

教育の営みにおけるパトス的な質

村井尚子

(発達教育学部教育学科教育学専攻)

はじめに

「さあ行こう、君!」。声をかけると、ほどなくして彼は私を見た。大きなグレーの目をしている。野性的なひらめきを持った目だ。それも驚くほど美しい目だ。血色のない顔とウェーブのかかっていない色のない髪と薄い唇。みすぼらしい身なりの少年の身体の中でこの目だけが本当に印象的だった。

私への一瞥の中に、「大きな人よ、あなたはいったい何を私に望んでいるのだ!」といったようなものがあつた。そして私は彼に対してウインクせざるを得ず、そこに彼はたぶん見て取っただろう。「彼らのことはくたばらせておけばいいんだ。ラット! さあ行こう」と。なぜなら彼は、廊下に沿ってとても大人しく私のそばを歩いたのだ^{注1)}。

ここでラットと呼ばれているのは、オランダの小説であり、オランダの作家ピエット・バッカーの3部作のうちの1作『ならず者シスケ』(原題はCiske de Rat^{注2)})の主人公である少年シスケである。ナイフを使った喧嘩などによって何度も補導歴があるとされているシスケは、語り手である新任教師ブルース先生のクラスに、転校生としてやってきた。子どもたちを権威的な態度や体罰によってねじ伏せようとする校長に反発し、シスケに共感的に接しようとするブルースの気持ちは、彼に届いていた。

たぶん私もまた、この学校に対して恥ずかしさを感じていた。この学校は子どもにとっては教化の一部分なのだ。私たちのふるまいの様式

は礼儀正しいものであらねばならない。どんなに小さい人であっても、彼の教師が思慮深い人間である権利を持っている^{注3)}。

「廊下に沿ってとても大人しく私のそばを歩い」てシスケは、教室に入っていった。親が生まれてくる子どもを選ぶことができないのと同様に、教師は生徒を選ぶことはできない。校長以下、この学校の教師たちは、「問題児」である転校生をなんとか力でねじ伏せ、支配しようとしている。これに対し、新任教師であるブルース先生は、みすぼらしい身なりの少年のもつ「野性的なひらめきを持った」「大きなグレーの目」に、支配の対象物ではなく、一人の人間としてのシスケ少年との出会いを感知している。しかしこの後ブルース先生は、クラスの中でシスケとどのように接するかを思いまどい、最も避けたいと思っている校長のような権威的な態度でシスケに対応してしまう。その態度の意味を、シスケは見透かしており、さらにブルース先生は困惑する。

「教師達と話し、それぞれの逸話を聴くとき、勇気づけられたり、教えることや子どもと共にあることの歓びを反映したりしている物語も多い。しかしそれと同じくらい、シスケと似たような生活を送っている、心をかき乱されるような物語を聴くこともある^{注4)}」。オランダ出身で今はカナダで活動している現象学的教育学者マックス・ヴァン＝マーネン(Max van Manen, 1942-)が小説『ならず者シスケ』を彼の近著『教育的なタクト』の中でこのように紹介している。

教育が、教師による能動的で、主体的で、操作可能な営みであることは希少であり、ブルース先生がシスケと出会ったこの出来事のように、受動的で、時に受苦的で、そして強い情動を伴い得るものであると言えるだろう。本稿では、教育のもつこのパトスの性質に着目し、そこから、ヴァン＝マーネンの教育学を構成する「ケアとしての教育」「教育の時間性とタクト」「教育の関係性」をパトスの側面から読み解くことを目的とする。

教育学研究においてパトスの知に力を置いているのは小野の一連の論考である。小野によれば、「現代の教育は、有用性、単純性、一義性、エビデンス・ベースド、わかりやすさ、即効性といった機能主義的諸概念により、教育的日常と学問的日常が意味づけなおされ、無時間的、脱文脈的、操作的、リニアモデルの、無人称的な技術が浸透しつつある」。それに対して、「教育学は、技術知には還元しえないような時間的、文脈依存的、偶有的、錯綜モデルの、人称的な知を創造する学問的課題をもつのではないか^{注5)}」という課題提起を行なう^{注6)}。

第1章 ヴァン＝マーネンの pedagogy とパトスの原理

ヴァン＝マーネンは、ドイツ及びオランダにおける精神科学的教育学と現象学的教育学の伝統を継承し、自らの研究対象を「大人が子どもとともに生きているところで、それらの子どもの幸福や成長、成熟、発達のために行われているすべての営み」であると定義し、その総体を指して「教育 pedagogy」と呼んでいる^{注7)}。

「教育」の一義的な意味は合理的な理解を超えたところにある。子どもは泣きながらこの世に生を受ける。親はその泣き声を訴えとして、何かをなすという変容的な経験として経験する。子どもを胸に抱き、護り、微笑みかけ、そしてそれらすべてがちゃんと出来ているのかを思い悩む経験として^{注8)}。子どもとの初めての出会いにおいて親のとる行動を合理性で説明することは困難である。さらに、「教育」に関する学は他の諸科学とは異なる独自の学問である。

「教育」は、「子どもの発達や子どもの病気と健康、若年犯罪についての法律学、子どもや子ども期に関連する政治的・社会的・文化的問題についての経験的、科学的質問に対して洞察を与える臨床心理学や医学、ソーシャルワーク、法学、社会学、人間学、政策科学」から洞察を得る教育学とは異なる独自のディシプリンをもつものとして定義される。彼によれば、「『教育』はいかに我々が子どもへの責任を探究し、かつ生きねばならないかという倫理的道德的問題に究極的に関わ^{注9)}」る学問であるべきなのである。それゆえ、「教育」における重要な問いとは、「この子どもにとって、この状況や行為はどのようなものであろうか?」「どれがこの子どもにとって善いもので、どれが悪くないものだろうか?」^{注10)}という極めて個別具体的で、状況依存的であり、規範的な知を求めることをそのディシプリンとする。この点において、ヴァン＝マーネンのいう「教育」の知、教師の知はロゴスよりもパトスによって規定される部分が大きいということが出来る。彼自身も、「教師の知は、教えるという行為が教師の個人的な現前、関係的な洞察の深さ、偶発的な状況において何をいい何をするかを知るためのタクト、思慮深いルーティーンと実践、知のある部分において前反省的、前理論的、前言語的、そしてある意味で非認知的な側面に依拠するかぎりにおいてパトス的である^{注11)}」と述べている。次に、わが国において「パトスの知」という概念を広めた中村雄二郎の論考を見ていくことにする。

第2節 中村雄二郎におけるパトスの知

中村によれば、パトスの知とは「ただ情念だけではなく、受動、受苦、痛み、病など、いわば人間の弱さにかかわるものを指し、したがって〈パトスの知〉とは、能動の知、アクションの知である近代科学の知と正反対のものである。人間の強さを前提とする近代科学の知が蔑視して排除してきたもの」規定される^{注12)}。

中村は、臨床の場を想定した時、事物や自然をひたすら対象化し、事物や自然の法則を知っ

てそれらを支配しようとしてきた近代科学の分析的な知、機械論的な自然観に基づく知によって排除されてきた、それとは正反対の知の役割を考察する必要性があるとしている。現在未解決の問題もやがて必ず解決されるものと考えられてきた能動的で楽天的な科学的知によって、痛みや苦しみをなくし病を排除することができると確信されていたにも関わらず、現実はそのような方向には進まなかった。

現実や自然から人間は手きびしいしっぺい返しを受けることになった。私たちは多かれ少なかれ〈公害〉から被害を受けるようになったし、私たちの環境は危険にみちたものになった。痛みや苦しみを受ける機会も多くなったし、死の恐怖もいっそう大きなものになった。誰もほとんど例外なく受動的立場、受苦の立場に立たされるようになった。だがしかし、そのような事態に対して私たち現代の人間は、およそ不用意であり、それに対処する知を欠いていた（強調は引用者）^{注13)}。

1982年の時点で中村は上のように述べている。その頃、「子どもの自殺や殺人や残虐な加害などのうちに世相が反映され、星占いや〈天中殺〉が流行した」り、「民間療法がだげさに健康雑誌をにぎわせたり」した。これは、「受動に十分対処できる知、受苦、痛み、病、死など人間の弱さにかかわる知恵が深いところで求められていることの証左^{注14)}」であろうと想定している。

中村がこのように指摘してから後我々は、阪神淡路に引き続く東日本大震災と未曾有の災害を経験し、そして原発事故によって科学の脆弱性を目の当たりにすることになった。中村が想定していた「人間の弱さにかかわる知」の役割は、ますます強く求められるようになってきていると言えるだろう。

事物を対象化して操作する方向で、因果律に即して成り立っている科学の知に対して、パトスの知は「環境や世界がわれわれに示すものをいわば読みとり、意味づける方向で、…全ての

物事の徴候、徴し、表現についてそれらにひそむ重層的な意味を問い、私たちの身に襲いかかるさまざまな危険に対処しつつ、濃密な意味を持った空間をつくり出す知^{注15)}」である。

パトスの知は神話や魔術ばかりでなく、私たちの経験から得られるものにも働いている。「生きられる経験は、環境や事物と私たちとの間に、親しく密接な関係を形づくり、それによって私たちは、新しい出来事に会った時にも、よく知っていることが生かされて、事態の変化によく対応することができる（強調は原著者）^{注16)}」。

また中村は、パトスのもつ弱さ、傷つきやすさとしての性質についても触れている。「パトスの知とは、われわれ人間は身体をそなえていることから、必然的に他者や外的自然から働きかけを受けて受動的にならざるを得ず、ヴァルネラブルな存在たらざるをえないこと、その意味で傷つきやすく弱い存在であることが出発点に置かれている^{注17)}」。

第2章においては、教育に携わる教師、親のもつ受動的・受苦的性質を、ヴァン＝マーネンの気遣いとしてのケア論、教育的契機、即興性と教育的タクトという視点と絡めて考察していく。

第2章 教育における受苦的受動的性質

第1節 ケアとしての教育

教育学におけるケアリング論は、正義の倫理と対極にあるものとして捉えられ、〈他者のニーズにどのように応答すべきか〉という心配りの倫理として語られることが多い^{注18)}。これに対してヴァン＝マーネンは、ケアを気がかり(worrying: オランダ語では zorge, ドイツ語では Sorge という意味合い) という人間の世界に対する態度の有り様から捉えようとしている。親や教師は、自らの子どもや生徒のことを気にかけ、心配し続ける。今日も無事に学校に着いただろうか、学校では楽しく過ごしているだろうか、家に帰って子どもの元気な姿を見るまで、親は子どものことを気にかけ続ける。親になった限り、子どものことを気にかけ、心配

することは一生続く。その意味でケアは「慢性の病」とも言えるのである。そして、この気がかりとしてのケアこそが、子どもと親とを繋ぐものともいえる。「気にかけていることは、父親や母親を子どもの生にくっつけておく心の接着剤である」と彼はメタファーを用いてその性質を説明している^{注19)}。

誰かのことを気にかけて続けることは、受苦的な経験であり、その意味でパトス的な性質そのものを示している。鷺田は、著書『「待つ」ということ』の中で、「待たれる」ということの欲びとその人間的な意義を次のように述べる。「わたしの行為の、あるいは発言の、どれひとつとしてだれにも待たれることがないという事態に、おそらくひとは耐ええない。親を、友人を、恋人を、ひとが終生求めつづけるのは、『待たれる』ことがじぶんの存在の最後の支えのひとつになりうることを知っているからである^{注20)}」と。

誰かに待たれていること、誰かに気にかけてもらっている、心配されていることが、その人の存在の最後の支えになる。ヴァン＝マーネンは、ラジオで聴いたバンクーバーのストリートチルドレンの言葉を挙げていた。

路上で生活していて一番恐ろしい事は、自分に対して夢を持ってくれる人が一人もいないということだよ。普通の子なら、親がその子のことを気にかけてくれる。誰一人として、父さんも母さんも僕の事を気にかけてくれた事はないんだ。僕のために夢を見てくれた事もないんだ^{注21)}。

教師もまた、生徒のことを気にかけて、心配し続けている。

ジョリスはテーデマン先生の言葉にうなずいた。彼にはある物語があった。

「去年、僕たちが遠足に出かけたとき、警察の車両が僕たちの集団から6ヤードほどのところにある駅に停まったんだ。そしてその車から嚴重に手かせをされたやつが現われた。もちろ

ん子どもたちの目はみなそこに注がれた。そいつは恐ろしげに僕を見て、こう叫んだ、「やあ、先生」と。そう、彼は以前に教えた僕の生徒だったんだ！ そのお人好しはどうしたと思う？ 歌いだしたんだ。「キラキラ光る」って。僕は目の前にいる彼を見た。窓際の3番目の席に座っていた。茶色い目をしてグレーのセーターを着たいい子だった。楽しそうな素直な顔をしていた。それなのに彼は二人の警官に連れて行かれようとしているなんて。彼が卒業生だと言うことに驚いたんじゃない、その警官たちへの自分の想いに驚いたんだ。馬鹿なやつだと笑わないで欲しい。私の大事な子どもから手を離して欲しいと、そう思った。もちろん、普通ではないと言われるだろう。そして私は周りにいる子どもたちを見わたした。彼らはかわいらしく背中にリュックを背負い、かわいい服を着て立っている。そして私は考えた。誰がこの警察車両に乗せられて行くか、神だけが知っている。そう、それは僕のクラスの遠足の情けない始まりだった^{注22)}。

先述の『ならずものシスケ』の一場面であるこの文章を読んで、語り手であるこの教師(テーデマン先生)に共感する教師は多いのではないだろうか。生徒が卒業したら、教師と生徒との関係が終わるわけではなく、教師にとって生徒は、いつまでも「気にかけて続ける」「その育ちを待ち続ける」相手である。自分が担当した生徒が、卒業してからどのように過ごしているか、幸せに過ごしているか、気にかけて続ける。テーデマン先生は、自分のかわいい教え子がちょうど警察に連れて行かれるところを目撃した。そして、「私の大事な子どもから手を離して欲しいと、そう思った」。

「キラキラ光る」と歌いだしたその教え子は、自分がテーデマン先生から気にかけてられている、心配されている、「大事な子どもだと思われている」ことを、その瞬間に看取ったのだろう。この教え子がその後どのような人生を歩むことになったか、ここには描かれていないが、テーデマン先生に十分にケアされていると感じた経

験は、この子の支えとなっていくと考えられる。

テーデマン先生のように、教え子を気にかけて続ける教師（あるいはそれに代わる存在）がいてくれることが、子どもがこの世界を生きていく支えとなり得る。たとえ、親が子どもに十分なケア（気がかりとしてのケアであり、かつ愛情を込めた養育としてのケア）をできなかったとしても。

第2節 教育的契機

親や教師は、子どもと対峙している状況において、「子どもに対して何らかの行為を期待される状況^{注23)}」を経験している。このような状況において、いくつかのオルタナティブが想定されるにもかかわらず、我々はつねに何らかの一つの行為（何もしないという意味での行為も含め）を選択しなければならぬ。しかも、その行為の正当性を担保し得る参照点は行為の外部には存在せず、あくまでも個々の教育的状況の内にはしか存在しないのである。この状況をヴァン＝マーネンは、教育的契機 pedagogical moment と名付ける。

ビュリダンのロバの事例に見られるように、我々は選択することに大きな痛みを伴う可能性を否定できない。ロバは、左の草地に向かうか右の草地に向かうかを選択することが出来ず、結局は餓死してしまう。教師としての我々の日常においても、子どもにとってよりよい方向はどちらか、その時点で帰結が見えていない教育的契機において判断を下すことにはある種の痛みが伴う。さらに、その時点では最良だと思っただけで下した判断が後になってその問題性を露呈した時、やはり少なからぬ痛みを伴うこともあり得るだろう。また、その時には深く考えないままに行為していたことが、後になって重要な教育的契機であったということに気づき、取り返しのつかない後悔に囚われることもあり得る。この点においても、教育のパトスの性質が見出されることになる。

契機という概念は「機が熟するのを待つ」、
「好機を捉えて素早く」、身体知が言語的な検証に先立って敏感に感知し、チャンスをすぐさま

つかむといった意味がある^{注24)}。また、契機（モーメント）という言葉は、何かが大きく変わる、その動きのきっかけといった意味合いもある。

教育的契機は、我々の教育的日常においてつねにすでに出会い得るものでもあり、また出会い損ねるものでもあり得る。それは、教師としての私を根底から変える契機（きっかけ）であるかもしれない。いずれにせよ、我々は自らの出会う教育的契機をこちらから仕掛けることはできない。それが「出会い^{注25)}」である限り、教育的契機を創作することは言語矛盾なのである。教育的契機は、仕掛けたり創作したりといった能動的なものはたらきとは相異なる、受動的な性質をもつ。「耳を傾ける」ことによって、わずかに垣間見ることによって、自らの教育的なあり方への問いが促される。

我々は自分が生きている生、子どものかたわらにある生において行為することを求められている。そして思いめぐらしもする。自らの行為が正しかったかについて思いめぐらすのである。明日にむけ、教育的によりよい行為ができるように、我々は「教育」に耳を傾けなければならないのだ^{注26)}（強調は原著者）。

教育的契機において、出来得る限り子どもの未来の善に向けて判断しているとはいえ、それは常に能動的な意識的なものとも言えない。塚本は、『動く知フロネーシス』の中で、判断がロゴスを用いる知としてのテクネーによって対象に対して積極的に下され、その基準やルールを形成しようとするとは別様のなされ方で行われる可能性を指摘している。

「自分自身がいつの間にか問いへの判断をしていたことに、後になって気づくこともある。自分としてはそれは正しい判断を主体的に選択したというよりも、自ずとその方向に向かわされ、促されたような受動的な経験として実感されることが多い^{注27)}（強調は原著者）」と。教育的契機における我々のあり方は、情動的であり、受苦的であるという意味においてパトスのなの

である。

第3節 即興性と教育的タクト

再び中村の論考に戻ろう。科学の知が冷ややかなまなざし、視覚の知であるのに対して、パトスの知は身体的、体性感覚的な知であると説明される。触覚、筋肉感覚、運動感覚を含む全身の基礎的な感覚である体性感覚に加え、内触覚、五感の統合された全面的働きとしての共通感覚も含まれる。また、心身二元論における物体としての身体ではなく、活動する身体が主題となるのであり、そこに「パフォーマンス」という契機も出現することになる^{注28)}。

ここで中村がパフォーマンスという概念で示そうとしているパトスの知を教師の知として読み解こうとする時、現れてくるのが「教育的タクト pedagogical tact」であるといえよう。教育的タクトは教師の身体が環境と呼応し、共鳴し、共振しながらその教育的状況において示される実践的な知の一形式と言えらる。

ヴァン＝マーネンは、ヘルバルトやムートの影響を受けつつ、教育的タクトを「教育的思慮深さ pedagogical thoughtfulness」と極めて親和性の高い概念として次のように定義する。すなわち、「教育的状況」における思慮深さとは、状況から距離を取ることをしないままに、可能な代替行為や行為の結果を考慮し、子どもにとって善であるもののために、何を為し、何を言うのかを判断するものである。その意味で、思慮深い行為とは省察的な行為とは異なり、経験が生きられているまさにその状況において必要とされる行為なのである^{注29)}。教育的な状況においては、状況から距離を取って省察を行うことが原理的に困難であり、この点においてショーンの言う「行為の中の省察 reflection in action」が教育の場においては限定的なものとされることは、別稿で示した^{注30)}。これに対して、状況の中で示される教育的思慮深さが身体言語として現れたものが教育的タクトであるとされる。

中村は、バリ島のパフォーマンスについて次のように述べる。

バリ島における劇や舞踊や音楽の豊かさは、パフォーマンスつまり上演・演技・身体的行為の即興性によって成り立っている。この即興性は、まったくなにもないところから作り出されるのではなく、「ルール・ブック」、つまり話の大筋や音楽と舞踊の決まった型の数々が与えられており、それらがプレイつまり劇・演技・演奏のなかで自在に組み合わせられ、使われる時に豊かさが現われる。「熟知されたものの自在な組み合わせによって、無限に新しいものをつくり出す^{注31)}」のである。

中村のパフォーマンス論から着想を得るならば、教育的な思慮深さとその現われとしての教育的タクトは、教師の経験によって培われてきた様々な実践知、暗黙知が、「その場その時のその子ども（達）にとって、何が適切であるか、どのような行為が求められているか」に向けて自在に組み合わせられたものとして発現すると言えるかもしれない。もとより、教育における明示的な「ルール・ブック」は残念なことに存在しないし、「熟知された」実践知というものがある教育の場ではたらいっていると見えるわけでもない。それにしても、教育的タクトの涵養の方途を辿ろうとする際、このパフォーマンス論には何らかの手掛かりが求められるように思われる。

第3章 教育的関係の編み直し

教師にとって生徒とはどのような存在であり、どのような存在であり続け得るのか。生徒にとっての教師はどのようなのだろうか。

ノールの理論において、教育者の子どもに対する関係は、いつも二重に規定されている。すなわち「存在と規範、主体と客体、現在と未来」といった教育学の根本的二律背反が規定されるのであるが、それは子どもへの「愛」を基底とする「母親的態度」と「指導」を核とする「父親的態度」とによって表現される^{注32)}。すなわち、子どもの現在のあるがままの状態を認め、愛そうとする態度と、未来の有るべき姿、理想に向けて指導しようとする態度との両極に分か

れると言えるのである。そのうえでノールは、教育の両極性は必然的に結合されるべきものであると結論づける^{注33)}。

しかし、教師と生徒の関係はこのように二元論的にのみ規定され得るのであろうか。ここでは、金子のボランティア論を参照しつつ、教師と生徒の関係性の編み直しを試みたい。

金子によれば、ボランティアとは、まず、困難な状況に立たされた人に出会ったときに、自分とその人の問題を切り離して考えるのではなく、相互依存のタペストリー（織物）を通して、自分自身もその問題の一部として存在しているのだという、相手へのかかわり方をみずから選択している人のことである^{注34)}。

「相互依存性のタペストリー」とは、「助ける」と「助けられる」ことが融合し、誰が与え誰が受け取っているのか区別することが重要ではないと思えるような、不思議な魅力にあふれた^{注35)}関係性のことを言っている。誰かが主体で、誰かが客体であること、誰かが能動的で、誰かが受動的であること、という二元論を超えたところにその関係性の意味があり、ここまで見てきた教師の教育的行為のパトスの性質を鑑みたとき、教師と生徒の関係性には、この金子のいう「相互依存性のタペストリー」の側面があるのではと考えられるのである。もとより、この文脈における依存とは、その人との関係に頼りきってしまうアディクションを意味しているわけではない。教師は、自らの生徒のことを気かけ続け、心配し続ける。しかしそれは、教師から生徒への一方向的なものというわけではなく、まず、教師と生徒との相互的な関係性が成立し、そこに教師から生徒への、生徒から教師への気遣いと気がかり、愛や信頼が芽生えるのではないだろうか。この意味での相互依存性だと考えるのである。

こういった関係性は、誰か（例えば校長や主事といった管理職）から強制されて生じるものではなく、文字通り、ボランティアに生じる得るものと言えよう。言ってみれば、生徒との相互依存性のタペストリーに身を投じず、生徒と信頼関係を結ぶことなくとも、教師という

職にあることは可能なのである。そこに、ボランティア論で言われる〈自発性のパラドックス〉が見出される。それは、「自分で進んでとった行動の結果として自分自身が苦しい立場に立たされる、という一種のパラドックス」である^{注36)}。

「ボランティアは、人を一ボランティアする人も、それを見ている人も一不安にさせる。規則によってコントロールされていないもの、限度が定まっていないもの、権限によって管理できないものは、恐ろしいところがある^{注37)}」。

「生活様式や行動パターンに関するある種の『ルーチン』、つまり、『慣習にしたがった決まりきったやり方』にしたがって行動しているときは別に支障はない。…いったん『ルーチン』から外れて独自の考えで行動しようとするとき、人は自分がいかに孤立した存在であるか、個人の意思や力の及ぶ範囲がいかに限られたものかを痛感することになる^{注38)}」。

『「つらさ」の本質は、人から攻撃されるということではなく、むしろ、問題が自分に返ってきて自分自身を問うことになるところにある^{注39)}」。

このように看破されるボランティアの本質はそして、生徒との相互的關係性に身を投げ入れようとする教師にもあてはまるのである。誰かの権限によって決められたわけではない生徒との関係性、教師として自分が生徒に対して何を行い、どんな言葉をかけ、どこまで待ち、何を期待するか、それは、「ルーチン」ではなく、自らの判断によって選びとることになったもの（たとえそれが後からみれば受動的な選択であったとしても）である。その判断・選択の責を誰かに帰するわけにはいかない。子どもとの生の中での自分の判断、自分の選択の結果は、自分に返ってくるのである。このことは、「つらさ」を伴う。「あれでよかったのか」「あの子どもにとって、あのようにするのが本当によかったのか、他に選択肢があったのではないか」。教師は教育的契機における自らの判断に思い悩むことも多い。受動的能動における判断に思い悩むことはしかし、幸せなことともいえ

る。私は、(少なくとも)自ら、この子どもの幸せのために、動くことを選べた。誰に指図されることもなく。ボランティアと同じく、生徒との相互の関係性に身を投じる教師には、弱さ、もろさという「ヴァルネラビリティvulnerability」の性質が見受けられる。中村は金子のボランティア論を読み解いた上で、ヴァルネラブルであるというボランティアの性質のもつ強みを以下のように指摘する。

みずから動くことは、同時に、相手に対して《ふさわしい場所を空けておく》ことでもある。つまりヴァルネラブルであるということは、弱さ、攻撃されやすさ、傷つきやすさであるとともに、相手から力をもらうための〈窓〉を空けるための鍵でもある。だから、ヴァルネラビリティは、《弱さの強さであり、それゆえの不思議な魅力でもある》のである^{注40)}。

ヴァルネラブルであるということは、他からの影響を受けやすいという意味もある。いわば、柔軟性をもち、相手から影響を受け、力をもらうことによってフレキシブルに変化し得る。自分が弱い存在であることを認めるから、相手から力をもらうための窓を開けることができる。教師が、絶対的な存在として子どもの前に仁王立ちするとき、子どもには一人の人格をもった人として、教師に向き合う余地が残されていない。シスケ少年に対して校長が絶対的な権威を示そうとしたのに対して、ブルース先生は自らの迷い、弱さを露わにしていた。そこに、シスケとブルース先生との関係性が生起する窓が空けられていた、そう考えられる。

田中毎実は、相互形成を担うときの「程のよさ」や「自然であること」を「適切な半身の構え」という語を用いて語っている。極度に緊張と集中を求められる関係性に従事することは持続可能ではなく、よい意味での中途半端さを伴う「半身の関わり」の方が、他との連携に開かれていく可能性をもつ。

「半身の構え」は、おおむねどちらかの足を引いて相手にたいして正面を向かないようにす

る姿勢であり、武道の用法における〈攻撃と防衛との間の緊張に満ちた対峙の姿勢〉から、一般的用法における〈中途半端な逃げの姿勢〉に至るまでを含んだ広い意味で使用され、実際の半身の構えは、この二つの極点の間でさまざまな「ぶれかた」で振幅を繰り返す^{注41)}。

「半身の構え」を、教育的状況に向き合う教師の身体の有り様として捉えた時、それは、全人格をかけてその場にありながらも、能動的に前のめりになるというよりは、受動的能動の姿勢、鷲田の言葉を借りれば、「待つともなしに待つ」姿勢でいることではなからうか。

「『応え』の保証がないところで、起こるかもしれない関係をいつか受け容れられるよう、身を開いたままにしておく^{注42)}」。

教育という営みのもつパトス的な性質をそれをそのものとして認め、ヴァルネラブルである自らの有り様を肯定しつつ、生徒との相互的依存性のタペストリーに身を投じる程よさが、教師の教育的状況における佇まいに見られるとき、そこに窓が空けられ、思いも掛けない生徒の変容、自らの変容との出会いが訪れるのかもしれない。

おわりに

ここまで、教育という営みのパトス的な側面を、気にかけて続けることとしてのケア、教育的契機、即興性と教育的タクト、教育的な関係性というヴァン＝マーネンの議論の中に落とし込んで考察を行ってきた。受苦的・受動的かつ情動を伴うパトス的な性質、ヴァルネラブルであるという教師の有り様を、ネガティブな意味合いではなく、ポジティブな方向性から読み解くことをねらった。

半身の構えで臨むことは、武道においては、相手の出方を待つて高度な動きを実践するための構えであるという。ヴァルネラブルであること、弱さ、脆弱さを兼ね備えているということは、相手との相互作用の中で、自在に変化し得るしなやかな強さをもっていることの裏返しでもある。一点の曇りのない明るさが他者を寄せつけず、さらに反転すれば真っ暗な闇へと落ち

込んでしまうのとは異なり、教育的な営みのもつパトスの性質によって、他者との連携、相互性、繋がりに開かれた教師の教育的日常が、自らを問い、思いまどうことによって、今日よりも明日、明日よりも明後日、「よい」教師になっていこうとする教師の学びの姿勢が可能になっていくのだと言えるだろう。

注

注1) van Manen, Max, *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*, Routledge, 2016, p. 28. (以下, PTと略記する)

注2) 本稿では、オランダ語の小説である *Ciske de Rat* をヴァン＝マーネンが英語に翻訳したものを用いている。この作品は、オランダでは人気小説であり、ミュージカルや映画として何度も上映されている。

注3) PT, p. 29.

注4) PT, p. 31.

注5) 小野文生「教育における技術への問いとパトスへの問い」森田尚人・松浦良充編著『いま、教育と教育学を問い直す—教育哲学は何を究明し、何を展望するか』東信堂、2019年。

注6) 教育学におけるパトス論には、他に、寺下明「ルソーにおけるパトスの知と教育の問題について—近代情念論を手がかりに—」『東北福祉大学研究紀要』2005年、99-111ページ、および、井谷信彦「教育との連関における気分の哲学的『発見』—M・ハイデガー『存在と時間』以前のパトス解釈—」『教育哲学研究』91号、2005年、47-65ページなどがある。

注7) Cf. van Manen, M., *The Tact of Teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: SUNY, 1991, pp. 28-29. (以下, T.o.T. と略記する)

注8) PT, p. 19.

注9) PT, p. 48.

注10) マックス・ヴァン＝マーネン著、村井尚子訳『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』ゆみる出版、2011年、226ページ (van Manen, Max, *Researching Lived Experience*, SUNY, 1991, p. 145. 以下, RLEと略す。)

注11) van Manen, Max and Shuying Li, The pathic principle of pedagogical language; in *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 2002, p. 215.

注12) 中村雄二郎『パトスの知』筑摩書房、1982年、4ページ。

注13) 同上書、5ページ。

注14) 同上書5-6ページ

注15) 中村雄二郎『パトス論』岩波書店、1993年、69-71ページ。

注16) 同上書、124ページ。

注17) 中村雄二郎「パトス論の射程と変容」京都市立芸術大学美学文化理論研究会編『アイステーシス—21世紀の美学にむけて』行路社、2001年所収、13-14ページ。

注18) 川本隆史『現代倫理の冒険—社会理論のネットワークキングへ』創文社、1995年、68ページ。

注19) 村井尚子「気がかりとしてのケア：教育とケアは分離可能か」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第3巻、2013年、191-202ページ (原典はPT, pp. 64-68.)

注20) 鷺田清一「『待つ』ということ」株式会社KADOKAWA、2006年、53-54ページ。

注21) van Manen, Max, *Pedagogical Sensitivity and Tact* (unpublished draft).

注22) PT, p. 27.

注23) Van Manen, Max, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, SUNY, 1991, p. 40.

注24) ランダムハウス英和大辞典第2版 (1994) および広辞苑第6版

注25) Otto Friedrich Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*

注26) RLE, pp. 148-149. (訳書231ページ)

注27) 塚本明子『動く知フロネーシス—経験にひらかれた実践知』ゆみる出版、2008年、9ページ。

注28) 中村雄二郎、1993年、69-71ページ。

注*29) cf. T.o.T., p. 127-130.

注30) 村井尚子「教師教育における『省察』の意義の再検討：教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5巻、2015年、175-183ページ。

注31) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書、1992年、119頁。

注32) Herman Nohl: *Die Padagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 1982, S. 129. (日本語訳にあたっては、宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996年、74-76ページを参考にさせていただいた。)

注33) Nohl: S. 138. (宮野、1996年、77ページ。)

注34) 金子郁容『ボランティア—もうひとつの情報社会』岩波書店、1992年、111ページ。

注35) 同上書、6ページ。

注36) 金子、105ページ。

注37) 金子、4ページ。

注38) 金子、68ページ。

注39) 金子、106ページ。

注40) 中村『アイステーシス』、13-14ページ。

注41) 田中每実『臨床の人間形成論へ：ライフサ

イクルと相互形成』勁草書房，2003年，263
-283ページ。
注42) 鷺田，同上書，33ページ。

参考文献

下司晶「実践の表象から自己の省察へ—教育哲学
と教育実践，その関係性の転換」森田尚人・
松浦良充編著，2019年，235-267ページ。
田中智志「教育関係の存在論」秋田喜代美編著
『変容する子どもの関係』岩波書店，2016年，
217-242ページ。