

感性教育論のためのエスキス

樋口 聡

(2001年9月28日受理)

Esquisse for the Theory of Aesthetic or *Kansei* Education

Satoshi Higuchi

The term “*Kansei* Education” is originally from “aesthetic education.” “Aesthetic” is usually translated into a Japanese word *biteki*, but we dare to use the word *kansei* here. There is a tendency of transition in the academic discipline of aesthetics, that is, from aesthetics to the science of *kansei* behind the idea of this paper. W. Welsch indicates this tendency as from artistical(aesthetics of art) to the science of *aisthesis*, the original meaning of aesthetics.

To sketch the field of *kansei* education, several topics were discussed: Welsch’s criticism on F. Schiller’s aesthetic education; a symposium on “the aesthetic and education” at the History of Educational Thoughts Forum; the problem of the politics of translation of culture; Kuwako’s philosophy of *kansei*; and Yamaki’s challenge to the reform of education from the viewpoint of art education.

The field of *kansei* education is described as a *topos* of reconsideration on aesthetics, education, art and culture. New interpretation of classical texts in aesthetics, philosophy and education is very important task in the field of *kansei* education. However, at the same time, new styles of discourse should be created to show our sensibility of irritation toward the current institution of education.

Key Words: Aesthetic Education, *Kansei*,

キーワード：美的教育、感性

I

ここでの「感性教育」というタームは、まずは aesthetic education が念頭に置かれて呈示されている。aesthetic education は、これまで通常「美的教育」と訳されているが、そのコンテキストで容易に思い浮かぶのは、シラーの「人間の美的教育(ästhetische Erziehung)」論だろう。aesthetic education を「美的教育」ではなく「感性教育」と読もうとする本稿の試みの背景には、美学(aesthetics)という学問の現代的状況がある。これまでの美学を批判し、アイステーシス(感性)の学という美学の原義に帰って美学の新たな姿を展望する美学者に、ヴォルフガング・ヴェルシュがいる。ヴェルシュがシラーの「美的教育」論について語ることに注目してみよう⁽¹⁾。

ヴェルシュは、バウムガルテンに端を発する近代美学がその方向性をずらしていく様を次のように記述す

る。美学という新しいプロジェクトを既存の文化において認めてもらうために、18世紀の美学者たちは、彼らの意図が従来の文化の倫理的基準と対立するものでなく、むしろ感性という扱いにくい領域においてその基準を守るものであることを示さなければならなかった。このことを念頭に置き、美学の創始者であるバウムガルテンは、美学は結局感性の強化になるという批判に対し、美学はわれわれが感覚を制御するのを助けることになるということで反論した。要するに、美学は感性の強化ではなく、感覚の教化、規律・訓練を引き受けるものだというわけだ。ヴェルシュによれば、このような言い方は、バウムガルテンの戦略的ふるまいであって、実際には、バウムガルテンは感性について積極的に語っていたという。しかし、その後、美学は決定的に反感性的になっていくのであるが、その典型的な例がシラーだとヴェルシュは言うのである。

ヴェルシュが述べることをさらにまとめよう。シラー

は、『人間の美的教育について』において、人間性の美的教育、より正確に言えば「感性の訓練」によってすべてが健全になることを期待している。しかし、その著作の終わりで、シラーは感性を闘うべき恐るべき敵と見なす。シラーが「美的文化」のための第一の仕事だと見るものは、形式によって物質を壊滅させること、感性との闘いと感性の根絶である。シラーのもともとの考えは、感性と理性の均衡と和解を目指すものであった。「理性の規則と感覚の関心との和解」である。そして、シラーは「感性の訓練」に信頼を置き、それを「高貴化」と呼んでいる。しかし、シラーの内部には、直接的な感性から完全に離れることを求める絶対化された美的命法がある。シラーにとっては、原初的な感性の除去が美的教育の基本的な責任であり、「躊躇なく事物に対して暴力を加える」ことにおいて、シラーは、技術の芸術家 (mechanical artist) であれ美の芸術家 (fine artist) であれ、芸術家の行為を賞賛する。シラーによって、原初的な感性の根絶が美学の基本的仕事となってしまった、とヴェルシュは言う。そして、このような考え方は、決してシラーだけのものではなく、洗練の命法に従うという点において、それは伝統的な美学全体の見解であり、シラーは伝統的美学の基本的格率の縮図を示している、とヴェルシュは見る。

ヴェルシュが「美学を越えた美学 (Aesthetics beyond Aesthetics) ⁽²⁾」と言うとき、もっぱら芸術について論じることが常識化している従来の美学を越えるということが、基本的に含意されている。aesthetics というよりも、むしろ「芸術学」になってしまっている美学 *artistics* を越えて、元来の *aisthesis* の意味を *aesthetics* に読み取っていくという意思表示がそこにはある。日本語の場合、「美学」に対して「感性学」、「美的教育」に対して「感性教育」といった新たな領域名を想定してみることが可能である。しかし、それは、ヴェルシュの意図に沿うならば、「美学」という一つの学問に対して、それとは異なる「感性学」を建てることを意味するのではない。むしろ美学の変容をわれわれは考えるべきなのである。それと同様のことを、「美的教育」と「感性教育」の間にも考えることができるだろう。

II

シラーの論に見られるような「美的教育」の問題は、美学の問題であると同時に、当然、教育思想の問題でもある。近年、教育思想史学会で、「美と教育」というシンポジウムが企てられ、その報告とコメントが同学会の学会誌『近代教育フォーラム』第8号に掲載され

ている⁽³⁾。このシンポジウムの司会を務めた今井康雄は、古典的人間形成論において形成された「美と教育」の構図と新教育の時代における構図との差異が明らかになったと、このシンポジウムをまとめた報告で述べている。

シンポジウムの3人のパネリストの一人、西村拓生がシラーの『美育書簡』を取り上げている⁽⁴⁾。西村は、シラーの美的教育論の検討を自らの研究テーマとしている研究者であるが、彼のシラーに向かう姿勢を支えているのは、「美」には「近代」の枠組みも、共同体の秩序をも突破して、人間を高みへと導く、或いは深淵へと引き込む圧倒的な力があるのではないかという、彼自身の「実感」である⁽⁵⁾。彼は、カント以前の新プラトン主義的な「美」の観念にその根拠を求めようとする。その企ての是非はともかくとして、彼の「実感」は決して理解できないわけではない。しかし、そのとき、「美」という言葉によって何が理解されているのかが問われなければならないのだ。

実は、筆者は、フロアーの参加者の一人としてこのシンポジウムに臨席し、ディスカッションの時間に、上記の趣旨の質問をした。司会の今井は、シンポジウムをまとめる文章の中でそのことにふれており、そこにも記されている⁽⁶⁾ように、上記の西村の実感の内実は、彼自身の音楽体験によってもたらされたものである。音楽体験の中に、「近代」の枠組みも、共同体の秩序も突破して、人間を高みへと導く力を見出すことは、確かにありえることかもしれない。或る人は、似たような力を絵画に見出すかもしれないし、あるいは演劇にその力を発見する人もいだろう。さらには、スポーツの体験によってそのような力を実感する人々もいるに違いない。それらが果たして同じ力なのかどうか、比較の上で同定することは不可能であるにもかかわらず、それらはすべて「美」という観念に回収されてしまうのである。

西村は、別の機会に、今井の「メディア・美・教育—20世紀ドイツ教育思想史序説—⁽⁷⁾」という発表に対するコメント論文⁽⁸⁾で、「美的 (aesthetic)」という概念の二重の意味に言及している。一つは、*aesthetic* の語源に対応する「感性的認識」であり、もう一つは、主に「美的」という訳語が含意する「美に関する価値判断」である。そして、この二重性については、バウムガルテンがこの概念を創始した18世紀まで遡って、あらためて根本的に検討されねばならないと言う。それは、先に見たヴェルシュの企てと交差する。それと同時に問題にされなければならないのは、「美」「美的」「美学」といった語が、欧米語からの翻訳語であり、ヨーロッパ学の典型である *aesthetics* が「美学」と訳されて日

本に受容されていく「翻訳の政治学」をめぐることからである。

上記のシンポジウムの報告には、3人のパネリストの論文と司会の論文の他に、2篇のコメント論文も添えられており、「美と教育」というテーマは、近代教育を再考するという大きな問題へと直結する豊かさを内包している。しかし、今、その問題はひとまず措いて、上で指摘された二重の意味を考慮して、「美的教育」を「感性教育」と読むことにこだわってみることにしよう。それは、すでに何らかの形でなされている「感性教育（「感性の教育」あるいは「感性による教育」）」という教育実践と、それをめぐる、問題を孕んだ教育言説に向き合うことになる。

III

『心を育て感性を生かす⁽⁹⁾』という本がある。その著者によれば、日本教育の永年の病理である偏差値教育のゆがみを正して、豊かな人間性への本道に立ち返ることが、今ほど強く望まれる時はないのであり、そのために「感性の教育」が重要だという⁽¹⁰⁾。上に見たシンポジウムの問題意識との歴然たる格差。今井の「メディア・美・教育」の発表にやはりコメント論文を書いている小玉重夫⁽¹¹⁾にならって、「子ども」からその本来性を引き出すのが教育であるという根強い「信仰」の信者を、ここにも見出さないわけにはいかない。どんなに熱っぽく「感性の教育」について語ったとしても、教育制度に根を持つ諸問題は揺らぎもしないだろう。そのような現実を適切に見る、それこそ「感性」の欠如を、それは露呈している。この種の論議が多くの人々に受け入れられ流通するのは、別の理由によるものであり、それは、おそらく教育言説の知識社会学の問題となりうるだろう。それは重要なテーマであるが、ここでの問題ではない。

感性について語ろうとしたとき、必ずといっていいほど、感性とは何かということがまず問題になり、その定義が取りざたされる。例えば、感性とは「価値あるものに気づく感覚（モノやコトに潜む価値にハッと気づく驚き）⁽¹²⁾」であるとか「理性や悟性と対比される受動的・直観的認識能力⁽¹³⁾」といったようにである。

ここで、再度、ヴェルシュの議論を参照してみよう。ヴェルシュは、芸術を論じる学としての美学ではなく、アイステーシス、知覚（perception）と関係する学としてあったもとの美学をめぐって、アイステーシスの二重の意味について次のように述べる。

アイステーシスは二重の意味を持っている。一つは、

perception という意味であり、もう一つは sensation という意味である。perception としてのアイステーシスは、色、音、味、臭いなどの純粋な sensuous 質に向かうのであり、cognition を助ける。sensation としてのアイステーシスは、情緒に関わり、快・不快という基準で the sensible を捉える⁽¹⁴⁾。

ここで perception は「知覚」、cognition は「認知」と訳すことができるだろう。この引用の箇所が続いて、ヴェルシュは、接触による short-range senses から空間的な距離を持った long-range senses が機能的に分離し、認知的な純粋に反省的な悦びとしての特別な美的 sense である「趣味」が生まれたと言う⁽¹⁵⁾。short-range senses、long-range senses というのは、それぞれ「近感覚」「遠感覚」と考えられるものであり、要するに、sensation、sensuous、the sensible といった一群の用語は、認知と対比されるような感覚や感性を意味しているのである。テキスト全体の流れも考慮に入れると、sense、sensation、sensuous を「感覚」「感覚的」とし、the sensible、sensitivity を「感性」と訳し分けることが可能であるというにすぎない。

このように見てくると、先にも見た、しばしば呈示される「感性」の定義は、訳語にまつわる価値的なニュアンスを含みながらも、理性と感性の調和に美的なものを見出すシラーの美的教育論と同様に、基本的には「翻訳語」としての「感性」が前提になっているのではないかと思われる。このことに気づかせてくれるのが、桑子敏雄の『感性の哲学⁽¹⁶⁾』である。

IV

桑子は、感性を「環境の変動を感知し、それに対応し、また自己のあり方を創造してゆく、価値にかかわる能力⁽¹⁷⁾」と捉え、感性を能動的、創造的な能力と理解する。一方、感性に関してはこれまで受動性が強調されてきたとし、その理由は、「感性」をめぐる哲学的な考察が、欧米起源の理性的認識を基準にして考えられてきたからではないか、と言う⁽¹⁸⁾。

桑子はもともとアリストテレスの思想を中心とした西洋古典の研究者であるが、そもそも自然と人間、環境と人間の関係に関心があり、東洋哲学をも積極的に取り入れながら、「感性」の問題をアクチュアルに捉えようとしている哲学者である。桑子によれば、西洋的な感性は、合理的な価値判断では重要な役割を果たすことができないか、あるいは理性的判断に対立するものであるかのいずれかである⁽¹⁹⁾。この基本的理解は、ヴェルシュの近代美学の展開の筋道についての論述と

V

重なる。この一見ネガティブな感性の位置を越えるものを西洋思想はもちろん把握しようとするのであるが、その両義性を体現する一例が美学なのである。したがって、感性は理性と対立するものであるがゆえに、それとの調停を図らなければならないのであるし、合理的な価値判断を越えた何ものかを想定しなければならないのである。それが「美」という観念であるが、先にも指摘したように、実際にはそれは「芸術」体験をもとに、それを原型として構築されたものであった。

このような考え方に対して、桑子は、漢字の「感」と「性」から組み立てられた「感性」という日本語は、非常に異なる方向を指し示していると言う。桑子によれば、中国の伝統思想では、とくに「感性」という言葉は用いられていないが、この言葉が明治期翻訳語として作り出されたとき、その基礎にあったのは、漢字の「感」と「性」であった。この「感」と「性」の中国的感性を通して、感性を、気候や風土を含む環境世界と自己の身体との相関を把握する能力と、桑子は規定する。そして、「身体の配置」と「空間の履歴」という基礎概念を設定し、人間を「履歴をもつ空間での身体の配置」と捉えるのである⁽²⁰⁾。

この感性の哲学から、桑子は教育についても思いをめぐらす。人間を「履歴をもつ空間での身体の配置」と捉えることで、人間のかけがえのなさが自明の事実として把握できるようになる。配置の個性が人間の個性の根幹にあるわけである。そして、人間は生まれつき個性的な存在であり、「個性を伸ばす教育」としてもっとも大切な第一歩は、この固有の配置を子どもたちに自覚させることである、と言う⁽²¹⁾。

1999年の6月に、日本感性工学会が発足したという。興味深いことに、その学会では、哲学や思想の領域ほど西洋の枠組みにとらわれていないせいか、「感性」に対応する英語を発見することができず、「感性」は kansei とローマ字表記することにしたという。この学会には感性哲学部会や感性教育部会がある。従来の哲学や教育学という学問には容易になじまないトピックが、従来のディシプリンを越えてアクチュアルに議論されるのではないかと期待を誘う。何と言っても、哲学や教育学が工学のカテゴリーと融合しようとするのだから。教育思想史の領域が「美と教育」や「美的教育」を新しい形で問題にしていくのとはまた違ったあり方で、「感性教育」が問題にされようとしているのだ。この一見結びつかない領域間の架橋を可能にすることも、今、「美的教育」を「感性教育」と読み直してみることで現代的意義と考えることができるであろう。

専ら芸術を論じる美学から、本来の意味での感性学としての美学へ、といった美学という学問の潮流⁽²²⁾に則して、美的教育から感性教育への焦点の移行を見てきた。しかしながら、美学の中心的なテーマが芸術であったことには、或る意味では歴史的な必然性があるのであり、その歴史の厚みを無視するわけにはいかない。教育の実際に関わって美的教育あるいは感性教育と言った場合、「芸術教育」を意味することは一般的である⁽²³⁾。美術教育研究の領域から、教科の枠組みを越えて感性による教育について考えようとする人々がいる。宮脇理らの『＜感性による教育＞の潮流⁽²⁴⁾』を見てみよう。

この本の著者の一人、山木朝彦が「感性による教育をめぐる考察⁽²⁵⁾」という章を書いている。その中で山木は、「芸術」と「教育」という領域が全く異なる雰囲気を持ち、分離されてしまっている現状に、われわれの意識の中に深く棲み着いてしまった感性と知性の二元論の反映を見る⁽²⁶⁾。

この問題の指摘は、山木の思いを越えて、さらに大きな問題提起を含んでいる。「芸術」ということで何を考えるか。山木はいわゆる美術史などで取り上げられる人類の文化遺産としての「芸術」を考え、そして彼が考える「教育」はまずは「学校教育」のことである。そうだとすれば、或る意味では、「芸術」と「教育」が全く異なる領域であることは当然だ。仮に両者に関連があるとすれば、「教育」の内部に「芸術による教育」を担う教科がある、ということだろう。人類の文化遺産としての「芸術」に対応するような「教育」を考えるとすれば、それは学校教育のことではなく、「文化」や「教養」といったより広い教育概念を想定しなければならない。また、逆に学校教育の芸術教科を直接的に考えるのであれば、それと人類の文化遺産としての「芸術」を単純に結び付けてしまう安易な常識は見直される必要があるだろう。特に近代美学や美術史という学問によって理論的に支えられた「芸術」を前提にするとすれば、例えば子どものお絵かきは、確かに重要な表現や技能の活動ではあっても、「芸術」とは異なる位相に成立するもののはずだ⁽²⁷⁾。

山木の問題意識の中核には、やはり、主要な教科とその周辺に飾りの教科が存在しているという観念や制度の問題性があるだろう。現実においては、「美術」は周辺の飾りの教科に甘んじていると言わざるを得ないだろう。とすれば、われわれとしては、上記のような「芸術」と「教育」の「大きな問題」に焦点を拡散させる方向に今は向かうのではなく、「近年、個々人の感

情やイメージに深くかかわる感性が教育の中心的な問題かもしれないという思考が教育界の人々の間に共有されたという事は、実はきわめて重要な教育概念の見直しが行われ始めたことを意味している⁽²⁸⁾という山木の記述に着目しよう。「教育概念の見直し」は「学校という装置の見直し」でもある。感性教育の問題を考えることは、子どもたちの感性をいかに育むかといった教育の how to につながる問題を考えることというよりも、むしろ、これまでの教育概念や学校概念の変更を迫る問題に直面することなのだ。

山木は、創作手工協会を創設した美術教育者、霜田静志の回想を取り上げている。大正時代の中ごろの美術教育は、絵をかく技術の初歩を教え、それを実用上役に立てる、というくらいのことしか考えられていなかったという。その美術教育が人間教育としてどんな価値があるのか、芸術の教養が教育全般からみてどんな位置を占めるものかを、霜田は研究したのであった⁽²⁹⁾。先に見た、山木の指摘する現代の教育制度の諸問題を考え合わせると、主要と見なされるような教科群を生み出してしまいう教育制度にとっては、やはり美術教育は違和感を持って見られるものにならざるを得ないだろう。それは、基本的には、霜田の時代から変わっていないのだ。絵をかく技術が何の役に立つのか。この粗雑な問いに、人間教育としての美術教育の洗練化の方向で答えれば答えるほど、現行の制度が動かない限り、それはやはり飾りの教科として、現行の制度を補完し、それを維持することに貢献するだけだろう。

山木も、先に上げた桑子と同じように、感性は知性・理性と対立するものではなく、能動的な人間の能力であると捉える。「感性は主体的である」と言ったときに「主体」をめぐる哲学的問題が出てきたりするのであるが、それはひとまず措いて、現実いきちんと向き合いながら現代的課題として感性のことを考えようとする⁽³⁰⁾人々の間では、感性をめぐる問題の地平を共有できることは確かであろう。その共有できる地平を機軸にして、山木も言う「想像力」と「表現力」の問題を考えることに着手してみることが、さまざまな制度の中にしか生きることのできないわれわれの感性教育論の出発点である。特に学校教育について見てみた場合、「想像力」や「表現力」の問題は、決して美術や音楽などの芸術教科だけの問題なのではなく、現行のすべての教科が考えてみなければならぬことがらなのだ⁽³¹⁾。

VI

感性教育論のためのエスキスのまとめ。ここに描か

れようとする感性教育論は、まずは美学という学問の変容に向き合う一つのプロジェクトである。「美」という観念の系譜学を通して、「感性」と呼ばれうる人間の能力にまつわることがらを或る特定の位置に追いやった、特に近代という時代の社会や文化の姿を、もう一度描きなおしてみること。その「ことがら」を、「教育」と見なすことができるフィールドを媒介にして措定するのが、ここでいう感性教育論である。それは、同時に、教育、特に近代教育の再検討をも意味することになる。そして、もちろん教育をめぐる言説である教育学への批判的考察をも企てることになるのだ。

ここで問題は、近代という時代に直接の根を持つものであって、それは、今、まさにグローバルな問題である。これまでの西洋のさまざまな古典的テキストを、いかに新たに読み直すかはわれわれの重要な課題の一つであるが、しかしながら、すでに日本の近代化論において語られているように、単に言葉の問題ではない文化の「翻訳」の問題に自覚的になるときに、われわれは差し掛かっていることも確かであろう。「翻訳語の〈感性〉」とは違った「日本語の〈感性〉」について考えてみるべきなのだ。それは、文化の政治学という大きな流れに掉さすことでもある。

先に取り上げた美術教育の山木が、観念論的な哲学の世界における「感性」をめぐる論考との方法上の相違について、自分たちの試みは、「超越的に存在する真・善・美などの価値を措定して、これに照らして、現象のよしあしを論ずる方法ではなく、現象の背後に歴史的に生成された見えざる制度や思考の枠組みが働いていることを問題とする方法である⁽³²⁾」と述べている。これは、或る意味では、山木の思い違いである。「超越的に存在する真・善・美などの価値を措定して、これに照らして、現象のよしあしを論ずる」ような哲学や美学が、今どこどこにあるのだろうか。それが「観念論的な」哲学だと言うのだとしたら、そのような観念論が、今、われわれが取りうる方法上の選択肢として議論されることはありえないだろう。本稿で取り上げた美学や教育思想や哲学の論者たちは、山木の論述の引用の後段の「現象の背後に歴史的に生成された見えざる制度や思考の枠組みが働いていることを問題とする方法」を共有していることは言うまでもない。

われわれは、「美」という、そして「感性」という観念をも問題にする。というのは、それらの観念が生み出されたことがまさに歴史の中の一つの現象であるし、その観念がわれわれを取り巻くさまざまな現象を生成しているからである。そうした観念という現象の背後の歴史性や制度性を見ることは、極めてアクチュアルな問題である。観念を扱うという身振りに惑わされて

はならない。その身振りは少しも観念的でないのだから。岩城見一が言うように、「感性論」としての「美学」は、人間の経験の感性的性格の変遷を現象的に記述するのみならず、感性的経験の変化の隠れたメカニズムを明らかにし、それを通して、われわれ自身の思考の枠組み（無意識）に反省を加える⁽³³⁾ことを目指すのである。

感性教育論は、何らかの形で「教育」を問題にするものである。その「教育」は、「世代間のコミュニケーション」と定義できてしまうような極めて広義の概念から、具体的な学校教育の問題までさまざまな位相がある。いわゆる「思想」の問題のみならず、教育現場の現実が俎上に載せられる必要もあるだろう。これまで繰り返されてきた素朴な教育言説にも目を向けなければならないかもしれない。しかし、それは、いかにしたら子どもの感性を育む感性教育ができるか、という問題に答えようとするのではない。従来の美学や哲学の研究のそれとは異なる言説が編まれる必要があるだろう⁽³⁴⁾。それは、新たな言説の様式によって、可能な限り現実に肉薄した現象の記述を呈示する。そして、すでに或る程度誰もが気づいている現実の制度に対する違和感と抵抗感、それらを増幅してみせる装置と場の設定もまた、感性教育論の可能性の一つなのである。

註

- (1) Welsch, W. "Aethet / hics: Ethical Implicaitons and Consequences of Aesthetics" *Undoing Aesthetics*, London: Sage Publications, 1997, pp. 60 - 77.
- (2) ———. "Aesthetics beyond Aesthetics: For a New Form to the Discipline" *Ibid.*, pp. 78 - 102.
- (3) 『近代教育フォーラム』第8号、1999年、111 - 174頁。
- (4) 西村拓生「<プリズム>としてのシラー『美育書簡』—「美と教育」に関するトピカのために—」『近代教育フォーラム』第8号、1999年、137 - 148頁。
- (5) 同論文、143頁。
- (6) 今井康雄「「美と教育」の二つの焦点—シンポジウムでの議論を回顧して—」『近代教育フォーラム』第8号、1999年、149 - 155頁。
- (7) 今井康雄「メディア・美・教育—20世紀ドイツ教育思想史序説—」『近代教育フォーラム』第6号、1997年、81 - 98頁。
- (8) 西村拓生「「美」は「底抜けの底」たり得るか?—今井康雄氏の構想を美的教育論のメディア論的組み換えとして読んでみる—」『近代教育フォーラム』第6号、1997年、107 - 114頁。
- (9) 片岡徳雄『心を育て感性を生かす』黎明書房、1998年。
- (10) 同書、1 - 3頁。
- (11) 小玉重夫「「市民的公共性」の隘路を超えて—フーコー、ベンヤミン、そしてアレントへ—」『近代教育フォーラム』第6号、1997年、99 - 105頁。
- (12) 片岡、前掲書、124 - 125頁。
- (13) 日本教育方法学会（編）『新教育課程と人間的感性の育成』明治図書、1989年、157頁。
- (14) Welsch, *op.cit.*, pp. 61 - 62.
- (15) *Ibid.*, pp. 62 - 63.
- (16) 桑子敏雄『感性の哲学』日本放送協会、2001年。
- (17) 同書、3頁。
- (18) 同書、4頁。
- (19) 同書、25頁。
- (20) 同書、25、194 - 198頁。
- (21) 同書、198頁。
- (22) 例えば、第51回美学学会全国大会（2000年）で「現代感性論の射程」というシンポジウムが開催されている。報告者として登壇したのは、中村雄二郎、佐々木健一、岩城見一、大橋良介である。このシンポジウムを収録した本が、『アイステーシス：二十一世紀の美学にむけて』（行路社、2001年）として出版された。また、岩城は、『感性論：認識機械論としての<美学>の今日的課題』と題する論文集を編んでいる。
- (23) 林健造・門馬直美（編）『現代教科教育学体系6：感性と芸術』第一法規、1974年。
Parsons, M.J. and Blocker, H.G. *Aesthetics and Education: Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993など。
- (24) 宮脇理・山口嘉雄・山木朝彦『<感性による教育>の潮流：教育パラダイムの転換』国土社、1993年。
- (25) 同書、31 - 72頁。
- (26) 同書、31 - 34頁。
- (27) 鬼丸吉弘『児童画のロゴス—身体性と視覚—』勁草書房、1981年。
- (28) 宮脇・山口・山木、前掲書、47頁。
- (29) 同書、56 - 62頁。
- (30) ここで言う現代的課題には、フェーヴルやコルバンらの感性をめぐる歴史的考察も含まれる。フェーヴル、デュビイ、コルバン（小倉考誠編・大久保康明・坂口哲啓訳）『感性の歴史』藤原書店、1997年、参照。

感性教育論のためのエスキス

- (31) 拙著「表現・技能と学習指導」森敏昭（編）『21世紀を拓く教育の方法・技術』協同出版、2001年、69 - 86頁、参照。
- (32) 宮脇・山口・山木、前掲書、210 - 211頁。
- (33) 岩城見一（編）『感性論：認識機械論としての〈美学〉の今日的課題』晃洋書房、1997年、iii頁（まえがき）。
- (34) 言説の新たなスタイルの問題については、拙著「現代学習論における身体の地平・問題の素描」『広島大学教育学部紀要第一部（教育学）』第46号、1997年、277 - 285頁、その他で指摘したことがある。2001年9月14～15日に東京大学で開かれた教育思想史学会第11回大会での鈴木晶子らの「教育詩学」コロキウムを試みも、言説の新たなスタイルを模索するものと理解することができるだろう。