

教育実践における「自己－表現」の概念

——富士小学校の教育方法改革を手がかりに——

渡 邊 優 子

1. はじめに——問題意識と本稿の課題

(1) 教育実践における「表現」

表現活動・表現力の育成は、今日の学校教育における課題の一つとされている。そこで言われる表現活動・表現力は、情報基盤社会ないしグローバル社会で活躍するための行動様式やコミュニケーション・スキル、言語運用能力などを指していることが少なくない。これらのスキルやコンピテンシーを身に付けることは、今日の社会を生き抜いていくうえで不可欠であり、こうした要請への積極的な応答が学校教育に期待されている。

ところで、表現活動・表現力として「表現されるもの」に関心が集まるときには、なぜ、これらの活動・力が可能になっているのか問われることはほとんどない。確かに「表現」がスキルやコンピテンシーとして端的に提示されがちであることは否めないだろう。しかしながら、表現活動・表現力の重要性が強調される中においては尚更「表現」とはそもそも何であるのか、根本的な問いに立ち返って検討される必要があるのではないか。

おそらく、学校教育の中で「表現」に正面から向き合う機会がより多く与えられているのは「美術」や「音楽」をはじめとする芸術教育だろう。歴史的観点からすれば、芸術教育は常にカリキュラムの周辺に位置付けられてきたといえるが、芸術教育には、一方で、既存の学校教育制度の中で画一化された学びからの解放、他方で、主要教科をはじめとする学習一般や発達補完、という一見すると矛盾するような二つの機能が期待されてきた〔上野 1981: 2〕。これら二つの機能は、たとえば、日本の戦後美術教育の中で「認識論の抜け落ちた表現主義の主張」と「表現論の抜け落ちた認識主義の主張」として極端なカタチで現れ、並行して存在していた〔上野 2007: 136-137〕。日本の美術教育思想史を検討した上野は、美術教育において「人間性」をある特化

された側面から捉えるのではなく「トータルに把握する」ことの重要性を指摘している〔上野2007: 124-140〕。芸術教育を「表現論」と「認識論」というような枠組みで捉え、学校教育において果たするその機能を明確にすることは、教科教育の視角からすれば重要な関心事である。とはいえ、こうした枠組み、ひいては、芸術教育そのものが「表現」を「表現されるもの」の観点から捉えることを大前提としている点には留意する必要があるだろう。

従来の芸術教育とは異なる視座から「表現」について検討しているものにも目を向けてみよう。たとえば、佐藤は、戦後の芸術教育において掲げられてきた「自己表現」が「空虚な「自己」と「類型化された「表現」」によって、経験の「空洞化」「抽象化」を招いたことを批判し「「自己表現」の呪縛」からの「脱出」を提案している〔佐藤 1995: 226〕。また、佐藤は「人が想像力によって「もう一つの真実」「もう一つの現実」と出会对話し、その経験を表現する創造的行為の「技法」すべてを「アート」と定義し、通常の「芸術」と分けたうえで、教科教育の中に閉じた議論にとどまることなく「各ジャンルをアートとして成り立たせているアートそれ自体」にも注目する必要性を指摘した〔佐藤 2003: viii-ix〕。とりわけ、佐藤の述べるどころの「アート」の成立について構造的観点から検討したものとしては今井の研究をあげることができる。今井は、デューイとアドルノの思想を比較しながら子どもの「美的経験」について検討し、前者においては「相互浸透」、後者において「ミメシス」として示される「非反省的充足」によって「美的経験」は支えられている、という〔今井 2003: 30-34〕。そのうえで、「非反省的充足」における「表現の運動」と「反省」における「反省の運動」は相互補完的であるが、それらは緊張関係にもある、と指摘している〔今井 2003: 41-50〕。「表現」を構造的に捉えていくうえで今井の指摘は重要な意味をもっていると考えられる

が、「美的経験」を可能にしている「非反省的充足」とは何を意味しているのか。デューイにおける「経験」が「自我が世界と——まわりの事物や出来事と——完全に相互浸透すること」[Dewey 1934(1987) : 25=2010 : 20] である点を踏まえるとき、「非反省的充足」は、デューイにおける「経験」にひとしいものと捉えることができる。デューイにおける「経験」が、表象言語的でもなければ、知覚体験的でもない、両者が未分化の状態を意味していることに鑑みれば¹⁾、さしあたり、この「経験」を「前分節的经验」と言い換えることができるだろう。

「前分節的经验」のような「非反省的」な「経験」を「表現されるもの」の重要な要素と見做す考えは、デューイだけでなく、後述する西田幾多郎をはじめ、彼らと同時代の思想家・哲学者にも確認されるものである。とはいえ、教育実践において「前分節的经验」に相当するものは、いかにして捉えられ、いかなる位置に据えられているのか。

(2) 富士小における表現教育の実践

本稿では昭和初期の東京市富士尋常小学校（以下、富士小）における表現教育の実践を手がかりに検討をすすめる。昭和前期の公立の代表的「新教育」実践校であった同校の実践については、従来、当代日本の社会的・歴史的な文脈との関係、および、教育方法史・カリキュラム研究という二つの観点から検討されてきた。

前者は、富士小が「新教育運動」を実質的に主導した国際的教育研究組織である「新教育連盟（以下、NEF）」の日本支部において実践研究の一翼を担い、「国民学校」構想における「総合授業」をめぐる議論に積極的に関与したことを踏まえた研究である。たとえば、海老原は、1930年代後半における富士小の「総合授業」の実践記録を分析して、同校の実践を「その〔国民学校の教科課程案の〕合理的な推進、わずかに、「総合授業」を手がかりにのこされた自由主義的教育方法を探ろうとするのが精いっぱいの実践」[海老原 1975 : 892] として捉えた。こうした海老原の指摘は「大正新教育」の限界と到達点を教育方法改革に見出し「教育内容政策に対するインパクトはきわめて微弱であった」[中野 1998 : 271] とする中野の研究と立場を共有するものである。

後者の研究を代表するものとしては、富士小における教師の研究活動について検討した鈴木の研究が

ある[鈴木 1984, 1987]。とりわけ、鈴木は「東京市教育局は、1920年代初頭からの教育研究体制づくりのなかで生み出せなかった「教育内容ノ改善」のための意義を新学校の教育研究に見だし、東京市の教育改善のために活かそうとした」[鈴木 1990 : 155] と述べ、当代の東京市では、富士小をふくむ「新学校」の研究成果が「教育内容ノ改善」の鍵と見做されていたことを明らかにした。

これらの研究は、富士小の実践が教育方法改革にとどまったのか、教育内容改革にまで踏み込みうるものであったのか、という点から「大正新教育」の限界・到達点を検討している点で共通している。こうした研究蓄積を踏まえつつも、本稿では、富士小の実践を従来とは異なる視座、すなわち、思想研究の視座から検討することを中心的な課題としたい。

富士小におけるカリキュラム研究は、1910年代から1920年代を中心に展開された芸術教育運動、とりわけ自由画教育運動の流れを汲んで着手されたものであり、その特質は表現教育という観点から捉えることができる[渡邊 2012]。また、同校の教師の中には、前任校の時代から子どもの「表現」に注目している者がいたことも明らかにされている[林 1989]²⁾。しかしながら、同校における表現教育の実践がどのような概念や思想に支えられていたのかまでは検討されてこなかった。表現教育の実践に際し、同校では「表現」をめぐるどのような議論が行われ、深められたのか。

本課題の遂行にあたり、本稿では、次の三つの手順を踏む。第一に、富士小における「自己-表現」の概念について確認する。第二に「自己-表現」概念から導き出される学び論と指導はどのようなものか、検討する。第三に、同校の学び論を、同時代の西田幾多郎の思想との関係から捉えることを試みる。

2. 富士小における「自己-表現」

(1) カリキュラム研究のキーワード

富士小で表現教育が展開された背景には、校長の上沼久之丞を中心とした同校の教師たちによるカリキュラム研究への取り組みがあった[渡邊 2012]。上沼は、1920年代後半における富士小の実践を振り返り、当時同校の教師たちが自習を中心として「子供に好きな材料をもつて学習」させることに「不安」・「悩み」を抱き[上沼 1933 : 54]、「児童の心

理に従った方法論」について「苦心」していた〔上沼 1936：321〕、と回想している。つまり、それまで子どもの自発性や自主性を重視した実践に取り組んできた同校において、認識論や社会化という点からも議論されるようになり、これら両方の観点を兼ね備えた理論——これを同校では「児童の心理に従った方法論」として捉えている——および実践の模索が課題とされているのである。上沼は当時の取り組みを「教科課程」ないし「教育方法」の「改善」として回顧しているが〔上沼 1936〕、とりわけ次の二点に注目しよう。

a. 「自己」

当時同校ではカリキュラム研究の一環として上沼の指導のもと、ベルギーの精神医学者で教育者のO.ドクロリー（Decroly, Ovide. 1871-1932）によって考案されたドクロリー教育法の翻訳研究が行われていた。上沼は、ドクロリー教育法の原理を踏まえ、「生活」を「人と環境との順応反省これの複雑な連続」として捉え、カリキュラム案の中に学習内容として「自己」の項目を採り入れたことが、同校の実践における画期となった、と述べている〔上沼 1933：54〕。

ドクロリーの研究協力者によってまとめられた*La Méthode Decroly*は、その方法原理や実践を紹介したものであり、ドクロリー教育法の世界の普及において重要な役割を担った。同校における研究の対象も同書および同書の英訳版であり、確かにその中には「自己」に相当する項目が確認できる³⁾。とりわけ、同校では「自己」を創造的なものとして解釈していたことが確認できるが〔渡邊 2013〕、同校における「自己」概念の解釈をドクロリーの教育思想によってのみ捉えることはできず、その内実が十分に明らかにされているとはいえない。

b. 「表現」

同校においてドクロリー教育法の研究がすすめられたのと同時期に、上沼は「学習の発展的考察」と題した論考を発表している。その中で上沼は「如何に改造するかといへば、目的々活動の表現の必要から、文字数字を求めた時に与へ、思想を文章詩曲に表現して反省の必要から、他人の文材作曲を味ふといふのが出発点である様に改めなければならぬ」〔上沼 1929：1-2〕と述べ、学びの基礎に「表現」を位置付け、カリキュラムの「改造」の方向性を示している。

確認すれば、同校における子どもの自発性・自主

性を重視した実践は、自由画教育運動の流れを汲んだものであり、図画などを中心として展開されていた。そのため「表現」への注目それ自体は新しいことではない。注目すべきは「児童の心理に従った方法論」の模索段階においても「表現」が重視された点である。このことは、自由画教育運動の中で自発性・自主性という文脈から捉えられつつも曖昧であった「表現」概念が、同校において再検討されたことを意味していると考えられる。とはいえ、同校において「表現」がどのように捉え直されようとしていたのかは不明である。

以上から、富士小において「自己」と「表現」は、課題とされていた「児童の心理に従った方法論」を模索する過程でのキーワードであったことが看取される。同校におけるこれらのキーワードの検討が表現教育の実践に並行ないし結実していると考えられる。

(2) 実践者の言葉にみる「自己」と「表現」

富士小における「自己」と「表現」の概念の検討が表現教育の実践に並行ないし結実していることは、言い換えるならば、実践の中でこれらの概念が深められているということである。実践者である教師は「自己」および「表現」をどのようにして捉え、実践に取り組んでいるのか。ここでは、当時同校の実践を牽引した訓導の杉本茂晴、谷岡市太郎、奈良靖規の言葉から見てみたい。

前任校から上沼と共に教育改革に取り組んできた杉本は、図画や手工を中心としつつも、「教科課程」全体における表現活動の重要性を主張している〔渡邊 2012：21〕。「種々な方法によつて、よりよく自己を表現する事が学習者にとつても指導者にとつても非常に必要な問題になる」と考える杉本において、「表現」される当の「自己」は「学習の結果」ないし「外的活動」として外側に現れる内側の「精神活動」として捉えられている〔杉本 1929：177〕。

杉本と同様に「自己」（「自我」）を外側に現れ出てくる内側の活動として捉える捉え方は、谷岡にも確認できる。谷岡は「日常生活」における諸「経験」を「生命の母体たる純粹自我の所産」として捉え、これは「自我の反省」という「自己」の内側の活動に依拠している、と考える〔谷岡 1928：199-200〕。そのうえで「生活は直ちに表現である。言葉により、動作により、文化的表現により、凡ゆる形を採

つて！」〔谷岡 1928：202〕と述べられることに鑑みれば、谷岡において「日常生活」における諸「経験」と「表現されるもの」は緊密な関係にあることが看取される。

また、奈良は、子どもが紙に思い思いの色を塗っていく「表現」を「イロヌリ」と名付け、「イロヌリ」の実践をベースとしながら、谷岡が「純粹自我」と述べたものを「純気分」「純感じ」「純情」として提示している。奈良にとって「純気分」「純感じ」「純情」は、「理知」「知識」以前の「唯感情でのみ感情し得る」ような「主客未分全一の境地」・「対象と作用との一如の世界」であり、これが外側に「表現」されることが「イロヌリ」の醍醐味である〔奈良 1928：251〕。

詳細に目を向ければ、杉本、谷岡、奈良それぞれの「自己」と「表現」の関係性に関する議論の力点は異なっている。とりわけ「自己を表現する」と述べられるように「表現」の対象として「自己」を捉える杉本の立場と「表現」を「対象と作用との一如の世界」から立ち上がってくるものとして捉える奈良の立場の違いを看過することはできない。とはいえ、杉本、谷岡、奈良のいずれにおいても、内側の活動を外側の活動によって捉えようとしている点、換言すれば、内側と外側の往還を前提として「自己」と「表現されるもの」の不可分性を捉えている点は共通していると考えられる。

そのような中で、1931（昭和6）年に富士小が実践の基本的方針として発表した「創造教育の指導原理」（以下、「指導原理」）では「自己」と「表現されるもの」の不可分性だけでなく、「自己」と「表現」の不可分性へと議論の中心が微妙にシフトしていることには注意したい。「生活には二つの動的な分野がある。即ち事物に直面して之に働きかけて行く表現的なものと、それによつて構成される内面的な飛躍とである。然してこの二つは有機的關係にあるもので、自我が対象に働きかけた時、その直接に与へられたものに、自己のかけを宿してゐる。自己がこの自己のかけを見ることによつて、深い自己の姿を見て行くのである」〔富士小 1931：14〕。「指導原理」において「表現的なもの」は、「対象に働きかけ」る「自我」・「自己」として捉えられている。こうした変化は「自己を表現する事」の重要性を述べていた杉本が「内的労作と外的労作との連鎖的發展」という観点から「表現作用」の重要性を主張するに至っていることにも確認できる〔杉本 1931：73〕。

実際、同校において「自己」を「表現」するのか、「自己」が「表現」するのか、その両方なのか、そのどちらでもないのか、そうした議論がどの程度共有されていたのか判然としないところがあるのは否めない。しかしながら、少なくとも、1931年の時点では同校全体において、内側と外側の往還という考えを基礎としつつも、「自己」と「表現されるもの」をふくめた「表現」の不可分性が意識されていることに鑑み、以下では「自己－表現」と示そう。

3. 富士小における学び論と指導

(1) 「深い自己」の追究としての学び

富士小における「自己－表現」の概念は内側と外側の往還という特徴によって捉えることができる。そこでは「表現されるもの」は「自己－表現」の内にもふくまれているが、「自己－表現」と「表現されるもの」は区別して示されている。たとえば、上述した「自己がこの自己のかけを見ることによつて、深い自己の姿を見て行く」という「指導原理」の一節は、一見すると主語も目的語も「自己」であるが、「自己のかけ」「自己の姿」は「かけ」や「姿」という形をもっている「表現されるもの」でもある。後述するように、同校の実践では、こうした形をもっている「表現されるもの」を「表現物」「作品」「成績物」「成績品」と呼び、「深い自己」の追究において不可欠のものとして見做している。

富士小の実践における「自己－表現」概念の位置を検討していくうえで着目すべきは、「成績物」「成績品」という言葉からもわかるように、同校における「自己－表現」概念が単に芸術教育に限ったものではなく、すべての教育活動における「形」すなわち「表現されるもの」を考慮に入れていることである。では、「自己－表現」概念から導き出される学び論とはいかなるものか。

同校の「指導原理」における「深い自己の姿を見て行く」こと、すなわち「深い自己」の追究は、学び論の核になる部分であると考えられるが、この部分は「指導原理」の中で最終的に「時を超越して永遠に現実的な自我」の視座と結び付けられている。そのため、「深い自己」の追究としての学びについては「時を超越して永遠に現実的な自我」に関する記述を足掛かりに捉えることができると考える。まずは「時を超越して永遠に現実的な自我」とはど

のようなものか、確認しよう。「自己対他人、又は個人対社会の区別は、思惟の対象界に持ち来たされたる心理的实在の区別であつて、之を区別する背後には、時を超越して永遠に現実的なる自我がある、かゝる自我そのものは他人に対する如く、過去現在未来の自己に対しても、責務を持つものである」〔富士小 1931：15〕。「時を超越して永遠に現実的なる自我」は、「自己」と「他人」、「個人」と「社会」といった区別を可能にしている「思惟の対象界」が成立する世界の「背後」に位置付けられていて、いわゆる空間と時間を貫き、すべてに対する「責務」をもっている。こうした「時を超越して永遠に現実的なる自我」の視座に思いを巡らせることは、今ここにいる自分をふくめた目の前の現実とは異なる「現実」言い換えるならば「永遠に現実的なる自我」を目指していくことであり、このことを同校では「時」の「超越」として捉えていることが看取される。つまり、「深い自己」の追究としての学びは「時」の「超越」の営みとして理解されているのである。

こうした学びの捉え方は、実践の中にどのように反映されているのか。同校訓導の小林節蔵は、学びを「意識」の「^マ体形的発展」として捉え、「観察」の観点から次のように提示している〔小林 1932：144〕。すなわち、小林によれば「観察」には、①「未だ毫も思慮分別を加へない真に経験其儘の状態即ち自然に対して主客未分の境地にある純粹経験的全量的観察で、未だ知情意の分りなく唯一的観察である」「芸術的観察」、②「この〔芸術的観察における〕統一の破れたとき、即ち他との関係に入りて意識が分裂したとき、意味が生まれ判断を生ずる」、「この統一の要求にある不統一の状態」である「科学的観察」、③「対象全体を感じ」、「個々の物件」「物の姿」などに「だんだん認識が働きかけて行き」、「そして又反つて深き純粹経験の統一状態に入り全体的、氣分的、生命的に観察し、全量的把握をなす」ことである「総合的観察」がある〔小林 1932：144-145（一部句読点は筆者）〕。「芸術的観察」と呼ばれる統一的な「主客未分の境地」から出発して「意味」や「判断」を経て「認識」に達し、再び「統一状態」に入ることが、「観察」における「意識」の「体系的発展」すなわち、学びと考えられている。小林の述べる「観察」が、分析的である以前に「同一の心」から発している「心が見る」という統一的な営みであることを踏まえれば〔小林 1932：143〕、小林が「観

察」という具体的な実践・指導と結び付けながら、「自己－表現」の概念を「観察」という切り口から深めていったことがうかがえる。

学びを具体的な実践・指導と結び付けながら捉えることは、小林だけでなく、富士小全体としても意識的に取り組まれている。とりわけ、同校全体としては「表現物」を基点として学びを捉えようとした点に特徴がある。すなわち、同校において学びは、自他の「表現物」の比較を通して「文化価値」などの「普遍性」を追究していく「全体的」な見方である「横」の「発展」としての成長と、自らの過去の「表現物」を自らが顧みて「未来を打開して行く」ような「斬新性」を追究していく「個別的」な見方である「縦」の「発展」としての成長、という二つの観点から整理された〔富士小 1931：16-18〕。先に小林が「観察」という観点から「自己－表現」概念を深めていることを確認したが、小林の実践・指導においても「表現物」の存在が議論の大前提とされていることは看過できない。すなわち、同校において「表現物」は、今生きている社会における「文化価値」を体現すること、過去を顧みつつ未来を構想することで現状を「超越」すること、という二点から捉えられる学び・成長の契機と見做されていることが分かる。

(2) 表現教育における「指導」

では、富士小全体で共有されていた「表現物」を基点とした学び論に立脚した実践・指導とはどのようなものか。この点については同校における「表現物」の「意味づけ」という作業との関係から見てみたい。

同校の実践について校長の上沼は、まず「作品〔表現物〕を知るといふよりは、作品〔表現物〕を通して児童の個別に内在するものを感得して行く」こと〔富士小 1931：17〕、「表現物を教師が理解すると云うよりも表現を通して児童の個別に内在するもの感情して行く」こと〔上沼 1932b：6〕の重要性を強調している。そのうえで「児童の作業した表現物の、不完全な幼稚な事実を、充分同情的に考察して意味づけ、その目的実現に都合よき環境に置く必要がある」〔上沼 1932c：268〕と述べる。すなわち、教師は子どもの「表現物」を「知る」「理解する」のではなく、「感得する」「感情する」ことからはじめ、個々の子どもの文脈の中で「表現物」の「意味」を

考察する、とされている。

とはいえ、同校では教師が子どもの「表現物」を「意味づけ」することの困難も少なからず認識されていた。たとえば上沼は、「表現物」の「意味づけ」は、教師個人の「見解の深さ」に左右されるものであり、「この見解の向上は、指導者の苦心を要する」ものである、と述べている [上沼 1932c : 268]。なるほど、上沼が感じていた困難は「意味づけ」という作業それ自体に関するものだけではなく、そもそも、教師は子どもの「表現物」から、その子どもにおける「深い自己」の追究の契機となりうる「意味」を見出すことができるのか、という指導の可否を問うところにまで広がりうるものでもある。

上沼は「指導」について次のように述べる。「〔教師〕個人個人が、その能力に適応した自己発見を遂げると同時に、児童にも自己発見をなさしむる様指導するのが教育の真姿態である」 [上沼 1936 : 2]。上沼の言葉からは、富士小において、子どもと教師は「自己発見」換言すれば「深い自己」の追究という点からすれば同じ立場にある、と考えられていることが確認できる。こうした考えは、同校における「表現物」の「意味づけ」が、教師による子どもの「表現物」に対する作業にとどまらず、子どもによる子どもの「表現物」に対する作業でもあったし、教師による教師の「表現物」に対する作業でもあったこと、また、他者の「表現物」に対する作業であり、かつ、自己の「表現物」に対する作業でもあったことに所以していると考えられる。たとえば、授業をはじめとする実践を教師の「表現物」と見做すのであれば、授業を振り返る教師の営みは教師による「表現物」の「意味づけ」として捉えることができるだろう [渡邊 2017 : 47-49]。すなわち、「表現物」の「意味づけ」が、子どもにとっても教師にとっても、学び・成長の要とされている点からすれば、子どもも教師も共に「深い自己」の追究の途上にあるといえる⁴⁾。

そのうえで、上沼は、子どもの「深い自己」の追究を可能にすることが「教育の真姿態」としての「指導」である、と述べているのである。上沼が「教育方法」の「改善」を振り返る中で、「心意発展の原則」を心得ていることをその鍵として指摘している点に鑑みれば [上沼 1936 : 5]、「深い自己」の追究を目指して着手されていた同校の実践・研究は、詰まる所「指導」の要とされる「心意発展の原則」の解明

に繋がりをうめるものであったと考えられる。

4. 富士小の学び論と西田幾多郎の思想

(1) 「心」の理論

「心意発展の原則」とは何か。管見の限り、上沼が「心意発展の原則」について詳述したものはない。しかし、同時期の富士小において「児童の心理に従った方法論」が模索されていることに鑑みれば、上沼における「心意発展の原則」は「児童の心理に従った方法論」と大きく違うものではないと考えられる。上沼をふくめた同校の教師たちが当時「心理」ないし「心意」、すなわち「心」に関する理論の模索に心を砕いていたことは間違いないだろう。この「心」の理論について、本稿ではほぼ同時代に展開された西田幾多郎の思想との繋がりを検討したい⁵⁾。

上述したように、富士小の実践は、多くの場合、時局との関係および教育方法史・カリキュラム研究の観点から検討されてきた。その中で、同校の実践と西田の思想との繋がりが検討されることはほとんどなかったといえるが、それらの間に全く繋がりがなかったわけではない。たとえば、校長の上沼が、NEF日本支部の役員として遂行した日本における代表的な「新教育」図書を選定において、西田の『自覚に於ける直観と反省』が「新教育の理論と方法」の一つとして選出されている [上沼 1932a]。また、同校の実践研究の中心を担った訓導である奈良や小林によって西田の著作が読まれていたことも明らかにされている [鈴木 1984 : 4; 小林 1930 : 145]。すなわち、同校の教師たちの中には西田の思想に着目していた者が少なからずいたと考えられる⁶⁾。

「自己－表現」の概念を中心とした富士小の学び論は、西田の思想との繋がりをから解釈しうるのではないか。

(2) 「時を超越して永遠に現実的なる自我」の含意

前章までは、富士小において、具体的な実践・指導との結び付きを考慮しながら「自己－表現」概念が検討されたことを明らかにしてきた。本節では同校全体において「自己－表現」概念がどのように深められているのか、西田の思想との関係から見てみたい。というのも、上述したように、同校の表現教

育における実践の展開と「自己－表現」概念の深化は相即不離のものとして捉える必要があると考えるからである。

同校全体における「自己－表現」概念の深化の過程で、すなわち「深い自己」の追究として学びが捉えられていく中で、「指導原理」における「時を超越して永遠に現実的な自我」という用語は、上述したように重要な位置を占めるものであったと考えられる。ここでは、この用語を構成している「時」「超越」「永遠」「現実的」「自我」がいずれも西田によって用いられていることに鑑みつつも、西田の『働くものから見るものへ』（1927）に所収された「直接に与えられるもの」論文（1923）⁷⁾を糸口として「時を超越して永遠に現実的な自我」の含意を検討しよう。

「直接に与えられるもの」論文において西田は、「所謂意識の根柢には、主客合一の意識即ち直観があり、純粹活動の意識がある」としたうえで、「我々がこの奥底に入込めば入込む程、そこに与えられた現実があるのである。それは主観的に云へば対象化することのできない自己であり、客観的に云へば反省し尽くすことのできない直接の所与である。そこに主客合一の直観、純粹活動の意識があり、すべての知識の根源があるのである」と述べている〔西田 2003（1927）：272〕。ここでは論文のタイトルでもある「直接に与えられるもの」が、「与えられた現実」「対象化することのできない自己」「直接の所与」として示されている。このように苦心して提示される「直接に与えられるもの」は「所謂意識」の成立基盤であり、「主客合一の意識即ち直観」「純粹活動の意識」「すべての知識の根源」でもあることが看取される。

こうした「直接に与えられるもの」について、西田は「働く我」「働く自己」という行為の観点から、次のように続けている。「現実に関わらぬ我に対して与えられたもの、否主客合一の立場に於て与えられたものは、所謂意識界ではなく、その背景に超意識界を含んだものでなければならぬ。我々が行為の主観、即ち働く自己の立場の上に立つ時、我は既に超意識界を対象として居るのである。併して真に現実の所与といふのは、この働く自己に対して与えられたものの外にない、我々が後に想起し、思惟するものは、皆此に含まれて居るのである」〔西田 2003（1927）：272〕。さらに、同論文中で西田は、「直接に与えられるもの」を「真の現在」と言い換え、時間の観点か

ら次のように示している。「真の現在は所謂過、現、未を含んだ一つの活動でなければならぬ。此立場に於いては何時でも現在である、具体的意識は単なる直覚ではない、記憶と希望とを含んだものである、永遠なるもののみ実在である。現在とはこの実在の深き底を指すに過ぎない、それは達すべからざる深底たると共に、我はいつもその中にあるのである」〔西田 2003（1927）：276〕。ここでは、「真の現在」と換言された「直接に与えられるもの」が、さらに「永遠なるもの」として提示されている。西田は「所謂意識（界）」とその成立基盤である「超意識界」とを分け、後者を前者の「背景」として示しているが、西田において、前者と後者の分かち難さが示されている点には留意する必要がある。前者と後者を便宜的に分けることは可能であるが、より重要なことは「真の現在は所謂過、現、未を含んだ一つの活動でなければならぬ」と述べられるように、西田において「真の現在」（「直接に与えられるもの」「超意識界」と「所謂過、現、未」（「所謂意識（界）」）は不可分の「一つの活動」として捉えられていることだろう。

確認すれば、富士小の「時を超越して永遠に現実的な自我」は、「自己」と「他人」、「個人」と「社会」といった区別を可能にしている「思惟の対象界」が成立する世界の「背後」に位置付けられるものであった。西田において「超意識界」が「所謂意識（界）」の「背景」に位置付けられることに鑑みれば、両者は構造的に同型である、と見做すことができる。また、西田が同論文の中で「直接に与えられるもの」を行為的、時間的に捉え直していったことは、富士小の「時を超越して永遠に現実的な自我」という用語にも影響を及ぼしていると考えられる。すなわち「時を超越して永遠に現実的な自我」においては、行為と時間の両方を含意することが試みられているのではないだろうか。それは、今ここにおける「現実的な自我」と「時を超越して永遠」であることが本来的には分離できないことを、一つの用語にして示そうとしたものと捉えることもできる。

富士小の教師たちが学びを捉え直し、実践・指導を行っていくうえで肝要と考えていた「心」に関する理論の中心には、いわゆる心理学・認知科学的知見ではなく、当代日本の哲学的基盤であった西田の思想を踏まえた概念が据えられていることが看取される。このことは、同校における「心」への着目とこれをめぐる思索が、神秘的表現にとどまったとい

うことではなく、むしろ、いわゆる心理学・認知科学的な関心や議論には収まらない「心」に関する理論の深みへの挑戦であったことを示すものとして理解できる。ひるがえって、同校におけるこうした「心」の理論の模索が、具体的には「自己－表現」概念の追究として取り組まれ、実践・指導と結び付けられながら深められる中で、学び論や指導の様態を形作っていったことに鑑みると、**「自己－表現」**概念は、同校における教育実践の成立基盤として位置付けることができるだろう。

5. 結び——「表現」の教育の射程

本稿の課題は、富士小における表現教育の実践を手がかりとして、「表現されるもの」の重要な要素と見做されてきた「前分節的経験」に相当するものが、教育実践の中でいかにして捉えられ、いかなる位置に据えられているのか、検討することであった。

富士小では「自己－表現」概念の検討を中心としながら、学びや指導の捉え直しが行われていた。同校では、学びを自発性・自主性という文脈によってだけでなく「深い自己」の追究・「時」の「超越」の営みとして概念的に補強すると同時に、学びを「縦」と「横」の成長として実践的観点から整理した学び論を提示した。すなわち「深い自己」の追究として理解された学びにおける「縦」の成長は、認識論や社会化という観念に込められるような学びにおける「横」の成長の重要性を喚起させた。そして同校では、具体的な実践において「表現物」を「縦」と「横」双方の学び・成長の契機として捉え、指導に取り組んでいた。こうした同校の表現教育の実践を支える考えは、西田の思想との繋がりから捉えることができた。同校では学びを成立させる「心」に関する理論の把握が「指導」における要とされていたが、同校における「心」の理論の模索は、西田の思想を踏まえた「自己－表現」概念の検討として着手された。そして、この「自己－表現」概念は、芸術教育だけでなく、教育活動全体の認識論的基礎に位置付けられた⁸⁾。つまり、同校では「表現されるもの」の重要な要素である「前分節的経験」に相当するものが「自己－表現」概念として追究され、これがすべての教育実践における根底的土台に据えられているのである。その際、同校の表現教育は、単に「表現されるもの」としての「表現物」にのみ注

視するものではない、「表現」の教育を志向するものであったといえる。

富士小の教育実践から垣間見られる教育学的知見は、十全な展望のもとに構想されているとはいえない部分もある。たとえば、学び・成長の契機としての「表現物」は、教師の想定する「学び」を超えうるものであり、時には想定された「学び」を破壊する可能性を孕んでいると考えられるが、同校において「表現物」の中にこうした緊張関係が読み込まれていたのか否かは判然としない。この点について興味深いのは、西田の思想をベースとした「自覚の教育学」の1930年代以降の変容に関する矢野の指摘である。矢野は、1930年代になると「自覚」は「個人の自覚ではなく民族や国民・臣民の自覚へと変容」を遂げ、「自覚せしめる」という「主体の内側からの自覚と外からの強い働きかけとが結合した奇妙な言い回し」が用いられるようになる、と述べたうえで、「主体の内側から自発的に動員しようとする、「自覚せしめる」テクノロジー」の例として、「生活綴方」をあげている[矢野 2013: 106-108]。「生活綴方」も富士小においては一つの「表現物」であったことを踏まえるなら、「表現物」を基点とした同校における実践が「自覚せしめる」テクノロジーとどのような関係にあったのか、検討される必要があるだろう。また、同校における「教育方法」・「教科課程」の「改善」の内実を、思想研究の観点から検討していくことは、「大正新教育」の再検討においても重要な意味をもっていると考えられる。というのも、同校におけるそれは「自己－表現」概念の追究の中で展開された、学ぶ・教えるという営みの根底に向かう教育学的探究として捉えることができ、「大正新教育」を思想として検討していく一助になると考えられるからである。

今日における表現活動・表現力の重要性に関する議論は、少なからず「表現されるもの」に対する関心として理解することができる。本稿で検討した富士小においても「表現されるもの」としての「表現物」は、確かに、学び・成長の契機として重要な位置を与えられていた。しかし「表現物」は、「自己－表現」ひいては、学び・成長の一部分をなしているにすぎず、「自己－表現」という内側と外側の往還の中に位置付けられてはじめて意味をなすのではなかったか。スキルやコンピテンシーとして切り取られがちな「表現されるもの」だけではなく、これらをそも

そも可能にしている「自己－表現」の機制を、学び・成長のそれと重ね合わせながら全体像として把握・究明していくことは、今後の課題としたい。

註

- 1) ここでデューイの「経験」概念を検討することはしないが、デューイにおいて、とりわけ、目的意識をもって完遂された経験が「一つの経験」と呼ばれていることには注目したい。「一つの経験は、まとまりをもっている。そして、このまとまりはその経験に呼び名を与える。[中略]だが、このまとまりは感情的でも、実践的でも、知的でもない。なぜならこれらの用語は、われわれが反省によって頭のなかで作らあげた区別を表す語なのだから」[Dewey 1934(1987) : 44=2010 : 41]。デューイの「自然呼応論」を検討した田中は、デューイにおいて「前分節の全体性」と形容された「自然の本態」は、「言語によって分節されて諸命題で語られる前の、人に経験されたまとまりである」と指摘している [田中 2015 : 38]。
- 2) 林は、東京市千束尋常小学校において、校長・上沼の指導のもと、杉本が着手した自由画教育の実践について検討し「〔杉本は〕勿論、自然を直接に対象として自由闊達な自己表現を奨励したが、問題は「自己表現」のところにある。「写生」には、自然を客観的存在としてとらえ忠実に自然を模倣する傾向もあるが、「自由画」はそのような「写生」のことではない。杉本はこの点をはっきりと区別したのである。彼は写生を手段としていたが、それは彼の図画学習の目的ではなかった。写生を指導する中で「無言の指導」を通じて、子供に十分な自由を与え、そのうえに教師と子供は漸く一心共同体になり、教師は子供の感情の自由表現を励ましたのである」[林 1989 : 147-148] と指摘したが、思想的観点からは検討していない。
- 3) 富士小が「自己」と訳出した項目は、*La Méthode Decroly* における « la connaissance de sa propre personnalité; la conscience de son moi, de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts, de son idéal » [Hamaïde 1922(1927) : 14] の部分であり、「自らの人格に関する知識、すなわち、自己(私)の意識、私の欲求や憧れ、目的、理想の意識」と訳出できる。英訳版では“Knowledge of himself; the conception of himself as a being, of his needs, his desires, his purposes, his ideals” [Hamaïde 1922(1927) : 14=1924 : 13] として訳出される部分であり、富士小では英語版をもとに「児童自身に関する智識、即ち現実に於ける人間としての児童の概念、それは児童の必要とか欲望とか目的とか理想とかに就

ての概念」[上沼 1931 : 42] と邦訳している。

- 4) 立川は「大正新教育」を、子どもだけではなく教師の「自学学習」「自己活動」「自己実現」という観点から検討し「教育実践家」である教師にとって「教育」とは、自らの実存をかけるに値するものであり、自分自身のアイデンティティ確立に不可欠であった、と指摘している [立川 2002 : 588]。
- 5) 近年、西田の自覚論と当時の教育思想との関係についての検討が進められている。西田の自覚論と構造的同型の教育思想を「自覚の教育学」[矢野 2013, 2014] と名付けた矢野は、西田の「自覚」が、多くの場合、欧米の教育思想の受容・影響の検討から理解されてきた日本の教育思想を日本固有の哲学的基盤のもとに読み返すためのキーワードであるという [矢野 2014 : 129-130]。また、京都学派との結び付きから教育の領野において「国家主義の戦争プロパガンダ」に利用された「反動的」・「保守的」な概念として評価されてきた「自覚」を思想史レベルで捉え直す作業は、同時代に展開され、社会的・歴史的な文脈との関係から評価されることの少なくなかった「大正新教育」の思想の再検討とも重なり合うとして、西田の自覚論とのつながりから「大正新教育」の思想を検討していくことの重要性を示している [矢野 2014 : 130-133]。
- 6) 富士小の「指導原理」における「自己がこの自己のかけを見ることによつて、深い自己の姿を見て行く」という部分は、西田の自覚論の「自己が自己に於いて自己を見る」という基本的なモチーフに類似している。また、同校では学びを「横」と「縦」で捉えたが、「縦」と「横」の両方から「発展」を捉える捉え方は、西田の自覚論の中にも確認できる。たとえば「自覚的体系」を「関自と関他との統一」とする西田は「一つは我々の個人的歴史に於て見る如く時間的に縦に発展するので、一つは大なる自己の中心に向つて横に発展するのである、前者は個人的発展であり、後者は普遍的発展である」と述べている [西田 2004(1917) : 162]。
- 7) 初出は以下の通り。「直接に与へられるもの」『哲学研究』第90号(1923年9月1日)。
- 8) 富士小において「自己－表現」概念が芸術教育だけでなく学び一般の基礎として捉えられたことは、西田の思想との関係から捉えることができる。たとえば、藤田は、西田の思想においてフィードラーの考えの重要性が指摘され、踏襲されつつも「フィードラーの方が、視覚作用から表現への発展ということを芸術活動の独自性ないし固有性として考えていたのに対し、西田の方は、あらゆ

る種類の経験をそのような発展（西田の言葉では「創造的な体系」）として捉えようとした」と指摘し、両者の違いを提示している〔藤田 2016：112〕。

文献

- 今井康雄 2003 「子どもの美的経験の意味」佐藤学・今井康雄編著『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』東京大学出版会、27-53.
- 上沼久之丞 1929 「学習の発展的考察」『実際の理論化』3：14.
- 1931 『生活学校デクロロイの新教育法』明治図書.
- 1932 a 「日本の新教育図書選定」上沼所蔵文書.
- 1932 b 「生活の指導原理と教科改造案」『富士の低学年教育』東京市富士小学校学習指導研究会：1-13.
- 1932 c 「発明青年の小学時代」『学習研究』11(11)：263-270.
- 1933 「富士の教育」『新教育雑誌』3(1)：50-58.
- 1936 『体験富士の学校経営』明治図書.
- 上野浩道 1981 『芸術教育運動の研究』風間書房.
- 2007 『日本の美術教育思想』風間書房.
- 海老原治善 1975 『現代日本教育実践史』明治図書出版.
- 小林節藏 1930 「児童の図画創作と鑑賞に表れたる知覚の発展と其の指導上の考慮」『実際の理論化』4：189-228.
- 1932 「図画学習態度の建設（其の他に就て）」『実際の理論化』6：139-149.
- 佐藤学 1995 「「表現」の教育から「表現者」の教育へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『表現者として育つ』東京大学出版会、221-238.
- 2003 「はじめに一芸の技法を生る技法へ」佐藤学・今井康雄編 2003 『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』東京大学出版会、vii-x.
- 杉本茂晴 1929 「感じて居ること」『実際の理論化』3：175-179.
- 1931 「合科教育に於ける図画手工」『実際の理論化』5：69-80.
- 鈴木そよ子 1984 「富士小学校の授業改造と奈良靖規の実践」『教育方法史研究』2：1-19.
- 1987 「富士小学校における教育実践活動の展開—昭和初期公立小学校の新教育実践」『東京大学教育学部紀要』26：251-260.
- 1990 「公立小学校における新教育と東京市の教育研究体制—1920年代を中心に」『教育学研究』57(2)：149-158.
- 立川正世 2002 「「教育實際家」たちの「大正新教育」」『中央大学教養論叢』43(3)：571-591.
- 田中智志 2015 「デューイの教育思想の基礎—自然の呼応可能性」橋本美保・田中智志編著『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂、34-61.
- 谷岡市太郎 1928 「算術に於ける構成指導」『実際の理論化』1：198-202.
- 東京市富士小学校 1931 「創造教育の指導原理」『新教育雑誌』1(1)：14-19.
- 中野光 1998 『大正自由教育の研究』黎明書房.
- 奈良靖規 1928 「感情強調の美術教育「イロヌリ」について」『実際の理論化』1：251-258.
- 西田幾多郎 2004 (1917) 『自覚に於ける直観と反省』（『西田幾多郎全集』2）岩波書店.
- 2003 (1927) 『働くものから見るものへ』（『西田幾多郎全集』3）岩波書店.
- 藤田正勝 2016 「表現と身体—「表現的存在」としての人間」『日本の哲学』17：106-120.
- 矢野智司 2013 「近代日本教育学史における発達と自覚」『近代教育フォーラム』22：101-110.
- 2014 「京都学派としての篠原助市—「自覚の教育学」の誕生と変容」小笠原道雄・田中每美・森田尚人・矢野智司著『日本教育学の系譜—吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、129-212.
- 林曼麗 1989 『近代日本図画教育方法史研究—「表現」の発見とその実践』東京大学出版会.
- 渡邊優子 2012 「東京市富士小学校におけるカリキュラム研究の特質—校長上沼久之丞の果たした役割に着目して」『カリキュラム研究』21：15-27.
- 2013 「東京市富士小学校における教育実践とデクロロイの教育思想—「創造生活」に注目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52：23-32.
- 2017 「上沼久之丞における「文化創造主義」の転換点—欧米教育視察との関係から」『教育新世界』65：43-53.
- Dewey, John 1934 (1987) *Art as Experience in The Collected Works of John Dewey, 1882-1953, The Later Works, 1925-1953, Vol. 10, ed., Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.* = 2010, 栗田修訳『経験としての芸術』晃洋書房.
- Hamaïde, Amélie 1922 (1927) *La méthode Decroly.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. = 1924, Jean Lee Hunt, trans., *The Decroly class.* E. P. Dutton: New York.