

# 文化を介する総合学習の可能性

## ——「文化財に親しむ授業」の実践を通して——

The Possibility of Culture as a Medium for Integrated Studies:  
Through “the Cultural Properties School Outreach Classes”

門前 斐紀  
MONZEN Ayaki

### I はじめに

本稿の目的は、教育哲学研究の立場から、文化<sup>1)</sup>を介する「総合的な学習の時間（小中学校）」「総合的な探究の時間（高等学校）」（以下「総合学習」と表記）の意義について考察することである<sup>2)</sup>。ここでは、京都国立博物館、NPO 法人京都文化協会、京都市教育委員会の連携事業「文化財に親しむ授業」の実践を通し、文化財を介した学びの内実に光を当てる<sup>3)</sup>。

教育の専門化と細分化が進むなか、学校と博物館の関係者が教育や人間形成について意見を交わす機会はそれほど多くない。両者は、教育の対象、方法、目的、社会的役割が異なる。学校の役割は、教育課程の下で児童生徒に学習指導要領で定められた資質・能力を身に付けさせること、博物館の役割は、様々な来館者に各自の関心や好奇心に基づく自由な生涯学習の機会を提供すること、と一般的には区別される<sup>4)</sup>。

しかし後述するように、教育哲学の観点からすると、教育の関係性は様々な有形・無形の教材の事物性に媒介されており、その出処は生活を支える文化一般であることが注目される。この見方からすると学校教育と博物館教育は、文化と教育のつながりという大きな枠組みの下に重なり合うことになる。学校教育の目的性と理論的枠組みが大幅に見直される今日、そのような大局的な見方から両者が対話することで、教育に関する視野や可能性は一段と広がると本稿は考える。

事物の多義性や文化の奥行きを教育の営みに活かす議論は、日本の教育学においてすでに、京都学派の哲学が思索を展開していた<sup>5)</sup>。そこで本稿では、学派を代表する思想家・西田幾多郎の事物

的陶冶論と、その弟子として文化と教育の連関を軸に教育哲学を構築した木村素衛の教材論を導きの糸とする。

さらに、ドイツ教育哲学の系譜に視点を移すと、K. モレンハウアー（Mollenhauer, K.）が美術や芸術鑑賞における人間形成を主題化し、美的なものへの教育的関心を喚起した議論や、C. ヴルフ（Wulf, C.）が、言語的伝達とは異なる仕方での、外界の「像（picture）」を介する、イメージや想像力の拡張を論じた点が注目される<sup>6)</sup>。その流れを受け今井は、教育の営みが一定の合意をめざす合理的コミュニケーションであることを踏まえつつ、様々なメディア（事物のみならず言葉や表情を含む）がそこに介在することで、意味のある「すれちがい」が生じる側面に着目する。そして、メディアにより教育意図が屈折させられ裏切られる「すれちがい」を、避けるべき失敗ではなく魅力的な教育活動の鍵と捉え、適切にコントロールすることが重要だと主張する<sup>7)</sup>。そのうえで今井が着目するのは、教育意図により完全には道具化されない事物の不透明性である。その側面は、名付けや意味付け以前の事物性という意味で、「モノ（Ding）」と呼ばれる<sup>8)</sup>。今井によると、事物が日常的に意味了解された「素材（Stoff）」へと落とし込まれる際の迂回路に、意味理解を逃れ続ける「モノ（Ding）」の局面が浮き立つ動きこそが重要である。

また、基礎教育学に裏付けられた博物館教育論としては、M. パーモンティエ（Parmentier, M.）の『ミュージアム・エデュケーション』（2012年）<sup>9)</sup>が注目される。このなかでパーモンティエは、博物館を事物による「陶冶（Bildung）」機関と位

置付け、学校の課題を「能力付与」、博物館の課題を「啓蒙」という言葉で言い表す<sup>10)</sup>。ここで定義に沿えば、「能力付与」とは子どもたちの社会的適合を図りつつ、また同時に彼らが可能な限りうまく自己表現できるよう育成すること、「啓蒙」とは、自分が誰であり誰になろうとしているのかを見出すということである。パーモンティエによれば、博物館で来館者が歴史的遺産を観覧することは、自ずと自己形成と社会構想に関わり、啓蒙的陶冶に通じる。そのため博物館は、展示に伴う啓蒙作用や来館者の動機について、つねに自覚的になっておく必要があるとパーモンティエは言う。つまり博物館は、教育普及のみならず、展示品選出の時点ですでに人間の陶冶に関わるため、多文化共生や異文化理解といった今日的な課題性を視野に教育の原理を問い直す必要があるというのが彼の主張と言える。

一方学校教育も、日本ではとくに1990年代以降の教育改革の流れにおいて、社会とのつながりを模索し続けている。学習理論の重心が、教科書中心の知識・技能伝達モデルから、グループ活動やプロジェクト活動により「状況性(situativity)」を活かして「協働(collaboration)」する社会構成主義的モデルに移行するなか、教育評価の軸は、習得した知識量や知的操作の効率性として測定可能な基礎学力から、関心・意欲・態度、創造性、コミュニケーション能力等の社会的実践知へ移っている<sup>11)</sup>。その下で平成27(2015)年8月、中央教育審議会教育課程企画特別部会によって示し出されたのが、「社会に開かれた教育課程」である。この枠組みにより学校教育課程は、家庭や地域社会と教育目標を共有し、社会と連携しながら子どもに必要な資質・能力を新たに構想することを求められている。

以上、博学連携の背景を踏まえたうえで、本稿は総合学習教材としての文化や文化財の意義を検討し、博学連携が提起し得るこれからの教育可能性について考察する。Ⅱでは「自己の生き方」に深く関わる点で生涯学習の端緒と言える総合学習の概要をまとめ、Ⅲではその実践例として「文化財に親しむ授業」を紹介する。続いてⅣでは、京都学派の論理の下、事物による陶冶の構造と、文

化と教育の豊かな連関点としての教材論を把握する。そしてⅤでは、一連の考察に基づき、文化や文化財に親しむ学習機会の内実を明らかにし、Ⅵではまとめと今後の課題を記す。

## Ⅱ 生涯学習の萌芽としての総合学習

学習指導要領が示す総合学習の教育目標は、①探究的な見方・考え方を働かせること②横断的・総合的な学習を行うこと③よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えて行くための資質・能力を育むこと、という三つの要素にまとめられる<sup>12)</sup>。

なかでも「探究」という観点は、子どもたちが日常生活や社会に生じる複雑な問題について、その本質を自分たちで見究め、解決方法を探る主体的学習のキーワードとして重視される。たとえば、学習指導要領が示す「探究的な学習」を行う子どもたちの「姿」は次の通りである。「事象を捉える感性や問題意識が揺さぶられ、学習への取組みが真剣になる。身に付けた知識・技能を活用して、その有用性を実感する。見方が広がったことを喜び、更なる学習への意欲を高める。概念が具体性を増して理解が深まる。学んだことを自己と結び付けて、自分の成長を自覚したり自己の生き方を考えたりする」。このように総合学習は、各教科等でそれぞれに特筆される見方・考え方を総合的に活用し、俯瞰的で多角的な視点から実生活の課題を探り、他ならぬ自身の生き方につなげて行く機会として想定されている。本稿はここに、オープンエンドなかたちで利用者の好奇心や探求心を育む博物館の生涯学習との重なりを見出す。

博物館教育に関係する総合学習のもう一つの特徴は、「各学校において定める目標及び内容」を設定し、地域性を活かして周辺住民や学校外の専門家の協力を得ながら実施される点である。学習指導要領の「内容の取扱いについての配慮事項」にも「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと」とあり、そうした場所で開催する相手はすべて、広い意味での導き手となる。この点で総合学習には、

先行きの定かならない多様性極まる社会において、各自が自分らしい豊かな関係性を築いて行けるようになるという大枠の目的性がうかがえる。各々の現場で固有の問いや問題に取り組む外部協力者の生き方が、子どもそれぞれの価値観を引き出して発見や気づきの種となり、逆に協力者もまた、そうして総合学習を提供することで、自身の仕事や立場の特殊性やテーマを自覚することができる。こうして総合学習は、児童生徒同士のみならず、学校内外の関係者をすべて含んだ「学習コミュニティ（community of learning）」となり得る。

この下に博学連携を捉えようと、学校と博物館が役割の違いを踏まえつつ、文化を介する教育可能性について対話することの意義が改めて浮かび上がるだろう。ただその際学校側には、注意深い語りが必要となると思われる。

総合学習の外部連携に当たっては、校長、副校長、教頭、担当コーディネーターなどが中心となって大枠を定める。そのため、教育目標の共有がなされとしても、担当者から外部機関や協力者への周知に留まる傾向があり、実際当日に子どもとともに授業を受ける担任教員が、協力者と学びの構想を話し合うことは難しい。しかし、授業の評価視点や活動中の子ども理解を深めるには、学校側の組織体制の一端に外部機関を配置するのではなく、探究現場となる領野に関し、各教員と協力者がそれぞれの立場から言葉を紡ぐ機会が鍵となると本稿は考える。

以上の見通しの下、総合学習の一つの実践として、「文化財に親しむ授業」に注目したい。

### Ⅲ 「文化財に親しむ授業」の概要

#### 1. 文化財複製を用いた訪問授業

平成 21（2009）年度より実施されている「文化財に親しむ授業」は、京都国立博物館、NPO 法人京都文化協会、京都市教育委員会が協力して行う、学校への訪問授業である<sup>13)</sup>。授業では、俵屋宗達筆「風神雷神図屏風」（国宝、建仁寺蔵）や雪舟筆「天橋立図」（国宝、京都国立博物館蔵）など、国内外の重要作品や名品の高精細複製を学校に持ち込み鑑賞活動を行う<sup>14)</sup>。

授業の対象は主に京都市内の小中学生であり、小学校 5 年生から中学 2 年生が多いという。年間 7 校において実施され、小学校ではほとんどが総合学習として、中学校では主に美術、その他は社会科や国語科の時限にも導入されている<sup>15)</sup>。

授業を担当するのは、「文化財ソムリエ」と呼ばれる、京都やその近郊の大学に通う大学生・大学院生である<sup>16)</sup>。授業は毎回複数の「講師」（2～8 名程度）で担当する。訪問校ごとに、授業案を考える「リーダー」1 名と当日使用するパワーポイント等を作成する「教材担当」1 名を決めて準備する。当日の授業進行は、リーダーと教材担当を含む 2 名体制で担当し、同日に複数回授業する場合は適宜交代する。一年目でまだ慣れていないソムリエは「補助」として、屏風の開け閉めや画材紹介などを行う。

文化財ソムリエは 1 ヶ月に 2、3 回各 2 時間、主に博物館の研修室で「スクーリング」を受ける。



図 1 訪問授業の様子



図 2 文化財ソムリエと子どもたち

スクーリングでは、研究員（学芸員）から作品についての専門知識や最新の研究成果を学ぶ勉強会や、授業の流れや伝えたい内容、伝え方を検討する授業準備、本時のやり取りをも含め全行程を予行練習するリハーサルなどを行う。スクーリングにはソムリエ、研究員、文化協会の職員が参加し、これまで実施した回での子どもたちの様子や反応に基づきアドバイスする。また、鑑賞に好ましい設備上の工夫や学校側からの要望への対応といった細やかな検討を全員で行い、同一の作品を扱う場合でも授業案は毎回練り直す。

訪問授業は、主に鑑賞のポイントを喚起する講師の問いかけによって構成されるが、対話だけでなく、要所にクイズを挟んだり、岩絵具や胡粉、金箔等の素材を見せたり、時にはグループワークやスケッチを取り入れたりなど、子どもたちが作品と具体的にに関わり身近に感じるための工夫が折り込まれている。また授業後には、「授業の中で、見つけたこと、感じたこと、おどろいたことを教えてください」「もっと知りたい、と思ったことを教えてください」という二つの質問から成るアンケートを子どもたちに実施する。

学校との連携としては、事前に研究員と文化協会職員が学校に赴き、教員と打ち合わせを行う。ここで学校側の要望が博物館側に伝えられ、後日スクーリングの際にソムリエに伝えられる。本稿執筆にあたり、京都国立博物館学芸部教育室の担当研究員に質問紙を送付し、学校との事前打ち合わせについて記述回答を得た。質問事項は「(教員との間の)教科名・活動名の共有の有無」「教育目標、活動目的の共有の有無」「児童生徒の実態に関する情報共有の有無」「博学連携の課題性」「子どもたちが「文化財に親しむ」ことのよさ」の5項目であった。

回答によると、教科名・活動名の共有は必ず行う。教育目標と活動目的に関しては、小学校の場合は総合学習の訪問授業を代表教員が申し込むため、やはり教員個人からの具体的要望は特になんことが多くそうである。また中学校では、時に各教科の教科書内容との関連をリクエストされることがあり、可能な限り添うことにしている。児童生徒の実態に関する共有としては、授業中の問いかけ

に対する挙手・発言の普段の積極性、挙手・発言の仕方についての日頃のルール、外部講師による授業経験の有無、経験がある場合はその時の様子、特別な配慮が必要な児童生徒について、事前知識と経験(教材となる作品についてどれくらい知っているか/歴史の授業では何時代まで習っているか/日本美術にどの程度興味があるか/鑑賞の授業をしたことがあるかどうか)等が挙げられた。それを踏まえ、教材作品の制作時期を未習の場合は、その時代性をイメージできそうなわかりやすい情報や視覚教材を準備し、学習済みの場合は質問を投げかけ発言を促すといった工夫を行うそうだ。

## 2. 活動の三つの目標

「文化財に親しむ授業」は、文化財の保存と伝承という博物館の使命を反映し、①文化財に親しみを持つきっかけづくり(作品を鑑賞して楽しむ/鑑賞の方法を知る)②文化財を通じて過去の人々や歴史に思いを馳せる③文化財を大切にすることを育む、という三つの目標指針を掲げる<sup>17)</sup>。

①に関しては、授業内に伝える知識・情報の意図的な選択と焦点化が工夫されている。小学校高学年以上の子どもたちには「いつ・誰が作った・何か(時代・作者・作品名)」の三点は必ず伝えるが、後は学校の要望や担当ソムリエの希望に任せられる。授業では、知識を持たなかったり経験が少なかったりしても鑑賞を楽しめることが第一であり、博物館としては、何より実物大の作品を間近に見ることで初めて感じたり考えたりできる事柄を大切にしたいと担当研究員は言う。

また②の通り、「文化財に親しむ授業」における対話は、作品を通して過去の人々の感覚や暮らしを想起し、現代との重なりや違いに気づく側面を重視している<sup>18)</sup>。ここでの対話には、ともに作品と向き合う他の鑑賞者のみならず、作品の彼岸の作者や「当時その作品を享受した人々」も含まれる。担当研究員は先の記述回答で、「子どもたちが「文化財に親しむ」ことのよさ」について次のように記す。「モノを通じて過去の人々と対話することで、いま目の前に見える世界だけでなく、長きにわたる歴史の中で積み重ねられてきた、

人間の様々な考え方、感じ方、生きるための工夫に触れられる点が、文化財に親しむことの面白さであり、大切さであると考えられる。「過去の人々に共感できる場所があれば、理解しがたいと思うようなこともあるかもしれない。また、思いもよらない新しい発見があるかもしれない。そのような多様な人間のあり方に触れることで、子どもたちが柔軟な心を培うことが出来るのではないか」。博学連携が生み出す総合学習の鍵を事物的陶冶の視点から探る本稿は、後に改めてこの点に立ち戻ってみたい。

③の目標は、ソムリエや授業関係者の授業中の言葉や行為を通し表現される。まず授業の冒頭では必ず、鑑賞作品が複製である旨が説明される。本物は古いので博物館で大切に保管されており、教室に持ってきた複製は、最新技術と伝統職人の技で本物そっくりに作られた大変貴重なものであることが伝えられるのである<sup>19)</sup>。続いて文化財の扱いについて、たとえば屏風の回には「屏風を開く人は、腕時計などを外し、手を綺麗にします。絵が描いてある面は触らず、縁を持ってゆっくり開きます。」と、ソムリエらが子どもたちの前で作業する。事前に付けておいた時計や名札を外し、ウェットティッシュで手を拭き実演するのである。このような丁寧な身振りが教室の雰囲気を厳かにし、子どもたちは作品に惹き込まれて行く。

では、こうして子どもたちが文化財に親しむことは、総合学習としていかなる意味があるのだろうか。京都学派の議論を手がかりに考察してみたい。

#### IV 文化の事物的性を介する陶冶構造

##### 1. 西田幾多郎の事物的陶冶論

ここではまず、西田幾多郎が提起した「行為的直観」<sup>20)</sup>の議論を参照する。『哲学論文集第一』所収の論文「行為的直観の立場」(1935年)で、西田は、「我々は行為によって物を見、物が我を限定すると共に我が物を限定する。それが行為的直観である」<sup>21)</sup>と述べる。この定義の下で西田が議論するところでは、実地の身体的な行為においては物の側が私たちを限定し、それと同時に私たちが物を限定し返し、その拮抗作用を媒介として認識と行為が同時生起する。これは、自身と対

象物を切り離し、分析的に捉える外界知覚の捉え方を、抜本的に問い直す議論となっている。

続いて西田哲学が、行為を個人の能動性ではなく、個々人が現にそこにおいて生きている「歴史的世界の自己限定」作用と捉える点に注意したい。西田の言う行為とは、主体が客体に働きかける自己中心的な作用を指してはいない。西田はここで、「歴史的世界」「歴史的事実の世界」のめぐり合わせに身を沈め傾聴的に関わることで、一人ひとりの「歴史的身体」が逆説的に際立てられてくる作用を行為と捉えている。

こうした議論の先で本稿が目指すのは、西田哲学が、行為の先に捉えられる事物を、「歴史的物质」と呼ぶ点である<sup>22)</sup>。「歴史的物质」は、外界に対象化される「物理的物质」や「自然科学的物质」ではないと西田は言う。それは実体的に存在する有的な物ではないのである。この概念の下では、「身体的限定から物質的作用というものが考えられている」。つまり、私たちが深く物と関わるなかで、身体的行為的なあり方全体が物の新たな局面を拓き、それとともに「身体的自己」が引き出され、物と自らの身体性が相互発見される。つまり、西田が「歴史的物质」として示すのは、私たちの身体的行為や技術的な志向性を引き出しつつ、まさにその動きを介して変貌して行く物質性である。こうした意味で「歴史的物质」は、「自己自身を表現するもの」「表現的に自己自身を限定するもの」「世界の果から果てに亘るもの」「無限の縁暈を有ったもの」<sup>23)</sup>と言い換えられる。

以上より本稿はここで、私たちが「歴史的物质」の現れを文字通り身に受けながら、つねに暫定的に「身体的自己」となって行くという、「行為的直観」の事物的陶冶論を導き出す。この下に「文化財に親しむ授業」を考察すると、作品鑑賞のなかで技巧や構図等の理解を重ね、文化財に親しむことの教育的意義をうかがい知ることができる。

文化財に「歴史的物质」の議論を重ねると、それが一定の目的に適う道具や手段として用立てられる物理的物质とは根本的に異なる側面に光が当たる。たとえば、作品の前で私たちは、図像の配置や取り合わせを解釈し、各々に抱く印象を交わし、作品の物語を辿り直し、作者が物質の機微を

捉えて凝らした意匠に見入る。ただ、西田の議論に従えばそれは、知識や情報によって作品を分析しているのではない。そうではなくて、誰もが決して明示化し得ない「歴史的物質」の「無限の縁暈」を遥かに望みつつ、探究的にむしろそれを「行為的直観」しながら押し広げていると言えるのではないか。

本稿はこのように考え、「文化財に親しむ授業」において文化財の客観的事実とされる事柄が、一人ひとりの固有で開放的な自己陶冶の引き金に代えられ、「歴史的物質」と「身体的自己」を創発させる動きを見取る。この観点からすると文化財に親しむことの意義は、伝統的な意味や価値性を吸収し受け取る側面よりも、その文化財が依拠し、また可能にしていた生活形式や所作に添って、それを現代的文脈から問い返す側面に見出されると考えられる。

## 2. 木村素衛の教材論

続いて、文化財が上記のように教材化される際、その伝統性がいかに捉えられるかを、西田の弟子の教育哲学者・木村素衛の教材論を手がかりに考察しておきたい。木村は、文化が教育を支え、教育がまた文化を耕して行くという両者の創造的なつながりに注目した。そして、教育と文化の連関点につねに教材を見出し、基本的には教育学を広義の事物的陶冶論として構想した<sup>24)</sup>。

木村によれば、「教えられる者と教える者」は、それぞれの「個的主体」としては直接影響を及ぼし、意図的に他者を変えることはできない。しかし、自律的な主体性は間主体的な他者との影響関係抜きには成り立たない<sup>25)</sup>。木村はこの矛盾に着目し、教育の方法論や関係性を、教材の媒介性つまりは「教材の運用の一点」から説いた。ここに筆者は、教育が本来子ども他者性に影響を及ぼす営みであることへの木村の慎重な視線を捉える。

木村教育学は教材を、さしあたりは「教材への素材」「教材の材料」から考える<sup>26)</sup>。伝統として既にある事柄はすべて教材の素材や材料であり、それが教材になるには「伝統的環境」を深く省みる「教える者」の「歴史的価値批判」、つまりは

事物への価値評価、吟味、検討が加わる必要がある。木村はこのように述べ、教材形成の構造に光を当てた。以下に引用するのは、木村が伝統が教材になる流れについて記した一節である。

「教材としての伝統に関していうならば、伝統が直ちに教材であるのではなくて、一般に教材としての伝統は、汝的なものとして主体に向って限定的に働く伝統を媒介として歴史的意識が却って伝統を素材としつつ創造的に構成したものにほかならないのである。」<sup>27)</sup>

簡潔に言えばここでの論点は、伝統がそのまま教材にはなり得ないという点である。そこで木村は伝統を「教材としての伝統」にする契機として、「歴史的意識」というものに言及する。「歴史的意識」は、伝統から「汝的」な呼びかけを聴き取り、そこから主体性を限定的に引き出し、その下に伝統を教材化すると木村は言う。

ただし、「歴史的意識」が「教える者」個人の意識ではない点には注意が必要である。本稿は木村の言う「歴史的意識」を、先述の西田哲学の文脈における「歴史的世界の自己限定」の働きと重ねて捉えたい。要するに、木村が教材形成の端緒とするのは、何よりもまず「教える者」が自身の「身体的自己」を「歴史的物質」と創発させ、一つの「歴史的世界の自己限定」を身体化する出来事と考えられるのである。

その点と関連して、木村によって「教材化された伝統」は、続いて「未来化された過去」と言い換えられている。つまり「教える者」は、自らの身体性に訴えかけてくる伝統の呼びかけに応じて伝統を教材化し、それを「未来化された過去」として「教えられる者」に投げ渡す。この構図の下では、伝統的文化が何らかの教材とされた時点で、既存の自明性は後退し、つねに未だなきものやこれから生じるものへの可能性が前面化することになる。

以上の教材論を「文化財に親しむ授業」に照らせば、文化財の実物大の高精細複製を作成し、学校に持ち込み、ソムリエが講義するという一連の行為が、教材形成の「歴史的意志」として捉え直

される。複製は、そこに関わるすべての機関や人々により「表現されたもの、作られたものとしての教材」として子どもたちに贈り届けられる。木村の言葉を借りれば、それは固定的な「客観的成態」ではない。文化財複製はここで、既存の伝統文化のコピーではなく、そのようなものが現に作り現されているという事実を以って子どもたちのさらなる文化形成を仕掛ける道具となる。

文化財は上記のようなかたちで教材化されるなか、当時の現物やその複製品を作り出すことが人間の生活や生き様にとってどのような意味があった（ある）のかという存在根拠を学習者に問いかける。そしてその問いは、一人ひとりの身のこなしに訴え、内容的にも時期的にも定かならない多様な文化形成に転じて行くと考えられる。

## V 教材としての文化財

以上、京都学派の論理を導きとして文化の事物的陶冶構造を捉えた。そして、行為の只中で「歴史的物質」と「身体的自己」が創発される事物的陶冶の構造と、伝統文化を教材化する行為を通し過去が未来へ投げかけられ、新しい文化形成の土壌となるという循環的な教材論を導き出した。これらを踏まえ、ここでは最後に「文化財に親しむ授業」の総合学習としての特色を明らかにしたい。

学習指導要領で確認した通り、総合学習では、教科や科目の枠に捉われない横断的・総合的な見方で物事や事象を掘り下げ、自らのあり方や生き方に関連付けて行く学びがめざされる。その意味で総合学習は、単元としての総括や取り組みのふり返りの先に、生涯学習としての広がりを持つ。

「文化財に親しむ授業」では、文化財を保存・伝承するために、そのよさと面白さを伝える博物館の目的と、文化財を用いて子どもたちの望ましい資質・能力を引き出そうとする学校の目的が交錯していた。博学連携の鍵は、どちらかが一方を支援したり両者が統合されたりするのではなく、違いを活かしてともにメリットを得る関わり方を模索する点にある<sup>28)</sup>。「文化財に親しむ授業」は実際その点には叶っているのだが、ではそのような有意味なねじれを可能とする教材としての文化財とは一体何なのか。文化や文化財を介する総合

学習の特色は、この点に関わると考えられる。

本稿は、教材としての文化財の特長を、以下三点から捉えたい。第一は、文化財が教室で醸し出す非日常性である。文化財の高精度複製は教室の空気を一変させる。作品は黒い毛氈の上に置かれ、子どもたちはその上側や床に貼られたテープより裏側には行かないよう指示される。このように身振りが限定されることで、作品は特有の威厳を帯びる。圧倒的な作品の存在と特別な決まりは、学級に備わる一体感や規律性を揺るがす一面がある。こうして日常の親密な関係性や暗黙のルール、居心地の良さがある意味で介入されることは、学級の共同体としての性質に変化を及ぼす。そして、いつもとは違った関係性で自由な見方や自然な発言を促す効果があると考えられる<sup>29)</sup>。実際子どもたちは、休憩時間に立ち寄る教員や他学級の友達と鑑賞を楽しみ、授業中には、いつもは授業する側の教員がソムリエに質問する姿を嬉しそうに見つめていた。

また第二に、作品を囲む対話の構造にも留意したい。「教える側」の歴史的価値判断により教材化される文化財は、物語的解釈を幅広く受け入れ様々な関心を引き出す寛容さを伴う。文化財はここで木村が示すように、「教える者」がそこに見出す様々な価値や魅力を具体的契機として教材化され、さらには伝統が未来化される未定性を以って「教えられる者」に渡される。こうした教材としての文化財を囲む対話は、潜在する既存の体系を想定し、それを協力して解明するという合理的枠組みをおのずと逸脱する。鑑賞で交わされるのは、発言が発言を引き出し末広がりイメージを喚起する意味生成的な対話である。そこで、文化財の面白さを伝える博物館の総合学習は、子どもたちが学校生活のなか未だ自身でも把握していない関心の広がりや問いの在り処を探る機会となり得る。

そして第三に、教材としての文化財は、様々な関心や可能性、多様な文化的背景を持つ子どもたちを、これからの文化的価値を定める当事者として迎え入れる。その意味で「文化財に親しむ授業」は、これまでの価値志向性やそれを共有してきた共同体の枠組みがいったん解かれ、また新たに編

み直される現場と言える。この側面からすると文化財に親しむことは、その時間を共有する個人が経験のレベルですでに有している、家族、地域社会、組織、国家等々、様々な文化的アイデンティティを間主体的に開く機会になる。この下では文化の営みは、各個人や集団に有的に内在するものではなく、要素的還元の不可能な質的な流れとして捉え直されることになるだろう<sup>30)</sup>。

以上三点を踏まえ本稿は、文化財や文化を介する総合学習が、生涯にわたる「自己の生き方」を特定の社会構造が求める行為遂行力やその効率性、合理性に収めずに、むしろ解放することを示したい。教材は、めざされる資質・能力を育む学校教育の道具でありながら、それが文化の伝統性の底から教材化される過程を深く見据えると、一面にある種の目的外部性を伴う。国家における文化的価値の極みである文化財が教材となる場合、その側面は特に顕著なのではないだろうか。

文化史、美術史の大家であり優れた言語学者でもあったJ. ホイジンガ (Huizinga, J.) は、主著『ホモ・ルーデンス』(1938年)で、祭祀、詩、音楽、舞踊、知識、法律から戦争に至るまで、人間の文化はすべて遊びとして発展してきたと述べる<sup>31)</sup>。ホイジンガによれば、共同生活が出現させる文化は遊びを根源とし、文化は深く生きられる際つねにすでに遊びである。紙面の都合上、ここでは彼の言う文化の根源としての遊戯性が、日常生活や日々の労働とは対立的でも相補的でもなく、全くの別次元を指す点のみ留意しておく。ホイジンガの言う文化の遊戯性は、人間の営みのなかに、物質的利得や具体的効用と結びつかない余剰を浮き彫りにする<sup>32)</sup>。文化財に伴う教材としての目的外部性はこの点に関わると本稿は考える。

本稿は教材としての文化財の特長を、圧倒的な非日常性、寛容で意味生成的な対話構造、文化的価値の極みにおける逆説的な価値開放性という三点で示した。その面白さは文化の遊戯性に通じている。それは、過去にそうであったかもしれず、今度いつ到来するか、またしないのかも定かでない事柄に、無心に働きかける真摯さ、そうした事柄を受け取るための厳かな作法や手立ての美しさ、

人智に収まらず未だ明確には示し得ない超越的な感覚などに関わるのだろう。教材としての文化財は、単に自由で日常的な楽しみではなく、それに関わることで意味や価値性に関する感覚や身体性が刺激され、各自のあゆみが深く自覚されるという、印象深い文化体験をもたらすメディアなのである。

## VI おわりに

本稿は、教育哲学研究における事物的陶冶論を導きとして、文化や文化財を介する総合学習の特色を描出した。総合学習の大きな目的の一つは、国家的枠組みや地理的隔たりを超えたグローバルコミュニケーションに向け、対話的な関係性を構築するための基礎作りである<sup>33)</sup>。

グローバル社会は、文化活動が自由化され、異なる背景を持つ個人や組織がダイナミックに関わり変容して行く創造的な社会である。しかし一方では市場経済原理の下、利潤と利便性がよりもたらされる方向へと徹底的な管理主義と目的合理主義が敷かれ、人間が人材化され、過剰な競争と選別が前面化することが懸念される<sup>34)</sup>。教育の世界標準化に向けた新しい資質・能力形成が急がれるなか、子どもたちが身の回りの事物の物質感や地域が培ってきた文化のよさに浸る総合学習は、教育内容が市場交換に有利な均質性と画一性に集約される側面を打開し、感性的思考によって自らの生き方を見据える貴重な機会となると本稿は考える。

実際に「文化財に親しむ授業」では、子どもたちが文化財から言外のメッセージを掴む場面が数多くあった。たとえば、屏風の細やかな筆跡や色みを再現する複製技術に見入ったり、工芸師の手で表装された金箔の継ぎ目を覗き込んだり、描かれた雷神のポーズをとってみようと促され全身を使って動いてみたり、各自各様の探究である。

当時の明るさで作品を体感するために教室の電気を落としてみると、蠟燭型の間接照明の灯りで浮かび上がった屏風を前に、子どもたちは何とも言えない表情を浮かべていた。また、俵屋宗達筆「風神雷神図屏風」が、金箔の背景のうえに墨の濃淡で雲を描き空間の奥行きを表現していること



を知り、今度美術の時間に試してみようと感想を述べていた子どもや、画材紹介の際にソムリエが竹製挟みを使い実物の金箔をふわふわと波打たせた後、帰り際に机の上に数ミリの金箔片を見つけ、とても大切な宝物のように指先に乗せていた子どももいた。

筆者は、平成 29（2017）年度の一年間、京都国立博物館学芸部教育室の室員として「文化財に親しむ授業」の補助に携わった。そのため、正式な研究手続きを経たトランスクリプトや調査記録は残していない。文化や文化財を介する教育の可能性に関してインタビューやナラティブ分析を行い、学習場面の現象学的記述<sup>35)</sup>を元に質的研究につなげることは今後の課題である。

### 【謝辞】

本稿の執筆は、京都国立博物館、NPO 法人京都文化協会、京都市教育委員会および文化財ソムリエの皆様の実践に支えられました。京都国立博物館学芸部教育室の永島明子室長、水谷亜希研究員、河合優香氏にこころより御礼を申し上げます。また、訪問授業等で訪問させていただいた各学校の先生方、児童生徒の皆様にも感謝申し上げます。

### 【註】

- 1) 生田久美子は、「文化」という言葉が「高度の」「質の高い」といった卓越性の意味を伴い、「伝統的に継承されてきた何らかの静的な実体（プロダクト）」と解される傾向を指摘する。そして、「文化」をそうした所産ではなく、私たちの思考様式を生み出し、その様式がまた別の様式と「接触、摩擦、混淆」するなか変容して行く循環的な運動性と捉える（生田久美子「教育を文化的視座から捉えなおすことの意味—『文化』と『思考』に着目して」『教育哲学研究』第 99 号、2009 年、1-8 頁）。本稿の「文化」の捉え方は、基本的にこの枠組みに依る。
- 2) 総合学習は、小中学校では 1998（平成 10）年改訂の学習指導要領で正式導入され、高等学校では 2003（平成 15）年の一部改正の際に創設された。戦後教育で公式に議論されたのは 1996（平成 8）年 7 月の中央教育審議会の第一次答申「21 生起を展望した我が国の教育のあり方について」においてである。高等学校「総合的な学習の時間」は、平成 30（2018）年の改訂で、探究性をより重視する旨で「総合的な探究の時間」と名称変更された（朝倉淳・永田忠道編『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社、2019 年、40 頁）。
- 3) 「文化財に親しむ授業」の詳細は、水谷亜希「文化財ソ

ムリエによる〈文化財に親しむ授業〉について—京都国立博物館の教育普及活動』『博物館研究』第 48 号、日本博物館協会、2013 年 / 京都国立博物館編『小さな瞳にワクワクを—平成 26 年度「文化財に親しむ授業」記録集』文化財に親しむ授業実行委員会、2015 年を参照。また、水谷亜希「文化財複製を活用した大学生による訪問授業の実践—京都国立博物館 文化財ソムリエ」京都国立博物館『京都国立博物館学芸』第 38 号、2016 年には、事業の特性と平成 21（2009）年度から平成 27（2015）年度に実施した授業一覧が整理されている。なお、文化財については、「我が国の長い歴史の中で生まれ、はぐくまれ、今日まで守り伝えられてきた貴重な国民的財産」という文化庁による定義を参照。文化財保護法では「有形文化財」「無形文化財」「民俗文化財」「記念物」「文化的景観」「伝統的建造物群」に区分され、そのうち重要なものは国宝・重要文化財・史跡・名勝・天然記念物等として保護される（文化庁 HP <http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkazai/> [2019/08/07]）。

- 4) 佐々木正峰『博物館これから』雄山閣、2008 年、98-99 頁。
- 5) 「京都学派」に関しては、「西田幾多郎と田辺元を中心にして、その影響を直接に受けとめた者たちが形成した知的ネットワーク」という定義を参照（藤田正勝「思想史における一九三〇年代」『日本思想史学』第 37 号、2005 年、2 頁）。学派が日本の教育思想に与えた影響については、小笠原道雄・田中毎実・森田尚人・矢野智司『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、2014 年に詳述されている。また、晩年の西田や木村が遺した多文化主義的な文化論については、西田幾多郎『日本文化の問題』岩波書店、1940 年 / 木村素衛『日本文化発展のかたちについて』生活社、1945 年を参照。
- 6) 美術鑑賞に関する研究は主に以下を参照。Mollenhauer, K., *Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim und München: Juventa Verlag*, 1996. = 眞壁宏幹・今井康雄・野平慎二訳『子どもは美をどう経験するか—美的人間形成の根本問題』玉川大学出版部、2001 年 / 今井康雄・小松佳代子・眞壁宏幹・郷泰典・堀江美由紀「教育空間におけるモノとメディア—現代美術の経験を手がかりとして」『教育哲学研究』第 115 号、2017 年、119-125 頁 / 小松佳代子編『美術教育の可能性—作品制作と芸術的省察』勁草書房、2018 年。
- 7) 今井康雄「メディアの教育学—「教育」の再定義のために」東京大学出版会、2004 年、4-5、283-284 頁。
- 8) 今井康雄「教育におけるモノとメディア—ある研究アプローチの構想と提案」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室編『研究室紀要』第 40 号、2014 年、25 頁。
- 9) 本書は、フンボルト大学で基礎教育学と美術館教育の研究に携わったパーモンティエが 1996 年から 2010 年にかけて発表した諸論文を、フンボルト大学での在外研究中に親交があった訳者が選出し編集したものである。
- 10) ミヒヤエル・パーモンティエ（眞壁宏幹編 / 訳）『ミュー

- ジウム・エデュケーション—感性と知性を拓く想起空間』慶應義塾大学出版会、2012年、120-121頁。パーモンティエは「陶冶 (Bildung)」を、主体的な自己活動と客体としての事物的環境の動的拮抗作用、「自我と文化の同時算出」の作用と捉えている（同上書、233-234頁）。
- 11) 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版株式会社、2005年、22-34頁。ただ、このような資質・能力観が市場経済に資する労働力育成に傾斜している点には留意が必要である（松下佳代「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜」松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年、13-15頁）。
  - 12) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2017年、9-13頁（文部科学省 HP [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017\\_013\\_1.pdf\[2019/08/02\]](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_013_1.pdf[2019/08/02])）。
  - 13) 「文化財に親しむ授業」の概要は註3記載の水谷論考を元にまとめた。訪問授業の展開については、京都国立博物館編『文化財に親しむ授業ガイドブック』京都国立博物館、2013年を参照。図1・図2は、水谷2016より転載。
  - 14) 授業で使用される高精細複製は次の通り。「洛中洛外図屏風」（国宝・狩野永徳筆、米沢市上杉博物館蔵）、「八橋図屏風」（尾形光琳筆、メトロポリタン美術館蔵）、「風雷神図屏風」（国宝・俵屋宗達筆、建仁寺蔵）、「松鷹図」（重要文化財・狩野山楽または探幽筆、元離宮二条城事務所蔵）、「鶴下絵三十六歌仙和歌巻」（重要文化財・俵屋宗達下絵/本阿弥光悦書、京都国立博物館蔵）、「四季花鳥図屏風」（重要文化財・雪舟筆、京都国立博物館蔵）、「天橋立図」（国宝・雪舟筆、京都国立博物館蔵）。
  - 15) 毎年20～30校から申し込みがあるが、訪問授業には人員的に限りがある。より多くの子どもに体験を開くため、『文化財に親しむ授業ガイドブック』（京都国立博物館、2013年）が市内各学校に配布され、平成26（2014）年からは複製貸し出しも実施されている。教員は夏休み期間に博物館で開催される交流会で複製取り扱いのレクチャーを受け、授業教材として用いることができる。
  - 16) 「文化財ソムリエ」は、特定の大学や研究室と組織的連携をしておらず、学生は大学教員の告知を通し個別に応募する。そのため意欲的な参加が期待され、美術史、国文学、文化財修復、日本画模写、歴史学、教育学など様々な専攻の観点を多角的に取り入れた授業構想が可能である（水谷2016、51-53頁）。
  - 17) 同上書、37頁。
  - 18) 同上書、45頁。
  - 19) キャノンと京都文化協会の共同事業「綴プロジェクト」の複製制作過程については、藤野智子・大久保謙志「複製ができるまで」京都国立博物館編『小さな瞳にワクワクを—平成26年度「文化財に親しむ授業」記録集』文化財に親しむ授業実行委員会、2015年を参照。「綴プロジェクト」については、田辺幸次「文化財未来継承プロジェクト（愛称・綴プロジェクト）」『日本画像学会誌』第51号第6号、日本画像学会、2012年を参照。
  - 20) 「行為的直観」の議論はフィヒテ哲学が背景となっている。「事行 (Tathandlung)」に関しては、自己定立の行為である「自我の働き (Hundlung)」が、自己定立の行為によって存在する「自我の存在 (Tat)」と同一であるという、自己認識の根源作用と理解しておく。
  - 21) 西田幾多郎「行為的直観の立場」『西田幾多郎全集』第7巻、岩波書店、2003（1935）年、101頁。
  - 22) 同上書、139頁。
  - 23) 同上書、119頁。
  - 24) たとえば、木村素衛『国家に於ける文化と教育』岩波書店、1946年、124-125頁。思想の集大成である本著が示す文化と教育の連関と教材論については、門前斐紀『木村素衛「表現愛」の人間学—「表現」「形成」「作ること」の身体論』ミネルヴァ書房、2019年第Ⅱ部第5章を参照。
  - 25) 「主体が主体に直接影響しうるとは考ええない。しかも主体は影響されえなければならないのである」（木村素衛『形成的自覚』弘文堂書房、1941年、53頁）。この一節は木村教育学の考え方を最もよく表している。
  - 26) 木村1941、55-56頁。
  - 27) 木村1946、130頁。
  - 28) 新和宏「博学連携の諸形態」小笠原喜康・並木美砂子・矢島國雄編『博物館教育論—新しい博物館教育を描きだす』ぎょうせい、2012年、186-199頁。
  - 29) 欧米の学級が学習活動に限定的な機能集団であるのに対し、日本の学級は共同体的性格が非常に強く、ときに息苦しさや関係性の病理の温床になり得ることが指摘されている（柳治男『〈学級〉の歴史学—自明視された空間を疑う』講談社、2016年、22-26頁）。
  - 30) この点には、木村が文化発展の原理として示した「媒介的創造性」という概念が関連する（木村1945、29頁）。この概念は文化発展を、何か未熟な状態から完全性へという連続性や、中心から周辺へという有の中核の発展性で捉えるのではなく、異質なものの接触や遭遇による相互自己否定的な媒介運動に見出す立場である（門前2019、242-245頁）。
  - 31) 「祭祀は聖なる遊びのなかに発達した。詩は遊びのなかに生まれ、いつも遊びの諸形式から最高の養分を吸収してきた。音楽と舞踊は純粋な遊びであった。知識、英知は祭式的競技の言葉のなかに、その表現を見いだした。法律は社会的遊びの慣行から生じた。戦争の規定、貴族生活の慣例は、遊びの形式の上に築かれた。結論はこうなるはずである。文化はその根源的段階においては遊ばれるものであった、と。それは生命体が母胎から生まれるように遊びから発するのではない。それは遊びのなかに、遊びとして、発達するのである。」(Huizinga, J., *Homo Ludens: Proeve eener bepaling van het spelelement der cultuur*, Haarlem: Tjeenk Willink & Zoon, 1958 (1938)). = 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中央公

- 論社、1973年、355頁：傍点はホイジンガ）。
- 32) 教育、看護、福祉といった人間の生に深く関わる営みには、合理的で機能的な相互性や閉じられた意味や価値、有用性の「交換」のみならず、等価交換の原理を破綻させる共約不可能で過剰な「贈与」の側面がつねに付随する。純粹贈与は、慈愛や至高性の原理として深い人間変容をもたらすが、等価交換的な均衡を碎き、社会秩序の外部を示唆するある種の暴力性を伴う。教育に携わるうえでは、この両義性の自覚が重要である（矢野智司『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会、2008年、170-171頁）。
- 33) 総合学習の取り組みは日本に限らず、時期を同じくして中国（総合実践活動・研究性学習）、韓国（学校裁量時間・自己主導的学習）、台湾（弾性教育課程）などでも展開されている（和井田清司『高校総合学習の研究—自律的学習の展開』三恵社、2012年、32頁）。
- 34) 田中智志「グローバルな学びへ—協同と刷新をめざす」田中智志編『グローバルな学びへ—協同と刷新の教育』東信堂、2008年、5-39頁。
- 35) 記録者の知識や理論、信念等を留保し、現場で生きられている体験や事柄の現れをありのままに捉え、非説明的、非構成的に言語化する記述方法を指す。このような記録の共有は、学習過程や学習者の理解のみならず、実践者や記録者の自己変容にもつながり、現場全体の省察を深める（鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005年/田端健人「質的研究における「問い」について—「問いの現象学」を手がかりに」『宮城教育大学紀要』第46巻、2011年、185-192頁）。