〈論文〉

知識と感情を結ぶものとしての芸術教育

前川陽郁

一、教育の中の感情

学校教育についてまず思い浮かべるものは、知識や思考のための教科の学習であるかもしれない。しかし、感情に関わる教育もまた重要であることは、言うまでもない。文部科学省の『幼稚園教育要領』（平成二九年三月公示）では、感情の体験、表現、共有が「人間関係」や「言葉」などのために必要とされている(1)。それでは、小学校以降でその延長線上にあることが求められているかというと、たとえば、『小学校学習指導要領』（同）の「解説」では、「総則」で「自己の感情や行動を統制する力」(2)と、感情そのものの人間にとっての役割とは少し違うことが示されている。確かに、「いわゆるキレる子どもの存在」(3)は、自己の感情を統制できないことと直結しているであろうし、人間関係にとどまらず、個人の幸福だけについて考えても、いわゆる負の感情というのは、何らかのかたちで対処すべきものであろう。

それでは、感情はどのように統制することができるのだろうか。先の引用の部分は、前後も含めると、次のように書かれている。

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓（ひら）いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。(4)

思考や行動については、それを「客観的に把握し認識する」ことが必要であるとされているが、感情については、「メタ認知」が可能かどうかも、この記述からはわからない。少なくとも、思考について思考することはできても、感情についての感情というのはあり得ず、

感情に関しての「メタ」は、感情についての思考のかたちを取るしかないと思われるが、感情について思考することは可能なのだろうか。感情は、まず、感情をともなう経験として、その経験の状況、あるいは、その状況の中での行動とともにあるものだろう。感情そのものとして単独で存在する場合もあるかもしれないが、それは漠然と何かを感じているのでしかなく、もちろん個別化された感情ではなく、それが感情であると認識されるのも、そう認識されたうえで思考の対象とされるのも、たとえば、何に対する感情かを考えることができるからである。したがって、感情は行動や状況を通して思考するしかないが、そこで考えておく必要があるのは、行動や状況を「客観的に把握し認識」すれば、それにともなう感情も把握しているのかどうかということである。もしそれができていなければ、行動を統制しても感情を統制してはいないのは、言うまでもない。つまり、感情を統制するためには、感情と思考とを結び付けることが必要であるわけだが、それは、簡単ではないかもしれない。なぜなら、行動などを思考しても、そこで感情もともに思考されているのかどうかを判断することすら困難だからである。その点での示唆を与えてくれるのが、ハリー・S・ブラウディの、「感情のある知識と知識のある感情」についての考え方である（Broudy 1987: 10f）。

二、知識と感情

知識は、一般化、体系化を目ざすものである。たとえば、昆虫の生態を観察するとき、観察の対象になっているのは、一つの個別の昆虫であるかもしれない。しかし、そこで観察されたことは、同種の昆虫にも当てはまるかどうか確認され、さらに同類のものへというように、ひいては、生物一般や生命の認識へとつながっていく。あるいは、歴史上の出来事を学習する際、その出来事の原因となったこと、また、その出来事が原因となって生じたことというつながりの中で捉え、さらには、同様の因果関係が他の時、他の場所でも存在するのではないかというように、歴史の「法則」へと思考を進めていくべきものであろう。

しかし、当然のことながら、人間の経験がすべて一般化、体系化を目ざしているわけでも、それを前提としているわけでもない。そればかりか、「経験には、概括的で体系的な思考を超えていく、あるいは、その前に現れるタイプのものがある」（Broudy 1987: 10）。ブラウディによれば、そのような経験が最も単純なかたちを取った場合が、「友好的であれ敵対的であれ、人や物に対する態度」（Broudy 1987: 10）である。それは、条件づけ、すなわち、たとえば正解を出した場合には褒美を、不正解の場合には罰を与えるといったことを通して学習させることができるかもしれないが、「態度」の根底にあるのは、喜び、恐れ、快、不快といった感情であろう。つまり、態度の対象についての知識は、感情とともにあり、その感情は、対象の見方にも影響する。たとえば、「蜂に刺されることに一度遭遇すると、この昆虫を生涯にわたり怖がる態度を生み出す」（Broudy 1987: 10）こともあるのは、蜂についての知識に恐れ

の感情が入り込んでいるからであり、蜂が他の動物を刺す昆虫だという知識がまずあって、それが自分を刺すかもしれないという恐れにつながるといった順序を踏むのではなく、そもそも、刺される恐怖が言わば貼り付いているものとして、蜂を見ているのであろう。もちろん、刺す蜂と刺さない蜂、蜂が刺すのはどのような場合かなどの知識を十分に持てば、恐怖も減るかもしれないが、少なくとも、蜂についての知識によって蜂が刺すかどうかの判断を完璧にできると思えるまでは、その感情は続くことになる。

そして、とりわけ芸術教育の点から重要なこととして、「美的経験においては、感情は考えと混じり合って感情のイメージを生み出す。感情のある認識でもあるこの認識的感情は、美学の領域、すなわち、知識のある感情と感情のある知識の領域を構成する」(Broudy 1987: 11)。つまり、美的経験の性質からして、感情と不可分のかたちでの知識、知識と不可分のかたちでの感情を教育するためには、芸術教育が有効だということである。しかし、そもそもそのような教育が必要であるのかどうかを検討しなければならず、そのためにも考えておくべきこととして、感情が知識とともにあるのは、経験の一つの「タイプ」でしかないのであろうか。

波多野完治は、認識と感情との関係について、正しい知識を持つこと、つまり認識がなければ何事も始まらないが、認識で終わるわけではないとして(波多野 一九九〇、一八五)、次のような説明をしている。

認識は物や人についての「構造」をつかませるが、それがどういう価値をもっているか、そこから出発して自分はこれからどうしたらいいか、という行動への起爆力を認識はもたない。いや、どうしたらいいか、というのも一種の認識だとすると、そこまでは知性がやってくれるとしよう。しかし、そこでおわりである。そこからさきの「行動」をおこすのは、認識のしごとではないのである。そうしてそこに「感情」の役割があるのである。(波多野 一九九〇、一八六)

つまり、「認識にはかならず、「感情」がついてまわるのである。」(波多野 一九九〇、一八七)

波多野は、人間の発達の六つの段階を考えて、「認識と感情との並行的発達」(波多野 一九九〇、一九六)を説明しており、そのうち、芸術の視点からまず重要であると思われるのは、第五段階である。この段階は、知能に関しては七〜一一歳ごろに相当し、六か月から一歳半ないし二歳の時期の第三段階から「認識と感情の同時性」(波多野 一九九〇、二二三)はあるものの、第四段階(三歳から五、六歳)までは「知性は感情を知らず、感情は知性を知らない」(波多野 一九九〇、二七〇)という関係であったものが、

知性は自己の感情を「意識」しはじめる。そうしてそのことと関連して、知性は感情を「理論化」し「正当化」しようとする。このことから一つは、感情の「保存」すなわち感情の「固定化」と

いうことがおこり、これが「意志」となる。もう一つは、感情の「理論化」の結果として、「感情の論理」という現象がおこってくる。（波多野 一九九〇、二七〇）

この段階の知性の特徴として要約されている三つのことのうちの一つが、「保存の発見」である（波多野 一九九〇、二七〇～二七二）。たとえば、綿一キロと鉄一キロとで、見かけの大きさの違いという「知覚体制」に支配されることなく、重さが「保存」される。この段階で「保存」を得た知性は、「その場その場の状況に左右されず、本質におうじたうごき（プロセス）をとるようになる」（波多野 一九九〇、二七七）のである。そして、ジャン・ピアジェの所説によりながら、次のように論じる。

知性が保存の能力を得るにしたがって、感情の領域でもそれは「保存」の性質を得る。すなわち子どもは、その場その場の状勢におうじて、おこったり泣いたりするのではなく、一定の事象に対して一定のしかたで感情的に対処するようになる。すなわち感情が恒常性を得てくるのである。（波多野 一九九〇、二七七～二七八）

さらに、初めに述べた学校教育の中での感情との関係で重視すべきなのは、以下のところである。

このような感情の恒常性、感情の保存がいちばんつよくもとめられるのは、「道徳感情」または「道徳的情操」であろう。しかし、なにも道徳にかぎらない。人間関係のあるところでは、感情の保存は最小限必要である。つまり、「社会的諸感情」はすべて「保存」を生命としているのである。（波多野 一九九〇、二七九）

これは、「人間関係のあるところでは、感情の保存は最小限必要である。」と述べられていることからも明らかなように、行動の基準のようなものとしての「道徳」には限られないし、実際に、「愛情」や「同情」といった感情についても論じられている（波多野 一九九〇、二八〇）。しかも、行動の基準というように、規範化されたものでないことが重要である。つまり、「第五段階は、このような恒常的な確固たる社会的道徳的感情ができあがってくるとき」（波多野 一九九〇、二七九）であり、この段階より前の段階でも、親や教師からの「強制的威圧による感情的恒常化」（波多野 一九九〇、二七九）はあり得るが、この段階になると、「自律的に道徳感情が定着し、固定されるにいたる」（波多野 一九九〇、二七九）とされる。

しかし、知性の保存が得られる段階になると、なぜ感情の保存あるいは恒常化が可能になるのだろうか。波多野は（ピアジェによりつつ）道徳には二種類あるとする。一つは、「上からの強制によって保存されざるをえずに、行為の同一性がたもたれるもの」（波多野 一九九〇、二八一）、もう一つは、「おたがいの相互理解、相互尊敬にもとづいて成立する道徳感情」（波多野 一九九、二八一）で

あり、後者の道徳感情は「「論理」のもつ特徴をかなり多くもっている」（波多野 一九九〇、二八二）とする。

この論の関心の中心は、もちろん、感情の教育と、そこでの芸術の役割にある。もし、認識と感情とが同時的なもので、認識面での成長が感情面での成長につながるとすれば、教育はもっぱら認識の発達に集中すればよいのであって、ことさら感情の教育ということを考える必要はないことになる。また、第四段階以降の感情の発達が「主として対人関係および社会関係によっておこってくる」（波多野 一九九〇、二四八）のであれば、人間関係の面の教育に主眼を置くべきであって、そこに芸術が寄与する余地はないのかもしれない。

しかし、波多野自身が、感情の保存のために芸術教育を重視した教育法を提唱している。それは、

子どもに、まず道徳教育をではなく、まず「芸術教育」をこころみ、ここでつちかわれた「感情の保存」ないし「感情の恒常性」を自力で道徳の領域へ適用することを子どもにおしえるこころみである。（波多野 一九九〇、三三二）

ここで芸術教育を強調する理由は、「感情論理は知的論理よりももろく、くずれやすい」（波多野 一九九〇、二八三）ところにあるのだろう。その一つの理由を、「感情論理は、「知的論理」の方法が「感情」というエネルギーのかたまりに対して適用されて成立したものだから」（波多野 一九九〇、二八三）と説明する。すなわち、感情はエネルギーの「量」または、かたまりであり、それは多い少ないという性質を持ち、つまり、感情の強い弱いという区別はあるが、それ以外の性質は、

すべて「認識」のほうから規定されたものである。感情自身に「構造」はない。構造はすべて認識からくる。怒りの感情、やさしい感情、悲しみの感情、喜びの感情、すべて知性が状況を認識したところからでてくるものである。（波多野 一九九〇、二八三）

芸術教育の視点からは、芸術の構造が感情とどのように関係するかを、もっと仔細に検討しなければならないが、芸術教育と感情との関係については、次のように述べられている。

芸術教育での感情には二つの柱がある。一つは、芸術成立の基本原理としての感情である。これは「感情の保存」として、小学校高学年から中学へかけて成立する。先生はこの傾向をのばせばよいのである。

しかし、こういう基本だけでは芸術はできない。芸術作品は、この基本を一つ一つの表現に、「異なった形」で固定、定着させなくてはならぬ。芸術は「知覚」または映像（文学や抽象画のばあい）が生命である。基本原理ばかりいくらよくても、それの「造形」すなわち目のまえの作品への具体化がよくなくてはダメである。（波多野 一九九〇、三三三）

感情が芸術成立の基本原理であるということの意味は説明されておらず、保存された感情が作品としてどのように具体化されるかという点も明確でないが、具体化された作品には構造がある。ただし、感情の保存から具体化へという順序関係があるのかどうかは疑問で、具体化されて構造を与えられたかたちにおいて感情が保存されているのかもしれず、そうでなければ、具体化が良いかどうかはそれほど重要なことではないのではないだろうか。次節ではその視点から芸術と感情との関係について考えることになるが、波多野が芸術感情をやしなうことを道徳教育に役だたせるうえで最も効果があるとしているのは、小説を読ませることである。

> 小説には、芸術の中心課題である「人間性」の美をあつかったもののほか、「人間いかに生くべきか」という道徳問題をあつかったものも多いからだ。（波多野 一九九〇、三三四～三三五）

小説には登場人物がおり、他の人物や様々な出来事との関連で経験する感情が描写され、固定されているため、読む者にとってもそこには感情の保存があると考えられるだろう。しかし、芸術感情が道徳感情につながるのかどうか、つまり、もしかしたら、小説による感情と道徳とは別個のものであり続けはしないか、また、つながるとすれば、どのようにつなげるかを検討する必要があるだろう。

三、芸術と感情

芸術が感情と何らかのかたちで関係するものであること自体は、検討するまでもないだろう。芸術は満足を与えるものであり、あるいは、芸術に感動するというときも、感情の存在を意味している。しかし、芸術が関わる感情は、そのような、作品を全体として味わうことからもたらされるものだけではない。たとえば小説を読むとき、主人公の感情を自分も感じ、その感情とともに様々な出来事に関わる。常に主人公の視点を採るとは限らないが、第一には主人公の位置に自分を置くだろうし、他の人物や語り手の視点を採る場合も、やはり、その者の感情を感じることになる。ただし、主人公と同じ感情を読者が持っている、たとえば、主人公に激しい怒りがあるとき、全く同じように読者も怒っているとは言えないかもしれないが、この点は後で検討することになる。

小説以外でも、演劇、映画、ドラマなど、登場人物がいて、物語性のあるジャンルには、同じことが当てはまる。あるいは、人間が描かれた絵画、とりわけ人物画や、人間の形を持つ彫刻なども、その表情や身体の態勢を見ることを通して感情を感じるだろう。その一方で、人物が登場しない風景画や抽象画、音楽でも特に器楽は、少なくともここで述べてきたような明示的な感情との関わりは持たず、つまり、一口に芸術といっても、感情との関わり方の点では、ジャンルによる違いを考えておかなければならない。

音楽に関しては、「「感情の表現」が音楽の内容ではない」（Hanslick

1854: 20）と主張するエドゥアルト・ハンスリックにしても、感情の「動的なもの das Dynamische」（Hanslick 1854: 26）には音楽は関係するとしており、つまり、喜びや悲しみといった個別の感情を表現することはできないが、感情が高まったり平静になったりする時間的変化に音楽の強弱（das Dynamische）が並行するのである。確かに、たとえば悲しい感じがする音楽というのは、常に悲しい感じを与えるとは限らず、たぶんに、歌詞や（オペラなどの）ストーリー、あるいはタイトルなどで変わってくる面があるだろう。もちろん、ハンスリックの見解について吟味すべきであるし、さらに、音楽研究の立場からは、音楽と感情との関係については考察すべきことが多くあるが、一応の前提として、音楽を演奏することや聴くことは感情をともなうが、それがどのような感情であるかは動機づけによって変わり得るものだと考えておいてよいと思われる。そしてまた、この捉え方が、先に引き合いに出した、感情はエネルギーの量であり、強い弱いという区別はあるが、怒り、やさしさ、悲しみ、喜びなどは知性が状況を認識したところから出てくるという波多野の説明と符合することにも着目しておくべきである。さらにもう一つ重要な点として、音楽は、これまで述べてきたようなかたちで感情と関係するだけではない。感情と関係しながら、たとえば対照的な性格を持つ部分が調和するように構成するのであり、その構成があってこそ芸術的な満足がもたらされる。もし、音楽の変化に従って気分が移り変わっていくというだけであれば、そこに大きな意義は見出されないだろう。なお、感情との関わりを意図的に排除したような音楽作品もあるが、それについては別の考慮が必要である。

これに対して、造形芸術は、音楽と違って時間的な進行を持たないため、音楽の場合と同じように感情との関係を考えることはできない。絵画における個々のモティーフや部分は、人物であってもなくても、感情的な含みを持つ場合があり、抽象画でも、色彩や形、あるいは、その組み合わせが、感覚的ということを超えて感情に訴えかけてくることもある。しかし、それらが関係づけられて一つの画面を構成することに向かっているのは言うまでもないこととして、その画面が、たとえば画布や紙などのかたちで初めから準備されていて、また、制作過程ではその画面全体を常に参照しながら部分を描いていくことから、音楽などと比べて構成の側に力点が置かれることになる。鑑賞する場合も同様で、画面全体が初めから眼前にあったうえで、部分を見て、それとの関係で別の部分を見るといった過程があり、それが最終的には画面全体に収斂する。他にも、風景画であれば、風景を見て感じる感情と風景画との関係や、あるいは静物画の場合はどうなのかなど、考えるべきことは多くあるが、感情と関係する部分から構成された全体へという方向の点では音楽などと共通しているものの、構成の方に比重がかかることと、感情との接点を意識せず、もっぱら構成に、言い換えれば作ることに徹する場合もあるというところまでは、認めておいてよいだろう。

この節の終わりに、芸術における感情の性質について考えておきたい。たとえば演劇を観るとき、舞台上の人物が激しい感情を持っているようであっても、それが本物の感情でないことを知ってい

る。つまり、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く、「フィクション」、すなわち作り事であり、激しい感情を持っているように見えても、それは演技なのである。現実に立脚した作品であっても、演劇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、演劇を観る興味は失せるであろう。舞台の上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観る者は知っているが、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、演劇は、様々な人物、いろいろな出来事、背景などの諸要因を緊密に結び付け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で、そのことによって、演劇は非現実なのではなく、通常の現実とは違った、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、通常の現実とは切り離された別の世界であるため、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。その意味で、そして、その範囲内で、舞台上の出来事は本当に起こっているのである。

だから、そこでの感情も、本物であるかどうかという判断は入り込まない。つまり、舞台上では演技として悲しんでいても、それが本当かどうかというのは、あくまでも演劇外の日常的な世界を基準としてのことであって、演劇の内部では本当に悲しい。演劇以外のジャンルについても同様であって、音楽のように人物が登場するわけでなくても、そこでの感情に本物であるかないかの区別はなく、その意味では、悲しい音楽は本当に悲しく、楽しい音楽は本当に楽しいのである。

四、教育の中の芸術

第二節で引用したとおり、波多野は、特に小説を読ませることが道徳教育に効果があると考えているが、まず、小説を読むことが感情の教育にどのような意味を持つかを検討しなければならない。

前節で述べたように、小説を読むとき、第一には主人公の視点を採るだろうが、それだけではない。中村和夫は、

> 文芸作品の「読みとり」のためには、読み手は、話者の視点に立ったり、登場人物の視点に立ったり、その両者が重なった視点に立ったりして、かなり複雑な視点の変換を必要とされる（中村一九八三、七八）

とする。たとえば主人公の視点を採るときには、自身のいろいろな体験が重ね合された想像が働き、そのような想像がさらに想像を呼び、主人公ならこう思うだろう、こう感じるだろうという想像が働き、主人公の気持ちに共感することで、その視点を採ることができる（中村一九八三、八二）[5]。つまり、視点の変換ができるためには、「感情的な諸過程をも含み込んだ想像が成立し、媒介と

ならなければならないのである」（中村 一九八三、八二）。言い換えれば、その想像は「ひとり認知的平面においてのみとらえられるものではなく、感情的なものをも含み込んだものである」（中村 一九八三、八三）。

つまり、小説を読むというのは、言葉で叙述されている内容を傍観者的に把握することではなく、その物語の展開の中に自分が組み込まれなければならない。それができるというのは、読者の自身の体験からの想像が働くからであり、その体験に感情がともなっている限りにおいて、小説の中の人物に感情を投影することもできる。「登場人物の身になりきる」（中村 一九八三、八三）といっても、それは自身の体験に根差した「想像のはたらき」（中村 一九八三、八三）であって、もちろん、登場人物に自分が完全に置き換わっているわけではない。仮に別の人格に変わるとすれば、小説を読んだ後の読者には何も残らない。感情をともなった読者の体験と感情をともなった登場人物の体験との間に、想像を媒介とした連続性があるからこそ、読書は、読んでいる間だけの楽しみにとどまるのではなく、読者の現実生活での感情にも影響する。それというのも、前節の終わりに論じたように、小説の中の感情は、単なる作り事ではないからである。ただし、そのような感情の影響が直ちに道徳感情につながるかどうかはわからない。小説という、日常から独立して完結した世界の中では、現実にはあるべきでない悪も説得力を持って描くことができ、さらには正当化もされ得るからである。たとえ「道徳問題をあつかった」小説を選んでも、小説として読む限り、その内容は現実生活から独立したものなのだから、その内容と関連づけたかたちで、人間関係や社会規範についての教育が考えられなければならないであろう。

現実生活においては、発言や行動の意味が明確であるとは限らない。疑う余地がないように思われても、嘘や間違いの可能性は常にある。それはたとえば、自分が人に何かを伝えようとしても、それがうまくいくかどうか確信が持てないということでもある。それに対して、小説の中では、あらゆる物事の意味が作者によって決められている。不可解な行動があっても、物語の展開の中で明らかになることが多いし、不可解なままで終わっても、それも作者の意図するところである。したがって、小説は現実の人間関係などのモデルになることができる。もちろん、小説の中で描かれたことがそのまま現実生活に適用できるわけではなく、フィクションと現実との区別は常に必要である。しかし、たとえば主人公とは別の人物、あるいは話者に視点を移動させることは、現実生活において相手の立場に立つこと、ないしは自分を「客観的に把握し認識する」ことにつながるだろう。

ここからさらに、演劇の持つ教育的意味について思考を進めることができる。演劇は、小説と同じように、登場人物がいて、物語を進行させるが、小説とは違って、その人物は実際の人間が演じ、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関係を考えるうえでは有利であるが、まず、教育の場における大きな違いは、演劇の場合は児童生徒自身が演じて登場人物にな

ることができるという点である。そのため、その人物の視点を採りやすい、というより、「登場人物の身になりきる」ことも容易であろうし、他の登場人物も実際の人間が演じているのであるから、その人物との関係は実感をともなうものとなる。さらに、表情や身振りなどの非言語的コミュニケーションも、演劇には加わってくる。ただし、他の人物に視点を移すには、役を交替しないことには難しいだろうし、話者の視点を採ることは一層困難であるから、小説を読むことに完全に取って代わる性質のものではない。

また、演劇では、生身の人間が演じるだけに、感情は実際にそこにあるものとして受け取られるし、とりわけ演じている人間にとっては、演じている登場人物の感情は（想像の媒介があるとはいえ）自分の中にある。それは、感情教育の視点からも有利な面だろう。しかし、小説にせよ演劇にせよ、その都度の感情だけが出来事との関係で重要であるのではなく、その出来事および感情が物語の進行の中でどのように位置づけられるか、ひいては、前節で述べたように、物語構成を前提として初めて、個々の感情が意味を持ち、単に作り事ではない感情として働くのである。その点では、演劇には、場面ごとの感情に流されやすいという面があり、そうなると、認識が関与する度合いは低くなる。

オペラやミュージカルなど、演劇の台詞が歌われる場合、人物の感情に音楽による感情が上乗せされているように思われるかもしれない。しかし、言葉を歌にするということは、すでに日常とは違う言葉に変えているのだから、その言葉とともにある、言葉を発することにともなう感情は減らされている。もちろん、そのうえで音楽による感情を加えているのだが、その音楽にしても、個々の台詞との関係だけで考えられるわけではなく、音楽全体として構成されているのだから、音楽の論理によって物語構成を支えるものでもある。台詞を歌うのではなく、劇の言わば背景として使われる伴奏音楽も、程度の差はあってもやはり同様の効果があるが、いずれにしても、それは、音楽としての構成を十分に考えて作られているものを、そのようなものとして受けとめることができる限りにおいてのことである。つまり、演劇を教育の方法とする際に音楽を用いる場合には、音楽を教育するときと同様の配慮をしなければ、そこで音楽が演じることのできる役割を十分に活かせないことになる。

音楽に関しても、音の動きなどに反応して生じる感情によってその音楽に心を奪われることもある。もちろん、それは音楽の大きな魅力であるが、それに尽きるわけではない。そのように感情と関係する部分を、他の部分と、繰り返し、変化、対照等々で関係づけて構成して、一つの全体を作るのであり、その構成を把握できたときに芸術体験はある。そのような意味でこそ、音楽の構造を教える必要があるわけだが、音楽は時間的に進行し、つまり、一つの部分から次の部分に移ると、その前の部分はもう聞こえないのだから、部分間の関係を納得させるのは、必ずしも簡単なことではない。楽譜を用いて説明しても、楽譜を音楽のイメージと直結させることが容易でない人も少なくないだろう。文学や演劇にも同様の事情がある。

絵画でも、人物の表情から窺える感情や描かれている出来事など

にまず意識が向くのは自然なことだろうが、もちろん、それがすべてではない。絵画を観る者は、画面全体を一挙に把握するとは限らず、ある部分に目を留め、次の部分に視線を移しということを繰り返しながら関係を把握していき、その過程の中では、何が描かれているかだけでなく、どのように描かれているかも関心の対象になる。そして、とりわけ絵画では、前にも述べたように、最終的に収斂すべき全体が最初に示されているし、絵画を描く場合でも、画布や紙などの明確な空間がまずあって、そこで完結するように諸部分の関係を作っていく。だから、諸芸術における（部分的な）感情から（全体的な）構成への動きのうちの全体的構成を実感するためには、造形芸術が規範的な位置を占める一方で、時間的な変化が人間の心理と並行しないぶん、部分的感情の点では、時間的な進行を持つジャンルよりも実感が強くないかもしれない。しかし、だからといって、構成の段階にまで至ると感情と無縁になるわけではない。スザンヌ・K・ランガーが述べているとおり、

> 規則性が情動的な質を作り出す役に立つのでなければ、それは退屈である。バランスが感情のリズムに根差しているのでなければ、そのようなバランスは凍って見える。色は、生命感の現れを強めるのでなければ、装飾的には見えない。それを強めると、表現的なのである。（Langer 1967: 121）

つまり、感情の性質からして、別の感情に変わるのではなく、感情そのものは一つであって、それに別の論理が与えられるのである。

以上のように考えてくれば、小説、演劇、音楽、絵画といったジャンルを、言い換えれば、「美術」（あるいは「図画工作」）、「音楽」、「国語」（文学や演劇を扱うものとしての）などの教科を独立したものとして扱うのではなく、「芸術」として統一的に捉えることが必要であり、それは、知識と感情とを結ぶという芸術の働きを高めてくれる。つまり、芸術という人間の活動が様々な媒体によって実行されるのであり、その媒体の違いによるそれぞれのジャンルの独自性ももちろん重要であるが、違いを捉えることにとどまっていて芸術を芸術として体験していなければ、媒体の違いがもたらす特質を独自の魅力として感じることもできないのだから、そもそも芸術とはどのような活動かを考えることに教育を基礎づける必要がある。

もう一つ考慮に入れておくべきであるのが、舞踊である。人間の動作や身振りは、しばしば感情を反映する。とりわけそれが相手に向けられるとき、感情の積極的な表明であることも多いが、コミュニケーションの一つの方法として社会的に制度化されている面もある。舞踊の動きは、社会的状況から切り離されているという意味では、感情と直結しているが、踊ろうとして動きを考えるとき、そこにはすでに内側からの統制が働いている。なぜなら、アラン・バディウが論じるように、「舞踊の動きは、確かに、極度の敏捷さを持ち、その速さにおいて名人的でさえもあるが、潜在的な遅さが宿っていてこそ名人的なのであり、その遅さというのは、自制の肯定的能力である」（Badiou 1993: 14）からであり、舞踊の動きの対

極にあるのが、「外から規制された踊る身体の体操的動きである」(Badiou 1993: 13)。つまり、舞踊の動きは、いかに衝動的に見えても、そう見せているのであり、そこに自らの統制があって初めて舞踊なのである。舞踊は人間の身体と直接結び付いているのだから、身体が「媒体」であるという捉え方も適切ではないだろう。つまり、舞踊は、諸芸術のうちで最も感情と近いと言うことができるが、それは、感情に流されやすいということでもあり、時間的に進行することは全体的な構成の難しさにもつながる。しかし、その一方で、時間的であると同時に空間的な造形という要因を持つことから、そこでの構成は、造形芸術ほどではないにしても、明示性を持つ。

平成二四年から中学校においてダンスが必修とされているが、それは「保健体育科」でのことである。だからといって、そこでの舞踊がバディウの言う「体操的動き」を想定しているのではないことは、たとえば文部科学省による「ダンス指導のためのリーフレット」(6)からもはっきりしているが、少なくとも、芸術教科の側から、芸術教育のために必要なジャンルとして舞踊を視野に収めておくことは重要なのではないだろうか。

ブラウディは、「人間のほとんどのトラブルは、過度に単純化された情動的反応によって引き起こされる」(Broudy 1972: 57)と論じる。先に波多野による説明を引き合いに出したように、感情は、そのものとしては単純であって、それには強いか弱いかしかない。感情が単純なままで情動的反応につながるのは、状況の認識と感情とが関係づけられていないからである(7)。つまり、感情論に陥るのは、あるいは「キレる」のも、感情が強過ぎるからではなく、また、状況の認識ができないからでもなく、状況の認識と感情との結び付きが弱いことで、知性の側からの統制がかからないこそ、理性を忘れて感情に走るのである。

澤田瑞也によると、

> 感情調節が適切に行われるためには、まず自分の感情をたとえば怒りとして速やかに理解し、次に自分の感情表出行為が他者によってどのように受けとられるかを知り、それによって行為を選択する。(澤田 二〇〇九、三三)

そして、「自分の感情についての気づきは、自発的な感情調節を刺激する」(澤田 二〇〇九、三三)のであり、自分の感情に気づくやり方として「一次的な気づき」と「二次的な気づき」の二つがあげられる。一次的な気づきとは、「ある感情状態を現象として把握し、それはどんな感じで、何に似ているかというかたちでのとらえ方」であり、二次的な気づきとは、「怒り、恐れ、悲しみなど特定の感情としてのその体験についての気づき」で、

> 二次的な気づきにおいて、「どのように感じるか」、「なぜそのように感じるのか」、また「それについて何ができるのか」に焦点があてられる。自発的な感情調節を促すのは二次的な感情の気づきであり、この過程には感情の原因や感情的応答の方略について

などの感情知識が関係する。（澤田 二〇〇九、三三）

この「感情知識」については、次のように説明されている。

子どもがまず学ぶことは、怒り、恐れ、幸せのような基本的情動を識別し、その意味を把握することである。そして表情を識別したうえで、それぞれに結びつく感情をあらわす言葉を獲得する。さらに、感情を引き起こす状況についての知識は、子どもが状況の手がかりから他者と自分の感情を推測するのを可能にする。（澤田 二〇〇九、三四）

つまり、ここで重要なのは「感情をあらわす言葉」と「感情を引き起こす状況についての知識」であるわけだが、それらは、感情（あるいは状況）についてのものであり、つまり、感情との間には距離がある。しかし、知識と感情とのつながりが希薄であれば、感情に対する「メタ認知」にはならず、したがって、状況の修正によって感情を調節することも不可能なのだから、その点での、知識と感情とを結び付ける芸術の役割を考えておいてもよいだろう。もちろん、現実生活の中での感情知識に対して芸術が寄与するのかどうかは、心理学の側の検証にゆだねなければならないが、「感情状態を現象として把握」する「一次的な気づき」にも、感情の保存の点から、芸術の役割があると考えられる。さらに、注意のコントロールに関して澤田は次のような説明をしている。

注意の対象は外的な刺激だけに限らない。我々の中の内的表象もその対象になる。我々の記憶は、その刺激の内的表象を維持させている。内的表象は感情システムを活性化させ、維持することにおいて外的刺激以上に効果的な場合があり、内的表象を調節することは感情反応を調節するための重要な手段になる。（澤田 二〇〇九、四一）

芸術は、作品としては人間の外にあるが、活動としては、それと内的表象とを結び付けるものであり、その内的表象は感情とともにある。作品の側を変えれば内的表象も変わるのだから、「代わりの表象を選択する」（澤田 二〇〇九、四一）ことは容易であり、それは、感情反応の調節にもつながる。感情の保存の点でも内的表象の点でも、作品として人間の外にあるものとの結び付きを持ち、作品の側の変更によって感情を操作することの可能性からすれば、知性の側から感情を統制することを教育するための方法として芸術はきわめて有効であると考えることができるだろう。

ただし、それは、芸術を芸術として体験していることが前提である。たとえば歴史画に関して、題材の物語を知識として教えることや、その知識および描かれている姿から人物に共感することも、難しくはないだろう。しかし、絵画がそれに尽きるわけではないことは、先に論じたとおりである。つまり、形、色、絵肌等々の感覚的な知覚を捉え直して、全体的構成の把握に至って初めて芸術体験は

ある。そして、その働きは、単に感覚的ではなく、たとえば自然現象について、個々の知識の蓄積にとどまらず、それらを関係づけて整合しているというイメージを持つことと、ある部分では共通している。あるいは、音楽の構造を説明し、学ぶことはできても、そこから出発して、たとえば主題と展開との対比、対比がありながらも対比を特性として含み持つ一つの部分を形成し、それがまた他の部分との関係を作っていくといったことを感じ取らなければならない。芸術は、知性の対象として知識ないし認識に関わるだけでも、感性のみの対象、あるいは感情に関わるだけのものでもない。その両面が調和したものとして体験させるという課題が、芸術教科の教育者には迫られているのである。

参考文献（文部科学省のインターネット・サイトの内容は註に記載）

澤田瑞也、二〇〇九、『感情の発達と障害 ―感情のコントロール』、世界思想社。

中村和夫、一九八三、『認識・感情・人格 ―精神発達におけるその統一的理解』、三和書房。

波多野完治、一九九〇、『心理学 ―認識と感情』、小学館。

Badiou, Alain, 1993, ‘La danse comme métaphore de la pensée’, *Danse et pensée: Une autre scène pour la danse*, édité sous la direction de Ciro Bruni, GERMS.

Broudy, Harry S., 1972, *Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education*, 1994 (paperback edition), University of Illinois Press.

――1987, *The Role of Imagery in Learning*, The Getty Education Institute for the Arts.

Hanslick, Eduard, 1854, *Vom Musikalisch-Schönen: Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*, [21]1989, Breitkopf & Härtel.

Langer, Susanne K., 1967, *Mind: An Essay on Human Feeling*, Volume I, The Johns Hopkins University Press.

註

（1）http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf

（2）出典は註4に記載。

（3）「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告」（平成一八年二月一三日）の中の「2 教育内容等の改善の方向」。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1346331.htm

（4）「小学校学習指導要領解説 総則編」、平成二九年六月、三九ページ。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/12/1387017_1_1.pdf

（5）新美南吉の『手ぶくろを買いに』を教材とした指導の例を引き合いに出して論じられていることを、この論の脈絡に合うように書き換えている。

（6）文部科学省のインターネット・サイトの「新学習指導要領に基づく中学校向け『ダンス』リーフレット」のページ。http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1306098.htm より。

（7）論理的には、知性による状況の認識が単純である場合も考えられるが、そこで想定される知性と感情との関係および発達段階についての考察が必要であると思われるため、ここでは立ち入らない。

（インターネット・サイトの内容はすべて平成二九年九月一四日に確認。）