

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

竹内久顕

1 はじめに

堀尾輝久は、「平和教育」と「平和と教育」の概念を区別し、前者は教育実践に関わるもので、後者は“教育はその本質において平和と結びつくのか”といった「教育原理としての平和」とでも呼びうるものであるという。そして、コメニウス、ルソー、コンドルセら「教育の問題を本来的な意味で思索しつづけた教育思想家達、教育者達は、例外なく、平和を熱望してきた」のではないかと提起する。「人間を目的ととらえ、子どもを発達の可能態と考える」のが教育の本質であるとすれば、「平和は教育の前提条件であり、同時に教育は平和を実現する手段である」ということになり、「平和と教育」は相互的な関係のもとに理解できるということである[堀尾1980:45~46頁]。

戦後日本において、堀尾のいう意味での「平和教育」としては、実に多くの実践・教材とその理論が蓄積されてきた。しかしながら、それら平和教育実践と平和教育研究において、「平和教育」の根拠たる哲学である「平和と教育」の問題が深められてきたとは言い難い。というよりも、「平和と教育」は相互的な関係のもとにあるという堀尾の結論部分が、疑う余地のない当然の前提とされ顧みられることがなかったと言ってもよいだろう。

もっとも、戦後日本の平和教育において、「平和と教育」の思索がなかったわけではない。戦争に追従した「教育」への批判と反省から出発した戦後の教育実践と教育学は、教育の原点に立ち返る中で「平和と教育」の課題に取り組まざるを得なかったが、そうした文脈で勝田守一や周郷博らがしばしば触れ引用していたのが、イギリスの詩人であり芸術批評家のハーバート・リード(Herbert Read,1893~1964)の議論であり、その代表作“Education for Peace”は周郷によって翻訳された(原著1949年刊、邦訳『平和のための教育』岩波書店、1952年刊)。

リードは、詩論・芸術論をはじめ膨大な著作を残しており邦訳も多い。英文学や美学・芸術学において多く論じられてもおり、さらにその芸術教育論は、戦後日本の民間美術教育運動の担い手である創造美育協会(創美、1952年設立)にも大きな影響を与えた。しかしながら、その評価は割れている。

例えば、岩本憲・大植淑代は、「(リードの)平和教育論がその後一部の人を除いては左程

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

の反響を呼んでいない」のは、リードの論自体に「多くの矛盾」があるためではないかという[岩本・大植 1970 : 57 頁]。また、西村拓生は、リードを「プラトン以来の伝統を持つ『美的教育(aesthetic education)』論を現代において代表する」人物であると評価するが、日本でも戦後の一時期広く読まれたもののその影響力は限定的であったと振り返る。そして、その原因として、「元来詩人であったリード特有の、論理の一貫性よりはイメージの豊かさを尊重する思想のスタイルにあった」のではないかと考える[西村 1992 : 189 頁]。リード思想の「矛盾」「非論理性」「難解さ」が、受け入れにくさや誤解の原因だったのである。

一方、直江俊雄は、欧米でのリード研究では「リードの非合理性に関わる批判的な評価が中心」だったが、日本では「なお多くの教育者をひきつけるリードの思想に対して、独自の視点からの再評価を加えようとする姿勢」が認められると指摘する[直江 2004 : 286 頁]。そのことは、『芸術による教育』（フィルムアート社、2001年）の新訳がおよそ50年ぶりに刊行されたり（旧訳は、植村鷹千代・水沢孝策訳、美術出版社、1953年）、イギリスのリード研究者シスルウッド(David Thistlewood, 1944～1998)によるリード研究書『ハーバート・リードの美学』（玉川大学出版部、2006年、原著1984年）が訳出されたりといった、近年の日本での研究動向からも明らかであろう。

また、辻泰秀は、美術教育研究の文脈においてだが、「現在でもなおリードの著作から、改めて美術教育の方向性を見出そうとする美術教育者は多い」といい、その理由の一つとして、リードの主張には「明確な政治的・社会的な見識が見受けられる」という点を挙げ、「個性の育成、人格の形成、平和や民主主義に寄与する美術教育の社会的な役割は、イデオロギー、民族や宗教の違いによる国際紛争がたえない現代の状況だからこそ、着目していく必要がある」と、その今日的意義を指摘する[辻・山田 2016 : 80 頁]。さらに、岡田仁は、リードの詩作を分析することで、「リードほど戦争の問題を一貫して考えてきた現代詩人は他にいなかったと言っても過言ではない」という[岡田 1980 : 19 頁]。

その矛盾や難解さに戸惑いつつも、リードが展開した「芸術・平和・教育」の哲学から学び得るものが少なくないという理解は、芸術教育論・美術教育論から芸術論・詩論に至る先行研究でおおむね共通しているといっていよいよだろう。本論では、教育思想研究の課題としてではなく、平和教育研究の課題としてリードを読み解くことを通して、その「平和と教育」の思想を明らかにし、もって「平和教育」が拠って立つ哲学を考察してみたい。

検討に入る前に、「難解さ」にもかかわることだが、リード読解に際して留意すべき点を1点補足しておく。それは、「芸術(art)」「芸術家(artist)」という言葉の意味である。一般に「芸術」「芸術家」という場合、人類の遺産ともなる作品やプロの作家の意で用いられる。しかし、リードは、「芸術家」がつくる作品の例として「絵」「音楽」「詩」に続

いて「家具」「靴」「衣服」を挙げ、「彼らは皆、何かに形を与える人びとなのです」という[リード a: 36 頁]。あるいは、「芸術家」を「さまざまな方式による表現に優れた人びと」と呼び、その例として「音楽家」「詩人」「絵描き」「ダンサー」などと並び「労働者」「話し手」を挙げている[リード a: 29 頁]。すなわち、リードは、「芸術」の概念を、「何かに形を与える」「さまざまな方式による表現」という極めて広い意味でとらえている。したがって、本稿の引用で、“プロの芸術家”のこととして述べている箇所であっても、「なにかに形を与える」全ての人に当てはまるものとして理解する必要がある。

2 リード思想の概要

西村拓生は、リードの「難解さ」に対して、芸術教育論の前提となる「芸術基礎理論」とさらにその根底にある「思想の根本理念」を明らかにすべきであるという方法論を提起する[西村 1992: 189 頁]。西村の整理によれば、前者(芸術基礎理論)の核となるものは「現実の美的な把握(aesthetic apprehension of reality)」であり、それは、「内的世界と外的世界との相即した『現実』を感性によって美的に把握すること」であり、芸術活動とは、そのように把握した「現実」を「主体の外へ客体化すること」である[193 頁]。また、「美的に把握すること」の意味をさらに掘り下げた後者(思想の根本理念)は、生の根源的なあり方である「美的なるもの(the aesthetic)」とでもいうべき理念で、それは、「調和的『秩序』へと向かう『フォームの原理』」と「その秩序を突破して新たに『創成』しようとする『オリジネーションの原理』」という二つの根本傾向の「弁証法的ダイナミズム」として象徴的に示されるものである。そして、「美的なるもの」は生の根源であるがゆえに、「芸術の秩序」も「行為の秩序」「社会の秩序」も「美的なるもの」の異なる位相に過ぎず、いずれも「弁証法的ダイナミズム」によって説明できるという[196~198 頁]。

西村の整理は、多くの先行研究においてもおおむね共通理解とされている視点と考えられる。しかし、リード思想の根本理念である「美的なるもの」に対しては、この理念を教育の課題としてとらえる場合、いくつかの問いを立てることができよう。第1に、生の根源を「美的なるもの」ととらえるリードが構想する世界・社会のあり方は何か。すなわち、「美的なるもの」を根本理念として構想した教育を通して、いかなる世界・社会が作られることになるのか。第2に、フォーム(形)とオリジネーション(創作)という二つの原理の「弁証法的ダイナミズム」が「芸術の秩序」を作り出すとはどういうことか。第3に、「芸術の秩序」と「行為の秩序」「社会の秩序」が一体のものとされるのはなぜか。これらが明らかにできてはじめて「芸術・平和・教育」を結びつけた「平和と教育」の思想を構想することができる。

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

以上の予備的考察から、本稿では次の4点について、リードのテキストに即して読解しつつ考察することとする。第1に、リードが理想とする世界・社会のあり方について。それは一言でいえば「アナキズムの社会」ということになるのだが、リードにとってそれはいかなる社会か。第2に、西村のいう二つの原理(「^{フォーム}形」と「創作」と「芸術の秩序」)の関係について。第3に、芸術と社会(「アナキズムの社会」)の関係について。第4に、以上の結論として、「芸術・平和・教育」の連関すなわち「平和と教育」の哲学について。

本稿ではリードのテキストとして主に次のものを検討する。まず、アナキズム論については、『アナキズムの哲学』(原著1954年刊、邦訳1968年)。芸術・教育論については、『芸術による教育』(原著1943年刊、邦訳2001年刊)と『平和のための教育』(原著1949年、邦訳1952年刊)。芸術・教育論の2著作に関し、前者は「教育の基礎理論」で、後者は「今日の政治、社会、文化の状況にからめながら」論じたもので「教育論の応用篇」であると位置づけられており[相原1971:171頁]、これら2著作を合わせ読むことで、「芸術という方法を教育の基礎に据えなければならない、そうすることによって初めて平和な社会を建設することが可能となる」ことがわかると評価されている[小島1981:135頁]。

3 アナキズム論

リードは、「詩とアナキズム」(『アナキズムの哲学』所収)において、詩・詩人を例に芸術・芸術家のあり方を論ずる。詩(芸術)を生み出すには、そのままでは死にも等しい「形式、パターン、秩序」に「生命を与え、進歩を保証し、意欲と活気を創りだす」ことが求められるのだが、そのためには、いったん「形式を打ち破り、パターンを歪曲し、われわれの文明の性格を変化させることが必要」だという。従って、「(詩・芸術を)創造するためには破壊が必要」なのであり、そういう創作のできる詩人(芸術家)こそが、「社会における破壊の起爆者」たり得るとともに「必然的にアナキスト」であるということになる[リードc:65頁]。

アナキズムの訳語である無政府主義の語には、急進的な、時に暴力的で無秩序な語感が付きまとうが、リードは「形式」や「秩序」自体を否定しているのではない。死んだ「形式」「秩序」を「破壊」し、生命あふれる「形式」を、意欲と活気に満ちた「秩序」を「創造」することが詩人(芸術家)の役目なのであり、そういう意味における「破壊の起爆者」「アナキスト」なのである。このことは、先に挙げた、「^{フォーム}形」と「創作」という二つの原理の「弁証法的ダイナミズム」によって「芸術の秩序」が生み出されるという理念を踏まえると一層わかりやすい。すなわち、「形式を打ち破る」ということは、形式(「^{フォーム}形」)をいったんは受け入れつつも、そこに満足することなく、新たな形式を創りだす(「創作」)ことを意味しているのであり、その両者を弁証法的に繰り返していく詩人(芸術

家)は「必然的にアナキスト」であるということになる。

さて、詩(芸術)を生み出すことがアナキズムの原理に基づくことはわかった。しかし、リードは、アナキストたる詩人(芸術家)は「社会における破壊の起爆者」であるともいうのだが、「社会」との関わり方についてはまだ説かれていない。そもそも、現実の社会に生きる人間としての一個人に過ぎない詩人(芸術家)に何ができるというのだろうか。

リードは、「現代の愚劣な産業時代を蔑視している」というが、だからといって産業社会からの「逃避行」を図ろうとするのではないし、ましてや中世に舞い戻ることなど出来るわけもないのだから、あえて産業主義を認めたくらんで、「それに真の美的な原理を付与しようと試みる」という現実的な道を選択する。芸術家の存在意義は「社会の一員であることに負っている」という立場に立ち、優れた芸術作品は「個人と社会の間に存在する関係から生み出される」という(傍点引用者)。そして、芸術家が選ぶただ一つの道は、「いまいるところにとどまり、もし必要なら苦しむこと」ということのみであるという[リードc: 65~69頁]。

詩人(芸術家)は社会から隔絶されたいわば高等遊民のような存在、愚劣な社会をせせら笑う存在ではなく、「社会の一員」として社会との「関係」を切り結びながら生き続ける存在である。リードは、そういう詩人(芸術家)がなすべき義務として、「世界をありのままに映すこと」と「あって欲しい世界を想像すること」の2点を挙げる[リードd: 87頁]。この二つの営みを通して社会を「破壊」し、生命あふれる「形式」と意欲と活気に満ちた「秩序」を社会の中に作り出し「真の美的な原理」を付与することが詩人(芸術家)の義務なのである。それがどれほど苦しくとも、社会の一員としてそこにとどまり、関係を持ち続けつつ社会を破壊し創造することが、アナキストたる詩人(芸術家)の姿なのである。

このように考えると、本来リードのいうアナキズムには自由が不可欠の価値なのだが、「完全な自由」を想定しているわけではないと読み取れる。そのことは、「精神と現実」の関係を論ずる中で明らかにされている。「精神と現実」の関係は、「風に向かって進む過程のようなもの」であるという。すなわち、現実の流れは精神をかき乱し、精神はそれに対抗して向かい風を抱擁し飛躍する。そして、「(精神が)爆発的な力を持つとするなら、精神は厳しい現実で固められなくてはならない」のであって、「完全な自由は必然的に頽廃を意味する」ことになるのである[リードc: 97頁]。

さて、「精神と現実」の関係を論じている同じ個所で、リードは、「個人と共同体の関係にしても同じである」と唐突に述べている。個人が「爆発的な力」を持つには、苦しみながらも共同体にとどまり、共同体の「一員」として「関係」を切り結ぶべきだということなのだが、では、そういう共同体はどういうもので、また、個人と共同体の関係はどうあ

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

るべきなのか。その点を「自由の鎖」(『アナキズムの哲学』所収)から読み解いてみよう。

リードは、「共同体(community)」とは、例えば軍隊のように横並びの個人を一くくりにしたような集合体ではなく、互いに「関係しあう」個人によって構成され、「(個人の存在の)増大と、お互いのために生きようとする生活の確認」を基礎としているものであると考える[リードc:212頁]。そうした「共同体」は、人間の「生物学的必要」によって、すなわち「相互扶助を不可欠とする人間的必要」によって生まれたのであり、「政治的必然」から「人為的な組織」として作り出された「国家」とは根本的に異なる。また、「芸術の深奥の性質は生物学的なもの」であり「自発的な本能の表現」であるという[リードc:280~281頁]。

以上のテキストの読解から、リードのいう“アナキズムの社会”を次のように描くことができよう。一人では生きていくことのできない人間は、その生存戦略として、すなわち「生物学的必要」から「共同体」を作った。そこでは、個人と個人が互いのために生きようとする「相互扶助」の関係を結ぶことで「生物学的成長」を遂げようとしてきた。そして、本質において生物学的で「自発的な本能の表現」である芸術を生み出す芸術家がとどまるべき場所こそが、同じ生物学的原理によって成り立つ「共同体」なのである(「人為的な「国家」ではない!)。しかし、その「共同体」の「形式」「秩序」が「生命」「意欲と活気」を失いかけたとき、芸術家はそうした「厳しい現実」に立ち向かおうとする「社会における破壊の起爆者」として、「生命」「意欲と活気」を取り戻すという苦しみを引き受けねばならない。こういう芸術家の営みを可能とする「共同体」こそが“アナキズムの社会”なのである。リードは、“アナキズムの社会”を「個人に集団と矛盾しない最大限の自由をあたえる」ような社会である[リードd:436頁]と一言で表現しているが、以上のような読解を踏まえることで、この一言の意味も納得できよう。

4 芸術の秩序—「^{フォーム}形」の原理」と「創作の原理」

西村が、「“フォームの原理”と“オリジネーションの原理”という二つの根本傾向の“弁証法的ダイナミズム”と端的に示した「芸術の秩序」を、リードのテキストに即して読み解くと次のようになる。「^{フォーム}形」の原理とは、芸術の「普遍的で客観的な側面」で、「知覚」によって促される。一方、「創作の原理」は、人間に「象徴や空想や神話など」を創造し鑑賞するよう仕向けるものであり、「想像力」によって促される。そして、「自由意思」が備わっている人間は、「^{フォーム}形」を認識し模倣するだけでは満足できず、与えられた「^{フォーム}形」を超えて「創造し、冒険したい」と願い、「自分自身の世界」すなわち「自分の感覚や感情、人格…を反映した世界」を表現しようとするのである[リードa:50, 54頁]。

音楽にしる美術にしる各芸術特有の「^{フォーム}形」があるため、作者(芸術家)と鑑賞者の間

で、芸術作品の美を共有でき共感できる。したがって、芸術を学ぶものはまず「形」^{フォーム}を習得し「形」^{フォーム}に基づいて表現をすることになる。しかし、そのままでは先人たちが作り上げた「形」^{フォーム}の模倣に終わってしまうため、自分自身の世界を作り上げたいという熱情に促され創造し冒険することで、新たな「形」^{フォーム}を「創作」する。しかし、その新たな「形」^{フォーム}に満足できなくなったとき再び「創作」に挑み新たな高みへと進んでいく。こういう弁証法的な永久運動を繰り返していくことで、人(芸術家)と人(鑑賞者)の間に共感に基づく関係を作り発展させていくことができるのである。これがリードのいう「芸術の秩序」であると理解できる。

5 行為の秩序—「善」の法則

西村が、「芸術の秩序」と「行為の秩序」を「美的なるもの」の異なる位相であると整理したが、リードのテキストでは次のように述べられている。リードは、「芸術の秩序、行為の秩序の間に妥当な類似が存在する」といい、「善とは生きている美であり、芸術作品のなかに含まれているリズムとハーモニーの同じ原理の上に建てられた生活である」という[リード d : 431 頁]。

「善とは生きている美(living beauty)」との表現は、「美」を実践したものが「善」であるということと理解できるが、それは、「芸術の秩序」(=「美」の法則)の実践態が「行為の秩序」(=「善」の法則)であるということの意味する。そうすると、先に確認した「芸術の秩序」の二つの原理(「形」^{フォーム}の原理と「創作の原理」)における「弁証法的ダイナミズム」の考え方が、「行為の秩序」である「善」にも同様に当てはまることになるが、それは次のように描くことができよう。

ある個人の行為が、先人たちが築いてきた「形」^{フォーム}—規範・法・道徳・契約—に則っているとき、その行為を他者は「善」とみなし共有・共生することができるが、そうでなかったとき、その行為は他者にとって不快で迷惑な蛮行以外の何物でもなくなり、行為者との間に関係をつくることは出来ない。しかしながら、その「形」^{フォーム}に満足できなくなった時、すなわち「善」の根拠だったはずの「形」^{フォーム}が人々の自由を奪う抑圧的な「悪」として機能するようになった時、古い「形」^{フォーム}を超えて新たな「形」^{フォーム}を「創作」という冒険に挑み「善」を回復する。こういう「弁証法的ダイナミズム」が「行為の秩序」においても成り立つのであれば、このようにして関係を結ぶ人々によって生み出された社会こそが“アナキズムの社会”だと言えるのではないか。それは、先に検討したように、「社会における破壊の起爆者」たる芸術家が「社会の一員」として愚劣な産業社会に踏みとどまり、「形式」に生命を与え「秩序」に意欲と活気を創り出すことで成立した「共同体」が“アナキズムの社会”であったことから明らかであろう。

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

ところで、先に引用した岩本・大植は、リードの平和教育論に「多くの矛盾」があると指摘していたが、矛盾の例として次のリードの議論を紹介する。結晶内部の原子配列を見た科学者がそれを「美しい」と感じるのは、「芸術作品に適用できる^{フォーム}の基準を自然の中に見つけた」からだとしてリードは主張する[リード a : 38 頁]。岩本・大植は、この主張を、「自然の科学的法則性が、同時に美的世界の法則をもつらぬいている」という主張であるととらえるが、リードが、「自然と芸術のできあがった形の上」に「法則性」を求めた結果、たとえば結晶の原子配列のように、自然の中で「部分的完結的に現れているような現象」を自然の法則として「静止的に」見てしまうという問題をはらんでいると指摘する（つまり、結晶ができあがる過程を因果関係の法則として動的に捉えていないということ）。そして、こうした理解を社会に当てはめたとき、「社会をも静止的に」とらえかねないのではないかと懸念を示す[岩本・大植 1970 : 60~62 頁]。

たしかに、リードは、自然の美を論じる際に、「火山爆発により吹き上げられた岩、稲妻に襲われた木々」のような「突発的な自然のかたち」は「普遍的あるいは完全な形」ではないため脇におくこととし、「当面は私たちの関心の対象とはなりません」と述べており[リード a : 38 頁]、あらかじめ定められた固定的な現象以外は美とはみなさないと読め、この視点を社会に当てはめたとき、きわめて保守的で固定的な息苦しい社会が想定されよう。この箇所を、岩本・大植も「静止的」の例として批判的に引用する[岩本・大植 1970 : 63 頁]。

しかし、先に「創作の原理」の説明で引用した同じ箇所にも、「私たちは自然法則の固定された規則的な法則を避け」[リード a : 50 頁]と記されていることを見逃してはなるまい。同じ『芸術による教育』の著作であるにもかかわらず、[38 頁]と[50 頁]の記述は整合性がないようにも読める。しかし、ここで、詩人リード特有の「論理の一貫性よりはイメージの豊かさを尊重する思想のスタイル」[西村 1992 : 189 頁]を念頭におけば、この矛盾を以て「社会をも静止的に」とまでは言えないように思われる。リードの「難解さ」に対しては、「思想の根本理念」から読み解く必要があるという西村の方法論に立ち返ってみよう。

西村が「思想の根本理念」と位置付けた「美的なるもの」によって生み出される社会、すなわちリードがそれに依拠し目指した社会は“アナキズムの社会”であった。それは、「美」の“living”なありようである「善」によって人々が結ばれる「共同体」であり、そこには「^{フォーム}形」を弁証法的に更新する「創作」の原理が横たわっている。これが、リード思想の根底にある世界観・社会観のはずだが、そうであれば、それは“living”で変化し続ける動的な社会なのであり、「社会を静止的に」ととらえることにはならないと読み解くべきであろう。

リードの論には矛盾を感じさせる箇所が他にも散見する。例えば、先に引用した「個人に集団と矛盾しない最大限の自由をあたえる」ような社会[リード d : 436 頁]という表現は、「集団と矛盾しない」と「最大限の自由」が両立出来るのかという疑問を投げかけることもできよう。「集団と矛盾しない」に力点を置けば「生命、進歩、意欲と活気」を喪失した静止的な社会になろうが、「最大限の自由」に力点を置けばそれらに満ちた動的な社会になろう。しかし、リード思想の根本理念を「美的なるもの」が生み出した“アナキズムの社会”にあるという視点から全体を読み解けば、その眼目は後者(「最大限の自由」)にあると理解せざるを得ないだろう。

6 芸術と教育

リードは『芸術による教育』の冒頭で一つの「命題」を掲げる。それは、「芸術を教育の基礎とするべきである」というものである。続けて、教育の目的として二つの「相容れない可能性」に言及する。一つは、「その人自身になるように教育されるべきである」という目的で、「無限に多様な類型を許容することのできる自由な社会」の中で個人の「潜在的能力を発展」させるという考え方。もう一つは、「その人自身でないものに教育されるべきである」という目的で、「社会の伝統によって決定される、ある理想の人格に順応」させるという考え方。そして、前者は、「多様性」「民主主義」に対応し、後者は「画一性」「全体主義」に対応するという[リード a : 18~22 頁]。

この二つの目的に関し、岩本・大植は、「対立」「奇妙な分かりにくさ」「理解に苦しむ」と批判的である[岩本・大植 1970 : 58 頁]。しかし、それほど「奇妙」で「理解に苦しむ」論であろうか。日本語の「教育」に対応する英語として education と instruction がある。education はその原義通り、子どもの中にあるその子らしさや能力を外に引き出すことで、instruction は文字通り、外にある知識や技能を習得させて子どもの中で構築することである。education は新たな文化を創り出すことに、instruction は既存の文化を伝えることに連なるものでもあるが、instruction は indoctrination(教化、教え込み)に陥る危うさをはらんでいるため、教育の理論と実践における永遠の課題として古くから論じられ続けてきた。リードが掲げる教育の二つの目的のうち前者は明らかに education だが、後者は indoctrination に傾斜した instruction を念頭においているように読める。

例えば、何事も暴力によって解決しようとする子どもを、「“平和で民主的な”社会の伝統によって決定される、“非暴力的解決方法を行使できる”理想の人格に順応」できるように教育することは批判されるべきものではない。すなわち、教育の二つの目的のうち後者は、いかなる社会・人格を想定しているか、またいかなる方法を想定しているかによって、その評価は変わってくるということに留意せねばならない。リードが想定する社会は“ア

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

ナキズムの社会”であったし、方法には「創作の原理」が位置付けられていた。したがって、二つの目的のうち後者は、リードが indoctrination の危うさを自覚したうえで述べたものと理解すべきであろう。そうであれば、この一見「対立」する二つの目的をどのようにして両立させるかということに苦悩し続けてきた教育学の主張の一つとしてリードの論を位置づけることができる。

上記の引用[リード a: 18 頁]は、先行研究でもしばしば引用される個所なのだが、むしろ、次の箇所の方がリードの意図を的確に言い表しているように思われる。教育の目的は、「個々の人間に固有の特性の発達をうながし、同時に、そうして引き出された個人的な特性を、その個人が所属する社会的集団の有機的な結合と調和させること(傍点引用者)」である[リード a: 26 頁]。リードは、「完全な自由は必然的に頽廃を意味する」[リード c: 97 頁]とっており、“アナキズムの社会”とは、互いに「関係しあう」個人によって構成され、「(個人の存在の)増大と、お互いのために生きようとする生活の確認」を基礎とする「共同体」のことであった[リード c: 212 頁]。すなわち、個人の「固有の特性の発達」も野放図に許容されるものではなく、その所属する社会集団の他の諸個人と互に関係しあいながら「調和させる」ことが求められる。これを芸術の二つの原理を用いて言い表すと次のようになる。所属する社会(共同体)で「善」とされる「^{フォーム}形」(「社会の伝統」)を身につけ、それを介して互に関係しあい「調和」を実現するが、それが「無限に多様な類型」を否定し「固有の特性の発達」を阻害するようになったときには、「創作」によって「^{フォーム}形」を弁証法的に更新することで「調和」を回復する。リードが掲げる教育の目的はこうした力を備えた人間を育てることであり、その方法として芸術の二つの原理に依拠することで、一見矛盾・対立する二つの目的を接合させる見通しを示したのである。

7 芸術・平和・教育

リードがこうした社会(共同体)と教育のあり方を提起する背景には、自身の従軍体験があった。第一次世界大戦後、「戦争の体験を書き、冷静に、客観的に戦争の実相を語らなくてはならない」と感じたリードは多くの戦争詩を作ったが、その過程で「戦争を文学として生き生きと描けば描くほど、戦争それ自身が魅力をもってくる」ことに気付いた[リード c: 136~137 頁]。それは、信頼、勇気、戦友愛といったもので、軍隊という「共同生活がつくりだす一種の精神」「集団の意識」から生じ、「共同の危険」に直面することで「高貴な自己犠牲の精神」にまで高められてしまう。こうした「魅力」や「集団の意識」は、本来「軍隊の専売」であるはずはないにもかかわらず、「現在の平和はこのような協同社会の意識をつくりだす機会をまるでもってはいない」ため、「戦時において最も

旺盛]になってしまうという[リードb: 38~39頁]。

リードの戦争詩を通してその内面世界を描いた岡田は、「天使にも悪魔にもなり得る人間性」に対して、「その悪を抑え込むことによって秩序を得ようとする」のではなく、「善の可能性を実現できる自由な社会の建設を目指すべきだ」というのがリードの主張であったと指摘するが[岡田1980: 33頁]、こうした自身の従軍体験から、おぞましい破壊と殺戮とは無縁な、軍隊とは異なる「共同生活」「集団」のあり方を模索することとなったのであると考えられる。

リードは、そういう社会(共同体)を実現するための方法として、スポーツやゲームなどもあり得るだろうが、「最も基本的な方法」を教育に求めた[リードb: 41頁]。ところが、実際の教育は、子どもたちを「競争の激しい分裂した社会に適応させよう」としており、「席次と成績と進級のために、休むことを知らない闘争がつづけられている」のが現実である。教育への努力が「社会の分裂をつくりだすために費やされている」という現状のままでは、戦争からは切り離された「協同社会の意識」を作り出すことはできない。こうして、戦争廃絶への道は、「現在の教育の組織の完全な打ち直し」なしには達成できないという結論に達したのである[リードb: 43~44頁]。

リードは、この「完全な打ち直し」を実行するための方法として、「事物による教育」と“人々を結び付けるような教育”という二つの原則を挙げた[リードb: 44頁]。平和的な協同社会を形づくるうえで後者の原則は当然と言えるので、前者の原則をもう少し考えてみよう。

リードは、「事物による教育」とは、「詩的経験とか実際の活動の教育」のことであり、それは「われわれが芸術と呼ぶ活動全体を指す」という[リードb: 75頁]。抽象的で誤解を招きやすい表現だが、この点について、勝田が次のように説明している。リードは、「単に芸術鑑賞の教育的価値をいっているのではなく…創造的詩的な経験や活動の教育価値を主張している」のである。すなわち、「創造的な労働、協同的な作業」が、「抑圧されれば…破壊的な暴力となって爆発する衝動」を「平和的な行動と共同の生活という本質的に人間的なもの」へと変化させることができるのであり、事物を誠実に直視し事物や自然にとりくむ過程を伴う「創造の共同的経験」を通じて、「生産されたものの尊さとそれをたいせつに守ろうとする平和的な性格」を子どもに形成することができるという。そして、日本の教育実践を振り返った時、そういう「事物による教育」が、綴り方教育の中に見出せるという[勝田1973: 165~166頁]。

昭和初期の貧困な東北で生まれた生活綴り方教育の実践は、生活現実をありのままに見つめ綴り、それをクラスの仲間たちと共有することを通して共に生活を変革する主体者へと育てていこうという教育だったが、それは、子どもたちが自身の生活の場(生活台)で直

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

面している課題に対して仲間と共に立ち向かい、「善」の「^{フォーム}形」を「創作」することで平和な共同体へと作り変えていくような、創造的で協同的な経験・活動・作業・労働を積み重ねていく実践であったと言い換えることもできる。勝田の指摘するように、そこには、たしかに、リードが「教育の完全な打ち直し」に必要として掲げる「事物による教育」と「人々を結び付けるような教育」の二つの原則が息づいていたことがわかる。

過去に試みられてきた「平和と教育」に関わる教育実践を、リードの「芸術・平和・教育」の思想の視点から見つめ直してみると、リード思想は現実離れした高尚な理想論というわけではないことがわかる。今日における「平和と教育」の思想の一つとして再評価する意義を失っていないと言えるのではないか。

8 今日の教育への示唆—リード思想から学びうる課題

最後に、本稿で読み解いたリードの「芸術・平和・教育」の思想を踏まえて、「平和と教育」に関わる今後の課題を列举しておく。

(1)教育と社会のかかわりについて。2017・18年に告示された学習指導要領では「社会に開かれた教育課程」の編成が課題とされているのだが、どういう「社会」を想定するかによって、実践される教育に大きな差異が生まれる。産業社会・企業社会を想定すれば、それは、リードが戒めている「競争の激しい分裂した社会」であり、競争によって人と人を分断するような教育課程になりかねない。しかし、“アナキズムの社会”を想定すれば、「芸術を教育の基礎とする」ことで「教育の完全な打ち直し」を通して平和の創造に連なるような教育課程を構想する可能性が開ける。

そもそも、教育基本法第1条には教育の目的として、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」としての資質を育成することが掲げられている。したがって、「社会に開かれた教育課程」の「社会」は、「平和で民主的な社会」を想定するのが教基法の本質なのだが、それは、“アナキズムの社会”に親和的であるといえよう。そうであれば、「形成者」は、「^{フォーム}形」を「創作」する弁証法的ダイナミズムの資質を備えた人間を意味するものとして読み解くことができる。

(2)教育を通じた「市民」の育成について。18歳選挙権の時代を迎えて、市民性教育(シティズンシップ教育)の重要性が目まぐるしく注目されている。“citizenship education”の先進国イギリスにおいて、その理論を主導した政治哲学者バーナード・クリック(Bernard Crick, 1929~2008)の論は概要つぎのとおりである。まず、「市民(citizen)」を「健全な市民(good citizen)」と「能動的な市民(active citizen)」とに区分し、そのいずれの資質も必要としつつも、力点は後者におく。「健全な市民」とは、法と秩序を尊重し悪事を働かない善良な市民を意味するが、ときに、伝統的秩序に対して従順なだけの「臣民(subject)」

との区別が難しい。一方、「能動的な市民」とは、公的生活において影響力を持つ意欲と能力を持ち、そのために必要な批判的能力をそなえ主張し行動する市民を意味する。そして、こうした市民の資質の育成を目指すのが“citizenship education”であり、その三つの柱として、①社会的道徳的責任(social and moral responsibility)、②政治的リテラシー(political literacy)、③共同体への参加(community involvement)、を挙げる。①は「健全な市民」としての資質だがここに力点を置くと保守的で従順な「臣民」に陥りかねない。そこで、「能動的な市民」の資質として欠かせない批判的精神を核とする②を重視したうえで、①と②を合わせもち③を実践するのである。

クリックの“citizenship education”論を、リードの「芸術・平和・教育」の思想を用いて再構成すると、次のようになる。①を「^{フォーム}形」の課題として、②を「創作」の課題としてとらえ直したうえで、③に取り組むように構成すれば、“芸術による市民性教育”の実践を構想することができる(その場合、③の「共同体」は、“アナキズムの社会”となる)。

長谷川哲哉は、リードの芸術教育論は、「芸術を通じての人間教育によって社会を平和的かつ長期的に改革していこうとする〈美的—政治的教育構想〉」であり、「美的教育をして同時に政治的教育でもあらしめる構想」であったという。それは、「社会を改革するという意味での政治を、芸術という非政治的手段によって行なう」ものであり「実に平和的な、それがゆえに時間のかかる迂遠な社会改革の手段」である[長谷川 2003: 48、62 頁]。これは、“芸術による市民性教育”の可能性の提案として受け止めることができるのではないか。

(3) 平和教育としての道徳教育について。小中学校で、従来教科外として位置づけられていた道徳の時間が教科化されたが(小 2018 年度、中 2019 年度)、その過程で、いじめ克服のためには道徳教育の充実が必要であるといった根拠不明瞭な主張や、道徳教育を通して愛国心教育の徹底を図るべきだといったイデオロギッシュな主張が飛び交っていた。しかしながら、道徳教育そのものを否定することは難しいし、学習指導要領にも、「相互理解・寛容」「国際理解」「生命の尊さ」など平和教育にとって有意義な項目も掲げられている。したがって、保守的で従順な「臣民」に陥ることのない道徳教育の在り方を探ることで、俗流道徳教育とは異なる、平和教育としての道徳教育実践を構想することが現実的な道ではないか。

リードの「行為の秩序」(=「善」の法則)の思想は、規範・法・道徳といった「^{フォーム}形」を人々が共有することで共同体が構成されるが、その「^{フォーム}形」は固定的なものではなく、常に「創作」によって更新される可能性を有しているというものだった。したがって、共同体の一員である私たちは「^{フォーム}形」を受け入れつつも、無批判に従順であるのではなく、「^{フォーム}形」が個人の自由を抑圧するようになったときは勇気をもって新しい「^{フォーム}形」を「創

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

作」する。そういう「弁証法的ダイナミズム」の資質こそが「形成者」（教基法第1条）に求められるのであり、そうした資質の育成を目指す道徳教育は平和教育の重要な要素として位置づけることができる。また、こうした「行為の秩序」の思想に基づく道徳教育の構想は、「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え…」(2017年告示の中学校学習指導要領「道徳」より、傍点引用者)との文言の趣旨にも合致する。

(4)学校教育における芸術の位置づけについて。山田康彦は、リードの「芸術による教育」思想の眼目は、「芸術の作用を教育全体に組み入れることによって、教えられる文化の価値や質および教育そのものの質を全体的に問い続ける不断のメカニズムを創り出そうとした」点にあったという[山田1991:311頁]。本稿もその立場で論じたが、「芸術の作用」そのものを学ぼうと芸術系教科の役割は無視できない。芸術系教科の位置づけが貧しい状況にあると言わざるをえない現行教育課程の批判的検討が望まれる。また、この問題は、芸術系教科における平和教育実践のあり方にも通じる。

引用文献

- 相原幸一『ハーバート・リード研究』研究社出版、1971年
岩本憲・大植淑代「ハーバート・リードの教育論について」『岐阜大学研究報告 人文科学』19、1970年
岡田仁「ハーバート・リードの詩—A World Within A War について」『Artes liberales』26、岩手大学人文社会科学、1980年
勝田守一「教育になにを期待できるか」『勝田守一著作集』2、国土社、1973年(初出1952年)
小島新平「リード『芸術による教育』」堀内守編『人間の教育を考える 芸術と教育』講談社、1981年
辻泰秀・山田唯仁「ハーバート・リードの『芸術による教育』の現代性」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』65-1、2016年
直江俊雄「ハーバート・リードと英国美術教育改革—批評家と教育実践者との対話をめぐって」『美術教育学』25、美術科教育学会、2004年
西村拓生「H. リードの芸術教育思想における形而上学的根本理念について—“美的なるもの”の回復としての『芸術による教育』」『京都大学教育学部紀要』38、1992年
長谷川哲哉「美的—政治的教育構想としてのH. リードの芸術教育論」『美術教育研究』9、美術教育研究会、2003年
堀尾輝久「『平和と教育』について」『平和研究』5、日本平和学会、早稲田大学出版部、1980年
山田康彦「戦後日本芸術教育理論への一視覚—創造美育運動の思想的射程」『美術教育学』12、美術科教育学会、1991年
ハーバート・リード a『芸術による教育』宮脇理他訳、フィルムアート社、2001年(原著“Education through Art”1943年)
ハーバート・リード b『平和のための教育』周郷博訳、岩波書店、1952年(原著“Education for Peace”1949年)
ハーバート・リード c『アナキズムの哲学』大沢正道訳、法政大学出版局、1968年(原著“Anarchy and Order”1954年)

ハーバート・リードの「芸術・平和・教育」の思想

ハーバート・リード d 『ハーバート・リード自伝』北條文緒訳、法政大学出版局、1970年(原著
“The Contrary Experience; Autobiographies”1963年)

[現代教養学部准教授(教育学・平和学) 2010～12年度個人研究員]