

教育に於ける美的価値論

—— ハーバート・リードの芸術教育論をめぐって ——

金 丸 弘 幸

ハーバート・リード (Herbert Read) の政治学は、「強制的な社会の専横⁽¹⁾に対して芸術家の自由を擁護することから、更に社会そのものの改革へ移行して来た」とフィッシュマンは評しているが、果してリードの志向する社会改革の主要動因は何処に求められたのだろうか。経済的、政治的手段よりも、専ら人格の本性を重視し、人間生得の創造的個性の自然の成長を企図した彼の「芸術による教育」、即ち、プラトンの「芸術が教育の基礎たらねばならぬ」と云う命題を自らの命題とし、更に、シラーの美的教育の精神を現代に受け継いで展開しようとしたリードの「芸術による教育」こそ社会改革への主要動因であったと云えるのではないだろうか、それ故、以下リードの「芸術による教育」を中心に、特に「生き方としての芸術」と解しうるリードの中心課題の考察を行ない、今日とかく形骸化しがちな教育の諸相に対する何らかの示唆を求めたいというのが私のねらいである。

(一)

およそ美と芸術が人々の日常活動と分離して考えられ、芸術がカリキュラムの中の一学科としての立場で考えられる場合と、生物学的、心理学的な有機的観点に立って、目的論的にも、方法論的にも、児童の全教育経験の動的精神として考えられる芸術の間には明確な区別がなされなければならない。後者の立場は、所謂、生き方としての芸術概念、及びすべての経験の内なる可能性としての美的、創造的活動に関するものである。

リードの場合、その芸術教育論の中心課題は単に芸術的な才能、技術の訓練としての「芸術家」の育成ではなく、その著るしい感情効果と多様な社会機能の故に、芸術の形成的プロセスに於ける自発的な創造活動に人間形成の基盤を求めたものであった。即ち、教育が芸術の本質と結びつくべきであるとするリードの芸術教育論は、ヨーロッパで発達したルネッサンス以後の産業文明と、その文明を育てた主知主義的教育に対する鋭い洞察と批判の所産であったとみるべきであろう。換言すれば、論理的思考習慣の教化と体系的な事実の獲得に集中し、個人の人格の均衡と統合よりも寧ろ倫理的な性格概念を強調する結果、誤った人格の画一概念を押しつけて来た従来の教育に対する抗議書と云えるものである。

こうした点でリードは、イェーンシュや、エーリッヒ・フロムらの心理学を大いに取り入れて彼の芸術論の基盤としている。即ち、生命それ自体の内的ダイナミズムにも拘わらず、教育機関全体を専ら一つの型、論理型に向けることは、想像力と感情を抑圧する結果を招き、宇宙の秩序が本来もっている美とリズムの均斉の原理を無視するもの、換言すれば、それは、生命全体の妨害、精神の歪曲はもとより、社会的分裂をもたらすものであるという結論に到達したのである。

このような批判的な観点に立ってリードが求めた教育への課題は、すべての生物学的に有用な諸機能を単一の有機的活動に統合し、平和で、調和的な魂と社会、それ自体自然の有機的なリズムとバランスのとれたプロセスを反映する社会を樹立することにあつた。換言すれば唯一

無二の存在としての人格が、自然の法則と調和して生きられる社会の樹立、自他の有機的な相互依存関係を調節、樹立することであった。リードが有機的社会の本質的な特質として強調する「自己実現—個人の独自性の実現」は当然社会に於いて以外に実現されうべくもないものであり、ここにリードの中心課題とも云うべき、一と多、個と集団の問題が、教育の重要な課題として考えられねばならない。何故ならば、集団に対して個人を強調したり、個人に対して集団を重視する教育は明らかにリードの意味する分裂した教育に他ならないからである。

以上のように、リードは教育上二つの不可分離な問題を提起したのである。即ち、一つには、すべての精神的な諸機能が調和的に發育する個人を理想とし、所謂、均衡のとれた人格の育成である。いま一つには、個人の成長と同時に大切なことは、個人の主観的感情と、外的、客観的世界との心理的調節の問題である。要するに、「目的とされる人格の統合が児童の属すグループ又は共同社会内での統合⁽²⁾」でなければならないと云うことである。従って、リードの「統合」概念は、人格的、社会的という二つのメカニズムの有機的な相互依存関係を包摂したものと解されねばならない。

こうしたリードの基本的な方向を促進するものは、児童の内面に働いている生命力の自ずからなる発見と形成を助長することにあった。消極的表現を用いれば、「感覚の自然性を保持し、……抽象的思考体系の中に感覚が溶解するのを避ける⁽³⁾」ことになる。積極的には、リードも述べているように、児童の必要とするものは「知識よりも寧ろ知恵、平静、自己表現、熱意である。そしてこれらの素質は各種感覚を生活活動に適するように総合的に訓練することによって育成しうる⁽⁴⁾」と。此处でリードが知恵と云う時、それは想像力と創造的な活動のもつ働きを意味するもの、換言すれば、現実の感覚的追求と解してよいであろう。斯様に、感受性と想像力の保持発達を希求し、社会の受動的な矯正手段としての教育を否定するリードにとって、美的経験こそ生命構造のバイタルな本質的要因であると考えられたのである。そこには、創造する傾向は如何に僅かであっても、すべての人間にあると云う彼の発見と共に、教育も環境も個人の生来の精神を変えることは出来ないと云う確信があったと解してよいであろう。

然し、リードの芸術による教育、即ち、美的教育の目的は「決して規範的、もしくは優れた美学上の標準……にかなった芸術作品を創造することではない⁽⁵⁾」し又、特殊な芸術専門家を育成することでもなかった。それは、リズムと調和の知覚、創造しようとする本能、人間の生得的な特性を助長し、併せて万人が自己の芸術的能力を実現できる社会を育成しようとするものである。

以上のようなリードの芸術による教育へのアプローチは、芸術の起源とその機能に対する彼の深い理解に基づくと共に、フィッシュマンも述べているように、「モダン・アートの現象の中に初めて十分に反映された気質の多様性についてのリードの考慮⁽⁶⁾」がその理論的基盤をなすものであると解される。では、リードは如何なる芸術観に基づいて芸術を教育の基礎たらしめねばならぬと考えたのだろうか。特に彼の芸術発生に対する観点からみた芸術の機能、及び芸術と人間行為の相作用について次に考察を進め、生き方としての芸術と解されうるリードの芸術教育論の論拠を以下追求してみたい。

(二)

すでに明らかなように、リードは芸術の教育的意義を、単に教育と社会に及ぼす外的影響力として捉えたのではなかった。それは、美的機能としての芸術の創造と、美的享受に潜在している啓発的な力、その生命力的な特質に教育的意義を求めたと云えるであろう。そして、芸術と教育を切り結ぶ要因を、人間生得の本性に基づく自発的な創造行為に求めたと解される。こ

の点についての解明は、芸術についてのリードの発生的、機能的な見解と、彼の人間観から十分な理論的基礎が示唆されうる。

先づ、リードの芸術観についてみれば、芸術は何ら過剰エネルギーの消費として考えられるべき性質のものではなかった。リードによれば、芸術の起源と意義は「遊戯或いは情緒を表現するのに役立つ祭式に付帯した行為、又は呪術的な宗教的シンボリズムとしてのものでもない」⁽⁷⁾。換言すれば、芸術は、宗教、科学、哲学等に付随して生じたものでもなければ、社会的発達の副産物として考えられるべきものでもない。人類文化の黎明期に於いてすでに生存の爲の鍵として、又、生命の本能に基づく働きとして解されたのである。要するに、「芸術は人間に自然に備わった本質的な機能的性向の表現」⁽⁸⁾であり、人類が芸術を所有していること自体が、人間の進化、認識活動、情緒の存在そのものにとって不可欠な要因であると云うことになる。従って芸術は社会を形成する本質的な要素であり、それなくしては、人類の幽雅さも、世界の美的理解も存し得ないような、生命の本能に基づく働き以外の何ものでもなかった。いわばそれは「知覚、思考ならびに身体の動作の実際の過程に深くからまっているものであり、生活に適用されるべき支配原理というよりも、寧ろ生活を支配するメカニズムである」⁽⁹⁾と解された。このように芸術を生命力の現われとみるリードにとっては、芸術は受けとられるものではなく、発見されなければならないものであり、与えられるものではなく、創造されなければならないものであったことは言うまでもないことである。そして、其処にこそ、自由な主体的行為における本質的な力としての芸術のもつ教育的価値追求の道がリードによって求められたと解すことができよう。換言すれば、より高度な個人の創造活動の中に啓蒙と進歩を求め、生命の中心から湧き出る芸術の創造的機能そのものを、教育活動という全ての経験領域にとり入れると云うことに他ならない。

このようにみて来る時、人間の感覚の自然性を保持することを教育の主要事と考え、教育の通常の懲戒手段に抗するリードの主張から、我々はそうした懲戒手段、社会の受動的矯正法に対する予防法としての本能促進の方向への示唆を見逃すことは出来ない。とは言うものの、リードは決してこの点に明確な解答を与えている訳ではないが、本能の抑圧は神経症的方向への危険を孕んでいるという彼の詩人的警鐘は今日十分に傾聴すべきことであろう。結局、教育は本能を自由に活動させるスキュラ(Scylla)と、本能を阻止するキャリブディス(Charybdis)の間を進まなければならないと云うフロイトの問題点が、そのままリードの問題であったと云えるだろう。特にリードの中に求められるものは、自らの創造的な構成活動を通して積極的な性質の発展を図れば、必然的にその反対の性質を抹消しうると云う期待である。個人の自然の性情を助長することによって、今日の社会過程の産物である反社会的、利己的衝動が形成される以前に、それらを予防することが美的、芸術的教育に課せられた課題でなければならないと云うことである。

以上のように、芸術の機能と人間行為の相作用に対する期待に基盤を求めたリードの芸術による教育への要請は大要次の通りである。即ち、有史以前、或いは又極めて原始的な現われの場合でさえも、芸術は感覚の訓練であったが、それは児童の精神発達にとっても、極めて自然なものと考えられたからである。換言すれば、それは、児童が自らの精神発達に適した視覚像、形態像によって自己を表現出来るものだからである。人為的な技巧をもたない原始人の場合と同様、芸術は児童の生活と一体となって経験全体の中に浸透するものであり、大人に見られがちな、あの芸術が何か生活から分離して存在するというようなものではない。芸術は、意識的な思考なしに誰もが行なう自然の行動であるという点に、リードの芸術教育論の眼目があったと云える。

以上の諸論でリードの意図する芸術教育理論の基盤、即ち、芸術が児童の人間性の発達にとって根源的な必要事であると云う主張は明らかであろう。然し、唯、芸術を学習すると云う問題から我々は更に歩を進めて、生き方としての芸術の解明を試みなければならない。なる程リードは、芸術教育をプラトンの表現を用いて「総ての生命ある身体と植物の中に入り込み、総ての芸術作品のフォームの基礎である調和とリズムの具体的、感覚的認識を個人に与えるものである」と定義している。⁽¹⁰⁾ 然し、右の定義は果して芸術そのものの学習をさすのであろうか、それとも芸術が人間性に与える価値を意味するものなのだろうか。リードの意図する芸術による教育はその何れでもないと言えよう。即ち、それは、芸術活動そのもののプロセスをすべての学習経験に転移し、全学習経験、学習活動を創造的、芸術的行為にすることにあると解すべきではないだろうか。この点については、リードの次のような言葉からも十分にうかがえよう。即ち「芸術は、他の科目と同じように取り扱われ、競争的時間割の中で2回とか5回、7回とかいう時間を割り当てうるようなはっきりした限界をもった科目を代表しているのではない。寧ろ、すべてを包含する精神発達の一局面、一否、局面と云うよりは精神発達的方式である。…我々の主張は、すべての知的ならびに道德的力の根底は、知覚的感覚と、外界、個人と組織体との十分な統合にある。そして、その統合はただ教育の方法によってのみ達成されると云うことである」と。⁽¹¹⁾ こうしたリードの理論の中に、我々は、「知的権威に基づく教育論を排除、もしくは弱めるような美的生活を教育の中へ再提示する必要がある」と主張したピアジェの理論の発展を見、更に又、「芸術は児童の教育に於ける非本質的な贅沢、飾り、抹消的なものではなく、寧ろ芸術は中心的なものであり、教育のカリキュラムの統合的なものたるべきである。……そのプロセスは成人の生活へ拡大していく継続的なプロセスでなければならない」と云うクローチェ(Klotsche)の主張がそのままリードの志向している精神であると考えられる。特にリードが、創造的、独創的、又は美的と云う言葉で表わしている行為の定義は、クローチェの云う「芸術」機能そのものと解してよいのではないだろうか。⁽¹²⁾

リードの意味する創造活動の発達、学習経験の最も重要な一面であり、あらゆる学習経験との相作用に於いて児童の全成長に貢献するものと定義してよいであろう。いわば、創造する人間の行為は全人的行為であり、その創造的行為をすぐれたもの、価値あるものたらしめているものは、創造によって生み出された結果ではなく、まさにそれが全人の行為であると云う点にあると云える。そして、芸術に於いてであれ、科学その他の領域に於いてであれ、創造的想像のあらゆるプロセスのもつ美的面を重視したのである。即ち、芸術の形成的プロセスそのものが、又、人間の内心の自由の中から溢れ出てくる人間生得の本能の助長が問題とされなければならない。リードが、「芸術は自然の訓育である」と云った意味も其処にある。⁽¹³⁾ 換言すれば、均斉と調和と観じた自然の法則を我々の社会にとり入れ、それと調和して主観的感情と外界との内的な調節を図る為の訓練と行為を問題にしたのである。そして、その解決を芸術的、創造的形成の精励と芸術的感情行為に求め、そこに、個人が努力することなしにその環境との共感的な調和に到る創造的な通路を見出そうとするものであった。⁽¹⁴⁾

さて、リードによれば、神が全き理性に生き、動物が衝動に生きるならば、動物でも神でもない人間は如何に生きべきかと云うことが彼の問題の核心とされねばならなかった。こうした点でリードは、「経験した事象の完全であることを正しく適当と感ずる心的傾向は、我々が知覚における美的要素と呼んだものを構成する」というオグデンの説を援用し、又、知覚そのものが芸術的であり、平衡と均斉の方向に向うものであるという形態心理学からその証拠を求め、所謂「無邪気」な児童の知覚と感情の合一した意識の助長を企図したものである。主体的真理の世界も、道德の範囲も「我々の生活の感情的、実践的局面における均斉と調和の感覚に

よって決定された範囲である」⁽¹⁶⁾とするリードにとって、それは芸術行為と感情に生きねばならぬと云うことに他ならないであろう。かかる意図を端的に表明するものとして、先に、生き方としての芸術と定義したが、リードの次の表現がそれを最も明確に論証するであろう。即ち「……美的活動は、肉体的ならびに精神的統合の有機的過程であり、事実の世界へ価値を導入することである。この観点から、美的原則は数学、歴史にも入るし、科学そのものの中にも入る。とりわけ学校生活の総ての社会的、並びに実際の方面に入るのである。最初から美的原則は学校の建物とその装飾とに適用されねばならないし、家具や器物の1つ1つに適用されなければならない。話と身振り、行動又は運動、行為と表現のあらゆる方式はその外形をもっている。そしてこの外形のパターンはその美的価値の度合に⁽¹⁷⁾応じて効果と能率をもっている」と。これ迄の考察で明らかなように、リードにとって、教育の目的と芸術の目的は同一でなければならなかった。

では、そうした目的実現の為にリードが主張する美的教育の構造はどのように類別されるのだろうか。それは、大要次の5項目に類別される。即ち、「(一)、あらゆる知覚及び感覚の自然の強度を保存すること。(二)、諸種の感覚、知覚を相互に且つ環境に応じて調整すること。(三)、感情を人に通じる形で表現すること。(四)、表現しなかったら、部分的にか、或いは全く無意識で終ったかもしれない諸種の精神的経験を人に通じる形で表現すること。(五)、必要な形での思想の表現⁽¹⁸⁾をすること。」この5つである。要するに、個々人の感覚的資質に基づいて、芸術的感受性と芸術的表現力を助長し、生き生きとした感覚をもった人間を育成し、生得の感受性を人間成長の基礎たらしめんとするものと解すべきものである。

(三)

以上の考察から、リードの芸術による教育の志向するもの、即ち、教育に於ける芸術的、美的価値の問題が生き方としての芸術として定義づけられることは明らかであろう。こうしたリードの理論展開の方途をより明確化する為に、次に簡単にオワトナ芸術教育プロジェクトとの実践的な論点と対比してみよう。

それは、1933年から38年の5年間、アメリカ教育の舞台に見られた所謂生き方としての芸術教育運動である。アメリカに於いては、19世紀末には、芸術活動は一般に感覚的、精神的訓練と同時に客観的な世界の理解と表現の手段として考えられ、小学校のカリキュラムにも正規に組み入れられたのである。然し、20世紀に入り、こうした客観的な表示に代って主観の世界—自己表現への関心の高まりをみた。かかる推移の中で30年代に学校に要求されたものは、非常な不況の重圧下にある社会に対して学校が如何に適切な役割りを果しうるかにあった。そうした現実の中で、小コミュニティの美的規準を高めることに教育の方向を求めた所謂生き方としての芸術運動がこのプロジェクトであり、ミネソタ大学教育カレッジのメルヴィン・E・ハガティによって始められた運動である。

このプロジェクトの目的と精神は、「芸術は生き方である」と云うスローガンによって唱導されてはいるが、その理論的基盤も目的実現への具体的実践もリードのそれとは大いに趣を異にしたものと云わなければならない。この活動計画の作成者、ロバート・ヒルパートの目的は、「第一にコース・オブ・スタディ構造の基礎としてコミュニティ分析の方法を発達させ、第二に、コミュニティ分析に基づく機能的な学習コースを発達させること。第三に、コミュニティの日常生活に於ける芸術の諸可能性への関心を高めること」⁽¹⁹⁾にあった。従って、このプロジェクトの仕事はコミュニティ活動の仕事の分析に始まり、次いで学校を媒介として「芸術的、美的価値を全コミュニティの生活に注入すること」⁽²⁰⁾であった。従って、人間の生命的、内

面的な芸術的感情と行為を重視したリードの主張が、人間と芸術に対する深い洞察に基づくものであるのに対して、このプロジェクトは、寧ろ外面的な芸術的理解の拡大が基調になっていたとも云えるであろう。換言すれば、リードが、「芸術は寧ろ我々の最も深い本能と情緒の表出であり、その目的は気晴らしと云うよりも、寧ろ生氣を与える真剣な活動である⁽²¹⁾」と考え、学習そのものを美的経験たらしめようと考えていたのに対して、オワトナ・プロジェクトは、学校とコミュニティの密接な相作用はあっても、単に一般生活を飾るものであったと評さねばならない。従ってそれは、リードの云う個と集団機構の有機的な相互依存関係に基づく統合概念の実現には、目的論的にも方法論的にも異質のものであったと云わざるをえない。

学習面に関するこのプロジェクトの企図も、芸術の授業、学習活動に集中するか、もしくは、他の教科の学ばれるところでは装飾と物理的な配列のような問題に集中された。それ故、このプロジェクトは、「学習そのものが美的経験となり、芸術的生産活動たらしめられるかどうかという問題解決へは向けられなかった。このプロジェクトの“生き方としての芸術”概念は……リードが教育に適用した“生き方としての芸術”によって意味したものではない⁽²²⁾」と指摘されたのも正当な評価といえる。

これに反して、リードの“生き方としての芸術”に於いて最も注目すべき点は、従来のカリキュラムの伝統的な論理的概念に対する批判として受けとめられるものである。即ち、教えられる教科は、従来諸事実の羅列された論理の枠組として現われ、学習者の内的参加、一体感が等閑視されている点に批判が向けられた。要するに、現実から離れたイメージ、感覚から離れた概念、児童の日常経験の生きた世界に殆ど関係のない分類学的カテゴリーの断片的な経験に代えるに、児童の内的活動の中に、知覚活動の中に美的特質を認め、学習を一連の芸術的、美的創造活動たらしめようとするものであった。

ヘルマン・ハレル・ホーンは、「芸術家としての教師」(The Teacher as Artist 1917)の中で、教授活動を「物理的、人格的、知的プロセス⁽²³⁾」の3つに分類し、美的プロセスの可能性については、唯、可能的には教授活動が美的プロセスたりうることを認め乍らも、本質的には人格的なプロセスであると定義した。然し、リードによれば、美的プロセスこそすべてを包摂するものであり、教育の中核をなすものと考えられた。換言すれば、「芸術的、美的なものが、結局は教育活動の適否を判断する第一の規準⁽²⁴⁾」たねばならぬと云うことである。要するにリードは、すべての経験が個人の内面的な生命力の自発的な発現となることを希求し、それを芸術的形成過程の中に求めたものである。

(四)

以上の諸点で明らかなように、リードは外的規範を否定し、児童の主体的感情を重視し、本能促進の方向を強調して来た。特に、主体的感情が事物の適切さに対する判断の主要規準であると看做していると解される。では、人間の本性を善とも悪とも規定することなく、主体的感情を重視したリードの理論的基盤はどこに求められたのだろうか。論理的構成ならぬ個々人の内的感情行為に基づく芸術的構成によって社会的統合を求めうとしたリードにとって、当然人類の行為及び理想が共通となることのできる確実な根拠が求められねばならなかった。換言すれば、人類の精神構造に共通的な要因こそ彼の社会的統合への客観的な理論的基盤として求められねばならなかった。この点について一言触れれば、リードの理論は、ユングの集合的無意識に於ける「原型」(archetype)の中に人類の精神構造に共通する客観的基盤を求めたものと解される。

ユングは無意識を個人的意識と集合的無意識の2つの層に区別したが、特に集合的無意識

は、その個人が所属する民族の集合的な無意識であり、「表象可能性の遺産⁽²⁵⁾」として全人類に普遍的に共通するものと解された。それ故、ユングはこれを普遍的無意識とも呼んでいる。この「普遍的無意識の内容の表現の中に共通した基本的な型を見出すことができると考え、ユングはそれを原型と呼んだ⁽²⁶⁾」のである。リードが社会的統合への客観的基盤として「原型」を取り入れたことは、それが全人類に普遍的に認められるモチーフとして、且つ又、人間が生来もっている「行動の様式」とも云うべきもの、集合的無意識の純化された合成物と解されたからである。要するに、人間生まれつきの素因として古来からの遺産としてみれば、「原型」はそれ自体の客観的な存在性をもつと考えられたからに他ならない。

結 び

リードの「芸術は教育の基礎たるべし」という命題は、プラトーからフロイトに至る芸術教育、心理学その他の行動科学についての彼の深い洞察の結果であった。そして、教育制度のすべてのバランスを改め、我々の生活に於いて芸術が如何に重要であることを明示したものが彼の「芸術による教育論」である。

芸術とは、我々の思想や想像活動のすべてのものに普遍的な秩序を樹立することのできる唯一の人間的な活動であり、芸術による教育は、個人の平静さと社会的調和を生み出す真のバランスのとれた統合的教育の鍵であると云うリードの主張は今日十分に注目に値するものであろう。こうした点について、サム・ブラックは「現代社会の人間の高まりゆくジレンマへのリードの予見の結果であり、人間性回復への体系的な追求である⁽²⁷⁾」と述べているが、それは、あらゆる人類の文明と呼ばれる進歩にも拘わらず、生物学的にも、情緒的にも貧しい現代の単純な科学的超人を予見していたと云える。記憶の訓練を基礎とし、経験の断片化と言語的知識を基礎とする現代教育制度を廢し、それを芸術が中核となり、人間形成の出発点とも云うべき美的教育に置き換えることを希求したのがリードであった。このことは確かに教育上の革新的な政策への示唆と云えよう。実に、社会そのものの構造上の基本的な変化を唱導したものと評すことができる。

リードの社会的、道徳的再建の手段としての芸術評価はフィッシュマンも云うように、「彼の自然主義、即ち、芸術の活動は自然的一生物学的一活動であると云う彼の信念に結びつくもの⁽²⁸⁾」である。又、リードは、美的経験能力は限られた者の特質であると考えた形式主義者と異なり、美的経験の普遍性を確信していたのである。即ち、美的経験能力が欠除しているのは、美的衝動の自由な表現を阻止する社会規範に責任があるのであって、決して個人に先天的なものではないと云うのがリードの論拠である。

こうした批判的観点、特に、経験の言語化と論理偏重に基づく教育の限界に対する教育観は独りリードに留まらない。例えば、ハックスレイや、スーザン・ランガーのような人々の中にもリードに同調する批判を認めることが出来る。個々の存在を「言語的伝統の犠牲者である」と云うハックスレイにしても、「言語は我々の感情的な本性を表現する為の非常に貧弱な媒体」と看するスーザン・ランガーにしてもその好例であろう。

要するにリードの主張は、人間の精神の意識的な部分ばかりでなく、「全人を教育しなければならない⁽²⁹⁾」と云うことであり、結局、全人格に影響を与え、全人格を含む訓練としての芸術を強調したものである。従って、彼の芸術についての統合的な特質は次の言葉に要約されている。即ち、「芸術は教育領域に加えられべき外的なものではなく、又教育を芸術から分離した存在とも考えない⁽³⁰⁾」。所謂生き方としての芸術である。

確かに彼の教育論の基礎となっている人格の概念は、浪漫主義的な心理学と哲学に結びつい

たものである。更に又、彼が少年時代の学校生活の苦悩を回顧した伝記の中にも、すでに今日のリードの自発性と創造性を重視する美的教育への萌芽が蔵されていたとみてよいであろう。即ち、「大草原から捕われて檻に入れられた如何なる野獣もこんなにもひどい座折感を抱きはしなかっただろう」とは彼の伝記の一節である。然し又同時に原始芸術に対する関心と共に、現世紀に起った児童芸術への非常な関心がなかったならば、彼の教育計画は存しえなかったとも云えよう。要するにリードにとっては、児童の芸術は人格の最も真実なインデックスであったとみるべきである。

上記のように、教育のプロセスに於ける芸術の顕著な重要性は、リードにとっては、自発的、創造活動の必要性にあり、個人と社会両者に必要な全体性、統合を成就する為の諸種の感覚の訓練であった。この点、美的教育論を主張したシラーの理論を、リードは更に現実的に生命力発展の方向へ展開したものと言える。即ち、シラーは、美が理性と感性との一致、調和の産物であり、又、理性と感性が合致する心的状態が美の生ずる条件であるが故に、美的、芸術的経験をもたせることこそ全人陶冶、換言すれば性格の全体性を陶冶する方途であると考えた。所謂、芸術の鑑賞、享受が問題であった。もしシラーの主張する芸術と社会の領域を結合する思想が静的で、観想的であるとすれば、リードの場合、それは各々の動的、有機的性質であると云えるのではないだろうか。

要するにリードは美的能力の普遍性を強調し、社会そのものの改革を政治的手段によらないで、人格の本性の是認を基礎とする「生き方としての芸術」に求めたのである。そして、芸術による教育は、リードの美的、社会的哲学の要約でもあった。

参 考 文 献

1. Solomon Fishman: *The Interpretation of Art* 1963. p. 183.
2. Herbert Read: *The Grass Roots of Art* 1967. p. 111.
3. _____: *The Contrary Experience* 1963. p. 197.
4. _____: *Education through Art* 3rd ed. 1958. p. 231.
5. _____: *Ibid* p. 105.
6. Solomon Fishman: *The Interpretation of Art* 1963. p. 185.
7. Herbert Read: *Art and Evolution of Man* 1951. p. viii.
8. _____: *Ibid* p. viii.
9. _____: *Education through Art* 3rd ed. 1958. p. 14.
10. _____: *Ibid* p. 69.
11. _____: *Ibid* p. 220.
12. Ed. by W. R. Hastie: *Art Education* 1965. p. 54.
13. _____: *Ibid* p. 84.
14. Herbert Read: *The Grass Roots of Art* 1967. p. 31.
15. R. M. Ogden: *Psychology and Education* 1926. p. 131-132.
16. Herbert Read: *Education for Peace* 1950. p. 47.
17. _____: *Education through Art* 1958. p. 212.
18. _____: *Ibid* p. 9.
19. W. R. Hastie: *Art Education* 1965. p. 304.
20. E. V. Sayers & W. Madden: *Education and the Democratic Faith* 1959. p. 353.
21. Herbert Read: *To Hell with Culture* 1963. p. 171.
22. E. V. Sayers & W. Madden: *Education and the Democratic Faith* 1959. p. 354.
23. H. Harrell Horne: *The Teacher as Artist* 1917. p. 1-2.
24. E. V. Sayers & W. Maddsn: *Education and the Democratic Faith* 1959. p. 356.
25. 河合隼雄: ユング心理学入門 1969. p. 94.
26. _____: 同上 p. 95.
27. S. Black: H. Read: *A Memorial Symposium* 1969. p. 60.
28. Solomon Fishman: *The Interpretation of Art* 1963. p. 179.
29. Herbert Read: *Art and Industry* 1952. p. 183.
30. _____: *Anarchism, Past and Future* 1947. p. 6.