



筑紫女学園大学リポジット

Educational-Philosophical Views on Time and Space in University Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中野, 桂子, NAKANO, Keiko メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/1104

大学教育における時間・空間の教育哲学的考察

中 野 桂 子

Educational-Philosophical Views on Time and Space in University Education

Keiko NAKANO

はじめに

電子工学の発達によって、大学教育においても、キャンパスを離れて、授業が行われるようになった。これをさらに推し進めれば、キャンパスは要らないということになる。学ぶ者は、いつ、どこでも学ぶことができる。教える者も同様である。いつ、どこでも教えることができる。そればかりではない。出欠の確認も、質疑応答も、予め想定されていた質問に基づいて答えることができるように設定されておれば、教える者は不在のままでも、授業は可能となる。最終的には教える者は要らないことになる。けだし、教えている者は過去に撮られた映像であるのだから。

大学のキャンパスで行われている授業と、キャンパスを離れて行われている電子機器による授業の間には大きな違いがある。その違いは、多様な現れ方をしているが、なかでも明瞭であるのは、時間・空間の変容ということである。本論文は、大学教育における時間・空間に教育哲学的考察を加えることによって、その変容を明らかにすることにある。このような試みは、いまだなされたことはないので、大学教育に何程かの理解を生むことになれば幸いである。

1. 古代ギリシア

周知のようにソクラテスは路上の教育者であった。正確に言えば、教育者というよりも、問いかける人であり、問いかける人に対して問いを以て問いかける人であった。その結果として、教育者になったのである。その教え子のプラトンは、アカデメイアにおいて教育を行ったという。アカデメイアは社殿、祭壇、立像、体育場などのある神苑で、これは公園ともいえるものであったが、その近くにプラトンは私邸を設け、そこで教育を行ったという¹⁾。

もちろん、プラトンは、ソクラテスの衣鉢を継いでいたので、体系的な講義を教授することはなかったであろう。廣川洋一が述べたように、「……講義する教授よりは、長い時間をかけて論議を問いと答えのやりとりを重ねていく問答家がいっそうふさわしい。プラトンはここで、語ることも聴くことに、答えるよりは問うことに、主張するよりは吟味することによって、真正なソクラ

テスの産婆の役割を果たしたのである。』²⁾ ちなみに、「ソクラテスの産婆」というのは、ソクラテスが「わたしは、……まだだれにも何の知識も授ける約束もしたことはなし、またじっさいに教えたこともない……」³⁾と述べ、「神が助産することだけを命じ、自ら産むことを禁したからだ」⁴⁾といったことを踏まえたものであろう。

プラトンの私邸がどのような構造・配置のものであったか定かではない。おそらく、ギリシア人の富裕層の住宅には、図書室や饗宴室、中庭に面して休憩室（談論室）があったといわれているので、プラトンの私邸にもそのようなものがあつたであろう。大事なことは、そこで行われる少人数の人と人との問答、いわば対話であつた。人と人とが出会い、対話をすることが重視されていたのである。なお、プラトンの教え子のアリストテレスは、師と違って、体系的な学問の講義を行ったという。その学園リュケイオンがどのような構造・配置にあつたか、明らかではない。ただ、アリストテレスは逍遙学派と称されるように、歩きながら講義をしたともいわれているので、直接語りかけて教えることに力を置いたのではないか。さらに、古代ギリシアにおいては、弁論・修辞学を教えたイソクラテスがあげられるが、イソクラテスの学校がどこにあつたか、定かではない。プラトン同様、生徒も10人を超えることはなかつたであろう。高名なソフィスト（知者・教師）たち、たとえばプロタゴラス、ヒッピアス、プロディコスでさえも、正規の学生といえるものは10人を超えることはなかつたという。彼らは富豪の邸宅に長逗留して、そこで教育に当たつたといわれている⁵⁾。ソフィストはギリシア各地を巡りながら教えていたので、正規の学校を必要としなかつたのである。ソクラテス・プラトンとソフィストとは、教育の目的も方法も全く違つたものであるとはいえ、学ぶことは人間との直接的関わりにおいて行われているので、広義の教える者と学ぶ者とが集まつて共にあるとき教育が生まれる。したがって、集まる場があればよい。その場が教育の時間・空間である。

2. 中世の大学——人間だけの大学

中世の封建社会は、その経済的基盤を土地に負っている。この土地から農奴が生活の必需品を生産する。時が経つにつれて生産力は向上する。鉄製の道具の改良・普及、たとえば犁、輓具、機械の改良、水車の利用などが生産力を高め、農業生産物は上昇し、余剰産物も生まれる。封建社会の支配層である貴族や聖職者たちは農業生産物の上昇を望んでいたが、これは封建社会の自給自足経済を崩すことになる。生産力の向上は余剰産物と余剰労働を生む。これは、土地に縛りつけられていた農奴が、土地を離れる道を開くことになる。土地を離れた人びとは町を形成する。その町は、商業と手工業（とくに織物業）を営む人びとの集まりである。すでに、11世紀には、土地を離れて旅へ出る人びとが現れている。12世紀には、町は多くの職業を営む人びとの集まりとなっている。町とはいえ、人は1万に満たなかつたといわれているが、それでも、町には人びとを引きつける雰囲気があつた。何よりも人びとの多くの営みがあり、その営みには縛りつけられていた土地を離れた者の自由があつた。人びとを引きつける都市の雰囲気はこの自由にある。大学は、この自由な都市の中に現れる。もっとも、大学とはいえ、これは教師と学生との共同組合（universitas）のよう

なもので、現在の大学からは想像だにできない。学生はヨーロッパ各地から集まったもので、国も、したがって言葉も違っており、入学年限も卒業年限もなく、授業料は交渉によって決められていたという。大学での共通言語はラテン語である。そして、この大学にはキャンパスと称するような建物はな。そもそも、キャンパスは広大な原野を囲って建物を立て、大学にしたもので、アメリカ由来のものである。横尾莊英は、「中世大学は、最初は、土地も建物もない人間だけの大学だった。」⁶⁾と述べる。教場は教師の自宅、賃借した部屋、教会の回廊、野外であった。当然、ここには黒板や机、椅子などはない。学生たちは土間に坐して講義を受けたと思われる。教場が定まっていなくて、備品など要らなかったのである。重要なことは教える者と学ぶ者との協同体があるということである。学生たちは封建社会にあって、多大の旅費をはたき、1000キロもの旅程を1ヵ月以上使って、目指すパリやボローニャ、モンペリエなどにやってくる。彼らは、法・神・医、それに教養を学びにやってくるのだが、どれを学ぶにしても、それを教える教師を求めて都市へやってくる。ちなみに、こうした傾向はわが国においてもいえる。たとえば、近江の中江藤樹に教えを乞うた備前の熊沢蕃山、あるいは日田の広瀬淡窓や大坂の緒方洪庵の元へ蟄居した若者たち、いずれも師に引かれて、その地を訪れたのである。学ぶ者が求めたのは、その人にある見識や学識、人と成りであった。中世の大学は教師と学生とが協同する人間の大学である。彼らが、ある場所に集まったとき、その場所は学びの時間・空間に変容する。何の変哲もない場が学びの場として現れる。いつ、どこにあって、教える者と学ぶ者とが出会っているとき、この場は独特の、非日常的な時間・空間になる。

3. 近世の大学——建物のなかの大学

教場を借り受けるときの料金は、学生が納めた謝金から出されていたというが、15世紀以後には、大学は商人などの富裕層、国王や領主（貴族）、教会の有力者、篤志家、などの援助を受けて、大学自身の建物をもつようになる。大学の本館、教場、図書室、学寮などが次第に出来上がっていく。ちなみに、ナポリ大学（1224年）は、神聖ローマ皇帝フリードリッヒ2世が創設した最初の世俗の国立大学であった⁷⁾。とりわけ、近世においては、形成されつつあった近代国家の国王が大学の建物に資金を提供している。学生用の宿舎コレギウム（カレッジ）、すなわち学寮には学寮員（フェロー）と学寮員を指導するフェローであるチューターがいる。ニュー・カレッジと言われている学寮はオックスフォードやケンブリッジのカレッジに典型的にみることができる。チューターは、すでに学士の資格を持ち、博士の学位を目指す者たちが多く、カレッジは教える者と学ぶ者とが寝食を共にして学ぶところであった。大学が建物を得たとしても、そこには濃密な人間の交わりがあり、建物は人間の時間・空間に他ならなかった。教え、学ぶ、人間の大学が世俗の都市の中で異彩を放つ。ここに、歴史的な記念碑になるような大学の建物が現れたのである。

ギュスドルフは、学校という建物をもつ教育機関について、こう述べている。

学校という場所は、家族の枠の外での、最初の人間関係をもつ場所というふうにいえる。そ

して、幼い子供が他人と一緒にいる中で、自分の主張をうまく相手に通じさせることができるかどうかは、この場所で行なわれるのである。

……この際、生徒がその仲間同士で交わす対話や、先生が教室、または生徒が教室で話もむろん大切である。人間関係の全体はこのように、人格と人格がぶつかり合う中で確立されるのである。遊び、けんか、友情、反目といったような互いに異なり、補い合う形で人格間のぶつかり合いによって形成されてゆくのである。⁸⁾

都市の中にあつて、大学は世俗を離れて安らぎを生むところであつた。建物の周囲には、安心して散歩ができるところがある。田園が開け、もみの木の林もある。学校の建物は、たんに教育が行われる場所だけではなく、それ自体が教育する時間・空間である。それゆえ、ギュスドルフは「教育のためのぜいたくだけが浪費に堕さないのである。」⁹⁾と語つたのである。

ヨーロッパにおいて明白であるように、学校教育は大学の高等教育から始まる。それは、一般市民の普通教育、たとえばイギリスの初等教育法が1870年であつたことから明らかである。当然のことながら、普通教育の学校の建物は貧弱である。ギュスドルフはこのことを取りあげて批判している。

学校という建物は、ある種の資格を作り出す工場にしかすぎないのである。最大の効率をうるといふ観点から、生徒を詰めこむ学校を、合理的規格に基づいて最少限の費用で設立するには、建築家と技師に依頼すれば事足りるのである。¹⁰⁾

もっとも、わが国には明治6（1873）年に建てられた開智学校のような、歴史的記念として保存されるようなものもあるが、そういった建物はわずかである。これは、大学においてもいえる。明治期に建てられたものや旧幕藩時代の遺構を大学の構内に見ることもあるが、大学はさらに増築され、大きくなっている。もちろん、大学の建物は児童・生徒の学校に比べると豪勢である。ここでは、寺子屋式の個人指導といった方法ではなく、大きな教室（講堂）に学生が一同に会して授業が行われることが多い。その授業は講義（Vorlesung）である。教師は講座（背の高い椅子）にかけて、自分が作成した講義用のノートを朗読する（vorlesen）。学生はそれを筆記する。講義は教師が研究した成果を内容とするものであるため、講義ノートは重要である。ちなみに、アダム・スミスのグラスゴー大学での講義（lecture）ノートは現存していて、それはわが国でも翻訳され、出版されている。同様なことは、カントの教育学講義ノートあるいはハイデガーについてもいえる。したがって、講義ノートが、教師と学生の間には介在するとはいえ、ノートは教師が自ら作成したものであり、それを教師自らが朗読するのであるから、ここには人と人との関わりがある。この建物の中には濃密に関わる人間がある。そうであるかぎり、建物がなくても、講義は成立しうる。

4. 大学教育の情報化——大学教育における時間・空間の屹立

第2次世界大戦末期、昭和20（1945）年には大都市への空爆が熾烈になり、焦土と化した東京では、大学でも授業が困難になった。そのため、地方へ分散して、授業が行われることになる。東京大学理学部の場合、学生たちに長野県の「諏訪郡長池村に集合せよ。四月二五日から授業を開始する」との通達が配される。学生たちは、食糧難の時代、飢えに苦しみながら授業を受けることになる。当然、理学部には一般教養の講義のできる教師はいない。数学科の3名の教師が諸学の講義を兼担する他はない。たとえば、整数論の末綱恕一教授は、いきなりドイツ語の文章をガリ版印刷したわら半紙を学生に配り、「これはドイツの哲学者ヤスパースが実存主義について書いたもの」と言って、その『哲学』の文章を読み、そのあと早口でどンドン日本語に訳していったという。学生たちは、その内容が難解で、理解できる者はほとんどいなかったが、どの学生も胸の奥に不思議な充実感を覚えたのである¹¹⁾。次のドイツ語のテキストで末綱が使ったのは、『歎異抄』を末綱自身が独訳したものであった。同じ数学者の弥永昌吉教授はフランス語を教えたという。

授業は小学校の校舎で行われている。この小さな校舎の中に人間の教育がある。学生たちは、いずれもわが国の学界、産業界を牽引する人物に育って行ったのであるが、その原点は長池村における疎開の授業に現れた教える者と学ぶ者との出会いであったといえる。ここには人間の大学がある。本来、教育は人間を原点とする。そういえば、ソクラテスも、釈迦も、キリストも、書いたものを残してはいない。この人たちは、言葉と行いによって語りかけることに、すべてを賭けたのである。その後継者たちはそれを語り継ぎ、さらにそれを残し、広めるため書物にする。書かれたものは時間・空間を越えて広く、永く行きわたる。だが、その原点は語った者とそれを聞いた者との出会いに遡る。原点に返るとはその謂である。

大学の建物の時間・空間を意味あらしめているのは、そこに人間があるということである。教える者と学ぶ者との出会いがあるとき、大学の時間・空間は生き生きと現れてくる。そこには、非日常的な、世俗を越えた、独特の緊張感を誘う雰囲気が見れる。ここで、ザフランスキーは、ハイデガーが講義をしている教卓の体験について語っていた¹²⁾。これによれば、大学の講義室の教卓、四角い、区切られている空間、そのなかに、1つの木の箱（教壇）があり、その上にそれより小さい小さな箱（教卓）がある。褐色の四角に切られた平面、木の箱、見台である。これは大学の講義室の教卓である。この教卓は高すぎるので、その上に置いた本を見るには具合が悪い、照明がよくない、窓が小さくて周囲が暗い。だが、これは傍観者である私自身の見方であって、教卓はそのようなことに頓着はしない。逆に、教卓は自ら語りかける。講義の前に誰かが立っていた、そのずっと前、長い年月の間に多くの人が立っていた、あなたはこの教卓に辿り着くまでに、幾つかの道を後にし、その途中多くの人に出会ってきた。これ（教卓）は、あなたが講義をするために今、ここにある。よい講義ができるように工夫されて、この空間のなかにある。このように教卓が講義を促し、それが行われる世界として現れる。学生もまた、いつもの講義を聴くために、いつものように、この講義室へ来て、自分のいつもの座席に向かい、席につく。講義を聴き、ノートに取るため、いつものノートを開く。このとき机と椅子は、講義を聴き筆記する世界となって現れる。こうした、教

場の時間・空間は人間の時間・空間となる。

人間の時間・空間は現実の時間・空間である。その時間・空間は一回切りで再現されることはない。講義ノートはそれを補完するものである。人は書かれたものを読んで腰をすえて言葉を吟味し、正確に理解することができる。だが、人と人との出会いはそれを越えている。講義においては教える者の肉声がある。表情、所作がある。そこから教える者の肌の温もりや鋭さや情熱が伝わってくる。その意味で、ギュスドルフが述べていたように「教えるということ (enseignement) は、常に、教えるということ以上のことなのである」¹³⁾。たしかに、教師は学生を前にして、どのような専門を教えるにせよ、いつも、専門の教科以上のことを教えている。この教えること以上のものは現実の、一回切りの状況のなかで現れる。この一回切りのなかにこそ大切なものが現れている。しかも、この一回切りのものは、ある建物の中の特殊な時間・空間のなかで現れる。この建物のなかで起こることは、日常生活のなかで起こることと同じではない。ここは、教え—学ぶということを目的としたものである。すなわち、大学の建物はソクラテスがそうであったように、答えではなく問うことを学び、自分の人生の可能性を開く時間・空間である。もちろん、大学の建物は拡大する。とりわけ、自然科学の発展によって、巨大な機器が導入されたからである。大学の周囲には動植物、飼育・観察実験のための建物も立つ。研究の場が海外にも及ぶ。しかし、それでも、建物を意味ならしめているものは教える者と学ぶ者との対話的関わりである。

かつて、ミンコフスキーは次のようなことを述べたことがあった。

技術は発見によって時間と空間を征服せんと努めている。技術がこの点に関して絶えず実現する進歩の恩恵にあまりにも浴しているわれわれは、技術に感謝せぬわけにはいかない。しかしながら、この感謝の気持はまじりけのないものにはならない。あたかも、このようにして創り出される生活の律動が暴力的にわれわれを犯すかのように、われわれはしばしばある深い疲労感に充されるのである。¹⁴⁾

自分が願っていること、得たいと思っていること、達したいと望んでいること、そうしたものをすみやかに手に入れ、またそうしたことに到達することは万人が望むことである。速く目標に到達することを望まない者はいない。これは、あらゆる生命がもつ自然の本性である。そうであるから、ある目的地へ行く場合にも人は最少限の時間ですむ距離を選ぶ。それは労力をかけないことをも意味する。そのために、人類は多くの工夫を重ねてきた。その工夫は道具や機械を生み出した。その典型は、古代社会の農業の発明、近代産業革命期の機械技術の発明に見ることができる。ちなみに、アダム・スミスは分業がどれほど国民の富を増大するのに寄与しているかを語っている。

そこで一例として、実にとるにたりない小さな製造業ではあるが、その分業 (division of labour) がしばしば世間の注目するところとなってきたもの、すなわちピン製造業をとりあげてみよう。この仕事 (分業によって、すでに独立した職業になっているが) のための訓練を受けておらず、そこで使用されている機械類 (その発明もおそらく同じ分業からもたらされたも

のであろう)の使い方も分からない人は、懸命に働いておそらく1日に1本のピンさえつくる
ことができなかつたであろう。20本をつくるなどとてもできることではない。ところが、現在、
このピン作りが行われているやり方をみると、この作業の全行程がひとつの特殊な職業である
だけではなく、多くの部門に分離され、その大部分も一様に多様な職業になっている。つまり、
1人は針金を伸ばし、次の者はそれをまっすぐにし、第3の者はそれを切り、4人目がそれを
とがらせ、5人目は頭部をつくるためにその先端をみがく。¹⁵⁾

ここで、スミスは分業が生産量を速くすると語るのである。スミスはこう述べている。

分業の結果、同じ数の人びとが作り出すことのできる仕事の量が、これほど大きく増大す
るのは3つの異なる事情による。第1はそれぞれの職人の技能の増進、第2にある種の仕事か
ら他の仕事へ移るときに生まれる時間を節約すること。そして最後に労働を促進し、簡易に
し、しかも1人で多くの人びとの仕事がやれるようにするさまざまな機械の発明によるのであ
る。¹⁶⁾

ミンコフスキーが、「技術は発見によって時間と空間を征服せんと努めている」としたのは、こ
のような謂である。時間と空間の征服、いわば節約は現代も続く。むしろ、それは一層あからさま
になっている。日々の生活において、そうでないものを見ることは難しい。破線の入った円型のト
イレットペーパー、ボタンからファスナーに代わったズボン、瞬間湯沸かし器、ボタンひとつで操
作できるテレビ、冷暖房機、電子レンジ、のりのいらぬ封筒、インスタントコーヒーやラーメン、
自動販売の飲料水、歩かずに山村まで人を運ぶロープウェイ、高速の列車、新幹線、飛行機、書物
の複写機、自動草刈り機など、すべてにわたって時間を節約させないものはない。もっとも、この
ことで時間が余ったという感じはない。むしろ、時間が足りない、忙しくなったとの感が深い。エン
デが、その童話『モモ』¹⁷⁾で述べていたように、人びとは忙しい、時間が足りないという。貯え
た時間を何かに食べられているような感じさえる。それゆえ、ミンコフスキーが「それというの
がこの進歩は他の本質的な価値を損うことによって達成されているからである。」¹⁸⁾としたのは諾
うことができる。

ディナーセン(1885-1963)は、アフリカでコーヒー園を18年間(1914-1931)経営していたとい
うが、そこでの会話の経験を次のように語っている。

カマンテとの会話を十分に理解するためには、彼が口をひらく前に置く、その発言のもつ責
任の重さを測っているかのような、意味深い長い沈黙の中味を想像することが必要である。土
地の人たちはだれでもこの間合いをおくわざにと長じている。間合いには、対話の視野をひろげ
る働きがある。¹⁹⁾

ディナーセンによれば、この土地の人びとには時間が足りないとか、忙しいとか、何もすることが

ないので退屈だとかいった観念はなかったという。旅に出た時にも、ディネーセンの仕事が終わるまで、お供をしてきた現地の人はいつまでも待つことができた。むしろ、彼らは待つことを楽しんでいるかのようであったという。彼らは時間の外にはなく時間そのものの中にいる。時間とともにゆっくりと流れている。あたかも坐禅の行にある人のように。

現代の社会は、電子工学の発達によって、時間・空間をさらに節約している。それは、節約どころか零(0)にしている。情報機器によって一瞬のうちに、映像、文字、言葉が全世界に伝えられるからである。したがって、この技術は、人間のあらゆる活動に利用することができる。これは、人びとが求めている時間・空間の節約、したがって労力の節約、いわば便利と利便性に資している。もちろん、この機器は教育にも利用することができる。教える者と学ぶ者とは遠隔にあっても、相手を見、語り合うことができる。そうであれば、教育に要する建物は削減することができよう。大学においてもそれは可能となろう。大学で行われる実験・実習があれば十分であろう。もちろん、入学式や卒業式などの儀式やサークル活動に要するものは他の施設を用いることができる。そうなれば、教える者と学ぶ者が直接関わるのは実験・実習の時間だけになろう。しかも、これはやがて農学や工学、とりわけ医学に限られることになる。しかしながら、このような事態に至ることを望む者はほとんどあるまい。何か大事なものが抜け落ちていると感じるからである。

かつて、伝え合いは文字か音声によって行われた。すなわち、手紙か電話による伝え合いである。電話が普及すると手紙は少なくなる。書くにも、配送されるにしても、時間がかかるからである。電話は居ながらにして相手と語ることができる。だが、これは肉声による会話ではない。電話を使うとき、人は電話という道具に自分を合わせることになる。話すときの声が普段より高く、早口になりやすい。そのため、相手の気持ちを読むことが難しい。子どもは生まれたときから人の顔にふれて育つ。3歳を過ぎると人の視線や表情でその人の心中を読みとり始める。さらに、4歳になると、相手が語る言葉からその心中を読みとるようになる。これは実験によらずとも、日々の経験が明らかにするところである。したがって、身体を欠いた言葉だけによる、電話のやり方はまどろっこしく、疲労を生む。もちろん、身体は状況のなかにあるので、電話では語る人のみならず、それを支えている状況にもふれることはない。それで、しまいには大事な話なので会って話しませんか、ということになる。電話が便利であるのは、簡単な情報の伝え合いが速くできることである。もっとも、電話で長々ととりとめのない話をしている人もいる。この人の場合、伝え合いではなく、ただおしゃべりすることが楽しいのである。何も残らないがそれでよい。そのときの長電話は遊びなのである。

電子工学の発達は、電話と映像の機能をもった機器を作り出した。現在、相手を見ながら、その人が語ることを聴くことができる。だが、それでさえも加工されて仮象のものである。これによれば、隔離された環境でも大学の仮象授業を受けることができる。こうして、電子工学が作った情報機器は大学の建物へ移動する時間を節約する。だが、授業の時間そのものを節約することはできない。授業で理解し、学ぶ時間を節約することもない。ここでは、現実の状況の中にある授業が電子を介した仮象の授業に変わっただけである。情報機器による授業には、何か深い疲労感を覚える。狭い四角の画面に向かって首を固定し、音声を聞きながら、じっと見ているためであるのか。首の

こわばりも眼の疲労もある。さらに、ここにはテレビのドラマを見ているのとは違う疲労感がある。ドラマは演出 (play) であり、人はそれを見るも見ないも自由であるが、オンライン授業には教える者と学ぶ者とが可能なかぎり現実的にありうるように要求されている (on demand)。すなわち、オンラインの授業は現実感を生み出すように工夫された仮想から成り立っている。オンラインが作った授業は、現実の仮想ないし仮象である。それによって、人は仮想現実感 (virtual reality) を抱きながら、否応なく学ぶことになる。教える人はこの画面の中にはいない。教える人がいるのはいま・ここであって、その人が同時にいま・あそこの画面の中にいることはありえない。教える者は学ぶ者と共に、いま・ここ、同じ時間・空間のなかにはいない。オンラインの授業では大学の建物は空き屋同然となることは確かである。

かつて、ルブールはプラトンの「洞窟のたとえ」²⁰⁾ を取り出して視聴覚教育を批判したことがあった。

歴史上知られている視聴覚教育のはしりは、あのプラトンの洞窟の比喩における光景である。囚人たちは、一生この洞窟のなかに閉じこめられており、真の対象——換言すれば、叡智的に認識される事物の本質——を見ることがない。ただ、洞窟の奥の壁面に投ぜられた事物の影を見るばかりであり、同様に、事物がたてる音の反響を聞くばかりである。悲劇は、囚人たちがこの影を実在ととり違え、「具体的なもの」と思いこんでいることにある。テレビの前にほうりっぱなしにされている子どもが学ぶものは、プラトンの囚人たちの擬似知識と同様に、受動的で非合理的な性質をそなえている。それは、映像にとらわれて、「一生、頭の位置を動かさないようにさせられている」囚人たちの知識なのである。²¹⁾

ルブールは、オンライン授業でさえ、それは瞬時 (instant) であって、現実 (real) ではないとして退けるであろう。情報機器は現実を仮象に変える。もともと、この機器は時間・空間の征服のためにあったのであるから、現実の知識・知見を情報に変換する。知識や知見は理解されるもので、これを学ぶには時間が要る。これに対して、情報は知るものである。情報化されれば人は一挙に知ることができる。だが、情報は知って何かに使えばそれで終わりである。大学の受験情報、企業の求人情報、道路交通情報、天気情報、これらは、それぞれの人が望みに応じて利用し、そのあと忘れ去られる。情報は一過性のものである。技術が時間・空間の征服を目的としているものであるかぎり、大学での授業における情報機器の使用は情報の供給、伝達の途へ傾斜することになりやすい。

むすび

電話では、言い難いことや尋ねにくいことも話すことができる。眼前に現実の人がいないからである。同じように、オンライン授業では分からないことが質問しやすい。ここには、気楽さ、手軽さがある。ここは仮象の世界であるから当然のことである。だが、このことが学びになっているか

どうかは定かではない。本来、意を決して問うたものが、その人の体験になって、その人の身につく。それが学びである。その意味で、オンラインの授業は独学に近くなる。独学は自学自習ということではない。自学自習は教える人があって成り立つ。独学は独りで、教える人を持たずに学ぶということである。教える人が現実になくても、書物や作品のなかに教える人を見出し、ひそかに心に敬愛しているのであれば、その人は独学から免れるであろう。そういう人さえもなかったとしたら、その人は独りで学んでいることになる。こういう人の欠陥は、情報や知識が学ばれるとしても、人格的な関わりがないので、独りよがり、学びの視野、展望が貧しいものになる。

それでも、オンライン授業は進む。技術をもって時間・空間を征服しようと人が望むかぎり、産業や日常生活におけるように拡がることはないとしても、この授業がなくなることはない。そうであれば、オンライン授業が逆にリアルな授業に転換される途が開かれねばならない。周知のように、オンライン授業は科学技術の成果である。この恩恵に人びとは浴している。この技術は事物を客体（対象）とすることによって生まれる。ここには事物を客体とする主体（自我）が措定されている。すなわち、客体（対象）と主体（自我）の対置が技術を産出する。したがって、この主体は自我ではあるが、これは、作為的な自我、いわば二次的自我である。この構造はオンライン授業にも現れている。映像は作為ないし二次の対象であり、それを見ている自我は作為・二次的自我である。仮想ないし仮象現実、そのような関係から作り出されたものである。これを脱するには、このような擬似的関係を脱せねばならない。ちなみに、ブーバーが、教育とは「われ—なんじ」²²⁾ という主体と主体との「純然たる対話関係」²³⁾ であるとして、「われ—それ」から「われ—なんじ」への転換を求めたのもそのような謂であったといえる。

オンライン授業において重要なことは映像においてそれを産み出している現実の人を想像し、共感することである。これは、大学における授業だけではなく、すべての社会活動に求められている。技術は、遠方にいる人びとの状況を瞬時に映像にして世界に広めることができる。しかし、技術それ自体は想像力も想像的共感も産み出すことはしない。それができるのは、人間の想像力によるほかはない。もし自分が相手の立場に立てばどう感じるであろうかと想像することによって共感が現れる。ヒュームやアダム・スミス、メルロ＝ポンティ、ラッセルらは、いずれも、この共感の意義を説いてやまない。この共感を可能にするのは自我の働きによる。ちなみに、モレンハウアーは自我についてこう語っている。

自我とは、身体と心の外にあつて、そこからこの両者を「見」、あるいは知覚しあるいは経験することができるような位置である。……したがって少なくとも次のようには言えるだろう。私——身体やその内的生活の外部にある——がそれであるところのこの第三者、私がこの第三者であるのは「視点として」である。……この限りでは、厳密に言えば「私^イ (= 自我^{ツヒ})」は私の外にある、つまり脱中心的である。²⁴⁾

自我が脱中心的であるということは、自我が自己と他者として俯瞰する働きであることを意味している。この俯瞰は想像である。そうであるため、他者及びその状況を想像し、共感することがで

きる。この働きは自立である。オンライン授業のみならず、現代の情報社会において求められているのは自立である。そして、自立を起点とした想像力及びそれによる共感である。情報化の進行拡大は人間が生きられる時間・空間を仮象にするが、同時にそれは生きられる時間・空間によって呼び戻されねばならない。それが実現されるのは教える者と学ぶ者が一堂に集う大学の建物においてである。ここに、大学の建物が、生きられる時間・空間を確保するものとして、社会の中に屹立する所以がある。

なお、残された課題は多い。たとえば人工知能ロボットである。これを教育に用いることになれば、大学の時間・空間は縮小され、教える者さえ削減されうるのではないか。ロボットは映像のように消去されることがない。それは確かな位置を占める。接触可能な物体である。わが国の文化は人と物体とを峻別せず、むしろ交流すると見なしているところがある。もの（物）はもの（者）に通じている。物体といい、人物という。宇宙探査機のはやぶさをはやぶさ君と呼び、その労をねぎらい、親密な情を示すのも、その一例である。さらに、椀や鍋、ちょうちん、かさ、きねなどの日用品が歳月を重ねると霊が宿り、夜中に手足、目玉などをそなえ、列を組んで歩き出すという付喪神も、その類であろう。そうであるから、使い古された用具は供養される。ちなみに、針供養もそのひとつである。わが国においては霊と人と物とが交流する。それゆえ、霊的なものは物に通じて固有の名をもって現れる。水木しげるの『妖怪画集』には、土ころび、おっぱしょ石、泥田坊、ぬりかべなど、そうした例がいくつもあげられている²⁵⁾。もちろん、動物にも固有の名まえが付けられる。たとえば、伊谷純一郎の『高崎山のサル』²⁶⁾には、サルの個性に応じて、ジュピター、バツカス、ダンディなどの名まえが付けられている。外国の研究者たちにとって、動物に固有名をつけるなど思いだにしないことであった。彼らは、A、B、Cなどの記号を付けていたからである。したがって、わが国の人びとが宇宙探査機やロボットに固有名をつけるのは不思議なことではない。あいぼちゃん、わかるくん、しんせつさん、ふちこさんなどの固有名を得ることによって、ロボットは身近なものとなる。三人称として操作される対象であったものが擬似的二人称へ置きかえられる。かく見れば、わが国のこのような文化は教育用のロボットを容易に受け入れることができよう。

しかし、霊が宿り付喪神になる日用品とロボットとの間には大きな落差がある。もともと、日用品は鍛冶、番匠（大工）、刀磨、鋳物師、妙観（指物師、彫刻師）など、道々のものの上手と言われた職人の作品であった²⁷⁾。職人は、自然の中から適材を見つけ出し、その適材に合うように作品を産む。適うからには、その材の言い分を聞かねばならない。ここには人と物との対話的關係がある。こうして生まれた日用品は、永く使われるほど人の身になじみ、肌のぬくもりを感じられ、語りかける身として現れる。それゆえ、日用品に霊が宿るのは自然の成り行きであった。霊は育つべくして育ったのである。

他方、技術は自然から取り出した適材を作る者の意図に従って加工する。たとえば、ヘーゲルは次のような叙述がある。

これに反して、労働とは欲望を抑制し、物の消滅にまで突きすすまず、物の形成へとむかうものである。対象を否定するという関係は、対象の形をととのえつつその存在を保つ方向へと

むかうので、というのも、労働する奴隷にとって、対象はあくまで独立の存在だからである。物を否定しつつ形をととのえる行為というこの中間項は、同時に、意識の個性と純粋な自主・自立性の発現の場でもあって、意識は労働するなかで自分の外にある持続の場へと出ていくのだ。こうして、労働する意識は、物の独立を自分自身の独立ととらえることになるのである。²⁸⁾

ここでは、働くということは物を対象としてとらえそれを否定すること、すなわち形をととのえることである。それを行うのは意識であり、それによって物の独立を働く者自身の独立に変えることである。物の独立は対話可能性ではなく、ただ、意識から離れて、そこに素材として在るという謂である。物は、ただ、そこにあるものであって、いかなる意味ももっていない。技術は物をそのようなものと見て開始される。ロボットは、デカルト的な自我、すなわち二次かつ人為的自我が時間・空間のために物を加工して作られたものである。しかも、人間の手を直接介したのではなく、機械が機械を用い、いわば、多様な機械の連続・連鎖の工程を経て、作られたものである。これは、機械を通過してきたものであるから金属のような堅いものから出来ている。堅く、なめらか、つるつるで、熱伝導が高いので熱いか冷たいかである。光を放っていて、見た目にすっきりしている。そのため、肌のぬくもりはない。手にふれて、いとおしむことが拒まれる。かの松本零士『銀河鉄道999』の主人公、鉄郎が感じたのはこのことであった。周知のように、ハリー・ハーロウが行った実験では、アカゲザルは、ミルクが飲める金網の代理母よりも布地製の母の方にしがみついたという。

ロボットは人間の手と知が作ったもので、生きてはいない。それゆえロボットに死はない。機能不全があるだけである。そうなったものは壊され、あるものは粗大ゴミとして廃棄される。ここには、盲導犬や介護犬を亡くしたときの悲しみや孤独感はない。これらのために、墓や供養塔が建てられることなど考えられようもない。ロボットが教育や介護などに供され、生きているかのような関わりがあったとしても、それは擬似的関わりにすぎない。もちろん、技術は時間・空間の節約、すなわち速さを目的としているので、古くなったものは何の価値もない。それに霊が宿ることなど想像だにできない。

ロボットには人間の時間・空間はない。ロボットは生きられる時間・空間、すなわち、いま・ここにあって広がって行く過去、現在、未来がない。したがって、後悔、反省、退屈、寂しさ、不安、喜びといったものはロボットには現れない。明日を思い煩い、不安に陥ることも、希望をもつこともロボットには見られない。それゆえ、人はロボットと手を携えて学び、生きることはない。共に学ぶということは人間の現象である。この意味で、共に学ぶ時間・空間があることが大学が大学である所以となる。かくして、ひとつの場に集い、共に学ぶ時間・空間があるということが学生が学生であることを確かにする。社会へ出た後、思い出にあるのは自分が学んだ建物、その教場なのである。

注および引用文献

- 1) 廣川洋一『プラトンの学園アカデメイア』岩波書店、1980年、20～21頁。
- 2) 廣川洋一、同上、174～175頁。
- 3) プラトン「ソクラテスの弁明」田中美知太郎訳『世界の名著 6』中央公論社、1966年、441頁。
- 4) Plato, *Theaetetus*, 150c, *Plato's Theory of Knowledge*, By Francis Macdonald Cornford, the Liberal Arts Press, 1957, New York, p.26.
- 5) 廣川洋一『イソクラテスの修辞学校』岩波書店、1984年、55頁。
- 6) 横尾莊英『中世大学都市への旅』朝日新聞出版（朝日選書）1992年、37頁。
- 7) 塩野七生『フリードリッヒ二世の生涯』（上巻）新潮社、2013年、112～118頁。
- 8) G. ギュスドルフ『何のための教師』小倉志祥・高橋勝訳、みすず書房、1973年、28頁。
- 9) G. ギュスドルフ、同上、33頁。
- 10) G. ギュスドルフ、同上、29頁。
- 11) 城島明彦『不撓の軌跡』ダイヤモンド社、1992年、19～63頁。
- 12) R. ザフランスキー『ハイデガー』山本尤訳、法政大学出版、1996年、141～142頁。
- 13) G. ギュスドルフ、『何のための教師』前掲書、15頁。
- 14) E. ミンコフスキー『生きられる時間』（1）中江育生・清水誠訳、みすず書房、1979年、5頁。
- 15) A. Smith, *The Wealth of Nations*, The Modern Library, Random House, New York, 1940, p.623.
- 16) A. Smith, *ibid*, p.7.
- 17) M. エンデ『モモ』大島かおり訳、岩波書店、1976年。
- 18) E. ミンコフスキー、『生きられる時間』前掲書、5頁。
- 19) I. ディナーセン『アフリカの日々』横山貞子訳、晶文社、1981年、58頁。
- 20) プラトン『国家』（世界の名著7所収）田中美知太郎・他訳、中央公論社、1969年、242～245頁。
- 21) O. ルブール『学ぶとは何か』石堂常世・梅本洋訳、勁草書房、1984年、27頁。
- 22) M. Buber, *Ich und Du*, Insel-Verlag, Leipzig, 1923.
- 23) M. Buber, *Über das Erzieherische*, 1929. In: Werke 1 Bd. Schrifte zur Kösel Verlag, 1953, p.803.
- 24) K. モレンハウアー『忘れられた連関』今井康雄訳、みすず書房、1987年、30～31頁。
- 25) 水木しげる『妖怪画集』朝日ソノラマ、1980年。
- 26) 伊谷純一郎『高崎山のサル』講談社、1973年。
- 27) 五味文彦『鎌倉と京』（大系 日本の歴史5）小学館、1988年、368頁。
- 28) G. W. ヘーゲル『精神現象学』長谷川宏訳、作品社、1998年、137頁。

（なかの けいこ：人間科学科 初等教育・保育専攻 准教授）

