

# 實用論的視点の導入によるデューイ理論の再考

—芸術観・芸術教育観・コミュニケーション論に着目して—

齋藤 紘 希

(本講座大学院博士課程前期在学)

## Reconsideration of Dewey's Theories by Introducing a Pragmatic Viewpoint: Focusing on His Theories of Art, Art Education, and Communication

Hiroki SAITO

### Abstract

The current study sought to examine the influence of pragmatics on music education by reconsideration of Dewey's theories of art, art education, and communication. Dewey was an American philosopher, pragmatist, and pedagogist who examined interactions between environment and organisms from the position of monism. Dewey claimed that art was not a "product" that only exists outside of common experience, but "the work of art" that occurs in common experiences. In addition, Dewey regarded the work of art as a phenomenon that expresses quality. Based on this notion, the current study considered Dewey's theories and the educational theory applying them, revealing the following findings: (1) Dewey's theory of art was based on the collateral response (motor neuronal response or habit which has already been formed), (2) teachers or instructors are regarded as part of the environment, and can be considered as the agents who present samples or objects of imitation (Azuma, 2015), (3) Nishizono (2015) included heteronomous purpose, and emphasized the content of feeling the "goodness of the work of art", and (4) Nishizono regarded the qualities of the work of art as being interpreted uniformly. The current findings indicated that a gap could be created between the interpretation of the addresser and that of the addressee, from the perspective of pragmatics. In addition, it is possible that learners' considerations might be changed by perceiving music or dance, which are presented by the teacher or instructor.

### 1. はじめに

#### 1-1. 研究の背景と目的 —實用論 (pragmatics) とは—

筆者は現在、音楽教育領域における「指導者—学習者間の対話性 (interactivity)」<sup>1</sup>を探究するために、記号論 (semiotics) を主軸に据えた研究を行っている。つまり、いわゆる「教師主導型か、生徒主体型か」という選択型の問いに異を唱え、両者の関係性がどのようなものであるべきか、という発問に対する考察を進めている。

その際、筆者は主たる視点として「實用論 (pragmatics)」を採用している。實用論は記号論の一種である。記号 (sign) とは、しるし・符号・信号・象徴・標章・紋章・サイン・コード・シンボル・マークなど、「何かを意味するもの」ないし「何かを伝達する際に道具的役割を担うもの」の総称である。音もまた、この条件に合致する際は記号となる。記号論は記号について探究する哲学の一領域である。

記号論は、C. W. モリス (Charles William Morris) によって三領域—實用論・意味論 (semantics)・統辞論 (syntactics) に区分された (Morris 1938, pp.6-7)。このうち、實用論では「この音は私が『演奏しやすい』と思っているものだ」というように、記号と使用者 (発信者および受信者) との関係が扱われる。實用論

は言語学領域でしばしば「語用論」と訳され、言葉（記号）の使い方やコミュニケーションに関する研究を行う際に用いられる。「記号の発信者—記号—記号の受信者」という構造が主な特徴であり、「記号が絶対的に何を意味するのか」ではなく、「われわれがどういう意図で記号を使用したか」という観点が主軸となる<sup>2</sup>。記号の存在を含む理論を実用論的視点で捉えるということは、「記号がどのように発信・受信されているか」「記号の機能がどのように定義づけられているか」等を吟味することである。つまり、記号の発信・受信、ならびにそれらの行為に伴う意図や解釈内容を取り扱うのである。

なお、実用論にもとづく記号理論を提唱した人物として、前述したモリスの他に C. S. パース (Charles Sanders Peirce) が挙げられる。笠松・江川 (2002) によれば、モリスはパースが創始したプラグマティズムを継承し、発展させている (p.113)。実用論的視点を導入するということは、少なからずプラグマティズムの要素を含ませることになる<sup>3</sup>。以上を踏まえ、実用論にもとづく新たな対話性体系を模索する為に、本研究ではプラグマティズムの哲学者によって既に提唱された理論を再考する。

研究対象は、教育学領域において多大な功績を残した J. デューイ (John Dewey) の思想およびそれを応用した音楽教育理論である。彼は著書『経験としての芸術 (*Art as experience*)』で「芸術と人間の相互作用」(以下、相互作用理論)に関する主張を示している。相互作用理論は佐藤・里村 (1987)、東 (2015)、西園 (2015) 等によって、音楽科や他の芸術教育領域において応用されている。その際、芸術と主体 (学習者) の相互作用・コミュニケーションが主な観点となっている。これを受けて、実用論的視点からデューイの相互作用理論を吟味し、「音の発信・受信者」および「教師・指導者の役割・位置づけ」という見方を踏まえながらデューイの諸理論を応用した音楽教育理論を批判的に検討する、という構想に至った。実用論的視点の導入によって、今まで明らかにされていないデューイの相互作用理論・それを援用した音楽教育理論の盲点が浮上する。それらを提唱し、指導者と学習者の相互作用に関する新たな可能性を示唆する点が、本研究の目的である。なお、本研究では実用論的視点を導入し、以下の問いに関する答えを探究するというかたちで相互作用理論を再考する。

- デューイの相互作用理論の特徴は何か。
- デューイの諸理論を援用した音楽教育理論には、どのような問題が生じているか。また、どのような改善案が提唱され得るか。

## 1-2. 研究の方法

まず、デューイの芸術観・芸術教育観・コミュニケーション論を把握するために、著作:『経験としての芸術』『経験と自然 (*Experience and Nature*)』を分析し、必要に応じて『民主主義と教育 (*Democracy and Education*)』に示された要素を照合する。

その後、デューイの理論を応用した音楽教育理論として東 (2015)、西園 (2015) を挙げ、それらを検討する。吟味に関する哲学的方法として「概念くだき」を採用する。これは元々、生活経験を理由・根拠としてあげながら文章を書く、という文章表現方法を指す。宇佐美 (2011) はこの「概念くだき」を教育哲学の分析方法として導入している。概念を経験の中にあられる別の形に置き換え、概念や命題がどのような行動と対応するのかを理解させる、というものである (宇佐美 2011, p.149)。概念くだきによって、研究対象の理論を具体化することが可能となる。抽象的で一般化された理論そのものではなく、我々の生活や経験に則したかたちの理論を捉えるために、この手法は用いられるのである。つまり、実際の教育・指導現場を想定しながらデューイの相互作用理論・その理論を援用した音楽教育理論を捉えることにより、具体的で実際の盲点が明らかになるのである。その盲点に対する改善案を提示し、相互作用や解釈等に関する新たな視点を提示し得ることが本研究の意義である。

## 2. デューイの芸術観・芸術教育観・コミュニケーション論

### 2-1. デューイの芸術観 — 経験 (experience) とは —

デューイの諸思想は、人間 (生物体) と環境は連続しているという「一元論 (monism)」にもとづいている。笠松・江川 (2002) によれば、デューイはワトソンの行動概念—生物体が自然から刺激 (図 1 の S)

を受け、その後反応（図1のR）する一を批判し、生物体と環境の相互作用を打ち立てた。生物体は不安定な自然の一部であり、自然からの働きかけ・自然への働きかけを通して調整（coordination）を行う。

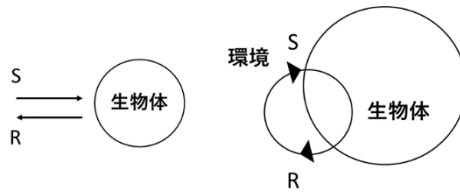


図1 ワトソンの行動概念（左部）およびデューイの行動—反射弧概念（右部）／笠松・江川 2002, p.66 より引用

デューイはしばしば「経験主義」という思潮の中で、個人と社会の相互依存関係を踏まえながら認知・発達理論を提唱した人物とされるが（テルストロム／川島訳 1985, p.272）、経験論も図1（右部）の反射弧概念からきている。デューイは「生物体と環境の結びつき・相互作用＝経験」であると述べ（Dewey 1958/1929, pp.4a-1; 2005/1934, p.22）、更に二種類の経験を提唱した。生物体と環境の区別がない状態を「一次的経験（primary experience）」と呼び、調和が保たれているものと見なした。そこから生物体が疑念・問題・不安を感じ、反省的思考を行うことによってそれらを詳細化・説明・解決していく状態を「二次的経験（secondary experience）」と呼んだ（Dewey 1958/1929, pp.4-5, 8）。

二次的経験と呼ばれる状態では、生物体と環境は区別されている。そこから相互作用・調整によって再度区別のない状態（一次的経験）へ戻ろうとする。この過程を幾度か経て、経験の完全状態とされる「一つの経験（an experience）」に達する（Dewey 2005/1934, pp.36-37）。芸術もこの「一つの経験」である。芸術は、自然に属する低次元の素材から一次的・二次的経験の連続を経て成就する過程である（Dewey 1958/1929, p. XV）。

## 2-2. デューイの芸術観 —芸術的経験とは—

デューイは『経験としての芸術』において、芸術作品は日常と切り離された産物（product）ではなく、日常経験の中で、日常経験とともに生じるもの（the work of art）である、と述べた（Dewey 2005/1934, p.1）。彼の主張に沿えば、美術館・博物館等、日常から切り離された空間内で展示された作品が、必ずしも芸術作品になるわけではない。人間（生物体）と日常生活（環境）の相互作用によって生まれるものが実際の芸術である。

西園（2015）は、芸術に関するデューイの経験論（以下、芸術的経験）を次のようにまとめている。

芸術的経験は、我々の日常の経験が発展したもので、この日常の経験の中で経験する自然の感覚的質を、外的素材を通して構成し表現する活動である。

西園 2015, p.178 より引用（補足説明を一部省略、下線部は筆者）

では、感覚的質とは如何なるものであるか。これを概説するには、まずJ. ロック（John Locke）が『人間知性論』に示した二種類の「性質」を踏まえなければならない。彼は質量・かたち・運動・延長など、認識者が存在しなくても客観的に成立する諸性質を「第一性質（一次性質）」、色・音・味など、認識者の主観や心理が成立に関係する性質を「第二性質（二次性質）」とした（ロック／大槻訳 1972, pp.186-188）。表現対象となる感覚的質は、日常経験の中で主観的・直観的に得られたもの、つまり「第二性質」である（Dewey 1958/1929, p.263）。生物体の中に入っている状態では、感覚的質はまだ潜在的・予想的なものである。しかし、これに言語が加わることにより、客観化された「直接的性質（immediate quality）」になるという（Dewey 1958/1929, pp.258-259）。直接的性質は、外的事物と生物体の経験・感覚が相互に作用する結果生じるものである（Ibid., pp.259）。なお、實用論者であるパースは、「我々が記号をどのように捉えるか」という項目：解釈項（interpretant）に関して論考を行っている（CP2・92）<sup>4</sup>。デューイの述べた直接的性質は、外的事物の絶対的な性質ではなく、受信者が自身の感覚・経験をもとに「そのように解釈・判断した」というものであるため、解釈項に類似すると言える。

なお、デューイは感覚的質にもとづいた表現活動に関して2つの条件を示している。彼は感情を直接的に発散する行動と表現行動を区別し、前者が後者に発展する為には「並存的反応 (collateral response)」と「協力的反応 (cooperative response)」の二つが必要であると述べた (Dewey 2005/1934, pp.101-103)。並存的反応とは以前から形成されている運動神経的反応であり、楽器を演奏する・間違っただ音に違和感をおぼえる、といった習慣を指す。協力的反応は芸術作品が提示する諸性質と主体の過去の経験が融合し、意味や価値が生じる反応である。これは、芸術的経験に類似する事項である。

このうち、デューイは並存的反応について、「これなしには、いかなる複雑で熟達した行動も遂行されない」と述べている (Dewey 2005/1934, pp.101)。主体 (生物体) の内部で以前から形成されている運動神経的反応・習慣は、デューイの理論の前提となっている。

### 2-3. デューイの「芸術教育観・コミュニケーション論」

デューイの芸術教育観は、彼自身のコミュニケーション論と密接に関連している。まず、以下の引用を参照されたい。

芸術が教授の比類なき機関になるのは、コミュニケーションの方法によってである。  
…この方法は、我々が教授と通常考えるものの遥か上に、芸術を引き上げる…

Dewey 2005 (1934), p.361/河村訳 2003, p.461-462 より引用 (…<省略部>は筆者)

デューイは芸術を教育領域で扱う上で、コミュニケーションは切り離せない概念であると捉えている。彼は「芸術作品は、他者の経験の中で作動するとき、ただコミュニケーションのなかでのみ、実際に生きているのである (Dewey 2005/1934, p.108)」と述べ、「コミュニケーションは参加 (participation) をつくり出す過程であり、孤立し、孤独であったものを共同のものにする過程である (Ibid., p.253)」「芸術は多様な相互に理解できない形態の中で存在している言葉よりも、普遍的な言語の様式である (Ibid., p.349)」等、芸術におけるコミュニケーションについて多々自説を提示している。要するに、デューイが提唱した「芸術におけるコミュニケーション」は特定の事項を伝達することではなく、芸術を受信した生物体が思考・解釈・意味づけ等に参加する (participate) ことである。佐藤・里村 (1987) は「芸術は、表現することによってその意義や価値を鑑賞者に伝え、同時に、鑑賞者が芸術を鑑賞する経験において、その意味や価値がその人に何らかの効果を与えた時に、芸術とその鑑賞者とのコミュニケーションが成立した、と言うことができる」とデューイのコミュニケーション論を換言している。ここでも、鑑賞者 (生物体) と表現された芸術作品 (環境) との相互作用が確認される。

デューイの教育理念を参照すると、芸術教育観との類似性が表出する。『民主主義と教育』において「社会はコミュニケーションによって存続し、コミュニケーションの中に存在する」「共同の理解に参加することを確実にするコミュニケーションは…感情的、知的性向を保証するものである」(Dewey 2012/1916, p.7) と述べているように、彼の教育論において「コミュニケーション」「参加」は重要な概念である。

## 3. 我が国におけるデューイ理論の展開 一東 (2015) および西園 (2015) に着目して一

### 3-1. 東 (2015) 「デューイの意味生成における身体の機能」

東は自身の博士論文において、デューイの理論を用いながら音楽表現のモデル (図 2) を提示している (p.35)。

①は感覚的質を受容する機能、②は他者からの反応を得て感覚的意味 (sense) 共有を予測し、行為を修正する機能、③は共同行為を成立させ、意義内容 (significance) を獲得する機能を指す。なお、「意義内容」とは主体と客体で共同活動が展開される際、双方の行為に共通して生じる意義のことである (東 2015, p.34)。

東の理論の特徴は、感覚的質を受容した学習者 (主体) が、他者との共同活動をもとに音楽作品の意味を見いだす点である。東はデューイの理論にのっとり、生物体と環境の相互作用を通して意義内容を生成

することの重要性を理論におとしこんでいる。ただし2-2. で述べたように、学習者に並存的反応が備わっていることが前提となるだろう。

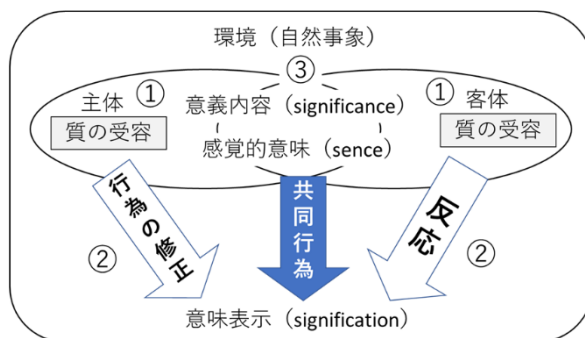


図2 デューイの意味生成における身体の機能 (東 2015, p.35 より引用)

### 3-2. 西園 (2015) 「生成の原理」 (the principle of generation)

西園はデューイの理論をもとに、次のような「生成の原理」を提唱している。

日常の経験の中で経験する感覚的質の意味を自然の素材 (媒介) を通して、外部世界に芸術として作品を形づくり、その過程で内部世界 (衝動性・感情・意志・知性等) が再構成 (生成) され、自然の素材と精神の融合・統一としての美的経験を得るという原理

西園 2015, p.185 より引用 (補足説明を一部省略)

尚、引用文中の「美的経験」とは、個別具体的な性質をもつことで他の経験と区別される、「これぞ経験」といえるような経験である。美的経験は「本当の経験」(real experiences) と言い換えられることもある (Dewey 2005/1934, pp.36-37)。

「生成の原理」は、表現活動に関するデューイの理論を前提としている。デューイは、表現活動を含むすべての経験が「衝動性 (impulsion)」からはじまる、と述べた (Dewey 2005 /1934, pp.60)。これは外部・前方へ向かう運動のことであり、「～したい」という行動欲求から生じる。芸術的経験の表現活動は、①衝動性と媒介物 (音など) が結合し、現在の欲求的運動が形式・内容をもつと同時に、②過去に経験した素材が新しい状況に遭遇し、新しい生命が吹き込まれる (再創造 re-creation)、という過程を経るという (Dewey 2005 /1934, pp.60-63)。西園はデューイの理論に依拠しながら、外部世界と内部世界という両側面が相互作用しながら生成されていく、という理論を提示したのである (西園 2015, p.188)。

## 4. 批判的検討 —概念くださを用いて—

本節では、①教師・指導者はどのような役割を担う存在とみなされているか (4-1. )、②学習者はどのような要素を受容する存在とみなされているか (4-2. ) という観点を導入する。

### 4-1. 教師・指導者の役割

デューイの教育思想の影響を受けた戦後教育は、環境を理解する力、創造力、生活に則した問題解決能力等が培われるような経験を重視した (水原 2010, p.118)。一方、授業が「学習者主体型 (being pupil-centered)」<sup>5</sup> で進行することが多く、後に「這い回る経験主義」と揶揄されるようになる (同, p.127)。

デューイの理論の根幹は生物体—環境の相互作用であり、教育の定義は「経験の意味を増価させ、引き続く経験の進路を方向づける能力を高めるような形での、経験の再構成または再組織化」(Dewey 2012/1916, p.84) というものである。前述の通り、芸術領域における表現活動に関しては、生物体の並存的反応を前提としている。デューイの理論に依拠するならば、音楽をはじめとする芸術教育領域では、並存的反応を有する学習者が主体的に環境との相互作用をはかり、その中で経験を再構成・再組織化する、という見方

も可能であろう。では、その際教師・指導者はいかなる役割を担うのか。

西園 (2015) は表現・鑑賞ともに「学習者と外部世界」の関係を探究しているが (p.21), 教師・指導者の役割については論じていない。外部世界を構成する存在 (環境の一部) としての芸術作品の提示, ないし学習者のサポートが予期されるが, 具体的に明記されていない。よって, 本項においては東 (2015) を分析対象として設定する。

東 (2015) は研究の中で《八木節》を用いた実践を行っており, 次のように記述している。

《八木節》では指導者が提示した踊りのはねる足取りへの同調を基本として動きが変形されていった。主体がはねる足取りを基に動きを変形させた中である動きに他者からの模倣が生じる。

東 2015, p.75 より引用 (下線部および…は筆者)

このうち, 下線部に着目すると, 東の教育実践の中で指導者は《八木節》を提示する人物として扱われている。デューイの理論に沿うならば, この場合指導者は芸術作品を提示する「環境の一部」であり, 学習者のきっかけや模倣対象を与える存在である。デューイの反射弧理論は一元論を目指してはいるものの, その構成要素は「生物体」と「環境」という二項目である。東は指導者を後者に配属させた, という見方が可能だろう。

では, 仮に教師・指導者が芸術作品を提示する存在であると仮定した場合, その演奏が学習者の解釈項を変容させている可能性は認められないか。例えば東の《八木節》では, 指導者の踊りを模倣することにより, 学習者が「跳ねる／ヒラヒラした感じ／トーンと跳ねる感じ」といった意味を生成しているが, 指導者が跳ねるような・ヒラヒラしたような・トーンと跳ねるような踊りを提示したことによりそのような結果が導き出された, という可能性も予測される。仮に指導者が重厚な《八木節》を提示した場合, 学習者は異なる解釈をなすだろう。つまり, 学習者は《八木節》からではなく, 「当時指導者が提示した《八木節》」から個々の意味を生成したのではないか。

実用論的に言及すれば, 教師・指導者はある概念・カテゴリーを代理 (standing for-) <sup>6</sup>する記号を発信することになる。東の実践に則して述べるならば, 指導者は「《八木節》はこのような曲です」という演奏を行うことになる。これは, 《八木節》というカテゴリーに属する一つの具体例を示していることに他ならない。学習者は指導者が提示した記号を受容し, そこから《八木節》の意義内容を見いだしたと言えるだろう。

要するに, デューイの理論には「芸術作品の再現者」に関する言及が不足しているため, それを応用した教育理論もその盲点を引き継ぐことになる。デューイの反射弧理論およびそれを応用した教育理論の内部には, 教師・指導者を明確に位置づけられないのではないか。これに対しては, 教師・指導者を環境の一部ととらえ, 学習者のサポートをする役割を担うべきだという反論も予期される。しかし, 音楽教育領域においては「芸術の再現」という観点から本様態が指摘されるだろう。

#### 4.2. 学習者の解釈

本項では, 西園 (2015) を分析対象として据える。その理由として, 実用論的視点で彼の教育理論を捉えた際, 曖昧な記述が確認されることが挙げられる。

デューイの理論を用いた教育理論の効用として, 西園は「人間的成長」を挙げている。例えば, 鑑賞活動に関して西園は次のように述べている。

…音楽の要素とそれらの要素の働きから生まれる音楽の曲想や特質を知覚・感受したことを基に,  
その音楽の特徴と良さを他の人に伝わるような批評文を外部世界に作り,  
この過程で内部世界の…経験を生成する…。

西園 2015, p.21 より引用 (下線部および…は筆者)

西園は、学習者が外部世界へ働きかけることにより、同時に内部世界の成長が期待される、と述べた。これが「人間的成長」であり、芸術教育を行う意義であるという（西園 2015,p.20）。鑑賞教育では、外部に提示されるものは作品の「良さ」やそれを言語化したものである。

ここで、筆者は「学習者が音楽から見だし、発信するものは<良さ>でなければならないのか」という疑問の提示を敢行する。これについては、他律的な目的：人間的成長を達成するために、「良さ」に関する活動を重視したのではないか、という予想が可能となる。しかし、学習者が感じ取る要素を肯定的なものに限定しなければならないのか。学習者が音や音楽から何らかのメッセージを見いだしたり、作品の「良くないところ」を発見したりすることも想定される。西園はデューイの道具主義的な側面をふまえて理論構築を行っている（西園 2015, p.24）が、学習者の受容物を<良さ>と限定する根拠は明確に論じられていない。

また、西園は、質（感覚的質）について、次のように述べている。

芸術は、自然の素材に具わる感覚的質を芸術の媒介（音、色彩、身体等）を通して形作ることで、例えば「激しい感じ」とか「どっしりとした感じ」という質的内容を表現し、これを誰もが知覚できるようにしたものである<sup>7</sup>。

西園 2015, p.186 より引用（下線部は筆者）

このうち、筆者は下線部について指摘を行いたい。デューイの理論に沿うならば、個々が感じた感覚的質に言語を加えたもの（直接的性質）は、主観と客観がまざりあったものである。実用論的に言及するならば、直接的性質はあくまで個人の解釈項である。つまり、表現物を外部に提示する際、感覚的質が他者にそのまま伝達されるとは言い難い。

表現物に含まれる感覚的質は、あくまでも可能性を秘めているにすぎない。これはパースが性質を「質的可能性（qualitative possibilities）」と述べ（米満 1981, p.70）、個物となるまで潜在的なもののみなしたことに類似する。仮に「激しい感じ」「どっしりとした感じ」を表現したとしても、ある受信者が「自分にとってはおとなしい」「自分にとっては軽い」と解釈する可能性も否定されない。また、仮に表現者が「どっしりとした感じ」というメッセージを音媒体にのせて外部へ提示したとしても、表現物の受信者がそのように感じ取るか否かはコンテキスト（文脈）やコード（ある一定の規則や配列）に左右されるだろう。つまり、どのように受け取られるかは、音を受け取った人物の解釈傾向に委ねられるのである。

実際、過去には「デューイの<質>概念は多義的（ambiguous）であり、状況や全体一個に応じた使い分けがなされていない」という批判的研究も行われている（宇佐美 1969）。表現者と鑑賞者の間に「個々の感覚的質についてのギャップ」が生じる、という可能性を想定しなければならない。芸術作品に含まれる第二性質をすべて「感覚的質」という言葉でまとめてしまえば、まさに「多義的」となる。

## 5. 総括及び展望

### 5-1. 本研究のまとめ

筆者は本研究において、デューイの芸術観・芸術教育観・コミュニケーション論の特徴を述べ、それらを応用した教育理論：東（2015）および西園（2015）を批判的に検討することにより、以下に列記するような事項を見いだした。

デューイは一元論的視点を前提とし、「生物体と環境の相互作用」を謳いながら経験論ならびに「ひとつの経験」を提示していた。また、「日常経験にもとづく芸術（the work of art）」「質（感覚的質）」「衝動性」等をキーワードに据えながら芸術を論じ、他者の参加を生成する過程—コミュニケーションに関する教育的意義をもつ、とした。当時の現状を批判しながら芸術を日常と関連付け、コミュニケーションの新たな形を提示したことについては、デューイの功績と言えるだろう。

一方、筆者はデューイが既に形成された運動神経的反応・習慣（並存的反応 collateral response）を前提として理論を提示していたことを指摘した。



デューイの理論には「芸術作品の再現者」に関する言及が不足していた。これにより、東（2015）の理論において指導者が見本・模倣対象を提示する存在とみなされていた。つまり、教師・指導者が環境の一部として扱われていた。筆者はこれに対して、指導者の演奏によって学習者が見いだす意義内容も異なるのではないか、という指摘を行った。

筆者は、西園（2015）の教育理論に関して、「学習者の解釈」という視点から指摘を行った。これは、なぜ学習者は芸術作品の「良さ」を必ず見いださなければならないのか、表現者と鑑賞者の間には感覚的質の解釈に関するずれが生じるのではないか、という問いを含むものである。

## 5-2. 記号論／實用論が音楽教育に与える影響

デューイの反射弧理論は、環境もしくは生物体にもとづく一元論的なものであった。生物体は主体、つまり学習者であるため、教師は環境内に位置づけられていた。實用論的視点で捉えるならば、これは音を発信する存在を欠いた状態である。つまり、前述したような「音楽の再現者」に関する考慮を含まない理論となり、教師・指導者がきっかけを与えるだけの存在と見なされ得る。筆者は本研究において、教師・指導者も表現を行う存在とみなし、「音の発信者—音媒体（作品）—音の受信者」という三項関係の観点をもって諸理論を批判的に検討したのである（4-1. 参照）。

また、芸術作品の解釈及び表現について、表現者と鑑賞者の間にギャップが生じることが考慮される。前述したように、實用論では解釈項という概念が取り入れられており、記号をどのように捉えて行動するかが探究される。加えて、西園（2015）の例を用いるならば、「主体が『良い』と感じた作品を、他者が同様に解釈するとは限らない」「主体が得た感覚的質を、他者が主体と同様に捉えるわけではない」という反例も提示される。つまり、主体—客体で解釈の同一をはかるのではなく、各存在のギャップを分析することが一つの関心事として提示される。

なお、デューイは「芸術の素材は、性質から成り立っている。これに対して、知的結論を持つ経験の素材は、記号や象徴である（Dewey 2005/1934, p.39）」と述べている。しかし、音や作品も特定のメッセージを伝達する媒介となり得る。コミュニケーションや音の発信・受信に関する先入観も、實用論的視点によって指摘されるだろう。

## 5-3. 今後の課題

本研究の軸は「概念くだけ」によるデューイ理論の哲学的分析であり、その主目的は諸理論の盲点の改善案を示すことであった。今後は改善案のキーワード（発信—受信のギャップ、再現者としての教師・指導者）を実践に移し、現場におけるコミュニケーション・音の使用について探究していきたい。また、他領域の記号論に基づいた芸術論・教育論（例：意味論の第一人者として挙げられる S. K. ランガー / Susanne Katherina Langer）の吟味・批判的検討も今後の課題としたい。

## 註

- 1 本来、「対話性」は“dialogism”の邦訳として用いられる。しかし“dialogism”はロシアの文芸学者であるバフチン（Mikhail Mikhailovich Bakhtin）が使用するなど、主に言語学・文学・社会学領域で浸透している。これに対して“interactivity”はメディア・情報領域でも用いられる汎用性の高さが特徴である。
- 2 「使用」とは、記号の発信者側の活動のみではなく、記号の受信者側の活動を含めた言葉である。記号を受信して意味を見いだす活動も「使用」となる。
- 3 プラグマティズムの課題として、認識の正しさ、人間が採用すべき対話の形式、問答の枠組みの在り方といった、コミュニケーションに関する事項が一部挙げられる（伊藤 2016, p.11）。
- 4 パースの論文集からの引用については、「CP 巻数・パラグラフ番号」という表記が慣例となっている。
- 5 McMurray (1956) より“being pupil-centered”を引用した（p.108）。
- 6 代理（standing for-）は、個々の記号が担う主要な作用である（加藤 1983, p.21）。また、この他に記号は指示（referring to-）も行う。
- 7 学習指導要領（H29 年告示）を参照すると、特性や印象、雰囲気等の受信については「感受」という言



葉が用いられている (p.64)。

## 引用・参考文献

- 東真理子 (2015) 「音楽鑑賞学習での身体表現における意味生成ーデューイのコミュニケーション論を視点としてー」 大阪市立大学大学院文学研究科博士論文
- 伊藤邦武 (2016) 『プラグマティズム入門』 ちくま新書
- Dewey, J. (2005/1934) *Art as Experience*, A Perigee Books. /河村望訳 (2003) 『経験としての芸術』 人間の科学社
- Dewey, J. (2012/1916) *Democracy and Education*, Simon & Brown. /河村望訳 (2000) 『民主主義と教育』 人間の科学社
- Dewey, J. (1958/1929) *Experience and Nature*, Dover Publications. /河村望訳 (1997) 『経験と自然』 人間の科学社
- Hartshorne, C. & Weiss, P. eds. (1932) *Collected papers of Charles Sanders Peirce vol.2 Elements of Logic*, Cambridge, Harvard University Press.
- 笠松幸一, 江川晃 (2002) 『プラグマティズムと記号学』 勁草書房
- 加藤茂「記号と芸術」加藤茂, 谷川渥, 持田公子, 中川邦彦 (1983) 『芸術の記号論』 勁草書房, pp.13-104
- ロック, J. /大槻春彦訳 (1972) 『人間知性論 (一)』 岩波書店
- McMurray, F. (1956) A Pragmatic Approach to Certain Aspects of Music Education, *Journal of Research in Music Education*, pp.103-112
- 水原克敏 (2010) 『学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷』 東北大学出版会
- 文部科学省『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 音楽編』 日本文教出版
- Morris, C. (1938) *Foundations of the Theory of Signs*, The University of Chicago Press Chicago and London.
- 西園芳信 (2015) 『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』 風間書房
- 佐藤紀美子, 里村生英 (1987) 「音楽科における美的体験の可能性を拓げるための経験学習に関する研究 (I)ーデューイの『経験としての芸術』にみられる人間観・芸術観・芸術教育観ー」 『広島大学教育学部紀要第二部』 36, pp.143-150
- テルストロム, T. /川島正二訳 (1985) 『アメリカ音楽教育史』 財団法人音楽鑑賞教育振興会
- 宇佐美寛 (1969) 「デューイの<質的思考>理論のあいまいさ」 『日本デューイ学会紀要』 10, pp.36-41
- 宇佐美寛 (2011) 『教育哲学』 東信堂