

明治期の芸術教育

上野 浩道

はじめに

私の専門は教育学、教育哲学です。特に、感情の教育と認識の教育との関係に関心があり、思想としては、Education through Art, Aesthetic education, あるいは、美育といったものに興味をもってきました。そして、私の研究がささやかでも日本の教育や人間形成のあり方に貢献できればという願いを持ち続けております。

研究の方法としては、教育における、表現、感情、認識、シンボル、イメージ、イメージネーション、創造性といった概念とその内容の成果を、原理的（哲学的、思想的）、歴史的（日本、西洋、東洋）、実践分析（授業分析）の方法によって整理し、それらを教育的価値をもつものとして、また豊かな学問的成果として蓄積させていく作業を行っています。

その点で、歴史的研究は私にとって大事な方法論となっています。一般に、歴史研究を行う場合、どのような時代区分を行うかは大変大きな問題で、それによって研究者の立場をあらわします。芸術教育の歴史を、今回の指定にある「明治期」というように、大正、昭和、平成と元号で区分する考え、教育政策や制度による区分の考え、政治や経済といった時代状況の分析を演繹的に教育の時代区分にあてはめる考え、教育の実践とは関係なしに教育の目的、理念、教育思潮、芸術界の動向によって時代区分を行う考え、あるいは、教科書を中心に、検定のない時代、検定教科書、国定教科書の時代などと区分する考えがあります。

しかし、これらの方法は芸術教育固有の歴史を内在的に明らかにする方法とは言えません。すなわち、芸術教育にかかわる教育的諸価値が歴史的にどのような契機で現れ、どのように形成され、どのような遺産として残されてきているのか、挫折や未発の契機も含めての歴史研究の方法が必要です。言い換えれば、芸術教育固有の価値を歴史的に明らかにする方法論が求められるのです。

芸術教育の歴史を明らかにする資料として、意図的な形で教育を行おうとしてきた公教育においては、芸術教育の理念、政策といったものや、検定、国定教科書の内容分析だけでなく、実際にその内容をどのような方法で行ったかという授業の実際にまで迫る上で「教師用書」の検討まで掘り下げる必要があります。また、公教育だけでなく、

現実に生きている人々の美意識の形成と要求を明らかにするために、民衆の芸術に対する教育要求をあらわす民間教育運動の資料も必要です。さらに、人間の無意識的レベルで美意識の形成をはかる無意図的教育、インフォーマルな教育環境の持つ資料も大変大事だと思っています。このように、フォーマルな教育、インフォーマルな教育の両面の資料を通して日本人の美意識の形成をトータルに促える必要があります。

近代学校と芸術教育

近代学校設立以前において、日本人がどのようにして美意識を形成していったかを明らかにすることは興味のあるテーマです。寺子屋では3R'sが中心でしたから芸術教育は行われていませんでした。そこで、多くの民衆の子どもたちは生活や環境、自然の中で美意識を形成していったと思われます。

まず、意図的、意識的教育として、子ども組や若者組といった「群れの教育」での美意識の形成があげられます。例えば、村の祭りや儀式において、子どもや若者は飾りつけをし（美術、工作、技術）、歌い（音楽）、踊り（舞踊）、寄附集め、協同作業（道徳教育）などによって、生活や環境と結びついて総合的、全体的な美意識と人間形成がはかれていたことがわかります。

また、季節ごとに設けられた年中行事や節供などに見られる無意図的、無意識的レベルでの影響も見過ごすことはできません。子どもが、お正月や雛祭り、七夕などの祭りを待つ時のわくわくした楽しさと、まつりの終わった後の名残り惜しさといった感情は、子どもが人生の最初に感ずるペースのようなもので、それはその後の感情や情操のあり方を規定する原型のようなものと言えます。そして、これは無意識のレベルで人間の感情にうったえるという点で芸術教育の原点とでも言うべきものであります。

日本の公教育で芸術教科が設けられるようになったのは約100年ほど前からのことです。それは近代公教育制度の確立をはかり近代化をすすめていった諸外国の動向と対応しています。ところで、近代学校における芸術教育は、前述のそれ以前の芸術教育に比べて、次のような特徴をもっていました。

まず第一に、近代学校は子どもを、時間的、空間的に日常生活から隔離した場所におくところに特徴があり、芸術教育もそのようなところで行われてきたという点です。子どもを取りまく日常的な自然や生活、子どもの興味や関心と関係なく、同一年令の集団で時間割と教室、教材が定められ、各教科がバラバラで孤立的な状態の中で芸術教科が設定され、美意識の形成がはかられてきました。

第二は、近代学校が取り扱う教材が、それまで子どもが日常生活で経験してきた環境とは全く切り離れた、西洋から移入された文化をもとにした教育内容や技法が中心であったという点であります。それまでは、子どもの日常生活での美的環境は、祭り、行事、伝承遊び、日本画、南画、邦楽といったものが影響を与えていました。それに対し、近代化をすすめるために学校は西洋の科学技術や文化内容を積極的に考えようとしたのであります。例えば、図画の場合、蕃書調所でオランダ学にたずさわっていた川上冬崖が翻訳、移入した『西画指南』が最初の教科書として使用されたものです。この原本はイギリスのものであり、鉛筆画によって、明暗、遠近、透視図法などの技術が教えられようとしてきました。これは今までの日本人のもっていた認識や表現の仕方とは全く異質のものでした。その後、教材教具の方針をめぐって鉛筆画と毛筆画の争いなどもありますが、大勢は鉛筆画による西洋画の教育理念によってすすめられてきました。美術界にも洋画と日本画といった分野が画然と区別されていますように、学校教育の目的にあっても、この問題が解決されているとは言えません。急速な近代化をすすめた国々では、近代化＝西洋化という図式ができあがり、文化や教育内容の二層化の現象が起きました。一方で日常生活での伝統的文化の環境、他方で西洋文化を教育内容として教える学校教育の環境という二分化であります。もう一つの例として音楽教育についても同じことが言えます。西洋音楽の導入によって、それまで子どもや民衆が日常生活で歌ってきた民謡やわらべ唄にみられる感情や気持ちを込めた、力強いリズムなどは無視され、学校では和洋折衷の独特の音楽が「唱歌」という名前で成立しました。その結果、「学校唱歌、校門を出でず」と言われますように、日常生活とは切りはなされた学校音楽として矮小化されていくことになりました。

近代学校の芸術教育の特徴の第三点は、「教育的配慮」という思想が貫かれたことであります。これは、まず、学校教育の教育内容は芸術的価値とは別のもので、「子どもにはこの程度の認識や表現、鑑賞ができれば良い」という形で「教育的配慮」が行われました。例えば図画の場合、前述の『西画指南』や、教科書検定のなかった時代の

教科書や、検定教科書の時代の教育内容と、国定教科書の時代の教育内容とを比較しますと、その違いと意味が非常にはっきりします。前者は教科書の執筆者が芸術家の立場から生き生きした伸びやかな筆使いで芸術作品をつくり出す意気込みで教材をかいています。それに対して、後者は、図画の国定教科書の第一期は明治37年、第二期は明治43年、第三期は昭和6年ですが、執筆者は芸術的思想や信念とは別の「子どもにはこの程度描ければ良いのだ」という「教育的配慮」を行った生気のない死んだ筆線による教材があらわされました。その結果、題材も執筆者自らの美的感動とは関係なく取りあげられ、ついには国家目的にあわせて選ばれていくことになりました。

「教育的配慮」は、一応子どもの発達段階といったものを意識してあらわれてきました。すなわち、それまでの図画教育は大人、職人、芸術家の技術習得の順序を程度を下げて子どもに適應させる仕方で行われていました。そこでは、子どもは大人を小さくしたものの、大人のミニチュア、ひな型であるという児童観が支配していました。それに対して、「教育的配慮」は子どもを大人とは区別しようとしてきましたが、その発達段階の考えは大人につくった考えで、そのプログラムにあわせてカリキュラムをつくらうとしました。図画では『新定画帖』という教科書などがそれで、そこでは子どもの興味や関心などは全く配慮されず教えられました。大人目からみますと、教科書としては一応体系化の試みがうかがわれますが、子どもの心とは大変かけ離れたものになっています。

「教育的配慮」はこのような形で行われてきましたが、これはアリエスが指摘したように「教育的配慮」という名前によって子どもを大人から隔離することになった近代教育の特徴でもあります。芸術教育の場合も、子どもを芸術の世界や、日常的な大人の社会の芸術的環境から遠ざけ、子どもを学校という特殊な世界に閉じ込めることになったと言えます。

第四の特徴は、近代学校の芸術教育は純粋な芸術教育を行おうとしたのではなく、その目的や内容は実用主義的傾向をもっていた点です。近代国家を建設するための目的に教育も位置づけられたがため、芸術教育の目的もその路線に沿うことになりました。図画の場合、その名称が象徴していますように、殖産興業にみあうための製図や地図、解剖図の描ける能力を形成する画学や図学の考え方が色濃く貫かれました。そこでは、美術教育、感情教育といった芸術教育の教科としては成立していなかったのです。前述の唱歌の場合も、音楽教育の卑近な側面が貫かれました。

このように、明治期の近代学校を確立するにあたって、芸術教科を制度の中に組織的に入れよう

としたことは画期的なものではありませんが、その目的、内容につきましてもかなり特殊な傾向をもっていただけではなくはなりません。しかし、ここには、学校という組織が抱えている内在的な問題も含まれています。

近代学校の芸術教育の問題

前述のような特徴をもった明治期の芸術教育にあっても、芸術教科として考えるような動きもありました。例えば、図画の場合、岡倉天心やフェノロサのような人たちは、従来、実用主義と伝統復古をめざしたナショナリストであったと評価されていますが、明治18年に文部省に提出された図画教育調査会報告書などをみますと、図画教育は人間の目や心を育て、美感を養う「美術画法」を目的としなければならないと提言しています。当時の「図画ハ目及ビ手ヲ練習シテ通常ノ形体ヲ看取シ、正シク之ノ画クノ能ヲ養ヒ、兼ネテ意匠ヲ練リ……」という状況にあって、彼らは美と表現の教科として、また人間教育の教科として図画教育を考えようとしていました。それは、教育的価値を人間形成以外に求めていた教育に対する批判であり、芸術教育としての価値を主張するものでありました。

芸術教育のもつこのような矛盾や問題点は教育界の人たちにはなかなか見えてこないものでした。森の中に入ると木が見えなくなる、木を見ていると森が見えなくなるといったゲシュタルトの法則にもありますように、教育界にいる人たちは自分たちの行っている教育が本当に子どもたちの人間形成になっているのかどうか、あるいは本当に一人ひとりの個性や能力を伸ばす教育を行っているかどうか、といった点はかえって見えない状態にあったのです。その点、教育の世界の外側にあって、比較的自由に子どもや教育を見ることのできた芸術家たちの目と意見は鋭いものでした。彼らは明治期の芸術教育のあり方を批判するだけでなく、その主張を運動にまで実践し、真の芸術教育の確立をはかろうとしました。明治期の終わりから大正時代にかけて、すなわち、1910年代から20年代にかけてのこの運動は一般に芸術教育運動と呼ばれています。

この運動は、公教育外の芸術家たちが中心になって、文章、詩、絵、歌、遊戯、劇、童謡、童話などを通して、教育と芸術的価値とを結びつけ、人間形成における芸術教育の重要性を主張し、実践するものでした。芸術教育のそれぞれの分野で、それぞれの運動が行われましたが、そこに共通しているものは、子どもの感情や表現、個性といった内面性を重視し、また、子どもの生活や自然、興味、関心、自発性を認めた芸術教育であったということです。

子どもの興味や関心からかけ離れた教訓的な文部省唱歌に対し、北原白秋はわらべ唄や民謡、伝承音楽を掘りおこし、童謡や児童自由詩の運動をすすめました。画家で版画家の山本鼎は、当時の臨本模写の臨画教育を厳しく批判し、ロシアの農民美術や江戸期の浮世絵版画とも思想的につながる自由画教育の運動を行いました。文芸評論家の片上伸は、明治期の修身道徳の教育に対して、文芸のもつ価値に注目して「より生きる力」を子どもに教える文芸教育論を主張しました。口演童話家の岸辺福雄は口演童話や童謡踊の実践を行いました。彼は、子どもの日常生活で行われていた伝承遊びの教育的価値を認め、最初はそれを団体遊戯にとり入れていましたが、遊戯本来のもっている「愉快」さを生かすところの童謡を歌って踊る童謡踊りを始めました。それは「人工を加えた複雑なものではなく、簡単なもの」、「原始的なもの、盆踊り風なもの」でありました。また、口演童話も、勤善懲悪的な教訓的童話に対し、昔話やおとぎ話につながる「語り」の童話の価値を実践するものでした。

さらに、作家の鈴木三重吉は子どもの読みものが「実に乱暴で下等なにおどろき呆れ」て、芸術的な童話と童謡を創作し、また、子どもの作文を「選定補修」して文章表現の水準を高める『赤い鳥』運動を行いました。あるいは、雑誌『白樺』に影響をうけた長野県を中心にした白樺派の教師たちは、子どもたちを直接、美術作品や音楽などにふれさせることによって芸術的感化をめざすことをしました。

このように、芸術家たちをはじめ、芸術に影響をうけた教師たちによって、明治期の近代学校のもっていた芸術教育の問題点は実践と運動によって克服されるようになり、芸術教科は芸術教育を行うというように考えられるようになってきました。そして、大正14(1925)年に設立された芦屋児童の村小学校のように、芸術教育が学校の哲学みたいになって、山田耕筈による音楽会や、野外映画会、石井漠舞踊団による踊りなどが公演され、芸術教育が学校だけでなく地域の人々にまで影響を与える学校があらわれてきました。

明治期の芸術教育は、日本の近代化と学校という組織の中でいろいろな問題点を含み、克服の試みがなされてきましたが、しかし、それらが今日までに十分に解決されてきたとは言えません。

*1990年度春季第29回舞踊学会
『舞踊學』13-2号より転載