みんぱくリポジトリ
国立民族学博物館学術情報リポジトリ National Museum of Ethnolo

博学連携と博物館教育の今日的課題：近代学校の問題点を超えて

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2009-04-28
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 小笠原, 喜康
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.15021/00001651

森茂岳雄編『国立民族学博物館を活用した異文化理解教育のプログラム開発』
国立民族学博物館調査報告　56：281-307（2005）

博学連携と博物館教育の今日的課題
――近代学校の問題点を超えて――

小笠原　喜康
日本大学

1　本稿の課題
2　博学連携の課題
3　なぜいま博物館教育であるのか
3.1　博物館教育への視点―ポスト産業主義時代の人間像
3.2「近代学校」の特徴と環境の変質
4　博物館での学びの基礎的理論―デューイにおける経験の問題
4.1「モノに触れる学び」とJ. Dewey
4.2「経験」とは何か
4.3「為すことによって学ぶ」の意味
5　知識はどこにあるのか：反表象主義の知識観と博物館展示
5.1　知識観の新たな動き
5.2　知識獲得観の変遷
5.3　反表象主義の知識観と博物館教育

＊キーワード：博学連携，博物館教育，近代学校，デューイ，反表象主義

1　本稿の課題

2002年度からの「総合的な学習の時間」と「週5日制」が実施されてから，学校教育に閉じ込められがちであった学びの場を広げる一つの可能性として，学校側からの博物館への期待が高まっている。こうした期待に応えることは，博物館の社会に対する役割の重要な一部であることは明らかである。しかしながら，こうした期待が高まれば高まるほど，改めて博物館の教育とはどのようなものであったのかが問われなくてはならない。

なぜなら，博物館が学校からの期待に応えて，無限定にサービスを拡大することで，博物館での学びの独自性を失うことになってはならないからである。学校と連携して子どもたちに新たな優良な学習環境を供給すること自体は，学校という限られた環境の不十分さを補うものとして極めて望ましいことであるだろう。しかしながら，それが本来の博物館での学びの特性を失わせるものとなるのでは，本末転倒の事態となる。

とはいえ，では，「博物館の学びの特性とは何か？」と，改めて問うと，そこには必ずしも満足のいく答えが用意されていないことに気づくことになる。こうした問いへのこれまでの答えは，せいぜい「実際のモノに触れて学ぶこと」が意義あることであるという，一種スローガンのような答えの他にはされてこなかった。

このような状態であるのは，これまで教育学の研究として博物館の学びをとらえてこなかったことがある。筆者もそうした教育学研究の一端を担う者として反省する。そこ

で本稿では，その責任を果たすべく，全く新たな試みとして「博物館教育」を考えてみたい。博学連携が，学校と博物館の本来の役割を全うして，互いに助け合い，補い合って，これからの本邦の教育環境を豊かなものとするには，こうした試みが必要である。そこで本稿では，この課題に答えるために，以下いつくかの問題を採りあげて，博物館のこれからの教育のあり方を模索してみたい。

2 博学連携の課題

前述したように，新学習指導要領の実施に伴い，「総合的な学習の時間」が創設されて，博物館への学校教育への寄与が期待されている。しかしながら現時点での学校と博物館の協同の試みは，いまだ十分なものとはいえず，双方での模索の段階といえるであろう。 これまで博物館では，その収蔵品の一部（もしくは，そのレプリカ）をつめて貸し出す「キット」と呼ばれるものが作られてきた。しかし従来のものは，それをどのように用いて授業を展開するのか，そしてさらには博物館の展示をどのように関わらせていくのかという問題には踏み込んでこなかった。そこには，あらかじめの十分な関心と学習がおこなわれているという前提があった。

博物館という，これまであまり外に開かれてこなかった施設と，同様にこれまで内部に閉じこもりがちであった学校という施設が，互いの壁を乗り越えて連携していくにはどのような課題があるだろうか。従来の博物館では，学芸員が専門の研究にいそしんでいて，市民サービスや自館の展示手法についてあまり関心を示さないという問題をもっていた。まして学校との連携プログラムについては，その必要が早くからいわれながらも決して広く認識されてきたとはいえないという状態であった。

一方，学校の側にも問題があった。従来からしばしば指摘されてきたように，遠足の時の雨天の避難所ぐらいにしか利用しないというのが実情であった。もちろん全国の博物館と学校との間では，人事交流も含めた様々な試みがなされてきたが，そのような施策が望んだ成果をあげてきたとはいいがたい。このような状態では，「博学連携」といっても，その実現はとうてい遠い課題といわざるを得ないものであった。

では，この従来の互いに抱える問題を乗り越えて連携していくには，どのような課題を解決していかなくてはならないのだろうか。この問題に対して寺島洋子は，アメリカの例を検討しながら，下記の点を課題としてあげている (寺島 2001:34)。

1）資金と体制を整えること。

2）ミュージアムと学校がお互いの立場と環境を理解すること。

3）共通の明確な目標を持つこと。

4）ミュージアム・エデュケーターと教員が強い連携を持ち，お互いの責任を明確に

　　することｏ
5）親の理解と参加を促すこと。
6）プログラムを評価すること。

どの課題もそれぞれに重要であることは理解できる。しかしアメリカの博物館は，その成立当初から市民教育を大前提にしてきたことを思えば，日本においてはこれ以上のさらに困難な課題があるものと予想するのは，さほど難しいことではないだろう。

もちろんこれまでも博学連携の試みは細々とではあっても続けられてきた。これまでは，博物館の用意したプログラムに学校として参加する試みや，博物館員が学校に出向いて出張博物館の授業をおこなうという試みがされてきた。あるいは逆に，学校側が博物館に子どもを連れて行って調べ学習をするということもおこなわれてきた。

しかしながらそれは，全国に6,000館といわれる博物館の一部にかぎられてきた。なぜならそこには，双方が抱える問題があったからである。神奈川県立生命の星・地球博物館の樽創ほかは，博学連携のための「化石ローンキット事業」の3年間の試みから，学校側の問題点・博物館側の問題点・そしてこの双方の問題点を下記のようにまとめている（樽 2001：4-5)。

《学校側の問題点》
・教員の博物館についての認識：「調べるところ，調べ方がわかるところ」という認識がない
・学校外での活動：届け出の煩雑さ，事故対策の不足による実施の難しさ
・教員の経験：特に自然科学系の知識に対する学校外での経験が不足している
・教員の意欲：博物館に目を向け利用する意欲をもつ教員が少ない
・教員の転勤：博物館との個人的信頼関係が転勤によって継続が難しくなる

《博物館側の問題点》
・“人”という絶対的な問題点：出前授業などのプログラムをおこなうには，教育専門の職員が極端に人員が少ない
・集団に対して教えること：年齢・興味の異なる集団を扱うテクニックがない

《双方の問題点》
・学校教育課程での展開の困難さ：双方の年間スケジュールの調整の難しさ
・その他の問題：博物館と学校との距離の問題，レクチャールームの不足

このような問題の指摘は，現状ではまだまだ乗り越えられる条件が不足しているとい

うことは否めない事実であろう。とりわけ人的な問題は，極めて厳しい状況である。日本の学芸員養成では，博物館教員（ミュージアム・エデュケーター）の養成を前提にしてこなかったし，博物館側でもその必要性を認識してこなかった。それどころか，いわゆる「箱もの行政」で，博物館を作っておしまいというところも少なくない。予算も少なく，人員配置も少ないというのは，博物館・学校の双方において抱える問題である。

では，こうした問題はどのようにすれば乗り越えられるのか。博物館側では，国立博物館の行政法人化への移行にともない，市民サービスの重要性が大きくクローズアップされている一方，学校側でも「総合的な学習の時間」の実施とともに博物館という施設の利用とそこからの支援の必要性が強く認識されるようになってきている。そのため，従来とは比較にならないほどの博学連携の可能性が増してきているといえるであろう。

したがってこうした問題は，すぐには無理でも少しずつ改善されていくものと思われる。しかしながら，そうであればこそ，博学連携を進めるための教材作りがより重要になってくるであろう。この点は，どの博物館でも学校団体向けのしおりなどを用意しているにもかかわらず，案外に盲点となっている。この点については，㈶河川情報センターの調査『博物館の教育的利用に関する調査報告』(1998.9) でも指摘されている。

この調査は，無作為抽出の全国100館のアンケートをおこない，83%の回収という非常に高い回収率でおこなっているが，その調査項目の中で最も問題があると「D判定」されたのが，この問題であった。「小中学校等の各段階に応じた説明資料がある」は，それでも19%であるものの。「学習キットの販売」にいたっては，12%という状態であった。そのためこの報告書では，「学習用資料は博物館側が一方的に用意するのではなく，博物館と学校との強力によって制作することが望まれよう」(p. 34) と提言するとともに，「判定はD。この結果は我が国の博物館の学校教育への取り組みが，一部の博物館を除いて不満足な段階にととまっていることを示しているといわざるを得ない」と結論づけている。

以上，簡単に博学連携の現状と課題をみてきたが，そこにはまだまだ大きな壁が存在しているといわなくてはならない。ではそうした壁は，どのようにして乗り越えることができるのだろうか。もちろん指摘されているように，双方の人的努力とそれを支援する予算的措置が必要であることはいうまでもない。しかし，そうした努力が払われるには，この問題にかかわる人々の博物館教育への理解も必要である。なぜ，どのような教育が，いま博物館に必要なのか，という，よりベーシックな問いがいま必要である。そこで次節では，この問いを検討してみよう。

3 なぜいま博物館教育であるのか

3.1 博物館教育への視点 ―「ポスト産業資本主義」時代の人間像

本節では，博物館教育が今日どのような意義を今のそしてこれからの教育においてもっているのかについて考えてみたい。あらかじめ結論を述べておくと，博物館での学びは，これからの社会において望まれるものである。しかしそれは，学校での学びとは本質的に異なるものである。私たちは，そのことをよく認識しておくべきである。したがって，博物館の学びを学校教育と同一視したり，追従したり，補助するというものであってはならない。学校教育とは一線を画して，博物館独自の役割を大切にしていくべきではないか。というのが，本節の結論である。

さて，この問題を考えるには，いまの学校システム「近代学校」が，なぜどのような人間を必要としたのか，そしてこれからの社会は，なぜどのような人間を必要とするのかを理解しなくてはならない。「近代学校」という場合，「近代」とはいつか，それはいつ頃からいつ頃までかと疑問を呈する向きがあるかもしれない。しかしここで筆者が「近代」というのは，そうした明確な時間的区分をさしてのことではない。

ここで「近代」という場合には，封建制社会の後をうけた資本主義の時代をさして使うことにする。それも岩井克人にならって，「産業資本主義」の時代をさすことにする。この時代では，人間を資本によって交換可能な有形資産とみる。つまり工場の一部とみなす。そこでこの時代では，当然のことながら人間に交換可能な均質性が求められる。工場の歯車が摩滅して取り替える時に，形状が違っていたり耐久性に違いがあっては取り替えられないからである。

岩井は，その著『会社はこれからどうなるのか』（平凡社，2003）において，資本主義を歴史的に三つに分ける。それは，「商業資本主義」「産業資本主義」「ポスト産業資本主義」の三つである。岩井は，これから本格化する「ポスト産業資本主義」の時代には，差異的な情報が利潤を生み出すという。この時代が，「情報資本主義時代」とか「知識産業時代」といわれるゆえんである。他とは違う差異的情報を生み出す企業が利潤をあげることになる。

では，そうした情報を生み出す能力をもつ人間をどのようにして作り上げるのか。容易に交換不可能な人間，個性ある人間をどうすれば生み出すことができるのか。それを果たす場所，システムが博物館ではないか，というのが筆者の仮説であり提案である。

近代学校は，その特徴として時間割と教科書をもつシステムである。このシステムは，基本的に画一化された均質の人間を生み出すことを目的としている。ここでは，同じ情報を持ち，求めに応じて再生できることが求められる。しかし，「ポスト産業資本主義」時代では，差異的情報を生み出す能力が求められる。ではどうするか。

私は，差異的情報を生み出す能力の開発には，「こだわり人間」の育成が必要だろう

と考えている。知識の多さや再生スピードにではなく，一点にこだわりつづける人間が必要ではないか。ではなぜそういえるのか。以下，まず岩井のいう資本主義の三分類から見ていこう。

岩井は資本主義を歴史的に三つに分ける。それは，「商業資本主義」「産業資本主義」「ポスト産業資本主義」の三つである。ただし「資本主義」それ自体は，古来からその原則は変わらない。それは，「差異性が利潤を生む」という原則である。

「商業資本主義」では，地理的に離れている生産地から消費地に商人が品物を運び，安く買って高く売るという活動をおこなうことによって利潤をあげる。この場合の「差異性」とは，ある品物の地域間の値段の違いである。シルクロード交易に代表されるように，あるいは大航海時代に代表されるように，この形態はもっとも基本的で古い形の資本主義といえる。そしてもちろんこれは今日でも行われている。

しかし18世紀になると，産業革命によって新たな資本主義の時代を迎える。それが，「産業資本主義」時代である。この時代は，資本を工場という有形な資産に投じて製品を作り出し利潤をあげる。ではここでの「差異性」とは何か。それは，単に良い工場をもっているかいないかということではない。この「産業資本主義」での「差異性」とは，農村と都市という地域差が生み出す労働者の賃金格差である。つまり大量の農村人口を抱えている場合には，都市に移動してくる労働者を安く雇い製品を作らせて売ることによって利潤をあげられる。だがこの農村人口がなくなり，都市生活者の賃金が高くなると，この「産業資本主義」はなりたたなくなる。今の日本がこの状態である。隣の韓国や，さらにその隣の中国は，こうして日本を追い上げる。それは，かつて日本がアメリカを追い上げた構造と同じである。

こうしてアメリカは，1960年代までに，日本では1970年代までに「産業資本主義」時代が終わりを告げ，次の時代，すなわち「ポスト産業資本主義」の時代へと移行していく。この「ポスト産業資本主義」は，他に「知識産業主義」とか「情報産業主義」ともいわれるように，「情報」が資産となる時代である。この時代は，「差異性」のある価値ある情報を生み出すことができるかどうかによって，利潤をあげられるかどうかが決まる。では，その情報を生み出すのはなにか。それは人間である。そうした意味で，人間こそが資産の時代がこの「ポスト産業資本主義」の時代ということになる。

こうした時代では，そうした差異的情報を生み出すことのできる個性的な人間が求められる。ではどうしたら，そのような差異的情報を生み出すことのできる人間を育てることができるのか。どうしたら，ビル・ゲイツやスピルバーグや宮崎駿を出現させることができるのか。今，世界各国でこうした取り組みが本格化してきている。もっとも日本では，「ゆとり教育」の挫折で足踏みしそうである。このような人間を学校という近代システムの中で育成することは，本来難しい面がある。それはなぜか。そして，博物館はこの問題にどのように関わるのか。次節ではこの問題を考えてみよう。

3.2「近代学校」の特徴と環境の変質

今の学校システム，それは近代において近代を支えるシステムとして発展した。しかしそれは，すでに時代に一部合わなくなっている。それはなぜかという問題を考えるのには，まずこれからの「ポスト産業資本主義」がどのような人間を求めているのかを理解しなくてはならないだろう。

そこでまず，岩井のいう資本主義の三つの種類で求められる人間像を筆者の視点から整理しておこう。「商業資本主義」の時代では，不屈の精神と身体をもった人間求められた。シルクロードにしても，地中海貿易にしても，長い貿易路を生き抜く力が求められたし，船の遭難や海賊による略奪で一挙に資産を失うこともあったからである。実際，イタリアやイギリスの紳士教育論と呼ばれるものは，そうした論調である。一番有名なのは，ロックの教育論であるが，そこでは不屈の心身を育てるために，お風呂は一年中沐浴で，帽子も靴下も手袋もつけさせない，厳しい身体教育が語られる。

この時代は，大変長いのだが，その次にきた「産業資本主義」の時代は，最初に述べたように均質で個性のない人間が求められた。個性があっては，部品として使えない。そこでは，大量の一定水準の労働者が必要とされるので，ベルランカスター法などのマスプロ教育の方法が導入される。この時代では，内容的には，技術開発と工場生産の高度化に伴い，また産業革命に象徴されるように科学や数学が重視されることになる。また一方では，「商業資本主義」の時代では市場倫理の必要から個人の信用が重視されたのに対して，この時代では国民国家の出現に伴い，歴史や地理の教育が重視され共同体倫理の涵養が求められる。

いずれにしても，近代が市民社会の成立とともに個人が重視されるといいながらも，教育の現実は，それとは逆に個性を無視してきたように思われる。これは，基本的に現在でも変わっていない。しかし，「ポスト産業資本主義」の時代の到来は，産業の必要から改めて本格的に個性を必要としてきている。しかもここには，もう一つ重要な側面がある。それは，「情報」というのがすぐに複製されやすいという性質からくる。新しい差異性のある情報は，このインターネット社会では，すぐに流布しコピーされる。そのため，以前のように新しい発明をすればしばらくは安泰という具合にはいかなくなっている。

確かに，著作権の保護や特許というものがあるが，これとても安泰ではない。なぜならこれをあまり強くすると文化が止まってしまうので，ある程度は緩くしなくてはならないという問題と，たとえ特許であっても，複数のものを少しずつ変えて特許に抵触しないで同じような製品を作り上げることが可能だからである。実際，日本のコピー機材メーカーは，そうしてゼロックスを追い落とした。ゲーム機でも同じであるし，おそらくマイクロソフトでも安泰ではいられない。リナックスの登場とデル社やヒューレット・パッカード社のPCのOSへの採用の動きは，数年後にはゲイツの帝国を崩壊させか

ねない。こうした事態は，巷の論調のように，一部の優秀で個性的な人間だけが必要で，後はいらないという論の見直しをせまる。この問題は，後に譲るとして，なぜ現在の学校システムが時代に合わなくなっているのかを考えるために，ここで近代学校の特徴を考えておこう。

現在の私たちのイメージの中にある学校，それはどのような特徴をもっているのか。私はそれは，「時間割」と「教科書」によって特徴づけられるのではないかという仮説をもっている。学校学習では，学習者の興味が物理的な時間によって制限される。どんなに興味があって引き続き学んでいたくても，時間がくればそこまでである。逆に，どんなにつまらなくても，その時間が終わるまで机にとどまっていなくてはならない。教科書もまた同様に学習者の興味を制限する。どんなにそこの問題を掘り下げたくても，あるいはそこから離れて発展したくても，それは許されない。

例えば，産業革命の単元で，それの発展と気候変動との関係を掘り下げたくても，あるいは蒸気機関の話からエネルギー概念の成立に興味をもっても，それは基本的に許されない。学校は，基本的にこの二つの物理的道具によって学習を制約して，決まったレール（カリキュラム）の上を走らせるシステムである。それは確かに現代の文明を作り上げたし，産業革命のそして産業資本主義の要請に応えるものである。そうした意味で，このシステムが将来とも無くなるとも必要のないものとも思われない。しかし，時代はもう少し違ったシステムの出現も望んでいるのではないだろうか。

それはどういう意味で，どういうシステムなのかと考えるために，少し視点を変えて，人々が知識とどのように向き合ってきたのかを考えてみたい。人々は，様々な形で知識を求めてきたのではないか。かつてその昔明治の頃から戦後まで，学校は地域の文化情報センターであった。教員は，都会の知識を運んでくる，あるいは村落共同体の中に外部からやってくる村の長老とは異質の知識の体現者であった。しかし戦後の急速な都市化が進展するあたりから，学校と教師はその地位を追われることになる。テレビの普及は学校と教員の頭越しに，中央の情報を直接に野山を越えてもたらした。

他方，高度成長に支えられて２LDKの近代的アパートに住み始めた都市住民を中心に，人々は百科事典を買い求める。小津安二郎の映画が見せるちゃぶ台の世界の次に人々がみたものは，オードリーヘップバーンの映画に登場するヨーロッパの書斎である。それが豊かさの象徴となった。それは，大塚英志の言葉を借りれば，村落共同体を失った日本人があこがれたもう一つの「物語」でもあった。

それはまた，「知識」へのあこがれであるとともに，一つの物語の消費だったろう。百科事典があれば，自分はいつでも全ての知にアクセスできる。もう村の長老に聞くことも，因習に囚われることも，学校の先生を敬うこともいらない。自分自身がいつでも知の体現者になれるというイメージを人々は消費した。こうして，高等学校への進学がほぼ全入を迎え，大学進学が人々の最大関心事となるこの頃から，学校は地域の文化情

報センターどころか，旧式の機能不全のシステムと人々からみられるようになる。

こうした時代の後に出現したインターネットは瞬く間に社会に拡がり，村の長老も学校の先生も百科事典も過去の彼方に押しやってしまった。もはや，必要なのはキータッチだけである。私たちは様々な形の村落共同体の物理的制約から自由になり，時空を越えて世界の人々と結びついたり，あらゆる知識を手中に収めることができるようになって，ではこれで知識への欲求を満たせたといえるのだろうか。

インターネットの爆発的普及は，確かに人々の欲求，露出・のぞき見・匿名的参加という欲求を満たしてくれてはいる。しかしそうした欲求が満たされれば満たされるほど，ある種の不安に駆られるようになった。こうした不安を東浩紀は，「郵便的不安」と表現する。

> 70年代以降の日本社会は，社会を一つにまとめあげる「大きな物語」を失い，急速に断片化していっています。通常「ポストモダン化」と呼ばれるその断片化は，いまでもますます進行している。いまや同世代でさえ共通の話題がないし，たがいのコミュニケーションはかつてなく難しい。〔中略〕僕が「郵便的」と名づけた状態は，まさに，そういった断片化した社会において，情報の受け手が曝される感覚に呼応していると考えています。（東，2002，P. 54）

「大きな物語」の消滅は，人々を常に不安にさらす。自分がどこへいくのか見えないからである。手紙を書いても宛名を書けない。郵便箱を開けると，宛先も差出人もない手紙が入っている。急速に断片化する社会の中で，人々は同じ趣味のオタクの集団に身をおくか，引きこもるか，ロールプレイイングゲームやディズニーランドに用意された物語を一時的に消費するかという状態にさらされている。

インターネットが普及するまでは，それでもまだあまりその不安に気づかなくてもよかった。オウム真理教が問題を起こしても，あれは特殊な奇人集団だといっていればよかったし，宇宙人といっていればよかった。しかしインターネットは，自分自身が実は断片化していて孤立化していることを私たちの肌身に感じさせてくれている。キーボードを盛んにたたいて，様々な情報にアクセスし，いながらにして注文を出し，カードで決済をして，宅配業者から受け取ると，そこに孤独・孤立だけの世界が生み出される。

こうして，その昔の村落共同体が崩壊した後に出現した，「会社」という新たな村落共同体も崩壊し，今私たちは新たに自ら自分の「物語」を書く必要に迫られている。行き着く港を求めてさまよい続ける現代の人々。日本国家という亡霊に再びすがるのか，宗教にすがるのか，オタクになるのか，引きこもるのか。

断片化した自分の存在の不安を解消するのに，安直に他人の書く物語にすがるのではなく，自分を掘り下げることでその存在を見いだしていく。そうした必要に迫られている現代，博物館での学びは，この「自分物語」を書く場所になるべきではないだろう

か。それを学校に求めるのは無理である。本来，個々バラバラな掘り下げを認めて成り立つシステムではないからである。もし学校がそれをしたいのなら，近代学校であることをやめなくてはならないだろう。

以上，本節では，今日のそしてこれからの社会において，博物館での学びがなぜ求められているのかを考えてきた。それは，「自分物語」を書くことが求められているからではないか，というのが筆者の結論である。では，その「自分物語」を書くには，博物館の学びが，どのようなものでなくてはならないのだろうか。学校教育ではないということは，単なる記号ばかりによるのではないことは明らかである。ではそれは，いわゆる「モノに触れる学び」なのだろうか。もちろんそうである。しかし，「モノに触れる学び」とは何か。次節では，この問題を考えてみたい。

4 博物館での学びの基礎的理論—デューイにおける経験の問題

4.1「モノに触れる学び」とJ. Dewey

博物館の学びは，「モノに触れる学び」といわれる。これは，近代学校が，「教科書」という形の記号化された知識の学びであることと対比していわれる。その代表が，“Hand's On”展示といわれるものである。そこで，本節では，この“Hand's On”展示の理論的な背景であるといわれる，J. Deweyの経験の問題を採りあげて，博物館での学びの意味を考えてみたい。

“Hand's On”展示は，日本では「参加型展示」とか「体験型展示」と訳されることが多い。そしてその意味の背景には，アメリカのDewey, J. の有名な言葉であるとされる“Learning by doing”があるというのも，またよく流布された知見である。たとえば，大阪の「キッズプラザ大阪」のガイドブックには次のように記されている。

> In Learning by Doing（体験によって学ぶ）がキッズプラザ大阪の基本姿勢です。こどもたちが自由に遊び，体験し，ふれあい，自ら発見し，学ぶことができるようにとの目的で，この本でご紹介する多くの施設で構成されています。（大阪教育振興公社，1997，p. 12）

だがしかしここに少し興味深い事実がある。それは，この“Learning by doing”という言葉を当のDeweyはほとんど使っていないという事実である。彼の著作の中で，唯一といって良いほどにこの言葉を使っているのは，1915年の“Schools of To-morrow”の中でである。しかもその使い方も，決して重要なコンセプトとしては使っていない。とするならば，“Learning by doing”という考え方を背景にもつと見られている“Hand's On”の考え方は，Deweyの教育思想とは無縁のものなのだろうか。

本節はしかし，“Hand's On”がDeweyと関係のない思想であるということを明らか

にしたいというのではない。思想史的興味からすれば，そのあたりを明らかにすることも必要かもしれない。しかしここではそれを問うことはやめたい。私たちの当面の問題にはあまり寄与するとは思われないからである。ではこの小節では何を問おうとするのか。この小節の目的は“Learning by doing”をその理論的・思想的な背景にもつとされる，それゆえにDeweyの考え方を背景にもつとされがちである“Hand's On”の考え方が，ともすれば陥りがちなある誤りに注意を喚起することである。

Deweyの考え方からすれば，手放しで“Learning by doing”を強調するとは，少し考えにくい。何かを行為したからといって，それで「経験した」ということにはならないからである。何かの実際的な行為が，「経験した」といえるものであるには，ある条件が必要である。逆にいえば，その条件を満たす行為であるならば，それは「経験」と呼ばれる資格を持つことになる。ではDeweyにおいて「経験」とは何であろうか。そしてその考え方は“Hand's On”の考え方にどんな注意を喚起し何を教えるのだろうか。このことを考えるために，以下，まず彼のいう「経験」とは何なのかの問題から見てみよう。

4.2「経験」とは何か

Deweyは，「経験論の経験的概観」(An Empirical Survey of Empiricisms. 1935)という論文の中で，三つの経験概念ということを述べることで，プラグマティズムの「経験」の意味を明らかにしようとする。その三つとは次のものである。

a. 古代ギリシャで形成され17世紀まで続いた，実践の中で積み重ねられた経験

b. 18・19の2世紀に特有のジョンロックに代表される感覚的経験

c. 実験と反省によるプラグマティズムの経験

a. ギリシャ的経験論

この場合の「経験」とは，個人および社会において蓄積された知識をさす。それは実践的なもので，「いつもそうだから」という，これまでうまくいっていることを根拠とする知識である。日常的な行為から得られる知識は，おおむねこうした「経験的知識」である。徒弟制度の知識はその典型とみなされる。

ギリシャの古代から今日まで続く日常的な意味での，「『経験』は，実際に役に立つ，どうしたらいいかというかなり頼りになる知識を与えてはくれる。しかしそれは，その出来事の原因や理由についてのどんな洞察にも影響を与えないし，それに基づくものでもない」(Dewey 1935:70) とみなされてきた。それゆえプラトン・アリストテレス以来，「経験」の正しさは単に偶然的なものにすぎないとされ，理性と対立する侮蔑的な意味合いをもたされてきた。「経験」に対していわれるその侮蔑の意味あいには，次の3つがある。

①経験的知識（信念と臆見）は学問と対立する。

②理性的な思考の自由な性格と対立する実践に依存的な限定された性格をもつ。

③経験が司る感覚と身体の動きは現象の面に限られるのに対し，理性はその内在的な本質からして究極の実在に近いと考える（錯覚の例）。

古来，哲学において「知識」というのは，確実にその正しさが証明できるものでなくてはならなかった。臆見とか偏見とか信念というものは，「知識」とはみなされないものだったのである。こういえば，なかなかに難しそうであるが，思いこみによる知識とか錯覚による知識とかは，だれでも正しい知識とはみなさないであろう。

日本人に馴染みの深い例でいえば，野口英世の黄熱病の例が挙げられるだろう。結局彼は，不幸にも自分の過ちをただせないままに黄熱病の犠牲になったわけであるが，医学の世界ではこのようなことはむしろ一般的ですらあるといわれる。正しい診断を下し，明確な処方ができる病気は2割にも達しないとすらいわれる。しかしそれでも，とりあえず病気が快方に向かえば，それで良しとするということが実は大半なのだというのである。

実際，今日においてもこの辺の事情は大きく変わってはいないだろう。経験的には確からしく過不足なく十分問題解決には役だってはいても，必ずしも正しいとはいえないことは沢山ある。そこで古来より，次のようにいわれてきたとDeweyはいう。

> 結局のところ経験は，普遍的で必然的な真理を作り出すことはできない。すなわち経験は，世間一般で通用しているもの，つまりは日常的で慣習的なものを越えることができない。真の存在というものは，不変的で恒久的なものとみなされており，その存在の必然性が証明されたもの事なのであるから，経験的な「知識」などというものは，変化するもの，偶然的なものにすぎない。(Dewey 1935:75)

プラトンやアリストテレスの時代や中世までは，「経験」とはそうしたものであった。「経験」によって知っているという知識は，決して確実なものではなく，うつろいやすく個々の具体的な状況に縛られやすい，いわば「その場限り」のものでしかなかった。それは，ちょっとした変化にもだまされやすく，しかも個人的な感覚に根ざしたものに過ぎず，とても信頼に足りるものではなかった。そうした意味で侮蔑的に扱われてきたのである。

では絶対確実で具体的状況から自由な真の知というものは，どのようにして得られるのか。だまされやすい感覚に頼ることができないとするならば，何に依拠してその確実性が得られるのか。ここでいわゆる「理性」というものが持ち出されてくる。本質を見抜く判断力，最終的に知識がその正しさを保証されるところのものは，人にのみ許されている「理性」なのだというのである。これが古典的認識論の基本的前提である。

こういえば，いかにも古くさく面倒な感じがするが，しかし今日の私たちも，こうした絶対的な規準に寄りかかる傾向から逃れてはいないだろう。何かの議論の折りに，しばしば「それは理性の命ずるところによるのだ」と結論づけることは，さほどめずらしいことではない。

b. ジョン・ロックの感覚的経験論

しかしベーコン・F（1561-1626）等は，それまで理性的な真理とされたものを人を縛る陳腐なものと考えるようになり，その反対に「経験」を新鮮で個性的なものと考えるようになってきた。そうした気運を受けて，ロック（1632-1704）は感覚による観察を通して形成される観念のみが信頼できるものととらえ，それを「経験」とした。感覚的経験は，外から与えられる強制的なものであるので，逃れられない単純観念を形成する。それに対し「理性」は私たちが作りだしたものに過ぎないので，観察によって照合しない限り疑わしいものであると考えた。

これは実は，教育の可能性を強調することになった。プラトン以来の人間観は，人間に本来的に上下の差があるものと考えるものであったが，外から内的な観念も道徳も作られるということは，要するにその外の環境を調節するならば，いかような人間でも形成できるということになる。これを具体的に学校という形で考えたのがコメニウスである。

コメニウス（1592-1670）は，近代学校の基本的なスタイルを考え出した人である。彼は，今では誰でも当たりまえと思っている，同一年齢・同一学年，同一時期入学・卒業，同一教科書を使い，全員同じ教育目標にそって計画的に一斉に教授するという近代学校のマスプロ教育の考え方を打ち出した。

こういった一斉教育が可能であるのは，あらゆる知識が外から入ってくる（投入説）という考え方を前提にしているからである。外の世界を目を曇らせずに，つまり感覚を鈍らせずにきちんと観察するならば，誰でもあらゆる知識を完全に身につけることができる，と考えたわけである。

確かにこの考え方は，普遍的な教育可能性を準備したと同時に，その後の自然科学の勃興を用意した。しかしこの考え方は，経験的な観察に密接にかかわっている当の自然科学がどうして生まれてくるのかを説明できないというイロニーを持っている。なぜなら自然科学は，単に観察からだけ生まれてくるのではないからである。

むしろその観察を越えた仮説を立てて実験をおこない証明をしていくという一連の高度な思考の結果として生まれてくる。とすれば，感覚主義からは，これと最も密接に関わっているはずの当の自然科学の営みを説明できないことになるとして，次のようにDeweyは批判する。

> 自然科学には，明らかな一つの特徴がある。感覚主義は，そのことを説明できないし，それを可能にすることもできない。それとは，実験のことである。なぜなら全ての実験は，統制された活動であって，観念とか思考によってコントロールされるものだからである。いわゆる物理学をみてみればわかるとおり，そこには思考によって高度に洗練された綿密な計画をみることができる。それは，感覚はおろか，どんな観察をもってしても得られるようなものではない。したがって，科学的実験や理論構築における理論とか仮説として働くこうした思考は，感覚のコピーでもなければ，過去の経験なり過去の観察から導き出されるものでもない。それは，直接の感覚や観察からは到底導き出し得ないような，とらわれのない創造力に富む性質をもっているように思われる。(Dewey 1935:82)

こうしてDeweyは，こうした感覚的経験主義を越える思想としてのプラグマティズムにおける「経験」に議論を進める。

c. プラグマティズムの経験論

プラグマティズムにとっての「経験」とは，昔のように過去の知見の集積というのでもなく，ロックのように外部から感覚を通じて一方的に与えられるものでもない。「全ての経験は，生物とその生物が生きている世界のある部分との相互作用の結果」(Dewey, 1934, p. 50) であり，「経験」は二重構造をもっているとされる。

第一次経験は，経験するものと経験されるものとが不可分に結びついたものである。対象に働きかけるとき，その対象からのリアクションを受ける。その時，行為と対象とは不可分である。こうした生物体と外界との相互作用による一つの統一体が第一次経験あるいは「一重たるづめ経験」と呼ばれる。

第二次経験は，そうした第一次経験を反省的にふり返り分析的に認識されるものをさしていう。それゆえそれは「反省的経験」といわれる。そうした反省的経験は，他のものと連関した意味をもつことによって第一次経験の意味を豊富にする。こうした意味で，「経験」は「二重たるづめ経験」とも呼ばれる。

> 直接にさっと触れた場合の対象は，まさにまだ無垢のままであるだろう。すなわちただ硬かったり，色がついていたり，臭いがあったりするだけであるだろう。しかし，二次的経験による対象，すなわち反省によって獲得され精錬された対象が，その無垢のままの対象をとらえるための方法として用いられるならば，その無垢のままの対象の諸特徴は，個々ばらばらであることをやめるだろう。すなわちそれらは，その対象全体とのかかわりの中で意味を与えられるだろう。そしてほかの自然につらなっていき，そのかかわっていると見られる物事がもっている意味を帯びるようになる。(Dewey 1925:16)

ここで重要なのは，こうした反省的な経験は，それ自体が思考であり実験的なものだということである。「別の言葉で言えば，思考とは自分の行為とその行為の結果との特

別な結びつきを発見するために，つまりそれらが連続していることを発見するために，意図的に努力することである」(Dewey 1916:152)。この特殊な結合を発見することを反省的思考あるいは実験的思考といい，これによって得られるものを反省的経験あるいは実験的経験という。

したがって，「経験」するとは，単になにかを為すことではなく，反省的に実験的に思考することで個々の対象が全体の中での関連をもつことを発見することに他ならない。それが「経験から学ぶ」ということである。したがって「経験」とは学ぶことであり反省することであり実験することである。これがDeweyのいうところの「経験」である。それは決して単に何かを為すことではないのである。

4.3「為すことによって学ぶ」の意味

「為すことによって学ぶ」という場合，なにか行動的なことをすれば学ぶことであると考える誤解が一般にある。学ぶことが為すことによって代用されると考える明らかな間違いである。それが明らかに間違いであることは，前述のことから理解できるだろう。

単に為すだけではなにも産まれない。単に為すのは悪しき経験主義であって，そこに反省や実験，そしてそれゆえの探求がなくては，それはプラグマティズムのいう「経験」ではなく，もちろん「為すことによって学ぶ」でもない。なぜなら「為す」ことは，対象と相互交渉をして，かつその意味を反省的に実験的に発見することでなくてはならないからである。John Dewey *The Middle Works* Vol. 7のIntroduction (mw. 7. xxiii)で，Ralph Rossはこのことを以下のように述べる。

> デューイは，これまで誤解されてきた。人々は彼の有名な「為すことによって学ぶ」を思考のかわりに行為を用いることと考えてきた。それに対して彼は，理論と実践の密接な関係のことを考えていて，学習は知る過程であるのだから，たとえ実践であったとしてもそれが知的なものになりうるとすれば，仮説検証のための実験が知識をもたらす実践，すなわち思考実験なのであると考えていた。同様にデューイは，意味の重要性とか抽象的な思考の力を過小評価していると誤解されてきた。しかし意味は，彼の経験の概念と学習の理論の基礎であった。

デューイが述べるのは，反省的に，すなわち実験的に思考することが「経験」するということだということである。為すことが「経験」となるのには条件が必要である。それはくり返しになるが，反省的思考であり実験的思考である。だから「為すこと」だけで終わってしまったのでは，それは「経験」にならず，もちろん学習にはならない。

こうしたことを考えてみれば，“Hand's On” ということの思想的背景としてデューイを担ぎ出すには注意が必要である。単に触らせる参加させるというだけでは，デュー

イの真意を曲げることになるからである。それが「経験」となり「為すことによって学ぶ」ことになるには，疑問をもち，どうなるか予想を立てて触り，それからのリアクションを受け，その意味を考えるという一連の実験的思考がなされなくてはならない。ではそれはどうしたら可能かという問題は，デューイにおいてもオープンな問いのままであるように思われる。

学びにおいて「経験」は重要である。しかしその「経験」は，何かを為す・行為するというだけでは成立しない。Deweyにおいて「経験」とは，実験的に探求することで初めて成立することだからである。Deweyにおいて「経験」は「実験的探求」と同義である。学びにおいて重要なのは，社会を反映した実験室としての学校という環境の中で，知を実験的に探求するという行為と結びつけることである。そうして初めて，以前の「経験」が再構成されることになる。

こうして私たちは，博物館の中での「経験」すなわち“Hand's On”という「経験」をどのようにすれば子どもたちに達成させることができるのかという振り出しの問題に立ち返る事になる。タッチ・スルー的にボタンを押して何かが動くというような展示では，なんら“Hand's On”にならないという問題を突きつけられる。そうでなくては，「為すことによって学ぶ」が「学ぶことによって為す」という実践的な知の形成とならないからである。

ただ単に為すことによっては何も学ばれない。しかし何らかの意味での為すことなくしても何も学ばれない。ではそれはどうすればいいのか。それにはそれぞれの知の性格を問わなくてはならない。というより知の持ち方を問わなくてはならない。行為知，命題知，道徳知，そしてそれぞれの学問の知，それらの個人の中での知のあり方，そういった問題を問わないでは，“Hand's On”展示は一歩も歩み出すことはできない。

Deweyという巨大な思想家の中心思想をかなり足早に見てきたので，あまりにまだ不十分であるかもしれない。しかしここから得られる教訓はあるだろう。それは，“Hand's On”展示を単なる手段・方法にしてはいけないということである。「体験」が真の「経験」になることを目ざした展示でなくてはならない。そうしたことを目ざした方法としての“Hand's On”でなくてはならないのであって，これだけを，“Hand's On”だけを手法として一人歩きさせてはならないのである。

さて，本節では，「モノに触れる学び」について，それが単に「触れる」というだけでは，決して経験にも，もちろん体験にもならないことをみてきた。それは，反省的思考であり実験的思考でなくてはならない。だがしかし，そうした反省的思考なり実験的思考でなくてはならないということを了解したとしても，それでもなお，それが博物館でなくてはならないということにはならないのではないか，という問題が突きつけられる。もし優秀な教科書があり，そこに十分な反省的な問いや実験的な問いがあれば，なにも博物館である必要もモノに触れる必要もないのではないか。モノに触れるというこ

とは，やはり非効率であって，記号におきかえて学ぶということが人間の学びとして，人の知のあり方として当然であるし，それで必要かつ十分ではないか，という疑問がだされるだろう。

ここには，厳然とした知識観がある。すなわち知識は何らかの形で抽象化できるし，それを記号の形で所持できるという思想がある。しかし，近年こうした考え方が見直されるようになってきた。すなわち「反表象主義」とか，「構成主義」といわれる知識観である。この知識観は，なぜ博物館でなくてはならないのかということに，有力な根拠を与えてくれると思われる。そこで最後に，私たちの博物館教育の意義をより明確に確認するために，次節ではこの問題を考えてみたい。

5 知識はどこにあるのか：反表象主義の知識観と博物館展示

5.1 知識観の新たな動き

一人一人が持っている知識に個人差があることは，誰でもが知っている疑いようのない事実である。個人が持っている知識分野が違うということ，そしてなにより，持っている知識の量に多い少ないがあることは，ありふれたことがらである。だから私たちは，「知識」というものは何か「モノ」のようなものであると信じている。それも，「情報量」とか「bit」という言葉に示されるように，単位化できるもののように感じている。

一方，「Museum」は「Muse(知の女神)」を語源としていることは良く知られている。だからミュージアムは「知の館」である。日本ではこれを「博物館」と訳したわけであるが，「博物」は「広く物事を知っている」ことを意味するので，やはりこれも「知の館」を意味していることになる。

では博物館の来館者は，この「知の館」を訪れて，どのようにしてここから「知識」を持ち帰っていくのだろうか。昨今はどんどん変わってきているが，これまでは「写真を撮ってはいけない」「触ってはいけない」といってきたのだから，来館者はこれまでこの館から知識をどうやって持ち帰っていたのか。警備員の監視の目を盗んで，こっそりと口にほおばったのか，ポケットに忍ばせたのか。知識の団子は，ちゃんと飲み込めたのだろうか。

しかしもちろん，監視員にみとがめられても何も怖くはない。だって何も展示物から取り去らなかったのだから。私たちのしたことは，目のレンズをよく拭いて，展示物の像を目から取り入れて，私たちの脳髄にしっかりと焼き付けただけなのだから。

私たちは，「知識をどこに持っているのか？」と尋ねられると，「もちろん，私の頭の中にさ」と答えることにいささかのためらいも感じない。長い間私たちはそうしてきたし，それを微塵も疑ってはこなかった。少しばかりの注意力と興味さえ持ち合わせてい

るならば，誰でも各々の脳みそのどこかに，それなりに知識を蓄えることができる。知識はたしかに団子のようなものではないけれど，脳みその何らかの変化として蓄えられるし，個人差はあるものの，必要ならいつでもその証拠をおみせできる。そう私たちは考えてきた。

しかし近年，こうした知識観が問い直されるようになってきた。知識というものは，個人の頭の中に「持たれて」いたり「蓄えられて」いたりするのではないというのである。知識は，個人の中に持たれていて必要に応じて取り出されるようなものではなく，周りの環境との関わりの中でその都度「立ち現れ」「再構築」されるものなのだ，知識をもっているというのは，そうした何某かの状況の中で，それにふさわしい形でその都度「再構築」できる傾向性を持っているという状態なのだという。

従来は，知識は頭の中に何らかの形で表現された表象なり記号であり，考えるというのは，それを操作して組み立て直すことであると考えられてきた。そこでは，知識とその再生と，それを使っての思考とは，それぞれに違う行為であった。こういうのを「表象主義」というのだが，今風に言えば，知識とは脳細胞ニューロンから伸びる神経索のつながり，ニューロンネットワークの変化に他ならない。知識の取り出しは，その変化したネットワークに電流が流れ，それにしたがったなんらかのアウトプットを外部に行動として表すことである。新しいことを考えるというのは，ある程度そのネットワークに従いながらも，さらにその神経索を伸ばしてネットワークを作り直すことだというわけである。

ただしここでいう「表象」という言葉には，注釈が必要だろう。この言葉は，いろいろに用いられるし，極めて難しい概念だからである。ここでいう「表象」とは，頭に浮かぶ映像的イメージとか内言語ではなく，その背後でうごめく観念のようなものである。コンピューターのアナロジーでいえば，イメージや内言語は，ディスプレーに映し出される映像のようなもと考えられるが，ここでいう「表象」というのは，それを生み出すCPUの中で処理される機械言語のようなものである。脳というCPUが「表象」という記号を処理して思考が行われる。そういった考え方が，「表象主義」である。

しかしこうした考え方は，今さまざまな立場から乗り越えられようとしている。知識というのは，そうした個人の内部に閉じこめられたものではない。知識も思考も，人的・社会的・物的外部環境との関わりの中でその都度再構成されるようなもので，そうした意味で個々人の内部に閉じこめられて持たれているようなものではないという。これはいったいどういうことなのか。これまでの私たちの普通の感覚が通用しないのか。

しかしながらもしかすると博物館関係者は，「いやいやそんなこと，私たちは，ずっと以前から知っていたさ」というかもしれない。博物館は，さまざまなモノを展示して刺激を発信し，この来館者の脳内の変化を直接に生じさせることを業務としてきた。芸術作品や国宝に接することは，それだけで人々に感動を与えることができる。だからそ

ういった考え方は当然なのだというかもしれない。

はてさてどうなのだろう。知識が個々人の頭の中になく，いわば外にあるというのは，常識では理解できない考え方なのか。はたまた博物館では，それは常識なのか。とすれば，前節で問題とした“Hand's On”は，そうした考え方とどのようにかかわるのか。本節では，「知識はどこにあるのか」という古来からのベーシックな問いへの新たな視点を検討することで，知識論の近年のこの傾向から私たちの博物館教育にどのような示唆をえることができるのかを考えてみたい。

あらかじめ見通しを述べておけば，博物館での学びが単にモノに直接触れることだとか，体験することだとするならば，この新しい知識論はそれの問い直しを迫ることになるだろう。私たちはすでに，そうした考え方に通じる教育プログラムを試みてきている。しかし，まだそのことを意識的にはおこなっていない。そしてまた，そうした考え方をより意識的におこなうための基礎的な研究も，残念ながら全くまだ不十分なままであるだろう。本節では，こういったことの見直しにつながる基礎的な問題を検討しよう。

5.2 知識獲得観の変遷

ここで問題としようとするのは，哲学の世界で「反表象主義」と呼ばれる，ある理論的な立場にくくることができる近年の知識論の傾向についてである。これは最近では，「社会的構成主義」と呼ばれたり，あるいは「状況論的学習論」と呼ばれたり「アフォーダンス」とも呼ばれたりする。もちろんこれらは同じではないが，総じて一つの大きな流れになっている。しかしこの「反表象主義」というのは，いかにもいかめしく少し以上に耳慣れない言葉である。そこでこの立場の意味を理解するために，これが知識論の中でどんな位置にいるのかを，無理を承知できわめて大雑把に振り返ってみよう。

私たちは知識をどのようにして身につけるのだろうか。もちろんそんなことは知っている。多くの場合，本を読むことで新たな知識を獲得する。もちろん今であれば，テレビやインターネットも大きな情報源である。そんなことは言うまでもない当たり前のことだと私たちは考えている。

しかしこの考え方は決して，知識獲得の方法の全てを言い当ててはいない。というのもこうした考え方は，人類の歴史の中では比較的新しい考え方だからである。こうした考え方，すなわち，本や何かに記号の形で表現されたデータを外部から自分の内部に取り入れるという考え方は，本が安く手に入るようになった16・17世紀あたり以降に成立した考え方である。

それ以前，というより今でももちろんある考え方は，外部から取り入れるというよりも，自分の内部で生み出されるというものである。その代表は，「神秘主義」といわれ

るものである（荒俣 1988)。これは，修行して神や仏の声をきくというやり方で，古くからあるし，今でも案外変わらず普通にそこそこに顔を出す。聖書の言葉をひたすら唱えたり，お経を何万遍となく唱えるというのは，それを覚えるというのではなく，唱えているうちに神や仏の啓示が自らの中に直接示されることで身につけるという考え方である。

芸人の世界とか徒弟制度の職人の世界での，はっきりとした情報という形で伝えられるというよりは，親方のそばで雑用をする内に，自らの中に知識を発酵させてつかみ取るという考え方も，こうした考え方の延長である。そういうといかにも昔の考え方のようであるけれど，案外今でも「現場主義」の考え方の中に根強く残っている。「教わるもんじゃなく，自分でつかみとるもんだよ」という言い方や，「大学なんかで教えられるもんじゃないよ」などという言い方がされるのは，こうした考え方が依然として根強いことの現れである。

これに対して，いわゆる「本」などで外部から知識を取り入れるという，今では全く当たり前の考え方は，前述したようにかなり新しい。この考え方を強く打ち出したのは，教育学の世界では著名なコメニュウス（1592-1670）である。彼はその『大教授学』の中で，当時浸透した印刷技術になぞらえて，教授用図書は活字であり，生徒は印刷用紙であり，教師はインクであるという。コメニュウスは，目を曇らせさえしなければ，知識は外から入ってきて子どもの脳髄に焼き付けられるという投入説を主張している。

コメニュウスは17世紀の人物であるが，この考え方も決して古いものではない。現代の学校教育は，基本的にこの考え方に立っているし，私たちの問題である博物館での学びも，実はこの考え方に淵源がある。というのも直接にモノに触れて学ぶという直感主義の考え方は，まさにこのコメニュウス主義だからである。興味深いのは，『大教授学』が初めて英語に訳されて世に知られるようになったのは，1859年のことであるが，この年は子ども博物館の設立に深くかかわりあると思われる実物教授運動が当時の学校博物館に影響されて始められた年でもあり，かつまた子ども博物館の創立に直接的に影響を与えたと思われるDewey, J. が誕生した年でもあるという偶然の一致である。

それはともかく，こうした考え方は，思考や知識というものを記号なり表象の記憶と操作とみなす，現代のAI・人工知能論がよって立つ「表象主義」の基本とみなされている。そこでコメニュウスは，人工知能の元祖とすらもくされている。ここでは，人間の知識は記号の形で頭の外に取り出すことができるし，取り出されたその記号を見れば，また誰かの頭の中にその知識をそのまま実現・再現できるとみなす。それはまた，貨幣のように価値を変えずに外化され単位化できるし，人と人との間で容易に交換できるので，交換可能主義ともいわれる。現在，知識の獲得に関して多くの人が思い描くのは，基本的にこの考え方である。これによって知識は，「持つ」のイメージで単位とし

て量の多寡がいえるものとなる。

しかし近年これに疑問が唱えられるようになってきた。それは，目や耳などの感覚器官を通じて入ってきた知識がそのまま脳髄に焼き付けられるというのはおかしいのではないかという疑問である。どんな知識でも個々人の先有知識の影響を受けるのだから，そのままため込まれるというのではなく，個々人の中で新たに構築され直すのではないかというのがその主張で，これは一般に「構成主義」といわれる。この代表は，ピアジェである。ピアジェは，あらかじめ個々人が持つ知識とあらたに遭遇する外部の知識との間で同化と調整をおこない個々人が知識を構成するという考え方をとる。

少し先を急ぐと，この「構成主義」の個人主義的な傾向に対して，さらにまた最近強くなってきたのが「社会構成主義」という主張である。そしてこの「社会構成主義」の主張をさらに強めたものが，ギブソンの「アフォーダンス」という考え方である。また最初に述べた「状況論的学習論」も，これとは少し立場を異にするものの，同様の系列に属する。

この「社会構成主義」は，一般にビゴツキーがその代表にあげられるが，これは広く多くの分野でいわば常識化している現代の考え方である。とりわけ科学理論の世界では，クーンのパラダイム論の形でよく知られるようになった。クーンのパラダイム論は，偉大な科学的発見が単に英雄的科学者一人によって産み出されるものではないことを私たちに教えてくれた。相互に影響しあう科学者集団が，そうした発見の土壌を用意し，その集団内のいわば当然の帰結として，偉大な発見が登場する。そこでいわゆる「同時発見の原理」は，こうしたコンセプトで説明可能となる。

科学的発見が，決して単に個人内においてのみおこなわれるのではなく，少なくても一定の科学者集団という社会の影響下でなされるという事態は，近年さらに強まっている。現代の科学は，ますます巨大化しており，実際に共同でおこなわなくてはならなくなっている。この事態は，単に集団内で互いに影響しあうというのではなく，事実上の分業体制でなくては新たな科学的発見に到達できないというところまでに至っている。

このことは，知識論的にみれば，新たな段階に入ったことを意味する。つまり単なる共同ではなく分業であるということは，知識がすでに個人内にとどまっているのではないということの大きな例証になるからである。個々の科学者が持っている知識というのは不完全でしかなく，完全な知識は個人ではなく集団全体において分け持たれているわけであるので，知識はどこにあるのかと問われれば，自分を指さして「ここに」というわけにはいかず，「私たちの中に」といわざるを得なくなるからである。

「状況論的学習論」は，この「私たちの中に」をさらに「この辺に」と言わざるえなくなる知識状態について道を開く。すなわち，単に人間集団の分業制すなわち持ち合いの関係性の中に知識を措定することから，物的環境そのものとの関わり合いの中へとさらに拡大するからである。しかもその知識は，決まった環境との相互交渉の決まった形

式として固定的に存在しているのではなく，その都度ある程度可変的に再構築されるという。そのため，エスノメソドロジカルな研究が必要とされることになるわけである(上野 1999)。

「アフォーダンス」論は，ここからさらに，周りの物的環境自体から知識が与えられるという立場をとる。人間の知識というのは誰それの脳みその活動の結果としてあるのではなくて，むしろ環境から先験的にあたえられるものだというのである。そこではもはや，人の意志すら疑問視される徹底した唯物的実在論の立場がとられる（佐々木・三嶋 2001，中島 1997)。こうして現代の知識論は，個人の中から飛び出し，集団の中へと踏入り，さらには環境世界の中へとその位置を移すこととなった。

もちろんこうした変遷は，筆者のいわば強引なまとめ方であることを改めてことわっておかなくてはならない。その上で改めて図式的にその変遷をまとめてみると，それは次のような順序として表現できるだろう。すなわち「知識」論は，下記のように個人内から外の環境との関わり合い中へと知識を位置づける変遷をたどってきている。

個別に脳内に産み出されるという神秘主義

↓

外部から取り込むことも取り出して誰かに受け渡すこともできるという交換可能主義

↓

外部との相互交渉の結果として脳内に個性的に再構成されるという構成主義

↓

知識はある集団の中で産み出され，その共同構成体としてその成員間に間主観的に構成されるという社会構成主義

↓

その共同構成は共同体の構成員との交渉からだけではなく物的環境との交渉からも産み出され，しかもそれは個々の状況の中で新たに構成され直すとする状況学習論

↓

人の知識はもっぱら外部環境自体の中に埋め込まれているのであって，人の意志もそこから与えられるとするアフォーダンス論

以上，これまでの知識観のこうした変遷をみてくると，少しうんざりするかもしれない。そしてまたこうしたことは，学者の言葉遊びにみえるかもしれない。しかしこうした考え方の変遷というものは，決して理論の世界のことではない。よく誤解されるのだけれど，理論というのは誰か偉い学者が思いつくものではなく，人々の考え方の変化に

よっていわば用意されるものである。こうした考え方をとるのが，まさに社会構成主義である。

5.3 反表象主義の知識観と博物館教育

筆者は，この5節の主題に「知識はどこにあるのか」という文言を用いた。しかし考えてみれば，こうした問いの文言自体に，すでに問題が内包されている。というのも，「知識はどこにあるのか」というこの問い方は，すでに知識をいわば実体論的にとらえているからである。この問い自体，知識をどこそこかに「ある」もの，なんらかの形式で存在するものということを前提にしている問いである。知識というものは，どこかにあったりなかったりするような「もの」なのか，ということこそが問われなくてはならない問いであるはずなのに，あらかじめ「あるもの」として「どこにあるのか」という問いを立てている。そこに問題があった。

この「反表象主義」の立場は，この基本的な問い方自体を問い直す。考えるというのは，頭の中でだけでおこなわれるのではないというのである。2節でみたように知識の獲得観の変遷は，その知識の存在を内から外に求める過程を歩んできた。しかし，今日の「社会構成主義」や「状況論的学習論」そして「アフォーダンス」の知識観は，思考活動そのものを外に認めようとする。それまでの知識観は，神秘主義や交換可能主義そして構成主義においても，知識の源泉については内・外の違いはあっても，思考活動は基本的に内でやるものとの立場に立っていた。しかし，この「反表象主義」となると，それすらも外ないしは外の関係性の中に認めようとする。

すなわち思考活動は，頭の中に生み出されるなんらかの表象（記号・representation）を操作することによっておこなわれると考えるのが従来からの「表象主義」と呼ばれるものである。少し古くは，というより今でも多くの人は，計算機のアナロジーで思考を考えているだろう。これを「古典的計算主義」というが，頭の中にそうした計算回路があって，記憶の回路から呼び出されたデータが，その回路で操作されて思考がおこなわれると考えている人が今でも大半かもしれない。

最近では大脳の話が一般にも興味がもたれるようになって，ニューロンとかニューラルネットワークとかシナプスなどという言葉も一般化された。おかげで，記憶や思考もそうした脳神経回路の構築でおこなわれるというイメージも定着するようになった。そのため記憶や思考も，そうした回路上に後天的に作られる「重み付け」といわれる形での何らかの布置のなかでおこなわれることであって，明確な計算回路やハードディスクが最初から備わっているのではないという「コネクショニズム」という考え方もいわれるようになった。

しかしこれらはどちらにしても，基本的にそうした記憶なり計算なりが，個々人の頭の中でおこなわれるとする点では共通している。「反表象主義」は，そうしたいわば個

人の内部に閉じこめられた思考に疑問を呈する。

確かにこれは，一見すると奇妙な感じがする。しかし素直にそうした場合の行為を振り返ってみると，たとえば計算をするという場面を実際に見てみると，この疑問は案外にうなずける考え方である。というのも，たとえば3桁の数同士をかけ算するということを考えてみると，このことが具体的にイメージできる。

$$\begin{array}{r} 357 \\ \times 244 \\ \hline \end{array}$$

こういった計算をするときに，頭の中でやっていることは何かといえば，それはものすごく単純な4×7（し・しち・にじゅうはち）と唱えているくらいのものである。計算そのものは紙の上でなされているのであって，コンピューターのCPUのように頭の中の計算回路で計算しているわけではないことがわかる（信原 2000）。

私たちが頭の中でやっていることは，案外にこうした簡単なことに過ぎないのかもしれない。出される結果がとうてい他の動物ではまねできないようなことなので，いかにも頭の中で複雑で高度な処理をしているように錯覚しているだけで，実際のところは案外単純なことの積み重ねをしているのかもしれない。もちろんだからといって人間が他の動物と比べて劣っているというのではない。人間の特性は，まさにこうして思考を外部に移しておこなえるところにあることは言うまでもない。

こういうと，こうした計算を頭の中に像としてイメージしてやることもあるし，ソロバンの盤面を描いておこなうこともあるのだから，その場合はやはり頭の中で計算しているのではないかという疑問が出されるかもしれない。しかしそうした場合であっても，事態は同じである。というのもその場合であっても，頭の中に先天的にコンピューターのICチップのような計算回路があって，その回路を働かせて計算を処理しているわけではないからである。

ともかくこうした例にみられるように，私たちの思考が，外の世界との連係プレイでおこなわれているのだということであれば，これはまさに博物館教育の考え方ではないかということになるのだろうか。こうして，もし反表象主義の考え方の方が私たちの実際の知識の構築に近いとすれば，「モノに触れて学ぶ」という博物館での学びこそがより望ましい方向であるという確信を私たちに与えてくれることになるのか。

確かに一つの確信を私たち与えてくれるといえるかもしれない。しかし同時に忘れてはならないことがある。それは，社会構成主義であろうと状況論的学習論であろうと，はたまたアフォーダンスであろうとも，それが知識論の基礎的な考え方の主義である限り，これらがこれだけで独自に何かを教材として取り上げるべきであるのかという問題にも，かつまたどのような方法で学ぶべきかの方策に対しても，決して具体的に何かを指示するものではないという厳しい現実があるということである。

実際のモノとの相互交渉によることなくしては知識は構築されないのだということがいえるとしても，ではそれは具体的にどうすることなのか。ただ実際に手を触れれば良いなどとは誰も思わないだろう。前節で検討したように，「体験が必要だ」といっても，それだけを言っているのでは，なにも言っていることにはならない。それはひどい場合には，それ以上の思考停止を促しかねない。それは，悪しき経験主義，はい回る経験主義の再来をもたらしかねない。

もちろんこうした知識論は，だから全く意味がないというのではない。ではそれは，どのような意味をもちうるのか。それは，こうした「知識論」は，私たちが具体的な問題を考案するための研究を進める方向性を示してくるだろうということである。しかしそれは同時に「示す」にとどまる。それを実現できるかどうかは，あくまで開かれた未知の世界のままである。

これまで「知識」は，多くは文字記号の形で表現可能なそこにあったりなかったりするものであった。しかし，そういう知識観に立つ限りでは，博物館よりも学校の方が，学びとしてふさわしいだろう。博物館でわざわざ，個人の探求などという非効率的な学びを実践する必要もない。しかしこの新しい知識観に立とうとすれば，改めて展示しようとする知識のあり方が問われなくてならないことになる。ある展示内容にかかわる知識は，人やモノそしておそらくは歴史をも含めた係わりの中で，どのように組み立てられているのかを問わないではいられないだろう。ある科学的知識は，どのような科学者の営みから産み出されてきたのか。ある歴史的なモノは，その当時どのような行為を人々にさせていたのか。そもそも美術作品に「知識」はあるのだろうか。圧倒的な力をもった作品の「知識」とはなんなのだろうか。

筆者は，あらためて問わないではいられない。「知識とはなんなのか」と。もちろん哲学的に知識の概念を問おうというのではない。もう一段下に降りて，私たちにとって，個々それぞれのより具体的な知識とはどういうものなのかを問わなくてはならない。安山岩についての知識とは何か。田中正造についての知識とはなにか。黒田清輝の「裸婦習作」いついての知識とはなにか。どうすることが，知識といえるのか。

このように考えていくと，筆者には何もわかってはいないのではないかという思いにとらわれる。知識を従来のように記号化して学習者の前に陳列するだけでは，その知識のあり方にふさわしく学ばせたことにはならないとすれば，私たちは，改めてどのような知識をどのような状況でどのように学ぶのが，もっともその知識を学ぶのにふさわしいことであるのか，といった当たり前の，しかしこれまであまり問われなかった問題を考えていかなくてはならない。知識とは，なにかの事象に対する私たちの関わりの別の呼び名・別名であるとすれば，どのような状況下でどのように関わることがよりふさわしいのか，博物館と学校の違いはそこにあるに違いない。こうして私たちは，再び振り出しにもどることになる。博物館教育への道は未知のままで，今ここから始まるのであ

る。

引用・参考文献

荒俣 宏

1988 薔薇十字と英知の交換可能主義. 甘利俊一他. AIの哲学：回路・汎智学・脳梁（哲学; vol.II (4): 63-69). 哲学書房.

東 浩紀

2002 郵便的不安たち#. 朝日文庫.

Dewey, J.

1915 Schools of To-morrow. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924 Volume 7.

1916 Democracy and Education. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924 Volume 9.

1925 Experience and Nature. The Later Works of John Dewey, 1925-1953 Volume 1.

1934 Art as Experience. The Later Works of John Dewey, 1925-1953 Volume 10.

1935 An Empirical Survey of Empiricisms. The Later Works of John Dewey, 1925-1953 Volume 11

ギブソン, J. J.

1985 生態学的視覚論：ヒトの知覚世界を探る.（古崎敬他共訳）. サイエンス社.

岩井克人

2003 会社はこれからどうなるのか. 平凡社.

河川情報センター

1998.9 博物館の教育的利用に関する調査報告.

国立民族学博物館・民族学研究開発センター

2000 民博学習キット（仮称）と総合学習における国立民族学博物館の活用の可能性について』

コメニュウス

1962 大教授学1・2,（世界教育学選集 25）.（鈴木秀勇訳）. 明治図書.

クーン, トーマス

1971 科学革命の構造.（中山茂訳）. みすず書房.

中島英司

1997 生態学的アプローチと現代唯物論の知覚論―ギブソンの視覚理論の評価を中心に―. 梅林誠爾・河野勝彦編. 心と認識―実在論的パースペクティブ―. 昭和堂. 第1章: 1-47.

信原幸弘

2000 考える脳・考えない脳,（講談社現代新書 1525）. 講談社.

大阪教育振興公社

1997 子どものための博物館 キッズプラザ大阪. 小学館.

大澤真幸

1998 戦後の思想空間. ちくま新書.

大塚英志

2001 定本 物語消費論. 角川文庫. 上野直樹.（1999）. 仕事の中での学習―状況論的アプローチ―. 東京大学出版会.

佐々木正人・三嶋博之編訳
2001　アフォーダンスの構想．東京大学出版会．
樽　創・田口公則・大島光春（他）
2001.3　博物館と学校の連携の限界と展望―中間機関設置モデルの提示―．博物館雑誌，26（2）：1～10．
寺島洋子
2001.5　学校とミュージアムの連携による教育プログラム．博物館研究，36（5）：30～35．