



Title	ふたつのフランス映画への学生達の反応とそれらが科学教育において持っている意味 : 新しい大学教育へのひとつの実験的試み
Author(s)	和多, 則明
Citation	études françaises. 2002, 35, p. 105-152
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/93734
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

ふたつのフランス映画への学生達の反応とそれらが
科学教育において持っている意味
——新しい大学教育へのひとつの実験的試み——

和 多 則 明

目 次

はじめに

(1) 教材用映画と実施した授業

①用いた教材用映画

(a)フランス映画『大進撃』の概略

(b)フランス映画『サンドイッチの年』の概略

②実施した授業

(2) 学生達への質問とその回答

①学生達への質問内容

②映画『大進撃』への学生達の回答

③映画『サンドイッチの年』への学生達の回答

(3) 回答結果の授業での公開

①実際の公開方法

②公開することの意味

むすびにかえて

はじめに

すでにこれまで筆者の論文で触れたように、いくつかの理由から、本学

の授業において映画を教材として用いて実験的な授業を行なっている¹⁾。
この場合の「実験的」という言葉が直接関係しているのは、平成3年と10年の大学審議会答申において今後の日本の大学教育の課題として設定されているいくつかの新しい教育課題である²⁾。

受講学生の大部分がフランス語専攻の学生であるため、教材として利用する映画のほとんどはフランス映画である。これまで実際に授業において用いてきたフランス映画は合計20本前後であるが、本稿の内容に関係するフランス映画はそのうちの2本である。

本稿の目的は、授業中にそれらふたつのフランス映画を観た学生達が示した反応を科学教育に結びつけていくひとつの方法と、大学審議会答申課題との関係におけるその意味を明らかにすることにある。実際の授業においては、フランス語の学習の促進やフランス文化の理解も重要な目的のひとつではあるが、本稿では、学問・科学との関係でより基礎的な問題に限定するために、それらの目的との関係については部分的に触れるにとどめており、本格的な分析は行なっていない。

(1) 教材用映画と実施した授業

この章では本稿の内容の前提条件となっている、用いた教材用映画と実施した授業についての概略を提示する。

①用いた教材用映画

本稿の内容に関連する教材としての映画は、次のふたつである。

(a) 『大進撃』 (*La Grande vadrouille*)³⁾

(b) 『サンドイッチの年』 (*Les Années Sandwiches*)⁴⁾

このふたつの映画を選んだ理由は、これまでの授業経験から学生達の人

気が比較的高いことと、内容が対照的であることにある。ただ、数の問題でいえば、内容的に違っているならば、本稿の目的からは多い方が実験としては好ましいと思われるが、授業での時間的な問題から今回はこのふたつの映画だけを利用している⁵⁾。

(a)映画『大進撃』の概略

この映画の制作年度は1966年であり⁶⁾、データによるとこれまでフランスで公開された映画の中では、外国作品も含めてもっとも観客動員数が多い作品である⁷⁾。監督はジェラルド・ウーリー (Gérard Oury) で、主演しているのはルイ・ドゥ・フェネス (Louis de Funès) とブールヴィル (Bourvil) のコンビである。

映画の時代背景は、フランスがナチスドイツによって占領されはじめた第二次世界大戦初期である。ナチスドイツによって撃墜されたイギリス空軍の兵士達と偶然にかかわりあってしまったフランス人達（フェネスが演じるオーケストラ指揮者とブールヴィル演じるペンキ職人）が、いやいやながらレジスタンス運動に参加し、ナチスドイツに追われて逃亡する結果になり、最終的にはまだ占領されていない地域に脱出することができるというのが映画のストーリーである。

主人公の二人が、どちらかといえば観客に笑いをもたらしことが多い映画に出演していることや、学生達が映画を観て笑うシーンがいくつかあることからみても、この映画がコメディ映画と分類されることが多い可能性があるが、しかしその分類は十分な根拠をもっているわけではないと考えられる。その意味で学問や科学の立場からはコメディ映画の定義自体が決して容易ではないと考えられるが、授業においては学生達にわかりやすいように、この映画をフランスのコメディ映画というふうに紹介している。そのため、後述の学生達の回答にもその影響が現れている。

(b)映画『サンドイッチの年』の概略

この映画の制作年は1988年であり⁸⁾、先の『大進撃』の制作年とは22年のずれがある。映画は同名の文学作品を原作として制作されている⁹⁾。主演しているのはトマ・ラングマン (Thomas LANGMANN) とヴォィチェフ・プショニャック (Wojciech PSZONIAK) である。

映画の時代背景は第二次大戦直後であり、先の『大進撃』とは第二次世界大戦に関係するという意味で共通性を持っている。ふたつの映画ともに、授業においてはフランスにとっての第二次世界大戦やレジスタンス運動の意味、という講義内容とつなげるかたちで用いている。それとともにこの映画の場合は、ユダヤ人達が主人公になっているためフランスやヨーロッパにおけるユダヤ人問題の説明のきっかけとしても用いている。

主人公は、第二次世界大戦中にナチスによって両親を強制収容所に奪われたユダヤ人少年（ラングマンが演じるヴィクトール）であり、その少年が、頼る家族がないまま同じユダヤ人の老人（プショニャック演じるマックス）に雇われて、第二次世界大戦後のパリで戦後の人生を生き始める姿がストーリーの中心になっている。この問題についてはまたいずれ別の論文において分析する予定であるが、ストーリーは表面的には単純に見える可能性があるにもかかわらず、いくつかの謎が隠されていてより複雑な構成となっている。そもそも、フランス語の原タイトルでもあり日本語のタイトルにもなっている「サンドイッチの年」という言葉自体、その意味が謎として設定されていて、映画の最後にその謎が説き明かされる構成になっている。それらのことが原因で学生達にはわかりにくい映画と受けとめられる可能性が強い映画でもある。正確な測定をしたわけではないが、これまで学生達から口頭で集めたデータからいうと、とくにアメリカ映画を見慣れている学生にそのように受けとめられることが多いようである。そのわかりにくさは、同じように陪審制の問題を扱い7年違いで作られたアメリカ映画の『12人の怒れる男』¹⁰⁾ に比べた場合のフランス映画の『裁き

は終わりぬ』¹¹⁾のわかりにくさにつながるものであり、それはフランス映画のひとつの特徴を示している可能性もある。フランス映画のそのような特徴についての評価は後述する学生達の回答にも表れている。

②実施した授業

それらふたつの映画を観た授業は、本学のフランス語専攻において『フランス研究入門2』という授業科目名で1・2年生向けに前期講義として開設されている2001年度の授業である。同じ内容の授業が、昼夜間主共通時間帯（毎週月曜日第5限）と夜間主時間帯（毎週木曜日第6限）の両方に設置されており、昼間主のほうの最終登録学生数は143人であり、夜間主の方の最終登録学生数は25人である。合計168人の学生のうち49人（29.2%）がフランス語専攻以外の学生である。学生の昼夜の所属別で分類すると、全体の44%にあたる74人が夜間主所属の学生である。出席をとっていないので平均受講者数は不明であるが、1・2年向けの選択必修の授業でもあるため、他の講義授業と比べると出席率は良いように思われる。専攻の違いや所属の違いは、実験の対象となった学生群の多様性、すなわちかたよりの少なさを示していることでもある。

映画が一回の授業には収まりきらないため、『大進撃』を観たのは、2001年10月の第2週と第3週の二回の授業である。観たあと、後述の質問表を配布・回収したあとで、引き続き2001年10月の第4週と同年11月の第1週に『サンドイッチの年』を二回に分けて観ている。

ふたつの授業の教室が異なっているため、用いているスクリーンの大きさには15倍近い違いがあり、また映写方法が違っている。それらのことが観ている学生の心理に違った影響を及ぼしている可能性があるが、本稿ではその要因は無視している。

(2) 学生達への質問とその回答

映画を見終わったあと、単位認定の条件に含まれるレポート課題というかたちで質問用紙を配布し記入してもらい、できるだけ早く回収・集計を行っている。以下、最初に質問用紙の内容について紹介し、次に、質問への学生達の回答についてみていくことにする。

①学生達への質問内容

これまでは、2回に分けて映画を観たあとでその映画の内容に対応させて、さまざまな形式で作成した質問用紙への記入を学生達に求めているが、本稿に関係するふたつの映画の場合は、ともに同じ質問用紙を配っている。

『サンドイッチの年』にも共通する質問用紙の質問項目は次のとおりである。

- 質問項目
- ①この映画は好きですか、嫌いですか。
 - ②その理由は何ですか。
 - ③印象に残ったシーンや会話があったら書いて下さい。
 - ④この映画の長所と考えられる点は何ですか。あなたがこの映画を嫌いなほど、できるだけたくさんみつけて下さい。
 - ⑤この映画の短所と考えられる点は何ですか。あなたがこの映画を好きなほどたくさんみつけて下さい。
 - ⑥この映画と関係しうる学問や科学のテーマをみつけて書いて、その根拠も示して下さい。

①の質問だけであれば映画感想文と違わないが、理由を説明することで学問や科学の世界に入ることになるため、②の質問を設定してある。文書

記録としては残っていないが以前に3・4年の演習で、②のような質問を批判する発言がなされたことがある。「好き嫌いに理由などない。」という発言がそれである。学生のこの発言は、学生の日常的思考パターンおよびこれまで学生が受けてきた教育と、学問・科学との距離の問題を考えるうえで重要であると考えられる。なぜなら、そのような思考パターンからは学問・科学は生まれないからである。そのため、そのような発言を生む思考法を批判的にとらえてもらう目的もあって、あえて②の質問を設定している。

③の質問は、学生一人一人の観察力や感受性を測定する参考資料にするために設定してある。平成10年の大学審議会答申において教育課題として示されている「課題探求能力」の開発や、「社会と学問・科学との関係づけ」の促進のためには、学生の観察力や感受性の問題が重要になると考えられる。なぜなら、たとえば、新たな課題を見つけ出すためには、自然科学であろうと社会科学であろうと、欧米からの知識の中だけではなく自分が生きている現実そのもののの中に問題を見つけ出す力が不可欠になると考えられるからである。とくに企業の技術革新などにつながるような課題探求能力を考えた場合、観察力や感受性は一層不可欠になると考えられる。その意味でこの質問への学生一人一人の回答は、大学だけではないより広い範囲の教育上重要な意味を持っていることになる。実際これまでの授業経験では、映画の中のどのようなことに気がつくかということに各学生の観察力や感受性が示されており、各学生におけるそのレベルは、ほぼ同じ学力で入学してきたにもかかわらず違っている。すなわち、日本における受験学力と観察力や感受性とはほとんど無関係であることになる。しかも、例外はあるが、観察力や感受性のレベルと思考力とは正の相関関係にあることが多いようである。すなわち、思考力も受験学力とは無関係である。このことは、入学時の合格点が違う夜間主の学生を含んでもいえることであるからなおのこと、受験学力とそれらとは無関係であるという仮

説が強固なものとなる。

質問④と⑤は、映画を個人的感情で観るのではなく、学問・科学の対象としてできるだけ客観的に観ることができるようになるためのトレーニングとして出している。今回はこのような質問を設定してあるが、これらの質問のかわりに、学生達にとって退屈な映画の場合には、どの点を改善すると面白い映画になるかといった質問を設定する場合もある。そのような質問の場合、その映画の監督に伝えたいような客観的な分析をする学生も出てくる。

⑥の質問は、映画という現実に近い世界から、より抽象的な学問的課題を見つける力（課題探求能力）の育成を目的として設定しているものである。最近の学生達がどちらかというと映像の影響を強く受けてきているとすると、映画を学問や科学に入るきっかけとすることは、今後一層重要になる可能性があるだろう。そういう意味もあってこの質問を実験的に設定している。

本稿では上記の質問群のうち⑥をのぞく質問への回答から次節の学生達の反応をまとめてある。なお、あらゆるアンケート調査に共通する問題として、質問の妥当性と回答の信頼度が問題になる。質問項目については自由記入方式であるので、その分問題は少ない。しかも、理由についても同時に記入してもらっているので、回答がより明確になっていて、分析する側の勝手な解釈の幅が少なくなっている。むしろ問題は、回答する側の方にある。授業の一部としての質問であるとともに、記名式で単位認定の一部を構成している質問であるから、その分だけ歪みを生じさせている可能性がある。学生達が成績評価を意識して正直に答えていない可能性があり、また、回答の時点で自分の正直な感情の把握を誤った可能性もある。とくに後者については自分の内面の分析ということに慣れていないほど誤りが生じやすい。実際これまでの授業での経験では、自分の感情を明確にとらえられないか、明確に表現できない学生がいないわけではない。しかし、

そういった問題については、本稿の目的と集計結果の量から考えて、許容誤差の範囲内と考えられるので本稿では考慮していない。

②映画『大進撃』への学生達の回答

先の質問項目への学生達の反応から、映画への好き嫌いとその理由を中心にまとめてみることにする。質問項目の中で直接関係するのは①と②の質問であるが、学生によっては好き嫌いとその理由について残りの質問項目でより明確に、しかも他の学生の反応と違ったかたちで答えている場合があるので、それらの回答も①②の回答と区別せずあわせてまとめている。(このことは、次の『サンドイッチの年』の回答の場合についても同じである。)

まず全体的なデータである。映画『大進撃』の場合は、ふたつの授業時間帯あわせて総登録者数が143人であるのに対して、回答を提出した学生の数は117人であり、提出した学生の登録者数全体に対する割合は81.8%となる。質問用紙に回答を記入して提出した117人のうち、映画『大進撃』を好きであると答えた学生は99人であり、回答者全体の84.6%にあたる。それに対して嫌いであると答えた学生は16人であり、同じく全体の13.7%にあたる。のこりの2名の学生は、「どちらともいえない。」という回答を出している。一人だけこれまでに例のないことであるが、自分の好き嫌いの感情を%で示していた独創的な学生がいた。その学生については、好きである方の%がより多かったため、好きな方に含めている。

今回の調査以前にこの映画を授業で観たときに、同じような質問に答えてもらっており、それらの過去のデータと今回のデータの集計結果はほぼ同じである。(ただしこれまでのデータは記録として保存していなく筆者の記憶にのみ頼っているためデータの信頼度は落ちる。)

次に、より具体的に学生たちの反応をみてみよう。証拠としての信頼度を示すためと、本稿の目的にとって重要であるため、まず学生達の回答例

を好きな理由と嫌いな理由にのみ分類して、できるかぎり修正せず可能な限り多くの回答をありのままランダムに出してある。ただし（ ）内は筆者記入であり、回答のうち実質的な理由が記されていないものや、「コメディだから」とか「おもしろいから」とだけ記入してある36回答については省略してある。また、一人の回答にいくつかの理由が記入されている場合分割して分類してあることや、分類が難しい表現があることから、正確な回答数についての計算は本稿では行っていない。

映画『大進撃』が好きな理由

1. 古いながらの、あるいは古いからこそ笑えるおもしろさがあることにきづかされた。
2. (主人公の) オーケストラの指揮者 (ルイ・ドゥ・フェネスが演じている。) の笑顔が素敵である。
3. 戦争の悲しみとは対照的に、イギリス人をかくまうフランス人の優しさや暖かさ。(複数回答)
4. ストーリー展開が飽きさせないおもしろさ。俳優の顔の動きのおもしろさ。
5. 指揮者の人がペンキ屋をなぐさめるシーンがすてき。(複数回答)
6. 脇役達が魅力的。(複数回答)
7. どの出演者も憎めない人達である。ギャグも憎めない。
8. テンポが早いから。(複数回答)
9. 性格の違うふたりの掛け合いがおもしろい。
10. のみ込まれるようなおもしろさがあるので。
11. 見終わったあと楽しい気分であいられたから。
12. 流れてくる音楽が楽しい。(複数回答)
13. スリルがあり、はらはらしながら見れたから。

14. 人々の連帯を感じさせる勇気のでる映画だから。
15. ストーリーがわかりやすく、予想がつかないほどめまぐるしく飽きがこなかった。(複数回答)
16. 明快な笑いは世界共通なのかも知れないことを自分で体感できるところ。
17. 期待どおりストーリーが展開するので安心してみれるところ。
18. ねむたくならなかったから。
19. 登場人物に感情移入しやすかったから。
20. ドイツ兵にも人間味があってやわらかく描かれていること。
21. フランスの笑いがわかったこと。
22. せつない世界のことを楽しく考えようとする前向きの心がいっぱい、そんな心でこれから生きてみたいと感じたから。
23. 笑いを中心にくりひろげられていて、その中にも優しさが含まれているから。
24. 小さな動作やなにげない言葉がおもしろい。
25. ペンキ屋の「メルシー」ということばの響きがとてもやさしく印象的だった。
26. 戦時中のフランスでナチスの圧政にも屈せずいきいきと希望を失わずに前向きに生きる人々の姿を描いている点。
27. コメディ映画はくだらないものかもしれないが、人は笑うことによって暗い現実から開放されることも多いような気がする。
28. フランス人女性たちの強さ、たくましさ、勇敢さ。
29. 見終わったときに壮快で晴れ晴れとした気持になりました。(複数回答)
30. フランスの田園風景が美しかったため。(複数回答)
31. 今までにみたフランス映画と違って、カタイ感じはまったくなく楽しめたから。

32. ただ笑いをねらっただけの映画ではなく、当時の仏市民の希望や願いを反映している様に感じれたので好きです。
33. アクションがあったから。
34. どんなつらい状況であったとしてもこの映画に出てくる人達のように他の人を思いやることができるということを感じたから。
35. ナチス占領下のフランスが舞台背景でありながら笑いの要素を取り混ぜ、楽観的な希望が感じられるから。
36. 反ファシズムの戦いが笑いにつつまれて悲愴感がなくあたたかく描かれている。
37. フランス人のいろんな面が表れていると思った。
38. 人情味にあふれていたから。
39. フランス映画でありながら、「ボケ」と「ツッコミ」というキャラクター付けを行っているところに親しみを感じたから。
40. フランス映画はおもしろくないとこれまで考えていたことがくつがえされたから。
41. みんなで知恵を出し合い、一人一人が勇気のある行動をして困難を切り抜けていく様子を見て、最後まであきらめないことの大切さを感じました。
42. 漫才をしながら喜劇的に描かれているフランス・イギリス側の人々と、オチもなく真剣な様子で描かれているドイツ軍が対照的であり、そのギャップが主人公2人のかけあい以外の滑稽さをこの映画に与えている点が大変魅力的と感じたため。
43. フランス映画には少ないと思われるカラッとして乾いた内容が良かったので。
44. これまで見てきたフランス映画と違い話の展開が明確で雰囲気も親しみやすく比較的古い映画であるにもかかわらず、何か新鮮さを感じられたからだと思います。

45. 現実には起こりそうもないことが時々起こる点。
46. 文句をいいながらも親切的なフランス人に愛着が持てたから。
47. フランス映画はストーリーがある様で無い様な、つかみどころのない抽象映画か、ごくありふれた日常を描いただけの地味な映画か、中途半端にハリウッドを目指したようなダサイアクションものしか観たことがなかったが、今回の映画はそのどれにもあてはまらず、純粋に楽しめた。

回答には、個別的で具体的な事実の指摘もあり、フランスのレジスタンス運動への評価につながるような指摘もあり、フランス映画全体との対比に基づく評価や、人によっては辛らつであると感じるようなフランス映画への評価もあり、さらには笑いを含んだ映画そのものへの抽象度が高いと思われる評価もあり、多様である。ただ、この多様性については主観的な測定であるので、より客観的に測定すると、上記回答ケース47のうち複数回答ケースは8であるから、全体での割合は17.0%となる。しかし、このデータだけからは、上の回答が多様であるというような結論をだすことはできない。ケースがより重複していて限定されている状況に基準を置くなれば多様であるとはいえるが、現実的な測定としては他の映画との比較が必要であるが、しかしそのデータは欠如している。

次に好きな理由の場合と同じ条件のもとで、嫌いな理由についてみてみよう。

映画『大進撃』が嫌いな理由

1. 笑えるシーンがたくさんあったが、そっちに興味がわいて、内容に関心がもてなかったから。
2. 内容に関しての理由をあげるのはむづかしい。好きでないと判断した

- のは、もう一度みたいと思わなかったからである。(複数回答)
3. なにかごちゃごちゃしているイメージで途中退屈したから。(複数回答)
 4. 戦争をコメディにしているのは好ましくない。(複数回答)
 5. フランス映画の暗く寂しげな雰囲気と、暗いおわり方が好きで、ハッピーエンドは、あまり好きではないから。
 6. 話の流れが単純。また見たいとは思えなかったから。(複数回答)
 7. 最後があっけなく拍子ぬけする。あまり共感できる話ではない。
 8. 場面が転換したときにどうなったかわかりにくかったから。
 9. 最初から最後までときどきはらはらしていなければいけないから。(複数回答)
 10. 人を傷つけるような笑いがあるから。(複数回答)
 11. 登場人物の顔や主人公が誰かわかりにくい。(複数回答)

嫌いな理由の11ケースのうち、複数回答は7ケースであり、全体における割合では63.6%になる。好きな理由の場合には、この割合は17.0%であったから、割合のレベルでみると嫌いな理由のほうの重複ケースは好きな理由の場合の3.7倍である。その意味で、好きな理由の方がより多様である。多様性についてのこの差は、嫌いであると答えた学生達の個性や心理の共通性を示している可能性があるが、本稿ではその点については明らかにできない。

以上好きな理由と嫌いな理由とについて見てきたが、両者をつきあわせると、対照的または対立的な理由があることがわかる。比較がより容易になるため好きな方の理由を基準にとるのではなく、まず嫌いな理由の複数回答例を基準にひとつひとつとりあげて対照し、次に嫌いな理由の単独回答を基準に比較対照してみる。

嫌いな理由の2の「もう一度みたいと思わない」と対照的な好きな理由

としては、22と27がある。もっとも、22と27は嫌いな理由の方と明確に対立しているわけではない。しかし22と27の回答は自分の人生そのものとのつながりを一般的にのべていることから考えて、これらの回答をした学生が「もう一度みたい」と考える可能性は高いと推論できるから、対照的な受けとめ方とを考えていいだろう。

嫌いな理由の3の「退屈した」という受けとめ方については、明確に対照的な理由が好きな理由としてあげられている。回答の10「のみこまれるようなおもしろさ」、13「スリルがありはらはらしながら見れた」、15「めまぐるしく飽きがこなかった」、18「ねむたくならなかったから」は、ほぼ完全に、嫌いな理由の3を否定している対立した受けとめ方といってい

いだろう。

嫌いな理由4の「戦争をコメディにしているのは好ましくない」という受けとめ方に対立するのは、好きな理由の14・22・26・27である。それらは「戦争のコメディ化」をむしろ肯定的な側面からとらえていると考えられるからである。

嫌いな理由6「話の流れが単純。」という感じ方に対しては「複雑」という言葉が好きな理由の方にみあたらないため対照がむづかしいが、好きな理由の回答4「飽きさせないおもしろさ。」や、回答13「はらはらしながら見れたから。」がほぼ対立しているといえるだろう。また、好きな理由の方の回答15「ストーリーがわかりやすく」や回答17「期待どおりストーリーが展開するので」といった表現は「話の流れが単純」と事実認識としては一致するが、それに対する感じ方や評価が違っているという意味で本稿においては重要である。

嫌いな理由の9「最後までときどきはらはらしながらみなければいけなかったから」という受けとめかたは、好きな理由の13「スリルがあり、はらはらしながら見れたから」と対照的である。この場合のように根拠として同じ根拠（はらはらするようなスリル）をあげながら、その根拠をもと

にして生じている感情のほうは対照的であるような受けとめかたも、本稿の目的にとっては重要である。根拠が同じ場合は、同じ客観的事実に対して好き嫌いの感情がどのようにでもありえるものとして、感情の「主観性」を考える上で役立つ回答であるからである。

嫌いな理由の10「人を傷つけるような笑いがあるから」については、好きな理由7の「ギャグも憎めない」が対照をなしており、間接的な表現ではあるが、23の「笑いを中心にくりひろげられていて、その中には優しさも含まれているから」という理由も同じ対照として考えることができるだろう。ただ、この場合にはそれぞれの感じ方が映画の中の別の根拠に基づいている可能性があり、そうだとすれば、どの側面を強く感じたかという感じかたの問題となる。この場合、映画のすべてを同じように見たにもかかわらず感じかただけが違うのか、そもそも映画のある側面しか事実として認識しなかったのかについては分からない。明らかにするためにはさらに詳しい回答が必要となる。

嫌いな理由の11「登場人物の顔や主人公が誰かわかりにくい」という見解については、好きな理由の方で19「登場人物に感情移入しやすい」、6「脇役達が魅力的」、4「俳優の顔の動きのおもしろさ」という見解が対立している。登場人物の顔や主人公というのは客観的には同一事実であるが、その主観的受けとめかたは違っている。このような違いの原因に関しては、これまで外国人が出てくるような映画をどれだけみてきたか、外国人との現実のつきあいがどれほどあったか、ということが一つの問題として上げられる。逆にいえば、将来のフランス人との人間関係のためのトレーニングとしてもフランス映画による顔の識別が意味を持っていることになる。

それらのことから、複数回答がよせられているという意味において代表的である嫌いな理由の7ケースのすべてについて好きな理由が対立していることになる。

次に単独回答に関してみよう。

単独回答の中では嫌いな理由の回答5「フランス映画の暗く寂しげな雰囲気と、暗いおわり方が好きで、ハッピーエンドは、あまり好きではないから。」が言葉としては直接的な対立とはなっていないが、内容的には好きな理由の回答29「見終わったときに壮快で晴れ晴れとした気持ちになりました。」と対立していると考えられる。また、フランス映画全体への評価という意味では、回答5は好きな理由の回答40「フランス映画はおもしろくないとこれまで考えていたことがくつがえされたから。」、43「フランス映画には少ないと思われるカラッとして乾いた内容が良かったので。」と対立している。この回答5は、筆者にとっては自分の主観性の自覚にとって重要な意味を持つものでもあった。というのは、筆者にとっては、フランス映画の「寂しげな雰囲気と暗いおわり方」ほど嫌いなものはなかったからである。

単独回答7の「最後があっけなく拍子抜けする。」については好きな理由の回答11「見終わったあと楽しい気分でいられたから。」や、回答29「見終わったときに壮快で晴れ晴れとした気持ちになりました。」が対立している。また同じ回答7の後半の「あまり共感できる話ではない。」という受けとめかたについては、好きな理由の方の回答19「登場人物に感情移入しやすかったから。」をはじめとして複数の回答が対立している。

単独回答8の「場面が転換したときどうなったかわかりにくかったから。」という回答にもっともわかりやすいかたちで対立しているのは、好きな理由の方の複数回答8「テンポが早い。」である。物理的には同じスピードが、ある人にはわかりにくさの原因となり、別の人には喜びの原因となっている。

同じ映画を見ているにもかかわらず生じているこのような対立は、対立の原因、すなわち受けとめかたの違いが映画そのものにあるというよりは、映画をみた側の遺伝子を含む個性や映画をみたときの心理状態にあるのではないかということを考えさせるひとつの根拠となりうる。その学生が個

人的に持っている基準（内的原因）によっては、この映画を退屈なものともみることできるし、逆にのみこまれるような面白さと感じることできる。どちらの感じ方が正しいかということはいえるためには、各学生が個人として持っている基準（内的原因）そのものを科学的に証明できることが必要である。しかしそのためにはおそらくは、大脳生理学そのものの発展が必要であると考えられる¹²⁾。ただ、将来大脳生理学が発展した場合においても、味覚や聴覚の障害のように何らかの原因によって感じ方に歪みが生じているということは言えても、その障害が良い悪いということについては科学の立場からは何もいえないことには違いないだろう。たとえば感受性が敏感であっても鈍感であっても、さらには、そこに何らかの病的な要因が関係していることが科学的に証明できたとしても、そのことについて科学の立場からは良い悪いは何もいえない。なぜなら良い悪いは結局、人間の精神の自由さに関係することだからである。実際、感受性が鈍いことは現実の中にある問題を鋭くとらえるという目的や価値観や好みにとってはマイナスであり良くないことであるが、しかし、社会の中で行動する面では、危険に対する鈍感な感受性のように逆にプラスの要因となる場合があり、行動に価値や好みを置くなら良いことになる。だとすればどちらの目的や価値観や好みを選ぶかということになるが、どちらの価値観をも自由に意識的にえらぶことができるのだから、結局は人間の自由な多様な選択領域に属する。たとえば、同じ人間がその日の気分や経験によって日々目的や価値観や好みをかえることも現実でありうる。そのように同じ事実について良いということもできれば悪いということもできるような価値観や好みを持ちうる人間の精神の多様な自由さを、科学の立場から、すなわち誰にでも納得できるような客観的論証の立場からは裁くことが出来ない。

より一般的かつ根本的にいえば、その正しさや良い悪いが科学的な論証の対象となりうるためには、言葉や用語や文や文章が、誰にとっても誤解

なく、しかも異論なく現実や事実やものごとを一義的に指定していることが必要である（共有定義基準）。しかし、目的や価値観や好みは、上でみたように人間の自由で多様な精神に関係するだけに時代や社会によって変わるとともに個人によっても変わり、同じ人の中でも時と場合によって変わることを考えるとわかるように、一義的な指定が不可能である。「良いもの」「わるいもの」「たいせつなもの」それぞれについて内容は変わりうるものであり、一義的指定は不可能である。「赤い」、「大きい」、「小さい」などの言葉は基準を設定すれば、共有可能なかたちで一義的な定義が可能であるが、「美しい」、「暗い」、「悲しい」、「楽しい」、「すばらしい」、「退屈な」、「不気味な」、「わかりやすい」、などの言葉も、基準が設定できないか困難であることと、人による差異のために共有が難しいことから、一義的な定義が不可能であると考えられる。

まだ厳密なかたちでは分類していないが、それらの言葉は、共有の同意にいたることが困難か、基準を設定できないかのどちらか、または両方のために科学的に証明不可能になると考えられる。逆にいえば一義的に指定できないすべての言葉や用語や文や文章は科学的な証明の手段や対象とはならない。したがってある個人の感情や感覚を表す言葉は科学的な証明の対象とならない。なぜなら、それは個人的違いを含んだ多義指定であるとともに、異論なく共有できるものではないからである。

また、文や文章の内容について反論できるかたちになっていて、しかも誰にも反論できないものでない限りは科学的・客観的真理になりえない（カール・ポPPER基準）。『大進撃』の場合、同じ映画、同じ事実について対立的なとらえかたがあることは、一方が一方に対する反論になっていることであり、そのことはそれぞれの感じ方や考えかたが客観的真理ではなく主観的真理であることを意味している。しかも、学生達の回答は一義的に指定できない言葉や文章で語られているのであるから、どちらが正しいか、どちらが良いかということを科学的に証明することはできず、主観

的真理にとどめざるを得ない。

したがって映画『大進撃』についての上記のような学生達の反応は、あるがままそのような事実・現実として本稿の出発点とせざるをえないということになる。

③映画『サンドイッチの年』への学生達の回答

『大進撃』の場合と同じく、まず全体的なデータを見てみよう。

この映画についての質問への回答を提出した学生の総数は105人であり、映画『大進撃』の場合は、総数が117人であったから10.3%減少している。減少のひとつの理由は大学祭の時期と重なったことにあると推測できるが、正確なことは不明である。映画『大進撃』に回答した117人のうち、映画『サンドイッチの年』にも回答している重なるの部分は99人であり、その側面では15.4%の減少であるが、逆に前者に回答せず後者にのみ回答している学生が6人いる。したがって『大進撃』の場合と比較対照ができない6人分だけ分析の厳密さが低下するが、学生達のさまざまな意見を考慮に入れるため、その点は無視している。

回答した105人の学生のうち、この映画が好きであると答えた学生数は71人であり全体の67.6%にあたる。他方嫌いであるとした人数は30人であり全体の28.6%である。なお、どちらでもないという回答は4人である。過去のデータとの照合については、これまでこの映画についてのデータを正確な形で集めていないため不可能である。

次に、好き嫌いの別れ方が『大進撃』と『サンドイッチの年』ではどのような関係があるかというデータも、学生の反応をみるうえで有用である可能性がある。先の『大進撃』で、嫌いと答えた学生16人のうち『サンドイッチの年』にもレポートを出した人は13人であり、そのうち『サンドイッチの年』を好きと答えた人が11人、13人のうちの84.6%にあたり、嫌いと答えた人が2人である。84.6%というデータはふたつの映画に関して負

の相関関係がなりたちうる可能性を示唆している。

『大進撃』を好きであると答えた人で『サンドイッチの年』にも回答を出した学生は86人であり、そのうち『サンドイッチの年』では嫌いである方に变化した学生数は26人であり、そのことは『大進撃』を好きとこたえた学生の30.2%が移動したことを意味する。先の相関関係と比較すると、この場合、負の相関の度合いは弱いといえるだろう。しかし最初の映画において多数派に属していた学生のうち30.2%が次の映画では少数派に移っていること、また、最初に少数派に属していた学生が次の映画では多数派に変化していること自体が後述するように意味をもってくることになる。

次に具体的に、学生達の反応を見てみよう。今度は比較対照をより明確にするために重複回答の問題を無視して、グループ分けに基づいて対照しながら回答を示すことにする。各グループの上段が好きな理由であり、下段が、それと対照的な嫌いな理由である。

グループ(a)

- 多くの人はこちらを暗いというのかも知れないが、でもわたしはそういうところもまたひきつけられる。
- 自分も励まされるような映画だからです。
- ユダヤ人の少年が力強く生きる様が描かれているからです。
- 主人公の少年ヴィクトールの表情、生きざまといったものが心にすなおに語りかけてくれる気がして、ユダヤ人という重いテーマを扱いつつ、心にじんときるものがあったから。
- 全体にほのぼのしているようだけど、その中に暗い部分や、おもしろく笑えるシーンがうまくちりばめられていたので。
- 感動するところも、笑えるところもあって、見ていて疲れないし、おもしろいと思えたから。

- 曲が暗くて悲しい気分になるから。
- 最後が悲しいから。
- 主人公とフェリックスとの関係が暗く、描写が陰湿だったから。
- 全体的にどこか淋しいから。
- 内容、映像ともに暗い。

グループ(b)

- 人物配置がわかりやすかったから。
 - 人間関係と心の変化の様子が素直につたわり、感動したからです。
-

- エンディングがわかりにくかったので。
- 終わり方が唐突でわかりづらい。
- ひとつひとつのシーンの切り替わりが早く、理解するのがたいへんだっ
たから。
- わかりにくいから。

グループ(c)

- 物悲しい音楽がマッチしている。せりふ回しが機知に富んでいて良い。
 - 音楽の調べが美しく、映像とよくマッチしている。
-

- なんだかすべてがはっきりしない。ことばが少ないから気持の動きや考
えがよくわからない。音楽がやたら不気味で奇妙な雰囲気だった。

グループ(d)

- 登場人物の性格がつかみやすく、感情移入がしやすかったから。マック
スの言葉に含蓄があって感動した。
-

- 自分がユダヤ人ではないので主人公の立場に立てず、最後まで主人公への理解がしにくかった。
- テーマがよく伝わってこなかった。

グループ(e)

- 最後のマックスのせりふにぐっと来た。
 - 心に残るせりふがいくつかあった。
-

- 相手をけなす言葉が多く用いられていたから。

グループ(f)

- 最後はどうなるのだろうと常に期待しながら飽きずにみれたから。
 - この1本の映画がわたしに教えてくれたことは、これから生きていくうえでとても大切なことでした。
-

- 何も印象に残っていることがないから。

グループ(g)

- 単純にハッピーエンドで終らず、考えさせられるから。
-

- 考えることが多く、あまり楽しめないから。

グループ(h)

- すごく辛い話を重い感じを与えないように最後に店の主人のさわやかな言葉で終って視聴者に爽快感を与えるから。
 - 見終わったあとの余韻がとても良かった。
-

- ・爽快感がないから。

グループ(i)

- ・あまりぱっとしないが，人生を前向きに生きようとする人間の生きざまに心を打たれたから。
 - ・ストーリー展開は特に盛り上がるわけではないが，主人公ヴィクトールなどの生活環境や心理面がよく伝わり，心に残ったので。
-

- ・映画の筋が平板で味わいがいい。

グループ(j)

- ・この映画のタイトルの意味が最後のシーンで解ったとき，自分にとってとてもすばらしい言葉であると感じたため。
-

- ・ストーリーはおもしろかったが，ラストが中途半端でなんだか物足りなかった。

グループ(k)

- ・あまりこういう映画を見ないので勉強になった。
-
- ・教材でなければ特にみたいと思わなかったから。
-

以上，11のグループにわけて対照してみた。それぞれのグループに含まれている回答の中には，重複して他のグループに含めてもおかしくない回答があるが，そこまで詳細な分析は本稿の目的ではないので，その点につ

いては考慮していない。

最初のグループ(a)は、この映画の「暗さ」に関する対照的な意見となっている。この映画が嫌いな学生がその理由としてあげることとして、以前から「暗さ」があったが、しかし、この映画が好きな学生の方は、同じように「暗さ」を認識しながらも、他方でおもしろく笑えるシーンについても指摘している。実際この映画の中にはジョークの出てくるいくつかのシーンがあって、年度によって違うが、学生達はそれらのシーンのところで笑い声を上げることがある。そのような笑えるシーンについて、嫌いな理由として「暗さ」をあげている学生達はどのようにとらえていたのかはわからないが、結果的には笑いのシーンが彼らの結論を変えるまでにはいたらなかったことになる。感情を共有しながらも全体としての評価において対照的な結論になっている点にグループ(a)の特徴がある。

グループ(b)については、その根拠はかならずしも明確ではないが、結論的には対照的な受けとめかたとなっている。場面の切り替わりの速さについての指摘が回答のなかにあるが、『大進撃』の場合もそうであったように、スピードについての受けとめかたには個人差がある。同じ映画を速いと感じる学生がいる一方で、普通かまたは遅いと受けとめる学生達がいる。この反応の違いは、フランス語の授業で同じフランス語のテープを用いても、会話のスピードを速く感じる学生と速くないと感じる学生に分かれるのと同じである。このような違いがなぜ生じるかということの原因の分析は各学生の脳のメカニズム全体に関係する可能性があるだけに困難であるだろう。これまでの授業の経験では、確実な測定ではないため科学的根拠とはなりえないが、映画の場合一つのシーンがだいたい5秒を切ると速いと感じる学生が増えるようである。他方、一つのシーンが10秒を越えると退屈と感じることが多いようである。しかし映画のストーリー展開によっては、5秒を切っても遅くて退屈と感じる場合もあるようである。

グループ(c)に含まれているのは音楽についての対照的な受けとめかたで

ある。同じ映画の中の同じ音楽を肯定的にとらえている受けとめ方と、「不気味」ととらえている受けとめかたの相違は「不気味」という言葉で示されている分だけ大きいことが考えられる。このような場合にも、すでに先述したように、どちらのとらえかたが正しいかを科学的には証明できず、両方を対等なものとして扱わざるを得ない。なぜなら、「不気味」と受けとめるのはその学生の個性的自由であり、その感じ方がおかしいということの証明は不可能であるからである。このことは、音楽だけではなくより一般的に、芸術の優劣や美的問題に関して科学的立場からは何もいえないことを意味している。西洋のクラシック音楽であれ、ロックであれ、ジャズであれ、ムンクの絵であれ、ゴッホの絵であれ、その芸術を不気味なものと感じる自由はその個人の権利でもある。したがって同じように、フランス語の発音を「世界一美しい」と感じるのも、「世界一耳障り」と感じるのも学生の自由である。科学的にできることは、統計データの集計結果の上に立って、大多数の人が美しいと感じるという仮説を示すことだけであろう。しかし、99%の人が美しいと答えていてもその芸術や言語が優れているという科学的証明にならないことも事実である。

グループ(d)はこの映画のテーマに関する対照的な回答を分類してある。主人公の生き方がストーリーの中心となっていると考えられる映画であるので、登場人物を理解できなければ、テーマは理解できないと思われる。そのような登場人物の理解に関して、対照的な意見がのべられている。この映画が好きな学生の場合には、主人公がユダヤ人であるにもかかわらずなぜ感情移入し理解できたのか、嫌いな学生の場合には逆に、主人公がユダヤ人であることがどうして理解を不可能にしたのか、社会心理的な研究課題を提示しているともいえるだろう。たとえば感情移入できない理由として、ユダヤ人に対する偏見や差別意識が働いている場合もありうる。しかし、その場合も、そういう意識が働いている可能性を指摘することはできても、それについての是非はいえないことになる。また、女子学生の場合

合、主人公が少年という異性であることが感情移入できない原因である場合もありうる。ただ、以前この映画に関して、登場人物が少年であるにもかかわらず映画を観ているときに彼と一体化している自分を感じた、と書いていた女子学生がいたことがあり、学生によっては登場人物が異性であることが感情移入を妨げていない場合もあるので、主人公の性別との単純な関係づけはできないことになる。

次のグループ(e)は、映画の中に用いられているせりふについての対照的な見解である。たしかに相手をけなす言葉やスラングが映画の中で用いられているのは誰にでも確認できる客観的事実であるが、人生について考えさせる可能性のあるせりふがあるのも客観的事実である。にもかかわらず、それらの事実から別の結論を出していることになる。映画における客観的事実という意味ではどちらの根拠も正しいといえる。他方、どちらも映画をある側面からしか見ていないともいえるが、しかし、感情はどちらかを強調して受けとめさせている可能性もある。感情や感覚の面における強調はどちらが正しいという結論をだせることなく、それぞれの学生の個性であり、すでに触れたようにそのような一面的受けとめ方を正しくないものとして否定することはできないだろう。

グループ(f)はこの映画がどれほど学生の心をつかんだかという問題についての対照的な回答である。一方では、これからの人生に影響をあたえるというレベルで受けとめているのに対し、他方は何も印象に残っていないと受けとめている。これまで触れた感情の問題以外に、印象というものに関係することとして感覚の問題があるが、感覚のレベルでのこのような受けとめ方の違いについても、どちらの感覚もその学生の個性であるから、科学的立場からは是非については何もいえないことになる。ただ、感覚についてのこの個性の違いは観察力や感受性の違いとともに教育上重要な意味をもってくる可能性があるだろう。とくにすでに触れたように大学審議会答申が求めているような新しい能力のレベルを左右する

原因としてこの違いが関係する可能性がある。

グループ(g)は「考える」ということについての対照的なとらえかたを示している。「考える」ということが好きな理由となることは、考えるということなしには成り立たない学問や科学の立場からは評価できる。他方で、同じような教育を受けてきている可能性が強いにもかかわらずなぜこのような受けとめ方の違いが生じるのかという問題は残る。正確な統計をとったわけではないが、これまでの反応を総合してみると、考えさせる映画は学生達にはあまり好まれないようである。

次のグループ(h)は「爽快感」について対照的である。嫌いな理由の場合には、具体的な理由についてのべられていないので厳密な比較はなりたないが、まったく同じでしかも他の言葉とくらべればより限定された「爽快感」という言葉を使って、逆の評価をしている点が特徴的である。

グループ(i)は、ストーリー展開について、ともに平板であることを認めながらも全体としての評価は違っているという意味で結論だけが対照的であり、最初のグループ(a)の場合と同じケースである。事実認識については同じであるが、受けとめる感情において違っているということであり、このようなケースは教育的にはいずれ触れるように重要な意味をもってくることになる。

グループ(j)はこの映画のラストに関する見解の相違である。最初にのべたように最後のシーンで映画のタイトルがなぜ『サンドイッチの年』であるのかという理由が示されることになる。そのラストシーンに対して、学生達は対照的なとらえかたをしている。学問や科学というのは謎解きでもあるから、最後のシーンで感動する学生ほど、学問・科学の精神に近いところにいる可能性があるが、他方、嫌いな学生がなぜ物足りないと感じたのかという原因や理由の問題を教育上は明らかにする必要があるだろう。しかし、今回の場合はそこまで設問を設定していないので、原因に関しては不明である。

最後のグループ(k)はどちらもそれほど積極的に映画を評価していないが、「勉強になる」という基準で結論が変わってきている例である。教材として用いる場合には、最初から娯楽として観る場合と違って、このような受けとめ方が当然でてくると考えられ、その回答に示されている姿勢は、これまで触れてきたすべての回答にも見えないかたちでなんらかの影響を及ぼしている可能性があるが、そのことを明確にする材料はない。授業以外の場でこの映画を観たときの反応と比較することによってその影響を明らかにできるが、比較対照のデータが欠如している。ただ、推論としていえば、好きな方向と嫌いな方向の両方に修正変動が生じる可能性がある。一つは授業ゆえに無理をして好きになっていた学生達が嫌いな方へ動く修正変動と、授業でみているがゆえに逆に好きになれなかった学生達が好きな方へ動く修正変動である。その結果の最終的な修正については未知である。しかし、好き嫌いの理由が明確に示されているほどそのような変動は生じないと考えていいだろう。その意味で、上記の回答群に含まれる誤差は少ないといえる。

(3) 回答結果の授業での公開

授業では、以上みてきたような学生達の反応をそのまま公開することで、学生達の映画への反応自体をさらに次の教材として用いている。以下、まずその公開方法について紹介し、次に、公開することの意味について考察する。

①実際の公開方法

それぞれの映画を観たあとで、できるだけ早く回答結果を集計し、学生達の回答をそのまま載せるかたちのプリントを作成して授業中に配布している。できるだけ早くそのことを行なうのは、時間が経過して授業が次のテーマに移ったりすると各学生の映画についての記憶が薄れたり、質問用

紙に自分が書き入れたことを学生達自身が忘れる可能性があるからである。

上記の学生の回答例の分は、2001年度の授業で実際学生達に配布したプリントの内容とほとんど同じである。ただし、配布した時点で気が付かなかったミスなどについては訂正してあり、また『大進撃』の回答30以降の部分は資料としての信頼性を増加させるために補足追加している。公開にあたって、文章を書いた学生の名前は公表せず、文章については文法的にまちがっている文や意味が十分でない部分も含めて、できるだけそのまま公開している。これは、学生達にたしかに自分と同じ授業を受けている学生であるということをできるだけ実感してもらうためである。

プリントを配布したうえで、時間の許すかぎり口頭でも学生の回答をそのまま読み上げている¹³⁾。この場合筆者が注意していることは、好き嫌いのどちらの立場にも立たないことである。なぜなら好き嫌いというのは先述したように自由な個人的な感情の問題であって、感じ方の真偽やその是非についての科学的証明は不可能であり、好き嫌いのどちらかを支持することは、現代社会科学の基礎であるマックス・ウェーバーの価値中立性という原則への違反だからである。実際、『大進撃』についても『サンドイッチの年』についても、好き嫌いどちらの立場も、具体的な理由についてみていくと、ほとんどの場合映画の中になんらかの根拠を持っているとともに、最終的には、どちらが正しいとも証明できない個人的感情や感覚の問題であった。感じ方の真偽やその是非は、人間の個性的差異に関するものであるかぎり、統計的多少によって決まる問題ではないから、『大進撃』のように少数派が13.7%であっても、『サンドイッチの年』のように28.6%であっても同じようにいえることになる。この立場に立たないかぎり、後述するような教育は成り立たない。しかし、現実には、教師個人にもそれらの映画に対する好き嫌いの感情がすでに存在している可能性がある。映像というものが文字による文学など以上に現実に近いゆえにより強

く感情を刺激するとすれば、そのような可能性は高まることになる。好き嫌いの感情を抱いているとすれば、学生の回答を中立的なかたちで公開することの困難さは感情の強さの度合いと正の相関関係を持って増大することになる。増大するほど、教師に求められるのは自分の感情に対する理性的コントロールである。したがって、学生の回答を中立的な立場で公開することは、教師にとってもひとつの試練やトレーニング、すなわち自分自身への教育を意味している。実際、学術論文にはふさわしくないが問題の重要性からあえて記すと、本稿に関係するそれらふたつの映画は、筆者にとっては、知っているフランス映画約300本の中で最も高く評価している作品であるから、それらの映画への学生達の否定的な受けとめかたは筆者の内面の動揺を引き起こしていた可能性があり、そのため授業の中で受講学生が上記のような感じをまったく抱かなかったとは言えないだろう。その意味で中立的な立場に立つことは困難である面があるとはいえ、学生の回答の授業での公開にあたってはできるかぎりその方法に注意する必要があるといえるだろう。

もし、公開にあたって教師が自己の個人的感情に支配されて、自分の感情のありかたと対立する学生の回答を否定的さらには攻撃的にとらえるか、教師にはそのつもりはなくても受講学生が自分の見解をまちがったものとして否定されたと感じるならば、教師自身が学問や科学の原則を侵害したことになり、学生が個人的な感情表現を含む感想文やエッセイをレポートや卒論として提出してもそれを批判できなくなるだけではなく、本稿で考えているような科学教育そのものが成り立たないことになる。

②公開することの意味

ここでは、映画をみたあとの学生達の反応を①で見たような方法によって当該授業の中で彼ら自身に公開することにどのような意味があるかという科学教育上の問題について考える。

ただ、この問題について最も科学的な中たちでしかも具体的に考察するためには、公開したあとに、学生達自身にふたたび質問表を渡して、公開された回答例についての感想を書いてもらうことが必要であるが、2001年度においては、授業計画上の問題と学生達への負担の大きさを考えて実施していない。そのような事情から、本稿では公開することの意味について可能なかぎり理論的な中たちで考える。

これまでみてきたように、学生達の反応を授業で公開することが学生達にもたらす可能性があることは、お互いの感じ方や考え方の違いという現実である。したがって、公開することの意味を考えるということは、学生達の間の感じ方や考え方の違いを公開することの意味を考えるということにはかならない。感じ方や考え方の違いというのは、すでに触れたようにそれぞれの個性によるものであり、正しさが科学的に証明可能な客観的なものではない。それぞれの中にある感じ方や考え方を主観的真理¹⁴⁾と呼ぶとすれば、学生達それぞれが、自分が感じていることや考えていることが主観的真理であって他の学生達は違ったふうに感じたり考えたりしており、自分が感じたり考えたりしていることは他の学生と共有できる客観的真理ではないことをすでに良く知っているのであれば、公開することは科学教育にとってほとんど意味を持っていないことになるだろう。しかし、これまでのゼミでの学生達との議論や、卒業論文や修士論文の指導と審査における経験を振り返ってみると、学生達のほとんどは、自分が感じていることや考えていることが主観的真理であるという自覚（以下「主観的真理の自覚」と略記する）がなく、その結果、主観的真理と客観的な真理の間の明確な識別がまったくできていないか、十分に出来ていない。たとえば、学生達から実際に聞いた「それは暗黙の了解であると思った。」「そのことは常識であると思った。」「他の学生達もそうである。」「あたりまえのことをデータで確かめたにすぎない。」「みんなもそう思っている。」「そんなことは絶対にあるはずがない。」「僕だけが特別ではない。」などの発言

を分析してみると、その根本に主観的真理と客観的真理の同一化が発見できる。なぜなら、それらは本人がそう思っているにすぎないことがほとんどであったからである。たとえば、その学生が「暗黙の了解」とおもっていたことは、了解ずみではないことが明らかになり、「常識」や「あたりまえのこと」も本人がそう思っていただけであって、「常識」や「あたりまえのこと」ではないことが証明される。ただし、その同一化のレベルには個人差があり、1年生のときからすでに両者の違いがわかっている学生が少数はいる。そのうちの何人かは、外国で教育を受けたことある学生達である。他方、そういう被教育歴を持っていない学生の場合でも、高校の教師から例外的に学んでいる場合がある。しかしそのような例外的少数を除くと、ほとんどの学生達は授業において指摘し続けなければ、(学生によっては指摘し続けても、)主観的真理を主観的真理と自覚できず、さらには客観的真理と主観的真理を区別できない。

その結果、学部卒業論文や修士論文の中に、感想文や政治評論やエッセイにあたる文や文章が混在し、ある場合には、結論が主観的真理で結ばれることになる。そのような結果になる原因の一つとしては、論文の書き方について学んできておらず、学術論文にはそういう文章を入れてはいけないということを知っていないということがある。このことについては大学入試のときの小論文の問題に責任がある場合もある。しかし、卒業論文口頭試問のときの学生達の発言例やゼミでの発言例からいうと、自分の感じ方や考え方が主観的真理にすぎないということ自覚していないことがより根本的な原因であると思われる。実際、「カトリーヌ・ドゥヌーブの美しさ」について卒論を書いた学生がいるが、その学生は、誰でもがカトリーヌ・ドゥヌーブを「美しい」と感じるはずだと考えてその論文を書いていた。また、ド・ゴールについて卒論を書いた学生にとってはド・ゴールがフランスの「偉大な」大統領であり、別の学生にとってはナポレオンが「世界史における偉人」であるのは周知の事実であった。さらにある学生は、

現代の社会のありかたが「不健全である」と固く信じ込んでいた。かれらにとっては、美人といわれる人の表情が死んでいるゆえに「美しくなく」、ド・ゴールはやナポレオンが対立勢力にとっては「悪の根源」であることは視野の範囲外にあった。

卒業論文などの場合、論文の結論に主観的真理が含まれた場合には、内容によっては政治的社会的アジテーションの文章にさえなるため、学術論文としては審査不可能となる。ある政党の価値観や社会的価値観にもとづく主観的真理を、論証による客観的真理の探求を目的とする科学の立場からはいかなる方法をもってしても評価不可能である。その論文を評価してしまうとすれば、それは科学者が特定の価値観を持った政治家になるという自己否定を意味し、あきらかにマックス・ウェーバーの「価値中立性」違反である。加えてその行為は、日本国憲法に保障された思想・信条・宗教・表現の自由をも侵害することになる¹⁵⁾。それらの意味で、主観的真理の自覚は重要となるが、主観的真理の自覚や、主観的真理と客観的真理の識別を学生達は身につけていない。

しかし、客観的真理と主観的真理の間のそのような混同は、単に学生の不勉強を非難してすむような問題ではない。その問題について大学の教育者が科学的姿勢を一貫して保とうとするならば、なぜそのようなことが生じるのかの原因を明らかにすることが求められる。いろいろな原因が考えられるが、まずひとつの原因として考えられることは、学生達はその識別について教育の場において学んできていないということである。次にさらに視野を広げて原因を考えてみると、これまでの人生全体において学んできていないという仮説を立てることができる。公教育の場だけではなく、予備校などにおいても、家庭教育においても、現実の人間関係においても、さまざまなメディアによっても、客観的真理と主観的真理の識別を学んできていない可能性が強い。学生達の発言や文章からみるとむしろ逆に、現実の人間関係やさまざまなメディアによって主観的真理と客観的真理の混

同を強化している可能性が強いという仮説を立てざるをえない。たとえば学生が時事的な問題についてジャーナリズムの影響のもとに書いた場合、その影響が卒論にそのまま現れて仮説の一部分を確認することになる。また、夜間主や大学院の比較的高齢の社会人学生についても同じことがいえることからみても、主観的真理と客観的真理の混同は、日本における過去から現在までの社会と文化に関係する長期間にわたる文化的・歴史的問題でありうるだろう。その仮説をさらにはっきりいえば、日本人の社会と文化と歴史的伝統の中には客観的真理と主観的真理を明確に区別する考えかたが欠如している可能性があるということになる。そのことと対照的でかつ象徴的なことがらのひとつが、アメリカにおける客観的真理と主観的真理を区別する教育であろう¹⁶⁾。具体的にいえば、アメリカの国語教育においては小学校の高学年から事実（fact＝客観的真理）と意見（opinion＝主観的真理）の識別のための教育がなされていることである。それが小学校の教育においてなされていることは、ふたつを識別するという考え方がアメリカの社会と文化そのものにあることを考えさせる一つの理由である。

アメリカの社会学者の D.C. バーランドが試みた論証も仮説を裏付ける根拠となるだろう¹⁷⁾。彼が結論づけたように、日本人の人間関係が、他人との違いに直面することが少ないゆえに他人を自分と同じようなものと考え、幻想が生じやすい人間関係（彼の表現を借りれば、自分の影を鏡に映しているにすぎない人間関係）であるとすれば、主観的真理と客観的真理の同一化（自分の中の主観的真理を擬似客観的真理にすること）は、個人差を越えて日本人全体についてマクロ的統計レベルで成り立つ可能性がある¹⁸⁾。

原因が日本の社会や文化や歴史的伝統の中にみつげだされたとすれば、日本において主観的真理を主観的真理と自覚し、客観的真理と明確に識別することはより困難な課題となる。困難な課題であっても、学問や科学の目的が客観的真理の探求にあるとすれば、両者の識別は不可欠である。な

ぜなら、識別できなければ学問や科学の目的を見誤ることになるからである。実際これまでのフランス語専攻の卒業論文の中に目的を見誤って失敗した例がいくつかある。たとえばある学生は、他の学生よりも時間をかけて熱心に卒論にとりくんだが結果的には失敗した。理由は結論が自分の価値観、いいかえれば主観的真理で結ばれていたからである。その学生のせっかくの努力は目的を見誤ることで結果的に無駄になったといえる。このことは学生の論文だけではなく専門の研究者の研究論文についても同じようにいえるだろう。そういうことを避けるためにも自分の考えていることが客観的真理ではなく主観的真理であるという自覚がまず不可欠となる。

主観的真理の自覚を促すための方法としては、いくつかの方法が考えられる。アメリカの教育のように書かれた文章の直接的分析を用いるのも一つの方法であり、文学作品の受けとめかたの違いを教材にするという方法もあり、演劇を授業に取り入れ一人の生徒に違った役を演じさせるという方法もあり、ゼミなどでの学生の発言内容を批判的に検討するというのも一つの方法であるが、それ以上に映画を用いることは有効であると考えられる。その理由について次に考察する。

現実や事実そのものを共有せずに語られたり書かれたりする場合には、受け手にとっては、相手との違いがその対象となっている現実や事実の違いによるものか、相手の遺伝的個性やこれまでの人生経験（後天的個性）などに基づく事実や現実の受けとめかたの違いによるのか明らかにできない。それが明確にできるのは、事実や現実を共有した場合か、遺伝的個性や後天的個性を共有した場合に限られるが、後者が現実的でないとすれば、事実や現実の共有の場合のみになる。しかし、一人ひとりの生活条件の違いが多くなり、ともに行動する時間が少なくなるほど、事実や現実を共有するケースは稀になると考えられる。そのような状況において、事実や現実をとともに共有するケースとして考えられるのは、人口密度の高い都会における同時目撃、競技場でのスポーツ観戦、テレビなどによる間接的目撃

などであるが、しかし、事実や現実を共有することはできても、そのことについてどのように感じたか、考えたかを知ることについてそれが出来る相手が限定されている可能性がある。ただしこの問題についての本格的な分析のためには、別の詳しい検討を要する。

本稿ではとりあえずそのような状況にあると仮定すると、100人以上の授業で、映画という擬似現実を共有したうえで、お互いの違いを知ることには、主観的真理の自覚のための貴重な経験であることになる。加えて映画の場合には、ある特定の事件やテーマについての限られた目撃とは違って、人生のさまざまな側面についての内容的には長期間にわたるより詳しい目撃であることが多いというメリットがある。擬似現実ではあっても、その中の事実を共有しているわけであるから、事実や現実を共有していない場合よりもお互いの感じ方の違いだけがよりはっきりと明らかになることになる。書かれたものによる事実の共有の場合には、言葉や文の主観的解釈可能範囲の分だけ、事実や現実の共有の度合いは減少するが、映画の場合には、せりふの解釈以外については事実や現実の共有の度合いは同じとなる。ゼミで、学生の発言内容を批判的に検討するという方法や、あるテーマをめぐって学生たちが相互に議論するという方法も、言語だけを使用するため、書かれたものを使う場合と同じ限界がある。その意味で、主観的真理を自覚するための教育手段として映画の果たす役割はより大きい可能性がある。また、映画の場合には、活字や音声によるよりも現実に近い伝達手段である分だけ、学生により強く好き嫌いの感情を与える可能性があり¹⁹⁾、ある学生が感じた感情の強さに対応して、それと違った感情を抱いた他の学生に与えるショックが大きくなることも考えられる。先の学生の反応の中で、『サンドイッチの年』の音楽を「不気味」と表現している回答例などはそのことを示唆している。

映画が持っている、書いたものとは違った独自の効果に加えて、自分の感じ方とは違っている相手が、親しい友人を含む同級生達であるというこ

とは、事件の目撃やスポーツの観戦のような不特定・任意の抽象的他人との現実や事実の共有の場合よりも、違いを一層具体的かつ現実的なものとして感じさせる可能性が強い。その意味では、考え方や感じ方の違いが、自分達と年齢や社会的地位や生活環境が異なる人達とのそれではなく、同じ年代の、同じ大学の、他の学生達とのそれであることも重要である。なぜならそれらが異なっている場合には、感じ方の違いがあってもおかしくないために学生達への衝撃の度合いが少ない可能性があるからである。そのように、感じ方や考え方の違いのみを明確にするためには、それ以外のさまざまな条件は同一であることが望ましい²⁰⁾。同一条件という面からいうと、同級生達の感じかたの中でもとくに、同じ客観的根拠に基づきながらも好き嫌いという感情が違ってあらわれている場合には当該学生にとっては主観的真理の自覚につながりやすいと思われる。さらには、同じ客観的な根拠に基づいて同じ感情を抱いているにもかかわらず最終的な好き嫌いの感情が違っているケースがその意味で最も効果的であるだろう。最初から違っているのではなく、ほとんどを共有しながら、そこから逆の結論を出している身近な人の存在がおそらくは主観的真理の自覚にとって最も有効であるということであり、そのことは親や兄弟などとの家族関係の中での主観的真理の自覚の重要性を示唆している。

演劇を手段として用いる方法は、自分が実際にその役になりきれば、直接体験するという意味でより間接的な体験である映画よりも効果的ではないかと思われるが、しかし、環境設定がより困難であることや、学生の実力によっては役に同一化できないという問題があるだろう。他方、状況や役の設定の仕方によっては映画よりもより身近なゆえに現実的なかたちで感じ方や考えかたの違いがわかる可能性があり、そのことがたとえば、いじめなどの、同級生間の問題の解決にも役立っていく可能性がある。ただ、この問題についてはその分析だけでは不十分であり、別の検討を必要とする。また、演劇と映画の効果の差については、ゲームやシミュレーション

システムを使ったバーチャル体験がその差を埋める手段となる可能性がある。たとえば、自分の名前をつけたロール・プレイングゲームと映画との合体は将来的には教育上重要な役割を果たす可能性がある。

以上のようなことから、現在の時点では、授業で映画を用いてその映画についての反応を公開することは、それ以外の場合よりもより効果的に主観的真理への自覚を学生達に促す要因になる可能性があると考えられる。しかしながら、それはあくまでも可能性であって、その可能性が現実になるとは限らない。その理由・原因について次に考える。

まず、最初に見た映画の『大進撃』の場合について考えてみよう。この映画の場合、好きと答えた学生の割合は84.6%であり、嫌いであると答えた学生の割合は13.7%であった。多数派と少数派の学生達はそれぞれ自分と違った感情を持った相手集団に対してどのようにとらえるか、起こりうるケースをあげてみよう。

- (ア)相手の集団の感じ方は間違っているととらえるケース
- (イ)相手の集団の感じ方の方が正しいととらえるケース
- (ウ)相手の集団の感じ方も自分の感じ方も等価であるととらえるケース
- (エ)相手の集団と関係づけることができないか、無視するケース

純粹に論理的に考えると、どのケースになるかは確率の問題でありそれぞれ25%ずつの可能性を持っている。しかし、好き嫌いの人数の分かれ方を知った場合で、かつ、多数派に依拠するような文化行動パターンをもった人々の場合には集団力学により、多数派は(ア)のとらえかたをする確率が高まり、少数派は(イ)のとらえかたをする確率がたかまる。その結果、この映画を好きであると感じるという主観的真理が客観的真理として通用する可能性が強くなる。感じ方というのは主観的でありどちらの感じかたも等価でありどちらが正しいかという証明はできないという科学の原則はそこ

では成り立たない。まして教師が自分の個人的感情に基づいて(ア)の立場をとったならば、主観的真理を客観的真理とする誤りが強化されることになる。

『大進撃』の場合と比べると、『サンドイッチの年』の場合には、好き嫌いに関してそれぞれ67.6%と28.6%と、より多数派と少数派のバランスがとれる方向に変化している。おそらく、多数派と少数派の割合のポイント差が少なくなるほど、一般的には(ア)(イ)のケースよりも(ウ)(エ)のケースが増えるという仮説を立てることができよう。だとすれば、学生達に(ウ)の立場、すなわち自分が感じていることが他人と共有できるような正しさを証明できる客観的真理ではないという主観的真理の自覚の立場をとらせるには、好き嫌いが二分されるような映画のほうが有効であることになる。これまでの授業の経験ではそういう映画はみつけることが難かしく、これまで授業で使った20本前後の映画のほとんどはどちらかへのかたよりをみせ、この『サンドイッチの年』がもっともバランスがとれるようである。

そのような意味で、科学教育という立場からいうと『サンドイッチの年』のほうが適当であるが、といってふたつの映画をみたことに意味がないわけではない。というのは、すでにみたように、『大進撃』の好き嫌いの所属からの移動が『サンドイッチの年』では生じているからである。前の映画で嫌いと答え少数派に属した学生の84.6%があとの映画では多数派に移動しており、前の映画で好きと答え多数派に属していた学生の30.2%があとの映画では少数派に移動している。もし、少数派に属することが、自分の感じ方が絶対ではない、唯一ではないという考えを生み出す要因となりうるものであれば、『サンドイッチの年』のような映画はその意味でも貴重であることになる。そして『サンドイッチの年』のような映画であれば、うまくいけば最低4本の映画をみることによってすべての学生が一度は少数派に属することで、主観的真理の自覚を持つことが可能になるといえる。

しかし、その場合にも教師が自己の個人的感情や価値観を表現し、しか

も教師が4本の映画すべてについて多数派を支持するならば、すべての学生が思想表現の自由につながる自分の主観的真理を一度は教師によって否定されるとともに、4本の映画によって多重に強化された教師の主観的真理を客観的真理と誤解しながら受け入れることになる。すでにふれたように映画という手段が他の手段よりも効果的であるとすれば、逆にその分だけ科学教育に対する教師の責任も大きいことになる。

以上のように4つのケースのどれになるかについては、教師の対応が重要な役割を果たす可能性がある。すなわち、映画を用いる場合、教師がどれだけ理性的に中立的な姿勢を保って、好き嫌いそれぞれがどちらが正しいとも証明できない主観的な真理であるということを学生に伝えることができるか否かに、科学教育の成否がかかっていることになる。

これまでは主として、全体的なデータに関係させて公表の意味についてみてきたが、より具体的な好き嫌いの根拠についてもその意味は同じである。ただ、かならずしも数に関係していない分だけ、この場合には数の影響からはなれて主観的真理の問題について考えることができるだろう。加えて、根拠が具体的であるため映画の事実とつきあわせて検証しやすいという面が教育上の長所としてある。その結果、自分とは違った他の学生のとらえ方から自分の映画の観かたの偏りやミスに気が付く可能性も増えるだろう。しかし、この場合も、教師の説明や分析のしかたによっては、科学教育という面からみて逆の結果を引き起こしうる。具体的で現実的な根拠に関係するだけに、全体的なデータを利用した場合以上により強力に、主観的真理と客観的真理を混同した論証をしてしまう可能性があるからである。

以上見てきたような点に注意して学生達の反応を公開するならば、映画についての学生達自身の反応の公開は、学生達の主観的真理の自覚に役立つ可能性があり、公開することの理論的意味が現実化することになると考えられる。

むすびにかえて

主観的真理と客観的真理をはっきりと区別できる能力の育成は科学教育において最も重要な課題ではあると考えられる。というのは、客観的真理と主観的真理の識別できなければ客観的真理が何なのかについて理解できず、その結果、科学とはなにかという基礎的かつ原則的問題を理解できないからである。その意味において、最近の大学審議会答申の中で課題として示されている「自ら考え判断する能力」や「課題探求能力」の不可欠の前提能力として「客観的真理と主観的真理を識別する能力」が含まれなければならないであろう。なぜなら大学において自ら考え判断することがらや探求する課題というものは、客観的真理以外のものではありえないからである。したがって客観的真理と主観的真理が識別できなければ、前提条件が成り立たないのだから、大学審議会が求めている能力そのものの育成が不可能となる。その意味で主観的真理と客観的真理を明確に識別する能力の育成は緊急の課題であるといえるだろう。

しかしながら、学生達は小学校以来12年間にわたってその識別能力を身につけてきておらず、むしろ逆に主観的真理と客観的真理混合の考え方を幼いときから身に付けてきており、しかもその考え方は、日本の社会や文化や歴史的伝統に根ざしたものである可能性が強いだけに、大学において短期間にその識別能力を身につけるのは容易ではないと考えられる。それだけになお、文字教材よりも一層強力な効果を持っている映画を使った科学教育が重要であると、結論づけることができる。

もっとも、学生の心の中における主観的真理の自覚、すなわち自分が感じたり考えたりしていることがそれ自体では他人と共有できる客観的真理ではないという自覚は、客観的真理そのものについての自覚や主観的真理と客観的真理の識別自体ではない。しかしそのような主観的真理の自覚は、フランシス・ベーコンのいう「洞窟のイドラ」²¹⁾に閉ざされている自分へ

の自覚に等しいといえるだろう。そして、ベーコンの思想が近代科学の出発点の一つになったと考えられるように、主観的真理の自覚は科学や学問への出発点となるだろう。言葉をより現代的なものに変えて言えば、それは、学生達が「洞窟のイドラ」という「自己中心主義 (égocentrisme)」²²⁾を脱して科学的精神に近づいていくための出発点となるだろう。

したがって、学問や科学の立場に忠実に即したかたちで映画を利用することによって、学生達をそのような出発点に立たせることがより容易になると思われる²³⁾。

— 注 —

- 1) 「社会科学教育における劇場用映画の役割 (I) —理論編—」(『視聴覚外国語教育研究』, 第19号, 1996年, 大阪外国語大学)
「フランス映画『Le vieux fusil』からみた個人主義・社会科学教育における劇場用映画の役割 (II) —個別映画編①—」(『視聴覚外国語教育研究』, 第20号, 1997年, 大阪外国語大学)
「フランス映画『大進撃』を教材として学ぶ笑いと社会科学の関係・社会科学教育における劇場用映画の役割 (III) —個別映画編②—」(『視聴覚外国語教育研究』, 第21号, 大阪外国語大学)
- 2) 大学審議会答申「平成5年度以降の高等教育の計画的整備について」(『文部公報』平成3年5月18日号), 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」(『文部公報』平成10年10月26日号)
- 3) 以前はポニービデオ販売 K.K. より VHS のビデオが発売されていたが現在 (2002年2月30日) 日本では絶版となっており, DVD でも発売されていない。
アメリカの映画データベース (*The Internet Movie Database*, <http://us.imdb.com>) によれば, アメリカとドイツでは VHS で発売されており, イギリスでは発売されていない。DVD についてはそれら3カ国とも発売されていない。
フランスのインターネット販売のアマゾン (<http://www.amazon.fr>) のデータによると, フランスでは VHS および DVD で発売されている。
筆者の経験では, 日本では中古ビデオ市場でもほとんどみかけることはないし, テレビでの放映もないようである。

なお、2001年度に受講していた中国人留学生からの手紙によれば、中華人民共和国では反戦映画のひとつとしてテレビで上映され、何回か見ているとのことである。しかし、その真偽については未確認である。

インターネットにおける日本の映画関係データベースの一般投票では、アメリカ映画と比べると投票数は少ないが他のほとんどのフランス映画よりも評価は高い。2002年2月30日現在で、「Allcinema online」(<http://www.stingray-jp.com/allcinema/>) では2人が投票していて平均評価は10点満点で10点である。

- 4) 以前は株式会社ハミングバードより VHS のビデオが発売されていたが現在(2002年2月30日) 日本では絶版となっており、DVD でも発売されていない。筆者の経験では、中古ビデオ市場に出ている場合もある。注3) に記したインターネットにおける日本の映画関係データベースの評価投票では、アメリカ映画と比べると投票数は少ないが、評価は高い。2002年2月30日現在で5人が投票しており、平均評価は10点満点で9.4である。

上記のアメリカのインターネットでの映画データベースによれば、この映画についてはアメリカ、イギリス、ドイツすべてにおいて VHS および DVD ともに発売されていない。また上記のフランスアマゾンでも検索エンジンに現れないことをみると発売されていないようである。

- 5) 2001年度において当該授業でみた映画としては、これ以外に、『マルセルの夏』、『パリ祭』、『赤ちゃんに乾杯』があるが、本稿のふたつの映画のような調査は行なっていない。
- 6) Jean TULARD, *Dictionnaire du cinéma I*, ROBERT LAFFONT, Paris, 1982, p. 590
- 7) Jaques PECHEUR, *Le cinéma français aujourd'hui*, HACHETTE, Paris, 1995, p. 18

ただし、このデータは出所が記されていないこともあり信頼性についてはあらためて検討する必要がある。

- 8) 制作年についての文献は入手できていない。上記注3) に示したアメリカの映画データベースでは、1988年製作となっているが、日本のそれでは1987年製作となっている。他方、日本で発売されたビデオの解説文では1988年製作となっている。

どちらが正しいか証明するものは何もないが、とりあえずデータが一致している1988年をとっている。ただし、数の多少の問題は信頼度には最終的には関係ないから、1987年である可能性も残っている。

- 9) Serges LENTZ, *Les années sandwichs*, ROBERT LAFFONT, Paris, 1981.
- 原作がある映画の場合、原作と映画を対比分析することによって本文において後述しているような教育手段としての有効性がよりあきらかになると思われる

が本稿の執筆段階ではそのことは行っていない。しかし、若い世代が文字よりも映像に慣れた世代であるとすれば、これまでの文字によるものとは違った映像を教育手段とすることのメリットとデメリットを明らかにして、映像をより有効に用いていく必要があるといえよう。

- 10) シドニー・ルメット (Sidney LUMET) 監督1957年作品, 原題: *Twelve Angry Men*. この映画は、本文下記のフランス映画と対比させて学生達にみてもらっている。

また、日本映画の中原俊監督『12人の優しい日本人』はこのアメリカ映画を模した映画であり、同じように陪審制を扱っているので、授業でそれら3本の映画を続けてみることもある。同じように陪審制を扱ったこれら3つの映画はそれぞれの文化を典型的に示している可能性があり、文化研究の対象としては貴重であると思われる。

陪審制というものが、社会科学の方法に対して示唆するところが大きいと考えられることからこれら三つの映画は貴重な教材となる。陪審制の社会科学の方法との関係については、和多「フランス映画『裁きは終わりぬ』にみる社会科学の「表層」と「基層」」(『フランス言語文化の基底と表層』—1992年度特定研究報告書—), 大阪外国語大学フランス研究会, 1992年。

- 11) アンドレ・カイヤット (André CAYATTE) 監督1950年作品, 原題: *Justice est faite*. この映画は社会科学一般に関係する問題が含まれていることもあってこれまでの授業で最も頻繁に用いてきた映画でもある。
- 12) ただしこれはあくまでも筆者が持っている知識をもとにしていることであって、それは確かな根拠ではなく、論証となっていない。正確には、「感覚や感情の個人差についての脳のメカニズムが科学的に明らかにされていないとすれば」という条件をつける必要がある。
- 13) 授業の中では事実のみを正確に学生達に伝えるために文章の訂正や内容についてのコメントは一切行なわないが、最近では、希望する学生にはあらかじめインターネットのアドレスや携帯電話のアドレスをつたえてもらい、電子メールで個人的にコメントを送っている。2001年度の場合、そのようなコメント送付を希望した学生は25人であり、総受講者数の14.9%である。
- 14) ここで考えている「主観的真理」というのは、誰にでも納得のゆくかたちでその正さが証明(論証)可能である「客観的真理」以外の人間の認識すべてをさしている。したがって、感覚も感情も直観も啓示もこの「主観的真理」に含まれる。この場合「真理」という言葉を用いることに対する反論も考えられる。しかし、すべての人に納得できる論証による認識、すなわち「客観的真理」以外の認識も、「真理」でないのではない。科学的真理とはなっていないが、将来論証される可能性を誰にも否定できないという意味では潜在的「真理」でありうる。とくにそれが宗教や「神」の問題に関係する場合を考え、外大の学生

達が卒業後、本当に神や宗教を信じる他の文化の人達と関係をもつ場合のことを考えて、あえて「主観的真理」という用語を用いている。少なくとも科学の立場からいうと、「神」が存在しないこと、「宗教的真理」が虚偽であることは証明されたわけではなく、科学的には証明されない未知として位置付けるのが正しいからある。

- 15) この問題は、大学入試問題の小論文で、受験生の単なる感想を書かせる問題の場合にも関係してくる。原則的に考えるなら、面接試験において受験生の思想・良心・宗教などに関する質問をして評価できないのと同じように、それらに関係するような感想を書かせてそれを評価対象とすることはできないはずである。もちろん書かれている内容には一切関係なく、文法的なミスのみを評価対象とする場合には問題がない。

- 16) *MASTER COMPREHENSION WORKBOOK (GRADE 5, 6)*, American Education Publishing, 1991.

なお、この問題について触れていて、しかも学生達に推薦しうる文献としては次のようなものがある。木下是雄『理科系の作文技術』中公新書、同、『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫、篠田義明『通じる文章の技術』ゴマブックスおよび大創文庫。

- 17) D.C. バーランド、西山・佐野訳『日本人の表現構造』(サイマル出版会、1979年)
- 18) 集団主義、和の精神、肌が合う人間関係、タテ社会の人間関係のすべてがこのことに関係してくると考えられる。
- 19) 活字による伝達手段と比べた場合、映画に含まれる情報量の多さ、エネルギー量の多さが推論のひとつの根拠ではあるが、逆に活字による伝達手段の方が、ショックが大きい場合も想定できる。たとえば、言葉によって想像力が刺激された場合、そのエネルギーは映画によるそれを超える可能性が残されている。この問題については、大脳生理学的な測定データによる裏付けが必要である。
- 20) 条件が同一という意味では、遠足、修学旅行、研修旅行、ゼミ旅行なども重要な役割を果たすだろう。それらの旅行において、共有した現実について感じたことを書かせるか発表させ、それぞれの違いを明確にすることは主観的真理の自覚のために有効であるだろう。ただ、その場合、映画とは違って出会う現実が「物」に限られることが多いという限界がある。

さらには、同じ教室にいるすべての同級生それぞれが、条件が同一であるという要請を満たしている。それぞれの生徒や学生の個性や感じ方についてそれぞれがどのように感じているかということ自体を教材として用いることができる。それは大学においてよりも、お互いを知り合う可能性が多い小学校から高校までの教育の中で有効である。30人のクラスにおいてある一人のクラスメートが自分の感じていることや考えていることを詳しく明らかにし、のこりの29

人のクラスメートがその生徒のことをどのように感じているかを明らかにすることで、感じ方や評価のしかたの違いが明らかになり、お互いが感じていることが主観的真理であることが明らかになるだろう。それは人間の個性や能力をさまざまな視点からとらえることにつながり、学力という単一の視点を越えることを可能にし、教師の指導によっては、クラス内でのいじめを防ぐことも可能になるだろう。それは、別の言葉でいえば、同じクラスの生徒が、お互いにすべての他人を研究対象または教材とすることである。

大学においては、ゼミでの討論がその役割を果たすことができる。実際、あるテーマをめぐって学生達が自由に議論をした後で、次のような発言があった。

「1年生のときからの友達である彼がそういう考え方をしていることを初めて知った。」

大学というところがそもそも人間関係の密度が小さいこともその発言の原因の一つであると思われるが、全員が知識の吸収という目的の方に向いていることも一つの原因であると思われる。その意味では、大学だけではなく小学校から高校までの教育においても人間関係の現実が大学とそれほど変わらず、クラスメートとして何年一緒にいても、クラスメートとの違いについて知らない可能性があるだろう。後述しているように、主観的真理と客観的真理を識別することの欠如の原因が日本の社会や文化や歴史的伝統にあるとすれば、公教育の場において意識的にその識別のための教育をすることは一層重要な課題となる。

- 21) 桂寿一訳、ベーコン著『ノヴム・オルガヌム（新機関）』、岩波文庫33-617-2
- 22) ベーコンの「洞窟のイドラ」の問題は、「自己中心主義」の問題であり、J. ピアジェの言い方を借りると「自己中心主義」からの脱出こそ科学にはかならないことになる。この点については以下参照のこと。

J. PIAGET, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, 1967, Librairie Armand Colin; *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, 1972, Presses Universitaires de France. ジャン・ピアジェ著『人間科学序説』岩波書店。N. WADA, *Une tentative pour définir le terme «égocentrisme»* (『テキストとしてのフランス文化—1996-7年度特定研究報告書—』大阪外国語大学フランス研究会発行)

なお、本文中で触れたバーランドの研究が指摘していることも言葉を変えれば、日本人の「自己中心主義」の指摘となる。この問題は、あくまでも仮説にすぎないが、第二次大戦中と日本文化の関係の問題を考える上でも重要な問題になる可能性がある。

- 23) 本稿では、科学教育という視点にのみ問題を絞ったが、主観的真理の自覚は、感情や考え方のちがう他の文化の人々につきあう機会の多い外大生にとって、現実的な異文化理解という目的のためにも重要であるだろう。その意味では、主観的真理の自覚は、外大生にとって重要な問題だけではなく、大学審議会答申のもうひとつの目的である国際人の育成という国民的課題にとっても重要な

問題であることになる。

また、その自覚は、日本人が社会における障害者問題や少数民族問題をとらえる上でも重要な役割を果たすと考えられる。なぜなら自分の感じていることや考えていることが主観的真理であることの自覚は、自分の主観的真理を客観的真理と誤解して他人に押し付けることによって相手の人権を侵害する可能性を少なくしうる要因と考えられるからである。具体的には「相手が望んでいるはずだ。」という無意識の前提に立ったセクシャル・ハラスメントなどの可能性を少なくするか抑制するだろう。

さらには、民主主義というものが、少数派の感じ方や考え方を当然の前提とし、その少数派から多数派が学ぶことによって初めて機能するものであるとすれば、感じ方の違いとの出会いの経験は多ければ多いほど民主主義にとっていいはずであり、主観的真理の自覚は、自分の感じ方を絶対とする不必要な議論や傷つけあいを少なくし時間を節約することで民主主義が独裁制に比べて持っている欠点を是正し、民主主義が崩壊することを抑制するだろう。その意味では、民主主義を支持する人にとっては、映画を使ったお互いの違いとの直面の経験は貴重なものとなるだろう。