

〈教科研運動のなかで山住正己をどう評価するか③〉

# 芸術固有の価値への接近を求める「芸術の教育」論

## ——山住正己の芸術教育論の歴史的位置——

山 田 康 彦 (三重大学)

はじめに

この国の戦後教育における山住正己氏の芸術教育分野での貢献は、主に二つの点をあげることができる。一つは、芸術教育関係の教育研究運動を生み出すと同時にその発展に力を尽くしたことである。たとえば戦後初期には、全体として芸術にかかわる教育を芸術教育と明確に規定する意識は希薄だった。そのなかにあつて山住氏は、それらが芸術教育として確立する必要性を主張し、一九五六年の日本教職員組合第六次全国教育研究集会での情操教育から芸術教育への位置づけの転換や、教育科学研究会「芸術と教育」部会の発足に尽力した。さらに音楽教育の会の創設や、日本学校劇連盟から日本演劇教育連盟への発展（一九五九年）

に寄与するなど、民間を中心とした芸術教育分野の教育研究運動の確立と発展に大きな役割を果たしてきた。

もう一つは、その戦後の芸術教育が依つて立つべき芸術教育論を提示したことである。この国では、芸術各分野の教育論はさまざまに著されてきたが、芸術教育という包括的かつ基本的な立場から芸術教育理論を探求したものは、歴史的に見てもきわめて少ない。そのことが、この国の芸術文化や芸術教育の地盤の脆弱さを表している。山住氏は、この芸術教育理論の数少ない論者の一人である。そしてその理論は、戦後の芸術教育が立脚すべき基本的な枠組みを示したといえる。そこで、ここではとくにその芸術教育論に注目して、その特徴や歴史的立場を確かめると同時に、現代に残されている課題について考えてみたい。

## 芸術教育存立のための基本的立脚点

「芸術教育を進歩させてきた団体あるいは個人にとつて共通の課題であったことは、第一には、子どもの成長の法則をとらえることであり、第二は、芸術そのものの本質に接近することであった。」<sup>1)</sup>(傍線……引用者)

山住氏の芸術教育にたいする基本的な考え方は、まずはこの言葉に集約されていると考えられる。私の見るかぎり、山住氏の多くの芸術教育関係の著述のなかで、その考え方をもっとも端的に示しているのは「近代日本の芸術教育」(『岩波講座 現代教育学 8 芸術と教育』一九六〇年所収)である。それは、「蓄積されてきた芸術教育固有の価値」と「芸術教育が追求されてきた過程」を明らかにすることを目的に、明治以降の芸術教育の歴史を検討したものだ。その結論として示されたのが、右の指摘なのである。

つまり歴史的な検討を通して、一方でそれぞれの特質をもった生活や文化のなかで生きる子どもたちのもつ感覚・感情に合致しながら、その成長を的確に促すと同時に、他方で芸術としての価値や本質を追求していくことが、芸術教育が固有に存立しえるための基本となる立脚点であることを示したのである。そこに、子どもの成長と芸術固有の価値への接近との統一という、山住氏の芸術教育論の基本骨格を見ることができるといえる。

## 「教育芸術」の成立とその克服に向けて

逆に言えば、明治以降の学校での芸術教育は、その固有の立脚点から逸脱した、特殊な性格を帯びていたのである。この国の音楽教育は唱歌教育に始まる。山住氏の芸術教育史研究の重要な功績のひとつは、この唱歌という学校音楽を生み出していった文部省直轄機関の音楽取調掛関係資料を東京芸術大学付属図書館から発掘して、唱歌教育が成立した当初から「教育音楽」という特殊な性格をもっていた点を明らかにしたことである。

山住氏がつまびらかにした唱歌集作成をはじめとした唱歌教育成立をめぐる問題を簡潔に整理するならば、二つの点にまとめることができる。一つは、形式的な和洋折衷が行われたことである。当時の音楽文化は階層別に分かれ、雅楽、能楽、三味線音楽、民謡、そしてわらべ唄と、多様に存在した。しかし音楽取調掛は、他を排除し雅楽のみをとり上げ、そこにおける呂・律旋法と西洋の自然長・短音階とを同一視してしまうことによって、いわゆるファとシのない「ヨナ抜き音階」を生み出した。しかも雅楽の中心であった律旋法を軟弱、憂鬱、不健康として否定し、長音階とされた呂旋法のみを選択した。唱歌は、この呂旋法すなわち「ヨナ抜き長音階」に合致した曲を集め、曲とはまったく関係のない日本語の歌詞をつけることによって作成

された。「国楽創成」を目的に、このような和洋折衷によって唱歌は成立していった。もう一つの問題は、加えて文部省によって、徳性の涵養の観点から歌詞の変更や封建的な儒教道徳を説く「五常五倫の歌」などの導入が強制されたことである<sup>③</sup>。

このように学校における音楽教育は、その成立の当初から、形式的な和洋折衷と「徳性の涵養」の観点の導入によって、多様に存在したこの国の民衆や子どもの生活のなかに存在した音楽文化から切断され、そして芸術そのものの価値からも離れ、さらに道徳教育の手段という性格を付与されることによって、「教育音楽」という特殊な性格をもつにいたった。それは音楽に限らず他の芸術教育にも共通し、それらは総じて「教育芸術」だった。こうした「教育芸術」という特殊な性格が、一方で「学校唱歌、校門を出ず」といわれるように、学校での芸術教育が子どもや人々から遊離し、他方で唱歌等が「祝日大祭日儀式」や後には国家総動員体制に利用されるなど、芸術教育が国民教化の手段となったことの淵源だということを、山住氏は明らかにしたのである。それゆえに「唱歌教育は、教師が善意から出発し、積極的に新しい小学唱歌を学習してそれを子どもたちに教えていこうとすればするほど、ますます芸術教育ではなくなり、国民教化へ協力するという結果になっていったのである<sup>④</sup>」と、「教育芸術」がそもそも陥穽を内に孕んでい

ると指摘したのである。

芸術教育はけっして政治的・道徳的価値に従属してはならず、官民を問わずにそれを侵すような兆候にたいしては、それを鋭敏に察知し、断じて容認しないというのが、山住氏の芸術教育論の立場だが、それはこうした芸術教育に関する歴史認識にもとづいていた。

### 芸術的価値の実現を求める「芸術的教育」論

このように山住氏の芸術教育論の基本的な枠組みは、子どもの成長と芸術固有の価値への接近との統一だった。しかしそこに見られる二つの要素が、単純に二元化されていたわけではない。山住氏にとって、その統一の要は後者の芸術的価値への接近だった。

この点を確認するために、山住氏の文化的価値と教育的価値との関係に関する理解の仕方に着目してみたい。それはたんに芸術教育論にとどまらず、科学や文化と教育との結合を主張したその教育学全体を特徴づける性格をもっている。たとえば一九六〇年の「文化価値と教科の本質」という論文をとりあげてみたい。そこで山住氏は、まず「文化価値は、ただちに教育的価値ではない」と指摘しながらも、「しかしそれでは、教材自体の教育的価値を明確にすることは不可能であろうか」という問いを提出している。この問いは、子どもの発達に適するかぎりにおいて文化価値

は教育的価値となりえるというような、教育的価値をもつばら教育的関係から規定する考え方には与しえないという山住氏の理論的立場を表している。山住氏が依拠しようとするのは、次のように普遍的な文化価値だった。

「実用性は、教育の目的との関連においては、コメニウス  
いらいいわれているように、教材選択の一つの原則となり  
うる。しかし、その場かぎりの実用性で、その後の子ども  
の認識の発達の可能性を制限してしまうものでは、教材  
として適切であるとはいえない。教材には、より普遍的な  
文化価値を反映させることが重要な意味をもっている。」

つまり、実用性や子どもの興味・関心にもとづいて教材  
を選択する考え方は、時代の変化に左右され、ひいては子  
どもの発達の可能性を限定してしまうことになるというの  
である。そうではなく、普遍的な文化価値こそ教育的価値  
を保証するととらえる。そしてこのような考え方をふまえ  
て、次のような文化価値と教育との直結や、文化価値への  
子どもの接近という主張が展開されるのである。

「子どもの学習する可能性をゆたかにするという目標か  
らいつて、条件のゆるすかぎり、組織立てられた文化価  
値へ子どもを接近させることが必要となる。」(傍線……引  
用者)

「現在、教育と文化価値とを直結させることが重要な課  
題であるとされている意味を明確にしなければならない。

……文化の各分野の新しい成果にたいして、それに対  
応した教科内容が無関心であることはゆるされない。ゆ  
るされないというのは、それが子どもの成長と社会進歩  
にとって障害になるからである。」(傍線……引用者)

山住氏にとって、教育と文化価値とを直結させることに  
よって、すなわち普遍的な文化価値、とりわけ文化各分野  
の発展や社会進歩と結びついた文化価値に子どもを接近さ  
せることによってこそ、子どもの成長の可能性をゆたかに  
開くことができるのである。

このような考え方に従うならば、子どもの成長に的確に  
合致することと芸術の本質に接近することという先の芸術  
教育論を構成する二つの要素は、けっして二元的に理解さ  
れることはない。それらは、芸術的価値を志向することを通  
じてこそ子どもたちの成長の可能性の伸張が図られるとい  
うかたちで統一されるのである。その意味で、なによりも芸  
術的価値の実現を求める「芸術的教育」論こそ、山住氏の  
芸術教育理論の根本的性格だったと指摘することができる。

この「芸術的教育」論に立つがゆえに、山住氏は、生活  
と教育の結合の思想とつながる生活と芸術の結合を限定的  
にしか評価せず、また「芸術による教育」論にも与しなか  
った。長くなるが、次の指摘はその姿勢をよく示している。

「芸術教育の過程で生活指導を重視する考えの出現は、  
子どもの現実の直視という点で意味があった。しかし、

生活指導が成功しただけでは芸術教育にはならなかった。その一面性の克服のために、芸術の本質への接近が要求された。芸術による教育についてもおなじことがいえる。この場合も芸術自体についての追求が不十分であつたし、それどころか、多くのばあい、すでにのべたように、芸術といわれるものが特殊な教育芸術、学校芸術であつた。したがつて、「芸術教育」をすすめればすすめるほど、子どもを芸術から遠ざけてしまうことが多かつた。……また他教科や学校行事などさまざまな教育活動のなかで芸術的方法を活用する実践もあらわれてきたが、これは一応別の問題として考える必要がある。芸術教育輕視という一般の風潮のなかで芸術教育の役割を積極的に主張しようとするとき、ともするとおちいりがちであつたのは、芸術教育万能論であつた。しかし、芸術教育も科学教育など他の分野と協力してはじめて、教育目標の達成にたいして一定の役割をはたすことができるという考えは、すでに一般的である。ただし芸術教育万能論はまた、科学教育など他の学習領域が不完全なかたちでおこなわれているときにあらわれる。」(傍線……引用者)

ここで山住氏は、三つの芸術教育のかたちを批判している。それらは、生活と芸術の結合、「芸術による教育」、そして教育における芸術的方法の活用の三つである。学校教育における芸術教育のあり方が本格的に議論されはじめた

のは、二〇世紀初頭のドイツでの芸術教育會議を契機にしている。そこでは、「芸術(へ)の教育」「芸術による教育」「芸術としての教育」という今日の芸術教育論を構成する基本的な考え方がすでに示されていた。「芸術(へ)の教育」論が芸術の鑑賞を通して美にたいする感受能力を培うなど、なによりも人々を芸術や美に近づけることを目的にするのにたいして、「芸術による教育」論は一般的には、芸術活動を通して創造力や表現能力など人格的諸能力を發達させることを主眼とする。この「芸術による教育」論は、この国では社会と教育による抑圧からの解放と子どもたちの個性と創造力の發揮をめざした創造美育協會等に代表され、その論旨ゆえに芸術を通して教育全体の改造を求める性格をもつていた。それを山住氏は「芸術教育万能論」と規定したのである。

教育において科学的・文化的価値への接近を求める山住氏は、一方で芸術教育に関してはなによりも芸術的価値の追求を重視するがゆえに、当然ながら「芸術の教育」論の立場に立つ。他方で教育全体にたいしては、芸術は芸術教科でというように、諸科学はそれに対応した教科の教育で固有に追求されるのが教育の正常な姿だととらえる。したがつて「芸術による教育」論は、芸術の本質への接近が不十分で、かつ「芸術教育万能論」だと批判するのである。

また教育における芸術的方法の活用とは、たとえばかつ

てよく見られた社会科や国語科での劇化など、学習を生きたものにするために芸術的手法を導入することである。山住氏は、それらを否定するわけではないが、それぞれの教科の目的の手段になっているため、芸術的価値の追求を目的とする本来の芸術教育とは区別するのである。

こうした山住氏が立つ「芸術の教育」論の系譜は、当然ながら戦前まで辿ることができる。たとえば一九三三年の『岩波講座 教育科学』（第二〇冊）に掲載された論文「芸術と教育」で、谷川徹三氏は次のように記していた。

「『芸術と教育』の問題は、結局、芸術教育の問題にいたって完結する。しかしこの芸術教育の原理は、芸術の本質的価値の認識から与えられるものにほかならぬ。……思うに、芸術教育の原理を正当に与えるものは、芸術の本質的価値であって、その第二義的な諸効果ではないのである。」（二一頁）

この論は、古代ギリシャ以来のヨーロッパの芸術論をふまえ、とりわけ先のドイツ芸術教育会議に見られた経済的効用論や非合理主義的な側面を批判して、改めて芸術の本質的価値こそ芸術教育に正当性を与える原理であることを主張したものである。

このような谷川氏から山住氏に連なる芸術教育論は、固有の文化領域として芸術という領域が自立し、あわせて美という自律した価値規範が確立していったことを理論的基

礎にした近代の芸術観を改めて確認し、それに則って芸術教育の原理を規定しようとするものである。この芸術教育論は、芸術教育は政治や道徳といった他の諸価値には従属しない芸術独自の価値にこそ立脚しなければならないということを明瞭に示す。それゆえにその論は、そうした政治的・道徳的価値の支配から脱することが歴史的な課題だった戦後の芸術教育にとって、依って立つべき理論的指針を与えたといえよう。

### 芸術ではなく芸術教育固有の理論の構築へ

このような山住氏の芸術教育論が今日に残した最大の課題は、芸術の原理に依存するのではなく、芸術教育としての固有の理論を構築することだろう。

山住氏は、一九六〇年代後半から、芸術教育の枠をさらに広げて、美の教育を主張するようになった。それは、芸術美に限らず自然美や技術美など、芸術のみならず生活や環境全般のなかに存在する美を感得することを通して、自由と本来の自己を発見し、現状にたいする批判精神を拓くことを展望していた。しかしこの美の教育も美的価値への接近を求めるといって、その芸術教育論と同型の論となっている。実は「芸術の教育」論は、厳密に言えば教育固有の理論とはなりえていないのではないだろうか。なぜならば、それは芸術的・美的価値の実現を志向すると同時に、

それを通して芸術や美の担い手を育成するものであるため、芸術の享受論や創造論およびそのための人材育成論はもってはいても、そのかぎりだからである。

このことを端的に示すのが、芸術の専門家養成と普通教育とを区別できない点である。たとえば山住氏は、「学校教育では、専門家がそのなかから育つという期待をすてず、しかも専門家にならない圧倒的多数の子どもに、<sup>(9)</sup>芸術に触れる喜びをあたえていくことを目的」とするという。山住氏にとつては、専門家養成と普通教育とを区別することは、文化水準の差を容認するばかりか、後者をふたたび芸術的価値から遮断された「教育芸術」へと転落させると理解されるだろう。文化的格差や剥奪を許さず、すべての子どもたちに芸術文化の経験を保障するのは不可欠なことである。しかし芸術の専門家養成と普通教育とを同一視する場合、その芸術と教育のそれぞれの質が芸術専門教育に包摂されてしまう。そのために、ともすると専門的な芸術を絶対視しがちになり、その欠陥を批判する視点を保持できないばかりか、普通教育の独自性を確保できないのである。

今日探求されなければならないのは、専門家養成とは区別された、しかし芸術の観点を堅持しながら子どもたちが文化的主体性を獲得しえるような普通教育としての芸術教育である。それは、純粹芸術や大衆文化とも異なつて、一般の人々自らが生み出しかつ享受するかたちの、そして芸

術の観点につきつつ人間関係を含む社会関係や労働の質、さらには既存の芸術・文化や教育のあり方をも問い直すような性格をもった芸術教育になるだろう。<sup>(10)</sup>

#### 〔注〕

(1) 『近代日本の芸術教育』『岩波講座 現代教育学 8 芸術と教育』一九六〇年、六一頁。

(2) 唱歌教育成立事情については、『唱歌教育成立過程の研究』東京大学出版会、一九六七年、および『日本の子どもの歌』岩波新書、一九六二年、を参照。

(3) 『日本の子どもの歌』五六頁。

(4) 『文化的価値と教科の本質』『岩波講座 現代教育学 2 教育概論 I』一九六〇年、一九九頁。

(5) 同右、二〇一一頁。

(6) 同右、二二〇—二二一頁。

(7) 『近代日本の芸術教育』前掲書、六一—二二頁。

(8) たとえば『美と芸術と教育』一九六九年、『教育内容と日本文化』青木書店、一九七七年所収、参照。

(9) 同右、一五六頁。

(10) 先に記した芸術教育論の諸類型の歴史的顛末や今日の芸術教育論の課題については、たとえば拙稿「学校改革運動としての芸術教育」『演劇と教育』二〇〇三年七月号、も参照されたい。

(やまだ やすひこ) 三重大学教育学部 教科研究常任委員