても、霜田等の例は、美術に対しても子供の創作に対しても、単なる“愛”以上の理解を持った人達のことであり、これに対し、一般の多くの教師は、石井鶴三が話す様に⁵⁴⁾、自由画として写生をさせながら生徒の描いたものに手を入れて、「樹はこう言う風に丸く描かなければいけない」、「釣合を取るために、実際には樹がなくても描き入れなければいけない」と指導していたのであろう。石井はそれを見て「あゝゆう先生にかかっては、自由画もめっちゃめっちゃだ」「あれでは御手本の模写と何のえらぶ處もあるまい」と慨嘆しつつ、「だが郊外の空気を吸ふだけでも、児童等が快活に飛び跳ねて居ただけでも、教室の中でつまらぬ御手本を写させるより未だましか」と皮肉って、「何事でも恐ろしいのは精神の失はれる事です」と結んでいる。これは大正11年のことであるが、この教師達が持ったような、自由画教育に対する多くの誤った理解は、その後修正されることもなく続いていたのであろう。

昭和15年に後藤福次郎等は、従来の美術教育を総括して次の様に書いている。「(図画科が)結局常に描く事を以って終止して今日に至っている点は疑う事が出来ない。之に対し従来にも、それ以外の学習として鑑賞教育を行なおうとした主張もあったが、事實は描く為の鑑賞であった。然も描く事に就いては、理論的には種々反省が加(へ)られ乍ら、結局、常に、所謂美術的な絵を描く事が、其の中心となって来ているのであって、それは特に最近の図画教育の実状であったと言える。最近図画の生活化・実用化が図案や製図教材の重視を伴いながら叫ばれて来た。それとて描く事の応用であった。…手工に於ても同様な弊が現われている。…常に極めて狭い意味の技術教育、所謂、細工の教育であった…」⁵⁵⁾

当然のことながら、自由画教育論以後、美術教育に影響を与える様な主張が無かったわけではないので、この後藤の批判が直ちに自由画教育として実践された教育を指すものではなく、これを含めた美術教育全体に向けられたものであろうが、やはり自由画教育がその中で占めた位置は大きいと言える。そうすると「描くことを以って終止している」という一点をとってみても、IIでみた山本の考えとはまったく異なる。従って、教育現場にあった大多数の教師の力量に於て把えられた指導方法の具体的姿は、山本の考えたものとかなり違っており、これがその後の美術教育の展開に影響を及ぼしたことは確かであろう。この様に考えてくると、図画手工教育の展開が、その様な形で行なわれたことと、山本による指導法の原理及び具体性とは異なるものであり、それ故、自由画教育が図画・手工教育の中で果たした役割と分けて、それ自身を検討することが、山本の指導法の価値を評価する上で必要なことであろう。

(2) 指導法の価値について

この問題を考えるにあたって、村井実氏の研究⁵⁶⁾を参考にして検討してみる。

村井氏は、教育思想の吟味にあたって次の様なスケールの存在を指摘するとともに、あるべき教育思想の姿を提示している。

教育思想のタイプには、教育の目指す「善い人間」の善さというものを「人間が成長する過程のあり方について考えようとするもの」と「成長の結果のあり方について考えようとするもの」の二つの型があり、前者を「過程像志向」後者を「結果像志向」の教育思想と呼んで区別した。さらに、この二分法の原理に加えて「方法のイメージ」による分類のあることを指摘し、この二つの視点よりこれまでの教育思想を批判的に検討し、かつあるべき姿を求めているのである。

ここでいう「方法のイメージ」による分類は次の様に説明されている。「子どもを善くしようとする働き(=「人間成長」)という教育の定義は、人々がいやしくも教育を志す以上、「善くする」とは何かという問いを問わざるをえないことを示している。そして、人々がこの問いにつきあつたとき、必ず、一方において「善い人」のイメージを問い、他方においてそのイメージを目的として達成する手段を問わざるをえないことを示している⁵⁷⁾、こうした問いに応じて探られうる「善い人」のイメージ、則ち目的としてのイメージと、これを達成しようとする手段のイメージは、目的と手段を結合する「方法」のイメージに注目した場合、いくつかの類型に分類し得るといふ。そしてその類型の代表的なものとして、「善い人」のイメージ実現のために「刻印」「染色」「錬成」「指導」「訓練」等の手段を重視するもの(これをE-M_I型と呼ぶ、E: End, M: Mean)、子供の自発性を重んじて「自由」「自主」「放任」等の手段を強調する方法(これをE-M_{II}型と呼ぶ)の二つのイメージがあると説明している。これ等二つは次の様に図解されている。

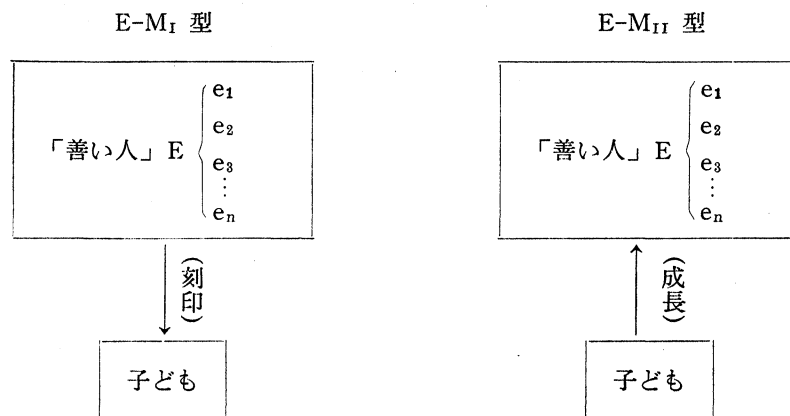
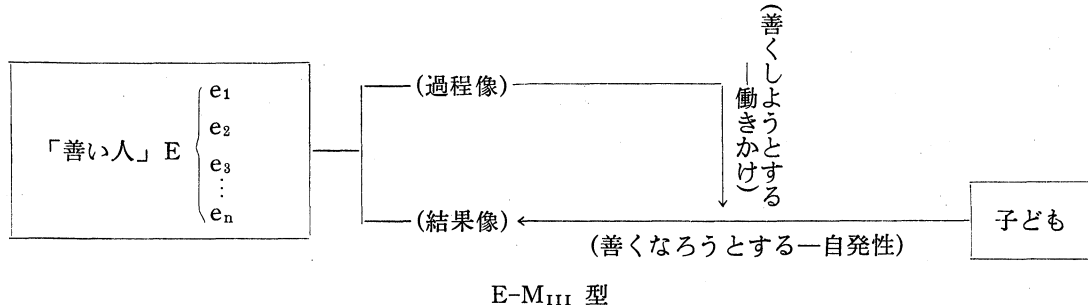


図1⁵⁸⁾: 村井実氏による二つの方法モデル

そして、考察の結果、村井氏は子供の自発性の展開、あるいは理性の活発な展開に集中して構成される過程像志向の教育思想こそ、人間形成という教育の定義に最もふさわしいという意味において、純粋なものであると断定し、さらにそれを満足させる「目的」(善い人)と「手段を結びつける新しい「方法」のイメージとして、「子ども自身がいずれはE=「善い人」(結果像)を自分で作りだすものと期待されており、しかも同時に、人々(親や教師)がE=「善い人」(過程像)のイ

メージをもって子どもに働きかけることが期待されている」⁵⁹⁾ というモデルを（これを E-M_{III} と呼ぶ）次のような図と共に提出している。

E-M_{III} 型図2⁶⁰⁾: 村井実氏による「提示されるべき方法モデル」

というのも、先にあげた子供に対する刻印という「方法のイメージ」によるものと、子供自身の自発性を重んずることによって子供を善くしようとするものとは、一見、対照的様相を呈しているが、目的（善い人）のイメージをあたかも「できあがった善い人」（結果像）だけであるかのように単純化したということでは共通していると考えられると村井氏は言う。則ち「もともと E（善い人）を「結果像」としか見ないことから M_I（押しつける、刻印する…）という手段像が生じている。だが、M_{II} という手段像も、「結果像」としての E（「善い人」）に支配されることへの単純な反発から生じているのであり、その意味で「善い人」=「結果像」という単純化に陥っているということについては、両者なんの変わりもない」⁶¹⁾

それ故、前述した、子供自らが「善い人」（結果像）を作りだすことを期待するとともに、親や教師が「善い人」（過程像）のイメージを持って、子供に働きかけるモデルを提起しているのである。ここでは、親や教師の側が結果像として考えた「善い人」を、子供の中に実現しようとする従来の教育姿勢とは異なり、子供自身の内にある「善い人」になろうとする自発性によって結果像が求められている。しかしそれは、子供の自発性のままに実現させようとするのではなく、親や教師の持つ過程像を手掛りとして実現させようとするのである。

ところで、この村井氏の考えを参考にして、山本鼎の美術教育論を考えてみよう。

明治5年の学制発布以降、昭和19年までの図画教育は、目と手の訓練によって得られた表現の能力を、他教科の補助学として用いるというのがごとき功利性を目的としてみち、これを体得しえた者がこの教科の目的イメージを具体化した結果像として考えられた。目的をこの一つの結果像としてしか把えないこの方法のイメージは、明らかに「結果像志向」の方法であり、当然のことながら、刻印・染色・訓練等の方法によって教育が行なわれてきた。又、言うまでもなく、この結果像は、教師（大人）によって考えられたものであり、彼等はその結果像を実現すべく教授を展開したのであった。そしてここには、子供の自主性・創造性・個性等を積極的に認めてゆく姿勢は、ほとんど無かった。

ところが、山本は、芸術を芸術たらしめる美的価値の習得に重点を置く美術教育の立場より、そ

れまでの図画教育を批判し、同時に美術活動の持つ特性よりその指導法を提示したのであった。

山本は、子供等が持つ「チャーミングな自然観」や「自由闊達な表現力」などの存在を十分に認めてはいるものの、それ等の能力が幼稚であることも知っていた。従って、彼のとった方法はそれ等の能力を「刻印する」「染色する」「訓練する」という方法でもなく、又、子供等を抑圧する諸々のものより解放し育てるといふ、子供の自然的成長のみに依存する指導法でもなかった。

山本は、本教科の目的として芸術心を持つこと、芸術の理解を可能にする事を考えていた。そして、これに基づき指導する上での具体的な目的像として、「自分の表現が出来る人間」を想定した。この想定されたイメージのもとに、彼は子供への働きかけとして、美や美術の要点の理解、造形諸物への愛の喚起を指導原理とした絵画・工芸・鑑賞・批評の授業を行なったのである。一方、生徒達はこれ等の働きかけを得、遅々とした歩みではあったろうが、対象に親しむ中から造形の要点を理解し、やがて「自分の印象を表現出来ること」を自己の目的として、自主的に学習する様になっていったのである。

この「自分の印象を表現出来ること」とは、山本が自分の指導に先だって考えたものと等しいものではあったが、その等しさは行為の様式にあるのであって、表現されるべき物、表現の形式についてはまったく生徒の自由であって、山本は、それ等を自分の指導目的の範囲内に置いてはいなかった。則ち、山本は自分の印象を表現出来るようにすることを、指導の直接目的としたけれども、これを生徒に示すべき“出来あがった一つの像”として提出してはいず、村井氏のいう「過程像」として提出したのだと言えよう。山本は、自己の自然観に基づいた目的像をもったが、自己の自然観そのものを押しつけようとしたのではなく、生徒達が、山本の働きかけを手掛りに彼等自身の表現の世界を獲得することを願っていたのである。このことは山本の芸術観にまつまでもなく、芸術なるものが本来的に個性の表出と同時に、そこに含まれる美的価値を持って成立することに注目してこの教科を再考しようとするれば、子供のそれぞれの個性に基づき、この教育の結果像を彼自身に求めさせるこの方法のごとき考えは、当然のこととして採択されよう。

V 結 論

方法が目的と手段の結合によって生れるわけだが、その目的と手段を問うことを別にし、そこに生れた方法の形態にのみ注目しその質を問うことが可能となる。その視点に立つと、山本の指導法の評価すべき第一点は、彼の創造したこの形態にあったと言えよう。

「まず林檎を喰べさせ、然るのちに其味ひを問ひ、段々に広く深く関係知識に誘って、自然に美の価値を悟らせる」⁶²⁾ という彼の言葉の中には、彼の意図した方法のイメージが十分に語られている。最初に子供の体験なり行動があるべきだ、しかしそれをそのまま育てるとするのではなく、その体験なり行動に含まれて存する一つの価値（ここでは美）を悟らせるべく手段を講じる。子供はこれ等の手段を手掛りに、その価値を自らの力によって知るべきだとする山本の方法についてのイメージは、先の村井氏によるところの純粋な教育思想にあるそれと合致するかはともかくとしても、

IV-(2) で検討したごとく、十分にそれまでの知識の教授を根幹とする教授法の概念から脱却し、学習とは、生徒自身の経験を再構成するものであり、教師は生徒の興味を中心とした自発的・創造的学習を指導すべきとする、学習指導の概念の範中にあるものであり、同時に又それが美術教育の特性と合致するとともに、現在にも継続するものとして高く評価できるものであろう。

というのは、昭和21年に新しい教育観のもとに、芸術による教育、芸術による人間形成を標榜し、子供の自由で自主的な活動を認め、その中で創造性・個性の伸長を強調したにもかかわらず、目的への明確な方法を創造出来ず、終に、単なる学習の準備・援助を中心とする消極的指導法を生んだにすぎなかったことを考えるからである。大正期よりはるかに多くの規制を解かれたにもかかわらず、子供自身が持つ成長への意欲、表現する欲求を意識的な美的造形活動へ導く、確かな具体的方策が模索のまま現在も継続しているのである。このことから考えても、山本におけるこの方法の形態の創造は価値あるものと言える。

評価すべき第二点は、山本における実際の指導方法の中にある。

魅力的ではあるが幼稚な子供の自然観を、美的に 質の高い趣味の世界に導くために、自然及び造形諸物を表現させ鑑賞させることによって、美及び美術のなんたるかを知らせることが良い方法だとした山本は、美及び美術を知ることが本来的に要求する自学の態度を子供にも求めた。この自学を助けることが彼の指導であった。

この指導の方法が、子供の自由・自主性・個性・創造性を尊重したものであるということは、すでに言うまでもないことだが、それとともに注目すべきは、III でその詳細を述べたが、美術教育としての明確な目的観とともに、指導すべきことが図画と工作と鑑賞によって組織されているという適切性を持っていたこと、図画工作の学習の必要性を授業時間の量として実現していることと、そしてこれ等の上にならざる指導では、それぞれの学習によって多少異なるが学習の指導が言葉（批評）によって行なわれ、表現活動はまさに子供自身による経験の再構成ないし創造の場として考え手を入れなかったことなどが、具体的に示されたことであろう。但し、これ等の指導が時として芸術至上的教育に流れたことも否めない。創造ということ言えば、子供の造形行為そのものは大人の美術家のそれと一線にあるとする彼の考えが“子供による自学”なる授業の形態を生んだのであるが、自分が識るべきことを子供にも識らすべきとの考えが時として芸術至上的要求を強めたのであろう。しかし、それを越えての評価点が存在していたことは確かであった。

以上のように学習指導上の評価すべき点をあげたが、当然のことながら限界点も持っていた。限界の第一点は、彼の指導法を支えたものが、芸術に対する理解であったにもかかわらず、彼はそれを如何にして教師の中に実現させるかを、まったく考えなかったことである。

彼は、生徒の創作を愛する心を美術教育を行なう教師の資格としたが、これはむしろ、造形美術に対して深く理解する故に生れるものと考えらるべきでもある。こうした芸術に対する深い理解を持つ教師をいかにして得るかは、必然的に教員養成教育——師範教育への関心を引き起さざるを得ない。しかるに、山本は、自分の考えた美術教育を実現するにあたって、それを妨げる本質的原因が

当時の日本の教育姿勢の中に、直接的には師範教育の中にあることを考えようとはしなかった。

山本は自分をはじめ美術家達の多くが、ものを見、表現することを繰り返すという長い時間の後に、「見る喜び」を深めてきたことを知っていたにもかかわらず、その「喜び」を子供達に分ち与えようとする教師のそれを深める時や場所についての保障を当時の師範教育に求めようとはしなかった。そして彼の美術教育の中で具体的に必要とされる能力の総体を、「愛」という抽象的な言葉で置きかえ、師範教育ないし教育行政とは切り離して個人の中で解決させようとしてしまった。ここに彼の美術教育が、彼の手を離れて一般教師の手に届いた時点で、その具体性を失った原因が生れたのである。

限界の第二点は、彼が芸術心なるものを現実の歴史的社會とは遊離した世界に働くものとしてしまったことである。

子供が自主的に行う創造的な造形活動ないし鑑賞活動に働きかけることで、彼等のうちに芸術心を育もうとしたことは、「美を愛し、美術を好み、平日に見る事の悦びを持つ人間」を育てるということであり、彼の言葉で言い換えると「良き消費者」を育てることもあった。⁶³⁾

ところで、自主性・自発性・創造性にしても、それ等は現実的社會との関連の中で育まれる能力であって、この様な能力を基盤として形成しようとする「芸術心」が、「美を愛し美術を愛し云々」に通じることは山本の言うように確かであるが、同時にそれが、社会的現実との強い関りを持って広がるべき可能性を持っているはずでもある。しかるに山本は、後者についてはわずかに「良き消費者」という程度に触れ、ひたすら「森羅万象の中に造形美の種々相を見いだすことの喜び」⁶⁴⁾を説くのであった。

生活と隔離されたところでの色や形の世界として美や美術を把え、その美や美術が現実の問題と関りなく、常に我々に喜びを与えてくれるものであるとするこの考えは、現実の社會に於ける矛盾から目を逸する結果をも生んだとも言えるのではなからうか。山本の工芸重視の美術教育にしる、平行して行なわれた農民美術の運動にしる、当時の现实生活の貧しさを救おうとしたもので、確かに現実を注視したものではあったが、これ等貧困の原因を明らかにしそれを改革しようとするものではなく、現実肯定の上に、むしろこれを補う意図から運動を展開したのであった。

美術教育であるとするならば、自由・自主・創造性を重じなければならないと主張するところに、この教育論の出発があったわけだが、この自由・自主・創造性等を閉ざされた個人の中の問題として把え、社會状況への関心と批判と創造への意欲を生むものとして把えていなかった。山本が、かつて「方寸」⁶⁵⁾で展開した美術界への言は、まさにこの批判の姿勢によるものであったはずだが、美術教育論の展開にあたって、この視点は欠落してしまつたのであった。

以上、山本の限界を二点に関して述べたが、これ等は次の様に集約出来よう。

図画科と手工科を美術教育を目して統合し、その中で子供達の自由・自主・創造性・個性を尊重した教育方法をとるべきであると提言したものの、彼の中にはこの教育を逐行するにあたって、自分の前提としたものが当然のごとく直面せざるを得ない、当時の教育行政あるいは國家体制に対し

ての葛藤は無かったのである。これは、山住正己氏が指摘するように、山本にとっても、他の芸術教育を進める人々と同様に「当時の教育政策が基本的にはこの運動と対立し、それを抑圧する方向」に向っていることを見ぬくことが出来ていなかったと言えよう。⁶⁶⁾

彼は当時の図画教育の国定教科書である新定画帖における目的観・内容・方法に反対して立ち上ったものの、これを支配していた当時の国政・教育の方向との関連において、自分の教育論を把握することをせず、従って反対すべき核心を明確に出来ず、結果として彼の意図した美術教育の目指したものが、当時の教育政策におけるものの枠の内に残ってしまったのである。具体的には、彼の目的とした芸術心も、そしてこの芸術心を得るための自主性も創造性も個性も、本来の意味で徹底出来ず、現実の生活と遊離した美の世界の中だけのこととして、把えられてしまったのであった。

以上の考察のごとく、本質的とも言える弱点を持って行なわれた方法ではあるが、方法や技術が単一の目標のみのためにあるのではなく、一定の独自性を持つことも事実であり、この意味で本稿では、従来不明確なものとして放置されていた指導方法について考察したのである。そして、その方法が具体性を持って存在し、又これを支配する形態について言えば、それが十分再考されるべき価値を持っているという一応の結論を得たと思う。

従来、山本鼎の美術教育論が理論的な意味での価値を我々に残したものの、具体的なものとしてはなにも残さなかったと言われてきたのであるが、以上の考察より具体的価値をも遺産として受けついでいたと言えるのではなかろうか。我々にとっての今後の課題は、民主教育に基づく内実をここに持たせるべく努力することであろう。

注

- 1) 上野浩道 『大正期芸術教育運動の一考察』(教育学研究第39巻第1号)
- 村内哲二 『大正期における芸術教育運動と自由画教育』(東京学芸大学紀要第22集, 第5部門 1971)
その他自由画教育を概説的に扱ったものとして、山形 寛 『日本美術教育史』、『現代教育学・8』(岩波書店 1960) などがある。
- 2) 大正8年7月創立、会員として山本 鼎、片山 伸、石井鶴三、木下茂男等10名が参加。大正9年12月26日に「日本自由教育協会」と改名、新たな会員として北原白秋等6名が加入。
- 3) 木下茂男:長野県下伊那の生れ、東京美術学校中退後、故郷に帰り竜ヶ丘小学校で教員をしていた。山本 鼎の自由画教育に強く共鳴をした人(「山本 鼎の手紙」, p. 149 脚注)
- 4) 山越脩蔵編 『山本 鼎の手紙』(上田市教育委員会刊, 1971) p. 206
- 5) 山本 鼎 「自由画教育の要点」(『自由画教育』アルス社, 大正10年, 黎明書房復刻昭和47年, 所収)
- 6) 羽仁説子の談話 (雑誌『創造美育』1970年, 夏季号, No. 124 所収)
- 7) 同上
- 8) 『山本 鼎の手紙』, p. 212
- 9) 同上, p. 210
- 10) 「自由画教育の要点」, p. 19
- 11) 山本 鼎 「児童と図画」(『玩具手工と図画』, 児童保護研究会, 大正13年3月, 所収)
- 12) 羽仁もと子によって起された雑誌社, 主婦之友社より発刊された
- 13) Lansing, Kenneth M. 『Art, Artists and Art Education』 McGraw-Hill Company 第6章 p. 195~p. 246
参照

- 14) 同上 p. 229
- 15) 山本 鼎 「自由画教育の要点」(『自由画教育』 所収) p. 13
- 16) 「児童と図画」 p. 86, 傍点筆者
- 17) 同上 p.85~86, 傍点筆者
- 18) 「自由画教育の使命」 p. 31
- 19) 同上 p. 27
- 20) 同上 p. 27
- 21) 山本 鼎 「自由学園と美術教育」(雑誌『婦人之友』昭和6年6月号)
- 22) 同上
- 23) 同上
- 24) 山本正男 「生活芸術論」(竹内敏雄編修『美学事典』 弘文堂, 昭和47年 所収)
- 25) 「自由画教育の使命」 p. 52
- 26) 同上 p. 53
- 27) 「児童と図画」 p. 101
- 28) 手工科学習にある粘土細工が, 彫塑学習として一つの領域をつくって教科書に現われるのは, 昭和16年に出される「エノホン」からである。
- 29) 『山本 鼎の手紙』 p. 211
- 30) 「自由学園と美術教育」
- 31) 石井鶴三 「立体に生きる」(雑誌『婦人之友』昭和8年12月号)
- 32) 石井鶴三 「自由画の流行」(雑誌『婦人之友』大正12年1月号)
- 33) 「児童と図画」 p. 84~85
- 34) 小学校教則大綱第9条, 明治24年11月17日, 文部省令第11号
- 35) 小学校教則大綱第13条, 明治24年11月17日, 文部省令第11号
- 36) 国民学校令施行規則 第13条, 昭和16年3月14日, 文部省令第4号
- 37) 山形 寛 『日本美術教育史』(黎明書房, 昭和47年) p. 511
- 38) 明治37年8月15日, 官報6338号
文部省は明治35年正木直彦・黒田清輝・白浜 徹等8人を委員として「図画教育調査委員会」を設け、欧米諸国の図画教育を調査させ、我が国の普通教育の図画教育の在り方を検討させた。この委員会による報告書の総てが実行されたわけではないが、「この主意によって東京美術学校に図画師範科が設けられ、図画教員の講習会が開かれ、それを機会として「図画教育会」が生れ、中等図画教科書の改革が行なわれ、やがて国定教科書「新定画帖」の誕生を迎えるようになる等、図画教育の一つの転機を作った」(山形 寛『日本美術教育史』p. 280)もので、美術教育史上重要な委員会といえる。
- 39) 山本 鼎 「美術の時間」(雑誌『婦人之友』大正11年8月号)
- 40) 「児童と図画」 p. 84 傍点筆者
- 41) 同上 p. 67
- 42) 同上 p. 83
- 43) 同上 p. 87
- 44) 「美術の時間」
- 45) 羽仁説子先生に聞く「自由学園と山本 鼎」(雑誌『創造美育』No. 124 1970) 傍点筆者
- 46) 「自由画教育の使命」 p. 53
- 47) 「児童と図画」 p. 84
- 48) 「自由画教育の要点」 p. 16
- 49) 同上 p. 22
- 50) 「児童と図画」 p. 105, 「美術の時間」

- 51) 「自由画教育の使命」 p. 54
- 52) 「児童と図画」 p. 6
- 53) 『日本美術教育史』 p. 501 傍点筆者
- 54) 「自由画の流行」
- 55) 後藤福次郎 他6名 『芸能科図画工作指導大系』(昭和15年) p. 27~28
- 56) 村井 実 『教育学入門 上』(講談社学術文庫, 昭和51年) p. 37
- 57) 同上 p. 178
- 58) 同上 p. 182
- 59) 同上 p. 192
- 60) 同上 p. 191
- 61) 同上 p. 190
- 62) 「児童と図画」 p. 2
- 63) 山本 鼎 「少国民の美術教育」(雑誌『婦人之友』昭和11年7月号)
- 64) 同上
- 65) 山本 鼎・森田恒有・石井柏亭によって出版された雑誌。明治40年5月創刊, 明治44年まで続く。この雑誌を通して「パンの会」と関係したことによって, 在野的反骨精神を強く持つに至ったといわれる。
- 66) 山住正己 「近代日本の芸術教育」(『現代教育学・8』 岩波書店 1960年 所収) p. 38