

芸術があってこそその一般教育

——ハリー・ブラウディのイメージ論を出発点として——

前川陽郁

芸術は芸術としての固有の価値を持つが、学校教育の中では一つの教科と位置づけられるため、教育全体の中で芸術が果たす役割を常に考えていなければならない。たとえば言葉を用いる能力が社会生活において重要であることがはっきりわかり、したがって学校教育において重視されるのも当然であると受けとめることができるのに比べれば、芸術教科がどのように役立っているかを自覚することも説明することも容易ではないだろう。

そのような問題を考えるために、ここでは、ハリー・S・ブラウディのイメージと教育との関わりについての論考に手がかりを求めたい。なぜなら、ブラウディは、『学習におけるイメージを描くこと役割』(*The Role of Imagery in Learning*)⁽¹⁾の中で、子供の基礎学科としての「読み」、「書き」、「算術」と同等の重要性を持つものとして芸術を加えることを提唱しているからである⁽²⁾。言うまでもなく、「読み・書き・算術」(日本語の伝統の中で言えば「読み・書き・算盤」ということになろう)が学校で子供のときから学ぶものとして重要か、(芸術だけでなく)他に加えるべきものはないかということは、ここでの関心事ではない。

なお、ブラウディは、アメリカ合衆国のイリノイ大学教授などの職にあった教育学者で、ジョイ・A・パーマー他編著『教育思想の50人』の中で現代教育の主要人物の一人として、その経歴と考え方が解説されている⁽³⁾。また、この書によれば、日本でも翻訳書⁽⁴⁾のかたちなどで紹介されているベネット・リーマーは、ブラウディに師事した。

1. 学習とイメージ

学習との関係でのイメージの役割についてまず考えなければならないのは、「示唆基盤 allusionary base」であろう。ブラウディは示唆基盤を「読む者や聴く者が意味を供給するために用いることのできる概念、イメージ、記憶の集合体」⁽⁵⁾と定義する。たとえば、人の話を理解するためには、声をどのように言葉の音として用いるか、言葉の音をどのように組み合わせるとし、その意味は何か等々について参照するもの、言い換えれば、言語の使い方について示唆してくれるものの蓄えが必要である。それは、辞書のような定義や説明の集積であり、わからない言葉がある場合、頭の中の「辞書」を参照することがまず想定されるだろうか。仮にそうであるとして、実際に辞書を使って文章を読む場合のことを考えてみよう。ブラウディは次のように論じる。

辞書を使うことは、高度な読解力を要求する——それは、たとえば、単語を発音したり、“dictionary”という単語の綴り方を学んだりすること以上である。辞書の説明あるいは記述の意味を理解するためには、読者は豊かな示唆基盤を必要とする——それはつまり、単語とイメージのうまく備えられた蓄えであり、それを使って辞書の印刷された単語を解釈するのである。⁽⁶⁾

単語の定義を理解するためには定義に用いる言語がわからなければならないのは言うまでもないことであるが、言葉の中で最も基本になるのが物の名前であれ行動を示すものであれ、個別の物や行動にそれぞれ言葉が結び付けられるわ

けではなく、たとえば個々の物を覆う「概念」として把握される。さらに、多くの場合、名詞や動詞などを組み合わせて文へと構成する。そのように構成されたものとして言葉を説明することは可能であるが、その組み合わせ方を明確に意識して言葉を使っているわけではなく、実際に考えているのは、言葉を使う状況、そこに何があるか、何を伝えようとするか、このように言えば相手はそれをどのように受けとめるかといったことであろう。そして、そのような諸要因の結び付きの中で、用いる言葉を考えるわけであるが、その結び付きの把握が十分であればあるほど、言葉の使用はよりの確になる。言語については、そのようなことも含めて「示唆基盤」は考えられなければならないのであり、その基盤は、多くの要因を含んでいるほど示唆の機能をより発揮するのであって、言わば大きい方が良い。多くのことを蓄積として持てるようにすることは、学習の重要な課題であろう。しかし、ここで考慮しなければならないのは、大きさだけが問題なのかどうかということである。単に二つの要因間の関係を把握するだけでなく、すべての要因が結び付いたものとして捉えることが、個々の要因を働かせるためにも、とりわけ別の要因に示唆を求めるためにも、必要である。そして、それが「イメージ」を描くということである。言い換えれば、いろいろな関係の単なる寄せ集めではなく、一つのまとまった全体として捉えられることが必要なのである。

そのための教育を考えると、言語による芸術の性質に注目すべきであろう。たとえば小説を読むとき、そこに登場する人物も、そこで起こる出来事も現実のものではない。まさしく「フィクション」なのであり、つまり、すべては作り事であって、殺人事件が起こっても、実際に人が亡くなっているわけではない。現実立脚した作品であっても、小説というかたちを取る限り、「作り事」として提示される。しかし、すべてを非現実と受けとめていたのでは、小説を読む興味は失せるであろう。小説の中で事件が起こっても、それが現実に起きているものでないことを読者は知っているが、それを現実のものとして受けとめてこそ、たとえば主人公に共感することもできるし、反発することもできる。

現実のものとして受けとめることができるというのも、小説は、

さまざまな人物、いろいろな出来事、背景などの諸要因が緊密に結び付けられて構成されることによって、一つの完結した世界が作られているからこそ、そのことによって、小説は非現実なのではなく、通常の実現とは違った、もう一つの現実なのである。少なくとも、現実として受けとめられるのである。つまり、通常の実現とは切り離された別の世界であるからこそ、そこには現実であるかないかという判断は入り込まない。

このように、小説は、フィクションとして、通常の実現とは違った世界に読者を連れて行ってくれるだけでなく、物事を関係づけて捉えることを、言葉の面から教えてくれるモデルなのである。もちろん、ドラマや演劇についても同様のことが当てはまるが、それらは、小説とは違って、実際に人物が(演技されて)登場し、出来事も具体的に繰り広げられる。そのような直接的な面は人物や出来事の間接性を考えるうえでは有利である一方で、示唆基盤の視点からすれば、人物や出来事について言葉で語るときには、それらが言語の体系との関係で基盤に組み入れられる面も重要であろう。

言語の学習、ないし概念の学習は、教育の中で重要な位置を占めている。概念というのは、まず具体的な事物等について、それが何であるのかを把握しようとし、それにはどのような性質があるのか、また、そのものと別のものとに共通する点は何かを思考することから獲得されていくものであろう。しかし、ひとたび概念ができてしまうと、ともすれば元にある具体的な事物等は意識の外に出てしまいがちである。つまり、言葉による定義のみで満足しかねないのである。さらには、教科書などに書かれていることをそのまま受け入れ、とりわけ、言葉による設問に対して言葉で解答する試験が教育の中で主な評価の要因となれば、なおのこと、概念の元にある実体には目が向けられなくなる。しかし、それが本当の知識でないことは言うまでもない。もちろん、学習において体験あるいは実験や観察を重視するなど、実体との結び付きを確保する方法はあるが、そのために多くの時間が当てられれば、そのぶん知識の全体量は少なくともならざるを得ない。

そのような問題の解決に、芸術が直接的な寄与をすることは期待できない。芸術は、元より「作り事」でしかないからであ

る。しかし、まず知識について考えておく必要があるのは、実際の知覚から出発した学習が行なわれているとは限らないのが、時間的制約のある中で多くのことを学ばなければならないからだけではないということである。たとえば、電流について学習するとき、導線の中を流れて行くものを観察することはできない⁽⁷⁾。歴史にしても、過去に起こったことを見聞きすることはできないのであり、資料も時代を遡れば遡るほど、不十分かつ不確実になるが、その中で言わば「物語」を作っていくところには、芸術との共通性がある。あるいは、たとえば電池に導線で電球をつなげば光がともるといった経験可能な事実を基礎にして電気の働きについての整合性のある知識を形づくっていくことは、すべて観察可能な事実で構成されているわけではないという意味で、イメージを描くことのうえに成り立っているのであり、その点で、芸術と類似した面があると考えられる。だからといって、芸術が他の分野の学習に役に立つと直ちに主張すれば、それは安易に過ぎるだろう。芸術教育の視点から何らかの貢献を考えても、他の分野でそれを必要としているかどうかはわからないし、そもそも、知識は、芸術とは違って、事実を基準とした正しさが求められるのであり、実際の経験から思考を出発させることは常に重要である。数学のように抽象性の高い分野でさえ、その根底には、物を数える、あるいは測るといった行為がある。ただ、芸術と知識との間にはこれまで述べてきたような共通性があり、ということは、それに関わる重要な能力を両面から向上させる可能性、あるいはまた、共通性をしっかり意識してこそ違いもまたはつきり自覚できることは考えておいてもよいのではないだろうか。

さて、言語の学習のことに戻ると、言葉は、明確に定義できるような直接的な意味で用いられるだけでなく、言葉の暗示的意味、連想、隠喩的表現などもまた劣らず重要である。とりわけ、言葉の直接的な意味に頼っただけでは考えが十分に伝わらないと思われるとき、あるいは、普通とは違う気のきいた表現をしたときなど、演説等の何かを主張することが前面に出ている場合に限らず、日常会話でも頻繁に用いられる。たとえば、「エヴェレストが招くときに、我々は山麓の丘で止まることはできない。」⁽⁸⁾という政治家の言葉を理解するためには、まずエ

ヴェレストを知らなければならない。それに加えて、エヴェレストが世界一高い山で、登山が困難であり、それでもなお登りたいと考える人が多くいること、また、その一方で、その政治家がどのような信条を持っているかがわからなければ、この言葉で言おうとしていることは理解できない。しかし、それでもまだ不十分で、山が実際に「招く」ことはないのだから、それが招くとはどのようなことなのか、また、「エヴェレストに登ること」と「止まることができない」という内容を関連づけたイメージを描くことができこそ、この言葉を十分に受け取ることができる。そして、そのためには、様々な関連づけが示唆する基盤として蓄えられている必要があり、そのための「最上の源泉が、諸芸術であり、なぜなら、それはイメージを描くことの隠喩で生きているからである」⁽⁹⁾。つまり、芸術は、言葉で具体的に指し示す事物や行動といった支えを持たないぶん、作品内部での言葉と言葉との関係、言葉とイメージとの関係、イメージとイメージとの関係を強固にすることで成り立っているのだから、優れた教材にもなるだろう。しかも、現実においては隠喩等が不明確なまままで終わってしまうことがあるが、小説などでは、話の展開の中でその意味を明確にすることもできるし、それを物語構成の方法にすることもある。もちろん、暗示的なまままで終わらせておいて、あとは読者の想像にゆだねることを意図する場合もあり、そのことはとりわけ詩では顕著であろう。そのような場合は別として、言葉の直接的な意味以外の表現の内容を明示して教える場とすることができるのであり、それは言語の理解や運用だけにはとどまらず、身振りなどの非言語的コミュニケーションについての演劇の役割を考えることもできる。つまり、教育における芸術の役割の一つは、「芸術家の想像が創造する隠喩を知覚に対して客観化すること」⁽¹⁰⁾である。ただし、忘れてはならないこととして、芸術はあくまでも現実とは別のものである。芸術では、現実にはあり得ないことも、現実にあるべきではない悪も、説得力を持って描くことができる。だから、示唆基盤を作ることに芸術が有効であっても、現実におけるその参照に関しては、芸術を現実とはしっかり区別させる指導があつてこそ芸術教育が生きるということを考えておくべきであろう。

2. 問題解決と芸術

前節の議論からは、イメージはパターンと同じものではないかという疑問が出てくるかもしれない。その点はいったんおくとして、個別の物事を普遍性を持つものとしてのパターンに結び付けることは、問題解決の重要な部分であろう。それでは、個別の認識と普遍性を持つ概念とを獲得すれば問題を解決することもすでに学んでいるように思われるかもしれないが、それらを結合することは認識結果と概念の範囲を越える要因を含んでいるというのが、ブラウディの主張するところである。スイッチを操作するといった単一の操作で解決されるような単純な問題であれば、議論の対象にするまでもないであろうが、取り立てて問題解決が教育の課題となるのは、簡単には解決できない多くの問題に直面するからに他ならない。

ブラウディは、自動車の運転中にスピンした場合のことを具体例として問題解決について説明した後、ロバート・H・エニスの「批判的思考」を、問題解決中でのイメージの役割を考察するための糸口にしており、まず、エニスの批判的思考に関わる処理の以下のリストを引用する。

1. 論題あるいは問題の明確な陳述を探し求めること。
2. 理由を探し求めること。
3. 情報に通じようとする。
4. 信頼できる資料を使い、それに言及すること。
5. 全体的状況を考慮すること。
6. 最重要の点に対して適切であり続けようとする。
7. 元もしくは基本的な概念をおぼえておくこと。
8. 新しいことを取り入れる姿勢でいる——他の人の視点から物事を見ること。
9. 主題が許容するだけの正確さを探し求めること。
10. 複合的な全体の諸部分を順序正しく扱うこと。
11. 他の人に対して敏感であること…それなしでは、批判的思考はしばしば失敗に終わる。⁽¹¹⁾

これらのうちで、特にイメージを描くことを要求するとブラウディが考えるのは、「5」「8」「10」「11」の点である。まず、「5」の「全体的状況を考慮すること」について、次のように述べる。

状況の構成部分を統一された全体の中で組織化するのでなければ、どのようにして全体的状況を考慮するのだろうか。実際的な——すなわち、完全に論理的シンボルで構成されるのではない（たとえばエンストした自動車）——どのような事情が取り巻いている場合でも、全体的状況は構成する要素の相互作用を描く一連のイメージ、その原因-結果の関係のイメージを要求する。⁽¹²⁾

先に述べたような、単一の処置で問題が解決する場合は別として、多くの場合、目下の処置がどのような結果を生み、それがまた原因となってどのような結果を生むかというように問題解決にまで因果関係がどのようにつながっていくかを把握する必要がある。それは原因-結果の連鎖として把握されていれば十分なのであって、全体的状況のイメージを描く必要はないとも言える。確かに、様々な物事がすべて因果関係でつながっていて、その関係が完全に把握されていれば、問題が生じて、その原因を容易に特定できて、解決することも簡単であろう。しかし、現実には、最終的な結果に至るまでの関係がすべてわかっているとは限らず、それがわかなくても解決を迫られるのである。その場合、諸関係の中に断絶あるいは曖昧さがあっても、たとえば試行錯誤によって前進しなければならない。

その中で重要になるのが、「新しいことを取り入れる姿勢でいる——他の人の視点から物事を見る」ということであるが、部分的な一つの処置とは別のことを考えるのは、ある意味で簡単である。違っていればそれでよいのであれば、そのようなものは無限にあるからである。しかし、それが問題解決に向かう必要があることから、新しいことを一つの要素とした全体的状況のイメージを描くことができなければならない。だから、「8」の点は「洗練されたイメージの蓄えを要求する」⁽¹³⁾のであり、それがあってこそ「複合的な全体の諸部分を順序正しく扱うこと」ができる。さらにそれは、目下の自分の見方とは違っ

た見方をしようとするのであるため、「問題を他の人はどのように知覚するかを『想像する』こと、すなわち、他の人が心に抱くイメージに到達しようとすることを求める」⁽¹⁴⁾こと、ひいては、「11」の「他の人に対して敏感であること」にもつながるのである。

この節の初めに述べたように、ここで考えているイメージはパターンと同じものだと思うられるかもしれないが、別の視点から見るという点に、パターンとの違いがある。もちろん、イメージが固定化して繰り返されれば、パターンとなる。しかし、イメージを描くことには、現実次第でイメージを変化させていくことが必要である。いわゆるイメージ・トレーニングにしても、パターンを思い描く訓練になってしまっただけでは、現実の多様さに対応することはできない。

ブラウディは、問題解決におけるイメージを描くことの重要さは強調するものの、その際にはそれを特に芸術と結び付けて論じているわけではない。芸術創作と問題解決とに共通する性質を教えてくれるのが、ルイジ・パレイゾンの美学である。

パレイゾンによれば、芸術の創作は単なる「作ることfare」ではなく「形成することformare」であり、単なる「作ること」というのは、作る方法を考え出すことはせず、あらかじめ決められた計画や規則や技術に従って作ることであるのに対して、「形成すること」は、作る方法を考え出しながら作ることである⁽¹⁵⁾。また、芸術の場合の形成は、思考や行動の場合の形成とは違って、他の何かのための形成ではなく、「形成のための形成」⁽¹⁶⁾であり、形成から生まれた結果の成果は、芸術以外の場合であれば法則や目的が基準になるが、芸術の場合の形成は形成のための形成であることから、成果の基準は成果以外にはなく、そのため、成果は、作る方法を考え出すことが有機化に一致していなければならない。すなわち、「すべての部分が互いに関係づけられ、一つの解き難い統一体を作っている。—中略—諸部分はそのように互いに関係づけられ、結び付けられることで、全体を成り立たせ、明確にする。—中略—しかし、そのことが起こるのは、各部分が、全体により部分として定められているからである。」⁽¹⁷⁾

これが、エニスが提示し、ブラウディがイメージとの関係で強

調する問題解決の諸点と通じていることは、作る方法を考え出しながら作り、それが成果に収斂するということから明らかであろう。また、それは創作に限定されるわけではない。芸術鑑賞においては、パターンにはおさまらない新しいものを受けとめ、それを他の諸部分ないしは全体との関係の中で捉えていくのだから、問題「解決」とまでは言えないにしても、そこには問題解決と同じ能力が関わっている。レナード・B・マイヤーは、「問題解決と美的過程とは本質的に同一のものである」⁽¹⁸⁾と述べる。ただし、「美的思考においては構造的困難とその解決との関係がはっきりしていて解明可能である」⁽¹⁹⁾ことを前提としている点が異なっているのであり、さらに、音楽や舞踊や演劇などの時間的経過を持つ芸術の場合は、作品が言わば問題解決の「過程」として提示されるのであって、その明示性という点で、演奏あるいは上演も含めて、教育的な効果を認めることができるだろう。

芸術教育に力を入れても、それが日常的な問題解決につながるかどうかかわからないではないかという疑問があるかもしれない。しかし、目下わかっていることだけから全体的イメージを描き、それに合わせて諸部分を調整し、場合によってはイメージを修正することは、まさしく芸術と通じる活動である。パレイゾンにしても、作る方法を考え出しながら作ること(形成)が、芸術作品を作ることだけにあると考えているのではない。すなわち、「人間のすべての活動は常に形成的」⁽²⁰⁾であるとして、次のように論じる。「有徳の行動は、特定の状況の中で道徳の法則によって要求された行動として考え出されなければならない、実行するためのより良い方法を同時に考え出す運動でもって実行され、実現されなければならない。また、問題を立てたり解決したりする場合、原理から結果を推論する場合、証明を導く場合、様々な思惟を結合して一つの体系的な組織にする場合には、思考の運動を完了、成就し、考え出す行為でもって理性が特定の事例の中で要求しているものを発見し、考えをはっきりと表現する必要がある。このように、生産的な力や考え出す能力が、思考からも行動からも要求されているのである。」⁽²¹⁾つまり、芸術も問題解決も一続きの能力であることを認識したうえで、それをトータルで高めていくことが重要なのである。

3. 価値教育と芸術

ブラウディが一般教育の中でイメージの役割を重視しているもう一つのことを、価値教育との関わりである。ブラウディが考えている価値は真や善などであるが、芸術やイメージの役割を考える前に、何が正しくて間違っているか、何が善くて悪いかを教えることが一般教育の重要な側面であることを、まず確認しておかなければならない。

言うまでもなく、美というものがある種の価値である。たとえば、平成20年文部科学省告示の学習指導要領では、小学校5、6年における道徳教育の内容の三番目に、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。」として次のことが書かれている（小学校の他の学年や中学校についても、年次相応の表現の違いはあるものの、基本的に同じ趣旨のことが示されている）。

- (1) 生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。
- (2) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切に作る。
- (3) 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。⁽²²⁾

ここで「美しいもの」というとき、「自然や崇高なもののかかわり」とあるように、芸術美よりも自然美が想定されているのであろう。自然と芸術との関係について、芸術は自然を模倣するのか、あるいは、芸術美が自然美を規定しているのかといった問題についてここで議論することはできないし、そうすべきではないだろう。ただ、教育の視点から、自然と芸術との対比ということについては考えておいてよいと思われる。

たとえば「絵のような風景」という捉え方がされるように、自然の中に芸術的なものを見出す場合もある。しかし、自然と芸術とは、同じように美を認めるにしても、芸術作品は人間の所産であるのに対して、自然は人間の手が加わっていないものである。手が加わっていたとしても、そうでないものとして見るから

こそ「自然」なのである。

芸術は、いかに優れたものであっても、作品で完結している。というより、完結した一つの世界を創るところに意味がある。それに対して、自然は事実上無限に広がっている。実際に見ているのは一部であっても、それが無限の広がりの中の部分であることがわかっている。つまり、自然に美を認めるとき、芸術と自然とは、「美」のもとで連続するのであり、その一方には有限のものである芸術作品があり、もう一方には無限の自然がある。

「人間の力を超えたもの」というのは、人間の力のうちにあるものとの関係でイメージするしかない。あらゆる点で人間の力を超えていれば、それを思考することもできないからである。人間に理解できないもの、作ることでできないもの等は、知識や技術が進歩すれば理解できるかもしれない、作ることができるかもしれないものとして思考される（もちろん、初めからあらゆる点で人間を超えた存在を想定して信仰の対象にするといった場合は別である）。つまり、芸術におけるのと同様の美を自然の中に認め、それを無限の自然の一部として捉えるところこそ崇高はあり、言い換えれば、芸術美との対比があるからこそ、自然の大きさ、無限性のイメージを持つことができるのである。したがって、芸術を芸術として味わうことができるからこそ、そして、それができればできるほど、芸術の持つ有限性とは対立的に、崇高は限界のない大きさを伴うものとなる。⁽²³⁾

さて、もちろん、芸術や崇高以外の価値の教育に対して芸術が何らかの役割を果たすことができるのか、できるとすればそれはどのような役割であるかについても考えなければならない。ブラウディは、次のように論じる。

価値教育は常に模範にたよってきた。真実、正義、英雄的行為、勇気、忠誠、誠実さ、慈善の心、思いやり、および、それらの反対のものが、最初は人が行動における例示をとおして影響を及ぼし、その例示が非常に生々しく伝達力を持っていることで、模範とすることのモデルになるのである。ドラマ、文学、その他の芸術が、これらの価値を描くために協働する。⁽²⁴⁾

もちろん、まず親や教師が、模範を示す、あるいはそれを説くべきものであろう。しかし、芸術によって示される模範の方が力が強いことをブラウディは重視するのである。確かに、第1節で述べたように、芸術作品は、通常の実現から切り離され、それ自体で完結した一つの現実を作っていることで説得力を持つのであるが、ここでの価値教育は、通常の実現の中での価値に関わるものなのだから、両者のつながりについて検討しなければならない。といっても、芸術の内部で通常の実現との直接的なつながりを持つことは、原理的に不可能である。芸術が通常の実現とは別の現実を作るものであり、そこで完結することを旨としている以上、そのようなつながりを持てば、もはや芸術ではなくなるからである。したがって、芸術は芸術の外の価値の規範になることはできないのであり、つまり、芸術以外の価値規範は、芸術とは別に定められなければならないことは言うまでもない。しかし、ひとたび価値規範が定められれば、芸術はその強力なモデルとなり得る。

ブラウディは、「価値を教える一つの方法は、生徒の価値のモデルを形づくることである。」⁽²⁵⁾としたうえで、次のように述べる。

モデルの源泉は何だろうか。家族、学校、仕事が標準的な源泉だが、最も有力なものの中には、エンターテインメント・メディアがある。大衆小説、音楽、映画、視覚芸術が、ヒーロー、ヒロイン、男女の悪党のモデルを提供する。その者たちの生き方は容易にステレオタイプ化され反復されることから、有力な価値モデルになる。それらは、多くの人々の美的経験にほとんど同時に作用することによって、価値についての確信に大規模に影響する。この大量説得のための手段は、事実よりもむしろイメージである。⁽²⁶⁾

これは、現在の日本の状況にも当てはまることであろう。ただし、そのモデルとしての強力さは、メディアの力でもあって、芸術作品というかたちでまとまったものとして反復可能であるからメディアに乗る。しかも、メディアに乗るだけではなく、芸術によるイメージは、「学校教育の受益者の人生において、書かれたものよりも長続きする」⁽²⁷⁾。さらに、芸術が模範となる場合は、

その模範は、「(1) 特定の時代の諸価値を普通でない明瞭さで描く、あるいは(2) 時代から時代への推移を目立たせる、あるいは(3) 未来の時代の発展を予言する古典である」。⁽²⁸⁾

芸術が模範となることができるのは、まず、幸福や善などについて明確なイメージを描くことができるからであるが、それだけではなく、芸術のイメージの中に通常の実現を置き、そこでは自分自身も一つのイメージであるようなイメージを作らなければならないのであり、そのようなイメージのつながりを作るのは、教育者の役割である。その際、芸術そのものが規範として受けとめられる危険性を排除しなければならないのは、芸術の中では悪も正当化され得ることを考えればわかる。しかし、それは、目下の価値規範が妥当なものかどうか、別の価値観はないかを吟味してみる機会を芸術は与えてくれるということでもある。

ただし、価値教育における芸術の役割を過大評価すべきではないと思われる。芸術が価値教育の模範として力を持つことができるのは、たとえば言葉であれば、演劇のせりふにしても歌の詞にしても、単に今自分で考えたことを言っているわけではないからである。しかし、場合によっては、特定の状況で、特定の相手に対して、最も適切な言葉を考えて言った方が、生の言葉の持つ重みがある。つまり、芸術を視点の中心に据え、一般教育の中での芸術の役割を考えると、とすれば、芸術に何ができるかということばかりを意識しがちで、さらには、芸術を基準として価値を考えてしまうこともあるかもしれないが、それぞれの価値規範について、芸術という形式を取り、それを教育に関わらせることが最善であるのかどうかは、常に考えておくべきことであろう。

4. 芸術体験と一般教育

これまで見てきたように、芸術は一般教育の中で重要な役割を果たし得る、というより、教育する領域によっては芸術との結び付きが不可欠である。しかし、そのような役割も、芸術を芸術として体験できて初めて機能するのであり、特に一般教

育において、初めから芸術に関心を持っているわけではない児童生徒にそのような体験をもたらすことは、芸術教科の教育者に迫られる課題である。

ブラウディに指導を受けたリーマーは、次のように論じている。

[この音楽は]「何を意味していると思いますか」、「何を想像させますか」、「何を感じさせますか」、「この音楽にふさわしい話ができますか」、「これまでにあなたに起こった何かを思い出させますか」、「この音楽は悲しいですか楽しいですか。この絵のようですか、それともこちらの絵のようですか。晴れの日ですか雨の日ですか。青色ですか赤色ですか。蝶のようですか象のようですか。勇敢ですか臆病ですか。等々等々。」このような質問はすべて、実際には、音楽自体から注意をそらせて、その音楽が関連する物事へと注意を向ける。⁽²⁹⁾

この指摘は、音楽以外の芸術にも基本的に当てはまる。さらには、たとえば絵画を観て、そこに何が描かれているかがわかるだけでは、芸術として絵画を鑑賞することからはほど遠いだろう。ともすると、日常的な経験との関連で捉えられるものや言葉で説明しやすいものに意識が向きがちであるが、その段階を越えていかに芸術体験に至るかを、ブラウディが要約している「美的知覚のスキル」が教えてくれる。

1. 作品の中の感性的特性の鮮やかさと強さを知覚すること。これらの諸特徴は、色、身振り、形状、触感等々によって対象の感情に関する質を伝える。
2. 対象の形式的質、つまり、設計あるいは構成、すなわち、バランス、反復、リズム、対照等々をとおして多様の中の統一をもたらす配列を知覚すること。
3. 対象の技術的優秀さ、すなわち、対象が作られた際のスキルをよく知るようになること。
4. 対象の表現的意義、すなわち、美的に表現されたものとしてのその意味あるいはメッセージを知覚すること。⁽³⁰⁾

もちろん、そもそも芸術をどのようなものと捉えるかに関してブラウディとは異なった見解がないかどうかを検討したうえで⁽³¹⁾、これらの「スキル」の妥当性を吟味すべきであるが、その点に立ち入ることはこの論の範囲を越えており、ここでは、ブラウディがあげている、教育の場で美的反応を形づくるためのより具体的な方法に進むべきであろう。⁽³²⁾

洗練された美的反応を作る

I. 美的知覚

- A. 感覚に関わる特質 第一に、注意深く見なさい、もしくは、聴きなさい。あるいは、両方をしなさい。対象あるいは出来事の内部に何が現実存在しているかに注意し、次に、その感性的特質（見る、感じる、聞くことができる性質）の性格をできるだけ完全に識別しなさい。

絵画の場合は、形状（四角－丸）、線（太い－細い）、色価（暗い－明るい）、触感（荒い－滑らか）、色（鮮やか－くすんだ）、大きさ（大きい－小さい）、空間（深い－浅い）等を識別しなさい。

舞踊の場合は、身体的身振り（曲線的－角張っている）、動き（速い－遅い）、空間（開いている－落ち着いた）等を観察しなさい。

劇の場合は、声の質（調子、静か－甲高い）、身体の動き（速い－遅い）、衣装、装置（地味－大胆、写実的－抽象的）等を観察しなさい。

音楽の場合は、音高（高い－低い）、テンポ（速い－遅い）、持続（長い－短い）、強弱（大きい－小さい）といった聴覚に関わる質の本性を識別しなさい。

B. 形式に関わる特質 第二に、感覚的特質が対象あるいは出来事の内部でどのように組織化されているかに対して、形式的特質の性格を識別することによって反応しなさい(作品を経験しているときに以下の質問に答えることを試みなさい)。

どの範囲まで、それぞれの要素は必要か。一つの部分から次の部分へ動くことによって展開あるいは統一の感覚に貢献している動き(現実のものであれ想像されたものであれ)の本性は何か。諸要素が変化したとしても維持されている統一の感覚はどのようなものか。多様の中の統一がどのように達成されているか。

他の要素よりも支配的な要素はあるか——要素の階層。どの要素が最も支配的に見えて、それによって主要主題に貢献しているか。これらの要素の反復において多様さがどのように達成され、それで主題の変化が結果として生じているか。

類似の部分と異なった部分との両方の間で維持されている釣り合いがどのようなものであることで、バランスの感覚が創り出されているか。バランスの取れた状態にあることと主題の変化が組み合わせられているとき、どのようなリズムの質が創り出されているか。

C. 表現に関わる特質 第三に、目下の感覚的特質の本性と、それらがどのように組織化されて見えるかとの両方について熟考し、次に、対象あるいは出来事の可能な意味について、その表現的特質を識別することによってよく考えなさい。美的な対象や出来事は、現示的特徴(顔、木、環境音、よく知られた動き等)、もしくは、隠喩的-象徴的特徴、あるいはその両方を持ち、それが、イメージの貯蔵庫から反応を呼び起こし、そして、感覚的特質や形式的特質と組み合わせるときには、広く浸透した性質に次のようなものを翻訳する。

ムードの言語——「重苦しい」、「威嚇的」、「軽薄な」等の用語で記述できる感情のニュアンス。

力動的状態——緊張、衝突、弛緩等の感覚を生じさせる。

考えと理想的言語——社会的または心理的な出来事と信念の解釈、もしくは、勇気や知恵等の表現、あるいはその両方。

D. 技術に関わる特質 最後に、技術的特質の意義のために対象あるいは出来事に引き付けられ、それがどのように創られているかを識別しようとすることもある。絵の具を厚塗りすることで創り出される普通ではない表面の触感や、ヴァイオリンの弦をピツィカートで弾くことによって生み出される豊かなパターンを持ったサウンドに注意を向けることは、芸術形式の技術的側面に反応することの例である。あるものがどのように作られているかを知ることとは、しばしば、美的知覚にとって重要である。しかしながら、美的な反応と判断は、他の諸特質が考慮されていれば、そのような意識なしになされ得る。

II. 美的批評

A. 歴史的 芸術作品の本性と表現的趣意を、歴史的脈絡の内部で、また、流派、時代、様式、文化との関係で決定する。

B. 再創造的 芸術家が特定の作品の中で表現したものを理解し、想像力をもって説明する。

C. 判断的 芸術作品の価値を、他の作品との関係で、三つのものの程度を基準に使うことで評定する。すなわち、形式の卓越性、真実、意義である。

以上が、教育の場で美的反応を形づくるための、ブラウディが考える方法である。実際の教育のどのような場でもこれが

通用するかどうかについては、個々の状況に応じて検討する必要があろうが、一つの指針としては有効であると思われるし、少なくとも、芸術のあらゆる面を、というより、芸術の全体を見据えて、それに至るための方法として考えられていることから学ぶところが多いのではないだろうか。

註

- (1) Harry S. Broudy, *The Role of Imagery in Learning*, 1987, The Getty Education Institute for the Arts.
- (2) 子供の基礎学科としての「三つのR」すなわち、“wRiting”, “Reading”, “aRithmetic”に「第四のR」すなわち“aRt”を加えるという言い方をしている。Broudy, *Ibidem*, pp.9, 13.
- (3) ジョイ・A・パーマー、リオラ・プレスラー、デイヴィッド・E・クーパー編著、広岡義之、塩見剛一、津田徹、石崎達也、井手華奈子、高柳充利訳、『教育思想の50人』、2012、青土社、121-129ページ。Joy A. Palmer (ed.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*, 2001, Routledge.
- (4) ベネット・リーマー著、丸山忠璋訳、『音楽教育の哲学』、1987、音楽之友社。
- (5) Broudy, *Ibidem*, p.18.
- (6) Broudy, *Ibidem*, pp.18f.
- (7) 「電流」というのが一種の隠喩であることは、自然科学には隠喩が非常に浸透していることを指摘しているJ・P・ドウアティ (Dougherty) の研究から、他の例とともにブラウディが引用している。ブラウディ自身は、「知覚できる例なしに概念を教える」例として、重力や、物体の中で何が原子や分子をまとめているかということなどをあげている。Broudy, *Ibidem*, p.29.
- (8) ロナルド・レーガンがアメリカ合衆国大統領であったときの演説から、ブラウディが引用している。Broudy, *Ibidem*, p.25.
- (9) Broudy, *Ibidem*, p.27.
- (10) Broudy, *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*, 1994, University of Illinois Press, p.44.
- (11) Broudy, *The Role of Imagery in Learning*, p.32. 通し番号は、この論文での便宜のために付けたものである。「11」の項目の書き方からして、引用に省略があるのかもしれない。引用元の文献を参照することはできなかったが、エニスの論文やそれからの引用をいくつか見ると、常に変換することのない内容で考えられているわけではないようである。

エニス自身のインターネット・サイトで公開されている論文のうち一番新しいものでは、理想的な批判的思考者の心構えが次のように述べられており、少なくとも「11」の項目が意味するところは、この説明の

方が明瞭であると思われる。

1. 自分の信じるところが正しく、自分の決定が正当づけられるように配慮すること。すなわち、可能な範囲で「正しく決着させる」ように配慮するのである。次のことが含まれる。
 - a. 今持っているのとは違った仮説、説明、結論、計画、資料等を探し求め、そして、それらに対して心を開くこと。
 - b. 自分の視点とは違った視点を真剣に考慮すること。
 - c. 情報に通じようとする。
 - d. 利用できる情報が正当づける範囲まで、ただし、その範囲だけ、一つの立場を支持すること。
 - e. 批判的思考の能力を用いること。
 2. 一つの立場を誠実かつ明確に理解し、提示するように配慮すること。自分の立場も他人の立場も同様である。次のことが含まれる。
 - a. 他の人の見方や理由を発見し、それに耳を傾けること。
 - b. 言われていること、書かれていること、あるいは他の方法で伝達されていることの意図された意味について納得し、状況が要求するだけの正確さを求めること。
 - c. 結論と問いを決定し、それに焦点を置き続けること。
 - d. 理由を求め、示すこと。
 - e. 全体的状況を考慮すること。
 - f. 自分自身の基本的な信念をよく考えて自覚すること。
 3. すべての人を考慮すること。(これは本質的な心構えではなく補助的な心構えである。人々に対する関心は本質的ではないが、それがなければ批判的思考は危険であることもある。) 思いやりのある批判的思考者は、
 - a. 他の人の感情や理解の水準を考慮に入れることで、批判的思考の優れた能力で他人を威圧したり混乱させたりすることを避ける。
 - b. 他の人の幸福に関心を持つ。
- Robert H. Ennis, 'The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities', Last Revised, May 2011, "Robert H. Ennis' Academic Web Site" (<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/>). 2016年5月6日取得。
- (12) Broudy, *Ibidem*, p.32.
 - (13) Broudy, *Ibidem*, p.33.
 - (14) Broudy, *Ibidem*, p.33.
 - (15) Luigi Pareyson, *Estetica: teoria della formatività*, 1954,³1974, Sansoni, p.59.
 - (16) Pareyson, *Ibidem*, p.23.
 - (17) Pareyson, *Ibidem*, p.107.
 - (18) Leonard B. Meyer, *Emotion and Meaning in Music*, 1956, the University of Chicago Press, p.88.
 - (19) Meyer, *Ibidem*, p.88.
 - (20) Pareyson, *Ibidem*, p.23.

- (21) Pareyson, *Ibidem*, p.23.
- (22) 文部科学省のインターネット・サイト (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/) より、2016年5月7日取得。
- (23) 佐々木健一著『美学辞典』(1995、東京大学出版会)の中の「自然美」の項(21-30ページ)を参考にしている。
- (24) Broudy, *Ibidem*, p.38.
- (25) Broudy, *Ibidem*, p.40.
- (26) Broudy, *Ibidem*, p.40.
- (27) Broudy, *Ibidem*, p.41.
- (28) Broudy, *Ibidem*, p.41.
- (29) Bennett Reimer, *A Philosophy of Music Education*, ²1989, Prentice Hall, p.124. 翻訳書は前掲(1970年出版の初版の訳である)。
「音楽的経験」と「非音楽的経験」とを対比し、非音楽的経験に傾いた指導法が誤りであるとする論調が、第三版(*A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*, 2003)では前面に出ておらず、この版では「表面に現れている不一致の下に、見かけの対立を超えた様々な価値の一致の可能性を探し求めるという、共力作用の立場」(p.295)に力点が置かれているが、第二版でのこの論点が否定されてはいないと思われる。たとえば、音楽経験の意味に関して次のように述べられている。「音楽は、確かに、メッセージを高め、強め、豊かにすることができる。しかし、音楽はメッセージを超えた何かを常に付け加えてもおり、その何かを行なうのに音楽が必要とされるのは、他の何ももそれを行なうことができないからである。その『何か』は、言葉では言い表わせない。」(p.163、傍点部は原文のイタリック体に対応)
- (30) Broudy, *Ibidem*, pp.49f. 傍点部は原文のイタリック体に対応。
- (31) 芸術に関するブラウデイの見解が形式を中心とした芸術の理論と同じ姿勢であることを、松信浩二が論じている。‘Three Underpinning Views of Aesthetic Education: Broudy, Tolstoy, and Dewey’, 『熊本大学教育学部紀要』第63巻、2014、221-227ページ。 <http://hdl.handle.net/2298/31639>より2016年5月7日取得。
- (32) Broudy, *Ibidem*, pp.53f.

