

林健造の幼児表現指導論の背景に存する人間学

吉田直哉

大阪府立大学

Hayashi Kenzo's thought on art education in early childhood

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

抄録：本稿は、美術教育論を専攻した林健造の芸術観の基底にある彼の人間観を明らかにすることにより、彼の幼児表現指導論の基本的特質を明らかにしようとするものである。彼の人間観は、自身の美術教育論の骨格を成すものであった。それゆえ、彼の美術教育論・表現指導論は、人間学として構築されていたとすることができる。林の美術教育の前提は、あらゆる子どもの表現が、子どもの内面に源泉を有するものであるということであった。それゆえ、あらゆる美術教育は、子どもの内面からの情感の表出を、美術の形式・方法論を獲得することによって、より精緻かつ伝達可能性の大きな表現へと高めていくことにあるとされた。美術の形式・方法論については、教師が子どもに伝達可能・教育可能な領域であるが、その前提となっている内面における情感の奔騰は、そもそも教師による外面からの関与が不可能な領域であるという点において、子ども自身による創発性に委ねられている。この点において、林は、子どもの内面を、子どもの活動・発達の根源と見なす児童中心主義の思潮の中に位置していたとすることができる。

キーワード：創造美育（創美）協会、新しい絵の会、表出と表現、感性

はじめに：対象と意義

本稿は、美術教育論、特に幼児表現指導論を専攻した林健造（1917-2016）における芸術観を見ることにより、その基底にある林の人間観を明らかにしようとするものである。彼の人間観は、自身の美術教育論・表現指導論の骨格を成すものであった。それゆえ、彼の美術教育論・表現指導論は、〈人間学〉として構築されていたとすることができる（なお、林の所論は、造形教育（指導）論、美術教育（指導）論、芸術教育（指導）論、表現指導論など、複数の相異なった呼称を与えうることのできる多義的な性格を有するものである。本稿においては、林の所論が、表現の方法、美術・芸術の形式の類型論に囚われないことを本旨としていることから、それらの

名称を厳密に使い分けることをせず、文脈に応じて可換的に用いる）。

林は1917年宮城県仙台市出身、1944年東京高等師範学校芸能科を卒業後、愛知第一師範学校助教授、金沢大学助教授、お茶の水女子大学講師、同附属小中学校教諭、十文字学園女子短期大学教授（同附属幼稚園長兼任）などを歴任した。日本美術家連盟会員、二紀会会員を務め、2016年に死去している（享年98）。

林は、お茶の水女子大学附属小学校教諭を務めていた1950年代から、幼児に対する造形教育論を発表し始め、1980年代に至って、それらをベースとして独特の教育人間学を構想した。80年代の林は、音楽表現論の小林美実^{よしみ}、自然教育論の山内昭道^{あきみち}、身体教

育論の近藤充夫、言語表現論の村石昭三らと活発な議論を交わした。その成果は、日本保育学会における複数回にわたる自主シンポジウムの中で提示されたほか（「コトバとことば：動き・音・絵の表現とことば」『日本保育学会大会研究論文集』(40)、1987年、および「幼児にとって「表現」とは」『日本保育学会大会研究論文集』(41)、1988年など）、4名の共著となる対談書にまとめられており、その概略を知ることができる（林ほか 1986a、1986b）。ただし、現在までのところ、林に対する言及は散発的かつ希少なものに留まっており、林の幼児教育思想の全体像を視野に収めようとする研究は皆無に等しい（奥（2010）は、日本美術教育史における林の位置付けを示そうとした希有な論考だが、本文献は林にとっての自由画の定義に関する検討を行うものであり、その背後に彼が抱いていた教育思想や人間観に焦点を当てたものではない）。本稿は、そのような先行研究の不在を補い、林の幼児教育思想が、子ども自身による表現活動の根源性とそれへの信頼を基盤としており、子どもの主体性と自発性を擁護する態度に貫かれたものであったという点において、戦後における児童中心主義思潮に棹さすものであったことを明らかにしたい。それによって、林の所論が、現在の幼稚園教育要領・保育所保育指針等における保育内容「表現」を再検討する際のアクチュアリティを有することを確認してゆく。

1. 林における美術教育の意義づけ

林は、美術教育の目標を、次の二つの面から捉えようとしている。

一つには、元来、教育が、個人の集団への調和を目指す営みであるという認識から、美術教育も同様に、美術を介した個人間の結合を目指すべきものとする。「教育の目的」を「教育された個性をその個人の所属する社会集団の、有機的統一と調和させる」ことにあるとしたハーバート・リードを援用しながら、芸術教育の本質について次のように林は言う。「芸術というものが、人びとの心を結び合わせることなのだということに着眼して、子供の芸術についても、個人の見方や感じ方や表し方が、仲間（教師や学友）にも通じ合い、その相手を通じてなお一層自己を高めていくとともに、個々の表現の違い

や考え方すらも仲間同士の共通財産になるような育て方こそが芸術の教育の本質的なもの」なのである（林 1988：10）。芸術が、人びとの心理的係合を生み出すものであるとしたら、芸術教育は必然的に、人びとの心の結合を促進するための方法論を有していなければならないということになるだろう。「芸術はその人の心を行為によって表現していくことである。したがって美術教育が人の心はもとより、媒介として存在するものの「心」も、技術として用いる道具の心もわかるような人間を育てていこうと希求するものこのためである」（林 1988：57）。林の美術教育論には、このような他者への係合希求が強く見られ、そのことが、造形・表現を、コミュニケーション（相互伝達）の過程だとみる立場に彼を導いていくことになる。

二つには、美術が、人間が創造し継承してきた「文化遺産」であるという認識から、美術教育は、その「遺産」の継承を図り、子どもたちと文化との接点を作ることを目指すべきだとする。つまり、「美術教育を通して、われわれの祖先が作りだした文化遺産の構造を子供たちに自覚的に捉えさせることによって、人間を人間に成長させるという役割」を負うのが美術教育である（林 1988：57）。「文化」という「共通財産」の獲得を媒介として、他者との精神的な結合を実現することが美術教育の究極の目的だということである。

一方で、林は自らの美術教育の立場を「心理主義」（林 1961：20）だとも述べている。子どもの「心理」と美術との連環を重視する林の立場は、幼児造形教育の目標は、表現の「美」を追求することに置かれるべきではなく、「真」を追求することに据えられるべきだという思想に支えられている。つまり、子どもの絵には、大人の観点からの「美」ではなく、「健実さ、率直さ、自然さ」、すなわち、子どもの内面、「心理」としての「真」のあらわれを見いだす態度が、幼児造形教育の指導者には求められてくるというのである（林 1988：61）。

その際に重要なのは、子どもの絵を「ことば」、子どもの心の象徴として見ることである。林は、倉橋惣三を引きながら次のように述べる。「倉橋惣三も子供の絵は「記語」だと言っている。幼児の描画活動などは、まさに心の叫びであり、言語の代用を果

たしている」(林 1988:60)。子どもの絵を「相手に伝えたい自分の心」のあらわし、「自分の心の伝達」「伝心」だと捉える。そして保育者は、それに対して「共感」すること、心を「汲む」、すなわち「汲心」が必要となると林はいう(林ほか 1986b:26-29)。つまり、子どもの絵を、彼らの「心の叫び」を象徴した記号として見、それにより伝達されようとしているものを捉えようとする態度が必要なのである。それゆえ、心の記号であるところの絵を、「美」あるいは「醜」のスペクトラム上に位置づけ評価することは望ましいことではない。つまり、評価基準としての美醜を子どもの絵への向き合い方に取り入れることは誤っていると林は考える。「児童芸術などは、ほとんど美の意識が欠如しているし、明らかに真(Truth)を目的としている芸術である」(林 1988:62)。そのため、自らの幼児造形教育論において、「美とは何か」「美を創造するためにはいかにすべきか」という問いを発するのを林は禁欲する。林の問いは次のようなものになる。「いかに子供の美術表現が、創造的に表現されたか、そのような表現を通し、その中で豊かに美的情操が育ったかどうか問題になる」(林 1988:62)。美術教育の目標は、あくまで「美的情操」の育成に据えられるべきであり、「美」を実現する技術の習熟に置かれるべきではないと林はいうのである。

上述のような林の美術教育論は、既存の二つの立場から距離をとったところに成立する。林が距離をとろうとする第一は、「内」を過度に重視する立場である。これは、創造美育(創美)協会の立場であるという。この立場は、「子供は生来創造力をもっている。おとなたちの外からの抑圧から解放し、自由にすれば、子供は生き生きと創造力を発揮する」という「心の解放による創造活動」を主張する(林 1988:64)。この立場にたつと、内界の表れが絵だとされるため、外界の対象を「見ないで描く絵」となる。絵を内面の表出と見る立場は、フロイト開基の精神分析学に依拠する「抑圧解放論」に由来するという。この立場に対する批判としては、「解放的に自由に描く」ことによって「子供の創造力は培われるか」というものと、「絵を描くということは無意識的願望の充足」であるしかないのかというものがある。いわば、内面の解放と、創造性が両立するの

かという疑問である。この立場から帰結するのは、「子供たちの生来の創造力を伸ばす方法として自由でなければならぬという、いわば“自然成長論”的美術教育」である。それは必然的に、教師による外部からの指導を軽視することにつながる。「指導系統やカリキュラムをレシビブ派(処方箋派)として排除」してしまうのである(林 1988:47)。

林が距離をとろうとする第二は、「外」を過剰に重視する立場である。これは「新しい絵の会」の立場であるという。この理論的背景としては、「外界とのかわりあいの中で人間の創造力は育てられていく」とする「パブロフ心理学」がある(林 1988:65)。この立場は、絵を外界との交渉の結果生じてくるものとし、外界の反映であると見なす。「絵は現実の反映、意識的願望の反映」であり、「子供の体験した現実—事実の世界と社会生活の諸現象—を認識し、これを芸術的な手段によって形象においてしっかりととらえる」という「リアリズム」を指導方針として掲げる点が特色である。いきおい、「見て描く絵」を重視することとなり、「自分とものとのかわりあいを重視」する絵を目指す指導が行われることになる。この立場に対しても、外界の反映、子ども自身の外界の経験の表れが絵なのだとしたら、単なる外界の反映としての絵に創造性は見いだせるのかという批判が寄せられることになるだろう。林によれば、これらの二つの立場に見られるように、絵を描くことの源泉を、子どもの「内」か「外」かというように、一面的に還元する見方は排されなければならない。

2. 林の美術教育論を支える人間観

冒頭において既に述べたように、林の美術教育論は、独自の人間観の基礎の上に構築されている。林は、人間の本質規定を、「人間とは何か」(林 1988:14-18)という問いへの答えとして、次の三つのテーゼを提示している。

①完全直立歩行：完全直立歩行が可能になったとき、人間は「あいた前肢(両手)でもものをつくることを覚えた」と林はいう。直立二足歩行の開始は、「手」の自由な動作を可能とすることを意味しており、その点で「手」による美術の創造の前提条件となった。「手の動きが、生産活動とつながり、頭脳を

一層発達させ、他の動物をはるかに引き離し、今日のような文化を創り上げることになった。「手」が使用できるということは、発達上、認識のための方法を得るという意味をもつ。「子どもにとってみれば、破いたり、穴をあけたり、描いたりすることによって外界との関係をたしかめる実験をしている」のであり、そのような体験は、「材料体験」を通した認識を獲得させる。林によれば、子どもは手を動かしながら考える。子どもの手は、まさに「考える手」(林 1959c : 37)なのである。このように林は、美術の原点を、手による外界の認識に置いている。この立場は、美術教育の目標を安易に心理的なものの涵養に置く立場とは一線を画している。彼にとって、「造形教育はたんなる情操教育だけではなく、機能的な表現などにおいては相当に合理的・科学的な計画性をもったもの」(林 1959c : 37)であるべきなのである。

②**拇指対向性**：「拇指(おやゆび)が他の四指と向きあっているという機能は、他の動物にはみられない大きな特徴である。この機能は、ものを握る、豆などのような小さいものをつまむ、ペンやはさみを使うなどの行為を容易にしている」。拇指が他の指と対向するという人間特有の手の特色は、手による微細な運動を可能にし、繊細かつ精密な表現を可能にする条件となったという。

③**表象化**：人間は、イメージを構成する力を持つという特色を有する。林曰く、「人はイメージで行動する動物である」。マルクスの有名な「最も無能な建築師でさえ、はじめから蜜蜂にまさっているのは、建築師ならば、蟻で巣穴を築く前に、まず頭のなかでそれを築き終わっているからである」という一節を彼は引きながら、人間の「あらゆる行動も、意志の決定も、したがって造形活動のすべても、この先行するイメージを基点として生み出される」と述べ、イメージ(表象)の先行性こそが人間の主体性・能動性を生みだしているという。ポルトマンのいうように、人間に特徴的な「世界に開かれた行動」は、「表象すること」の能力から生み出されていると林は考えるのである。ただ林は、そのイメージ(表象)の生成は、悟性によるものというより、感性によるものだという事に注意を促している。というのも、「かつて西欧には感性は悟性より一段低いはず

らきであるという思想」があり、その強い影響を受けた日本においても「感覚とは「秩序なき混沌」として信用されなかったので、感覚的なとらえ方などを軽視し、思考的なとらえ方を重視してきた」(林ほか 1986a : 113)。そのため、「感覚的」なイメージの創造が、日本の美術教育史の中では軽視されてきたと彼は考えており、美術教育における「感性」の軽視を懸念しているからである。

3. 表出／表現の区別と表現過程の三系論

林によれば、幼児造形には、「表現」と「表出」という二つのパターンがあり、両者の相違を押さえておくことが必要だという(林 1977 : 131)。林によれば、自己を表わすには、「くやしかった、悲しかった、こわかった」などを自己の内面世界だけにとどめてすむ世界と、「私はここに感動した、私はこう考えたのだが」というように他人に伝えることにより、つまり他人の頭をくぐりぬける過程を通過することによって、より確かなものにしていきたいと希求する世界がある。林によれば、前者が「表出」であり、後者が「表現」である。つまり、原初的かつ即自的な「表出」から、他者志向的・伝達的な「表現」への移行を見込んでおく必要がある。

さらに林は、「表現」を、次のような二つの類型に整理し、表現のもつ特性の二側面をクリアに示そうとする(林 1988 : 66f.)。その第一は「あ表現」と呼ばれる。対象に接したときの「あ！」という喜び、驚きなどの感動的な「叫び」の直截な表しをねらいとする心象表現である。「あ表現」の原型は、「対象から受ける「あ」という感動の中に、美意識も驚きも表現意欲もすべてを含有している叫び」であり、根源的な形においてそれは「吐く息」である。林における「あ表現」の重視は、「幼児の感動と無関係のものをかかせようとするのはおとなの絵をかかせするための技術主義」(林 1960a : 37)だという技術偏重の指導への批判意識から生じてきている。

第二は「ん表現」と言われる。「一つの目的があり、そのためのいくつかの条件によって、段階的に思考し、計画し、製作していく過程をたどるもの」であり、突発的・表出的な「あ表現」に対して、外界と表現のすり合わせを模索する表現であるという点で、「適応表現」だといえる。「息を吐く」ことを

主とする「あ表現」に対し、一時的な静止状態、思考・省察による立ち止まりを経た表現が「ん表現」であり、それを支えるのは「息をためる構え」であるという。

「あ表現」を提示するに際して、林に批判されていた技術主義は、「ん表現」においても批判的となる。「従来とかく美術教育がうまい絵を描かせようとする結果主義を急」ぐという技術主義的傾向を有していたために、表現をする際に子どもたちが立ち止まること、「やり直しや戸惑い」を軽視してきたことは猛省されるべきだと林はいう（林 1988：78）。

上記のような表現の二類型は、指導においてどちらか一方のみを採用しようというようなトレード・オフの関係にあるのではなく、両者は共に組み合わせられて、実際上の一つの表現をなす。ただし、「あ表現」・「ん表現」のいずれに指導の重点を置くかによって、子どもの表現は大きく変化してくるという。「あ」「ん」いずれをねらいとするかで児童・生徒の表現はまったく違った形で現れる」（林 1988：67）と言われているように、「あ表現」・「ん表現」の二類型というのは、後述の三系論と同様に、指導のねらいの設定の仕方の類型、指導方法論の類型ともなるものである。

林は、幼児を含む表現の過程を、三つの局面（系）から捉えようとしている（林 1988：22-25）。それぞれ、①想像の系、②技術の系、③伝達の系であり、この三系の絡み合いとして表現過程の深まりを見ていこうとする。

①想像（イメージ）の系：表現を「色と形の表象化」（林 1988：72）だとする林にとって、表象される当のものは、外界を「記号として受けとめた感動」（林 1988：80）である。「感動」は、人間の内面に蓄積され、「イメージ」を形作る契機となる。「人には“作る前にそのものの形をイメージとして描くことができる”という大きな特質がある」のであり、「造形活動とは、“もの化されたイメージ”に他ならない。「蓄積された記憶（先行経験）を素材として、これらを単独に、あるいはそのいくつかを組み合わせることによって新しいイメージを作りだし、もの化（表現化）していく」ことが表現であり、この表現を洗練してゆく中で「美術」が生起する。「美術とは「もの化されたイメージである」。初めは人との

との関係が、ついにはもの（素材）ともの（道具）との関係におきかえていくという宿命的構造の上に成り立つものである以上、ものの心にさからい、あるいは無視しては、自らの精神を所詮効果的に表現することは不可能なことである」（林 1988：57f.）。表現は人間ともの（素材）との出会い、ぶつかり合い、交渉の結果として生まれる。人間は、素材と格闘する中で、「本来バラバラな異質のものを、意味のあるように結びつけ、秩序づける」（林 1966：7）。それが同時に「創造」なのである。表現が「創造的」であるための条件として、林は自発的であること、お手本がないこと、遊びでないことの三点を掲げる。人間と素材の弁証法としての表現によって、全く新しく結ばれた関係のもつ独自性が、創造性にほかならないと林は見なしているのである。

②技術の系：「記憶を表現に、表現を形式に変形する」ものが技術の系に属する。それらは「手及び材料用具等に関わる諸活動」に関わる（林 1988：71）。イメージは、それだけでは表現とはならない。人間の内面に留まっている限り、表現にはなり得ない。イメージを外界へと押し出し、形象を与えるためには、素材を扱う方法、形象が意味と秩序をもつ形式（林はそれを文法、のちにコードと呼ぶ）を習得する必要がある。「伝達内容を何らかの方法で、他人も知覚できるような方法で表に現す（表現）ようにしなければならない」（林 1988：80）。表現はそもそも「メッセージ」であり、「相手に知覚されるというだけではなく、記号としての意味作用を果たさなければならない」と考える林にとって、表現の方法や形式は、「発信者が手前勝手に恣意的に決めるのではなく、受信者との共通の了解に基づいた決まりに従っていることが肝要」なのである（林 1988：80）。

例えば、絵画表現をとると、当然のことながら、「イメージが明快に浮かんでも、画用紙にそのまま念力のように投射されるものではない」。表現は、常に、イメージに何らかの形式を付与されることによって成立する。「あらゆる美術は、それぞれのシンタックス（構文法）を通過することで、絵となり彫塑となる」のである。絵画ならば、「クレヨンや絵の具の使用という技能面と、[引用者注：画面の上は上であると共に、遠くを表すという上下空間と奥行

空間の二面を含むという様式を持つなど] 絵という様式の約束ごとを学ばなければ、絵としての“もの化”“表現”にはならない。ここでの「様式の約束ごと」を、林は「構文法」ともいう。後に、林はこれらを、現代記号論における「コード」（伝達内容理解のための共通のきまり）に該当すると見ている（林 1988：74）。

林は、美術教育において、教師が「教えるところ」と「育てるところ」の区別を見極めることが重要であると説く。上記の二つの系において、「想像の系」の場面は「育てるところ」であり、「技術の系」の場面は「教えるところ」であるという。言い方を変えれば、「想像の系」は「育てる」しかなく、教えることはできず、「技術の系」は教えることが可能な部分を含むということである。林によれば、技術の系の指導に当たる際に重要なことは「やってみることでわかる」という体験による習熟と、「何べんもやり直して確かめる」という反復あるいは試行錯誤を許容する姿勢である。技術そのものよりも、「技術的態度」を育てることに主眼を置くべきであるという。例えば、「かけない子」への対応として林は、「先生が鳥の形や象の形をかいてやるよりも、抽象形の基本形、つまり、まる、三角、四角、長四角みたいな形からイメージをとらえさせていくやりの方が有効」だという（林 1976：64）。つまり、抽象的な形を描く技術を身につけることが、表現することの快楽を子どもたちが味わう第一歩となるということである。保育者には、「なんとかして、かけるようにしてあげよう」「かけるようにしてあげたい」と、ひたすらに祈る心というものが、いちばんだいじなこと（林 1976：64）であるといい、表現しようと試行錯誤する子どもに対して伴走的存在であることを林は求め続ける。

それに対して、「感覚とか想像とか情操」などの「頭の中の系の大部分は、ふつう教えられない」。つまり、教師による外面からの介入が不可能な、内面の動きである。「頭の中の働きで、教えることが可能だと思われるのは、知覚に関すること」（林 1976：108）に限定されている。

林は、恐らく抑圧解放論、自然成長論に依拠した創美運動を念頭に置いて、次のように述べている。「いままでは、絵の教育や製作の教育は、できるだけ

教えない方がよいのだという考え方がありました。こうなるとどうしても放任の状態になってしまいやすいのです。教えられるところと、育てるところをはっきりとらえておく必要があります」（林 1976：109）。ここで言われていることは、教えられないところを教えようとすることも、教えるべきところを教えないことも共に適切ではないということである。そのような愚を避けるためには、「教えることができる」領域と、「教えることができない」領域を区別するための基準を持つておくが必要になるというのである。

③伝達の系：林にとって、表現とは他者への伝達の一形態に他ならない。「もの化」され、表現された作品は、他人の人に伝達される」。林はいう。「仲間や教師や親に、自分の見たり、考えたりしたことを伝達し、その他人の心を通過して、共感を得て、もう一度自分にかえってくることで表現の喜びや能力が、らせん階段をのぼるように向上し、育っていく」。つまり、表現は他者との表現を介した交流により、弁証法的に高まっていくのであり、同時に表現による伝達は、他者との繋がりをより有機的かつ緊密なものへと深化させていく。この点は、冒頭に述べたリードの影響が濃厚に見られる。

伝達の対象には二種類があると林はいう。すなわち、「自己伝達」と「他伝達」である。

第一の「自己伝達」とは「内言的」な伝達とも言われ（林 1988：71）、第二の「他伝達」は「他人への共感を求める」（林 1988：71）ものである。前者の「自己伝達」は、子どもが自らの表現の方法を反省的に再認識し、それを変容させていこうとする過程である。「迷いや行きつもどりつ（フィードバック）を経て、その途中で“こうかな？ ちょっと違うな”などと自己伝達を繰り返し、繰り返しつつ行動するものである」。このような省察的・再帰的なメタ認知のプロセスは、造形・表現活動に特有のものである。「造形の表現過程とはこのイメージのもの化と次のものとの対決というたたかいの中で何べんも何べんもフィードバックしていくところに本質があり、イメージの形成もその過程を通して行われる」という（ただし、この自己伝達はむしろ「省察」の系と呼んで別立てにした方が適切であったかもしれない）。

自己伝達の過程を進めていくことで、子どもは他者へとイメージを伝達したいという欲求を強めていく。それは、表現が本質的に持つ他者との交流という要素が次第に表面化していくということである。林によれば、子どもの造形活動の「終局の目的は、一つのコミュニケーションであり、まさに共通(Common)のものを生み出す働き」であり、「自分のイメージのコピーを、相手の頭の中に創り出す行為」なのである(林 1988: 80)。

林は、表現を介して交わされるもの・ことを「記号」という概念で統一的に捉えようと試みている。子どもの造形とは「外部からの記号を受け入れ、自分で記号を作り、それを伝達する」過程であり、子どもは既存の記号を受け入れ内在化する主体であると同時に、新規の記号を創出する主体でもある。既存の記号を内在化すると並行して、新規の記号を創造していこうとする、この子どもの存在論的両義性を、林は「ダブル記号論的存在」(林 1988: 79)と呼んでいる。その観点からすれば、美術教育、表現指導は、「記号を豊かに受けとめる力、記号を自ら作り出す力、記号を駆使して伝達する力を育てていく創造的な営み」としての、二重の使命を負うものだということになるだろう(林 1988: 87)。それゆえ、自由自在に「サイン(合図)とシンボル(象徴)を扱える力をつける」ことが幼児教育における表現指導の目標に据えられることになる(林ほか 1986a: 84)。

林の三系論においては、想像の系は「記号を受けとる力(感受性、認知力、想像力)」と関連し、技術の系・伝達の系は「記号を使う力(伝達するための技術)」、および「記号をつくり出す力(創造力、文化の約束ごと(コード)をすること)」に関連する。これら三つの力の育ちは、生活と遊びという二つの軸に貫かれながら生起する。特に遊びは、これら三つの力を育てるための「方法論」(林ほか 1986a: 86)として特別視される。

上記の三つの系は、表現の実現を支える条件の系であると同時に、表現指導の型の系でもある(林 1976: 116)。つまり、指導の起点を、①想像(イメージ)の系に置く指導、②技術の系に置く指導、③伝達の系に置く指導の三つの類型が考えられている。表現過程の三系を押さえることで、「指導の

形態が多様に展開される効果がある」と彼は指摘する(林 1976: 117)。表現過程の三系を意識化することで、表現指導が多元化・多角化し、それらの諸要素が構造化していくことが期待されているのである。林の提示する三系論は、子どもの表現を支える能力とその活動の構造論であると同時に、それらに適合する表現指導・表現教育の方法の構造論でもあったといえよう。

小括

以上、本稿では、林の幼児表現指導論の基本的特質を、彼自身の美術教育論の骨格を成す人間観、すなわち〈人間学〉に着目して検討してきた。林の美術教育論の前提は、あらゆる子どもの表現が、子どもの内面に源泉を有するもの、内面の表現であるということにあった。それゆえ、幼児表現指導を含む、あらゆる美術教育は、子どもの内面からの情感の表出を、美術の形式・方法論を獲得することによって、より精緻かつ伝達可能性の大きい表現へと高めていくことにあるとされた。美術の形式・方法論は、教師によって子どもに伝達可能・教育可能な領域であるが、その前提となっている内面における情感の奔騰は、そもそも教師による外面からの関与・操作が不可能な領域であるという点において、子ども自身の創発性に委ねられている。この点において、林は、子どもの内面を、子どもの活動・発達の根源と見なす児童中心主義の思潮の中に位置していたことができる。林の児童中心主義的思想が、同時代における児童中心主義保育思想において有した位置価についての多角的な検討は、向後に委ねられた課題として残されることになる。

附記

本稿は、開催中止となった日本保育文化学会第7回研究大会(2021年、長野県立大学で開催予定)において口頭発表される予定であった草稿を一部に含む。

文献

- 池上嘉彦『記号論への招待』岩波書店、1984年。
 奥美佐子「自由画における子ども間の模倣(1):自由画とは何か」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要:人文科学・自然科学篇』(51)、2010年。
 橋本忠和「造形教育三系論における評価法の研究」『美術教育学:美術科教育学会誌』25、2004年。

- 林健造「幼児の造形」『幼児の教育』55、(2)、1956年 a。
林健造「幼児の美術講座：幼児の造形(2)」『幼児の教育』55、(3)、1956年 b。
林健造「幼児の美術講座：幼児の造形(Ⅲ)」『幼児の教育』55、(4)、1956年 c。
林健造「幼児の美術講座：幼児の造形・相談の窓」『幼児の教育』55、(7)、1956年 d。
林健造「幼児のための環境とデザイン」『幼児の教育』57、(8)、1958年 a。
林健造「幼児の絵画製作についてのいろいろな問題」『幼児の教育』57、(11)、1958年 b。
林健造「子どもの造形的発想について(1)」『幼児の教育』58、(1)、1959年 a。
林健造「子どもの造形的発想について(2)」『幼児の教育』58、(2)、1959年 b。
林健造「子どもの造形の領域とその指導(一)」『幼児の教育』58、(11)、1959年 c。
林健造「子どもの造形の領域とその指導(二)」『幼児の教育』59、(1)、1960年 a。
林健造「子どもの遊びと造形表現」『幼児の教育』59、(12)、1960年 b。
林健造「モダンテクニックと幼児」『幼児の教育』60、(6)、1961年。
林健造「保育教材のアイデア」『幼児の教育』63、(12)、1964年。
林健造「幼児の心と造形表現」『幼児の教育』64、(7)、1965年。
林健造「子どもの考え方を伸ばすための絵画製作」『幼児の教育』65、(10)、1966年。
林健造「幼児の造形教育：基本となる問題について」『幼児の教育』66、(7)、1967年 a。
林健造「幼児の造形教育のポイントは何か」『幼児の教育』66、(11)、1967年 b。
林健造「幼稚園期の絵にみる成長」『幼児の教育』69、(7)、1970年。
林健造『幼児の絵と心』教育出版、1976年。
林健造「図画・工作を通しての自己表現の指導」『児童心理』31、(4)、1977年。
林健造「「教育要領」の実践：絵画製作」『児童心理』33、(13)、1979年。
林健造『造形教育の探求：三系論を核にして』日本文教出版、1988年。
林健造「幼稚園と音場の話」『幼児の教育』107、(1)、2008年。
林健造・岡田愨吾『保育の中の造形表現：豊かな感性を育てる実践と援助』サクラクレパス出版部、1992年。
林健造・山内昭道・近藤充夫・小林美実・村石昭三『HYKM 幼児教育原論：保育の原点に立つ』(上)、教育出版、1986年 a。
林健造・山内昭道・近藤充夫・小林美実・村石昭三『HYKM 幼児教育原論：すばらしい保育を創る』(下)、教育出版、1986年 b。
湯川尚文・林健造『幼児の絵と製作』日本文教出版、1975年。
リード『芸術による教育』(改訂第2版)、植村鷹千代・水沢孝策訳、美術出版社、1962年。
ローウェンフェルド『美術による人間形成』竹内清・堀内敏・武井勝雄訳、黎明書房、1963年。

受付日：2021年2月10日