

メディアの教育学という沃野

—— 弟子たちが見た今井康雄教授 ——

土 屋 創・安 部 高 太 朗

1. はじめに

本稿の目的は、2012年度まで東京大学で教鞭をとられた、今井康雄教授（以下、敬称を略す）のこれまでの研究の歩みを振り返ることである。

ただし、本稿の言う「振り返り」は少々特殊なものとなるだろう。それというのも、今井は「まだ振り返る地点ではない」と歓送会講演でも述べており、またその講演内容は今後の研究の展望だったからである。それゆえ、本稿では、今井の薫陶を受けた者それぞれがこれまでの研究の歩みから（／を通して）何を考えたのか——これについて記述することを目指す。

本稿では、上述した目的を踏まえて、二つのキーワードを設定してこれまでの研究を振り返ることとする。一つは「メディア」であり、もう一つは「美」である。

まず、「メディア」をキーワードとした第2節では、今井の教育学観を踏まえた上で、なぜ「メディア」に目を向けたのかを確認する [2.1-2項]。そのうえで、いくつかの論稿を選択したうえで、「メディア」が切り拓いた教育の捉え方の意義について述べる [2.3項]。さらに、歓送会講演でも示された「メディアの物質性」と「示すこと」という最近の理論展開を踏まえて考えたことを述べる [2.4-5項]。

次に、「美」をキーワードとした第3節では、今井が「美」と「教育」の問題を取り上げるとき、それらが常に多義的な概念世界を構築していることを明らかにする [3.1項]。つづいて、このような多義的な概念世界の中で、今井は「美」と「教育」の結合における両極端な性質に着目していることを示す [3.2項]。最後に、近年今井が特に強い関心をもっていられる「ナチズム期」に焦点を当て、「美」と「教育」、そして「メディア」をめぐる議論が内包する可能性について考察していく [3.3項]。

さて、前口上はこれくらいにして、メディアの教

育学という沃野へと目を向けてみよう。

（安部高太郎／土屋創）

2. メディア

2.1. 今井の教育学観——「自由電子としての教育哲学」・「私の考える教育学」より

メディアの議論に入る前に、そもそも今井にとつての教育学がいかなるものなのか——まずはこの点を確認することから始めよう。ここでは、エッセイ「自由電子としての教育哲学」と講演記録「私の考える教育学」とに注目したい。

2.1.1. 教育の実効性を追求することと当の「教育」を問う回路を確保すること

まずは「自由電子としての教育哲学」に目を向けよう。これは教育哲学会の機関誌『教育哲学研究』第85号（2002年）に掲載されたものであり、あくまでも教育哲学について記したものである。しかし同時に、その冒頭部分で「大学院生のとき、私は教育学という相当に凝り固まった制度のなかの自由電子として『教育哲学』を思い描いた。このイメージは今も変わっていない」と今井が記しているように [今井 2004: 129]、教育学のなかで教育哲学が担うべき位置を探るというモチーフで書かれている。

今井は、昨今の教育学の流動化——教育学が政策科学と教職科学とに分割されるような動き——を踏まえた上で、その特徴を「実効性」、「物の役に立つこと」としている [今井 2004: 129]。しかし、この「実効性を追い求めることで、教育哲学は深刻なジレンマのなかに誘い込まれている」とも言う [今井 2004: 130]。当の「実効性は経験によって確認される他ない」のだが、それを「教育哲学は教職科学や政策科学や臨床的配慮からもらい受ける以外にな」い [今井 2004: 130]。それゆえ「実効性を示そうとすればするほど、教育哲学は必要とされる理念・仮説を

ぬかりなく教育学の諸領域に補給する便利屋の風貌を帯び]てしまうが、そうかといって「自前で経験を獲得しようとするれば、待っているのは上の三領域 [=教職科学、政策科学、臨床的配慮]のいずれかに [教育哲学は] 吸収合併される」というジレンマを抱えるというのだ[今井 2004: 130]。以上のようなジレンマを抱えた状況に対して、今井は次のように述べている。

たぶん必要なのは、教育における実効性の追求が当の「教育」なるものについての根本的再考へと導かれるような、教育に関する反省の通路を作ることなのである。つまり、実効性の追求に注がれるエネルギーが、同時に、「教育において実効的であるとはそもそも何か」という問いへも向かうようにすること、である。そのために教育哲学は、制度的に仕切られたなかで行われる教育研究を縦横に結合するに足る概念装置を、自前で開発しなければならない。最後に告白させてもらえば、私は「メディア」がそのような概念装置として有望だと考えている。

[今井 2004: 131]

つまり、教育学において実効性を追求すること(例えば、情報技術が進んだ社会に生きる以上は、パソコンが使いこなせるように教育せねばならんという要求に応えようとする)は否定できないのだが、同時にそれを問い直すような回路(例えば、パソコンが使いこなせるということが本当に情報技術社会において実効性を持つといえるのか、情報技術社会での生きるスキル・実効性とは何か、といった具合に問うこと)——それを教育哲学が担うべきだというのがこのエッセイの趣旨と言えよう——を確保することが重要だということである。そのための概念装置として「メディア」が有望視されているのだ。ところで、この「メディア」の有効性とは具体的にどのようなことなのだろうか。

2.1.2. 教育(学)における直接性の希求、それに対するメディアの間接性

この点に関して、つぎに、講演記録「私の考える教育学」を参照してみよう。同名の講演は2010年3月5日に三田教育学会で行われたものである。本講演の冒頭で、今井は次のように述べている。

〈自分が見ているものをコントロールできず、コントロールしようとしているものを見ることができない〉ようなシステムのなかに、教育学は自分自身も、また実践をも追いついていないのか、というのが基本的なテーゼです。教育学は必ずしも認識を旨としてこなかったのではないか。むしろ認識を封鎖することによって機能してきたのではないか。教育学についてのそういう基本的な認識があります。これはとんでもないと言われるかもしれませんが、どうも私にはそう見えるのです。

[今井 2010: 1]

そして、ここで言われるような事態を象徴するものが、「教育における直接性の希求」——例えば、心のふれあいといった表現に見られるもの——である[今井 2010: 2]。その後の講演の流れでは、この直接性の希求と対置して、メディアの間接性が論じられる[今井 2010: 3ff.]。そのうえで、講演の終盤では「メディア的構造」という見方が提示されている。

〈ありそうもない〉コミュニケーションを〈ありそう〉なものにするメディアとして働いているとすれば、そこにある種独特の構造ができあがっているのではないか。それが、私が「メディア的構造」と呼びたいものなのですが、教育のメディアは既知と未知とを隔たりを持ったまま結合するような構造を持っているのではないか、というのが非常にプリミティブですけれども、私の仮説です。

[今井 2010: 12]

この「メディア的構造」という表現に象徴されるように、今井が問おうとしてきたものは、直接性を希求しがちな教育において、間接性を担保するための装置、メディアをどう構想するかであったように思われる。

2.2. そもそもなぜ「メディア」だったのか? ——『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』・『メディアの教育学』より

第1項では、今井の教育学観を二つのテキストに基づいて整理した。それに続く本項では、まずは、そもそもなぜ「メディア」へと注目するに至ったの

か——この点を『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想——メディアのなかの教育』（以下、『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』と主題のみに略す）から読み解いてみたい。

2.2.1. 新教育の地平

『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』は今井の博士学位請求論文（1994年、広島大学に提出・受理）をもとにした著作である。「プロローグ」には次のような一文がある。

[……]ベンヤミンの思想は、教育についてのこの自明化した観念[＝ベンヤミンの教育思想が陳腐だと見做すにせよ、あるいはそれが外れだと見るにせよ、共通に前提されている教育とはかくあるものだという観念]を、解体するような構造をもっていたのであり、この意味においてこそ〈ヴァルター・ベンヤミンの教育思想〉が語られるべきだということ——本書はこのことを示したいと考える。

[今井 1998a: 4]

そして、さらに読み進めると、既存の教育なるものを解体する、「その導きの糸として、本書ではベンヤミンのメディア概念に着目した」ということが分かる [今井 1998a: 8]。

ところで、ここで言われるような「自明化した[教育の]観念」とはいかなるものだろうか。結論を先取りすれば、それは「新教育の地平」と呼ばれるものである。

ベンヤミンの教育思想は、私たちが当然のごとくに前提にしている常識的な〈教育〉の観念を、解体するような構造を持っている——というのが、出発点の作業仮説であった。ではその、ベンヤミンが解体することになる常識的な教育観とは、いったいどういうものか。結論を先に言えば、私たちの自明化した教育観とは、子供の側の自発的な活動 [……] を前提とし、教育とはこの自己活動の統御だと考えるようなイメージである。このような教育のイメージはいわゆる「新教育」の時代に形成された。そして、この新教育の時代に形成された教育のイメージが私たち自身のものの考え方の自明の前提になっ

ているという意味で、私たちは新教育の地平とでも呼ぶべき自明の地平の上に立っているのである。

[今井 1998a: 15 下線は引用者]

『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』の第2章以降は、こうした「新教育の地平」を超え出るものとしてのベンヤミンの思想について論述されている。ただ、ベンヤミンのメディア概念について記述するのは、本稿の課題ではないのでここでは省略するが、あえて簡潔にまとめた結論と言える箇所を挙げておけば次の文章だろうか。

教育の問題は、ヴィネケン [Gustav Wyneken; ドイツの急進的な学校改革論者で、ベンヤミンに思想的影響を与えたことでも知られる] 的・新教育的理念の影響圏を脱したベンヤミンにおいて、〈経験のメディアをいかに構成し統御するか〉という形で設定されたと言える。〈子供の自己活動に教師の教育活動はいかに対応すべきか〉ではなく、〈教える者と学ぶ者がともにそのなかで活動するメディアはいかに構成されるべきか〉こそが、教育の問題となるわけである。

[今井 1998a: 60]

このベンヤミンに基づいた「メディア」の概念は、それ以降の今井の研究の柱となっているといっておくであろう。つぎに、『メディアの教育学——〈教育〉の再定義のために』（以下、『メディアの教育学』と主題のみに略す）から、この「メディア」の問題圏を確認しよう。

2.2.2. 「中間にあって作用するもの」としてのメディア——『メディアの教育学』が問題にしたもの

『メディアの教育学』冒頭の「プロローグ」では、本書が「メディアを教育的に把握し分析する試みである」と「同時に、本書はメディア自体の持つ「教育学」——教育を条件づけたり構成したりする仕組み——を解明する試み」であるとされる [今井 2004: 1]。また本書全体が「中間にあって作用するもの」という広い意味でのメディアを考察することで「メディア自体の持つ「教育学」を教育的考察のなかに組み込もうとする試み」だという [今井 2004: 1]。

今井によれば、教育の領域でメディアが問題とな

る場合には、伝統的にメディア利用（例えば、タブレット端末や電子黒板を導入して授業をすべきだ、といったもの）とメディア批判（例えば、テレビ番組での言葉の使用の乱れが子供に悪影響を及ぼす、といったもの）という二つのタイプに分けられるとされる〔今井 2004: 2ff.〕。ただ、同時に「メディアに関する議論は、教育学においてごく周辺の位置しか占めてこなかった」のであり、メディアは「教育の外側からやってきて教育を攪乱する異物としてイメージされてきた」ともいう〔今井 2004: 4〕。その理由について今井は次のように教育における「直接的な接触」の強調を挙げている。

教育の領域へのメディアの浸透は、なぜこのように表面的かつ異物的にとどまってきたのだろうか。その、少なくとも一つの原因を、人と人との直接的な接触においてこそ真正な教育が生起すると見る教育学の支配的な信念に求めることができるだろう。直接に対面し言葉をかかわす、「聲咳に接する」ような教へと学びの場面は、真正な教育のプロトタイプとして不動の価値を持ち続けている。

〔今井 2004: 4〕

今井は、こうした「直接的な接触」が真正のものと捉えられる教育関係は果たしてそれほど直接的なのか、と疑問を投げかける。それというのも「対面的な関係においても、教師は通常、「体罰」のような極限的な場合を除けば[……]、言葉を介して指示を与えたり意味を引き出している」からである〔今井 2004: 5〕。さらにこうした「言語こそ、本書が対象にしようとする広い意味でのメディアのプロトタイプなの」だ〔今井 2004: 5〕。それゆえに、今井は次のように述べている。

最も真正に教育的だとみなされる対面的な関係の場面で、教育は実はどっぷりとメディアに浸されているということになる。とすれば、われわれはもはや教育におけるメディアを異物のように、あるいは単なる道具のように遇することはできないであろう。

〔今井 2004: 5〕

ただ、言語というメディアが、直接的な接触を真

正なものとして捉えがちな教育を間接的なものとする、ということに事態は止まらない。それというのも、従来、教育学において言語の存在が取り上げられる場合があってもそれはいささか特殊なものだったからである。今井は「透明なメディア」と「不透明なメディア」という二つの用語を用いてこの事態を整理している〔今井 2004: 6ff.〕。

2.2.3. 透明なメディア、不透明なメディア——教育の自明性の喪失とメディアの不透明性の露呈

今井によれば、従来、教育学において言語の存在が問題として思い起こされることがあったとしてもその際には「言語は言わば「透明」(transparent)なメディアとして扱われてきた」とされる〔今井 2004: 6〕。すなわち、「言語は、教師の意思がそれを通して伝わり、子供の心がそれを通して表現され、世界の成り立ちがそれを通して開示される、一種の「エーテル」[＝ニュートン力学で引力を伝達するものとして想定されたもの]のようなものとして扱われてきたのではなからうか」と〔今井 2004: 6〕。

このように言語が透明なメディアとして扱われてきたこと——例えば、言語がその人となりを表示するものとして受け入れるという事態を想起された——について、今井は、ボルノウの『言語と教育』での議論を参照しつつ示しているが、その根本的な理由は「教育の可能性が信頼され自明化されていたから」だという〔今井 2004: 7〕。それゆえ、「[例えば、口をつぐむといった]自己を隠しだてするような言語の使用は、そこからの「覚醒」がめざされるべき「誤り」として受け止められ、「教育とはどのような事態であるべきかについての自明化された観念が、言語というメディアがまとうかもしれない不透明性をあらかじめ排除していた」とされる〔今井 2004: 7〕。

しかし、今井によれば、そもそもこうした透明なメディアを想定することが実は特殊な場合なのだと言われる。

むしろ、メディアは不透明であるのが通常の場合なのであり、それを透明なものとして想定してきた歴史的・社会的状況が特殊だったと見るべきであろう。教育が不透明なメディアのただ中に置かれているという現実、これが今ようやく

誰の目にも——多少目をこらしさえずれば——見えるようになってきたと言える。

[今井 2004: 8]

ところで、ここで言われる「教育が不透明なメディアのただ中に置かれているという現実」とは具体的にどのようなものだろうか。次項では、メディアに焦点を合わせることでその問題性が見えてくる、そのような趣旨の論稿に着目してみたい。

2.3. メディアに目を向けること——「教育学の変貌」に関する覚え書」より

本項では、具体的に「メディア」に着目することで問題が浮かび上がる、そのような事例について扱った論稿として、「教育学の変貌」に関する覚え書——教育学はいかに変貌を生き延びるか」を参照してみよう。

この論稿は『変貌する教育学』という論文集——当初、それは『教育学年報』の第二期の開始を告げるべく用意されていたものだった——に収められたものであり、この論文集のテーマ（変貌する教育学）に沿って書かれたものである。今井はこの論稿において道徳の時間の教材としての『心のノート』を事例として取り上げ、論じている[今井 2009: 8ff.]。

この論稿において、今井は「メディアの透明性」が『心のノート』にとって大前提となっており、この「メディアの透明性」を利用することで「子供の心への直接的な接近・作用という教育学が夢見てきた理想の実現がめざされているのだ」と見ることも不可能ではない、と指摘する[今井 2009: 10]。

今井は河合隼雄による「見ることもさわることもできない『こころ』。／でもあなたがあなたの『こころ』について／かんがえたりかんじたりしたことが／このノートにはいっぱいにつまっています」という『心のノート』の結び文を引いて示しているが[cf. 今井 2009: 8]、これは『心のノート』に記すことで再帰的に自己反省のシステムを駆動するというその目論みを端的に示したものと言えるだろう。

ところで、こうした——言葉を通してこころに触れられる、といった——言明は、言葉という「メディアの透明性」によって支えられている。つまり、「言葉は、それを通して自らの思念が表現され、それを通して自らの感情が確認されるような透明なメディアとみなされており、だからこそ読み書きを通して

子供の心に接近し作用することが可能になると考えられる」がゆえに[今井 2009: 10]、『心のノート』は「子供の心への直接的な接近・作用」をもたらすものと捉えられるわけである。

しかし、今井によれば『心のノート』は二重のジレンマを孕むものとされる。第一に、それは、言葉というメディアの透明性を前提とするためにかえって子供の心を透明なメディアの中に見失うという事態を招く（実際のところ子供が内心で何を思っているかは不透明であり、また子供の側も思った通りに書かずに偽りの心を文字として表わすということが可能である）。第二に、首尾よくメディアを透明化し子供の心を把握し得た場合には子供を悪夢のようなスローガンの世界——方便としての嘘も通じないような世界——へと閉じ込めてしまうという事態を招く（心と言葉によるその表出との間にあるべきはずのズレが解消されて「文字通り」の意味がまかり通る、という事態）。以上の二重のジレンマを『心のノート』は孕むとされる[今井 2009: 12f.]。

『心のノート』の悪夢は、それが理念や規範を掲げるがゆえに出来しているのでは必ずしもない。[……]理念や規範を掲げる場合、人は通常、理念や規範がそのなかでこそ意味を持つ実情の世界を前提にしている。「嘘をついてはいけない」と子供に言い聞かせる人は、だからといって、方便としての嘘さえ知らぬロボットのような大人に子供が育つことを願っているわけではあるまい。そこにはズレがあり、教育的な行為はこうしたズレが生じることを実は前提にしている。ところが『心のノート』はこうしたズレの解消をめざしている。子供の心をピンポイントで補足することが目標になっており、ズレが解消されたこの実効性の理想状態を実現するために、心を追尾する臨床的テクニックが体系的に投入されていたのであった。

[今井 2009: 12]

『心のノート』を分析することで見えてくるのは、言葉というメディアの透明性を前提にした直接性の希求という「ある意味では教育学伝来のもの」だろう[今井 2009: 10]。この論稿で、今井は「制度としての教育学の自壊現象 [=隣接する心理学や情報工学といった学問分野からの教育研究が増えることで

当の教育学の専門領域とする場所が切り崩されること]とは裏腹に、思考様式としての教育学 [=ある価値や理念を教育によって実現しようとする]は依然として健在]だと述べているが [今井 2009: 7]、その際にも、問題となっているのは「困ったときには子供への直接的接触を拠り所とするという教育学伝来の問題解決パターン」である [今井 2009: 7]。

こうした直接性 (透明なメディア像) に対して、今井が強調するのがそもそも本来、不透明なものとしてのメディアである。例えば、エッセイ「教育において「伝達」とは何か」においては、それはコミュニケーションにおける「伝達の不確かさ」として語られている [今井 2008]。今井はこのエッセイで「教育的コミュニケーションは、コミュニケーション一般においてはほとんど不都合が感じられないこの不確かさを、克服すべき困難として捉えるような構造をもっている」という限りで一般的なコミュニケーションから区別できる、ということを示している [今井 2008: 128]。

これまで見たように、今井が一貫して問題として取り上げてきたのは「メディアの透明性=直接性の希求」といった図式を前提とした教育の在り様そのものだったと言えるだろう。

2.4. メディアの物質性と「示すこと」——「学習の経験とメディアの物質性」より

第3項までの議論で、「メディア」が切り拓いた沃野の一端を確認することができた。そのうえで、本項では、今井の最近の理論展開について見てみたい。その理論展開のキーワードを挙げるとすれば、教えとしての「示すこと」、メディアの物質性、以上の二つだろう。ここでは教育哲学会第56回大会 (於: 神戸親和女子大学) での報告原稿「学習の経験とメディアの物質性——「示すこと」の教育理論に向けて」を参照しよう。

2.4.1. 教えとしての「示すこと」

そもそもこの発表は「教える・学ぶ関係」に対して報告をするという要請の下になされたものであるから、教えることあるいは学ぶことに対して今井がどのような趣旨で報告をしたのかを最低限確認しておいた方がよからう。

今井は、この報告の冒頭を——以前は先生が言っ

ているのだからそういうものだろう」と思っていたが、今は自分なりに納得がいかない先生が説明しただけでは気が済まなくなっている」という中学生の証言を引用しながら——学習における納得の次元へと目を向けることから始めている [今井 2013b: 1]。それは「行動の比較的永続的な変化、そしてそれによる有能化、という機能的な意味での学習には解消できない、学ぶことの側面」としての「[「できる」ことには還元できない「わかる」こと、納得すること、自分なりの根拠を持つこと」という次元である [今井 2013b: 1]。今井によれば、こうした「[納得]の次元を際立たせ成立可能にする点に教えることの意味がある」とされ、その「教えることの不可欠の契機」として「示す」という作用に着目する意義があるという [今井 2013b: 1]。

今井は、現代の学習論および教育論の支配的傾向を整理した上で、この「示す」ことについてブランゲやギールの所論を参照しつつ述べていく。こうした論述の中で「示す」ことについては次のように語られている。

教えることにおいて決定的な意味を持つのは、他者との関係ではなく対象への架橋であり [……] これを可能にするのが「直示的合図」をはじめとする指示的行為、つまり「示す」働きなのである。

[今井 2013b: 7]

「示すことを学ぶこととともに教育の現象として捉える、ブランゲの構想においては」教えることはむしろ、「示す」というコミュニケーションの形式として規定されている。そして教育 (Erziehung) は、原理的には非連続である教えることと学ぶこととの間を、「示す」ことによって実践的に架橋する試みとして理解されている。

[今井 2013b: 9]

以上のように、教えることの原初形態として「示す」ことの意義を確認した上で、今井は「学習の経験は [……] 「事物 (Ding=モノ)」の、不透明性に最後まで依拠しているのではないかと疑問を呈し、この点について考察している [今井 2013b: 11ff.]。

2.4.2. メディアの物質性

今井は、平行四辺形の求積法をめぐってなされた

中垣啓と佐伯胖との論争を参照しつつ、メディアとなるモノの性質、メディアの物質性について論じている[今井 2013b: 11ff.]。この論争は、佐伯が主張した「短冊法」という重ねた紙の側面をずらして平行四辺形の面積について理解させようとする手法について、中垣が紙をずらしてできるのは厳密に言えば擬似的な平行四辺形であって平行四辺形の面積についての正しい認識は保障されまい、と批判したことには端を発するものである。この中垣の批判に対して、佐伯は短冊は具体的なモノと言うよりかは「心的モデル」なのだ——短冊は子供が頭のなかでモデルを操作するための道具に過ぎず、その際には或る種の「理想化」がなされるのだ——と反論している。

しかし、こうした議論に対して、今井は「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と疑問を投げかける[今井 2013b: 12]。今井は次のように述べている。

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[……]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、という驚きが、このモデルの説得力の根底にあるように思われる。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。

[今井 2013b: 12]

今井によればこの短冊法には「透明化」されたメディアには還元できないモノの不透明性が露呈しており、「そこでの学習の経験(「納得」)の成立は、実際には、数学的論証の枠の外にあるモノの〈手触り〉のようなものに依拠していた」とされる[今井 2013b: 12]。これに続く次の箇所は、この報告の結論と言ってよかろう。

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かろうか。学習における納得は、

おそらく内なる観念や命題の自分自身に対する明証性のようなものとしてではなく、こうした不透明なメディアの物質性を介して到来する。まただからこそ、学習は、既成の理解の地平を越え・広げて行くような経験として成就するのだと考えられる。

[今井 2013b: 12]

メディアについて徹底して論じてきた、今井がこのメディアの物質性について今後さらにどのように論を展開していくのか、注目されることである。

2.5. 透明なメディア・不透明なメディア ——メディアをどのように構想するか

前項まで「メディア」概念に注目して今井の研究の歩みを振り返った。そのうえで、本項では今井の研究の歩みを振り返ってみて、メディアをどのように構想するかという点について筆者自身が考えたことを述べたい。

2.5.1. 教育における直接性が達成されるという ディストピア——佐伯胖の譬え話から

唐突ではあるが、まずは佐伯胖による、ある譬え話に目を向けたい。それというのも、この譬え話は、今井が問題としてきた、教育における直接性が文字通り達成された場合の或る種の不気味さを的確に表わしているからだ²⁾。ちなみに、今井が教育の直接性を表わす例としてよく用いるのはカフカの『流刑地にて』であるが[cf. 今井 2004: 16ff., 今井 2010: 1]、それと同種の問題を、この譬え話は、より教育場面に即した形で示しているように思われる。

佐伯胖は、「知的好奇心」とは本来「大変プライベート(私的)なものである」と主張した論稿「知的好奇心のパラドクス——「学ぶ意欲」はどこから生まれるか」[佐伯 2003]の中で、他者(子ども)の「知的好奇心」が操作可能となるという事態について、以下のような譬え話をしている。

今度は別の話。西暦200X年のある学校でのできごと。その学校は教育工学がフルに活用され、生徒の瞳孔のサイズが常に中央集中管理システムでモニターされている。子どもの知的好奇心が高まると、瞳孔のサイズが拡大することによって最も早く察知できることは、すでに古く

から知られていたのである。それをある教育工学者がCAI[computer-assisted instructionまたは computer-aided instructionの略称]に利用して、ひとりひとりの子どもの瞳孔が常に最大限に開いているように教材を自動的に選択し、個別に教材を与えるCAI学習システムを完成したのである。

その日は、そのシステムの発明者である教授が学校に参観に来て、すべてのシステムが順調に作動しているかどうかを調べて回り、万事調子よく動いているので大満足だったが、ふと、子どもの素顔を見て驚いた。たしかに瞳孔はシゲキによって数ミクロン程度の変化を示しており、それは文字どおり、生徒の最大瞳孔面積の近傍であることは理論的にたしかだが、顔は明らかに死人の顔であった！ 文字どおり、「瞳孔が開きっ放し」の！

そこでその教育工学者は、昔の、まだそれほど教育工学が発達していなかった1978年[この論稿の初出年]ごろの、子どもの表情写真集をめくり、「生き生きとしている子どもの表情」をすべて集めて因子分解にかけ、瞳孔だけでなく、口もとや目じりの角度などの要因も計測して、それに応じるシステムに変更した。数日後、その学校の門をくぐって見て、はじめに会った子どもの顔が、実に「生き生き」しているので大満足であった。教室にはいると、みんなの表情が「生き生き」していた。

ところが次から次へと教室を回り、廊下ですれちがう子どもやトイレで出あう子どもなどに会っているうちに、その教授は身も凍る想いになってきた。なんと、みんな「生き生き表情」なのだ。ハンで押したように、何百人の子どもがまったく同じ、自分が設計したとおりの「生き生き表情」なのである。それはまるで悪夢のようであった。

それから数日後、東京タワーのてっぺんから投身自殺があり、死体の顔はめっちゃめっちゃだったが、身分証明書から、それがかの有名な教育工学者サエキ・バン氏であることが判明した。

[佐伯 2003: 91ff. 強調原文]

もちろん、あくまでもこれは「知的好奇心」についての寓話であるのだが、教育における直接性の問

題をも示していると言えよう。この寓話は、教育が直接的にコントロール可能になった場合に描かれるディストピアについてのものだとも読める。今井が問題として別扱したのも教育場面でのこのような直接的な接触だろう。文字通りの直接的な接触が成功裡に進んだ場合に引き起こし得る或る種のグロテスクさを、この寓話は示している。

しかし、同時にこうした直接性は——今井が鋭く論じてきたように——教育のなかでたびたび（教育の困難さという事態が露呈されればされるほどに）希求されてきたものでもある。それにしても、こうした直接性の希求を支えたのは何だったのだろうか。この点に関して、メディア観の相違という視点から少々整理をしておきたい。

2.5.2. 教育的介入を宥進させる「透明なメディア」という幻想

まず確認しておくべきなのは、こうした直接的な接触（以下では、文字通りの接触とは言い難い、心への直接的な働きかけをも含めて「教育的介入」と言い換えることにする）に信憑性を与えるだろうものは、メディアの透明性である、という点だろう。言い換えるならば、「透明なメディア」が教育的介入を宥進させるのである。また、これまでの今井の議論を踏まえるならば、そもそも「透明なメディア」を想定することが困難であると言えよう。繰り返すならば「むしろ、メディアは不透明であるのが通常の場合なのであり、それを透明なものとして想定してきた歴史的・社会的状況が特殊だったと見るべき」なのであった[今井 2004: 8]。教育的介入を宥進させるのはメディアの観の違い（メディアを透明なものに見做すか／不透明なものに見做すか）によるものと言うべきだろう。

ところで、この「不透明なメディア」を引き受けた場合の教育の在り様とはどのようなものとなるのだろうか。あるいはそもそも「不透明なメディア」を構想することはどのように可能なのだろうか——最後にこれらの点を、今井によるメディア分析の必要性という主張を踏まえつつ、考えることとしたい。

2.5.3. 「不透明なメディア」をいかに構想するか ——上田薫の「ずれと動的調和」から示唆を得て

『メディアの教育学』の中で今井は次のようにメディア分析の必要性を訴えている。

他者への直接的接触の欲望は教育を起動させる一つの要因であるかもしれないが、他者に何らかの「自由」を想定する限り、教育は間接性を導入せざるをえない。この間接性を可能にするのがメディアなのであった。[/] [……] 教育において最終的に問われるのは、意図の善悪ではなく、様々な屈折を経た上で間接性のメカニズムが最終的にいかなる作用を産出するか、ということであろう。

[今井 2004: 36]

また、今井はこうした間接性を可能にするメディアのなかで教育する側の意図と教育される側との自由が「すれちがう」過程として教育を描こうとしている。

[……]メディアは変化しても、[教育する側の]意図がメディアのメカニズムに組み込まれることではじめて作用するという基本的な構図は変わらない。教育する側の意図によって選択され構成されるメディアのなかで、教育する側の意図と教育される側の自由が言わば「すれちがう」——その過程として「教育」は現れることになる。[……]教育に要請され、また総体としての教育が現実に遂行してもいることは、お互いが適切に「すれちがう」ためのメディアをいかに構成するかについての配慮なのである。

[今井 2004: 38]

以上、今井によるメディア分析の必要性、教育者の意図と被教育者の自由とがうまく「すれちがう」過程として描かれる教育像を確認した。こうした主張を踏まえるならば、もはや教育者の意図の善悪といった問題設定はできなくなるだろう。

しかし、ここではあえてメディアに関わる人の視点、メディアを構想する人の視点にこだわってみたい。メディアの間接性を踏まえつつも、こうした「不透明なメディア」を構想する際に人はどのように関

わるか——これについて考えてみよう。ヒントとするのは上田薫のいう「ずれ」および「動的調和」である。

上田薫は、短いながらも重要な講演記録「ずれと動的調和」のなかで次のように「ずれ」について述べている。

[授業を実際にやってみて、自分が予想した子供の姿と実際のそれとの] ずれを発見できない教師は、はっきり言って教師失格ですね。あの子はここまでわかるだろうと思ったけれど、その手前でとまってしまったとか、あの子があんなことが言えるとは思わなかったとか、そういう悲喜こもごもの誤算は、どんなに優秀な教師の指導にもつきまとうものではないでしょうか。それに気づくことがずれの発見なのですよ。

[上田 1993: 305 下線は引用者]

こうした上田の言葉を以て、上田が教師に聖人君子たることを求めていると解するのは早計である。事態はむしろ逆である。上田にとって「教育というのは、不完全な教師が不完全な子どもにかかわりをもつということ」であって、教師に求めているのは「子どもたちを前にすると、なんだかやはり自分はいらいらように思いこんでしまう、そういう妄想からさめろ」ということである [上田 1993: 305]。また上田に言わせれば「教師もまた凡人で不完全な人」なのであって「せっかく立てた計画だって、途中で修正しなければならなくなるのがあたりまえ」だとされる [上田 1993: 306]。それゆえに、上田が重視するのは、こうした「ずれ」に対して教師が真摯に向き合い続けていくことである。それというのも「わたくしたちがなにをやりようとしても、いや生きていくかぎり、ずれというものはともなわずにいない」からである [上田 1993: 301]。

上田は、上述した「ずれ」を踏まて、動きつつ止まりつつする具体的普遍としての「動的調和」についても次のように述べている。

動的調和、動的バランスというのは、このように動きつつ止まり、止まりつつ動く、そこを強調しているのです。ごくごくわずかのことでバランスはくずれる。しかしくずれるから、新しいバランスへの道が生まれる。ずれが

たいせつになるということがわかっていただけ
ると思います。この場合のバランスは、ダイナ
ミックで柔軟で、しかも決してふにゃふにゃで
はなく、緊張したまとまり、強靱さをそなえて
います。なんでも堂々と受けて立っていて、し
かも寸ごうの逃避も許さないんですね。

[上田 1993: 308f.]

さて、以上にみたような、上田における「ずれ」と「動的調和」の捉え方は——教授言語といったメディアについての言及がないにもかかわらず——伝達の不確かさ、教師と子どもとの間に生じる複雑なメカニズム、今井流に言えば「メディア的構造」を、つまりは「不透明なメディア」を前提としているように思われる（そもそも「透明なメディア」を前提としているのであればそもそも「ずれ」など生じ得ないだろうし、また問題にもなるまい）。

そうとはいえ、こうした上田の理論枠組を、今井のそれに直接接続するのはあまりに牽強付会な試みと言わざるを得まい。ただ、ここで示したかったのは、今井が言うような「不透明なメディア」を構想する際には、上田が述べるような「ずれ」を真摯に受け止め「ずれ」と向き合うことがおそらくメディアと関わる人々に求められるだろう、という見通しである。

メディアをどう捉えるかによってメディアとの関わりかたも——「不透明な」ものと捉えれば教育における間接性が担保され、「透明な」ものと捉えれば教育的介入が充進するといった具合に——変わってくる。そうだとすれば、メディアがどのような構造を持つのかを分析すると同時に、そのメディアに関わる人がどう振る舞うかをも視野に入れていく必要がある（もっとも、こうした人々の振る舞いそれ自体、その人がどのようなメディア観を持っているかに規定されているに違いないが）。それでも、こうしたメディア的構造と密接に関わる問題を考えることには意義があるように思われる。最後に、正直に申し述べれば、執筆者は、教育評価という問題圏をそのようなものの象徴的な一つとして想定できると思っていることを記しておこう。

(安部高太郎)

3. 美

本節の目的は、今井の「美」と「教育」をめぐる研究の歩みを振り返ることで、今井が「美」をどのように捉えていたのか、「教育」における「美」を語ることに今井はどのような可能性を見出していたのかを探っていくことにある。ここでは、「美」と「教育」をめぐる多義性、「美」と「教育」の結合のあり方、そして、「ナチズム期」における「美」と「教育」の三点に着目することで、この課題への応答を試みていきたい。

3.1. 「美」と「教育」をめぐる多義性

まず、今井が「美」の概念を議論の俎上に乗せるとき、そこには常に「美」の多義性が前提とされているという点を指摘することができる。「美」は「教育」を語るための一つの〈視座〉ではあるが〈定点〉ではなく、広がりをもつ〈土壌〉、あるいは〈次元〉であり、その内実を明らかにするためには思想史的な捉え返しが常に要求される概念なのである。

教育学が形成してきた「美と教育」の視角——簡単に言えばそれは、美的経験が、単なる芸術についての教養知識の獲得という枠を越えて、人間形成に対して独特の促進的作用を持つ、という見方である。このような見方は、科学を学ぶことが単なる科学知識の獲得という実的な意味を越えた人間形成の意味を持つ、という見方と同じくらい根強いものであろう。両者の見方は、西洋の伝統を遡れば結局プラトンに行き着くのかもしれない。

それにしても、美的なものの経験がなぜ人間形成的な意味を持つと言えるのだろうか。この問いに対する回答を実証的な研究プログラムに還元することはできない。「美的なもの」もその「経験」も「人間形成」も、みな歴史的に形成されてきた多義的な概念である。実証的研究の足場となる一義的な概念世界に踏みとどまろうとしても、上の問いは思想史の多義的な概念世界にたえず人を引き込まずにはいない。美的なものの持つ教育的意味を原理的に（美的なものに教育的意味がそもそもあるのかも含めて）考えようとするれば、「美」と「教育」をともに意味づける教育思想史的な文脈を探究する必要が出て

くるのである。

[今井 1999: 149f.]

「美」（と「教育」）のこうした多義性は、実証的研究におけるような一義的な視点に回収されず、「美」や「美的経験」、「美的人間形成」といった概念を対象として思考する側にとって、「美」をめぐる概念世界そのものを問題化することにつながっていくということが示唆されている。この時、「美」について思考することは、過去において語られてきた「美」の特質を相対的に浮き彫りにしていくことにとどまらず、現在というコンテクストに生きる人間——思考する人自身も含めて——にとつての「美」や「美的経験」といったものの基盤を反省的に捉え直す契機ともなり、さらには、過去に展開されてきた「美と教育」についての言説基盤が現在においてもなお有効性を保持しているか否かを問うことにまで通じている。上記の引用に続けて、今井は次のように述べている。

他方、このような思想史的な探究も、「美と教育」について想定される実証的研究が実証レベルでは完結しえなかったのと同様、歴史レベルでは完結しえないであろう。西洋的文脈で言えば、上にも挙げたプラトンを始めとして、[……]シラー、ニーチェあるいはバウハウスにおいて、「美」と「教育」がどのように配置されてきたかを問うこと。われわれにより近い日本の文脈で言えば、たとえば芸道の修業がどのような意味づけを与えられてきたかを問うこと。このような探究が単なる過去の解明にとどまらぬ思想史的な意味を持つのは、「美と教育」をめぐる現在のわれわれの概念世界の成り立ちと構造を解明することに、それがつながると考えられるからだ。とすれば、そのような思想史的探究は現在の側から問い直しを受けざるをえない。つまり、歴史的に形成されてきた「美と教育」の概念世界が、現代における「美的なもの」やその「経験」や「人間形成」の状況にどこまで太刀打ちできるのかという、この問いに思想史的探究は早晚直面せざるをえない。

[ibid.: 150]

ここで言及されていることは、「美」と「教育」を

めぐる問題圏の探究は、決して思想「史」の枠組みにはおさまらないということである。ニーチェ、デュイ、そしてベンヤミンにおいても、その思想が過去の遺物としてきれいなまま棚上に飾られることはない。歴史のプロセスにおいて提起された「美と教育」枠組みは、絶えず現在の視座からの問い直しを受ける。そして、多くの場合、このような問い直しによって過去の思想に新たな側面が見出されることになるのである。「美」を媒介として成立する、このような“問い直し”の教育学は、過去と現在との往還運動を続けていく中で、根を下ろした土壤そのものを豊饒なものにしていく。ここで興味深いことは、「美」と「教育」をめぐる言説がこのような仕方ですら自らの土壤を豊かなものに変えていく過程で、「美」や「教育」といった概念が指す内容そのものも様々な方向に変貌を遂げていくということである。常に更新され続けていく「現在」の視座と過去の思想とが対話を重ねていく中に、感情、感覚、知覚、自己充足性といった多様な方向性をもつ「美（的なもの）」の概念と「教育」との豊かな関わりが明らかにされていく。このように、今井の「美」と「教育」をめぐる議論には、思想史的視座と現在からの問い直しの結合によって、その地盤そのものが拡大、変容していくという特質があると言えるのではないだろうか。

3.2. 「美」と「教育」のつながりに見られる両極端な性質

ところで、今井は、「美」と「教育」をめぐる言説にポジティブな可能性のみを見ていたのであろうか。このことが次の論点として挙げられなければならない。前項で述べたように、今井にとって、「美」と「教育」をめぐる議論は、「歴史的に形成されてきた「美と教育」の概念世界」とそれに対する現在の問い直しによって成り立つものであった。ただし、このことは素朴な「美的経験」それ自体を否定するものではない。次の一節は、今井自身の素朴な「美的経験」として取り上げることが可能だろう。

厳冬期に入って冬晴れの寒い日が続くようになると、夜明け前のわずかな時間、山の稜線にそって東の空が朱色に輝いて見えることがある。地上はまだ夜のように暗いのに、これから太陽が昇ってくるあたりの空が朱色に染まり、左右に

行くにつれてそれが淡い藤色に変わっていく。私はそれを見て「美しい」と思う。——ごくありふれた「美的経験」である。

[今井 2004(2003): 253(27)]

さらに今井は、「美的経験が人間形成にとって意味を持つということはあるふれた経験的事実だとも言える。音楽にせよ美術にせよ文学にせよ、芸術に触れることで得られた美的経験に大きな、場合によってはその後の人生が左右されるほどの影響を受けたという人は少なくないだろう」[ibid.: 254(28)]とも述べており、「美的経験」が——あるいは、そのような経験に人間形成的な意味を見出すことそれ自体が——ある種の「ありふれた経験的事実」であることを否定していない。「美しい」風景や様々な芸術作品を目の前にして自らが強く揺さぶられるという事態そのものは、素朴で「ありふれた経験的事実」であり、今井はこのような経験自体を決して否定的に語っているわけではないのである。しかし、「美的経験」には、このように古典的人間形成論と整合的な側面があると同時に、そのような文脈においては「不適切」とも捉えられうるような側面があることもまた指摘されている。今井は、複数の論考の中で、トーマス・マンの『ブッテンブロック家の人々』から以下の一節を引用している [cf. 今井 1997: 88]。

ハノーはすでにおなじみのあの虚脱感の発作に襲われた。美というものがいかに苦痛を与えるものか、美は、いかに深く恥辱の淵に、憧れにみちた絶望の淵に人を落ち込ませ、しかも日常生活への勇気と能力を蝕むか、ハノーはそれを再び感じ取った。

[Mann 1990: 702=1972: 552]

そして、この一節について、今井は次のように述べている。

結局ハノーは宿題を月曜日の朝に延期し、しかも、朝は朝でベッドから出るのを一時延ばしているうちに寝過ごし、遅刻寸前で、もちろん宿題には手もつけずに学校にかけ込むことになる。——美は「日常生活への勇気と能力を蝕む」のである。

[今井 1997: 88]

ハノーの「美的経験」においては、今井自身の体験に基づく例に見られるような、古典的人間形成論にとってのポジティブな性格は姿を消している。ワーグナーの楽劇『ローエングリン』を観劇したハノーを襲ったのは、「虚脱感の発作」であった。「美」は「苦痛を与える」だけでなく、「深く恥辱の淵に、憧れにみちた絶望の淵に人を落ち込ませ、しかも日常生活への勇気と能力を蝕む」ものとして経験されているのである。今井は、ハノーの身に及んだこのような「美的経験」のうちに、「教育的・道徳的価値を担うことのできた市民的な芸術とも、また、シラーやシュライエルマッハーが考えたような、最初から社会的な関係を内に含んだ美の次元」とも異質な「美的アヴァンギャルド」の態度を見てとり、このような態度が「美」と「教育」の関係づけを困難にしようことを予測している [ibid.: 87f.]。そして、モレンハウアーの「教育理論が現代における美的経験の独自性に関われば関わるほど、教育理論の古典的要素は疑わしいものとなる」[Mollenhauer 1989: 288=1992: 321] という主張を裏づけている。

「美」の多義性については前項で既に論じたが、ここにあらわれているのは古典的な「教育」との結びつきを困難にするだけでなく、「教育」の概念そのものを根底から問うような「美」の「反教育的」な性質であろう。「美」と「教育」という概念世界に対して思想的探究と「現在」からの問い直しという二重のアプローチを試みることによって、今井は「美」の内包する両極端な性質をも明らかにしていると言える。

それでは、「美」の「反教育的」な性質、あるいは「美」と「教育」の「ネガティブ」な関係性は、上述のハノーの例のようなものにとどまるのであろうか。

3.3. 「ナチズム期」における「美」と「教育」 ——ライヒヴァインの実践に着目して——

3.3.1. 「日常の美学化」と「美」の恣意的な利用

2013年6月に行われた講演会において、その講演全体とは言えないにしても、一つの基調となった論文「ナチズム期映画教育論におけるモノとメディア」についての言及があった。講演内で用いられた表現を正確に再現することはできないが、ここではナチス政権下において映画教育が大変熱心に行われていたこと、またドイツで映画が実際の授業実践の場に

において利用されるようになるのもこのナチズム期であったという事実が確認された。そして、その内容がきわめて中立的で「ザッハリッヒ (Sachlich)」なものであったということが確認されると、その後の議論は主として「モノとメディア」という視点を中心に展開されたように記憶している。したがって、「ナチズム期映画教育論における」という主題の前半部分の意義は、議論の流れのなかでやや傍流に位置するものとして眺められることとなってしまったように思われる。しかし、特に東京大学着任以来——実際には、ベンヤミンにおいて提起された「政治の美学化」と「芸術の政治化」の対立構造の中にその萌芽は既にあったのかもしれないが——今井が「ナチズム期」における「美」と「教育」をめぐる議論に着目しているという事実に鑑みるならば、上述の論文の主題が「ナチズム期」であることには、きわめて重要な意味があったのではないだろうか。今井が「ナチズム期」に着目する理由——それは、まさにこの「ナチズム期」において、「美」と「教育」が最も「ネガティブ」に結びつき、最大の悲劇の一つを現出させてしまったという事実にあると思われるのである。

実際、上述の講演会の第二部、質疑応答の部分では、小玉との対話の中で「ナチズム期」に着目する動機について触れられていたように思われる。「モノとメディアの関係を問い直すという構想はいつ頃からのものであったのか」という小玉の問いに対して、今井は「モノというテーマは、この半年ほどの間に出てきた新しい視点である。ナチズムを生み出した原因にあたるメカニズムを明らかにするという目的からメディアという概念への関心も強まり、さらに映画教育への関心もそこから生じてきた。ナチズム期というのは私にとって中心的な意味を持っているテーマであり、なぜあのようなことが起こってしまったのかということについては常に考えている」という内容の応答をしている。したがって、今井にとって「ナチズム期」をめぐる問題は、「モノとメディア」、「映画教育」、そしてこれらと深く関わる「美」というテーマと切り離せないものであると同時に、これらの諸関心を根底で支え、繋ぎとめているところの深層流とも言うべきものだったのではないかと思われるのである。ここでは、この深層流を垣間見ることのできる論考を手がかりとして、今井の教育学における「美」と「教育」について考察していく

ことを試みてみたい。

まず、このような問題を取り上げるに際して、『研究室紀要』第28号における今井と鈴木の討論から二つの部分を抜粋する。ここには、「美 (的なもの)」の「ネガティブ」な側面についての今井の視角が、具体的に示されていると思われるからである。

19世紀のドイツの美的な教養は特殊な教養という感じがする。私の感じていうと、カントやヘルバルトもそうかもしれませんが、ヘーゲル以前の芸術に焦点化される以前の美学的なものへの考え方は、むしろ日常生活そのものの中に美的な趣味の基盤を見ていこうということだから、やはり人と人の社会的な関係の調節の仕方とか、そういう具合に生活そのものと深く結び付いている。それに対して19世紀の美的な教養というのは、日常生活を離れたコンサートホールとか美術館とか、そこに美的な体験の本質を見て行こうということだから、かなり違って、どちらが良いと言うことはないのだけれど、どちらかという、私はやはり、芸術に閉じ込められる以前の美的経験の方が可能性があったのではないかと思っているのですね。それは20世紀になると再び活性化されて、つまり「日常の美学化」てなものですよね。現在だって、たとえば、政党のコマーシャルだって、美的な働きかけをしようとしているわけですよ。単に自分の主張を論理的に説得しようと考えてはいないのですね。その意味では、美的なものは日常の生活のあらゆるところに浸透していて、それは初期の美学の持っていた発想のアクチュアルな部分だと思うのですね。ただそれが、今の政治の話ではないけれど、私の論旨から言うとメディアの問題と浸透しあって、生活をかえってコントロールするようなね、そういうメカニズムとアマルガム化していく。そういう状況があって、単純にかつての美学に帰ればよいわけではない。しかし、ある美に対するわれわれの視点として、初期の美学は現代のわれわれの美的なものを見る視点として非常に重要なものを含んでいると思えるのですね。

[今井／鈴木他 2002: 114f. (今井の発言)]

18世紀の人が考えた趣味とか美とかいうのは、

確かに抽象的で、全ての人に適応できるものなのだけれども、しかし、であるがゆえに実質的にはごく一部のしか実現できないものだったはずで、だからこそ趣味を共有する一部の人の間での公共的な議論が成り立ったと言えるわけでしょう。共通の基盤があったからこそ実りある議論ができた、あるいは合意も理性的にできたということですね。今の19世紀のプロセスの中で、学校ができあがって、ドイツではギムナジウムができて、それが大学に接続してというかたちで学校の体系ができて、それであま学歴社会や資格社会が出来上がっていく。そうすると目に見えてくるわけですね。つまり、そういう議論できる人と最初から議論できない人が目に見えて分かれてくる。そういう中で、趣味の分離が実質的な意味を持つに至ったということですね。さらに20世紀、それは民主主義でいうと名望家民主主義から大衆民主主義への変化となるわけですね。政治的に言えば、19世紀の段階では名望家民主主義だから、基本的に利害を共有している人たちが議会にくるから理性的な討論が議会でする。逆に、大衆民主主義になってくると、そもそも利害を全く共有しない人が議会にやってくるから議論なんか最初から成り立たないわけで、最初から結論は決まっている。そういう状況の中で、一体どうやって人々を動員していったらいいのか、一つの共通項を作っていったらいいのかといったときに、多分、メディアと美の結合というようなかたちで、まあそういう様々な理性的な議論の対立を超えて、とにかくすばらしいではないかと。あれでいいじゃないかというかたちで、[……] ああいうかたちでわっと気分的に、反論できないような形で感覚的に人々を動員していく。そこに美が非常に巧みなかたちで組み込まれていく。いい悪いではなくて、気持ち良いとか、素敵だとかそういうかたちで、合意をとりつけていく。そういう問題が起こってきたという感じですか。

[ibid.: 115 (今井の発言)]

一つ目の引用では、「日常の美学化」、すなわち「美的なもの」が「日常の生活のあらゆるところに浸透」しているという事態について言及されるとともに、

その具体例として「政党のコマーシャル」における「美的な働きかけ」について触れられている。ここでの「美的なもの」は、「(マス)メディア」の問題と浸透し合うことで生活そのものを支配するようなものとして論じられている。二つ目の引用も立脚点は同じであり、多くの人を動員するための共通項としての「メディア」と「美」の結合という点が中心となっている。「美」は、「反論できないような形で感覚的に人々を動員」する手段として位置づけられるだけでなく、そのために恣意的に利用されるものとして「巧みに組み込まれて」いってしまうのである。

それでは、「美」が人間に利用されるままの状態にさらされたとき、そこに用意されているのは、「ナチズム」のような悲劇的な結末でしかないであろうか。今井の研究によれば、少なくともそのような動きへの〈抵抗〉が可能であると信じ得るだけの「証拠」は現実に存在したと言うことはできるだろう。その「証拠」は、ナチズムの同時期に、同じドイツのベルリン近郊の農村、ティーフェンゼーの単級小学校の教員であったライヒヴァインの教育実践の中に隠されていたのである。

3.3.2. ナチズムのメディア戦略における「美」

アドルフ・ライヒヴァイン (Adolf Reichwein, 1898-1944) は、今井の整理するところによると、(1) 新教育的伝統の体現者・実践者として、(2) 国民社会主義 (Nationalsozialismus) に対する抵抗運動の闘士として、そして、(3) メディア教育学 (Medienpädagogik) ・博物館教育学 (Museumpädagogik) の先駆者として、これまで研究が積み重ねられてきている教育者の一人である。しかし、このような枠組みによっては説明できない部分がライヒヴァインの教育実践および教育論にはあると今井は指摘しており、この点を解明するためには、「ライヒヴァインによる〈教育的抵抗〉とは一体何であったのか」という根本的問いに立ち返る必要があることを強調している。ライヒヴァインは、ローラント・フライスラーの人民法廷にかけられ、反ナチスのクーデターに加担したとして1944年10月に死刑を宣告されることになってしまうのであるが、今井は、先に挙げた問いをこのような彼の悲劇的最期と国民社会主義の抑圧的体制における新教育的実践とに解消してしまうことによって、彼の〈抵抗〉が「プロパガンダの時代」における「暴力および美化された

現実」の中で遂行されていたという決定的な点に対する注意を希薄化することなく、〈教育的抵抗〉の真実を時代背景とともに明るみに出すことを試みている。結論を先取りするならば、ライヒヴァインは、子どもが事柄や事物と直接的に出会い、その「即事性 (Sachlichkeit)」を手がかりに自らの知覚そのものを探究の対象とし得るような開かれた構えを実現することによって——まさに、「美的なもの」の次元を可能にする実践を構築することによって——、当時の政治的・プロパガンダ的状况に対する〈教育的抵抗〉を展開した教育者として捉え直されなければならない。そして、今井はこのような実践に着目することで「現在のプロパガンダ的状况」を内から破るような契機が見出せるのではないかと主張していたのではないかと思われるのである。

それでは、今井の眼に映った「政治的・プロパガンダ的状况」とはどのようなものだったのであろうか。ここで注目されるのは、ナチズム期において国民啓蒙・プロパガンダ省大臣の立場にあったゲッベルスのメディア戦略である。

「強いドイツ」の再興と、その実現を保証してくれる強力なリーダーシップを伴った指導者の登場への熱望は、彼のメディア戦略によって熱狂へと変わっていった。しかし、このメディア戦略は、国民社会主義への信奉を直接に要求するものではなかった。目に見えるあからさまなプロパガンダが人びとの反感を買い、直感的に反発心を煽るという危険性に対して、ゲッベルスは強い警戒心を抱いていた。それゆえ、政治的信条の押しつけとは違ったルートで、あたかも自らが進んで自覚的に——ざらついた違和感なく——国民社会主義に賛同しているのだと国民に思わせるために、知覚はおろか、感情レベルをも統制していくことこそが肝要であると彼は考えたのである——この意味で、彼は皮肉にも国民「啓蒙」・「プロパガンダ」省大臣としての職務を忠実に果たしたと言い得るのかもしれない。今井は、映画「ヒトラー青年クヴェックス」とラジオ番組「リクエストコンサート」を、当時採用された二つのメディア戦略の代表例として挙げ、人びとの生活空間に浸透した「美」の次元が、いかにしてナチズムへの賛同、信奉のために利用されていったのかという点を描き出している [cf. 今井 2005: 6f.]。

映画「ヒトラー青年クヴェックス」は、ナチスのプロパガンダ映画として現在でも知られている。主

人公ハイニ・フィルカーがヒトラー青年団に出会い、共産主義に賛同する父親との葛藤を経る中で、徐々にヒトラー青年団へと惹かれていくという内容から構成されているこの映画は、端的に言えば、人びとがこの映画を楽しむこと、映画の背景設定、場面描写、ストーリー展開に自然に身をゆだね、そこに浸っていくことのうちに、「(善なる)国民社会主義対(悪なる)共産主義」というステレオタイプを受け容れる知覚様式をしのび込ませるための試みであった。この映画がナチスへの賛辞や賞賛が無批判に並べられたものであったならば、それへの理性的抵抗もあるいは可能であったかもしれない。しかし、必ずしも純粋な善人として描かれていないナチス党員の登場や、根は善良な父の存在、決して自堕落ではなく、真面目な性格を有している共産主義青年団のメンバーの存在、そして登場人物の「人間味」溢れる心の揺れや人間関係の描写は、段々とそのような理性的抵抗力を奪っていく。抵抗力を目覚めさせるような政治的信条のお仕合せが鳴りを潜めているがゆえに、ハイニに少しずつ感情移入してしまった多くの人びとは、明るい未来への方途が国民社会主義のうちにこそあると見るような知覚を、まさに知らないうちに引き入れてしまうのである [ibid.]。今井は、ナチスのプロパガンダ映画の特質をこのように分析している。

もう一つの具体例であるラジオ番組「リクエストコンサート」も、ナチスの“期待”のかかったメディア戦略の一環であった。ゲッベルスは、ラジオを「大衆への影響行使の最も現代的で最も重要な道具」として位置づけ、「国民受信機 (Volksempfänger)」と呼ばれる廉価版のラジオの普及を通じて、「娯楽が同時にプロパガンダである」という理想状態を作り出すことを目指した。ここでも、政治的信条の直接的な注入に対しては極めて消極的な姿勢が採用され、そのような政治的宣伝によるのではなく、むしろラジオを通して人びとが娯楽の楽しみに浴し、「いかなる人間もラジオなしでは生きられず、ラジオが端的に日々の必要になる程にそれを利用していく中に、自然とプロパガンダが受け容れられていく」というプロセスが考案されている。今井は、このような「誰もが心待ちにする娯楽が同時にプロパガンダでもある」という理想状態を、おそらく当時最もよく実現していた番組が、「リクエストコンサート」だったのではないかと述べている [ibid.: 9]。では、どのよう

な仕方での番組はプロパガンダと結びついていたのであろうか。

最初の「リクエストコンサート」は、ナチスの党組織を動員して行われる「冬期慈善募金」との結びつきの下で、1936年1月に放送された。募金を表明した人が、好みの曲を番組企画当局にリクエストできるという仕組みが採用されたが、ここには、ラジオ番組を通して自分の好きな曲を聴くことができるというきわめて私的な側面に加えて、リクエストという形での公共放送への参加という擬似公共的な側面、さらには、このような娯乐的、参加的性格を背景とした募金という行為によって、「ドイツ的社会主義」および「国民的連帯」が着々と進行していくという側面の重層的な一体化が見られると今井は指摘している[ibid.]。日常におけるプロパガンダの現実が、きわめて巧妙な仕方で実現されているのである。しかも、演奏される曲目や読み上げられるメッセージなどはすべて検閲および監視の下に置かれ、第二次大戦勃発後に「国防軍のためのリクエストコンサート」と名称が変更された後も、音楽が聴取者の欲求にかなうよう細心の注意が払われていたという。たとえば、従軍している兵士から故郷の家族へのメッセージが語られる、故郷に遺された兵士の妻に子どもが生まれたことが知らされる、戦死者の名前が読み上げられるといったプログラムは、戦時下における人びとの不安を解消することに役立っていたかもしれない。このように、明確な言語化を避けながらも「民族共同体」のイメージを受け容れる知覚のあり方を確実に醸成していったという点に、この番組特有の性質を見てとることができる。今井の言葉を借りれば、「[リクエストコンサート]という人気番組は、私的領域へと侵入し、娯楽への個人の自発的な欲求を巧妙に誘い出しながら、「この欲求を利用して、国民社会主義のイデオロギーがひとつの擁護すべき現実として見えてくるような知覚のあり方を推奨し促進した」のである [ibid.: 10]。

このような例はおそらく氷山の一角にすぎず、ゲッベルスが主導したメディア戦略全体からすれば、ほんの一部でしかないのかもしれない。しかしながら、上述した二つの戦略からは、表面上明確な政治的メッセージが全くと言ってよいほど発信されていないにもかかわらず、そのようなメッセージを受容してしまうような知覚の様式が無自覚のうちに人びとの側に形成されていくという、彼の戦略の特

微的な側面を窺い知ることができると言える。映画やラジオといった、一般大衆が容易に近づくことのできるメディアによって、しかも、「政治」という「真面目な」議論が行われる場とは対照的な印象を与える「娯楽」というジャンルを通して、そのような知覚の侵略は着実に進行していったのである。

3.3.3. ライヒヴァインによる〈教育的抵抗〉

ライヒヴァインの〈教育的抵抗〉が、「自らの知覚そのものの探究」を可能にするものでなければならなかった理由は、ここにある。少なくとも、ライヒヴァインの実践が「プロパガンダの時代」への〈抵抗〉であったと言い得るためには、このような探究の可能性に開かれていることが条件として要請されなければならない——それゆえに、「自己活動」や「自発性」といったもの自体がすでにナチズムの戦略の支配下に置かれてしまった以上、このような「新教育」に特徴的に見られる概念は、ひとまず分析の対象として留保されなければならなかった。この点に、今井はライヒヴァインの独自性を探り当てていたように思われる。では、子どもが「自らの知覚そのものの探究」へと向かう実践を、ライヒヴァインはどのようなものとして考案していたのであろうか。

「自己活動」や「自発性」といったものが既に「知覚の支配」によって信頼の置けるものでなくなってしまった以上、〈抵抗〉の可能性はそのような知覚に安住するものであってはならないはずであり、ここから「自らの知覚」の探究へと向かうことに対する必然性が生じていた。今井は、このような探究を可能にする実践として、観察した植物をモデルに紙とハサミを使って切り絵で再現するという作業や、ハマワリの茎を使って正確な音程を奏でるたて笛をつくるといった作業等の手仕事の過程を挙げている [ibid.: 11f.]。このような実践に、自己目的的な構造をもっているという意味での「遊び」や、「目的—手段」関係における純粋な手段としてあらわれる「作業」のようなものとは異なった、自分自身の知覚の対象化へと子どもを導く契機が潜んでいる。ライヒヴァインがこのような活動の中に見出すのは、感覚や知覚のもととなる「素材」に根拠を持つような「形態付与の美」の体験であった。

ここでライヒヴァインは、「美」の次元、および「美」と「教育」の視角へと接近している。感覚や知覚の「訓練」という課題において重視されなければなら

いのは、子どもが感覚や知覚のもととなる「素材」に根拠を持つような「形態付与の美」を体験することであり、身の周りにある対象を「美と合目的性」という側面から評価することだとライヒヴァインは考えたのである。このような「訓練」として具体的に案出されたのが、「見ること」に関わる切り絵と、「聞くこと」に関わるたて笛製作であった。子どもは、まず実際の植物の観察や音程の聴取によって世界と関わり、そこに知覚のゲシュタルトとも言うべきものを見出す。切り絵の素材となる紙とたて笛の素材となるヒマワリの茎が手渡されるやいなや、世界との接面から引きはがされ、対象の表象を正確に再現する取り組みの中に置かれる。子どもは「形態付与の美」の体験において自らの知覚と向き合い、それを意識化していく。「即事的(Sachlich)」という表現の当てはまるこのような作業において、子どもは自らの感覚知覚を対象化し、美的に「訓練」していく可能性を与えられるのである [ibid.: 12f.]。そして、このような知覚の対象化において、「映画」が積極的な役割を与えられているという事実にも今井は着目している。ライヒヴァインにとっては、映画もまた知覚を対象化するためのメディアとして、事物を直接観察する場合と同様、ある種の知覚のゲシュタルトを——しかも「生きた経過」として——子どもに与えるのである。

当時、ティーフェンゼーの農村学校が映画を用いた教育実践の実験校として位置づけられていたという事情も助けて、ライヒヴァインは「作業」の前段階における映画利用を試みていた。今井は、映像を見るという過程を知覚の探究へと子どもを導く重要な契機として高く位置づけるライヒヴァインの教育論に着目している。「教育が、世界との特定の関係を単に前提にするのではなく、世界との関係の実験的な探究・構築のプロセスを含むべきである——ライヒヴァインはまさにそのように考えていたわけだが——とすれば、知覚の形式を対象化することを可能にする映像は、ライヒヴァインにおいて教育の核心に触れる位置を与えられることになる」のである [ibid.: 13]。これは、事物との出会いの即事性や直接性という点と一見矛盾するように思われるが、ライヒヴァインの議論においてはこのような矛盾は見られないと今井は分析している。事物経験の即事性、直接性は、物理的次元に還元されるのではなく、「美」的な次元、すなわち知覚のゲシュタルトという形式

によって意義づけられるのであり、それゆえ映画は、紙やヒマワリの茎と同等に——あるいは、「生きた経過」に関わるという点では、それら以上に重要な「メディア」として位置づけられるのである。今井は、このような「メディア」によって可能になった、知覚の形式を対象化するための「自由空間」を構築していくことの中に、「暴力および美化された現実」に対する〈抵抗〉の側面を見出したのである。

このように、今井はライヒヴァイン研究において、「ナチズム期」における「美」の「ネガティブ」な側面を浮き彫りにするとともに、そのような「負」の側面を突き破る可能性を、「美」と「教育」をめぐる議論そのもののうちに見出していると言えるだろう。「暴力および美化された現実」の中にありながら——むしろ、そうであったからこそ——「美」の次元に新たな可能性を見出す契機が生じたと言うこともあるいはできるかもしれない。事物への即事的、直接的な探究によって知覚の対象化がもたらされるとき、事物はメディアとして教育実践の場の中核に呼び込まれる。ライヒヴァインは、このような「メディアの自由空間」を創出することで、国民社会主義によるプロパガンダの現実が支配する中、その内部からの「美的〈抵抗〉」を企図し、——あたかも当局の方針に沿っているかのような形で——それを教育実践として示している。このような〈教育的抵抗〉が、実際にどの程度の有効性をもつのかという点については、今井も一定の留保を加えている。そして、ここには第二次大戦期のドイツにおける悲劇が影を落としているのかもしれない。しかし、「政治的-プロパガンダの状況」にあった第二次大戦下のドイツにおいて、それに対する「美的なもの」の次元からの〈抵抗〉が試みられていたという事実には、その有効性をはるかに上回る意味が内包されていたと言うことができるだろう。今井の議論が、ライヒヴァインの教育構想からそのような意味を抽出するものであったとするならば、今後の課題は、プロパガンダが猛威を振るう現在のコンテクストの中で、それをいかに発展的に継承していくかという点に置かれなければならないと思われる。

また、プロパガンダによる「支配」の時期において〈教育的抵抗〉の可能性を探ろうとする今井自身の問題関心は、——自覚的に持ち出されていたか否かにかかわらず——「支配」および「強制」と、そこからの「自由」の可能性という点とも深く関わって

いたと言えるだろう。何らかの「支配」や「強制」という条件下にある子どもが「自由」へと移行することは可能であるのか、いかにしてそれは可能となるのかという問いに応答するための重要な手がかりを、今井は「美」の次元に求めている。「美」の次元において、あるいは「美的状態」において、子どもは「自由」の状態を経験し、獲得する。「自由」の精神のうちにある子どもは、芸術的創造を為す存在であるだけでなく、自らの知覚すらも批判の対象とするような存在であり、それゆえ、「自由」な子どもは「学習者」、「芸術家」と同時に「政治的批判者」でもあり得る。「美」は「自由」な学びを可能にし、創造を可能にし、環境に浸透するプロパガンダへの対抗をも可能にする。したがって、「現時点において」という限定が必要とされるかもしれないが、今井は、「美」と「教育」の最も「ポジティブ」な結びつきを、このような「自由」のうちに見ているように思われる。ライヒヴァイン研究において、「美」は「教育」、そして「メディア」の概念と結びつくことで「自由」へと至り、この「自由」はナチズム期のプロパガンダにさえ屈することのないような強さを具えるものとして描かれている。「メディア」の概念、「美」の領域、そして「教育」の三項の結びつきによって生じる「自由」の拓く可能性を探り、問い直し続けるということが、今後引き継がれていかなければならない課題である。

(土屋創)

4. おわりに

本稿は、「メディア」と「美」という二つのキーワードを設定することにより、これまでの今井の研究を振り返ろうとするものであった。「メディアの教育学」の構想は、メディアの概念を教育学に関する考察の中核に据えるものである。教育方法の一要素を構成するものとしてのメディアという「周辺的な位置づけ」や、子どもに(悪)影響を及ぼすものとしてのマスメディアといった「教育の外側からやってきて教育を攪乱する異物」というイメージを越えて、〈教える者と学ぶ者がともにそのなかで活動するメディアはいかに構成されるべきか〉という問いを教育の中心的問題として受けとめることである。そして、今井は教育に「メディア」という分析視角を導入することによって、「直接性への希求」に支えられ

た「メディアの透明性」という自明化された観念が教育的介入の充進を引き起こしていることを明らかにするとともに、「不透明なメディア」への自覚的な関わり、教育する側の意図と教育される側の自由が「すれちがう」過程としての教育像といった、「教育」をめぐる新たな言説が生み出される可能性を示唆している。また、今井の教育学においては、「美」の概念も同時に重要な位置を占めている。「美」と「教育」をめぐる議論は、思想史的視座と現在からの問い直しの結合によって、その地盤そのものを拡大、変容していく。過去思想と現在のコンテクストとの往還運動において、「美」の概念と「教育」との豊かな関わりが明らかにされていくのである。しかし、両者の結びつきそのものを楽観視することはできない。特に、ナチズム期における「美」のあり方はその「ネガティブ」な側面を明確に示している。現実の生活が無自覚のうちに「美学化」されているという状況はナチズム期と現代に通底しており、このことは「美」という視座から「教育」を批判的に捉え直す必然性と直結している。ライヒヴァインの〈教育的抵抗〉は、このような現代的状況における「美」と「教育」の可能性を提示しているのである。

「メディア」という中間項も「美」の次元も、もはや教育を構成する「一要素」として語ることはできず、両者はともに「教育」をめぐる言説を根底で規定するものとして位置づけられなければならない。今井の研究によって拓かれたこのような地平の上に新たな「教育」の可能性を探究していくことが、今後の課題である。

(土屋創)

注

- 1) ちなみに今井はこの論稿で、現在進行している教育学の変貌の背後には「教育の自明性の喪失とそれに伴う教育の正当化問題の露呈」があるとしており[今井 2009: 4]、「[従来の「教育学」の範囲の]外部に目を向けることによって、教育学的な問題設定を組み換えること、場合によっては従来「教育学」と言われてきたものを解体することが、必要だと考えられ」ようになったとしている[今井 2009: 5]。
- 2) もっとも今井は教育を全面的に間接的なものと捉えているわけでもない。『メディアの教育学』においては

次のように述べられている。

[……] 私は教育が全面的に間接的な働きだと考えているわけではない。人への直接的な接触はおそらく教育の可能性の条件の一部をなしているであろう。しかし、教育の可能性の条件としての直接的接触は [……] 「子どもとの触れ合い」を推奨する人々が想定しているのとはおよそ異なる機能——全面的な受動性の強制——を割り当てられている。[……] 直接的接触の教育学的推奨は、直接的接触に割り当てられた暴力的と言う他ない機能を巧妙に隠蔽している。

[今井 2004: 15]

文献

- 今井康雄 (1993a) 「ベンヤミンとデューイ——二つの教育思想の差異の構造」『教育哲学研究』第68号、1-14頁。
- (1993b) 「ヴァルター・ベンヤミンの教育思想——アドルノ・ベンヤミン論争を中心として」『教育学年報』第2号、世織書房、307-351頁。
- (1997) 「メディア・美・教育——20世紀ドイツ教育思想史序説」『近代教育フォーラム』第6号、81-98頁。
- (1998a) 『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想——メディアのなかの教育』世織書房。
- (1998b) 「現代学校の状況と論理——〈生活と科学〉から〈美とメディア〉へ」佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育、第2巻 学校像の模索』岩波書店、170-203頁。
- (2001) 「パウハウスの教育思想・試論——イッテンとモホリ＝ナギの対比をとおして」『教育学年報』第8号、385-427頁。
- (2002a) 「ワイマール期ドイツにおけるアカデミズム教育学と芸術教育——美は教育にいかなる困難と可能性を導き入れたか」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻、41-65頁。
- 今井康雄／鈴木晶子他 (2002b) 「徹底討論・教育はどこまでフィクションか」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科教育学研究室、第28号、135-154頁。
- 佐藤学／今井康雄 編 (2003) 『子どもたちの想像力を育む——アート教育の思想と実践』東京大学出版会。
- 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。
- (2005) 「アドルフ・ライヒヴァインのメディア教育学——教育的抵抗とは何か」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44巻、1-19頁。
- (2008) 「教育において「伝達」とは何か」教育哲学会 編『教育哲学研究』第97号、124-148頁。
- (2009) 「『教育学の変貌』に関する覚え書——教育学はいかに変貌を生き延びるか」矢野智司／今井康雄／秋田喜代美／佐藤学／広田照幸 編著『変貌する教育学』世織書房、3-20頁。
- (2010) 「私の考える教育学」『三田教育学研究』第18号、1-14頁。
- (2013a) 「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」(今井康雄教授 歓送会講演@東京大学 発表資料 2013/06/07配布)。
- (2013b) 「学習の経験とメディアの物質性——「示すこと」の教育理論に向けて」(教育哲学会第56回大会@神戸親和女子大学 研究討議資料 2013/10/12配布)。
- 上田薫 (1993) 「ずれと動的調和」『ずれによる創造／人間のための教育』(上田薫著作集3) 黎明書房、299-312頁。
- 佐伯胖 (2003) 「知的好奇心のパラドクス——「学ぶ意欲」はどこから生まれるか」『学びを問いつづけて——授業改革の原点』小学館、88-97頁。※初出は『月刊 教育ジャーナル』1978年5月号。
- Mann, Th. (1990) Buddenbrooks. *Verfall einer Familie* (Gesammelte Werke, Bd. 1). Frankfurt a. M. : Fischer. (トーマス・マン(森川俊夫訳) (1972) 『ブデンブローク家の人々』(トーマス・マン全集1), 新潮社。)
- Mollenhauer, K. (1989) ästhetische Bildung als Kritik, oder: Hatte das “Bauhaus” eine Bildungstheorie?, in : Hermann Röhrs/Hans Scheuerl(Hrsg.): *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 287-303. (クラウス・モレンハウアー(今井康雄訳(共訳)) (1992) レールス／ショイアール編『現代ドイツ教育学の潮流』玉川大学出版部、320-340頁。)