

音楽の創造行為における試行錯誤の理論化の試み（5） —絶対的評価から創造的評価への移行についての提案—

Re-considering the concept of trial and error for creative music-making: Transitioning from absolute to creative evaluation

清水 稔*

Minoru SHIMIZU*

要 旨

This paper uses philosophy to consider the significance of evaluation in creative acts. In ontology, the subject continues to exist as the self on the time axis due to the interaction between recognition and action, making evaluation a routine part of future choices. The persistence of existence through its evaluation and future choice is the purposeful act of trial and error toward happiness. In trial and error, the subject as I and the world are always created. Therefore, evaluation is not absolute or universal, and people must have the ability to create evaluation toward new values. However, in the environment of traditional education, grading students with numbers may negatively impact their progress and their chances for success according to their own evaluation. To avoid such a situation, a revision of evaluation protocol for school activities is necessary.

キーワード：音楽教育，試行錯誤，哲学，評価

はじめに

音楽科教育において、創作ではどのように評価してよいか分からないという声を目にすることがある（松井 2003, 石川 2016）。だが、私たちは、料理をすれば、食べてその出来具合を評価するし、朝に髪を整えたら、その出来具合を評価する。同じように、他の人のつくった料理を食べたら、何らかの感想を抱くし、他の人の髪型や服装を見て、それに対して何らかの評価を伴った感想を持つ。自他に関わらず、人はつくったものに対して常に評価をする。それは評価をしようと思って意識的にすることではなく、ごく日常的なことである。音楽も、演奏や鳴った音に対して評価を伴った何らかの思いを抱くのは自然なことである。それにも関わらず、音楽の授業における創造行為に対して「評価が難しい」という声上がるのはなぜか。

それは、あまりに教師が、生徒を比べることと、或る基準に対してどれだけの位置にいるかという偏差に

よって、生徒同士をランク付けすることを当たり前に行っているからだと推察される。研究においても、評価の方法についての論文は多いが、評価そのものの意義を問うものは少ない。我々は数式や偏差といった統計的に評価の方法を議論する前に、何のための評価か、という根源的なところに戻らなければならない。

そこで、これまでの論理と哲学的な視点から、創造行為における評価の意義について考察することにする。すなわち、時間軸上の認識と行為の関係性に裏付けられた存在論における評価の意義の探索である。言い方を変えるならば、主体の存在の持続が創造行為の目的の前提として在るとき、評価は如何に在るべきか論じたのが本論である。

創造と評価について考えることは、未来の選択と、過去の反省の関係について考えることに他ならない。このことは、生き方についての考察でもあると言える。すなわち、本論考における帰結は、教育のみならず、社会全体と個人の関係を見直す視点になる。

*弘前大学教育学部音楽教育講座

Department of Music Education, Faculty of Education, Hirosaki University

1. 「評定」における記号化の問題と「評価」の機能

学校における教師には、多くの仕事があるが、その中の一つに「評定をつける」という仕事がある。しかし、「評定」は、あくまで「学校」という社会のシステムの中の仕事の一つであって、数ある評価行為の中の一つに限定されるものである。それにも関わらず、学校教育における評価は、その「評定」のための評価になっているか、もしくは同義に取られている節がある。そこで、学校における評価を議論するにあたって、まずは「評定」における数字やA, B, Cといった記号が、多くの「こと」を失っている点を認識論によって指摘しつつ、評定と評価の違いについて存在論の視点から定立した後に議論を進めることにする。

「評定」は、「各教科の学習において観点別に評価した学習状況を楽器末や学年末などの節目ごとに総括したものである」（『音楽教育学実践事典』p. 73）と一般化されているように、児童生徒にとって「評価の総括」として位置付けられる。それは、一般的に通知表や指導要録といった書類に記載されて記録、伝達されることを目的としている。その意味で、教師にとっては、学校教育における業務の一つである。それは、学習者にとって、学習成果の反省となるだけでなく、教師側にとって指導や教育施策の改善として用いられることから、教師側にとって「評定」は、児童生徒に対する認識や、教授行動に影響する（児童生徒を代理表象する記号としての）シニフィアンとして機能することにもなる。

その「評定」では、多くは数値化されて、人と人が階層的かつ序列的に比較される。A, B, Cの記号も序列化されている意味からすれば数値化と言って良い。そのときに、教師は、数字という「もの」が、多くの「こと」を省略した記号であることを常に踏まえておく必要がある。

例えば〈りんご〉が2つあるとき、数字にすると、1と1となって、足すと2になるといった、記号的な

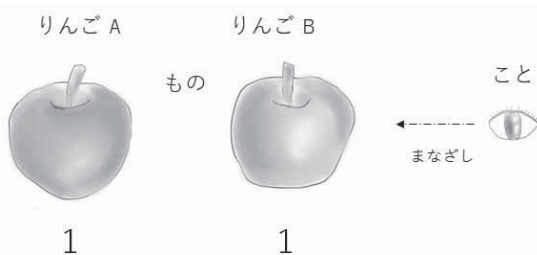


図1 意識対象の記号化

操作ができるようになる（図1）。だが、この数字の1に置き換えた瞬間に、〈りんご〉の味も、質感も、あるいは重さの感覚も、すべてが省略されてしまう。言葉も含めて「記号」という〈もの〉は、主体が見て味わって、その瞬間に感じている「こと」が、削られて置き換えられているのである。

主体は〈りんご〉という対象に対して〈まなざし〉を向けることで、対象から得ている「こと」から〈まなざし〉を向けているのは〈私〉である」として回帰的に自己の存在を了解する。しかし、主体は日常そのようには捉えず、（了解は当然として）象徴化した記号を用いて、反省的、もしくは予測的思考の材料としている。そのとき、対象が数字に置き換えられた場合、捨て去られて消える「こと」が言葉以上に在るのが数値化の働きだということである。すなわち主体が対象との関わりで、間主観的に自己が立ち上がるとき、対象を数字にすることは、「そのもの」を疎外した上での〈私〉が、その場における思考判断をしていることを意味する。その対象が〈りんご〉ではなく〈ヒト〉であるとき、「〈ヒト〉が数字に置き換えられる」ということは、数字という他者によって〈ヒト〉が疎外され、それが〈私〉の「そのもの」に対する〈まなざし〉（意識の志向性）を阻害している事態に他ならない。

そのような数値化を目的とし、かつ数値化というシステムに支えられた「評定」は、（先に述べたように）あくまで「学校」という社会のシステムにおける仕事の一つである。ここで問うべきは、「評定」が内包している評価が、主体の創造行為にとって、どのような意義を持つか、ということである。そこで、一度「評定」を括弧に閉じて、評価について存在論の視点から考えることにする。

これまで筆者は時間軸上における創造行為の契機として、認識の対象である「もの」と主体に関わる「こと」との関係性について述べてきた（清水2018）。その契機が、時間軸上の運動を生成し、ベルクソンが「われわれは連続的に自らを創造しているのだ」（2010, p. 25）と述べるように、その運動の生成が自らの存在の持続を保証しているとき、評価は「未来の選択の根拠としての価値付けを伴う認識」として措定される。すなわち、評価は、時間軸上に存在する〈私〉にとって日常的な「こと」である。

主体は、意識の対象を常に評価する。例えば、食事のときの「これは美味しい」という思いや、「この間の店と、味が違うな」とか、あるいは、子どもを

育てる母親は、「この間より、ひもを結ぶのがうまくなったな」とか、自分自身に対しても、「今日は、昨日より、いいことがあったな」とか、それらは、すべて「評価」である。認識が未来の選択において価値判断を伴うことで評価として機能していると言っても良い。主体は、その評価をもとに私たちは次の行動、すなわち未来を「選択」する。

この自律性とも名付けられるシステムによって——ただし、世界と関わりつつ選択していることから他律との境界は曖昧であるのだが——行為は言語という内的な他者の呼びかけに応じながら、合目的に意図をもって選択されている。その行為の合目的性が、〈私〉や〈ヒト〉にとっての幸福を目的としていることは、「音楽の創造行為における試行錯誤の理論化の試み(3)」で論じてきたところである。

すなわち、より善い未来を創造をしていくために、主体は対象を認識する際に、未来の予期と関連しながら常に評価を内包して認識している、ということである。そうでなければ多の一としての選択は生じ得ない。未来は現在において事後的に過去であり、過去は現在において先立つことで未来であって、両者は対立することではない。言い方を変えれば対立しつつ同一なのであって、「あれば私だ」という自己の述語作用は、「私はこれだ」という主語的に自己として象徴化される際に、既に多の一として選択されているのである¹。その選択には多の一である以上、既に価値判断が内包されている(図2)。

図2を見てみよう。主体(X)は絶対的差異の時間軸上において、継起的に現在から未来へと時間を移動する。そのとき未来の選択可能性は、数限りなく在る

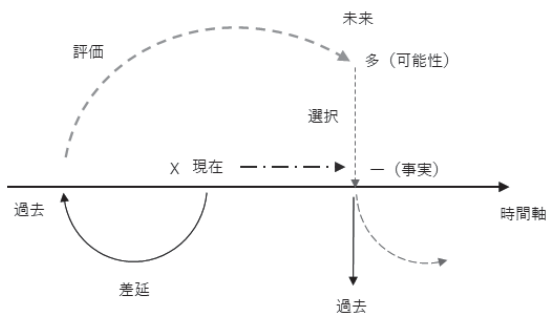


図2 時間軸上における主体の評価と選択の関係性

が、その主語的自己の選択は、自己の述語作用である過去の事実から成る。それは選択された事実としての一である(消え去っているが故に時間軸上の事として一でありながら「もの」に頼らざるを得ない意味で空間的に多になってしまうが、ここでは時間軸上の一として扱う)。その円環関係により、未来可能性としての多から選択された現在は、決定された一として、過去の「事実」として反省的思考の対象となっていく。

そのとき、評価の対象(あれば私だ)は、言語による認識や意味作用とも関連するため、主語的自己になるためには、言語体系を通過しなければならない(そのプロセスは、ラカンの欲望の弁証法におけるモデルによって視覚的に表現されている)。それゆえ、主体自身もさることながら、集合的他者である〈ヒト〉、さらには環境も含めた〈世界〉も含めての評価が常態的に為されている。この構造は、創造することで持続している〈私〉や〈ヒト〉にとって「評価は絶対的なものではない」ということに帰結する。その理由を以下に示す。

認識と〈私〉の行為の相互作用によって、持続しているとき、主体が世界と関わりながら行為を選択することは、未来を創造することであり、世界を改変することでもある。その中で〈より善い〉と判断される「もの」(認識・評価の対象)は、変化する。時間軸上の〈私〉は、認識する対象である「もの」に対して、〈より善い〉か、否か、〈私〉にとっての価値付けをする。その価値付けに作用する規準は〈幸福〉に基づく。なぜなら、主体が目的とする〈何か〉が〈幸福〉と名付けられる——あるいは〈ヒト〉が常に欲望の契機として措定している対象・事態が在る——からである。

その目的化された〈幸福〉に対して、〈私〉は、対象を価値付け、未来という多くの可能性から一を選択する。〈より善い〉として選択された「こと」は、認識という過去に基づいているため、選択された時点で「反復」されることになる。すなわち、〈より善い〉という認識・価値付けには、〈次もまた〉という欲望が内包されていることを意味しており、「行為の反復」や「反復への欲望」は、主体の外部空間においては、「もの」の持続を生み出す契機となる。

そのとき、目的化される〈幸福〉は、行為に先立っているが、〈私〉が、集合的他者としての〈ヒト〉も

1 この時間軸上における自己が生成される関係は、木村敏の『時間と自己』(1982)に基づいており、なおかつ、木村が度々引用するヴァイツゼッカーの『ゲシュタルトクライス』(1975)における認識と行為のモデルが示すように円環関係による持続は、始まりも終わりもなく、同時に始まりを穿てば終わりが生じる関係である。

含む世界との関わりの中で生成される以上、〈私〉の〈幸福〉は、絶えずつくり変えられる世界の〈幸福〉に関連してつくり変えられる。ゆえに、創造することで持続している〈私〉にとっても〈世界〉にとっても「評価」は絶対的かつ普遍的な「もの」ではないのである。

2. 評価における時限的定立の重要性

「評価」の機能における価値付けが流動的であることが、時間軸上の存在のシステムから導かれた訳だが、しかし、何でも良いということではない。時間軸においてマクロな水準の分節であれ、ミクロな水準の分節であれ、或る程度の普遍性・反復性をもって「評価」の規準を定立する必要が在る。

なぜなら〈私〉という個にとっての〈幸福〉に基づく評価は、集合的他者である〈私たち〉や〈ヒト〉といった「大文字の他者」² にとっての〈幸福〉と関連しているため、その「大文字の他者」にとっての〈幸福〉に基づく評価規準が必要になるからである。そこから、「大文字の他者」にとって共通に用いられる一般化された「評価」が必要になるため、或る程度の時間軸の分節において反復的に使用される必要が生じるのである。そのため〈私〉という個にとっては、「自分の評価は、他者の評価に即してどうか」といった他者の評価を踏まえた自己評価が必要になり、〈私たち〉や〈国民〉〈ヒト〉といった様々な水準での「大文字の他者」を踏まえた〈私〉にとっての評価規準が必要になる。それゆえ、それぞれの「大文字の他者」の水準に応じて、一定の評価規準の下で試行錯誤によって検証される時間が必要になるため、「評価」の機能を流動的でありながら時限的に定立することが必要なのである。

ゆえに、人は評価の〈語り合い〉を欲する。また、同時に、このことが言語活動の意義における根本に在るのだとも言える。あるいは〈幸福〉という視点から言えば、事象を反省的に言語化して互いに伝え合うことで「評価の規準」を時限的につくることで、主体の欲求の充足と、次の創造行為の契機として「試行錯誤」を持続するためには必要だということである。

そのとき〈語り合い〉において用いられる「言葉」

は、「ことの葉」を語源とし、古くは言と事が未分化であったように（木村 1982, p. 14）、時間軸上の「こと」に基づく事後的な「もの」である。そこから、音楽の学習においては、創作活動がその評価の技術を身に付けるのに有効であることが、時間と認識の関係として次のように導かれる。

「こと」は「もの」に現れ、「もの」から「こと」が読み取れると木村が定義付けるように（1982, p. 24）、「もの」として認識した瞬間には出来事が過ぎているという絶対的差異の時間軸上に主体は存在する。すなわち、言葉になる前に、感じている「こと」の世界、言い換えれば、対象が象徴化されて〈私〉が鏡像的に出現する、対象と自己が記号化される前の「こと」の世界がある。音楽行為は、その「こと一ば」になる前の「こと」で創造行為をしている。ところが、言語活動自体が目的化してしまうと、音楽で感じたことから離れて“作文をしてしまう”ことがある³。

つまり、「こと」を象徴化した「こと一ば」としての言葉は、後から生じる「もの」であって、体験としての「こと」が先に主体に生じていなければならない。言語活動においても、「こと一ば」が記号として機能するのは、体験を伴って意味作用するからである。例えば、「うみ」という言葉は、「うみ」の体験があるから、意味の認識を可能にし、そこから生じる言葉の連鎖を、豊かなものにしていく。一人一人、海の体験が異なるからこそ、言葉に対する意味の捉え方も異なってくるところに、人の言語活動に生じている〈不確かさ〉があるとも言える。そのため、体験が先に来ない言語活動や知識の学びは、音や音楽という前言語的な領野で生じる「こと」を、覆い隠して阻害する可能性が在る。ゆえに、音楽の学習活動としては、音や音楽に対する〈実感〉や純粋な〈反応〉が先に在るべきで、言葉や会話が事後的に必然性から生じるようにすることが重要だと言える。

だが「大文字の他者」が集合的他者として主体性をもって抗いがたい力となって作用するときがある。無意識、あるいはどうしても意識せざるを得ない力となって多の一である〈私〉に作用するのである。主体の存在のシステムにおいて、認識に先立って意味作用に働きかける「大文字の他者」の〈声〉、あるいは〈声なき声〉としての意識に志向性をもたらす〈まな

2 大文字の他者 (Autre) はラカンの精神分析で用いられる術語で、不特定多数の他者、主体が意識され得ない共通する第三者を意味する。現実を象徴界として捉えるラカンは、大文字の他者を言語活動と同列のものとして論じる。

3 学校の現場で教える教員が、言語活動を優先した活動をしたときに、生徒が言葉の表現だけが先行して発言したり、実感とはかけ離れた表現が見られたりするという指摘を複数の教員から聞くことがあった。

ざし)が存在する。その働きは、大澤(1994)の述べる意味作用における「第三の審級」⁴であり、意識の働きの上に開廷する〈法廷〉に、自らが多の一として参与しながら言語活動をしている主体は、言葉自体が主体自身を阻害する「もの」として機能している、ということである。

その自らを絶えず審級する働きにおいて、主体の存在を認識する基板となる〈ヒト〉としての審級がある。これまでも述べてきたように、時間軸上において、主体と大文字の他者、〈私〉と〈ヒト〉は、常に「多の一、一之多」として互いに変容し、運動することで存在を持続させている。その関係性は、〈私〉が〈ヒト〉としての他者の承認を、自らの存在の前提としていることを意味している。言わば、人は「〈ヒト〉としての〈私〉」を自らの意味作用において得るために、〈ヒトデナシ〉とされることを避けるべく未来を選択するのである。

例えば、朴(2016)は、社会が創出する言説による承認と主体との関係について、アルバート・カミュの小説『異邦人』の主人公ムルソーを引き合いに出し、「悲しみを表現するためのボキャブラリーの種類や使い方、手振りや身振りまで、それぞれの社会や時代に特有のルールがあるということだ」(p.119)として、それが出来なかったから、ムルソーは人々から「人でない」の烙印を押されたのだと述べる。

このような〈世間〉あるいは〈常識〉というような第三者による「審級」への参与は、自らもまた部品であるが故に、日常においては気付かない。それ故に〈そこ〉から離れて、世界とのつながりを感じる「こと」に戻る瞬間が必要であり、まずは、実際に体験すること、言語の前に「もの」自体との〈出会い〉をつくるのが重要なのである。

これらのことは、音楽の学習において、創作活動が有効であることを示唆している。なぜなら、創作において「試行錯誤」したときに、自ずと音や音楽の体験が先にあつて、その実感から生じた言葉を伝え合う必要性が「試行錯誤」ゆえに、あるいは、新しい価値の創造は評価が定立していないゆえに生じるからである。

創作は〈まだない〉音楽の世界をつくることである。既存の曲をつかかって、創作へと発展させることも、同じである。音と音を構成して音楽を創造しよう

とすることは、未来を創造することであつて、そのためには、互いに言語でない「もの」との〈出会い〉をつくり、その「もの」から「感じたこと」をもとに、「ことば」を伝え合う必要性が生じる。これが音楽における未来を創造する力になる。そこから、音楽における、創造行為の学びが、より善い音楽、あるいはより善い生活を創造する人々の力になっていくのである。

3. 評定における数値化の問題点

では、そのような〈語り合い〉の中で、時限的につくられる評価に対して我々はどうのような視点を持つべきか。次に、幸福と卓越性の観点から述べる。

アリストテレスは『ニコマコス倫理学』の中で幸福について論じ、倫理学における基本的な命題である善き生き方についての論理的な探求と知見は、現在も幸福について論じる上での指針となっている。その中で、アリストテレスは「幸福のために決定的な力を持つもの」として、「卓越性(アレテー)に即しての活動」を挙げる(p.54)。

ギリシア語のアレテー(ἀρετή)は、通常は「徳」と訳されるが、「そのものに固有する性能ないし卓越性を意味する」語でもあり、概念として邦語の「徳」よりも広い意味を有する(日下部2012, p.99)。アリストテレスは、人間固有の性能を踏まえた卓越性として、「善き魂の在り方」を挙げる。そのことから、アリストテレスに基づいて人間におけるアレテー(ἀρετή)について語るとき、卓越性と徳の両方の語でもって訳されることになる。

このアレテー(卓越性・徳)と「幸福」の関係についてアリストテレスは、多岐に渡って考察し、緻密に論を構築しているのだが、その内容については本論の主眼ではないので省略する。ただ、本論では、そのアリストテレスのアレテー(卓越性・徳)の概念を借用したい。アリストテレスは、人間が、植物も含めて「生きている(ゼーン)」という機能を有していることを指摘した上で、その人間に特有の卓越性が、幸福を目的とした〈魂の在り方〉に在るとする(pp.38-41)⁵。そのことは、筆者が論じる、時間軸上に存在を認識する「もの」として主体を捉える中で「幸福」と名付けられる「こと」が目的として機能し

4 社会学者の大澤(1994)による術語で、社会的に形成された超越的な他者による承認が、社会における審級として機能していること(p.82)。

5 幸福が状態ではなく、自足的なものであり、人としての卓越性である徳から実践されるものとする考察は、第10巻の第6章を参照のこと(1973, pp.218-222)

ている、とした措定的定立と合致する（清水 2019）。ゆえに、本論においても、主体の合目的な行為の先に在るのは、善き魂の在り方、すなわち「徳」に措定されるのだが、それは〈ヒト〉という集合的主体としての「こと」であって、その構成要素、多の一である〈私〉においては、個々の卓越性として現れることになる。

アリストテレスが、「琴弾きの機能は琴を弾ずるにあり、すぐれた琴弾きのそれはよく弾ずるにある」（pp. 40-41）と説くように、〈ヒト〉としての卓越性の在り方を根源としながら、「各人にとっての最も望ましき活動は、彼の卓越性に即してのそれにほかならない」（1973, p. 221）とされるように、魂の在り方が活動として現れるのは、個々が持つ生得的・習得的に表れる特質においてである。そのような「〈私〉にとっては〜」という個々の卓越性が、日常的には在る。その個別の卓越性に着目して、以下に存在認識のシステムにおける「評価」の機能との関係について述べていく⁶。

その個々の卓越性が、他者との関係において鏡像的に「私は何者か」が定立されるとすれば、主体は卓越性に対する「他者の承認」を欲するはずである。すなわち「〈私〉にとっての卓越性を得たい」という欲望が、人にとって序列化への欲望につながっていると推察される。つまり、次のように考えられる。時間軸という絶対的差異の中で、他者との関係において定立される〈私〉がいるとき、「私は何者か」という問いは、“〈私〉は「～のために」役立っている”という卓越性に対する承認を内包している。その構図は対立的な二重の承認を必要としており、〈ヒト〉としての承認（社会という第三者からの審級）を受けつつ、その〈ヒト〉からの分化、〈私〉として切断されることを主体は望む。言い換えれば、〈ヒトデナシ〉ではなく〈ヒト〉として承認されながらも、自己が疎外されるのではなく「〈私〉が〇〇である」という他者との差異が必要になるのである。それは、木村（1982）が分裂病の事態を「他者性による主権篡奪の事態」（p. 91）として解釈しているところからも、その他者との分離

の必要性が読み取れる。その差異の必要性から同じ「こと」で他者と自己を比較したときに、「私が優位に立ちたい」という欲望が生じているのだとすれば、その序列化への欲望の生起は、他者との関係における主従関係の予期的な幻想から、次のように主体に生じていると推論される。

同じ「こと」に対して、他者（他の主体）と〈私〉を分節し、反省的に両者を評価をしたときに、未来に向けて「より善い」を選択しようとする機能が働く。そうすると、評価の対象に上位か下位かという階層的な評価が伴う。そのときに上位は経験的に下位に対して権力を持つことが想起され、主体は下位に置かれたときに従属させられる不安を伴いながら〈私〉と対象を評価することになる。ラカンの言葉を借りれば、他者が介入してくることで生じる去勢への不安であり、序列的な評価におけるシニフィアンへの欲望は、〈権力〉という想像的ファルスに対する欲望である⁷。

〈私〉が他者から承認されるときに付随する他者からの「評価」は、常に「不安」の対象であり、同時に「欲望」の対象である。人は常に現実界への不安を抱いている。それは言語によって、象徴界に参入したときから、取り除くことのできない、やってくる「こと」である。時間軸上において判断していることが在り、それでしか判断できないことに、主体は常に不安を抱かざるを得ない。なぜなら「こと」が「もの」として認識されることで主語的な自己を得ている主体は、必ず意識が取り逃がしている「こと」、意識が捉えることのできない「こと」が在り、その中で常に「先取り」が求められているからである。それは他者との関係の中で、時間と関わりながら闘争的に行われる。

ラカンは意味生成のプロセスが、時間的に構造化されていることを「三人の囚人」の寓話を用いて説明する（新宮 1995, pp. 78-80）。その寓話は、三人の囚人が背中に貼られた黒か白の円盤を、互いに何も語らずに自分の背中の色を論理的に導き出せたら解放されるというものである。この寓話の中で、三人の囚人は、互いに解答を伝えに走り出すタイミングによって論理

6 日下部（2012）は、「笛吹は笛を上手に吹くときが最も幸福であり、船乗りは船を自由に操るときが最も幸福」であると述べ、「人間も彼が真に幸福であるのはその本性を完全に発揮して機能するとき」であると解説する（p. 98）。すなわち、「笛吹の幸福はただ彼が笛を吹きさえすれば実現されるというわけのものではなく、卓越性に基づいて立派に吹くことによって初めて実現される」（p. 99）と述べるように、活動としての出方は異なっても、問われるのは魂の在り方であって、究極的な卓越性の在り方として徳が在るのだと言える。

7 ファルスは、ラカンの精神分析における術語である。生命としての欲求に基づいた欲望の根源としての機能を象徴的に表したシニフィアン。他者の介入による去勢による欠如の不安から、ファルスを欲望する（2017, pp. 57-63）。貨幣や権力はその対象となる。

を成立させて正解を得ている。ここでの重要な点は、自分は知らないが、他者は〈私〉が何色(何者)かを知っているという中で、他者がどのように動くか、という他者との関係性、そして、〈私〉がどのように動くか、そのタイミングで論理が成立するという、時間的かつ相互的な関係性が、主体の意味作用における構造を成立させているという点である。

他者によって〈私〉がどのように語られているかは、主体は知ることは出来ない。そのような世界に投げ込まれていることを知っている〈私〉にとって、「不安」は競争の原動力になる。なぜなら動き出すタイミングを失うと、他者との関係性の中で推論が成立しないからである。このような「未来」という無規定性への時間性を伴う不安は、キルケゴールが「不安は自由の可能性である」(1951, p. 279)と述べるような「可能性としての無」への不安であり、人間主体が先取りをしつつ〈今〉を生きる以上、存在のシステムとして離れられない「こと」である⁸。

このとき、他者との競争は〈既に在る〉評価の規準によって判断される。その〈より良い〉とされる判断は、〈(大文字の)他者にとっての〉である。それ故に、その評価から選択される未来によって生成される〈私〉は、他者と同一化を深めていくことになる。言わば、卓越性としての欲求から生じた他者との差別化を目論んだ欲望でありながら、実は、他者の欲望に巻き込まれており、知らないうちに〈私〉が疎外されているのである。ゆえに、数値化された評定に保証された〈私〉の存在は、他者との序列によって卓越性の欲望が満たされたとしても、序列としての弱者の上に成立した満足であって、他者によってつくられたシステムの中で、結果的には自己を疎外されているのである。裏を返せば、そのペルソナ的な役割を果たしている数字が失われたときに、〈私〉を支えていた「もの」が〈私〉を保証する「もの」ではなかったことに主体は気付くのである。

このような例として、コンクールというシステムが挙げられよう。吹奏楽や合唱のコンクールでは、金賞、銀賞、銅賞という序列化が行われ、それが不安と欲望を掻き立てて、より良いものを目指す行動の動機付けとして用いられる。卓越性の保証がない不安から、人は競い合いを欲するのだとすれば、始まりは些

細な競い合いであったかもしれない。しかし、一度システムとして構築されると、システム自体が欲望を持ち、それを構成する側の個は、無意識のうちに権力構造を維持する役割を担うことになる。そして、与えられた金賞、銀賞、銅賞という記号は、たくさんの「こと」を除外して、それまでの「こと」を知らない人々によって、恣意的に意味作用をされて、語られて、〈私〉と〈私たち〉を表象する記号となるのである。そして、上位の金賞を得た側にとっては良いが、それは銅賞の上に成り立つ欲望の満たされ方であり、なおかつ、それが〈私〉の卓越性を表象する「もの」として機能するのは、そのコンクールと関係のある集団、すなわちシステムの中だけである。現実的には、自己は疎外されているのであって、その現実界に触れたときに〈私〉を支えていた「こと」は無くなり、そのような事態は、精神病的な危機さえ孕んでいると言える(松本 2015)。

そのような、虚偽的な卓越性を回避するためには、主体同士が、本質的に持っている卓越性を、創造する中で自足的に見出していく、あるいは、活かしていくことだと考えられる。アリストテレスが、人としての卓越性を「徳」として魂の側面から捉えたのも、そのことであつたと言え、一つの序列的な基準をもつ評価システムの中で、弱者を生成することで成り立つような卓越性では決してなかつただろう。つまり、量的な、ある一面における比較としての卓越性ではなく、質的な、それもまた、その時々で良さが変わるような、言わば〈色合い〉としての卓越性が「評価」の視点とされるべきである。だが、実際の学校教育は、部活動も含めて、序列を前提とした一面的な評価規準にしてしまうがゆえに、その主体独自の可能性としての卓越性を感じる事が出来ず、一部の見せかけの卓越性のために、他者が奉仕する形になっている。また、現実社会においても、インターネット上のSNSにおける「いいね」の数や、フォロワー数、あるいは貨幣価値のような量的な卓越性は、自己が疎外されている危険性を内包している。我々はそれを理解した上で、離れて向き合うことが必要である。

人間の存在認識における卓越性への欲望から、量的な競争のシステム自体が生じることを否定は出来ない。だが、同一化しないよう、また、その危うさを理

8 藤野(2014)は、キルケゴールの『不安の概念』における「不安」の概念について、「不安には、やはり、予感のようなものがついてまわるはずだ」(p. 140)として、キルケゴールが「無」のもとに考えているのは「可能性」だとしている(p. 141)。その上で「正しく不安になること」を人の生き方として勧める。それは、ラカンが、現実界という捉える事のできない「無」の世界が、精神病の契機として常に人間は抱え続けていることとも繋がる。

解できるように、離れてみる行為が必要であり、また、そのことを理解した上での「評価」が、より善い〈私〉を取り戻す行為なのだと言える。すなわち、「この面では良い」「この時は良い」といった多面的な評価が生まれる場として、既に在る評価から離れた上で、まずは実感し、そこから互いに語り合う中で「評価自体も新たに生まれることが可能な場」が求められているのだと言える。

4. 創造的評価の学びの場としての創作の評価

結論として、学校教育において（創造的な評価技術を学ぶための）「評価の学びのための評価活動」が必要である。言葉の前の感性の世界で、その都度、「より善い」ものは何かを問いながら、「評価」の規準を創造しつつ、対象を「評価」をしていくことで「評価」の技術を身に付けていく、そのような学びが必要だということである。

そのような創造的な評価が、音楽の授業では求められている。過去の作品を反復すること、すなわち作品の側に目的をおいた音楽の授業では、これからの世界を生きるのに必要な力、生きる力を身に付けるには、不十分だと言える。すでに、児童生徒は、インターネット上のメディアで自らが主役になれる創造の世界に参入して、つくりつくられる関係性の中で定立される評価の時限性は、これまでよりも短期的になっていると推察される。

予測不可能な未来に、言葉の前の感性において、よりよいものを創造していくことのできる力が必要である。そのためには、創作活動を通して試行錯誤する体験と、そこでのコミュニケーション能力、そして、そこから生じる言語活動による評価の力の育成が必要である。一人一人、認識している世界は違うからこそ、世界には、様々な思想・文化が存在している。それらの対立の中で、他を排除するのではなく、より善い「もの」とは何か、より善い「こと」とは何か、という人としての卓越性、すなわち、アリストテレスが述べる究極的な魂としての卓越性である「徳」の追求が求められるのであって、そのためには評価自体を創造する力が必要なのである。つまりは、児童・生徒自身が、新たな価値の創造を行っていくことの場合として、評価を創造する場として学校が機能するように、教師は様々な教育や学習の場をデザインしていかなければならない。そのためには、教師も、児童生徒も、つくった「もの」に対しても、「もの」をつくった主体

に対しても、互いにより善い「もの」と「こと」を見つけることができるような評価の力を身に付けていかなければならないのである。

具体的には、盲目的に過去の規範・規準に沿った「正しい」とか「正しくない」といった教育ではなく、「評価規準」でさえも、そのときに（場も含めて）生まれるような評価が創造される教育である（評価規準を決めないということではなく流動性をもたせるということである）。現在の状況は、教育を科学的にしようとした教育技術の名のもとに、なんでも計画性として「前提」をつくったことが、創造行為に対して弊害を生じているように思われる。既に在る「もの」は、「これまでの評価」が既に存在している。そのため、人々は、これまでの評価と一致することを求めがちである。しかし、それは、本当の意味での評価力ではない。この先、加速度的にあたらしい「もの」が生まれ、AIも含めて、様々な新しい「もの」に対して児童生徒たちは判断を求められるだろう。その中で評価を創造できる力が必要なのである。そのためには、創造的な、音楽科で言えば、創作活動を取り入れた学びが展開される必要がある。

では、具体的には、どのようにすれば良いのだろうか。これまでの議論を基にすれば、教育の場における評価の理念として、次のようにまとめることができよう。

〈私〉を含む〈世界〉の持続を「試行錯誤」として捉え、流動性を受け入れると同時に、その試行錯誤自体に「幸福」が在るとする。そこから評価も〈より善いもの〉を試行錯誤する上での流動性を持たせ、固定ではなく時限性、変動性を持たせるべきである。そして、個々の本質的な卓越性が、主体によって自足的に求められるように、多面的な評価と承認の場が必要である。これらを踏まえて考えられる、創作活動における具体的な評価方法の留意点と実践例について、以下に2つ述べる。

一つは、創作活動において、指導者が学習者に声掛けをするタイミングは、できるだけ見極めて行われなければならないということである。学習者自身が、どのように判断するかを待ってから、あるいは、その判断が、どのように変化するかを待ってから、本当に必要なときに、声掛けをすることが指導者には求められる。なぜなら、児童生徒が、自分で判断すること、自分で価値づけることが、創造行為では大切だからである。

例えば、弘前大学における「小学校音楽講義」の筆

者の授業では、グループで既存の作品を基にした創作活動をする際に、目標や評価項目を先に決めることはしていない。その場でアイデアを出しながら、そのこと自体が評価となって試行錯誤をしていくのである。それは、評価基準自体を創造していることになる。前回「良かったこと」が次回も「良い」とは限らないところに新しい価値の創造が在る、という姿勢は各グループにおいて、活発な議論や、様々なアイデアの試行を生み出している。

もう一つは、互いに認め合う場となるように促すことである。なぜなら、ときには、声を掛け合う場を設定しないと、相互に評価をしつつも言語化しないで流れてしまうときが在るからである。そのような場合、教師は、伝え合うことの大切さを助言する必要がある。互いに認め合ったり、価値を伝え合ったりすることで、次の活動のきっかけとなることが体験できれば、自然と、互いに思いを伝え合うようになる。互いに認める言語活動とは、いつも同じ意見となることを求めることではない。異なる意見を言えることも認め合いである。主体にとっての承認欲求は、存在への承認であって、反応がないことが、最もその欲求に反することである。すなわち、互いに声をかけあうこと、反応すること、それらが、より善い創造活動を作り出すことを、児童生徒は体験的に学ぶ必要がある。

今年度(2020年)の筆者の「哲学と音楽A」の授業では、コンピュータミュージックの作曲活動を行ったが、その際、作品の評価について、とくに規準を設けていない。ただ、何が良いのか、という肯定的な評価を見つけることを課題とした。試行錯誤の途中ではなく「作品」として定立したのだから、ここでは、その良さを言語化することを主眼とした。オンライン授業のため、PCを介してのコミュニケーションになるが、作品を様々な視点から評価する様子が見られ、授業後のアンケートでは、お互いの評価が次への意欲や技術的な知識となっていた。異なる意見を言ってもよく、それが認められる場が、個々の卓越性を認め合うことになる。もし、多くの輻輳する「こと」から一つだけが「正しい」とされるならば、個々の幸福が失われるだろう。それは、存在の持続における行為の合目的性が失われることになり、無気力や自己の喪失へ至ることを意味する。

国立教育政策研究所による『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校音楽】』(2011)では、創作の事例においてイメージと表現との整合性が評価規準として掲げられている。しかし、

意図せず価値あることがあるだろうし、新たな価値を創造するには、新たな善さを見出すことが求められる。作品の善さを限定し、不一致とされたものが序列的に排除されるとすれば、個々の幸福と新たな価値を阻害することになるだろう。だからこそ、創作の場、あるいは創造的な活動の場が、評価の力を学ぶのに適しており、音楽の学びでは有効だと言えるのである。

以上、2つの例を基に創作活動における評価の具体的な留意点を挙げた。このように教師が評価を創造する主体を学習者に委ね、自らはファシリテーターとして働くことによって、児童生徒は創造的な評価の力を伸ばしていくのだと考えられる。そして指導者は、その中で、評価が「他者の承認」に密接に関わっていることを忘れてはならない。前述のように、他者から認められること、反応があることで自己の存在認識となる。評価に対する肯定的評価は、なお評価を創造することへの意欲を高める。児童生徒が創作において主体的活動をしているとき、教師は、評価の声掛けによって、活動の潤滑油としての、あるいは活力を与える〈きっかけ〉としての役割と、他者から認められる場の設定を求められているのである。

まとめ

〈世界〉の中で〈私〉は、つくっては評価し、評価してはつくる、その繰り返しによって存在を持続させている。その持続の中では、ときにはつくった「もの」を壊して再びつくりなおすことも創造行為となる。その選択の契機として評価が機能するためには、〈ヒト〉は、常に〈既に在るもの〉を捉え直し、すなわち内側から解体し、再構築することが求められている。それは、言わばデリダ(2005)が「脱構築」という概念で示したように、表象とその対象が、時間軸上において差異を生成し続けるための永続的な運動の中に在るとき、言語によって構築された思想、哲学は、常に言語によって再構築される対象として、凝固された記号の消去を待っているのである。

学校という社会システムの中で「評定」によって評価することは、〈日常〉という反復性を付与されている。また、部活動においても、大会やコンクールによって私たちは競争することが〈日常化〉している。数値的、記号による序列における競争は、短期においては良いだろう。だが、長期にわたって定立される、あるいは価値づけられる「評定」は、誰のためのものであるか、今一度、捉え直す必要がある。

私たちは、絶対的差異の時間軸上において、「試行錯誤」の連続によって〈幸福〉を追求している〈世界〉の中に存在する。そのシステムは、インターネットの登場によって、より多様な価値が混在し、誰もが創造行為の舞台に上がれるようになった。そのような時代が到来しているからこそ、自らつくり、自ら評価し、互いに伝え合い、よりよいものを追求していく創作の活動、あるいは創作行為を取り入れた活動が、音楽の授業では求められている。そして、言葉の前の感性における創造行為として音楽があることから、音楽の学びの重要性は、より一層増していると言える。

ここまでの議論を踏まえて、ここで、括弧に閉じていた「評定」についてまとめてみよう。

数値化は失う「こと」が多く、序列化を伴う「もの」であった。その数値化が、〈ヒト〉を代理表象したときに、序列は主体同士の序列にもつながる可能性が在る。1975年にスタンフォード大学で行われた心理実験で、フィリップ・G・ジンバルドは、学生20人を囚人役と看守役に分けて「刑務所ごっこ」の実験をする。監視する側とされる側の変化を見るのである。その結果として、囚人役は、ひどく受動的で卑屈な態度になり、指示に容易に従うようになり、看守役は残忍で権威主義的になっていった（斎藤 2005, pp. 160-162）。斎藤（2005）は、この心理実験の結果について、ラカンの理論を引き合いに出しながら、「主体と対象との双数的関係における『主か奴か』をめぐる果てしない闘争」（p. 161）と解釈している。この事件における近年の心理学としての真偽における論争はさておき、シニフィアンによる序列が主従を想像させることによって意味作用が影響を受けてしまうのは、斎藤が指摘する通りだと考えられる。なぜならこのとき、〈私の役割〉というシニフィアンに対して恣意的に生じる幻想が、役割をペルソナとして自己が引き受けたときに、〈私〉と同一の「こと」として反復的に主語的自己に関わって行動を生み出していると考えられるからである。

「評定」もコンクールの「賞」も「私が何者か」に応えるシニフィアンとして、〈私〉における意味作用の連鎖に付随してくる。これらのように、様々な「こと」が記号化され、それが“序列を伴う”「もの」であるとき、主体は自らを〈役割〉へと意味づけていく。無論、意味作用における「シニフィアンの連鎖」は、それだけではないが、評定によって長期間に渡って固定化される数字の序列は、おそらく、主体に無意識のうちに〈勝ち組〉〈負け組〉の幻想を生み出させ

るのだろう。部活動の大会やコンクールの場合は、それが、より長きに渡って〈私〉の「評価」として主体に纏わり付いてくるのである。

実際に、中学校で金賞受賞、全国大会出場のシニフィアンを得た生徒は、高校やその後の活動において発言権が強く、周囲も、そのことに対して納得すると聞く。教員や保護者も然りである。大会の成績が良い教員は、大会を運営する組織や研究会等において、発言権が強く、保護者も、顧問に対して成績のみで、その指導力を評価し、比較することが在る。

また、あくまで推察であるが、生徒は、学校生活において、成績における〈主従の不安〉から、他の部分での権力を欲するようになり、それが、スクールカーストの獲得への欲望となって、いじめや暴力へと発展している可能性も否定はできない。

すなわち、長期的な数字や記号による序列の定立は、安定した成長を阻害する危険性があると推察される。無論、先に述べたが、序列への欲望、すなわち競争もまた自然な欲求であることから、その行為を否定する訳ではない。ただ、序列的な評価や競争が行われるとしても、それは次元的にマクロではなく、ミクロで在るべきである。マクロな時間における卓越性の追求は、数字や記号で定立することではなく、個々が本来的にもっている卓越性を追求することでなければならない。それはアリストテレスが述べるように、人の卓越性は、徳として、人間としての善を求めることであると既に指摘している通りであって、その人自身の現れ方でもって追求され続けるべき「こと」なのである。

そのような形而上の善を求める幸福の在り方は、序列的に比較される量ではなく、質としての追求とも言える。善とは何か、美とは何か、という言語として後から立ち上がってくるような〈何か〉を追求する中で個々の卓説性が見出されるのであって、それを追求するための評価の場もまた、序列的に振り分けるのではなく、「それは何か」を問い続ける場として在り続けなければならない。そのような不連続が連続する〈試行錯誤〉によって、評価の場が、創造的で、個々の幸福に資する場となるように、学校や教育の場がデザインされていくことが必要である。

【引用・参考文献】

アリストテレス（1971）『ニコマコス倫理学（上）』高田三郎訳、岩波文庫。

- アリストテレス（1973）『ニコマコス倫理学（下）』高田三郎訳，岩波文庫。
- 石上則子監修（2016）『「音楽づくり・創作」の授業デザイン—あすの授業に生かせるアイデアと授業展開』教育芸術社。
- 井筒俊彦（1991）『意識と本質』岩波書店。
- ヴァイツゼッカー（1975）『ゲシュタルトクライス』木村敏・濱中淑彦訳，みすず書房。
- 大澤真幸（1994）『意味と他者性』勁草書房。
- 木村敏（1982）『時間と自己』中央公論新社。
- キェルケゴール（1951）『不安の概念』斎藤信治訳，岩波書店。
- 斎藤環（2005）『「負けた教」の信者たち—ニート・ひきこもり社会論』中央新書。
- 清水稔（2018）「音楽の創造行為における試行錯誤の理論化の試み（1）—「こと」と「もの」の関係性から捉える意味作用の再考察—」『弘前大学教育学部研究紀要』第120号，弘前大学教育学部，pp. 65-74.
- 清水稔（2019）「音楽の創造行為における試行錯誤の理論化の試み（3）—哲学的論考による音楽行為における「幸福」の措定的定義の試み—」『弘前大学教育学部研究紀要』第122号，弘前大学教育学部，pp. 77-86.
- 新宮一成（1995）『ラカンの精神分析』講談社。
- デリダ，ジャック（2005）『声と現象』林好雄訳，筑摩書房。
- 朴郁美（2016）「言葉が生み出す欲望と主体性：自分とは何か。自分らしさとは何か」『人権を考える』第19号，関西外国語大学人権教育思想研究所。
- 日下部吉信（2012）『シリーズ・ギリシア哲学講義Ⅲ アリストテレス講義・6項』高揚書房。
- 藤野寛（1912）『キルケゴール—美と倫理のはざまに立つ哲学』岩波書店。
- ベルクソン，アンリ（2010）『創造的進化』合田正人・松井久訳，筑摩書房。
- 松井孝夫（2013）「中学校音楽科における創作指導の発案とその一考察—附属女子中学校での実践を通して—」『音楽文化研究12』聖徳大学音楽学部。
- 松本卓也（2015）『人はみな妄想する—ジャック・ラカンと鑑別診断の思想』青土社。
- ラカン，ジャック（2017）『不安（上）』小出浩之他訳，岩波書店。
- 日本学校音楽教育実践学会編（2017）『音楽教育学実践事典』音楽之友社。
- 国立教育政策研究所（2011）『評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校音楽】』教育出版。

(2020. 8. 28 受理)