View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Hiroshima University Institutional Repository

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	感性教育論の展開（5）：主体性そして全人性
Author(s)	樋口，聡
Citation	学習開発学研究，13：7 - 16
Issue Date	2021-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/50794
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050794
Right	Copyright (c) 2021 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	

Hiroshima University Institutional Repository

感性教育論の展開（５）

―主体性そして全人性―

樋口　　聡

（2020 年 11 月 30 日受理）

A Development of the Theory of Aesthetic Education (5): Subjectiveness and Wholeness

Satoshi HIGUCHI

Abstract: This paper considered the fourth viewpoint for aesthetic education: subjectiveness and wholeness. The naïve discourses concerning school education including an ideology of “active learning” with a Japanese word *shutai,* which was a translation of “subject” were critically investigated. The criticism referred to a philosophy and movement of education called the holistic education. The significance of passiveness or pathos of the learner’s attitude and the learner’s relationship to the world rather than the individual subjectiveness or identity was emphasized. In the final section, the practices in school education were evaluated through the significance pointed out above.

Key words: Subjectiveness, Wholeness, Pathos, Active Learning,
キーワード：主体性，全人性，受動，アクティブ・ラーニング

Ⅰ

「感性教育論のためのエスキス」(2001) を出発点とし、いくらかの熟成の期間を経て、「感性教育論の展開（1)」(2018)、「同（2)」(2019)、「同（3)」(2019)、「同（4)」(2020) と、感性教育論の展開は形となった。私たちの感性教育論の特徴は、まず「感性教育」は aesthetic education（美的教育）の読み直しであり、美学的観点からの新たな教育論の試みという点にあった。議論を始める前提として、哲学用語でもある「感性」を暫定的に「物事の価値および質について主体的に感じ取る力」と定義し、その暫定的定義が紡ぎ出される現実の中から、「感覚・感受性」「表現」「技能」そして「主体性」が、感性教育の視点として析出された。展開の（2）（3）（4）がそれぞれ「感覚・感受性」「表現」「技能」に対応しており、そして本稿は「主体性」を問題にすることになる。「主体的に感じ取る力」である「感性」の「主体的に」とはいかなることを意味するのか、考察してみようというのである。

これらの四点が「感性教育の視点」と捉えられていることは、感性教育の実践への思いから来ている。要するに、感性教育に実際に取り組んでみようとしたとき、それは何か特定の形式を限定するのではなく、コンテクストに応じてさまざまなあり様を許容するのであるが、その実践が感性教育たりうる方向性を持っているかどうかを自省する要点として上記の四つを視点として機能させることができるのではないか、と考えるのである。この教育実践への実際的な接近は、美学・教育学の研究者としての筆者にとっては、決して容易なことではない。筆者は、研究成果を広く問うための手法の一つとして、制度化された学術論文の形式を脱構築して、「批評」という言説のスタイルへの着目を早い時期に行っていた [1] が、その精神

を継承しつつ、文体を変えての教育実践への自由な言及に、この展開シリーズでは挑戦した。正直言って、簡単ではない。実践者との協同が、やはり必要である。しかし、これまでの「展開」シリーズに対する反響を思うと、その提言に留まったとしても、十分に意義のあることだと感じている。

本稿では、この序説（第Ⅰ節）に続き、まず「主体」をめぐる議論を、教育実践を問題にする教育論に見てみよう。一般的な傾向の中に問題の深層が垣間見えてくるに違いない。そのおおもとである「主体」の語義や語源や概念の姿は、さまざまな問題性をはらんでおり、そこに、主体への価値の置き方についての省察の手がかりを探ってみる（第Ⅱ節）。主体は主観でもあり、客体（客観）との対比の中で機能する。客体である世界や他者との関係の中に主体はあるのであり、その「つながり」から考慮されることが「全人性」という概念である。それは「ホリスティック」という視野を連想させる。すでに提唱、展開がなされている「ホリスティック教育論」に目を向けよう（第Ⅲ節）。そして、教育実践へのまなざしである。実践報告の文献と改めて向き合ってみる（第Ⅳ節）。

Ⅱ

教育をめぐる言説における「主体的」という語の使用は、近年よく目にするようになっている。その一例が、「主体的・対話的で深い学び」である。それは、周知のように、2017、18 年に学習指導要領が改訂される経過の中に見られるものである。この度の改訂に際しての、文部科学省による「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ(2)」を見てみよう。

まず、「今回の改訂と社会の構造的変化—社会に開かれた教育課程の実現—」という節で、「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」といった見出しのもと、「社会や産業の構造が変化し、質的な豊かさが成長を支える成熟社会に移行していく中で、特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけではなく、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力の育成が社会的な要請となっている(3)」（付点、引用者）と述べられている。既存のあり方に追従するのでなく、新たな方法の創造と主体的な判断が結び付けられている。そして、学習指導要領改訂の方向性として、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」が挙げられ、その「どのように学ぶか」において、「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ ラーニング」）の視点からの学習過程の改善」が謳われ、「アクティブ・ ラーニング」が主体的な学びをもたらすものだと考えられている。主体的・対話的で深い学びの実現　（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）のイメージが示される中、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか」といった問いかけがなされている。これに従えば、主体的な学びとは、学ぶことに興味・関心を持つこと、自分の将来の生き方を意識・自覚すること、そして粘り強く学習を継続していくこと、である。こうした内容は、この度の改訂で出されるまでもなく、これまでも学びの遂行において教育実践の現場では実際的に問題にされてきたものだろう。文部科学省の「新しい学習指導要領の考え方」は、創意工夫に基づく指導方法の不断の見直しと「授業研究」を求めており、その流れの中で知識伝達型授業からの脱却への言及がある。この論点は、私たちの「展開（3)」で「表現力」を学習指導要領に見たときに感じ取られた「スローガン的役割」を思わせる(4)。

この教育における主体性の重視というエートスは、今に始まったことでなく、戦後の教育実践の歴史の中で早くから見られるものである。文献をいくらか取り上げてみよう。

香川県飯山北小学校の取り組みの報告である野田弘編著の『問題創造の学習過程—主体的学習の実践理論—』(1970 年、第 2 版(5))。冒頭に、香川県教育長・久保隆美の「序」が掲載されており、「全人教育」を普遍的な教育の目標と捉え、その達成には困難な問題が数多くあるのだけれども、個性のある学校経営の中で達成できるという信念が吐露され、とりわけ「考える子ども」をつくろうとする教育実践の積み重ねが重要であり、飯山北小学校の教育実践を称賛する一文がそこにある(6)。主体的学習は全人教育であり、「考える子ども」をつくることだという熱い思いが感じられる。それに続いて、東京教育大学教授・倉沢栄吉による「序」がある。そこで、「今の子どもたちは、教えられてばかりいて学んでいないといわれる。いかに

学ぶかわからないのである。進歩的な学校においてさえ学び方は教えられている程度である。「学び方を学ぶ」に至っていないのである[7]」という、教育の現況診断が示されている。当時はいわゆる「教育内容の現代化」が叫ばれた時代である。この倉沢の発言の内容は、その時代状況にもとらわれず、また 40 年の歳月を経た今日でも相変わらず繰り返されているのではないか。倉沢は、「主体的とは、活動的であり創造的である。問題創造であり、問題解決である[8]」と述べ、「主体性の尊重ということは決して新しいことではない」として、20 世紀初めのキルパトリックのプロジェクトメソッドなどに言及している[9]。

編著者の代表である校長の野田は、「まえがき」で、主体性の尊重を全人教育の第一歩と位置付けることを表明し、一方、「主体性という主題を正面にはすえなかった。もっと実践の問題として主体を把握したかったからであり、それが実践を生命とする私たち教師の研究態度であると思ったからである[10]」と書いている。「主体性という主題を正面にすえる」とは、「主体」とは何か、「主体性」とはいかなる事態を意味するのかといった哲学的問題を示唆していると思われるが、そうした問題の困難さを野田は感じ取っているように思われる。それゆえ、その手の問題を回避して「実践」へと向かう。その結果、教師は「ほかに」と「なぜ」という言葉を使ってはならない（然るべき理由がある）[11] とか、挙手のしかたの刷新といった具体的な試みの推奨へと、一気になだれ込むのである。自信があって答えられるときの挙手に加えて、「考えがまとまっていない」ときの親指を折った挙手（左手）とか児童の発言に対して質問のあるときの別の手（右手）での挙手、さらには「教師の発問に対してちがった意見がある」ときの、こぶしをにぎっての挙手までである。通常、挙手は「答えられる児童」のサインとして機能しているが、できない子も挙手できるようにすることによって、すべての児童の意欲を確保するのだという[12]。まるで野球のバッテリー間でのサインである。教室での日常の風景が目に浮かぶ。

野田は啓発的な校長であったに違いない。実践を止めてしまう「主体」の問題を回避し実践の具体へと入って行く（行かざるを得ない）姿勢は、今日においても変わることはないだろう。文部科学省の学指導要領改訂に見られる姿勢も、それである。「主体」の問題の困難さに自覚的であるかどうかは別にして。

次に、山田勉『教える授業から育てる授業へ』（1987 年新装版、初版は 1979 年[13]）。時代は、ゆとりある充実した学校生活の実現のために学習負担の適正化が図られていたときであり[14]、現実的には校内暴力が深刻な問題となったときである。本書は「学習主体性論の展開」という副題を持つ。教師が子どもにものを教える場で、教わる側の子どもに主体性を求めることは、それ自体矛盾しているのではないかといった教育における「主体性」をめぐる認識が示されている[15] ものの、「主体性」についての議論が展開されることはなく、教え方によっては子どもの主体性が確保できるという経験的な信念のもと、子どもを育てる授業や教材の話になる。その中で「学習における主体性」という章があり、学校の歴史は教師と子どもから主体性を奪い取ってきた過程であったという記述がなされている。その歴史的な過程を裏付ける論の展開があるわけでなく、本来主体的でなければ成立しようがない教育や学習の場が、制度として安定することによって次第に非主体的な場に転じ、他律的な教え込みが行なわれて、それに従おうとする人間集団によって占拠されるというパラドキシカルな事態を生み出してしまった[16]、と述べられる。

学校現場の時代状況や学習指導要領の改訂などとは関係なく、「主体的な学習」を目指した教育論が数多く出されている[17]。そこでの「主体的な学習」で思い描かれているのは、自発性、自律性、自主性、能動性といった言葉でイメージされるものであり、そして知的と情意的の両方を包み込んだ全人教育による人間形成へと「主体的な学習」は通じているのだという観念・信念がそれらの教育論を支えており、そのもとで具体的な教育実践をどう作っていくのかという話になっていくという特徴が、そこにはある。それは、今日にまでつながる教育論の一つの典型を示しているように思われる。

さて、私たちの感性教育論の展開は、この「典型」にどう向き合えばいいのだろうか。1970 年代から登場する「楽しい授業・学校論」の系譜を追い、そこにアイロニーを見出している松下良平の論考[18] が思い起こされる。「今日の教育界では、「授業や学校は楽しいものでなければならない」ことがほとんど自明の前提となっており、あとは楽しい授業・学校はどのようにすれば可能になるのかといった方法論的問いのみが幅を利かせ、学校関係者内の諸文書や教育雑誌を中心におびただしい数の言説が取り交わされている[19]」と松下は述べる。知識の「押しつけ」を克服するために「わかる」「楽しい」が求められ、それが学習者の能動性・主体性の契機の回復と見なされる[20] ことを勘案すれば、松下の論考が見ているのは、今私たちが向き合っている問題と同質のものであると言えるだろう。松下が指摘することを受けとめれば、今必要なのは、「主

体的な学習」という教育理念の深層にある空虚さにも目を向けながら、まずは「子どもの主体性・能動性・自発性を発揮させる」「子どもの体験や活動を活かす」「一人ひとりの興味・関心・意欲を尊重する」といった子ども中心主義的言語がもっている空虚や欺瞞を自覚し、そのような言語によって教育の理念や実践を正当化しようとするのをやめることである[21]、と言わなければならないのかもしれない。

松下は、「主体的で対話的な深い学び」として文部科学省によって提唱され、急速に学校現場に浸透して来ている「アクティブ・ラーニング」を学習思想史の視点から批判的に問う時宜的な論文を書いている[22]。その中で、受動的な学習をもたらす「一方向的な講義形式の教育」に対して、アクティブ・ラーニングは多様な参加型・活動型の能動的な学習方法と捉えられているだけで、学習をめぐるいかなる人間論も認識論も前提にされていない、と指摘する[23]。そして、学習の思想史として、アリストテレスの「魂（psyche; anima）」とデカルトの「心［精神］（mens; esprit）」に着目し、＜魂による学び＞と＜心による学習＞を区別する。「魂」は、生命体としての身体全体に宿り、外界の動きやそこからの作用を受け止めるものであり、「心」は、身体から切り離され、身体や対象世界に働きかけるものである[24]。思想史として押さえるべきは、アリストテレスにおいては、「知覚や思考とは、環境世界の＜対象＞や内容を、それと相互関係的・相互規定的な関係にある「魂」が受容・受動する活動[25]」であったのに対し、その後、特に十七世紀以降、対象に働きかける能動性が称揚され、真理を発見するために自然に積極的に働かけ、自然を支配する人間という考え方が提唱され、それをなしうるのがデカルトの「心」となっていったということである[26]。＜魂による学び＞では、「多様なモノや人に取り囲まれた環境の中で、中間的媒体を介してそれらの人やモノに促される形で、脳だけでなく身体全体に拠りながら学習はなされる。そこではどれほど主体的で能動的な学習であっても、学習の根源は受動的なものである[27]」。一方、＜心による学習＞は、学習を自己の脳と結び付いた精神的活動と考え、知識の受容の段階とその知識を再構成する能動的な段階の二段構えの構造になるという。そして、容易なものから難しいものへ、単純なものから複雑なものへと学習を積み上げていくことが、その基本原理だという[28]。松下によれば、一定の方法を用いてわかりやすく教えるという近代教育の考え方は、＜心による学習＞の思想によって確かな基盤を与えられたのであり、＜心による学習＞の登場によってはじめて学習は、自発的(自律的)なものが理想とされる一方で、自己に働きかける他者によってコントロール可能な(他律的な)ものになったのである。それが学校教育の通念や常識になっていく[29]のであり、アクティブ・ラーニングもその延長上に位置付くのである。

松下は、主体的で能動的な思考を促すために決定的に重要なのは、＜魂による学び＞における「魂の受動」だと言う。魂の受動=パトス（世界の動きを受け止めるとき感じられるもの）は、能動的な思考や学習を引き起こすために不可欠なスプリングボードであり、魂のパトスは、各人の生の根源に位置づく価値意識とも結びつきながら、「問題」の存在を暗示し、その解決の方向（思考の進むべき道）をほのめかし、さらには無限の世界や状況にフレームを与えて、参照すべき世界や状況を限定するからである[30]。そして、「目に見えるもののみを考慮し、声高に「アクティブ」を叫ぶ前のめりの社会・学校の中では、主体的な思考や能動的な学習を可能にするためには、あえて「魂の受動」を強調したほうがよいともいえる。やたらと動き回り働きかけるよりも、まずは世界が呼びかけ・突きつけ・送り（贈り）つけてくるものを、身体全体で受け止めるほうが先だ[31]」と述べ、ジョークのようだがと戸惑いをみせながらも、アクティブ・ラーニングの空転ぶりを指弾するのである。

さらに、戦後日本の教育学における議論として堀尾輝久の教育論を批判的に検討した今井康雄の論考[32]には、国家によって統制される教育の制度の問題への向き合いがあり、子どもの学習をめぐった「教育学的公共性」の構築が必要であることの提言がある。その課題は本稿の試みを越えているが、学校という制度の中で翻弄される「主体性」を省察するための方向性を教えられる。

本稿でひとまず注意してみるのは、「主体」という言葉の持つ問題性である。『広辞苑』（第六版）は、「主体的」の一つの意味を「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのでなく、自己の純粋な立場において行うさま」と説明し、「主体的な判断」「主体的に行動する」という用例を示している。「主体性」をめぐる教育言説はこの日常的な用語法に留まっている。一方、「主体」の説明では、hypokeimenon（ギリシア）・subject（イギリス）という指示によって「主体」が翻訳語であることを示し、「元来、根底に在るもの、基体の意」と説明している。これは何のことであるか。

西田幾多郎をはじめとする日本近代思想への関心からなされた「主体」についての研究において、小林敏明は翻訳語「主

体」の直接の原語である subject（英語）Subjekt（独語）sujet（仏語）が持つ複雑な歴史を振り返っている (33)。ごく簡単にまとめてみよう (34)。これら三つのヨーロッパ語に共通するのは、「下に（sub）投げられてあるもの（ject/jet）」という意味である。哲学史では、subiectum というラテン語がギリシア語 ὑποκείμενον（ヒュポケイメノン＝事物の基体、実体＝真にあるもの）の翻訳語となるのであり、subject、Subjekt、sujet は、まさに subiectum から来ているのである。そして、近代の幕開けにデカルトの登場である。デカルトによって、「実体」＝「真に存在するもの」＝「神」という存在が棚上げされ、思惟する我 ego＝人間（「主体」）こそが実体だと見なされる。そして、カントによってこの思想は発展させられ、「主体（subiectum）」が超越論的主観性（transzendentale Subjektivität）へと主題化され、認識論の中心に据えられていくのである。物事の背後にあった基体としての実体は、いまや主観の内部に認められているという「歴史的な転倒」が生じたのであり、これ以降 Subjekt はすべての現象、人間認識の元締めとして君臨することになるのである。Subjekt といえば「人間的主観／主体」という自明の観念が定着することになったのであるが、この西洋近代の観念（イデオロギー）は、ニーチェ、ハイデガー、フーコーといった哲学者たちによって批判されていく。「主体」が「内面」や「精神」と捉えられるとき、その「主体」は近代の産物にすぎず普遍的なものではないのであり、人間がすべての存在者を自分の身に引き受ける基体＝主体として、特権的な存在者となるという傲慢な事態の出来がそこにはある。それはヒューマニズム（人間中心主義）の誕生である。また、フーコーの自己処罰の倫理からすれば、フーコーの主体は他者のまなざしの内面化であり、一種の「強制された自発性」にすぎない。

「主体」に当たる subject の語の長い歴史、それを日本語に翻訳するにあたって生じたねじれ現象の一端を垣間見るだけで、「主体」に絶対的な価値を置くといった見方を素朴に取ることはもはやできないだろう。そして、近代の幕開けとともに「主体」の意味＝位置が逆転するという事実は、先に見た松下による＜魂による学び＞から＜心による学習＞への進展と符合する (35)。また、この subject は「主観」とも訳されるのであり、主観 - 客観、あるいは主体 - 対象といった認識論的図式も考慮に入れたとき、いわゆる「科学的見方」といった観念（イデオロギー）の問題も浮上する。「科学的見方」は、近代教育を呪縛してきた重大契機である。大きな問題の広がりが視野に入ってきた。ここで、その茫漠たる地平を前にして、視点をずらそう。教育論における「主体性」論議ですでに登場していた「全人性」に目を向けてみるのである。

Ⅲ

『問題創造の学習過程―主体的学習の実践理論―』では、「全人教育」が普遍的な教育の目標として主体的学習の前提であり、主体性の尊重が全人教育の第一歩と考えられていた。ここで着目してみようとするのは、「ホリスティック教育論」である。

『ホリスティック教育入門』の復刻・増補版（2005 年）(36) によれば、「ホリスティック教育」は、アメリカで季刊学術総合誌 *Holistic Education Review* が 1988 年に創刊されたことに端を発する。1991 年にアメリカで、「生態系の病と教育の病、両者の病は同じところにある」という序文ではじまる「ホリスティック教育ヴィジョン宣言」の採択、そして 1996 年に日本で「ホリスティックな教育理念の提唱」がまとめられ、1997 年に日本ホリスティック教育協会が発足したという (37)。そこに至る過程で、のちに協会の代表を務めることになる吉田敦彦と中川吉晴、手塚郁恵との共訳によって、ジョン・ミラーの *The Holistic Curriculum*(1988)が 1994 年に翻訳された (38)。

この『ホリスティック教育入門』において吉田敦彦は、「ホリスティック教育論の射程」という論考で、ホリスティック教育論の意義について論じている。それによれば、近代に発し現代社会のあらゆる領域を席巻する「機械論的パラダイム」を見据え、物体ではなく生きた有機体である人間の生成のプロセスに、相互作用的に立ち会う教育の現実状況は、他の学問の対象と比べて機械論的パラダイムが最も適用し難いものであると理解すべきであり、その理解の枠組みを与えることにホリスティック教育論の意義はある (39)、と言う。そして、ホリスティック教育論が目指すのは、「これまでの教育学の遺産に何か新しい見解を一つ付け加えることではなく、近代の限界を越えようとする様々な既存の教育学の諸説を、機械論的パラダイムから、ホリスティックでエコロジカルなパラダイムへの転換という大きな見取り図に乗せることによって、それらを包括できる視座と一貫した見通しを生み出していくことにある (40)」と述べている。この論の形成は、すでに取り組まれている教育実践に依拠しており、人間性・個性を尊重した教育実践、経験学習の復権、教育者と学習者の循環的相互形成、学校以

外の教育形態も含めた選択の自由、参加型民主主義に向かう教育、地球的規模の相互依存関係を認識し文化的多様性と人類的統合性の両立を目指す地球市民教育、エコロジーについての総合学習とエコロジカルな思考法と感性を育む地球生命圏の教育、などが挙げられている[41]。そして、ホリスティック教育を一言でいえば、「＜いのち＞の教育[42]」だという。「ホリスティック教育」に合流する思想・運動として挙げられている進歩主義教育、人間中心教育、フリースクール、オルタナティブ・コミュニティスクール、エコロジー教育、トランスパーソナル心理学などの影響を受けたヒューマンポテンシャル運動、モンテッソーリ教育、シュタイナー教育[43]、などのリストを見てみれば、その方向性と広大な領野を想像することができるだろう。そして、これらを包括する視座と一貫する見通しを獲得したいという思いが、吉田らホリスティック教育論に参与する人々の熱意を支えている。

ホリスティック教育は、＜かかわり（リレーションシップ）＞に焦点を当てた教育だという[44]。論理的思考と直観との、心と身体との、知のさまざまな分野の、個人とコミュニティとの＜かかわり＞などである。それは分かち難いという意味で＜つながり（コネクション）＞でもある。主観と客観も＜かかわり＞を持ち、主観なき客観はありえないという[45]。主観 - 客観の関係は、主体 - 対象の関係に対応し、まさに前節で示された主体論の陥穽と連動する。「主体的な学び」といった甘言で「主体」を無自覚に強調することの過ちを、ホリスティック教育論も教えるのである。主体は対象（世界や他者）との＜かかわり＞において問われるべきものだからである[46]。私たちの感性教育論の展開でも、「表現」についての省察において得られた知見である[47]。

「知」と「心」の＜かかわり＞を踏まえた「心の教育」のあり方への提言も、ホリスティック教育論には見られる[48]。「心の教育」から「知」は切り離せないのであり、道徳教育と知育は結び付けられなければならないのだ。「イメージや直観などを「心」や「感性」の領域に閉じこめるのではなく、いかに「知育」と結びつけられるか[49]」ということを吉田は強調するが、「感性」の狭いとらえ方を広く開くことは、まさに私たちの感性教育論の課題である[50]。

ホリスティック教育論は、自我（ego）と自己（Self）を区別する。それは、社会の中で分別を働かせて自分の感情や行動をコントロールする自我に対して、心の底からの喜びの源としての自己を想定するもので、その見方はユング心理学やトランスパーソナル心理学などホリスティックな心理学と呼ばれるものにおけるモデルから来るもののようである[51]。ここで自己との＜つながり＞が問題になるのであるが、それは、学んだ知識や技能を用いて、自分は何に喜びを感じ、何に生きがいを感じながら、生きていくのかを問うことだという[52]。いじめへの対策も、生きがいを感じる自己の問題として発想を転換できるという[53]。喜びや生きがいといった感情は、まさに感性の問題である。

総合学習における各教科の＜つながり＞について、「それは、近代化時代の学校教育からホリスティックな教育への転換の、最も端的な動向の一つだ[54]」と吉田は言う。教科横断型の授業の構想は、ホリスティック教育の実践そのものだということになるのだろう。ここで吉田は重要な指摘をしている。すなわち、「「総合学習」を従来の教育課程や学習活動に位置づけようとするとき、それらを編成する原理的な枠組み（パラダイム）そのものがゆさぶられること、そしてそれは、よりホリスティックなものに再編されざるをえない[55]」ということである。「総合学習」についても実践指南のマニュアルがたくさん出ていると思われるが、そうしたものに無自覚に流されて行くことがホリスティック教育論から批判されることは、私たちの感性教育論が共鳴する論点でもある。「総合学習」の実践はマニュアル的なテクニックの問題ではない。現在の学校そのものを変容させてしまう潜在力を持っているのである。同質の問題を筆者は、ESD の提唱と実践への取り組みに関して指摘したことがある[56]。昨今では SDG s といったことになるのであろうが、環境教育に代表されるその取り組みは、現行の学校教育制度の存立基盤を揺さぶることになることを見据えなければならないのである。「環境問題解決」という先行する目的のために、「教育」そのものが手段化され、子どもの学習活動が手段化され、学びつつその時々を生きている子どもの生そのものが手段化されることに問題解決のための教育の危うさを見る吉田の視点は重要である。吉田は次のように述べる。

あらかじめ大人社会の側が、来たるべき社会に期待される人材像とその資質（この場合は、「環境問題の防止・解決に効果を発揮するような知識、技能、態度、意欲、実行力」）を分析し、それに応じた教育内容を、教室で今ここの子どもに出会う以前から設定しておき、できるかぎり効果的にそれを「伝達」できる技術を開発して、それを被教育者に身につけさせる。ときには、一方的な講義による「伝達（トランスミッション）」形式よりも、グループ学習や問題解決学習、参加体験

学習などの「交流（トランスアクション）」形式を取り入れたほうが、より効果的に身につく場合があるので、それらの活動も取り入れられる。しかし注意しなければならないのは、そのような「交流」であっても、あらかじめ教育する側が期待している「完成像」に、より効率的にすべての子どもを同じように近づけられる技法として用いられるのであれば、それは操作主義の、より進んだ形式にほかならない、ということである。(57)

重要な指摘である (58)。＜つながり＞は、家庭 - 学校 - 地域、個人と共同体、自然 - 人間 - 文化、自己 - いのち、など、教育のあらゆる領域に広がる。吉田がホリスティック教育論に取り組むことになったきっかけの著作 *The Holistic Curriculum*(1988)の著者ジョン・ミラーは、トロント大学 OISE(Ontario Institute for Studies in Education)大学院に「ホリスティック教育総合コース」を設け、その後、それは「ホリスティック＆美的教育専攻」と名づけられたという (59)。この「美的教育」は aesthetic education だと思われるが、それはまさに私たちが考える「感性教育」である。さらに、デューイの『経験としての芸術（Art as Experience)』における美的経験と「全体性（wholeness)」の結び付き (60)、さらにエリクソンの人間学における「ホリスティック」の四つの特徴の一つとしての aesthetic (61)。ホリスティック教育論と感性教育論の交差が予感される。「必要とされているのは、知情意などのおのおののレベルすべての重要さを示すだけではなく、そのおのおのの間にある不可分な相互連関を明確にできる理論である。つまり、知性を本当に育てるためには感性をも（より正確には知性と感性のつながり）育てざるをえないことを、そしてその逆に感性を育てるためには知育も必然的に必要であることを、明確に示すことのできる理論である (62)」と吉田は述べているが、私たちの感性教育論はその「理論」を目指す試みなのかもしれない。

しかしながら、具体的な教育実践に切迫する吉田の炯眼には敬服するにしても、個々の論点がまさにつながって、「スピリチュアリティ」へと向かって行くことには必然性を見出せないというのが、現時点での筆者の偽らざる感想である。根源力としての＜いのち＞による普遍性への志向も躊躇することなく見られる (63) し、ミラーの議論においても、ホーリズムを教育の基礎付けに使おうとする姿勢が見られる (64)。それらは問題なしではないだろう。筆者はシュタイナー教育への向き合い方について論じる機会があったとき (65)、この問題に遭遇した。シュタイナー教育はすぐれた教育実践の数々を私たちに呈示し、それらはルドルフ・シュタイナーの「思想」に基づいていると考えられがちなのであるが、シュタイナー教育の実践は、実践そのものが端的に観察、分析、省察されればいいのであって、シュタイナーが残した（神秘主義的な）「思想」によって無理やり基礎付ける必要などないのだ。吉田は書道とシュタイナー教育という自らの興味深い経験について語ったとき、その本質がつかまえられれば、それは「シュタイナー教育」であってもなくてもいい (66) と述べているが、そのことはまさに「ホリスティック教育」にも当てはまるだろう。その実質を把握できるのであれば、「ホリスティック教育」というタイトルにこだわる必要はない。そのことは、私たちの「感性教育」にも同じように妥当するのであって、その辺の領域名の自律、越権の危うさに、私たちは気づいている。

Ⅳ

本稿の第Ⅱ節、第Ⅲ節において、知識伝達型授業からの脱却という「スローガン的役割」としての「主体的な学び」、学校現場の時代状況や学習指導要領の改訂などとは関係なく繰り返される「主体的な学習」を目指した教育論の数々で思い描かれる、自発性、自律性、自主性、能動性といった言葉による「主体的な学習」のイメージ、そして知的と情意的の両方を包み込んだ全人教育による人間形成へと「主体的な学習」は通じているのだという観念・信念のもとでの具体的な教育実践への取り組み、といったことが確認された。

こうした事態に対する教育哲学、教育思想史の視点からの批判の存在。今必要なのは、「主体的な学習」という教育理念の深層にある空虚さに目を向け、まずは「子どもの主体性・能動性・自発性を発揮させる」といった子ども中心主義的言語が持っている欺瞞を自覚して、そのような言語によって教育の理念や実践を正当化しようとするのをやめること、そして、主体的な思考や能動的な学習を可能にするためには、「主体」の能動性を振りかざすのではなく、あえて対象世界が呼びかけるものの受動を強調すべきこと、さらに、実践の方法へと走ってしまうのでなく、国家によって統制される教育の制度の問題

に向き合い、子どもの学習をめぐった「教育学的公共性」の構築を考えなければならないこと、といったラディカルな提言を見ることができた。「主体」は近代の産物にすぎず普遍的なものではないのであり、人間がすべての存在者を自分の身に引き受ける主体として特権的な存在者となるという事態の傲慢さに気づくとき、「主体」に絶対的な価値を置くといった見方を素朴に取ることはもはやできないことは明らかである。また、教育において＜かかわり＞に焦点を当てることの重要性（全人性）に気づけば、主体は対象（世界や他者）との＜かかわり＞において問われるべきものであり、「主体的な学び」といった甘言で「主体」を無自覚に強調することは間違いであると言わなければならないことも見えてきた。

それでは、本稿の冒頭に返って、私たちの感性教育論における「主体的に感じ取る力」はどう考えたらいいのだろう。上に示された「主体」をめぐる議論を踏まえつつ、美的なもの（the aesthetic）を「感性的直観にうったえて直接的に体験される価値内容[67]」と捉える美学の視点の「直接性」に、「主体性」の意味を置くことができるのではないかと思われる。直接的な体験は、まさに個人が世界に触れていることを意味するのであり、そこから人は想像力によってその体験の位相を拡充する。その結果、その直接性は、いわゆる間接性をも抱き込んでいく。そうした体験の中において個人は主体と見なされるのである。それは、世界とのつながりを自覚しつつ、実感を持って世界と対峙する当事者性に主体を見る見方である。

こうした原理論的考察の成果を念頭において、改めて学校における教育実践に目を向けてみよう。ここで注目するのは、広島大学附属三原小学校の授業実践である。同小学校は、1989 年度から「感性を豊かにする」授業を目指して研究を重ねてきたという[68]。時代は、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成[69]」が謳われるときである。感性をテーマにした授業実践ということで、私たちの感性教育論は関心を寄せるのであるが、「自ら考え主体的に判断し行動する力を育てる教育への質的転換を図る」（付点、引用者）といったことが当時の学習指導要領の改訂への動きの中で示される[70]ということもあって、本稿のコンテクストに位置付けることが可能だと思われる。

『感性を豊かにする授業―感じる・あらわす・共感する―』では、三原小学校での授業実践の記録が、全教科にわたって、単元について、単元の目標、指導計画、授業の実際、授業をふりかえって、といった項目に沿って報告されているが、冒頭に、「自立に向けて自己実現を図る教育」と「感性を豊かにする授業づくり」といった総論的な論述が置かれている[71]。そこで「感性」とは何かといった問いかけがなされ、山本正男『感性の論理』（理想社、1981 年）や中村雄二郎『感性の覚醒』（岩波書店、1984 年）などが参照されているが、例えば「あらわす力」など私たちの感性教育論における「表現」の問題と重ねて見てみれば、やはり議論の浅さは否めない。

しかしながら、ここで目を向けるのは、授業実践である。3 年生の理科の「人の体」の授業で、目や耳、皮膚などの感覚器官の働きや骨、筋肉などの働きを学習する中で、箱（ブラック・ボックス）の横の穴に手を入れて中に何が入っているかを感じ取り、感じたものを描いてみるといった実践がなされている[72]。まさに感覚の対象化である。しかしながら、これは他の実践にも共通して見られることであるが、目標の記述の中に、「…を理解させる」「…という捉え方をさせる」「理解を深めさせる」といった使役形の言い方が当たり前のように使われていることには、筆者は戸惑わざるを得ない。これは学校教育の現場の通念・常識なのだろうか。（子どもたちとともに）「理解する」「捉え方をする」「理解を深める」でいいはずだ[73]。

6 年生の社会科の「奈良の大仏と聖武天皇」の授業。大仏の大きさを実感するために、授業の導入で、紙をつなぎ合わせて実物大の大仏の顔を作ったという。大仏の大きさのイメージ化にはすでにさまざまな方策が紹介されているようであるが、この三原小の試みは、模造紙 16 枚に分けてかいた大仏の顔を張り合わせるという、図画工作的な挑戦である。この作業を行いながら、当然子どもたちはさまざまな思いを持っている。その感想やら疑問やらを文章にする。その疑問を、大仏を造ろうと言った人、実際に造る作業をした人、設計した人などへの質問状にしている。こうしたことを通して、何を調べたらいいかという課題を自分たちで見つけるという。さらに、学習のまとめとして、分かった内容を文章のみならず絵（漫画）も使って表現。この授業を担当した教員の「手ごたえ」が記されている[74]。このほか、4 年生の算数科の「角と角度」[75]、5 年生の理科の「人の発生と成長」[76]、3 年生の音楽科の「台所コンサートをしよう」[77]など、まさに感性教育の実践が展開されているのを見て取ることができる。

1 年生の生活科の「はるにさく花をそだてよう」を見ておこう。この単元では、自分の花を育てることがねらいである。まずは自分の育てたい花を決めるところから始まる。実際の花壇を見に行くのであるが、季節はすでに 9 月末。課題は春に咲く花であるので、かれた花の様子から想像力を働かせないといけない。子どもたちの話し合いで、一人ずつが育てる花だ

けでなく、学級全体でも花を育てようということになったという。班ごとで植物図鑑も見ている。実際に育てることが始まるために次に行ったことが、種や球根を町の種苗店に行って買うことである。種を先生が準備するのではない。学級の代表が事前に店を訪ねて、値段やら数やらを確認してその情報を提供している。それをもとに、自分が買うためにお金の準備をしてくる。店までの交通の安全や、店でのマナーなどについても子どもたちで話し合っている。その後、実際に植えるという楽しいけれども大変な体験である。その体験の中で、子どもたちはいろいろなことを感じ、考えている。花への思いをこめて、種や球根への手紙を書く。その後、育てる作業が続くのであるが、自分たちで水やりの道具まで考案し作っている。花に対する思いは強く確かなものになっている(78)。学校を飛び出して現実社会で学ぶという然るべき感性教育の実践が、ここにはある。

こうした三原小の授業実践を見ると、「主体」をふりかざしての教育論議は見当たらないし、必要でもないことが分かる。世界（社会）の中で他者とともに生きるということの中に学びはあるのであって、世界や他者からの呼びかけを受けとめ、世界や他者に呼応するということを丁寧に行うための場の設定や支援を授業実践は行っているだけである。何を学習したのか、評価はどうするのだ、などと問うなかれ。そうしたことを問題にしてしまう、あるいはせざるを得ない学校という制度のありようが、こうした授業実践で浮き彫りになる。それらをにらんで新たな「教育学的公共性」をどう構築できるのか、といった思いも再起する。

三原小の１年生、成長して中学生になったことを想像してみよう。仲良しの三人は、春休みに映画を見に行こうということになった。春休みの一週間で都合の良い曜日と日時を出し合う。年齢に適した映画にするようにとか、徒歩での帰宅はいけないという親の指示もある。三人のうちの一人が、行こうとする映画館の上映案内を調べた。映画のタイトル、上映時間、上映日、さらに対象年齢といった情報もある。火曜日が割引の日で、値段はいくらといったことも大事だ。一覧表を作って、三人が揃って行けるのはどの映画かをチェック、そうして絞った映画を見に行く日にちと曜日を割り出すといったことを、三人はうまくやり遂げた。これは、もちろん学校での授業ではなく、ありふれた日常生活の一こまでしかない。この事例は、実は、2003 年に行われた PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）の「問題解決能力」を問う問題である(79)。筆者は PISA の結果などに特段の関心を持っているわけではないが、PISA が描いているリテラシーなどの能力を考えようとしたとき、その点数を上げるべく「問題」の解法のトレーニングに励むなどといった態度が異様であることを、感性教育論は気づかせてくれるのである。

当初はこの後、本稿のまとめと今後への展開の見通しなどを記述する予定であったが、紙面が尽きた。他日を期したい。

註

（1）樋口聡『遊戯する身体―スポーツ美・批評の諸問題―』大学教育出版、1994 年。

（2）（3）文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

（4）樋口聡「感性教育論の展開（3）―表現―」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第 68 号、2019 年、12 頁。

（5）野田弘（編）『問題創造の学習過程―主体的学習の実践理論―』新光閣書店、1970 年第 2 版。（6）同書、1 頁。

（7）（8）同書、2 頁。（9）同書、3 頁。（10）同書、4 頁。（11）同書、49-54 頁。（12）同書、225-234 頁。

（13）山田勉『教える授業から育てる授業へ―学習主体性論の展開―』黎明書房、1987 年新装版、1979 年初版。

（14）文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

（15）山田、前掲書、2 頁。（16）同書、63 頁。（17）広島大学図書館の文献検索システム OPAC で「主体」を検索語として調べただけで、教育に関する 250 冊を超える文献が出てくる。2020 年 8 月 10 日現在。

（18）松下良平「楽しい授業・学校論の系譜学―子ども中心主義的教育理念のアイロニー―」森田尚人・森田伸子・今井康雄（編）『教育と政治／戦後教育史を読みなおす』勁草書房、2003 年、142-166 頁。（19）同書、142 頁。（20）同書、144 頁。（21）同書、164-165 頁。

（22）松下良平「学習思想史の中のアクティブラーニング―能動と受動のもつれを解きほぐす―」『近代教育フォーラム』第 25 号、2016 年、1-15 頁。（23）同論文、3 頁。（24）同論文、6 頁。（25）同論文、5 頁。（26）同論文、5-6 頁。

（27）（28）（29）同論文、7 頁。（30）（31）同論文、12 頁。

（32）今井康雄「見失われた公共性を求めて―戦後日本の教育学における議論―」『近代教育フォーラム』第 5 号、1996 年、149-165 頁。

（33）小林敏明『＜主体＞のゆくえ―日本近代思想史への一視角―』講談社メチエ、2010 年。

（34）以下、この段落は小林の著作の 20-39 頁、および 224 頁のまとめであるが、適宜、筆者の関心が交えられている。

（35）小林が指摘するように、「主体」という「もの」ではなく事態としての「こと」を先行的に考えるという西田幾多郎の述語論理を、「主体」の問題性を越えて行くための手がかりとすることができるかもしれない。小林、71-74 頁。

（36）日本ホリスティック教育協会（編）『ホリスティック教育入門―復刻・増補版―』せせらぎ出版、2005 年。

（37）同書、195 頁ならびに 146-154 頁の年表。（38）ミラー（吉田敦彦・中川吉春・手塚郁恵訳）『ホリスティック教育―いのちのつながりを求めて』春秋社、1994 年。（39）『ホリスティック教育入門』、前掲書、114-115 頁。（40）同書、115 頁。（41）同書、118-135 頁。（42）同書、135 頁。（43）同書、140 頁の註（4）。（44）ミラー、前掲書、8 頁。

（45）吉田敦彦『ホリスティック教育論―日本の動向と思想の地平―』日本評論社、1999 年、31-32 頁。

（46）この論点は、主体性論と同質の問題をはらむ「個性と教育」というトピックにおいても現れるものである。樋口聡「個性と教育」『教育の思想と原理―良き教師を目指すために学ぶ重要なことがら―』協同出版、2012 年、78-103 頁を参照のこと。（47）樋口、「感性教育論の展開（3）―表現―」、前掲論文、16-17 頁。

（48）（49）吉田、前掲書、37 頁。

（50）樋口聡「感性教育論の展開（2）―感覚・感受性―」『学習開発学研究』第 12 号、3-12 頁。

（51）吉田、前掲書、45-47 頁。（52）同書、60 頁。（53）同書、42-44 頁。（54）（55）同書、64 頁。

（56）樋口聡「ESD の概念についてのメモランダム」『学習開発学研究』第 9 号、2016 年、3-12 頁。

（57）吉田、前掲書、121 頁。

（58）この意味では、問題解決学習には要注意ということになるだろう。課題を自ら設定してそれを解決するべく努力する過程が学習の主眼となるのであって、課題の解決そのものが主眼ではない。課題は解決することもあれば解決しないこともある、というのが正当な現実であって、指導案で巧みに構成されることによって課題が解決されていくことで児童や生徒が喜ぶとすれば、それはここで指摘されたように操作されたものであり、本当の現実とは異質のものである。皮肉なことに、問題解決学習では解決のない課題に取り組むことこそが学習として目指されるべきものとなるだろう。

（59）吉田、前掲書、274-277 頁。（60）同書、289 頁。（61）同書、304-307 頁。（62）同書、216 頁。（63）同書、111 頁。（64）ミラー、前掲書、19-59 頁。また吉田、前掲書、148 頁。

（65）樋口聡「「美と教育」再論へのコメント－なぜ、あえてシュタイナーなのか－」『近代教育フォーラム』第 21 号、2012 年、81-89 頁。

（66）吉田、前掲書、177 頁。

（67）竹内敏雄『美学総論』弘文堂、1979 年、26 頁。

（68）広島大学附属三原小学校教育研究会（編）『感性を豊かにする授業―感じる・わらわす・共感する―』近代文藝社、1993 年、1 頁。

（69）文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

（70）『感性を豊かにする授業』、前掲書、8-9 頁。（71）同書、6-26 頁。（72）同書、46-51 頁。

（73）この無意識とも言える用語法の一つに「読み聞かせ」もあり、「読み語り」と改めるべきことを筆者は指摘してきている。樋口聡ほか『教育における身体知研究序説』創文企画、2017 年、143 頁の註 47。

（74）『感性を豊かにする授業』、前掲書、84-89 頁。（75）同書、90-95 頁。（76）同書、96-101 頁。（77）同書、108-113 頁。（78）同書、52-57 頁。

（79）国立教育政策研究所（編）『生きるための知識と技能 2：OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2003 年調査国際結果報告書』ぎょうせい、2004 年初版、2006 年 4 版、224-227 頁。