

<柴田氏vs.金子氏論争>の一考察(続篇) ——二氏の論説の賛同点と疑問点、ならびに、私見——

岡 田 匡 史

1998年11月、『美育文化』編集部より、<柴田氏vs.金子氏論争>を論題とする原稿公募があった。34篇が、「戦後美術教育の位相(仮題では『表現と鑑賞再論』)」として連続特集を組んだ、1・2月号に、私の分を含む残り2篇が、4月号に収められた¹⁰⁰⁾。

当誌既載の二氏の論文や座談会の場で、論争が展開していった。それを踏まえての企画だった。編集部が巻頭に記した、「一連の論議は両氏の個人的な次元を超えて、今日、美術教育が直面している問題を明らかにし、斯界に示唆を与えるものとなった¹⁰¹⁾」という基本認識を、私ももつ。20世紀が幕を閉じようとする今、論争は美術教育再考の絶好の機会を提供しよう。

初稿の但書(収載誌で削除)、「なお、本稿は、『Ⅰ批評』、『Ⅱ私見』の2章で構成する」が示すように、本篇は当初2部構成だった。が、「物理的誌面の都合¹⁰²⁾」を上回る分量になってしまったため、編集部の配慮で、下記8つの節¹⁰³⁾を載せていただいた。そんな訳で、続篇は初めのプランに戻し、初章終節より始める。

注は前篇からの通し番号としたが、前掲文献は参照が繁雑になるので改めて記した。

- 1 美術か子どもか
- 2 戦後美術教育の評価：柴田氏の立場
- 3 「抑圧 - 解放論」の問題点
- 4 「ヒューマニズムvs.教育」の構図
- 5 「よさ」再考
- 6 戦後美術教育の評価：金子氏の立場
- 7 「美術の方法論」の問題提起性
- 8 二説の捻れ

I 批評

9 教育の思想基盤

ところで、合理主義と人間主義はどんな関係にあるのか。ドイツでは疾風怒涛期、シュトゥルム・ウント・ドラング「個性尊重・人間性解放」をテーマとする、人間主義的色彩の濃い文学運動が、合理主義やニュートン力学が主導した機械論的世界観への反動として、うねりをもって現れる。当運動の代表格ゲーテは、光の測定・定量化で理論構築されたニュートン光学に、光を精神に擬する視点より異議を唱えたが、かように両主義は相剋する。

二説の齟齬・衝突は、上記に似た、「合理主義vs.人間主義」に起因すると見ていい。大袈裟な感もあるが、カント - ヘーゲル系譜のドイツ観念論と、「生そのものにおいて生に即して生をとらえるという直観的、非合理的方法¹⁰⁴⁾」が特色の、生の哲学とが対立する図式も、当論争は想起させる。

合理主義への反動はえてして非理性的な闇に向かう。ゲーテは、<光=精神>観を足場に、「色彩は光の行為である。行為(能動)であり、受苦(受動)である¹⁰⁵⁾」とする、アニミスティックな発想が際立つ、『色彩論』を執筆した。当説に関する、R.シュタイナーの人智学的観点からの評価は、絶讃に近い。

人間主義の横滑りとも解しうるドイツ神秘主義の流れは、シュタイナー教育に世論が好意的なのを見ても解るように、現代も脈々と続いている。自然事象を神聖視して拝んだり、輪廻転生や業(因果応報)を信じ込むメンタリティ、すなわち、有霊観・汎神論・八百万の神々の多神教が基層を成す日本では、神秘思想が流行る。自然回帰指向のヒッピーイズム、プリミティヴィズムも同系だ。当風潮の背後に、合理主義を人間疎外の元凶と決めつけ、神秘思想が限界状況をショック療法的に打破するという確信がある。それはシュタイナー教育信奉者にも顕著である。

「肉体、生命体(エーテル体)、感覚体(アストラル体)、自我」でできた人間なる観念や霊・魂・体の三分節思想といった、シュタイナー流人間観は、合理主義者からすれば荒唐無稽だ。かような思想を教育の基盤に据えていいものだろうか。

柴田氏の人間主義的理念が、人間の豊かさに向かう関心・洞察からだと思うが、合理主義の対極たるオカルティズムに近づきつつあるのを、私は懸念する。氏は、「シュタイナー教育は人間の内なる力をいかなる場合にもポジティブに捉える¹⁰⁶⁾」と書いたが、人の罪(未熟性)は問わず、人は霊(神性)を宿すから善だと解する、彼の思想からすれば当然の話だ。自分次第で何だって好転できるといった、マーフィー流肯定的思考がそこにもある。水草修治氏(哲学・現代思想専攻。神学者)は、「肯定的観念を無意識(潜在意識)に注入するのに最良の状態は、瞑想状態・睡眠状態である¹⁰⁷⁾」と指摘したが、そうした手法で子どもに自らの善性を思い込ませることと、「人格の完成」を目標に掲げ、しかるべき教育の手立てを講じて、その子を成熟に導くこととは、次元がまるで違う。柴田氏は前者に近いポジションを取っているように見える。

その点、オールマイティでなくとも、理性の光明を信じ、合理主義に踏み止どまらんとする金子氏に、私は共感する。

合理主義の行き詰まりを神秘主義的スタンスで乗り切る、当発想は安易に過ぎ、また、水草氏の下記風俗描写に重なってくる。そのゴールは合理主義的な判断・行動の否定だが、同時に、唯一神、父・子・聖霊の3位格、創造主と被造物、原罪と神の恩寵救済等、キリスト教的諸原理の否定でもある。神秘思想の実体とは、実は「アンチ(原義：代わる)・キリスト教」だと補記させていただきたい。

「青年たちは、合理主義の典型ともいえる偏差値教育によってロボット化される息苦しさを、新々宗教・占い・チャネリング(悪霊との交信)・テレパシー・ロック音楽に逃避することで解消しようとする¹⁰⁸⁾。」

シュタイナー教育には、人類愛や自然保護を喚起する等、真理契機も多々ある。が、合理主義の軌道修正を意図して、シュタイナー的神秘思想を教育界に導入することは、結局、上記と同じ構図に嵌まってしまいう訳であり、慎重を要する。

ここでキリスト教と合理主義の関係も考えてみたく思う。拡大解釈と言われるかも知れないが、「合理」を「神の<理>にことわり適う」と取れば、両者は共存しうる。聖書的視点に立てば、知覚・理性的認識の届かぬ世界も確かにあるという思索を、<合理>と解する。それを不可解と断ずる科学的合理主義の場合、主眼は諸事象を動かす法則・因果律の解明であり、目的意思(そうある理由・原因)や倫理的価値は不問に伏す。キリスト教の世界認識は次のようにこれとは位相が異なる。

- a. 「ことばは神であった(『ヨハネの福音書』1章1節)」と説かれる、神が造った世界だから、人間の能力では見窮めきれない、人智を越えた組成構造・システム・法則性をもっている。
- b. 「光よ。あれ(『創世記』1章3節)」と言って、神が言葉で造った世界には、「理：logos」^{ロゴス}が遍在する。
- c. 森羅万象を造り終えた第6日目、「神はお造りになったすべてのものをご覧になった。見よ。それは非常によかった」と、聖書(『創世記』1章31節)は記す。人間には計り知れなくとも、神の目的、世界が存在する理由は歴然とある。
 - a.・b.は合理主義を育む母胎だった。「ガリレオやケプラーのような科学者たちは、『もう一冊の聖書』としての自然を観察し読み取ることによって神の栄光を拝そうとしたのである¹⁰⁹⁾。」ただ、合理主義はc.の認容は許さない。本質は、理性備わった人間を万能視し、目に見えず時空超越的な神を科学的考察対象にできないとして認めない無神論である。

言うまでもなく、その先にあるのが、全事象を目的なき、換言すれば、偶然性が支配する物質的営みに帰さんとする、唯物論だ。人間も自然もただのモノとしてしか見ない当立場は、エゴイスティックな破壊衝動を秘め、益と行って行ったことが回り巡って自分の首を締める、矛盾・悪循環を惹起する。利便性や快適さの追求が資源搾取・環境破壊を引き起こし、果ては人類を福に導くはずの最高水準のテクノロジーが殺戮兵器開発のために使われる、といった展開がそうである。

ここに認められる悪も人間性の一側面である。性善説ベースのヒューマニズムはこれを問題化できず、限界が露呈する。それに代わらんとする神秘思想の無効性は既述した通りだ。至る所に難問犇めく、世紀末の袋小路的状况を打ち破るのは、いかなる思想基盤に立つ教育だろうか。

II 私見

長々と書き連ねたが、結局は二説の是非・対立点を論じ、感想・評言をいきあたりばつたりに記すことしかできなかった。批評は容易い。拙稿を顧み、失礼で無責任な発言が多かったのではないかと内心案じている。

そこで、総括箇所での私見は場違いかも知れぬが、最後に私の立場を明らかにさせていたきたい。

1 二層構造の美術教育

二説の折衷のようだが、図工・美術2教科は、「美術による教育」の上に、「美術の(または、「への」)教育」を積み上げていく、二層構造が好ましいと思う。「人間教育ベースに美術を

教える」が案の骨子だが、もう1つコンセプトがある。主に上層を鑑賞、下層を表現とし、二層が分離せぬよう、双方を繋ぐ連絡通路を開き、2種活動を様々な形で関連づけ、また、2つの間に活発な転移を生ぜしめる、指導法・カリキュラムを工夫する、というものだ。

「美術の教育」には諸案あろうが、私は金子氏の合理主義・学術主義に立つ、「美術の方法論の教育」に可能性を覚える。氏は、インスタレーションと生け花の関係に見られるような、現代と前近代の類縁性に着眼し、かつ、「明確な形・構造¹¹⁰⁾」を備え、「リアリズムから発する近代美術¹¹¹⁾」を、美術教育の基本にすべしと考え、「小学校四年あたりから中学・高校生あたりまでを近代美術の方法論の教育、その前後を前近代・現代美術の方法論の教育ではさむ課程¹¹²⁾」を構想する。ユニークな当案の諸角度からの検討と諸種試行が求められる。

ただ、諸思想がなだれ込む美術は無規範的性格が著しく、ポップ・メディア同様、そこは無法地帯と形容しうる位だ。光と闇が渾然一体となった世界を、何の選定基準もなく子どもに与えてしまっているのか。多角的な論議が必要だ。

例えば私は、諸物質(油絵具、乳剤、セラック塗料、鉛、麦藁、灰等)を力業で<絵>にし、図像学的饒舌さまで施す、A. キーファーの作品に惹かれる。しかし、主題はというと、北欧神話、神秘説が準備した錬金術、聖書のカバラ流解義、霊肉二元論(物質[地上界]=悪vs. グノーシス 霊[天上界]=善)を唱える、霊知主義(当立場が認めぬ、イエスの託身[カトリック]・受肉[プロテスタント]を説く、新約聖書に、「俗悪なむだ話、また、まちがって『霊知』と呼ばれる反対論を避けなさい(「テモテへの手紙第1」6章20節)」とある)、ファシズム…と、思想的ごった煮状態を呈し、閉口する。因に、抽象絵画の道を開いた、カンディンスキーやモンドリアンは熱心な神智学徒だった。その一源流が、四気質説・占星術等と関連があるようだが、謎多いデューラーの銅版画「メランコリア I (1514年)」だったりする。私が危険視するのは、これらの共通基底にある、しばしば術学風を装い、詐欺的・蠱惑的なオカルトである。

だからと言って、美術の形式特性だけを追っていくだけの授業ではつまらない。教師は作品を生んだ文化基盤やテーマ的内容に勿論言及すべきだ。が、「これがすべてではない」というメタ・メッセージを常に送るのが肝要である。人の考えには可笑しな点が必ずあるもので、物解りのよさより、むしろ万事「そうかな?」と首を傾げる、真理探究的という意味で健康な懐疑的姿勢・批評眼を培う方がベターだろう。それには時に、例えば藤枝晃雄が、「川俣(正: 筆者補記)は、《ルーズヴェルト・アイランドのためのプロジェクト》(1992)のためにドローイング 構想図を描いているが、これを見ればその質の高さは瞭然としている¹¹³⁾」と断ずるような、主観の域を出ぬ言説かも知れないが、或価値を見抜く眼識、理論的・経験的律法基準をもってなされる批評を知ること大切だ。

なお、裸は特に思春期の男の子にとっては煽情的対象だ。「ふたりとも裸であったが、互いに恥ずかしいと思わなかった(「創世記」2章25節)」、アダム&エバだが、禁断の果実を食べた途端、「ふたりの目は開かれ、それで彼らは自分たちが裸であることを知った(同3章7節)」とあるように、裸は罪的起源をもつ。古今東西の美術が裸だらけだという事実が、当領域の罪性を示唆する。先に思想的な問題性に触れたが、思想の種類——エロティシズム、道徳心涵養を訴える信条、人体を愛でる理想主義的美意識、リアリズム、女性蔑視を糾弾するフェ

ミニズム、ポップ主義等々——を問わず、どんな動機であれ表現された裸には、子どもの性意識、延いては結婚観までを大きく歪ませる面がある。ゴミ箱から拾ってきた1冊のポルノ雑誌が、1人の標準的なアメリカ青年を、婦女を次々襲う猟奇的殺人犯に豹変させてしまった話を、T.コール宣教師(中野教会[長野県中野市])を通して知った。裸をどう扱うかも、美術教育の重大課題だ。

次に「美術による教育」だが、人間形成を本旨とするのは、これだけに限らない。「国算理等による教育」も原理的に可能なように、「～による教育」の発想は全教科に妥当しうる。ただ、机間巡視や個別的指導助言による、1対1対応が容易な、図工・美術2教科は、教師と子どもの心通う人格的接触のチャンスの多さで、他教科に勝る。ここでは「美術による教育」を話題にせず、本旨「人間形成」に関する私見を述べたい。

2 キリスト教的陶冶観

教育基本法(第9条)は、軍政の神道国教化の過ちを反省し、国公立学校での宗派的な宗教教育を禁ずる訳だが、人間形成に関する私の考えの根幹には、キリスト教的陶冶観がある。特定の、しかも外国の宗教を教育にもち込むなどの反論もあろうが、キリスト教は、基本法の奏でる主要2旋律、平和主義と、自由・平等・主権在民を宣する民主主義に矛盾せず、むしろ2つを擁護する。

誤解を避けるために言うが、教育は某かの価値基盤に立って語られるものであり、思想的中立を貫く説はありえない。人はどこかで選んだ或立場——慣習・常識を初め、仏教的アニミズム、ヒューマニズム、科学的合理主義、マルクス主義、神秘説、カルト的教義等々——で考え行動し、例外はない。

私の目に、金子氏は合理論者(左傾[主知主義寄り])、柴田氏はヒューマニスト(右傾[神秘思想寄り])、憶測では、ニューエージャー)に映る。だとすれば、私は、聖書を絶対規範と捉え、<アダム&エバの墮罪：神との断絶(「創世記」3章参照)>をひっくり返した、<十字架の贖罪：神との和解(4福音書参照)>を認める、キリスト主義者である。

自らが動かぬ根拠たる聖書はこう記す。

「聖書はすべて、神の靈感(直訳：息吹)によるもので、教えと戒めと矯正と義の訓練とのために有益です(「テモテへの手紙第2」3章16節)。」

牧師で教育思想家でもあった、コメニウスは、「大教授学」で、「キリスト者の学校では、この・神の書が、どの教科書にも先んずるものであってほしい¹¹⁴⁾」と力説した。そして、彼の聖書観を基盤に、人が向かうべき最も本質的な目標を、下記3点に集約した¹¹⁵⁾。

I 学識(ERUDITIO)

II 徳性(VIRTUS)あるいは尊敬に値する徳性(MORES honesti)

III 神に帰依する心(RELIGIO)あるいは敬神(PIETAS)

この考えに則れば、IIIを最基層に加える、三層構造の美術教育が構想できる(私にはそれが理想型だが)。

聖書の人間観は、男女が<善悪の知識の木の実>を食べる、墮罪のストーリーを礎に、人の悪はずっと変わらぬとする、原罪的性悪説である。「地は、神の前に墮落し、地は、暴虐で満ちていた(「創世記」6章11節)」という、ノアの箱舟建造前の問題的状况は現代にも通ずる。

聖書は当墮落を「罪への隷属」と説く。これは1つの依存状態である。前に成熟を<利己主義→利他主義(窮極が愛)>という質的転回で捉えたが、そのより一般的な概念である、<依存→自立>がこれに重なる。

成熟の第1の道は、<罪(不正、他を顧みぬ傲慢、自己破壊的欲望等)の奴隷→義(神を愛し人を愛する聖潔)の奴隷>と解釈する。義の奴隷は解りにくい概念だが、絶対善たる神への従順(全面的信頼と同義)=信仰の意で、神が人を贖って=代価を払い罪の呪縛から救出し自由の身にすることで、人が得る自立(悪に対して、『No!』と言う、権利行使を含む)も指す。人は罪(悪)か義(善)かどちらかに服従するしかない。後者の選択が自立(真の自由)の獲得に結果するというのが、「罪から解放されて、義の奴隷となった(『ローマ人への手紙』6章18節)」と説く、一見逆説的な聖書の視点だ。

そして、第2が、基本法同様、「人格の完成」の道である。厳密には、(a)<義の体現者>、(b)<愛そのもの>だった、イエスを、「完成された人格」として目指す道である。「愛をもって真理を語り、あらゆる点において成長し、かしらなるキリストに達する(『エペソ人への手紙』4章15節)」は、第2の道を要約する、言わば聖書の教育目標である。

ここで上記(a)・(b)に関する記述を紹介しよう。

(a)「キリストのうちにこそ、神の満ち満ちたご性質が形をとって宿っています(『コロサイ人への手紙』2章9節)。」

(b)イエスの言葉：「わたしは、良い牧者です。良い牧者は羊のためにいのちを捨てます(『ヨハネの福音書』10章11節)。」

キリスト教的陶冶は、<土(死)から人(命)を形造る>という、字義通りの陶冶過程を雛型とする。次を参照願いたい。

「神である主は、土地のちりて人を形造り、その鼻にいのちの息を吹き込まれた。そこで、人は、生きものとなった(『創世記』2章7節)。」

そして、<幼稚：自己本位&依存→成熟：他者配慮&自立>という、生き方の変革がその中心的理念である。矢印は①回心・信仰と②弛まぬ成長の2段階より成り、特に2番目の段階が、「若者をその行く道にふさわしく教育せよ(『箴言』22章6節)」とあるように、教育を要請する。当過程を経、人間ができる。

コメニウスはその内実を次の2句で端的に説き明かした。

「人間は善であるのでなく、善へ変貌するのである(in bonum fingitur)。つまり 自らの創造者を思い 神にひとしからんと努めるのである¹¹⁶⁾。」

「神が人間に青少年期を与えたのは、人間をまさに人間性(humanitas)に向かって形成するためであったのです¹¹⁷⁾。」

かかる陶冶的側面が曖昧な人間主義的教育を、私は嫌う。その楽観的性善説は、<人間を丸事認める>的に善悪をボーダーレス化(一元化)する体質に問題がある。子どもを尊ぶ良心は解るが、結果的に子どもを規範なき世界にさ迷わせ、そこに置き去ることになる。それは監督不在の放任主義だ。

次は私が家庭教育で胆に銘じる、当側面を戒める2句である。なお、文意を体罰容認と取るのは誤読である。義に立つ訓告・懲罰は愛から出ると、両句は諭す。

「むちを控える者はその子を憎む者である。子を愛する者はつとめてこれを懲らしめる（「箴言」13章24節）。」

「あからさまに責めるのは、ひそかに愛するのにまさる。憎む者が口づけしてもてなすよりは、愛する者が傷つけるほうが真実である（「箴言」27章5-6節）。」

先に教育主体の議論に触れたが、上掲2句は教育主体は価値規範をもった大人だという点を明確化したものである。価値規範は〈どんな人間をつくるか〉を方向づける。ゆえに、どんな価値規範を採用するかを決める大人の責任は甚大だ。

日本では、それが富国強兵・殖産興業(明治期)、デモクラシー(大正期)、軍国主義(戦時)、富と物質的繁栄(戦後)だった。その時々でつくるべき人間像が変わるのも妙な話だが、自国の反体制派の弾圧、隣国の人々の蹂躪を何とも思わぬ、国粹主義的戦士が育成された戦時は、強固な価値規範の下、教育が最悪だが効率的に動いた一時期だった。戦後には、俗称「企業戦士、エコノミック・アニマル」がつくられた。これも歪んだ人間像だ。戦後50年を過ぎた今、長引く不況、教育荒廃の深刻化、悪質事件の続発、ダイオキシン問題といった新事態に直面しながら、進むべき航路が見えないままだ。塞ぐ現況を破るべく、教育はいかなる人間を育てるべきか。

多難な今こそ正しい価値規範とは何かを問うべきである。皆が喜び自己最高に生きるのを保証しうる普遍的規範とは、抽象的(また、滑稽)に聞こえようが、永遠不動の義なる神以外ないと、私は信ずる。それが示すヴィジョンを命令句として書けば、まさに次のようになる。

「神に選ばれた者、聖なる、愛されている者として、あなたがたは深い同情心、慈愛、謙遜、柔和、寛容を身に着けなさい。互いに忍び合い、だれかがほかの人に不満を抱くことがあっても、互いに赦し合いなさい（「コロサイ人への手紙」3章12-13節）。」

これと基本法第1条が掲げる、〈成熟した人間像〉5項目は、美しく響き合う。かような個が成す人間関係を基盤にすれば、国家も自ずと健全に建設されるはずだ。

付言すると、上記命令(指向的目標)は神が発したものだ。だとすれば、教育の窮極的主体は神だ。当事実の証の際に、パウロが用いたのは、次の〈植物モデル〉による譬喩だった。

「私が植えて、アポロが水を注ぎました。しかし、成長させたのは神です（「コリント人への手紙第1」3章6節）。」

パウロの説を抜けて解すれば、学ぶ者とは〈神の畑・建物〉、教える者とは、地を耕し、そこに「義の榿の木（「イザヤ書」61章3節）」を植え、あるいは、土台(イエスを含意)を据え、堅牢な家を建てる、〈神の協力者〉である。そうして実質(義・善・聖)の育まれた人は、〈神の神殿〉とまで評される。

3 「愛」再考

なお、愛は成熟の中心軸だ。その定義が聖書にある。ここでは愛を、「イエスの実質＝完成された人格」と読み替え、示された計15項目を成熟の諸側面として理解してほしい。

「愛は寛容であり、愛は親切です。また人をねたみません。愛は自慢せず、高慢になりません。礼儀に反することをせず、自分の利益を求めず、怒らず、人のした悪を思わず、不正を喜ばずに真理を喜びます。すべてをがまんし、すべてを信じ、すべてを期待し、すべてを耐え忍びます（「コリント人への手紙第1」10章4-7節）。」

上記より愛の基調は受け止め続けることだと悟る。また、後段は教師が子どもに対して取るべき基本的態度でもある。しかしながら、この受容は単なる受身とは違う。戸口に立ってドアをノックし続けるような、能動的に待つ態度である。あるいは、善意の押しつけでなく、相手の意思を尊重して、『May I help you?』と優しく問う態度である。

よかれと思ってしたことが裏目に出ることはしばしばだ。人間関係を築く過程には行き違いや摩擦が必ず起きる訳で、それを避けていたのでは進展はない。難局を何とか乗り切って信頼を勝ち得る方が遥かにベターだと思う。当積極性は、子どもと或程度距離を置き、内政不干渉的な、換言すれば、双方傷つかぬ関係をベターとする、金子氏の考えにはなかったと思う。子どもとの関わり方についての氏のイメージは、私には冷たく静観的に思える。創美的熱さの方を私は好む。

愛が行いを伴う面も重要だ。「人の益を計り、良い行ないに富み、惜しまずに施し、喜んで分け与えるように(『テモテへの手紙第1』6章18節)」というのが、キリスト教的信条だ。その行いが或特定の個を対象に1対1関係ベースに無償性をもってなされる、これが愛の基本だ。飽くまで自発的な、時間と労力を要する具体的行動と個別の対応が愛の核心なのだ。

これを実践したのが、他ならぬマザー・テレサである。ウダイ・バス氏(『ステーツマン』紙[カルカッタ]記者)は、マザーを、「いつも貧者と一対一で向き合い、抱きしめてきました。数の上で効率を上げようなどは考えていませんでした¹¹⁸⁾」と評した。

これは教師の座右銘ではないか。幸いなことにマザー流に愛するモメントが図工・美術の授業には満ち溢れている。

4 「愛による人間教育」の普遍性

今まで聖書を規範に、テーマ「人間形成」を省察してきたが、そういった教育理念の確認以前に、描きつくる活動の中に、延いては問題が山積する慌ただしい教育現場のあちこちに、教師の無償の愛に基づく人間教育があったのを知っている。やはり創美に関わった先達諸氏の実践がそうだったと思う。

創美精神を映す、羽仁進監督『絵を描く子どもたち(副題：児童画を理解するために)』を評して、藤澤英昭氏は、「オブティミスティックだと言われればそれですが、映画の『絵を描く子どもたち』を見ても、そこには全ての子どもの表現を保証したいという、言わば戦後を励ますような健康で良心的な視点があったという気がしています¹¹⁹⁾」と述べた。子どもの<よさ=全存在>に言及した当意見に、私も同感だ。

映画には、初めての図工の時間を何も描かずに終わった、心閉ざす無口な牧野君が登場する。青年教師(野々目桂三氏)は、その絵をそのまま預かって、「30.4.14」の日付を押し、その後、約5週連続一軒家(彼は、両親の帰宅遅い、アパート一間に暮らす鍵っ子だった)の絵を、批評めいたことは言わずに預かり続ける。学期が進み、放課後だろう、作品整理の仕事を手伝ったり、自分を抱き上げた先生の顎髭を満面笑みで抓んだりするシーンが出てくるが、その頃、「母鯨の乳を吸う子ども」が描かれる。教師の希望を失わぬ受容とスキンシップは、<愛>の原点だ。それが寂しかった彼の心に火を灯したのだ。

感動的な当光景に触れ、久保貞次郎氏は次のように書いた。

「教師はたえず愉快そうに笑っている。子供の自信を確立するために子供の作品を賞める。

子供の頭に手をやり、愛情を示す。子供たちが絵を積極的にかきたくなるようなふんい気を、クラスのなかにかもし出すこと、これが図画の教師の第一の仕事であり、また最後の任務であるといつてよい¹²⁰⁾。」

新井牧師の話も紹介したい。ゴンタ君は、模範生の兄、学齡前の可愛い弟に挟まれた、反逆児風の小学校3年生で、日曜学校荒らしみたいな存在だった。その彼が激変した。夫妻が彼を狭い下宿部屋に招き、氏が洗面器に湯を張って、垢まみれの手を石鹸で洗ってやったことがきっかけだった。以下は、もらった菓子の包みを手にした、帰り際の描写だ。

「彼は、それこそ、とほとほと、台所から出て行きました。狭い庭を横切つて道に出る直前に、ふと立ち止まりました。そして、振り返つたのです。彼の目から大粒の涙がポロリッと流れ落ちました…¹²¹⁾。」

学級崩壊の兆が見え始めた、「山口県の小さな町の小学校(第2学年)」の次の記事も関連する。

「水道の蛇口を開けて廊下を水浸しにする子をしかると、教師を直視できない。目玉がグリッと横を向くのだ。困り果てて九月、思わず強く抱きしめると、初めて目が合った。数日後、母親が報告してきた。『先生大好き』と言いながら、漢字をノートにいっぱい書いていたという¹²²⁾。」

この子のように、愛が注がれ下層がしっかりしてくれば、上層の学習はスムーズに行く。人間形成と学ぶ活動の共立・有機的連関を狙う、美術教育の基本構造もこれである。

それにしても、少なからぬ子どもが心に某かの傷を負い、病んでいる。病む子の想定は敗戦の傷痕癒えぬ頃だったら有効だろうが、「教育は病んだ人間を基準としてはいけない¹²³⁾」と説く、金子説は正論だろうか。柴田氏はこれに反発し、「精神的・身体的に何らかの不具合を抱える人たちは少なくない、そのことをどう思うのか?¹²⁴⁾」と問い質す。

私は疎外意識と劣等感が子どもの心を蝕んでいると見る。心の荒廃の主因は両親の不和・離婚等の家庭問題であるが、一見常識的な嫉の言動が子どもを傷つけることもありうる。

新井氏は心理学者の説として、2番目の劣等感を植えつける、次の5要因¹²⁵⁾を挙げた。①甘やかし、②期待過剰、③比較、④二重拘束、⑤特質、存在自体の否定。親として5項目共身につまされる。疎外意識の極大化を企て、相手を消す点では一種の殺人でもある、陰湿窮まりない無視という行為は、⑤に属する。友愛と情緒的安定が上記2点に変わるべきだ。

美術教師が「いいね」と言った作品評が、或死刑囚にとって生涯唯一誉められた経験だったという話を、山本辰昭氏(山口県教育庁指導課指導主事[平成2年度当時])より伺った。この人は自尊心をもちがたい境遇を生きてきたに違いない。絶望しきつた彼を義の道に連れ戻すことはできなかったが、その耳に先の誉め言葉が響き続けていたことは幸いである。

14歳の少年による神戸市須磨区の通り魔事件も、背景的要因は同質だと思う。彼は「透明な存在のボク」を名乗り、「『義務教育への復讐』を誓う声明文¹²⁶⁾」を神戸新聞社に送っている。どんな学校生活だったのか。「みんなに無視されるのが悔しくて猫を殺した¹²⁷⁾」と語っていたらしい。存在否定、愛の欠如は、自己も他者も破壊する狂暴な力を生んでしまう。

マザーは次のような金言を遺した。

「最も悲惨なことは、飢餓でも病気でもない。自分がだれからも見捨てられていると感じることです¹²⁸⁾。」

愛は人間の尊厳を回復させ、安定した自己像を結ばせる。美術教師なら教室中に愛の雨を降らせることができるはずだ。聖書の次の関連的の一句をもって、拙文の結びとしたい。

「わたしの目には、あなたは高価で尊い。わたしはあなたを愛している(「イザヤ書」43章4節)。」

[謝辞]

柴田和豊氏(東京学芸大学)・金子一夫氏(茨城大学)という、独自の論陣を張る、美術教育界の二人のオピニオンリーダーの文を読む中で、ラジカルな論旨に眼が開かれ納得したり、時々疑問を抱いたりしながら、様々な思考が触発されてきた。不勉強な私に考えるべき主題群を教示して下さった二氏、ならびに、今回、ばらばらだった考えをまとめる機会を与えて下さった、『美育文化』編集部(担当:穴澤秀隆氏)に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

注

- 100) 7) 『美育文化』第49巻・第1号、イ) 『美育文化』第49巻・第2号、ウ) 『美育文化』第49巻・第4号、発行:財団法人美育文化協会、1999年 101)上掲誌[100]-7) p.7. 102)同誌、同頁。
- 103)拙論「<柴田氏vs.金子氏論争>の一考察—二氏の論説の賛同点と疑問点、ならびに、私見」上掲誌[100]-ウ) pp.46-55.を参照。
- 104)前掲事典[26] p.820.《林達夫他監修『哲学事典』平凡社、1986年(第17刷)》
- 105)ゲーテ(高橋義人編訳・前田富士男訳)『自然と象徴—自然科学論集』富山房百科文庫33、1987年(第3刷)、p.48.
- 106)前掲論文[2] p.20.《柴田和豊「鑑賞教育重視の風潮をめぐって」『美育文化』第48巻・第10号、財団法人美育文化協会、1998年》
- 107)水草修治『教会をむしばむニューエイジの罫』CLC出版、1993年、p.105.
- 108)同書 p.19. 109)同書 p.43.
- 110)前掲論文[6] p.24.《金子一夫「教育改革と美術教育」『美育文化』第47巻・第5号、財団法人美育文化協会、1998年》 111)同論文 p.25. 112)同論文、同頁。
- 113)藤枝晃雄「川俣正一制作の質」『BT 美術手帖』第50巻・第762号、美術出版社、1998年、p.71.
- 114)コメニュース(鈴木秀勇訳)『大教授学2』世界教育学全集(梅根悟・勝田守一監修)25、明治図書、1988年(第16版)、p.55.
- 115)コメニュース(鈴木秀勇訳)『大教授学1』同全集24、明治図書、1988年(第16版)、p.63.
- 116)同書 pp.66-67. 117)同書 p.90.
- 118)川上義則「マザー・テレサ[100人の20世紀]」『朝日新聞』日曜版、1998年10月25日
- 119)前掲鼎談[11] pp.18-19.《鼎談:金子一夫+柴田和豊+藤澤英昭「戦後美術教育における“創造主義”の再検討」『美育文化』第47巻・第10号、財団法人美育文化協会、1997年》
- 120)久保貞次郎「絵を描く子供たち—親と教師のために」(初出:『美術手帖』1956年2月号、美術出版社)『美育文化』第41巻・第5号、財団法人美育文化協会、1991年、p.12.
- 121)著者・発行:新井宏二『さわやかに すこやかに』1990年、p.106.
- 122)「<学校>第1部 クラスがとけるとき」『朝日新聞』1998年11月15日
- 123)前掲論文[6]/[110] p.23.
- 124)前掲後記[11]/[119] p.28.《柴田「鼎談を終えて」》
- 125)前掲書[121] pp.103-104.
- 126)「14歳「心の闇」下[緊急報告・児童殺害]」『朝日新聞』1997年7月2日 127)同記事
- 128)「マザー・テレサ死去—87歳、貧困層救済の生涯」『朝日新聞』1997年9月7日

(1999年4月30日 受理)