

S. K. Langer の「シンボル形式」論に基づく 「教える－学ぶ」営みの再提示

——創造的な教授としての「創作」と能動的な学習としての「鑑賞」——

尾崎 博美

はじめに—「教える－学ぶ」営みにおける「二つの主体」としての教授者・学習者

本稿の目的は、教授者と学習者の間に生起する「教える－学ぶ」営みをS. K. ランガー (Susanne K. Langer, 1895–1985) の「シンボル形式」論に基づく「翻訳」の過程として捉え直し、当該の概念がもつ教育学的意義を提示することにある¹。

教育学の議論において教授者と学習者の間の関係性はしばしば「主体－客体」関係として捉えられ、「教える－学ぶ」営みに矛盾と限界を生起させる点が頻繁に指摘されてきた。たとえば梶田叡一は「教師の側のイニシアチブのもとに児童生徒の側の学力伸長や人格的な成長・発達を実現していく」ことを教育関係の課題として指摘し (梶田 1994 : 34)、岡田敬二は教師の「他律を通して」子どもたちの「自律」を育成するという図式の解明必要性を指摘する (岡田 2009、2014)。さらに、松下良平は子どもたちの「動機づけ」自体が「学習をさせようという意図」をもつ「学習者以外のだれか」に仕組まれること自体の問題性を指摘している (松下 2000)。

つまり、教授者と学習者が「主体－客体」関係で捉えられる限り、「教える－学ぶ」営みは「教える」と「学ぶ」のいずれを重視するかという二者択一的な議論に陥らざるをえない。前者を教え込み重視の系統主義教育、後者を子どもの主体性重視の経験主義教育としてみた場合、日本の戦後の教育課程が両者間の振り子運動として描かれることは周知の通りである。それゆえ求められるのは、教授者と学習者の双方を「主体」として捉えた上で、二つの「主体」間の相互作用の過程として「教える－学ぶ」営みを再提示することである。

これに類する試みを近年の先行研究に求めると、実践共同体における教授の「脱中心化」を特徴とする状況論や「学び」論 (レイヴ&ウェンガー 1993 ; 佐藤 2006)、教師と生徒の関係がもつ相補性に着目する教育関係論 (高橋 2002 ; 宮澤 2011)、教授者と学習者の関係を「ケアリング caring」関係として捉え直すケアリング論 (Martin 1992 ; Noddings 2003) などが挙げられる。しかし、これらの研究では、一方で教授者と学習者という二つの「主体」間の相互作用の重要性は様々に指摘・論証されているが、他方でその相互作用の内実が十

分に説明されているとは言い難い。より厳密に言えば、教授者と学習者を「教える－学ぶ」営みの「主体」として捉えた場合の、それぞれが果たす役割・機能の特徴を描出することが喫緊の課題として残されているのである。

それゆえ、本稿では、教授者の思考・活動が学習者の思考・活動を妨げることなく、むしろ逆にその発展・拡大を導き促すような「教える－学ぶ」営みを想定し、教授者と学習者はそれぞれどのような過程を経験しているのかを明示することを目指す。ここで手がかりとするのがランガーの「シンボル形式」論、特に「芸術家（作家）－芸術作品－鑑賞者」図式を手がかりとする「翻訳 translation」概念である。本稿で描出する「翻訳」は、機械的な一対一の置き換えではなく、ある種の「ズレ」や「すれ違い」を伴う変容を伴うという特徴をもつ。そこで「教える－学ぶ」営みにおける教授者・学習者間の相互作用を、この「ズレ」や「すれ違い」を伴う「翻訳」の過程として捉え直してみる。それによって、当該の営みにおける「主体」としての教授者・学習者の役割・機能を「能動性」や「創造性」の要素から特徴付けつつ、両者間の双方向的な相互作用を描出できると考える。

上記の目的を達するため、本稿でははじめに、ランガーの芸術哲学と教育理論との関連性を検討し「シンボル形式」論を「教育」の営みを問う視点として提示する。次に、「シンボル形式」論における「表象」を介する思考様式に着目し、「教える－学ぶ」営みにおける能動的な学習としての「翻訳」を提示する。さらに、「教える－学ぶ」過程を「シンボル形式」論における「芸術家（作家）－芸術作品－鑑賞者」図式に基づいて捉えることを通して、創造的な教授としての「翻訳」を提示する。この過程においては、教授者の役割・機能が「創作家 creator」として、学習者の役割・機能が「鑑賞者 appreciator」として特徴づけられることを示す。以上の検討を通して、二つの「主体」間に生起する「教える－学ぶ」営みを、創造的な教授としての「創作＝翻訳」と能動的な学習としての「鑑賞＝翻訳」という二重の「翻訳」の過程として再提示し、結論とする。

1. 「教育」の営みを問う視点としての「シンボル形式」論

(1) 教育学における「芸術」「美」「アート」への着目と期待

はじめに、ランガーの芸術哲学を教育学的視座として捉えるために、近年の教育学の領域における「芸術」「美」「アート」を巡る議論の概観を示しておく。重要な点は、教育学における「芸術」「美」「アート」に関する議論は、美術教育や図画工作などの特定の教育活動や教科領域に限定されることなく、むしろ近代教育の枠組みそのものを捉え直す文脈で論じられている点である。

たとえば近代的な学校像の転換を要請する佐藤学はマキシム・グリーン「美的教育」の講演から言葉を援用して言う。「アート」は「生きた個人が「私たちのヴィジョン (vision)

for us)」を獲得する独自の方法であり、世界と自己と他者の「意味 meaning」について「新たな気づき」と「尽きることのない洞察」をもたらす営み（佐藤 2003：22）である、と。また、教育を人間学として提示する今井康雄は、「アート」を通して子どもたちに「自己の変換」（今井 2003：29-30）が起り得ると指摘している。

これらの主張は、「美」「芸術」「アート」といったものが、現代における「自己形成」において、美的センスの滋養や美術の技能獲得に限定されない重要性をもつことを示唆する。それは、ジョン・デューイが『経験としての芸術』（*Art as Experience*）のなかで指摘したように、「芸術」を日常の経験の対象や場面から分離させ「遠い台座の上に置いてそれを賞賛しようとする」（Dewey 1934：4-5 = 2003：12-13）傾向に対する批判であり、その傾向を導くところの「精神」「理念」と「物質」とを分離させた人間観への批判である。すなわち、「教育」を「芸術」や「美」という視点から捉え直すことは、精神／身体、思考／感情、現実／仮象といった古典的な二元論を克服するための方途の一つなのである（西村 2010）²。1970年代の米国における「美的教育」カリキュラムの検討を行う桂直美はいう。

「美的教育」カリキュラムは、一般に、芸術の各領域の専門性を背景にして、より知的な内容を盛り込んだカリキュラムであると評価されるが、しかし「美的教育」の目指したものは、このような意味での知的カリキュラムではない。むしろ、感情の教育か知的教育かという対立を、特定の芸術哲学を持つことによって乗り越えたという点から「美的教育」を評価すべきであると考えている（桂 1992：15）。

つまり、教育学の文脈における「美」や「芸術」の観点は、それ自体が「教育」の営みにおける新たな「知」や「卓越性」の想定、及びその成長や育成を促す過程の想定を再構築することを要請する（モレンハウアー 2001、2011；パーモンティエ 2012）³。ゆえに本稿においても、ランガーの芸術哲学を、狭い意味での美術教育や感性の教育に留まるものとしてではなく、むしろ人間の「思考」や「知」そのものを捉え直す議論として捉えていく。

(2) ランガーの「芸術哲学」の射程—人間の「知」の想定を捉え直す理論

ランガーは、『シンボルの哲学』（*Philosophy in a New Key*）、『感情と形式』（*Feeling and Form*）『芸術とは何か』（*Problem of Art*）等の一連の著作において、「芸術に関する一般的あるいは特殊な哲学研究のために知的体系を構成すること」（Langer 1953：ix = 1970：iv）を試みた。ランガーの一連の研究が「芸術とは何か」「芸術においてのみ表現できるものは何か」を探求することを目的とする芸術哲学であることは疑いえない。そのため、ランガーに関する先行研究は、哲学分野では記号論、象徴論として、また教育学分野では音楽、演劇

などの美術科教育の理論に援用される（中司 1981；佐野 2001；田端 2002；長島 2003；吉野 2003）。いずれにせよ、ランガーによる一連の「シンボル形式」に関する研究は「美学」という枠組みの中で主として論じられてきた。

その一方で、ランガーの芸術哲学をより広い文脈における「思考 thought」「意味 meaning」「論理 logic」の探求として捉える指摘も存在する（桂 1991、1992；Innis 2009）。川野洋によれば、ランガーの研究が展開される素地には、同時代にカルナップらの主張によって「科学的記号（論理）」と「心理的記号（感情）」とに分断された記号論があるという（川野 1959）。すなわち、ランガーの言語分析的手法の前提にあるのは、言語をどのような思考媒体として捉えるかという問いである。ランガーは言語哲学における言語偏重の傾向に警鐘を鳴らし、「言語」を完全に科学的記述に用いるものとして捉えることは人間の「思考」や「知的活動」の認識を狭めると批判するのである。

われわれが科学のおよび「質料的」な（半ば科学的な）思考だけを真に世界を認識するものとみなす限り、この特異な絵画が存続するに違いない。そしてわれわれが単に論弁的なシンボル体系だけを諸概念の担い手として承認する限り、この局限された意味での「思考」がわれわれの唯一の知的活動とみなされなければならない（Langer 1942：88=1960：106、傍点原著）。

換言すればランガーが独自の芸術哲学、特にその「シンボル形式」論を表す理由は、人間にとっての「思考」や「知的活動」とは何かを再提示するためである。同様に人間の知能の再定義を目指し「多重知能の理論」（Multiple Intelligence）を示したハワード・ガードナーは、当該領域におけるランガーの貢献について次のように指摘している。

ランガーは、人間の基本的かつ普遍的な条件を象徴化すること、すなわち、意味を作りだすことやわれわれの世界に意味を与えることにおいた。いたるところに意味を探し、常に経験を新しい意味を明らかにすることに変えることは、人間の精神的属性〔a property of the human mind〕だというのである（Gardner 1982：50 = 1991：75、傍点及び〔 〕内引用者）⁴。

ガードナーの指摘に依拠すれば、ランガーの「シンボル形式」論は、人間の「精神的属性」を「意味を創り出す」（invent meanings）という「能動性」や「創造性」によって特徴付けられる⁵。それゆえ、ランガーの「シンボル形式」論から「教える—学ぶ」営み、及び教授者と学習者それぞれの役割・機能の想定を検討することは、当該の営みにおける教授や学

習という行為そのもの、またその行為者たる教授者・学習者の役割・機能を、「能動性」や「創造性」という観点から新たに提示し直す可能性を有する。そこで、次章ではまず「学習」における「思考」の特徴について、「シンボル形式」論が示唆する「翻訳」の過程として導出することを試みる。

2. 「教えるー学ぶ」営みにおける「翻訳」概念①—「能動的な学習」としての「翻訳」

(1) 学習者における「シンボル形式」に基づく思考—創造的観念としての「シンボル」

ランガーは「人間の本質的行為はシンボル化である」と述べ、「シンボル形式」を人間にのみ明白に現れる思考形式として位置付ける。ランガーは次のように述べる。

思考の限界を規定するものは、外部からわれわれの精神に触れてくる経験の多少ではなくて、むしろ内部からの、物事を把握する力の強弱、すなわち精神が経験を迎える際に用いる定式化のための観念の多少によるのである。[……] われわれはこれを思考の発達史上の創造的観念 (generative idea) と呼ぶことが出来よう (Langer 1942 : 8 = 1960 : 7、傍点原著)。

ランガーによれば、「創造的観念」の事例には価値、妥当性、徳、外的世界と内的世界といったものがある。それらの観念は「学説」そのものではなく「学説を発想するのに用いられる表現」(Ibid.) なのである。ランガーの「創造的観念」について桂は言う。

〔「創造的観念」とは〕単に独創的であるという意味ではなく、そこから多くの思想が生まれてくる極めて有効な観念をいう。[……] ランガーによれば、シンボルとは、近代科学における経験主義的な「事実」にとって代わるものである (桂1992 : 16、傍点及び〔 〕内引用者)

ここで、ランガーの「シンボル」とは単に特定の対象を指し示す記号ではないことが明らかになる。それは、確かに対象(指示物)を把握することを媒介するものではあるが、対象物そのものを指し示す代替物ではなく、対象物を把握したり経験を定式化したりする際に特定の力を発揮するような形式をもつものとして提示されている。その特定の力こそが、桂のいう「多くの思想が生まれてくる」ことを促す力であり、この点を強調すれば、generative ideaとは「生成的観念」「発生的観念」という含意を持つことになる。

すなわち、ランガーが人間の精神活動における「シンボル」概念の重要性を強調する理由は、人間が「物事を把握する」ことがある特定の事物・事象をそのままの形で認識することに

どまることなく、その過程で様々な多くの思想を生じさせうる点にある。それは逆にいえば、「純粋な経験主義」が「感覚の真実性」に対して暗黙かつ独断的な信念をおくことに対する危険性の指摘でもある。当の信念は、眼や耳が直接に伝える素朴な感覚を「事実 fact」として「真理」と同一視する見方であり (Langer 1942 : 14 = 1960 : 14)、その際の人間の思考は「事実」を特定の「記号」に置き換えて操作する行程として限定的に捉えられる。

ゆえにここで、「教える—学ぶ」営みを通して学習者が接するのは「事実」であるのか「シンボル」であるのか、という問いが生起する。それは、当の過程で学習者が言語や記号を単に事実の「置き換え」として経験しているのか、それともそれ以上の何か——「意味を創り出す」ことを含意する「思考」——を経験しているのかを問うことに他ならない。端的に言えば、学習者を受け身の存在としてみなす「教える—学ぶ」営みの捉え方においては、学習者は自らの感官で捉えた事実を記号としての言語にそのまま置き換えることを求められる。これに対して、ランガーの「シンボル」概念に基づく「教える—学ぶ」営みの捉え方では、学習者は当該の過程において何らかの意味を自ら創り出しており、その行程を含めて「学習」であるとみなされるのである。

(2) 「シンボル」と「サイン」の区別—「シンボル形式」に基づく「思考 thinking」の特徴

それではランガーが提示する、人間の思考における「シンボル」とはどのようなものだろうか。ランガーは「シンボル」と「サイン」を次のように明確に区別する⁶。

シンボルとして使用され、サインとしては使用されないような項は、その対象の存在に相当した行動を呼び起こすものではない。[……] シンボルは、それらの対象の代理ではなく、対象についての表象 (conception) を運ぶものである。[……] シンボルが直接的に「意味する」ものは表象であつて、事物ではないのである。表象に対する行為は、語が通例引き起こすところのものであり、これが思考の典型的な過程である (Langer 1942 : 60-61 = 1960 : 71-72、傍点原著)。

ランガーによれば、「サイン」は「主観—サイン—対象」という三項関係で説明される。主観は「サイン」を認識する主体、「サイン」は記号、対象はその記号が指し示すところの事物である。この場合、「サイン」とそれが指し示す事物とは一対一の関係にある。それゆえに「サイン」を認識する主体は、「サイン」とそれが対応する事物とを置き換えることによって、当の事物の存在やそれに適応する行為に「気付く」にすぎない。

これに対して「シンボル」は「主観—シンボル—表象—対象」という四項関係で説明される。この場合、「シンボル」と対象とは一対一の関係にあるのではなく、対象はそれと適合

する「表象 conception」⁷ として「シンボル」に内包されている。それゆえ、「シンボル」を認識する主体は、シンボルを通して当の「表象」を得ることによって、それと適合する事物を「心に描くこと conceive」（その事物について考えること）が可能になる。「サイン」と「シンボル」の違いをまとめると以下の〔表1〕のようになる。

〔表1：ランガーによるサインとシンボルの区別〕

	サイン	シンボル
運ぶもの	特定の対象（事物や状況） その対象の存在に適当した行動	対象についての表象（conception）
主観	ある事物、状況に対して 「気付く」「反応する」	ある事物、状況を表象する 〔心に描く conceive〕 「描出する」「思い起こす」「引き合いに出す」
「語」の機能	サインとしての「語」、 ：その対象を報告する	シンボルとしての「語」 ：主観を導いて、その対象を表象させる
動物	理解可能	理解不可能
用途	行動の基礎	思考の道具
関係	三個の項 （主観、サイン、対象）	四個の項 （主観、シンボル、表象、対象）

(Langer 1942 : 60-63 = 1960 : 72-76 より引用者が作成⁸)

以上の区別に基づくと、「シンボル」としての「語」に基づく「思考」の過程は、単なる「語」とその対象とを単に「置き換える」過程ではなく、当該の対象に対する認識に「変化をもたらす」過程であることが分かる。本稿では、これを「教える—学ぶ」営みにおける第一の「翻訳」の過程として捉える。「サイン」としての「語」が特定の行動を指示する意味において「行動の基礎」であるのに対し、「シンボル」としての「語」は「翻訳」の基点となる意味において創造性を伴う「思考の道具」なのである (Ibid : 63 = 75)。

このように、ランガーにおける「サイン」と「シンボル」の区別は、単なる表示形態の——言語は「サイン」であって絵画は「シンボル」であるといった——水準の区別ではない。そうではなく、「サイン」と「シンボル」の区別は、それが主観の認識や思考に対してどのような過程を与えるかという点の違いなのである。

(3) 「シンボル形式」を通じた学習者の「思考」—「能動的な学習」としての「翻訳」

以上の区別に基づくと、本章の第1節で挙げた「意味を創り出す」過程としての学習者の「思考」の特徴は、従来の「主体—客体」関係における受け身としての学習者の「思考」と比較して次のように説明することができる。

受け身としての学習者が「サイン」を通して学習の対象物と接する際、学習者は、ある特

定の記号が対一関係で指示する事物を考えている。この場合、学習の対象となる事物は何らかの記号に置き換えられるのみであり、学習者の頭脳は巨大な「送信機 transmitter」や「交換台 switchboard」に喩えられる。この過程で学習者が行なう「思考」が意味するところは言語・記号とその指示対象との置き換えだけであり、事物はそのままの形でいわば学習者のなかにコピーされる⁹。

これに対して、学習者が「シンボル形式」を通して学習の対象物と接する際には、学習者は当の事物の「表象」を得ることによってそこから考えることが可能になる (cf. 桂 1991)。この場合の事物はなんらかの変容を伴って主観の認識を導く過程に置かれ、人間の頭脳は「変圧器 transformer」に喩えられるのである (Langer 1942 : 42 = 1960 : 48)。

ランガーは「サイン」と「シンボル」の区別を端的に表す事例としてヘレン・ケラーの「奇跡」の前後における「水 water」という語を挙げている。「奇跡」以前のヘレンにとって「水」という語は、透明で無味無臭な飲料となる液体を指し示す記号であり、「水が飲みたい」「水を持ってきてほしい」という限定的な行動を指示するものであった。つまり、「水」という語はそれに伴う行動を反射的に喚起する機能のみを持っていた。これに対して、「奇跡」以後のヘレンにとって「水」という語は、「水」というものが世界に存在していることを伝え、それについて考えるための道具となった。この場合の「水」という語は、特定の行動を指示するものではなく、「水」がどうかしたのだろうか? と「水」についてヘレンに考えさせる (心に描かせる) 機能を有するようになったのである (Ibid. : 62-63 = : 74-75)。

このことは、学習者が「水」を単なる情動的な知識として獲得したというだけでなく、それを活用することが可能になったことを意味する。「水」について学習するということは、「水」という語が特定の物体 (上記における透明な液体) を指し示すことを認識することだけではない。それ以上に、「水」という事物及びそれに関する事柄——たとえば「水」から想起される感覚、行動、領域等々の無数のもの——へと、学習者にとっての「水」というものが拡大していくことを含意する。学習者は当該の学習を通して、単に「水」という事物の代替品を得るのではなく、「水」なる存在を操作可能にし拡大させることを可能にする「表象」を得るのである。

それゆえに、「シンボル形式」を通じた学習の過程で学習者が獲得する事柄は、自然に存在する事物そのものでもなければ、教授者が提示した事物の様態そのままのものでもない。本稿の冒頭で指摘した「シンボル形式」を通じた学習がある種の「ズレ」や「すれ違い」を伴う変容の過程とは、まさにこの学習者による操作・拡大を伴う過程に他ならない。そして、この「表象」の獲得による操作・拡大の過程を「意味を創り出す」過程として捉えることによって、受け身ではない学習者、つまり能動的な学習を行う「主体」としての学習者の役割・機能が示される。この能動的な学習としての「翻訳」過程の形成を可能にするのが、「シン

ボル形式」を通した思考なのである。

ここで次の問いが生起する。それは、学習者が受け身的な「サイン」の思考のみを行う場合と、「シンボル形式」を通した思考に基づく能動的な学習としての「翻訳」を行う場合との違いは何に依拠するのか、という点である。次章ではこの点について、学習者の能動的な学習としての「翻訳」は、教授者の存在及び働きかけにおける「シンボル形式」を通した「翻訳」によって喚起されるとしてみなし、その説明を試みる。

3. 「教える－学ぶ」営みにおける「翻訳」概念②—創造的な教授としての「翻訳」

(1) 「シンボル形式」としての「芸術作品」が伝達するもの—「作家としての教授者」

「教える－学ぶ」営みにおける教授者と学習者との関係を検討する上で、ランガーが提示する「シンボル形式」が「創作」される過程における「作家（芸術家）－芸術作品－鑑賞者」図式が手がかりとなる。ランガーによれば、この図式における芸術作品は、作家（芸術家）の個人的な感情や経験の発露ではない。そうではなく、芸術作品は、作家（芸術家）の「内面生活」に関する知識が「観念」として「静観のために明晰・客観的に提出されている」（Langer 1953 : 26 = 1970 : 35）のであり、それは作家（芸術家）によって「創作」されたものでありながら、当人個人の感情、経験、知識を超えるものとして現前化する（Ibid. : 28 = 39）。

それでは、作家（芸術家）は上記のような芸術作品の「創作」をどのようにして可能とするのか。ランガーは作曲を事例に挙げ、当の過程を「構想 conception」と「構成 composes」の二つの行程として説明する。始めに、作家（芸術家）は「構想」において、作り上げようとする作品の「創造と推敲の活動の全過程」を導く尺度となりうる「指導的形式 commanding form」を認める。それは芸術作品全体に対する見通しであり、「フローベールが〈理念〉と呼ぶものである（Ibid. : 121-122 = 186）。ここでランガーが強調するのは、「創作」の過程における客観性（objectivity）と潜勢力（potency）の要素、すなわち論理的作業としての側面である（Ibid. : 131 = 200）。つまり、ここでの芸術作品の「創作」は、芸術家の天賦の才や天からの啓示のような神秘的事象によって導かれるのではない。むしろそれは、対象物が内包する「指導的形式」を如何に看取りそれを選択するかという作家（芸術家）の論理性やその卓越性に依拠し、一定の技術や技能を要するのである。

上記の「創作」がもつ特徴を、いわゆる作家（芸術家）だけでなく、より広い意味での「創作家 creator」の特徴として捉えるとき、教授者の営為もまたこの図式において説明することが可能である。なぜなら、教育に関連する事柄—教育理念や教育実践に包含されるあらゆるもの—を教授者による「創作」の成果、すなわち作家（芸術家）にとっての芸術作品としてとらえるならば、学習者が「シンボル形式」を通した思考としての学習を経験し得る理由を次のように説明することができるからである。すなわち、学習者が「教える－学ぶ」

の過程で能動的な学習者である場合に接する事柄は、教授者によって「構想・構成」された「創作物 creation」であるがゆえに必然的に「シンボル形式」を有する。それゆえ、「シンボル形式」を有する「創作物」としての教育に関する事柄に触れる学習者は、まさしく芸術作品に触れる「鑑賞者」と同様に、「シンボル形式」の思考（＝意味の創出を伴う学習）へと導かれるのである。端的に表現すれば、この「教える－学ぶ」営みにおける一つの「主体」を「作家としての教授者 teacher as creator」として描出できる。

(2) 「作家としての教授者」における「創作」と「創造性」の特徴

それでは、「シンボル形式」を通じた学習を生起させる教授者、「作家としての教授者」の「創作」という営みはどのように説明されるであろうか。言うまでもなく、「作家としての教授者」は美術的で独創的な作品を生み出すという意味での芸術家そのものではない。しかし、「シンボル形式」に基づく思考を生じさせるものを創るという点においては、ランガーの作家（芸術家）と共通する特徴を有している。

ここで、本稿第2章第1節で取り上げた「創造的観念」に再び着目すると、「シンボル形式」における「創作」の特徴は、その新奇さではなく、そこから何かが生み出されうるといふ意味での生成性にあることが分かる。それゆえ、「作家としての教授者」の「創作」がもつ特徴もまた、それが創り出すものが、それが教授/享受される過程において、新たなものを生み出し得る起点となりうる点にある。つまり、「作家としての教授者」は新奇なものを生み出すという意味で「創作」するのではなく、「教える－学ぶ」の過程で学習者が新たな何かを生み出し得る起点となるものを生み出すという意味で「創作」するのである。

この「創作」について、ランガーは、「創作物」（＝「芸術作品 work of art」）がもつ特徴を次のように説明する。

芸術作品は、与えられたもの——それが質的なものであっても——を「配列した」以上のものである。楽音や色彩の配置からあるものが出現するのであって、それは以前にはそこに存在しなかったものであり、配列された素材ではなくしてこの新しいものこそ、感覚性のシンボルなのである (Ibid. : 40 = 57、傍点引用者)

つまり、ランガーの定義する作家（芸術家）ひいては「作家としての教授者」の手による「創作物」は、①「与えられたもの」で構成されており、それにもかかわらず、②「以前には存在しなかった」ものである。この意味で「作家としての教授者」の「創作」における「創造性」とは、無から有を生み出すような独創性ではなく、すでにそこにあるものを「構想・構成」によって「シンボル形式」へと変容させること——既知から未知を創り出すこと——

を意味するのである。

この意味において、「シンボル形式」に基づく思考としての学習を喚起する「作家としての教授者」は、自然によって与えられた事物を「シンボル形式」へと変容させる「創作」を行っている。本稿においては、これを「教える－学ぶ」営みにおける第二の「翻訳」の過程として捉える。自然の対象物は「鑑賞者」（享受者 public）を常に想定する作家（芸術家）の「創作＝翻訳」を経ることによって「鑑賞者」が鑑賞可能な形式、理解可能な形式となる。これと同様に、学習の対象物は学習者を常に想定する「作家としての教授者」の「創作＝翻訳」を経ることによって学習者の能動的な学習を促す「シンボル形式」として機能する。換言すれば、ランガーが「芸術作品は本質的に表現的」（Ibid. : 395 = 654）であると述べるのと同様に、「作家としての教授者」が「創作＝翻訳」する教育に関する事柄もまた、学習者にとって学びを生起させずにはおかないという意味で「本来的に表現的」なのである。

さらに、「作家としての教授者」が「本来的に表現的」な「創作物」を生み出し得るか否かは、自然の対象物＝学習の対象物における「指導的形式」を看取しうるか否かによる。たとえばそれは、学習対象となるディシプリン自体が内包する論理、それを教材化する上での構築理論、その学習が目指すところの到達点の設定、といった無数の、しかし無秩序ではない諸形式の看取として描出できよう。さらに「作家としての教授者」は当該の「指導的形式」を尺度として「創造と推敲の活動の全過程」を行うことを求められる。それは、学習者に能動的な学習を喚起させうる教授者もつ卓越性の基準として意義づけることができるのである。

(3) 「鑑賞者としての学習者」における「鑑賞」と「能動性」の特徴

ここで、「教える－学ぶ」営みにおけるもう一つの「主体」である学習者について検討を加えたい。ランガーの「作家（芸術家）－芸術作品－鑑賞者」図式に基づく、当の「主体」は「鑑賞者としての学習者 learner as appreciator」として描写される。

すでに前章において論じたように、「シンボル形式」論が示唆する学習者は決して受け身の存在ではない。つまり「鑑賞者としての学習者」は、「作家としての教授者」の「創作物」を通して「教授者」の意図をただその通りに認識するのでもその個人的な感情や経験を追体験するのでもないのである。そうではなく、「鑑賞者としての学習者」は能動的な学習として「鑑賞＝翻訳」を経験するのであり、それは「シンボル形式」を通じた思考に基づく「意味の創出」を伴っている。それゆえに、「鑑賞者としての学習者」の「鑑賞＝翻訳」は、新たな「観念」の創造と獲得を意味する。そして、この「観念」を得ることによって「鑑賞者」は、世界を構成する自然の事物を、新しく得た「観念」を通して観ることが可能となるのである。ランガーはこれを「感情の教育」というが、それは理性と分断された情緒としての感

情ではなく、むしろ世界の認識そのものに関わる能力・知性の教育であると言えよう。

ゆえに、ここで改めて「シンボル形式」が「思考の道具」とみなされることの意義を強調したい。「思考の道具」とは単にそれを「語（サイン）」として利用することを意味するのではない。「鑑賞者としての学習者」は、「作家としての教授者」によって「シンボル形式」化された「創作物」に触れることで自然の事物についての「表象」を得る。その「表象」は学習者によって操作・拡大されることによって新たな「概念」——世界を観る視座——を形成する。結果的にこれは学習者が自然の事物を「概念」化する過程であり、「鑑賞者としての学習者」の行為としての学習は世界における自然の事物を自ら「概念」化するという意味における「能動性」を有する。換言すればこのことは、ランガーの提示する「鑑賞」という概念それ自体が「能動性」を内包していることの証左である。

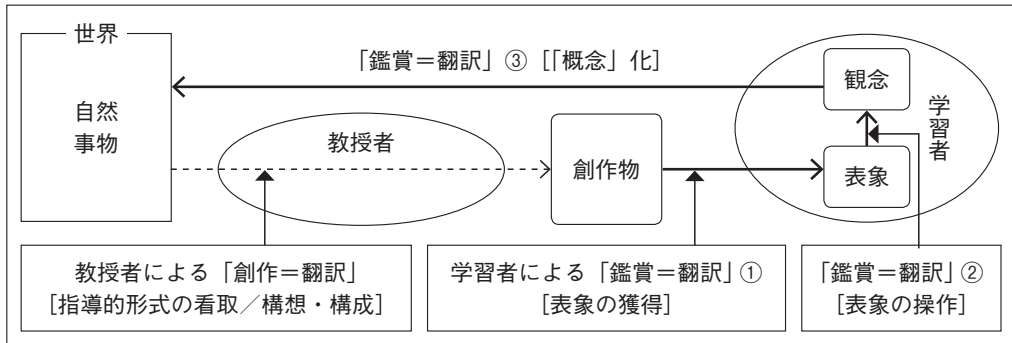
以上のことから、「鑑賞者としての学習者」が「教える＝学ぶ」営みにおいて経験する「鑑賞＝翻訳」は、鑑賞者が世界を構成する自然の事物を「概念」化していく行為であり、これを総称して「理解」の過程と私たちは呼ぶのである。そして、「鑑賞＝翻訳」が「意味を創り出す」過程であることを踏まえるならば、「概念」化という「理解」の過程もまた意味の創出を含意している。ここにおいて、「シンボル形式」に基づく「教える－学ぶ」営みは、コピーとしての「教える－学ぶ」営みとは完全に異なる像を結ぶのである。

最後に、「鑑賞者としての学習者」がもつ学習者自身の変容可能性を指摘しておきたい。先に述べたように、学習者は「鑑賞＝翻訳」を通して事物を「概念」化する過程を経験する。それは学習者自身が新しく得た視点でもって自然・世界を自ら「創作＝翻訳」していく可能性を想定する。それゆえにこのことは、「鑑賞者」である生徒が、ひいては自然・世界を自らの「構想・構成」によって「シンボル形式」化する「作家」となり得ることを示唆する。それは、単に職業としての芸術家や教師になりうるということの意味するのではなく、まさしく既知から未知を創り出す創造性をもつ者として「ひとつの文化的時代の発端となる」（桂 1992：25）存在へと学習者が変容/成長する可能性の示唆なのである。

おわりに—「シンボル形式」論に基づく「教える－学ぶ」営み

以上、ランガーの「シンボル形式」論がもつ特徴及びそこから得られる「翻訳」概念に関する示唆を検討してきた。その結果として、第一に「シンボル形式」は特定の事物を指し示す代替的記号である「サイン」とは異なり、当該の事物の「表象」を運ぶがゆえにその操作・拡大を可能にする「思考」を生み出しうること、第二に、「シンボル形式」を通した「思考」は、教授者にとっては創造的な教授としての「創作＝翻訳」、学習者にとっては能動的な学習としての「鑑賞＝翻訳」の過程であることが示された。これを図示すると [図 1] のようになる。

図1：二重の「翻訳」過程としての「教える－学ぶ」営み



ここで改めて、ランガーの「シンボル形式」論に基づく「教える－学ぶ」営みが、教授者による「創作＝翻訳」と学習者による「鑑賞＝翻訳」という二重の「翻訳」過程として説明されることが明らかになる。

「作家としての教授者」による「創作＝翻訳」は、自然の事物が内包する「指導的形式」を看取り、それを構想・構成によって「創作物」へと「シンボル形式」化する過程である。この「創作物」は、教材のような物理的なものはもちろん、教授者の身体的動作や働きかけ等の事柄をも含む。「教える－学ぶ」関係における「主体」の一つを「作家としての教授者」として描出することの意義は、次の二点にある。第一に、それは「教える－学ぶ」過程における教授者にとって「創造性」の役割・機能をもつ重要性を強調する。近年の教育言説において学習者の「創造性」の重要性は頻繁に強調されるが、ランガーの「シンボル形式」論に基づく「翻訳」の過程としての「教える－学ぶ」営みは、教授者の「創造性」が学習者の能動的な学習を生起させる点を強調する点にその特徴と意義をもつのである。

第二に、「作家としての教授者」による「創作＝翻訳」という想定は、教授者の卓越性を、自然の事物が内包する「指導的形式」を看取り「構想・構成」する技能として提示し得る。たとえば、ある教授者が特定の事物に対して「このように教えたい」あるいは逆に「このようには教えたくない」といった方針を持ちうるのは、当の教授者が「教える」対象物である自然や事物が内包する「指導的形式」を強く看取しているからに他ならない。この点に教授者の、「教える」専門家としての卓越性を判断する基準がある。このとき教授者＝教師とは、世界に内在する自然の事物を、学習を促す「創作物」へと「創作＝翻訳」しうる能力を有する者として説明されるのである。

さらに、「鑑賞者としての学習者」による「鑑賞＝翻訳」は次の三つの過程に分節化できる。第一に「創作物」を通してその「表象」を獲得する過程、第二に「表象」を操作・拡大して新たな「観念」を形成する過程、そして第三に新たな「観念」から自然・事物を観ることで

世界を「概念」化する過程である。この三つの過程による「鑑賞＝翻訳」を「教える－学ぶ」過程における学習と「理解」の過程として捉えるとき、学習者にとってのそれがいかに「能動性」を要し生じさせる経験であるかが示される。なぜなら、「鑑賞＝翻訳」を経て学習者が世界と対峙する際には、それは教授者が「創作＝翻訳」する以前の世界とも教授者が「創作＝翻訳」した世界とも異なる、新たな世界として認識されるからである。この認識の変容は、学習者の「能動性」がもたらす積極的意味においての「ズレ」や「すれ違い」の結果であり、この意味において、当該の学習者による「鑑賞＝翻訳」は、新たな世界の認識を創造する過程でもある。

ランガーの「シンボル形式」論は、「教える－学ぶ」営みを、「創作的な教授を行う主体による創作＝翻訳」と「能動的な学習を行う主体による鑑賞＝翻訳」との二重の「翻訳」過程として再提示することを可能にする。それは人間の営みとしての「教える－学ぶ」という教育の営みを、「美」と「知」の双方から説明する試みである。また、芸術作品を通しての経験を知的側面から客観性をもつものとして提示することによって、「創作」を神秘的作業としてではなくある種の卓越性によって可能となる作業へと転換する。それは、「芸術」の知性を指摘すると同時に、人間の「知」性の芸術性（＝創造性）を指摘するのである。

以上を踏まえ、本稿の課題は以下の二点である。一つは、本稿で提示した創作的な教授者と能動的な学習者との間の関係性をもつ特徴を探求することである。先に示した通り、教授者の「創作物」には教授者から学習者への働きかけも含まれる。そこで生起する関係性をもつ特徴を明示することで、当該の過程がもつ教育的効果やその条件を精緻化することができよう。もう一つは、特に教員養成や教師教育の文脈において、教授者の「創作＝翻訳」すなわち「構想・構成」の卓越性を高める方途を模索することである。ランガーが「有能な芸術家」の論究で示したように、「構想・構成」の行為・過程は特定の技能・技術を要し、その意味での卓越性を必要とする。この「構想・構成」の力をいかに育成することができるかを明らかにすることが、次稿の課題である。

【註】

- 1 本稿における「翻訳 translation」の概念及び語の用法は、着想をランガーの「シンボル形式」論から得ているが、ランガー自身が同理論のテキスト中で使用する「翻訳」という語の用法とは異なる。筆者が「シンボル形式」論及び「ケア」論を援用して教育学の文脈で論究する「翻訳」概念については、以下でその一部を発表している。尾崎博美、「教育目的論における「翻訳/解釈」の意味－J.R.Martinの3Cs概念とS.K.Langerのシンボル形式論が示唆すること－」として発表している（教師学学会第15回大会、2014

年3月9日)。

- 2 西村拓生は、教育思想史学会における「美と教育」に関する近年の議論を概観し、「人間形成を支える「現実」は美的な活動そのものの中に求められている。その意味で、〈現実対仮象〉の対置を前提する古典の人間形成論の枠に収まらない人間形成論が登場していることに、我々は注目すべきである」と結論づける今井康雄の総括に着目する(西村 2010: 104)。
- 3 例えば、アイズナーの教育的鑑識眼に関する議論は、教育実践における「評価」のなかに芸術に対する鑑識や批評という視点の必要性を主張する事例である(桂 2005; 松下 2002)。
- 4 ガードナーは、ランガーの使用する概念がパース、クルト・ゴールドシュタイン、I. A. リチャーズ、W. ウルバン、カルナップ、ウィトゲンシュタイン、ホホワイトヘッド、カッシーラーらの研究に依拠する点を指摘した上で、その貢献の一つを「哲学の未解明領域における問題を分類する概念を明らかにし」た点にあると述べる(Gardner 1982: 50 = 1991: 74-5)。なお、同書については基本的に原典に当たり、訳出の際には邦訳を適宜参照した上で一部修正を加えた。
- 5 「シンボル化」を人間精神の特徴として位置付ける点において、ランガーはカッシーラーの「シンボル」論を継承している。この点について、例えば桂は「ランガーにおいても、人間の精神活動は、シンボルを創り解釈する活動として説明される。シンボル使用という特性こそが人間を他のすべての動物から区別するのであり、したがってシンボル化こそ人間を人間たらしめる基本的能力であり、基本的欲求であるという点は、カッシーラーのシンボル論を継承するものである」(桂 1992年: 20)と指摘する。
- 6 ランガーは『シンボルの哲学』で設けた「サイン」と「シンボル」の区別を、『感情と形式』では「シグナル」と「シンボル」へと改めている。本稿では、全体を通して「サイン」と「シンボル」の区別として統一している。
- 7 ランガーの「シンボル形式」論において conception は多様な含意をもって使用されている。第三章で「創作」の過程に登場する「構想」も conception を原語とする。この点について、『シンボルと哲学』の訳者は「専門的用法としては conception を「表象」「表象作用」としたが、常識的に用いられているときは「考え」「考えかた」「想念」とした」(ランガー 1960: 72)と註に記している。
- 8 本稿の内容の一部は、教育哲学会第57回大会における自由研究発表、尾崎博美「教育目的論における「翻訳」概念の意義—S. K. Langerの「シンボル形式」論に基づいて—」(2014年9月13日)、日本教師学学会第18回大会における自由研究発表、尾崎博美「学習者の主体性を引き出す「創造的教授」の可能性—シンボル形式論における「創作」・

「鑑賞」概念に着目して一」(2017年3月5日)の発表内容と関連している。

- 9 「コピーとしての教育」については、拙稿「教師と生徒の「いい関係」とは？—発展性と創造性をもたらす「教える—学ぶ」関係—」、井藤元編『ワークでまなぶ教職原理』、ナカニシヤ出版(2017年刊行予定)において論じている。

【引用・参考文献】

- 浅田匡他 2001年 「(特別企画)ブルーム理論と学力向上の課題」『教育フォーラム』vol.27 pp.65-120 金子書房
- 東洋平 2011年 「S.K.ランガーにおける芸術シンボルの原理」『上智哲学誌』vol.23 pp.43-56
- エルンスト・カッシーラー
- 1979年 『実体概念と関数概念』山本義隆訳 みすず書房
- 1989年 『シンボル形式の哲学 [一]』生松敬三・木田元訳 岩波書店
- 2010年 『認識問題1—近代の科学と哲学における』須田朗・宮武昭・村岡晋一訳 みすず書房
- Dewey, John, 1934[1980], *Art as Experience*, Perigee Trade. = 2003年 『経験としての芸術 (デューイ=ミード著作集12)』河村望訳 人間の科学社
- Gardner, Howard, 1982, *Art, Mind, And Brain: A Cognitive Approach To Creativity*, New York, Basic books. = 1991年 『芸術精神そして頭脳—創造性はどこから生まれるか』仲瀬律久・森島慧訳 黎明書房
- Goodman, N., 1978, *Way of Worldmaking*, Hackett Publisher. = 『世界制作の方法』菅野盾樹訳 筑摩書房
- 生田久美子・北村勝朗編著 2011年 『わざ言語—感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應義塾大学出版会
- 池谷壽夫 2000年 『〈教育〉からの離脱』青木書店
- 今井康雄 2003年 「子どもの美的体験の意味」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの創造力を育む』pp.27-53 東京大学出版会
- 石井英真 2004年 「「改訂版タキノミー」における教育目標・評価論に関する一考察—パフォーマンス評価の位置づけを中心に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』vol.50 pp.172-185
- Innis, Robert E., 2009, *Susanne Langer in Focus: The Symbolic Mind (American Philosophy)*, Indiana University Press.

梶田叡一 1994年 『教育における評価の理論Ⅱ 学校学習とブルーム理論』 金子書房
桂直美

1989年 「米国1970年代「美的教育」における芸術教育の目的観と方法—理論的基礎としてのランガーの芸術シンボル論を中心として」『音楽教育学』19(1) pp.13-22

1991年 「米国1970年代「美的教育」の背景としての芸術観の研究」『三重大学教育学部研究紀要』第42巻 pp.79-90

1992年 「「美的教育」の哲学的基礎—カッシーラのシンボル論とランガーの芸術論」『三重大学教育学部研究紀要』第43巻 pp.15-28

2005年 「E・アイズナーの「教育的鑑識眼と教育批評」の方法論—質的研究法としての特徴」『教育方法学研究』vol.15 pp.57-72

川野洋 1959年 「S. K. ランガーの芸術意味論」『美学』vol.10 no.3 pp.57-60

小林荘二 1969年 「ランガーの芸術論におけるシンボルの問題」『大阪薫英女子短期大学研究報告』vol.4 pp.11-16

小林荘二 1971年 「芸術の本質に関する一考察—ランガーにおける「表現形式」について」『大阪薫英女子短期大学研究報告』vol.6 pp.17-22

Langer, S. K.

1942[1957], *Philosophy In A New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art, Third Edition*, Harvard University Press. = 1960年 『シンボルの哲学』矢野万里他訳 岩波書店

1953, *Feeling and Form: a Theory of Art Developed From Philosophy in a New Key*, Routledge & Kegan Paul. = 1970年 『感情の形式 I・II』大久保直幹他訳 太陽社

1957, *Problems of Art*, Macmillan Coll. = 1967年 『芸術とは何か』池上保太・矢野万里訳 岩波書店

レイヴ&ウェンガー著 1993年 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖訳 産業図書

Martin, J. R., 1992, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Family*, Harvard University Press.

松下良平

2000年 「自生する学び—動機づけを必要としないカリキュラム—」グループ・ディグクティカ編 『学びのためのカリキュラム論』pp.236-255 勁草書房

2002年 「教育的鑑識眼研究序説—自律的な学びのために」天野正輝編 『教育評価論の歴史と現代的課題』pp.212-228 晃洋書房

宮澤康人 2011年 『「教育関係」の歴史人類学—タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』
学文社

クラウド・モレンハウアー

1987年 『忘れられた連環—〈教える—学ぶ〉とは何か』 今井康雄訳 みすず書房

2001年 『子どもは美をどう経験するか—美的人間形成の根本問題』 真壁宏幹・今井
康雄・野平慎二訳 玉川大学出版部

2012年 『回り道—文化と教育の陶冶論的考察』 真壁宏幹・今井康雄・野平慎二（訳・
執筆分担） 玉川大学出版部

長島真人 2003年 「音楽授業のための教材解釈の方法に関する原理的考察—S.K.ランガー
のシンボルの哲学の論理に基づいて」『日本教科教育学会誌』 vol.26 no.3 pp.1-10

中司淳子 1981年 「悲劇的感情の所在—S.K.ランガー「感情と形成」の演劇観をめぐって」
『待兼山論叢（美学）』 vol.15 pp.29-48

成川武雄 1961年 「S.K.ランガーの「新しい基調の哲学」について」『芝浦工業大学研究報
告』 vol.8 pp.67-76

西村拓生 2010年 「美と教育は如何に論じられたか？」教育思想史コメンタール編集委員
会編『教育思想史コメンタール』 pp.97-113

Noddings, Nel, 2003, *Happiness and Education*, Cambridge University Press.

岡田敬司

2009年 『人間形成にとって共同体とは何か—自律を育む他律の条件』 ミネルヴァ
書房

2014年 『共生社会への教育学—自律・異文化葛藤・共生』 世織書房

沖野成紀 1993年 「ランガーの芸術象徴論—作品と feeling との形式の類比について」『美
学』 vol.44 no.1 pp.13-23

ミヒャエル・パーモンティエ 2012年 『ミュージアム・エデュケーション—感性と知性を
拓く想起空間』 真壁宏幹訳 慶應義塾大学出版会

アーウィン・パノフスキー 1971年 『視覚芸術の意味』 中森義宗・内藤秀雄・清水忠訳
岩崎美術社

佐伯胖 2007年 『共感—育ち合う保育のなかで—』 ミネルヴァ書房

齊藤伸

2010年 「シンボルの直観と再現前化作用：カッシーラーの『シンボル形式の哲学』
第三巻の研究」『聖学院大学総合研究所紀要』 no.46 pp.338-363

2011年 『カッシーラーのシンボル哲学—言語・神話・科学に関する考察』 知泉書
館

佐野美奈 2001年 「ボルトン, G.によるドラマ教育の理論的基礎についてーランガーの芸術論と子どもの遊び理論を中心に」『幼年教育研究年報』vol.23 pp.19-25

佐藤学

2003年「想像力と創造性の教育へーアートと子どもの結合の諸相」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの創造力を育む』pp.2-26 東京大学出版会

2006年『学校の挑戦ー学びの共同体を創る』小学館

Smith, Ralph A., 1971, *Aesthetics & Problems of Education*, University of Illinois Press.

田畑八郎 2002年 「S.K.ランガーのシンボル哲学に基づいた音楽表現論ー感情の客観化理論を中心に」『岐阜聖徳学園大学教育学部教育実践科学研究センター紀要』vol.2 pp.231-238

高橋勝 2002年 『文化変容のなかの子どもー経験・他者・関係性』東信堂

吉野秀幸 2003年 「「感情の教育」から「ヴィジョンの教育」へーS.K.ランガーが言い残したこと」『大阪教育大学紀要・I, 人文科学』52(1) pp.39-51

Reconstructing the Model of “Teaching-Learning” Practices Based on S. K. Langer’s Theory of “Symbolic Forms”: “Creation” as Creative Teaching and “Appreciation” as Active Learning

OZAKI Hiromi

Keywords: teaching, learning, symbolic forms, translation, creation, appreciation

This study aims to reconstructing the model of “teaching-learning” practices based on S. K. Langer’s theory of “symbolic forms.” Traditionally, the model of teaching-learning practices used “subject-object” relationship; it also distinguished between teaching and learning. Several studies were then conducted to re-present the model of teaching-learning practices, including the “subject-subject” relationship, for example, using situated-learning theory, educational relationship theory, and caring theory. However, the roles of the teacher and the learner in teaching-learning practices, including subject-subject relationships, have not been explained in depth. There is need to define the teacher’s and the learner’s functions in the process of the interactive relationship between teaching and learning.

S. K. Langer’s theory of “symbolic forms” offers the key to understanding and describing the interaction between the teacher and the learner in teaching-learning practices. Langer’s philosophy of art is not limited to the context of artistic education or art training. It suggests that “translation” involves “creation” by the teacher and “appreciation” by the learner in the process of the teaching-learning interaction. The teacher transforms objects in nature into creation including symbolic forms. The learner takes in “conceptions” about objects through the process of thinking using “symbolic forms,” and changes them into new “concepts.” This practice of the learner refers to an “appreciation,” that is viewing the same things in a new light, namely the learner’s “conceptualization” of objects in the world.

In conclusion, the model of teaching-learning practices can be defined as a process of double “translation,” which comprises a teacher’s “creation” and a learner’s “appreciation.” This model suggests that excellence in creative teaching is essential for drawing the ability of “conception and composition” for active learning during these processes.