

感性教育論の展開（2）

—感覚・感受性—

樋口 聡

(2019年1月8日 受理)

A Development of the Theory of Aesthetic Education (2)

: Sensation and Sensitivity

Satoshi HIGUCHI

Abstract: This is the second article in my series of the development of the theory of aesthetic education. It aims to clarify the position of sensation and sensitivity in sensibility, as a viewpoint of aesthetic education. (1) The argument about the concept of sensibility in aesthetics was critically reviewed. (2) A genealogy of the education of the senses was followed through William Boyd's *From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View* (1914). (3) Learning from Bergson's *Le rire* (1900), the possibility of laughter as a stimulus to sensitivity for school education was considered in *rakugo* or the traditional Japanese comic storytelling.

Key words: sensation, sensitivity, Boyd, Rousseau, Bergson

キーワード: 感覚, 感受性, ボイド, ルソー, ベルクソン

I

本稿は、「感性教育論の展開」として執筆を始めた一連の論考の、第二論考である。第一論考「感性教育論の展開（1）—言葉の教育を考える—」（『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第67号、2018年）では、問題提起の出発点が確認され、「感性教育についての原理論的考察と具体的事例を取り上げての感性教育論の展開」の必要性が宣言された。

感性教育という観念は、教育という営みの全体像を支える基盤に位置付くものであり、特に、制度化の典型である教科教育のシステムを批判的に超える特性を持つところに、感性教育の重要性はあるのであった⁽¹⁾。

となると、感性教育の実践を考えようとしたとき、留意すべきは、教科内容と称されるような教育実践の特定の具体的内容そのものではなく、実践が展開される際の視点の取り方である。感性教育の視点としていかなるものが考えられるか。(1) 感性教育と理解し直される美的教育 (aesthetic education) の原点に位置した「アイステーシス」を考慮すれば、まずは「感覚」の問題が浮上する⁽²⁾。それは、「感性」の辞書的定義に必ず登場する「感受性」と連動する⁽³⁾。「感覚・感受性」が感性教育のための第一の視点である。(2) 感性という個人の能力は、経験の中で何らかの形で表現されなければ、私たちはそれを問題にすることができない⁽⁴⁾。その「表現」の形はさまざまでありえるが、表現という行為が作動するときに感性は可視化され、問題にされるのである。「表現」が感性教育のための第二の視点である。(3) この表現は、表出 (狭義の expression) と再現・模倣 (representation) を包括した広い概念であり、世界の中で主体たる私たちがさまざまな経験をしながら行為することと同義である⁽⁵⁾。この表現が周到になされるためには、「技能」が求められる。技能は「わざ」であるが、その習得が感性の表現のためには必要なのである⁽⁶⁾。「技能」が感性教育のための第三の視点である。そして、(4) 「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」⁽⁷⁾ という「感性」の暫定的定義から来る「主体性」が、感性教育のための第四の視点である。この力は全人的能力でもあり⁽⁸⁾、「全人性」といった契機も、この「主体性」の視点は含み持つ。

すでに理解されるように、本稿は、上記の感性教育のための第一の視点をめぐるものである。感性の契機としての感覚・感受性の定位を試みるのが、本稿の目的である。まず、「感性」とは何かを問題にする原理論的考察を再考する中で、感覚・感受性と感性の関係、感性の特性と機能を明らかにしよう。そして、「感覚教育」の系譜を辿って、感性教育に通じる問題の広がりや展望を拓いてみるのが、次の課題である。

II

筆者は、「感性」についての一定の理解をすでに示しているのである⁽⁹⁾が、「感性」をめぐっては議論されるべきことが実に多く残されている。「感性」は、教育をめぐる言説において卑近な形で使われる言葉になっているとしても、翻訳語としての理解が示すように、カント哲学と密接に関係した哲学用語であるからである。認識論や存在論とも連接する。

「ここに描かれる感性教育論は、まずは美学という学問の変容に向き合う一つのプロジェクトである⁽¹⁰⁾」と、筆者は書いた。そのことに還って、「感性」をめぐる美学者の議論を改めて見てみることにしよう。その素材は、『アイステーシス—二十一世紀の美学にむけて—』（行路社、2001年）にある（以下本書からの引用は（ ）で頁数を示す）。そこでの佐々木健一の「感性は創造的でありうるか」（21-45頁）にまず注目しよう。その論点は、(1) 感性と感受性の区別、(2) その区別による感性の「貧しさ」という特性と機能、それゆえの創造性、(3) 直感的能力である勘としての感性、である。

(1) 佐々木は、「感性」は初めから訳語として案出された語であろうが、いかなる西洋語の訳であるのか、必ずしも明瞭ではない、と言う（21頁）。19世紀ドイツ哲学をモデルとする哲学用語としての「感性」は、何よりもまずカント的な意味での *Sinnlichkeit* の訳語であることを指摘し、それは「感覚の働き」というほどの意味だと言う。悟性の能動性に対する受動的な働きであり、感覚的な知覚の現象の中の、センスデータを受け取る側面である。この意味での「感性」はドイツ語の *Sinnlichkeit* であり、それに対応する単語は英語にはなく、対応する語形として *sensibility* が考えられるが、その意味は相当異なっており、美的な観賞能力、価値識別力といったことが意味されており、「感受性」と訳されることが多い、と佐々木は指摘する（22頁）。ここから、佐々木は「感性」と「感受性」を区別するのである。

…（感性が感覚に対応するのに対して）感受性とは感情の能力であり、その対象は道徳的な善悪である。善を愛し、悪を憎むという形でその感情は発露する。英語が美的感受性を語義の中心に据えていることは、この道徳的感受性の発展した、もしくはそこから派生した概念の位相を表すものと、考えられるだろう。いずれにせよ、カント的感性の貧しさとは対照的な、豊饒さを特色とする十八世紀の感受性概念がここにある。（23頁）

この感性と感受性の区別に呼応する議論を、岩城見一が「理性の感性論」（『アイステーシス—二十一世紀の美学にむけて—』、47-69頁）で展開している。岩城もまた、カントの理論では「感性 (*Sinnlichkeit*)」はあくまで受容能力、「物質」を受け入れる能力として設定されている、と指摘する（49頁）。そして、その受容能力としての感性は、個別的に実在するような能力ではなく、ベルクソンの「純粹知覚」と同様、仮設的な概念だと言う（51頁）。仮説的な概念として感性を受動的なものとして捉えることの意義を、岩城は、人間の能動的な感覚能力（一般的な用語法に見られる「感受性」）には感性だけでなく、別の能力も関与していることを理解することに結び付ける。そして、「人間の経験」「人間の認識」には、いつも受動的な「感性」が関与し、人間の「経験」や「認識」は、決して完全に人間の自由になるものではない、という見識を導くことを、「感性」を受容能力として設定することのメリットだと言うのである（50頁）⁽¹¹⁾。

佐々木も岩城も、感性をまずは受動的な能力であると言う。カントの *Sinnlichkeit* にその淵源を求めるとすれば、そう考えざるを得ない。しかし、日本語の感性は、カントの *Sinnlichkeit* とは異なる *sensibility*（感受性）に通ずる意味も持っていることを佐々木は指摘し、その意味での感性は、知覚も感情も、さらには共感、感動、情念、情熱さえも含むものだと言う（24-25頁）。現実の感覚はすでに悟性による意味付けを伴っている佐々木が述べるのと同様に、しかしベクトルは逆であるが、岩城は、「分別（悟性）」は常に、「感性」との関係の中で働いており、この関係を捨象して取り出させるものではないと言う（52頁）。

こうした両者の議論を参照することによって改めて理解できることは、本稿の感性教育論が考えようとしている感性は、感覚能力を出発点としながらも感受性も含み、佐々木や岩城に倣って、ディスクール抜き生きられた感覚主義(31頁)といったものにおける感性ではなく、悟性や、さらには理性(岩城によれば、理性とは悟性のカテゴリーをより高次の原理へとまとめる推理能力(56頁))との絡みを持ったものである、といった形で捉えようとしているものだというのである。ただしその場合の「感受性」は、佐々木によって明らかにされたような18世紀フランスの独特な文化的背景に集約されるものを意味するのではなく、悟性による意味付けを伴った感覚の鋭敏さのことである。このような感性概念の把握は、筆者の方法的な立場とも関わっている。すなわち、「精神—身体」の問題と類似の構図がそこにはあるのであり、まずは理性偏重、精神偏重からの脱却を目指すための方法としての意味が込められているのである⁽¹²⁾。

(2) 感覚的知覚の現象の中のセンスデータを受け取る側面としてのカント的感性は、悟性による対象の意味付けをすでに伴っている感覚や知覚に及ばず、「貧しい」と佐々木は言う(22頁)。佐々木によれば、カントの感性は貧しき概念の極致であり、感覚的知覚の現象は、カントにおいて、センスデータを受用する受動的な感性と、概念を適用する能動的な悟性とが、想像力の媒介によって共同作業をするものとして説明されるのである(32頁)。感覚的知覚という現実の現象には悟性の能動性も関わっている。この全体的構図からセンスデータ受用の感性だけを抜き出してみるならば、として、佐々木は、「絵画とは、軍馬や裸婦であるまえに、或る色彩に覆われた平面である」というモーリス・ドニの有名な言葉を引き、普通は経験の手前にあって意識されることのない「単なる色斑」を見るようなことになる、と言う(32-33頁)。

悟性による意味付けを伴えばありきたりのものでしかないものに対して、カント的貧しき感性は、自動化している意味付けを白紙還元せよと要求するのであり、それは虚心に返る一種の判断停止であり、現象学的還元以上にラディカルな可能性を秘めた還元である、と佐々木は述べ、そこに感性の働きを見ようとする(33頁)。そして、感性は既成のモデルに従って知覚することを積極的に回避するのであり、感性とは意思の衣を脱ぎ捨てようとする構えであるがゆえに、予定していなかったかたちでの美を知覚するといったことも引き起こし、それゆえに創造的でありえる(39頁)と述べ、「感性は創造的でありうるか」という表題の問いに、肯定的に佐々木は答えるのである。

興味深い議論ではあるが、しかし、現実の感覚的知覚において判断停止を行い、意思の衣を脱ぎ捨てて創造性へと至るような人間の能力こそが、まさに知性と呼ばれるべきものではないのだろうか。その知性こそを「感性」と捉えたいというのが、私たちの感性教育論の立場である。カントに由来するセンスデータを受け取る側面としての感性は抽象的な現象だと佐々木が述べている(22頁)ことを、岩城が言う仮説的な概念としての感性の規定とつなげて考えることができるとすれば、その仮説的な概念に対して現実的な実効性を問うようにして「貧しい」と言うことは妥当なのだろうか。この「貧しさ」は、感性の批判的機能として捉えられるものだろう。感性の批判的機能は、既成のモデルによるありきたりの知覚や意思による抑圧を超えた、創造的なふるまいをもたらすものであるとともに、人間の認識や行為が人間の思いのままになるのではないことを気づかせてくれるものである。佐々木の言う「貧しさ」は、この意味での「豊かさ」を内包している。

佐々木が感性と創造性について語るとき、感性は抽象的な現象そして岩城の言う仮説的な概念であることを止め、概念の適用を差し控える判断停止をもたらすものとして、教育の対象たりえる現実的なものと考えられている(37-38頁)。道徳的な公序良俗や「よき趣味」を積極的に回避して、新しい美の形態の発見をもたらすものが感性だという(38頁)。この感性の概念は、本稿での感性教育論が前提とするものに他ならない。すでにカントの *Sinnlichkeit* からは離れている。

センスデータによる偶然の美の発見は創造と言うには足りず、概念との結び付きによる必然性が創造にはなければならぬと、佐々木は言う(41頁)。美学という学問は、その必然性の確保に関与してきたのであるが、佐々木は、近代美学のなしたことを反省しつつ、むしろ、伝統工芸の職人たちがなしてきたように、芸術家が必然性を自らの実存の形式とすることによって作品を生み出すことの正当化に、これからの美学の新しい道を見ている(42頁)。こうした佐々木の基本的視点は、岩城の「理性の浸透した感性」としての人間の思考のあり方の理解(61頁)とともに、本稿の感性教育論が共鳴し、前提とすることができるものだろう。

(3) 佐々木は、ディドロの『絵画について』の第一章で論じられている直感的能力としての勘を、感性と捉えている。佐々木によれば、ディドロの美の概念の基本は「関係の知覚」にある。その関係は因果関係の相において考えられており、自然観察を繰り返すことによって形成される勘とは、直感的にこの因果的連鎖を把握することのできるようになった能力のこと

である。それによって、自然は美しいものとして現れる (34 頁)。さらに、勘による自然の知覚と、約束事に基づくマニエールの知覚は、ほとんど同じようなメカニズムのものではないか、と考へ、勘は、観察を繰り返すことによって自然の構造の中の法則性を感性レベルで習得するに至ったものであるが、マニエールの知覚もまた、芸術作品を繰り返し観賞し観察することによって、その対象構成の法則性のようなものを感性レベルで習得するしかないのではないか、と述べるのである (35 頁)。

感性は勘である。この理解は、身体知の問題と通じるものである。言語的・概念的認識から形成される理論知とは異なる身体知の知恵として、状況の認知や広く行為全般に見出されるカン、コツ、さらに暗黙知として捉えられる知の身体性⁽¹³⁾の問題と連動するものだろう。

まとめよう。本稿の感性教育論において、感性は、視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚といった感覚能力から発するものである。その感覚から知覚が構成されるが、それは、人間においては、言葉を介在して、悟性とつながっている。それなしの感覚そのものといったことはありえない。悟性はカテゴリー機能 (分別) を持つが、人間はそのカテゴリーを反省、統一する存在であり、それをなすのが理性 (56-57 頁) であり、必然的に悟性は理性とつながっている。これらのことから、感性、悟性、理性は互いに対立するものではなく、絡み合ったものであると言わなければならない。この「絡み」は、人間の経験や認識に絶えず感性が関与することで、人間が受動的な制限を被っていることを告げている。感性は、悟性や理性 (さらに感性も) が作り出してしまう形式的で制度的な知識や慣習に抗い、見方を転換させるような批判的機能を有する。それは創造性につながるものであり、芸術における創造性を思考のモデルとして、広く教育全般に通じる創造的な教育実践の構想のために自覚すべき機能である。この機能が作動する起点に、悟性による意味付けを伴った感覚の鋭敏さとしての「感受性」を置くことができる。それは、特定の価値識別能力や「趣味」を意味するものではない。一方で、感性は、悟性や理性の視点から批判的に見直されるべき側面も有しており、人間の経験には感性とともに理性も入り込んでいることを忘れてはならない (67 頁)。そして、感性は、カンといった形で捉えられる身体知である。

感性—悟性—理性の絡み合いは、それぞれの能力の特性や構造から来るものではない。これらは、「それぞれの能力」などとして実体化できるものではなかった。この絡み合いは、むしろ、私たちの現実的な生、経験から来るものである。私たちの具体的な経験の中で、感覚そのものを抽象化するといったことは普通にはありえないだろう。同様に、知識そのものをただ習得するといったことや、その効率化のためにメタ認知を図式的に利用するといったことも、自然な経験ではないだろう。そのことを感性は知らせてくれるのであり、そうした気づきのもとに教育実践が組み直されるときに、感性教育が形をなすのである。こうして、感性—悟性—理性の絡み合いの実感のもとになされる感性教育のための、第一の視点としての「感覚・感受性」は、位置が与えられるのである。

III

感性教育の視点としての「感覚・感受性」は、教育実践においてまずは感覚を意識することを意味する。感覚の重要性を謳う教育論は古くから認めることができる。それを振り返ることが、本稿での次の課題である。それを、ボイドの『感覚教育の系譜』に見てみよう。

イギリスの教育学者ウィリアム・ボイド (William Boyd, 1874-1962) は、*From Locke to Montessori: A Critical Account of the Montessori Point of View* (1914) で、新教育の視点からモンテッソーリ教育の批判を行った。この著作の日本語訳が『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』(日本文化科学社、1979 年) である。訳者の一人、中野善達による「訳者まえがき」によれば、二十世紀の初頭、精神薄弱児教育の方法と原理を幼児に適用して成果を上げた「子どもの家」における実践で脚光を浴びたモンテッソーリ教育がイギリスにおいて広まり始めたときに、ボイドの批判的考察はなされた。ボイドは、新教育連盟 (New Education Fellowship) の活動によるイギリスにおける新教育運動の指導者であり、モンテッソーリの方法と原理を検討するために、その淵源に遡って、ロック (Locke, 1632-1704)、コンディヤック (Condillac, 1715-1780)、ペレーラ (Pereira, 1715-1780)、ルソー (Rousseau, 1712-1778)、イタール (Itard, 1774-1838)、セガン (Seguin,

1812-1880) を取り上げ、モンテッソーリ (Montessori, 1870-1952) の観点の批判を行ったのであった⁽¹⁴⁾。

ここでの「感覚教育」の原語は、education of the senses である。ボイドは、「ロックの時代以来、われわれは…感覚主義 (sensationalism) が進歩のために価値ある役割を演じたことをたびたび見出ししている。…感覚は、精神の最も内面的・人格的側面 (intimate and personal phase) であり、外界を直接知ろうとするときはいつでも、われわれの思想の先兵であり、知識をわがものにするための担保である⁽¹⁵⁾」と述べている。ロック以来の感覚教育の系譜において、教育における感覚の重要性が主張されてきたというのである。しかし、ボイドは、モンテッソーリは、彼女の形而上学からすると感覚主義者ではない、と指摘する⁽¹⁶⁾。モンテッソーリは、理論的に、人間の意志の重要性を考えているのであるが、それを実践上プラグマティックに強調する中で、感覚主義に達している、とボイドは見る⁽¹⁷⁾。また、モンテッソーリの教育法に影響を与えた心理学が感覚主義をもたらしたのであり、「その心理学は、精神に関する漠然とした唯物主義的見解を土台としており、身体を通じて精神に接近し、精神的なものを生理学的なもの産物として考える習慣をつくった医学的伝統の一部である⁽¹⁸⁾」。モンテッソーリによれば、「精神は純粋な生理学的過程で始まり、次に感覚運動活動へと発展し、最後に知能のより高い形態に達する⁽¹⁹⁾」。この感覚と精神の結び付きの原理に対して、そこで実験的に問題になりうることは、複雑な精神活動ではなく、最も抽象的で初歩的な形態の感覚活動 (sense activities) にすぎない、とボイドは批判する⁽²⁰⁾。

モンテッソーリは、教育の目的を生物的なものと社会的なもの二つから捉え、三歳から七歳といった早期においては生物的側面が重要で、感覚の活動が知性と関連して形成される重要な時期だと考えていたという⁽²¹⁾。幼児期の初期の感覚の訓練でより複雑な活動に先行するものが、モンテッソーリの教具体系を使って行う感覚の練習で、知覚の鋭敏さの獲得が目指される⁽²²⁾。モンテッソーリの教具とはいかなるものか。

代表的な教具に「円柱さし」がある。10個の穴があいた木製のまくら木と、その穴にさしこむ円柱を使う。まくら木にすべての円柱がさしこまれている状態から始める。まくら木の穴の大きいものから順に円柱を抜いていく。抜いた円柱はまくら木の向こうに並べ、穴とともによく観察する。円柱、穴に十分に触れる。円柱の重さも感じ取る。全部抜いた後、逆に、大きい円柱より順に、穴にさしこむ。この他に、「色付き円柱」「ピンクタワー」などがある。これらの教具は「感覚練習」を目的にしていて、感覚機能の向上を図るものである。もともとは障害児教育、その中でも特に、今で言う知的障害児のための教育において考案されたものである⁽²³⁾。

ボイドの著書に戻ろう。ボイドは、モンテッソーリに対する批判の要点は、モンテッソーリが幼児の知的特徴について間違った観念を土台にしていることだと言う。

モンテッソーリは、三歳から七歳までの子どもは本質的に受身的な存在であり、それがどのような意味をもっているのかを少しも考えずに感覚刺激を受容し、彼女が漠然と高次の精神活動と称しているものをほとんど欠いている、と考えた。…しかし、そのような子どもはいるのであろうか⁽²⁴⁾。

ボイドは、確かに子どもの関心は感覚を引き起こすものにあるが、と同時に、その事物を問ひ、その現象の理由を問う知的な関心も持ち合わせている、と言う。モンテッソーリが「感覚の優勢さ」を強調するにしても、その意味は明確でない、幼児期の子どもには想像力、好奇心があって、積極的にももの意味や価値を問う、とボイドは指摘する。三歳から七歳を「感覚の発生期」と捉えることにも、疑問を提示している⁽²⁵⁾。

ボイドの批判は、モンテッソーリが唱導する感覚訓練と知能の関係の問題に進む。モンテッソーリの教具体系には、感覚がより高次の精神過程と関連なく訓練される必要があるという前提があるが、その必要性は疑わしいとボイドは言うのである⁽²⁶⁾。

二十世紀の初頭、科学の世紀の幕開けのとき、モンテッソーリの実践を導いた拠り所は医学と心理学の実験室的観点であった。それを超えて、現実の生活に関わった知能や知性といった実際的な能力が問題になることに対して、モンテッソーリは答えることができていないのである。それは、モンテッソーリの当時の科学的研究の未発達といったことではないだろう。例えば、OECD 教育研究革新センターが2013年にまとめた、芸術教育 (arts education : 音楽、視覚芸術、演劇、ダンスなどの学校教育、学校外での芸術学習) と、「イノベーションのためのスキル」(批判的で創造的な思考、動機付け、自信、コ

コミュニケーション能力)の間の因果関係を探ろうとしたプロジェクトを参照してみることができる。そこで問題になっていることは、感覚そのものではなく、(私たちの感性教育につながる芸術教育という)教育的営みの包括的な統体であるが、それが数学などの知識教科の成績に積極的影響を与えるのかという問題設定は、モンテッソーリ教育に対するボイドの批判的まなざしに通じるものがあるだろう。さまざまな項目が挙げられて、芸術教育と知能、知性の因果関係の測定がなされるが、結局、芸術に親しむことによって数学などの教科の成績が上がるかどうかなどについては答えることができない、というのが結論である。このプロジェクトは、「因果関係」の追求という実証主義の前提を盲信する根本的な問題を抱えていると言わなければならないが、しかし、両者の相関関係の観察は具体的な事例研究として捉えることができるだろう。また、芸術教育の意義は、最終的には、芸術の持つ教育力に帰着するという見識も持っていないわけではない⁽²⁷⁾。モンテッソーリ教育についても、同様な見方をしてみることができるのではないか。

子どもにとっての感覚教育の重要性を強調してモンテッソーリ教育を信奉し、教具による実践に専念することに感性教育があるのではないのである。ボイドがすでに100年前に指摘したように、モンテッソーリ教育への無批判の礼賛は、教具メーカーによる教育方法の特許化などといったさもしい商業主義に陥るおそれがあるし、教具の使用法に修正も改良も全く認めないという教師の知性を軽視した⁽²⁸⁾ 悪しき教条主義は、私たちが自覚的に避けるべきものである⁽²⁹⁾。

感性教育のための視点としての「感覚」を考えようとする私たちにとって、ボイドによるモンテッソーリ批判から、何を受けとめればいだろうか。感覚と知性の関係という問題については、おそらく現代の脳科学や認知科学などの見地からの検討も求められるのであろう⁽³⁰⁾。ひとまずの私たちの理解のまとめを、ボイドが感覚教育の系譜の中で取り上げたルソーについての記述に求めることができるように思われる。

ルソーは、当時流布していた感覚主義(sensationalism)とは相容れないような形でロックの哲学を発展させた、とボイドは書いている。すべての知識と行為の基本的要素として、ルソーは感覚経験に対する精神の反応(mind's reaction)を強調した、というのである⁽³¹⁾。教育において教師の関心は、カリキュラムや教授技術に置かれるべきではなく、学習する精神の原初的性質(original nature)と教えられる事象に対するその反応の仕方に置かれるべきだというルソーの基本的な立場を、ボイドは指摘する⁽³²⁾。その原初的性質に感覚が関係している。ルソーは、子どもが成長し教育を受ける中で、感覚の受身性と観念の能動性(sense passivity and ideational activity)の対立を維持することは不可能だということを見出し、精神の高次の能力が最初の感覚的経験の中にも存在するのだということ、受身的に見える初期の精神の中に成人の理性を準備する諸感覚の理性(reason of the senses)が存在することを知らようになる、と考えていたことを、ボイドは指摘する⁽³³⁾。そして、以下のようにルソーの思想を取り上げる。すなわち、人間の知性に入り込むすべてのものは感覚を通して入るのであるから、人間の最初の理性は感覚の理性である。知性の持つ推論の基礎として働くのが感覚の理性である⁽³⁴⁾。「われわれは一八歳で、科学の時間に「テコ」とは何かを学ぶ。しかし、農夫の子どもだったら、一二歳にしかなくても、アカデミーの最も賢明な機械技師より上手にテコを使えるに相違ない。…感覚訓練はある特定の感覚の認識を鋭敏にすること…だけを意味するのではない。感覚訓練とは、われわれが感じるものを正確に感覚し、即座の判断をもとにして、それを正しく客観的な言葉で説明できるようになるまでの、われわれのなかに感覚をひきおこす対象を弁別する能力の獲得、を意味している⁽³⁵⁾」のである。

確かに、ルソーの『エミール』に、「考えることを学ぶためには、われわれの手足を、感覚を、器官を訓練しなければならない。それらはわれわれの知性の道具なのだ⁽³⁶⁾」という記述がある。感覚は、知性の道具(instruments de notre intelligence; instruments of our intelligence)である。前節の「感性」の再考においても、感性の起点として、視覚、触覚などの感覚がそのまま問題になるのではなかった。鋭敏な感覚、それが悟性や理性と結びついて知性が形成される。ルソーに対する批判的研究⁽³⁷⁾を承知しながらも、このルソーの見解を、私たちの感性教育論の基本的立場とすることができるだろう。

現代の私たちの教科教育に引きつけて考えてみれば、どんなことになるのだろうか。その参考例になるようなことを、ボイドは『エミール』に見出している。

距離を測定し認知し評価することに興味をもたせ、子どもに視覚的正確さを発達させる方法はたくさんある。「ここに非常に高い桜の木があります。さくらんぼをとるにはどうしたらいいでしょうか。納屋の梯子で間に合いますか。幅のずいぶ

ん広い小川があります。どのようにしてそれを渡りますか。中庭にある板の一枚で兩岸にとどくでしょうか。…二本の木の間にブランコをつくりたい。ロープは二ひろで足りますか。別の家に移ると私たちの部屋は二五フィート平方になるそうですが、それは私たちに適当でしょうか。それは今の部屋より大きいですか。…⁽³⁸⁾

算数で子どもたちが距離の単位 (mやkm) について学ぶのは、小学3年生で、である。教科書『わくわく算数3上』(啓林館、2015年)では、「時間と長さ」の「長さ調べ」で扱われており、「道のりなどを表すときの長さのたんにkmがあります。1000mの長さを1kmとかき、「1キロメートル」とよみます」といった説明がある。そして、②2km 360m = [] m、③3km 50m = [] mといった問題が続く(『わくわく算数3上』、95頁)。その後、「まきじゃくを使って、教室のたてと横の長さはかかってみましょう」、さらに「ストップウォッチを使い、歩いてかかる時間をかかってみましょう」といった感覚にも訴える実践が続く。それは、校庭一周の道のりを推測するのに、実際にやってみることができる、歩いてかかる時間を測定するといったことにまでつながっていく。

ルソーは言うかもしれない。特別活動として設けられた楽しい遠足の時間、学校から歩いて1kmの距離を予め調べておいて、「この前の算数の時間、m、kmという長さの単位を学習したね。さあ、これから1kmを歩いてみるよ。どれくらい長さなのか、実感してみよう」。距離の単位といった数学的概念の感覚的経験である。そんなことを、算数の時間にいちいちやることはできないとすれば、思わぬチャンス(遠足の時間)を利用するしかない。算数は1km=1000mを暗記して終わりじゃない。

知性の道具となりうる感覚、それには感覚の鋭敏さとしての感受性が伴う。この感覚・感受性が、私たちの感性教育のための第一の視点である⁽³⁹⁾。

IV

感覚教育の系譜を辿り直す中で、近代教育、近代哲学のさまざまな議論とのつながりや広がりが見えてきた。『感覚教育の系譜』の訳者の一人、中野が指摘しているように、本書で取り上げられたロック、コンディヤック、ペレーラ、ルソー、イタール、セガン、モンテッソーリの他に、感覚教育の広がりにおいては、コメニウス(Comenius, 1592-1670)、ペスタロッチ(Pestalozzi, 1746-1827)、フレーベル(Fröbel, 1782-1852)といった教育思想家が挙げられる⁽⁴⁰⁾し、また、デカルト(Descartes, 1596-1650)、ヒューム(Hume, 1711-1776)、マッハ(Mach, 1838-1916)、ベルクソン(Bergson, 1859-1941)ラッセル(Russell, 1872-1970)といった哲学者たちをめぐる議論も、本稿で取り上げた諸文献での言及から、視野に入ってくる。感性教育論の展開の多彩な可能性を推測することができるだろう。本稿の残されたスペースでは、ベルクソンの『笑い』を取り上げてみよう。人間の笑いには或る種の感受性が前提になっているだろうし、笑いによって誘われる知性がある、それが教育の実践について振り返る際にも何らかの機能を持つのではないかと考えられるからである。

ベルクソンは、『笑い』の冒頭、笑いとは何を意味するのか、笑いを誘うものの根底には何があるのか、と問う。そして、おかしさを生む空想力(fantaisie)を一つの定義に閉じ込めるのではなく、空想力のうちに生きているものを見、生に対して払うべき敬意をもってこの空想力を扱う、という態度を表明する。空想力が生長し、開花するのを見つめ、自分が目にするものになるものは、何であろうと軽んじない。それによって、理論的定義よりもしなやかな何ものか、実践的で内密な認識(connaissance pratique et intime)を、ベルクソンは手に入れようとする。それは有用な認識を手にするということでもあり、人間の想像力(imagination)の働き方を新たに知ることになるのだ、とベルクソンは言う⁽⁴¹⁾。

使用した訳本の訳者たちが指摘するように、「ベルクソン自身が可笑しさのなかに、ある種の生命力を見出していることは疑いようがない。強張りをまとった人間に、本来の人間が保つべき軽やかさとしなやかさを笑いが蘇らせるというベルクソンの見解から分かるように、ベルクソンは可笑しさには生けるエネルギーが秘められていると解釈している⁽⁴²⁾」のであり、ベルクソンによれば、「喜劇に必要なのは、人間の内面に入り込み、それ[その人物の特異性]を抉り出す努力ではない。その反対に、そうした努力が看過しがちな人間の非意識的側面からふとしたはずみに滲み出る人間性の描写である。ベルクソンが「共通な特異性」と呼ぶこの領野を意識的に明るみに出すこと、言い換えれば、日常生活を送るための功利性に片方の

足を突っ込ませたまま、その功利性に遮られて見えなくなっているわたしたち自身、それもわたしたちが気づいていないわたしたち自身へもう片方の足を踏み入れさせること、これが喜劇を創作する秘訣にほかならない⁽⁴³⁾」のである。そして、『笑い』の最も重要な功績は、ベルクソン哲学全体に通底する直観理論の原基的形態を素描したことにある⁽⁴⁴⁾とも言われる。

『笑い』とベルクソン哲学全体とのつながりを理解しつつ、本稿は以下の要点に関心を寄せる。キーワードは「機械的な硬直性 (raideur de mécanique)⁽⁴⁵⁾」である。ベルクソンは言う。「社会のなかで、社会によって生かされているわれわれは、社会をひとつの生き物として扱わずにはいられない。だから、変装する社会、いわば社会的仮装 (mascarade sociale) という観念をわれわれに示唆するようなイメージはわらうべきものとなるだろう。ところでこの観念は、生気のないもの、まったく出来合いのもの、要するに既製のものをわれわれが生ける社会の表面に認めるや否や形成される。これもまた強張り (raideur) あり、生命の内的しなやかさ (souplesse intérieure de la vie) とは相容れない⁽⁴⁶⁾」。「ひとつの職業をおかしさのあるものに至らしめるに当って最もよく用いられている手段は、職業をそれに固有の言語の内部へ、いわば、閉じ込めることである⁽⁴⁷⁾」。

一つの職業として、今、本稿が考えようとしているのは、学校の教師である。それは学校という社会的制度を改めて振り返ることにもなる。教師は社会的制度によって生み落とされ、自らを生み、存在を保証するその制度を維持するものである。制度は出来合いのもの、既成のもので満ちている。それゆえに、生命の内的しなやかさとは相容れない強張りが容易に生じし、しかしながら、その強張りは教師という職業の内部に閉じ込められ、気づかれぬままになる。その強張りは、思わぬところで露呈する可能性がある。感性教育論の展開の私たちの基本方針に従い、具体的な教育実践における事例を考えてみよう。

学校という世界が作り上げてしまう思考の歪みを示すものとして、以下の事例が報告されている。子どもたちの学びを問題にする中で「意味を考えない思考」の実態を探る調査において、算数の普通の問題に混ぜて次の問題を小学五年生に出したという。

4 このボールと 8 このボールがあります。これをかけると何個になりますか。

この問題に対して、「解けない」と答えた人はゼロ。無答が三パーセント、あとの九七パーセントは「 $4 \times 8 = 32$ 」と答えたという⁽⁴⁸⁾。4個のボールと8個のボールを「かける」というのはどういうことか、意味不明である。普通にどこにでもあるボールを扱うことだとすれば、この問いはナンセンスであることに気づかなければならない。「問題の意味がわかりません」といった回答がまさに求められるべき正解なのであるが、ほとんどの子が $4 \times 8 = \dots$ といった反応を示してしまう。ここにこの章の執筆者、佐伯伸は、学校が作り上げてしまっている思考の歪みを見ているのである。これは算数の問題なのだから、そこで「かける」という語が出てくれば「 \times (積)」に決まっている。そして算数では式を作って答えを出すのだから $4 \times 8 = \dots$ でいいはずだ...といった発想がそこにはあるだろう。「かける」の「意味」など、算数では問題にならない。文章題で現実のありふれた光景が問題にされていても、算数特有の「かける」や「たす」といった言葉を拾い出し、同時に文章中にある数字を取り上げてさっささささと式を作って計算をする。試験には時間の制限があるのだから、余計なことは考えていられない。おそらく、これが、子どもたちが置かれている状況だろう。ボールをどうするのだという生活の中の生きた問題は最初から無視され、出来合いのものとなった手続きが生表面を滑る。そこに社会的仮装が生まれ、それは、生の内的しなやかさを失った強張りである⁽⁴⁹⁾。

ベルクソンの論に従えば、この強張りの表面化は笑いを誘うはずである。教科教育という制度がもたらす可笑しさであるが、それは誰もが傍観者でいることはできないがゆえに、逃れられない隘路を身につつまされる悲哀の伴った可笑しさだろう。教師は、引きつった笑いの渦に巻き込まれる。これと似た笑いを引き起こすものとして取り上げてみたい話が、落語にある。

立川志の輔の新作落語に「親の顔」がある⁽⁵⁰⁾。登場人物は、八五郎、その息子の金太、金太の担任教師である。金太は100点満点のテストで5点しか取れず、それが問題になり、親の八五郎が学校に呼び出されるという設定である。いわゆる三者面談がなされるのであるが、そこで、0点と評価された金太の解答が問題にされ、それに八五郎がとんちんかんな反応を見せ、笑いを呼ぶという話である。試験の問題は、「太郎君と次郎君が草刈りをします。太郎君が1/2、次郎君が1/3草を刈ります。草はどれだけ残るでしょう」。算数の分数の問題である。ここで求められているのは、 $1-1/2-1/3=6-3-2/6=1/6$ という計算をし、1/6残る、と答えることである。ところが、金太の答えは「やってみなければわからない」。そう答えた理由を金太は説明する。「太郎君と次郎君、仲がいいのかどうかわからない。仲が良ければ、早く草刈りを終えて一緒に遊びたいので全部やってしまう。仲が悪ければ、互いに相手にやらせたいので、じっと見ているだけで全然進まない」。これに対して八五郎は「正解じゃないけれども合ってるんじゃないの」と言い出す。「草はどれだけ残るでしょう」という問いには「残さずやれ」が正解でしょう、などと言う。

このやりとりが示しているのは、教師は学校教育の「算数」という教科の制度の中で分数の計算を学ぶための練習問題というフレームの中に当然のこのようにいるだけ、それに対して金太と八五郎は、その練習問題が実際にありそうな事例の文章題になっていたことから現実の出来事として捉えるという、完全な行き違いである。確かに現実の草刈りを問題にするのなら、草刈りをするという目的の遂行が重要であり、太郎君が1/2、次郎君が1/3やるという情報(数字)それ自体は重要ではなく、金太が言うように二人の仲の良さといった要因が決定的であるかもしれない。しかし、教師にとっては思いも寄らないことである。教師は分数の計算問題というゲームの仕掛人であり管理者である。その立場からすれば、そのゲームに参加しようとしないう金太と八五郎は受け入れられない存在である。間違えてならないのであるが、実際の生活に密着した教育が重要なので、金太や八五郎の答えが正解だなどということではない。制度は制度として存立し、そのルールや常識や慣習はしなやかさを失った強張りとなる可能性があるが、それを強張りとして受け止めるのではなく、教師の職務とわきまえ、それに見合った言説を正当化していくことが学校文化となっていく、ということなのである。

同じことが、試験の次の問題「81個のみかんを3人で等しく分けなさい」にも当てはまる。学校の試験問題の常識を逸脱した答えと八五郎親子の振る舞いに、落語では大きな笑いが生じる。教師は笑えるだろうか。笑えるとしても、苦味の伴った笑いだろう。そのとき試されるのは、教師の想像力である。それは本稿で考えてきた感受性でもあるだろう。算数の問題の不条理に気づき、それを指摘するような振る舞いを「生活実感」などとして、教育学的言説は児童・生徒に求めるのであるが、この落語の笑いは、その気づきや振る舞いが、何よりもまず教師に求められるものであることを示唆している。やはりベルクソンが指摘するように、「硬直したもの、すっかり出来上がっているもの、機械的なものが、しなやかなもの、絶え間なく変化するもの、生きているものに對置され、緊張の緩みが注意深さに對置されること、要するに自動作用が自由な活動に對置されること、これこそ、ほかでもない、笑いが強調していることであり、修正しようとしていることなのである⁽⁵¹⁾」。笑いが、教育実践を修正していく可能性を持っている。それには、教師、児童・生徒の感受性が必須であり、制度化された教科教育のフレームに気づき、それを越境する教育実践の展開が、今本稿で感性教育として思い描かれていることである。

【註】(紙幅の都合上、箇条書きにしていなない。)

(1) 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、2002年、9-15頁、ほか樋口の一連の研究。(2) 樋口聡「教職教養としての教師の感性」『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韓国際比較研究』(科研報告書)、2008年、61頁。(3) 同書、54-55頁。(4) 同書、62頁。(5) 樋口聡「表現・技能と学習指導」森敏昭(編)『21世紀を拓く教育の方法・技術』協同出版、2001年、77-79頁。(6) 同書、80-82頁。樋口聡(編著)『教育における身体知研究序説』創文企画、2017年、131頁。(7) 「教職教養としての教師の感性」、61頁。樋口聡ほか『教育の思想と原理』協同出版、2012年、51-52頁。(8) 「教職教養としての教師の感性」、61頁。(9) 樋口聡『身体教育の思想』勁草書房、2005年、163-167頁、「教職教養としての教師の感性」、61頁。(10) 『身体教育の思想』、173頁。(11) 岩城見一『感性論—エスティックス：開かれた経験の理論のために』昭和堂、2001年、49-50頁。(12) 『身体教育の思想』における「方法としての身体論」(16-22頁)参照。(13) 『教育における身体知研究序説』。(14) ボイド(中野善達ほか訳)『感覚教育の系譜—ロックからモンテッソーリへ—』日本文化科学社、1979年、iv頁。モンテッソーリに対する批判は、ア

メリカの教育学者キルパトリックによってもなされている。キルパトリック（平野智美監訳）『モンテッソーリ法の検討』東信堂、1991年。その原著 *The Montessori System Examined* は1914年の出版である。(15) 『感覚教育の系譜』、173頁、*From Locke to Montessori*, p.228。以下訳本、原著の頁数を示す。() 内の原語の表示は樋口による。(16) 173頁、p.229。(17) 173頁、p.229。(18) 173頁、p.229。(19) 173頁、p.230。(20) 173-174頁、pp.230-231。(21) 174頁、pp.231-232。(22) 176頁、p.235。(23) 西本順次郎ほか『モンテッソーリ教具による感覚訓練の実践』学習研究社、1975年。(24) 178頁、pp.237-238。(25) 179-180頁、pp.240-241。この議論の流れで、この箇所の少し前の訳本の179頁に「三、四歳の子どもが知的に活発であるといわれているのを聞くことは、きわめて奇妙である」という一文があるが、この原文は *It is passing strange to hear a child of three or four described as mentally passive.* で、知的に不活発であるというのは奇妙だという意味であり、誤訳である。(26) 180-182頁、pp.243-244。(27) OECD教育研究革新センター（編著）（篠原康正ほか訳）『アートの教育学—革新型社会を拓く学びの技—』明石書店、2016年。(28) 6-7頁、p.14。(29) この論点は、シュタイナー教育などにもあてはまるだろう。ただ、シュタイナー教育自体は各国の事情に合わせた改変を推奨している。『世界のシュタイナー教育はいま...』モルゲンランド・パブリッシング（発売・平凡社）、2005年。教条主義的になりがちなのは、特に日本の状況なのかもしれない。(30) 関連するトピックとして、学力の多様性をめぐる議論があるだろう。学力を多義的にA学力（試験で測定することができる学力）、B学力（判断力・思考力・表現力など）、C学力（知的好奇心など）といった広がりでも考えられる議論を取り上げ、A学力とC学力の関係の解明は今なお学問的課題だと、筆者は書いた。『教育の思想と原理』、127-129頁。(31) 33頁、p.44。(32) 34頁、p.46。(33) 38-39頁、p.51。(34) 40頁、p.54。(35) 42頁、p.56。ポイドは、文献ノートとして、ルソーの感覚訓練に関する考え方は一般に正しく伝えられていない、と記している。この問題を扱った『エミール』の第二巻の部分を、三冊も出ている当時の英訳短縮版はすべて削除しているとのことである。46頁。(36) ルソー（今野一雄訳）『エミール上』岩波文庫、1962年、204頁。仏語原典は *Émile ou de l'éducation*, Paris: Éditions Garnier Frères, 1964, p.128。英訳は Rousseau, J.J., translation and notes by Bloom, A. *Emile or on Education*, Harmondsworth: Penguin Books, 1991, p.125。(37) 例えば Oelkers, J. *Jean-Jacques Rousseau*, London: Continuum, 2008。ルソーの *sensibilité* の概念の検討や、エルカースの指摘を受けて、*passive kind of sensitivity* と *active kind of sensitivity* の検討など必要だろう。(38) 44頁、p.59。(39) ポイドの *From Locke...* で *sensibility* という語が一箇所だけ使われている。原著のp.98、訳本の73頁である。それは感覚・知覚の能力で、さまざまな器官を容容させ、外的要因の観念を神経中枢に伝えるもので、外的事実を内的形式を与えるものとされる。それは「感受性」と訳されているが、私たちの感性教育論からすれば、むしろ *sensitivity* に対応させるべきもので、*sensibility* を、さらに包括的な「感性」と捉えたいと私たちは考えている。(40) 訳者まえがき iii 頁。(41) 増田訳、19-22頁、仏語原典、pp. 1-2。Bergson, H. *Le rire: Essai sur la signification du comique*, Paris: Presses Universitaires de France, 1950 を参照しながら、二つの翻訳（増田靖彦訳、光文社文庫、2016年；合田正人・平賀裕貴訳、ちくま学芸文庫、2016年）を使った。() 内の原語の表示は樋口による。(42) 平賀「訳者解説」、224頁。(43) 増田「解説」、289頁。□ 内の補足は樋口による。(44) 増田「解説」、298頁。(45) 増田訳、30頁、仏語原典、p.8。(46) 合田・平賀訳、51頁、仏語原典、p.34。(47) 増田訳、235頁、仏語原典、p.137。(48) 佐伯胖「考えること・学ぶこと」天野郁夫（編）『教育への問い—現代教育学入門—』東京大学出版会、1997年、69-71頁。(49) この問題を何の断りもなく、大学生に示し解答を求めてみたことがある。何と、その大学生も $4 \times 8 = \dots$ と答えた。もっともいくらかの戸惑いを示しながら、ではあったが。この大学生は小学校教員になることを目指して真面目に勉学に励む学生である。また、高校での数学の問題を解く調子を引張り出して、「解なし」が答えですね、などと言いたがる学生もいる。いずれも学校文化・教科教育に毒されていると言うしかない。さらに、この事例をもって当該の五年生の学力が低いというのはいかなるものかなど、子どもを擁護するような発言をする学生までいる。問題のありかが分かっていないと言わざるを得ない。子どもの学力が問題なのではなくて、知らないうちにこうした奇妙な思考を形成してしまう学校という仕組みが問題なのだ。こうした真面目な学生諸君が憧れて教壇に立とうとする学校とは、かくも奇妙な場所なのだ。その可笑しさに気づくこと、そして笑ってしまえるだけの感性を持つことができるかどうか。問題に対処する知性は、そこから生まれる。(50) <https://www.youtube.com/watch?v=uDP2VNOFraw> (2018年10月15日アクセス)。(51) 増田訳、176頁、仏語原典、pp.99-100。