

芸術教育の可能性

— 予備的考察 —

今井 康雄（日本女子大学）

I. はじめに—美・芸術への関心

こんにちは今井と申します。よろしくお願いします。

今ご紹介に預かりましたように、私は教育哲学・教育思想史を専攻しております、その観点から美や芸術というものに関心をもって研究をしてきました。私がどういうふうに関心を持ってきたかということを、まず話させて下さい。

私は広島大学の大学院で小笠原道雄先生の薫陶を受けました。そしてそこで感化されてドイツの文化や芸術の世界に何となく憧れを持ったということがまずありました。その憧れが嵩じてその後ドイツへ留学して2年ほど勉強することになりますが、そのときについたのがクラウス・モレンハウアーというゲッティンゲン大学の先生です。私がゲッティンゲンで勉強を始めた1982年頃というのは、ちょうどモレンハウアーが教育の文化的側面に関心を向けて研究を始める時期と重なっています。そこで彼の話聞きかじって、ドイツ教育学の中では美とか芸術というのは芸術教育という個別ジャンルの問題にとどまらず人間形成一般に関わる問題としてすごく大事にされているということを感じました。私も翻訳に関わらせてもらった『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）は、美と教育についてモレンハウアーが行った研究の集大成です。それから、佐藤学さんと一緒に『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』（東京大学出版会、2003年）という本を編集したり、田中智志さんと一緒に『キーワー

ド現代の教育学』（東京大学出版会、2009年）という教育学のテキストを作って、そこで「美」というキーワードを扱った章を担当して書いたりしました。また、こうした仕事と並行して、＜メディアと美と教育＞という視点から20世紀ドイツの教育思想の歴史を描いてみたいというアイデアをずっと温めています。映画という新しいメディアがどのように教育に取り込まれて力を発揮していったか、という話が軸になるのですが、これについてもう20年以上、断続的に論文を書き継いできました。それが最近になって何とかまとまりを持ってきて、これまで書いた12本ほどの論文をもとにして『メディア・美・教育——現代ドイツ教育思想史の試み』と題した本を出そうと計画しています。この本が刊行に向けて今最終段階に入っているところです（東京大学出版会から2015年9月刊）。

こんなふうに、素人なりに教育哲学・教育思想史の立場から美とか芸術の問題について関心を持ってきたのですが、最近特に音楽教育関係の方々はずいぶん関わりができました。日本女子大の同僚でもあります坪能由紀子さんに誘っていただいて『教育音楽』という雑誌にインタビューを載せてもらったり（今井康雄／坪能由起子「インタビュー 音楽教育への提言（6）知的経験への扉を開く「音楽の力」」『教育音楽』2014年9月号）、音楽教育学会の機関誌が「音楽科へのエール」という特集を組むので何か書くように言われて書いたり（「音楽科へのエール—「学力」と「エビデンス」に抗して」『音楽教育学』第45巻第1号、2015年）、といっ



たことが続きました。今日のお話のかなりの部分が、この2つ、坪能さんとの対談で話したことと「音楽科へのエール」ということで書いたことの私なりのまとめになっています。それからもう一つ、『岩波講座 教育』という叢書、これは全7巻で構成されているのですが、その第5巻の『学びとカリキュラム』の中の第8章「アート教育カリキュラムの創造」というのを担当することになって、今その準備に悪戦苦闘しているところです(2017年2月刊)。そこでは当然、美と教育について教育思想史的に述べるだけでは済まず、アート教育を学校の現場で実際にどう意味づけ実現していくか、芸術系の教科をどう位置づけるか、といったことについても考えさせられています。そうしたことについても少しは触れられればと思っています。

II. 美・芸術と教育—その歴史

そこでまず、美や芸術と教育の関係の歴史を、おおまかに私なりに整理してみたいと思います。ほんとに大昔の話になりますが、最初にプラトンの場合を取り上げてみましょう。これはやはり美や芸術をどう教育と関係づけるかについての西洋における考え方の基盤になってきたものです。それからシラーの場合、これは近代における美的人間形成論の基盤になっている考え方です。シラーの場合は自律化した美の領域を前提にして教育との関係を考えているという点でプラトンとは根本的に異なるのですが、にもかかわらずプラトンもシラーも、情操教育としての芸術教育という考え方に結びつくという点で共通しているのではないかと私は見ています。しかしこの情操教育としての芸術教育というのは、芸術教育の考え方として限界があるのではないかと私は考えていますので、その点を説明して、その上で、芸術系の教科の苦境という現状に触れたいと思います。

A. プラトンの場合

まず、プラトンの場合ですけれども、芸術と教育との関係については『国家』という有名なテキストに興味深い議論があります。この『国家』というテキストは、理想的な国家の仕組みを描き出すことが主眼でもちろん政治論なのですが、そういう理想的な国家を構成する人間をどうやって育成するかが一つの中心的な問題になっていて一種の教育論でもあるのです。しかもその政治的な教育論の中で芸術は小さくない意味を持たされています。ところが芸術の役割については一見矛盾したことが言われていて、第3巻では美とか芸術というものが教育に役立つ、重要だ、ということが強調されているんですけれども、第10巻ではむしろ、芸術というものは真理から遠くて、人間の心の低劣な部分に働きかけるけしからんものだ、だから芸術家は理想的な国家に居場所はない、国家から追放してしまえ、というようなことが主張されています。この違いはたぶん、それぞれの箇所では彼が想定している教育の相手が違うということがあるだろうと思います。

まず第3巻の美や芸術というものが教育にとって非常に重要だとしている部分ですが、それは一言で言うと、感覚のレベルに働きかける力が美とか芸術にあつて、だから教育にとって強力な助っ人になる、という見方です。読んでみますと――

「だからグラウコン」とぼくは言った、「そういうことがあるからこそ、音楽・文芸による教育は、決定的に重要なのではないか。なぜならば、リズムと調べというものは、何にもまして魂の内奥へと深くしみこんで行き、何にもまして力づくよく魂をつかむものなのであって、人が正しく育てられ



場合には、気品のある優美さをもたらしてその人を気品ある人間に形づくり、そうでない場合には反対の人間にするのだから。そしてまた、そこでしかるべき正しい教育を与えられた者は、欠陥のあるもの、美しく作られていないものや自然において美しく生じていないものを最も鋭敏に感知して、かくてそれを正当に嫌悪しつつ、美しいものをこそ賞め讃え、それを飲みそれを魂の中へ迎え入れながら、それら美しいものから糧を得て育くまれ、みずから美しくすぐれた人となるだろうし、他方、醜いものは正当にこれを非難し、憎むだろうから——まだ若くて、なぜそうなのかという理^{ことわり}を把握することができないうちからね。」(『プラトン全集』第11巻、岩波書店、1976年、219頁)

この最後の一節はすごく重要じゃないかと思えます。理屈で理解する以前に、もうすでに感覚のレベルで人を作ってしまう、ある特定の感覚や感情のあり方をその人の中に練り込んでしまおうと、こういうことを考えているわけですね。そのために「音楽・文芸(ムーシケー)」、これは、メロディやリズムにのせて詩を朗読するというものですが、これが役立つ。これはまさに情操教育としての芸術教育につながっていく考え方じゃないかと思えます。どこがつながっているかということ、理知的な部分に対立する何かとして美や芸術を見て、理知的な部分に先立つような感覚や感情のレベルで人間を作っていく、そのための道具として美や芸術を捉えるという見方です。

しかし美や芸術の持つこの種の作用は実は大いに警戒しなくてはいけないということもプラトンは良くわかっていて、理^{ことわり}を知る前に何か特定の感情や感覚のパターンを練り込んでしまう

力を持つがゆえに美や芸術というものは警戒しなくちゃいけないということも言っているんですね。先ほど申しました第10巻に出てくる一節です。

こうして、いまや我々は正当な理由を持って作家(詩人)をとらえ、彼を画家の片割れと規定することが出来るだろう。なぜなら真理と比べれば、低劣なものを創り出すという点でも画家に似ているし、また魂の同じく低劣な部分と関係を持ち、最善の部分とは関係を持たないという点においても、彼は画家とそっくりだからだ。このようにしてわれわれはいまや一国が善く治められるべきならば、その国へ彼を受け入れられないことの正当な理由を持つことになるだろう。他でもない彼は魂の低劣な部分呼び覚まして育て、これを強力にすることによって理知的部分を減ぼしてしまうからだ。それはちょうどひとつの国家において、たちの悪い連中を権力者にして国をゆだね、より優れた人々を減ぼしてしまうようなもの。それと同じく、真似を事とする作家(詩人)もまた、人間ひとりひとりの魂のなかに悪しき国制をつくり上げるのだと、我々は言うべきだろう。自分は真理から遠く離れて、影絵のような見かけの映像を作り出すことによってね。(『プラトン全集』第11巻、岩波書店、1976年、718-719頁)

ここで詩人と画家が並置されて詩人は画家の同類だとされていますが、画家は芸術が真理から遠ざかるものだという事態を表す典型的なわけですね。画家は家であれ橋であれ機械装置であれ、何でも実物そっくりに描くことができる。しかし実際に家を作ってみる、橋をかけてみる、機械装置を作ってみると言われたら、たぶ



んできない。つまり画家はものの見かけを真似するだけで、そのものがどう作られているかについて本当に知っているわけではない。同じように詩人も、国の指導者や英雄たちの姿を言葉でもって生き生きと描くわけですが、自分自身が指導者になれるような資質や能力を持っているわけではない。だから指導者や英雄が下した決断の意味を本当に知ることなしに、それを執念だとか嫉妬だとか、自分にも一般人にも分かりやすい低俗なレベルに引き下げて描いてしまう、というわけです。つまり、事柄を理知的な部分から切り離して、先ほど言った感情とか感覚に訴える姿で描いてしまう、そういう意味で価値の低い存在であることになります。プラトンは哲学者のような物事の本質をよく知った者こそが国の指導者になるべきだと考えているのですが、そういう指導者を養成するための手段としては、感情や感覚に訴える美や芸術は非常に欠陥がある、というわけで、美とか芸術が持っている理知的な部分以前の感情や感覚に働きかけるという機能に対して、ここでは非常に否定的な評価を与えています。

しかし、評価は正反対ではありますが、プラトンが考える美や芸術というのは、理知的な部分とは対立する感情や感覚の部分に働きかけるものだ、という点では、考え方として一貫しているわけですね。ある場合には、だからこそとても役に立つというし、ある場合には、だからこそこれはまずい、という話になる。それと、もうひとつ考えておかなければならないのは、私は「芸術」という言葉を使いましたが、プラトンが考える絵画や詩歌の位置づけは近代的な意味での芸術とは違うということです。画家とか詩人が、なにか独立の立場をもつという風には考えていなくて、それが国制にとって役に立つかどうか、教育にとって役に立つかどうか、という視点からもっぱら美や芸術というの

を見ている。これは近代的なものの考え方とはかなり違う点です。というわけで、プラトンの主張は、古代的ではあるが、しかし美や芸術と教育との関係を考える場合に非常に影響が大きくて、ひょっとしたら現代にも通じるところがあるかもしれない、そういう考え方だと言えると思います。

B. シラーの場合

もうひとつ、今度はシラーの場合です。これはプラトンと違う近代的な条件のもとで美や芸術と教育との関係を考える場合の典型と言えると思います。どこが近代的かという点、シラーは芸術を決して何かのための道具とは考えてない。近代社会っていうのは、様々な文化領域が宗教的な権威から解放されて自律していった社会だと言ってもいいわけですね。例えば何が真理かは、ガリレオ裁判みたいに宗教が口出しする問題ではなくてもっぱら科学によって判断される。何が正義かは法とか道徳が司る問題になる。そして美は芸術によって代表される、という具合に、それぞれの価値が独立分化して制度化されていく。シラーもそういう近代的な社会を前提にしています。芸術は、何かに役立つから意味があるわけではなく、自律的に、純粹に美を追求しているからこそ意味があると、そういう前提があります。だからこれはプラトンとは前提が違うんですけども、しかし、にもかかわらず、現在の情操教育の考え方に繋がるような考え方になっているんじゃないかっていうのが私の見立てで、そのことについてお話ししたいと思います。

まず、シラーにとって芸術とはどういう意味を持ったものとして位置づけられているかというと、社会を改善していくための切り札として芸術を見ているところがあります。その背景にあったのはドイツの歴史的な条件です。ドイツ



はフランスやイギリスに比べてとても遅れているというのが当時のドイツの知識人一般の理解で、特にフランス革命が起こった後はそうでした。フランスはすでに絶対主義のもとで統一的な国家を作っていましたが、革命によって近代的な国家の形が実現する。王様を排除して、国民こそが国家の担い手なのだという国民国家が実現していきますが、この国民国家をいかに実現するかということが、18世紀から19世紀にかけてのヨーロッパの歴史の大きな課題になっている。ドイツでもそういう自覚が出てきて、フランスのようにわれわれも国民国家を作らなくちゃいけないと、特に知識人たちは考えるようになる。ところがドイツは当時、日本の江戸時代みたいに独立した数多くの州に分裂していて統一国家を作れていない状態ですから、何とかして統一国家を作りたいというのが悲願になる。まあ、文化的なまとまりはできてきた。ルターを出発点として、18世紀終わりになると、カントがドイツ語で哲学をして壮大な体系を作るとか、ゲーテとシラーがドイツ文学の古典と言えるような優れた文学作品を書くとか、ドイツという文化的なまとまりはできてきた。しかしそれを支える国家というものがまだできていない、何とかしてフランスが実現したような統一的な国民国家を作りたいという、それがドイツの進歩的な知識人たちの共通の考えでした。だから最初はフランス革命に熱狂するんです。すばらしい、あれこそわれわれの目標だと考えるんですが、ところがそのあとに恐怖政治というのが出てくるわけですね。自分たちに敵対する勢力の人たちをみんなギロチンにかけてしまうみたいな、そういう恐怖政治の様子が明らかになってきて、これはちょっとまずいかもしれないと、フランス革命ってのは素晴らしいと思っていたけど、大変なその影の側面もある、ということがわかってきた。

どうしたら良いか、ということでシラーがまず考えたのは、理性の逆説と言えるような事態です。確かに、人権や理性を擁護するものとして国家や法という制度を打ち立てるというのはすばらしい。しかしその要求が機械的に貫徹されると正反対の非理性的なものに転化してしまう。国家や法に歯向かうものの全部を切り捨てるような非常に非理性的なメカニズムになってしまう。なぜそうなるかということ、それは、理性的な制度を支える人間的な条件が整っていないからではないか。制度を支える人間がいなくてここで機械的にこれがいいんだと人々にそれを押し付けてしまうと、制度が人々を蹴散らすようなまずい状況が起こってしまう。最初にまず理性的な国家を作ってそれを人々に強制するという形では、どうもうまくいかないんじゃないか、ということがドイツの知識人たちにだんだん実感されてきて、シラーもそういう考え方に立っています。

しかしそう考えると、ここにはジレンマという矛盾、こちらを立てればこちらが立たずという状況がどうも出てきてしまう。「人間の美的教育について」から引用して読んでみますと(シラー『美学芸術論集』富山房、1977年、117頁)、「政治上の改善はすべて性格の高尚化から出発すべきです」。人間が良くなると社会は良くなると、ということですね。「しかし、野蛮な国家機構のもとでどうして性格が高尚になることができましょうか。」つまり、人間が良くなると社会は良くなるといって、でも良くない社会のもとでどうして良い人間が育つのでしょうか、というわけで、鶏が先か卵が先かみたいな話ですけど、ここには解決したいジレンマがあります。どこから出発すればいいかということになりますが、「してみればこの目的のためには、国家が与えたものではない手段を探し、いかなる政治的な腐敗墮落に



もかわらず、純粹無垢に保たれている源泉をそのために開発する必要があるでしょう。」国家でもない、個人でもないどこか、その中間に何か手がかかり、取っ掛かりとなるものが必要なんじゃないかというふうに考えるわけです。そしてそれこそが芸術だ、というんですね。「いまや私は、これまでの一切の考察が目的としてきた地点に到達いたしました。この手段こそ芸術のことであり、この源泉こそ芸術の不滅の規範のなかで開発されるのです。」という次第で、芸術というのは国家からも個人からも独立していて、しかも純粹無垢に保たれている源泉なんだというわけです。ここから出発することで、個人を純化することと国家社会を改善すること、この両方が同時に可能になる、ということで芸術はまさにカギになる。しかも、この場合には芸術が独立しているということが重要なわけです。プラトンのように国家や何かの道具になるんじゃなくて、むしろそこから独立しているからこそ、社会改善のための切り札になる、そういう見方が出されているわけです。

では実際にどのようにして芸術が働くのかということなんですけど、一言で言いますと、感性衝動と形式衝動を橋渡しすることによって、ということになります。感性衝動というのは欲望に発するものです。お腹が空いたら猛烈に何か食べたくなるとか、気に入った異性に会ったらわがものにしたいくなるとか、そういう自然な欲望に従おうとするのが感性衝動です。これに対して形式衝動というのは、規則を決めてそれに従いたいという衝動、欲求です。確かにわれわれは、そのときどきの自然な欲望に従って生きるのを心地よく感じることもあります、いつもそれだと自堕落なようで何となく気分が悪い。やっぱり朝は毎日早く起きた方が気持ちがいいとか、あるいは目標に向かって自分を律するような生活の方が充実している、という感覚

も確かにあります。これが形式衝動で、こういう一定の形式や理念を求める欲求が人間の道徳を支えているとシラーは考えています。この2つ、無定形な生命のエネルギーに従う感性衝動と、一定の形式や形態を求める形式衝動は、基本的に対立しているわけですが、しかし目標になるのはあくまで後者の形式や形態の方です。規則や理念に従う道徳的な状態をどうか実現したい。しかし人間というのは基本的に感性衝動に動かされている。この二つを対立したまま放置してしまうとフランス革命のような状態になる、と。つまり、国家という規則や理念を体現する制度を作ってその命令にとにかく従え、という形で無理やり人々を従わせようとすると、それに対して反逆が起こったり、あるいは逆に恐怖政治になったりしてしまう。この2つをいったいどうやって結びつけたらいいのか。最初はとにかく感性衝動に従っているのを、どうやって無理なく形式衝動に従うような存在にしていけばいいのか。これがすごく重要になってくる。

そのときにシラーが注目するのが遊戯衝動というものです。この遊戯衝動が向かうのは、単なる無定形の生命でも、逆にあらかじめ決められた形式でもなく、両者が融合した生きた形態だとシラーは言います。確かに、遊びっていうのは基本的にそういうものだと思います。子どもたちが遊んでいるのを見ると、ルールがどんどん変わっていきます。普通は野球っていうのは四角でやるものなんだけれど、人数や場所が足らなかったら三角ベースでやろうとなったり、おままごとをしていてもどんどん設定が変わっていく。遊びの中では、確かに遊びに参加する者が従う共通の規則というものがなければ遊ぶことはできないけれど、その規則ってどんどん自分たちで変えていくことができる。これは、遊びの特徴だと思うんですけど、こういう



のは美とか芸術とかって呼ばれるものの中で働いている原動力でもある。音楽で言えばメトロノームのような機械的なリズム、絵画で言えば幾何学的に正確なパターン、そういったものからズレが生まれるところに、われわれは生きたリズムを聴き生きた図柄を見て、そこに美を感じる。死んだ、硬直した規則ではなくて、流動的な、動的な規則を自分たちで生成するというあり方、そこに美というものが生じる。そこには感性衝動と形式衝動を架橋するものがあるとシラーは考えるわけです。

こういう美に対する満足、遊戯衝動を満たした満足というのを考えると、それは食欲とか性欲を満たした満足とはおそらく異なるだろう。例えば音楽で言えば先ほどの生きたリズムが気持ちいいとか、メロディがぐっとくるとか、あるいは絵画で言えば色彩が調和しているとか構図の緊張感が何とも言えないとか、われわれが受け取るのは直接的な欲求の充足というよりは、形式に対する満足です。リズムとかメロディとか構図というのは、一種の形式ですね。あるものとあるものの関係です。そういう一種の形式に満足を感じる感性というのが美的な経験においては成り立っている。そこで、シラーの言葉を引用しますと、「感性的人間を理性的にするには、あらかじめ彼を美的にする以外に道はありません」(185 頁)ということになります。美的な人間というのは、確かに感覚的な快を感じてはいるのですが、その対象はリズムやメロディや構図のような形式です。感覚的な快を求めているながら、その求めた先にあるのは形式である、と。そこではもうある形式を受け入れる状態にその人間はなっているわけです。それが美的な、美を求める人間の状態ではないか、ということで、自然な、教育されていない、感性衝動に従う状態から、どういうふうにしてそれを道徳的な教育された状態に持っていくかといっ

た時に、その中間段階として美的な状態というのを考えることができる。単なる本能的な満足を求めるんじゃなくて美的なものに満足を感じる、そういう状態に持っていくことが、ある形式の制約、規則の制約を無理なく受け入れるという状態に人々を持っていくために必要だとシラーは考えている。もう一度引用しますと、「したがって、人間をその単なる自然的生命においてさえ形式に従わせ、美的領域が達しうる限り彼を美的にするということこそが、陶冶(Kultur)の最も重要な課題」(187 頁)だということになります。つまりまずは美的な存在にする、美的なものを楽しむことができるような状態にしていくことが、人間を道徳的な状態にしていくための準備段階というか、前提になる、こんな風にシラーは考えていたようです。というわけで、シラーは確かに美とか芸術とかってものを自律的な領域として見てはいるんですけど、それはやはり道徳的な状態の前段階という位置づけになり、人間を道徳的にするための準備として美や芸術の経験を考えていたということになります。

しかも、シラーにおける美や芸術の位置づけを見ると、感性をどういうふうにしてうまく導いていくか、という課題に応えるものとして考えられていて、やはり理知的なものとは対立する感覚や感情の領域に美や芸術は位置づけられている。プラトンとシラーは、美や芸術についての考え方としては、それぞれ古代と近代を代表するような考え方であり、見方が非常に違っているんですけども、美や芸術と教育との関係という視点から見ると、非常に似ているところがある。理知的なものとは区別された感情や感覚の領域を美や芸術の管轄と考えて、だからこそ、この感覚や感情をコントロールできるというところに美や芸術の教育的な意義を見ている。そしてこういう考え方が、芸術は情操



教育だという見方、つまり、知的な教育とは別の場所に芸術系の教科の意味を求めようとするような、広く普及した見方に結びついているのではないか、ということです。

C.「情操教育」の問題点と芸術系教科の苦境

そこで、そもそも「情操」って何なのかと考えてみると、実は良くわからない言葉なんです。ちょっと調べてみたら情操っていう言葉は漢語ではないみたいです。中国から来た言葉ではなくて **sentiment** っていう西洋からきた言葉の翻訳語として作られたみたいです。1884年、明治17年に出された『哲学字彙』という本がありまして、西洋の様々な学術用語をどのようにして日本語に移すかっていう対照表みたいなものです。井上哲次郎が編集したこの本に「情操」が出てきまして、**sentiment**の訳語として「情操」という言葉を当てています。この時期にはもうすでに情操という言葉が **sentiment**の訳として登場しているわけです。

教育との関係でどう使われたかについては、音楽教育の場合について木間英子さんという方が『日本における音楽教育理論の美学的基盤の研究—情操教育としての音楽教育再考』という学位論文を2008年に一橋大学に出されていて、その中で非常に詳しく調べられています。この論文はまだ本として刊行はされていないようです。しかし、最近は学位論文は原則ネット上で公開しなさいということになっていて、木間さんはその原則に忠実に公開して下さっているんで誰でも読めて大変ありがたい。とにかく非常に興味深い、公刊に値する論文だと思います。そこからつまみ食いさせていただきますと、まず1881年、明治14年の『小学校教則綱領』の「唱歌」の項目にこういう記述がある。「児童の胸郭を開帳して其健康を補益し心情を感動して其美德を涵養せんことを要す。」唱歌とい

う教科の目標として、心情を感動させる、そしてそのことを通して美德を涵養する、ということが言われていて、見ようによってはシラーの美的教育論の構図そのものだとも言える。情操教育という言葉は出ていないけれどもまさに今言う情操教育が音楽教育の目標として謳われているわけです。そもそも音楽教育を学校に導入した明治のはじめに情操教育的な考え方がすでにできあがっていたということになります。それから、1941年の『国民学校令施行規則』。これは、芸能科音楽、芸能科美術という形で芸能科というくりの中にも芸術系の教科を組み込んだ、そういうカリキュラム編成になっているわけですが、その芸能科音楽に「情操」という言葉が出てくるんですね。「歌曲を正しく歌唱し音楽を鑑賞するの能力を養ひ国民的情操を醇化するものとす。」これが芸能科音楽の目標で、ここで、「国民的」という言葉がくっついていますが明確に「情操」が目標として掲げられる。それから、戦後にもこの「情操」という言葉は引継がれて、47年の『学習指導要領(試案)』の音楽の目標は「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う」となっています。最新の学習指導要領にもやはり「豊かな情操を養う」ということが謳われていて、確か68年の改定から、47年以来の「美的情操」の「美的」が取れて単なる「情操」になっているのですが、ともかく戦前から一貫して「情操」が芸術系の教科の目標として掲げられているわけです。

どうして「情操」がかくも根強いのかという、その理由はいろいろあると思うんですが、先程申しましたように最近音楽教育関係の方々とのつながりが出てきておりまして、文科省で教科調査官として音楽科の指導要領の編成に携わっておられた先生とお話する機会がありました。そこで、「情操教育」という言葉は音楽



の可能性を狭めてしまってあまり良くないんじゃないでしょうかと、恐る恐る尋ねてみましたら、「いや私もそう思っているんです」と言われたので少し驚いたのです。「私が調査官の時も、「情操」という言葉を何とか外そうと思った」と。「そう思ったんだけど、そう言ったら文科省の役人がこれだけは絶対外さないでくれ、情操っていうのは一番使いやすいんだ、と。なぜ音楽を学校でやるのかを普通の人に納得してもらうのに、豊かな情操を養うんですという、ああそうですかと納得してもらえる、だから、「情操」をはずしたいお気持ちはわかるけど、でもこれを外したらダメです、と強力で反対されて、結局外すってことはできなかった」と言っておられました。確かに、通りがいいと言うか、情操ってすごく使い勝手のいい言葉で、それが養えるなら、まあ音楽科もいるか、っていう気分にはさせてくれる、そういうマジックワードみたいなものかなとも思います。

しかし、やはり「情操」という言葉で芸術教育を正当化するっていうのは問題があるんじゃないかと私は思っていて、それは、これまで言ってきたみたいに、知性と感情を対置させて、知性とは切り離されたところに芸術教育の課題を見てしまうことになるからです。知性はまあ国語や算数や理科社会がやってください、美術や音楽は感情部門を担当しますから、っていうふうにして管轄を分けてしまうと、知性担当とされた教科は感覚的な経験や感情的なコミットメントを欠いた「干からびた」ものになりやすいし、感情担当とされた美術や音楽は、ちょうどプラトンが言っていたみたいに、特定の感情の傾向を子どもたちに練り込んでいくようなものになりやすい。これはどちら側にとっても不幸なことではないかと思います。また、こう見ると、情操教育という考え方は、美や芸術を、好ましい感情のあり方を形成するという

目的のための道具にしてしまうことにもなって、それ以外にありうる美や芸術の様々な可能性を切り詰め美や芸術の教育的な可能性を狭めることにもなるのではないかと、というふうに私には見えるのです。

もともと、先程紹介しましたような、「情操」というのを外さないでくれ、外しちゃいけませんと言われたという話も何となく理解できます。それは芸術系の教科が相当の苦境に立たされていて、なかなか自分たちの存在を正当化する根拠を見出しにくいという状況があるようなのです。授業時間の減少ということが危機感をもって言われているんですけれども、私が調べてみた限りでは、数的にむちゃくちゃ減っているというわけではないですね。しかし減っていることは確かです。小学校の全教科時間の中で音楽科と図画工作科を合わせた時間数が占める割合を見てみますと、1958年が15.6%、1977年が14.4%、1998年が13.4%と次第に減少しています。同様に中学校の音楽・美術の割合を見ますと、58年が9.4%、77年の改定でちょっと増えて11.2%になりますが、98年は7.8%と、こちらも減少しています。どちらも漸減傾向という感じですが、最初から少ないですし、中学校でいうともう週に2時間取れないということになるかもしれません。特に美術なんかは2時間連続とってやらないと始まって準備したらすぐ終わったみたいなことになりますから、時間減に対する切迫感がすごくあるのかなと思います。

それから選択教科化の動きもあって、芸術系の教科は必修じゃなくて選択で良いのではないかという主張もあるみたいです。こういう主張を後押しする論拠もいろいろあって、たとえば、芸術的・文化的な環境が良くなって、昔みたいに放っておいたら全然芸術的な部分に触れられないまま大人になってしまうというような



ことは少なくなっているだろう。メディアも発達して、今だったらほとんどの若者が音楽プレーヤーで音楽を日常的に聴いている。家庭や地域社会に任せればいい段階に来たんじゃないか、という考え方があるでしょう。あるいは、他にも学校でやるべきことはいっぱいあると。英語が入ってきたり、総合的学習の時間もある、音楽や図画工作に割く時間はそんなにありません、という論もあるでしょう。それから、学校で芸術的な活動が盛んになるのは望ましいとしても教科として行う必要があるのか、という論もあるでしょう。それは好きな人が部活動でやればいい、音楽だったら学級対抗で合唱祭でもやれば、情操教育としては十分ではないか、といった議論です。いろんな論拠があって、確かに芸術系の教科っていうのは厳しい状況に置かれているだろうなということは想像できます。

III. 「学力」と「エビデンス」に抗して

ではなぜ苦境に置かれているのか、その背景にあるものをちょっと考えてみたいのです。そこで出てくるのが先ほど申しました「学力」と「エビデンス」というこの2つのキーワードです。これがやはり大きいんじゃないかと。それで「音楽科へのエール」という文章の副題にも「学力」と「エビデンス」に抗して」とさせてもらいました。私はこの「学力」重視とか「エビデンス」重視という掛け声が、学校教育に大きな問題をもたらしていると考えていまして、だからこそ、逆説的ですけども、芸術系の教科が可能性を持っているのではないかと考えています。「学力」とか「エビデンス」という掛け声が関の声みたいに響きわたって、その中で芸術系の教科が苦境に立たされているんだけど、逆に言うと、芸術系の教科を出発点にしてそこから学校教育全体を見直すことが、「学

力」や「エビデンス」によって支配された結果問題が大きくなっている学校教育の現状を変えていく原動力になる可能性がある、そんなふうに、仮説的ですけども考えています。そのところをお話できればと思っています。

A. 「学力」重視の二重の短絡

まず学力重視ということが最近すごく言われている状況があると思います。60年代に一旦挫折した全国学力テストが再度導入されましたし、またその背後には例のPISA調査っていうのがあって、国際的に言って日本の子どもたちの学力はどうなんだという議論がありました。その際には、成績そのものはいいかもしれないけれども考える力は弱くなっている、といった問題が指摘されて、学力概念の捉え直しということも含めて、学力というものへの注目が高まってきていると思います。これ自体は、誰も反対する人はいないというか、学力は大事だろう、学力が高いのにこしたことはないだろう、ということは確かかもしれません。しかしこの学力についての見方が非常に狭くなってきていたり、学力重視ということが、「二重の短絡」と名付けたんですが、非常に短絡的な形で推進されているのではないかと、そんな印象を持っています。

歴史的に見てみますと、敗戦直後にも学力低下ということが叫ばれて論争になったり、学力っていうのは戦後ずっと学校教育に関する議論の中心的なテーマではあったんですけども、最近の学力に関する議論にはPISA調査が圧倒的な影響を与えているようです。PISAというのは、皆さんご存知だと思いますけど、Program for International Student Assessmentの略で、OECDが行った生徒の学習到達度調査のことです。経済協力開発機構が、学校での学業の成果をリテラシーという概



念で捉え直して、そのリテラシーを調査する非常に巧妙なテストを開発した。そしてこのテストでもって、各国の学校教育のアウトプットを調査しようとしたというものです。しかもこれは、文化的な違いやカリキュラムの違いを超えて、国際比較可能な形で15歳段階の子どもたちのリテラシーを測定するという触れ込みになっていて、OECDの加盟国を中心とする様々な国で調査をして、国別のランキングとか出しているわけですね。最近は少し追加されたようですが、もともとは読解リテラシーと数学リテラシーと科学リテラシー、この三つに分けてリテラシーを測定すると。しかも、先ほど言いましたけれど、国ごとのカリキュラムの違いというのは度外視して15歳段階でのリテラシーを測定して国際的に比較するというをやっているわけですね。

ここで言うリテラシーとは何かについては、もちろんOECDが公式の詳細な定義をしていますが、私なりに整理すると、＜言語や数理といった記号の世界を問題解決のために適切に使いこなす能力＞ということになるかと思います。リテラシーというのはもともとは読み書き能力のことですね。その意味を拡張して数学とか科学とかにも適用しているわけですが、なぜリテラシーという言葉を使うかというと、やはり記号の世界というのが前提になっているからでしょう。記号を道具としてどう使うか。読み書きの場合だったら言語ですけど、数学や科学になると数理ですね。それをどうやって問題解決のために使いこなすか、というのがリテラシーという考え方の基本になっているかと思います。それこそが現代社会で求められる能力なんだというわけです。現代社会をクレバーに抜け目なく生きる能力としてこの広い意味でのリテラシーというものが考えられているのだと思います。それはそれで全く問題ないというか、多

分そのとおりなんだろうなというところです。現代社会で抜け目なく生き抜こうと思ったら、情報をうまく処理して、問題解決に主体的に活用していく、そういう態度が必要なんだろうと、これはこれで良く分かります。

そのこと自体に問題はないんですけど、しかしそういうものの見方が教育の中に入ってきた時に、いくつかの短絡が起こっているというふうに思えるわけです。ひとつはPISA調査の言うリテラシーが教育の目標になってしまう。これは「PISA型学力」なんていう言葉に典型的に表れていますが、つまりPISA調査の点数を上げることが教育の目標になってしまう。これはすごい短絡だと思うんですね。

もともとOECDがなぜPISAのような調査をやったかという、それは、教育政策を国際的に比較して各国の教育政策を改善するためにベンチマーキングをしようとして始めたことなんです。経済協力開発機構という名前の団体がなぜそんなに教育に深入りするのか不思議に思われるかもしれませんが、OECDの歴史を見ると面白いんですね。OECDは経済開発という観点から教育政策に関与しようと以前から試みてきました。経済を発展させようとする教育というのは極めて重要だということで、加盟各国の教育政策に影響行使しようとして60年代からずっと教育に関する情報提供をしています。ところがそれがなかなかうまく機能しなかった。当初は国ごとに個別的に情報提供をやっていました。最初の頃は、これは普通に考えれば当然そうなるんですけれど、教育政策というのはそれぞれの国の独自の文化的・歴史的な背景を背負っている、それを十分考慮した上ででないとう有効な助言にならないだろうということで、各国ごとに調査をして個別的に情報提供をやっていた。しかしその苦勞して調査して作成した助言がなかなか聞いてもらえな



い。それで方針を転換して、各国ごとにやるんじゃなくて国際比較でいこうということを80年代くらいから考えて研究を進めていったわけです。その一つの成果がこのPISAって言う調査です。

さっき言ったみたいに、カリキュラムの違いとか文化の違いをまったく度外視して15歳段階のリテラシーというのを測定しようというわけです。ものすごく大胆な発想ですよ。数学なんかだったら従来も国際的な学力比較の調査はありました。しかし、特に読解リテラシーなんていうのが、言葉が違うんだから当然比較なんかできないだろうと思ったら、それをうまくクリアできるような巧妙な問題を心理学者が中心となって作っていったということです。落書きについての意見の違いだとか、インフルエンザの予防接種のお知らせだとか、現代生活で出会う状況に関連した文章から、いかに的確にその状況に対処するために必要な情報を取り出すか、ということが試されるような問題が出されています。こうした巧妙なテストを開発した、その目標はしかし何だったかという、各国の教育政策のパフォーマンスを比較可能な形で明らかにしようということです。たとえばこうした読解リテラシーの問題をやらせてみて、15歳の子どもの正答率が他国に比べて著しく低く出たとしたら、どこかしら教育政策に問題がある、と。だからそれを改善してください、というための指標として考えられたわけです。たとえばドイツなんか、自分たちの教育は質が高いに違いないと思っていたら結果はさんざんで、全然良くなかった。どこがおかしいんだって話になって、例えば、階層によって成績に大きな差があると。そうすると、移民の子どもたちなんかに対するサポートが不足していたのではないかということが気づかれて、そこに力を入れていこう、というような方針がPISA調査から

得られたわけですね。これなどはPISA調査のポジティブな成果だったと言ってもいいでしょう。ともかくこうした政策改善のためのひとつの指標として考えられた調査だった。どの程度適切なとえかは分かりませんが、腫瘍マーカーというのを考えてみると良いかもしれません。血液検査の項目に腫瘍マーカーというのがある、これは体内に腫瘍ができると増大する因子を測定して出てくる数値です。腫瘍マーカーの数値は体内で何が起きているかの指標ではありますが、医療がやるべきことは、その指標を手がかりにして体内の病理に働きかけることです。腫瘍マーカーの数値を下げるのが自己目的になって医者が血液とだけにらめっこするとしたら、これはとんでもない本末転倒でしょう。同様に、単なる指標にすぎないPISA調査の結果を上げることが教育全体の目標のようになってしまったら、これは致命的な短絡だと私は思います。

もうひとつの短絡は、上のこととも関係するんですけど、教育をアウトプットによって評価しようという考え方が広まったことです。PISA調査はまさにそうになっているわけで、先ほど言いましたように、カリキュラムの違いをまったく度外視して15歳段階のアウトプットを測定する。しかしこれは、各国の教育政策を国際的に比較する上での指標を得る、そのための手立てだったわけです。ところがこの指標がどんどん機能し始めて各国の教育政策を左右するような力を持つてくると、教育そのものも結局アウトプットによって評価してもいいんだ、いやするべきなんだと、そう考えてしまうという短絡が生じてくる。教育っていうのは、私は本来、プロセス、どういう学習の経験を子どもがしたかっていうプロセスが決定的に重要な営みだと思うんです。ものすごく単純な例を言えば、テストで子どもが正解を出したという



時、それを自分で考えて解いたのか、それとも誰かから答えを教えてもらってわけも分からず写したのかって決定的な違いですよ。アウトプットは同じでも、そこが問題なんじゃなくて、答えにたどり着くまでに子どもがどういう経験をしたかっていうことが実は教育を見る場合には決定的に重要です。それは、広く言えばカリキュラムの重要性ということになってくるんですけど、カリキュラムの違いを度外視したPISA調査の流儀に倣うみたいに、教育そのものも、プロセスを云々するような面倒なことはやめてあっさりアウトプットで評価しましょう、というような傾向が広がってしまっている。最近全国学力テストの成績を学校ごとに公表して学校同士で競わせようとか、そんな話がいくつかあります。ああいうのはまさに、学校でどういう教育が行われているかをアウトプットで評価できると思い込んでいるわけです。学校教育が学力を重視すること自体に問題はないし、OECDが現代に求められる能力をリテラシーという形で規定してそれを教育政策のパフォーマンスの指標にするということだって、まあ「あり」かもしれないんだけど、この両者が合体すると教育にとって致命的な短絡が起きてしまう。

こうした短絡的な教育の見方がはびこると、芸術系の教科はほぼ視野の外に置かれてしまうことになる。PISA調査で測定される学力っていうのは、読解リテラシーにせよ数学リテラシーにせよ科学リテラシーにせよ、いわゆる主要4教科・主要5教科の問題ということになるし、先ほどの知性と感情の役割分担を前提にすれば、美や芸術はなおさら学力形成という学校の任務から遠ざかる。学力重視が言われれば言われるほど、芸術系の教科の居場所は小さくなって、せいぜい学力重視で疲れた子どもの心を和らげるとか、慰めるとか、そういうリクリ

エーション的な位置づけに追いやられていくのではないでしょうか。

B.「エビデンス」重視の文脈—説明責任と応答責任

もうひとつが「エビデンス」重視っていうことで、先ほど教育がアウトプットで評価される傾向が強まっていると申しましたが、そうなってくると、結局そうしたアウトプットの評価のために数値化が求められる。出てきた数値こそがエビデンスだ、ということになる。エビデンスというのは、もともとは証拠とか論拠とかいう意味ですけど、エビデンスを出すっていうたら、たとえば最近財務省が、教員を増員したことの効果についてエビデンスがない、だから予算を削る、などと主張した時もそうでしたが、数値で出せということになる。先ほど言った、学校を学力テストの成績で評価する、というのは典型ですが、数値化するとすごくわかりやすい。学校で何がやられているかなんてことに知識のない市長さんや知事さんでもすぐ理解できる。そういうふうにして数値としてのエビデンスが強力に求められているわけです。

じゃあ、なぜ数値化するとエビデンスになるのか、確固とした証拠になるのか、と考えると、これは結構不思議なんですね。ここにポーターっていう人の『数値と客観性—科学と社会における信頼性の獲得』（みすず書房、2013年）という面白い本がありまして、これは、いろんな専門職的職業、医師とか薬剤師とか会計士とか、そういう人たちがどういうふうに分ちの専門性っていうのを主張してきたのか、そしてその中に数値化の要請がどういうふうに入り込まれていったのか、という、専門性の主張と数値化の要請の関係を歴史的に描いたとてもおもしろい本です。そこで言われているのは、なぜ数値化が求められるのかということ、それは



結局専門家の判断に対する不信から出てくるのだ、ということです。たとえば、会計士に対する数値化の要求というのはどこから出てきたかっていうと、いろいろな会計上の不正、会計士が会社とグルになって帳簿をごまかすというような事例が多く出てくると、会計士は信用出来ん、任せておけないから、会計処理の規則を厳密に定めて、外部からも分かるように結果をすべて公開して示せと、そういった形で数値化が求められた。だから、伝統や学問的基盤が脆弱な専門領域ほど数値化の要求が厳しくなるわけです。伝統的な専門職である医師なんかでも、昨今では医療事故が頻繁に問題になったりして医師を見る目は厳しくなっていますけど、まだ数値化が求められるところまではいってないかもしれません。ところが教師はやはり伝統も学問的基盤もそれほど強くない。だから数値化して出せという外側からの要求になかなか抗しきれないということがあるかもしれません。

ポーターは、科学研究の中心領域ではかえって数値化の要請は低くて、当事者に対する信頼に任されている部分が大きいと言っています。以前、小保方問題っていう、遺伝子治療研究の最前線で起こったデータ捏造問題がありましたけれども、私はポーターのこの本を読んであの時のことを思い出しました。科学の最先端に行くほど数値化がどんどん進んで基準が厳しくなっているのかという必ずしもそうではないらしいということです。あそこで言われたのは、「いや、実験にもコツが有ります」とか「小保方さんでないと出せないデータがあります」とかっていう話だったんですね。ということは、結局科学への信頼とか最先端の科学的成果への信頼性っていうのは、突き詰めていくと、その人の実験のスキルとか独特なやり方とか、そういうものに依存している。科学に携わる個々人に信頼を置いているわけです。あの研究グルー

プに属するあの人がやったことなんだから、まあ間違いないだろう、という形でみんな受け止めているらしい。だから、実は科学の最先端においては個々人への、当事者への信頼に任されている部分が非常に大きい、ということを痛感したんです。逆に言えば、数値化が求められるというのは、実は不信に由来する。本当に専門家は正しく判断しているのか、信頼はおけるのか、という不信が生じてくると、ちゃんと数値という形でエビデンスを出せ、というような要求になって表れるのだろーと思います。

学校もまた、エビデンスを出せって最近言われているわけですがけれども、それは結局、教師という専門家の判断に対する不信から出てきているだろうと。親の側も、かつては先生にお任せします、という態度だったのが、最近では学校に対してどんどん要求を出す。そのこと自体は決して悪いことではないんですけど、その要求が数値としてのエビデンスへの要求という形で出てくる。この数値化への要求というのはおそらく学校への不信から生じていると考えられるわけです。それで学校もちゃんと客観的に評価できる数値を出しなさい、判断根拠となるデータをエビデンスとして出しなさいということになる。しかし、たとえば学校と保護者とが緊密に連絡を取り合っていて、保護者も学校の教育に様々な形で関与している、というような学校では、親は要求を出すかもしれませんが、それは必ずしも数値としてエビデンスを出せ、という形にはならないのではないのでしょうか。

ここで考えてみなければならぬのは、学校がエビデンスを出すとして、それは誰のために出すのか、ということです。現状では、結局のところ、学校の外部にいる利害関係者の学校に対する厳しい目に対処するために出すということになっているのではないかと。不信に対して対応するというところで、親だとか、学校を管理す



る当局だとか、あるいはもっと一般的に言えば納税者だとか、そういう学校の外にいる利害関係者に対して、私たちはこういうふうな活動をしていて、そのためにお金はこれだけ使っていて、それによってこれだけの成果を挙げています、というようなことを開示する、つまり学校の活動の申し開きをするために数値化したエビデンスを出すことが求められる、という構図になっているんじゃないかと思います。

こういうことが不必要とは言わないけれど、しかし本末転倒になる場合があると思うんですね。今言ったようなエビデンスの出し方は、最近はやりの言葉で言えば学校の「説明責任」ということになるのでしょうか。自分たちのやっている成果についてのエビデンスを出すことで学校は説明責任を果たしている、と。しかし責任と言っても、本当に学校が果たすべき責任とは何かと考えると、その核になるのは実は説明責任アカウンタビリティじゃなくて応答責任レスポンスビリティのはずなんです。学校外の利害関係者に申し開きをすることが学校の存在理由じゃないでしょう。学校は親や行政に申し開きをすることを目的に作られているわけではないですから。そうではなくて、児童・生徒に対してしっかりした教育活動をする、つまり児童・生徒の本来的要求に対応する、応答するというのが学校の本分です。こういうレスポンスビリティを果たすっていうのが学校の本来の任務なのに、それよりもむしろ学校の外にいる人たちに向けてデータを出して申し開きをすることの方が忙しくなってしまう。先生も忙しくてなかなか授業の準備に時間がとれないとか、子どもと顔を合わせる時間がとれないとか、という事態です。せっかく生徒がサインを出してくれていたのにそれを見逃してしまって、結局その生徒は自殺してしまったという事件がありました。もちろん自殺が防げたかどうかなんてことは誰も確かなことは言えませ

んが、多分先生忙しかったんだろうな、ということも想像するんです。そうやって、本来は個々の子どものサインとか要求とかに丁寧に対応するのが学校の責任だし、先生の本来の仕事なのに、そして先生もそこにこそやりがいを感じるはずなのに、それに十分時間や労力が回せない。こういうことをやってますっていう申し開きをすることに精力が使われてしまって本来の仕事がその分削られるとしたら、本当にこれは本末転倒ということになります。アカウンタビリティに重きを置くあまりレスポンスビリティが疎かになる、ということがエビデンス重視という掛け声がもたらしている大きな問題だと思います。

最近『教育学研究』という雑誌が「教育研究にとってのエビデンス」という特集を組みまして、私も「教育にとってエビデンスとは何か―エビデンス批判をこえて」という題の論文を書かせてもらいました(第82巻第2号、2015年)。その結論部分でこんな図を出したんです(次頁)。

エビデンスと教育を考える場合に、一方でエビデンスは教育を支える、エビデンスに立脚することで教育は改善されるというエビデンス擁護の主張があり、他方でエビデンス重視は結局教育の土台を掘り崩してしてしまう、特に教師の専門性を掘り崩してしまうという批判がもう一方であります。それが図Aです。しかし、エビデンスという問題はそういうふうに単純に考えることのできない問題だというのが私の結論で、説明責任と応答責任という2つ、今言った2つの責任のあり方を考える必要がある。このことを説明しようとしたのが図Bです。説明責任を支えているのが近代科学的なエビデンスで、今のところエビデンスっていうことで想定されているのはほとんどこの、数値で表現可能な近代科学的なエビデンスです。した



図 A

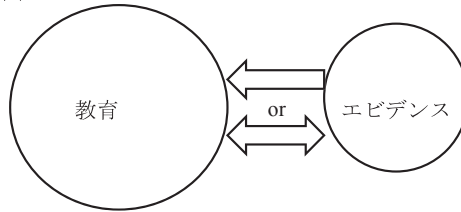
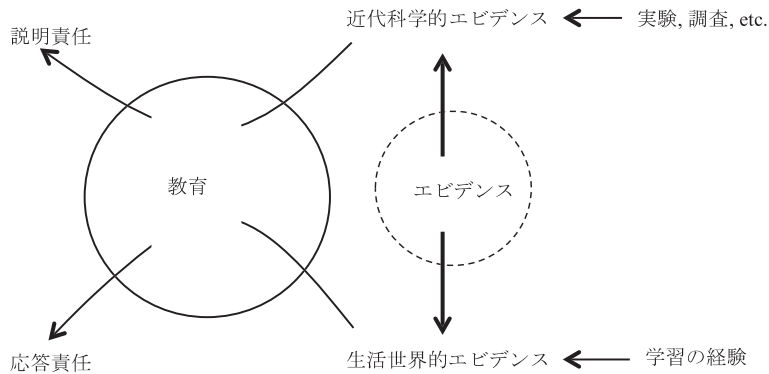


図 B



がってエビデンスについての議論はどうしても説明責任の文脈に流れ込んでしまう。しかしそれだけを考えるんじゃなくて、応答責任に対応するようなエビデンス、それを私は生活世界的エビデンスと呼んだんですけど、こちらも考える必要があるだろう、と。こちらの生活世界的エビデンスから応答責任へという、このルート、こちらも考える必要があるのではないか、二本立てで考えなくちゃいけないのではないか、てなことを書きました。教育はやはりこのレスポンスビリティ、応答責任にどう応えていくかっていうことをメインに考えないといけないと思います。そういう意味で、アカウンタビリティの文脈しか見ない最近のエビデンス重視の傾向ってというのは、やはり大きな問題を含んでいるというふうに考えています。

C. 芸術教育のポテンシャル

以上のことを踏まえて、芸術教育の可能性について考えてみたいと思います。芸術系教科の苦境ということに触れましたが、この苦境とい

うのは、芸術系教科が「学力」重視とも「エビデンス」重視とも折り合いが悪いところから来ている部分が多い。こういう事態に直面して、いや芸術的な活動は学力向上にもつながります、たとえば美術鑑賞は思考力を鍛えることになって現代的な学力に貢献できます、というような形で芸術系教科の居場所を確保し価値を高めようという試みもあるみたいなのです。しかしこういう押し出し方は、結局芸術を何か別の目的のための手段として位置づけて、その手段的価値を売り込むということになってしまって、本当の意味で芸術系教科の価値を高めることにはならないのではないか、と私は思っています。むしろこの苦境そのものをチャンスに変えた方が良くはないか。今説明しましたように、学力重視・エビデンス重視の傾向は、学校教育の本来の目的に照らして望ましいと言えるような状況を学校にもたらしけているとは思えない。とすれば、そういう現今の学校と折り合いの悪い芸術系教科は、そうした現代学校の状況を変えていくためのポテンシャルを



秘めているかもしれない、ということで、実際私はそのとおりだと思っています。

芸術教育の関心に忠実に、その核心的な利益を追求することが、「学力」重視とか「エビデンス」重視とかの掛け声によって忘れ去られる傾向にある学校教育の核心的利益、それは応答責任の重視であり、応答責任を果たすために子どもの学習の経験を重視する、これが私は学校教育の核心的利益だと思ってんですけど、それを思い出させる、ということにつながるのではないか。何を思い出させるかというと、「学力」重視に対しては、「リテラシー」という枠に収まらない、もう少し広い「知」の領域があるんじゃないかと。記号の世界を主体的に問題解決にうまく適用するというだけが「知」ではない。知の世界っていうのはもっと広いものがあるんだっていうことを想起させる可能性が芸術教育にはあるだろう。それから「エビデンス」重視に対しては、アウトプットに回収されない学習の経験、そのプロセスが重要だということ、これを想起させる可能性が芸術系の教科にはある、と。そういうことを考えているんです。これは現代の教育にとって結構重要なんじゃないか。知のより広い領域を考えると、あるいはアウトプットに回収されない学習の経験というプロセスを重視するっていうのは、特に現代の社会において重要なのではないかっていうことを考えていまして、それが次の「経験の貧困」と芸術教育という問題になります。

IV.「経験の貧困」と芸術教育

「経験の貧困」という言葉は、ヴァルター・ベンヤミンという人の言葉なんですけど、ベンヤミンは1892年に生まれて1940年に亡くなったユダヤ系ドイツ人の思想家です。現在のメディア論の原型になるような、そういう考え方を出した人として知られています。「複製技

術時代の芸術作品」という1936年に書かれた有名な論文がその代表的なものですけれども、文学研究者としても文芸批評家としても非常に重要であり、都市論でも先駆的な仕事をしと、なかなか特定のジャンルに収まらない人です。現代社会をどう見るかということについて、非常に鋭い、含蓄のある見方を出しました。現在でも、多分20世紀ドイツの思想家としてはハイデガーと並んで一番多く引用されている人ではないかと思います。そのベンヤミンが、現代社会の特徴として経験の貧困ということを行いました。

A.「経験の貧困」と「体験」の優位—ベンヤミン的視点

「経験と貧困」という1933年に書かれたエッセイがありまして、非常に短いものなんですけれども、ここでベンヤミンは経験の貧困という状況をとても印象深く描いています。すごくイメージ豊かに、経験が貧しくなったとはどういうことか説明していますので、引用してみしましょう。ベンヤミンは第一次大戦を例に挙げています。「経験の相場はすっかり下落してしまった。しかもそれは、1914年から18年にかけて、世界の歴史のなかでも最も凄まじい経験のひとつをした世代において生じていた」（『ベンヤミン・コレクション（2）』ちくま学芸文庫、1996年、373頁）。日本人から見ると、第一次大戦って第二次大戦と比べてそれほど大きな出来事という印象はないんですけれども、ヨーロッパの人たちにとっては、まさに時代の節目、古き良き時代が終わって殺伐とした20世紀が始まったという、時代の節目となった大事件なんです。兵隊だけが代表選手のように戦場に出て行って戦うといった従来型の戦争ではなくて、国民全体が否応なく戦争に巻き込まれる、そういう総力戦の時代に突入したことを如実に



示した、現代につながる時代のはじまりを画した大事件なんです。今から考えると想像しにくいのですが、開戦当初、ドイツでもフランスでも若者たちは熱狂して兵隊に志願していったというんですね。彼らは、どちらが勝つにしても戦争は数週間か、せいぜい数ヶ月で終わると考えていて、ちょっとした冒険のような気分で戦場に出て行ったらしい。ところが戦線は膠着してしまい、結局4年間も戦争が続いた。華々しさとは無縁のみじめな塹壕戦になって、戦車や飛行機といった新しい武器が投入され、毒ガスさえ使われて、無数の若者が虫けらみたいに殺されていった。そういう凄まじい経験だったわけです。

にもかかわらず、それが経験を豊かにすることにはならなかった、というのです。「ひょっとするとこれは、見かけほど不思議なことではないのかもしれない」とベンヤミンは言います。「当時私たちは確認できたのではなかったか。戦場から帰還してくる者たちが言葉を失っていることを。伝達可能な経験が、豊かにではなく貧しくなって彼らは帰ってきたのだった」(373頁)。凄まじい経験をしたはずなのに人に伝えられるような経験はかえって貧しくなってしまった。かつて遠くへ旅をした人がその物珍しい経験を故郷の友人に語って聞かせたり、あるいは苦労を重ねた父親がそこから得られた教訓を子どもたちに語り伝えたり、といった形での経験の伝承は行われなかった。戦争の経験が語られる場合でも、それは決まりきったパターンに唱和するみたいな形になってしまって、その人なりの経験というものが語られることはなかった、というのです。それはどうしてかという――

まだ鉄道馬車で学校に通っていたひとつの世代が、野天の下に放り出され、空に浮

かぶ雲以外はすべてが変貌してしまった風景のなかに立っていた。破壊的な電流や炸裂が交錯する力場のただなかに、ちっぽけで弱々しい人間の身体が立っていた。(374頁)

先ほども言いましたように、人間の力をはるかに超えるような兵器が投入されて、そのただなかに生身の人間が立たされてしまった。一瞬のうちに身体が破壊されてしまうような恐るべきリスクの中に人間が立たされてしまった。これはベンヤミンじゃないんですけど、ベンヤミンに強い影響を受けたシヴェルブシュっていうドイツの文化史家がいまして、そのシヴェルブシュが、元気だった人間が一瞬にして死んでしまうというような状況は、機関車が発明されて鉄道事故で人死にがたくさん出るといったことが起きる以前にはなかった、と言っています。確かに、地震とか津波のような天変地異を除けば、健康な人間が一瞬のうちに死んでしまうようなことは、巨大な現代的テクノロジーが発明される以前の日常にはまずなかったかもしれません。

ともかく、人間の生身の身体と、機関車とか自動車とか飛行機とか、そういう現代的なテクノロジーとがものすごく乖離してしまった。にもかかわらずわれわれはそうしたテクノロジーと関わらざるをえないわけで、そういうかけ離れたもの同士がじかに接触してしまったのが第一次大戦の状況だったと言えるかもしれません。だから、もし戦場で見聞したことを自分の中にまともに取り込んでしまったら精神がそれに耐え切れず破壊されてしまう。最近よく言われるPTSD、心的外傷後ストレス障害というやつですね。そういう状況に置かれた時に人間はどうするかというと、自分の精神を何とか保つためにショックになるような刺激を遮断するこ



とになる。遮断してくれるのは意識です。意識的に外界からの刺激を遮断して精神を防御する。その帰結が、「経験」ならざる「体験」の優位です。つまりどういうことになるかと言うと、これは「ボードレールにおけるいくつかのモチーフについて」というベンヤミンの別のエッセイからの引用ですが、「ショックがそのように補足され、そのようにして意識によって防御されると、ショックを引き起こすような出来事は端的な意味での体験の性格を与えられることになる」(『ベンヤミン・コレクション (1)』ちくま学芸文庫、1995年、429頁)。

外界と深く交わり外界の刺激を自分のなかに取り入れて咀嚼し、そのことによって自分も変わっていく、そういうプロセスが「経験」と呼ばれるものだとする、そういうプロセスが起動しなくなってしまった。外界の刺激があまりにも強いので、自分の心のなかに深く外界の出来事が浸透しないように、意識によって遮断して、全部意識でもって処理していく。刺激は外からいっぱいやってくるんだけど、それを全部意識によって処理してしまっ、それが自分の中に深く浸透しないようにする。それはどういうことかと言うと、出来合いの情報なり枠組みなりによって出来事を解釈していくということです。比喩的に言えば、誰か他人が作ってくれたカスミ網みたいなものを張りめぐらして、やってくる刺激を全部捕捉して、無害にしてから眺める。だから出来事はすべて「ああ、例のあれか」って言う形で処理されることになる。最近はそのようなことが多くて、インターネットの世界がまさにそうですね。いろんな出来事があっても、それについての情報が同時に大量にばらまかれるので、それを参照して「結局…なんですね」って言う形で、誰か他人の枠組みに沿って出来事を解釈して納得してしまう。出来事を既知のものにして、何となく分った気に

なっている。こういう形で意識的に出来事が処理されると、出来事は経験とはならない。ここで経験にならずに積み上がるものをベンヤミンは「体験」と名づけるわけです。情報は大いに吸収されるし、情報を処理する仕方も上達するかもしれないけれども経験はなされない。ある出来事を自分のなかに取り込んで咀嚼し、咀嚼したものによって自分自身を変化させていく、といったことは起きない。これが「経験の貧困」であり、「体験」の優位ということです。

これを学校教育の問題に引きつけて考えると、先ほどPISA調査のことを話題にして、学力論議にそれが大きな影響を与えているというお話をしました。このPISA調査が調べようとしたリテラシー、特に読解リテラシーなんてのは、今言った体験の優位という状況にぴったり寄り添っているんじゃないかと思われてくるわけです。リテラシーということで問われていたのは、記号の世界を問題解決のために使いこなすという能力でした。さっきの比喩と結びつけて言い直せば、カスミ網になりそうな情報を目ざとく探り当てて、それでもって問題とされたものをすばやく補足し処理する、そういう能力がリテラシーということになります。それはそれでもちろん理知的な態度ですし、体験の優位という現代的条件を考えれば、現代社会で抜け目なく生きていくために不可欠の能力であるかもしれない。だから、学校が子どもたちにそういう能力を装備させて社会に送り出そうとするのを咎めることはできないでしょう。しかし、理知的であるということは本当にそれだけのことなのか、それで尽くされているのか、ということも考える必要がある。出来合いの枠組みを物事にうまく適用して問題を解決するということが知のすべてなのか？ってということです。というのも、経験の貧困・体験の優位という先ほどの話を重ね合わせてみると、出来合いの枠組



みを適用して問題を解決するというのは、経験を回避するための方策だったわけですね。言い換えれば、現実と出会うことを回避するための方策だった。だとするとどういうことになるかというと、ここでは知というものが、自分を脅かすような現実との関わりを、あらかじめ回避するための手だてになってしまっているわけです。そんなものが本当に「知」の名に値するのかって問いたいわけですね。そうした知は、確かに人を抜け目なくクレバーにはしてくれるかもしれないけれど、かえって現実を都合よく切り詰めてしまうことにもなる。しかし本来、知というのは、世界とは何か、現実とは何かを、世界や現実と直面しつつ自分で考えるということだったのではないか。そのような知であればこそ、知は人を成熟させることができる、つまり、人を単にクレバーに抜け目なくするだけでなく、聡明にしてくれるのではないかと、そう思いたいわけです。

B. 学習の経験—エルスチールの説話から

実はこのことについてぜひとも紹介したいテキストがありまして、それがブルーストの『失われた時を求めて』の一節なんです。この小説はまさに大長編で、今は文庫本で読めますが、400 ページ以上もある分厚い文庫本が何と 13 冊です。標題のついた 7 つの部分に分かれていて、そのうちの 2 番目になりますか、「花咲く乙女たちのかげに」という部分があります。その中でエルスチールっていう画家が主人公の若者にとって大切な人として登場します。主人公の「私」は、社交界に憧れているお金持ちの坊ちゃんなんですけど、いつか小説を書きたいという願望を持っていて、芸術とは何かといったことについて考えをめぐらしています。その時に「私」がモデルにする芸術家が何人かいて、それが小説家のベルゴット、作曲家のヴァントゥ

イユ、そして画家のエルスチールです。このエルスチールは「私」が大いに尊敬している画家で、ちょっと引用してみますと、「この天才的な人物、この賢人、この孤独者、このすばらしい会話の達人ですべてを見下す哲学者でもある人物」(『失われた時を求めて (4)』集英社文庫、2006 年、361 頁) というふうに言われています。自信に満ちていて、他人におもねることなく自分自身の流儀を無理なく通用させることができる、そういう芸術家の理想像として「私」には映っているわけです。ところが、ひょんなきっかけで、このエルスチールという堂々たる芸術家が、かつてはとっても滑稽な人物として、ヴェルデュラン家っていうサロンがあるんですけども、そこに出入りしていた、いつも何か下らない冗談ばかり言ってみんなに小馬鹿にされていた、そういう軽薄な人物であったということを知るんですね。「私」自身はまだ若くて昔のことは知らないんですが、ヴェルデュラン家と親しかった年長の友人から、ムッシュ・ビッシュというあだ名で呼ばれていたそういう滑稽な画家のことを話に聞いていて、この堂々たるエルスチールが、あのかつて聞いていたムッシュ・ビッシュと同一人物なんじゃないかと疑いを抱く。それで「以前ムッシュ・ビッシュと呼ばれていませんでしたか」ってエルスチールに尋ねるんです。それに対してエルスチールは「ああ、そのとおりですよ」って全然悪びれもせず答えるんですけど、それを聞いた「私」が「えー・・・」っていう感じで失望の表情を見せるんですね。それで、エルスチールが「私」に向かって、失望するようなことじゃないんだっていうことを語って聞かせる。それがまた「聡明さ」ということについての感嘆するような解説を含んでいるわけです。長いですけども引用してみます。



「どんな聡明な人であっても」と彼は言う、「その若いころのある時期に、思い出しても不愉快になる消してしまいたいような言葉を口にしたり、あるいはそういう生活を送ったりしたことのない者はいやしません。でも、これを頭から否定して後悔するには及びません。その人がなんとか聡明な人間になり得たというのも、最終的にそうなりきる前に、滑稽な人間だったり厭うべき人間だったりしたというさまざまな段階を経てきたからこそなのです。私は知っていますよ、名士の息子さんやお孫さんに当たる若い人たちで、中学のころから家庭教師に、精神の高貴さや道徳的な気品を教えこまれた人たちがいる。この人たちは、たぶん自分の生活から切って捨てなければならないものなど、何ひとつ持ち合わせていないでしょう。自分たちの口にしたいすべてのことを公表し、それに署名することさえできるかもしれない。けれども、こんなものは貧弱な精神だし、空論家の無力な子孫です。こういう人たちの聡明さは否定的で不毛なものだ。聡明さは人から教わることでできないものです。これは、誰にも代わってもらえない道程、誰もわれわれから免除してくれるわけにはいかない道程をたどった後に、自分の力で見つけ出さなければなりません。なぜって聡明さとは、一つの物の見方なのだから。あなたが感心されるような生き方や、高貴な態度だと思われるようなものは、一家の父親だの家庭教師だのによってしつらえられたものではありません。それはその前に周囲を支配している悪しきものや凡庸なものに影響されて、まるで違った形で始められた時期を持っているのです。それは闘争と勝利とを示しているのです。私には、駆け出しのころの自分た

ちの姿が今では見分けのつかないものであり、いずれにしても不快なものであることが、よく分かる。でも、これを否定してはならないんです。だってそれは、本当に生きてきたということの証拠だし、私たちが人生と精神とを支配している諸法則にしたがって、生活のつまらない要素から[...]それを越えるものを引き出したという証拠なのですから。」(361-362 頁)

どうでしょうか。この一節は、さっき述べた学習の経験、その過程性ということについての、最良の解説のひとつじゃないかと私は思っているんです。聡明さというのは一種の物の見方なんだけど、この物の見方というものは、出来合いの形で誰かから受け取るわけにはいかず自分で闘いとる以外にない。それはなぜかと言えば、物の見方は情報として受け取れるパッケージのようなものではなくて、自分自身の変容を必要とするからです。誰もが自分なりの物の見方ってものを、たとえ未熟なものだとしても最初から持ってるわけで、問題はその物の見方をより聡明なものに変容させることです。そのためには、ベンヤミンが「経験」と呼んだような過程が必要になる。つまり、周囲の「悪しきものや凡庸なもの」と交わり、その中での「闘争と勝利」を通して自分自身を変容させ形成していく、外界の様々な刺激を自分の中に取り込んで、自分で咀嚼して、そのことを通して自分自身を変化させていくという過程が必要になる。情報の取得と何が違うのかと言えば、山の頂上へ行くのにヘリコプターで運んでもらうか自分の足で苦労して到達するかの違いと言っていいかもしれません。見える景色は同じでも、感動の質は違うでしょう。その違いを作っているのは、頂上に着くまでのプロセスで得られた「物の見方」の違いです。そういうプロセスっ



ていうのが実は人間が形成されるプロセスであり、また学習の経験でもある。

ところが、ベンヤミンが言う「経験の貧困」というのが一般的になっているとすると、それはまさにこの学習の経験が求められなくなる、その「相場が下落する」ということです。そうになると、結局「知」というのも空洞化してその名に値しないものになってしまうのではないかと思います。出来合いの情報の取得とその抜け目のない適用に終わってしまって、本当の意味での事柄の探究とか、納得の追求っていうのに、至らないまま終わってしまう。本来、「知る」という過程は、ヘリコプターで山の頂上に運んでもらうみたいに出来合いの情報や枠組みを受け取ることじゃなくて、訳のわからない現実と取り組んで自分なりの納得を得ていくことだと思うんですね。だからこそ、その「知る」ということが自分自身の物の見方の変容につながるし、つまりは聡明さに結実することができる。ところが、そういうプロセスがスキップされて、誰か他人がしつらえてくれたものを受け取れば十分、ということになってしまう。先ほど言った学力、リテラシーとしての学力の想定は、こういう状態を追認して、さらに促進してしまっているのではないかと思います。リテラシーというのが目標になって、いかに記号の世界を使いこなすか、いかにクレバーな情報処理に習熟させるかっていうことが現代学校の課題とされて、それを教育の目標にしてどんどん追求すればいいんだってことになってしまうと、まさにこの経験の貧困を学校教育が促進することになってしまう。しかし、本当にそれが学校の課題なんだろうか。それは結局のところ「聡明さ」へと至るような道筋を子どもたちに対して閉ざすことになりはしないか、という風に私には思えるわけです。

C. 芸術教育のポテンシャル再論

以上のことを前提にして考えてみると、芸術系教科の可能性ってのは結局、経験への通路を開くということにあるんじゃないか。それはつまり、芸術が情操教育として理知と区別された感情を管轄するというのでも、逆にリテラシーという限定された知のあり方に奉仕するというのでもなく、「知る」ことの本筋へと学校教育をつなぎとめる、その先導役を芸術が果たすということです。なぜ私にそう思えるかというと、芸術系の教科でやられていることっていうのは、必然的に実験を含む。この点は、いわゆる主要4教科とか5教科とかって言われるものとはずいぶん違うんじゃないかと思うんですね。たとえば理科の授業だったら、本当は実験や観察をやらせてみたい。たとえば滑車の仕組みだとかアサガオの成長だとか、「なぜそうなるんだろう」という疑問を持って自分で考えたり調べたりしてもらいたい。だけど時間がないから、まあしょうがない教科書の該当ページを読んで済ませると。そういったことも可能だし大いにありえますよね。でも音楽や美術だったら、自分でやって確かめてみるということを抜きにしては教科そのものが成り立たないでしょう。子どもたちは、自分で音を出してみる、色を置いてみる、ということで、まさに実験と観察をしているのではないかと思います。つまり芸術そのものがある種の実験的な探究の過程なんじゃないかと思うんですね。

これは芸術ということとちょっと離れて最近の科学論の話になるんですけど、『思想』という雑誌が「科学の現場を哲学する—モノの視点から」という特集を組んでいます(2015年2月号)。そのなかで、ラインベルガーというドイツの学者が、「科学者は未知の事柄をいかに研究するか」という面白い論文を寄稿しています。科学における実験っていうのは、普通はや



はり仮説検証だと、仮説があつてそれが正しいかどうか確かめるのが実験だと、普通われわれは思っているわけです。ところが、科学の現場をよく見てみると、実はそんなに簡単というかスッカリしたものじゃなくて、様々に失敗したり、思ってもみなかった出来事が起きる。そしてそういう失敗や驚きをいかにその後の研究に取り込んでいくかっていうことが、実は実験の創造的な部分であり、科学における実験の存在意義なんだと、そういうことを言っているんです。これは、さっき小保方問題に触れてお話しした最先端の科学の状況と同じように、ちょっと不思議な感じがするんですけど、しかし、実験とはつまるところそういうものなのではないか。なにかやってみて、自分の想定していなかった様々なことが起きる。それを解釈して、また次のプロセスに入っていく。そういうプロセス。これが実験なのではないか。そして、芸術的な活動っていうのは、実験の今述べたような創造的な部分に着目すれば、まさにそういう実験のプロセスに人を導き入れるものだ、そう言えるんじゃないかと思うんです。

先ほどお名前を出した坪能由紀子さん、私の大学の同僚で音楽教育の専門家ですが、その坪能さんが組織されたシンポジウムで、音楽教育の面白い実践の記録を見聞する機会がありました。それは「音楽づくり」という近年学習指導要領に導入された分野の実践で、ある中学校での授業でした。そこで生徒たちがやっていたのは、新聞紙をいっぱい持ってきて、新聞紙でなにか音を作る、という活動です。4、5人でグループになって、新聞紙をグシャグシャにする音とか、ビリビリと破る音とか、新聞紙の四隅を4人で持ってヒラヒラさせるとか、そういういろいろな音を自分たちで作って楽しむ。そのうち、その中のひとりが折り紙みたいに風船状のものを新聞紙で作って、こうリズムを出すというの

をやり始めた。そうしたら他の生徒が、そのリズムを背景にしてさっきのグシャグシャにしたリビリビリ破ったりという音を出していった。グループのみんなが「乗った」感じになって、すごく音がばーっと出るフェーズと、スーッと引いていくフェーズを意識的に作っていたようにも思います。大変興味深かったのですが、これなど、芸術的な活動によって開かれた実験的なプロセスの一例と言えるかもしれません。新聞というのは、普通は音を出すための道具だとは誰も考えませんよね。それが、「新聞紙で音を作ってみよう、音楽を作ってみよう」と提案することで活動の空間が現れる。これは、まさに「芸術」という枠組みによって可能になった自由空間だと思います。子どもたちはその中で自由に実験に興じることができる。実際に音を出してみ、お互いに調整し合、音の世界を探索していくわけです。ここでたぶん大切なことは、そういう実験的な探索がまったくの無定形・無方向なものにはならないだろう、ということです。新聞紙の例でも、子どもたちは自由に音を出して良いということになっているんだけど、まったく無秩序な音が出てくるわけではないんですね。何か面白いもの、自分たちにとって面白いもの、そしてその面白さが人にも伝わるようなものをやはり探している。そこでリズムとか、呼びかけと応えとか、盛り上がりとその収束とか、先ほどシラーの話じゃないけど、規則が出てくるわけですね。何をやってもいい実験的なプロセスなんだけど、それを統御していく一種の規準みたいなものがある。実験のプロセスを導いて、そのサイクル、やってみて、その結果を見たり聞いたりして自分の活動を再調整する、そういうサイクルを導くものは何かと言うと、それはたぶん科学とは違って、科学的な実験を導く規準が＜真理＞だとすれば、芸術的な実験の規準になるのは＜美＞



なんだろうと思います。

芸術系の教科が経験への可能性を開くんじやないかと先ほど申しましたが、そのことの意味が少しは明確になったのでしょうか。芸術系の教科の場合、主要4教科・5教科の場合のように「正解」というものはないわけですから、あらかじめ定められた答えを伝えて一応終わり、とするわけにはいかない。実験的な探究そのものが教科の主題になるわけです。この探究は、今言いましたように科学的な探究とは目指すものが違っていますが、それでも、「知る」という活動に通じるもの、それを刺激するものを含んでいるだろう。それは何かと言えば、出来合いの図式を現実に応用することで現実から距離をとるのではなく、自分自身の感覚を通して現実との相互浸透を実現しようとするような現実との関わり、ということになります。

このような現実との関わりを実現して学習の経験を引き起こすことが現代学校の重要な課題じゃないかと思うんですね。これまでは何を教えるべきかってのは学校の外で決められていた。学問的真理とか、経済的必要とか、そういう教育以前の部分で教えるべき内容は決められて、これを教えて下さいという要求が学校に下りてくる。学校の課題はそのあらかじめ決められた内容をどうしたらうまく子どもに伝えられるか工夫することだと、そういう見方があったかもしれません。しかし現代の状況というのは違ってきているのではないかと。われわれが経験した3.11の時の専門家の狼狽ぶり、あれをけっして忘れるべきではないし、何度でも思い出す必要があると思うんです。原子炉の中で何が起きているのか、どうしたら暴走を止められるのか、誰もわからない。暴走の結果まき散らされた放射性物質の影響についてもわからない。「ただちに影響を及ぼすものではない」という文句が流行語のようになりましたが、ただちに

影響はないとしても長期的にはどうなのか、つまり低線量被曝の長期的影響ということについては、専門家も確たることは言えないということがハッキリしました。一人一人が現実を自分なりに考えて解釈して、自分の知を作っていくしかない。とすると、学校は低線量被曝という重大で切実な問題について教えようとしても、そもそも「正解」なるものがどこにも存在しないわけです。学校にできることは何かと言えば、正解のない現実に取り組んでそれぞれの判断をより成熟したものにしていく、つまり「聡明」なものにしていくための機会を提供するということではないでしょうか。こういう類の問題は、環境問題や遺伝子治療の問題をはじめとして、ますます多く出てくると思います。とすると、学校というのは、単なる知の伝達場じゃなくて、知を作り出す場でもある、ということにならざるをえないでしょう。自分たちで知を構築していく、そのプロセスに子どもをどうやって参加させていくかっていう、そういう知の探究の場でもあり、構築の場でもあるというふうに学校を考えるべきではないか。そういう風に考えると、芸術教育は現代学校の課題にとって非常に核心的な重要性を持つんじゃないかという風に思っています。どうしてかと言えば、情報の網目とか既成の解釈枠組みを破る、そしてそのことで、知的な探究の過程や、外界と関わって自分を変えていく変容の過程の、起点になるという可能性を、芸術系の教科は持っていると思えるからです。

科学と並ぶような、世界を探索するもう一つのルートとして、美や芸術を考える必要があるだろう。そのことが、「学力」重視とか「エビデンス」重視の中で忘れ去られている学校教育の本当の課題を思い起こさせるきっかけにもなるんじゃないか、ということを考えています。大変不十分なお話で、「芸術教育の可能性」と



いうテーマの、ようやくとば口までたどり着いたところで時間切れとなってしまいましたが、
以上で私の話を終わりたいと思います。

ありがとうございました。