

D A
1037
1991
④

寄	贈
石 崎 和 宏 氏	平成
	年
	月
	日

『フランツ・チゼックの美術教育論と
その方法に関する研究』

筑波大学大学院博士課程芸術学研究科

芸術学専攻芸術教育学分野

学籍番号 865238

石崎 和宏

95003814

目次

序章 本論文の意図と構成	1-38
第一節 本論文の意図	2
1 美術の教育と美術による教育	2
2 本論文の目的	4
第二節 先行研究の概要と問題点	8
1 先行研究の概要	8
(1)啓蒙的貢献と受容	8
(2)史的研究の展開と成果	14
2 先行研究における問題点	19
(1)事実関係の明確化	19
(2)教育論に関する恣意性	22
(3)今日的意義の問い直し	24
第三節 本論文の研究方法及び構成	29
1 研究方法と意義	29
2 研究の手順	35
3 本論文の全体構成図	38
第一章 チゼックの生涯と教育	
活動	39-86
第一節 ライトメリッツでの幼少年時代	41
1 ビーダーマイヤー時代末期のボヘミア	41
2 民衆学校時代	48

第二節	ウィーンでの修業時代	52
1	ウィーン美術アカデミー入学	52
2	子どもの美術の発見	56
第三節	美術教育者としての本格的な取り組み	61
1	美術教室の設立とショットテンフェルダー実科学校 への奉職	61
2	美術工芸学校における装飾専門教育と教師教育	64
第四節	青少年美術教室の海外波及	71
1	国際美術教育会議（F E A）を契機とした諸外国 への波及	71
	(1)国際化の波	71
	(2)1908年のロンドン会議と1912年のドレスデン会議	71
2	第一次世界大戦後の困窮と展覧会によるプロパガンダ	74
第五節	1930年以降における青少年美術教室での教育活動	80
1	1930年以後のチゼックの模索	80
2	一貫する教育意図	81

第二章 チゼックの美術教育論

の形成と背景 87-154

第一節	伝統的図画教育への批判	90
1	19世紀後半の普通教育における図画の授業	90
	(1)イギリスにおける実利主義的な図画の授業の成立	90
	(2)ドイツにおける図画の授業	92
	(3)アメリカにおける図画の授業	97
2	オーストリアの普通教育における図画の授業	102

(1)19世紀における教育制度の近代化	102
(2)普通教育における図画の授業の開始	105
(3)普通教育における図画の授業の目的	107
(4)普通教育における図画カリキュラムの内容	110
3 学校の図画教育に対するチゼックの批判	116
4 チゼックの図画教育改革とその反発	120
(1)チゼックの図画教育改革	120
①ウィーン美術工芸学校での演習課程	120
②現職教員のための夏季休暇講習会への展開	122
(2)チゼックの教育改革に対する保守派美術教師の反発	124
(3)チゼックの教育改革の意図	127
第二節 19世紀後半から20世紀初頭にかけての近代美術思潮	
との関連	129
1 チゼックの芸術観	129
(1)自然模倣の否定	129
(2)民衆芸術と子どもの芸術	130
2 近代美術思潮との関連	134
(1)アーツ・アンド・クラフト運動との関連	134
(2)創造的自己表現への意識改革	137
①反伝統の意識：分離派との呼応	137
②表出としての造形	140
第三節 子どもを中心とする教育論の背景	145
1 19世紀末から第一次世界大戦までの新教育の展開	145
(1)新教育の生起	145
(2)ドイツの改革教育学運動	147

(3)アメリカの進歩主義教育運動	148
2 第一次世界大戦後の新教育の展開	150
(1)新教育連盟の展開	150
(2)オーストリアにおける新教育運動の展開と教育改革	153

第三章 チゼックの美術教育論

の構造	155-210
第一節 教育論の構造	157
1 チゼックの教育論の構造	157
2 チゼックの教育論の構造図	158
第二節 チゼックの子ども観	160
1 子どもの本性に関する仮説	160
(1)子ども独自の活動法則	160
(2)子どもの創造的造形を規定する三要因	164
2 チゼックの造形の有機的発達論	168
(1)造形の有機的発達説の先駆者	168
(2)「子どもの造形の有機的発達」の概念	168
(3)子どもの造形活動に関する分類	171
①児童美術 (Kinderkunst) の段階	175
②青少年美術 (Jugendkunst) の段階	183
③青少年美術から成熟した美術への過渡期の領域	186
第三節 子どもの本性に基づく教育観	189
1 芸術的制作による教育	189
2 自己教育力と創造力の育成	192
3 青少年美術教室の課題	194

4	教師論	196
第四節	教育方法の原理	202
1	方法の原理	202
2	合自然の原理	203
3	自己表現の原理	206
4	自由の原理	208

第四章 児童・青年前期における

美術教育の方法 211-326

第一節	青少年美術教室の成立と展開	214
1	青少年美術教室の形成過程と性格	214
2	生徒の絵画作品にみる変遷事例	223
	(1)前期における絵画作品の特質	223
	(2)後期における絵画作品の特質	231
第二節	青少年美術教室の前期（1897年～1920年代）における	
	教育方法	237
1	前期における青少年美術教室の特質	237
	(1)生徒の構成	237
	(2)前期における造形作品	238
2	教育の方法と内容	239
	(1)教授の形態	239
	(2)教授の過程	240
	(3)教授の内容	247
	①事例1：『紙による制作』にみる教授内容	247
	②事例2：課題制作（Klassenarbeit）の時間	258

3	前期の教育方法に関する背景	266
(1)	同時代の美術：ユーゲントシュティールとの関連	266
(2)	前期の生徒作品に関する批判的見解	269
(3)	前期における前提要因：青少年美術教室の形成過程 と性格	272
(4)	青年前期における教育方法への援用	273
4	前期におけるチゼックの教育方法の意味	277
第三節 青少年美術教室の後期（1930年～1946年）における 教育方法		280
1	後期における青少年美術教室の特質	280
(1)	生徒の構成	280
(2)	後期における造形作品	282
2	教育の方法と内容	282
(1)	教授の形態	282
(2)	教授の過程と内容	294
①	10歳以下のクラス	294
②	10歳以上のクラス	309
3	後期の教育方法に関する背景	312
(1)	新国家の成立と安定：社会的要因	312
(2)	1920年代のウィーンにおける教育改革	315
(3)	美術教育の流れとの呼応	318
4	後期におけるチゼックの教育方法の意味	325

第五章 青年期における美術教育

の方法 327-424

第一節 自然を対象とする「自由画」の方法	330
1 「自由画」の基本的概念	330
(1)工芸学校の図画教育改革における「自由画」の提起	330
(2)自由画の方法的理念	332
2 自然研究としての自由画の方法	336
(1)分析的観察と統合的変換	336
(2)自由画における表現方法と制作課題	339
3 「自由画」の教育的意義	356
(1)想像による表現から自然観察による創造表現への 方向づけ	356
(2)創造表現のための分析的観察と統合的変換の系統化	358
第二節 装飾形態学とウィーン・キネティズム	360
1 第一次世界大戦前のチゼックの装飾教育	360
2 第二次世界大戦後のチゼックの装飾教育	374
(1)「リズムカルな創造の精神的基盤の改革」	374
(2)キネティズムの概念	378
(3)装飾形態学の授業内容	381
①表現主義的演習	384
②立体派的演習	390
③キネティズム的演習	394
④工芸美術への応用	403
3 装飾形態学をめぐる背景	413
(1)ウィーンのアバンギャルド	413

(2) イッテンの教育との同時性	414
第三節 児童期と青年期の有機的関連の構想	419
1 造形の有機性に対応する教育方法の構想	419
2 子どもからの芸術改革構想	422

第六章 チェックの美術教育論

の受容と継承 425-478

第一節 オーストリアにおける受容と継承	428
1 チェックの教育に対する反発と受容	428
(1) 1900年代の反発	428
(2) 1920年代以降の受容の広がり	429
2 1946年以降のオーストリアにおける継承	431
(1) シミチェックらによる継承 (1946年～1955年)	431
(2) 「開かれた絵画教室」としての展開 (1956年～現在)	432
① 「開かれた絵画教室」の成立	432
② ホフマンの理念	433
③ 「開かれた絵画教室」での活動	435
(3) 「美術館を征服する子ども」の展開	441
第二節 イギリスにおける受容と展開	444
1 1908年と1912年の国際美術教育会議	444
2 1920年代における巡回展	446
3 新教育運動との呼応	451
4 1930年代以降の受容	452
5 チェックの教育に対する批判	457
第三節 アメリカ合衆国における受容と展開	459

1 受容の経緯	459
2 進歩主義教育運動との呼応	463
3 チゼックの教育に対する批判	466
4 アメリカにおけるチゼックの教育の受容の特質	468
第四節 日本における受容と今日的課題	470
1 第二次世界大戦前における受容の経緯	470
2 第二次世界大戦後の受容：創造美育運動との呼応	472
3 チゼックの教育に対する批判と新たな解釈	476

結 章 チゼックの美術教育論 の今日的意義	479-484
--------------------------	---------

あとがき	485-487
注	488-517
参考文献	518-525
資料	526-544
資料Ⅰ チゼックに関する文献年表（欧文）	527-531
資料Ⅱ チゼックに関する文献年表（和文）	533-537
資料Ⅲ フランツ・チゼックの年譜	538-544
図版目録・出典	545-552

序 章

本論文の意図と構成

第一節 本論文の意図

第二節 先行研究の概要と問題点

第三節 本論文の研究方法及び構成

第一節 本論文の意図

1. 美術の教育と美術による教育

美術（初期においては図画）が普通学校に組み入れられてから今日にいたるまでの歴史は、1世紀半ほどである。その間、実利的な図画の教育が強調され、次第に美術を行うという行為を媒介として人間形成をめざすという観点が重視されてきた。しかし、近年、再び、美術を教えるという観点が主張されつつある。

美術教育の役割は、その目的において何に比重が置かれて行われるかによって、すなわち「美術の教育」と「美術による教育」という二つの考え方で解釈されてきた。「美術の教育」は、美術そのものを習得することを第一目的とする考え方であり、いわゆるアカデミーや職業学校等で行われる専門教育では、この考え方が強い。また、19世紀半ばから20世紀初頭にかけて展開した普通学校における美術（図画）の授業も、この美術の教育であったといえる。一方、「美術による教育」では、あくまでも人間形成ということに第一の目的が置かれ、美術はその目的達成のための媒介機能を担うものと考えられてきた。そこでは、人間の内面を表出する自己表現ということが強調され、美術の活動を通して、よりよい人間性を育成していくということに、美術教育の最も重要な役割が位置づけられている。現在において、我々が普通教育において美術教育の課題を探求する姿勢は、後者の考えに基づいた視点によるところが大きい。しかし、一方でこうした人間形成の目的観の過大な強調に対する反省と批判も指摘されている。つまり、人間形成の目的は、美術だけのものではなく、学校の教科全体が目的とするものであり、美術には美術の

独自の教科性を担った役割があるということから、美術教育では、美術の本質と要素を教えることが重視されなければならないということである。

このように、1世紀半ほどの短い歴史においても、美術教育の目的観には、さまざまな主張がなされ、その時代の特質に対応した変遷をたどってきた。「美術による教育」からの揺り戻しとして「美術の教育」という観点が欧米において強く主張しつつある今日、本研究では、「美術による教育」の本質論を改めて吟味し直そうとするものである。

「美術による教育」の視点は、美術教育思潮の歴史的な流れにおいてみると、19世紀後半から20世紀初頭にかけてがその展開の始まりとされ、その後次第に広く認められてきた新しい概念である。また、「美術の教育」から「美術による教育」への推移とその両者間の拮抗の軌跡は、現代の美術教育理念の形成において、さまざまな視座と役割を果たしてきた。

欧米の普通教育の中で、美術的な活動が教科として取り入れられたのは、ほぼ19世紀半ばごろであり、その背景として、1851年にロンドンで開催された万国博覧会が重要な契機となっていた。つまり、民衆の図画の能力育成によってデザイン的意識を高め、良き消費者を育成することによって工業の発展にともなう経済的要求に答えようとするものであった。したがって、当時の図画教育の目的の重点は、正確な描写力と技術の習得におかれていた。同様に日本における美術教育の発生も実利的な目的と関連したものであった。日本では、明治5年(1872)の「学制」制定以来、普通教育に「野画」、後に「図画」が示されたが、その内容は幾何的な図形練習や模写による技術習得を重視した実利的なものであった。つまり、「美術の教育」という考え方が主流であったといえる。

それに対して、人間形成のための創造性や個性を発達させ、情操を陶冶するという観点にたった考え方が、19世紀後半になって次第に強く主張されてくるようになる。すなわち美的陶冶に中心をおいたドイツ芸術教育運動がそれである。とりわけそれは、子どもの発達の特性に着目しつつ、子どもの創造性を発達させていこうとする、いわゆる創造主義的な美術教育であった。そして、その発展に先駆的な役割を果たした教育家がフランツ・チゼック (Franz Cizek 1865-1946) である。チゼックは、美術活動を特定の才能ある人々だけのものとせず、すべての人々によって要求されるものであることを主張した。そして、子どもには生まれながらの創造性があることを唱え、その保護と促進を理論と実践によって広く提示した。彼は、子どもへの抑圧を排除することによって子どもの創造性を引き出すことをめざし、また、児童・青少年の子どもたちが作り出した作品に対して、ひとつの美術領域としての価値を認め、そこには大人の美術とは違った独自のものが存在することを主張した。さらに、芸術的な制作活動を精神的な解放の手段と位置づけ、子どもの作品制作過程における教育的意味を重視したのである。これらの点において、チゼックは、今日の美術教育の理念を形成する上での「美術による教育」の基本的な視点を提起したのである。

2. 本論文の目的

19世紀末から20世紀前半において「美術による教育」の理念を構想し、実践活動を行ったチゼックの教育論と方法は、その後今日に至るまでさまざまな美術教育の啓蒙的運動の中で引用され広められた。その結果、現代の美術教育論において基礎的な理念を形成する要素のひとつとして

重視され、すでに一般化された位置付けをされている。しかし、チゼックの教育観ならびにその方法論の形成過程や展開に関する事実関係については、その知名度の高さにも反して、実際にはその詳細が曖昧なままであり、いまだ不明な点が多く残されているというのが実情である。このようにチゼックの教育論には、その詳細が解明されないままに拡大した矛盾がある。その背景として指摘できることは、彼の教育が「美術による教育」の象徴として啓蒙され、受容されてきたという経緯である。また、チゼックの教育理論とその実践方法における現実的な矛盾や限界については、これまで批判的に検討されることも少なく、さらにチゼックの教育を検討するための第一次資料が少なく、客観的な検討を行うには十分な資料がないという状況であった。

以上のような状況をふまえ、本研究は、未公開資料の発掘と分析を通して、チゼックの教育思想と方法に関する基礎事実の全容を解明し、さらにチゼックに対して従来から既に認識されていた「美術の自己表現活動を媒介とする教育観」をさらに拡充し、「造形による自己教育論」としてとらえ直す考察を行い、チゼックの教育における本質的な意味を今日的な視点で再評価していくことを目的としている。また、そのことによってチゼックの「美術による教育」の理念と方法が、現代の美術教育の基礎論を形成する上で、いかなる役割を担い、問題を提示してきたかが同時に明らかにされると考えられる。

以上のような総括的な課題に基づいて、本論文における具体的な問題の所在は、次のようになる。

まず第一の課題は、チゼックの教育思想並びにその教育方法に関する事実関係の全容を明らかにして提示することである。特にチゼックは、著作活動が少なかったために、彼の見解は間接的に友人や賛同者などの

他者を通して伝えられてきた。先行研究の多くは、これら間接的に伝えられた情報に基づいたものであり、それらの資料が実際にはチゼックの見解を必ずしも正確に伝え、解釈したものではなく、矛盾する事項が多い。また、こうしたことが、チゼックの教育は啓蒙的な広がりを持ったものの研究対象としては取り上げ難かった点であり、チゼックの学術的な研究の大きな支障は、一次資料の欠如に起因していた。しかし、近年になってチゼックに関する一次資料の発掘が進み、特に日本においては勿論、オーストリア国内においても、その存在がほとんど知られていなかったチゼックのマニュスクリプト等の新資料が発掘、公開され、チゼック研究が新たな局面を迎えるに至った。これらの新たに発掘された草稿や著作関係の新資料の解読と分析によって、これまで伝えられることが少なく曖昧であったチゼックの事績と見解に具体的なメスが入られるようになったのである。したがって、それらの一次資料から客観的にチゼックの見解を読み取り、その主張を明らかにしていくことはきわめて重要な意味をもつものものとなった。本研究は、これら一次資料の客観的な解読と分析によって、これまで曖昧なままにされていたチゼックの理論構造と方法について、その全容解明と、今日的な視点からの検証を加えて行くことを目的としている。そのためにまず研究の第一段階として、これまでの先行研究において解明されてきた部分を明らかにした上で、事実関係の真偽を確認しつつこれまでの誤りを修正し、捨象されてきた部分を補いながら、新たな事実を提示して、チゼックの理論構造の解明のための基礎事実の提示を行う。

第二の課題は、チゼックの美術教育論の構造の解明である。彼の教育論に対しては、今日まで「創造主義」、「児童中心主義」、「自己表現の教育観」といった概念によって評価されてきたものの、その具体的な

概念規定は、不明確なままであった。したがって、その概念について多角的な問い直しを行い、さらにこれまで見落とされていた「自己教育論」の視点を、自己表現における教育的機能と関連させて新たな位置付けを試みる。その際、創作と技術、基礎教育と創造教育、知性と感性の拮抗、児童美術と青年美術との架橋という問題に対して、検討していく。

第三の課題は、チゼックの美術教育のもつ前衛的視点、あるいはオルターナティブ的視点を、今日の美術教育の現状に照らし合わせたとき、それがどのような意味を提起、あるいは示唆するかということである。チゼックの教育は、過去の美術教育における先駆的な意味を担うだけにすぎないのか、そしてそれは現代の状況からみれば歴史の一コマとして、過去のものとして葬られてしまうのか。それとも、時代を越えてなお現代に生きつづけたものを提起し続けているのか。ここでは、後者の立場にたって、時間的な隔たりと民族的な隔たりを越えて問題提起し続けるチゼックの教育論の本質性を、チゼックの前衛的視点、オルターナティブな視点の意味を問いながら検討していきたいと考えている。

第二節 先行研究の概要と問題点

1. 先行研究の概要

チゼックの教育に関する研究は、1960年代までは啓蒙的な要素が強く、彼の理論と実践に関する学術的考察は少なかった。しかし、1970年代に入ってから、基礎資料の新たな発掘に伴ってチゼックの教育を客観的にとらえていこうとする歴史的考察が行われるようになった。

(1) 啓蒙的貢献と受容

最初に啓蒙的な文献について触れてみると、チゼックの教育が最初に論じられるようになったのは、1920年代からである。この時期から1940年頃までを、チゼックの教育が紹介された初期の啓蒙段階ととらえることができる。この啓蒙において大きな功績をもつ文献が、ウィルソン (Wilson, F. M.)、ロコヴァンスキー (Rochowanski, L. W.)、ヴィオラ (Viola, W.)、トムリンソン (Tomlinson, R.) らの著作であり、日本における同様のものは、霜田静志、久保貞次郎らに認められる。

啓蒙的役割を最初に果たした人物は、イギリスのフレンズ協会のウィルソンであり、彼女が1921年に著した『芸術家としての子ども』⁽¹⁾、『チゼック教授の教室』⁽²⁾、『チゼック教授の講義』⁽³⁾の三部作は、青少年美術に対するチゼックの業績を英語圏に広める上で大きな影響力をもった。また、この1920年代の時期は、第一次世界大戦後におけるチゼックの青少年美術教室の困窮を援助する目的から、イギリスにおいてチゼック教室の生徒作品を展示する巡回展が企画され、ウィルソンの著作はこれに対応して出版されたものである。これによって、チゼックの教育は、イギリス全土に知られるようになり、当時イギリスで高まりをみせてい

た新教育運動の機運とも重なり、大きな反響を得ていったのである。ウィルソンが上記の著作で提示した内容は、彼女がチゼック教室で見聞した様子とチゼックのドュープリング(Döbling)での講演内容からである。自らの著作物が少ないチゼックに関して、ウィルソンの著作はチゼックの言葉を数多く引用しているため、1920年代以前のチゼックの見解を伝えているという点で、貴重な資料的意味をもっている。さらに、チゼックによる「教室全員による課題制作」の状況を詳細に記録している点や、子どもの表現タイプに関するチゼックの見解を記している点は、重要な記録資料となっている。

また、オーストリアの美術史家であり、チゼックの良き理解者でもあったロコヴァンスキーは、1922年に『応用美術における時代の形態意志』⁽⁴⁾を著し、チゼックのウィーン美術工芸学校での装飾課程における前衛的な美術教育を紹介している。これは、後にバウハウス叢書にも加えられ、創作にむけての造形基礎演習としての意味がもたれている。このロコヴァンスキーの著作によって、ウィーン美術工芸学校におけるチゼックの装飾課程の演習が、立体派や表現主義、そして未来派の造形論に根差したものであることが明らかにされており、子どもの美術教育にのみ位置づけられる傾向にあったチゼック観に、新たな視座を加えたものである。つまり、ここでは近代美術の多様な流れと関連をもったチゼックの教育観が提示されており、チゼックの教育が近代美術との関連の中で形成されていることを例証している。

次にウィルソンと同様に早くからチゼックの教育に理解を示し、彼の教育を全世界に紹介することにおいて最も貢献したのは、ウィーン青少年赤十字社書記官のヴィオラである。彼は1936年に『子どもの美術とフランツ・チゼック』⁽⁵⁾、そして1942年に『子どもの美術』⁽⁶⁾を著した。

それによって、チゼックの美術教育の理念と方法についての輪郭がかなり明らかにされた。『子どもの美術とフランツ・チゼック』では、チゼックが子どもの美術教育に関係するまでにいたった経緯や時代背景に触れられており、またチゼックの教育方法についても、チゼックの言葉の引用や豊富な図版、生徒の感想文によって伝えている。さらに『子どもの美術』においては、さらにチゼックの教育を基底におきながら、子どもの美術について、より一般性をもたせた見解が示されている。そして、第12章の「チゼックーその授業ー」は、1935年10月から1937年6月までの授業の様子が記録されており、チゼックが晩年において10歳以下の子どもに対して行った教授方法の一端を知ることができる。また、第10章の「質疑応答」では、チゼックの教育に関してヴィオラが行った講演において受けた質疑とヴィオラの答えを載せており、ここで示されたチゼックの教育像は特に日本において大きな影響を及ぼした⁽⁷⁾。しかし、ここで啓蒙された内容は、ヴィオラを通じたチゼック像であり、実際にはかなり捨象された内容であることに注意しなければならない。このことはこれまで見落とされ、誤解を生じてきた。さらに、ヴィオラの引用するチゼックの言葉の多くが、上記のウィルソンの著作からのものであり、1920年代に提示されたチゼック像がそのまま踏襲され、象徴化されている傾向がある。

また、ヴィオラの『子どもの美術』では、リード (Read, H.) の「ウィーンのチゼックは、すべての児童に与えられた創造的衝動の解放が、美的にも心理的にも有用であることを初めて示し、そして、彼は、子どもによって作られた絵画の美的価値について立証するという難業をなしとげたのである。」⁽⁸⁾ という言葉の引用とともに、チゼックが、40年余りの実験と研究によって、創作者としての子どもが無意識のうちにした

が「永遠の法則」を発見したことに重要な意味があることを指摘し、美術教育の発展においてチゼックがなし得た業績を明確化している。

また、ロンドンの視学官であったトムリンソン (Tomlinson, R.) も、チゼックを「すべての国々の子どもの生まれながらの権利である創造力の開拓者であり、発見者である」⁽⁹⁾と認め、1944年に著した『芸術家としての子どもたち』⁽¹⁰⁾において、チゼックの信条を次のように記している。

「チゼックの信条は、一人一人の子どもは独特の行動の法則をもち、そして子ども自身の技術を発達するようにさせておくべきであるということである。したがって、どんな子どもにも技術教育の硬直したコースを強制してはいけない。大人の表現の考えや方法を子どもに押し付けてはいけない。子どもたちは、材料を自由に選択し、自由に表現し、創造することができるようにされなければならない。自分で材料を選んでも子どもたちの表現は、子どもの発達に関する生まれながらの法則にしたがって、成熟するようにさせておくべきである。その発達を大人が外部から人工的に早めたり、大人の考えを満足させるために無理に変えたりすべきではない。特に、子どもの努力を決して笑ってはいけない。そして批評は、子どもに同情的に与えられなければならない。注意すべきことは、子どもの巧みさを誉めて、創造的意識を犠牲にしてしまうことがないようにすることである。」

一方、日本におけるチゼックの美術教育は、第二次世界大戦前から紹介されていたが、特に広く受け入れられるようになるのは、戦後からであった⁽¹¹⁾。

戦後、チゼックの思想を精力的に日本に紹介し、それを実践の場に広めていったのは、久保貞次郎であった。戦後の創造美育協会の指導者的

存在であった久保貞次郎は、トムリンソンやヴィオラの著書を通してチゼックの教育思想を取り入れ、チゼックの主張した子どものイメージに対する尊重の精神を創造美育運動の思想の根底としていった。戦後のチゼックの思想の拡大は、創造美育運動の影響によるところが大きく、それによってチゼックの教育は広く知られ、一般化したものととらえられるようになった。

しかし、久保は、戦後の1940年から1950年代にかけてチゼックの業績について評価する態度を示し、チゼックの考えに傾倒していたが、1960年代に至って、チゼックの美術教育の限界を分析し、「チゼックの思想は子どもが内部に持っている才能の無限の発展を信じている点に大きな困難が横たわっていた」⁽¹²⁾と述べている。さらに久保は、チゼックの教えた児童画が装飾的な傾向が強いことにも触れ、次のように指摘している。

「彼のいだいていた子どもの創造力という概念は、主に、子どもの空想的感情を土台にしていた。(中略)いつまでもそれにたよるのは、感傷的にすぎないか。(中略)チイゼックの児童画はあまりにも装飾的であると批評されてもしかたがないであろう。チイゼックの思想はその初期において、人類の児童美術に衝撃を与えたが、やがてその思想は静かな休息の時代にはいつていったようである。

ぼくたちは1人のパイオニアだけにすべてを期待すべきでない。チイゼックの歴史的役割は、1920年代から30年代の初めにかけて積極的な意味をもっていた。そののちは、彼の信条の直さいさにおいて、インスピレーションを世界中の美術教師に与えているといえるだろう。」

(13)

また、霜田静志も久保と同様にチゼックについていちやく着目し、

それを本格的に啓蒙した一人である。彼は、『児童画の心理と教育』においてチゼックが芸術としての児童画の眞の発見者であること、そして児童画を高度に育てあげることに成功し、「創造主義美育」の端を発するものとして、その後の世界の美術教育の革新に大きな影響を与えた美術教育家ととらえている⁽¹⁴⁾。特に児童画については、「子どもの絵は大人の絵とちがう独特のものであることを発見し、子どもには大人の絵の描き方を教えるのは誤りである、子どもには子ども自身の描き方で描かすべきであることに気づいた」⁽¹⁵⁾という点をチゼックの功績として高く評価している。霜田の示すチゼック観をまとめると次のようになる⁽¹⁶⁾。

- a. 児童美術の芸術としての価値を評価し、児童芸術の発展に尽くした。
- b. 児童の図画教育は、大人の描き方を教えるのではなく、子どもの自由を基調とした子ども自身の表現を助長することであり、この表現の中に眞の芸術的なよさと自己教育があることを呈示した。
- c. チゼック以後のトムリンソンやリード (H. Read) などの、美術教育の人間教育としての重要性を認める立場の主張に方向づけ、その促進において大きな役割を遂げた。
- d. 児童画による心理療法への示唆：抑圧された子どもたちの発散として、図画の役割を位置づけた。

また、上述したようにチゼックの思想は、日本において戦後に大きな展開がみられたわけであるが、戦前の日本においてチゼックの教育思想が受け入れられなかった理由について霜田は、次のように述べている。

「その頃は山本鼎の自由画論の影響を受けて、子供の図画はもっぱら風景・静物の写生に終始していた状態であったので、チゼックの如きは、私が指導した作品を多くの人々に見せたり、その主張するところを説

いたりしたにもかかわらずごく少数の人々がこれに注意を払っただけで殆ど問題にされないで過ぎてしまった。」⁽¹⁷⁾

また、久保による見解は次のようなものであった。

「日本の政治、社会状況は、チゼックの自由主義思想に基礎を置く美術教育を受け入れる余地が少なかったのである。1931（昭和6）年、満州事変が起こり、日本は年ごとにファシズムへと傾いていった。このような状況では、文部省の方針が強く打ち出され、子どもの自然の創造力を尊重するチゼックの教育が育つ土壌にかけていたのである。」

(18)

（2）史的研究の展開と成果

一方、1970年代に入って、チゼックの業績を史実に照らし合わせながら、美術教育史におけるチゼックの位置づけを学術的に検討する試みが行われてきた。それらの研究としては、マンロー（Munro, T.）、マクドナルド（Macdonald, S.）、ホフマン（Hofmann, L.）、ビザンツ（Bizanz, H.）、マルクホフ（Markhof, M. M.）のものをあげることができる。

チゼックの実験的な教育は、肯定的な評価とともにさまざまな反発と批判を同時に受けていた。当時の批判の多くは、アカデミックな教育を実施していた教師たちからであり、それは、子どもの自由に任せてしまうのでは美術の基本的な技術の習得を無視したものになるというものであった。チゼックの教育において、技術の問題はさまざまな誤解と論議を巻き起こしており、ウィルソンやヴィオラらの著作で紹介されたような、チゼックが技術をまったく教えていなかったということには疑問が残り、まずその理念と実践の矛盾について議論された。

マンローは、「年上の生徒は時々表現主義や立体主義、未来派の近代

美術の展覧会に行くことを勧められ、生徒たちは、機構や動き、構成、力に関して当時の前衛的な表現を学んだ」と述べ、「チゼックの上級クラスは、完全には自由表現によって教えられたわけではなく、近代の表現形態という規定された力が加わっていたようである」と指摘した⁽¹⁹⁾。

また、マクドナルドは、『美術教育の歴史と哲学』⁽²⁰⁾において、児童美術の認識におけるチゼックの意義と貢献を明らかにしつつも、同時にチゼックの思想と彼の実践に見られる矛盾について指摘している。マクドナルドは、チゼックの主張と実際の教育実践を比較して批判的な検討をしている。

まずマクドナルドは、チゼックが追求した子どもの自己活動についての概念から言及し、「ここでは何も作られない、花のように成長するのだ、内面を見よ、そこには最も美しい絵本がある、私は子どもたちを子どもたちだけの島の中で成長させたい」というチゼック自身の言葉に象徴される彼の教育観は、チゼックが実際に青少年美術教室において実践したものとは違っていたと指摘する。また、チゼックが、心理学の見地をもった美術教育者からはほとんど取り扱われていないことを示し、チゼックが生まれながらの美術を信じ、子どもの創造的イメージの内的な蓄積に由来するその美術は、心理学的見地から正当だと理由づけることが難しいと述べている。⁽²¹⁾

マクドナルドは、ウィルソンの『芸術家としての子ども』やチゼック自身の著作の英訳本である『子どもの色紙の制作』⁽²³⁾に掲載された青少年美術教室の子どもたちの絵画作品とチゼックの教育観を比較し、両者のくい違いを次のように指摘している。

「その作品のなかに、自由さや伸びやかさ、愛嬌のある幼さ、創造的な筆致が少しもない。作品はきわめて技巧を凝らしたものであり、才能

のある子どものものであり、大人の美術や大人によって作られた絵本から多くの影響を受けたものである。多くの作品が複雑な木版画や切り絵の様式であり、注意深い計算と練習が要求されるものである。イギリスやアメリカの美術教師を驚かしたのは子どもたちの完全な能力であった。そして教師の多くはよく陰影のついた堅牢な作品が児童美術の最高点と考えた。」⁽²³⁾

そして、チゼックの教室の子どもたちの作品に類似するものとして、イギリスの絵本作家であるカルデコット (Caldecott) やグリーンアウェイ (Greenaway, K.) らの伝統的に技巧を凝らして描かれた絵本の挿絵をマクドナルドはあげている。

チゼックは、子どもたちが装飾的な特質を出してきた場合に、技巧的な大人の概念を認めていたのである。このことからマクドナルドは次のように指摘している。

「チゼックの重要性は、自然に子どもが到達する装飾的な律動的な美術を最初に認めたことであり、児童美術にとってふさわしくない大人の概念を厳しく避けるというチゼックの主張は、教育的な見地から大変疑わしいものである」⁽²⁴⁾

以上のように、チゼックが提示した教育観と彼が実際に青少年美術教室で実践していた内容との矛盾は、チゼックの言葉が当時としては非常に啓蒙的な意味合いが強かったこと、そしてチゼックの教育を紹介したウィルソンやヴィオラたちが、チゼックの啓蒙的なエッセンスにだけ目が向けられていたことに原因があったとマクドナルドは言及している。

次にホフマンは、1955年にチゼックの青少年美術教室が閉鎖された後、ウィーン市の協力を得て、それを復活し継続させた後継者でもある。また、彼は、ウィーン市に寄贈されたものの未整理のまま放置されていた

チゼックの遺品類を整理し、それによって新たな資料が発掘されることとなった。そして、彼はこの資料をもとにチゼックの教育活動に関する史実の基礎的な全体像を提示していった。

1974年、1977年の二回にわたって開催されたチゼックの美術教育に関する回顧展⁽²⁵⁾は、ホフマンの研究成果によるものであり、チゼックの教育に関する史的研究を本格的に推進するきっかけとなった。

ホフマンは、チゼックの生涯を概括するとともに、子どもの美術に対するチゼックの教育活動の系譜を提示している。まずホフマンは、チゼックの青少年美術教室の子どもたちの作品が、1920年代後半を境として、装飾的な傾向から表出的な表現の傾向に移行していることを明らかにし、チゼックの教育活動についても1920年代を境として変化があることを指摘している。そして、その変化の背景として、ブリッチ (Britsch, G.) やコルプ (Kolb, G.) らの造形理論と関連していることに言及した。⁽²⁶⁾

その後、1985年にもチゼックの美術教育に関する大規模な回顧展⁽²⁷⁾がウィーン市立歴史博物館において開催され、このときのカatalogに掲載された論文は、チゼックの史的研究を飛躍的に進めた。

まず、ビザンツの「フランツ・チゼックー『児童の世紀』のための芸術教育学ー」⁽²⁸⁾では、チゼックの教育思想がケイ (Key, E.) やモンテッソーリ (Montessori, M.) などの思想と比較されて、双方に共通する教育意図が指摘され、また美術教育における児童中心主義を展開したチゼックの実践の意義が明らかにされている。

マルクホフは、「フランツ・チゼックと『近代美術』ーウィーン的美術工芸学校における装飾形態学ー」⁽²⁹⁾において、美術工芸学校におけるチゼックの装飾専門教育に焦点をあて、20世紀初頭の前衛美術との関連を指摘した。具体的には、1920年代においてチゼックが、「キネティ

ズム」(Kinetismus)と称して展開した美術運動の背景が、キュビズム、表現主義、未来派にあり、伝統的な美術工芸学校において、当時の前衛美術を取り入れた、チゼックの教育の意義を考察している。また、この試みが数年間の後に衰退したことの原因、ならびにチゼックの教育意図を考察している。

ブプリスキー (Bubriski, W.)は、「諸外国におけるチゼックの評価」⁽³⁰⁾において、チゼックの受容について言及し、チゼックの反響の経路を概括的に提示している。

また日本においても、1990年に東京においてチゼック展⁽³¹⁾が開催され、これを契機として、チゼックの美術教育に関する今日的な解釈について次のような議論が提起された。

長田謙一は、上述したマルクホフの見解をふまえ、チゼックの教育が、近代美術の表現意志と緊密な接点を持ちつつ、相互に交錯する視点を持ちながら展開しているという意味を検討している。つまり、19世紀末から20世紀初頭における近代美術とチゼックの子どもの美術にむけられた教育活動は、根源からの美術創造に向けられた探求であったという点で両者は交錯すると考えられることを提示している。⁽³²⁾

宮脇理は、チゼックの教育の今日的な解釈について言及し、チゼックの教育が、「オルターナティヴズ」としての視点を提起しつづけていること、そして、制度化されないマイノリティーの立場からの視点に、硬直した現状を打破する可能性が潜在しているという観点を提起している。つまり、逆説的に子どもの側からの生成運動を基底として改革される「制度」ということへの示唆である。⁽³³⁾

これまでも、日本の美術教育界におけるチゼックの教育観には、子どもを未熟な大人として見るのではなく、子どもという独立した価値ある

いは文化をもつものとして見るという児童中心的な理念から、子どもの芸術を保障し、美術教育を人間形成という視点で開拓していった点に意義があるという全体的なコンセンサスがあったといえる。子どもの本質的な行為には、子どもの持つ自由性と活動性があり、それは外からの強制によって教えるような、詰め込み主義的な教育ではなく、子どもの自然の発達を保護し、よき環境を整えてやること、外からの圧力を除いて環境を整えてやることであるということになり、このチゼックの視点は、ルソー（Rousseau, J. J.）の主張する消極教育の延長の立場にあるといえる。そして「悪い感化を及ぼす早期の教育の排除と、更に悪影響を加算する不必要な文明、文化と言われるものの一切を退けることによって、子どもの純粋な自然性を保護し、子どもの自然の成長力を援助することができる」⁽³⁴⁾というチゼックの教育の解釈には、消極教育という面からの教育の逆説が期待されている。

（※チゼックに関する文献は、「資料Ⅰ チゼックに関する文献年表（欧文）」、「資料Ⅱ チゼックに関する文献年表（和文編）」として巻末に収録した。）

2. 先行研究における問題点

（1）事実関係の明確化

チゼックの教育に関する研究において、その進展を阻んでいた最大の原因は、チゼック自身の著作活動が少なく、第一次資料となる文献がほとんどなかったということであった。したがって、チゼックの事績、教育内容についての信頼性の高い記述は、ホフマンの研究まではほとんどなかった。

しかし、ホフマンやマルクホフらの調査・研究によって、信頼性の高い第一次資料が発掘され、チゼックの教育活動におけるさまざまな事実関係が次第に明らかにされてきた。それらの成果を概括すると、チゼックの美術教育活動は、児童期ならびに青年前期に対する美術教育活動と、青年後期に対する美術教育活動にわけられる。さらに、チゼックの教育活動は、両者の活動とも、1920年代を境として変遷があることが、ホフマンによって指摘されたことは、第一項において既に述べた。また、チゼックの教育活動の変遷について、ホフマンは、その根拠のひとつとして、チゼックの教えた生徒の作品が、1920年代を境として、作品傾向に変化がみられると指摘し、それらの背景として、ブリッチなどからの影響に言及したが、しかし、この考察に関しては具体的な関連を十分に検証しているとはいえず、推測の域をでていない。さらに、このチゼックの教育活動の変化に関連した問題として、それぞれの時期におけるチゼックの教育的意義は異なってくるのか、また、そのことによってこれまでのチゼックの教育に対する評価が修正されなければならないのかという重要な課題を残しているといえる。

さらに詳しく見ていった場合、チゼックの初期の生徒作品にみられるユーゲントシュティールに類似した表現現象は、どのように解釈すべきなのかということも十分な検討はされていない。同時に、その現象は、子どもを大人の概念から保護するというチゼックの見解と矛盾することにならないのか、ということについても十分な検討はされていない。

また、チゼックの児童美術に対する概念の変化についても検討を加える必要がある。1932年9月号の『青少年赤十字誌』においてチゼックの教育が特集され、そこに「チゼック教授との対話」が掲載されている。訪問者の「児童美術(Kinderkunst)とはどのようなものか」という問い

に対し、チゼックは「才能のある子どもが形成するもので、卓越したものを『児童美術(Kinderkunst)』と呼び、普通の子どもが形成できるものを『子どもの造形(kindliches Gestalten)』と呼ぶ」と答え、「児童美術」と「子どもの造形」を区別している⁽³⁵⁾。このようにチゼックが子どもの表現に関して、二つの使い分けを行っている背景にも、チゼックの教育活動の変化と関連する要因が推測され、それを検証する必要がある。

一方、マルクホフによって、青年後期の生徒に対するチゼックの美術教育活動に焦点が改めて向けられられるようになり、その概観が明らかにされつつある。また、そのことによって、青年後期における教育的意義の検討へ進めていく基礎が提示された⁽³⁶⁾。しかし、マルクホフにおいても、教育内容に関しては一連の授業内容を解明するにはいたっていないことや、チゼックがこの時期の教育方法として、前衛的な美術の方法を導入した背景については、十分な解明はされておらず、未知の部分がまだまだ多く残されている。特に、チゼックがウィーン美術工芸学校において担当した「装飾形態学」が、キュビズムや表現主義、未来派との共通性がみられるものの、その影響と因果関係は、十分には実証されていない。また、このような前衛的な教育方法が、イッテン (Itten, J.) がバウハウスの予備課程で行った教育と類似性がみられるとの指摘がなされ、両者の関連が推測はされるものの、それを具体的に裏付ける根拠として、資料の提示と検討は十分ではない。

以上のように、チゼックの教育に関する事実関係、ならびにその背後関係を実証する根拠は不十分なまま残されている。したがって、こうしたチゼックの不明確な事績を解明することは、先行研究における未だ解決されない残された課題であり、チゼックの教育に関する研究を進める

上で、今後解決していかなければならないものである。このような状況からも本研究においては、目的の第一段階として、チゼックの教育活動に関する事績の解明を進めていく。

(2) 教育論に関する恣意性

チゼックの教育論において、子どもの創造性の発達ということが主要な観点であったと位置づけられてきているが、これらの概念と内容については、曖昧なままであり、明確なものとはなっていない。

ホフマンによれば、1930年前後におけるチゼックは変化の過程にあり、訪問者との会話において、彼の返答に一貫しないところや矛盾が認められると指摘されている⁽³⁷⁾。そして、チゼック自身が、明確に自分の理論を構造的に提示することがほとんどなかったため、チゼックの教育論の解釈には、必然的に恣意的な要素が多く含まれてきたといえる。

さらに、初期の啓蒙段階において、チゼックの教育論は、他者によって拡大解釈され、または捨象されてきた。これは、ウィルソンやヴィオラの啓蒙的な貢献の裏に隠された面であり、その点に関して既に批判がされている⁽³⁸⁾。ひとつの理念を強く主張することによって、他の側面が隠され、それによって必然的に矛盾も生じることになる。

また、チゼックの教育の展開における変化が無視されて検討が進められると、その考察では、チゼックの理論と実践に矛盾が生じたとして指摘される可能性がある。例えば、マクドナルドが生徒の作品の装飾性と技巧性に対して批判したことは、部分的に妥当性はあるものの、チゼックの教育意図と生徒の年齢は考慮されておらず、チゼックの教育の矛盾として指摘された。しかし、チゼックの理論ならびに実践の背後にある諸状況を点検した時、そこには少なからず整合性が認められる⁽³⁹⁾。チ

ゼックの教育活動の事実関係が解明されるにしたがって、彼の理念と方法の正確な分析と解釈も、次第に進められる。チゼックの理論には時期的に変遷があり、どの時期において、どの年齢の生徒を対象としたものであるかを詳細に分析した上で、解釈を進めていく必要がある。

さらに、チゼックの自身の理論を構築するには、チゼック自信の見解を集積し、吟味し直していく必要がある。チゼックの見解の真偽を検討し、純粹にチゼックの見解を抽出することによって、理論を構築し直していくという課題は、これまでの先行研究において十分されておらず、残された課題である。

一方、チゼックの教育には、歴史的に共通性をもつ実践現象や美術概念がみられ、それらの比較考察もこれまでの先行研究にない問題である。具体的には、「自由画」という美術表現の概念とその指導の在り方である。チゼックが青少年美術教室において子どもたちに自由な表現を促進させ、その成果が広く認められはじめた1920年前後、日本においても山本鼎が自由画教育を提唱し、新しい図画教育の道を探っていた。そこで、自由画という美術表現の概念から、両者の関連に着目し、考え方の共通性や相違点について明らかにしていく考察が考えられる。つまり、自由画という美術表現をキー概念として、検討を発展させていく課題である。

また、自由画という概念については、チゼック自身の教育論においても未解決な課題が残されている。チゼックの『自由画』⁽⁴⁰⁾という著作で示された表現方法では、創造的な自由表現を想定しつつ、創作のための準備的・訓練的な意味も強く込められていたと考えられる。これらの検討から、チゼックが提示する自由画の概念が、児童、生徒、成人の学生に対して、具体的どのような対応がされていたかを解明していく必要がある。

一方、ヴィオラによれば、チゼックは、子どもがモデルを使わずに想像によって表現できる間は、その想像表現をできるだけ長く持続させようと努力したが、その想像表現が枯渇したとき、創造的な自然研究をすすめ、造形(Gestalten)－構成と形態－へ導くことを伝えている⁽⁴¹⁾。しかし、ヴィオラの著作には、その具体的な方法論は示されていない。チゼックの『自由画』という著作に示された内容は、この具体的な方法論と考えられ、そこから自由画概念について具体的で事例的な分析が可能であり、上記の問題を解決していく糸口といえる。しかし、この考察は、『自由画』の存在があまり知られていなかったこともあり、現在まで行われていなかった。

さらに、時代的に横の関連について言及するならば、チゼックの時代と時をほぼ同じくした芸術に関する教育に、シュタイナー (Steiner, R.) の教育、ダルクローズ (Dalcroze, E. J.) によるリトミック教育、そしてバウハウス教育などがあり、これらとチゼックの教育との関連について考察した場合、新たな知見が発見される可能性は高いと推察される。

また、チゼックの教育方法にみる子どもの自己活動の理念では、ペスタロッチ (Pestalozzi, J. H.)、フレーベル (Fröbel, F.) の教育やケルシェンシュタイナー (Kerschensteiner, G.) の労作教育の理念と重なる部分が多く、密接な関係が推測されるが、それらの検証も未だなされてはいない。

(3) 今日的意義の問い直し

チゼックの教育理論と実践は、現在から一世紀程前に提起されたものであり、当時と現在の状況を比較した場合、そこには社会、文化、教育、そして人々の価値意識など様々な面において大きな変化が存在している。

このように一世紀程隔てた時代に実践されたチゼックの教育を今日改めて取り上げるには、チゼックの教育が現代の状況の中でどのような意義を提起しているのかを明らかにする必要がある。この点をより明確に検討し、提示していくことが最終的な課題であるといえる。

そこでまず、問題となることは、本来のチゼックの教育論と受容過程において解釈された教育論において差が生じているということである。今日の自己表現活動を中心にした美術教育の源流としてチゼックの教育論は重視されてきたが、その根拠となる考えには恣意性があり、また受容する側にも受容する側の見方によって、都合のよい面が受け入れられてきた経緯が認められる。したがって、実際のチゼックの教育論と受容された教育論には、さまざまなズレが生じてきている。この受容の在り方を改めて問い直し、さらにチゼックの教育を今日の状況に置き換えたとき、そこからどのような示唆が導かれるのか、そしてそれによって今日的な問題がどのように解決に向かって追究されるのかという課題がある。

例えば、チゼックの教育が、近代美術の表現意志と緊密な接点を持ちつつ、そして相互に交錯する視点をもちながら展開していると指摘されている⁽⁴²⁾ 意味を、現在の時点に置き換えて考えた場合、我々は現在の美術と美術教育の関係に着目し、そこに交錯するものは何かということを考える必要がある。さらに、現在の美術と交錯する現代のチゼック的な美術教育とはいったいどのようなものであるかということ、最終的に検討し、その実現にむけて努力することが現代の課題を解決していく方策となる。この点についてはまだ現代の美術教育界において抽象的な考察にとどまっており、具体的な方策を提示する段階にはいたっていない。

一方、チゼックの教育を評価する場合には、現在までにその理念がどのように継承されているかということも重要な課題であり、それらに関する研究は、ブプリスキーらにみられる概括的な状況把握にとどまっている。そこでまず、オーストリア国内に焦点を絞ってみると、現在、チゼックの教育理念は、ウィーン市内の美術館における子どもの造形活動やウィーン市内約42カ所の美術教室（Offener Mal-und Zeichenkurse）、そして、普通学校教育における美術の授業カリキュラム（Lehrplan）に継承されているといわれており、美術館における子どもの造形活動については、サファー（Safer, E.）による報告⁽⁴³⁾などによって明らかにされてきているが、その他の状況については、具体的にどのような影響を与えてきているかが明らかにされていない。また、チゼックの教育理念がオーストリアにおいて、美術教員養成のような制度的な面においても、何らかの形で継承される手段がとられているのかという問題もあげられる。

一方、オーストリア国外での継承のされ方としては、特にチゼックの教育を肯定的に受け入れてきたイギリス、アメリカ、日本の状況を見る必要があり、それが民間教育運動の活動や公教育の制度にどのような影響を与えてきたのかという研究は未だされていない。

特に、日本に限ってみてみるならば、戦後の創造美育運動という民間教育運動を母体としてチゼックの教育が広められたが、その理論的根拠となったものは、トムリンソンの“Children as Artist”やヴィオラの“Child Art”に示されたチゼック像のみであったといえる。新たに「表出としての造形」⁽⁴⁴⁾等のチゼック自身の草稿が公開され、翻訳された現在、これらのチゼック自身の著作からとらえられるチゼックの理論あるいはチゼック像と、創造美育運動の初期においてとらえられていたチ

ゼック像とには、何らかのギャップがあったのではないかと推測される。例えば、チゼックは「表出としての造形」において、民族性に根差した子どもの表現の重要性を説いており、その考えによれば、チゼックによって励まされた児童画は、いわばヨーロッパ的・オーストリア的な民族性に根差した子どもの表現である。民族性を日本の子どもにあてはめるならば、東洋的・日本的な民族性に根差した子どもの表現を見だし、励ましていくことが重要になるととらえられる。その東洋的、日本的な民族性に根差した子どもの表現ということが、創造美育運動において、どのように解釈され、実践されていったのか、またそのチゼックの考え方自体の妥当性についても検討を深める必要がある。

一方、チゼックの今日的な意義に関して、チゼック的に子どもの側からの生成運動を基底として改革されるオルターナティブな「制度」が示唆されるという指摘⁽⁴⁵⁾があるが、今後、具体的にどのような形で、どのような方策を考えていけばよいか、という実際的な段階を考える上で困難が生じている。

また、子どもを主体としたチゼックの方法は、「教授方法なき教授」、
「システムなきシステム」といった逆説的な方法論として象徴化されているが、そのチゼックの実践の背景には、公教育の外側に位置する美術教室であったということや、複数の指導者による指導形態であったことなど、チゼックの教室には、制度的、物理的な特異性があり、今日の我々の公教育とは単純に比較できない面がある。また、インサイド・アウトが強調されるチゼックの理念は、アウトサイド・インの側面との調和の面からみて、楽観的すぎる面があるとも考えられ、現実的な対応としてどれだけの妥当性があるのかという検討も残されている。

同様に、チゼック以後強調された子どもの創造性を促進する創造主義

的な主張には、子どもが生来にもつ能力ということにあまりにも依存しすぎているという反省があり、また、創造性という概念自体にも曖昧性がある。今日改めて創造性を問題とする背景には、従来とは違った今日的視点からの創造性の概念が想定されるのか、それとも創造性に関する見方は普遍的なものとして確認されるのか、ということに関する検討も残された課題である。

第三節 本論文の研究方法及び構成

1. 研究方法と意義

教育研究法に関する総括的な分類としては、一般的に理論的研究、実証的研究、実験的研究、歴史的研究があげられる⁽¹⁾。しかし、研究を進めるにあたって、この四つの研究方法是、現実的には決して分離されず、相互に重なりあう関係をもっている。

この分類をよりどころとして本研究における研究方法を規定するならば、歴史的研究方法を主体として、同時に部分的に理論的研究方法と実証的研究方法を取り入れて進めていこうとするものである。つまり、研究を進める上での基本的な手順は、チゼックの教育理論ならびに実践を記録した史実的資料を発掘・収集し、それらの第一次資料から、実証的にチゼックの教育問題の特質を明らかにしていくことを試みる。その際、チゼックの活動した時代と地域、そしてその背景となる社会状況を総合的に把握しつつ、批判的考察を加え、その全体像を解明していかなければならない。さらに過去におけるチゼックの美術教育の問題を解明した上で、現代の美術教育学の諸問題との関連を吟味し、相互関連についての考察へと深めていくものである。

一般に歴史研究は、正確な歴史的事実の探究により、史料に立脚して正しい歴史認識に到達することをめざすものである。教育史研究においては、特に教育という現象についての深い理解の上にならなければ史実を把握し認識することを基本的な条件として考慮しなければならない。さらに教育上の歴史的諸事実を確認するためには、①史料の収集・整理、②史

料批判、③総合的歴史認識の各段階をふまえた科学的・実証的方法である必要がある。

また、教育現象は、教育の理念、内容、方法、制度などの側面をもち、これらを要素として構成される。教育史の研究は、歴史的事実を直接の対象とすることによって、まず教育事実史を形成する。そして、歴史的事実を対象とした事実史の探究とともに、その事実の根底にある思想、事実に対する解釈あるいは教育の理念を対象とする教育思想史の探究も同時に、あるいは次の段階において進められる。教育の事実と思想、実践と理論、人間の行動と思惟は相互に関連をもって存在すものであり、その関係を明らかにする点に、教育の歴史的研究における重要性のひとつがある。

また、研究の対象が教育思想家・実践家という人物を中心として研究を進める場合、その人物を通して時代あるいは特定領域の教育の実態を解明する上で大きな意義をもつ。しかし、ともすれば、ことさら賛美あるいは批判する傾向に陥りやすく、正しい歴史認識から逸脱する危険をともしないやすいことに注意しなければならない。

このような教育事実史と思想史との相互関連をふまえた上で、教育の歴史的研究においては、各時代に独特な教育の構造、各時代を一貫する教育の普遍性、一時代から次の時代へと飛躍する教育の発展性という問題について究明し、それらの本質を把握するという理論的な操作と、そのための総合的な認識を必要とする。さらに、歴史的研究においては、過去の教育問題との時間的系列において、現在の教育問題にも目を向けて検討していくことも重要であり、歴史的研究の意義のひとつである。

また、研究対象に関して確認するならば、特に諸外国の教育史を研究する場合、日本との関連が常に念頭におかれる場合が多い。長尾十三二

は、西洋教育史研究のねらいについて、欧米近代の教育思想や教育実践の展開の仕方を、そのまま肯定的なモデルとして捉えるのではなく、それを新しい世界史像のなかで、新しい教育概念によって、再評価していくことが重要であると指摘している。⁽²⁾ また、長尾はこの領域における研究方法における視点として、次のような点をあげている。⁽³⁾

- ①自らの具体的な問題関心を、論理的に整理し、教育学の基本概念を可能なかぎり顧慮する。
- ②西洋近代の所産である教育学の基本概念に関して、古代や中世に遡及する吟味や、我国の民衆間に定着している関連諸用語との比較、検討を常に配慮することによって、教育に関する基本概念を精選し、体系化していく。
- ③以上のような過程で、西洋教育史の読み直し、書き直しを行い、教育理論史あるいは教育学説史を構成していく。
- ④自己活動、直観、競争、作業、発達、学校、教師、感化、授業、興味、教材、賞罰、あるいは公教育、私教育、中立性（世俗性）等の基本的諸概念の有機的関連をもった形成史を、各自の課題意識に即して跡づける。

次に、美術教育の領域における歴史的研究についてみた場合、その役割について、鈴木寛男・鈴木幹雄は次のように記している。

「美術教育における成果と矛盾は、それを歴史的に考察し、点検する時最も明確に現れてくる。美術教育の理論的考察は重要な芸術教育学の課題であるが、それが歴史研究と結びつくことなしには、過去の美術教育とその理論を評価することができず、ひいては今日の美術教育とその理論を評価することができない。」⁽⁴⁾

つまり、歴史研究を通して過去の美術教育とその理論の評価をすること

なしに、今日の美術教育の発展はないということである。

さらに鈴木らは、ドイツのケルプス (Krebs, D.) が教師の立場から提示した歴史研究の意義となる次のような視点を取りあげている。

「①日常用いられる個々の授業内容、方法、メディアに基づいて、現代の教授過程がどのような性格を有しているかに対する視点を得ること。

②個々の教科の教育目標、レールプラン、指導要領、教材に至るまで、今日の教育学的事態の基底を研究し、またそこから始めること。

③職務上の諸条件と日常の教育実践の内容に規制された、教師の共同の学習過程の中に、歴史的意識と政治的意識の連関を緊密に再構成すること。

④教員が相互に励まし合い、歴史的、政治的学習過程から現代に対する結論を定式化し、共同して引き出す努力の中で支え合うこと。」⁽⁵⁾

ケルプスの提示した視点をチゼックの教育の歴史的研究に鑑みた場合、その意義は、②と④の視点において有効性をもつものとする。

一方、美術教育研究においては、美術という領域の現象の特質をとらえた姿勢が必要である。山本正男は広く芸術教育という範疇において「どのような芸術教育論も、それが意識すると否とにかかわらず、つねにそれ自身一定の芸術観ないし芸術意識を踏まえている」ことを指摘し、次のように記している。

「この芸術観・芸術意識とは、芸術思潮の実際の上ではいわゆる様式—つまり古典主義・ローマン主義・自然主義・表現主義等々といった動向において示されるものに他なりません。それゆえ、たとえば近代の芸術教育論の重要な発端であったシラー (F. W. von Schiller) の美的教育の思想、すなわち芸術活動を通じてこそ、人間の理想である理

性と感性との調和した、『美しき魂』（Schöne Seele）に到達することができるという考え方にしても、あの調和と完全性との美を目指す古典主義の芸術意識が不可分の前提となっています。したがって、そうした芸術意識とまたその意識を要求する時代の思想的基盤とへの理解を欠いては、かれの美的教育の理念もじゅうぶん捉えることができず、そしてその思想の意味を他の芸術教育論と比較考察することもできません。同じことは現代のミューズ教育論とか、創造教育論とか、個性教育論等々の思想の場合にも当てはまります。それらの主張の特質や意義は、それぞれの理論の背景である新古典主義とか、表現主義・構成主義さてはひろく抽象創造運動等の芸術意識との結びつき、ならびにそれらを迎える現代思潮との関係をじゅうぶん理解しえて、はじめて明確にすることができるでしょう。」⁽⁶⁾

一方、背景として美術思潮をとらえつつも、それと美術教育を短絡的に関連づけてしまうことに対して注意しなければならない。勝見勝は近代美術と児童美術の関連が一般的に関連づけられる中で、「一方に近代絵画というものがあり、他方に児童画教育というものがあって、前者を後者に応用するというような考え方が、もし前提にあるとすれば、それは非常に危険な課題」と指摘し、その理由について、「近代絵画の風潮につれて、たとえば、印象派の時代には印象主義的教育が、立体派の時代には立体主義的教育がという風に、児童画教育の方向も変わってゆくかのように誤解される恐れがある」ことをあげている。⁽⁷⁾

以上のことをふまえ、チゼックの美術教育論の研究方法においては、どのような方策と意義が提起されるのか。

まず、近代以降の創造主義的美術教育の展開の流れの中で、チゼックの位置が実証的に明確化される必要がある。そこで、1970年代以降発掘

され、公開されてきたチゼックの教育に関する第一次資料をもとに、史実的な解明を行うことによって、チゼックの教育理論と活動の実際を実証しなければならない。

また、チゼックが追求した教育は、子どもを中心として、芸術的な表現活動を通して子どもを全体的に成長させていくことをねらったものといえる。その方法的な原理は、子どもから抑圧するものを排除するという防衛的なものである。このような彼の教育思想とその方法の背後にある思想、つまり時代の教育思潮、美術思潮の把握の上にならなければ、理論と方法を吟味していく必要がある。例えば、チゼックの教育実践においては、青年前期の生徒を具体的に自己表現へと導く方法論として、芸術家の表現プロセスと子どもの表現プロセスの相互関連が認められる。その背景には、旧来のアカデミックな美術に対する反動として発生してきた近代美術の新しい精神の存在があり、また、その革新的な近代美術の精神を刺激したのは、子どもの造形表現におけるプリミティブ性であった。近代美術とチゼックの美術教育は、ともに創造的な表現とは何かという共通の問題意識に目が向けられていたと推測され、その検証が必要である。

さらに、チゼックの教育は、間接的に多くの人々によって広められた結果、捨象された部分も多く、実際的なチゼックの取り組みを越えて、美術教育のひとつのユートピア論に祭り上げられた面もある。客観的な史実の明確化によって、それらを修正し、チゼックの教育思想とその方法の今日的な意義を検討する必要がある。その際、過去の事象をふまえながら、現代の多様な問題意識と対峙させつつ検討を加えなければならない。特に創造性や自己教育のような問題は、今日なお曖昧性をもちつつも、時代を越えて重視されている問題であり、今日的が問題との関連

を考察していく必要がある。

2. 研究の手順

本研究は、チゼックの教育論における論理構造と実践的な方法を解明していくために、チゼックの時間的な事績の経緯を横軸とし、さらに教育、美術、社会などの諸事象との関連を縦軸として、史実的な構造を明らかにしていく。さらに、チゼックの教育論における理論と実践の整合性を検証し、今日的な意義と課題についての解釈を行う。したがって、本論文における研究の手順は、第一段階において、チゼックの生涯と教育活動について新事実の提示と事実関係の修正をおこない全容を解明する。また、チゼックの思想形成に関する諸背景との関連を吟味し、検討をおこなっていく。これらの考察は、第一章と第二章において進める。具体的には、第一章においてチゼックの事績を明らかにする。チゼックの生涯を五つの時代区分、つまり、少年時代、修業時代、美術教育活動第一期、美術教育活動第二期、美術教育活動第三期にわけ、時間的な流れにそいつつ、その時代の特色と全体的な位置づけを明確化する。特に、美術教育活動第一期では、青少年美術教室とウィーン美術工芸学校における装飾専門教育の初期の展開について検討する。美術教育活動第二期では、チゼックの教育の国際会議ならびに海外巡回展を通しての波及と、「キネティズム」という前衛美術運動の構想の過程とその背景について考察する。美術教育活動第三期では、チゼックの教育が次第に児童美術の教育に収束していく展開を中心に明らかにする。

また、第二章においてはチゼックの理論形成の背景について分析する。ここでの考察の第一の視点は、伝統的な図画教育への批判であり、実利

主義的な図画教授の実情を明らかにし、さらに当時の図画で教授されていた自在画とチゼックの提唱する自由画との比較によって、チゼックの批判の根拠を検討する。第二の視点は、前衛美術の表現論との相互関連であり、自然主義から表現主義への美術思潮の転換、さらに前衛美術家たちが、プリミティブで根源的なものに着目したことと子どもの美術や民族美術、原始美術などが関連している状況をふまえ、創造的な自己表現とは何かという問題意識の共通性を明らかにする。さらに第三の視点は、新教育運動との関連であり、児童中心主義やフレーベル的な子ども観に基づいた教育との関連を検討する。

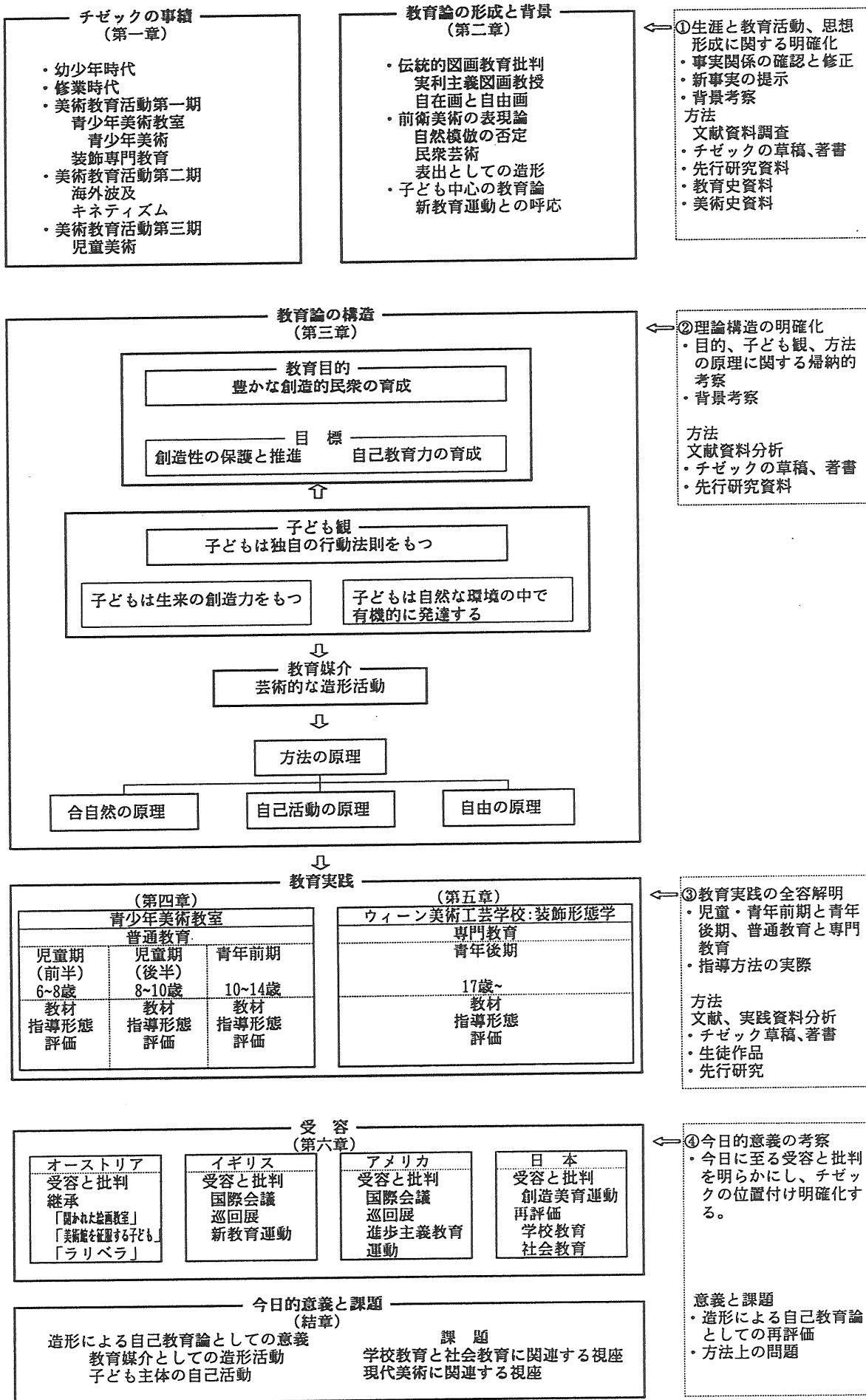
研究の第二段階では、チゼックの教育論の構造化を進める。このチゼックの教育理論の構造化は、第三章において考察していく。ここでの観点は、まず、チゼックの教育の根幹をなす子ども観を明らかにし、その子ども観に基づいた教育構造を提示していく。つまり、教育目的、教育方法を帰納的に明確化する。教育方法については、その原理として、「合自然の原理」、「自己活動の原理」、「自由の原理」を提起し、その概念と背景を明らかにする。

研究の第三段階は、第二段階で明らかにした理論がどのように実践において方法化されていたかを解明する。第四章では、児童・青年前期の教育について、また第五章においては、青年期の専門教育について考察する。具体的には、第四章では、青少年美術教室での実践活動、つまり、教材、指導形態、評価について明らかにし、また、チゼックの指導の特質を提示する。また第五章では、ウィーン美術工芸学校における「装飾形態学」の実践を明らかにするが、特に、バウハウスの予備課程と共通する視座をもっていたことを実証していく。

そして、研究の第四段階として、チゼックの教育の今日的な意義を考

察する。意義の考察のための前提として、まず第六章においてチゼックの教育がどのように受容されてきたか、とくに影響の大きかった、オーストリア、イギリス、アメリカ、日本について、公教育における制度や民間教育運動との関連から検討する。そして、結章において、チゼックの教育論の歴史的な意義をふまえて、造形による自己教育論としての今日的な意義と、その方法的な実現に関する学校教育と社会教育での可能性と課題を提起する。

3. 本論文の全体構成図



第一章

チゼックの生涯と教育活動

第一節 ライトメリッツでの幼少年時代

第二節 ウィーンでの修業時代

第三節 美術教育者としての本格的な取り組み

第四節 青少年美術教室の海外波及

第五節 1930年以降における青少年美術教室
での教育活動

第一章

チゼックの生涯と教育活動

これまでチゼックの生涯ならびに教育活動の軌跡は、断片的に伝えられることはあったが、その全体像あるいは詳細な細部について明らかにされることはなかった。したがって、第一章では、チゼックの生涯と教育活動に関する軌跡の全体像ならびに細部を明らかにすることを目的とする。その際、彼に関する諸事実関係の真偽を確認しつつ、時間的な推移にそって明確化を進めていく。

まず、第一節では、ライトメリッツでの幼少年時代の状況を提示し、家庭環境や地域の風土とチゼックの芸術的素養形成の関連等を検討する。第二節では、ウィーンにおける美術アカデミーでの修業時代におけるチゼックの活動、特に創造的造形の探求にかかわる経緯と子どもの美術の発見にいたる過程を明らかにする。第三節では、ショットテンフェルダー実科学校、私設美術教室、そしてウィーン美術工芸学校という経緯において、チゼックが美術教師として本格的に取り組んでいく過程について検討する。特に、ウィーン美術工芸学校における青少年美術教室の活動と成人学生に対する装飾教育活動については、オーストリアの図画教育改革とも密接にかかわっており、その両者の関係についても検討する。第四節では、チゼックの青少年美術教室の活動が国際美術教育会議や海外巡回展を通して国際的に波及していく過程とその背景を明らかにしていく。そして、最後に、第五節において、1930年以降の晩年のチゼックの教育活動を明らかにし、チゼックの教育活動における全体的な推移とそれぞれの時期の意味について考察する。

第一節 ライトメリッツでの幼少年時代

1. ビーダーマイヤー時代末期のボヘミア

フランツ・チゼック (Franz Cizek) は、1865年6月12日にボヘミア (現在のチェコスロバキア) のエルベ河畔にある司教都市ライトメリッツ (Litomerice) で生まれた。彼の父親フランツ・クサーヴァー・チゼック (Franz Xaver Cizek) は、高等実科学校 (Ober-Realschule) とギムナジウム (Gymnasium)、それに師範学校 (Pädagogium) で図画教師を勤めていた。彼は、精緻な花の絵を描くことに熟達しており、挿絵の仕事もしていた。また、彼は、非常に優れた能筆家でもあった。母親のバルバラ・シスコバ (Barbara Cizkova) は、いつも子どもたちを笑顔でつつむような温かな人柄であった。チゼックには、三人の兄弟と一人の妹がいた。兄イヴァン (Ivan) は、後に経済専門学校校長となった人物であり、また、弟の一人カレル (Karel) は国営鉄道上級顧問官であり、また優れた設計者となった人物である。妹のマリー (Marie) は教員を目指して勉学し、小学校教員試験に合格することができたが、ちょうどその時、彼女は父、そして兄の介護のために教職を断念しなければならず、結局教職にはつくことはなかった。⁽¹⁾

チゼックの家系について、多少触れてみると、彼の父方の祖父は、靴屋のマイスター資格をもっていたが、靴屋を営まず、シュヴァルツェンベルク侯に仕え、そこのキジ園の飼育を任されていた人物であった。一方、母方の祖父は、ボヘミアの森に5つの農場を賃借りし、ビール醸造所を経営していた人物であった。⁽²⁾



図-I-1 フランツ・チゼック (1915)



図-I-2 エルベ河畔のライトメリッツ市全景

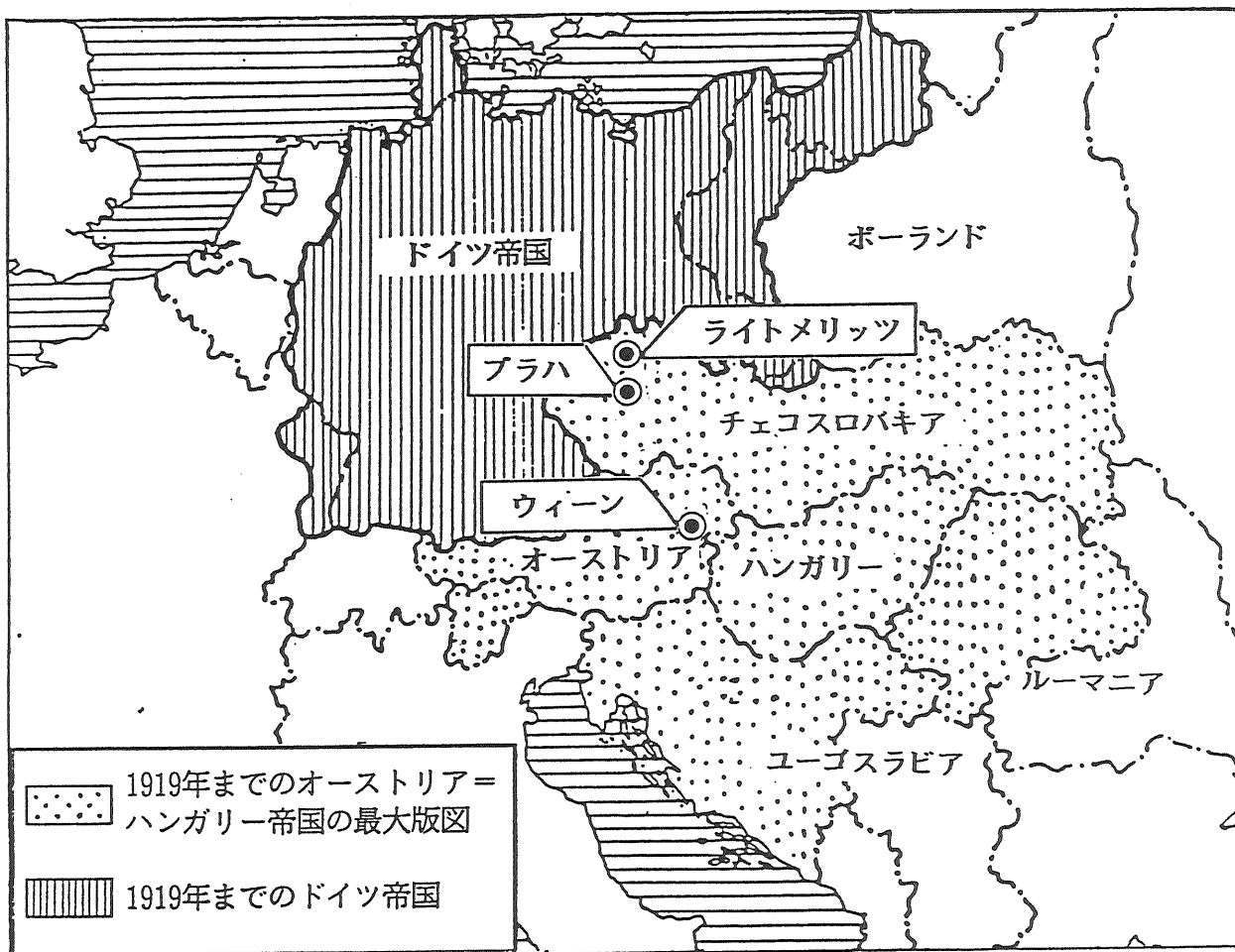


図-I-3 19世紀後半から1919年までのヨーロッパ

チゼックが幼少時代を過ごした19世紀半ば過ぎのライトメリッツには、ビーダーマイヤー⁽³⁾時代末期の芸術的な雰囲気はまだ残されていた。チゼックの家庭では、家具装飾やさまざまな美術品のコレクション、家族による音楽演奏など、ビーダーマイヤー時代の芸術的な雰囲気が強く残されており、その環境はチゼックに強い影響を与えていった。

例えば、チゼックの父親は、非常に優れた能筆家として国中に知られており、その芸術的に美しい文字のために、公文書や指令書を清書する委任を多数受けていた。また、彼は興味関心の範囲も広く、書斎には豊かな蔵書が備えられていた。彼は美術品も収集しており、特に古代美術や硬貨、メダルなどは、細心の注意が払われて保存されていた。古い銅版画、リトグラフ、木版は、チゼックの曾祖父の時代から収集されていたものでもあった。さらに、チゼックの父親は、昆虫や鉱石の収集にも造詣が深く、特に彼が収集した玉虫色の不思議な蝶や甲虫、華やかな水晶のコレクションは、幼いチゼックの興味を強くかきたて、自然がその形態において尽きることのなく豊かであることを彼に感じさせた。そしてチゼックは、父親の収集した鉱石や植物標本をきっかけとして、自然の形態に大きな関心を向けることになり、そこから彼は後に多くの示唆を受けることになった。チゼックは、この時期について次のように述べている。

「当時、私のなかに初めて、自然の中の外的形態はいつも内的な法則によって一貫しているという考えが浮かんだ。自然の中で永遠の法則が実現され、その永遠で精神的な法則は絶えず創造的で新しい形を発生させるということを、これらの水晶から私は教えられた。多くの国々からの様々な芸術的な植物標本は、私達には恰好の絵本になっていた。そして、それは私に早くからひとつの方法を教えた。」⁽⁴⁾

ここでチゼックが述べている方法とは、「子どもの造形の起源と有機的成長」⁽⁵⁾に基づいた美術教育の方法であり、後に彼が自ら実践していく方法であった。

一方、チゼックの母親も父親同様に芸術を愛好する人物であり、彼にさまざまな影響を与えた。チゼックの印象には、芸術の中にある不思議な力と芸術の意義を思慮深く敬う母親の姿が強く残されている。彼は当時の母親の姿を次のように語っている。

「母は膨大な量の家事をしつつも、かならず趣味の時間を見つけ出していた。その時間に彼女は、美しい刺繍や織物、ピロレースを仕上げながら、生きることのもたらすあらゆる喜びと悲しみを織り込み、編み込んで作品に人間的な深みをあたえていた。」⁽⁶⁾

そして、チゼックは、母親とのごく日常的な光景の中で、造形的な感覚が促進されたことを示している。例えば、彼女が古風なたんすの引き出しの中に、絹、金・銀襷、色鮮やかなリボン、高価な古いスカーフやショールなどの色華やかな布地を保管しており、それらを整理する際、子どもチゼックたちは、その切れ端を彼女にねだり、子ども心に、朱色やカルミン色、オレンジ色、ウルトラマリンブルー色の生地の色彩に感嘆し、くんくんと臭いを嗅いで楽しんだという。「これらのすばらしい宝ものは、楽しみを小さな五感すべてに分かち合わなければならないし、私の生活の色鮮やかな最初の印象はそのお陰である。」⁽⁷⁾とチゼックは回想している。

また、母親も父親に劣らず非常に多くのコレクションをもっていた。民族衣装、いろいろな土地や国の刺繍などは、ボール箱の中に何百もきれいに保存されており、綿密に整理された状態にあった。そして珊瑚、真珠、神秘的に輝ききらめく宝石のコレクション。また、金具がついた

革装の古い祈祷書は、すべて手作りであり、多数の聖人像や17世紀以降の古い木版画が内部に描かれていた。彼女は、アルバム数冊に美しい絵画の描かれた紙や切り絵を集めており、それらはすべてかつての高貴な人々がもっていたものであった。また、気品をもった錫の壺と荘重な泉の釜は、小さいながらも綿密に並べられ、それらは古い民族的彫刻や玩具、陶器のコレクションを補っていた。それらに接することによってチゼックは、過ぎ去った美しき時代の世界に浸り、休日はいつも深い精神的な影響を受けていた。⁽⁸⁾

また、チゼックの両親は、ホームコンサートを日常的に楽しんでた。母親は、ピアノを演奏しながら民謡を歌い、父親は、バイオリンを即興で演奏するのであった。その音楽的な環境も、心を盛り上げ愉快にするものとして、チゼックの印象に強く残されていた。

このようにして、チゼックの家庭では、芸術は生活を豊かにするという意識が日常的になっていた。この芸術に満たされた家庭環境は、幼少年期のチゼックに刺激を与えたことは事実であり、その後の彼の進路を決定していくことになった。

また、チゼックの自伝によれば、家庭環境を重要な教育的影響としてあげている他に地域風土の環境もあげている。ライトメリッツは、日当たりがよい土地柄で、起伏のあるエルベ河畔沿いにぶどう畑がのびており、ポルタボヘミアの入り口までつづいていた。「皇帝の十分の一税」と命名されたぶどう畑は南岸にあり、その後方には果樹園が広がっていた。そこには、樹齢数百年もある大きな梨の木、風変わりに折れ曲がったリンゴの木があり、チゼックにとって非常に魅力的な葉と花であり、また、太陽の祝福を受けてできた果実は、「溢れるほど豊かで終焉のない壮麗で成熟したもの」と感じられた。彼はそれらの風景から「絶え間

ない成長と花を咲かせることと成熟」を学び、同時にそこに「ボヘミアのパラダイス」を感じていた。ライトメリッツの風土は、「向上心に富む妨げられない意欲が起こる適切な環境」であった。⁽⁹⁾

その後チゼックの家族は、エルベ河畔の家から、広い庭のある住まいに引っ越した。チゼックの回想によれば、その庭の手入れを行うようになってから、彼は宇宙の生成という新しい世界が開拓されたのだという。「私は何か永遠なるもののまえにたっているような予感がした。毎日が新しい体験と何千もの認識を私にもたらした。宇宙の物の生成は、偶然がもたらすのではなく、すべて厳しい原則がもたらすのであり、そして宇宙を創造し形作り、私達もまさしくそのごく小さな部分であると私は認識した。この庭には、私のすべての次の精神的生活の根と芽があった。先生は私に知っていることを言わせるだけであるが、この庭は行わせる。そのお陰で、いつしか私の本質と信念は影響を受け、私は本当に大きな影響を受けた。庭は、偉大でもっともすぐれた教師なのである。」⁽¹⁰⁾

チゼックがその庭で植物の生長、甲虫や昆虫、鳥の生活、そして土地の性質や気候を観察したことは事実である。既に以前にも父親のコレクションを通じて動植物や鉱石に親しんでいたチゼックは、この庭において、生の自然に対峙したのである。この体験からチゼックは「どれも、同じく適切で本質であるものを取り入れる」⁽¹¹⁾ということを確認した。つまり、自然の一部である人間もまた、みな同じように自然の法則にしたがって成長していくということに共感する下地がこの時期に養われていたといえる。

2. 民衆学校時代

民衆学校5年次(1876年)の時のチゼックの成績には、興味深い事実がある。すなわち表-I-1にあるように図画の評価が「3」であり、他の教科に比べてあまり良い成績をとっていなかったことである。

表-I-1 民衆学校第5学年2学期におけるチゼックの成績表

出席：1 道徳：1

宗 教	1	習 字	1
国語 読み方	2	唱 歌	1
文法と正書方	2、3	体 操	2
作 文	2		
算 数	3		
地 理 と 歴 史	1, 2		
博 物 学	1		
幾何形態学と図画	2, 3		

※評価は5段階で1が最も優れた評価であり、2、3、4、5の順となる。

図画の成績が「3」という評価であったことは、後に美術アカデミーに進み美術教育に貢献した人物には意外な感じがする。しかし、当時の図画は、自由に表現するというものではなく、幾何学的な図形を正確に模写できる能力を見につけることが目的となっていた。チゼックは、こうした模写的な図画に、この時期から抵抗を感じていた。彼は、民衆学校時代の図画について、次のように述べている。

「学校では、私は公に指示された、ただ上手できれいであることが要求される図画教育を受けた。しかし、我が家では、私は思う存分デッサンし、絵を描き、造形し、製作した。それはまさしく動因や衝動が要求するものである。私の当時のすべての不規則な活動の何倍もの、そしていろいろなものが、私の人格の本質を統一していった。」⁽¹²⁾

ここで述べられているように、チゼックは民衆学校時代には、父親の机の中に収められていた多数の絵の具をみつけると、それでよくいたずらがきをを始め、その行為にいつもほおを紅潮させていたという。そして、父親が絵を描いている場面に出会うと父親譲りの描くことへの興味につき動かされ、何かに憑かれたもののように、父親と同じことをしようという意識をもち始めていた。つまり、チゼックは、模写的で訓練的なものとは別に、より自由で創造的なものへの憧憬を、父親の姿を通して身につけていったのである。

また、この時期の母親の姿が、後の青少年美術教室におけるチゼックの姿と重なるものであることが、彼の次のような言葉からわかる。

「彼女は批評をしない。記憶に残っている彼女の功績は、彼女がただ喜びの表現の表情を与えていたということで、それは私の創作にとってもっともすばらしい刺激であった。生徒の母親たちが子どもの教育に躍起になっても、子どもたちはたいてい母親の意図からずれてしまい、少なくとも子どもたちを神童のように育てることはできないでいるのを、私が教師として経験し、目の当りにするとき、私は実にしばしば母に心から感謝した。」⁽¹³⁾

生徒を暖かなまなざしで見守るというチゼックの基本姿勢は、彼の母親の姿勢から受け継ぎ、反映したものであった。

一方、チゼックが民衆学校に通う頃の19世紀後半は社会に大きな変化がみられるようになり、その変化が普通の庶民にまで影響を与えていた。この時期のヨーロッパの社会状況をみても、19世紀半ばに民族自決の理念が普及し、その波及にともなって深刻な政治的影響を及ぼし始めていた。つまり、民族統一をまだ達成していないヨーロッパの諸民族は、自らの文化的・言語的・歴史的伝統を次第に自覚し、その指導者たちが、

それらがある種の自治体へ具体化しようとしていたからである。1870年にイタリアが統一され、また1871年にはドイツが統一され、それぞれヨーロッパの大国になっていった。このように民族国家が出現したことは、全ヨーロッパの勢力均衡に深刻な影響を与え、特にチゼックの生まれたボヘミアを支配下においていたオーストリア帝国にも大きな影響を与えた。ハプスブルク家の皇帝フランツ・ヨーゼフ1世 (Franz Josephs I.) は、1859年にロンバルディアを失い、1866年にもヴェネチアを失ったからである。また、1866年の普墺戦争によって、ハプスブルク家は、ドイツにおける指導的役割への可能性を断たれた。このオーストリア帝国を構成していた諸民族は、ハプスブルク家への忠誠心だけで結ばれていたが、この時期以降、オーストリア帝国は諸異民族と否応無しに協調しなければならなかった。民族国家が王朝国家にとって代わりつつあるというこの時代の変化によって、単なる忠誠心だけでは、もはや国内の結び付きは確実なものではなくなったからである。1867年に、オーストリア皇帝はハンガリー民族主義の指導者たちと和解し、帝国はオーストリア＝ハンガリー二重帝国へと改組された。この二重帝国のオーストリアの半分は、諸州の集合体であり、ここには、ドイツ人、チェコ人、ポーランド人、ウクライナ人、スローベン人、クロアート人、イタリア人など多様な民族が住み、経済的発展の程度にもそれぞれの間大きな隔たりのあった。これらの州や地方に何らかの一体性を与えていたものは、依然としてオーストリア皇帝への忠誠心であり、帝国軍隊であり、帝国の行政であった。この状況の中で、1880年から1914年に至るウィーンは、異例の文化的全盛期を迎え、20世紀の思想や運動が多様に芽生え、成長しつつあった。⁽¹⁴⁾

1870年以降、ヨーロッパの大国はオーストリア＝ハンガリー帝国、ド

イツ、フランス、イギリス、ロシアであり、ヨーロッパの勢力均衡は、これら大国間のバランスと国家間の協調の組み合わせによっていた。

また、ヨーロッパ各国の国内的発展においても、1870年から1914年にかけては、諸階級間の勢力均衡がはっきりと変動した時期である。特権に恵まれない人々のために諸権利の承認を求める声が次第に増え、この承認獲得の手段について、不断の論争が続いた。社会問題は、産業革命の初期の段階に既に提起されていたが、1830年代から政治哲学者、経済学者たちの議論が盛んとなった。しかし、西ヨーロッパの大半の急速な都市化、オーストリア＝ハンガリー帝国やロシアなどの産業未発達諸国の産業の発達、工業過程全体の大規模化、複雑化、また普通選挙権や代議政体思想の普及、これらすべてが結合して産業社会の諸問題を一層厳しいものにしていった。同時に科学的・技術的発見により、合理的手段による人間の統御が拡大していった。⁽¹⁵⁾

チゼックは、少年時代の社会状況について、「苦勞の多い研究の時代がやってき、学問の写実主義的で自然主義的な精神がいまにも多くのことを禁止し、まさに、破壊しそうである」ととらえていた。しかし、彼は、「私の芸術衝動 (Kunsttrieb) は、決して失われることがなく、そして、私はすでに10歳において自分の生涯を芸術に捧げようとした」という意識を明確にしていき、「今日にいたるまでこの目的を非常な徹底性をもって追求してきた」と述べるように、その後、美術家、そして美術教育者への道程を歩むことになった。⁽¹⁶⁾

第二節 ウィーンでの修業時代

1. ウィーン美術アカデミー入学

チゼックは、1885年ギムナジウム卒業試験に合格し、故郷のライトメリッツを離れてウィーンへ行き、最初、ウィーン工科大学(Technischen Hochschule in Wien)の建築科に入学手続きをする⁽¹⁾。しかし、間もなくウィーン美術アカデミー(Akademie der bildenden Künste in Wien)に籍を移した。

チゼックは、アカデミーにおいて、まず1885年から1889年の間、一般絵画課程(Allgemeinen Malschule)でルンプラー(Rumpler, F.)教授から指導を受け、その後1895年まで、歴史画の専門課程(Spezialschule für Historienmalerei)で、トレンクヴァルト(Trenkwald, J.)教授とラルマン(l'Allemand, S.)教授の指導を受けた。

当時のアカデミーの教育について、チゼックはかなり批判的であり、次のように述べている。

「当時、アカデミーでの勉強はまったく訓練的なものであり、ほとんどただひたすら模写ばかりやらせ、一方、純粹に芸術的なことや創造的なことは全く保護促進されなかった。」⁽²⁾

チゼックが受けたアカデミーの授業は、具体的には次のようなものであった。

第1学年目は、古代彫刻の石膏像のデッサンに終始し、第2学年目は人物の頭部と自然物のデッサンが中心であった。当時のアカデミーは写実主義や自然主義の芸術観に支配されており、チゼックはそのアカデミーの雰囲気や状況を次のように述べている。

「我々は自然のモデルを綿密に模写しなければならなかった。我々が修正するように指導されたものは、頭部の各部分の大きさや距離を正確に自然の通りに描かなければならないということにあった。つまり、縮尺、プロポーシオン、遠近法による短縮、重なり合いなどが厳しくチェックされた。」⁽³⁾

そして、第3学年目は、裸体デッサンであり、午前3時間午後2時間裸体モデルを正確に写し取るという作業が行われた。第4学年では、頭部の油彩画による写生が行われ、例外的に裸体の写生も行われた。

このような自然のいわばコピーにばかり向けられた教育について、チゼックは友人たちと議論し始め、ある時、自分たちのデッサンをアカデミーのギャラリーに陳列されているティントレット (Tintoretto) やルーベンス (Rubens, P. P.) などの巨匠の作品の横に並べ、比較した。その比較によって、彼らは自分たちのデッサンがそれらの巨匠の絵とは不調和であることに気づいた。そして、「自分たちの作品の中の自然主義がいかにか非芸術的なものであるか」⁽⁴⁾ ということを感じたのである。さらにその場に居合わせた一人の教授が「この古い絵はいずれも芸術品です。あなた方の絵は自然の習作です」⁽⁵⁾ と語ったのを受けて、チゼックは、昔の巨匠の作品は「造形 (Gestaltung)」であるのに対して、自分たちの絵は「模写 (Abbilder)」でしかないということを悟った。チゼックたちは目から鱗が落ちる思いで、自分たちの4年間の学業に欠けていたものが、「造形」への手引であったということを感じたのである。

その後、アカデミーにおける5年目で、チゼックは歴史画の専門課程に入り、ナザレ派⁽⁶⁾の画家トレンクヴァルト教授から指導を受けた。ナザレ派の画家たちは、普通モデルを使わずに想像で描き、イメージがとらえられない部分や、フォルムが十分に表現できないような部分に限っ



図-I-4 チゼック『少女の頭部』(1889)

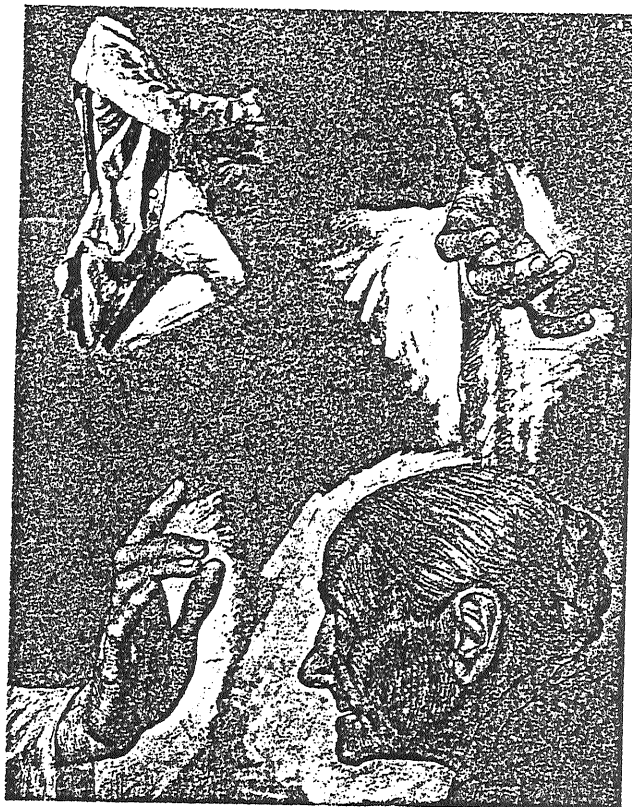


図-I-5 チゼック『習作(頭部、手、衣装)』(1891)

てモデルを使って描いていた。これのまで厳格な写実主義の教育を受けてきたチゼックにとって、このトレンクヴァルト教授は、「絵というものは自由に描くものなのだ」ということを強調した。しかし、この歴史画の専門課程も、チゼックの求める「造形」について教えてくれるものではなく、彼は次のように記している。

「自然ではなく芸術が問題となっているということを理解する人はあったかもしれないが、芸術への道というものをおぼろげに想像することはあっても、造形に対する明快な認識というものは誰ももっていなかった。」⁽⁷⁾

このようにチゼックはアカデミーにおいて厳格な写実表現の修業を続けながら、単なる自然のコピーでしかない非芸術な習作ではなく、真に芸術的な「造形」を次第に追求していった。その頃、チゼックは、中世の書物にあるミニアチュール絵画や初期キリスト教のモザイク芸術、古代ロシアのビザンティン芸術、古代エジプト芸術に関心を強め、そこに純粋な造形の形態を感じた。彼は、それらの芸術を通して「芸術というものが決して自然の模倣 (Abklatsch) ではなく、一つの象徴 (Symbol) である」⁽⁸⁾ ということを知ったのである。そして、彼はこれらの古代芸術の造形と子どもが行う造形の共通性を認識し、独立した「子どもの美術」という領域があることを確信していく。チゼックはその状況を次のように記している。

「80年代から90年代までのかくのごとく混乱した美術界の状況こそ、無垢の子どもの作り出すものが統一性をもち、内面と齟齬をきたさないものであることを私に認識させるきっかけとなったのである。(中略) 子どもの成長を遂げていく能力こそが芸術の有機的成長にとって唯一の正しい道であるという事実に対して私を開眼させてくれたのだ。(中

略) 私はアカデミーに対して感謝している。それは、私は自然主義というものをこれほど徹底的に知ることができ、それによって、自然主義というものを非芸術 (Unkunst) として意識的に背を向けることができたからである。」⁽⁹⁾

アカデミーでの学業は、チゼックが子どもの美術を発見する重要な伏線となっていた。

チゼックは、1895年にアカデミーを修了し、ミュンヘンに1年間滞在した。そこで彼は、芸術がまだ高尚な手作業として実践されている数少ない個人的サークルを熱心に訪ねてまわった。

また、1890年代のチゼックは、画家として活発に活動していた。1892年に彼は、『花輪をつくる女 (Die Blumenbinderin)』で美術アカデミーの「マイスター賞」を獲得している。そして、1894年にはグラーツ大学のために皇帝フランツ・ヨーゼフ1世 (Franz Josephs I.) の肖像画を描いており、この制作に際しては、皇帝自らがアカデミーのチゼックのアトリエに出向いて制作している。また、1896年には、グラーツの国家保険機関のためにヨハン (Johann) 大公の肖像画を描いた。また1896年は『髪をとかず姿 (Frisierszene)』がライプツィヒ市に買い上げられ、『フルート演奏 (Der Flötenbläser)』がウィーン市に買い上げられている。

2. 子どもの美術の発見

チゼックは、日常生活の中で子どもの造形活動の観察を通して、子どもの美術を認識していった。チゼックは、ウィーンに出て行く数年前にライトメリッツにおいて、4歳の妹が色鉛筆で描いたいたずらがきと多

色の毛糸のあそびを観察する中で、子どもの造形は刻々と変化し、それぞれに独特の発達段階と表現形態が存在しているということに気づいていた。この時期以降、彼は子どもの造形的な活動に関心を深めて観察し続け、次第に独立した子どもの美術の存在を認識していく。

1885年にチゼックが、ウィーン8区フロリアニ通り (Florianigasse) の家具職人の家に下宿してからは、子どもの美術への認識はいよいよ広がりをもってきた。チゼックが下宿した家具職人の家には、5歳と7歳の二人の子どもがおり、その子どもたちはチゼックのアトリエに来て、よく絵を描いて遊んでいた。次第に彼らの友達も加わり、子どもの人数が増え、アトリエは彼らに解放されていった。これをきっかけとして、チゼックは子どもの造形活動に対する本格的な観察が可能となった。また、この時期におけるチゼックの次のようなエピソードは有名である。

「向かいには高さ2メートルの板塀があり、それは長さが数キロにも及んでいたが、そこで私は、一連の発見、観察、認識をした。毎日午後の放課後に少年たちがここに集まり、非常に騒ぎ立てながらこの板塀に落書きをしていた。はじめ私は、この賑わいを単純な好奇心で眺めていたが、後に、子どもたちの多くの素質と精神がここで発露されるのだという確信をもった。そして、子どもたちの落書きがいたるところで、同一の結果と表現形態をもっていることに気づいた。」⁽¹⁰⁾

チゼックの子どもに対する教育活動は、1885年のウィーン美術アカデミー入学直後に、下宿の子どもたちに自分のアトリエを解放した時点から開始していたといえる。そこで彼は、子どもたちから次のような貴重な経験を得ることになる。チゼックは、アカデミーでの伝統的な美術の方法に専念していたため、伝統的にアカデミックなやり方で子どもたちにもいくつかの手本を描いた。しかし、子どもたちは彼の描いた手本を

単に主題を知る上での刺激として利用したにすぎなく、できた絵はまったく子ども独自の象徴的なものであった。しかも、それが模写ではなく、新しい創造であることにチゼックは驚かされた。チゼックはこの経験から、彼らの年齢では模写ができないということで終わるのではなく、子どもには象徴的、抽象的形態による独自の表現が存在することを認識し、その重要性に着目していったのである。

チゼックがアトリエを子どもに解放した翌年の1886年には、チゼックは次のような確信をしている。

「造形の創造的な衝動は、人間の生の衝動の一部であり、この本能的衝動は、すべての国民および人類の利益と精神の充実のために生かせるように、正しい発達を促進しなければならないものである。」⁽¹¹⁾

また、チゼックの下宿のアトリエの入り口には、「子どもたちを私のところへこさせよう、ここが子どもにとっての天国である」⁽¹²⁾という言葉が書かれていた。この時期、チゼックのアトリエに集まってきたのは、5歳から14歳までの子どもたちであった。

その後、チゼックのアトリエへ来る子どもたちは増え、1892年に最初の展覧会を開催した。彼は、子どもの作品と民衆芸術(Volkskunst)⁽¹³⁾の作品との共通性に注目し、この展覧会において「純粹で曇りのない芸術の源は民衆芸術を基盤として湧き出している」⁽¹⁴⁾ことを明らかにしようとした。子どもの芸術と民衆芸術に関するチゼックの考えは、次のようなものであった。

「両者ともアカデミックな創造ではなく、心因性の創造(psychogenes Schaffen)なのである。民衆芸術の創造者たちが民衆の心(Volksseele)から作品を作るように、子どもたちも子ども心をすべて傾けて造形を行うからである。したがって、子どもの芸術は、確実に民衆芸術へと

発展していくのである。」⁽¹⁵⁾

また、チゼックは、子どもが創造するものにも価値があり、それが純粹に芸術的な性格をもつものであることを提示していた。

一方、興味深い事実は、子どもの美術を促進し、その発展に尽くしていったチゼックは、この時期すでに彼の行おうとした美術教育を一般の学校に導入しようという意図はなかったことを次のように明らかにしている。

「一般の学校の中にこの創造的な授業をひとつだけ入れてみたところで、それが全体とそぐわないものになるであろうことは、私の目にも次第に明らかになっていたからである。子どもたちにもっと早期にこのような教育を施すということになれば、自ら望む子どもだけを集めて共同制作をさせることのできるような特別の美術教室として授業を行うより他ないであろう。」⁽¹⁶⁾

チゼックの斬新な実践に対しては、「子どもにはまず真っすぐな線や円を描いたり、自然を注意深く模写するための普通の教育を行い、しかる後に初めてこういった技術を駆使させて、美術教育をおこなうことが可能となる」⁽¹⁷⁾といった強い反発があった。しかし、この時期すでにチゼックを訪ねる人々も現れ始め、時にはドイツ、スイス、バルカン半島諸国から視察に来る人々もいた。

1895年にチゼックは、ミュンヘンで1年ほど過ごし、その後スイス、フランス、イギリスを旅行している。当時のミュンヘンは、ミュンヘン・ゼツェッション（分離派）が盛んな時期であり、チゼックがこの前衛美術運動について何らかの知識を得ていたと推測される。チゼックは、すでに述べたようにミュンヘンにおいて高尚な手作業の芸術グループを訪ねてまわった。そして、このミュンヘンでの体験について、チゼックは

次のように記している。

「生命のリズム (Lebensrhythmus) 全体が根源的な力で私をとらえた。そこで体験した動きの位相 (Bewegungsphasen) が、絶えず私の気にかかっており、ダイナミックに表現へと駆り立てた。その形態 (Formen) が、画面構成において明らかになった。私は『動きのリズミカルな軌跡 (rhythmischen Ablauf einer Bewegung) 』と『動きの印象の集積 (Häufung von Bewegungseindrücken) 』を芸術的に造形し、そして『キネティズム (Kinetismus) 』の創設者となった。」⁽¹⁸⁾

キネティズムについては、第五章第二節ににおいてその概念と背景を考察するが、キネティズムの形成には上述のチゼックの言葉にもあるようにこのミュンヘンでの体験が影響している。ミュンヘンでは、1892年にすでに分離派が設立されており、これはドイツ語圏においてもっとも早い分離派設立である。また、この分離派のひとつのサークルには、すでにシュミットハルス (Schmithals, H.) などが、運動、生成、凝縮をテーマとした抽象画への展開がみられた⁽¹⁹⁾。

また、1897年にウィーンでもクリムト (Klimt, G.) らを中心としてウィーン分離派が結成されており、チゼックは分離派の芸術家たちが集まったカフェ・ムゼウムで彼らと親密な交流をもっていた。そして、1895年におけるミュンヘンにおける分離派との接触は、その後のウィーンにおける分離派の芸術家との交流の下地にもなっていたと推測される。後述するようにこのウィーン分離派の仲間達との交流が、チゼックの青少年美術教室設立に大きく影響した。

第三節 美術教育者としての本格的な取り組み

チゼックの美術教育活動には、二つの系譜が認められる。一つは、青少年美術教室における児童期から青年前期にかけての子どもを対象とした美術教育であり、もう一つは、ウィーン美術工芸学校の装飾課程における装飾美術の専門教育ならびに教師教育である。本節においては、この両者をチゼックの教育活動の基軸として検討を進めていく。

1. 美術教室の設立とショットテンフェルダー実科学校への奉職

1897年、チゼックは、ニーダーエスターライヒ州の教育省に私的な美術教室の設立申請を行い、許可を得た。また、同年には、ウィーン7区のショットテンフェルダー実科学校 (Schottenfelder Realschule) において、図画の非常勤講師の職についている (1903年まで)。

最初に示したチゼックの美術教室設立にいたる過程においては、ウィーンの分離派の芸術家たちとの励ましが影響を与えていた。

ワグナー (Wagner, O) やクリムト (Klimt, G)、モーザー (Moser, K) たちは、いわゆる「七人クラブ (Siebenerclub)」を結成し、同時代の新しい問題について語り合い、自分たちの使命を提起しあっていた。そして、この「七人クラブ」の集まりには、チゼックも時折参加していた。チゼックによれば、彼が参加していた時の話題は、当時の芸術が自然主義によって発展の能力を喪失しており、不毛で非生産的になっているということについてであった。そのため、今後はまったく新しい新鮮な問

題性に向かっていくべきであるということが議論され、ある者は、そのよりどころとなる衝動性を日本人に求めることを提唱した。また、他の者は、日本人よりもさらに古く、オリジナルなものをもつ中国人から刺激を求めることを提案した。あるいは、ペルーや黒人芸術に目を向けようという主張もされていた。⁽¹⁾

しかし、チゼックは、「そのような異民族の美術は、ヨーロッパ人にとって異質のものであり、何のためにそのような遠くまで彷徨する必要があるのか」と疑問を投げかけ、「それよりもむしろ子どもの造形に注目すべきである」ことを提案した⁽²⁾。そして、彼は、子どもの造形作品が、真に芸術的なものすべてがもっている永遠の新生に満ちていることを主張した。参加者の中には、それに異議を唱える者もいて、まずチゼックの主張する子どもたちの造形を見てみようということになった。その後、「カフェ・ムゼウム」において、ワグナー、クリムト、オルブリヒ (Olbrich, J. M.)、モーザー、ミュルバッハ (Myrbach) らが集まり、そこでチゼックは彼らに子どもたちの作品ファイルを見せた。最初にそれを見始めたクリムトは、一枚一枚まったく黙ったままたじっと見続け、すべてを見終えて、深い溜息をついて次のように語った。「皆、もう絵を描くのはやめよう。子どもたちのほうがずっとうまいよ。」⁽³⁾その後、それまで新聞を読んでいたワグナーが、そのファイルを奪い取るようにして荒ただしく見始め、「この生成過程にある美術を育み、世界のどこに芸術が生まれ育っているかを示すために、今すぐ学校をつくれればいいと思うよ」と述べて、子どもの美術を保護促進する学校設立をチゼックに提案した⁽⁴⁾。

このようなウィーンの分離派運動に関係していた仲間たちからの励ましをきっかけとして、チゼックはニーダーエスタライヒ州の教育省に必

要書類を揃えて、美術教室設立の申請を行った。1897年に教育省から正式に認可を受けて、チゼックの教室は本格的な活動を始めることとなった。また、その申請の際にチゼックの数多くの証明書類を見た係官が、チゼックにシュッテンフェルダー実科学校での図画教師の職を紹介した。これによって彼は、一方で子どもの造形を自由な形で有機的に成長を促すことを目的とした美術教室を行い、また他方で訓練を中心として課題に取り組ませる実科学校の一斉授業を行うというように、両極の状況において美術教育の実践を行うこととなった。

当時の実科学校での授業は、技能に関する訓練が主であり、良く手本を見て上手に再現することが成績向上の要素であった。しかし、チゼックは、実科学校の11歳～14歳の生徒に対しても創造的な造形を実現させることに努力していた。その成果は、1899年にハンブルクの美術教員連盟会長ゲッツェ(Götze, C.)の訪問を受けて、それがオーストリアの教育大臣ハルテル(Hartel)に報告され、これをきっかけとして教育省からもチゼックの教育が注目されるようになった。

1903年11月、チゼックの私設美術教室をウィーン美術工芸学校(k. k. Kunstgewerbeschule in Wien)の中に組み入れることが、同校校長ミュルバッハの尽力で実現し、翌年1月からその授業がチゼックによって開始された。その教室は1906年まで「演習課程(Übungsschule)」と呼ばれた。同時に彼は、1903年から帝国刺繍学校(k. k. Kunststickereischule)に招聘され、1904年に教授になっている。また、図画・美術の授業の改革と管理、そして工芸学校の教師を対象とした夏期講習の指導等の任務も受けた。そのため、チゼックは視察や講演のために頻繁に外国を訪問することとなった。1905年には、教育省の委任を受けて、彼はドレスデン、ベルリン、ハンブルクなどを訪れ、ドイツの美術教育の状況を把握

していった。

2. 美術工芸学校における装飾専門教育と教師教育

すでに述べたように1903年以降、チゼックは、ウィーン美術工芸学校において、中学校の図画の教職志願者の「演習課程」の指導を1906年まで行い、教員養成に携わった⁽⁵⁾。そして同時に、チゼックは帝室美術刺繍学校において、青年期の生徒に対する装飾専門教育に携わった。同校では1906年まで教え、同年に、ウィーン美術工芸学校に移り、そこにおいて「装飾図画・装飾構成のための補習課程 (Ergänzungskurses für Ornamentales Zeichnen und Ornamentale Komposition)」を担当した。また、1902年から1909年の間には、ウィーン、ザルツブルク、ビラッハにおいて、教師のための夏季講習会の指導も行っており、教師の再教育にも努めた。1908年にはオーストリアにおける国立工芸学校の図画教育監督官 (Inspektor) にもなっている。

その後、チゼックのウィーン美術工芸学校における一連の装飾専門教育は、1911年から「装飾形態学 (Ornamentale Formenlehre)」、1920年からは「装飾課程 (Ornament-Kurses)」において行われていった。

最初に、装飾図画・装飾構成のための補習課程や教師のための夏季講習会の指導で行ったチゼックの授業内容は、第五章において詳しく検討するが、1925年にウィーン市視学官カストナー (Kastner, H.) との共著として『自由画』⁽⁶⁾にまとめられ、出版された。それを見ると、子どもは年齢が進むにつれ、ファンタジーによって内面生活を描くことから、環境の現象的な形、つまり自然や日常生活で目に触れるものをモチーフとして制作する傾向にあるという発達的な移行が示されており、その発

達に対応させて、自然を対象とした自由画の教育方法が述べられている。また、自然を対象とした自由画は、従来の自在画における手本が自然に代わったというのではなく、また自然を再現しコピーするという意味でのものでもないとされている。自由画は、自己の制作のための研究であることが強調されている。例えば、「形態はシルエットのように把握すること、葉脈や蝶の羽の翅脈などからその細部の調子や構成を明らかにすること、光と影などによって表現すること」などを挙げ、「単純な切り絵、部分的に制限した色調、明暗による形態の変換、線による課題など、目的・材料・道具に条件付をして自然を再評価していく。それを芸術・工芸的な造形に応用する。教育活動は自然と現代性と芸術を考慮する。最終的には、年齢層にあった才能に対応しつつ、制作を完成させて行き、重要な点は、典型的な対象を教育のいくつもの段階において繰り返すことであり、自分自身の見方、造形様式を導く生徒への高い指導力である。」と記している⁽⁷⁾。つまり、自然の相互の現象形態を解明する方法として、チゼックは、「分析的に」追及することと、その後それらを「統合的に」変換させていくという表現のための基本的な姿勢を示している。このように、植物の葉や花、羽などから特別な形態、感動、色彩を追及することは、専門教育ということ視野に入れたものであるが、チゼックが思春期以降の指導として示した「自然を通した造形」の具体的な事例と考えられる。これについてマルクホフ(Markhof, M. M.)は、「自然のモチーフの『装飾的な再評価』」と述べ、特に本質的なものとして、分析された要素からモチーフを再び「組み立てる」行為、すなわち自然から有機性をもちながら新たな変換をする操作性の重要性を指摘している⁽⁸⁾。しかし、手本の模写に代わるものとして、このような自然形態の研究を取り入れることは、チゼックの独自のものとは言

いがたく、すでにローラー (Roller, A.) などによって1899年以降、美術教育改革において強く支持されたものでもあった。

しかし、チゼックのオリジナリティーは、以上のような自然を通した分析的観察表現を一方で基礎に置き、他方で自己の内面を発露する感情表現を統一的に調和させようと配慮している試みにある。第一次世界大戦後、ウィーン美術工芸学校でチゼックが指導した装飾課程では、チゼックが象徴的に示した「無意識の創造衝動」⁽⁹⁾を重視した「感情的な絵画」が制作されている。この指導において大きな影響を与えていたもののひとつとして、青少年美術教室における子どもの造形活動の実践成果が指摘されている⁽¹⁰⁾。つまり、チゼックは子どもの表出的な表現プロセスを重視し、美術工芸学校の学生を従来のユーゲントシュティールのイデオムからの解放し、より根源的な創造表現にもどし、自分の心を自然なままに、あるいは無意識に絵画の中に告白させ、精神分析の手法によって抑圧と願望をひとつの表現として発露させていこうしたのである⁽¹¹⁾。

当時のチゼックの教育方法について、シュタインメンツ (Steinmetz, L.) は次のように記している。

「最初に表現主義的演習 (expressionistische Übungen) によって感情の活性化を行う。自省 (Selbstbesinnung) によって漠然とした感情の表出を秩序づけ、明確な感情の表出にし、最終的に意識的な感情にする。そして、平面と空間に関する立体派的演習 (kubistische Übungen) によって、思考の活性化を行う。最後に動きの演習 (kinetisch Übungen) (未来派: Futurismus) によって視覚的にとらえることの活性化を行う。(中略)

混沌とした混乱から肯定的なものを切り離し、意味のないものに意味を与えるという操作」⁽¹²⁾

チゼックは、このような演習においても、児童に対したときと同様、自由を強調し、学生に制作材料の自由な選択をさせ、すべての芸術的な問題の実際的な克服を生徒自身に委ねた。図-I-8は感情表出の演習によってできた作品であり、またそれらを経て、図-I-9のような作品や図-I-10に展示されているような作品に向かった。図-I-10の展示の様子からも認められるように、チゼックの生徒たちの作品は当時の前衛芸術である表現主義、立体派、未来派、構成主義等の影響が明らかである。そして、チゼックは1920年代におけるこれらの実験的な試みによって制作された作品群を「キネティズム」⁽¹³⁾と呼び、一つの美術運動体として展開させようとした。



図-I-6 青少年美術教室の光景 (1920年頃)

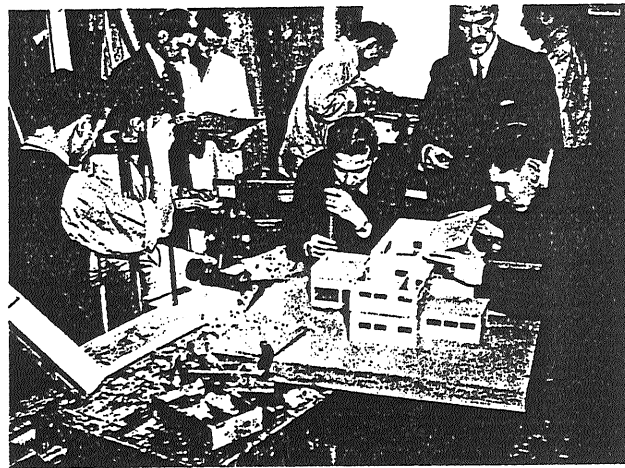


図-I-7 装飾形態学の光景 (建築模型制作)

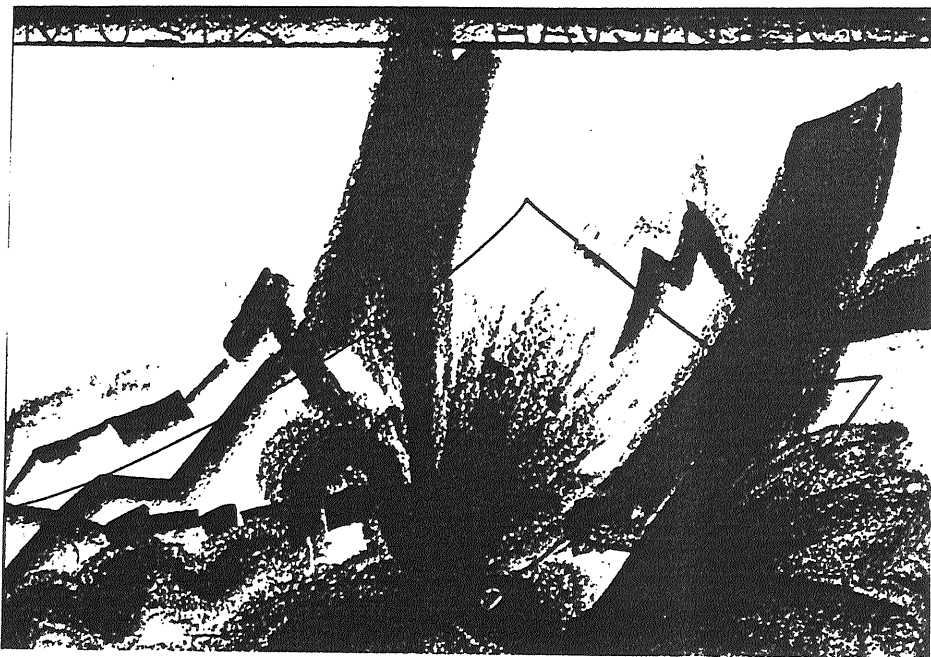


図-I-8 『音楽』

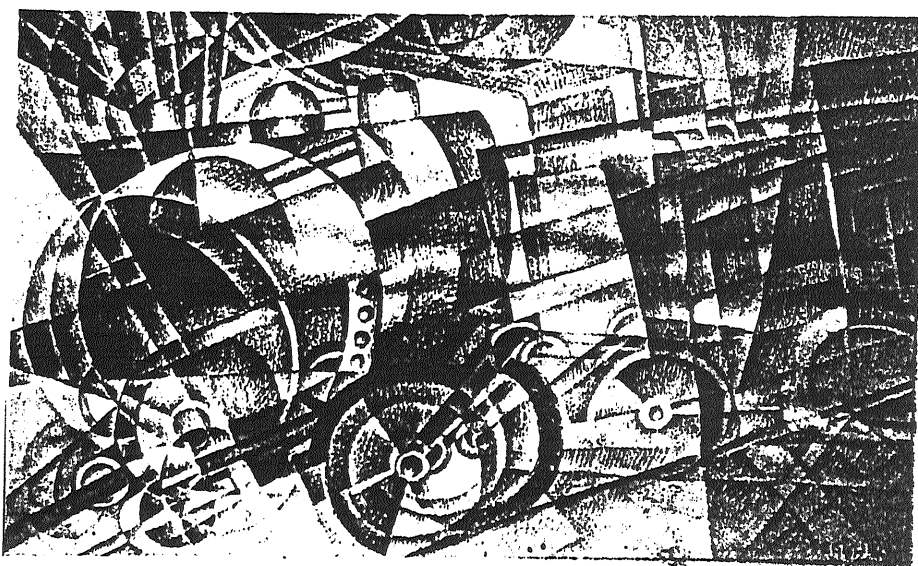


図-I-9 クレーン『蒸気機関車』 (1925)

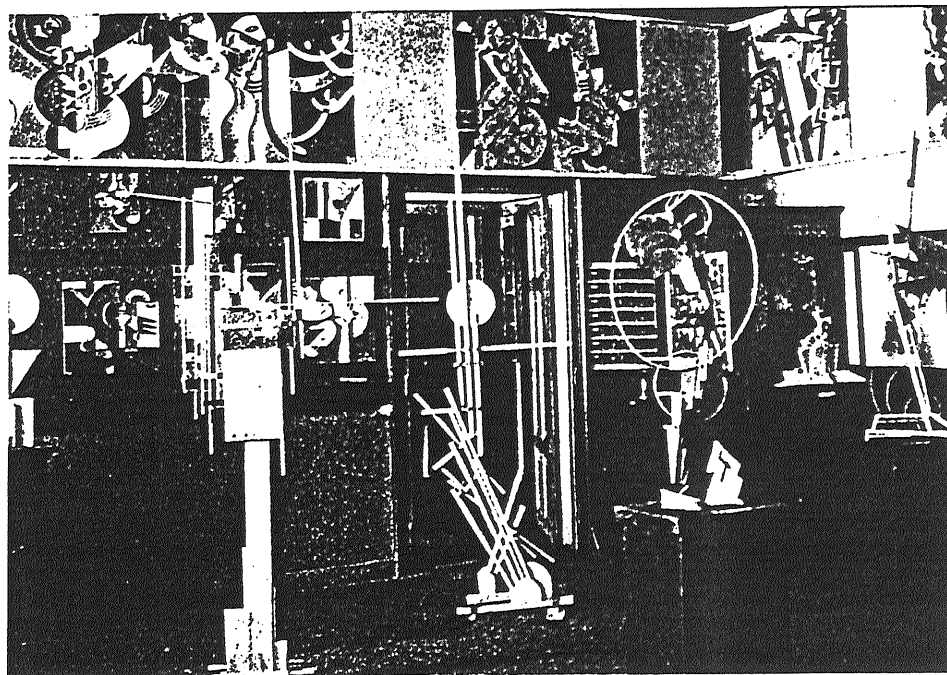


図-I-10 キネティズムの展覧会

第四節 青少年美術教室の国際的波及

1. 国際美術教育会議（F E A）を契機とした諸外国への波及

（1）国際化の波

19世紀の半ば以降、ヨーロッパ諸国では民主主義の伸張と並行して、さまざまな国際的運動が発展した。例えば、1864年にはロンドンに第一インターナショナルが結成され、社会主義運動が国際的傾向をもち、1889年のパリでの第二インターナショナルは第一次世界大戦まで、国際社会主義運動の中心となった。また、国際赤十字社（1863年）や万国郵便連合（1874年）、万国電信連合（1865年）などの国際的機関の設立や、万国博覧会（1851年ロンドン）や国際オリンピック大会（1896年アテネ）の開催によって、国際交流・親善が進展し始めた。

こうした社会・文化における国際交流の発展に対応する動きを美術教育の領域にみるならば、1900年にパリにおいて開催され、その後も4年ごとに開催されていく国際美術教育会議（F E A）をあげることができる。この会議の開催は、19世紀末から20世紀半ばにかけて生起した美術教育の改革思想を世界的に波及することにおいて重要な役割を果たしており、チゼックは1908年のロンドン会議からこの国際会議に参加している。

（2）1908年のロンドン会議と1912年のドレスデン会議

1908年は、チゼックの教育が広く認知される重要な年であった。国内ではクリムトラの主催した展覧会「クンスト Schau（Kunstschau）」で、「子どもの芸術」室に美術教室の作品を出展し、子どもの創作作品を大

人の芸術家の作品と同等の位置付けとして示し、青少年美術という独立とした価値認識を導いていった。

そして、同年にロンドンで開催された第3回国際美術教育会議でチゼックの行った展示と講演は、彼の教育を諸外国の教師たちに知らせる最初の大きなきっかけとなった。すなわち、この会議における「オーストリアの工芸学校における自由画の方法」⁽¹⁾と題する講演と子どもの作品展示は、ともに多くの参加者の関心の的となり、特にイギリスとアメリカ合衆国の美術教師たちから大きな反響を呼んだ。

また、1912年にドレスデンで開催された第4回国際美術教育会議でも、チゼックの展示と講演は大きな反響を得、特に「青少年課程の組織と芸術教育の課題」⁽²⁾と題する講演は、この時期のチゼックの方法論を端的に示すものであった。

また、1920年代以前におけるチゼックの教育方法論は、ドレスデンでの講演、『紙の切り絵・はり絵』⁽³⁾や『自由画』⁽⁴⁾という著書によって明確に示されている。

まず、チゼックの教育観は、子どもの生まれながらの創造性の保護と発達、そして芸術制作を通して自己教育的に人格を形成させようとする視点に集約される。そして、彼の授業の方法は、「方法は完全に自由であり、指示や強制はない」ものと語られる。⁽⁵⁾しかし、この表現にみるような自由を強調した進歩的な教育は、さまざまな誤解を生じる原因ともなった点である。後にローウェンフェルド(Lowenfeld, V.)も、進歩的な美術教育全体を次のように反省している。

「題材によっては、指導の際に個人的な方法を必要とするものがある。

そのような分野において少数の教育家たちがあえて指導法を示そうとしなかったことが、進歩的な美術教育をほとんど直観的な方法に依存

するに過ぎないと言われるようなものにしてしまったのである。」⁽⁶⁾

これに似た問題はチゼックにもあてはまる。しかし、先にあげたチゼックの言葉は非常に象徴化した表現であり、実際には、チゼックが教授手段をもたず、子どもたちに技術をまったく教えなかった、というわけではなかった。彼は、授業の構成として次のような段階を提示している。

- 「1) 素質や能力、傾向を試す。
- 2) 材料と技術を通して創作に影響を与える。
- 3) リズムのある練習。
- 4) 制作による授業。
- 5) テーマ、材料、技術の自由選択による自立的な創造。」⁽⁷⁾

これらは、一連の授業プロセスの中で、生徒の発達と状況に応じて柔軟に適応されていくものであるが、こうした系統性はこれまでのチゼックの教育の啓蒙過程において、隠されてしまったものであった。さらに、技術に関しても、最低限の「正しい使用のための技術」の熟達は必要であった。チゼックの考える技術とは、制作上必要な材料と道具の使い方であるが、それは習熟のために長い時間を要する高度なものではなく、基本的で平易なものである。しかし、平易なものでも子どもたちがその技術に熟練することが重要であり、素人的なものではないとチゼックは述べる。⁽⁸⁾

チゼックは『紙の切り絵・はり絵』において、さらに子どもの発達を考慮しつつ、具体的に引き出す教育と育てる訓練の両者の視点から言及している。つまり、彼は、必要な技術を適切に子どもに与え、明確な教授手段をもっていたのである。しかし、これも誤解されてならないことは、チゼックの方法はあくまでも子ども一人一人の個性に対応させていくものであり画一的なシステムではなく、最終的に教師の判断に委ねら

れるものということである。⁽⁹⁾

また、チゼックの教育は一般に児童期の教育として認識されている場合が多いが、実際には青年前期、さらには青年期全般にわたる教育方法についても取り組みを見せている。先にあげた『自由画』では、児童期における想像表現を過ぎた青年前期の子どもに対するひとつの方法論が示されている。ここで示されている自然を通した制作とは、ものを再現しコピーするという意味での単なる写生ではなく、自己の制作の態度と形態の探求であることが強調され、次のように記されている。

「単純な切り絵、部分的に制限した色調、明暗による形態の変換、線による課題など、目的・材料・道具に条件付けをして自然を再評価していく。それを美術・工芸的な造形に応用する。教育活動は自然と現代性と芸術を考慮する。最終的には、年齢層ごとの能力に対応しつつ、作品を完成させていき、その際重要な点は、典型的な対象を教育のさまざまな段階において繰り返すことであり、自分自身の見方、そして造形様式へと導いていく生徒に対する高い指導力である。」⁽¹⁰⁾

基本的にチゼックは、子どもの内的な創造性を引き出す教育を追究していたが、子どもがその内的な創造性だけでは表現できにくくなる、いわゆる思春期以降の段階では、自然形態の「分析的」観察とそれらの「統合的」変換によって、子どもに創造的造形表現を持続させようとした。

2. 第一次世界大戦後の困窮と展覧会によるプロパガンダ

1914年、オーストリア＝ハンガリー帝国は、サラエボ事件をきっかけとして第一次世界大戦を引き起こし、戦争は1918年まで続き、結局敗北に終わる。その間、国内は物資不足の困窮に見舞われ、チゼックの教室

も経済的に苦しい状態となった。教室は、1918年「青少年美術教室」と改称して工芸学校別館に移転し、空間的、時間的な拡大を獲得するが、経済的な困窮から存続が危ぶまれた。この時期、ホーカー（Hawker, B.）やウィルソン（Wilson, F.）らがチゼックの教育意義を見だし、彼らの尽力によって、資金的な援助を得る目的も込めて、イギリスで青少年美術教室の展覧会を開催することとなった。特に、フレンズ救援団と子ども救済基金によって、1920年から1923年の間、イギリス全土において展覧会は巡回し、その後アメリカでも同様に巡回した。これが結果的にイギリス、アメリカの人々に大きな反響を起こさせていったのである。

その展覧会の状況をイギリスの例でみると、開催地の新聞、雑誌の多くが記事にとりあげている。例えば、1920年11月18日からロンドン、ナイトブリッジのイギリス工芸美術学校で始まった展覧会に対しては、1920年11月21日付け新聞『オブザーバー』が、「芸術と芸術家—芸術家としての子どもたち—」と題して次のような記事を掲載している。

「ウィーンの子どもたちの展覧会は、美術愛好家に非常な関心を起こし、美術教師にはそれ以上の特別な関心を起こさせるだろう。（中略）ウィーンの子どもたちが他の子どもたちと同じであるならば、チゼック教授の素晴らしい成果は、唯一彼の教育方法に基づくものである。この実り多い方法は一言で要約される。つまりチゼック教授は何も教えないのである。彼は単に子どもたちが感じるままに描くように励ますだけである。」⁽¹¹⁾

同日の週刊誌『サンデータイムズ』では、「この展覧会では、子どもの創造的直観力と、色彩、形、構成における純粋な審美感覚が示されており、それらは子どもたちのその後にとって必ずためになるものである。」とある。⁽¹²⁾

また、12月1日発行の雑誌「ティーチャーズ・ワールド」では、「チゼックの展覧会はイギリスの教育界にひとつのセンセーションのようなものを巻き起こしている」と記し、「チゼックの方法は、子どもの自由表現を妨げることをせず、訂正をせず、そして彼は特別な方法はない」と報じている。⁽¹³⁾

さらに12月5日付け『オブザーバー』は、再び「子どもと美術、ウィーンのチゼック教授の教室、自己教育の原理」と題して、チゼックへのインタビューをのせている。

「私は何をすべきかは決していわない。子どもたちは自分で見つけ出すのである。私は少年に彼のアイデアを遂行するための可能性を教える。しかしそのアイデアは、子ども自身から生まれたものである。子どもたちは自分自身のテーマを見つけることが好きである。彼らは自分でお話しをつくり、それを絵に表す。このことは子どもたちに独立した文学と絵画をつくらせる。技術的には、彼らは何も教えられない。彼らは試みなければならない。」⁽¹⁴⁾

ロンドンでの開催では、10誌以上が記事として扱い、その内容には、おおむねウィーンの子どものたちの卓越した表現への賛辞とその指導者であるチゼックの「教授法なき方法」への驚きに注がれている。

展覧会はその後イギリス各地で巡回し、1922年4月にはマンチェスター市立美術館で開催された。4月29日付けの新聞『マンチェスター・ガーディアン』も「子どもたちの美術」と題する記事を掲載したが、ここではこれまでとは違って、チゼックの教育的価値について冷静な分析がされている。

「これらの絵画には新鮮なアイデアと非凡な表現力が見られ、私たちは作者が個人的あるいは民族的に特別な芸術的才能を持っているのか、

あるいは才能を引き出すような特別な方法があるのかと考えさせられる。(中略)チゼックの信念を記録したものによれば、教師の影響のない状態で子どもの無意識の作品ができ上がるのであるという。しかし、これは真実の半分でしかない。あと半分の真実がなければ誤解してしまう。実際、これらの絵画は、大変なオリジナルであり、子どもたちはよく教えられている。そして、それは教師自身の個性が非常にはっきりと反映されたオリジナルである。子どもたちが指導されないままにおかれて、このような質の高い絵画ができると考えたら、大きな間違いをおかす。良い教師の大半の任務は、子どもが自己表現できる方法を発見してあげることである。そして生徒が模倣や怠惰、虚栄心、無思慮な称賛、沈滞した安易な行為に陥らないように常に用心することである。(中略)チゼックの教育は、生徒の個人的な内面を自由にし、子どもたちが表現方法を発見できるようにしており、この点において彼の教育は注目すべき価値がある。(中略)このようなオーストリアの図画は、子どもの創造的な表現力が天才的な教師の指導のもとで非凡なレベルにまで発達することを示しており、興味深いものである。」⁽¹⁵⁾

これは、1920年代以前のチゼックの教育の真の姿と意味を正当に解釈したものといえる。そして、トムリンソン(Tomlinson, R.)は、ヴィオラ(Viola, W.)の“Child Art and Franz Cizek”の序文で次のような警鐘ともとれる言葉を記している。

「この本からできあいの授業課程をまかなうことを期待している人々にとっては期待はずれであろう。(中略)明敏な教師が見いだすであろうものは、パイオニアが発見した基礎的な原理である。教師たちは自分のやり方にこれらの原理を利用していくのである。」⁽¹⁶⁾

このトムリンソンの言葉は、チゼックの教育を受容する側の重要な視点であったが、実際にはチゼックの教育は啓蒙過程において多くの誤解を生じていった。

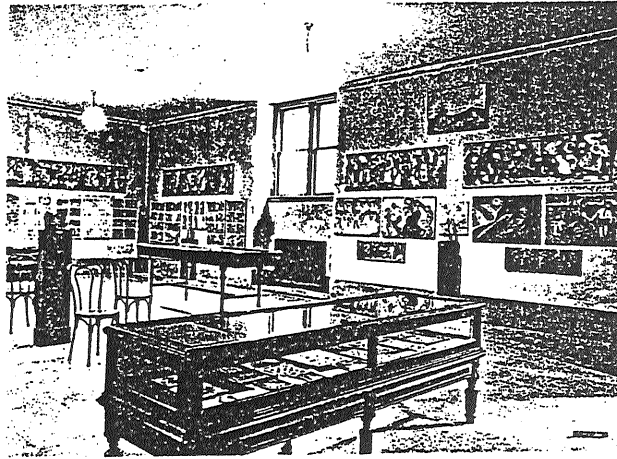


図-I-11 ニューヨーク、メトロポリタン美術館
での展覧会(1923)

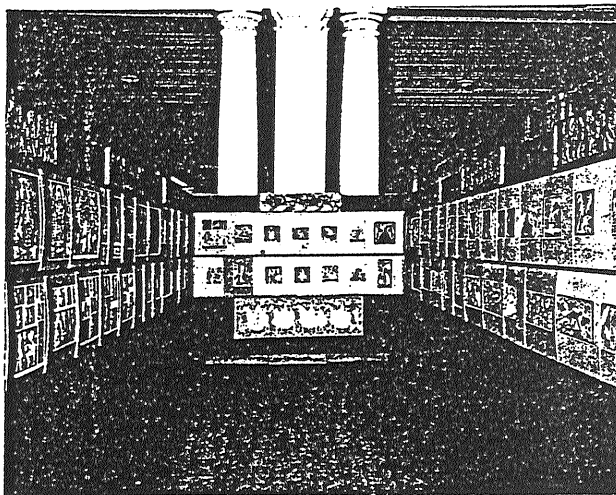


図-I-12 ワシントン、ナショナルギャラリーでの
展覧会 (1924)

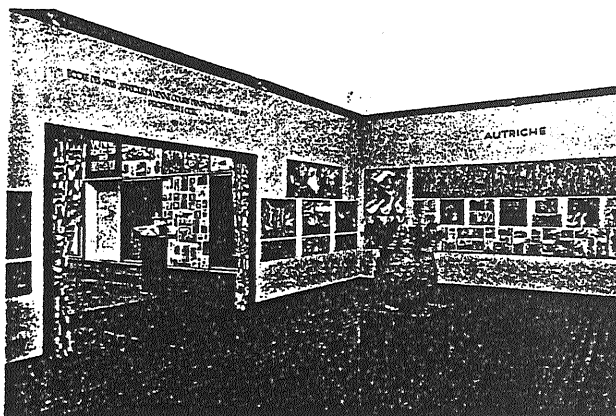


図-I-13 現代装飾美術工芸博覧会での青少年美術教室
の展示室 (パリ、1925)

第五節 1930年以降における青少年 美術教室での教育活動

1. 1930年以後のチゼックの模索

1920年代、経済的支援のための海外での展覧会やオーストリア赤十字社のヴィオラの尽力によって作品集、ハガキ、ポスターが出版され、それが結果的にチゼックの教育を大きく世界に知らせることとなった。その啓蒙過程において、捨象や象徴化された部分もあるが、展覧会や出版物での作品はチゼックの教育を知る上で重要な根拠となっていた。そして、子どもを完全に自由に形成させるというチゼックの信念は、国際美術教育会議や海外での巡回展において反響を得、そこに展示した作品は人々を魅了した。ただし、その展示の作品は、必ずしもすべての子どもに可能なものとはいえなかった。しかし、1930年以降の彼は以前のような作品に方向づけることにためらいを感じている。ホフマン(Hofmann, L.)によれば、チゼックは、1930年以前の時期から作品を保存しており、それを依然として壁にかけ、それについて意見を求められると、ほとんど「反対例」と呼んだ。しかし、訪問者がそれらに感心したとき、彼は決心がゆらぎ、彼らに繰り返しそれが反対例であるとは話さなかったという。⁽¹⁾ また、「『子どもの美術 (Kinderkunst)』とは何か」という訪問者の問いに、チゼックは、わずかな子どもだけが行える抜群のものを「子どもの美術」と呼び、すべての子どもが形成できるもの「子どもの造形 (Kindliches Gestalten)」と呼ぶと答えた。⁽²⁾ この時すでにチゼックの関心は、才能ある子どもから普通の子どもの発達の初期の段階に向けられていったといえる。今日我々がチゼックに重ねてみている

児童美術の教育は1930年以降のチゼックの模索にほかならない。「教えない、学ばない、生来の根源から成長させよ」という言葉は、チゼックが1930年以降に自らの活動の最上位の原則として示したものであり、このチゼックの真の教育模索はこの時再び始まり、その模索はチゼックの生涯において限りなく続いたものと考えられる。

2. 一貫する教育意図

チゼックの教育に方法的な変遷があっても、彼における人間教育の本質性は一貫していたといえる。チゼックの教育において意図されていたものは、芸術的制作活動によって人間教育を行っていくことであり、彼はその目的を「子どもの有機的成長」と呼んでいる。⁽³⁾ この有機的成長によって、良き国民として育つこと、それが彼の教育構想であり、その教育過程で必要な環境が、主体的な自己活動のための自由であった。そして子ども独自の創造的形成能力の伸長や、地域に根差す民族的固有性の保護を提唱していったのである。

自己活動のための自由の概念は、植物が自己発達するように生物学的に子どもの生命の自己発達を阻止せず、さらに教育上においてこれを制限したり、妨害したりしないようにすることであり、ルソー(Rousseau, J. J.)以来の自然な自己発達を助成するという、いわゆる消極的教育観に根差すものである。その視点に基づいて「方法は完全に自由であり、指示や強制はない。有益な美術教育のためのもっとも重要な前提は、すべての教育方法が、教室の環境、教授と創作の相互作用、教師と生徒の個人的な関係から発展し、それが絶えず新しく作りかえられていくことである。」⁽⁴⁾ というチゼックの方法論につながるといえる。

さらにチゼックは、子ども一人一人に合った表現を見つけようとし、

徹底的に個別化した教育方法を追究している。これには青少年美術教室に複数の助手が存在し、当局の制度や制約から解放されていたという状況も効果をあげた。その指導には、次のような言葉のように多様化した対応の幅があった。

「創造性をもったものについては、模倣の方向に陥らないように注意深く導いていく。一方手先の器用さに恵まれたものについては、その活動が有害な効果を発揮することのないように、他の生徒に悪影響を与えないよう、美術教育の見地から擁護できるようなものを独自の分野で生み出すように取り組ませていかなければならない。」⁽⁵⁾

また、チゼックは、造形芸術において民族性の問題にも強い意識を示していた。

「一種族または一地方が独立した創造性で、他所の影響を受けずに、その種族または地方を統一するためには何を生みだし、民族と土壌の特色をますます大いに指摘するためには、何が高いレベルで教育的に作用しなければならないかを研究した。」⁽⁶⁾

ここで語られているように、チゼックは人間の生来の資質を重視し、それを民族的に固有な資質の尊重と育成にもつなげていきたかった。それは決して偏狭なナショナリズムではなく、自らのアイデンティティをふまえた国民が、他者との関係において対等に定位することによって、異文化間の相互理解を深めていくことに向けられた教育構想の前提であったと推察される。

3. 1930年代以降のチゼックの事績

最後に1930年代以降のチゼックの事績についてまとめると次のようになる。

まず、1930年にチゼックは、ウィーン美術工芸学校の学科長に任命されている。そして、1932年にチゼックは、教育活動35周年を記念して、ウィーン市から名誉市民にも任命された。また、これにあわせて「青少年赤十字誌」⁽⁷⁾において、チゼックの青少年美術教室の特集が組まれた。さらに、青少年美術教室の海外巡回展は、1933年にオランダにおいて、1934年にはイギリス、南アフリカ、スイスにおいて、そして1936年にはスウェーデンとノルウェーにおいて、それぞれ開催された。これらの海外巡回展によって、チゼックの知名度は一層高くなり、チゼックの青少年美術教室にも多数の参観者が訪れた。⁽⁸⁾

また、1920年代の半ばからチゼックの教育に関する著作刊行の計画がエール大学出版局との間で進められていた。この著書には、400枚の図版が予定され、1930年代前半には、40枚のカラー図版と35節に及ぶテキストが用意されたいた。しかし、1939年の戦争勃発によって、結局この出版は実現されなかった。⁽⁹⁾

一方、チゼックの著作は実現しなかったものの、序章の第二節において指摘したように、ヴィオラ(Viola, W.)やトムリンソン(Tomlinson, R.)、そしてロコヴァンスキー(Rochwanski, L. W.)らの著作⁽¹⁰⁾によって、チゼックの教育が広く紹介された。

チゼックは、ウィーン美術工芸学校を1934年に退職するが、1937年まで正規の嘱託教員として勤務を続けている。そして1937年、チゼックは美術工芸学校での装飾課程の学生への教育活動を終えるが、青少年美術教室は、長年の助手シミチェック(Schimitzek, A.)と共に継続する。しかし、1938年、ドイツのオーストリア併合によって美術工芸学校が閉鎖され、チゼックの青少年美術教室も1939年に閉鎖された。さらに、この時期にはチゼックの視力障害が進み、困難の日々が続いていた。しかし、

青少年美術教室の活動は、一年程の空白を余儀なくされた後、1941年、ウィーン4区のシュヴィント通り (Schwindgasse) 17番のチゼックのアパートに青少年美術教室を移して再開した。この再開に際しては、さまざまな苦難があった。戦争中のため、材料の不足と暖房用の燃料の不足は深刻であり、そのために教室の授業は、週3日に制限せざるを得なかった。さらに11歳以上の生徒の大部分が、青少年組織の制度により、青少年美術教室に通えなくなっていた⁽¹¹⁾。

1946年12月17日、チゼックはウィーンにおいて81歳の生涯を終える。彼は、ウィーン市の中央墓地、名誉市民の区画に埋葬され、その墓碑には「青少年美術の開拓者 (WEGBEREITER DER JUGENDKUNST)」と刻まれ、生前の業績が称えられている。

一方、チゼックの死後の青少年美術教室はシミチェック (Schimitzek, A.) によって、チゼックの生前の活動形態を維持しつつ、1955年まで続けられた。その後の1956年以降は、第六章第一節において述べるように、ラウザー (Rauser, E.) やホフマン (Hofmann, L.) らが中心となり、ウィーン州青少年課の管轄の下で、『開かれた絵画教室 (Die offenen Malklassen)』としてチゼックの教育理念を今日まで継承されている。

また、青少年美術教室の協力者であったエッテルが、「チゼックは婚約をしたが、第一次世界大戦中の悪い住宅事情のために結婚にいたらなかった」⁽¹²⁾ と記しているように、チゼックは生涯独身であった。そのため、チゼックの遺品は彼が亡くなった後、ウィーン市に寄贈された。それらの遺品は、1960年代まで、ウィーン市内の廃校になった小学校の教室に放置されていたが、1960年代にホフマンらによって整理され、9万点に及ぶ遺品があることが明らかとなった。それらの中から、チゼックの草稿や生徒作品など、貴重な資料が発見され、それらは1970年代以

降公開されてきた。そして、それらの資料は、現在、ウィーン市立歴史博物館とウィーン市立図書館に保管されており、さらにそれらの資料の存在によって、チゼックの実証的な史的研究が、1970年代以降今日新たに進められるようになった。

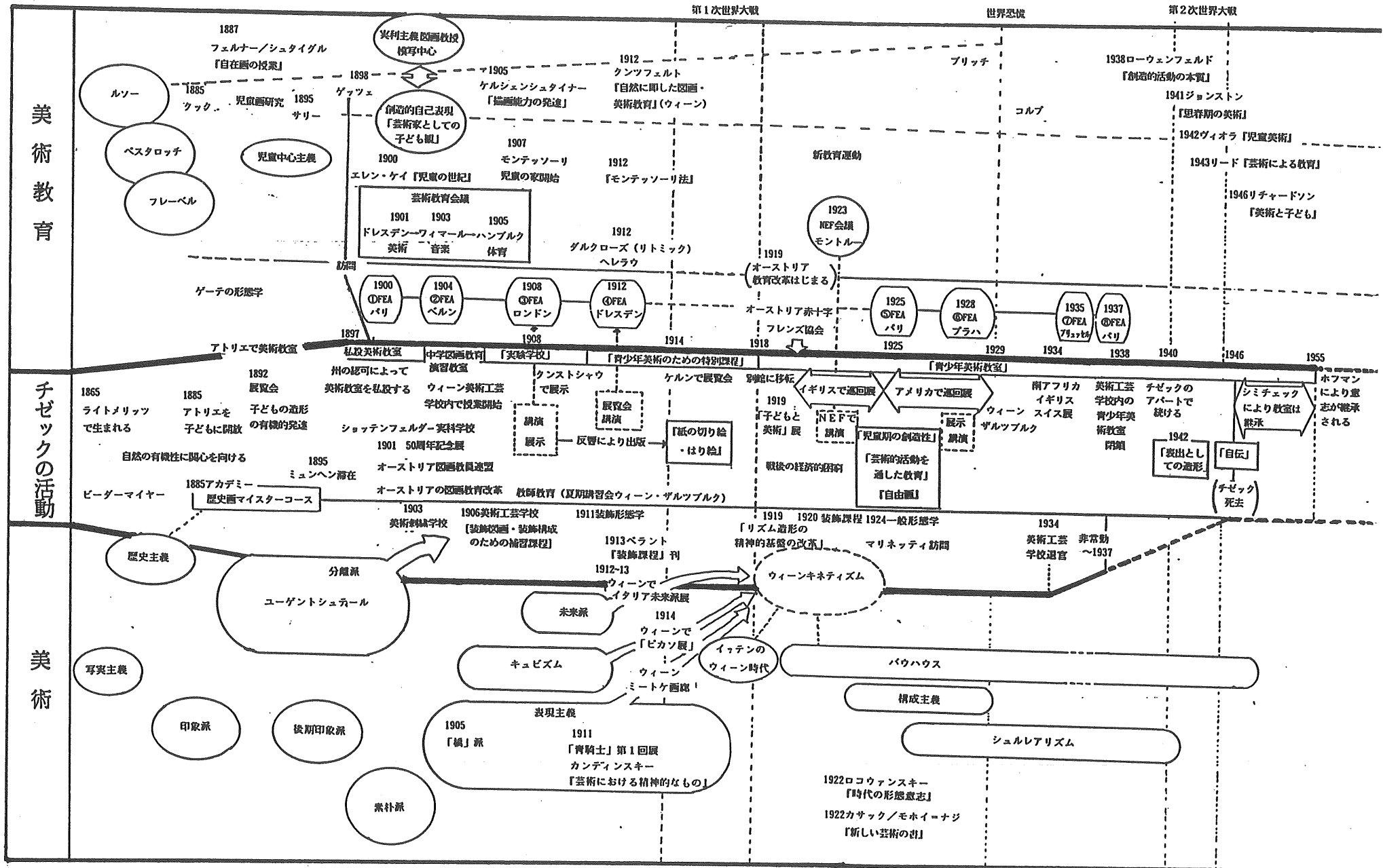


図-I-14 チゼックの美術教育の系譜

第二章

チゼックの美術教育論の 形成と背景

第一節 伝統的図画教育への批判

第二節 19世紀後半から20世紀初頭にかけての 近代美術思潮との関連

第三節 子どもを中心とする教育論の背景

第二章

チゼックの美術教育論の 形成と背景

チゼックの教育論形成においては、その背景に多様な要因が関連していたと推察される。その中で特に主要な要因となっていたものとして、当時の伝統的図画教育への批判、創造的自己表現を追求した前衛美術の表現論との呼応、そして子どもを中心として教育をとらえ直していく新教育の思潮との関連が考えられる。

まず、第一節では、チゼックが批判していった19世紀末から20世紀初頭にかけての伝統的な図画教育の状況を明らかにし、それに対するチゼックの批判の観点、ならびに旧来の図画教育と対峙するチゼックの教育観の形成的背景を考察していく。

次に、第二節では、19世紀末から20世紀初頭における前衛美術思潮との相互関連について考察していく。この前衛的な美術思潮は、チゼックが伝統的な図画教育を批判する思想的基盤にもなっていたと考えられ、自然主義から表現主義へという自己表現論の意識変革の中で、創造的な造形表現の在り方を問い直すものであった。この前衛美術の問題意識が、チゼックの思想形成においてどのように関連していたかを考察する。

また、第三節においては、小さな大人という子ども観から、子ども独自の文化を認めていくという新しい教育の思潮と、チゼックの教育観形成との関連について考察していく。子ども中心の教育観がどのようにチゼックの思想形成に取り入れられていったか、また、子ども研究の進展や、子ども観の転換、そしていわゆる新教育運動へとつながる教育論との関

連について検討を進める。

第一節 伝統的図画教育への批判

1. 19世紀後半の普通教育における図画の授業

(1) イギリスにおける実利主義的な図画の授業の成立

西欧の普通教育において図画が教科として取り入れられていったのは、19世紀半ばであり、その教授内容は、産業社会の要求に合致したものであった。つまり、産業に寄与する実利的で技術的な側面が、図画の目的と内容において大きな位置を占めていたのである。そして、それはその後、20世紀前半まで西欧における図画教育の主流となっていた。こうした実利主義に根差した図画の教育の発生は、イギリスにその原型を見ることができ、それは1851年のロンドンにおける万国博覧会の開催を契機としたものであった。そこで、まずイギリスにおける図画教育の展開の事例をみていく必要がある。

1851年にロンドンで開催された万国博覧会において、イギリスの出展作品が他のヨーロッパ諸国の作品、特にフランスのものに比べて美術的なデザインが見劣りしていたことに端を発して、産業革命以降の量産システムがもたらした美意識の荒廃ということがイギリス国内で指摘されるようになった。そこで、一部の専門家の教育だけではなく、国民全般の美意識と技術の向上を図らなければならないという考えが高まった。こうした反省に基づいて、1852年からイギリスのロンドン地域の全日制公学校⁽¹⁾において描図が教えられるようになり、1854年以降イギリス全土で教えられるようになった。その内容は、手と目を連動させ、そして正確さを身につけさせるために、手本通りに正確に模写するというものであった。この手本の模写による図画の授業は、今日の見地からでは機械

的な技術訓練と批判されるものであり、マクドナルド (Macdonald, S) は当時の状況を次のように指摘している。

「学校で用意された初等または一級の課程は、きわめて実利的なものであって、直線的な幾何学および遠近法で始まり、次に平面見本からの単純な品物の外形線描画へと続いていた。それが終わると子どもたちは、立体の幾何形態の模写が許され、それから平面見本へ戻って、人体と動物の外形線を描くことになっていた。最終的な課題は、花の外形線描画と彩画であり、ともに平面見本をもとにしたものであった。」⁽²⁾

一方、美術や装飾に対する鑑賞眼を育てることも意図され、教室には古典装飾の六つの鑄造品が飾られていた。

そして、生徒たちには次のような試験⁽³⁾が課された。

「(a)フリーハンド：装飾品の平面見本からの鉛筆による外形線

(b)模型：立方体のような幾何立体の外形線

(c)記憶：身近な品物の記憶による外形線

(d)直線的な幾何学：実用的な幾何学についての簡単な幾つかの課題」⁽⁴⁾

このように手本の模写を中心とした幾何的描画が重視されていた背景には、マクドナルドが指摘するように、「模写を实践する背後にある哲学は、模写によって頭が正確に働くようになるのではないかという考え方にあった。そして功利主義者たちの主張によれば、描画は文字を書くことと同じくらい容易なことである以上、知能の高い子どもであれば全員が非常に正確に描けるようになるはずである。」⁽⁵⁾という考え方があった。

イギリスでは、その後19世紀末には、手本による模写の授業のみでなく、自然を観察して描くという自然写生も取り入れられるようになった

が、手本を使った模写の描画の授業は、1930年代まで依然として公立学校において図画・美術教育の中心として実践されていた。

(2) ドイツにおける図画の授業

ドイツでは、1872年に「民衆学校と師範学校のための一般規則」によって図画の授業が民衆学校の必修になった。その背景には、イギリスと同様に1851年のロンドンにおける万国博覧会を契機としたものであった。特に1862年のロンドンでの二度目の万国博覧会では、ドイツの美術工芸品や工業製品の分野における遅れが目立ち、それが刺激となって、政府や産業界の強い要請と期待が高まり、各地に博物館や工芸館がつくられた⁽⁶⁾。そして、1873年のウィーン万国博覧会と1876年のフィラデルフィア万国博覧会でも、ドイツの工芸美術と実用製品が国際的なレベルを保っていないということでドイツは挫折感を味わっていた⁽⁷⁾。

こうしたドイツの立ち遅れをとりもどすかのように、1874年にはドイツ図画教員協会(Verein deutsch Zeichenlehrer)の設立や、『ドイツ図画教員協会誌』(Zeitschrift des Vereins deutsch Zeichenlehrer)⁽⁸⁾の発刊など図画教育の進展が図られた。

1870年代に始まるドイツの図画教育の内容も、基本的にイギリスの場合と同様のものであり、職業に結び付いた実利的内容であり、訓練を中心にして授業は進められた。この時期の民衆学校における図画の具体的な教授内容を記述してみると次のようになる。

「1. 直線

- a. 画面上に任意の場所に、二つの点を決定する。
- b. 二つの点を直線で結ぶ。
- c. 新たに二つの点を決定し、直線を引く。

2. 垂直線と水平線による正方形 (図-II-1)

- a. 画面上に中心を探す。
- b. 中心を通り、上下に対称な垂直線をフリーハンドで描く。
- c. 中心を通る平行線を描き、その両側に垂直線を描く。
- d. 垂直線の両端に、水平線を繰り返し描く。

3. 三角形から、垂直と水平の対角線をもった正方形をつくる (図-II-2)

- a. 画面上に中心を決定する。
- b. 中心を通る垂直線と水平線を描く。最初の練習のように、十字形ができる。
- c. 四方を直線で囲む。

4. 正三角形 (図-II-3)

- a. 画面上の中心を探す。
- b. その垂直方向の上下に当距離の点を決定する。(垂直線を描くと図Aのようになる)
- c. 下の点から平行線を三角形の辺のおおよその長さで描く(図B)。
- d. 図を転回させて、水平線の両端と垂直線の上端が垂直に交わる位置に置く(図C)。水平線が短いか長いかを確認、もう一方の線を同一にする。
- e. 三角形の斜辺の両方を描く。
- f. 何回も回転することによって、もう一度確認し、発見した間違いを修正する。」⁽⁹⁾

以上のように図画の授業は、垂直線、水平線から始め、それらを使いながら順次正方形、三角形が描けるように練習するものであった。そしてそれらの練習は、教師が黒板に提示する手本を模写することであり、

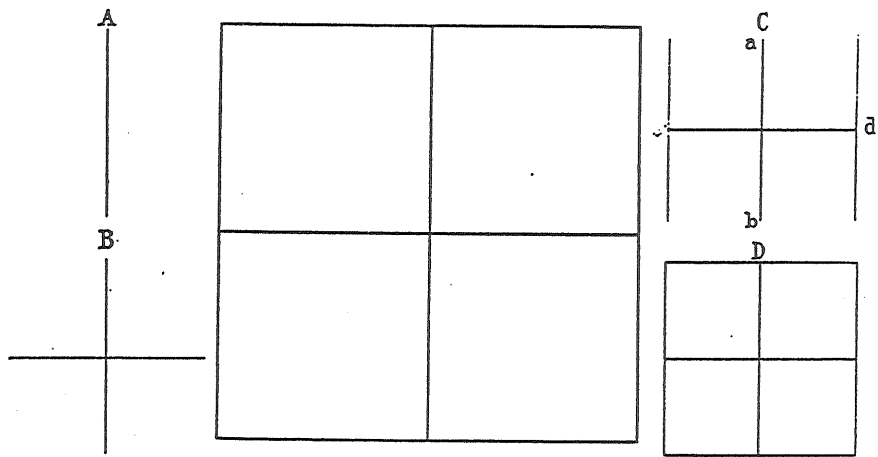


図-II-1 垂直線と水平線による正方形

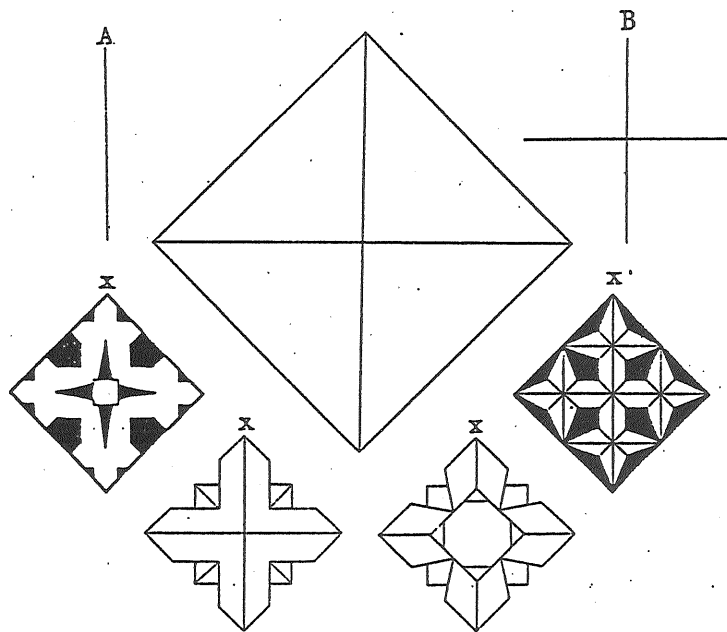


図-II-2 三角形から、垂直と水平の対角線
をもった正方形をつくる

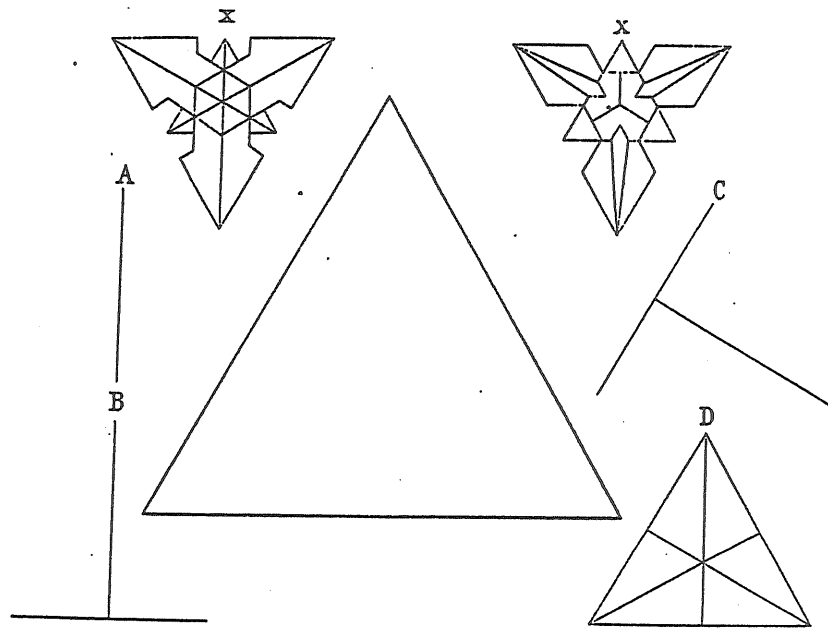


图-II-3 正三角形

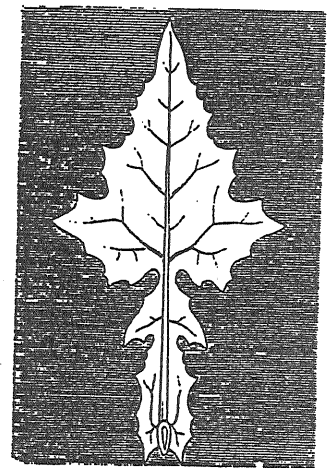
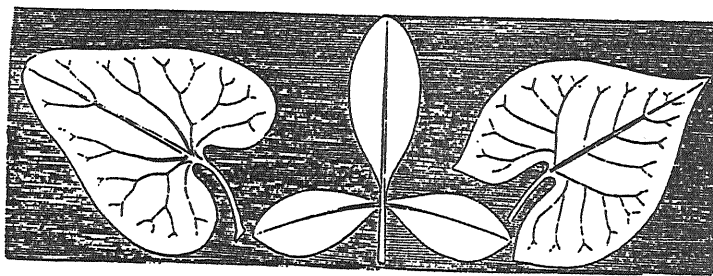


图-II-4 葉形

その手本の通りに正確に再現できるように訓練された。さらに、これらの学習が終わると、次は建築装飾に使われるアンカスの葉形、シンメトリ形を模写させられる。(図-II-4 参照) さらに、立方体、角柱、円錐等の写生へと続く。これらの授業内容の事例からも明らかなように、この時期の図画は、いわゆる幾何図法、投影図法、透視図法の教授であり、正確に製図できる能力の育成が目的とされた。このような製図能力が重視されたのは、直接的に職業に結びつくものであったからである。

また、初期の図画の授業では、定規やコンパスを用いて製図することが多かったが、次第にそのような図画を少なくし、定規やコンパスを使わずに手だけで描く自在画 (Freihandzeichnen) が多く課されるようになった。また、模写を少なくし、写生が多くなり、その写生も幾何形体だけでなく、器物や植物、動物がとり入れられていくようになる。しかし、依然として、図画の教授形態は教師がチョークで黒板に描いた装飾的形態を、生徒が縮小して模写したり、風景画も手本に基づいて、同じ大きさに模写するというようなものであり、このような授業が19世紀末までは大半を占めていた。

一方、1887年から1900年にかけてドイツでは、学校教育における主流にはなっていなかったが、新たな視点からの図画教育改革が展開し始めていた。この改革における視点は、リヒトヴァルク (Lichtwark, A.) が提起しているように美的鑑識力の陶冶を学校の図画に取り込もうというものであった。

「今日まで芸術へのとらわれない喜びを培う教育は、ほとんど全く行われてはいないわけであります。ドイツでは専ら芸術製作の教育が考えられているのです。(中略) しかしながら、その買い手に固有な趣味がない限りは、私たちの製品は宙に浮いたものとなるのです。」⁽¹⁰⁾

このようにリヒトヴァルクは述べ、将来を担う若者を「家庭の購買者」として育てること、つまり消費者教育という機能を学校の図画に求めようとした。これらの展開は、ラングベーン (Langbehn, J. A.) の『芸術家としてのレンブラント』からの刺激や、さらにゲッツェ (Götze, C.) が、1898年にハンブルク美術館で「芸術家としての子ども」展を開催して、芸術家としての子ども観を打ち出し、旧来の図画教育とは異なる教育を提起していったことと呼応している。これらの改革教育の新しい考え方は、広く芸術全般を含むものであり、1900年以降三回開催された芸術教育会議などを通して芸術教育運動となり、いわゆる新教育運動へと発展していく広がりを見せていった。

(3) アメリカにおける図画の授業

アメリカでは、18世紀半ばに既に青少年に対する図画の教育がみられたが、学校教育への導入が模索され始めるのは、19世紀前半である。この時期の図画の内容は、実用的・実利主義的なものであり、生活において実際に役立つこと、文字を書く能力を向上させる手段となること、そして工業製品の視覚的な質を高める手段となることなどが期待されていた。この時期には、「子どもたちの想像力を発達させる手段としての、あるいは美的特質を理解する能力を発達させる道具としての、あるいは文化を理解する力を助長する方法としての美術という考えは、図画教育にはまだなかった」⁽¹¹⁾とされている。

アメリカの公立学校において図画が必修となったのは、1870年マサチューセッツ州においてであった。そして、1871年にイギリスからボストンに招かれたスミス (Smith, W.) は、アメリカの19世紀末の30年間に東部沿岸諸州の美術教育に大きな影響を与えた。スミスも、図画の技能と文

字を書く能力は、かなり類似性をもつと考えていた。したがって、彼によって提示された授業は、職業教育としての美術の系統的カリキュラムであり、次のようなものであった。つまり、初期の段階において、紙の中の中心点を正確につきとめたり、二点を直線で結ぶといった単純な能力の訓練を行い、学習が進むにつれて次第に複雑な訓練になり、最終的には、自然を遠近法によって描けるようにさせるものである。⁽¹²⁾これは既にイギリス、ドイツの図画教育で見たものと共通する。

また、1880年代からフィラデルフィアにおいて図画教育を実践したタッド (Tadd, L.) が『教育における新しい方法—美術、手工、自然研究』に示した図画の内容は、従来の手本の模写によるものから、自然の観察、つまり写生に重点をおいた教育を示している。

「古い教育は、教科書に頼り過ぎている。教科書は、補助に過ぎないのだ。教科書は教育のオリジナルな源ではなく、人工的で二次的なものである。自然と経験は、最良の教師であり、さまざまな生活の形を直接経験し、知識を獲得することが最良のトレーニングである。」⁽¹³⁾

実際の授業は、図-II-5や図-II-6にみるように直線や円、曲線の基本形を、フリーハンドで描ける能力が最初に訓練された。そしてその後、それらの基本形を複雑化して構成した装飾模様をデザインできるようにしたり(図-II-7)、自然の対象物を記憶によって描く練習(図-II-8)、そして自然の対象を観察して写生をすることへと発展していく(図-II-9)。このように幾何図形の製図に終始した旧来のものに比べて、タッドの図画教育の方法は、新しいものであったといえる。しかし、自然を直接対象として描く能力を学んでいくことに方法的に重点がおかれたものの、描画能力の獲得ということが図画教育における重要な目的であり、それは、依然として実利的な意味合いと訓練的な教育方法が強く残されている



図-II-5 円の練習

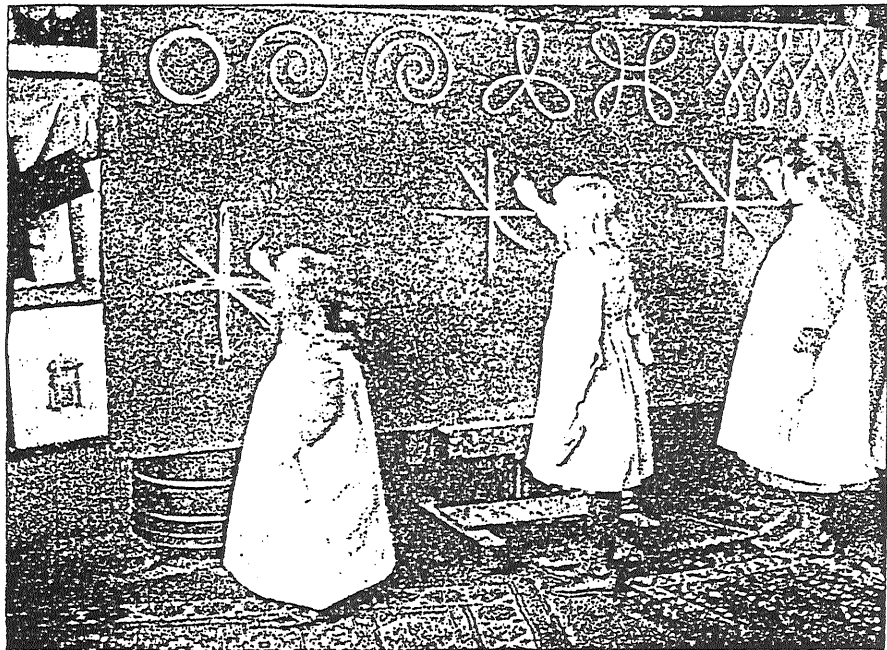


図-II-6 直線の練習

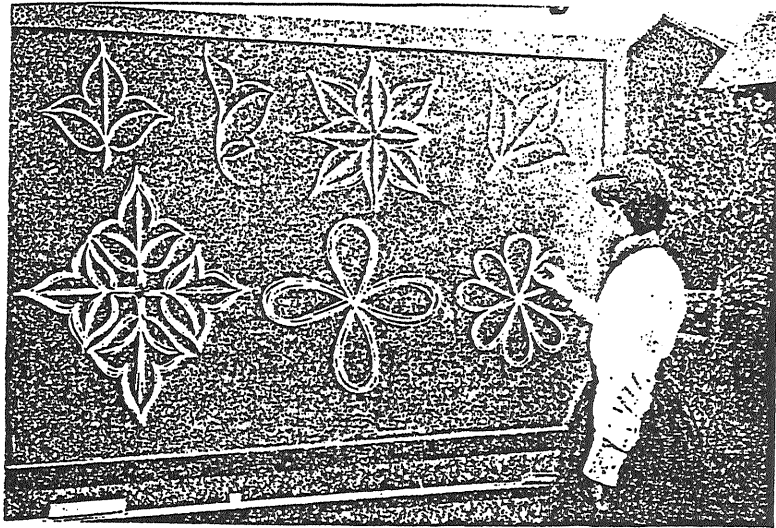


図-II-7 葉形の練習

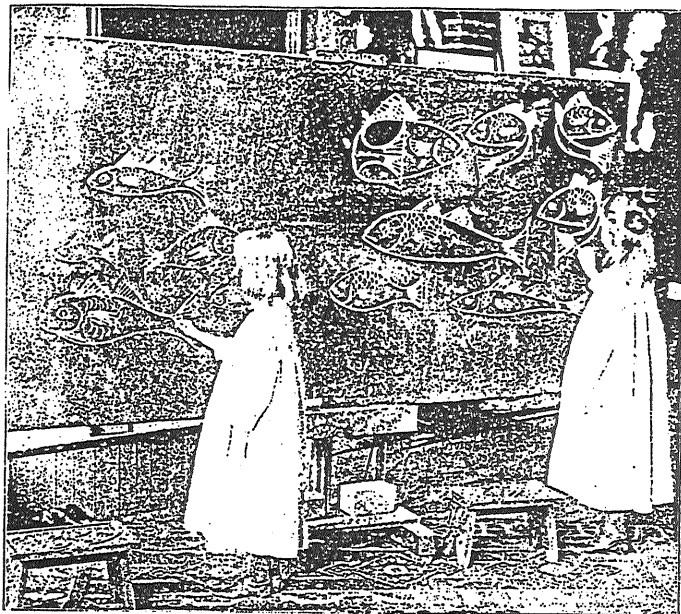


図-II-8 記憶による図画

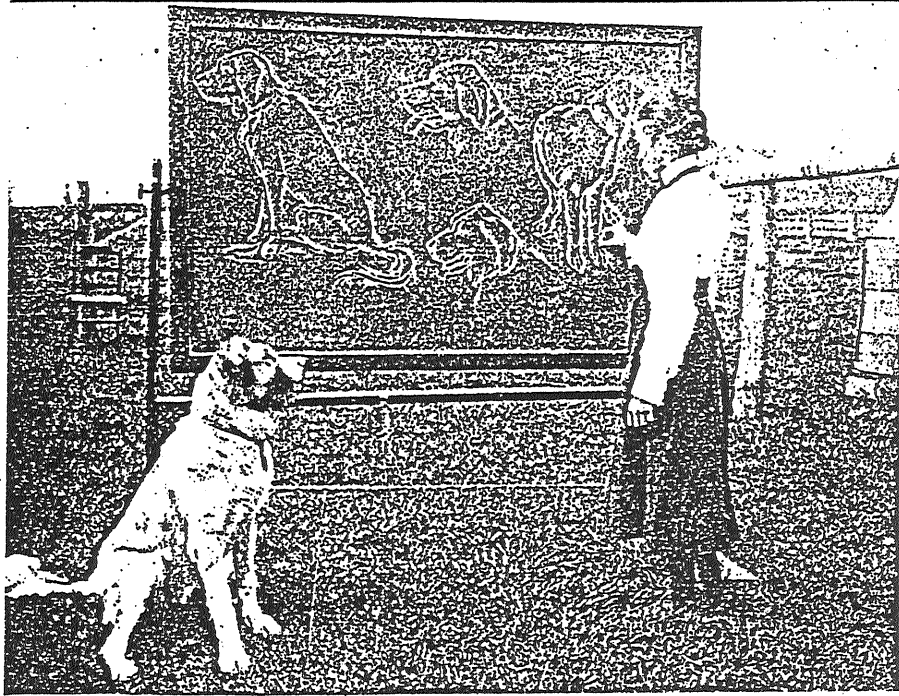


図-Ⅱ-9 写生による図画

たといえる。

2. オーストリアの普通教育における図画の授業

(1) 19世紀における教育制度の近代化

オーストリアの教育制度は、フランツ 1 世（在位1804～35年）のもとで、教会関係者の積極的な努力に期待されながら整備されていった。

まず、1805年に「ドイツ語学校規程」が定められ、小学校、高等小学校、実科学校、教員養成、学校監督などについて詳細に規程された。この規程は、その後1869年まで存続することになる。この規程によって、小学校はほぼ地区単位に設けられ、学級定員は80名、男女別学が原則とされた。そして、6～12歳の子どもにいわゆる3Rs（読み、書き、算術）と宗教を教えるほか、日曜日には18歳以下の青少年に補習教育も行われた。高等小学校は、郡単位に設けられる4学年級の学校であり、3Rsのほか文法、製図、幾何、地理などが教えられた。実科学校は大都市に5校（ウィーン、プラハ、クラカウ、インスブルック、パドゥア）設けられ、商工業や農業の実務に就く者を育成した。また、小学校の教師になろうとする者は、高等小学校に付設された3カ月の養成課程を終えた後、助教としての試補期間を経ることになっており、高等小学校の教師になろうとする者は、最低6カ月の教育学講習を受けなければならなかった。⁽¹⁴⁾

1830年におけるオーストリア帝国内の平均就学率は、男児66%、女児53%であり、1847年では、男児69%、女児60%と上昇している⁽¹⁵⁾。これらのオーストリアの就学率は、プロイセンなどと比較して低く、教育制度の整備はかなり遅れていた。

その後、1948年3月に教育省が発足し、1849年の「オーストリアのギムナジウムおよび実科学校改組案」によって、中・高等教育の改革が進められた。この改組案では、人文主義的教育観に基づいた多面的で調和的な陶冶がめざされており、この時期をもってオーストリアの中・高等教育の本格的な近代化が開始されたとみなされている。⁽¹⁶⁾

この時期以降から1918年までのオーストリアの教育制度は、図-II-10に示されるようなものであり、民衆学校の就学年齢は、6歳から11歳までであり、その上に位置する高等小学校は、11歳から14歳までが基本であった。また、実科学校、高等学校、実科高等学校の就学年齢は、10歳から17歳または18歳までとなっていた。

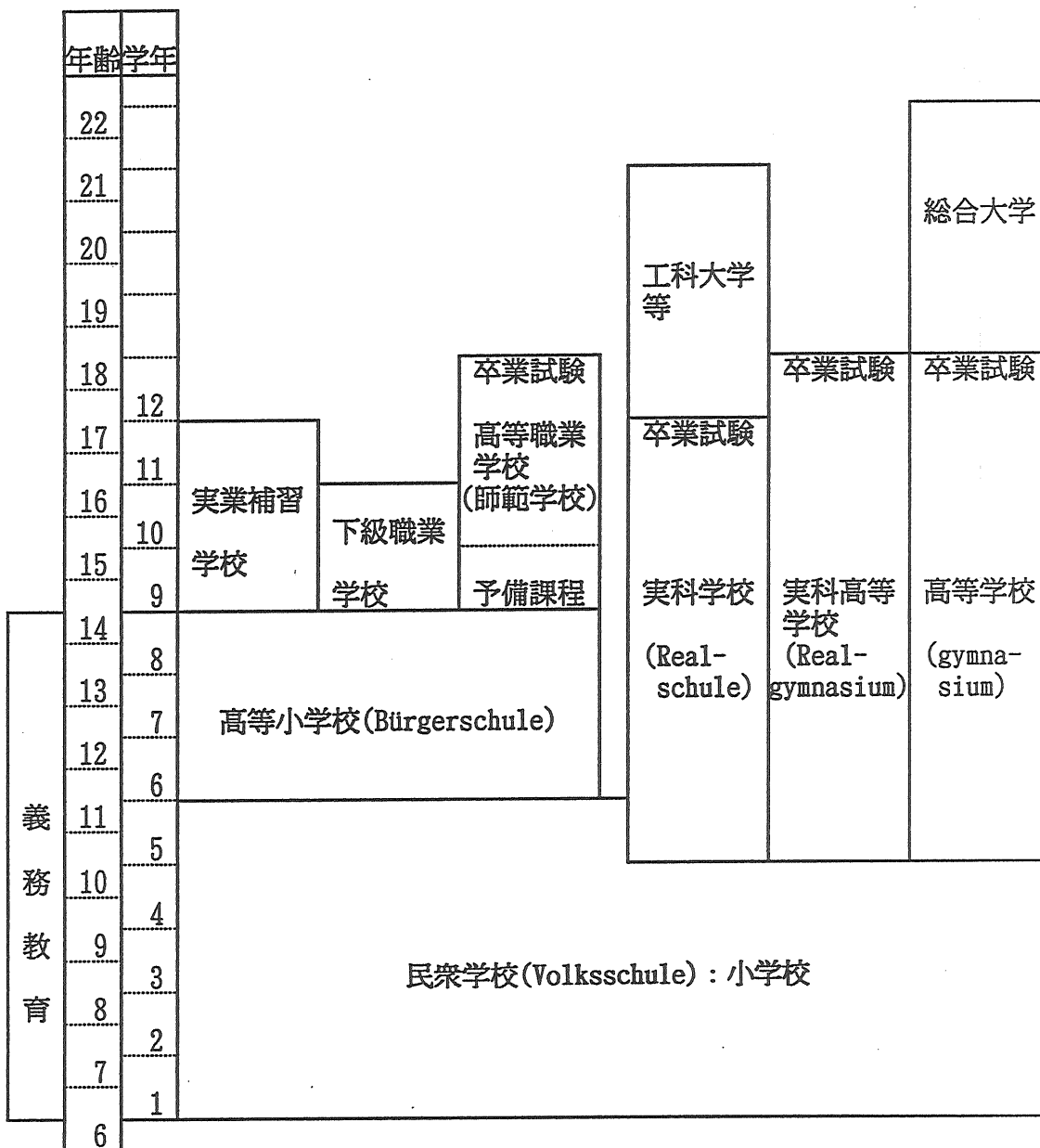


図-II-10 1918年までのオーストリアの教育制度

(2) 普通教育における図画の授業の開始

ウィーンの視学官グランダウアー (Grandauer, J)によれば、オーストリアの普通教育における図画の発生と展開は、次のような経過をたどったとされている。⁽¹⁷⁾

オーストリアにおける図画は、実科学校において最初に始められた。1851年に新教育課程が採用され、それ以来オーストリアの学校教育は産業社会の要求に対応し始める。これによって、その2年前の1949年に6年課程となったばかりの実科学校に、図画が一つの教科として取り入れられ、専科教員によってその授業が行われた。

次に中学校における図画は、1855年から開始された。同年、旧制のハウプトシューレ (中学校) は、3学年制学校から4学年制学校に改められ、その第4学年で図画が取り入れられるようになる。しかし、図画を教えられる適切な教師が不足していたために、図画の授業は最初は暫定的なものであったという。しかし、その後1863年になってからは、ハウプトシューレにおける図画は、完全に必修科目となった。

そして、小学校における図画の開始は、1869年からであった。同年5月14日に出された「民衆学校に関する学制の原則」(Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen)によって、図画が民衆学校 (小学校) における授業科目として正式に認められた。⁽¹⁸⁾

さらに1870年8月20日に、民衆学校と高等小学校における図画に対して、法令としてのカリキュラム (Lehrplan)が示された。その中で、下級学年では、黒板に教師が手本を描いてみせることや、集団授業の形態で行うことが指示されている。そして、中級学年では、幾何学的形態論が指示され、上級学年では、モデルを使った図画と記憶練習が指示されていた。また、それぞれの学年における題材の選択は、教師の裁量に任

せられている。

その後、1872年に教育省は、専門家からなる図画教育の委員会のための委員を任命し、委員会は、図画教育の顧問機関として、公立学校において図画教育が重要であることを鑑定する報告を行った。この委員会の協力によって、オーストリアの学校における図画の授業に関する問題が検討されていき、有益な解決が導かれていったとされている。

その後1873年8月9日に教育省は、政令によって民衆学校、高等小学校、師範学校、高等学校における図画のカリキュラムと教授方法を提示した。これによって初等・中等学校における図画の授業のための教授目的と方法が明確に指示され、オーストリアの図画教育の整備が進められていった。同時に教育省は、図画に関する規則の施行に向けて、教材の確立やその他の授業補助を準備し、1874年にそれに関する出版物を刊行した。その翌年には、各学校の種類に応じた公式の教材目録も出版している。1874年は、オーストリア図画教員協会（Verein österreichischer Zeichenlehrer）が創設され、翌年から『オーストリア図画教員協会誌』（Zeitschrift des Verein österreichischer Zeichenlehrer）を発行している。さらに、同協会は、1876年から報告書も出している。

グラндаウによれば、このようにして整備された図画のカリキュラムと教授規定の内容は、すべて一貫したシステムを基礎としており、またそれは一般教育原理に基づくものであったとされている。⁽²⁰⁾

1875年、教育省は規則の迅速な施行に努めるために、独自の委員を多くの地域の学校に派遣し、図画教育の専門的な監督を続けていった。

このようなオーストリアの普通教育における図画の開始と展開は、イギリスが1851年の万国博覧会を契機として図画教育を学校の中に取り入れていったのと時期を同じくしており、オーストリアとイギリスの展開

には共通する背景があったと推測される。実際、ロンドンの万国博覧会に参加したアイテルベルガー (Eitelberger, R.) は、その帰国後、イギリスのサウスケンジントン美術館を手本として、1864年にオーストリア美術・産業博物館を創設し、さらに1867年に同館付属美術工芸学校を創設した。それを契機として彼は、産業と結び付いた図画教育の振興に向けて努力している。さらに彼は、図画教育振興を目的とした講演会の開催や出版物の刊行⁽²¹⁾など、活発な働きかけを行った。また、初等・中等教育における図画のカリキュラムが提示された1873年は、ウィーンで万国博覧会が開催された年であり、図画と産業振興との関連が、こうした博覧会の開催を契機として強くなっていったと考えられる。

(3) 普通教育における図画の授業の目的

次にチゼックが批判した19世紀末の図画の授業について、その具体的な内容を明らかにしていきたい。

1874年5月6日に出された教育省令には、図画に関して次のような指示が示されていた。

「民衆学校における自在画の授業のための指示

1. 民衆学校におけるすべての図画の授業は、一斉授業の形態をとり、生徒は、ひとつの教室において同時に同一の課題に取り組む。
2. 教師が生徒の前で図形を描くことについては、適切な解説のもとに、可能な限り大きく黒板に描かなければならない。生徒は、その教師の提示した手本に習う。
3. 授業の進行は、生徒が徐々に進歩するように適度なものでなければならない。
4. 民衆学校での図画は、自在画であり、定規やコンパス等の利用は

言うまでもなく認めない。」⁽²²⁾

さらに、ウィーン視学官グランダウアーの『図画教育の専門教授法』(1882年)によれば、図画の授業の目的は、次のように示されている。

「図画教育の目的は、個人の能力の発達と育成と、生徒の素質の図画芸術に向けての統一的作用にある。それによって生徒全員の教育が補足され、学校における一般教育目的が促進される。(中略)

図画教育の正式な目的は、特に美的感覚の育成、嗜好の刺激と形成にある。その理由は、この教育目的の実行が、美の教育を目指すからである。」⁽²³⁾

次いでグランダウアーは、以上のような大綱的な目的をふまえて、さらに具体的な目的を次のようにあげている。

- a) 意識的な精神の知覚を求めた上で、その仲立ちをする感覚として、目を練習する。知覚したものを表現するために必要な手段として、手を練習する。
- b) 直観の練習、観察の練習、現前の表現対象の観察から正確な判断を導くことの練習。それらの練習によって認識力と理解力を形成する。
- c) 見て把握した形態の表現の練習。その練習によって表現を熟練させ、表現力を形成する。
- d) 記憶力の練習、不明瞭なイメージを呼び戻し表現につなげる意識の練習、そこから自発性を育成する。
- e) 美的センスの形成やそれへの刺激を、規則的で美しい造形手本の適切な利用によって行い、このことはすべての練習の目的である。その練習に関連して、生徒は、教えられた方法に基づいた練習、そして形態造形における対称性と規則性と律動性をもった表現や

美しい形態の基本法則に基づいた練習を行う。(中略)

- f) 一般的な形成目的の領域の中で、造形において実用的であるもの
に関係した造形形態の認識に留意させ、その意義の言明と、現れ、
そして実際での応用を問題にする。」⁽²⁴⁾

このように、図画の目的は、基礎を学びそれを実用に応用させていく
ことのできる能力を習得することであった。そして、そのもっとも適切
な方法が、手本の模写練習によって、目と手を訓練し、感覚を訓練して
いくということであった。つまり、ここでは基礎的な訓練を積んだうえ
で、嗜好としての美的感覚、芸術的感覚を育成していくという考え方が
すべての基礎となっていた。そして、子どもが本来もつ表現性というこ
とについては、まったく考慮されていなかった。

さらに、上記の目的に続いて、相互の練習の関連と図画の能力によっ
て、広く人間の判断力、解釈力に通じる目的をになっていることが示さ
れている。

「 a, b, c, eで上述した練習は、可能な限り関連させて行う。

そして、ある程度まで各々が共通する練習を実際に行うことによって、
結果として図画に対して必要な生徒の能力を外的自然からあるいは内
的自然から見いだすことになる。

例えばいわゆる目あるいは判断力、そして手の練習(a)は、別々に
は扱われない。なぜなら、判断力や手先の器用さの教育すべては、教
育的に合致し、両者の分離せず、直接的な相互関連は有益であるから
である。

同様に表現(b)についての解釈も、分離されない。

記憶練習(c)においては、観察と解釈と表現の分離がすくなくとも
外見上起こり、それは(生徒が表現する手本を直接前にもたないため

に) 表現する形態を意識の中に何度も呼び起こし、それによって解釈を表現に近付けなければならないからである。」⁽²⁵⁾

次に具体的な教授内容について明らかにしていきたい。

(4) 普通教育における図画カリキュラムの内容

グランダウアーは、カリキュラム (Lehrplan) について、各学年ごとに図画の内容を解説している。民衆学校における図画は第2学年から必修になっており、その内容の概要は次の通りである。⁽²⁶⁾

第2学年の図画の授業は、週1回(1授業=2時間30分)であり、その内容は次のようなものである。

- ① 1 cmあるいは指の幅の長さの垂直線と水平線の図画の練習。(図-II-11参照)
- ② 垂直線と水平線の単純な接続、同じ長さの斜線(左斜線、右斜線)の作図。(図-II-12参照)
- ③ 線を2倍以上に伸ばし、閉じていない図形の線の性質が守られている多くの接続をつくる。
- ④ 生徒の進度に対応して、単純な星形、十字形、巻形の形成に移行する。

第3学年の図画の授業も週1回であり、その内容は第2学年で練習したものを発展させた内容である。例えば、垂直線と水平線の図画の練習では、長さを2 cmあるいは指2本の幅の長さに拡大して練習させる。

第4学年では、週2回の授業となり、第5学年からは、図画は、幾何形態学と自在画に分けられ、幾何形態学は週1回の授業、自在画は週2回の授業が設定される。

第6学年は、男子学校と女子学校に別れ、男子学校では、幾何学と幾何図画が週3回の授業、女子学校では、幾何学が週1回の授業のみとな

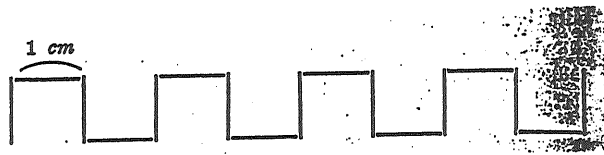


図-II-11 垂直線と水平線の練習

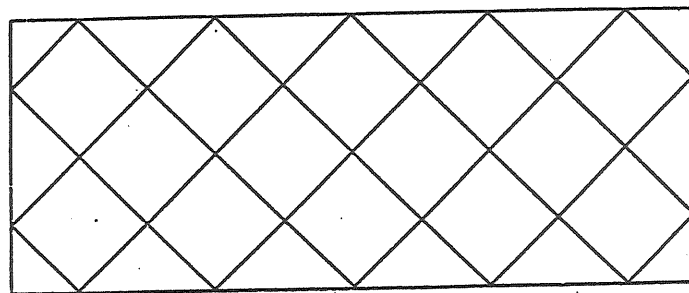
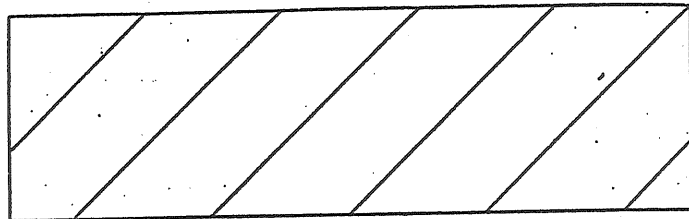


図-II-12 斜線の練習

る。第7学年では、男子学校が週4回の授業であり、女子学校が週3回の授業となっている。最終学年の第8学年では、男子学校で週6回の授業、女子学校で週3回の授業が行われる。

低学年の例からも明らかなように、図画の内容は、図形の正確な作図能力の練習から始まり、それを装飾的な形態に進めていくものであった。

(図-II-13参照) また、中級学年からは、幾何形態学(図-II-14参照)と自在画(図-II-15参照)とに分けて教えられた。

ところで、このような当時の図画教育において、教師は生徒の活動に対してどのような留意点をもつように指示されていたのだろうか。この時期、新しい方法として取り入れられていた自在画の授業について、グラウアーと共に、当時のウィーン市において影響力をもっていたフェルナー(Fellner, A.)とシュタイグル(Steigl, F.)は、『自在画の授業』(1887年)の「方法に関する所見」において、次のような点を示している。

- 「a) 正しい姿勢、筆の正確なもち方・運び方を、ゆるまず一貫して厳しく生徒に学習させる努力が必要である。
- b) c) (略)
- d) この学年の生徒の図画における下書きはこれ以上完成に近づける必要はないのであって、この段階では、生徒が描き始めの段階から癖のない、規則正しい、中位の太さの線で描くことに慣れることこそ重要である。
- e) 作業の最中に図画用紙の位置を変えることは許されない。
- f) 最大限の正確さと綿密さをもって描くことを心がけるべきである。無造作な作品、急ぎ過ぎて不完全に仕上げられた作品、見た目の美しくない作品を容認してはならない。」⁽²⁷⁾

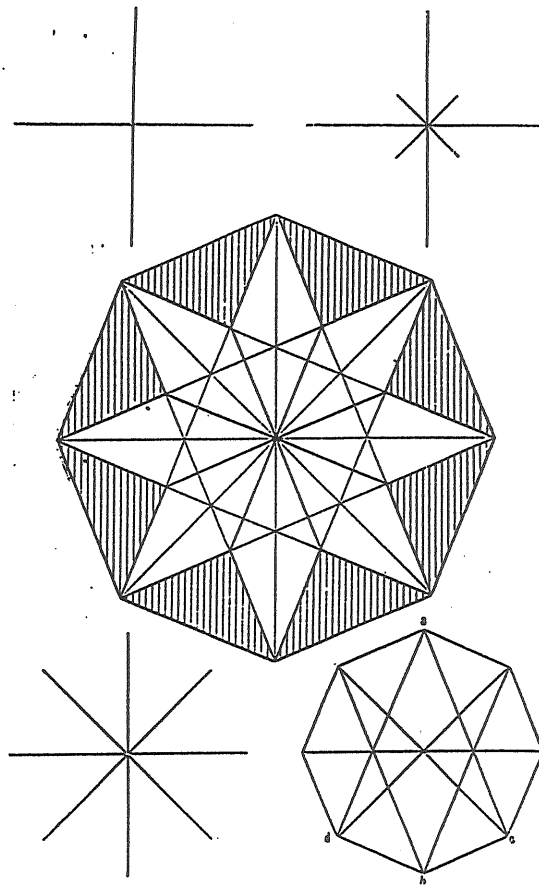


図-II-13 下級学年の図画

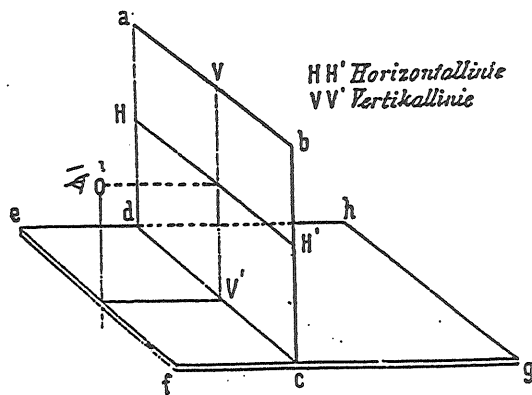


図-II-14 幾何形態学

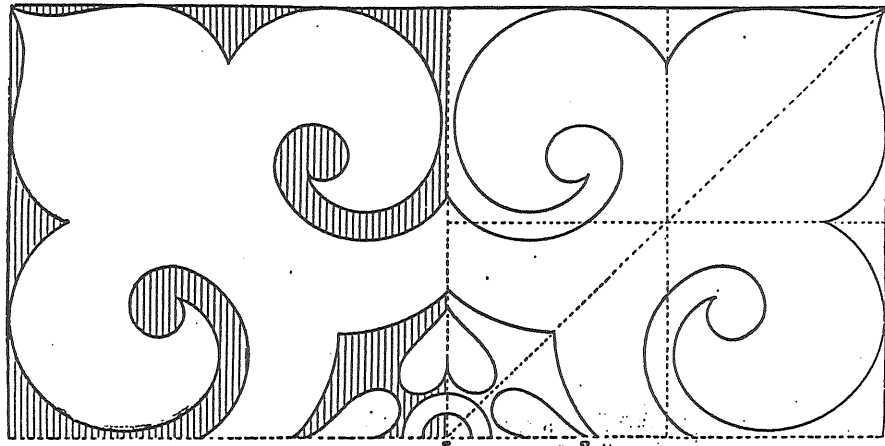


図-II-15 上級学年の自在画

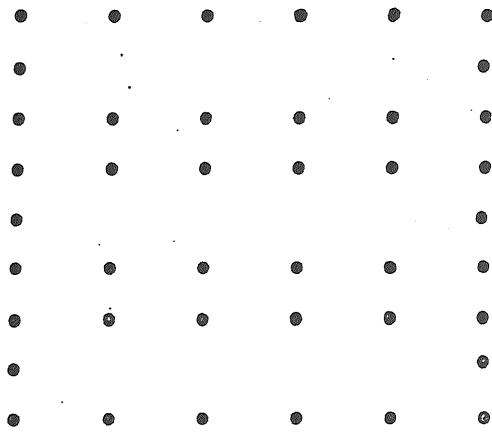


図-II-16 直線の練習のための点線

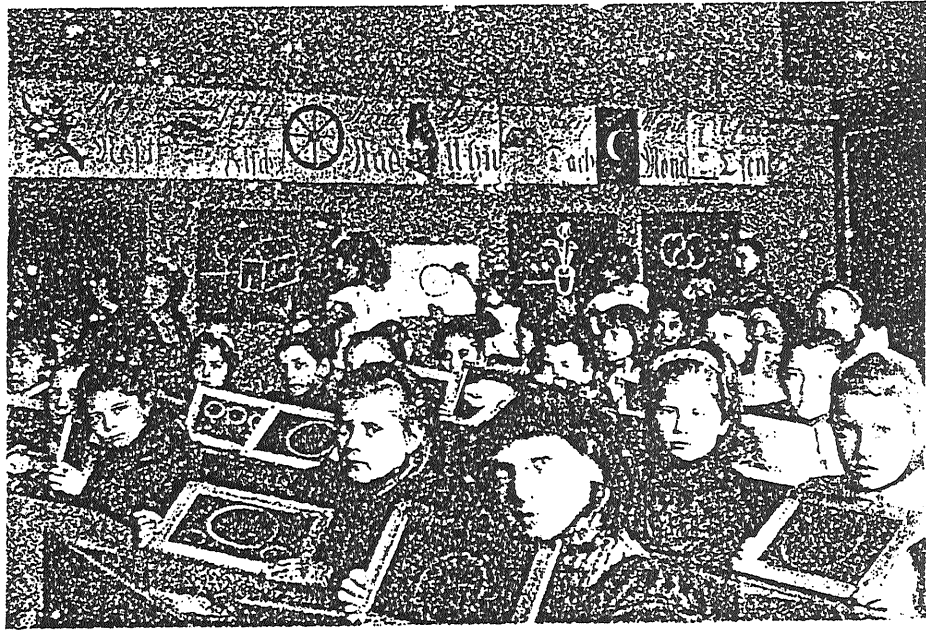


図-II-17 小学校の図画の授業風景（ウィーン、1910年頃）



図-II-18 円の練習（ウィーン、1910年頃）

自由に手を使って描くとされていた自在画においても、依然として製図的な要素を強くとどめており、正確で緻密に再現することに最大の配慮がされ、生徒の個性を表現させ得るような余地はなかった。

このような当時の学校で教えられていた図画の授業の様子について、ヴィオラ(Viola, W.)は、次のように記している。

「7歳で生徒は、直線に組まれた点線(図-II-16参照)のあるページが入った本を与えられる。年長の子どもたちは、その点の間隔がもっと広くなったドロ잉ブックを与えられる。その後図案は黒板から横写された。想像によって何かを描くことや、自然から描くということさえけっして考えられていなかった。13歳まで生徒たちは、石膏像と印刷された図案の横写をすることを期待されており、理想は子どもが正確に横写できるように訓練することであった。その指導は、創作にはまったく配慮をしない技術の訓練であった。」⁽²⁸⁾

こうした実利的で訓練することに終始していた図画教育は、ヴィオラが指摘したように創作というものが配慮されたものとはいえなかった。こうした図画の実情に対して、いちやく批判し、その画一化した指導に代わるオルターナティブな視点と方法を提示していったのがチゼックである。そこで次に、以上のような当時の図画教育の特質を踏まえた上で、チゼックの批判点について検討していくことにする。

3. 学校の図画教育に対するチゼックの批判

チゼックの批判は、まず学校で教えられている図画が、創造性というものをまったく考慮していないことに対して向けられている。1897年からチゼックはショットテンフェルダー実科学校において教鞭をとることになったのであるが、そこで彼は、自分に課せられた図画の授業が創作とい

うものにかいかけ離れたものであるかを実感している。

「実科学校において私は、創造的な造形とはまったくかけ離れた授業で、そして文字どおり手先を器用にするように教える授業をしなければならなかった。見ることと再現することが、最も重要な課題であった。良く見ることと良く再現することが、この授業の向上であった。」⁽²⁹⁾

また、チゼックは、そうした当時の学校の図画教育において、生半可に創造性に関する教育をあつかっていなかったことは、むしろ幸いであったという皮肉を込めた批判を次のようにしている。

「当時の学校における図画は、ただ手先の器用さを促進するだけであり、子どもの自由な制作というものを何かくだらないものとして学校から排除していたので、美術教育にとってまだそれほど危険なものではなかった。」⁽³⁰⁾

チゼックが美術教育として問題とするものは、子どもが生来に備えたものであった。そして、その子どもの内面にあるものを引き出すことが、訓練や学習によって外的に獲得することよりも優先しなければならないと考えるのである。チゼックがこうした子どもの本性に応じた教育の観点を見いだしていったきっかけは、子どもが自然に示す現象からであった。つまり、子どもが放課後に壁に落書きをした絵や、チゼックのアトリエで何も干渉されずに描いた絵画が、学校で教えられている図画とはまったく異なったものであるという認識からであった。さらにこのことに関して、チゼックは興味深い現象を発見をした。1885年からアカデミーにおいて伝統的な模写による美術教育を受けチゼックは、当初、彼のアトリエに来ていた子どもにも、手本を提示して、それを手掛かりに絵を描くことを促した。しかし、学校での授業のように、手本を正確に模写することを強制されないと、子どもはその手本を表現の刺激とはして

も、模写をすることはせず、子どもが描く絵画は、その手本から離れて象徴的でプリミティブなものになっていた。この現象を観察したことによってチゼックは、子どもが自然な形で生み出していく造形というものの中に、子どもの本来の活動があることを確信し、それを保護し、促進することに教育の重要な役割があると認識するようになる。チゼックは、このような子どもの行動と現象を観察することをふまえて、当時の学校の図画の授業が手本通りに描けていないものを良しとせず、訂正させて画一化していくことに対して疑問を投げかけたのである。

芸術教育の一つとして図画をとらえるには、当時の学校教育の図画は、あまりにも子ども独自の多様性には配慮がなかった。チゼックは、その多様性の中に創造的なものの萌芽を認めていたのである。彼は、このような視点をふまえ、次のように述べている。

「普通教育の学校における図画の授業は、ある特定の技巧を鍛練するだけのものに成り下がろうとしていた。そのため造形的には全くすぐれていない者も、そこそこの成績をあげることができた。図画もまた、他のすべての教科と同様に、講義され、訂正され、等級づけられる対象のひとつであった。だから、図画は他の非創造的な学習対象と同列に並ぶ教科であった。それゆえ、学校の授業においては、子どもたちに生来備わった衝動が発揮される場所はなかった。」⁽³¹⁾

また、チゼックが1890年代において、構想し始めた美術教育は、職業に直接的に結びつくものではなく、人間の本性としての行為であり、理想的には学校でも、その本来子どもに備わったものを育成することに向けられねばならないというものであった。ここに当時の図画の教育の理念が産業社会の要求する実利性に重点があったことと、チゼックの教育観には子どもの本質的な活動に重点があったという大きな相違点があっ

た。したがってチゼックは、子どもの落書きを子どもの初期の根源的な衝動の現れとして、これを肯定的な方向で生かしていこうとするのに対して、「学校では、子どもの落書きは許されないばかりか、罰せられた。家庭において落書きは主婦の悩みの種となり、父親や教師はこうした悪さをやめさせるために籐の鞭をつかうのが一番だった」⁽³²⁾と批判している。つまり、そのことは、チゼックによれば「旧来の知育偏重の学校は、生き生きとした子どもの精神を、生氣のない机上の学問によって窒息させてしまい、そして、創造力に『古くから信頼されてきた』形式の鎖をかけ、大人がこれまで考えてきたことしか考えられない人間にそだててしまう」⁽³³⁾ということになってしまう。さらに、「今日一般に家庭と伝統的な学校は、陶冶力と教育力を失ってしまっている。それらは、子どもを成長させるどころか、逆に歪めてしまっている。旧来の学校は、精神的に歪められた場所である。」というような状況を察知したチゼックにとっては、むしろ「我々は、学校を改革するのではなく、青少年の生命が発達するような場所を、彼らに作ってあげることである」という方策をとらざるを得なかったのである。⁽³⁴⁾

4. チゼックの図画教育改革とその反発

(1) チゼックの図画教育改革

チゼックの図画教育改革の展開には、二つの系譜がみられる。一つは、ウィーン美術工芸学校に組み入れられた美術教室において、中学の教員志願者を教育実習させる演習課程であり、もう一つは、夏季休業中に現職教員を対象として行った講習会での教師教育である。

それら両者の展開から、チゼックは1900年代におけるオーストリアの図画教育改革に関与して行く。

①ウィーン美術工芸学校での演習課程

すでに第一章において明らかにしたように、1885年にチゼックは、下宿のアトリエで子どもたちを集めて自由に絵を描かせる美術教室を始めしており、その後、クリムト (Klimt, G.) からウィーン分離派の芸術家たちに激励されて、1897年に州の教育省から美術教室開設の許可を正式に得た。これによって、チゼックは本格的に子どもの美術教育に携わっていくことになった。また同年から、彼はショッテンフェルダール実科学校の図画の非常勤講師ともなり、そこで10歳から16歳までの生徒を教えることとなった。

チゼックの美術教室の活動は、教育大臣ハルテル (Hartel) の関心を呼ぶほどまでに注目されていた。美術工芸学校校長ミルバッハ (Myrbach) は、「学校はこれまでの保守的な方法とは違った、より正しい方向づけをもったものでなければならない」⁽³⁵⁾ と考え、中学校の図画の教員志願者のための教育演習課程を構想し、そこで新しい図画の教育を発展させるために、チゼックの私設美術教室を美術工芸学校に組み入れることを申し出た。その計画は実現し、チゼックの美術教室は1904年にウィーン美術工芸学校に組み入れられた。そして、その演習課程の指導は、チ

ゼックによって行われた。

1904年1月7日に最初の授業が開始された時には、教育大臣ハルテルも出席し、参加者を驚かせた。ハルテルは、チゼックに対してこの美術教室の目的などについて説明を求め、チゼックは次のように述べている。

「この施設は、造形の源とその有機的発達を保護し促進する場とならなければなりません。生徒たちはここで心因性の創造に専念するのです。子どもたちには、他の精神的な能力と同じく、生れながらの創作の能力が備わっていると仮定されています。この生れながらの能力を呼び覚まし、活気づけ、活動的にするのです。個々の精神状態におけるその有機的発達は、個々の上昇的で創造的な段階へと発達します。この発達は、わき道にそれないように保護され、思春期の年齢において精神的成熟が増し、大人の芸術の状態へと移行するのです。」⁽³⁶⁾

この教室が、いわゆるチゼックの「青少年美術教室」であり、ウィーン美術工芸学校において1939年まで活動を続けていくものである。

このような経緯からチゼックの青少年美術教室は、最初は中学校の教職志願者が教育演習を行う場という性質をもって開始された。したがってこの時期の青少年美術教室は、8歳から14歳の男子生徒を対象としていた⁽³⁷⁾。そして、この演習課程の授業には、教育実習生として10数名が参加していた。この実習生が授業を行うのは、土曜日であり、その授業に際しては、実習生はチゼックと事前の検討と徹底的な準備を行った。授業の内容は、中学校で行うものとされているカリキュラムにしたがって計画された。しかし、日曜日の授業は、実習生は参加せず、チゼックは、心因性 (psychogen) に基づいて制作する、子どもの創造的造形を自由に行わせた。しかし、この中学校教職志願者のための演習課程という構想は、1905年にミュルバッハが校長の職を去ったことと、保守的な

教育方法指向の実習生たちの反発によって、取りやめられ、青少年美術教室は、教員養成のための演習課程としての役割を放棄した。このことによって、青少年美術教室での活動は、教育省の定めた中学校のカリキュラムとは無関係に、チゼックが構想する新しい教育方法を終始自由に展開できることにもなった。

②現職教員のための夏季休暇講習会への展開

一方、実科学校でのチゼックの実践についてしてみると、チゼックは最初、実科学校における旧来の図画教育に当惑したものの、次第に自分の美術教室で行ってきた創造的な造形を取り入れていった。その成果については、まず1899年にドイツの美術教員連盟の理事ゲッツェ (Götze, K.) がチゼックの授業を参観し、「ハンブルクでこれからしようと努力していることの多くが既にここでは実現されているようだ」⁽³⁸⁾と評価した。また、ゲッツェはこの参観の報告をすでにこの時点において教育大臣ハルテルにも伝えていた。

一方、1901年に開催されたショッテンフェルダー実科学校創立50周年記念の展覧会において、チゼックは新しい図画の教育方法の成果を展示した。この展覧会において、彼は次のような部門別に分けて展示を行い、旧来の教育と新しい教育の対比を行っている。

「①これまでの50年間の図画の授業の回顧

②現在、教育省によって定められているカリキュラムの展示

③チゼックが実科学校で希望している、将来の美術教育の展示

④実科学校出身者の美術家の作品展示」⁽³⁹⁾

このようにして、チゼックが新しい美術教育の展望を旧来の図画教育と比較しつつ提示したこの展覧会は、「ウィーン7区における大美術展覧会」として、新聞その他が好意的に取り上げ、注目されることとなっ

た⁽⁴⁰⁾。特に教育大臣ハルテル、教育省部長シュタットラー (Stadler, V., W.) からもこの展覧会を訪れ、賛同を得たことは、その後、チゼックが図画監督官として図画教育改革を進めていくきっかけをつくっていたた。

この展覧会の成功によって、チゼックは、オーストリア図画教員連盟 (Österreichischen Zeichenlehrer-Vereines) の会員に推薦され、硬直化したオーストリアの図画カリキュラムの改革と、新しい方向づけを審議するために、同委員会に出席することとなった。そして、教師に新しい方向づけをする最善の方法は、内面的な準備ができるような休暇中の講習会を実施することであるという、同連盟会長のブラッハフェルナー (Blachfellner, J.) の意見にチゼックは賛同し、講習会の企画、実施に関与していくことになる。

講習会は、チゼックとシュトラッサー (Strasser, K.) 教授によって進められ、シュトラッサー教授が彫刻の分野、チゼックが図画の分野を担当した。この計画に際してチゼックは、造形の一体性を示すために二つの分野が統一的に把握されることが必要と考え、次のように記している。

「既に1885年から私は、生徒が手にし得るあらゆる素材で造形を実施しており、造形は常に絶対的な統一と考えてきた。そこでは素材は、単に促進的あるいは阻害的な一部に過ぎない。一つのテクニックは他のテクニックを助長し、一つの表現手段は他の表現手段を向上させるものである。しかしこれらは造形の不可分の一体でなければならないであろう。」⁽⁴¹⁾

以上のような経緯から、図画教育改革の一端としてチゼックは、夏季休業中に行われる現職教員のための講習会を通して進めていった。また、

その後、チゼックは教育省から次のような任務を受け、改革の推進が図られた。

「①教育省管轄の学校の図画のカリキュラム及びその他の目的に関する作業での協力

②国立の美術刺繍学校の図画の授業の改革・管理

③国立工芸学校の教授・校長向けの休暇講習会を指導し、新しい観点から図画の授業を組織すること」⁽⁴²⁾

チゼックがこの講習会において提示した内容は、第五章第一節において詳述するように、自然や日用品を対象とした「自由画 (Das freie Zeichnen)」と呼ばれるものであった。これは、創造的な造形のための分析的自然観察とその再構成を通して、造形要素と描画能力を習得していくものである。ただし、この自由画の内容は、民衆学校の上級学年、あるいは中学校の生徒以上に対する教育の方法である。

(2) チゼックの教育改革に対する保守派の反発

以上のような一連のチゼックの図画の授業の改革に対して、ウィーンの保守的な図画教師たちは反発した。彼らは、1904年3月に雑誌『図画と美術の授業』において、保守派図画教師55名の連名で、チゼックへの名指しは避けたものの、その批判の矛先はチゼックに向けられていた。保守派の教師たちは、従来の図画の授業カリキュラムと教授法を変更しないようにと次のように教育省に訴えた。

「オーストリア＝ハンガリー教育省殿

最近、民衆学校と高等小学校(Volks- und Bürgerschule)の図画の授業方法に関して疑わしい動きや混乱の増大が生じており、中学校(Mittelschulen)をも危険な実験の場所とする危険な傾向があり、

さらに講習会や展覧会、出版物といった手段を用いてさまざまな傾向が宣伝される状況にあります。このような状況に対し、署名を行ったウィーン、ならびにニーダーエスタライッヒ州の中学校図画教師は、一体となって徹底的に論及するつもりです。従来の図画の授業の教授法が達成してきた成果、ならびに従来の経験に支えられた安定した今後の発展を擁護するために、教育省に対し、当今、中学校の教育カリキュラム、及び教授方法を変更しよう懇願し、以下にその根拠を提示いたします。

ウィーン和学校は、地方の教育施設 (Anstalten) に先駆けて『自然写生 (Naturzeichnen)』という新たな方法を取り入れました。また、オーストリアでは、それ以前からすでにこの点に関して多様な経験を集積し、多大な成果をあげていました。一方、同じころ、ドイツ、その他の国々では我国と同様の改革を行う決定はしたものの、そのほとんどが得体の知れない異国的方法を試みており、それも驚くほどのことではありません。なぜなら、これらのいずれの国においても我々の中学校のように念入りに開発された図画教育が存在せず、そして、多くの場合、必要とする芸術の基礎知識が教師に不足していたからです。

(中略)

でっちあげの画法の強力な宣伝によって、我々の平和な仕事がかき乱されることに、我々がやりきれぬ思いをしていることを、おそらく理解していただけることと思います。そのでっちあげの画法は、卓越した芸術的才能をもつ生徒のみを対象として、教育的に非常識な方法で革新的であろうと先走り、型にはまった規則によって教師の自由を束縛し、そして図画をさまざまに制限された彩色の機械的訓練へと落としめようとするものなのです。芸術家として活動している人々がし

ばしば誤解する印象主義は、図画の能力が未熟な生徒たちに、修正不可能な画法で、技術的にもっとも困難なものを容易なものに先行させ、空間を遠近法なしに理解させるのであります。」⁽⁴³⁾

チゼックは、これらの保守派の反発が古い方法への固執からきていることを認識していた。さらに、保守派の教師たちが、依然として「子どもというものが愚かな創造物 (dumme Geschöpfe) であり、学校の目的は、彼らを有益なものとするためには、まず手間をかけて訓練しなければならない」⁽⁴⁴⁾ という考えや、「子どもたちに初めから何かがそなわっていると考えるのはばかげたことであり、子どもたちは、いわば空樽のようなもので、教師が蛇口を開けて、学校が望むものを注ぎ込み、学校が念入りに一杯に満たしてやらなければならない」⁽⁴⁵⁾ という教育観が背景にあることをチゼックは指摘し、上述した批判を無視していた。

しかし、保守派の反発は、いよいよ議会においてもとりあげられるまでになったが、教育省の課長の答弁によって、逆にチゼックの方法の正当性が証明された。さらにウィーン美術工芸学校の校長ミュルバッハの支持や、次のあげるような雑誌『ホーエ・ヴァルテ』におけるチゼックの方法の支持によって、保守派に対する反論がされていた。

「オーストリアの図画教師たちの憎悪は、とりわけ一人の人物、つまり、かつて中学校で教職についていたが、その才能の故に教師の群れから抜け出して身を立て、指導的立場にある人々の注目を集めた人物に向けられている。(中略) オリジナリティーと芸術教育学という観点から当然重要な意味をもつチゼックの美術の授業は、本誌でもすでに明らかにしたところである。彼は、直観力 (Anschauungsvermögen) が作り出す明白な特質である印象というものから始めるのであり、そして、この直観に基づいて、生徒たちに絵の具やペンや鉛筆、その他、

可能なあらゆる素材を用いて、制作させるのである。」⁽⁴⁶⁾

結局、チゼックの演習課程は1905年に、教育省の指示により、その性格を変更して、青少年美術のための特別課程となり、中学教師のための演習過程という機能はなくなったものの、しかし、チゼックは、1908年に工芸学校の図画に関する専門監督官 (Fachinspektor) に任命され、行政的な側面から工芸学校において図画教育改革を推進することとなり、保守派の反発は徐々に消失していった。

(3) チゼックの教育改革の意図

チゼックの図画教育改革は、幾何図形の手本を模写することに終始していた当時の技術訓練の図画教育から、子どもの興味や発達の実情に対応させて、子どもを主体とした図画教育に改めることにあった。具体的には、模写の訓練から、想像や記憶による表現を重視することへの転換であり、想像や記憶からの表現が困難になった後に、次第に自然を直接対象とした「自由画」へと発展させていくというものであった。さらに、これらの指導においては、生徒の個性や美意識に配慮することが重視されるものであった。このように、チゼックの図画教育改革の視点は、教育が「子どもの訓練 (Child Nurtur)」から「子どもの本性 (Child Nature)」を問題とする新しい意識に根差したものであった。ただし、チゼックの改革案は従来からの描画能力の育成を完全に排除したのではなく、自然を対象とした自由画において、分析的な見方とその構成力を統合した創造的造形という観点を提示しているように、造形的な練習とその習得を系統的に明らかにしている。重要なことは、子どもを中心に教育を考えていることであり、小学校低学年の段階から、幾何図形を正確に再現できるように訓練することを一方的に強要するような状況の無

意味性を改革していこうとした点である。その意味において、旧来の模写に代わるものとして、想像による表現や記憶による表現が提起され、子どもが生まれながらにもつものを発露あるいは告白するようにすべきであることが強調された。これらの点は、従来の図画教育を踏襲してきた保守的な教師たちには、墮落したもの、あるいは混乱させるものと映り、一時的に反発を高めた。しかし、進歩的な芸術家や教育家にチゼックの教育は支持され、次第に国内外において受容されていった。

第二節 19世紀後半から20世紀初頭 にかけての近代美術思潮と の関連

1. チゼックの芸術観

(1) 自然模倣の否定

最初に、チゼックが芸術に対してどのような考え方をもっていたのかについて明らかにしてきたい。

チゼックが言及する「真の芸術(wahrhaftig Kunst)」の特質をまとめると、自然模倣の否定、象徴(Symbol)、民族性(volkstümlich)、純粹な種族性(reinrassig)、心因性(psychogen)、プリミティブ性(primitiv)、象徴性(symbolisch)、抽象性(abstrakten)などの要素がある。

まずチゼックは、芸術において自然を機械的に模倣することを強く批判している。

「人間は芸術の判断基準として自然を取り上げ始める。自然は人間の支え杖であり、芸術的でないすべてのもののための理由づけとして使う。

『それはまるで自然のようだ』という。人間は、芸術と自然を混同し始める。創造する代わりに、モデルを使っても使わなくとも、自然の模倣を始める。」⁽¹⁾

さらにチゼックは、在籍していた美術アカデミーでの教育が自然模倣一辺倒になっていたことを経験し、写実主義や自然主義を自然の模倣として批判し、次のように記している。

「当時の芸術界は極端な写実主義や自然主義に支配されていた。我々は自然のモデルを綿密に模倣しなければならなかった。我々が修正する

ように指導されたものは、頭部の各部分の大きさや距離を正確に自然の通りに描かなければならないということにあった。つまり、縮尺、プロポーシオン、遠近法による短縮、重なり合いなどが厳しくチェックされた。」⁽²⁾

そして、チゼックは「私はアカデミーに対して感謝している。それは、私は自然主義というものをこれほど徹底的に知ることができ、それによって、自然主義というものを非芸術 (Unkunst) として意識的に背を向けることができたからである」⁽³⁾ と、自然模倣に偏重した自然主義を明確に批判している。この考えに基づいてチゼックは、子どもの造形を芸術に導くためには、「自然から離れなさい。私たちは芸術を欲するのであって、自然を欲するのではない。」⁽⁴⁾ と述べ、自然の模倣に陥らない芸術を強調した。

また、チゼックは、芸術の特質として、芸術は象徴であるという考えを示す。彼は、「真の芸術とは常に象徴 (Symbol) であり、決して現実 (Wirklichkeit) ではない」⁽⁵⁾ と明確に述べ、この考えを根拠づける例証として、古代エジプト芸術をあげる。

「このような初期の芸術 (Frühen Künste) すべてから、芸術というものが、決して自然の模倣 (Abklatsch der Natur) ではなく、ひとつの象徴 (ein Symbol) なのだということ教えてもらった。」⁽⁶⁾

そして、彼はこの考え方を子どもの芸術についても敷衍し、「真実の子どもの芸術は常に象徴 (Symbol) である」⁽⁷⁾ としている。

(2) 民衆芸術と子どもの芸術

チゼックは、真の芸術として、「民衆芸術 (Volkskunst)」、エジプト芸術などのような「初期の芸術 (Frühen Künste)」、そして「子ど

もの芸術 (Kinderkunst) 」を考えていた。これらの芸術に共通する要素は、民族性 (volkstümlich)、純粋な種族性 (reinrassig)、心因性 (psychogen)、プリミティブ性 (primitiv)、象徴性 (symbolisch)、抽象性 (abstrakten) である。そして、チゼックの芸術観にとって民衆芸術と子どもの芸術は、重要な意味をもっている。つまり、彼は民衆芸術と子どもの芸術との類似性を認識し、子どもの芸術から民衆芸術への発展を仮定したからである。

「さまざまな部族や種族において、彼らの民族に固有な造形 (volkstümlichen Gestaltungen) が子どもの芸術から直接発展してきたものであり、それがオリジナルな民衆芸術にかかわった問題であることも認識した。そこで私は、この民衆芸術は、子どもの芸術をさらに高度な芸術へとつなげる教育の続行であろうと仮定することができた。」⁽⁸⁾

また、チゼックは、すでに1892年に行った子どもの造形作品の展覧会で、民衆芸術と子どもの芸術との類似性について次のように言及している。

「アトリエでの小さな展覧会を訪れた数人の親しい人々は、異口同音に、子どもたちの造形と民衆芸術 (Volkskunst) の作品とが確かに類似していることを見て、納得した。両者ともアカデミックな創造ではなく、心因性の創造 (psychogenes Schaffen) であった。なぜなら、民衆芸術の創作者たちが民衆の心 (Volksseele) から作品をつくりあげるように、子どもたちも子どもの心 (Kinderseele) をすべて傾けて造形を行うからである。したがって、子どもの芸術も、自然の状態にしておけば確実に民衆芸術へと発展していくのである。」⁽⁹⁾

さらにチゼックは、1907年にベネチアへ旅行をした際に、民衆芸術と子どもの芸術とのつながりに関する認識を一層強したことを明らかにして

いる。

「ベネチアでの認識は、継続的な教育によって、象徴的で抽象的でプリミティブな子どものなぐりがき(symbolisch, abstrakten, primitiven Kinderkritzeleien)を、本当の高度な芸術(Wirklich hohe Kunst)に発展させることができ、各々の本当に重要な芸術は常に象徴(Symbol)を表現し、決して現実(Wirklichkeit)を表現するものではない、ということを実証した。」⁽¹⁰⁾

ここで問題となるのは、チゼックが言及する民衆芸術とは、具体的にどのようなものを指しているのか、ということである。

現在のオーストリアで使われている美術テキストによれば、民衆芸術(Volkskunst)とは、「民衆(Volks)がつくりだす芸術的作品であり、それらは、農民や手工業職人、漁師、牧人などの特定の社会階層や集団において発生し、使用されたものに基づく。民族舞踊、民謡、民話などの集合概念であり、また家や、家具、服装、食器類などの物質的な民衆文化の芸術的側面も意味する。」⁽¹¹⁾とある。チゼックの述べる民衆芸術も各地方の民衆の生活様式に深く結びついた手工芸品を指している。彼は、民衆芸術とは、「何千年も前から現地民族の心を衝動的に、最も純粋な民衆の心それ自体から表出した」⁽¹²⁾のものであると述べ、すでに指摘したように、民族性(volkstümlich)、純粋な種族性(reinrassig)、心因性(psychogen)、プリミティブ性(primitiv)、象徴性(symbolisch)、抽象性(abstrakten)を備えたものとしている。それらの具体的な例としてチゼックは、ベネチアのガラス工芸やモザイク、ザルツブルクの博物館に所蔵された古い工芸品、イギリスの刺繍、スコットランドの陶磁器、インドの染織、彫刻、装飾品、そして中国や日本のいわゆる伝統的な絵画などをあげている⁽¹³⁾。

さらに、チゼックが民衆芸術としてラファエル前派の芸術を範疇にいれていたことに注目したい。そのきっかけは、チゼックが1908年にロンドンで開催された第3回国際美術教育会議に出席した際に、そこで同時に開催されていたフランス・イギリス展を通して、イギリスのラファエル前派について認識を深めたことである。

「私にとって、フランス・イギリス展において非常に価値があったことは、イギリス芸術のラファエル前派の運動に関する大きな展望を得る機会があったことである。19世紀の30、40、50年代の英国の画家たちが早くから認識していたことは、当時の絵画が不毛な状態にあり、造形的に新しいものは何も生み出さず、英国の大きく強烈な産業化に確実に連れ戻されるということであった。したがって、思慮深い芸術家たちは、ラファエロ以前の芸術を研究し、イタリアの13・14・15世紀に新しい刺激を求めた。11・12世紀の未開人や大衆芸人を手本に選び、彼らの助けを借りて、新しい様式を創造しようと試みた。ロゼッティ (Rosetti, D.) やバーンジョーズ (Burnejohns) という、このグループの主演となったリーダーたちが、強いイギリス系の血によって広く大衆に理解されたと言われている崇高な様式を形成した。」⁽¹⁴⁾

さらにチゼックは、次のように記して、ラファエル前派が子どもの芸術の到達する領域であるとし、すでに指摘したようにチゼックが子どもの美術が到達するものは民衆芸術であるとしていたことと考えあわせると、彼がラファエル前派をひとつの民衆芸術と考えていたと推察される。

「私は、23年間育成してきた子どもたちの創造が、真実のラファエル前派主義 (wahrhaftigen Pro Raffaelismus) に到達するための唯一正しく可能な方法であり、それが本当に自由なものであり、そしてラファエル後派の芸術 (nachraffaelitischen Kunst) のあらゆるアカ

デミズムから解放されたものである、と強く自覚した。」⁽¹⁵⁾

しかし、チゼックは、ラファエル前派が素朴で高貴な創造物の起源を必ずしも十分には追究していないとしている。彼らは、創造の起源として、子どもの造形を見過ごしていたからである。

「確かにこれらの巨匠たちが創作していた頃には、子どもの造形の成長と有機的発達、新しい壮大な芸術の流れのための唯一の起源となるだろうとは、だれも予感していなかった。」⁽¹⁶⁾

以上のようにチゼックは、真の芸術として、民衆芸術と子どもの芸術に特別な注目をしていた。その理由は、両者とも民族性(volkstümlich)、純粋な種族性(reinrassig)、心因性(psychogen)、プリミティブ性(primitiv)、象徴性(symbolisch)、抽象性(abstrakten)を備えたものであり、チゼックはそれらを備えたものが真の芸術としてもとめるものであると考えたからである。そして、子どもの芸術は、民衆芸術に発展するものとして、両者は密接に関連するものと考えたからである。

2. 近代美術思潮との関連

(1) アーツ・アンド・クラフツ運動との関連

上述したように、チゼックは真の芸術として民衆芸術やラファエル前派の芸術を重視し、また子どもの芸術が発展して到達する領域を民衆芸術やラファエル前派に想定していた。このように民衆芸術やラファエル前派の芸術に対して高く評価するチゼックの姿勢には、19世紀後半から20世紀初頭にかけてラスキン(Ruskin, J.)やモリス(Morris, W.)らが展開したアーツ・アンド・クラフツ運動(Arts and Crafts Movement)の理念と重なる部分がある。

イギリスで展開したアーツ・アンド・クラフツ運動は、無名職人の手になる中世の手工芸に芸術のあり方を求め、機械による量産を否定して手仕事の尊重を強調した。特にラスキンは、美術と建築は、民衆の宗教、道徳、民族的理想、社会習慣の表現であるとし、北イタリア中世期の芸術家と工匠の生活と制作態度を理想的なものとし、またラファエル前派を擁護した。そして、モリスは、普通の民衆が日常の労働において作り出した作品を、民衆の喜びが表現された真の芸術と評価し、次のように述べている。

「この真の芸術とは、それを製作する人にも、それを使用する人にも、幸福なものとして、民衆により、民衆のために作られる芸術である。」⁽¹⁷⁾
このように民衆が作り出す作品に芸術的な価値を認める視点は、既述したように、チゼックが真の芸術として民衆芸術を取り上げていたことと共通する。

さらに、ラスキンは、子どもの芸術の促進が真の芸術形成の基盤になるという視点を幼児期の子どもの想像力を発達させることを指摘していた。彼は、幼児期の子どもの想像力を発達させることを「おとぎの国－幼児の芸術教育－」において、次のように強調している。

「健全な幼児が発達する際、その幼児は神の定めによって肺や脚と同様に、想像力をも使用しなければならない絶対的な必要に迫られているという事実は、われわれのこの哀れな人間性の持つまったく動かすことのできない原則なのである。この事実は、換言すれば、鳥が飛ぶ羽毛を発達させるように、幼児はその想像力を発達させねばならないということである。」⁽¹⁸⁾

さらに子どもの芸術教育が、健全な芸術が存在する基盤となるという視点についてラスキンは次のように述べている。

「貧民街やその子どもたちの遊び場となっている野原に妖精たちの支配を回復しようと決心するまでは、健全な芸術も政治も宗教も英国には存在し得ないのだということを、ここでもう一度、それもなるべく熱っぽくいっておく。— 寛大ですなおで、美しくて純粋なすべての子どもたちに対して、絶えることのない意識的な手ぎわ良さで命じたり報いたりする妖精たちが、地上や天国で、たとえ誰であるとしても、妖精たちの支配を回復してはじめて、健全な芸術や政治や宗教は英国に存在し得るのである。」⁽¹⁹⁾

チゼックもすでに引用したように「子どもの芸術も、自然の状態にしておけば確実に民衆芸術へと発展していくのである」⁽²⁰⁾と述べ、子どもの芸術の保護と推進が、真の芸術形成の基盤になるという視点を主張した。そして、彼は子どもの芸術を有機的に発達させる場が必要であるという見地から青少年美術教室を形成した。

最後に、チゼックがイギリスのアーツ・アンド・クラフツ運動の考え方に触れていたことに対する証言として、例えばチゼックの協力者であったエッテル(Ettel, J.)は、チゼックが好んで読んだ著者の一人としてラスキンの名前をあげている⁽²¹⁾。また、チゼックは次のように述べている。

「数十年前、ラファエル前派の画家たちやモリスによって始められた運動は、事実、英国民衆(englischen Volke)に起源があり、美術工芸的創造に新風をもたらしたが、それはドイツにも影響して、19世紀の終わりにいわゆるユーゲンシュティールを引き起こした。しかし、ユーゲンシュティールは自然主義により荒廃し、その自然主義もまた、結果的に消滅した。」⁽²²⁾

チゼックは、ウィーン美術工芸学校において1900年代に指導した「装飾

「図画・装飾構成のための補習課程」では、第五章第二節において考察するように、ユーゲントシュティールの表現方法を取り入れていた。しかし、第一次世界大戦後には、彼は「装飾課程」においてユーゲントシュティールの方法論から離れ、表現主義や立体派、未来派、構成主義の表現方法を取り入れた演習を行っている。上記に引用したチゼックの言葉は1942年のものであるため、すでにユーゲントシュティールの方法論の限界を見据えた見解となっている。

(2) 創造的自己表現への意識改革

第一項ですでに指摘したように、チゼックが考える「真の芸術」の要素には、民族性(volkstümlich)、純粋な種族性(reinrassig)、心因性(psychogen)、プリミティブ性(primitiv)、象徴性(symbolisch)、抽象性(abstrakten)があった。それらによって形成されるものは、自然の模写ではない創造的な自己表現であり、旧来のアカデミックな芸術を越える新たな芸術の基礎としてチゼックが追求したものであった。それらの考えは、チゼックだけでなく、同時代の前衛的な芸術家が共通して模索したものでもある。チゼックの求めた反自然、心因性の表現などの要因が、近代美術の動向と同時性をもっていたことを以下において検討する。

①反伝統の意識：分離派との呼応

チゼックがアカデミーで教育を受け始める19世紀後半、ウィーンにおける美術界は、いわゆる歴史主義あるいは耽美主義といわれるものが主流となっていた。ウィーンのビーダーマイヤー時代には、フランスの画家アングル(Ingres, J. A. D.)の作風に似た肖像画が多く描かれた。そして、ウィーンにおける耽美主義を代表する画家はマカルト(Makart, H.)

であった。1869年からウィーン美術アカデミーの教授を務めたマカルトの作風は、豪華なゴブラン織りの壁掛けを思わせるような、大広間にふさわしい装飾的な大作であった。しかし、彼には新しい試みはなく、彼の作品は従来の表現様式を巧みに組み合わせてできたものであり、それは、ちょうど同時代のリングシュトラッセ (Ringstraße) 沿いの建築物がゴシック様式やギリシャ様式を組み合わせて作られたのと似ていた。歴史的なものを愛好したビーダーマイアー時代の精神によって、19世紀後半のウィーンには、マカルトの例にみるように伝統を継承しつつ華麗なものを指向するにとどまっていた。⁽²³⁾

しかし、19世紀末から20世紀初頭にかけてのウィーンでは、伝統的なものに対する反発から新しい美術が模索され始めた。周知のようにクリムト (Klimt, G.) は、古い歴史主義に立つアカデミズムに反旗を翻し、ホイッスラー (Whistler, J. A. M.) やピアズリー (Beardsley, A. V.) の感化を受けつつ、後期印象派の方向に進んでいた。そして、歴史主義から象徴主義への展開がみられていた。

また、ヴァーグナーらは、1895年「七人クラブ (Siebenerclub)」を設立し、そこに新しい芸術の流れをウィーンに導入しようとする人々が集まっていた。そして、クリムトらは、伝統的な歴史主義的傾向を順守していた保守的なウィーンの芸術家連盟「芸術家の家 (Künstlerhaus)」から離脱して、1897年、「オーストリア芸術家連盟 — ウィーン分離派 (Vereinigung bildender Künstler Österreichs—Secession)」を結成し、さらに『聖なる春 (Ver Sacrum)』という月刊誌を刊行した。

クリムトを会長とするこの分離派は、ウィーンの芸術活動を国際的なものにしようとの意志から、海外の新しい芸術の動向に注目し、芸術のあらゆる領域における最新の概念を取り入れ、新しい総合芸術を指向し

た。分離派館には、「時代には時代の芸術を。芸術には芸術の自由を。

(Der Zeit ihre Kunst/Der Kunst ihre Freiheit)」と刻まれた。同時代のヨーロッパの芸術を紹介する分離派の展覧会では、1898年以降クノッフ(Khnopff, F.)、ゴッホ(Gogh, V. v.)、ムンク(Munch, E.)、ホードラー(Hodler, F.)などの作品が展示された。そして、1900年の第6回展では日本美術も紹介された。

さらに1909年の第2回「クンストシャウ」では、国外の画家の紹介に比重がおかれ、ムンク、ゴッホ、ゴーギャン(Gauguin, P.)、ボナール(Bonnard, P.)、マティス(Matisse, H.)の絵画が本格的に紹介された。そして、ゴッホの絵画は、1906年にすでにウィーンのミートケ画廊においても展示されていた。

次に以上のようなウィーン美術界の動きとチゼックの接点を探ってみると、「七人クラブ」における分離派との交流をあげることができる。「七人クラブ」は、すでに述べたようにヴァーグナー、クリムト、オルブリヒ(Olbrich, J. M.)、ホフマン(Hoffmann, J.)、モーザー(Moser, K.)らウィーン分離派に関連する芸術家が集まっていた。この集まりにチゼックも時折参加し、「ここでは、時流にかなった芸術の新しい問題について話し合われ、吟味され、そして自分たちの使命をできる限り提起したのである」⁽²⁴⁾とチゼックが記している。ここでチゼックは新しい芸術の問題の議論に参加していた。チゼックが「七人クラブ」に参加した際の状況を彼は次のように記している。

「私が居合わせたこの話し合いで、共通して確認されたことは、現在の芸術が、退屈した自然主義によって発展の能力を失い、そして不毛で非生産的となっており、全く新しく新鮮な問題性が消滅してしまったにちがいない、ということであった。ある人は、衝動性をもつ日本人

を手本にしなければならないと主張し、他の人は、中国人は日本人よりもオリジナルで古いので、中国人から刺激を求めたほうが良いと提案した。また、その他の人は、このアジアの芸術様式は発達しすぎたものであるため、当時、我々の時代遅れと飽食の状態に比べ、プリミティブ性において非常に強烈で印象的であったペルー人や黒人の芸術に向けることを提案した。話の方向が私の試みていることに最も近づいてきたので、私が言ったことは、何のためにそのような遠くをさまよひ、我々中央ヨーロッパ人に異なる気質の他の人種の芸術なのか、ということであった。そして、特に子どもたちの造形作品を見ると、その表面には真に芸術的なものすべてがもつ永遠の新生に常に満ちている、と言ったのである。」⁽²⁵⁾

また、チゼックはこうした後の分離派のメンバーたちとの交流に先だち、1895年のミュンヘンでの1年間の滞在の間に、ユーゲントシュティールに触れていたと推測される。ミュンヘンではすでに1892年にミュンヘン分離派が結成されていた。

②表出としての造形

19世紀後半から20世紀初頭にかけての美術思潮は大きな変動を迎えていた。チゼックはその状況を次のようにとらえていた。

「芸術界では、第一次世界大戦前と4年間の大戦中、さまざまな変化への準備がなされていた。当時、ヨーロッパやアメリカの芸術家たちは、これまでの因習的な芸術の創作活動は創造性を喪失し、新しい情熱や刺激のみがこの泥沼から救ってくれるのだと確信していた。このような事情から、いわゆる『イズム』の時代が到来した。いろいろな人物や芸術家グループが、それぞれの芸術的造形の基本理念を打ち出した。

このようにして印象主義、広範囲の表現主義造形から進んだもの、あるいは未来派、立体派、その他のダダイズムにいたる『イズム』が次々と生まれてきたのである。」⁽²⁶⁾

チゼックもあげている表現主義の運動は、1905年にすでにみられ、同年にドイツのドレスデンにおいて、キルヒナー (Kirchner, E. L.) やヘッケル (Heckel, E.) らが画家団体「ブリュッケ (Die Brücke)」を創設し、新しい傾向の作品を発表し始めた。そして、1906年の「ブリュッケ」の綱領には次のように記されていた。

「進歩を信じ、創作し鑑賞する若い世代を信じて、われわれは若者に集まれと大声で叫ぶ。未来をになう若者として、ぬるま湯につかっている古い力に反抗し、技術と生命の自由を創り出そうとするのだ。直截に、偽らずに、自己を創造へと駆り立てるものを表現する者が、われわれの仲間なのだ。」⁽²⁷⁾

彼らは、「直截に、偽らずに、自己を創造へと駆り立てるものを表現する」ことに関心があったわけであり、本能的にそして自然発生的に表出することが基本的な姿勢であった。

自然を再現描写するのではなく、心的過程や精神的体験に支えられたものの意味や本質を直截に表現しようとすることを指向した芸術家の動きは、1910年代にさらに拡大した。カンディンスキー (Kandinsky, W.) とマルク (Marc, F.) は1912年に年刊誌『ブラウエ・ライター (Der Blaue Reiter)』を刊行し、その序文には「われわれが留意し記載するのは、ある種の広く承認された、オーソドックスな外面的形態をもち、[そして普通はそのようなものとしてしか存在しない] 作品ではなく、偉大な転換と関連しつつ内面的生命をもつ作品なのである。」⁽²⁸⁾ と記され、内的必然性に基づく表現が主張された。さらにカンディンスキーは『芸

術における精神的なもの』において、次のように述べている。

「内的必然性は三つの神秘的な根拠から生まれる。それは三つの神秘的な必然性からなる。すなわち、

一、創造者としての芸術家は、かれ独自のものを、表現しなければならない（個性の要素）。

二、時代の子たる芸術家は、この時代に特有のものを、表現しなければならない（内面的価値としての様式の要素、これは時代の言語と、民族そのものが存在するかぎり、その民族の言語とからできているもの）。

三、芸術への奉仕者たる芸術家は、芸術一般に固有のものを、表現しなければならない（純粹にして永遠なる芸術性の要素。これはあらゆる個人、民族、時代を貫き、どのような芸術家、どのような民族、またどんな時代の芸術作品にも認められ、芸術の主要素として、空間や時間にかかわりないもの）。」⁽²⁹⁾

このようにカンディンスキーは、個性、時代性、地域性、そしてあらゆるものに一貫する芸術の永遠性を求め、それを内的必然性として表現することを強調した。このような主張と呼応して、表現主義の美術家たちは、民衆芸術、非ヨーロッパ芸術、原始芸術、さらには子どもの芸術にも目を向けた。それらには、カンディンスキーの言う内的必然性の表現に共通するものがあったのである。

以上のように新しい芸術表現には、個性や内面性、そして根源的なものへの追求があり、伝統的な形式や様式に制約されずに、より自由で独自の自己表現、あるいは自己表出に価値が認められた。チゼックも基本的にそのような自己表現を追求し、その自己表現によってつくられたものがすでに述べたような「真の芸術」であると考えた。チゼックは、特に

根源的な自己表現の現象を子どもの「表出 (Bekanntnis)」活動に確信したのであった。それをチゼックは「表出としての造形 (Gestaltung als Bekanntnis)」として次のように認識した。

「子どもの造形活動は、子どもの心理的・生理的本質 (psycho-physischen Wesen) に根差すものである。それは三つの創造的衝動によって支えられ、生み出される。つまり、子どもは、何が自分の内面で生じ、どのようにそれを引き出し、そのイメージを目に見える表現と形態にすることができるかを表出しているのである。その事象はおよそ次のように示される。子どもは精神的活動とともに創造的な造形活動を引き起こす。この能力は、経験と認識によって豊かになり、血 (Blut) によって定まり、土地 (Erde) によって影響を受ける。家庭や学校、そして生活というような環境もまた子どもの心と精神にある種の影響を与える。だれの影響も受けていない子どもが造形活動を始めるとき、子どもは自分の精神的発達への外部からの影響とともにこれらすべての資質を表わす。子どもの作品は、特に無意識の特性を示し、それは、一般的な人間の感覚や思考、遺伝質による影響であり、その遺伝質は土地、気候、生家、学校そして民族共同体 (Volksgemeinschaft) によって色づけされるのである。これらの表出と同時に子どもは、生まれつきの素質や好み、気質、予感、憧憬、願いを表出する。これらすべての無意識の性質の表出ならびに子どもの意志や努力は、子どもの造形的創造に非常に明確な人間的・個人的特徴を与える。それが、精神とその表現のダイナミズムの表出なのである。これらの表出は、子どもの作品を質的に高め、表出の弱い作品に比べて、非常に創造的な作品にする。」⁽³⁰⁾

このようにチゼックは、芸術造形の根源を子どもの表出、自己表現に求

め、その保護・促進が究極的に真の芸術創造への革新に発展していくと
考えた。そして、彼は、20世紀初頭の立体派、表現主義、未来派という
近代美術の考えを直接的には、第五章で述べるようにウィーン美術工芸
学校での装飾教育において第一次世界大戦後に援用した。特に表現主義
的演習は、子どもの造形表現から認識した「表出としての造形」の表現
観が基礎となっていたと推察される。そして近代美術の方法を援用する
背景には、すでに述べた「真の芸術」への一貫した追求があったからで
ある。

第三節 子どもを中心とする教育論 の背景

1. 19世紀末から第一次世界大戦までの新教育運動の展開

(1) 新教育運動の生起

チゼックが美術教育活動を始める19世紀末から20世紀初頭にかけてのヨーロッパでは、いわゆる新教育運動が広がりを見せ始めた時期である。今日、「新教育運動」としてその史的 position がされている一連の運動は、より具体的には、1890年代にその端を発している。新教育運動の生起の大きな要因となっていたのは、既存の学校制度への批判と失望であったと考えられており、換言すれば、19世紀末における帝国主義の社会的動向を基盤としてその要求に呼応して生まれた伝統的中等学校を改革していく運動として、新教育運動は展開した。⁽¹⁾

したがって、ヨーロッパにおける新教育運動における理念的な特質は、19世紀の自然科学的・主知主義的思想の反動として、19世紀末から、20世紀の20年代にかけて起こった、新たな人間復興の思想であるとされる。そして、この新教育の思想は、ルソー (Rousseau, J. J.)、ペスタロッチ (Pestalozzi, J. H.)、さらにフレーベル (Fröbel, F.) 等の思想に根拠をもち、それが19世紀末のブルジョア・デモクラシーの風潮に乗って各国で民主化、児童解放運動となって現れた。⁽²⁾

新教育運動の特質は、一般に古い秩序の維持のための教育を批判し、知識や徳目の詰め込みを排し、子どもの活動や興味を重視したところにある。そして、子どもの興味を重んじて、自由な活動を励ます、子どもに合わせて教育方法の改革を指向するものであった。また、新教育運動

における子ども観について、堀尾は次のように指摘している。

「新教育の運動とは、子どもをおとなとは違った存在として認め、子どもの未熟さに発達の可能性を見出し、それを開花させることこそ教育の目的とみなし、発達心理学的知見を支えとして、発達の段階と筋道に即しての教育的働きかけの方法をつくり出す仕事であった。あるいはまた、深層心理学や精神分析学の影響のもとに、子どもの深層に着眼し、子どもの抑圧からの解放をめざすものであった。そして、これらを通して、子どもの自由な活動と個性の開花がめざされ、そのための教育の自由の原則が運動の共有物となっていっていった。また、教育の自由の視点から、伝統的アカデミック・フリーダムを問い直し、教育の自由と学問の自由を統一する視点を含んだ教育の自由論が、新教育運動のなかで準備されていく。」⁽³⁾

そして、19世紀末における子どもを中心とした教育思想は、欧米諸国において新しい学校の設立によって具体的に展開し始めた。つまり、欧米諸国においていわゆる「新学校」といわれるものが、相次いで設立された。その典型的な事例をあげてみると、イギリスのレディ (Reddie, C.) によるアボッホームの学校 (1889年)、フランスのドモラン (Demolins, J. E.) によるロッショの学校 (1898年)、ドイツのリーツ (Lietz, H.) による田園教育舎 (1898年) などがあげられる。ただし、これらの学校は、上流・中流の子弟のための寄宿学校であり、帝国主義の時代が要求する人材の育成を目指していた。

このような新しい学校の設立は、チゼックにおいても同様の現象がみられる。彼が1897年に美術教室を公的な承認を受けて設立したことは、旧来の学校に代わる教育施設を求めたためであり、当時の新教育運動の動きと共通した展開である。

(2) ドイツの改革教育学運動

オーストリア（第一次世界大戦以前はオーストリア・ハンガリー帝国）は、同じドイツ語圏内であるドイツと緊密な関係をもっていた。そのドイツにおいて、新教育運動は「改革教育学運動」（reformpädagogische Bewegung）と呼ばれるものである。

19世紀後半のドイツの教育界を概観すると、民衆学校では、それまでのペスタロッチ主義にかわってヘルバルト主義が次第に浸透し、教育界に勢力をもっていた。また、ヘルバルト主義の教育の普及とともに、その批判的展開も同時に展開していた。この批判は、ヘルバルト派の理論が、教師の仕事を固定化し、生徒の自己活動を沈滞させて、学校を単に受動的な学習の場とする傾向が内在していることに対するものであった。この点が国際競争に直面した産業界の新たな教育要求と矛盾し、20世紀初頭にかけての新教育運動を呼び起こす強力な誘因ともなった。次第に、自主的な学習の新しい方法や自由で知的な労作学校や方法にとらわれない授業での学習や活動が試み始めた。新しい授業形式として試みられたものに、授業対話、グループ授業、労作（活動）授業、体験授業がある。特に労作授業については、周知のようにケルシェンシュタイナー（Kerschensteiner, G.）が、手工的労作を弁護し、自己活動の原理にもとづいて活動学校を提唱した。つまり、子ども自身の衝動から出発して、彼らの諸能力を促し、自由な構成を薦め、達成の高まりを知らせ、活動の結果（作品）の自己検証に至らせるプロセスに、労作＝活動の教育的価値をとらえたのである。⁽⁴⁾

このような教育運動が、学校の“内的”改革や学問的な教育学の建設へと、その実際の影響力をもつようになるのは、さらに第一次世界大戦

後の1919年以降となる⁽⁵⁾。

(3) アメリカの進歩主義教育運動

アメリカでは、新教育運動は進歩主義教育 (Progressive Education) と呼ばれ、児童中心主義の考えが展開していた。

ホール (Hall, G. S.) らによる子どもの心理学的発達研究は、多くの前衛的な教師や教育学者たちに影響を与え、アメリカにおける新教育運動の土壌を作っていた⁽⁶⁾。このホールの「発生的心理学」は、子どもの発達段階に着目し、「個体発生は系統発生を繰り返す」という反覆説 (再獲得説) によって、発達段階を説明しようとしたものである。その理論を教育に適用した場合、子どもの発達は自然的過程であるので、それに人為的な干渉をすべきでないという主張になる。押し付けや詰め込みの教育に対して批判するものであるが、自然決定的、あるいは自由放任的な教育論にもつながった。

パーカー (Parker, F. W.) は、1883年シカゴのクック郡師範学校校長に就任し、子どもを教育過程の中心におく児童中心の原理と、いくつかの教科を関連づけて子どもに対する意味が強化されるようにカリキュラムを改造することに努力した。パーカースクールにおいて掲げられた項目として次のようなものがあった。

「1. 学校は子どもにとって家庭であり、天国でなくてはならないとする児童中心学校

6. 自由な創造的表現 (音楽、美術、体育、劇、舞踏等) の導入」⁽⁷⁾

パーカーの教育学の特色は、教授法にペスタロッチからの影響、児童観にフレーベルからの影響、教育原理 (中心統合概念) にヘルバルトからの影響が見られることである。そして、彼は「生得的に美術家でもある

児童は砂、粘土等で像を作ったり、彩色したりすることに興味を示す」ことに言及し、芸術家としての子どもという観点を提示していた⁽⁸⁾。

アメリカの進歩主義教育は、デューイ (Dewey, J.) によって一層推進された。彼は、1896年シカゴに実験学校を設立し、新しい学校は子どもが中心でなければならないことや、子どもの興味から生まれる自然な会話や表現、作業が重視されること、そして子どもの自己活動と社会的協同が相関的なものとして把握され、子どもの興味が学習への重要な動機づけとされることを主張した。デューイは次のように述べている。

「旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる。(中略) いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり改革である。このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される。」⁽⁹⁾

つまり、子どもを学校に合わせるのではなく、学校を子どもに合わせるべきであるという、子ども中心の考え方がデューイによって明確に主張されたのである。さらにデューイは、『民主主義と教育』の中で次のように記し、子どもの未成熟の中に成長の可能性をとらえ、その可能性を引き出すことに教育の方向づけを示した。

「成長の第一の条件は未成熟である。(中略) われわれは、未成熟は成長の可能性を意味するとき、後になって生ずる力が欠如していることを指示しているのではなく、現在積極的に存在している勢力—発達する能力—を表現しているのである。(中略) 生命のあるところには、すでに強く激しい活動力が存在しているのである。成長は、それらの

活動力に対してなされた何ものかではなくて、それらの活動力がなすところのものなのである。」⁽¹⁰⁾

以上のようないわゆる進歩主義的な教育思想が一般に拡大するのは、第一次世界大戦後であり、1919年の進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) の結成とそれによる活発な展開が契機となった。

2. 第一次世界大戦後の新教育の展開

(1) 新教育連盟の展開

チゼックの教育は、第四章において記すように第一次世界大戦後、新たな展開をするが、それは教育界における新教育運動の新たな展開と同時性をともなっていた。

1921年にフランスのカレーにおいて第1回国際新教育会議が開催され、フェリエール (Ferrière, A.)、エンソア (Ensor, B.) らによって国際新教育連盟が結成された。カレー会議でのテーマは「子どもの創造的自己表現」であった。国際新教育連盟は、その基本原則として、精神の優位性、個性の尊重、自発的興味と多面的活動の重視、利己的競争の排除と共同の精神の尊重などを強調し、次のように記された。

- 「1. すべての教育の根本目的は、精神の優越性を自分自身の人生において探究し、実現するように子どもを準備させることである。他のいかなる見解を教育者がとろうとも、教育は子どもにおける精神力を維持し、増大させることを、求めるべきである。
2. 教育は子どもの個性を尊重すべきである。この個性は、彼に内在する精神力を解放する訓練によってのみ発達させることができる。
3. 課業、そして実に人生への全訓練は、子どもの内的興味に対して、

自由な活動を与えるものでなくてはならない。—その興味とは、彼に自発的に目覚めるもの、また各種の実技的、知的、美的、社会的および他の諸活動において、それらの表現を見出すものである。

4. 各年齢は、それぞれ特別の性格をもっている。この理由をもって、個人的集团的訓練は、子どもたち自身によって教師と協力して組織される必要がある。またこれらの訓練は、個人的、社会的責任のいっそう深い意識に資するものでなくてはならない。
5. 利己的な競争は、教育から消えうせねばならないし、共同にとってかわられるべきである。その共同が子どもに、共同社会の奉仕に専心することを教えるのである。
6. 共学—一緒に授業と教育を受ける—は、両性の同一の取扱いのことではなく、双方がおたがいに、有益な影響を与え合う共同作業を意味するものである。
7. 新教育は子どもをただ単に、彼の同胞、民族さらに大きくは人類への義務を果たす市民とするのみではなく、人格的尊厳の自覚を備えた人間たらしめることを目的とするものである。」⁽¹¹⁾

国際新教育連盟の第2回会議は、1923年スイスのモントルーで開催され、会議のテーマは「創造的奉仕のための教育」であった。この会議には、オーストリアから、チゼックやグレッケル (Glöckel, O.) らが参加し、チゼックは、この会議において「造形芸術における近代の諸問題」という講演を行っている。フェリエールは開会の挨拶で「活動学校」について語り、また、ダルクローズ (Dalcroze, E. J.) は子どもたちのリトミックを実演し、ユング (Jung, C. G.) は教師の子ども理解のための精神分析の意義を述べた。⁽¹²⁾

また、国際新教育連盟は、英語、仏語、独語の3種類の機関誌を発行

し、エンソアが『新時代』 (The New Era) を、フェリエールが『新時代のために』 (Pour l'Ere Nouvelle) を、ロッテン(Rotten, E.)が『生成の時代』 (Das Werdende Zeitalter) を編集した。

国際新教育連盟では、子どもの興味への心理学的関心を軸とする児童中心的発想が主流をなしていた。

一方、アメリカでは1919年にすでに進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) が結成されていた。国際新教育連盟が結成された後は、国際新教育連盟の支部としての役割を果し、機関誌『進歩主義教育』 (Progressive Education) を発行した。その1924年から1930年までの毎号に、次のような進歩主義教育の根本方針が掲げられた。

- 「1) 自然な発達のための自由
- 2) あらゆる活動の動機としての興味
- 3) 監督者ではなく案内者としての教師
- 4) 生徒の発達に関する科学研究
- 5) 子どもの身体的発達におよぼすあらゆる影響へのより大きな配慮
- 6) 子どもの生活の要求をみたすための学校と家庭の協力
- 7) 教育運動における指導者としての進歩主義的学校」⁽¹³⁾

機関雑誌『進歩主義教育』の1926年4・5・6月号は、「芸術による創造表現」をテーマとして特集し、教育における創造的精神の重要性や芸術の授業における創造的な自己表現が論じられた⁽¹⁴⁾。

さらに、同誌の7・8・9月号には、ホリスター (Hollister, M.) が「美術の教授に対するフランツ・チゼックの貢献」という論文を記して、チゼックの教育を美術教育分野における進歩主義教育の先駆として評価している⁽¹⁵⁾。また、1933年には、エックフォード (Eckford, E.) が「チゼック教授と彼の美術教室」を記し、チゼックの教育を報告している⁽¹⁶⁾。

以上のように国際新教育連盟、そしてアメリカの進歩主義教育協会は、はチゼックの教育を新しい美術の教育として積極的に評価していた。

(2) オーストリアにおける新教育運動の展開と教育改革

オーストリアにおける本格的な新教育の思想と展開は、第一次世界大戦以後であり、その展開によってオーストリアの教育改革が行われた。それは同時にチゼックの教育が受容される基盤形成ともなった。

オーストリアは、1918年の第一次世界大戦の敗北によって、帝政国家が崩壊し、共和制国家に移行した。戦後、政権を担当したのは急進改革派の社会民主党であり、教育改革も大幅に進められた。その改革において中心的な推進役となったのが、グレッケルである。グレッケルは、まず1919年に教育改革局と教員研究会を設けて、新教科や新方法を研究させた。同年6月4日の教育省令によって実験学級が設けられることとなり、ウィーンに156学級、地方に97学級が設置され、別に国立研究所として実験学校が六つ設けられた。この国立の実験学校は、リーツ(Lietz, H.)の新学校の精神による寄宿制の学校であり、模範学校として設けられたものである。そして、オーストリアの教育改革は、新教育の方向に向かって1919年以来企画、実験され、1927年の法令によって学制、教材、教授法の改革が行われた。これら一連の教育改革は「子ども自身から出発すべきである」(Vom Kinde selbst auszugehen)、つまり子ども中心の考え方に基づいて推し進められた。特に、初等教育改革は、第四章第三節でも述べるように「自己活動の原理」、「郷土の原理」、「合科教授の原理」の三つの原理に基づいていた。これらの原則に示されたものは、いずれも当時の新教育運動の理念に根ざしたものであり、国の政策によって新教育の理念が推し進められたかたちとなった。⁽¹⁷⁾

以上のような教育改革の進展によって、第一次世界大戦前には第二章第一節ですでに記したように保守派から強い反発を受ける対象となっていたチゼックの教育は、戦後の1920年代以降、次第にオーストリア国内の一般の教師や人々からも広く受容され、評価されていった。

第三章

チゼックの美術教育論の構造

第一節 教育論の構造

第二節 チゼックの子ども観

第三節 子どもの本性に基づく教育観

第四節 教育方法の原理

第三章

チゼックの美術教育論の構造

チゼックの教育論に関しては、今日までその論理構造が明らかにされることはなかった。彼の理論は、青少年美術教室やウィーン美術工芸学校における長年の教育実践の経験から引き出されたものであり、また生徒作品によって具体的な事例を提示しているものの、時に直観的、あるいは象徴的なものとなっている。このこと背景には、彼自らが執筆した著作が少なく、さらにその数少ない著作や草稿等もその存在自体がほとんど知られていなかった点や、チゼックの教育論が他者を介して、センセーショナルな状態を伴って啓蒙されていった点などがある。しかし、今日、チゼックの草稿等の発掘によって、その分析から彼の実践に反映された様々な文化的、教育的思想の背景を考察することによって、徐々に理論としての構築性に焦点をあてることが可能となった。また、彼の教育論が、実践を通して具体的に提示されていることから、理論と実践の整合性についての検証作業を進めることも可能になったといえる。

第三章では、チゼックの教育論において、直観的あるいは象徴的な主張とされていた部分を彼自らの記述から具体的に分析し直し、これまで構造化されることのなかった彼の教育論を、構造化していく試みを進める。その構造化に際しては、チゼックの子ども観、教育目的、方法の原理、教授形態という理論構造に着目し、それらに関する見解の特質、背景、相互関連について考察していく。

第一節 教育論の構造

1. チゼックの教育論の構造

チゼックの教育論の構造は、彼が経験的に認識した子ども観に基づき、それを中心とする形で、教育目的、教育方法の原理が形成されていると分析することができる。

まず、子ども観については、チゼックは、彼自身の体験に基づきながら、子どもは子ども独自の行動法則をもつという観点を根源的な原則として帰納的に仮定している。そして、子どもには本来生まれながらに創造性が備わっており、その潜在化した創造性は、無理のない自然な環境の中で、有機的に発達するものであるとチゼックは考えた。また、彼はこの子どもの行動に関する仮定と子どもが潜在的に保有する創造性について、当時の遺伝学などの知見を援用して理論を構築しようとしている。

以上のような子ども観に基づいて、チゼックは、教育目的と教育方法を演繹的に導き、それを自らの教育実践によって実証しようとしていた。まず、教育目的について彼は、子どもの自然な発達が達成されるならば、子どもに備わった創造性は、あらゆる方面においても有益なものとなると考えた。したがって、豊かな創造的民衆の育成ということに最上位の目的があり、具体的には、あらゆる職業においても有益となる創造力を育成することと、それを自律的に獲得していける自己教育力の育成をめざした。この目的を達成するためのアプローチの手段が、芸術的な造形活動であった。この造形活動による教育には、さらに具体化した目標として、自己表現のための造形能力や、次代を担う消費者（鑑賞者）としての審美的感覚の育成ということがあげられている。

これらの教育目的の達成について、チゼックは造形活動を媒介として行おうとしており、そのための方法的な原理は、次のような三つの原理に集約される。つまり、「合自然の原理」、「自由の原理」、「自己活動の原理」である。この三つの原理に基づいてチゼックの教育は、具体的に青少年美術教室ならびに装飾形態学において実践されるのである。この三つの原理に基づくチゼックの教授方法は、システム化したり、教条化していくものではない。さらに、チゼックの授業には、カリキュラムに相当するものは存在していない。しかし、チゼックは、子どもたちをいわゆる「レッセ・フェール」的な放任の状態にしていたのではなく、教育における、確固とした訓練的側面と引き出す側面をもっていた。チゼックの教授方法は、子どもの発達と要求、そして教師の相互関連から、随時生まれてくるものである。ここには、徹底的な個別化した教授方法の原則が貫かれている。

2. チゼックの教育論の構造図

以上のようなチゼックの美術教育論についてその構造を概略的に示すと、図-Ⅲ-1のようにまとめられる。

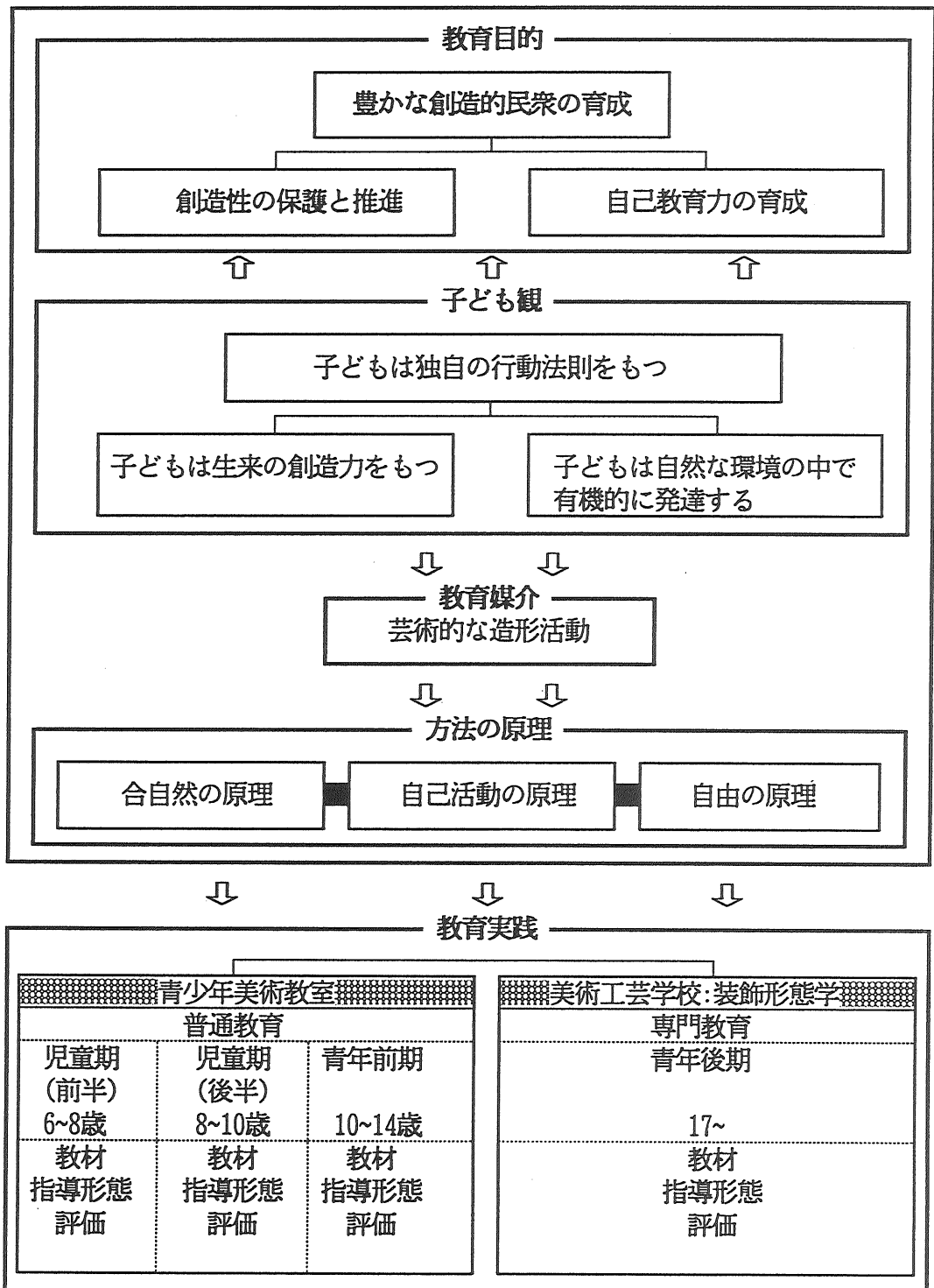


図-III-1 チゼックの教育論の構造

第二節 チゼックの子ども観

1. 子どもの本性に関する仮説

(1) 子ども独自の活動法則

チゼックの教育は、子ども中心の教育である。したがってその教育の展開には、子どもをどのようにとらえるかということが、教育の目的と方法を決定していく上できわめて重要な要因となっている。つまり、子どもをどうとらえるかという子ども観は、教育という営為全体の根源となる、いわば核といえる。チゼックの子ども観は、明らかに子どもの自然的本性を尊重する立場であり、その教育においては、子どもの興味や自発性を重視している。このチゼックの観点は、19世紀末までの旧来の子ども観が、子どもを受動的存在とみなし、伝統的教育が知識の注入を重視したこととは、対照的な位置にある。そして、子どもの自然的本性というものをとらえ、また子どもを善なるもの、創造的なものとしてとらえる考え方は、すでにルソー（Rousseau, J. J.）やフレーベル（Fröbel, F.）らによって提示されてきた思想にその源流となるもの見いだすことができる。これらの思想的な高まりを背景に、チゼックは子どもの自然的な本性を尊重する子ども観を彼自身の経験から帰納していき、その子ども観を基礎として、子ども中心の教育論と実践を展開していったと考えられる。そこで、まず本節では、チゼックの子ども観をまず明らかにしていきたい。

子どもの自然的本性を尊重するチゼックの子ども観は、子どもの多くの行動には、大人の価値観によってだけでは判断できないものがあり、大人が否定的に見ているものも、実は子ども独自の積極的な意味がある

のではないか、という問題意識から導かれている。具体的に彼の場合は、子どもが塀などに描く「落書き」の観察を契機として導かれている。当時、子どもの「落書き」は、チゼックが次のように語っているように大人の観点からは、無駄なもの、価値のないものにとらえられていた。

「学校では子どもの落書きは許されないばかりか罰せられた。家庭においては、落書きは主婦の悩みの種となり、父親や教師はこうした悪さをやめさせるのに籐の鞭を使うのが一番だった。」⁽¹⁾

しかし、チゼックは、それらの落書きを子どもの本質的な活動の現れとして見逃さなかった。放課後、子どもたちが塀に描いた落書きは、学校で行われていた図画とはまったく違うものであり、しかも、落書きをしているときの子どもたちの活発で嬉しそうな様子を目の当りにしたチゼックは、子どもの本来の活動と学校における活動との落差に注目していくことになる。彼がそのように子どもの「落書き」の意味について真剣に考えようということに対して、多くの人々、とりわけ教師たちは「落書きごときにかかずらわっている愚か者だ」⁽²⁾とみなしていた。

しかし、子どもがあらゆる拘束から解放されている時に示す「落書き」が、国境を隔てた国々においても共通してみられることを観察したチゼックは、子どもの「落書き」の中に子どもの活動の本質的な一面を意識するようになる。つまり、「広範な地域の子どもが、自由に、そして非常に喜びをもって絵を描くという事実は、生れながらの創造性の告白的表出ということにかかわる問題ではないか」、そして「このような自由奔放ななぐり書きは、なんらかの方法で発達させられるのか、また刺激を与えることによって促進されるのか」というという問題意識をもつにいたったのである⁽³⁾。

このような問題意識を解決していくためには、まず子どもの活動の本

質を詳細にとらえる必要があった。そして、彼は子どもの活動を観察する中で、子どもの活動を決定づけるようなものの存在を想定していったのである。子どもの行動法則を支配する要因として、チゼックが想定した概念は、「衝動」というものである。

「子どもは、内的な無意識の力の衝動にしたがって行動するものであり、それにしたがわずにはいられないのである。」⁽⁴⁾

このチゼックの言葉にみられるように、彼は、子どもの活動が衝動というものの関与を受け、その関与の中に子どもの行動法則が隠されていると考えた。このように、子どもには子ども独自の行動法則があるということが帰納的に仮定されたことによって、子どもの有機的な発達を促す教育は、必然的にその子どもの法則を尊重した範囲内で行われなければならない。また、子どもに独自の行動法則があるということは、子どもには大人とは違った価値観が存在する、という認識が前提となっていなければならない。換言すれば、大人の側からみれば、子どもの世界は、ひとつの異文化を形成している世界とみなされる。チゼックの子ども観において、子どもの本性への着目は、大人が子どもを見る場合には、子どもの法則、あるいは子どもの論理にしたがった見方が必要であり、それは、当時の一般的認識であった子ども観、つまり子どもを未熟な大人、小さな大人とみなし、早く一人前の大人になることを良しとしていた意識と対峙するものである。

以上のように、子どもの「落書き」という行為の観察を契機として、子どもの行動に影響を及ぼす子どもの自然的本性に着目していったチゼックは、次第に子どもの造形活動にかかわる有機的な発達法則について推論を展開していく。チゼックは、子どもの造形的な活動は、子どもが生まれながらにもつ衝動、つまり創造（あるいは造形）衝動に基づくと推

論した。そして、彼は「子どもの創造的な衝動は、人間の根源的な衝動である」⁽⁵⁾と考えた。

「創造性は、自然界の根源的な存在である。いたるところで、私たちは想像を絶するほど豊富に、創造的なものに出会う。つまり確固たる大地に、水に、空に、そして宇宙に。

すべては、創造性で満ち溢れている。

この限りない創造的な自然の一部が、子どもである。子どもの真の活動である遊びは、創造性に満ちており、その中心に子どもは自分を置き、自分の世界を創造し、形成する。

子どもは、内的な無意識の力の衝動によって行動するのであり、それにしたがわずにはいられないのである。その理由は、自然は自然によって作用されるものであり、子ども自身が創造的な自然であるからである。」⁽⁶⁾

このようにチゼックは、経験から推論して、子どもの本性あるいは無意識の衝動というものに創造力の根源を確信し、子どもの造形の有機的な発達においては、造形衝動の保護と促進が重要であることを主張し、それを具体的に子どもの造形活動の発達と関連づけて仮説をたてていった。

一方、このような芸術的活動における衝動という考え方については、すでにシラー (Schiller, F. v.) が、18世紀に美的教育の立場から論じており、「感性的あるいは素材衝動」 (sinnlicher oder Stofftrieb) と「形式衝動」 (Formtrieb)、そしてそれらを調和、統一する「遊戯衝動」 (Spieltrieb) が提唱されている⁽⁷⁾。また、フレーベルの『人間の教育』⁽⁸⁾においても「活動衝動」 (Tätigkeitstrieb)、 「造形衝動」 (Gestaltungstrieb)、 「形成衝動」 (Bildungstrieb) などが提

示されている。これらの考え方には、人間の活動に対する衝動の関与が想定されており、その衝動にしたがった行動を認めるという視点がある。しかし、これらの考え方は、依然として少数派の考え方であり、一般に人間の社会生活においては、理性が常に衝動あるいは本能の上位に位置し、人間は、衝動や本能を抑制することによって、動物とは違った社会的行動が形成されていくものと考えられていた。チゼックの時代においても、一般通念として衝動や本能は動物的なものとして、顧みられず、抑圧すべきものとされた。しかし、人間が生み出す創造性や芸術性を考えたとき、その根源が人間の本能的なものに秘められているのではないか、ということに次第に関心が高まり、その観点からみると、旧来の教育は、本能や衝動を抑圧することにのみ向けられているように映る。そして、そこには人間の教育において何か大きな欠陥があるのではないかという問題意識が発生してくる。このような意識の変革に共通するものをチゼックはもち、衝動という概念を使いながら、子どもには子ども独自の活動法則がある、ということや、子どもは生来の創造力を持ち、その創造力の根源は本性にある、という子ども観を提起していったと考えられる。

(2) 子どもの創造的造形を規定する三要因

チゼックは、子どもの創造的な造形活動を規定する要因として、生命力 (Vitalität)⁽⁹⁾、遺伝素質 (Erbgut)⁽¹⁰⁾、環境 (Milieu) という三要因をあげ、子どもの創造的造形には、これらの三要因の諸条件が大きく関与しているという仮説を提示した。⁽¹¹⁾

チゼックによれば、子どもの創造的活動は、三つの段階に分けられる。最初の段階は、生命力によって支配される時期であり、次の段階は、遺

伝素質によって支配される時期である。そして、三つ目の段階は、環境によって支配される時期である。

最初の段階の生命力によって支配される時期では、子どもが生来にもつ「有り余る生命力をもった本性」によって創作が行われる。しかし、この「始まりの段階」では、子どもの造形には芸術的な特徴はなく、単純な「なぐりがき」あるいは「書き記し」という行為に過ぎないものである。

「有り余る生命力の最初の時期では、この自由なエネルギーが、価値の高い造形に役立つように導かれることに、重大な意味がある。身体の成長の停止とともに、性成熟期以前に、この有り余る能力は、しばしば途絶えてしまい、そのエネルギーは、他の精神的な集合体に移るが、後天的な基礎的傾向は残る。」⁽¹²⁾

その後の第二段階は、芸術的な造形力、つまり「真の創造的な行為の覚醒の段階」である。ここでは、最初の有り余る生命力の衝動が衰え、それに代わって遺伝素質が、創造性の根源として支配する。チゼックの「遺伝素質」の考えは、生物学的な基礎に基づいたものとされている。チゼックによれば、ここにも三種類の遺伝素質があるという。一つは「潜在的な遺伝素質」であり、このタイプの遺伝素質をもつ子どもは、意識を覚醒しなければならない。二つめは、「混乱した遺伝素質」であり、これは父方と母方の遺伝素質との多様性によって、障害や葛藤を引き起こす。このタイプに属す子どもの場合、意識を浄化しなければならない。三つ目は、明らかに「遺伝素質の欠如」であり、このタイプの子どもの場合、真の教育によって新しい遺伝素質を獲得させる必要がある。⁽¹³⁾

そして、第三段階では、子どもの造形は、外界の環境から大きな影響を受け始める。チゼックは、この環境の具体的なものとして、家庭、学

校、社会生活をあげている。彼は、当時のそれらの環境の機能に対して、かなり悲観的な見解を述べている。例えば、「今日、一般に家庭は陶冶力と教育力を失ってしまい、伝統的な学校もそのような力をまったくもっていない。それらは子どもを成長させるどころか、歪めている。」⁽¹⁴⁾と述べている。その理由としてチゼックは、これまで創造的であった家内手工業的な職業が、近代化産業の影響で、もはや家庭においてみられなくなったことをあげている。そして、一日の大部分を学校で過ごさなければならないという苦痛が、子どもの形成力を破壊しているという。特に彼の学校批判は、次のように述べられている。

「従来の知育偏重の学校は、生き生きとした子どもの精神を、生気のない机上の学問によって窒息させてしまい、創造力に『古くから信じられてきた』形式の鎖でしばり、昔の人が既に考えたことしか考えられないような人間に育ててしまう。

このような時代遅れの学校では、生徒は異なった個性をもっているにもかかわらず、すべて生徒は同じ方法で教育され、だれもが自分の職業のために異なったものが必要であるのに、すべての生徒は、同じものを習わなければならない。」⁽¹⁵⁾

チゼックは、このような家庭批判、学校批判から、子どもの生命が発達できるような場を新たに作らなければならないという発想を展開していくことになる。

「学校が、創造性を妨げ、改革の努力を無駄にしていることは残念である。それなら、青少年の生命を成長させる施設を建てるほうがよいだろう。」⁽¹⁶⁾

さらに学校について付け加えるならば、チゼックは「『カレッジ』という言葉は、相互に作用しながら純粋な人間の生を意味する何かを表現す

る学校として適切な名前である」⁽¹⁷⁾と述べ、共同社会的な学校構想をもっていた。そのため、チゼックが実践した青少年美術教室は、制作共同体の社会という機能が込められていた。

また、社会についても同様に悪影響を懸念している。子どもの成長を促進する影響がある反面、その影響力と同程度の悪影響をもっていることに配慮しなければならないとし、特に、環境デザインに対するチゼックの警戒心は強い。

「あわただしく動く人々や、豪華に飾られたショーウィンドー、圧倒するポスターなどの低俗なみせかけの芸術がある道路も、子どものプリミティブな強い造形衝動を刺激し、それは促進の強さと同じくらいに威し混乱させるものである。」⁽¹⁸⁾

以上のようにチゼックは、「子どもは、本来の自然な状態にあるとき、自然な有機的発達をするということ」を主張し、子どもの自然な発達に応じた対応の重要性を唱えた。「子どもには、生まれながらに備わった創造性があり、その創造性の根源は、子どもの本性、つまり内面に求められること」や「子どもは、本来の自然な状態にあるとき、自然な有機的発達をするということ」、そして「子どもの表現には独自の意義があり、一つの芸術的領域として認められること」を主張してきた。これらの観点は、方法的に変化が見られるものの、チゼックの教育全体において一貫していたものである。

2. チゼックの造形の有機的発達論

(1) 造形の有機的発達説の先駆者

子どもの造形表現に関する発達段階については、19世紀末に多くの研究がなされてきた。特にサリー (Sully, J.)⁽¹⁹⁾ やケルシェンシュタイナー (Kerschensteiner, G.)⁽²⁰⁾ などの成果は、美術教育において描画の発達に関する認識を深め、その後の美術教育研究にも影響を及ぼした。

サリーやケルシェンシュタイナーの子どもの描画研究と時期を同じくして、チゼックも子どもの造形的発達に関する仮説を提唱していた。彼は、晩年の1946年に口述筆記した草稿「履歴 (Curriculum vitae)」で、自らを「子どもの造形の起源と有機的発達に関する説」の提唱者と呼んで確認している⁽²¹⁾。しかし、この仮説の内容については、これまでヴィオラ (Viola, W.) の“Child Art”⁽²²⁾ の第三章に簡単に紹介されているもの以外にはなく、ほとんど知られていなかった。しかし、チゼックが1885年の段階で、子どもの造形の有機的発達に着目していたということや、1912年のドレスデンにおける国際美術教育会議での講演等において、子どもの造形の有機的発達に関する見解を整理して述べていること⁽²³⁾が明らかになっている。

以下においては、チゼックが子どもの美術教育において重要な理論的根拠としていたと考えられる「子どもの造形の有機的発達」の概念とその特質について明らかにしていきたい。

(2) 「子どもの造形の有機的発達」の概念

最初に、「子どもの造形の有機的発達」の概念について検討してみると、チゼックは、「造形の創造的な衝動は、人間の生の衝動の一部であり、この本能的衝動は、すべての国民および人類の利益と精神の充実の

ために生かせるように、正しい発達を促進しなければならないものである。」⁽²⁴⁾と述べているように、子どもの造形活動を人間の本質的な活動の一部と見なしている。そのため、「人間にそなわった自然な天性にしたがって」、「開花」していくという、自然な発達が、チゼックの言う有機的発達であったといえる。

チゼックが、有機的という言葉を使う背景のひとつとして、生物学的な見方やゲーテ (Goethe, J. W. v.) の形態学 (Morphologie) の影響と推察される側面が多くある。チゼックが、ゲーテに親しんでいたことは、青少年美術教室の協力者であるエッテル (Ettel, J.) が伝えており⁽²⁵⁾、また、チゼック自身、ゲーテゆかりの地を訪ねている。

ゲーテは、生物は、生きた形態、永遠に生成発展・運動する有機的統一体であり、それらは、内的自然の法則と外的自然の法則によって変形させられるものであるととらえていた。そして、有機的自然には、形態形成の源となる生き生きとした力が内在しているとした。さらに、彼は、この生き生きとした力が、有機体だけでなく、無機物においてもあてはまるとした。

「無機物界に見られる最も美しい変成作用は、岩石の誕生において非晶質が形態あるものになる場合である。どんな物質も、形態をつくらうとする意欲 (Trieb) と権利を持っている。」⁽²⁶⁾

チゼックには、このゲーテの考えに傾倒していたと推測される部分が多くみられる。チゼックの回想の中に、自然の形態が動的に自己生成することに関心を深めた経緯として次のような記述がある。

「目に見える自然の形というものは、その内においてそれを律している法則と常に対応しているものなのだ、と思ったのである。結晶は、自然の中に永遠の法則が体現されており、この永遠の精神的な法則は、

繰り返し創造性に富んだ新しい形を伴って現れるものであることを私に教えてくれた。」⁽²⁷⁾

さらに次のようにも述べている。

「森羅万象の生成の過程の中には何ひとつとして偶然なものはなく、宇宙が厳格な法則にもとづいて生まれ、形成されたこと、その法則が森羅万象をも支配しており、そして我々もまたそのような森羅万象の微小な一部に過ぎないことが、私には明らかになった。」⁽²⁸⁾

また、「人間としての私に、そして私の考え方に、最も重要な影響を与えてくれたのが、この庭であった。」⁽²⁹⁾とチゼックが述べているように、植物が適切な環境のもとで自己発達する成長と、子どもの成長を重ねてとらえている。

一方、チゼックの有機的という意味には、もうひとつの意味が込められていると考えられる。チゼックは、子どもの作品とプリミティブな民族芸術との類似性を認識し、次のように述べている。

「これらの作品は、博物館に保管されている先史時代の出土品と奇妙に類似していた。そしてまさにこのことが、私に造形と芸術形成の永遠性を確信させたのであった。ずっと途絶えることなく、数千年を通じて、再三再四、似通った造形物が生まれるという事実は、また一方では、あらゆる造形の有機的発達を私に確信させるものであった。」⁽³⁰⁾

つまり、ここでは、個体発生は系統発生を繰り返すという当時の生物学の法則を援用し、人類の歴史を生物学的に繰り返す子どもが、造形表現においても、プリミティブな民族芸術に相当する表現を繰り返すという点に有機性をとらえていたと考えられる。

次に、以上のようなチゼックの概念を形成させ、彼が子どもの創造的な造形活動を促進することになった背景には、旧来の注入主義的な学校

教育に対する厳しい批判であったといえる。彼の批判は次のように語られている。

「ひどく一方的に、創造性にも造形にも無縁な形で学校で教えられる図画だけでは彼らには不十分なのであって、総合的な造形でなければならない。専門化されたもの、偏ったものではなく、それぞれの部分が全体を志向するような、総体でなければならないのである。」⁽³¹⁾

つまり、チゼックは、造形活動によって人間の生の全体性の回復と個性的・創造的発達を実現していこうとしたのである。そこでは、従来の小さな大人という子ども観をとらえ直すことによって、彼は子どもの個性と自発性を尊重した自己活動に最も自然な創造的発達があることを認識する。そして彼は子どもが知的な学習に興味をもつ知性的な存在であるだけでなく、豊かな芸術的才能をもった創造的な感性的存在であることを重視し、創造的な造形活動と人間性の陶冶が重なることを仮定した。

そこで、彼は、子どもの発達を本来の自然な生物的発達に近づけ、植物が適切な環境の下で自己発達するように、子どもを取り巻く環境から子どもの自己発達を阻止・抑圧する要因を排除し、整えることを彼は教育の指針としていた。それは、いわゆるルソー以来の教育観でもあった。

(3) 子どもの造形活動に関する分類

次に、チゼックの提示する造形の有機的発達の諸段階を明らかにしていきたい。チゼック自身は、1912年と1942年の二つの草稿の中で子どもの造形の発達段階を提示しており、また、ヴィオラ(Viola, W.)とエックハルト(Eckhardt, F.)はチゼックの発達段階論としてそれぞれの著書ならびに論文で提示している。それらを図示してみると図-Ⅲ-2a~2cのようになる。

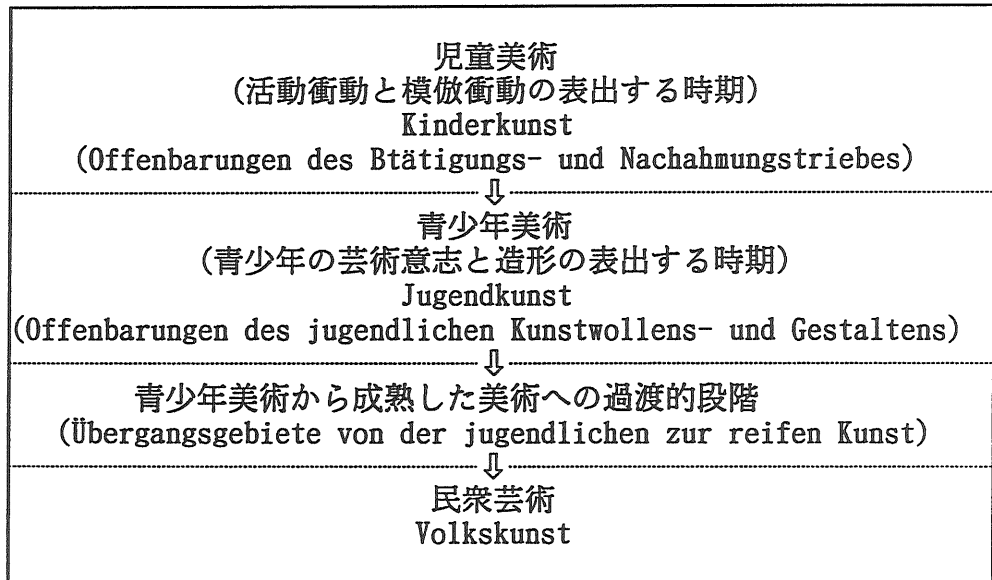


図-Ⅲ-2a 「青少年課程の組織と芸術教育学的課題」(1912)⁽³²⁾で示されたチゼックの造形の発達段階

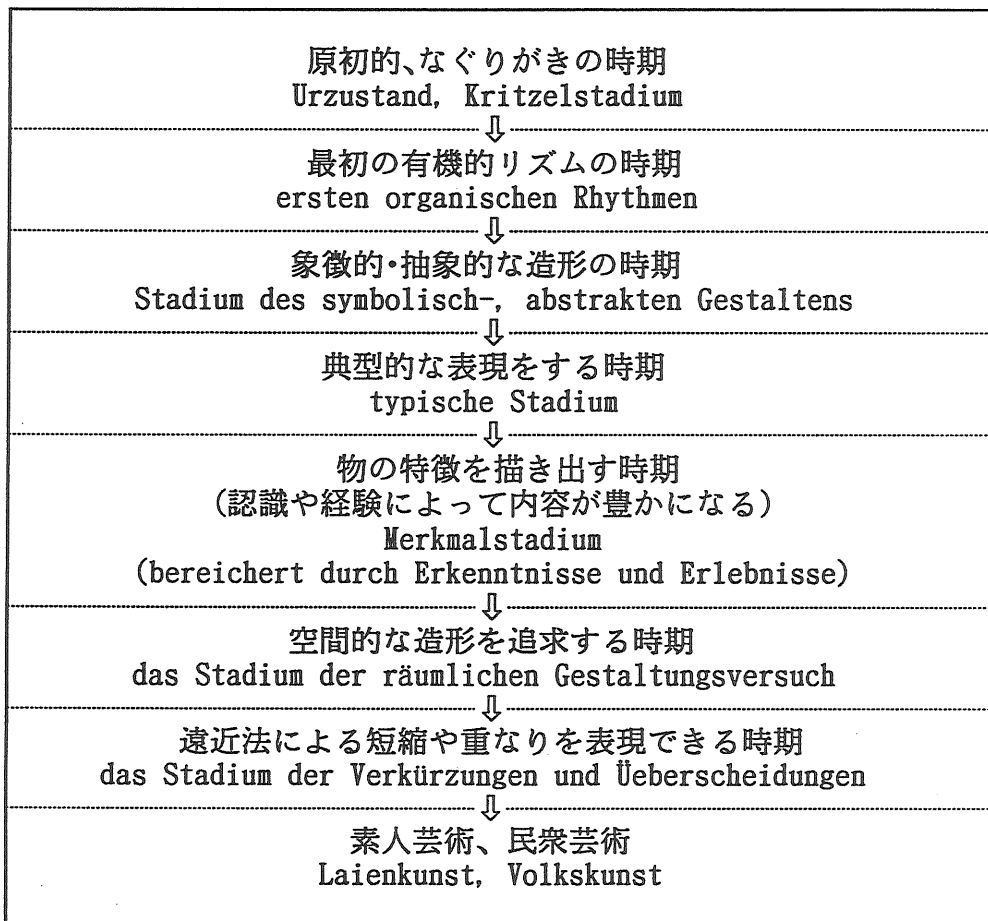


図-Ⅲ-2b 「表出としての造形」(1942)⁽³³⁾で示されたチゼックの造形の発達段階

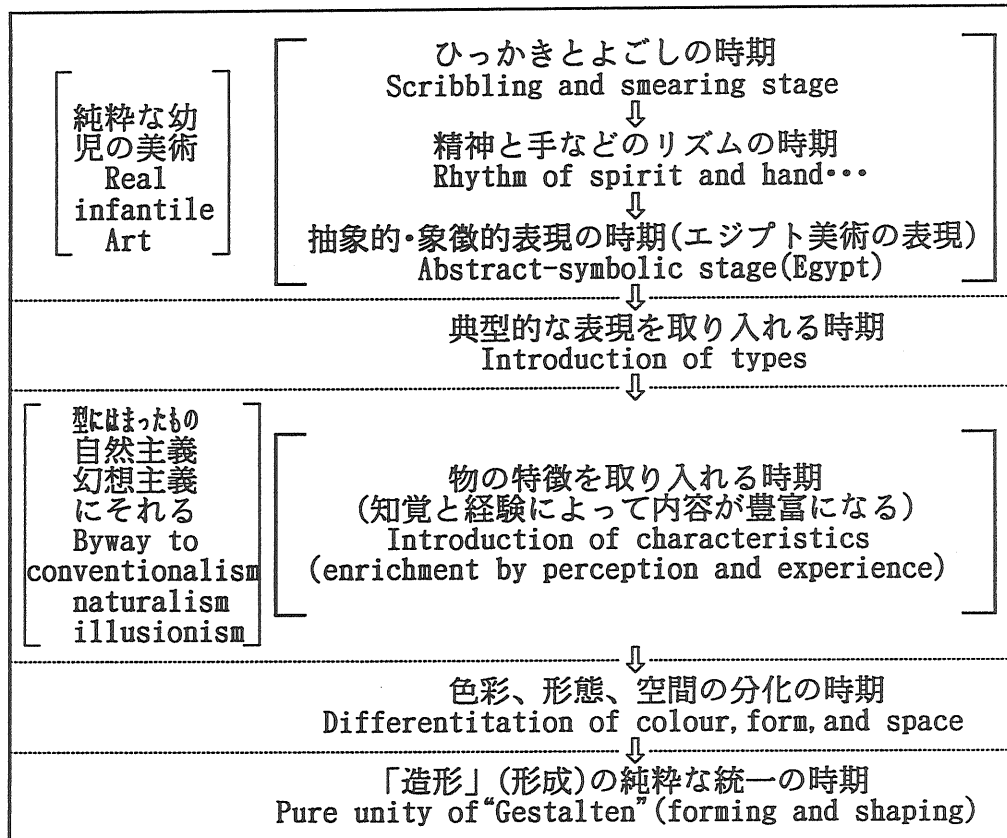


図-III-2c ヴィオラが『児童美術』(1942)⁽³⁴⁾で伝える
チゼックの造形の発達段階

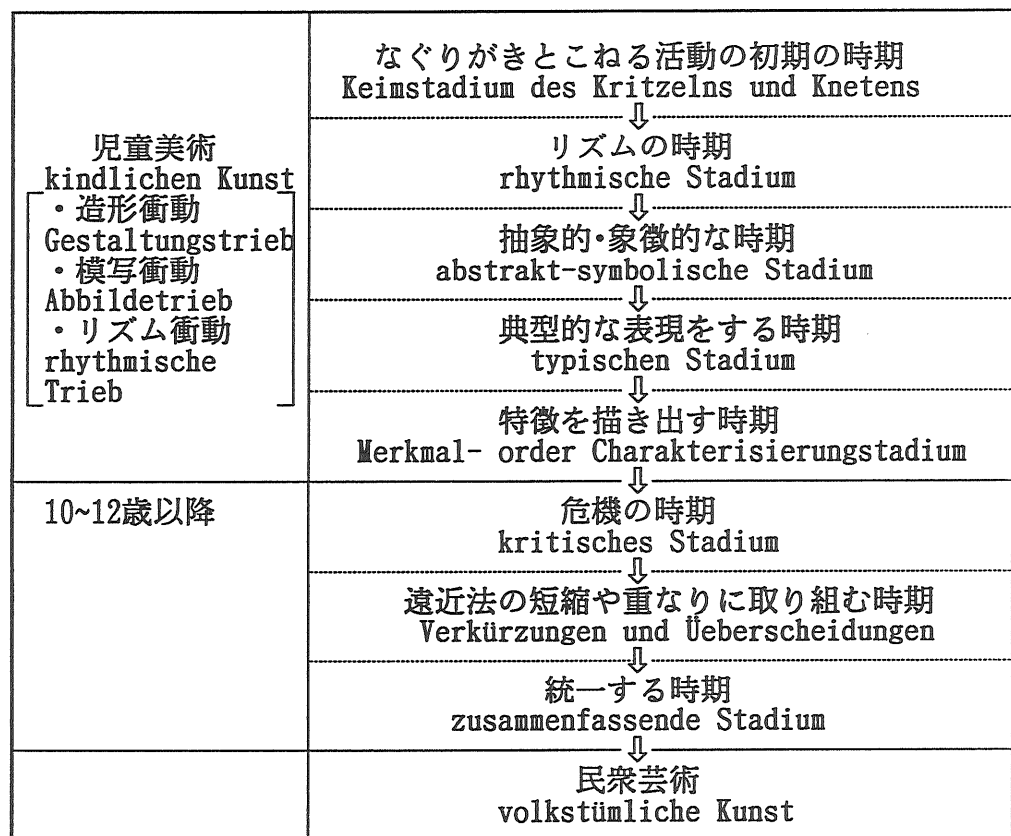


図-III-2d エックハルトが伝えるチゼックの
造形の発達段階(1947/48)⁽³⁵⁾

以上のような図-Ⅲ-2aと図-Ⅲ-2bのチゼック自身によって提示されたものを基軸として図-Ⅲ-2cと図-Ⅲ-2dを補足して図示すると、次の図-Ⅲ-2eのようにまとめられる。

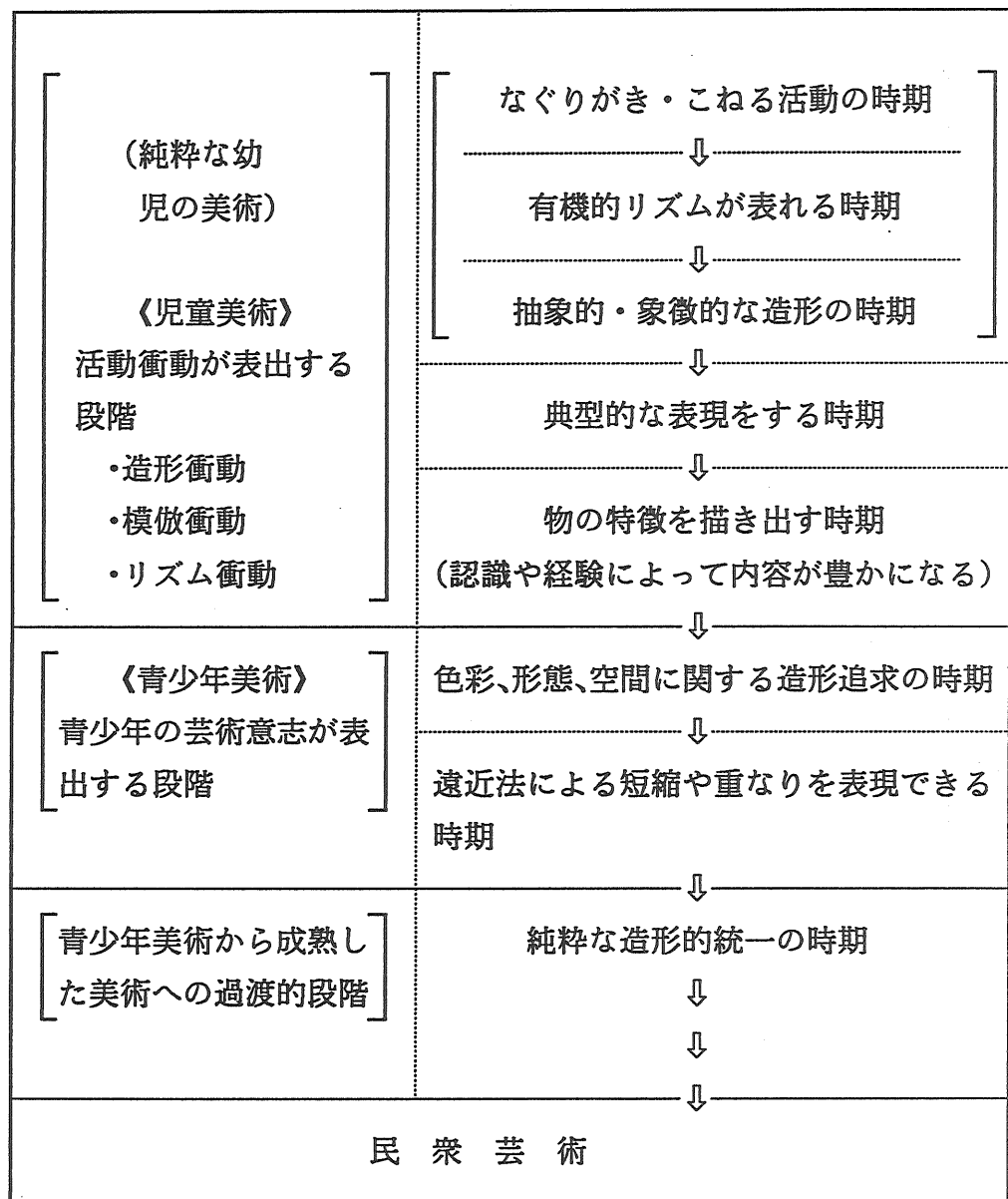


図-Ⅲ-2e チゼックの造形の有機的発達段階

以上のようにチゼックが提示する造形の有機的発達段階は、大きく三つに分けられている。つまり、活動衝動 (Betätigungstrieb) が告白的に表出される児童美術 (Kinderkunst) の段階、青少年の芸術意志が表出する青少年美術 (Jugendkunst) の段階、そして青少年美術から成熟

した美術への過渡的段階である⁽³⁶⁾。

この発達段階に関連してチゼックは、上記とは異なる視点からも子どもの創造的造形の発達段階を説明している。この発達段階区分は、すでに第1項の子どもの創造的造形を規定する三要因の箇所では提示したように、三つの段階が想定されている。つまり、最初の段階は、芸術的な特徴をもたない単純な書き記し(einfache Niederschrift)の段階であり、その後、芸術的な造形力(künstlerischen Gestaltungskraft)の関与する段階となり、次第に真の創造行為に目覚め、最終的に芸術的形能力(Fähigkeit künstlerischer Formung)を獲得する段階に成長するというものである。また、この発達段階では、子どもの生まれながらの「生命力(衝動)」、「遺伝素質」、「環境」の三要素が子どもの創造的な活動の根源に関与するとされている⁽³⁷⁾。これら三つの段階は、先に示した児童美術の段階、青少年美術の段階、青少年美術から成熟した美術への過渡的段階とほぼ対応するが、先に示した段階は三つの衝動、つまり造形衝動、模写衝動、リズム衝動と関連していると提示されている点異なる。

①児童美術(Kinderkunst)の段階

チゼックの考え方は、基本的に子どもには子ども独自の美術があり、それは子どもの論理によってなされている、ということである。また、各々の子どもはそれぞれ異なるものであり、発達の速度も当然違ってくる。最初の「児童美術の段階」の全体的な第一の特質は、プリミティブな表現であることである。そしてチゼックは、この段階について次のように述べている。

「プリミティブな児童美術は、図式的な表現方法(Ausdrucksweise schematisch)に本質的なものが認められる。その魅力は、主に精神的

な本性 (geistiger Natur) であり、とりわけ抽象的な率直さがあり、個性の表出が阻止されていない点にある。」⁽³⁸⁾

児童美術には、発達的な特色によってさらに細かい時期が指摘されている⁽³⁹⁾。そして、児童美術の発生は、純粹に衝動的な発達であるとチゼックはとらえ、その発達の展開には、造形衝動 (Gestaltungstrieb)、模倣衝動 (Nachahmungstrieb)、律動衝動 (Rhythmische Trieb) という三つの衝動の関与が考えられている。さらに、彼はそれらのバランスや葛藤によって、子どもの創作活動の特質が変化してくると説明している。

児童美術の範疇にはいる子どもの年齢は、個人差があるため、チゼックは年齢による区分けを必ずしも明確にはしていない。しかし、およそ2歳から6歳程度までの範囲ということが、1925年の草稿に示されている⁽⁴⁰⁾。ただし、この年齢はチゼックがあくまでも一般的な目安として示したものであるので、繰り返すが実際には個人差を考慮して考えなければならない。また、この年齢についてさらに言及するならば、オーストリアの国民学校 (小学校) の就学年齢が6歳からであったことから、児童美術における初期の段階 (それをチゼックは区別して「幼児の美術」とも呼んでいた) は、国民学校の就学年齢と関連した見方である可能性がある。このことは、その後続く後半の児童美術の段階が7歳前後から11歳前後、青少年美術が12歳から14歳前後という年齢層でほぼとらえられており、これらは国民学校、そして中学校の就学年齢と一致する。

児童美術前半の幼児の美術の段階における最初の特徴的な時期は、「なぐりがきとこねる活動を行う時期」である。この時期の子どもは、遊びや落書き、ドローイングにおいて、非常に真剣な活動を行い、その活動は、子どもの本性が要求するものとチゼックは考えた。そして、有り余

る生命力と遺伝素質が重要な役割をしている。それらは、気質や性格、素質として子どもの作品に現れ、それによって子どもの作品は個性的特徴を強くし、非常に魅力的なものとなる。また、真剣な教育者であるならば、この時期の子どもの活動の価値を認めなければならないとしている。その他、チゼックは、この時期の特質として次のようなものをあげている⁽⁴¹⁾。

- 1)子どもの創造力は表現に向かう。
- 2)経験は感覚的なものになる。
- 3)子どもは、「自我」の内面生活を現実化するようにせきたてられる。
- 4)作品は、創造力における新鮮な迫力と不撓不屈の活力によって生み出される。
- 5)この時期の子どもは、まだ危険というものを知らず、また、偽物と本物が見分けられず、批判を知らない。しかし、表現衝動によってもたらされる喜びの活動は知っている。
- 6)すべては大きく、弱々しい細部はない。

このようななぐりがきとこねる活動という表現の萌芽の段階は、2～3歳程度においてみられるものである。しかし、個人差があり、図-Ⅲ-3のように5歳の子どもにおいてもこのようななぐりがきがみられる。

また、この時期の子どもは、自然の中の異なる対象の象徴を見分け始める。したがって子どもは、対象物の象徴あるいは記号を描くのであって、対象自体を描くのではない。子どもは、文字のような記号を創作し、それによって自分の考えを表現する。図-Ⅲ-4は、2歳の子どもの事例を図示したものであるが、人物像の描き方が発達しており、人物像に対する記号を創造している。チゼックは、この段階における子どもの描写が重要であり、教師はこの描写について研究する必要があるとしている。

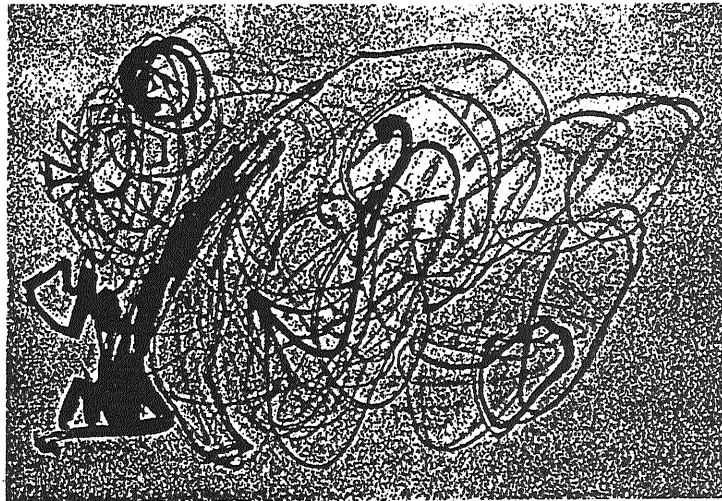


図-Ⅲ-3 5歳児のなぐりがき



図-Ⅲ-4 2歳児の描く人物像
(この図はチゼックが用いたスライドを
レイノルズがスケッチしたものである)



図-Ⅲ-5 パターン化された模様
(この図はチゼックが用いたスライドを
レイノルズがスケッチしたものである)

その理由として、この段階の子どもは、彼らの内面的な心理が開かれているからであることをあげている。⁽⁴²⁾

その後、「有機的リズムの時期」に発達する。この時期の特質のひとつは、幾何学的な形態が繰り返されるようになることである。例えば、3歳児が描いた人物のドレス（図-Ⅲ-5）には、パターン化された模様が見られる。

リズムの段階に続いて現れるのが、「象徴的・抽象的な造形の時期」である。この時期では、非現実的な形態が内的なイメージのドローイングによって、象徴として表現される現象が認められる。

次の時期は、児童美術の後期に相当する段階であり、年齢的には7歳前後から11歳前後の子どもにあたる。この段階は、子どもの身体の成長がかなり急速に進行する期間でもあり、子どもの本性はさらに強化され、遺伝素質も強く現れるようになる。また、子どもは精神的な力を発揮することによって、潜在意識とほとぼしる感性との平衡を保つとチゼックはとらえている。そして、彼は「本性は、この成長段階において盛んな力をもって作用し、創造性の基礎は、まだ新鮮であり、強い衝動と感性によって創造は支えられる」⁽⁴³⁾と説明している。

さらにチゼックは、この段階において多くみられる形の歪みやプロポーションの歪みについて、それらこそ、子どもの表現の特質であり、価値をもつものとしている。

「子どもの素朴さは、ここで意識的な意志と結び付き、美しい『イメージ』を創造する。

ほとんどすべての子どもの作品の中にあるもっとも美しいものは、創造された『神のごとき』素朴さであり、満ち溢れた間違いである。

大人が間違いと呼ぶものは、純然たる個性の表出であり、貴重なもの

であり、自然の一部である。これらの見かけの上での間違いを取り去られてしまったら、これらの作品のすべての魅力は、消えてしまうだろう。

芸術的な感覚をもった人は、民衆美術の特別な魅力と同様の、子どもの作品の純真な魅力を取り去ることはしない。」⁽⁴⁴⁾

児童美術の後期では、まず、「典型的な表現をする時期」に発達し、子どもは典型的な表現様式を見つけ、この様式によって多くの絵は構成されることになる。典型化された表現は、人物の横顔や魚、樹木などに現れる。また、人物の重なりはまだなく、後ろの人物は、手前の人物の上に描かれる。この時期に相当する作品例は次のようなものと推測される。それらの作品に対するチゼックの注釈は以下の通りである。

図-Ⅲ-6の作品（7歳女子）

「人物を並べ、その間を多くのものでうめている。

子どもらしい衝動的なイメージの独特な形態である。」⁽⁴⁵⁾

図-Ⅲ-7の作品（7歳男子）

「雪合戦とそり遊び。横顔の顔の真ん中に、目があることに注意。

この発達段階の子どもは、『顔と目』を知っているだけであり、彼らにとっては、一つの象徴が正しい目を意味している。この少年は、横顔では『目が三角』になるということを知らない。しかし、このことは、大人が考えた科学的な遠近法による発見なのである。

腕に注意。腕の屈曲によって、投げている動きを示唆しており、一般にこれらの年齢段階におけるすべての動きは、ただ示唆するだけである。」⁽⁴⁶⁾

これらと同様の特徴を示すものとして、他に『サーカスの子ども』（図-Ⅲ-8）、および図-Ⅲ-9などがあげられる。

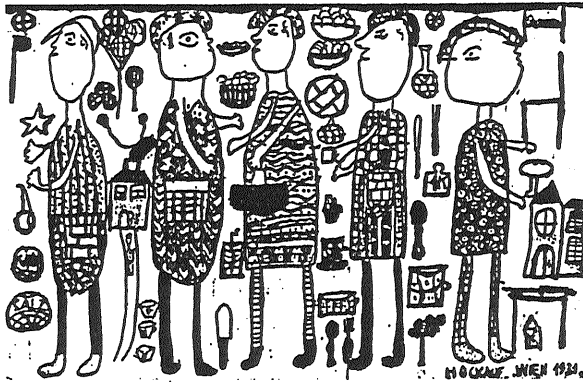


図-III-6 7歳女子の作品



図-III-7 『雪合戦とそり遊び』(7歳男子)



図-III-8 『サーカスの子ども』

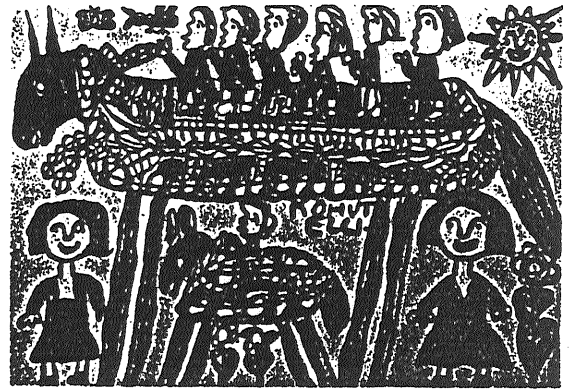


図-III-9 『サーカスの子ども』

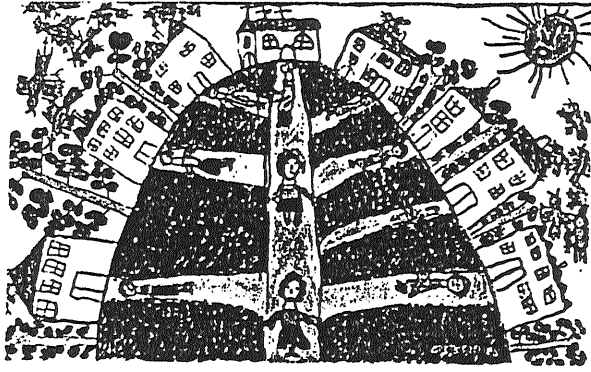


図-Ⅲ-10『教会のある山』

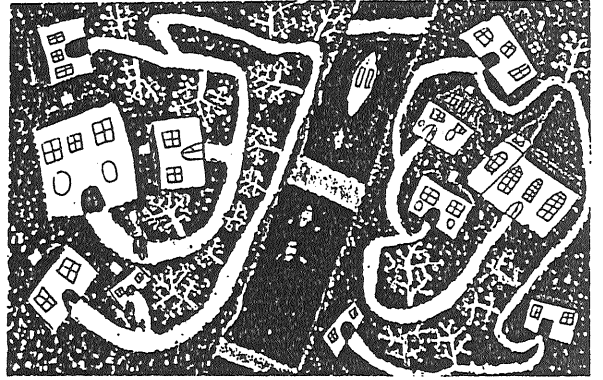


図-Ⅲ-11『家のある川の風景』



図-Ⅲ-12『建物のある風景』



図-Ⅲ-13『川の風景』



図-Ⅲ-14『カーレンベルク城とレオポルドベルク城』

さらに、この段階における特質のひとつである、展開図的な構図になっているものとしては、『教会のある山』（図-Ⅲ-10）、『家のある川の風景』（図-Ⅲ-11）、『建物のある風景』（図-Ⅲ-12）、『川の風景』（図-Ⅲ-13）などがあげられる。また、形だけでなく色彩についても典型化の特徴がみられるのは、『カーレンベリク城とレオポルドベルク城』（図-Ⅲ-14）などである。

これらの段階における「子どもは、見たものを描くのではなく、知っていることを描く」⁽⁴⁷⁾という見方を明らかにしている。

これらの典型的な表現をする時期を経た子どもは、その後、次第に「特徴を描き出す時期」に移行し、外界に対する認識や経験によって表現内容を豊富にしていく。

以上の時期までが児童美術の段階としてのひとつの区切りであり、その後は、青少年美術の段階へと向かう。

②青少年美術（Jugendkunst）の段階

チゼックは、青少年美術という範疇を狭義には児童美術と区別して、児童美術の後にくるものとしてとらえているが、状況によっては、青少年美術を広義にとらえて、児童美術を含めた概念としても使用している。ここでの概念は、児童美術と区別した範疇でとらえたものである。

青少年美術の段階は、すでに言及したように11歳から14歳前後における年齢層が想定されていた。これは、中学校の就学年齢に相当する。この時期の子どもについて、チゼックは、「強い活力は次第に静まり、学校によって助長された知性によって、その強い活力は急速に消失し始める」と述べ、さらに「ここから、創造的形成におけるかたよった成長という危険が始まる」と指摘している⁽⁴⁸⁾。エックハルトによれば、チゼックはこの時期を「危機の時期」⁽⁴⁹⁾とも呼んでいたという。そして、チゼッ

クは、青少年美術の段階が、身体、知性の発達による影響から、すでに述べた三つの衝動（模倣衝動、造形衝動、律動衝動）間の不均衡が生じ易くなる段階ととらえている。模倣衝動は、この段階に発達する知性と衝突し、次第に衰えていく。一方、造形衝動は、この時期に発達する知性による強化により、造形を一層発達させていく。しかし、造形の危機的状态に子どもが陥る可能性もあることをチゼックは懸念する。つまり、模倣衝動のみが強くなった場合、自然の非芸術的な写生や模写、模倣に陥り、一方、律動衝動のみにかりたてられた場合、子どもは機械的な装飾に陥るということである。造形衝動を中心に三つの衝動が調和して併存することによって、色彩・形態・空間に対する造形的探求が進展し、さらに個性と人間性が感性的に表現される統一した造形に導かれるということである。

「模倣衝動と造形衝動の二つの衝動は、青少年の創造に統合する。最初の模倣衝動は目覚めた知性と衝突することになり、徐々に消滅していく。二つ目の造形衝動は、知性の強まりによって強くなり、才能もますます発達する。模倣衝動を才能と考える生徒は、離脱してしまう生徒である。生産的な創造を意識している生徒は、さらに続けていく生徒であり、すぐれた知性を形成能力と結びつける生徒は、最も長く続けていく生徒である。」⁽⁵⁰⁾

さらに青少年美術における造形的な特質に関してチゼックは、次のように説明している。

「本来の青少年美術は、すでに芸術的な表現方法が使用されている。構成、色彩、線は、視覚的効果のために、いまだなお純粹に感情的に、（そして無意識的に）操作される。青少年美術の作品の特徴は、新鮮でまじりけのない感覚の表出にあり、その表出は、思弁や科学によっ

て阻止されてしまう。この領域の作品は個性と人間性のドキュメントを形づくる。青少年美術の創作の時期は、児童期をはるかに越えた時期までのびる。(中略)

青少年美術は、訓練された能力や知識に拘束されず、だれにも影響されていない個性の表現である。そして、それは人間の精神の最も純粹な芸術的表出である。その自由な発展は、訓練された知力によっても、科学によっても、膨大な能力によっても阻まれない。民衆美術も、アカデミックな美術とは逆に、青少年美術と同じような創造条件に起因する。これは、完結したひとつの領域を呈している。しかし、それらは、特定の年齢において途絶えてしまい、たいていが終わってしまった。それが継続するための主な条件が、いつか青少年に不足してしまうからである。しかし、身についたものは、生涯を通して有効であり続ける。(中略)

青少年美術の表現方法は、非常に直接的であり、プリミティブなものである。反射力は、まだ十分には発達しておらず、精神的なコントロールも十分には発達していない。そのために青少年のすべての意欲が、我々の心を動かす。天才の美術は青少年美術と類似している。天才に関しては、知識と訓練された能力は、才能と内的な直観のために、必要なく、また、それは創造にとって本当に取るに足らない部分である。それに対して、才能がない場合は、知識が精神的なコントロールを支配する。それによって個性は覆い隠されてしまう。したがって、青少年美術は、この中間的な美術と対立し、天分の豊かな芸術や天才的な芸術と近い関係にある。両方とも無意識の天分をせきたてるということに無頓着である。それはたいへん広い領域であり、14歳までの子どもに関係がある。」⁽⁵¹⁾

そして、その望ましい状態に保護された青少年美術は、完全に独立した芸術領域であり、また、それは民族性に合致したものであり、最終的に民衆芸術(Volkskunst)に向かうものと考えられた。

「青少年美術は、民衆美術のように、独立した、完結した芸術領域であり、決して成熟した美術のための前段階とはみなされない。子どもらしい魅力は青少年美術から離れ始めてすぐに、全く違った美術が始まる。その点で、私は青少年美術の独立した育成の根拠にも気づいた。けがれていなく、発育中の青少年が我々に知らせるものは、示された美しさと打ち明けられた魅力であり、それは我々が唯一青少年から受け取ることのできる告白的表出である。」⁽⁵²⁾

以上のような青少年美術を過ぎると、成熟した美術の領域へと向かう過渡的段階になる。

③青少年美術から成熟した美術への過渡期の領域

最後の成熟した美術に向かう段階の特質は、技術的な器用さが目立ち、個性の直接的な表出は認められなくなるということである。

「この時期は、まだ青少年美術の特徴を十分に示すが、よそよそしい思弁的な影響や技術的な器用さによって、すでにさまざまなものが混在し、それによって、直接性、説得力、個性が失われてしまう。」⁽⁵³⁾

チゼックは、この発達段階の前後において、内的イメージの表出が困難になった青少年に対して、自然を通した自由画の方法を提示し、自然の分析的な観察とその構成的統合による意図的な造形を促している。

以上のようにチゼックは、子どもの造形の有機的発達をとらえていた。しかし、この子どもの造形活動に対しては、時期とともに微妙な意識の推移がみられる。1912年の草稿においてチゼックは、造形の有機的発達の領域として、児童美術、青少年美術、成熟した美術への過渡期を提起

している。しかし、チゼックの関心は、児童美術よりも青少年美術の方に強く向けられていた⁽⁵⁴⁾。しかし、1925年のチゼックの二つの草稿では、逆に青少年美術よりも児童美術を問題とした論及になっている⁽⁵⁵⁾。

さらに1930年代以降、チゼックは「児童美術(Kinderkunst)」を明確に強調している。そして、チゼックは、児童美術の他に、「子どもの造形(kindliches Gestalten)」という概念と区別して述べている。1932年の青少年赤十字誌に特集された記事の中に次のようなチゼックと訪問者の会話が掲載されている。

「訪問者 : 児童美術とはどういうものをいうのか。

チゼック : 私は、すべての子どもが形成できるものと、わずかな子どもだけが行える抜群のものとを区別する。後者が児童美術であり、前者が子どもの造形である。」⁽⁵⁶⁾

このように僅かな才能のある子どものものが「児童美術」であり、普通の子どもがだれでも形成できるものが「子どもの造形」である。さらに、ホフマン(L. Hofmann)によれば、チゼックは、初期からの作品を保存し、それを常に壁にかけていたが、それについて意見を求められると、彼は『反対例』と述べたという。しかし、訪問者がそれらに感心し続けたとき、彼の決心はゆらぎ、彼らに繰り返すそれが反対例であることは述べなかったといわれている。⁽⁵⁷⁾つまり、チゼックは以前のような作品に方向づけることにためらいを感じていた。

この時すでにチゼックの関心は、才能ある子どもから普通の子どもと子どもの発達の初期の段階に向けられていたことがわかる。

初期のチゼックの実践では、才能と興味のある子どもが中心となっており、彼らが形成するものが、永遠の価値をもつ「青少年美術」あるいは「児童美術」であった。しかし、1920年代半ば以降の実践では、対象

も次第にごく普通の子どもに向けられ、その年齢も幼児・児童期が中心になっていった経緯がみられる。

このように、青少年美術重視から児童美術重視へという意識の変化は、チゼック自身において見解が推移している点である。1908年、1912年の国際美術教育会議や1920年代初頭までの巡回展において人々から称賛された生徒作品は、第四章第二節でも提示するような14歳前後のユーゲントシュティール的な要素をもつ青少年の美術作品であった⁽⁵⁸⁾。しかし、今日我々がチゼックに重ねてみている児童美術の教育は1920年代半ば以降のチゼックの模索にほかならない。「教えない、学ばない、生来の根源から成長させよ」という言葉は、チゼックが1920年代以降に自らの理論と実践において整合させていった最上位の原則であった。

第三節 子どもの本性に基づく 教育観

1. 芸術的制作による教育

チゼックの教育は、19世紀後半から20世紀初頭にかけての新教育が追求したように、子どもからの教育 (Pädagogik vom kind aus) であった。したがって、第一節において明らかにしたような子ども観は、チゼックの教育の前提となるものであった。つまり、子ども独自の行動法則に基づいた教育を進めることである。そして、子どもが生まれながらに創造的であるという観点は、チゼックの教育全体の前提となっていた。

彼は、子どもが潜在的にもっている創造性をいかに保護し、促進するか、ということに教育の目指す方向性があると考えている。しかし、現実的には、家庭や学校など、子どもを取り巻く環境は、子どもの創造性の自然な発達を阻止しているとチゼックは指摘し、家庭や学校に代わって子どもの発達を促進する場をつくらなければならないとした。

「今日、一般的な家庭は陶冶力を失ってしまい、伝統的な学校もその力をまったくもちあわせていない。それらは、子どもを成長させるどころか、歪めている。昔ながらの学校は、精神を歪曲してしまう場所である。我々は、学校を改革するのではなく、青少年の生命が発達するような場所を彼らに作ってあげるのである。」⁽¹⁾

上記のような理由から展開することになったチゼックの教育には、「人間性の向上 (die Erhöhung der Menschenheit)」⁽²⁾、あるいは「すべての人間のために何かをもたらす」⁽³⁾ ことがめざされていた。そして彼は、「創造的な造形衝動は、人間の生きるという生の衝動に属するも

のであり、この本能的な衝動を、すべての民衆全体および全人類の利益と精神的充実のために活用するように、促進し、正しい発達を促す必要がある⁽⁴⁾ ことを指摘し、さらに、「あらゆる無意識の表出は、子どもの創造に独自の人間的、個性的な特徴づけを行い、(中略) 青少年の創作は民衆の豊かさを意味し、子どもの真の創造はすべての民衆の精神的財産であるが故に、民衆全体を豊かにする」⁽⁵⁾ と述べている。つまり、チゼックは、子どもの自然な発達を促す教育的な作用によって、精神的に豊かな創造的民衆を育成していくことを想定していたのである。そして、「精神が常に顕現化することによって、若者は、創造的な精神が核となる独自の世界を現し始めるのである」とし、それが「精神の形成 (Seelenbildung)」であり「人間形成 (Menschenbildung)」であると述べている⁽⁶⁾。つまり、この「精神の形成」と「人間形成」が、チゼックの教育目的である。

以上のような教育目的に基づいて、チゼックは青少年美術教室を運営した。その教室の活動に対してチゼックは、次のように述べている。

「青少年美術教室の意義は、芸術を職業とする人を育てることではない。

この教室は、なによりも才能を保護する場である。それに対して、普通の学校では十分に才能をのばすことはされず、この教室のような場は一般に見いだせない。芸術的な創造力や天才的なひらめきは、すべての子どもに存在し、そして、その後の職業には関係なく、それらを目覚めさせ、保護促進し、永続的な精神的所産になるようにすべきである。なぜなら、芸術的要素は、すべての職業において精神の中から呼び覚まされ、それは仕事を創造的にするからである。すなわち、芸術的素質を進展させることは、すべての人間のための何かをもたらすことを意味している。

子どもが、この点で内的な成熟の時代の始まりの前に獲得するものは、子どもにいつまでも残る。それは、感動的な生の形成力 (Kraft der Lebensgestaltung) として、そして将来の種族の遺伝素質として役立つ。我々は、きまりきった型や他人の規律に服従することや慣習的な学校の大量生産から、子どもたちを救済した。我々は子どもたちを自ら造形するように自由にし、そして世界は、新たな様相を呈した。喜びと平和が繁栄するようになった。」⁽⁷⁾

一方、チゼックはすでに述べたように経験的に認識した子ども観に基づいた上で、教育目的としての人間形成へのアプローチを「芸術的制作による教育」(Erziehung durch Künstlerische Arbeit)によって実現させようとした。つまり、芸術的制作を人間教育の有効な一つの方策と位置づけたのである。この見解に関するチゼックの根拠は、すでに上記でも引用したように次のような点にあった。

「芸術的な創造力や天才的なひらめきは、すべての子どもに存在し、そして、その後の職業には関係なく、それらを目覚めさせ、保護促進し、続的な精神的所産になるようにすべきである。なぜなら、芸術的要素は、すべての職業において精神の中から呼び覚まされ、それは仕事を創造的にするからである。すなわち、芸術的素質を進展させることは、すべての人間のための何かをもたらすことを意味している。」⁽⁸⁾

そして、チゼックは、その芸術的素質を養うのには、芸術的な制作活動を経験することが最良であるとして次のように述べている。

「芸術の理解のための卓越した方法は、制作 (Arbeit) である。人々は、各々、制作を行う過程において、芸術からたいへん多くのことを理解し、味わう。その制作によって我々は、子どもに芸術を個人的に親しむように導くのである。それは我々の重要な課題であり、そしてそれは

この教室と美術工芸学校との関係を強くしている。それに関連して美術工芸学校側は、この教室の生徒が芸術を理解することなしに世の中に出ていくことはないという認識をしていた。子どもの自然な素質の育成と造形能力の成長は、一つの大きな社会政策上の問題である。創造的な人間が多ければ多いほど、国家の富は大きくなるのである。」⁽⁹⁾

2. 自己教育力と創造力の育成

チゼックが「芸術的制作による教育」によって人間形成へとアプローチする中には、二つの具体的な教育目標が見いだせる。一つは、自己教育力の育成であり、もう一つは、創造力の育成である。これに関してチゼックは、1925年の草稿「児童期における創造的造形」⁽¹⁰⁾と「芸術的制作による教育」⁽¹¹⁾の中で、詳しく述べている。

まず、自己教育力の育成についてチゼックは、「真の教育は、自己教育 (Selbsterziehung) へ通じた子どもの道を切り開くことである。子どもは、創造的な活動を通して、自己教育する。」⁽¹²⁾と述べている。チゼックはさらに次のように述べる。

「子どもは自己訓練を行う。自由にはそれなりの責務がある。制作と創造の喜びは、内側から訓練するのである。(中略) 自己教育である。それは常に最善の教育であり、我々は子どもたちをそこに導くことができる。子どもは宿題を自ら選び、それを自ら喜び、教師も喜ぶ。子どもたちの創造の喜びは私の喜びであるということを子どもも感じている。そして、それは子どもたちの能力が活発になることを助ける。すでに述べたように、私は決して非難も賞賛もしない。ただ私の表現の喜びを与えるだけである。子どもたちは、自分のイメージの世界から、そして大きな喜びや幸福から、あるいは喜びをあたえてくれるも

のから、直接に、非常に詩的で芸術的な価値をもって日記に文章を書き、絵を描く。それは教室において子どもたちに共通の活動をあたえるものである。そのような子どもは、多くの場合ウィーンのもっとも貧しく、荒涼とした地区の出身である。彼らは、心を開放し、絶え間無い自己実現の中を生活しているのである。ティツィアーノやベートーヴェンなどが自らの活動によって自己実現したように、創造への道が開かれれば、子どもは自らの創造、つまり、内面から引き起こる自己活動のプロセスの中で、常に自己実現するのである。生涯においてひとつの励ましを子どもに残すような時期を経験させる。」⁽¹³⁾

以上のようなチゼックの記述から判断して、彼の提示する自己教育の概念は、子ども自らの活動において、「内面から引き起こる自己活動のプロセスの中で、常に自己実現する」ことである。つまり、造形芸術の制作という自己活動のプロセスにおいて、子どもは技術を発見し、芸術に対する表現力や理解力を高め、人間的な成長を展開していくことである。

一方、創造力の育成についてチゼックは、「意識の暗闇の部分は本当に創造的なものであり、創造の基礎となっている。真剣な教育者の注目は、常にその部分に向けられている。もしその独自の法則が、可能な限り妨害されないままであれば、本性は最もすばらしく創造する。」とし、さらに「私達が必要とするものは、すべての職業において、創造的に形成し、世界を創造する人間である。芸術的な創造活動を通じた教育は、その方向へ向かう一つの門であり、道である。」と記している⁽¹⁴⁾。

チゼックは、すでに述べたように子どもは生まれながらに創造的な存在であるとしている。その子どもの創造力の育成が、生後の不自然な環境によって歪められてしまうとの見解をもっていた。したがって、チゼック

クの設定した青少年美術教室も、子どもの創造力の保護と推進に強い配慮がされていたのである。1904年1月7日にウィーン美術工芸学校においてチゼックの美術教室の最初の授業が開始される時、彼は教育大臣ハルテル(Hartl, R. v.)に次のように述べた。

「この施設は、造形の源とその有機的発達を保護し促進する場とならなければなりません。生徒たちはここで精神発生的な創作に専念するのです。子どもたちには、他の精神的な能力と同じく、生れながらの創造の能力が備わっていると仮定されています。この生れながらの能力を呼び覚まし、活気づけ、活動的にするのは、個々の精神状態におけるその有機的発達は、個々の上昇的で創造的な段階へと発達します。この発達は、わき道にそれないように保護され、思春期の年齢において精神的成熟が増し、大人の芸術の状態へと移行するのです。」⁽¹⁵⁾

以上のようにチゼックは、精神的に豊かで創造的な民衆を育成するために「精神の形成」と「人間形成」が教育によって追求される目的であるとし、その教育媒体のひとつに「芸術的制作」があるとした。さらに、チゼックが展開した「芸術的制作による教育」では、「自己教育力の育成」と「創造力の育成」という具体化された教育目標に焦点が当てられた。

3. 青少年美術教室の課題

チゼックが「芸術的制作による教育」を実践した場は、青少年美術教室であり、その青少年美術教室には、表-Ⅲ-1のように教室の具体的な課題(Aufgabe)が掲げられていた。それらの課題は、チゼック自身が、草稿「表出としての造形」の中で述べるように、三つの要素から形成されていた⁽¹⁶⁾。

一つは、青少年の創作活動の場となることである。1930年に提示された課題でいうならば、「1. 児童期における造形的表現の促進」と「2. 子どもの造形の有機的発達の育成」に相当する部分である。これらの課題は、子どもの側にたった課題であり、子どもの行動目標でもある。

二つめは、15歳までの子どもの創作領域を研究し、子どもの作品を創造的芸術という大枠の中に位置づけ、あらゆる根源的な創造や先史的芸術、原始的芸術、初期の芸術などとの比較を行うことである。これについては、さらに子どもの創作に対する宇宙や人種、地域性、気候性などの影響、そして両親の家系や環境の影響についても検討するとしている。この部分は、1930年の課題では「3. 子どもの表現力、造形力を民衆の利益に発展させる」と「6. 原始美術、初期美術に関する研究」に該当する。これらの課題は、チゼック自身やその他のスタッフの研究課題であり、青少年美術教室が単に子どもの活動の場であるだけでなく、子どもの美術に関するさまざまな問題について実証し、研究していく機能をもっていた。

そして、三つめは、普及と芸術的な民衆教育の場であることである。これは「4. 自己活動による芸術理解と消費者教育」と「7. 展覧会、出版等による親、教師の継続教育」に該当する。ここで、すでにチゼックの青少年美術教室が、教育普及の機能を明確に提示していることに注目しなければならない。第六章において指摘するように、現在、チゼックの教育理念が継承されている活動の一つの形態に美術館における教育普及活動があり、学校教育のみの視野を越え、社会教育の中での展開がされている。この現在の試みの先駆がチゼックの青少年美術教室に見いだされるのである。

表-Ⅲ-1 青少年美術教室の課題とその推移

1912年 ⁽¹⁷⁾	⇔	1930年 ⁽¹⁸⁾
1. 見ることと表現することの学習		1. 児童期における造形的表現の促進
2. 生来の才能、素質、能力の探求と促進		2. 子どもの造形の有機的発達の育成
3. 造形能力の育成		3. 子どもの表現力、造形力を民衆の利益に発展させる
4. 次代を担う消費者としての教育		4. 自己活動による芸術理解と消費者教育
5. 創造的創作の心理的根拠の研究		5. 工芸、美術学習の前段階の場とする
		6. 原始美術、初期美術に関する研究
6. 展覧会、出版による普及活動		7. 展覧会、出版等による親、教師の継続教育

一方、1912年に提示された課題と1930年に提示された課題には、ニュアンスの違いを指摘できる。1912年の課題では「見ることと表現することの学習」や「造形能力の育成」という表現が使われており、造形表現に関する学習的・訓練的な視点が示されている。つまり、美術を教えるという姿勢が出されている。しかし、1930年の課題では、学習的な視点はなくなり、造形的な表現を「促進」、「発達させる」というように子どもの内面から引き出すという視点が強くなっている。また、民衆教育のための美術教育について、1930年以降の青少年美術教室の課題に「子どもの表現力、造形力を民衆全体の利益に発展させる」と提示しているように、子どもの造形力が民衆の利益と結びつけられ、民衆教育の視点が強くなっている。

4. 教師論

以上のように、チゼックの教育論における教育目的と目標を明らかに

したが、最終的にそれらに基づいた教育を行う教師の役割が明らかにされなければならない。

チゼックは、10歳前後以下の子どもに対しては先天的に備えた想像力によって表現することを推進しており、その段階にある子どもに対する教師の役割は、庭師が植物の生育の環境を整えるように子どもをとりまく環境を整えることを主張している。

「教育者は、性急になってもいけない。つぼみはあせりによって予定よりも早く開けられてしまい、だめになってしまう。そのままにしておけば、自然に成長し、おのずから成熟する。これは唯一の自然に即した方法であり、そしてそれを実現する唯一の手段は、制作(Arbeit)と、最良の女性教師 (die beste Lehrmeisterin)であり、すべての生徒は彼女から自分の本性や遺伝素質にあったものは何であるかを学ぶことができる。そして、彼らの中で身体と精神と気質がうまくかかわりあうのであり、それは、まさに本性だけが可能なものであり、創造的なものの促進に必要なものである。」⁽¹⁹⁾

このように教師は、子どもに積極的に何かを働きかけるというのではなく、子どもの自然な発達を阻止しないように、抑圧や悪い環境を排除するだけで、可能なかぎり干渉しないことが重要であるとした。したがってチゼックは、教師によるいわゆる教授方法というような手段を否定した。

「教師はひきこもって、干渉せず、まさに、子どもの中にある独自のものを自由に活動させるのである。大切なことは主なる神が為したように成長させることであり、それがもっとも良い方法であるが、しかし、それはいわゆる『方法』ではないのだ。」⁽²⁰⁾

さらに、チゼックは次のように教師の関与がなるべくなくなるような状

態に向かうことを理想としていた。

「両親と教師は、創造的なこと自体にはあまりかかわるべきではなく、彼らはただ子どもが楽しく制作できるように促すことを努めればいいのである。」⁽²¹⁾

しかし、以上のようなチゼックの見解は、青少年美術教室という特別に自由な枠において実践したものであり、学校教育の現実的な枠内において実現させることを念頭においたものとは必ずしもいえない。

一方、10歳前後から15歳ごろの青年前期の段階に対しては、教師の生徒への積極的な働きかけが肯定的に語られている。また、以下に引用するチゼックの見解は、学校教育での教師の在り方にも配慮している点で、上記において引用した見解とは異なる。

チゼックは、いわゆる思春期にさしかかった時期において、すでに本章第一節の子どもの造形の発達段階の箇所において示したように、子どもが発達的にそれ以前のような想像表現を困難とするようになっていたり、視覚的な表現を指向するようになることを認識しており、それに対応する教師の働きかけを示した。まず、青年前期の子どもに対する教師の在り方として、チゼックは教師と生徒の強い共同体験の重要性をあげ、そしてそれによって教室を内的暗示の状態にすること、さらに、その教師の内的暗示が生徒に強く影響していることを、生徒に気づかれないような状態にすることが大切であるとして、次のように記している。

「有益な美術教育のためのもっとも重要な前提は、すべての教育方法が、教室の環境、教授と創作の相互作用、教師と生徒の個人的な関係から発展し、それが絶えず新しく作りかえられていくことである。当局がつくったすべての教育規則は、ほとんどいつも教育的葛藤か個人的葛藤を引き起こす。

この課程では、教育計画を持たず、特に難しいものへ進めようとする講習を嫌う。私達の生徒はすべての段階において、愛情と内的衝動の領域の中に横たわっているものを作ることができる。進歩とは、困難さが増すことではなく、生徒の精神的な価値が増すように追求することである。したがって、課題の難易度を高めることではなく、解決する能力を高めることである。すべての反対の意見にもかかわらず、見識のある教師は存在し、教育の目的と生徒個人の発達に相応した能力を発展させることができる最良の方法を決して見失わない。現代の教育者が皆知っているように、時代に即した学校は、生徒に詰め込むのではなく、生徒を発展させるのである。この原則によって我々の生徒は、自己創造や発明の活動に専心するのであり、すべての模写は根本的に排除される。

教室には、教育における非常に重要な機能がある、と私は思っており、常に『良き精神』(guten Geist)によって満たすこと、つまり、生徒のなかにあるすべての余計な抑圧を取り除くことによって、快い感覚を生じさせ、そして、喜ばしい造形のための条件を整えることを目指している。適切な教室の環境が創造されなければならない。そしてそれは私が生産的と呼びたくなるようなものであり、まず第一に精神的な共同制作や教師と生徒の強い共同体験が起こる環境である。教師のこの強烈な共同体験を通して、教室は内的暗示の状態にあり、そして生徒に強く影響していることがだれにも気づかれない状態である。それは、内的な体験に向けての制作へ生徒の関心を高める。それによって永久的な興奮の状態が発達し、生徒はそれに魅了し、それがしばしば高まり、その行為は特徴ある才能をめったに押しつぶさない。』⁽²²⁾

上記のような教師の積極的な生徒のかかわりについてチゼックは、第

五章第一節において明らかにするように、さらに自由画の授業における具体的な対応の在り方を提示して、教師側の役割を明らかにしている。

以上のように、チゼックの教師像は、学校教育の状況に対応させた視点であるかどうか、そして対象とする年齢や生徒の状況をどのように配慮するかによって多面的な幅をもっている。また、青少年美術教室に限っていえば、6歳から15歳までの幅広い年齢層の子どもに対しても、教師であったはずのチゼックは、教師としてよりも、ものを制作する一人の仲間として対応していた。生徒たちはチゼックに対して、親しい間柄で使われるドイツ語の代名詞「du」か、あるいは「onkel（おじさん）」と呼んでいたのである⁽²³⁾。そして次のような子どもの活動の状態を実現していた。

「私の教室では、同時に60人の6歳から15歳の子どもたちが、毎週4時から6時まで活動する。それがすべてである。各々がデッサンし、絵を描き、粘土をつくり、切り、刺繍をする。すべて完全に熱中し、自分自身の作品を創作する。子どもたちは、人形や動物、その他可能なものをもって来てもよいのである。騒がしさは禁じられず、しばしば教室の中は、工場の中のように大音響をたてた。しかし、子どもは作品を創作し、実際に創作された。私は他の訓練の方法を知らないし、必要ない。私が用いる一つの方法といえば、音楽をかけることであり、このことは他の人々はほとんどしないことである。もし教室に興奮の波が高まれば、音楽をかけ、子どもはおのずから歌声とリズムに応じる。クエーカー派は我々にピアノをプレゼントしてくれた。それによって子どもたちは、制作の歌を歌う。同時に音楽には、活気づけ、気持ちをなごませる要素があり、音楽に没頭することによって造形力は活性化される。この雰囲気において、子どもは自己訓練を行うのである。

自由にはそれなりの責務がある。制作と創造の喜びは、内側から訓練するのである。」⁽²⁴⁾

そして教室の後期の活動においてチゼックは、自らの立場を次のように述べている。

「私は、代父 (Pate) 、あるいは助産夫 (Geburtshelfer) であり、それ以外のなにものでもないのだ！」⁽²⁵⁾

チゼックの理想とする教師論は、この「代父」あるいは「助産夫」という象徴的な言葉に集約されるものと考えられる。

第四節 教育方法の原理

1. 方法の原理

チゼックは教育の方法について次のように語っていた。

「教師は引きこもって、干渉せず、まさに子どもの中にある独自のものを自由に活動させるのである。大切なことは、主なる神がしたように成長させることが重要であり、それがもっとも良い方法 (die beste Methode) であるが、しかし、それはいわゆる『方法 (Methode) 』ではないのだ。私がどのような教授方法 (Lehrmethode) をもっているかと尋ねられたら、いつも私は無いと答える。子どもに彼ら独自の方法を見つけさせるように助けるだけである。」⁽¹⁾

また、チゼックの活動の理解者であったロコヴァンスキー (Rochowanski, L. W.) はチゼックの教育方法を「方法なき方法 (unmethodische Methode)」と称した⁽²⁾。チゼックの教育方法には、いわゆるハウツーもの、あるいはシステム化された教授方法はないという意味であるととらえられる。チゼックは、子ども一人一人に対応した教育を行っていたわけであり、その教育の過程には、チゼックの実践を支える方法的な原理が認められる。この原理は、チゼックの美術教育の基礎的な部分を形成するものである。

チゼック自身によって語られた新資料から、方法の原理を分析し整理すると、次の三つの原理にまとめられる。つまり、「合自然の原理」、「自己活動の原理」、「自由の原理」である (図-Ⅲ-16)。第四節では、このチゼックの方法の原理についてその概念を明確化する。

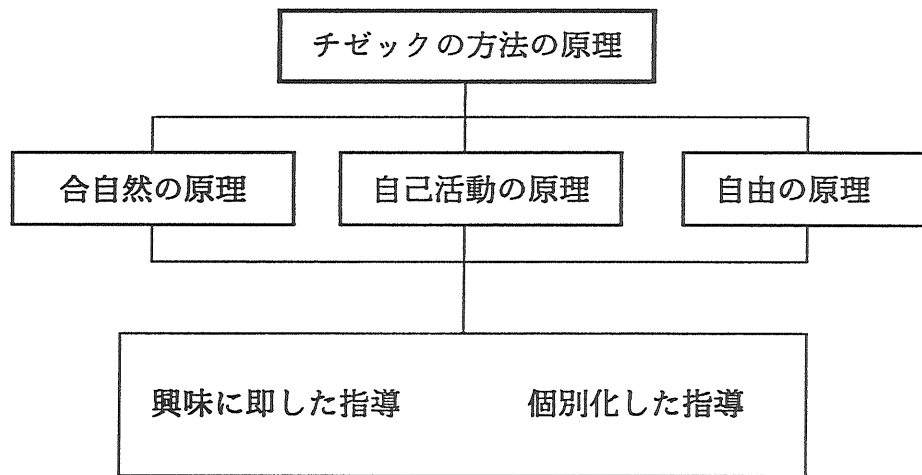


図-Ⅲ-16 チゼックの方法の原理

2. 合自然の原理

チゼックは、上記においてすでに引用した言葉にあるように、教授方法としての方法を否定し、方法は無いとした。しかしながら、チゼックが実際に青少年美術教室において教育実践を行った以上、その教育実践の過程においてそれを遂行するための方策が存在したわけであり、現実的にチゼックに教育方法がなかったと解釈することはできない。このことは、第四章ならびに第五章で明らかにした実践からも実証される。そして、チゼックの「方法なき方法」という言葉は、当時の訓練的な教授方法に対峙した時にその意味合いが明確になるのであり、それは訓練的な教授方法を否定したことを表している。また、ここで検討する内容も具体的なマニュアルとしての教授方法ではなく、教育を遂行する上での原理を規定するものである。それは、チゼックが、自らの理念を実践に結びつけようとした基本原理である。この理論と実践を結びつける原理をチゼックの主張の中から抽出することを試みた。

チゼックの教育方法は、第一に子どもの本性に即した教育方法、つまり「合自然の原理」(Grundsatz der Naturgemäßheit)⁽³⁾によって追求されたと解釈される。この「合自然の原理」の考え方の背景には、植物が自然の法則にしたがって自己成長するように、子どももその本性にそった自然な発達が促されるべきであるとの考えがある。チゼックは次のように記している。

「教育者は性急になってもいけない。蕾はあせりによって予定よりも早く開けられてしまい、だめになってしまう。自然のままにしておけば、自然に成長し、おのずから成熟する。これは唯一の自然に即した方法(einzige naturgemäße Methode)である。そして、それを実現する唯一の手段は、制作(Arbeit)と、最良の女性教師であり、すべての生徒は彼女から自分の本性や遺伝素質にあったものは何かを学ぶことができ、そして彼らの中で、身体と精神と気質がうまくかかわりあうのであり、それは、まさに本性だけが可能なものであり、創造的なものの促進に必要なものである。」⁽⁴⁾

チゼックは、第一節の子ども観において明らかにしたように、子どもの本性を経験的に認識した。その結果、子どもは自然な環境の中で有機的な発達が可能であるとし、そのためには子どもを抑圧から解放し、自然な状態を子どもに保障することを最も重視した。したがって教師の役割は、子どもを取り巻くその環境を整えることであった。同時に、それは子どもの本性、そして個人に対応した、個別化した教育の探求である。この考え方によって、なによりも子どもに注目し、子どもを中心として、そして子どもの本性に即した教師の対応が強調された。チゼックは、この視点に関して、教師を庭師に例えている。植物は、自然な環境があれば自然な成長をとげるのであり、庭師の役割が、その植物の環境をとと

のえることにあるように、教師も子どもの自然な発達ができる環境をととのえることであるとした。

「障害となるものを取り除き、子どもたちが自分のものをみつけられるようにするのである。私は、子どもという植物が成長できる土壌をつくるのである。個性の伸長、それはなんとすばらしい現象なのだろう。
(中略) 子どもと植物との比喩は、なんと理解し易いのだろう。我々はすべての子どもが必ずしも同じでないということを忘れてはいけない。子どもは、自らの独特の遺伝素質に適應することができる生き生きとしたものを取り入れるのである。一方、それを無理強いすると、自由な成長を歪めてしまうことになる。」⁽⁵⁾

このようにチゼックには、植物が自然に成長するように子どもの生命力の自己発達に対応し、その環境を整えることを基本原則としていた。そして、それが本節の冒頭で引用した「主なる神が為したように成長させることであり、それがもっとも良い方法である」⁽⁶⁾と解釈される。

以上のように、子どもの本性に対応して自然な発達を促進する「合自然の原理」は、ルソー (Rousseau, J. J.) 以来の消極的な教育観や、第二章においてすでに述べたように19世紀末から20世紀初頭にかけて拡大した、いわゆる新教育運動の考えと共通するものである。

また、子どもの本性に即して、自然な環境がととのえることを重視したチゼックの考えでは、子どもが生まれながらに備えた資質を引き出すという見方が重要であった。

「時代に即した学校は、生徒に詰め込むのではなく、生徒を発展させるのである。この原則によって、我々の生徒は、自己創造や発明の活動に専心するのであり、すべての模写は根本的に排除される。」⁽⁷⁾

創造的な表現が可能な時期の子どもに対して、当時の学校で模写の訓練

などによって一方的な注入が行われていたことは、チゼックの視点によれば子どもの特性を無視した行為であった。そのため彼の青少年美術教室では、すべての模写は、根本的に排除されていたのである。そして、子どもは、自らの本性にしたがって活動し、発展することが保障された。チゼックの青少年美術教室は、根本的に子どもを「保護・推進する場」(Pflegerstätte)として位置づけられていた。

3. 自己活動の原理

すでに教育目標のところで明らかにしたように、チゼックは「真の教育は、自己教育(Selbsterziehung)へ通じた子どもの道を切り開くことである。子どもは、創造的な活動を通して自己教育する。(中略)自己教育。それは、常に最善の教育であり、我々は子どもたちをそこに導くことができるのである。」⁽⁸⁾と述べて、自己教育力の育成を主張した。また、彼は「ティツィアーノやベートーヴェンなどが自らの活動によって自己実現したように、創造への道が開かれれば、子どもは自らの創造、つまり、内面から引き起こる自己活動(selbsttätig)のプロセスの中で、常に自己実現するのである。」⁽⁹⁾と述べ、創造活動が自己活動のプロセスであり、そのプロセスの中で、繰り返し自己実現、つまり自己教育が行われることを説明した。そして、「進歩(Fortschritt)とは、課題の困難さが増すことではなく、生徒の精神的な価値が増すように追求することである。したがって、課題の難易度を高めることではなく、解決する能力を高めることである。」⁽¹⁰⁾とし、それによって「生徒は、自己創造(selbstschaffend)や発明の活動に専心する」⁽¹¹⁾のであるから、教師の役割は「子どもに彼ら独自の方法を見つけさせるように助ける」⁽¹²⁾ことであるとした。

以上のことから、チゼックは、芸術的な自己表現、つまり子どもの自発的な活動のプロセスを通して、自己発見や自己解決力を引きだし、それを促すことを原則としていたことがわかり、それを「自己活動の原理」(Grundsatz der Selbsttätigkeit) と解釈して、チゼックの方法の原理の一つと位置づけた。

すでに述べたように「自己活動の原理」における自己活動とは、チゼックの場合、芸術的な造形表現活動が中心であった。その造形活動を推進する背景には、チゼックの芸術観が関連している。つまり、造形的な作品を制作するという自己表現が芸術を理解する上で最も有効な方法であるという考えがチゼックにあったからである。チゼックは次のように述べている。

「芸術の理解のための卓越した方法は、制作である。人々は、各々、制作を行う過程において、芸術からたいへん多くのことを理解し、味わう。その制作によって我々は、子どもに芸術を個人的に親しむように導くのである。」⁽¹³⁾

また、造形制作の自己表現活動をチゼックが重視したもう一つの要因は、「子どもは、自分の内面で何が生じ、どのように自分がそれを引き出し、そのイメージを目にみえるように形態表現することができるかを表明している。(中略)無意識の表出は、子どもの創造に独自の人間的、個性的な特徴づけを行う」⁽¹⁴⁾とチゼックが説明しているように、子どもの造形は、内面の直接的な表出的告白(Bekanntnis)の現象でもあったからである。

一方、チゼックは造形的な自己表現活動とともに言葉による批評活動にも言及している。

「作品が完成すると、私は子どもと一緒にそれについてじっくりと話す。

しかし、この会話は誤りを訂正するものではまったくなく、ただ励ますのみであり、それによって子どもは自分のどこが足りないかを感じとる。教師ぶることによって子どもを萎縮させることを、決してしなければ、自己評価も創造衝動を活性化させ始めるのである。」⁽¹⁵⁾

青少年美術教室の自己表現活動には、造形的な制作の自己表現活動とともに言語による批評の自己表現活動も主要な授業構成の一つであった。

最後に「自己活動の原理」に基づく青少年美術教室の授業の具体的な特質をまとめると、第四章においても述べるように、基本的に制作の領域やテーマ、材料、表現技術が生徒の自由選択に委ねられていたことである。チゼックが「我々は、すべての子どもが必ずしも同じでないことを忘れてはならない」⁽¹⁶⁾と述べるように、彼は生徒一人一人の興味を尊重し、個別化した教育を指向していた。

4. 自由の原理

すでに「合自然の原理」を検討したなかで、教師の役割は、子どもの本性に即した自然な環境をととのえ、子どもへの抑圧を排除することであると指摘した。この原理に基づいて、子どもに自然な環境が保障されることは、同時に子どもが自由に活動できるように保障されることにもなる。チゼックの三つ目の教育方法の原理として解釈した「自由の原理」(Grundsatz der Freiheit) は、子どもがその本性に即して自然な成長をとげるという前提に基づいて、教育上その発達を制限したり、妨害したりしないような自由な環境をつくることである。それによって子どもは自らの行動が規制されず、主体的な自己活動が保障される。チゼックは、次のように述べている。

「方法は完全に自由であり、指示や強制はない。有益な美術教育のため

のもっとも重要な前提は、すべての教育方法が、教室の環境、教授と創作の相互作用、教師と生徒の個人的な関係から発展し、それが絶えず新しく作りかえられていくことである。(中略) 教室には教育における非常に重要な機能がある、と私は思っており、常に『良き精神』によって満たすこと、つまり、生徒の中にあるすべての余計な抑圧を取り除くことによって、快い感覚を生じさせ、そして、喜ばしい造形のための条件を整えることを目指している。」⁽¹⁷⁾

ここで重要となることは、子どもが自由に活動できる環境を整えるということである。チゼックの言う『良き精神』によって教室を満たすことが、それにあたり、それは、「生徒の中にあるすべての余計な抑圧を取り除くことによって、快い感覚を生じさせ、喜ばしい造形のための条件を整える」ことである。そして、チゼックは、適切な教室の環境とは生産的な環境としている。

そして教師と生徒の関係については、すでに第三節の教師論の中でも述べたが、精神的な共同制作が行われ、教師と生徒の強い共同体験が起き、さらに教師と生徒による共同体験によって、教室が内的暗示の状態を保たれ、しかもそれは、教師の内的暗示が生徒に強く影響していることを、生徒に気付かれないような状態である、とチゼックは説明している⁽¹⁸⁾。また、チゼックは、次のような比喩も使っている。

「私は、ちょうど沸騰したやかんの蓋をあげ、蒸気を発散させるようなものであり、それによって子どもたちは芸術的に創作し始める。」⁽¹⁹⁾そして、「障害となるものを取り除き、子どもたちが自分のものを見つけられるようにする」のであり、「無理強いすると、自由な成長を歪めてしまう」のである。「干渉は造形的創造に有害なだけである」、したがって「教師は、引きこもって、干渉せず、まさに、子どもの中にある

独自のものを自由に活動させるのである」。(20)

また、すでに何度も述べたが、チゼックは子どもへの干渉としての訓練的注入に反発した。

「『Schule:学校』という言葉は、『訓練する』という意味の『Schulen』から来ているが、これはまったく私たちの望むところではなく、それはまさに創造に反するものである。」(21)

チゼックの青少年美術教室には、カリキュラム (Lehrplan) がなかった。そして彼は、青少年美術教室を「制作共同体 (Arbeitsgemeinschaft)」とも位置づけていた。ここでチゼックは、子ども一人一人に合った表現のために、徹底的に個別化した教育方法を行った。この背景には、第四章において記すように、青少年美術教室に複数の助手が存在し、当局の制度や制約から解放されていたという状況があり、効果をあげていたのである。

第四章

児童・青年前期における 美術教育の方法

第一節 青少年美術教室の成立と展開

第二節 青少年美術教室の前期（1897年～1920年代） における教育方法

第三節 青少年美術教室の後期（1930年～1946年） における教育方法

第四章

児童・青年前期における 美術教育の方法

チゼックのウィーン美術工芸学校における美術教育活動には、二つの系譜がある。一つは、児童・青年前期までを対象とした「青少年美術教室」(Jugendkunstklasse)における教育活動であり、いま一つは、青年学生を対象とした「装飾課程」(Ornament-Kurses)における専門教育である。第四章では、二つの美術教育の系譜の中の児童・青年前期を対象とした美術教育の方法について検討する。

ここで対象とする児童・青年前期の年齢は、チゼックが青少年美術教室において指導した4歳から15歳までをさす。また、青少年美術教室におけるチゼックの教育は、1918年以降、発達に応じて三つのクラス編成がされており、その発達段階に対応した教育方法についても検討する必要がある。したがって、ここでは最初に青少年美術教室の活動の展開をその変遷から前期と後期に分け、それぞれの活動時期において、チゼックがどのように子どもの各発達段階に対応した教育方法を実施したかを分析する。

以上のことから第四章における考察の目的は、チゼックの児童・青年前期の子どもに対する美術教育の場であった青少年美術教室の教育活動を解明することである。その解明にあたっては、次のような課題について検討していくことになる。

①青少年美術教室の成立過程と展開を明らかにし、その教室の活動における前期と後期のそれぞれの特徴を分析する。

- ②青少年美術教室における教育活動の前期と後期において、チゼックが子どもの発達段階に対応した教育方法論をどのように実施したか、そしてそこにはどのような背景があったのかを解明する。その際、生徒の絵画作品の分析を主要な手掛かりとしていく。
- ③児童・青年前期に対するチゼックの方法論の今日的妥当性について考察する。

第一節 青少年美術教室の成立と展開

1. 青少年美術教室の形成過程と性格

チゼックの美術教育活動には、青少年美術教室を中心とした児童・青年前期の美術教育の流れと、ウィーン美術工芸学校を中心とした青年後期の美術教育の流れがあることはすでに指摘したが、これら両者は、ともに人間の有機的発達と創造的形成の実現を希求した点において一貫するものであり、統一した教育構想の上におこなわれていたと考えられる。まず、チゼックが子どもの美術教育にかかわりあっていく過程と青少年美術教室の成立を明らかにしていきたい。

チゼックが子どもの美術と本格的にかかわりをもち始めたのは、1885年のウィーン美術アカデミー入学直後であった。チゼックが下宿した指物職人の家の子どもたちが、彼の部屋のアトリエにやって来て絵を描きたがり、そこで自由気ままに絵を描き始めたことことからかかわりが発展していく。チゼックはここで様々な発見をしていった。その一つが、子どもは見たものを描くのではなく、知っているものを描くのであり、象徴を描くのであるということであった。彼は、アトリエに集まった子どもに最初、何度も手本やモデルを与えて絵を描かせてみた。しかし、子どもは、手本やモデルをみても描くときには、まったくそれらから離れて、子どもが独自に形成する象徴になっていたのである。この認識によって、チゼックは、子どもには子ども独自の法則があることを仮定し、その法則にしたがった創造性の表出や促進を課題とした。

1892年にチゼックは、自分のアトリエにおいて、子どもの作品の展覧

会を開催している。この展覧会によって彼は、子どもの芸術 (Kinderkunst) と民衆芸術 (Volkskunst) の一体性を明らかにし、さらに子どもの美術を一つの芸術として価値あるものであることを人々に示した。すでに第一章、第二章でも引用したように、子どもの芸術と民衆芸術との関連についてのチゼックの考えは次のようなものであった。

「このアトリエでの小さな展覧会を訪れた数人の親しい人々は、異口同音に、子どもたちの造形と民衆芸術 (Volkskunst) の作品とが確かに類似していることを見て、納得した。両者ともアカデミックな創造ではなく、心因性の創造 (psychogenes Schaffen) であった。なぜなら、民衆芸術の創造者たちが民衆の心 (Volksseele) から作品をつりあげるように、子どもたちも子どもの心をすべて傾けて造形を行うからである。したがって、子どもの芸術も自然の状態にしておけば、確実に民衆芸術へと発展していくのである。当時、人々は公然と『子どもの芸術』 (Kinderkunst) という言葉を口にし、この言葉は、後に多くの芸術家や美術専門家を驚かせた。この小さなアトリエでの展覧会において私は、訪問者の人々に、子どもたちの創造にはすぐれた特質があり、そしてそれは純粋で芸術的な性質であることを納得してもらえた。」⁽¹⁾

そして、チゼックが本格的に子どもの美術教育を美術教室を設立して展開することになるのは1897年からである。同年11月17日、チゼックは、美術教室設立の認可をニーダーエスターライヒ州の教育庁から受けた。この美術教室設立の申請に際しては、当時チゼックが親しくしていたクリムト (Klimt, G.)、ワーグナー (Wagner, O.) やオルブリヒ (Olbrich, J. M.) などのウィーン・ゼツェッション (分離派) の仲間たちの勧めと励ましがあった⁽²⁾。

美術アカデミー近くの「カフェ・ムゼウム(Café Museum)」において、ワーグナー、オルブリヒ、クリムト、モーザー(Moser, K.)、そして美術工芸学校校長ミュルバッハ(Myrbach)らの居合わせの中で、チゼックは子どもたちの作品ファイルを彼らに見せた。最初にそのファイルを見たのはクリムトであり、彼は一枚一枚全く沈黙して見終えてから、溜息をついて次のよう叫んだ。「みんな、我々は絵をかくことをやめよう。子どもたちの方がずっとうまいよ！」⁽³⁾ これを聞いて、それまで新聞を読んでいたワーグナーは、そのファイルを奪い取るようにしてとり、荒々しくそれらを見た後、「私は、この発達しつつある美術が保護・促進されるような学校をすぐに設立してほしい。そして、本当の芸術がどこに成長しているか、ということを将来、世界に示してほしい。」⁽⁴⁾ と早口にチゼックに語った。その後、チゼックは必要な書類を携えて、ニーダーエスタライヒ州(Niederösterreich)の教育庁に、美術教室設立の認可を申請したのである。

1903年にチゼックは、帝国美術刺繍学校(k. k. Kunststickereischule)に招聘され、同時にウィーン美術工芸学校(k. k. Kunstgewerbeschule in Wien)において、中学の図画教員試補の教育にも携わる。これは、チゼックの美術教室設立のきっかけとなったカフェ・ムゼウムでの集まりに居合わせていたウィーン美術工芸学校校長ミュルバッハが、1903年末に教員志願者のために構想したものであり、そこで具体的な教育実践が試みられるようにするために、チゼックの美術教室をウィーン美術工芸学校に組み入れたものである。この構想に対してチゼックは賛同し、1904年1月7日に実現の運びとなり、「演習課程(Übungskurses)」として展開した。また、このことは世界で初めて子どもの美術を取り扱ったコースが、国立の美術学校において展開したものになった。そして国立の教育機関

において子どもの美術の推進が図られたことは、子どもの美術が一つの価値として市民権を得たという重要な意味を示している。

ウィーン美術工芸学校に組み入れられたチゼックの美術教室は、1906年に「実験学校 (Versuchsschule)」、1910年に「青少年美術のための特別課程 (Sonderkurs für Jugendkunst)」と名称が変化し、1918年の美術工芸学校別館への移転の際に「青少年美術教室 (Jugendkunstklass)」と変更し、以後この名称で定着する。

別館に移転するまでの美術教室の活動は、毎週土曜日の3時間と日曜日の2時間が当てられていたが、別館への移転後は、平日にも行われるようになった。教室の子どもたちの年齢と人数は、時期によって変化しているが、1914年では8歳-14歳が35-40人、1920年では6-15歳が50-60人と記録されている⁽⁵⁾。

次に青少年美術教室は、具体的にどのような目的や課題をもって行われていたのだろうか。

まず、1904年1月7日にウィーン美術工芸学校にチゼックの美術教室が組み入れられて授業が開始したとき、教育大臣ハルテル (Hartl, R. v.) らがその場を訪れて、チゼックはハルテル教育大臣に美術教室の目的について次のように語った。

「この施設は、造形の源とその有機的発達を保護し促進する場とならなければなりません。生徒たちは、ここで心因性の創造 (psychogenen Schaffen) に専念するのです。子どもたちには、他の精神的な能力と同じく、生れながらの創造の能力が備わっていると仮定されています。この生れながらの能力を呼び覚まし、活気づけ、活動的にするのです。個々の精神状態におけるその有機的発達 (organisches Wachstum) は、個々の上昇的で創造的な段階へと発達します。この発達は、わき道に

それないように保護され、思春期の年齢において精神的成熟が増し、大人の芸術の状態へと移行するのです。」⁽⁶⁾

また、1912年のドレスデンで開催された第4回国際美術教育会議では、教室の目標とシテ次のような項目をあげている。

「①見ることと表現することの学習

②生まれながらの才能、素質、能力の探求と促進

③造形能力の育成

④芸術創造と質の高い作品に対する興味と理解を獲得することによって、次の世代を担う消費者を教育すること

⑤創造的創作の心理的根拠の研究

⑥展覧会、講演、出版によって、獲得した経験と成果を普及させること」⁽⁷⁾

この内容は、1930年になると若干変化している点がある。1930年6月に美術工芸学校に掲示されたパンフレットには次のような項目が記されている。

「①児童期における造形表現の推進

②子どもの造形活動の有機的発達の促進

③すべての子どもの生まれながらの表現力・造形力を民衆全体の利益に発達させる（民衆に合致した美術教育）

④美術作品に対する感受性と理解にかかわる自己活動を通じた消費者教育

⑤工芸と造形美術の研究のための準備段階

⑥美術における初期の段階と原始美術に関する研究所

⑦講演、展覧会、見学、出版物による両親、美術教師、創作者の発展的教育」⁽⁸⁾

1912年に示された「①見ることと表現することの学習」や「③造形能力の育成」にみられるような能力の学習・訓練的な項目は、教えるという視点が明確に示されている。しかし、1930年では、「①児童期における造形表現の推進」、「③すべての子どもの生まれながらの表現力・造形力を民族全体の利益に発達させる（民族に合致した美術教育）」というように推進、発展という観点、つまり子どもから引き出す視点に変化している。すなわちチゼックは、この1930年代、教室の課題について次のように述べている。

「私は芸術家として始めた。私は子どもたちに教えようとは思わなかった。このようなわけで、私は青少年美術教室を創設し、その教室を子どもたちを保護する場所にしようとした。青少年美術教室での私の活動は、芸術家として子どもたちと一緒に制作することであり、教師としてではない。青少年美術教室の目的は何か。それは最初から芸術的な目的であった。私は芸術の根源をみつけようと意図した。これは芸術が衰退し模倣的であった80年代のことだった。私は一般の学校に明確な目的も示し、民衆の美術教育を提供した。90年代に私は、人は制作を通してのみ芸術を理解する、と言った。私は学校の子どもたちが芸術をより良く理解のために必要な制作をすることを希望した。私の目的は、良い審美感をもつ新しい消費者をつくりあげることでもあった。それは実際的な目的である。（中略）

私は芸術のための『土壌』をつくりたかった。この種の土壌を古代ギリシャの人々はもっていた。私たちは工業化され、あまりにも知的になったために、私たちはこの土壌をもっていない。私の目的に関してロマンティックなものは何もない。」⁽⁹⁾

以上のような目的に基づいてチゼックが意図していた教室の性格は、

「青少年美術教室は学校ではない。子どもたちが自由意志でやって来て、自分の才能と興味関心に応じて制作できる制作センターである」⁽¹⁰⁾ という彼自身の言葉に集約されている。この芸術制作センター（芸術共同体）という視点から、チゼックは子どもに表現の可能性を最大限に与えるために、表現材料の自由選択制を考案し展開した。子どもたちは、自分の興味、適性に応じて、木炭・鉛筆・チョーク・不透明水彩・テンペラによる絵画、切り絵、リノリウム版画、エッチング、粘土による塑造、焼き物、石膏彫り、木彫、銅板の型押し加工、木工芸、織物、刺繍など様々な材料を選択し、同一教室内で同時にそれらの制作が行われた。（図-IV-1～4 参照）チゼックの指導は、基本的に自由テーマで、子ども一人一人の主体性に任せて制作させるものであった。それは、子どもの独自性を尊重し、主体的な創作を最優先したものであったが、時としてそれは教師が子どもを放任することと誤解されることもあった。

しかし、チゼックの創造教育は、有機的でかなり緻密なものであったと考えられる。チゼックはドレスデンの第4回国際美術教育会議の講演において、「授業の方法は完全に自由であり、指示や強制はない」という基本原理を提示しつつ、

「①素質や能力、傾向を試す

②材料と技術を通して創作に影響を与える

③リズムのある練習

④制作による授業、

⑤テーマ、材料、技術の自由選択による自立的な創造」

という一連の指導形態を説明した。⁽¹¹⁾

また、チゼックは望ましい芸術の制作の要素として「芸術的・精神的な告白の助長、個性と手による表現の促進」、「困難な操作を必要とし

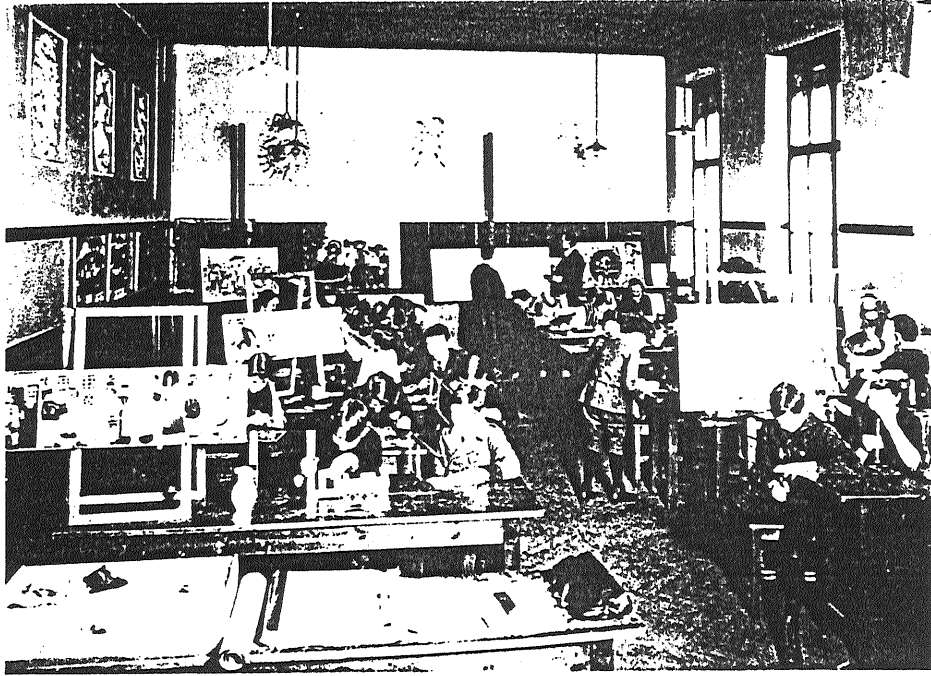


図-IV-1『青少年美術教室全景』



図-IV-2『石膏彫刻の制作』

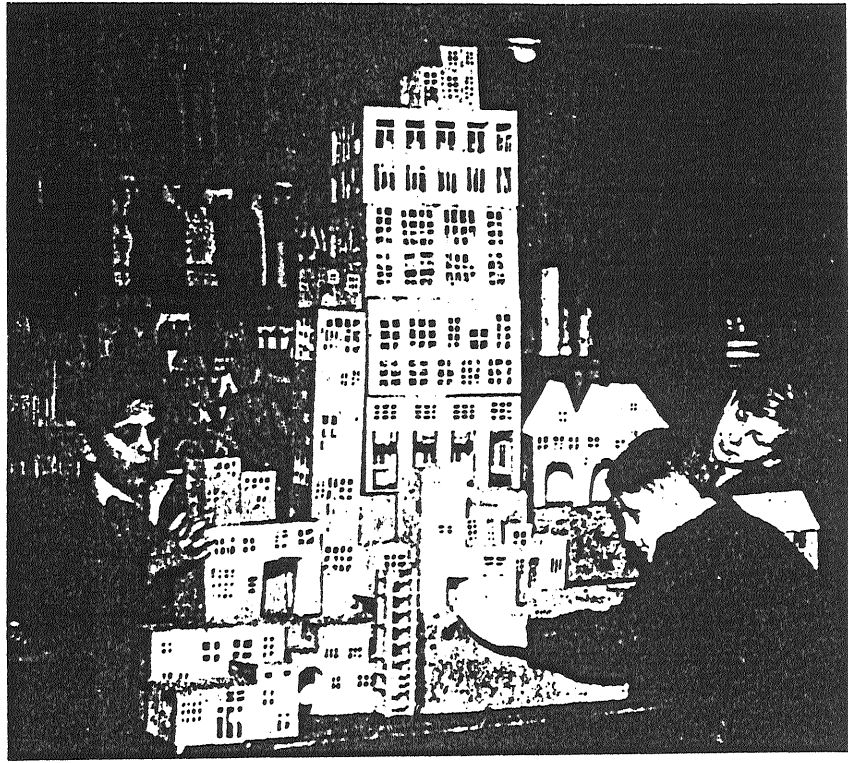


図-IV-3『建物の工作』



図-IV-4『人形や刺繍の制作』

ない」、「正しい使用のための技術の熟達」をあげ、特に技術については、素人的な一時しのぎの技術ではない、熟達したものであることを強調している。

2. 生徒の絵画作品にみる変遷事例

チゼックが指導した子どもたちの作品に着目してみると、表現様式の変遷が認められる。1956年以降、ウィーンにおいてチゼックの美術教育を継承実践したホフマン (Hofmann, L.) は、子どもの表現様式の変化を基準として、チゼックの美術教育活動を二つの時期に分けることを指摘している⁽¹²⁾。活動の前期は、チゼックが本格的に私設の美術教室を始めた1897年から1920年代までを指し、活動の後期は1930年からチゼックが他界する1946年までである。前期の絵画表現では、比較的装飾的傾向が強く、後期では表現主義的傾向に移行している。この子どもの表現の変遷は、当時の多様な美術運動の展開と深い関連があるものと推察される。この現象については、本章第二節ならびに第三節において検討するが、前期については、装飾性の強い美術であったユーゲントシュティール、特にウィーンにおけるゼツェッション運動との関連、そして後期については表現主義の美術との関連が推測される。

以下では、青少年美術教室の前期における生徒の絵画作品と後期の生徒の絵画作品の傾向に、どのような特質の違いがみられるかを具体的に分析していく。

(1) 前期における絵画作品の特質

1920年代までの前期の絵画作品の特質は、装飾的な傾向である。チゼッ

クが青少年美術教室で教えた生徒の作品において、現在までに年代が確認されている最も古い作品は1907年の『謝肉祭の行進』（図-IV-5）というはり絵である。これは「装飾フリーズ」と名付けられたものである。チゼックは、1914年に『紙の切り絵・はり絵』⁽¹³⁾という著作を出版しているように、はり絵は青少年美術教室において主要な表現方法のひとつであった。はり絵の作品は、その後1910年代、1920年代の作品は図-IV-6、図-IV-7のような作品に例を見るように、多彩な色の配合、人物などの形態の正確な形、そして巧みな切り取りと貼りの技術が認められる。また、これらの作者は、年齢的に10歳から15歳の間の児童後期から青年前期の生徒である。

次に青少年美術教室では、テンペラによる作品も多く描かれている。1912年の『通り過ぎる列車』（図-IV-8）や1914年の『子どもの輪』（図-IV-9）などは、65cm×100cm程度の大きな作品である。1920年代には『春』（図-IV-10）や『アダムとイヴ』（図-IV-11）、そして『がちょうのリーズル』（図-IV-12）などの作品がみられる。これらの作品に共通する特色は、人物の形態のプロポーションや形が正確であり、かなりのリアリティーが感じられることである。また、はり絵のような色彩構成を連想させる平塗りの配色などからも、これらの作品には様式化された平面性があるといえる。

さらに、1920年の『子どもと世界』（図-IV-13）という作品や1927年の『動物たち』（図-IV-14）という作品にみられるように、服装の模様、人物や動物の形態の並列的な繰り返し、画面全体への緻密な配置なども装飾性を強くしている要因である。

そして1919年の『あなたのために』（図-IV-15）や1920年の『夢』（図-IV-16）、1925年の『がちょうのリーズル』（図-IV-12）のような作品



図-IV-5『謝肉祭の行進』(1907)

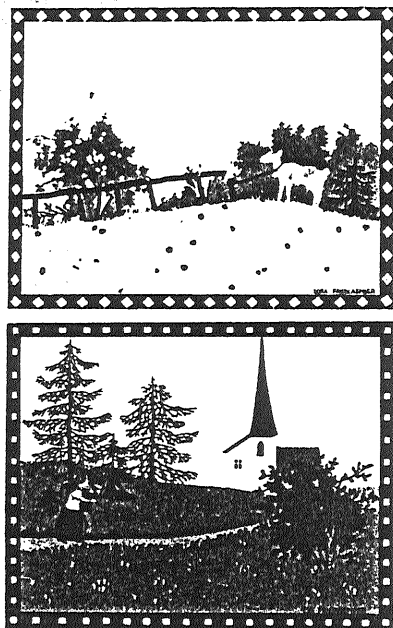


図-IV-6 はり絵の作品



図-IV-7『花束』(1922)



図-IV-8『通り過ぎる列車』（1912）



図-IV-9『子どもの輪』（1914）



図-IV-10『春』14歳（1919）



図-IV-11『アダムとイヴ』13歳（1924）



図-IV-12『がちょうのリーズル』 (1925)



図-IV-13『子どもと世界』 (1920)



図-IV-14『動物たち』 (1927)



図-IV-15『あなたのために』 (1919)

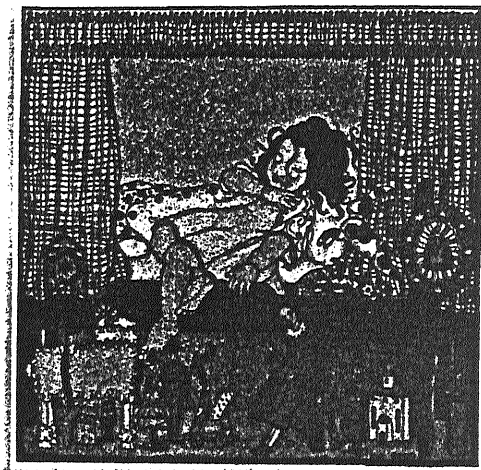


図-IV-16『夢』 (1920)



図-IV-17 リノリウム版画 (1918)



図-IV-18 『幼児を抱く聖母マリアと
音楽を奏でる天使たち』14歳 (1917)

では、正確な形を明確な輪郭線を駆使して描かれている。しかし、いずれも単なる再現的な写生ではなく、非常に豊かな物語性と叙情性があるのが特徴である。

このことは、リノリウム版画の作品においても同様であり、明確な輪郭線と正確な形が認められる。図-IV-17、18などは、写実性は非常に強いものであるが、単なる写生ではなく、豊かな叙情性が表れている。

このように、1920年代までの前期の特質は、装飾的な傾向であり、生徒の年齢も児童後期から青年前期に比重があった。具体的な特質としては、模様の多さ、繰り返される形、明確な輪郭線、画面の平面性、つまり、平塗りの色彩構成、多彩な色紙のはり絵、そして正確な形、一視点からの描写、写実性が強いが豊かな物語性、叙情性があること、非常に技巧的で精緻な表現となっていることである。

(2) 後期における絵画作品の特質

次に1930年以降の青少年美術教室後期の生徒の絵画作品についてみる。

チゼックが1942年に書いた草稿「表出としての造形」⁽¹⁴⁾に図版として使用する予定であった作品で、1930年以降の作品と推定される10歳の少女が描いた『建物のある丘』(図-IV-19)や『川の風景』(図-IV-20)などは、人物や建物などの表現に、写実的な再現描写ではなく、現実の形態にとらわれない大胆さがある。特に『川の風景』では、画面の中央に川を描き、その川を中心に上下両側に人物や建物の風景を展開図的に配置し表現している。

一方、『教会のある山』(図-IV-21)や『家と川の風景』(図-IV-22)は、8歳と9歳の生徒のものであるが、強弱のある太い輪郭線が特徴であ

り、前期にみられた技術的な巧みさはなく、非常に素朴な表現といえる。図-IV-23と図-IV-24 は、9歳と11歳の生徒のもので、ウィーン近郊の『カーレンベルク城』と『レオポルドベルク城』である。大胆なタッチと象徴化された形、そしてダイナミックな画面構成には流動感もある。そして、図-IV-25の作品に見られるように表現は、非常にプリミティブかつ装飾的な面が強くなっている。このプリミティブかつ装飾的である特質は、図-IV-26、27、28などの版画にも顕著に現れている。また、この時期の生徒は、図-IV-29にみられるように幼児や児童に比重が重くなっていることにも起因している。この写真は1934年の風景であり、児童が自分の絵を説明している場面である。

このように1930年以降の後期における生徒の絵画作品の特質は、表現主義的な傾向であり、生徒の年齢も児童期の生徒に比重が重くなっている。具体的な特質としては、写実的な形態から解放された象徴的な形態が多い、多視点からの描写による表現、展開図的な表現、強弱のある太い輪郭線、平塗りの色彩、技術的な巧みは見られず非常に素朴な表現であること、そして画面に流動感、大胆さがあることである。



図-IV-19『建物のある丘』10歳

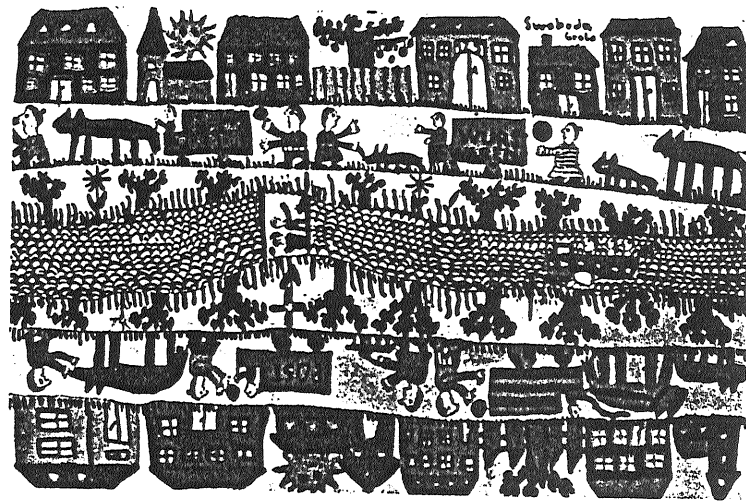


図-IV-20『川の風景』

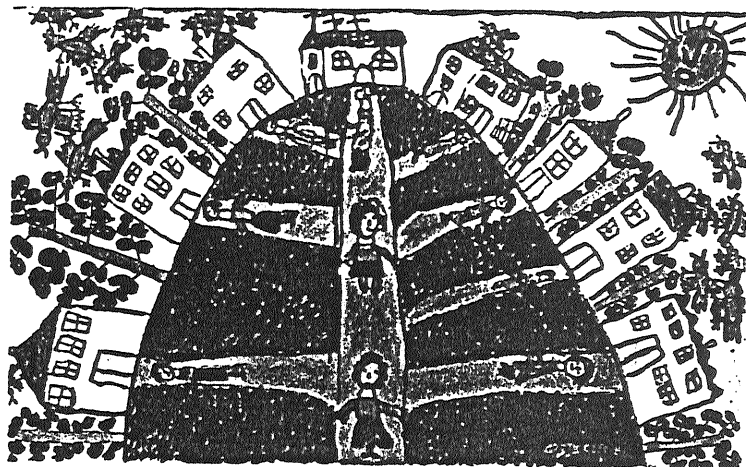


図-IV-21『教会のある山』8歳

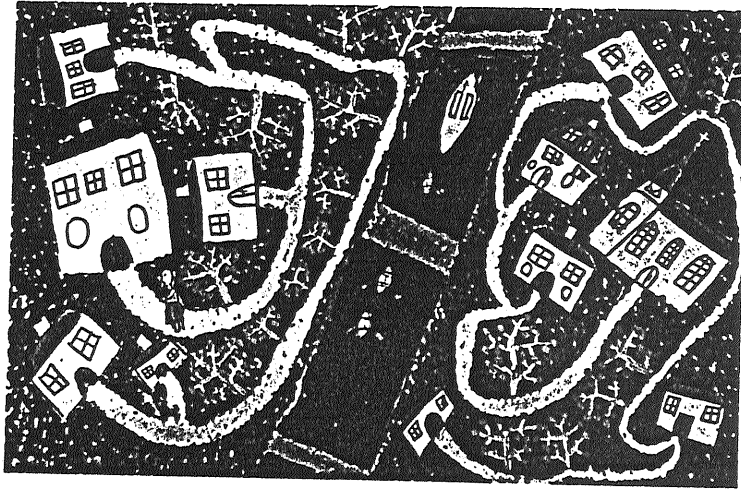


図-IV-22 『家と川の風景』 9歳

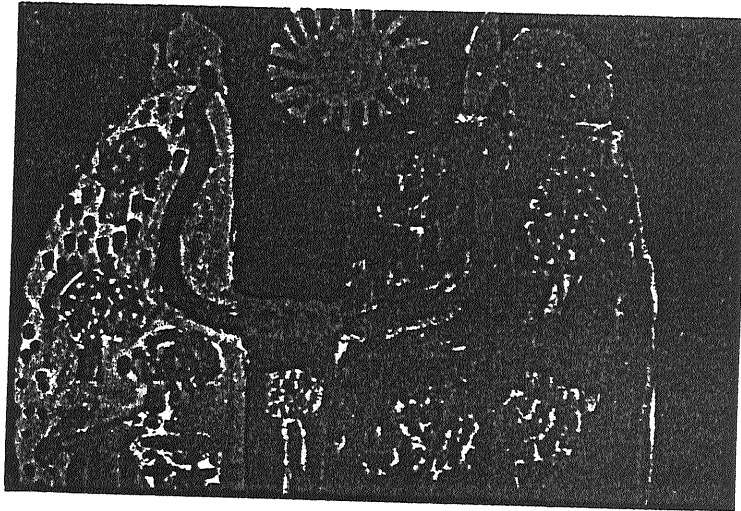


図-IV-23 『カーレンベルク城とレオポルドベルク城』 9歳

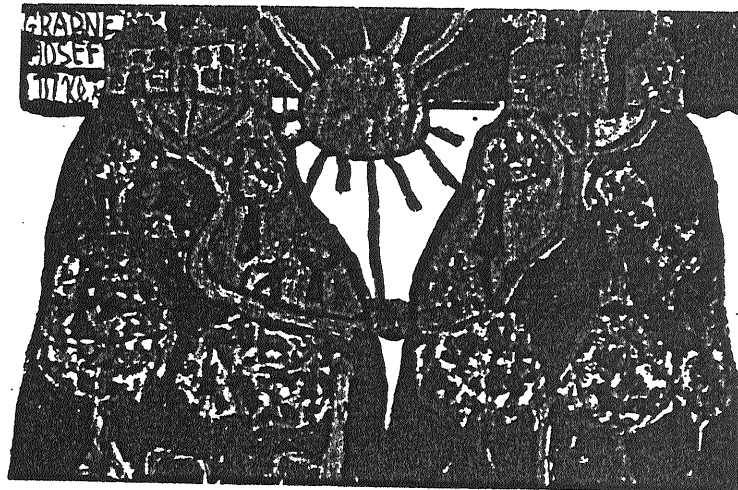


図-IV-24 『カーレンベルク城とレオポルドベルク城』 11歳

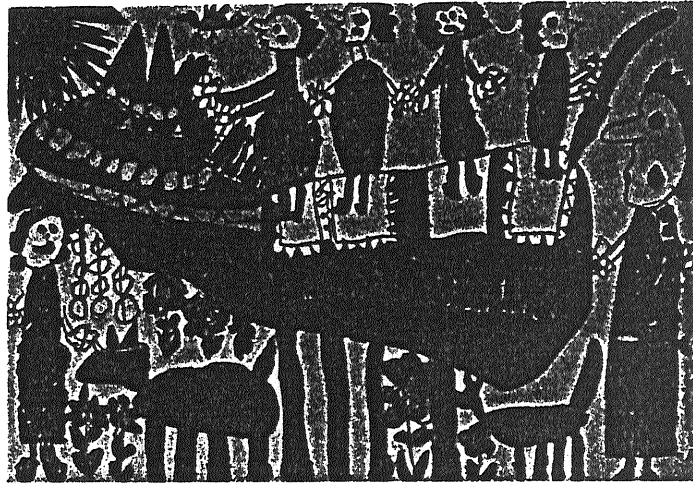


図-IV-25 『サーカス』 8歳



図-IV-26 リノリウム版画

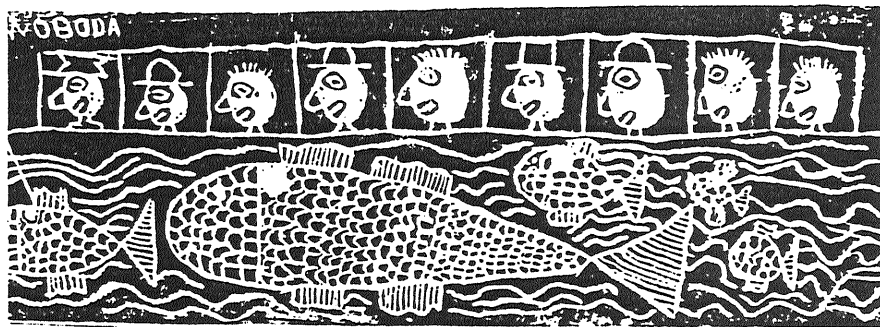


図-IV-27 リノリウム版画

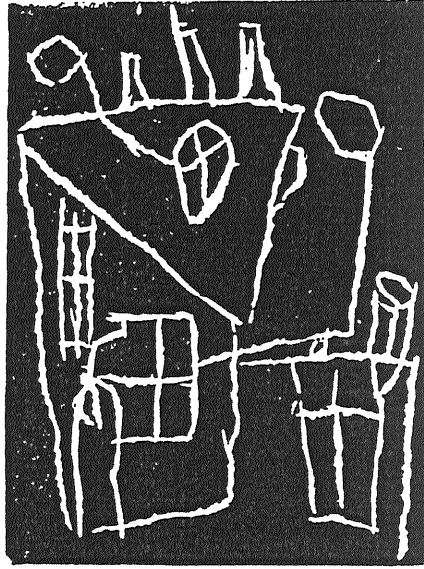


図-IV-28 リノリウム版画



図-IV-29『自分の作品を説明する子ども』（1934）

第二節 青少年美術教室の前期 (1897年～1920年代) における教育方法

1. 前期における青少年美術教室の特質

(1) 生徒の構成

チゼックの美術教育は、今日までの受容過程において一般に児童期を対象とした教育実践が注目され、その側面がつとに強調されてきた。しかし、この一般的な認識は、第三節で検討する後期の教育実践が、1920年代以降広く知られたことに影響されている。

チゼックが青少年美術教室で対象とした生徒の年齢層は、幼児・児童期から青年前期にあたる中学生までの幅広い広い範囲であった。しかし、1920年代以前の前期に限ってみてみると、10歳前後から14歳くらいまでの比較的高い年齢層が中心となっていた。1914年の記録では、8歳から14歳までの範囲の男女生徒が約35～40人程、青少年美術教室に集まって来ていた⁽¹⁾。しかし、この年齢の範囲は、固定されたものではなく、上下に多少の変化はあったが、2歳程度の幼児も教室に通っていた後期に比べると、前期の生徒は年齢的に高い範囲に偏っている。

また、生徒の家庭環境についてみると、前期において青少年美術教室に通っていた生徒には、著名な人物の子弟が目立つ。例えば、ミニ・ツッケルカンドル (Mini Zuckerkandl) とノラ・ツッケルカンドル (Nora Zuckerkandl) の姉妹は、ウィーンの医師オットー・ツッケルカンドル (Otto Zuckerkandl) の娘であり、オットーの兄夫婦は著名なウィーンの解剖学者エミール・ツッケルカンドル (Emil Zuckerkandl) とジャーナ

リストとして活躍したベルタ・ツッケルカンドル(Berta Zuckerkandl)である。また、メーダ・プリマヴェーシ(Mada Primavesi)は、ウィーン工房に貢献した企業家オットー・プリマヴェーシ(Otto Primavesi)と舞踏家オイゲニア・プリマヴェーシ(Eugenia Primavesi)の娘である。そして、ウィーン美術工芸学校教授の子弟も目立つ。ヴァルター・バルヴィヒ(Walter Barwig)の父親は、彫刻家でウィーン美術工芸学校教授のフランツ・バルヴィヒ(Franz Barwig)であり、イレーネ・マリーナ(Irene Mallina)の父親も、画家でウィーン美術工芸学校教授のエーリヒ・マリーナ(Erich Mallina)である。⁽²⁾

また、前期の青少年美術教室には美術の才能に恵まれていた生徒も多く見られた。例えば、ハーゲナウアー(Hagenauer, F.)やブラウゼヴェッター(Brausewetter, G.)、クラウス(Krauss, S.)、スーレク(Soulek, A.)らはそれぞれ美術工芸学校やアカデミーに進学して画家やデザイナー、そして美術学校教授などになっている。⁽³⁾

(2) 前期における造形作品

青少年美術教室での生徒の制作には、さまざまな技法がみられる。平面作品としては、素描(鉛筆、木炭、墨、インク)、水彩画、テンペラ画、版画(リノリウム、銅版、木版)、切り絵、はり絵、コラージュ、織物、刺繍などが行われていた。

絵画作品については、すでに第一節においてその特質について言及したように、1920年代を境にその作品の傾向が大きく変化している。つまり、1920年代までの絵画作品には、技巧的で装飾的な傾向が強く見られ、1930年以後の作品には、表出的でプリミティブな表現傾向が強く見られるということである。

立体作品としては、彫塑（木、石膏、粘土）、フリーズ（陶板）、工作（紙、竹）、レリーフ（銅板打出）などが行われていた。現在まで残されているフリーズやレリーフの作品は、完成度も高く、高度な技術が駆使されている。

このように、素材や技法は多様である。そして、これらの制作は、かなり高度な技術を必要とする銅版画（エッチング）や木彫レリーフなども多く見られることから、前期では技術的に熟練したレベルに到達した生徒が多かったことがわかる。

2. 教育の方法と内容

(1) 教授の形態

青少年美術教室の授業は、原則的に個人制作によって行われた。ただし、生徒の活動を大別してみると、次の二つの個人制作によって進められていた。

一つは、生徒が自らの興味と特質にあわせてテーマ、素材を自由に選択して行う、完全に独立した自己制作である。生徒の興味や資質に合わせて、素材を主体的に選択させることには、第三章において明らかにしたチゼックの三つの方法的原理、つまり「合自然の原理」、「自己活動の原理」、「自由の原理」に基づくものである。したがって、ここでの教師の役割は、干渉となるような一方的な指導を避け、生徒の制作プロセスにおいて困難が生じた場合に援助する立場に徹する。

「課程の才能ある生徒は、完全に自律的であり、彼らは制作の領域、テーマ、技術、材料を選択し、私の教授方法は、彼らの素質の性質にしたがって対応する。」⁽⁴⁾

そして教師は、生徒一人一人の資質に対応した教授の仕方を模索しな

なければならない。また、青少年美術教室には、複数の助手がチゼックの補助を行っており、生徒一人一人が個別に制作が進行して行けるような完全に個別化した授業を可能にしていた。このことによって、生徒はそれぞれ個別のテーマで、さまざまな素材と表現方法で制作を行うことができるのであって、青少年美術教室は根本的に学校ではなく、「制作共同体 (Arbeitsgemeinschaft) 」⁽⁵⁾ であると強調された。この教授形態がチゼックの教室において基本となるものであった。

一方、生徒の制作活動には、教師が特定のテーマを提示して、その課題について全員が一緒に取り組む課題制作 (klassenarbeit) があり、これは、いわゆる一斉授業の形式で行われ、月に1回程度、つまり全体の制作活動の二割程度がこの形式によって行われた。この授業の実施についてチゼックは、「子どもが自分で選択する課題とともに、時折、教室全体で制作する課題も行う。それによって子どもは、自分の遺伝素質を気にせずと同じ課題を行い、極端な個別化による、孤立化とわがままという危険に対して、保護と調整を行う。」⁽⁶⁾ としている。

以上のようにチゼックの教授形態における特質は、当時、一般的であった一斉授業中心ではなく、生徒の自己選択による個別化した授業を行っていたことである。

(2) 教授の過程

最初に、前期のチゼックの教授プロセスがどのような理念によって行われていたかを明らかにしていきたい。

チゼックは、1912年にドレスデンで行われた第4回国際美術教育会議において、「青少年課程の組織と芸術教育学的課題」⁽⁷⁾ と題する講演を行っている。その講演においてチゼックは、その時期までの教授の方法、

構成、課程の課題などを提示している。

まず、チゼックは、授業の方法について、次のように述べている。

「方法は完全に自由であり、指示や強制はない。有益な美術教育のための最も重要な前提は、すべての教授方法が教室の環境や、教授と創作の相互作用、あるいは教師と生徒の個人的な関係から発展し、それが常に新しく作り替えられていくことである。当局でつくったすべての教育規則は、ほとんどいつも教育的な葛藤、あるいは個人的な葛藤を引き起こす。

この課程では、カリキュラムというものを持たず、そして特に易しいものから難しいものへ進めようとする教授過程のようなものを忌み嫌う。私達の生徒は、どのような段階においても、彼らの素質の内的な領域と内的な衝動が存在しているものを行うことができる。進歩とは、課題の困難さが増すことにあるのではなく、生徒の精神的な価値の増大の中に求められる。したがって課題の難易度を高めることではなく、解決する能力を高めることである。さまざまな反対の意見にもかかわらず、見識ある教師は存在し、生徒個人の発達に相応した能力を発展させるということが最良の方法であるという教授の目的を決して見失わない。現代の教育者が皆知っているように、時代に即した学校は、生徒に詰め込むのではなく、生徒を発展させるのである。このような理由によって、私の生徒たちは、もっぱら自ら創作し、発明するのであり、すべての模写は根本的に排除されている。」⁽⁸⁾

このように、チゼックの教室では、特定の計画されたカリキュラムは組まれてはいなかった。生徒が自主的に制作し、その過程において生徒が次の課題を発見していくことによって教室の活動は展開していくのである。すべての教授の原則は、生徒個人の発達に応じたものであり、一様

に特定できるものではない、ということがチゼックの原則であった。

しかし、前期におけるチゼックの教授方法に関する見解として、特色ある点として指摘したいことは、教授の構成として、次のような項目をあげていることである。

「①素質や能力、傾向を試す

②材料と技術を通して創作に影響を与える

③リズムのある練習

④制作の授業

⑤テーマ、材料、技術の自由選択による自律的な創作」⁽⁹⁾

これらの五つの項目についてチゼックは、これらが練習の手順や方法的な経緯を示すものではなく、子どものさまざまな活動を導くための教師の試みである、としている。

①の「素質や能力、傾向を試す」とことと②の「材料と技術を通して創作に影響を与える」ということは、子どもが最初に青少年美術教室を訪れた時に行われたものであり、具体的な方法として、チゼックは、子どもを大教室に隣接した準備室に連れて行き、そこに所蔵されている生徒作品や、材料に直接触れさせ、そこから、その子どもが抱いた関心や興味によって、その子どもが制作したい表現方法や材料が選択されていった。

④の「制作の授業」は、月に1回程度、教室の生徒全員に教師が特定のテーマを与えて、一斉授業方式で行った授業であると考えられる。

⑤の「テーマ、材料、技術の自由選択による自律的な創作」は、チゼックの教室における生徒たちの主要な制作の形であり、この制作形態に到達し、そして発展していくことが意図されていた。しかし、すべての生徒が最初からこの制作形態に到達しているとはいえず、一人一人の素質

や関心などに応じて、教師の教授方法は、展開していった。そのために、③のような「リズムのある練習」は、ある一定の技術の習得によって発展できる方策を考えていたととらえられる。

これらの教授の方策は、一人一人の子どもに対応したものであり、個別化した教授方法の展開にチゼックの特色があるといえる。

以上のことから、すでに明らかなように、今日までに啓蒙されてきたチゼックの教育が、技術指導や教授方法がまったくされないで実践された、ということは事実と反することである。教授方法なき教育というチゼックの教育は、1920年代以降、さまざまなプロパガンダの戦略によって象徴化されたものである可能性がある。少なくとも、チゼックの前期における教育は、まったくの放任ということではなく、チゼックの教育には、基本となる一連の教授構想とそのプロセスが考えられていた。

前期における技術に関するチゼックの見解をみると、まったく教えないということではなく、最低限の「正しい使用のための技術」の熟達が必要であることを説いている⁽¹⁰⁾。そして、チゼックが考える技術とは、制作の上で必要な材料と道具の使い方である。それは難しく長い訓練を必要とする高度なものではなく、基本的で平易なものである。しかし、平易なものでも生徒がその技術に十分熟達することが重要であり、一時しのぎのものであっては決してならないということであった。チゼックは次のように述べている。

「私は、正しさと正確さがあまり大切であるとは思わない。大切なのは、告白と創造の強烈さであり、手先の技量は原則的に避けなければならない。その理由は、技量は告白を阻止し、手書きの個性のある表現をぼやけさせるからである。制作による授業は、感覚的に質の良い制作が集中的に推進されるものであり、そのためには次のような手法

が優先される。

- 1) 芸術的な、あるいは精神的な告白を助長し、個性的で、手書きの表現を促進する。
- 2) 苦勞の多い訓練の操作を必要としない。
- 3) 正しい使用のための技術を生徒は十分に熟達する。

すべての素人の一時しのぎの技術は原則的に排除される。

私の課程の授業は、語学の授業で例えるなら文法や単語を習う授業ではなく、会話をする授業である。私が生徒に課題を即座に解決させる際も、重要なことは、その時々が必要に応じて自動的に総合する観察と認識である。その私の授業は、美術学校の方法や、アカデミックな芸術の時代の美術教育に近いものとは意識的に区別される。」⁽¹¹⁾

チゼックがどの程度のものを容認される範囲内の技術であり、どの程度以上のものが容認できない技術であるか、としたことは具体的には明確ではない。しかし、最低限、制作に不可欠な道具使用の技術が、正確にそして厳密に教えられていたことは、この時期の生徒作品からも十分認められる。

一方、チゼックは、青少年美術の意志と創造的表現との関連にも触れ、青年前期を中心とした青少年美術を児童美術と国民美術の間にある重要な時期であることを確認している。そして、チゼックは、子どもの表現を次のような三つ表現タイプに類別して説明している。

- 「A. 活動衝動と模倣衝動の告白（児童美術）
- B. 青少年美術の意志と造形の告白（青少年美術）
- C. 青少年の成熟した芸術への移行の領域」⁽¹²⁾

まず青少年美術以前の「児童美術」は、活動衝動と模倣衝動の告白的表現であり、そしてその活動衝動と模倣衝動の告白的表現は、子どもの

本質的なものであり、図式的な表現方法が確認されるとしている。そして、子どもの魅力は、主にその精神的な魅力であり、とりわけ、普遍的な率直さのなかに存在するものであり、その児童の告白的活動を妨げてはならないとしている。

そして、「青少年美術」の意志と造形の告白的表現の段階とは、すでに芸術的な意図が示される段階である。そして、その芸術的な意図は、「強い視覚的な魅力を通して、芸術的な表現方法、つまり線と色の構成に作用する。そこでもし無意識と純粹で感情的なものが使われていれば、それは重要な役割を果す。」⁽¹³⁾と述べられている。

次に青少年から成熟した芸術への移行の領域では、子どもらしい魅力にあわせて技術的な器用さ、思弁的な影響が示される。チゼックによれば、率直な造形の喜びにおける新鮮な表現力は薄れ始める。また、直接的で説得力はまだ強いものの、個性が次第に抑制されていく。そしてチゼックは、青少年美術が民衆美術(Volkskunst)と同様にひとつの芸術領域として自立し、独立したものであるとしている。さらに、彼は青少年美術が成熟した芸術の前段階として決して見なされるものでないとした上で次のように記している。

「青少年の美術では、短い間に子どもらしい魅力が立ち退き始め、すぐほかの芸術にとりかかる。そのようななかで私は青少年美術の自立した推進の場を創立することに気づいた。青少年は新しく美しいものを私たちに示し、魅力を打ち明け、告白し、創造できるものである。

青少年美術の創作の時期は、児童期以後である。青少年のように不撓不屈で新鮮な感覚をもった民衆によって子どもたちを早い時期から創造させておけば、我々は青少年美術の領域の中に芸術のすべての時期を取り入れられる。

したがって造形力の要求は、形や材料の中で、表現のための経験力、感覚の能力、考え出す能力、観察する能力であり、それらの力を合わせて問題に取り組んで行くことである。この能力は、教育における重要な配慮としてふさわしい。」⁽¹⁴⁾

チゼックが青年前期における教育の意図は、彼自身が次のように繰り返して提示する「造形的な創造力 (Gestaltung)」であったことがわかる。「造形的な創造力では、形態や材料の中で、表現のための経験、感覚の能力、考え出す能力、観察する能力が要求され、それらの能力を統合することが芸術教育の課題であり、重要な配慮である。」⁽¹⁵⁾

チゼックが上記のように造形的な指導を主張していたことは、これまでのチゼックに関する研究では捨象されていた。そのことによって、前期における生徒の作品とチゼックの指導に矛盾があるのではないかという疑問がもたれていた。しかし、チゼックが明確に造形的な指導を提示していたことの実事によって、青年前期の生徒に対するチゼックの教育方法論が明らかになる。チゼックの青年前期に対する教育意図には、造形的諸能力の訓練と芸術創作意志の統合構想があり、「何をいかに教え、いかに引き出すか」という問題意識が所在していたのである。

以上のようにチゼックは、創造性をコアとして育てる訓練と引き出す教育の視点から言及している。ここで誤解を防ぐために確認しておかなければならないことは、これらのチゼックの方法論は、あくまでも生徒一人一人の個性に対応させていたものであり、画一的なシステムや固定化されたカリキュラムが存在したのではなく、常に内容と指導方法は教師の判断に委ねられていたということである。

チゼックは以上のような観点を具体的にどのように指導していたのか。次に『紙の切り絵・はり絵』⁽¹⁶⁾において示された事例から明らかにし

ていきたい。

(3) 教授の内容

①事例1：『紙による制作』にみる教授内容

チゼックは、1908年にロンドンで開催された第3回国際美術教育会議において、児童画展を開催し、大きな反響を得た。

「特に非常に深い感銘を与えたものが、色紙による多くの作品であり、それらはある種の強烈な印象を与えた。色紙による作品はそれまであまり扱われておらず、おもしろい遊びごととしてしばしば見なされており、さらに図画教室でも時々取り入れられる程度の関心で、それもせいぜい装飾の練習としてであった。いまや美術工芸学校の青少年課程は、あえて国際会議において、二つの壁全部をこの色紙による作品で覆い、そしてさらに、それらをデッサンや絵画、刺繍などと同じように真剣にとりあげることを要求した。」⁽¹⁷⁾

そして、この時に展示した切り絵の制作に関する問い合わせが後を断たず、チゼックの実践についての出版が強く望まれた。このことが最初のきっかけとなり、1914年に『紙の切り絵・はり絵』が出版されることになった。この出版の意図についてチゼックは次のように記している。

「この著作で導こうと試みていることは、この切り絵の領域における材料の適切な制作の過程を必然的に明らかにすることである。そして、誤解を訂正し、さらに引っ込み思案な態度に対して勇気づけを行い、疎遠な態度に働きかけて、この切り絵の表現に親しませ、学習に多くの喜びをもたらすことである。それによって、想像力 (Phantasie) と造形力 (Gestaltungskraft) を促し、嗜好 (Geschmack) を高めるのである。」⁽¹⁸⁾

本書における内容は、チゼックが試みていた切り絵とはり絵を題材とする教育実践とその成果を基礎としており、「切り絵」「材料とその使用」「道具」「技術」「図版解説」について記されている。また、8歳から15歳までの子どもの作品の図版80点余りが収録されている。

本書の中で特に注目すべき点は、チゼックが造形活動を通じた教育の価値を主張し、同時にその方法論について子どもの発達を考慮しつつ、具体的に教育と訓練の両者の視点から言及していることである。このことは、チゼックの創造主義的な美術教育が、技術をまったく教えないものであるということや、何ら教授のための方法的手段をもたず、放任する教育であるという極端な誤解を訂正するものであり、改めてチゼックの指向した教育を冷静に認識することができる。つまり、チゼックは適切に技術を子どもに与え、明確な教授手段をもっていたのである。

しかし、誤解されることを防ぐために指摘しておかなければならないことは、これらの方法はあくまでも「自然で、青少年の本質に合致した芸術的製作の授業の方法」⁽¹⁹⁾、つまり生徒一人ひとりの個性に対応させていくものであり、画一的なシステムとなるのではなく、最終的に教師の判断に委ねられるものであるという点である。

チゼックの教室には、生徒に対して多様な表現手段が用意されていた。それは基本的に生徒が自分の発達と才能、関心に応じて自由に選択し、自主的に制作していくことを方法の原則としていたからである。本書で取り上げられている「切り絵」は、数多くある造形表現の手段の中でも、特に子どもの創造性を引き出すものとして、チゼックは評価している。まず、人間形成の側面における教育的な有効性を次のように示している。「切り絵の制作は多くの発生的な衝動を目覚めさせ、すべての精神的な能力と素質を伸ばし、それによって、計画的な行為のためのすばらし

い準備を形成し、それは性格形成の手段である。そこで、活力、決断力、熟考、独立心が発達する。(中略)その制作は、すべての芸術の源泉である、手作業に対する愛を目覚めさせる。」⁽²⁰⁾

また、造形的な側面については、次のように示している。

「色紙の切り絵の教育的な価値は、美的で造形的であるところにある。それによって、造形能力、嗜好、色彩感覚が十分に促進される。その制作において、材料の制約や形態意志、そしてファンタジーが絶え間無く相互作用するとき、生徒の制作は現実のイメージを越えるのであり、それは多くの場合、描画の方法では到達できないものである。」⁽²¹⁾

次にチゼックは、教師が「個人的な発達に対応した法則」をあてはめ、生徒を発明、発見、新しい経験へと導くためには、紙の切り絵についてのすべての形態問題を研究しなければならないことを指摘している。そして、彼は「どのような紙を使うのか」や「いつ、どこで」という問題の答えは、常に制作とその目的によって与えられるとし、次のように述べている。

「どこで生徒に材料を自由に与えるべきか、どこで色彩をおさえた調和にしたり、幅広い調子にしてよいのかということ判断するのは、明らかに教育的な直観の問題である。課題とともにその目的は、生徒の個性であり、それは材料の使用の適正な尺度を形成する。

一般に経験に基づいた原理であると見なされることは次のようなことである。まず、表出的創造と造形能力の育成にかかわるところでは、材料の範囲内において完全な自由が許されということである。それに対して、訓練を行い教育をする授業では、方法は豊富ではなく、しばしば最小限に限定される。その理由は、生徒たちを困難に直面させるためであり、生徒に個性に応じてそれを克服するように試みさせる。

個性と強制的な材料との相互作用は、我々のすべての努力が向けられる最終的な目的、つまり『様式(Still)』へと導びくのである。

教育と訓練の重要な部分は、生徒が本物の材料や適切な使い方、材料の加工に慣れることである。思慮のない、無駄な、あるいは紙の種類類の煩わしい混合は、材料についての干渉や方法の不適切な使用、材料の不適切な組み合わせ、あるいはなお材料をひけらかすようなことと同様に避ける必要がある。」⁽²²⁾

ここで注目される点は、チゼックの指導の最終目的として「様式」をあげていることである。つまりチゼックは、切り絵における児童・青少年美術に関して特定の様式を想定しており、その様式に向けて子どもたちを方向づけるという明確な意図をもっていたのである。これまでチゼックの指導は、子どもの表現が多様で自由なものであるという認識から、子どもを自由にし、表現の画一化をさけるという意味で、指導が恣意的で拡散的なものにとらえられる傾向にあったのに対して、実際のチゼックの指導は、特定の様式に向けて収束させていく方法であったことがわかる。この点に、前期におけるチゼックの指導の大きな特質があるといえる。

また、ドレスデンでの講演においても示されたように、チゼックが考える技術とは、制作上必要な材料と道具の使い方である。それは、難しく長い訓練を必要とする高度なものではなく、基本的で平易なものである。しかし、平易なものでも生徒がその技術に十分熟達することが重要であり、一時しのぎのものであっては決してならないとしている。チゼックは技術に関する子どものタイプについて、次のように述べている。

「他の芸術と同様に、切り絵の技術を三つの主なグループに分けることができる。

一つは、形態創造の要素としての技術である。

二つは、表現方法としての技術である。

三つは、個性的に分化した両者の結合である。

後の二つは、最初のもの自然な成果であり、同様に他の方法へ応用できる。最初の段階は、現在の私たちにかかわるものである。このカテゴリーにおける形態は、道具の跡を残し、材料に関するすべての技術的な可能性に気づかせる。それぞれの道具による形跡は、形成される形態に特別な性質を与える。」⁽²³⁾

そして、この切り絵制作において使う道具も最良のもので、しかも生徒に使い易いハサミ、鉛筆を削るナイフ、パンチ、ピンセットなどを例示している。

以上のような解説の後にチゼックは、子どもの個性に対応した次のような制作のタイプを設定し、それらに対応した内容を提示している。

「A. 創造性の鼓舞

B. リズミカルなトレーニング

C. 装飾的な制作

D. 生徒の自由選択による制作

E. 個人の完全な制作

F. 材料と道具にしたがったスタイルの制作」⁽²⁴⁾

さらに、これらの段階の制作に対して、それぞれのテーマを示し、内容について例示している。それぞれのタイプに相当する事例を一例ずつとりあげ、それについてのチゼックの解説を以下に引用してみる。⁽²⁵⁾

◆A. 創造性の鼓舞：『単純な切り絵』（図-IV-30）

「 白色の紙から何が切り取れるか。赤色や緑色、青色、黄色の紙ではどうか。色が動機づけの力となって、創造性を刺激する。そうすれば

いっそう、子どもの感情は、知力によってコントロールされたり、抑圧されることは少ない。子どもは、色によって導かれ、自分の考えを明確に獲得し、形と色が理解させられる。一方、色の効果は、象徴的であり、影絵の様式は、生徒たちを簡潔で、非常に個性的なデザインを作らせる。めいめいの色の異なるダイナミックさに注意させ、そしてそれらが異なった形で想像力や創造力にどのように影響するかに注意させる。これらのすべての作品は、予備的構想がなく、他に關係なく切り取られるものである。図版のものは、一度の授業で作り上げられた中から選んだものである。

すべての技術的な課題は、この練習においては触れられない。その理由は、子どもの想像力に完全な自由を与えることが目的であるからである。これらのさまざまな作品の表現は完全に子どもらしいものである。」

◆B. リズミカルなトレーニング：『花を装飾的に満たす』（図-IV-31）

「与えられた空間を、花輪や花瓶、花籠で一杯にする。この課題の目的は、目的意識をもった制作によって、生徒の生まれながらのリズム感を目覚めさせ、強めることである。この感覚は、秩序の感覚の強さと同様にプリミティブな感覚も強く表出する。折り曲げてから切る技術は、シンメトリーの感覚を呼び覚まし、一方、これらの簡単で柔軟な要素の配列や選択、グルーピングの度重なる促進によって、オイリュトミー的な感覚（eurhythmisches Empfinden）が促進される。

女生徒たちは各々、花や葉をたくさん切り取り、また、帯状の紙で籠を編まなければならない。詰める作業では、プロポーションと形態を自由に選んだ容器の形に花と葉の配列を試みて、構成的な安定を作り出す。女生徒は最初、いくつかのモチーフを気軽に配置し、その



図-IV-30 『単純な切り絵』

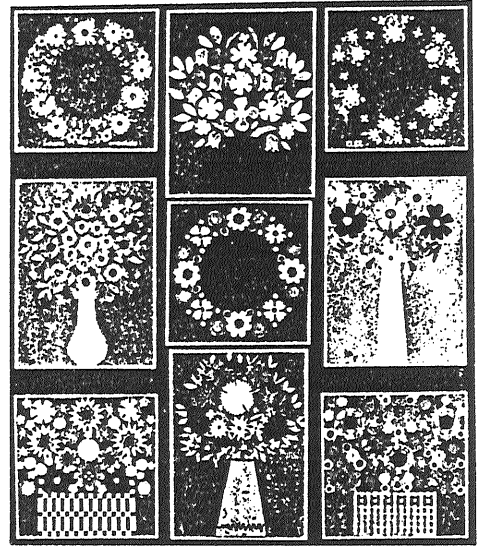


図-IV-31 『花を装飾的に満たす』

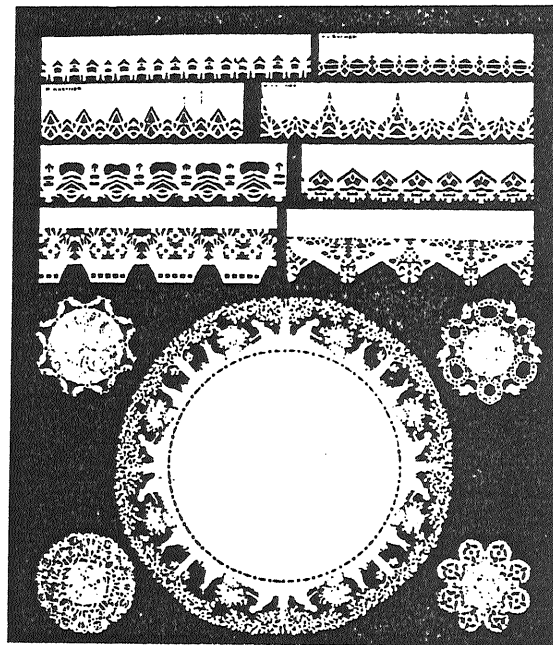


図-IV-32 『装飾的な縁飾りとケーキ紙』

後、自分の好みを満たす絵になるまであれこれと十分に試し、配置を選択して配列し、いくつかの部分を糊でくっつけていく。

すべての花や葉は、隣合わせに並べ、重ねない。それは、多分生まれながらの表面に関する包括力からくるのではなく、切り取ったものを損ないたくないという理由からであろう。

これらの練習を通して、私たちは子どもの個性ある表現を促進していこうとする。しかし、その年齢においてしばしば悪い趣味を助長する子どもの自意識を強くしないように、私たちの努力が子どもに気づかれないようにしなければならない。」

◆C. 装飾的な制作：『装飾的な縁飾りとケーキ紙』（図-IV-32）

「最初に長方形の紙片を折って、装飾的に切り取ることをし、次に大きさの違う円形の紙を使って装飾をする。

この練習の目的は、リズムのある制作を実際的な目的に当てることである。子どもには規則も指図も与えず、技法が制作の過程でリズムカルな考えを示唆し、子どもは本能によって制作していく。物事の美しさがどこで始まり、終わるかは、一定の法則や規則があるのではなく、感情的なものである。この審美的な感覚は訓練され得るものであり、制作によってしっかりとした基礎が作られる。制作過程はこの訓練に対して大きな助けとなる。つまり、想像力を刺激し、創作を促進するからである。しかし、そのことは個人の芸術的意志では説明できないものである。制作において強烈な芸術的意志があれば、創造的な技量は大きな影響を与える。ここでとりあげた練習は、純粹に鋏みだけを使った制作と小刀をつかった制作の例である。」

◆D. 生徒の自由選択による制作：『手で動かす芝居』（図-IV-33）

「これは生徒の発明である。この芝居は、手で動かしたり、見ている

人に向かって、テーブルの縁に画鋏でとめたりできる。これは自分でつくるおもちゃの例であり、子どもが、作っている間と作り終わってから楽しめる要素をもっている。小さな芝居を作ることは、たいへん慎重な注意力が要求され、多くの潜在的な才能を発揮させ、多くの好ましい建設的な考えを導く。観客からの距離を考えて、人形の大きさと舞台の大きさを決定する。それによって全体の形と大きさが与えられる。人形が動き易い舞台を作るためにおおいに頭脳を働かせる。小劇場の飾り付けの方法があり、その装飾の目的は、舞台の始まりなどの目立つ部分を注目させるようにすることや見掛けだけにならないようにすること、象徴的に小さな人形を表現すること、そして祭典の印象を与えることである。自分で人形を作るためにはいろいろと熟考する必要がある。人形の外見と動きは人間のようにしなければならないし、姿勢もすべての情景に合うように選ばなければならない。子どもの小さな頭にはとても難しいことである。しかし、子どもの発明力が困難とともに成長したかのように、子どもが非常に巧みに解決していくのを見て驚く。」

◆E. 個人の完全な制作：『色紙による切り絵』（図-IV-34）

「 女の子の生徒が自分でテーマを選び、家で制作したものである。私たちはたくさんの作品を並べて、子どもの性格の生まれながらの特性が、異なったテーマの作品の中にどのように表れているかを示す。子どもが獲得した印象や彼女の観察の中で何が起こったか、そして彼女の相反する感動がどのようにして表現方法を探したかがわかる。この作品が創造したものであることは疑いなく、子どもの休日の経験と印象から作られたものである。

すべての彼女の作品をみると、この女の子は、物静かで思慮深い善

良な子で、自然がたいへん好きであり、空想的で、激しい雰囲気には合わない子であることがわかる。

テーマの選択は、子どもの性格に対応する。同様に、写実的な形や自然な色は、抑制されるべきだが、実物のモデルが要求される場合のみ、生き生きとする。演劇的な印象や空想的な華麗な色には少しも努力が足りない。板に描かれたそれらすべての絵に空間的深みがないのは、興味深い。そして人物を大きく印象的にしている。技術はすべて自由モザイクであり、材料の法則に従っている。作品の整然さにかかわらず、女の子が一般的に好む細部の騒々しさが無い。」

◆F. 材料と道具にしたがったスタイルの制作：『風景』（図-IV-35）

「子どもに同じ大きさの紙が与えられ、テーマは自由に選択させたものである。以前の授業では、子どもは、アイデアを描かれたものや読んだものから得た。ここでは子どもは、意識的、無意識的に受け止めた自然の印象を表現する。直接的なインスピレーションが、生命感と個人的な感情に充ちた作品を作り上げ、個性的な魅力があり、興味深いものである。鏡のように、これらの作品は子どもがじっと見詰めていたことを反映している。自然の中で一人一人が自分で探し、見つけている。自然に対する魂が関係しているので、その作品は純粋な人間性の記録である。板に描かれた6枚の絵は、モネザイクである。上段の2枚の絵は、色紙を手でちぎり、その下の絵は鋏みで切ったものである。したがって、最初の方は柔らかい感じで、筆を使って描いた絵のようであり、もう一方のほうは、強い輪郭と対比によって堅い感じがする。」

以上のようなチセックの教育実践は、ヴィオラなどによって示されたチゼック像と比較すれば、技術に制約されたものとみられるが、創造性

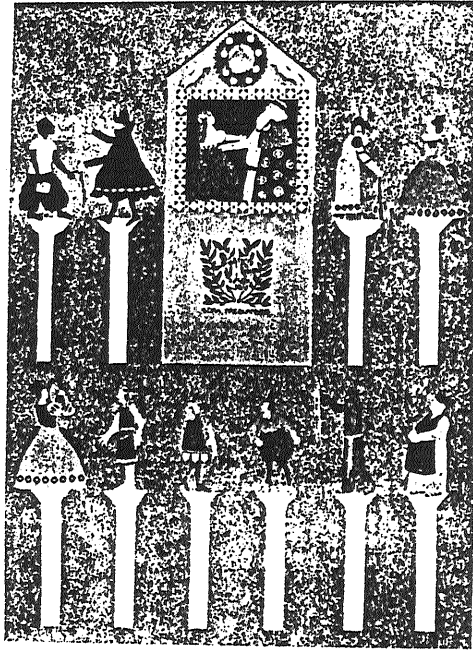


図-IV-33 『手で動かす芝居』

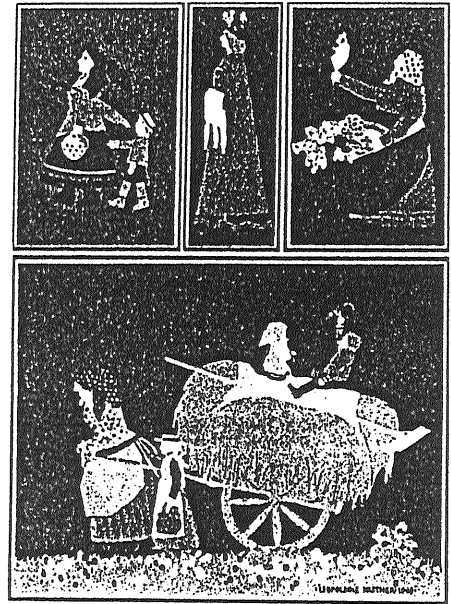


図-IV-34 『色紙による切り絵』

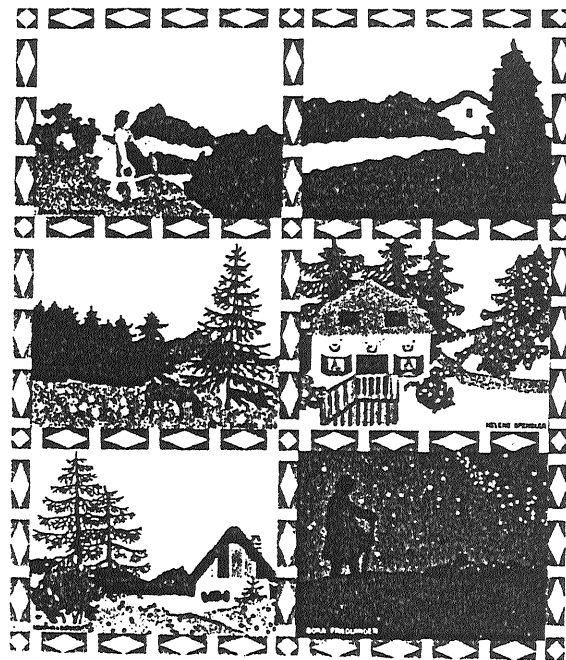


図-IV-35 『風景』

をコアとして、引き出す教育と育てる訓練を相互に関連づけようとしていたチゼックの取り組みとして現実性が認められる。

②事例2：課題制作(Klassenarbeit)の時間

チゼックの授業では、自由制作とともに“Klassenarbeit”と呼ばれる課題制作が行われた。それは、教室の生徒全員が同一のテーマに関して行う一斉授業のことであり、課題を自分で選択して行う自由制作と対になる授業である。この課題制作では、技法や材料、テーマは、教師が設定し、生徒はその範囲内で制作を行う。

次に提示する課題制作の授業記録は、1920年代までのチゼックの指導の状況であり、ウィルソン(ンWilson, F. M.)によって記録されたものである⁽²⁶⁾。

授業が実施された時期は、11月の快晴の日であり、テーマは「秋」である。教室には、6～15歳までの少年少女50～60人が集まっている。材料については、一人一人に同じサイズの画用紙が配られ、チャコール鉛筆と絵の具は各自がもってきたものである。

授業の最初でチゼックは説明を行う。その日の授業のねらいは、人物を描きながら、秋の情景を表現することである、と生徒たちに伝えられる。その後チゼックは、与えた画用紙の四方に枠を描くように指示を与える。その説明に際して、チゼックはその枠内に入る人物を十分に大きく描くように指導する。つまり、画面に描く人物は、その頭の上の部分の上の枠の線に届くくらいに描き、また足の先も下の枠に届くくらいに描くように、とチゼックは示唆をあたえるのである。そして、なぜそのようにするかをチゼックは生徒に問いかけるとともに、小さな人物を描いたものや、空間のあきすぎた作品を生徒に提示して、それが貧弱にみ

えることを生徒に発見させている。

また、人物の描写についてもチゼックの説明は続く。人物の高さは、「メデス人やペルシア人の法則で描く」ということが説明される。つまり、彼は真横からの視点で人物を描くように指導している。このことは、チゼックが子どもの美術と先史美術に共通性としてとらえていた、人物の真横からの描写やアルカイックな図式を指示している。そのほかの点については、彼は生徒が好きなように生徒自身の感じる秋をつくるように励ましている。

次にチゼックは、秋について生徒一人一人に話しかけ会話を通して生徒の構想を引き出している。

「チゼック：ハンスはどのように表現するのかな。

ハンス：リンゴの一杯入った籠をもったお年寄りを描きたいです。

フランツ：僕は、木葉を吹き飛ばすために木のところでだれかが一生懸命に息吹いているところ。

エリーザベト：私は、絵の具の壺をもって鮮やかな色で木葉を染めているお年寄りの絵。」⁽²⁷⁾

生徒の返事を聞いて、チゼックはそれらすべてに賛成する。この時点で、生徒はすでに早く描き始めたいという状態になっており、この状態を認めてからチゼックは説明をやめ、生徒たちに描き始めるように指示する。

ウィルソンによれば、その後の生徒の制作状態は、「躊躇せず、素早く描いている」⁽²⁸⁾と述べられている。そして、この間、チゼックは個別に生徒への勇気づけを継続し、生徒の自信を発展させている。数分後、生徒すべてが、チゼックの指示にしたがって画用紙の上方に頭を描き、人物を描き始める。ここでチゼックは、生徒に人物の高さについて再度、

確認を促す。チゼックの説明を忘れてしまった何人かの生徒に、チゼックは、頭を大きくしすぎている、あるいは小さくしすぎているなどとアドバイスをする。その後、生徒は、人物の細部を描く前に、人物の全体像を軽く描かなければならない。この間、チゼックは生徒たちをまわり、特別の勇気づけをやさしく、そして風変わりな表現で与えている。その様子をウィルソンは、「チゼックは生徒が何を描いているかを楽しんでいる風である」⁽²⁹⁾と述べている。チゼックの指示は、大人の巧みな方法に方向づけるのではなく、子どもが真剣に描くような方法へ方向づけた。彼は、子どもたちが友達同士で互いにまじめに接し会うのと同じように、まじめに子どもに対応した。彼は、子どもの作品には一切手を触れることをしていない。また、彼は、当時の多くの図画教師がよく黒板にプロポーションや解剖図を描いて説明するようなこともしなかった。彼にできることは、子どもたちを作品に向かわせるよう刺激し、自由と大胆さを与えることである。

1時間15分後、教室は熱気と喜びで異様な状態になる。子どもたちの作品は集められ、それらは壁に貼られる。子どもたちは、半円形状に座る。そしてチゼックは、一つ一つの作品について討論を始める。

60枚程の作品がある内、12枚程度についてチゼックは、具体的な評価のコメントを与える。そのコメントは、時折、美に対する芸術家的な視点でユーモラスに行い、また常に作品が全部自分の創作物であるかのように真剣に批判を行った。

以下にチゼックの述べたコメントを引用してみる⁽³⁰⁾。

◆ドリス・ギュンター（13歳）『小春日和-秋の心の中で花開く二番目の春-』（図-IV-36）

「ここに、パールグリーンとはっきりしないブルーで描かれた婦人が

ありますね。愛嬌のある人物だけど、彼女は秋の感じになっているかな。これはもちろンドリス・ギュンターの作品で、ドリス自身は春そのものなのだけれど、どうしたら秋の感じにすることができるかな。確かに彼女のまわりを葉がリズムカルな秋の方法で落ちているけれど、花はまだ草の中で咲いているね。彼女は、小春日和の中にいるんだね。つまり、秋の心の中で花開く二番目の春のことなのだ。」

◆マルガレーテ・ハウス（15歳）『彼女の背中に1年間のすべての月がある』（図-IV-37）

「マルガレーテの老人は、確かに秋のようだ。彼女は年をとって、腰が曲がっている。なぜなら、彼女は背中に一年のすべての月を背負っているからだ。彼女がどのように遠くからやってくる冬を嗅いでいるか、そして冷たい風がどのように彼女に吹き付けているか見てごらん。彼女のドレスはオレンジ色と赤色だ。そこに、秋のすべての本当の色があるのだ。」

◆マリー・キント（14歳）『小さなダンス・リーダー』（図-IV-38）

「マリー・キントの小さな『ダンス・リーダー』はどうかな。どのようにリズムカルに動き、秋の花と果物をいっぱい手にもって、どのように美しくなっているかな。」

◆メリッタ・プリママベジ（12歳）『愉快的酔っ払い』（図-IV-39）

「これは、愉快的酔っ払いで、ワンイプレスで潰された葡萄がいっぱいはいっている樽をもっている。彼は、もう新しいワインを一杯飲んでいる。彼はその権利をもっている。（チゼックの声は、熱がこもっていて、是認的である。）」

◆マルタ・ツェーヘンタ（14歳）『ニーダーエスタライヒの一人の少女』（図-IV-40）



図-IV-36 『小春日和-秋の心の中で
花咲く二番目の春-』



図-IV-37 『彼女の背中に1年間の
すべての月がある』



図-IV-38 『小さなダンス・リーダー』



図-IV-39 『愉快的酔っ払い』

「 マルタ・ツェーヘンタは、オランダ人だけれども、のけ者にされていない。彼女の絵は、オランダ人の子どもではなく、我々のニーダーエスタライヒの少女だ。それがとても重要だね。というのは、『人は故郷が一番よくわかる』からであり、我々は同じ魂のルートをもっているのは、事実です。だから私達は、本当に知り理解していない異国的な何かを目指すよりは、知り、理解したものを描くべきです。」

◆メーダ・プリマベジ (15歳) 『わきあふれる魂のような健康さ』 (図-IV-41)

「 メーダ・プリマベジは、私達にすばらしい農夫のタイプを示しています。彼女の表現を見てみよう。わきあふれる魂のような健康さというのは、籠の中のリンゴのように聞こえる。そしてなんて素晴らしい色なのだろう。風の楽器によるオーケストラのようだ。メーダがもう失われてしまった田舎のことを覚えていて、私はたいへんうれしいです。田舎は私達に豊かな果物とワイン、強烈な色彩、そして私達みんなの心に喜びを与えます。」

◆ヘルタ・ツッカーマン (14歳) 『未完成、しかし詩情豊か』 (図-IV-42)

「 これは、今日完成できなかったことを嘆いていたヘルタ・ツッカーマンの作品です。彼の作品は未完成だが、詩情豊かです。子どもは、腕をあげて、たいへん音楽的な恰好して立っています。明日には、完成するでしょう。新鮮で、詩的で、印象的なだけに、完成していなかったのが、とても残念です。」

◆トラウテル・コンラート (15歳) 『華やかな色にかこまれた妖精』 (図-IV-43)

「 トラウテル・コンラートは、私たちにとてもすばらしく、デリケートな創造の一面をみせてくれている。華やかな色にかこまれた妖精に



図-IV-40 『ニーダーエスタライヒの一人の少女』



図-IV-41 『わきあふれる魂のような健康さ』



図-IV-42 『未完成、しかし詩情豊か』



図-IV-43 『華やかな色にかこまれた妖精』

は、冷たい風が彼女に吹きつけている。私たちは、トラウテルの作品をみるのがとても楽しみであり、彼女の喜びと陽気な時間を私達にわけてくれるのがとても楽しい。」

以上の批評は特に良い作品と思われるものについてであるが、あまり良いとはいえない作品に対して、チゼックは次のような批評を与えている。

「これは漠然とした人物ですね。男性か女性かわからないし、頭が据えられているのが、からだのどちら側かもわからない。しかし、カールは、新入生だ。性別や頭がからだのどちら側についているかは、すぐに学ぶだろう。」⁽³¹⁾

以上のようにここで取り上げられている事例は、12歳から15歳の生徒のものであり、チゼックの指導の一端が示されている。そして、それらの高学年の生徒の作品には、チゼックが意図していたと考えられる青少年美術の様式が認めらる。しかし、この様式が近代美術のそれと類似していることをめぐって、チゼックの教育方法は批判された。

3. 前期の教育方法に関する背景

(1) 同時代の美術：ユーゲントシュティールとの関連

第一節でも指摘してきたように、前期から後期にいたる作品傾向の推移は、チゼックの教育意図とどのような関係があるのだろうか。この問題を検討する手掛かりとして、まず前期については、生徒作品とユーゲントシュティールの作品の類似性について着目し、検討していく。

ユーゲントシュティールは、1890年代のアール・ヌーボー様式のドイツ語圏内における総称であり、一般に植物的モチーフによる曲線の装飾的価値を強調し、装飾と平面との有機的関連性を追究するものである。アール・ヌーボー、ユーゲントシュティールは、19世紀末のヨーロッパを風靡した美術様式であり、ウィーンにおいては、ウィーン分離派もそのひとつである。

前期における青少年美術教室の生徒作品は、このユーゲントシュティールの表現様式と非常に強い類似性をもっている。

例えば、14歳の少女ツッカーマン(Zuckermann, H.)の描いた『春』(図-IV-44)は、ミュシャ(Mucha, A.)による『春』(図-IV-45)や、『CYCLES PERFECTA』(図-IV-46)などと比較すると、人物の輪郭線や顔の表情、そして画面全体の平面性と叙情性の表現において、明らかに強い類似性がみられる。

また、図-IV-47の色紙による人物と花のはり絵の作品などは、クリムト(Klimt, G.)の『アデーレ・ブロッホ・バウアーの肖像』(図-IV-48)などに見られる、服装に組み入れられた模様や背景のきらびやかな模様的手法と共通している。また、青少年美術教室の生徒たちが作成したはり絵によるカードなども、ウィン工房などが発行し、当時流行したユーゲントシュティール様式のカードなどに関連していることが考えられる。



図-IV-44 ツッカーマン『春』



図-IV-45 ミュシャ『春』



図-IV-46 ミュシャ『CYCLES PERFECTA』



図-IV-47 はり絵の生徒作品



図-IV-48 クリムト『アデーレ・ブロッホ・
バウアーの肖像』

このように生徒の作品が、ユーゲントシュティールの表現様式と類似していることの原因として、次のことが考えらる。

一つは、ユーゲントシュティールの様式は、当時の流行であり、ポスターや絵葉書、雑誌、そして子どもの雑誌の挿絵などにも現れており、それらの広く生活環境にまで及んでいたものからの影響である。

一方、チゼック自身は、因習的な美術からの脱却を指向していたウィーン分離派の芸術家たちと親交が深く、因習にとらわれない芸術創造への意識改革について共通の問題意識をもっていた。すでに第一章と第二章においても述べたように、チゼックは子どもの作品をクリムトやワーグナー（Wagner, O.）たちになら示し、子どもの美術について意見を交わしていた。そして、彼ら分離派の仲間たちの激励が、1897年にチゼックが私設図画教室を申請し、設立するきっかけをつくった。また、1908年の「クンストシャウ」に青少年美術教室の作品も展示されており、このことは青少年美術教室と分離派の交流を具体的に示すものである。また、このように分離派との交流が深かったチゼックは、第四章第二節で明らかにするように、ウィーン美術工芸学校の学生に対する装飾教育において、ユーゲントシュティールの手法を授業の演習に取り入れていた。そして、その装飾教育の授業が行われていた教室は、週末に青少年美術教室も行われた場所でもあり、教室内に保管されていたユーゲントシュティール的な学生作品に子どもたちが身近に触れていた可能性がある。このようにチゼックを取り巻くユーゲントシュティールの表現様式に子どもが無意識のうちに接触していたと推測される点が、二つめの原因である。

（2）前期の生徒作品に関する批判的見解

次に、前期の生徒の装飾的な絵画作品に対するいくつかの見解をみて

みよう。

この前期の絵画作品に対する見解として、マクドナルド(Macdonald, S.)の批判があげられる。それは、作品にみられる装飾性と技巧性から判断して、チゼックの追究した子どもの自己活動についての概念と青少年美術教室での実際の教育には、矛盾があるということである⁽³²⁾。

マクドナルドは、『美術教育の歴史と哲学』という著作においてチゼックが旧来の退屈な図画から子どもを解放したと評価しつつも、『紙の切り絵・はり絵』その他に掲載された生徒の図版をとりあげ、次のように記している。

「作品のなかに、自由さや伸びやかさ、愛嬌のある幼さ、創造的な筆致が少しもない。作品は、きわめて技巧を凝らしたものであり、才能のある子どものものであり、大人の美術や大人によって作られた絵本から多くの影響を受けたものである。多くの作品が複雑な木版画や切り絵の様式であり、注意深い計算と練習が要求されるものである。イギリスやアメリカの美術教師を驚かしたのは、子どもたちの完全な能力であった。したがって教師の多くは、よく陰影のついた堅牢な作品が児童美術の最高点と考えた。」⁽³³⁾

そして、生徒に技巧的な大人の概念を認めていたとして、「児童美術にとってふさわしくない大人の概念を厳しく避けるといチゼックの主張は、教育的な見地からたいへん疑わしい」と指摘している⁽³⁴⁾。

確かにマクドナルドが指摘するようにイギリスやアメリカの美術教師たちは、1920年代のイギリス、アメリカにおける巡回展において、チゼックの生徒たちの表現の巧みに驚き、それはひとつのセンセーショナルなものになった。そのときに展示されていた作品は、1920年代までの装飾的な作品群であったことも事実である。

しかし、マクドナルドのこれらの批判には、作品の条件に関して、次の二つの問題点があるといえる。

一つは、生徒の年齢の問題である。つまり、マクドナルドが指摘している作品は、10～14歳の生徒の作品であり、彼はそれをチゼックの幼児期・児童期における教育理念と混同している点である。これらの作品は、児童後期から青年前期にかけてのものであり、これらの作品から判断できるチゼックの教育は、児童後期から青年前期の教育として考えなければならないのである。

二つ目は、チゼックが教育を行った時期の問題である。マクドナルドが検討した作品は、1920年代までに制作されたもので、1930年以降の作品を対象としていない。マクドナルドのいう大人の概念を完全に排除し、子どもらしい素朴な表現が現れるのは、1930年以降の後期なのである。したがって、マクドナルドの批判は、前期についての見解としてみるならば妥当性をもつ点もあるが、チゼックの教育全体における矛盾と判断していることは誤解といえる。

これと同様のことは、久保貞次郎がチゼックの限界として、「チゼックの児童画は、あまりにも装飾的であると批判されてもしかたがないであろう」⁽³⁵⁾と指摘した点に対してもあてはまる。つまり、久保の指摘は、チゼックの前期の活動について妥当性をもつが、後期の活動については妥当性をもたない。また、チゼックは、後期の活動において、前期の活動の限界を越えようとした実践を展開していることから、前期の活動のみを取り上げて、それをチゼックの教育全体の限界と指摘することは妥当ではない。後期のチゼックの教育については、第三節において提示するように、前期の活動とは大きく変化している。ここでは概略的に示すが、対象とする生徒の年齢が幼児期、児童期中心となり、子どもの

表現においても前期のような装飾性や巧みさがなく、素朴な表現となっている。そして、これらの変化の背後には、チゼックの教育方法に対する考えが前期とは異なってきていると考えられる。

以上のことから、前期におけるチゼックの教育は、大人の概念や技術的な方法が子どもに教えられていたとして、批判的な見方がされ得る面があったといえる。しかし、それでこの時期のチゼックの教育は、今日的な見地からの意義をもたなくなってしまうのか。そこで、この時期のチゼックの教育の真意を探るためには、前期における青少年美術教室の性格ならびにこの時期のチゼックの教育論について検討する必要がある。つまり、チゼックの教育が、これまでの間接的な啓蒙のなかで捨象された部分を補いつつ、さらに実際的な方法論の問題として吟味しなければならないからである。

(3) 前期における前提要因：青少年美術教室の形成過程と性格

チゼックは、1885年に下宿のアトリエで子どもに自由に絵を描かせ始めたが、クリムトラに激励されて本格的に子どもの美術教育に携わるのは、1897年にニーダーエスターライヒ州の教育局から私設の図画教室を開設する許可を得てからといえる。またこの年から、チゼックはショットェンフェルダー実科学校の図画の非常勤講師となり、そこで10歳から16歳までの生徒を教えていた。そして1900年には、実科学校の創立50周年記念展覧会を開催している。

1903年にチゼックは、ウィーン工芸美術学校の美術刺繍科に招聘される。そして、ウィーン工芸美術学校の校長ミュルバッハは、中等学校の図画の教員志願者のための教育演習課程を構想し、チゼックの私設の図画教室を工芸美術学校に組み入れることを申し出、チゼックはそれを

了承する。そして翌年の1904年1月7日に「実験学校」として授業が開始された。

このようにチゼックの青少年美術教室は、中等学校の教職志願者が演習する場という性質をもって開始された。したがって、生徒の年齢は、1912年の時点で7～14歳であったように、いわゆる児童後期から青年前期の生徒が中心であったとことがわかる。そのことから、青少年美術教室の第1期におけるチゼックの実践は、児童期の教育方法よりはむしろ、青年前期に対する教育方法であったことを考慮しなければならない。

(4) 青年前期における教育方法への援用

青少年美術教室の前期の子どもたちの絵画作品には、当時の近代美術の表現様式、特にユーゲントシュティールとの類似性が見られる。このことに関して、既に明らかにしたようにマクドナルドは、ヴィオラ(Viola, W.) やウィルソン(Wilson, F. M.)らが示したチゼックの教育と実際のチゼックの教育が異なっているという見解を示し、子どもの作品の中に大人の美術の注入がみられることを批判した。

しかし、マクドナルドの指摘で問題となる点は、『紙の切り絵・はり絵』などの1920年代以前に出版された文献の図版から判断しているため、チゼックの教育の全容を検討したものではなく、1920年代以前のチゼックの活動に対してのみ検討されるべきものである。ウィーン市立歴史博物館に保管されている作品をみると1920年代までの作品はマクドナルドの指摘するように、装飾的で巧みな技術が目立つが、およそ1930年以降は、形の正確さや巧な技術にとらわれない、いわゆる自由表現の作品が多いことが認められ、マクドナルドの指摘は1930年以降においては必ずしもあてはまらない。

当時の芸術様式が見いだせるのは、10歳から14歳ごろの青年前期の作品においてである。マクドナルドはこれを批判的にみたわけであるが、前期におけるチゼック自身の教育論の記述からも、必ずしも否定的な面だけでなく、青年前期の子どもに対するチゼックの実験であったと考えられる。つまり、1900年代から1920年代にかけて、チゼックは、青年前期の子どもに対して積極的に近代美術の新しい芸術意志に触れさせ、そこから子どもの自己表現の可能性を拡大していったという見方である。また、10歳以下の子どもに対しては、第一節において提示したようなプリミティブな作品が1930年代以降多く残されていることから、マクドナルドや久保が指摘する大人の表現に近い装飾性は、チゼックの後期の教育にはあてはまらない。

前期の生徒作品がユーゲントシュティールと類似性をもつということについて、結果的に大人の美術をチゼックが子どもに教えたにとらえるか、あるいは表現に至る過程において子どもたちに芸術家の表現様式に触れ、子ども自らが主体的に芸術家の表現様式を自分の表現に取り入れていったのをチゼックが認めていたにとらえるか、そのどちらの解釈によって判断するかによってチゼックの教育の意味は大きく違ってくる。マクドナルドの見解は、前者の立場で見ているが、むしろ問題の対象となっている子どもたちの年齢が、10歳から14歳の青年前期にあたることを考えると、このチゼックの試みは、青年前期における一つの方法論と考えることが自然である。第三章第二節において明らかにしたように、子どもの造形の有機的発達段階において、チゼックは、10歳以後における子どもは、意識の上で大人への移行期であることから、その表現が、幼児期、児童期とは異なった表現を指向すると考えた。青年前期の子どもは、ものの特徴を記憶によって象徴的に描くことから、実物にそって

写実的に描く傾向がある。しかし、この時期の子どもは、一般に技術的な面での危機に遭遇し、その克服の困難性から、表現の発達は阻止されてしまうことが多い。その困難な状態を克服する試みとして、チゼックは、すでに記した紙の切り絵やはり絵のような表現技法を取り入れ、第四章第一節において示すような間接的な記憶画、そして自由画という自然を対象とした表現プロセスに方向づけた。ただし、これらは従来のアカデミックな自然主義の手法に頼るのではなく、近代美術の新しい芸術精神に求めたものであった。つまり、チゼックは、どの時代の芸術にもその時代の欲求、つまり時代意志が込められなければならないと考えていた。第一次世界大戦前のチゼックは、それまでの分離派との交流とも呼応して、現代的な時代意志の美術表現への現れをユーゲントシュティールの美術表現に重ねていたと思われる。その具体的な方法として、自由画においては切り絵のような技法を取り入れて、分析的な観察とそれらの装飾的な統合を提起していた。その考えは、第四章において指摘するようにウィーン美術工芸学校の装飾教育において、チゼックがユーゲントシュティールの手法を積極的に取り入れていものである。さらに第一次世界大戦後においては、表現主義、立体派、未来派などに、現代的な表現意志を認め、それらの手法を装飾教育の中に取り入れていった。また、チゼックは、青少年美術をひとつの芸術領域として認識しようとしており、さらに青少年美術の発展が、新たな芸術の改革を展開する原点になるとも考えていた。1900年代初頭において、依然として「モデルネ (Moderne)」の所産とされていたユーゲントシュティールの表現意志は、ウィーン美術工芸学校の学生や、分離派の展覧会、さらに日常的な装飾品を通して中学の段階の子どもたちにも影響し、それが結果的に子どもの表現様式にも類似する表現となって現れたと推測される。しかし、

チゼックはユーゲントシュティールの表現様式を教え込んだのではなく、子ども自身が主体的に近代美術の手法を取り込んでいき、それを子どもが積極的に芸術を表現しようとする意志の現れとして、チゼックは否定しなかったと考えられる。

一方、以上のようなチゼックの前期の活動における中学の段階の生徒の作品とは対照的に、第一節においても提示したように1930年代以降は、4～10歳の子どもたちの作品が目立ち、装飾的な特徴を持ちながらも、表現主義的なスタイルが顕著になりはじめる。これらは、今日の児童画のスタイルとほぼ共通するものであり、それらの作品はチゼックの後期の活動において、チゼックによって本格的に認識され、確立していったものである。これに関しては、第三節において考察するように、チゼックが、子どもの表現に内在するプリミティブ（原始）性に着目し、子どもの内的本性を告白的に表出することをいっそう重視していったことに起因する。したがって、子どもたちは、現実の再現的な描写や視覚的興味を呼び起こす外面にはとらわれず、心的過程や精神的体験にかかわるものを、直接的に発露するように導かれた。そのために、チゼックは、モデルを使ったり、写生をすることはほとんどせず、子どもの想像力によって表現するように努めた。子どもの絵は、遠近法や陰影、形のプロポーションなどはほとんど無視され、一方、構図や輪郭線もダイナミックになり、色彩も微妙な色調よりも原色に近いものによって、単純な配色になっている。

また、表現主義やそれ以後の芸術家たちの多くが、プリミティブな表現をもつ児童美術や原始芸術に対して芸術的なイマジネーションの根源を求めていた事実は、チゼックの実践の背景であり、またそれは同時に20世紀初頭において児童美術と近代美術との接点が論じられる視点でも

あった。

以上のようなチゼックの教育には、第三章において明らかにしたように子どもを中心とした観点があり、さらにその子どもは本来創造的であり、「芸術家としての子ども」の視点があった。それは、子どもが一人の芸術家として自己表現プロセスを保障されされることによって、自己実現、そして自己教育のプロセスを深化させていく機能が潜在していた。また、その教育の対象となる子どもの表現への関心は、チゼックの活動の前期から後期にかけて、次第に青年前期の段階から、幼児期・児童期の段階へと移行した。

4. 前期におけるチゼックの教育方法の意味

子どもの抑圧を排除しつつ芸術的な自己表現活動によって、子どもを有機的に成長させるというチゼックの教育思想の原理は、1920年代までにすでに確立していた。しかし、彼の教育論と実践には、技術・訓練等の教授問題に関していくつかの誤解が生じている。それは、チゼック自身の理念と現実との矛盾とともに、彼の思想が間接的に多くの人々によって広められた過程での捨象や理想化にも起因している。

一方、チゼックの教育においては、具体的な自己表現へ導く方法論として、芸術家と同様に自由で主体的な創作に子どもの表現の可能性が模索されていた。その背景には、旧来のアカデミックな美術に対する反動として発生してきた近代美術の新しい精神の影響があった。その革新の精神は、子どもの真の創造性とは何かという問題意識にまで目を向けさせるものである。それによってチゼックの美術教育は、創造的な自己表現に向けて積極的に時代の芸術精神を取り入れて実践するものであった。

特に前期の教育では、生徒の作品からも明らかなように、当時のユー

ゲントシュティールの表現様式を取り入れていたことがわかる。ユーゲントシュティールとの関連をもつものは、10～14歳の比較的高学年の生徒の作品である。それらの生徒の作品には、ユーゲントシュティールと共通する装飾的な模様や強い輪郭線、そして画面の平面的性を顕著に見いだすことができる。

このように青少年美術教室の前期における生徒の絵画作品が、当時の美術様式と類似していることについては、マクドナルドが指摘したように、結果において、大人の美術をチゼックが教えていたととらえられる面もある。しかし、青少年美術教室の成立過程での性格上、生徒の年齢が10～14歳の青年前期に対する方法であったことを考慮した場合、チゼックの教育の真意は、必ずしも一方的な注入とはとらえられず、むしろ、時代を反映する前衛芸術の表現意志に子どもが接近することを認めた実験的試みのひとつであったと推察される。手本の模写、自然の単なる再現のみにとどまっていた当時において、チゼックの教育は主体的な芸術創作、今日のいわゆる構想画や想像画に向かっていたのである。そして、この前期のチゼックの教育活動には、青少年の美術表現が当時の前衛美術と同様に一つの美術表現としての価値をもつという認識に基づくものであった。

また、高学年の生徒に対する前期のチゼックの試みは、青年前期における描画表現の困難性を乗り越えるひとつの試みでもあった。現代的精神を表出する創造的な自己表現のひとつの在り方がとして、ユーゲントシュティールの美術は表現方法としてチゼックによって積極的に評価されていたと推察される。ただし、子どもたちはユーゲントシュティールの表現を無理強いされるのではなく、まわりの環境から自然に受け入れられる状態にあったのである。チゼックの青少年美術教室の環境には、

無意識の内に子どもが新しい芸術家の表現意志に触れられる状況にあり、それによって子ども自らが主体的に芸術家のエネルギッシュな創作意欲を感じ、自己表現へと導かれていたと考えられる。ここに青少年美術教室の環境的な側面における潜在的な教育機能を見いだすことができる。

第三節 青少年美術教室の後期 (1920年～1946年) における教育方法

1. 後期における青少年美術教室の特質

(1) 生徒の構成

1920年代の青少年美術教室に通っていた生徒の人数は、前期に比較して増加している。例えば前期の1914年の時点では、35～40人程度⁽¹⁾であったが、後期の1920年の時点で50～60人⁽²⁾となっており、以後60人前後の状態が維持されていた。そして、生徒の年齢構成は、1924年の時点で6歳から15歳⁽³⁾、1932年の時点では5歳から15歳という記録が残されている⁽⁴⁾。また、1930年代以降、下の年齢は一定ではなく、早ければ2歳の生徒も在籍しており、実際、1932年の『青少年赤十字誌』9月号に2歳7か月の子どもの作品が掲載されている⁽⁵⁾。また、青少年美術教室には、様々な社会階層の家庭から生徒が集まっていた。チゼックはこの点について次のように語っている。

「私の生徒たちは、さまざまな家庭からきている。このことには利点もあれば欠点もある。利点は生徒が多様なことである。そして、さまざまな年齢と多様な才能。彼らはさまざまな社会階層からの出身である。この多様さは一方で欠点もある。なぜなら教室の精神(klassengeist)をつくるのが難しいからである。私の青少年美術教室では、普通の学校の教室のような連帯(Gemeinsamkeit)は、いくつかの点で見当たらない。」⁽⁶⁾

前期においては、第二節で示したように著名な人物の子弟が多く見られたが、後期ではそのような生徒は見当たらない。むしろ後期では、下

層社会に位置する家庭出身の生徒が多くみられ、またチゼックはそのような子どもに対して特別の関心を示していた。チゼックは、1930年にウィーン美術工芸学校の学科長に任命された際に、次のように記している。「私が青少年美術教室で体験したもののうちで、もっともすばらしいものは、ウィーンの町外れに住み、親が失業中の一群の生徒たちの創作であった。この子どもたち（常に12名から15名ほどいた）が電車代のために学校に来られなくなってしまうといけないと思い、電車賃は私が払った。彼らは、驚くべき早さで、芸術の要素に対する感覚を身につけ、学校では現れなかったのに、本能的に芸術と自然を感じ取り始めた。彼らは常に本質的なものと純粹に人間的なものとを明確な形態に結び付けようと探求していた。」⁽⁷⁾

このような少年少女たちは、15歳を過ぎると早くも労働者として社会に出てゆき、労働者居住区に埋もれていった。しかし、チゼックはそのことを否定的に考えず、むしろ積極的に歓迎していた。それは次のような理由からである。

「この子どもたちが発揮した芸術性は、失われることがないからである。彼女たちの芸術性は、最も貧しい社会層に伝えられ、そこで生かされるのである。もしこの子どもたちが母親になったなら、彼女たちは自分の子どもを、自分たちを育ててくれたのと同じ精神で育てるだろう。こうして民衆の芸術教育 (Künstlerische Erziehung des Volkes) は、目立たないながらも無言のうちに効果が現れるのである。」⁽⁸⁾

次に青少年美術教室は、1920年までは、5歳から15歳までの生徒が一つのクラスで指導されていたが、1920年以降は、5～8歳、8～10歳、10～15歳の三つのグループに分けて指導された。ただし、この区分では、「精神的な発達 (geistigen Entwicklung)」が重要であるとし、単に年

齡だけで区分されていたものではなかったとされている。⁽⁹⁾ また、一つのクラスの人数は、ほぼ25人程度と伝えられている⁽¹⁰⁾。

(2) 後期における造形作品

後期の青少年美術教室において制作された造形作品の素材ならびに技法は、前期のものとはほぼ同様のものである。つまり、平面作品では、素描（鉛筆、木炭、墨、インク、チョーク、パステル）、水彩画、テンペラ画、版画（リノリウム、銅版、木版）、切り絵、はり絵、コラージュ、織物、刺繍である。立体作品では、彫塑（木、石膏、粘土）、フリーズ（陶板）、工作（紙、竹）、銅板打ち出しなどである。（図-IV-49～68参照）

第一節において示したように、1920年代以前の前期における造形作品の特質は、ユーゲントシュティールに類似した表現で、写実性と装飾性をもつ傾向が認められ、技術的に高度なものが目立っていた。それに対して、1920年代以降の後期における造形作品の特質は、特定のスタイルに固定されない表出的な表現傾向が認められ、訓練された技術というよりも子どものナイーブで素朴な技術が現れていることである。ただし、後述するように人物の配置や画面構成などにチゼックの指導の影響が現れた作品が認められる。

2. 教育の方法と内容

(1) 教授の形態

青少年美術教室では、1920年まで第一項においてすでに述べたように5歳から15歳までの子どもがひとつの教室で一緒に制作活動を行っていた。しかし、1920年以降は、5歳から8歳までのクラス、8歳から10歳



図-IV-49 絵画の制作風景

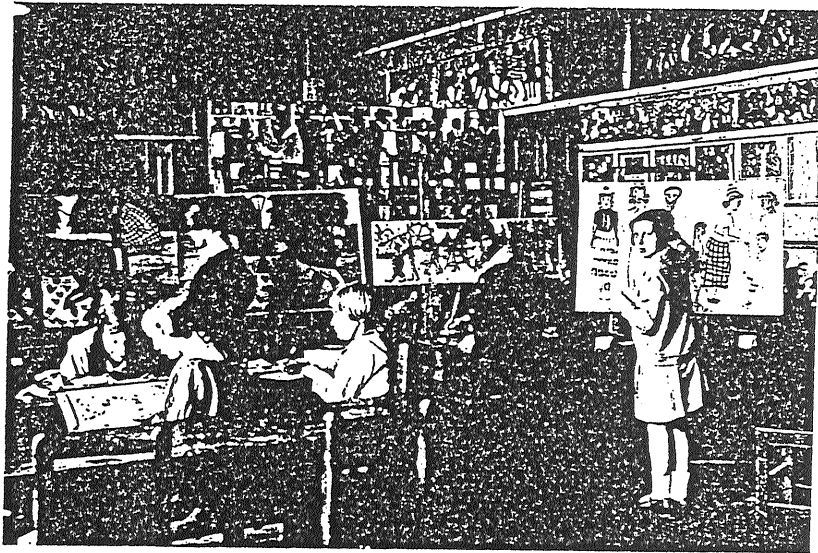


図-IV-50 絵画の制作風景



図-IV-51 鉛筆で描く児童



図-IV-52 筆で描く児童

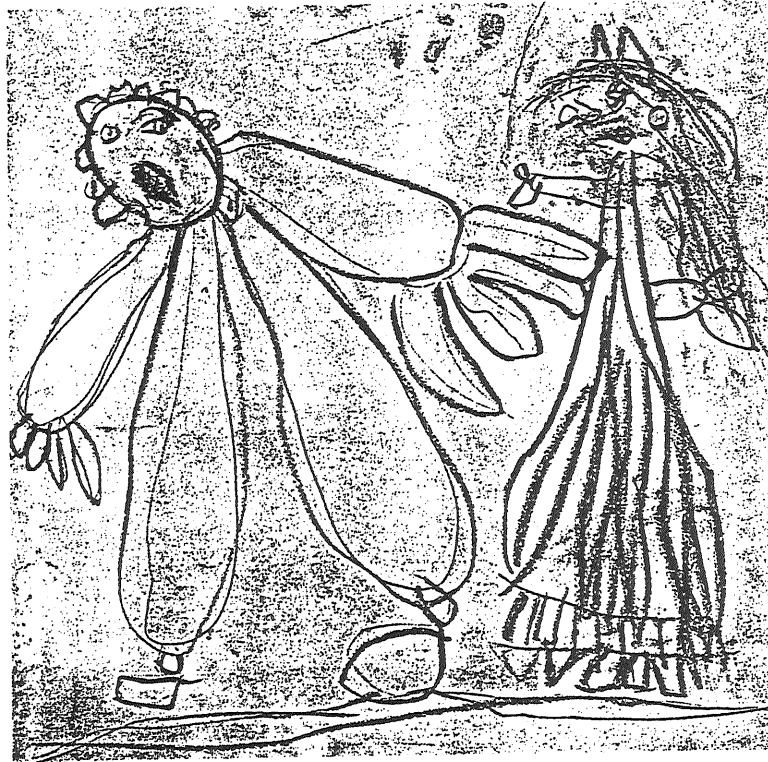


図-IV-53 木炭と鉛筆による作品



図-IV-54 チョークで描く児童



図-IV-55 リノリウム版画

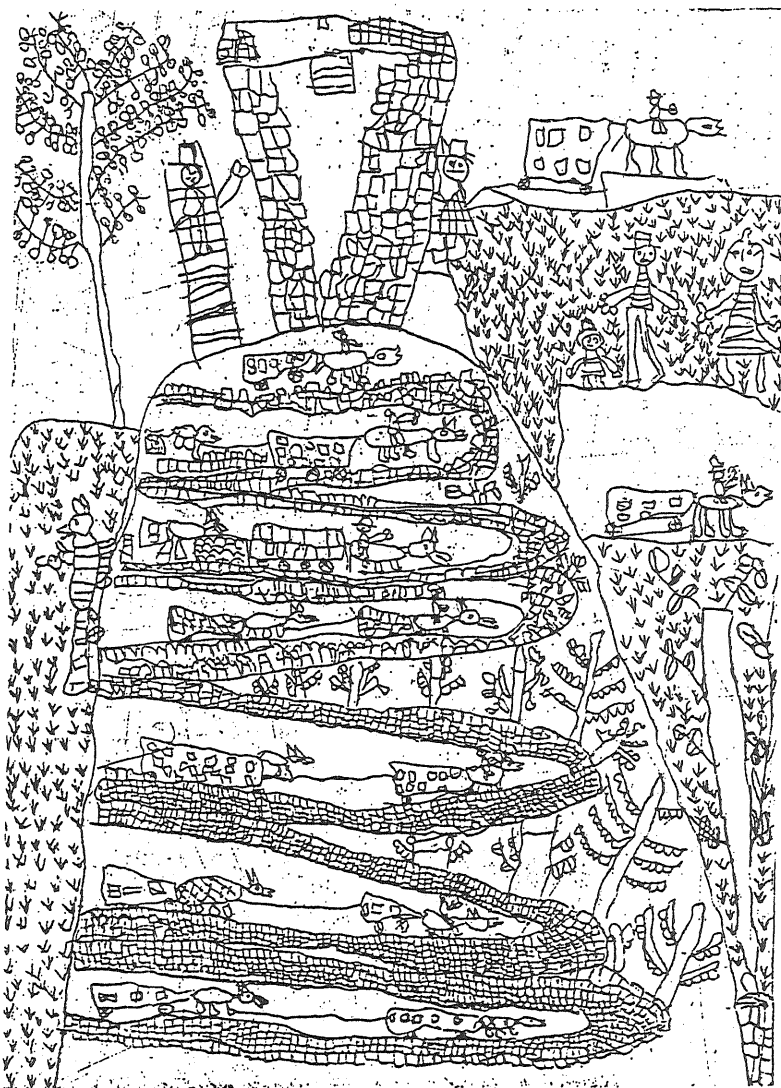


図-IV-56『通り』(8歳, 1932, エッチング)



図-IV-57 粘土の作品

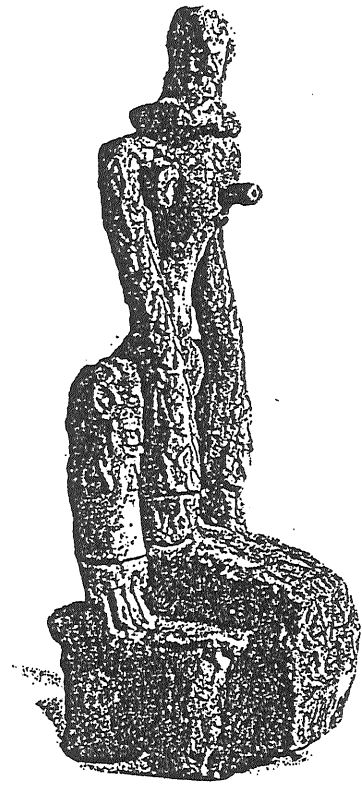


図-IV-58 粘土の作品

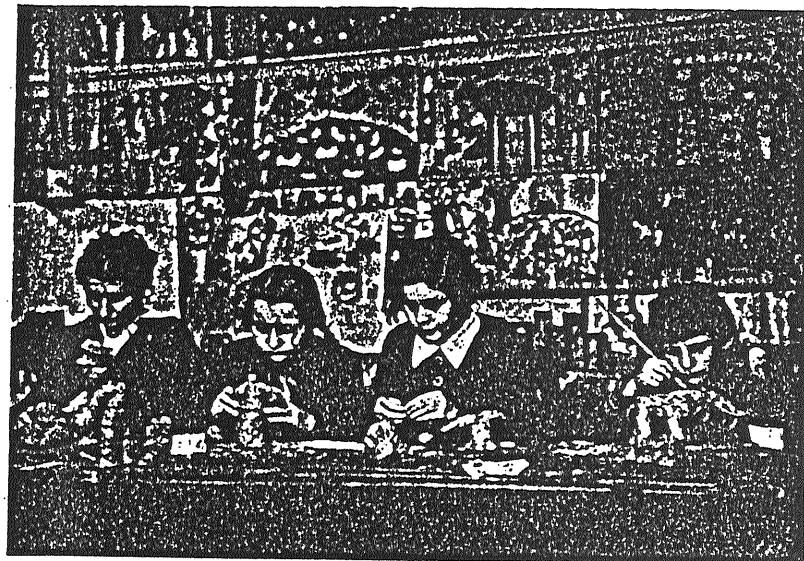


図-IV-59 粘土の制作風景

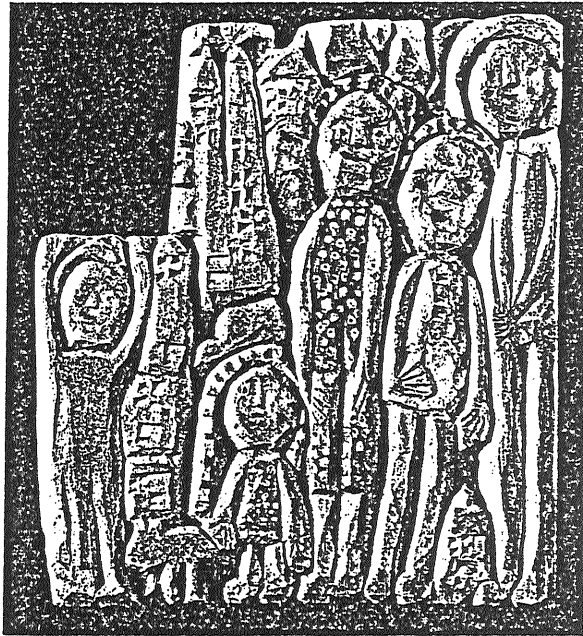


图-IV-60 『家族』(木彫)



图-IV-61 『猫』(1948, 石膏彫刻)

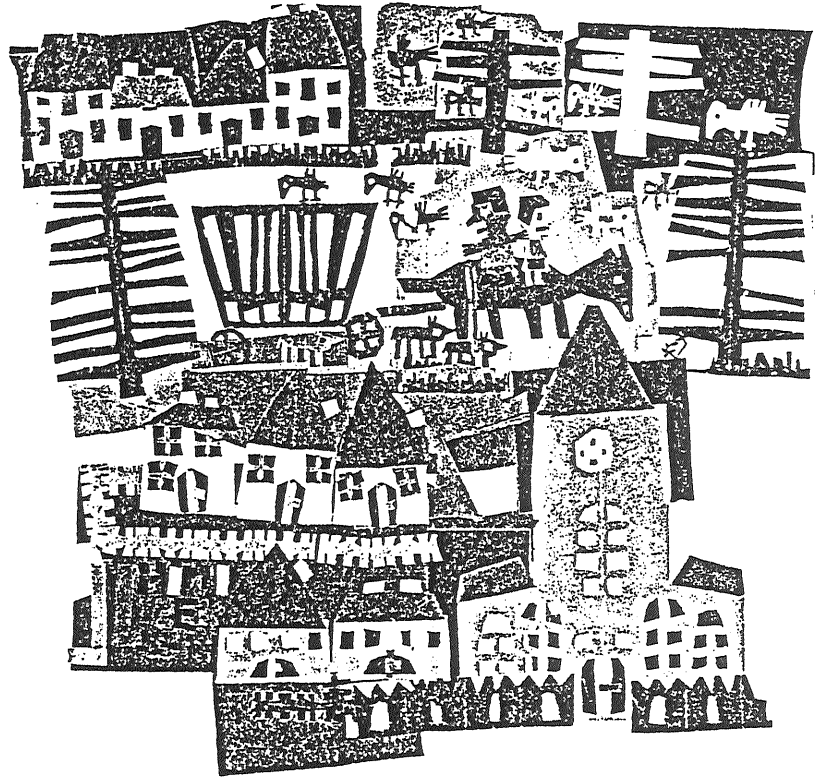


図-IV-62 『村』(色紙のはり絵)

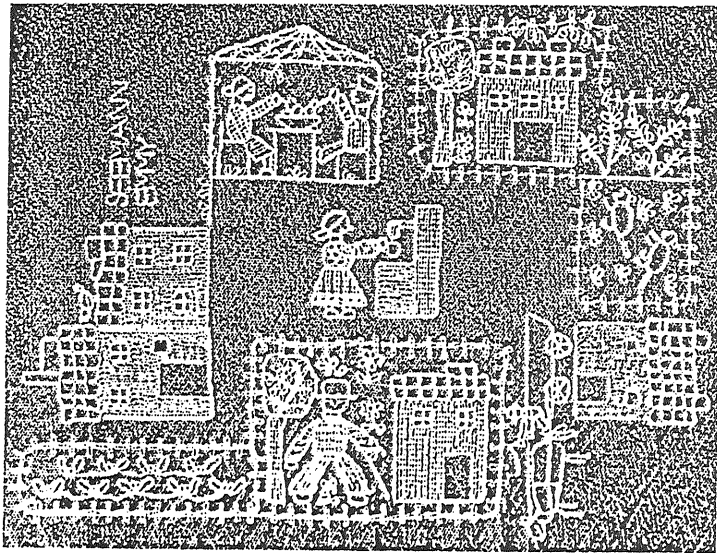


図-IV-63 網に刺繍した作品

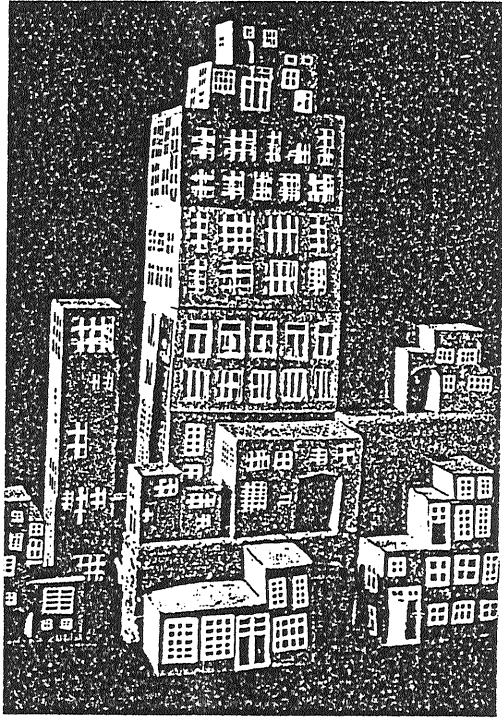


図-IV-64 建物の工作

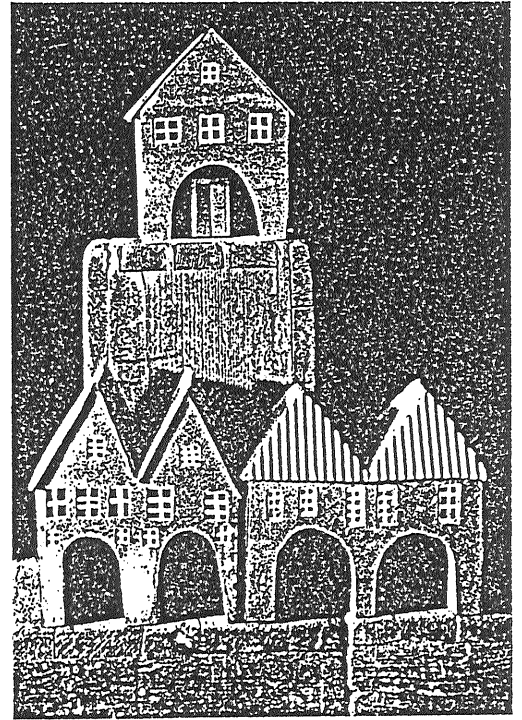


図-IV-65 建物の工作

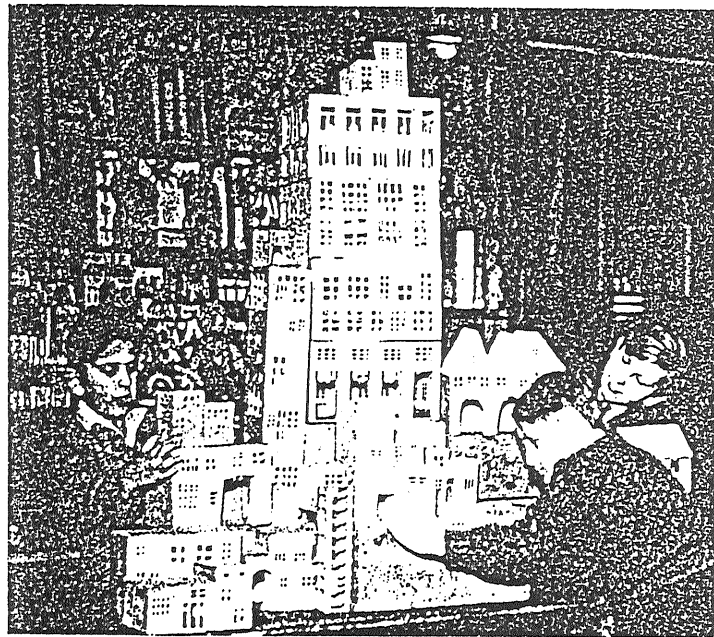


図-IV-66 建物の制作風景



図-IV-67 スタウデック先生と刺繍する生徒たち

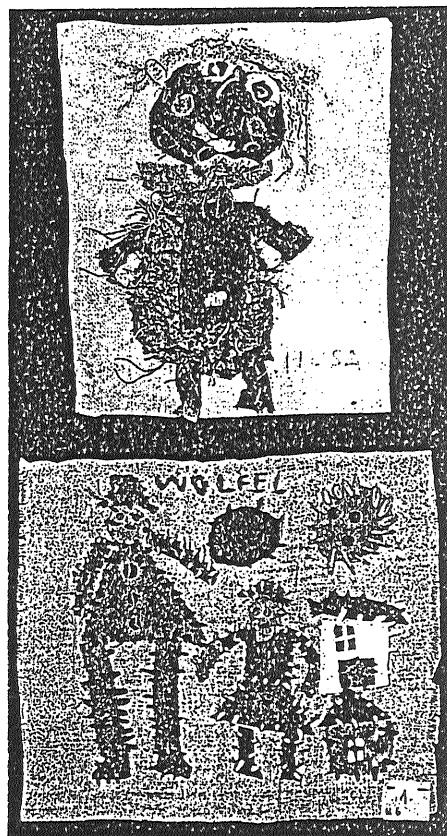


図-IV-68 『男と女』(アブリケとスパンコール)

までのクラス、10歳から15歳までのクラスと言う三つにクラス分けされた。1930年前後に青少年美術教室に通っていた生徒の記述によれば、5歳から8歳までのクラスは「第二クラス (zweite Klasse)」、8歳から10歳までのクラスは「第一グループ (erste Gruppe)」、10歳から15歳までのクラスは「年長 (Grossen)」と呼ばれていた⁽¹¹⁾。

6歳から8歳までのクラスと8歳から10歳までのクラスでの活動は、主に「Klassenarbeit」と呼ばれる一斉授業形式での課題制作が中心であった。一方、10歳から15歳までのクラスは、ほとんど個人の自由制作で進められ、一斉授業の形態はとられなかった。この両者のクラスの対応の違いについては、ヴィオラ (Viola, W.) も次のように記している。

「10歳から14歳までのクラスでは、チゼックはほとんど語らなかった。

そこでは彼は、各々の生徒に個々に対応し、そして話しかけた。10歳以下のクラスでは、彼は個々にも話しかけると同時に、クラス全体にも話しかけた。」⁽¹²⁾

また、チゼックが、教室においてほぼ10歳を境として、指導形態を区別したことは、オーストリアの教育制度とも関連している。つまり、オーストリアでは小学校の就学年齢は、6歳から10歳であり、中学校の就学年齢は10歳から14歳である。チゼックの教室のクラス編成は、基本的にこのオーストリアの就学年齢の区分けと対応している。そしてチゼックは、小学生の段階の生徒には、基本的に一斉授業の形態で授業を行い、中学生の段階の生徒には、個人の自由制作活動を行わせていた。

次に授業が行われた日時についてみると、チゼック自身の記述によれば、1924年の段階から、青少年美術教室の授業は、日曜日に行われず、1週間に4度、平日の午後に変化したという。これは同年に、ウィーン美術工芸学校の学生を対象とした授業が別の教室で行われるように

なり、さらに午後のもうひとつの授業がなくなったことによって、教室が青少年美術教室の授業のためだけにつかえるようになったからである。ただし、日曜日は、ウィーン市内において政治的デモが行われることが多く、子どもの交通手段が遮断されてしまっていたために、授業は取りやめられていた。⁽¹³⁾ これらの事情によって、それ以前では1週間に土曜と日曜の2回行われていたものが週に4回になり、さらに、以前にはすべての年齢の子どもが同一教室で授業を受けていたものが、上記に示したような年齢段階によるクラス分けが可能となったわけである。

しかし、1927年から1937年まで青少年美術教室に通ったニス(Nijs, J.)の証言よれば、彼女の通った期間では、授業は毎週土曜日の1回のみであり、「4歳から12歳までの児童の二つのクラスは、土曜の午後2時から4時までであり、14歳までの年長の生徒は、4時から6時までであった」⁽¹⁴⁾と述べられている。また、ミツドルファー(Mitsdorfer, E.)が青少年美術教室に通い始めたのは、1926年1月であり、その時点では次の記述のように金曜日の授業が行われていた。

「僕は8歳の時のある午後、小学校の先生と一緒にたくさんの図画をもって、青少年美術教室の第二クラスを訪れ、チゼック教授の所へ行きました。それは青少年美術教室への僕の最初の訪問であり、1926年1月15日金曜日のことでした。僕はよく覚えているのですが、僕たちは奥のチゼック教授の部屋に行き、彼は僕の図画を見てくれました。これに続いて僕は何か描くことになりました。僕の小学校の先生は、しばらくたった後、立ち去り、チゼック教授は、多くの他の生徒がいる制作教室の前の方のひとつの机を僕に割り当ててくれました。そして、僕はもう道路の交差点を描いていたのです。僕はその図画を完全には完成しませんでした。なぜならチゼック教授がすぐに僕の所に来て、

その図画を見たからです。そしてチゼック教授は、僕が金曜日と土曜日にきてもよい、と述べました。父が僕を迎えに来たとき、僕は喜んで教室に入れたことを伝えました。」⁽¹⁵⁾

ニイスは1927年にはまだ4歳であり、彼女の記述の内容はむしろ1930年代の教室の状況であったと考えられる。このことから、チゼックの青少年美術教室は、1924年以降、平日に4回行われたが、1930年代には、土曜日1日に限られ、また年少の二つのクラスは一緒に行われていたと考えられる。

(2) 教授の過程と内容

①10歳以下のクラス

ヴィオラ (Viola, W.) が『子どもの美術』⁽¹⁶⁾ の第12章においてチゼックの10歳以下のクラスの授業の状況を、1935年11月から1937年6月まで記録している。その記録に示された、チゼックの発言や子どもの発言を基にチゼックの授業の特質を分析してみると次のようになる。

まず、すでに述べたように10歳以下のクラスの授業では、“Klassenarbeit” と呼ばれる同一課題の一斉授業によって行われた。この授業は、教師による導入、生徒の制作活動、そして最後に作品評価という三段階によって基本的に構成されている。この授業構成は、第二節で示した前期の指導と同一であり、チゼックの教育において一貫したものである。

最初の導入では、その授業で行うテーマについて、チゼックは子どもとの対話を十分に行って、子どもにテーマに関するイメージを描かせている。例えば、1935年11月30日の授業では、次のようにチゼックと子どもが対話の中からテーマを決めている。

「チゼック：今日、みんなはどのようなすてきなことをしたいのかな。

それを考えて、言ってごらん。

子ども : 私は女王さまをかきます。

子ども : 僕は兵隊さんと一緒に鉄砲をかきます。

子ども : わかりません。

子ども : 私は人形の乳母車をかきます。

子ども : 私は『クランプス』をかきます。

子ども : そして私はサンタクロース。

子ども : 僕はキリスト坊や。

チゼック : そろそろクリスマスだね。

子ども : 僕は、サンタクロースが何かを置いてくれた窓をかきたい。

チゼック : それじゃ、画帳を長辺を下にして置こう。それとも他の位置に置いた方がいいかな。

子ども : いいえ。(中略)

チゼック : 真ん中に線を引いてみよう。これは壁ですよ。壁のひとつの側には、サンタクロースがいて、もう一方の側には、誰がいるのかな。『クランプス』紙の窓際の方には、サンタクロースがいて、ドア側にはクランプスがいるね。サンタクロースはどんな格好かな。

子ども : サンタクロースは司教の冠をかぶっている。

子ども : そして長い上着をきている。

チゼック : そうだね、長い上着を着ているね。しかし、みんなは頭から始めなければならないよ。サンタクロースの頭はどんな格好かな。

子ども : 人の頭と同じです。

チゼック : サンタクロースの頭は、どんな人の頭に似ているのかな。

子ども : とてもおもしろい頭。

チゼック : サンタクロースには、長いあごひげと美しい白い髪があるね。

子ども : そうじゃないよ。

チゼック : サンタクロースの頭には何があるの。

子ども : 司教の冠。

チゼック : みんなは司教の冠がどんな格好のものか知っているかい。
説明するよりも描いたほうがいいけど、誰か、司教の冠について、説明してくれるかな。

子ども : 僕。

子ども : 僕。

子ども : 僕。

子ども : 司教さまのようです。

子ども : アーチがあって、ふさがっていて、てっぺんに十字架があるんだよ。そしてね、それでおしまい。

チゼック : ではもう邪魔しないでおこう。サンタクロースを描きなさい。頭から始めるんだよ。司教の冠を描いて、それから他のところを。始めて。頭を小さくし過ぎてはいけないよ。

チゼック : (後になって) トルードがやっているように、紙のてっぺんから司教の冠を描き始めなければならないよ。真ん中からではないよ。そうしないと、ちっぽけなサンタクロースになってしまうよ。」⁽¹⁷⁾

このようにチゼックは、子どもとの対話からテーマを引き出し、さらにサンタクロースに対するイメージを明確化させている。イメージの明確化に際しては、子どもに対象の各部分を細かく分析させている。人物

表現であるならば、頭、胴体、腕、脚のそれぞれの部分について、対話を行っている。その他の例では、クリスマスツリーについてチゼックは次のように子どもたちに説明している。

「すべてのものはいろいろな部分からつくられていることを、前にみんなに言ったね。クリスマスツリーも同じだよ。幹、枝、小枝、その小枝には針状の葉があるよ。だれでもこのように描かなければね。『ジグザグ』ツリーではいけないね。十分に考えない子だけが、『ジグザグ』ツリーにしてしまうのだよ。よく考える子は、幹があって、そこに枝があって、さらに小枝があって、その小枝に針状の葉があることを知っているよ。」⁽¹⁸⁾

また、チゼックは導入の段階において、巧みに表現上の条件付けや、方向づけを行っている。最初に示した授業では、画用紙を横長に使い、真ん中に線を引き、その両側にサンタクロースとクランパスを描かせようとしている。さらに、サンタクロースを描かせる際には、描き方の方向づけを指示している。つまり、画面一杯に入る大きな絵を描かせるために、紙の上端に近いところから、頭の部分を最初に描かせていることである。ここでは、上記に示したように対象を部分的に分解してイメージしたものを順番に描かせている。人物の表現では、頭を最初に描いて、次に首、胴体、腕、脚という表現上の指示がされている。このことは、粘土による造形の際も同様であり、チゼックは「このような小さな人物には、頭、首、胴、腕、脚がある。腕の先には手がある。手の先には何があるんだい。」⁽¹⁹⁾と子どもに問いかけて、部分の組み立てによって全体像をつくりあげていくように示唆している。

その他にもチゼックが描画の段階に際して、子どもに注意を促していることは、輪郭をしっかり描くこと、髪の毛を表現する場合は一本ずつ

描くこと、余白を残さないことなどがあげられる。また、彩色の段階については、一色ずつ子どもに配られ、輪郭を残すことに子どもは注意を促されている。さらに色彩についてチゼックは次のように述べている。「多くの色から始めるのではなく、二、三、あるいは四色で始めるべきである。古代エジプト人たちの色彩がとてもすばらしいのは、彼らが僅かな色彩しか所有しなかったからである。(中略)色彩のすばらしい調和は、少数の色彩のみから生まれるのである。無制限は、駄作と混乱に向かう。家庭においても無駄遣いせずに『色彩は少数に限ること』を両親に助言する。」⁽²⁰⁾

また、チゼックの生徒であったニスによれば、絵の具は赤からオレンジ色、黄色、緑色、青というように暖色から寒色の順で一色ずつ配られ、また黒は使わないこともあった⁽²¹⁾。

さらにニスは、チゼックが時々北欧の民衆芸術を子どもたちに見せていたことを証言している。

「先生は、農民の絵や民衆芸術の絵 (Volkskunstabildern) をたくさんもっており、それらをしばしば見せてくれました。それらの絵は、スカンジナビアの木版画のクリスマスツリーの絵であり、そして音楽まで聴かせてくれました。そういうことが私たち子どもの想像力をかきたてました。」⁽²²⁾

このように民衆芸術を子どもたちに参考として提示していたのは、すでに第二章第二節において指摘したように、チゼックが民衆芸術を子どもたちの表現にとって望ましい方向づけであると考えていたからである。

以上のようにチゼックは、導入の段階においてイメージの明確化のための対話と表現上の注意点を提示した。この導入の方法は、前期の授業と同様のものであり、一貫したものといえる。ただし、前期においては、

14歳までの中学生の生徒も交えてこのような一斉授業をしていたのに対して、後期の授業では、10歳以下の子どもに対して主に行われていた点が異なる。

上記のような導入の後、チゼックは子どもに実際の制作に取り組みせ、上述した表現上の注意が守られているかを確認しながら、一人一人の子どもと対話し、指導した。チゼックによる子どもとの対話には、子どもへの示唆が巧みに込められている。例えば、次のような例がある。

「ここにとっても大きな余白が残っているんじゃないかな。そこに何を描くつもりかな。考えてごらん。もし私がそれほどの大きな余白があれば、人物を二倍の大きさにするだろうな。そうすれば、余白がちょうど埋まるね。」⁽²³⁾

あるいは、子どもが「牧草地はどんなふうに見えるのですか」とチゼックに尋ねると、彼は「横になって目を閉じてごらん。そうすれば、牧草地の光景が生き生きと蘇るでしょう。」と答えている⁽²⁴⁾。

一方、時折、生徒が制作している間は、完全に自由にさせておくことも実施している。最初の導入において子どもとの対話を終わるとチゼックは隣の部屋に去り、子どもたちは完全に個人制作を行う。そして30分程した後チゼックは教室にもどり、早速、作品鑑賞に移るのである。ただし、このような授業が可能となっている背景には、何を行えばよいかという制作のプロセスが通常の授業において習熟させられていたからである。また、教室には通常、助手がチゼックの指導の補助をしており、チゼックが教室にいない場合でも、助手が教室にいたと推測される。

チゼックの授業では、作品は通常2週間で1作品が作られた。したがって最後の評価の段階は、翌週の時間になることが多かった。チゼックの教室での評価は、学校ではないので評定をつけることはなく、子どもと

ともに鑑賞することである(図-IV-69, 70参照)。これはチゼックと子どもが、ともに話し合いながら鑑賞を行うのであるが、この場面では、親の参加も許された。それは、この批評会に親も同席することが、子どもの美術に対する理解を深める上で有益であるとのチゼックの配慮からである。

以上のような一連の授業において制作された子どもの作品をみると、その作品の中にチゼックの指導の軌跡が顕著に見いだせる部分がある。例えば、図-IV-71の作品群は、人物と樹木が描かれ、ほぼ全部の作品において、人物は画面の上辺と下辺に届く程度の大きさで描かれ、さらにその横に樹木が配置されている。この構図は、明らかにチゼックの指導の現れであり、チゼックの指導による表現スタイルである。ただし、それぞれの人物や樹木や、そのまわりの描写は、各自各様のものとなっており、それぞれの子どもの個性が表現されている。つまり、チゼックはある一定の表現プロセスを子どもに指導し、それ以後の表現に子ども個人の特質を発揮させていた。図-IV-72~75の作品も人物や動物の表現は、上述したものと同様に大きく描く表現スタイルが認められる。さらに図-IV-76~81の作品では、余白を残さずぎっしりと画面を埋め、さらに類似する形態を繰り返す配置によって、装飾的な効果を生んでいる。そして、全体的にこれらの作品には、チゼックの前期の活動においてみられたプロポーションの正確さや、写実的な表現はみられず、象徴的で素朴な表現となっている。

また、チゼックの後期の活動においては、図-IV-82, 83に見られるように、教室の壁面に生徒の作品がぎっしりと並べられ、常に生徒に刺激を与えていた。



図-IV-69 チゼックと子どもの鑑賞風景(1934)

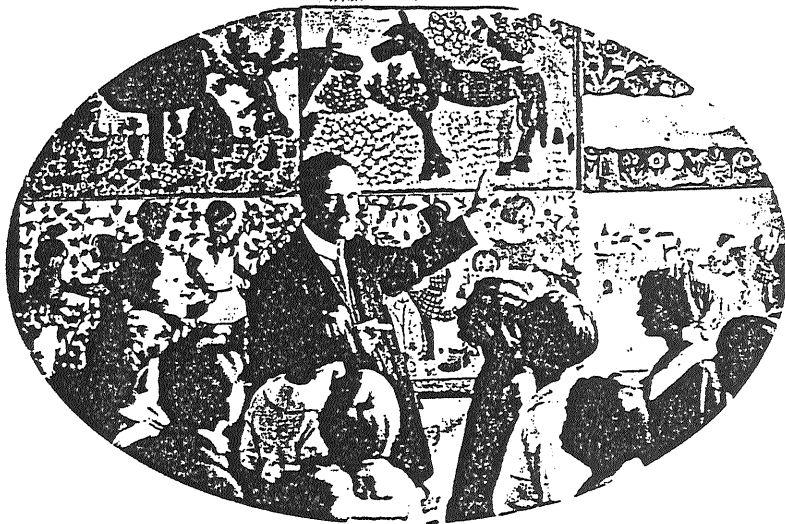


図-IV-70 チゼックと子どもの鑑賞風景(1930)

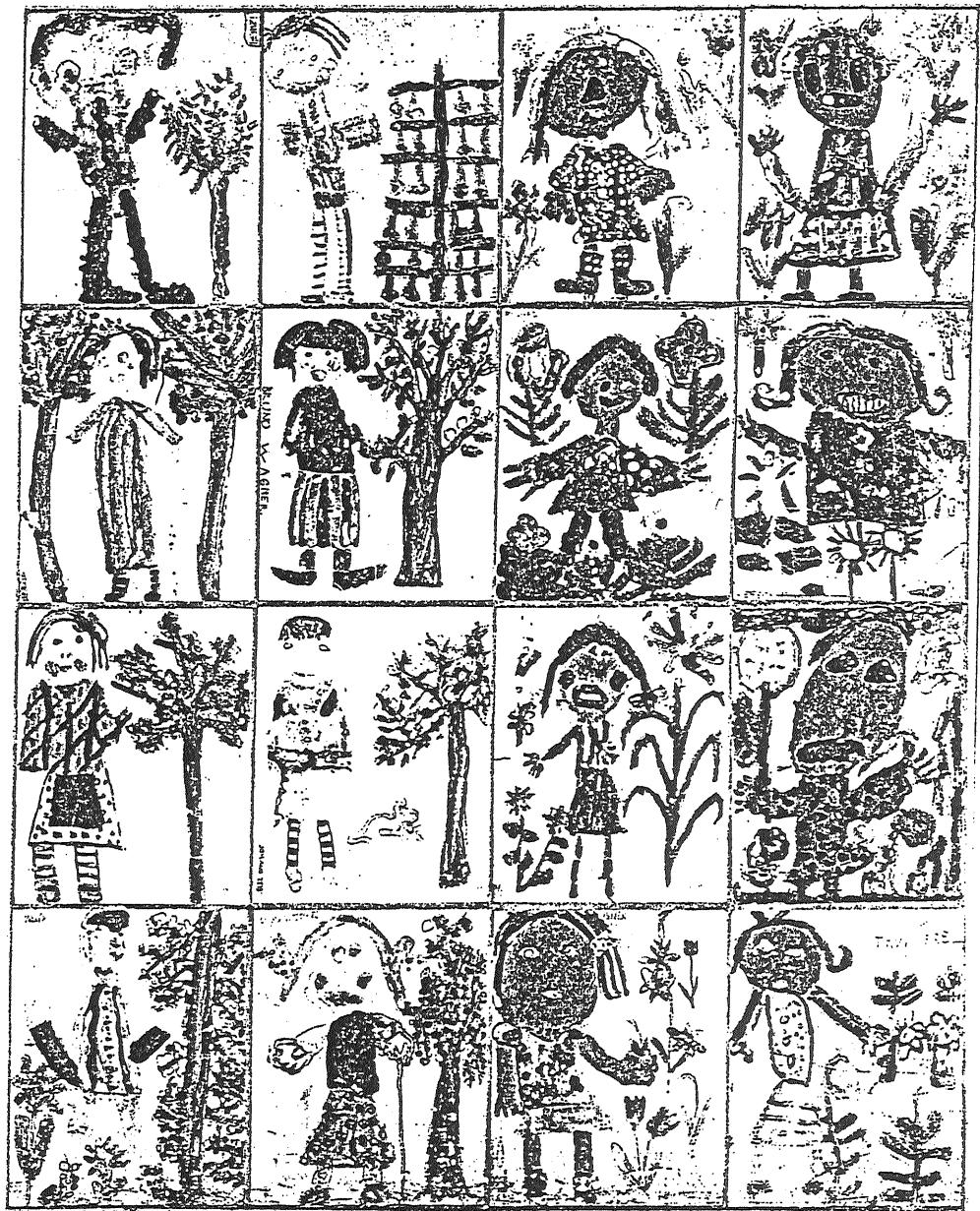


図-IV-71 水彩による作品(1931)



図-IV-72 『子どもと家』(木炭と水彩)



図-IV-73 『スケート』(9歳, 1931)

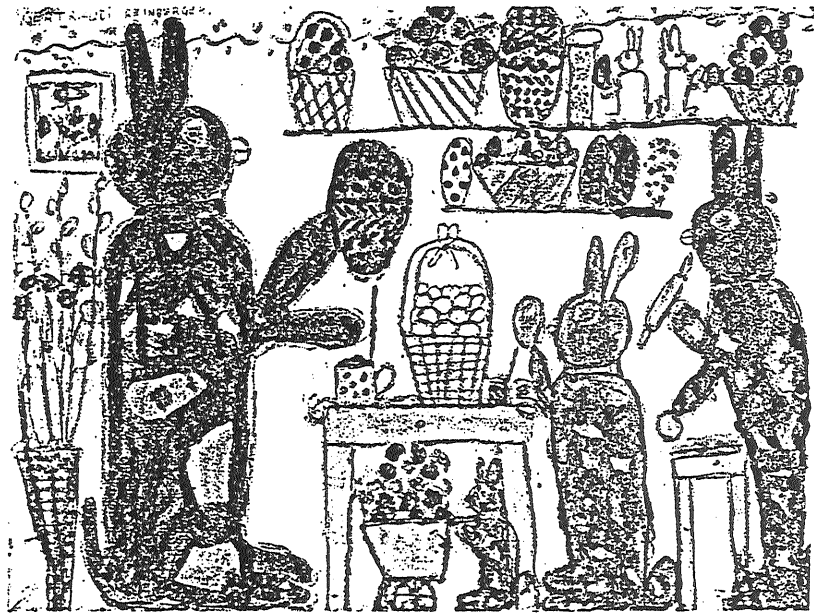


図-IV-74 『イースターのうさぎたち』(テンペラ)



図-IV-75 『サーカスにて』(1932, 水彩)

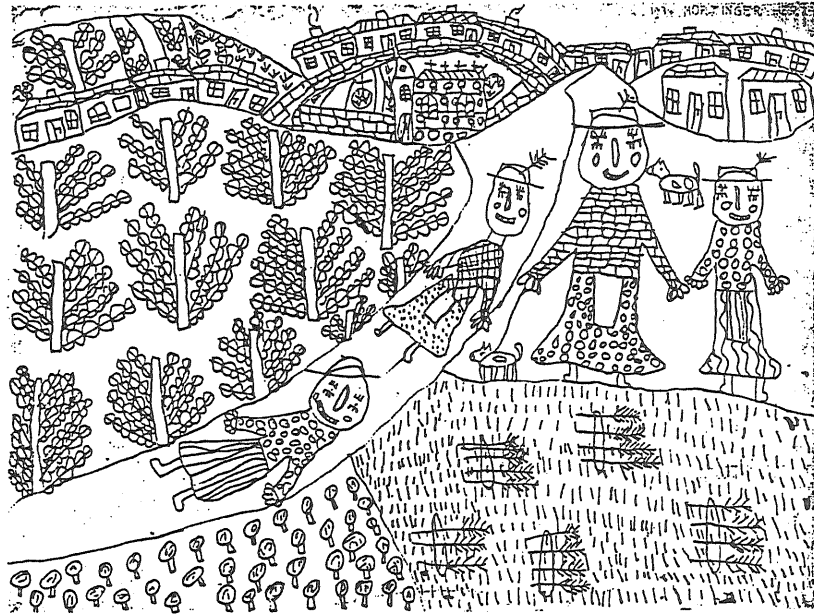


図-IV-76 『散歩』(1934, ペン)



図-IV-77 『おとぎ話の木』(8歳, 1932, エッチング)

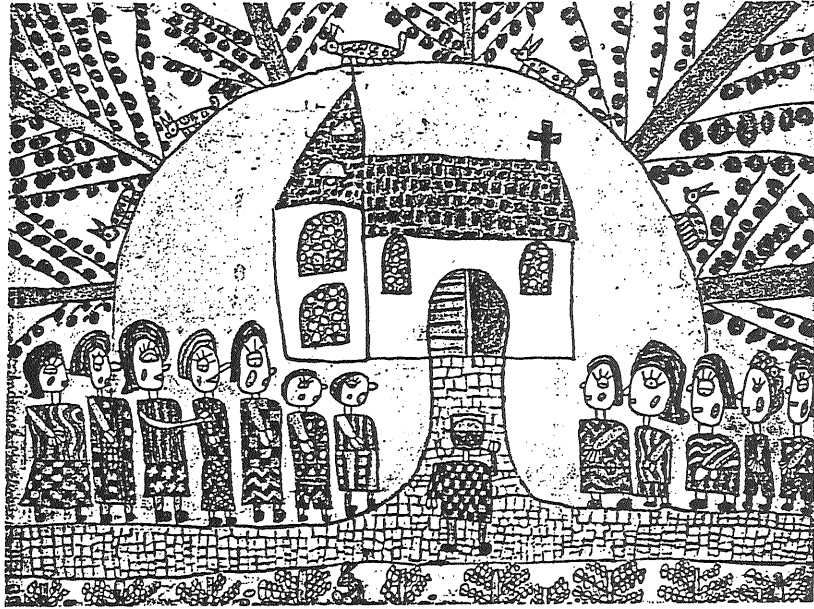


図-IV-78 『教会に行く』(1935, インクとパステル)

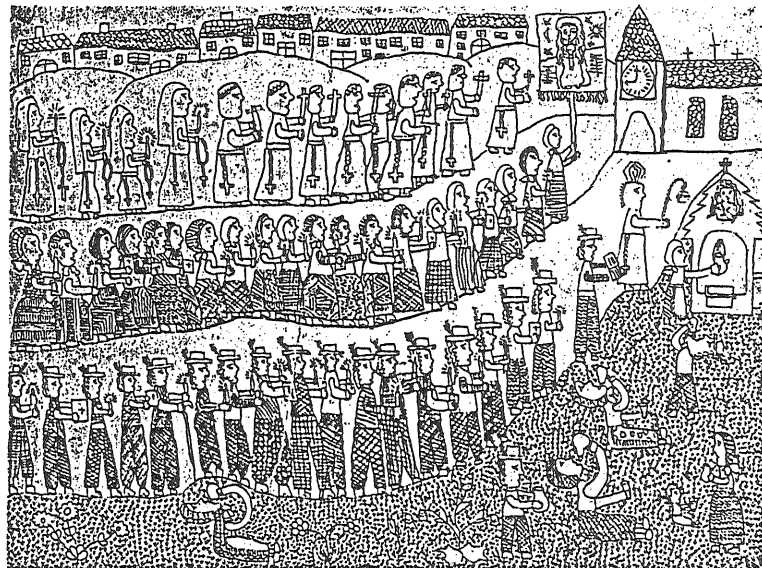


図-IV-79 『教会に行く』(ペン)



図-IV-80 水彩による作品(14歳)

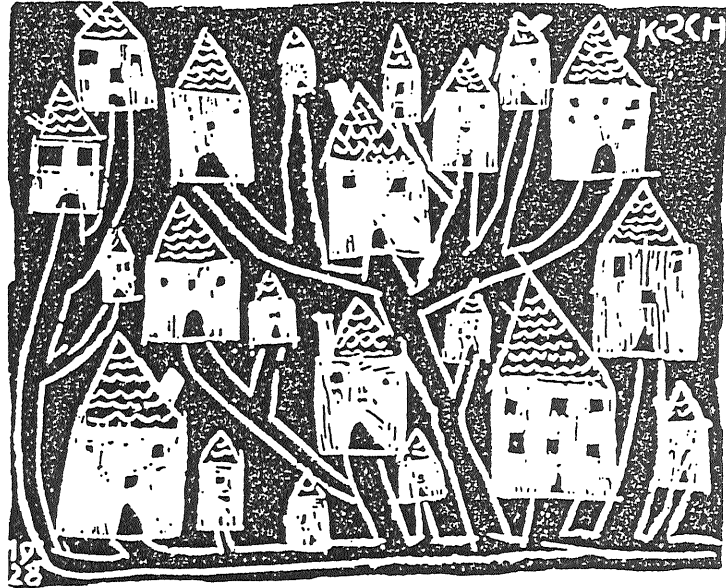


図-IV-81 リノリウム版画(1928)

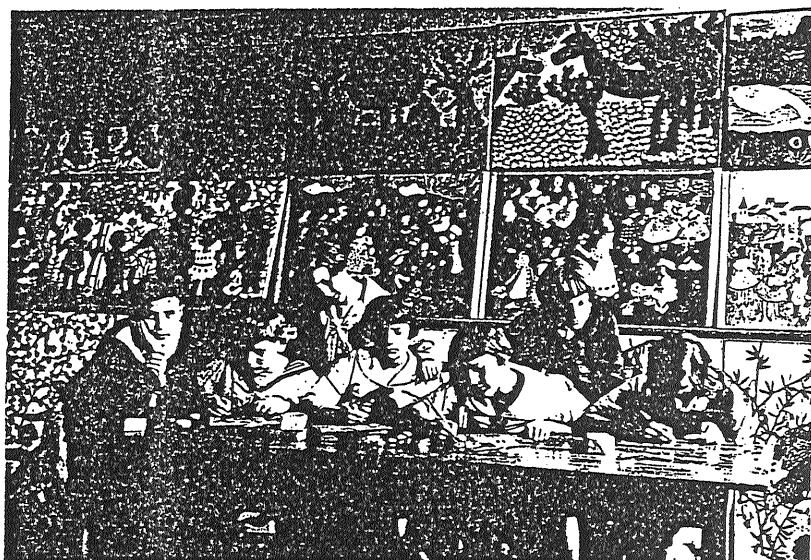


図-IV-82 教室の壁にかけられた作品群

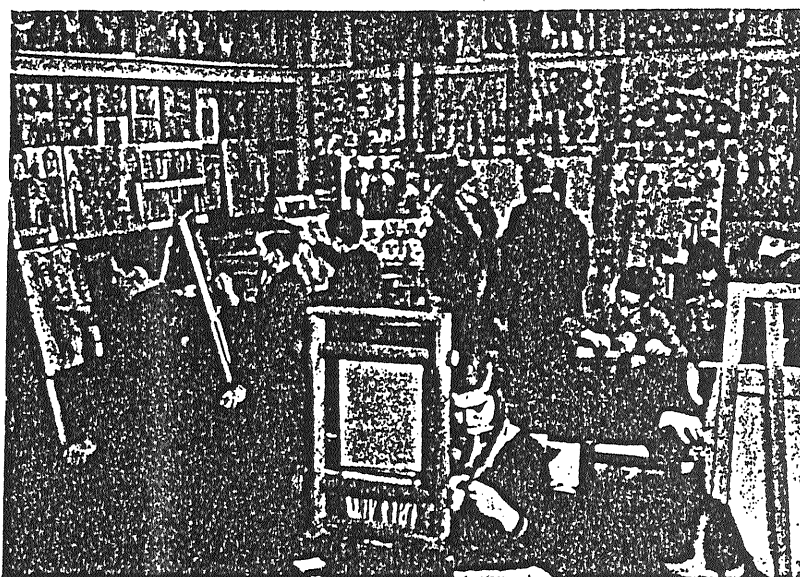


図-IV-83 教室の壁にかけられた作品群

②10歳以上のクラス

10歳以上の年長クラスは、先のヴィオラの言葉の引用にあったように、チゼックはほとんどクラス全体に指示をすることはせず、個別に対話し、完全に生徒の主体的な個人制作に委ねていた。したがって年長のクラスの授業記録はなく、授業の状況を今日に伝えるものは、当時の生徒の感想文である。ミツドルファー (Mitsdorfer, E.) は、1926年から1932年まで青少年美術教室に在籍し、その最後の年に次のように記し、教室の状況を伝えている。

「最初、僕は8歳から10歳の第1グループに来ました。僕たちは、チゼック教授が『Klassenarbeit』と呼んでいた、全員一緒の課題制作をたくさん行いました。僕たちはクレヨンと美しい色のチョークで描きました。時々、水彩絵の具で塗ったり、色紙で素晴らしい絵や図案をつくりました。僕が水彩絵の具で塗った最初の大きな絵は、大都市の光景を表現したものです。それは紙でパネル張りにしたものに水彩絵の具で描き、色紙を張り付けました。その後、また大きな絵を描きました。それはほとんど摩天楼か鳥の目から見た都市、道路、行列、その他の景色です。時々、僕たちは粘土で多くのものを作りますし、いつもたいへんおもしろいし、蓄音機には美しい歌がかけられています。僕は次回の教室まで家でも制作をし、ウィーンに住んでいるのだから都市の絵を描きました。

1927年に僕は10歳から14歳の『Grossen』と呼ばれる年長グループに入りました。このグループでは僕たちはいつもつくりたいものを制作しました。1929年から1930年にかけて僕は1メートル四方の大きな都市の絵を6枚描きました。最初の2枚は1929年にウィーン美術工芸学校の記念展覧会で展示されました。もし僕が大きな絵を描きたけれ

ば、そのスケッチをチゼック教授に見せます。そうすれば、すてきな絵がたくさん描けます。パネル張りされた紙をもらって、それに木炭で描きます。下書きが出来上がると、それをチゼック教授に見せ、色を塗ったときよごれないように木炭を定着させます。絵を乾かす間、水と絵の具と筆を準備し、それから始めます。

最初、背景の空と地面、そしてその他の大きな部分を美しい色で塗り始めます。その後、小さな部分を塗り、最後に細かいところを仕上げます。僕はそのようにして絵を仕上げ、大きな絵には4、5日、つまり8時間から10時間かけます。僕は絵を完成すると、チゼック教授にそれを見せます。そして特に修正することなく、教室の後ろに展示されます。しばしば外国の人たちが見学にきているのですが、彼らは僕たちの作品を見ます。みんなとてもそれらに感心し、僕たちに何をどのように描いたのか、あるいは何を表現しようとしたのか、などを質問します。僕たちはその他に、粘土、石膏、木、リノリウム版画、エッチングをするのが好きです。特に僕は大きな絵画を何枚も描くのが好きなのです。僕は、ここで2枚の絵、つまり『駅の付近』という絵と『駅の中』という絵を描きました。この7月に僕は中学校とここ青少年美術教室を卒業しますが、できれば、青少年美術教室にもっと来たいと思います。ここはとてもすばらしく、生き生きと制作できるからです。」⁽²⁵⁾

図-IV-84, 85は、ミッドルファーが描いた作品であり、このような未来都市を画題として表現する作品は、前期には見られず、後期の作品の特色でもある。

また、1932年の時点で11歳のリッシェル (Ritschel, L.) は次のように記している。

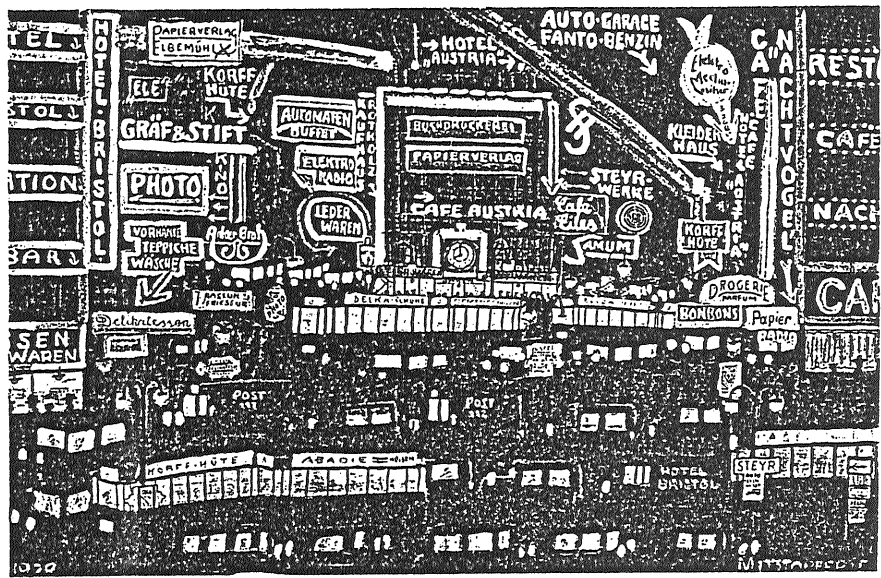


図-IV-84 ミッドルファー『タイムズ・スクエアの夕べ』(10歳, 1928, 水彩)



図-IV-85 ミッドルファー『僕が望む将来のウィーンの姿』(11歳, 1929, リノリウム)

「すばらしいことは、ここでは学校でいるときのように取り扱われ
ないことです。私たちは常に『あなたは何をしたいのですか』と尋ねて
もらえます。私たちは常に自由に選択できます。だれもが私たちに親
切で、自分に能力がないということをまったく意識させません。」⁽²⁶⁾
そして、ビション (Vichon, B.) は次のように記している。

「たいていみんなは、自分のやりたいものをやり、めいめいが違ったも
のをやっていました。ですから教室の中は、あまり静かではありません。
それは、引っ掻く音や削る音、槌で打つ音、何かでトントン打つ
音、そして多少のおしゃべりの声などです。でも時々、自由制作でな
い時もあります。それはチゼック先生がクラス全体に課題をくれるか
らです。例えば、先生は『通りを多くの動物と一緒に進行するサーカ
スを描いてみようか』と言われます。(中略) 時々、私たちにすば
らしい音楽がありました。ここにはピアノが一台、蓄音機が一台とた
くさんのレコードがありました。これはみんなアメリカの子どもたち
がプレゼントしてくれたものです。」⁽²⁷⁾

以上のような生徒による記述から推測して、10歳以上のクラスでは、
自由制作を主体として、個別にチゼック、あるいは助手たちが生徒に対
応していた。そして、常に「子どもが何をしたいのか」を問題として、
一人一人の興味を基本としてそこから表現を深化させ、拡大させていこ
うとする意図があった。

3. 後期の教育方法に関する背景

(1) 新国家の成立と安定：社会的要因

まず、1920年代におけるウィーンの教育改革が展開される前提として、
1918年以降のオーストリアの社会状況を提示する必要がある。

1918年11月、連合軍との間に休戦条約が締結され、カール帝が、国事への一切の関与を放棄し、ドイツ系オーストリア共和国の成立が宣言された。これによって長く続いた帝政が終わり、政治的に民主国家への転換が行われた。しかし、旧オーストリア＝ハンガリー帝国が、5000万人を越える人口と11民族からなるヨーロッパの大国であったものが、第一次世界大戦での敗北により、戦後の新国家は、わずか650万人の人口と元の八分の一ほどに縮小された国土をもつにすぎない小国となった。さらに食糧問題、経済的封鎖などの問題によって、新国家オーストリアは窮地に立たされていた。こうした山積みの問題をかかえ、1919年、憲法制定国民議会の選挙が行われ、改革推進派の社会民主党が40%以上の票を得て、最大の党となり、キリスト教社会党との連合政府をつくった（表-IV-1 参照）。⁽²⁸⁾

表-IV-1 1919年2月の新共和国最初の総選挙

社会民主党（SD） （改革推進派、マルクス主義）	72議席
キリスト教社会党（CS） （カトリック系保守派：反改革）	69議席
大ドイツ人党（GD） （ドイツ民族主義派）	26議席
その他	3議席

社会民主党主導の連合政権の下で、1920年10月にオーストリア共和国憲法が承認され、成立した。同憲法は、民主的なものであり、言論・出版・集会・結社の自由などの基本的人権が保証され、労働者の社会保障も認められていた。

その後、新憲法の下で行われた総選挙で社会民主党が、キリスト教社会党に敗れ、社会民主党は野党となり、保守派のキリスト教社会党が与

党となった。これ以降、改革派の社会民主党と保守派のキリスト教社会党の二大政党間には、階級闘争に近い争いが起こり、政局を混乱させていった。このことは、教育政策にも大きな影響を及ぼしている。

一方、国政では、野党と化した社会民主党は、首都ウィーンでは、議席の三分の二を占めて、絶大な勢力をもちつづけ、市当局を掌握していた。したがって国政とウィーンの都政には、大きな政策上の違いがあった。ウィーンは、新国家の約三分の一にあたる人口200万人の大都市で、金融・産業・文化の一大中心であった。また、洗練されたコスモポリタンの町である当時に、社会主義化された労働者を多くかかえていた。そして、1920年代のウィーンは、社会民主党主導によって、壮大な住宅用アパート棟、近代的な学校や病院、スポーツセンターなどの建設、労働者教育とレクリエーションの提供などで成果をあげた。そのため、ウィーン市は、進歩的な行政の象徴的都市となった。しかし、その成果は都市のブルジョアに重税をかける財政政策によるものであったため、ブルジョアにはいわゆる「赤いウィーン」と呼ばれた。⁽²⁹⁾

次に、オーストリア全体の経済状態を見てみると、1919年には、多くの工場が操業を再開し、失業者も18万5000人から14万人に減少した。そして、1920年秋には食糧事情も回復している。しかし、政府による食糧価格の据え置きと、大規模な社会的出費により、赤字財政となり、はげしいインフレを引き起こした。1922年夏には、オーストリアの経済危機とインフレは頂点に達していた。しかし、イギリス、フランスなどからの国際借款を得て、国家財政を立て直した結果、インフレは押えられ、通貨も次第に安定していった。さらに、20年代半ばには、水力発電の発展にともない、石炭輸入が減り、新工業が発展し、観光事業も増大した。このことによってオーストリアの経済は、控えめながら復興した状態に

なった。⁽³⁰⁾

以上のように、第一次世界大戦後、経済的な困窮を伴いながらも、帝政国家が解体し、民主主義を基本とする議会制共和国が成立した。それによって、言論の自由など、基本的人権が保証されたことは、社会的な状況の変化として人々の活動に多く影響していた。また、1920年代半ばまでには、経済状態も持ち直したことも重要である。また、1919年から1920年までの国政が進歩改革派の社会民主党によって進められ、特にウィーンは、終始、社会民主党によって改革が進められたことによって、チゼックのような進歩的な教育を進めていく環境と受容する基盤を整えたといえる。

(2) 1920年代のウィーンにおける教育改革

オーストリアは、1918年の第一次世界大戦後、帝政から共和制に移行し、それに伴って教育改革も抜本的に進められた。特に、教育行政組織、師範教育、中学校の改革、小学校及び女子教育の刷新が中心となった。これらの改革の要点は、次のようなものであった。⁽³¹⁾

- ①教育行政組織は、教育専門家によって組織する。
- ②師範教育については、小学校教員に対して、学術的修養を向上させる。
また、中等学校教員に対して、実地的修養を必須とする。
- ③中学校を機会均等、適性指導等の原則に基づいて改革する。
- ④小学校については、民主主義、郷土主義、合科主義、作業主義に基づいて教育方針及び方法を刷新する。
- ⑤女子教育を「教育上の男女同権」の主義の下に刷新する。

教育改革に着手したのは、1919年春である。社会民主党が共和国第1次内閣を組織し、最初の教育大臣グレッケル (Glöckel, O.) は、教育改

革を推進した。社会民主党は進歩・改革派であるが、キリスト教社会党は保守・反改革派である。社会民主党の改革案は、キリスト教社会党の反対にあい、様々な変容を余儀なくされつつ、この改革事業が一段落をするのは1927年であった。

特に小学校の改革に関しては、従来のものが忠実なる被支配者の養成であり、自律的、批判的思考能力の陶冶が避けられていたとの反省から、従来の考え方を廃して、自律的批判的精神を陶冶し、独立自営の共和国民を養成することを教育方針とした。この方針は、次のような三つの原理に基づいて進められた。⁽³²⁾

①労作の原理(der Grundsatz der Arbeit)あるいは自己活動の原理(The Principle of the Self-Activity)

②郷土の原理 (der Grundsatz der Bodenständigkeit)

③合科教授の原理 (der Grundsatz der Gesamtunterricht)

労作の原理は、すべての教授において児童の体験に訴え、児童の自己活動を奨励するものである。この原理の背景には、児童は成人の縮刷版でなく、創造者であるという子ども観が認められていた。したがって教師についても、学級の中心は、児童であって教師ではなく、教師は鼓舞者であり、児童の人格をその創造力の最大限度まで発達させるようにする道具となるという視点が提起された。さらに教育方法においては、児童が自身で観察し、自身で試みるようにならなければならないこと、そして思想の根源的な現れは圧迫してはならないことが配慮して行われなければならないとした。また、手先の活動は個人の調和ある発達に貢献するとの認識が広まり、手工が重視されるようになった。

郷土化の原則は、児童にとって直接的で、熟知した身近なものから理解を深めるように教授の方法を修正することである。ここではそれぞれ

の郷土、つまり地域性に即すこと、児童の興味、不断に変化する児童の要求への対応への配慮が重視される。

合科教授の原則は、小学校の低学年においては教授において、学科別に区切らず、学科を総合して教授していくことに修正するものである。

以上の原理は、1926年の新小学校令に結実した。つまり、労作の原理については、男子生徒に対して毎週3～4時間、女子生徒に対して毎週3～5時間の割合で（ただし図画または裁縫と合わせて）配当された。合科教授の原理は、第1学年から第3学年までの教授は合科となり、第4学年から漸進的に学科別を採用し、第5学年において初めて完全な学年別教授を行うことが提示された。

以上のような改革は、教育が既成の知識を児童に充たすために詰め込むことではなく、さらに子どもは子どもであって、活力をもった存在であること、さらに子どもからの教育（Pädagogik vom Kinde aus）を目指そうとする認識に基づいたものである。これらのいわゆる新教育運動の展開に呼応したウィーンにおける教育改革は、チゼックの教育活動と密接に関連していた。

1919年の社会民主党政権時に教育大臣、1920年以降はウィーン市教育局長となったグレッケル（Glöckel, O.）は、上記のように強力に教育改革を進めた。この改革においてグレッケルは、図画と手工における模範をチゼックの教育理念に求めたことにより、チゼックは大きな支持基盤を得た。グレッケルはチゼックの教室を訪れ、部下に次のように語った。「諸君ここでは18年前から美術教育の問題は解決されている。我々が夢見たものがここでは前から実現している。諸君これに倣って行動しまえ。」⁽³³⁾

チゼックの教室を模した学校の20校設立計画は実現しなかったものの、

教育省によって国立教育研究所 (Bundeserziehungsanstalt) という新しいタイプの寄宿制実験学校が6校設立され、その図画と手工の教師たちはチゼックの方法論に基づいた授業を行い、そのうち二人の教師は週末にチゼックの青少年美術教室の助手をしていた⁽³⁴⁾。ただし、この実験学校は、12歳から14歳までの中学生のための学校であったため、ここの美術表現活動の雰囲気や生徒の作品は、図-IV-86, 87にみられるようにチゼックの前期の活動に近いものであった。

以上のようにオーストリアの1920年代は、初等教育において労作(自己活動)の原理、郷土化の原理、合科教授の原理に基づいた教育を指向し、また中等教育においても新しい学校の設立などにより、教育改革が進められた。このように教育界全体が本格的に推進し始めた改革の気運は、これまでチゼックが推進してきた進歩的な試みを受け入れる環境を形成したと推察される。さらにチゼックに対する受容は、国際的な新教育運動においても見られた。チゼックは、1923年にスイスのモントルーで開催された新教育連盟の会議に招待されて講演を依頼され、そこで彼は、1920年以来イギリスでの展覧会が大きな反響を呼んでいたということもあり、熱狂的な支持を得るまでになっていた⁽³⁵⁾。

(3) 美術教育の流れとの呼応

チゼックの後期の活動における生徒作品が、前期に比較してプリミティブな表現傾向になっていることについて、ホフマン (Hofmann, L.) はブリッチ (Britsch, G.) やコルプ (Kolb, G.) らの美術教育論との関連をあげ、チゼックが子どもの美術に対する経験的な確信を彼らの著作によって一層強めたのではないかと推測している⁽³⁶⁾。また、ヴィオラも「ブリッチとコルンマン (Kornmann) が理論的にみつけたほとんどのことを、

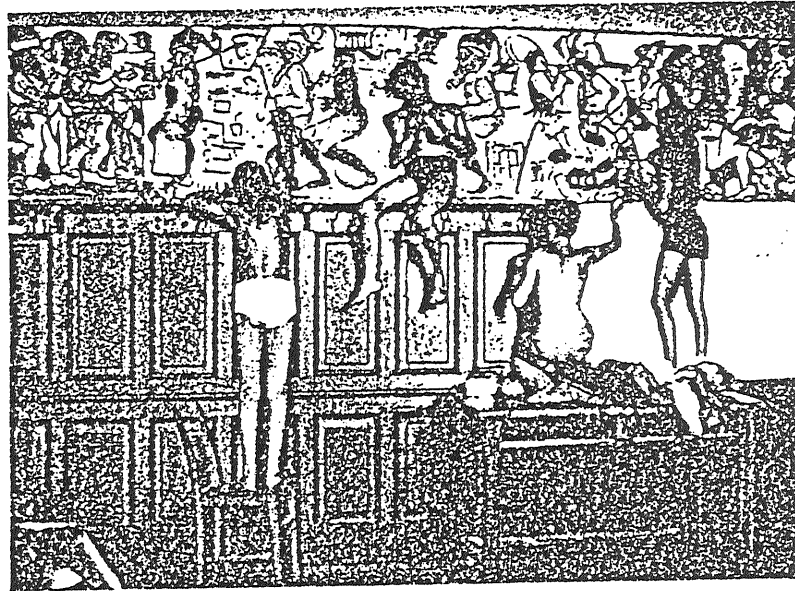


図-IV-86 国立教育研究所(ウィーン)での壁画制作

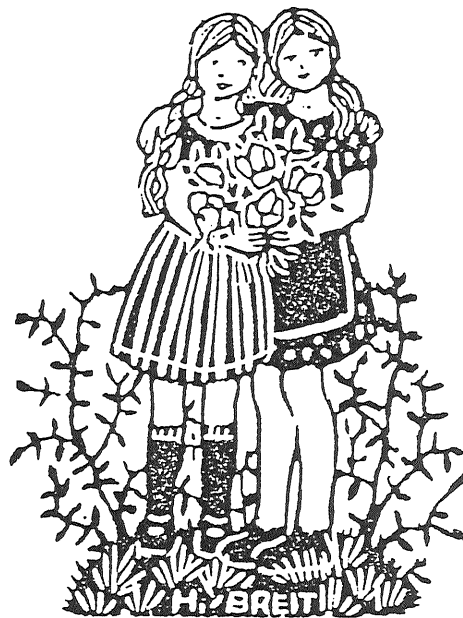


図-IV-87 国立教育研究所(ウィーン)の生徒作品(リノリウム)

チゼックは、子どもに対する50年間の自らの実践において立証していると繰り返し述べた。」⁽³⁷⁾と記している。実際にチゼックの遺品の中には、ブリッチの『造形美術の理論』 (Theorie der bildenden Kunst, 1926)やコルプの『民衆教育のための造形美術』 (Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung, 1927) があり、それらの本には、チゼックが共感したと思われる数多くの箇所に線引きの跡がみられる。

まず、ブリッチの上記の本は、彼が断片的な形で発表したものを、 Kornmann (Kornmann, V. E.)がブリッチの死後、編纂して刊行したものであるが、この本の中でチゼックが線引きしている箇所の一部を取り上げてみると、次のような部分があげられる。

「子どもは、彼らの図画やすべての造形において、精神的な活動を我々に知らせる。子どもの図画は、大人の思考によって決定的な影響を受けていない限り、まさに視覚的経験を最初に認識して消化したものに関する記録である。これらの図画の中に、我々はすべての民衆 (allen Völkern) の造形の根源とすべての時代に通ずる造形の根源を理解するのである。彼らの行為は、非常に大きく拡大し、分化し、この領域における、後の行為すべては、最初の認識の上に築かれる。それは、子どもが獲得するものであり、最初の図画やなぐりがき (Ritzung)、あるいは造形 (Formung) の中で実現するのであり、明白な象徴 (Symbol) は、この思考行為を知らせるものである。

子どものこの行為を芸術的 (künstlerische) と呼ぶか、芸術以前のもの (vorkünstlerische) と呼ぶかということは、無意味な問いである。どのような場合でも、我々の研究が明らかにすることは、芸術的な行為の始まり (Anfänge künstlerischer Leistung) と呼ぶようなものを根本的に一緒に保護・促進することであり、それによって何が芸術

以前のもと呼ぶものであり、何が芸術と呼ぶものであるかという領域を任意に引き出すことができるのである。そのようなわけで、我々も子どもの造形の始まりを根本的な芸術的思考行為の始まりと言うようになる。

このような子どもの現実化する活動は形のないなぐりがき(formloses Gekritzeln)である。それは遊び的な筋肉活動における喜びの表現として現れ、このような筋肉衝動(Muskelimpuls)は、間違いなく、最初の発生の前提である。」⁽³⁸⁾

子どもの描画が子どもの精神的な活動の現れであり、それらが象徴として表現されることは、すでに第三章第一節において示したチゼックの造形の発達論と共通する見解である。また、次のように箇所にチゼックは“JK”と記している。

「学校とは、芸術的な思考の本質的な発達のために、この段階を利用することを試みる場所である。個々の専門教育のための適切な出発点は、本当に精神的な視覚経験を消化する段階である。この適切な早い段階において基礎を与えて、徹底的に教育することは、統一的な芸術的活動に向かわせ、さらに発達した思考能力にまで発展させる。」⁽³⁹⁾

“JK”は“Jugendkunstklasse”の略記と推測される。ブリッチが提示する、統一的な芸術的活動への方向づけのための学校の役割が、青少年美術教室の実践の中にも生かされているとのチゼックの考えが示されたものと推察される。この他、子どもの芸術が民衆芸術に通じるという次のような記述にもチゼックは線引きをしている。

「芸術的な思考における統一性の要求は、民族共同体(Volksgemeinschaft)の自立した芸術的行為としての、統一した感覚をもつ民衆芸術(Volkskunst)へと導く。」⁽⁴⁰⁾

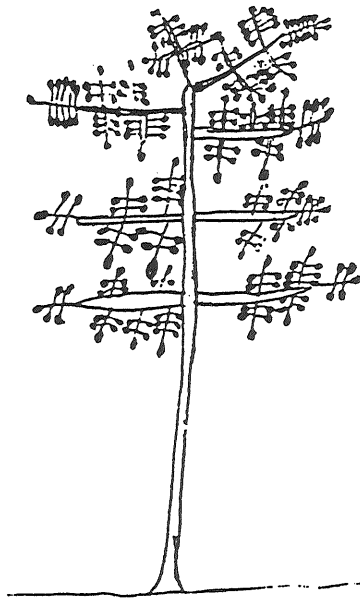


図-IV-88 ブリッチの『造形美術の理論』の中の図版



図-IV-89 チゼックの生徒の作品

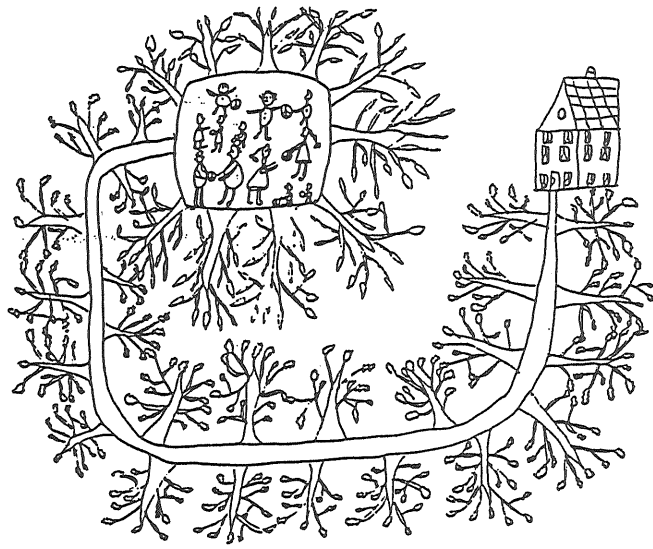


図-IV-90 ブリッチの『造形美術の理論』の中の図版

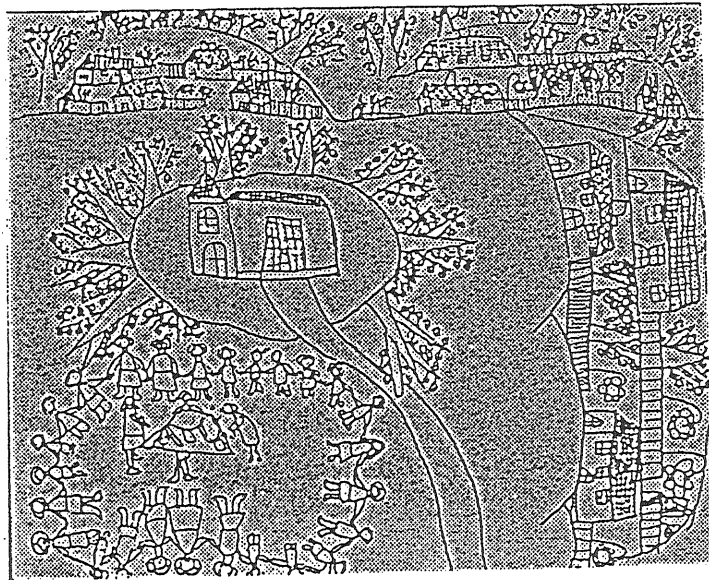


図-IV-91 チゼックの生徒の作品



図-IV-92 コルプの『民衆教育のための造形美術』の中の図版

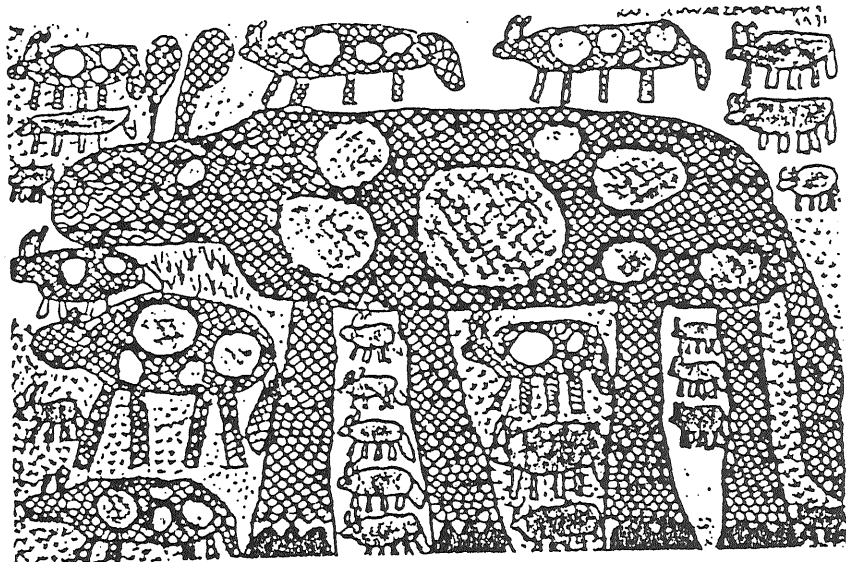


図-IV-93 チゼックの生徒の作品

同様にブリッチの著書の最後を結ぶ次のような箇所にも線引きがみられる。

「芸術的な思考は、納得のゆく客観的な思考に先行し、われわれのすべての概念的な世界観の理論の前提である。造形芸術は、人間の精神の普遍的なことがらである。」⁽⁴¹⁾

また、ブリッチが掲載した図版について付言するならば、チゼックの後期の活動における子どもの作品との類似も指摘することができる。(図-IV-88~91参照)

同様に、チゼックの遺品にあるコルプの著作でも、「芸術の永遠の法則は生まれながらの人間に与えられる」という章など、共鳴した箇所に線引きの印がつけられている⁽⁴²⁾。またこの著作に掲載されている図版は、プリミティブかつ装飾的性質の強いものであり、後期のチゼックの生徒作品と同一視できる。(図-IV-92, 93参照)

その他、1920年代における子どもの美術に対する認識の傾向を示すものとして、1921年ハルトラウブ (Hartlaub, G) は、ドイツのマンハイム美術館において「子どもにおける創造力 (Genius im Kinde)」展を開催し、子どもの素朴で活力のある作品を広く人々に提示したことも記しておく必要がある。

4. 後期におけるチゼックの教育方法の意味

以上のようにチゼックの教育理念は、基本的に一貫して子どもの側に立ち、造形表現という自己活動を通して創造性を追求するものであった。しかし、1920年代以降、教育論と実践に推移が見られるようになる。前期においてチゼックが示した児童美術、青少年美術という概念には、才能ある限られた子どもの生み出す美術であるという意識が強かったが、

後期には、すべての子どもの形成する造形を含めて両者を包括している。また、子どもの本性と遺伝素質、環境との関連から、子どもの発達をとらえ、実践の対象も次第に幼児・児童期の子どもを中心としていった。

これらのチゼックの教育活動の後期の展開の背景には、第一次世界大戦後における民主化と改革推進の社会的要因、そしてその社会的要因に基づいた教育改革や新しい近代美術の革新思潮の拡大と進展があり、チゼックの意識もそれらと呼応していたと考えられる。

このようにチゼックの教育は、1920年代以降に推移しつつ、次第に理論と実践の整合性や理論としての構築性が整えられた。そして、チゼックが1920年代半ば以降、子どものプリミティブ性に強く接近していこうとした取り組みが、広く受容されたのである。

第五章

青年期の美術教育の方法

第一節 自然を対象とする「自由画」の方法

第二節 装飾形態学とウィーン・キネティズム

第三節 児童期と青年期の有機的関連の構想

第五章

青年期の美術教育の方法

第五章においては、青年期全般の学生を対象としたチゼックの美術教育の方法について、実践的な側面に焦点をあてて分析し、その授業形態と内容を明らかにする。さらに、青年期全般の教育と児童・青年前期の教育との有機的関連について分析し、さらにチゼックの教育における美術教育実践と理論の総体的な整合性について考察する。

以上のことから本章における具体的な問題の所在は、次のように示される。

- ①1900年代にチゼックは、オーストリアの図画教育改革の一端として教師のための夏季講習を行ったわけであるが、そこにおいて、彼が新しい図画として提示したものが、「自由画 (Das freie Zeichnen)」であった。その「自由画」の概念、教授目的、教授方法ならびに内容を明らかにする。さらにチゼックの提示した自由画が、児童期や青年前期において重視した想像画とどのような関連をもって考えられていたかについて考察する。
- ②ウィーン美術工芸学校においてチゼックが担当していた装飾課程での装飾専門教育について、その実践内容を明らかにする。その際、第一次世界大戦を境として、その前期と後期の教育方法の特色を提示する。特に後期の活動については、「ウィーン・キネティズム」という美術領域の概念を明らかにし、その方法論におけるチゼックの教育意図を考察する。
- ③最後に、チゼックが実践した普通教育としての美術教育と専門教育と

しての美術教育について、両者の共通点と相違点を考察する。

以上の問題に関する本章での考察は、主に以下に示す文献資料と生徒作品の分析から進めていく。

- ①チゼックのロンドンでの講演草稿：「オーストリアの工芸学校における自由画の方法」
- ②カストナーとの著作：『自由画』
- ③ペラントの『装飾課程』
- ④ロコヴァンスキーの『時代の形態意志』

なお、作品資料は、主としてロコヴァンスキーの『時代の形態意志』に掲載された作品を参考にする。

第一節 自然を対象とする「自由画」 の方法

1. 「自由画」の基本的概念

(1) 工芸学校の図画教育改革における「自由画」の提起

チゼックは、1908年にロンドンで開催された第3回国際美術教育会議(FEA)での講演「オーストリアの工芸学校における自由画の方法」⁽¹⁾の中で、図画教育改革の過程において「自由画」(Das freie Zeichnen)の方法を取り入れていった経緯を明らかにしている。

まず、彼は、オーストリアにおける図画教育改革が他の欧米諸国とは異なり、オーストリアの伝統的な工芸美術文化に基づいたものであることを次のように示した。

「19世紀末のイギリスとアメリカからもたらされた問題提起と改革思想は、図画の授業に実用性、ならびに写実性に基盤をおくことを目的としていたが、オーストリアでは、豊かさ、つまり一世紀前から発展してきた豊かな民衆美術に基盤をおくことを目的とした。」⁽²⁾

そして、図画教育の改革のために、チゼックは「工芸教育の最良の指導者は、美術工芸に対するこれらの改革理念の高い意義を把握し、学校において有益に活用するように試みる」⁽³⁾ことを望んでいた。ここでチゼックは、工芸学校における専門教育ために、美術に関する高い専門性を教師が身につけることを第一にあげている点を確認しておきたい。

「明らかなことは、重要な課題が、良く準備され、訓練された教師の力によって実行されることである。」⁽⁴⁾

チゼックが1900年代において進めた工芸学校における教育改革は、教

師の質の向上にむけられていた。それと同時に、従来から図画の授業において行われていた「自在画」(Freihandzeichnen)に代わる新しい表現領域として「自由画」を提示した。当時の図画教育で行われていた「自在画」の描画方法は、第二章でも明らかにしたように、ほとんどの民衆学校、中学校において教えられていた。自在画は、定規を使って幾何学的形態を描く容器画に対するものであり、定規を使わずに手だけで幾何学的形態や手本が描けるようにすることを目的としたものであった。したがって、生徒の学習活動は、教科書に示された手本あるいは黒板に教師が提示した手本を正確に模写することに重点が置かれていた。これに対して、チゼックが提唱する自由画は、模写によらず、直接自然の対象から、自分の感覚を通して自然を直接観察することが強調されている。この自由画は、自然を単に写生するというのではなく、自然を分析的に観察し、分析した要素を統合し、新たな作品に変換させるプロセスがあり、ここに従来の自在画との大きな相違がある。

この自由画を推進していくためのマニュアルづくりと講習は、1900年代において展開された。まず、チゼックは国立専門学校と国立工芸学校の美術工芸科における図画と彫塑の授業、そして芸術形態学のための一般教示を編集する任務を指示された。それは1905年に条例となって提示され、国立学校において図画教育改革が実行されていった。そして、自由画の方法は、1903年以降教師のための講習においてチゼックが指導し、オーストリアの図画教育改革の一端を担った新しい図画の方法となった。この改革における視点について、チゼックは次のように記している。

「その明確な方法は、健全で目的にかなった改革であり、十分に完全な教示に基礎を置いたものである。意欲的な創作をさせ、自己創造をさせるその熱心な試みは、国内外の卓越した専門家の喝采を博した。

この教示は、教育的に個性を有効に働かせる範囲内で、個人の本性をひとつの領域にむけて形成する。この教示の拘束力をもたない解説は、改革の詳細並びに授業の経過の説明を教師に与えることを目的としている。」⁽⁵⁾

このような工芸学校における一連の図画教育改革は、チゼックが次のように記しているように効果をあげ、教育省は、工芸学校における自由画の方法に関する著作の編集を指示するようになった。

「教師個人の基礎能力と応用能力のための適切な道は、1900年以来設けられている専門課程の中にあり、それによって比較的短い期間に、有能な教師の基礎となる部分が教育された。連邦のすべての国に対する迅速で有効な改革と進歩は、それを普及させた。

短い期間において、この課程の影響は、多くの専門学校において明確に感じられ、すばらしい効果をもたらした。すべての国立工芸学校において、この改革が実施されたことに教育局は安心した。」⁽⁶⁾

以上のような工芸学校における図画教育改革の一端を担うものとしてチゼックの提唱する「自由画」は拡大し、その推進は、ウィーン、ザルツブルク、フィラッハなどにおいて休暇中に行われた教師のための講習会に委ねられていた。

(2) 自由画の方法的理念

チゼックは、自由画の方法について、「この方法は、遺伝学上有益なものであり、それは、生徒に作品を自分で創作させる。逆に古い方法は、生徒に他人が作った完成作品を突きつけるものである。」⁽⁷⁾と述べ、模写ではなく、創作させることに最大の目的と重要性があるとし、その点において、従来の自在画との差異を明確にしている。

「その授業形態は、いわゆる発見的に展開するものであり、成果の達成は生徒個人の能力によって努力がなされるものである。一方、古い指示的な授業形態は黒板の図画を見せて、模倣させたり、複製を見せて模倣させるものであった。

古い授業の主要な打算は、我々が感情的な創作によって補いたいという心情を考慮していない。正確さにこだわることや、単なる手の巧みさの助長、筆跡を否定する図画、非の打ちどころがないほどの正確さをめざすことに代えて、我々が自由によって補いたいものは、表現力を発展させた活動とそして個性や筆跡の特徴を生かした制作の発展である。」⁽⁸⁾

このように創作を重視した図画教育についてチゼックは、表-V-1のように自由画の主要な方法として有効に作用する創作領域 (Schaffensgebiete) を、「創造的な創作 (produktive Schaffen)」と「再生的な創作 (reproduktive Schaffen)」の二つに分けている⁽⁹⁾。

表-V-1 自由画の創作領域

I. 創造的な創作	II. 再生的な創作
1. 描写	1. 記憶による創作
2. 図案	2. 隠れた対象の創作 (間接対象描写)
3. 装飾	3. 写生 (直接対象描写)
4. 設計	

チゼックによれば、自由画は、工芸学校において主に装飾的な創作に使用されているが、他方で、その装飾的な創作に役立つ方法としていわゆる「記憶画 (Gedächtniszeichnen)」や「写生画 (Objektezeichnen)」

が重視されなければならない、としている。そして、記憶画は写生画よりも先に行い、それによって、イメージを確認したり対象への関心を覚醒させる。その後、写生画を行い、観察した外観を集中して記憶に刻み込む訓練をしていくというのである。⁽¹⁰⁾

また、写生画に関してチゼックは、世間一般の静物画だけでは十分ではないとし、多くの精神的なものを秘めている生徒に対して、創造的な図画の教育を行うことの重要性を強調している。

「我々は生徒を常に新しい課題の前におき、身体の明確な特性を個々に探り、表現する。

生徒は対象を生き生きしたものとみなすべきであり、一方、現象の絶え間無い変化の中に本質的なものや典型的なものを見出すべきである。実現にむけてのこの確かで自然な方法によって、我々は手の作業を精神の形成のために役立てることを試みる。つまり、材料と技術を通して、我々は生徒に形態と色彩を単純化し、言葉の感覚に様式化する。これに伴って、教育的・学校教育的な原理も、現れる。それは、生徒を教育するものであり、つまり、形態や材料、技術に依存したものである。それらは、生徒たちに純粋な技術を評価し、偽りの技術を避けることを教える。そして、それらは最終的に価値の高く確実な手作業と手作品を追究していく目的を考えさせる。私は、簡潔な図式で、写生画の方法的な経過に関する要約した概観を提示する。

最初に生徒を対象の全体形態に関することに導く。つまり、対象に関して明確な特徴を個々にたくさん描写させる。最後にすべての観察をひとつの統一した描写にまとめる。意識的に描いた輪郭線は、いわばすべての経験のザッカスを形作り、それに続く材料と道具の使い方への望ましい移行を促し、そこで対象は最終的に描写される。

装飾的な創作の方法は、多くの時期をつくりあげている。今は、その歴史的時期と確認されるべきである。以前から、この材料は図画の一般的方法の中に取り扱われている。生徒は、装飾美術の技術、作業方法、材料の使い方に親しみ、機能的な形態から装飾に発展させる。

常に主な課題は、生徒が古い様式あるいは新しい様式への中毒を防ぐことである。そして流行に迎合させないことである。個人の表現と様式の静かな発達を育てることである。」⁽¹¹⁾

また、チゼックには、教科課程と教材に関する統一したものを作成するという任務が与えられていた。そこで、チゼックは、自由画の実施に際しては、「一般部門 (allgemeinen Teil)」と「専門部門 (speziellen Teil)」という二つの部門に教科課程を分けて、その具体的な教材と課題を設定している。

一般部門とは、いわゆる普通教育として行う図画教育のことであり、チゼックは「一般部門において重視するものは、授業で生徒に技術的なことや手作業的なことを取り入れ、彼らに見ることと創造することを学ばせることであり、教科としては方法的なことをあまり目的としない」⁽¹²⁾としている。

一方、専門部門とは、職業学校等における専門教育のことであり、彼は「専門部門では、技術的なことは前提となる知識であり、題材的なことが前面に出てきて、それによって専門的な図画につながる」⁽¹³⁾としている。そして、彼はそれらの部門における題材の領域を、表-V-2のように分類している⁽¹⁴⁾。

表-V-2 自由画の部門別題材領域

一般部門における題材領域	専門部門における領域
1. 線の領域	1. たくさんの関節をもつ難しい 身体
2. 単純な平面	2. 容器の形態
3. 単純な身体	3. 転回平面の領域
4. 難しい平面对象	4. 植物
5. 空間的な見方の練習	5. 動物
	6. 人間
	7. 風景

そして、これらの自由画の体系は、1925年にカストナー(Kastner, H.)とともに出版した『自由画』⁽¹⁵⁾に集大成された。しかし、チゼックはこれらの体系が教師や生徒の活動を画一的に拘束する誤解を懸念して、「これらの専門部門の領域は、豊富な成果によって教科課程を紹介するのではなく、めいめいの教師が自分の生徒、授業の目的、生徒の才能に合わせて、題材領域を形成するのである」⁽¹⁶⁾ことを指摘している。

2. 自然研究としての自由画の方法

(1) 分析的観察と統合的変換

子どもや、子どもときの状態の見方のまま成長した大人には、自然の把握はかなり難しいものである。そこでチゼックが提唱した自由画では、自然がもつあらゆる現象を把握する手掛かりを発見させることに強い配慮がされている。そのために、自由画的方法的な特質は、「現象の特性を個々に分析的に扱い、最終的にそれらを統合して全体的現象を獲

得する」⁽¹⁷⁾ ことである。さらにチゼックはそれをより具体的に次のように言及している。

「ひとまとまりの染み（シルエット）のように背景から浮かびあがる形態、各部の調子、表面に現れた構造（葉脈、蝶の羽の翅脈、鳥などの羽の中心を走る羽軸、道具のさまざまな部分等）、光の塊と影の塊、このような本質的な要素を次にひとつの総体にまとめあげ、最後にこれに他のいかなる要素にも依存しない明確な輪郭を与える。この輪郭は、モデルから正確に取っても良いし、適用する技法の言葉に翻訳しても良いが、いずれにしても、前述した作業を通じて、すみずみまで精神作用を経たものの様相を呈するのである。しかし、作業のいずれの段階も、－これがウィーン学派の傑出した特色であるが－それぞれ独立して芸術として適用できるものである。提案された方法は、モデルをばらばらに解体してしまうのではなく、等価の諸現象のそれぞれに等しい評価をくだすことである。簡潔なシルエットの把握、固有の調子に絞った色合わせの練習、形態を明暗に翻訳することなど、目的や素材や手法を順に変えてみては、ひとつのものを表現し直すという方法は、その各段階がそれぞれに価値をもち、現代の美術・工芸の造形にかなった方法である。」⁽¹⁸⁾

そして、このような自由画の制作では、第三章において明らかな「自己活動の原理」に基づいている。

「主要なことは自分でみる力であり、生徒が高度な能力を獲得する形式陶冶(formale Bildung)であり、努力して獲得することである。『結果よりも、結果に至るまでの過程が重要なのである』」⁽¹⁹⁾

また、生徒の創作する一つ一つの作品が、「鍛練の軌跡 (Merkmale der Ertüchtigung)」であるという意識が強調され、さらに、「ここに

述べた教授法の構造は、硬直したシステムでは決してない。むしろ、ひとつの方法論として、学校の必要と生徒の個性にふさわしい形に直して適用することのできる、否、むしろそのように適用しなければならないものである。」⁽²⁰⁾と示されている。

一方、自由画の授業における教師側の留意点として、次のような事柄があげられている。

「本質的な問題は、教師が生徒の創作に影響を及ぼすべきか否か、あるいはどのように影響を及ぼすべきか、そして、どのように教師が生徒の完成した作品を以後の授業への関心へと活用するか、という点である。」⁽²¹⁾

そして、教師のもつべき評価の観点としては、生徒の個人内における到達度評価が重視されることを提示している。

「絶対的な成績が良くなることが重要なのではなく、生徒がそれぞれの能力に対応して制作に総力をあげ、さらに後の課題において高めていくことができるような、精神力と手仕事の能力の訓練が重要なのである。」⁽²²⁾

また、教師の生徒への影響については、「教師は、生徒が自ら制作すること妨げてはならず、未知のものからの押し付けがましさを取り除いてやらなければならない」⁽²³⁾としつつも、生徒に与える教師の示唆には積極的な効果を認めている。

「どんなものも他人の影響を与えるのであり、自然な発達の過程から逸脱させてしまうことは、どんな場合にも共通してある。だからといって、教師が完全に引きさがってしまい、生徒に好きなように制作させればよいというわけではない。教師が投げかける何げない一言や質問、比喩は、すぐに問題を解決させることができる。もっとも重要なこと

は、子どものもつあらゆるイメージを引き出す深い感情移入の能力を伸ばすことである。そのためには、先行する効果的な記憶による創作を通じて、制作への関心を高め、明確な見方を把握することによって見方を鍛練し、さらに教師や他の生徒の批評、作者自身の自己批評によって促進していくのである。」⁽²⁴⁾

以上のような自由画の方法の目的は、次のような言葉にまとめられる。「一般に学校における自然を対象とした描画の目的は、生徒の能力や学校の種類に配慮した見通しのある指導によって据えられるものであり、ものの見方や表現における価値のある特色を保持することによって、自然を前にしたときに独力で表現できるようにすることにある。自分で活動し、自ら発見することが、ここでももっとも重要なことである。新しいモデルを前にしたときは、生徒は自分の能力に応じて、観察し、考え、理解すべきであり、さらに生徒の発達段階に対応した教師の啓蒙的な協力のもとに、観察を繰り返すべきである。」⁽²⁵⁾

(2) 自由画における表現方法と制作課題

図画の授業は、基本的に「授業形態は、いわゆる発見的に展開するものであり、成果の達成は生徒個人の能力によって努力がなされるものである」⁽²⁶⁾ということが、配慮されなければならない。『自由画』では、上記のことに基づいて、豊富な教材が体系的に示されている。

チゼックは同書において自由画に関する方法として表-V-3のような表現方法と制作課題を提示している⁽²⁷⁾。

表-V-3 自由画における表現方法と制作課題

表現方法	制作課題
①手を自由に使う図画	①線的なもの
②自由に筆を使う図画	②単純で平面的な形態
③スケッチ	③平面的形態の彩色練習
④切り紙	④単純な立体モチーフの研究
⑤ステンシル	⑤空間的な見方の練習
⑥ステンシル刷り	⑥容器の形態
⑦モデリング	⑦転回する面の領域
⑧彩色画	⑧植物
⑨文字	⑨生命のない動物
⑩装飾	⑩生きている動物
	⑪人間の形態
	⑫風景

上記に示したそれぞれの表現方法の概観と特質をまとめてみると次のようになる⁽²⁸⁾。

①手を自由に使う図画(Freiarzeichnen)

垂直に置かれた大きな画面に、木炭や鉛筆などを用いて、腕を伸ばし、肘から手先までを使って対象をデッサンするものである。デッサンの対象としては、線と面が効果的に現れている形態が適す。この方法の特質は、大きな画面に腕を伸ばして描くために、描画行為が手先だけの作業となるのではなく、身体全体を使った作業となることである。また、これによって作品は制作活動の証といえる。この方法は、さまざまな種類のスケッチの練習として有効であり、空間的な観察力を身につけさせ

るものである。

②自由に筆を使う図画(Freies Pinselzeichnen)

筆を使うことによって、下書きのない緊張感をもたらす。そのことによって、消しゴムの使用に付随する現象を生徒から取り去ることに効果がある。この方法に適するモチーフは、葉、羽根、果実、簡単な道具のような単純な形態である。

③スケッチ(Skizzieren)

生徒に多くの形態を習得させるためには、ひとつの作品にあまり多くの時間をかけずに多くのものを描くことが大切であり、この訓練がスケッチである。スケッチは、本質的な部分を特色ある少ない線で表現するものであり、換言すれば手短な説明のようなものである。また、スケッチの方法は、あらゆる職業において重要とされるものであるために、学校でその準備がされなければならない。

④切り紙(Der Scherenschnitt)

この方法は、平面として見て効果のあるモチーフを表現する場合に適したものであり、象牙細工やテキスタイルなどの工芸的な創作における分析を行う上で役立つ。この方法では、形態、色、輪郭が主要な造形要素であり、その表現過程においては、観察力、思考力、注意深さが要求される。

⑤ステンシル(Die Streichschablone)

ステンシルは型紙版画のことである。その型紙の制作について、葉の葉脈や羽根の構造などから、型紙のブリッジ部分の構造を理解し、形態の完結性や単純化を練習する。

⑥ステンシル刷り(Die Druckschablone)

ステンシル印刷の実際を練習する。ブリッジの太さに配慮することに

よって、平面性や空間感の強調の程度を工夫し、印刷する。

⑦モデリング(Das Modellieren)

粘土や石膏などの素材を使って、三次元の立体的な造形を行うものであり、三次元の対象を適確に把握することを目的とする。生徒はかならずしも絵画表現力と立体表現力の双方を備えているわけではないので、モデリングは後者の表現力を有する生徒を配慮するものである。

⑧彩色画(Die Farbige Darstellung)

絵画表現においては形態の把握が優先されるために、描画の初期の段階では、彩色は限定した役割にとどめる。つまり、描いた形態に生彩を与えるものとしての彩色である。この段階では、一つの色をしっかりと彩色でき、絵の具の選択が正確にできることを習得する。克明に彩色する練習は、上級段階において取り扱う。

⑨文字(Die Schrift)

独自の意味合いをもつ文字を素材として、装飾文字の表現を練習する。

⑩装飾(Das Ornament)

素材の機能と象徴性を考慮し、構成の練習 (Kompositionsübungen) として、嗜好 (Geschmack) の洗練を行う。方法としては、自然のもつ形態、装飾的な効果をもつディテールからアイデアを求め、装飾な表現に導いていく。

次に制作課題に関しては、『自由画』に示された解説を引用し、その課題を典型的に提示している事例をあげてみる。⁽²⁹⁾

①線的なもの (Lineare Gebilde)

「 垂直の画面に、フリーハンドで拡大して描く様々な練習である。素材は、木炭、チョーク、赤鉛筆、筆、葦ペンなどである。練習の目的

は、単純な線的要素をもつモチーフを利用することによって、他の現象に煩わされずに、長さや長さの比率を判断する能力を養うことにある。さらに、拡大のときに必要な細部に注意することと、一般に拡大の際に引き起こす精神的活動が目的である。」

《課題事例：図-V-1『線の形態』》

「草、ブドウとカボチャの蔓の自然観察。生徒は、茎が交差してできる距離を比較したり、枝分かれのつりあいや線の動きを理解することを学ぶ。螺旋状の蔓の疎密は、背景を明確にし、その凝集した形態との対比を招く。

下：枝の形態把握練習。色調のついた紙に白で。」

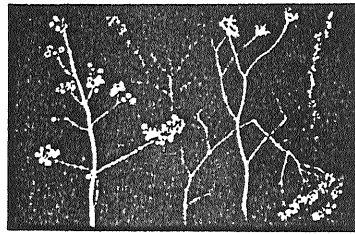
②単純で平面的な形態 (Einfache flächenhaft wirkende Formen)

「描く者は、対象のもつ明白な特性、つまり、形態、色彩、構成を分析的に把握し、見たものを単純で典型的に統一しなければならない。その後、輪郭を把握し、何らかの素材あるいは技法の効果によってそのモチーフを有効に活用する。この練習の目標は、一般的に自然の形態についてじっくり思考することである。さらに、成長の表現としてのリズムに対する知覚を覚醒することによって、これらの習作は美的訓練にもなる。」

《課題事例：図-V-2『自然からの単純な平面形態と装飾』》

「さまざまな葉。番号は段階的推移を示す。中心にあるのは、金属のステンシルとそれで印刷したもの。その隣は、先端が密な葉脈のシンメトリーな蔦の葉であり、それは作者の秩序づけの手が加えられて変換されたものである。

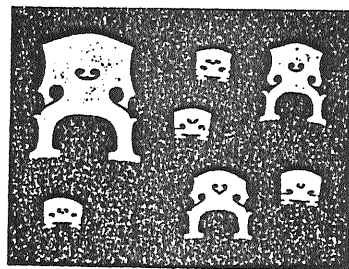
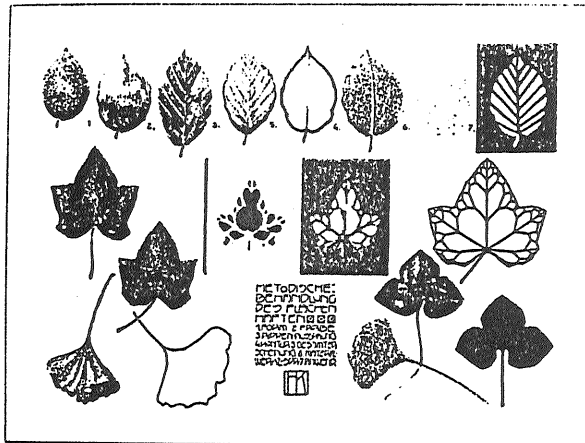
下：さまざまな楽器の駒。色調のついた紙に白で。特定の職業を念頭に置いて、筆を用いてフリーハンドで行ったシンメトリーの把握。



Lineare Formen: Gräser, Ranken und Zweige. 40 x 29 cm, 40 x 30 cm

KUNSTVERLAG ANTON SCHNOLL & CO. IN WIEN

図-V-1 『線の形態』



Einfache flächenhafte Formen aus Natur und Gewerbe. 40 x 30 cm, 24 x 18 cm

KUNSTVERLAG ANTON SCHNOLL & CO. IN WIEN

図-V-2 『自然からの単純な平面形態と装飾』

形態、色彩、構成の分析的な把握と、その単純で典型的な統一の過程が番号によって提示されている。さらにシンメトリーや単純化によってリズム感のある形態に変換し、ステンシルを用いた表現への展開が具体化されている。」

③平面的形態の彩色練習 (Farbtreffübungen nach Flächenhaft Wirkenden Modellen)

「この練習では、拡大して描くことも含めて、十分に考慮して彩色することを達成しなければならない。材料の色調を適切にとらえることは、あらゆる職業において非常に重要なものである。」

《課題事例：図-V-3『彩色練習』》

「蝶の羽根、貝殻、かたつむりの殻の一部。ここでは、色彩の調和の獲得が、主題である。」

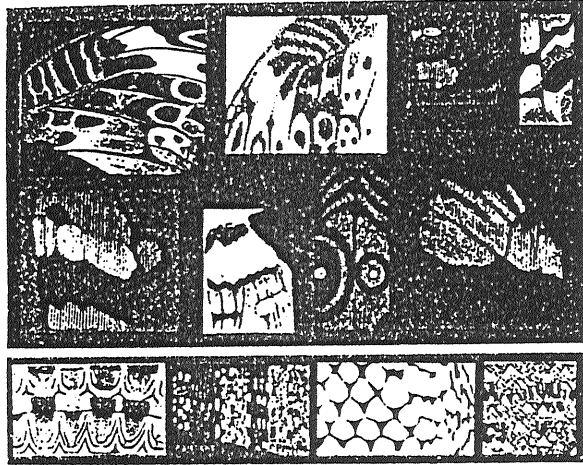
④単純な立体モチーフの研究 (Studien nach Einfachen Körperlichen Motiven)

「生徒は形態を正面から二次元的に描く。外見的な像の描写や、対象の通りにその構造を絵画的に構成すること（このことは、すべての職業において必要な手段である）や、表現に富んだ輪郭線によってはっきりとさせることを指導する。この習作は空間的図画の予備的段階であり、特にフリーハンドでの表現やスケッチの練習に適している。方法は、形態、色彩、光と影の構造の強調、全体像、輪郭、わずかな色調に限定して描くことである。」

《課題事例：図-V-4『単純な立体形態』》

「りんご。段階的推移は数字の示すとおり。練習では、典型的な切り紙と外から輪郭を把握する練習が特に注意を引く。

下：描画の前に理解を助けるために、あるいは修正の手掛かりとす



1. 抽象的な色と形の組み合わせの練習 (練習用)

図-V-3『彩色練習』

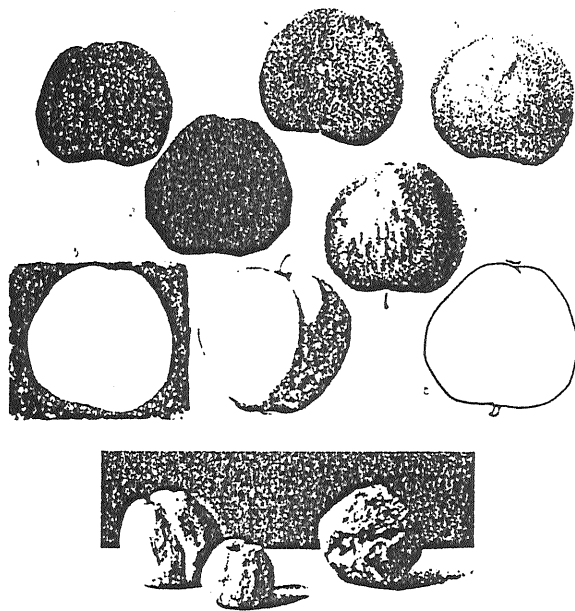


図-V-4『単純な立体形態』

るためにモデリングを行った。」

⑤空間的な見方の練習 (Übung im Räumlichen Sehen)

「線、面、立体のモチーフを、規則を定めずに、時間をかけて絵画的に表現しようとする意図を放棄して描かせる。中心的課題は、正しく観察し、把握したものを生徒の発達段階に応じて、画用紙に表現し、数多く練習し、スケッチさせることにある。色は、形態に生き生きとした感を与え、全体をまとめるときのみを使用する。立体モデルの場合は、特に次の順序を踏む。形態、色彩、陰影の現れ方、全体像、輪郭、技法に応じた単純化の練習。」

〈課題事例：図-V-5『空間的な見方の練習：鉋』〉

「鉋。練習は全体像からはじまり、極度に単純化された最終段階では、適切に配置された影だけで描かれた表現となっている。輪郭線は、光の当たった部分では省略されている。

下：側面の図と輪郭線による図。作者が単純化して説得力のある表現を探求している。」

⑥容器の形態 (Gefäßformen)

「空間的な観察の練習の延長である。方法的な手段は、形態、光沢（釉薬をかけた形態）、光、影、全体像、輪郭、切り紙、版画を使う。」

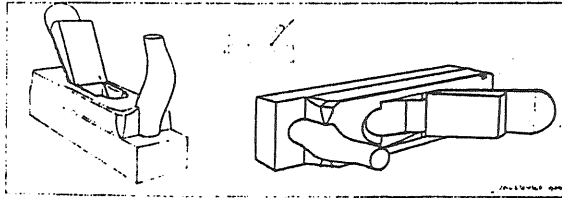
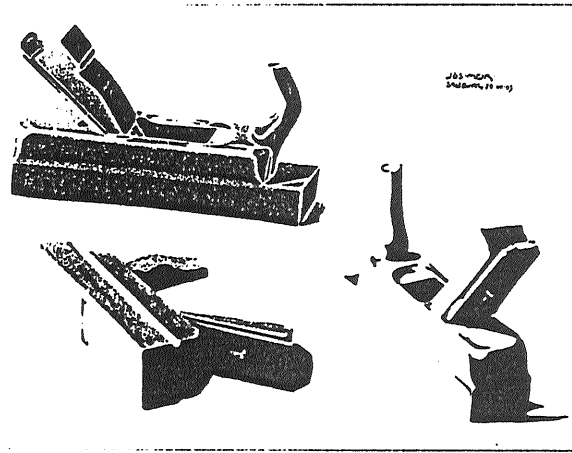
〈課題事例：図-V-6『空間的な見方の練習：容器』〉

「釉薬をかけた容器。この作品は、切り絵やはり絵の制限された効果も示している。

下：型紙版画。」

⑦転回する面の領域 (Das Gebiet der Flächenwendungen)

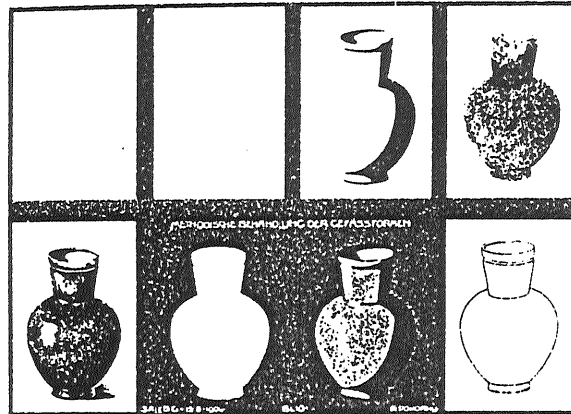
「空間的な観察の練習の一部としてこの段階では、巻いたり結び目をもつような、光の当たった曲面を単純な方法で描くことが提示され、



Übung zur räumlichen Sehen: Werkzeuge, 40 x 31 cm, 40 x 14 cm

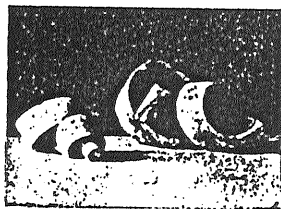
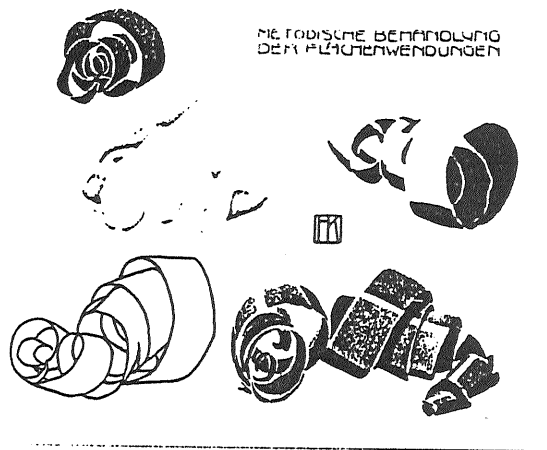
MONATLICH ANTON BRUNNEN & CO. IN WIESBADEN

図-V-5 『空間的な見方の練習：鉋』



Übung zur räumlichen Sehen: Gefäße, 40 x 31 cm, 40 x 14 cm

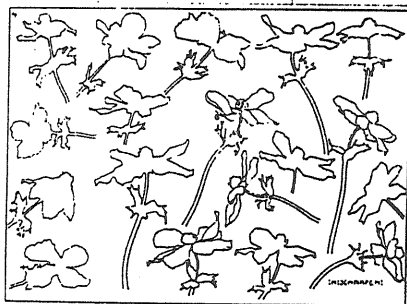
図-V-6 『空間的な見方の練習：容器』



Flächenwendungen: Holzschnitt, 40 x 38 cm, 19 x 21 cm

KUNSTVERLAG ANTON SCHROLL & CO. IN WIEN

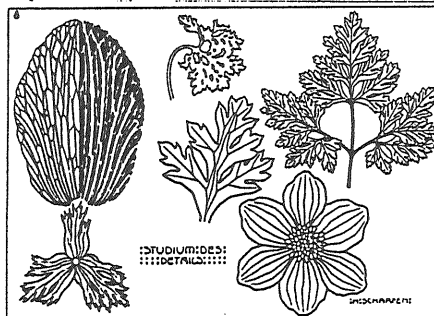
图-V-7『転回平面』



Die Pflanze: Studien nach Pflanzenstellen, 40 x 33 cm, 30 x 30 cm

KUNSTVERLAG ANTON SCHROLL & CO. IN WIEN

图-V-8-(1)『植物』



Die Pflanze: Studien nach Pflanzenstellen, 40 x 30 cm, 30 x 33 cm

KUNSTVERLAG ANTON SCHROLL & CO. IN WIEN

图-V-8-(2)『植物』

この練習は、植物や髪、衣装の習作のための重要な予備的段階となる。」

《課題事例：図-V-7『転回平面』》

「 斬くず。この作品は、段階的推移を示している。

下：モデリング。粘土の特性を生かした形態に仕上げている。」

⑧植物 (Die Pflanze)

「 この練習は、空間観察、特に曲面による練習を前提としている。植物の練習では、形態、色彩、自然の形態の有機性をできる限り単純化して表現し、リズムの把握の仕方から装飾的作業に必要な能力を身につけるようにする。すべての作品が、非常に装飾的になる生徒もいれば、一貫して自然に忠実に描く生徒もでてくる。」

《課題事例：図-V-8-(1)『植物』》

「 花。形態と色の練習。切り紙。純粹な輪郭による制作と曲面を表現する練習。まず平面的にとらえ、それから曲面を表現する。」

《課題事例：図-V-8-(2)『植物』》

「 花。図-V-8-(1)の練習の続き。

下：有機的構成の理解。」

⑨生命のない動物 (Das Leblose Tier)

「 この練習は、構成分析をさらに進めた後、豊かなモチーフを感覚的に自然主義的あるいは装飾的な生徒の考えにしたがって、特別の技法を利用し、成長とリズムの関係を明らかにし、この秩序立ての作業を通じて装飾的創造に影響を及ぼそうとするものである。」

《課題事例：図-V-9『生命のない動物』》

「 スズメバチ。特定の工芸（金細工）に利用される装飾的表現。一般学校においても職業選択などに役立つ。ペンによるもの。この技法で

も、モチーフから受ける刺激を装飾的にふくらませていくことができる。

下：自然物の習作。」

⑩生命のある動物 (Das Lebende Tier)

「生徒は特色あるアングルや動きを観察し、見つけ出し、瞬時につかみとった印象を表現することを学ばなければならない。動きの中でのディテールを記憶に留め、その印象を特徴的に、あまり技法を凝らさずに絵画的に表現する。当然、描きたいと思う気持ちを断念しなければならないことも数多くあるであろう。しかし、やがて印象が濃縮されてゆき、瞬間に全体をとらえることが可能になる。一瞬のうちに見て把握することが要求されるこの練習は、一般的な授業において非常に価値がある。」

《課題事例：図-V-10『生命のある動物』》

「ネズミ。色画用紙に白で。

下：正方形を満たす、リズムカルな表現。」

⑪人間の形態 (Die Menschliche Gestalt)

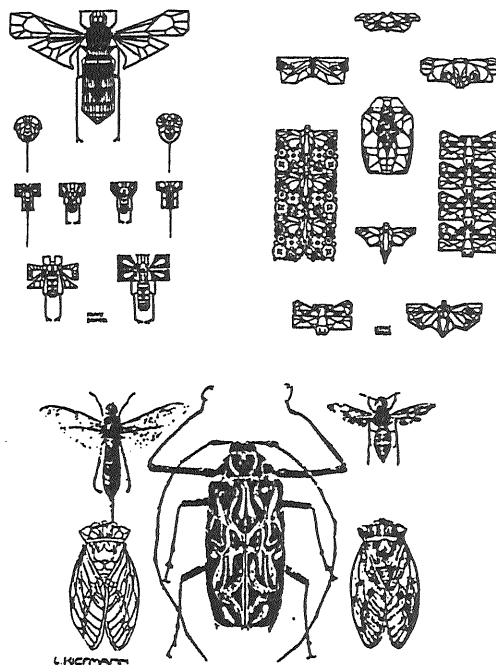
「メソッドの精神に基づいて、人の姿も、リズム、プロポーションに配慮しながら、すなわち機能を理解することによってまずスケッチ風に、その後、陰影、もしくは限られた色で表現させ、さらに技法—木炭、鉛筆、筆、鋏、版画のプレート、その他—による制約を課して、わずかな技術で特長的なものを再現させる。」

《課題事例：図-V-11『休息する姿勢の男』》

「座りポーズの習作。象眼の作品の下絵として、三色のはり絵で制作。

下：リノリウム版画。」

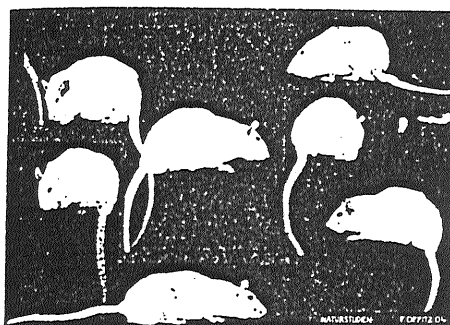
⑫風景 (Die Landschaft)



Das leblose Tier: Insekten, Umwertungen und Naturstudien. 40 x 20 cm, 40 x 30 cm

KUNSTVERLAG ANTON SCHROLL & CO. IN WIEN

図-V-9 『生命のない動物』



Das lebende Tier: Formstrebungen. Füllung 68 32 cm, 34 20 cm



KUNSTVERLAG ANTON SCHROLL & CO. IN WIEN

図-V-10 『生命のある動物』

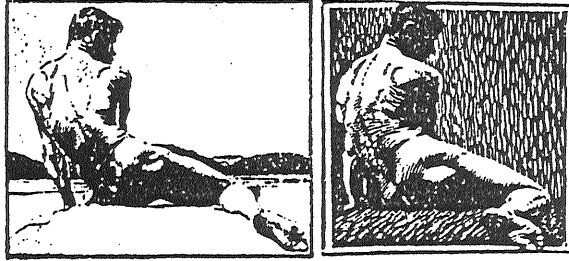
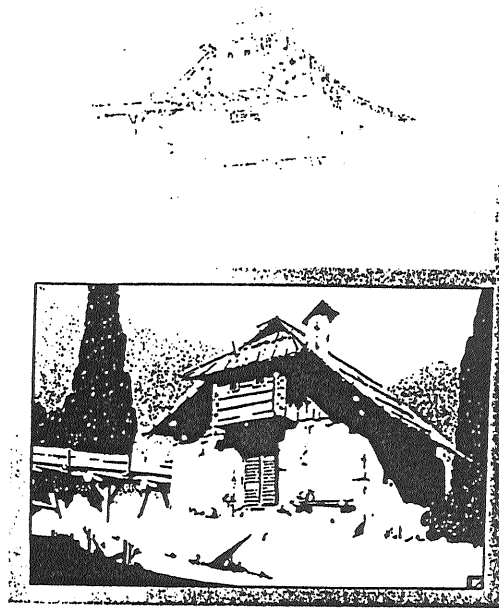


図-V-11『休息する姿勢の男』

19. KUNST-DEUTSCH-ZEITUNG



The Landschaft: Skizzierung, Schatten, 30 x 25 cm

BRUNNEN, KUNST-DEUTSCH-ZEITUNG, 1910

図-V-12『風景』

「 風景画もメソッドに基づいて、まず各要素に分解し、その後、実用の（職業上の）目的に鑑みながら特定の表現を与える。したがって例えば、まず空間的な観察のために導入の作業としてデッサンを行い、その後、版画のためのモノクロの表現や、刺繍、壁画、像眼作品の図案として限られた色による表現を行う。」

《課題事例：図-V-12『風景』》

「 モティーフの空間的な把握の練習。鉛筆による習作と、それをモノクロのイラストのために表現し直したもの。」

以上に示した表現技法と制作課題は、表-V-4にまとめたようにクロスした構造をもち、それぞれの制作課題に表現技法が段階的に関与する。

また、『自由画』においては、表現技法と制作課題が一つの体系にまとめられているが、1908年の国際美術教育会議での講演では、「一般部門における題材領域」と「専門部門における題材領域」に分けられていた⁽³⁰⁾。ここで示された題材は、表-V-5にみるように『自由画』に示された題材と一致する。このことから、『自由画』に示された制作課題についても、表-V-5のように①から⑤での課題は一般的な学校における課題、⑥から⑩までの課題は専門的な職業学校において課す課題であったと考えられる。

表-V-4 自由画の表現方法と制作課題の体系

制作課題 表現方法	①線的な もの	②単純で 平面的な 形態	③平面的 形態の彩 色練習	④単純な 立体モチ ーフの研究	⑤空間的 な見方の 練習	⑥容器の 形態	⑦転回す る面の領 域	⑧植物	⑨生命の ない動物	⑩生きた 動物	⑪人間の 形態	⑫風景
課題 No.	No. 1~3	No. 4~8	No. 9~14	No. 15~17	No. 18~36	No. 37~40	No. 41~48	No. 49~54	No. 55~63	No. 64~73	No. 74~78	No. 79~80
①手を自由に使う 画	1, 3	6, 8		17	32	38					75	
②自由に筆を使う 画		4, 5, 7	9, 10, 14	15								
③スケッチ					28, 32, 33	38						
④切り紙		4, 5, 8		15		37	43, 46	49	55, 57 58, 61	65, 66, 70	78	
⑤ステンシル		4, 5, 7							58, 63	64, 67, 72		
⑥ステンシル 刷り						37						
⑦モデリン グ				15	27		42, 43, 46		56, 57 59, 60	64, 67		
⑧彩色画												
⑨文字												
⑩装飾								54	58, 62, 63	72		

表-V-5 FEA会議での講演と『自由画』との課題の対応

1908年のFEA会議での講演	1925年の『自由画』
一般部門における題材領域	
①線の領域	①線的なもの
②単純な平面	②単純で平面的な形態
③単純な立体	③平面的形態の彩色練習
④難しい平面对象	④単純な立体モチーフの研究
⑤空間的な見方の練習	⑤空間的な見方の練習
専門部門における題材領域	
①多くの関節をもつ難しい身体	⑥容器の形態
②容器の形態	⑦転回する面の領域
③転回する面の領域	⑧植物
④植物	⑨生命のない動物
⑤動物	⑩生きている動物
⑥人間	⑪人間の形態
⑦風景	⑫風景

3. 「自由画」の教育的意義

(1) 想像による表現から自然観察による創造表現への方向づけ

チゼックは、児童期や青年前期においては、子どもの本性にしたがって、想像による表現が促進されなければならないとしていた。そして、彼は、子どもの発達段階ならびに環境の影響によって、次第に子どもが想像による表現を困難としていった場合、あるいは、写実的な描写を望むようになった時、初めて造形的な学習を与えるとしている。⁽³¹⁾ チゼッ

クによれば、想像的な表現が衰えてくる時期は、早ければ10歳以前にも現れ始める場合もあるが、ほぼ10歳前後が過渡的な段階であり、15歳前後以降ではほとんどの子どもが写実的な表現に向かうとされた。この10歳から15歳以降の段階からの造形表現としてチゼックが提示したものが、造形の基本的な学習内容であり、それが「自由画」の学習であった。

以上のようなことから、チゼックは民衆学校の低学年の段階の生徒は、モデルを使わずに主に想像だけに基づいて描くことが望ましいと考えた。彼は、この段階の子どもが、内面の世界を思索することなしに、空想の世界を無理なく外界に表出できる、としていたからである。しかし、次第に子どもなりに、外界の真実をとらえようとするとき、子どもたちはおのずと自然に目をむけるようになる。これらの特性を配慮してチゼックは次のように述べる。

「内面からの要求に迫られ、形態をとらえる努力によって、以前には関心がなかったために見えなかった多くのものが、見えるようになるにつれて、子どもたちの目は現実というものに向けられる。教師は授業で生徒に、観察の仕方を明らかにする機会を、はじめはほんの少し与え、次第にこの機会を、決して押し付けることなく徐々に増していくのである。しかし、この時当面は、子どもの力に余るために、生徒独自の表現を取り返しのつかなくなるまで消し去ってしまう危険があるので、幼い創造力を注意深く守る必要がある。」⁽³²⁾

高学年になるにしたがって、子どもは知識を深め、また観察や現実の日常生活を重視する他の教科の影響によって、自然界における諸現象に対する意識を高めるようになる。しかし、この段階の子どもは、これまでの想像による表現と自然を対象とした写生表現、また内面と外界、空想と現実といった対峙に戸惑うことが多い。さらに学年が上がると、生

徒は自然の諸現象の本質を深く知るようになり、自分を批判する傾向になる。この傾向が強まると、想像による表現は衰え、それに代わって現れるものは、「ものの構造、形態、色彩、光、陰影、輪郭、全体の印象といったものを工夫し、理屈でわかる絵」である。⁽³³⁾

この想像画から写生画へ移行する段階において、チゼックは「間接的写生画 (Das indirekte Naturzeichnen)」という方法を提示している。これは、記憶画に類似した点があり、次のようなものである。つまり、生徒が見慣れた鋏などの道具をモチーフとするが、教師は最初、生徒に鋏を見せずに記憶だけで描かせる。生徒は、日常生活において見慣れたはずのものであっても、いざそれを描くとなると、形が曖昧であるために、実際にその対象物を見たいという欲求が高まる。この時点で教師は、対象物である鋏を見せ、それについて生徒と話し合う。この時に、生徒ははじめて対象物を描画の作業が要求する見方で見ることになるのである。しばらく生徒に提示された対象物の鋏は、その後、隠され、教師は生徒に再び記憶によって描くように指示する。しかし、生徒は今度は、最初より明確なイメージを頭に抱いて描けるようになる。

以上のような方法が「間接的写生画」であり、自然を対象とした自由画への過渡的段階の方法として位置付けられた。さらにチゼックは、「形態の不思議さに気づいた子どもは、どこにしようと、記憶によって描き、明確に物を見るとともに、イメージを豊かにすることができる」⁽³⁴⁾と考え、子どもがいわゆる思春期において心因性の創造表現が衰退した後に、自由画の表現につなげようとした。

(2) 創造表現のための分析的観察と統合的変換の系統化

チゼックの提示した自由画は、自然を媒介とした表現である。この自

由画の表現方法の原理としてチゼックがあげていることは、すでに明らかにしたように「現象の個々の要素を分析的に扱い、最終的にこれを統合して全体的現象を獲得すること」⁽³⁵⁾である。つまり自由画は、自然の単なる写生ではなく、また模写のために使われていた手本を自然に代えたというものでもない。「単なる模写をやめて、自己創造、形態の獲得を実行する」ところに自由画の重要性があり、それは同時にこの時期の図画教育改革の意図となっていた⁽³⁶⁾。常に創造的創作ということが眼目におかれた自由画の学習は、したがって、「決して描画のための描画を目的とせず、常に制作活動あるいは材料の造形との関連の中で描画を行うことを目指す」⁽³⁷⁾ものである。あくまでも、創作のための描画なのである。そして、「研究を深めれば、それは同時に表現を獲得していくことにもなる」⁽³⁸⁾と考えるチゼックは、自然を対象として展開させる自由画を、さまざまな観点からの分析的な観察を積み重ねつつ、最終的に分析された要素を統一させ、創造作品に発展させるプロセスとして系統化させた点に意義が認められる。

さらに自由画の教育方法は、「生徒が自然を単に味気なく写し取るのではなく、考えながらこれを自分なりに表現し、個性的な表現力を適切な学習によって完成に近づけようとする」⁽³⁹⁾意図をもって内容が系統化された。また、自然を対象とした自由画の方法は、中学校の段階の生徒から工芸学校の学生などを幅広く対処できるように構想されている。

以上のように常に創造表現に向けて問題解決が図られ、分析的観察と統合的変換の操作が、体系的に制作プロセスとして位置づけられたことは、チゼックの教育方法を明確に体系化したものとしても意味がある。

第二節 装飾形態学とウィーン・ キネティズム

1. 第一次世界大戦前のチゼックの装飾教育

ウィーン美術工芸学校における青年期の学生を対象とするチゼックの教育は、装飾専門教育であった。美術工芸学校においてチゼックが担当した授業を年代順に記してみると、1906年からの「装飾図画・装飾構成のための補習課程」(Ergänzungskurses für Ornamentales Zeichnen und Ornamentale Komposition)、この授業は1911年からは「装飾形態学」(Ornamentale Formenlehre)となった。そして、1920年からは「装飾課程」(Ornament-Kurses)を1924年まで担当し、1924年からは「一般形態学」(Allgemeine Formenlehre)となった。これら一連のチゼックの専門教育活動は、その活動内容の特色によって、二つの時期に分けることができる。その転換点となるのは、第一次世界大戦であり、この時期を境として前期と後期に分けられる。前期のチゼックの教育の特色は、オーストリアの伝統的美術工芸の歴史主義的なアカデミックな装飾教育にユーゲントシュティールの方法を加えたものである。一方、後期の特色は、1900年代初頭からの新たな近代美術、特に表現主義や立体派、未来派などの表現手法を取り入れた教育方法であった。そして、この後期の教育活動において作られた作品群を、後述するようにチゼックは「ウィーン・キネティズム」(Wiener Kinetismus)と称して、ウィーン独自の美術運動体に発展させようとした。

ここでは最初に、チゼックの活動の前期において担当した「装飾図画・装飾構成のための補習課程」と「装飾形態学」における教育方法について

て、その内容と特色を明らかにする。

チゼックの活動の前期における装飾教育の特色は、上述したように伝統的なオーストリアの美術工芸文化に根差すものであった。しかし、完全な歴史主義のみによっていたのではなく、19世紀後半にヨーロッパ各地に展開した新たな美術様式であるユーゲントシュティールを積極的に取り入れている。この点において、チゼックの装飾教育には、時流に対応した取り組みが見いだせる。

チゼックの装飾教育の具体的な教育内容は、ペラント(Pelant, E.)が1913年に著した『装飾課程』⁽¹⁾から知ることができる。この著作は、副題に「ウィーンのチゼック教授の夏季専門講習会において提案された課題」とあるように、1909年にチゼックが、オーストリア南部の都市ヴィラッハ(Villach)で装飾教育に関する講習会を開催したものの成果をペラントがまとめたものである。そして、この講習での内容は、工芸学校の教師を対象としたものである⁽²⁾。ペラントの著書が装飾関係の専門双書の第1巻として刊行されていることから、その内容はチゼックが美術工芸学校において学生に教授していた装飾教育と共通するものと推測される。

まず、「装飾構成」の授業内容としては、表-V-6のような課題と技法が示されている⁽³⁾。

表-V-6 ペラント著『装飾課程』に示されたチゼックの授業内容

課 題	技 法
①直線、曲線、平面分割 ②複雑な形態、抽象的な形態 ③植物のモチーフ ④動物と人物の形態の装飾的 応用 ⑤風景	①ステンシル（型紙） ②ステンシル（型紙）の印刷 ③亜鉛板のステンシル ④リノリウム版画 ⑤エッチング ⑥エングレービング ⑦色紙の切り紙と型押し ⑧石膏彫り ⑨石膏彫刻 ⑩刺繍 ⑪編み

チゼックの授業の目的についてペラントは、装飾の制作を目的意識のはっきりした創造の探求として次のように記している。

「すべての芸術品を飾る装飾は、ファンタジーと偶然性による芸術的創造である。しかし、ここでは現代的な精神によってこの創造の法則を探求し、それによって芸術家の制作過程を明瞭にし、そして目的意識をはっきりさせ、与えられた課題に応じた造形を可能にする。」⁽⁴⁾

ペラントによれば、チゼックの授業で行われた課題の概要と作品は次のようなものである⁽⁵⁾。

①直線、曲線、平面分割 (Gerade Linie, Kurve und Teilung der Fläche)

まず図-V-13に示すように、A)水平並列、B)垂直並列、C)角の作成、

D)双軸配列、E)単軸配列、F)円形配列、G)円環配列、H)渦巻き配列、J)中心配列、K)それぞれの要素を総合的に使った平面分割の例など、装飾的な画面構成のための基礎的な演習から始まる。そして、それらの配列の併用によって、簡単な装飾を木版などを利用して作成する(図-V-14)。

その他、PとEの文字を使ってモノグラムを作成するという課題を与えて、線による平面分割などの演習が行われる(図-V-15)。

②複雑な形態、抽象的な形態 (Komplizierte, abstrakte Formen)

螺旋と直線の繰り返しや、組み合わせ配列による演習を行い、図-V-16のような格子の作品を作成する。シンメトリー、非シンメトリーなどの造形要素に配慮し、画面構成を複雑化し、墓碑装飾などの下図作成に発展させる(図-V-17, 18参照)。

③植物のモチーフ(Pflanzliche Motive)

植物をモチーフとして、自然の形態を抽象化して装飾形態を作成する。最初、植物のモチーフを観察し、そのモチーフにみられる形態、色、動きなどの特質を分析し、その分析した要素を基にモチーフを再構成する。このプロセスにおいて単純化や変形が作者のファンタジーによって行われ、このようなプロセスから装飾を作り上げて行く。装飾化に際しては、非シンメトリー形の装飾(図-V-19)、円環状の装飾(図-V-20)、リノリウム技法による装飾(図-V-21)などの事例があげられている。

④動物と人物の形態の装飾的応用 (Ornamentale Verwendung von Formen der Tierwelt und der Figuren)

基本的に植物のモチーフの場合と同様に自然のモチーフを分析的に観察し、それらの要素を作者のファンタジーによって再構成していく中で、装飾を作り上げていく。ただし、動物、人物とも動きのある対象

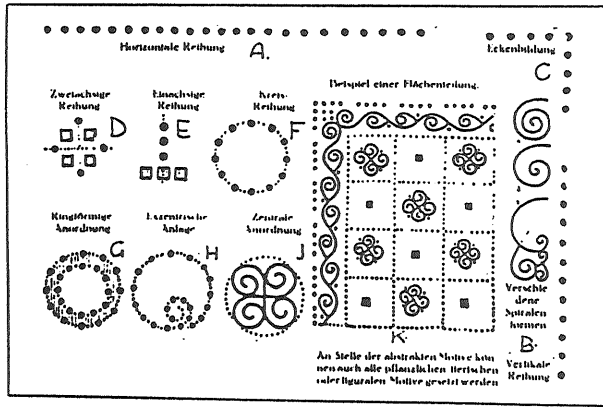


図-V-13 『平面分割の例』

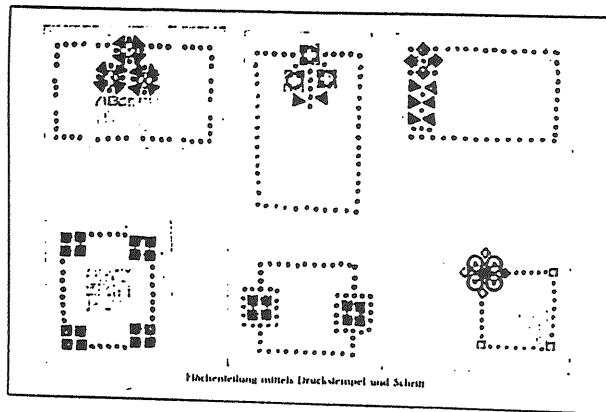


図-V-14 『版画と手書きによる平面分割』

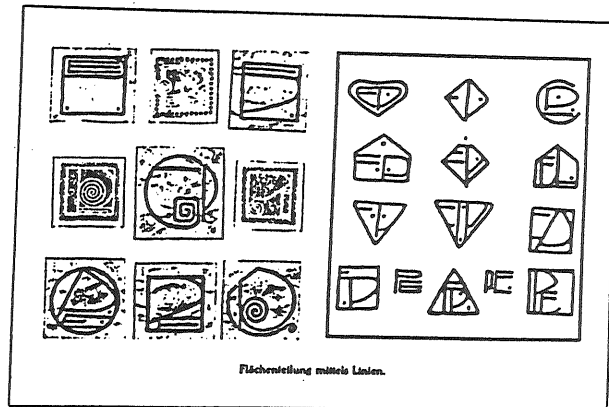


図-V-15 『線による平面分割：モノグラム』

であり、植物のモチーフに比べて難易度が高い。図-V-22は、鳥と花をモチーフとして装飾化した作例であり、図-V-23は、上記において演習したものを総合して作成したものである。つまり、線、渦巻き、葉、花、動物、鳥、風景、人物など、それぞれを構成して平面装飾にしたものである。

⑤風景(Landschaft)

最終的な自然のモチーフとして風景をとりあげ、その装飾化の演習を行う。風景の装飾化に際しては、色紙を使った「はり絵」(図-V-24)や「切り絵」が効果的な技法として使われる。この技法について、チゼックは1914年に『紙の切り絵・はり絵』⁽⁶⁾という著作を刊行している。また、ステンシル刷りによる表現も切り絵と同様な効果をもつ(図-V-25)。

なお、現在ウィーン市立歴史博物館に残されているものの中に、1900年代の美術工芸学校の生徒作品が残されており、自然のモチーフから装飾形態を作り上げている(図-V-26, 27)。

以上のように、第一次世界大戦までの前期におけるチゼックの装飾教育の特質は、自然のモチーフを使って装飾的に転換させることであり、これはすでに第一項において示した自由画の教育と共通するものである。また、チゼックの装飾教育には、ユーゲントシュティールの作品の装飾様式と類似し、特にウィーン工房の装飾様式との類似性が強い。例えば、図-V-15のモノグラムは、図-V-28にみるようにウィーン工房のプログラムで使われ、実用化されている。また、チェシュカ(Czeschka, C. O.)やホフマン(Hoffmann, J.)、モーザー(Moser, K.)の作品にみる装飾は、上記においてペラントが示した作例などとの類似性が確認できる(図-V-29~33参照)。そしてチゼックの教室には、実際にウィーン工房に関連していた生徒がおり、図-V-27の作者リカルツ(Likarz, M.)は、1912

年から1914年までと1920年から1931年まで、ウィーン工房のメンバーであった。

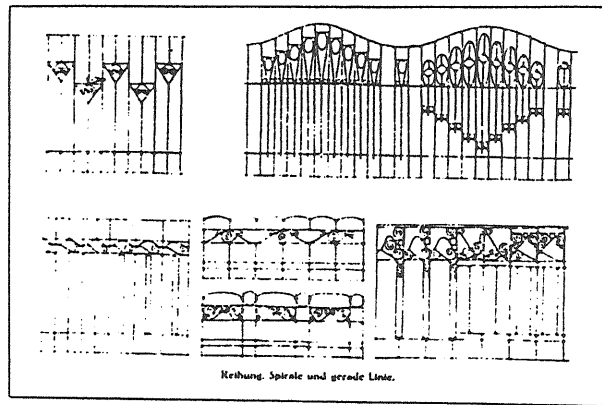


図-V-16 『渦巻きと直線による配列』

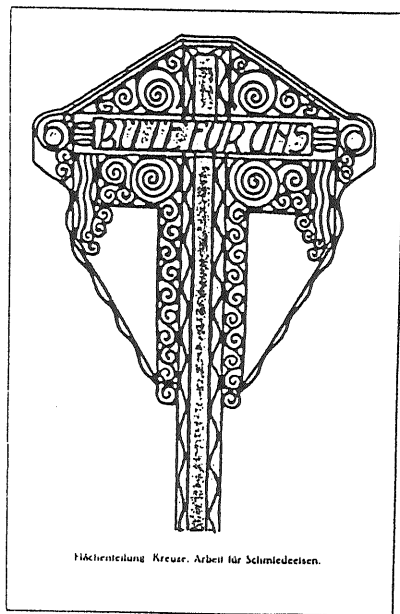


図-V-17 『平面分割：十字架』

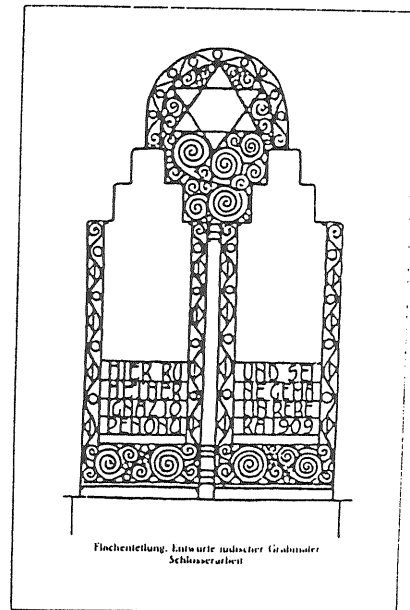


図-V-18 『平面分割：ユダヤ墓碑の下図』

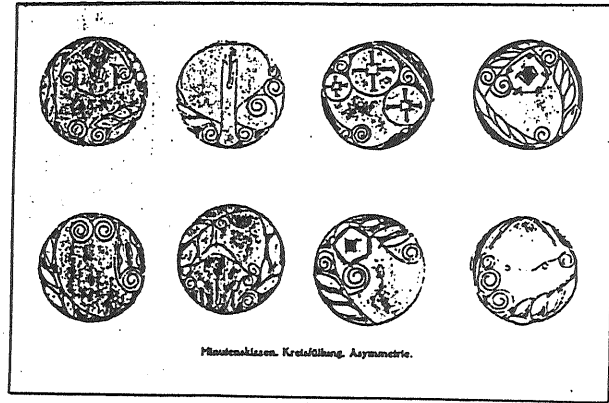


図-V-19 『短時間のスケッチ、円、非シンメトリー』

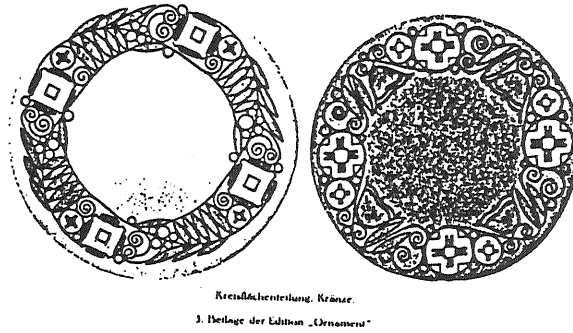


図-V-20 『円の平面分割、円環』

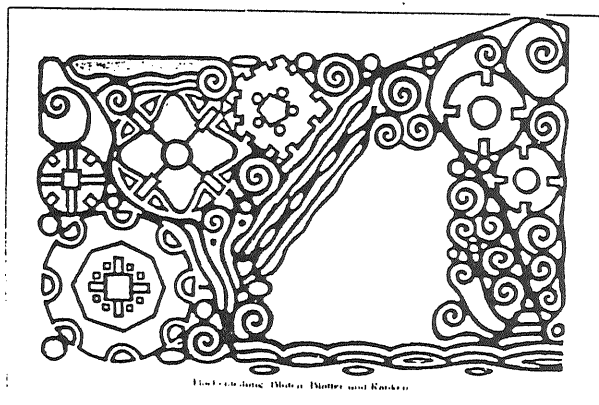


図-V-21 『花、葉、蔓』



図-V-22 『鳥と花をモチーフとした平面分割』

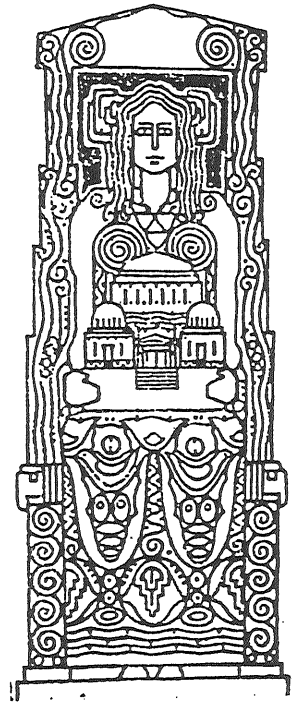


図-V-23 『線、渦巻き、葉、花、動物、鳥、風景、人物による平面分割』



図-V-24 『風景：はり絵』

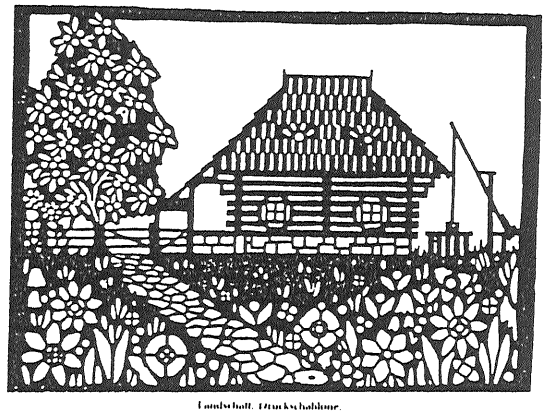


図-V-25 『風景：ステンシル刷り』



図-V-26 ヨナシュ『植物の装飾』(1911)

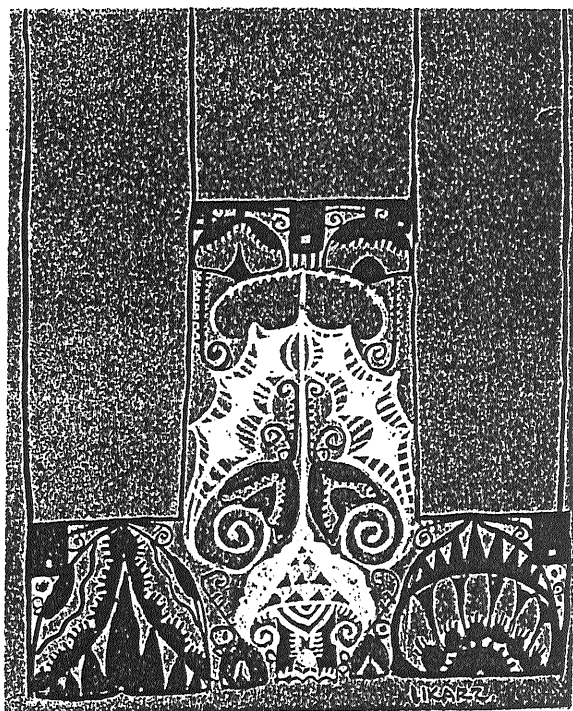


図-V-27 リカルツ『装飾下図』(1912頃)

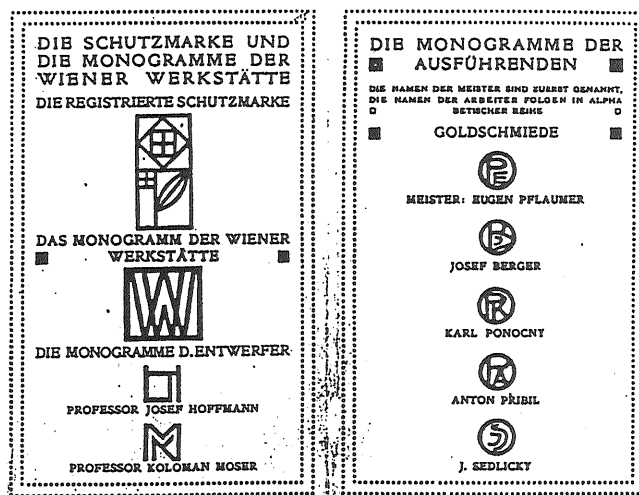


図-V-28 『ウィーン工房のプログラム』 (1905)



図-V-29 チェシュカ『ブローチ』 (1913)

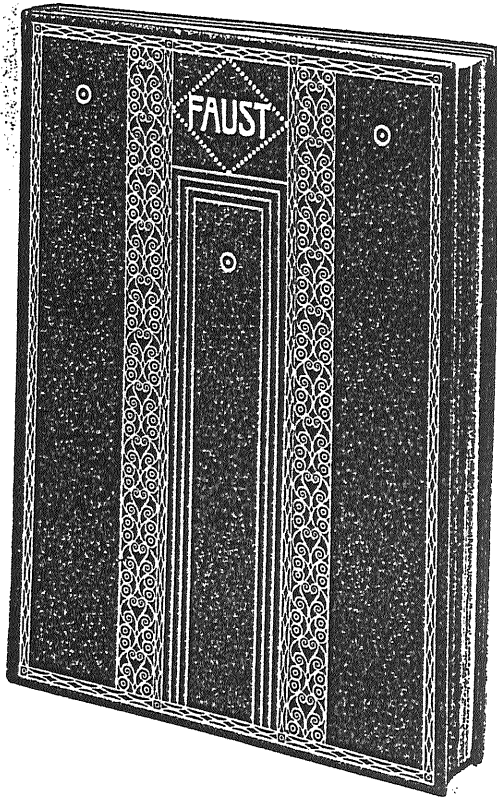


図-V-30 マルゴールド『ファウストの装丁』(1914頃)



図-V-31 ホフマン, J. 『香水瓶』

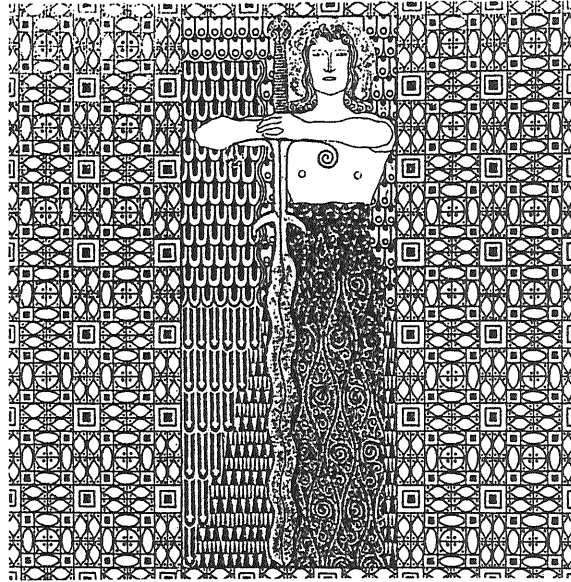


図-V-32 フリッチ(フェックの学生)『剣をもった寓意的な姿』(1906頃)

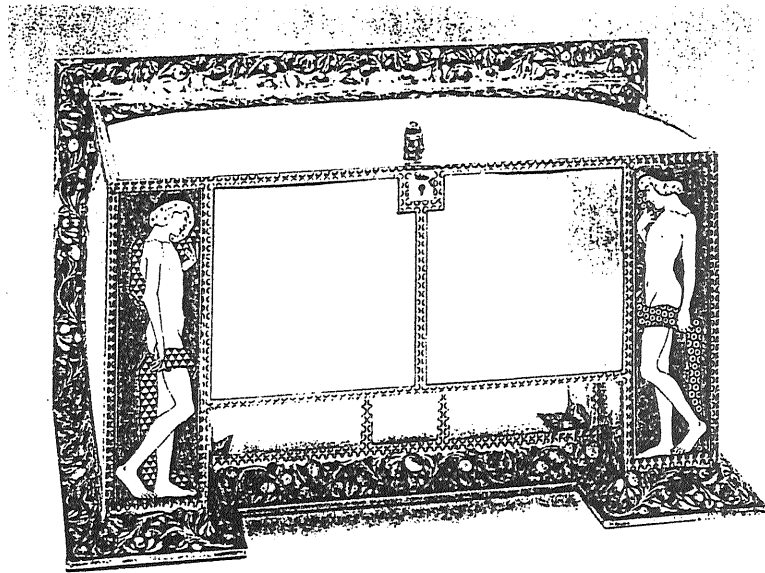


図-V-33 モーザー『宝石箱』(1906)

2. 第一次世界大戦後のチゼックの装飾教育

(1) 「リズムカルな創造の精神的基盤の改革」

第一次世界大戦後にチゼックの「装飾形態学」の授業で作成された学生の作品には、1900年代から1910年代にかけて展開した表現主義、立体派、未来派、構成主義の美術表現要素が顕著に現れている。この特質が、すでに明らかにした第一次世界大戦前の装飾教育と明確に異なる相違点であり、そのことから第一次世界大戦前と後のチゼックの教育活動に変化があったことがわかる。

チゼックの装飾形態学の授業において、最初に表現主義的で、感情を表出するような作品がみられるのは、1918年頃であり（図-V-34, 35）、この年、チゼックの青少年美術教室と装飾形態学は、ストゥーベン通り（Stubenring）の美術工芸学校本館からフィヒテ通り（Fichtgasse）の別館に教室を移転していた。

チゼックの装飾形態学の学生作品が、公の場で最初に展示されたのは、1920年のウィーン美術工芸学校の展覧会においてである。その展示を見たシュタインメッツ（Steinmetz, L.）は次のように記し、その成果を評価している。

「美術工芸学校の学生作品展を訪れた人は、作品の中に、真剣で、感激するほど学習に奮闘する証を感じて、深い印象を得る。しかし、その明白な意義は、まだ祖国では明らかになっていない。フランツ・チゼック教授の授業の最初の年の成果は、『リズムカルな創造の精神的基盤の改革』（Erneuerung der geistigen Grundlagen des rhythmischen Schaffens）である。（中略）

鑑賞者だけでなく、創造者も、この芸術の大きな変革の前で途方にくれている。そして、著しく対立する説が、飛び交い、教義（ドグマ）

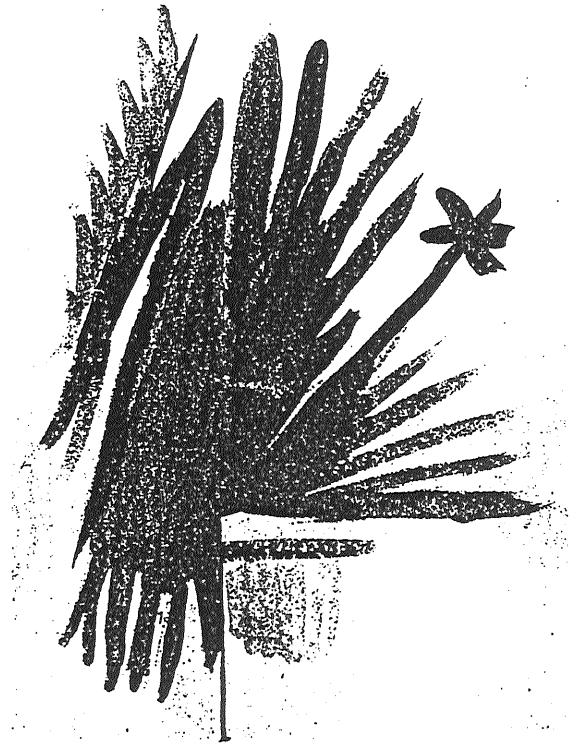


図-V-34 シュタインベルガー『怒り』(1918)

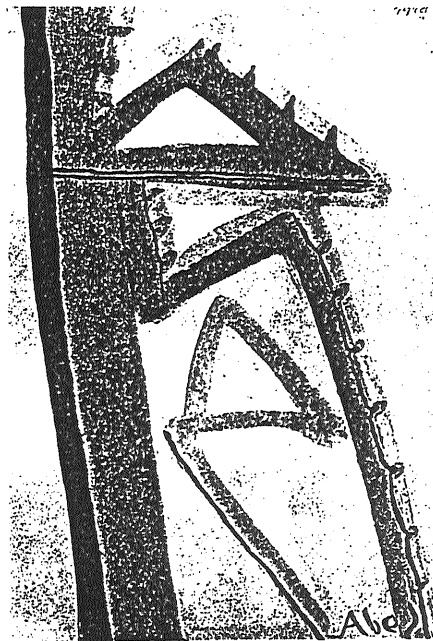


図-V-35 アベル『妬み、激怒』(1918)

が設けられている。強烈な否定や嘲笑の中には、辛うじて獲得されたものは、取り去られている。

明白な表現に対して、感覚的な経験からではコントロール不可能なものは、発表者の英雄主義一方で人々を混乱させる誤解が生じている、という現象がある。

今やフランツ・チゼック教授は舵を取り、無秩序な混乱から確固たるものを引き離し、何千という無意味のものに、意味を与えた。」⁽⁷⁾

ここでシュタインメッツが明らかにしているように、第一次世界大戦後のチゼックの装飾形態学の意図は、「リズムカルな創造の精神的基盤の改革」にあった。チゼックは、装飾形態学での成果を「芸術のもっとも現代的な原理と問題に取り組んだ」⁽⁸⁾ものとした上で、次のように記している。

「装飾課程の成果は、見たところ、一般に十分な評価を得ることのないささいな制作のように見える。しかし、そこには、非常に秩序だった制作とリズムを促進する制作が、ひそかに示されている。第一次世界大戦前にも、またその後にも、装飾を否定し排除してしまおうとする激しいプロパガンダがそこそこに見られた。しかし、それらは、深い心理的動機から起こったものではなく、その時々流行に迎合したものである。これらプロパガンダは、主として装飾や装身具を生み出す才能を自分でほとんど持ち合わせていないような人々によって提唱され、支持されていた。しかし、これらの人々は、装飾というものがすべての偉大な芸術の時代に、世界中のすべての民族によって果された役割を見過ごしており、また装飾衝動 (Schmucktrieb) が人間の本能のひとつであることも理解していない。それだけではなく、彼らは、装飾の作業にいかん論理というものが重要であるか、装飾を構成し、

それを応用する作業の中に、いかに高度な論理が統合されているかを、
当時も現在もまったくわかっていない。

装飾は、造形衝動(Gestaltungstriebes)と秩序衝動(Ordnungstrieb)の統合された結果である。この二つの衝動が保護促進されれば、それだけ装飾は創造的であり、独創的であり続ける。しかし、装飾を造形衝動から切り離し、不適切な方向にそらした場合、装飾は機械的なものに陥ってしまう。基礎の体系やリズムカルなモチーフに関する体系は、すでに非常に重要な論理学となっている。私は、装飾や装飾構成、構成学に関する取り組みのおかげで、構成、構造、建築、面と立体の構造学に関して、非常に多くのことが明らかとなり、方向づけを得た。リズムカルな秩序感覚 (Rhythmischen Ordnungssinnes)、精神の鍛練、論理、そして嗜好(Geschmack) は、このような深化によるのみ習得できるのであり、インテリのピューリタンたちが敵対しようとも、これらのものは装飾の訓練によって常に獲得されるものである。そしてそれらが、素材の目的ともっとも密接に結び付いて、促進されなければならないことは自明のことである。」⁽⁹⁾

つまり、チゼックには、装飾表現を創造表現として追求する姿勢があり、彼はその根源的な力を人間の内面とそこに存在するリズムのダイナミズムに求めたのであった。この創造プロセスにおいて、チゼックの考える装飾表現は、後述するように表現主義や立体派、未来派などの芸術家が模索した表現プロセスとも重なる側面をもつと考えた。さらに、そこには装飾芸術が、大芸術に対する小芸術としての装飾ではなく、純粹に創造芸術として再評価する試みがあった。

(2) キネティズムの概念

1918年から1920年代半ばにかけて、チゼックの装飾形態学教室では、動きの印象をリズムカルに集積した造形作品が作られた。チゼックは、これらの美術表現を「ウィーン・キネティズム (Wiener Kinetismus)」と呼び、ひとつの美術運動体にしようとした⁽¹⁰⁾。

キネティズムについて、チゼックのよき理解者であったロコヴァンスキー (Rochowanski, L. W.) は、チゼックの実践の成果をまとめて出版した『応用美術における時代の形態意志』において次のように記している。「キネティズムとは、ギリシャ語の《κίνησις: KINEIN》(動く) という言葉に由来している。今日まで、すべての静物画は、常に我々の食卓に並べられる、カブやキャベツ、リンゴ、ハム、ワイングラスだけではなく、人間も対象とした。現在では、生命や動きも取り入れられている。対象の動きとは、例えば、地震や嵐、回る車輪である。それから、それ自体も動く対象を介した我々の動きである。例えば、急ぐ人の道路の走行である。

我々は最初に動きのリズムカルな流出を描写するようになる。さらに引き続き、動きの印象を集積する。最後に両者を統合する。

しかし、キネティズムの背後には、むしろ動きの表現よりもっと大きなものが控えている。キネティズムの作品がその時代にまさしく属するのは偶然なことではない。」⁽¹¹⁾

ロコヴァンスキーが上記において明らかにしているように、ドイツ語の「kinetisch」や「Kinetik」という言葉は、ギリシャ語の《κίνησις: KINEIN》に由来しており、もともと「動く」(bewegen) という意味である。チゼックの命名した「キネティズム」とは、「動き」に関する印象をリズムカルに集積して表現した造形である。したがって、このチゼッ

クの「キネティズム」と、いわゆる「キネティックアート」(kinetisch Kunst)と呼ばれるものは、概念が全く異なる。なぜなら、キネティックアートは、動く作品の芸術、すなわち作品自体が動くものであるのに対して、チゼックの言うキネティズムは、作品自体は動かずに、動きの印象を表現するものであるからである。この点に関連してさらに言及すると、チゼックのキネティズムは未来派に類似した表現様式であるといえる。しかし、チゼックの言うキネティズムは、マリネッティ(Marinetti, E. T.)らの提唱した未来派とは一線を画するものであるとされている。ロコヴァンスキーは、キネティズムについてさらに次のように記し、チゼックの概念を代弁をしている。

「キネティズムは、既に1824年にゲーテが彼の懸賞問題のなかで切望していたものを、チゼックの教室で特別に保護推進したものである。このキネティズムは、チゼックが1912年のウィーンでの未来派展によって刺激されていたにもかかわらず、マリネッティのグループの未来派と同一のものではない。未来派は、動きの印象(Eindruck der Bewegung)だけではなく、印象主義的な根源 (Impressionistisch Quelle) がある。それに対してキネティズムは、動きのリズミカルな流出 (rhythmischen Ablauf der Bewegung) である。それは対象の動き (Bewegung eines Objektes) であり、対象が貫き通る動き、あるいはすでに過ぎ去ってしまった対象におけるその対象の過ぎ去る動きである。動きのリズムの多くの流出によって、そして動きの印象の多くの蓄積によって、新しい強力な造形作品を作り出すのであり、それに我々の生命が強力な息吹を感じさせられる。」⁽¹²⁾

以上のことから、チゼックが1920年に述べた「リズムカルな創造の精神的根拠の改革」は、動きのリズミカルな軌跡をひとつの画面に累積し

ていくキネティズム表現に方向づけられていたことがわかる。ただし、彼は1922年までは、キネティズムへの表現過程に、立体派的な表現を面の累積として位置づけ、さらにキネティズムを立体派の特異な発展形態であるとしていた。その背景には、キネティズムが未来派と直接結び付けられることを避けたいというチゼックの気持ちがあったとされている。先に引用したロコヴァンスキーの言葉にも示されているように、チゼックは1912年から1913年にかけてウィーンにおいて開催された未来派展を観覧しており、未来派を知っていたことは事実である。この点についてマルクホフ (Markhof, M. M.) は、未来派がフランスの立体派以上に政治的攻撃を意味する言葉であったために、チゼックは革命家とみなされないように気を使っていたと指摘している⁽¹³⁾。

また、キネティズムとゲーテ (Goeth, J. W. v.) との関連が、同じく先に引用したロコヴァンスキーの言葉に示されている。この点についてロコヴァンスキーは、さらに詳しく次のように記述している。

「ゲーテによってキネティズムへの憧憬が実現されて以来、およそ1世紀が経過した。1825年、ゲーテは当時の造形芸術家に懸賞問題を提示し、その中で、彼は近代ギリシャの民謡『カロン(Charon)』を提示した。カロンは、故人を連れて、嵐や雨のようにうなりをあげて通り過ぎるのであり、彼は若者を前に駆り立て、老人を後ろに引きずり、赤ん坊を鞍にさげていた。彼は元気づけるために涼しい井戸のそばで休憩をとらなければならなかった。しかし彼は、逃げられて生命のある世界に戻られてしまうのを恐れて、その願いを無視した。

ゲーテは次のように書いている。『私は非常にしばしば詩が先行し、そこで予見されたものが実際に起こることがある。異常な作用が起こり、すべての魂と精神と感受性が刺激され、特に想像力が刺激される。

そして、人はそれをだれでも目にみえるようにしたいと願う。私は、この願望を抱いていることに気づいた。もし、目の前を非常に荒々しく、そして急速に過ぎ去るすべてのものが、不思議なものであるならば、だれでもそれを心にとめておきたいと思う。そして、昔からずっと造形美術が、そのもっともすばらしい特典として、今の時点において、過去と未来、つまり本質的に動き (Bewegung) を表現しつづけていることを人は思い起こす。』」⁽¹⁴⁾

チゼックの考えには、第三章第一節の子どもの有機的発達観の検討において指摘したように、ゲーテの考えからの影響が強い。キネティズムの概念もまた、過去から未来への時間の推移を含めた、「動き」というものの印象を視覚的に表現することを希求したゲーテの芸術観が背景としてあった。

(3) 装飾形態学の授業内容

チゼックが1918年以降の装飾形態学においてどのような授業を行っていたかについては、残念ながらチゼック自身がその授業について記した文献はない。しかし、ロコヴァンスキーがチゼックの実践の成果を1922年に『応用美術における時代の形態意志 (Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst)』にまとめ、学生作品を提示してチゼックの理念を代弁している。したがってここでは、ロコヴァンスキーによって代弁された資料を基にチゼックの教育実践を明らかにする。

ロコヴァンスキーは、ウィーン美術工芸学校におけるチゼックの教育が現代性をもつものであり、その背景にすでに第三章において指摘した「自由の原理」があることを次のように示している。

「ウィーン美術工芸学校におけるチゼック教授の学科には、若さがあ

り、時代意識があり、力がある。心と目と耳が額でつながり、そこで強靱な意志が形成される。

チゼックの神聖な原則は、『何も教えない、習わない！ 個人の根源から成長させる！』（Nichts lehren, nichts lernen/ Wachsen lassen aus eigener Wurzel!）である。

ここには、時代の始まりに対する壁や障害はない。方法は自由であり、すべての感覚は進んで受け入れ、与える意志をもっている。永遠の賜物である。成長の組成物である。」⁽¹⁵⁾

そして、「教師の技能は、新しい力を覚醒させることである。つまり、感覚の覚醒（表現主義）、頭脳の覚醒（立体派）、視覚の覚醒（キネティズム）のことである。そしてそれらは、新しい感覚、新しい思考、新しい視点なのである。」⁽¹⁶⁾と述べ、チゼックの装飾形態学の実践が、表現主義、立体派、キネティズムの表現方法に根差していたことを明らかにしている。

ここからわかることは、チゼックの演習における目的が、新しい力の覚醒にあったことである。その目的のために、表現主義的な表現方法は、新しい感覚の覚醒のために位置付けられ、立体派は新しい思考の覚醒、キネティズムは新しい視点の覚醒のために手段化された。

また、ここでロコヴァンスキーが、キネティズムを表現主義や立体派と区別して記述していることに注意しなければならない。なぜなら、この記述によって、チゼックのキネティズムが、表現主義や立体派の近代美術の表現方法と同等のものであり、かつそれらとは一線を画す表現方法であることが示されているからである。

チゼックの装飾形態学の学生作品が最初に展示されたのは、すでに述べたように1920年のウィーン美術工芸学校の展覧会においてである。そ

の展示を見たシュタインメッツ(Steinmetz, L.)の記述には、チゼックの実践の内容が次のように紹介されている。

「最初に表現主義的演習(expressionistische Übungen)によって感情の活性化を行う。自省(Selbstbesinnung)によって漠然とした感情の表出を秩序づけ、明確な感情の表出にし、最終的に意識的な感情にする。そして、平面と空間に関する立体派的演習(kubistische Übungen)によって、思考の活性化を行う。最後に動きの演習(kinetisch Übungen) (未来派:Futurismus)によって視覚的にとらえることの活性化を行う。」⁽¹⁶⁾

以上のことから、チゼックの装飾形態学における演習の内容には、表現主義的演習、立体派的演習、キネティズム的演習があったと推測される。

さらに、ロコヴァンスキーは『応用美術における時代の形態意志』において、学生作品を四つに分類して掲載している。その根拠については明確な記述はないが、最初の三つの分類は、表現主義的演習、立体派的演習、キネティズム的演習のそれぞれの成果と考えられる。最後の一群の作品は、表現主義的演習、立体派的演習、キネティズム的演習を統合し、装飾工芸美術に応用した作品である。つまり、ロコヴァンスキーによって示されたチゼックの演習には、近代美術の表現方法を援用して、最終的に装飾工芸美術への応用にあったことが明らかにされている。

「近代美術を工芸美術に応用するというのが、チゼックの授業において初めて実現した。ここで問題なのは、工芸美術だけでなく、表現主義や立体派、そしてリズムから獲得されるキネティズムの応用ならびに活用を含めたものである。」⁽¹⁷⁾

以上のことから、チゼックの装飾形態学の演習は、表現主義的演習、

立体派的演習、キネティズム的演習、装飾工芸美術への応用、という四つの演習によって構成されていた考えられる。

そこで、以下においてそれぞれの演習の内容を具体的に明らかにする。

①表現主義的演習

1919年にチゼックの装飾課程に属し、装飾形態学を受講していたクリーン (Klien, E. G.) は当時のチゼックの授業について、次のように記している。

「第一次大戦後に、私がウィーンの美術工芸学校に在籍していた時、私たちには石炭もなく、質の悪い紙がわずかにあるだけだった。しかし、先生は、私たちに最も暖かな色である赤やオレンジの色彩のテーマを与えて、せめて私たちのファンタジーだけは暖めてくれた。そのようにして私たちは、寒さで手をかじかませながらも、『熱さ』というような表現主義的テーマで、『火、火、火』を描いた。」⁽¹⁸⁾

また、ロコヴァンスキーは、次のように記している。

「授業という言葉はいかにも古いが、チゼックの授業は、鼓舞によって始まり、抑制されず、奔放な荒々しさをともなった活力を与える。そこで混沌が生じる。しかし、次の瞬間、呼び覚まされるのは、意識である。そして、次の高まりは、秩序である。

この導入的な課題は、生徒のもつ能力を調べる試みである。

表現とは、ルビナー (Rubiner) が言うように、所有するものをあるところからほかのところへ移すことである。それに続くものは絶え間無い解放である。最初に喜びや悲しみ、羨望、憧憬、崇高さ、寒さ、暖かさという明確な感覚の投影がやってくる。すべて情熱の最上級のものである。運動のエネルギーが使い尽くされるのである。芽生え、せき立て、駆り立て、爆発、向上、(そのとき、同時に表現への言語

感覚の分化が起こり、制御される。) 目からは、光、暗闇を感じる。耳からは、通りの騒音、雷、音楽を感じる。心的印象と聴覚的印象と視覚的印象の結合は、雷と稲妻である。嗅覚によって、花の香り、焼け焦げを感じる。力の利害損得から、闘争が起こる。無秩序に対する秩序の闘争。(しかし、より好まれるものは、秩序に対する無秩序の闘争であり、それは時代から理解できるものである。そして無秩序は、そこに秩序を内包し、秩序の秩序は、我々に長い間嫌われた。だらしなさに対する無秩序の闘争は、多くの生徒によるものであり、チゼック教授がほほ笑むようなものである。) 永遠の戯れの力、浮き沈み、撃破、絶え間無い発生、柔らかさに対する堅さ、悪に対する善、暗黒に対する光。』⁽¹⁹⁾

以上のことから明らかになることは、表現主義的な演習では、主として感情の視覚化、感覚(視覚、嗅覚、聴覚、触覚)の視覚化、動きの単純化などが試みられたということである。感情の視覚化では、例えば、『悲しみ』(図-V-36)や『怒り』(図-V-37)のような作品が作られた。感覚を視覚化した作品例をあげてみると、視覚に関するものでは『暗闇に光』(図-V-38)、嗅覚に関するものでは『焦げ臭い匂い』(図-V-39)、聴覚に関するものでは『音楽的モチーフ』(図-V-40)、触覚に関するものでは『堅さと柔らかさの戦い』(図-V-41)などがあげられる。また、『動きと感覚の表現』(図-V-42)というテーマのものもある。そして、線的な表現への単純化では、ダンサーをモチーフとした図-V-43のような作例があげられる。

また、これらの演習で使われた技法は、主に木炭による習作的なドローイングが多いが、テンペラや木版、木彫などによっても作品化されている。

さらに、以上のような表現主義的演習においては、チゼックは身体のリズム感覚に刺激を与えるために、積極的に音楽を流して生徒の表現を促進していた。その状況をロコヴァンスキーは次のように記している。

「チゼックの教室の作品で、我々の時代の息吹と思い出と原動力を感じない作品はない。

リズム。新しいリズム。純粹に感覚的な発生によって、音楽は意味あるものになっていく。それによってこの教室では音楽は、決して欠くことはない。それは、楽曲がつくられたり、バイオリンやフルート、フレンチホーン、チェロによって組織された楽団があるということではなく、各々の授業の段階で、音調のリズムが流れるのである。

民謡を歌うか、(しばしば大変熱心に、悲しく歌い、深い感動と沈思をもたらす)あるいは、ひとり少女が軽やかにリュートをつまびくか、制作を中断した少女が常に調教されているピアノの前に座り、彼女の制作を音にパラフレーズしてしまう。音楽。リズム。それは生徒の身体を通して沸き出て、生徒が身体を図画的に把握したとき、身体は身体でなくなり、彼のリズムを再現するのである。そしてもし空間が分割されるならば、それは任意には起こらず、また古い幾何学的な審美規則にもしたがわかないものであるが、精神的な事象を通して起こる。《トリプティーク(3枚折り祭壇画)、つまり悪徳-探求-発見のように》⁽²⁰⁾

このような感情を発露させる導入の仕方は、イッテン(Itten, J.)がバウハウスの予備課程において行っていた方法とも共通するものであり、イッテンとチゼックの関連については、後述する。

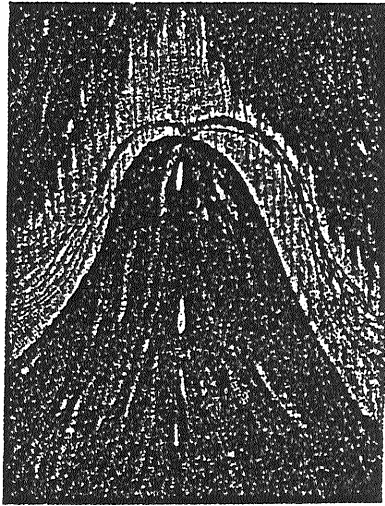


図-V-36『悲しみ』

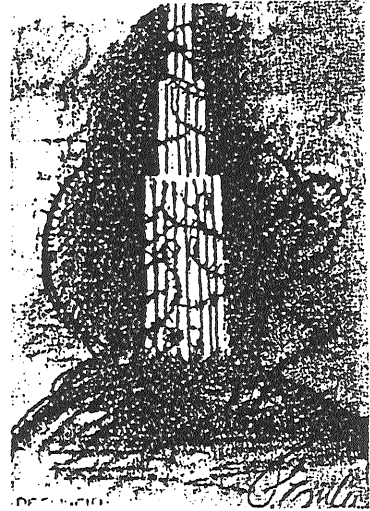


図-V-37『怒り』

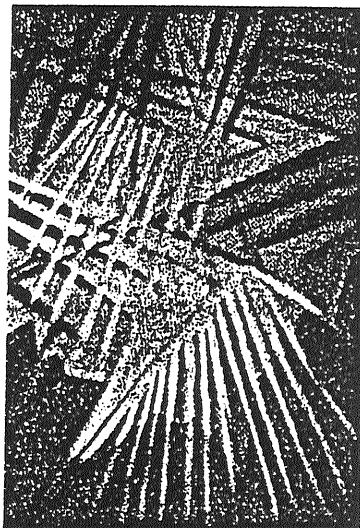


図-V-38『暗闇に光』



図-V-39『焦げ臭い匂い』

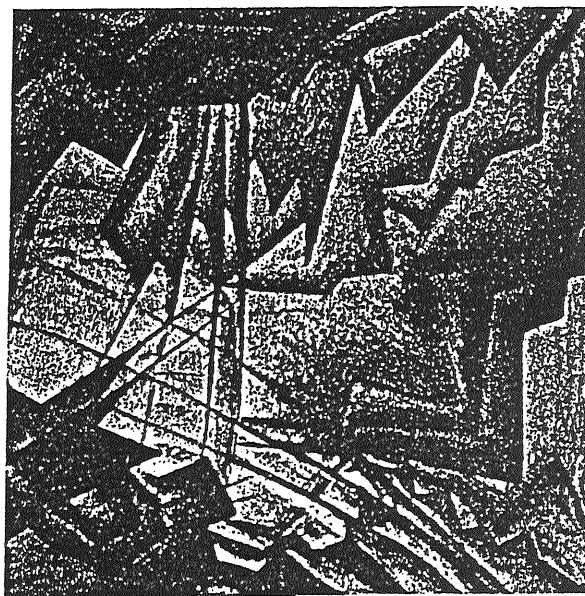


図-V-40 『音楽的モチーフ』



図-V-41 『堅さと柔らかさの戦い』

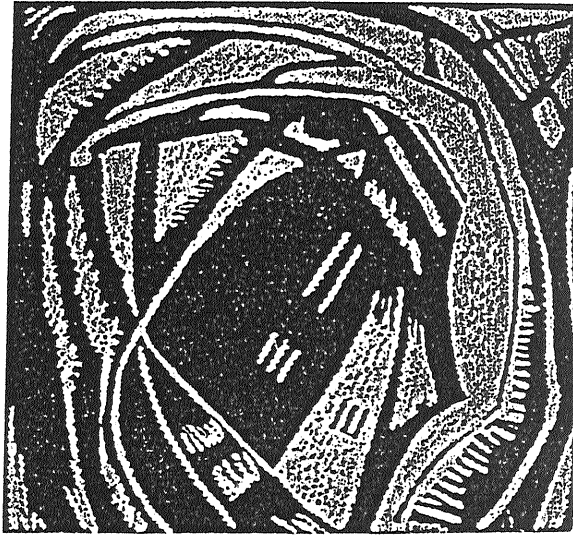


図-V-42『動きと感覚の表現』

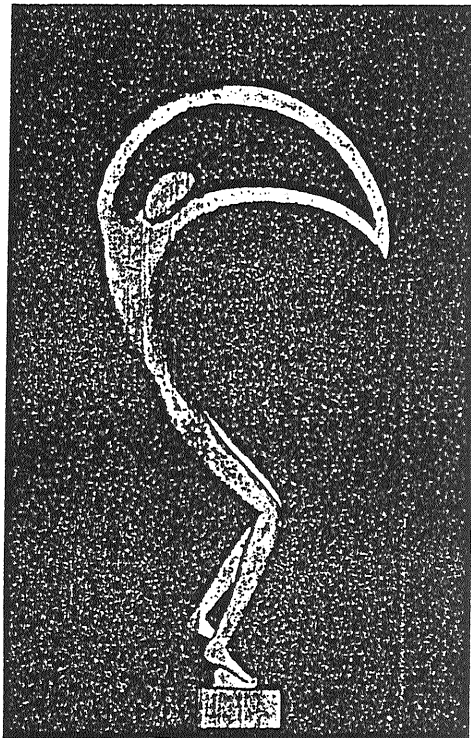


図-V-43『ダンサー』

②立体派的演習

表現主義的演習の後に位置づけられていたのは、立体派的演習である。立体派は、セザンヌ (Cézanne, P.) の「自然は球と円錐と円筒からなる」という自然解釈と、アフリカニグロ彫刻の原始的形態からインスピレーションを得て、ピカソ (Picasso, P. R.) らが対象を基本的幾何形態と量によってとらえて表現したことに始まったものである。その後、ピカソらの表現は、自然を分析的に解体し、切り子細工のように記号化と抽象化が強調された段階を経たが、次第にパピエ・コレやトロンプ＝ルイユなどの技法が導入されて、分解された対象に再び写実的な要素が取り入れられて統合する傾向に展開した。

一方、チゼックは立体派的な表現のための示唆として学生に述べていたことは、次のようなことであった。

「立体派においては、すべてが透明 (transparent) でなければならない。固有の色調 (Lokalton) は存在せず、ただ天空 (Sphären) だけが存在するのである。」⁽²¹⁾

つまり、チゼックは、ピカソらの立体派の理念とは別に、立体派的な表現方法を天然の結晶現象と関連づけてとらえ、生徒に示唆を与えていた。このことについては、ロコヴァンスキーも次のように記している。

「チゼック教授が述べるには、立体派とは衝動的に迫る造形の活力を結晶化した表現である。この立体派は反政治的なものではまったくなく、むしろ社会的なものと思われる。なぜなら、それは空間を追求し、身体に生命を与え、そしてますます深まる分化によって、身体の実存へとおのずと導かれるからである。立体派的な実存の探求において、立体派の芸術家自身、常にすべての状況を空間と風景とに依存しており、それは身体と精神の中に生きている。それと創造的なダンサーと

が類似していることを我々は知っている。」⁽²²⁾

しかしながら、チゼックが具体的にどのような指導方法をとっていたかについての詳細は、明らかではない。ただし、テーマと作品例としては、「状況の立体派の実存の研究」としての『サボテン』(図-V-44)、「立体派的空間構成」の習作(図-V-45)、「層形成による空間効果」としての『静物』(図-V-46)、「対象のデフォルメによる空間における形態の適応」としての『静物』(図-V-47)、「立体幾何形態への単純化による人物の総合的な描写」としての『抽象彫刻』(図-V-48)などがあげられる。この立体派演習での表現技法としては、チョークを使った作品が目立つ。

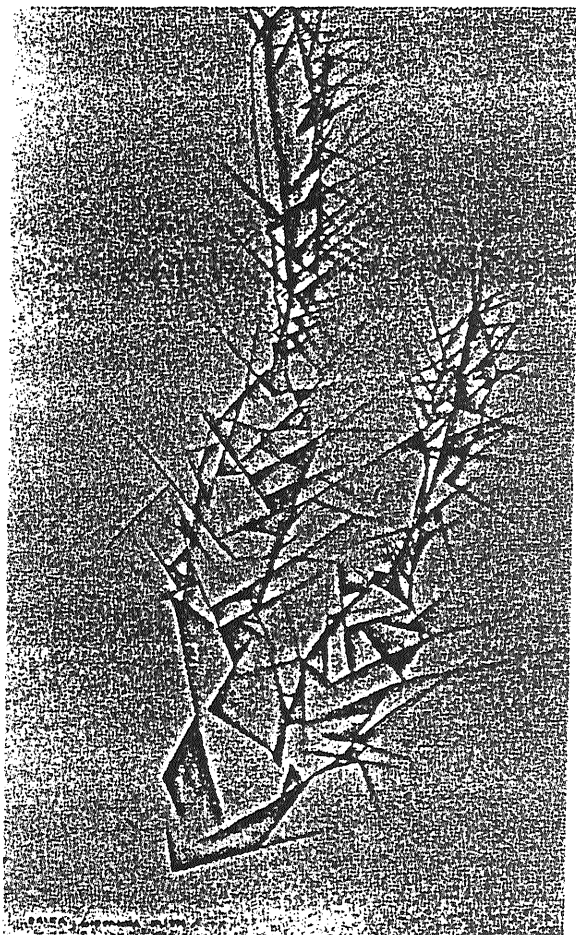


図-V-44 『サボテン』

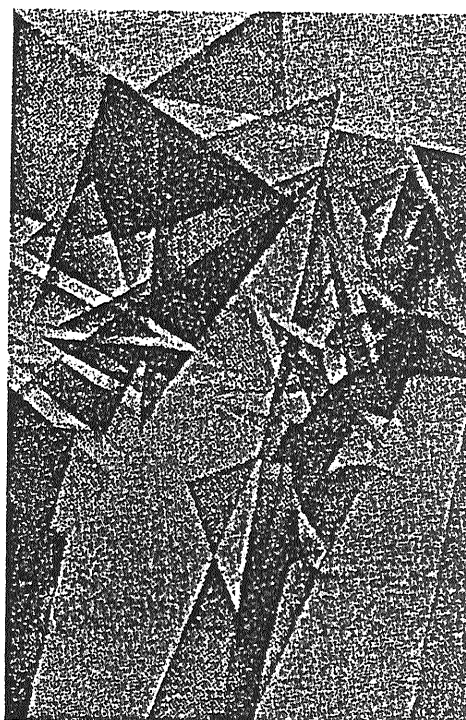


図-V-45 『立体派的空間構成』

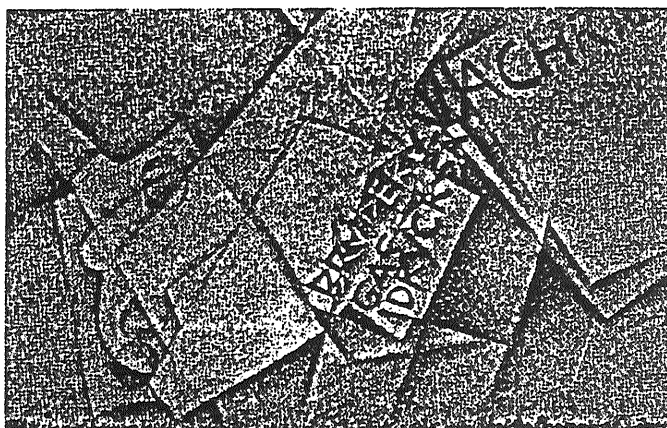


图-V-46『静物』

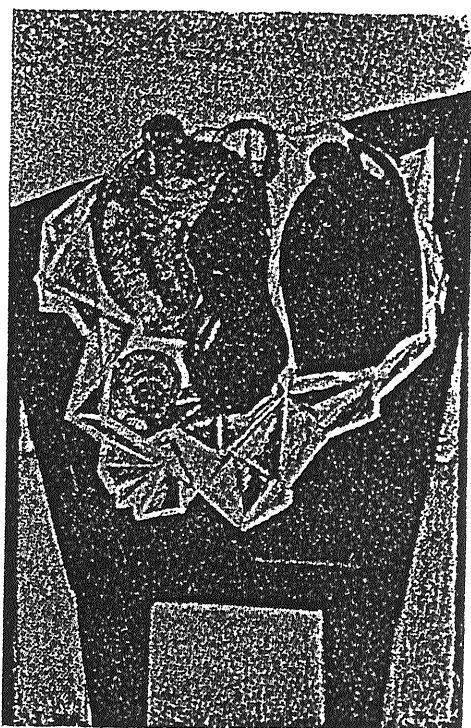


图-V-47『静物』

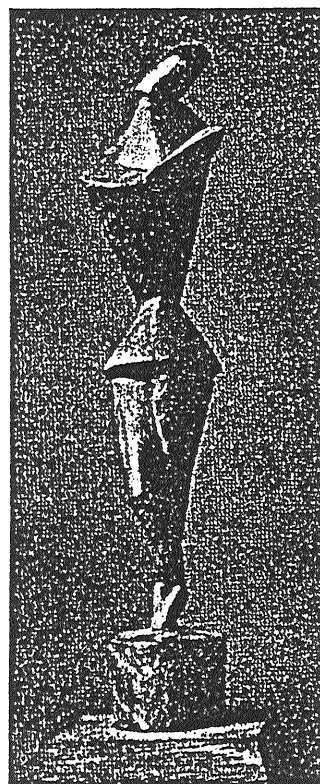


图-V-48『抽象彫刻』

③キネティズム的演習

すでに「キネティズムの概念」の箇所において述べたように、キネティズムの表現は、動きのリズミカルな流出を意味し、対象の動きの印象を集積して表現するものである。そのことをふまえて、ロコヴァンスキーは、キネティズム的な演習においては、次のようなプロセスがあるとしている。

「我々は最初に動きのリズミカルな流出を描写するようになる。さらに引き続き、動きの印象を累積する。最後に両者を統合する。」⁽²³⁾

そして、キネティズムによる動きの表現には、対象自体が動く現象をとらえた印象の場合と、表現者自身が動くことによって、対象が相対的に動く現象をとらえた印象の二つに分けられている。

まず、対象の動きについては、空間自体の動きを表した『地震』(図-V-49) や対象自体の動きを集積することによってイメージを構成した『工場』(図-V-50)、人物の動きを集積した木版画の『さまざまな動きのリズム』(図-V-51)、チョークによるデッサンの『装飾的な動きのリズム』(図-V-52)、頭の動きのリズミカルな経過を表現した油彩画の『目覚め』(図-V-53)、分裂した動きの描写した油彩画の『女性ダンサーたち』(図-V-54)、彫刻作品では、動きのリズミカルな経過の表現した石膏彫刻の『女性ダンサー』(図-V-55) や『形態集積、リズミカルな動きと分裂した動きの統一的な合流』(図-V-56) のような作品があげられる。

一方、相対的な動きを表現した作品には、通りを歩いたときに回りの風景が動く経過を表現した「空間における観察者の動き：『通りを行く』」(図-V-57)、「通りを迅速に移動することによる、イメージの集積『通りの光景』」(図-V-58) などがあげられる。

なお、ロコヴァンスキーの『応用美術における時代の形態意志』には

1922年までの作品が掲載されているため、その後の展開を付け加えるなければ、1922年以降から1925年までのキネティズム的な演習によって作られた作品は、図-V-59～62にみられるような構成主義的な作品に展開する例も現れている。

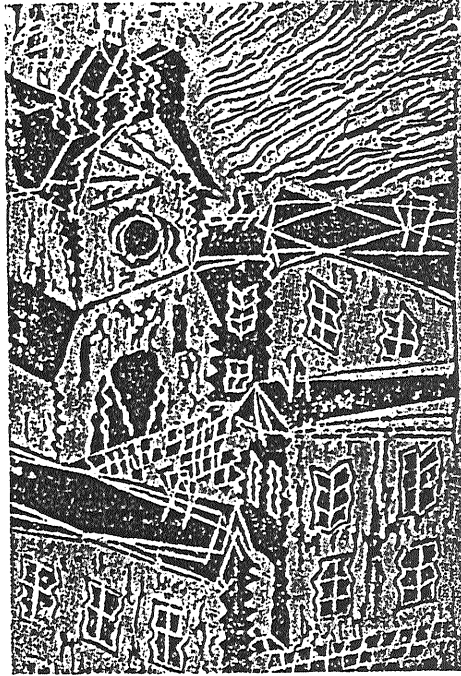


图-V-49『地震』

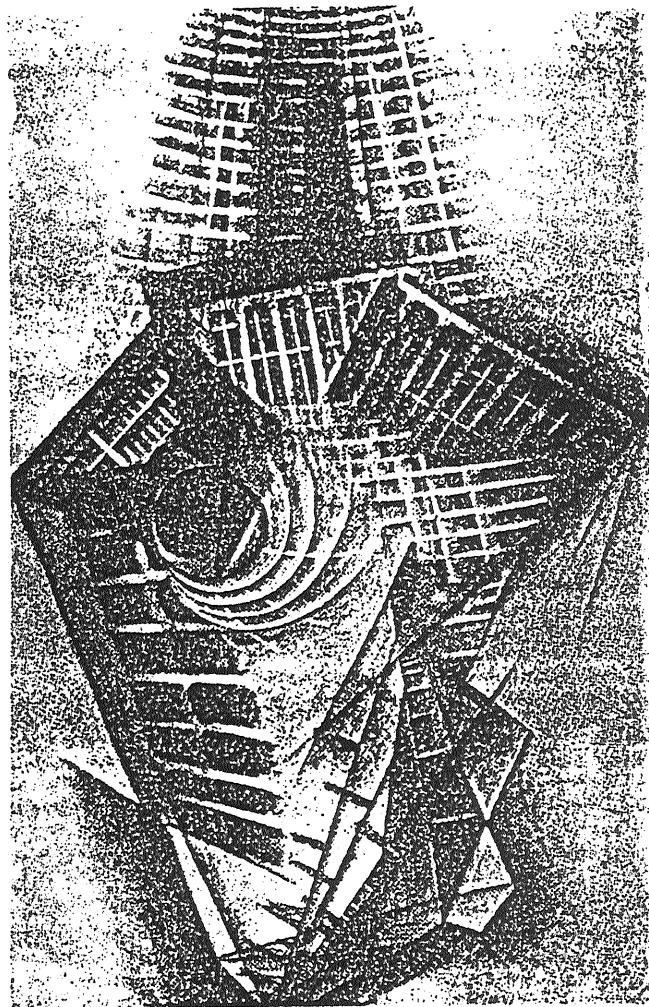


图-V-50『工場』

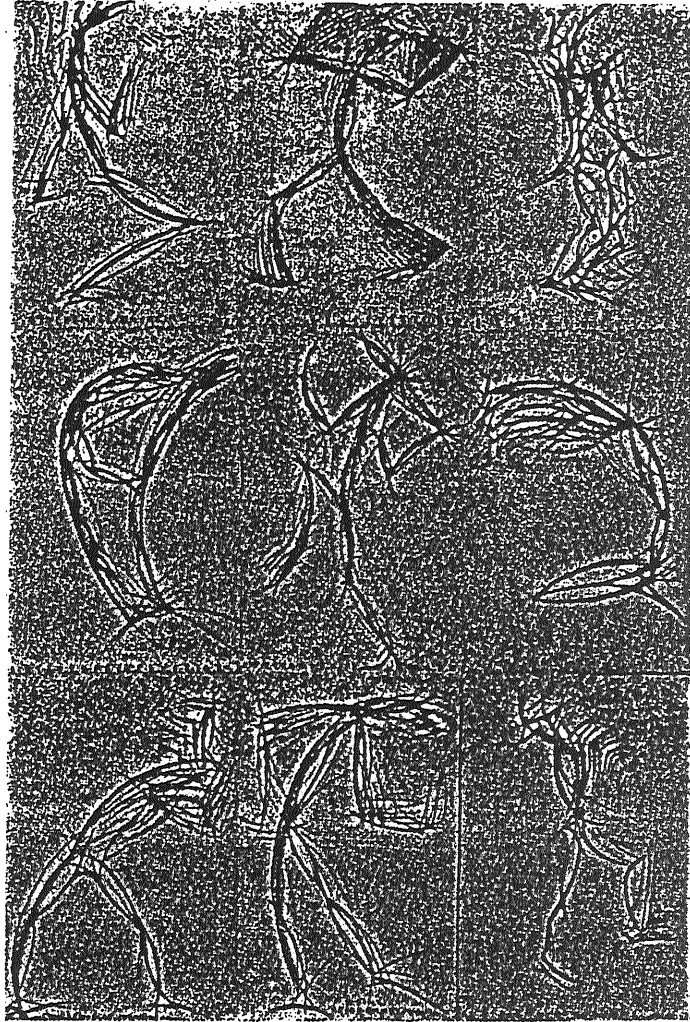


図-V-51 『さまざまな動きのリズム』

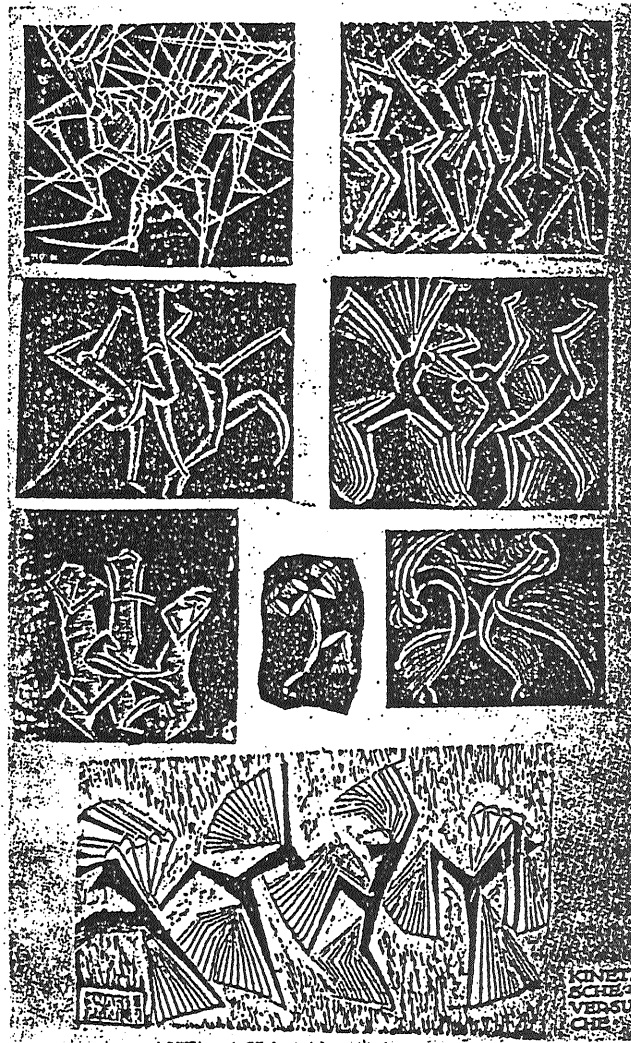


図-V-52 『装飾的な動きのリズム』



図-V-53『目覚め』

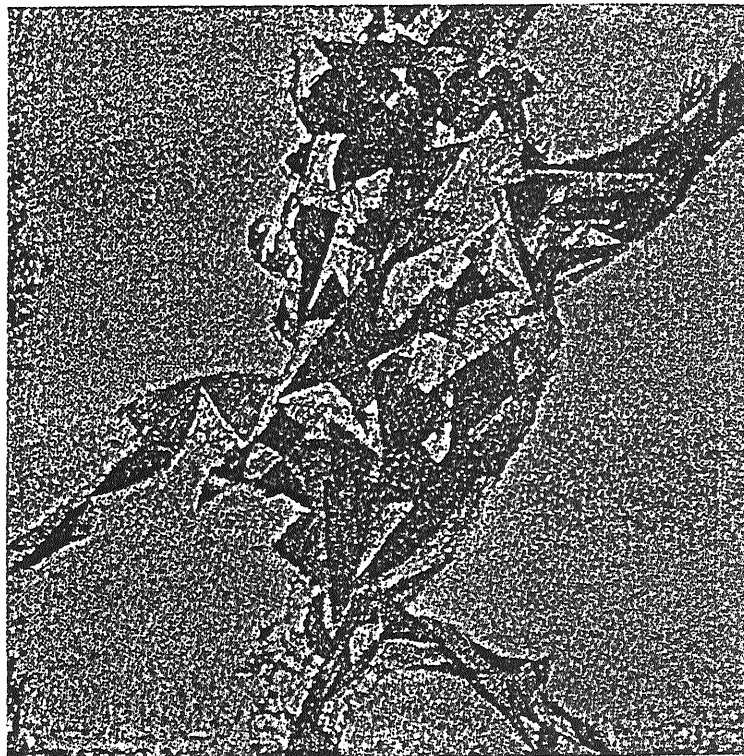


図-V-54『女性ダンサーたち』



図-V-55 『女性ダンサー』

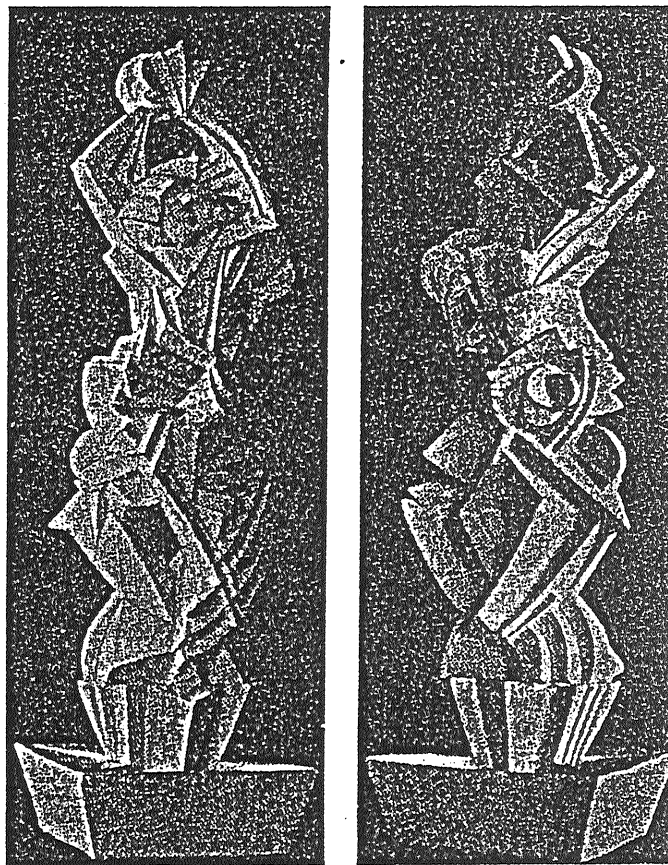


図-V-56 『形態集積、リズムカルな動きと
一閃した動きの統一的な合流』

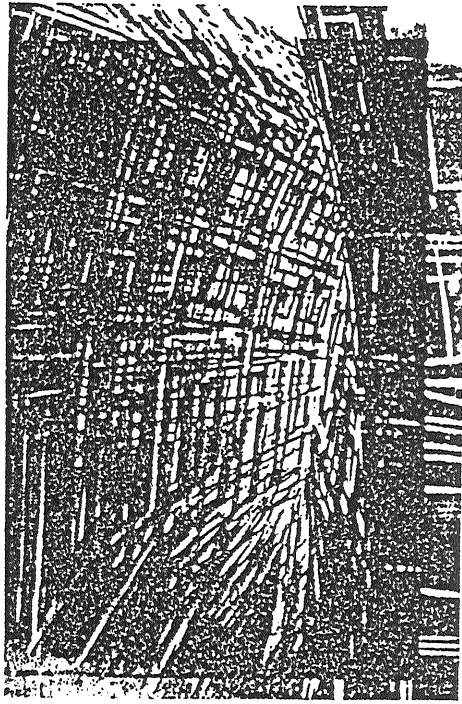


図-V-57『通りを行く』

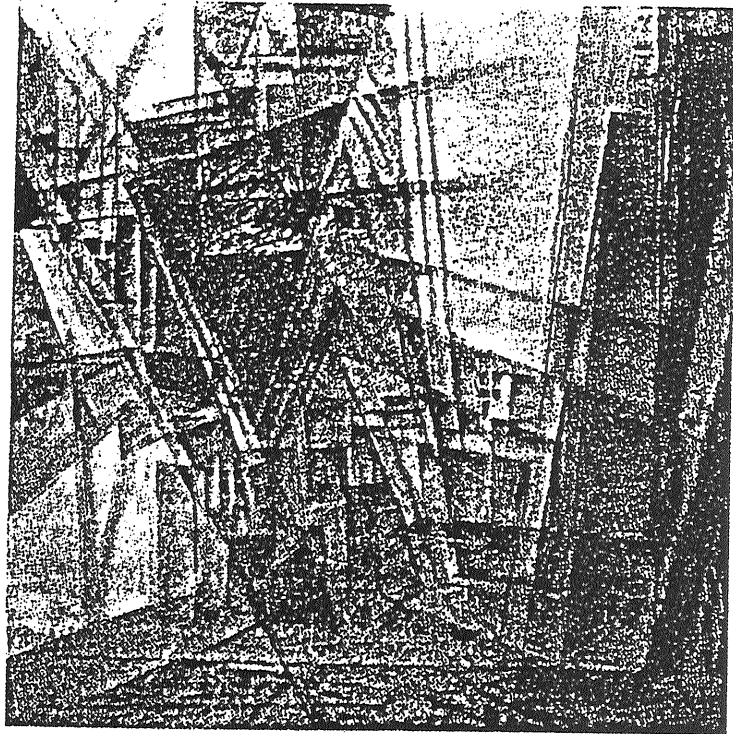


図-V-58『通りの光景』

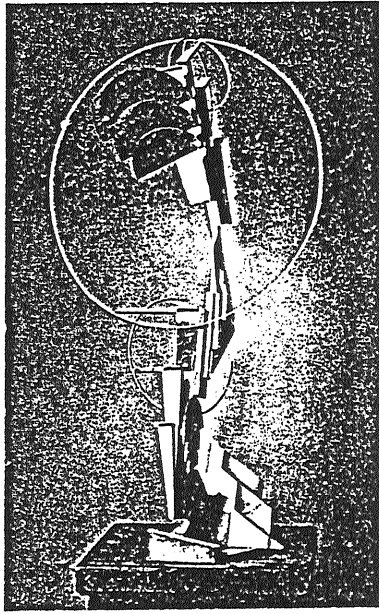


図-V-59『キネティックな立体』

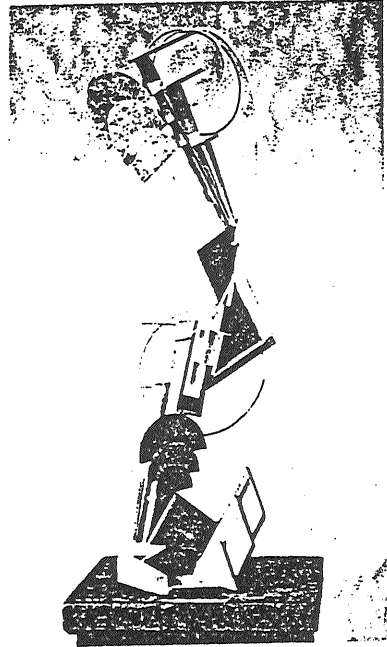


図-V-60『キネティックな立体』



図-V-61『キネティックな立体』



図-V-62『キネティックな立体』

④工芸美術への応用

チゼックは、最終的に近代美術、特に表現主義、立体派、キネティズム（ここには、未来派や構成主義の方法が含まれている）を援用して、新しい時代の精神に対応した装飾美術を形成していくことを意図していた。

装飾作品への応用は、壁紙や包装紙のデザイン（図-V-63, 64）、ポスター（図-V-65）、本の装丁（図-V-66）、イラストレーション（図-V-67）、像眼細工（図-V-68）、装飾的レリーフ（図-V-69）、容器（図-V-70）、陶器（図-V-71～73）、人形劇のための装飾的下図（図-V-74）、映画館のための装飾的下図（図-V-75）、建築模型（図-V-76, 77）、服飾デザイン（図-V-78, 79）などがあげられる。

これらのチゼックの装飾教育の実践に対して、ロコヴァンスキーは次のように述べている。

「リズムカルな創造の精神的な基礎が改革され、新しい創造が獲得されたのは、チゼック教授の教室が初めてである。生き生きと感じられるリズムの結晶化から、神からの啓示、つまり我々の時代の装飾が生み出される。」⁽²⁴⁾

さらにロコヴァンスキーは、チゼックの模索した教育の意義を次のように記している。

「チゼック教授は、『学校の脱訓練 (Entschulung der Schule)』という法則を作った。しかしすべての教師が、この絶え間無い活動性と新鮮で熱い若い力をもっているわけではない。したがって、この方法なき方法 (unmethodische Methode) は、チゼック以外の人によって盲目的に引き継がれてはならない。方法を硬直させるだけである。我々の時代のリズムを強く感じ、強く心得ている人だけが、意志 (Willen)

を形態化するという課題を敢行できるのである。」⁽²⁵⁾

以上のように表現主義をはじめとする近代美術の表現方法を援用したチゼックの装飾教育は、装飾教育の現代化という課題を試み、また教育方法的にロコヴァンスキーが指摘するように、学校の脱訓練化の模索を行ったという二つの視点において、時代を先取りしたものであったといえる。



図-V-63 壁紙の作品



図-V-64 壁紙の作品



図-V-65 ポスター



図-V-66 本の装丁



図-V-67 イラストレーション『出生』



図-V-68 象牙細工

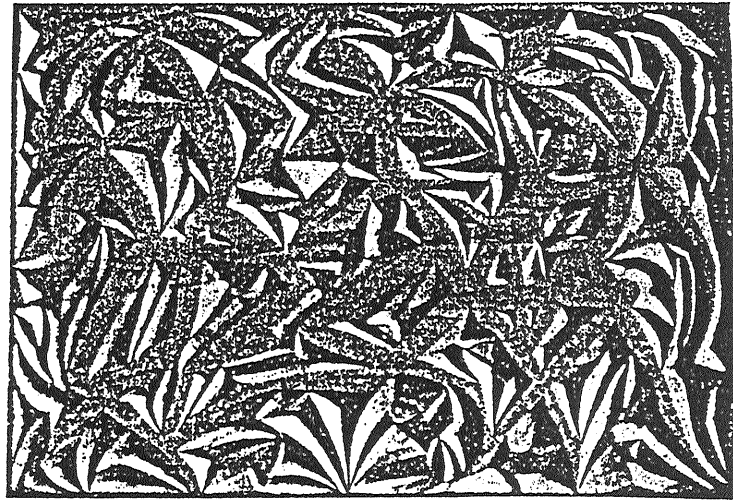


図-V-69 装飾的レリーフ

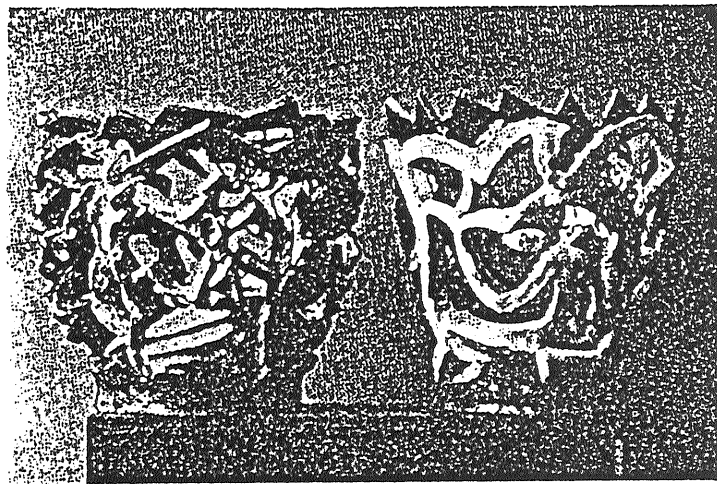


図-V-70 容器

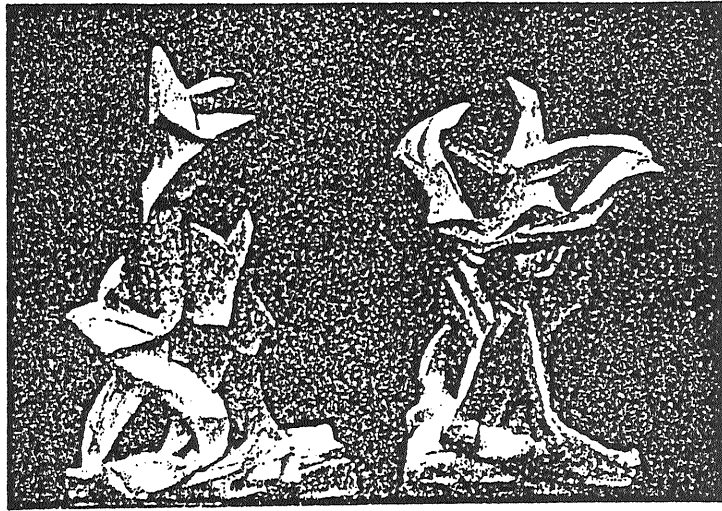


图-V-71 陶器「人物」



图-V-72 陶器「群像」



图-V-73 陶器「群像」

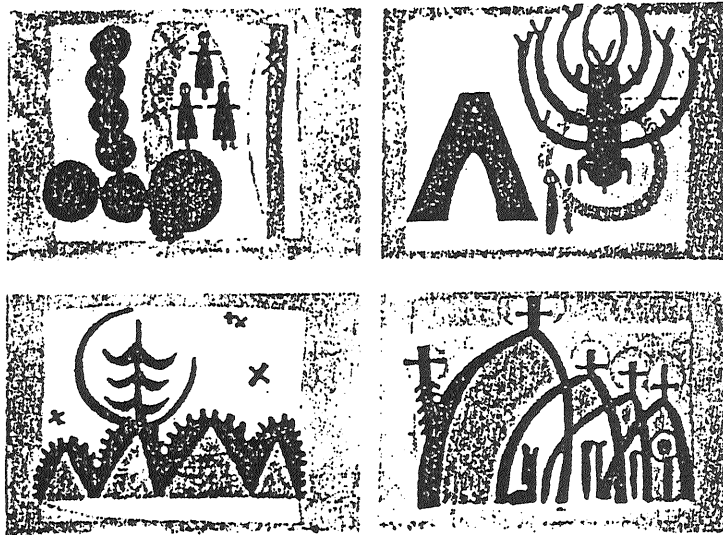


図-V-74 人形劇のための装飾的下図

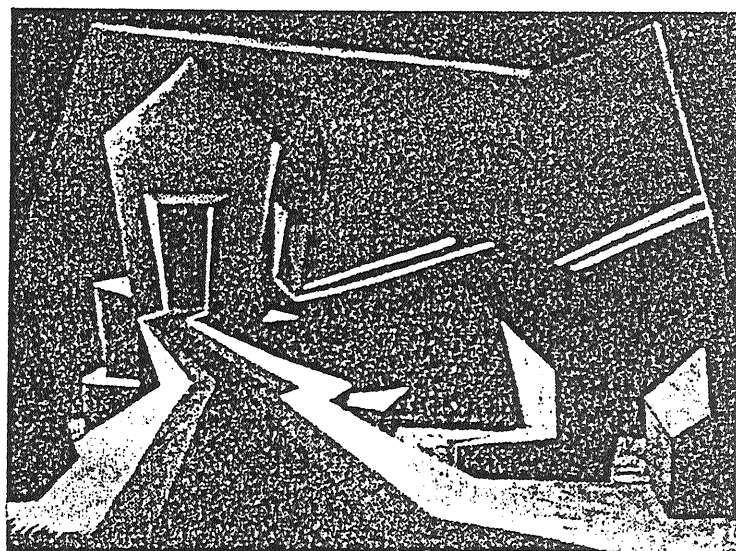


図-V-75 映画館のための装飾的下図

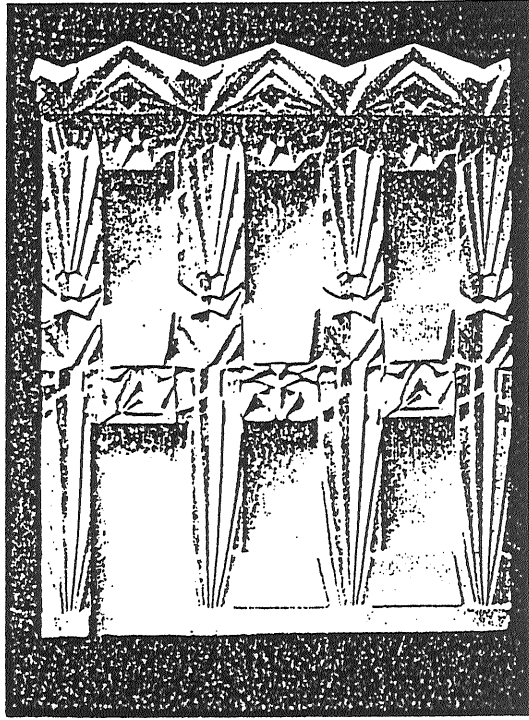


図-V-76 ファサードの装飾的構成

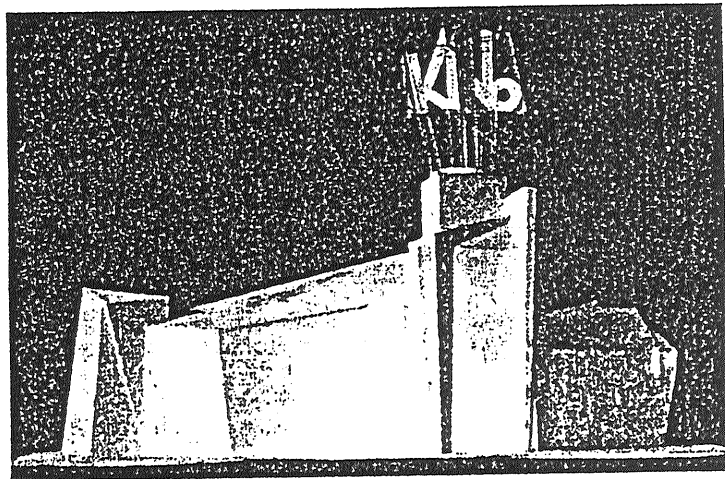


図-V-77 映画館の模型

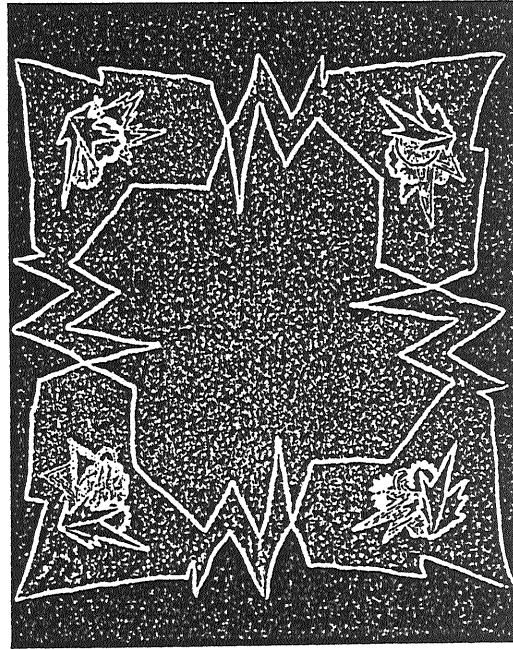


図-V-78 白のチュール刺繍

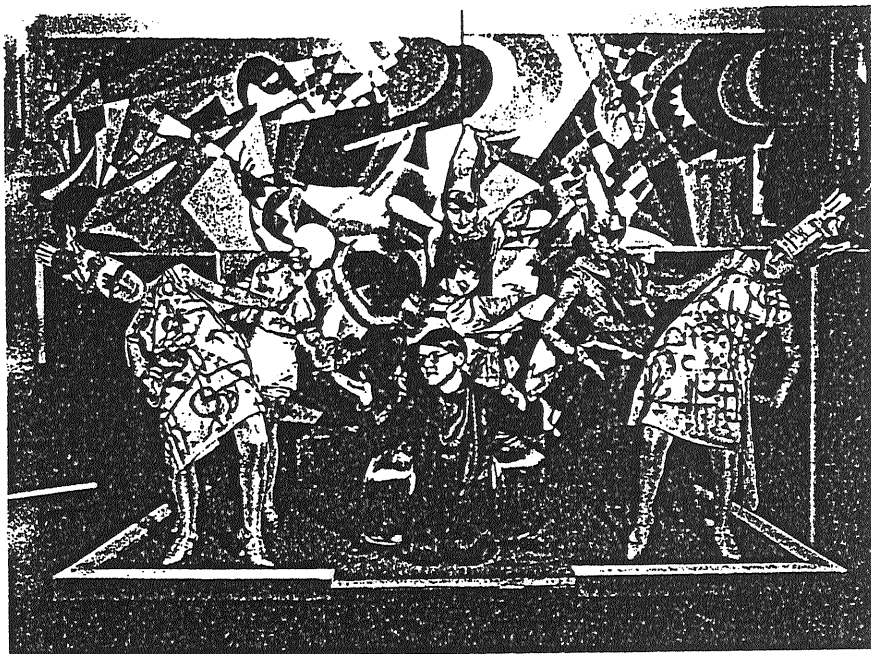


図-V-79 バレエのための衣装

3. 装飾形態学をめぐる背景

(1) ウィーンのアバンギャルド

チゼックの装飾形態学においては、上述したように前衛的な美術表現を援用した演習が行われたが、その展開に関連する背景的な要因について以下において検討する。

まず、第一次世界大戦前のウィーン美術界について触れてみると、ウィーンにおける近代美術の紹介は、すでに1900年代にみられ、それを展覧会の例でみてみると、1908年の「クンスト Schau (Kunstschau)」の展示室の一室に、ココシュカ (Kokoschka, O.) の表現主義的な作品が展示されていた。この時ココシュカは、ウィーン美術工芸学校の学生であった。そして、ココシュカは、ベルリンでヴァルデン (Walden, H.) が刊行する雑誌『デア・シュトゥルム』(Der Sturm) に関与し、1911年、ウィーン美術工芸学校に教師として迎えられ、学生を教えた。また、ウィーン美術工芸学校の機関誌『美術と工芸』(Kunst und Kunstshandwerk) には、1914年まで定期的に外国の事情が報告されていた。一方、ミートケ画廊でも、主として表現主義や立体派の絵画が展示されており、1914年にはピカソの個展が開催されている。さらにウィーンにおいて、1912年から翌年にかけてイタリア未来派展が開催されている。

このような状況から推測してウィーン美術界には、表現主義や立体派、そして未来派の思潮は、かなり知られていたと考えられ、またウィーン美術工芸学校の学生たちも第一次世界大戦前に表現主義などの美術思潮を知っていたと推察される。

しかし、マルクホフが、「ウィーンが『時代の息吹』に次第に門戸を開きつつあった時代は、戦争の勃発と同時に終わる。」⁽²⁶⁾と指摘したように、第一次世界大戦の勃発によってウィーン美術界は一変した。

第一次世界大戦中、ウィーン美術工芸学校では、兵士のための墓石や戦士の記念碑作りに明け暮れ、戦前のような自由の気運はなくなった。この社会的な抑圧が、チゼックの前衛的な装飾教育の開始を第一次世界大戦後まで阻止した要因と考えられる。

第一次世界大戦後のウィーンは、帝政から共和制の新国家への移行にともなって革新的な動きが、様々な分野において活発化した。社会的な動きや教育的な動きについては、第四章第三節において記したが、美術界においても1918～19年に未来を志向した新たな芸術家の集団、つまり「自由運動」(Freie Bewegung)、「精神活動連盟」(Bund der geistig Tätigen)、「行動派」(Aktivisten)、「自由協会」(Freie Vereinigung)、「新しい眼」(Das Neue Auge)などが相次いで結成された。それらによって、ウィーンの中には革新的な運動の気運が広がり始めた。また1920年以降、カサック (Kassak, L.) はハンガリーの雑誌『MA』をウィーンで編集し、さらにカサックとモホリ＝ナギ (Moholy-Nagy) の編集の『新しい芸術家の本』 (Buch neuer Künstler) がドイツ語圏の読者を対象とした。そこには、マレーヴィチ (Malevich, K. S.)、モンドリアン (Mondrian, P.) らの空間立体造形の図版が載せられていた。⁽²⁷⁾

一方、1918年にチゼックの装飾教室は、本館の教室を離れてフィヒテ通りの別館に移転し、チゼックが授業に使える教室の空間が拡大した。このことは、本館の保守的な管理からも離れたという点で、心理的にもチゼックに影響し、チゼックの進歩的な装飾教育を推進する上で適切な環境が形成されたと推察される。

(2) イッテンの教育との同時性

チゼックの第一次世界大戦後の装飾教育の展開は、イッテン (Itten, J.)

がバウハウスの予備課程で行った教育と共通するとの見方がされている。チゼックの実践をロコヴァンスキーが1922年にまとめた著作『応用美術における時代の形態意志』 (Formwill der Zeit in der angewandten Kunst) は、ヴィングラー (Wingler, H. M.) によってバウハウス資料として1980年に復刻され、その復刻版のあとがきでヴィングラーは、チゼックとイッテンの教育が、構造分析、感情表出の研究、リズムの研究の点において類似性をもつと指摘している⁽²⁸⁾。ヴィングラーのこの見解は、すでに1962年の『バウハウス』においても提示しており⁽²⁹⁾、以後彼の見解は、シュテルツァー (Stelzer, O.) らなどによって繰り返し主張された⁽³⁰⁾。しかし、チゼックとイッテンの直接的な関連を実証するものは提示されていないが、両者が接点をもち得る以下のような状況があったことは事実である。

イッテンは、1916年から1919年までウィーンに滞在し、そこで絵画学校を開いた。イッテンは、ウィーン滞在以前にすでに「青騎士」とヘルツェル (Hözel, A.) の形態論から影響され⁽³¹⁾、ウィーン滞在期間中にも、表現主義的な作品や立体派的な作品を制作していた(図-IV-80~84)。またイッテンは、1950年に記した「芸術教育の基礎」において次のように記している。

「1917年に私はウィーンの絵画学校で、芸術教育を始めた。2年後、ウィーンで生徒の作品展を行い、生徒を催眠状態にかけたかのように興奮させたのである。17歳や25歳や30歳の生徒の作品は、すばらしく、アドルフ・ロースは私の貴重な理解者であった。[かつて] チゼックの生徒は、私の教室でくつろいでいた。」⁽³²⁾

つまり、チゼックの青少年美術教室を終えた生徒がイッテンの絵画学校に通っており、間接的にイッテンがチゼックを知っていたと推察される。



図-V-80 『ツィグリスヴィル』(1918)

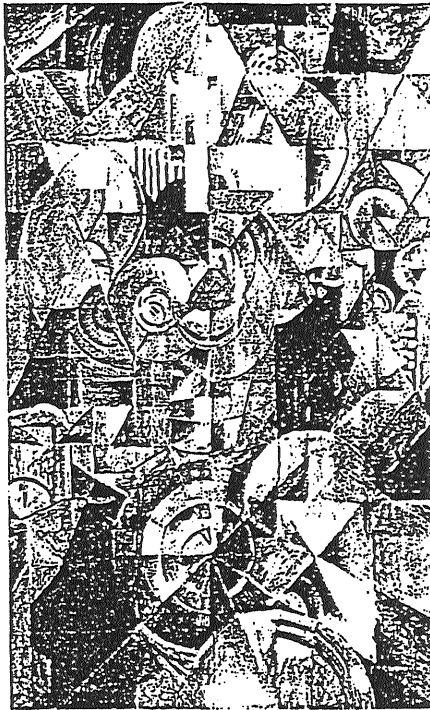


図-V-81 『青緑の響き』(1917)

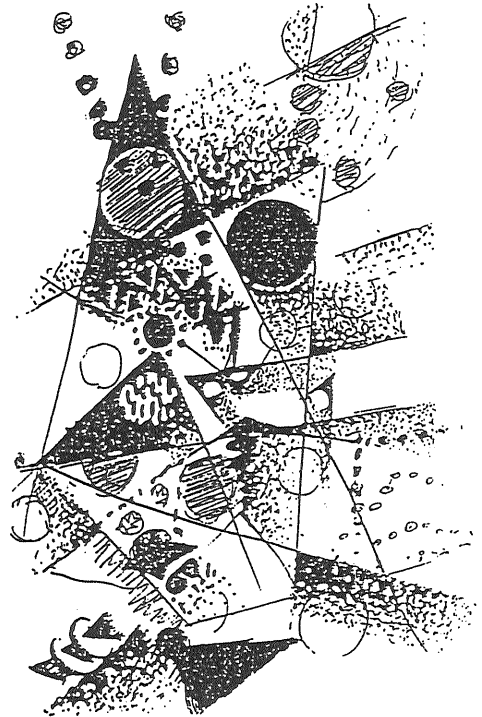


図-V-82 『構成の習作』(1917)



图-V-83『男』(石膏, 1919)

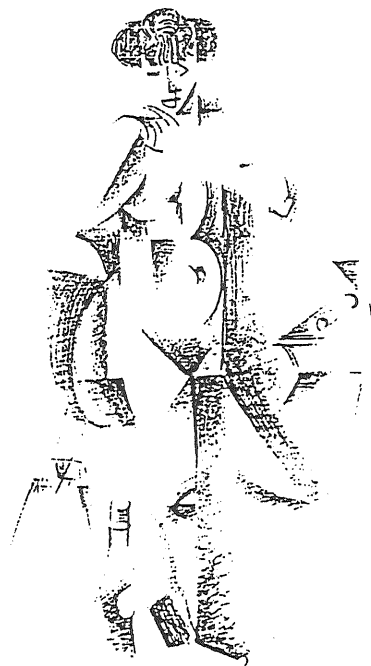


图-V-84『裸婦』(1918)

さらにウィーン美術工芸学校で学び、チゼックの影響を受けたテルチャー (Teltscher, G.) は、その後バウハウスに進み、イッテンの下で学んだ⁽³³⁾。

一方、イッテンは、1919年に「自由運動」の展覧会に出品しており、マルクホフ (Markhof, M. M.) はその展覧会にチゼックも訪れていたのではないかとの推測を提示している⁽³⁴⁾。

ただし、チゼック自身、彼の著作や草稿においてイッテンに言及した箇所はなく、また先にあげたロコヴァンスキーもチゼックとイッテンとの関連については、言及していない。さらにイッテンは、唯一、上記の引用の箇所にチゼックの名前がみられ、チゼックの存在を知っていたことは事実である。しかし、直接的な関与は否定していると伝えられている⁽³⁵⁾。

このようにチゼックとイッテンの関連については、未だ確たる実証を示すには至らないものの、チゼックにおける装飾教育の試みが、バウハウスでのイッテンの予備課程での教育と同時性をもっていたことは、チゼックの青少年美術教室での創造的自己表現の教育とともに、この時期における現代性を希求した芸術教育の模索の在り方を示すものといえる。

第三節 児童期と青年期の 有機的関連の構想

1. 造形の有機性に対応する教育方法の構想

第三章において明らかにしたようにチゼックは、子どもの造形は元来創造的なものであり、子どもが自然な状態におかれれば、子どもの造形も有機的に発達するととらえた。そして、子どもの造形の有機性は、衝動（生命力）、遺伝素質、環境という三要因や、さらに衝動に関して想定された造形衝動、模倣衝動、リズム衝動などの内的で密接な関係性によって説明された。したがって、「児童美術」の時期に相当する段階では、子どもの本質的な活動が実現されるように促すことが教育方法の中心となった。つまり、子どもが想像による表現を行える間は、想像による創作表現を保護・促進するよう努め、模写や写生、そして造形的訓練などは避けられた。

チゼックは、さらに造形の発達段階を年齢的に4～7歳、8～10歳、11～14歳の三つに分けていた。それぞれの段階の子どもに対するチゼックの指導は、基本的に生徒が、テーマ、材料、技法を自由に選択し、主体的に自己制作活動を行うようにすることであった。ただし、10歳以下のクラスでは、“Klassenarbeit”と呼ばれた一斉授業を主体とし、10歳以上のクラスでは完全に自主的な個人制作が主体となっていた。そして、いずれの場合の指導に際しても、チゼックは最初に子どもの特性を把握する段階をとっていた。それによって、その生徒ひとりひとりに対応した素材と表現を方向づけることが配慮された。また、チゼックの指導では、技術的なことを一切教えなかったというわけではなく、必要に

応じて道具の使い方は助手などを通してかなり熟達するレベルまで指導されていた。しかし、この指導は、生徒の表現を助長するための前提となる基礎指導であり、子どもの表現領域自体を干渉するものではなかった。チゼックは「制作による教授は、造形と表現に関する生来の素質、あるいは後天的な能力を探求し、教育しなければならず、生徒をその方向に導く必要がある」⁽¹⁾と述べ、教育作用に生来の素質を引き出す作用と後天的な能力を形成させる作用があることは、自明のこととしている。ただし、技術の具体的な指導方策に関する見解は、1908年と1912年の草稿⁽²⁾や1914年の『紙の切り絵・はり絵』⁽³⁾において言及されているが、1925年や1942年の草稿⁽⁴⁾での言及はない。

一方、青年前期では、子どもは発達的に児童期にみられたような強い活力がみられず、知性に多くを支配されて創造力が減退し、いわゆる表現の「危機の時期」になるとチゼックは認識した。また、チゼックは、児童美術を衝動の表出時期であるとしたのに対して、青少年美術を「青少年の芸術意志」の表出時期であるにとらえた。したがって、青年前期の生徒の教育を中心的に行った青少年美術教室の前期の活動で、その生徒の絵画作品に当時の美術様式の影響がみられたことは、同時代の芸術意志の援用と考えられる。また、第二章において指摘したようにチゼックの芸術観には、青少年美術が民衆芸術と関連するものであるとの認識があったために、アーツ・アンド・クラフツ運動にその源流をみるユーゲントシュティールの芸術意志は、チゼックにとって民衆芸術に通ずる積極的な価値があり、否定するものではなかったと推測される。つまり、青年前期の生徒が日常生活において、民衆芸術に根差すこの同時代の新しい芸術表現に触れ、そこから主体的に芸術家の芸術意志を感じ、創作への刺激を獲得していくことをチゼックは認めていた。青年前期の生徒

の創造的な自己表現についてチゼックは、「模倣衝動を才能と考える生徒は、離脱してしまう生徒である。生産的な創造を意識している生徒は、さらに続けていく生徒であり、すぐれた知性を形成能力と結びつける生徒は、最も長く続けていく生徒である」⁽⁵⁾と述べ、手本の模写や自然の単なる再現描写を訓練させることに対しては否定したが、知性の働きによる主体的な芸術意志形成を肯定していた。

以上のような指導が展開された青少年美術教室は、根本的に学校という範疇ではなく、「制作共同体 (Arbeitsgemeinschaft)」であるとされた。つまり、この教室は、基本的に子どもの自由意志で表現活動が行われる場であった。そのため教室では、子ども一人一人に合った表現活動のために、徹底して個別化した指導態勢と素材の準備がされていた。教室には、随時、絵画、工作、刺繍などをそれぞれ担当する複数の助手が存在し、隣接する準備室には、材料と道具が整えられていた。また、青少年美術教室は、国立の美術工芸学校に設置されてはいるものの、当局からの干渉はなく、チゼックの意志が貫ける状態にあった。

しかしながら、青年前期の段階で、必ずしもすべての生徒が上記のように芸術意志を主体的に獲得し自らの表現に援用できるわけではない。その段階でチゼックが提示した方法が、自然の対象を分析的に写生し、それを装飾などに統一させていくという「造形」(Gestaltung)の指導であった。そのために「自由画」(Das freie Zeichnen)が提示された。子どもは年齢が進むにつれ、ファンタジーによって内面生活を描くことから、環境の現象的な形、つまり自然や日常生活で目に触れるものをモチーフとして制作する傾向にあり、チゼックはその発達的な移行を考慮し、その発達に対応させて、自然を対象とした自由画の教育方法を提起した。自然を対象とした自由画は、当時一般に行われていた「自在画」

で用いる手本を自然物に代えたというのではなく、また自然を再現しコピーすることでもなく、創作のための造形基礎の学習であることが強調されている。すでに本章第一節において明らかにしたように、チゼックの意図は、自由画を自然の相互の現象形態を解明する方法として提示したものであり、その方法の基本原理は分析的に観察することと、分析された要素を統合的に変換させて作品化するひとであった。

以上のようにチゼックの教育方法は、幼児期・児童期の子どもに対しては「衝動」に根差す無意識的な表出的表現を助長し、それを抑圧するものを取り払うといういわゆる消極的な教育方法であった。しかし、青年前期の段階では、その後に関連する民衆芸術や同時代の精神を反映した芸術意志との関連し、それらの援用を許容する教育姿勢がみられ、また、青年前期以降では、「自由画」による造形基礎の学習が有効とされた。

2. 子どもからの芸術改革構想

チゼックが「子どもの自然な素質の育成と造形能力の成長は、一つの大きな社会政策上の問題である。創造的な人間が多ければ多いほど、国家の富は大きくなる。」⁽⁶⁾と述べているように、創造的能力の促進、そして社会における芸術的基盤の形成ということは、チゼックの教育実践において重要な課題であった。特に社会における芸術的基盤の形成については、チゼックが「もし青少年が芸術性をもち、創造的に育てられれば、芸術的適性の基準を高め、芸術的な選別眼が養われるのである。芸術家は、適切に判断できる多くの鑑賞者を得ることになり、それによって芸術的創造の水準が大幅に向上するのである。」⁽⁷⁾と述べるように、単に芸術の創作者の質の向上だけにむけられた問題意識ではなく、芸術

を受容する一般大衆の芸術に対する鑑賞力の向上をも課題として提起していた。そして、チゼックは「子どもの造形の成長と有機的発達が、新しい壮大な芸術の流れのための唯一の起源となるだろう」⁽⁸⁾と考え、彼の一連の美術教育には、芸術の革新という壮大な改革構想があり、それは子ども造形から発生するものと考えられた。

第二章第二節においてすでに述べたように、表現主義の画家たちは、表現の根源的なものを本能的なものや人間の内面感情に求めた。また、同時に子どもの表現や未開芸術、原始芸術に注目した。チゼックも本章第二節で明らかにしたように、1920年代のウィーン美術工芸学校の学生に対する教育は、表現主義などの近代美術の表現方法を明らかに援用している。つまり、最初に表現主義的な演習によって、感情の活気づけをし、漠然とした感情を超えさせ、限定された感情をさらに感覚的な感情の秩序へと移行させる。そして、立体派的な空間に関する演習によって思考の活気づけをし、最後に動きの演習によって直感の活気づけをする、というものである。また、これらの演習の目的は、混沌とした混乱から肯定的なものを切り離し、意味のないものに意味を与えるという操作にあった。チゼックのこのような内面を発露する感情や感覚の表出から創造表現へと発展させようとした演習の発想の背景には、青少年美術教室の子どもの表出的な造形に関する認識が呼応していたと考えられる。つまり、青年期の装飾教育の演習には、子どもの表出的な表現プロセスへの回帰ととらえられるチゼックの視点が隠されていた。すでにチゼックは1897年に分離派の芸術家たちの集まりで、今後の新しい芸術は、子どもの造形にある永遠の新生に求められるべきであるとの内容を述べていた⁽⁹⁾。チゼックは、芸術創造の根源的なよりどころを子どもの造形の中に認めていたのである。さらにチゼックは、このような演習において、

青少年美術教室での子どもの造形の場合と同様に、自由を強調し、学生に制作材料の自由な選択をさせ、すべての芸術的な問題の実際的な克服を生徒自身に委ねた。

このように児童期の子どもに対するチゼックの認識が、1920年代の装飾専門教育において、20世紀以前の伝統に根差したアカデミックな装飾様式概念から学生を解放しようとした。つまり、チゼックは、青年期の装飾専門教育において、子どもの表現に共通する表出的な表現プロセスを応用美術のための基礎表現として位置づけようとした。

以上のように時代意志を反映した新しい芸術への革新は、チゼックの場合、青年期の美術教育で、装飾という応用美術の革新にむけて子どもの造形と関連させる視点があった。同時に青少年美術教室では、子どもの芸術教育を広く浸透させることによって、芸術全体の革新に向けて社会の芸術的基盤を形成していこうとする問題意識をチゼックはもっていた。ここにチゼックにおける子どもからの改革構想が認められる。

第六章

チゼックの美術教育論の受容と継承

第一節 オーストリアにおける受容と継承

第二節 イギリスにおける受容と展開

第三節 アメリカ合衆国における受容と展開

第四節 日本における受容と展開

第六章

チゼックの美術教育論の受容と継承

本研究の第四段階では、チゼックの教育の今日的な意義を考察するが、その意義の考察のための前提として、まず第六章においてチゼックの教育が今日までどのように受容されてきたかについて明らかにする。特にチゼックの教育からの影響が大きかった、オーストリア、イギリス、アメリカ、日本について、民間教育運動との関連を中心に検討する。

まず第一節「オーストリアにおける継承と評価」では、オーストリアにおけるチゼックの教育論の受容を明らかにする。1946年のチゼックの没後、青少年美術教室は、シミチェック (Schimitzek, A.) によって1955年まで継続さ、その後、ホフマン (Hofmann, L.) らによってウィーン市青少年課の管轄の下で「開かれた絵画教室」として今日まで継承されている。また、1970年代以降は、美術教室という活動形態に加えて、新たに美術館における普及活動にも発展した。この美術館における普及活動は、チゼックの自己教育の理念に基づいき、鑑賞の場と一般に認識されていた美術館を創作の場としても積極的に生かそうとする取り組みである。このように、チゼックの教育理念と方法である子ども中心の美術活動が、社会教育の活動を中心に定着してく過程と背景を考察する。

第二節「イギリスにおける受容と展開」では、1908年以降の国際美術教育会議や、1920年代のチゼック教室の巡回展を通してチゼックの教育が受容されていく過程を明らかにする。また、新教育運動との呼応の背景やチゼックの教育に対する批判を分析し、イギリスにおける受容の特

質を考察する。

第三節「アメリカ合衆国における受容と展開」では、特にチゼックの主張する創造的自己表現論が、1920年代のチゼック教室の巡回展の成功と進歩主義教育運動と呼応して展開し、チゼックが美術教育における進歩主義教育の旗手的存在として受容された過程を明らかにする。また、1960年代までにローウェンフェルド(Lowenfeld, V.)らによる科学的根拠づけによって、創造的活動が論じられたことによって、美術教育は鑑賞活動よりも自己表現活動重視へと偏重した。しかし、1960年代以降に創造主義の考え方が反省され、美術を系統的に教えるといういわゆる本質主義の理念が台頭し、チゼックの自己表現論は批判される。しかしながら、本質主義が理念中心であり、実践に十分結びついていない実情から、再び自己表現論へと回帰する傾向もみられる。

第四節「日本における受容と今日的課題」では、チゼックの教育論が、主として第二次世界大戦後の「創造美育協会」による民間教育運動によって受容され、普及されてきたことを明らかにする。日本におけるチゼックの受容は、1960年代にチゼックの教育の限界が指摘されたものの、今日でも一般的に積極的な評価がなされ、現在、改めてチゼックの教育の今日的な解釈に関する議論がなされている。学校教育においても、選択制の導入や子どもの発達を考慮した作品の評価法の進展に影響を及ぼし、さらに近年社会教育的な側面での再評価がつとに進展し、美術館などにおける教育普及活動の中でチゼックの理念が生かされつつある。このような受容過程を背景として、現在の教育者がチゼックからどのような意義づけを求めているかについて考察する。

第一節 オーストリアにおける 受容と継承

1. チゼックの教育に対する反発と受容

(1) 1900年代の反発

第四章第一節において提示したチゼックの教育活動の時代区分にしたがって、彼の教育の受容の特色を分析してみると、まず前期では、第二章第一節において指摘したようにチゼックの教育は、1900年代において一部の進歩主義的な考えをもつ人々によって理解されたものの、保守的な教師から強い反発を受けた。

チゼックは、1897年に州から認可を受けた美術教室において、子どもの想像力に基づいた自己表現を促進し、同時にショットテンフェルダー実科学校での成果が、ウィーン美術工芸学校校長ミュルバッハ(Myrbach)らの支持を得ていた。その結果、チゼックはウィーン美術工芸学校において、教員志願者のための演習課程の授業を、同校に組み入れられたチゼックの美術教室において行うことになった。ウィーン市内の保守派の教員たちは、チゼックの教育方法が基礎的な図画の習得を無視したものであるとして、強くこれに反発し、結局、教員志願者のための演習課程としての機能は1905年で途絶え、それ以後、同校のチゼックの美術教室は子どもの創作だけの場として独自の展開をすることになった。ウィーン美術工芸学校での教員養成では、保守派の批判に屈したものの、チゼックは現職教員のための夏季講習会や、1908年の国立工芸学校監督官就任により、行政的な立場から創造表現重視の図画教育へと改革を試みた。

以上のような経緯の中で、チゼックの教室の生徒作品は、1908年の「クンストシャウ」に出展されたり、1908年や1912年の国際美術教育会議に

において評価を得、そしてそれらの作品は、第四章第二節において示したように、13、14歳前後の中学生の段階の生徒の作品のものであった。これらのことから判断して、この時期のチゼックへの評価は、次のような点にあったと考えられる。つまり、旧来の図画教育による生徒の表現が手本の模写や自然を写生するという行為までの範囲であったのに対し、チゼックの教育では、生徒が物語の情景やファンタジックなテーマを自由に想像して表現するレベルにまで拡大していたことである。

(2) 1920年代以降の受容の広がり

1920年代におけるオーストリアは、新国家の成立とともに抜本的な教育改革が進められた。この状況については、すでに第四章第三節において述べたが、オーストリアにおいて子どもを中心とした教育へ関心が高まったことによって、チゼックの教育を支持する基盤は急速に拡大した。オーストリアにおいて新学校として設立された教育研究所において、チゼックの教育方法が取り入れられたのは、象徴的な事実である。

さらに、本章第二節、ならびに第三節において検討するように、チゼックの美術教育が、青少年美術教室の海外巡回展の成功によって、諸外国で高い評価を得ることになり、それがオーストリアに逆輸入され、国内における評価を急速に高める結果となった。

また、1920年代前半は、ウィーン美術工芸学校の装飾課程で展開したキネティズムが進歩的な装飾教育として注目された時期でもあった。

そして1930年代以降には、チゼックの評価がほぼ定着し、それがさまざまな形となって具体的に現れた。特に公的な評価を示すものとして、1932年11月、チゼックは美術教育活動35周年を記念し、その長年の教育活動における貢献によってウィーン市の名誉市民に任命される。その任

命書には次のように記述されている。

「本任命状は、独自の創造力と教育者としての資質をもって図画・芸術教育の革新に絶大な貢献を行った一芸術家のライフワークを、感謝の念をもって銘記するものである。参事官フランツ・チゼック教授は、芸術に対する子どもの心の動きを観察し、それを展開させるという独自の方法で、今や芸術界全体の模範ともなった芸術教育の新たな道を切り開いたのである。」⁽¹⁾

この任命に際しては、グレッケルもチゼックに祝福の辞をよせ、彼の芸術教育活動に敬意を表している。さらに、同年9月には『青少年赤字誌』⁽²⁾がチゼックの美術教育を特集し、生徒の言葉やチゼックと訪問者との会話、そして生徒作品が掲載された。

1935年6月16日付けの新聞『ヴィエナー・ターク』に、チゼックの70歳の誕生日を記念し、チゼックのそれまでの青少年美術教室での活動を紹介し、彼を「子どもの美術の父(Der Vater unserer Kinderkunst)」として評価している⁽³⁾。その他、『新自由新聞』⁽⁴⁾や『ダス・タガール』⁽⁵⁾でもチゼックに関する記事を掲載している。さらに1936年には、ヴィオラ(Viola, W.)によって『子どもの美術とフランツ・チゼック』⁽⁶⁾が英語版で刊行されている。そして1938年には、チゼックの青少年美術教室の活動40周年を記念する祝いが催されている。そのことを報じた『ミッターグアウスガube』誌はチゼックの教育方法がアメリカで拡大していることも紹介している⁽⁷⁾。

1942年には、ウィーン大学教授カストル(Castle, E.)が『新ウィーン新聞』に「子どもの図画—ウィーンの青少年美術の50年—」と題して、チゼックの教育活動の経緯とその功績を称えた⁽⁸⁾。

以上のように1930年以降のオーストリアにおけるチゼックに対する評

価は、子どもの美術を、新しい方法によって推進した教育家としてほぼ定着していた。さらに海外から青少年美術教室への訪問者の増加によって、チゼックへの評価は高まった。

1946年にチゼックは81歳の生涯を終えるが、その死亡通知書には、次のような記載がされていた。

「彼は、1885年以来提唱し続けていた芸術的造形の有機的成長に関する方法論を確立した。彼の手により創設された青少年のための教育機関は、全世界において輝かしい模範となった。彼は子どもの中の創造力を熱心に呼び覚まし、芸術の精神に反する規律・法則に対しては果敢な反対者であった。そして子どもの精神とその思想とに全生涯を捧げ尽くした。」⁽⁹⁾

そして、ウィーンの中央墓地の名誉市民の墓に葬られたチゼックの墓標には「青少年美術の開拓者 (WEGBEREITER DER JUGENDKUNST)」の句が刻まれている。チゼックは、「青少年美術」をひとつの美術領域として人々に認識させたのである。

2. 1946年以降のオーストリアにおける継承

(1) シミチェックらによる継承 (1946年～1955年)

1946年にチゼックが死去した後、青少年美術教室は長年の助手であったシミチェック (Schimitzek, A.) とラインンベルガー (Leinberger, G.) によって続けられた⁽¹⁰⁾。シミチェックらによる指導は、チゼックの生前から行われており、チゼックにとって重要な協力者となっていた。この時期の青少年美術教室は、再び多難の時期を迎えていた。まず、1939年にウィーン美術工芸学校からヘンスラー通り (Henslerstraße) に移転を余儀なくされ、そこで授業を再開することはできず、すぐにシュヴィ

ント通り (Schwidgasse)17番地のチゼックの自宅アパートに移転した。
また、1940年代以降、チゼックの視力障害が進んだため、青少年美術教室の実質的な運営は、シミチェックらに委任せざるを得なかったという事情もあった。

チゼック亡き後の青少年美術教室は、シミチェックらによって1955年まで継続された。この1946年から1955年までの期間のシミチェックらによる指導内容の詳細は、現在のところ明らかではない。ただし、シミチェックらは、上述したように1940年代からすでにチゼックに代わって青少年美術教室の実質的な運営を行っていたことから、基本的にチゼックの活動の後期の教育理念を継承し、特に大きく変化させた活動はなかったと推測される。

(2) 「開かれた絵画教室」としての展開(1956年～現在)

①「開かれた絵画教室」の成立

上述したように青少年美術教室は、1946年のチゼックの没後、長年の助手であったシミチェック (Schimitzek, A.)によって1955年まで、チゼックが生前に行った教育形態に基づいて継続された。そして、1955年にシミチェックが教室の活動を停止した後、チゼックの青少年美術教室は実質的に途絶えた。そして、チゼックの遺品や青少年美術教室の生徒作品など約9万点がウィーン市に寄贈された。

当時ウィーン州青少年課の課長であったラウザー (Rauser, E.)は、チゼックの教育意志を何らかの形でウィーン市の後援によって継承するためにウィーンのエドゥアール・ホルマン教授 (Hofmann, L.)らに協力を呼びかけ、チゼックの教育活動を受け継ぐ美術教室の設立を提案した。その計画は進展し、1956年にウィーン市青少年課の管轄の下に「開かれた

「開かれた絵画教室 (Die Offenen Malklassen)」が設立され、チゼックの青少年美術教室の教育意志は、新たな教室となって継承された。⁽¹¹⁾

「開かれた絵画教室」としてスタートした最初の年の活動には、ホフマンの助手である、フーバー (Huber, C.) とマリーナ (Malina-A., A.) が参加し、実践的な指導や具体的な運営を行った。そして翌年の1957年以降、教室数ならびに指導者数は年々増加した。指導者は1981年で38人、教室数は1990年で42カ所となっている⁽¹²⁾。

「開かれた絵画教室」は、その運営においてホフマンの教育理念が強く反映されている。ホフマンは、1930年代からチゼックの青少年美術教室をたびたび参観し、チゼックと意見を交わし、チゼックの考えを理解していた。したがってホフマンの教育理念の基本的な部分は、チゼックの考えに基づいている。そこで次にそのホフマンの教育理念について検討する。

②ホフマンの理念

ホフマンは、州の青少年課の提案によって、「開かれた絵画教室」に関する計画を作成した。それは、後に「子どもの目で (Mit den Augen des Kindes)」というタイトルの小冊子に、挿絵入りで伝えられ、また、「ウィーン市教育研究所教育心理論文 (Pädagogisch-psychologischen Arbeiten des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien) 23号」(青少年と国民のための出版社、ウィーン、1960年)にも掲載された。その中でホフマンは、「開かれた美術教室」の教育理念を、チゼックの教育活動の後期にあたる1930年以降の活動においていたことを次のように明らかにしている。

「その後の活動がチゼックの教室の発展のどの時期を受け継ぐかを決定することは、難しいことではなく、およそ1930年から1946年の時期の

第二段階が考慮に値し、それ以前のものは考慮せず、それには基づかない。」⁽¹³⁾

このようにチゼックの後半の活動を継承する背景には、1950年代後半における時代的な変化があった。ホフマンは続けて次のように記している。

「『現代性』の確立について何が問題になっているかという確認には、入念な熟考を必要とした。新しい教室が、それに興味をもつすべての子どもたちに開かれなければならない、そして才能の相違は問題にならないということは、初めから確かなことであった。しかし、造形作品に対する目標設定については、変化する状況のもとでは、同様にチゼックから単純には受け継げられないだろう。

唯一の目標を美しい図画という、もっぱら美的なものに方向づけてしまうことは、基本的に子どもが方向づけられる自由な創作が、狭い範囲にされてしまう。

表現の瞬間は、子どもの活動において内的な関与があり、根本的な要因を無条件に備えている。したがって、最初から他人の模範や基準へ方向づけることは、基本的に排除する。子どもは、表現において描くだけでなく、その子どもの造形が型どおりの特質を呈していなくても、制約がない状態で表現させてよいのである。そして、学校外での青少年福祉がさまざまな事情において義務を負っているものと、子どもの精神を保護する目標とが相入れないものとなっては、子ども自身にとっても、そして子どもの自己発見と自己確認のためにも、無意味になってしまうだろう。」⁽¹⁴⁾

このようにホフマンは、チゼックが1930年代以降進めた教育実践を基本としつつ、さらに子どもの自由な活動と内面的な感情を発露することを最も重視し、子どもの表出的な造形活動の一層の推進を図った。その

点でチゼックの実践よりも一層自己表出的なものに傾倒した。このことはホフマンが、「絵画は自我の発見である。優れた画家はみな彼自身を描くのである。」というポロックの言葉や、「美は内的な必然性がかなえるものである。」というカンディンスキーの言葉を引用して、内面の表出を強調した点からも伺える⁽¹⁵⁾。ホフマンはその点についてさらに次のように記している。

「この前提にもとづいた図画が、多くの点で従来どおりの形式にこだわった価値基準に合致しないということは、同様に形成物としての明白さを損なうものではない。その状況は同時代の美術のミロやデュビュッフェ、クレー、ピカソ、ポロック、アペル、アレシンスキーなどのようにである。」⁽¹⁶⁾

以上のようにホフマンが意図した子どもの表現には、現代の美術作家であるミロやデュビュッフェ、クレー、そしてポロックなどの表現がイメージとして重ねられていた。つまり、現代作家の表現形式と共通する造形表現を子どもにも実現させようとしたのである。

③「開かれた絵画教室」での活動

1956年に開始された「開かれた絵画教室」は、最初、市内に数箇所設けられた。そしてその活動は、上記に示したようにホフマンの理論的なイニシアチブによって進められた。ホフマンの下で活動を行ったサファー(Safer, E.)によれば、この活動においてホフマンが具体的に提起した目標設定は、「子どもの中にあるものをただひたすら導くこと。つまり、本性の保護推進、子どもの美術、個性的な表現の純粋な描写」⁽¹⁷⁾であった。

ホフマンはこれらの活動において作られた子どもの作品をまとめて、1970年に『子どもの美術』を刊行した。そこに収録された作品は、5歳



图-VI-1 抽象画 (女子, 9岁)



图-VI-2 抽象画 (女子, 12岁)



图-VI-3 抽象画 (男子, 11岁)

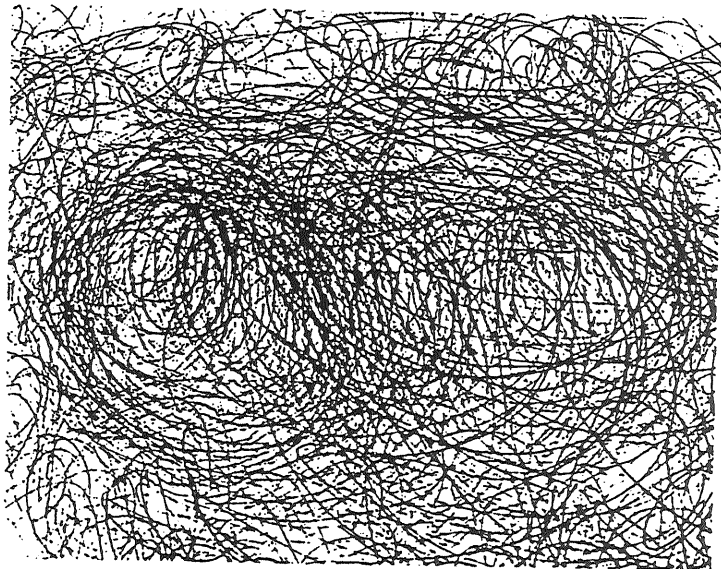


图-VI-4 抽象画 (男子, 10岁)



図-VI-5 コラージュ (女子, 8歳)

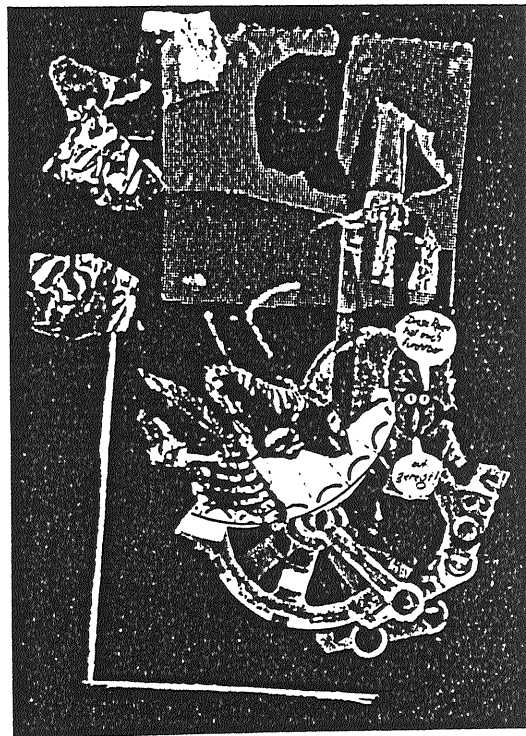


図-VI-6 コラージュ (男子, 9歳)

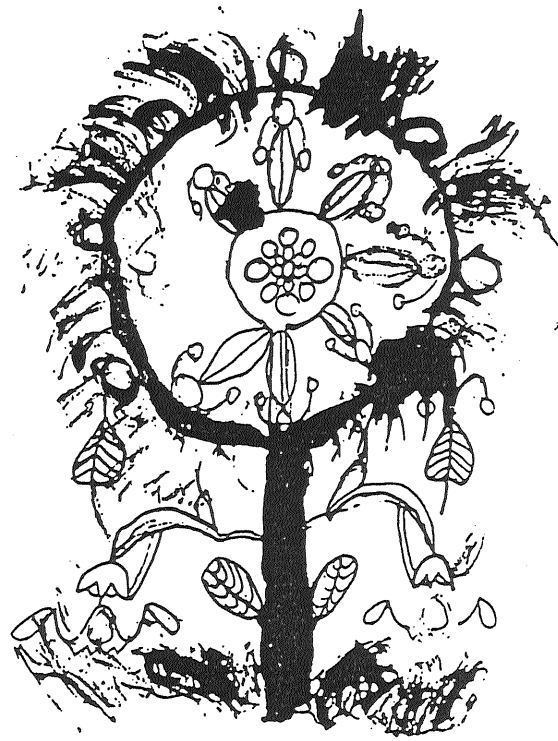


図-VI-7 想像の花 (男子, 9歳)

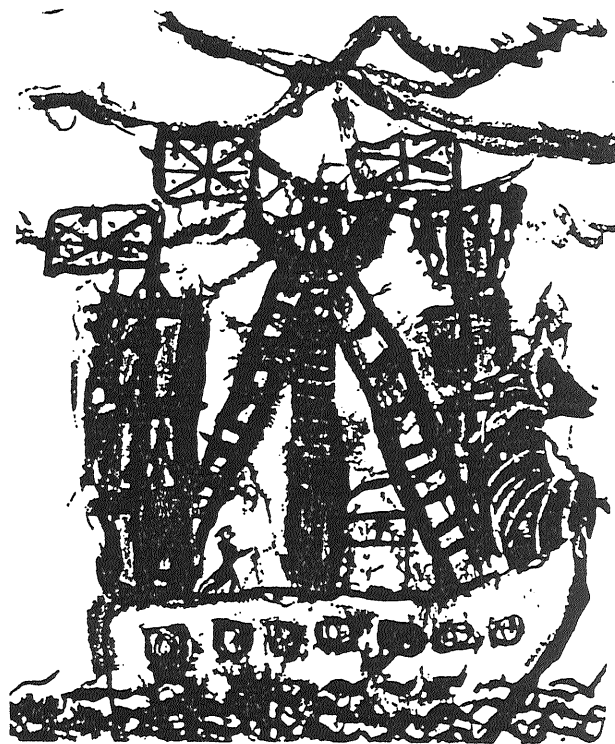


図-VI-8 オランダの船 (男子, 8歳)



図-VI-9 占う女性 (男子, 12歳)



図-VI-10 亡霊の頭 (男子, 9歳)

から15歳までのものである。それらの作品にみられる特色は、まず図-VI-1~4のような抽象画や、図-VI-5,6のようなコラージュ作品などで、いわゆるモダンテクニックなどが使われて、アンフォルメルな表現がされていることである。また、図-VI-7~10のように10歳前後の子どもの作品が荒々しいタッチを残した大胆な表現になっている。子どもの内面を発露させるというホフマンの意識が現れている。

現在、この「開かれた絵画教室」はウィーン市内に42カ所設立されており、1回の授業が100分で、14回で1つのコースが形成されている。

(3) 「美術館を征服する子ども」の展開

一方、1970年代にはいって、これまでの美術教室という形態を踏襲した活動に加えて、美術館における普及活動としての新たな展開も行われるようになった。美術館におけるこの普及活動は、チゼックが1930年に提示した青少年美術教室の目的の「4. 美術作品に対する感受性と理解にかかわる自己活動を通じた消費者教育」⁽¹⁸⁾を継承するものであり、社会教育への反映として意味づけられる。

1970年以降のこの活動は、日曜日に行われる「休暇活動(Ferienspiel)」であった。ホフマンの教えを受けたサファーらが活動の中心となり、この活動は、1年に15回、日曜日(午前10時から12時30分)にウィーンのリヒテンシュタイン宮殿(Palais Liechtenstein)の近代美術館(Museum moderner Kunst)で行われるプログラムとなった。特にこの活動は、「美術館を征服する子ども(Kinder erobern ein Museum)」という名称がつけられている。

「美術館を征服する子ども」の活動は、3歳から12歳ぐらいまでの子どもを対象とし、指導にあたるのは幼稚園、小・中学校、大学の教師か

らなる7名程度のボランティアである。子どもは午前10時に集まり、まず20分程度美術館内を鑑賞し、子どもの創作意欲を刺激する。その後、7つほど用意されたプログラムの中から子どもは好きなものを選択し、活動を行う。内容は、絵画、陶芸、工作などの他、絵画から感じるリズムを身体の動きに表現することや、嗅覚や触覚を使って絵をあてるというようなゲーム、そして廃材を利用した楽器づくりによってオーケストラを編成するというような造形遊びがされている。また、学校における子どもの活動の様子は、親にはわかりにくいのが、この美術館における活動では、親も同行して子どもたちが何を体験しているのかを知ってもらうことにも積極的である。⁽¹⁹⁾

また、以上の活動の成果は、ウィーンで展覧会を開催することはもちろん、国際美術教育会議においても展示されてきた。(バーゼル、ベルリン、プラハ、パリ、ロッテルダム)

そして、上記の活動に関連して1981年にサファーを中心として子どもの作品を専門に展示する「子どものギャラリー：ラリベラ (Lalibela)」が設立された。このギャラリーも、子どもに創造的表現活動を推進する展開のひとつである。このギャラリーの現在までの活動は、次のように報告されている⁽²⁰⁾。

1981年「子どもは本当に何ができるのか I」

1982年「障害児の絵画」

「天才児！ 芸術家の児童画」

1983年「子どもは本当に何ができるのか II」

1984年「王女さまの誕生日」(学童が、ベラスケスの絵画『王女の誕生日』をめざして描いた作品)

1985年「子どもはみんな何を集めるのか」

1986年「東京の児童画」

1987年「ヤワング・クリット展」（インドネシアの人物画）

1988年「祖父母や曾祖父母はどのように描いたか」

「竜、恐竜、その他の怪獣」

1989年「妖精、道化師、そして手作りのおもちゃ」

1990年「アーチ橋の絵」

「世界を理解する」

以上のようにチゼックの教育理念は、学校外における教育活動において顕著な形となってオーストリアでは継承されてきた。もちろんチゼックの理念は、学校教育内へも影響し、学校のカリキュラム（Lehrplan）において、子ども中心の美術活動が定着している。また、サファーによれば、最近のカリキュラム改革によってカリキュラムの基本条項に、教師が美術の手法を自由に選択することができる弾力的な指導が明示され、これはチゼックの教育理念の影響であるとしている⁽²¹⁾。

一方、教師教育の上でも、ウィーンのエデュカチオンズ研究所の教授であったホフマンは、長年小学校の教員養成においてチゼックの理念を伝え、また、年に2回の教師のためのセミナーでは、近年サファーやマリナーらが講師となり、チゼックの理念を伝えている。

第二節 イギリスにおける受容と展開

1. 1908年と1912年の国際美術教育会議

ロンドンの視学官であったトムリンソン (Tomlinson, R.) は『芸術家としての子どもたち』の中で次のように述べている。

「チゼックの保護と指導のもとで作られた子どもたちの作品の展覧会が、1908年にロンドンで開催され、これは非常なセンセーションを巻き起こした。その後、同じような展覧会が、ヨーロッパやアメリカの主要都市で開かれた。この展覧会によって、チゼックの方法に傾倒する人々がたくさん生まれ、その結果、子どもたちに対する美術教育の新しい方法が、導入された。」⁽¹⁾

トムリンソンが指摘し、またすでに第一章第三節においても記したように、チゼックの教育がイギリスの教師たちに知られるようになった最初のきっかけは、1908年のロンドンにおける第3回国際美術教育会議⁽²⁾である。この会議においてチゼックは、青少年美術教室の生徒作品を展示するとともに講演⁽³⁾を行い、参加者の注目を集めていた。彼は、このロンドンでの国際美術教育会議での反響について、次のように記している。

「国王の訪問は、会議の参加者から非常に注目された。国王は、青少年美術教室の部屋を感銘しながらゆっくりとまわられ、人さし指を揚げて『ファーストクラス』と言われた。」⁽⁴⁾

この会議において多くの参加者が主に議論したことは、学校や家庭において図画教育を通して公衆の趣味を高める方法や、図画を描くことを

通して自然の魅力を感じさせ、美術鑑賞へ導く方法、そして、簡単な装飾的構成を研究させることの必要であった。また、中等学校での図画教育については、職業学校へ進学するものために容器画を重視すべきことや、さまざまな分野において図画が実用的に利用されることに関して議論された。⁽⁵⁾ このような議論に関連して展示された作品は、主として臨画や写生画であった。この点についてチゼックは「この国際会議の展覧会の全体的な印象は、全般的に言って、能力の低下と上昇を問題としており、唯一私だけが、ウィーン美術工芸学校の青少年美術教室の小さな展覧会において、芸術を人間の根源的衝動 (Urtrieb des Menschen) として把握していた」⁽⁶⁾ と述べている。したがって、この会議においてイギリスの人々が接したチゼックの教育は、子どもがファンタジーに基づいて行った創作表現である。

ロンドンの国際会議においてチゼックが示した子どもの創作表現に関する成果と並んで、ロンドン会議の4年後の1912年にドレスデンで開催された第4回国際美術教育会議におけるチゼックの成果に関しても、ヴィオラ (Viola, W.) が、「1908年のロンドンと1912年のドレスデンでの美術教育会議で大評判になった」⁽⁷⁾ と記し、引き続いてイギリスの教師たちがチゼックの教育を知る重要な契機となったことを明らかにしている。この会議には、イギリスを含め世界各国から約2200名の会員が参加していた。チゼックはロンドン会議と同じく、作品展示と講演を行い、それらには会議参加者から大きな関心が向けられた。この時の講演の状況をチゼックは次のように記している。

「会長は、演壇に登り、講演の開始を告げるベルを鳴らし、ドイツ語、フランス語、そして英語で、私が会議の展覧会において最もすばらしい展示を行っただけでなく、さらに講演会にも最も多くの人々を動員し

たことを明言した。(中略) 青少年美術教室の生徒たちの作品の100枚のスライドを上映した。アトリエや工房で制作中の女子生徒たちのスライドにも、大きな拍手が寄せられた。講演が終わると、嵐のような拍手が起こり、私は数えきれないほど何度も舞台に呼び戻された。会議の会長が3カ国語で講演の終了を告げ、私の展示と講演が会議の展示の中で最高のものであったと心から感謝の念を述べられた。」⁽⁸⁾

これらの二つの国際会議においてイギリスの教師たちがチゼックの教育と接触したことは、1920年代前半におけるイギリスでの巡回展ならびにイギリスにおけるチゼックの教育の積極的な受容の伏線を敷くものであった。

2. 1920年代における巡回展

1908年ならびに1912年の国際美術教育会議を通じてイギリスの教師はすでにチゼックの教育を知り始めていたが、それが全イギリスの教師たち、そして多くの一般の人々に対しても衝撃を与えるのは、先に引用したトムリンソンの言葉にも触れられていたように、1920年に始まる巡回展であった。この巡回展の発端は、第一次世界大戦後のオーストリアで困窮する子どもたちを援助するためにウィーンに来ていたフレンズ救援団のホーカー (Hawker, E.) が、1920年ウィーンで開催されたチゼックの教室の展覧会を見たことである。ホーカーは展示された作品に驚き、次のように語ったとされている。

「オーストリアが戦争から救出したのは、自国の子どもたちの才能だけであった。そして、もしこれらを失っていたとしたら、オーストリアそのものが滅んでしまうだろう。この教室が途絶えてしまっはならない。なぜなら、それはオーストリアにとって損失であるばかりでなく、

文化全体にとっての損失となるだろうからである。」⁽⁹⁾

このように述べたホーカーは、続けてイギリス全土で巡回展をするようにチゼックに求めた。この提案は、第一にイギリスの人々にチゼックの教室の生徒の作品を広く知らせたいという願いがあった。そして、さらにこの巡回展に際しては、子どもの作品のポスターやポストカードなどを同時につくり、それらの販売と展覧会の入場料の収益が、存続の危ぶまれた青少年美術教室や、子どもの給食、小児病院、青少年の家、保養所、青少年福祉施設の窮状を救済するために使うという目的があった。

以上のような経緯からイギリスでの巡回展は、フレンズ救援団の他、子ども救済基金 (Save the Children Fund) やオーストリア青少年赤十字の後援によって開始されることになった。

イギリスでの青少年美術教室の巡回展が開催されたのは、1920年から1924年までであるが、そのうちの1920年から1922年までの期間に限って開催場所と時期を記してみると、表-IV-1の通りである。

また、上記の展覧会については数多くの新聞や雑誌が取材しており、1920年11月から1921年5月までの期間でみると、その記事は表-VI-2の通りである。

表-IV-1 イギリスにおける青少年美術教室の巡回展

	会 期	会 場
London展	1920年11月18日 ～12月?日	British Institute of Industrial Arts, Knightbridge 217
Winchester展	1921年 2月～	
Liverpool展	1921年 4月30日 ～ 5月17日	Walker Art Gallery
Oxford展	不明	
Leeds展	不明	
Malvern展	1921年 6月～	Malvern Public Library
Keighley展	1921年 7月27日	Keighley Public Library
Cheltenham展	1921年9月	Cheltenham Municipal Art Gallery
Hull 展	1921年9月20日	Hull Museum
Bath 展	1921年10月17日	Victoria Art Gallery
Newcastle 展	1921年10月21日	School of Art, Armstrong College
Edinburgh 展	1921年11月5日 ～(3週間)	Royal Scottish Academy Gallery
Plymouth	1921年12月5日	Plymouth Athenaeum
Athenaeum 展	不明	
York 展	1922年 1月 9日	York School of Arts and Crafts
Exeter 展	1922年 1月16日 ～1月19日	Royal Albert Memorial Museum
Aberdeen 展	1922年 1月21日	Art Gallery, Aberdeen
Clifton 展	1922年 3月 3日	Royal West of England Academy
Dublin 展	1922年 3月	
Belfast 展	1922年 3月21日 ～4月 1日	The Municipal Art Gallery
Manchester展	1922年 4月 7日 ～4月30日	Manchester City Art Gallery
Brighton 展	1922年 4月10日	Brighton Secondary School Hall
Sheffield展	1922年 5月 6日	Mappin Art Gallery, Sheffield
Southsea 展	1922年 5月12日	“Pendragon” Clarence-parade,
Barrow 展	1922年 5月19日 ～5月27日	Barrow Technical School

表-VI-2 青少年美術教室の展覧会を扱った新聞、雑誌等の記事

年月日	著者	記事のタイトル	新聞・雑誌名
1920. 11. 18.			<u>The Morning Advertiser</u>
11. 21.	Konody, P. G.	"Art and Artist, Children as Artist"	<u>The Observer</u> , p. 10.
11. 21.	Rutter, F.	"A Revival of The Woodcut"	<u>The Sunday Times</u>
11. 22.		"Child Artist Clever Works at Age 9 to 15 "	<u>The Daily Mail</u>
11.	Defries, A.	"Child Artists"	<u>The Woman's Supplement</u> p. 24f.
12. 3.		"Children as Artists"	<u>The Teachers' Times</u> p. 339.
12. 5.		"Children and Art, Professor Cizek's School in Vienna, Special Interview, The Principle of Selfteaching"	<u>The Observer</u> , p. 6.
12. 30.	E. H.	"The Child in Art"	
1921. 1.	Reece, J. H.	"Art and Education"	<u>The Educational Times</u> Vol. 73, No. 693, p. 20f.
9. 21.		"Save the Children, Interesting Exhibition at the Royal Institution, Art from Vienna"	<u>Eastern Morning News</u> p. 1
10. 18.		"The Art of Childhood, Remarkable Exhibition in Bath, Some Unrepressed Self-Expression"	<u>The Bath Herald</u>
1922. 1. 9.		"Viennese Children's Exhibition, Open by Archbishop"	<u>Yorkshire Herald</u>
1. 17.		"Vienna to Exeter"	<u>Western Morning News and Mercury</u>
4. 6.		"The Child as Artist"	<u>The Manchester Guardian</u> p. 16.
4. 8.		"The Art of Austrian Children"	<u>The Manchester Guardian</u>
4. 29.		"The Art of Children"	<u>The Manchester Guardian</u> p. 8.
5. 6.		"The Child as Artist: Its Best Years"	<u>Sheffield Independent</u> p. 1.
5. 6.		"The Art of Children"	<u>The Guardian</u>
5. 8.		"Juvenile Art, Disseminating in Everyday Life"	<u>Sheffield Daily Telegraph</u>
5. 20.		"The Child as Artist"	<u>The Guardian</u>
5. 23.		"Arts and Crafts"	<u>North-Western Daily Mail</u>

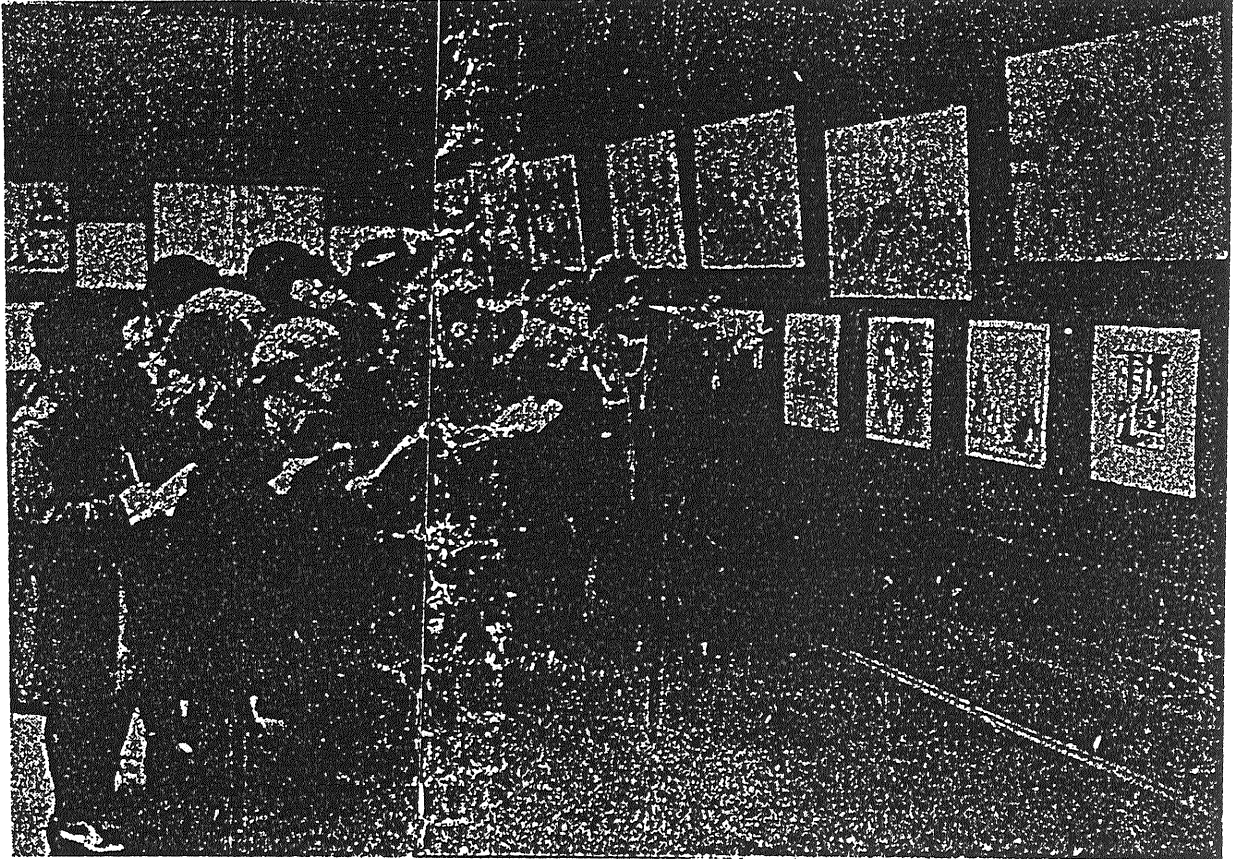


図-VI-11 青少年美術教室の展覧会を鑑賞するマンチェスターの生徒と先生
(1922年4月8日マンチェスター美術館)

3. 新教育運動との呼応

チゼックの教育の1920年代におけるイギリスでの受容は、すでに第一章第三節においても述べたが、展覧会を媒介として展開したことに特質がある。そして、この時期における受容は、チゼックの教育が新しい教育の方法として肯定的に評価された。特にウィルソンによる評価は、すでに序章においても明らかにしたように、イギリスでのチゼックの評価に大きく影響を与えた。1920年の『ティーチャーズ・ワールド』誌での記事⁽¹⁰⁾、ならびに1921年の三つの著作⁽¹¹⁾は、イギリスにおいてチゼックを紹介する上での基本的な情報源となっていた。そして、子どもたちの作品の卓越性に関心がよせられ、さらにこれらの生徒作品が、教師であるチゼックの指導が一切なされていないという報道は、人々に衝撃を与えると同時に、それが新しい教育の象徴として受けとめられた。

またイギリスにおいてチゼックの教育が受容された背景には、当時イギリスを中心に新たな国際組織として展開しつつあった新教育連盟との呼応があげられる。

ボイド (Boyd, W.) とローソン (Rawson, W.) によれば、1920年代の新教育連盟の展開は次のように指摘されている⁽¹²⁾。イギリスにおいて新教育連盟の創設へと貢献した背景のひとつに、エンソア (Ensor, B.) を事務局長とする神智学的教育組織の存在があげられている。「奉仕のための教育」を標語とするこの組織は、神智学の基本的な教理である魂の再生説を教育に演繹し、特に子どもの本性の本質的な善、現世における個人の正しい発達を主張していた。1921年、神智学的教育組織の発案によって、新教育家たちの会議がカレーで開かれ、新教育連盟が創設された。カレー会議でのテーマは「子どもの創造的自己表現」であった。この段階では多くの人々は、子どもが創造力を備えている存在であるとい

うことを、まだ十分認めるにはいたっていなかったものの、新教育連盟での議論は、子どもの本性に基づいた自己表現の在り方への問題意識を確実に教師たちに提示していた。ボイドとローソンは、この会議に関連して次のように述べている。

「過去の学校は、子どもの本性に基づいた自発性というものに、手きびしく顔をしかめていたので、子どもの独創的活動の可能性はふみにじられ、子どもに許されたものといえば、模倣ということであった。その後、事情は全く跡をとどめないほどに変革されて、子どもの芸術の展覧会がいたるところで開かれ、子どもの絵画は、子ども自身の権利としてわれわれに訴えるものをもっている、ということが当然のことと考えられている。」⁽¹³⁾

子どもの創造的な自己表現が、急速に認識されてきたことは、1923年のモントルー会議にチゼックが講演を行うように招待され、多くの参加者から支持されていることからもうかがえる⁽¹⁴⁾。

4. 1930年代以降の受容

1934年から1935年にかけて、再び大規模な青少年美術教室の展覧会がイギリスにおいて行われた。この展覧会に際してチゼックの教育を語ったのが、ヴィオラであり、彼はイギリス各地で講演を行った。ヴィオラの『子どもの美術』第10章に記された講演の会場は83カ所にのぼっている⁽¹⁵⁾。また、マクドナルド (Macdonald, S.) も、「1934年以降さまざまな大学やカレッジ、および教育協会で彼の行った講演によって、何千人もの教師たちがこのオーストリア人の美術教育哲学を熟知するようになった」⁽¹⁶⁾と述べている。

オーストリア赤十字社の事務官であったヴィオラは1920年代から1930



図-VI-12 1930年代の青少年美術教室の展覧会

(左端はエジンバラ美術大学学長ウェリントン、
その右はヴィオラ、1934年11月29日、エジンバラ)

年代にかけてチゼックの実践を観察し、それによって認識した内容を、イギリスでの展覧会の後、著書としてまとめた。つまり、1936年に『子どもの美術とフランツ・チゼック』⁽¹⁷⁾を、1942年に『子どもの美術』⁽¹⁸⁾をそれぞれ刊行した。このヴィオラの二冊の著書は、その後の美術教育研究において、チゼックの教育を言及する際には必ず引用される主要な参考文献となった。また、これによって、チゼックの教育方法に関するさまざまな情報は、1930年代以降、ヴィオラの解釈を通して啓蒙された。

以上のような巡回展やヴィオラの著書を通して受容されたチゼックの教育に関する事項は、次の二点にまとめられる。

まず第一点は、チゼックが「子どもの美術」をひとつの独立した美術として認識し、さらにそれを多くの人々にも認識させるとともに、子どもの美術の保護・促進に貢献したことである。トムリンソンは、ヴィオラの『子どもの美術とフランツ・チゼック』の序文において、チゼックを「すべての国々の子どもの生まれながらの権利である創造力のパイオニアであり、発見者である」⁽¹⁹⁾とし、子どもの創造的な美術、つまり独立した価値をもつ子どもの美術の認識の先駆者であることを記している。

そして第二点は、子どもの本性にも基づいた教育を普及させたことである。この教育理念は、子どもが生来創造的であるという認識にたったものであり、模写的訓練の指導から創造的な自己表現を導く指導への改革に貢献した。ヴィオラによって伝えられたチゼックの言葉、すなわち「子どもたちを成長させ発展させ、そして成熟させよ」⁽²⁰⁾は、チゼックの新しい教育理念を表す象徴的な言葉となった。また、芸術は教育の基礎にならなければならないと主張したリード (Read, H.) は、ヴィオラによれば「ウィーンの子ゼックは、すべての児童に与えられた創造的

衝動の解放が、美的にも心理的にも有用であることを初めて示し、そして、彼は、子どもによって作られた絵画の美的価値について立証するという難業をなしとげたのである。」⁽²¹⁾と記したと伝えられている。同様に、トムリンソンは、『芸術家としての子どもたち』において次のように述べている。

「特にヨーロッパやアメリカなどの多くの文明国において、美術教育の方法の革新を引き起こした栄誉は、ウィーンの子ゼック教授に与えられなければならない。嘲りと疑念と強い反対にもかかわらず子ゼックは、子どもの中にある精神的イメージと生来の創造的衝動を解放することによって生じる利益を証明したのである。」⁽²²⁾

さらにリードは『芸術による教育』において「私はフランツ・チゼックの言葉を借りて『教師は最も慎重謙遜で、子どもの中に生徒という素材ではなく神の奇跡を見る人でなければならない』とだけ述べることができる」⁽²³⁾と記しているように、創造的な子どもへの対応の規範をチゼックに認めている。

また、ヴィオラの上記の二冊の著書によってチゼックの教育は、子どもの創造性を助長することを目的とし、子どもに技術を教えるのではなく、子どもを抑圧から解放することが啓蒙された。しかし、チゼック的な指導方法に関する誤解を懸念したトムリンソンは、『子どもの美術とフランツ・チゼック』の序文で次のように警鐘している。

「この本からでき合いの授業の課程をまかなうことを期待している人々にとっては、この本は期待はずれであろう。なぜなら、各々子どもは自分の思うとおりにするのであり、そして子ども自身の技術を発展させていくことが認められるべきだからである。したがって、子どもが技術的訓練の堅苦しい課程に従うことができないとチゼック教授は

信じている。子どもの生まれつきの性質を発達させなければならないとチゼックは主張するのであり、他人の考えや方法を押しつけるのではない。

しかし、明敏な教師が見いだすであろうものは、パイオニアが発見した基礎的な原理である。教師たちは自身のやり方にこれらの原理を利用していきる。

私はこれらの中の最も重要なことを指摘しよう。

偉大な創造のエネルギーは、すべての子どもに存在する。このエネルギーは表現のはけ口を見つけなければならない。さもなくば抑圧となるだろう。子どもたちは、他人が描くべきだと考えたものを描くのではなく、自分の描きたいものや自分の心のなかの目で見えるものを描くことが認められるべきなのである。

批評はいつも建設的で同情的であるべきである。子どもの努力はけっして笑いものにしてはならない。

しかし、単なる技術をほめることは危険である。芸術は技術ではなく、創造である。作り出されるものが内面の経験の結果であれば何でも、他人の作品の最も巧妙な模写よりも価値がある。

すべての方法のようにチゼック教授の授業は誤解され誤用され得る。したがって私は、警告をするためにこの序文を利用しなければならないと思う。その警告は発見者の祝福を受けると思うのだが、つまり子どもたちはまったくほったらかしにされるべきではなく、適切な環境と適切な材料を与えられ、同情と理解によって助けられ導かれなければならないのである。」⁽²⁴⁾

一方、チゼックの教育方法については、次に述べるようにチゼックの理念とのズレも指摘され、さまざまな批判の対象になった。

5. チゼックの教育に対する批判

ヴィオラは、『子どもの美術』の第二版の中で、初版を読んだある視学官から「チゼックの理論と方法には基礎がない」との指摘があり、さらに次のような疑問が提示されたことを記している。

「チゼックの目的は子どもの空想的体験を自由に表現させるようにすることと、またそれについて大人がなんの妨害も加えぬようにすることだ。—そして彼の子どもの美術に関する主張は、子どもが非写実的な作品を作っても落胆するなということであり、子どもはぬろうとするものがどのようなものであるかを想像することを要求されることである。ここで問われるのはそれをいかに表現するか〔という技術〕ではないのだ。」⁽²⁵⁾

そして、その視学官は、チゼックの細部についての固執、以前の生徒の参考作品を展示していること、児童の作品に対する反対的批評、努力としつけについての固執、子どもの作品を他の子どもと比較していることなどを具体的にとりあげて、チゼックの「子どもを自由にする」という理念と実際との間の矛盾に疑問を投げかけている⁽²⁶⁾。

これに対し、ヴィオラは、チゼックの言う「子どもたちを自由にさせるべきだ」ということは、しばしば誤解される点であるとしたうえで、チゼックの指導は、全くの放任ではなく、子どもへの示唆があったことを明らかにしている。それはテーマに対する示唆であり、これは子どもの自由を拘束するものではないと説明している。そして、細部の固執については、余白をうめさせることへの激励であること、参考作品の展示については、その目的が模倣させることにあるのではなく、これくらいなら描けるという自信を与えるためであること、児童作品に対する反

対的批評については、反写実の立場からのものであったこと、努力としつけについては、それは「制作のしつけ」を意味するものであること、子どもの作品を他の子どもとの比較は有効であること、などとチゼックを弁護している。そして、最後にヴィオラは、重要なことは「チゼックがいかに彼の子どもたちを扱ったかについてなのである。しかしたとえレコードがあろうとまたフィルムがあろうともこの巨匠の知恵のすべてを示すことはできないだろう」と結んでいる。⁽²⁷⁾

一方、序章においてすでに述べたようにマクドナルドは、チゼックの提示した教育観と青少年美術教室の生徒作品から解釈される教育観に符合しない点があることを指摘し、チゼックの教育観と方法における矛盾を批判している。彼は、チゼックの指導した生徒の作品が装飾的で技巧的である点や、実際にこれらの生徒に対して「ゲシュタルト」とチゼックが呼ぶ造形指導がされていた点を指摘し、それはヴィオラなどによって伝えられた、子どもの自然な自由表現を追求するチゼックの教育観に相入れないものとしている。そして、これらの背景には、チゼックの言葉が当時としては非常に啓蒙的な意味合いが強かったことと、チゼックの教育を紹介したウィルソンやヴィオラたちが、チゼックの啓蒙的なエッセンス、つまり、自己活動や自由表現の啓蒙にあまりにも心酔してしまったために、チゼックが実際に生徒に用いた方法を捨象してしまったという啓蒙段階における問題点を指摘した。⁽²⁸⁾

以上のようにチゼックの教育に対する批判は、チゼックの実際に行った指導方法と、展覧会や彼の賛同者を通して伝えられた啓蒙的な教育理念との間の矛盾に向けられた。

第三節 アメリカ合衆国における 受容と展開

1. 受容の経緯

アメリカの教師たちとチゼックの教育の最初の接触は、イギリスと同様に1908年の第3回国際美術教育会議であった。アメリカの教師たちは、チゼックの教育に対してイギリスの教師たちよりも強い関心を向けていた。この点についてチゼックは次のように記している。

「特にアメリカ人が私の展示に非常に興味をもったことから、私はこの展示によって、全世界における心因性の創造 (psychogene Schaffen) が呼び覚まされ、活性化させられたという確信を強くした。」⁽¹⁾

そして、1924年から1928年にかけて、青少年美術教室の展覧会が、フレンズ協会のホーカー (Hawker, E.) とウィルソン (Wilson, F. M.) の世話によってアメリカに渡ることになり、そしてノース (North) とコラー (Koller, H. C.) の尽力によって、アメリカの主要都市での展覧会開催が実現した。

アメリカでの巡回展は、1920年から1924年までのイギリスの巡回展とは、内容に変更があった。イギリスの巡回展では、美術工芸学校の装飾形態学で制作された学生の作品はなかったが、アメリカでの巡回展では、これらが加えられていたのである。以下に引用するものは、ブルックリン美術館のフォックス (Fox, W. H.) の気付でチゼックの巡回展責任者コラーが作成した巡回展計画案であり、それによってアメリカでの巡回展の内容の概要がわかる。

「a) 6歳から12歳の子ども作品

b)12歳から16歳の子どもの作品

c)表現主義や立体派などによる、リズムカルな美術の部門 (section of rhythmical art) : (17歳から23歳の学生の作品)

展示品は非売品

内容

A)絵画作品124点：平均6平方フィートの台紙に貼ったもの。例外的に10~12平方フィートのフリーズを含む。

B)木版画とドローイング（多色、白黒）：100点

C)焼物、木彫、木の玩具：65点

D)刺繍作品

E)複製画：リトグラフ、ポストカード、木版画（和紙にオリジナルプリント）、挿絵のブックレット《価格：10セントから12ドル》

輸送

作品は25箱(1箱100ポンド)に詰めて送付

展示スペース

少なくとも500フィートの壁面が必要

講演

通常、展覧会会期中に芸術的テーマや教育的テーマの講演あるいは略式の集会を開催する。これらの講演はカラーによって行われ、テーマの例として次のようなものがあげられる。

『教育のモットー』

『児童の世紀』

『ネイサン、デック、ドロシーの弁解』

『職人氣質とセールスマン気質』

『生活のための芸術ではなく、生命としての芸術』

『アメリカの子ども』

『現代のリズム』」⁽²⁾

この資料からわかるように、展覧会では子どもの作品展示とともにコラーによる講演が行われ、さらに、子どもの作品の複製（ポスターやポストカード）などが売られた。これらの複製は大量に買われ、すぐに増刷の要請がウィーンに伝えられた⁽³⁾。そしてこれらの複製は多くの小学校や病院、そして子ども部屋の壁面に飾られたのである。

アメリカでの最初の展覧会は、1924年ブルックリン美術館であり、この展覧会への入場者は100万人に達したといわれている⁽⁴⁾。その後、ニューヨークのメトロポリタン美術館で展覧会が開催され、それについてはウィルソン（Wilson, F. M.）が、『インダストリアル・アーツ・マガジン』で、「たとえ世界が滅びようとも、この子どもたちの作品だけは守らなければならない。子どもの作品は、生活のなんと素晴らしい記録なのだろう。」という見学者の感激の言葉を取り上げて、その反響を伝えている⁽⁵⁾。

また、サンフランシスコでの展覧会では、学校単位で教師が生徒を伴って見学を訪れ、1日の入場者数が1万5千人にのぼり、館内に入るまでに5、6時間待たされた人もいたという⁽⁶⁾。

以上のようなアメリカでの展覧会は、およそ120の都市で開催され、その後、カナダを巡回した。

1920年代後半には、アメリカでの巡回展の反響や後述する進歩主義教育運動(Progressive Education Movement)との呼応によって、アメリカの教師がウィーンの子ゼックの授業を直接参観しようとする動きが顕著となり、こうした現象も子ゼックの教育を積極的に受け入れようとするアメリカの教師の意志の現れであった(図-VI-13)。アメリカの教師がウィ



図-VI-13 青少年美術教室を訪れて、チゼックの説明を
聞くアメリカの女性教師たち（1930年代）

ーンのチゼックの教室を訪れていた当時の状況について、チゼックは次のように記している。

「アメリカでの展覧会以後、アメリカ大陸から青少年美術教室への、まさに民族の大移動ともいえる人の動きがみられるようになった。訪問者の数はおびただしく、参観する人の数が、生徒の数の2倍にも3倍にもものぼることもしばしばであった。生徒たちは、アメリカ人の陰で制作しなければならないとぼやいた。訪問者の一行が到着すると、青少年美術教室のある通りは、何百人ものアメリカ人で溢れかえって交通渋滞が生じ、警察が交通整理に出動する有り様であった。」⁽⁷⁾

また、このようなアメリカからの見学者の増加に対応して、チゼックはアメリカの教師のための夏季講習会も開催していた。

2. 進歩主義教育運動との呼応

アメリカにおけるチゼックの美術教育の受容は、1920年代の展覧会の反響と進歩主義教育運動の拡大という両者の呼応によって展開した。進歩主義教育協会の雑誌『進歩主義教育』の1926年4/5/6月号は、「芸術による創造表現 (Creative Expression Through Art)」を特集し、編集者はチゼックを新しい美術教育運動の主唱者と位置づけたうえで、次のようなチゼックの言葉を引用している。

「美術館は、子どもの作品を収集し、保存すべきである。子どもの作品を保護する人がいないので、生き生きとした精神が世界で喪失しているのだ。例えば、子どもの作品と同様に、デューラーの作品やティツァーノの作品が失われたら、非常に悲しむことだろう。人々は、子どもの美術が大人の美術へのステップであると考えていることにおいて、大きな間違いをおかしている。子どもの美術はそれ自体において、

独立したものであり、独自の法則に基づくものであり、決して大人の法則に従うものではない。花を咲かせる時期は、一度しか来ない。決して二度とは来ないのである。」⁽⁸⁾

さらに巻末には芸術による創造表現のための参考文献として、チゼックに関する文献が4編記されている。それは、ウィルソンがチゼックの教育について1921年に著した『芸術家としての子ども』⁽⁹⁾、『チゼック教授の講義』⁽¹⁰⁾、『チゼック教授の教室』⁽¹¹⁾、そして、新教育連盟の雑誌『新時代』(The New Era)に1923年に掲載されたチゼックの講演の要約「児童期における創造的美術」⁽¹²⁾であり、それらがチゼックの教育を知るための基本資料となっていた。

雑誌『進歩主義教育』では引き続き次号も、ホリスター (Hollister, A. B.) の「フランツ・チゼックの美術教育への貢献」と題する論文を掲載している。ホリスターは、まず、古い美術教育が、子どもにも模写の訓練を強制したのに対して、チゼックが子どもの創造表現を推進したことに意義を見いだしている。子どもが創造的な時期には創造的な表現をやらせるというチゼックの考えに共鳴し、さらに、一般の学校では技術を身につけてから表現させるが、チゼックの場合は、「表現しなさい、そうすれば技術も自然に身につくのだ」という考え方であるとしている。そして、このような教育によって、「子どもは、日常のつまらない現実からいつでも抜け出る飛翔の仕方を学んでいるのだ。」とのチゼックの言葉を提示し、さらに「子どもは、自由に考え自立する習慣を身につけ、それはどんなことにおいても大いに役立つものである。」と説明するチゼックをホリスターは指示している。またホリスターは、以上のようなチゼックの考え方に基づいて、アメリカでも創造的な表現が一層促進されることを望み、チゼックの青少年美術教室の状況に似た活動の実施を

主張し、土曜と日曜に子どもが集まって自由に創造的な表現ができる場の創設を提言した。⁽¹³⁾

また、ツヴァイブリュック (Zweybruck, N.) は、チゼックが、子どもの造形の中に自由で創造的な特質を発見し、さらに青少年美術教室の実践を通して、進歩主義的な教育方法への道を開拓したとして、彼を「美術教育の父」 (Father of Art Education) と評価した。⁽¹⁴⁾

また、第二次世界大戦以前における進歩主義教育が子どもの創造的自己表現を追求した展開を受けて、ローウェンフェルド (Lwenfeld, V.) は、第二次世界大戦後の1950年代から60年代にかけて子どもの創造性に注目して、それを科学的リサーチによって実証しつつ創造主義の美術教育論を理論づけたが、彼はその理論の展開においてチゼックの実践を理論化したとの見方が一般にされている⁽¹⁵⁾。また、ローウェンフェルドはウィーン美術工芸学校で学んでおり、1922年から1926年の間、定期的にチゼックの青少年美術教室を見学していたとする指摘⁽¹⁶⁾や、ウィーン美術工芸学校での装飾教育からの感化を推測する見解⁽¹⁷⁾があり、すでに1920年代のウィーン時代にチゼックからの影響の軌跡が推測されている。そして、ローウェンフェルドがウィーン盲学校において美術教師をしていた時期の実践において、チゼックの影響を受けていたことを、彼自身認めていると指摘されている⁽¹⁸⁾。

しかし、ローウェンフェルドが、チゼックの教育を具体的に言及したものはほとんどなく、『創造的活動の性質』⁽¹⁹⁾でコール (Cole, N.) を引き合いに出す際に直観的な教育方法を過去に行った教育家としてチゼックの名前をあげているにすぎず、また彼の主著である『創造性の発達と精神の発達』⁽²⁰⁾でも、チゼックの『子どもの色紙造形』⁽²¹⁾を参考文献にあげているだけである。

一方、ミヒャエル (Michael, J. A.) とモリス (Morris, J. W.) によれば、チゼックが生徒に大きな絵を描かせるのに、画面の上辺と下辺に接するように描かせていた指導に対して、ローウェンフェルドは批判していたという。しかし、児童美術の美しさと児童美術の独自性の認識に関しては、美術教育の発展に尽くしたとして、ローウェンフェルドはチゼックの貢献を認めていたと指摘されている。そして、ローウェンフェルドが、チゼックを理論家としてではなく、すぐれた実践者として位置づけていたことが明らかにされている。⁽²²⁾

3. チゼックの教育に対する批判

マンロー (Munro, T.) は、1920年代後半にウィーンのチゼックの教室を訪問し、チゼックの提示した自由表現方法 (free expression method) に関して次のように批判的に論じた⁽²³⁾。

まず、チゼックの教育が示した、子どもを自由に世界をみつめさせ、子ども自身に適した美術の自己表現の経験を自由にさせるということが、アメリカのどこの学校でも、はなばなしく要求されているとの状況を提示している。特に、ニューヨークにおいてマン (Mann, H.) による学校やワルデン・スクールズ (Walden Schools) などは、チゼックの方法に基づいた教育者と学校であることが紹介されている。

しかしながら、マンローは、チゼックの教育がアメリカの教育にもたらした意義を認めながらも、一方で、チゼックの自由表現方法に関して疑念を示し、次のような趣旨で批判をしている。

チゼックの生徒の作品にみられる類似する様式は、画一化した表現とみなさなければならず、真の自由表現を求めようとするチゼックの理念に反するのではないか、ということである。そしてマンローは、その原

因として、チゼックの言うような、子どもをまわりのすべての影響から守ることは、実際には不可能であり、結局、チゼックの制限の網を通りぬけた少数の要素が子どもに強く影響しており、それによって子どもの表現が画一化してしまったとの見方を提示している。マンローの考えは、子どもへの影響を制限するのではなく、むしろこれまでの美術の伝統を広く学習することは、個人の経験と両立するものであり、子どもに独自の選択とその再構成をさせる、というものである。つまり、美術のさまざまな要素を積極的に知ることによって子どもの表現の幅を広げていこうとする考え方であった。こうした考え方は、その後のアメリカにおいて、1960年代以降の美術教育が創造的自己表現に偏重しすぎていることへの全般的な反省の動きに示唆をあたえるものであり、美術教育において、より一層美術の本質を系統的に教えようとする考え方に引き継がれていくものである。

同様に、1936年に出版されたヴィオラ(Viola, W.)の著書『子どもの美術とフランツ・チゼック』⁽²⁴⁾は、ウィーンとともにアメリカのニューヨークでも同時に刊行され、1930年代にアメリカの教師たちにチゼックの教育を伝える重要な情報源となっていた。しかし、この『子どもの美術とフランツ・チゼック』の書評を『パルナッサス』で書いたマクマホン(McMahon, A. P.)は、チゼックが、著名な現代の美術教師であり、子どもの美術の発見とその命名をした人物と認め、さらにいわゆる進歩主義学校での低学年の授業において有効なものになるとしながらも、次のような点を指摘している⁽²⁵⁾。つまり、チゼックの美術教育がロマン主義的な見解であるとの見方を示し、必ずしもそれを全面的に称賛するのではなく、もしその理論が正当であるならば、という条件付きのものであり、冷静な視点での分析をしている。その視点に基づいて、マンローと同様

にチゼックの生徒の作品に様式化された特徴がみられる点を指摘し、それらが、メキシコの児童画に比較して、必ずしも子どもの芸術的な純粋性を表現したものとはいえないと言及している。

1980年代では、さらに自己表現主義の美術教育に対する反省に関連して、チゼックの教育を厳しく批判するものもみられる。ダンカン(Duncum, P.) は、チゼックの教育に関して次のように述べている。

「長い間、支配的であった自己表現を重視した教育は、ウィーン美術教師フランツ・チゼックに基づいていた。一時期、美術教育は、自己表現的なアプローチとほとんど同義的であった。そしてチゼックのアプローチの仕方に基礎をおく限りにおいて、美術教育は、常に基礎的な間違いに基づいていた。」⁽²⁶⁾

こうしたダンカンの考えの背後には、すでに述べたマンローの見解やイギリスのマクドナルド(Macdonald, S)の見解がある。そして、最終的にダンカンは、子どもに美術を教えるか教えないかということが問題なのではなく、いかにもっとも良く教えるかということが問題なのであるとの見解を提示している。以上のようなダンカンの見解は、1980年代にアメリカにおいて急速に拡大しつつあったDBAE(Discipline-based Art Education)の考え方、つまり美術を学問として系統的に教えていこうとする視点と共通するものである。

4. アメリカにおけるチゼックの教育の受容の特質

チゼックの美術教育は、イギリスと同様に1920年代に展覧会の反響と、同時期に拡大しつつあった進歩主義教育運動との呼応によって、創造的な自己表現を推進する先駆的实践として受容された。そして、このチゼックの考え方と実践方法は、19世紀後半のペスタロッチ主義、フレーベル

主義とともに、特に幼稚園や小学校において受け入れられ、それによって創造的自己表現を主要な目標とした制作活動中心の美術教育が展開された⁽²⁷⁾。

これらの展開によって、普通教育の学校現場では、美術の技術や知識を教えようとするところから、子どもの本性に着目し、創造的自己表現のプロセスを通して、人格を統合しようとする方向に意識改革が進行した。

一方、1960年代以降、創造的自己表現の制作活動を目標とした美術教育に偏重したことへの反省として、美術を系統的に学ばせようとするDBAEの考え方が主張され始め、それを支持する教育者から、チゼックの考え方が批判された。そして、1980年代以降、アメリカの美術教育では、DBAEの主張が、制作活動 (production) とともに美術史 (art history)、美術批評 (art criticism)、審美 (aesthetics) の領域が提示され、審美的経験としての知的な要素と質的な要素が強調された。そして、結果的に美術鑑賞活動が重視される傾向にある。

しかしながら、ガードナー (Gardner, H.) のように、DBAEの議論が優勢な中で、あえて芸術創作活動が美術の授業の中心であるべきだと積極的に主張する意見も依然としてある⁽²⁸⁾。

現在、チゼックの考え方にみられるように子どもの「本性」 (Nature) に基づく子ども中心の美術教育と、DBAEの考え方にみられるように「教えること」 (Nurture) を系統づける教科中心の美術教育との間をさまざまな主張が振り子のように揺れ動いている状況であり、“Nature” か “Nurture” かという議論は、今日改めて注目されている⁽²⁹⁾。

第四節 日本における受容と今日的課題

1. 第二次世界大戦前における受容の経緯

日本においてチゼックの教育が紹介された時期について、久保貞次郎は「チゼックの美術教育思想が我が国に導入されたのは、1920年代である」⁽¹⁾と指摘している。これは、1928年に霜田静志がプラハで開催された第6回国際美術教育会議に出席し、当時すでに欧米において注目されていたチゼックの教育と児童画を見聞し、それを紹介したことを指すものである。その霜田自身、次のように記している。

「私のはじめてチゼックの業績を日本に紹介したのは、昭和四年（1929）『学校美術』誌上に欧米の美術教育について九回にわたって連載して書いた時だった。」⁽²⁾

しかし、実際には、チゼックの教育の紹介はそれ以前に行われていた。現在までに確認されている文献の中で、チゼックの教育を日本に紹介した最も古いものは、宮下孝雄の「チェツカ教授の教室から－ウキーン工芸学校の児童画－《大正10年》」⁽³⁾であり、彼は1921年にチゼックの教室を訪れた際の状況を次のように述べている。

「児童の心理を成る可く尊重して、然かも誤まらない程度に善導し様とするチェツカ教授の生徒たちに対する訓示が如何にも理解あるやり方で然かも夫々興味を与えるものである。それは干渉ではない。注意であり、善導である。放任ではない。所謂自由画という放任教育ではない。教育という意義に於ては常に児童の絵画に対する練習として、鋭い目を放つということも与えている。(中略)同教授は寧ろ児童に『観

察』を教えるのであってアートを教えるのではない、否芸術ということ
は厳密な意味に於て教えることの可能性を持たない自発的な児童の先
天的な画才を助長する様に善導するところに真の芸術教育の効果があ
るのである。」⁽⁴⁾

こように、宮下はチゼックが子どもの興味を引き出しつつ巧みな暗示に
よって指導している状況を「善導」ととらえ、放任になる「自由画」で
はないとの見解を示していた。また、チゼックが観察を教えているとの
指摘は、戦後の紹介者には見られない指摘であり、注目される。

また、1931年に小原國芳⁽⁵⁾や田中千代らがチゼックの教室を訪問し
ている。

このように戦前においてもチゼックの美術教室を訪れ、彼の教育思想
を紹介しながらも、あまり人々の関心が向けられなかった。このこと
についてはすでに序章でも述べたように、霜田は、「その頃は山本鼎の自
由画論の影響を受けて、子供の図画はもっぱら風景・静物の写生に終始
していた状態であったので、チゼックの如きは、私が指導した作品を多
くの人々に見せたり、その主張するところを説いたりしたにもかかわらず
ごく少数の人々がこれに注意を払っただけで殆ど問題にされないで過
ぎてしまった。」⁽⁶⁾と説明し、また、久保も「日本の政治、社会状況は、
チゼックの自由主義思想に基礎を置く美術教育を受け入れる余地が少な
かったのである。1931（昭和6）年、満州事変が起こり、日本は年ごと
にファシズムへと傾いていった。このような状況では、文部省の方針が
強く打ち出され、子どもの自然の創造力を尊重するチゼックの教育が育
つ土壤にかけていたのである。」⁽⁷⁾と説明している。日本におけるチゼッ
クの教育の本格的な受容は第二次世界大戦後の創造美育運動との呼応に
よって展開したのである。

2. 第二次世界大戦後の受容：創造美育運動との呼応

チゼックの教育は、戦後になって次第に受け入れられるようになり、それは特に創造美育協会による民間教育運動との呼応によってなされていった。戦前にもいちはやくチゼックの教育を紹介していた霜田は、次のように記している。

「戦後の美術教育の革新運動として、久保貞次郎らの創造美育の主張がなされるようになってから、ようやく多くの教育家たちがこれに注意するようになってきた。」⁽⁸⁾

創造美育協会は、1952年に久保貞次郎、北川民次らが中心となり、「児童の創造力を伸ばすことは児童の個性を鍛える。児童の個性の伸長こそ新しい教育の目的だ。」⁽⁹⁾として、設立された民間美術教育団体である。創造美育協会の綱領には次のように記されている。

「私たちは子どもの創造力を尊び、美術を通して、それを健全に育てることを目的とする。

私たちは古い教育を打破り、正しい考え方と新しい方法とを探究し、進歩した美術教育を確立する。

私たちはあらゆる権威から自由であり、日本と世界の同じ考えのものと励まし協力しあう。」⁽¹⁰⁾

この創造美育協会の指導者的存在であった久保貞次郎は、「戦後盛んになった創造美育運動はチゼックの思想に負うところが多い。これは疑う余地がない。」⁽¹¹⁾と述べ、さらに創造美育運動の主張と実践を要約して提示した11項目のうちの二つめに、「レインやニールの思想にもとずき、チゼックの考えに教えられ、子どもの美術は、子どもの美的創造力を育てることであり、その作品は年令にふさわしいことが大切である

ことを唱えた。」⁽¹²⁾と述べ、また1951年に久保が著した『児童美術』の「あとがき」には「世界のこのみちの先駆者、指導者として、われわれに新しい精神を鼓吹し、未開の原野に光をてらして来た、いまは亡き、フランツ・チゼックに尊敬をささげよう。」⁽¹³⁾と記している。このことから、久保を思想的リーダーとした創造美育運動には、チゼックの思想が強く影響していたと考えられる。

そして、久保が「チゼックの思想は上述の『芸術家としての子どもたち』と『子どもたちの絵はどう指導したらよいか』（俗に「チゼック問答」と呼ばれた）の二つを根拠として、戦後の我が国に普及した」⁽¹⁴⁾と述べているように、チゼックの思想を取り入れる久保の情報源は、トムリンソンとヴィオラの著作であった。そして、久保が上記の著作を紹介した時期をみると、まずトムリンソンの“Children as Artist”は、創造美育協会設立の一年前の1951年で、その年に『芸術家としての子供達』として翻訳、出版している。また、ヴィオラの“Child Art”については、創造美育協会設立の三年前の1949年にすでに『子供の絵はどう指導したらよいか』と題して第10章の翻訳を自費出版で出している。さらに、創造美育協会設立の1952年には、『美術教育と教師』（Child Artの第5章）、『創造主義美術教育への反駁』（Child Artの第11章）が翻訳されている。一般に「チゼック問答」とも呼ばれた『子供の絵はどう指導したらよいか』のパンフレットは、久保の講演の際に頒布されていた⁽¹⁵⁾。また、トムリンソンの『芸術家としての子供達』では、チゼックの教育について次のように記されていた。

「チゼックは信じた。一人一人の子供は、みなちがったものをもっており、彼は彼独特の技術を発展させる自由をもつべきである。だからすべてどんな子供にも、技術教育の固定したコースを強制してはいけ

ない。大人の考えや、方法を子供の上におしつけるのはすべてよくない。子供達は材料を自由に選択し、自由に表現し、創造することができるようにされねばならない。自分で好きな材料を選んでする子供達の表現は、子供の発達の流れつきもっている法則に従って、成熟するように許さるべきである。その発達を大人が外部から人工的に早めたり、大人の考えを満足させるために、無理に変えたりすべきではない。とくにいちばん重要なことは何か。それは子供の努力をいかなることがあろうとも、決して笑ってはいけない、ということである。そして批評は子供に同情的に与えられねばならぬ。いわゆる子供の巧みさを賞めて、創造的意欲を犠牲にするようなことがないように、絶えず注意すべきである。」⁽¹⁶⁾

以上のような経緯によって、久保はチゼックの教育思想を知り、その認識を創造美育運動の中に取り入れていった。久保は、その創造美育運動において、チゼックの思想のどのような点から影響を受けていたかについて、次のような点をあげている。

- ①チゼックが若いころウィーンで、彼のまわりの子どもたちが、学校で描いた絵と、自由に街路の板塀に描いた絵が、まったく違うことに気付いた。
- ②チゼックの研究のプログラムは、単純で簡潔であった。『子どもたちをして成長せしめよ、発達させ、成熟せしめよ。』
- ③一人一人の子どもは、みな違ったものをもっており、彼は彼独自の技術を発達させる自由をもつべきである。だからすべてどんな子どもにも、技術教育の固定したコースを強制してはいけない。
- ④大人の考え方や、方法を子どもの上に押しつけるのはすべてよくない。

- ⑤子どもの発達の生まれつき持っている法則に従って、成熟するように許されるべきだ。
- ⑥特にいちばん重要なことは何か。子どもの努力をいかなることがあろうとも、けっして笑ってはいけない。批評は子どもに同情的に与えられねばならない。
- ⑦自然や飾った対象を文字どおりコピーすることは—当時当たり前の学校ではこの方法が広くどこでも行われていた—チゼックによれば、アートではない。」⁽¹⁷⁾

これらの項目の内容は、上述したトムリンソンやヴィオラの著書の中で記された内容であり、久保がそれらからチゼックの教育思想を取り入れ、児童の創造力を伸ばし、児童の個性を伸長することを創造美育運動の教育目的とした。このように第二次世界大戦後のチゼックの思想の拡大は、創造美育運動の展開と呼応し、それによってチゼックの教育は広く知られるようになり、一般化された。

一方、霜田静志は久保と同様にチゼックについて戦前からいち早く着目しつつ、それを本格的に啓蒙した一人であった。すでに序章第二節において述べたように、霜田は『児童画の心理と教育』の中で、チゼックは子どもの絵が大人の絵とちがう独特のものであることを発見し、また児童画を高度に育てあげることに成功し、「創造主義美育」の端を発するものとして、その後の世界の美術教育の革新に大きな影響を与えた美術教育家であるにとらえていた。特に子どもには大人の絵の描き方を教えるのは誤りであること、子どもには子ども自身の描き方で描かすべきであるという点は、子ども中心の新しい美術教育の方法論と解釈された。霜田が示したチゼック観は、1960年代までの日本におけるチゼックに対する肯定的な評価をほぼ網羅しているものであり、序章でまとめたもの

を以下に再録する。⁽¹⁸⁾

- a. 児童美術の芸術としての価値を評価し、児童芸術の発展に尽くした。
- b. 児童の図画教育は、大人の描き方を教えるのではなく、子どもの自由を基調とした子ども自身の表現を助長することであり、この表現の中に真の芸術的なよさと自己教育があることを呈示した。
- c. チゼック以後のトムリンソンやリード (H. Read) などの、美術教育の人間教育としての重要性を認める立場の主張に方向づけ、その促進において大きな役割を遂げた。
- d. 児童画による心理療法への示唆：抑圧された子どもたちの発散として、図画の役割を位置づけた。

3. チゼックの教育に対する批判と新たな解釈

序章においてもすでに述べたが、久保は、戦後の1940年から1950年代にかけて、つまり創造美育運動の展開の初期において、チゼックの教育思想について評価する態度を示し、チゼックの考えに傾倒していた。しかし、1960年代以降、久保はチゼックの美術教育の限界を指摘するようになり、特にチゼックの思想が子どもの内部に持っている才能の無限の発展を信じている点に困難性があると説明している。⁽¹⁹⁾ 久保のこの見解は、チゼックの教育が、思春期の子どもに対しては探求していないことへの指摘であり、思春期の子どもの美術教育の探求をなしとげた教育家として北川民次をあげた。そして久保は、チゼックの教えた児童画が装飾的な傾向が強いことに関連して次のように指摘している。

「彼のいただいていた子どもの創造力という概念は、主に、子どもの空想的感情を土台にしていた。(中略) いつまでもそれにたよるのは、感傷的にすぎないか。(中略) チゼックの児童画はあまりにも装飾

的であると批評されてもしかたがないであろう。チゼックの思想はその初期において、人類の児童美術に衝撃を与えたが、やがてその思想は静かな休息の時代には行っていったようである。

ぼくたちは1人のパイオニアだけにすべてを期待すべきでない。チゼックの歴史的役割は、1920年代から30年代の初めにかけて積極的な意味をもっていた。そののちは、彼の信条の直さいさにおいて、インスピレーションを世界中の美術教師に与えているといえるだろう。」⁽²⁰⁾

一方、以上のようなチゼックの限界について指摘した久保は、1990年に東京でチゼック展⁽²¹⁾が開催されたのを機会に、そのカタログにおいて改めてチゼックの教育を見直す見解を次のように示している。

「そのころからみて、半世紀がすぎ去った。しかし、チゼックの偉大さは今日はますます巨大さをましてくる。彼は客観性の時代と呼ばれた19世紀にすでに子どもの個性のすばらしさと主観の確立に注目した。それは同時に、教育における自由の確保が重要なことを教えた。それを推進するために、努力を惜しまなかったチゼックがあつてこそ、20世紀の世界の児童美術は花咲きえたのであった。」⁽²²⁾

美術教育の分野において、チゼックに起源が求められる子どもの個性への注目と自由の確立は、現在もなお残された課題であるとの認識から、久保は改めてチゼックの教育に意義を見いだしたものと推察される。

同様に、1990年の東京でのチゼック展を機会に、チゼックの教育から現代の美術教育がどのような意義をみいだせるのかという議論がなされた。その議論のひとつに、チゼックの教育が元来、学校と対峙した取り組みであり、いわば社会教育の機構をもって展開していたことに関連して今日的な再評価が検討されている。花篤実は、これまでの美術教育が学校教育主体であったの対し、チゼックの教育は、学校外教育、つまり

社会教育体制への傾斜を問題提起するものと指摘した⁽²³⁾。近年、美術館における普及活動としてワークショップや公開講座、あるいは「こどもの城」にみられるようなコーナー制やフリータイム制を導入した造形活動の展開が注目され、それらと関連して今日の硬化した学校体制や教材構造、さらに美術教育の体制自体に対して、自由と柔軟性を見直しをせまるものである。

一方、宮脇理は、「チゼックはすでに存在する公的な学校という『制度』と、チゼックの試みる新しい『機関』を対比させ、すぐれた『制度』に限って真に子どもの表現を保持することの可能性を示したのである。換言すればオルターナティブズすなわち『代わりの選択』の可能性を見せたのである。」と述べ、さらに「『自然的な学習』への願望を学校という『組織』つまり容れものの中で努力して開花させること、つまり学校（制度）を芸術のような美的な存在にさせるという願望への努力」がチゼックの教育にはあると指摘している⁽²⁴⁾。これは、チゼックの美術教室での取り組みが、イリイチ（Illich, I.）のように学校という制度を完全に拒否したものではなく、チゼックも美術教室というひとつの学校制度の枠内において、新たな制度の再生を試みたものととらえられる。つまり、「子どもが自らの力で表現すること、つまり初源的な自己学習」をめざすチゼックの視点は、「芸術の方法を教育の根底に据えることによって制度（学校等）の再生」を試みたオルターナティブズであるという解釈である⁽²⁵⁾。学校という制度内において、引き続き現在に代わる選択の検討を提起するものである。

結 章

チゼックの美術教育論の 今日的意義

結 章

チゼックの美術教育論の 今日的意義

チゼックの教育は、第二章において明らかにしたように、同時代の学校における図画教育が、模写や幾何図形の正確な描写の訓練を中心としていた状況に対峙して展開したものである。つまり、チゼックは、知識や技術の習得を目的として子どもに一方的に訓練的な学習を強制するのではなく、まず第一に子どもへの抑圧をなくし、子どもを自由な環境において、その状態の中で子どもの内部にある生来の素質を引き出す場を創設したのである。その意味でチゼックの教育は、美術教育分野において旧来の学校に代わる、いわゆるオルターナティブな教育を先駆的に実践したものであり、ここに彼の教育の歴史的な意義の第一点がある。

そして、チゼックが青少年美術教室において、同時代の図画教育に代わるオルターナティブな教育方法を行った背景には、同時代の新しい思考の先取りがあった。その新しい思考とは、子ども中心の教育思想であり、また創造的で根源的な芸術表現を求めようとする美術思潮であった。さらにチゼックは、それらの新しい思考と子どもの活動に対する経験的な観察を通じた認識を呼応させていた。第三章において明らかにしたように、チゼックは、子どもを生まれながらに創造的な存在であるとみなし、子どもの表現活動を観察する中で、子どもの造形の発達の特質を経験的に把握していた。青少年美術教室での教育実践は、その子どもの本性にそった対応を模索したのである。そして、この子どもの造形活動に対する認識と、同時代の心理学者が子どもの活動の観察や図画の統計的

分析によって得た認識とが共通していることをチゼックは確認しつつ、幼児期・児童期の子どもが一般に創造的な活動を自然に行えるとして、彼はその創造的な活動を保護・促進することに教育実践の重点をおいた。したがってチゼックの美術教育方法は、子どもの抑圧を取り除き、自由な環境を保障する「自由の原理」、子どもの本性に即して、子ども一人一人への対応を考慮する「合自然の原理」、そして、子どもの自主的な芸術的自己表現活動を促して、そのプロセスにおいて自己教育を体験させていく「自己活動の原理」という三つの方法的原理に基づいて実施されたのである。これらの方法的な原理は、20世紀初頭のいわゆる新学校、あるいは新教育運動において重視された原理でもあり、チゼックの教育とそれらとの共通性が認められる。つまり、チゼックの教育は、美術教育分野における新教育運動の原点であったと位置づけられる。同時にこのことが、技術習得中心の「美術の教育」から、現代の「美術による教育」の基本的な理念へ、つまり芸術を媒介として人格の統合を実現していく考え方へ大きく転換を促す歴史的意味をもつものである。これがチゼックの教育の歴史的意義の第二点である。

上述したチゼックの教育方法的な原理は、青少年美術教室において実際に実践され、具体的な成果をあげてその理論を実証した。そしてその実践には、現代の美術教育の授業の原型をみることができ、教育方法上の意義を指摘することができる。第四章において明らかにしたように、10歳以下の生徒に対しては、一斉授業形式をとりながら、導入段階の生徒との対話によってイメージの活性化を行い、その後の活動は、生徒の自発的な表現活動に委ねられた。そして、完成された作品に対しては、生徒と教師が客観的な事実に基づいて民主的に討論する批評会が行われた。この授業の方法は、今日の美術教育者の目から見れば、ごく自然な

指導方法である。しかし、それは第二章において比較したように、20世紀初頭において一般的に進められていた学校の授業の方法とは、大きく異なるものであり、強い反発を受けるものであった。今日、チゼックの教育方法が自然なものを受けとめられるようになったことは、彼の実践から約一世紀を経てその教育方法が広く一般化したことを意味する。

一方、11歳から14歳までの中学校の段階の生徒に対しては、チゼックは、材料、技法、テーマの選択などすべてを生徒に委ね、完全に自主的な制作の形態によって授業を展開した。このようなチゼックの授業がいわゆる自由放任の授業に陥らず、効果をあげた要因は、表現上のヒントをチゼックが巧みな示唆に込めて方向づけていたことや、複数の助手たちとの連携によって個別化した指導態勢をとっていたこと、そして、教室の壁に展示された参考作品によって、潜在的な刺激を常に生徒に与えていたことがあげられる。

ここで注目すべき点は、チゼックの教育が、児童期と青年前期の生徒に対する教育方法に明確な区別があることである。児童期の生徒には、一斉授業を主体としたのに対して、青年前期の生徒には完全に、個別化した自主制作を主体としていた。現在の中学校の美術の授業は、全般的に一斉授業を主体としている。ただし、今日、中学校の美術に選択制が導入されたり、部分的にコーナー制の授業形態を取り入れる実践がみられるなど、チゼックの方法と共通する実践も行われている。しかしながら、学校教育では、制度的な制限や施設的な制約によって、不十分さを残している。それに対して、近年注目されつつある、美術館や公共施設における教育普及活動の、いわゆるワーク・ショップや子どものためのアトリエのような試みには、徹底したコーナー制や自主制作など、個別化した対応が促進されている。旧来の学校教育に代わるオルターナティ

ブな教育を指向したチゼックの教育方法は、今日、社会教育の分野で有効に生かされつつあり、さらに発展させ得る可能性をもっている。

以上のことからチゼックの教育には、学校教育と社会教育の双方において今後の美術教育への視座が認められる、という今日的意義が指摘できる。まず、チゼックの提起した教育理論と方法は、今日の学校教育の枠内において、クラブ活動や選択教科という弾力的な方策の中で積極的に生かされる発展性をもっている。すでに論じてきたように経験的な認識に基づいて構築した子ども中心のチゼックの美術教育論は、実践的な裏づけをもち、説得性がある。ただし、チゼックの実践は、啓蒙段階において、実際の方法論が捨象された。しかし、本論文において論じたように、子どもを中心としつつも、放任にならない教育技術が背景に隠されていた。複数の指導態勢や、コーナー制を主体とした生徒の自主的カリキュラム編成などは、現実的に現在の学校教育の場では困難な問題が多いものの、そうした取り組みに接近する方策は考えられる。個別化した自己教育の視点や理念を、学校教育の正規の図画工作・美術科という枠内において実現させてしていく上で、チゼックの教育理論と実践は、基礎的な問題を提起するものとする。

そして、チゼックの教育論を発展させるもうひとつの可能性は、学校教育の枠を超えた社会教育活動にある。学校教育では、生徒全員に対して一定の学習内容とその達成を必須としており、そこには現実的に画一化や注入という側面があることを否めない。しかし、チゼックの教育方法は、すでに指摘したように学校教育に対峙したものであり、必須とするカリキュラムをもたずに、徹底して個別化した自己教育の視点を鮮明にしている。したがって、こうした取り組みでは子どもの資質にあった到達度が個別に設定され、画一化されることはない。学校教育にすべて

を包括させようとすることは、現実的に不可能であり、学校教育の場で現実的に包括できなくなった部分については、社会教育の場が積極的に補えるような体制を美術教育の領域としてすすめる必要があるだろう。すでに述べたような美術館等の社会教育施設における活動と学校教育での活動との関連を図ることによって、従来の学校教育、社会教育という枠内での模索に代わる方策が展開するものと推測される。

一方、上述したチゼックの教育の今日的な意義には、今後の課題も同時に内在しているといわなければならない。なぜならば、チゼックの提起した個別化した自己教育の理念は、今日学校教育ならびに社会教育の場において、必ずしも十分に実現されているとは言えないからである。そしてその両者の関連の中で、いかに子どもの要求と社会的な要求に対応した形で具体化するかという課題も常に残され、それを解決していかななければならないからである。現状として、学校教育内での展開においては、時間数や教師数、そして学習指導要領との関連などから制約される面が多い。また、社会教育における展開では、指導者間における教育観、方法に対するコンセンサスや、施設の充実などの問題があげられる。そしてすでに述べたように今後、美術教育の領域において、学校教育と社会教育の双方の連携と機能分担の模索が進められる必要がある。

そして、最後に教育内容の問題に言及するならば、チゼックの青年前期以降の青少年に対する教育内容には、第四章ならびに第五章において論述したように同時代の美術と関連させようとする視座が認められた。これを今日に敷衍して考えると、現代の美術教育の内容が同時代の美術、つまりいわゆる「現代美術」の諸領域とどのような関連と教育的意味をもち、教材として具現化されるのか、という問題に展開するものであり、それらの問題は本研究の今後の課題として追究していきたい。

あとかき

あとがき

チゼックは、今日までさまざまな場面で「美術教育のパイオニア」として取り上げられた教育者であり芸術家であったが、数年前までは意外に日本では彼の教育に関する資料は少なかった。日本においてチゼックの教育を知るには、ヴィオラの“Child Art”の翻訳である『チゼックの美術教育』（久保貞次郎・深田尚彦訳、黎明書房、1976）が唯一のものである。そしてチゼック自身の著作については、その存在もほとんど知られていなかった。したがってその教育理論と実践は、長年ヴィオラのチゼック像を通して知る以外にはなく、チゼックの実像は何かベールに包まれている印象を受けていた。しかし、19世紀末から20世紀初頭にかけて世界の美術教師の心をとらえ、受容されたチゼックの教育とは、いったいどのようなものであるかという疑問は、常に頭の中に残されていた。

また、私自身、地域の子どもに造形教室を行う中で、子どものイメージを拡大し、創造性豊かな造形活動を引き出すためには、どのようにすればよいのかと、いろいろと模索していた。そのような時、いったいチゼックはどのように教育を行っていたのかという疑問をいっそう強くしていった。このような思いが、この研究を進める素朴な原点でもあった。

チゼックの教育に関する本格的な調査のきっかけは、ウィーンに9万点の資料が残されており、また1985年にウィーンでチゼックの展覧会が開かれたことを知ってからである。ちょうど、1987年ハンブルクでの第26回 I N S E A 国際会議に参加することになっていたのも、その途上、ウィーンでチゼックの資料を猟渉し、その後 I N S E A 会議において、武蔵野美術大学の村上暁郎教授からチゼックの資料に関していろいろと

情報を教えていただいた。翌年、村上教授からウィーンのサファール女史を紹介していただき、ウィーンにおいてチゼックの生徒作品や草稿等の生資料を調査することができた。本論文において使用した資料のほとんどは、この調査によって得ることができた。また、昨年、東京でのチゼック展においても、カタログ編集委員に加えていただき、実にさまざまな勉強をさせていただいた。

このような経緯を経て今日までこの研究を続けてきた。

謝辞

本研究を進めるにあたり、常に幅広い視野からご指導いただきました宮脇理教授に厚くお礼申し上げます。宮脇教授からは、学群以来実に8年間、芸術教育学の諸問題についてご指導をいただき、またその間、公私ともにいろいろとお世話になりました。そして、予備審査の段階からさまざまな問題をご指摘いただき、ご教示していただきました伊藤鈞教授、藤井久栄教授、山口満教授に対し、心から感謝申し上げます。また、論文作成過程においていろいろと助けていただいた芸術学研究科の王文純さんにも心からお礼申し上げます。

最後に、これまでの28年間、じっと見守りつづけてくれた父と母に心から感謝の念を込めてこの論文を捧げます。

平成3年12月6日

石崎和宏

注

序章

序章 第二節

- (1) Wilson, F. M., The Child as Artist, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
- (2) Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
- (3) Wilson, F. M., A Lecture by Professor Cizek, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
- (4) Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Burgverlag, Wien, 1922.
- (5) Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936.
- (6) Viola, W., Child Art, University of London Press, London, 1942.
(邦訳：久保貞次郎・深田尚彦訳『チゼックの美術教育』、黎明書房、1976)。
- (7) この部分は、1949年、久保貞次郎によって『子供の絵はどう指導したらよいか』という題名で訳され、それが創造美育運動においてテキストとして多くの教師に読まれ、影響を与えた。
- (8) Viola, W., 1942, p. 11.
- (9) Tomlinson, R., Foreword, Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, p. 5.
- (10) Tomlinson, R., Children as Artist, King Penguin Books, London, 1944, p. 20. (邦訳：久保貞次郎訳『芸術家としての子供達』美術出版社、1951)。
- (11) 戦前におけるチゼックの教育の紹介には、次のようなものがある。
宮下孝雄「チェツカ教授の教室からーウキーン工芸学校の児童画ー」
『私の観たる欧州美術館』東邦堂（尚、この資料は、『美育文化』第25巻第1号に再録, PP. 31-32）
霜田静志「欧米の美術教育9 オーストリー」『学校美術12月号、1929。
- (12) 久保貞次郎「フランツ・チゼックの児童画」、大橋皓也・宮脇理編『美術教育論ノート』開隆堂、1982、P. 30。
- (13) 久保貞次郎「チゼックと二十世紀の美術教育」『教育美術』第22巻第7号、1961、P. 5f。
- (14) 霜田静志『児童画の心理と教育』金子書房、1960、P. 81。
- (15) 霜田静志、前掲書、1960、P. 81。
- (16) 霜田静志、前掲書、1960、PP. 273-278。
- (17) 霜田静志、前掲書、1960、P. 273f。
- (18) 久保貞次郎、前掲書、1982、P. 26。
- (19) Munro, T., "Franz Cizek and free expression method", Dewey, J., Ed., Art and Education, The Barnes Foundation Press, p. 313.
- (20) Macdonald, S., History and Philosophy of Art Education, University of London Press, London, 1970.
- (21) Macdonald, S., *ibid.*, p. 343.
- (22) Cizek, F., Children's coloured paper work, Anton Schroll, Vienna, 1927.
- (23) Macdonald, S., *ibid.*, p. 344f.
- (24) Macdonald, S., *ibid.*, p. 347.
- (25) 1972年には、「フランツ・チゼックのウィーン青少年美術教室（

- 1904-1955) の作品」展 (Arbeiten aus Franz Cizeks Wiener Jugendkunstklasse(1904-1955)) が、また1977年には、「ウィーンの児童美術80年」展 (Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten) が、それぞれウィーンで開催された。
- (26) Hofmann, L., "Franz Cizek und seine Wiener Jugendkunstklasse, Arbeiten aus Franz Cizeks Wiener Jugendkunstklasse(1904-1955) Wien, 1972, s. 3-7.
Hofmann, L., "Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek 1897-1955", Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt Wien, 1977, s. 4-14.
- (27) 「フランツ・チゼック 美術教育のパイオニア」展 (Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung(1865-1946))
- (28) Bizanz, H., "Franz Cizek-Kunstpädagogik für das `Jahrhundert des Kindes´", Franz Cizek:Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 10-15.
- (29) Markhof, M. M., "Franz Cizek und die `moderne Kunst Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien´", Franz Cizek :Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 15-22.
- (30) Bubriski, W., "Die Anerkennung Franz Cizeks im Ausland", Franz Cizek:Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 22-27.
- (31) 「美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境」が、1990年11月、東京・こどもの城で開催された。尚、この展覧会の展示内容は、1985年にウィーンで開催された展覧会と同一のものである。
- (32) 長田謙一「フランツ・チゼックと〈美術の近代〉」、『フランツ・チゼック展』カタログ編集委員会『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、pp. 13-21.
- (33) 宮脇理「優しいオルターナティブズ」、『フランツ・チゼック展』カタログ編集委員会『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、1990、pp. 22-24.
- (34) 宮脇理『現代子ども像と造形教育』実践造形教育大系2、開隆堂、1982、p. 81.
- (35) Gespräch mit Professor Cizek, Jugendrotkreuz Zeitschrift, September, 1932, s. 7.
- (36) Markhof, M. M., *ibid.*, s. 15-22.
- (37) Hofmann, L., *ibid.*, 1974, s. 7. Hofmann, L., *ibid.*, 1977, s. 11.
- (38) Macdonald, S., *ibid.*, p. 345.
- (39) 石崎和宏「F. チゼックの美術教育論に関する考察-1897年~1920年代における展開-」『美術教育学』第12号、1991、pp. 35-45.
- (40) Cizek, F., / Kastner, H., Das freie zeichnen, Anton Schrol, Wien, 1925.
- (41) Viola, W., *ibid.*, 1942, p. 67.
- (42) 長田謙一、前掲書、pp. 13-21.
- (43) サファー, E., 泉晶子訳「フランツ・チゼックの方法と彼の理念の継承」『こどもの創造性と造形教育について』武蔵野美術大学、

1991、pp. 13-31。

- (44) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript), Wiener Stadt- und Landesbibliothek, 1942. (この草稿は、「フランス・チゼック展」カタログ編集委員会『美術教育のパイオニア フランス・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、pp. 174-203において翻訳され、掲載されている。)
- (45) 宮脇理、前掲書、1990、pp. 22-24.

序章 第三節

- (1) 村井実『教育学入門(上)』講談社、1976、pp. 104-109.
- (2) 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1986、p. 1.
- (3) 長尾十三二、同上、p. 383f.
- (4) 鈴木寛男・鈴木幹雄「美術教育学のあり方と課題－美術教育学についての試論(その一)－」『奈良教育大学教育研究所紀要』第19号、1983、p. 61f.
- (5) 鈴木寛男・鈴木幹雄、同上、p. 62.
- (6) 山本正男『美術教育学への道』玉川大学出版部、1981、p. 174f.
- (7) 勝見勝『勝見勝著作集 第1巻』講談社、1986、p. 156.

第一章

第一章第一節

- (1) チゼックのもう一人の弟は、1歳で幼くして亡くなった。
- (2) Ettel, J., Regierungsrat Prof. Franz Cizek und seine Jugendkunstklasse (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek) 1943, s. 52.
- (3) ドイツの三月革命前の1815~1848年の時期における文化・美術様式の一つであり、その特色は、家具、室内装飾における過度の装飾の排除、材料の素地の重視、単純明快な形と快い使用感への指向、花を散らした文様などである。
- (4) Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek), 1946, s. 1.
- (5) Cizek, F., *ibid*, s. 1.
- (6) Cizek, F., *ibid*, s. 2.
- (7) Cizek, F., *ibid*, s. 2.
- (8) Cizek, F., *ibid*, s. 2.
- (9) Cizek, F., *ibid*, s. 3.
- (10) Cizek, F., *ibid*, s. 4.
- (11) Cizek, F., *ibid*, s. 4.
- (12) Cizek, F., *ibid*, s. 4.
- (13) Cizek, F., *ibid*, s. 4.
- (14) Joll, J., Europe since 1870 An International History, London, 1973. (ジョル, J. 著、池田清訳『ヨーロッパ100年史1』みすず書房, 1975, pp21-22.)
- (15) 同上, p. 44.
- (16) Cizek, F., Curriculum vitae, 1946, s. 5.

第一章第二節

- (1) Hofmann, L., Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek (1897-1955), Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt Wien, 1977, s. 4.
- (2) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek), 1942, s. 6.
- (3) Cizek, F., *ibid*, s. 16-17.
- (4) Cizek, F., *ibid*, s. 18.
- (5) Cizek, F., *ibid*, s. 18.
- (6) 19世紀初頭ウィーンに興った、宗教画の革新をめざすロマン派の画派。
- (7) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 19.
- (8) Cizek, F., *ibid*, s. 20.
- (9) Cizek, F., *ibid*, s. 19.
- (10) Cizek, F., *ibid*, s. 2.
- (11) Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek), 1946, s. 5-6.
- (12) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 8.
- (13) チゼックの民衆美術 (Volkskunst) の概念については、第二章第二節を参照。
- (14) Cizek, F., *ibid*, s. 10.
- (15) Cizek, F., *ibid*, s. 10.

- (16)Cizek, F., *ibid*, s.10-11.
- (17)Cizek, F., *ibid*, s.11.
- (18)Cizek, F., *Curriculum vitae* (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek), 1946, s. 6.
- (19)Hofstätter, H. H., Geschichte der europäischen Jugendstilmalerei, Verlag M. DuMont, Schauberg, 1969, (ホーフシュテッター, H. 著, 種村季弘・池田香代子訳『ユーゲントシュティール 絵画史-ヨーロッパのアール・ヌーボー-』、河出書房新社、1990、p. 215.)

第一章第三節

- (1)Cizek, F., *Gestaltung als Bekenntnis*, (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek), 1942, s. 24.
- (2)Cizek, F., *ibid*, s. 24.
- (3)Cizek, F., *ibid*, s. 24.
- (4)Cizek, F., *ibid*, s. 25.
- (5)1906年以降は、教職志願者のための演習課程としての役割はなくなり、純粹に青少年のための美術教室として展開していく。
- (6)Cizek, F. /Kastner, H., Das freie Zeichnen, Anton Schroll, 1925.
- (7)Cizek, F. /Kastner, H., *ibid*, s. 8.
- (8)Markhof, M. M., *Franz Cizek und die "Noderne Kunst"* -Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien, Franz Cizek:PIONIER DER KUNSTERZIEHUNG(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 16.
- (9)Cizek, F., Papier-schneide-und klebarbeiten, Anton Schroll, 1914, s. 36.
- (10)Markhof, M. M., *Franz Cizek und die "Noderne Kunst"* -Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien, s. 18.
- (11)Markhof, M. M., *ibid*, s. 18.
- (12)Steinmetz, L., "Kunstschau 1920", Kunst und Kunsthandwerk, 1920, s. 205-206.
- (13)キネティズムの概念については、第五章第二節を参照。

第一章第四節

- (1)Cizek, F., *Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten* (Manuskript : Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1908.
- (2)Cizek, F., *Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses*, (Manuskript : Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1912.
- (3)Cizek, F., Papier-schneide-und klebarbeiten, Anton Schroll, 1914.
- (4)Cizek, F. /Kastner, H., Das freie Zeichnen, Anton Schroll, 1925.
- (5)Cizek, F., *Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten*, 1912, s. 3.
- (6)Lowenfeld, V., Creativ and Mental Growth, Macmillian, 1957 (竹内清・堀内敏・武井勝雄訳『美術による人間形成』、黎明書房、1985, p. 1)

- (7) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, 1912, s. 6.
- (8) Cizek, F., *ibid.*, s. 6.
- (9) Cizek, F., Papier-schneide-und klebearbeiten, 1914, s. 3-26.
- (10) Cizek, F. /Kastner, H., Das freie Zeichnen, 1925, s. 8.
- (11) The Observer, London, Sunday, November 21, 1920, p. 10.
- (12) The Sunday Times, London, November 21, 1920.
- (13) Wilson, F. M., Professor Cizek takes his class, The Teacher's World, December 1, 1920, p. 1.
- (14) The Observer, London, Sunday, December 5, 1920, p. 6.
- (15) The Manchester Guardian, Manchester, Saturday, April 29, 1922, p. 8.
- (16) Tomlinson, R., Foreword, W. Viola, Child Art and Franz Cizek, Austria Junior Red Cross, 1936, P. 6.

第一章第五節

- (1) Hofmann, L., Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek (1897-1955), s. 11.
- (2) Die Jugendkunstklasse Prof. Cizeks, Jugendrotkreuz-Zeitschrift, September 1932, s. 8.
- (3) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1942, s. 1.
- (4) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1912, s. 3.
- (5) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 102.
- (6) Cizek, F., *ibid.*, s. 64.
- (7) Die Jugendkunstklasse Prof. Cizek, Jugendrotkreuz-Zeitschrift "Ich Diene", September.
- (8) 日本からも1930年に玉川学園の小原國芳や服飾デザイナーの田中千代らが訪問しており、訪問者名簿に記載されている。
- (9) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 113-114.
- (10) Viola, W., Child Art, University of London Press, London, 1942.
Tomlinson, R., Children as Artist, King Penguin Books, London, 1944
Rochowanski, L. W., Die Wiener Jugendkunst: Franz Cizek und seine Pflegestätte, Wilhelm Frick Verlag, Wien, 1946.
- (11) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 120.
- (12) Ettel, J., Regiererratsrat Prof. Franz Cizek und seine Jugendkunstklasse, (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1943, s. 52.

第二章

第二章 第一節

- (1)ここで言う全日制公学校とは、国立の小学校と教区の小学校を意味し、当時「貧しき者の学校」とも呼ばれていたものである。
Macdonald, S., The History and Philosophy of Art Education, University London Press, London, 1970, (邦訳：マクドナルド著、中山修一・織田芳人訳『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版部、1990, p. 220)。
- (2)マクドナルド、同上、p. 220。
- (3)教師はこの試験の結果に基づいて手当をもらうという、出来高払いの手当がなされていた。
- (4)マクドナルド、前掲書、p. 221。
- (5)マクドナルド、同上、p. 222。
- (6)岡本定男「ドイツ芸術教育運動の成立」リヒトヴァルク著・岡本定男著訳『芸術教育と学校』、明治図書、1985、p. 39。
- (7)Bundes Deutscher Kunsterzieher, Kind und Kunst Band II, Hannover, 1980, s. 7.
- (8)1907年から1935年までは『視覚と創造』 (Schauen und Schaffen) に名称が変更する。
- (9)Flinzer, F., Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen, Bielefeld, Leipzig, 1888, s. 95-102.
- (10)Lichtwark, A., Die Kunst in der Schul (Vortrag am 12. März 1887), リヒトヴァルク、岡本定男訳「学校における芸術」リヒトヴァルク著・岡本定男著訳『芸術教育と学校』、明治図書、1985、p. 70。
- (11)Eisner, E. W., Educating Artistic Vision, New York, 1972, アイスナー著、仲瀬律久他訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房、1986、P. 51。
- (12)アイスナー、同上、PP. 54-57。
- (13)Tadd, L., New Methods in Education, Art/ Real Manual Training / Nature Study, New York, 1912, preface, p. vii.
- (14)長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1986、p. 164f.。
- (15)長尾十三二、同上、p. 165。
- (16)長尾十三二、同上、p. 168。
- (17)Grandauer, J., Die specielle Methodik Zeichenunterrichtes, Wien, 1882, s. 20-24.
- (18)実際には、それ以前にも図画は国民学校の最終学年において教えるもよいとされていた。
- (19)この雑誌は、1892年以降は『図画・美術教育誌』 (Zeitschrift für Zeichen -und Kunstunterricht) として継続して出版された。
- (20)Grandauer, J., *ibid.*, s. 23.
- (21)Eitelberger, R. / Stremayr, Instruktion für den Zeichenunterricht, 1874, Eitelberger, R. / Edelberg, Über Zeichenunterricht und kunstgewerblich Fachschulen, 1876, Eitelberger, R. / Edelberg, Die Aufgaben des Zeichenunterrichts, 1884 など。
- (22)Ambros, J., / Prabolle, P., Methodisch-praktisches Handbuch für den Volksschul-Unterricht: Das zweite Schuljahr, Wien, 1901, s. 231.
- (23)Grandauer, J., *ibid.*, s. 30.
- (24)Grandauer, J., *ibid.*, s. 30f.

- (25)Grandauer, J., *ibid.*, s. 31f.
- (26)Grandauer, J., *ibid.*, s. 33-54.
- (27)Fellner, A./Steigl, F., Schule des Freihandzeichnens, Pichlers Witwe & Sohn, Wien, 1887, (inc., Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 33.)
- (28)Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, p. 14.
- (29)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript), Wiener Stadt-und Landesbibliothek, 1941/42, s. 26f.
- (30)Cizek, F., *ibid.*, s. 14.
- (31)Cizek, F., *ibid.*, s. 1.
- (32)Cizek, F., *ibid.*, s. 3.
- (33)Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit (Manuskript), Wiener Stadt-und Landesbibliothek, 1925, s. 1.
- (34)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das Werdende Zeitalter, 1925, s. 65.
- (35)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript), 1942, s. 41.
- (36)Cizek, F., *ibid.*, s. 42.
- (37)Cizek, F., *ibid.*, s. 43.
- (38)Cizek, F., *ibid.*, s. 28-29.
- (39)Cizek, F., *ibid.*, s. 29.
- (40)Cizek, F., *ibid.*, s. 30.
- (41)Cizek, F., *ibid.*, s. 32.
- (42)Cizek, F., *ibid.*, s. 39-40.
- (43)Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, XXX. Jahrgang, Heft 3, März 1904, in:Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 34.
- (44)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript), 1942, s. 47.
- (45)Cizek, F., *ibid.*, s. 47.
- (46)Hohe Warte, 1904/05, s. 293, in:Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 34.

第二章 第二節

- (1)Viola, W., Child Art, University of London Press, London, 1942, p. 34.
- (2)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript): Wiener Stadt-und Landesbibliothek, 1942, s. 16.
- (3)Cizek, F., *ibid.*, s. 19.
- (4)Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, Children's Art Exhibition Fund, 1921, p. 4.
- (5)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 16.
- (6)Cizek, F., *ibid.*, s. 20.
- (7)Cizek, F., *ibid.*, s. 16.
- (8)Cizek, F., *ibid.*, s. 64.
- (9)Cizek, F., *ibid.*, s. 10.
- (10)Cizek, F., *ibid.*, s. 53-54.
- (11)Stach, W., /Zens, H., BE2 Begriffslexikon zur Bildnerischen

- Erziehung, Jugend und Volk, Wien, 1982, s. 98.
- (12) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 70.
- (13) Cizek, F., ibid., s. 53-70.
- (14) Cizek, F., ibid., s. 71.
- (15) Cizek, F., ibid., s. 72.
- (16) Cizek, F., ibid., s. 72.
- (17) Morris, W., The Art of the People, 1879, ウィリアム・モリス「民衆の芸術」、ウィリアム・モリス著、中村一夫訳『民衆の芸術』岩波書店、1977、p. 31。
- (18) ラスキン「おとぎの国—幼児の芸術教育—」、ラスキン著、内藤史朗訳『芸術教育論』明治図書、1974、p. 39。
- (19) ラスキン、同上、p. 59。
- (20) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 10.
- (21) Ettl, J., Regierungsrat Prof. Franz Cizek und seine Jugendkunsrklasse, (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek, 1943, s. 54.
- (22) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 69.
- (23) Johnston, W. M., The Austrian Mind—An Intellectual and Social History 1848-1938—, Los Angeles, 1972, (ジョンストン, W. M., 井上修一・岩切正介・林部圭一訳『ウィーン精神1』みすず書房、1986、pp. 211-214.)
- (24) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 23.
- (25) Cizek, F., ibid., S. 23-24.
- (26) Cizek, F., ibid., S. 97-98.
- (27) 大原親「ドレスデン、1905年《ブリュッケ》の結成とその画家たち—共同生活と芸術—」、土肥美夫編『ドイツ表現主義4：表現主義の美術・音楽』河出書房新社、1971、p. 64。
- (28) 西田秀穂訳「《青い騎士》誌序文(1911) (編集部) カンディンスキー、フランツ・マルク」、土肥美夫編『ドイツ表現主義4：表現主義の美術・音楽』河出書房新社、1971、p. 147。
- (29) Kandinsky, W., Über das Geistige in der Kunst, München, 1912. (カンディンスキー、西田秀穂訳『抽象芸術論—芸術における精神的なもの—』美術出版社、1966、p. 87-88。)
- (30) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 1.

第二章 第三節

- (1) 梅根悟『世界教育史』新評論社、1973年、p. 381.
- (2) 西村皓「新教育運動の教育史的位置—ヨーロッパ—」、長尾十三二編『新教育運動の歴史的考察』明治図書、1988年、pp. 163-166.
- (3) 堀尾輝久「世界の新教育運動と子ども観・発達観」、『岩波講座 子どもの発達と教育2 子ども観と発達実態の展開』岩波書店、1979年、p. 351.
- (4) 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1986、p. 220.
- (5) 寺尾慎一「教育学説史からみた新教育運動—学校・学級論」、長尾十三二編『新教育運動の歴史的考察』明治図書、1988、p. 138.
- (6) 堀尾輝久、前掲書、p. 309.
- (7) Rugg, H., Foundations for American Education, 1947, p. 531.
- (8) Parker, F. W., Talks on Pedagogics—An Outline of The Theory of Concentration, 1894, pp. 3~24.

- (9) Dewey, J., The School and Society, Chicago, 1899. (デューイ、宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店、p.45。)
- (10) Dewey, J., Democracy and Education -An Introduction to the Philosophy of Education-, 1916, (デューイ、松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店、pp.74-76。)
- (11) Boyd, W. and Rawson, W., The Story of the New Education, London, 1965, (ボイド、ローソン著、国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、p.141f。)
- (12) ホイド、ローソン、同上、p.151f。
- (13) The Principles of progressive Education, Progressive Education, Vol. 3, No. 2, 1926.
- (14) Creative Expression Through Art, Progressive Education, Vol. 3, No. 2, 1926, pp.97-194.
- (15) Hollister, M., Franz Cizek's Contribution to the Teaching of Art, Progressive Education, Vol. 3, No. 3, 1926, pp.263-265.
- (16) Eckford, E., Professor Cizek and his art class, Progressive Education, April, 1933, pp.215-219.
- (17) 入沢宗寿「奥太利及びチェコスロヴァキアの新学校」、『岩波講座教育科学4』岩波書店、1932、pp.3-11。

第三章

第三章 第二節

- (1) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1942, s. 3.
- (2) Cizek, F., ibid., s. 3.
- (3) Cizek, F., ibid., s. 4.
- (4) Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit, (Manuskript; Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1925, s. 1.
- (5) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 12.
- (6) Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit, 1925, s. 1.
- (7) Schiller, F., Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1795, シラー『人間の美的教育について—連の書簡—』(石原達二訳『シラー 美学芸術論集』富山房 1988)。
- (8) Fröbel, F., Die Menschenerziehung, 1826. (荒井武訳、『人間の教育』岩波書店、1964)。
- (9) この「生命力」という要因は、衝動 (Trieb) の関与をうけるものである。
- (10) チゼックが「遺伝素質」と呼ぶものについては、ユングの「集合的無意識」に近いものであるという指摘がされている。Creative Art in Childhood by Professor Franz Cizek (Vienna), The New Era, 1923, October, pp. 237-241. の p. 238)
- (11) Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit, 1925, s. 1.
- (12) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das Werdende Zeitalter, 1925, s. 65.
- (13) Cizek, F., ibid., s. 65.
- (14) Cizek, F., ibid., s. 65.
- (15) Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit, 1925, s. 1-2.
- (16) Cizek, F., ibid., s. 2.
- (17) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 65.
- (18) Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit, 1925, s. 2.
- (19) Sully, J., Studies of Childhood, London, 1896.
- (20) Kerschensteiner, G., Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung, München, 1905.
- (21) Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1946, s. 5.
- (22) Viola, W., Child Art, London, 1942.
- (23) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) 1912.
- (24) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 12.
- (25) Ettl, J., Regierungsrat Prof. Franz Cizek und Jugendkunstklasse (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1943, s. 53-54.
- (26) 高橋義人『形態と象徴—ゲーテと「緑の自然科学」—』岩波書店、1988、p. 179f.
- (27) Cizek, F., Curriculum vitae, 1946, s. 1.
- (28) Cizek, F., ibid., s. 4.

- (29) Cizek, F., *ibid.*, s. 4.
- (30) Cizek, F., *Gestaltung als Bekenntnis*, 1942, s. 8.
- (31) Cizek, F., *ibid.*, s. 8.
- (32) Cizek, F., *Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses*, *Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst*, Dresden, 1912, s. 7.
- (33) Cizek, F., *Gestaltung als Bekenntnis*, 1942, s. 21.
- チゼックがこのような造形の発達段階論を提唱した19世紀末から20世紀初頭にかけては、美術教育の分野ならびに心理学の分野において児童画に関する研究が進展した時期である。これらによって、造形の発達段階が提示され、そして子どもの表現と原始美術との類似性や、芸術家としての子ども観が主張された。1930年までの児童画研究に関する主要な文献をあげてみると、次のようになる。
- ・1885年 クック (Cooke, Ebenezer 英) 「美術教育と子どもの特質」
(*Our Art Teaching and Child Nature*, Journal of Education, No. 197-198, 1885-1886)
 - ・1887年 リッチ (Rici, corrado 伊) 『子どもの美術』
(L'arte dei Bambini, Bologna)
 - ・1888年 ペレ (Perez, Bernard 仏) 『子どもの絵と詩』
(L'art et Poésie chez l'Enfant, Paris)
 - ・1892年 バーンズ (Barnes, E. 米) 『児童画の研究』
(*A Study on Children's Drawings*, Ped. Sem.,)
 - ・1895年 サリー (Sully, J 英) 『児童期の研究』
(Studies of Childhood, London)
 - ・1897年 ブラウン (Brown, E.) 「児童画に関するノート」
(*Notes on Children's Drawings*, Univ. of California Stud., Bi. 11, No. 1.)
 - ・1898年 ゲッツェ (Götze, Karl 独) 『芸術家としての子ども』
(Das Kind als Künstler, Hamburg)
 - ・1905年 ケルシェンシュタイナー (G. M. Kerschensteiner 独) 『描画能力の発達』
(Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München)
 - ・1905年 レビンシュタイン (Levinstein, Siegfried 独) 『14歳までの児童画』
(Kinderzeichnung bis zum 14. Lebensjahr, Leipzig)
 - ・1905年 ランプレヒト (Lamprecht, K.) 「児童画の収集への誘い」
(*Aufforderung zum Sammeln von Kinderzeichnen*, Kind und Kunst, 1)
 - ・1906年 カッツ (Katz, D.) 「児童画の知識への寄与」
(*Ein Beitrag zur Kenntniss der Kinderzeichnungen*, Zsch. f. Psy., 41)
 - ・1912年 ミュラー (Müller, F 独) 『造形作品の考察による子どもの美的判断と非美的判断』
(Ästhetisches und ausserästhetisches Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken, Leipzig)
 - ・1913年 リュケ (Luquet, G. H.) 『児童画』
(Les Dessins d'un Enfant, Paris)
 - ・1914年 フォルケルト (Volkelt, H)

- 『児童画における原始的な複合的資質』
 (Primitive Komplexqualitäten in Kinderzeichnungen, Ber. üb. den VIII. kng. f. exp. Psy. in Leipzig)
- 1917年 クレッチェ (Kröttsch, W)
 『自由な児童画におけるリズムと形態』
 (Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung, Leipzig)
 - 1922年 バート (C. Burt 英) 『精神および教育実験』
 (Mental and Scholastic Tests, London)
 - 1926年 ブリッチ (Britsch, Gustav 独) 『造形芸術の理論』
 (Theorie der bildenden Kunst, München)
 - 1926年 フォルケルト (Volkelt, H) 『実験児童心理学の進歩』
 (Fortschritte der Experimentellen Kinderpsychologie)
 - 1927年 エング (Eng, H)
 『最初の線から8歳の彩色画までの子どもの絵』
 (Kinderzeichnen vom ersten Strich bis zu den farbenzeichnung des Achtjährigen,)
 - 1927年 ヴルフ (Wulff, Oskar) 『子どもの芸術』
 (Die Kunst des Kindes, Stuttgart)
 - 1929年 ヴォルフ (Wolff, H.)
 『空間と形態と色彩から判断する児童画』
 (Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe, Weimar)
- また、チゼックの造形発達論と他者の理論との関連については、今後の課題であるが、特に今日まで取り上げられることの多かったサリーやケルシェンシュタイナー、そしてローウェンフェルドらが提示した発達段階とチゼックのものを比較してみると、図-Ⅲ-2fのようになる。
- (cf. Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, 1912, Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, Sully, J., Studies of Childhood, London, 1895, Kerschensteiner, G. M., Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung, München, 1905, Lowenfeld, V., Creative and Mental Growth, New York, 1947.)

年 齢	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
チゼックの発達段階論 1912, 1942	(純粋な幼児の美術)					児童美術 Kinderkunst					青少年美術 Jugendkunst			過渡的段階 Übergangsgebiete		民衆美術 Volkskunst				
	なぐりがき・ こねる活動 の時期		有機的リズム が表れる時期		象徴的・抽象的 な造形の時期		典型的な表現 をする時期		物の特徴を 描き出す時期		(危機の時期) 造形追求の時期			色彩・形態・空間に関する を表現できる時期		遠近法による短縮や重なり 統一の時期		純粋な造形的 統一の時期		
サリーの発達段階論 1895	漠然とした不定形の なぐりがきの段階					プリミティブな図 の段階					さらに洗練された 取り組みをする段階									
	The stage of vague formless scribble					The stage of primitive design					The stage of more sophisticated treatment									
ケルシエンシュタイ ナーの発達段階論 1905	図 式 の 段 階					線と形に対する感覚が 生じる段階			外観どおりに表現 しようとする段階			形を正確に表現 しようとする段階								
	Die Stufe des Schemas					Die Stufe des beginnenden Linien-u. Forme- geföhls			Die Stufe der erscheinungs- mässigen Darstellung			Die Stufe der formgemässen Darstellung								
ローウェンフェルドの 発達段階論 1947	なぐりが きの段階		前図式の段階		図式の 段階		ギャングエイジ (写実主義の開始)		推理の時期 疑似写実主義の段階		思春期の危機 (決定の時期)									
	Scribbling Stage		Pre-schematic Stage		Schematic Stage		Gang Age		Stage of Reasoning Stage		Crisis of Adolescence									

図-III-2f 造形の発達段階論に関する比較

- (34) Viola, W., Child Art, London, 1942, p. 25.
- (35) Eckhardt, F., "Franz Cizek", Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1947/48. s. 145.
- (36) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, 1912, s. 7.
- (37) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 65.
- (38) Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend, 1912, s. 1.
- (39) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 21.
- (40) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 2f.
- (41) Cizek, F., *ibid.*, s. 2.
- (42) Reynolds, C. P., Child Art in the Franz Cizek School in Vienna, Childhood Education, 1933, pp. 121-126.
- (43) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 3.
- (44) Cizek, F., *ibid.*, s. 3.
- (45) Cizek, F., Tafel 2 (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), n. d.
- (46) Cizek, F., *ibid.*
- (47) Reynolds, C. P., Child Art in the Franz Cizek School in Vienna, 1933, pp. 121.
- (48) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 3.
- (49) Eckhardt, F., "Franz Cizek", Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1947/48. s. 145.
- (50) Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend, 1912, s. 3.
- (51) Wolfer, E., *ibid.*, s. 1-2.
- (52) Wolfer, E., *ibid.*, s. 1.
- (53) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, 1912, s. 8.
- (54) Cizek, F., *ibid.*, s. 1-12.
- (55) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 65-67.
Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 1-6.
- (56) Gespräch mit Professor Cizek, Jugendrotkreuz-Zeitschrift, September 1932, s. 8.
- (57) Hofmann, L., Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek (1897-1995), Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt Wien, 1977, s. 11.
- (58) この時期の状況については、青少年美術教室の成立過程とその初期の性格が関連していたことを第四章において検討する。また、子どもの美術表現を人々に一つの芸術領域であることを認知させたかったというチゼックの意図は、彼にとってよりいっそう完成された形の子どもの表現を必要としていったのではないかということも考えられる。例えば、1912年の青少年美術教室の課題において、時代を担う消費者教育と大衆に対する普及活動という項目は、青少年と大人に対して青少年美術を認知させていくことに向けたプロパガンダのねらいがあったととらえられる。

第三章 第三節

- (1) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das Werdende Zeitalter, 1925, s. 65.
- (2) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1925, s. 6.
- (3) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 67.
- (4) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1942, s. 6.
- (5) Cizek, F., *ibid.*, s. 121.
- (6) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 6.
- (7) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 67.
- (8) Cizek, F., *ibid.*, s. 67.
- (9) Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend (Zeitschrift des Verbands südd. Zeichenlehrervereine), 1912, s. 2.
- (10) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das Werdende Zeitalter, 1925, s. 65-67.
- (11) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1925, s. 1-6.
- (12) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66.
- (13) Cizek, F., *ibid.*, s. 66-67.
- (14) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 4-6.
- (15) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 42.
- (16) Cizek, F., *ibid.*, s. 111.
- (17) Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend, 1912, s. 1.
- (18) Aufgaben der Jugendkunstklasse der Kunstgewerbeschule, Wien, (Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1930.
- (19) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 5.
- (20) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66.
- (21) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, 1925, s. 4.
- (22) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek) 1912, s. 3-4.
- (23) Cizek, F., Manuskript, Wiener Stadt- und Landesbibliothek, n. d., s. 5.
- (24) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66.
- (25) Cizek, F., Manuskript, Wiener Stadt- und Landesbibliothek, n. d., s. 10.

第三章 第四節

- (1) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das Werdende Zeitalter, 1925, s. 66.
- (2) Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Wien, 1922, s. 96.
- (3) 「合自然の原理」という言葉は、チゼック自身によって使われた言葉ではない。注(4)の引用においてチゼックが使った「自然に即した方法 (naturgemäße Methode)」の言葉と、本文で述べるチゼックの教育方法論から解釈して、「合自然の原理」という言葉を使用

した。

- (4)Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit (Manuskript : Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1925, s. 5.
- (5)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66.
- (6)Cizek, F., *ibid.*, s. 66.
- (7)Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses ,Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) 1912, s. 3-4.
- (8)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66-67.
- (9)Cizek, F., *ibid.*, s. 67.
- (10)Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses ,1912, s. 3.
- (11)Cizek, F., *ibid.*, s. 4.
- (12)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66.
- (13)Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend, 1912, s. 2.
- (14)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript : Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1942, s. 1.
- (15)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 66.
- (16)Cizek, F., *ibid.*, s. 66.
- (17)Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses ,1912, s. 3-4.
- (18)Cizek, F., *ibid.*, s. 4.
- (19)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, 1925, s. 65.
- (20)Cizek, F., *ibid.*, s. 66.
- (21)Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit, 1925, s. 2.
- (22)Cizek, F., *ibid.*, s. 2.

第四章

第四章 第一節

- (1) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1942, s. 10.
- (2) Cizek, F., *ibid.*, 1942, s. 24.
- (3) Cizek, F., *ibid.*, 1942, s. 24.
- (4) Cizek, F., *ibid.*, 1942, s. 25.
- (5) Cizek, F., Papier-schneide- und klebarbeiten, Anton Schrol, Wien, 1914, s. 9.
Wilson, F. M., Professor Cizek Talks
His Class, The Teacher's World, 1920, December, p. 1, p. 395.
- (6) Cizek, F., *ibid.*, 1942, s. 42.
- (7) Wolfer, E. "F. Cizek", Kunst und Jugend (Zeitschrift des Verbands südd. Zeichenlehrervereine), 1912.
 - I. Sehen- und Darstellenslernen.
 - II. Erforschung und Pflege der natürlichen Veranlagungen, Neigungen und Fähigkeiten.
 - III. Förderung der Gestaltungskraft.
 - IV. Erziehung des Konsumentennachwuchses durch Erarbeitung des Interesses und Verständnisses für das Kunstschaffen und die Qualitätsarbeit.
 - V. Untersuchung der psychologischen Grundlagen des produktiven Schaffens.
 - VI. Verbreitung der gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse durch Ausstellungen, Vorträge und Publikationen."
- (8) Aufgaben der Jugendkunstklasse der Kunstgewerbeschule, Wien, (Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1930.
 1. Pflege des bildnerischen Ausdrucks im Kindesalter.
 2. Förderung des organischen Wachstums des kindlichen Gestaltens.
 3. Entfaltung des allen Kindern angeborenen Ausdrucks- und Gestaltungsvermögens zum Nutzen des ganzen Volks (volkstümliche Kunsterziehung).
 4. Konsumentenerziehung durch Selbsterarbeitung des Gefühls und des Verständnisses für Werke der Kunst.
 5. Vorstufe für das Studium des Kunsthandwerkes und der bildenden Kunst.
 6. Forschungsstätte für Kunstanfänge und Frühkünste.
 7. Weiterbildung von Eltern, Kunstlehren und Gestalten durch Vorträge, Ausstellungen, Führungen und Veröffentlichungen."
- (9) Viola, W., Child Art, University of London Press, London, 1942, p. 105f.
- (10) Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, p. 34.
- (11) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1912, s. 6.
- (12) Hofmann, L., Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek (1897-

- 1955), Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt Wien, 1977, s. 4.
- (13) Cizek, F., Papier-schneide-und klebarbeiten, Anton Schrol, Wien, 1914.
- (14) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1942.

第四章 第二節

- (1) Cizek, F., Papier-schneide-und klebarbeiten, Anton Schrol, Wien, 1914, s. 9.
- (2) Franz Cizek Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 33-61.
- (3) *ibid.*, s. 48-59.
- (4) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) 1912, s. 5.
- (5) Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit, (Manuskript; Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1925, s. 2.
- (6) Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das werdende Zeitalter, 1925, s. 66.
- (7) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, 1912.
- (8) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 3-4.
- (9) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 6.
- (10) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 6.
- (11) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 5-6.
- (12) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 10.
- (13) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 10-11.
- (14) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 11-12.
- (15) Cizek, F., *ibid.*, 1912, s. 12.
- (16) Cizek, F., Papier-schneide-und klebarbeiten, Anton Schrol, Wien, 1914.
- (17) Cizek, F., Vorwort, 1914, *ibid.*, s. 5.
- (18) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 5.
- (19) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 6.
- (20) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 10.
- (21) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 10.
- (22) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 13.
- (23) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 15-16.
- (24) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 16.
- (25) Cizek, F., *ibid.*, 1914, s. 16-38.
- (26) Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, children's art exhibition fund, 1921. Wilson, F. M., Professor Cizek Talks His Class, The Teacher's World, 1920, December, p. 1, p. 395.
- (27) Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, children's art exhibition fund, 1921, s. 4.

- (28) Wilson, F. M., *ibid*, 1921, s. 4.
- (29) Wilson, F. M., *ibid*, 1921, s. 4.
- (30) Wilson, F. M., *ibid*, 1921, s. 7-13.
- (31) Wilson, F. M., *ibid*, 1921, s. 7.
- (32) Macdonald, S., History and Philosophy of Art Education,
University of London Press, 1970, p. 343.
- (33) Macdonald, S., *ibid*, 1970, pp. 344-345.
- (34) Macdonald, S., *ibid*, 1970, pp. 347.
- (35) 久保貞次郎、「フランツ・チゼックと二十世紀の美術教育」、『教育美術』第22巻7号, 1961, p. 5f.

第四章 第三節

- (1) Cizek, F., Papier-schneide-und klebarbeiten, Anton Schrol,
Wien, 1914, s. 9.
- (2) Willson, F. M., Professor Cizek Takes His Class, Teacher's
World, London, 1920, December, p. 1.
- (3) Cizek, F., Wiener Jugendkunst-Bilderbücher 1 Ein Frohes Jahr,
Ferdinand Hirt & Sohn, Leipzig, 1924, s. 3.
- (4) "Gespräch mit Professor Cizek", Jugendrotkreuz Zeitschrift,
1932, September, s. 6-12.
- (5) Jugendrotkreuz Zeitschrift, 1932, September, s. 2.
- (6) "Gespräch mit Professor Cizek" (Manuskript: Wiener Stadt-und
Landesbibliothek), n. d., s. 3.
- (7) Cizek, F., Curriculum Vitae (Manuskript: Wiener Stadt-und
Landesbibliothek), 1946, s. 21-22.
- (8) Cizek, F., *ibid.*, 1946, s. 22.
- (9) "Gespräch mit Professor Cizek" (Manuskript: Wiener Stadt-und
Landesbibliothek), n. d., s. 3.
- (10) Viola, W., Child Art, University of London Press, 1942, p. 69.
- (11) Mutsdorfer, E., Manuskript über die Jugendkunstklasse
(Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1932, s. 9.
- (12) Viola, W., Child Art, 1942, p. 112. なお、ヴィオラは、この著書
のなかで、青少年美術教室の年長のクラスの年齢を10歳から14歳と
してるが、チゼック本人も明確に限定しておらず、10歳から14また
は15歳と幅をもたせている。(c. f., "Gespräch mit Professor
Cizek" (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), n. d.,
s. 3.)
- (13) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener
Stadt-und Landesbibliothek), 1942, s. 110-111.
- (14) Nijs, J., Meine Erinnerungen an die Jugendkunstklasse,
Manuskript, 1990.
- (15) Mutsdorfer, E., *ibid.*, s. 9.
- (16) Viola, W., Child Art, London, 1942.
- (17) Viola, W., *ibid.*, p. 112f.
- (18) Viola, W., *ibid.*, p. 118.
- (19) Viola, W., *ibid.*, p. 166.
- (20) Viola, W., *ibid.*, p. 188.
- (21) Nijs, J., *ibid.*, 1990.
- (22) Nijs, J., *ibid.*, 1990.

- (23) Viola, W., *ibid.*, p. 124.
- (24) Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Vienna, 1936, p. 21.
- (25) Mitsdorfer, E., *ibid.*, s. 9.
- (26) Rischel, L., Manuskript über die Jugendkunstklasse
(Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1932, s. 5.
- (27) Vichon, B., Manuskript über die Jugendkunstklasse
(Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1932, s. 15.
- (28) 矢田俊隆・田口晃『オーストリア・スイス現代史』山川出版、1984、
pp. 54-70.
- (29) 矢田俊隆・田口晃、同上、pp. 59-62.
- (30) 矢田俊隆・田口晃、同上、pp. 76-81.
- (31) 文部省調査部、「第四章 奥太利」『教育調査彙報』9巻1号、
pp. 71-73.
- (32) Dengler, P. L., The New Education in Austria, New York, 1930,
pp. 46-52, 入沢宗寿「奥太利及びチェコスロヴァキアノ新学校」
『岩波講座 教育科学4』岩波書店、1932, pp. 5-11、文部省調査
部、「奥太利之部 奥太利の初等教育」『内外教育制度の調査 第
3輯』、1932、pp. 393-412、文部省調査部、「奥太利学制改革経緯
大要 後編」『教育調査彙報』n. d., pp. 60-110.
- (33) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 104-105.
- (34) Parker, B., The Austrian Educational Institutes, Vienna, 1931,
pp. 141-146.
- (35) Cizek, F., Curriculum Vitae, 1946, s. 11-12.
- (36) Hofmann, L., Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek (1897-1955),
Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt
Wien, 1977, s. 10-11.
- (37) Viola, W., Child Art, 1942, p. 15.
- (38) Britsch, G., Theorie der Bildenden Kunst, Herausgegeben von
Kornmann, E., München, 1926, s. 17.
- (39) Britsch, G., *ibid.*, s. 145.
- (40) Britsch, G., *ibid.*, s. 147.
- (41) Britsch, G., *ibid.*, s. 148.
- (42) Kolb, G., Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung,
Stuttgart, 1927, s. 7-8.

第五章

第五章 第一節

- (1) Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich, Dritter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, London, (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1908.
- (2) Cizek, F., *ibid.*, s. 1.
- (3) Cizek, F., *ibid.*, s. 1.
- (4) Cizek, F., *ibid.*, s. 1.
- (5) Cizek, F., *ibid.*, s. 2.
- (6) Cizek, F., *ibid.*, s. 1.
- (7) Cizek, F., *ibid.*, s. 2.
- (8) Cizek, F., *ibid.*, s. 2-3.
- (9) Cizek, F., *ibid.*, s. 3.
- (10) Cizek, F., *ibid.*, s. 3-4.
- (11) Cizek, F., *ibid.*, s. 4-5.
- (12) Cizek, F., *ibid.*, s. 5.
- (13) Cizek, F., *ibid.*, s. 5.
- (14) Cizek, F., *ibid.*, s. 5-6.
- (15) Cizek, F., /Kastner, H., Das freie Zeichnen, Anton Schrol, Wien, 1925.
- (16) Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich, 1908, s. 6.
- (17) Cizek, F., /Kastner, H., Das freie Zeichnen, 1925, s. 3.
- (18) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 8.
- (19) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 8.
- (20) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 9-10.
- (21) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 10.
- (22) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 10.
- (23) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 10.
- (24) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 10.
- (25) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 11.
- (26) Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich, 1908, s. 2-3.
- (27) Cizek, F., /Kastner, H., Das freie Zeichnen, 1925, s. 12-23.
- (28) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 12-16.
- (29) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 17-23.
- (30) Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich, 1908, s. 5-6.
- (31) Cizek, F., /Kastner, H., Das freie Zeichnen, Anton Schrol, Wien, 1925, s. 7.
- (32) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 7.
- (33) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 7.
- (34) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 8.
- (35) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 3.
- (36) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 8.
- (37) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 3.
- (38) Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 3.

(39)Cizek, F., /Kastner, H., *ibid.*, s. 4.

第五章 第二節

- (1)Pelant, E., Ornamentaler Kurs -Anregungen aus den Ferial-fachkursen des Prof. Fr. Cizek, Wien-, Ornament, Brünn-Währen, Prag, 1913.
- (2)チゼックは、1902年から1909年までウィーン、ザルツブルク、ウィラッハ、その他の都市において、教育省の委任によって図画の教師を対象として講習会を行っていた。カストナー (Kastner, H.) との共著である『自由画』(1925年)も1900年代の一連の夏季専門講習会の成果であった。
- (3)Pelant, E., Ornamentaler Kurs -Anregungen aus den Ferial-fachkursen des Prof. Fr. Cizek, Wien-, 1913, s.9-16.
- (4)Pelant, E., *ibid.*, s. 6.
- (5)Pelant, E., *ibid.*, s. 16-59.
- (6)Cizek, F., Papier-schneide-und klebearbeiten, Anton Schrol, Wien, 1914.
- (7)Steinmetz, L., “Kunstschau 1920”, Kunst und Kunsthandwerk, 1920, s. 205-206.
- (8)Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript : Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1946, s. 10.
- (9)Cizek, F., *ibid.*, s. 10-11.
- (10)Bubriski, W. A., Franz Cizek-Ein Pionier der Kunsterziehung, Wien 1870-1930 Traum und Wirklichkeit, Historischen Museum der Stadt Wien, Residenz Verlag, Wien, s. 165.
- (11)Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Burgverlag, Wien, 1922, s. 32-33.
- (12)Rochowanski, L. W., Das kinetische Marionetten-Theater der Erika Giovanna Klien, Die neue Schaubühne Jg. 5, H. 1, Berlin, Jan. 1925, s. 47.
- (13)Markhof, M. M., “Franz Cizek und die `moderne Kunst Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien´”, Franz Cizek :Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 19.
- (14)Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, 1922, s. 32.
- (15)Rochowanski, L. W., *ibid.*, s. 8.
- (16)Steinmetz, L., “Kunstschau 1920”, Kunst und Kunsthandwerk, 1920, s. 205-206.
- (17)Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, 1922, s. 50.
- (18)Klien, E. G., Brief an Walter Klien, 8. März 1947, Markhof, M. M., Erika Giovanna Klien 1900-1957, Museums moderner Kunst, Wien, 1987, s. 12.
- (19)Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, 1922, s. 10.
- (20)Rochowanski, L. W., *ibid.*, s. 10.
- (21)Markhof, M. M., “Franz Cizek und die `moderne Kunst Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien´”, 1985, s. 18.

- (22)Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, 1922, s. 22.
- (23)Rochowanski, L. W., *ibid.*, s. 33.
- (24)Rochowanski, L. W., *ibid.*, s. 50.
- (25)Rochowanski, L. W., *ibid.*, s. 96.
- (26)Markhof, M. M., "Franz Cizek und die 'moderne Kunst Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien'", 1985, s. 17.
- (27)Markhof, M. M., *ibid.*, s. 20.
- (28)Wingler, H. M., Nachwort, Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Kuraus Reprint München, 1980.
- (29)Wingler, H. M., Das Bauhaus, Bramsche-Köln, 1962, s. 14.
- (30)Stelzer, O., Der Vorkurs, 50 Jahre Bauhaus, Ausstellung Stuttgart, 1968, s. 35, Franciscono, M., Walter Gropius and the creation of the Bauhaus in Weimar, Urbana-Chicago-London, 1971, p. 188f., Whitford, F., Bauhaus, London, 1984, p. 51.
- (31)Markhof, M. M., *ibid.*, s. 19.
- (32)Itten, J., Grundlagen der Kunsterziehung, 1950, in: Rotzler, W., und Itten, A., hrsg, Johannes Itten: Werk und Schriften, Zürich, 1972, s. 253.
- (33)Wingler, H. M., Nachwort, 1980.
- (34)Markhof, M. M., *ibid.*, s. 19.
- (35)Rotzler, W., und Itten, A., hrsg, Johannes Itten: Werk und Schriften, Zürich, 1972, s. 417.

第五章 第三節

- (1)Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses ,Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden, (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) 1912, s. 1.
- (2)Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses ,1912, s. 1-12.
Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich, Dritter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, London, (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1908, s. 1-6.
- (3)Cizek, F., Papier-schneide-und klebearbeiten, Anton Schrol, Wien, 1914.
- (4)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das Werdende Zeitalter, 1925, s. 65-67.
Cizek, F., Erziehung durch kunstlerische Arbeit (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1925, s. 1-6.
Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1942, s. 1-121.
- (5)Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend, 1912, s. 3.
- (6)Wolfer, E., *ibid.*, s. 2.
- (7)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 11-12.
- (8)Cizek, F., *ibid.*, s. 72.
- (9)Cizek, F., *ibid.*, s. 24.

第六章

第六章 第一節

- (1)Ernennung zum Bürger der Stadt Wien, in,Franz Cizek:Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 30.
- (2)Die Jugendkunstklasse Prof.Cizek, Jugendrotkreuz-Zeitschrift "Ich Diene", September, S.1-13.
- (3)Der Vater unserer Kinderkunst :Zum 70. Geburtstag von Franz Cizek, Der Wiener Tag, 1935.6.16, s. 8.
- (4)Siebzigster Geburtstag des Malers Franz Cizek, Neue Freie Presse, 1935.6.12, s. 5.
- (5)Professor Cizek feiert seinen 70. Geburtstag, Das Tagerl, 1935.6.23, s. 2.
- (6)Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936.
- (7)Wiener Unterrichtsmethode erobert Amerika, Die Schule, in der es nur Wunderkinder gibt, Mittagausgabe, 1938.1.25, s. 6.
- (8)Dastle, E., Das Zeichnen des Kindes, Fünfzig Jahre Wiener Jugendkunst, Neues Wiener Tagblatt, 1942.12.18, s. 4.
- (9)Partezettel von Franz Cizek, in,Franz Cizek:Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 32.
- (10)Echardt, F., Franz Cizek, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1947/48, s.144-146.
- (11)Hofmann, L., Die Offenen Malklassen des Landesjugendreferates Wien, Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt Wien, 1977, s.17-26.
- (12)Safer, E., Franz Cizek -Seine Methode die Weiterführung seiner Ideen-, Manuskript für Vortrag, 1990, s. 9.
- (13)Hofmann, L., *ibid.*, s.17.
- (14)Hofmann, L., *ibid.*, s.17.
- (15)Hofmann, L., *ibid.*, s.17-22.
- (16)Hofmann, L., *ibid.*, s.17.
- (17)Safer, E., *ibid.*, s.10.
- (18)Aufgaben der Jugendkunstklasse der Kunstgewerbeschule, Wien, (Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , 1930.
- (19)Safer, E./Pernerstorfer, T./Wascholek, J., Kinder erobern ein Museum(Vortrag), 1987. 8. 24, XXVI. INSEA-Weltkongreß für Ästhetische Erziehung in Hamburg 1987.
- (20)Safer, E., Franz Cizek -Seine Methode die Weiterführung seiner Ideen-, 1990, Beilage 4.

第六章 第二節

- (1)Tomlinson, R. R., Children as Artist, London and New York, 1947, p. 20f.
- (2)この会議は、国際美術教育連盟 (F E A : The International Federation for Art Education, Drawing and Art Applied to Industries) によって開催され、第1回会議は、1900年パリにおいて開催された。チゼックが参加した会議は、1908年のロンドンでの

第3回会議の他、1912年のドレスデンでの第4回会議、1928年のプラハでの第6回会議である。

- (3)1908年の第3回国際美術教育会議でのチゼックの講演題目は「オーストリアの工芸学校における自由画の方法 (Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich)」である。
- (4)Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1946, s. 8.
- (5)霜田静志『児童画の心理と教育』金子書房、1960、 p. 323.
- (6)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), 1942, s. 69.
- (7)Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, p. 33.
- (8)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis, 1942, s. 84-85.
- (9)Cizek, F., Curriculum vitae, 1946, s. 8.
- (10)Wilson, F. M., Professor Cizek takes his class, The Teacher's World, December 1, 1920, p. 1, 395.
- (11)Wilson, F. M., The Child as Artist, Children's Art Exhibition Fund., 1921, Wilson, F. M., A Lecture of Professor Cizek, Children's Art Exhibition Fund., 1921, Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, Children's Art Exhibition Fund., 1921.
- (12)Boyd, W., Rawson, W., The Story of the New Education, London, 1965, pp. (ボイド、ローソン著、国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、1969, 126-151.)
- (13)ボイド、ローソン著、同上、p. 308f.
- (14)Cizek, F., Curriculum vitae, 1946, s. 11-12.
- (15)Viola, W., Child Art, London, 1942, pp. 69-100.
- (16)Macdonald, S., The History and Philosophy of Art Education, London, 1970, p. 343, (マクドナルド著、中山修一・織田芳人訳『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版部、1990、p. 460.)
- (17)Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936.
- (18)Viola, W., Child Art, London, 1942.
- (19)Tomlinson, R. R., Foreword, in, Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, p. 5.
- (20)Viola, W., Child Art and Franz Cizek, 1936, p. 13.
- (21)Viola, W., Child Art, London, 1942, p. 11.
- (22)Tomlinson, R. R., Children as Artist, London, 1944, p. 17f.
- (23)Read, H., Education through Art, London, 1943, p. 212.
- (24)Tomlinson, R. R., Foreword, in, Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, pp. 5-7.
- (25)Viola, W., Child Art, 2nd., London, 1944, (ヴィオラ著、久保貞次郎・深田尚彦訳『チゼックの美術教育』黎明書房、1985、p. 289f.)
- (26)ヴィオラ、同上、p. 290.
- (27)ヴィオラ、同上、p. 290-292.
- (28)Macdonald, S., *ibid.*, 1970, p. 343-347.

第六章 第三節

- (1) Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1942, s. 69.
- (2) Cizek Exhibition (Manuskript; Wiener Stadt- und Landesbibliothek), n. d.
- (3) Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1946, s. 14.
- (4) Cizek, F., ibid., s. 14.
- (5) Wilson, F. M., The Cizek Exhibition at the Metropolitan, Industrial Arts Magazine, 1924, March, pp. 112-113.
- (6) Cizek, F., Curriculum vitae, 1946, s. 15.
- (7) Cizek, F., ibid., s. 17.
- (8) Creative Expression Through Art, Progressive Education, 1926, April-May-June, p. 193.
- (9) Wilson, F. M., The Child as Artist, Children's Art Exhibition Fund., 1921.
- (10) Wilson, F. M., A Lecture of Professor Cizek, Children's Art Exhibition Fund., 1921.
- (11) Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, Children's Art Exhibition Fund., 1921.
- (12) Cizek, F., Creative Art in Childhood, The New Era, 1923, October, pp. 237-241.
- (13) Hollister, A. B., Franz Cizek's Contribution to the Teaching of Art, Progressive Education, 1926, July-August-September, pp. 263-265.
- (14) Zwegbrück, N., Cizek as father of art education, School Arts, 1953, October, pp. 11-14.
- (15) Michael, J. A. / Morris, J. W., European Influences on the Theory and Philosophy of Viktor Lowenfeld, Studies in Art Education, 1984, 26(2), pp. 103-110.
- (16) Michael, J. A. / Morris, J. W., ibid., p. 105.
- (17) Smith, P., Lowenfeld in a Viennese Perspective: Formative Influences for the American Art Educator, Studies in Art Education, 1989, 30(2), pp. 104-114.
- (18) Michael, J. A. / Morris, J. W., ibid., p. 106.
- (19) Lowenfeld, V., The Nature of Creative Activity, London, 1938.
- (20) Lowenfeld, V., Creative and Mental Growth, Macmillan, 1947.
- (21) Cizek, F., Children's Coloured Paper Work, New York, 1927. (これは、Cizek, F., Papier-schneide- und klebearbeiten, Anton Schroll, Wien, 1914. の英訳版である。)
- (22) Michael, J. A. / Morris, J. W., ibid., p. 106.
- (23) Munro, T., Franz Cizek and the free expression method, in: Dewey, J. (Ed.), Art and Education, 1929, pp. 311-316.
- (24) Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936.
- (25) McMahon, A. P., Child Art and Franz Cizek, by Viola, W., Review, Parnassus, 1937, (9), p. 41f.
- (26) Duncum, P., The Origins of Self-Expression: A Case of Self-Deception, Art Education, 35(5), 1982, pp. 32.

- (27) Tarr Patricia, Pestalozzian and Froebelian Influences on Contemporary Elementary School Art, Studies in Art Education, 30(2), 1989, pp.115-121.
- (28) Gardner, H., Arts propel., Studies in Art Education, 30(2), 1989, pp.71-83.
- (29) Michael, J. A., Art Education: Nurture or Nature—Where's the Pendulum Now?, Art Education, 44(4), 1991, pp.16-23.

第六章 第四節

- (1) 久保貞次郎「フランツ・チゼックの児童画教育」、大橋皓也・宮脇理編『美術教育論ノート』開隆堂、1982、P. 26。
- (2) 霜田静志『児童画の心理と教育』金子書房、1960、P. 273。なお、霜田は、ウィーン美術工芸学校のチゼックの装飾課程で学んだクリーンが、ザルツブルクで教えるダンカン・スクールの児童画の展示も見ています。それらの見聞を含めて、チゼックの教育として霜田はオーストリアの児童画を「欧米の美術教育9 オーストリー」(『学校美術12月号、1929)で紹介した。
- (3) 宮下孝雄「チェツカ教授の教室から—ウキーン工芸学校の児童画—」『私の観たる欧州美術館』東邦堂(尚、この資料は、『美育文化』第25巻第1号に再録、P. 31f.)
- (4) 宮下孝雄、同上、(『美育文化』第25巻第1号、P. 31f.)
- (5) 1928年の国際美術教育会議で、チゼックはある日本人から日本の生徒作品に対する批評を求められた。その際チゼックは、その日本人にすでに日本においてチゼックの精神発生的な美術教育に基づく実践を行っている人物として「東京の小原教授」を紹介したとの記述がある。《Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1942, s. 93-94, Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1946, s. 20-21.》チゼックの言及した小原教授については、玉川学園を創設した小原國芳を指すものと推測されるが、事実関係が一致しない。チゼックはこの話を1928年のプラハでの国際美術教育会議でのこととしているが、小原國芳がチゼックの教室を訪れて、チゼックと交流するのは1930年以降であるからである。ただし、小原はチゼックの教室を訪問した際のことを次のように記している。
- 「チゼック教授。美術大学の老教授。四十年間、ウィーンの街の子供たちの美術教育をつづけたという感心な人。参観させて頂きました。ブルワー夫人の案内。美術大学の大きな一室—五十坪もあつたでしょうか。子供たちの大胆な仕事ぶりに、出来栄えに、感心しました。イギリスからも少女が来ていました。四十年間の立派な作品を見せてもらいました。『子供の力は天までも届くんだと私は信じる』と信念を吐露すると、とても共鳴してくれました。」(『小原國芳全集6：世界教育行脚』玉川大学出版部、1956、p. 134.)
- (6) 霜田静志、前掲書、1960、P. 273f。
- (7) 久保貞次郎、前掲書、1982、P. 26。
- (8) 霜田静志、前掲書、1960、P. 274。
- (9) 「創造美育協会宣言」、創造美育協会編『創美年鑑』文化書房博文社、1978、p. 7。

- (10)「綱領」、創造美育協会編、同上、p. 8。
- (11)久保貞次郎、「フランツ・チゼックの児童画教育」、1982、P. 28。
- (12)久保貞次郎、『児童美術』（復刻版）文化書房博文社、1990、p. 68。
- (13)久保貞次郎、同上、p. 65。
- (14)久保貞次郎、「フランツ・チゼックの児童画教育」、1982、P. 28。
- (15)久保貞次郎、同上、p. 28。
- (16)Tomlinson, R., Children as Artist, King Penguin Books, London, 1944, p. 20. (久保貞次郎訳『芸術家としての子供達』美術出版社、1951, p. 20f.)
- (17)久保貞次郎、「フランツ・チゼックの児童画教育」、1982、P. 28f.
- (18)霜田静志『児童画の心理と教育』金子書房、1960、P. 81, 273-278。
- (19)久保貞次郎、「フランツ・チゼックの児童画教育」、1982、P. 30。
- (20)久保貞次郎「チゼックと二十世紀の美術教育」『教育美術』第22巻第7号、1961、P. 5f.
- (21)「美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境」(1990年11月1日～30日、於：東京・こどもの城)
- (22)久保貞次郎、「日本におけるチゼック」、「フランツ・チゼック展」カタログ編集委員会編『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、1990、p. 7f.
- (23)花篤実「チゼックへの回帰－自由への渴望－」『アート エデュケーション』3(1), 1991, pp. 2-6。
- (24)宮脇理「優しいオルターナティブズ」、「フランツ・チゼック展」カタログ編集委員会編『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、1990、p. 22f.
- (25)宮脇理、同上、p. 22f.

参考文献

参考文献

和文

- (1) アイスナー著、仲瀬律久他訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房、1986。
- (2) 石崎和宏「F. チゼックの美術教育論に関する考察－1897年～1920年代における展開－」『美術教育学』第12号、1991、pp. 35-45。
- (3) 入沢宗寿「奥太利及びチェコスロヴァキアの新学校」、『岩波講座教育科学4』岩波書店、1932、pp. 1-24。
- (4) 梅根悟『世界教育史』新評論社、1973年。
- (5) ヴィオラ著、久保貞次郎・深田尚彦訳『チゼックの美術教育』、黎明書房、1976。
- (6) リヒトヴァルク著・岡本定男著訳『芸術教育と学校』、明治図書、1985。
- (7) 『小原国芳全集6：世界教育行脚』玉川大学出版部、1956。
- (8) 勝見勝『勝見勝著作集 第1巻』講談社、1986。
- (9) カンディンスキー著、西田秀穂訳『抽象芸術論－芸術における精神的なもの－』美術出版社、1966。
- (10) 久保貞次郎「チゼックと二十世紀の美術教育」『教育美術』第22巻第7号、1961、pp. 3-6。
- (11) 久保貞次郎「フランツ・チゼックの児童画」、大橋皓也・宮脇理編『美術教育論ノート』開隆堂、1982 pp. 26-31。
- (12) 久保貞次郎、『児童美術』（復刻版）文化書房博文社、1990。
- (13) 花篤実「チゼックへの回帰－自由への渴望－」『アート エデュケーション』3(1), 1991, pp. 2-6。
- (14) サファー, E., 泉晶子訳「フランツ・チゼックの方法と彼の理念の継承」『こどもの創造性と造形教育について』武蔵野美術大学、1991、pp. 13-31。
- (15) 霜田静志「欧米の美術教育9 オーストリー」『学校美術12月号』、1929。
- (16) 霜田静志『児童画の心理と教育』金子書房、1960。
- (17) ジョンストン著、井上修一・岩切正介・林部圭一訳『ウィーン精神1』みすず書房、1986。
- (18) シラー著『人間の美的教育について－一連の書簡－』（石原達二訳『シラー 美学芸術論集』富山房、1988）。
- (19) 鈴木寛男・鈴木幹雄「美術教育学のあり方と課題－美術教育学についての試論（その一）－」『奈良教育大学教育研究所紀要』第19号、1983、pp. 53-64。
- (20) 創造美育協会編『創美年鑑』文化書房博文社、1978。
- (21) 高橋義人『形態と象徴－ゲーテと「緑の自然科学」－』岩波書店、1988。
- (22) デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店、1957。
- (23) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育』岩波書店、pp. 1975。
- (24) 土肥美夫編『ドイツ表現主義4：表現主義の美術・音楽』河出書房新社、1971。
- (25) トムリンソン著、久保貞次郎訳『芸術家としての子供達』美術出版社、1951。
- (26) 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1986。
- (27) 長尾十三二編『新教育運動の歴史的考察』明治図書、1988年。
- (28) 『フランツ・チゼック展』カタログ編集委員会『美術教育のパイオ

ニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』
武蔵野美術大学、1990。

- (29) フレーベル著、荒井武訳、『人間の教育』岩波書店、1964。
- (30) ボイド、ローソン著、国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、1969。
- (31) 掘尾輝久「世界の教育運動と子ども観・発達観」、『岩波講座 子どもの発達と教育2 子ども観と発達実の展開』岩波書店、1979年、pp. 299-359。
- (32) マクドナルド著、中山修一・織田芳人訳『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版部、1990。
- (33) 宮下孝雄「チェツカ教授の教室から—ウキーン工芸学校の児童画—」『私の観たる欧州美術館』東邦堂（『美育文化』第25巻第1号、1975、pp. 31-32再録）
- (34) 宮脇理『現代子ども像と造形教育』実践造形教育大系2、開隆堂、1982。
- (35) 村井実『教育学入門（上）』講談社、1976。
- (36) モリス著、中村一夫訳『民衆の芸術』岩波書店、1977。
- (37) 文部省調査部、「壘太利之部 壘太利の初等教育」『内外教育制度の調査 第3輯』、1932、pp. 393-412。
- (38) 文部省調査部、「第四章 壘太利」『教育調査彙報』9巻1号、pp. 71-80。
- (39) 文部省調査部、「壘太利学制改革経緯大要 後編」『教育調査彙報』n. d., pp. 60-110。
- (40) 矢田俊隆・田口晃『オーストリア・スイス現代史』山川出版、1984。
- (41) 山本正男『美術教育学への道』玉川大学出版部、1981。
- (42) ラスキン著、内藤史朗訳『芸術教育論』明治図書、1974。
- (43) リヒトヴァルク、岡本定男訳「学校における芸術」リヒトヴァルク著・岡本定男著訳『芸術教育と学校』、明治図書、1985。

欧文

- (1) Ambros, J., /Prabolle, P., Methodisch-praktisches Handbuch für den Volksschul-Unterricht: Das zweite Schuljahr, Wien, 1901.
- (2) Aufgaben der Jugendkunstklasse der Kunstgewerbeschule, Wien, (Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1930.
- (3) Boyd, W. and Rawson, W., The Story of the New Education, London, 1965, (ボイド、ローソン著、国際新教育協会訳『世界新教育史』玉川大学出版部、1969)。
- (4) Britsch, G., Theorie der Bildenden Kunst, Herausgegeben von Kornmann, E., Munchen, 1926.
- (5) Bubriski, W. A., Franz Cizek—Ein Pionier der Kunsterziehung, Wien 1870-1930 Traum und Wirklichkeit, Historischen Museum der Stadt Wien, Residenz Verlag, Wien, s. 161-167.
- (6) Bundes Deutscher Kunsterzieher, Kind und Kunst Band II, Hannover, 1980.
- (7) Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1908.
- (8) Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, (Manuskript: Wiener Stadt- und

- Landesbibliothek), 1912.
- (9)Cizek, F., Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten, 1912.
- (10)Cizek, F., Papier-schneide-und klebearbeiten, Anton Schroll, 1914.
- (11)Cizek, F., Creative Art in Childhood, The New Era, 1923, October, pp.237-241.
- (12)Cizek, F., Wiener Jugendkunst-Bilderbücher 1 Ein Frohes Jahr, Ferdinand Hirt & Sohn, Lipzig, 1924.
- (13)Cizek, F., Erziehung durch künstlerische Arbeit (Manuskript), Wiener Stadt-und Landesbibliothek, 1925.
- (14)Cizek, F., Schöpferisches Gestalten im Kindesalter, Das werdende Zeitalter, 1925, s.65-67.
- (15)Cizek, F., / Kastner, H., Das freie zeichnen, Anton Schroll, Wien, 1925.
- (16)Cizek, F., Children's coloured paper work, Anton Schroll, Vienna, 1927.
- (17)Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript), Wiener Stadt-und Landesbibliothek, 1942. (この草稿は、「フランチ・チゼック展」カタログ編集委員会『美術教育のパイオニア フランチ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、pp.174-203において翻訳され、掲載されている。)
- (18)Cizek, F., Curriculum vitae (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek),1946, s.1.
- (19)Cizek, F., Manuskript, Wiener Stadt-und Landesbibliothek, n. d.,
- (20)Cizek, F., Tafel (Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), n. d.
- (21)Cizek Exhibition (Manuskript; Wiener Stadt-und Landesbibliothek), n. d.
- (22)Creative Art in Childhood by Professor Franz Cizek(Vienna), The New Era, 1923, October, pp. 237-241.
- (23)Creative Expression Through Art, Progressive Education, Vol. 3, No. 2, 1926, pp. 97-194.
- (24)Dastle, E., Das Zeichnen des Kindes, Fünfzig Jahre Wiener Jugendkunst, Neues Wiener Tagblatt, 1942.12.18, s.4.
- (25)Dengler, P. L., The New Education in Austria, New York, 1930,
- (26)Dewey, J., The School and Society, Chicago, 1899, (デューイ、宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店、1957。)
- (27)Dewey, J., Democracy and Education -An Introduction to the Philosophy of Education-, 1916, (デューイ、松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店、1975。)
- (28)Duncum, P., The Origins of Self-Expression: A Case of Self-Deception, Art Education, 35(5), 1982, pp.32.
- (29)Echardt, F., Franz Cizek, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1947/48, s.144-146.
- (30)Eckford, E., Professor Cizek and his art class, Progressive Education, April, 1933, pp.215-219.
- (31)Eisner, E. W., Educating Artistic Vision, New York, 1972, アイスナー著、仲瀬律久他訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房、

- 1986。
- (32) Ettel, J., Regierungsrat Prof. Franz Cizek und seine Jugendkunstklasse (Manuskript:Wiener Stadt -und Landesbibliothek) 1943.
- (33) Fellner, A./Steigl, F., Schule des Freihandzeichnens, Pichlers Witwe & Sohn, Wien, 1887.
- (34) Flinzer, F., Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen, Bielefeld, Leipzig, 1888, s.95-102.
- (35) Franciscono, M., Walter Gropius and the creation of the Bauhaus in Weimar, Urbana-Chicago-London, 1971, p.188f.,
- (36) Franz Cizek Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985.
- (37) Fröbel, F., Die Menschenerziehung, 1826, (荒井武訳、『人間の教育』岩波書店、1964)。
- (38) Gardner, H., Arts propel., Studies in Art Education, 30(2), 1989, pp.71-83.
- (39) Gespräch mit Professor Cizek, Jugendrotkreuz Zeitschrift, September, 1932.
- (40) “Gespräch mit Professor Cizek”(Manuskript: Wiener Stadt-und Landesbibliothek), n. d.
- (41) Grandauer, J., Die specielle Methodik Zeichenunterrichtes, Wien, 1882.
- (42) Hofmann, L., Arbeiten aus Franz Cizeks Wiener Jugendkunstklasse(1904-1955) Wien, 1972.
- (43) Hofmann, L., Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten, Kulturamt der Stadt Wien, 1977.
- (44) Hofstätter, H. H., Geschichte der europäischen Jugendstilmalerei, Verlag M. DuMont, Schauberg, 1969, (ホーフシュテッター, H. 著, 種村季弘・池田香代子訳『ユークレントシュティール 絵画史-ヨーロッパのアール・ヌーボー-』、河出書房新社、1990)
- (45) Hohe Warte, 1904/05, s.293, in: Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung(1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s.34.
- (46) Hollister, M., Franz Cizek's Contribution to the Teaching of Art, Progressive Education, Vol. 3, No. 3, 1926, pp.263-265.
- (47) Johnston, W. M., The Austrian Mind—An Intellectual and Social History 1848-1938—, Los Angeles, 1972, (ジョンストン, W. M., 井上修一・岩切正介・林部圭一訳『ウィーン精神1』みすず書房、1986。)
- (48) Joll, J., Europe since 1870 An International History, London, 1973. (ジョル, J. 著、池田清訳『ヨーロッパ100年史1』みすず書房, 1975。)
- (49) Die Jugendkunstklasse Prof. Cizek, Jugendrotkreuz-Zeitschrift “Ich Diene”, September, S.1-13.
- (50) Kandinsky, W., Über das Geistige in der Kunst, München, 1912. (カンディンスキー、西田秀穂訳『抽象芸術論-芸術における精神的なもの-』美術出版社、1966。)
- (51) Kerschensteiner, G. M., Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung, München, 1905.

- (52) Klien, E. G., Brief an Walter Klien, 8. März 1947, Markhof, M. M., Erika Giovanna Klien 1900-1957, Museums moderner Kunst, Wien, 1987, s. 12.
- (53) Kolb, G., Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung, Stuttgart, 1927.
- (54) Lichtwark, A., Die Kunst in der Schul (Vortrag am 12. März 1887), リヒトヴァルク、岡本定男訳「学校における芸術」リヒトヴァルク著・岡本定男著訳『芸術教育と学校』、明治図書、1985。
- (55) Lowenfeld, V., The Nature of Creative Activity, London, 1938.
- (56) Lowenfeld, V., Creativ and Mental Growth, New York, 1947.
(竹内清・堀内敏・武井勝雄訳『美術による人間形成』、黎明書房、1985, p. 1)
- (57) Macdonald, S., History and Philosophy of Art Education, University London Press, London, 1970. (邦訳：マクドナルド著、中山修一・織田芳人訳『美術教育の歴史と哲学』玉川大学出版部、1990)。
- (58) McMahon, A. P., Child Art and Franz Cizek, by Viola, W., Review, Parnassus, 1937, (9), p. 41f.
- (59) Michael, J. A. / Morris, J. W., European Influences on the Theory and Philosophy of Viktor Lowenfeld, Studies in Art Education, 1984, 26(2), pp. 103-110.
- (60) Michael, J. A., Art Education: Nurture or Nature—Where's the Pendulum Now ?, Art Education, 44(4), 1991, pp. 16-23.
- (61) Morris, W., The Art of the People, 1879, ウィリアム・モリス「民衆の芸術」、(ウィリアム・モリス著、中村一夫訳『民衆の芸術』岩波書店、1977。)
- (62) Munro, T., Franz Cizek and the free expression method, in: Dewey, J. (Ed.), Art and Education, 1929, pp. 311-316.
- (63) Mutsdorfer, E., Manuskript über die Jugendkunstklasse (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1932, s. 9.
- (64) Nijs, J., Meine Erinnerungen an die Jugendkunstklasse, Manuskript, 1990.
- (65) Parker, B., The Austrian Educational Institutes, Vienna, 1931, pp. 141-146.
- (66) Parker, F. W., Talks on Pedagogics—An Outline of The Theory of Concentration, 1894.
- (67) Partezettel von Franz Cizek, in: Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 32.
- (68) Pelant, E., Ornamentaler Kurs — Anregungen aus den Ferial-fachkursen des Prof. Fr. Cizek, Wien—, Ornament, Brünn-Mähren, Prag, 1913.
- (69) The Principles of progressive Education, Progressive Education, Vol. 3, No. 2, 1926.
- (70) Professor Cizek feiert seinen 70. Geburtstag, Das Tagerl, 1935. 6. 23, s. 2.
- (71) Read, H., Education through Art, London, 1943, p. 212.
- (72) Reynolds, C. P., Child Art in the Franz Cizek School in Vienna, Childhood Education, 1933, pp. 121-126.

- (73) Rischel, L., Manuskript über die Jugendkunstklasse
(Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1932.
- (74) Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Wien, 1922.
- (75) Rochowanski, L. W., Das kinetische Marionetten-Theater der Erika Giovanna Klien, Die neue Schaubühne Jg. 5, H. 1, Berlin, Jan. 1925, s. 47.
- (76) Rochowanski, L. W., Die Wiener Jugendkunst: Franz Cizek und seine Pflegestätte, Wilhelm Frick Verlag, Wien, 1946.
- (77) Rotzler, W., und Itten, A., hrsg. Johannes Itten: Werk und Schriften, Zürich, 1972, s. 417.
- (78) Rugg, H., Foundations for American Education, 1947.
- (79) Safer, E., Franz Cizek - Seine Methode die Weiterführung seiner Ideen-, Manuskript für Vortrag, 1990.
- (80) Schiller, F., Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1795, シラー『人間の美的教育について—一連の書簡—』(石原達二訳『シラー 美学芸術論集』富山房 1988)。
- (81) Siebzigster Geburtstag des Malers Franz Cizek, Neue Freie Presse, 1935. 6. 12, s. 5.
- (82) Smith, P., Lowenfeld in a Viennese Perspective: Formative Influences for the American Art Educator, Studies in Art Education, 1989, 30(2), pp. 104-114.
- (83) Stach, W., /Zens, H., BE2 Begriffslexikon zur Bildnerischen Erziehung, Jugend und Volk, Wien, 1982.
- (84) Steinmetz, L., "Kunstschau 1920", Kunst und Kunsthandwerk, 1920, s. 205-206.
- (85) Stelzer, O., Der Vorkurs, 50 Jahre Bauhaus, Ausstellung Stuttgart, 1968, s. 35.
- (86) Sully, J., Studies of Childhood, London, 1895.
- (87) Tomlinson, R., Foreword, Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936, p. 5.
- (88) Tomlinson, R., Children as Artist, King Penguin Books, London, 1944. (邦訳: 久保貞次郎訳『芸術家としての子供達』美術出版社、1951)。
- (89) Tadd, L., New Methods in Education, Art/ Real Manual Training / Nature Study, New York, 1912, preface, p. vii.
- (90) Tarr Patricia, Pestalozzian and Froebelian Influences on Contemporary Elementary School Art, Studies in Art Education, 30(2), 1989, pp. 115-121.
- (91) Der Vater unserer Kinderkunst : Zum 70. Geburtstag von Franz Cizek, Der Wiener Tag, 1935. 6. 16, s. 8.
- (92) Vichon, B., Manuskript über die Jugendkunstklasse
(Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1932, s. 15.
- (93) Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936.
- (94) Viola, W., Child Art, University of London Press, London, 1942.
(邦訳: 久保貞次郎・深田尚彦訳『チゼックの美術教育』、黎明書房、1976)。

- (95) Whitford, F., Bauhaus, London, 1984, p. 51.
- (96) Wiener Unterrichtsmethode erobert Amerika, Die Schule, in der es nur Wunderkinder gibt, Mittagausgabe, 1938.1.25, s. 6.
- (97) Wilson, F. M., Professor Cizek takes his class, The Teacher's World, December 1, 1920, p. 1.
- (98) Wilson, F. M., The Child as Artist, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
- (99) Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
- (100) Wilson, F. M., A Lecture by Professor Cizek, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
- (101) Wilson, F. M., The Cizek Exhibition at the Metropolitan, Industrial Arts Magazine, 1924, March, pp. 112-113.
- (102) Wingler, H. M., Das Bauhaus, Bramsche-Köln, 1962.
- (103) Wingler, H. M., Nachwort, Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Kuraus Reprint München, 1980.
- (104) Wolfer, E., "F. Cizek", Kunst und Jugend (Zeitschrift des Verbands südd. Zeichenlehrervereine), 1912, s. 2.
- (105) Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, XXX. Jahrgang, Heft 3, März 1904, in: Franz Cizek: Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985, s. 34.
- (106) Zwegbruck, N., Cizek as father of art education, School Arts, 1953, October, pp. 11-14.

資料

資料Ⅰ チゼックに関する文献年表（欧文）

資料Ⅱ チゼックに関する文献年表（和文）

資料Ⅲ フランツ・チゼックの年譜

年代	著者	題名	出典
* 1908年 (明41)	Cizek, Franz	Methodik des freien Zeichnens an gewerblichen Bildungsanstalten in Österreich	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
* 1912年 (明45) 大元)	Cizek, Franz	Die Organistion und die Kunst-pädagogischen Probleme des Jugend-kurses	Manuskript : Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst, Dresden (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
1913年 (大 2)	Pelant, K.	<u>Ornamentaler Kurs -Anregungen aus den Ferialfachkursen des Prof. Fr. Cizek-</u>	Edition Ornament Band 1 Verlag Ornament, Brünn-Mähren, Prag
1914年 (大 3)	Cizek, Franz	<u>Papier-schneide- und klebearbeiten</u>	Anton Schrol & co. Wien
1920年 (大 9)	Steinmetz, L.	Kunstschau 1920	<u>Kunst und Kunsthandwerk</u> , s. 205-206.
1921年 (大10)	Wilson, F. M.	<u>The Child as Artist</u>	Children's Art Exhibition Fund.
	Wilson, F. M.	<u>A Class at Professor Cizek's</u>	Children's Art Exhibition Fund.
	Wilson, F. M.	<u>A Lecture by Professor Cizek</u>	Children's Art Exhibition Fund.
	Fischel, H.	Schulausstellung Cizek	<u>Kunst und Kunsthandwerk</u> , Heft5 u. 6. s. 126.
1922年 (大11)	Rochowanski, L. W.	<u>Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst</u>	Burgverlag, Wien
	Wilson, F. M.	<u>Christmas Pictures</u>	J. M. Dent & Sons:London:Burgverlog :Vienna; Vienna(printed)
1923年 (大12)	Cizek, Franz	<u>"What Mother Told Little Kitty"</u>	Metz & Co's Magazynen, Amsterdam
	D. E. A.	Creative Art in Childhood By Professor Franz Cizek(Vienna)	<u>The New Era</u> , October, pp. 237-241.
1924年 (大13)	Cizek, Franz	<u>Wiener Jugendkunst-Bilderbücher 1</u> <u>"Ein Frohes Jahr"</u>	Ferdinand Hirt & Sohn, Lipzig
	Cizek, Franz	<u>Wiener Jugendkunst-Bilderbücher 2</u> <u>"Was uns Freut"</u>	Ferdinand Hirt & Sohn, Lipzig
	Cizek, Franz	<u>Wiener Jugendkunst-Bilderbücher 3</u> <u>"Kindersommer"</u>	Ferdinand Hirt & Sohn, Lipzig

	Cizek, Franz	<u>Wiener Jugendkunst-Bilderbücher 4</u> "Hei von Allerlei"	Ferdinand Hirt & Sohn, Lipzig
	Wilson, F. M.	The Cizek Exhibition at the Metropolitan	<u>Industrial Arts Magazine</u> , (March) pp. 112-113. New York
	Wilson, F. M.	Is Our Art Education Wrong ?	<u>OUR WORLD</u> , pp. 95-97
1925年 (大14)	Cizek, Franz	<u>Das Freie Zeichnen</u>	Anton Schrol & co. Wien
	Kastner, H.		
*	Cizek, Franz	Schöpferisches Gestalten im Kindesalter	<u>Das Werdende Zeitalter</u> , s. 65-67.
*	Cizek, Franz	Erziehung durch Künstlerische Arbeit (英訳: Education through artistic guidance)	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
1926年 (大15 昭元)	Hollister, M.	Franz Cizek's Contribution to the Teaching of Art	<u>Progressive Education</u> , (July- August-September), pp. 263-265.
1927年 (昭 2)	Cizek, Franz	<u>Children's coloured paper work</u>	Anton Schroll, Vienna
1929年 (昭 4)	Adler, F.	Visit to the Cizek School in Vienna	<u>School and Home</u> , (May), pp. 11-15.
	Munro, T.	Franz Cizek and the free expression method	J. Dewey (Ed.): <u>Art and Education</u> , pp311-316, Merion, Pa: Barnes Foundation Press.
1930年 (昭 5)		Glimpses of Professor Cizek's School in Vienna	<u>The School Arts Magazine</u> , 30 (December), PP. 220-224.
1932年 (昭 7)		Die Jugendkunstklasse Prof. Cizek	<u>Jugendrotkreuz-Zeitschrift</u> "Ich Diene", September
*		Gespräch mit Professor Cizek	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
*		Die Schüler Prof. Cizeks über Jugendkunstklasse	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
1933年 (昭 8)	Eckford, E.	Professor Cizek and his art class	<u>Progressive Education</u> , (April), pp. 215-219.
	Reynolds, C.	Child art in the Franz Cizek school in Vienna,	<u>Childhood Education</u> , 152, pp. 121- 126.

	Todd, J.	My impressions of a visit to the Cizek school	<u>School Arts</u> , (April), pp. 484-488.
1934年 (昭 9)	Tomlinson, R.	<u>Picture and Pattern Making for Children</u>	Studio, London
	Toot, Johan	Cizek als Vorläufer der Neuen Zeichenpädagogik Dr Cizek and a group of pupils	<u>Het Kind</u> , März <u>Design</u> , 36(5)
1936年 (昭11)	Viola, W.	<u>Child Art and Franz Cizek</u>	Austrian Junior Red Cross, Vienna
1937年 (昭12)	McMahon, A. P.	Child art and Franz Cizek, by W. V. iola, Review	<u>Parnassus</u> , 9, pp. 41-42.
* 1941/ 42年 (昭16/ 17)	Cizek, Franz	Gestaltung als Bekenntnis	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
1942年 (昭17)	W. Viola	<u>Child Art</u> (邦訳: 久保貞次郎・深田尚彦訳『チゼックの美術教育』、黎明書房、1976)	University of London Press: Bickley
* 1943年 (昭18)	Ettel, Josef	Regierungsrat Prof. Franz Cizek und seine Jugendkunstklasse	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
	Wilson, F. M.	<u>In the Margins of Chaos</u>	John Murray, London
1944年 (昭19)	Tomlinson, R.	<u>Children as Artist</u> (邦訳: 久保貞次郎訳『芸術家としての子供達』、美術出版社、1951)	King Penguin Books, London
* 1946年 (昭21)	Cizek, Franz	Curriculum vitae	Manuskript (Wiener Stadt-und Landesbibliothek)
	Richardson	<u>Art and Child</u> (北条聰・淳子訳『イギリスの子どもの絵』、現代美術社、1980年)	University of London Press
	Rochowanski, L. W.	Die Wiener Jugendkunst: Franz Cizek und seine Pflegestätte "Franz Cizek"	Wien: <u>Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</u>
1947年 /48年 (昭22 /23)			

1953年 (昭28)	Zweybruck, n	Cizek as father of art Education	<u>School Arts</u> , (October) pp. 11-14.
1954年 (昭29)	Rochowanski, L. W.	The Eternal Source	<u>Design</u> , 56(9), pp. 11, 42.
1958年 (昭33)	Gutteridge, M. V.	The Class of Franz Cizek	<u>School Arts</u> , (October), pp. 21-22.
1968年 (昭43)	Hofmann, L.	Tradition und Evolution in den Mal-und Zeichenklassen des Landes- jugendreferates Wien, Bildnerische Erziehung	
1969年 (昭44)	Anderson, J.	Franz Cizek; Art Education's Man for All Seasons	<u>Art Education</u> , 22(7), pp26-31.
1970年 (昭 43)	Macdonald, S.	The Recognition of Child Art	<u>History and Philosophy of Art Education</u> , pp. 320-354, University of London Press
1974年 (昭49)	Wilson, B.	The Superheroes of J. c. Holz; Plus an Outline of a Theory of Child Art	<u>Art Education</u> , 27(8), pp. 2-9.
	Hofmann, L.	Franz Cizek und seine Wiener Jugendkunstklasse	<u>Arbeiten aus Franz Cizeks Wiener Jugendkunstklasse(1904-1955)</u> , Wien
1977年 (昭52)	Hofmann, L.	Die Jugendkunstklasse Prof. Franz Cizek (1897-1955)	<u>Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten</u> , Kulturamt der Stadt Wien
	Hofmann, L.	Die Offenen Malklassen des Landesjugendreferates Wien	<u>Wiener Kinderkunst aus Acht Jahrzehnten</u> , Kulturamt der Stadt Wien
1980年 (昭55)	Herzogenr, W.	Josef Albers und der Vorkurs am Bauhaus (1919-1933)	<u>Wallraf-Richartz Jahrbuch</u> , 41, pp. 247-248.
	Schorske, C.	Fin-de-Siècle Vienna	Alfred A. Knopf, New York
1982年 (昭57)	PaulDuncum	The Origin of Self-Expression: A Case of Self-Deception	<u>Art Education</u> , 35(5), pp. 32-35.
1984年 (昭59)	Bubriski, W.	Franz Cizek -Ein Pionier der Kunsterziehung	<u>WIEN 1870-1930 Traum und Wirklich- keit</u> Residenz Verlag, pp. 161-167
	Michael, J. Morris, J.	European Influences on the Theory and Philosophy of Viktor Lowenfeld	<u>Studies in Art Education</u> , 26(2), pp. 103-110.

1985年 (昭60)	Smith, Peter	Natalie Robinson Cole: The American Cizek ?	<u>Art Education</u> , 37(1), pp. 36-39.
	Bisanz, Hans	Franz Cizek-Kunstpädagogik für das "Jahrhundert des Kindes"	<u>FRANZ CIZEK: Pionier der Kunst- erziehung(1865-1946)</u> Historisches Museum der Stadt Wien
	Bubriski, W.	Die Anerkennung Franz Cizeks im Ausland	<u>FRANZ CIZEK: Pionier der Kunst- erziehung(1865-1946)</u> Historisches Museum der Stadt Wien
	Leeds, J. A.	Romanticism, The Avant-Garde, and the Early Modern Innovators in Art Education	<u>Journal of Aesthetic Education</u> , 19(3), pp. 75-88.
	Markhof, M. M.	Franz Cizek und die "moderne Kunst -Ornamentale Formenlehre an der Kunstgewerbeschule in Wien "	<u>FRANZ CIZEK: Pionier der Kunst- erziehung(1865-1946)</u> Historisches Museum der Stadt Wien
	Martischnig	Franz Cizek, Der Entdecker der Kindlichen Kreativität oder Kunst- pädagogik vom Kind aus	Wunschkarten der Jugendkunst- klasse Franz Cizek aus den Zwanzigerjahren, Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien
	Meeson, P.	IN SEARCH OF CHILD ART	<u>British Journal of Aesthetics</u> , 25(4), pp. 362-371.
	Smith, Peter	Franz Cizek: The Patriarch <u>FRANZ CIZEK: Pionier der Kunst- erziehung (1865-1946)</u> <u>"Kinderzeit" 12 Karten aus der Jugendkunstklasse Franz Cizek der Zwanziger Jahre</u> <u>"Weihnacht" 12 Karten aus der Jugendkunstklasse Franz Cizek der Zwanziger Jahre</u>	<u>Art Education</u> , 38(2), pp. 28-31. Historisches Museum der Stadt Wien Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien

■資料Ⅱ チゼックに関する文献年表（和文）

年代	著者	題名	出典
1927年 (昭2)	宮下孝雄	「チェツカ教授から－ウキーン工芸学校の児童画－《大正10年》」	『私の観たる欧州美術館』東邦堂 （『美育文化』第25巻第1号に再掲載 pp. 31-31.）
1929年 (昭4)	霜田静志	「欧米の美術教育9 オーストリー」	『学校美術』12月号
1936年 (昭11)	石井柏亭	「欧米諸国に於ける近代の児童美術教育 ＜オーストリア＞」	『現代教育学体系 各科篇第17巻 美術教育論』成美書店 pp. 57-61.
1948年 (昭23)	外山卯三郎		『学校美術4』
1949年 (昭24)	ヴィオラ 久保貞次郎訳	『子どもの絵はどう指導したらよいか』	自費出版
1951年 (昭26)	トムリンソン 久保貞次郎訳	『芸術家としての子供たち』	美術出版社 pp. 18-23.
	久保貞次郎	「児童美術のために」	『みずゑ』544号 美術出版社 pp. 1-55.
	久保貞次郎	『児童美術』	美術出版社（『みずゑ』544号の単行本 化）
1952年 (昭27)	ヴィオラ	『美術教育と教師』	自費出版
	ヴィオラ	『創造主義美術教育への反駁』	自費出版
	霜田静志	「幼児の絵の指導」	竹田俊雄・霜田静志・久保貞次郎『児童 画の見方と指導』金子書房 pp. 27-104.
	宮武辰夫	「チゼックの児童アート・クラス」	『幼児の絵は生活している』栗山書房 pp. 130-131.
1953年 (昭28)	勝見勝	「児童画の美学」	『アトリエ』316号(6月号)アトリエ出 版社 pp. 67-75.
1954年 (昭29)	霜田静志	「オーストリアの美術教育」	『現代世界学童美術全集』河出書房 pp. 20-21.
	ヴィオラ 庄司浅水訳	「創造主義による児童美術についての 諸問題」	『美育文化』 1月号 pp. 25-30 2月号 pp. 26-30.
1955年 (昭30)	ヴィオラ 久保貞次郎訳	『子どもの絵はどう指導したらよいか』 (改訂版)	創美東京支社
		「チゼック、フランツ」	『造形教育大辞典』不昧堂書店 第3巻 p. 1140.
1956年	霜田静志	「外国のようすくチゼックの偉業＞」	『教育講座 子どもの美術』

(昭31)	勝見勝 室 靖	「美術教育の系譜(西洋)」 「創造的美術教育」	美術出版社 pp. 101-104. 『美術教育講座 原理編』 『現代美術教育の思潮』金子書房 pp. 36-51, 69-79.
1958年 (昭33)	リチャードソン 稲村退三訳	「チゼック教授の求めたもの」	『愛の美術教師』白揚社 pp. 137-143.
1960年 (昭35)	霜田静志	「チゼックの児童画観」 「フランツ・チゼックの児童美術」 「チゼックの偉業」	『児童の心理と教育』金子書房 pp. 81-86, 273-278, 309-315.
1961年 (昭36)	久保貞次郎	「チゼックと20世紀の美術教育」	『教育美術』第22巻7月号 pp. 3-6.
1964年 (昭36)	霜田静志 久保貞次郎	「美術教育の父フランツ・チゼック」 「チゼックと20世紀の美術教育」	『絵に見る子どもの心理』東都書房 pp. 3-6. 『児童画の世界』大日本図書pp. 82-92. (『教育美術』第22巻7月号の再掲載)
1968年 (昭43)	ヴィオラ 久保貞次郎訳 霜田静志 続有恒	『子どもの絵はどう指導したらよいか』 (改訂版) 「美意識・想像・表現活動」	創造美育協会 『芸術及び芸術家の心理』造形社 『教育学叢書 精神発達と教育』 第一法規 pp. 138-139.
1969年 (昭44)	ヴィオラ 棚橋民子訳	「子どもの美術とプリミティブ・アート」	『創造美育』冬季号
1972年 (昭47)	島崎清海	「フランツ・チゼックー子供の絵を発見 したー」	『美育文化』第22巻8月号 pp. 22-23.
1975年 (昭50)	熊本高工 霜田静志 馬客談 李英輔訳	「チゼック回顧」 「フランツ・チゼックと児童美術」 「チゼック・アート・クラス訪問記」	『美育文化』第25巻1月号 p. 30. 『美育文化』第25巻1月号 pp. 32-34. 『美育文化』第25巻1月号 pp. 34-40. (台湾の美術教育雑誌『百代美術』 1974年16号の記事を和訳して掲載)
1976年 (昭51)	ヴィオラ 久保貞次郎・細野彰訳	『チゼックの美術教育』	黎明書房
1978年 (昭53)	尾崎恵子	「フランツ・チゼックの児童画観につい てー自由と創造をめぐってー」	『西南学院大学児童教育学論集』 第5巻1号 PP. 53-65.
1982年 (昭55)	久保貞次郎	「フランツ・チゼックの児童画教育」	『美術教育論ノート』開隆堂 pp. 26-31.

	宮脇理	「主体は子どもの側にありーチゼックと山本鼎ー造形教育の西と東ー」	『実践造形教育大系 現代子ども像と造形教育』開隆堂 pp. 74-83.
	宮脇理	「美術教育と児童の世紀ーフランツ・チゼックのシステムなきシステム」	『教育美術』第43巻7月号 (図解美術教育史)p. 39
	熊本高工	「児童画指導の先覚者」	『美術教育学』第4号 pp. 1-10.
1983年 (昭58)	ショースキー 安井琢磨訳	「庭園の爆発ーココシュカとシェンベルクー」	『世紀末ウィーンー政治と文化ー』 岩波書店 pp. 407-408.
1985年 (昭60)	茂木一司	「外国の美術教育理論と歴史 チゼック」	『美術科教育の基礎知識』建帛社 p. 27.
1986年 (昭61)	茂木一司	「美術教育と教師教育ー『チゼックの美術教育』の感想文の分析を通してー」	『芸術教育学』第1号 pp. 42-72.
	長田謙一	「フランツ・チゼックと20世紀美術ーユーゲントシュティールからアバンギャルドへー」	『美育文化』第36巻9月号 pp. 58-63.
1988年 (昭63)	石崎和宏・藤原明	「芸術教育のパイオニアーフランツ・チゼックー」	『教育美術』第49巻1月号 pp. 24-26.
	熊本高工	「20世紀・児童画の誕生フランツ・チゼック」	『児童画の歴史』三晃書房 pp. 18-25, 110-121.
	石崎和宏	「海外文献紹介シリーズ『児童美術とフランツ・チゼック』」	『教育美術』第49巻11月号 pp. 56-57.
1989年 (昭64・ 平元)	石崎和宏	「フランツ・チゼックの美術教育に関する基礎的考察」	『日本美術教育研究紀要』第22号 pp. 5-8.
	茂木一司・石崎和宏	「F. Cizekの美術教育に関する調査・研究(1)」	『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』第40巻 pp. 81-98.
	茂木一司・石崎和宏	「F. Cizekの美術教育に関する調査・研究(2)」	『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』第40巻 pp. 99-119.
	石崎和宏	「ウィーンにおけるF. チゼックの美術教育資料」	『アート エデュケーション』第1巻 第2号 建帛社 pp. 114-115.
	石崎和宏	「海外文献紹介シリーズ『子どもたちの切り絵』」	『教育美術』第50巻5月号 pp. 58-59.
1990年 (平 2)	石崎和宏	「F. チゼックの美術教育思想とその方法に関する研究序説ー青少年美術の開拓と制作による教育論の展開ー」	『芸術教育学』第3号 pp. 37-53.
	石崎和宏・茂木一司	「F. チゼックの美術教育に関する再評価」	『美術教育学』第11号

	「F. Cizekの美術教育に関する調査・研究(3)」	pp. 101-110. 『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』第41巻 pp. 67-87.
森司・石嶺	「F. Cizekの美術教育に関する調査・研究(3)」	『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』第41巻 pp. 67-87.
村上暁郎	「美術教育とフランツ・チゼック」	『児童手当』8月号 pp. 2-4.
宮脇理	「解題『フランツ・チゼック』展 —子ども世界の礎石—」	『児童手当』8月号 pp. 5-8.
石崎和宏	「F. チゼックによる美術教育の国際的波及過程」	『アート エデュケーション』第2巻第4号 建帛社 pp. 35-45.
石崎和宏	「フランツ・チゼックの美術教育を今、問い直す」	『造形ニュース』第35巻第318号 開隆堂 pp. 12-13.
野々目桂三	「チゼックが紹介されたころ」	『造形ニュース』第35巻第318号 開隆堂 p. 14.
村上暁郎	「自由画の出現 美術教育の先駆者フランツ・チゼック」	『季刊 武蔵野美術』第80号 武蔵野美術大学 pp. 50-56.
花篤実	「チゼックへの回帰—自由への渴望、フランツ・チゼック展に寄せて—」	『形』第201号 日本文教出版 pp. 26-29.
「フランツ・チゼック展」	『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』	武蔵野美術大学
カタログ編集委員会	「日本におけるチゼック」	『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学 pp. 5-8.
久保貞次郎	「チゼックの自由画と美術教育」	同上カタログ pp. 9-12.
村上暁郎	「フランツ・チゼックと<美術の近代>」	同上カタログ pp. 13-21.
長田謙一	「優しいオルターナティブズ」	同上カタログ pp. 22-24.
宮脇理	「フランツ・チゼックの年譜」	同上カタログ pp. 274-281, 282-283, 284-286.
石崎和宏	「フランツ・チゼックに関する海外の文献目録」	
	「日本におけるフランツ・チゼックに関する文献」	
村上暁郎	「鑑賞 フランツ・チゼック展」	『美育文化』第40巻11月号 pp. 8-13.
宮脇理	「チゼックの見た近代、チゼックの中の近代」	『美育文化』第40巻11月号 pp. 14-17.
長田謙一	「フランツ・チゼックと20世紀美術」	『美育文化』第40巻11月号

	竹井史	「チゼックとリード そのパーソナリティ論の比較」	pp. 18-21. 『美育文化』第40巻11月号
	石崎和宏	「フランツ・チゼックの生涯と教育活動」	pp. 22-25. 『美育文化』第40巻11月号
1991年 (平 3)	花篤実	「チゼックへの回帰」	pp. 26-35. 『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 2-6.
	サファー 堀典子訳	「芸術とは頭で生み出すものではなく、 全身的なものから生まれてくるものである」	『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 7-15.
	村上暁郎	「フランツ・チゼック展をめぐって」	『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 16-29.
	深田尚彦	「私とチゼック」	『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 30-39.
	岩崎清	「生を刈りこむこと—あるいはチゼック私論」	『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 40-49.
	野々目桂三	「戦後日本におけるチゼックの美術教育 思想の受容」	『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 50-59.
	石崎和宏	「チゼックの著書と草稿について」	『アート エデュケーション』第3巻 第1号 建帛社 pp. 60-63.
	サファー 堀典子訳	「芸術とは考えて創るものではなく、 生まれ出てくるものなのである」	『日本美術教育研究紀要』第24号 pp. 55-66.
	「フランツ・チゼック」 巖後謙	『こどもの創造性と造形教育について —「美術教育のパイオニア フランツ・ チゼック展」記念シンポジウムの記 録—』	武蔵野美術大学
	村上暁郎	「今、なぜフランツ・チゼックなのか」	『こどもの創造性と造形教育について —「美術教育のパイオニア フラン ツ・チゼック展」記念シンポジウムの 記録—』武蔵野美術大学 pp. 11-12.
	サファー 泉晶子訳	「フランツ・チゼックの方法と彼の理念 の継承」	同上 pp. 13-31.
	久保貞次郎	「私と美術教育」	同上 pp. 32-36.
	長田謙一	「<子どもの美術>の発見と20世紀の 美術創造の地平」	同上 pp. 37-41.

<p>宮脇理 石崎和宏</p>	<p>「チゼックの現在」 「F. チゼックの美術教育論に関する考察 -1897年～1920年代における展開-」</p>	<p>同上 pp. 42-44. 『美術教育学』第11号 pp. 35-45.</p>
---------------------	---	---

■資料Ⅲ フランツ・チゼックの年譜

西暦(和暦)年齢	フランツ・チゼックの事績	美術教育	美術	教育・社会一般
1865(慶応元)年	<p>6月12日、父フランツ・クサーファー・チゼック (Franz Xaver Cizek)、母バルバラ・シスコバ (Barbara Cizkova)の次男として、ボヘミアのエルベ河畔にあるライトメリッツ (Leitmeritz) で生まれる。父は実科学校等の図画教師であり、優れた書家でもあった。兄イヴァン (Ivan)、弟カレル (Karel)、妹マリー (Marie) (チゼックにはもう1人弟がいたが幼くして亡くなっている)。同地で小学校、実科学校に通う。</p> <p>※チゼックは、幼年時代について『履歴』で次のように回想している。</p> <p>「私は、この頃初めて目に見える自然の形というものはその内に在ってそれを律している法則と常に対応しているものなのだ、と思った。結晶は、自然の中に永遠の法則が体現されており、この永遠の精神的な法則は繰り返し創造性に富んだ新しい形を伴って現れるものであることを私に教えてくれた。私達は、いろいろな国の様々な植物の織り成す芸術的な標本を絵本のようにめくっては眺めるのが大好きだった。後に私が子どもの造形の発生と有機的成長に関する説を打ち立てて歩むことになる道を、この標本は早くから私に示唆していた。」</p>	<p>67・オーストリア美術工芸博物館 付属工芸学校創立(奥)</p>	<p>67・パリ万国博覧会開催(仏)</p>	<p>65・ウィーンの環状道路完成(奥) ・メンデルの法則発表(奥) 66・普墺戦争勃発 67・オーストリア=ハンガリー二重帝国の成立</p>
1875(明治8)年 10歳	<p>この頃、既に自分の生涯を芸術の分野で進めていくことを決意している。</p>	<p>71・『西画指南(前編)』刊</p> <p>74・図画教師協会設立(奥)</p>	<p>73・ウィーン万国博覧会開催(奥) 74・パリで第1回印象派展開催(仏)</p>	<p>71・ドイツ帝国成立 72・学制頒布(日) 74・オーストリア社会民主党設立(奥)</p>
1882(明治15)年 17歳				<p>・独・奥・伊三国同盟成立</p>
1883(明治16)年 18歳				<p>・ニーチェ(F. Nietzsche, 独)『ツァラトゥストラ』刊</p>
1885(明治18)年 20歳	<p>実科学校卒業試験に合格し、ウィーンへ行き、最初、工科大学の建築学科に入学手続きをするが、間もなく美術アカデミーに移る。(1885年-1889年: ルンプラー(F. Rumpler)、1889年-1895年: トレンクヴァルト(J. Trenkwald)〈歴史画のマイスターコース〉、ラルマン(S. l'Allemand)らの指導を受ける)</p> <p>ウィーン8区フロリアニ通りの指物職人の家に下宿し、その家の子どもたちなどがチゼックの部屋へ来て、絵を描き始めたのをきっかけとして、子どものための図画教室を始める。</p>	<p>・図画取調掛設置(日)</p>	<p>・スーラ(G. Seurat, 仏)『グラブ・ジャット島の日曜日の午後』作 ・ゴッホ(V. Gogh, 蘭)『馬鈴薯を食べる人々』作</p>	<p>・工場労働者保護法制定(奥)</p>
1886(明治19)年 21歳	<p>この頃、「造形の創造的な衝動は人間の生の衝動の一部であり、この本能的衝動は、すべての国民および人類の利益と精神の充実のために生かせるように、正しい発達を促進しなければならないものである」という仮説を提唱する。</p>		<p>・最後の印象派展(第8回)開催(仏) ・モレアス(J. Moréas, 仏)、フィガロ紙に「象徴主義宣言」発表</p>	<p>・小学校令、中学校令公布(日) ・ニーチェ『善悪の彼岸』刊</p>
1888(明治21)年 23歳		<p>・後藤牧太らスウェーデンで手工講習を受ける</p>	<p>・ナビ派結成(仏)</p>	

1890(明治23)年 25歳		<ul style="list-style-type: none"> ・ 図画教師協会による図画教育改革の提案(獨) ・ ラングベーン(J. Langbehn, 獨)『教育者としてのレンブラント』刊 ・ 実科学校と師範学校に関する教育課程修正(獨) ・ バーンズ(E. Barnes, 米)『児童画の研究』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・ この頃、アール・ヌーボー運動起こる(仏) ・ 第1回ナビ派展開催(仏) ・ ミュンヘン分離派結成(獨) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教育に関する勅語発布(日) ・ ウィーン美術史美術館開館
1891(明治24)年 26歳				
1892(明治25)年 27歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ 美術アカデミーにおいて展覧会が開催され、「花輪をつくる女」という作品によってマイスター賞を受ける。 ・ 自分のアトリエで、子どもの作品展を開催する。 			
1893(明治26)年 28歳			<ul style="list-style-type: none"> ・ リーグル(A. Riegl, 獨), 『様式の問題』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・ エジソン(Edison, 米), 活動写真発明
1895(明治28)年 30歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ ミュンヘンでの滞在の後、研究のためイタリア、スイス、フランス、イギリスを訪れる。 ・ フランツ・ヨーゼフ(Franz Joseph)皇帝の肖像画を描くよう任せられる。 ・ 子どもの作品の展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ サリー(J. Sully, 英)『幼児期の研究』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ウィーンで「7人クラブ」結成(獨) ・ ヴァーグナー(O. Wagner, 獨), 『近代建築』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・ レントゲン(W. Röntgen, 獨) x線発見
1897(明治30)年 32歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ ウィーン7区、ノイステイフト通りのショットテンフェルダール実科学校にて非常勤の図画教師となる。 ・ ニーダーエスターライヒ州の教育省に、子どものための図画教室の設立認可を申請し、許可を得る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 白浜徹、『日本臨画帖』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・ クリムト(G. Klimt, 獨)を会長にウィーン分離派結成(獨) ・ ブリュッセル万国博覧会開催(ベルギー) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ルエーガー(K. Lueger, 獨)ウィーン市長就任
1898(明治31)年 33歳		<ul style="list-style-type: none"> ・ ゲッツェ(K. Götze, 獨)『芸術家としての子ども』刊 ・ ハンブルクの美術館で『芸術家としての子ども』展開催(獨) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 『ヴェル・サクレム』(ウィーン分離派の機関紙)創刊(獨) ・ ウィーンに分離派館完成(獨) ・ ウィーンで第1回分離派展開催 	<ul style="list-style-type: none"> ・ リーツ(H. Lietz, 獨), 田園教育舎開設 ・ キュリー夫妻(Pierre/Maria Curie, 仏)ラジウム発見
1899(明治32)年 34歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ ハンブルクの美術教員連盟の会長ゲッツェ(C. Götze)が、チゼックに関心をよせ、文部大臣ハルテル(Hartel)に報告する。 			
1900(明治33)年 35歳		<ul style="list-style-type: none"> ・ パリで第1回国際美術教育会議(FEA)を開催(仏) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ パリ万国博覧会開催(仏) ・ ハーゲン・ブント結成(獨) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ケイ(E. Key, スウェーデン)『児童の世紀』刊 ・ フロイト(S. Freud, 獨), 『夢判断』刊
1901(明治34)年 36歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ ショットテンフェルダール実科学校の創立50周年記念行事において生徒作品の展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ドレスデンで、第1回芸術教育会議を開催(獨) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ リーグル, 『後期ローマ時代の工芸』刊 	
1903(明治36)年 38歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ オーストリア=ハンガリー帝国美術刺繍学校に招聘され、デッサンの授業をする。(1906年まで) ・ 同時に、図画教師志願者のための演習課程の指導やザルツブルクでの教員研修のための夏期講座を担当する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワイマールで、第2回芸術教育会議を開催(獨) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ウィーンで分離派展開催(獨) ・ ウィーン工房設立(獨) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ライト(Wright, 米)兄弟、飛行機発明

1904(明治37)年 39歳	<ul style="list-style-type: none"> 教授の称号を授与される。 チゼックの図画教室がウィーン美術工芸学校に組み入れられ、「教員志願者のための演習学校」(Übungsschule für Lehramskandidaten)として授業を開始する。 	<ul style="list-style-type: none"> ベルンで第2回国際美術教育会議(FEA)を開催(スイス) フレーリッヒ(H. Froehlich, 米)、スノウ(B. Snow, 米) "The Book of Art Education" 刊 ケルシェンシュタイナー(G. Kerschensteiner, 独) 『描画能力の発達』刊 ハンブルクで第3回芸術教育会議を開催(独) 東京高等師範学校に図画手工専修科設置(日) 	<ul style="list-style-type: none"> 日露戦争起こる (~05) 小学校国定教科書使用開始(日) 	
1905(明治38)年 40歳	<ul style="list-style-type: none"> オーストリア美術工芸博物館で児童画展を開催する。 教育省の委託を受けて、ドレスデン、ハンブルク、ベルリンなどを訪問する。 チゼックの教育方法に対して、オーストリアの保守的図画教師たちが反発する。 	<ul style="list-style-type: none"> ドレスデンでドイツ表現主義のブリュッケ(橋派)結成(独) マティス(H. Matisse, 仏)らの作品がフォーヴ(野獣)と呼ばれる 	<ul style="list-style-type: none"> アインシュタイン(Einstein, 独-米), 『特殊相対性理論』刊 	
1906(明治39)年 41歳	<ul style="list-style-type: none"> ウィーン美術工芸学校に組み入れられた教室が「図画教育のための実験学校」(Versuchsschule für Zeichenunterricht)と改称。 ウィーン美術工芸学校で「装飾図画・装飾構成のための補習課程」(Ergänzungskurses Ornamentales Zeichnen und Ornamentale Komposition)の指導をする。《1911年からは「装飾形態学」(Ornamentale Formenlehre)》 ウィーンで子どもの作品の展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ダルクローズ(Dalcroze, E. J., スイス) 『生命と芸術のための教育方法としてのリズム』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ピカソ(P. Picasso, スペイン), 『アヴィニョンの娘たち』作 ドイツ工作連盟設立(独) 	
1907(明治40)年 42歳	<ul style="list-style-type: none"> イタリアへ旅行。 	<ul style="list-style-type: none"> ロンドンで第3回国際美術教育会議を開催(英) ダウ(A. W. Dow, 米) 『美術教授の理論と実際』刊 岡山秀吉『小学校に於ける手工教授の理論及実際』刊 	<ul style="list-style-type: none"> モンテッソリー(Montessori, M. 伊) 児童の家を開始 普通選挙制を導入(墺) ベルグソン(H. Bergson, 仏) 『創造的進化』刊 	
1908(明治41)年 43歳	<ul style="list-style-type: none"> 美術工芸学校の教授に招聘される。 クリムトらのグループが企画した「クンスト Schau」展の第3室にチゼックの青少年美術教室が出展する。 ツィスライタニエン地区の工芸教育の監察官に任命される。 第3回国際美術教育会議(ロンドン)において、講演「オーストリアの工芸学校における自由画の方法」と児童画の展示を行い、参加者の注目を集める。 イギリス各地を旅行し、講演をする。(サウス・ケンシントン美術館など) 	<ul style="list-style-type: none"> ブラック(G. Braque, 仏)、キュビズム的絵画制作 ウィーンで「クンスト Schau」開催(墺) ヴォリンガー(W. Worringer, 独) 『抽象と感情移入』刊 	<ul style="list-style-type: none"> 児童法制定(英) オーストリア=ハンガリー帝国ボスニア、ヘルツェゴヴィナ併合 	
1909(明治42)年 44歳		<ul style="list-style-type: none"> マリネッティ(F. Marinetti, 伊) フィガロ紙に未来派宣言発表 	<ul style="list-style-type: none"> メーテルリンク(Maeterlinck, ベルギー), 『青い鳥』刊 	
1910(明治43)年 45歳	<ul style="list-style-type: none"> ウィーン美術工芸学校にある児童のための「実験学校」が、「青少年美術のための特別課程」(Sonderkurs für Jugendkunst)と改称される。 	<ul style="list-style-type: none"> 国定教科書『尋常小学新定画帖』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ボッチョーニ(U. Boccioni, 伊) らトリノで未来派運動宣言 	
1911(明治44)年 46歳	<ul style="list-style-type: none"> ドイツ工作連盟会議(ドレスデン)に出席する。 美術工芸学校において、青少年美術教室に関する講演を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 白浜徹『図画教授之理論及実際』刊 ココシュカ(O. Kokoschka, 墺)ウィーン美術工芸学校に赴任 	<ul style="list-style-type: none"> ミュンヘンでブラウエ・ライター(青騎士)結成(独) 	<ul style="list-style-type: none"> 辛亥革命(中)

1912(明治45・大正元年)年 47歳	<ul style="list-style-type: none"> ・オーストリア美術工芸博物館の春季展に出展する。 ・第4回国際美術教育会議(ドレスデン)に参加し、講演「青少年課程の組織と芸術教育学的課題」と展示を行う。 ・ヘレラウの実験的な芸術村で、リトミックを行うダルクローズ学校と対をなす美術学校の指導の依頼を受けるが、辞退する。 ・オーストリア工作連盟の創立会員となる。 ・オーストリア工作連盟会議において、子どもの作品の展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ドレスデンで第4回国際美術教育会議(FEA)開催(独) ・ケルシェンシュタイナー『労作学校』刊 ・山本鼎、パリに留学 	<ul style="list-style-type: none"> ・ケルンで分離派国際美術展開催(独) ・オーストリア工作連盟創立(独) ・ウィーンで国際映画祭開催(独) 	<ul style="list-style-type: none"> ・モンテッソリー『モンテッソリー法』刊 ・バルカン戦争(~13)
1913(大正2)年 48歳		<ul style="list-style-type: none"> ・リュケ(G. H. Luquet, 仏)『ある児童の描画』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・マレーヴィチ(K. Malevich, 露)シュプレマティズム提唱 ・タトリン(V. Tatlin, 露), 構成的作品を制作 	<ul style="list-style-type: none"> ・フッサール(E. Husserl, 独)『纯粹現象学』刊
1914(大正3)年 49歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ケルンで、子どもの作品の展覧会を開催する。 ・『紙の切り絵・はり絵』を出版する。 			<ul style="list-style-type: none"> ・第1次世界大戦始まる(~18)
1915(大正2)年 50歳		<ul style="list-style-type: none"> ・鉛筆画・毛筆画論争起こる(日) 		
1916(大正5)年 51歳	<ul style="list-style-type: none"> ・フランツ・ヨーゼフ騎士十字勲章を授与される。 	<ul style="list-style-type: none"> ・山本鼎、スウェーデン、ロシアを経て帰国 	<ul style="list-style-type: none"> ・アルプ(J. Arp, 独)らチューリヒでダダ運動起こす(スイ) ・『デ・スティール』創刊(蘭) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ユング(C. Jung, スイ), 『無意識の心理学』刊 ・ロシア革命
1917(大正6)年 52歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ウィーン美術工芸学校創立50周年展に出展する。 			
1918(大正7)年 53歳	<ul style="list-style-type: none"> ・チゼックによって指導されている教室が、フィヒテ通り4番にある美術工芸学校の付属の建物の中に移される。 ・青少年美術教室(Jugendkunstklasse)と改称する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ビューラー(K. Bühler, 独)『児童の精神発達』刊 ・山本鼎、長野県神川小で「児童自由画の奨励」講演(日) ・山本鼎、神川小で第1回児童自由画展覧会開催(日) ・シュタイナー(R. Steiner, 独), 自由ヴァルドルフ学校創設 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワイマールにバウハウス創設(独) 	<ul style="list-style-type: none"> ・オーストリア=ハンガリー帝国解体
1919(大正8)年 54歳	<ul style="list-style-type: none"> ・リヒテンシュタイン庭園で「子どもと美術」展を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・シュタイナー(R. Steiner, 独), 自由ヴァルドルフ学校創設 		<ul style="list-style-type: none"> ・ヴェルサイユ条約 ・進歩主義教育協会(PEA)結成(米)
1920(大正9)年 55歳	<ul style="list-style-type: none"> ・参事官に任命される。 ・美術工芸学校で「装飾課程」(1924年まで)の指導を任せ、ここから「ウィーン・キネティズム」の前衛的な作品が生まれてくる。 ・イギリスで子ども救済基金の後援によって、ロンドンから約80の都市で巡回展を開催する。(1923/24年まで) ・ウィーンのオーストリア博物館で子どもの作品の展覧会を開催する。 ・ミュンヘンで工芸美術の展覧会を開催する。 ・ウィーンのリヒテンシュタイン・ギャラリーで、子どもの作品の展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「芸術自由教育」創刊(日) 	<ul style="list-style-type: none"> ・未来派美術協会結成(日) ・タトリン、『第3インターナショナル記念塔』模型発表(露) ・分離派建築会設立(日) 	<ul style="list-style-type: none"> ・国際連盟成立(~45) ・オーストリア共和国新憲法承認
1921(大正10)年	<ul style="list-style-type: none"> ・ウィーンで、装飾課程の作品の展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・山本鼎、『自由画教育』刊 		<ul style="list-style-type: none"> ・新教育連盟(NEF)結成

56歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ドュープリングの修道院で講演：「教育、発達、成長、そして自己実現」を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ウィルソン(F. Wilson, 英)『芸術家としての子ども-チゼック教授との対話』、『チゼック教授のクラス』、『チゼック教授の講義』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・八大教育主張講演会(日) ・自由学園設立(日)
1922(大正11)年 57歳	<ul style="list-style-type: none"> ・チゼックの母死去。 ・ザルツブルクのモーツアルテリウムで講演を行う。 ・アメリカ合衆国青少年赤十字から1000ドルの基金を提供される。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ウィルソン、『クリスマス絵』刊 ・山本鼎が日本農民美術研究所を設立(日) ・ロコヴァンスキー(L. Rochowanski 奥)『工芸美術における時代の形態意志』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・ガン(A. Gan, 露),『構成主義』刊 ・モホリ=ナギ(Moholy-Nagy, ハンガリー), カサック(L. Kassak)『新しい芸術の書』刊
1923(大正12)年 58歳	<ul style="list-style-type: none"> ・モントルー(スイス)で開催された新教育連盟会議に招待され、講演：「造形芸術における近代の諸問題」を行う。 ・モントルー、オランダで児童画展を開催する。 ・アメリカ合衆国内約120の都市で巡回展を開催する(1929年まで)。第1回は、ロックフェラー財団の主催で、ニューヨーク、メトロポリタン美術館で開催される。 ・マリネッティ(F. Marinetti, 伊)が青少年美術教室を訪れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアジェ(J. Piage, スイス)『児童の言語と思考』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・第1回国際装飾美術展開催(伊) ・新教育連盟モントルー会議開催(スイス) ・小原国芳『自由教育論』刊
1924(大正13)年 59歳	<ul style="list-style-type: none"> ・美術工芸学校の「装飾課程」が廃止となる。それは「キネティズム」の終わりをも意味する。 ・副専攻学科の「一般形態学」と青少年美術教室は継続する。 ・ニューヨーク、ブルックリン美術館で展覧会が開催され、同美術館への入場者が100万人を越える。 ・ウィーンで展覧会を開催する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・青木実三郎『農山村の図画教育』刊 ・ウィルソン、「メトロポリタンでのチゼック展」発表(Industrial Arts Magazine) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ブルトン(A. Breton, 仏), シュルレアリスム宣言 ・雑誌『マヴォ』創刊(日)
1925(大正14)年 60歳	<ul style="list-style-type: none"> ・チゼックとカストナー(H. Kastner)の共著により『自由画』を出版する。 ・パリの現代装飾美術工芸万国博覧会に出展する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・パリで第5回国際美術教育会議(FEA)開催(仏) ・岸田劉生『図画教育論』刊 ・ブリッチ(G. Britsch, 独), 『造形美術の理論』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・シリングが新通貨(奥) ・普通選挙法成立(日)
1926(大正15・昭和元)年 61歳			<ul style="list-style-type: none"> ・カンディンスキー(W. Kandinsky, 露), 『点、線、面』刊
1927(昭和2)年 62歳	<ul style="list-style-type: none"> ・『子どもたちの色紙制作』(『紙の切り絵・はり絵』(1914)の英訳版)が出版される。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロコヴァンスキー、『青少年美術30年』刊 ・エング(H. Eng, ルーマニア), 『児童画の心理』刊 ・リュケ, 『子どもの絵』刊 	<ul style="list-style-type: none"> ・「リンツ綱領」採択(奥) ・サマーヒル学園開設(英)
1928(昭和3)年 63歳	<ul style="list-style-type: none"> ・オーストリア共和国への功績によって、金の功労章を授与される。 ・第6回国際美術教育会議(プラハ)で講演と展示を行う。 ・ウィーン大学での夏期講習会で講演をする。 ・タゴールが青少年美術教室を訪れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・プラハで第6回国際美術教育会議(FEA)開催(チェコスロバキア) 	<ul style="list-style-type: none"> ・第1回エコール・ド・パリ展開催(仏)
1929(昭和4)年	<ul style="list-style-type: none"> ・ロンドンの「美術教師ギルド」の名誉会員になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・マンロー(T. Munro, 米), 「フラン 	<ul style="list-style-type: none"> ・世界経済恐慌始まる

64歳	ウィーン美術工芸学校とザルツブルクのエリザベート・ダンカン・スクールで展覧会を開催する。	ツ・チゼックと自由表現方法」発表(デュイ編『芸術と教育』)	
1930(昭和5)年	美術工芸学校の学科長に任命される。		モホリ=ナギ『新しい視覚』刊
65歳	シカゴ美術学校からの招聘をうけるが辞退する。		
1932(昭和7)年	小原国芳、田中千代などが青少年美術教室を訪れる。	中西良男『想画による子供の教育』刊	
67歳	教育活動35周年にあたり、ウィーン市の市民に任命される。		
1933(昭和8)年	青少年赤十字の機関紙9月号に、チゼックの青少年美術教室に関する特集記事を掲載する。		
68歳	オランダで巡回展を開催する。(1934年まで)	トッド(J. Todd)「チゼックスクール訪問の印象」発表	デッサウのパウハウス閉鎖(独) シカゴ万国博覧会開催(米)
1934(昭和9)年	ウィーン美術工芸学校の教授を退官するが、正規の嘱託教員として勤務を続ける。	デュイ(J. Dewey, 米), 『経験としての芸術』刊	ドイツ、ナチス政権成立 アメリカ、バージニア州、コア・カリキュラム発表
69歳	南アフリカ、イギリス、スイス(セント・ガル、チューリヒ、ベルン)で展覧会を開催する。	トムリンソン(R. Tomlinson, 英)『子どもの絵』刊	クラークス(L. Klages, 独), 『リズムの本質』刊
1935(昭和10)年	スイスで巡回展を続ける。	川喜田煉七郎・武井勝雄『構成教育大系』刊	
70歳		ブリュッセルで第7回国際美術教育会議(IEA)を開催(ベルギー)	
1936(昭和11)年	スウェーデンとノルウェーで展覧会を開催する。	ヴィオラ(W. Viola, 奥), 『児童美術とフランス・チゼック』刊	スペイン内乱起こる
71歳		パリで第8回国際美術教育会議(IEA)を開催(仏)	
1937(昭和12)年	ウィーン美術工芸学校での教育活動を終える。この頃から視力障害が進む。	ローウェンフェルド(V. Lowenfeld, 奥-米), 『創造的活動の本質』刊	ピカソ、「ゲルニカ」制作 パリ万国博覧会開催(仏)
72歳	青少年美術教室は、長年の助手であるシミチェック(A. Schmitzek)と共に個人的に継承する。		
1938(昭和13)年	ドイツによるオーストリア併合により、美術工芸学校が閉鎖され、チゼックの青少年美術教室も閉鎖する。しかし、青少年美術教室はウィーン4区のシュヴィント通り17番地の二階の一室に移され続けられる。(1955年まで)		ミュンヘン会談
73歳			
1939(昭和14)年			ニューヨーク万国博覧会開催(米)
74歳			第二次世界大戦始まる
1940(昭和15)年	この頃、児童・青少年美術に関する体系的な作品集の出版について、イェール大学出版部との間で進められていたが、結局実現しなかった。しかし、その原稿は、ウィーン市立図書館に保管されている。	コール(N. Cole, 米)『教室における美術』刊	
75歳			
1941(昭和16)年		ジョンストン(W. Johnstone, 英)『思春期の美術』刊	太平洋戦争開始(~45)
76歳		国定教科書『エノホン』刊(日)	
1942(昭和17)年	未刊行原稿『表出としての造形』の執筆を終える。	ヴィオラ, 『児童美術』刊	
77歳			
1943(昭和18)年		リード(H. Read, 英), 『芸術による	サルトル(J. P. Sartre, 仏)

78歳		教育』刊		『存在と無』刊
1944(昭和19)年		・トムリンソン、『芸術家としての子どもたち』		
79歳				
1945(昭和20)年	・オペラ通りで、青少年美術教室解説60周年記念展を開催する。			・メルロポンティ(M. Merleau-Ponty, 仏)『知覚の現象学』刊
80歳	・『履歴』執筆。			・国際連合成立
				・日本国憲法公布(日)
1946(昭和21)年	・12月17日、ウィーンで死去。	・ロコヴァンスキー、『ウィーン青少年美術:フランツ・チゼックと青少年美術教室』刊		
81歳	・青少年美術教室は、チゼックの死後もシミチェックによって1955年まで続けられる。	・リチャードソン(M. Richardson, 英),『美術と子ども』刊		

※この年表は、次の資料を参考にして作成した。

- ・FRANZ CIZEK PIONIER DER KUNSTERZIEHUNG(1965-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985
- ・F. Cizek, Manuskript, Wiener Stadt- und Landesbibliothek
- ・F. Cizek, Curriculum Vitae, Wiener Stadt- und Landesbibliothek
- ・W. Viola, CHILD ART AND FRANZ CIZEK, Austrian Junior Red Cross, 1936
- ・W. Viola, CHILD ART, University of London Press, 1942(邦訳:久保貞次郎・深田尚彦訳『チゼックの美術教育』、黎明書房、1976)
- ・村上陽通・増田金吾『美術教育史ノート』、開隆堂、1983年
- ・矢田俊隆・田口晶『世界現代史25 オーストリア・スイス現代史』、山川出版社、1984
- ・長尾十三二『西洋教育史』、東京大学出版社会、1986
- ・『ウィーン世紀末 クリムト、シーレとその時代』、セゾン美術館、1989

图版目录 · 出典

図版目録-出典

(< >) は出典資料番号、出典資料は図版目録の後に掲載

第一章

- 図-I-1 フランツ・チゼック (1915) <2>
- 図-I-2 エルベ河畔のライトメリッツ市全景 <2>
- 図-I-3 19世紀後半から1919年までのヨーロッパ <筆者作成>
- 図-I-4 チゼック『少女の頭部』(1889) <2>
- 図-I-5 チゼック『習作(頭部、手、衣装)』(1891) <2>
- 図-I-6 青少年美術教室の光景(1920年頃) <2>
- 図-I-7 装飾形態学の光景(建築模型制作) <2>
- 図-I-8『音楽』 <13>
- 図-I-9 クリーン『蒸気機関車』(1925) <11>
- 図-I-10 キネティズムの展覧会 <13>
- 図-I-11 ニューヨーク、メトロポリタン美術館での展覧会(1923) <2>
- 図-I-12 ワシントン、ナショナルギャラリーでの展覧会(1924) <2>
- 図-I-13 現代装飾美術工芸博覧会での青少年美術教室の展示室(パリ、1925) <2>
- 図-I-14 チゼックの美術教育の系譜 <筆者作成>

第二章

- 図-II-1 垂直線と水平線による正方形 <12>
- 図-II-2 三角形から、垂直と水平の対角線をもった正方形をつくる <12>
- 図-II-3 正三角形 <12>
- 図-II-4 葉形 <12>
- 図-II-5 円の練習 <27>
- 図-II-6 直線の練習 <27>
- 図-II-7 葉形の練習 <27>
- 図-II-8 記憶による図画 <27>
- 図-II-9 写生による図画 <27>
- 図-II-10 1918年までのオーストリアの教育制度 <26ならびに19を参考にして筆者作成>
- 図-II-11 垂直線と水平線の練習 <3>
- 図-II-12 斜線の練習 <3>
- 図-II-13 下級学年の図画 <21>
- 図-II-14 幾何形態学 <14>
- 図-II-15 上級学年の自在画 <21>
- 図-II-16 直線の練習のための点線 <3>
- 図-II-17 小学校の図画の授業風景(ウィーン、1910年頃) <17>
- 図-II-18 円の練習(ウィーン、1910年頃) <17>

第三章

- 図-III-1 チゼックの教育論の構造 <筆者作成>
- 図-III-2a 「青少年課程の組織と芸術教育学的課題」(1912)で示されたチゼックの造形の発達段階 <5から筆者作成>
- 図-III-2b 「表出としての造形」(1942)で示されたチゼックの造形の発達段階 <8から筆者作成>

- 図-Ⅲ- 2c 「ヴィオラが『児童美術』(1942)で伝えるチゼックの造形の発達段階」〈29から筆者作成〉
- 図-Ⅲ- 2d 「エックハルトが伝えるチゼックの造形の発達段階(1947/48)」〈10から筆者作成〉
- 図-Ⅲ- 2e チゼックの造形の有機的発達段階〈筆者作成〉
- 図-Ⅲ- 2f 造形の発達段階に関する比較〈筆者作成〉
- 図-Ⅲ- 3 5歳児のなぐりがき〈24〉
- 図-Ⅲ- 4 2歳児の描く人物像(この図はチゼックが撮いたスライドをレイノルズがスケッチしたものである)〈22〉
- 図-Ⅲ- 5 パターン化された模様(この図はチゼックが撮いたスライドをレイノルズがスケッチしたものである)〈22〉
- 図-Ⅲ- 6 7歳女子の作品〈9〉
- 図-Ⅲ- 7 『雪合戦とそり遊び』(7歳男子)〈9〉
- 図-Ⅲ- 8 『サーカスの子ども』〈9〉
- 図-Ⅲ- 9 『サーカスの子ども』〈9〉
- 図-Ⅲ-10 『教会のある山』〈9〉
- 図-Ⅲ-11 『家のある川の風景』〈9〉
- 図-Ⅲ-12 『建物のある風景』〈9〉
- 図-Ⅲ-13 『川の風景』〈9〉
- 図-Ⅲ-14 『カーレンベルク城とレオポルドベルク城』〈9〉

第四章

- 図-Ⅳ- 1 『青少年美術教室全景』〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-Ⅳ- 2 『石膏彫刻の制作』〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-Ⅳ- 3 『建物の工作』〈24〉
- 図-Ⅳ- 4 『人形や刺繍の制作』〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-Ⅳ- 5 『謝肉祭の行進』(1907)〈7〉
- 図-Ⅳ- 6 はり絵の作品〈7〉
- 図-Ⅳ- 7 『花束』(1922)〈16〉
- 図-Ⅳ- 8 『通り過ぎる列車』(1912)〈2〉
- 図-Ⅳ- 9 『子どもの輪』(1914)〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-Ⅳ-10 『春』14歳(1919)〈16〉
- 図-Ⅳ-11 『アダムとイヴ』13歳(1924)〈16〉
- 図-Ⅳ-12 『がちょうのリーズル』(1925)〈16〉
- 図-Ⅳ-13 『子どもと世界』(1920)〈16〉
- 図-Ⅳ-14 『動物たち』(1927)〈16〉
- 図-Ⅳ-15 『あなたのために』(1919)〈16〉
- 図-Ⅳ-16 『夢』(1920)〈16〉
- 図-Ⅳ-17 リノリウム版画(1918)〈28〉
- 図-Ⅳ-18 『幼児を抱く聖母マリアと音楽を奏でる天使たち』14歳(1917)〈2〉
- 図-Ⅳ-19 『建物のある丘』10歳〈9〉
- 図-Ⅳ-20 『川の風景』〈9〉
- 図-Ⅳ-21 『教会のある山』8歳〈9〉
- 図-Ⅳ-22 『家と川の風景』9歳〈9〉
- 図-Ⅳ-23 『カーレンベルク城とレオポルドベルク城』9歳〈9〉
- 図-Ⅳ-24 『カーレンベルク城とレオポルドベルク城』11歳〈9〉

- 図-IV-25 『サーカス』8歳〈9〉
- 図-IV-26 リノリウム版画〈9〉
- 図-IV-27 リノリウム版画〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-IV-28 リノリウム版画〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-IV-29 『自分の作品を説明する子ども』(1934)〈24〉
- 図-IV-30 『単純な切り絵』〈7〉
- 図-IV-31 『花を装飾的に満たす』〈7〉
- 図-IV-32 『装飾的な縁飾りとケーキ紙』〈7〉
- 図-IV-33 『手で動かす芝居』〈7〉
- 図-IV-34 『色紙による切り絵』〈7〉
- 図-IV-35 『風景』〈7〉
- 図-IV-36 『小春日和-秋の心の中で花咲く二番目の春-』〈30〉
- 図-IV-37 『彼女の背中に1年間のすべての月がある』〈30〉
- 図-IV-38 『小さなダンス・リーダー』〈30〉
- 図-IV-39 『愉快的酔っ払い』〈30〉
- 図-IV-40 『ニーダーエスタライヒの一人の少女』〈30〉
- 図-IV-41 『わきあふれる魂のような健康さ』〈30〉
- 図-IV-42 『未完成、しかし詩情豊か』〈30〉
- 図-IV-43 『華やかな色にかこまれた妖精』〈30〉
- 図-IV-44 ツッカーマン『春』〈16〉
- 図-IV-45 ミュシャ『春』〈31〉
- 図-IV-46 ミュシャ『CYCLES PERFECTA』〈31〉
- 図-IV-47 はり絵の生徒作品〈ウィーン市立歴史博物館にて筆者撮影〉
- 図-IV-48 クリムト『アデーレ・ブロッホ・バウアーの肖像』〈32〉
- 図-IV-49 絵画の制作風景〈28〉
- 図-IV-50 絵画の制作風景〈2〉
- 図-IV-51 鉛筆で描く児童〈24〉
- 図-IV-52 筆で描く児童〈24〉
- 図-IV-53 木炭と鉛筆による作品〈2〉
- 図-IV-54 チョークで描く児童〈24〉
- 図-IV-55 リノリウム版画〈24〉
- 図-IV-56 『通り』(8歳, 1932, エッチング)〈2〉
- 図-IV-57 粘土の作品〈24〉
- 図-IV-58 粘土の作品〈24〉
- 図-IV-59 粘土の制作風景〈28〉
- 図-IV-60 『家族』(木彫)〈2〉
- 図-IV-61 『猫』(1948, 石膏彫刻)〈2〉
- 図-IV-62 『村』(色紙のはり絵)〈2〉
- 図-IV-63 網に刺繍した作品〈24〉
- 図-IV-64 建物の工作〈24〉
- 図-IV-65 建物の工作〈24〉
- 図-IV-66 建物の制作風景〈24〉
- 図-IV-67 スタウデック先生と刺繍する生徒たち〈28〉
- 図-IV-68 『男と女』(アブリケとパンコル)〈2〉
- 図-IV-69 チゼックと子どもの鑑賞風景(1934)〈24〉
- 図-IV-70 チゼックと子どもの鑑賞風景(1930)〈2〉
- 図-IV-71 水彩による作品(1931)〈2〉
- 図-IV-72 『子どもと家』(木炭と水彩)〈2〉
- 図-IV-73 『スケート』(9歳, 1931)〈24〉

- 図-IV-74 『イースターのうさぎたち』(テンペラ) 〈2〉
- 図-IV-75 『サーカスにて』(1932, 水彩) 〈2〉
- 図-IV-76 『散歩』(1934, ペン) 〈2〉
- 図-IV-77 『おとぎ話の木』(8歳, 1932, エッチング) 〈2〉
- 図-IV-78 『教会に行く』(1935, イクとパステル) 〈2〉
- 図-IV-79 『教会に行く』(ペン) 〈2〉
- 図-IV-80 水彩による作品(14歳) 〈24〉
- 図-IV-81 リノリウム版画(1928) 〈24〉
- 図-IV-82 教室の壁にかけられた作品群 〈2〉
- 図-IV-83 教室の壁にかけられた作品群 〈28〉
- 図-IV-84 ミッドルファー『タイムズ・スクエアの夕べ』(10歳, 1928, 水彩) 〈2〉
- 図-IV-85 ミッドルファー『僕が望む将来のウィーンの姿』(11歳, 1929, リノリウム) 〈24〉
- 図-IV-86 国立教育研究所(ウィーン)での壁画レリーフ制作 〈19〉
- 図-IV-87 国立教育研究所(ウィーン)の生徒作品(リノリウム) 〈19〉
- 図-IV-88 ブリッチの『造形美術の理論』の中の図版 〈4〉
- 図-IV-89 チゼックの生徒の作品 〈2〉
- 図-IV-90 ブリッチの『造形美術の理論』の中の図版 〈4〉
- 図-IV-91 チゼックの生徒の作品 〈29〉
- 図-IV-92 コルプの『民衆教育のための造形美術』の中の図版 〈18〉
- 図-IV-93 チゼックの生徒の作品 〈9〉

第五章

- 図-V- 1 『線の形態』 〈6〉
- 図-V- 2 『自然からの単純な平面形態と装飾』 〈6〉
- 図-V- 3 『彩色練習』 〈6〉
- 図-V- 4 『単純な立体形態』 〈6〉
- 図-V- 5 『空間的な見方の練習：鉋』 〈6〉
- 図-V- 6 『空間的な見方の練習：容器』 〈6〉
- 図-V- 7 『転回平面』 〈6〉
- 図-V-8-(1) 『植物』 〈6〉
- 図-V-8-(2) 『植物』 〈6〉
- 図-V- 9 『生命のない動物』 〈6〉
- 図-V-10 『生命のある動物』 〈6〉
- 図-V-11 『休息する姿勢の男』 〈6〉
- 図-V-12 『風景』 〈6〉
- 図-V-13 『平面分割の例』 〈20〉
- 図-V-14 『版画と手書きによる平面分割』 〈20〉
- 図-V-15 『線による平面分割：モノグラム』 〈20〉
- 図-V-16 『渦巻きと直線による配列』 〈20〉
- 図-V-17 『平面分割：十字架』 〈20〉
- 図-V-18 『平面分割：ユダヤ墓碑の下図』 〈20〉
- 図-V-19 『短時間のスケッチ、円、非シンメトリー』 〈20〉
- 図-V-20 『円の平面分割、円環』 〈20〉
- 図-V-21 『花、葉、蔓』 〈20〉
- 図-V-22 『鳥と花をモチーフとした平面分割』 〈20〉
- 図-V-23 『線、渦巻き、葉、花、動物、鳥、風景、人物による平面分割』 〈20〉
- 図-V-24 『風景：はり絵』 〈20〉
- 図-V-25 『風景：ステンシル刷り』 〈20〉
- 図-V-26 ヨナシュ『植物の装飾』(1911) 〈2〉

- 図-V-27 リカルツ『装飾下図』(1912頃)〈2〉
- 図-V-28 『ウィーン工房のプログラム』(1905)〈1〉
- 図-V-29 チェシュカ『ブローチ』(1913)〈1〉
- 図-V-30 マルゴールド『ファウストの装丁』(1914頃)〈1〉
- 図-V-31 ホフマン, J. 『香水瓶』〈1〉
- 図-V-32 フリッチ(フックの姓)『剣をもった寓意的な姿』(1906頃)〈2〉
- 図-V-33 モーザー『宝石箱』(1906)〈1〉
- 図-V-34 シュタインベルガー『怒り』(1918)〈2〉
- 図-V-35 アベル『妬み、激怒』(1918)〈2〉
- 図-V-36 『悲しみ』〈11〉
- 図-V-37 『怒り』〈11〉
- 図-V-38 『暗闇に光』〈23〉
- 図-V-39 『焦げ臭い匂い』〈23〉
- 図-V-40 『音楽的モチーフ』〈23〉
- 図-V-41 『堅さと柔らかさの戦い』〈23〉
- 図-V-42 『動きと感覚の表現』〈23〉
- 図-V-43 『ダンサー』〈23〉
- 図-V-44 『サボテン』〈23〉
- 図-V-45 『立体派的空間構成』〈23〉
- 図-V-46 『静物』〈23〉
- 図-V-47 『静物』〈23〉
- 図-V-48 『抽象彫刻』〈23〉
- 図-V-49 『地震』〈23〉
- 図-V-50 『工場』〈23〉
- 図-V-51 『さまざまな動きのリズム』〈23〉
- 図-V-52 『装飾的な動きのリズム』〈23〉
- 図-V-53 『目覚め』〈23〉
- 図-V-54 『女性ダンサーたち』〈23〉
- 図-V-55 『女性ダンサー』〈23〉
- 図-V-56 『形態集積、リズムカルな動きと分裂した動きの統一的な合流』
〈23〉
- 図-V-57 『通りを行く』〈23〉
- 図-V-58 『通りの光景』〈23〉
- 図-V-59 『キネティックな立体』〈2〉
- 図-V-60 『キネティックな立体』〈2〉
- 図-V-61 『キネティックな立体』〈2〉
- 図-V-62 『キネティックな立体』〈2〉
- 図-V-63 壁紙の作品〈23〉
- 図-V-64 壁紙の作品〈23〉
- 図-V-65 ポスター〈23〉
- 図-V-66 本の装丁〈23〉
- 図-V-67 イラストレーション『出生』〈23〉
- 図-V-68 象牙細工〈23〉
- 図-V-69 装飾的レリーフ〈23〉
- 図-V-70 容器〈23〉
- 図-V-71 陶器『人物』〈23〉
- 図-V-72 陶器『群像』〈23〉
- 図-V-73 陶器『群像』〈23〉
- 図-V-74 人形劇のための装飾的下図〈23〉

- 図-V-75 映画館のための装飾的下図〈23〉
- 図-V-76 ファサードの装飾的構成〈23〉
- 図-V-77 映画館の模型〈23〉
- 図-V-78 白のチュール刺繍〈2〉
- 図-V-79 バレエのための衣装〈2〉
- 図-V-80 『ツィグリスヴィル』(1918)〈25〉
- 図-V-81 『青緑の響き』(1917)〈25〉
- 図-V-82 『構成の習作』(1917)〈25〉
- 図-V-83 『男』(石膏, 1919)〈25〉
- 図-V-84 『裸婦』(1918)〈25〉

第六章

- 図-VI- 1 抽象画 (女子, 9歳) 〈15〉
- 図-VI- 2 抽象画 (女子, 12歳) 〈15〉
- 図-VI- 3 抽象画 (男子, 11歳) 〈15〉
- 図-VI- 4 抽象画 (男子, 10歳) 〈15〉
- 図-VI- 5 コラージュ (女子, 8歳) 〈15〉
- 図-VI- 6 コラージュ (男子, 9歳) 〈15〉
- 図-VI- 7 想像の花 (男子, 9歳) 〈15〉
- 図-VI- 8 オランダの船 (男子, 8歳) 〈15〉
- 図-VI- 9 占う女性 (男子, 12歳) 〈15〉
- 図-VI-10 亡霊の頭 (男子, 9歳) 〈15〉
- 図-VI-11 青少年美術教室の展覧会を鑑賞するマンチェスターの生徒と先生(1922年4月8日マンチェスター美術館)〈33〉
- 図-VI-12 1930年代の青少年美術教室の展覧会(左端はエジンバラ美術大学学長ウェリントン、その右はヴィオラ、1934年11月29日、エジンバラ)〈34〉
- 図-VI-13 青少年美術教室を訪れて、チゼックの説明を聞くアメリカの女性教師たち(1930年代)〈28〉

出典資料

1. 『ウィーン世紀末』セゾン美術館、1989。
2. 『フランツ・チゼック展』カタログ編集委員会『美術教育のパイオニア フランツ・チゼック展 1865-1946 子ども・感性・環境』武蔵野美術大学、1990。
3. Ambros, J., /Prabolle, P., Methodisch-praktisches Handbuch für den Volksschul-Unterricht: Das zweite Schuljahr, Wien, 1901.
4. Britsch, G., Theorie der Bildenden Kunst, Herausgegeben von Kornmann, E., Munchen, 1926.
5. Cizek, F., Die Organisation und die Kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses, (Manuskript: Wiener Stadt- und Landesbibliothek), 1912.
6. Cizek, F., / Kastner, H., Das freie zeichnen, Anton Schroll, Wien, 1925.
7. Cizek, F., Children's coloured paper work, Anton Schroll, Vienna, 1927.
8. Cizek, F., Gestaltung als Bekenntnis (Manuskript), Wiener

- Stadt-und Landesbibliothek, 1942.
9. Cizek, F., Tafel (Manuskript : Wiener Stadt-und Landesbibliothek) , n. d.
 10. Echardt, F., Franz Cizek, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1947/48, s.144-146.
 11. Erika Giovanna Klien 1900-1957, Museum moderner Kunst, Wien, 1987.
 12. Flinzer, F., Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen, Bielefeld, Leipzig, 1888, s.95-102.
 13. Franz Cizek Pionier der Kunsterziehung (1865-1946), Historisches Museum der Stadt Wien, 1985.
 14. Grandauer, J., Die specielle Methodik Zeichenunterrichtes, Wien, 1882.
 15. Hofmann, L., Kinderkunst, Wien, 1970.
 16. "Kinderzeit" 12 Karten aus der Jugendkunstklasse Franz Cizek der Zwanziger Jahre, Wien, 1985.
 17. Kunzfeld, A., Naturgemäßer Zeichen-und Kunstunterricht, Wien, 1912.
 18. Kolb, G., Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung, Stuttgart, 1927.
 19. Parker, B., The Austrian Educational Institutes, Vienna, 1931, pp.141-146.
 20. Pelant, E., Ornamentaler Kurs - Anregungen aus den Ferial-fachkursen des Prof. Fr. Cizek, Wien-, Ornament, Brünn-Mähren, Prag, 1913.
 21. Prabolle, P., Methodisch-praktisches Handbuch für den Volksschul-Unterricht: Das dritte Schuljahr, Wien, 1901.
 22. Reynolds, C. P., Child Art in the Franz Cizek School in Vienna, Childhood Education, 1933, pp.121-126.
 23. Rochowanski, L. W., Der Formwille der Zeit in der angewandten Kunst, Wien, 1922.
 24. Rochowanski, L. W., Die Wiener Jugendkunst: Franz Cizek und seine Pflegestätte, Wilhelm Frick Verlag, Wien, 1946.
 25. Rotzler, W., und Itten, A., hrsg, Johannes Itten: Werk und Schriften, Zürich, 1972, s.417.
 26. Siegl, M. H., Reform of Elementary Education in Austrian, New York, 1933.
 27. Tadd, L., New Methods in Education, Art/ Real Manual Training / Nature Study, New York, 1912, preface, p. vii.
 28. Viola, W., Child Art and Franz Cizek, Austrian Junior Red Cross, Vienna, 1936.
 29. Viola, W., Child Art, University of London Press, London, 1942.
 30. Wilson, F. M., A Class at Professor Cizek's, Children's Art Exhibition Fund, 1921.
 31. Veyrier, H., Alphonse Mucha: toutes les affiches et panneaux, Paris, 1984.
 32. Wien 1870-1930 Traum und Wirklichkeit, Wien, 1984.
 33. The Manchester Gauardian, April 8. 1922.
 34. The Scotsman, November 29. 1934.