

感性教育論の展開 (3)

— 表現 —

樋口 聡
(2019年10月3日受理)

A Development of the Theory of Aesthetic Education (3)
: Expression

Satoshi Higuchi

Abstract: This paper deals with “expression” as the second viewpoint for kansei or aesthetic education. A teacher can imagine and understand student’s kansei or sensibility when it is represented and expressed. Expression is a necessary moment for aesthetic education. In this paper, the following problems were investigated: 1) “Expression” in the current school education practices, 2) A power called an ability to express as competency, and 3) Aesthetic and philosophical conceptions of expression. In the conclusion, it is pointed out that expression is an exteriorization of inner awareness, sensitivity and ability of a person, but those inner factors do not emerge autonomously, but are made through the person’s interaction with the environmental world. Therefore, expression must be considered in the interface between the person and the objects in the world. In the sense, expression is a confrontation with objects in the world, that is to say, act itself. The essence of aesthetic education including expression should be found in the acquisition of knowledge and skill, because the acquisition of them could be a rich confrontation with the world. This conclusion seems a sharp contrast with common senses of the people involved in education nowadays.

Key words: Expression, Competency, Criticism of school subjects system, Confrontation with the objects

キーワード：表現，コンピテンシー，教科教育システム批判，対象との対峙

I

感性教育のための第二の視点「表現」が、本稿での議論の対象である。すでに前稿⁽¹⁾でも参照したが、教職教養としての感性を考察する中で、筆者は次のように述べた。

感性という個人の内面的な能力は、経験の中で何らかの形で表現されなければ、われわれはそれを問題にすることができない。子どもの感性を育むといっても、実際に感性が育まれたかどうかは、その子どもが何らかの形でそれを表現することを観ることによって、初

めて教師はそれを想像・理解することができるものである。⁽²⁾

表現とはいかなる意義を有しているのかが本稿では問われることになる。その手がかりは、『21世紀を拓く教育の方法・技術』（2001年）に筆者が書いた一つの論考⁽³⁾である。それは、「感性教育論の展開」の原点となった「感性教育論のためのエスキス⁽⁴⁾」と同じ年に書かれた。平成元（1989）年の学習指導要領の改訂に伴った学力観の変化がその背景にあった。ペーパーテストなどで測定される知識への偏重から学力の多面的で総合的な評価への移行のための観点別評価の

一つの観点が、「表現・技能」だった。それは、或る特定の教科の問題としてではなく、すべての教科に共通する評価の観点として設定された⁽⁵⁾。観点をすべての教科に適用する形式的な一貫性を保とうとする姿勢がそこには見られるのであるが、その結果、「表現・技能」という言葉の意味が非常に曖昧になっていることを、筆者は指摘した。固有の意味で「表現」と呼ばれるような営みを含んでいる音楽、美術、そしていくらか意味が弛緩して日常的な話す・書くことに近づくことがらを含んでくる国語と英語（外国語）に対してまず「表現」は考えられ、さらに、社会や理科に見られるような資料の作成とそれに基づく口頭発表、数学で方程式を書くことや図形を使って説明することにまで、「表現」は拡張されているのである⁽⁶⁾。評価の観点として設定されている「表現」についての原理論的考察を展開した際、筆者は、「表現」が美学の基礎概念の一つであることを踏まえ、その問題性と危うさを指摘した。そして、「表現」は、人間存在の不可欠の構造的契機としての「行為」と同義であると捉えられるのであり、それは、学校教育における単なる一つの観点ではありえない⁽⁷⁾、と述べた。

ところで、平成元（1989）年の改訂で、「思考力、判断力、表現力」の育成の重要性が小学校学習指導要領で謳われている。その改訂の経緯を示す文部科学省の資料を見ると、個に応じた指導など指導方法の改善を図る中で、「個性を生かすためには、児童一人一人が自分のものの見方や考え方もつよようにすることが大切であり、各教科において思考力、判断力、表現力等の能力の育成や、自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身に付けさせることを重視した⁽⁸⁾とある。また、各教科の内容について、「これからの社会の変化に主体的に対応できるよう、思考力、判断力、表現力等の能力の育成を重視することとした⁽⁹⁾」とも述べられている。

ここでの「表現」および育成されるべき「表現力」は、教育実践での具体的なことがらとして問題になりうるものではむしろなくて、いわゆる知識偏重教育からの脱却のためのスローガ的な役割を担わされているだけなのではないか。筆者の「表現・技能と学習指導」での議論からは、そのような憶測が生まれざるを得ない⁽¹⁰⁾。

本稿の考察は以下のように進む。その後、「表現」と絡んで、「思考力、判断力、表現力」はどうなったのか（第Ⅱ節）。「表現」は教育に何か新しいものをもたらしうるのか（第Ⅲ節）。教育と「表現」の関係をどのようにおさえたいのか。学校教育の全体像を視野に入れた位置から、感性教育のための視点として

の「表現」を改めて考えてみる（第Ⅳ節）。（第Ⅴ節はまとめ）

Ⅱ

学校教育を統制する学習指導要領は、約10年ごとに改訂されるが、平成20（2008）年改訂の小学校学習指導要領でも、平成29（2017）年改訂のそれでも、「表現力」は「思考力、判断力」とセットにされて重要視されている。前者では、指導要領改訂の基本的考え方の一つとして、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視」が挙げられ⁽¹¹⁾、後者では、改訂のポイントの一つ「知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」」において、「知・徳・体にわたる「生きる力」を子供たちに育むため、「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるよう、全ての教科等を、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の三つの柱で再整理」と謳われている⁽¹²⁾のである。

この学習指導要領の思いは、学校教育の現場にどのように届くのだろうか。「『思考力・判断力・表現力』を鍛える新社会科の指導と評価』（2017）という文献（以下、『新社会科の指導と評価』）を見てみよう。その「まえがき」で、「思考力・判断力・表現力⁽¹³⁾」というフレーズが学校教育において常套句（決まり文句）の一つになっていること、それが登場したのはこの書物の執筆時から25年も前のことであり、「知識や技能」ではなく自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などの能力を重視する「新しい学力観に立つ教育」の提唱のときであったことが指摘されている。そして、「思考力・判断力・表現力」については、その重要性や必要性は認識されていても、指導方法や手立て、評価の仕方が十分に開発されておらず、本書はそれに答えようとするものであり、社会科授業の改善に資することを目指したものであることが述べられている⁽¹⁴⁾。この書物の著者は、この書物の出版時、某大学の教授であるが、公立小学校教員、教育委員会指導主事、文部省教科調査官を歴任しており、昨今の教職大学院などの流れに照らしてみれば、いわゆる実務家教員ということになるのだろう。「思考力・判断力・表現力」を鍛えるために、アクティブ・ラーニングを取り入れた方法の提言を試みるなど、学校教育の実践への思いは熱い。

感性教育のための原理論から教育実践の問題を考えようとしている私たちとしては、「思考力・判断力・表現力」の育成方法へと向かう前に、それらはいかな

るもの(能力)であるのかを問わなければならない。『新社会科の指導と評価』でもその問題意識はあり、第1章が「思考力・判断力・表現力」をどうとらえるかに当てられている。その際、平成19(2007)年6月に改正された学校教育法の第30条第2項が参照されている。それは、「…基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」というものであるが、ここから、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力などの能力」「主体的な学習態度」が学力の三つの要素であり、それが法律によって規定された、と『新社会科の指導と評価』は言う⁽¹⁵⁾。

思考力などの能力をはぐくむのは課題を解決するために、ということであるが、その「課題」とは何か。必ずしも明瞭に理解されているわけではない。今見ている学校教育法第30条第2項の直前にある第1項には、「小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第21条各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」とある。前条すなわち第29条は、「小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」であり、第21条は、教育の目的を達成するための目標の規定である⁽¹⁶⁾。

(1) 社会の形成に主体的に参画しその発展に寄与する態度の養成、(2) 生命自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度の養成、(3) 我が国と郷土を愛する態度と、他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与する態度の養成、(4) 家庭の役割、生活に必要な衣、食、住その他の事項についての基礎的理解と技能の養成、(5) 国語を正しく理解、使用する基礎的な能力の養成、(6) 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し処理する基礎的な能力の養成、(7) 生活にかかわる自然現象の科学的理解と処理する基礎的な能力の養成、(8) 健康、安全で幸福な生活のための習慣の養成と、運動による体力の養成、心身の調和的発達、(9) 音楽、美術、文芸その他の芸術についての基礎的理解と技能の養成、(10) 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び将来の進路選択の能力の養成、が挙げられている。

これらのことからの一つひとつは学校教育の特定の教科を思わせるものであるが、こうした目標を達成するために「知識や技能」や「主体的な学習態度」が重要だと考えられている(それは当然のことだ!)のであり、「思考力、判断力、表現力などの能力」も同じことである。ここから「学力の規定」や「学力の三要素」

を読み取るのは、一つの(或る意味ではかなり強引な)解釈にすぎないように思われる。この目標との対応関係を考えると、「思考力」「判断力」「表現力」が個別的で自律的な能力だと見なすことには注意を要するだろう。例えば、国際社会の発展に寄与する態度の育成のための思考力や判断力や表現力でなければならないはずだからである。具体的に考えれば、「思考」や「判断」や「表現」といった行為の場や対象といった相関項を考慮に入れて、思考力・判断力・表現力は考えられなければならないのである。

『新社会科の指導と評価』でも同様の指摘がなされている。「思考力・判断力・表現力と知識や技能、それに主体的な学習態度は個々ばらばらに身についたり、発揮されたりするものではない…。遭遇した問題や課題を解決するという目的意識にもとづいて、相互に関連し合いながら、一体的、有機的に機能している…⁽¹⁷⁾」という記述があるのである。しかし一方で、「思考力・判断力・表現力」などの能力は、知識や技能のように伝達型の授業では育成されない⁽¹⁸⁾、と言い切ってしまう。知識や技能の習得にも思考力・判断力・表現力などの能力は関わっているのではないか。こうした論述を見ると、思考力・判断力・表現力などの能力の育成に対置されているのは、いわゆる従来の「伝達型の授業」だということになるだろう。先に指摘した「知識偏重教育からの脱却のためのスローガ的な役割」といった思いは、こうした紋切り型の言説から来るのである。思考力、判断力、表現力等が「知っていること・できることをどう使うか」と短絡視されてしまう⁽¹⁹⁾のも、似たようなイメージ化のなせるわざであろう。

要するに『新社会科の指導と評価』では、「思考力」「判断力」「表現力」はどのように捉えられているのか。思考は主体的な行為、知的な行為であり、思考力は意欲や知識や技能とも結びついた「総合的な力」である⁽²⁰⁾、という。比較思考、関連思考、帰納的思考、演繹的思考…といった「思考の類型」⁽²¹⁾が示されている。つまるところ、「考えること」ではないか。「判断力」は、分析的な観察や客観的な理解をもとに、意思や行動を選択、決定する力である⁽²²⁾。「表現力」とは、話し合いや討論に参加できる力、論述や説明ができる力といったものである⁽²³⁾。何のことはない、これまで、例えば、国の仕組みや歴史を知識として学ぶ中で、児童・生徒は思考し、判断し、論述や説明といった発表(表現)をしてきているではないか。思考力・判断力・表現力が、従来の知識偏重教育を打破する救世主になるかのような物言いは、勝手な思い込み過ぎないのではないか。

これまでの知識や技能を身につける教育から、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりすることを重視する教育への流れを、「知識や技能重視から資質・能力重視へ」の移行だと見なす⁽²⁴⁾ ことなども、今、ありふれた光景だろう。思考力・判断力・表現力が重要だとしてそれらの育成を図るにしても、まずはそれらが何であるのかを問わなければならないと同様に、「資質・能力」とは何かを問わなければならないはずである。それが十分になされているようには思えない。「生まれつきの性質」といった基本的意味を持っている「資質」を、「生まれつき」ということにこだわらずに捉えるとしても、それが「能力」とはどのように違うのかは考慮されなければならないだろう。「虫が好き」と「〇〇が好き」といった形で子どもたちの資質は考えることができるのではないかと思われるが、そうしたものがどういった生活や経験から作られてくるのかといった見方が必要だろう。無思慮に「資質・能力」がワン・セットの言葉になって流通しているだけだとしたら、それは教育界のジャーゴンに過ぎず、教育実践を新たな方向に導く鍵などにはなりえないだろう。

同様の思いを誘う記述が、『新社会科の指導と評価』には散見される。例えば、学力を氷山にたとえて、思考力・判断力・表現力を「見えない学力」に位置づけるくだり⁽²⁵⁾。このたとえはすでに一般的なものとなっており、筆者も教職科目の講義で使ったことがある⁽²⁶⁾。思考力・判断力・表現力は見えない学力であるがゆえに厄介なものだという理解⁽²⁷⁾は妥当である。教員を目指す学生たちは、思考力・判断力・表現力はペーパーテストで測定できる知識などとは違った学力だとしたら、どうやって測定してどういう方法で高めることができるのか、評価はどうするのか、と質問してくる。この発想は、『新社会科の指導と評価』に通底しているものであるし、同種の文献にも必ず見られるものである⁽²⁸⁾。このことは、学力という能力を問題にする学校教育という場の特性を示しているだろう。限られた時間の中で「成果」を出さなければならないことに、教師たちは追い立てられている。その現場を分かっている大学の教員は、誠実に、極力問題を単純化して誰もがとりあえず取り組むことができるようなハウ・ツーを呈示することに努力しなければならない、といった状況である。

問題の深さを認識している筆者は、ひとまず、次のように述べるしかなかった。すなわち、A学力（テストで測定される知識や技能）に加えて、B学力（客観的なテストでは測りにくい表現力や批判的思考力などの能力）、C学力（学習意欲などの、学ぶ力としての

学力）を考えると、重要なことは、三者はつながっているものであり、別々のものではないということ、そのつながりはいかなるものであるかは、これから取り組まれるべき学問的課題であること、そして、目に見える客観的な数値で表現されるものだけに目が行き、それだけが重要視される私たちの認識方法や科学的見方や入試などの社会的システムにこそ問題があるのだ、ということである⁽²⁹⁾。学校教育の実実を考えると、表現力などのB学力や学習意欲などのC学力を高めるためになしうることは、実はA学力を高めようと努力することだとも言わなければならないのではないかと、そこに因果関係を単純に認めることができないにしても。また、知識偏重型教育からの脱却ということが、ここでの議論の大きな前提となっているのであるが、悪の権化として扱われるいわゆる「詰め込み教育」などというものが本当に存在するのか、という根源的な問いを筆者は呈示し、スローガンを批判的に見返す必要性も指摘した⁽³⁰⁾。さらに、評価の問題については、形成的評価の意義を前提に、評定などの客観的評価は廃止する方向で考えることに着手すべきことを提案した⁽³¹⁾。『新社会科の指導と評価』で「表現力」などの評価のポイントがやさしく説明されているのとは、対照的である。

感性教育のための視点としての表現を考えるために、「表現力」の定義を作成し今の学校教育の実践の流れの中にうまくはめ込んでいくといった姿勢を棚上げにして、「表現」をめぐる原理論的考察に改めて取り組んでみる必要性がありそうである。

III

本稿では感性を可視化させるための「表現」が問題なのであるが、学習指導要領の「思考力、判断力、表現力」といったタームに見られるように、学校教育の現場では、「表現力」の理解とそれへの対応が切実な課題となっている。「生きる力」も含んだ＜新しい能力＞概念の基本的意味、学校教育での受け止め方の現状などについて充実した批判的研究を展開した『＜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—⁽³²⁾』（以下、『＜新しい能力＞は教育を変えるか』）、を、本稿での議論のために見てみなければならない。

編者の松下佳代は、その序章で、＜新しい能力＞概念が登場してきた社会的・文化的・歴史的背景を整理し、諸概念の特徴の俯瞰図を作成することが本書の目的だと述べる。そこで挙げられている＜新しい能力＞とは、「生きる力」「リテラシー」「人間力」「キー・コ

ンピテンシー」「社会人基礎力」「学士力」などといったものである。＜新しい能力＞の背景としてグローバルな知識経済なども視野に入れ、その系譜については、企業におけるコンピテンシー・マネジメントから高等教育・職業教育、初等・中等教育、労働政策にまでに渡る広範囲を眺望し、概念の内容や特徴をまとめていく。能力の全体性を深さ（垂直軸）と広さ（水平軸）といった視点で見て、要素主義的アプローチ／統合的アプローチ、脱文脈的アプローチ／文脈的アプローチといったまとめ方をし、課題は抱えているのであるが現在における理念的な一つの到達点として、OECDによって提起されたDeSeCo (Definition and Selection of Competency) の「キー・コンピテンシー」を評価している。

DeSeCoのコンピテンシ⁽³³⁾概念は、「ある特定の文脈における複雑な要求(demands)に対し、心理社会的な前提条件(認知的側面・非認知的側面の両方を含む)の結集(mobilization)を通じてうまく対応する能力」と定義され、その特徴は「コンピテンシスのホリスティック・モデル」、「内的構造と文脈依存性をもったコンピテンシスの機能的アプローチ」だという⁽³⁴⁾。私たちが着目してみるべきは、統合的アプローチとしてのDeSeCoのコンピテンシ概念では、言語や知識やテクノロジーなどの使用、異質な人々とのかわりあい、自律的な行動、といったことが目指されるのであるが、それらの要素が「能力」として問題にされたり評価の対象となったりしない⁽³⁵⁾、ということである。子どもたちは、思考、感情、社会関係を統合的に結集して課題に挑戦し、経験を通して能力が間接的に高められていくのだという⁽³⁶⁾。このコンピテンシ概念に依拠すれば、一般になされているように、「表現力」を「生きる力」を構成する一つの自律した能力と捉えることは不適切であることになるだろう。松下は、「活用」能力が一人歩きしている日本の学校教育の状況にも鋭いまなざしを注いでおり、「生きる力」は、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、主要能力(キー・コンピテンシー)という考え方を先取りしていた、などという文部科学省の見解を退けている。松下に言わせれば、内容においても理論的根拠づけにおいても、「生きる力」とDeSeCoのキー・コンピテンシーの間には大きな隔りがあるのである⁽³⁷⁾。

『＜新しい能力＞は教育を変えるか』では、OECDのPISAの結果が引き起こしたいわゆる「PISAショック」に目を向けており、「PISA型学力」の育成に取り組んでいる学校の実践研究も取り上げ、考察してい

る(第5章)。各教科で「身に付けたい力」を一覧表に整理した上で、それを実現させる指導計画を作成し、実際に実践する中で指導改善を図り、その成果から一覧表の修正を行う「リスト型」(一覧表整理型)の実践研究⁽³⁸⁾について、PISA型「読解力」を意識した取り組みで以前からの授業スタイル自体が特段変わったわけでもなく、PISA型「読解力」として求められるものと似たようなものは、以前から同校でも取り組まれていた、という実践校の教師の正直で賢明な声が紹介されている⁽³⁹⁾。

DeSeCoのコンピテンシ概念からすれば、もう一つの「ケース型」(事例検討型)の実践研究⁽⁴⁰⁾が重要である。それは、実践後、実践記録に「学びの姿」ないしは「学びのストーリー」として授業の事実から子どもが主人公となるストーリーを描いた後で、「省察」として子どもの学びの裏にある授業構想や手だてについて教師サイドからの捉え直しを書くもので、そこでは、「学びのストーリー」についての協働的で多角的・多面的な事例検討、教師自身の実践の捉え直しがなされる⁽⁴¹⁾。そして、子どもの「学びの姿」ないしは「学びのストーリー」を、それが引き起こされる文脈や関係の中に位置付けて把握するため、単独で「〇〇力が付いた」「〇〇力が高まった」といった記述がなされることがほとんどないという。そこには、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える見方があり、その実践で育まれる能力を抽出することよりもむしろ、その能力の発揮される状況や文脈や関係を事例ごとに詳しく記述することに重きが置かれるのである⁽⁴²⁾。「PISA型」を標榜するほとんどの実践報告が、リスト型のアプローチを採っているが、その理由は「PISA型」として何を指すかを簡潔に伝えられるためだという⁽⁴³⁾。ここでも、教師にとっての「分かりやすさ」といった非本質的な事情が教育実践の制約となっていると言わなければならないだろう。

松下らの研究から、ひとまず、私たちの感性教育論の展開のために、次のことをおさえておこう。すなわち、感性を具体的、実際に考える際に「表現」という行為が問題になる、と捉えるべきであって、「表現力」などと言う必要はないのである。それにしても、思考力等をめぐって学校教育の現場を支援すべく作られるガイドブックあるいは取扱説明書の類の出版物の群と松下らの研究を対照させることによって浮かんでくる、学校教育の堅い岩盤のようにになっている要素主義的な能力観、育成・評価観の甚大さに、改めて戸惑わざるを得ない。それに批判的に向き合うための統合的アプローチといった理念が呈示されたことを糧に、改めて「表現」に向き合ってみよう。

IV

もう一度、美学での議論に帰ってみる。参照するのは、佐々木健一の『美学辞典』である。佐々木は、「表現」の定義を、「目に見えないもの、観念的なものに対して、目に見える形を与えること、もしくはその目に見える形そのもの⁽⁴⁴⁾」とする。佐々木は、表現を主体（例えば芸術家）の内なるものの外化と考える広く見られる見方を近代の新観念論の美学（クロウチェヤコリングウッド）において顕著になったものとし、表現の一つの派生形態でしかないとする。「内なるものの外化」ではなく「隠れていたものの外化」が表現の基本的意味だということである⁽⁴⁵⁾。

佐々木はディルタイにおける表現概念を検討し、表現は体験—表現—理解という魂の連関のなかにおいて、どんな内省が認知しうるようなものをも超えるものを包含しているというディルタイの言に、表現概念の最も深い位相を見、意識と意図を超える表現のなかに創造性が宿っている、と言う。そして、「世界の声」（外的世界との接触）と「自我の声」（個人の内部からやってくる声）の両者が出会って「表現」が生まれるというシャルル・デュランの見解を引用し、「自我の声」とは過去の経験の総体としての人格性から発する潜在的な表現意欲であり、それが具体的な形をとるためには、「世界の声」にふれることが不可欠である⁽⁴⁶⁾、と述べるのである。美学における表現概念の検討から、単に自分が思ったこと考えたことを外に表すといったこととして表現はあるのではなくて、自己の内面と外的世界の出会いによって生き生きとした実在感のある表現はありえるのだ、ということ、表現についての基本的理解としておさえておこう⁽⁴⁷⁾。

問題の広がりを見望するために、今、亀井秀雄の『現代の表現思想』を簡潔に見てみたい。亀井はこの著作において、文学における表現を考える中、文化の歴史性、言語修得の身体性、自己意識の淵源などに目を向け、時枝誠記、三浦つとむ、吉本隆明、メルロ＝ポンティらを批判的に取り上げ、表現をめぐる哲学的な議論を展開している。亀井は、「花が咲いていた」といった表現を例にして、「どのような対象的表現を行うばあいでも、言わば隠れた現存化として、観念的に分離した自己が常にその対象の前に存在している⁽⁴⁸⁾」と言う。また、藤原定家の歌などを味わうことにおいても、定家によって描かれた情景を自己が通過することによる充実感の体験があると言う⁽⁴⁹⁾。そして、「私たちが対象的真理をとらえる知覚や感受性の働きは、単なる個人的な能力ではない。それらは、私たちが相互に働きかけ合って共通性として作り出してきたもので

ある。意味の一般性とか真理の普遍性とかいうものも、もちろんその共通に作り出してきた能力を媒介として理解されている⁽⁵⁰⁾」と述べる。さらに、自分自身の身体の自己把握に言及し、自分自身に対象化されている文化の自己理解として一般的なものの内的作用を受けている諸能力の自覚という形で、身体の自己理解はなされると指摘する。ここでの身体へのまなざしは、真理が獲得される基礎は私たちの身体—すなわち私たち自身—にあるという見識から来るものである。文芸評論家で文学研究者である亀井は、文芸を中心とした芸術の表現の問題を通して、感覚・知覚と意識・理性を「身体」を通して一体のものと捉える思想を1970年代に刻んでいた。それは、「表現」のメカニズムとあり方を実践的に現象学的に理解しようとするまさに身体論の先駆と位置付けられるものである。

亀井は、時枝誠記に対する吉本隆明の批判を取り上げ、詩歌や文章の制作の際、主体の中に対象に対する意味作用があつて、それが言語になって表れるとは考えられない、と述べる。まずおぼろげな像などの意識のアクセントがあつて、書いてゆく過程で、言語の意味は決定されてゆく、と言うのである⁽⁵¹⁾。そして、その表現理論に沿って、ミロの「さか立ちした人物」の制作過程を追体験することを行っている。描き手は予め描こうとするもの（意味）を心的内面に持って描き始めるのではなく、衝動的に描く過程の中で意味が生まれて来る。その過程を看取することによって、観る人は、描き手の創造の運動感を享受するのだという⁽⁵²⁾。感性をもった人間がさまざまな形で対象と向き合い、そのことを通して感性は形となり可視化され、それが広く表現と呼ばれる行為である、という感性と表現の関係の基本理解をここに確認することができる。表現によって感性が露わになると同時に、感性が形成・育成される。佐々木も指摘していたように、主体の内面に沸いた考え（いろいろ考えたこと、思ったこと）を外に出すことが表現ではないのである。

ここでもう一つ取り上げたいのが、木村素衛の「表現愛」である。筆者が木村の美学に目を止めることになったのは、小田部胤久の『木村素衛—「表現愛」の美学』による。この書物は、18～19世紀のドイツ語圏の美学研究者である小田部が国際学会での日本へのオリエンタリズム的眼差しの強さに辟易し、ヨーロッパと日本の美学上の学問的交流を間文化的視点から扱うことによって、オリエンタリズムの陥穽から逃れ、先達の偉大な努力を今日へと接続する思いを持って、執筆されたものである⁽⁵³⁾。本書によれば、表現とは、精神的なものが自己を取り囲む非合理的な他者を合理化しようとする意志の努力のうちに成り立つ、と木村

は考えていたという⁽⁵⁴⁾。表現は、内的に直観されるのではなく身体による形成を通して外的に直観されるところの「アイデア」の「未来性」が「表現的環境」としての「過去性」と交叉するところに成り立つ、ともいう⁽⁵⁵⁾。

そして、木村は表現の三つの段階を区別するという。①「身体的表情」に典型的に見られる「内面が直接に身体的外面に現れる場合」、②芸術作品といった所産としての表現、③前二者を統一する自覚的表現。内と外との対立を媒介とする動的交渉において作られるものを作る。内としての表現主体は作られるものを媒介として初めて自覚することができる、という⁽⁵⁶⁾。ここでも、表現における内面と外的対象の相互作用を確認ことができ、主体の自覚、自己理解をもたらすものとして表現を捉えることができるのである。

木村素衛(1895-1946)は、京都帝国大学で哲学を学び、大谷大学や第三高等学校などの講師を歴任し、1929年に広島文理科大学哲学科講師、翌30年には広島文理科大学助教授兼広島高等師範学校教授となっている。その後1933年に京都帝国大学文学部助教授になるが、それは教育学教授法講座のポストであり、実質的に、哲学から教育学への転身であったという⁽⁵⁷⁾。筆者の「スポーツの美学」の展開において大きな存在であった中井正一(1900-1952)とは5歳違いであり、京都帝国大学での学業や就職など時期が重なっている。木村が、内と外を媒介するものとして「身体」を捉える身体論を1930年代に展開していたことは、筆者にとって一つの驚きであった。

木村には『教育と人間』(弘文堂、1948年)という著作がある。「教育の本質について」と「教育哲学に対する基礎と展望」という二つの論考を含み、前者は1939年頃の、後者は1936年頃の執筆である。木村の教育論は、初期フィヒテ哲学の研究に依拠している。木村は、教育学を子どもと導き手との交渉関係に中心的課題を持つ人間学と捉える⁽⁵⁸⁾が、身体はその具体性において自然であると同時に精神であり、主体であると同時に客体、内であると同時に外である、内・外の相即不離の弁証法的関係にあるもの⁽⁵⁹⁾であるという人間理解が前提となっている。そして、外において具体的内があらしめられるような存在を形成的表現者と呼び、教育は自覚的形成の作用だとする⁽⁶⁰⁾。教育には真善美といったアイデアの実現が関わるが、アイデアはそれ自体として存在するものでなく、外からの呼びかけによって私たちの主体の内に呼びさまされるものだという。素材である環境に向かってアイデアを実現していくことがまさに「表現」なのであり⁽⁶¹⁾、そうした表現者の育成が教育であるという。

木村は、教育の具体的な方法として劳作教育に着目する。目指されるべきは、注入教育ではもちろんなく、かといって印象の新鮮さと具体性を指す直観教育では十分でなく、さらに被教育者の内面的積極的な自己活動を主眼とする〔個性の〕開発教育の観念的活動の陶冶と訓練にも満足できず、技術的表現的身体の契機を重視する形成表現的な広義の劳作教育でなければならぬ⁽⁶²⁾、と言う。木村にとっては、ペスタロッチに感動した一群の人々の自由主義的な個性教育運動も十全なるものではなかったのである⁽⁶³⁾。

木村の教育論に熱いまなごしを注ぐ教育哲学者、大西正倫は、木村の教育思想は、教育のパラダイム・チェンジの起爆剤たりうると言う⁽⁶⁴⁾。大西によれば、「既存の文化の習得ではなくて、それを媒介にして文化する人間主体のはたらき、そしてそれを根底から養う教育⁽⁶⁵⁾」が木村の教育思想の中核にある。それに依拠すれば、「目標と内容によって組み上げられる<教科カリキュラム>の考え方自体が成り立たなくなる。…我と汝の表現的交渉、呼びかけと応答との媒介連関、すなわち人間の<生>の構造がそのまま<教育>の構造となる⁽⁶⁶⁾」のである。

大西は、木村の「表現愛」の構造を解明している。それによれば、表現愛とは人間が心の内に抱く愛情の一種ではなく、エロスという文化的愛とアガペという絶対的・宗教的愛の総合である⁽⁶⁷⁾。教育への含意として、教師も子どもも、ともに「個的主体」として存在し、同じ「表現愛の世界構造」において生きている、「一切は既に救われている」、教育愛は表現愛の一つの特殊な形である、と大西は述べる⁽⁶⁸⁾。

現行の教科のシステムのパラダイム・チェンジへと向かう方向性は、まさに私たちの感性教育論と軌を一にする。こうした「世界構造」において教育はありえるのだということ、そこにおける教師も子どもも形成的表現者として、あらゆる行為が表現となりうるのである。

V

感性が働く表現という行為の原理論的考察によって、ここでも、既存の教科教育のシステムへの批判的視座が呈出された。私たちの感性教育論の展開としては、現行の教科のシステムの中での教育実践を考えざるを得ないとしても、その枠から可能な限り自由に離れ、主体と社会、世界、歴史といった対象的文化との出会いと相互作用(表現)を自由に構想するようなトピックの模索と創造に向かうべきことを、本稿でのひとまずの結論としておくことにしよう。

感性教育の一つの視点としての「表現」。それは、考えたことを発表するなどといったこととして矮小化されるべきものでないことは明らかだろう。例えば「我が国と郷土を愛する態度と、他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与する態度の養成」といったことを考えるにしても、教科書の記述を読解してその内容を把握する（そしてそれを授業の中で発表する）などということは、なされるべきことのほんの小さなひとこまでしかなく、子どもたちは、毎日のテレビ・ニュースや新聞、テレビ・ドラマやインターネットなどを通して、テーマに関わるだろうと思われるさまざまな経験をしているはずである。わが国の伝統文化に向き合うにしても、その「伝統」が意図的に作り出された不可思議なものであることを知ることから来る、文化への否定的姿勢などは見逃されるべきでない。そうした否定的媒介を通しての世界文化への被包摂感の獲得とその感覚の表明などが、今、表現と考えられるべきものなのである。

その表現において、表現者の感性が露出される。そして、その感性によって表現の形と質は変容させられる。表現の方法として、一般に簡便に用いられるのは言語によるものであろう。それは、論理的な説明のスタイルから、随筆や詩文の類にまでの広がりを持っている。図による表現は、絵画などの造形芸術によるそれへと展開してかまわない。言語表現はもう一歩進めば歌になり、音楽へと向かう。音楽は身振りを誘い、その延長上にダンスがありえる。こうした表現の広がりの中で、国際社会の平和と発展（社会科での学び）は子どもたちの経験の中に刻まれる。それは、必然的に現行の教科の枠を超えてしまう。そのような教育実践の方向性が、感性教育が呈示しようとするものに他ならないのである。

ここまで考えてきて思わざるを得ないのは、いわゆる「評価」の問題である。子どもたちの学びを、どのように確かに（客観的に）評価するのか。さらに、その教育実践は、いかにしてその妥当性を示しうるのか。この問いは、今の学校教育を支配・統制している強大な圧力である。おそらくこれがある限り、教育実践はどうにもならない状況を生きるしかないだろう。分かりやすいといった印象に操作された数値目標の呈示と、数値によってしか状況を判断できない知性の欠如。児童や生徒に配慮したかのような（道徳）教育論を語っていても、結局はテストの点数がすべてだということか。この問題は、大学入試のあり方などとも連動した、現実的なアポリアである。DeSeCoの統合的・文脈的アプローチにあったように、数値指標などに踊らされず実践の実態を記述し物語を生成・伝承していくこと

が一般化していくような、教育をも含み込んだ社会的システム全般のパラダイム・チェンジが考慮されなければならないだろう⁽⁶⁹⁾。人文的知の復権、創生である。

例えば「旅」。何のために旅をするのか。実にさまざまな理由がありえるだろう。学校の修学旅行での学び。旅人はそこでの経験を思い思いに表現する。それを見ることで、友人は、彼あるいは彼女の感性と直面し、感動し喜びもする。そうして子どもたちは記憶＝物語を生きていく。こうした表現の実践を、筆者もなしていたことを思い出す。

批評を意識して書いた、「プラド美術館のムリーリョ門から入って右手に進むと、ゴヤの「黒い絵」に出会う」で始まる「パラティノ伯爵に捧ぐ⁽⁷⁰⁾」というエッセイ。国際学会のためにスペインのマドリッドに行くことになった。プラド美術館を訪ねたいという衝動。特にゴヤの黒い絵。それをめぐる堀田善衛の評論を読む（知識の学習）。もやもやした思いのまま現地へ。「わが子を喰らうサトゥルヌス」との対面。取えて客観的な状況把握・描写。ゴヤの版画集『気まぐれ』に手を伸ばす（知識の学習）。注釈の詞書に哲学的・美学的アフォリズムを観る。筆者の好きなギター曲への飛躍的な転調。筆者は自らギターを奏する人であった（技能の学習）。カステルヌーヴォ＝テデスコの『ゴヤによる二十四のカプリチオス』のCD。山下和仁の演奏するカタルーニャ民謡の「鳥の歌」。同年に開催されたバルセロナ・オリンピックへの接続。何と多彩な旅行記であることか⁽⁷¹⁾。

社会や文化との出会いと、その経験の別の形での形成がここにはある。こうした表現の実践の評価のポイントは、書き手の幸福感に通じる知的好奇心の滲出と、その受け手への伝播と喜びの生成である。こうした試みこそが、主体的で深い学びの実践の一つのモデルなのではないか。

表現は、確かに内面の意識や感覚、能力の外化である。しかしその場合の意識や感覚や能力は、その個人の中に自律的に発生したものではなく、環境世界との相互作用によって形づくられたものである。したがって、何を問題にするのかという対象の契機なくして「思考力」そのものなどというものが存在しないように、「表現力」も対象との向き合いによって発揮されるものであり、その場合の表現は、対象との向き合いそのもの、すなわち行為の全体像である。感性教育は、そうした行為＝表現を通して、子どもたちを自己と世界の両者の形成者になることを促すものである。そして、おそらくは、多くの教育関係者の通念とは裏腹に、知識や技能の習得（例えば日本の政治制度の理解、諸外国の歴史の理解、資料集などにある報告に倣って

のレポートの作成…など)の中にもこそ、豊かな表現を含み込んだ感性教育の真髄があるのではないかと思われる。知識や技能の習得は対象的な世界との濃密な出会いだからである。本稿で得られたこのような見識を持って、知識や技能の習得に向き合い教育実践が工夫されるとき、ようやく感性教育の実践が動き出すのである。

註

- (1) 樋口聡「感性教育論の展開（2）—感覚・感受性—」某雑誌に投稿済みであるが、未刊行。
- (2) 樋口聡（研究代表者）『グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日頃国際比較研究』（科研報告書）、2008年、62頁。
- (3) 樋口聡「表現・技能と学習指導」69-86頁。
- (4) 樋口聡「感性教育論のためのエスキス」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第50号、2001年、9-15頁。
- (5) 「表現・技能と学習指導」69-70頁。
- (6) 同書、73頁。(7) 同書、75-78頁。
- (8) 文部科学省「学習指導要領等の改訂の経過」(資料) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1304372_001.pdf。2019年3月28日アクセス。
- (9) 同書。
- (10) このことは、「個性の尊重」にも同じように言える。樋口聡・山内規嗣『教育の思想と原理』協同出版2012年、78-103頁、参照。
- (11) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2011/03/30/1234773_001.pdf。2019年3月28日アクセス。
- (12) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/02/19/1384661_001.pdf。2019年3月28日アクセス。
- (13) 「思考力、判断力、表現力」と「思考力・判断力・表現力」という表記が混在しているが、それぞれの箇所を参照している文書でのそれを使用している。筆者は「思考力・判断力・表現力」を使い、論述のニュアンスによって「思考力」「判断力」「表現力」といった示し方もしている。
- (14) 北俊夫『「思考力・判断力・表現力」を鍛える新社会科の指導と評価』明治図書、2017年、2-3頁。
- (15) 同書、10頁。
- (16) elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC00000002026#D。2019年3月28日アクセス。

- (17) 北、前掲書、20頁。(18) 同書、13頁。
- (19) 同書、11頁。(20) 同書、28-29頁。
- (21) 同書、30-32頁。(22) 同書、35-42頁。
- (23) 同書、43-50頁。(24) 同書、9頁。
- (25) 同書、14-15頁。
- (26) 『教育の思想と原理』、前掲書、127-132頁。
- (27) 北、前掲書、15頁。
- (28) 『授業における「思考力・判断力・表現力」』（東洋館、2012）、『思考力・表現力を評価する算数テスト集』（東洋館、2013）、『中学理科9つの視点でアクティブ・ラーニング』（東洋館、2015）など。
- (29) 『教育の思想と原理』、前掲書、127-129頁。
- (30) 同書、147-151頁。(31) 同書、117、298-305頁。
- (32) 松下佳代（編著）『＜新しい能力＞は教育を変えよう—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房、2010年。
- (33) 松下によれば、コンピテンシー（competency）は個別具体的概念、コンピテンス（competence）は総称的・理論的概念だという。36頁の注3。
- (34) 松下、前掲書、20頁。(35) 同書、21-22頁。
- (36) 同書、29頁。(37) 同書、37頁の注9。
- (38) 同書、195-196頁。(39) 同書、189頁。
- (40) 同書、196頁。(41) 同書、196頁。
- (42) 同書、197頁。このDeSeCoのコンピテンス概念をめぐる議論の骨格は、筆者の「授業研究の新しい方向性—反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用—」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第59号、2010年、21-30頁での問題提起に通じる。「能力」を要素主義的に分解し数値化によるエビデンスを求めるという昨今の風潮を根本的に批判するものである。知識や技能の習得も含めて、このコンピテンス概念が学校教育の実践の中に生きてくることになれば、松下らの本の書名になっている問いには、肯定的に答えることができるだろう。
- (43) 同書、196頁。
- (44) 佐々木健一『美学辞典』東京大学出版会、1995年、53頁。(45) 同書、53-54頁。(46) 同書、59頁。
- (47) 佐々木は、表現という語の記号論的な用語法の古典的事例としてライブニッツを挙げている。ドゥルーズの『スピノザと表現の問題』（工藤ほか訳、法政大学出版局、1991年）といった書物も、哲学における反デカルト的反動力を持った表現の理論の呈示として見ることができ、表現概念の多層的な広がりの可能性を感じさせる。
- (48) 亀井秀雄『現代の表現思想』講談社、1974年、97頁。
- (49) 同書、96-98頁。付点、引用者。
- (50) 同書、157頁。(51) 同書、179頁。

- (52) 同書, 179-182頁。
- (53) 小田部胤久『木村素衛—「表現愛」の美学』講談社, 2010年, 「あとがき」201頁。(54) 同書, 40-41頁。(55) 同書, 67-68頁。(56) 同書, 72-74頁。
- (57) 同書, 192-194頁の年譜, 55頁。
- (58) 木村素衛「教育の本質について」『教育と人間』弘文堂, 1948年, 18頁。フィヒテ (1762-1814) と同時代に生きたペスタロッチ (1746-1827) の教育思想と実践へのフィヒテの言及, フィヒテの初期の体系的哲学から後期の宗教性への進展の影響も受けているのではないと思われる木村の教育哲学, そしていわゆる京都学派への接続など, 教育思想史の問題の再検討の可能性を思わせる。国家主義者, 社会主義者というフィヒテに対する通念は見直されなければならないのかもしれない。(59) 同書, 18-20頁。(60) 同書, 21-22頁。
- (61) 同書, 108-112頁。
- (62) 木村素衛「教育哲学に対する基礎と展望」『教育と人間』, 前掲書, 175-176頁。この箇所では木村は, 「人は作ることに於て生きるものであるが故に, 作ることに於てのみ真に具体的に学ぶものである」ということを強調して (付点を付して) 述べている。労作の具体的内容は教育の実際上さまざまだろうとしか述べず, ここでの主張は原理上のものだとされている。そしてフィヒテ的文化的構造においては技術の奥底が道徳的価値に続いているということも強調し, 知の実践的意義と社会からの召喚 (Beruf) としての職業をめぐる職業教育の重視, そして人間存在の本質に即した具体化という理念から労作教育を提唱している (158-164頁)。木村においては, 具体的であることは世界文化的な普遍的絶対無との弁証法的総合である。具体的な道徳について述べるくだりで, 単に義務のための義務とか, 単に誠を尽くすとかいうようなことは, 道徳の根本原理として大切だがなお「抽象的」だとして, 真に内容のある道徳は世界史的立場 (類的存在) における国民文化 (種的存在) でなければならぬ, と言う。「(教育の本質について)」83-84頁)
- (63) 「教育哲学に対する基礎と展望」164頁。
- (64) 大西正倫「コンテクストから読み解く—木村素衛と「身体と精神」藤田正勝 (編)『京都学派の哲学』昭和堂, 2001年, 164頁。木村素衛についての教育学的研究として, 大西正倫『表現的生命の教育哲学—木村素衛の教育思想』昭和堂, 2011年, 門前斐紀『木村素衛「表現愛」の人間学』ミネルヴァ書房, 2019年, も挙げておこう。
- (65) 同書, 163-164頁。付点原著。
- (66) 同書, 163-164頁。
- (67) 大西正倫「木村素衛における「表現愛」の構造」和田修二 (編)『教育的日常の再構築』玉川大学出版部, 1996年, 247頁。(68) 同書, 254頁。
- (69) 社会的システムの一つとして学問の制度を挙げることができる。大学で研究, 教育される学問が社会にどのように役立つか, その問いに答えなければならない, それは必須である, などということが, 公の場で声高に叫ばれることに私たちは直面することがある。おそらく, 人文系学問の存在意義を問うという昨今の風潮から来るものである。その通りだ。どんな学問も「役立つ」ものでなければならない。しかし問題は, 役立つか否かではなく, その「役立つ」という観念の内実なのだ。役立つことをどのように説得力を持って主張できるのか。そこで性急に, 短絡的に飛び出すのが「エビデンス」なるジャーゴンである。そうしたことをためらわずに発言する人たちは, 「エビデンス」とは何かといった科学的問いの存在など想像すらできない。そして, これまた声高に, 脅迫的に叫ばれるのが, 数値化なのである。
- (70) 樋口聡『遊戯する身体』大学教育出版, 1994年, 172-176頁。
- (71) 同じような異文化経験の表現を, 拙著「アメリカの外国人」(『遊戯する身体』123-126頁) に見出すことができるだろう。アメリカに滞在している「外国人」との出会い, アイデンティティのゆらぎの実体験である。かつて日本が朝鮮半島で行ったことへの痛みを言葉の問題として客観視している。身体文化 (この場合スキー) のスタイル化 (フランス式) の実際もさりと目にしている。まさに, 他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与する態度の育成は, こうした経験とそれを自覚する表現からなされるのではないか。感性教育の実相はこうしたところにあるのである。