

感性育成のための指導指針

A Teaching Guide for Stimulating the Development of “*Kansei*”

— 芸術鑑賞における批評を通して —

— Through the Criticism of Art Appreciation —

宮下 俊也

Toshiya Miyashita

奈良教育大学教職大学院

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

〈あらまし〉 本研究は、教育実践において子どもの感性を育成していくための指導指針を、教職大学院に学ぶ教員志望者や現職教員に向けて提案しようとするものである。「感性」の定義は学会レベルでも今なお追究の途上にあるが、少なくとも教育実践において子どもに求めるそれは、対象を認識してその価値を能動的・創造的に判断する能力の1つとして捉えることができる。そしてここには芸術批評の概念と共通する部分がある。そこで本研究では、芸術鑑賞によって得られた批評の結果を分析し、対象の詳細な知覚と感受、及び、その結果を表出するための具体的で創造的な言語生成に感性が関与することを明らかにした。この結果から導出した感性育成の指導指針を、感性育成においては教師自身の感性を高める必要があることを踏まえ、教職大学院の授業シラバスとして提出した。

〈キーワード〉 感性 批評 教育実践 教師教育

1. はじめに

1.1. 研究の目的

「感性」の概念規定は非常に難しい。この語は *sensibility* (英) や *Sinnlichkeit* (独) の翻訳として定着したものであるが、今日では原語の意味内容を超えて、日本語独自のきわめて多様な意味を表す言葉となっており¹⁾、例えば、日本感性工学会では *kansei* と表記し、今もなお、すべての分野に適応可能な明確な定義を求め続けている。

一方、子どもの感性を育成しようとする教師にとってその定義はどのように認識されているのだろうか。感性の育成は芸術教科のみならず、あらゆる教育活動においてそれを見取り、育成する機会が存在する。さらに子どもの感性のみならず、教師自身の感性、また、教師教育においてはそれに携わる大学教員やメンターティーチャーの感性もまた洗練させておく必要があり、その洗練のための方途も追究しなければならない²⁾。

本研究は、まず、感性の定義に関わるこれまでの知見を概観し、それと関連付けながら、芸術鑑賞を

通して作成された批評文から鑑賞者の感性を見出すことを試みる。そこで得られた結果から、他の教科活動や教科外活動にも適応できる感性育成の視点と方法を導出し、教員を志望する教職大学院生、及び現職教員に提供することを目的とする。

1.2. 研究の方法

はじめに感性についてのいくつかの定義、及び教育実践に関わる感性研究についての先行知見を概観する。ここでは特に、感性を能動的・創造的な概念として捉えたものに注目する。続いて、筆者が先に提出した「音楽鑑賞学習における批評の構造」を、芸術鑑賞を対象に書き換え、芸術の認識と思考・判断、その結果としての言語表現における感性の関与を検討する。そこで得られた結果に基づき、教員志望の大学生が行った美術鑑賞の批評文を分析する。最後に総括として、実践的な感性育成の指導指針の教授と教師自身の感性向上の両者を目的とする教職大学院における授業シラバスを作成する。

2. 感性の概念規定に関する先行研究の検討

2.1. 感性の一般的定義

「感性」の辞書的定義は以下の通りである³⁾。

- 1 物事を心に深く感じ取る働き。感受性。
- 2 外界からの刺激を受け止める感覚的能力。カント哲学では、理性・悟性から区別され、外界から触発されるものを受け止めて悟性に認識の材料を与える能力。

この定義から、「感性」は「悟性」との対立概念であることと、カントは「我々が対象から触発される仕方によって表象を受け取る能力」⁴⁾、即ち、対象に対して受動的な能力として捉えていたことがわかる。前者については小泉(2008)も、脳科学の立場から『感性』は『知性』の対立概念として用いるのが一般的ではないかと、今のところは考えている⁵⁾と述べている。一方、受動-能動の観点において武田(2006)は、sensitivityの語義の中心は「美的鑑賞能力もしくは価値認識能力」であり、Sinnlichkeitはもっぱらカント的な意味で「外界からセンス・データを受け取るだけの能力」と定義され、前者には能動性が認められるのに対し、後者は単なる受動的な能力としてみなされていると述べる⁶⁾。また桑子(2003)は、感性がこれまで受動的な能力として捉えられてきたことを、「感性」をめぐる哲学的考察が欧米起源の理性的認識を基準にしたものであったからだ指摘し、「環境の変動を感知し、それに対応し、また自己のあり方を創造してゆく、価値にかかわる能力」として規定している。このことにより、「豊かな感性」や「するどい感性」といった表現に内在する創造性や能動性の意味が説明できると述べる⁷⁾。

また先述したように、「感性」は日本語独自の意味合いをもつ用語でもあり、それを踏まえた日本語の「感性」(kansei)についての武田(2006)の定義は注目される。それは、①「感覚器官の感受性」、②「外界の刺激に応じて知覚が生じる能力」、③「知覚情報を直感的に判断・評価する能力」、④「表象を直感的に判断・評価する能力」の4つの規定である。このうち特に④は、「感覚や知覚といった言葉ではフォローしきれない感性の領域」であり、「人間が『感じる』ということのうちには(中略)感覚や知覚の集積を超えた『何か』が付け加わる。(中略)その『何か』こそが、感覚や知覚といった言葉ではとらえきれない感性の領域である」⁸⁾としている。

2.2. 教育実践における感性

根津・森脇・松本(2006)は、感性を「価値判断を伴い方向性や能動性を持った総合的な働き」⁹⁾と規定する。そして、教育における感性の定義や評価方法が明確になっていないことや、子どもの感性を

教師や研究者が共有するコミュニケーションツールが存在していないことを動機とし、教育実践における感性を検討するためのフレームワークの作成と、それを用いた感性を可視化する実践的な試みを行っている¹⁰⁾。そのフレームワークは数回改編され、最新の論文(根津・松本(2008))では「実践におけるフレームワーク」として以下の図1が提出されている。このフレームワークは、(A)「受け取る」感性と「生み出す感性」、(B)感性の共有・集団的な感性と個別的な感性、(C)「表現される」感性と「表現されない」感性、の3つを軸とする三次元8象限によって表されている。特に、暗黙知と形式知の往還を表す(C)の軸は、教育実践において『ヒトとヒト』『ヒトとモノ』¹¹⁾の間係を包含して感性を議論していく上で切り離せない重要なものとしている。またこのフレームワークは、教科の違いといった多様な実践現場に適応できるよう、軸に対するキーワードを自由に置換できる点が特徴的であり¹²⁾、説得性がある。

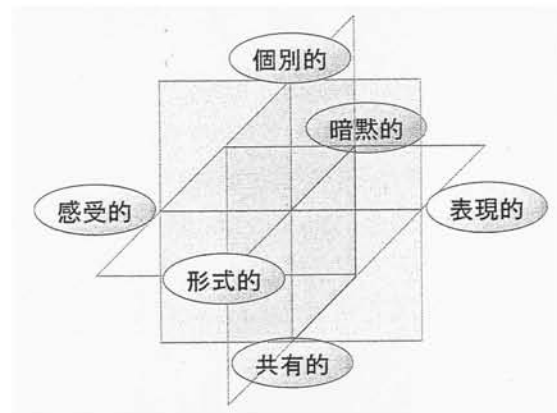


図1 実践における感性のフレームワーク
(三重大学 COE (B) 2005)

根津・松本(2008), p. 75, 図3を引用掲載

2.3. 先行研究に対する本研究の位置

以上の先行研究より得られた示唆と本研究との関係を以下に示す。

まず本研究の前提として、「感性」と「知性」は対立概念ではあるが、教育実践においてそれらは二項対立するものではないことを踏まえる¹³⁾。例えば、数学における証明問題において、無駄のない論理構築には美しさがあり、誤りでなくても美しさがない証明もあることを学習者に示すことにより、客観的な問題解決能力と美の追求が互いに促進し合うものとする。芸術教科である音楽科においても、音楽を構成する要素の客観的知覚と、その要素がもたらす美や雰囲気といった質の感受は音楽の認識において互いに切り離せないものとなっている。

また、桑子 (2003) の「価値にかかわる能力」や、武田 (2006) の「表象を直感的に判断・評価する能力」という規定は、事物を認識し、そこにある価値を判断し評価するという点で感性を能動的・創造的な能力として捉え、*sensibility* の語義「美的な鑑賞能力もしくは価値認識能力」を満たす。これらの規定は後述する芸術批評の概念と重要な関係がある。本研究において「芸術鑑賞学習における批評の構造」を取り上げる意味はここにある。

根津・松本 (2008) のフレームワークは、教育実践において、教師が感性を検討しそれを育成する実践の方向性を見定める点で示唆的である。しかし、例えば「表現的—形式的—個別的」という象限の移行はどのような教育方法をとって求めていくのか、また、各象限における感性の評価はどのように行うのかという、当研究が今後の課題として挙げている点¹⁴⁾に本研究は踏み込む。

3. 芸術鑑賞学習にける批評の構造

宮下 (2010) は、哲学、美学、芸術学、教育学を検討して「音楽鑑賞学習における批評の構造」を原理的に図示し、教育実践に提供した¹⁵⁾。これは、従来の音楽科教育における鑑賞領域の学習が、鑑賞の定義にある「批評」の部分を欠落させていたこと、そのために鑑賞が学習者にとって受動的な活動に留まっていたこと、鑑賞における学力育成の視点が認められなかったこと、鑑賞の能力に対する評価が情緒的に記述される感想文を対象として行われる傾向があったこと等を問題としている。また、新学習指導要領において、小学校音楽では「楽曲を聴いて想像したことや感じ取ったことを言葉で表すなどして」、中学校音楽では「根拠をもって批評するなどして」、高等学校芸術科音楽では「根拠をもって批評する活動などを取り入れるようにする」と、言語活動と関わらせた批評の学習が鑑賞領域に示されたことも背景に持つ。

この構造は、「批評」、「芸術批評」、「音楽批評」、「音楽鑑賞」、「芸術教育における批評」といった諸概念と、関連する先行研究の検討を経て以下のプロセスで示している。

①感性による直感や感受性や知識によって音楽を認識する(「認識」)。②音楽を認識することによって、学習者の内にイメージや感情の変化が生成される(「内部世界の生成」)。③それらを基に音楽の価値や意味や思考によって探求する(「価値や意味の探求」)。④その探求を通して自分にとっての音楽の価値や意味を判断する(「判断」)。⑤判断の結果を根拠を携えて記述言語で他者にわかるように主張する(「主張」)。

これを、芸術鑑賞に対応可能な構造として書き換えると以下の図2のようになる。

3.1. ①「認識」

芸術作品はすべて、それを形づくる「形式的側面」、形式的側面が生み出す質である「内容的側面」、その作品を生み出す文化・歴史、風土、社会といった背景としての「文化的側面」によって構成されている。これは、「なにものにも形式と内容なしには存在しえない」¹⁶⁾とする哲学の規定に依拠する。「形式的側面」は、音楽では音色、リズム、強弱、速度、テクスチュア等、美術では、色彩、線、面、材料、光等の諸要素と諸要素同士の関わり合いであり、それを認識するとは、客観的に知覚することである。「内容的側面」は、諸要素と諸要素同士の関わり合いによって生み出される美や雰囲気や情感といった質であり、人間の個別的な感受によって認識される。「文化的側面」は知的な理解によって認識される。そしてそれらの認識は感性による直感や感受性や知識によってなされる。先述した武田 (2006) の感性についての4つの定義では、第1と第2の「感覚器官の感受性」と「外界の刺激に応じて知覚が生じる能力」がここに作用するものと考えられる。

3.2. ②「内部世界の生成」

認識によって、学習者の内にイメージ(表象)の創出や感情の変化といった内的経験がなされる。この内的経験は学習者の内部世界において新しい経験として意味をもって再構成され生成される¹⁷⁾。前段の認識は、内部世界の生成をもたらす方法であり、内部世界の生成はその反応として位置付けられる。また、単に反応のみならず、認識した情報を自覚し、判断し、評価することによってイメージの創出や感情の変化がなされるとするならば、武田 (2006) の第3の定義、「知覚情報を直感的に判断・評価する能力」としての感性がここで関与しているものと考えられる。

3.3. ③「価値や意味の探求」

認識した結果や、自己の内に生成されたイメージや感情の変化を規準に、芸術の価値や意味を思考によって探求する。この時、作品の部分のみの認識にたよった分析的思考のみならず、それらを総合して芸術全体を創造的に洞察することが必要となる。芸術の価値や意味とは「作品そのものの価値」や、「芸術作品を創造する時の人間のイメージーションや感情」である。

ここでもまた、前段の内部世界の生成が自覚的に判断と評価がなされ、価値や意味の探求に寄与していると考えれば、ここに武田 (2006) の第4の定義、「表象を直感的に判断・評価する能力」としての感性が関与していることになるだろう。

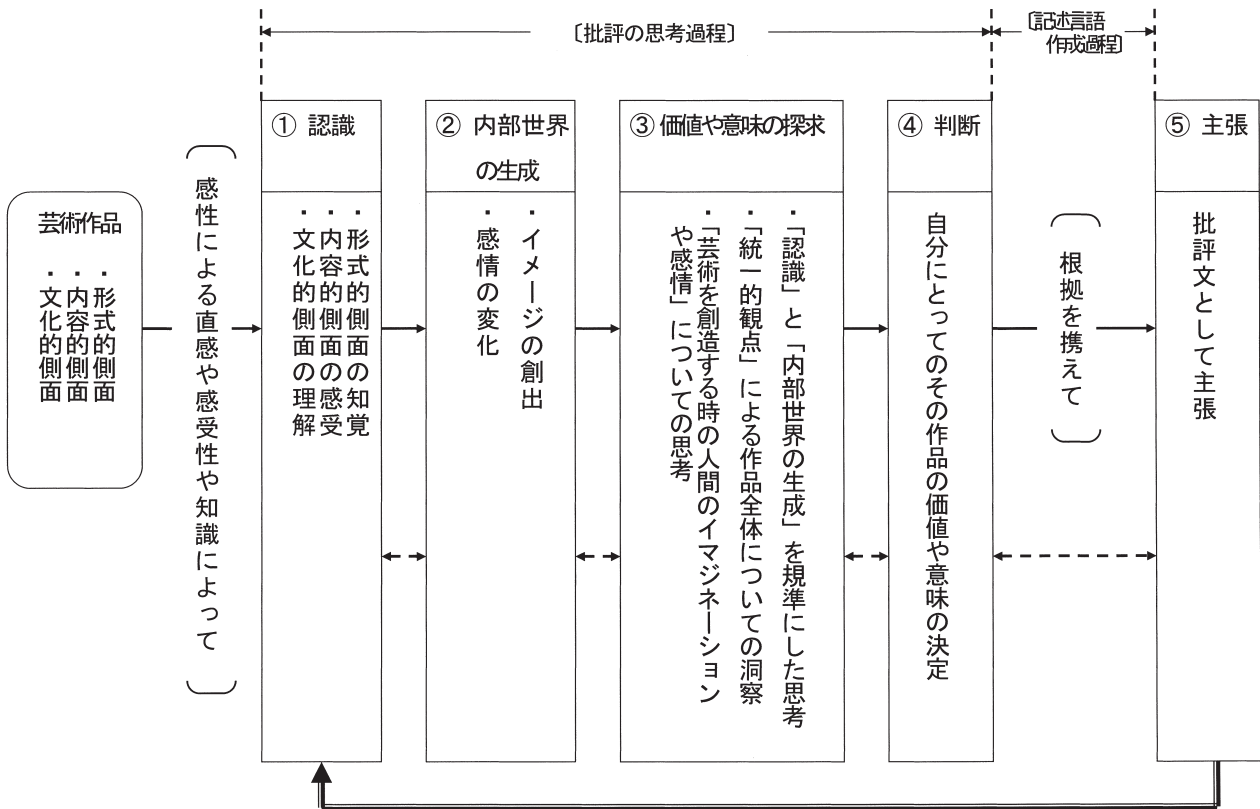


図2 芸術鑑賞学習における批評の構造

3.4. ④「判断」

「批評とは観念的にも語源的にも判断 (judgment) である」とデューイが述べるように¹⁸⁾、ここで行われる芸術の価値や意味の判断は、認識以降の学習者の内において行われる「批評の思考過程」の最終段階であり決定段階である。そして、判断されたその芸術の価値や意味は、鑑賞者自身の「自分にとってのその芸術の価値や意味」となる。即ち、「自分が探求した『作品そのものの価値』」であり、「自分が探求した『芸術作品を創造する時の人間のイメージネーションや感情』」となる。これらは当然、客観的な認識が前提になっていることが条件になる。

3.5. ⑤「主張」

「批評の思考過程」の次に、判断した結果を根拠を携えて記述言語 (批評文) で主張するための「記述言語作成過程」が続く。批評の概念には「具体的な芸術現象を主題とし、そこに見出される諸々の意味を論じ、もって作家と鑑賞者たちに指針と手がかりを与える活動」¹⁹⁾ という「主張」がある。教室における鑑賞学習においては教師を含む学習集団が主張の対象となり、学習者においては主張によって批評の思考過程の結果を外的に生成することとなる。

鑑賞活動は、批評の思考過程によって学習者 (鑑賞者) の内に創造をもたらすことと、記述言語を作成することによって外に創造をもたらすことで、表現活動と同様に芸術活動としての創造的な行為となる。

また、この「記述言語作成過程」は暗黙知としての「批評の思考過程」から形式知としての批評文への変換過程であり、根津・松本 (2008) の「実践における感性のフレームワーク」における「形式的-暗黙的」の軸に相当するものと考えられる。よってここにも感性が関与することが予想される。

3.6. 教育実践における批評の過程とフィードバック

図2における「批評の思考過程」で示した右方向の実線矢印は、批評の過程の進展を原理的に表している。しかしゲーヒガン (1998)²⁰⁾ や佐藤 (2004)²¹⁾ も述べるように、実際の授業実践場面では「批評の思考過程」は必ずしもこの順序で進展はせず、認識と判断の間を行き来して批評文の作成へと進んでいく。それを図2では破線の両方向矢印で示している。また、教育としての批評活動は「芸術に関する知覚の再教育」²²⁾ に意義があることから、一連の過程は再び認識の深化へと進展しフィードバックされる。それを左向きの二重線矢印で示している。

4. 芸術鑑賞における感性の表れ

それでは実際に、この「芸術鑑賞学習における批評の構造」において鑑賞者（学習者）の感性はどこでどのように関与し、その結果がいかに出されるのだろうか。芸術鑑賞の批評文として主張された記述からそれを解釈してみる。

4. 1. 教員志望学生に対する芸術鑑賞の実践調査

4. 1. 1. 実践調査の概要

目的：

教員養成大学に学ぶ教員志望学生に芸術鑑賞させ、作成された批評文について、小・中・高等学校の芸術科及び国語科教員が学生の感性の高さを評定する²³⁾。さらに筆者によって、批評文の意味内容から、①認識、②内部世界の生成、③価値や意味の探求、④判断がどのようになされていたかを質的に解釈し、感性の高さの評定結果と合わせて考察する。

方法：

- ① 学生に、2009 年秋に開催された『国宝 阿修羅展』鼎山記念 興福寺国宝特別公開 お堂で見る阿修羅（於：奈良・興福寺仮金堂）を鑑賞させる。
- ② 鑑賞後、表 1 のワークシートに回答させる。回答項目の 1～3 は鑑賞直後に記述させる。その理由は、4 の批評文が単なる情緒的な感想文になることを避けるため、鑑賞における認識と内部世界の生成、価値や意味の探求の結果を新鮮なうちに記録させ、それを批評文に反映できるように考慮したものである。回答項目 4 は「見学記」として示したが、批評文作成の先行実践事例を基に「この展示を見たことのない人に伝える気持ちで書いてください」と教示することと、1、2、3 を踏まえて記述させることで批評文として成立するように導いた。
- ③ 現職教員 4 名に、批評文（回答番号 4 の記述）を感性の高さを観点に 5 ポイント（5＝感性が非常に高いと思われる、4＝高いと思われる、3＝中程度と思われる、2＝低いと思われる、1＝非常に低いと思われる）で評定させる（感性評定）。なお、評定においては「感性」の意義は評定者に教示せず、評定者自身が持つ感性の考え方に基づいて評定させ、評定後、それを『「感性が高い』ということについてのお考え』として問う。

対象：

奈良教育大学平成 21 年度、教科専門科目「音楽」及び「中等教科教育法（音楽）Ⅱ」の受講生のうち、

本調査を希望し、教員を志望する学生（大学院生 1 名を含む）20 名。

期日：

（鑑賞）2009 年 11 月 21 日～23 日

（評定）2010 年 1 月 13 日～21 日

評定者：

教諭 A（小学校図画工作専科、教職経験 8 年）、教諭 B（中学校音楽、同 21 年）、教諭 C（高等学校芸術科音楽、同 16 年）、教諭 D（高等学校国語、同 22 年）

表 1 調査のための鑑賞ワークシート

調査用紙	
所属（ ）（ ）回	学籍番号（ ）氏名（ ）
1～3までは、見学後、1時間以内に記入してください。4は、家に帰ってからゆっくり書いてください。	
1. 仮金堂に入ってから出るまでの間で、見て感じたことを書いてください。メモ的で結構です。	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
2. 仮金堂に入ってから出るまでの間で、聞いて感じたことを書いてください。メモ的で結構です。	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
3. その他、仮金堂に入ってから出るまでの間で、感じたことを書いてください。メモ的で結構です。	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
4. 1、2、3を踏まえて、仮金堂に入ってから出るまでの間について、あなたの見学記を書いてください。この展示を見たことのない人に伝える気持ちで書いてください。	<input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>

4. 1. 2. 実践調査の結果

対象者 20 名全員、全回答項目に記述が認められた。まず、対象者ごとの項目 4（批評文）に対する感性評定結果を表 2 に示す。

次に、評定者のもつ「感性が高いということ」に対する考えを項的にまとめ、それを表 3 に示す。

表2 回答4 (批評文) に対する感性評定結果

対象者 (年次・希望校種)	評 定				Mean	S.D.
	教諭A	教諭B	教諭C	教諭D		
学生A (学1・未)	3	3	4	4	3.5	0.58
学生B (学1・小)	2	2	2	2	2	0
学生C (学1・高)	5	4	5	5	4.75	0.5
学生D (学1・中)	5	3	3	3	3.5	1
学生E (学1・中)	3	2	4	3	3	0.82
学生F (学1・未)	2	1	1	1	1.25	0.5
学生G (学1・小)	2	3	3	3	2.75	0.5
学生H (学2・小)	1	3	3	3	2.5	1
学生I (学3・中)	3	3	3	3	3	0
学生J (学3・未)	4	2	5	3	3.5	1.29
学生K (学3・小)	2	3	3	3	2.75	0.5
学生L (学3・幼)	4	3	4	3	3.5	0.58
学生M (学3・中)	3	3	4	3	3.25	0.5
学生N (学3・未)	2	4	4	4	3.5	1
学生O (学3・小)	3	3	4	3	3.25	0.5
学生P (学3・未)	4	3	5	3	3.75	0.96
学生Q (学3・小)	1	2	2	2	1.75	0.5
学生R (学3・未)	3	3	2	3	2.75	0.5
学生S (学4・中)	2	3	3	2	2.5	0.58
学生T (院2・小)	2	3	4	4	3.25	0.96

年次欄の学=学部、院=大学院。希望校種欄の未=未定。

表3 評定教諭の「感性が高いということ」に対する考え

教諭A	教諭B	教諭C	教諭D
<ul style="list-style-type: none"> ・感動を文章や表現で表出できること。 ・人を惹きつける表現を容易(自然)にできること。 	<ul style="list-style-type: none"> ・感じたことに対して自らの価値を見出せること。 ・感じたことをいろいろな視点で述べるができること。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見る、聴く、嗅ぐなど微細なところまで五感を働かせること。 ・一般的に用いられる言葉ではなく、説得力のある具体的な言葉で感じたことを表せること。 	<ul style="list-style-type: none"> ・印象を、根拠をもって捉えること。 ・五感で感じる力と、その感覚を的確に上手く言葉を使いこなして伝えることができること。

4.2 分析と考察

4.2.1 批評文に対する分析

次に、回答項目4に記された批評文の意味内容分析を行った。紙幅の関係で、感性評価平均値の上位、下位、中位のそれぞれ2学生の記述について、その結果を以下に示す。

4.2.1.1 感性が高いとされた批評文の分析

感性評価の評定平均値が最も高かった学生Cの批評文は以下である。丸数字は、①認識、②内部世界の生成、③価値や意味の探求、④判断を表す。

学生Cの記述 (評定平均値 4.75)

仮金堂に入った瞬間、空気が変わるのを感じた。思わず背筋が伸びた。照明の演出により、落ち着いた暖かい雰囲気も同時に感じた。ずらりと並んだ仏像の真ん中に置かれた阿修羅像のギャップに驚いた。その後ろに置かれた釈迦如来像の大きさと比べるととても小さく思えたのだが、存在感は同等だと思った。阿修羅像に対し、恐そうなイメージをもっていたが、実物は恐さの片鱗は無く、落ち着いた印象を受けた。金堂の中にいる間、私は穏やかな心境だった。だが、金堂を出ると、私はほっとした。知らず知らずのうちに緊張していたのだ。仏像は単なる像ではない。魂が入っている、と思った。

まず、仮金堂の空気を視覚や触覚やおそらく嗅覚も使って知覚し「落ち着いた暖かい雰囲気」を感受している (①)。阿修羅像については、その小ささを釈迦如来像と比較して知覚し (①)、予想を超えたものであったことに「驚いた」という感情の変化を抱く (②)。しかし小さいけれども「存在感は同等だと思った」と、自分なりの価値を判断している (④)。また阿修羅の表情を知覚し「恐さの片鱗も無く、落ち着いた印象であった」と感受し (①)、「穏やかな心境」になったことを感情の変化として捉えている (②)。仮金堂を出た時の感情も「ほっとした」と述べ (②)、阿修羅を含むこの展示の仏像に対し、「仏像は単なる像ではなく魂が入っているものだ」と、仏像に対する価値を判断している (④)。

「存在感は同等だと思った」ことの根拠は不明だが、末尾の仏像に対する価値判断は、文章全体に記述されている認識と感情が根拠となっており、仮金堂内で価値や意味の探求が行われていたことが判明できる (③)。また、感情の変化はすべてそれをもたらした認識が根拠として述べられており、読み手に説得性を与えている。このことは教諭 C、教諭 D の感性に対する考えを満たすものであり、また、冒頭の書き出しや「思わず背筋が伸びた」、「恐さの片鱗は無く」といった表現は、教諭 A が考える「人を惹きつける表現」と言える。

続いて高い評定を得た学生 P の記述を検討する。

学生 P の記述 (評定平均値 3.75)

仮金堂に入ると、まず、小さい仏像が並べてあった。顔が怒っているように見える物や安らかそうな物、驚いているように見える物など、一体一体顔が違った。中央部には、大きな仏像が三体あり、その手前に阿修羅像があった。身長は私よりも低いぐらいで、細身の体型だった。顔が三つあり、正面の顔はかしこそうだった。小さいながらも、どの仏像よりもパワーを感じた。人々は食い入るように見ていた。帰り際にもう 1 度阿修羅像を左側から見た。しっかりこっちを見ているようで、目が合いドキッとした。とても魅力的だと思った。

「小さい仏像」とは、阿修羅を囲む八部衆・十大弟子像であり、それらの顔の表情の違いを一体一体知覚し「怒っているよう」、「安らか」、「驚いている」と内容的側面を感受している (①)。阿修羅についてはその大きさや体型、顔の表情を知覚し、「かしこそう」、「パワーを感じる」と感受の結果を述べている (①)。しかしこれらによって変化した学生自身の感情は記述されていない。しかし末尾の「目が合いドキッとした」は、阿修羅の表情の知覚・感受がもたらした感情の変化と言える (②)。「魅力的だと思った」は、判断とも言えるが、やや一般的な表現のよ

うにも思われる。

また、「人々は食い入るように見ていた」、「帰り際にもう 1 度左側から見た」といった記述から、本学生が阿修羅のみならず仮金堂内の対象を広く観察しようとしていることが推察される。さらに、「パワーを感じた」や「目が合いドキッとした」という表現は、大学生としては多少幼さがあるが、「人を惹きつける表現」や「一般的に用いられる言葉ではない」という教諭 A や教諭 C の考え方に相当し、それによって高い評定を得たものと考えられる。

4.2.1.2. 感性が低いとされた批評文の分析

次に、感性評価の評定平均値が低かった記述を検討する。最も低かったのは学生 F である。

学生 F の記述 (評定平均値 1.25)

入って一番に目に入ったのは金の釈迦如来坐像です。並べられていた像の中で最も大きくて、後列からでも見えるくらいでした。段々進んでいくと、釈迦如来坐像の前にある小さな像たちも見えてきました。人の像だけでなく、クチバシの生えた、鳥のような顔の像もありました。阿修羅像は釈迦如来坐像の前にありました。ポスターなどで見た通りの顔でした。小さな建物でしたが、その中にとり狭しと仏像が置かれ、また人も沢山いました。

学生 F の記述はすべて客観的な形式的側面の知覚に留まっており、内容的側面の感受や内部世界の生成、価値や意味の探求、判断は認められない。知覚も詳細な部分に対するものではなく、その表現も稚拙である。

続いて低い評定を得た学生 Q の記述を見てみる。

学生 Q の記述 (評定平均値 1.75)

入る前もたくさん待って、入ってからでも像を近くで見れるまでたくさん待たされて、じれったくなりましたが、2m 手前で見るより 1m 手前、1m 手前で見るより 50cm 手前で見たほうがいいです。近くで見れば見るほど、思わぬ発見とありがたみを覚えますよ。

「2m 手前で見るより 1m 手前、1m 手前で見るより 50cm 手前で見たほうがいい」との表現は具体的である反面、「いい」ということの意味として「思わぬ発見とありがたみ」を述べているが、どのような「発見」なのか、またどのような「ありがたみ」なのかが読み手には伝わらない。

4.2.1.3. 感性が中程度とされた批評文の分析

次に、感性評価の評定平均値が中程度とされた記述を検討する。全学生の感性評価の評定平均値の平均 (3.0) をとった学生、以下の 2 名である。

学生 E の記述 (評定平均値 3.0)

朝の 9 時に集合、興福寺に着いた頃には 150 分の待ち時間。そして入場料 1500 円、待ち受けていた壁は思いのほか高かった。入口は見えていえども何度も曲がり、近くて遠い道のり。長時間の道のりを越え、ふわっと線香のかおりが通ると、眼前に広がったのは六本の手を持つ阿修羅とその後ろや左右に数々の像。そのどれもが神秘的で、ところどころ壊れている部分があるにもかかわらず、それさえも何か素晴らしく感じてしまう、不思議な空間が広がった。順路を進み、近づけば近づくほど感じるのは、歴史の深みであった。私は、言葉にしきれない感動を胸に外へと出たのだった。

「ふわっと線香のかおりが通ると」は、嗅覚によって香りを知覚したものである (①)。阿修羅や他の仏像を「神秘的」と感受し (①)、加えて「ところどころ壊れている部分」を発見して「それさえも素晴らしい」と判断した (④)。またそれらより、仮金堂内の雰囲気や「不思議な空間」と感受し、仏像に近づくことによって「歴史の深み」を感受している (②)。しかし「言葉にしきれない感動を胸に外へと出たのだった」は、感動の具体が示されておらず、「どれもが神秘的」という表現も、阿修羅や釈迦如来坐像、八部衆・十大弟子像等、それぞれ表情や形体が異なるにもかかわらず、一括りに捉えている点で、評定が上がらなかつたものと考えられる。

学生 I の記述 (評定平均値 3.0)

まるでディズニーランドの人気アトラクションの順番待ちのような長蛇の列を並び、やっとのことでたどりついた仮金堂の中は割りと狭い。そんな中に、阿修羅像をはじめとする八部衆、十大弟子像の現存する天平乾漆像 14 身体と、江戸時代に造られた本尊釈迦如来像がどまんなか、そしてそのまわりを割と密集して配置されており、どこを見たらよいのやら迷ってしまった。今回の目玉である阿修羅像は国宝館でケースの中にある様子しか見られないものだが、このように本来の姿を直接見られることは、滅多にないことで、割と小さな阿修羅の存在感やオーラは大きかった。仏像は本来あるべきお堂にてみられるのがやはりいいものだ。仮金堂の中にあるのは 10 分程度と短い、ありがたく貴重な時間となった。

前半は、仮金堂内の様子や仏像の配置について客観的事実を述べている (①)。後半の「仏像は本来あるべきお堂にてみられるのがやはりいいものだ」は、「小さな阿修羅の存在感やオーラは大きかった」ことが根拠となっているように見えるが、より微細な知覚や感受がなされていないことが、判断を欠いた感想文に近いものにしてしまっている。

4.2.2. 「感性が高い」とはどういうことか — 分析結果に対する考察 —

以上の 6 名を含む 20 名全員の記述を検討した結果、「感性が高いということ」について得られた点を以下に述べる。

第 1 は、対象の形式的側面を詳細に知覚していることや、知覚しようとする積極的な意識が見られるものが高い評定を得ている。「詳細に」ということは、「阿修羅の手が 6 本ある」とか「阿修羅像は釈迦如来坐像の前にある」といった誰もが知覚できる事実ではなく、積極的に探索することによって発見されるような微細な対象に対する知覚に感性が関わっていることがわかった。

第 2 は、その知覚によって対象の内容的側面を豊かに感受できているものが高い評定を得た。感受の結果は言語によって可視化できるものであるが、「豊かな感受」として認められる言語は具体性を欠く概念的な形容語などではなく、詳細な一文や比喩を用いた表現によって表れてくるものと考えられる²⁴⁾。

第 3 は、感情の変化や価値判断が根拠をもってなされているものに高い評定がついた。根拠があることで具体性を与え、武田 (2006) の「知覚情報を直感的に判断・評価する能力」と「表象を直感的に判断・評価する能力」、即ち感性がそこに作用していたことを読み手が判断できたものと思われる。

第 4 は、認識や感情、判断の結果を的確に、また誇張のない魅力的な言語によって他者に伝えられたものが高い評定を得た。例えば、「阿修羅がしっかりこっちを見ている」、「目が合いドキッとした」等の表現はこれに相当する。評定者 4 名が共通に考えているように、認識や感情を表出する言語の生成に感性は深く関与していることがわかった。

一方、今回の 20 名には、文化的側面の理解についての記述が見られなかつたため、既存の知識を活用して対象を認識する際の感性の関与については確認することができなかった。

5. 感性育成の視点と方法

5.1. シラバスにおける内容

以上の結果を踏まえて、教育実践において感性を育成するための視点と方法を提案する。またその視点と方法に加え、感性を高めるための具体的演習を織り込んだプログラムを、筆者が担当する教職大学院科目「感性を育む授業実践」のシラバスとして提出する²⁵⁾。

5.2. 「感性を育む授業実践」のシラバス

以下に全 15 回のテーマと、指導指針を含む内容を示す。

【第 1 回】 「感性」とその関連概念の理解 (1)

まず、日常において「感性」やそれに関連する「感覚」、「感受性」、「センス」といった語がどのような

ケースで用いられ、どのような意味の違いを我々が認識しているかを確認する。また、教育現場において「感覚が鋭い子ども」、「感性が高い子ども」、「感受性が豊かな子ども」、「センスがよい子ども」の事例を、教育実習や教職の経験を振り返りながら述べさせ、概念の相違点を共有する。

〔第2回〕 「感性」とその関連概念の理解（2）

学問研究においてそれらの概念がどのように規定されているかを理解する。ここでは本研究で扱った先行研究等を用い、特に教育実践においては、「感性」が価値判断を伴う能動的な働きである点や暗黙知と形式知との往還に作用する点を明確にする。

〔第3回〕 感性による芸術の認識（1）

ある2つの音楽を比較鑑賞し、演奏者の感性がどのように関与しているかを検討する。その後、音楽の構造とそれを構成する諸要素を説明し、諸要素の知覚・感受と、それによってもたらされた感情の変化を述べ合い、鑑賞する側の感性について検討する。

〔第4回〕 感性による芸術の認識（2）

美術作品をいくつか鑑賞し、制作者の感性がどのように関与しているかを検討する。その後、美術作品の構造とそれを構成する諸要素を説明し、諸要素の知覚・感受と、それによってもたらされた感情の変化を述べ合い、鑑賞する側の感性について検討する。

〔第5回〕 感性による美の認識

「美しさ探し」として、キャンパス内を一定時間散策し、そこで感じ取った美と、なぜそれを美と感じたかを述べ合う。それを通し、美などの内容的側面は五感によって事物の微細なところまで能動的・積極的・探索的に認識しなければならないことと、他者にそれを伝えて感動を共有できる言語について検討する。

〔第6回〕 感性による事物の認識

芸術のみならず、事物の認識において感性が働くことを理解する。具体的なモノ、コトを提示し、そこにある客観的な形式的側面の認識と、内容的側面の感受を発話や記述によって述べ合う。

〔第7回〕 「感性」の概念理解の確認（1）

これまでの6回を通して「感性」の概念が理解されているかを確認する。その方法として、小・中・高校生に対して「感性とは何か」を教える模擬プレゼンテーションを、受講生を児童生徒に見立てて実施する。

〔第8回〕 「感性」の概念理解の確認（2）

第7回の模擬プレゼンテーションに対して検討する。

〔第9回〕 教育実践場面における子どもと教師の感性（1）

対話による音楽鑑賞授業のビデオを提示し、教師の発言と子どもの対話における感性の関与を視点にアクションリサーチの手法で授業分析を行う。その参考文献として、森脇・根津・小幡（2009）を検討する。

〔第10回〕 教育実践場面における子どもと教師の感性（2）

第9回に続き、授業分析を行い、自分の考えをまとめる。

〔第11回〕 教育実践場面における子どもと教師の感性（3）

授業分析の結果を発表し議論する。そこでは「自分がその時の教師だったらどうするか」というシミュレーション的考察を重視する。

〔第12回〕 感性育成に注目した授業実践（1）

これまでの内容を踏まえ、受講生全員が自分の得意とする教科において感性育成に注目した授業を構想する。

〔第13回〕 感性育成に注目した授業実践（2）

構想を発表し、受講生全員で改善を検討する。

〔第14回〕 感性育成に注目した授業実践（3）

構想に基づき、学部生を小・中・高校生に見立てた模擬授業を行う。その後、授業を受けた学部生の感想をもとに省察する。

〔第15回〕 様々な場面に対する教師の感性

模擬授業の省察結果を発表するとともに、教師として教育現場における様々な場面（例えば保護者対応、同僚とのコミュニケーション、接客、等）において、どのように感性を働かせて対処すべきか、議論しまとめる。またこの15回から得た感性育成のための視点と方法をレポートにまとめる。

6. おわりに ー今後の課題ー

感性の育成は、人間の発達や学習とどのような関係があるのだろうか。例えば、幼稚園教育要領から高等学校学習指導要領まで、表現領域や芸術科目には一貫して感性の育成が示されている。しかし「感性は幼少期に決定する」といった言説を疑いながら

も、高校生や大学生と、幼児や小学生の感性の発達曲線には大きな違いがあるようにも思える。このことは、いずれ脳科学によって感性育成の臨界期が明らかにされることで、発達に即した指導内容や方法を考え直さなければならない時が来るだろう。

しかしながら、教師にとって、子どもを見る感性、教材を開発する感性、保護者や同僚と良好なコミュニケーションを築くための感性等、高い感性を持ち得ていなければならないことは言うまでもない。また本論では取り上げなかったが、感性評価の評定者間の相関には、表4のような結果が得られている。

表4 評定者間の相関

	教諭A	教諭B	教諭C	教諭D
教諭A	-	0.28 ns	0.57**	0.43+
教諭B	-	-	0.52*	0.79**
教諭C	-	-	-	0.73**
教諭D	-	-	-	-

+p<.10 *p<.05 **p<.01

先の表3のように感性についての考え方に共通性があっても、その評価結果は評価者によって必ずしも一致しない可能性があることが示唆される。芸術表現に対する評価に表れる評価者の主観性（それこそが感性であるのかもしれないが）と同様、それをいかに生かし、その信頼性と妥当性を確保していくか、さらに検討しなければならない。

註

- 1) 武田竜弥 (2006) 「感性への社会的アプローチ」『感性工学』, 感性工学研究論文集, 第6巻2号, 通号014号, p. 67
- 2) 根津・松本 (2008) は、「教育における感性の研究は、対象となる者 (例: 児童・生徒) と実践者 (教師等) の両者の感性を問うという多重構造を持つ」と述べる (根津知佳子・松本金矢 (2008) 「教育実践における感性のフレームワーク」『感性工学』, 感性工学会論文誌, 第8巻1号, 通号021号, p. 74)。
- 3) 松村明監修 (1995) 『大辞泉』, 小学館, p. 601
- 4) I. カント (篠田英雄訳) (2007) 『純粹理性批判 (上)』, 岩波文庫, p. 86
- 5) 小泉英明 (2008) 「『感性』という言葉の意味するところ—芸術と脳科学の架橋へ向けて—」『脳科学と芸術』, 工作舎, p. 402
- 6) 前掲書, 武田 (2006), p. 67
- 7) 桑子敏雄 (2003) 『感性の哲学』, NHK ブックス, pp. 3-4
- 8) 前掲書, 武田 (2006), pp. 68-69

- 9) 根津知佳子・森脇建夫・松本金矢 (2006) 「子どもたちの“感性”を可視化する」『感性哲学』, 日本感性工学会感性哲学部会編, 第6巻, p. 110
- 10) 例えば, 森脇建夫・根津知佳子・小幡肇 (2009) 「授業研究としての『アクションリサーチ』の試み II—『感性と言語の対話』プロジェクトを通して—」『三重大学教育学部研究紀要』, 第60巻, pp. 287-302等。
- 11) 前掲書, 根津・松本 (2008), p. 74
- 12) 例えば, 技術教育系では、「感受的—表現的」の軸が「見抜く—創り出す」に、「個別的—共有的」の軸が「個別化—大衆化」に、「形式的—暗黙的」の軸が「言語化可能—言語化不可能」に置き換えられている (前掲書, 根津・松本 (2008), p. 75)。
- 13) 根津・松本 (2008) も、「教育実践現場には「知性と感性を二項対立させる傾向がある」と述べている (前掲書, 根津・松本 (2008), p. 73)。
- 14) 前掲書, 根津・松本 (2008), p. 79
- 15) 宮下俊也 (2010) 「音楽鑑賞学習における批評の構造と思考過程の検討」『学校音楽教育研究』, 日本学校音楽教育実践学会紀要, Vol. 14, 印刷中。この図の作成過程や詳細は、同論文を参照されたい。
- 16) 森宏一編集 (2000) 『普及版 哲学辞典』, 青木出版, p. 115
- 17) 日本学校音楽教育実践学会編 (2006) 『生成を原理とする 21世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで—』, 音楽之友社, pp. 12-14
- 18) J. Dewey (1958) *Art as Experience*, Capricorn Books, p. 298
- 19) 佐々木健一 (2006) 『美学事典』, 東京大学出版会, p. 217
- 20) George Geahigan, “From Procedures, To Principals, and Beyond: Implementing Critical Inquiry in the Classroom”, *Studies in Art Education*, Vol. 39, No. 4 (Winter 1998), pp. 204-207
- 21) 佐藤史子 (2004) 「鑑賞教育プログラムの開発と実践—美術批評の方法論の研究—」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』, 第22号, p. 41
- 22) 前掲書, J. Dewey (1958), p. 324
- 23) 批評文を評価する点から、国語科教員も加えた。
- 24) このことについては、宮下俊也 (2000) 「美の享受に対する評価方法の提案—比喩を用いた美の描写に関する心理学的研究を通して—」『音楽教育学研究』, 日本音楽教育学会編, 音楽之友社, pp. 232-246で論じている。
- 25) ここで提出するシラバスは、過去2年間の同科目のシラバスを、本研究結果を踏まえて改訂し、2010年度に実施、検証しようとするものである。