

文化的主体性の形成と教科外教育

—— 学校文化活動の位置と役割をめぐって ——

山 田 康 彦

Forming the People's Own Ability to Transform and Create Culture through Extra Curricular Activities —Focusing on the Position and Role of School Cultural Activity—

Yasuhiko YAMADA

はじめに

一般に学校教育は、教科教育と教科外教育の二つの領域に分けられると理解されている。そこでは、教科教育は、各教科の諸活動で組織され、教科指導という形態をとり、主に知識や技能の習得つまり陶冶の機能を果たすと位置づけられている。他方教科外教育は、教科外の自主的・集団的な諸活動で組織され、生活指導という形態をとり、主に価値観や道徳性といった人格の形成つまり訓育の機能を果たすととらえられている。

子どもたちに組織的に文化を獲得させることは学校教育全体の役割である。だが学校文化活動は、文化的価値の伝達を固有の役割とする教科指導とは異なって、自主的・集団的な教科外の活動として営まれてきた。そしてその活動は、たとえば大正期の自由教育運動の中でのさまざまな展開にみられるように、学校の支配的な教育体制と緊張関係をもちながら進められてきたという歴史をもつ。本論の目的は、主に日本の1970年代以降の学校文化活動をめぐるいくつかの議論を検討することによって、教科外教育とりわけ学校文化活動が今日もつべき性格や役割を明らかにしようとするところにある。

I. 芸術的文化的価値の追求としての学校文化活動

1. 生活指導としての文化活動への批判

戦後日本の教科外の文化活動は、戦後初期から1950年代にかけての隆盛の後、1960年代に入って停滞した。しかし1970年代後半以降改めて文化祭をはじめとして広範にとりくまれるようになる。その中で1979年に、戦後一貫して演劇教育を中心に児童文化の発展と研究に力を尽くしてきた富田博之は、雑誌誌上において、生活指導の立場から演劇活動にとりくんだ能重真作の教育実践に対して厳しい批判を行なった。この批判に表れた富田と能重との間の文化活動についての考え方の相違の中に、戦後の学校文化活動のとらえ方をめぐるひとつの基本的な対立点を見ることができる。

能重は、1978年から79年にかけて『生活教育』誌上において、18回にわたる「教育荒廃にいどむ／非行への総力戦」と題する連載を行なった。¹⁾それは、中学校教師である能重の、1977年度一年間の「非行」問題を正面に据えての教育実践の記録だった。その教育実践記録の中に、文化祭において学級として演劇上演にとりくんだ経過が記されていた。その演目選定に際して、脚本選定委員の生徒たちが中学生を主人公とする「あこがれ」²⁾という脚本を提案し、それが当初生徒の間で多くの支持を得ていたにもかかわらず、能重は学級総会の場で、あえてシェイクスピアの「ベニスの商人」を対案として提出し、討議と採決の結果、上演劇は後者に決定された。富田は、この上演劇決定に際しての能重の教師としての考え方や行動を取り上げ、そしてそれを強く批判したのである。

富田は、この教育実践の批判を、まずはじめに「学校演劇脚本の読み方に意義あり」と題して、『教育』誌上の「時評・児童文化」という短い批評欄に掲載した。³⁾能重学級では、学級の背面黒板に「朝鮮死ね!」という落書きがあったことをきっかけにして、文化祭直前に差別問題の学習や討論にとりくんだが、富田は「ベニスの商人」の上演が決定されていた経過を、能重が文化祭においてもシャイロックを通して民族差別の問題を考えさせようとしたという面を強調するかたちで紹介した。そのうえで次のような批判を行なった。それは、能重が「『あこがれ』という作品に対する理解のしかたが、お粗末すぎる」、それに対して「何の理解ももっていない」、「文学作品を、表面的なテーマでしか読まない」という批判である。さらに「『ベニスの商人』の翻訳者による違いをまったく問題にしていないというのも気になる」と付け加えていた。つまり能重が「あこがれ」や「ベニスの商人」といった脚本を文学作品として極めて不十分にしか理解していないというのである。

続いて富田は、この問題を『特別活動研究』誌上でも取り上げ、さらに詳しく論じた。そこでまず富田は、これを取り上げた意図を、「たんに脚本の読み方の問題というだけではなく、教師の文化活動観、ないしは文化の質をどう考えるかという問題についていいなかったのだ」(傍点引用者)⁴⁾と説明した。そして改めて脚本選定の経過に触れ、そこでの能重の行為は、教育的熱意にもかかわらず、「あこがれ」の上演を希望する生徒の願いを理解せず、生徒を信頼しない姿勢を表わしており、同時に能重は「あこがれ」という作品を、戯曲として読みとっていない、と批判した。⁵⁾

富田は、戯曲「あこがれ」が、中学生の人間関係や異性に対する悩みなどに焦点をあてた内容を持ち、そして1964年に発表されて以来数多く上演され、1960年代後半の中学生の悩みにじかに答える作品として受けとめられ、共感をよんだことを紹介している。そのうえでこの戯曲について、「中学生にとってのドラマとして、すぐれた達成を見せている作品であり、戦後の演劇教育運動から生まれた、中学生のための脚本として、貴重な意義をもつ作品だと思う。それは、決して、中学生にとって、何の訴えるものももたないといった次元の低い作品ではないと断言してよい作品である」⁶⁾と指摘した。つまり富田は、能重がこの「あこがれ」という作品が戦後の演劇教育の歴史上重要な位置を占めていることを認識しておらず、さらに中学生自身が自らを見つめ直すような、内容としてもその年齢にふさわしい作品であることを理解しようとしなかったというのである。

この富田の議論の限りでは、能重は極めて正当性のある生徒たちの自主的な意思を踏みにじったばかりか、教師として文化活動を進めるにふさわしい、芸術や文化に対する教養や理解力に欠けているということになる。この評価の是非については後述したい。その前に確認しておきたいのは、このような議論を支える富田の文化活動観である。

これまでの議論からも想像できるように、富田にとって、学校文化活動とは自由で創造的な芸術や文化を生み出す活動でなければならない。すなわちそれは、子どもたちの自発性を尊重しながら、なによりも質の高い芸術や文化を追求する自由な芸術・文化の創造の場と位置づけられているのである。したがってそのような自由で創造的な活動の発展を規制したり抑圧してしまうような「教育的」意図や介入は否定されなければならない。これは、上記の『特別活動研究』誌上論文が収められている同氏の著書『学校文化活動論』全体に貫かれている、富田の学校文化活動に対する基本的な見方である。この見方によれば、富田にとって能重の文化活動実践は、「教育的熱意にもかかわらず」、その言葉の真意からすれば逆に教育的であるがゆえに、自由で創造的な文化活動を圧迫することになり、芸術や文化固有の価値の実現の追求を不可能にし、そして文化活動の質を低下させてしまう類のものなのである。このような富田の能重実践への批判は、たんにその実践だけに向けられたものではなく、生活指導の立場から進められる文化活動全体に対しての批判という性格をもっている。

ここで富田が提出している議論の枠組みは、自由で創造的な芸術文化活動の実現かそれとも教育的意図の追求かという対立図式である。換言すれば、文化的価値を優先するのかそれとも教育的価値を優先するのかという枠組みである。いみじくも、富田は能重批判のまとめとして、次のような劇作家宮本研の芸術と教育との関係把握を取り上げている。

「戯曲にかぎらず芸術上の行為は、モラルという基準を排除したところで成り立ちます。しばしばアンチ・モラルでさえあります。その点で、学校での演劇の仕事のむずかしさをつくづく思います。教育という仕事と演劇という仕事の矛盾、演劇が教育のための手段で終わってしまっているのならともかく、演劇的であることがそのまま同時にことば本来の意味でもっとも教育的であるような、そんな芝居——そのむずかしい仕事にとりくんでいらっしゃる人に、ぼくは大きな敬意をはらいます。」⁷⁾ (傍点引用者)

この宮本の発言の演劇という部分を芸術と言い換えても、趣旨を損うことはなかろう。つまり「芸術的であることがそのまま同時にことば本来の意味でもっとも教育的であるような芸術的行為」を求めようというのである。これはまず、芸術を教育のための手段にしてしまうのではなく、芸術的価値と教育的価値の統一的あるいは同時的な実現を図ろうとするものであると理解することができる。この芸術と教育との関係把握の意味するところは、より深く読み取ってみる必要がある。だがとりあえず富田の文脈に即すならば、この芸術的価値と教育的価値の同時的な実現のためには、教育は、芸術的ないしは文化的な価値の追求の下に置かれることによって、もっとも教育的であることができるということになろう。富田の意図するところは、他の箇所での「民主的な学級づくり、集団づくりが必要なのは、学級づくりそのものが目的なのではなく、創造的な教育・文化活動のために必要だというのである」⁸⁾という発言にも伺うことができる。

ところで、この芸術的文化的価値の実現が第一義的に追求されなければならないという考え方は、たんに教科外教育としての学校文化活動において貫かれなければならないだけでなく、学校教育全体の目的とも重なっているのである。このことも、富田の文化活動論を検討するうえで、見逃してはならない点である。富田は学校の任務を次のように規定している。

「学校とは、本来、子どもたちに『文化』を獲得させ、さらに『創造』へと向かわせることを、システィマティックに遂行していくことを任務とするところ、といってよいだろう。つまり、

『文化的創造的仕事』とは、ずばり学校の任務を意味している。それ以外のものではないのだ。」⁹⁾

自由で創造的な文化を生み出し、そうした文化を子どもたちに獲得させていくことこそ、学校の役割なのである。学校とは「自由な文化活動の場」¹⁰⁾でなければならない。富田においても、教科の学習ではそれぞれの教科の論理や内容が重要であり、行事などの教科外活動では子どもの自発性・内発性が重視されなければならないという区分けは確かにされているが、¹¹⁾ なによりも学校全体が自由な文化創造の場でなければならないのである。したがって富田にとって、芸術的文化的価値の実現を求め、自由で創造的な文化を生みだそうとすることは学校文化活動の目的のみならず、学校教育全体の目的でもあった。この基本的な目的において、教科教育と教科外教育の区別はないのである。

2. 芸術的文化的価値の実現を求める教育の特質

(1) 同一の目的と役割をもつ教科教育と教科外教育

このように学校教育の目標を、なによりも芸術的文化的価値の実現に求めるのは、富田固有の議論ではない。教育実践や論者それぞれの間での相違はあるものの、それは1960年代以降の教科研究や授業研究を中心に、戦後の教育のひとつをかたちづくった教育理論である。

たとえば群馬県の島小学校や境小学校での学校づくりで知られ、授業研究のシンボルになった斎藤喜博は、次のように「質の高い」教育の必要を主張する。

「教育は質の高さを要求されるものである。質の高いものにふれ、質の高いものを追求し、質の高いものを獲得することによって子どもの質は高いものになっていくからである。したがって教育においては、いつでも、質の高いものを子どもに与え、質の高いものを子どもに追求させ獲得させていくことが必要である。」¹²⁾

この「質の高い」教育を成立させるのは、授業と行事の二つである。「質の高いもの」という言葉から容易に推し量ることができるように、その教育は、授業と行事を軸にしながら、価値の高い芸術や文化を子どもに与えそして獲得させようとするものである。しかし他方で、質的に高い文化を子どもに与えればよいと、単純に考えているわけではないことも確かである。

「選び出された教材も、そのままではまだ教材としての価値を生み出してはいない。やはり選び出した学校なり教師なりが、実際に授業のなかに持ち込み、実際に効果をあげてみることによって、はじめて教材としてのいのちを持つてくる。したがって選び出された教材は、かならず授業という事実にあてはめてみなければならない。」¹³⁾

文化的素材としての教材は、たんにその文化的価値の高さによってだけではなく、子どもとの関係を通して教育的価値が確認されることによって、その価値が決まるというのである。にもかかわらず、子どもになによりも教材のもつ文化的価値と直面させていくことを、徹底して重視しようという基本姿勢があることは否めないのである。

教材の質が高いか否かは学校や教師が決めるものであるといわれるが、¹⁴⁾ 授業においては教師と子どもは協働者となる。斎藤は、従来の教育を、「教師だけが真理とか正しさとか真理に向かうのがいいとかを持っており、それを一方的に教師が子どもに教えていくという考え方を持っていることが多かった」と批判したうえで、次のように語っている。

「真理とか正しさを持ち、真理とか正しさに向かうねがいを持っている教師と子どもとが、文化遺産である教材を媒介にして、教師と子ども、教師と教材、子どもと子ども、子どもと教材とのあいだで、相互に激しくぶつかり合い、その結果として、つぎつぎと新しい正しさとか真理とかを獲得したり発見したりしていくことが、『指導』ということであり、『教える』ということであり、『学ぶ』ということである。」¹⁵⁾

教師と子どもとは互いに文化的価値と格闘し合いながら、なによりもより高い文化的価値の実現と獲得をめざして、緊張関係をもちながら協力しあい切磋琢磨していくのである。

もう一例、芸術的文化的価値の実現をめざす教育として、その特徴をより端的に表わしている山梨県巨摩中学校の実践に触れておきたい。巨摩中学校は、1960年代半ばから70年代半ばまで、芸術教育を重視した学校づくりを進めたとして知られている。この巨摩中学校の学校づくりの中心を担った久保島信保は、その教育の全体像を次のように語っている。

「巨摩中の授業が現在のような子どものためのものになるためには、教師の教育に対する思想の変革を思わなければならない。子どもたちを解放することからはじめて、芸術教育によって子どもたちは自己の目やからだを通して考えたり、創造することの喜びを知った。人間にとって文化とは何かという、文化に対するあこがれが根づくようになった。このことは、当然教科で何を教えなければならないかという教育の基礎の問題につきあたらざるを得なかった。

子どもたちが自由になり、より高い文化を渴望するとき、一時間一時間の授業は、吟味され、準備されて、子どもの知識になるように創られていく。この過程こそ、もっとも教師集団が結束してなしえたことのように思う。」¹⁶⁾

このように巨摩中学校の学校づくりは、芸術教育を土台にしながら、子どもたちの文化に対する要求やあこがれを生み出し、より高い質の文化の実現と獲得を求めるものだった。久保島によれば、こうした学校づくりは、「先生だけでなく子どもたち同士にまで管理されてしまう」ような、生活指導を主軸にした教育の否定から生まれた。したがってその教育実践の進展に伴って、生徒会の必要も否定されていったという。

「学校全体が、教師と子どもで何かを創造していく場になってきた。授業も、春の遠足も、合唱大会も……すべて子どもと教師による合作である。この一つ一つをできるところまで高めてみようと、一年中活動がくり広げられる。

もはや、生徒会が存在する必要もなければ、存在する場所もない。すべてが自発的であるし、すべてが自治的なのである。……かつて生徒会があったとき、生徒の手による運営として、何が残ったであろうか。生徒会は、自らの手で自らを拘束し、伸びるべき生命をつみとる役をしていた。……子どもたち全体で何かをしようとするとき、それに必要な組織をつくるけれども、そのことが終れば消えてしまう。学校には組織はいらないと考えている。」¹⁷⁾

学校とは、教師と子どもがともに力を合せて、自発的に自由に文化を創造していく場なのである。生徒会をはじめとした既成のあるいは固定された組織は、そうした自由で自発的な活動の発展を束縛してしまうものなのであり、必要な時に一時的に必要な組織をつくる以外は、学校に組織は基本的に必要ない考えるのである。

このような斎藤喜博や久保島信保の議論に見られるように、なによりも高い芸術的文化的価値の実現を追求する学校づくりにおいては、教師と子どもとは、相互に緊張関係をもちながらも、同等

にそれらの価値の実現をめざすのである。その場合に、たとえば久保島においては、生徒の自治的組織としての生徒会が否定されていた。芸術的文化的価値の実現を追求する学校づくり実践の多くが、このように明確なかたちで恒常的な自治的組織を否定するというわけではない。むしろそれは少ないといえよう。だがこうした教育実践においては、富田博之の議論にも見られたように、学校教育の構造の中での教科指導と教科外活動の性格や役割の違いを、明確に区別しながら教育活動を進めるという視点が希薄なことは認められるのである。教師と子どもがともに、高い芸術的文化的価値の実現をなによりも追求していくのであるがゆえに、基本的には教科教育も教科外教育も同一の目的と役割を担うのである。

(2) 普遍的な芸術的文化的価値の追求

文化的価値の実現と獲得を第一義的に追求する教育実践ないしは教育論においては、教科教育と教科外教育とが自覚的には区別されていないという特徴をもつことが確認できたが、さらにそこで追求されている芸術や文化の性格も問う必要がある。これらの教育論と重なり合う部分の多い1960年代の教科研究に見られる、教育的価値と文化的価値との関係についての理解の仕方が、そのための糸口になる。この60年代の教科研究とは、教育を学問や芸術の成果と結びつけ、羅列的な知識のよせあつめではなく、それぞれの教科の基礎的で原理的な内容をふまえた構造的で体系的な教育内容を創りだそうとするものだった。

先の斎藤の議論に見られたように、教育の中心を文化的価値の実現におく場合においても、文化的価値が無前提に教育的価値になると単純に理解されていたわけではない。文化的価値は、なんらかの契機をふまえて、教育的価値としてとらえなおされなければならない。たとえば堀尾輝久は文化的価値と教育的価値との関係について、次のように指摘している。

「文化的価値はそのまま、教育的価値ではないといわねばならぬ。文化的価値は、発達をうながし、人格形成に役立つものである限り、その子どもにとって教育的意味をもつ。文化的価値は、子どもとかかわるかかわり方、そのときの存在形態を含んで、教育的価値としてとらえなおされる。」¹⁸⁾

このように文化的価値は、そのまま教育的価値があるというわけではなく、その伝達のされ方といったような「子どもとかかわるかかわり方」や、文化的価値がそれ独自の体系に基づいて構造化され、そして教育内容として分節化されるといった「存在形態」などをふまえることによって、教育的意味をもちうるのである。

こうして文化的価値は、教育的意味があるかぎりにおいて、教育的価値をもつのである。しかしそのことを踏まえながらも、文化的価値が教育的価値ととらえなおされるうえで、どのような契機を強調するかは、論者によって相違がある。たとえば上記の堀尾は、その契機をたんに文化的価値の伝達のされ方や存在形態におくにとどまらず、なによりも子ども・青年の発達と人格形成との関係という視点で一貫させようとする。¹⁹⁾ 他方で、ここで取り上げようとする、1960年代の教科研究に深くコミットした山住正己は、ある文化的価値が普遍的な性格をもつ限りにおいて、それは固有に教育的価値をもつということを主張するのである。

山住も、教材について論じた際に、まず「文化価値は、ただちに教育的価値ではない」という。そして「教育の過程において教材の問題を考えると、教師の指導の態度や方向のただしさ、あるいは子どもの学習という観点からいって、それまでの学習のつまかさねや学習の姿勢のただしさな

だが、教材が教育的価値をもつための前提であることはたしかである」と指摘する。だがそのうえで、「しかしそれでは、教材自体の教育的価値を明確にすることは不可能であろうか」と問うのである。²⁰⁾ 文化的価値をもった教材が、すなわち教育的価値をもつというわけではない。教材が教育的価値をもつためには、教師の指導が適切であることや、その教材が学習の進展状況をはじめ子どもの生活や発達にとって適していることが必要だというのである。しかしそのうえで山住は、教材という文化的価値の教育価値は、そのような教師や子どもとの関係を通してしか確定できないわけではなく、その教育的価値を文化的価値固有の論理によって明らかにすることができるのではないかと問っているのである。

すなわち山住は、文化的価値の教育的価値を判別するうえで、子どもとの関わりにおける文化的価値の伝達のされ方や伝達される時の存在形態を問うのみならず、その文化的価値自体の質や内容をこそなによりも重視するのである。結論的にいえば、山住にとって、教育内容が文化の発展の成果も取り入れた普遍的な文化的価値をもっているかぎりにおいて、それ自体として教育的価値を有するのである。

山住のこの議論を理解するうえで、同氏の戦前日本の教育の評価の仕方、ならびに生活と教育の結合の思想に対する批判的見解が重要である。山住は、戦前の日本の教育と関わって、正當にも次のように語る。つまり公教育はしばしば文化価値から遮断されているといわれるが、明治以降の日本の近代学校においても教科の内容とされてきたものは、他ならぬ文化であり、教育と文化とは否応なく結びついているというのである。しかしながらそこにおいては、教育と文化の結びつきはあるものの、教育が非合理的は道徳教育やナショナリズムと結びつくことによって、近代自然科学や人文科学などを普遍的な文化価値として自覚することがなく、しかも文化の各分野の新しい成果は教科内容として無視された、と指摘する。それゆえに「文的価値と教育とを直結させることが必要となる」と主張するのである。²¹⁾

生活と教育の結合に対する見解も注目に価する。まず教材と実用性との関連についてである。山住は、実用性の観点は、コメニウス以来教材選択のひとつの原則になりうるが、それが子どもの認識の発達の可能性を制限してしまうことになる場合には不適切であり、「教材には、より普遍的な文化価値を反映させることが重要な意味をもっている」と指摘する。²²⁾ つまり教材にとって、実用的であるか否かよりも、すぐれた論理的思考能力やゆたかな感受性を育てられることが重要なのであり、そのためには普遍的な文化的価値を内在させていることが必要だというのである。ここには、生活単元学習などの戦後新教育への批判が含まれていると考えられる。

さらに日本の生活と教育の結合の思想を検討するうえで不可欠な昭和初期の生活綴方運動に対しても、次のような限定的な評価をくだしている。

「その運動では、生活者である子どもひとりひとりにとっての真実から出発し、国家統制のもとであたえられている教材を、批判的・主体的に学習する態度の形成につとめていた。この児童詩についてのスローガン（「詩人へ里子に出した子どもたちをつれもどそう」——引用者注）も、右のような傾向の克服が当面の目標であるかぎり、進歩的な役割をはたすことができた。しかし、教材を選択し組織するとき、つねにこのスローガンを適用することはできない。むしろ多くのばあい、誤りでさえある。科学者や芸術家などそれぞれの文化の専門家の協力なしには、教材の編成は困難である。」²³⁾

子どもひとりひとりの生活現実とそこでの生活感情や生活意識を契機にして、国家的に統制された教材に対する批判的で主体的な学習をうみだしていくというかぎりにおいては意義があるが、本格的に教材を選択し編成していく場合においては、そうした生活との結合を主張することは誤りであるというのである。このような山住の、生活綴方教育をはじめとした、生活と教育の結合を主張する教育に対する批判的評価は、たんに教材編成の場合に限られたものではない。たとえば芸術教育分野においても、昭和初期から戦時下にかけて展開された芸術教育と生活を結びつけようとした生活画や「音楽の生活化」が支配的な政治体制に組み込まれていった歴史を指摘し、改めて生活との結合を強調しようとする戦後の美術教育や音楽教育の傾向に対して、芸術教育としてゆきづまるものだと批判する。そしてなによりも「芸術そのものの本質に接近すること」を主張するのである。²⁴⁾

山住にとって、生活と教育の結合が依拠しようとする生活現実やそこから生まれる生活感情や意識は、歴史的に見ても結局は時代の変化に応じて流動化するものなのであり、教育が依って立つ根拠にするには、最終的には信頼できない脆弱なものだ、と理解されていたと考えられる。したがってそれとは異なって、教育は、芸術や文化の発展の成果を含む普遍性をもった芸術的文化的価値にこそ依拠しなければならないというのである。

教育の中心を芸術的文化的価値の追求におく教育実践や教育論において念頭におかれている芸術や文化の性格を明らかにするために、とくに山住正己の教育と芸術・文化との関係についての議論に焦点をあてて論じてきた。当然ながらこれまで取り上げてきた論者の間で相違があることは確かである。たとえば、富田博之は教科外活動を主な立脚点にしながら学校全体での自由な芸術・文化の創造を強調し、斎藤喜博はなによりも授業のあり方に重点をおき、そして山住は教科教育を中心に、そこで追求される芸術や文化の質や内容を重視するのである。しかしながらそれらは教育において芸術や文化の価値の実現や獲得をとりわけて重視する点では共通していた。そしてそこでは、山住に端的に見られたように、教育的価値としてとらえなおされなければならないとしても、教育を含む他の諸価値に対して独自の、そして人間にとって普遍的な価値をもつと性格づけられた芸術や文化の創造と獲得がめざされたと特徴づけることができる。

II. 学校文化活動の教科外教育としての独自の意義

1. 学校文化活動の独自性の追求

ここで再び、能重の文化活動の実践に立ち戻ってみたい。そこでは、脚本選定委員の生徒たちが「あこがれ」を推薦したのに対して、能重が「ベニスの商人」を提案し、討議を経て後者が上演されていったわけだが、富田によれば、こうした能重の演劇活動の実践は、教育的意図のもとに生徒の自発的で正当な意思を尊重しないばかりか、教師として脚本を文学作品として理解しようとする姿勢を欠いており、そのことによって自由で創造的な文化活動を不可能にするものだった。

しかし能重の脚本に対する理解がはなはだ不十分だったとは、必ずしもいえない。富田は「『ベニスの商人』の翻訳者による違いをまったく問題にしていないというのも気になる」と指摘していた。「ベニスの商人」は、19世紀以来悲劇として解釈されるようになるが、そもそもは喜劇としてつくられたのであり、解釈に違いがうまれることは確かである。しかしそのことは能重自身も自覚

していた。「恋愛喜劇として上演するには、『法定の場』だけ切りはなしたのでは、その効果は半減する。シャイロックが主役でないことも事実だ。にもかかわらず、わたしは『シャイロックの芝居』を、それも悲劇として演じさせてみたいという誘惑を、おさえることができなかった」²⁶⁾と説明されている。また、この「ベニスの商人」の翻訳者である中野好夫の次のような指摘をみても、そのように悲劇として解釈し上演することは、不当ではない。

「十九世紀以来シャイロックのいわば定石ともなっている、彼をほとんど宿命とも思える悲劇的人物とする解釈についてだけは、一言しておく必要がある。座付作者であるシェイクスピアが最初に構想したシャイロックが、決してどんな意味でも看客の同感を要求するような悲劇的人物でなかったことは確実である。……では、いずれが果たしてシェイクスピアのシャイロックであるかという問題が残るのだが、たとえ作者の意識的作意がどうであったにせよ、今日わたしたちが『ヴェニスの商人』を読んで、シャイロックをもって単に嘲笑的劇画にすぎぬとするものはほとんどいまい。……文学においては作者が必ずしもその創造人物を支配しきれるとはかぎらぬ。いや、むしろ反対に、被創造人物が作者を押し流し、振りまわしている場合だって決して珍しくはない。」²⁶⁾

だが、このように「ベニスの商人」に対しては一応の理解をしていた能重ではあるが、一方の「あこがれ」という作品に対しては、富田が指摘するような歴史的位置も含めて、十分に理解していたとは言い難い。しかし能重があえて「あこがれ」に対して「ベニスの商人」を提案したのは、独断的な教育的意図からではなく、生徒との関係によると考えられる。

能重がまず問題にしたのは、「あこがれ」という作品の内容よりも、それに対する生徒たちの関心の所在である。能重によれば、生徒たちがこの作品に魅力を感じたのは、その内容よりも、上級生が2年前に上演した際に「アドリブをまじえてのドタバタ劇」となり、それが当時の生徒たちに「受けた」からである。実際に、脚本選定委員から示された提案理由には、「一昨年の文化祭で受けた劇である」という点が第一に挙げられていたが、作品の内容についての言及はなかった。それに対して能重は、討論の場で、次のように発言したという。

「『あこがれ』という劇は、……中学生の男女交際のあり方を考えようというもののだが、そのこと自体には問題はない。しかし、みんなの関心は、客席の後方から走ってきて舞台へかけあがってケンカをする場面や、学級の帰りの会の議長の女生徒が、『あたしはねえ、好きでやってるんじゃないんだ』とか『なんだい、ちきしょう』とか『なんだい、なんだい、やんのかい!』などで台詞にあるのだろう。だとすると、そんなの演劇でもなんでもない。文化なんてよべるものじゃない」²⁷⁾

このように能重が「あこがれ」上演に批判的だったのは、生徒たちの関心がその内容とは別のところにあったからである。しかし上演に向けての過程で、生徒が内容に目を向け、理解を深化させていくことは可能なのであり、その作品を選択することは一概に否定されるものではない。にもかかわらず能重はあえて対案を提出した。だがそのことによって、能重の芸術作品に対する理解が浅いとか、その個人としての文化観が固定的である、あるいは生徒の意思を軽視する姿勢が見られるなどと、単純に断定することはできない。能重が「ベニスの商人」を強く提案したのは、なによりも学級の現状に対する同氏の判断によると考えられるからである。もしも担任する学級が直面している課題にとって、「あこがれ」という演劇のもつ形式と中学生の友情や異性に対する悩みに焦点

をあてた内容がふさわしいと判断された場合には、その上演を肯定するのではなかろうか。実際に能重も「(「あこがれ」は——引用者注) 学校劇脚本集にある劇なので、わたしが反対しなければならないような内容のものではなかったが、文化とは何か、演劇活動とは何なのかという本質にかかわるところから、学級として劇を上演することの意味を考えさせなければと考えて、わたしはあえて対案を出した」と記していた。²⁹⁾そして学級討議の場で、「ベニスの商人」が高い文化性をもっていることと、劇はおもしろいと同時に強く訴える内容がなければならないということを主な理由として提案し、さらに「文化は人間が人間らしく生きるための基本的条件だといってよい。音楽も文学も演劇も、そういう人間が人間らしく生きるためにあるものだ……三年五組には、三年五組という学級の質にみあった文化がなければいけないだろう」と発言したのである。³⁰⁾

このように能重は、たんに個人の文化観を押しつけたとはいえず、またより高い文化的価値の実現を否定するわけではないが、なによりも学級の現状とのかかわりにおいて、「ベニスの商人」を悲劇として演じることを選択し、演劇活動にとりくんだのである。

学校での芸術・文化活動は、ともすると一般の芸術や文化の価値基準に則って評価される。しかし教師が、とくに教科外の文化活動にとりくむ場合には、芸術や文化諸分野の専門家が普遍的価値をもつ芸術・文化の創造をめざすのとは、性格の異なる独自性があることが自覚されなければならない。それは、学校で行なわれる芸術・文化活動は基礎的なものであって専門的なものではないとか、あるいは学校においては文化的価値の実現よりも教育的意義が優先されるといった、従来からも指摘されているような「独自性」を挙げようというのではない。その「独自性」のかぎりでは、結局は、学校での芸術・文化活動を普遍的で専門的な芸術・文化と比べて低次なものと位置づけたら、教師を芸術や文化の専門家よりも下位に置くことになりかねないからである。教科外の文化活動を、芸術や文化の一般的で普遍的な価値基準から評価するのでもなく、また上記のような「独自性」からとらえるのでもない、教師がとりくむ積極的意味を含んだその独自性が明らかにされなければならない。子どもとの関係において、そして学級や学校の集団とのかかわりにおいてとりくまれる生活指導としての文化活動に、このような独自の性格を明らかにするうえで、読みとるべき示唆が含まれていると考えられる。

2. 生活指導としての文化活動

ところで、上記の能重の文化活動実践が行なわれたのは、同氏もその中心メンバーとして参加している全国生活指導研究協議会（以下「全生研」と略す）が、生活指導における文化活動の位置づけを変更する過渡期にあたっていた。1959年に生活指導にかかわる研究者や教師によって結成された全生研は、1978年に「集団の民主性と文化性の統一的発展」という視点を掲げ、「集団づくり」の手段としていたそれまでの文化活動の位置づけを大きく変更した。

全生研は、1971年に『学級集団づくり入門 第二版』を著し、その理論的骨格を明確にした。ここでは生活指導を、はじめに指摘したような陶冶と訓育という教育の二つの機能のうち、後者の人格形成を担う訓育を主たる役割とする教育活動として位置づけ、そしてその指導を学校においては主に教科外諸活動において展開するととらえていた。³¹⁾この点で、学校教育の中での領域や機能を明確に区分けし構造化しながら教育活動を進めようとするところに特徴がある。その生活指導概念は、究極的には「行為、行動の指導によって、民主的人格を形成する教育活動である」³²⁾と定義づ

けられているが、「民主的人格」というなかでも、とくに近代的市民としての社会的政治的能力の形成が主眼とされていたといってよい。たとえば、生活指導とは「子どもたちに民主的な集団のちからの行使・表現を教えることによって、子どもたちのなかに集団の民主的主人としての自治能力と自覚とを、ひいては、民主的主権者としての統治能力と自覚とを育てあげる教育的いとなみだにとらえられるようになった」³²⁾と指摘されている。つまり子どもの集団の形成を通して、自治能力や統治能力を育てようとするのであり、それは近代市民社会における政治的主体を生みだそうとするものだといえる。

このように教科外活動を主な場とする生活指導の主たる目的を、民主的な集団の生成による民主的市民の形成におくのであるから、当然ながら文化活動は第二義的に位置づけられることになる。この『学級集団づくり入門 第二版』では、「学級集団はその集団のちからを集団の民主的改造に発揮するだけでなく、集団生活の文化的向上にも発揮する必要がある」³³⁾と指摘し、民主的な集団の形成のみならず、その集団の文化的向上も、生活指導の課題としてとらえている。しかし、文化的活動の原則として、子どもたちの一時的なあるいは自然成長的な欲求に追従するような「児童中心主義的な文化活動」ではなく、質の高い文化活動を組織していくことを挙げると同時に、文化的活動を「学級集団の民主的改造の必要と課題とに結びつけて組織されねばならぬ」³⁴⁾と主張している。つまりあくまでも民主的な集団の形成と結合させて文化活動を位置づけるのである。また教科指導との関係も含んで、次のようにも指摘されている。

「文化的活動の質的向上を教科指導的に追求することは誤っている。いうまでもなく、文化活動の質的向上のためには教科指導の援助を受けることは必要であり、教科指導との交流は必要であるけれども、生活指導にあって大切なことは、文化的に低俗な生活にあまんずるものたちと文化的に高い生活を獲得しようとするものとのたたかいを組織していくことであり、そのことによって集団の民主的発展と改造を推進していくことである。」³⁵⁾

ここにも、教科指導と教科外活動の性格とを明確に区別しようとする意図が見られる。教科指導は、あくまで教師の指導に基づいて、知識・技能といった文化の陶冶を目的とするものなのであり、それに対して教科外活動としての生活指導は、教師の指導はあったとしても、なによりも教師―生徒の関係の変革を展望する生徒集団による自治的活動の確立を求めていくものなのである。そして教科外の文化活動は、その質的向上のために教科指導と一部結びつくとしても、教科指導の論理が貫かれるのではなく、民主的な集団による自治的活動の発展という目的の下に行なわれるのである。

したがってこの生活指導論において、文化活動が相対的に低い位置におかれ、民主的な集団の形成の手段としてとらえられ、「集団づくり」の目的に従属していたことは否めない。そのような文化活動を、芸術や文化がもつ固有の価値を尊重していないという視点で批判するのはたやすい。しかし少なくとも、教科指導と教科外活動とは異なる性格をもつととらえていたこと、そして教科外の文化活動においてもっばら芸術的文化的価値の実現を求めようとすることを自覚的に否定し、文化活動を自治的活動の発展と切り離すことなく追求しようとしていたことには着目しておきたい。

ところで、このように文化活動を「集団づくり」の手段ととらえていた全生研は、1978年に文化活動の位置づけを大きく変更した。そこでは「すぐれた文化的肉体、文化的伝統をもった子ども集団をつくりださねばならない」と指摘され、「集団の民主性と文化性の統一的発展」、そして「自治

的活動と文化活動の統一的展開」が主張されたのである。³⁶⁾生活指導の目的を「民主的市民の形成」とするところには変わりはないが、文化性や文化活動の位置づけを高めたのである。

全生研の生活指導論を理論的にリードする竹内常一は、この文化性や文化活動の位置づけの変化と関わって、「これまでの生活指導の実践と研究は、その自治活動をベースにして文化諸活動を発展させていく点については、大まかな実践的原則しか確立できないできた」と指摘したうえで、先の『学級集団づくり入門 第二版』での、次のような「集団づくり」と文化活動との関係把握をとりあげている。³⁷⁾

「生活指導にあたっては、集団の民主的改造と文化的活動の質的向上が結合されていなければならない。そのばあい、集団の民主的改造、集団生活の向上を追求していくなかから文化的活動を組織していくという文化的活動の組織のしかたと、すでにある文化財をみずからのものにしながら集団生活の文化的低俗さとたたかい、ひいては集団の民主的改造をおしすすめるという文化的活動の組織のしかたがある。」³⁸⁾

これは、文化活動を実際に進めるうえでの二つの道筋を示したものである。ひとつは、たとえば学級新聞を発行する場合に、学級のための新聞という性格が考慮されていないような一般的な内容になったり、あるいは一部の生徒や教師の私物になってしまうのではなく、学級の民主化や生活の向上と結びついた編集が行なわれる必要があるというように、民主的な集団の形成の課題に直接に基づくかたちで文化活動を行なうという道筋である。もうひとつは、民主的集団の形成と文化活動を結びつけるという視点は堅持しつつも、合唱や演劇のように、文化活動独自の論理に基づいてそれを展開しながら民主的な集団の形成に結びつけていくというものである。これに対して竹内は、次のようなコメントを加えた。

「このような集団づくりと文化活動との関係づけの定式化は、日常の教育実践の原則としてまちがっていないが、しかしこの定式だけで文化的諸活動を構想すると、それは集団づくりの手段にしかすぎないような文化的活動に限定される危険性がある。……

教科外教育の全校的・学年的編成のためには、右の定式を民主的市民、民主的人格における自治的能力と文化的能力の発達の相互関連性の問題にまで深めてとらえかえしていく必要がある。すなわち、どのような文化的能力を育てれば、それが自治的能力を内側から支えるものになるのか。また、自治的能力はどのような文化的能力を前提とし、かつ統轄するものとしてあるのか。このような一連の問題を子ども・青年の発達に即して究明していくことによって、教科外教育の編成の手がかりをつかまなくてはならない」³⁹⁾

従来のように「集団づくり」の課題と直接結びつけるかたちで文化活動を考えるならば、文化活動の幅が狭く限定されてしまうというのである。その場合、民主的集団の形成と文化活動とが性格の異なる二元的な活動となってしまう、結局は文化活動が集団の形成のための手段になってしまうというのであろう。そこでは自治的能力と文化的能力とが分離されてしまっているのである。そうではなく、自治的能力と文化的能力の発達の深い関連性を明らかにしながら、確かな文化的能力に裏打ちされた自治的能力を形成していかなければならない。そして、そのような視点から新たに教科外教育の内容が構想されなす必要があるというのである。このように文化的能力と一体となった自治的能力を形成しようというのが、「集団の民主性と文化性の統一的発展」あるいは「自治的活動と文化活動の統一的展開」という主張の主眼とするところであった。

こうした全生研の生活指導としての文化活動論には、文化活動が「集団づくり」の手段と位置づけられていた時においても、また自治的活動と文化活動の統一が主張された時においても、次のような共通する特徴があることが指摘できる。まず教科外活動としての学校文化活動を、教科指導における文化的価値の伝達と獲得とは、性格の異なるものととらえるのである。教科外教育は、たとえば教師の指導があったとしても、最終的には教師対生徒あるいは生徒間の関係の変革を伴う生徒集団による自治の確立を追求し、そのことを通して、自立した市民の協同によって成り立つ近代市民社会を担う政治主体を形成する領域なのである。したがって教科外の文化活動も、芸術的文化的価値の実現をもつばら追求しようとするのではなく、自治集団や自治能力の形成と結合してとりくまれるべきなのであって、その過程で教師対生徒あるいは生徒間の関係の変革が生み出されなければならない。そこで求めようとするのは、政治的自治的能力とは区別された一般的な意味での芸術的・文化的能力なのではなく、近代市民社会を担う政治文化を含み込んだ市民としての文化的能力の形成なのである。したがって、生活指導としての文化活動は、学校における教師と生徒との関係をはじめとした自他の関係の変革を不可欠に伴いながら、文化的主体性を形成しようとするものだといえる。そこに、芸術や文化諸分野の専門家ではない教師が、教科外の文化活動においてこそ追求しうる、独自の文化的能力の形成の仕方を見えてとることができる。

3. 民衆文化の大衆的地盤を耕す学校文化活動

ところがこのような近代的市民の形成と結合された文化活動論は、大きな難点に遭遇している。それは、文化活動を民主的集団の形成の手段ととらえるところから、自治的能力と文化的能力の統一を主張するように変化せざるをえなかったという事情の内に見ることができる。実は自治的活動の発展を、それ固有には追求できなくなるという事態が進行したのである。その点について、竹内は次のように指摘している。

「現代の子ども・青年の発達にあつては、文化的諸能力の発達のゆがみが自治的能力の発達のゆがみに大きく投射して、自治的・社会的能力の発達のゆがみをこれまで以上に深刻にしている。また逆に、自主的・自治的な子ども・青年集団の不在が、退廃的文化の支配をますます許し、子どもの文化的諸能力の発達をいっそうゆがめている。

このような問題状況のなかで、子どもの人間的発達を擁護していくためには、生活指導はこれまでもまして自治活動と文化活動との統一的展開をすすめ、民主的で文化的な子ども・青年集団の創造に自覚的にとりくまなければならなくなった。」⁴⁰⁾

文化的諸能力の発達の「ゆがみ」と自治的・社会的能力の発達の「ゆがみ」とが相乗して両者の発達をますます「ゆがめている」というのである。当然ながら自治的能力は単独に存在しているわけではなく、それにはさまざまな文化的能力が付随しており、この文化的諸能力に伴われることによって初めて自治的能力は存立するのである。そのような自治的能力を成り立たせる文化的能力が弱体化することによって、自治的能力の行使や発達自体が困難になっているということである。

竹内は、このような文化的諸能力の発達の問題を「文化としてのからだの未確立」と概念化している。この「文化としてのからだ」とは「からだをとおして自然や社会をつかみ、からだをとおして仲間とひびきあえる『わぎ』をうちにふくんだ」ものだと言明する。⁴¹⁾ また子どもの発達のしかたの変化と関わって、次のようにも指摘している。

「能力面で目につくのは、『文化としてのからだ』という言葉で総括されている身体を軸とした労働能力、自治的能力、感応・表現能力の発達のおくれ、ゆがみ、くずれです。それに加えるに、感応・表現能力と認識能力を結合する言語能力の発達のおくれ、ゆがみ、くずれです。これらの能力の未発達のために、子どものからだところが外に開かれてこないという状況があります。子ども自身の内部に子どもを外側に押し出していく力がないんですね。」⁴²⁾

ここでは身体と関わる諸能力と言語能力が強調されているが、そのなかでこの「文化としてのからだ」論が目向けようとしているのは、表面的に獲得される文化的諸能力ではなく、世界と自己の結び目としての身体の内面に深く刻まれる能力についてである。つまり、自然や人間との交渉をとおして文化的諸能力が深く刻印されるかたちで形成される身体という、表面的な諸能力の基底を成すような層に目を向けているのである。そうした身体が十分には形成されないために、他者とコミュニケーションできず、学習面でもさまざまな難点が生じるのみならず、自治的活動の成立が困難に陥るのである。

それまでの生活指導論においては、自治的能力に付随し、そしてそれを支える、こうした身体に刻印された文化的諸能力を暗黙の前提にして、自治的活動を固有に発展させようとしていたといえる。しかし自治的活動の発展を固有に求めることの困難のなかで、「自治的活動と文化活動の統一展開」を主張し、自治的能力とそれを裏打ちする文化的能力との関連性を明らかにしながら、両者を密接に結びつけながら発達させるような実践方向を探ろうとしたのである。だが、近代市民社会を担う政治的主体を形成する自治的活動の発展を求めることの困難に直面し、その活動を進めるうえでの基本となる諸能力の形成に目を向けるということは、たんに自治的能力を、それを成り立たせる文化的能力で補完するというような修正にとどまるのではなく、理論と実践の枠組みの根本のところでの問い直しが必要とされる事柄なのである。

共同性の次元から生活指導の新たな実践構想を探る藤本卓は、次のようにそれまでの「集団づくり」論の主眼を明らかにしつつ、その難点を指摘している。

『「集団づくり」の構想は、子ども・青年が抱える諸問題を“公的地平”での自治的活動によって解決していくよう導くことを、当初からの課題にする。筆者にシエマでいえば＜社会的矛盾＞^{ソーシャル・コンフリクト}を＜私的紛糾＞^{プライベート・トラブル}に閉塞させず、＜公的争点＞^{パブリック・イシュー}として集団的にとりくみ解決することを目指す。つまり、“討議と決定”にもとづいて、“要求行動”をとおして問題解決に迫るよう指導するというわけである。ところが今日、この回路では、子ども・青年の抱える“問題”の芯を揺ることができない。そして、肝心の“公的世界”が豊かに拓かれてこないのだ。しかも、強いてそれを追求しようとすれば、手法の形式化をへて、旧き『啓蒙主義』や『心情主義』に先祖返りする、というのがこの間の実践動向ではなかったか。』⁴³⁾

民主的集団の形成を求める「集団づくり」における自治的活動は、公的な領域の次元でのとりくみという性格をもっていたというのである。自立した市民社会が生まれていくためには強靱な公的な世界が形成される必要があることは確かである。「集団づくり」の実践は、公的な次元でとりくまれる自治的活動をとおして、このような国家からもそして私的領域からも独立した公的な市民社会の創造をめざしたものだといえるが、そうした自立した市民社会の形成が不十分な日本社会においてそれを求めようとした教育的眼目の意義は大きい。しかし今日、自治的活動を公的な次元の枠内で想定しとりくもうとしても、公的な世界を豊かに形成していくことには直接つながってはいか

ないというのである。自治的活動が成り立たないことの責を、子ども・青年の発達上の問題に負わせるよりも前に、その理論と実践の枠組みが問い直されなければならないのである。したがって自治的活動の成立の困難さを前にして、自治的能力とそれを支える文化的諸能力との深い関連性を明らかにしながら、両者の統一的な発達をめざそうという方向は認められるが、その自治的活動や自治的能力を公的な次元に限定したままであっては、公的な世界を豊かに生み出していく道は根本においては切り開かれてこないのである。そこで藤本は、公的な領域と私的な領域がともにその上に成立する「共」の領域に着眼し、その「共」の領域を耕すことを基本的な課題として提出する。

社会教育の分野ではあるが、文化活動の側面から「共」の領域に着目したものとして、北田耕也著『大衆文化を超えて』を挙げることができる。それは、「資本によって大衆向けに大量生産された文化的消費財と、それを中心とする生活の生み出す行動様式と価値表現の総体」としての大衆文化の支配を批判し超克するような、「民衆の労働と生活のなかから生み出された行動様式と価値表現の総体」としての民衆文化の創造のなかで、⁴⁰「民衆の一人ひとりが文化の継承と創造において主体的な存在になる」⁴¹道筋を明らかにすることを課題としていた。つまり民衆＝文化的主体の形成の道筋を、対抗文化としての民衆文化の創造のなかで探ろうとしているのである。そしてこのような文化的主体を形成する場として、「共」の領域に着目する。

「いわゆる『公共の論理』は（その機能の上からいえば）、プライベートに対する単なる対立概念としてパブリックを位置づけるのではなく、個に優先し個を制約する上位概念としてパブリックを打ち出すのであって、状況によっては、プライベートの完全は否定も起こりうる。

コモン＝「共」の論理は、プライベートとパブリックの矛盾・対立を止揚したところに成立する、これも行動上の実際的なはたらきをもつ。

地域社会の諸矛盾は、プライベートとパブリックとの矛盾といった問題にとどまらず、プライベート相互の対立をはらむものであり、その双方を含んで課題を解く立場は、コモン＝「共」でしかありえない。地域住民が、それを、思索と行動の準拠基準として選びとることが自治能力を身につけるということであり、それに基づいて、ひとつひとつの問題の解決をはかっていくことが地域の変革、ひいては地域の民主的な再編成に通じるのである。⁴²

パブリック＝公的領域とプライベート＝私的領域とが対立しているかぎりにおいては、前者は後者を抑圧するばかりか、容易に国家の論理に吸収され私の否定へと導く。それに対して改めて私的領域の強化・拡大を設定するのではなく、公的領域と私的領域の間に位置するコモン＝「共」の領域の確立を求めるのである。この「共」の論理に依って立つことによって、住民は、公と私の矛盾や私相互の対立を越え、地域の民主的再編成に通じる真の自治の確立に向かうことができるというのである。その際、「芸術文化活動は、地域に、感動によって結ばれた『共』空間を創り出す」（傍点引用者）のである。⁴³

教科外教育が、教師と生徒の、そして生徒間の関係の変革を不可欠に含みながら、強靱な「共」の次元の自治領域の形成をまずもって求めるものであるとすれば、そこでの文化活動は、その自治に文化的内実を与えるところの民衆文化として存立しなければなるまい。それは、民衆文化の大衆的地盤を耕すという方向に定位された諸活動の展開を通して、文化的主体性を形成するものだといえよう。

その場合に、文化活動における芸術や文化の性格も見直されなければならない。このことを考え

る上で、鶴見俊輔がかつて提起した「限界芸術」概念は改めて注目に価する。鶴見は、芸術を次のように3つに分類する。

「今日の用語法で『芸術』と呼ばれている作品を純粋芸術 (Pure Art) とよびかえることとし、この純粋芸術にくらべると俗悪なもの、非芸術的なもの、ニセモノ芸術と考えられている作品を『大衆芸術』 (Popular Art) と呼ぶこととし、両者よりもさらに広大な領域で芸術と生活との境界線にあたる作品を『限界芸術』 (Marginal Art) と呼ぶことにしてみよう。

純粋芸術は、専門的芸術家によってつくられ、それぞれの専門種目の作品の系列にたいして親しみをもつ専門的享受者をもつ。大衆芸術は、これもまた専門的芸術家によってつくられはするが、制作過程はむしろ企業家と専門芸術家の合作の形をとり、その享受者としては大衆をもつ。限界芸術は、非専門的芸術家によってつくられ、非専門的享受者によって享受される。」⁴⁹⁾

鶴見は、芸術を「純粋芸術」と「大衆芸術」そして「限界芸術」の3つに区分する。「限界芸術」は、他の二つと異なり、芸術と生活の接点に存在し、専門家ではない者によってつくられそして享受されるというのである。子どもの生活と結びつき、そして芸術の専門家ではない子どもと教師によって創造され享受される教科外の文化活動の領域とは、まさにこの「限界芸術」の領域にほかならない。⁴⁹⁾ しかもこの「限界芸術」は、決して価値の低いものではない。逆にそれは、そもそも芸術の起源を成し、そして芸術の発展の土台となる広大な領域を形成するものなのである。鶴見は、「純粋芸術」と「大衆芸術」の拡大と両者の分裂が顕著な時代に、この「限界芸術」に着目することによって、そこから芸術と文化の転換を展望しようとしたのである。次のような「限界芸術」の機能についての言及は、そのことを端的に示している。

「限界芸術の諸様式は、芸術としてのもっとも目立たぬ様式であり、芸術であるよりはむしろ他の様式に属している。この特殊な位置のゆえに、限界芸術のことを考えることは、当然、政治・労働・家族生活・社会生活・教育・宗教との関係において芸術を考えていく方法をとることとなる。芸術を純粋芸術として考えていくことが、芸術を他の活動からきりはなして非社会化・非政治化としてしまうのとちがい、また芸術を大衆芸術として考えてゆくことが、芸術を他の活動に従属し奉仕するものとして過度に社会化・政治化してゆくのもちがって、芸術そのものの観点につきながら他の活動の中に入ってゆき、人間の活動全体を新しく見なおす方向をここから見出せるのではないかと思う。」(傍点引用者)⁵⁰⁾

純粋芸術は近代的概念としての「美」と「芸術」の領域に隔離され、自立的で普遍的な価値を与えられて中立化されると間もなく、商品化と資本の論理に包摂されてしまった。⁵¹⁾ 他方大衆芸術・文化は、生活の隅々にまで浸透し、快楽の中に人々を囲い込み、そして人々が率先して喜んで下から支配を支えるようなメカニズムを生み出した。⁵²⁾ それらに対して「限界芸術」は、芸術としての視点を貫きながらも、労働や生活そして教育をも含む人間活動全体の日常的状況を問い直しそして転換させる契機を創出するというのである。民衆文化がこうした働きを自らのものにしたとき、はじめてそれは真に民衆文化としての実質を獲得したことになる。

したがって「限界芸術」としての学校文化活動が追求する芸術・文化は、普遍的な価値をもつそれらとは性格を異にするのである。そして教科外という特段の位置をもつ学校文化活動は、生活と結びつく同時に日常の生活や教育の状況を問い直す質をもつ民衆文化の創出をめざすなかで、人間と人間との関係の変革を伴う強靱な共同の世界を生み出すことをとおして、現代における人間の文

化的主体性の再獲得を展望するものとして位置づけられなければならない。⁵³⁾

註

- 1) この実践記録は後に『ブリキの勲章』（民衆社 1979年11月）として刊行された。以下、能重のこの実践記録の引用は本書による。
- 2) 辰嶋哲夫作 日本演劇教育連盟編『中学校劇脚本集・上』国土社 1966年 所収。
- 3) 『教育』1979年3月号 p. 45
- 4) 富田博之「行事・文化活動の『質』を問う」『特別活動研究』1979年10月号。富田著『学校文化活動論』明治図書 1984年3月 所収 p. 163
- 5) 富田 同上書 pp. 164～165
- 6) 同上 p. 168
- 7) 『演劇と教育』1964年10月号掲載。富田同上書での引用による。p. 169
- 8) 富田同上書 p. 68
- 9) 同上 p. 27
- 10) 同上 p. 112
- 11) 同上 p. 141
- 12) 斎藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房 1969年5月 p. 107
- 13) 同上 p. 109
- 14) 同上 p. 108
- 15) 同上 p. 71
- 16) 久保島信保『ぼくたちの学校革命』中公新書 1975年9月 pp. 116～117
- 17) 同上 pp. 44～45
- 18) 堀尾輝久「教育の本質と教育作用」勝田守一編『現代教育学入門』有斐閣 1966年3月 p. 56
- 19) 堀尾はその後、子ども・青年の発達という視点から、文化価値のみならず既成の教育的価値そのものをも見直そうとする教育理論を展開する（たとえば、『人間形成と教育』岩波書店 1991年10月 参照）。
なお、拙稿「思春期における自己の探求と表現——西根一中の実践の検討——」（日本教育学会「現代社会における発達と教育」研究委員会編『現代社会における発達と教育 第四集』1986年8月 所収）は、全体としては、上記の視点から、学校文化活動の中での芸術的表現活動の実践を分析したものといえる。
- 20) 山住正己「文化価値と教科の本質」『岩波講座 現代教育学』第2巻 岩波書店 1960年9月 p. 199
- 21) 同上 p. 210～211
- 22) 同上 p. 200
- 23) 同上 pp. 202～203
- 24) 山住正己「近代日本の芸術教育」『岩波講座 現代教育学』第8巻 岩波書店 1960年12月 pp. 49～62 参照
- 25) 能重 前掲書 p. 113
- 26) 中野好夫「ヴェニスの人 解説」『ヴェニスの人』岩波文庫 pp. 202～203
- 27) 能重 前掲書 p. 109
- 28) 同上 p. 101
- 29) 同上 p. 110
- 30) 全生研常任委員会編『学級集団づくり入門 第二版』明治図書 1971年9月 pp. 18～19
- 31) 同上 p. 18
- 32) 同上 p. 1

- 33) 同上 p. 226
- 34) 同上
- 35) 同上 p. 229
- 36) 全生研「第20回大会基調提案 子どもの発達を保障する集団の民主性と文化性を追求しよう」(『全生研大会基調提案集成 第2集』明治図書 1983年8月 所収) 参照。
- 37) 竹内常一「教材文化と教科外文化」 竹内著『生活指導と教科外教育』民衆社 1980年3月 所収 p. 92 (『教育』1978年1月号初出)
- 38) 全生研常任委員会編『学級集団づくり入門 第二版』p. 230
- 39) 竹内前掲書 p. 93
- 40) 竹内常一「教科外教育をどう編成するか」竹内同上書 p. 174 (『日本の民間教育』1978年夏季号初出)
- 41) 竹内常一『教育への構図』高校生文化研究会 1976年7月 p. 44
- 42) 竹内常一「学校の文化性を問う」竹内前掲書 pp. 60～61 (『生活指導』1978年4月号・5月号初出)
- 43) 藤本卓「共同の世界に自治と集団の新生をみる」『高校生活指導』104号 1990年5月 p. 9。なお、以下の本論における共同の世界への着眼は、藤本の諸論稿に負うところが大きい。
- 44) 北田耕也『大衆文化を超えて——民衆文化の創造と社会教育』国土社 1986年5月 pp. 9～15
- 45) 同上 p. 206
- 46) 同上 pp. 134～135
- 47) 同上 p. 171
- 48) 鶴見俊輔「芸術の発展」『講座現代芸術』第一巻 勁草書房 1960年7月 (同『限界芸術』講談社学術文庫 1976年8月 所収 p. 13)
- 49) 先に取り上げた富田博之も学校文化活動と「限界芸術」との関連性を指摘している。しかし富田の場合は、主に両者の領域としての共通性に対しての指摘にとどまり、「限界芸術」の芸術としての特殊な性格や機能を、十分には概念化しえなかった。そのため学校文化活動を含む「限界芸術」の歴史的、社会的意義を照し出しえていなかった(富田前掲書 pp. 73～79 参照)。
- 50) 鶴見前掲書 p. 35
- 51) 長田謙一「近代市民社会における『美的なもの』の運命と教育」 東京芸術大学美学研究室編『美学・芸術学の現代的課題』玉川大学出版 1986年3月 参照。
- 52) 小倉利丸『アシッド・キャピタリズム』青弓社 1992年12月 参照。
- 53) 全生研は1990年から91年にかけて『新版 学級集団づくり入門 小学校』及び『新版 学級集団づくり入門 中学校』(明治図書)を著し、「集団づくり」論の再構築を試みている。そこでは本論でも取り上げた『学級集団づくり入門 第二版』とは異なって、共同の視点が強調されている。しかし、筆者の見るかぎり、『新版』は『第二版』の何を引き継ぎ、何を転換したのかが、理論的に十分整理されたうえで、理論的再構築が行なわれているとはいえないと考えられる。

それと関連して、管見の及ぶかぎりでは、学校文化活動を明示的に民衆文化の創造と結びつけて論じたものとして浅野誠「文化活動の新しい展開」(『生活指導』1991年2月号)があるが、その視点は共有できるものの、現代において学校文化活動を民衆文化の創造として構想することのもつダイナミックな意味を構造的に描きえていないと考えられる。

[1993年12月10日受理]