

教育における感情と理性 感情を理性へと高めるための哲学的考察

曾 我 千亜紀[†]・MENANT Julien^{††}・山 本 晃 輔^{†††}

Emotions and Reason in Education
Philosophical Considerations for Raising Emotions to Reason

SOGA Chiaki, MENANT Julien, YAMAMOTO Kohsuke

要 旨

本論文では、教育において本来ならば重視されるべきである理性や知性よりも感情が優先されている現状について考察する。このような状況は多くの問題を孕んでいるが、具体例の提示やわかりやすいストーリーなしで物事の理論を抽象的に論じるだけでは、学習者はモチベーションを失う危険性がある。感情から惹き起こされた興味を理性的な思考へと繋げるためには何が必要なのか。本論ではデカルトの心身論と、デカルトの系譜を受け継ぐアランの思想を参照しつつ、感情を理性へと高めるための方途を探求する。

Abstract

This article discusses the current pedagogical situation in which the appeal to emotions more often takes precedence over reason and understanding, even though these latter should be the focus of teaching. Although this situation poses many problems, learners risk losing motivation if content is simply discussed from a theoretical point of view, without concrete examples or easy-to-understand stories.

[†] 大阪産業大学 国際学部 国際学科 教授

^{††} 大阪公立大学 文学部 特任講師

^{†††} 法政大学 理工学部 創生科学科 准教授

草 稿 提 出 日 2月29日

最 終 原 稿 提 出 日 4月17日

What needs to be done to link emotionally aroused interest with rational thinking? In this article, we explore ways of linking emotion to reason, with reference to Descartes' theory of body and mind and Alain's contributions, which derive from Descartes' theory.

キーワード：教育，理性，感情，心身論，デカルト

Keywords: education, reason, emotions, theory of body and mind, Descartes

はじめに

本論文では、教育において本来ならば重視されるべきである理性や知性よりも感情が優先されている現状について考察する。教育が何を目指しているのかと問われた場合、おそらく一致した唯一の見解は示されず、いくつかの答えが想定されるであろう。様々な科目が存在し、対象となる生徒や学生の年齢も異なり、それぞれの科目の目的も異なっている以上、やむを得ないことである。しかし、どの科目にも通底するのは「必要な知識を身につけ、真偽を見極め、問題を発見しそれについて思考し、実践へと繋げていくこと」なのではないか¹⁾。

これは、デカルトが『方法序説』において「よく判断し、真なるものを偽なるものから分かるところの能力」、すなわち「良識あるいは理性 *le bon sens ou la raison*」が「この

1) フランスの哲学者アランは、教育の使命は子どもを大人にすること、成熟させることだと考えている。たとえば『教育論』の41(『アラン著作集 7』pp. 143-145; *Propos sur l'éducation*, LXI)は示唆的である。年老いた人間であっても楽しさに満足してしまう「子ども」がいることに触れ、年若い子どもたちには、楽しさだけでなく骨折や努力を教えるべきだとされている。教育者は飴を与えるだけでは子どもを成熟させられないのである。また成熟できないまま年だけ取ってしまった大人もいる。

そのうえで、アランの系譜を受け継ぐジョルジュ・パスカルが「正確にいうなら教育に値する教育の目的は、どんなに正しい主義主張であっても、これを与えることではない。目的は、観念の形成を教えること、考え、判断することを教えることである」と述べていることに気をつけておきたい(『教育者アラン』p. 8; *Alain éducateur*, pp. 11-12)。「教育するとは、証拠を並べて知識を伝えることではない。教育するとは自由な人間を、すなわち自分で考え自分で行動する存在を形成することである」(同書, p. 8; *Ibid.*, p. 12)。知識の獲得は教育の中で重視される事項の一つであるが、ジョルジュ・パスカルはアランを参照しつつ、思考し判断し行動する力を育む方に力点を置くのである。

世で最も公平に配分されている」²⁾とし、その能力を「よく用いること」³⁾が重要であると主張したと重なっている。人間には生まれつき等しく理性が備わっているが、その使い方を学ばねばならないということである。教育において目指されているのは、まさにこの理性の使い方であると言えよう。

問題は、理性の使い方を学ばせるはずである教育の場において、理性と対置される感情⁴⁾や想像に訴えかけるといった手段がしばしば取られていることにある。たしかに、物事の理論を抽象的に述べるだけでは、生徒や学生にとって理解が難しく、学習へのモチベーションも維持しがたい。抽象論に終始すれば大半の学習者がそもそも耳を貸さないことであろう。したがって、彼／彼女らが理解しやすいように動画や音楽、共感を喚起する物語や具体例が動員される。

これは『ストーリーが世界を滅ぼす』において危惧されていることと問題意識を共有している。ジョナサン・ゴットシャルは「物語の善をもたらす大きな能力が共感、理解、慈善、平和の促進に向けられる分には、これはすばらしいことだ。しかし、心をなびかせるストーリーテリングの魔力は、分断と不信と憎しみの種を蒔くのにも優れている」⁵⁾と述べている。共感を呼ぶ物語や理解を助けるストーリーテリングは、「良薬」でもあり「劇薬」でもある⁶⁾。

以上の問題意識を踏まえ、本論文では感情から惹き起こされた興味を理性的な思考へと繋げるためには何が必要なのかを問う。とくにデカルトの心身論と、デカルトの系譜を受け継ぐアランの思想を参照しつつ、感情を理性へと高めるための方途を探求する。理性の使用を教えながらも良薬にも劇薬にもなる感情の二面性に翻弄される教師にいったい何ができるのだろうか？

2) AT. VI. 1-2

以下、デカルトからの引用はすべてアダン・タヌリ版全集 *Œuvres de Descartes*, publiées par Ch. Adam et P. Tannery, Paris, 1996による。これをATと略記し、引用に際してその巻数とページ数を示した。日本語訳は、野田又夫編『世界の名著 デカルト』中央公論社、『デカルト著作集』全四巻、白水社、『方法序説』山田弘明訳、ちくま学芸文庫、『精神指導の規則』野田又夫訳、岩波文庫を適宜参考にした。

3) AT. VI. 2

4) アランは心の動きを情動 (*émotion*)、情念 (*passion*)、感情 (*sentiment*) と区別し、情動は身体に最も近く、感情は理性に最も近いものとして位置づけている。本論における感情は、アランを踏まえたものというよりも、一般的に捉えられているような心の動きとしての感情と大まかに理解しておく。本論では展開することができなかったが、今後、感情と理性の考察をさらに深めていくならば、この区別を考慮する必要が出てくると思われる。

5) ジョナサン・ゴットシャル『ストーリーが世界を滅ぼす』 p. 17

6) 同書, p. 26

第1章 問題の背景

問題の背景として、21世紀現在の情報をめぐる状況について概観しておきたい。教育は情報環境と無縁ではなく、むしろ密接に関わっている。まずはどのような文脈や背景において上述の問いが生まれたのかを見ておきたい。

1-1 情報をめぐる現状

スマートフォンやタブレットが普及し、端末さえあればいつでもどこでもネットに接続できるようになり、私たちはこれまでにない大量の情報に日々触れている。大量の情報を前にした人間にとって、それらをどのように受け止め、処理していくかは大きな問題となる。あまりにも多くの情報が流れていく一方、そこに割くことのできる時間は有限であるため、人々の耳目を集めるような仕方で情報が表現されるようになった。

ここからいわゆるフェイクニュースの問題、誤情報や偽情報（いわゆるデマ）が拡散されていく問題が生じる。たとえば、地震やコロナ禍などの災害時に情報が錯綜していたことを私たちは経験している⁷⁾。実際に、誤情報や偽情報の方が正しいニュースよりも拡散されやすいことはすでに指摘されている⁸⁾。しかもファクトチェックには時間がかかり、チェックを経たいわゆる「正確な」情報は誤情報や偽情報ほど広まらない。限られた時間の中で行動する人々の注意を引くためには、理性よりも物語や感情に訴える方が有効である⁹⁾。2016年以来、ポスト・トゥルースという用語が急激に広まっているが¹⁰⁾、人々はもはや、「正確な」情報を求めているのではなく、面白く感情が揺さぶられる情報に魅せられているのではないだろうか？ 理性的な判断よりも感動が重視されているのではないか？

このような状況の中での教育（あるいは学習）は、これまでとは違った困難を伴うことになる。たとえば、児童生徒や学生に情報に対する接し方をどう教えるべきかという課題

7) さらに言えば、新型コロナウイルスの感染拡大のような想定しがたい状況に陥ったとき、入り乱れる情報を選別し、より適切な情報を入手し行動することは非常に困難であった。また、2024年1月に発生した能登地震では総務省がインターネット上の誤情報や偽情報に注意するよう呼びかけていた。詳しくは総務省のサイトhttps://www.soumu.go.jp/main_content/000923727.pdf（最終閲覧日2024年2月29日）あるいはhttps://www.soumu.go.jp/menu_kyotsuu/important/kinkyu02_000563.html（最終閲覧日2024年2月29日）を参照のこと。

8) 詳しくはVosoughi, S. et al. The spread of true and false news onlineを参照のこと。また、フェイクニュースや炎上の仕組みについては山口真一『ソーシャルメディア解体全書』に詳しい。この本では豊富なデータをもとにソーシャルメディアの問題点が分析されている。

9) ここでは詳しく展開することはできないが、ポピュリズムの台頭、ネット空間においてそもそも議論が成立しないことなど同根の問題である。

10) たとえば津田大介・日比嘉高『「ポスト真実」の時代』の第一章を参照のこと。

が浮上してくる。いわゆるメディア・リテラシーを高めるために教育は何ができるのか、という問いである。しかし、より根源的な問題は別のところにある。それは、教師がまさに批判対象となっているやり方を踏襲して教育しようとするという問題である。本来は理性の用い方を教えるべきであるのに、児童生徒や学生の感情に働きかけたりストーリーを援用することは教育の敗北なのではないだろうか？

1-2 メリット・デメリット

とはいえ、教育において感情や想像に訴えかけ、共感を呼ぶストーリーや具体例を用いることには、たしかにメリットがある。そのような物語や具体例のおかげで学習者が楽しく学ぶことができる。教師が提示する具体的なエピソードは — それはしばしば物語や感情の力を援用するのだが — 学生や生徒に理解されやすく、抽象的な理論の説明よりも聞きやすい。抽象的な、理性を用いさせる説明に集中することは難しいが、「楽しい」話、「面白い」経験は学習者を惹きつける。こうして教師は魅力的な物語を準備する。映画や音楽、動画やゲームなどを取り入れ、授業内で役立てようとするのである。

一方、このような手法にデメリットも少なくない。おそらく多くの教師を悩ませているのは、目先の楽しさで終わってしまい、遊びが学びに到達しないという問題であろう。生徒や学生は学習の場からわかりやすいストーリーがなくなった途端、やる気を失ってしまう。あるいは、当初は物珍しかった授業内での映画や音楽、動画やゲームを取り入れた活動に慣れてしまい、より強い刺戟を求めるようになる。学習者の要望に応えようとしたところで限界があり、教師はもはや追いつくことができない。こうして教師は自ら始めた手法に翻弄されてしまうのである。

第2章 精神と身体役割—デカルトの心身論より

第1章の問題提起を踏まえ、ここではデカルトの心身論を参照しつつ、哲学における理性の使用と、感情や想像の位置づけを概観する。精神はどのような役割を果たし、身体は精神に対してどのような影響を与えているのだろうか。

2-1 デカルトの心身論と理性の使い方

デカルトは精神と身体(物体)の働きを二分し、いわゆる心身二元論的に(あるいは物心二元論的に)物事を理解しようとした。精神と身体(物体)はまったく別の秩序に属し、それぞれの本質も異なるというわけである。ただし、デカルトの心身論は精神と身体が区別されつつも合一しているという、一見矛盾したあり方を保持している点にその特徴があ

る。人間の能力は、この二面性を踏まえて理解しなければならない。デカルトは精神の力を重視しつつも、身体に精神に対する影響を低く見積もってはいなかった。

デカルトの最も有名な議論は、いわゆる方法的懐疑¹¹⁾からコギト（「私は思考する、ゆえに私はある」¹²⁾）への流れであろう。一見、本当らしく思われる事柄も懐疑のもとでは敢えて偽なるものと見なされる。そのような方法を押進めていった先で、デカルトは「考える限りにおいて私はある」¹³⁾という地点に到達した。「考える限りにおいて私はある」が、思惟することをやめてしまった途端、私は自分の存在を確信できなくなる¹⁴⁾。つまり、私の本質は考えることにあり、「第二省察」のタイトルにあるように、「精神」は「身体」よりも、よりよく知られるのである。

「はじめに」でも述べたように、デカルトは少なくとも理性といういわば潜在的な能力は万人に等しく備わっていると見なしている。理性は精神の側に属する人間の能力である。また、理性は物的ではないため、“量的に”測定されるものではない。同じように理性を備えている人間がすべて同じ考えに到達しないのは、理性の多寡ではなく理性の使い方や考察の対象が異なることに由来する。

われわれの意見がまちまちであるのは、われわれのうちのある者が他の者よりもより多く理性をもつから起こるのではなく、ただわれわれが自分の考えをいろいろちがった途によって導き、また考えていることが同一のことでない、ということから起こるのであること¹⁵⁾。

もう一つ注意しておきたいのは、理性という能力を行使する際に、スピードが要求され

11) 一般に方法的懐疑と言われるが、デカルト自身は単なる「懐疑 *la doute*」あるいは「誇張的懐疑 *la doute hyperbolique*」と呼んでいる。この方法は「まったく確実で疑う余地がないわけではないものに対しては、明らかに偽であるものと同じくらい用心して、同意を差し控える」(AT.VII.18)という仕方で進められる。詳しくはデカルト『省察』の「第一省察」を参照のこと。

12) デカルトのコギトは普通「私は思考する、ゆえに私はある *cogito ergo sum*」という形で表現されるが、主著『省察』においては「『私はある、私は存在する *ego sum, ego existo*』というこの命題は、私がこれを言い表すたびごとに、あるいは、精神によって捉えるたびごとに、必然的に真である」(AT.VII.25)と表現されている。

13) 「これ [=考えること] だけは私から切り離すことができない」(AT.VII.27)とデカルトは述べている。

14) 「私はある、私は存在する。これは確かである。だが、どれだけの間か。もちろん、私が考える間である。なぜなら、もし私が考えることをすっかりやめてしまうならば、おそらくその瞬間に私は存在することをまったくやめてしまうことになるであろうから」(AT.VII.27)とデカルトは述べている。

15) AT.VI.2

ているわけではないことである。

ゆっくりとしか歩かない人でも、もしいつもまっすぐな途をとるならば、走る人がまっすぐな途をそれる場合よりも、はるかに先へ進みうるのである¹⁶⁾。

重要なのは速度ではなく確実に先に進むことなのである。1 - 1で述べたような情報環境ではできる限り早くて確に“反応”することが求められる¹⁷⁾。しかしこれは本来の理性にそぐわない在り方である。児童生徒や学生は、大量の情報が精査や深慮する暇もなく流れていく日常に慣れている。そのような状況に置かれた彼／彼女らに、理性を用いて物事を理解しようとする方法は、日常とはまったく異質な努力を強いることになる。この意味で、教育現場は現代の情報環境との乖離に悩まされるわけである。

このように、デカルトは何よりも精神の力を重視し、考えることをある意味で人間の最も重要な本質であると位置づけた。その一方で、デカルトは身体が関わる能力を蔑ろにしているわけではない。誇張的懐疑のもとでは身体は精神よりも後に知られるが、身体が存在が証明されたのちに、精神と身体の一合が主張されている。デカルトの心身論においては、心身分離と心身合一を同時に考える必要がある。

では身体的能力が精神にどう関わっているのか。それが最も明確に論じられているのはデカルトの初期の著作である『規則論』¹⁸⁾においてである。理性は狭義において純粹知性を指すが、広義においては身体に関わる感覚や想像の力も援用する精神の力である。純粹知性とは区別されるが、知性を助ける感覚と想像の働きについて次節で詳しく見ていく。

2-2 身体の助けを借りた精神の能力

デカルトは『規則論』の中の「規則12」において認識のメカニズムについて説明している。私たちは純粹知性に加え、感覚、想像、記憶といった認識能力を持つとデカルトは考えている。これらの能力は、作用するために身体的場所を必要とする。感覚は感覚器官を、想像と記憶は想像 (*phantasia vel imaginatio*) と呼ばれる脳内の器官にその座を持っている。そのほかに、感覚器官と想像の中間に位置する、受け取られた知覚を統合する共

16) 同上

17) 最近ではタイムパフォーマンス (略してタイパ) という用語が広まり、少ない時間で多くのメリットを得ようとする風潮がある。理性を用いて確実に歩を進めようとする態度はこのような風潮とは相容れないものであろう。

18) 普通は『精神指導の規則』と訳される *Regulae ad directionem ingenii* という著作であるが、ここでは『規則論』と呼ぶ。

通感覚 (sensus communis) がある。共通感覚は、伝統的には多様な感覚器官から受け取られた外部感覚をまとめ上げる能力として捉えられている¹⁹⁾。この意味において、感覚も想像も記憶も、まずは身体側に位置づけられると考えてよい。純粹知性は身体的場所を必要としないが、その他の能力は身体に基づいているからである。

初期のデカルトによれば認識は次のようなプロセスを辿る²⁰⁾。感覚器官によって受け取られた知覚は、受け取られるや否や二次元の形象へとコード化される²¹⁾。感覚器官によって受け取られたこの形象は共通感覚へと、同時的に、何ら実在的なものに移りゆくことなしに、移される。これはあたかも、ペンの下部の動きが、ペンの上部によって空中に描かれるが如くである。共通感覚はこの形象を、印章が蠟に形を刻印するかのよう、想像に印象づける。この想像において形象は保存されるのである。この形象がある程度長く保存された場合、記憶と呼ばれる。想像と記憶は同じ器官を共有しており、感覚器官から想像までの伝達はいくまで受動的であり完全に機械的なものである。また想像に刻まれた形象も、想像とともに、精神的要素を含まないまったく身体的なものである。言うならここまでの過程は動物においても見られる、理性の介在しない側面である。しかしながら、この形象を脱コード化するために、純粹知性 (intellectus purus) が介入する。純粹知性が単独で働くとき、その作用は「理解する (知性によって認識する) intelligere」と言われ、このとき純粹知性は身体を全く必要としなかった。これは純粹に精神的な力である。しかしこの同じ力、同じ認識の力 (vis cognoscens) が、それに関わる身体機能にしたがって異なる名を持つのである。

したがって、想像 *imaginatio* とは、身体に助けられた知性 *entendement* と解釈することができる²²⁾。一般的に知性とは純粹なる理性の働きであり、そこに身体が介入することはない。しかし、想像は、脳にかたどられた形象を利用する。まさに身体を精神へとつなぐ重要な役割を果たしているわけである。想像はいわば感覚や感情、記憶等を用い、それらの助けを借りながら知性を働かせる。たとえば理論上の三角形を紙の上に描くことはできないが、具体的な三角形を描くことによって理解が進む。哲学における抽象的な議論に

19) 中村雄二郎『中村雄二郎著作集 V 共通感覚』を参照のこと。cf. アリストテレス「睡眠と覚醒について」『自然学小論集』(『アリストテレス全集 6』 p. 245, Aristoteles, *Parva Naturalia*, 455a10-455a30)

20) 以下の段落の記述は拙著『情報体の哲学』第一章 2 を参照しつつまとめたものである。

21) デカルト『規則論』「規則12」(AT. X. 413-414)

22) Fichant, *Science et métaphysique dans Descartes et Leibniz*の第一章を参照のこと。フィシャンは、1643年6月28日付エリザベト宛書簡(AT.III.691)において採られた表現を用いて和訳では通常「精神」とされている *ingenium* を「想像によって助けられた知性」と呼ぶ(p. 5)が、本論でもこの解釈に倣う。

についても同様であって、本来ならば「目に見えない」理性や精神を図示しながらその仕組みを説明することがある。教育においてこの段階は重要である。身体から精神へ、具体から抽象へと繋ぐための重要なステップであると言えよう。

したがって、感覚も想像もその不完全性を受け入れつつ、うまく活用していく必要がある。児童生徒や学生に何かを教える場合には、そのメリットだけでなく不完全性を踏まえる必要がある。知性は感覚や想像によって助けられる。しかしながら、最終的に目指されるべきなのは純粹知性であって、感覚や想像の段階にとどまってはならないのである。感覚や想像の助けを借りた学習はゴールではなく、いわばスタートであることを児童生徒や学生に理解させなければならない。

第3章 感情や感覚を理性へと繋げること

このように感覚や想像を使用すること自体をデカルトは禁じていたわけではなかった。むしろ対象に応じた能力の使用が目指されるべきだとデカルトは考えていた。また、実のところ物語の効果をデカルト自身は十分に承知していたはずなのである。以下、哲学における物語の位置づけについて考察していく。

3-1 物語の強さ

デカルトはおそらく物語が持つ強さとその効果に気づいていた。なぜならデカルト自身も物語を用いているからである。たとえば、すでに引用した『方法序説』は、自身の半生を振り返り、いわば物語りながら議論が進んでいく。学問的著作はラテン語で書かれるのが主流であった時代において、敢えてフランス語で著されたこの書物が物語を援用していたのは、幅広い読者を想定してのことだったであろう。また、デカルトの主著である『省察』は六部から構成されているが、「一日一省察」という設定のもとで書かれている。その中でもデカルトの懐疑、そしてコギトへの流れは、これまで多くの人々を魅了してきた。というのも、デカルトは懐疑によって揺らいだ信念、自らの基盤が崩れる不安、突拍子もない思考に対する躊躇などを「ストーリー」として描き、その「感情」に読者は共感するからである。

ゴットシャルが指摘するように²³⁾、詩や物語を警戒したプラトンもまたストーリーとして(あるいは仕掛けとして)戯曲形式の対話篇でソクラテスの姿を描いている。また、「洞窟の比喩」をはじめとする様々な寓話や神話も駆使している。プラトンのこの姿勢は、一見矛盾するように思われる。それはおそらく、プラトン自身もストーリーの危険性に十分

23) ジョナサン・ゴットシャル『ストーリーが世界を滅ぼす』第二章を参照のこと。

に気づきながら、その力を手放すことができなかつたからであろう。

人間は様々な要素の中に物語を読み込み、要素どうしを繋ぎ、それによって理解の助けとする。それゆえ戦略として理性を標榜する哲学者自身も物語を用いる。物語はその意味においてたしかに有効な導入なのである。

ただし、デカルトもプラトンも共感や感情のレベルで留まっていたわけではない。自分の哲学の入口において、読者を共感や感情によって誘惑するが、最終的に思考の力によって読者を引き上げようとする。哲学者のテキストは必ず読者を感覚や想像が及ばない領域へと誘うのである。

ゴットシャルは物語から逃れるための手段の一つとして科学の力を挙げている²⁴⁾。そして、ストーリーテリングに全力で抗えと結論する。一方、プラトンはアイデアの世界を描こうとし、デカルトは理性あるいは純粹知性の領域を論じた。ここでは、物語に抗うよりも、物語の力を利用して別の段階、もう一つの領域に移行する可能性を探ってみたい。感覚や想像といった身体の助けを借りることによって知性は駆動されるが、最終的にそれらを手放すことによってしか得られない純粹な知性の働きがある。そしてそのような知性のみが有効な領域があるのだ。生徒や学生を知性の領域へと引き上げること、これこそ、教師が目指すべき活動なのではなかつたか。人間は物語を消し去ることはできないが、物語という形式を利用してさらなる高みを目指すことはできる。

3-2 具体から抽象へ 感情から理性へ

物語を忌避するのではなく、物語をどのように抽象的理論に繋げるか。私たちはようやくこの問いに辿り着いた。感情を理性へと高めるためには何が必要なのか。すなわち、毒でもあり薬でもあるパルマコンをどのように使いこなすのかという問題である。

教育において導入として感覚や感情に訴えることを避けるのは、おそらく困難である。それは人間知性の限界でもあり、特性でもある。具体を援用することによって人間は理解の入口に立つ。しかしながら具体を抽象へと高める能力を人間は備えている。少なくとも「大人」であれば、このような抽象的側面の重要性を理解すべきなのである。むしろ、抽象的側面、純粹知性の領域を認めることこそが、子どもから大人へと成長した証である。大人は物語の強さとその心地よさを自覚しながらも抽象世界へと歩みを進めることができる²⁵⁾。

24) ジョナサン・ゴットシャル『ストーリーが世界を滅ぼす』p. 238

25) まさにアランおよびジョルジュ・パスカルが指摘したように（「はじめに」参照）、子どもを成熟させることが大人の努めなのである。

私たちが忘れがちなのは、人間が物事を認識し、思考し、判断する際に心身の両方が関与しているという点である。身体の影響を過小評価してはならない。身体は一般的に想定されているよりもずっと精神に対して能動的に働きかける。その影響を自覚することが、理性を正当な仕方で働かせるためには必要なのである。つまり、精神はそのような身体の能動(すなわち精神の受動 passions)が、自身に大きな影響を与えていることを知っているからこそ、そのような影響を脱して、あるいはその影響を踏まえたくて思考することができる²⁶⁾。それは精神独自の働きであり、身体にはなしえない精神の領域である。このような理性の働きを、私たちはささやかであるが信じてみたい。教師は児童生徒や学生が理性を発動することそのものに関わることはできないが、少なくとも手助けはできる。その「信仰」があるがゆえに、劇薬を使用しながらも教師が教育を手放すことはない。

最後にこの「信仰」という態度について議論しておきたい。「Cogito 私は思考する」から出発するデカルトにおいて他者について語るのは容易ではない。思考は自分一人で完結し、しばしば独我論と批判されてきた。しかしアランは、『心の冒険』第32章「どのようにして感情が思考を変えるか」において、次のようにデカルトを足がかりとして議論を展開する。

私は〔次の言葉を〕繰り返す。「私は思考する、ゆえに私はある」そして「〔私の同類であるあの人も〕思考する、ゆえに〔その同類も〕ある」。私の同類は思考し、そして愛する。だからその同類が思考することを私は知っているし、常に愛することを私が確信するがゆえに、私はこれらの最初の諸概念を勝ち取るのである。私は物質に少しも支配されないことを誓う。まあ、吟味してみよう。私は必然性に従うことを決して誓わない。それとは全く反対に、私が誓うこと、それは従わないということなのだ。誓うということ、それは自由であることを誓うのであり、デカルトが言うように、自由意志を少しも欠かないことを誓うのだ、ということに注意しよう。どんな愛についても大切な宣誓がこうしてなされる²⁷⁾。

ここでアランが「物質に少しも支配されないこと」を、そして「必然性」に「従わない」ことを誓うという決意を述べていることに注意したい。アランはどこまでも自由に意志を発動し、愛するのである。「物質」や「必然性」はおそらく「身体」や「本能」と言

26) デカルトの後期の著作である『情念論』*Les passions de l'âme*はまさに、精神が身体に対して「受動的」である状態について論じている。

27) 米山優『精読 アラン『心の冒険』』pp. 494-495

い換えてもよい。愛を限りなく思考に近い領域で、つまり精神の領域で理解しているのである。

この「愛」「愛すること」を本論では取えて「学ぶこと」と置き換えたい。知への愛がフィロソフィア、すなわち哲学という営みであるように、私たちは自由に知を愛することができる。私たちは必然性に支配されずに学ぶ。身体や物体の影響から自由に私たちは知を追い求める。私の同類、すなわち私の生徒や学生は思考し、学ぶ存在なのである。

この章を米山優は次のように読み解いていく。

ここではそういう主体がある時にどのように振る舞うかという話ではなくて、主体というものの存在について述べようと言っているように私には思えます。さらに言えば、ある主体が抱く感情というものをどのように捉えるかが、その感情に関わる対象としての主体の存在をどのように考えるかに関わっているという風に私はここを読んでみたい。言い換えれば、〈主体〉とは言っても、〈ある人の感情に関わる対象〉である〈客体〉の方をも、〈この私という主体〉とは区別される〈別の主体〉であると考えるような仕方を、アランは念頭に置いているかもしれないと私は考えるのです²⁸⁾。

ここでアランは、何らかの条件下における限定的な主体の振る舞いではなく、主体のあり方、主体という存在の仕方について議論していると米山は解釈する。本論の教育の場面へとこの主張を敷衍するならば、教える側である教師は、児童生徒や学生がどういう主体として存在するのかを再考しなければならず、しかもそれは「感情」との関わりにおいてなされるということになる。さらに言えば、主体としての児童生徒や学生の感情に関わる対象を、別の〈主体〉として捉え直し、どのように規定するかも重要となる。

より具体的に考えてみよう。本論で問題となっている教育の現場で利用される様々な物語やゲーム、映画やマンガなど、感情に関わる対象である客体を含め、教育者が学習や学習者に関わる事柄の位置づけを今一度吟味しなければならないのである。教育や学習において、物語など感情に関わる様々な対象は主体に働きかけ、ときには支配しようとさえする。しかし、それに従わないという誓いを、自由意志をもって立てることは、少なくとも成熟した大人である教育者には可能なのである。

ジョルジュ・パスカルはアランを参照しつつ次のように述べている。

28) 同書, p. 496

われわれは体によって、信じさせられるのであり、理性によるのではない〔…〕。まったく意志をとまなわない、そして体がわれわれに相談もなくはじめるなにかの動きから生じるこの種の意見を、信心〔軽信 *croyance*〕と呼ばなくてはならない²⁹⁾。

信仰と信心の違いは、信仰が疑いを超越していることにある。〔…〕それは放棄ではなく選ぶことだ。それは逃避ではなく果敢であることだ³⁰⁾。

もし我々が、そして学習者が、理性ではなく感情によって動かされ、何事かを信じさせられているのであれば、それはある種の「信心」や「軽信」であり、根拠なく本当らしい (*vraisemblable*) ものに縋ろうとする態度だと言わねばならない。しかし、児童生徒や学生といった学習者の可能性を信じて理性の使用の重要性を説き、彼／彼女らが理性を働かせる手助けをすることは、教育者の「信仰 (*foi*)」であり誓いなのである。

教師が、敢えて選択したこのような「信仰」のもとで教育を続けること、学習者の可能性を意志によって信じることは、単なる軽信でもなければ怠惰でもない。それは自身の教育理念のもとで果敢に教育を実践することである。もし目の前の生徒や学生が感情や物語にのみ頼っているように見えたとしても、彼／彼女らもまた理性を備えているということ忘れてはならない。もし私たちが児童生徒や学生を信じないのであれば、理性に訴えることなどそもそもできないであろう。私の同類が「思考する存在」であることを私たちは第一に信じなければならない。またその信頼が理性によってなされることを誓わなければならない。それによって感情が理性へと繋がる方が開かれることだろう。教育者には、最終的に感情をまじえないで理性によって思考し判断する力を子どもたちのうちに開花させる役割が課せられている。

おわりに

以上のように、教育において感情や物語に訴えるという方法の問題点と、感情を理性へと高める可能性を模索した。当然のことながら、いささか理念的なこの考察があらゆる問題を解決するわけではない。教育に携わる私たちにとって、唯一の絶対的方法は存在せず、それでもなお何らかの方途を探求し続けるしかない。そのためにはこのような問いを忘却しないことが重要なのだ。

感情や共感、そして物語についてはさらに深く、多様な視点から議論することができる

29) ジョルジュ・バスキアル『アランの哲学』p. 170; *La pensée d'Alain*, p. 150

30) 同書, p. 260; *Ibid.*, p. 169

だろう。これらに関わる考察を進めることによって新たな可能性も見出されることだろう。今後の課題としたい。

参考文献

Alain

- *Propos sur l'éducation*, P.U.F., 1932 (『アラン著作集 7』白水社, 1960年)
- *Définitions*, Gallimard, 1953 (アラン『定義集』神谷幹夫訳, 岩波文庫, 2003年)

Descartes, R.

- *Œuvres de Descartes*, publiées par Ch. Adam et P. Tannery, Paris, 1897-1909, réédition Vrin-C.N.R.S. 11 vol., 1964-1974
- 野田又夫編『世界の名著 デカルト』中央公論社, 1967年
- 『デカルト著作集』全四巻, 白水社, 1973年
- 『情念論』谷川多佳子訳, 岩波文庫, 2008年
- 『精神指導の規則』野田又夫訳, 岩波文庫, 1974年
- 『省察』山田弘明訳, ちくま学芸文庫, 2006年
- 『方法序説』山田弘明訳, ちくま学芸文庫, 2010年

Fichant, M., *Science et métaphysique dans Descartes et Leibniz*, P.U.F., 1998

Gottshall, J. *The Story Paradox: How Our Love of Storytelling Builds Societies and Tears them Down*, Basic Books, 2021 (ジョナサン・ゴットシャル『ストーリーが世界を滅ぼす』月谷真紀訳, 東洋経済新報社, 2022年)

Pascal, G.

- *Alain éducateur*, P.U.F., 1964 (ジョルジュ・パスカル『教育者アラン』橋田和道訳, 吉夏社, 2000年)
- *La pensée d'Alain*, 4e éd., Bordas, 1967 (ジョルジュ・パスカル『アランの哲学』橋田和道訳, 吉夏社, 2012年)

Vosoughi, S., Roy, D., Aral, S. The spread of true and false news online, *Science*, 9 Mar 2018, Vol.359, Issue 6380, pp. 1146-1151

曾我千亜紀『情報体の哲学』ナカニシヤ出版, 2017年

津田大介・日比嘉高『「ポスト真実」の時代』祥伝社, 2017年

中村雄二郎『中村雄二郎著作集 V 共通感覚』岩波書店, 1993年

山口真一『ソーシャルメディア解体全書』勁草書房, 2022年

米山優

教育における感情と理性 感情を理性へと高めるための哲学的考察（曾我千亜紀・MENANT Julien・山本晃輔）

- 『アラン『定義集』講義』幻戯書房，2018年
- 『精読 アラン『心の冒険』』，幻戯書房，2023年

謝辞

本研究はJSPS科研費20K03166および大阪産業大学学内研究組織の助成を受けたものである。