教科としての芸術

―内発的満足の中軸となるもの

前川陽郁

一 「芸術のための教育」と「芸術による教育」

芸術の教育について考えるとき、「芸術のための教育」か「芸術による教育」かということがしばしば問われる。作家、画家、音楽家等々の芸術の専門家を目ざす場合は「芸術のための教育」ということになるが、専門家の育成を前提とせずに「制作技術の伝授」⁽¹⁾などが行なわれることもある。専門家を目ざすかどうかというのは進路選択の問題であって、専門家を目ざすか目ざさないかによって制作技術に本質的な違いがあるわけではなく、専門家を目ざすのではなく、「制作技術の伝授」が向かう先にあるものは、専門的な制作技術であろう。また、専門家を目ざすのではない場合、とりわけ学校教育では、「制作技術の伝授」にどのような意義があり、その教育が児童生徒の将来にどのようなつながるかという問いが起こってくる。その問いと関連して、芸術の楽しみ、喜びそのものための教育も、芸術のためということになる。芸術の楽しみや喜びのためという点、教育とは相いれないような感じがあるかもしれないが、

そうではないことはこの論の中で次第にはつきりするだろう。

一方、「芸術による教育」は、芸術を教育する目的を芸術以外のところに置く考え方で、ハーバート・リードのように「芸術が教育の基礎であるべきである」⁽²⁾として芸術を教育の根幹に据える思想とそれによる教育の哲学的基礎づけも重要であるが、芸術によって何が教育できるか、何を教育すべきかをより具体的に考えれば、人間の何らかの資質能力を想定し、それを発達させるために芸術はどのように寄与できるか、とりわけ学校においては、その資質能力が卒業後の生活の中でどのような意義を持つかに着目されるかもしれない。あるいは、小中高等学校では多くの教科があつて一つの教育なのだから、他の教科との関わり合いも考えられるべきであろう。

しかし、学校の教科という視点を採るとき、「のための」か「による」かというのは、芸術以外の教科ではあまり問われないことのように思われる。たとえば、国語科で行なわれるのは「国語の教育」であつて、「国語のため」か「国語による」かという区別がされないのは、会話や文章を読み書きする能力が社会生活において必要であ

ることは明らかであり、学習される言葉の能力が実生活と直結したものであるからだろう。しかし、国語科で文学を鑑賞するのは、それにはとどまらない。もちろん、文学を通して国語の能力を高めるといふ面はあるが、文学の魅力はそれだけではない。文学の文学としての価値は学校教育の中でどのように位置づけられるのだろうか。あるいは、計算する能力は生活を送るうえで必要であるが、やはり、授業で学ばれる計算と実生活での計算とに本質的な違いがあるわけではないため、「数学による教育」という言い方はあまりされない。しかし、算数・数学科で学習する内容には、日常生活に必要なことを越えているものもある。数学は科学に、さらには技術につながることで、人間に幸福をもたらすという役に立っているとの見方もできるが、数学や科学に対する興味関心は、役に立つことを前提としたものには限られないだろう。その場合でも、たとえば「数学のための教育」という捉え方は、少なくとも学校教育ではされにくいように思われる。それは、個別の学習内容ではなく教科全体、あるいは、分野全体としては、さらに、それに数学と理科といった教科間（分野間）のつながりが加わって、人間が生活している世界についてのものがあることがはっきりしているからだと考えられる。それに対して、芸術は、写実的な文学や絵画であっても、現実の世界を描き出すことが目的ではなく、むしろ、現実と接点を持ちながら別の世界を作り出すのだから、日常的な世界についてのものではない。そのことが、芸術の存在意義の議論に直結するわけではないにしても、芸術を教育するのは（少なくとも）専門家を目ざす教育ではない

場合は）何のためなのかという問いが生じる元にはなっているだろう。なぜなら、他の領域と同じ基準でその問題について考えることができないからである。したがって、芸術のための教育と芸術による教育とを区別するよりも前に、そもそも、「のために」か「による」という問いが起こってくることに自体に芸術の特質が反映していると考えるべきであろう。

そのため、芸術の教育は芸術のための教育か芸術による教育かのどちらであるべきかを考えるのではなく、芸術以外の何かのための教育というあり方を前提とせずに芸術が教育一般にどのように益することができるといふ視点を求めて、リードと同様に教育の基礎に芸術を位置づけるエリオット・W・アイズナーの「教育は芸術から何を学ぶことができるか」という問いに着目したい。

二 教育のための芸術

アイズナーは、『芸術と心の創造』の中で、「教育は芸術から何を学ぶことができるか」という一章を設けて、次のことを教育者一般にとつての教訓としてあげ、それぞれについて説明している⁽³⁾。

- (一) ある問いに対して一つよりも多い答えがあり、ある問題に対して一つよりも多い解決があり得るのであって、つまり、結果の可変性が認められること。
- (二) 何かが形づくられる方法が重要であり、内容を形式からはつき

り分けることはできないこと。

(三) 想像の重要さ、感性を洗練して用いることの重要さ。

(四) 関係がたいへん重要であること。

(五) 内発的満足が重要であること。

(六) 文字通りの言語の使用や数量化は、人間の理解を保証したり表現したりするための唯一の手段ではないこと。

(七) 課業が進む中で柔軟でありながら目的にかなっていることの重要さ。

(八) 経験を得ようとして、ゆつくり時間をかけて経験を楽しむことの重要さ。

この論で中心的に考えたいのは、「内発的満足」と、それに関係する事柄であるが、手がかりとして、第一の「結果的可変性」をまず検討したい。

アイズナーによると、「現在の学校教育のたいへん多くが基づいている前提があつて、それは、指導における成功は、カリキュラムの手引きや教科書や教師の頭の中に存在している唯一の正しい答えに授業を収斂させるところにあるということである。」⁽⁴⁾ この著作は二〇〇二年の出版で、また、アメリカ合衆国でのことであるが、現在の日本においても基本的には当てはまる見方だろう。それとは対照的に、芸術は、子どもたちに個人的特徴が重要であること、問いに対する答え、問題に対する解決が同一である必要がないことを教えるとアイズナーは述べる。

数学科や社会科学などの学術教科⁽⁵⁾であつても、そもそもたとえは歴史に個人的特徴が含まれないわけではなく、歴史観によって記述は変わってくるのであつて、むしろ、唯一の正しい答えが出るように、教科書や授業、あるいは試験問題が作られていると捉えるべきであろう。「唯一の正しい答え」に至るまでの過程の一つではない見方があるのを学ぶことが理想ではあるが、それは現実的ではない場合が多いと思われる。

これに対して、芸術において、一つの答えを想定して、そこに行き着くように教育することは可能かもしれないが、それは肯定的には捉えられない。つまり、「芸術においては、楽譜に対する一つよりも多い解釈があり、絵画や彫刻を記述する一つよりも多い方法があり、舞踊上演のための一つよりも多い適切な方法があり、個人や状況の詩的表現のための一つよりも多い意味がある。芸術においては、多様性や可変性が中心的にされる」⁽⁶⁾ のであり、たとえば絵画では、何らかの物体を描いても、その描き方には人によつて違いがあり、その違いは個性として評価される。逆に、個性をできるだけ排除して物体を正確に描くことの方が重要であれば、それはもはや、芸術としての絵画ではないだろう。

確かに、「結果的可変性」は芸術の重要な特徴であるが、そこから教育が何かを学ぶことができるか、ないし、教育が芸術から学ぶべきかどうかについては検討を要する。つまり、芸術と学術教科との間に本当につながりがあるのだろうか。芸術教科は芸術教科、学術教科は学術教科、それぞれ別のものであつて、学術教科の内部でも、

問題に対する解決が一つではないというのは学ぶことができる、ないし、学ぶべきではないかとも考えられる。とすると、取り立てて芸術から学ぶこともないとも言えるかもしれないが、芸術からどのように学ぶことができるのかについては、あるいはまた、これら八つの事柄相互の関係についても（関係があるかどうかも含めて）、アイズナーは論じていない。そこで、答えを出すということから出発して、教育について思考を進めてみたい。

学校に限られることではないが、とりわけ学校教育においては、「わかった」、および、それと結び付いて、「できた」という体験が重要であろう。「できた」と思うのは、一つには、問題に対して正解を出すことができたときである。また、正解にたどり着ければわかっており、出した答えが間違っていれば、わかっていないという思いになる。

たとえば歴史であれば、いつ、誰が、どこで、何を行なったかといった史実についての問題であれば、記憶に基づいて答えることができるだろう。つまり、正解を出すことができるのであり、それを正解がわかったと言い換えることもできるが、それは、歴史がわかったというのと同じではない。物事の連続性、因果関係、法則性などを把握して初めて歴史的な捉え方しているのであり、さらに、それがわかった上で、同じ物事でも、歴史の中での見方の違いが生じる。あるいは物理であれば、たとえば物の運動で、動く物や周囲の状況の違いがあっても、そこには共通する法則があり、また、その法則および諸条件から、物がどのように動いていくかを確定する

ことができる。もちろん、それを正解として答えさせる問題を作ることも可能である。

それに対して、芸術教科は一つの正解があるというものではないし、もっと一般的に芸術というものを考えても、芸術のように真理を目ざして進歩していくものではない。しかも、そこにある多様さは個性として肯定的に評価される。正解が出るように問題を作ることはできても、それは、楽典や色彩理論等々の、芸術からすれば言わば下支え的な領域、あるいは美術史や音楽史など、芸術そのものとは別の捉え方をする場合にとどまるだろう。しかし、芸術の活動においても、「わかった」、「できた」と感じられることはあるのではないだろうか。たとえば、ある物を（自分なりに）どのように描くかがわかり、それを実現することができる。もちろん、「わかる」「構想」がまずあって、その後「できる」「実現」があるというように、両者は二分されたものではなく、実現の過程で構想に変更が加えられる面もあるというように、一体となったものである。創作や演奏以外に、鑑賞にも「わかる」ことは関わる。芸術作品がわかるという言い方はあまり多くはされないかもしれないが、わからない、あるいはわかりにくい作品という意識を持つことはあるのではないだろうか。その反対にあるものとして、「わかる」ことは考えられる。しかし、芸術の場合のわかることは、言葉からその意味がわかるといふように、あるものからそれとは別のものがわかることとは区別が必要である。たとえば絵画を観て、そこに何が描かれているかがわかって、それだけでは絵画を芸術として鑑賞したことにはなら

ない。また、芸術にも法則と呼べるものがあるが、たとえば色彩や音の中にある法則性は、もちろんそれを芸術が目的とするものではないし、芸術全体とは言わないまでも、一つのジャンル、あるいは少なくともある時代や個人の様式に法則性は認められても、すべての作品がそれに従っているわけではなく、むしろ、一つ一つの作品ごとに、作品内部での法則、というより規則を作っていくからこそ、個人の特徴を持ち、かつ完結した芸術作品を生み出すことができる。このような幾つかの例からだけでも、芸術の場合と学術の場合との「わかる」ことの違いは窺い知ることができるし、さらに、芸術教科、学術教科それぞれの内部でも、芸術では素材の違い、学術では対象の違いなどから、わかり方にも違いがあつて当然だろう。

そのように違いがあるのに、同じように「わかった」と思うのはなぜかと考えると、そこで共通しているのは、芸術から教育が学ぶことができるものとしてアイズナーが四番目にあげている、「関係」である。アイズナーは次のような説明をしている。

ある芸術形式がわれわれを感動させる能力は、芸術家たちによつて構成される関係に依存する。形がたがいにとのように関係しているかは決定的なことであり、それはたいへん重大であるために、芸術家たちは自分の芸術作品の中の関係を洗練するのに何年も費やすことになる。絵画のこの部分は大胆すぎるだろうか、色は輝かしすぎるだろうか、この部分は微妙すぎるだろうか、この縁は鋭くする必要はあるだろうか、やわらかくする必要はある

だろうか、形象の中には十分な動きがあるだろうか、それとも静的にすぎるだろうか。これらの種類の問いに要求されることで、どのように関係に注意を向け、焦点を絞つた知覚では関係への注意が狭くなるという影響を避けるかを一人一人が学び、形の配列がどのように全体として集まるかを観ることになる。(7)

アイズナーは造形芸術を念頭に置いて説明しているが、その内容は他の芸術ジャンルにも敷衍することができるだろう。

一方、学術では、たとえばある歴史的事実と別の事実との関係、あるいは、二つの事実の間の関係と別の二つの事実の間の関係、つまり関係の関係というように関係づけが広がっていくにつれて、歴史がわかったと思うようになる。また、ある現象と別の現象との関係や、そこに共通する法則、その法則とさらに別の現象との関係、あるいはまた、法則と法則との関係というように、関係がもつと広がっていく。その関係づけが密になり広範囲にわたるほど、わかつたという思いは強くなっていく。

そして、学術の場合の関係づけが、新たな物事との関係、さらにまた新たな物事との関係へと無限に続いていき、終わることがないのに対して、芸術は、作品ごとに完結した関係を作る。つまり、学術では、何かがわかつたと思えても、それに別の何か加わり、また別の何かというように、限りなく退いていく途中の一段階であるため、学術教科で「できた」という実感を持つためには、試験問題に対して正解を出すといったことが必要かもしれない。それに対し

て、芸術では、作品その都度に、どのように作るか（あるいは演奏するかなど）がわかり、それが「できた」という体験をすることができる。反対に、「できない」との思いもはっきりしているという面もあるが、学術のように大きな体系の中に置かれているわけではないため、その人なりの「個人的特徴」を持った「作ること」を考えるのが可能である。もちろん、芸術の場合でも、ある作品を出発点としてより良い作品を作ろうとか、場合によっては、一度は完成したと見なした作品に手を加えるといったことはあるが、それは、学術の場合のように、知ることのより大きな体系を旨とした過程ではない。

したがって、芸術は、関係を把握することを軸として、学習というもののモデルを提供してくれるかもしれない。しかし、それだけでは、教育全体が芸術から学ぶべきだということにはならない。芸術があってもなくても、学術はそれ自体で関係の理解を進めていくべきものであろう。

アイズナーは、先の引用箇所が続けて、芸術の場合の「そのような判断の興味深く重要な特徴の一つは、それを規則や処方箋や公式や定型的な解決手法に還元できないことである。参考にできる図表はなく、従うことができる処方はない。」⁽⁸⁾と述べ、その判断が感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾に依存することを重視し、判断のそのような性質が学術教科において重要であると強調する。すなわち、判断が感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾に依存する⁽⁹⁾という考察は、学術教科の「課題のどれについても良い結果にとつて基本としての重要性を持つ。そして、良い結果が達成されるため

には、生産された資料の「諸部分」間の関係への注意が、経験に基づいて取り組まなければならない。というのは、そのような経験からこそ、修正を必要とするのが何であるかについての判断をすることができるところである。」⁽¹⁰⁾とする。

この判断の性質については後で改めて検討することとして、芸術では感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾が基にある関係への注意が第一に重要であるが、学術教科においても、同様の注意を関係に対して払うべきだということになり、その点で芸術と学術とは共通している。確かに、学校での学術教科には、「規則や処方箋や公式や定型的な解決手法」に従って正解に至る面があるが、学術はそれだけではないだろう。

この点に関しても、学術教科は感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾が基にある関係への注意を芸術から学ぶべきだ、ないし、芸術から学ばなければできないということには、ただちにはならない。芸術と学術とに共通する面に着目することは重要であるが、芸術があってもなくても、学術にはそのような判断が必要であり、学術の内部でそれを進めるべきものである。しかしそれでも、そのような「感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾」がはっきりするのは、芸術においてこそであるとは言えるかもしれない。なぜなら、芸術における関係は、学術の場合のように問いと答えの論理などに還元することができないからである。特に、学術における判断はもっぱら論理的であるように受けとめられ、その根底に感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾があることを、また、感⁽⁹⁾触⁽⁹⁾が必要であることを学術では忘れがちであるため、それを思い起こさせてくれる役割も芸術が果たす可能性がある。そのように考えてみると、答えが一つであるかないかよりも、ま

た、一つの答えにたどり着くようにできてもできなくても、芸術教科と学術教科とで同じように「わかった」、「できた」という体験をもたらすことが重要かもしれない。ただし、そこでの感触の性質と、それが芸術教科と学術教科とで同じ性質を持っているのかどうかについては、吟味がさらに必要である。

三 判断における感触

前節で述べた、判断が依存している感触を、アイズナーは、ネルソン・グッドマンの概念に依りながら「適合の正しさ」の点から説明している。グッドマンは、「記述の正しさや表象の正しさを真理のもとに包摂しようと試みるよりも、真理をこれらとともに、適合の正しさという一般概念のもとに包摂した方が良いと私は考える。」⁽¹¹⁾とし、「要するに、言明の心理と、記述、代表、例示、表出の正しさ（具体的には、デザイン、素描、言いまわし、リズムの正しさ）は、まずもって適合の問題である。」⁽¹²⁾と説明する。「適合」については、「知ることは、単に何が真であるかを決定することではあり得ず、「中略」発見とは、しばしば、宣言や弁護のための命題への到達ではなく、「中略」結局、適合するものを見つけることになる。」⁽¹³⁾と説明されている。アイズナーによると、この感触が拠り所としているのは一種の身体的知識であり、その身体的知識によって、判断されるものが「適合の正しさ」を持っているかどうかを決定することができると、「身体的」の意味については、「情報の源泉は腹の底からのもので

ある」⁽¹⁴⁾ というぐらいにしか説明されていないが、頭（脳）のみによるのではないと理解することができよう。日本語の表現では、「腑に落ちる」という感覚だろうか。知識は、たとえば観察という経験から出発して形づくられていく。歴史のように、他の誰かの行動や自分が直接経験したわけではない出来事を基にしている場合でも、自身の経験があつてこそ、別の人であれば、違った状況であればというように思考を進めていくことができる。数学のように抽象度が高い分野でも、その根底には数える、測るといった行為がある。もちろん、数学（算数）の学習は、数えること、測ることなどから出発するだろうが、それが次第に数の関係、あるいは図形の性質へと抽象化されていく。数学や、それ以外では論理学は、その内部で関係が完結し、実際の経験とのつながりを必要としない体系へと進むことがあり、その段階にまで至ると、論理が感触から分かれたものかもしれないが、本来、知識は人間の身体的な活動との結び付きを持ったものである。しかし、身体的活動から離れて、たとえば既存のデータからだけでも関係を把握することはできるし、とりわけ研究が高度になると、観測が事実上計算結果を確認するためだけになるといった段階もあり得る。だが、そのように関係だけが孤立したのでは、試験問題に正解を出すことはできたとしても、経験から導かれることでそれがまた思考に反映されていくという、言わば「身に付いた」知識にはならない。

その一方で、芸術（および体育）だけは、身体的な活動と無縁になることはない。鑑賞であつても身体的要因が含まれ、それは演劇

や小説では明白であるが、たとえば絵画を観る場合でも、何が描かれているかがわかるだけでなく、どのように描かれているかに意識を向けるなら（これはアイズナーがあげる第二点の「形づくられる方法」の重要さに関係する）、そこには身体的な活動が関わっている。描き方の異なる絵を観て、描き方の違いがわかるだけなら、それは特徴の弁別でしかない。自身が描くことの延長上にあるものとして捉えられてこそ、描き方を鑑賞しているのである。もちろん、最終的には固定した画面に収斂するのだから、その捉える過程が作者の制作過程と一致しているかどうかは重要ではない。仮に、線で描く経験も色を塗ったこともなかったとしたら、そのような鑑賞が可能であるのかどうかという問題は残るが、少なくとも学校教育を念頭に置く限り、その想定は必要ないだろう。

なお、アイズナーは、生徒が創作する作品についてのみ「関係」を考えているのではなく、教師が実践する授業やカリキュラムの設計についても構成要素間の関係への注意が必要であり、そこでの判断にも「適合の正しさ」に対する感受性が要求されるとしている。卓越した指導には芸術性があり、指導の芸術性を持つ教師は「正しさ」の感触を認識している。つまり、その点でも教育は芸術から学ぶことができるかと論じてるのであり、その際に特に例としてあげているのが「適速と適時」であることが⁽¹⁵⁾、「適合の正しさ」についてこれまで述べてきたことを裏づけてくれるだろう。

さて、「適合」は、単に論理的な正しさではない。アイズナーの言う「感触」の方が根底にあって、論理的に正しくないことよりもむ

しろ、適合していないという感触によって修正も行なわれるのだが、学術においてはそれが忘れられがち、というより、論理の方に重点が置かれるようになっていく。芸術は「身体的知識」を保ち続けることで、学術において忘れられがちな適合の正しさの感触を思い起こさせてくれる模範という以上に、思考の規範を提供してくれると言うことができる。もう一つ重要であるのは、この感触が内発的満足につながることである⁽¹⁶⁾。

四 内発的満足

芸術から教育が学ぶことができる第五点としてアイズナーがあげるのが、内発的満足の重要さである。

アイズナーは、まず、科学者は知るために探究するのだとほとんどの人々が信じている一方で、本当のところは、科学者は探究するために知るのだとアルフレッド・ノース・ホワイトヘッドが述べていることを引き合いに出しており、そのポイントは、目的に焦点を置くことよりも、目的に至る道程の中に喜びがあるということである。つまり、活動そのものへの没入が重要であり、芸術は最も生き生きしているときの活動の質を思い出させるのである。

アイズナーは、満足について考えるために、人間が何かを行なうときの三つの理由を区別する。第一は、人が何かを行なうのは、それが可能にする経験の質のためである場合であり、遊戯がその一例である。第二は、何かを行なう過程を楽しんだり尊重したりしてい

るからではなく、結果を尊重する場合である。台所を掃除するのは楽しくないかもしれないが、きれいな台所は楽しめるだろうという例があげられている。第三は、過程を楽しむのも結果を楽しむのでもなく、金銭などの報酬や、学校であれば成績を尊重する場合である。この区別自体は、特に疑問を差しささむようなものではない代わりに、新たな見方を提供してくれるわけでもないかもしれないが、第二の結果を尊重する場合と、第三の成績などを尊重する場合とは混同される可能性があるため、この二つの違いに着目することは重要であろう。ここでの「結果」は、過程そのものから出てくる結果であるのに対して、成績などは、過程からは離れて結果を評価するものである。もちろん、第一の行為の中にあるのが内発的満足であり、それが重要であるにもかかわらず、学校においては第三の理由での行為が多くなっていることをアイズナーは問題視し⁽¹⁷⁾、内発的満足の進展に注意を払う必要があることを強調するのである。

しかし、この三つともが「満足」につながるものではあるのだから、第二、第三の理由が主になっても、ただちに悪いと言えるものではないだろうし、好成績のためには、前節までで論じてきたような関係の把握が必要なことから、三つの理由の間に矛盾があるとは限らない。アイズナーが内発的満足を重視するのには、もう一つの理由がある。それは、行なうのが可能であることと行なおうとすることとの間には大きな違いがあつて、内発的満足を活動の過程の中にあるれば、その活動を自発的に、つまり、活動についての選択ができるときに行なうのを、道筋の上で前もって考えることができるという

理由である。それは当然のようにも思われるが、「行なうのが可能である」ことと「行おうとする」こととの区別を考えれば、そう簡単ではない問題がある。つまり、意志を持って（自発的に）行なうことと内発的満足とは不可分であるが、学校教育という形を取ったときに、その学習の内部に意志があるかどうかは、教師からはわかりにくいのももちろん、児童生徒本人も自覚することが難しいだろう。自発的に学習している場合でも、それは外発的な動機づけによつているのかもしれない。アイズナーは、行動の中に意欲を起こさせる側面があるところで学校教育の意義ある結果が現れ出ると考えているが、その意欲も、外発的ではなく、学習の内部になければならぬはずである。

「歴史の勉強で内発的満足はどのように促進することができるだろうか」⁽¹⁸⁾ 等々の問いかけをアイズナーはしてきて、そのうちの「様々な形式の表現方法を使えば学術的な勉強に関して生徒の内発的満足を増すだろうか」⁽¹⁹⁾ などの問いには、芸術との関連が示唆されていると受けとめられるが、それらの問いが、外発的な方向づけから内発的なものに移行する方法のための糸口を提供すると述べるだけで、その問いに答える説明はされていないし、芸術がどのように寄与できるかも論じられていない。それは、前節での「適合の正しさ」の感触と結び付けて考えることができるのではないだろうか。

意志というのは、基本的には、何らかの行動への意志であり、行動に現れるものだと考えれば、学習の内部での意志ということでは、まず、観察や観測や計測が想定される。その際にあるものを、

何かを知ろうとする意志と呼べないだろうが、むしろ、物の仕組み等々に対する興味関心と捉えるべきであろう。しかも、学校教育のように学ぶ内容が基本的に決まっている場合、たとえば観察であつても与えられたこととして行なうのだから、必ずしも興味があるから観察するのではなく、観察して初めて興味がわいてくるといった場合もある。実験となると少し違いがあつて、というのは、実験は何らかの結果をもたらすからであるが、それにしても、結果を出そうという意志があるのではなく、つまり、結果が目的なのではなく、むしろ重要なのは、因果関係の有無の確認である⁽²⁰⁾。そのように考えてくれば、行動を伴っているというのは学習において意志的であることの必要条件ではない。「わかる」という体験に立ち戻れば、わかっていることを踏まえて、つまり、わかっていることがあるからこそ、わからない何かの存在に気づき、わからないことをわかつろうとするのが学習の内部にある意志であつて、観察、観測、計測、実験といった「行動」は、その具体的な現れである。実際の行動はなくても、たとえば歴史であれば、史実を自身の行動の延長の中で捉えるべきであろうし、他の分野でも少なくとも根底には身体的な行動があることは、先に論じたとおりである。さらに、わかるといふのは、わからないことをわかっていることとの関係で捉え、それに組み入れていく活動であつて、つまり、これも前に述べた関係づけであり、そして、諸関係のみには還元できない「適合の正しさ」の感触があり、それがあつてこそ、自分の外に対象化された関係の理解の出発点があつても、そこにとどまるのではなく、自分の

内から発している、実感を伴った「わかる」ことになる。

学習がそのようなものであれば、満足は「わかる」ことのみから生じる内発的なものとなる。「わかる」ということ、およびそのための教育がどうあるべきかについては、さらに吟味検討をして議論を進めることが必要ではあるが、ここでの主眼は教育の中での芸術の役割であるため、芸術に視点を戻したい。

芸術は、関係を把握することを軸として、学習というもののモデルを提供してくれるかもしれない、また、適合の正しさの点で芸術と芸術とが共通していることはすでに述べた。それに内発的満足まで視野に収めて考えれば、芸術の役割はよりはつきりする。芸術による満足はもっぱら内発的である。たとえば具象画を観るときに、何が描かれているかが意識の中心になれば、絵画外のものとの関係が生じるが、それを描くことを考えれば、描かれているものとの関係が中心的に重要でないというのは明らかであろう。本物そっくりに描こうとする場合でも、重要なのは絵画に描かれているものが本物そっくりに見えることであつて、描かれている実物と絵画とを比べてそっくりであるかどうかは問題ではない。芸術のこのような性質については、アイズナーが、人間が何かを行なうときの三つの理由を区別するときの第一、つまり、経験の質のために行なうことの例として、遊戯をあげているのが示唆的である。オイゲン・フィンの言葉を借りるまでもないかもしれないが、「遊戯行為にはただ内的な目的があるだけで、自分を越えていくような目的があるわけではない」⁽²¹⁾。芸術を遊戯の一種とする捉え方もあるが、両者の違いと

して、芸術は作品を生み出し、また、作品を演奏あるいは鑑賞するという点がある。つまり、芸術にも「内的な目的があるだけ」だが、その活動は自分の外の対象との関係の中にあり、遊戯の「産物は、遊戯世界という、仮象の一領域、つまり、現実性について十分に整えられていないことを見て取れる場である」⁽²⁾のに対して、芸術は一つの現実を作り出す。演劇は、人が何かを行なうという点で遊戯との共通性があるが、行為と行為との「関係」づけを通して、日常の現実とは別の現実を作っていく。

人間の活動が活動として意識されるのは、自分の外にある何かに向けられる場合である、というより、活動は対象の変化（動かさそうとしたものが動かないなど、変化しない場合も含めて）として捉えられる。そして、芸術にも対象という要因があることで、そこでの内発的満足は、単に「内発的」であるのではなく、遊戯の場合とは違って、対象化された何か（作る方法、演奏のしかた等々）が「わかった」、そして「できた」という満足でもある。鑑賞においても事情が本質的に変わらないことは、先に説明したとおりである。学術においては活動が真理などに向かうのに対して、芸術では、言わば、活動が対象を経由して、自分に戻ってくるのである。それに加えて、第二節でも述べた学術の性質として、わかっていることは有限である一方で、わからないことは無限にあり、それをわかり、わかっていることに組み入れていくのだから、学術の場合は、内発的満足は次の段階、また次の段階へと退いていくのに対して、芸術では、その都度完結した満足である。

したがって、教育の場に芸術教科と学術教科とがともにある場合、芸術が内発的満足の規範となり得る。つまり、何かが「わかった」ということが実感としてもたらされるのは、何よりもまず芸術の体験の場合であり、同様の体験が学術領域でも求められる。学術教科に内発的な満足が必要かどうかという議論が必要かもしれないが、内発的満足は適合の正しさと結び付いており、適合の正しさにしても、不可欠とまでは言えないかもしれないが、それを求めるように教育すべきものであろう。学術教科において適合の正しさの感触を持つているかどうかは外からはわかりにくい（おそらく、わからない）ため、芸術教科と学術教科とで同じ感触を持つことが一つの基準にはなるだろうが、芸術教科においてその感触を持つているかどうかもまた外から直接的にはわからない。だから、教師に必要なのは、芸術活動の内部の「関係」に意識を向けるように、外発的要因が入り込まないように、入ってもそれが主にならないように、また、外発的満足も満足には違いないのだから、外発的満足があっても、そこにどまらないうちに児童生徒を方向づけることであろう。

「教育は芸術から何を学ぶことができるか」という問い方をすると、内発的満足をどのように芸術から学ぶかについて考えてきたが、それでもなお、芸術からそれを学ばなければならぬということにはならない。つまり、芸術があってもなくても、内発的満足を求めることができ、また、求めるべきかもしれない。もちろん、芸術の側からすればそれは重要な問題ではなく、教育が芸術から学ぶものがあってもなくても芸術は芸術であり、芸術の教育を考えても、「芸

術による教育」を前提にしなければならぬわけではない。そもそも、「のための教育」と「による教育」との区別は、教育において一般的に要請されているわけではなく、むしろ芸術の特質から出てくるものであることは先に述べたとおりで、したがって、芸術の教育は、もっぱらその特質に向けられた「芸術のための教育」（専門家を目ざすということには限定されない）であるべきだと言えるかもしれない。

リードやアイズナー、あるいは、芸術を教育の基礎に据える他の人の考え方にしても、その意味での「芸術のための教育」、すわなち、芸術を芸術として教育することがあって初めて、「芸術による教育」という発想が可能になる。しかしそれでも、学校教育では、多くの教科がある中で芸術教科という位置づけなのだから、そこで芸術教科として芸術によって何が教育できるかという視点をなくすことはできない。もちろん、「教育は芸術から何を学ぶことができるか」というのは、「芸術は教育に何をもたらすことができるか」という問いでもある。次には、学校の芸術教科に焦点を絞って芸術の教育について思考を進めるために、学習指導要領において芸術教科が目ざすところについてどのように考えられているかを視野に収めたい。

五 情操と芸術教育

「中学校学習指導要領」⁽²³⁾を例とすると、芸術教科の目標について、教科それぞれの全体の目標と各学年の目標とを考えあわせれば、

だいたい同じと言える内容が示されており、たとえば音楽科の目標の中で、音楽そのものに（あるいは、そのみに）向けられているのではない、つまり、音楽による（芸術による）教育と受けとめることができるのは、「豊かな情操を培う」というところである。また、音楽科の目標では「音楽に対する感性を豊かにし」と書かれている一方で、美術科の場合は何に対する「感性」かが明確にされておらず、感性は芸術に対するものだけではないため、芸術によってどのような感性を豊かにできるかという視点も必要であろうが、芸術教科の学習指導要領の内容全体を考慮すれば、芸術に対する感性を豊かにすることが豊かな情操の培いにつながるという内容だと理解できる。

中学校美術科の目標では、音楽科の場合は「音楽に親しんでいく態度を養い」とされている箇所に「心豊かな生活を創造していく態度を養い」と書かれており、美術に親しむ態度にとどまらず、それによって「心豊かな生活を創造していく」ことが想定されているようであるが、「心豊かな生活」というのは、音楽なり美術なりの芸術がある生活なのであって、芸術によって生活を心豊かにするという趣旨ではないと解してよさそうである。

となると、芸術による教育の対象となる可能性があるものとして「情操」が残り、学習指導要領では、豊かな情操を培うというのは、芸術教科以外では目標として設定されていないことから、この目標を芸術教科が担当するという位置づけであるのが見て取れる。なお、国語科については、高等学校の学習指導要領には国語の「各科目」の中に「文学国語」があり、小中学校の学習指導要領でも文学

作品への言及があるが、文学を芸術として扱うことが国語科の中心にはならないだろう。学習指導要領を確認した結果は、芸術科では「情操」が重視されるという、すでによく知られていることであるが、ここで重要なのは、「情操」の捉え直しである。

情操は、たとえば道徳的な態度に伴う感情であるが、芸術によって情操を教育するという捉え方をすれば、それは一面的である。なぜなら、芸術の活動の中の感情も情操だからである。アイズナーは、「教育は芸術から何を学ぶことができるか」という問いに対して情操には言及していないが、情操と関係することとしては、先に列挙したうちの第三点の中に「感性の洗練と使用の重要性」がある。ただし、そこでのアイズナーの説明の重点は、感性よりもむしろ想像力であり、芸術領域では現実が重要で想像が重視されないが、独創的な学問は想像に依存すると論じている。感性はと言えば、それは想像力とともに感触に関わる。つまり、想像力があつて感性のある感触が、知的な着想であつてもそれを完成に導くのである²⁴。

そして、関係を作ること、あるいは把握することから始まって、判断における適合の正しさの感触を経て、内発的満足に至つて（これは論理的順序であつて、時間的にそのような経過をたどるとは限らない）、情操はある。芸術の場合であれば、情操は芸術によつてもたらされるのではなく、芸術という活動の中にある。情操とは何か、それをどのように定義するかというのは難しい問題であるが、対象への反射的な感情ではなくて、内発的満足に至るまでの過程に支えられた感情という意味で、情操と呼んでよいだろう。その「関係」

が人間と人間との関係であれば道徳的情操になり、史実や物理現象などの間の関係であれば、知的情操になる。知的なものにまで情操の概念を広げて考えるべきかどうかについては検討が必要かもしれないが、これまで論じてきたとおり、知ることにも何らかの感情が伴つており、その感情の生起が芸術と（あるいは道徳と）同じ構造を持つている点に着目することがここでは重要である。芸術領域におけるそのような感情を情操と呼ぶならば、芸術教科も情操と無縁ではない。

その中であつて、芸術領域は、観察結果等々の事実について思考し、思考の結果をまた事実に戻さなければならず（例外的なことに ついては、先に触れた）、つまり、自分の外にある現実との関係の中で成り立つため、そこに内発的満足があると自覚することは、現実についてのものではない内発的満足とのつながりがなければ、（不可能だとは言えないかもしれないが）困難であろう。そして、現実についての思考から離れた内発的満足を芸術はもたらしことができる。というより、それをするのが芸術なのであつて、そこに、芸術ならでは、教育における役割を認めることができ、芸術もそれ以外の領域も教科という形で同列に並べて教育する意義がある。ただし、芸術は現実立脚はしないが、現実との接点は持ち得るのだから、その接点を目的化することのない、芸術そのものに向かわせる教育であることが、その役割のためには必要である。

「芸術のための教育」と「芸術による教育」とは、どちらを選択するかという問題ではない。芸術と芸術以外の人間の活動、芸術の教

育と他の分野の教育とを比較して研究することは、芸術の（他の領域とは違った）特質に即した教育のために重要であるが、その上立って、教育の実践をする際には、芸術によって何をどのように教育するかという方向づけをしない、つまり、外発的要因を排除した「芸術のための教育」であってこそ、別のことにもつながっていく「芸術による教育」になるのである。

註

- (1) 武藤三千夫、石川毅、増成隆士、『美学／芸術教育学』、一九八五、勁草書房、一七三ページ。この書籍の第Ⅲ部「芸術教育学」は石川の著述で、ここでは「美術・造形美術への教育」という言葉が使われている。なお、美術に限定して芸術教育が考えられているわけではなく、また、石川の後著『芸術教育学への道』（一九九二、勁草書房）では「芸術への教育」（三〇、一八三ページ）という表現になっている。いずれも原文では「く」に傍点が打たれている。
- (2) Herbert Read, *Education through Art*, 1943, Faber and Faber Limited, p.1. ハーバート・リード著、宮脇理、岩崎清、直江俊雄訳、『芸術による教育』、二〇〇一、フィルムアート社。ハーバート・リード著、植村鷹千代、水沢孝策訳、『改訂 芸術による教育』、一九五七、美術出版社。
- (3) Elliot W. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, 2002, Yale University Press, pp.196-208. 番号は、(S)論文での便宜のために付したものである。
- (4) Eisner, *ibidem*, p.196.
- (5) 学校の教科を「芸術教科」と「学術教科」とに分類すると、国語科はどちらに含まれるか、体育科はどちらにも含まれなくなるのではないかとといった問題があるが、ここで設定しているのは、教育全般が芸術から何をどのように学ぶことができるかという問いのだから、厳密に考える必要はないと思われる。
- (6) Eisner, *ibidem*, p.197.
- (7) Eisner, *ibidem*, p.201.
- (8) Eisner, *ibidem*, p.201.
- (9) 「感触」は原文では「feel」であり、実際に触る場合には限定されない。
- (10) Eisner, *ibidem*, p.201.
- (11) Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking*, The Harvester Press, 1978, p.132. ネルソン・グッドマン著、菅野盾樹訳、『世界制作の方法』、二〇〇八、筑摩書房。「適合」は、原文では「fit」である。
- (12) Goodman, *ibidem*, p.138.
- (13) Goodman, *ibidem*, p.21.
- (14) Eisner, *ibidem*, p.201.
- (15) Eisner, *ibidem*, p.201.
- (16) アイズナーは、正しさの感触に導かれるときは、指導の最も満足の内発的報酬が保証されるとし、その次に内発的満足を論じていることから、この部分では事柄間の関係がはっきりしている。
- (17) アイズナーは「ハンナ・アーレントがそのような活動を「労苦」の一つの形だを見なしていることを引き合いに出している。Eisner, *ibidem*, p.203.
- (18) Eisner, *ibidem*, p.204.
- (19) Eisner, *ibidem*, p.204.
- (20) 既存のものとは違ったものを作り出すための「実験」といった意味は、ここで考慮に入れる必要はないだろう。
- (21) Eugen Fink, *Oase des Glücks: Gedanken zu einer Ontologie des Sphals*, 1957, Karl Alber, S.23. オイゲン・フィンク著、石原達一訳、『遊戯の存在論—幸福のオアシス』、一九七六、せりか書房。
- (22) Fink, *ibidem*, S.44.
- (23) 学習指導要領は、小中学校は平成二九年告示、高等学校は平成三〇年告示のものを参照しており、文部科学省のウェブサイトで (https://www.next.gj.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) で閲覧し、すてび二〇二一年一〇月二二日に最終確認。
- (24) Eisner, *ibidem*, p.199.