

工作学習の表現過程(Ⅱ)

—「もの」とイメージ—

長谷川 総一郎

(1980年10月20受理)

LEARNING PROCESSES OF HANDICRAFT EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS(Ⅱ)

—With Special Reference to “Material Things” and Images—

Sohichiro HASEGAWA

はじめに

小学校図画工作の授業において、たとえばなんの導入(手だて)を講ずることもなく、唐突に「未来の町」を描きましょうと提示しても、その後のスムーズな子どもの描画活動を期待することは困難である。この方法だけでは、子どもが題材に対するイメージを容易に獲得するとはいいがたい。「未来」という言葉から喚起されるイメージを、情報などによる既習経験のなかからわずかながらも探しだすことは可能ではあろうが、それらのイメージを操作したり、さらに描画行為に至らしめるほどの新しい強烈なイメージを生成させるだけの起爆剤が与えられていないからである。

これが工作表現になると、「もの(素材)」はイメージ(意志)に忠実に順応しないばかりか、イメージ(計画)の挫折すら、生じてくることになる。なぜならば、そのイメージは「もの」側の論理(素材の特性と技術体系)を無視して構成されているからである。

上記の例は、極端でかつ希有な話と言えるであろうか。それらはいずれも「もの」ばかりでなく、子どもの発達(イメージの生成過程)をも看過した大人の安易な「イメージ優先」の習癖に由来するもの、といえるであろう。図画工作の学習に限らず、とかく学校教育全体に、こうした子どもの既有的イメージに依存する傾向はないであろうか。教師が子どもに活動させ、「もの(事物)」を媒介することによって新しいイメージの湧出と再構成に手を差しのべることもなく、一方的な言語や視覚だけの刺激によっ

て、もっぱら子ども自身によるイメージの合成に依拠しがちではなからうか。こうした神話めいた一方的な「イメージ先行」という通念は、子どもの造形指導において常に指摘される陥穽といえよう。そこで、「もの」とイメージの両者の関係においては、「イメージ先行」よりも、「もの」に学びながら「もの」からイメージを発想させていくという「素材からの発想」が、工作表現における指導上の基本的姿勢とすることを改めて確認されなければならない。

以上のことから、「イメージもの」ではなく「もの—イメージ」の方式の立場から筆者の考察を起こしたい。しかし、これは工作指導上の始源的、あるいは第一次的な段階(子どもの初期学習、または大人の初学者)における原則であり、高次の第二次的な段階においては「もの⁽¹⁾イメージ」といった往復運動に発展していくことはいうまでもない。そこで、前稿では「もの」で初まる工作表現における経験の「順序性」の裏付けとなりうるものを、知識の獲得や学習過程といった視点で考察をめぐらしたが、本稿ではそれらを踏まえて、「もの」とイメージ、両者の「順序性」と「相互関係」とに考察を加えたいと思うのである。

1. 「もの」とイメージ

「もの」とは、狭義には工作教材における素材としての、紙や粘土といった「実材」の材料である。しかし、一定の道具と素材だけの関係において技術を練磨していく、職人的な技術とは異なって、工作表現は多種多様な素材を対象とし、その形状、目的、

次元(立体, 平面)も千差万別である。プラスチックや瓶などの廃材, 飲むという機能を剝離された真新しいコップも, 川原の石, さらに広義にはその川原に流れる水, 体に感じる微風, 石を焼きつける太陽の熱と光など。人間を含む生きた動物を除外した事物や物象, そして植物, さらに諸々の四次元的な現象までをもその範囲に包含しうるのである。「物」ではなく、「もの」とする所以がそこにある。近年, 造形教育においては, この概念は一方向的に拡大される趨勢にあり, 変貌する現代美術における広大な実験を背景に, 従来の素材観を超越する思想も導入されつつある⁽²⁾。そこで, 拡大解釈すれば, 「もの」とは人間の内界に対する「外界」であり, 子どもにとっては「環境」, そして, やがてはそれらを取り込む「経験」へと発展していくものでもあろう。本稿では, そうしたスパンを持ちつつも, 紙, 土, 木といった一般的な主材を常に起点として考察を進めていきたい。

ところで, イメージという言葉も多種多様な使われ方がなされている。心象, 映像, おもかげ, 概念, 姿, 形象, 肖像, 表象, 幻象, 虚像, 想像, 観念など⁽³⁾。鳥居直隆は, これを「感情を伴った映像」⁽⁴⁾であると定義している。心理学では学術用語として使用されておらず, 表象 (Vorstellung, Idea)⁽⁵⁾が一番近い用語に該当しよう。心理学事典によると, それは「外界の刺激が存在しないにもかかわらず現れる像」⁽⁵⁾で, 広義には語源の imago (L.) から「似ている」ことを意味し, 哲学事典によると「外界刺激の存在する場合の『知覚像』」まで含ませることもあるという⁽⁶⁾。

このようにイメージは広く使用されるばかりか, その意味には融通無碍なものがあり, 心理学や精神分析学の各系統によっても異なっており, 未知な部分が多い⁽⁷⁾。藤岡喜愛によれば, 人間とは「イメージを蓄えた世界そのものであり, いわば〈イメージタンク〉」⁽⁸⁾であると考えられ, イメージは人間の「内的現実」⁽⁸⁾に他ならないことになる。それは「もの」である外界に対する「内界」であり, 総合的な精神作用の過程全体であるともいえよう⁽⁹⁾。

工作表現に限らず造形教育全体において, 一般的には「イメージを育てる」, 「イメージを豊かにする」, 「イメージ化する」, 「イメージをほりおこす」, 「イメージする力」といったように多少漠然とした使われ方がなされている。そこでは個人の感情や独自性をもった個性といった感性的な側面からとらえられていることが多いようであり, あたかも

美術教育の占有物の用語の感もないわけではない。しかし, 一般に「考える」という状態は内言することであり, もう一人の自分と対話することである。さらには, 大脳に既にファイルされている情報を, あれやこれやと探し出し, 組み合わせることでもある。これはイメージ同志の操作であることから, 思考とは言いかえれば, イメージ操作なのであるといえよう。その意味で造形教育で使用されるイメージも, 決して情的な位相にのみ押し込めてはならず, 主要な人間形成の概念として意識される感性的側面に依拠しつつも, 常に知的位相へのパースペクティブを保持していなくてはならない。

2. イメージ生成の段階

それでは, こうしたイメージがどのように生成され, 獲得されるのであろうか。これを, 段階別にみていきたい。前節で触れたように, イメージの意味把握は困難を極めるが, 筆者の創作経験と実技指導に基づき, これを心理学の成果に照らしながら分類を試みたい。

まず, 外界を直接に近い形で模写した「知覚的なイメージ」がある。これは, 直接的な経験に基づいた生々しい実体験を基礎としており, これを知覚像に近い形で再生した具象性をもったものである。

二番目は, 今在る外界と直接には関係を持たない過去の経験, それらに心のなかの無意識的な内面活動などが混ざりあったもので, まだ混沌とした「表象的なイメージ」である。前者のイメージは現実刺激が働きかけて生成した「刺激(S)―反応(R)」による知覚心像ともいえるもので, 持続性や時間性を比較的持たぬものである。一方後者の段階は, 現実から解放されており, 過去に記憶したものを, 経験して触れたものなどが連関性を持っているものであり, 時にはそれらが合成され一つのまとまりとなって再生され, まだ具象性を持ったものなのである。

三番目は長い先行経験のなかで前二者のイメージを素材として, それらの合成と解体を経て再構成された「想像的なイメージ」である。これは新しいものを生み出す創造力の母体となり, 個性的で独自性の強いものである。着想のような低次元なものから発想のような整合性をもったもの, 拡散的に広がったもの, さらに創造活動における実際のパネとなりうる運動的エネルギーを持ったものであろう。

最後は, 前三段階を経て一般的な普遍性をもちつ

つ、言葉であるシンボルに代用されるような「概念的なイメージ」である。これまでの様々な感性的なイメージが、分析や総合といった操作をとおして、内言または外言を用いながら次第に抽象化されたものである。点から線へ、線から面（網の目）へと発展し、論理性や科学的妥当性をもったものである。しかし、完全な概念には至らない。たとえば、糸巻でおもちゃを作ろうとする子どもが、ゴムの巻き強さを一定にして転がした場合、転がされる平面の場所（タタミ、床など）によって空回りしたり、成功したりする。こうした経験を繰り返しているうちに、転がされる面の「摩擦抵抗」の違いを知る。これは数式化できるといった完全な概念ではないが、知的なイメージの範疇に属し、もはや想像といったアフェクティブな領域を越えている。⁰⁰

以上から明らかなことは、イメージは直接的にしろ間接的にしろ、広義には外界から取り入れることが基本にあるということである。中沢和子の言を借りればそれは「人間の一生のある時につくられる」⁰⁰（傍点＝長谷川）ものであり、「思い浮かべようとした時あらためて心のなかにつくるものでなく過去の体験のなかでその実物についてつくられる」⁰⁰（傍点＝長谷川）ものなのである。「もの」とイメージ、両者の関係は、工作表現に限れば「もの」がイメージを喚起するという、つまり「イメージーもの」よりも「ものーイメージ」といった順序性が基本であり、これが工作指導上のキーポイントとなろう。

3. 「もの」からイメージを (子どもの場合)

「ものーイメージ」を裏付ける証左として、心理学の実験や教育実践などの報告から多くの知見を得なければならない。これを、子どもと大人の場合の両面からモデリングしていくことによって、その順序性を明らかにしたい。

イメージは「無」から生まれえない。「無」は「有」を生みださない。「有」は『有』を生みだすのである。しかし、構造的に、質的に異なった『有』への転換である。もちろん、「有からダイレクトに『有』（高度な知識や豊かな創造力）」が獲得されるものでないことは既に確認した。イメージは「無媒介に天外から降った靈感やどういいうわけか生れる前から魂の底にねもっていた思いつき」⁰⁰（乾孝）ではない。乾は、こうした誤謬を「散文的な科学者の独断」とみられ

ても仕方がないとして固く戒めている。

それでは個体としての人間が初めてイメージを持つのはいつ頃なのであろうか。これには、ファンツ（Fantz, R.L.）による眼球運動の実験がある。⁰⁰5日以内の新生児の18名に、ひとの顔、標的模様、英字新聞、白、黄、赤の形をそれぞれ並べて、これらを彼らに注視させて眼球の運動を観察した。18名のうち11名が、ひとつの顔の形をより長くみつめたというものである。これが、2～6ヶ月の乳児でも同じ結果が出たという。学習心理学では、このことを人間における初期学習として「特別の意味をにないはじめた」⁰⁰ものと理解されている。グレゴリー（Gregory, R.L.）の「赤ん坊がパターンを好むといってもこれは真に先天的なものでないという可能性も存在する」⁰⁰（傍点＝長谷川）との指摘を受ければ、新生児が既に母親の顔の形の「イメージ」を視覚経験として受容したと推察され、これをもって人間の「イメージのはじまり」と理解することができよう。

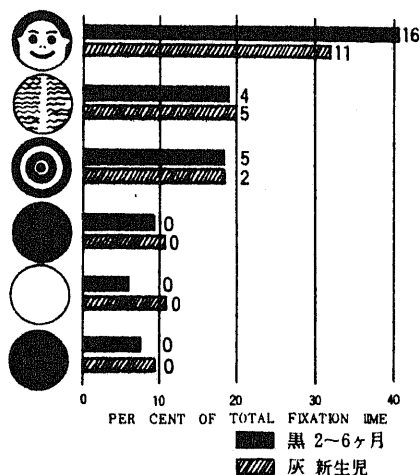


図-1 乳児の形に対する注視時間 (Fantz, R.L., 1961)

中沢和子も同じく満6ヶ月過ぎの乳児を観察し、乳児が「手」に握っていたものを大人がすりかえた場合、彼はそれに気づき探しだすことをもって「まえ、もっていたもの」という明確な「イメージのはじまり」があったと報告している。

次に、子どもは、「もの(事物)」とどのようにかわっていくのであろうか。直接に「もの」と触れあい、「もの」に学んでいく様子を、具体例に即してみていきたい。幼児は、ピアジェ(Piaget, J.)の認知の段階説にまつまでもなく、直接に「手」足の活動をとおして具体的な「もの」に触れながら成長発達をとげていく。日本女子大学の看護研究グルー

ブによる「紙や布をどんなふうに扱っているか」¹⁹という調査を追ってみよう。

まず2歳児までは大半が、ただ破ったり、口に入れたりするだけの「でたらめ」の時代である。これには、ヒモの場合①「持ったり、離したり」、②「引っぱったり、口に入れたり」の二つが混在する。1歳を過ぎるころより、①より②が増し、2歳頃から物をしぼる、結ぶ、物に通すといった「遊び」ができるようになる。1歳過ぎから、箱の中にもものを入れるようになり、投げる、叩くといった「遊び」に取って代る。そこで興味ある事実は、乳児院と一般家庭の幼児を比較した時、前者の方がその取り扱い方に変化がなく、遊びも幼稚という。これは「身のまわりに新聞紙などがなく紙を扱う練習が少ないことが原因だ」とされている。また、そのような幼児が大きくなってから紙いじりを始めた時、やはり、まず初めは紙を「くしゃくしゃ」にしたりする遊びから始めるという「順番」をもっているという。

続いて、幼児における「水」とのかかわりの例を保育所の報告に追ってみたい。1～2歳児は、手をつこんでチャボチャボして楽しむ。2～3歳児は、すぐひっくり返したり、水道のところへ手をやって散らして遊ぶ。3～4歳児は、水道から流れてくる水圧を手感じて楽しむ。4～5歳児は、水を使って遊ぼうとする。5～6歳児は、友達同志集まって水を使って何かしようとするという。

以上の二つの観察から、幼児が「もの」を操作することによってイメージを湧出すること、「もの」の量とそれらの操作（経験）の回数がイメージの豊かさを決定するという、さらに「もの—イメージ」という操作の方式の発展に「易」から「難」への「順序性」があることなどがわかる。従って、幼児には「やぶる」「むしる」「もむ」「ひきさく」「ちぎる」といった変化に富んだ無目的な操作（遊び）を多く経験させねばならないということになる。大人から見れば、それは「破壊」といったネガティブな行為であるが、子どもにとっては「もの」に学びながらイメージを蓄積していくというポジティブな営みである。特にこの「こねくり期」(Kneading period)の活動は、その後の創造の母体となっていることが多く指摘されている。²⁰

いまみてきた紙や水は、「もの—イメージ」の操作過程においては「主要な素材」ではあったが、一方、ものをつくりあげるといった経時的な工作表現の過程においては、「補助的な材料」もイメージを誘

引させる重要な機能を持っていることを見逃してはならない。本学部付属幼稚園における実践例は、5歳児の粘土による「動物園を作る」という活動において、「木切れ、木枝、ひご、石」などの「補助材料が新たな刺激となり、また活気がでてきた」ことを指摘し、「補助材料が新たな動機付けとなりイメージをふくらませた」ことに着目している。

このようにみえてくると、子どもにとっては表現材料の主・従を問わず素材として与えられた「もの」にはじまり、活動している時の周囲の事物までもすべて（「もの」）が、イメージが誘発される対象となるのである。つまり「すべてのものが子どもの製作の材料になる。物があるから子どもの発想が生まれる」²¹（井上明子）のであり、子ども自身の内部には、大人とは違った「もの」を見る目と心が宿されていることがわかる。ルソー(Rousseau, J.J.)の「子どもを事物の世界にのみおけ」という的確簡明な言葉が、以上のような実例からも、今日もなお含蓄ある言葉として響いてくる。

さて、子どもは、「もの」からどのようにしてイメージを受けて発展させていくのであろうか。ここにおいても、改めて「もの先行」の原則を明言しなければならない。そこで、二つの例をとりあげよう。先ず西光寺亭が授業について述べている文章を引用したい。

「幼児は、好きな空き箱で動物ができるかなと条件を提示すると、「うん、できるよ」と言っただけで空き箱を取りに来ます。つくる動物が決まって、それに必要な空き箱を探すのではなく、手にした空き箱を基に、どんな動物をつくらうかと考えるのです。そして、馬をつくらうと予想したのが、制作の過程で、しかなかったりきりんになったりして最後のでき上がりはらくだになったりして、想が自由に變化して平気であるのです。²²」

次に、本学附属幼稚園における前述と同じ活動（粘土製作）のなかでは、子どものテーマ（イメージ）が「モサザウルス→わに→かめ→だちょう→コブラと変っていく」²³ことが報告されている。二つの例は、大人の「通念」では考えられないイメージ（テーマ）の変転過程であるが、これらは小学校低学年頃までにはごく一般的にみられる実態である。西光寺はこれを「経験の少ない子どもにとっての『発想の発展』と考えたい」と述べている。

そこで、こうした次々と生まれるイメージ（テー

マ)のすべてが、「もの(対象物)」から動機づけられたものであるものか、あるいは子どもの心的過程の中での単独変転したものであるものか、ということが問題となるが、それは上記の二例では判断しがたい。しかし、筆者が子どもを観察した結果によると後者よりも前者の方が子どもを濃く支配していることが確認できている。つまり、子どもは、たとえば机上の眼前の箱を「手」で動かすことなくただ凝視してあれやこれやと想を巡らすというよりも、箱を見ることによって、たまたま一番最初に浮かんだ衝動的なイメージを手がかりに、憑かれたように「手」を動かして箱にかかわりあっていく。そして「もの—イメージ」の方式に沿って、「手」による様々な操作(移動、加工)によって得られた箱の異なった視覚的、触覚的な貌が、そこに生成されるイメージの直接的な誘因となっていく。箱を触れるだけでも、単なる視覚情報に加え、触覚情報を獲得できる。さらに箱の向きを変えると新たなイメージが呼びおこされる。こうした一見無計画にも見える操作の連続とイメージの変転こそが、活動を通して成長発達をとげる時期の子どもの姿なのである。このように子どものイメージは、「実物に依存」(中沢)し「実物に投影」(中沢)して発展していくのである。

4. 「もの」からイメージを (大人の場合)

子どもだけでなく、大人の場合でも「もの(素材)」を扱う仕事の分野においては、「もの—イメージ」の原則に変わらぬところが多くみられる。大学生の指導者、工業デザイナー、そして石工らの体験哲学にふれながら、その原則を吟味したい。

まず、大学生の実態はどのようなものだろうか。大木武男は教員養成学部⁶⁹の工芸実習における実践を通して、徹底した「もの」主義＝「素材的発想」を提唱している。大木は、過去における「直接経験」の不足(木材工芸)という学生の実態と、大木自身の体験から次のように興味ある提言をおこなっている。

「知識として与えられるものは、そのまま知識としては正確なものである、と言えるかも知れない。しかし、知識、つまり『ことば』や『数値』の水準に還元されたものは、その背後にかくされた、更に更に膨大な、また限りなく豊かな、現実そのものの存在については何ひとつ教

えてくれない。造形にとって大切なことは、素材のもつ複雑、豊富な現実を知ること、『ことば』の水準⁶⁹が、素材の現実との関連において把えられなければならない。」(傍点=大木)

「もの—イメージ」の方式についてのきわめて明快な指摘である。それは、まさに実践と創作をとおした大木自身による「直接経験」から抽出された言葉であるからだ。それは「直接経験(指導)」を持たぬ研究者の工芸教育論より、重みと響きと具体性と説得力を合わせもっている。

大木は、このように「素材の加工経験」から「アイデアスケッチ」へ進むという過程を鉄則とし、この逆は「素材や工具に対して盲目なまま、抽象的にかたちをもて遊ぶことになり、何ひとつ学び得ない」という。同様の実践から、筆者も前稿で指摘したが、大学生(木工学習の事実上の初学者)とて、子どもの初期学習とほぼ同じく「もの—イメージ」の方式をたどるということを再確認しなければならない。大木の次の言葉は、筆者の指摘を強力に支持してくれるものといえよう。

「素材なしにはイメージも浮かびあがらないし、工具なしには、かたちも堅固なものとして定着してこない、ということ、つまりそれなしには絶対に、対象の成立があり得ないような造形の根本的な在り方のすべてにかかわっているのである。」

同一の立場で、一人の工業デザイナーの創造過程観にふれたい。柳宗理はワークショップ(workshop=工房制作)をとおして「直接に素材を手をなかで扱いながら、変化のたびの発見のプロセスの中にこそ健全な道具の起源を求めようとする。」向井周太郎は、これを「現代が喪失する触知覚の回復」として評価している。これは、企業の生産システムにおける製品を直接に対象とした過程ではなくて、それ以前の製品開発の実験過程を指している。パウハウスがテクノロジー(量産)の非人間性を自覚した時、初期理念のヒューマニズムを保持するために位置づけた「工業生産のための試験部門」に相当すると思われる。つまり、ここには、「発想するというのは、このプロセスから生まれる」(柳)といった「手」と「もの」とイメージとの関係における人間の創造過程の「原点」が示されている。こうした柳が指摘する、スケッチやレンダリングのような視覚的表現を否定した態度を、「プロセスから生まれる発想」と呼んでおこう。

彫刻家は、よく「素材の声を聞く⁶¹⁾」という表現をする。同様に、庭師は「自然の言葉に耳を傾ける。」白洲正子は、石工(石積み)栗田万喜三の仕事について次のように述べている。

「石工が苦心するのは、石をみわけることで、長い間つき合っていると、石は必ず物をいう。自分で考えるというより、石の言葉を聞きわけることが大切で、間違っって下手に積むと、石があばれる。「石に従うことがわしらのつとめなんですよ」と栗田さんはいった。」⁶²⁾

作家や職人は「もの(素材)」に従い、逆にそれを最大限に生かすという共通の性格をもっている。そのためには、「もの」を征服するというより、謙虚に「もの」から学ぶという敬虔な姿勢が必要である。例はいずれも文学的な表現ではあるが、徹底した「対象の論理」にもとづいている。⁶³⁾

以上の多くの例証からして、子どもにおいても大人の場合においても、紛れもなく「もの—イメージ」の方式が立証できることが確かめられたと考えたい。

さて、イメージや言葉や行為などについて、問題点や文脈を異にしてはいるものの、先達がそれぞれの思想にもとづいて価値づけした言葉が伝えられている。たとえばフンボルト(Humboldt, K.W.v.)は「人間は言葉によつてのみ人間である」といった。また、新約聖書の「ヨハネによる福音書」の冒頭には次の言葉がある。

“When all things began, the Word already was. The Word dwelt with God, and what God was, the Word was.”⁶⁴⁾

ゲーテ(Goethe, J.W.v.)は、この訳に迷って、最後に「はじめに行ないありき」としたという。リード(Read, H.)は「はじめにイメージがあった⁶⁵⁾」と言い、木村重信は「はじめにイメージありき⁶⁶⁾」という題名の書を著わしている。こうした表現に学べば、「はじめに『もの』ありき」を、工作指導上のメルクマールに設定しなければならない。

4. 直接経験

「はじめに『もの』ありき」を徹底して行動に移行するということは、換言すれば「直接経験」を持つことである。ここでは、「もの—イメージ」の方式を、その経験という視点から簡単に吟味しておきたい。

経験とは、「もの」とイメージのジョイントの機

能を持ち、「もの—イメージ」のプロセスそのものともいえよう。山田勉は、抽象や理論のみに基づく人間形成が経験からの逃避や経験と乖離した理論の玩弄をもたらすことを憂慮して、経験のなす「自己の内面にある抽象と、自己の外にある具体との間を埋める⁶⁷⁾」役割を強調している。子どもにとっての経験は、生活環境、なかでも「物」的な環境との直接的で、生々とした接触から得られる。経験の豊かさは、イメージのそれを決定する。感覚の諸器官をバランスよく働かす経験は、子どもにとって精神の栄養源である。そうした調和的で偏りのない経験は、それだけ子どものイメージを質的に向上させる。したがって、経験とは現実に対峙し、感性と理性と意志とを総動員した全人的な営みであるということができる。また経験がイメージを生むということは、「経験の内面化」であり、内面化された経験は、当然「主観的な観念となり、いつか無意識の世界を形成⁶⁸⁾」(山田)する。

さて、経験とは「間接経験」と「直接経験」とにわけられる。両者には、必ずしも明確な定義が与えられているわけではないが、飯島篤信によれば次のように説明される。間接経験(mediate experience)とは「現実を一定の距離においてみることによって得られる経験⁶⁹⁾」であり、「視覚教材の利用⁷⁰⁾」と「書物を読むこと⁷¹⁾」の二つがその代表にあげられている。これは、当然学校教育における方法論としてポジティブな効果を前提としているが、一方、ネガティブな側面をも看過してはならない。「皮膚接触」を介さぬ人工的な映像文化に取りかこまれた今日の子どもの環境はまさにそれである。その意味で、間接経験とは、両刃の剣なのである。

直接経験(immediate experience)とは「なんらかの形で自然や社会の現実に触れたり、体験したりすること」(飯島)⁷²⁾であり、自然、人工を問わず、ナマの環境に子どもの感覚を浸潤させることである。たとえば、図鑑からよりも「直接」に野原で昆虫や草花を観察させる、既成品の玩具を与えるよりも「直接」にそれに近いものを作らせて遊ばさせる、稲作の過程を知識の伝達ではなくて田おこしから稲刈りまで「直接」に経験させる、また木工において糸鋸盤による刃の幅からくる切断上の制約を板書によってではなく、まず「直接」に板を試しに切らせる⁷³⁾、ことなど。

このように、経験とは「事物」によって確かめ、「事実」によって感動し、「現実」によって発見し、

「実物」によりイメージをいだき「実際」に即して知っていくことなのである。とりわけ、造形表現はローエンフェルト (Lowenfeld, V.) の指摘にまつまでもなく、「(表現は)強烈な経験を通してのみ得られるものなのである。」⁴⁸河合隼雄も「知的な働きかけはある人を動かすことは少いが、このような直接体験による時にはその人を動かす基となる」として、知的イメージの受動性よりも経験からくるイメージが能動性をもつことを指摘している。直接経験の泉は深く豊かで、酌めども尽きせぬ深さをもっている。系統発生的には人類は、「直接」にそうした「もの」と戦い、「もの」に学び、「もの」に発想を求めてきたのであろう。

6. 「もの」とイメージの弁証法

前稿での広岡亮蔵の「小サイクル・大サイクル」⁴⁸という学習過程観、そして本稿の子どもの「イメージの変転過程」、大木の「素材的発想」、柳の「プロセスからの発想」そして職人の「対象の論理」など、表現の方法は異なっている、いずれもが素材を起点とした「もの」に学んでいく姿勢であり、「もの—イメージ」という順序性に基づいていることを見てきた。しかし、これらは既述のとおり、工作の表現過程における第一次的な段階である。現実には、作品完成までは一定の時間の長さをもった過程であり、そこにおいては、「もの」から受容したイメージに既存のイメージなどを合成して、そのイメージを再び「もの」に返し、その結果をさらにイメージとして受容するという、「もの」とイメージとの交流をとおしての往復運動、もしくは「ピンポンゲーム」⁴⁹(中沢)が行われるものなのである。しかし、それは、単純な繰り返しではない。短時間の、いわゆるマイクロプロセス(即時的)においては、「もの」側より常に「新しい情報」の提供を受け、そして「想像的なイメージ」が喚起される。さらに、その交流は一定の低い次元に滞留しているのではなくて、交流を繰り返しながら次第に高次の段階へと螺旋的に発展していく。前稿で述べた、「知覚—表象—概念」⁴⁹の方式や、「W型問題解決モデル」⁴⁹における知覚レベルと思考レベルの往復運動のように、重層的に発展していく。これは、時間的により長いスパン、いわゆるマクロプロセス(経時的)において可能となる。ここにおいては、先行経験で獲得された諸々のイメージが総動員され、再び「もの」にかかわる

ことで新しいイメージを加え、それらの解体と再構成を通して、一層高度で緻密な表現に向かっていく。中沢の表現をかりれば次のような状態となる。

「イメージは実物を手がかりとして取りだされ、一つのイメージに引きずられて近接したイメージが浮かびあがると、子どもはそのイメージに相当する実物を探す。実物をみて、また次のイメージが取りだされる。」⁴⁹

そこでは、「もの」とイメージ、つまり客観と主観との、心理的な意味においての完全な融合一致や緊密な一体感が得られる。木村素衛の次の叙述がこの状態を言い得ている。

「精神として内なるものを外の物質に刻み込む総合のノミの持つ弁証法では、行為における如く、一面物質へ喰い込む表現意志であると共に、他面逆に主観へ喰い込む客観でもある。このことによってノミは一方において内的直観の構想力が天駆ける自由奔放さを制限すると同時に、他方それ自身としては観念的抽象である表象(イメージ)に対して、この制限の狭き門を通して、客観的具象的な実在(もの)への次元を高める。」⁴⁹(括弧と傍点=長谷川)

同様に、大木も次のように巧みに説明している。

「イメージは木のなかに焼きつけられ、その上に定着する。いったん落ちついたかに見えるかたちは、ノミによって掘りおこされ、抵抗し、あるいは姿をかえてイメージへはねかえされる。ここでイメージは修正され、練磨されると共に、より強靱なかたちを求めて、木そのものにせまってゆくといった具合に、たゆみない、循環運動をくり返しながらか、ディテールを露わにしてゆくのである。」⁴⁹

こうした状態は、自己同一化(self-identification)の理想でもある。つまり、ローエンフェルト(Lowenfeld, V.) が、このほか子どもの表現活動の好ましい状態と考えた「自分のしていることの中へ自ら溶けこんでゆく」という、材料への自己同一化である。そして、子どもは「与えられた事からの中へ溶け込んでゆけばゆくほどそれに自分を同一化できる」⁵¹(Lowenfeld, V.) ののである。

以上のように工作表現における「もの—イメージ」の方式はいつも「もの」を起点としながらも「もの」とイメージが弁証法的に発展・止揚していくことによって、より豊かなイメージ(制作意図)の発展と深化を補助することともに、素材や技術における知

識（形式的道具性）をわがものとし、次第に表現内容を高める一助となっていくのである。

最後に、「もの—イメージ」と「イメージ—もの」のそれぞれに対置されると思われる言葉をあげて結論としたい。

「もの—イメージ」	「イメージ—もの」
偶然的方法	意図的方法
出会い (Begegnung) ⁵⁹	プログラム主義
非連続性 ⁵⁹	連続性
他力的 ⁵⁹	自力的
受動的	他力的
直観的思考法	分析的思考法 (analytic—)
(intuitive—) ⁵⁹	
衝動的	計画的
感情的	理性的
「もの」から学ぶ	「もの」を征服する
知覚で直接的にかかわる	イメージをもって働きかける
帰納的方法 (inductive—)	演繹的方法 (deductive—)
点的思考 (discrete—) ⁵⁹	線の思考 (linear—) ⁵⁹

おわりに

実存哲学の教育学への貢献の可能性について、根本的でそして重大な教育学的命題を提言しているボルノー (Bollnow, O.F.) は次のように述べている。

「私の経験を彼が知ってもそれは彼自身の経験とは決してならない。それゆえに、人は他人の経験から学ぶことはできない。(またはわずかしか学べない)。誰でもその経験を自分で繰り返さなければならない。他人が報告することについては、まだ争うことができる。いずれにせよ、それは私に直接に触れることはない。それに反して、私が自分で経験したことは、自分で無視するわけにはいかない。それは不動のもの⁶⁰である。」

これは、「経験」のもつ重み、深刻さ、重大さ、厳しさ、神聖さ、さらに悲劇性、運命性、根源性、偶然性、そして個人性などの意味を改めて喚起させてくれる。そこでは、「経験」ということの、限定された時間における即物的なナマの現実という外側の面と、生を自覚し、自己を理解し、自己自身を見いだすという精神的世界の形像という内側の面との、両面の意味が言外に語られていると把握することもできよう。「経験」には、酌めども酌み尽せないもの、

かけがえのないものがある反面、時間の流れの中にとだ埋没してしまうという性格が認められる。こうした性格が、個体の形成にとって、とりわけその初期においては、重要な役割を荷うのである。

筆者が、工芸・工作教育の考察にあたって、「手」に興味をいだいたり、「もの」に着目してきたのは、「手」だけを万能の手段と考えたり、「もの」に溺れたりするような短絡的で、かつ近視眼的な枠組みを設定しようとしたためではない。それは、今日の情報化社会にとりまかれている子ども、そして間もなく彼らに接しようとする教員養成学部の学生の実態を見て、教科の立場から深く憂慮したことが動機となったからに他ならない。高度産業社会における彼らを、諸々のマイナス要因から保護し、救出する方策として、または彼らに欠如しているものとしてクローズアップさせたもの、それが「手」と「もの」を通しての「経験」なのであった。造形教育理念の具現化のほとんどは、「経験(=直接経験)」を通して営まれる。そこで、漠然とした経験からではなくて、造形教育、とりわけ即物的な世界との交渉を媒介とする工芸・工作教育という窓口から、その「経験」のありようを問うてきたのであり、造形教育のあるべき姿を模索する手がかりとして、「手」や「もの」との関連を考察してきたわけである。

いうまでもなく、伝統的な主知主義的教育に対して、「事物」による「経験」を核とした教育の探究は、西欧における近代教育学の一つの主流をなしている。しかし、いつも疑問に感じるのは、そうした層の厚くて豊かな学問研究と現実の教育(工芸・工作教育)とその関連分野とを接合するものがないということである。それでなかったら、「鉛筆が削れない云々」や「工作教育は低迷」といった議論は起きようがない、というのは短兵急な結論かも知れない。だが、現実がそうである以上、「経験」の意味するものを、「工作」の総合性にあわせてもう一度、吟味されねばならないと考えたのである。この考察が、現状の打開に寄与するところは少ないかも知れないが、今後さらに「経験」それ自体を、一層理念的に追求すると同時に、その理念と筆者の実技指導とを連結する道筋(=実証)をも明らかにしていきたいと考えるものである。

＜注＞

- (1) 南館忠智「子どもの発達と学習」北尾倫彦編『学習の心理—教科学習の基礎』1978, ミネルヴァ書房, P.20. 初期学習とは個体発生の初期における学習と解される。
- (2) レディメードの小便器を＜泉＞と題して出品しようとしたマルセル＝デュシャン (Marcel Duchamp, 1912) に先行される現代美術は, 根底に主観的美学にもとづくイリュージョンの否定を志向し, 次第に「もの」と「人間」の表現行為や過程そのもののありようが問いつけられてきた。
- (3) 荒川惣兵衛『外来語辞典』1967, 角川書店, 参照。
 ・新村出編『広辞林』1975, 岩波書店, 参照。
 ・小関利雄編『子どものイメージをどう育てるか』1976, 星の環会, 参照。
- (4) 鳥居直隆『イメージの心理学』1965, 講談社, p.128 .
- (5) 梅津八三他編『心理学事典』1973, 平凡社, 参照。
- (6) 林達夫他編『哲学事典』1965, 平凡社, 参照。
- (7) 藤岡喜愛の指摘によると, 「意識」を追い出し生物を「刺激—反応」系と見る客観的, 科学的に観察できる多くの心理学の系統からは「イメージ」はとらえにくい。しかし, 人間を常に「丸のまま, 生身のまま」でとらえようとする立場からはとらえられるという。
 ・藤岡喜愛『イメージと人間—精神人類学の視野』1974, 日本放送出版協会, 引用欄 p.2.
- (8) 同上書, p.69.
- (9) その意味で, 前稿の「昇り方・降り方の論理」における表象領域はイメージに置き換えてもよい。
- (10) Viaud, G., *L'Intelligence* (村上仁訳『知能』1952, 白水社, p.60.) この文献で指摘される「素朴な物理学」がそれに該当しよう。
- (11) イメージそのものの分類や構造はもっと重層的なものになるが, ここではその吟味を必要とせず, 工作表現上の過程に視点を絞った。
- (12) 中沢和子『イメージの誕生—0歳からの行動観察』1979, 日本放送出版協会, p.12.
- (13) 乾孝「教育とイメージネーション」美育文化協会編『美術教育のすべ—美育文化論文集』1971, 造形社, p.221. 所収。
- (14) Gregory, R. L., *Eye and Brain—the psychology of seeing*, 1966 (船原芳範訳『見るしくみ—目と大脳の生理学』1970, 平凡社, p.258.)
- (15) 南館忠智, 前掲書, p.22.
- (16) Gregory, R. L., 前掲書, p.256.
- (17) 中沢和子, 前掲書, p.19.
- (18) 朝日新聞, 家庭欄「ママ止めないで, でたらめ遊び」1978. 1月28日朝刊。
- (19) 花田美和子, 討議録「指導の実際を通して美術教育の本質を究明する—第5回教育美術研修会」『教育美術』1976. 12月号, 教育美術振興会, p.36. 所収。
- (20) 朝日新聞, 天声人語, 1978. 4月5日朝刊。
- ・藤田統他「特集—こわす」『テクネ』創刊号, 1977. 2—3月号 相川書房参照。
- (21) 富山大学教育学部附属幼稚園『研究紀要』第15号 (表現活動を豊かにする指導) 1978, p.41.
- (22) 井上明子「幼児の造形活動の原点を求めて」『教育美術』1977.6月号, p.26. 所収。
- (23) 西光寺亨「図画工作科の授業」『教育美術』1976. 4月号 p.12. 所収。
- (24) 富山大学教育学部附属幼稚園, 前掲書, p.38.
- (25) 中沢和子, 前掲書, p.50.
- (26) 大木武男「廃材を利用した木工芸〔2〕—トリを彫る」『形』第101号. 1979.7月号, 日本文教出版, p.26. 所収。
- (27) 同上書, p.27.
- (28) 向井周太郎「形の素体と精神としてのデザイン」『デザイン』1978.3月号, 美術出版社, p.58. 所収。
 ・柳宗理・倉俣史郎 (対談)「ワークショップの実践」, 同上書, 参照。
- (29) 利光功『バウハウス』1970, 美術出版社, p.95.
- (30) 柳宗理, 前掲書, p.30.
- (31) 本郷新「美術の世界—彫塑」NHK教育テレビ1974.5 (ビデオテープ, 富山県教育センター)
- (32) 白洲正子「日本のたくみ(3) 穴太衆の石積—粟田万喜三—」『芸術新潮』第351号. 1979.3月号, p.108., 所収。
- (33) こうした「石の心に聞く」といった自然観は, きわめて日本的な思想と思われる。1973年, 世界インダストリアル会議 (ICSID) の基調報告において, 梅棹忠夫が「現代のアニミズム」や「物の心」について演説したところ西欧人からは不評であったという。これに対し, 梅棹は, 日本人は経験主義的であり, それは「椰子の実」の歌に表現されている「漂流の美学」である。一方, 西欧人は「確固たる目的」を持った「行進の美学」といった行動様式を持っていると述べている。
 ・世界インダストリアルデザイン会議会議録編集委員会『人の心と物の世界—世界インダストリアルデザイン会議の記録』1975, 鳳山社, pp.59—60. 所収。
- (34) *The New English Bible*, 1961, Oxford Univ. Press, p.150.
- (35) リードは次の著書において歴史的には, イメージが觀念に優先することを主張しており, 「もの」について述べたものではない。
 ・*Icon and Idea—The Function of Art in the Development Consciousness*, 1956. (宇佐見英治訳『アイコンとイデア—人類史における芸術の発展』1957, みすず書房, 参照。
- (36) 次の著書において, 旧石器時代人の絵画について「イメージ—呪術」の方向を問題としている。
 ・木村重信『はじめにイメージありき—原始美術の諸相』1971, 岩波書店, 参照。
- (37) 前稿において, 「経験」と「体験」の概念の区別は必ずしも明確にされていないことを確認したが, ここにおいては

「経験」に統一して使う。

- 38 山田勉「体験学習の教育学考察」『児童心理』第33巻8号, 1979, 金子書房, p.26. 所収。
- 39 同上書, p.25.
- 40 飯島篤信『教育方法論』1976, 朝倉書店, p.61.
- 41 同上書, p.63.
- 42 同上書, p.58.
- 43 大学生の指導の結果によれば, 形態(切断線)の自由度の許容範囲を, 糸鋸盤によって事前に試し切るという「直接経験」を通した上で検討させる。この方法の方が, 図示による視覚伝達, 即ち「間接経験」によるよりも, はるかに好ましい結果を生む。
- 44 Lowenfeld, V., *Creative and Mental Growth*, 3rd edition, 1957 (竹内清池訳『美術による人間形成—創造的発達と精神的成長』1963, 黎明書房, p.44.)
- 45 河合隼雄『ユング心理学入門』1976, 培風館, p.119.
- 46 長谷川総一郎「工作学習の表現過程—『知る』ことの順序性から」『富山大学教育学部紀要』第28号, 1980. 所収。
- 47 中沢は, こうした「ピンポンゲーム」は想像力を真に養う手段であって, イメージがたくさんあってもそれを出沒させるだけではなく, それを操作する力こそ想像力であり(p.197), さらにこの「ピンポンゲーム」を繰り返すこと自体が創造的な仕事をなし遂げる条件だという。(p.201) 説得力のある見解である。活形活動は, 一面「もの」とイメージのストレートな繰り返し(交流)という側面を持っているので, それ自体創造活動であるといえる。
- 48 松原郁二『人間性の表現と教育—新しい美術教育理論』1972, 東洋館出版社, p.200.
- 49 大木武男, 前掲書, p.27.
- 50 Lowenfeld, V., 前掲書, p.51.
- 51 Lowenfeld, V., 前掲書, p.56.
- 52 ボルノーは下記の著書において, 実在的思考が教育学に与えた影響の第1の概念として「出会い」を取りあげ, これを「特定の珍しい重い宿命をもった体験」(p.79)として人間の自己形成への決定な意味を付与している。それは人との「出会い」というより「『おまえ』(Du) すなわち具体的な他人」(p.79)であり, 「特定の授業の材料との出会い」である。これは予想されるものでなく任意に現われるものであるから教師はその「出会いの可能性に対する準備」(p.81)をしなければならないと論述している。本稿で, 筆者が問うている「もの」とのかかわりは, これ程「重く決定的な経験」として成立し難いと思われるが「人間と対象, 人間と作品とがじかに結びついていた源へ帰ること(『根源場面への復帰』)(高久清吉) という意味において, また「ときに内的な自己という一方の面が, またときに外的な現実性という他の面」(Bollnow, 注(53) p.212) がおなじ根源にあるという指摘にみれば根本的にある精神は同じであり, その一断面と見なしておこう。
- Bollnow, O.F., *Pädagogik in anthropologischer Sicht* (浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』1969, 玉川大学出

版部。

- 高久清吉『教授学—教科教育学の構造』1968, 協同出版, p.238.
- 53 ボルノーの下記の著書において論述されている。実存哲学の根本概念を教育学へ適用することによって古典的教育学では見いだされなかった教育の「非連続的形式」という概念を取りこもうとする。生や教育事象を「一定の方向に向って一様に連続的に前進」(p.34) するものであり, 「人間を持続的に形成しうる」(p.19)という立場に疑いを付し, あるのは「つねにただ一瞬のうちのみ実現され, しかもまた, その瞬間とともにふたたび消滅していく」ものだけだという。このように飛躍—転落—飛躍という非連続的形式は, 一方的な計画, 論理的な「イメージ優先」の過信に対して強い疑問を投げかけてくれる。「出会い」もこうした文脈のなかで洞察されている。
- Bollnow, O.F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*, 1959 (峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』1966, 理想社。
- 54 寺田彌吉『現代に生きる歎異抄』1961, 雪華社, によると, 「自己の力を過信したり, 自己の力で生きようとするところから一転して, 自己に内省を求め, 自己のはからいの力を捨てて, 止むにやまず, 真に安心できる力に一切を委ね切って安心をえようとする。ここに「自力」から「他力」へ転回していく核心がある。(p.p.47-54) 本稿での精神も, 自己のイメージを信じ「もの」を征服するというよりは(=自力), 「もの」にひたすら身を任せるという思想(=他力)を根底にもっている。
- 55 ブルーナーは, 下記の著書において, それまでの(1959)教育が言語や数式のための「形式的理解」に依存していることに對し, 芸術はもちろんたえ理系の教科においても「直観的理解」が有効であることを主張した。「(それを)構成しているのはなにかということさえ明らかでない」(p.55) また, 「誤まった回答を出すことが多い。」(p.67) しかし, たとえば, 「内科の専門家が最初患者に会っていくつか質問し簡単に診察した後, 直ちに正確に診断を下す」(p.62) という方法(「発見的分法」(heuristic, p.60) は, 「一步一步の分析」(p.62)による方法(「互除法」(algorithm, p.63)よりも「大きな過ち」(p.62)を犯す可能性は大きい。これら二つの方法は, 思考方式の両輪であるが, とりわけ今日, 欠如している側面として「直観的思考」の助長を説いている。「当て推量」(guessing, p.82)や「飛躍」(leaps, p.64)を期待するという手続きは, 「もの—イメージ」の方向の文脈に通じるものである。
- Bruner, J.S., *The Process of Education*, 1960, Harvard Univ. Press. 参照。
- 56 N M法の創始者で知られる中山正和は創造過程の解明において, パブロフの条件反射における大脳の信号系を発展させた「記憶の構造」, 即ち「情報の信号系モデル」を考えた。それによると, 第1信号系はイメージやイメージに至らない情報であり, 第2信号系はコトバやそれに近い情報となる。さらに, それぞれが, 「線的」と「点的」情報に

分けられる。「線的」とは論理（体系）や因果関係の明らかなもの、点的とは因果関係がなくイメージもコトバも伴わない。たとえば「コツ」として知っていることなどである。「もの—イメージ」の方向は、最初にバラバラな点的情報を受容していくことであり、一方線的情報は、線として連絡したまとまりのあるイメージを大脳から取り出すことである。

・北川敏男編『創造工学』1971, 中央公論社, p.22.

・中山正和『カンの構造』1968, 中央公論社, 参照。

57) Bollnow, O. F, 前掲書 [(注)52], p.165.

〈付記〉

前稿(Ⅰ)の要約と本稿(Ⅱ)へのつながりについては、第2回大学美術教科教育研究会(奈良教育大学, 1980.3)にて口頭発表した。そこでの多くの御高評は、本稿(Ⅱ)の考察に多くの示唆を与えた。ここに付記して感謝の意を表したい。

(1980.1稿, 1980.10加筆)