

大学教育の中の芸術

前川陽郁

一、教職教育と大学

小中高等学校や特別支援学校(以下「学校」)の教員になるためには、原則として大学(高校以外の種別については短期大学も含む)を卒業していなければならない⁽¹⁾。明治初期から学校教員は師範学校で養成されていたが、第二次世界大戦後の教育改革によって、大学で教員養成が行なわれるようになった⁽²⁾。その際の考え方としては、師範学校よりも高度な教育の場を求めたときに、それは大学であるということであって、当時の大学が教員養成にふさわしいと積極的に考えられたわけではないようである。

それから数十年が経過した現在まで、大学で教員養成を行なうこととはごく当然の前提として受け取られているように思われるが、日本に限らずそもそもヨーロッパにおいても、教員養成を目的として大学が設置されたわけではなく、また現在でも、教員養成以外の、あるいは、教職課程を持たない大学・学部も多くあるのだから、大学という枠組みの中で教員養成の教育を行なうことの意義は考えて

おくべきであろう。

現在の大学というものがどのように考えられているかという点、文部科学省の『大学設置基準』(二〇一二年改正)の「第六章 教育課程」のうちの「教育課程の編成方針」に関する第十九条の2では、「教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」とされている。一九九一年までは『大学設置基準』で「大学で開講すべき授業科目は、その内容により、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目および専門教育科目に分ける」とし、それぞれの部類について卒業までに修得すべき単位数などを定めていた。

つまり、専門の授業だけでは大学は成り立たないのであり、大学は「幅広く深い教養」に支えられた専門教育を行なうものである。『大学設置基準』の一九九一年の改正で一般教育と専門教育との区別をなくす方向に進んで以来、「教養科目」の名称が使われることも減っているようだが、呼び方はさておき、専門以外の科目を教養に関わ

るものとくくつておくことが、教養の意味を考えるためにも適しているだろう。

それでは、なぜ教養が必要かといえば、たとえば「人間性」を豊かにするためという言い方ができるが、もう少し具体的には、中央教育審議会の二〇〇二年の答申「新しい時代における教養教育の在り方について」で、教養が重視される理由の一つとして、「新しい時代を生きたるための教養として、社会とのかかわりの中で自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力が不可欠である。」とされているように、教育を社会と密接に関係したものとするためであるということが第一にあげられるだろう。

芸術の教育の場合、その実技を学びたい人に教えるだけであれば、専門的な知識や技術以外のことはそれほど強くは求められないかもしれない。しかし、学校においては多くの教科があつて一つの教育であるし、小中学校では図画工作あるいは美術や音楽が必修なのだから、芸術に最初から関心があるわけではない児童生徒に対しても教育することになる。そのような中で、芸術以外のことが十分にわからなければ、学校教育において芸術がなぜ必要かも、そこで芸術教科の教育がどのようにあるべきかも、まして、他の教科と芸術教科との適切な関連づけも考えることができなのだから、自分の専門にとどまっていられないのは明らかだろう。また、学校を卒業した後の人生において、芸術教科を含む学校教育にどのような意味があるかを考え、学校教育を児童生徒の将来にとって意義深いものとするためにも、社会を構成している、社会で起こっている多くの

物事と無関係に教育を考えるわけにはいかない。しかし、そのようなことは数限りなくあるのに対して、大学では限られた時間しかないため、何を学べば良いのか、どのような科目を選択して履修すべきなのかという発想が出てきて当然である。大学の側からすれば、それは科目設定の問題になるだろう。

たとえば、それぞれの芸術ジャンル間には相互関係があるから、他の芸術ジャンルに、あるいは、芸術を生み出している基礎にある社会についてよく知るために社会学に等々と、他の領域に関心を向けることは有益だろう。しかし、何が有益かというように考えている限り、専門領域からの連続性を保ちながら、それを拡張しているのであつて、言い換えれば、他の領域を専門領域に取り込んでいるのであるから、それは教養には属さないという考え方もできる。つまり、教養のために必要なのは、まず、役に立つか立たないかわからなくても学ぶという姿勢である。もちろん、学習した知識や考え方などが役に立っていると自覚されることもあるが、その自覚がないからといって意味がないわけではない。

しかし、教養があるというのは、博識であることと同じではない。どれほどたくさん知識を持っていても、その集積だけでは教養ではなく、知識が関係し合つてネットワークを作り、知識に関する思考に至ることが必要である。大学においては、「教養科目」などの名称が付けられていても、専門科目の前段階であるわけではなく、専門性を持っており、だからこそ、それぞれの領域の思考の共通性がわかり、人間の活動およびその所産として、また、知ることに対す

る人間の基本的欲求によるものとしてつながり合い、異なる部分は異なるものとして共通した部分との関連でネットワークに加わっていく。ネットワークが細密になればなるほど、その全体の中で個々の知識あるいは特定の領域の位置づけは明確になる。経験したことのない物事に出会っても、そのネットワークのために、既知のものとの関連で位置づけて把握することができ、それがまた教養に加わる。このようにして、教養は、社会との関わりにおいて、その有効さが意識されなくても、作用するものなのである。

人に対しても同様である。他人の中の自分と同質の面はそのようなものとして、異質な面は、同質のものと関係づけてあり得ることとして把握できて初めて、他の人を自らの思考の一部とした上で、その人と相対することができる。学校教育のように、多くの他人との比較的密接な関わりが必要な場合、知識やこれまでの経験に収まり切らない他人の言動などを思考の一部に組み入れて対応しているようにするのは、教養である。もちろん、大学教育だけで十分な教養を身に付けられるわけではないが、知識を思考としてネットワーク化することの始まりの部分を作っておくのは重要であり、それがあってこそ、その中で、芸術という活動の意義、芸術を教え学ぶことの意味も捉えられる。

二、芸術の専門教育と大学

大学での芸術教育は、もちろん、学校の教員を旨としたものばかりではない。むしろ、専門の科目に加えて教職科目を履修すれば教員免許状を取得できる仕組みなのだから、大学の課程としては、芸術そのものを対象とした教育の方が中心の位置づけで、それは、絵画や彫刻の創作、作曲、声楽や器楽の演奏などを学ぶことはもちろん、美術史や音楽学といった学術的研究の場合もある。

たとえば画家や作曲家として活動するために大学を卒業していることが不可欠であるわけではないが、現に大学で芸術の専門教育が行なわれているという事実から出発すれば、大学は、「高等」教育として、高校まで、あるいは、学校外での教育よりも高次の教育を提供するものであることは言うまでもない。それに対応できる教員、施設、高度かつ学生に合わせた教育のためのカリキュラムや教材、あるいは、ともに学んでいる学生の存在等々、芸術教育を大学で行なうことの意味は枚挙にいとまがないが、それらは必ずしも大学というかたちを取らなければ実現できないわけではない。

他の教育形態とは違って大学に求められているのは、何よりも、「研究と教育の統一」³⁾ということであろう。「大学設置基準」でも、大学は「教育研究」を行なうものと位置づけられ(第二条他)、教員の資格として、「大学における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有する」(第十四条他)、「専攻分野について、優れた知識及び経験を有する」(第十五条他)と、教育と研究との両面の能力が求められている。つまり、大学の教員は教育者であると同時に研究者でもある。もちろん、大学以外ではあり得ないわけではないが、大学ではそれが課せられているのである。研究とは何かというのは難

しい問いであるが、きわめて概括的に答えれば、真理探究というところになる。しかし、芸術の実技の場合は、研究が作品や演奏として結実するため、真理探究という捉え方はなじまないかもしれない。その点も念頭に置いて考えれば、現状を疑い、より良い（あるいはより正しい）ものを求めることと捉えた方が適切であろう。

教育者は、言うまでもなく、多くの教育を受けてきている。教育の場において教わることは、無条件に正しいと受けとめられがちであり、もちろん、多少ともそのように見なされなければ教育が成り立たない面もある。しかし、どのようなことであれ、誰かが、ある時点で、何らかの状況下で考えたのであって、絶対に正しいというものではない。教える側に立ったとき、ともすると、自分が教わってきたことを踏襲して教えるという姿勢を取りがちである。しかし、それは正しくないかもしれないし、正しくないとは言わないまでも、最も良い考え方や方法ではないかもしれない。十年前、二十年前には常識として受け入れられていたことも、今では、その後の研究の成果を反映するなどして、見直しが必要であるかもしれない。

研究の対象になることは様々であるが、ピアノを弾く際の手の構え方と指の使い方一つを取っても、いろいろな考え方があって、ピアノ演奏に関する多くの書物を見ればわかるであろう。そのようなことは大学に入学する前に終えているべき段階にあると考えられるにしても、演奏解釈についても多くの問題があり、そこには、記譜法や作曲当時の演奏習慣、身体構造等々の研究が関わってくる。発声法や歌唱法、弦楽器や管楽器の演奏法にしても同じである。も

ちろん、そのような研究は、教えるときだけでなく、自分自身がより良い演奏を求めるためにも意味があるだろう。しかし、様々な研究成果を幅広く知った上で、最良と考える方法を実践するというだけでなく、まず、今自分が実践していること、教えていることが最良ではないかもしれないという疑いを持ち、どうすればより良くなるかを考える姿勢が重要であろう。それがなければ、多くの意見も単に自分を取り巻いている情報となつて、自分自身を変える力にはならず、いったんは新しいことを試みても、その良し悪しの判断に至ることもなく、これまでに学んで身に付けてきた習慣に簡単に戻ってしまうかもしれない。

演奏のように、演奏されるべき作品があることで行き着く先をかなりの程度イメージできる場合は、それを規範として研究することができるが、音楽であれ他のジャンルであれ、創作となると、それに関係する知識や技術は研究および教育の対象であっても、それらを超えた創造性に関わることがどれほど教育できるのか、そもそも教育が可能なかどうか問われる。もちろん、研究の上に立てばそれだけで良い創作や演奏ができるわけではなく、研究が教育に寄与できるのは、知識や技術に関することに限定されるのではないかという疑問も起こるため、具体的な研究というより研究的な姿勢という視点から芸術の専門教育について考えてみたい。

教育の面から創作について考える上で、ルイジ・パレイゾンの美学理論から重要な点を三つ引き出すことができる⁽⁴⁾。

芸術の創作は、「一般的な「作ること」とは異なり、あらかじめ決

められた計画や規則や技術に従って作るのではなく、作る方法を考え出しながら作ることである。

そこから生まれた結果の「成果」については、芸術以外の場合であれば法則や目的が基準になるが、芸術の場合は、成果の基準は成果以外にはなく、そのため、成果には有機化が必要である。つまり、「すべての部分が互いに関係づけられ、一つの解き難い統一体を作っている。〔中略〕諸部分はそのように互いに関係づけられ、結び付けられることで、全体を成り立たせ、明確にする。〔中略〕しかし、そのことが起こるのは、各部分が、全体により部分として定められているからである。」

一般的な作ることは計画などに方向づけられるが、芸術の創作はそれを欠いている。しかし、すでに完成されたイメージを持っていてのではないが、「発見の予感」が指針として創作を導く。

「予感」といっても、漠然と何かを感じているのではなく、現在(作る方法を考え出しながら)作っているその先にあるものを「あらかじめ」感じるといふことであろう。最初に構想があつて、それを實現するために作るのだとも考えられるかもしれない。しかし、芸術作品を構想することは、作る方法を考え出すことも有機化も、まだ現実化されていないかたちで含み込んでいる。もちろん、現実化の過程で構想は変化し得る。つまり、作っていくうちに考えが変わることもあり、その際には予感も変化するのだから、構想が創作から独立して先行しているわけではないのである。

研究するためには、物事を論理的に思考し、また、論理的に捉え

られた範囲内のことを反復できる必要がある。というより、論理的に思考してそれを表現し、再現して検証しながら思考を修正していくことが研究であろう。また、論理的に思考されたことを表現(その手段は、言語には限られず、数式などもある)してこそ、それが伝達可能になる。

パレイゾンによる芸術創作の三つの要因のうち、研究に最も良くなじむのは「有機化」であろう。部分と部分、部分と全体とを関係づけて構成することは、論理的思考がなくても実行し、教え教えられることができるが、論理的思考に裏づけられた説明があつた方が、教えられる側も明確に捉えることができ、教えようとしている内容が十分に伝わっているかどうかの確認もできる。また、反復を通じた修正も、反復されるものについての論理的思考があつた方がスムーズに進む。もちろん、論理的思考で捉え切れていないものがないかどうかの吟味は、常に必要である。

さらに、言語は置き換えを一つの特質にしている。たとえば、同じ主語に対して様々な述語を置き換えて言語を用いる。そのため、芸術について言語で説明する場合には、言語の側の置き換えによって、新たな「作る方法」を考え出すことが促される可能性がある。

作る方法を考え出しながら作る過程が行き着く先にあるものの「予感」を学生と共有できなければ、学生が作品を制作する過程で、このようにした方が良いという指導を教員がしても、それは学生にとってには納得できないものだろうし、また、納得しないうまま指導に従つても、学生の進歩にはつながらないであろう。ただし、新たな

方法を採り入れることで「予感」自体が変わり得るし、それは、新しい芸術的価値を生み出すことにつながるかもしれない。

しかし、いずれにしても、教員と学生とが別の人格を持つ限り、「予感」を完全に共有できることはないだろうし、どれほど共有できているかを確認しようもない。もしかしたら直感による方が正しいのかもしれないが、それも確かめようのないことである。自分とは違う人間がどのような予感に導かれて創作しているかを知ろうとすれば、作る過程に論理的思考を向けて、そこからの蓋然性として共有するしか方法はないであろう。

そのような研究の裏づけ、あるいは、研究的姿勢をもって教育しても、それだけでは、学生の側からすれば単に教育であって、そこに研究が統一されているものには見えない。もちろん、それで大学教育の役割は果たされているであろうが、さらに、現状や常識を疑うことを通して自分を向上させていく姿勢は、学生にとってももちろん重要である。その意味で、研究の立場から、何らかの問題について学生とともに考えていくことも有意義であり、それも大学教育の重要な一面であろう。答えが出なくても、考える過程自体が大切である。社会が求める人材を育成して社会に送り出すことは、大学の責務の一つであるが、同時に、社会について考え、場合によっては社会のどこをどのように変えるべきかという見方まで持って初めて、社会のことが良くわかり、その要請に応えることもできる。

現状を疑うといっても、現在行なっていることとは別の何かを試みれば良いだけであれば、そのようなものは事実上無限にあるのだ

から、簡単だとも言える。しかし、そのうちで自分の思考に組み入れられることだけが、そこから先に進む可能性を持っているのだから、目下の状況や行動について、なぜそうなっているのか、そうしているのかと問いかけ、別の見方や方法を探ることができるのは、知識がネットワーク化されていてこそであり、つまり、それを促進するのは教養に他ならない。

中央教育審議会の二〇一二年の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中で、「知識の伝達・注入を中心とした授業」から「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」への転換が提唱され、その考え方は、二〇一七年告示（小中学校）、二〇一八年告示（高等学校）の『学習指導要領』の方向性として引き継がれている^⑤。芸術実技の専門教育は、「知識の伝達・注入を中心とした授業」では成り立たないため、もとより「アクティブ」であるとも言えるが、その学び方が習慣化された方法となってしまうはアクティブでなくなるのだから、より良いものを求める以上に、不断に新しい方法を考えていなければならない。そこには、疑うことに加えて、それを促進するものとしての教養が必要であろう。

三、一般教育の中の芸術

ここまででは、大学で芸術を専門として学ぶ場合の意味について考えてきたが、その一方で、各専攻の専門科目外で、教養科目、共通科目などのかたちで芸術に関係する科目が置かれていることがある。

それは、多くの場合、美術史や音楽学など芸術についての学術的研究であって、芸術の実技ではないため、芸術を教育しているわけではないとも言える。もちろん、何らかの学術的研究を専攻している学生にとって、研究対象が異なっても共通した考え方、あるいは、研究対象の違いから生じる考え方の相違を知ることが、芸術実技を学ぶ、というより、高等学校までに（あるいは学校外で）多少とも学んできた実技を深めることよりも意義があるかもしれない。

とはいえ、芸術のあり方からすれば、それはまず創作や演奏などの実践の活動として存在するのであって、初めから学術的研究の対象であるわけではない。たとえば物理学であれば、物理的な現象とその法則性に興味を持てば、それはすでに物理学への第一歩なのであり、その意味で、最初の興味と研究とに乖離はないのに対して、芸術を楽しむこととそれを学術的に研究することとの間には相当な違いがある。もちろん、芸術が好きでなければ研究はできないし、芸術がもとより知性と無縁ではあり得ないことからすれば、研究が芸術そのものの経験を促進する面もあるだろう。だが、そのために体系的な研究が必要かどうかはまた別の問題であるため、大学において、専門科目以外のごとくその教育することに意味があるのかどうかを考える必要がある。もちろん、大学における専攻以外の芸術教育についても、まず実践の教育であるべきではないか、学術的研究も必要であるとしても、実践面もあって、それとのつながりを持たせるべきではないかという考え方もできる。

しかし、芸術実技そのものよりもむしろ、一人の人間の全体的成長

を目的とし、その中での教養教育の役割を考えるとときには、芸術の知的概念的な把握、および、それを通しての他の分野との関連づけが必要である。もちろん、芸術の実践が必要ないということではない。先にも述べたように、芸術の第一のあり方がその実践の活動である以上、実践を通して芸術の実感を持つことは不可欠である。ただし、その実践とは、必ずしも創作や演奏などの実技だけではなく、芸術の鑑賞も含む。受講者が授業外で芸術の実感を確保する活動をしていることを前提とすれば、授業ではもっぱら知的概念的な捉え方に重点を置いても構わないだろうが、芸術の実感なしの理論的説明や歴史的事実の羅列などと受けとめられてしまったのでは、芸術を教育しているとは言えないのは当然のことであろう。

芸術は、人間の文化の一部をなしているのだから、その学術的研究にしても教養として教育されることに不自然さはないだろうが、大学のように多くの分野の科目のうちの一つと位置づけられる場合は、芸術と学術との間に正反対の面があることを考慮しておかなければならない。

学術は、常に、完全さを旨とせず途中の不完全な段階である。たとえば、一つの自然現象について完璧にわかっていると思えても、その知識では説明がつかないような新しい発見があるかもしれないし、また、そのようにして知識が揺らぐことがなくても、他の自然現象と関係づけて考えられるというように、世界のあらゆる物事を統一的に理解することに向かっている。しかも、すべての物事を理解できているという証明はできない以上、これで完璧ということはなく、

問題がないかどうかを探索し続けることになる。

これに対して、芸術の創作は完全な一つの世界を作品として生み出すのであり、人物や風景など現実のものを描いた絵画であっても、その現実を映すのではなく、作品は完結したもう一つの現実なのであるから、もちろん、元の現実を基準として完全さが計られることもない。いったん完成した作品に手が入られることはあるが、それは、作者の趣味の変化のためであって、不完全だったものがより完全になる過程ではない。作品を鑑賞する場合でも、作品による芸術体験は、繰り返しによって次第に深まっていくといった変化はあっても、鑑賞するその都度に完結しているのであって、次の鑑賞、その次の鑑賞という過程で次第に完全になっていくという性質のものではない⁽⁶⁾。

つまり、芸術は完成した個別を作り出すのに対して、学術は全体の完成を目ざすのであるから、芸術を学術的に研究するということは、そもそも矛盾をはらんでいると言うべきなのかもしれない。一つの芸術作品を研究するとき、その作品の構造の説明もできるし、歴史的な視点から、先行するものがその作品にどのようなつながりを経てきて、その作品が後続するものにどのようなつながりについていくかという説明をすることもできるだろう。だが、様式というように、ある時のある場所の一定の範囲の芸術には共通した特徴(類型)があるといった、もっと大局的な捉え方もでき、その大局に個々の作品を位置づけることも重要だろう。その様式も、もちろん、先行する様式からつながってきていて、後続するものにつなげていくので

あって、この捉え方は、芸術の歴史に限らず、歴史的な思考一般に当てはまる。

しかし、芸術の場合は、様式から言わばはみ出すところに個々の作品の魅力があるのではないか。つまり、類型に収まらないものが必ずあり、そのようなものが重要だとも考えられる。そうはいつても、芸術は時間的な関係(歴史)の中で変化していくわけだから、様式を基本に置いた上で、そこに収まらないものをどのように捉えるかを考えるしかないかもしれない。歴史の視点を採るにせよ、他の方法によるにせよ、そこで整合した説明が求められる。だが、説明の整合性ばかりに集中したのでは、芸術が作品として個別のものである以上、もはや「芸術」を研究しているとは言えないのだから、芸術作品を個別的なものとして把握することと説明の研究的な整合性とを両立させることは、芸術の持っている性質からくる、芸術の学術的な研究をする者にとって常に取り組まなければならない課題である。

その一方で、芸術研究以外の学術にしても、その出発点あるいは根底には、個別の具体的な現象、経験、活動などがある。歴史にしても、個々の人間の活動と人間相互の、また、人間を取り巻く環境との関係の積み重ねであって、一つの行為は、それによって何があるたらされたかという因果関係の系列に組み込まれる。あるいは、物が落ちるといふ一つの現象から万有引力へと考えが進む。数学のように抽象度が高い領域にしても、その根底には、数える、測るといった行為がある。しかし、ひとたび引力が法則として立てられ

ば、物が落ちることや天体の運行などの個々の現象は重要でなくなり、それらは法則のうちにある多くのことの一つでしかなくなる。個々の事実も、ともすると、理論の有効性を確認するためだけのものになりかねない。

これに対して、芸術作品はそもそも個別的なものであり、一つの作品の重要さが失われることはない。それほど整合性をもって芸術の原理を説明することができても、芸術の歴史を記述できても、芸術作品がその一部を成す構成要素に過ぎないものになりはしない。そのように受けとめることがあつたとしても、そのときにはもはや、芸術作品は「芸術」として体験する対象ではなくなっている。

小説、演劇、映画などは、作品の内部に人間の行為があり、それが何かをもたらし、また次の何かというように進行していく点では、歴史に近い面があり、それは歴史小説というジャンルが存在することからもわかる。しかし、そのように現実と接点を持つていても、あるいは現実に起こったことに題材を求めた作品であっても、現実を描き出すことが目的ではなく、その現実から切り離された完結した世界を別の現実として作り、読む側も、そのような言わば作り事（フィクション）として受けとめるのだから、そこからさらなる完全性、より完全な現実把握へと退いていくわけではない。

つまり、個別から一般に向かい、また個別へと戻るといふ、知の本来のあり方を、個別を具体的にしっかりと確保した上で明示する可能性を芸術の学術的研究は持つ。もちろん、研究対象による分野間の違いは重要であつて、芸術研究においては、芸術であるかない

か、少なくとも、価値が高いか低いかの線引きが必要で、それは自然科学にはないことだろう。歴史であれば、何を記述するかには取舍選択があるが、それは歴史観からの重要性の評価の結果であつて、個々の出来事それ自体が重要かどうかという判断ではない。これに対して、芸術研究は、何を対象とするかによつて、研究の結果が変わってくる。自然科学においても、新たな現象の発見によつてそれまでの研究結果が修正されるといったことはあるが、その現象の重みは、それがいかに説明されるかという観点から与えられるのであつて、芸術研究において作品の持つ重みとは別のものである。

このように、芸術作品がそれ自体として重要性を持つといふのも、そもそも、芸術の活動が、諸部分を関係づけて一貫した全体を作り、一つの完結したイメージを経験にもたらし、それを本質としているからである。学校においては、音楽や美術（あるいは図画工作）などの芸術教科が他の教科と同列に位置づけられており、それには、児童生徒のどのような面を教育するかの点での教科の分担という発想もあるだろう。しかし、科学にもイメージを描くことが不可欠であり、あるいは、問題解決には、物事を原因と結果との連鎖として捉えるだけでなく、解決までをイメージすることが重要であり、そして、イメージを描くという点については、芸術が規範的な役割を持つている。つまり、芸術がその面での教育に有効であるという点も重視すべきであろう。ただし、そこでの芸術は、芸術の実践であつて、芸術研究ではない。学校の授業で音楽史や美術史に言及されることはあつても、それはあくまでも補助的あるいは実践の補

強としての役割にとどまる。芸術教科と他の教科との間に、ひいては、芸術と学術との間に通じるものがあるといっても、芸術は、学術と同じような意味での真理探究を旨とするものではないため、芸術との関わりを持つことがそれを対象とした学術的研究に進むのは必然ではない。しかし、学術的に研究をする場合には、個別が確保されていることからすれば、歴史的に位置づけるにしても、技法の解明にしても、魅力のより適切な説明にしても、研究が作品の側に必ず戻ってくるのである。そこに、大学での一般教育としての芸術の学術的研究の意義を認めることができる。

芸術の諸ジャンルを比較すれば、まず、音楽は非具象的であるという特質を持つ。文学が言葉で叙述し、絵画が人物や事物などを描くことができるのに対して、音楽は、風景や物語などとの関連を意識して作られたものもあるが、それを描き出すことには適していない。音楽には歌詞があるが、必ずしもその内容に第一の重点があるわけではない。もし歌詞の内容がもっぱら重要であるのなら、音楽は必要ないのかもしれないし、歌詞の内容がまず重要であるという受け取り方をする場合は、教育の場においては文学的な扱いをすることになる。その非具象性のために、小説や演劇や映画、あるいは具象画などの場合のような実際の現実との接点で、音楽では稀薄であり、そのために、実際の現実との関わりなしに直ちに、それ自体で具体的なものと受け止められ、そこから学術的な認識へと進むことができない。また、何を叙述しているか、描いているかなどの把握にとどまってしまう、「芸術」として味わうに至らないという作品へ

の向かい方には多少ともなりにくい。それに加えて、音楽は時間的に進行し、また、造形芸術のように作品が人間から距離を置いて対象化されるのではないため、音楽を演奏するときや聴くとき、それはあたかも人間の活動そのものである。つまり、実感とともにそれ自体で完結したものとして受け止めやすく、完結したイメージを描き、それを含み込んだ認識のイメージへと進んでいきやすいのである。演劇や舞踊において、演じる、あるいは踊る場合は、演じる、踊る身体は自分のものであるが、それは同時に客観視される身体でもあるため、音楽の場合よりも作品との距離は大きいであろう。

だからといって、大学での一般教育として、諸芸術のうちで音楽が最も適したジャンルだということになるわけではない。(具象的な)絵画のように実際の現実との接点を持つことは、それとの対比で、別の現実であることが明確になるという面もあり、それは、音楽では標題音楽などを考えればわかることである。ただし、実際の現実との関連に意識の重点が置かれれば、作られた(フィクションの)世界にうまく入り込めないことになる。また、対象との距離があった方が、鑑賞するという活動が自覚的になる面があり、さらに、音楽では諸部分が定められた順序で現れるのに対して、たとえば絵画を見ると、視線を自ら動かすという能動性を持つ。ただし、それは全く自由な視線の動きではなく、対象である作品に合わせた動きであり、最終的には作品という全体に収斂するのだから、音楽などとの本質的な違いを生んでいるわけではない。ただ、客観的に物事を観察する場合と同様の意識から出発することになるところに、造

形芸術の特質がある。

たとえば、音もしくは色が聴覚と視覚とに同時に訴えることができないうように、あるいは、時間的に進行することとしないことが両立し得ないように、人間の活動全体に対応した芸術は存在しない。だからこそ、芸術は人間の活動のどの部分に対応するかによっていろいろなジャンルに分かれているのである。

しかし、芸術として、素材から部分に、そして部分を関係づけて完結した全体へと進むという、芸術諸ジャンルに共通する面がおおそかになって、それぞれのジャンルの独自性だけを強調したのでは、そのジャンルの研究単独では意味があっても、それを他の学術分野とともに置く意義は薄れる。

芸術の学術的研究の授業が大学に教養科目としてあるというだけで、ただちに芸術研究と他の学術領域とが同じ場に置かれていることの意味が確保されるわけではないの言うまでもない。他の領域と同等の正確さや整合性などが要求されるのは当然であるとして、他方、芸術としての実感を常に持つていなければならない。しかも、芸術は趣味の領域にあり、好き嫌いの対象である。好きではないジャンルの研究には入って行きにくく、好みではない種類、スタイルの芸術に対して実感を持つのは難しい。それは、自然現象などとは違うところである。ただし、芸術作品の歴史的な位置づけや構造の説明などにより、気づいていなかった魅力を発見することはあり得る。

したがって、芸術の愛好と研究とが結び付いた思考を、まず教育

する側が持ち、それを学生に伝えるようにすることでこそ、芸術そのものだけでなく、芸術についての知識だけでもなく、芸術が実感とともに思考に組み入れられることで、他の領域の思考とも関係を持ち、教養に加わっていくのである。

四、研究としての教職教育

二〇〇八年告示（小中学校）、二〇〇九年告示（高等学校）の『学習指導要領』から、「言語活動の充実」が重視されている。

各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること。

ここに至る経緯には「国語力の育成」の重視があるが、国語科にとどまることではなく、他の教科でも、「国語科で培った能力を基本に、それぞれの教科等の目標を実現する手立てとして、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえて、言語活動を充実させる必要がある。」とその意義が考えられている。

しかし、諸教科のうちで芸術教科は言語活動から一番遠くにある

とも考えられる。二〇一七年告示の『中学校学習指導要領』の音楽科の『解説』でも、「音楽活動は、本来、音によるコミュニケーションを基盤としたものであり、言葉によるコミュニケーションとは異なる独自の特質をもっている。」とした上で、次のように示されている。

音楽科の学習においては、言葉によるコミュニケーションを適切に位置付けることによって、音や音楽によるコミュニケーションを充実させることができる。したがって、生徒が音楽に関する言葉を用いて、音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図などを相互に伝え合う活動を取り入れることによって、結果として、音によるコミュニケーションが一層充実することに結び付いていくように配慮することが大切である。

たとえば、歌劇において人物の「心情が音楽でどのように表現されているかについて考え」⁽⁸⁾、言語活動を行なうことは、物語や歌われる言葉という、すでに言語によっているものに導かれるという意味では、取り組みやすいであろう。しかし、考えなければならぬのは、そこで言語化されていない音楽の側面はないのだろうかということである。音楽には言語化しやすい側面と言語化しにくい側面とがあつて、言語化しにくい側面を十分に意識しなければ、当然、言語化しやすい側面にばかり重点が置かれてしまい、それは、音楽

の表層にもつばら意識を向け、音楽において本質的なものからは遠ざかることにつながるかもしれない。そうなれば、国語教育としては意味があつても、音楽教育としては、かえって音楽そのものを体験として実感しにくくなる。つまり、音楽が「言葉によるコミュニケーション」とは「どのように「異なる独自の特質をもっている」かを知る必要がある。また、器楽では、とりわけタイトルや標題などの言語化する際に手がかりになるものがない場合には、「音楽によって喚起されたイメージや感情」を言語化するとき、十分な根拠⁽⁹⁾を持ったものではなく、連想あるいは想像に基づくことになりがちで、やはり、音楽の実感から遠ざける要因になりかねない。

そのようなことを主題として考察するのは、芸術の学術的研究に他ならない。もちろん、まず芸術を言語でどのように記述するかということ自体が、学術的研究の重要な課題である。学校の芸術教科の教員が同時に芸術を学術的に研究する者ではなくても、学術的研究が提供できる情報や視点は多くあるし、現在行なっていることを疑い、を通してより良いものを求めていくという研究的な姿勢は、学校教員にも必要であろう。

同じ『中学校学習指導要領』の美術科の『解説』の中で、言語活動に関する次の部分は音楽科の場合と本質的な違いがあるものではない。

発想や構想の学習では、感じ取ったことや考えたこと、目的や条件などを基に、言葉で考えを整理することで、主題を生み

出したり、アイデアスケッチや扱いの容易な材料を用いて形や色彩などを試行錯誤することにより構想を深めたりすることなどが考えられる。鑑賞の学習では、自分の気付いたことや考えたことなどをお互いに言葉で説明し合う活動を通して、自分にはない新たな見方や感じ方に気付き、見方や感じ方を広げることなどが考えられる。

しかし、以下のところでは音楽科の解説の場合とは異なった姿勢があり、それは示唆的でもある。

言語活動の充実を図る際には、「何のために言語活動を行うのか」ということを教師が明確にすることが大切である。例えば、生徒の各活動に取り組んでいる状態を十分に把握せずに言語活動を特に必要としない場面で行ったり、「共通事項」に示す事項の視点が十分でないままの単なる話合い活動に終始したりすることのないように留意する必要がある。

中学校美術科の「共通事項」とは、表現および活動の指導を通して次の事項を身に付けることができるよう指導することである。

- ア 形や色彩、材料、光などの性質や、それらが感情にもたらす効果などを理解すること。
- イ 造形的な特徴などを基に、全体のイメージや作風などで捉

えることを理解すること。

これらの「視点が十分でないまま」では「単なる話合い活動」になるということは、それは言語化とは相いれず、言語活動とともに身に付けていけるわけではないのである。しかも、言語活動よりも先に「理解」していなければならない。

たとえば、具象的な絵画の中に何が描かれているかを言葉で記述すること⁽¹⁰⁾は難しくはないだろう。しかし、絵画においては、何が描かれているかだけでなく、それがどのような形、色、質感等々で描かれ、また、あるものと別のものとがどのような関係を作っているかが重要であり、それが「全体のイメージ」につながるであろうし、それがあってこそ「色や描き方が、少し怖い感じ」⁽¹¹⁾といった言語表現が出てくる。

あるいは、三角形や四角形といった単純な形の場合には名称があるが、実際に絵に描かれている形を言語化しようとすると、多くの言葉を使って説明せざるを得ず、そうすると、形を言語で表現する思考の方に重点が置かれ、形を味わうことからは遠ざかってしまうかもしれない。色についても同様であり、さらに、質感となると、言語化することは一層難しくなる。

そのように言語化しない方が良い側面が何であるかを示すことができるのは、言語化を突き詰め、また、言語化ができないものは何かということと、その理由を明らかにし、そして、言語化できないものをどのように説明するかを課題としている研究であろう。つま

り、芸術教科における言語活動は、芸術の学術的研究との接近があつてこそ、意義深いものとなるはずである。

さらに、第二節で述べた研究と教育の統一というのは、もちろん、芸術の専門教育だけでなく、教職教育にも関係する。『学習指導要領』は、学校における教育の基準なのだから、それに沿うべきものであつて、大学においても、その内容、あるいは、『学習指導要領』の改訂の際には、なぜ改訂されたか、それは社会などのどのような変化を反映しているのかを含めて理解するのが第一の課題だろう。しかし、その一方で、『学習指導要領』にしても、誰かが考えたものなのだから、別の考え方はないか、もっと良い方法はないかなどを考える視点から見ても、より良く理解できるのであつて、その視点も、教員が研究の立場から提供すべきものであろう。

教員志望の学生にとって教員採用試験に合格することは重大な関心事であつて、教職教育に関わる教員もその思いを共有しており、大学でも試験対策が必要かもしれない。しかし、もちろん、試験が独立したものであるわけではなく、学校の教員はどのような資質、能力などを持っているべきかについての考え方に対応して試験内容が設定されている。学生が試験のあり方に疑問を持つのは現実的でないし、大学の教員がそれについての意見を実際に表明しはしないにしても、学校の教育についての思考の一部であるという認識から教員採用の方法も検討の対象とし、場合によっては批判的な目を現状に向けながら大学教育を考えることは、研究者でもある大学教員として取るべき姿勢であらう。

註

- (1) 小学校と特別支援学校については教員資格認定試験が実施されており、高校を卒業していれば二種免許状を取得できる可能性がある。
- (2) 佐藤晴雄、『教職概論—教師を目指す人のために』第5次改訂版、二〇一八、学陽書房、六四～六五ページ。
- (3) コンラート・パウル・リースマン著、齋藤成夫、齋藤直樹訳、『反教養の理論—大学改革の錯誤』二〇一七、法政大学出版局、九七ページ他。
- (4) Luigi Pareyson, *Estetica: teoria della formatività*, 1954, 1974(3), Sansoni. 以下の記述が基つて示されるのは、順に、p.59, p.91, p.107, p.70, p.73である。
- (5) 『学習指導要領』では「アクティブ・ラーニング」という言葉は使われず、「主体的・対話的で深い学び」として示されている。
- (6) ここでの芸術と学術との違いについては、ミケル・デュフレヌの研究を基にして考へてみる。Mikel Dufrenne, *Phénoménologie de l'expérience esthétique*, II. La perception esthétique, 1967, P.U.F., pp. 530f.
- (7) Harry S. Broudy, *The Role of Imagery in Learning*, 1987, The Getty Education Institute for the Arts, pp.28-36, pp.43-48.
- (8) 『言語活動の充実に関する指導事例集—思考力、判断力、表現力等の育成に向けて—【中学校版】』二〇一七、文部科学省。ヴェルディの歌劇《アイダ》による言語活動の指導事例が紹介されている。
- (9) 『中学校学習指導要領』(二〇一七年告示)では、鑑賞において考えることとして、「曲や演奏に対する評価とその根拠」が示されている。
- (10) 先に言及した『言語活動の充実に関する指導事例集』には、ゴッホの《星月夜》による言語活動の指導事例が紹介されている。
- (11) 前掲の『言語活動の充実に関する指導事例集』より。

『大学設置基準』、中央教育審議会答申、『学習指導要領』、『学習指導要領解説』、『言語活動の充実に関する指導事例集』は文部科学省のウェブサイト (<https://www.mext.go.jp/>) で閲覧し、すべて二〇一九年一月二四日に最終確認。