

芸術教育の視点から総合学習を考へる



山田 康彦

内閉化してしまった芸術教育

今回の文部省による教育課程の改訂では、学校五日制の完全実施や「総合的な学習の時間」の設置が示されたが、同時に当初議論の俎上にあがっていた教科の再編・統合については先送りにされ、既存の教科の時間数の全体的な削減が行われた。

ところでこの数年間芸術教育分野では、この教科の縮減・統合・廃止については関連するあらゆる場で論議がかわされてきたが、残念ながら芸術教育という独自の視点から総合学習をどのようにとらえるかという議論はほとんどすすめられてきていない。一般に芸術教育界では、総合学

習の導入を伴い、かつ教科の再編や統合も予想されるような教科時間の縮減は、芸術教育存続の「危機」ととらえられてきた。たとえば一九九七年一月に文部省は、「今後の教育課程のあり方について」というテーマで、意見書を募集した。それについて美術教育界からは、全国造形教育連盟などの四教育団体と二学会の計六団体が意見書を提出した。そこでは、ほぼ共通して「知性や感性の調和」といった「バランスのとれた教育課程」編成の必要性が指摘され、そのうえで芸術教科の統合を示唆した一つをのぞいたすべての団体によって、現存の芸術教科の必修の存続と充

実の必要性が主張されたのである。
だが実は、「バランスのとれた教育課程」とそれを構成

する一領域として芸術教科の必要性を主張するという枠組み自体に、いつのまにか芸術教育をたんに芸術教科の教育としてのみとらえてしまうという、歴史的に内閉化してしまつた芸術教育の姿が窺えるのである。

「芸術による教育」思想の射程

では総合学習問題をはじめ教育全体にコミットしうる芸術教育の視点とはどのようなものかについて、歴史的なプロセスを含めて考えてみたい。広く社会や学校における芸術教育のあり方について組織的に論議され始めたのは、今世紀初頭のドイツでの芸術教育会議からであつた。そこでは「芸術への教育」「芸術による教育」そして「芸術としての教育」などの芸術教育の基本を成す概念が提出されてきた。それ以降芸術教育分野は、これらの概念の理解や相互の正当性をめぐつて、さまざまな議論を交わしてきた。しかしここで目を向けてみたいのは、一九六〇年の時点で、故富田博之氏が次のように演劇教育を定義したことである。

「特殊な性格と機能をもつ芸術の一種である演劇の創造活動を体験させ、また鑑賞させるとなみをとおして、子どもたちの全面的な成長をはかり、さらに、その本質機能を日常の教育活動全体にかすことによつて、教育の仕事をより豊かで、いきいきとしたものにしていこうとするもの」¹⁾

ここには演劇教育の二つの役割が示されているが、それらを芸術教育一般の役割と理解することができる。つまりひとつは、芸術の創造と鑑賞を通して芸術固有の諸能力を中心として子どもたちの人間的成長をはかることであり、もうひとつは芸術の本質や機能を教育活動全体にかすことである。やや単純化すれば、前者を「芸術への教育」、そして後者を「芸術による教育」と規定できる。

とくに注目したいのが、後者の「芸術による教育」の思想である。私が見るところ、日本においては、この思想を十分に深めそして熟成させることができずに今日にいたつている。たとえばその思想のもとに芸術教育をすすめたのは創造美育協会だといわれる。しかし創造美育協会は、子どもたちの創造力と個性の伸長こそその思想の目標であり、しかもそれを主に狭い意味での美術・芸術教育によつて達成しようとした。そしてその主張も、芸術教科内部の改善のための発言としてしか生かされなかつた。このような事情もあつて、「芸術による教育」思想は、科学などの他の教育が不完全に行われていたときにあらわれるものであり、「芸術教育万能論」だと批判された。結果として芸術教育は、学校内部の他の教科教育と並列される、芸術固有の価値と子どもの成長を結びつけながら、狭義の芸術的諸能力を育てる「芸術への教育」というかたちに閉じてしまつたのである。

しかし「芸術による教育」思想は、実は教育全体にたいするラディカルな（根源的な）視野をもっていた。たとえば、先の富田氏の指摘に通じる発言として、ハーバード・リードの「広義の芸術は教育の根本的基础になるべきである」という主張がある。これはリードの芸術教育論の根幹を成すのだが、かつてその思想を日本の教育に生かそうとした周郷博氏すら、「いくらかの誇張」と受けとめていたのである。この言葉は、誇張であるとも、さらに悪いことに従来のように個人の自発的創造力の尊重という程度に理解されてはならない。

私の見るところ先の言葉の真意は、それに続く次のような指摘にあらわれている。

「統合の過程は、教訓主義に密かに含まれているような精神的態度を避けることから主として成り立っている。

道徳、芸術、社会におけるパターンは、それぞれ新鮮な感受性によつて新たに知覚されなければならない。もしそうでなかったならば、パターンは、それが包含すべき生命を殺すだろう。」²⁾

教育とは、社会からの教育作用と人間の成長との矛盾をはらんだある種の統合の営みである。しかしその場合、既成の文化が一方的に受容されるだけであれば、それは抑圧になり、教育は硬直化する。そうした文化が常に新鮮な感覚で問い直されてこそ、はじめて人間の成長の糧となり、

かつ緊張と葛藤をはらむ世代間交代による社会の更新は正しく遂行される。リードの言わんとするところは、この新鮮で批判的な感覚を通して、既成の文化を常に問い質しながら、教育という営みが正常に働くようにするものこそが、芸術の機能に他ならないということなのである。したがってこの広義の芸術教育としての「芸術による教育」思想は、このような質をもった芸術の機能を、教育のあらゆる局面に働かせていこうとするものだったのである。

総合学習には教科の教育では十分に成しえなかつたような学習の内容や質が求められるのだろうが、それが期待される内実をもちうるためには、このような広義の芸術教育という性格を内在させることが欠かせないと考えられる。

総合学習の民衆文化的性格

ところで新しい学習指導要領で設置されることになった「総合的な学習の時間」については、肯定的に理解する声がある一方で、多くの批判も提出されている。それはたとえば、(1)学校に市場原理を持ち込み、「総合的な学習」を契機に「特色化」を図りつつ学校間の競争や教育の民営化をすすめるものだという批判、(2)総合学習の導入は教科教育の否定であり、基礎学力保障の放棄であるという批判などである。

総合学習を教育課程に位置づけるということは、たんに

従来の教育課程に新しい内容を加えるにとどまらず、教育のあり方全体の根本的な問い直しを求めるほどの意味をもっている。したがって、その批判の是非を含めて総合学習を教育理論の問題として正確に検討するためには、改めて戦後教育理論の、とりわけその主要な論点を構成してきた「科学と教育の結合」と「生活と教育の結合」のそれぞれの思想の歴史的総括が本来求められるのだろう。

だがここでは、芸術教育とかがわって、とくに必要だと思われるさらに二つほどの点にしばって考えてみたい。

ひとつは、総合学習は学校文化の性格の転換を求めるところである。たとえば総合学習を教育課程の一領域として積極的に位置づけていくことを主張している日本の教育改革をとともに考える会監修『ともに生きる総合学習』では、「教科教育が並列されている学校では学問体系の基本を伝えることができません。総合学習は、こうした教科教育並列学校の矛盾を克服する学習分野として構想されました」と指摘されている。このような「学問体系の基本を伝える」とことは異なる学習をすすめるということは、実は学校のもつ文化的性格を大きく転換させるほどの意味をもっていることを確認すべきであると思われる。

かつて日本の教育全体が「科学と教育の結合」へすすんでいた一九六〇年に、鶴見俊輔氏は「限界芸術」という興

味深い芸術概念を提示した。鶴見氏は芸術を三つに分類した。ひとつは、専門的芸術家によってつくられ専門的な享受者をもつ「純粹芸術」、ふたつめは企業家と専門芸術家の合作によってつくられ大衆が享受者の「大衆芸術」である。さらに両者とは異なつて非専門的な芸術家と享受者によつて成り、しかも芸術と生活との境界線にあるという広大な領域をもつものを、「限界芸術」(Marginal Art)と名づけたのである。そして普遍的な価値を与えられた「純粹芸術」からではなく、大衆支配のメカニズムをもつ「大衆芸術」でもない、この生活と結びついた芸術領域からの人間の生活と文化の転換を展望して、次のように語つたのである。

「限界芸術の諸様式は、芸術としてのもつとも目立たぬ様式であり、芸術であるよりはむしろ他の様式に属している。この特殊な位置ゆえに、限界芸術のことを考えることは、当然に、政治・労働・家族生活・社会生活・教育・宗教との関係において芸術を考えてゆく方法をとることとなる。芸術を純粹芸術として考えてゆくことが、芸術を他の活動からきりなして非社会化・非政治化してしまうのところが、また芸術を大衆芸術として考えてゆくことが、芸術を他の活動に従属し奉仕するものとして過度に社会化・政治化してゆくのとちがって、芸術そのものの観点につきながら他の活動の中に入つてゆき、

人間活動全体を新しく見直す方向をここから見いだせるのではないかと思う。(傍点——引用者)

鶴見氏がまとめた「限界芸術」のリストには、町並みや祭りといった大きなものから家族アルバム、手紙、落書き、早口言葉、遊び、さらには労働のリズムや日常生活の身ぶりまでも含まれていた。このように一見「芸術」とは理解されないようなありふれた文化活動が、その内に備わった芸術的な要素が生かされることによって、労働や生活さらには教育といったさまざまな人間の活動の質を問いながら、その生活や文化を転換していく契機を生み出していくのである。したがってこの「限界芸術」の思想は、普遍的な価値をめざすような芸術・文化のあり方を批判し、芸術概念の変更をすすめつつ、民衆文化としての市民文化(civil culture)の創出を求めめるものである。

生活と結びつきながら、芸術などの専門家とはいえない子どもと教師によって生み出される学校の学習活動をはじめとした文化活動は、この民衆文化としての市民文化の創出を求めめる「限界芸術」の領域だといえないだろうか。とりわけ現実生活や現代社会の課題とかかわり、子どもたちの能動的で探求的な学習をすすめる総合学習や子どもたちの自治的共同を求めめる教科外活動は、そのような性格をもっているといえる。このことは同時に、普遍的な文化を求め、その下に支配される学校全体の文化的性格の大きな変

更を求めることになる。先に教育のあらゆる局面に芸術の機能を働かせていく「芸術による教育」思想について紹介したが、その眼目も実はこのような学校の文化的性格の転換と確実につながっているのである。

認識の獲得を求め「教授Ⅱ学習」領域の限界

総合学習とかかわって考えるべきもうひとつの事柄は、「教授Ⅱ学習」領域の枠内で総合的な認識をもちえたとしても、子どもたちが文化的主体性を本格的に獲得するということは不可能だという点である。総合学習の目的は、しばしば教育基本法にある「平和的な国家及び社会の形成者」の育成と重ねられて論じられている。これをあえて文体的主体の形成と記述しておきたい。

たとえば先の『子どもと生きる総合学習』では、その目的を「現実生活の中に今日的な課題をとらえ、仲間とともに問題解決の主人公となって能動的、探求的に学び、主権者としての自覚を深め、自立した市民として生きる人格を育てることをめざす学習です」と規定する。ただし正確には、同書は教科教育、総合学習、自治的文化活動の教育課程の三領域論をとるため、この三領域の相互作用によって文化的主体の形成をはかろうとするのだから、しかしその記述を見ても総合学習がその中核に位置づけられているのは明らかである。そしてこの総合学習などとおして、

とくに個別的な知識や技能および認識にとどまらないような、総合的で全体的な認識力を育てようとしていると考えられる。つまり総合学習は、教科教育と相互関係をもちながら、総合的で全体的な認識を育みながら、文化的主体性の形成をめざすものと理解されているのである。

しかしここで改めて考えてみたいのは、たとえば竹内常一氏が一九六九年に示した、次のような生活(自治)集団と学習集団とを区別するところに存在する教育認識についてである。

「生活集団、というよりは自治集団(訓練的集団)の場合、生徒集団は教師の指導をのりこえて集団の自己指導をつくりながら、集団のちからと自覚を集団の内外に表現していくことが中心テーマであった。ところが、学習集団の自己指導は、科学的な教科内容を伝達・教授する教師の指導をのりこえて前にすすむことはふつうできない。同様に、学習集団による自主管理もまた教師の管理をこえて展開されるべきではない。……………」

だが学習集団の自己指導と自主管理は訓練的集団のようには教師の指導をのりこえ、教師の管理を吸収していくものではないということ、決して学習集団の自己指導と自主管理を認めないということではない。学習集団の自己指導と自主管理とは、教師の学習集団にたいする指導と管理を最後まで基礎とし、最後までそれと平行して

はたらくのだということになる。」(傍点——引用者)

ここには、いわゆる「教授Ⅱ学習領域」の範囲内では、子どもたちは教師をのりこえるなどということは一貫にはできないという自覚が示されている。しかも子どもたちの自律的共同的な学習活動を当然にも求めながら、それとも教師の指導や管理と平行的な関係にまで発展する程度なのだというのである。他方で子どもたちの「自治集団」は、それも教師の指導と管理とおして進展するが、最終的にはそうした教師の「ちから」との葛藤を通じて、それをのりこえていくことが求められるのである。そこには、子どもたちは、相對する「ちから」としての大人・教師との緊張や葛藤を経て生まれる、その自治的共同的世界の形成なくしては真の自立を成しえないことを確かに組み入れた教育理論を構築しようとする意図を見てとることができる。

この「教授Ⅱ学習領域」と子どもたちの自治的共同的世界との関係を深く自覚した力動的な教育構造を学校の中に確実につくりだすことによつてはじめて、子どもたちの文化的主体性の形成を本格的に求める教育を実現しえるのであるまいか。しかもこの文化的主体性が社会を形成する力量である限り、たとえ個別化された認識ではない真理認識に通じる総合的で全体的な認識を獲得したとしても、その形成は成しえない。社会形成には、そうした認識とは異なる力量が求められるからである。このことと関連して、

藤本卓氏は竹内氏の教育理論の中軸となる「訓練論的生活指導論」の核心を次のように解いている。

『訓練論的生活指導』における『生活認識』は、確かに「認識」とはいうものの、平常イメージされるそれとは異なっているということ、すなわち、対象との間に距離をおいた観察的・客体的な認識ではなく、社会的な価値・行為の選択（美的・実践的・判断力の行使）と一体をなし（政治的）実践そのもののうちに埋め込まれた認識でなければならぬ、ということである。言い換えるなら、ヘテオリアとしての認識^⑧理論知^⑨ではなく、ヘブラクシスとしての認識^⑩・実践知^⑪でなければならぬ、ということである。」（傍点——引用者）

ここには社会を形成する力量を不可欠に含む文化的主体性の獲得には、真理とかわる客観的な認識とは別に、具体的な行為や実践に伴う判断力が不可欠に求められることが示されている、と読みとってよいであろう。そして、たとえばH・アーレントが公的世界を成り立たせる政治的判断力を、カントの「反省において他のすべての人の表象の仕方を考えのなかで（ア・プリオリに）顧慮する能力」といった美的判断力のうちに見出しているように、この判断力の形成はすぐれて芸術的实践と関連する。

確認しなければならぬのは、文化的主体の形成を求めると、子ども・青年の共同的な実践をおして自治的共

同的世界が生まれ、そのようなプロセスを通じて真理認識にとどまらない判断力を培うような教育の構造が学校のかなかに作りだされなければならないということである。総合学習は、子どもと教師の共同的探求的な学習という枠を超えて、それがどのように子ども・青年の「美的・実践的判断力」を培い、その自治的共同的世界の創出に寄与できるかが、なによりも問われているのではないだろうか。

〔注〕

- (1) 『岩波講座 現代教育学 8 芸術と教育』一九六〇年、二六四頁
- (2) 『芸術による教育』一九四五年、美術出版社、三三三頁
- (3) 拙稿「文化的主体形成と芸術教育(1)」「子どもと美術」第四六号、一九九九年十二月、参照。

- (4) 『子どもと生きる総合学習』フォーラムA、一九九九年、八七頁
- (5) 「芸術の発展」「限界芸術」講談社学芸文庫所収、一三頁
- (6) 前掲「子どもと生きる総合学習」八六頁
- (7) 詳しくは、前掲拙稿参照。

- (8) 竹内常一「生活指導の理論」明治図書、一九六九年、四七二～三頁
- (9) 藤本卓「教育のレトリックの方へ」竹内常一「教育の仕事」第一巻、一九九五年所収、三六三頁
- (10) H・アーレント「カント政治哲学の講義」一九八二年、法政大学出版、など参照。

（やまだ やすひこ）一九五四年生まれ、三重大学教育学部教員、教科研究常任委員および「美的能力と教育」部会世話人