

「アート」としての教育の原点を探る

久 島 裕 介

大田堯先生の教育論の中核には、「教育はその天賦の学習力、生命の根源的自発性を補助する^{アート}技である」⁽¹⁾ という思想があった。今日の教育を顧みたとき、大田先生が主張した、人間的豊かさを含み持つ「アート」としての教育は見失われていることを感じる。一方で大田先生が「アート」としての教育と対置しながら、「マニュアルに従って行われる画一的な教授方法」などの「一見教育とその方法とを合理化する、効率的なものにするという誘惑」に負けてしまえば、「教育は実に干からびたものとなる」⁽²⁾ と懸念した通りになりつつあるのではないだろうか。

私が参加した第三回、第四回の勉強会でも、この「教育はアートである」とはいかなることなのか、という問いについて、活発に議論が交わされていた。この「アート」としての教育について、何を学ぶことができるのか、そしてどのようにして明らかにしていくことができるのだろうか。

(1) 現実に即した教育学

まず我々が学ばなければならないのは、現実に即して教育を考えることを貫いたその姿勢であろう。

戦後直後の地域教育計画への取り組みに端を発し、恵那郡や千葉県³の社会調査、生活綴方への着目、民衆社会の子育ての文化の掘り起こし、1968年に開校した農林水産省農業者大学校における農業青年との交流、さらにはロンドンに留学した際にも大学に行かないで農村調査をしていたのだという語りにも現実に即するという姿勢は現れている。

大田先生とともに戦後教育を担った勝田守一も、同様の姿勢を貫いた教育学者の一人である。勝田への追悼文の中で、大田先生は勝田の文章について、「対話風に、思考のプロセスを表現していくこの人の文章は、決して勝田さんの独り言ではなかった。いつも現実を見すえ、現実の層に即しての自問自答であることを努めた」⁽⁴⁾ と論じているように、実践に真摯に向かう大田先生の姿勢は、勝田から受け継いだ姿勢、あるいは勝田とともに作り上げた姿勢

であると言えよう。

ただし、大田先生が携わり、かつ我々が取り組んでいるのはあくまでも学問としての教育学なのである。教育現実、教育実践に即しながらも、流行している、風靡している実践に飛びついてその是非を論評することにとどまってはならず、批判を繰り返し、学問として蓄積していくことが求められている。過去の教育者や教育学者が遺した事実を直視し、批判を繰り返しながら教育学を積み上げていかなければならないということを、大田先生の足跡が示している。

(2) 「アート」としての教育の原点——生活綴方との出会い

今回の勉強会の中で見えてきたのは、大田先生が「教育はアートである」という教育論を構想する原点となったのは、生活綴方との出会いなのではないか、ということである。まず、「教育とはアートである」ということについて、大田先生は次のように説明している。

教育は、あくまでも開かれたものとしての文化を学ぶことであり、繰り返し述べたように、一人ひとりの学ぶもの⁵のかけがえのない個性に磨きをかける——つまり、新しい課題、問いが開かれる——と同時に、一人ひとりのちがいをのりこえて人びとを結びつける能力を、次代の子ども・若者の内面に育てる一つの^{アート}芸術なのです。⁽⁵⁾

この説明に示されているように、「教育はアートである」という教育論には、子ども・若者を内面から育むという意味が含まれていた。この子ども・若者の内面への着目の原点となったのが、生活綴方との出会いであった。大田先生はこの出会いについて次のように語っている。

社会基底にいくでしょう。そこから社会科学

から教育を見直すということに一時非常に興味を持つようになって、しかしそれには限界があって、今度は内面に入っていくというところで、生活綴方へ展開していく。これは非常に大きな変化ですね。⁽⁶⁾

このように、生活綴方との出会いは、子どもの内面に着目していく転換点となっていた。大田先生が戦後のすぐれた教育実践、とりわけ生活綴方の実践に感化され、「アート」としての教育を構想するに至ったのだとすれば、やはりその原点に立ち返ること、すなわち生活綴方について問い直していくことは、「教育はアートである」という教育論についての思考を深める一つの筋道となるのではないだろうか。⁽⁷⁾

注

- (1) 大田堯「私の憲法と学習権」『私にとっての憲法』岩

波書店、2017年、73頁。

- (2) 同上、152頁。

(3) この学校には一年間農業に携わっていなければ入学できなかったため、青年は皆農業の実践経験を持っていた。

- (4) 大田堯「勝田守一さんの死について」『図書』岩波書店、241号、1969年9月、35頁。

- (5) 大田堯『教育とは何か』岩波書店、1990年、153頁。

(6) 大田堯ほか『戦後教育の遺産』の記録』日本教育学会特別課題研究委員会編、2013年、23頁。

- (7) 生活綴方の中でも大田は恵那における実践を、「『山びこ学校』よりも恵那の方が本当はすごいですよ。…(中略)…無着さんの実践も凄いいけれども、恵那の方が集団として相当良く展開したと思いますね。生活綴方を生かしてですね」と、とりわけ高く評価している。しかしながら、恵那の教師集団による生活綴方実践について十分な検討がなされているとは言い難い。今後の課題としていきたい。

大田教育学との再会

川上英明

私が初めて大田堯先生の著作を手にとったのは、大学の学部3年生の時分であったように記憶している。当時、私は宮城教育大学という教員養成大学の学生であった。教員養成を担う大学に所属しながら、「教育」というものに対する違和、「教員」という職業に伴う責任——学校教育を担う責任、子どもの前に立ち授業をする責任、子どもの生活を指導する責任——に対して、独学で知識を増やし格闘していた時期に、私は大田先生の著作と出会ったのである。

もちろん学部3年生の私が、一読して大田教育学の全貌を理解できるはずがなかった。岩波新書の『教育とは何か』『教育とは何かを問いつづけて』は、私にとって、難解な生物学的知見を語る書物であり、それがなぜ教育と結びついているのか、私の浅薄な読解力で、一から十まで理解することはかなわなかった。それでも、大田先生の著作から感じ取

ることのできる教育に対する思いは、当時の私を教育学研究に向かわせるに十分であった。

今回、『研究室紀要』の編集委員の一人として、大田先生の追悼企画に参加させていただいたのは、この上ない僥倖であった。私が東京大学の現・基礎教育学コース、つまり旧「史哲」に進学したのは、学部生時代の恩師の勧めによるものだったが、「教育とは何か」という私の問いと同一のタイトルをもつ著作が出版されていた大田先生の存在が、密かに背中を後押ししていたのかもしれない。

追悼企画の準備の間、大田先生の著作を読み返し、その教育論の幅広さと難解さに再び向き合ったことも、私にとって貴重な機会となった。特に、私が学部生の時分から気になっていた「アート」という概念は、今回の企画においても中心的な概念であり、大田先生のいう「アートとしての教育」「教育はアートである」ということが、いったい何を意味

しているのが話題となったのは必然であったように思われる。

私が参加した2019年4月20日の勉強会では、上野浩道先生をお招きし、「教育を通しての人間のlifeの研究——大田堯先生の追究されたこと」というタイトルでお話をしていただいた。上野先生が東京大学教育学部に進学された1964年当時の雰囲気から、大田教育学の核心まで、たいへん貴重なお話をうかがうことができたが、その際に鍵概念となったのが「アート」だったのである。

語源をさかのぼれば、英語のartがラテン語のars、古代ギリシア語のτέχνηと結びついていることを確かめるのは容易である。しかし、この「テクネー」が非常に厄介な概念であることは、例えばマルティン・ハイデガーの『技術への問い』を想起するだけで充分であろう。それゆえ現代を生きる私たちは、「テクネー」が「技術（知）」と同時に「芸術」を意味することに直面し、この語の翻訳に窮するのである。この複雑さが、大田教育学の「アート」にも含まれているのではないか。「教育はアートである」を、「教育は芸術である」「教育は技術である」と簡単には換言できない理由はここにある。

ところで、プラトンが『ポリテイア』の中で、「パイデア」を「向け変えのテクネー」（τέχνη τῆς μεταβολῆς）と規定したのはよく知られている（518D）。「洞窟の比喩」の中で語られるこの規定が、洞窟の囚人の視線を向け返させ、洞窟の外にある善のイデアへと導くという意味での「パイデア」を特徴づけ、その後の「教育」のイメージを形

づくったことは、これまでの教育学研究が示すとおりである。しかし肝心の「テクネー」は、仮に「技術」と訳しても充分ではないだろう。そうであるからといって「芸術」も適当ではない。こうした「テクネー」の翻訳の困難さが、大田先生の「アート」にも通じているのではないかと私は常々思っていた。

果たして、大田先生の「アート」に改めて向き合ったとき、これとプラトンの「テクネー」が関係づけられるのか否か、私には判断しかねた。元来、「テクネー」は「真理」と緊密に関わる概念である（例えば「医術」もテクネーの一つであり、健康に関する真理をみつめる技術知として論じられている。『ゴルギアス』501Aを参照）。これに対して大田先生の「アート」は「人間のlife」と関わり、そのため「生活」や「生活指導」が「表現」と関わってくる。上野先生からそのように教えられたとき、私には、大田先生にとって「真理」とは何だったのか、そして人間のlifeと関連する「アート」が、何らかの《善》なるものを目指すものだったのか、という問いが浮かんできた。

私は大田先生から多くを学び、多くの問いを立てさせられた。私を含む、教育学を学ぶ者たちは、大田教育学から何を、何を問うことができるのか。その探究は大田堯研究を超え、教育一般への問いとして果たされなければならないだろう。そしてそれは大田教育学と出会い、再び向かい合うことをも必要としている。

生命の発見

長 戸 光

私事になるが、大田教育学を知る前の私の暫定的な教育の定義は、「教育とは認識の運動を育む技術である」だった。フランス・エピステモロジーと教育学を接続するというテーマで研究を行っていた私が行きつく定義としては不思議なものではない。教育を技術（テクネー）の観点から考察するというのも、教育哲学の系譜からすれば、さほど目新しいも

のではないだろう。教育は社会の中で最も重要視されなければならないと考える私にとって、教師が有する高度な技術として教育を捉えることは、教員の社会的重要性や役割を強調する政治的な意義もある。

だが、上記の私の考えの中に決定的に欠けていたものがあつた。それは教育の＜必然性＞である。教

育の必然性、即ち「人はなぜ教育をするのか？」という問いは、＜生命＞という観点を抜きにしては考えることはできなかったのだ。子ども一人一人のいのちが健やかに育つこと、それが教育を支える最も根本的な願いだったことを私は完全に失念していた。「かすかな光」は、教育とはそもそも生命を育む営みである、という教育の原点を私に思い起こさせてくれた。感動がやまなかった。

この直後、私は手塚治虫の『どろろ』をリメイクしたアニメをテレビで観たが、それは上記の教育と生命の関係についてさらに確信を深めることとなった。寿海は、身体のひとつの部位を欠損した赤子の百鬼丸を拾う。しかし、ほとんど死んだ「モノ」のようにしか見えない百鬼丸に寿海が指を差し出すと、百鬼丸は指を吸ったのだった。寿海は叫んだ。「生きているのか？こんな……」「生きたい……のか……！」そして寿海は涙を流すのだった。こうして、百鬼丸の生きることへの意志を感じ取ったことが、寿海の「子育て」の原点となったのである。

ところで、大田さんもまた、当初は生命というものを失念していたのだと私は思う。「私には教育をとおして社会進歩に貢献するという（中略）自分流儀の「既成観念」が、若気の過ちというべきか、どっかりと座ったまま」（『大田堯自撰集成 1』1-2頁）であったと述べ、大学時代の自身の教育観の反省を表明している。だが、戦中の南方最前線における兵士としての体験が、大田さんの教育観を転換させる最初の契機になったのだろう。農民出身の兵士たちの持つ知性に圧倒されたことを大田さんは語っている。すべての人が持つ、一人一人に固有の生命のエネルギーのようなものの存在を直感した瞬間だった

のだと思う。

だから、大田さんは生命を発見し直したし、私も大田さんのおかげで生命を発見し直すことができた。そして、私の生きる経験も豊かになった。サン・テグジュペリの『星の王子様』とミヒヤエル・エンデの『モモ』がつながった。オーギュスト・コントが、フェティシズムに人間の知性の萌芽をみたことの偉大さをようやく実感することができた。

今コントに触れたが、大田教育学では、生命と知性がほとんど同一視されているのは極めて重要な点である。『大田堯自撰集成 1』のサブタイトルは「生きることは学ぶこと」である。そして、この点において、はじめに述べたエピステモロジーの、教育学的重要性を再び認識することができたのだ。恐らく、教育学とエピステモロジーは、カンギレムが述べた「生命の認識 (La connaissance de la vie)」という問題関心で結びつく。この生命の認識には二つの意味が込められている。生命「が」認識をすること、そして、生命「を」認識すること。いかにして「認識する生命」を認識することができるのだろうか？この問いを追究する道を、大田教育学は私に与えてくれた。

大田さんの言葉には、生命が込められている。自身の経験や思索を積み重ねた末に紡がれた言葉だからこそ、未熟な私にはまだ十分に受け止められない言葉がたくさんある。なぜ、教育は技術ではなく、アートなのだろうか？真理とは何だろうか？そうした自分の中に立ち現われてくる問いを、「問い続けていく」ことが大田教育学の継承に他ならないだろう。大田さんが私たちに投げかける問いは、尽きることのない豊饒な遺産である。

大田教育学から見える「教育」概念の捉え直しの意義

末岡尚文

本稿は、大田教育学に関する4度の勉強会への参加を通して見てきた学びについて、報告を行うものである。報告者は、戦後教育史を研究の主軸にしながらもこれまで大田堯の著書にはほとんど触れていなかった。そのような報告者が勉強会に参加す

る中で最も強く感じたのは、大田先生は「教育」という言葉の、そして概念の持つ意味を、生涯にわたって問い続けた人物なのではないか、ということであった。すなわち、大田教育学のほんのさわりの部分に触れた程度のものでさえ感じ取ることができる

ほどの、教育というものの本質に迫ろうとする真摯な姿勢が、大田堯という人間にはあったように思われた。

初回の勉強会ではドキュメンタリー映画「かすかな光へ」の上映が行われた。そこでは、大田先生が戦時中の出来事をきっかけに自らがこれまで学校で身に着けてきた「知恵」が「生きる力」へと結びついていなかったと認識し、教育は人間に何ができるのかという問いを打ち立てるに至ったことが示されていた。有名な（報告者が大田先生に関して唯一知っていた知識である）本郷プランも、そのような問題関心の中で、地域住民や子どもたちの現実の生活に即して社会を見つめる教育を目指したものであったと言える。しかしその後の『山びこ学校』との出会いを挟み描かれた青年学級の様子や、劇中で繰り返し引用され映画の題にもなった谷川俊太郎の詩を見ると、大田先生は子どもや青年たちが何かを学ぶことによって社会を構成・変革する力を得ることよりも、学ぶことそれ自体が人間の生を豊かにすると考えることに、実践の重心を置いていたことがうかがえる。

教育は何のために存在するのか。映画では、大田先生がその後、教育への権利という視点を基盤にして研究・実践活動に取り組み、晩年には一つ一つ異なる生命が持つ、自ら変わる力を支援援助することに教育の意義を見出していたことが示されていた。すなわち、大田先生の間観、教育観は、教師ではなくあくまでも子どもあるいは学習者を権利主体とし、その当事者性や個性、自主性や自発性を議論の始点とすることに拘ったものであったと言えるだろう。

このような大田先生の教育の持つ意味に拘る姿勢は、第3回、第4回目の勉強会において、東京大学で彼の教えを受けた両先生に話を伺った際にも示されていた。中でも非常に興味深かったのは、大田先生がエデュケーションを教育と訳したのは誤訳だったと主張していた、と両先生が口をそろえて述べていたことであった。「教育」という言葉はもとも儒教の用語で、上から下へ教え込むと言う教化の意味合いが強くあった。それがエデュケーション

という概念が外国から輸入されてきた際に、訳語として当てられることになったため、本来の語との間に意味のずれが生じることになったと大田先生は述べていたと言う。それは、上記で述べたような、学習者自身を主語とする主体的な営みであると言う意識が、「教育」という日本語において弱くなっていることを踏まえての考察であるだろう。

「教育」という日本語は、「教える」と読めば教師を主語とするものになる。「教わり育つ」とすれば学習者が主語になるが、「教わり」の時点で受動態となっている。すなわち、「教」という語がある限り、「教育」という言葉には上の立場からの視点が付随することになる。また「教える」とすれば、教師と学習者の双方が主語になる。言い換えれば、教育が教える者と学ぶ者の関係性を前提にして生じるものであることを強調した読み方となる。しかし、その関係性は対等なものではなく、上と下の立場の間に築かれるものとなる。このように、「教育」という日本語をいかに読み解こうと、教える側の立場が強く表現されてしまう。

しかし、教育を「教育」と呼ぶという、最も根本にある前提を問い返すとき、教育という概念はより広い視野から捉え直されることになる。大田先生はそれを、人間の生命や生活という観点から教育を見つめることによって試みていた。このような試みは、従来の安定した枠組みを取り払い新たな視点から教育を見つめるという革新的なものであり、安易に真似のできるものではない。これもやはり、彼の教育に対する真摯な姿勢から生まれたものであるだろう。そのように考えた時、執筆者は自分がこれまで教育というものに正面から向き合おうとしてきたのかと、自問せずにはいられなくなった。

我々は大田堯という教育者の姿勢をいかに受け止め、受け継ぐべきなのだろうか。答えは容易には出せない。しかし、彼の思想に感嘆し、称賛するだけではなく、その後ろに続こうという強い意志を持った上で、彼の言葉の本質を自分なりに読み解こうとすることが、その答えに近づく唯一の手段なのではないだろうか。今はただただ、自分の姿勢のいたるなさと不勉強さを恥じるのみである。

大田教育学を通して見る「かすかな光」の一光線 —「教育を通しての人間研究」に学ぶ—

田 邊 尚 樹

大田堯先生の訃報が、年末、夜の静寂のなか突然伝えられた。大田先生とは、以前一度だけ、先生のご自宅でお目にかかったことがあった。わずかな時間ではあったが、「人間とはなにか」、「どう生きるか」などの人間の根源的な問いを、教育を通して考えてこられた先生のお話しは、いまだ「自分」がわからず、一寸先が闇のなかを手探りしながら歩いていた私に光をあててくださったように思う。それゆえ、先生のご逝去に大変な衝撃を受けたことを記憶している。同時に、大田先生が、長年考えてこられてきた「人間とはなにか」、「どう生きるか」という問いをいかに引き受ければよいか、という問題意識がわいた。ここでは、「かすかな光」を追求した大田教育学を通して、「かすかな光」を追い求め続けた大田教育学の一筋の光線をつかんでみたい。そして、その一筋の光線によって、「教育を通しての人間研究」としての教育学研究の展望を照らすことができれば幸いだ。

大田教育学は、戦後教育学の歴史とほとんど一致するといっても過言ではないのではないだろうか。つまり、大田教育学をとらえることは戦後教育学そのものをとらえることとほぼ同じだろう。しかしながら、「人間とは何か」、「どう生きるか」を探究した大田教育学には、一本の水脈が流れているように思う。それは、人間の精神に目を向ける教育（学）へのまなざしである。

大田先生は、卒業論文「自然科学の陶冶価値」のように、最初は教育における自然科学に関する考察に着手されていた。その後、1949年、『教育学研究』に掲載された「科学教育論の原型 十九世紀における科学教育論成立に関して」では、自然科学を目の当たりにする生活を介して教育が出現することから、自然科学は教育における「陶冶材」とであると述べている。だが、なぜ自然科学が教育における「陶冶材」になり得るのか。その理由の一つとして、次の点が浮かび上がる。それは、スペンサーが個人の知覚 perception によって科学と常識の違いが生じ

ると論じたことを踏まえ、自然法則を単なる物理法則に関する知の体系ではなく、知覚を介して物事を物理的に認識する「自然科学的精神科学」を、大田先生が見出していた点である。ここでは、“自然科学→生活経験→普遍的な論理への再構成”という三段階構造をみてとることができる。なるほど、大田先生は教育における生活経験の意義と役割に初めの段階から着目していた。だが、その着目のしかたは、本郷プランや恵那生活綴方にかかわるなかで変わったように思う。端的にいえば、自然科学から教育を立ち上げていくのではなく、生活そのものを教育の端緒として、生活から教育を立ち上げていくという着目のしかたへと変わったように思う。

このような着目の変化に関する最たる例の一つが、生活綴方に対する大田先生の考え方にあらわれているだろう。とりわけ、「生活と表現」についてだ。大田先生は、「生活と表現」の「と」は、生活か表現か、生活も文章表現も、などの意味ではないという。「生活と表現」の「と」について、大田先生は以下のように述べている。

それが正しく意味するのは激動する生活の波動と、それを表現したものととのあいだの緊張一心のなかに起こっている生活の波動、それを文字に表わす表現、胸のなかに起こっている二つのもののあいだにある緊張を示すと（、）である。張りつめた生活と表現との緊張そのものを示すと（、）である（『自選集成』第2巻、341頁）。

子どもが書いた作文は、ともすれば作文表現の指導がなされ、いわゆる正しい文章の書き方で書けているか否かで評価され、赤入れがされる。しかし、大田先生は、こどものたどたどしい表現のなかに子どもの生活と感動を見出すことができる点に、生活綴方、ひいては子どもの文章に輝きをみていたのである。そして、このような輝きは、教師と生徒がひび

きあうなかで放たれるものであるという。

たどたどしさは、ときに不安定なものであるがゆえに忌避される。まさに、子どもの作文を、文章表現の正確性という基準によって矯正することがその一例といえよう。しかし、大田先生は、そのようなたどたどしきや不安定なものに加え、ちがうものやかわるものへかかわっていくことに光をあててきたように思う。それは、大田先生の「根源的自発性」の説明に如実にあらわれている。

大田先生は、デューイの“self-renewing process”を、「「生命は自ら変わる。その変わりゆく道行きそのもの」だ」と解釈したうえで以下のように述べている。

デューイの「生命」は「自己更新の過程」そのものという、生命の広くかつ動的な先見性の興味を感じます。この単なる物理的・化学的メカニズムでもとらえきれない動的な生命の流れを、仮に広く「根源的自発性」として考えることはできないかと思えます。自然科学でいわ

れる生物における新陳代謝、代謝という用語は、実はこの自ら変わる生命の循環系の働きのことをいうのだと思われます。

教育研究でいうところの自発性、主体性、「子どもの興味・関心の重視」などなどは、右に述べたあらゆる生命の根源から理解される必要があります（『自選集成』第4巻、16-17頁）。

子どもが自ら変わりゆく姿は、新陳代謝を経て自らの成長を自ら行おうとする生命の営みととらえることはできないだろうか。このように提起する大田先生の「根源的自発性」は、「人間とは何か」、「どう生きるか」という人間の本質的な問いに対する一つの応答と考えられないだろうか。そして、「根源的自発性」という人間の精神への着目は、数多の大田教育学に流れる一本の水脈だったのではないだろうか。そして、今後の教育学研究を「教育を通しての人間研究」として行なうための一筋の光線といえないだろうか。