九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

形態化(Gestaltung)と美的教育 : 感性のはたらきに着目して

石村, 秀登
九州大学教育学部 : 助手 : 教育人間学

https://doi.org/10.15017/969

出版情報：大学院教育学研究紀要. 2, pp.133-141, 2000-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究科発達・社会システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学研究紀要，1999，第2号(通巻第45集)，133－141
Res. Bull. Education., Kyushu U., 1999, Vol.2, 133－141

形態化（Gestaltung）と美的教育

――感性のはたらきに着目して――

石　村　秀　登

序

美学（Ästhetik）においては，芸術的なもの，美しいとされるものの可能性が論じられるとともに，元来美的であることとはいかなることなのかが検討され，それは，その語源から感性的認識に関わるものとしてとらえられている。かつてバウムガルテン（A.G. Baumgarten）は，美学は「感性的認識の学，感性学：aesthetica」であるとし，「感性的認識の完全性」が美であると定義した(1)。したがって，感性や感情によって直接的に知覚されること，これを追求するところに美学が成立すると言ってもよいであろう。そして，それ故，美的と表現する場合には，この感性的認識がその根底にあると考えることができるのである。さらに，美的であることは「美しい」ことと同一ではない。「美学はもっぱら『美しさ』や『美しいもの』についての学問ではない。『美的＝感性的』という語の意味は自明ではなく理論的な探究を必要とする。そして理論的に考え始めるためには，『美しさ』およびその自明性という隠れ蓑を取り去らねばならない。」(2)我々が用いる「美しい」という表現は，この感性的認識に基づいて立ち現れる一部の知覚を表しているものに他ならない。

感性的認識としての美の概念は，カント（I.Kant）を経てシラー（F.Schiller）に受け継がれる。シラーは，当時のフランス革命の破綻を前に美的国家確立の必要性を訴え，そのためには美的教育（Ästhetische Erziehung）が求められると考えたのであった。この美的教育は，美的経験によって自然と自由，感性と理性を統一して人間の全体性を獲得することが目指されていた(3)。このような美的教育論は，ドイツにおいて幾度か教育運動の中に見られたが，現在再び美的なものに対する関心もあって，美的教育あるいは美的陶冶として注目されるようになっている(4)。シュルツェ（T.Schulze）は，シラーにおける美的教育が，現在の教育においてそのまま当てはまるとは言えないが，にもかかわらず美的教育論が意味を失っているわけではないと述べる。というのも，彼は，「シラーが，啓蒙主義に対して，それは悟性の力でもって同時に心情力，原動力，望み，そしてファンタジーを刺激し，心情に気高い影響を及ぼすことに成功していない，ということを非難する」(5)ところにおいて，現在の科学的に教化された合理性が尊重される状況との共通点を啓蒙主義に見て，シラーの問題意識，つまり美的教育論の根本的な要素の必要性を述べるのである。このような美的教育論においては，感性的認識という美の性格，つまり感性的な知覚がその根底におかれているのであり，その能力の発展を図り，人間の全体性の回復を志向することが求められていると言えよう。それを具体的に絵画や芸術の活動に

見いだし，狭義に芸術的な陶冶として美的教育を語る場合もあるが，感性的認識を基礎とすれば芸術活動のみがその内容となるわけではない。

そこで本稿では，以上述べたような美的教育に対する見解をもとに，感性的認識に関わる概念として，感性（Sinnlichkeit）が教育の中でいかに作用し，それがどのような意義をもっているのかを問題とする。そのために，ここでは特に，感性の作用としての形態化（Gestaltung）について明らかにする。更に，形態化の具体的な実践として，ドイツの基礎学校における砂遊びについて検討し，そこから美的教育における感性ならびに形態化の意義を問うことにする。

1 感性のはたらきと形態化

感性的認識は，直接には知覚（Wahrnehmung）に支えられている。知覚の作用は，一般的には外界の事物や状態を我々の内部と結びつけることにおいて成立すると考えられるが，それは，我々の感覚（Sinn）を通じてなされるのであり，それゆえ感性（Sinnlichkeit）はまずもってその感性的知覚に関わるものである。そして，その感性的な知覚は，我々人間の経験的な次元において生じ，その知覚において我々は様々な事象を認識することが可能となる。したがって感性は，経験的で直接的であると理解される。

このような感性に対する理解は，カント（I.Kant）の認識論においてより明瞭にあらわされていると言える。カントは，「我々の認識は，心意識の二つの源泉から生じる。第一の源泉は，表象を受けとる能力（印象に対する受容性 Rezeptivität）であり，また第二の源泉は，これらの表象によって対象を認識する能力（悟性概念の自発性 Spontaneität）である」[6]とする。カントにおいて感性は，「我々が対象から触発される仕方によって表象を受けとる能力（受容性）」[7]であり，「対象は感性を介して我々に与えられる，また感性のみが我々に直観を給する」[8]とされる。そして，悟性が「感性的直観の対象を思惟する」[9]のである。ここでカントは，感性が受容性，悟性が自発性であるとし，感性は，感官を通じての受動性として把握され，悟性を働かせしめるための前提となっている。カントにとって感性は，悟性に思惟の素材を提供するいわば二次的なものなのである。

カントにおいては，その著『判断力批判』で，感性と悟性の媒介をなすものとして構想力（Einbildungskraft）が示されてはいる。「与えられた表象が構想力を働かせると，構想力は直観における多様なものをまとめ，次に構想力が悟性を働かせると，悟性はこの多様なものを概念によって統一する」[10]のである。しかしながら，感性と悟性を結びつけるこの構想力は，ア・プリオリな直観の能力であり，感性において受容されたものを悟性へと高める構図においてあらわれるのであって，感性のはたらきそれ自体はあくまで経験的次元に類される。ここで問題となるのは，感性が受容性として位置づけられている点である。もちろん，カントの理性批判，認識論の構築の性格からして，感性にしても悟性への認識論的展開が問題となるであろう。しかしながら感性は，我々にとって明確に経験的なものにのみ留まるのではなく，ア・プリオリな範疇によってそれが洗練されて思惟へと直線的に移行するというものでもない。ブロイアー（G.Bräuer）は，「美的な振る舞いにおいては，純粋な受容性あるいは純粋な自発性が，様々に色づけられた融合連関の幅広い領域に相対する極限現象に留まるこ

とはない」[11]と述べ，美的振る舞いにおいて問題となるのは受容性に限られた感性ではなく，自発的な側面を含めたものであることに注意を促している。また，「直接性は，我々の感覚器官の遂行やそれと結びついた中心的な神経組織における諸事象が我々の前に世界として現れ，我々がこの世界の成立を熟考することなしにこれを受容することを意味している。直接性の段階は明確に刺激の受容や加工の段階とは切り離されている。印象（Eindruck）において，全体性並びにまた感覚的知覚の直接性が保持されているのである」[12]と，プラーケ（K.Plake）は述べ，感覚器官による知覚は直接的な性格をもっているが，それは単なる刺激反応作用ではなく，我々が形づくる世界への関係を印象においてつくりあげるのだと主張する。感性には感覚的知覚がその基礎にあるが，それだから感性は単に受容的なもので何らか次の段階へのステップである，とは見なされ得ないということがこれらの見解からも認められよう。

そこで，感性のより広い性格を吟味するために，受容性と自発性の二分的な理解を改めて問い直してみることが必要であるように思われる。ここで，それらの関係をより統一的にとらえるものとして，形態化の概念を挙げることができるのである。ブロイアーは，感性の自発的な側面を特に生産的な極（Produktionspol）として位置づけ，形態化の原理をそこに分類している[13]。形態化は，我々の行為において，感覚を通じて感受する受容性とそれを自らにおいて展開し発展させる自発性が相互に連関する概念なのである。次章において，その形態化について詳しく考察することにする。

II　形態化の概念

まず，形態化とはそもそもいかなる概念であろうか。ボルノウ（O.F.Bollnow）は，形態化について，それはまず事物が形態（Gestalt）を与えられる事象（Vorgang）を意味していると言う。そもそもドイツ語の「－ung」は，何らかの事象と，その結果（Ergebnis）を意味するが，形態化の場合には事象のプロセスの方が重視されているのである。さらに，形態化に類似する概念として造形（Bildung）と形成（Formung）があるが，造形は，造形物を人間や自然の生産的な力によって生み出す点においては形態化と近いが，造形はあくまで何らかの対象の造形であり，造形の過程の中ではじめて構成物となる。それに対して形態化は，次の点で造形と区別され得ると言う。「形態化は常に，あらかじめ何らかたとえまだ形づくられていない仕方でもすでにそこにあり，追加的にはじめてよりよい美しい形態が与えられるようなものに形態を与えることである」[14]。つまり，造形においては造形される物は造形において初めて与えられるのに対して，形態化は，形態化を行う前にすでに何らかの形態化されるものがそこに見出され，それをよりよいものにするという性格を保持しているのである。ボルノウは，その点においては，形態化と形成は類似していると言う。しかし，形態化は形成と異なって，形態化されるべきものを素材（Stoff）とみなすことはできない。単に何らかの素材を外的な力によって加工し変化させたり，あるいは素材に内在する必然的目的へと従わせる場合には，形態化とは言えないのである。「形態化はかくして，任意に形式化が可能となる材料を勝手気ままに形成することと，必然的に遂行される有機体的な展開の中間に存在し，常にあらかじめ形態化されたものによって与えられる諸条件とそれを超えて導かれる形態化の意思との間の内的な緊張関係において生ずるのである」[15]。

造形と形成との差異において明らかになる形態化の特質は，あらかじめ何らかの形態が与えられているものを，自由な活動空間においてよりよいものへ向けられた形態化の可能性を発展させながら構築していくことと言える。

また，ツア・リッペ（R. zur Rippe）は，『感覚の意識（Sinnenbewustsein）』という著書において形態化に関する考察を行っており，自然形態，生産物形態，意味形態，社会形態等がいかにして生ずるのかを述べる。そこにおいて注目すべきは，「形態は，我々の内と外とを媒介し，ただ邂逅の動きの中においてのみ現れ出るが故に，常にその現象における本質的なものの表現である」[16]という点である。つまり，形態と言う際に我々は，それが示すものにおいて我々の内面を外的なものに表すことを意味する。例えば自然形態であれば，それは，自然科学的に要素に分解して対象を説明するための形式を示すことを意味するのではなく，我々がある自然現象を他の現象から際ださせるために我々がその現象との出会いにおいて本質を語ろうとするところに存在する概念なのである。そして，その形態を成立させるために我々は，体験と経験との区別を行って，その移行を行わねばならないという。「常に，我々の感覚器官がそこにおいて活動している生の諸現象の基礎が，根本である。その生の諸現象は，我々がそれを生活史的，歴史的な状況の連関のなかで反省することによって，我々の意識に結びつけられる。その場合に常に新たに変遷する秩序が把握可能となる。その秩序は，一般化（Verallgemeinerungen）として示され，一度きりのものから比較や比較可能性を経て抽象的な概念へと進むのである」[17]。ここで述べられているのは，体験を経験化することであり，一般化，抽象的概念はそこにおいて成立する。つまり，体験は，強い感覚的印象が我々のうちに入り込んでくることで成り立つが，それは瞬間的で不明瞭なものであり，時間の経過の中でそれ自体を持続的に保持していくことは困難である。彼によれば，我々は体験を反省的にその背景や諸連関と結びつけるという作業を行い，体験を経験化することによって，すなわち対象との出会いを含めた何らかの現象の過程を形態化することによって，その現象の中に含まれている概念を導き，そこに意味を見出すことができるのである。このような意味で彼は形態を，「経験の沈殿物（Niederschlag des Erfahrens）」と名付けている。

これに関係して，ゲーテ（Goethe）の形態学（Morphologie）に関する考察が参照されるべきであろう。ゲーテの形態学は，ゲーテ独自の自然科学論考の一部をなしているもので，動植物について観察を中心にしてその普遍的な原形態を明らかにし，メタモルフォーゼを示したものとして知られているが，形態という語を使用するに当たって次のように述べている。「ドイツ人は，現実に存在するものの複雑な在り方に対して形態という言葉を用いている。生きて動いているものは，こう表現されることによって抽象化される。言い換えれば，相互に依存しながら一つの全体を形成しているものも，固定され，他との繋がりを失い，一定の性格しかもたなくなってしまうのである」[18]。形態化によって，複雑さと混沌の中に存在していたものがその独自性を獲得し，他の諸現象から際立ってくる。ここに形態化の発展的な方向性を見ることができるのである。

III 形態化と美

このような形態化は，美的な領域，並びに美的教育の領域においてどのように位置づけられ得るの

であろうか。

形態化は，そもそも我々人間の感官を通じて行われる以外にはない。ツア・リッペの言う体験から経験への移行も，そもそも人間の感覚的な活動としての体験が存在しなければ成り立たない。したがって形態化は，その意味においてまず美的な活動と結びつく。そして，その感覚的活動が経験となる場合，その経験が感覚的体験を有しているということのみならずそれ自体がまた新たな体験や感覚を通じた表現活動へと開かれているという点において，経験化，つまり形態化が再び美的なのである。「経験において，外的なものを内的に陶冶し認識することが互いに染みわたってくるのであり，その経験は，常にまた美的である，すなわち，経験は，感覚を通じて受け取られるものを含有しており，獲得された意識の感覚的表現を引き受けるのである」[19]。このことは，形態化が，感性と悟性の分離ならびに感性から悟性への一方的な方向性によってはもはやとらえられないことを意味している。感性のはたらきとして経験が存在し得るのであり，その経験を生み出していくことが形態化に他ならないのであれば，形態化は，感性の優れた一つのはたらきとして把握されるべきである。そしてこの形態化は，感性の受容的側面のみならず，感覚的表現，何かしらぼんやりとした形態をよりよい形態へと展開し秩序づけること，といった積極的，自発的側面を有しており，ツア・リッペに従えば悟性的なものをもすでに含有しているということが言えるのである。

先に挙げたブロイアーは，「ミューズ的＝美的教育（Musisch-Ästhetische Erziehung）」論において，その生産的極として形態化の原理を挙げ，分離し秩序づけること，リズム化すること，対照化し分極化すること，自己表現すること，異化すること，発見することについて考察を加えているが，このような形態化は，次の点において特徴的であるという。「美的な形態化の連関においては，数学においてアルゴリズムが遂行されるがごとく技術的なものが用いられるのではない。したがって子どもは，美的な問題の解決において，手段や材料との感覚的な対話を導くことを学ぶべきである。この対話は，その都度獲得された，不完全な状態からのみ出発することができるのであり，そこから子どもは何らかの方向に向かって構造を発展させ，変化させようとするのである」[20]。ここでは，美的教育における形態化として，感受と表現が統合的にとらえられている。そして，その美的活動としての形態化は，教育において，単に材料や手段の内的な必然性に従って論理を構成して事物をつくり出すことや，一定の外的な目的のために形式を与えることではなく，子どもがそれらとのかかわりを通じて発展的に自らのこれまでの体験を表出し，新たな可能性を展開することとしてとらえられるべきである。そして，その形態化を繰り返すことそのものが，自らを取り巻く世界の抽象化，概念化を行っていくことへとつながっていくと考えることができる。

このように，形態化は，その特質から美並びに美的教育の中でとらえられ得る。そして，美的活動としての形態化は，我々の行為をより自由な可能性の中で感覚を通じて展開させるものなのである。

Ⅳ　形態化の教育学的意義──砂遊び（Sandspiele）の検討を通して

感性のはたらきとしての形態化は，例えば砂遊びという子どもの活動においてその作用が明瞭となる。「ミューズ的＝美的教育」のプロジェクトにおいて取りあげられている砂遊びでは，子どもが砂

という材料とのかかわりを通して，いかに自らの感性を磨き，形態化を進めていくかが詳述されている[21]。

ここでは，砂という材料が特有のものであることが明らかになっている。砂は，基礎的で可塑性をもった実質で，形式化や模造がたやすく，子どもにとって極めて魅力的なものである。砂は，それ自体が何らか一定の目的へと収斂されて形が与えられるための材料ではなく，子どもの働きかけによって多種多様な変化が可能であり，その特質をもつが故に単純に構造が決定されることはないのである。

砂遊びでは，いくつかのグループができ，そのグループの仲間と共に砂を積み上げたり穴を掘ったりといういわば原初的な砂との関わりがまず見られる。それはまずもって子どもの自由な活動として展開され，全身体的経験によって行われる。砂の湿度を感じ，色のコントラストを確認することで造形的な過程が生ずるのである。また，その過程における他の子どもとの共同作業を通じて，子どもは，社会的役割を自覚し，社会性が培われる。「ここで明らかになるのは，子どもは，彼らの自らの諸経験を形態化の過程へと持ち込むことが可能になるやいなや，ただ表面的構造をつくり出すことに制限されないということである」[22]。初期段階において子どもは，我々の世界をそのまま写し取っていわば砂のミニチュアを形づくる。しかしながらそこから子どもは，自発的に作りあげたものを次々に結合し，独自のものが形づくられていく。この過程は，砂との関わりを通しての形態化のそれであり，自らの感覚を使用しながら想像力を働かせて，次の形態への段階に至るのである。さらに，教師が一定の動機づけを行うことで，テーマ的に発展的な形態化の課題が与えられる。その動機づけは評価的な態度ではなく，子どもがつくりだしていくものから新たな課題のきっかけを提供することである。それによって，例えば砂の動物には様々な装飾が施され，複雑な形態が与えられる。

砂を使っての形態化は，まずもって感覚的な知覚を通じて始まるが，そこでは，対象としての材料を前にして，子どものイメージやそれまでの様々な体験が表出される。そこで形としてあらわされたものが，さらに様々な刺激によって変化し，展開していくのである。この過程はまさにボルノウの言う形態化，つまり何らかの未熟でぼんやりと形づくられたものをより良き形態にしていくことに他ならない。そして，この形態化には，形づくられた表出を経験的に子どもたち自身が振り返って比較し，反省的思考を加えていくことも含まれているのである。このような作業を通じて，まさに美的形態化が行われ，子どもは感性を磨いていくことができる。

砂遊びにおいてみられる子どもの形態化能力の展開とその成果は，全体として，感性のはたらきの所産であり，その点において美的教育的な意義を保持していると言える。なぜならば，美的教育としての感性は，形態化が行われる際に常に感覚的な働きかけがなされ，そこからまたさらに形態化が進んでいくというプロセスにおいて，形態化の概念と密接に連関していることが明らかになるからである。ただ，砂遊びにおいてみられる子どもの活動が，ツア・リッペのいう形態化としての体験の経験化や意識的一般化，つまり何らかの抽象的概念構成をどの程度まで含んでいるのかは明確ではない。むしろ砂遊びという比較的低学年段階における活動では，このような概念構成よりも，子どものさらなる次段階への表現活動が特徴的であるように思われる。しかしこのことは，単なる受容としての感性を超えてとらえられるべき形態化を特徴づけていると言えるのである。もちろんここで明らかにし

た形態化の概念とその意義は，それ自体感性そのものとして位置づけることはできないであろうが，感性は，感官の知覚にあたる受容においてはもちろん，積極的な意味での自発的生産活動においても関わっているのであり，その意味において形態化は，その双方を含んだ感性の一つの作用としてとらえられるのが適当であると考えられよう。

昨今の我が国の教育に関する議論の中で，感性という語が多く用いられるようになっている。それは一般的に子どもの心を豊かにしようという意図のもとに使用されているが，そのような教育に資することを視野に入れた際にも，感性の姿を再考することが重要となる。形態化についての考察は，感性の一つの意義と可能性を示しているのである。

註

（1） Vgl. A.G.Baumgarten, Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte der "Aesthetica" (1750／58). Lateinisch-deutsch. Übers. u. hrsg. v. H.R.Schweizer, Hamburg 1988^{2}.

（2） 吉岡　洋 「美学の可能性についての一考察」, 岩城見一編『感性論　認識機械論としての＜美学＞の今日的課題』晃洋書房　1997年，6頁。

（3） Vgl. F.Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, Philipp Reclam jun. Stuttgart 1965.

（4） 拙論「ドイツにおける美的教育の理念とその展開 —1960年代からの美的教育と『ミューズ的＝美的教育』論—」,『教育哲学研究報告』（岡本英明教授還暦記念論文集）1998年，参照。

（5） T.Schulze, Ästhetische Erziehung in der Schule. Hintergrund, Horizont und Perspektive für das ≫Denken in Bildern≪, in: A.Staudte (Hrsg.), Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen, Weinheim u. Basel 1993, S.47.

（6） I.Kant, Kritik der reinen Vernunft, 74.
I. カント 篠田英雄訳 『純粋理性批判』上巻 岩波文庫 1961年，123頁。

（7） I.Kant, a.a.O., 33.
I. カント，上掲書，86頁。

（8） I.Kant, a.a.O., 33.
I. カント，上掲書，86頁。

（9） I.Kant, a.a.O., 75.
I. カント，上掲書，124頁。

(10) I.Kant, Kritik der Urteilskraft, 65.
I. カント 篠田英雄訳 『判断力批判』上巻 岩波文庫 1964年，133-134頁。

(11) G.Bräuer, Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, in: Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Grundbaustein Teil 1: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübungen (DIFF) 1989, S.51-52.

(12) K.Plake(Hrsg.), Sinnlichkeit und Ästhetik. Soziale Muster der Wahrnehmung, Würzburg 1992, S.8.

(13) G.Bräuer, a.a.O., S.35.

(14) O.F.Bollnow, Gestaltung als Aufgabe. Ⅳ. Kongres für Leibeserziehung, 4. bis 7. Oktober 1967 in Stuttgart, in: Sonderdruck aus dem Kongresbericht, Stuttgart 1967, S.20.

(15) O.F.Bollnow, a.a.O., S.21.

(16) R. zur Lippe, Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Hamburg 1987, S.370.

(17) R. zur Lippe, a.a.O., S.411.

(18) J.W.von Goethe, Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie, Goethe Sämtliche Werke Bd.12, Hrsg. v. H.J.Becker, G.H.Muller, J.Neubauer u. P.Schmidt, München 1989, S.13.
ゲーテ 高橋義人・前田富士男訳 『自然と人間―自然科学論集』 冨山房百科文庫 33 1982年, 38頁。

(19) R. zur Lippe, a.a.O., S.355.

(20) G.Bräuer, a.a.O., S.91.

(21) 「ミューズ的＝美的教育」においては, プロジェクトの実践的な単元として砂遊びの他に運動教育 (Bewegungserziehung), 文字と書くこと (Schrift und Schreiben), 人形劇と影絵 (Figurentheater und Schattenspiel), 祭りと祝い (Fest und Feier) がある。
Vgl. Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Studieneinheit, DIFF Tübingen 1987ff.

(22) Sibylle Hirth, Sandspiele, in: Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Studieneinheit, DIFF Tübingen 1987, S.29.

Gestaltung und Ästhetische Erziehung
— Blick auf eine Wirkung der Sinnlichkeit —

Hideto Ishimura

Die ästhetische Erziehung beziet sich auf die Sinnlichkeit, denn *ästhetisch* stammt aus *aesthetica*, d. h. der sinnlichen Erkenntnis. In dieser Abhandlung wird die Gestaltung als eine Wirkung der Sinnlichkeit und ästhetische Tätigkeit gezeigt, dann wird die Bedeutung der Gestaltung in der ästhetischen Erziehung geklärt.

I. Kant definiert die Sinnlichkeit als "Rezeptivität", jedoch kann die Sinnlichkeit eine aktive Seite in der menschlichen Handlung haben. In dem Begriff der Gestaltung können wir die aktive Seite der Sinnlichkeit finden. Er erhält beide, d. h. die "Rezeptivität" und "Spontaneität".

Der Begriff der Gestaltung, wie O. F. Bollnow sagt, "ist immer das Gestalt-geben von etwas, was vorher in gewisser, wenn auch noch ungestalteter Weise schon vorhanden war und dem erst nachträglich eine bessere und schönere Gestalt gegeben wird". R. zur Rippe charaktisiert so die Gestaltung, wie sie das Erleben auf das Erfahren überträgt: durch die Gestaltung verbinden wir reflektierend unsere sinnliche Eindrücke mit ihren Hintergründen und geschichtlichen Zusammenhängen. Nach diesen Einsichten, dann soll sich die Gestaltung so verstehen, daß sie mit der sinnlichen Aktivität etwas Undeutliche zur Deutlichen, Klarheit bringt und außerdem lebendige ästhetische Tätigkeit in sich hat.

Dieser Begriff der Gestaltung konkretisiert sich in der Praxis der schulischen Erziehung. Als ein Projekt der *Musisch-Ästhetischen Erziehung* gibt es *Sandspiele*, an den sich eine mit dem Sand gestaltende kindliche Tätigkeit entwickelt. In dieser Praxis der ästhetischen Erziehung zeigt sich die Bedeutung und Möglichkeit von der Gestaltung als der sinnlichen Wirkung.