

A Study on Creativity in Art Education

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/631 |

美術教育にみる創造性に関する考察

山田 一美・永坂 晃子*・長久保健二**

A Study on Creativity in Art Education

Kazumi YAMADA, Akiko NAGASAKA, Kenji NAGAKUBO

はじめに

現代社会は急速な科学の発展、国際化、情報化によって激しく変化をする、先行きの不透明な時代である。未来への重い課題を背負い現代を生きる人間には、未知の問題に向う意欲、常に新しい概念を生み出す柔軟な心のバネ＝創造性がなくてはならないものとなる。

創造性をめぐる研究は今世紀半ば頃より知能研究の中から展開していき、教育界、美術教育界においても注目されていくことになる。以後今日に至るまで美術教育のなかで創造性の育成は数多く言及され、さまざまな形で実践、研究がなされている。しかしそこには、創造性を何と捉えているのか統一された定義はみられず、実践の根拠にも不安を覚える。

新しい時代を切り拓いていく力である創造性についてより掘り下げて考察することは、創造性を最も育てている教科であるとされる美術教科にとり、意義があると考えられる。

I. 60年代アメリカ美術教育における創造性研究から

今世紀前半まで散発的に行われてきた創造性に関する研究は、今世紀後半に入ってギルフォードが知能研究として組織的な研究を開始したことにより、教育界においても注目されるようになった。アメリカ美術教育ではすでに1920年

代～30年代に「創造性育成」が教育目標として掲げられていたが、数少ない理論的研究は相互関連がなく発展させられることがなかった。ところが1958年に国防教育法が制定されることにより周辺教科の地位が圧迫されだし、美術教科はその地位確立のために創造性に注目をしはじめた。「美術活動により創造性を発達させることはその能力の転移により数学や科学などの活動での創造性の発揮に寄与する」¹⁾という前提に、美術教科の存在意義を見出そうとしたのである。その前提に根拠を与えるために、美術教育界での創造性の実証的リサーチ²⁾が展開されていくこととなった。

実証的リサーチにはいくつかの違った角度への実証がある。それらの実証には美術的創造性を作品あるいは制作プロセスから判定し、他のデータとの相関を調べるという方法がとられる。がしかし、多くのリサーチが行われたにもかかわらず、美術的創造性と一般的創造性、他分野創造性との間に完全な相関を認める程の結果は得られなかった³⁾。

創造性の実証的リサーチに対し、美術教育内部からも批判が起こっている。その最も主要なものは、創造性を実証するための作品判定の客観性に対する疑問である⁴⁾。美術的創造性を作品から判定するにもかかわらず、その判定基準＝創造性要素が不明確であるため、判定者の価値観の相違によって作品判定の評価が異なってしまう。得られた結果が客観性を失ってしまうというのである。

平成9年9月17日受理

* 金沢大学教育学研究科大学院生

** 東京都葛飾区立西小菅小学校

1950年のローウェンフェルドとバイテルのリサーチ⁵⁾においても、作品判定基準は記されていない。究極的には創造性の概念に行き着くより他ないのである。

多くの実証的リサーチは創造性の概念に対し、おのおのの観点を持ってデータを収集している。主なものは「自発性」「独創性」「柔軟性」であり、他にも「創造的想像力」「巧緻性」「流暢性」などが見られる⁶⁾。「自発性」も「独創性」も創造性の下位概念ではあるが、そのみでは創造性とは言えないものである。下位概念のさまざまな因子を単独で取り上げ、それによって得られた結果を創造性としても、創造性の本質とは同一のものではなくなる。さらに個々のリサーチで得られた結果の間には、内容に隔たりが生じるのだと考えられる。

CREATE という語を語義的に分類すると、次の三相に分類できる。

- ①関係の変化（形成）
- ②自発性，独創性（自己表現）
- ③新奇性，価値（発明）

アメリカで行われた実証的リサーチには異なる相の CREATE を根拠に創造性を立証したものが存在する。異なる相に対して得られたデータを照らし合わせるといった混乱がみられる。③に対するリサーチは創られた作品に創造性を見出そうとする視点であり、②に対するリサーチは作品制作のプロセスに対する視点であった。

表1 CREATE の分類（長久保，1983）

| | 関係の変化 (形成) | 自発性 独創性 (自己表現) | 新奇性 価値 (発明) |
|---------|---------------|-------------------|----------------|
| CREATE1 | + | | |
| CREATE2 | + | + | + |
| CREATE3 | + | + | + |

一方、CREATE^③を美術分野における創造性として、一般創造性テストの結果との相関をみたりサーチは、リサーチそのものの有効性は認められる。しかしながら、得られた結果を美術教育に生かすことは疑問視される。なぜなら美術教育内で目標として揚げられていた創造性はもともと CREATE^②、プロセスにみる創造性であったからである。

創造性についての実証的リサーチが根本的に抱える基盤の弱さは、創造性の概念に対して明確な一致がないこと、つまり創造性の定義の不確かさが原因であったと考えられる。

実証的リサーチに対しては方法への批判もされよう。創造性とは知識、技能のように与えられて得られるという類のものではなく、養われるものである。一つの活動を終えて即座に結果として表れるものではないと考える。美術活動はさまざまな要素が複合的に関与して結果が生まれるものである。実証的リサーチにおいて測定の変数が増大し、測定対象となる授業が実験室のようになったという事実は、結果を急ぐ研究態度が招いた当然の結果といえよう。

60年代にアメリカ美術教育界が巻き込まれた創造性に関する実証的リサーチは、実利的教育成果を要求する国、および他教科への対応という必要に迫られ、始まっている。そこには人間を精神的に成長するものとして捉えた上での、全人的な教育という視点が抜け落ちてしまっている。さらに美術教科が他教科と明らかに区別される教科独自の価値、美術そのものへの視点も失われている⁷⁾。美術教育が本来育てるべきものの価値観の混乱、矮小化がみられると感じられるのである。

60年代アメリカ美術教育での創造性に対する実証的リサーチの概観から得られたことは、次の二点である。一つは、美術教育のなかでの創造性育成を考えていくには、まず創造性の概念を明らかにせねばならないことである。もう一つは、美術教育において教育の目標とされるものが何であるか、美術教科とは何であるかの考

察を踏まえたいうで創造性育成を考えていかなければならないということである。

II. 創造性概念の心理学的考察

日本の美術教育においても、一般的創造性研究の波にのって1960年代半ば頃から盛んに創造性育成について論じられるようになった。しかしここでも創造性の定義について混乱がみられる。長谷喜久一は、図画工作科での表現活動には「想」と「具体化する手立て」という二つの対概念がうまくかみ合って発揮されることが大切であると言う。この「想」にあたるものが「創造性」、「具体化する手立て」が造形性であるとしている⁸⁾。つまりここでは「創造性」とは子どもが自らの内に感じ、イメージを育てることであるといっているのである。これに対し遠藤友麗は「感じて夢を描くのが感性であり、その夢を実現していくのが創造性である」⁹⁾と述べる。

創造性を養うための美術教育の在り方を考えていくには、創造性の概念、定義を明らかにせねばならない。この章では心理学分野の一般的創造性概念をみていくことにする。

1. 創造性の定義

(1) 創造性概念に含まれる三相の視点

創造性の定義は、心理学の領域のなかでも数多くのそれぞれ異なるものが存在してきたが、それらを最も簡潔に集約したものとして恩田彰の定義を取り上げたいと思う。彼によれば「創造性とは、新しい価値あるもの、またはアイデアを創りだす能力すなわち創造力、およびそれを基礎づける人格特性すなわち創造的人格である」¹⁰⁾。これにはI章でみたCREATEの語義の持つ三相が含まれている。①新しい事物を生み出すこと（関係の変化）②創造に必要な人格特性が存在すること（自発性、独創性）③生み出される事物が価値を認められるものであること、ただしそれは社会的に認められることに限

らず、個人内で新しさを認められることも含む（新奇性、価値）の三つの要素である。

さらに、この定義は二つの視点に分けることができる。一方は創造の行為によって現出する事物に対する視点であり、もう一方は過程に人格特性としての自発性、独創性などが存在するという、つまり創造行為の主体に視点を置いているとみることができる。

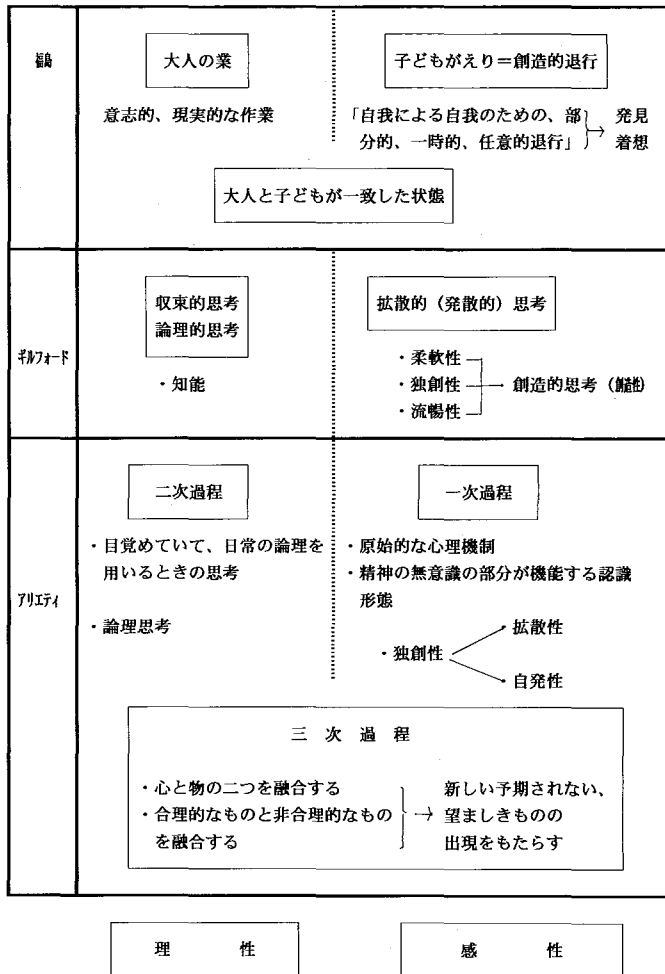
(2) 創造性と下位構成概念

創造性と類似の概念に、独創性、自発性、柔軟性などを揚げるができる。これらはギルフォードによれば、創造性を構成する因子として位置付けられているが、臨床心理学から創造性について研究を進めたアリエティは、創造性と独創性、拡散性、自発性を明確に区別することを主張している。自発性は精神が意識的な制御を受けずに、自分の内にある可能性を即座に自由に働かすことであり、自発性によって人の意識にのぼるイメージや観念が独創性を表すことになるという。ただし、それは単に心的に経験するだけであったり、ほとんど修正することなしに行動に移される場合には、創造的であるとは言えなくなる。なぜなら創造には「価値」の産出という意味が含まれなければならないからである。全く脈絡なく次々と自己の内側から羅列されるようなイメージは、それそのものは外界と関与することがなく、価値（意味）のない存在はいずれ消失する。それは夢にたとえられてもいる。拡散性についても同じことが言える。精神分裂病などの患者の表わす言葉や言動が非凡なものであっても、通常の社会にあって何かを生みだす力はなく、奇怪性、異常と言わざるをえない。このことは拡散的思考も創造性の重要な要素であれ、そのみでは創造性にはならないものであることを裏付けている¹¹⁾。

2. 創造の心理的構造

我々は創造性という語を使うとき、「論理的な思考」という言葉とは違った語の内的力動性

表2 創造性の心理的構造



を直感している。また、「感性」「直観」といった語と、創造性が微妙なニュアンスをもって区別されることも感じ取ることができる。このことを福島章は「創造性とは『大人と子どもが一致した状態』において可能となる」と言い表わしている。子どもの状態とは、独創的な発見や着想を得るための一時的、部分的な心理的退行であり、大人の状態とは、得られた発想を具体化していく知的で意志的、現実的な作業を行う精神であると捉えている¹²⁾。同じくアリエティも、原始的な心理機制である一次過程と、論理的思考を行う状態の二次過程という相反する二

つの心理的機能が融合されたとき、創造が行われるという。そしてその融合された心理段階を三次過程と名付けた¹³⁾。

ギルフォードが創造性にとって最も重要であるとした拡散的思考も、収束的思考（集中的思考）の対概念である。そして独創性、柔軟性、流暢性などの創造性の下位構成概念は、拡散的思考の特徴として表れる。

アリエティの論に従えば、創造は論理的思考と拡散的思考の双方が融合された心理的状态によって起こるのだと言うことができる。独創性、自発性、などの拡散的思考が現実の事物、

事象に出会い、論理的な思考が働いたとき、創造は起こる。

ここで一般によく使われる「理性」「感性」の語について整理をしておきたいと思う。

「理性」・・・概念的思考能力。感性的欲求に左右されず思慮的に行動する能力、と語義的には定義されている(『広辞苑』第四版)。理性は論理的思考と同義と考えられ、アリエティの二次過程は「理性」を指すと言ってよいと思われる。また定義から「感性」は「理性の」対概念であることも了解されるであろう。であるならば、創造性とは感性と全くの同義ではなく、また理性とも混同され得ないものであることがわかる。

3. 創造の過程

創造の過程には四つの段階があるとしたのはウォラスであるが、その過程は

- ①準備期・・・情報収集, 自由な考え, 探求
 - ②孵化期・・・考えが熟するのを待つ
 - ③啓示期・・・ひらめき, 直観
 - ④実証期・・・論理的思考によって確かめる
- である^{14),15)}。さらに他の精神作業から創造の過程を区別する特有なものとして、③啓示期を揚げた。つまりアイデアがひらめく瞬間をにう直観力こそが、創造を特徴づけているのである。ウォラスの創造の四つの過程の時間経過は、①から④へと一方向的であるのに対し、別の研究者からは批判も起こっている。特に、美術、芸術の分野では、啓示は創造の過程に連続して存在し、孵化作用も全体を通じて働いているという。啓示と孵化が創造過程全体に存在することは、美術制作を実際に体験する中で理解できるであろう。制作途中画面に新しく表れる色彩や形は、視覚を通して内のイメージに作用する。画面におかれる一筆ごとに、孵化と啓示と実証が存在しているのである。そもそもウォラスの説は科学分野における創造性過程を対象としており、ここには創造の分野の違いによって、創造性の質に違いが表れている。

「直観力」にならび「想像力」も創造には欠かせないものと考えられている。「想像力」は一次過程、二次過程のどちらにもみることができる。「直観力」も「想像力」もそれだけでは創造性に到らないものであるが、創造の原動力であると捉えられている。

一般的創造性の概念を心理学分野にみて、美術教育での創造性育成を考えていくための、いくつかの視点を得た。

- ①創造性とは理性的思考と感性的思考の融合された心的状態によって行われるものである。
- ②創造の概念には創られた事物に対する視点と創造を行う人間(特性)に対する視点の二つがある。
- ③独創性, 自発性, 柔軟性は創造性の下位構成概念であるがそれ自体では創造性とはならない。

さらに、創造性の発揮される分野の違いによって、創造性の表れ方に変化があることから、美術分野における創造性についてみていく必要があると感じた。

III. 創造領域(分野)と創造性

前章で創造領域の違いによって創造の過程に変化がみられることがわかった。この章ではさらに、領域による創造性の違いを考察し、美術、芸術分野における創造性の特質を考えたいと思う。

1. 創造の領域(分野)

それぞれの創造領域(分野)の創造性の特質を論ずる前に、領域(分野)の違いとは何であるかを考えてみる。創造されるものの違いが領域を区分しているのは明らかである。しかし、創造されるものの違いとは本質的にどういうことであろうか。まず、創造が始められるところから領域が分化する理由を考えてみる。たとえば目の前に一つのリングがあったとしよう。こ

れを「今食頃だろうか」と考えるか、「色がきれいだ」と捉えるか、あるいはその種類を考えたり、さらには重力の存在を思いつくという特異なケースまでと、人間はさまざまな考察の可能性を持っている。そしてその考察の種類はそのまま、人間の思考活動のジャンル、領域を形づくる原点となる。

つまり、創造の領域が分化するということは、人間が自分の存在している世界をどのような仕方で見ているかの違いによるのだといえる。たとえるなら、どのような物差しにより外界を測り理解するのかによって、人のうちに形づくられる外界の像が変わってゆくのである。そしてその物差しが、領域固有の価値を測り、逆にまた価値が物差しの基準を設定する。

創造領域が一つの物差し＝（外界をどのように捉えるかの思考方法）によって存在するのであれば、創造によって生み出されるものが持つ価値の特質と、生むために人間が働かせる思考の特質（世界を内に取り込む場合と、内的イメージを実体あるものへと外化する場合の双方とも）は、同質のものであるはずである。一つの領域に特徴的に存在する思考方法は、創造を意識的に行うどの過程にあっても働かされていると考える。

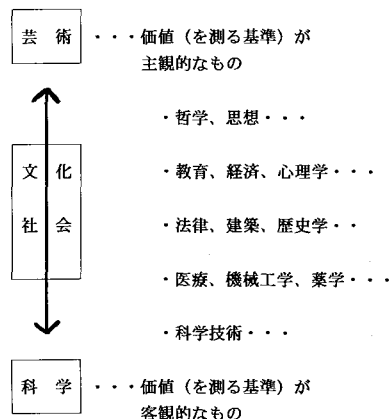
2. 芸術と科学の創造性

創造性の特質について、芸術と科学を比較分析することが多い。一般的に科学の創造には論理的思考が、芸術の創造には感性的な部分が多く比重を占めると理解されている。しかし実際の人間の営みのほとんどは、この二つのカテゴリーに入らないのが普通である。たとえば、新しい料理を考えるのはどのような思考であるか。建築や街の設計、規則や法律の制定はどうであろうか。これらは文化の創造という領域であり、文化の創造は主観的思考（価値判断）と客観的思考（価値判断）が入り交じって行われると言える。そして芸術と科学は多くの創造活動の中で、その両極にあると考えられる。芸術

は価値を判断する基準が、自己の感覚を拠り所とする非常に主観的なものであり、科学はその物差しがどこまでも現実的、物質的事象を拠り所とする客観的なものである。

美術分野のなかでもデザイン・工芸の分野は、デザイン・工芸等が社会的文化価値を持たねばならないものであり、働かされる創造性は客観的な思考がより関与する。最も純粋な芸術分野の創造性の特徴を表わしているのは、創り手の自己表現の意味の強い絵画、彫刻などの分野ということになる。

表3 創造分野と価値基準



3. 美術の創造とは・・・造形性からの考察

それでは、芸術の領域においてその本質が主観的思考による価値の追求であるなら、二次過程である論理的思考はどこにみられるのか。また、他の創造領域に比べ、特に直感力、想像力を必要とすると言われる理由はどこにあるのだろうか。このことについて、美術（視覚芸術）の領域で、内的世界を具体化する手段として考えられている造形性から考察をしてみたいと思う。

美術作品を物質的に存在させる媒体は、色や形、材質を持った素材である。しかし素材は造形的な思考作用を受けなければ、美術において価値を持つ物質にはなり得ない。視覚的に美的価値を生み出す思考の作用が造形性（視覚リテラシー）であり、内的世界に照らして具体的に

色や形を操作する思考の過程は、論理的思考が関与しているといつてよいと思われる。自分の行った行為の結果を客観視しているのである。

しかしながら、造形性が追従する視覚的美という価値は、非常に感覚的、主観的なものである。そうなると美術創造のための造形的思考は、主観的なものを論理的に思考することということになる。であるならば、美術の創造は常に論理的思考と感性的思考が融合した心理的狀態で、過程が進行するといえるのではないだろうか。II章でみたように、芸術の創造の過程では啓示と実証が連続して起こること、芸術の創造には直観力、想像力の働きが著しいということなどは、これによって理解し得ると考える。芸術、美術分野の創造は、主観的に価値を追求することによって、感性和理性をより融合させていくことになるのである。また、表現の意味の強い純粋美術に芸術の創造性の本質が最も表われるということから、自己表現として作品を完成させる行為そのものを、創造性が発揮されている場とみることができると考える。

IV. チゼック授業の「想像すること」

1. 造形思考の2つの段階

「創造する」ことは「想像する」ことから始まるという。「想像力」を象徴機能の統合や複合として捉えると、チゼック授業CLV(1)～(5)に関わる想像力の問題は、2つの想像過程に絞られてくる¹⁶⁾。つまりこれらは「経験の断片」をもとに「造形思考の内面化」がはかられる段階と、再現する形や色の造形上の文脈に見合うよう独自に加工・修正、再構成される「造形思考の外側化」の段階である。以下、本章ではこの2点を中心に、つぎの図1をもとにしてチゼック授業の「想像すること」の意味を検討していきたい。

チゼック授業では「描くこと (drawing)」は「考えること (thinking)」であり、「考えることのできない人は、他を写すことしかできな

い」として、「他のものを写す (copy)」ことは徹底して排除されている。ところが、彼の主張とは相反するかのようになり、実際は以前に制作された生徒作品や実物の彫像を子どもたちに見せている。例えば次の通りである¹⁷⁾。

<以下、CLV(2), pp. 115 - 117より抜粋>

●ヴィオラ (01) : (以前の生徒によって描かれた9枚のサンタクロースと9枚の「クラムパス」の絵が壁に貼ってある。)

●チゼック (01) : これらの絵は前の生徒たちによって描かれたものだが、君たちが上手に描くのに参考にしたらよいでしょう。さあ、私は君たちが見ることができないように「クラムパスたち」の絵を隠します。君たちはまったくくちがう「クラムパスたち」を描くんだよ。でも初めはサンタクロースを終わらせてしまおう。ほかにサンタクロースと関係あるものは何かな？

●子ども (04) : 僕はサンタクロースを描き終わった。

●チゼック (05) : 私はその絵を見たい。さあ君は、お祈りしている子どもを表わすことができるよ。来て見てごらん。(チゼックは彼を一体の彫像の前に導く。)これもまたサンタクロースさ。そして、ここにはお祈りする子どもがいる。そのような少年を表したら。(チゼックは後に「クラムパス」像を覆う。)

筆者はこれまでこの点をチゼックの主張する原理と方法上の単なる矛盾として受けとめてきた。チゼック授業の理念を支える理想と、実際授業の実像とにあまりにも大きな隔たりが感じられるために、筆者だけでなくその落差に幻滅を抱いた読者や教育実践家、研究者も多いにちがいないと考えていた。しかし、チゼックが子どもたちを「どのように想像世界に導いていったのか」を考察していくにつれ、単なる原理と方法上の矛盾という割り切りようでこの問題に終止符を打つことがいかに軽率で危険な解釈であるか、今日思い至るようになってきた。ここ

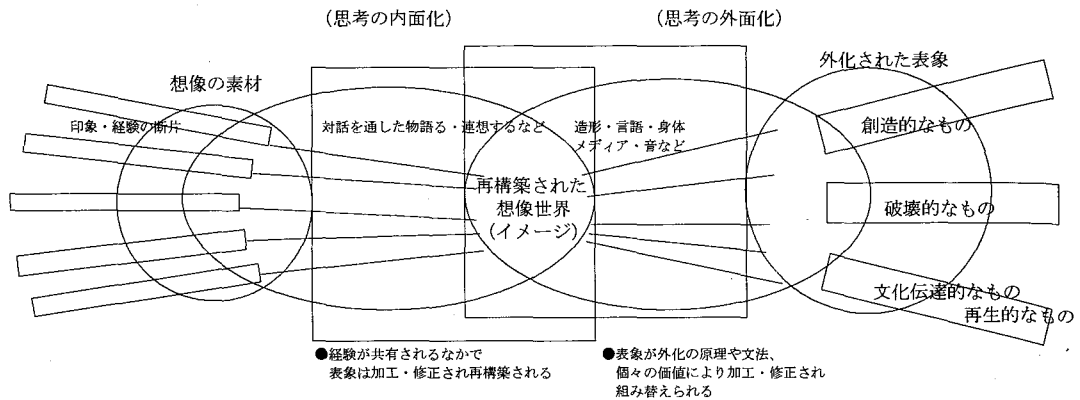


図1 チゼック授業における「創造の過程」

でもう一度、「想像すること」の過程を捉え、その視点からチゼック授業の指導原理を問い直す必要があることを感じている。こうした考えに至った第一の契機は、「想像力が発揮される前提には過去の経験が必要である」という内田氏の洞察にあった¹⁸⁾。想像の前提となる「過去の経験」というものをチゼック教授法の解釈の切り口にすることによって、チゼックの指導上の意図がおぼろげながら見えてきたからである。

2. 造形思考の内面化をはかる段階

(1) 「物語る」ことによる想像世界の構築

内田氏は、人が「想像する」ためには以前に出会ったことのある経験が必要であり、対象を思考過程において形づくるためには「そのもの」あるいは「それに類似したもの」に出会っているという経験こそ不可欠であることを指摘する¹⁹⁾。そしてこの事前の経験を「想像の素材」と呼んでいる。この論にしたがえば、目に見えない能力を思い浮かべる能力、すなわち想像力(イマジネーション)がはたらくためには、視覚的、聴覚的、筋運動的、感覚的に体得された「経験や印象の断片」が必要となる。想像する段階において「恣意的にとり出された断片は、概念的、因果的な結びつきというよりも、連想的な結びつきによってつなげられ、一定の想像

世界を構築していく」という²⁰⁾。こうした「印象や経験の断片」の範疇には、およそ実感という手応え、興味・関心などの内的要素も多く含まれるのかもしれない。これら諸経験や印象の断片が一人一人の興味・関心の度合い、方向性に従って味付けされ、再構成され、1つの、もしくは複数の心像が作り出されていくものと考えられる。ここに重要な位置を占める第一の段階、すなわち「造形思考の内面化」、あるいは「イメージのディスコース化」が図られる段階が想定される。

一般に幼い子どもは「想像遊び」と類をなす「見立て遊び」が得意である。満1歳頃からすでに「見立て遊び」を通して積木を「ブーブー」にたとえて遊びはじめることができるという²¹⁾。また、幼稚園児の心理的、造形的な「みたて」の操作には、「作品志向型」「行為志向型」「中間型」などの活動が観察されているし、さらには「見立て」行動には「連続的展開」「飛躍的展開」が認められている(図2参照)。造形思考の特徴は、印象や経験の断片から一定の想像世界を構築していく際に柔軟に発揮されるのである²²⁾。われわれはこうした事例を、イメージを形づくる際の「印象や経験の断片から再構築する」想像過程と造形活動の芽に焦点をあてるものとして受けとめなくてはならない。

では、チゼック授業においてこの「内面化を

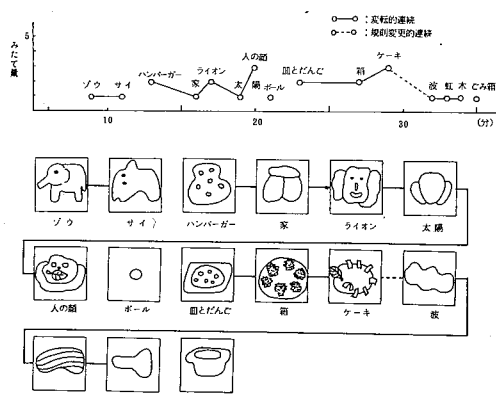


図2 「みだり」事例 (S) —H児の展開構造 (横出・寺戸, 1989)

はかる段階」はどう指導されているか。この点を見てみると、チゼックは教室において「連想する」ことと、「物語る」ことを指導の中心に位置づけている。「どんなふうに見えるのか」から始まり、「何からできているのか」「どこにつながっているのか」などを頻繁に問いかけ、子どもとの生き生きとした交流の中でそれぞれの経験の断片を手繰り寄せ互いに触発させながら、イメージや行動を含めた多様なシンボルを再構成させている。個々の子どもの経験した断片を「対話や発話」という形式で「物語らせ」、それらを共有のものにまで高めているのである。つまり、その場での「物語る」過程を通して、子どもたちのために「二次的な経験の素材」として組み替えさせ、想像世界を再構築するのに役立たせている。これは「個々の経験の断片」を「共有の経験」に転換していく過程を重視した指導方法である。ここにおいて子どもは個々の思考の内面化が図られ、象徴機能が働いて、心象や経験の断片はチゼックのものや他の子どもたちのものと結合し、複合して「想像すること」という内的な過程が促進されていったといつてよい。

(2)「見せる」ことによる内面化の手助け

ではなぜ、彼は授業の中で「参考作品」や「実物」を子どもたちに見せる必要があったのか。その動機は子どもたちの「経験の素材」の量や

質、または諸々の個人差にあったのではないか。またそのために、彼は指導上たいへん苦慮していたのではないかと想像される。つまり、チゼック授業の子どもたちの中にはかなり幼いものもいて、彼らは想像力をはたらかせる前提条件の「印象や経験の素材」を十分に持ち蓄えていなかったり、またそれらをせっかく持ち合わせていても再構築することに手間取っている様子が授業記録にしばしば窺われる。チゼックはこの現実への対応にたいへん腐心していたように読みとれる。幼い子どもは経験を柔軟に(不正確に)再現、再構成することに躊躇しないが、想像力の前提条件である「過去の経験」が十分であるとは限らない。むしろ「過去の経験」の総量は多いとはいえないのではなからうか。とくに「イメージ」されるべき「対象(コト・モノ)」が多様な文化的な背景や価値を含んでいる場合には、個々の「過去の経験」の質と量にかなりの差が生じてしまうのは当然ともいえる。

この点を踏まえてからチゼック教授法を検討してみると、彼は子どもが大人よりも想像世界の再構築に柔軟な力を発揮することを確信していながらも、その一方では彼らに前提条件となる過去の経験が十分に蓄えられていないという実態に直面せざるを得なかった。われわれはとくにこのことに注意を払う必要がある。「物語る」過程を踏まえてもなお経験量や素材となるものが少ない場合には、視覚的に参考作品や実物を見せたりして、「経験や印象の断片」をその場で得させるしかほかに採るべき有効な手だてを探すのはむずかしい。チゼックにとって「見せる」ことは本意ではなかったはずである。むしろ、チゼック自身の指導原理に背くことになる「他のものを写す」(写生する)という行為を奨励することは、可能ながぎり認めたくはなかっただろうし、課題解決の難しさに直面して複雑な思いを抱いていたと解釈すべきでなからうか。理想を現実のなかにどう整合させようか。このことは「実践力」の問題でもある。その結果、チゼック授業の実態は、彼自身の提唱する

指導理念との間に大きな隔たりを生じさせてしまった。ここにチゼック授業の観察記録を傍観的に読み解く際に、どうしても見落としがちとなるチゼックの苦悩というものを見て取れるのである。

「想像する」ことを実践の表看板に掲げたチゼック授業においてすら、「想像する」ことが困難な子どもがそのなかにも不思議はない。今日でも普通教育の授業場面では、どのように教師が手を尽くしてもイメージを構築できずに手をこまねいている子どもを目の当たりにすることはよくある事例である。チゼックはこの点を現実として捉えていた。そこで彼は、「物語る」ことや「連想する」ことによる授業過程を経てもなお、対象となる「イメージや行動」を複合し再構成できなかった子どもに対して「見る」方法を用いて対処したのであろうと想像するのである。

他の子どもの作品をコピーすることを極度に排除したチゼックが、授業CLV(2)の冒頭では、9枚のサンタクロースの作品、9枚のクラムパスの作品を提示したり、クラムパスの彫像を実際に見せたり、マイドリンク出身の子どもの作品「クリスマスの小さな家」とか、「とがった屋根」の絵を見せたり、お祈りしている子どもの彫像(CLV(2)_05)を見せたりしているのは、こうした認識がチゼックにあったためでなかろうか。

チゼックは「経験の断片」をどのように生きたものとして複合化し、再構成させるかという点において、彼の経験と力量は最大限に生かされたと見て取るべきである。

2. 思考の外面化の段階

次に、想像にかかわる第2の問題、すなわち思考の外面化についてチゼックの方法を検討してみたい。

「メタ的想像」のはたらいたポジティブな想像世界は最終的に多様な方法、つまりは種々の文法によって外化され、他者に伝達可能なもの

となりうる。その文法とはおもに言語であったり、映像であったり、描画であったり、身体であったりと様々である。造形思考の点から示すと、それらは色や形によるリズム、バランス、ハーモニーとか、個々の価値感にもとづく造形要素の捨象、抽象、デフォルメなども含まれると思われる。再構成・再構築された想像世界はこれらの文法、文脈、表現方法にしたがって外化されるのである。これが「造形思考の外面化」の段階である。筆者はこの過程を「造形原理と価値のディスコース化」として捉えたい。本稿はチゼック授業の教授内容から「描画」と「着彩」に絞って考えてみよう。

チゼック授業では、子どもたちの経験の素材はチゼックや子ども同士の対話や発話を通じてそれぞれに内面化され最終的に外化されていく。チゼックのこの段階での指導はこと細かく、「なぜにそこまで指導するのか」と疑問を投げかけたくなるほど執拗である。例えば次のとおりである。

<描画段階の事例>

■CLV(1) (pp. 112 - 115から抜粋)

A (大きくかかせる)

●チゼック(11)：私はもう君たちの邪魔をしませんー描きなさい。頭から始めなさい。それからマイターを、それから残りのものをね。ではスタート！でも頭をあんまり小さくしないように！

●チゼック(12)(後で)：君たちみんなは用紙のてっぺん近くでマイターから始めなくてはならないーートルド(Trude)がしたようにね。真中からじゃないよ！でないよ、ちっちゃいサンタクロースになっちゃうよ。

B (全体の大きさを輪郭で示す)

●チゼック(15)：(後で)頭を終わった人は？(ほとんど全員の子もたちが手をあげる。)ある子はひげを2本の線で表しているが、それは十分でないね。全体の大きさを示せるように輪

郭を描くべきだね。

C (髪の毛の描かせ方)

●チゼック (17) : 髪の毛は1本1本分けて描くべきだね。

D (描画内容の密度)

(幾人かの子どもたちが、終わったと言いなからチゼックのところに行く。)

●チゼック (23) : 子どもたちは群がってきて、もう終わったという。しかし実際には何も終わっていない。

E (画面の使い方)

●チゼック (24) : そう、飾りだ。だからサンタクロースはとても立派に見える。そのコートの内側は赤で裏打ちされているし、その下のショーツは純白なんだ。彼の靴はコートの下からほんの少しだけ見えるんだ。靴には金色のバックルがついている。私たちは実際に金色を使ってそれらをぬります。さあ、サンタクロースのコートに豪華な飾りをつけてあげよう。

(自分の絵をチゼックに見せている子どもに) 君は用紙の全面を使ってじょうずに描くんだよ。

(もう一人の他の子どもに) 君はその飾りをもっと描き込まなけりゃね。

急いで大まかな筆使いをしてはいけないよ。用紙の全面を注意深くかきなさい。

F (描画が終わってから着彩する)

●チゼック (26) : いや、できるよ。

みんな聴いて！ 描画が終わった人はぬり始めてもいいです。今、赤色を渡します。

G (造形上の鉄則)

●チゼック (30) : 私は君たちに課題を与えて君たちが考えるようになるよう教えます。私が例えば髪の毛を表しなさいと言ったら、君たち

は飾りを表わすことに満足してはいけません。さあ眼を表そうと私がいったら、かきながらではなくて、まぶたのある眼、ひとみ、眼の部分部分の全部を描かねばなりません。私は、みんなの作品がゆっくりにあるがまた明瞭に適切に仕上がるように、つまりごちゃごちゃにならないようにじっくり指導するつもりです。(中略)そして私がその時に手を描こうといったら、君たちは考えなくちゃね。手はどのように見えるかなって。さあ、おうちに帰ろう。

前掲のCLV(1)の授業記録を見てわかるように、チゼックは子どもたちに「時間をかけても明瞭に仕上がることを目標とするように位置づけている。その具体的な造形上の工夫は、「大きさの工夫」「手順の工夫」「密度・完成度を高める工夫」などであり、「最初に頭、それから体一つ一つの部分」を描いていくように指導をすすめている。チゼックの抱いていた子ども期における造形上の理念は「体全体はたくさんの部分から成り立って」(CLV(2))いることを理解してから、部分部分で形を仕上げていき、最後に「すべてのものは異なる部分から集めて1つにまとめられなければならない」(CLV(3))ものとされた。これが、チゼックが考えた20歳までの「子どもが採るべき造形法」であり、すべての形を一緒に総合的に把握し描き出そうとする「大人の造形法」との違いである。

この原理こそ、チゼックが子どものために考えた方法、すなわち再構成する造形原理に合わせ、加工・修正して表象を外化するための表現ルールであった。(この方法の善し悪しについては異論も多く、検討にはさらに多くの資料と時間を要するので、ここではそれを簡単に論じること避けた。)そして、手順としては2番目の「着彩」である。ここでの表現ルールは次のようであった。

①輪郭で囲まれた部分のみ着彩できる。

②色を濁らせて対象を背景のなかに溺れさせない。(対象と背景のコントラストを生かす)

細かい指導は「同じブラシで色をかえて使用しない」「色と色とを重ねないでぬる」というところまでに及び、着色することで「対象と背景のコントラスト」を強調する手だてを指導していった。チゼックが美的統一に心をうばわれすぎ、理想に近づけるための便法として、このような徹底した「子ども向けの造形ルール」が示される結果となったのではなからうか。

以上、内面化と外面化の2つ段階を検討してみた。両者をとおして気づくことは、チゼックの指導の方向性が第2の段階において狭まっていることである。それは、子どもが柔軟に「過去への経験」を再構築するという特性をもつにしても、第2の「外面化の段階」つまりは表象を造形原理にしたがって外化することのむずかしさを物語るものであった。チゼックはこの第2の段階で造形原理にしたがうべく大きな制約を子どもたちに課したのであり、この点に大きな課題や問題が見出されることになる。しかし、そこまで考えてみると、チゼック授業に見出す「想像する」ことの指導は、子どもにどう「印象や経験の断片」を再構築、再構成させ、それを造形的にどう表現（外化）させるかという、指導上もっとも本質的で困難な部分に熱意をもって取り組んできた苦闘の授業実践であったということには違いがないのである。

V. 「自己実現の創造性」

A. H. マスローは1950年代、60年代に活躍したアメリカの心理学者である。マスローは動物心理学、比較心理学研究からスタートし、精神分析学、異常心理学への興味、臨床経験などを通して、独自の「生命心理学」という新しい分野を開拓した。それは人を、本来愛情や美や喜びなどの価値を求める存在であるとみる、彼のいうところの「健康と成長の心理学」である。

マスローは創造性について「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」という二つを定義した²³⁾。「自己実現の創造性」とは、人が自

己の持つ資質を十分に展開しようとする心性であり、広く日常の事柄について常に創造的に行おうとする人格特性であるとしている。言い換えれば、自己の人生を創造的に生み出していく力である。それは本来人が持ち、またそうあるべく望むもの・・・精神的な健康であるとしている。

一般精神分析学と実験心理学を包括するという立場をとるマスローは、人をあくまで全体論的に捉えようとする。「自己実現の創造性」についても明確な定義を極力避け、多くの人間に対するインタビューを総括することによって「創造性」を持つ人の特性を記述していくという態度をとる。そこでこの章ではマスローの「自己実現の創造性」を一般的な他の創造性概念と照らし合わせ、その価値を確認したいと思う。

1. 「自己実現の創造性」と精神的健康

「自己実現の創造性」が精神的健康と言い得るのはなぜか。II章においてアリエティの説に、精神分裂病患者にみられる独創性の表れ方をみた。アリエティは分裂病の症状の中に、一次過程と二次過程の不融合状態、つまり原始的な心理機制と現実を理解する論理的な思考との異常な結合を見出している。現実と非現実を融合させることができるのが、精神的な健康状態であり、その不一致が病を引き起こすことになるのである。

人間は不合理な部分を持ち合わせて生きている。しかし論理的思考だけでは人生は硬化し、社会は潤いを失い、結局人間自身も窒息してしまう。かといって非現実的な思考だけでは生きていくことはできず、社会というものも成り立たない。マスローの言う「自己実現の創造性」を持つということは、アリエティの言う三次過程という精神の在り方をさらにパーソナリティとするまで強めるということではないだろうか。これがマスローの言う「自己実現の創造性」＝精神的健康の意味ではないかと考える。

2. 自己を創造すること

マスローは「自己実現の創造性」はすべての人が持ち得るとはいえ、現実にはその人格特性を持ち生きることのできる人間は非常に少ないと言う。これは「当たり前には持っているが現実の人生は厳しくて発揮させることが難しい」と解釈されがちだが、そうではなく「人格特性を持つことそのものが易しいことではない」と言っているのである。なぜそれが一般的に困難であるのだろうか。これを「自己実現の創造性」が創造を行う対象が何であるかから考えてみる。

言葉では日常生活全般、人生の創造と簡単に言えるが、それはどういうことであろうか。自己自身を新しい価値あるものとして生み出すということ、これは今ある自分を一度手放すということにはならないだろうか。言い換えれば、自己が存在すると認識している、世界を捉えている自分の概念を一度手放すということである。創造の対象が自分自身であるということとは、自己の identity を自分から切り離し、客観視することが必要なのである。どこにも拠り所がなく上も下もない宇宙空間に投げ出されるようなものだと言えようか。「自己実現の創造性」には、どこかに立脚点があって創造的思考を働かせるのとは比べものにならない、非常に冒険的な精神が必要なのだと言えよう。その精神が「自己実現の創造性」なのである。「自己実現の創造性」を持つことが容易ではないこと理由は、創造の対象が自己の identity にあることなのだと考える。

「自己実現の創造性」の概念は一般的に捉えられる創造性とは全く別の観点によって生み出されたものである。それは「創造性」を発揮するための前提条件、必要条件としてある、パーソナリティであると考えられているのである。

3. 「創造的人間」の特徴

マスローは「自己実現の創造性」を持って生きる「創造的人間」の特徴を、多くの創造的と

認められる人々のインタビューから導きだした。その特徴として、①対象を「素直に」捉える自由な認知、②抑えられることのない自発性、③観念や衝動を押しつぶすことなしに表現する能力、を揚げ、その前提として強い自己受容の感覚があるとする。

さらにマスローは「創造的」とされる人間に共通して存在する「至高経験」というものに注目する。「至高経験」とは、美的認知、創造の瞬間、特定の身体運動の成就の瞬間などに得る、神秘的で個人的な感覚である。この経験の瞬間に、完全な自己の正当性、世界が全て真であり、全であるという認識を持つという。この瞬間を味わった者は、それこそが望ましい本来の自分のあるべき状態＝自己実現去れた状態の感覚であるとして追求し続ける。至高経験は繰り返されることにより、理解が深まり、より自己実現された人間＝創造的人間を形成していくとされる。

マスローの捉えたこれらの特徴はデーターとして揚げられているにすぎないが、人格特性としての「自己実現の創造性」を精神的健康、人の持つべきパーソナリティとして追求するならば、大いに役立つと考える。

VI. これからの創造性育成への展望

1. 現在に至るまでの美術科教育における創造性育成

教科教育とは、それぞれ固有の捉え方によって生み出された世界を、またその世界観を学ぶことであると考えられる。美術とは、人間が世界を捉えるある一つの仕方による領域であり、それは主観的価値に基づくものでありながらも、人間の在り方として一つの真実であり、その価値に基づいて文化は創造される。美術科教育の本質的意味とは、我々人類が長い歴史の中で創り上げてきた美術的世界を学ぶことであり、またその世界を生み出すための、美を認識するための能力としての美的価値を個人の内に養うこと

である。美術的世界とは、美術史的な美術作品の存在する世界のみならず、日用品から公共の空間に至るまでに見出すことのできる生活全般を彩る美的文化の世界であり、さらに押し進めて言うなら、目の前のリングを美しいと見る瞬間に、世界はすでに美的な世界へと変容しているといえる。美術の世界を学ぶには、すでにその世界で価値を持って存在する作品を理解する方法と、自らがこの美術特有の世界の捉え方を経験することによって理解する方法との二つがあり、これが鑑賞と表現となって現われる。しかし美術的価値の理解は主観的に行われるものであり、知識として教えるものではなく養われるべきものであることから、より表現の活動に重点が置かれているものと思われる。美術的価値は、創る過程の中で主観的に自己の真実を追求する形で理解され、創られた作品の中にこそ価値は現われるのであるから、美術科教育は「創る」ことを課題とするのである。美術科教育が創造性を養うと言われるのは、教科の主要な課題が「主観的価値によって創る」ことであることから結果として当然現われることなのである。

しかし大切なことは、創造の営みと創造性の育成とは重なるとはいえ同一ではないということである。なぜなら何かを現実に創り出すまでには、創造性以外にもさまざまな人間の能力が必要だからである。美術の創造において最終的に価値を持つ作品を現実に生むためには、内にイメージを抱くことと、それを具体化する手立てが必要である。具体化していく手立ては造形性であり、さらに物質を造形性に従い作品にするまでの技術・技能が要るのである。たとえイメージを持ち、絵の具があり、造形性に対する感性が豊かでも、筆を動かす手の技術が要る。これは創造という行為の全てにあてはまる、現実である。

作品を完成させるまでを目指すなら、技術・技能の習得が必要であり、それは創造性を働かせる思考とは別のものである。逆に創造性を育成することをより確実に目指すというならば、

作品完成の必然性は薄れるだろう。美術科教育の中で創造性は育まれる。しかし創造性の育成は、また別のものだと考えられなくてはならない。

2. 「創造的人間」の育成を目指して

変化が激しく、抱える問題が複雑化し、規模が大きくなる今日の社会にあって、問題解決は既存の価値に頼っている間は間に合わない。一つの問題に一つの解決を探すような対処の仕方では追いつかない。今日我々に突き付けられている問題の多くは、社会を成り立たせている常識、価値観、概念等を打ち破っていかねばならないものである。それはまた、個人の内にも求められているのである。たとえば障害者問題一つをとってみても、根本的な解決にはなかなかたどりつかない。その理由は、そもそも「障害者」というものが、何を正常とするのか異常とするのかという人間に対する我々の概念によって創られた存在であるからである。昨今言われる「ノーマライゼーション」の言葉の意味は「障害」を持つ者、持たぬ者がともに社会の中で生きることであるが、これを実現していくためには「障害」を持たない大多数の人間が、自分たちの社会を成り立たせている基本的な価値概念を根底から変えることが必要なのである。我々個人の、また社会のidentityの新たな創造が必要なのである。これが我々が直面している数々の問題の困難さの本質なのである。

創造性は人が人間社会を創り上げる歴史の中でその原動力であった。創造性は文化を生み、社会を発展させ、個人の生活を豊かにしてきた。そこから創造性を現実の利を生むための単なる能力の一つ(記憶能力や計算能力のような)と捉えるようになっていたのではないだろうか。しかし、創造性が人が本来あるべき、またそうあるべく望むべき人間の本質的な在り方、精神の健康として、「創造的人格」として捉えられたとき、創造性育成の意義、その在り方も大きく変えられる。

マスローの「創造的人間」(=人格)は創造性

を發揮できるパーソナリティを意味する。それは自己の identity が揺らぐときにも自己をささえることのできる、自我の強さだとは言えないだろうか。「創造的人格」がパーソナリティとしての自我の強さであるとするれば、その創造性の育成は根本的に従来の創造性育成とは異なってくるはずである。

これまでの教育、創造性育成に最も寄与する美術の教育においてさえ、創造性を能力として捉え、その下位構成概念である独創性、想像力、発想などを養うことで創造性を高めるという方法をとってきた。確かにそれは間違っていない。しかし創造性育成を「創造的人間」(＝人格)の育成と捉えるなら、強い自我を持った人間を育てることが直接の目的となるのである。

それではこのような創造性育成は美術教科の中でどのように具体化していくことができるだろうか。「創造的人間」には「至高経験」というものが数多く存在するという。「至高経験」における人の状態としては、

- ・対象にすっかり没頭する
- ・経験それ自体が目的化される(没価値)
- ・経験する自己と観る自己が一致している

などが揚げられている。これらを美術制作の過程に照らして考えるならば、作品を創る行為そのものに着目してゆくことになる。出来上がりに対する評価よりも作品を創る行為そのものが目的となる活動(没価値的)や、表現する自己と観る自己がより一致していく身体性の強い表現の活動などが、その可能性として考えられる。

現代そして未来を生きる人間にとって、創造性はこれまで以上の必要性をもって求められなければならない。そして、その創造性は既存の社会文化価値の中で事象を生み出していく類のものではなく、新しい概念を生み出していくための、自己の立脚点を喪失することにも耐え得る精神の強さ＝「創造的人間」の持つ自我の強さであると捉えられなければならない。「創造的人間」の育成がこれからの教育の中で目指されるべき創造性育成なのである。

創造性が純粹美術の表現の行為そのものに本質的な形で見出されることはすでにみた。そしてマスローは、思う存分十分に表現することによって創造性への志向が生まれることを示唆している。「創造的人間」の育成の鍵が表現の行為そのものにあることをさらにさまざまな角度から検証していくことによって、美術教育の中における具体的な創造性育成の在り方を追求していくことができると考える。

おわりに

創造性育成を美術教育の中に考えていくにあたって、創造性を心のバネというイメージで捉えていたが、これまでの実践的研究、論説にみられる創造性には異質なものを感じた。創造性を一つの特徴的な思考能力と捉えるのではなく、また我慢や努力とも違う、自由や伸びやかさを持つ生命力のようなものとして捉えるべきだという思いから、創造性について根本からみていく必要があった。

幸いにも「自己実現の創造性」というものが定義として存在し、それに出会うことができたが、それは星座を描くために天に散在された星のようなもの、あるいは航海の抛り所となる点在する島々のようなものである。ここから次にそれらをつないでいくために、自己表現、身体性、自我形成、概念形成などをその手がかりとして研究、考察を進めていきたいと考えている。

(付記：本稿は、I章を永坂・長久保が、II章・III章・V章・VI章を永坂が、IV章を山田が分担して執筆した。)

■註及び引用・参考文献

- 1) Chapman, L., *Approaches to Art in Education*, (New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc, 1978), p.16.
- 2) 「リサーチ」という語は、広い意味では「哲

- 学的リサーチ」というように、研究活動全般を包含する用語であるが、ここでは「数量的調査」という狭い意味で使用する。
- 3) 長久保健一「美術教育における創造性の特質」東京学芸大学修士論文, 1983, p.15.
 - 4) Lowenfeld, V., Beittel, K., "Interdisciplinary Criteria in the Arts and Science: A Progress Report," *Research in Art Education*, 9th Year Book of NAEA, (1959), pp. 35 - 44.
 - 5) Ibid.
 - 6) 前掲書3), pp.10 - 12.
 - 7) 前掲書3), p.24.
 - 8) 長谷喜久一: 「創造性と造形性」『教育研究』初等教育研究会, 24 (8), 1969, pp. 34 - 37.
 - 9) 遠藤友麗: 「創造性を育てる指導」『教育美術』教育美術振興会, 58 (1), 1997, pp. 74 - 79.
 - 10) 恩田彰: 『創造性の研究』恒星社厚生閣, 1971, p.16.
 - 11) S. アリエティ (加藤正明・清水博之 共訳): 『創造力』新曜社, 1980, pp. 4 - 7.
 - 12) 福島章: 「創造性とは何か」『創造性の深層』有斐閣, 1984, pp. 1 - 13.
 - 13) 前掲書12), pp. 9 - 10.
 - 14) 恩田彰: 「創造性の心理学」『創造性の深層』有斐閣, 1984, pp.257 - 271.
 - 15) 前掲書12), pp.11 - 16.
 - 16) CLV とは Cizek Lessons reported by Viola の略で, *Child Art* の第7章 CIZEK - "LESSONS" の授業記録を分析解釈するために1~54の授業に番号を付したものの。また, 発言者には (01), (02), (03) ... というように発言順に番号を付している。本稿はこの手順に従って表記してある。
 - 17) Viola, W., *Child Art*. University of London Press. (1942), pp.115 - 117.
 - 18) 内田伸子: 『想像力』講談社, 1994, p. 23.
 - 19) 同上書18), p.19.
 - 20) 前掲書18), p.47.
 - 21) 前掲書18), p.24.
 - 22) 横出正紀・寺戸史子「造形遊びにおける『みたて』の役割(3)」美術教育学第10号, 1989, pp.235 - 245.
 - 23) A. マスロー (上田吉一訳): 『完全なる人間』誠信書房, 1964.