

Title	全人教育と美術の役割
Sub Title	A rôle of art in education
Author	高野, 啓一郎(Takano, Keiichiro)
Publisher	慶應義塾大学藝文学会
Publication year	1970
Jtitle	藝文研究 (The geibun-kenkyu : journal of arts and letters). Vol.29, (1970. 5) ,p.83- 96
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	美学美術史特集
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00072643-00290001-0083

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

全人教育と美術の役割

高野啓一郎

マカレンコの「愛と規律の家庭教育」という文庫本の解説に、国分一太郎氏が次のように書いておられる。「昭和二十二年の学習指導要領にはじまるいわゆるアメリカ式の新教育は、児童の「経験」「興味」「関心」という言葉をたちまちわが国の学校に流行させた。「児童中心主義」「児童から」という経験主義教育の考え方と方法が、アメリカ占領軍と文部省によって奨励されたからだ。「なすことによって学ぶ」とか「生活教育」という言葉も同じように流行した。一方、児童中心主義から「地域社会学校」へ、との考え方が、現段階における教育の発展的ならえ方であるとの紹介もなされ、「社会の必要」「社会機能」「社会への適応」という言葉も、しきりに使われた。これらの動きは、のちに明らかになった評価に従えば、教育における心理学主義、行動主義、実用主義、プラグマティズムの思想から出たものであると言わなければならない。」というのである。更につづけて、戦後日本の教育界の大勢は、これらのものを、民主主義と自由とに結びつけて受けとり、こゝから「詰め込み主義」に対して、「内なるものを引き出す教育」、「権力者による圧制の教育」に対して「抑圧からの解放の教育」という合言葉が言い交わされてきたのだが、同時にこの大きな動きは、また、学校と家庭との協力、ひいては家庭教育の質的変革、育児方法の改善ということで、通俗心理学書ブーム、育児書ブームを婦人家庭向け出版のなかにもたらした。けれども我が国の家庭と社会における民主主義の土壌は浅く、人々の民主主義と自由の伝統も弱いものであったから、児

童の生活、興味、関心を呼び、コミュニティの要求を叫んでも、それはいつか「自由と規律」の相克葛藤として受けとめられ、自由は放縱と見なされ、これに対処する規律を求める声が強くなった所に、田中耕太郎氏の「教育と權威」、池田潔氏の「自由と規律」などが歓迎されたものであった。一方、「抑圧からの解放」をさらに強く主張するものとして、ニールの思想を継ぐホーマア・レインの「親と教師に語る」の訳書が小此木氏によって出され、深層心理学に発する「児童の人権」重視への呼びがあげられた。けれどもそれは「抑圧からの解放」が、さらに進んで「新しい規律の形成へ」と向う手間のかゝる道であり、学力の低下と青少年の不良化がすでに久しく口にされてきた教育界としては、「求むべき自由」とともに、「真の規律」はどうあるべきなのか、進歩的な人々の偽わらぬ悩みとなっていた。昭和二十五年は朝鮮戦争の勃発の年であり、平和と民主主義への危機感が、学校教育と家庭教育とをふくめて、もつと科学的な教育を切実に指向したのであった。こうした所にマカレンコの教育学は登場し、紹介されたのであった。引きだすのではなく、『信頼するから要求する』のどというマカレンコ思想が、若い教師の胸をうち、日本の家庭教育書が母親に向つてのみ呼びかけているのに対し、マカレンコはじゅんじゅんと父親にも子供の教育について呼びかけていることに人々は感銘し、「レジムと規律、手段と目的のちがひ、こゝのところがどうしてもアメリカ式教育では解けなかったのだ」とある農村教育者は自信にみちて呼び、ある心理学者は、「野放図で解放的すぎるアメリカ型の性教育から脱皮しなければならぬ。私の説を改めます。」と告白したのであると紹介しておられる。

まことに教育の現場にいて直面する体験が、この解説に端的に表現されているように思うのである。私の勤務する学校においても、生徒の自主性と校内規律の問題は最大の課題である。そしていつもその背後には生徒の質的低下と非行問題とが根深くからみあつていゝる。へ生徒の自主性を尊重することは、生徒を甘やかさし、その生活を不しだらにし、学校を怠け、非行に走らせ、結局彼らを不幸に追いこむことであるのか。へ教師は先ず教育環境を整えなければならぬ。教育環境の整備は何よりも政治との関わりにおいてある。非政治的な教育のあり方はこの安保体制下における加害者の共犯である。すべてを反体制的意志表示に統一せよ。へ教師は政治的中立を守らねばならない。未成年者たる生徒の政治活動は教育基本法の禁ずる所である。正常の授業を妨害する暴力行為に対しては、断乎たる処

分をすべきである。)

教育の現場におけるこのような教育と管理の間のイデオロギーの分裂は、政治による悲しむべき教育の荒廃といわねばならない。「民主主義」という名のもとに、異った政治的イデオロギーによる二極分化は今後ももっとむずかしい混迷を露呈していくように思われるのである。

松田道雄氏はその幼児教育論の中でマカレンコの集団学習理論を紹介し、保守政党的な家庭づくり論を排したあとで、「しかし、保育の運動は、そういう現在の政治とは別に、文化として、おしすゝめてゆきたいと思えます。何もかも政治に従属させようとする思想に私は反対です。支配とか指導とかいうものはいってくると、文化運動に必要な創意が窒息します」ということを指摘しておられる。子供の家庭外の保育、即ち集団保育というものが、母と子のべったり密着した閉鎖的保育に比較して、いかなるものをなしたか、またなしうるかということ、文化史としての人類の歴史の中で考えようとするのである。

マカレンコに代表されるソ連式の集団主義教育は、人間は集団の中でだけ形成されるという一種の理想主義に立っているが、その反面の弱点は家庭教育との関連が無視された点にある。彼にとつて家庭は、自分たちの小状況だけの幸福を求めブルジョワ的な反社会的環境であった。ソ連の社会では、明日の理想社会の建設のためには、個人のモラルよりも階級のモラルが優先する。こゝで支持され発展した集団主義教育は、そのまま日本の社会に適用できるものではない。家庭と集団との二つの環境から青少年の教育は推進されるべきである。その際確かに我々の社会体制は大きな国家の目標というヴィジョンを欠いてはいるが、そのヴィジョンの欠如は、明治以来続いた中央集権国家の挫折による結果なのであるから、むしろ新しい民主主義の理念が多様であり、明確な統一を欠くことは避けがたいことである。そのなかで私たちは基本的な人権と自然法にもとづく憲法原理に立って、個人の幸福と集団の幸福が考えられてよいわけである。その二つの幸福は、男女の結合という非合理的なプライバシーの集団の媒介なしには考えることができないわけである。よかれ悪しかれ、日本における集団教育は、その媒介を確立しながら止揚されるより外はない。家庭における男性と女性との間の愛情としての美的感情の表現と交流こそ、両親のみがなしうる最も根源的なモラルであろう。その上立って私たちはマカレンコの集団教育

を見る必要がある。この意味でこそマカレンコの体験が私たちにも、文化史的に生きてくるわけである。

私たちの学校教育の現実には、いろいろの理想や理念を口に唱えながらも未だに、入学試験準備のための選抜競争を児童生徒に強いてきたわけであった。そのことの根源的な問いかけが、象徴的な六十年代最後の大学から高校に及ぶ学校紛争であった。教師をもふくめて総ての大人を体制の一部と見做して投げつけた彼らの問いかけは、まさり根源的な所から受けとめられなければならないと思う。「体制の権力」に対する反体制の実力行使は、重要な人間精神の一面を見落したか、或は故意に黙認してきたものといわなければならぬと思う。こゝに、松田氏の次の言葉を引用しておきたい。「愛情と信頼とにもとづいたコミュニケーションの完全な集団を小さい子供時代のつくっていくということ、これが世界に共通した集団教育のやり方だと私は思っています」(岩波新書、三六頁)

さて、以上の前提の上に私がこゝに取り上げるマリーア・モンテッソーリは、一八九〇年生れのイタリアの教育者として欧米に知られた人である。一九五二年、オランダのアムステルダムに終焉するまで医師、心理学者、教育学者、社会事業家として特に幼児教育の上に奇跡的な業績を残してイギリスとアメリカに多くの信奉者を出した。オランダには、モンテッソーリ国際協会本部があり、世界のモンテッソーリ運動を統括する一方、本来モンテッソーリ運動は幼児教育であるとともに、その目ざす所は教育全体の革新であるから、モンテッソーリ小学校はオランダに広く行なわれ、高等学校にまで実現しているのである。我が国でも早くから文献による紹介は始まっているのであるが、また大正十三年にはモンテッソーリ小学校を創立したり、幼稚園教育にとり入れようとした例もあったが、その後跡形もなく消えてしまっている。しかし、美学者の鼓常良氏が大阪市大教授をやめられて、昭和四十年私財を投じて、モンテッソーリ理論による幼児教育研究所を京都市桂にお建てになったのを知ったことは私の大きな驚きであった。

桂氏によると、日本のみならずアメリカにおいてもモンテッソーリ教育が中断された事情は、その第一の理由として、この教育法が全く実践に基づき文献だけでは真相が掴みがないことにあったとしておられる。モンテッソーリその人が、イタリア最初の婦人の医学博士として献身的な実践のなかで、長いこと一冊の著書も公刊することがなかったからでもある。最初の著述は「子供の家の幼児教育に

適用された科学的「教育法」であり、そのときすでに四十三才であったという。つゞいて「呼吸する心」「幼児の秘密」などの代表作が出されたが、結局全部で二十数冊に及んでいる。

私はここにマカレンコ集団教育理論に対応する形でモンテッソーリの所論を提示しようとするのではなく、むしろその両者の共通するものを確かめたいと思うのである。二人は殆ど同年代に生きた人ではあったが、マカレンコはデュイの理論もダルトンプランもフロイトの理論も一顧もしなかった実践の人であったから、モンテッソーリについてもなんの知識もなかったであろうと思う。また私自身未だマカレンコについての研究を殆どしていないのであるから、ここに何らかの比較する基準があるわけではない。しかしモンテッソーリが「教育の基礎としての自然法」という考え方をその主著たる『幼児の秘密』のあちこちに散見させるとき、私は、世界観の基盤としての存在論哲学が遠く、深く両者を包んでいることを指摘したいのである。世界観の基盤としての存在論という考え方は、法的又は道徳的には自然法理論であり、日本国憲法の根源理論をなしている。これに立つことは、前述の松田氏のいわれる文化の立場である。このまえばは体制対決の理論は便宜的な手段に過ぎないのではあるまいか。

モンテッソーリが発見したものは一見平凡なものであった。それは精神分析学の発見したものの、より一層深い社会的観察といえるものかもしれない。すなわち、精神分析学は精神病患者の意識下から古い記憶を引き出し、それによって従来とは全く異なる幼児期の珍らしい苦痛をつきとめたのであった。その苦痛は永続する執拗な純精神的苦痛であって、大人になってからの精神病の原因となるほどのものである。モンテッソーリによれば、精神病の原因ともなりうるこの意識下の幼児期の思い出しにくい記憶の層は、実に幼児と母親との、広いいえば子供と大人との間の精神的紛争によって起るものである。このもともとも根源的なもともとも治りにくい精神的な病気は、感染しやすい幼児期の心に用意されるものである。こういうとそれは聞きなれた幼児の心理における母親の影響をさしているように思われるのであるが、決してそうではない。

幼児の肉体に関する病気は、衛生学や優生学の分野で革新的な実践的社会運動に発展したが、精神分析学の知見は何らそのような社会運動を生まなかったといえよう。その原因は精神分析学が意識下探索の技術にたよりすぎたことであつた。幼児は現に幼児としてあ

る以上その記憶に探索のメスを入れるということはありえないことである。現在幼児期に生活している幼児そのものを観察することによって、幼児が大人や社会環境から受けとっている紛争の実態を明らかにしなければならぬわけである。そういう観察法によって、精神分析学の技術や理論の範囲を脱して、幼児を社会的存在者として観察する新しい分野が開かれたのであった。従ってそれは患者の精神の分析ではなくて、人間生活の広い現実の中で動いている幼児の精神そのものに達するのである。それは人間の誕生の当初から全生涯にわたるものであり、人間の心があえてする精神の最初の冒険について語るものである。それは敏感な幼児が最初の障害——やわらかい保護を与えていた母胎を放れて、自然界に自立するとき人間の幼児は産婆学の名のもとに、いかなる他の生物も与えられないような無理解な暴行を加えられ、而もそれについて賢明な自然の導きをはなれた大人の文化を強制される——に遭遇し、打ち勝ちがたい大人との紛争にまきこまれたことに気づかせられる。その大人というのは子供より強く、子供を理解しないで支配するものであり、幼児の未だそこなわれない柔かい精神生活をかき乱し、その心の意識下で、自然が定めているのとはまるで違った程度の低い人間を作り上げるのである。モンテッソーリの方法は、従って精神分析学のような精神病とその治療ではなく、幼児の生活のなかで未だ知られない事実をきわめ、他方では子供に対して無意識のうちに誤った態度をとる大人を呼びさますという、幼児の精神生活についての助勢の仕事に関するものである。

いかなる新生児もその動物的機能を引き上げる用意のある身体的胎児であるだけでなく、潜在する心的主導力をもった精神的胎児である。人間の精神はその中に深く隠れていて、衝動が無造作に行動になって現われる動物のばあいよりその発現は複雑であり、このことが同時に人間の精神の自由のしるしとなっている。この自由には特別の仕上げが必要であり、その仕上げはまさにすべての幼児が自らしなければならない幼児の心の中の秘密に外ならない。この秘密は幼児自身が自分を仕上げ吾々に見せてくれない限りうかがえない秘密なのである。

自然が人間を構成しようとする計画は、幼児によって示されるより外はない。しかし幼児ほどその肉体も精神も柔かい敏感なものはないのであるから、幼児の精神生活にも保護が必要となる。母胎内の保護膜から出た幼児は少くとも同じような精神的保護膜に包まれ

なければならぬ。新生児はいわば精神の胎児であることが、その母親にさえも理解されてはいないのである。

新生児は、食べることも呼吸することも鼓動することもいらぬあたたかい母胎の闇の底から、いま出てきたのである。そのとき光と音に傷つけられ、最後の繊維まで疲れ果て、彼は自分の生存のすべての努力をその身に引き受ける。彼は声高い泣き声をあげる。こうして生れた幼児は、自然の環境に入るのではなくて、大人の生活がなされる文化の環境に入るのである。文化は、自然の外なる環境で、大人の生活を快くし、慣れやすくする目的で、自然のうえに自然を犠牲にしてきずき上げたものである。新生児は出産によって今までの生活と全く違う生活に入る適合作業を仕遂げなければならぬ極限の立場にある。この急激な変化では、嬰兒は科学上正確な取り扱ひを必要とする。これほどひどい環境の変化を強いられることは、人間の生涯には他にありえない。にも拘らず、嬰兒にこの移りゆきを楽にする何らの保護手段も工夫されたことはないのである。母親は苦しんだという。しかし子供が苦しんだとは言われないだろう。母親の身辺は暗く静かにされる。母親は疲れきっているから。しかし、赤ん坊はあの闇の底から生れてきて、暗さと静かさの最大の要求権を持つべきなのに、彼を掴み支える手はたゞ落さないとしたこと以外のどんな自然な配慮もしないのだ。幼児の泣声は最初の声と錯覚され、柔かい肌になまなむつきと着物が着せられ、真の子供の自然とは違った環境に閉じ込められる。動物たちの産室がもつ自然の知恵に比べれば、地上のいかなる国の進んだ施設も未だ子供が心ゆくまで理解されているとはいえないのである。モンテッソーリがくり返し言うのは、大人の側からの嬰兒に対する同情ではなく、造化の神秘に対する驚嘆であった。人間には分らない無限なるものに対する驚嘆であった。彼女はいうのである。人間の文明の歴史には脱落がある。白紙のままのページがある。わたしら人間の生涯の最初の一節はどんなものか、誰も記録をしなかった。というのは、誰も人間の最初の欲望をしらなかつたからである。ところが、人間の経験はしだいに印象深い事実を知ることになった。すなわち、幼児の出産前の生存も、それにつゞく最幼少時の苦しきも、後の全生涯に強い影響を与えるという事実である。大人の健康、各人種の健康は、胎児期と幼児期の生活で決定されるのである。

それではなぜ、人間の全生涯で一番克服しにくい危機である出生の重大さが誤認されるのであろうか。私たちは、生まれたての子に對して適當な感情を持っていない。それは大人から見ると、まだ人間でないからだろう。生まれてきた赤ん坊の迎え方を私たちは未だ

本当に知らない。私たちのつくった世界もいつかは彼らのものとなり、私たちの到達点を踏みこえて進むという使命も彼らのものに帰するものなのに。(以上、前掲「幼児の秘密」二九頁以下)

モンテッソーリは、幼児の精神の芽生えは無意識界にあることを認めるとともに、この意識的発現を精神の「受肉」ということばであらわしている。そしてこの無意識から意識への受肉の複雑な過程こそ、人間の精神の自由の暗示であると説いている。そして、創造主は心の構成や主導的本能の任務を自然に任せ、つきりにするのでなく、個人のエネルギーに引き渡したのだと考えている。このエネルギーは超自然的なものであると同時に、人間精神は生存に向って自ら道を開き、自ら肉体化しなければならないのである。「個性」はこのような形で準備されるものである。このような魂は、本性上自然なものである。しかるに出来上った意志をもつまえに意志を働かせることを強制されたり、動きえぬ疲労と繊弱の物質的肉体に活気と規律を命令するようなことは、他のいかなる生物にも課されないものである。精神的胎児は、周囲の世界との間にやりとりが始まるや、このやりとりのうちに環境を吸収して、それを深い根とする統一的人格が生じるのである。

この一歩一歩と進む作業に際しては、精神は常に自己の支配権を守り、運動が怠惰に流れるか、機械的になることを阻止するのである。精神は絶えず命令し、運動を、前から備っている本能の支配から解放し、しかもその時混乱を避けることが必要になる。このような努力の遂行は、幼児の中に絶えず新しいエネルギーを發展させ、精神を肉体化する継続的な仕事に貢献しているのである。人間の人格はこうして自分自身を作り、子供即ち胎児はむしろ逆に人間の創造者(父)となるのである。このとき現実の父母、そして大人は何をなしたのであるうか。子供の自然の正常性に助勢することではなくて、子供をその正常性から脱線させ、後に痕跡を残す、憎悪、敵対、嫉妬、傲慢、競争、吝嗇、権力欲などの心理状態の原因となる正常性の阻止に助勢してはいなかったか。子供が精神の肉体化と自立の芽生えのためにひそかになす奮発と努力は神聖視され尊敬をうけるべきである。

大人はそれに対して希望と期待に満ちた態度をとるべきである。この時期にこそ個人の将来の人格が形成されるのだから。大人の責任は、徹底的に科学的研究を尽し幼児の心の欲求を明らかにし、それに適切な環境を準備する義務を負っているのである。

これにつづいてモンテッソーリは、子供の心の構成に際しての特殊な「本能的敏感期」を観察している。この時期の休まない生命力の躍動は、「幼児期の喜びとしあわせ」と名づけられる。この感受期をすぎるとその後の能力獲得は、頭を使う活動、即ち意志の力を用いる努力によることとなり、この鈍感の状態での仕事は疲労のもととなる。子供と大人の心理の間には、この本質的な差があるのである。しかし、その感受期における自発的努力に対する障害は、その心中に一種の崩壊現象をおこし、ある歪みを残すことになる。私たちもまたそのような精神の痕跡をもって生きてきたのである。幼児が出生の当初から示すこの「ふきげん」の原因を、大人は看過していたのである。その「ふきげん」の解明の総ては実践的個別的なものであって完全な理解にはほど遠いものだが、もし、その個別的原因の一つでも分れば、子供の心の秘密の根柢をさぐり、子供の心に深い落着きと適応と品位がそなわり、大人との間に一つの平和な信頼関係が生れることに役立つのである。従って、幼児と環境との間の感受的関係の中に心の秘密に満ちた深層への鍵が見出される。感受性期は、ある裂け目を通して成長する子供の生活の心の内部ののぞき窓となる。幼児の精神的創造活動は、無意識から浮き上る強い感動の経緯であり、それが環境と接触するとき、人間の意識を形成することになる。言語獲得に対する感受期から、秩序、知力、歩行、手、リズム、暗示、運動、愛情などの感受性期を、大体六才位までの児童にわたってモンテッソーリは観察しているようである。

以上の観察と研究にもとづくモンテッソーリの教育的成果は、ローマの民衆アパートの放置された労働者の子供たちを集めた「子供の家」にはじまって、その後上流階級にも及び、さらに欧米各国からインドにも及んだのであるが、特に彼らの示す自主的な創意と規律、静粛と品位、知的興味と体力の向上は驚くべきものであったという。その集団ではモンテッソーリは従来の玩具を否定し、単純な教具と調度をととのえたようである。勿論それは彼女の理論に従ってあくまでも幼児の生活にあわせたものであった。こゝまで徹底した「児童中心主義」はもはや主義などというものではなく、彼女のいうように幼児への畏敬というべきものであろう。勿論彼女も一切の叱責や一切の処罰を否定し去ったのではなかった。たゞ何よりも神にもっとも近きものとしての幼児の秘密の前に驚嘆したのであった。その歪曲された自然を正常化することによって叱責と処罰を不必要としたまでのことであった。彼女もまたその成功の原因を、

よき環境が整えられたことと、家庭をはなれた集団の効用とにみとめているのである。

さて、全人教育の必要が叫ばれることは久しいが、その実践は難い。教育の目標をそこに置き乍らも一つの管理体制の中で教育的イデオロギーが対立するのが、愚かな避けがたい現状である。こゝにおいて、教育はその文化の観点から人間の原点に立ち戻ることが必要である。私の小論もその試みの一つであるが、H・リードやローエンフェルドにみられる美術教育は、児童の自発性を自明確実のこととして推論又は実践されており、私には物足りないものがあつた。所謂西欧的な児童中心主義の教育観を一つの原点に立ち戻らせる実践的証明となるものが、モンテッソーリの記録であろうかと思う。勿論そのようなものは古くはルソーがあり、ペスタロッチやフレーベルに伝わる西欧世界の教育的伝統がある。しかしその中にモンテッソーリの教育的発見が加えられることは重要である。多元的な教育的原理と実践の中にひそむ共通性こそ人間の普遍的原理となりうるものである。この多元的文化原理のすべてが、日本国憲法の原理に現実的な統制を委譲してこそ真の新しい国家と世界の方向が指向されるのであらうと思う。逆にいえば、教育の現場に可能なる政治的立場は、教育的イデオロギーの連邦主義に外ならない。

さいごに、このモンテッソーリとH・リードの所見を比較しながら、ローエンフェルドにも言及してみたいと思うものである。

H・リードは、その「芸術による教育」の根本的な態度として、善悪いづれの道徳観にも依ることのない「自然中立」の立場というものを仮定しているが、これをもって民主主義における自由主義的観念と、教育における民主主義的観念とを論理的に結合する仮定であり、これによって全体主義的国家理念を排除している。しかし彼の教育の目的は、そこから必然的に、個人の独自性と、同時にその相互依存性の発達にあるとしている。したがって、個人的個別性と社会的統一との融和をもって個性の統合と考えるわけである。個人の自由は自己充足に発展すべき特質をそなえた状態であり、愛を求めて憎しみを避けるといふ積極的樂觀主義に立っている。彼のいうこともこのような意味での個人の自由の機能の教育的再確認の要求であるといえる。そしてこの教育における自由の系譜の中にルソー、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリをあげ、これらを社会についての民主的観念と充分に融合せしめた教育理論の確立者は、ジョン・デューイであるとしている。そして彼はこのことを、プラトンに立ち戻って全人教育と芸術との関連を理論づけているので

ある。同時に彼もまたモンテッソーリと同じようにフロイドの精神分析学の成果を重視し、そのとき審美的感覚の教育を社会的平和の根本的手段と見たのである。したがってそれは決して視覚に関する教育に止まらず感覚による自己表現のあらゆる方式をふくむものである。いわばモンテッソーリの創見にかゝる嬰兒の出生時にわけても判断と観察される環境との不和よりも、それ以後の感覚と客観的環境との調整（モンテッソーリのいう意味では感受期の不適応）により多くのウエイトをかけているといえよう。そして、個人の内部に二つの実存的領域があつて、それは審美的能力の助けによつてはじめて外部に現われる。その一つは、内部的な筋肉や神経の緊張によつておこる「ハプティシユ（触覚的）」なものであり、これは外部的視覚から来たものではないから、盲啞者にもみとめられるものであり、原始芸術のモチーフとなつていゝるものでもある。いま一つは、一層奥深い潜在意識的な精神的な人格の領域であり、こゝから多少分離した形が、われわれの意識前景のイメージとなるが、このイメージは白昼夢、催眠、又は一般の夢の中にも現われ、芸術表現の基礎としての想像活動に関与しているものであり、教育の対象となりうるものであるとしてゐる。

そこから次の教育目標があげられる。(一) あらゆる知覚および感覚の自然の強度を保存すること。(二) 諸種の知覚および感覚を相互にかつ環境に應じて調和的に働かせること。(三) 感情を人に通じる形で表現すること。(四) 表現しなかつたならば部分的にあるいは全面的に無意識で終つたかもしれない諸種の精神的経験を人に通じる形で表現すること。(五) 思想を必要な形で表現すること。

そしてこの意味においてリードは、科学の知見の援用を求めており、科学と芸術とは手段を異にする同一目的をめざすものであるとしてゐるのである。即ち、同一の現実を、芸術は表現し、科学は説明するのであると。したがつて教育の目標をこの面から見ると、教育は、諸種の表現方法に関する能率的な人々 \parallel 芸術家の養成であると言いきつてゐる。けれども表現の問題については、フロイドの説明を不十分としてユングを重視しており、さらに形態心理学の知見を重視することは注目に値する。とくにこの学派のヴォルフガンク・コーラの学説を重視する。

さきの自然中立の仮定にもうかがわれたように、リードの芸術的教育論は、物理的宇宙の基礎形体（フォルム）と、生命の有機律動との統合という目的論的要素を含んでゐる。この点では、西欧教育思想史の上で自然法思想の基盤にかなり近いといえよう。けれど

も彼はモンテッソーリのいう自発的表現論には鋭い批判を向けている。リードによれば、モンテッソーリのいう児童の自発的活動が、児童自身の思想の自由な表現という意味において完全に自分の定義と一致していることを認めるが、そこから生れてくる作品としての「自由画」は、ある先験的な審美的標準によって判断されており、その標準にあわなない一般的「自由画」をもって、「奇怪な歪曲された拙画」であり、「自然な知性から脱線した表現」であって、手は遲鈍であり、眼は教育されておらず、精神は美醜を感ぜず、真偽に対する盲目を示しているといつて感情的な罵倒をしていることを非難している。また、このような標準に一致した図画を制作するためには、児童の内面生活が発達し、洗練され、「永遠の存在」の幻影による靈感を受けねばならず、そして同時に児童の手は精神的な感受性を再現しうるほどに筋肉能力において訓練されねばならない。としており、児童の表現の力を解放するためには、「図画における段階的練習」や「図案学校」をすべて排斥し、その代りに「機能的技巧の発達」および「内部的性格の形成過程の発達」をもってくることは意味のない偏見であると指摘しているのである。(植村、水沢訳前掲書 一三三頁以下)

残念乍らリードの参照したモンテッソーリの著作は目下私の手許にないので確かめようがないが、⁽¹⁾両者の出発点の差違と、同時に表現手段の目的観の差から生ずる観点の違いであろうが、モンテッソーリがくり返しその教師像を「消極的教師」という言葉で要約し、教師の自分自身の活動や権威はとかく障害となりやすいことを自覚し、常に自己を抑制し、それによって子供が自分で活動的になるように働きかけねばならないこと、しかも子供が自分自身から動作し進歩するのを見てこそはじめて満足し、その業績を自分のものとしてないように望んでいたこと、また彼女の経営する子供の家には専門の教師よりも謙虚な保健婦が多かったことは、リードの批判の一つの回答となるかもしれない。この点については、むしろリードよりもローエンフェルドの掲げる美術的表現の教育原則の中の教師の役割と共通しているのを見ることができ⁽²⁾る。

註(1) リードの参照本は、「モンテッソーリの方法」「自発的活動」「モンテッソーリの初等教具」など何れも英訳本。

(2) 竹内、堀内、武井訳「美術による人間形成」(黎明書房版)

ローエンフェルドによると、⁽¹⁾教師のもっとも重要な仕事の一つは、子供の感受性、豊かさ、環境との関係の柔軟さを、絶えず

励まし、力づけるといふことを、覚えておかねばならないことを強調し、子供自身にとって意味をもった経験、何らかの感情的、感覚的なつながりのあるものを、人格的な肯定の中から引き出してゆくことをすすめるのである。そのためには、子供たち自身のとらわれた枠を拡げることが重要な仕事となる。子供たちにとって有意の「あるもの」を敏感に感じとれなくなっている場合には、それに、活潑な動機づけが必要になる。それには彼らにとって有意なものを引出す対話の技巧が必要である。彼らの心が閉ざされて、型にはまって空転しているならば、そのとらわれた枠を拡げることである。このとらわれた枠の拡大が、教育全般に関する最も重要な原理である。この原理が実現するためには、常に個人個人の水準から出発し、その子供自身の、その水準でおこなわれる思考、感情、知覚を拡げ、その子供自身の発達段階を進めてゆくものでなければならぬ。小さく紙面のすみになぐり書きをする子に、「大きく書きなさい」とか「紙いっぱい書きなさい」といってみても無駄であり、その子の動作そのものの中にある「とらわれた枠」に気付かせることがポイントになる。「君はスケートリンクに行ったことがあるの」「そのときリンクはどこでも自由に遊べるのだよ。そこでも君は隅の方だけで遊んでいるの。」「きみはそこでどんな風にすべるか、私に見せてくれない」「この画用紙をみんなリンクにしてみよう。さあ、クレヨンでその上をすべってごらん。——こういうような間いかけのさりげない技術がくり返し指摘されるのは、現場の教師にとってきわめて示唆に富むものになっている。一つの動作が、いっそう意味のある他の動作へと拡がって、新しい領域がひらかれることが、彼らにとって重要な経験をもたらし、絵を描くことを通して彼らにそれ以上の敏感さをもたらすことが期待されるのである。子供が鉄砲や飛行機ばかりを描くならば、このような同じことの繰り返しの中に彼らの無意識の防禦的な意味がこめられている。彼には新しい事態に対する不適応と逃避機制が表われているのだから、そのときは徐々に条件づけによって子供の適応力に呼びかけ、「安定」がもたらされるまで継続することが必要になる。美術教育には、この新しい事態への条件づけが、学習への動機づけの重要な部分になる。

このようにローエンフェルドもまた、美術教育論を以て、人間形成を目的とし、人格的な全体的成長の中の一面を担当するものとしての位置づけをした上で、深い実証的研究を進めているわけであるが、H・リード、モンテッソーリとともに、「児童中心主義」「児童

そのものの「経験」による教育論を展開する点で、深い西欧の伝統に立つものであることはいうまでもない。民主主義社会における美術教育では、創作的過程から与えられる子供たちへの発展効果と、美的経験からえられる感受性との、その重点がおかれ、その創造的な美術過程が、一般的な創造性をも刺激しながら、全的な体験を通して感受性を磨くことになり、その全体的融合のなから、美術的、芸術的作品の創作への高まりが見られることを指摘している。

美術教育は、この意味における前段階に重点をおき、その意味における創造性一般に関する教育と同一の性質を備えたものであることを強調しているのである。

この小論は、表題の前半に比べて後半の美術の役割が不足に終わっている。私の現在勤務する学校において、その同僚諸君に全人的芸術教育の同感をえたいと思うあまりにこのようなものとなってしまった憾みが深い。いずれ他の機会をえて研学を深めたいと願うものである。