

山名淳・矢野智司編 『災害と厄災の記憶を伝える：教育学は何ができるのか』

李 舜 志

本稿は山名淳・矢野智司編著『災害と厄災の記憶を伝える：教育学は何ができるのか』の書評である。表題の「災害と厄災の記憶を伝える」から明らかなように、本書は戦争や震災など、社会全体に甚大な被害をもたらした出来事の教育に関心を持つ読者に向けて書かれている。しかし副題である「教育学は何ができるのか」は、一転して教育学そのものを問いに付すものとなっている。なぜ「災害と厄災の記憶を伝える」というごく限定されたトピックの射程が、教育学そのものを取めるほど拡大されるのか。本稿は、以上の問いに答えるために、副題である「教育学は何ができるのか」という問いに着目する。それによって、本書の持つ意義と可能性について検討することにしたい。

まず副題として掲げられた「教育学は何ができるのか」という問いかけを、読者が本書を手取る際の心持として解釈してみよう。つまりこの副題は、災害と厄災の記憶を伝える教育に関心を持つ読者が「何らかの方法論や実践記録が書かれているであろう」という形で本書に寄せる期待を表している、とひとまず考えてみる。

以上の期待に応えるものとして、諏訪清二による第7章「学校で災害を語り継ぐこと——〈戸惑い〉と向き合う教育の可能性」が挙げられる。防災教育がしばしば「同じ悲劇を繰り返さないために備えに力を入れよう」という結論に落ち着きがちであり、その際に「今のところ自分には関係ないか」という無関心が芽生えてしまう（p. 200）。このような防災教育一般に共通する紋切り型やそこから醸成される無関心を論考の冒頭に掲げた後、諏訪は防災教育の在るべき形について自らの実践経験を交えながら論じていく。諏訪の論考は、本書の副題である「教育学は何ができるのか」という問いかけに対して正面から取り組み、「教育（学）にできること」を提示しようと試みているものだとと言えるだろう。

しかし上記のように、教育実践にあたってのアイデアや対処法、実践記録などを本書に期待すること

は当然ではないか、と思われるかもしれない。それではなぜ本稿はわざわざ「教育学は何ができるのか」という副題に着目するのか。それは、方法論や実践記録への期待から本書を手取った読者にとって、その意義を見定めることが難しい論考が本書には少なからず取められているからである。既存の防災教育への貢献のみを基準としたならば、われわれは、本書の提示する論点や意義ばかりか、そこで見いだされる困難さえも読み取ることができない。

したがって、次に「教育学は何ができるのか」という問いかけを、ある種の「反語」として解釈してみよう。つまりこの副題を、「一体、教育学には何ができるというのだろうか」という嘆息として受け取ってみる。たとえば山名淳は本書の冒頭で、「〇〇を解消する教育」という安易な、しかしありがたい期待に対して、次のように釘を刺している。

むしろ、この空欄に「災害」を挿入しようとする際に生じるであろう困難の方を意識するところから、本書は出発している。

教育は基本的に上昇志向の営みだ。したがって、子どもたちを導く先が「喜び」であったり「幸福」であったり、「上達」であったりと、明らかな肯定性を帯びる場合には、そのような試みは教育の基本性質と相性が良い。災害および厄災というテーマに子どもたちの接近を促す場合はどうだろうか。（中略）言い換えれば、災害は「〇〇を解消するための教育」という有用性志向の営みを根底から動揺させ、その営みそのものの無力さを露呈させかねない（p. iii）。

すなわち本書の主題である災害や厄災は、「幸福」や「上達」へと導くために有用であろうとする教育および教育学にとって、その無力さを露呈させかねないものなのである。これから検討していくように、教育という上昇志向かつ有用性志向の営みにおいて災害や厄災に寄り添うことの困難は、戦争や震

災と向き合う教育者を、教え導くことをめぐる知恵と思索の起源へと折り返すのである。

本書が教育学の限界を問いただす内容であることは、題目に災害だけでなく「厄災」を付していることからもうかがえる。まず、本書における災害の定義を確認しておこう。

一般に、「災害」という言葉を耳にしてすぐに思い浮かぶのは、地震や台風などのような、いわゆる自然災害ではないだろうか。本書においてもそのような事態を念頭に置いていることはいうまでもない。だが、ここでは「災害」概念をより広く捉え、個人の生命や生活を脅かしかねないほど社会の基盤を動揺させるようなさまざまな出来事を、「災害」と呼ぶことにする。そこには、自然災害のみならず、戦争や迫害、巨大地震、環境汚染、また金融破綻などのような社会システムの危機も含まれることになる(p. 3)。

以上のように、災害という言葉の及ぶ範囲を拡大することによって、本書は地震や津波だけでなく戦争、原発事故、公害などをその射程内に収めることが可能となった。しかしこれだけでは不十分だ、と山名は考える。災害と厄災は区別されなくてはならない。だからこそ本書は「災害と厄災」と題されているのだ。それでは厄災とは何か。

厄災を定義するにあたって例に挙げられるのは、「禍は人知を超えた力によって払われる」という観念を示唆する「厄払い」という言葉である。「『厄災』という言葉には、災害と厄災の記憶に教育がふれるとき人間の意図どおりにならない負の巡り合わせへの畏怖が、人間の限界に対する憤りと諦念が、まただからこそその悼みと祈りが付随している」(同上)。たとえば、災害だけでなく厄災をも主題とする教育においては、「かけがえのない人々の死をどのように受け止めるか」、「被災の体験をもたない私に共感は可能なのか」、さらに「私はなぜこのような困難な時代を生きているのか」、「そもそも『生きる』とは何か」といった問いが要請される(同上)。したがって「厄災」というテーマは、災害をめぐる教育が当然含意する未来への備えとしての防災と必ずしも一致せず、両者の関係は常に緊張を孕むものとなる。

本書の序章において以上のように災害と厄災が定義され、またそれらが有用性志向の教育学に決して

取まらないものとして提示されていることは決して看過されてはならない。というのも、ここで示された両者の間に存する緊張関係および葛藤こそが「教育学は何ができるのか」という副題を導いているからである。

たとえば小野文夫による第1章「〈非在のエチカ〉の生起する場所——水俣病の記憶誌のために」は、本書の冒頭に収められているにもかかわらず／だからこそ、「何らかの方策や実践記録が書かれているであろう」と期待して本書を手にとった読者を戸惑わせるだろう。というのも、小野は、災害と厄災の記憶を伝えるための方法や教育実践について論じていないだけでなく、「教育」という営みと一見無関係な事柄をも取り上げているからである。

水俣病を主題とする小野の論考は、「あるできごとのさまざまな記憶を参照しながら、その有形無形に蓄積された記憶のアーカイブの総体へ参与してゆく試み」として「記憶誌(memoriographies)」という方法を採用する。なぜ小野は水俣病事件を取り上げるにあたって、このような落穂拾いとも揶揄されかねない手続きをとるのだろうか。それは、水俣病事件が、「健康被害」や「経済的補償」のような法的言説だけでなく、暮らしや生、存在の居場所といった「エチカ」の次元も含めた、できごとの記憶の総体において把握されなければならないからである(p. 33)。

しかし記憶誌というアプローチを採用することで、小野の論考は論文の基礎的な作法から大きく逸脱してしまう。たとえば「非在のエチカ」という論旨の下、各章がどのように連関しているか曖昧であり、個々の論点が拡散してしまっている。したがって本章はあたかも筆者が着想をその都度書き留めた備忘録のような様相を呈している。またアガンベンやデリダ、ジャン＝リュック・ナンシーのような思想家の概念が、特に主題的に論じられることなく石牟礼道子の著作からの引用や水俣病患者の言葉と重ねられていく。その様はベダンティックな哲学的装飾だという非難を招きかねないだろう。

それでもなお、本書の書評にあたって小野の論考が重要であるのは、それが水俣病を災害だけではなく「厄災」としても位置付ける必要性と、それゆえに課される困難を顕著に示しているからである。小野の論考が抱える難点は、小野個人の過失だけでなく、厄災と教育を結びつけることの困難に由来する

ものでもある。「記憶誌」が把握しようと試みるエチカの次元は、法的言説だけでなく上昇志向かつ有用性志向である教育学的言説からもこぼれ落ちてしまう。厄災に付随するエチカの次元は、著者自身にも「身もだえ」するような筆致を強いる。厄災についての言葉は常に過剰であり、また不足してもいるのだ。

興味深い点は、以上のような困難を抱えながらも、本書のすべての論者が災害と厄災の記憶を伝えることの必要性和その責務を強調していることである。たとえばローター・ヴィガーは、不安や狼狽を煽り立てるカタストロフィー教育(Katastrophenpädagogik)が、ドイツの教育や教育科学の議論において「否定的なものとして位置づけられ、軽侮の意味を込めて用いられることがほとんどである」が、それと同時に「カタストロフィーは避けて通ることのできない教育学のテーマである」こともまた自明であるというパラドックスの存在を指摘する(p. 296-297)。

以上のように、災害と厄災は不安や狼狽および道徳的な強制を生み出すために教育的にも教育学的にも好ましくないとされる。それではなぜわれわれは災害や厄災の記憶を伝えようと、忘却を克服しようと欲するのだろうか？ 災害や厄災を、法的言説を溢れ出す語彙や文体においてわれわれに語らしめるものとは一体何なのであろうか？

矢野智司による第8章「それからの教育学——死者たちとの関わりからみた教育思想への反省」は、以上の問いに直面した際に語るべきことの示唆を与えてくれる。矢野は論題に掲げる「それから」について、次のように説明する。

個人に固有の人生において、それ以前とそれ以後とを画してしまう大きな切断点や臨界点をもたらす事件や出来事があるように、共同体や国家においても「それから」と呼ぶべき大きな出来事の「それ」が起こることがある。同時代を生きた者がみな共有する、あるいは共有させられてしまう経験や体験というものがあり、そのとき「私たち」の「それから」がはじまる。こうした出来事の代表的なものに、厄災である戦争と災害がある。「それから」の「それ」は忘れがたく、「それ以前」と「それ以後」とでは世界の成り立ちそのものが異なってしまうような出来事である(p. 233)。

このように「私たちが『それから』というかぎり、私たちはいつも『それ』と指す出来事につなぎ止められており、『それ』は私たちの現在の経験に浸透し、私たちを方向づけ象っていくことになる」(同上)。ペロポネソス戦争を経てソクラテスが知を愛する者となり、ナポレオンの登場によりフィヒテが国民に向けて語るべき言葉を獲得したように、時代を画す出来事は哲学および哲学者を生み出す。そして哲学だけでなく、教育思想もまた「それから」と関わる思想の一つではないか、と矢野は考える。「未来を作ることに加担する教育思想も、『それから』と関わる思想の一つではないか」と思いいたると、あらためて『それから』との関係を問うことが、教育思想の誕生という謎に近づくための新たな道を聞いてくれるかもしれない(p. 234)。

ここで肝要であるのは、矢野の論考において扱われるのは「どのように災害と厄災の記憶を伝えるか」という方法論的な問いでも、また「災害と厄災の記憶を伝える教育とは何か」という哲学的問いでもなく、「われわれに災害や厄災の記憶を伝えるよう強いるものは何か」という、動機あるいは欲望の問いだという点である。教育学を限界に直面せしめるにもかかわらず、なぜひとは災害と厄災の記憶を伝えるよう、忘却を克服するよう欲するのか、あるいは欲するよう強いられているのか。矢野の論考において俎上に挙げられるのは、このような脱中心化された主体性を持つ教育者の欲望である。

なぜ原爆投下の記憶を伝えなければならないのか、なぜ大地震の記憶を伝えなければならないのか。この問いかけへの応答として、矢野は教育学の暗渠とも言うべき場所に伏在している、「それ」以外には名指しようのない不気味なものを取り上げる。しかしこの不気味なものを払しょくすることは決してできない。なぜなら矢野が述べるように「それ」とは教育学を支えるものでもあるからだ。教育という再生産の営みが、その根本において「同じ過ちを繰り返さない」という決意の下に支えられているのであれば、そして平時においてはその端緒が忘れ去られてしまうのであれば、災害と厄災はわれわれの持つ教育への欲望を顕在化し、教育学という学的体系を根底から揺るがすだろう。だからこそまさに、本書『災害と厄災の記憶を伝える』の持つ射程は、教育学における特定の領域に限定されるものではなく、教育学そのものを問いに付すほど長大なも

のとして捉えられなければならない。

ただし「それ」に駆動される教育学すべてが首肯できるものではない。たとえば矢野は「歴史の証人として死者たちが呼びだされ、『正しい歴史』を求めるとし、歴史の犠牲者として死者たちの声に耳を傾けることに注意が促され、ナショナリズムに基づく教育論が声高に論じられてもいる」ことに注意を促す (p. 251)。死者は何も語らない、だからこそそれは容易に特定のイデオロギーの走狗と化してしまう。

したがって、「このような状況のなかで、死者たちへの負い目を駆動力とする教育の在り方自体を問い直し、死者たちとの関係を新たに結び直す道を探ることは、アナクロニズムではなく教育学の重要な

課題」となるのである (p. 251)。そしてそれはいまだ課題に留まっている。なぜなら先に小野の論考を通して確認したように、「それ」に寄り添う思索は既存の教育学の安定した記述を攪乱してしまうからだ。災害と厄災を教育において語る言葉、そして死者たちと新たな関係を結ぶ言葉を、われわれはいまだ持ち合わせていない。上昇志向でも、有用性志向でもない教育や教育学はいかにして可能となるのか。「教育学は何ができるのか」という副題は、諦念を滲ませる嘆きとしてではなく、開かれたこの問いをわれわれに突き付けるものとして解釈することもできるだろう。