

## 美術教育における素材について (1)

### — 素材の体験に関する基礎的考察 —

山崎 猛\*・森田 義之\*・金子 一夫\*・大和田正人\*\*・安西 仁人\*\*\*

(1985年4月30日受理)

### On the Materials in Art Education (1)

Takeshi YAMAZAKI\*, Yoshiyuki MORITA\*, Kazuo KANEKO\*,  
Masato ŌWADA\*\*, Yoshihito ANZAI\*\*\*

キー・ワード：素材，感性，フォルム，物質

美術教育を感性教育への拡がりにおいて捉える時，素材の体験が重要であると考え，その基礎的考察をした。まず，現代における人工的素材が感性を抽象化，貧困化させていることを指摘する。次に素材がフォルムとの関係で捉えられるとし，両者の相補関係の必要を言う。そして素材体験の意義についての諸説を整理して，教育への導入可能性を指摘する。さらに子どもに素材体験をさせる時は多くの感覚を参加させ表現に導くべきであるとする。最後に実践例を一つ付した。

#### 1 はじめに— 現代における素材体験

美術教育における〈素材〉(material)の体験が，〈かたち〉や〈いろ〉の体験と不可分に結びつきながら，それ自体としても独自の重要性をもっていることは，様々なかたちで指摘されている。今日の都市化社会，高度情報化社会のなかで，子どもたちは，自然や自然的素材との直接的接触や語り合いからますます切り離され，子どもの〈感性〉形成や事物に対する認識過程は著しく間接化・概念化(脱感性化)されつつあるという一面をもっている。こうした状況を考えると，美術教育における〈素材〉体験の位置づけは，ますます重要な意味合いをもってきていると言える。

言うまでもなく，造形活動における〈素材〉のモメントは，〈かたち〉や〈いろ〉のモメントと

\* 茨城大学教育学部

\*\* 下館市立下館小学校

\*\*\* 茨城大学教育学部附属小学校

不可分に結合しながら、造形的認識や表現、創作の有機的なプロセスの一契機を形づくっている。したがって、こうした造形活動全体の文脈から〈素材〉体験のみを切り離して論じるのは危険でもあるが、しかしまた、〈素材〉の問題を独自に強調することにはそれなりの今日的理由が存在する。

現代生活を見わたすと、一方では、先に触れた自然的素材(natural materials)からの離反現象が見られると同時に、他方では、多種多様な人工的素材(artificial materials)の無際限の氾濫が見られる。今日の都市空間そのものがコンクリート、アスファルト、各種の「新建材」といった人工的素材、あるいは擬似的素材で充満しているだけでなく、家具や各種の生活用品、玩具など日常生活の隅々まで多種多種の規格化された人工的素材が浸透している。美術教材においても、種々の規格化された「便利な」教材＝造形素材が氾濫していることは、周知のとおりである。

また、日常の各種製品は、同時に商品でもあるため、種々の商品記号で覆い尽くされていて、人工素材そのものが更に別の人工素材(人工塗料、ラベル、etc)の被膜で覆われている。

さらに、現代生活の特徴づけるもう一つの重要なアспектとして、映像メディアの氾濫という事態があげられる。

映像メディア(フォトグラフ、カラー・テレビ、ビデオ、etc)の大量の普及は、一方では、事物に関する情報の時空を超えた広範な享受を可能としているが、他方では、映像化・情報化というメディア自体の本性からいって、〈もの〉の体験や知覚＝認識から物的存在感や素材感覚を稀薄化させ、子どもの感性形成に少なからぬ影響を及ぼしている。

たとえば、色彩感覚をとってみても、カラー・テレビがもたらす映像色という人工的な発光色は、素材の材質感や自然光と結びついた微妙な色彩体験をしないで圧倒しつつあると言える。映像色の氾濫に加えて、先に触れた新しい種々の人工的素材がもつ人工色料や人工塗料、プラスチック材のコーティング、蛍光色等の氾濫は、自然的素材がもつしっとりとした色感や色調の調和、中間色のニュアンス、重層的な色彩効果等の複雑で豊かな色彩世界の体験を著しく抽象化させ、貧困化させている(一見、華麗なカラー・テレビの映像世界も、実はいくつかの基本色の組み合わせによる虚色の世界であることを知る必要がある)。つまり、現代の視覚的情報化社会、〈visual communication〉の圧倒的優位の時代のなかでは、〈もの〉との直接的・身体的な接触や交感 ― つまり五官をトータルにはたらかせた知覚や認識 ― が視覚的・情動的なものに還元され、著しく視覚偏重になっていると同時に、他面では、視覚的な体験それ自体も貧困化・抽象化しているといえるのである。

以上のような予備的考察を前提にすれば、現代の美術教育のなかで、〈素材〉の問題を独自の課題として重視する意義は一応了解されるであろう。

ところで、造形芸術における〈素材〉というタームは、きわめて多義的な意味をもっており、場合によっては混乱して用いられているのが現状である。本論に入る前に、語義についての簡単な整理をしておこう。造形行為とは、端的に言って、人間が頭の中に抱く内的なイメージ(inner image)やフォルム(再現的であれ非再現的であれ)を外化し、物質的に固定化(materialization)する行為のことであるから、この作品形成過程に関わるあらゆる作因は広義の〈素材〉であると言える。ここから、たとえば一枚の人物画であれば、対象となる人物も、それを表現する画材(筆、絵具、紙、etc)も一般に〈素材〉という言葉で呼ばれる。つまり〈素材〉という言葉には、〈題材〉

(motif; subject-matter)という意味と、表現手段として用いられる感覚的・物質的材料(material,

Stoff (独) ) という意味の二つが含まれている。しかし、ここで我々が扱う〈素材〉とは、後者の意味での〈素材〉であることは言うまでもない。

## 2 素材体験の実相

現代における素材の状況とその問題点については前節で見た。それではさらに素材の体験は、いかなる体験であるのか、その実相をフォルムとの関係において解明してみよう。

素材、たとえば物や物質として意識されるものは、直接的、触覚的、あるいは身体的に体験されることを特徴とする。そこから、素材の体験は知覚的分節化が相対的に弱い、容易でない体験、あるいは非分節化の方向性をもつ体験であると言うことができる。分節とは広い意味での〈フォルム〉である。素材はこのフォルムとの相関的な概念であると考えられる。絶対的なフォルム、絶対的素材が具体的に存在しているわけではない。具体的に存在しているのは何らかのフォルムであり素材である。たとえば、素材という〈地〉の上にフォルムという〈図〉が現象する、またはその逆にフォルムが消えて素材が現象するのであり、絶対的にどちらかがあるのではない。それをふまえて言えば、素材の体験とは、フォルムに至るまでの過程、明確なフォルムには至らないが何らかの変形を行う過程、あるいは既にあるフォルムを破壊する過程と意識される体験である。

物体や物質の体験においては触覚や運動感覚といった相対的に分節化機能の弱い感覚が働く。視覚も関わるけれども、分節化機能が強い（形を捉えやすい）ので、触覚や運動感覚との協調によってあるいは想像的に触覚や運動感覚となって素材の体験に参加する。

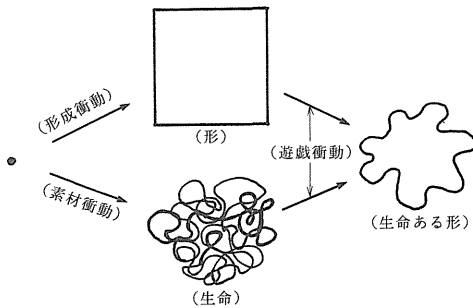
物体や物質の体験以外にも、フォルムとの関係で素材の体験と呼べるものはたくさんある。たとえば言葉や芸術作品がフォルムであるとすれば、生の現実すべてが素材となる。それは森有正が「経験」と呼んだものであろう。森は思想等が「経験」からではなく「言葉」から出発することの軽薄さを説いた<sup>1)</sup>。空虚な言葉は単なるおしゃべりにすぎないからである。俗に言葉に疲れたときは、手を動かすとよいと言われるのも、素材とのつながりの回復といった意味があるのであろう。このようにフォルムと素材は方向の違う二つの力によって生まれてくるものである。そして、われわれが常識的に素材と呼んでいるものは、前に述べたようにある分節化を経たものである。

フォルムと素材の相補性についての古典的な論はフリードリッヒ・シラーのそれである。シラーは人間の根本的衝動として形式衝動と素材衝動を考える。前者は理性から発し形、法則、無変化、無時間化を求め自我を確立する方向性をもつ。後者は身体（感性）から発し、時間、変化を求め自我を解消する方向性をもつ。人間が人間であるためには両者を生かすことが必要であり、それを可能にするのが第三の衝動としての遊戯衝動である。形式衝動の対象は形、素材衝動の対象は形のない生命であるのに対し、遊戯衝動は生命ある形を求める。シラーはこの生命ある形こそが美の本質であり、美（イメージ）と遊ぶことが人間を人間たらしめるとした。<sup>2)</sup> (図1)

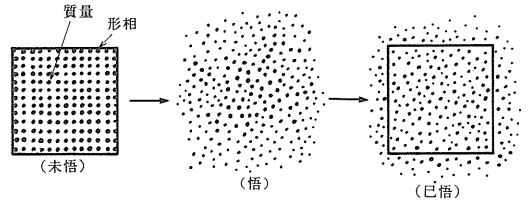
シラーの論は説得力をもつものの、人間の形成や理想的境地に至る方向は必ずしも明確ではない。似た内容をもう少し意識的な実践形態として提示するのが、禅の実在体験である。井筒俊彦によれば次のような過程となる。禅は言葉による世界の分節が惰性化した状態（未悟）を修業によって無分節化し（悟）、その後再び分節化する（已悟）。未悟の時と世界は同じ形で再分節化するので

あるが、無分節化を経ているため世界は生動的で充実した相で立ち現れてくるのである。<sup>3)</sup> (図2)

素材(感性)衝動は存在の質料化, 素材化をもたらす。その極限は自我も物もない絶対的無分節である。最近の論議の中でもこの絶対的無分節という根源状態への回帰が言われる。しかし、状態としての絶対的無分節は死んだりしなければ不可能である。何らかの分節がそこに生起しなければならない。シラーも禅も両方向への力の相補状態を目指している。この相補状態の対象的世界の対応物が感性的に価値あるもの、すなわち美的なものである。



第1図 シラーの論のイメージ図<sup>4)</sup>



第2図 禅の实在体験のイメージ図<sup>5)</sup>

身近にある物体や物質は、一人一人のまわりに親密な感性的世界を形づくっている。いわば一種の美的世界となっている。特に自然的素材と呼ばれているものは、その非均質性によって美的とされる。非均質性は、時間の内在化によって生じる。たとえば木目や石目は長い時間のうちに形成される。その物質の内でのフォルムと素材のせめぎあいによってできた木目や石目なのである。キズや汚れ、錆なども時間の内在化である。これらが親密な物的世界をつくっていた。それが前節で見たような、表面のみを模倣した人工的素材にとって代わられる時、われわれの気持ちは不安定となる。しかし、五十年後にこれらの人工的素材も美的になっている可能性はある。長い間使われることによって親密なものになるからであるし、主要な素材でなくなることによって美的度合いが増すものだからである。

子どもの時から体験している物体や物質は安定したものであろう。安定しているとは、素材とフォルムが相補状態として意識されることである。物体や物質の分節化は自己および自己の身体の分節化と同時発生的である。それゆえ物体や物質が安定しているとは、自己が安定充実していることである。素材の体験の最も基本的意味は、物体や物質に充実した分節化を与え、それが自己や自己の身体の分節化につながっていることである。

この分節化が社会的にどの程度、必要とされるかと、教育的にどの程度必要とされるかとは区別されなければならない。たとえば、土の体験は現在なくても一応大部分の人間は生きていける、つまり社会的には必ずしも必要とされない。しかし、総合学習等でそれが様々な形で取入れられているのは、漠然としてはいるが土の体験が生存の基本的な条件であり、これからもそうであるという思いがそこにあるからであろう。素材体験の意義は次第で検討する。

### 3 素材体験の人間の意味

素材の体験には物体と物質の体験がある。物体は「操作」、物質は「変形」という過程において体験される。もちろん、両者の中間的な体験もあろう。前に述べた素材の体験の最も基本的意味が一応実現できているとして、操作や変形が人間にとって持つ意味についてさまざまな論者の考えを整理してみる。

物や物質のもつ抵抗が精神を陶冶するという考えがある。これはアランに代表される。精神は堅固な手本に意志的に向わなければ恣意的な妄想に陥るとというのがアランの基本的考えである。手本となるのが古典（に表れた美）と物である。古典と同じように物も恣意的には支配できない抵抗をもつ。それを意志的に少しずつ克服していくことで精神も堅固になっていくのである。ただ、事物による教育、仕事場の教育は人を考えさせない、冒険をさせないようにするとも言っている。<sup>6)</sup>

アランとは逆に物や物質の夢想を言うのはガストン・バシュラールである。人間には形式的想像力とは別に物質的想像力がある。それは物質要因に生命を与える想像力である。想像力とはイメージの再現能力ではなく、その変形能力である。物質の中で力動的に発展していく創造的想像力が物質的想像力である。そして、これは伝統的な四元素、すなわち火、大気（空、風）、水、大地（土）によって分類できるとして、それぞれの想像力について著述がある<sup>7)</sup>それぞれの想像力は単独で、あるいは二つの結合によってイメージを展開していくとしている。四元素を軸にしたイメージの網羅的な体系が確立すれば、それは物質の体系でもあるが、自己拡大の着実な方法の体系になるだろうと思われる。バシュラールが年齢的物質を言うのもそのような意味あいにおいてだと思われる。

社会的な分節の破壊を言うのはジョルジュ・バタイユである。労働・生産的消費に対する「非生産的消費」の概念を提示するバタイユは、供犠的分析を通じて、人間の有用関係の中に置かれている物を暴力的に破壊することによって物の本源性を取戻せると言う。物と人間は同時的であるから人間の本源性もそのようにして取戻せるとしている<sup>8)</sup>バタイユの論を参考にしているルネ・ジラールにおいては暴力的破壊によるエネルギー消費や緊張感による秩序の取戻しのシステムが考察されている<sup>9)</sup>また、ハーバート・リードが芸術による教育を構想する中にも、芸術創作によるエネルギー消費という考えが含まれていることは周知のことである<sup>10)</sup>

変形ではなく操作で興味あるのはレヴィ＝ストロースのブリコラージュの概念である。彼は計画に即して考案、購入された道具と材料を使うエンジニアの仕事と、もちあわせの多義的で曖昧な材料を使うブリコラージュを対比する。ブリコラージュにおいて全体は一貫してせず、常に計画とずれる。そこでは計画的に現在を超越していくことが問題になるのではなく、現在の充実の目指されている<sup>11)</sup>彼は科学的思考に対する神話的思考の比喻としてブリコラージュを言っているのであるが、そのまま受取っても参考となる。物質的想像力を刺激しないようにあまりに準備された現在の材料はエンジニアの材料に近いものである。

以上のように素材体験の意義づけは様々であるが、いずれもフォルムとの関わりが考えられており、そして前進というより充実といった要素が強い。あまりにもフォルムに急がせる教育は素材の体験を成立させないようにも思われる。そして素材は単に拡大すればよいのではなく、それに生命を与えることが課題である。具体的にはさまざまな方法が考えられる。たとえば、紙や絵具は既製品があたりまえと思われているため、素材としての生命感、つまり物質感が非常に希薄になっている。紙

を漉いたり、身近にある土や粉で絵具を作る体験があれば、既製の紙や絵具に対した時でも素材感覚は大いに違ったものになるであろう。誰も自分が持っている概念で対象を判断する。自分が作った素材の観念の延長上に既製の素材を捉えることができるであろう。その他、具体的方法の開発はこれからの課題になる。

#### 4 素材と語りあう子ども

図画工作科・美術科の授業において、子どもたちに出会わせたい素材とは、子どもたちが素材になんらかの質料（材質感や重量感など）を感じ、素材と自分との同一化がはかれるようなものであると考えられる。そのような素材と子どもとの出会いを可能にしていくのは、教師の役目である。そのために教師は素材の質料を子どもたちにどのように感じさせ、とらえさせるかという点と、感じとったイメージを子どもたちがどう表すだろうかという点を考えていく必要がある。

子どもたちは、未知のものには大きな関心を示す。しかし、毎週、子どもたちの前に目新しい素材を持ってくるとは、素材体験を豊かにすることはできるが、その素材が子どもの生活からどんどんかけはなれたものになってくるきらいもある。教育が自分、他の人々、自然との関係をとらえていくものであるならば、子どもたちの身近な部分で、素材との出会いを可能にしていくことが大切であろう。身のまわりにある、ごくありふれたものの中に、汲めどもつきぬ内容のある素材があるからである。では、どのようにすれば、子どもたちは見なれたものに心を動かすのであろうか。

今、一本の木を子どもたちに描かせる時のことを考えてみよう。その木を遠くから眺めたり、真下から見上げたり、屋上から見下したりすることができる。それぞれの視点で木の形は少しずつ形が違って見える。しかし、眺める限り子どもたちのよく知っている木にかわりはない。目をつぶって木の肌を手で触れてみるとどうだろう。耳をすまして木の間をふきぬける風の音を聞くのはどうだろう。静に座ってその木がしっかり根をおろしている土のおいや草のおいを吸いこむのもいい。小学生ならまず木のぼりをしたくなるであろう。このように六つの感覚をすべて使って、一本の木と語りあうことができるならば、木と自分が一体化しないまでも、今まで見てきたよく知っているはずの木とは違ったものが、子どもたちの心の中に感じられるであろう。

私たちは、六つの感覚（五官+運動感覚）を持っている。体験とはそれらの感覚を全面的に使って素材にかかわっていくことである。自然の事物は肌ざわりや匂い、音や重さなど、視覚だけでは味わいきれぬ、多感覚的な内容を持っている。日常見なれたものをもう一度新しい視点でとらえさせるということは、六つの感覚を全面的に使って見なれたものを、今はじめて感じさせるようにすることであると考えられる。子どもに出会わせたい素材にどのようにして出会わせればよいか。それは感性全体を働かせることによって素材と語りあうことのできる場を仕組むということに他ならない。

それでは、このようにして感じたものを、子どもはどのようにして表して行くのであろうか。第一には、低学年の遊びのように、感じることと表すことが一体となり、素材を活動の中で感覚的にとらえる表現が考えられる。砂山を作ったり、泥んこ遊びをするという活動自体が素材との語りあいになる。第二には、従来と同じような授業形態の中においても、子どもたちは、六つの感覚をもとに素材と語りあい、視覚以外の感覚でとらえたものをどのように表すかを考えることで、色や

形の工夫を始めるであろう。そして、最終的には作品を作ることによって、その素材の存在を感じ、それによって自分と自然の関係を感じ取っていくことになっていく。

このようにして、子どもたちの体験の幅を広げ、感性全体によって得られたものを根本において、ものを見たり考えたりすることのできる子どもたちが育っていけばよいと考えられる。

## 5 実践例 I

・第4学年、題材「うわぁ こんなふうになってるの」 (指導者 安西仁人)

### (1) 授業構成にあたっての考え方

小学校中学年の児童の傾向として、人や事物を描いたり作ったりする際に、常に正面から、またはそれに近いところから概念的にとらえようとするところがある。たとえば三年生に粘土で人物を作らせると偏平な直方体に偏平な頭、手、足をつけただけの作品が、数多く出てくる。四年生でなくても、程度の差こそあれ、こうした概念的な表現傾向は変わらない。

そこで、作品を描いたり、作ったりする前に、対象そのものの形や立体性、空間のおもしろさなどを体験させるために、ロウによる手の型取りを取り上げた。そしてこの授業は同時にロウという物質(素材)の体験させることにもなる。

### (2) 授業構成をどのようにしたか

ただ単に、まわりからよく見て作るように指導しても、子ども達は作り始めると正面からしか見なくなってしまう。ましてとらえる対象物が、日頃見なれていて、よく知っていると思いこんでいる手や足など体の部分は、概念的な表現となる。

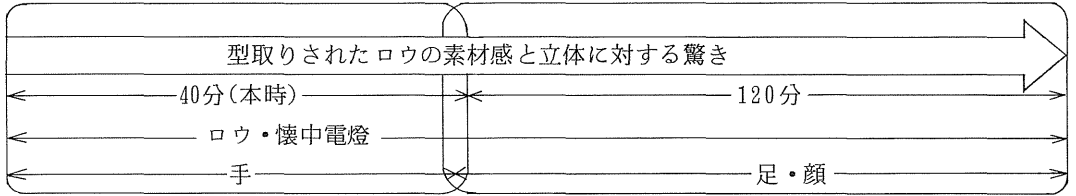
そこで、立体的なものの見方を身につける最初の学習の対象を、子ども達にとって一番身近な手、足、顔としてみた。よく知っていると思いこんでいるだけに、新しい発見をした時の驚き、感動を期待した。

学習の方法としてはロウによる型取りを用いた。言葉で説明したり、クロッキー等でいろいろ平面上に描かせてみても、不十分であると思われることが、この方法採用の理由である。立体を把握し表現するための方法は、やはり立体的なものがよい。



温められて液体となったロウは、細かい凹みにまで入りこみ、冷えて固まると物体の形と表面のテクスチャをみごとに写しだす。この性質を利用して指紋を取ったり、手、顔、足などの型取りの体験をさせた。

今ポーズした自分の手が、一瞬のうちに同じ形のロウの手となって自分の手から離れる。子どもたちはそれを手にとり、驚異の目でロウの手の中の空洞を覗きこみ、凹凸が逆になったロウの指紋やシワに触れるであろう。ロウの手をぐるぐるとまわして見ながら、手の形や表面の状態、その他の要素を統合して、手というものをあらためて把握し直すであろう。また、鏡では主に正面からしか見ることのできない自分の顔が、ロウに浸した布によって型どられ、卵形のふくらみとなって現れてくれば、その喜びと驚きとは言葉では表現し難いほど強いものであろう。

立体を立体としてとらえる力を養いながら、子ども達が手や足や顔をあらためて認識し直すことができ、さらにロウという物質の体験ができると考えたのである。



(2) 実際の指導と考察

発問・資料の提示と児童の学習の流れと反応	考 察
<p>ロウの型取りによって、ロウの感じと自分の手がどのようになっているのかみてみよう。</p> <p>1. ロウ液の中に指先を入れて指紋をとろう。</p>  <p>2. 手の型取りをしよう。</p> <p>こうして見ると、 いろいろな凸凹があるんだね。</p> <p>先生！ 両手をつないたまでもできるよ。</p> <p>3. 光に透かしてみよう。</p>  <p>指紋やしわがよく見えるよ。 すごく複雑な模様だね。</p>	<p>○型取りの方法を理解させるために、まず簡単な指を使っでの活動をさせた。つめの生えぎわのへこみ、指先の丸み、内側に指紋などが型取られ子どもは歓声をあげた。</p> <p>○はく離剤としては石油、オリーブ油、サラダ油、水、石けん水など、いろいろ試みた。その結果、石けん水が一番扱い易く型抜きも容易であった。ただ、何度も作業をすると石けん水が泡だっしまい、最後の頃には手の表皮の部分がポツポツになってしまった。一回毎に石けん水をつけなくても、抜くことはできた。</p> <p>○何度も型取りをくり返すうちに上方にはがせるようになり、いろいろな手の形がロウの手に移しかえられた。また、両手を組んだり、友達同士で握手をしたものを型どりするなど、大人の考えが及ばないような作品もでてきた。このような柔軟な発想を大切にしたい。</p> <p>○ロウが厚いものは無理だが、薄く透き通るような作品は、懐中電燈の光をあてると、みごとにしわ、指紋、関節部のすじなどが白く浮かびあがり、幻想的な模様に見えた。</p> <p>○ロウの素材感と手というものの形、表面、量感などを子ども達は再認識したようである。これからの造形活動にこの感動を是非生かしていきたい。</p>



## 6 まとめ——反省と今後の課題

美術教育における素材についての以上の考察は、今後に多くの課題を残していることは言うまでもない。とりあえず、研究課題として思い浮かぶものを挙げてみよう。

まず、大きな課題として美術教育における素材体系の構成がある。バジュラルの年齢的物質のように、成長とか教育と関連した体系である。そこでは単に軟らかい、堅いという基準によって素材が分類されるのではなく、素材がもっているイメージ、素材に対処するための道具などを考慮に入れた体系である必要がある。

美術教育における素材体系の構成のために、その取扱いを検討するべき素材群がある。一つは、いわゆる人工的素材、これはどこで自然的素材と区別されるかは問題であるが、プラスチックに代表されるような新素材である。これを体系から全く排除してしまうことは不可能であるし、建設的でもない。かつての自然的素材がもっていたような親しさは、人工的素材においても実現するのであろうか。実現するとすればどのような方法でそれは可能であろうか。単に、受身的に対処しているだけでは、人工的素材が親しさをもつようにはならないであろう。積極的に変形や操作をしてみるとよいであろう。もちろん、美術教育が次々に生まれてくる新素材の試験の下請けを引き受けるようになってはいけない。

新素材は現実生活の中で身近にあって、接しないことはないが、従来の自然的素材は疎遠になりつつある。親しいとされる素材が身近ではなくなるという皮肉な状況になっている。体系構成上、検討すべき次の素材群は、この自然的素材である。自然的素材は徐々に親しくなくなっていくのであろうか。けれども、自然的素材はこれまでの歴史の過程において、豊かなイメージを蓄積している。それをことさら排除する必要もないし、排除したら体系は非常に貧困なものになってしまうであろう。

人工的素材であれ、自然的素材であれ、身近にある素材のなかには身近すぎて素材感が乏しくなってしまうものがある。いかにして、それに素材感を回復させるかが一つの課題になろう。体系は素材の種類が網羅的であればよいのではなく、それぞれ生命をもった素材でなければならぬ。前に述べられてあるように、紙や絵具などを自製させてみるのもよいであろう。

さらに、大きな課題として素材を軸とした教育実践の諸形態の研究がある。そこで言えることは作品を作らせる教育と同じような個人評定は必ずしも必要ではないと思われる。表現としての作品それも評価されることを前提にすると、素材の体験は著しく減少してしまうからである。年間計画の中には作品に至らない学習があってもよい。ただ、結果としての作品が残らないからといって、それを遊びと捉えてしまうと弊害が多いので、やはり一つの明確な目的、たとえば素材のイメージあるいは素材の体験を得るといった目的をもった一つの仕事として捉えられるべきであろう。

### 注

- 1) 森有正『木々は光を浴びて』（筑摩書房、1973年）及びその他森の著作。
- 2) シラー「人間の美的教育について」（『美学芸術論集』石原達二訳、富山房、1978年所収）

- 3) 井筒俊彦『意識と本質』（岩波書店，1983年）。
- 4) この図は山本正男氏の板書された図をヒントにして金子がアレンジした。
- 5) この図は金子が作成したものであり，井筒氏の著にあるものではない。
- 6) アラン『教育論』八木寛訳（白水社，1981年）。
- 7) バシュラール『火の精神分析』前田耕作訳（せりか書房，1983年）。  
同『空と夢』宇佐見英治訳（法政大学出版局，1968年）。  
同『水と夢』小浜・桜木訳（国文社，1969年）。  
同『大地と意志の夢想』及川毅訳（思潮社，1972年）。  
同『大地と休息の夢想』饗庭孝男訳（思潮社，1970年）。
- 8) バタイユ『呪われた部分』生田耕作訳（二見書房，1973年）。
- 9) ジラール『暴力と聖なるもの』古田幸男訳（法政大学出版局，1982年）。
- 10) リード『平和のための教育』周郷博訳（岩波書店，1952年）。
- 11) レヴィ=ストロース『野生の思考』大橋保夫訳（みずず書房，1976年）。

#### （附 記）

本橋は，第一回茨城大学美術教育研究会発表会（昭和60年2月26日）での研究発表をもとにまとめたものである。執筆分担は1が森田，2・3が金子，4が大和田，5が安西，6が山崎である。なお，全体にわたって山崎，森田，金子が協議の上，調整をした。