

教育映画と視線の分有

— ジャン＝リュック・ナンシーのアップバス・キアロスタミ論 —

山本 源大

1. はじめに

映画のなかでも、とりわけ子どもに対する教育を目的とする映画・映像作品は、総じて「教育映画」と呼ばれる。教育映画は、二十世紀初頭に製作され始め、子どもに事物や観念を伝達するための媒体装置のひとつとして、これまで利用されてきた。現在でも、児童や青少年に対する知育や徳育を目的に、学校教育や社会教育の領域において教材として、ひろく利用され続けている。こうした教育映画は、きわめて図式的に理解するならば、次の二つに分類することができる¹。

まず一方に、世界（における事物）のあるがままの姿を子どもに提示しようとする教育映画がある。例えば、生物や実験の様子を記録した科学映画、また戦争や災害の事実を伝えるドキュメンタリー映画などの作品の要素を含むものは、こちらに分類できる。そこで目指されているのは、カメラによって自動的に捉えられた世界の「現実」を、子どもの視線の先に与えることである。

しかし他方では、意識（における観念）を子どもに提示しようとする教育映画もある。例えば、空想上のキャラクターが登場するアニメーション映画や特定のイデオロギーを普及させるためのプロパガンダ映画などの作品の要素を含むものは、こちらに分類される。この場合、作り手である監督は、あえて「虚構」の世界を人為的に組み立てることによって、子どもの視線の発生源としての思考に働きかけようと試みるだろう。

教育映画はこのように、子どもに伝達される内容の違い——世界（における事物）と意識（における観念）——によって、ひとまず分類することができる。ただし、すぐさま付け加えておかなければならないが、この分類は、すべての教育映画の作品にそのまま適用できるものではない。実際のところ、二つの分類のうち一方のみに分類される作品は少なく、むしろ二つ両方に分類できる作品が多いと言える。例えば、第二次世界大戦中に製作された教育映画のなかには、ドキュメンタリー映画であると同時にプロパガンダ映画であるような作品を見出すことができる。教育映画は基本的に、世界とそれに対する意識、この両者を同時に、子どもに伝達しようとしているのである。

ところが、かりにそうだとするならば、この両者の分類のどちらにも当てはまらない映画・映像作品は、教育映画というカテゴリーの外に位置付けられることになる。この主張は一見すると、妥当であるように思われる。なぜなら、世界もそれに対する意識も子どもに伝達しない

映画・映像作品は、まったく何も子どもに伝達しないように思われるからである。

だが、これから本稿が見ていくように、こうした主張は、はっきりと覆されなければならない。すなわち、まったく何も子どもに伝達していないように思われる映画・映像作品のうちにも、ひとつの「教育」が含まれるのである。そして幸いにも、世界でも意識でもない何かを子どもに伝達する教育映画は、すでに存在している。それは、イランの映画作家アッバス・キアロスタミ監督 (Abbas Kiarostami, 1940-2010) の教育映画である。

キアロスタミは、彼を世界的に有名にした『友達のうちはどこ?』(1987) やカンヌ国際映画祭で最高賞パルム・ドールを受賞した『桜桃の味』(1996) など、いわゆる商業映画の作家・監督として、一般的には知られている。しかし、キアロスタミの映画作家としてのキャリアは、イランの教育機関である児童青少年知育協会における、子ども向けの映画・映像作品の製作からスタートした。そして彼は、いわゆるイラン革命の動乱を経た後も、イラン国内に残り続け、先にあげた二つの代表作を含め、ほぼすべての映画・映像作品を、もっぱら児童青少年知育協会のもとで、あるいはその協力を得て、製作し続けたのだった。キアロスタミは、文字どおり「教育映画」の作家・監督だったのである。

しかしながら、国内外の先行研究²において、キアロスタミの映画・映像作品を、とりわけ「教育映画」として分析する試みは、ほとんど行われたことがないと言わざるをえない。その理由は、キアロスタミの映画・映像作品における「教育」——世界でもなく意識でもない何かを子どもに伝達すること——を分析するための理論枠組みが、これまで十分に組み立てられてこなかったからである。そうであるがゆえに、彼の教育映画は一見すると、まったく何も子どもに伝達しようとしていないかのように見えてしまうのである。それゆえ、ここで取り組まなければならないのは、教育映画についての既存の理論枠組みにそのまま依拠してキアロスタミの映画・映像作品を分析することではなく、むしろ反対に、彼の映画・映像作品の個々の分析を手がかりにして教育映画についての新たな理論枠組みを仕立て上げることである。

この目的のために、本稿は、有益な示唆を与えてくれる分析のひとつとして、フランスの哲学者ジャン＝リュック・ナンシー (Jean-Luc Nancy, 1940-2021) のキアロスタミ論『映画の明らかなさ』[Nancy 2001 = ナンシー 2004] に着目する。先に結論を言えば、ナンシーの映画論は、キアロスタミの映画・映像作品を、世界やそれに対する意識を子どもに提示する教育映画としてではなく、「視線」を子どもに「分け合う (伝える)」教育映画として分析する。ナンシーによれば、キアロスタミの映画・映像作品のうちには「視線の分有」としての「教育」がある。では、世界でも意識でもない「視線」とは何だろうか、また視線はどのように子どもに「分け与えられる」のだろうか。こうした問いに対する答えを得るためには、ナンシーの著書『映画の明らかなさ』を詳細に読解することが必要不可欠である。本稿はしたがって、ナンシーのキアロスタミ映画論を支える哲学、あるいはその理論枠組みを理解するために、その紙幅の多くを費やさなければならない。だが、そうした作業に取り組むことによって、キアロスタミの映画・映像作品のみならず、教育映画の全般を別の仕方でも分類しうる、新たな理論枠組みを見出すことができるだろう³。

議論の流れは、以下の通りである。まず、先行研究を参照しながら、キアロスタミの教育映画の主な特徴を手短かにまとめる (第2節)。ついで、ナンシーの著書『映画の明らかなさ』の読解

を通して、キアロスタミの映画・映像作品における「教育」を「視線の分有」として考察する（第3節）。最後に、それを踏まえたいうで、教育映画についての理論枠組みの再構築の可能性を示唆する（第4節）。

2. 予備的考察

アッバス・キアロスタミは、1940年にイランの首都テヘランで生まれ、テヘラン大学芸術学部を卒業後、グラフィック・デザイナーや広告業界、また児童向けの本のイラストレーターなどの仕事を経て、1969年、児童青少年知育協会——「カヌーン（Kanoon）」と呼ばれる——の映画部門に所属する作家・監督となった〔キアロスタミ 1995a:88-90〕。彼が所属していた児童青少年知育協会は、1965年にイラン王妃の意向によって創設され、芸術家や教育者に対して資金を提供しつつ、子ども向けの教材の開発を目的とする教育機関であった〔ドゥヴィクトールら 1995:284〕。書籍や絵画などに続き、映画を製作する部門も設置されたが、この部門の最初の作家・監督こそ、キアロスタミなのであった〔キアロスタミ 1995c:55〕。彼の処女作『パンと裏通り』（1970）——この作品はしたがって協会の映画部門にとっての最初の作品でもある——は、テヘラン国際児童映画祭で金賞を受賞。続いて『トラベラー』（1974）なども高い評価を獲得する。イラン革命以降、文化省やイスラム教指導部による検閲が強化され、イスラム教の規範に従わなければならなくなったが、キアロスタミは児童青少年知育協会映画・映像作品を製作し続けた〔マルシ 1995:285〕。ただしこのことは決して、キアロスタミが政府の権力に一方的に服従したということの意味しない。キアロスタミ自身、次のように述べている。「芸術家というのは社会が許容する限界ギリギリで創造すべきなのです」〔キアロスタミ 1995c:64〕。その後、『ホームワーク』（1989）や『クローズ・アップ』（1990）などの作品によって、イラン国内での人気は決定的なものとなり、さらに『友達のうちはどこ？』（1987）、『そして人生は続く』（1992）、『オリーブの林を抜けて』（1994）のいわゆる「坂道三部作」によって、ヨーロッパや日本を中心に国際的にも注目されるようになった⁴。

キアロスタミは、そのキャリアのなかで、このように映画・映像作品を数多く残した。だが、その作品のほとんどは、じつはどれも同じ方法を採用している。キアロスタミの教育映画は「いくつかの作品で使い古された単純なシステムに依拠している。（...）そのシステムとは同じ一つの事例に関して二つのケースを示すというものである。Aのようにするところなるが、Bのようにするところなるという二つの可能性を示し、その二者択一的状況に子供たちを——映画のなかの子供たちだけではなく、結果的にそれを見ている子供たちを置き、最終的にはそのどちらかを正しい選択肢として感得させるというものである。（...）これがキアロスタミが教育映画でとるストラテジーである」〔彦江 1995:189〕。例えば、初期の短編作品『順番を守る、守らない』（1981）は、すでにタイトルから推測できるように、この「ストラテジー」をはっきりと採用している。この映画は、教室のドア、水飲み場、バス停、トンネルの入り口、交差点といった場所にカメラを設置し、人々が順番を守る様子と順番を守らない様子の二つの場面を記録したものである。例えばバス停のシーンでは、時間を計測するカウンターが画面左下に表示され、子どもたちがきちんと一列に並んで乗車した場合にかかる時間に比べて、まったく並ばずに乗車した場合にかかる時間のほうが、二倍以上も長くなってしまふ、ということが示される

[キアロスタミ 1995b : 293-294]。このように分析すると、キアロスタミの教育映画における技法は、きわめてシンプルであるように見える。

ところが、ここで注意を払わなければならない。「結論を急ぐ前にここで注意しなければならないのは、教育ということの主眼においたとき取りあえずは採用する一種のシミュレーションとしての二者択一的状況という枠組みを彼自身がどうやらいささかも信じていないということだ」[彦江 1995 : 191-192]。驚くべきことにキアロスタミは、一つの事例に関して二つのケースを示すというストラテジーをつねに用いるにもかかわらず、それをまったく頼りにしていないのである。先ほどの『順番を守る、守らない』をもう一度取り上げよう。この映画は、文字どおり「順番を守る、守らない」の「二者択一的状況という枠組み」を示すものだった。「しかし、その一連の二者択一的状況の最後にキアロスタミは混雑時のある交差点を俯瞰で撮影し、そこを行き交う車が順番を守った場合と守らなかった場合をそれぞれフィルムに収めようとするのだが、いかんせん彼の思惑ははずれてしまう。何度撮影しても、それぞれのドライバーが規則を守って交通がスムーズに流れるシーンが撮れないのである。結局、フィルムはここで終わってしまうのだが、しかしなぜ彼はこのシーンを作品の最後に配置したのか。この挿話が作品にもたらすのは、それまで見せられてきた一連の二者択一的状況が非常に恣意的に準備されたものであるということを示すいわば作品自体のアンチテーゼに他ならないのに」[彦江 1995 : 192]。つまりキアロスタミは、車が「順番を守る」状況が撮影できないというシーンを挿入することによって、車が「順番を守る、守らない」という「二者択一的状況という枠組み」それ自体が成立しえないことを示すのである。一つの事例に二つのケースがありうることなく、一つの事例には一つのケースしかないのだ。実際、この映画のラストシーンでは、ひどく渋滞してしまった交差点を見つめているキアロスタミとカメラマンの会話が——あえて意図的に一次のように残されている。「おい、おい、あの男観ろよ。道の真ん中を割っていくぞ。ダメだ。カット。カット」。(…)「順番を守るほうのカットはどこで撮る?」「ダメだよ。どこでも同じさ。撮れやしないよ」[キアロスタミ 1995b : 294]。

こうして『順番を守る、守らない』という作品は、「すべての人が正しく順番を守っている」ような世界や「順番を守ることは大切である」という意識を子どもに提示することを、ついには断念してしまう。この作品は「順番を守る」ということを子どもに伝達することに失敗するのである。したがって、子どもが「キアロスタミの教育映画から選択する術を学ぶということはあるかないか」[彦江 1995 : 192]。これこそ、本稿が冒頭で述べた、キアロスタミの教育映画がまったく何も子どもに伝達しようとしていないように思われる理由にほかならない。こうした「失敗」は、むろん『順番を守る、守らない』に限ったことではなく、ほかにも『解決 1』(1978)などのマイナーな作品から『友達のうちはどこ?』(1987)などのメジャーな作品に至るまで、数多くの彼の映画・映像作品の共通点なのである [彦江 1995 : 189-190]。

3. ナンシーの映画論

(1) 視線の分有

キアロスタミの映画・映像作品はしたがって、何らかの世界やそれに対する何らかの意識を子どもに提示するタイプの通常の教育映画ではない。だが、彼の映画・映像作品は、それが「教

育映画」である以上、何かを子どもに伝達しようとしているはずである。彼の映画・映像作品における「教育」を分析するために、哲学者ジャン＝リュック・ナンシーのキアロスタミ映画論としての著作『映画の明らかなさ』を読解してみよう。

ナンシーはこの著作のなかで、キアロスタミの映画・映像作品のうちに「視線の教育 (une éducation du regard)」を見出している [Nancy 2001 : 25 = ナンシー 2004 : 29]。ナンシーは次のように述べる。「キアロスタミは長い間ある教育機関で働いていた。(…)彼の映画は、多くの「ドキュメンタリー」の考え方に見られるような教育的映画とは全く別物である。(…)ここでは「芸術」の姿勢と賭金がずらされている。すなわち作品の観想に(…)教育——この語が「……の外に出させる」を表すまさにその意味で——の運動が取って代わる。世界を見つめるように(…)視線を導き出すこと＝教育すること」[Nancy 2001 : 25 = ナンシー 2004 : 29]。ナンシーによれば、キアロスタミの教育映画は、子どもに「作品の観想」ではなく「視線の教育」の機会を与えるものである。この「視線の教育」は、とくに「教育」という言葉の語源のひとつ——「……の外に出させる (faire sortir de...)」——を手がかりに表現するならば、さしあたり「視線を導き出すこと」として理解することができる。こうした視線を導き出すことについて、ナンシーは、次のように説明する。「キアロスタミは視線を駆り出す。彼はそれに呼びかけ、活気を与え、警戒させる。この映画はそこに、まず第一に、そして根本的に、目を開かせるためである (pour ouvrir les yeux)」[Nancy 2001 : 25 = ナンシー 2004 : 29]。すなわち、視線を導き出すことは、子どもの視線を駆り出すこと、あるいは、子どもの目を開かせることである。

ナンシーによれば、こうした視線の教育のために、キアロスタミの「映画はある世界のうえに向けられた視線の強度を呈示する——言い換えれば、分け合う (伝える) (partage (communiqué))」[Nancy 2001 : 21 = ナンシー 2004 : 23]。したがって、キアロスタミの教育映画は、まったく何も子どもに伝達しないのではない。彼の教育映画は、視線を子どもに呈示する。言い換えれば、視線を子どもに分け合う (伝える) ののである。

(2) 視線と現実的なもの

とはいえ、ここで言われている「視線」とは何だろうか。まず見落としてはならないのは、それが少なくとも世界 (における事物) や意識 (における観念) とは異なる何かであるということである。まず視線は、世界ではない。「視線 (le regard)」は、「世界に対する考慮 (égard pour le monde)」であって、「世界」そのものではない [Nancy 2001 : 15 = ナンシー 2004 : 16]。また視線は、意識でもない。確かに、視線と意識はどちらも、世界へと向かっている。この点において両者は、完全に一致しているように見える。しかし、そうではない。というのは、この二者にとっての「世界」は、それぞれ別ものだからである。意識の先にある「世界」が「諸々のヴィジョン (「世界観」、表象、想像) (les visions (« visions du monde », représentations, imaginations))」であるのに対し、視線の先にある「世界」は「現実的なもの (le réel)」である [Nancy 2001 : 19 = ナンシー 2004 : 21]。このような違いがあるがゆえに、視線とは、意識とは異なる仕方での世界——現実的なもの——に対するひとつの関わり方なのである。したがってナンシーによれば、意識における「ヴィジョン——見者的なものであれ、窃視的なものであれ、幻想を抱くものであれ、幻覚に囚われるものであれ、アイデアへと向かうものであれ、直観的なものであれ——が問題ではなく、ひとえに視線が問題なのである。すなわち、視線がその

前に向かう現実的なものへ、そして視線がそうした仕方での自分のところにも向かわせる現実的なものへ、見る事が開かれることが問題である」[Nancy 2001 : 19 = ナンシー 2004 : 21]。

(3) 運動

しかし、だからと言って、視線は世界の全体をすべて把握することができる、というわけではない。ナンシーは次のように注意を促す。「視線が向かい合っているのは、運び去る運動 (un emportement) ——押し流す運動、連れ去る運動——、すなわち世界の運動性 (une mobilité du monde) である」[Nancy 2001 : 51 = ナンシー 2004 : 56]。つまり視線が捉えるのは、正確には「現実的なものの運動 (mouvement du réel)」なのである [Nancy 2001 : 27 = ナンシー 2004 : 30]。だが、ここで言われている「運動とは一体何なのだろう」[Nancy 2001 : 29 = ナンシー 2004 : 32]。彼はこの問いに対して次のように答える。まず「運動は移動や移転ではない。移動や移転は、それ自体与えられた一全体のなかでの与えられた位置の間で起こることができる。運動は逆に、物体がその位置を見つけない限りならぬ状況や状態、従って、位置を所有していないか、もはや所有していない状況や状態にある時に起こるものだ」[Nancy 2001 : 29 = ナンシー 2004 : 32]。「移動や移転」は一全体のなかで与えられた位置の間で起こるがゆえに、そこで物体は自らの位置をすでに見つけており、自らの位置を所有できている。それに対して、「運動」は一全体のなかで与えられた位置がないがゆえに、そこで物体は自らの位置を見つけない限りならぬ状況や状態に置かれ、自らの位置を所有できていない。すなわち物体の「運動」においては、「全てが位置付けられてはいるが、しかるべき場所に何もとどまっていない」のである [Nancy 2001 : 51 = ナンシー 2004 : 56]。それゆえ運動へと向かう視線は、物体が一全体のなかで与えられた位置の間で移動や移転する様子を見るのではなく、むしろ物体がしかるべき場所にとどまっていない様子を見届ける。このことは結局のところ、視線は物体にしかるべき場所を与えるような世界の一全体を把握できていない、ということにほかならない。したがって視線は、世界の全体をすべて把握できているわけではないのである。

実際、先ほど取り上げた『順番を守る、守らない』の最後の交差点のシーンは、まさにこのことを的確に表現している。すなわち、このシーンにおいて、キアロスタミとカメラマンの存在は「視線」に、人や車は「物体」に、交差点は「一全体」に、そして「順番を守る」と「守らない」は「移転や移動」と「運動」に、それぞれ見事に対応するのである。例えば、人や車が交差点で順番を守ることは、物体が一全体のなかで移転や移動すること——人や車は交差点で自らの位置を所有している——に等しく、その反対に、人や車が交差点で順番を守らず渋滞していることは、物体がしかるべき場所にとどまっていない——人や車は交差点で自らの位置をもはや所有していない——に等しい。さらには、キアロスタミとカメラマンが人や車が順番を守る交差点をうまく撮影できないのは、二人の視線が物体が移転や移動をする一全体を把握できないことに等しく、また同時に、彼らが順番を守らない人や車を撮影しているのは、二人の視線が物体の運動を把握していることに等しいのである。

(4) 配慮の力

ところが、運動へと向かう視線が、世界の全体をすべて把握できるのではないとしたら、そうした視線を子どもに分け合う (伝える) ことは、はたしてどのような意義を持ちえるのだろうか。こうした批判はすぐさま予想される。確かに、視線の分有を通して、子どもの視線は現

実的なものの運動へと向かうようになるだろう。しかし、そのことによって子どもの視線が獲得する力は、ほとんどないように思われる——子どもは世界の全体をすべて把握できるようになるわけではないのだから——。キアロスタミの教育映画における視線の分有によって、子どもの視線はいかなる力も獲得できないのだろうか。こうした疑問に対して、ナンシーは次のように応答する。すなわち「視線」は「配慮の力 (la force d'un égard)」を獲得する [Nancy 2001 : 39 = ナンシー 2004 : 42]。

ナンシーのこの主張を理解するためには、視線と運動と世界の間を捉え直す必要がある。改めて言えば、視線は運動——正確に言えば世界の運動性あるいは現実的なものの運動——に向かうのだ。このことは何よりもまず、視線が世界そのものに直接的に向かっているわけではないということを意味している。ナンシーによれば、視線は「生じつつあるひとつの現前の運動 (un mouvement ... d'une présence en train de se faire)」を捉えている [Nancy 2001 : 39 = ナンシー 2004 : 44]。すなわち視線は、みずからに対して現前してくる運動を捉えているのであって、世界そのものを捉えているわけではないのである。

ただし、ここで注意しなければならないが、このことは決して、世界そのものが存在しないということの意味しているのではない。たとえ視線が世界の全体をすべて把握することができないからと言って、世界がまったく存在しないというわけではない。世界は「所与 (le donné)」あるいは「明らかなさ (l'évidence)」として存在しているのである。ナンシーによれば、この「所与」あるいは「明らかなさ」としての「世界」が捉えられないのは、その「世界」が「運動」の背後に「引きこもっている (être retiré)」からである。「私たちのものであるこの世界においては、真っ先に所与が引きこもっている。それは不透明であるか、引きこもっている」[Nancy 2001 : 35 = ナンシー 2004 : 39]。あるいは「明らかなさは秘密や本質的な慎みを常に保っている」[Nancy 2001 : 43 = ナンシー 2004 : 47]——ただし、付け加えておかなければならないが、この「所与」や「明らかなさ」は「再び与え直されなければならない」。言い換えれば「所与は、そうであるものとして存在するためには、受け取られ (être reçu)、再創造され (être recréé) なければならない」[Nancy 2001 : 35 = ナンシー 2004 : 39]。そして、この受け取りや再創造を担うものこそ、まさしく視線なのである。「世界」すなわち「現実的なものを現実化するために与え直すことは、まさしくそれを見つめる (regarder) ことだ」[Nancy 2001 : 35 = ナンシー 2004 : 40] ——。

そうであるならば、視線と運動と世界の三者関係は、次のように修正されなければならない。すなわち視線は、たんに現前する運動にのみ向かっているのではない。視線は、また同時に、世界の引きこもりを捉えているのである。ナンシーによれば、一方では「目の前にあるもの」に対して「人はそれが現前してくるがままにまかせる」と同時に「また人はそれに、引きこもりの場を残しておく」[Nancy 2001 : 39 = ナンシー 2004 : 42]。視線は、世界に引きこもりの場を残しているのである。

そして言うまでもなく、この世界に引きこもりの場を残しておくことのできる力こそ、先ほど述べた、視線における配慮の力なのである。こうした「配慮 (égard)」と「視線 (regard)」の関係を、ナンシーは次のように説明している。「égard と regard は、ほとんど同じ語である。regard とは、護り、保護の強化に都合がいいように退くことを指す (...)。護るために人は寝ずの番をし、監視し、じっと見つめ、注意して待機する。そこの前にあるものと、それが現前して

くる仕方に人は配慮する」[Nancy 2001 : 39 = ナンシー 2004 : 42]。その前にあるものが現前してくる仕方に配慮することは、決して運動の現前だけに配慮することではない。現前してくる仕方とは、運動の現前の背後に退いてゆく世界の引きこもりを同時に含んでいる。そうであるがゆえに、現前してくる仕方に配慮するとは、世界の引きこもりに配慮することでもあるのである。

したがって、この意味において「視線はひとつの配慮である」[Nancy 2001 : 39 = ナンシー 2004 : 42]。このことが明らかとなったいま、キアロスタミの教育映画は、次のように捉え直されなければならない。すなわち、キアロスタミの映画・映像作品における教育とは、子どもの視線に配慮の力を分け合う（伝える）ことなのである。視線が持つ配慮の力の分有は、確かに、世界の全体をすべて把握できる力を子どもに分け与えるわけではない。しかし、世界の引きこもりに配慮する力を子どもに分け与えるのだ。こう言ってよければ、キアロスタミの教育映画は、子どもに対して、見えないものを見る力を与えるものではなく、見えないものを見えないままに見る力を与えるのである。このことを指し示すために、ナンシーは、キアロスタミの映画・映画作品における「教育」を「視線の力能化 (la mise en puissance d'un regard)」とも呼んでいる [Nancy 2001 : 19 = ナンシー 2004 : 21]。

ここで振り返ってみれば、『順番を守る、守らない』の最後の交差点のシーンは、まさにこの配慮の力を持つ視線の分有のためにあったことに、いまや気付かされるだろう。このシーンにおいて、キアロスタミとカメラマンが順番を守らない人や車を撮影することは、二人の視線が物体の運動を把握することを表現しているのであるが、しかし同時に、二人の視線が世界の引きこもりに配慮する力を獲得することも表現しているのである。この場合、世界の引きこもりとは、人や車が交差点で順番を守らない理由や原因が全体として姿を現さないということであり、そして、そのような引きこもりに配慮することとは、そうした全体をひとつの謎としてそのまま残しておくことにほかならない。この交差点のシーンにおける、キアロスタミとカメラマンの会話にもう一度耳を傾けてみよう。このシーンの前半において、彼らは「順番を守る」のパターンを撮影しようとするのだが、信号無視して交差点を横断しようとする男性の登場によって中断させられてしまう。キアロスタミはその男性に向かって、いささかの怒りを込めながら、ひとつの疑問を投げかける。「この男はいったいどこに向かっているのか？」しかし、このような疑問は、シーンの後半に入ると、だんだんと無くなり、その代わりに、時計の針の進む音が入り、その音が大きくなっていく。この音は、キアロスタミとカメラマンの撮影がさらに続くことを表現しているが、また同時に、いわばクイズコーナーのシンキングタイムの時に流れる効果音のように、彼らが、人や車が交差点で順番を守らない理由や原因が分からないまま、その理由や原因を謎としてそのまま残し続けることを表現しているのである。あるいは、より正確に言えば、その理由や原因を謎として受け入れたうえで、彼らは交差点にいる人や車を一定の距離を保ちながら見続けることができるようになったことを表現している。キアロスタミとカメラマンの視線は、こうして世界の引きこもりに配慮する力を手に入れることができたのである。

(5) 分有

キアロスタミの教育映画は、こうして世界の引きこもりに配慮する力としての視線を子ども

に分け合う（伝える）。キアロスタミの映画・映像作品における視線の分有としての教育は、まさにこの意味において理解されなければならない。とはいえ、ひとつの問いがまだ残されている。それは、視線はどのようにして分有されるのだろうか、という問いである。この問いは、これまでに本稿が問題にしてきた「視線」という語よりも、むしろ「分有」という語にかかわる問いであると言える。それゆえ、ここでは「分有」あるいは「分け合う（伝える）」ことが、新たに問題にされなければならない⁵。

さて、ナンシーによれば、キアロスタミの教育映画における分有は、映画という媒体装置そのものが持つ特徴を活かすことによって、はじめて可能になるという。この映画という媒体装置の特徴について、ナンシーは次のように述べる。キアロスタミの「映画は、ふたつの境域の上で同時に、分割されることもなく展開される」[Nancy 2001 : 67 = ナンシー 2004 : 71]。ここで言われているふたつの境域とは、レンズを媒体とする「撮影 (la prise de vues)」とスクリーンを媒体とする「映写 (la projection)」のことである [Nancy 2001 : 49 = ナンシー 2004 : 53]。すなわち映画という媒体装置は、この撮影と映写によって特徴づけられるのである。これらふたつの境域と分有との関係について、ナンシーの分析をそれぞれ読解してみよう。

(6) 撮影

まず撮影の境域について。ナンシーがとりわけ着目するのは、撮影において用いられる媒体が「フィルム」である点である。「映画」は「その技術的で物質的な、最も字義どおりの意味で、すなわち、フィルム (pellicule) としてまず理解される」[Nancy 2001 : 47 = ナンシー 2004 : 52]。ナンシーによれば、「film と pellicule は同じ語源——pellis、皮——を通してまず第一に同じ意味を持つ。それは小さな皮、薄い皮のことだ。英語の film は「膜」という意味をまず最初に持っていた。後期ラテン語からこの語がフランス語へと入ってくるのだが、そこで pellicula は切り離された皮、果実のむいた皮を指していた。(...) 切り離された皮はもはや包みとしての価値がない。それはもはや薄さでしかない」[Nancy 2001 : 47 = ナンシー 2004 : 52]。しかし「この薄さが、絵画やデッサンの基底材とは異なる性質の基底材を規定する。それは他の素材（絵の具、鉛筆の芯、ニス）を受け入れる物質ではなく、光というあの独特の物質を感知しうる物質であり、この感光性は繊細な半透明の基体からなる（感光性粒子を分散させたゼラチン状の「乳剤」や「懸濁液」）」[Nancy 2001 : 47 = ナンシー 2004 : 52]。ナンシーによれば、フィルムとは、その薄さゆえに、光という物質を感知しうる基体なのである。

ただし、「光の均衡がそのただ中で揺れ動いている空間にはまた、この均衡の時間 (le temps) が属している」とナンシーは言う [Nancy 2001 : 49 = ナンシー 2004 : 54]。どのようにすれば、この時間をフィルムに収めることができるだろうか。それは、「フィルム」が「テープ」となることによって、である。「テープ (...) にしてジェル、ガラスにして水であるそれは、一種の捕獲する流体であり、生身を捉えそれを一秒間に二十四コマの別個のイメージに固着させるが、即座にそれらの連なりを (...) 流動化しようとする」[Nancy 2001 : 51 = ナンシー 2004 : 55]。フィルムは、感光性という機能によって、生身を捉え、それを別個のイメージに固着させるだけではない。それは、さらにテープであることによって、一秒間に二十四コマの別個のイメージを流体にする。フィルムはこうして新たに時間を獲得するのである。

そして、フィルムに時間が属すようになったいま、ひとは撮影において「継続 (une

continuation)」を撮ることができるようになる。「映画は続けること以外の何もしておらず、それはひとつの継続を撮っている。(…)互いに繋がり合い、はまり合い、絡まり合ったいくつもの継続からなる継続を、それは撮っているのだ」[Nancy 2001 : 61 = ナンシー 2004 : 66]。ここで「互いに繋がり合い、はまり合い、絡まり合ったいくつもの継続」とは、ほかならぬ「運動」のことを指している。ナンシーはそれゆえ、次のように結論づける。「撮影」の「境域」とは、「不断の継続の、運動の(…)追跡の境域である」[Nancy 2001 : 67 = ナンシー 2004 : 71]。撮影とは、結局のところ「運動」の「現前」を「追跡」することなのである [Nancy 2001 : 67 = ナンシー 2004 : 71]。

こうして撮影は、運動の現前を捉えることになる。ただし、ここで注意しなければならないのは、撮影は世界の引きこもりをまた同時に捉える、ということである。繰り返しになるが、運動の現前は世界の引きこもりと表裏一体の関係にある以上、撮影は運動の現前と同時に世界の引きこもりを捉えるのである——「光」は「その光自体の慎み」を保っている、とナンシーは言う [Nancy 2001 : 43 = ナンシー 2004 : 47]。もしそうであるならば、少なくとも論理的には、撮影においてフィルムが光を感知しているとき、そのフィルムは光の引きこもりを同時に感知している、そう言わなければならないだろう——。

(7) 映写

では、つぎに映写は、視線の分有において、どのような役割を果たすのだろうか。映写、すなわち観客が暗闇のなかでスクリーンに映し出された映画を観ることについて、ナンシーは次のように述べる。「映画では、視線の角度や距離を変更させたり、見つめられるものの周囲を知覚し続けながら見つめるということは問題にならない。見つめる者はひとつの部屋の暗がりのなかでひとつの席に据えつけられている」[Nancy 2001 : 15 = ナンシー 2004 : 18]。ここでナンシーが確認しているのは、映画の映写において、観客は暗闇の部屋のなかで椅子に座ってスクリーンを見なければならない、というきわめて単純な事実である。しかし、椅子に座ってスクリーンを見るという行為は、映画の映写における特徴のひとつであると言えるものの、映画の映写の本質的な特徴であるとは言いがたい——たとえば、サーカスや演劇のように、暗闇の部屋のなかで見る機会の多い芸術は、ほかにもあるからである——。

しかしこの一節は、次のように続けられている。ただし「その部屋については、その中に映画の映像があるとは言えない (...)。というのも、実のところ映像はこの部屋の一面を丸ごと構成しているからだ。このようにして部屋そのものが、視線の場、ないし見つめるための箱となっているのだ——というよりむしろ、フランス語で観察や検査 (配管や機械の中の) が可能になるように用意された開口部を指すのに「regard (検査孔・のぞき窓)」というのと同じで、それは、視線である箱、あるいは、視線の役割を果たす箱なのだ」[Nancy 2001 : 15 = ナンシー 2004 : 18]。ナンシーの分析の要点は「視線である箱、あるいは、視線の役割を果たす箱」という最後の表現にまとめられている。先ほどナンシーは、映画が映写される部屋を暗がりとして分析していた。しかしナンシーはここで、その部屋を視線の役割を果たす箱としてさらに分析している。この付け足しは、たんなる補足ではない。なぜなら、「部屋そのもの」が「視線の場、ないし見つめるための箱となっている」のだから。それゆえナンシーにとって、映画固有の映写を本質的に特徴づけるものは、前者ではなく後者である。

したがって、このことを次のように言い換えることができる。すなわち映画を見つめる者は、ひとつの部屋の暗がりのなかでひとつの席に据えつけられるというよりも、「なによりもまず (...)、ひとつの視線のなかに、すなわち監督の視線のなかにはめ込まれる」のだ、と [Nancy 2001:17 = ナンシー 2004:18]。ナンシーによれば、映写とは、観客がひとつの視線のなかに、すなわち監督の視線のなかにはめ込まれることなのである。

こうして「キアロスタミは (...) 一挙にスクリーンを、そしてもちろんそれとともに映画を、ひとつの空間や世界に通じる開口部のように置く。例えば『友だちのうちはどこ?』の冒頭のクローズ・アップで撮られた細めに開かれた扉や (...)、『そして人生はつづく』と『桜桃の味』の車の窓がそうだ——これらの窓は映画を開き（開始し）、その開口部（視線）を、ほとんどもはや絶え間なく、作り、与えようとする」[Nancy 2001:17 = ナンシー 2004:18]。

(8) ふたつの境位

ナンシーはこのようにして、映画という媒体装置そのものが持つ特徴——撮影と映写——に着目する。これまでの二つの小節において明らかになったのは、この撮影と映写それぞれが視線の分有の役割を担う、ということである。すなわち、一方で撮影は、フィルムを用いて運動の現前と世界の引きこもりを記録して残すことによって、現前の運動と世界の引きこもりを子どもに分け合う（伝える）。また、他方で映写は、視線をひとつの部屋のうちで監督の視線へとはめ込むことによって、監督の視線を子どもに分け合う（伝える）。そして、先に述べたように、映画はふたつの境域の上で同時に、分割されうることもなく展開されるのだから、映画という媒体装置は、これら二つ両方を同時に子どもに分け合う（伝える）ことになるだろう。このようにして、キアロスタミの教育映画は、運動の現前と世界の引きこもりへと配慮する力を持った視線を子どもに分有するのである。

4. おわりに

キアロスタミの映画・映像作品は、「視線の分有」としての「教育」をおこなう。「視線の分有」とは、「運動」の「現前」と「世界」の「引きこもり」へと「配慮する力」を持った「視線」を子どもに「分有」することである。そして、この「分有」は、映画という媒体装置を成り立たせる「撮影」と「映写」という「ふたつの境位」によって可能となる。ナンシーのキアロスタミ映画論をとおして、本稿がこれまで述べてきたことを簡単に整理すれば、ひとまずこのように表現することができよう。

さて、以上を踏まえたうえで、冒頭の問いに立ち返るとすれば、本稿は、キアロスタミの映画・映像作品の分析を手がかりにして、教育映画についての理論枠組みを再構築することを目標に掲げていた。世界（における事物）の伝達でもなく、意識（における観念）の伝達でもない、視線の分有としての教育を、本稿はキアロスタミの教育映画のうちに見出した。ここから明らかになるのは、教育映画の新たな分類のひとつとして、視線を子どもに分け与える（伝える）ための教育映画というカテゴリーがある、ということである。この分類に含まれるのは、むろんキアロスタミの映画・映像作品だけではない。視線の分有を目的とする教育映画を、ほかにもいくつか見つけることができるだろう⁶。

当然ながら、個々の映画・映像作品を取り上げ、それらを詳細に分析する作業は、別稿に譲

らざるをえない。とはいえ、その作業にひとつの道筋をつけておくとすれば、視線の分有としての教育は、撮影と映写のための媒体装置がデジタル機材へと移行した後の映画・映像作品のうちにも、おそらく見出されるはずである。前節で述べたように、視線の分有は、フィルムを用いた撮影とスクリーンを用いた映写という、映画の媒体装置そのものが持つ機能によって、はじめて可能になるのであった。確かに、映画の媒体装置のこうした機能は、デジタルカメラとディスプレイの登場とそれらの普及によって、すでに過去のものになってしまったと言われている。しかしながら、デジタルカメラによる撮影は、現在でもフィルムによる撮影と同様、運動の現前と世界の引きこもりを記録することで成り立っており、また、ディスプレイによる映写も、スクリーンによる映写と同様、観客の視線を監督の視線へとはめ込ませることで成り立っている。すなわち、デジタルカメラとディスプレイは、フィルムとスクリーンに等しい機能を保持し続けているのである。それゆえ、デジタルカメラによる撮影とディスプレイによる映写もまた、その媒体装置そのものが持つ機能によって、視線の分有を可能にする。したがって、教育映画による視線の分有は、デジタル化が到来した後の映画・映像作品のなかにも、はっきりと見届けることができると考えられるのである。

註

¹ この整理にかんする映画思想史・教育思想史的な背景については、例えば[今井 2015:82-87] [三浦 2014:81] を参照。今井は、20世紀初頭のドイツの映画改良運動において、当時の論者たちが子ども向けの教育映画の改良を試みるにあたり、とくに「実写映画」と「劇映画」の対比を強く意識していたと指摘している。その指摘によれば、当時の論者たちにとって、前者は「現実にあるがままの生活」を子どもに提示する映画とみなされたのに対し、後者は「夢の世界」を子どもに提示する映画とみなされていた [今井 2015:82-87]。また、三浦は、フランス映画思想史を代表する批評家の一人であるアンドレ・バサンの映画論を取り上げながら、映画が「主観」と「客観」の二つの側面を持つという点について、次のように記述している。「映画はたしかに主観である。一方ではそれは作り手の想像力の産物でもあり、(...) 人生の一コマとして記憶されるということもできる。しかし、それは同時に客観的な事物の側にある。何より個々のイメージはもともと「現実世界」の事物の中に嵌め込まれていたものだ」 [三浦 2014:81]。こうした記述からも読み取れるように、これらの先行研究は、教育映画を含めた映画一般を、世界（における事物）を観客に提示するものと意識（における観念）を観客に提示するものに分類している。

² 例えば [Elena 2005] [Mulvey 2006] [高木 1998] [早川 2012] を参照。

³ わが国の教育映画にかんする先行研究は、教育映画が大正期から昭和期にかけての学校教育や社会教育のなかで持っていた役割を当時の資料・映像等をもとに分析するものが多い。それらの先行研究のなかで、教育映画における「視線の分有」を主題的に論じているものは、管見の限り、見当たらない。

⁴ その他、キアロスタミの来歴の詳細、とりわけ日本との交流については [ゴルバリアン 2021] を参照。

⁵ この「分有 (partage)」という語は、そもそもナンシーの哲学において重要かつ難解な語句のひとつであり、また彼の芸術論の根幹に位置している語句のひとつでもある。分有という語句について、また彼の芸術論については、さしあたり [西山ら 2023] [Nancy 1994 = ナンシー 2018] を参照。

⁶ 例えば、キアロスタミとともに児童青少年知育協会で教育映画の制作を担った、イランの映画監督アミール・ナデリ (Amir Naderi, 1946-) の映画・映像作品を参照。

参考文献

- Elena, Alberto (2005) *The Cinema of ABBAS KHIAROSTAMI*, Tr. Belinda Coombes, London, Saqi.
- Mulvey, Laura (2006) *Death 24x a second: stillness and the moving image*, London, Reaktion Books.
- Nancy, Jean-Luc (2001) *L'évidence du film, ABBAS KHIAROSTAMI*, Bruxelles, Yves Gevaert. = ナンシー、ジャン＝リュック (2004) 『映画の明らかなさ』上田和彦訳、松籟社——ただし、原著と照らし合わせたうえで、日本語訳を変更したことがある——。
- Nancy, Jean-Luc (1997) *Les Muses*, Paris, Galilée. = ジャン＝リュック・ナンシー (2018) 『ミューズたち』荻野厚志訳、月曜社。
- 今井康雄 (2015) 『メディア・美・教育——現代ドイツ教育思想史の試み』東京大学出版会。
- キアロスタミ、アッバス (1995a) 「アッバス・キアロスタミの世界」坂本安美訳、『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、88-97頁。
- キアロスタミ、アッバス (1995b) 「フィルモグラフィ&作品解題」篠崎誠編、『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、286-302頁。
- キアロスタミ、アッバス (1995c) 「対話の可能性」橋本順一訳、『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、54-64頁。
- ゴルパリアン、ショーレ (2021) 『映画の旅びと——イランから日本へ』みすず書房。
- ドゥヴィクトール、アニエス・ラランヌ、ジャン＝マルク (1995) 「背景——カーヌン」坂本安美訳、『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、284頁。
- 高木繁光 (1998) 「反復としての寓意劇——アッバス・キアロスタミ論」『言語文化』第1巻、1号、105-121頁。
- 西山雄二・柿並良佑編 (2023) 『ジャン＝リュック・ナンシーの哲学——共同性、意味、世界』読書人。
- 早川恭只 (2012) 「虚構と現実の融解——アッバス・キアロスタミの『そして人生はつづく』について——」『美学』第63巻、2号、97-108頁。
- 彦江智弘 (1995) 「選択の試練をぬけて——アッバス・キアロスタミの《教育映画》」『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、187-193頁。
- マルシ、アドリアン (1995) 「背景——検閲」坂本安美訳、『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、285頁。
- 三浦哲哉 (2014) 『映画とは何か——フランス映画思想史』筑摩書房。
- ロト、ローラン (1995) 「視線の使い手：アッバス・キアロスタミ」森紀与子訳、『ユリイカ 詩と批評 増補特集*キアロスタミ』1995年10月号、青土社、142-149頁。

(京都大学大学院教育支援機構奨励研究員 臨床教育学コース 博士後期課程3回生)
(受稿 2023年8月31日、改稿 2023年11月14日、受理 2023年12月21日)

教育映画と視線の分有

—ジャン＝リュック・ナンシーのアッバス・キアロスタミ論—

山本 源大

本稿は、フランスの哲学者ジャン＝リュック・ナンシーの著書『映画の明らかなさ』を手がかりに、イランの映画監督アッバス・キアロスタミの映画・映像作品における「教育」を「視線の分有」として考察するものである。教育映画はこれまで、世界上の事物や意識上の観念を子どもに伝達する教材として、ひろく利用されてきた。しかし、キアロスタミの教育映画は、通常の教育映画が一般的に持っている特徴を有しない。ナンシーによれば、キアロスタミの映画・映像作品は、むしろ「現実的なもの」の「運動」と「世界」の「引きこもり」に対する「配慮の力」を持つ「視線」を子どもに「分け合う」。そして、こうした「視線の分有」としての「教育」を可能にするのは、フィルムを用いた「撮影」とシネマを用いた「映写」である。「視線の分有」としての「教育」は、こうした映画という媒体装置そのものが持つ可能性に依拠している。

Educational Film and Sharing of a Look: Jean-Luc Nancy's Theory of Abbas Kiarostami

YAMAMOTO Genta

This paper examines the concept of “education” as the “sharing of a look” in the films and video works of the Iranian director, Abbas Kiarostami, based on French philosopher Jean-Luc Nancy’s book “The Evidence of Film.” Educational films have been widely used as teaching materials for children to teach elements of the world and ideas within consciousness. However, Kiarostami’s educational films do not have the features generally present in educational films. According to Nancy, Kiarostami’s films and video works “share” with children a “look” that has “a power of regard” for the “movement” of the “real” and the “withdrawal” of the “world.” In addition, “education” as “sharing a look” is made possible by “shooting” with film and “projection” with cinema. Therefore, “education” as “sharing of a look” relies on the potential of the medium of film itself.

キーワード: ジャン＝リュック・ナンシー、アッバス・キアロスタミ、教育映画、視線、分有
Keywords: Jean-Luc Nancy, Abbas Kiarostami, Educational Film, Look, Sharing