

現代中国における美育の理論と実践に関する一考察

—— 趙伶俐の大美育系統論を中心にして ——

楊 奕

A Study of the Theory and Practice of Aesthetic Education in Modern China

—— Subject on Qiao Ling-li's Systematic Theory of Aesthetic Education ——

YANG Yi

は じ め に

今日の中国において、「入試教育から素質教育へ」という教育改革が提唱されている。それは、経済の発展に伴って招来された人間の道徳観・価値観の低下や、知的教育だけに偏ってもたらされた人間の感性喪失の問題に対して、人間の全面的発達に目を向ける新たな教育の試みである。その試みの一つとして美育が取り上げられ、美育のない教育は完全な教育ではないとまで強調されている。

けだし、中国において美育についての思想は古く、先秦の尊崇した「礼楽」の伝統にまで遡る。周代において六芸（礼、楽、射、御、書、数）は、統治者階級としての必要な基礎教養科目であった。その中の「楽」は、歌謡や舞踊を伴う総合的性格のものであった。また、孔子（551-479 B. C.）はこの伝統を継承し、発展させて、「詩に興り、礼に立ち、楽になる」という段階を通して、人格の最終的な完成に至ることができるとした。しかし、ここでの「楽」は単に人間の感覚を満足させたり、人間を楽しませたりすることだけではなく、人間の情、欲を社会の規範や要求にあわせて、「美と善を尽くす」（『論語』八佾）道徳性を備えることを最高理想と見なした。この美育思想は孟子（372-289 B. C.）、荀子（298-238 B. C.）を経て、『楽記』に至るまで絶えず深化され、豊富にされ、また発展させられた。「道徳、政治と密接に結びつけられた」孔子の美育思想は、「中国の美育史上、非常に有力的な伝統¹」であると言われている。

美育思想に満ちた古代の教育ではあったが、実際には美育という用語は使われていなかった。「美育」という言葉が用いられるようになったのは、近代になってからのことである。19世紀半ば、西洋の近代思潮が中国に流入し、啓蒙運動とともに知識人層に浸透していった。美学もその一つである。王国維（1877-1927）、蔡元培（1868-1940）らが西洋の美学思想を中国に紹介し、それと従来の中国哲学の中の美に対する理解とを融合させて発展させた。また、戦争に破れた中国を眼の前にして教育で国を救うという信念をもって、積極的に美育に取り組んだ。彼らが、中国近代の美育の発展に多大な貢献をしたことは否めない事実である。

しかし、20年代以後、国内外の矛盾が激化し、かつ緊張の度が高まるにつれて、救国の思潮は広がり、緊急時において美育はどこかに置き忘れられたようになり、その代わりに「革命の芸術」などが新しい形で中心に据えられた。もっとも、これも、政治、道徳に従属した中国美育の特徴の反映といえるのであるが。

1949年、新中国成立以来、教育目標として挙げられた美育は、三回の大きな変化を経験した²。時には、それが道徳教育、知的教育に従属させた時期があったが、時には、完全に教育から排除されてしまう時期もあった。しかし、美育に対する人々の認識は、必ずしも変わっているわけではなく、紆余曲折を経ながら、今日に至っている。

現在、入試教育から素質教育へというスローガンの下で、美育の重要性が再び取り上げられるようになったのはなぜであろうか。これは単なる教育の危機を打開するための一つの手段にすぎないのであるか、それとも、新たな教育思想の転換を図ろうとする出発点になりうるのであろうか。もし美育が教育危機の一つの解決法として捉えられているならば、問題解決後は、泡沫のように消える流行語になってしまうであろう。今日の美育理論に着目し、その背後に秘められている教育思想を転換する可能性を見出すことが本論文の主眼なのである。

そのために、一つの手掛かりとして、中国、とりわけその西南地区の趙伶俐を中心とした美育研究に注目する。趙伶俐は、1955年重慶に生まれ、西南師範大学で文学を専攻し文学士号を得た後、現代中国の心理学者劉兆吉（1913）の指導の下で、教育学、教育心理学を専攻し、修士号を取得した。学生時代から、趙はすでに劉の美育心理研究グループの一員として、美育研究に携わっていた。劉が退官した後、趙はその美育研究を受け継ぎ、90年代に、国家教育委員会の「学生素質の全面的発展に影響を与える審美教育の実験研究」、中央教育研究所の「中国児童美育の実験と研究」という二つの研究課題に対して、「大美育系統論」を打ち出し、その研究成果である『世紀転換期における美育科学研究成果大系』を出版した。本稿では、これらの研究成果、なかでも国家教育委員会に高く評価された「大美育系統論」がもっている「独自性」、「独創性」と「実用性」を検討する。これが趙伶俐の美育研究を取り上げる第一の理由である。

それに、趙伶俐の美育研究を検討する第二の理由は、日本における中国の美育研究が非常に少ないからである。あるとしても、古代と近代に限られ、現代の研究状況や理論と実践を扱ったものは、ほとんど見当たらない。今、世界中で注目を集めている美的教育であるが、中国における美育の特徴はいかなるものであろうか、これを把握することは、日本の教育にとっても無意味なものではないと思う。

本稿では、まず、高い評価を得た趙伶俐の大美育系統論はいかなるものであるかを明らかにしたい。続いて、その理論はどのような内容から構成され、どのように実践され、そして、それを構築した根拠は何であるかについて、小学校の美育教材『川を渡る虹』をもとに詳細に考察したい。最後に、この作業を通して、今日、中国における美育研究の盛り上がりの中で、趙の大美育系統論の位置をどう捉えるか、また、これによりこれからの中国の美育に示唆するものは何かを探ってみよう。

1. 趙伶俐の大美育概念の意味

趙は西南地区の「美育」を「大美育」と名づけ、強調している。この「大美育」をいかに理解すればよいのか、まず、彼女が提出した美育の定義から見てみよう。

趙は美育を次のように定義づけた。「美育は、目標とされ、計画され、しかも組織された教育である。様々な美的なものによって、学生の審美的鑑賞、審美的表現と審美的創造能力を養うと同時に、彼らの徳、知、体、美、労の全面的発達を促進する教育活動である³⁾」と。ところが、この定義の後半部分は、『中国大百科全書 教育』の中でなされた美育の定義や『美学と美育事典』の中でなされた美育心理の定義においても、一般的に認められる定義であって、決して目新しいものではない。それでは、この「大美育系統論」において高く評価された「独自性」、「独創性」といったものはどこにあるのだろうか。管見によれば、それは美育が「目標とされ、計画され、組織された教育」でなければならないとされたところにある。そこから、美育がなぜ「大美育」と呼ばれるのか、その理由を窺い知ることができる。

「目標とされ、計画され、組織され」る美育を趙はどのように考えているのであろうか。彼女は学校教育で美育を無視したり、他の教育に従属させたりする現状を批判している。そして、殆どの学校で「美育は芸術教育である」とする見方にも賛成しない。彼女によれば、音楽、美術を主な手段として学校で行われている「芸術教育」は、往々にして「術」に重点を置き、観賞の面を殆ど無視している。豊かな芸術作品、美的なものに囲まれている今日、美を感じ取れない子どもを作り上げたことは、芸術教育の悲哀といえる。美育が無視されていることは学校のカリキュラムにも反映している。というのは、今まで、国家教育に美育独自の目標が認められない、あるいはこれを制定しようともしていない。目標があるとしても、それは徳、知、体の中に含まれている。それゆえ、「美育による道德教育、美育による知育などといったように、美育の果たせる役割はだれでも知っているが、しかし、いつも美育は他の教育に附属させられる位置におかれている。この位置が美育を行う際の盲目性、任意性と無計画性を決定していることは言うまでもない⁴⁾」。このような美育の位置を転換させるために、まず、美育は任意的もしくは勝手な行為ではなく、独自の目標をもって、系統的な教育内容に従い、計画的に実施されなければならないと趙は指摘している。したがって、趙が美育に「大」をつける第一の理由は、学校カリキュラムの中で美育に確かな地位を与えようとしていることである。

しかし、学校カリキュラムに美育という教科を設けることは学生にさらに負担をかけることになるので、これに強く反対する教育者が大勢いる。これに対して、趙は美育が一つの教科として確立されなければ、真の美育の実施はできない、よって入試教育から素質教育への転換は空洞化に陥るに違いないと説いた。つまり、教育思想を転換させるためには、主知主義の教育論にせよ、道德の教育論にせよ、両者がいずれも行き詰まりに陥っている中国の教育の現状を見ると、美育が一つの打開策として有効であることは間違いない。というのは、古今の美育研究からも分かるように、美育が持っている他の教育にはない、感情的、直観的、自由な側面や、共通感覚を引き起こすこと、すなわち、物事を身体の一部で認識するのではなく、全身的に認識するという特徴が、大きな可能性を孕んでいるからである。

それにもかかわらず、現在の知の教育や徳の教育において、われわれは往々にして、それぞれ

の知識を断片的に扱いがちになっているのではなかろうか。例えば、数学の中の対称軸に対する認識を、美術の中の対称美と無関係であるように別々に教えているが、実際には一つの形式美として、美の領域では同一であろう。しかし、この美によって、各教科を相互に関連させることについてはほとんど無視されている。かつて、蔡元培は「学校のすべての教科は美育と関わっている⁵⁾」と言ったように、美育の要素は各教科の中に実は広く存在している。ところが、この人為的に切り離している知識の教育が、今の主流であると言っても過言ではない。各教科が孤立しかつ分裂している状態を融合させたり、お互いに浸透させたりするのが、「大美育」である。換言すれば、徳、知、体、美、労という平面的な分け方を、総合的に立体的に考える方向へと転換させ、「大美育」を中心とする新たな教育の構造を構築するのが、美育に「大」をつける第二の理由であると言えよう。しかも、これは美育を核とした学校カリキュラムの確立によって実現できる。そこで、美育の全教科に占める位置がはっきりと表される。したがって、この美育の具体的な内容としての「美的なもの」は、「各教科に含まれる美的要素の簡単な組み合わせではなく、多種多様の美を分類、整理、統合することによって、しかも共通する美の特徴、要素、法則に基づいて、美を認識できるような具体的な内容でなければならない⁶⁾」と趙は指摘した。

この具体的な教育内容をもってはじめて、美育は学生の「審美的鑑賞、審美的表現と審美的創造能力を養う」という主要目標と、「徳、知、体、労の全面的発達を図る」という並列目標⁷⁾を同時に達成することができると考えられるのである。

このように、学校カリキュラムにおいて、小学校から中学校、高校、大学まで、各段階の生理的、心理的そして認識的発達の特徴に応じた美育の目標と内容、教材が作られる。今、全国の152カ所の実験校で週に一回の「美育科」が設けられて、授業が行われている。

こうした目標、内容、教科課程及び教授法を具体的に、系統的、科学的に作り上げることは一つの系統論となり得るのである。しかも、「大美育系統論」はこの各段階の達成によってはじめて最終的に実現され得るのである。小、中、高校、ほぼ一つの原則で一貫している美育教科はどのような内容が選択され、どういう形で行われているのであろうか。それについては、小学校の美育教材『川を渡る虹』を取り上げ、この実践例を中心に見ていく。

2. 大美育系統論の基本的指導のあり方—教材『川を渡る虹』をもとに

「川を渡る虹」というテーマの授業で、子どもに様々な橋を模型や絵や写真などで提示する。これは、異なる色や形の橋を視覚、触覚で子どもの審美的注意力を引き起こさせるのである。色、形の違う橋を、一つの共通点を持っている。右岸と左岸をつなぐ役目をしているのである。そこで、この「つなぐ、結びつける」という「橋の美」を「審美的視点」として提起し、子どもに分からせる。この審美的視点である橋の美を理解した上で、転移の材料を教師がある程度提示して、子どもに考えさせ、発見させようとする。水の上にかける橋、陸地の上にかける橋、また石、竹、鉄、木といったいろいろの材料で作られた橋もある。それにもかかわらず、世の中には、目で見られない、手で触れられない橋もある。それは、人間と人間の間、国と国の間にかける橋、あるいは歴史と未来とをつなぐ橋、といった時間と空間にかける橋である。

様々な活動がこの授業に伴って展開される。地元の有名な橋を見学しに行ったり、そこで、自

由に橋の絵を書いたり、橋の構造を観察したり、自分なりの橋を作ってみたり、他のクラス、学校の子どもの交流会を通して、他人との橋渡しを体験させたりして、十分に「橋の美」を子どもに味わわせるのである。それに、1主題1コマという固定的な授業形式ではなく、教師はクラスのペースにあわせて、材料の増減を考慮しながら授業を進めばよい。この授業を通して、視覚などで橋への審美的注意力を培い、お互いに理解し合い、分かち合うことの愉快さを感じさせるという美育の主要目標、そして初歩的に橋の構造などが認識できること、自分で橋の美を表現できること（知の発達）、他人を思いやり、理解できること（徳の発達）という並列目標を同時に達成することができると思われる。

このように、美育の授業は、美育課題、審美的視点、転移材料、練習活動及び美育の目標という五つの部分から構成されている。この授業形態は、欧米における課程理論の改革的思想に影響を受けながら、美育の特徴を考慮した上で、作り出されたもの⁸である。美育教科は、教科の要求する基礎的、基本的原理を最も端的に具現する具体的な例によって、教科内容を組織する。美育の基本的原理は、趙によれば、自然美、社会美、芸術美及び科学美という四つの側面に含まれる。それらを認識できるような審美的視点の提示によって、美育の基本的、基礎的なものを把握することができると思われる。しかも、審美的視点が各段階の発達に適合し、馴染みのある例から出発しなければならない。

小、中、高校の美育教科書の1課ごとに審美的視点がある。様々な美的世界に対して、子どもそれぞれに感受性が違う。だが、子どもに美しいものをいかに認識できるかという基本的方法を教える必要がないわけではない。それは一つ一つの審美的視点を提起することによって、どこから、どのように感受するかを子どもに学ばせる。その審美的視点から、まるで「顕微鏡」、「望遠鏡」のように、より豊かで多彩な美的世界を開けさせていくことができる。

ところが、この審美的視点に対しては、美の鑑賞は自由に指導されるべきではないかという疑問も提起されている。しかし、この「審美的視点」を加えることは、上述したように、自然美、社会美、芸術美及び科学美の基本的原理を反映させることになるのである。そうであるならば、その審美的視点を選択する西南地区の研究者たちは、それらの四つの美をどのように考えているのか、と問わなければならないであろう。

3. 審美的視点に求められるもの

まず、自然美の範例として選ばれたのは、自然現象で、われわれに身近なものであり、体験できるものである。そして、それらを鑑賞する出発点としての審美的視点は、低学年の具体的な形、声、色の美、高学年のやや抽象的な青松の美、静寂の美などである。

ここで形、声、色などは、自然諸現象に固有の属性である。人間が意識するしないにかかわらず、これらは客観的に存在している。自然美は一見して自然事物そのものにあり、自然事物の属性が美と見なされるように思われる。しかし、趙はこの自然美肯定の立場に立って、「人間ぬきの美容観論⁹」に賛成しているのではない。趙によれば、自然というものは、人間の実践によってはじめて、審美の対象となり得る。自然現象は人間の社会实践に介入し、ある社会的意義をもってはじめて自然美と呼ばれ得るのである。この意味において、自然美は人間の社会实践と密接に関

わっており、自然属性を有するだけではなく、社会的属性をも帯びている。自然属性という客観性と社会性を互いに統一し、結合しあうところから自然美が生まれるのである。これは、「自然の人間化」の結果であると言える。

この「自然の人間化」の過程は、人間が社会实践によって自然を認識し、かつ改造する過程とも言える。そして、「改造」には、直接的と間接的という二つの方法があると考えられる。それにはいずれも、自然美の審美的視点が反映している。青松の美など抽象的美への認識は、子どもに形、色など自然属性だけに注目させるのではなく、それらで象徴されている意味を理解させるのである。それは自然を間接的に改造しているのである。この自然物を用い、人間の道徳、人格などに喩えることは、古来「比徳¹⁰」という考え方があった。

次に社会美を鑑賞する審美的視点としては、まず労働美が取り上げられる。上述したごとく、「社会实践によってはじめて、審美的対象となり得る」とすれば、労働は社会实践の具体的かつ基本的方式として、社会美に含まれていると言ってもよい。しかも、人間は社会实践活動の主体であるため、社会美は人間と切り離しては考えられない。そこで、趙は人間美は社会美の核となると説いている。この人間美はどのようなものであろうか。それは外見美と内在美という二つの側面からなっている。外見美は人間美を構成する一部分として不可欠であるが、人間美としては主にその内在美が重視される。従って、形式美で把握できる自然美に比べて、社会美ではその内容が重んじられる。社会美を認めるかどうかは、その内容が社会の客観的規律と合っているかどうかにかかっている。そのため、社会美は社会の発展や倫理・道徳と関わっていて、鮮明な社会性を帯びているのである。ここで、趙は社会美が善を前提とすることを強調している。

芸術美に関して、趙は、視覚芸術、聴覚芸術、想像芸術と総合芸術という四つの分け方をしていいる。いずれの芸術もそれに特有の形式をもつ、しかも、これらの形式美は芸術美を構成するための不可欠な要素であると言える。芸術美を鑑賞する審美的視点は、形式美の鑑賞から始められる。音楽のリズム、舞踊の姿、絵画の線などの把握からである。芸術家の思想を反映する芸術作品は、単なる形式美の鑑賞のみでは十分とは言えず、必ず一定の内容を伴ってはじめて鑑賞する側の共鳴をもたらすことができる。その内容を理解することは芸術美の観賞にとってはもっとも重要な一環である。

科学美を鑑賞する審美的視点は、規律美、簡潔美、対称美などを取り上げている。フランスのポアンカレ (Henri Poincare, 1854-1912) から始まり、科学美が美学研究の一領域として中国に登場したのは 80 年代以降であった。それから、科学美という言葉は美学に関する著書の中で頻繁に取り扱われている。科学美の存立を巡って二つの見解がある。一方の科学美否定論者の観点に対して、趙は、科学美の存立肯定論の立場に立って、科学美への認識を科学者に求めようとしている¹¹。科学者たちが論じている科学美は単に感性で把握できる美ではなく、ポアンカレが示したような「自然の諸部分の調和的な秩序から来るような、純粋な知性が把握しうるような内面的な美」のことである。この内面的な美は人類社会と自然界の、現象と内在的規律を反映し、科学者によってまとまった数学の公式、符号、実験、理論で明らかにされるものである。自然界に散在している無数の物事を、科学者の発見によって系統的かつ正確に表すことは、科学者自身の喜びであると同時に、理性と融合しあった科学美であると言える。

科学美は調和性、対称性、簡潔性などの特徴をもっている。これらの特徴から離れて、科学美

を鑑賞することができない。趙は科学美を鑑賞する審美的視点をこれらの中から取り出し、子どもの馴染みの現象と関連づけ、科学美に対する敏感さを子どもに喚起させようとしている。

上述したように、自然美、社会美、芸術美そして科学美の鑑賞は、それらの特徴に応じた具体的な審美的視点の提起によって、実現されるのである。しかも、それらの審美的視点から、趙を代表とした西南地区の研究者たちの美に対する考え方を窺い知ることができよう。要するに、彼らが考える美は、一方では、自然風光の美であれ、社会、芸術領域の美であれ、科学理論の美であれ、一定の形、声、言語などで構成されているため、その客観性を認めざるを得ないが、他方では、人間の社会实践活動を重視し、社会性をもってはじめて現象するのである。それゆえ、美を認識するには、単に客観の側面だけを認めるのではなく、また社会性のみに集中するのではなく、両方が融合・結合したところから始めるべきとされる。すなわち、客観性を切り離した社会性はなく、社会性を切り捨てた客観性もないのである。

もっとも、この両者のどちらに重きが置かれているかと問われれば、社会性の方が重視されているように思われる。この社会性とは何かと言えば、それは「善」を有することにほかならないであろう。この「善」は自然美の「比徳」の強調、社会美の人間の内在美の重視、芸術美の重視に現れる。こうした美と善の統一は古来の美の語義にも示され、また、李沢厚（1930）が指摘したように、これは「中国美学の非常に顕著な特徴である。中国美学史全体を通観すると、美と善の統一は一ひたすら根本的な問題であった¹²⁾」。こう考えてみると、西南地区の美に対する見解は、道德の善と符合することを強調する中国の伝統的な美の考えと一致し、やはりその域を脱してはいない。しかし、たとえ美についての見方が伝統的なそれを脱していないとしても、美育にとって、従来のように、善のため、人間の美への追求を全く配慮せず、美を否定したり、道德に取って代わられたりすることはない。むしろ、美が持っている形象性と情感性に着目し、美育を通して人間の心に訴えかけることによって、道德を高めていくのである。

上述したごとく、四つの美を認識できるような審美的視点は、まさしくこの美に対する考え方に基づいて、取捨選択により取り上げられている。しかも、この審美的視点の提起によって、美を認識する際の好き勝手な任意性、無秩序性を克服し、美の基本原則、美を鑑賞する基本方法を系統的な美育課程に従って、子どもに学ばせることができる。だが、美を鑑賞することは人間に多大の可能性をもたらすと同時に、危険性も生じさせる。それだけに、人間の成長に役に立つ美の基本的なものを押さえていく必要がある。しかも、基本的なものを教えれば、後はそれをどう生かすかは子ども次第ということになるであろう。

4. 全国美育研究における趙の大美育系統論の位置づけ

1992年第1回の全国美育シンポジウムが開催され、美育研究が、全国の五つの地区で大規模に展開されていることが明らかになった。そして、1993年に重慶で開かれた第2回の全国美育シンポジウムでは、各地区はどのような角度から美育研究に取り組んでいるかについて、その地区なりの初歩的な構想を出したり、議論し合ったりした。ここまで考察してきた趙を中心とした西南地区の大美育系統論は、他の四つの地区の研究とどういう共通点をもつとともに、どういう相違点をもつのか、四つの地区のすべてと比較することは不可能であるので、その中の重要と思われる

るところをとりあげて探ってみたい。まず、2回の会合で、各地区それぞれの研究方向が異なるにもかかわらず、美育に対する関心と認識は、以下のいくつかの点で共通していることが浮き彫りにされた。

第一に、美育は徳、知、体、美、労の人間素質の全面的発達を促進する可能性を孕んでいるという点で一致している。この信念に基づく美育活動の展開は、今日における教育改革の突破口になり得る。

第二に、「入試教育から素質教育へ」の教育改革の転換は、知識から人間へという視点の転換とも考えられる。その際、子どもは知識を受け入れる受動的な存在ではなく、子どもの主体性、能動性の尊重が提起されている点で一致している。

第三に、子どもの主動的、全体的発達に関心を寄せる美育は、徳、知、体、美、労の教育と関連をもちながら、独自の役割が認められなければならない、という共感を研究者たちがもっている。この考え方に基づいて、彼らは美育を道徳教育、政治教育に従属させたり、取って代わられたり、あるいは単なる芸術教育、つまり「術」の習得に重点を置く芸術教育と見なしたりすることに反対している。

第四に、理論の研究に重点を置く状況から、実践でどれくらいの効果があるかを研究する方向に転じている。実践と密接に結びつけた研究は彼らがもっているもう一つの共通点と言えよう。西南地区のほか、いくつかの地区でも、その研究成果を地元の学校で実行している。

このように、美育に対する認識の一致にもかかわらず、実際には、各地で行われている研究は、各地の実情に沿って多種多様である。以下では、その中で特色のある研究を取り上げて、これらを概観し、西南地区の地位を浮き彫りにしてみよう。

まず、華東地区（特に上海）では、各教科の中にいかに美的要素を発見できるのかを美育の課題として、研究が進んでいる¹³。

次に、従来の「術」を重視する芸術教育の改革である東北、華南地区の研究を見てみよう。彼らの研究は、「音楽、美術を総合的な学校活動に統合することを通して、子どもの審美的能力及び他方面の発達を促進すること¹⁴」を目指している。

また、学校の環境を美化することに力を入れて、それを美育の出発点と考えている地区の研究もある¹⁵。

このような美育改革の研究と実践は、美育を現在学校で行われている各教育活動の中に浸透させ、美育の有効性を最大限に発揮させることによって、教育の効果を高め、子どもの全面的発達を目指している。いずれも、子どもの素質の発展に対する可能性を生み出すという点に、美育重視の意義を見ることができる。だが、美育の教科課程における地位を認めなければならないといっても、結局、その地位はどこにも見つけられないように思われる。そこから、西南地区と他の地区との相違点をうかがうことができよう。

第一に、美育に「大」をつけて、「大美育」として研究することが西南地区の特徴と言える。それは、上述したように、美育の役割を多くの人々に重視させると同時に、美育の地位をも明確に示している。ところが、「大美育」の言葉の使い方が適当かどうかについて、「教育の中に『大』『小』などランクをつけることは、今後『大道德』や『大知育』などの用語も出てくる可能性がないというわけではない。特に、美育を強調する今日において、研究にはもっと慎重な態度が必要

ではないか¹⁶」という批判も出された。「大」を使うと、一種の熱狂的なイメージを与えるかもしれないが、しかし、研究の厳密さ、慎重さが無いとは言えない。「大美育系統論」は、理論、実践、実験という慎重で、冷静な研究によってこそ作り出されるものである。

第二に、美育の独自の地位を保障するもっとも有効な手段は、美育教科課程の設定である、と西南地区は考えている。この美育教科の設立という発想から、各段階の発達に応じた具体的な美育の目標が提出され、編成された教材にしたがって、教育活動が行われている。美育の教材は、単に各教科内容の寄せ集めであるのではなく、審美的視点によって、各領域における美的なものを有機的に融合させ、相互関連させたものである。しかも、この審美的視点という点から面までと拡大できるような思考様式を、美育の授業を通して、子どもに学ばせるのである。

子どもの素質の全面的発達を促進することは美育の最終的目標である。この点に関しては、教育者たちは合意を得ているが、この目標の達成を目指して実践するのに、西南地区の目標設定は現実的で、特に各段階に分け、等級を付け、そのことが教育者たちにとって、把握しやすいものとなっている。これと比較して、他の地区が、各教科の中に美的要素を発見することによって、審美的鑑賞能力、創造能力を高めるという美育の目標は、あまりにも不明瞭で、どのレベルまで発展すればよいのか、各段階の間における順序性も欠如しているように思われる。

第三に、表面的に見れば、西南地区と他の地区との違いは、美育という教科の有無にある。実際に、これは美育に対する二つの異なる考え方が底流を成していると言えるであろう。換言すれば、「美」は教えられるかどうかという問題になるのではなからうか。前に何回も繰り返したように、美の持っている多義性、曖昧さにより教育することは困難であるので、各教科に含まれた美的要素を発見させ、美の感受性を育てることが、美育が取る一つの近道あるいは一種の「安全」なやり方であるかもしれない。それにしても結局、美育は教えられないという考え方が基本的だと言えよう。なぜなら、美への学習は、自分の内側から捉えるものとして、個々の行為や感情という非常に複雑なものに関連しているために、子どもたち自身による美の認識が期待されているからなのである。子どもを子ども自身によって成長させ発展させるという考え方は、子どもの主体性の最大の尊重と見なされる。こうした考え方は、上述した美育活動の中にも見られている。ところが、「この理想化され、絶対化された主体性の見方から、主体性を正確に理解することは不可能であろう。しかし、この見解を持つ教育者たちの数は少なくない¹⁷」という指摘もある。主体性が理想化され、絶対化されることは、今日、子どもの主体性を尊重すべきであるという叫び声の下で、一層拍車がかかっているように見える。

それに対して、美育という教科を明確に取り上げる西南地区は、美育は教えることができるという立場に立っていると言えよう。美と思われるものは、必ずある一定の規律や法則をもっている。意識的、意図的に何かをつかみ取らせながら教えることが美育には非常に重要であるとされる。自由に、無意識的に美的なものを感じている子どもにとっては、美育の授業を通して、再び同じものを鑑賞する際に、彼らの心身において何らかの変化が起こるはずだと考えられるのである。しかも、この変化は美育の望ましい結果であるに違いない。これを可能にするために、授業の中心である審美的視点の提起がいかに重要であるかということは言うまでもない。この教えられた審美的視点の上に、視点の転移という作用が働くにつれて、より多彩な世界が子どもの前に現れてくる。つまり、美育は子どもに道徳的、知的に世界を認識するだけではなく、美的に世界

を把握することを学ばせる。

このように考えると、美育は教えられないものではなく、教師は、子どもの美を愛好する本性に依存するとともに、美育という教科を設立する形で、審美的視点の提供により美的なものに取捨選択を加え、抑制なり助成なりをするための基準をもっている。しかも、この基準は、中国の美に対する考え方に由来し、中国の実情に合うものである。こうした子どもの自己発達と教師の指導性とを同時に尊重し、美に関する基礎的、基本的なものを教えることによってこそ、美育はより高い次元へと進むことが可能になると言える。

以上、西南地区の他の地区との共通点と相違点を比較することによって、西南地区の今日の研究状況における特殊な地位を明らかにした。しかし、この「大美育系統論」は何の問題もないと言えるのであろうか。これについては、稿を改めて検討することにしよう。

お わ り に

本稿では、中国における美育の理論と実践の問題、その中でも特に趙伶俐の大美育系統論に焦点を当てて、その意味、基本的指導のあり方及びその内容を構築した根拠について考察を行った。そして、この大美育系統論を、今日中国で盛んになっている各地の美育研究と比較し、それらの間に見出された共通点と相違点を探ることを通して、大美育系統論がもっている独自性と独創性、そしてそれが今日の美育研究に占める特殊な位置を明らかにした。

もとより、美は多面的、多義的な意味をもっているため、美には様々な捉え方があるが、一般に美を鑑賞することは個人次第で、美を教えることは難しいという考え方が支配的であった。しかし、今日、教育改革の突破口として強調されている美育は、そのような考え方を乗り越え、美育をいかに学校教育の中に取り入れるかが焦点となっている。本稿で考察してきた西南地区の大美育系統論は、現在模索中である中国の美育研究にとって、何らかの示唆を与えることは間違いないであろう。最後に、大美育系統論が中国の美育研究に示唆を与えると思われるところを三点に絞ってまとめておこう。

まず、今日の「入試教育から素質教育へ」という教育改革の一つの方法として論じられてきた美育は、美育だけに着目するのではなく、これからの教育をどのような方向に転換させるのか、その方向を示唆していると言えるであろう。すなわち、人間の素質を重視する教育は、今日の知識に重点を置く主知主義教育でもなければ、道徳・政治的なものを首位に置く教育でもなく、それは、美的なものを優位に置く教育である。しかも、この美的なものを優先させるということは、道徳・政治的なものあるいは知的なものを従属させたり、犠牲にしたり、また不必要なものにしたりするのではない。西南地区の大美育系統論の目標が示したように、「学生の審美的鑑賞、審美的表現と審美的創造能力を養うと同時に、彼らの徳、知、体、労の全面的発達を促進する」のである。この美育は、人間素質の全面的発達を目指している。そして、人間素質の全面的発達を促進させるような教育は、この美育から出発しなければならないのである。

次に、このような美育はカリキュラムの保障がなければ、実現させることができない。美育の主な存在理由はその独自の役割にある。たとえ特有の役割を十分に認識していても、カリキュラムの中に位置を与えようとしない限り、これを実践する際の盲目性、任意性を免れ得ない。

今までの美育の現状を見れば分かるように、明確に公教育のカリキュラムの中に美育を位置づけ、これを具体的に実施する目標・方法を設定していないため、美育はいつも他の教育に附属させられたり、とって変わられたりした結果、果たすべき役割が機能しなくなり、中途半端な境地に陥っていた。それだけに、独自の目標を設定し、計画的に実施される美育は不可欠である。趙が提唱した美育が「目標とされ、計画され、しかも組織された教育」でなければならないとされた意義は大きい。それを実現するために中心とされたのは、言うまでもなく美育という教科の設立である。こうして、熟慮された計画、組織された教育に基づいた指導・訓練によって、美育の目標を達成することが可能になった。それゆえ、美育のカリキュラムにおける本当の地位が確立されると考えられる。

最後に、美育という教科を設立する必要性があるとすれば、その内容を選択する根拠をどこに求めればよいのか。それは美に対する考え方以外にはない。美の捉え方によって、美育の内容も変わってくる。大美育系統論は、美と認める基準として、道徳的人格に到達できるような、社会の発展を促進できるような善でなければならないと主張している。この美と善の統一を強調することは、中国の伝統的美学の中心課題であり、今でも揺るがすことのできない地位を保っている。これは美育教科書の中に十分に反映されている。この意味において、美育という教科に含まれるイデオロギー性を認めざるを得ない。特に中国の場合には、公教育の教材の制定は統一されており、そのイデオロギー性を強調することはごく当たり前のことである。しかし、そのような困難な状況の中で、趙の美育研究は、美の捉え方の幅の広さ、選択された教材の豊かさなどで一定の評価を与えることができるのではなかろうか。

このように、西南地区の研究が中国の美育研究に与え得た示唆を三つに絞って検討した。私は、これからの中国の美育はより多様な創意工夫を図る必要があると考えるが、恐らくこうした方向へと進んでいくであろうと期待している。

本稿では、現代中国における美育の理論と実践を概観し、その中で、独自性、独創性と実用性で高く評価されている趙の大美育系統論を取り上げ、その主要なあり方を考察してきた。この作業を通じて、中国の美育の現状があまり知られていない日本の教育界に、一つの情報を提供することになれば望外の幸せであると思う。

【註】

- 1 葉朗『中国美学史大綱』, 上海人民出版社, 1985年, 42頁。
- 2 第1回(1951-1955)-徳, 知, 体, 美の全面的発達。1951年3月第1次全国中等教育会議で、「人間の徳, 知, 体, 美の全面的発達は教育の目的である」と制定された。1952年に配布された幼児, 小学生, 中学生の一連の草案の中にも、明確かつ具体的に美育の要求が記されていた。第2回(1956-1985)-徳, 知, 体, 美の全面的発達。1957年, 毛沢東は「我々の教育方針は教育を受けるものを、徳, 知, 体のいずれの面でも成長させ、社会主義的自覚をもち、教養を備えた労働者に育て上げることである」と指摘した。この方針に従い、この時期から教育の目的は、「徳, 知, 体, 美の全面的発達である」と制定された。政治教育はすべての教育の中心であるとされたこの時期の教育目的から、美育の姿は消してしまった。第3回(1985)-徳, 知, 体, 美, 労の全面的発達。80年代における経済の発展と科学の進歩は、人々の道徳観や価値観に大きな影響を及ぼした。学校が提唱した道徳観・価値観に対する反抗の感情が根強くなったので、学校の道徳, 政治教育は窮地に陥ってしまった。この現象を起こさせたのは、美育の欠如が大きな原因であるといわざるを得ない。この現

状に対して、教育者たちは、20年ほど無視されてきた美育を70年代の後期から学校教育の中に取り戻そうとしている。1986年、国家の第7次五年計画の報告の中で、「学校は徳、知、体、美の全面発達の教育方針を実施しなければならない」と表明された。それ以後、美育に取り組むように規定する条文は次々と取り上げられた。

- 3 趙伶俐, 郭成編『小学校大美育系統論』, 西南師範大学出版社, 1997年, 32頁。
- 4 同上書, 66頁。
- 5 「美育の実施方法」『蔡元培教育文選』, 高平叔, 人民教育出版社, 1980年, 155頁。
- 6 趙伶俐『中学校大美育系統論』, 西南師範大学出版社, 1997年, 137頁。
- 7 趙によれば、美育の目標は主要目標と並列目標からなっている。その中、主要目標は審美的鑑賞能力（審美的感知能力、審美的連想能力、審美的想像、直観理解能力、審美的情感能力、審美的評価能力）、審美的表現能力（芸術表現技法〔音楽、美術、文学技法〕、環境の装飾法、自我の装飾技法〔振る舞い、外見〕、と審美的創造能力（審美的創造想像、審美的創造意向、審美的創造激情、個性的審美創造）の発達から達成される。並列目標は徳（社会、他人の行為に対する道德的審美的鑑賞能力〔道德的審美、感知理解能力、道德美感、道德評価能力〕を形成する。自分の行為に対する審美的表現、創造能力を養う）、知（客観世界と主観世界の感知、記憶、思惟、表現と創造能力を培う）、体（身体健康と運動に対する審美的鑑賞能力を培い、自分の身体健康と運動の審美的表現と創造能力）、と労（人間の労働と創造活動に対する審美的鑑賞能力と認識能力を培い、自分の労働実践から審美的表現と創造能力を高める）を発達させることにより達成される。
- 8 ブルーナー（Jerome Seymour Bruner, 1915）の「課程構造理論」、ドイツの「範例方式」とオースベル（David P. Ausubel, 1918）の「先行オーガナイザ理論」など。範衛「美育教授法における現代教授方法論の基礎づけ」『西南師範大学学報』（哲学社会科学版）, Vol. 25, No. 4, 1999, 7. pp. 55-56。
- 9 50年代に入ってから、中国では美学の第1次ブームが起こった。当時研究の中心になったのは、「美とは何か」という一つの問題であった。この問題をめぐって、美学界では、「美学論争」が行われ、観点の違いによって、四つの派に分かれた。つまり、美は客観か（蔡儀）、主観か（高尔泰）、主観と客観の統一（朱光潜）か、それとも、客観と社会性との統一か（李沢厚）と言う四つの観点である。その中で、美客観論者である蔡儀は、自然美の社会性を認めず、自然美は人間から独立して、自然物自体に存在するという自然美肯定の立場に立っている。葉朗『現代の中国美学を向かって』, 安徽教育出版社, 80-83頁。
- 10 自然物の特徴を人間の高尚な人格に喩えるという「比徳」（徳への比擬）の考え方は、先秦社会に由来している。孔子には次のような山水による比喩が見られる。「子曰く、仁者は山を樂しみ、知者は水を樂しむ」「知者は動き、仁者は静かなり。知者は樂しみ、仁者は寿し」（『論語』雍也）。表面的に見れば、孔子は自然美を鑑賞する際の一つの現象を言っている。仁者は山を樂しみ、知者は水を樂しむというのは、山水は仁者、知者の道德属性に関わっているからである。つまり、自然現象には明確な倫理的、道德的な意味合いが込められてきている。孔子以後は「比徳」説はさらに増えている。これらの比喩の特徴は、倫理的、道德的な規範あるいは観念を、理知的な類比を通して情感化、感覚化することにある。先秦のこういった「比徳」方式は長く受け継がれて、今日でも常用されている。例えば、梅、蘭、竹、菊の四君子による高潔な人格や嚴肅な精神などの比擬がある。李沢厚『中国の伝統美学』, 興膳宏など訳, 平凡社, 1995年, 227-230頁を参照。
- 11 「数学は美の元型である」と説いたのはケプラー（Johannes Kepler, 1571-1630）であり、「私は研究に当たっていつでも真を美と結合しようと努めた。しかし、両者のどちらかを選ばなければならなくなると、私は大抵、美の方を選んだ」と述べたのはヘルマン・ワイル（Hermann Weyl, 1885-1955）である（S. チェンドラセカール『真理と美 科学における美意識と動機』, 豊田 彰訳, 法政大学出版局, 1998年, 102-103頁）。
- 12 甲斐勝二, 石其琳訳「李沢厚・劉綱紀『中国美学史・緒論』」, 『福岡大学総合研究所報 180, 人文科学編 115』1996年, 1, 17頁。
- 13 その中、よい効果を生み出したのは、李吉林の国語教育における「情境教学法」である。国語は一中

国では「語文」というのであるが「語」と「文」の両方の能力を高めることを目的としている。国語の教材として選ばれる詞、詩、文章には、多くの美的要素が含まれている。しかし、詩、言語の暗記だけを強調する国語教育は、そこに蘊蔵されている美的要素を子どもに提示していない。美的なものに触れているが、美的なものを感じ取れないのが国語教育の現状である。そこで、李は子どもの情感を喚起する情境を作ることを通して、「鮮明な形象で子どもの教材を感知する能力を強化し、豊かな感情で子どもの認識する主体性を発揮し、深遠な境地で子どもの想像力を開拓し、包括的な理念で子どもの判断力を高めることができる」と説いた。審美的主体である子どもの活動は、情、意、知の三側面を結合させることで、目指している子どもの全体的発達が達成できる。張定璋『情境教育の教学論に見られる発達観』、『教育研究』、1998年第5期、15-22頁を参照)。

- 14 姚曉南「今日における美育の発展」、『中山大學學報』(社会科学版)、1997年、第4期、76頁。音楽、美術の授業で技能だけを習得することを押さえ、作品への鑑賞に力を入れている。主に、作品が反映している意味を子どもに自由に発表させ、自己表現の機会を多く与える。また、学校は外から芸術に携わっている人々を呼び入れ、優秀な芸術家たちに学校にきてもらって、子どもとの交流を定期的に行っている。子どもたちは、作品を鑑賞するだけに止まらず、作品を創作する人、作品を演じる人々と接触することによって、そういった人達の芸術に対する情熱や、彼らの感じた美を子どもたちは生き生きと味わうことができるのである。その他に、「特色学校」と呼ばれる学校では、芸術の一つの領域を巡って、すべての活動は子どもにより組織され、企画される。上海の回尼小学校では、「京劇」の鑑賞と出演は学校の特徴であって、子どもは教師とともに京劇の企画、台本の練習、舞台セット、衣装づくりなど総合的な活動を行っている。
- 15 福建省廈門の小学校では、「花園」(花のような学校)、「楽園」(楽しい学校)、「学園」(勉強が好きな学校)という「三園」式学校の創立は望ましい学校の姿とされている(姚曉南「今日における美育の発展」、『中山大學學報』(社会科学版)、1997年、第4期、79頁)。
- 16 檀伝宝「教育学と美学研究における三つのレベル」、『中国教育學刊』、1995年、第3期、19頁。
- 17 王坤慶「21世紀中国教育哲学への展望」、『教育研究』、1998年、第3期、22頁。

(博士後期課程1回生、教育学講座)