

Title	古典的近代の組み替えとしてのワークショップ：あるいは「教育の零度」
Sub Title	Workshop as transformation of the classical modernity : the degree zero of education
Author	真壁, 宏幹(Makabe, Hiromoto)
Publisher	慶應義塾大学アート・センター
Publication year	2008
Jtitle	Booklet Vol.16, (2008.) ,p.112- 128
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	Workshop Now 4 : 一部図版削除
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA11893297-00000016-0112

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

古典的近代の組み替えとしての ワークショップ

——あるいは「教育の零度」

真壁 宏幹

0. はじめに

さまざまな分野でさまざまなワークショップが隆盛である。20世紀末ではまだ新奇な言葉だった「ワークショップ」が、21世紀の我々の日常に定着して久しい。また、ワークショップが行われる領域も、はじめのころは教育、療法、アート関係（たとえば美術館や演劇）だったものが、現在では都市計画、建築設計や企業研修などの分野にも広がっている。いったい、このワークショップ隆盛は何を意味するのだろうか。

1. ワークショップの多様性と共通性

膨大なワークショップ実践報告やそれに関係したホームページは数多いが、上記の疑問に答えてくれる研究、すなわちワークショップ自体を思想的・哲学的に考察した研究は極めて少ない。それは、ワークショップがまずは実践活動であり、しかも、その実践が従来の理論先行型、トップダウン型ではない理論－実践関係を模索しているからだろうし、現在進行の事態だからともいえるかもしれない。だが、なによりも展開されている領域の多様性が見通しを妨げていると思わざるをえない。

とはいえ、こうした状況に少しでも概観を与えようとする研究もなくはない^{★1}。そうした数少ない研究のひとつである中野民夫『ワークショップ』（中野2003）は、この多様な状況を整理するため、「社会的（外向き）」－「個人的（内向き）」を横軸、「創造（能動的）」－「学び（受容的）」を縦軸とする座標を構成したうえで、さまざまなワークショップをそこに分類する試みを行っている。これによると、第一象限（右上）には「社会的」で「創造的（能動的）」なタイプとして、「まちづくり系ワークショップ」（都市計画や建築計画への地元住民の参加と合意形成を目指す）や「社会変革系ワークショップ」（平和・人権教育や国際理解教育）が、第二象限（右下）には「社会的」で「学び（受容的）」なタイプである「自然・環境系ワークショップ」（環境教育、自然体験活動）が、第三象限（左下）には「個人的」で「学比的（受容的）」

なものとして「精神世界系ワークショップ」(自己啓発、宗教、療法)、第四象限(左上)には「個人的」「創造的(能動的)」なタイプである「アート系ワークショップ」(演劇、ダンス、美術館など)が位置づけられている。そして縦軸と横軸が交わる原点の周辺に、ということは、「社会的」でもあり「個人的」でもあり「創造的」でも「学び的」でもあるという意味で、ワークショップの原型ともいえるだろうが、「教育・学習系ワークショップ」が置かれ、企業研修や学校教育、さまざまな生涯学習の事例が挙げられている。

おそらくこの中野による分類が、現時点でもっともよくワークショップの現状を見通したものといつてよいだろう。だが、問題はその先にあると思われる。すでに自明とされてしまっているせいか、中野自身は明確に指摘していないものの、「社会的」－「個人的」にせよ、「創造的」－「受動的」にせよ、ワークショップ活動を分類する座標軸が近代社会を支える基本原理でもあるという特徴だ。考えてみれば、さまざまなワークショップが具体的に対象としているものも、実に「近代的」である。「まちづくり系」では「都市」が、「社会変革系」では「開発」や「市民の権利や生活」が、「自然・環境系」では「自然」との関わりが、「精神世界系」では近代社会で生きる「自己」の問題、「アート系」ではおそらく「作品」概念の捉え返しが、そして「教育・学習系」ではきわめて近代的なシステムである「学校」の問い直しと、資本主義を駆動させる「企業」での意思決定プロセスへの反省が、テーマになっているからである。こうした特徴を指摘することはあまりに自明すぎることもなかもしれない。だが、この点をともかく押さえておくことは、ワークショップが現在いたるところで展開されている理由を探る上できわめて重要であると思われる。なぜなら、現代における近代システムへの「近代的な」問い直し、ワークショップの根本テーマであることを確認できるからである。

では、各種ワークショップは、それぞれの領域で近代をどのように認識しているのだろうか。「まちづくり系」や「社会変革系」や「自然・環境系」では、近代システムは官僚、議員、専門家主導による開発主義、中央集権的な「トップダウン型」の意思決定として捉えられ、根底から疑問にさらされ、「住民参加型」で「合意形成」のプロセス自体を重視する仕組みが模索されている。いってみれば、「生を社会的に管理・編成する仕方」自体を反省的に乗り越えようとしているといつてよい。「精神世界系」や「アート系」では、従来の心や芸術や知に関わる活動が「知識・理性偏重」「受動性」「計画性」に陥っていたと批判され、「身体」や「感覚」「気づき」や「即興性」が重視されることになる。高度資本主義社会における生の様式(業績主義、マニュアル主義、目的合理性追求、作品主義など)を「生の疎外」と捉え、「生きることのリアルさ」を追求しているといつていいかもしれない。

では、近代的な「生の社会的編成」を問題にするワークショップと、「生の自己反省性」を追求するワークショップに、なにかがしかの共通な特徴は

見られるのだろうか。おそらく、さまざまな論者が指摘するように^{★2}、ワークショップの実施様態に見られる特徴、すなわち「体験重視」（身体、感覚、感情なども射程に入れた全体性）、「双方向的コミュニケーションの重視」（主催者も含めた対等な人間関係、相互作用の人間関係）、「プロセス自体の重視」（目的志向的ではなく、流動性を重視）、「創造性の探求」などが挙げられるのかもしれない。しかし、これらもやはり「近代の言葉」である。とすると、ワークショップの試みは、「近代」を乗り越えようとする「近代」と言えるだろう。より正確に言えば、18世紀後半以降、西欧からはじまったハードな「古典的近代（ないしはプロト近代）」（国民国家形成過程における政治・行政・経済・福祉・文化システム）を、やはり「近代」に由来する原理（自己再帰性、コミュニケーション、創造性追求など）で組み替えようとする試みだと理解できるかもしれない。さらに換言すれば、古典的近代が生み出したさまざまな弊害や危機をなんとか回避しつつ、よりよく近代を生き抜くための方策の模索とってよいかもしれない。ワークショップが盛んに展開された場所が、「近代の実験場」アメリカであるという事実が、端的にワークショップのこの本質を示していると思われる。

以下では、中野の分類の座標軸原点周辺にプロットされていた「教育・学習系」に焦点を当て、それが組み替えようとしている古典的近代における教育・学習のあり方と、その組み替え方を具体的に考察していく。そのことで、教育とワークショップの関係だけでなく、ワークショップ自体の現代的意義をより踏み込んで探り出せるのではないかと考えている。というのも、さまざまなワークショップが、その実践領域の多様性にもかかわらず、「体験参加型学習」と解釈され、広い意味での教育ないしは生涯学習に位置づけられることが少なくないからだ^{★3}、ワークショップの系譜を歴史的に概観した高田研の研究によれば^{★4}、ワークショップの起原にくつかの潮流があるものの、いずれの分野にも大きな影響を及ぼしたものとして、ジョン・デューイの教育思想と実践が挙げられているからでもある。「教育・学習系」のワークショップを範例的に考察することで、ワークショップ自体の現代的意義をより明確にできるのではないか。「教育・学習系」のワークショップを考察することで、ワークショップのエレメンタリアを明らかにすること、これが本稿の目的である。

2. ヨハン・アモス・コメニウス——「世界のリプレゼント」としての教育

まず古典的な近代教育とはどういうものだろうか。それは、やはり、学年制、一斉授業による学校教育と言わざるをえない。このタイプの教育は、けっしていつの時代でも一般的だったわけではないが、19世紀半ば以降、各国の公教育制度確立過程で採用されて一般化し、現在に至っている。だが、その原型は、それより前の時代に遡ることができる。すなわち、三十年戦争の時代、知識観の大変革の時代（科学革命の時代）であった17世紀を

生きたヨハン・アモス・コメニウス（1592-1670）という教育実践家・思想家に遡ることができる。コメニウスは、三十年戦争で荒廃したヨーロッパに平和をもたらそうという壮大な構想もって、新しい教育を、その著書『大教授学 (Didactica magna)』（1641年）のなかで提案した。そこには、それまでの学校とはまったく異なる「普遍学校」のコンセプトと、そこで実施されるべき教育方法（＝「普遍的技法」）が示されており、その内容は、現代の学校教育にそのまま通じる。学校教育のプロトタイプを提示したといっただけでよい。言うまでもないが、当時もすでに学校や大学は存在した。しかし、それらは、コメニウスによれば、彼が理想とする「スベテノ人ニ、スベテノコトヲ、完全ニ教エル (omnibus, omnia, omnio docendi)」機関にほど遠かった。特定の人のための、特定の知識だけを、偏った（「自然でない」）やり方で教える教育しか行っていなかったからである。端的にいえば、コメニウスはどんな階級の子どもたちにも「すべて（世界）」を完全に教えようとしたのだ。「世界を教える」（この言葉は今ではふつうにしか響かないが、我々はずっと驚いていい）——これは当時にあつては野心的な試みだったに違いない。なにしろ、学校があつても、小学校レベル（「村学校」）であれば「読・書・算」が、年齢構成もまちまちななかで教えられていたのである（図1）。学校に毎日通える子も少なかった。都市にあつた文法学校では古典語（ラテン語）と若干の古典文学も教えられていたが、それは「世界」ではなく「権威ある書物」を教えていたに過ぎなかった。では、彼のいう「世界」とは何だろうか。それを知るには、やはりコメニウスが著した世界初の絵入り教科書『世界図絵 (Orbis sensualium pictus)』（1658）を見るのがよいだろう（図2、図3）。そこには、キリスト教的世界観に基づいてではあるものの、神、自然（鉱物、植物、動物）、人間（身体）、労働世界（農業、手工業など）、文化（学問など）、政治、経済、宗教、最後の審判と包括的に世

図1 ヤン・ステーン。「少年少女学校」National Galleries of Scotland所蔵。制作年は1670年ごろ。かなり戯画化されているが、そう表現される現実があつたと考えてよいだろう。

図2 『世界図絵』（1656年初版）序の頁。左がラテン語、右がドイツ語になっている。

図3 『世界図絵』から「学校」の頁。絵に番号が付され、右の頁でその番号の事物が説明されている。

界の事物や事態が、当時の新しい知見を用いながら、絵入りの文章（ラテン語やドイツ語）で提示されている。「世界」を「タブロー化」する試みといってよい。ここで明らかになる、それまでの教育と違う点は、はじめて「世界」を体系的に提示したところにあったのはもちろんだが、それだけだったのではない。「書物の知識」でなく、「事物の知識」に基づく内容になっている点が新しかった。それまでは、知識を学ぶとは、自然に関する知識であっても、アリストテレスの自然学をはじめとする古典籍の引用と注釈を伝え、記憶することだった。コメニウスは、フランシス・ベーコンなどの影響を受けつつ、こうした古い知識観、学習観を切り捨て、事物への

注意観察、そしてそこから得られる知識を示し、理解させることを試みた。ここから近代教育の重要な特徴が明らかになってくる。すなわち、「世界」を「リプレゼンテーション（代理表象）」として提示するという特徴である。これは、しかし、「世界」を書物に基づいてではなく、「事物」として子どもに示そうとする試み自体から必然的に帰結する皮肉な結果ではある。なぜなら、「事物」を示すとはいっても、実際に「世界の事物」をそのまますべて提示する（プレゼントする）ことはできないからである。つねに、「世界の事物」の提示は、その代表例の再現的提示（リプレゼンテーション）、すなわち教科書という形を取らざるをえない。スコラの伝統のもとでは、書物は事物のような存在感をもって（実際、写本は場所に付属したいわば不動産のようなものだった）、真理を蔵するものと見なされ、教育・学習に使われた。コメニウス以降は、真理は世界の側にあり、書物は印刷された教科書という形をとって「世界を代理表象する」ものと扱われることになったのである★⁵。

スヴェトラナ・アルパースは、17世紀オランダ絵画を分析した『描写の芸術』で、オランダ世俗画がイタリア・ルネサンスの物語画や神話画とまったく異なり、聖書や神話から切り離された「事物の描写」となっていること、そしてそれは当時進行中だった科学革命でなされた人文主義的知識観から事物の観察と演繹に基づく科学的知識観への移行と平行していたことを説得的に論じたが、この絵画や学問の世界での認識論的枠組の変換は、やはりコメニウスの教育学構想にも影響を及ぼしていたといえるだろう。実際、アルパースも、コメニウスの知識観や教育観をオランダ絵画と共通した認識枠組みの中で捉えうることを論じており、その特徴を「事物」へ独特な注意観察と、それに基づく忠実な「描写」=「再現」にみている★⁶。

さて、当時としては画期的だったコメニウスによる近代教育構想だが、同時に教育と学習は、以前にはありえなかったジレンマや困難につきまとうようになる。「世界をすべての子どもに教える」という発想がなかった時代は、クラウス・モレンハウアーが『忘れられた連関』で指摘したように★⁷、大人の世代の労働や生活の傍らで実際に仕事や生活に参加しながら事柄を学んでいった。それは教育・学習であると同時に生活・労働でもあり、教育行為は完全に生活世界に埋め込まれていた。そのため、そこで直接提示される（プレゼント）知や技能の学ぶ意義は明確であったといえる。しかし、教育が「世界」の「代理表象による提示（リプレゼント）」に変わった瞬間から、子どもが知や技能を学ぶ必然性とリアルさが学びから失われてしまった。生活世界から切り離された学校という「表象空間」で、親や専門家の「代理者」である教師によって、「世界の代理表象」が教えられる以上、三重の意味でのリプレゼンテーションによって生活世界から隔絶されているからである。だから、コメニウスも、先の『大教授学』で「普遍学校」の重要な「普遍的技法」として、「子どもを学習者にする」技法、すなわち「規律」と学習意欲をかき立てる「動機づけ」を重視したのだった

★⁸。というよりせざるをえなかったのである。こうして、近代教育（学校教育）は、つねに「子どもを学習者にする」方法、学びを活性化する方法を探求していかざるをえない運命を背負うことになった。ここに、現代において、教育心理学や教育工学を基礎とする教授学が教育学の重要な部門となってくる理由が見いだされる。

3. ジョン・デューイ——学校の「ワークショップ化」

近代教育は、このコメニウス構想に端を発し、とくに19世紀国民国家の成立以降は、国民化と、個人の能力と業績に基づく産業社会のための資格付与を目的とする公教育制度として発展することになる。エリート階層の中等教育（パブリックスクール、リセ、ギムナージウム）では、人文主義的な書物中心の古典語教育が依然主流であった。すなわち、近代教育は、コメニウスが構想した学校教育を実現したもの、「世界」を教えることで平和を実現するという目的や具体的内容に関しては異なる方向を歩むことになったのである。換言すれば、いかに人々を国民国家と産業社会のなかで「機能する主体」に変換するかが目指されることになった。こうした学校教育の状況に批判の矢を放ったのが、19世紀後半から20世紀の前半、まさにアメリカ社会が産業資本主義を開花させていく時期に生きたジョン・デューイ（1859-1952）である。デューイはプラグマティズムの代表的哲学者であるが、シカゴ大学で附属小学校をつくり、従来の一斉授業による受動的な書物中心の、しかも社会から隔離された学校教育（彼は「旧教育」とよぶ）を批判し、「新教育」を構想した教育学者でもある。その後、彼の思想と実践は、アメリカの新教育運動（進歩主義教育）に多大な影響を与え、ひいては第二次世界大戦直後の日本の教育にもその影響を及ぼすことになったことは周知の通りである。

デューイの批判は、社会（コミュニティ）の産業化とともに、コミュニティの生活や労働がもっていた教育力が失われていく事態を学校が認識せず、依然、抽象的知識だけを教えている点であり、また、新しく出現しつつあった動的な産業社会、民主主義社会との関連性をもたぬままの点に向けられていた。『学校と社会（The School and Society）』（1899年）のなかでデューイは次のように「新教育」の原理を述べる。

「学校はいまや、たんに将来いとなまれるべき或る種の生活にたいして抽象的な、迂遠な関係をもつ学科を学ぶ場所であるのではなしに、生活とむすびつき、そこで子どもが生活を指導されることによって学ぶところの子どもの住みかとなる機会をもつ。学校は小型の社会、胎芽的な社会となることになる。」（『学校と社会（The School and Society）』p.29）

学校は、子どもを机に縛り付けておく受動的な教授学習の場であっては

ならず、さまざまな仕事（織物、料理、芸術活動、事物の製作、実験など）を通して仲間と生活をともにしながら学ぶ場に変わらねばならない。すなわち、新しい形で生活や社会との連関を教育が取り戻すこと。これは、コメニウス構想のラディカルな転換とっていい。ただ注意すべきは、産業化とともに失われていくコミュニティや家庭のもっていた教育力を、たんに学校で復興・補完しようとしたのではなかった点である。また社会との連関といっても、将来のための職業訓練を学校で行なうことを意味していたわけでもなかった。デューイが学校で仕事や活動を重視する理由は、活動による学びが、まずなによりも、彼が考える子どもの四つ衝動＝本能（コミュニケーション衝動、製作－構成的衝動、この二つの複合から生じる探求の衝動と表現衝動）に即していること、活動を通じてこそ身近な世界の「探求」が可能になり「問題解決」の力もつくこと、教科書や書物から得られる学問的知識もこの経験に裏づけられてはじめて生きてくることなどの点にあった。また、仲間との作業で、協力や責任や勤勉さなど倫理的側面の自然な発達を促したり、学校を取り巻く家庭、産業界、自然環境、大学やミュージアムなどの研究機関・社会教育施設と密接なコミュニケーションを図ることも大きな利点と考えられていた。

こうした新学校の構想は、実は、彼が『学校と社会』のなかで提案する理想的学校の設計図に端的に現われている（図4、図5）。その設計図によれば、校舎は、中央の正方形を四つの正方形がとり囲むように設計され、その一階部分の中央の正方形には図書室が充てられ、それを織物室、作業室、食堂、台所に充てられた正方形の部屋が取り囲む構造になっている。二階部分は、中央に博物室、それをとり囲むように生物学実験室、物理化学実験室、美術室、音楽室が配置されている。普通教室をまったくもたない（一斉授業を想定していないということである）この学校は、現在からみても破格である。通常、デューイの「新教育」は「学校のコミュニティ化」と特徴づけられることが多いが、これは「学校のワークショップ（工房）化」

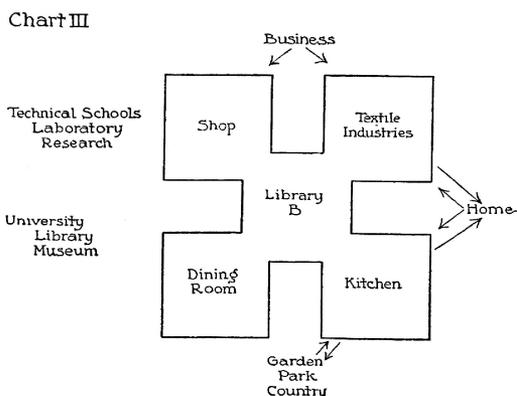


図4 『学校と社会』のなかの校舎図。一階部分。

(The School and Society, in: John Dewey and American Education, Thoemmes Press, 2002より)

Chart IV

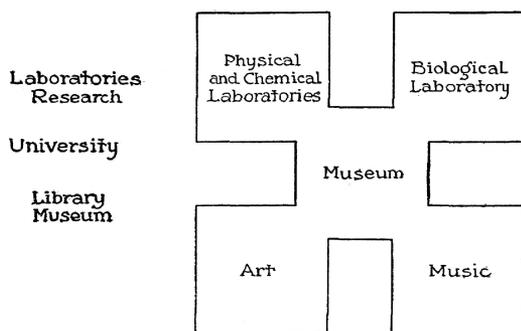


図5 『学校と社会』のなかの校舎図。二階部分。(同上)

といった方がよいのではないか (図6)。学校をワークショップ (工房) にすることで、学習プロセス重視の「行為することで学ぶ (learning by doing)」を実現する、そういう構想なのである★⁹。デューイ以来、活動主義、経験学習に基づく「新教育」は、学問・文化体系からトップダウンに規定されてくる教科学習に基づく学校教育がもつ難点、すなわち、生活世界からの乖離、抽象的知識の教え込み、学習への意図的動機づけ、規律化という問題を解決するものとして、大きな影響力を及ぼすことになった。コメニウス構想による学校教育が、汎知学に基づく「世界のリプレゼンツ」という原理に基づいていたとすれば、デューイ構想による学校は「活動のプレゼンツ」に基づく教育と言っていいかもしれない。イタリア、レッジョ・エミリアの幼児学校、フランスのフレネ学校、ドイツのビーレフェルト実験学校など「ラディカル」な学校★¹⁰は、多かれ少なかれ、その発想の点でデ

図6 シカゴ大学附属小学校の授業の様子。(同上)

ューイの影響を受けているとあってよい。

しかし、こうした子どもの活動を中心に置く教育に対し、系統的な知識の習得がおろそかにされるといった批判は、昔から、そして今でも根強い。いわゆる「学力」や「文化伝達」を重視する立場からの批判である。その結果、新教育構想の「影響」も多くの場合、部分的にとどまり、カリキュラムの一部、教科縦割りのなかでの実験や実習の導入や「総合的な学習の時間」の設置といった程度にとどまる。だが、こうした部分的導入は、むしろ、「活動のプレゼント」という原理をゆがめることになる。なぜなら、「プレゼント」を「リプレゼント空間」のなかで「リプレゼント」という矛盾・ゆがみを生み出すからである。学校の時間割と年間カリキュラムのなかで活動を導入しても、「あたかもリアルであるかのように演出する」「あたかも生成的に授業が展開するように仕組む」事態しか生じないからである。詳述はさけるが、「総合的な学習の時間」が依然として現場で扱いつらい時間とされるのも、実はこうした原理上の不整合によるところも大きいと思われる。

さて、デューイ教育思想とその影響を考えた上で、教育分野におけるワークショップ問題を見直してみると、どのようなことが言えるだろうか。まず、デューイの「学校のワークショップ化」の構想は、明らかに、初期近代におけるハードでトップダウン型のコメニウス学校構想の組み替えという側面をもつ。しかし、現実には、学校はワークショップに完全に取って代わられたわけではなく、部分的にワークショップ化されるにとどまり、学校というハードな枠組み自体を変えるに至っていない。それは、学力重視、系統学習重視という立場からの批判によって譲歩せざるをえないという理由によるだけでなく、より構造的な問題が関係しているからだと思う。ワークショップのワークショップたるゆえんは、結果を予め想定せず、オープンエンドで生成的なコミュニケーションを展開する場である点にある。そうした意味での「プロセス重視」「創造性重視」の「体験参加型学習」だった。この特徴が、しかし、公教育制度における学校教育では構造的に不整合なのである。なぜなら、現代社会における学校、すなわち公教育制度下における学校は、近代社会を構成していく重要なセクターとして深く社会に組み込まれ、学校は、個々人をその能力と適性と努力に応じて社会的に選別する機関としても機能しているからである。残念ながら、純粋に子どもの学びが展開する場ではない。この事実を前提に学校は、ある決まった内容を、決まった時間のなかで、決まった目標（それが顕在的か潜在的かの違いはあるにせよ）に向けて教え、教えたことがどれだけ各人の身についているかを評価する構造にしばられている。具体的な子どもの活動に基づく自由に生成的に展開する授業が可能になる余地は実は少ない。したがって、「参加体験型」の授業は方法として導入されるに留まるのである。授業内容、目標は予め決められた上で、方法としてのみワークショップを導入すること、ないしは成果が求められるワークショップを行うことにな

らざるをえない。

こうした授業の場合、たしかに子どもたちの「問題解決的思考」や「創造性」が目指され、自主的に「問題」を発見し、その問題の問題たる原因を分析し、その上で解決する方法を発見することが目標とはされている。しかし、上記のような条件下でなされる以上、すでに決まったある一定の枠組みや状況にどれだけうまく自主的に適応する手段を見つけられるかという問題に変質してしまう可能性は強い。これは、まさに、企業においてなされるコーチング理論を加味した人事研修や商品開発のためのワークショップにも共通する特徴である。学校への市場原理導入で、教育と企業の論理が接近しつつある状況下、教育が「マネジメント」の文脈で語られることに違和感がなくなりつつあるが、ワークショップを方法として導入することは、それが成功した場合でも、「問題解決的思考」＝「マネジメント力」の問題に取り違えられかねない^{★11}。

しかし、他方、完全なかたちで「学校のワークショップ化」を目指そうとする場合、すなわち純粋に子どもの学びを展開する学校教育を実践しようとする場合、社会化 (socialization) と社会選抜機能から意識的に距離を取る「自由学校」、「オルタナティブスクール」にならざるをえなくなる^{★12}。これは一つの道ではあるが、現実的に見て一般化することはできないだろうし、一般化すること自体、このタイプの学校の理念に背く結果を生み出しかねないと思われる。

ワークショップは、たしかに、教育の分野でも近代学校教育というハードな古典的近代のシステムを組み替える可能性を秘めている。しかし、それは、ワークショップを方法として導入した場合ではなく（その場合、古典的近代の補完にとどまる）、コミュニケーションの独特なモードと捉えた場合ではないだろうか。だが、コミュニケーションのモードとしてワークショップを捉えた場合、けっして古典的近代のシステムである学校との折り合いはよくはなかった。とすると、やはり、「自由学校」というユートピア的教育共同体を創らざるをえないのだろうか。ワークショップと近代教育の関係は、学校に「方法的としてワークショップを導入する」か、学校を「完全にワークショップ化する」かしかないのだろうか。以下では、あるワークショップを紹介しながら、近代教育とワークショップの新たな関係性について考えてみたい。

4. 「サウンド・エデュケーション」——「教育の零度」としてのワークショップ

そのワークショップとは、慶應義塾幼稚舎（小学校）の教師である鈴木秀樹が、課外活動として5,6年生と行っている「サウンド・エデュケーション」の実践である。鈴木は幼稚舎で2000年に「サウンド・エクスプローラ部」を設立、数名の部員とさまざまな場所（たとえば西表島や東京都港区三田の商店街など）でさまざまな音を採取する活動を展開している（図

7)。これは、授業ではないので、直接の成果（アウトプット）は求められないが、採取した音を子どもたちはコンピュータで編集し、CDで訪れた場所の「サウンドスケープ（音の風景）」を作成し活動のひとサイクルを終える★¹³。

「サウンド・エデュケーション」や「サウンドスケープ」という用語自体は、周知のように、カナダの現代作曲家マリー・シェーファーが『世界の調律』などで提唱したものである。音楽だけではなく、音環境自体に対する感受性を高めることでエコロジカルな生き方を模索する試みである。このコンセプトに基づき、日本でもさまざまな実践がなされ、学会さえ存在するが、とくに鈴木の実践が興味深いのは、学校教育との関係で、「サウンド・エデュケーション」の意義を考察しているからである。

鈴木によれば、学校教育は、教師がインプットしたものをどれだけ消化したかをアウトプットとして要求する構造をもっている。鈴木自身、「教師」としてふだんは、子どもたちがどれだけ漢字を覚えたか、計算ができるようになったか、跳箱が跳べるようになったか、リコーダーで曲が吹けるようになったかというアウトプットを重視して授業を行っているという。しかし、こうしたアウトプット重視の学校教育だけが子どもとの関わりではないと考え、インプット重視の子どもとの関わり方を考えたとき、「ただ音を聴く」活動がそれに当たることに気づいたという。しかし、なぜ、とりわけ「音」なのか。鈴木によれば、ふだんは注意することのない「音」を「聴く」ためには、視覚と違い、環境に対し「積極的受動態」ともいべき特別な構え、モードを必要とするからだという。この「積極的受動態」、実は日常ではまれなモードである。ふだん我々は「積極的能動態」（主体的に行なう行動）や「消極的受動態」（授業やTVなどの聴取）、「消極的能動態」（いやいや言われたことをやる行動）であったりするからだ。しかし、環境世界の隠れた側面を探求したり、人の話をよく聴くためには、この「積極的受動

図7 慶應義塾幼稚舎サウンド・エクスプローラ部の活動風景
(慶應義塾大学デジタルメディア・コンテンツ統合研究機構ホームページより)

態」が重要になってくる。「積極的に」環境世界や他者を「受け入れること」が必要だからである。鈴木の実践は、だから、「音楽教育」ではないし、広い意味での「アート教育」でもない。まさに「世界の探求（エクスプローラ）」であり、その探求を支える世界への構え、向き合うモードを醸成しようとする実践である。それは後になって、科学的考察につながったり、芸術表現へ発展していったりするものかもしれないが、あくまでもそれは結果であって、まずはそうした活動の母体ともいべき「感性」を醸成することが重視される実践である。

しかも、鈴木は、この実践を通常の意味での「教育」ではないとさえ述べる。端的に言って、「アウトプット」を求めないからである。授業のときとは異なる時間に身を浸し、教師も生徒とともに環境世界へ向かって横に並んで座り、ひたすら「聴く」。ただそれだけだからである。そこには知識や文化や技能の伝達はないし、子どもの個性なるものを引き出そうという意図もない。そういう意味で、鈴木は「これは教育なのだろうか？」と自問する。この問い返しは、ワークショップの本質を考える上で重要だと思われる。

私は、この鈴木の本問を受けて、こうしたワークショップで現れる関係性のモードを「教育の零度」と呼んでみたい。ただ、その際、「零度」には二つの意味が込められている。すなわち、教師-生徒の二項関係における意図的な知と技能の伝達（インプット）とこのチェック（アウトプットの評価）、これを「教育」とした場合、とくに先の述べたようなコメニウス構想の学校教育を「教育」と考えた場合、鈴木の本ワークショップに「教育はない」。これが「零度」の第一の意味である。しかし、それがのちに展開される「教育」、それは音楽教育かもしれないし、社会科かもしれないし、理科かもしれないが、それを結果として「原点」のように支えているわけで、ここに「零度」の第二の意味がある。重要な点は、この「教育の零度」というモードの特徴が、教師と生徒が肩をならべて座り「積極的受動態」というモードで環境世界に共に向き合う点にある。学校の授業では、両者は「対面的」に「二項関係」で関係し合うが、ここでは、対象、世界、媒介するものに対し「三項関係」で向き合う。この点で、近代教育のモードと決定的に異なるのである。しかし、三項関係で世界に向き合い「積極的受動態」のモードをとったとき、何がそこで起こっているのだろうか。実は、こうした三項関係に関して、乳幼児研究、発達心理学研究が興味深い事実を明らかにしている^{★14}。それは、言語発達＝シンボルの思考の発達の初期において、この三項関係に基づく世界経験が大変重要な意味をもつという事実である。具体的には、子どもが大人となにか共通なもの（たとえば花火など）を「指差し」ながら「共視」する経験を指すが、こうした経験が意味の伝達をその核心にもつシンボリックコミュニケーションの原初形態だというのだ。面と向かって二人で会話する状況がコミュニケーションの原型と考えられがちだが、そうではない。むしろ、なにか対象を共に眺める経

験こそが、コミュニケーションを支える媒質を作り出すのである。鈴木秀樹のワークショップは、この共視や共同注意の研究に基づく「共聴」の経験と言い換えられるだろう。教師も生徒も、共に音を聴きながら、それを何かのシンボルとして発見しているのかもしれない。たとえ、そのシンボルに感じる意味が、各人の記憶とも関係する以上、それぞれにちがったものであったとしても、シンボルとして共有されている事態そのものが重要なのである。

終わりに——ワークショップと古典的近代の組み替え

鈴木秀樹の幼稚園での実践は、ワークショップと学校教育の新たな関係を考える上で示唆的である。これまでワークショップと学校教育の関係といえば、先に述べたように、学校教育の枠組みの中に方法としてワークショップを導入するか、学校の社会化機能を否定してラディカルに学校をワークショップ化するかのどちらかであった。前者の場合、教師がワークショップ的に授業する場合だけでなく、最近頻繁になされているように学校にアーティストを招いて演劇、ダンス、音楽即興などのワークショップを行ったりする場合も含まれる。また、学校においてだけではなく、美術館などで展開されているさまざまなワークショップや、美術館と学校との連携授業なども、ワークショップの「方法としての導入」に傾く事例が多いように見受けられる。もちろん、問題は、ワークショップが学校でなされるか、文化・社会教育施設でなされるか、ではない。どこでだれによってなされようが、二項関係のなかでなんらかのアウトプットを要求する枠組みやモードに従属しているか、していないかなのだ。重要なのは、ワークショップがもつ開放性と反省性と「逆算」しない時間とのつきあいかたをどれだけ維持できるかにかかっている。そして、それを維持できるモードが「教育の零度」たる三項関係なのだと思う。ここではじめて、古典的近代の教育に真っ向から対抗するわけではないが、それを括弧に入れ、宙吊りにすることが可能になる。そして、結果として、これまでの学校教育に偏しがちな教育のあり方と理解を徐々にだか変えていくのではないか。

また、この問題は、教育とワークショップだけの話にとどまらない。おそらく、ワークショップ一般の問題でもあるように思える。古典的近代のハードな構造を問題にする点でさまざまなワークショップは共通性をもっていたが、この枠組みのなかで、すなわち目的と着地点が決まったなかでなされるようなワークショップは、ただ、近代的日常や労働に効率的適応を促す補完作用としてしか機能しない。古典的近代を柔らかに組み替えていく力をもつワークショップは、その根本に、成果をすぐにはもとめず、独特な時間を生成する「三項関係」のモードをもっているように思われる。このモードをワークショップのエレメンタリアと呼んでは言いすぎだろうか。

「ワークショップ・バブル」(高田研)の現在、ワークショップの質が問わ

れる状況に我々は置かれていると言えよう。

註

- ☆1——たとえば、中野民夫2003の他には、1994年に全国社会教育連合会が『社会教育』でワークショップを特集している。そこで掲載されている坂口順治「体験的参加型学習の意義と展開」、楠原彰「ワークショップ考」、藤見幸雄「ワークショップの概念とその可能性並びに課題点」などがとくにワークショップ一般について考察している。ワークショップとは少々異なり、もう少し教育の日常や生活に近い場所で脱領域的な活動を展開している熊倉敬聡の『美学特殊C』や、熊倉他が編集した『セルフ・エデュケーション時代』も挙げることができる。また、慶應義塾大学アート・センターBooklet 04『脱芸術／脱資本主義』も、アート関係のワークショップを軸に、現代資本主義社会の脱構築を試みている点で重要である。
- ☆2——たとえば、1) で挙げた論稿が一般にそうだが、とくに坂口や藤見のものははっきりと指摘している。
- ☆3——たとえば、藤見（「ワークショップ概念とその可能性並びに課題点」）は、従来の授業や講義、コミュニティ・センターでの勉強会への違和感から話を説き起こし、ワークショップを学び、とくに「全体的な学びのスタイル、または場」と規定する。
- ☆4——この高田研の研究は1996年兵庫教育大学大学院に提出された修士論文である。引用は中野2003に基づく。第二次世界大戦前後からはじまったグループセラピーとしてのエンカウンターグループ系のもの、社会心理学分野でクルト・レヴィンが開発したグループ・ダイナミックスに基づく体験的参加学習法、1905年のジョージ・P・ペーカーを嚆矢とする演劇分野におけるもの、1963年にはじまるシカゴ大学社会学部での「コミュニティーづくり」の研究、パウロ・フレイレの南米における識字教育など。
- ☆5——フーコー『言葉と物』のなかでなされているルネサンス期と古典主義時代の認識観の違いも参照。コメニウスの教科書で顕著なのは、「事物／表象（言葉）」の分割線の明確化である。書物＝言葉はけっして実在、事物の側につかない。
- ☆6——アルパース『描写の芸術』のとくに第三章「誠実な手と忠実な眼をもって——表象の技」で取り上げられている。たとえば、アルパースはつぎのように述べる。「視覚注意力への精神の集中、コメニウスが「成功した」視覚と呼ぶものの追求、教育の目指すところのこうした注意力から生まれる成果や真摯な態度などは、多くのオランダ絵画が要求する注意深さを規定することに役立つ。」（同書、p.167）
- ☆7——Mollenhauer 1985, pp.22-77. (邦訳19-91頁)
- ☆8——コメニウス『大教授学』下巻、87-94頁、および上巻174-176頁。
- ☆9——近代学校制度の拡充とともに、「教えなければ学ばない」という観念が広まっていった事態をラディカルに批判したのが、イヴァン・イリイチ『脱学校化社会』がここで思い出される。生活と地域に根ざしたヴァナキュラーな価値を重視

する学び中心の教育を破壊し、教えること中心の教育に変えてしまったのが、人を制度に対し消費的受動的にすることで産業社会に依存的させることになる「学校」だとされる。ここで、興味深いのは、こうした変化の中で生み出された「ホモ・エドウカンドウス（教育されねばならない動物としての人間）」という観念と、コメニウス教育構想が関係づけられている点である（イリイチ1999）。

☆10——北イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児学校（幼稚園）では、ローリス・マラグッチの指導の下、絵画、音楽、実験、自然観察などを中心とする表現教育を展開している。フレネ学校は、1935年、セレストン・フレネによって設立され、1994年からは国立学校となっている。子どもの活動を中心とする教育が行われ、学習計画も子どもたち自身が作成する。ビーレフェルト実験学校は、1974年にビーレフェルト大学に付属する形でハルトムート・フォン・ヘンティッヒによって設立された初等中等教育一貫校。「小さなポリス」を理念に、プロジェクト学習を中心とした教育を行っている。

☆11——たとえば、斉藤孝の一連の著作や活動にこの特徴は典型的に現われている。より教育現場に近いところでは、村川雅弘『総合的な学習——充実化戦略のすべて』や『ワークショップ型研修のすすめ』が代表的事例といえる。前者は授業をいかにうまく「ワークショップ」として機能させ「生きる力」と「感動」をもたらすかを、後者はそのようにマネイジできる教師になるためのワークショップ型研修がテーマである。企業研修の分野では中西紹一『ワークショップ 偶然をデザインする技術』を参照。

☆12——たとえば、かつての自由の森学園や京都・田辺にあるシュタイナースクール。前者は創立者である遠藤豊亡き後、理念上の変更を余儀なくされた。後者は学校教育法で認可されていない。

☆13——鈴木秀樹の実践については、鈴木秀樹「サウンド・エデュケーション——音を聴くことによる感性の醸成」、鈴木秀樹・鈴木珠奈「自然の中で音を聴く」、「サウンド・エデュケーション・プロジェクト」ホームページ：<http://sound.dmc.keio.ac.jp>を参照した他、2008年1月22日に慶應義塾大学文学部主催で開催された「山本敏夫基金記念講演会」での鈴木氏の講演も参考にしている。この講演は小冊子で近日刊行される予定。

☆14——やまだようこ2004、北山修2005を参照。

文 献

アルパース、スヴェトラーナ『描写の芸術』幸福輝訳、ありな書房、1995年。

コメニウス、ヨハン・アモス『大教授学』鈴木二雄訳、明治図書、1982年。

コメニウス、ヨハン・アモス『世界図絵』井ノ口淳三訳、平凡社、1995年。

Comenius, Johann Amos, Orbis sensualium pictus, Die bibliophilen Taschenbücher Nr. 30, 1991. (Nachdruck von der ersten Auflage 1685.)

デューイ、ジョン『学校と社会』宮原誠一訳、岩波文庫、1987年。

Dewey, John, *The School and Society*, in: Spencer J. Maxcy(ed.), *John Dewey and American Education*, Thoemmes Press, 2002.

フーコー、ミシェル『言葉と物』渡辺一民訳、新潮社、1974年。
イリイチ、イヴァン『脱学校化の社会』東洋他訳、東京創元社、1977年。
イリイチ、イヴァン『生きる思想』桜井直文訳、藤原書店、1999年。
川俣正+ニコラス・ベリー+熊倉敬聡編『セルフ・エデュケーション時代』フィルムアート社、2001年。
慶應義塾大学アート・センターBooklet 04『脱芸術／脱資本主義』1999年。
北山修編『共視論』講談社メチエ、2005年。
熊倉敬聡『美学特殊C』慶應義塾大学出版会、2003年。
レヴィン、クルト『社会科学における場の理論』猪股佐登留訳、誠信書房、1981年。
モレンハウアー、クラウス『忘れられた連関』今井康雄訳、みすず書房、1987年。
Mollenhauer, Klaus, *Vergessene Zusammenhänge*, JUVENTA, 1985。
村川雅弘・酒井達哉『総合的な学習—充実化戦略のすべて』日本文教出版、2006年。
村川雅弘編著『ワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい、2007年。
中西紹一『ワークショップ 偶然をデザインする技術』宣伝会議、2006年。
中野民夫『ワークショップ 新しい学びと創造の場』岩波新書、2003年。
全日本社会教育連合会『社会教育 <特集>体験的参加型学習とワークショップ
第49巻10号』1994年10月。
「サウンド・エデュケーション・プロジェクト」ホームページ：<http://sound.dmc.keio.ac.jp>
鈴木秀樹「サウンド・エデュケーション——音を聴くことによる感性の醸成」、少年
写真新聞社編『学校コンピュータ』第304号付録、2007年3月8日所収。
鈴木秀樹・鈴木珠奈「自然の中で音を聴く」、『騒音制御』Vol.31, No.1, 2007年、53-
54頁所収。
やまだようこ『ことばの前のことば』新曜社、2004年。

(まかべ ひろもと・所員、慶應義塾大学文学部教授／
ドイツ教育思想史・教育哲学)