

芸術教育のために

— 芸術教育の意味とその正しい位置づけ
のための省察への序章

酒 井 醇

1

芸術は一つの創造——創造活動である、とよく言われる。併し乍ら、芸術において正に基本的であると思われるこの〈創造〉といういとなみが、いつの場合にも果して充分正当に考えられているであろうか。

それはともかく、芸術における創造の概念が、之を拡大すれば、芸術上の諸問題はすべてそれに関連し、そこに集約されるようなものであること、言いかえれば、創造性の検討をへずに芸術を論ずることは到底不可能である程に、それは重大さと多義性をもつことを否定することは出来ない。少しく具体的にあげてみるならば、まず、芸術作品の創作活動は一応そのいとなみの最も直接的なあらわれであろうが、それ以外の芸術活動（芸術体験）としての〈享受〉作用も、又音楽や演劇などの場合一般に〈追創造〉といわれるはたらきであるところの演奏や演技の活動も、創造のいとなみがその根柢となっていると考えられる。芸術の様式或いは作風といわれるものも、之をうら返せば独創性（個性）であり、それは単なる形態の模倣やマンネリズム的踏襲ではなく新しい形式の創造に他ならない。古代ギリシャにおける芸術上の通念であり、アリストテレスによって体系化された〈模倣〉概念も、深くたずねるならば、今日の意味での創造作用の観念がその中核をなしていることは明らかであるし^(註)、芸術におけるいわゆる〈表現〉や〈表出〉の概念も、更には〈描写〉の概念も亦、創造につながっている。従って、芸術における、それらのための〈技術〉も亦当然一つの創造活動と見なさないわけにはゆかない。一つの歴史的な事件が、同じ題材として多くの芸術家によって如何に様々に夫々の味わいをもって表現されたことか。併し同時に、実は制作活動におけると同等の重要性をもって創造的なのはたらきが、享受活動の上にも顧慮されねばならない。というのは、同一の作品がその観照者にとって如何に日に新たなる感動を喚起するかを理解するためには、観照者自身の体験における創造的活動——芸術作品の観照に当ってその都度新しい生の体験（新しい自覚——新しい生のよろこび）をとげるところのいとなみの意味をさし置くわけにはゆかないからである。又、屢々芸術活動につながるものとして考察されている幼児の遊技活動乃至は創作動機としての〈遊技衝動〉なども亦、広義の創造活動に属するものであるし、普通には特に〈美的体験〉として限定されないような、精神活動一般の中に見られる想像のはたらきも、芸術の創造

活動に重大な関係をもっていると言い得るふしがあるであろう。又、様々な芸術現象の中で、真に創造的なものとそうでないものを見分けるためにも、（その判断自体は純粹に直観的なものであるとしても）理論的には創造概念によって、その相異がたしかめられるのである。単に、新しく、変ったもの、奇をてらったものが観照者の創造的精神に対して感動をよぶのではない。一方、長い伝統に培かわれたものも亦尊いが、その際、伝統を真に享けてしかも独創的であること、言いかえれば、伝承された形式を単にととのえているにすぎないというのでなく、そこに（伝統の上に）真の美的形式（作風）が実現しているということ、之等の検討も、従って更には又芸術における〈伝統〉の意味そのものさえも、創造の概念をまっぴら始めて明らかにされる問題であると言うことが出来る。

（註） 古代ギリシヤにおいて成立した“模倣としての芸術”の概念は、プラトン、アリストテレス以来、近世にいたるまで、芸術理論上、乃至一般的な芸術観においても、重要な意味を存続してきた。併し、それは単に素材なる〈形似〉のみを意味するのではないものとして、既にアリストテレスにおいて“模倣”の概念乃至原理は、次の様な深い意味を獲得している。

すなわち、それは、単なる対象の感覚的模倣、現象の皮相的な模倣に止まらず、むしろ精神の表現を意味するもの、即ち人間の精神的な生を芸術的形式に表現するものとして考えられている。その機能は、現実の理想への高揚、つまり雑多な経験界の諸要素を秩序づけて、本質的、典型的なるものへ凝結せしめる一種の結晶作用、一種の理想化をふくむものであった。“芸術は、自然が（自分では）十分に実現出来ないところのものを（作品において）実現する”ものとして考えられ、そして模倣の技術は、よく自然の本質を洞察して、そこに内在しかくされているものをあらわにするところの創造的な仕事として扱えられたのである。（アリストテレス〈詩学〉松浦嘉一訳、竹内敏雄〈アリストテレスの芸術理論〉参照）

このようなわけで、芸術において〈創造〉の問題は限りない拡がりをもっており、此の概念を美的形式形成の独自性発見の方向にそって追究してゆくことは、とりもなおさず〈芸術とは何か〉を問う一つの幹線に他ならないとも言えるであろう。併し、如上のいくつかの例をもって、芸術における創造というはたらきの構造を少しでも明らかにし得ているわけではないし、又それが当面の意図でもないから、芸術における創造概念の詳しい考察は別の機会にゆずるとして、唯、さし当っては、創造性が芸術において占める地位乃至芸術的創造概念がどういう方向に向って考えらるべきものであるかということの暗示的理解を得ておくことが出来れば、と思ふのである。

少くとも、芸術の諸活動（作品の美的観照体験も含めて）にとっては、（美的）創造のいとなみが基本的に重要なものであり、それによってこそ芸術が他の諸活動から区別されて自律的な精神的活動領域を形づくるものであることは、古来の芸術観や美学思想に徴しても認められるところであろう。

芸術の制作は、大理石や木材の光沢を美しく研ぎ出す技術や、レンズを正確な曲率に磨くことや、躰によく合った寝心地のよい寝台を作る工作の技術というような、外から規定されたり或は他律的な目的にかなった（何か他の現実的に役に立つような）制作ではなく、それにたず

さわること自体によるこびがあり、作品の完成をもって完結するような、自己目的的に充足した活動であると言われる。特に、近世以来の美学や芸術学はひたすら美や芸術のそのような自律性の確認をとげてきたのであった。併し、その自律性は、決して、精神活動の本体としての人間存在の内において一つの閉された、つまり他の諸活動から交渉を絶ったはたらきとして成立するものではない。即ち人間の精神的・感覚的機能の一部分だけが働いて成り立つようなものではなくて、むしろ逆に、この人間存在を全的にうけてもつもの、その全的発現として、言いかえれば、人間の〈生〉のすべてが、時にはその一点に集中的にはたらくようなものとして扱えられようとしているのである。愛に魂のすべてを捧げ、憎しみに逆上し、欲にかられ功利打算に走り、期待し、よろこび、又絶望し、忍び、満足し、正義に身を投じ、ひたすら知識を求め、帰依三昧にひたる、その一個の全存在が、また、（その精神の一隅においてでなく）すべてを打ちこんで美なるものを築き上げ、それをよろこぶ——感動するのである。

芸術作品を理解すること、その意味を感得するということの真意は、いうまでもなく、その作品の感性的形態を単に認識・感知することではなくて、その作品を、作家の創造活動を媒介として、自らも亦体験すること、そのような独自の仕方^ニで自己の生を自覚することである。つまり、作品の外的形態を通じて、その精神乃至それが由って存立しているところの生の基底にまでつながるものとしての〈作品の生〉を自らも亦追体験することに他ならない。そこでは、作品において作家と観照者とは——音楽の場合では演奏者も亦——窮極的には合一するのであって、それを果す役割は、先の一考したような意味における創造のいとなめにおいて他の何に求めることが出来るであろうか。窮極的に合一する、といったが、それをよく果すに値するもの、典型的に実現するものが所謂芸術の傑作に他ならない。屢々たとえられるように、〈無から有を生ずる如くに〉創造すること、或いは中世的表現を以てすれば〈神の手をもって〉の創造ということは、唯天才的芸術家^ニのみゆだねられるとしても、併しこの、芸術の世界に関与するための如上の意味における創造的精神は、広く人間一般の所有するところである。若しかりにこのことを否定すれば、芸術はいたずらに囲周から隔絶された孤高孤立の地に立つのみとなり、芸術による〈共感〉も、芸術活動の意欲も成り立たず、遂には人間における芸術の普遍妥当の意味（価値）は崩壊せざるを得ないであろう。歴史は厳然として美的文化の〈存在〉を、多くの人々の共感覚において保証しているのである。

2

以上のような観点に立ちつつ、教育において芸術教育の有する意味を問うこと……芸術教育は何故（何のために）行われねばならないか、又芸術教育の正しい在り方は如何にあるべきか、そして更に、現在われわれの周辺において芸術教育は果して充分正当に行われているかどうか、を、主として音楽に關聯して考察しようとするのが本論の意図である^(註)。

(註) 本稿は未だその導入にすぎないことを予めことわっておかねばならない。

芸術教育は、現在行われているものを目標の点から二種に大別すれば、所謂芸術家（社会通念ではむしろ芸術にたずさわることを専門とする人々）の育成を旨とする専門的技術教育（むしろ訓練）と、一般教育の場における芸術科教育とに区分される。芸術の原理からすれば、両者は根源的には当然一つに考え合わさるべきであろうが、ここでは一応後者、一般教育における芸術教育に關聯して論ずることとする。日常世間で考えられている意味での教育の観念、つまり未知なるもの、未経験のものを習得する〈学習〉の概念からすれば、例えば、往々言われるように「芸術家は教育によって創ることは出来ない」という意味での教育概念からすれば、芸術教育なるものは、いきおい後者に限定されることにもなる。併し、実はそのような意味に解される教育観そのものも亦批判さるべきふしがある。というのは、広義にとって、教育とは人間性のより高次な、人間活動のよりよき育成、そしてよりよき人間社会の形成を旨とするものに他ならないという意味からすれば、所謂専門芸術家といえどもそのような育成の過程を経なければならぬことは当然であろうし、私の芸術観からすれば、すぐれた芸術、立派な芸術活動とは、すぐれた（単に善き人間性或いは高度な知性というのではない）人間性の一種の発現に他ならないから、やはり芸術家も亦〈教育によって創られる〉という命題に妥当するような教育概念によることが当を得ているとも考えられる。（従って此の場合、教育の内容を決して普通世間で考えがちな、諸種の知的教養と解してはならないことは言うまでもない。）

けれども考察を進める上には、通念にしたがって一応前記の二種に分けて考える方が適當であると思われる。というのは専門的技術教育の場合、技術の習得という過程は不可欠であり、そのためにはどうしても独自の教育・訓練体制を必要とするという点で、一般教育における芸術教育と同列に取扱うわけにはゆかないからである。両者は、芸術に関する限り異質のものであるはずはないにしても、前者は、いわば二重の構造をもつものとして考えられねばなるまい。併し少くとも、その際技術の習得が、基本的な人間形成を阻害するような仕方ではなされてはならないのであって、このことは芸術における技術が、究極的には独自の人間精神の感性的形式形成の活動として、単なる機械的技術から区別さるべきものであることと表裏の関係にある。従って、技術の成長とは、そのような、手続き上或いは手段として特殊な過程における人間の成長・深化に他ならないとも言えよう。そしてこのことは、一般的人間形成の上に特に重大な役割を担うところの幼少青年期において格別に顧慮されねばならない。両者——専門的技術教育と一般的芸術教育とは、特に、幼少期になされるそのスタートにおいては、以上の意味では正に相掩うていると思われる。

芸術的ないとなみ抜きに人間というものを充分理解することは出来ず、人間の充分な理解なしに人間の育成を論ずる——つまりは教育を論ずる——ことは出来ないであろうから、従って又、それなしに全人的な教育の実現を期待することを出来ない。そうであるから、美学的芸術学的考察の過程において、多くの場合、教育問題が關聯的に論じられてきたのは、そして又、教育が全的に果されようとするとき（それが本来なのではあるが）、どうしても芸術教育問

題を取り扱かわざるを得ないと屢々考えられてきたのは、むしろ当然のことと言わねばなるまい。そしてこのことは一応明らかなように思われるのであるが、併し、実はそのためには、芸術の意味が正当に理解され、且つ芸術が教育の場で正当に取り扱われるという前提が、どうしても必要である。このためにも、芸術教育原理は、一般的教育学そのものの中に建設されるよりは、むしろ、美学・芸術学的に追究される方が妥当であると主張すべき理由がある。……(その教育学的方法論の考察は別として)。即ち、一般に教育学が(教育乃至教育活動そのものの在り方からして目的論的に体系化される宿命をもっていること、つまり、その合目的性がもつとところの原理を客観的なものとして考察するのに反して、芸術は、(客観的)目的なき合目的性といわれる如き、所謂主観的原理にもつとところの存在であるが故に、従って美学、芸術学も亦、客観的合目的性を以てする普通の意味での目的論としては構成されない。端的に言えば、教育の概念と芸術の概念とは次元(立脚点)が異なるということである。つまり、教育活動は、必然的に教育技術を予想するような行為であるが物自体ではない。之に対して芸術のいとなみは、行為であると同時に、一面において物自体(即ち芸術作品)として定着する。言いかえれば、教育は、それ自体一つの目的的活動乃至その目的実現のための手段であるのに対して、芸術は、それ自身となることを目指すような、謂わば無目的的活動であるから、従って、教育学的関聯なしに芸術の本質(芸術の原理)を追究することは可能であっても、芸術に対する思索一般、芸術学的根拠を欠いては芸術教育言論は成り立ち得ない。即ち芸術に關聯する(原理論・方法論を含めての)教育学は、美学的・芸術学的考察をまって始めて成り立ち得るものと言わなければなるまい。

3

芸術教育の教育一般における重要性を主張する芸術教育思想は歴史上数多く見出すことが出来る。体系的理論としての芸術教育論 Kunstpädagogik は、美学や芸術学の自律学的形成と同じく近代のことに属するが、教育理念としては既に古代ギリシャに於て成立する。その最も古典的なものとしてのプラトンの思想は、特に<音楽教育論>として常に引き合いに出されるし、アリストテレスのカタルシス論——魂の浄化の思想は当然後世の情操教育思想の根柢となる。中世においてはプラトンやアリストテレスの思想をふまえて、むしろ実践活動に重心があったと思われる。かの<七自由科>において、論理的・形式的な科目たる<三科>(文法、修辞学、弁証法)に対して実際の科目である<四科>(算術、幾何学、天文学、音楽)のうち、諸芸術中特に音楽が採り上げられたのも、ヨーロッパ中世の教会文化において、それが典礼のための不可欠な要素であったからに他ならない。七自由科は、特に僧侶の基本的な教養として永く存続したのであった。

ルネッサンス期を中心とするギルド(同業組合の活動)やそれ以後における各地のアカデミーの活動を通じて、芸術教育は次第に社会的な発展拡大を見せるが、それらの多くは専門的職業的な芸術教育乃至芸術の奨励啓蒙の活動を主とするものであった。

今日の意味での、そしてここで主として問題にしようとする一般的な芸術教育の意義が注意されるようになり、特に学校教育において大きく取り上げられるようになったのは、十九世紀以後のことといわねばなるまい。それにとっては、ルソーやペスタロッチやフレーベルらの偉大な教育思想家達による学校教科課程の近代化の努力が基盤となっていることは否めないが、同時に、それらを思想的背景としながら十九世紀末頃イギリス、ドイツを中心としてヨーロッパ各国に波及した芸術教育運動の展開を忘れるわけにはゆかないであろう。爾後、今日に至る一段の発展はともかく、原理的にはこの期において既に豊かに成立を見たと考えられる芸術教育思想は、併し歴史的総括的には、右のような代表的教育思想家の理想と、十八世紀後半から十九世紀に亘る美学・芸術学の自律学としての確立深化と、それらを根柢とするあまたの実践活動の成果との相互閃聯のうちに把えられねばならないであろう。

芸術教育論は、その志向する主眼点にしたがって、いくつかの傾向に類別することが出来る。理性と感性との融合した全き人間性、調和的人間像を目指すものとしての〈美的教育論〉があり、芸術の感情的要素乃至機能を重視する立場に立って、所謂美的情操の陶冶、感情教育を人間教育の核心として主張する〈情操教育論〉があげられる。それは併し、はじめにふれた如く、単に人間の精神的活動の一部分を充たすものとしての意味にとどまらず、更に積極的に、人間形成にとって第一義的な意味を負う理論をも含む。例えば、S・K・ランガー女史の思想などは、芸術が「人間感情を表出する知覚形成の創造活動」として、その根本的機能は感情をわれわれが静観し了解しようように客観化することであり、論証的思索では達しがたい内的経験・内的生活の形成であって、われわれが実際に生命の運動つまりは人間生活のあらゆる直接的意味を直観する唯一の途は芸術的手段においてである、という考え方を示している。(アメリカの第一回創造的芸術教育会議の課題〈芸術による教育の充実〉に対して答えた〈芸術の教養的重要性〉1958年 に由る。)

又、人間の精神的・文化的諸領域のうち、芸術が代表的・基本的に創造性を有するとの観点から出発して、機械・技術に支配されている近代社会の憂うべき事態から芸術教育によって人間の創造的主体を回復しようという主張は、所謂〈創造教育論〉として特色づけられるであろう。更に〈個性教育論〉は、ルソーやペスタロッチ以後における個人主義・人格主義の思想と近代の個性主義的芸術意識との結合を地盤として、美的教育をもって総合的個性の形成を目指し、芸術教育こそ社会における人間の個性に応じた自己定位のもっとも有効な手段であることを主張する。又、最近アメリカなどで盛んに論じられつつある〈生活芸術論〉では、健全な生活の条件として芸術を使用すること、芸術の活気にみちた効用性、人間にとっての必要性に関心が向けられる。(同じく前記の会議に閃聯するギセリンの芸術教育論〈人生のための芸術〉1958年、など)

此の項、以上は竹内敏雄編修〈美学事典〉(弘文堂)中〈芸術教育の部〉“芸術教育論”(山本正男)及び“芸術教育史”(西本順)の二項を参照。

以上の如き諸傾向は、併し、何れの場合も根源的には同じ態度において統一されているように私には解せられる。即ち、美や芸術の原理についての探究（美学・芸術学）が、そのまま芸術による教育の重要性への注目並びにその理論的追究をうながすような関係において、それらの芸術教育論は成立していること、言い換えれば、単に前者が後者の理論的基礎を提供するという関係にあるよりも、一層積極的な意味において両者は内的必然的にからみ合っていることである。そこでは、人間における芸術の意味の考察は、教育において芸術の占める重要な役割りの認識過程と、深く重なり合っており、そのような意味において、それらの諸論は、美学・芸術学上の応用学の一部門というよりはむしろ美学・芸術学そのもの、敢えて区別するならば、教育的意識によって貫かれたところの美学・芸術学理論とさえ言うことが出来るのではあるまいか。

4

上述のような立場において、芸術による教育の重要性を強調し唱道する現代の思想家の代表的な一人として、ハーバート・リード（Herbert Read 1893—）をあげることが出来る。

そこでひとまず、ハーバート・リードの考え方を、主として〈芸術による教育〉（Education through art, 1943/ 植村鷹千代・北沢孝策訳〈芸術による教育〉1959年改訂版、美術出版社）にもとずいて、少し詳しく紹介してみよう。

彼は巻頭に、「芸術は、管を用いなくて教育する唯一の手段である。」というバーナード・ショウの一句をかかげているが、その〈管〉が何を意味するかは、やがて明らかとなるであろう。

彼が論考しようとする命題は、「芸術は教育の基礎たるべし」というのである（p. 1）そしてそのために彼の意図するところは、此の書の〈日本語版への序〉に於て既に明らかに示されている。「（前略）……私が此の本において提唱しているように、教育の基礎を芸術に置くことによって、われわれは同時に平和的世界の礎石を据えているものであることを確信する。われわれの社会的疾病の根源は、個人がもっている自発的創造能力の抑圧にある。教育ならびに社会組織における自発性の欠如は、人格の分解に由来するが、それは『ルネッサンス』以来の経済的、産業的ならびに文化的発展の不幸な結果であった。人格が分解するに至ったのは、その自然教育が妨害されたからである。……（中略）……而してこの本において、教育は、生命が完全にその本来の創造的自発性、その感情的、ならびに知能的充実性を実現することを確保する手段として考えられているのである。」（p. v）

彼は、此の「芸術は教育の基礎たるべし」という命題が、既にプラトンによって明瞭に論じられながら、後世の学者達が、「シラー一人だけを除いては、誰も真剣に取り上げなかった」こと^(註)、この「プラトンの最も熱誠をこめた理想」を、その美と、その論理と、その完璧とを認めながら、しかしその実行可能性については少しも考えなかった」ことを、「哲学史上奇妙なことの一つ」として嘆く。（p. 1~2）

(註) 詩人であり、哲学者であって、又、カントの美学思想の発展的継承者として近代美学史上重要な地位を占めるシラー (Friedrich von Schiller 1759—1805) は、先述の〈美的教育論者〉としての古典的な存在でもある。彼は、全人間性の調和的完成——理性と感性、義務と本能的傾向性との調和によって人格は完全なものとなり、そのような人格が〈美しき魂〉としてよばれた——という目標をかかげ、芸術がおのずからかかる人間性の完成に寄与するという確信にもとずいて、〈美による教育〉を課題とする書翰体の論文を草し、恩人たるデンマークのアウグステンブルク公子に捧げた。これが〈人間の美的教育に関する書翰〉(1795)である。フランス革命の暴虐ぶりを見るにつけても、人間性の浄化向上なしには如何なる革命も無意義な流血に終ることを痛感した彼は、一切の政治的社会的改革に対して人間教育が先行せねばならないことを為政者に対して訴えたい気持もあったことであろう。そしてこの書によって、彼は、美的教育の価値と必要性を、理想国家を建設するためには人間の物理的《自然理性的》性質と道徳的性質との間の橋渡しをする第三の性質(即ち美的性質)が形成されねばならないことを説き、そのために目指すべき理想的美の問題を追究したのであった。(安倍能成・高橋健二訳〈美的教育論〉岩波書店 参照)

このようなシラーの理想(それは、時として言われるように、十九世紀ロマンティシズムにおいて、芸術乃至芸術家を人生・人類の最高の存在として謳歌する、かの〈芸術のための芸術〉の思想を導出したものの如くに皮相に解せらるべきではない)——単に学問的思惟たるに留らず真に民主的、理想的な社会の建設を念願する情熱に支えられた思想の態度は、後にふれるであろうが、ハーバート・リードに於ても明らかにうかがえるのであって、その思想の貴とく、世界的影響大なる所以であろう。

ハーバート・リードは、〈教育〉に対する二つの(「仮定的」)見解、すなわち、「人はその本来あるところのものになるように教育されねばならぬという見解」と「人はその本来あらざるものになるように教育されねばならぬという見解」(p. 2)について、人の本性の善・悪の道徳的仮定を排して、「人間の性質についての自然中立の仮定」だけが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びつけることが可能な仮定である」(p. 6)として、その前提のもとに上の第一のものをとる。そして「教育の目的は、必然的に、個人の独自性と同時に、社会的意識もしくは相互依存を発達させることである。」とし、「個人は必然的に唯一無二のもの」であることによって「社会にとって価値があり」、独自性も孤立の状態においてはなんら実際の価値がない。」(p. 6~7)という考え方は、既に、「個性(独創性)において普遍性をもつ」という基本的な芸術観を予想せしめるものである。

そして、教育が目指すところの、「人間の個性の発達を助長すると共に、こうして教育された個性をその個人の所属する社会集団の有機的統一と調和させる」ために、如何にして美的教育は基本的であるかを明らかにしようとするのが彼の目標に他ならない。(p. 11)

彼は次いで、順序として〈芸術の定義〉なる一章を設けて、芸術の概説を試みるが、その定義に関して、かって「万人の満足するような答えは出て来なかった」と彼自身言う如く、ここでも的確な説明は求め得べくもないが、既に彼の早い時期の著作〈芸術の意味〉(The Meaning of Art, 1931)で明らかにされた見解は此の書においても確保されている。最低限の表現において、芸術は「心楽しい形式をつくるいとなみ」であり、その形式の意味が、それを把えるわれわれの感覚との関係において考察されている。しかし、重要なのは、ここにおける、芸

術の不確実な定義よりも、むしろ、芸術における「二つの大切な原則」、即ち、「形式に関する原則」と、「創作に関する原則」の提出である。(p. 44)「形式は知覚の機能であり、創作は想像の機能である。」そして「これら二つの精神活動は、その弁証法的な交互作用において、美的経験のすべての精神的方面をつくしている。」(p. 44)そして、「生命そのものが、その最も神秘的な、大切な源泉において美的であること、すなわち生命は、エネルギーが単に物質的ではなく、同時に美的である『形式』に具象された時においてのみ『存在』する」(p. 45)という此の章の結びの考えが、以下の所論の基調となっていることを見のがしてはならないであろう。

第三章〈知覚と想像とについて〉において彼は、心理学上の諸説によりながら、知覚、連想、記憶、影像と直観などの諸問題を検討するのであるが、単なる(直接的な)知覚作用から分離されたものとしての影像 Image の性質について考え——彼はそれを、ドイツ観念論の美学などで表象 Vorstellung と呼んだところのものに近い概念として、併しそれよりは、もっと心理学的な意味において考えているように見える——この「心の目で見ることの出来る」イメージの取々を相互に関連せしめる(組み合わせる)能力としての「想像」Imagination を、重要なものとして提出する。(p. 50~51)そして、此の想像のはたらきによって、「記憶像」や「残像」とは違った「直観像」をもつことが可能になることを指摘し、それを心理学的研究成果や芸術家の体験によって例証するのである。そして、此の直観像が、特定の芸術家のみに限らず、特に児童期において一般的に高度に保持されること——それは心理学によって幾多の証明を得ている——からして、「『直観像の時期及びこれに伴う全精神機構、とくに、これに特有の知覚機構』(心理学者イエーンシュからの引用)は、児童にあっては普通よりも長く保存されうることを保証する教育方法を考案することは可能であり」(p. 63)、それは嘗ての「実物教育」の延長として、既に早くルソーの提唱した主義、『児童をして物のみに頼らしめよ』、又『児童の見る能わざるものを児童に示すなかれ』の踏襲にほかならない、というのである。(p. 63~64)

次いで彼は、「思考と影像との関連性」の問題について考えるのであるが、両者は全く独立して存在しうる精神過程として区別されるに委せることをしないで、イメージ、並びにその組み合わせとしての〈想像すること〉と〈思考すること〉とは、「併行する精神活動」として考えられねばならない、との見解をとり(p. 67)、心理学者フランシス・ガルトンの次のような言葉を引用している。『幻影を見る能力が、より高級な知的活動に適度に従属させられている場合には、その効用は疑う余地がない。眼に見えるイメージは、空間における物体の形態、位置ならびにその相互関係に関するかぎり、精神的表現の最も完全な形式である。それはデザインを必要とするあらゆる手工業ならびに職業において重要である。書籍と言葉数の多いわれわれの教育方法は、この貴重な自然のたまものを抑圧するに傾いている。あらゆる技術的および芸術的職業にあって重要である能力、われわれの知覚を正確にし、われわれの総合によって得

る概念を正しくする能力が、全般に最良の収穫を得るような方法で鋭意涵養されるかわりに、怠惰な放任によって枯渇させられている。』そして『記号による抽象的思考の実行を排斥することなくして、この能力を発達させ利用する最善の方法を真面目に研究することは、教育という未だ形態をなさない科学の世界での緊急課題の一つであると信ずる。』と。蓋し、それはまた、リード自身の信念に他ならない。そして又、コフカ（心理学者）による精神の成長の四つの方法、即ち、「純粋に運動現象に関するもの」、「感覚的経験の分野におけるもの」、「それら二つの調整」、及び「“観念作用の行為”」をあげて、そのような、精神の総体的成長の過程が考えられるにも拘わらず一般の教育方法が如何に偏ったものになっているかについて、彼は、イエーンシュと共に、教育（乃至教養）の世界観は過去幾世紀を通じて合理主義の思想体系が全面的に支配的であったこと、そして、それにもとづく広汎な知識領域における「論理主義的偏見」を指摘する。「教育学においては、この偏見の結果として、実際教育が必然的に論理学を模範にとることになった。」(p. 72) そして、「教授科目は事実をはめ込んだ論理学の枠組のように見える。精神的関心は題目に向けられずにその表現のための思想形式（方式・規則）に向けられる。論理学者の教育上の理想は、『生産的論理的思考は、論理学によって生ずるし、またその法則に心理的基礎をもっている。従って、論理的思考は論理学の法則に従って進行し、思考の結果は論理学の法則と一致する。』という誤った断定にもとづいている。」(p. 73)

「イエーンシュは、このような教育学の状態に対して、彼の直観像に関する研究がどういう意味をもつかを示している。『直観像期における児童の人格 Personality の構成を研究してみると……児童の人格の構成に最も似かよっているものは論理学者の精神的構成ではなくて、芸術家の精神的構成である。しかし、此の事実を承認すべきであると主張したからといって決して審美主義の培養と論理的思考の弱体化を提唱しようとするわけではない。生産的論理的思考は、最も精密な科学においてさえも、論理学者の理想がわれわれに信じさせようとするよりも、遙かに芸術家や児童の精神の型（タイプ）に近い関係があるものである。……成功した科学者の自叙伝を調べてみると、生産的思考は芸術的生産と密接な関係があることがわかるのである。』『旧制度の理知主義は、ある科目（大学における科目のごとき）に重点を置くことよりもむしろすべての科目にわたって論理学者の理想を重んずることにある。この点に関する真に根本的の改革は、新科目とかあるいは大学における種々の科目の重要性の比重の再調整とかから期待さるべきではなく、むしろ、あの間違った理想にかえて、思考—特に児童の思考—の心理に関するもっと正しい観念を導入することから期待されなければならない。』」(p. 74~75)

そこで、彼は重ねて、「芸術は統合の方法である。それは児童にとっては最も自然な方法であるし、経験の全体がその教材になる。そしてそれは知覚 Perception と、感情 feeling とを完全に統合せしめうる唯一の方法である。」(p. 75) と主張し、そのような方法を通じて、「より多くの芸術作品を生産することではなくして、より良い人、より善い社会を作る」にあるところの「教育制度改革」の究極目的を、如何に实际的に果すべきかを考察しようとするのであ

る。

ゲシュタルト心理学によって、ほとんど疑いの余地なく実証された——と彼は述べているが——「平衡と均整，比例と韻律は，経験における基本的要素である」ということからして，「もしも児童が，その経験を（（以上のような要素にもとづくところの）美的感情によって組織することを学べるものならば，教育がこのような美的感情を強化し発展させるように企劃されなければならぬのは自明の理である。」（p. 77）そして，「しかしながら，この事実を認めることと，これを実行に移すこととの間には大きな差異がある。その差異がいかに大きいかは，近世心理学が苦心の結果再発見したこの真理は，プラトンが二十四世紀以前に明白に論証し，そして彼の理想的教育制度の基礎となしたものであった事実を考えれば，納得されるであろう。プラトンは，読まれ註釈され，そして実に近代を風靡した哲学的影響の一つであった。にもかかわらず，論理的推理や知的科学の反対の観念があまりにも強力に世界を把握していたがために，この長い歴史的時間を通じて，社会はいまだかつてプラトンの教育理想を実行しようとはしなかったのである。」（p. 78）そして彼は，『すべて運動の優美ならびに生活の調和，すなわち，魂その自身の道徳的傾向は，美的感情によって，韻律と調和の認識によって決定される。』というプラトンの簡單明瞭にしてしかも根本的な提唱をとり上げ，又，『韻律と調和との感覚を奨励する教育部門，すなわち，音楽教育を最も重視しなければならない。なぜなら韻律と調和は，最も深く魂の奥底までしみ込んで最も力強くこれを把握する。……韻律と調和を正しく与えれば人は優美となり，しからざれば反対の結果を生ずる』とし，且つ『推理の場合においてさえも，美的接近が最上の方法であろう。なぜなら，それは真理への鍵である“関係の本能”を人間に与えるであろうから』というプラトンの所説（国家論）を引いて，「なぜこの簡單で切実な教育上の学説が，どこの国民にも社会にも採用されなかったか」の反省の要あることを指摘している。（p. 78～79）^(註)

（註） プラトンの教育論においては，体育と並んで音楽が特に有用なものとして尊重されていることは周知のとおりであるが，此の，諸芸術中の音楽尊重論を，皮相に解することは，一つの危険をはらんでいることに注意しなければならない。即ち，一般にはプラトンが音楽を特に重んじたことの原因として，音楽が外界の現象（エイダス）にもとづかないで，イデアの直接の模倣として，他の芸術の二重模倣（イデアの映像たる現象の模倣）に対して，より高く純粋なものと考えられた点が指摘されている。プラトンにはそのような叙述も確かに見つけられるのであるが，併し綿密に考察するならば，他のいろいろの芸術も亦イデアの模倣をみざすことによって真に魂のために価値あるものとなり，又一方音楽も感覚主義的におちいる（技巧のみに走る）ならば，それは映像の単なる再生として排されねばならない，と彼は考えたのであった。従って，謂わば，プラトンの芸術に対する態度は，外見上は文芸や造形芸術に辛く，音楽に甘かったとも言えるのであるが，併し，その真意をたずねれば，何れの芸術においても，その理解は同一の原理にもとづいていると見なければならない。そして，世上一般においても，音楽が一応非模倣的な形式と解されているが故に，之に対して一種の安易な態度（イーシゴイーグ）が伴ないがちである。即ち，他の芸術では，その技術が常に＜精神的ならもの＞ プラトンでは＜美のイデア＞の表現に向うべく＜督励＞にさらされているのに対して，音楽では既に形式的にそのようであるが故に，恰かもその＜督励＞から免が

れているかの如くであり、そのために却って＜精神的なるもの＞への追求・努力が見失なわれがちになりかねない。

それ故に、右のような、リードのプラトン観についても、プラトンの教育論における音楽教育説は、むしろし（正くあるべき）広義の芸術教育の主張として理解するべきであろう。

第三章の終りにおいて、リードは次のように主張する。（（この世に）「双方のタイプ（論理的思考型と直観像型）が存続し、そして弁証法的变化に貢献するであろう」限り、「教育機関全体をもっばら一つの型、すなわち、論理型をつくることに向けることはもはや許さるべきではない。」（p. 85～86）、そして「現実には全有機体の経験である」にもかかわらず、児童は、はじめはそれを所有しながら、やがて「この最初の無邪気さを失い、子供らしいものを棄て去らねばならない」のは、近代文明の「分裂した意識、軋轢する勢力からなる世界、現実から分離したイメージの世界、感覚から分離した概念の世界、生命から分離した論理の世界、等等」の故であり、「だから、われわれがせいぜいなしうることは、われわれの芸術において統合した意識を回復することである。……本書の論旨は、教育の目的は、芸術の目的と同様、人間を有機的の一体として、また、その精神的機能を有機的の一体として保存することに在らねばならないということなのだ。そうすれば、人間が児童から成人となり、野蛮から文明に進んでも、依然として意識の合一を維持することが出来るであろうし、その意識の合一ということが、社会の調和と個人の幸福の唯一の源泉であるのである。」

かくして、彼の、再現されるテーマとコードはあくまで明瞭に力強くひびきわたる。

「それゆえに、私が教育制度の中で芸術の地位のために要求するところは、きわめて広大であることがすでに明瞭であろうと思う。この要求は次の通りである。すなわち『広義の芸術をもって教育の根本的基盤となすべし』ということにはほかならない。なぜなら、他のいかなる科目も、影像と概念、感覚と思考とが関連合一された意識を児童に与え、同時に宇宙の法則についての直観的知識ならびに自然と調和する習慣や行為を児童に与えることはできないからである。」（p. 85～88）



以上の逐条的な要旨は、なおハーバート・リードの本著述の頁数にして約四分の一にすぎないけれども、彼の目ざす趣旨、論点は既に充分尽されていると見なすことが出来る。

その思想は、一個の芸術教育論として単に理論的に整備された学説というにとどまらず、人間を、社会を、世界を（現代世界の幾多の混迷・挫折・行き詰まりを打開して）その主張するところに則って、よりよくしてゆこうというけ高き理念に貫かれているということによって、一層有意義且つ精彩あるものたらしめられているように私には感じられる。しかし、そのような価値づけはともかく、彼の見地は、単に、芸術が人間教育にとって如何に役立つか、という程度の、つまり、単に、それがないよりはある方が好ましい、乃至、あることは大いに望ましいことである、という考え方の範囲をはるかにこえて——世上大抵の見解はここに留まってい

る——、より積極的・全面的に、〈芸術による教育〉なくしては人間の完全円満なる教育は果し得ないという立場をはっきりと表明している。そして彼はその根拠と方法とを探究する。その意味では、これは、主として人間における芸術の意義の立場から考察しようとした、一つの教育原理でもあるわけであるが、併し此の種の議論は、はじめにも述べた如く、芸術の本質に対する理解洞察なしには成り立つはずもない。ここにおいては、謂わば、美学が教育原理の必然的前提であると同時に、正にそのもの——教育の原理それ自体として形成されている、と解せられないであろうか。そして彼自身は又、プラトンが正にそのような思想を披瀝したものであることを、いみじくも指摘しているわけである。

5

ところで、このような〈芸術による教育〉の決定的・第一義的有為性を主張するためには、余程の勇氣と確信と反省とが要ると思われる。

反省とは……芸術が教育一人間の育成のためにかくも有用なることを証明するためには、まず、教育の意味をよく一単に形式に於てではなく真義を把えねばならぬ。そして同時に、そのために（その手段として）芸術がどのように有用であるかを問うに先立って、芸術の真の意味が、つまり人間存在における、そして又人間形成に対するその意味が十分に明かにされねばならない。その上で、芸術が教育に於て果す役割、芸術の教育に対する機能が考察されねばならない。しかもなおそれだけでは充分とは言えない。何故なら、人間の知性や倫理の夫々の分野に対する諸項目が何れも等しく教育に対して意義を有すること、就中基礎教育における諸科目について、その有為性は均等に主張されうるかもしれないからである。そのような甚常の立場をこえて、ハーバード・リードにおいては、理論の最初の展開から明瞭に一方に優位性が、即ち芸術の側に重点が与えられているように思われる。

従って確信とは……諸項目による教育ではなくて、(特に児童期において〈芸術による教育〉が、よりよき人間形成の上に、新しき正しき民主主義的社会的成立のために何にもまして有効であり重要であること、そしてそれによって教育全体の有機的統一が果されることの確信である。それ故にこそ、先述の如くそれは、唯単に芸術の原理を人間性の中に見出だそうとする美学的立場に留らず、芸術の原理と同時に教育の原理も亦そこにおかれねばならないような人間存在の本質にもとずく統一的原理を、確信をもって解明しようとするものに他ならない(註)

(註) それは、〈美的判断力批判〉を以て自己の思想体系を完結しようとしたカントの次元をたちこえて、美学乃至芸術学を哲学体系の頂点におくことを目ざした幾つかの先例—シュリングやH. コーヘンの思想を想起せしめる。

そのような確信と主張は、しかし乍ら更に、教育の現状において果して有効なる芸術教育活動が営まれているかどうか、多数の教育現場において芸術というものが（教師においても教えられるものにおいても）正しくふまえられているかどうかの、注意深い批判、並びに、理論的に正しく望ましいと思われるところをたくましく着実に実行し、そして正しく取り扱われてい

ないと思われるところに対して之を打破し適正にしてゆくためには、実に多大の勇氣と情熱とを必要とするであろう。上のような観点からすれば、当然のことながら、芸術科目が、教育に教科目の一つとしてくみ入れられ行われているということのみをもっては、事態は一向に解決されるわけもないのである。

6

芸術教育の意義を以上のような観点から反省してみると、われわれは、芸術教育の現状において、幾多の問題に逢着するであろう。

芸術教科の目標としている諸項目は互に有効な関聯をもって行われているかどうか。例えば音楽科教育において、一般的に音楽活動の三分野と考えられている創作・演奏・享受（鑑賞）に対応する各項の活動は、互いにどのような関係を保って教育されているか。それらは根源的には当然一つに統一されるような意味をもつものとして考えられねばならないが、そのような（即ち一つのいとなみ—経験—は必然的に他を予想するような）有機的関聯において、それらは果して教育されているかどうか。同種の教材を唯単に之等三種類の仕方を取扱ってみるという如きは此の際問題ではない^(註)。音楽の本質的構造に接し之を自己の体験となすことは、理念的には教材乃至教授用具の現実的アンバランスをこえて、共通に可能のはずである。そうでなければ——極端に言うならば——例えば、多くの未開民族においては「音楽」は経験も教育もされ得ない——存在しない——という論理に帰するであろう。教具の潤沢は、正しい活用において始めて有効となるのであって、その意味では必ずしも第一義的必須条件ではない。

(註) 此の点に若干関聯することでもあるが、近来<教育音楽>という言葉がしばしば用いられているけれども、本来音楽の世界（ひろがり）は一つ（一元的）であって、その中に特に区別されて「教育用の音楽」というジャンルがあるわけではない。在るのは「音楽教育」という活動～事象だけである。従って、そのような、何か特殊な性格の対象が存在するような意味をおびる概念は排すべきであると考ええる。「教育芸術」という対象概念が奇妙に感じられるのと同じ理由によって。

又、芸術教育において、児童生徒の自発的・自覚的な（広義の）芸術活動を助成するように充分それはなされているかどうか。又、児童生徒の示す美的感性的能力は、教師において常に正当に把握されているかどうか。技術の正確さの要求が、正しく偏よらずに取り扱われているかどうか。従ってひいては、教師がそれらの事態を了解し既述の意味での芸術教育の基本線にそって教育活動をなし得るような素養（資格）を得ているかどうか。そしてそのことは更に又、現行制度における教員養成上の問題点にもつながっている。例えば音楽の場合、<音楽家>（現実の社会通念では、主として演奏技術を中心とした音楽の技術の修得者）即、<音楽科教師>という事情の再検討も亦必要であろう。そのことは、教師において技術の無用乃至第二義性を言うのではなくて、技術の成熟と並行して既述のような理解が深められることの必要を言うのである。

又、学校における音楽教育と日常生活裡におけるマス・コミュニケーションの音楽事情、特

にコマーシャル音楽や流行歌との相互関係、影響などの様々の問題、或いは、専門的技術訓練としての個人的音楽教育と学教教育との関聯問題、児童生徒の感性的成長に応じた教材の取り扱いや配分の適否の問題、或いは又、日本における音楽教育として我国の伝統的音楽や、言語関係を如何に取り扱かってゆくかというような問題、即ち明治以後現代に至る音楽教育が、主として西歐的音楽体系によって組織されてきたことに対する文化的反省としての問題、そして、それらに関聯しての、現用教科書や学習指導要領の再検討、等々。

以上のような問題は千のうちのほんの二、三ともいうべく、その他、個々の教育技術上、教授項目上の問題を勘定に入れなくても、なお一般の問題としても数限りなく多岐に亘って指摘しうるであろうと思われる芸術教育活動上の諸問題の解決は、併し、帰するところ、既述のような、芸術の人間における独自にして根源的な教育的意義において統一的に求められ実行されてゆくべき点にかかわっていると思われる。

芸術が、単なるサインとしての言葉（論理）をこえて之を経験し把握することの出来る一というよりむしろ、そうでなければならぬものである、という芸術の明らかな本性と、普通に芸術上の種々の手段とされているもの、例えば音楽上のいろいろの技術（歌うことやきき取ることや弾くことなど）とか、視覚的对象の作成や把握の技術を単に経験し習練してゆくということ、この両方は、決して直接必然的に関連するものではない。前者のようなものとしての芸術の正当な在り方がふまえられる（よく理解される）ことによって、その在り方に即した正しい教育の課程が辿られてゆくということがむしろ必然なのであり、その必然性が後者を規制するのでなければならない。

教育においては、すべての経験は正しく導かれ建設されてゆかねばならない。しかも、主体をこえた真実として告知されるところの、客観的普遍妥当性の原理—論理的科学的認識を背景とする、知的経験（知識）ではなしに、常に主体（主観）と共に、自己自身の生のうちのみ経験され自覚される他もないような美の世界であってみれば、なおさらその経験は正道を確保する必要に迫られる。あやまれば取り返しがつかないからである。

（本学助教授—音楽美学）