

Title	『教育学のパトス論的転回』を読む（2）：教育哲学研究のさらなる展開へ
Author(s)	岡部, 美香; 平石, 晃樹; 生澤, 繁樹 他
Citation	大阪大学教育学年報. 2023, 28, p. 11-22
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90191
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

『教育学のパトス論的転回』を読む（2）

—教育哲学研究のさらなる展開へ—

岡部美香・平石晃樹・生澤繁樹・森田伸子・小野文生・古波藏香

要旨

本稿は、日本教育学会・近畿地区理事会企画シンポジウム（2021年5月30日開催）「『教育学のパトス論的転回』を読む」第二部の報告論文である。このシンポジウムの趣旨は、岡部美香・小野文生編著『教育学のパトス論的転回』（東京大学出版会、2021年5月）の公開合評会を実施することにあった。

今日、教育学あるいは教育哲学に求められているのは、教育を批判的に問うその問い方自体について、政治・経済の領域で支配的である技術的合理性や道具的理性とは異なる仕方では何かの代案を提出することにある。『教育学のパトス論的転回』では、その試みの一つとして、啓蒙理性の限界について批判的な考察を行うとともに、それとの向き合い方をあらためて構想した。と同時に、さまざまなカストロフィや受苦的経験はもとより、人間の経験それ自体に内在するパトスを論じた思想の蓄積を省察し、人間の生が本来的に包含するパトスについて、その固有の意義の把握をめざした。

この問題意識をふまえ、上記シンポジウムでは、パトスという観点を導入することによって、教育哲学研究にいかなる転回がもたらされ得るかを中心に活発な議論が展開された。

1. 本稿の目的（岡部美香・古波藏香）

本稿は、2021年5月30日に開催された日本教育学会・近畿地区理事会企画シンポジウム「『教育学のパトス論的転回』を読む」第二部の報告論文である。このシンポジウムの趣旨は、岡部美香・小野文生編著『教育学のパトス論的転回』（東京大学出版会、2021年）の公開合評会を実施することにあった。

まず、批評の対象である『教育学のパトス論的転回』の概要を紹介しておこう。1980年代以降、日本では、いくつもの教育改革が政治的なイシューとして提案され実施されてきた。だが、本来、改革の前提としてあるべき「よい教育とは何か」「そもそも教育とはいかなるわざか」という原理的な検討が十分になされてきたかといえば、そうとはいえない。他方で、新自由主義的な教育改革を経て成立している今日の教育制度が、経済的な格差や政治的な排除、さまざまな暴力を克服し得ないばかりか、むしろ、そうした問題を再生産しているという事実すら指摘されるに至り、今日の教育学、とりわけ教育哲学は、教育を批判的に問うその問い方自体について、政治・経済の領域で支配的である技術的合理性や道具的理性とは異なる仕方では何かの代案を提出する必要性に迫られている。『教育学のパトス論的転回』は、このような危機意識に駆動されつつ、国内外における教育哲学研究および哲学研究の潮流の確認を通して、パトス（受苦性／受動性／情熱／冗長性／ままたらなさ、など）という思想のうちに新しい可能性を見出し、教育学にパトス論的転回をもたらすことを企図するものである。

他方ではまた、今日、世界各地で見られる環境破壊や自然災害、そしてコロナ禍とその下での貧困の深刻化や格差の拡大といったカストロフィは、現代社会システムの構成原理としての技術的合理性・道具的理性に基づく啓蒙理性の行き詰まりという問題、そしてまた、受難的な出来事に際して、あるいは、その出来事を人間が生きていく上で被り得る受苦的な経験という問題について、より

いっそう深い省察と哲学的な思索を迫っている。そこで、『教育学のパトス論的転回』では、啓蒙理性の限界について批判的な考察を行うとともに、それとの向き合い方をあらためて構想した。と同時に、さまざまなカタストロフィや受苦の経験はもとより、人間の経験それ自体に内在するパトスを論じた思想の蓄積を省察し、人間の生が本来的に包含するパトスについて、その固有の意義の把握をめざした。

以下に報告する上記シンポジウム・第二部¹⁾では、パトスという観点を導入することによって、教育哲学研究にいかなる転回がもたらされ得るかを主題として、新進気鋭の教育哲学研究者である平石晃樹氏（金沢大学）と生澤繁樹氏（名古屋大学）に話題を提供していただいた。お二人の発表後、森田伸子氏と小野文生氏（同志社大学）が、指定討論者として応答した。以下は、その記録である。

2. よく被らなくてはならない—『教育学のパトス論的転回』から出発して（平石晃樹）

本日、私に与えられた役割は、教育哲学研究におけるパトスという研究主題の意義と、パトスを主題とする教育哲学研究の展開について報告することです。この課題を遂行するにあたり、一見、奇妙な響きを与えるある命題を手がかりにします。それは、よく被らなければならないというものです。『教育学のパトス論的転回』を読んで、私の頭に初めに浮かんだのがこの言葉でした。

この命題ないしは命法には、少なくとも二つの意味合いが込められています。1点めは、二分法的な思考様式を揺さぶるものとしてのパトスの性質です。「被る」は、苦痛などと結びつき、ネガティブに響く言葉です。それゆえに、「よく被る」というと奇妙に聞こえますが、このいい方が成立してしまうところに二分法的な思考様式を揺さぶるものとしてのパトスの性質が表れていると理解してください。

2点めは、この命題の方法論的機能です。日本語の副詞の「よく」は多義的です。この副詞をつけることによって、被るというパトスの出来事の数多様な相貌が描き出されるのではないかと考えています。この方法論の元ネタは、J. デリダとJ.-L. ナンシーの対談「『正しく食べなければならない』あるいは主体の計算」（デリダ、1996）に由来します。この対談のなかで、デリダは、bien（よく / 正しくなど）の多義性に即して、食べることにまつわる複合的な問題を一つひとつ提示しています。本発表の前半部では、それを「被る」ことに関して行ってみたいと思います。後半部では、教育哲学における根本的な概念や基礎的な主題から出発して、現在、なぜパトスへの転回が求められるのかについて考えてみます。パトスは多義的な言葉ではありますが、本発表では、被る、受けるという意味に焦点を当てます。

2.1 パトスから教育哲学へ

まず、「よく被らなければならない」という命題を「うまく被らなければならない」と翻訳してみます。「うまく被る」とは、私たちの感覚体験の構造をいい表しています。アリストテレスによると、感覚体験とは、ロゴスに従って感覚され得るものの作用を受けることだと規定されます（Ross, 1961）。ここでのロゴスとは、言論や理性というよりも、比や比例形式の意味です。私たちの感覚体験はちょうどよくという意味でうまく被ることから成り立っています。

しかしここで、うまく被るとは、結局は何も被らないことと等しいのではないかと問い返すことができます。E. レヴィナスは、苦しみを被ることの「引き受けられなさ (inassumabilité)」について語っています（レヴィナス, 1993）。実際、耐えられるものとして苦しみが引き受けられた時、人はもう当の苦しみを被っているとはいえません。「耐える」は能動の形をした言葉ですが、実際には、苦しみを引き受けている人がその能動性を維持できない状況に置かれることで、初めて真価を発揮する言葉だといえます。この「引き受けられなさ」は被ることがつねに過剰であることを意味します。とすれば、私たちは「うまく被る」ことは本当はできないということになります。

これはパトスと教育との根本的な異質性を帰結します。教育とは、たいていは意図、計画、尺度などにより過剰を回収し、飼いならず営為です。パトスが教育の枠組みに入ると、パトスは飼いならされます。パトスをそのまま受け入れれば、教育の方が壊れてしまいます。パトスを生かすか、教育を生かすかの二者択一が生まれます。それを超えて、パトスを教育が「うまく」迎えられとすれば、教育はどのようなものでなければならないのか。それが『教育学のパトス論的転回』の提起する問いだと考えられます。

2つめの翻訳は、「大いに被らなければならない」です。『教育学のパトス論的転回』の第5章では、「あえて苦悩せよ」というV. フランクルの苦義論が検討されています。「大いに被らなければならない」はこの苦義論と関連づけられます。先ほど述べましたように、パトスは、過剰なものであるからこそ、私たちから(あるいは教育から)遠ざけられます。それゆえ、パトスは過小であったり端的に不在であったりします。パトスの過小や不在とは、『教育学のパトス論的転回』第6章の言葉を借りれば、鈍感やアパテイアの飽和した世界を生きていることを表しています。そして、そのことは、不正義や暴力、排除を野放しにしていることと表裏一体です。それゆえ、私たちは「大いに被らなければならない」のだともいえるのです。

以上の話は人間形成の問題とも関連します。つまり、パトスと主体化との関係、否定性と人間形成との関係が問題になるのです。被るという否定性の経験は、主体の解体と再生をもたらし、それが人間形成のプロセスをなします。その古典的な発想からすると、パトスの不在は人間形成の不可能性を帰結します。その時に問題になるのは、否定性なき人間形成は可能かどうか、不可能ならばどのような否定性を構想するべきかということです。

3つめの翻訳は、「正しく被らなければならない」です。J. バトラーは、例えば『生のあやうさ——哀悼と暴力の政治学』(バトラー, 2007)のなかで、人間の「傷つきやすさ」(Vulnerability)の地政学的に不均衡な配分を指摘しています。例えば、周到に保護された生が少しでも犯されると戦争を発動させるほどの怒りを巻き起こします。ですが、その他の生は悲しみにさえ値しないと見なされます。今日でいえば、パンデミックにおける健康格差の形であらためて可視化されています。被ることは正義の問題と不可分なのです。

2.2 教育哲学からパトスへ

後半部では、教育哲学の主題や論点から出発して、パトスに合流することを試みてみたいと思います。具体的に取り上げたい論点は、学習と思考です。G. ビースタ(2018)は、教育の営みを被教育者の学習に還元する教育の学習化と呼ばれる事態について批判的に考察しています。教育の学習化の問題点をあぶり出すために、彼は、ルンバのような自動掃除機を引き合いに出します。彼にとって自動掃除機は知的適応システム(intelligent adaptive system)の範例です。このシステムを特徴づけるのは、自律性と適応性です。自動掃除機は、自分に与えられたタスクを自分で実際にこなします。それが自律性です。環境の変化に自らを合わせ、適応性をどんどん増していきます。このルンバのあり方と、学習環境に対して能動的に適応しながら知識を構築する学習者の姿とが重ね合わされます。その際、私が決定的に問題だと思うのは、自己が適応しようとする環境が適応する価値のある環境かどうかという批判的な問いは、学習者には決して生じないということです。

適応的知性がはらむこうした問題点はまさに近代学校教育の官僚化されたシステムの問題点に接続されます。『教育学のパトス論的転回』の第1章では、M. ウェーバーの官僚制の分析などを踏まえ、システム全体を官僚制的に合理化する教育的アクティビズムは、教える側にも学ぶ側にもつねに同調に向けてアクティブであることを求め、停滞や後退を許さないという認識が議論の発端に置かれています。B. スティグレルは、『「適応しなければならない」——新たな政治的命法について』(*Il faut s'adapter : Sur un nouvel impératif politique* (Stiegler, 2019))という近著のなかで、M. フーコーの仕事を引き継ぐ形で、政治的なものと生物学的なものの再合流とい

う視点から、アメリカ型の新自由主義の特質を明らかにしようとしています。その際に注目されるのは、進化論の文脈から出てきた適応の概念です。そして、新自由主義においては、「適応しなければならない (il faut s' adapter)」という命法こそが新たな政治的命法となるという興味深い指摘をしています。新自由主義は、単なる経済思想であることを超え、絶えず適応へと駆り立てられるよう人類を変形する統治の手法だということです。

彼女が参照するフーコーも、現代の新自由主義的な経済人 (ホモ・エコノミクス) の特徴として適応を挙げています。経済人は、権力の手が及ばない、経済活動にいそしむ自由な個人ではもはやなく、環境に人為的に導入されるシステムの諸変化にシステムティックに応答するだけの存在だということです (Foucault, 1978-1979)。その結果、個人に好都合と見なされる決定が、実は社会全体にとって好都合なものであるということになります。この意味で、経済人は極めて統治しやすい対象なのです。私の言葉でいい直すと、経済人とは、世界との順接的な関係を生き続ける、何かを被ることがもはやなくなってしまった人間のことだといえるでしょう。以上から、『教育学のパトス論的転回』の意義を、被らない人間や適合的知性といった問題との関連において理解し、評価することができるように思われるのです。

2点めの論点は、思考です。ここでは、自動掃除機的学习者の適応的知性において失われるものとして思考を位置づけています。この失われたものを取り戻す契機として、パトスの経験を考え直す必要があるのではないかと、思うのです。思考、それも「自分で考える」という意味での思考は、啓蒙と密接に関連します。実際、『教育学のパトス論的転回』の第1章の言葉を借りてより正確にいうと、「にもかかわらず啓蒙」の可能性、すなわち、啓蒙が野蛮に転化することを十分に引き受けつつ、それでもなお啓蒙を追求する可能性が探求されています。パトスと啓蒙を繋ぐものこそ、思考にほかなりません。

パトスと思考の連関をより鮮明に浮かび上がらせるために、本日は、F. ローゼンツヴァイクの「新しい思考」を取り上げてみます (ローゼンツヴァイク、2008)。彼は、「新しい思考」と「古い思考」とのコントラストを時間と他人の2点に即して描き出します。まず、古い思考は、ものごとを永遠の層のもとして捉えることをめざすために無時間的であろうとします。これに対して、新しい思考は、誰かに向けて語る活動に主軸を置きます。誰かとの語りは時間に即して展開します。それは時間の生起そのものです。次に、古い思考は孤独だとローゼンツヴァイクは特徴づけています。古い思考にとって他人の質問や批判は、自分が期待する反応を充足するだけのものに限られます。いくら共同で思考をしているように見えても、そこには孤独で、独自の思考しかありません。これに対して、新しい思考が主軸とする語りは他人に向けられるものです。他人の反応や返答は私には予見不可能です。以上をまとめると、古い思考と新しい思考との区別は、他者を必要とすることのうちに、また、時間を真剣に受けとめることのうちに存するといえます。

このようなローゼンツヴァイクの議論から導き出されるのは次の3点です。1点めは、他人を必要とする思考の重要性です。この思考は語りとは不可分です。語りは、自分のいいたいことをいって終わり、自分の聞きたいことしか聞かないという態度とは対極的に、予測できない相手の反応に自らがさらされることにほかなりません。2点めは、他人の意味です。ローゼンツヴァイクにおいては、思考が思考として成立するための条件としての他人が論じられています。注意を向けるべきは、思考とそれに収まらない他人、理性と被る経験としてのパトスを単に対比するのではなく、それらの異質性が維持されるなかで開かれる連関です。いずれにしても、パトスの復権は思考の復権にほかなりません。それゆえに、『教育学のパトス論的転回』は影のテーマとして啓蒙を置いているのだと私は理解しました。3点めは、以上のことがさまざまな実践的な帰結をもたらすことです。今日の教育言説のなかで、対話は主要な位置を占めています。対話の核となるはずのパトスの経験にどれほどの注意が払われているかという、心もとない現状があります。言葉が流暢に話され、対話が進行しているように見えても、実は壮大なモノローグのぶつかり合いに過ぎないかもしれません。教育実践をかたどる学習や思考、対話に関して、「被る」という意味でのパトスがますます

駆逐される現実があるだけに、私たちはいっそう正当にパスを評価しなければならないと、そのように思うのです。

3. パスと政治教育の未来——リベラルな教育が回避してきたもの？(生澤繁樹)

私の報告では、パスという主題の意義を受けとめつつ、古くて新しいテーマである「パスと政治」から政治教育の未来を考え、この主題を教育哲学へとどのように引き取れるかを考えてみます。それは、教育のなかでリベラルな教育が回避してきたものとは何か、という問いにも繋がります。

まず取り上げたいのは、リベラルな政治は「万能の解毒剤」であったかということです。『政治と情念』(*Politics and Passion: Toward A More Egalitarian Liberalism* (Walzer, 2004))の冒頭でM. ウォルツァーは、「万能の解毒剤」として「危険性を払拭した多数性による支配」をめざしたリベラリズムが政治における「情念」としてのパスの問いを避けてきたことに疑問を投げかけています。政治における「確信」と「情念」、「理性」と「熱狂」を二分し、前者によって後者を駆逐する、すなわち「熱(heat)を光(light)に置き換えること」(Walzer, 2004: 196)が行われているとするならば、リベラルな政治のなかでこの二分法をどのように考え直すかがウォルツァーの課題でした。ウォルツァーは、民主的平等のためには「情念を払拭した熟議の手続き」だけでなく、「多数の人びとが情念的に関与することが必要」(Walzer, 2004: 182)であり、政治的思考における「光/熱」の二分法を再び「曖昧化」させなければならないと述べています(Walzer, 2004: 208)。

情念としてのパスをリベラルな政治が避けてきたことには、それなりの理由があるでしょう。しかし、ウォルツァーが語るように、情念のリスクだけに気を取られ、理性のリスクが語られないことには、注意を払う必要があります。ウォルツァーが語り直そうとしたのは、「不正義に対する怒りや連帯の感覚もまた情念である」ということでした(Walzer, 2004: 214)。私はここに、パス論的転回やパトロジカルなものにあらためて注目することの意味があると受けとめています。

「情念」としてのパスの意味を踏まえると、リベラルな教育を求めた教育学において回避されてきたものは何かという問題も考えることができます。

リベラルな光の擁護と熱への恐れは二分法は、そのなかで揺れ動き、枠づけられていく政治教育のあり方を連想させます。例えば、模擬選挙や模擬議会、模擬請願などの疑似体験的な熟議の学びは、「光」の教育を求めるようなものに回収されていく動きといえます。2015年に18歳選挙権が実現し、高校生の政治参加や主権者教育への関心が高まりました。ただしその一方で、政治的中立性という名のもとに、いまだ熱ともならぬ熱源を、光を照らすことではない方法で抹消しようとする動きもないわけではありません。ろうそくの炎は、密閉して、窒息させれば消えてしまいます。それが山火事のようにになると、なかなか消火できません。それであれば、ろうそくの炎を未然に消してしまうことが必要なのでしょうか。健全な光と無化すべきものとしての熱の二分法は、リベラルな教育が向き合う政治的な課題や政治教育の課題と繋がるテーマをはらんでいると考えられます。

ところで、『教育学のパス論的転回』から得られる重要な示唆は、「情念」のみがパスではないということでした。例えば、「被ること」や「受けること」、「耐え忍ぶこと」、「苦悩すること」といった意味でのパスがあります。実は、ウォルツァーをはじめ、コミュニタリアニズムの「共同体」の議論の隠れた焦点として、「受けとること」や「被ること」としてのパスへの視座がいくつかあります。それは、共同体に埋め込まれていることの避けられなさや逃れられなさ、決して意のままにはならないけれども、私たち一人ひとりが無力であるがゆえに必要なとされる共同体、それがために抵抗や対立が生まれ、また自由や自律がもたらされる契機でもあるような共同体への視座です。その一つに、ウォルツァーの『政治と情念』(Walzer, 2004)における「自発的

ではないアソシエーション」の議論があります。ウォルツァーは、J.-J. ルソーの『社会契約論』の「人間は自由なものとして生まれたが、鎖でつながれている」という一節を引きながら、「ルソーの出発点は誤っている」と指摘します。ここで強調されるのは、「私たちは自由に生まれたのではない」(Walzer, 2004: 11)。むしろ「自由な諸個人からなる社会は、その成員の大部分にとって〈自発的でないアソシエーション〉であろう」(Walzer, 2004: 34)ということです。

ウォルツァーによれば、自発的ではないアソシエーションの束縛には、①親族集団、国民、社会階級、ジェンダーなどの家族的・社会的束縛、②婚姻関係のような、築いたり、結んだり、選択したりするアソシエーションの文化的束縛、③政治共同体の成員や市民としての政治的束縛、④社会的・文化的・政治的だけでなく個人として自己のあり方を規定するような良心の道徳的束縛があります(Walzer, 2004: 12-24)。こうした束縛が不可欠なアソシエーションは、「その空間の外部に完全に出でなければならぬ理由よりもむしろ、その内部で行動しなければならぬ理由を私たちに与え」(Walzer, 2004: 26, 傍点は引用者)ます。これらの束縛は、一方で受難や苦難、苦悩の源泉かもしれません。同時に、私たちがたとえ共同体や社会に対する憤りを覚えたとしても、その批判はどこまでも内在的であることも意味します。学校も例外ではありません。

A. マッキンタイアの議論も見ておきましょう。『依存的な理性的動物』(*Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues* (MacIntyre, 1999))には「忍耐」に通じるテーマがあります。マッキンタイアは、そのなかで、トマス・アキナスは「意図したわけではない」にしろ、結果的にアリストテレスが述べたことを「補足」と同時に、「改良」を加えた議論を展開しているのだ、と述べています。

これは、『美德なき時代』(*After Virtue* (MacIntyre, 1981))のなかでも議論されていました。例えば、中世の世界では「諸徳の枠組がアリストテレスの展望を超えて拡大された」といわれ、アキナスは主要な徳として、「忍耐」を挙げていたことにマッキンタイアは注目します。「忍耐」とは、「悪に直面して耐え抜く徳」であり、「不平を言わずに注意深く待つという徳」であり、「生の約束が成就されるまで待つ用意のあること」という意味で「希望の徳に密接に関係」していたとマッキンタイアは語っています(MacIntyre, 1981: 217, 248, 286)。

アリストテレスの『ニコマコス倫理学』では、「矜持ある人」は「大きいことのためには危険をも恐れない人」であり、「気前の良さ」という徳がある一方で、「よくされること」を「恥」とします(アリストテレス, 1971: 149)。マッキンタイアは、ここでアリストテレスが「自足の幻想」に取りつかれていると語っています。つまり、「〈与えること〉の諸徳に加えて、〈受けとること〉の諸徳もなければならぬ」というわけです。〈受けとること〉の諸徳とは、「[……]例えば、それが重荷であるとは思わせないように感謝をあらわす術や、無作法な与え手に対して礼節を保つ術や、いたらない与え手に対して忍耐をもって対する術を知るという徳」(MacIntyre, 1999: 182)などです。〈与えること〉だけではなく、〈受けとること〉の諸徳をもつことが、「共同体」の関係を「維持」させるものとして必要となる点を、アキナスのアリストテレス解釈を通してマッキンタイアは見出すのです。

マッキンタイアのトマス主義的なアリストテレス解釈の背景には、さらに「受苦と依存」の問題が控えています。人間の「傷つきやすさ(vulnerability)」や「受苦(affliction)」の問題、人間が他者に依存をしていること自体が「傷つきやすさ」と「受苦」に関係しているという問題です。道徳哲学を見渡すと「病気やけがの人々やそれ以外のしかたで能力を阻害されている人々が登場することもあるにはある」が、「もっぱら道徳的行為者たちの善意の対象たりうるものとして登場する」とマッキンタイアは指摘します(MacIntyre, 1999: 2, 傍点はイタリックによる強調)。他方、施す側の道徳的行為者たちは「生まれてこのかたずっと理性的で、健康で、どんなトラブルにも見舞われたことがない存在であるかのごとくに描かれて」(MacIntyre, 1999: 2)いる。そのことを、私たちはマッキンタイアとともにどのように考え直すことができるでしょうか。

ここでいう共同体の諸徳、あるいは受苦や被ることの前提となる自発的でない共同体の自明性を

無前提に召喚し、共同体と一体となった古き美徳への憧憬を回復するものとしてのみコミュニティの言説を呼び戻すことは慎まなければなりません。しかし、コミュニティアニズムの焦点は、リベラルな教育を考え直す上で、一つの視点を投げかけています。それだけでなく、リベラルな教育が求めてきたもののなかにある、ある種のもどかしさを別の形で取り出すことを助けてくれる示唆を提供しているものとして読み直すこともできます。被ることや受けることとしてのパトスの意味の広がりを感じると、リベラルな教育もパトスと決して無縁なものではありません。

もちろん、教育においては、西村拓生氏の「教育的公共性」の契機としての「私的なもの」をめぐる議論(西村,2013)をはじめ、「私的なもの」をどのように位置づけるかという問題のなかにパトスとリベラルな教育との接点を見出すための課題がすでにあることにも着目するべきでしょう。また、「情念」を政治や教育のなかにどのように位置づけるかだけでなく、「情念」に駆動される社会批判も社会から逃れられないということにも目を向ける必要があります。

自発的ではないアソシエーションを念頭に置くと、批判や反省そのものの営み自体にある種の痛ましさと悩ましさが含まれていると考えられます。『教育学のパトス論的転回』の第3章で論じられていた「脱出としての啓蒙」の問題です。社会を批判する政治教育を考えれば、さまざまなパトスの衝動から生まれる社会への批判的なまなざしを政治や熟議の過程のなかに位置づけることが大切となってきます。しかし、社会に対する批判は、時に痛ましさを伴う側面があるでしょう。例えば学校教育は、自己を解放することや社会移動を達成する側面をもちますが、それはまた戦後の教育のなかでは、村から離れるための学力という問いに繋がっていました。私たちが埋め込まれている共同性や共同体の関係を否定するものとして、あるいは自己を否定するものとして到来してくる批判や反省の契機のなかにはらまれたパトスを政治教育の問題としてどのように位置づけるかがあらためて重要な課題となります。

4. コメント(森田伸子)

私は3点のテーマについて話をします。1点めは、教育行為自体が抱え込むパトス性についてです。2点めは、パトス的認識の教育についてです。3点めは、パトス的な教育のさらに根底の出発点にある存在論のパトス論的転回についてです。教育学や認識論のパトス論的転回のさらに下には、存在論のパトス論的転回があると考えています。

1点めです。教育行為は、昔から植物を育てることや創作で芸術作品を作ることになぞらえられてきました。ただ、それは見当違いでしょう。圧倒的に違うのは、教育はパトス的な行為だという点です。教育行為が対象とする存在は、彫刻を作る時の大理石や植物を育てる時の種とは違います。働きかける素材そのものがパトス的なのです。ままならない人間に対してままならない行為をしているので、教育行為がままならないのは当たり前です。それをすっかり忘れてしまった教育学の源は、啓蒙にあるのでしょうか。大いに誤解をされたルソーの『エミール』にもその源があります。

私は、ままならなさ、予測不能性や計画不能性の意味でパトス性を捉えています。教育のこのパトス性で思い出されるエピソードがあります。小学5年生の女の子がいる知り合いのお母さんから聞いた話です。その子の小学校では毎夏、原子爆弾の悲劇とその被害に遭った方の話や記録を聞かせるそうです。毎年聞いているので、その子は家に帰ってきてお母さんに、「なんで毎年同じ話を聞かなければならないのか、先生たちは、あの人たちのことを本当にわかって話をしているのか」といったそうです。

それを聞いて私が思い出したのは、『子どもと哲学を』(森田,2011)のなかで取り上げた、障がい者の福祉映画を見た小学5年生の男の子の話です。その子は、「この話はきれいな話で、自分によくわからない」と感想文に書いてしまいました。教員がそのような話を聞かせる時は、パッションを共有してもらうことが狙いなので、それとまったく逆の反応が返ってくると、どうしていいかわかりません。その時、先生は彼を厳しく叱責しました。彼はその後すぐに飛び降りて死んでしま

ました。痛ましいエピソードです。教育のパトス性を忘れてしまうと、悲劇が起こるといった典型的な例です。子どもに受苦の共有を教えようとする自体は悪いことではありません。その時に教員が心しなくてはならないのは、自分が経験したこともないことを共有させようということです。話を聞いて、子どものなかに共感が湧いたとしても、それは、そこにとある出来事が生じたからであり、それを教育の成果や効果だと考えることに、そもそも教育の間違ひがあります。

出来事は、決して教育によって予測どおりに引き起こすことができないものです。出来事は、教員にとって望ましい、思い通りのものである場合もありますが、まったく反対のものであるかもしれません。それは完全にコントロールができません。その意味で、教育がパトスを抱え込んだ行為であることをもう一度、思い出さなければなりません。『教育学のパトス論的転回』というタイトルを聞いた時、私は、啓蒙以降の教育学を大きく転換することだと受けとめました。出来事の厄介さは、起こったかどうか、その時はなかなかわからない場合が多いことです。出来事は、G. アガンベンがエネルギーと表現したように、すべてがすべて現勢化するわけではありません。潜在力の状態で生じている出来事も多くありますし、それが何年もたってから現勢化するかもしれません。

2点めは、にもかかわらず、教育は何をするかです。パトスとかかわっていても、にもかかわらず、教育は意図的、計画的に行えます。成果は別として、人間が行わなければならないことがあります。それはパトス的な認識の教育です。1点めで述べたのは、苦しみそのものを共有することでした。苦しんでいる人と苦しんでいない人との間には無限の絶壁があるので、出来事としてしか伝わりません。伝えることが可能だとしたら、さまざまな面で苦しんでいる人たちのこととその苦しみを生み出すシステムがどのように作動しているのかについてのパトス的な認識の教育はしなければなりません。それこそが教育がなすべき義務の一つです。

ここで述べたいのは、私たちはシステムのなかに巻き込まれているということです。パトス的な認識とは、システムのなかに自分がいて、そのシステムの内側からシステムを知ることです。そこに巻き込まれつつも認識するためには、社会科学的方法でシステムを客体化しなければなりません。巻き込まれているパッシブな状態から自分を引き離し、システムを客体化するという二つの相反する力関係のなかで認識しなければならないのです。非常に難しいものですが、これはある意味で、人文科学的な社会科学、新しい学問の創設とも繋がっています。

3点めは、存在論の転回です。いかにしても人間から苦を除くことはできません。ルソーは、苦しむことこそが人間の運命であるといっています。苦しみがあるのになぜ人間は存在しなければならないのかというヴォルテールのペシミズムに対して、ルソーはヴォルテールへの手紙のなかで、私たちにとって存在しないよりも存在する方がよいのだとすれば、それだけで私たちの存在は正当化されるからだとして述べています。なぜ私たちが存在することがよいのかについては、説明抜きです。その後、なぜならば宇宙全体が存在したことがよかったのだ、そうだとすれば、宇宙全体の存在のなかでの人間という存在はよいものであり、苦しみがあるかないかは問題ではないと述べています。ルソーが、苦しみがあるにもかかわらず、人間の存在はよいものだといった背景には、ルソー流のキリスト教があります。

それに対して、啓蒙の脱神話化に行き着く時代に生きている私たちにとって、D. ベネターは、その前提をすべて覆します。彼は、苦しみは悪であり、人間が苦しむ存在である以上、人間は悪であるから存在しない方がよく、したがって、子どもを産むことは害であると著書で述べています。これは身もふたもない議論ですが、よく考えてみると、私たちがなぜ子どもを産むのかという根源的な問いを突きつけています。教育行為は、子どもを産む行為があって成立します。私たちが子どもを産むことの意味、ルソー流の存在の肯定を宗教的、超越的なものに求めず、なおかつ苦しみがあっても存在してよいとするために私たちに何ができるのかについては、さまざまな方がすでにいっていることなので割愛します。

最後に、ベネターは、著書を両親ときょうだいに捧げています。彼は、本の最初に献辞として、

「この本を両親に捧げる。私をこの世に生み出したにもかかわらず、きょうだいたちに捧げる。彼らの存在は、彼ら自身にとっては害であるが、家族の皆にとっては大きな幸せである」と書いています。これを読んで感じたのは、私たちが子どもを産むのは、いうまでもなく子どものためではないということです。なぜなら、私たちが子どもを産む時に当の子どもはいないからです。存在しない者に存在を与える時に、その存在のためであるというのは、論理的にあり得ません。根源的な行為である子どもを産むことは、子どもを産む私自身の幸せのためなのでしょう。私たちは、子どもを産んであげたのではなく、あなたを産んでしまっごめんさい、でも、あなたの存在は私たちにとってグレートベネフィットだ、ということしかできないのです。

5. 「バトスと教育哲学」の交叉についての応答コメント(小野文生)

5.1 小野氏から平石氏へのコメント

前節で森田氏がふれられた教育の根源的バトス性を忘却するというご指摘は、非常に重要です。なぜ忘れてしまうのか。それは、バトス性が足りないというより、教育がバトス性に満ちあふれ過ぎていたからかもしれません。バトスと教育は非常に入り組んだ関係にあります。『教育学のバトス論的転回』のメッセージは、単にロゴスからバトスへの転回ではなく、ロゴスとバトスが絡まり合う場について思考することへのいざないにあると理解してください。

さて、2-1で平石氏が言及されていた bien は、さまざまな言葉に訳せます。第2節ではこれを訳し分けながら、教育学の重要な特質が論じられました。教育学は、「bien (=過不足のないちょうどよさ)」の術と学理を探究し、「ちょうどよさ」の習得や伝承、伝達を課題としている面がありますが、裏を返せば、その「ちょうどよさ」がよくわからないという苦悩に基づいた実践知の学問でもあります。ですが、あるいはだからこそ、なぜうまくいかないのか、なぜできないのかということの積極的な意義を発見する契機として、バトスというテーマはあるのでしょうか。

また、平石氏はローゼンツヴァイクにも言及されました。ローゼンツヴァイクの「新しい思考」から引用しますと、「経験は事物を経験するのではない。たしかに事物は、経験が〔哲学的に〕思考されるばあいには究極の事実として目に見えるようになるが、経験はみずから経験するものを、こうした事実のかたわらで経験する。それゆえ、経験を明確かつ完全に記述するには、まずそうした事実を純粋に外において、それらを〔経験が経験するものと〕取り違える思考の傾向に立ち向かうことがきわめて重要である。(ローゼンツヴァイク, 2020: 20)。従来の哲学(=「古い思考」)があらわにする「事実」には、その「かたわらで経験」されるものがある。それを思考するという営みは、したがって同時にまた「〔経験そのものと〕取り違える思考の傾向」に「立ち向かう」困難な営みでもある。これが、第2節で提示された課題だと受け取りました。

次に、「適応」に還元できない不確かなものというバトス論的な主題について、平石氏はこれを「時間」と「他人」という主題にひきつけて語られていました。「だれもが一度は哲学すべきである。だれもが一度はみずからの立っている場所や生きている場所からまわりをぐるりと見わたしてみるべきである(ローゼンツヴァイク, 2020: 41)。」ここでは、日常のただなかへ入っていく思考、思考の限界に立ち会いながら思考の傍らをすり抜けていく「不確かなもの」に開かれた思考へ向かおうとしています。この試みを参考にしながら、私は「強さ」に反転し得る「弱さ」があると思うと同時に、「強さ」に反転しない／してはならない「弱さ」の可能性について考えようとしています。

5.2 小野氏から生澤氏へのコメント

第3節の生澤氏の議論の前提は、リベラルな政治や教育が回避したバトスという主題の意義を、「コミュニタリアン再訪」を通じて発掘することにあります。生澤氏の議論は、啓蒙批判として

出てきたロマン主義という思想的背景を二重写しにして見ると、啓蒙が回避したパトスにこそロマン主義思想が依拠しようとしていたと捉えるものです。

しかし、「啓蒙 vs ロマン主義」「リベラリズム vs コミュニタリアニズム」「ロゴス vs パトス」といった二項対立の構図に陥ることをどう回避するか、ということも同時に課題になってきます。そこで、第3節の議論のもう一つの前提として、「このような展開から、いま一度、リベラな教育とパトスの結び目」を構想するためにはどうすればいいか、という課題が出てきます。第3節では最後に、「反省」の政治的主体が「外部」に「脱出」できるわけではなく、共同体内部で「痛ましき」を伴う主体でしかないことに着目すべきだという趣旨が述べられていました。これは「傷ついたコギト」(P. リクール)という主体理解にも結びつきます。巻き込まれる、被るというパトスの契機のポジティブな意味とネガティブな意味の双方の間で考え続けるほかなく、両方を手放さず、どっちつかずのしんどさに耐えるなかから、しかし単にしんどいだけでなく、そこから何らかの光が見えてくるのではないか。

また他方で、「教育の科学化」の流れと相まってか、教育の「公共性」の理解は狭義の政治的次元に縮減されてきました。これがかえって、私事性と公共性の議論を「あれかこれか」の構図に追いやってしまい、別の可能性を思考することを難しくしてしまっています。パトスという主題は、私/公、政/教の〈関〉において、このような問題を問い直すきっかけになるのではないのでしょうか。

最後にウォルツァーの話も出ていました。私が想起するのは、「ウォーザー」名で邦訳された『出エジプトと解放の政治学』(ウォーザー, 1987)です。本書は、カント的啓蒙の「脱出」より以前の「脱出」の原イメージとして、出エジプトを扱っています。しかし、出エジプトといっても難しい古代宗教の話ではありません。例えば、アメリカの公民権運動を思想的に支えたのは、紛れもなく出エジプトのイメージだったのですから。そう考えると、解放(脱出、自律、自由)に伴う「痛み」から目を逸らさず、「もう一つの光」(ウォルツァー)を投げかけようとする試みとして、彼の一連の仕事を評価できるかもしれません。

ウォルツァーのその本の最後には3つのことが書かれてあります。1つめは、「あなたがどこに住もうと、そこがおそらくエジプトであること。」2つめは、「よりよい地、より魅力的な世界、約束の地があること。」3つめは、「『その地への道は荒野を通ること。』ここからそこに到るには、共に参加し行進をする以外に方法はないこと」(ウォーザー, 1987: 193)。ウォルツァーは、出エジプトが教えるこうした政治的意味を私たちはなお信じているという言葉で結んでいます。これらは、パトス論的転回の議論にとって、よく受けとめ、味わい、考えるべき意義深い言葉だと思えます。

注1) シンポジウム第一部の報告論文は、『大阪大学教育学年報』第27号に掲載している。

<https://doi.org/10.18910/86393> (2022年9月19日取得)

引用文献

- アリストテレス 1971, 高田三郎訳 『ニコマコス倫理学』岩波書店。
 ベネター, D. 2017, 小島和男・田村宜義訳 『生まれてこないほうがよかったー存在してしまうことの害悪』すずさわ書店。
 ビースタ, G. J. J. 2018, 上野正道監訳 『教えることの再発見』東京大学出版会。
 バトラー, J. 2007, 本橋哲也訳 『生のあやうさー哀悼と暴力の政治学』以文社。
 デリダ, J. 1996, 港道隆・鶴飼哲ほか訳 「『正しく食べなくてはならない』あるいは主体の計算ージャン＝リュック・ナンシーとの対話』『主体の後に誰が来るのか?』現代企画室。
 Foucault, M. 1978-1979, "Naissance de la biopolitique", *Cours au Collège de France*, Paris, Seuil/Gallimard.

- レヴィナス, E. 1993, 合田正人・谷口博史訳「無用の苦しみ」『われわれのあいだで〈他者に向けて思考すること〉をめぐる試論』法政大学出版局.
- MacIntyre, A. 1981, *After Virtue second edition*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. 1999, *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Chicago: Open Court.
- 森田伸子 2011, 『子どもと哲学を』勁草書房.
- 西村拓生 2013, 『教育哲学の現場—物語の此岸から』東京大学出版会.
- 岡部美香・小野文生編著 2021, 『教育学のパトス論的転回』東京大学出版会.
- ローゼンツヴァイク, F. 2008, 合田正人・佐藤貴史訳, 「新しい思考 『救済の星』に対するいくつかの補足的な覚書」, 『思想』第 1014 号, 175-203 頁.
- ローゼンツヴァイク, F. 2020, 村岡晋一・田中直美編訳『新しい思考』法政大学出版局.
- Ross, W. D. (ed.) 1961, *Aristotle: De Anima*, Oxford UP.
- Stiegler, B. 2019, *Il faut s' adapter : Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard
- ウォーザー, M. 1987, 荒井章三訳『出エジプトと解放の政治学』新教出版社.
- Walzer, M. 2004, *Politics and Passion: Toward A More Egalitarian Liberalism*, Yale University Press.

**Reading *The Pathological Turn of Education* (2)
-For further development of educational philosophy**

OKABE Mika, HIRAISHI Koki, IZAWA Shigeki,
MORITA Nobuko, ONO Fumio, KOHAGURA Kaori,

This report focuses on the second part of the symposium “Reading *The Pathological Turn of Education*,” held on May 30, 2021, by the Kinki-region board of directors of the Japanese Educational Research Association. The main purpose was to hold a public joint-review meeting on *The Pathological Turn of Education* (University of Tokyo Press, 2021), edited by Mika OKABE and Fumio ONO.

The first presenter, Koki HIRAISHI, focused on the meaning of pathos as “suffering and experience.” Furthermore, HIRAISHI clarified the characteristics of pathos based on the ideas of Derrida, Levinas, Butler, and others. In the latter part, the relationship between pathos and educational philosophy is discussed, linking it to learning, one of the themes of education. Stiegler’s discussion on “adaptation” of learners was referenced in this context.

The second presenter, Shigeki IZAWA, discussed “pathos and politics” and the pathos that operates at the base of democratic politics, which has high affinity with technical rationality and instrumental reason. Of these, IZAWA focused on Walzer’s discussions on “politics and emotions” and McIntyre’s discussion on “suffering and experience.” Based on their ideas, IZAWA critically reviewed what those who support liberal education have unconsciously avoided or concealed.

At the end of the symposium, Nobuko MORITA and Fumio ONO commented on the above presentations as designated discussants.