

小林貴史

Takashi KOBAYASHI

創造主義を支えるシステムの顕在化

——構成教育への希求と知的ネットワークの形成

Actuality of System that support the Creativity:
Desire for Kosei Education and Formation of Philosophical Networks

本稿では、大正新教育から戦後の教育へ至る過程におけるバウハウスの受容と構成教育としての継承、そしてその受け皿としての思想背景に西田幾多郎を中心とした京都学派に着目しながら、そこでの知的ネットワークの形成をもとに当時の教育に求められていたことについて考察する。

日本の創造主義教育の黎明期としての大正期における新教育運動からその後の展開を検証していくと、そこには戦前、戦後の教育活動をリードした人物たちの中に、J. デューイ、W. ジェイムズの思想を日本に紹介した元良勇次郎を起点として西田幾多郎を中心とした京都学派とその周辺の教育思想へもつながる人間的接点と共有する教育思想を母体とした知的ネットワークの形成を見ることができる。

歴史的経緯として大正新教育運動の後、構成教育としてバウハウスの教育が日本の美術教育の中に受け入れられていく。ここでは、新教育と構成教育を個別の教育思想に支えられたものとして切り離して考えるのではなく、一つの展開としてとらえていくこととする。そして、日本における新教育と構成教育をつなぐものとしては、新教育の背後に確認した西田の思想の存在が意味を持つてくると考える。大正から昭和初期へと教育のあり方が模索される中で、当時の教育者たちがバウハウスの教育を構成教育として受け入れることになる背景には、レディネスとして西田の思想がその思想的土壌をすでに耕していたと見ることができる。そして、そこには西田を中心とした知的ネットワークの存在が大きく働いていたことが推測されるのである。

また、山本鼎の自由画教育ならびに農民美術、そして学校教育としての自由学園における教育活動とそこから展開する工芸研究所の活動を包括的に見ていくことによって、山本が求めていたものが決して一面的なものではなかったことに気づかされる。そして、その先の自由学園の活動からはバウハウスからの系譜をも見ることができるのである。

これらの検証からは、これまで切り離され、もしくは対立したものとしてとらえられてきた個々の教育の理念と実践を必然的な繋がりを持った創造主義教育としてとらえ直すことができた。

1. はじめに

戦後日本のデザイン、そして美術教育を牽引した勝見勝(1909-1983)は、グロピウス来日の1954年に開かれた座談会「バウハウスと構成教育」において、戦前の日本における構成教育と戦後の美術教育の両者を踏まえて次の発言をしている。

ですから、山本鼎さんたちの自由画運動ね、あれは第一期の創造主義運動だったと思うんです。その後に構成主義が出て来たんですね。それと同じように、これからデザイン教育というのが一つ出て来てもいい番だろうと思つて、この間も教育大学の高橋君と冗談を言つたんですけれども、創造主義で地ならししたあとをひとつ構成教育とデザイン教育の連合軍で、ゆつくり仕上げたらどうかと僕は言つています。これは怒られるかもしれないが……(笑声)。結局構成主義も、広い意味での創造主義だと思つてですね¹。

これは、勝見がそれまでに直接的に教育の分野に関わる事がなかったそのニュートラルな立場だからこそ俯瞰して見ることができた日本の美術教育の全体像なのであろう。そしてここでは、美術教育をそれぞれの独自性からある種のエポックとして切り離してとらえていくだけではなく、歴史的背景の中での必然的な繋がりとしてその総体をとらえていくことの重要性を示唆しているともいえよう。また、このような視点に立ったとき、この創造主義を基にした美術教育が何をよりどころとして教育現場における実践を導いてきたのかを明らかにしていくことが課題として立ち現われてくる。

本稿では、創造主義を子どもの創造性を核として学びの過程を重視する教育としてとらえ、歴史的検証をもとに創造主義美術教育の底流に存在するものを明らかにする。そのために大正新教育から戦後の教育へ至る過程におけるバウハウスの受容と構成教育としての継承、そしてその受け皿としての思想背景に西田幾多郎を中心とした京都学派に着目しながら、そこでの知的ネットワークの形成をもとに当時の教育に求められていたことについて考えたい。そして、そこから明らかになることを理論的支柱としてこれまで美術教育に求め

られてきたことを教育システムとして顕在化し、それを機能させていくための次なる課題へとつなげていきたい。

2. 教育運動の展開とそこに見る人間的接点

日本の創造主義教育の黎明期としての大正期における新教育運動からその後の展開を検証していく。明治から始まる学校教育の中での新たな動きは、明治末期からの欧米の新しい教育理論や実践の受容にはじまり、第一次世界大戦を経て、経済発展と自由主義思想の広がりから生まれた大正デモクラシーの時期にあたる大正期から昭和初期に大正新教育として展開していったととらえられている。この新教育における教育実践の礎としてJ. デューイ(1859-1952)の教育思想を欠くことはできない。デューイの思想は、「為すことにより学ぶ」(learning by doing)という経験主義に基づく問題解決学習がその学習方法として広く知られ、それまでの教師や教科書にかわり、子どもの立場から教育を見直す考えとして20世紀初めの国際的な教育の動向に影響を与えていった。日本においてデューイは、1888(明治21)年、『六合雑誌』第93号に掲載された元良勇次郎による「米国心理学の近況」において紹介されたことに始まり、その思想は心理学、倫理学、哲学、教育学など多くの領域において多面的に受容されていたと考えられる。

教育現場においてデューイの教育思想は、キルパトリック(1871-1965)、H. パーカー(1887-1973)、ウォッシュバーン(1889-1968)、モンテッソーリ(1870-1952)などによる教育方法とともに国内の師範学校附属小学校や成城小学校をはじめとした私立小学校の教育実践へと取り入れられていく。このデューイの教育思想を基にした教育実践が国内の先進的な学校において試みられていった背景には、それまでの国家による知識・技能偏重の画一的な教授による教育の目的そのものを見直していこうとする動きを見ることができる。

そして、ここで着目すべきことは、この大正新教育をはじめ戦前、戦後の教育活動をリードした人物たちの中に、デューイ、W. ジェイムズ(1842-1910)の思想を日本に紹介した元良勇次郎を起点として西田幾多郎を中心とした京都学派とその周辺の教育思想へもつながる人間的接点を見ることができることである。以下、主たる人物の経歴

を整理する。

●篠原助市(1876-1957)

東京高等師範学校卒業後、福井県師範学校教諭を経て1913年京都帝国大学入学。千葉師範学校の手塚岸衛に影響を与える。

●務台理作(1890-1974)

東京高等師範学校卒業後、長野師範学校教諭を経て1915年京都帝国大学入学。戦後、教育刷新委員会委員となり教育改革を推進する。

●長田新(1887-1961)

広島高等師範学校卒業後、大分師範学校教諭を経て1912年京都帝国大学入学。成城小学校の創設に参画する。

●小原國芳(1887-1977)

広島高等師範学校卒業後、香川師範学校教諭を経て1915年京都帝国大学入学。成城小学校教諭を経て玉川学園を創設。

上記の人物たちに共通することは、高等師範学校を卒業後に教職の経験を経て、あらためて京都帝国大学にて学んでいる点にある。そこには、当時京都帝国大学文科大学教授(哲学担当)であった西田幾多郎との接点を見ることができ、そのことがその後の彼らの新教育をはじめとした戦前、戦後の教育活動に少なからず影響を与えていたことが推測される。京都での学びを通して、彼らはそれまでの教育実践に加えて西田からの思想的補強を得て、次なる教育活動への原動力としていたのではないだろうか。そこには、彼らにある種の学び直しを求める明治から始まる学校教育制度における近代の教育が直面する課題が存在していたといえよう。また、さらにその先には新教育が内包する課題もが待っていたのであろう。そして、それらの解決を求めて共有する教育思想を母体とした知的ネットワークが形成されていったことがこの過程には見ることができる。

彼らの他にも、西田と親戚関係にある赤井米吉(1887-1974)は、成城小学校にてパーカーのドルトン・プランを日本に紹介し、パーカー来日時(1924)の通訳も務めた。1915年に京都帝国大学に入学した土田杏村(1891-1934)は、西田から哲学を学び、長野県上田を中心とした自由大学運動に尽力する。土田には上田での活動を通して農民美術運動、自由画教育運動の山本鼎との接点も考えられる。また、木村素衛(1895-1946)は、

1920年京都帝国大学選科に入学し、卒業後広島文理科大学助教授を経て、京都帝国大学にて教育学を担当する。木村の教育思想には、西田哲学が反映されていることが指摘されるが、木村の功績としては教育学における重要な著作を残したこととともに、信濃教育会との関りから長年にわたる各地での講演を通じた教育現場への啓蒙活動がある。

これらの人物の経歴をたどる上では、彼らの教育活動の中に西田哲学の存在をどのように認めるのか、またそのことが日本の教育にどのような影響を与えたのかについてあらためて検証していく必要がある。そして、日本における新教育運動以降の教育をそれまでのヘルバルト主義にあるような画一的な教育からの反動として子ども中心主義の実現という側面だけではなく、その背後にある思想的支えに目をむけることで、その後の教育の展開と美術教育が担うこととなるものへの理解に新たな側面が見いだされると考える。

3. 構成教育としてのバウハウスの受容

歴史的経緯として大正新教育運動の後、構成教育としてバウハウスの教育が日本の美術教育の中に受け入れられていく。それは、一つの方法論としてだけではなく、美術教育そのものを見直していく新たな契機になっていたととらえていきたい。そして、このことは仮説として構成教育の登場がそれまでの新教育や芸術教育の展開から切り離されたものとしてではなく、創造主義教育の継承としての必然がそこにはあったと考える。

日本人として、最も早い段階にバウハウスと接触し、日本に紹介した人物に仲田定之助(1888-1970)がいる。仲田は1922年、ドイツへの渡航の際に同船した分離派建築会の石本喜久治に誘われてバウハウスを訪問することになったといわれている。帰国後、仲田は各誌上にて文章と写真によるバウハウス紹介を活発に行っている。そこでは、バウハウスをドイツにおける構成主義的傾向をとった創造的形成的教育を授ける唯一の学校でありラボラトリーであるととらえていた²。

その後、バウハウスで実際に学んだ日本人には、水谷武彦、山脇巖・道子、大野玉枝の4名がいた。水谷は、1927年から1929年まで、山脇夫妻は1930年から1932年までの間、デュッサウのバウハウスに留学している。水谷武彦(1898-1969)は帰国後、

『アサヒグラフ』『新興独逸とバウハウス』(1930年4月)の中で、バウハウスを「構成のための学校」として紹介している。

そこではバウハウスの目的を人間がなし得る構成の範囲(建築、造形芸術、舞台構成等をはじめ、家具、織物、印刷物、写真等に至るまで)を合理化し有機化することであるとしている。また、バウハウスの教育課程における予備科(予備課程)は、初歩的な技術の享受を目的とした専門にわかれたものではなく、その後別々の工場特殊教育(工房)に進む者が同じ予備教育を受けるシステムであることにバウハウス教育の特殊な重い意味を見いだしている。そしてその目的が、すべての構成の基礎を共通にして一致させることによって、あらゆる生活をより有機化すること、つまり、それまでばらばらであった建築、芸術、そして応用芸術を連絡のある一つの生きた関係に導くことにあるとしている(図1=10頁)。そして、予備科の中の抽象形態教育については、あらゆる物質を共通な勢力(スパンニング)で見ようとする新しい芸術科学であり、すべての芸術間の垣を越えて総合するための芸術要素の分析を目的としていると解説している(図2=11頁)。

バウハウスの教育を考察する上では、これまでもその予備課程の重要性については多くの場で指摘されてきた。予備課程でのヨハネス・イッテン(1888-1967)やモホイ＝ナジ(1895-1946)による体験の授業には、材料経験として今日の美術教育との親和性を認めるだけでなく、主客の関係を掘り下げていく視点の重要性がある。今井は、イッテンのバウハウスの教育活動に対する最大の貢献が予備課程の導入であったことを認め、そこでイッテンが求めたものは対象の「客観的」な把握ではなく、知覚の最も要素的で原初的な場面に降りていくことによって主観と客観の接面を体験することであったとしている。そして、この主客の接面から始まるイッテンの予備課程には指導か放任かという二者択一の教育のあり方を解消する契機を含んでいた。しかし、一方で主客の接面を主観的な体験に求めたイッテンは、自らの指導においてはこの二者択一に捕捉されていたことも同じく今井は指摘している。このことは、イッテンから予備課程を継承したモホイが、間主観的な確認を可能とする体験の共通性を重視したことで二者択一に囚われなかったこととして対照的である⁵。

さらに、バウハウスで造形理論を教えたパウ

ル・クレアの「メディアル」の概念にも注目したい。クレアは、形態の分析や人体や植物の運動について「アクティブ・メディアル・パッシブ」という3つの概念とその関連をもとに説明している。(図3)ここでのメディアルは、明瞭なものとしてあるアクティブとパッシブのあいだにある中間的な領域として両者を媒介するものとして位置づけられている⁶。

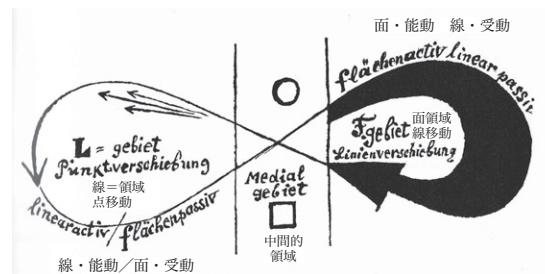


Fig. 12

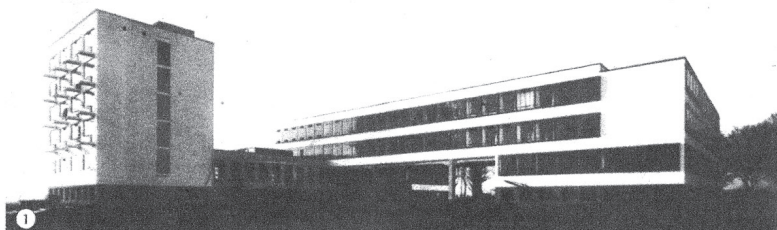
図3⁷

そのことによって、能動と受動としてのアクティブとパッシブは対立する絶対的なものとしてではなく、相対的な関係としてアクティブにもパッシブにもなりえる動的なプロセスの構造としてとらえることができる。この構造化によって、造形活動や教育における主客の関係をシステムとしてその全体性を捉える一つの視点を持ち得るではないかと考える。

戦後、あらためて構成教育に光を当てた民間教育団体である造形教育センターの設立に大きく関わった高橋正人は、バウハウスの予備課程の重要性を次のように述べている。

この基礎教育は、芸術上の一つのスタイルや、表現方法や、また技術の習得ではなく、人間の造形活動の根本に深く根ざし、全人としての創造的発展を目的とするものであるから、デザイナーや、建築家だけでなく、あらゆる種類の造形芸術家—画家・彫刻家・写真家・舞台美術家等に、現代的な能力を与えることに役立つものであり、また、このような意味からこれは、専門家でない一般人の造形的感覚や、能力の発達に非常な力となるものである⁸。

この高橋の知見では、バウハウスの教育が予備課程を入り口として全人的な人間教育をめざすものとして、そして教育課程そのものがそれを可能とする柔軟な全体性を持つ動的なシステムとしてイメージされていたのではないだろうか。



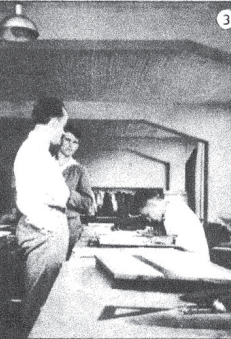
趣 味 講 座

新興獨逸と バウハウス

興業美術學校 水谷武彦

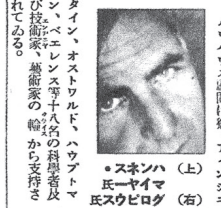
バウハウスとは？
バウハウスは一九一九年ワルター・グロピウスによってワイマル市に創設された。それが一度解散し改めて一九二六年はるか大きい規模と新しい組織を持ってアンハルトの都市デッサウに再生した。同時に最

バウハウスは「建築のための学校」である。バウハウスは「建築的な生活」の構成を合理的にする。つまり「より人間がなせる構成の範囲」(例へば、建築、造形美術、印刷構成等を初め家具、織物、印刷物、彫刻等に至る迄)を合理化し有理化する目的を有する。同様な組織を持つ学校は現在まだ世界に二つしか建てられていない。今一つはモスコワのフテマアである。



バウハウスは他の進歩に關する専門學校及び美術學校とどう違ふか？
バウハウスは、個人的な技術に學ぶ一學校でなく、一實験所でもなく、バウハウスは教室の他に六つの工場學校を自身の建築事業所を持つ。工場は製鋼工業と資材に關する、建築事務所は現在ドイツの國民的困難となつてゐる共同小住宅を初め學校建築、病院の建造物によつてこれらの問題に對し、視

「餘餘では？」
他の出現後に去ける部門に別れた餘餘はこゝでは存在しない。餘餘は一つしかない。將來別々な工場學校教育に進行するべきで同じ餘餘教育を受けるべきかたとへ建築に進行しても餘餘に進行してもなせよ。
バウハウス教育の特殊な意味の二つがそこにある。今多餘餘は「一つの専門の技術の初歩の手ほどき」をする所であつた。だがバウハウスでは唯あらゆる物質の特性を研究し併み込むための理論と實際の研究が行われるだけである。その目的は？
「すべての構成の基礎を共通にし



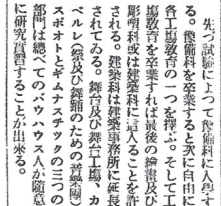
・スヘンハ
氏イマイ
氏スロビロフ



近代の精緻「空と光」に富む「ガラスと鋼とコンクリート」の建物として世界的に有名になつた新設舎が校長グロピウスの設計によつて建てられた。
一九二八年グロピウスは職を辭



先づ試験によつて候補者に入学する。候補料を交する。次に自由な各工部教育の一つを擇ぶ。そして工場教育を卒業すれば最後の試験及び彫刻或は建築科に這入ることを許される。建築科は建築事務所に延長されてゐる。彫刻及び工部、カペルン(彫刻の鑄造のための工場)、スホットとキムスチットの三つの部門は總べてのバウハウスが隨意に研究習得することが出来る。



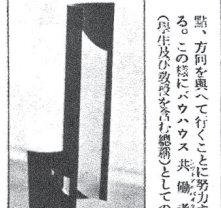
「Immer da!」



「Immer da!」



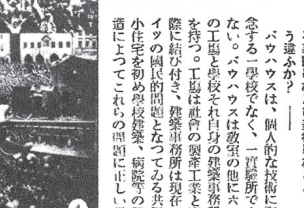
「Immer da!」



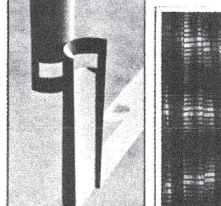
「Immer da!」



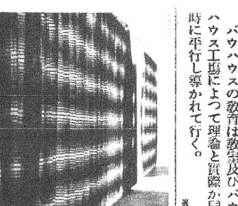
「Immer da!」



「Immer da!」



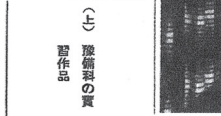
「Immer da!」



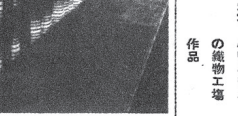
「Immer da!」



「Immer da!」



「Immer da!」



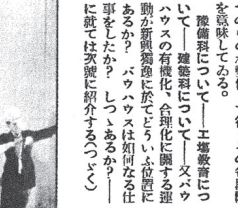
「Immer da!」



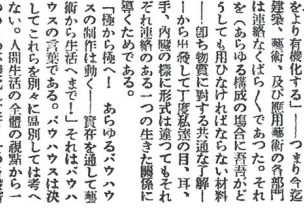
「Immer da!」



「Immer da!」



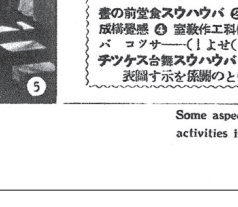
「Immer da!」



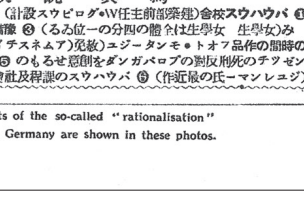
「Immer da!」



「Immer da!」



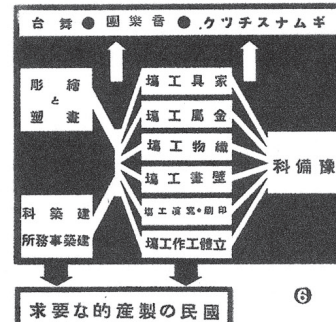
「Immer da!」



「Immer da!」

致させることによつてあらゆる生活をより有理化する。つまり各部門は連続するはらへてあつた。それを(あらゆる構成の組合に善悪がとらしても用ひなければならぬ材料)即ち物質に對する共通な理解——から出發して丁度最近の目、耳、手、内臓の器に形式はなつてもそれそれ連続する一つの生きた機關に響かためである。
「極から後へ」——あらゆるバウハウスの言葉である。バウハウスは決してこれらを開くに區別しては來ない。人間生活の全體の源泉から一つのものが有理化して行くその各階層を意味してゐる。
機械科について——工場教育といつて、建築科について——スウハウスの有理化、合理化に關する運動が新興獨逸に於てどういふ位置にあるか？バウハウスは如何なる仕事をしたか？しつゝあるか？——に就ては次に紹介する(つゝ)

寫 眞 説 明
畫の前堂スウハバ ② (計設スロビロフ(W任主前部築建)會校スウハバ ① 成構覺感 ④ 室敷作工科備備 ③ (るる位一分四の體合は生學女 生學女)みバコツサ——(1)上(イテスナム)免教)エジータンモ・トオフ品作の加時のデツケス合館スウハバ ⑤ のもるせ應創をダンガバロブの對反刑死のチワゼン 表圖寸示を係關のと會社及得讓のスウハバ ⑥ (作近最の氏—マンレウジ)



Some aspects of the so-called "rationalisation" activities in Germany are shown in these photos.

日本に紹介されたバウハウスの教育は、川喜田棟七郎(1902-1975)により新建築工芸学院において構成教育として実践されたことが広く知られている。水谷のアドバイスを受け1931年、新建築工芸研究講習所(1933年に新建築工芸学院に改称)を開校した川喜田は、東京高等工業学校付設工業教員養成所(蔵前高等工業学校)の建築科出身で、分離派建築学会に所属し、雑誌『建築新潮』、『建築工芸アイ・シー・オール』の編集にも携わりながら、新建築工芸学院においてバウハウスを参考にした教育活動を展開していく。川喜田の考える構成には2つあり、一つは「生産構成」という実用的な目的をもつ構成、もう一つは、「抽象構成」という人間の感覚を鋭敏にするような目的をもたない構成である⁹。この2つの構成が両輪となり、特に「抽象構成」が「生産構成」を下支えしていくような形で構成というものを捉えていたと考えられる。川喜田と研究生として新建築工芸学院で学んだ武井勝雄(1898-1979)による『構成教育体系』(1934)、また同じく研究生の間所春(1899-1964)と武井による『構成教育による新圖画』(1936)などの書籍を通して構成教育は学校現場に浸透していくこととなる。そして、これらの活動を通して特に「抽象構成」における感覚の基礎教育の部分が当時の教育現場に広く受け入れられていたというところがある。構成教育では、それまでの画一的な技術や知識の享受を基にした作品主義的な教育を脱して、子どもの活動のプロセスそのものを重視した。また、この新建築工芸学院には戦後桑沢デザイン研究所を創設する桑沢洋子が学んでいたことは周知のとおりである。1954年、ワルター・グロピウスが来日時に開校間もない研究所を訪れ、桑沢と対面していることには、国と社会的状況を越えてバウハウスの教育が享受されていた一つの姿をとらえることができる。

このように見ていくと、新教育と構成教育を個別の教育思想に支えられたものとして切り離して考えるのではなく、一つの展開としてとらえていくことで、その背景にあるプラグマティズムとバウハウスとに直接的な繋がりを見出すことはできないとしても、合理主義と経験主義の統一をプラグマティズムに求めたジェイムズの考えはその展開を理解する上でのまた一つの切り口としてとらえることができる。また、このジェイムズの中庸の思想のもとにバウハウスのカリキュラムをとらえ直したとき、そこには教育のシステムとしての

可能性が開けると考える。

4. 受け皿としての西田幾多郎の思想

ジェイムズとともに日本における新教育と構成教育をつなぐものとしては、新教育の背後に確認した西田の思想の存在が意味を持つてくると考える。先に述べたように、イッテンやモホイにある体験における主客のとらえに対して西田の「純粹経験」の考えは、新教育からの連続としてバウハウスを受容し、構成教育へとつなげていく上での重要な受け皿として日本の美術教育の下支えとなっていたと推測する。このことは見方を変えるならば、当時の美術教育が思想的背景のもとに構成教育を求めていたとも言える。西田の思索の過程では、「純粹経験」「自覚」「場所」「行為的直観」そして「絶対矛盾的自己同一」へとその思想の展開を見ることができるが、著書『善の研究』(1911年)において示された「純粹経験」には、西田が生涯を通じてものごとを徹底して思索する姿勢の始まりを見ることができる。西田は、純粹経験について『善の研究』第一編第一章の冒頭において次のように述べている。

経験するというのは事實其儘に知るの意である。全く自己の細工を棄て、事實に従うて知るのである。純粹というのは、普通に経験といつて居る者も其實は何等かの思想を交へて居るから、毫も思慮分別を加へない、眞に経験其儘の状態をいふのである。例へば、色を見、音を聞く刹那、未だ之が外物の作用であるとか、我が之を感じて居るとかいふような考えのないのみならず、此色、此音は何であるという判断すら加はらない前をいふのである。それで純粹経験は直接経験と同一である。自己の意識状態を直下に経験した時、未だ主もなく客もない、知識と其対象とが全く合一して居る。これが経験の最醇なる者である¹⁰。

西田は、主観である私がすでにある枠を通して対象を見ようとするに於ける主客を区別した構造を問い直し、あらためて主客の対立を越えたところから経験をとりえていこうとした。このことを造形的な表現活動に重ねて見ていくと、臨画教育から始まった近代の美術教育は、その画一的な

指導から教育の主体を教材や教師から児童へと転換していこうとした新教育や芸術教育において、表現の過程での児童と表現の対象となるものとの主客のあり方に必然的に目をむけていったのではないかと考える。つまり、創造的な造形表現、そして教育というものを求めていく先には、教育の主体をどちらに置くのかということだけではなく、そこにある経験のあり方そのことまでに今一度立ち戻って考える必要があったのではないだろうか。そして、その時にそこにあったのが西田の純粹経験の考えであり、それはバウハウスの教育思想を受け入れる前提としてすでに前述した知的ネットワークを通して持ち得たものであったと考えられる。

また、西田自身も純粹経験のモデルを芸術の中に求めている。藤田は、西田が『善の研究』において音楽家の熟練した曲の演奏や中世後期のイタリア人画家ジョットのエピソードを例に取り上げながら、純粹経験における主客合一の姿を芸術の中に求めていることを指摘している¹¹。

さらに、芸術的な創作行為を「主客合一の境」としての経験からだけではなく、「感情」の機能からとらえていることについて、藤田は次のように述べている。

西田が芸術的創造作用を重視するのは、そのような「感情」が知的範疇を越えたもの、つまり知によっては捉えられないものであるからである。「感情は分析することのできない己れ自身の深い内容を有つ」と言われている。この「感情」の「深い内容」は、それを分析することによってではなく、ただ「之と共に動く」ことのみ把握される。芸術はまさにその「感情」の内容とともに動くことによって、それを対象化する働きであるということが出来る¹²。

これら西田の主客のとらえによる経験そして芸術に対する理解は、前述したイッテンをはじめとしたバウハウスの教育における主客の接面へのアプローチと重ねて見ることで、そこに個々の教育者との共通性や差異を見ることができよう。

また、藤田は西田の『芸術と道徳』の中の論文「美の本質」に記述されている「純粹視覚」という言葉をコンラート・フィードラー（1841-1895）の芸術論が踏まえられたものであるとして、その関係を次のように説明している¹³。フィードラーは、

西田によって日本に紹介されたドイツの美学者・芸術学者であった。フィードラーは、現実がそれを知覚したり、思惟したりする以前に固定したものとしてあるのではなく、意識のプロセスのうちに変化、変転してやまないものとしてとらえている。そして、この現実を所有する方法に、言葉により明確な形を与えることと、視覚を通して視覚の中で所有することの2つを挙げている。後者において視覚でとらえたものは消え去るが、この視覚に徹することから可能となる身体（手）の働きは、視覚の単なる再現ではない新たなものを生み出す。フィードラーは、この視覚のプロセスの発展として芸術家がものを描いたり、造形したりする活動を位置づけている。そして藤田は、西田がこのフィードラーの芸術活動の独自性を手がかりとして、すべての経験に「それ自身のなかに発展の動力を持ち自己展開していくもの¹⁴」としてそこに創造的な体系を見出していることを指摘している。

このフィードラーの芸術論は、バウハウスのクレアの造形思想においても重ねて見ることが出来る。齋藤は、「芸術の本質は、見えるものをそのまま再現するのではなく、見えるようにすることである¹⁵」というクレアの言葉をもとに造形活動の過程をクレアが以下のように認識していたと考えている。

すなわち「眼」におけるあの「非光学的な交感関係」は、「手」によって、素材とともに始めて視覚的に明確になってくるということ。視覚像へと未だ分化されない全体的な世界観が、眼に見えるかたちとして生みだされるためには、概念でも言葉でもないまさに線・明暗・色彩という限られた造形要素を素材として、精神的＝身体的活動によって形成されていく他はないのだということ¹⁶。

そして、造形活動そのものがこのフィードラーに共通する認識活動であり、クレアが求めた二元論的世界観の統一を達成しうる造形思考であることを指摘している。

以上のことを合わせてみていくと、大正から昭和初期へと教育のあり方が模索される中で当時の教育者たちが造形活動における経験というものをどのようにとらえ、指導か放任かという二者択一では解決できない課題を前にして、バウハウスの

教育を構成教育として受け入れることになる背景には、レディネスとして西田の思想がその思想的土壌をすでに耕していたと見ることができる。そして、そこには西田を中心とした知的ネットワークの存在が大きく働いていたことが推測されるのである。

5. 山本鼎における自由画から構成への展開

山本鼎(1882-1946)による自由画教育運動は、その運動の時期を大正新教育運動と同じにするが、その始まりは欧米の新教育の理念からもたらされたものでないと思われている。画家であった山本にとっては、フランスでの留学(1912-1916)を終えて、その帰途滞在了ロシアでの児童画展の出会いが、帰国後の自由画教育運動へと向かわせることとなる¹⁷。山本は、そのときロシアの子供たちの絵に見た日本の子供たちの絵にはない表現としての発露、そしてその背景にある教育というもののあり方に強い関心を持ったのであろう。

山本は「自由画」という言葉を選んだ理由を自著『自由画教育』(1921)¹⁸の中で、それまでの臨画教育を不自由画として位置づけ、そこでの「個性の発現が塞がれてしまう其不自由さ」から救うこととしている。そして、この自由画教育の出自についても山本は次のように述べている。

私の提唱を捉えて、「自由画教育論は反動として表はれたものか研究の結果表はれたものか」と質問した人があつた、私はそれに答へて「反動として表はれたのである。それをさしたのは私の信念だ。研究はこれからあるだろう、學校に家庭に社會に如何にこれを順當に生長せしむべきやという事は方法の問題である、今日まで私の費やした言葉は信念の披瀝であつた」と云つたが、其信念は何處から來たか、と問はれたら、それは、二十年の美術家生活のうちに與へられた悟性から來た、と答へる¹⁹。

この山本自身の言葉からも、自由画教育を反動的な運動とらえるならば、それは山本が画家としてそれまで教育の世界からは距離を置いた立場にいたからこそ生まれてきたものとして見るができるであろう。また、自由画教育は新図画教育会(旭出會)との議論をはじめとしてその是非が

問われることがあつたことから、大正期の新教育の展開と接点をもちながらも教育学とは異なる独自の理念のもとにパラレルな関係にあつたととらえられる。しかし、それはまた自由画教育を運動として一つの側面からとらえているに過ぎないと考える。山形は著書『日本美術教育史』(1967)において、山本の自由画教育論を「山本自身の芸術家的な直覚から出発したもの」としながらも、新教育(自由教育)とのかかわりについて次のように述べている。

はじめ山本鼎が自由画の提唱をしたときは、彼がロシアで見て来たところに基づき、画家の直覚を以てはじめたもので、時代の流行思潮である自由教育の思想とは殆ど直接的な関係はなくしてはじめたものと思われる。然し如何に山本の寝食を忘れた努力があつたとしても、自由教育の思想によって養われた基盤がなかつたならば、近々一、二年の内にこのように全国に拡まることはなかつたものと思われる。自由画に対する受入れ態勢は既に出来上つていたと見るのが至当である²⁰。

山形の指摘にあるように、自由画教育がその理念を新教育の思想に求めていたとはいえないまでも、結果としてその運動の土台が新教育に支えられていた構造がそこにはあると考える²¹。また、山本の活動を自由画教育運動という限られたものとしてだけではなく、自由画教育とともに活動の両輪となる長野県上田での農民美術運動と自由学園における教育活動にも目をむけていくことによって、当時の美術教育に求められていたことへの山本の答へとそこにある必然的な繋がりが明らかになってくるであろう。

山本にとっての農民美術運動は、自由画教育運動と同様に山本がフランスからの帰途にロシアのモスクワで出会った農民工芸品に端を発しているといわれている。1919年に上田の神川小学校での農民美術練習所から始まり全国へと広まった農民美術は、農村の人々が農閑期を利用して製作したものを販売することを目的としていた。小笠原は、そのことと同時に山本がこの運動を通して求めていたものが農村民の創造的表現であり、そこには山本の発想としての「自分の表現意欲が形となって残り、それが社会的に受け入れられ、評価されるという農民美術のしかけ」があつたことを認め

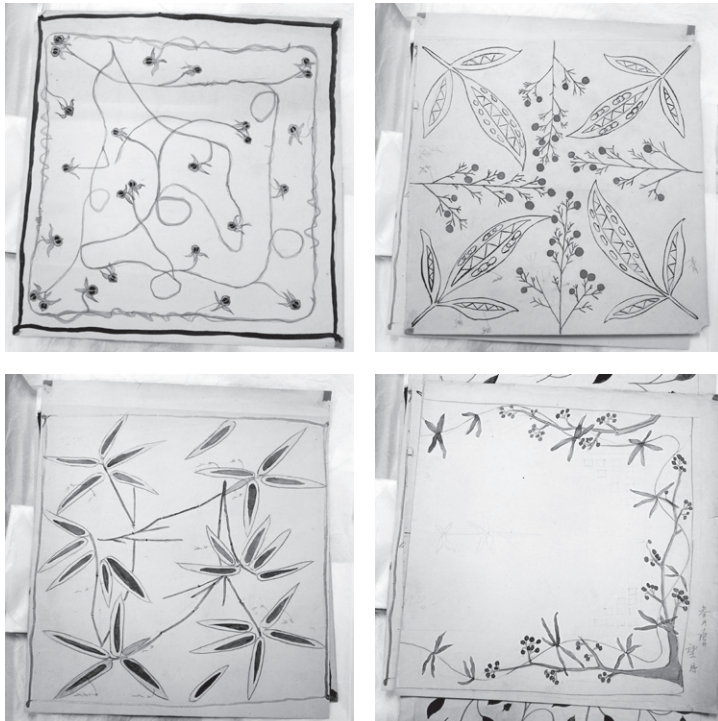


図4²³

ている²²。また、農民美術の作品(製品)の中には、すでに売られている養蚕で使用する皿に彫りを加えたものがある。つまりそこで重視したものは、つくられるもの(作品)以上につくることがそのこと、そのプロセスにあったと考えることができる。そのことが結果的には、農民たちがつくった木片人形にあるような素朴ながらも味わいのある創意工夫として表れている。このことから山本が農民美術に求めていたことの根底には、産業とともに教育としての姿を見ることができよう。そして、そこには農民のつくることへの喜び、遊び心まで受けとめようとする山本のスタンスが見えてくる。小笠原は、その目指したゴールが自由画教育と共通するものであることを指摘している。

山本は、農民美術の活動を通して意匠(デザイン)への関心を深めていく。実際に農民美術の作品には植物や動物をモチーフとしたデザインが施され、その基となる意匠図(図4)も残されている。

そして山本は、農民美術運動とともに1921年から自由学園での美術教師としての教育活動を開始する中で、自由画からの新たな展開を見せるようになる。金子は、当時の山本を次のようにとらえている。

大正十年以降、児童への絵画以外の内容の指導、農民美術という農民への美術工芸の指導という問題に直面した結果、昭和初期から山本は「構

成」とか「意匠」(デザイン)という言葉を繰り返して言うようになったと思われる²⁴。

そして金子は、山本が「図案」を構成の学習ととらえ、その「構成」のさらに奥にある「意匠」(デザイン)はあらゆることに必要であり、それは技巧ではなく智慧であると考えていたことを指摘している²⁵。この山本の構成や意匠への関心が同時期の教育界の状況や思想的背景とどのように関連していたのか、またその後の川喜田煉七郎をはじめとした構成教育との比較について両者に関係する後藤福次郎の『学校美術』との関係も含めて検証していく必要があると考える。

山本は、以降1942年までの20年間にわたり自由学園にて美術教育を指導している。その間には8回生の山室光子と今井和子が、1931年から1年4か月間ヨーロッパの美術工芸研究のためにチェコスロバキアとドイツに留学している。2人は、留学中にベルリンのバウハウスを訪れ、すでにバウハウスで学んでいた山脇夫妻からその教育について説明を受けたことを帰国後に『学園新聞』にて報告している²⁶。2人は、「バウハウスの勉強は根本的に、今までの考へを清算させるやり方のため、どうしても一年以上はかゝるしその上近頃の学校内の問題もあつて私達が短期間に打ち込んで或物を掴むためには不適當であつた。」という理由からイッテン・シュレーを学びの場として選択している。そこでは、毎朝の体操から始まる、まさにイッテンの基礎教育を体験してくるのである。自由学園では2人の帰国後に自由学園工芸研究所が正式に発足した。上記の『学園新聞』には、「ベルリンのイッテンシュレーでした基礎勉強を明暗の研究から、工芸研究所ではみんなし始めてゐる。」と記されている。

このように自由画教育ならびに農民美術、そして学校教育としての自由学園における教育活動とそこから展開する工芸研究所の活動を見ていくことによって、山本が求めていたものが決して一面的なものではなかったことに気づかされる。そして、自由学園からイッテン・シュレーへと留学した山室光子、今井和子によってもたらされたものにはバウハウスからの系譜をも見ることができるのである。

6. 美術教育の全体像と今後の課題として

本研究では、日本の美術教育を創造主義教育としてとらえ、教育を支える思想背景から生まれる知的ネットワークを確認することでその全体像を俯瞰して見ることを試みてきた。そのことによって、その時々教育のあり様としてこれまで切り離されたかたちで、もしくは対立したものとしてとらえられてきた個々の教育の理念と実践を必然的な繋がりを持った一つの展開としてとらえ直すことができたといえる。

その中で本稿では、特に戦前の大正期から昭和の初期に至る新教育から自由画教育、構成教育への展開を見ることとした。そして、この展開の背景にある思想としての西田哲学から新教育にかかわるさまざまな人物が輩出されることにより知的ネットワークを形成していったことが、その後の教育を支えたと考えた。また、西田の主客を合一とする経験のとらえや芸術論には、バウハウスの教育を受容し、日本の構成教育へとつなげていった受け皿としてイッテンやクレーの思想との共通項をそこに認めることができた。

さらに、自由画教育の提唱者としての姿がクローズアップされがちな山本鼎に農民美術と自由学園での活動を重ねていくことで、山本のデザインや構成への志向と美術教育への一つの答えが見えた。そして、2人の留学生がイッテン・シュレーでの学びを自由学園に持ち帰ることに、日本での構成教育の展開をとらえていく上での新たな視点になりうるものとして考える。本稿では、山本と西田哲学との接点について触れることはなかったが、山本が活動した上田の土地に自由大学の土田杏村と西田哲学を受けて独自の教育哲学を展開した木村素衛が同じく活動の機会を持っていたことから、そこでの思想的交錯の存在について今後確認していく必要があると考えている。

今後の課題としては、本研究から見えてきた戦前の美術教育にある重層的な繋がりをもとに、戦後の美術教育の展開を検証していくことがあげられる。そして、戦前の教育を支えた思想が戦後の美術教育にどのように通底しているのかについて明らかにしていくことは、創造主義教育として美術教育が今日に至るまで求めてきた理念と実践を可能とする動的なシステムをあらためて構築していくことに繋がると考える。

謝辞

- ・本研究は、東京造形大学教育研究助成金(2019～2021年度)を基に進めることができた。
- ・上田市立美術館において、小笠原正学芸員からの聞き取りと収蔵庫での資料の閲覧の機会をいただいたことで有益な調査を行うことができたことに感謝する。

註

- 1 「〈座談会〉バウハウスと構成教育」『美育文化VOL.4 NO.6』、1954年、p.20。
- 2 『工芸時代(第二巻第一号)』に掲載された「バウハウスを語る」、1927年、pp.113-122。
- 3 『アサヒグラフ 第十四巻第十五号』、1930年、p.14。
- 4 『アサヒグラフ 第十四巻第十六号』、1930年、p.14。
- 5 今井康雄「第8章バウハウスの教育思想・試論—イッテンとモホイ＝ナジー」『メディア・美・教育 現代ドイツ教育思想史に試み』東京大学出版会、2015年、pp.201-222。
- 6 柴山英樹「第一章アートの語り手としてのパウル・クレー—画家と教師のあいだ」『言葉とアートをつなぐ教育思想』昇洋書房、2019年、pp.22-41。
- 7 パウル・クレー 利光功 訳『バウハウス叢書 教育スケッチブック』中央公論美術出版、2019年、p.11。
- 8 高橋正人「構成教育—デザインの基礎—」『工芸ニュース(9月号)』丸善株式会社、1954年、p.31。
- 9 梅宮弘光「透明な機能主義と反美学 川喜田煉七郎の1930年代」『モダニズム/ナショナリズム1930年代日本の芸術』せりか書房、2003年、p.116。
- 10 西田幾多郎「第1編 純粹経験」『西田幾多郎全集 第一巻』岩波書店、1947年、p.9。
- 11 藤田正勝「第三章 生命の表現—芸術—」『西田幾多郎—生きることと哲学』岩波書店、2007年、pp.62-65。
- 12 同上、p.75。
- 13 同上、pp.75-80。
- 14 同上、p.79。
- 15 パウル・クレー 土方定一・菊盛英夫・坂崎二郎 訳『造形思考』新潮社、p.122。
- 16 斎藤郁夫「クレーと近代芸術—クレーの造形思考とフィードラーの芸術論をめぐって—」『パウル・クレーの芸術』愛知県美術館・中日新聞社、1993年、p.28。
- 17 島崎清海「山本鼎著『自由画教育』解説 鼎は鮭とりのうまい熊だった」黎明書房、1972年、p.4。
- 18 山本鼎『自由画教育』アルス、1921年。
- 19 同上、p.25。
- 20 山形寛『日本美術教育史』黎明書房、1967年、p.495。
- 21 小林貴史「創造主義を支えるシステムの顕在化—日本の美術教育におけるデューイの受容と展開—」日本美術教育研究論集第49号、2016年、pp.195-196。
- 22 小笠原正「農民美術と児童自由画が見据えたもの」『農民美術児童自由画100年展』2019年、pp.8-9。
- 23 「農民美術意匠図(デザイン画)」(上田市立美術館所蔵)。
- 24 金子一夫『近代日本美術教育の研究 明治・大正時代』中央公論美術出版社、1999年、p.467。
- 25 同上、p.468。
- 26 自由学園『学園新聞 第三十一号』(自由学園資料室所蔵)、1932年12月1日、pp.3-6。