

《特別企画》

教育におけるモノとメディア

—— ある研究アプローチの構想と提案 ——

今 井 康 雄

2013年6月7日（金）午後5時～7時

於：教育学部 第一会議室

※この度、2013年3月をもって東京大学をご退職された今井康雄教授の講演会が開催されました。2013年度総合演習の第1回としても位置づけられていた本講演会は、基礎教育学コース全体を巻き込むものとなり、本コースの教員、スタッフ、院生、学部生をはじめとして、本コースOB/OGの方々も含め大変多くの方が参加されるところとなりました。以下の文章は、当日の今井教授のご講演と、その後に行われた質疑応答における議論の内容を記録したものです。前半のご講演、後半の質疑応答共に



1時間程度の時間配分となっており、質疑応答は自由な議論の場として院生にも開かれたものとなりました。2000年に着任されて以来多くの学部生、院生を指導されてきた今井教授がこれまでどのようなことを考えてこられたのか、そして現在どのような教育学を構想されているのかを垣間見ることのできる貴重な記録となっております。このような機会をいただきました今井教授に、この場を借りて心より感謝申し上げます。また、末筆となりますが、紙幅の都合により、当日の今井教授・参加者の発言について、一部編集した箇所がありますことをお断り申し上げます。

（また、今井教授のご承諾のもと、本記録の後に当日配付されたレジュメを掲載させていただいております。ご参照いただければ幸いです。）

（編集委員会／土屋 創）

第一部 講演

司会（土屋・松橋） それでは、ただいまより今井康雄先生の講演会を始めさせていただきます。本日、司会を務めます基礎教育学コース博士課程の土屋と松橋です。本日は、どうぞよろしく願いいたします。

〈モノとメディア〉 への関心

今井康雄 今日は、このような会を開いて、報告の機会を設けていただいて、どうもありがとうございます。皆さんには本当に迷惑をかけてばかりなので、

このような会を開いていただけるのは大変光栄で、また申し訳なく、表面には出ていないかもしれませんが、背中あたりに冷や汗がだいぶ出ている感じがします。

この歓送会のプログラムを見ると、「これまでの研究・仕事を振り



返って」という題になっていますが、今日はあまりそういう話にはなりません。その点は申し訳ありません。この総合演習で何か話をしなさいと以前から言われていて、どうしようかといういろいろ迷っていました。最終講義ではないし、私が思い出話をしてもあまり意味がないだろうということで、今、私が考えていることを話すのが一番ではないかと思ったので、そういう話をします。座ってやらせていただきます。

このレジュメを見てください。「教育におけるモノとメディア——ある研究アプローチの構想と提案」という題です。これは、一応、私が今考えようとしていることです。といっても、そこにはこれまでの研究・仕事の話も多少出てくるので、この「振り返って」という題と全く懸け離れた話ではないかかもしれません。

それともう一つ、こういうことを話そうとしたのは、今録音されていると思いますけれども、今度の『研究室紀要』にこの話が載るかもしれないということがあるからです。本当にそれに値するものになるかどうかはわかりませんが、何か内容のある貢献ができればということもあって、今考えていることを話したいと思っています。

「モノとメディア」というテーマで今後私の研究が進められないか、この先3、4年ぐらいのプロジェクトとして進められないかと考えています。そのところをちょっと話そうということです。メディアについては、以前からずっと考えてきたことで、新味はありませんが、「モノ」というのを加えて考えてみたいということです。

そして、何で私がそれを面白いと思っているのかを皆さん方にわかってもらえれば望外のことだし、それについていろいろな意見をいただいたり、質問を受けたりしながら、自分なりのアイデアを少しでも改善したり、あるいは気付かなかったことに気付けたらありがたいと思っています。

それで、何でこういうことを考えたかということですが、それが「I. <モノとメディア>への関心」というところでは、

前もってアウトラインを言っておくと、これが「I」です。そして、2ページに「II. 現代教育(学)管見」とあって、私なりに現代の教育論とか学習論を見たときに、どういう問題があると思えるかについて話します。「III. 「納得論」の可能性」は、佐伯

胖さんの納得論が結構面白いのではないかと思います。解釈のし方によっては、モノが教育においてどういう意味を持つかが、そこによく出ていてではないかと思いました。ここが今日のメインの話になるかと思います。そして、最後の7～8ページ辺りで、一応、私なりの見通しというか、こんな可能性があるのではないかということを出せればと思っています。

どのぐらい時間がかかるかわかりません。早く終わってしまうかもしれないし、ただ進んで、最後、端折ってしまうかもしれません。できれば討論の時間が取れるようなかたちで終わればと思っています。

まず、「<モノとメディア>への関心」です。「B」のところにありますけれども、わがままを言って、去年の10月から今年の3月まで半年間、ドイツに研究滞在をさせてもらいました。実は、これは、そこでつかんだというか、出てきたテーマです。

ベルリン自由大学に滞在しましたが、ベルリンでの滞在については、今日、レジュメとは別に「ベルリン滞在報告」というプリントしたものが皆さんの手元にあると思います。これは、東京芸術大学音楽教育研究室が出している『音楽教育研究ジャーナル』という雑誌に、プリントでは「掲載予定」になっていますけれども、既に出たものです。私は、東京芸大の音楽教育のゼミに何回か非常勤でお世話になったことがあって、私がドイツにいるということで、「じゃあ、何か報告でも書きませんか」と言われて書いたものです。そういうわけで、多少無理をして音楽に結び付けた内容になっていますけれども、その部分は飛ばしてください。ベルリンでどんな研究をしてきたかということも書いてあります。

その中で、「ナチズム期映画教育論におけるモノとメディア」という論文を書いたという話が6ページ辺りにあります。この論文は、私にとってこの滞在の総まとめみたいなものになりました。

「モノとメディア」というテーマで書いたわけですが、そのきっかけになったのは、私がお世話になり、ホスト役をして下さったクリストフ・ヴルフ教授です。ヴルフ教授は、私の滞在のテーマが「映画教育」だということをご存じだったので、「こんなことを今やっています」とか、「こんな発見がありました」ということをいろいろ話しているときに、雑誌に論文を書かないかと誘ってくれました。それは *Zeit-*

*schrift für Erziehungswissenschaft*という雑誌で、そんなに昔からある雑誌ではありませんが、現代のドイツの教育学を代表するものの一つと言ってもいい雑誌です。そこでは、今、「モノ(Ding)」というテーマで特集号を作ろうとしているので、映画との関係で、「モノ」というテーマで何か書いたらどうかと勧められました。

確かに、「モノとメディア」という視点で考えると、それまで自分がいろいろ調べてきたことが実にうまく整合的に収まるような気がしました。それで、「ナチズム期映画教育論におけるモノとメディア」というテーマで論文を書きました。そのときに、ドイツの教育学では、「モノ」が一つのテーマになっているんだな、ということに気づきました。そうやって見て、いろいろ調べてみると、「I-A」のところですけれども、実は、最近、モノ、DingとかMaterialitätということがテーマとして結構集中的に議論されていることがわかってきました。古くはランゲフェルドとか、もう少しあとにはモレンハウアーの議論がありますが、2000年前後からは、結構いろんな人が「モノ」というテーマについて議論しています。特に最近では、下から三つ目ですけれども、先ほど挙げた『教育科学雑誌』と並ぶというか、それ以上に非常に重要な、ずっと昔からドイツの教育学の中心的な雑誌である *Zeitschrift für Pädagogik* が「教育の物質性」というテーマで特集号を組んでいます。このように「モノ」が結構重要なテーマになっているということも、一つの新しい発見でした。

それで、滞在報告も兼ねて、私とその論文の中でどんな議論をしたかということですが、それについては、9ページ目の「資料1」にその論文の章立てを挙げておきました。

ナチズム期の映画教育論で調査しようということは前々からの計画で、それに沿ってやったわけですが、ナチスは、皆さんもご存じのように、メディアのプロパガンダ的な利用がすごく多かった。映画は、ラジオと並んでその中心の一つでした。映画教育についても非常に熱心で、実は、授業に実際に映画を使う態勢が整ったのはナチス政権下のことです。それは、ある意味、世界最先端のシステムと言っていいくらい非常に整ったものでした。

どういう仕組みかと言うと、学習材費と称して四半期ごとにすべての生徒から0.2 Rentenマルクを徴収します。0.2 Rentenマルクがどのぐらいのもの

かはわかりませんが、ごく少額だと思います。しかし全生徒からですから集まれば膨大な額になる。それを基にして帝国授業映画局というのを設置して、それを文部省の下に置きました。一応文部省の管轄下ではありますが、学習材費という独自の財政的な基盤を持っていましたから、かなり独立した形で授業映画や科学映画を製作しました。1935年に設立されて、それから1944年までの間に、一般学校向けだけでも300本以上の授業映画を作りました。それ以外に、科学映画とか職業学校向けの映画もあったので、相当膨大な映画を作っています。また、雑誌も編集していて、『フィルムと映像』という月刊雑誌を出していました。この雑誌には映画を使った授業実践の報告や映画やスライドの教育利用についての理論的な考察などが載っていて、映画教育・映像教育のフォーラムになっていました。このように、理論的なレベルも含めて非常に整った映画教育のシステムができて上がったわけです。

そういうことを聞くと、ナチスの政権のもとだから、当然、プロパガンダ的なことをやっていたのだろう、ナチスのある種の政治宣伝みたいなことを学校でやっていたのだろうと思うかもしれませんが、これがあにはからんや、非常に中立的な映画を作っていたと先行研究では言われています。

それで、本当にそうかどうか実際に見てみようということが、まず第一でした。実は、ベルリンは、そのためには非常に好都合な場所です。日本で言う国立公文書館の映画部門であるフィルムアルヒーフがベルリンの市内にあって、そこに古い映画が収められています。300本以上作られた一般学校向けの授業映画のほとんどは、そこに収められています。ただ、フィルムの修復が進んでいないという問題があって、古いフィルムは痛みやすいのでリプリント



したりDVDにしたものでないと一般には見られないのです。限られた予算のなかで、おそらくポピュラーなものから修復がなされるのではないかと想像するのですが、授業映画などはほとんど修復の手が及んでいません。そういうわけで、授業映画の多くが、収蔵はされていても閲覧禁止になっています。それで、いろいろ交渉して、研究目的だからというので特別に許可をもらって、だいたい見ることができました。といっても、普通の本のように簡単に見られるわけではなく、技術者にいちいちフィルムのリールを巻いたりしてもらわなければならないので、予約して何週間後によく見られる、というようなことでした。映画の調査には長期滞在が不可欠と痛感した次第です。

そのような苦勞の末に実際に見てみると、確かに非常に中立的で、非常に科学的・学問的な、ドイツ語で言うザッハリッヒ (sachlich=即事的) な映画が製作されていたということを実感しました。また、授業映画についてはある統一フォーマットができあがっていました。15分以内、無声、一つひとつの映画に教師用の手引書を付ける、といった具合です。この統一フォーマット、特にナレーションも音楽も入っていないということが、ザッハリッヒという印象に大変貢献しています。これは、もちろん当時の技術水準もあり授業での利用のしやすさということもあったと思いますが、どうもプロパガンダ映画と区別するという意図もそこには働いていたようです。

先ほど言ったように、ナチズム期の授業映画については先行研究がいろいろあって、非常にザッハリッヒだったというのが基本的な了解ですが、その背後にはやはり隠れたかたちでナチスのイデオロギーが入っていたのではないかと考えて、その隠れたナチズムイデオロギーを明るみに出そうとした研究もあります。ただ、これまでの研究で私が不満だったのは、実際に当時のほとんどの授業映画を見て調査した研究もありますが、授業の実践や文脈をあまり考慮に入れていないことです。授業映画は、普通の劇場用の映画と違って、見る場合の文脈が非常に特殊です。授業という文脈の中で映画を見せられるので、普通の映画館のように、どう見るかという解釈が観客に委ねられず、授業という文脈のコミュニケーション的な縛りがかかります。だから、映画の内容も、実は、スクリーンの上だけでは特定できま

せん。その授業の中で映画がどう利用されたかを考慮に入れないと、スクリーン上の映像が何を意味していたかも実のところわからないのです。だから、実践的な文脈も考慮して授業映画を解釈したい、というのが私の目論見でした。

それに非常に都合なのが、さっき挙げた『フィルムと映像』という雑誌にいろいろな実践報告がいっぱい出ていることです。それと、さっき言った手引書もありますので、ナチズム期の授業映画は、実践的な文脈を比較的再構成しやすいのです。そこで、特に雑誌の実践報告なども考慮に入れながら、実際の授業映画を解釈していったら面白いのではないかとということで試みてみました。その結果が、この論文です。

実際に見ていくとわかってくるのは、映画だけ見るとザッハリッヒという感じを受けるけれども、授業の文脈を見ると、それが非常にイデオロギー的に利用されているということです。代表的な領域として生物学や民俗学に関わる授業映画があります。

例えば、「ハジロコチドリ」というタイトルの授業映画があります。これは、ハジロコチドリという鳥の生態を映したもので、今見ても、一つのドキュメンタリーとして非常に良くできたものです。ハジロコチドリには面白い生態があって、敵が巣に近付くと、親鳥がわざわざ出て行って羽をけがしたような行動をします。そこに、例えば鷹などの天敵が注意を取られます。そのように注意をそらすことによって、ひなを敵から守るわけです。そういうハジロコチドリという鳥の生態が淡々と映されています。それ自体としてはまったくザッハリッヒという印象を受ける映画です。

これが実際にどうやって利用されたかを見てみます。この映画は何を言おうとしているのか、という解釈を、授業実践においてどうやって使われたか、ということに即して見てみると、それは動物の本能の重要性である、というのです。そういう本能が備わったものだけが生き残ることができる、そういう本能を持たないものは全部死滅するということなんだと。つまり、授業実践のなかではまったく優生学的な文脈の中でこの一見ザッハリッヒな映画が解釈されているわけです。ほかにもいろいろ実践例がありますが、特に動物を扱った映画の場合は顕著です。一見非常にザッハリッヒな授業映画が、ナチスの優生学のイデオロギーを支えるものとして利用され

ました。

このように見れば、実のところ即事性^{ザッハリッヒカイト}とイデオロギー性は補完的です。映画がザッハリッヒであればあるほど、それに立脚したイデオロギーが信憑性を持つわけですから。メディアとその政治的な利用の関係がそういうふうになっていることがわかります。だから、映画が事柄をそのまま映すという構造を持っていること、あるいはそのように信じられていることが、それをイデオロギー的に利用するのに都合なのだというのが、一つ、この論文での発見です。

しかし、同時に、映画は事柄をそのまま映すべきだといった単純な議論に収まらないような映画教育論も出てきています。これも一つの発見でしたが、ナチズム期の映画教育論は、非常に進んでいるというか、現在見ても決して遜色のないようないろいろな議論がそこには見られます。そこで出てきているのは、映画というのは、決して現実をそのまま映すものではなくて、現実を変えることができる、という見方です。意図的に変形することもできるし、また、ひょっとしたら、そこに教育的な意味もあるかもしれない。つまり、単に現実を見せるのとは違って、意図的に再構成したり、あるいは特別なところを強調したりするような、事柄が持っている意味内容を意図的に伝えることができるところに映画の教育的な意味がある、という議論もあります。そういう映画教育の理論的な部分にも、私にとっては多くの新しい発見がありました。

いろいろな議論の中で私が非常に面白いと思ったのが、フリードリヒ・コーパイという人の映画教育論です。それを「B」のところに載せておきました。

コーパイは、ドイツ教育学の歴史の中でも重要な意味を持った人です。彼は、1929年にベルリン大学のシュプランガーのところで доктор論文を書きました。それが『人間形成過程における実り多き瞬間』という題名で本になっています(1930年刊)。これは、戦後、ボルノウ学派などによって取り上げられて高く評価されました。教育における非連続的な側面を早い段階で解明した教育学理論だということで再評価されて注目を集めました。

そのように理論的にも重要な教育学者ですが、学位論文を出した後は、キールの教員養成アカデミーの講師にもなり、アカデミックな世界で活動していました。彼は、政治的には結構リベラルな人だった

らしく、一時社会民主党 (SPD) の党員だったこともあって、1933年のナチスの政権獲得後は早速免職になってしまいました。それで彼はどうしたかというと、彼のふるさとのウェストファーレン、ドイツの西のほうですが、そこの小学校の先生になりました。以前私が熱中したことがあるアドルフ・ライヒヴァインも同じような経過で大学を免職になった後に小学校の先生になって、抵抗と言えるような教育実践をやっていました。ライヒヴァインについては今度の論文でも扱っています。コーパイの場合は、抵抗と言えるような目立った活動はなかったようですが、ともかく教育学の表舞台からは遠ざかって小学校の先生をしていました。

そのあと、確か1942年だったと思いますが、小学校の先生を辞めて、先ほどの帝国授業映画局の研究員になって授業映画にかかわるようになりました。彼はそこで非常に興味深い理論的な考察を行っています。映画というのは、決して現実をそのまま映すものではなくて、独特のかたちで変形するものだと、しかもそこに映画の教育的な意味があるのだと論じているのです。

その一つ可能性が、「シンボリック認識」だと言っています。映画の中では、そのレジメの引用にあるみたいに、見ることと考えること、イメージと意味とが独特の仕方で浸透している。一つの映像を見せることで、ある種のより複雑な意味が理解されてくる。そういう構造を持つことでシンボリックな認識を可能にするのが映画なんだと。つまり、具体的なものの中に意味が読み取られることが、映画においては容易に可能になる。だから、逆に映画は現実をゆがめる部分もあると言っています。

彼はそこで、「モノの相貌 (Physiognomie der Dinge)」という言葉を使っていて、映画はシンボル



的認識の中で「モノの相貌」を認識可能にする働きを持っていると言っています。これだけではわかりにくいと思いますが、実は、彼は、こういった理論的な映画教育論を展開するだけではなく、小学校教師時代に映画を使った実践をやっている、それをあの『フィルムと映像』という雑誌で報告しています。それは、「峡谷の形成」という1分半足らずの授業映画を使った実践です。この映画も今見てもらいますが、その前に、彼がこの「峡谷の形成」という映画を使ってどういう授業をやったかを説明しておきます。

彼が小学校教師をしていたウェストファーレンあたりの地形は、砂地の台地で、川が台地を刻んで樹木のように走っています。そのことを理解させるために、自分たちの町はどんな地形になっているか、小学校三、四年生の地理の授業でフィールドワークをしました。子どもたちに、実際に土地を歩かせて樹木のように谷が走っていることを理解させた上で、どうしてこういう地形ができたかを考えるためにこの授業映画を見せました。

この授業映画は、ヴェルツブルク大学の地理学の教室が作った、一種の科学映画みたいなものです。2～3メートルある四角い金属の大きなたらいのようなものの中になだらかな地形の地層を作る。どういう土で地層を作るかには大層工夫が要ると映画の手引書には書いてありましたが、その作ったミニチュアの人工地形に四方から霧雨みたいなものを噴霧器で降らせます。そうすると地層に水がしみ込んで、もう水をため込めなくなった時点でその地層が下からだんだん崩れていきます。そして面白いことにそれが次々と支流に分かれていって樹木型に谷が広がっていく。そういう樹木型の「地形」ができるまでに30分ぐらいかかったらしいのですが、それをクイックモーションで1分半に縮めた映画です。

(映像視聴)

今井 こういうものです。これが授業映画の典型というわけではありません。1分半というのは極端に短くて、多くは10分とか15分ですが、雰囲気としてはこんなものです。ザッハリッヒというのは、このように何の説明もなく、複数のショットをモンタージュして盛り上げるわけでもなく、事柄を淡々と映しているということです。

コーパイはこれを生徒たちに見せました。私など

が見ても「何じゃこりゃ」というようなものですが、生徒たちはすごく興奮して、「おお、土が崩れた!」「木の形になった!」などと叫び声を上げたそうです。つまり、この映画を通して、「こういうふうにして自分たちが見てきた地形が造られたんだな」ということが印象深く納得されたということだと思えます。「じゃあ、今もこうやって崩れているのだろうか」という疑問が出てきて、調べると、「確かに何年前に洪水が起こって崩れた」とか、あるいは、「おじいちゃん、おばあちゃんがそういうことを言っていたな」とか、「川岸に木がいっぱい植えてあって、崩れるのを防ごうとしているんだな」という議論が出てきました。そういう授業実践の報告をコーパイがしています。

これが、「モノの相貌」ということの一つの具体例ではないかと思うんですね。つまり、地形というものが一つの相貌として、樹木のような姿をした風景として、実感される。普通だと、「大きな谷があってそれが支流に分かれています」というだけのことだけど、実際に土地を調べてこの映画を見ることによって、空間がある独特の相貌を持ったものとして改めて認識されるということです。コーパイ自身によるまとめを1ページ一番下のところに引用しておきましたので、読んでみます。コーパイはこう言っています。

「子どもは、一見、硬直し不変な自然の形態(樹木)を、映画の中で突如、動的なもの、流動するものとして、従って生成したものとして、また、だからこそ常に生成変化するものとして体験し、認識する。これは、この年齢段階において、ようやくためらいがちに目覚めていく歴史的な思考の展開にとって非常に重要な端緒である」。

これは、明確な抵抗とかということではないかもしれませんが、こういう授業がナチズムの時代に行われていたのは結構驚きだと思います。こういうかたちで、つまり、メディアを通すことで、不動と思われる地形が流動化します。「揺さぶられる」という言い方ができるかもしれませんがけれども、全く変わることのない不動の大地だと思っていたものが変化するモノとして経験されて、そのことによって、郷土の景観が非常に身近なものとして、ダイナミックな変化やそれを押しとどめようとする人間の活動とのせめぎ合いのなかにある切実なものとして、子

どもたちにも感じ取られることになった。これが、「Physiognomie der Dinge」が露呈するというこの一つの例ではないかと思えます。

モノというのは、こんなかたちで経験されます。この場合、別に実際にモノを動かしているわけではありません、動的にしているわけではありませんが、映画を見るということ、つまりメディアを通して、スタティックなものを動的なプロセスの中で経験するということが可能になります。ここでは、映画は世界をそのまま映すための手段ではなくて、映画というメディアを通して世界が別なものとして、別の意味や相貌をもったものとして経験される、そういう授業になっています。

こういうレベルでモノを考えると、私はバカの一つ覚えでベンヤミンに行き着いて、そういえばベンヤミンは、モノということをすごく大事に議論していたと、そういうことに思い至りました。それは、彼の思想の出発点にある言語論でもそうで、モノの言語、「Sprache der Dinge」ということを言っています。

また、子どもの世界における独特のモノの在り方にも彼は注目しています。それは、「隠れ処^{かくれどころ}の子ども」という「一方通行路」の中にある断章です。これは「ベルリンの子ども時代」でも再利用されています。「隠れ処」と言うとニュアンスが伝わりにくいのですが、つまり、隠れん坊をしていて物陰に隠れている、そういう子どもの姿です。これもちょっと読んでみましょう。

「この子は住居の中の隠れ処をもう全部知っていて、まるで何もかもが昔のとおりであると確信している家に戻るかのよう、そこに身をひそませる。すると、心臓のどきどきする音が聞こえ、子どもは息を止める。隠れ処では子どもは事物—この原語は「Stoff」ですけれども—の世界の中に包み込まれている。事物の世界が途方もなくあらわになり、無言のまま子どもに迫ってくる。そんなふう、人は絞首台に立ったときに初めて、縄とは何であり、木材とは何であるかを知覚するのだ」。

こういうかたちで、モノというのが、普段、日常的に使われている道具のレベルとは違った手触りをもって子どもに迫ってくる。それが遊びの中でどきどきするという中で、モノはこうやって経験されるのだという姿が印象深く描かれています。

レジュメのCのところの副題に出しておきました。が、「経験の貧困」という現状認識がベンヤミンの中にあります。現代社会においては、一方でテクノロジーと人間との落差が非常に大きくなってしまっていて、戦争が典型ですけれども、人間は外界をまともな精神で感じ取ることなど到底できない。トラウマになって自分の精神を傷つけてしまう。それで、知覚の扉を閉ざすことでかろうじて自分の神経システムの安全を確保するということが一方にあります。

また、例えば、新聞のようなかたちで情報が大量に流通するので、あらかじめ世界を解釈したものとしての情報が充満して、それを使うことで世界と接触しないで済む。世界とはこんなもんだとあらかじめ分った気になる。これも外界との接触を遮断する方法の一つであるわけですが、あらかじめ与えられた、解釈された世界の中で人間は生きてしまうことになる。世界と付き合っ、自分自身もゆっくりと変わっていくという経験のプロセスが困難になってきているのではないか、というのが「経験の貧困」というベンヤミンの現代認識です。

そこで、それに対抗する、あるいはそれに穴を穿つ可能性の一つとして、子どもの経験というものにベンヤミンは注目することになったと思います。「経験の貧困」という現状に対する抵抗というか、対抗というか、そういう意味も込めて、子どもの世界におけるモノは、ベンヤミンにとって非常に重要な意味を持っていたようです。そういうことが一つ私のなかで前提としてあります。コーバイの言う「モノの相貌」という視点は、そうしたベンヤミン的な認識と通じるものがあるように感じています。

現代教育論・学習論—真理性の次元へ—

もう少し先に進みます。以上述べたような「モノ



とメディア」という問題設定で見ると、現代の教育論や学習論の問題点というか影の部分が見えてくるのではないかという考えが浮かんできました。それは、上のような私の問題設定が、現代の教育学や学習論の在り方からかなりズレているからだと思うのですが、現代の学習論や教育論が社会性とか真正性のレベルに傾斜していているというふうに見えてくるわけです。

それについてはレジュメの「II-A」のところに私の『メディアの教育学』から引用をさせてもらっています。これはももとは1998年に書いた「教育(学)における経験・表象・仮想性」という論文の部分です。そのなかで、国語教育、特に作文教育のことを巡って、真正性・客観性・社会性という三つの次元が乖離していているのではないか、現代日本の言語経験の在り方として、その三つが分離していているという状況があるのではないか、という観察をしているところです。

一方で、生活綴方が臨床化している。生活を綴るというよりも、むしろ、「君の気持ち、君が感じていることをそのまま素直に表現しなさい」というかたちで、臨床的に生徒の真正な感情を表現させ探りを入れる一手段となることで生活綴方が生き残りを図っているようなところがある。真正性の次元への言語の集約・縮小といえるような傾向の兆候として私はそれを見たわけです。

他方で、言語技術教育ということが盛んに言われていた。それは、「自分の気持ちを素直に書きなさい」とか、そんなことばかり言っているので、的確な文章を書く訓練がおろそかになってしまっている。だから、言語を技術として考えて、的確に書く技術を身につけさせなくてはいけない、という主張で、これも結構盛んに主張されていました。これは言語を客観性のレベルで考えていこうという傾向と言って良いかと思います。

また、もう一つの兆候として取り上げたのは、これはちょっと曖昧な物言いですが、携帯メールに典型的に見られるような、受けたらぱっと返すというコミュニケーションのあり方です。これは、内容はまあどうでもよくて、むしろ、「あなたとつながっていますよ」という社会性のレベルでコミュニケーションがもっぱら考えられるようになってきた、その社会性のレベルで言葉が行き交いするというこの兆候として捉えられるのではないか。そしてこの

三つ、つまり言語の真正性・客観性・社会性のレベルが統合されなくて、それぞればらばらに展開されている状況になっているのではないかということをご自分でちょっと書きました。

そういう現状認識が私の中で一つ前提としてあって、そのように見ると、特に社会性のレベル、あるいはそれに真正性も加わるかもしれませんが、それが現代の教育論や学習論において非常に重要になってきているような気がします。客観性というの、実は上に見たようなモノの次元とのつながりは失ってしまって論理的整合性に解消されて、他者にとつての「分りやすさ」に収斂していているような気がします。大まかに言えば、社会性という他者との関係、あるいは真正性という自分自身との関係が、教育や学習において非常に重視される傾向があるのではないかと。

そこで、その兆候と私に思えるものをいくつか出してみました。一つはPISA型リテラシーというのがあります。そこではリテラシーは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、省察する能力」というふうに定義されていて、つまり、一種の道具として、社会に参加するツールとして文字の経験が捉えられる。これは、社会性の次元、あるいは上に述べたような意味での客観性の次元も加わるかもしれませんが、そういうレベルでリテラシーというものが捉えられているということの現れだと思います。

次の「協働学習」「学習コミュニティ」「知識構築」といったキーワードですが、これは、後ろの「文献」のところを見ていただくと、いずれも『学習科学ハンドブック』という本の中から取ったものです。私にはこれが非常に参考になりました。アメリカが中心だとは思いますが、学習論の現代的な動向を知るために非常にいい勉強になりました。大きな本で、たぶん完訳では出版が難しかったので、それぞれの章を訳者が要約するかたちになっています。非常に的確に要約がされていて、わかりやすい本になっています。それでも大判の相当の大著ですが。

「協働学習」のところを見えます。例えば東大付属（東京大学教育学部付属中等教育学校）でも協働学習を導入していますが、多分、これが現代の学習論の一つのメインストリームになっているのだらうと思います。ちょっと読んでみます。

「学習科学では、20年以上にわたって教育研究が行われ、協働 (collaboration) が生徒の学習を支えることの重要性が主張されてきた。学習科学が生み出した知見の結果として、学級はその構造を変え始め、教師が講義をしたり、IRE(導入・応答・評価) によって議論の流れをコントロールしたりする伝達・獲得モデルから離れていった。状況性 (situativity) や協働的知識構築 (collaborative knowledge building) についての研究に支えられて、多くの教師は、生徒たちがグループ活動をしたり、プロジェクト活動に関わったり、生徒同士で活動的に知識を構築する方が良いと考えるようになった」。

同じような生徒同士の関係の重要性は、「学習コミュニティ (community of learning)」とか「知識構築 (knowledge building)」の章でも言われています。それ自体としては非常に歓迎すべき傾向だと思います。しかし同時に、それは、裏面として現代学校の息苦しさにひょっとしたらつながりしているのではないか。もちろん、それは学習論が意図したものとは違うかもしれませんが、そんな気もしてきます。

「C-1」のところですが、レジユメの文章を読んでおきます。「教育と学習の社会性の次元に定位することで、学校は〈小型の社会〉に近付き、学校と社会の段差は埋められていく。学校は社会に対して機能的になる」。つまり、社会的要請にこたえられるようになる。これはまさにPISA型リテラシーが目指していることです。「これによって、子供たちは、〈学校の中でも現行の社会に対して機能的たるべし〉という要請にまともに曝されることになる。このことが、現代の学校の〈息苦しさ〉を作り出しているのではないか」。

その次のところで小玉さんの最近のご著書『学力幻想』を引用させてもらいました。「小玉は、「〈学び〉の社会性」が、学校を「友達関係がそこから逃げられない人間関係の全域を覆うような世界」にしてしまう可能性があること、また、「そうした友達関係が、容易に異質な他者を排除したり抑圧したりする装置へと転化する」ことを指摘している」。これは重要な指摘だと思います。ただ、小玉さんは「学びの社会性」の問題への対抗軸として「教への公共性」というものを提示していますが、私はそれとは少し異なる方向で対抗軸を考えてみたいと思っています。

もう一つ挙げたのは、並べて言及するのは小玉さんにちょっと申し訳ないような気もしますが、鈴木翔さんの話題作『教室内カースト』です。これも面白く読みました。この本は、現代学校の状況を直接体験してきた世代による報告として興味深いのではないかと考えています。鈴木さんによると、「教師たちは、「スクールカースト」による「地位の差」を何かしらの「能力」による序列であると解釈している」。生徒たちはそれを偶然の何かと考えているけれども、教師たちは能力による序列だと考えているというわけです。彼がインタビューした1人である加藤先生という方は、こうした能力を「コミュニケーション能力」と呼び、「学校が社会の架け橋として存在している以上、学校で身につけておかねばならない必要不可欠の能力であると考えている」と言っています。

こういうかたちで、学校における活動と社会における活動は直結するということです。もちろん、こういうスクールカーストみたいなものはかつてもあったかもしれませんが。あるいは、思い出すもので言うと、ウィリスの『ハマータウンの野郎ども』に描かれているような、「不良」たちに対する教師たちの見方です。教師たちに反抗的で学校では厄介者扱いされている生徒たちの持っている人慣れたコミュニケーション能力、それはひょっとしたら自分たち教師より上かもしれない、というふうに教師が「不良」たちの世間的な能力を評価している部分があります。以前からそういうコミュニケーション能力、学校的なコミュニケーションとは違った世間的な能力の評価はあったかもしれませんが、このスクールカーストの話を読んで興味深いのは、学校にとって周縁的なものとしてではなくて、それが学校の働きの中心に居座るようになってきているということです。世間的なコミュニケーション能力こそが学校において形成すべき能力だということになり、対人関係をどう処理するかということが学校教育の中心的な眼目にもなり、社会でもそれが求められるということになると、学校の息苦しさということも出てくるのかなと思いました。

こういう傾向を相対化するものとして真理性の次元を見直してみたらどうかというのが次のところです。真理性の次元では、社会性の次元で問題になる他者に受け入れられるか否かといった他者との関係、あるいは真正性の次元で問題になる、自分にとつ

て切実か、実感を持てるか、真実味があるか、といった自分自身との関係、こういったものに解消できないような、本当はどうなっているのかという問いが問題になるだろう。

ただ、ここで真正性とか社会性とか真理性というのは、一応、ハーバーマスの『コミュニケーションの行為の理論』のカテゴリーを借りていますが、ハーバーマスの言う真理性というのは、コミュニケーションの行為によって調達される客観的世界に関する合意の意味だと思います。そうなると、再度、社会性の次元に回収されることになって、それが多分、真理の合意理論という、ハーバーマスの真理論の眼目でもあると思います。それだと、再度、社会性に戻るということになってしまうので、そういう合意を突き破って露呈するような何かとして真理を考えたいのです。例えば、先ほどのナチズム下の合意に亀裂を入れる可能性のある生成変化する大地というのをコーバイが出していたとすると、そういうものによって照らし出されるたぐいの真理性を考えることができるのではないかと。必ずしも、いわゆる科学的真理には還元できないような真理性、モノの経験としての真理性というものを考えられないだろうかという、あまりはっきりしていませんけど、そういうことを考えています。

「納得論」の可能性について

モノの次元での真理性を考えようとしたときに、佐伯胖さんが提起している納得論は参考になるところがあって結構重要ではないかと思っています。納得論についてレジュメの最後のところを書いておきましたが、佐伯さんは1982年頃からでしょうか、「学習や教育において納得が重要だ」といろんなところで盛んに論じています。ところが、中垣啓さんがこれを強烈に批判しているのです。それを「佐伯・中垣論争」と一応呼んでおきます。これが結構面白くて、両者の議論を見ることで納得におけるモノの意味が浮かび上がってくるのではないかと思っています。

佐伯さんの納得論をレジュメに沿って見ておきます。納得というのをどう見ているかという、「納得というのは、獲得している知識について、その知識そのものの持つ“必然性”が明らかとなる事態を指す」と言われています。納得というのは、答えを求める問いの在り方とは違って、そこから離れる

ことから始まる。単に答えが出せるようになるという意味での理解とは違う、それとは明らかに異質な、本当にそうだと納得する理解というものがある。それが肝要なんだと言っています。

そこで重要になってくるのが真実性感覚です。レジュメを読みます。

「この「ほんとうだ！」という真実性感覚の重要性、むしろ「ほんとうかな？」と問いつづけるプロセスの重要性と言ったほうがよいが、そのような認識過程が意義化と納得にとって不可欠であること、いや、むしろ意義化と納得の真の中心のプロセスである」。

必然性というものが理解されて、そうであるしかない、そうでないことはおかしいという認識が生まれると、真実性感覚が出てくる。それが納得にとって非常に重要である。しかも、それは必ずしもできることに還元できない。できるということによってわかるということもあるけれども、この二つは区別されるべきである、とも言われています。ただし、佐伯さんはこの二つは相互関係にある、できることを通してわかる、わかることを通してできる。この二つがリンクすることが大事だと言っているので、必ずしもこの二つを区別することが眼目ではありませんが、とにかく、カテゴリー的には、できることとわかることは必ずしも一体のものではない、二つを区別しなければいけない、と言っています。

それから、納得におけるモノの世界との関係についても議論されています。普通、わかるとかできるということは、自分が原因になって自分の思いどおりに世界が動くということが、できるとかわかるということの基盤にあるけれども、より深い理解の場合には、モノによって自分が動かされるという感覚が出てくるということも言っていて、これも面白いところだと思います。レジュメを読みます。

「私たちが物事に熱中しているときの感覚というのは、自分が原因である（つまり、自分が対象に働き掛けて変化を与えている）ということだけでなく、対象の変化そのものに導かれて、自分の中に変化が生じることも経験するのではないのでしょうか。さらに没頭しつづけますと、対象そのものの世界が自分の中に入り込んで支配し、自分は、対象の世界の必然性にひきずられてはたらきかけている、という心境にいたるでしょう」。

また、こういう納得を得るためには具体例が非常に重要だということも言っていて、「私たちがものごとを納得したり、新しい意義を発見したりするとき、具体例というものが大変大きな役割を果たしているものである」とされています。抽象的な概念より、むしろ具体的な事物に即して考えているときのほうが納得できなるほど思える場合があるということです。

教育心理学の専門家に聞いてみますと、納得論というのは教育心理学ではあまり評判がよろしくないらしいのです。それは実証になかなか乗りにくいから、ということが大きいようです。その後、教育心理学会でミニシンポが持たれて、「納得論に何ができたか」というようなことを検証しているようですが、あまり議論が進展しているようにも見えません。しかし、納得論というのは非常に重要な視点を提起しているのではないかと思います。以上が私なりに理解した納得論です。

先ほど言いましたように、それに対して中垣さんが「納得論というのは意味がない」と痛烈な批判をしました。その際の主な「戦場」の一つになったのが平行四辺形の面積理解の問題でした。それは佐伯さんが納得論のまさに具体的な、しかも目覚ましい事例の一つとして出しているものです。

レジュメの一番最後に、「資料2」ということで図を引用して載せておきました。平行四辺形の面積は「底辺×高さ」ですけれども、それをどういうふうになんて納得させることができるかということで、「図8」の下の「a」のところ。従来の切り貼り法では、角を切って反対側に移すと長方形になるので、「底辺×高さ」だと言っていた。ところが、角を切っても長方形が作れない「b」のような場合もあるし、そもそも何で左で切った部分が右の空白部分にピッ



タリと合って長方形になるのか、その理屈がわからない。これでは納得できないのではないかと、いうのです。

そうではない方法があって、それが佐伯さんが提唱している短冊法という方法です。その原理はカヴァリエリとかいう17世紀のイタリアの数学者が言っているらしいのですが、つまり、カードみたいなものをわーっと積み重ねて長方形の断面を作っておいて、それを手のひらを斜めに傾けて横からずっとズラす。そうすると、面積は同じ紙を重ねた側面だから変わらない。それにもかかわらず紙が横にズレて平行四辺形ができていけるのだから「底辺×高さ」が納得できる。これならどんな形でも作れるしなせ面積が変わらないのかも実感できるので納得できる、というわけです。これはなかなか面白いと思います。中垣さんは、納得論についてはこれ以外にもいっぱい論点を挙げて批判していますが、この平行四辺形の例には特に猛然と噛み付いています。

中垣さんの批判の核にあるのは、カードを横にずらしてできる側面の図形は厳密に言えば平行四辺形ではないということです。近似的に平行四辺形であるにすぎない、と。それがレジュメの下の「中垣の批判」のところで、ズラしてできた平行四辺形様のものは、拡大すればギザギザの図形にすぎないので、結局、平行四辺形にするためには、カットして移動するという手続きが必要だと。これは結局、元の切り貼りのモデルに戻っていく、あるいは、戻らないと本当の意味で説明がつかない議論になっているのではないかと。だから、レジュメの引用文を読みますと、「佐伯氏の指摘する従来のモデルの不都合な点は、氏のモデルにおいても少しも克服されておらず、不都合な点を見えにくくし、ごまかしているだけの話だ」ということになります。「無限分割を考えれば、こういう難点は生じないが、小学生にとって、これは到底考えられないことだろう」とも言われています。

これは一つの例ですけど、そもそも納得論というのは非常に空虚だというのが中垣さんの批判です。納得論一般に対する中垣さんの批判は以下の二点です。佐伯の言う「納得」とは、「極めて情緒的、感情的なもの」である。納得というのは結局、「理解に伴う、あるいは理解したという信念に伴う感情」であって、感情のレベルのことを言っているにすぎないんだというのが、批判の第一点です。もう一つは、こ

れが中心になると思いますけど、科学的説明とか数学的論証こそがまさに納得のモデルなんだということです。人類が何とか納得しようと思って、科学的説明とか数学的論証を展開してきたので、まさにそれこそが納得のモデルである。本来、それ以外に納得のモデルはないのであって、科学的説明や論証以外のところに納得というモデルを求めようとするのがそもそも邪道だ、ということです。そういう邪道を使って教育をやろうとするから「納得の「押し売り」」になる。佐伯さんはそれで納得したかもしれないけど、子どもたちはそれで納得するのか、佐伯さんの単なる主観的な感情にすぎないものを子どもに押し付けているだけではないか。結局、佐伯さんのモデルでは間主観的な一致が得られない。一致を求めようとするれば、必然的に科学的認識とか数学的論証に戻るしかないという空虚なものだ、というのが中垣さんの批判です。

それに対して佐伯さんがどう反論しているかを見てみますと、それほど目覚ましい反論にはなっていないようにも思えるのですが、ちょっと読んでみます。まず、納得には存在理由があると言っています。「本来の納得論は中垣氏が「佐伯の納得論」とされていることとあまりにも懸け離れている。まず、佐伯は「納得」だけですべての知識が獲得できるとはいっていない。第二に、科学による正当化が不要だとも言っていない。第三に、納得は感情だとも満足感だとも言っていない。納得は認識論上の「知る」ということのための不可欠条件の一つではあるが、それには独自の存在理由があり、他の条件、つまり真实性条件に解消できるものではない、ということ、したがって、納得の心的プロセスは科学による正当化とは異質なものであることを強調してきたにすぎない」。

一方で納得は知識の条件の一つだけれど、他方で真理性という条件とは区別される。信念のレベルに納得というものを引き上げることで中垣さんの批判を回避しようとしているみたいです。

平行四辺形の面積理解をめぐって言いますと、佐伯さんの反論の一つは、それで実際にうまく行っているんだから文句ないだろう、というものです。実際に調査してみると、短冊法で教えられた子どもたちは実によく平行四辺形の面積のことをわかっています、1年後でもちゃんと間違えていない。短冊法は

実際に非常に目覚ましい成果を上げている、というのが一つです。

もう一つは、紙を積み重ねるといのは、具体的なモノというよりは心的モデルで、そこですでに理想化が行われるのだ、だから、ギザギザのままではなくて、心的モデルとして考えた段階で心の中で平行四辺形に変形されているのだ、という反論です。レジュメの「(ii)」のところを読んでみます。

「佐伯は、このモデルを心的モデルとして提案した。もちろん、具体的なもの（紙の短冊）を使うことは大いに結構だが、わかったとするのは、頭の中でモデルを操作するからである。幾何学の証明を鉛筆で描いた図で考えるのと同じ意味で、頭の中では、自然にある種の「理想化」がなされる」。

この論争を見ると、中垣さんの批判がどの程度佐伯さんにインパクトを与えたかはわかりませんが、「この後」と言っているのか、この辺は私の読み込み過ぎかもしれませんが、この中垣さんの批判への対応の中で、佐伯さんは、納得概念の曖昧さを解消しようと努めています。納得の概念は確かに非常に曖昧な概念だと思いますが、その結果として、それを社会性と真正性へと分割・分配し、それで納得概念の曖昧さを解消しようとしているように見えるのです。佐伯さんにこういうことを言ったら、「とんでもない」と言われるかもしれませんが、そのように解釈することもできそうに思えるのです。

これはもともと佐伯さんの中にあった傾向だと思えますが、一方で、「納得には間主観的な基盤がない」と言われたことに対しては、状況的認知論などを援用し、「実は、納得の基盤には社会的な文脈での合意がある」、あるいは「認識そのものが社会的な基盤に支えられている」という具合に、科学的説明とか数学的論証とは異なる合意のレベル、社会的な認知のレベルで間主観性を確保しようとする。

もう一つ、「納得は結局は情緒的・情動的なものだ」と言われました。それに対して、先ほど言ったように、納得を信念のレベルに移す。知識を持っていることの条件として、それが真理であること、それについて証拠を持っていること、それを信じていること、という三つの条件が一般に言われるようですが、そのうちの信念の条件に納得というものを解消することで、単なる情緒的・情動的なものとは違う知識の条件の一つに当たるんだと反論しようとしている

ように思います。

こうした方策によって納得概念の曖昧さはある程度解消できるかもしれません。納得の概念の曖昧さというのは、結局、実際に本当であることと本当だと感じられることの双方にそれがまたがっていることが大きいと思います。この双方にまたがった状態を解消すれば納得概念の曖昧さはある程度解消できる。「本当である」という条件は社会性のレベルで、みんながそのように考えていて、実際にそれで機能しているところへ解消し、「本当だと感じられる」というのは信念のレベルで、「私がそう信じている」というところへと解消する。つまり社会性と真正性の領域へと納得概念をきれいに切り分けて分配することで曖昧さはある程度解消できる。

しかし、そのことによって、実は納得という概念が持っていた豊さというか、それをレジュメでは「モノとのつながり」と書いておきましたが、対象の世界の必然性に引きずられるような経験も重要性を失うことになってしまうのではないかと。納得というものが持っていた、モノとのつながりに開かれたような側面が切り落とされてしまったのではないかと感じています。

実は、平行四辺形のこの「短冊法」を見て、私自身は結構納得してしまいました。いったいどうして納得するのかを考えてみると、佐伯さんが中垣さんに反論して言っているみたいに、頭の中でモデルを操作することで、本来は平行四辺形でないギザギザ図形が文字どおりの平行四辺形へと理想化される、だから納得につながるような説得力を持つと、そういうことになっているのだろうか。これは相当疑わしいように思います。頭の中の操作ではなく、モノ自体が佐伯胖さんの言う「理想化」を担っているところにこのモデルの説得力は由来しているのではないかと、私にはそう思えるのです。

普通、われわれが形を見ているのは紙の表面です。「この紙はA4だ」とか、「だからこの一枚の字数はだいたい1200字見当だ」という具合に見ています。紙の側面は、普通、その存在が意識されることはありません。レジュメに書いたように、「紙で手を切ってしまった」ということで紙の側面の存在に思わず気づかされるといったことは起こるかもしれませんが、そうでないときは全然意識されず、われわれは紙をほとんど数学的な意味での平面に還元して見ていると思います。ところが、その日常的には無であ

る紙の側面部分が積み重なるとれっきとした形になる、図形になる。そのことの驚きが、このモデルの説得力の根底にあるのではないのでしょうか。

そうだとすると、中垣さんは「面積のない線分を集めてどうして面積のある図形を得ることができるのか」といった問題は小学生には想像を絶すると言っていたし、佐伯さんは心的モデルによる理想化によってギザギザ図形が平行四辺形になるのだと言っていました。こういう無限分割の問題やそこにあるように見える飛躍の問題は、実はモノの次元で解消されているのではないかとということです。つまり、日常的には無であると見なされているものが積み重なったら有になった、図形になったということを経験しているわけだから、無限分割とか言う大人が考えても頭が痛くなって、小学生なんかにそもそも分ってたまるかと思ってしまう難問も、すでに目の前で、目の前のモノによって解消されているのではないかとということです。ここに一つ、このモデルの驚きがあります。先ほどの言い方で言えば、モノの相貌が見えてくるような経験が起こっているのではないかと思います。

しかも、考えてみると、紙の表面の形はほとんど変えられません。しわくちゃにしたり、折ったりということはあるかもしれませんが、自在には変えられません。だから、紙の側面を積み重ねると、長方形が規則的・連続的に変形可能であるというのも一つの驚きです。しかしさらに考えてみると、われわれはなぜ変形していく図形がいつも平行四辺形だと確信できるのか。多分、論理的な説明よりもモノの手触りのようなものが大きいのではないかと思います。重ねられた紙がどっしりとした重さを持っているとか、簡単に崩れたり折れ曲がったりしない張りを持っているとか、滑らかな表面を持っていて紙と紙がスムーズに滑っていくとか、そういうモノの知覚レベルでの経験が前提にあるのではないかと。結局、モノの持っている説得力、これまで見えなかったモノの側面が見えてきたという驚きがモノの性質についての暗黙の経験と結びつくということが、平行四辺形の「短冊法」の説得力の基盤にあるのではないかと。思います。

「メディア」と「モノ」が拓く地平

以上を前提にして、最後に「メディア」と「モノ」の関係を考えてみます。「短冊法」における短冊（紙

の束)は、平行四辺形の面積の公式を理解するためのメディアとして投入されていると言っていいでしょう。これは、まさに教材として、平行四辺形の公式「底辺×高さ」を理解するための道具としてこの紙の束が使われています。このように見れば、この紙の束というモノの意味は、表向きには科学的説明とか数学的論証の枠内に限定されていると言っていいと思います。ところが、そこでの理解、納得というものが成立するためには、実際には科学的説明とか数学的論証の枠外にあるようなモノの手触りみたいなものが必要である。ここには、メディアの枠に収まらないモノ、あるいはメディアの物質性が現れています。それが経験されることで初めて納得が成立する、といったモノとメディアの構図が現われています。

ここからは本当に推測にすぎませんが、ひょっとしたらわれわれが何かを理解して納得するためにはメディアの物質性の経験が必要なのではないか、ということを考えています。単にメディアあるいは教材が教える側の意図を乗せる乗り物として働いて、それで子どもに意図したものが伝わる、という構図には収まらない部分を経験されることで、初めて納得が出てくるというメカニズムがあるのではないかと。こういう経験においては、社会性とか真理性という次元は雲散霧消すると思いますが、学ぶことの一つの意味はそこにあるのではないかと。つまり、人との関係にも自分自身との関係にも還元できないような真理性の次元に触れることに、少なくとも学ぶということの一つの意味があるのではないかと。いうことです。

こういう真理性の次元は、今、佐伯さんの例に即して考えたのは数学の場合でしたし、佐伯さんの「納得」というのは、数学とか自然科学のことを主に考えていると思うのですが、私がこれまでも関心を持った美とか芸術の領域においても同じくらい顕著に現れるように思います。もちろんそこでは真理性の次元はあらかじめ定まった正解のようなものとしては出てきません。しかしメディアを超えるモノの露呈という事態は、よりハッキリ出てくるように思います。美術の場合が典型的ですが、セザンヌは、「ここにリングがありますよ」ということを言うためのアイコンのようなものとしてリングを描いたわけではない。リングという概念の説明として美術作品があるわけではなくて、単純なメディア、何かを伝

えるために、意味を伝えるための道具として絵なり写真なりが置かれているのは違ったある種の物質性、日常的な意味からはみ出したものがそこに露呈する、提示されるという構図は常にあります。コピーならそこに露呈するものを「モノの相貌」というかもしれません。

今考えていることなので、本当に曖昧模糊としていて、まだ私自身でもわかっていないようなことをお話したので大変ご迷惑だったかもしれませんが、今はこんなことを考えているということで、私の発表を終わります。ありがとうございました。

第二部 質疑応答



司会 今井先生、ありがとうございました。それでは、引き続きフロアの皆様からの質疑応答の時間を取らせていただきます。

川本隆史 「モノとメディア」という主題、興味深く拝聴しました。一つ教えてほしいのは、ベンヤミンの「隠れ処の子ども」という引用についてです。精神史家・藤田省三さんのエッセイ「或る喪失の経験—隠れん坊の精神史」〔初出1981年、現在は市村弘正編『藤田省三セレクション』平凡社ライブラリー2010年に再録〕は、ベンヤミンのこの論を下敷きにしていたのか、という気がしたのですが……。

今井 確実にそうだと思います。

川本 藤田さんのこの文章が1984年度「共通一次試験」(当時)の国語の本試験第一問に採用されたのですが、実は前年の大手予備校の統一模試でそっくりそのまま出題されていました。そんないわくがついた名文です。

隠れん坊の「隠れる」という演技が「社会から一時的に隔離されている状態を象徴している」。「鬼は

隠れた者を発見することによって市民権を再び獲得して仲間の世界に復帰し、隠れた者の方は鬼に発見して貰うことによって……社会に再び戻ることができるのであった。こうしていずれも社会喪失の危機を経過することを通して相互的に回復と再生を獲得するという劇的過程をぼんやりと経験する」という指摘がポイントでした。藤田さんも、「モノ」との出会いとか（メディアという術語はあまり用いられませんが）「経験」の大切さを、強調されるようになりましたね。

もう一つは書誌の確認です。佐伯・中垣論争の舞台になっている雑誌『哲学』は、慶應義塾大学の三田哲学会が出しているものでしょうか。

今井 そうです。

川本 分かりました。『哲学』という誌名だけだと特定しにくいものですので…。三つめの質問に移ります。コーバイの映像を見せていただいて、レジュメ3ページの「真理性の次元への着目」のところは実に今井さんらしい読み取りだと、感心しました。

しかし、合意を突き破って露呈するようなものを90秒の映像で生徒に示したとして、それが「ナチズム下の「合意」に亀裂を入れる可能性のある、生成変化する大地」なのだとときわめて好意的な解釈を加えておられます。でもあえて意地悪な反問をさせていただくと、コーバイの教育実践は「逆向き」にも解釈できるのではないのでしょうか。

つまり「生成変化する」あるいは「不動の大地も実は構築されたものだ」ということを生徒に教えることによって、ナチズム下の「合意」に亀裂を入れられるかもしれないけれども、逆にあの映像を見せることによって「生成変化する大地だからこそ大事に育てましょう」といったふうに、括弧付きの「愛国心・郷土愛」のほうにだって誘導できますよね。

今井 ええ。

川本 今井先生がコーバイをめいっぱい好意的に読み込もうとなさる意図は分からなくはありません。でも本当に彼は「合意に亀裂を入れる」つもりであの映像を制作したのでしょうか。当時の教室において、複数のメディアを通して個々の生徒たちに彼のメッセージがどのように伝わったかというあたりを、もう少し慎重に調べる必要はないのでしょうか。こうした教育が試みられた当時の「文脈」も視野に収めたいものです。

「大地も自然も生成変化する」という主張だった

ら、国定国語教科書に載った「稲むらの火」のように、自然災害（津波）が襲来したら自分を犠牲にしても地域住民を守るべきだといった教訓にもつながるでしょうし、「総力戦」態勢下においてはそうした教えがむしろ広く求められていたのではないのでしょうか。あの映像を「合意に亀裂を入れる」という一点で評価されるのは、疑問なしとしません。

今井 ありがとうございます。そうですね、まさに三点目はそのとおりで、実はもっと悪く言えば、ナチス革命というか、社会革命としてのナチズムを支える実践になるかもしれないわけですよ。

これまでの既成の秩序を破って、それをどんどん変えていっていいんだということは、少なくとも表向きのナチズム運動のスローガンでもあったと思うので、そういうことは確かに言えます。どちらとも解釈できるということは言えますが、私がこう見たのは、コーバイ自身の全体としての活動、当時ナチズム下での彼のやったこと、言ったことから見て、ナチズムを積極的に支えようというような意図はそこにはなかっただろうと。

川本 コーバイはそうした初志を最後まで貫いたのでしょうか。この手の地味な映像を通して、「合意」を揺さぶるようなメッセージをずっと発信し続けたのですか。

今井 実践記録はこの一つだけしかありませんが、彼の映画教育論を見ると、彼はプロパガンダによる現実の変形というのをすごく批判しています。この『フィルムと映像』という雑誌の中で、これだけ明確にプロパガンダ批判を展開しているのはほとんどコーバイだけでした。そのことに表われているように、単にメディアをどう利用するかということではなくて、それがまさにモノとか現実をゆがめないかたちで伝えるにはどうしたらよいのかということを彼は非常にまじめに考えました。

一方で、「シンボルの認識」ということの重層的な意味を非常に意識していて、映画は現実を変形するのだと認識していたにもかかわらず、どうしたらその現実が持つ「モノの相貌」を映画が伝えることができるかということ彼は結構真剣に考えていました。ナチズム体制のもとで少しでも公的な活動をしようとするだけでもどこかでナチズムと妥協をすることは避けられません。表立って抵抗的なことをしたかどうかよりも、体制を批判可能にするような枠組みを構想できていたかどうか、当時の議

論を見て評価する場合には大事だと考えています。

そういう理論的な文脈と併せて考えると、こう解釈することも可能だろうと。必ずそう解釈しなくてはいけないということではありませんが、そういうことで出してみました。

金森修 今の川本さんの話を受けて、同じもので、同じ順序でいくと、佐伯さんの「納得」というのですが、普通の語感で言うと、「納得」という言葉の使い方がちょっと変な感じがしました。私の語感だと、逆に言えば、誰が見ても明らかなものに関しては別に納得なんかする必要が無いとか…。つまり、微妙に、何かあるモノがあったときに、それに対して違う見方を与えられたときに、「え？」と思うけれども、その人にああだこうだといろいろ言われて、説得されて、「ああ、なるほど」と納得する。つまり、納得というのは、必然性よりはむしろ…。

あなたが言われていたように、これは佐伯さんの言葉の使い方なので、別にこれはこれでいいのだけれども、普通の私の語感だと、逆の意味というか、むしろ社会性とかコミュニケーションの中で、納得というのは説得との相関性があるような気が何となくします。だから、何か「おや？」と思ったのが一つです。

それと、例えば4ページに書かれていた「合意を突き破って露呈するモノ」というのは、その前の文脈で言うと、何が言いたいかわかるけれども、逆に言うと、アリストテレス以来の極めて古典的な真理の定義は、まさに知性とモノとの一致なわけです。だから、言ってみれば、さっきの納得・説得の相関で言えば、何かいろいろな社会空間、それが授業であろうが、地域であろうが、あるいはひょっとすると日本みたいな国全体でもいいけれども、本当はこうなんだけど、いろいろと説得されることによって、本当のものから違うところで納得してしまう。さっきの私の感じですからすると、です。それに対して、そうではなくて、昔からのアリストテレスの、「誰が言おうと、これはこうでしょう。なぜか」といって、モノはこういうふうになっているのだから」というやつがあるわけですね。だから、あなたの話は、前者の納得・説得の社会的、コミュニケーション的、ハーバース的な真理観が非常に支配的な中では、それに対して一つの違う見方になるけれども、逆に言うと、ある意味で極めて古典的な真理観をもう1回持ち出しているという感じはし

ました。

それから、コーパイの話です。コーパイの映像も非常に面白くて、300本と言いましたか、その全体の中でどのくらい見たのかは知りませんが、とにかくこれは、すごく面白くて、いろいろ分析されたものをぜひどんどん発表してほしいと思いました。

ただ、さっきの「峡谷の形成」も、コーパイがナチス期・第三帝国期にどういうふうに通業で使ったかということ抜きにして考えると、あれは極めて面白いというか…。

本当は数万年かかるようなまさに峡谷の形成という地質学的な雨水による浸食を、人間の場合は数分間に短縮して、しかもモデル化して、さっき言われた人工的な砂とかを微妙に重ねたうえで、上から霧雨みたいなものを降らすことで再現するわけですね。つまり人間というのは、自然が数万年かけてやることを数分に短縮するというモデル化も可能であれば、われわれが本来なら数キロの単位で知っている山とか谷とかという形を非常にミニチュア化して再現することもできる。しかも、そうやって出てきたモノが極めてわれわれが直感的に知っている山とか谷の格好にそっくりです。非常にそっくりですね。

非常にそっくりということは、われわれ人間が時空間的な短縮、あるいはモデル化というような抽象化を経たうえで、なおかつ、砂とか土が持っているある固有の論理というのがあって、その論理があるからこそ、数万年かけてやろうが、数分でやろうが、結果的には、皆同じような形になる。つまり、あなたが言うような、まさにディングというかザッハリッヒのモノだとも言える。つまり、あの映像自身が全然違う見方でいろんなことが言えるものすごく面白い内容を含んでいるのではないかという感じがしました。

今井 はい、ありがとうございました。そうです。私も第一点でご指摘のように、非常に伝統的な真理観に帰るのではないかというのは、確かにあります。

ただ、教育学でもそうですが、モノについての議論をしている人は、現象学系の人結構多いです。確かメルロ＝ポンティも『知覚の現象学』の中でモノのことを結構こだわって議論しています。非常に伝統的であると同時に、現代哲学の中でも非常にアクチュアルな問題として、モノというテーマがあるのではないかと、まだ整理できていませんが思います。

そういうところから入っていければと。それが必ずしも自然科学や数学の真理ではなくて、美とか芸術の中で出てくるような真理というか、モノとの関係、そこにも一つ焦点を合わせて、より広い、しかし社会性、真正性には還元されないようなかたちで真理を考えていたらというのが希望です。

小玉重夫 今の金森先生の納得と説得の違いということもちょっと関連することで、一つ質問があります。われわれもそうかもしれませんが、今の学校での子どもたちの納得の仕方なり、合意形成の仕方は、人とのコミュニケーションを通じて、人から説得されて納得する傾向があるように思います。コミュニケーション関係の中で、ものごとが納得されたり、合意形成されたりする傾向が非常に強くなっています。コミュニケーション能力の育成が教育現場でも喧伝され、熟議民主主義論のような合意形成に傾いた議論が、民主主義論でも前景に躍り出ています。

今井 何民主主義？

小玉 熟議民主主義 (deliberative democracy) です。そういう意味では、まさにハーバーマスの合意形成論が納得の世界を支配しつつある状況の中で、そうではない納得の有りようというか、ハーバーマスの合意論を突き破って露呈するような真理性の次元から納得の有りようをとらえ直そうとされているところが、今回の話ですごく重要なことではないかと思いました。

あと、私のものを引用してくださってありがとうございました。

今井 大変面白く読ませていただきました。

小玉 実は、私のものと並べて引用されている鈴木翔さんを学部のゼミでお招きしようと思っていたので、今井さんの直感はあっているとしました。そこで質問なのですが、こういう合意を突き破るような真理性の次元への着目、そことの関係で、モノとメディアの関係を問い直すという今日の構想は、いつ頃から出てきたのでしょうか。ベンヤミンの「経験の貧困」を引用されていることからいえば、もともと今井先生がドクター論文以来追究されてきたテーマの延長線上で出てきたのかとも思いますが、他方で、何か新しいことを言われているような気もしていて、ここ10年ぐらいの、特に東大にいられてからの研究の中で発見されたことがあるのか、その辺を補足的にお伺いできればと思います。

今井 やはり、私にとっても、モノというのは新しいテーマだと思います。しかし、考えてみれば、さっき言ったみたいにベンヤミンの中にもそれはあるわけですね。ハーバーマスの理論に影響を受けつつも、合意理論だけではちょっとまずいのではないかというのは私自身のなかに多分ずっとあったと思います。

それと、今度のテーマ、ナチズムの問題というのでもずっとあって、やはりドイツのことをやっているとしてもナチズムの問題を無視できません。私の場合は特に、それが中心的な意味を持っていて、なぜあんなってしまったのだろうという問いがあります。それは、ある意味で合意に基づいてああいふ支配体制ができてしまったので、合意というのはいくら頼りにならないのではないかということです。だから、全員一致で反民主主義やショーヴィニズムの方向に社会が向かったときに、それに歯止めをかけるものはいったい何なのだろうかという問いは、常に念頭にあったと思います。

これまでは、そのナチズムを生み出したようなメカニズムを明らかにするために、メディアという概念に着目して見ていたら面白いのではないかということで、映画教育もその関心の中で出てきたテーマです。それをやっているうちにモノというテーマが出てきました。モノというテーマは、恐らくこの半年の中で出てきた新しい視点ではないかと思っています。

しかし、まったく自分の中にないようなものはたぶん考え出すこともできないので、もともとあったのかもしれない。たとえば、モレンハウアーが構想したような、提示とか表象という問題設定のもとの教育への接近です。これはデューイ的なアプローチとは非常に違った、ドイツ教育学に特徴的な問題設定かもしれません。デューイ的な思考というのは社会性のレベルでものごとを処理していくところがあると思います。その背景にはアメリカという文脈があって、それはドイツと違って基本的に自己肯定できる社会です。「これまでの歴史は基本的にはよかった。われわれは着々と歴史を築いてきたし、これからも着々と築いていけるであろう」という見通しのもとで、社会も考えられるし、歴史も考えられるという国と、日本もそうだと思いますが、「ドイツは間違ってしまった、どこが間違ったんだろう」というところから出発する社会との違いと言っても

いいですが、対人的関係の中で合意を作り上げて社会に貢献するにはどうしたらいいか、というレベルだけでは教育を考えられません。そういうことがあって、もし社会的な合意が最終的な拠り所にならないとすれば、その合意をも撃つことができるような拠り所はどこにあるのかと問うたときに、一つは宗教的なものがあると思いますが、もう一つモノというのがあるということをおもひ立ちました。

これまではメディアに目を向けて考えていたので、私は、教材というものを、基本的に道具として考えていたような気がします。何らかの教えるべき内容があって、それをメディアに乗せて伝えるという認識でやってきましたが、どうもそうではない部分があって、そこが重要ではないか。それが、このモノというテーマの中で出てきたアイデアです。

金子章予 先生が言われているモノは、主として何ですか。ディング (Ding) ですか、それともシュトフ (Stoff) ですか。

今井 ディングです。

金子 ディング。これは、区別することがとても重要だと思います。例えば、ディングだと自分の外部に存在するモノ、自己と対峙するモノですが、シュトフだとそうではなくて、自分がモノに包まれて真実な対応が生じたときに、シュトフという、つまり、自分にとって内容とか変化があるものがシュトフなので、この区別はすごく重要だと思っています。

先ほどのフェアシュテック (Versteck) だと思えますが、それというのは、ディングがシュトフに変わる場、つまり、真の経験とか、モノとの出会いが生じる場こそが「隠れ処」ということではないかと思っています。

現実との関係で言えば、ディングの声を聞くことによって、それがシュトフ化して美を創造するという関係性が成り立っていくので、すごく面白いテーマだと思ったのですが、ディングとザッへ (Sache) とシュトフの区別をもう少しきちんとしたほうが、何かもっとわかりやすい説明になったと感じました。すみません。

今井 わかりました。シュトフの意味合いは確かにそうかもしれません。それは面白いと思います。

金子 たまたま『美育書簡』を読んでいて、シュトフというのは、内容と変化を持つ生命の意味があるような書き方だったので、単なるディングではない。

芸術側がそれと対話することによってシュトフとなると、今ではそのように解釈をしています。

今井 わかりました。ありがとうございました。ザッハリヒカイト (Sachlichkeit) とザッへというのもあって、これも一つ系列になる言葉です。「ザッへ」という言葉を私が使っていないのは、ザッへとかザッハリヒカイトというのは、これは最近読んだ「事物の挑発特性」という論文 (Wünsche, K.: Herausforderungscharakter der Dinge, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45Jg., H.3) に出ていたのですが、やはり教育的に解釈された事柄、事物です。だから、多分ザッハリヒカイトというのは、ここでディングとかマテリアリテート (Materialität) ということではないような、まさに人間にとっての外部とは違った、意味づけられたモノということになると思います。

シュトフとディングの違いは、私は確かにあまり意識していなかったので、大変面白い質問だと思いました。ありがとうございました。

田中智志 いいですか。では、すみません、ちょっと先に。何年前かに、今井さんから、「面白いよ」と「納得」についての論文をもらって読みましたが、これはそことつながっていますね。

今井 そうです。偶然つながりました。

田中 ここまでの話を聞くと、「何がやりたいのかがやっとわかった。なるほどな」と感じました。

すぐに思い出したのは、例のデリダの「現前の形而上学」です。ラテン語で言う、「praesens」がありますね。あれは、ここで言う、まさに経験されるモノの持っている圧倒的な迫りくるところとかぶっている。だから、先ほどディングとシュトフの話をしていましたが、多分感覚された何かモノ、その感覚された何かとしての「praesens」があると思います。

これが、要するに、「プレゼンス」という言葉へと変わってきて、だから、ラテン語系で言う場合は、そっちが主に使われる系列だと思いますが、これは、多分、ここで言われている経験されたディングとほぼかぶるのではないかと。つまり、何かに出会ったときに、「すごい」とか「美しい」とかと思って、まさにとらわれてしまう。それは、言い換えると、ここで言う納得と近い感覚の意味合いを持っていると思います。

そういうふうになると、今井さんがやろうとしていることは…、私も前に知ったのですが、

「praesens」、「現前」という言葉は、基本的に感覚的なことなんだって。何か普通は、「現前の形而上学」というと、神とか理性とかロゴスという話が出てきて、そういう話に還元されてしまいますが、実はそうではなくて、もともとの意味は、全身が泡立つようなそこにあるものの存在感を感じる時に使います。もともとはそうだった。

そうだとすると、ここで言っている話と極めて近いです。その理屈抜きに、そこに何かがあるということがわかる。そのわかるというのが、ここで言われている納得なのだろうと思う。これは、中垣さんの話とは全く違って、佐伯さんの話ともかなり違う。

だから、今井さんが言いたいことというのは、哲学の一番古典的な、それこそ先ほど真理観と言われたが、存在論の核心の議論と形而上学の核心の議論と直結していると、そのほうが…、なるほどというふうには私は理解しました。

今井 ありがとうございます。なるほど。そうか、そこのところはそうですね。確かに…、佐伯さんは心理学者だから、心理学的に咀嚼しようとしては。

田中 ええ、そうだと思う。

今井 そこで随分そぎ落とされるものがあって、それは、やはり、別の視点から見ると、非常に重要な意味を持つとか、佐伯さんが捉えようとして捉えられていない別の部分を明らかにできると思います。

田中 そのラテン語はちょっと頭の中から消えています。 「praesens」を語るときに出てくる言葉が、まさに「手ざわり」です。あるいは、「目の当たりにする」という言葉が出てきます。だから、すごく近いと思います。

今井 そういう言葉遣いは、やはりメルロ＝ポンティが随分するような気がします。

田中 しているしている。

今井 だから、知覚とも近いものになります。

田中 そうそう。

金森 最後の最後に言われた、「そういう意味での真理性が、美や現実の領域で」というやつは、何か先ほどのザッハリヒカイトですが、美術評論については、フランス語では「マティエール (matière)」と言います。「マティエール」は「物質」という意味ですが、それは、だけど、美術評論では、まさにモノそのものが持っている中で、それこそプレゼンスと

いう意味で割と使ったりします。だから、額にいろいろなガラスとか土とかを混ぜてやってみたりとか、はけを感じろと言います。

それと気になっているのですが、うろ覚えですが、もっと前に、20世紀前半だと思いますが、まさにドイツ語で「ノイエ・ザッハリヒカイト (Neue Sachlichkeit)」というのがありましたね。

今井 うんうん。

金森 そうそう。あれが、どっちかっていうとそういう意味でのモノ性を……。

今井 ああ。

金森 だから、それを調べてみると、今の興味に割と関係する気がします。

今井 なるほど。そうですね。

司会 片山先生、お願いいたします。

片山勝茂 大変興味深い話をありがとうございます。質問というよりはコメントになりますが、二点あります。まず一点目のコメントですが、モノの説得力という話は、確かに言われてみるとその通りだと思いました。ちょうど娘の誕生祝いに、ある教育学の先生からモンテッソーリ教具の一つ贈っていただきました。その教具というのが、二項式という木の積み木で、 $(a+b)$ の三乗の公式、つまり $(a+b)^3 = a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3$ という公式を具体化しているものです。全面が青色の立方体(正六面体)の積み木が一つと、全面が赤色の立方体(正六面体)の積み木が一つあって、それぞれ a^3 と b^3 を表しています。それに加えて、 a^2b を表す直方体の積み木(二面が青色で、残り四面が黒色)が三つと、 ab^2 を表す直方体の積み木(二面が赤色で、残り四面が黒色)が三つあります。これら八つの積み木をうまくそろえると全体で一つの立方体(正六面体)になるようになっていきます。この積み木を何度も操作することを通じて、子どもが $(a+b)$ の三乗の公式を体験的に理解できるように工夫されています。

モンテッソーリの教具は、実は、幼児向けだけでなく、小学校、中学校といった上のレベルのものまでつくられています。モンテッソーリの教具はまさに、数学的な関係等を「モノの知覚レベルでの経験」を通じて理解させるものになっていると言えます。私は、今井先生のお話を伺って、「なるほど、理論的な根拠としてすごいプラス・アルファだな」と思いました。以上が一点目のコメントです。

二点目のコメントですが、こちらはちょっと質問

に近くなります。モノの説得力というのは、必ずしも真理に近付けるだけではなくて、かえって誤解させて真理から遠ざけることもすごく多いのではないかというのが、私のコメントないしは質問です。例えば、モノの説得力が逆に邪魔をする例としては、モノを投げたら、その飛ぶ速度がだんだん遅くなって行って、最後には下に落ちてしまう。これが、いわゆる素朴物理学の考え方です。物理学を勉強するときには、この素朴物理学の考え方が邪魔になります。なぜ投げられたモノは等速度で飛び続けて、下に落ちないとされるのかが疑問に思えてきます。日常的なモノの理解や説得力が、物理学における真理ないしは法則を学ぶうえでは逆に邪魔になる事例というのは、他にも色々あるかと思えます。

また、もう一つの例を挙げます。私は、今年、2013年の基礎教育学コースの研究室紀要第39号に寄稿した論文(「学校での市民性教育への反対論の検討—左派の立場への偏向・論争的な問題—『不都合な真実』」)の中で、2006年製作の映画『不都合な真実』をめぐる裁判例をとりあげました。地球温暖化問題を扱ったこの映画は、元米国副大統領であるアル・ゴアが主演し、アカデミー賞(長編ドキュメンタリー部門)を受賞しています。日本でも大きな話題になりましたので、ご覧になった方も多いかと思えます。この映画の中でゴアは、1970年、2000年、2005年のキリマンジャロ山の写真を立て続けに示して、地球温暖化のためにキリマンジャロの雪と氷河が急速に減少しており、「10年以内にキリマンジャロの雪は消滅するだろう」と断言しています。また、地球温暖化のために少なくなっている氷盤を求めて泳ぐホッキョクグマのCG映像を見せながら、ある最近の科学的研究によって、氷盤を求めて余りに長距離を泳いだために溺れてしまったホッキョクグマがいることが発見されたと主張しています。ゴアはこの他にも極めて多数のかなりショッキングな映像、モノの次元も含まれるような映像を次から次へと使って、地球温暖化問題は大変な問題だ、何とかしなくてはいけないという主張を、非常に説得力があるかたちで提示しています。しかし、実は、そうした映像の使われ方の一部、例えば先のキリマンジャロとホッキョクグマの映像の使われ方は非常にミスリーディングなものであり、その部分に関わるゴアの見解は不正確であるか、若しくは科学界の主流の意見から離れてしまっていると批判されています。

ですから、まとめて言うと、モノの説得力というのは恐らくあるだろうけれども、それは、必ずしも真理の次元を保証するものではなくて、かえって人を惑わすことも多いのではないかというのが、私のコメントないしは質問です。

今井 本当にそうだと思います。こういう教材というかメディアは、基本的に説得の論理なので、科学的な論証とは違います。だから、レトリックと同じで、わかりやすい事例を使ってミスリードするというのは、大いにあり得ることだと思います。

ただ、それが面白い部分でもあって、私がこれまで考えてきたメディアの特徴というのがまさにそれで、つまり、論証と違って、ある意味で自由に開かれている、どんなふうにも解釈できるという部分でもあります。教育的な文脈では、それをできるだけ限定しようとして、ある場合にはミスリードするような方向へ持っていき、そういう方向へ解釈を持っていくこともあります。

今回考えたのは、教材とか教具とかというものの中には、そういうメディアのメカニズムに解消できない部分があるのではないか。だから、そこら辺を取り出せたらと。もちろん、危険というかミスリードする危険はいつでもあるけれども、それに対する歯止めになるようなものがどこかにあるのではないかということです。

それと、日常生活と科学との乖離ということもあって、確かに近代科学は、アリストテレスの自然学と違って日常生活から切り離された実験的な経験の世界をもとに組み立てられていて、日常的な経験では信用ならんということが前提になっているので、近代の自然科学というのはある意味で日常的な経験とは切り離されたところでできあがっています。中垣さんは、まさにそれを前提にして議論していると思います。

でも、そういうふうには割り切ることは完全にはできないのではないかと思います。広い意味で、やはり私どもの日常生活からまったく切り離されたところに科学が浮いているわけではなからう。何らかのかたちでやはりつながっている。それは多分現象学が考えたことだろうと思います。科学論的に科学的な真理から切り離されてしまった日常的なモノを、もう一度取り込めないかという構想でもあります。

片山 ありがとうございます。

司会 ありがとうございます。ほかにいかがでしょ

うか。

田中 結局、佐伯さんは、先ほど言われたとおり、心理学的に心の中の営みに関係しようとするのですが、今井さんは、現象学的な知覚の営みに向かいたいということですか。

今井 方向としてはそうです。

田中 なるほど。そうすると、納得とかいう話ではないわけだね。

今井 そうですか。

田中 何かが到来するような話ですね。

今井 ええ。

金森 だから、先ほども言いましたが、佐伯さんの、「納得というのは、獲得した知識について、その知識そのものの持つ“必然性”が明らかとなる」というのは、ほとんど彼の何か独特の用法という気がする。むしろ、逆のことを考えた方がいいのではないかと。先ほどと同じことで申し訳ないが、「あまり必然的ではないことでも、コミュニケーションの中で説得されてあなること」というのは、それは、ほとんど普通の対応です。

今井 納得論というのはそういう独特の用法かもしれませんね。

金森 だから、知覚というよりも、今の田中さんの言葉を受けると、むしろ知覚の対象でしょう。知覚の対象自身が持っているこうとしか言えないとか、こうでしかあり得ないとか、それに時々触れないと、最終的に私どもの認識が何であろうかという話です。

今井 確かにそうです。でも、そういう対象が、やはり日常的な感覚・知覚のレベルに下りてこないと教育論にならないと思います。そういうふうな真理を日常的な感覚・知覚のレベルに下ろすところに納得論の意味もあると。

川本 佐伯さんが「納得」を言い出されたのとたぶん相前後して、「納得の合理性」を提唱されてきましたね。「生態学的合理性」(E・ブルンスヴィク)や「簡便法的合理性」(A・トヴェルスキーとD・カーネマン)を「規範的合理性」のメタ理論へと鍛え上げようとするものです。これは「人間が他人と社会生活を営むときに、さまざまな人の視点に立って考えてみることは、合理的であり、必要なことでもある」という立場をとって「視点の移動と統合」を核心のひとつに据えようとなさっており、私はけっこう「納得」させられた記憶があります。



東京大学出版会から出されていたシリーズ《認知科学選書》の一冊、『認知科学の方法』(1986年——新装版〔2007年〕が《コレクション認知科学》の一冊に収められました)の中で、です。外界に何とか適応しようとしている人間の「内的プロセス」を重視する佐伯さんの「納得の合理性」ですけど、他方でハイデガー哲学を手がかりに、行為者の「状況性」をも考慮する新しい「合理性」概念を構想なさっていたのです。その点で「日常的な感覚・知覚のレベルに下り」ようとする教育論にもつながるのではないのでしょうか。

田中 それはわかりますが……。

今井 私の解釈では、結局、心の中とは別の部分に下ろそうとしたときに、社会性のレベルへ、状況的認知論のほうへ行ったのではないかという感じがします。

小玉 今話を伺っていても、私の先ほどの質問に戻りますが、到来する何かみたいな、モノそのものの中にある、ある種の人を動かす力に真理性の次元を見いだそうという今日の話と、メディア、媒体への注目、人と人をつなぐ媒体といった、関係論的なところへの注目とでは、やはり若干力点の移動みたいなのがあるという気がします。その辺りはどうですか。

田中 もともとは、人と人の話ではなかっただろう。人とモノとの話……。

今井 そうです。いつでも人とモノ。

小玉 人とモノも含めて、むしろその間というか、媒体ですね、関係をつなぐ媒体に注目していたような気がします。他方で、今日の話は、むしろ媒体のみには還元されないモノそれ自体の力を強調されたような気がします。

田中 だから、多分媒体の概念が、昔の実体的なモ

ノからもっと新しいモノへ変わってきている…。

今井 そうなのかな、そこはわからない。

川本 いや、言葉の真の意味における「唯物論」者宣言をなさった、と受けとめればいいですね。

今井 うん。それでも、何かね…、そうですね、しかし先ほど言いましたように、田中さんが提案していた現前の形而上学、どうしてもそういうふうにはいかないのは、やはりメディアという論点があるからかと思います。

それはやはり、知覚可能な何かとして現れないと、私はどうしても教育の問題として考えるので、教育論にならないということで、実際に教育において行われているのは、そういうことだと思います。子どもにとって、いきなり「現前の形而上学」ということにはなりません。やはり何かしら手でさわれる、先ほどの紙の束ではないけれども、そういうものがあって何かが見れるわけですから、その構造が問題です。

田中 「現前の形而上学」を言っていないよね」という意味で言ったわけで、ずっと重ねられてきたああいうものとは違う、それこそ唯物論的な現前論を語ろうとしているわけだろうなという意味で言いました。

今井 なるほど。

木下慎 すみません。

司会 お願いいたします。

木下 ご講演、ありがとうございます。モノの物質性と真実性に関する本日の議論の背景にも、メディアに関する今井先生固有のモチーフが維持されているように感じました。確かに、言語論を中心にしてメディア論を展開されていた時期からすると、メディアの物質性へと議論の強調点は移っているようにみえます。しかし、モノの物質性からモノの真実性が立ち現れるという議論は、沈黙する事物から真実の名を受胎するというベンヤミンの「言語一般および人間の言語について」の議論と重なっています。今井先生は『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』で、ベンヤミンの言語論に注目して、理念と現象、意味と事物、あるいは神の命名と事物の沈黙といった異質な次元を、それぞれ切り離しつつも結び合わせる場として、メディアを解釈していると思います。今井先生はそこですでに、イビサ島の具象的な風景から新たな意味が生成してくる様子を描写したベンヤミンの「目を浴びて」に注目しておられま

すが、その解釈の仕方はコーパイの「峡谷の形成」に対する本日の講演の解釈に似ており、今井先生のモチーフの一貫性を感じます。

ただし、ベンヤミンの言語論では、メディアにおける異質な次元の架橋は単純なものではありませんでした。楽園追放以降、真実の名と沈黙する事物とのつながりは失われてしまったというモチーフがベンヤミンにはありました。モノはもはや真実を語らない、少なくとも簡単には沈黙を破らない。だからこそ、バロック芸術のアレゴリーという形式は悲劇性を免れなかったし、ドイツ・ロマン主義はアイロニカルな反省を無限に反復するほかなかった。今井先生もまた、そのようなメディアの宿命的な曖昧さ、いわばメディアに構造的に孕まれた深淵を引き受けて、議論を展開していました。そこではむしろ、二重化するメディアの不安定な空間性は、意味と事物、さらには子どもと大人のあいだで多様な関係性を可能にする自由空間として、積極的に解釈されていたように思います。

本日の講演でも、モノの手触りは即座にモノの真実性を開示するのではなく、「本当はどうなっているのか」という問いを導くものとして提示されていました。知覚としてのモノと真実としてのモノとの間には、「遅延」や「迂回」とでも呼べるような隔たり、ただしモノの経験に内在する隔たり、とでも呼べるものがあるように見受けられます。また、先ほども論点になっていた、モノに対する解釈の自由度という問題も、このようなメディアの構造的な不確定性に根差しているのではないのでしょうか。それにもかかわらず、性急にも私たちは恣意的な命名によって、固有名を喪失したモノを支配しようとしているのかもしれない。それに対して、今井先生は、あくまでモノの真実の名という虚焦点を、モノの知覚の延長線上に回復しようと試みているように感じました。

しかしながら、そのような意味での真実性が曖昧さや両義性を運命づけられているのだとすれば、幾何学における「必然的」・「客観的」な真理を問題にするような場合、さらにはそのような真理を「納得」して・知識として固定化する場合、モノとの生成する関係性のなかでの驚きの体験といったモチーフの豊かさが失われかねないという印象を受けました。

今井 確かに二重性というか、超越と知覚の二重性というか、それは、メディアの構造そのものにも含まれているかもしれません。コーパイのシンボリック

識というの、明らかにそういうことです。モノと意味という、本来は全然別のレベルにあるものが垂直につながってしまうという、そういうイメージとしてメディアは私の中にずっとあったので、確かにそうです、そのとおりだと思います。

木下 今井先生は佐伯胖の次の言葉を引いておられます。「この「ほんとうだ!」という真実性感覚の重要性、むしろ「ほんとうかな?」と問いつづけるプロセスの重要性といったほうがよいが、そのような認識過程が意義化と納得にとって不可欠であること、いや、むしろ意義化と納得の真の中心のプロセスであること」というところです。ここで佐伯は、探求の帰結として「ほんとうだ!」と納得することだけでなく、モノの側のリアリティーに導かれて、「ほんとうかな?」と問いに駆動されるプロセスを強調しています。このような、佐伯の納得論における「ほんとうかな?」と「ほんとうだ!」の両極性を、今井先生はモノの知覚性と真実性の両極性として、発展的に解釈されているように感じました。

今井 確かにそうですね。探究そのものを、牽引する何かですね。先ほど虚焦点と言われましたが、そういうものとして「納得」というのもあったのかもしれない。わかりたい、でも最終的にはわからないというところで探究が続いていくということがあったのかもしれない。確かに中垣さんに批判はされますが、そういう曖昧さは佐伯さんの議論の中に結構あって、そこが面白いところだと思います。

司会 ありがとうございます。時間の関係で、次が最後の質問となります。お願いします。

神戸和佳子 ありがとうございます。私は、随分熱心に先生のゼミに出たので、ゼミの内容とあわせて少し質問をさせていただきます。ここ数年、先生のゼミは、帰納という概念から見る教育とか、ヴィトゲンシュタインなどを読むなかで、規範や普遍と個物の関係であるとか、また、最後の年はバイシュピール (Beispiel) だったので、事例と、規範やあるいは概念といったものの関係であるとか、こういった問題について随分やったという印象が、少なくとも私がここに入出入りするようになってからはありました。

そのときには、規範を適用するというかたちではなくて、個物が見えてくる。そしてその個物が、規範を産出するというような仕方でも事例として機能するというのが、必ずしも当たり前ではない。それが

当たり前ではないというのをどう理解できるのかというところを、随分やったと思います。

その問題、つまりバイシュピールの問題と、今日のディングの問題というのは、先生の中でどういったかたちで関係があるのかというあたりを、ちょっと伺いたいです。

今井 本当に実^{バイシュピール}例というのはやはり今日のテーマに直接つながっています。事例は一つのメディアではあるが、しかし、メディアに還元するわけにはいかないというか、メディアの物質性が残ってしまう。先ほど出た事例とかモノの危うさというところで、勝手に解釈されるという可能性が、事例にもモノにもあるわけです。教育的な文脈がそれを意図的にミスリードしてしまう可能性がいつもあります。事例というのはいつでもそういう危うさを持っていますが、同時に、それと同居するかたちでやはり可能性もあるというか、あまりうまく言えませんが、単純な意味に還元できない何かを実例が持っていることが、非常に重要です。それは、ゼミで読んだ事例論 (Schaub, M.: *Das Singuläre und das Exemplarische. Zu Logik und Praxis der Beispiele in Philosophie und Ästhetik*, Zürich: Diaphanes, 2010.) でも、普遍に単に包摂されるものとしての、英語で言う case としての事例^{ファール}とは違って、事例から新たに出てくる普遍というものがあるということでした。だから、そういう事例の持っている単なる包摂の論理に収まらない可能性というか、力というか、そういうものがあるのではないか。それが、モノという次元の中にひょっとしたら埋め込まれているのかもしれないということを考えています。

神戸 そうすると、バイシュピールであれば、もう一度普遍が出てくるとか、もう一度理解というほうに向かうと思います。また何か小玉先生や木下君が言われたことと同じような話になってしまいますが、ディングということを強調するときには、そこに行くのか行かないのかという、行かないということなのかという雰囲気や漂わせつつも、でも、やはり理解のほうに行くのかなという感じがしていて、そこはどっちですかというか…。

バイシュピールのときからディングに行ったときに、もう一度理解へという方向性が弱まっているのか、そうではなくて同じことなのか。

今井 私もやはり理解とつなげたいのですが、ちょっとディングという迂回路が必要かと。つまり、

佐伯さんの言う「納得」というものももし可能になるとすると、単純に解釈に解消できない何かが必要ではないかと、そんなイメージです。

つまり、教材と呼ばれるようなものが純粹に道具になってしまうと、モノ的次元が解消されたメディアになってしまう。ある事柄を理解するためにパッケージ化された教材があって、「ああ、わかりました。正しい答えが出ました」ということで終わりになってしまうと、それはやはり、非常にそぎ落とされた、豊かさを欠いた理解になってしまうというイメージがあります。

司会 よろしいでしょうか。ほかに質問のある方はいらっしゃいますか。それでは、質問がないようですので、ここで講演会を終了します。今井先生、どうもありがとうございました。

今井 どうもありがとうございました。

(終了)

(付記)

今井康雄先生は、2013年4月から日本女子大学に勤務されている。本講演は、今井先生の最終講義に代わるものとして行われ、当日はすでに就職している元指導生も集まり、充実したひと時となった。なお、今井先生は昨年度と今年度の客員教授として、引き続き本学の教育に力を貸していただいていることを付記したい。(編集委員を代表して 小国喜弘)



教育におけるモノとメディア——ある研究アプローチの構想と提案

今 井 康 雄

(日本女子大学)

I. <モノとメディア>への関心

A. ドイツ教育学におけるモノ (Ding, Materialität) のテーマ化

- Langeveld, Martinus. 1968. Das Ding in der Welt des Kindes, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen: Niemeyer, 142-156.
- Mollenhauer, Klaus. 1998(1987). Die Dinge und die Bildung, *Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung* (49), 8-20.
- Meyer-Drawe, Käthe. 1999. Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess., *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-336.
- Parmentier, Michael. 2001. Der Bildungswert der Dinge, oder: Die Chancen des Museums, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 39-50 (「モノの陶冶価値——あるいはミュージアムの可能性」 眞壁宏幹訳, 慶應義塾大学出版会, 『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』, 2012, 161-183).
- Stieve, Claus. 2008. *Von den Dingen lernen : Die Gegenstände unserer Kindheit*, München: Fink.
- Nohl, Arnd-Michael. 2011. *Pädagogik der Dinge*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Priem, Karin/ König, Gudrum M./ Casale, Rita (eds.) 2012: *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (= *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft), Weinheim/Basel: Beltz.
- Dörpinghaus, Andreas / Nießer, Andreas (eds.). 2012. *Dinge in der Welt der Bildung -- Bildung in der Welt der Dinge*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rabenstein, Kerstin / Wienike, Johanna 2012. Der Blick auf die Dinge des Lernens, in: de Boer,

Heike/Reh, Sabine (eds.) *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*, Springer, 189-202.

B. 「ナチズム期映画教育論におけるモノとメディア」

1. Friedrich Copeiの映画教育論——「シンボリック的認識」と「モノの相貌」

シンボリック的認識 「映画のなかでは見ることと考えること、イメージと意味とが独特の仕方です浸透し合い、相互に高め合っている」[Copei 1939a: 201]。この両者の関係は論理的な結合ではない。「むしろ、一つの具体的なもの、一つの映像の動きに即して、突然、より深い、心動かす認識がひらめく。[...]こうした種類の理解の際に、人は好んで「体験」という言葉を使う。」[ibid.: 208] こうした体験的な理解を、コーパイは「シンボリック的認識」と名づけている。「映像の動きとより深い意味把握との間の接触はシンボリック的認識において最も直接的」[ibid.: 207]である。

モノの相貌 映画においては、「死んだモノが[...]生命を持ち、不気味で幽霊的なものとなり、活性化される。[...]そうした事例からわれわれが感じ取るのは、映画的表現が、モノの相貌 (Physiognomie der Dinge)、つまりはモノの表出内容を、高度に伝達することができる、ということである。」[Copei 1944: 96]

2. Copeiの映画教育実践——授業映画映画「峡谷の形成」

コーパイが彼の映画教育実践で目指していたのは、シンボリック的認識においてモノの相貌を体験可能にすることであったと考えられる：「子供は、一見硬直し不変な自然の形態(「樹木」)を、映画のなかで突如動的なもの、流動するものとして、従って生成したものとして、まただからこそ常に生成変化するものとして体験し認識する。これは、この年齢段階においてようやくためらいがちに目覚めていく歴

史的な思考の展開にとって非常に重要な端緒である。」[Copei 1939b: 5]

C. ベンヤミンにおける「モノ」——「経験の貧困」に抗して

モノの言語 「名のなかにあっては、神の言葉は創造性を持続してはならず、その言葉はある部分において、言語受容とはいえ受容する力をもつものとなっている。モノからは、これまた音声を欠いたまま、自然の黙せる魔術のうちに、神の言葉が放射しているのだが、これらのモノの言語 (Sprache der Dinge) を受け入れることこそを、この受容 (Empfängnis [受胎]) は目指しているのである。」[Benjamin 1980(1916): 150(25f.)]

子供の世界におけるモノの浮上 「隠れ処の子供。この子は住居のなかの隠れ処をもう全部知っていて、まるで何もかもが昔の通りであると確信している家に戻るかのように、そこに身を潜ませる。すると心臓のどきどきする音が聞こえ、子供は息を止める。隠れ処では、子供は事物 (Stoff [素材]) の世界のなかに包みこまれている。事物の世界が途方もなく露わになり、無言のまま子供に迫ってくる。そんな風に、ひとは絞首台に立ったときにはじめて、縄とは何であり、木材とは何であるかを知覚するのだ。」[Benjamin 1980(1928): 115f.(77)]

II. 現代教育 (学) 管見

A. 真正性／客観性／社会性の乖離

生活綴方の「臨床化」／国語科における「言語技術教育」／ケータイメール 「現代日本における文字使用の経験は、真正性・客観性・社会性の次元が互いに乖離するような状態に近づいていると言える。個々の次元の内部においては、言語は依然として透明である。表示されたものとの関係に関して言えば、言語はより透明になっているとも言える。生徒たちには、他の次元を度外視して、その感情生活を真正に記述すること (生活綴方)、あるいは論理的・客観的水準で正しい文章を構成すること (言語技術教育) が求められる。社会的な次元においては、言語の意味はコミュニケーションをし続けるということに限定される。以上このことはしかし、言語が全体として不透明になったことを意味している。書くことの実践は、三つの次元がその中で浸透しあう

ような自由空間をもちや開きはしないのである。言語はむしろ、書くものをそのつど別々の次元に閉じ込める。したがって言語は、多次元的な生活経験から確固とした見通しを作り出し、そのことによって教育学的表象に対抗するという機能をもはや自分のものとして要求することはできない。書く側について言えば、三つの次元の乖離は、様々な次元を通じて書く主体が同一にとどまることがますます困難になるという帰結を生むであろう。真正に自らを表現する私、客観的に正しく書く私、そしてコミュニケーションを続けるためにコミュニケーションする私——この三者へと書く私が乖離していくのに対応して、主体もまた散乱していく可能性がある。」[今井 2004: 203]

B. 社会性 (+ 真正性) に傾斜する現代教育論・学習論

PISA型リテラシー リテラシーとは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、省察する能力」[OECD 2001: 21]。

協働学習 (collaborative learning) 「学習科学では20年以上にわたって教育研究が行われ、協働 (collaboration) が生徒の学習を支えることの重要性が主張されてきた。」[Sawyer 2006: 187(143)] 「学習科学が生み出した知見の結果として学級はその構造を変え始め、教師が講義をしたり、IRE (導入・応答・評価) によって議論の流れをコントロールしたりする伝達・獲得モデルから離れていった。状況性 (situativity) や協働的知識構築 (collaborative knowledge building) についての研究に支えられて、多くの教師は、生徒たちがグループ活動をしたり、プロジェクト活動に関わったり、生徒同士で活動的に知識を構築する方が良いと考えるようになった」[190 (145)]。

学習コミュニティ (community of learning) 「学習コミュニティアプローチの鍵となる考え方は、コミュニティの集合的な知識を進展させ、そのことによって生徒個人の学習を助けることである。これは、多くの学校でみられるアプローチとは正反対である。学校では、学習は個人的な追究と考えられており、教科書や教師の知識を生徒に伝達することが目標とされている。学校の文化は、おしゃべりをしたり、一緒に問題やプロジェクトに取り組んだり、自

分たちのアイデアについて議論して共有したりすることを禁止することによって、知識を共有しようという意欲をしばしば失わせてしまう。テストや成績づけは個別に行なわれる。テストを受けるときには、他の生徒や本、コンピュータといった他の資源に頼ることは禁止される。こうしたアプローチの全体が、生徒個人がカリキュラムに含まれている知識をすべてしっかりと頭の中に入れることを目指している。したがって、学習コミュニティアプローチは、学校教育の根底にある学習や知識の理論からの根源的な脱却となるのである。」[Collins 2006: 55(48)]

知識構築(knowledge building) 「生徒を学習者・探究者として扱うことから知識構築コミュニティのメンバーとして扱うことへのシフト」——そのために、「個人の達成ではなく、コミュニティの達成としての知識形成」「真なる信念あるいは確認された信念に向けての進歩ではなく、思考の改善としての知識発展」がテーマとなる[Scardamalia/Bereiter 2006: 98 (80f.)]。「知識構築の教育学は、真正な創造的知識活動は学校の教室でも行なうことができる、という前提に立脚している。そうした知識活動は、成熟した研究者や設計者の仕事を単に模倣するのではなく、学級コミュニティの知識の状態を実質的に前進させ、かつそれをより大きな社会的な知識構築の努力のなかに位置づける。これは、現行の教育実践とは根本的に異なったヴィジョンである。現行の教育実践は個々の生徒にあまりに強く焦点化している。このため、心的状態あるいは心的状態の集合ではないような知識状態の観念は考えることさえできない。しかし、知識を創造する組織においてそうした知識状態は当然のことである。人々は、彼らの頭の中にあるものによってではなく、彼らが当該組織あるいはコミュニティの知識に対して行なう貢献によって評価されるのである。」[98f. (81)]

C. 現代教育論・学習論の裏面

1. 現代学校の<息苦しさ>

教育と学習を社会性の次元に定位することで、学校は<小型の社会>に近づき、学校と社会の段差は埋められていく。学校は社会に対して機能的になる(社会的要請に応えられるようになる)が、これによって、子供たちは、学校のなかでも、<現行の社会に対して機能的たるべし>という要請にまともに曝されることになる。このことが現代の学校の<息苦

しさ>を作り出しているのではないか。

小玉は、「<学び>の社会性」が、学校を「友達関係がそこから逃げられない人間関係の全域を覆うような世界」にしてしまう可能性があること、またそうした友達関係が「容易に、異質な他者を排除したり抑圧したりする装置へと転化する」ことを指摘している [小玉 2013: 84]。

鈴木翔の話題作『教室内カースト』[鈴木 2012]は、現代学校の状況を直接体験してきた世代による報告として興味深い。鈴木によれば、教師たちは「スクールカースト」による「地位の差」を、何かしらの「能力」による序列であると解釈している [256] という。「こうした「能力」を、[インタビューの一人である]加藤先生は「コミュニケーション能力」と呼び、学校が社会の架け橋として存在している以上、学校で身につけておかなねばならない必要不可欠の能力であると考えているのです。」[260]

2. 真理性の次元への着目

社会性・真正性を相対化するものとして真理性の次元を見直す必要があるのではないか。真理性の次元においては、他者との関係(人の役に立つか、人に受け入れられるか)や自己自身との関係(自分にとって切実か、実感が持てるか、真実味があるか)に解消できない、<本当はどうなっているのか>という問いが問題になる。しかし、ハーバーマスの言う「真理性」は、コミュニケーション的行為によって調達される客観的世界に関する合意に還元され、したがって再度「社会性」の次元に回付されてしまう。ここでは、そうした合意をも突き破って露呈するようなモノ——たとえば、ナチズム下の「合意」に亀裂を入れる可能性のある、生成変化する大地——によって照らし出される類いの真理性を考えてみたい。

III. 「納得論」の可能性

A. 佐伯胖の納得論

1. 「納得」とは

「納得というのは、獲得している知識について、その知識そのもののもつ“必然性”が明らかとなる事態を指す。」[佐伯 1982a: 85]

「納得のための思考探索は、「この問題の答えは何か?」という問い、そういうことへの関心から離れ

るということが絶対に必要であり、まさに、そこから離れることから始まるものだ」[佐伯 1982a: 108]。「答がだせるようになる」理解とはちがう、それとは明かに異質な、「本当にそうだ」と納得する理解というものがある」[佐伯 1988: 290]。

2. 「真実性感覚」

「この「ほんとうだ!」という真実性感覚の重要性、むしろ「ほんとうかな?」と問いつづけるプロセスの重要性といったほうがよいが、そのような認識過程が意義化と納得にとって不可欠であること、いや、むしろ意義化と納得の真の中心的プロセスであること」[佐伯 1988: 108]。

真実性感覚は「論理的な正当化とは次元の異なる話である。むしろ、こういったほうがよいだろう。私たちが認識できる事柄や事態に対して、さまざまな思考や経験の経路によって、必然性を確かめ、かくあることがかくあるべくしてあること、そうであることが「よい」こと、そうでないことが不都合であり、おかしいということ、このような認識が生まれるときに「真実性感覚」が生まれるというのである。」[佐伯 1988: 109f.]

3. 「できる」ことと「わかる」こと

「「できるようになる」ことを目指したときは、私たちの心の中に生じる問いや疑問は、「どうすればうまくいくか」という問いを中心としたものです。「できるようになる」ことを通して「わかる」というのも、この「どうすればうまくいくか」という問いに導かれて、その中心的問いの答えに貢献すると思われるかぎりの「わかる」ことにすぎません。／他方、「わかるようになる」ことを通して「できる」ことも、「一体なぜだろうか」とか「どうなっているからだろうか」という問いが中心になっており、その問いへの答えに貢献するかぎりの「できる」必要性もたらずことにすぎません。／ところが、「本当にわかる」、「本当にできる」ためには、正にこの「できること」と「わかる」こととの相互作用が活発にならなくてはならないのです。」[佐伯 1983: 170]

4. モノの世界との関係

「私たちが、物事に熱中しているときの感覚というのは、自分が原因である（つまり、自分が対象にはたらきかけて変化を与えている）ということだけで

なく、対象の変化そのものに導かれて、自分の中に変化が生じることも経験するのではないでしょうか。さらに没頭しつづけますと、対象そのものの世界が自分の中に入り込んできて支配し、自分は、対象の世界の必然性にひきずられてはたらきかけている、という心境にいたるでしょう。」「[佐伯 1983: 114]「対象の世界が予想と異なったり、自分がこうすればああなると思っても、なかなか思い通りにいかなかったり、思いがけない側面を発見したりするという経験が必要となるでしょう。そのような「思うようにいかない」経験を通して、人は対象の世界によって「自分が変えられる」実感もち、相手が語りかけてくることに耳をかたむけます。このときは、自己が原因だというよりも、対象が原因となるのです。」[115f.]

5. 具体例の重要性

「私たちがものごとを納得したり、新しい意義を発見したりするとき、「具体例」というものがたいへん大きな役割を果たしているものである。」[佐伯 1982a: 109f.]

「私たちが何かについて自分で考えてみて、「なるほど!」と思えるときというのは、どうも、大変具体的な事物を考えているときのように思われます。例を思いうかべたり、具体的な事例を調べてみたりしているときの方が、単に抽象的な概念を問題にしているときよりも、「なるほど!」という実感が生じるように思います。」[佐伯 1983: 179]

B. 佐伯・中垣論争 (1987/88)

1. 中垣の佐伯批判

(a) 平行四辺形の面積理解をめぐる

佐伯の主張 (a)従来の「切り貼り」法では、(i)切り貼りできない平行四辺形が存在するし、また(ii)左端で切り落とした部分がなぜ右端でピッタリと合わさるのかについての原因系がまったく理解できない」[佐伯 1982a: 101]。(b)これに対して、積み重ねた紙を横にズラす短冊法では、切り貼り法の難点が解消され、平行四辺形の面積が底辺×高さであることが「当然のこととして納得できる」[佐伯 1982b: 46]。

中垣の批判 これに対する中垣の批判の核にあるのは、「カードを横にずらしてできる側面の図形は平行四辺形ではない」[中垣 1987: 94]という事実。カー

ドを横にずらした図形はあくまで近似的に平行四辺形であるにすぎない。「平行四辺形の面積が底辺×高さにはほぼ等しくなるといふ近似的認識から、それ以外にはありえないという必然的認識へどのように飛躍できるのであろうか。」[95]

佐伯の方法でも、近似的な平行四辺形を正確な意味での平行四辺形にするためには切り貼りが必要となる。「結局、佐伯氏の指摘する従来のモデルの不都合な点は氏のモデルにおいても少しも克服されておらず、不都合な点を見えにくくし、ごまかしているだけの話である。」[98]

無限分割を考えればこうした難点は生じないが、「このモデルで教えられる小学生にとって平面を無限に細かく分割するということは考えることさえ困難なことである。目に見えないほど細長い面をどうやってさらに細分することができるのであろうか、どこまでも細分していつて得られる直線にも面積を考慮することができるのであろうか、面積のない線分を集めてどうして面積のある図形を得ることができるのであろうかと言った素朴な疑問が生じる。」[98]

(b) 納得論の空虚性——科学的説明以外に納得の基盤はない

佐伯の納得論そのものに対する中垣の批判は以下の2点に集約できる：

(i) 佐伯の言う「納得」とは「極めて情緒的、情感的なもの」[中垣 1987: 113]でありそれによって正しい認識が保障されるわけではない。「<納得とは理解に伴う、あるいは理解したという信念に伴う感情である>と規定することができよう。」[114]

(ii) 「科学的説明や数学的論証は、まさに、ものごとの原因や理由に遡ってその根拠、その必然性を納得しようとする知的営為なのである。」[115]

従って佐伯が自分の（主観的な者にすぎない）納得モデルを教育に適用しようとするのは、「納得の『押し売り』」であり、それは「知識の代りに納得を誘導しているにすぎない」[116]。——「佐伯氏の納得モデルと納得の教育とのこのようなディレンマは、結局のところ、納得には問主体の一致がないというところから来ている。[...]佐伯氏が納得モデルとその教育との矛盾を解決しようとして、モデルの優劣を決める客観的基準を定めようとするれば、従って、納得や実感に個人を越えた問主体の一致を求めようとするれば、いやおうなく、科学的認識とか客観的知識の問題に再び回帰してこざるを得ないのであ

る。」[116f.]

2. 佐伯の反論

(a) 「納得」の存在理由

「本来の納得論は中垣氏が「佐伯の納得論」とされていることとは、あまりにもかけ離れている。まず、佐伯は「納得」だけですべての知識が獲得できるとはいっていない。第二に、科学による正当化（上記の第二条件）が不要だともいっていない。第三に、納得は感情だとも満足感だともいっていない。納得は認識論上の「知る」ということのための不可欠条件の1つではあるが、それには独自の存在理由があり、他の条件、つまり真実性条件に解消できるものではない、ということ、したがって、納得の心的プロセスは科学による正当化とは異質なものであることを強調してきたにすぎない。」[佐伯 1988: 300]

(b) 平行四辺形の面積理解をめぐる

平行四辺形の面積理解に関する佐伯の反論は、(i) 自分の方法によって実際に子どもたちは確実な理解を得ている、(ii) 短冊法は「理想化」された「心的モデル」としての役割を果たす、の二点に集約される。

(i) 短冊法による「この実践研究の成果はめざましいものであり、クラス全員が、平行四辺形の性質をしっかりと理解した上、一年後に行なった突然のテストでも、理解が完全に保持されていたことが実証されている。」[佐伯 1988: 293]

(ii) 「佐伯はこのモデルを「心的モデル」として提案した。もちろん、具体的なモノ（紙の短冊）を使うことは大いに結構だが、「わかった」とするのは「頭のなかでモデルを操作するから」である。幾何学の証明で「鉛筆で描いた図」で考えるのと同じ意味で頭のなかでは自然にある種の「理想化」がなされる。」[佐伯 1988: 292]

C. 「納得」におけるモノの位置価

1. 社会性／真正性への分割・分配？

中垣の批判への対応のなかで、佐伯は中垣に指摘された「納得」概念の曖昧さを解消しようと努めている。その帰結は、社会性と真正性への「納得」概念の分割・分配だったように思われる。一方で「科学的説明や数学的論証」とは異なる「納得」の間主観的な基盤が社会的文脈（←状況的認知論）に求められ、他方では「情緒的、情感的なもの」とは異なる「納得」の主観的確からしさが信念のレベルに求

められることになった。——社会性／真正性への傾斜は、佐伯の納得論にもともと組み込まれていた傾向ではあるが。

社会性への傾斜 「知っている」ということを文脈や状況を離れて、いくつかの「条件」で定義すること自体が、根本的にまちがった企てであったということであり、人間の「知っている」ということは、本来他人や社会に開かれ、さまざまなインターアクションの中間段階での、特定の主体の言語行為とその内的意識化であると考えるのである。」[佐伯 1988: 298]

真正性への傾斜 「とりわけ陳述的知識(“Knowing that~”)のために最も重要とされる第3の信念条件の成立、すなわち哲学用語でいえば「信念の固定 (Fixation of Belief)」のことを、私たちにとってなじみやすい「納得」という言葉でいいかえたものである。」[佐伯 1988: 298]

これによって、「納得」概念の曖昧さ——「ほんとう」であることと「ほんとう」だと感じられることの双方にまたがるという曖昧さ——は、前者が社会性の次元へ、後者が真正性の次元へ分割・分配されることで解消の方向に向かうかもしれない。しかし同時に、その曖昧さゆえに「納得」概念が含まれていたモノとのつながり——たとえば「対象の世界の必然性にひきずられ」るような経験——も死活的な重要性を失うことになる。

2. モノの説得力

平行四辺形の「短冊法」はたしかに「納得」につながるような説得力を持っていると思える。しかしこの説得力は、佐伯が中垣に反論して言うように、「頭のなかでモデルを操作する」ことによって、本来は平行四辺形でないギザギザ図形が文字通りの平行四辺形へと「理想化」されることに由来するのだろうか。むしろ、「頭のなか」の操作ではなくモノ自体が「理想化」を担っているところに、このモデルの説得力は由来しているのではないか。

通常われわれが形を見て取るのは紙の表面である。紙の側面は、通常その存在が——紙で思わず手を切ってしまった、といった場合を除けば——意識されることさえない。そうした紙の側面部分が、積み重なることで図形として認知可能な面として現れる、ということの驚きが、このモデルの説得力の根

底にあるのではないか。もしそうだとすれば、中垣が小学生にとって到底越えられない断絶を見出し、佐伯が「心的モデル」による「理想化」によって架橋しようとした無限分割の問題は、この驚き——無であるものの集積によって形が作られるという驚き——によってすでに解消されているのである。しかもこの側面の図形が、紙の表面たる長方形が容易に変形できないのとは違って規則的・連続的に変形可能であるということ。これも一つの驚きである。この連続的に変形されていく図形が常に平行四辺形であるということを入念に確認するのだろうか。この確認を支えているのは、論理的な推論ではなく、重ねられた紙のどっしりとした重みや簡単に崩れたり折れ曲がったりしない安定性、真横への連続的な移動を可能にする紙の表面の滑らかさ、といったモノの知覚のレベルでの経験であろう。

3. メディアとモノ

短冊法における短冊(紙の束)は、平行四辺形の面積の公式を理解可能にするためのメディアとして投入されている。ここでのモノの意味は、表向きには、「科学的説明や数学的論証」の枠内に限定されている。しかし、そこでの理解(「納得」)の成立は、実際には、「科学的説明や数学的論証」の枠外にある、モノの<手触り>のようなものに依拠していたと考えられる。ここには、メディアの枠に収まらないモノが、あるいはメディアの物質性が、露呈している。われわれが何かを理解し納得するとき、われわれはこうしたメディアの物質性の露呈を経験しているのではないか。人の学習はこのような経験を通過することを必要とするのではないか。そのような経験において社会性や真正性の次元は雲散霧消するが、学ぶことの一つの意味はそこに、つまり人との関係にも自分自身との関係にも還元できない真理性の次元に触れることにある、とすべきではないか。こうした真理性の次元は、数学や自然科学のみならず、あるいはそれ以上に、美と芸術の領域において顕著に現れるように思われる。

IV. 文献

Benjamin, Walter. 1980(1916). Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen, *Gesammelte Schriften*. Vol. 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 140-157.

- 〔言語一般および人間の言語について〕, 浅井健二郎訳, 『ベンヤミン・コレクション』1, 筑摩書房, 1995, 7-36).
- Benjamin, Walter. 1980(1928). Einbahnstraße, *Gesammelte Schriften*. Vol. 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 83-148. (「一方通行路」, 久保哲司訳, 『ベンヤミン・コレクション』3, 筑摩書房, 1997, 17-140).
- Collins, Allan. 2006. Cognitive Apprenticeship, in: Sawyer, R. Keith (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 47-60. (『学習科学ハンドブック』, 森敏昭/秋田喜代美監訳, 培風館, 2009, 41-52).
- Copei, Friedrich. 1939a. Anschauung und Denken beim Unterrichtsfilm, *Film und Bild*, 5(8), 201-209.
- Copei, Friedrich. 1939b. Ein Sachfilm in der Grundschule, *Film und Bild*, 5(1), 3-5.
- Copei, Friedrich. 1944. Psychologische Fragen zur Filmgestaltung, *Film und Bild*, 10(9/12), 90-98.
- 今井康雄. 2004. 『メディアの教育学——「教育」の再定義のために』東京大学出版会.
- 小玉重夫. 2013. 『学力幻想』筑摩書店.
- 中垣啓. 1987. 「納得と理解: 発生的認識論と認知心理学研究(1)」, 『哲学』, (84), 91-118.
- OECD (ed.) 2001. *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, Paris: OECD Publications.
- 佐伯胖. 1982a. 『学力と思考』第一法規.
- 佐伯胖. 1982b. 「心的モデルによる理解と学習——知識はいかにして“納得”されるか」, 波多野誼余夫編『認知心理学講座4、学習と発達』, 東京大学出版会, 41-58.
- 佐伯胖. 1983. 『「わかる」ということの意味——学ぶ意欲の発見』岩波書店.
- 佐伯胖. 1988. 「認知心理学はいかに発展したか——納得論とメンタルモデル」, 『哲学』, (87), 281-304.
- Sawyer, R. Keith. 2006. Analyzing Collaborative Discourse, in: Sawyer, R. Keith (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 187-204. (『学習科学ハンドブック』, 森敏昭/秋田喜代美監訳, 培風館, 2009, 143-156).
- Scardamalia, Marlene / Bereiter, Carl. 2006. Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology, in: Sawyer, R. Keith (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 97-115. (『学習科学ハンドブック』, 森敏昭/秋田喜代美監訳, 培風館, 2009, 80-96).
- 鈴木翔. 2012. 『教室内カースト』光文社.

資料 1

Ding und Medium in der Filmpädagogik unter dem Nationalsozialismus (ナチズム期映画教育論におけるモノとメディア)

1. Eine “erstaunliche Neutralität”? -- Statt einer Einleitung (「驚くべき中立性」? -- 導入に代えて)
2. “Erziehung” und “Propaganda”(「教育」と「プロパガンダ」)
3. Ding und Medium in Unterrichtsfilmen (1) -- Komplementarität der Sachlichkeit zur NS-Ideologie(授業映画におけるモノとメディア(1) -- ナチスイデオロギーと即事性の相補的關係)
 - 3.1 Biologische Unterrichtsfilme(生物学領域の授業映画)
 - 3.2 Volkskundliche Unterrichtsfilme(民俗学領域の授業映画)
 - 3.3 Diskussion um die Möglichkeit des Landschaftsfilms(風景映画の可能性をめぐる議論)
4. Filmpädagogische Reflexionen(映画教育論的な反省)
 - 4.1 Hoffmann – Einschränkung auf die Sphäre des Mediums(ホフマン -- メディアの領域への自己限定)
 - 4.2 Caselmann und die Sphäre der Dinge(カーゼルマンとモノの領域)
 - 4.3 Copei – Von der „symbolischen Erkenntnis“ zur „Physiognomie der Dinge“(コーパイ -- 「シンボリック的認識」から「モノの相貌」へ)
5. Ding und Medium in Unterrichtsfilmen (2) – Versuche medialer Zugänge zum Ding(授業映画におけるモノとメディア(2) -- モノへのメディア的接近の試み)
 - 5.1 „Der Flachs“ (「亜麻」)
 - 5.2 „Talbildung“(「峡谷の形成」)
6. Schlussbemerkungen(結論)

図7 平行四辺形の面積はなぜ底辺×高さか？

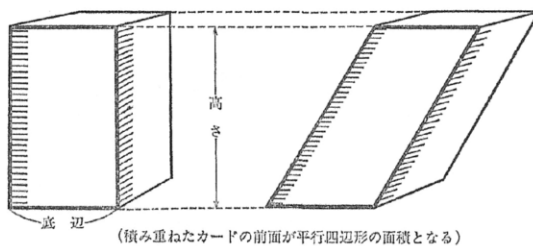
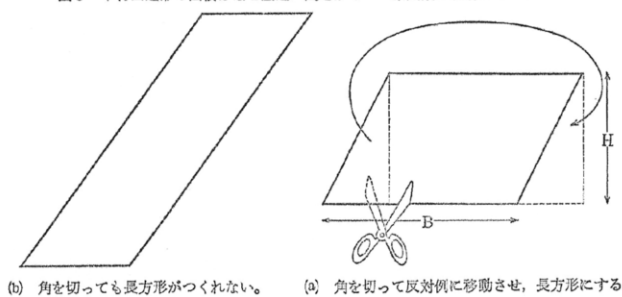


図8 平行四辺形の面積はなぜ底辺×高さか？——原因系の理解のないケース



佐伯胖『学力と思考』 第一法規、1982年、99-100頁。

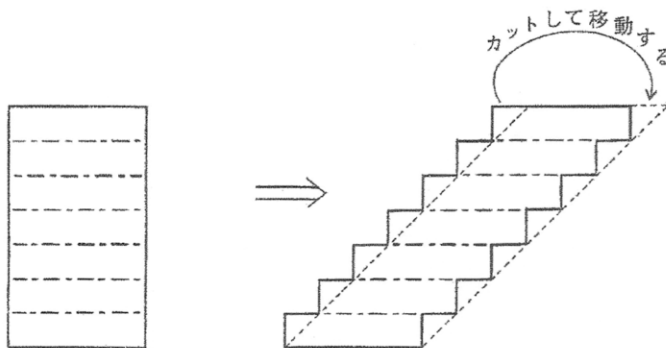


図 1

中垣啓「納得と理解：発生的認識論と認知心理学研究(i)」『哲学』第84号、1987年、91-118(97)頁。