

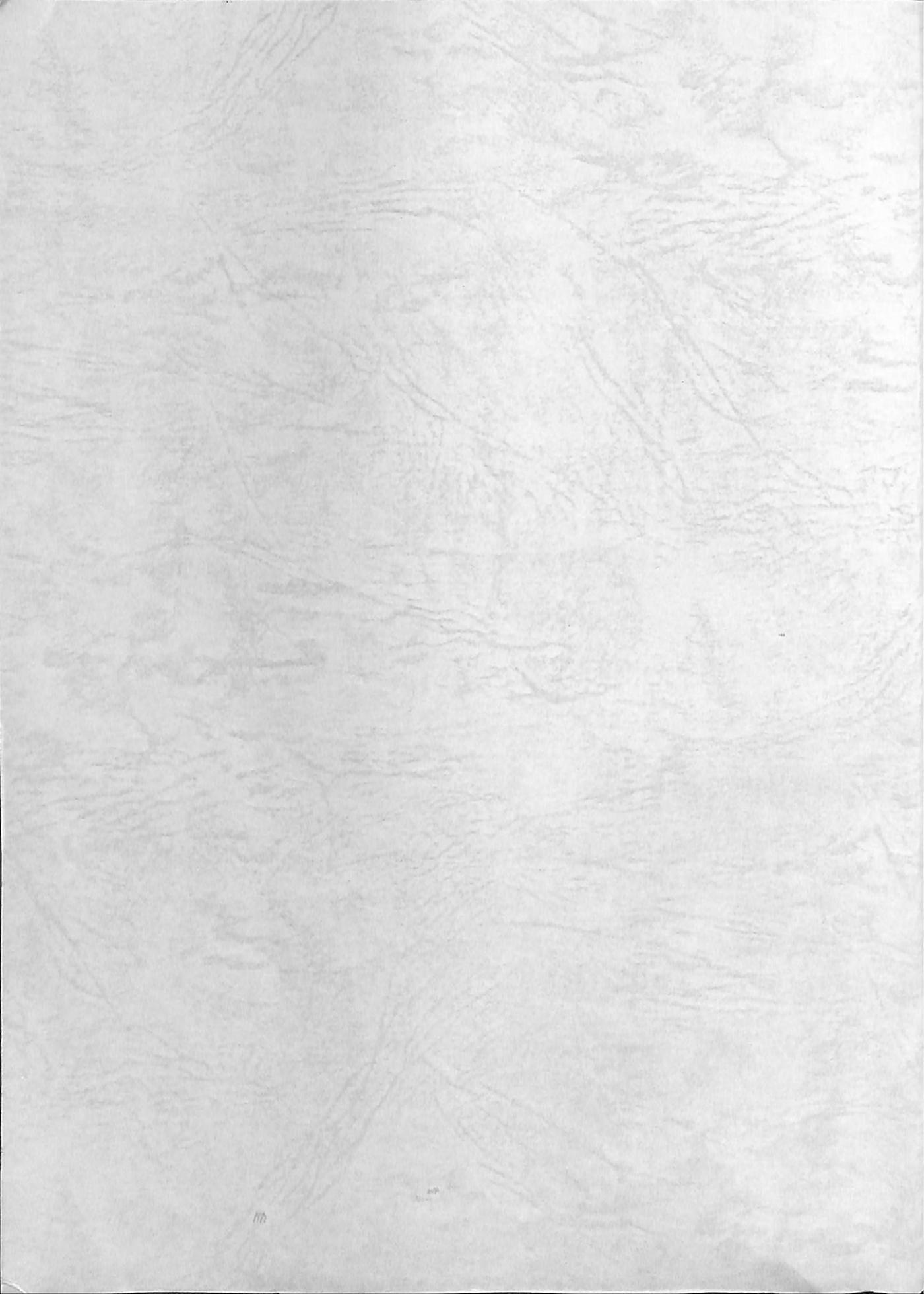
平成 14 年度

# 都 倫 研 紀 要

第 41 集

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

保  
存  
冊



## 14年度の終わりに

会長 海野省治（東京都立青山高等学校長）

平成15年1月20日都倫研顧問の斎藤弘先生が亡くなられた。79歳とのことであった。都倫研では、OBの方々でいろいろご指導いただいた方々が多い。末席の私などは語る余地はないが、一つだけ思い出を語らせていただく。

私が事務局長を引き受ける前だったと思うが、当時、文部省教科調査官であった斎藤先生から依頼があって、大学入学資格検定試験の問題作成委員を引き受けた。問題の検討を進めているときに、私の問題が引っかかった。その時は、もう私はこれ以上アイデアは浮かばない、考えても仕方がない、という気分であった。しかし、先生は、私の問題文を机の上に置き、めがねを外したりかけたりしながらひたすら考え続けてくれた。不出来な問題をどう工夫したらよりましたか、髪の毛を掻き上げながら考えていて下さった。その姿を今でも思い出す。こうしたお姿からにじみ出てくるお気持ちは、決してまねができない。先生のお姿を偲びつつ、ご指導いただいたことに厚く感謝申し上げるとともに、ご冥福をお祈り申し上げます。

さて、東京都教育委員会の今後の改革の中には、生徒による授業評価の計画が盛り込まれている。私はこれは、一層の授業改善のために実施が必要だと思っている。それと共に、学校内で相互に授業を公開しあうことも進められればと思う。授業公開は教員にとってはいい勉強の場である。本研究会の例会が、公開授業を欠かさないで今日まで来ていることは大きな財産である。今後も継続し、研究協議の充実を図りたいものである。

教室での授業は、生徒一人に対し、10人位の教科担任が教えている。（クラス単位であるが、受け手は一人一人の生徒だと考える）、10人の教科担当者が横の連絡を取って授業に臨むことができたなら、一人一人の生徒は各授業の中に内容の一貫性や関連性を見出せて、知識の総合化が可能になるのではないかと思う。そうでないと生徒は、「各先生の授業はそれぞれ別のもので、相互につながりはない」、「試験のときには、それぞれに合う答案を書けば合格する」と思う可能性が大きい。教員が連携すれば、よりよい結果が生まれる。そんな理想が実現する学校であればいつも思う。

「紀要」 第41集 目 次

巻頭言	会 長 海野省治	1
I 平成14年度 研究主題と研究体制		4
II 平成14年度 研究活動報告の概要		6
III 研究例会報告		8
総会並びに研究大会		
研究発表	東京都立竹台高等学校 黒須伸之	11
講 演	東京工業大学大学院教授 橋爪大三郎	12
第1回研究例会		
公開授業	東京都立工芸高等学校 山口 通	17
研究発表	(株)泉放送制作・青山学院大学大学院 浅野麻由	
講 演	東京都立目黒高等学校 坂口克彦	18
	明治学院大学教授 竹田青嗣	19
第2回研究例会		
公開授業・講演	東京都立青山高等学校 鈴木宣雄	33
研究発表	東京学芸大学教育学部附属高等学校大泉校舎 大谷いづみ	35
講演2	東京都立青山高等学校 海野省治	38
IV 分科会報告		
第1分科会	東京都立葛西南高等学校 多田統一	44
夏季合同分科会	東京都立足立高等学校 渡辺範道	48
V 特集 公民科「倫理」「現代社会」の教材化の工夫		
エコライフ実践者からのメッセージを教材化する		
一グローバルな視野の育成とともに身近な生活からのエコ活動を一		
	(株)泉放送制作・青山学院大学大学院 浅野麻由	
	東京都立目黒高等学校 坂口克彦	52

就業指導・進路指導を意識した現代社会の授業

東京都立大森高等学校 小賀野勝芳 …… 60

ドキュメンタリービデオでつくる「政治・経済」の授業

東京都立田柄高等学校 松澤 徹 …… 64

VI 個人研究

精神障害の分類と関わりかた

芝中学・高等学校 石塚健大 …… 72

デューイのシカゴ実験学校のイメージ 東京都立小平西高等学校 西尾 理 …… 78

参加型学習の社会問題への応用について 東京都立竹台高等学校 黒須伸之 …… 86

アメリカにおける「死の要請」の推移：「尊厳死」の登場

—生命倫理教育／デス＝エデュケーションのための研究ノート—

東京学芸大学教育学部附属高等学校大泉校舎 大谷いづみ …… 90

落語をテーマとした倫理学習

—仏教・落語・生命の三題噺—

麴町学園女子高等学校 小泉博明 …… 103

『都鄙問答』『性理問答の段』覚え書き 東京都立九段高等学校 佐良土 茂 …… 110

ディベート学習の可能性と限界 東京都立国立高等学校 新井 明 …… 116

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約 …… 122

事務局だより …… 123

研究分科会参加者名簿 …… 124

執筆のお願い …… 125

編集後記 …… 126

## I 平成14年度 研究主題と研究体制

### [本年度の研究主題]

「生徒が現代の社会の諸問題について自ら問題設定・問題解決のできる力を持ち、人間としての在り方生き方についての深い自己洞察を行えるような指導の研究」

### [研究主題設定の趣旨]

今年度の分科会構成にあたって、私たちは以下のような問題意識をたてた。

昨今の社会情勢にはたいへん多くの衝撃的な出来事があった。2001年9月に起こったアメリカでの同時多発テロ事件は、初めて民間航空機を使った攻撃として衝撃を与え、世界中から強い非難を浴びた。たが、続くアメリカによる対アフガニスタン報復攻撃では破壊力の強い新型爆弾により多くの犠牲者が生まれ、テロ行為への報復のあり方と是非が問われた。一方、イスラエルではパレスチナとイスラエルの対立が深刻化し、テロ行為とそれに対する軍事攻撃によって多くの犠牲者が出ており、今後の和平は難しい状況にある。

人類の対立以外に目を転じてみると、われわれのあるいは地球の未来を問うような出来事が相次いだ。科学技術の発展の成果としてのクローン技術は、多くの批判や心配をよそについて人間の複製に着手しつつある。悪化している地球環境問題では、京都議定書を巡って、アメリカなど大国が自らの利害を押し出し、その締結と実行を困難にしている。

国内状況では、バブル崩壊とその後遺症から抜け出すことのできない日本経済においては、多くの企業が倒産し、リストラの名の下に労働者の人権が脅かされている。そうしたなりふり構わぬ競争原理が多くの国民の心を荒廃させ、疲れさせている。中高年者の解雇や自殺が増え、家族や就学中の子どもへの影響が出ている。さらに、この国の政治は混迷を極め、相変わらず政治家や官僚の犯罪や疑惑は後を絶たない。国民の多くは展望を失い、未来を語れなくなってきている。大人の中には人としてどう生きるかのモラルまでも失った行為も増えてきている。このように国外国内を問わず、人類が経験したことのない出来事が驚くような速さで進行しているといっていだらう。

こうした今を生きる高校生の置かれた状況はどのようだろうか。例えば、長く続く就職難に悩み、また学校完全五日制によるゆとりと学力不安の間で揺れ動いている。携帯電話維持のためにアルバイトに励み、学校から逃避行為を行う高校生も多い。あるいは自分の快樂のために人を傷つけてしまう生徒もいる。「17歳の危機」といわれる痛ましい事件が多く発生している。その一方で、社会の問題を自ら考えて何かしらの解答を求めようとしたり、積極的にボランティアに励んで人のために何かをしたり、海外に自ら出かけていって体験を増やすなどの前向きな活動に取り組んでいる生徒も多い。

こうした状況に対して学校教育と「公民科」は何を為しうるのであろうか。高校生にアンケートを取ると、彼らは今の社会の出来事に多くの関心を持って、もっと知りたい、考えたいと思っている。一見刹那的に見える彼らも、彼らなりに将来設計を持っている。こ

これらの諸問題を扱うのはまさに「公民科」の分野である。

私たちが高校生に養わせたいものは、現代の社会を冷静に受け止め、問題を批判的に考え、また自ら行動することのできる態度と、周囲に安易に流されないようなしっかりとした人生観ではないだろうか。そして将来への希望と、社会をつくっていくという気概を持たせることではないだろうか。そのために、われわれ教員がお互いの教材や授業の研究を行い、さまざまな方面から授業を生徒が主体的に考えていけるような豊かな時間と内容にしていく必要があるだろう。

具体的な研究項目は以下の通りである。

- (1) 「現代社会」「政治経済」の指導内容では、現代の社会を構成している諸原理を考え、それとともに、現代社会の諸問題である戦争と平和、開発と環境、福祉、情報化社会、地域の問題などを考察させる。そして諸問題を解決させるために、生徒一人一人が自ら環境設定を可能にする指導内容と教材の開発の研究をする。
- (2) 「倫理」の指導内容では、社会、文化、青年心理、先哲の思想などの学習をベースに、情報倫理、生命倫理、環境倫理、家族、国際化などの現代社会的問題の解決や取り組みを考えさせる。そして自分をよく知り、人類の文化的遺産から本質的なものを学ぶことによって未来を切り開いていく力をはぐくませるための指導内容と教材の開発の研究する。
- (3) 上記の授業内容・教材開発を実践するための教育方法の研究を行う。

### 【研究体制】

そこで、この分科会構成は以下のようにする。

第1分科会 政治・経済的分野の研究 主に「政治・経済」に関する研究と授業実践を報告

第2分科会 倫理的分野の研究 主に「倫理」に関する研究と授業実践の報告

これらの研究会分野は決して単独にあるものではなく、相互に関連しあうものである。お互いの研究分野を関連させながら、充実した活動を行っていききたい。また、他の研究会との交流も積極的に行っていききたい。

## II 平成14年度 研究活動報告の概要

第1回 5月24日(金) 総会並びに研究大会

会場：都立九段高等学校

### (1) 総会

#### 議事

会長挨拶

会長 海野省治

平成13年度 会務報告

小平西高等学校 西尾 理

平成13年度 決算報告並びに会計監査報告

小平西高等学校 西尾 理

平成14年度 役員改選並びに事務局構成

会長 海野省治

平成14年度 事業計画案審議

小平西高等学校 西尾 理

研究計画案審議

調布北高等学校 岡田信昭

平成14年度 予算案審議

小平西高等学校 西尾 理

### (2) 研究発表並びに研究協議

① 平成14年度研究活動の総括

平成14年度都倫研研究部

② 研究発表

「参加型学習の実践報告」

東京都立竹台高等学校 黒須伸之  
国際理解教育センター (ERIC)

### (3) 分科会構成

(4) 講演 「これからの公民科教育を考える」

東京工業大学大学院教授 橋爪大三郎

第2回 10月22日(火) 第1回研究例会

会場：東京都立工芸高等学校

(1) 公開授業 「ブッダの教え—空と無我—」(1学年「現代社会」)

東京都立工芸高等学校 山口 通

(2) 研究発表並びに研究協議

「新しい視点からボランティア教育を考える

—ボランティア活動の問題点を教育現場から考える—」

清泉放送制作・青山学院大学大学院 浅野麻由

東京都立目黒高等学校 坂口克彦

(3) 講演 「哲学ってなんだ」

明治学院大学教授 竹田青嗣

第3回 2月18日(火) 第2回研究例会

会場：東京都立青山高等学校

(1) 公開授業

「時代を越える思想の探求—アドルノを中心に—」(1学年「倫理」)

東京都立青山高等学校 鈴木宣雄

(2) 研究発表並びに研究協議

「生と死の語り方—生命倫理教育の組み換えのために—」

東京学芸大学教育学部附属高等学校大泉校舎 大谷いづみ

(3) 講演 「時代を越える思想の探求」

東京都立青山高等学校 鈴木宣雄

「私の60年」

東京都立青山高等学校長 海野省治

### III 研究例会報告

平成14年度 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

#### 総会並びに研究発表大会

平成14年5月24日（金）

東京都立九段高等学校

#### 次第

#### 1. 開会

#### 2. 会長挨拶

#### 3. 議事

(1) 平成13年度 会務報告

(2) 平成13年度 決算報告並びに会計監査報告

(3) 平成14年度 役員改選並びに事務局構成

(4) 平成14年度 1 事業計画案審議  
2 研究計画案審議

(5) 平成14年度 予算案審議

(6) その他

#### 4. 研究発表並びに研究協議

① 平成13年度研究活動の総括

平成13年度都倫研研究部

② 研究発表

「参加型学習の実践報告」

東京都立竹台高等学校 黒須伸之  
国際理解教育センター (ERIC)

5. 分科会構成 … 分科会登録、世話人選出

6. 講演 「これからの公民科教育を考える」

東京工業大学大学院教授 橋爪大三郎

#### 7. 閉会

#### 平成14年度事業計画

1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第41集の刊行

2 研究会報の刊行 「都倫研会報」第65号の刊行

3 総会並びに研究発表大会 平成14年5月24日（金） 東京都立九段高等学校

4 研究例会の開催

◇ 第一回 10月中旬

◇ 第二回 平成15年2月上旬

5 研究分科会 2分科会構成で各々3～4回を予定

6 その他

平成14年度 役員改選並びに事務局構成 (下線は新任・敬称略)

役員	氏名 (所属)
会長	海野省治 (青山)
副会長	喜多村健二 (日野)、辻勇一郎 (荻窪)、及川良一 (墨田川)
会計監査	三宅幸夫 (江東養護)、水谷禎憲 (西)
常任幹事	葦名次夫 (忠生)、泉谷まさ (墨田川)、 大谷いづみ (学大附属大泉校舎)、工藤文三 (国立教育政策研究所)、 佐良土茂 (九段)、平沼千秋 (農業)、増淵達夫 (都教育庁)、 <u>西尾理</u> (小平西)
幹事	新井明 (国立)、石井杉生 (都教育庁)、岩橋正人 (工芸)、 大野精一 (晴海総合)、岡田信昭 (調布北)、岡田博彰 (豊多摩)、 岡本重春 (光丘)、蕪木潔 (水元)、上村肇 (都教育庁)、 黒須伸之 (竹台)、小泉博明 (麴町学園)、幸田雅夫 (玉川聖学院)、 河野速男 (鷺宮)、小島恒巳 (都立大附属)、小寺聡 (南多摩)、 小林和久 (日大二高)、紺野義継 (正則)、斎藤晴子 (館)、 坂口克彦 (目黒)、佐藤幸三 (鷺宮)、杉本仁 (南多摩)、 関根荒正 (府中東)、高橋誠 (福生)、田久仁 (新宿)、 多田統一 (葛西南)、館入慧子 (共立女子)、立石武則 (府中工業)、 富塚昇 (晴海総合)、徳久寛 (玉川)、西尾理 (小平西)、 西川一臣 (桐ヶ丘)、仁科静夫 (小金井北)、原田健 (国分寺)、 平井啓一 (井草)、廣末修 (北野)、福田誠司 (富士)、 藤野明彦 (国分寺)、伏脇祥二 (代々木三部)、古山良平 (学大附)、 町田紳 (葛西工業)、水堀邦博 (荻窪)、皆川栄太 (小平)、 三森和哉 (久留米)、宮澤眞二 (井草)、宮原賢二 (港工業)、 村野光則 (お茶大附属)、諸橋隆男 (大妻中野)、山本正 (代々木三部)、 吉野明 (鷗友学園)、吉野聡 (学大附属)、和田倫明 (航空高専)、 渡辺潔 (新宿山吹)、渡辺勉 (小石川)、渡辺範道 (足立)、 渡辺洋 (小松川)、渡辺安則 (飛鳥)
顧問	小川輝之、蛭田政弘、井上勝、細谷斉、佐藤勲、岡本武男、斉藤弘、 船本治義、増田信、G.コンプリ 尾上知明、渡辺浩、中島清、 佐藤勇夫、寺島甲祐、鮎沢真澄、井原茂幸、道広史行、酒井俊郎、 嶋森敏、金井肇、沼田俊一、山口俊治、勝田泰次、永上肆朗、 伊藤駿二郎、菊地堯、杉原安、小川一郎、秋元正明、木村正雄、 中村新吉、坂本清治、宮崎宏一、大木洋、成瀬功、 <u>小河信國</u> 、 <u>小嶋孝</u> 、 <u>新井徹夫</u>

平成14年度都倫研事務局（敬称略）

都事務局長	廣末 修（北野）
都 研 究 部	部 長 岡田信昭（調布北） 副部長 多田統一（葛西南） 石塚健大（芝） 岩橋正人（工芸）
都 広 報 部	部 長 村野光則（お茶の水女子大学附属） 副部長 渡辺 洋（小松川） 古性 晃（白鷗） 渡辺範道（足立）
事務局員 （全倫研）	渡辺安則（飛鳥） 和田倫明（航空高専） 黒須伸之（竹台） 町田 紳（港工業） 平井啓一（井草） 高橋 誠（福生） 富塚 昇（晴海総合） 三森和哉（久留米） 坂口克彦（目黒） 本間恒男（青梅東）

## 参加型学習の実践報告

東京都立竹台高等学校 黒須伸之  
国際理解教育センター (ERIC)

竹台高校では2年生の選択科目の1つに、「国際理解」という科目が置かれている。そこでは2年ほど前から市民講師の制度を用いて、国際理解教育センター (ERIC) の協力を得て授業が行われている。この授業形態は1学級20人の編成に対して、公民科の専任教員1名と市民講師によって進められている。市民講師の定員は1名であるが、各班ごとに専門の指導員が配置されるために極めて良好な授業環境を実現している。

参加型学習では伝統的なインプット型学習とは対照的に、世界的な課題に対して自らの内面から問題意識を喚起し、自主的・価値創造的に多くの人々と手を取り合って進めていくという人材（ファシリテーター）の育成が目指される。こうした参加学習は、アメリカと西ヨーロッパで特に積極的に取り組まれており、極めて多様な教材・授業方法が開発されている。人権・環境・文化の多様性・国際関係など、現代的問題の解決を模索する学習には、高度な専門性と経験、多彩な教材が必要であり、反面、シンクタンクは活躍の場を必要としており、ここに専門家としての市民講師と公立学校とのコラボレーションの意義が存在している。

今回の発表では、国家の役割を理解するという参加型授業の見本を、実際に会場に集まった教師を対象に実施した。長期にわたって伝統型授業に慣れてしまうと、授業への工夫が弱体化する場合もありうるわけで、自らも生徒と同じように問題解決への参加意識をもって考え、発表し、意見を共有してみるという経験は、初めての人にとっては戸惑いと新鮮な驚きを感じられたのではと思われる。また、市民講師という制度の有効性を紹介することができたということが、この発表の1つの成果であったように思われる。

## これからの公民科教育を考える

東京工業大学大学院教授 橋爪大三郎

### 1. 変容する社会の社会科（学）

はじめに、高等学校の「社会科」について、社会科学全般と関連付けてお話ししたいと思います。この部分は以前（1993年10月7日）にこの研究会でもお話したものです。

社会科（学）とは、「社会」についての「科学的」な研究と理解でき、その研究対象は人間の行為と行為をもたらす価値判断の集積です。それは、なぜ大切なのかその理由を考える「意味」、人間にとって大切な「価値」、していいことと悪いことを考える「ルール」などです。またその研究方法は、実証という手続きが必要な「科学」でなければならず、すべての人が承認する根拠をそなえる必要があります。事実だけではなく納得できる論理も必要なのです。ですから私は、社会科（学）教育では、科学として社会を実証できるような能力を身に付けるためにも、観察者であるよりも当事者であるという意識を与えることが必要であり、そのためには知識ではなくて実践（プラクシス）、つまり市民としての行動様式の習得を目指すことが特に大切であると考えます。

社会科の科目にはさまざまなものがありますが、歴史では過去の、地理では現在の、それぞれ社会の事実関係とその意味を考えなければならないのですが、その意味を深く考えることなく、これらの科目を単に入試のための知識の暗記に還元してしまう傾向があるように思えます。これは社会科が社会科学とは正反対に向かっている残念な傾向であると私には思えるのです。それは、「政治・経済」や「現代社会」「倫理」なども同じで、政治学や経済学、社会学や哲学などの本質に少しでも迫るような取り上げ方をされているのだろうかと考えます。とはいっても、教育現場ではさまざまな工夫が試みられているのかもしれませんが、しかし、重要で現実的なテーマほど、教えにくいのが現実ではないでしょうか。

たとえば、戦争責任は戦後世代の「反省」や「追及」という形で教えられますが、これでは戦中、戦後生まれにかかわらず、戦前や戦中を悪と単純に考えてしまう。そのため、失敗のメカニズムからは無関係であるという、当事者意識の欠如した無責任な態度につながりかねない。憲法についても、本来は国家と人民の統治契約であるにもかかわらず、つい憲法を尊重することイコール護憲と考えてしまっていて、床の間に飾ってしまうような議論となる。差別の問題を考えるにしても、「差別してはいけない」と教えることによって、隠れた異質性を掘り起こし、かえって差別が再生産されることになってしまわないだろうか。国連も戦勝側の連合軍が形を変えた軍事同盟とも考えられ、集団的自衛権を肯定すること

につながらないか、などなど、当事者意識をもった市民としての行動様式を習得させるということはなかなか難しいことなのです。

## 2. 「課題追及学習」にこう取り組む

それでは、どのようにしたらよいか、ということになります。いくつかヒントになるようなことをお話ししたいと思います。

まず、具体的な事例を通し、市民としての判断を支援するために、ケース・メソッドの効用を活かすということです。たとえば、次のような問いかけをしてみるとどうでしょうか。

- ①憲法を否定し、政府の転覆をはかる陰謀集団が集まっている。どうしたらいい？逮捕する根拠法は？
- ②あなたが結婚して子ができた。親の一方は被差別部落出身。将来その出生を子に語る？
- ③『ちびくろさんぼ』が絶版になることにあなたは賛成、反対？

などです。これらはどれもすぐに結論は出ないものかもしれませんが、討議を通して考えさせることは、民主主義の市民の良識を理解させるには有効であり、不完全なこの世界にどう立ち向かっていくかの良いレッスンになるとも思うのです。

生命と地球環境については、ショッキングな事例を紹介するという方法もあります。たとえば、地球上の生物の体重による動物淡白の構成比を示します。1位は牛、2位はヒト、3位はニワトリと豚など。これをみると、人間と人間が食べるものでその大部分を占め、人間のためにその大部分が消費されていることがわかります。そして、現実の問題として、炭酸ガスの増加や農地の不足と荒廃の問題が起きているわけです。つまり、人間はこうして地球にかなりの負荷をかけている。だから、地球にやさしければ人間に厳しくならざるを得ないということになります。環境問題などを論じるときに、「気休めエコロジー」とならないよう、しっかりと当事者意識をもって考えていかなければならないと思います。

家族と地域社会に関して考えさせるときには、「もし、あなたの町を除いて、日本の他の部分が消滅してしまったら、どうする？」といった問いかけを行なってみる。政府はどう創るか、食料はどう調達するかなど、民主主義社会の再生産を擬似体験してみるといった授業展開も面白いと思います。また、他にも「あなたが親だったら、子供をどう育てるか？」とか、「擬似家族をつくって役割を演技させる」といった試みも考えられます。（これについては堤・橋爪編『選択・責任・連帯の教育改革』に関連事項があります＝筆者）

多文化主義とは何か考えさせる場合には、食物規制、安息日(暦)、服装、言語、習慣など世界のさまざまな文化の理解を目指す必要があります。その際には、単に「いろいろな文化がある」という知識だけでなく、それを「当然のこととして付き合うマナー」がより本質的に大切なことと理解させねばならないでしょう。（アル・グラスビー著『寛容のレシピ』を参照してください＝筆者）

### 3. 価値・意思決定・言語—価値システム専攻の狙い—

それでは、ここからは私が勤務する東京工業大学大学院社会理工学研究科価値システム専攻 (Department of Value and Decision Science=VALDES) についてお話ししながら、速やかに適切な意思決定の重要性について述べていきたいと思えます。(講師より後日送付していただいた同専攻のパンフレットを参照し、より具体的な記述としました=筆者)

価値システム専攻 (VALDES) は、21世紀の新しいタイプのリーダー養成の場として1996年に新たに創設されました。地球環境問題、民族・宗教・文化的対立の問題、生命倫理問題、南北問題、情報化とグローバルゼーションなど現代社会が直面するさまざまな問題は、どれもその本質を深く追及する価値判断と意思決定における卓越した能力が必要となります。また一方で、その問題に関わる多様な当事者を説得し、迅速な解決に導く意思決定のスキルも求められます。問題の深層構造を理解しない軽薄で拙速な Decision や、難解かつ細部にこだわる理想論ばかりでいつまでたっても結論が出ない Value の探求にこだわるのではなく、ダイナミズムに溢れた、新しい学問と実践の融合を創造していくことを目指しています。

そのために、VALDES は3つの理念を宣言しました。1つ目は文理の融合です。現代の諸問題は、文系だけ、理系だけといったバラバラの知識で解決できるほど単純なものではありません。宗教・文化など文系的問題と思われるものにも理系的素養が必要であり、科学技術や自然環境など理系的問題の解決にもそれを取り巻く社会構造の理解や、異なる文明ごとの人間観や自然観の違いといった文系の知が必要なのです。新しいタイプのリーダーはそれら双方に習熟していなければならないと考えます。

2つ目は数学と哲学の融合です。これは問題の数理的な把握と分析を目指す数学と、自然言語による合意形成の技術である哲学の二つのアプローチの融合です。長い学問的伝統に支えられた、人類の叡智とも言うべき深みのある観点と、数理的な手法を使った、客観的かつ厳密な現状認識の両立こそが、複雑化し、単一のアプローチでは理解不可能な現代社会を解き明かすために求められている手法であると考えます。

3つ目の理念は、学問と実践の融合です。混迷する現代社会の状況をただ後追いしたり、傍観者的に分析を行なうのではなく、積極的にコミットしていく学問と、ただやみくもに行動するのではなく、深い洞察と分析に支えられた実践が求められます。そのために、異なる分野の人々とのディスカッションを重視し、自己調和的言論に終始するのではなく、葛藤と相互理解のプロセスを繰り返す中で、真に実践的な知を生み出していくことを求めるのです。

こうした理念を実現するために、多彩な専門分野を専攻する教官が3つの講座に分かれ、相互に緊密な連絡を取りながら一体となって運営しています。それは、意思決定の前提となるさまざまな価値を理解し、体得し、創造する「価値論理講座」、社会という複雑な対象

を、数理という鋭利な武器によって攻略する「社会数理講座」、問題の価値前提と数理的構造をふまえて、実践的な解決を導く「決定過程論講座」の3つの講座です。

私は、「価値論講座」のなかで、言説編成という分野を中心に研究しています。そこで学生に学んでほしいことは、「言葉を鍛えながら、自分を鍛える」ということです。それは、日常言語が合意形成のためのツールであり、意思決定の前提を明示するものであると考えることから、言葉を正確に、厳密に、豊かに使う技能を身に付け、「考えるように語り、語る通りに行動する」ことが非常に重要であるということです。いわば公的な場であるディスカッションのなかで、自分の感情や価値を自分の言葉で語り、それに対する他人の批判にもゆるがないという、言葉を正しく使うトレーニングをしながら、意思決定を積み重ねることで、市民としての行動様式が育っていくものと考えています。これは、先ほど述べた高等学校における社会科教育の課題を解決するためにも一つの参考になるのではないかと思います。

#### 4. これからの「倫理」を考える

最後にまとめとして、これからの「倫理」教育について私の考えることをお話したいと思います。(竹田青嗣・橋爪大三郎『自分を活かす思想／社会を生きる思想』をご参照ください＝筆者)

「倫理」を考える上で、「自由」と「ルール」、「公共性」といったことをキーワードにして考えながら話を進めたいと思います。

近代主義やマルクス主義はルールを自由な制約と考えました。今でも校則や規則を想像してもわかるように、そう考える人も多いと思います。しかし、私はまず「ルールがなければ自由はない」と考えてみることから始めてみようと思います。つまり、ルールと自由は背反しないということです。これは、言語論的転回のようにも思えますが、言葉に文法がなければ意味を伝えられないのと同じであると考えます。しかし、ここでいうルールとは、存在意義の明確な最小限のものに絞り込んで、それのみに従っていかうということです。人々は自分たちの自由を極大化するために、多様な自由や個性を受け入れる最小限のルールを自分たちで制定する民主主義という仕組みを作り上げてきたのです。そして、そのルールは権力者も含めて誰にでも適用されるという法の支配の原理が確立し、現状に不満があれば、ルールを変更できるという漸次的なステップも可能としました。また、ルールを担保するのは権力であるから、それゆえルールにもとづいた正しい権力が必要とされるのは当然ともいえます。

今までお話してきたように、ルールは人間が生きていくうえでは必要不可欠であり、ルールに従って人々が生活している社会のあり方そのものが公共的であるということです。しかし、ここで考えなければいけないのが、この公共性です。日本は明治以来戦前まで、この公共性を天皇が独占してきたため、日本人は公共性を国(官)が独占することに慣らされ

てきてしまったように思えます。しかし、官や国が公共性を独占することには大きな問題があります。それは普通の人々、つまり納税者によって支えられているということを忘れてしまう危険性があるからです。社会を構成する一人一人である市民が、市民として民主主義のプロセスとルールをわきまえながら国を監督し、自分の自由と幸せが人々に支えられ、また自分も逆に支えられているという自覚をもつこと、つまり公共感覚の本質を理解することが大切であり、ここから国家を含むそのほかの制度が始まっていくのだと思います。

倫理教育は、知識や徳目ではなく、相手の幸せは自分の幸せであるといった倫理の根源を理解し、人々が生きることの相互関係を体得することが非常に重要であると思います。

この講演要旨は、去る2002年5月24日に都立九段高等学校で行なわれた標題の講演をまとめたものです。講演をそのまま収録するように努めましたが、録音機器の不具合により、講演時に講師より配布された資料と後日送付された資料をもとに再構成したものです。

(文責＝都立足立高校 渡辺範道)

#### 講師紹介

橋爪大三郎 (はしづめ だいさぶろう)

1949年神奈川県生まれ。東京大学大学院社会学研究科博士課程修了。執筆活動を経て、現在、東京工業大学大学院社会理工学研究科価値システム専攻教授。専門は社会学。著書に『言語ゲームと社会理論』『現代思想はいま何を考えればよいのか』『選択・責任・連帯の教育改革 完全版』(以上、勁草書房)、『はじめての構造主義』(講談社現代新書)、『性愛論』(岩波書店)、『民主主義は最高の政治制度である』(現代書館)、『橋爪大三郎の社会学講義』『同2』(夏目書房)、『冒険としての社会科学』(毎日新聞社)、『自分を活かす思想/社会を生きる思想』(竹田青嗣と共著 径書房)、『自分を知るための哲学入門』『世界がわかる宗教社会学入門』(筑摩書房)、『政治の教室』(PHP新書)、『寛容のレシピ』(解説・NTT出版)、『その先の日本国へ』(勁草書房)など多数がある。

# ブッダの教え

——空と無我——

東京都立工芸高等学校 山口 通

## はじめに

瀬戸内寂聴著『釈迦』（2002年11月発行）にはブッダの最後の言葉として、こう記されている。

「この世は美しい。人の命は甘美なものだ。」

この世は苦に満ちている、という人生観・世界観との対象が見事だ。パラドックスと言うより、これは両者・両側面を包み込んでいる。

## 1. 生いたちから「悟り」まで

ゴータマ・シッダルタという名の由来、釈迦族の話、カースト制度という奴隷制度社会の話、クシャトリアの生活、現代にいきるカースト制度などを話す。次に、ブッダの子どもの頃の話、結婚、出家、苦行、悟りの話。

## 2. ブッダの思想・世界観

「人生は苦である」

四苦八苦の話。生・老・病・死、愛別離苦・怨憎会苦・求不得苦・五蘊盛苦の話。

## 3. 苦はどこからくるのか

平家物語の諸行無常、煩惱、平安・寂靜、ニルヴァーナ（涅槃）。空とは何か。あらゆる事物・現象は相依相関（そうえそうかん）のなかにあり、何ひとつとして、それ自身で独立して存在し得るものはない。万物一体、機法一体であり、うつろい、変化してやまないものである。

生物のなかのヒトは、植物性タンパク質や動物性タンパク質を自然の中からいただいて生活し得る。また、空気の存在なくして音の世界・音楽の世界はない。

無我とはなにか。永遠不滅の実体、すなわち我は認められない。変化しないものはない、ということである。

#### 4. 般若心経と「法の哲学」序文

般若とはなにか。高度な知恵、空を知る知恵が般若である。276文字からなる般若心経。「色即是空、空即是色」の話。

ヘーゲルは著書『法の哲学』序文で、「現実的なものは理性的であり、理性的なものは現実的である」と述べている。この理性とは、本質・本質的な存在である。

一方、「色即是空、空即是色」における空とは法（ダルマ）・理法・理性・法則と言えよう。

つまり、ヘーゲルの理性・本質と般若心経における空は理性・本質という共通性をもっているのではないだろうか。

空と無我の世界観には、「宇宙」「自然と社会」「私」との密接な連関がベースにある。それだけでなく、うつろい・変化・運動という、二つの大きな世界観がどっかりと座っている。無我における変化・運動のとらえかたも、空と通じる。

この空と無我の世界観は連関と運動・変化・発展の一般法則と重複するものがある。原始仏教における空と無我においては、運動・発展の認識は色濃く浮かびあがっているとは言えない。しかし、極めて弁証法的である、と言えよう。

ギリシアの哲人、アナクサゴラスの「ヌース」、ブッダの「空と無我」、ヘーゲル、エンゲルス、マルクスの「弁証法」には、物質自身の持つ内的目的性・本質・理性・ダルマ・法則が世界観の底流にある。

#### 第1回研究例会〔研究発表〕

### 新しい視点からボランティア教育を考える

——ボランティア活動の問題点を教育現場から考える——

（株）泉放送制作・青山学院大学大学院 浅野麻由  
東京都立目黒高等学校 坂口克彦

\* 発表内容については、『都倫研紀要 第40集』p.42及び本誌 p.52をご参照下さい。

# 哲学ってなんだ

——自分と社会を知る——

明治学院大学教授 竹田青嗣

## 1. はじめに

今日お話ししたいのは、近代哲学とはいったい何か、それはどういうことをなすとげたのか、ということです。私が高校の頃（もう40年近く前ですから、倫理の教科書にどんなことが載っていたかあまり覚えていないのですが）記憶にあるのは、倫理の教科書には哲学者の名前がまずあって、その哲学者の言葉が書いてありました。これをつなげて覚えるというのが倫理の勉強の定番でした。ところが、近代哲学がどういうことを果たしたのかということはほとんど何も書かれていなかった、そういう気がします。

最近とみに思うのは、近代哲学が何をしたのかということがほとんど知られていないのではないか、ということです。それは日本だけではなくて、世界的な傾向ではないかと感じます。近代哲学は今、ほとんど否定的な対象となっています。われわれの若いころはマルクス主義が哲学というとその代表であり、近代哲学というものは市民社会のイデオロギーだと言われていました。市民社会というのは資本主義を生み出した大本なので、ひじょうに否定的に見られていたわけです。それで私もそういうものかと考えていました。しかし、そういう近代哲学の理解は大きな誤りだったのです。

私は30歳ぐらいから哲学を本格的に読み始め、7、8年前頃からヘーゲルの『精神現象学』をもう一度詳しく読み直しました。ヘーゲルという哲学者は、近代哲学の総仕上げをした人であり、近代哲学の完成者と言われていています。近代哲学というのは市民社会の考え方の土台ですから、それまで市民社会というものに対して私も否定的な考え方を持っていました。しかし、ヘーゲルを読んでみて強く思ったことは、自分のそれまでのイメージは相当歪んでいたな、ということでした。同時に、近代哲学が全体として何をなすとげたかということも、そうとうはっきりと分かってきました。近代哲学は、一言で言うと、近代における社会と人間の概念、考え方を、完全に新しいものとして作り直したのです。そこで、近代哲学がどういう仕事をしたのか、どういう社会と人間の新しい考え方を提出したのか、ということをかいつまんでお話ししたいと思います。

## 2. 近代哲学が果たしたこと

近代哲学は、基本的に近代の社会の考え方と人間の考え方をすべてつくり直しました。

それまで長く人類が持っていた伝統的な社会と人間の考え方を全部更地にして、まったく新しく作り直したのです。

それまでの考え方は、たとえばヨーロッパにおいてはある意味でシンプルなものでした。すなわち、世界も人間も神の被造物だと考えられてきました。社会という概念はまだなかったのです。近代以前の社会（＝共同体）では、神が世界を造り、王に権威と権力を与え、王だけがルール（＝法）の最終的な権限者と考えられていました。ヨーロッパではキリスト教でしたが、この基本的体制は、中国でもインドでもペルシャでもエジプトでもほぼ同じです。宗教的な絶対的権威が（中国は儒教ですが）王に権威を与え、王は統治支配してしかるべき人間とされました。したがって伝統的社会（共同体）では、正しいこととは、王の（あるいは宗教的）ルールを身分にに応じてしっかり守るということでした。そしてそれ以外に正しさの概念を根拠づけるものはありませんでした。縦型の超越的な権威があり、その権威が王の権威を正当化し、その王が優れた王ならば国はうまく治まるというのが実情であり、それ以外に統治の原理も正しさの原理もなかったのです。

#### (1) 「認識問題」について

さて、近代哲学はどういう仕事をしたのか。近代哲学の根本問題は、哲学的には認識問題と言われます。これは主観－客観問題とも言います。人間の主観と世界それ自体が一致するかどうか。われわれは世界を認識しているけれども、われわれの世界認識は本当に正しい認識なのかどうかを原理的に問うものでした。私が若いころよく言われていたのは、この近代哲学の主観－客観問題というのは虚妄の問題である、ということでした。私に見えているリングが、今ここにあるリングと一致しているかどうか、そんなことを問うて何の得になるのかと。そういう問題は思弁の問題であって、実践がそれを解決すると。実践というのはすなわち、それを食べればよいということです。私が見ているリングが本当にそのリングそのものかどうかは食べてみればわかると、そういう言い方で主観－客観問題は古い問題だとされてきました。そのときはなるほどと思いましたが、あとから哲学をしっかりと学んでみると、むしろ実践で片づくと思っている方が甘いということがわかりました。なぜなら、ヨーロッパ哲学が主観－客観問題を中心問題としていた背景には、深い動機があったからです。

ヨーロッパ哲学が出てくる前提条件として宗教戦争がありました。16世紀のはじめぐらいに、カトリックとプロテスタントの対立が起こり、百数十年ぐらいヨーロッパ中が血で血で洗う戦争となりました。プロテスタントの僧侶はプロテスタントが正しいと言い、カトリックの僧侶はカトリックが正しいと言い、おびただしい論文が書かれました。そして論文でも決着がつかず、剣によって戦うということが起こりました。しかし戦乱は広がるばかりで埒があかない。そのうち知識人の中に、プロテスタントの信仰が正しいのかカトリックの信仰が正しいのかという二者択一は、どちらも違うのではないかという考えが少しずつ出てきました。この宗教的争いへの倦厭が啓蒙思想という形になってあらわれ、百

科全書派を經由して、哲学の考えと並行して新しい社会思想として出てくるという経緯をたどったのです。

宗教改革・宗教戦争で重要なのは、それまでまったく自明で正しいとされていた世界像に対し、まったく違う神の考え方や信仰のあり方が対立的に出てきて、どれほどみんなて議論しても決着がつかないという経験をヨーロッパ人が初めて経験したことです。もう少しつと、近代の自然科学の考えが出てきます。これでもっと厄介なことになります。つまり、プロテスタントとカトリックのどちらが正しいのか議論していたのが、そもそもキリスト教的世界像自体が間違いだったという、より強力な考えが登場し、功利主義や無神論的な考えがどんどん出てくるようになったのです。さらに17世紀以降、世界の交通が広がったため、ヨーロッパが文化の中心なのではなく、ヨーロッパに匹敵するような文化があるということがわかってきます。違う文化ではまったく違う世界像を持っているということもだんだん明らかになってくる。いったいこれはどう考えればいいのか。世の中には多様な世界観、世界像が存在する。それらに対立するとその対立は超えがたいものになり、しばしば血で血を洗うような戦いの原因となる。まさしくこの過酷な経験が、主観—客観問題を生み出したのです。

## (2) 「社会」概念とそのシステムの設計

さて、その後近代哲学は「社会とは何か」という問題をもう一度建て直そうとします。それまでヨーロッパではキリスト教的世界像、つまり神学＝スコラ哲学が世界についての学問の中心でした。ところが、知識人はだんだん「それは怪しい」と考えるようになりました。自然科学の考え方がそれを大きく後押しします。デカルトもスピノザもカントも最初はみな数学や科学から出発したのです。彼らはスコラ学院で数学とか科学とかを学ぶうちに「これはおかしい」と考えるようになりました。自然科学はひじょうに普遍的な教え方をします。誰が考えても確かにこうなるという理路を数学や自然について取り出すというのがその基本原理です。ところが神学だけは完全に「物語」になっていたのです。本当にそうであるかどうかを理性で考えようとしても、結局は「昔々、実はこうなっていた」という話でしかないことがわかってくる。そのため哲学者たちは全然違うアプローチをすべきだと考えます。デカルトもスピノザもカントも、世界認識はもっと普遍的な形でなされるはずだという考えで進みました。それが哲学という形で結実していったのです。

はじめはどういう形をとったかという、まず神学的世界像をいったん全部疑うという方法を取り、そして、われわれが従来持っていた世界信念の根拠をもう一度問い直すところから出発したのです。われわれの自明の世界信念を疑うには、世界像が形成される場所である「観念」を検証し吟味しなくてはならない。まず「観念」のあり方を考える。それが観念論と言われる方法の本質です。観念論は、一般的には、観念が実在世界の原因であるとか、観念が世界に先行するといった考え方だというような理解がありますが、それは観念論—唯物論という対立図式の中で通俗化された歪んだ観念論の像で、観念論の本義は、

自明の世界像を疑うための方法です。客観世界や世界の实在を前提してしまうと、世界像を吟味することはできなくなるわけです。

ともあれ、それまでスコラ哲学の考え方でいうと、人間や世界は神の被造物であった。だから人間の存在の意味は、(教義によっても異なりますが)神の国を実現するためのものとされていました。世界の目的は神が司っており、人間は神の世界実現のために存在している、という考えがあたりまえのものでした。こうした世界観に対しては、いろいろな哲学者が出て、さまざまな言い方で批判を行いました。最も決定的な批判者はカントです。彼はそのことで近代哲学のはじめのチャンピオンになりました。

### (3) 「自由」と「尊厳」

カントは、「人間はそれ自身が目的であるような存在である」と言いました。神が外側から人間の「存在の意味」(目的)を決めているのではない、ということです。「人間をその人、その存在自体を目的であるような存在としてとらえよ」とカントは説きます。そして、それは一つの重要な概念で表現されます。それは「人間の本質は自由である」ということです。そしてカントはそのことを論理的に証明しようとしてしました。その証明の仕方が今の時点から見てうまくいっているかどうかについては問題がありますが、とりあえず「人間は自由な存在である」ということを彼は証明しました。ただし、カントの自由の概念の内実独特のものであります。それは単に好き勝手なことを何でもできるというようなことではありません。

カントで重要な考えは、何が善いことか何が正しいことかは必ずわかる、という考えです。つまり、善の本質は論理的に演繹できるものだということです。ここにある意味で彼の独創的な部分です。彼は、論理的にとことん考えれば何が善であるかはわかるという、今から考えればなかなか驚嘆すべき考えを提出したのです。カントの自由の概念は、この考えと結びついています。人間は自分自身の個別的な「～したい」「こうありたい」という感情や欲望を持っているが、理性で考えれば何が善いことか、何が正しいことかは必ずわかる。だから自然な欲望を抑えて「正しくあろう」とすることができる—これが人間の自由意志の本質である。感情性を持っているにもかかわらず正しいことに向かって意志する—それが人間の自由の本質である、とカントは主張します。自由とは、理性によって判断できる正しいことを、欲望や感情に抗して行うことなのです。そして、そのような行為のことをカントは「道徳的行為」と呼ぶわけです。

カントが近代哲学で果たしたインパクトはひじょうに大きなものがありました。それを一言で言うと、善の概念を完全に人間化、近代化したということです。善の本質あるいは根拠は、それまでは超越的な場所、つまり神の場所にしかなく、聖なるものからしか善の根拠はその出所がなかったのです。善は神が司っていて、神の命令や神の目的に従って人間には生きる指針が与えられ、その指針に沿って行為し生きることが善であると考えられていたからです。ところが、カントの考え方は、そうした超越した聖なるものをすべて取

り払ったのです。

カントによると、とことん理屈で考えれば何が善であるか必ずわかるということになります。その答えは、実践理性の根本命題という形で定式化されています。それは「君の意志の格率が、常に同時に普遍的立法に妥当するように行為せよ」というものです。この命題の意味は、人間は自分の格律、すなわち自分なりの行為の規準（マキシム）を持っているが、その規準を普遍的立法と一致するように行為せよ、そうすればその行為は常に正しいということです。普遍的立法とは、どんな人がいつどんな場面でその行為の規準を用いたとしても、その行為が人類全体に調和と平和を与え、人間の幸福を増進するような行為をさします。立法とは法律を立てることではなく、自分の中に行為の規準を立てることです。例えば、たとえば困っている人がいたら必ず助ける、という自己ルールを立てることです。このような自己ルールが普遍的なルールに合致するようにせよ、というのです。だから、この根本命題に反するような自己ルールのあり方は善とは言えない。たとえば、プロテスタントやカトリックが、自分たちの信念に基づいて互いに殺し合うことは善とは言えない。それは戦いを拡大するような善悪の規準で、世界の平和と調和に反するからです。

善とは何か、正しいとは何かという概念を、超越的な宗教的な威力を取り払って人間の関係の中だけに置いたという意味で、カントの功績はたいへん大きかったと言えます。もちろん似たことを考えた人はいましたが、多くの人々が納得するような形でこうした考えを打ち出したのはカントが初めてでした。「善いとは何か」は人間関係をしっかり考えれば必ずわかる。そして善いというものの内実がはっきりすれば、人間はそれを意志することができる。この考えによってカントは、歴史上初めて人間にとっての「善」「善い」の概念の本質を人間化したと言えます。

#### (4) 「社会契約」と「一般意志」

これまで、自由な個人という考え方がどのような経緯で出てきたかについてお話ししてきましたが、次に近代社会の考え方についてお話ししたいと思います。先ほどお話ししたとおり、近代以前の社会では、超越的な権威があって、王がルールをつくっていました。このルールの系統が定まらないと必ず内紛や戦争が起こり、人民にとっては安心して生活できない状態となりました。近代以前は正統な王が王位につき、その王が善王であればそれに越したことはないという考えでした。ところが、この考えは取り払われてしまいます。つまり、神というものはあるのかどうか分からない、また、いろいろな神を持つ人がいるので、統一的な神は定めがたい、ということもわかってしまったのです。そのため、神や宗教的な権威というものをすべてはずして社会というもののシステムを考えられるか、そしてみんなが平和に暮らせる考え方を取り出せるか、が大きな課題となったのです。この点についての一番の立役者はルソーです（ルソーは哲学者ではなく社会思想家です）。

ルソーには、「社会契約」と「一般意志」という2つの根本的な概念があります。社会契

約とは、一般的には、個人としての人間が契約によって社会をつくったという概念ですが、その基本もまた個々の人間を生まれつき「自由な存在」と見なすということです。彼の『学問芸術論』、『人間不平等起源論』などを読むと、「人間はもともと自由に生まれついていた」という一種のロマン主義的な考え方が強く出ています。しかし、『社会契約論』ではだいぶバランスが取れてきて、ニュアンスで言えば、「人間を自由な存在だと見なし合う」という感じになっています。

ともあれ、社会契約の基本は、近代社会においては個々人はみな自由であって、自由な個人が寄り集まって社会をつくりあげる、という考え方です。ルソーの『社会契約論』を読むと、かなり深い原理が考えられています。彼は単純に、近代社会は自由な個人が集まって契約によってできた社会であるとは言っていません。むしろこんな感じですよ。「これまで王様がいて統治していた。それは社会の成員の全員が、王様が一番偉いと考えてきたということである。だが根本的言えば、それは『暗黙の約束事』であり、王様が偉いということに絶対的な根拠はない。王様が偉いとみんなが見なしているだけである。社会は神が創った絶対的なものではなく、多くの人間の思いでできている『構造体』にすぎない。そのことをみんなが理解し始めた社会が近代社会である。」ルソーの理解は、そういう理解になっています。だから社会契約とは、そのような自覚によって社会のルールをそれを構成している人間一般に取り戻そうとすることです。

社会契約の第1の意味は、「近代社会は、自由な個人としての人間同士が合意のもとでその社会のあり方を決定する。」ということです。しかし第2の意味は、「実はこれまでのどんな社会も、その政治権威の根本は人々の暗黙の合意（コンベンション）によって支えられていたにすぎない。どんな社会も、意識的・無意識的な「約束」（＝契約）によって成立している。それが社会というものの本質である。」ということなのです。ルソーには、「どんな社会も根本的にはみな社会契約によって成立している」というニュアンスが強くあります。王様が偉いというのは、みんなが暗黙のうちに王様が偉いと思い込んでいたからであって、そうした暗黙の合意があったからだということです。もし個々人が各人の自由を自覚して、王様は特別偉いわけではなく人間として同じであると気づいたならば、各人が対等な個人として社会契約をして政府を打ち立てることができるわけです。

『社会契約論』までのルソーは、近代文化や近代社会というのはむしろ人間を無駄にするのではないかと、という論調が強かったのですが、『社会契約論』ではそうした論調は消えます。彼は冒頭で、「人間は自由なものとして生まれているのに、いたるところで鉄鎖につながれている。支配がある。なぜこのようなことになったのか私は知らないが、何がこれを正当化するのかということについては私は原理をもっている。」と言います。ルソーは次のように言います。「人間は一人一人個別に暮らすことができたらそれで暮らしていたらうが、ある時点で国家社会というものを持たざるを得なくなった。そのときに初めて国家つまり統治形態が出てくるわけだが、近代社会において、そのような国家の統治支配を『正当化』できる根拠というものをはっきりと言えらるだろうか。自分は言えると思う。」と。そ

これは、個々人が自由な存在であると認めるということです。そして、各人が自然状態として持っている権利をいったんすべて社会全体に担保し、それを統治支配する人に委ねる。統治支配する人は皆の合意によっていわば雇っている人である。そのような場合にだけ、近代国家はその統治支配を「正当なもの」と言える、これが社会契約説の中心部分です。

統治支配（＝政治）とはまず大きなルールを敷くことです。全員が正当な手段によって選んだ主権者がルールを敷くのですが、ルールを敷くだけでは社会は成立しません。ルールを破った者に実力によってペナルティを課するというシステムが確保されなければルールには意味がありません。交通ルールを決めても、罰則も何もなければほとんどの人はルールを守らないからです。だから統治支配は、ルール設定（＝立法）とルールを守らせる実行権力（＝行政・司法）という2つの要素によって成り立ちます。ここで重要なのは、近代社会の政治統治が正当化されるか否かは、そのルール設定が人民の一般意志を表現しているかどうかにかかっている、ということです。近代社会のルールは、人民の一般意志を表現しなくてはならない。これが政府が正当化される唯一の原理です。つまり、政府の敷くルール（あるいは施策）は、社会の成員全体が納得するような社会全体の利益のあり方を表現していなければならない、ということです。裏側から言えば、そこで敷かれるルールが特殊利害を代表しているようなものはだめだ、ということです。ルールというものは、国家は近代国家でも古い国家であっても、しばしば特殊利害を一般利害であるかのように偽って出されることが多いわけですが、原理的にはそれは許されません。万人にとってこのルールは有意義である、という形で政府がルールを敷き政治を行う。これが一般意志を代表しているということです。一般意志を代表している限り、その政治権力は正当性を持ちます。一般意志を代表せず、特殊利害によってこれを糊塗しているような場合は政治権力は正当性を持ちません。これが近代国家の根本の考えであり、近代国家以前にはどこにもなかった考えです。近代以降は、原理的にこれが近代国家（＝市民社会国家）のプロトタイプとなっているのです。

## (5) 「自由の相互承認」

先ほど述べたとおり、近代哲学は各人が自由であることを認め、自由な個人であるという前提から出発しています。そうした前提はそれまでまったくありませんでした。それまでは、人間には身分の差があって、秩序のヒエラルキーがあって、その考え方が壊れると社会が混乱してしまいました。そうした社会においては、個々人が自由であるなどという考え方は危険きわまりない考え方でした。しかし少しずつそうした考え方が出てきました。個々人は自由だから人間は政治権限において対等であるという考えに対し、保守主義者は王権神授説を出してきました。それに対抗して天賦人権説が出てきます。カントもそうした考えに近いと言えます。

これに対してヘーゲルは、人間は生まれつき自由な存在であると考えべきではない、と言います。人間はこれまで歴史上一度も自由な存在であったことはない。しかし、人間

の精神は「自由たろうとする本性」を持っている。人間はもともと自由な存在だというのではないが、人間の精神は「自由たろうとする」本性を持っている、というような言い方をしました。少しわかりにくいですが、この考え方の方がはるかに人間の歴史をうまく説明していることがわかります。

なぜ人間だけが権力構造の社会を持っているのか。それは人間が自由たろうとする本性を持っているからだ、と彼は言います。これには「主と奴隷の弁証法」という有名な話があります。人間は昔、それぞれが自立して孤立的に生きていて、誰か他人と向き合うと、「俺の方が自由だ。おまえには隷属しないぞ」と言って互いに戦い合います。そして、勝った方が主人になり負けた方が奴隷になります。個々人ではそんなことがあったかどうかは微妙ですが、共同体を単位とすると、これは歴史上普遍的に見出される事態です。つまり人間社会は自由の確保のせめぎ合いの結果、必ず主人と奴隷というヒエラルキーができる。これが人間社会が普遍的に権力社会になる根拠なのです。奴隷というのは奴隷労働をする人間のことで、奴隷労働とは「働かなければ殺すぞ」という死の威嚇によって可能となります。人間は死ぬのは怖いので、いやいやでも他人のための労働をします。権力が集中するためには当然富が集中しなければなりません。富の一人の人間への集中は、他人のための労働がなければ不可能です。これは奴隷労働によって初めて可能になるのです。

したがって、人間社会が歴史的に普遍的に支配的制度をもった階層社会を造りあげてきた理由は、ヘーゲル的に言うと、人間が自由を求める本性を持つからです。個々人が自分の自由というものをあくまで主張してせめぎあうからです。たしかに、歴史上、ヨーロッパでも中国でも共同体は必ずせめぎ合って、勝った方は支配する種族になり負けた方は奴隷的種族になっています。だんだんヒエラルキーが大きくなり、隣の国とせめぎ合います。古代国家はますます権力を集中し、攻め滅ぼされないうえに富国強兵政策をとる。常に主人でなければ自分の自由を確保できない。そのため古代国家の多くは大帝国になっています。自由を確保するための実力のゲームによって、中国には秦ができ、インド、ペルシャ、エジプトでも大帝国ができました。古代ではこうした専制大帝国が基本形なのです。そしてその根本にあるのは、一人一人の人間が自由たろうとし、隷属したくないという意識、もう一つは死の不安による奴隷労働なのです。

ところが、ヘーゲル思想のおもしろいところはそのあとです。「人間は自由たろうとする精神的な本性を持ち、このことがヒエラルキー的な権力構造や支配構造を必然化してきたのだが、しかし、人間が自由への本性を持つことはまた、人間社会がそのような支配社会であることを乗り越える原理でもある。」と言うのです。彼はそれを歴史的に説明していくわけですが、近代になって初めてその条件が現れたと言います。近代以前はたとえば5%程度の支配者がひたすら消費し、残りはひたすら生産していた。ところが近代になって生産力が上がり、かなり多くの人々が消費できるような水準に達したときに初めて、個々人が自分の自由について自覚し始めます。そこでさまざまな過酷な経験の果てに、人間はついに重要な答えを発見します。すなわちそれは、「人間はみな自由を求めているが、まさしく

それが人間社会の支配構造を作り出してきた。しかしいまや決定的な解決策がある。そしてそれは唯一の解決、唯一の原理である。つまり、それは互いが自由な個人として、相手の自由を承認し合うことである。」これがヘーゲルのプランです。(ヘーゲルでは「人格の相互承認」という言い方になっていますが、わたしはこれを「自由の相互承認」と呼びます)。各人が各人を自由な存在として承認しあうこと、そして各人が対等の権限でルールを作り、そのルールに対等な形で従うこと、このことによるのみ、各人が自分の自由を確保できる社会が成立する。これが近代社会の根本本質であるわけです。

啓蒙主義やルソーやカントによって市民社会の考え方の基本形はできていましたが、ヘーゲルはそれを理論的に体系化し原理化しました。ヘーゲルによれば、個々人が自由に自分の幸せを追求することができ、それをお互いに認め合い、自己決定が可能になるということが近代社会における基本原理なのです。近代以前の共同体は、一つの世界像を共通に持っていましたが、近代社会とは、世界像、宗教、信条、人種、民族など、その人の属性がどれほど違っていても共存できる社会です。それまでは、宗教、民族などが違っていると共存することはできませんでした。しかし近代社会は、どんな世界像、どんな言語、どんな出自であってもそれによって差別されず、ただ市民として対等であるということをお互いに認め合うという原則において成り立っているのです。

#### (6) 「ルール原則」について

近代社会はルール原則の上に成り立っています。ルール(=法)は各人が自由な個人として対等な権限で作ったものです。つまり特定の権威ではなく、皆でルールを作っているわけです。そこにはそれまでとは違った3つの原則があります。

第1は、「ルールの下での平等」です。どんな人間であれ、特権を持つグループはなく、誰もがルールの下に平等です。特権や差別は市民社会のルールとは相容れません。

第2は、「ルール決定権限の対等」です。そもそもルールは特別な権威によって決まっているのではないので、ルールに絶対的な根拠はありません。したがって、ルールは、多くの人が不満を持つ場合これを変更することができます。大多数の人が合意すれば、その社会の基本的なルールを変更することができるのです。そしてここにも特権はなく、その権限は一人一票で対等なのです。

第3は、「成員資格の平等」です。市民社会の原則は、その社会のルールを守る限り、どんな人間でもその社会の正当な成員として認められるというものです。これも重要で、たとえば、日本や韓国では、国家の正当な成員は日本人や韓国人だという国民国家の感覚が強くありますが、これも市民社会的な国家の原則からは少しはずれています。人種や民族や宗教に関係なく、その国のルールを守るといふかぎりにおいて社会の正当な成員たり得るといふのが原則なのです。

もう一つ重要なことは、各人が自由な存在であるためには条件が必要だということです。万人は自由であるというルールを作れば法律上は自由になりますが、それだけでは各人の

自由は実現しません。それまでは封建社会なので、生産関係は縦割りになっています。農民が作ったものは領主に渡し、領主は貴族に渡し、貴族は王に渡していました。私的所有権は確保されていたものの、経済構造が縦割りになっていたため自由とは言えませんでした。当時は、作ったものは誰か特定の人を買ってもらわなければならなかったからです。特定の人を買ってもらう限りはその人に依存せざるを得ません。すなわち各人が自由であるためには、社会が普遍交換の社会になっているということが必要なのです。これは理論としてはアダム・スミスが表現したことですが、自分が作ったものを市場に持っていくと、不特定多数の人がそれを買う。不特定多数の人が買うことによって、生産者は誰にも依存せず生きていくことができる。このことで、初めて「生の自己決定」ということが可能になるわけです。ギルドや生産組合や農業共同体が強い間は、仮に法的に自由になっても、実際には「生の自己決定」を行うことはできませんでした。普遍交換と普遍分業が成立することで生産性が加速し、一人一人の人間が自分の生を享受でき職業や信条を自由に選べるようになったのです。

大きく言って、政治的な自由の解放と経済的な自由競争の解放ということ、この2つの条件が近代社会をつくりあげました。そのことが人類史上初めて、万人の生き方の自由を解放するという方向をつくり出したのです。しかしもちろんそれは新しい矛盾も生み出しました。それはまず貧富の差を拡大する資本主義をつくり出しました。そしてナショナルスティックな国民国家もつくり出しました。国民国家は帝国主義戦争を起こし、植民地主義を拡大し、ついには未曾有の世界戦争にまで行きつきました。まさしくそのために、ヨーロッパ近代社会に対するさまざまな疑念や、それを作り出した近代哲学に対する否定的な考え方が多く登場したのです。

近代社会の批判の第一人者は何といってもマルクスです。マルクスが考えた原理は、資本主義の矛盾を克服するために自由競争・自由経済を否定すべきだということです。しかし、実はこれにも大きな問題がありました。私的所有と自由経済を廃止すると、平等原理が進むように見えますが、まず何より各人の自由ということ、生き方の自己決定ということが成立しなくなるのです。所有権を禁止するには、強力な権力を立てて各人の自由を禁止あるいは制限しなければなりません。それが必ず、政治権力を昔の教義権力的な形態に差し戻すのです。そこで結局平等の実現ということも危うくなります。社会原理として、各人が自由であるという原理は共産主義の考えとは両立しません。

ともあれ、近代哲学が何をしたかをもう一度確認しますと、近代社会の基本のシステム、市民社会原理を創り出したということです。この考え方の核心的な概念は、まず万人が自由な存在であることを認め合うということです（＝「自由の相互承認」）。現実的には、一人一人の人間はみな違います。能力の差やその他さまざまな差があります。にもかかわらず、互いに対等な個人として見なし合うということ、それが社会契約的な政治の基礎であり、近代国家における政治権力の正当性の最終的な根拠でもあるのです。

人権ということも同じで、神が人間はみな平等に造ったというのではなく、われわれ自

身が、互いに相手を自由と見なし合うことに人権は根拠づけられています。ほかにはどんな根拠もないのです。これは言い換えれば、どんな人間も、自分の自由について、他者の自由を守る意志と能力と責任を身につけることで初めてその資格を得る、ということです。個々人の人権やその他の近代的な諸権利は、どこか外側からやってくるものでは決してなく、ただ、われわれの相互的な承認の意志だけに根拠づけられているのです。そして、近代社会の根本原理がそこにあります。またこのことが、近代社会の自由の多様性を保証しているのです。

### 3. 人間関係の原理

#### (1) 実存哲学の登場

ここまで近代哲学の社会思想について話してきましたので、最後に人間の思想について話をします。キルケゴールが「絶望というものが人間の本質である」と言って近代の実存哲学の先駆となりました。人間はさまざまな可能性の中で生きているけれど、年老いてくると死しか自分には残っていないことに気づいて絶望します。人間の生の意味はヘーゲルのようにもっぱら社会的な存在と結びつけて考えることもできるけれど、むしろ一般の人間の生はこうした絶望に取り巻かれている。キルケゴールは、哲学はこれまでこうしたことを問題にしてこなかったとして、近代哲学、特にヘーゲル哲学に鋭い批判を向けます。この実存の考えはニーチェやハイデggerに受け継がれて深化、展開されていきます。

重要な点は、なぜ実存哲学というものが出てきたかということです。それは近代社会というものが基本的に各人の自由を解放してゆくプロセスだったためです。いろいろな矛盾を抱えながら、しかし大きな流れとしては人間はますます自由になってゆく。それは大きなプラスの面を持ちますが、一方でそのことは各人が自分の生の意味を自分で見つけ出さねばならない、ということの意味します。

ニーチェは19世紀の終わりに「ヨーロッパのニヒリズム」という言い方をしましたが、これはまったく時宜にかなったことでした。彼は、ヨーロッパではまず知識人から信仰が崩れ、やがて多くの人々にとって一義的な生の意味が崩壊し、深いニヒリズムがにじみ出すだろうと言いました。ヨーロッパ人は、それまで神とか人間の崇高とか道徳とか、そうした偉大な理想を立ててきたけれども、そうしたものには超越的な根拠はまったくないということを自覚する。まさしくそのとき、深いニヒリズムがやっていく。生の意味や価値について、人間関係の外側にそれを保証してくれるどんな超越的な存在もないことが明らかになったとき、ニヒリズムは必然的となる。それが「ヨーロッパのニヒリズム」という概念です。ニーチェが19世紀の終わりに言ったことは、むしろ現在われわれにとってますます重要な意味を帯びてきていると言えます。今、先進国ではまさしくそれと気づかないニヒリズムが進行しているわけです。

これを考えると、近代というのはとてつもなく長い列車のようなものと言わざるを得

ません。一番先端では各人の自由が大いに解放され、人々はある意味で生を享受している。しかしそこでは生の意味の不安ということが蔓延している。一方、一番尻尾においてはまだまだ伝統的な宗教社会や古い共同社会のなかに人々は縛りつけられており、生の享受どころか、基本的な人権もない状態に多くの人間がいる。先端の人間と最後列にいる人々では、その人間的課題がほとんど共有されない状態にあると言えます。

しかしそれでも近代化の歩みはゆっくり進んでいくと思われます。それは自由ということが、人間にとってやはり本質的な意味を持っているからです。ヨーロッパ近代は自由の解放と代償にさまざまな矛盾を生み出しましたが、これから自由の解放が進んでいく国々にとって、その進展ができるだけ矛盾の少ないものになるように、さまざまな条件を整える必要があります。

## (2) 社会という「ルールゲーム」の一般型

近代社会が作り出したのは、基本的に自由な個人を基礎とした「ルール原則」の社会です。そのことが持つ基本的な意味と、将来的な展望に少しふれて話を締めくくりたいと思います。

先進国では個人の自由というものがいちおう配分されており、自己決定して生きて行くことができます。そのときに人間にとってルールというものはどういう意味を持っているのでしょうか。基本的に、子どもは家庭の中に生み落とされます。親と子の関係においては、親が子どもに一方的にルールを与えます。ルールは多岐にわたっており、言葉そのものもルールといえます。その他善いこと悪いこと、禁止されること、推奨されることなどを教えます。親に愛情があり、その愛情が感じられる場合、子どもはそのルールを内面化します。ルールを子どもは親から与えられます。親はそのルールの基礎となるものを社会から受け取ります。子どもはそのルールをまず守らなくてはなりません。それがしつけとか成長とか言われるものです。さまざまな知識もルールの一種ですが、これは子どもがこの社会の中で自己の生き方を決定していくための根本的手段でもあるわけです。

ところが、子どもが親や社会から一方的にルールを受け取っているだけでは社会は変化せず展開することはありません。子どもは反抗します。あるいは必ずいたずらをします。いたずらとは、親に禁止されたことを子どもがちょっと破ってみることです。しかも自分だけでなく友だち同士でそれをやります。この時、ある意味で重要なことが起こっています。つまり子どもは、親から与えられたルールを原則としては守りつつ、そのルールを破ったらどうなるかを試しているわけです。そして、このことを通してルールの存在意味をだんだん理解していくのです。ルールをまったく破らない子どもは、いわば規範の中で自分を生かしているだけです。友だちと一緒にルールを少し破ってみることで、子どもはルールの存在理由を試し、その意味を理解します。ルールの必然性と、ルールは変更され得るということを理解するわけです。子どもがルールを破ったりして試すということの中には、新しい世代が、古い社会のルールに反抗しながら、ルールの必然性と変更の必要性を理解

しつつ少しずつ社会を改変して行くことのひな型があるのです。また、子どもがいたずらをするとき、大人のルールではなく自分たち独自の関係のルールを対置しています。このとき初めて子どもは世界を二重の形で持ちます。このことも子どもがだんだんルールの存在意味を理解していく上で重要な契機なのです。

ところで、友だち関係のルールは近代社会においては独自の本質を持っています。大学生ぐらいになると、若者はさまざまなテーマを問題にするようになります。この映画はなぜおもしろいのか、この小説はなぜいいのか、この音楽はどこがよくないのか、など。それは高校生くらいまでのおしゃべりとは違ってきます。それはいわば、感受性や美意識を試し合うようなものになります。文化的なものを評価し合って、お互いのルールや美意識を試し合います。そこには特権的な基準はありません。親や先生という絶対的基準もない、フェアな関係です。そこで、美的な問題、生き方の問題、社会の問題といった何らかのテーマについて話し合います。自分がどういうルールを持っているかを友だち同士で主張したり、抗弁したり、正当化したり、擁護したり、互いに批判し合ったりします。これが近代社会の友だち関係の特質です。近代社会でないところでは、文化もなく教育もなく、世界の問題を主題化するというところもありません。近代社会では文化があり、自由な生き方があり、自由な意見があり、さまざまな思想があります。それらを選び取りながら自分の意見としていくことができる。その過程で、自分の美意識、倫理を少しずつ育て上げていく。それが社会が少しずつ展開していく根拠となっているのです。

このことの中心的な意味は2つあります。1つは近代では、人間は基本的には自分というものを一個の人格として、個人として表現し合うということです。近代以前の社会では、人間の本質はいわば固定的な役割関係として分を守っているかどうかということで決まりました。近代社会では、人間は自分を個人として表現し、そのことが生きるということの、あるいは人間関係ということの本質的な契機となるということです。われわれの生活はまずお金を稼ぐことで成り立っています。つまりマネーゲームということが一つの柱です。しかし、それを生きることの中心と感じている人はそれほどいないし、生活条件が豊かになるほど、食べるために稼ぐことは自分の存在にとって本質的でないと感じる人が多くなります。そのことには理由があるのです。

近代社会の一つの本質は、それが普遍的な「自己表現のゲーム」として成立し得るといふ点にあります。もし社会がうんと豊かになって多くの時間を労働に割かなくてもよいような条件が現われれば、人々は、マネーゲームに少しを割り、「自己表現のゲーム」により多くを割くようになるでしょう。なぜなら、そのほうがはるかにエロスが大きいからです。もちろんそういう社会はそんな簡単に実現しません。しかし万人が自分の生の自由を自覚し、自分で生のあり方を決定できる条件ができ上がればできるほど、社会は文化的な「表現のゲーム」の役割を大きくしていきます。マネーゲームはまだまだ厳しい競争ゲームですが、「自己表現のゲーム」はゼロサムゲームではなく、さまざまな多様性が確保され、敗者復活が可能なゲームです。何よりそれは、各人が自分の固有の自由のあり方を自

己納得のうちに追求できるようなゲームである可能性を持っています。それが近代社会の展望の一つの重要な契機なのです。 (文責 広報部 村野光則)

#### 講師紹介

竹田青嗣 (たけだ せいじ)

1947年生まれ。在日韓国人二世。早稲田大学政治経済学部卒業。現在、明治学院大学国際学部教授。哲学者。文芸評論家。

著書に『<在日> という根拠』『自分を知るための哲学入門』『現代思想の冒険』(いずれもちくま学芸文庫)、『プラトン入門』(ちくま新書)、『はじめての哲学史』(有斐閣アルマ)、『哲学の味わい方』(共著 現代書館)、『陽水の快樂』(河出文庫)、『現象学入門』(NHK ブックス)、『はじめての現象学』(海鳥社)、『言語的思考へ』『正義・戦争・国家論』(いずれも径書房)、『哲学ってなんだ』(岩波ジュニア新書) など多数がある。

## 「時代を越える思想の探求」の途上にて

東京都立青山高等学校 鈴木宣雄

倫理の年間授業計画は、1学期が古代の思想、2学期が標題の統一テーマによる近・現代の思想、3学期が日本の思想である。

「時代を越える思想の探求」は、思想は時代が生んだものであり、しかもその時代を越えるものである。そして、そこに思想の持つ力が宿っているという考えにもとづいて構想されたテーマである。

第1章 市民革命の思想はロックとルソーを取り上げる。『統治二論』を読み、絶対王政を支える「王権神授説」をロックがいかに越えようとしたか、その理論的苦闘を追体験する。そして、その影響の一つとしてジェファースンの起草したアメリカ独立宣言を検討し、ルソーへとつなげる。『社会契約論』を読み、「一般意志」の概念の吟味検討に入る。

第2章 ドイツ観念論では、経験論と合理論をカントがいかに批判的に総合したかにふれ、あわせて『実践理性批判』や『永久平和論』も扱い、国際平和についても考える。ヘーゲルについては、発展の原理としての弁証法を『精神の現象学』や『法の哲学』を通して理解させる。

第3章 産業革命後の思想では、オーエンとマルクスを取り上げ、市民社会が生んだ新たな社会問題に、彼らがどのように取り組み、それを乗り越えようとしたかを見る。

第4章 第一次世界大戦の思想はフッサールの『現象学の理念』を、そして、レーニンの『帝国主義論』からは、戦争の根本原因について学び考えさせる。

第5章 第二次世界大戦の思想はハイデッガーとアドルノの思想を扱う。(アドルノについては後述)

第6章 戦後の思想はルカーチの思想とサルトルの思想を取り上げる。そして、かれらがいかに時代を越えようとしたかを考察する。

さて、第5章の第2節、アドルノの思想の公開授業は、7年前の生徒のレポートの要約を紹介し、それに注をつける形で補足説明を行った。注1. ユダヤ人の大量虐殺、注2. 不満のはけ口としての反ユダヤ主義、注3. 宗教的憎悪(キリストとユダヤ教)、注4. 同一化 (Identifikation)、注5. 芸術と哲学との両立、の以上である。

反ユダヤ主義については、ホルクハイマーとの共著『啓蒙の弁証法』、そして、同一化については『否定弁証法』に依拠して授業を展開した。しかし、1時間だけでは同一化の哲学的背景にある、カント、ヘーゲル、ハイデッガーの哲学や、実証主義などの批判にふれ

ることはできなかったので、次の授業で行った。

この間21世紀初頭の最大の危機、イラク戦争の動向にも授業の折にふれてきたが、今、現に生きている時代を越える思想とは何か、「世界が全体幸福になる」(賢治)には何をなすべきか、われわれは、そのような思想の探求の途上にいるのである。

## 生と死の語り方

——生命倫理教育の組み換えのために——

東京学芸大学教育学部附属高等学校大泉校舎 大谷いづみ

2003年度から始まる新学習指導要領「倫理」「現代社会」では、課題追究学習として「生命」に関わる問題群が科学技術の発達を文脈を加えて取り上げられている。さらに、昨今の、小中高を貫く「テス＝エデュケーション」「いのちの教育」の「ブーム」到来ともいえる状況を前に、しかし、筆者自身は、生命倫理教育がバイオテクノロジーと先端医療の露払いを、テス＝エデュケーションが高齢社会と高額医療の後始末をするのではないか、という疑念を禁じることができない。

現代の社会で「生命」「生と死」を考えると、これをバイオテクノロジーと先端医療による影響の政治的・経済的・社会的文脈を抜きに語ることはできない。とりわけ、死生学を背景に、これまで宗教や習俗が果たしてきた「往生術 *ars moriendi*」の教育的機能を教室の場に再構築しようとするテス＝エデュケーションは、現状に於いては、身近な人やペットを失った悲しみの癒しや「天命の受容」を情緒的に語りがちであると同時に、結果、「尊厳死」という曖昧な概念を現代の「よき死」として無意識に誘導する、構造的な限界を持っていると考える。これに対し、生殖技術や脳死移植、再生医療、出生前診断、延命治療などの現状確認から出発する生命倫理教育は、「是非を問う」問いの形式を、その特徴としており、これは、現状の生命倫理教育が、アメリカ型生命倫理学\*1)に依拠してきたことに起因するであろう。そして、筆者の疑念は、まさにそのアメリカ型生命倫理学の言説への疑念そのものである。

たとえば、医療記事では（あるいは、「生と死の問題群」を扱う授業でも?）、バイオテクノロジーと先端医療が現代の「生と死」に及ぼす影響（生殖技術と「親子」概念の複雑化、脳死移植、延命治療と遷延性植物状態の患者の増加、出生前診断と選択的中絶など）を提示して議論した後、「生命をめぐる新しい倫理が求められている」という末尾で締められること、しばしばである。その際、「求められる新しい倫理」とは、何を意味しているのだろうか。あるいは、さまざまな問題群の「是非」を、とりわけディベートという形で二項対立の図式で問い、その後はオープンエンドで答えは生徒に委ねるといえるが、その問いの形式は、果たして本当に価値中立なのだろうか。

一例を挙げる。遺伝カウンセリングの第一線に立ち、かつ生命倫理学を研究する玉井真理子は、1998年の朝日新聞の連載記事「どうする、あなたなら? 出生前診断」を詳細に追いつつ、この記事は、事実誤認と認識不足という重大な欠陥を持ちながら、「どうする、あなたなら?」と、是か非かの自己決定を読者に迫り、さまざまな立場からさまざまな「苦

決に満ちた自己決定」を紹介してバランスを保ちつつ、実際には、「出生前診断と選択的中絶の行儀作法を習う場」となっている、と批判する\*2)。その批判は、そのまま、「出生前診断と選択的中絶の是非を問う」授業への批判である。「問い」それ自体が持つ広告機能を再考しなければならない。

「生と死の問題群」に関する言説のメタ・メッセージをジュディス・バトラー (Butler, Judith) の『ジェンダー・トラブル (*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*)』から借用 (Butler 1990=1999: 7-8) するならば、以下のように表現することができよう。

「生と死の問題群」にまつわる議論は、たいていの場合、トラブルの感覚に行き着いてしまう。トラブルを起こした人 (たとえば、不妊女性、重度先天障害胎児、遷延性植物状態患者、痴呆老人など) がトラブルの状態に陥ってしまうから、生と死の問題群の議論は、トラブルの原因を解消する方向で議論が進もうとしている。すなわち、生殖医療技術を駆使した不妊「治療」、安楽死・尊厳死という「死ぬ権利」の正当化と、その背後に見え隠れする「死ぬ義務」、出生前診断と先天障害胎児の選択的中絶、そして「新しい優生学」という言説の登場である。

すなわち、「生と死の問題群の是非を問う」こと、それ自体が、生と死の問題群の、まさに問題となっているその人の存在を抹消する形、すなわち「質による生命の序列化と死への廃棄」で問題を解決しようとするのである。こういった問いの立て方は、「是非を問う」形式を装いつつ、それ自体が、喧伝される「正しい死に方」、「正しい誕生の仕方」「正しい life (=生活、人生、生命) のコントロールの仕方」に自らの意思で添い、序列化に組み入れ、自らを死への廃棄に導いてしまうのではないだろうか。

では、生と死の問題群の、いかなる叙述の仕方、問いの立て方が可能であろうか。筆者がこれまで試行錯誤してきたその中核は、「生と死の問題群」の言説のメタ・メッセージ解読を、自己自身の life (=生活、生命、人生) と重ね合わせ、他者との関係性ととも問うことであった。すなわち、生と死の問題群から「自分を棚上げ」せず、自分自身の問題として自らの実存と重ね合わせながら考えることによって、「生命を、質による序列と死への廃棄に導かないような問題の立て方」をする内省の試みである。

それは、ひとつには、「是非を問う」問いの、含意と文脈を問うことであり、その問いを取り巻く「<sup>dominant story</sup> 支配的な物語」の構造を検証することである。前例でいうならば、選択的中絶と尊厳死言説を取り囲む「新優生学」が意味するもの (自己決定による「生命の質による序列化と死への廃棄」) を認識することであり、自己決定 (とその背後にある市場原理) の権力作用を自覚することである。

いまひとつは、「わたしとは何者か」を問うことである。「胎児を殺して生き延びようとする不気味なわたし」と向き合うことは「内なる優生思想」と向き合うことである。そこには、「無力なもの」への自らの眼差し、できないこと／できなくなることへの怖れと同時に、「カッコわるい」自分、「醜い自分」を許せない、思春期に揺らぐ若者たちにとりわけ

強い、しかし大人にも共有された狭量な痛みと哀しみを見いだせよう。が、同時に、「殺される胎児」に「わたし」を見出すことができれば、そこに、「無力なこと」「弱くあること」「未決定なこと」「揺らぐこと」への応答／責任の關係、すなわち、被傷性<sup>ヴァルネラビリティ</sup> \*3) に呼応する自他の対話的關係、応答／責任の關係の端緒を拓くことができるのではないだろうか。

筆者が現在、構想していることは、生命倫理と經濟倫理との批判的接続、すなわち公共性への問いである。生と死の問題群はけっして内省的な問いに終わるものではない。しかし、そのことは、生と死の問題群を、法や制度の問題に収斂させることを意味しない。自己決定の背後に潜む常識の権力作用と医療經濟の論理を考えれば、インフォームド・コンセントや自己決定権を「新しい人權」や「幸福追求権」としてのみ提案することの、その限界はあきらかである。

生と死の問題群の根幹に存在するのは、永遠の問いとしての倫理学である。同時に、「政治・經濟」の根幹に存在するものも、本来、經濟倫理学であり、政治哲学であったはずである。

\*1) 医療人類学者レネ・フォックス (Fox, Renée) は、患者の自己決定をことさら強調するバイオエシックスは、「自律的な個人」というアメリカに特異な価値観に強く規定されたものであると指摘している。

\*2) 玉井真理子, 1998, 「出生前診断と自己決定」『現代思想』26(8): 106-16.

\*3) Lévinas, Emmanuel, 1978, *Autrement qu'ête ou au-delà de l'essence*. (=1990、合田正人訳『存在するとは別の仕方、あるいは存在することの彼方へ』朝日出版社)

# 私の60年

東京都立青山高等学校 海野省治

いつの間にかここまで来たかという感想です。振り返るほどのものはないのですが、生活に一区切りをつけるという意味で、自己分析と今まで生きてきたときの分かれ道などを探ってみようかと思えます。誰にもあるような話ばかりなので聞き流してください。

## 1. 死に損ない…これは普通なのかどうか分かりませんが、幾つも。

### (1) どぶにはまったこと

4、5歳位。鎌倉の家の横手にあった小さなどぶに頭から落ちて、逆さになっている記憶が残っています。その後はすぐ上の姉がたまたま通りかかって引っ張り出してくれたとのこと。この辺は記憶なし。(『千と千尋の神隠し』に溺れるシーンがあったが人間の頭は、自分を脇から見つめることができる装置もあるようだ)

### (2) 高校の時に山道で転落

落ちた瞬間に家族の顔が走馬灯のごとく浮かんだ記憶があります。

上高地からの下山途中、大型の圧力釜をザックに付けて、丸いのでひもで結びきれなくて不安定な荷物、オーバーハングの岩の前で、谷の方に荷物を向けて横ばいで通る最中に。数メートル下に幸いに棚があった。結果として無傷。

その他、家の庭のがけで草取りをしていて、草で滑って、気がついたら近くの木の枝につかまっていた(10年前位)、どうして手が伸びたか分からない等。

\*まだ死ぬ時期ではないということなのかと勝手に思っている。

## 2. 虚弱児

大学の学部の論文は小学校時代の学力不足が出てくる。誤字が多い。小学校の入学前に海に浸かりすぎて体をこわし、虚弱児に。小学校は病気でかなり休んだ。風邪で高熱に悩まされる(天井がぐるぐる回る記憶がある)、お腹をこわす、というか、今の不登校生徒になっていたのかも知れない。給食は食べられなかった。パンなどは持ちかえり、脱脂粉乳も、揚げ物ものどを通らなかった。学年末から学年はじめに休んで、自分の教室がわからなかった記憶がある。あり得ないことだと今は思うし、親もいたと思うが、わびしさが残っている。勉強もすっぱり抜けている部分があり苦勞した。分数は計算の仕方(通分など)が分からず困った。体育はもちろんダメ。教員になってからも誤字を黒板に書いたり、漢字の

筆順等は今でもダメ。学校嫌いだったのかも。だからか今でも不登校生徒には「俺もそうだったよ」との気持ちを持つ。

### 3. 理系から文系へ、現役から浪人へ、文学部か教育学部か

- ・中学の頃には理系と決めていた。設計士になる夢（20数年後に家を新築し、設計士と相談して建てた家が現在の家）。しかし、高3の秋10月、物理がダメで担任の遠藤先生に相談し、1週間考えて思い切って文転。
- ・現役で補欠合格。ここが受かれば1年かけてみる価値ありと浪人を親に願い出る。
- ・浪人は3校受験、全部不合格なら就職。順次受かれば入学金等は無駄にならない、しかし、真ん中の大学が不合格。7万2千円位支払ってもらった。今でも悔しい。
- ・東京教育大は（こぢんまり、ソフトな印象、肩が凝らない等か）最も行きたい大学。一浪の時は、2つの学部で願書を出した。駅から数分、右へ信号を渡れば教育学部心理学科、直進すれば文学部哲学倫理学科の試験会場に行く分かれ道。しばし考え、どうせなら若干難易度の高い？科目数の多い文学部にと。55番。サイコロを振るのが好き？  
現在青山で一緒に、そして一緒に退職の鈴木宣雄先生は一年上の倫理学の先輩。

### 4. 何故倫理学を選んだか

文学部の中で受かりやすい専攻の一つ。読書派ではなく、文学部はダメ。でも当時倫理学は何だかわかっていなかった。大学に入ればいいと考えていた（他の大学は、法学部と、政治経済学部）。大学に入ってすぐ高校の音楽の先生にばったり会ったとき、「どこへ行ったの？」「教育大倫理学です」「あら、合っているじゃない」。

### 5. 何故アリストテレスを選んだか

社会契約論あたりに惹かれ、最初はルソー。しかし「指導教官がないからな」と言われ考え直した。仏教は研究候補で、言語学科の中にあつたサンスクリット語の演習に出ていた。これは続かなかつた。西洋思想がいいと考えたが、キリスト教以後はその影響がある。キリスト教を知らないと正確には理解できないのではないかと、それ以前がいいかと。テーマ決めの前に読んでいた『ニコマコス倫理学』の友愛論を思い起こしてアリストテレスに決めた（単純である）。アリストテレスの倫理学は分かりやすい。

ギリシャ語は、関根正雄先生の授業を受けた。教え方、心情いづれをとっても本当にいい先生。「語学は何度も何度も声に出して読め、そうすれば50パーセントは内容がわかる」学生にわからせようと本当に熱心に教えてくれた授業がいまでも目に浮かぶ。

## 6. 大学に残る

4年で就職予定。新聞社も考えたが、教員の道へ。東京は勉強してないから不合格、神奈川は小学校のみ。暮れに、鎌倉第一小学校のときの担任的場先生（当時中学教頭）から電話があり、大船中学の英語科へ来いとのお話、一方大学に残れとの堀助教授からのお声。結局親父はすでに囑託の身であったが、自分のアルバイト＋すねをかじれる間は大学OKに。1年間専攻生、そして次の年に院の受験、同期で遅れて卒業を控えていた友人から頼まれて堀田先生の授業ノートを貸した。そこから院の入試問題が出た。その他の出来も悪く散々な点。堀田先生からは叱られたがまさかノートを貸したと言いつてもできず。自分がしたことだから誰に文句も無し。

## 7. 親父の死

昭和43年3月22日に親父が脳溢血で倒れ、10日後4月1日に68歳で死去。親父との約束を果たすため、1年間はアルバイトで家計を保ち、就職を目指すことに。修論は準備。

母は平成7年2月に死去。最後は老人病院で。老人施設はさまざま回ったが、初老というか、動ける人は施設に入れるが、寝たきりの可能性が大きいと断られることがわかった。

## 8. 修論を出さない

折から大学移転問題。どうしても反対。何でこの大学を無くすのかの思い。自分なりの姿勢・形で反対運動に参加。大学の方針に反対してなおかつ修士論文を出し、単位を取得して就職するのは倫理学を学ぶ者としていかなものか、矛盾である。よって出さない、との結論を独りで決めた。テモクリトス論を書いた修士論文は未だに書棚にある。

指導教官の堀田先生から本気で叱られたが、この時は、申し訳ないが私の意思を通させて下さいと言ったのではないかと思う。でも就職は先生のお力添えをいただきたい、と誠に勝手な、本当に勝手なお願いをした。都の教員試験は立て続けに2回は受けた。落ちたら困るから。この頃はもう教員しか就職は考えなかった。そして陰の応援を頂き、就職。

アルバイトなど本気で面倒見てくれた今は亡き堀田先生には、未だに申し訳ない気持ちで一杯である。また就職の面接時だと思うが、都に勤務していた鈴木先生が、江戸川の教頭先生に電話をしてくれた。有り難いことです。今でも感謝。

教員初年度から都倫研、全倫研に参加したと思う。そして、わがままで身勝手な教員時代に。

勤めて最初の年、10月に高校の学園紛争始まる。さまざま勉強になった。

## 9. 管理職になる

三田高校の藤川校長から勧められた。しかし、試験勉強も、受けるのも苦痛だった。社会科教員の意識かその気にはならないし、でも勧められて行かないのも悪いし…。1回目受けて予定通り落ちたら悔しくなった。なることではなく、合格することが目標になったのかも知れない。勉強しながら次第に管理職の仕事のノウハウは蓄積された。かといって管理職にどうしてもなるとの思いが増したわけでもない。迷いの間は受からず、教頭試験5回、6回?受けた。これで落ちたらもうやめると決めた年に合格。肝を決めたら合格とは皮肉なもの。管理職に向かったのは、一教員として振る舞うことの限界、確たる教育の建設の必要を感じたのかも知れない(何もできていない)。

危機管理は何とかやれる。これは多分山での生活が、いつも臨機応変を強いられていたことによると思う。

## 10. 研究会活動

「勤めたら都倫研へ行け」(堀田先生)。そして都倫研、全倫研での沢山の先生方との出会い。今思うと沢山の諸先輩方は後輩の私どもを育ててくれていた。しかし私はそのようなことをしたか、していない、気ままに振る舞っただけだ。

20年ほど前の事務局長時代も指導要領が大幅に変わる時期で、研究会の行く末が危ぶまれた。事務局構成も難航し、ある人からは端境期で大変ですねと言われ、前途多難さを知らされた。でもまだたくさんの助力をいただける方が会員にはいて助けられた。

名簿ができるほど沢山なので、お名前はあげませんが、さまざまなノウハウ、考え方等を学び、与えて頂いた方がたくさんおいでです。全・都共に研究会で得たものは計り知れない量になります。厚くお礼申し上げます。

## 11. 全倫研と公社全協との統合

結局両研究会は統合させた。「やむを得ない」との言葉が多いと思うが、消滅させるか、形を変えて存続させるかの択一であったと。御厨先生の思いを受けていたかも。

会の運営が順調であったらなとか、長年、会に関わった者として、あのときこうしていれば等と思うことは幾つもある。特に会長となってから、会の運営に関し、もっと力を出していたらと今でも思う。今後のこと、まだ未完である。

## 12. 私と倫理学

結局倫理学へ進んだものの、ものになった訳でなく、修士論文以降は論文も書かず、ずぼらな教員に留まった。それなのに管理職になって校長交渉の時に、そんなことはできないと言えはいいのに、わざわざ、「私は倫理をやってきた、だからそれはできない」などと、きざな言葉を吐いたことが2回ほどある。

人間関係の学という面からとらえれば、沢山の方々とお知り合いになり、それぞれ会えば今でも話ができる関係の方が多い。そのことは、倫理を学んだせいかな、それとも単に生き方の技術に過ぎないのかわからないが学んだこともあるはずだ。

## 13. これから

13日の囑託の予定。勤めでない日は、シルバー人材センターにでも登録して、できることをしようかと。

それと、建物を中心にした水彩画、スケッチ、できたら水墨画を習って墨で絵を描きたい。小さいときに、しばらく金沢先生という油絵の先生に絵を習いに行ったことがある。静物を描く練習をした記憶があるが、まもなくやめたようだ。習字だったのか絵だったのかわからないが、墨を使う習い事もしたことがある。親は結構教育何とかだったのだろう。あとこれからやることは読書ですね。

## 蛇足・自己分析：性格はどう作られたか

その1～時々損な性分と思うことがある～

「何でそんなことを。それでいいの？損するよ」なんて言われそうなことを時にしている。病気がちの時に、姉がよく『幸せな王子』を読んでくれた。竹早のときに、この本がオスカー＝ワイルドの短編であることを知り驚いた。読み直して作品の内容は全て記憶にあったとおり。がれきと化した王子と、冷たくなったツバメ。どこか心の底に焼き付いたのかも知れない。でも性格はエゴイストの部分メインだ。

その2～納得しないとやらない～

従ってえらく頑固な時がある、決めたら思い切りはいい方だが。…小さいときに、少額の小遣いを使うとき母から「よく考えて決めなさい」と言われ続けた記憶がある。本当につまらない記憶だが、小さいときに近くの駄菓子屋さんで5円くらい持っていき、何を買うか散々思いあぐねていた姿が浮かぶ。

ソクラテスの弁明の中で「よく考えてこれと決めたら頑として行なう」という

趣旨の言葉があるが、あそこは好きのところ。

その3～口が悪い、正直すぎる、言い過ぎる～

これは自己弁護、防御策、皮肉屋、言っていること悪いことの区別がつかないからだろう。自分より周囲が困ることがあるようだが。つい最近もあんなこと言っているのですかと言ってくれた人がある。本音で動きたいとの希望はある。

その4～どうも人と違うようだ～

自分で思うことがある。周囲の人と思いが異なるのはどうしてか。率直でないのかも。主体的でありたいとの気持ちは強い。

本当は性格は暗く、どろどろである。でも自分は好きだ。

\* こう見てくると明るいことは少ないが、結婚できたことや友人・知人が多くできたのは嬉しいことです。苦しきことのみ多かりきとの思いもないから、今までは51：49ぐらいでよかったのではないかと。

\* 生徒のことや、授業のことなど言い出すときりがありません。失敗やら自慢やらを言いたくなりますし。これぐらいがいいところです。

\* 60の区切りに自分を語ろうとは思いましたが、結局は、単なる自己弁護が多くなりました。勝手な話ばかりでしたがこんなことでお許しを。どうも有難うございました。

[補足] 例会当日はレジメのみ配布し、このメモは手元に置いておいた。全てを話したわけではないが、このようなことを話す予定であった。

## IV 分科会報告

### 第1分科会

東京都立葛西南高等学校 多田統一

#### ◆第1回◆

日時 7月6日(土) 午後1時～

場所 江戸東京博物館学習室

テーマ 「缶詰製造業研究の今後の課題」

発表者 多田統一 (葛西南高校)

出席者 小橋 (福生) 坂口 (目黒) 西村 (葛西南) 松本 (葛西南)

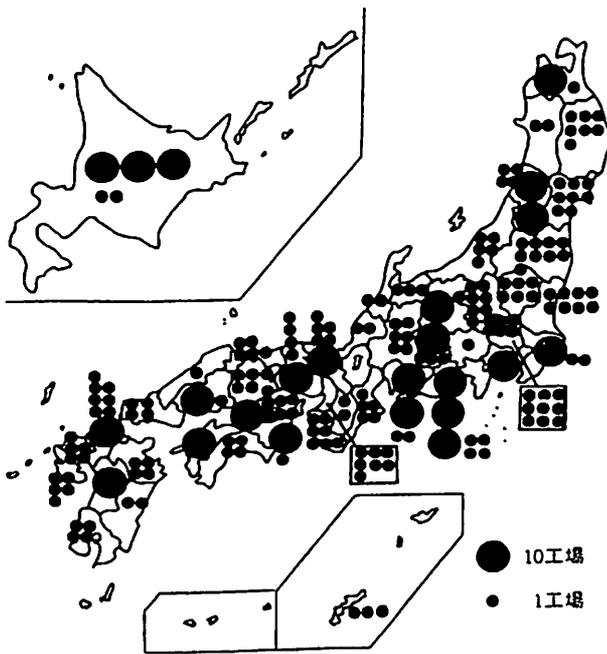
明治・大正初期における本邦の缶詰製造業は、発達史上創業期および初期的企業成長期としての意味を持っている。農村工業の発達という視点からみると、大正後半期から昭和初期にかけての商業的農業と農産缶詰製造業の発達の準備期として位置づけることができる。

大正後半期から昭和初期にかけての時期は、第一次大戦後の不況で缶詰生産は停滞した。そのような中であっても、商業的農業の発展とともに蔬菜缶詰は注目され、新規企業の進出や農村副業としての発達がみられた。水産缶詰製造業は大資本による発達を遂げたが、農村缶詰製造業は中小零細規模の企業集団としての産地形成がおこなわれた。このことは、農村地場産業の発達史上意義がある。農村工業としての缶詰製造業は、農村副業としておこなわれ、農村経済や農家経済上の意義は大きかった。原料取引面で農産物の価格形成にも影響を与えたことは、農産缶詰製造業の発達史上重要なことである。今日の缶詰製造業の発展を考えた場合、何よりも重要なことは、金輸出再禁止後の缶詰製造業の本格的発展である。静岡県のような新興産地が出現したが、輸出の伸びに支えられ、従来のマグロ缶詰の上に缶詰製造技術の進歩でミカン缶詰が取り入れられ、年間操業体制が確立されたことは、今日の大産地の形成を考える上で重要である。

水産缶詰製造業の視点から見ると、日露漁業協約締結後北洋のサケ・マス・カニ缶詰製造業が輸出を軸にめざましい発展を遂げたことが重要である。大正期にはいると、企業合同によって水産缶詰製造業の近代化がいつそう進むが、明治期はその準備期として発展の基礎を築いたということがいえる。大正期は、北洋における漁業企業の濫立から競争・集中への過程がみられ、日本漁業近代化の上でも注目すべき時代である。北洋漁業は、定置網による季節操業のため多額の資金を要し、商業資本の流れをくむ企業家が進出した。西日本のような小規模な漁業者の出漁と比較して特色を持つ。経営の不安定性を脱却するために、現地で缶詰生産をおこなったことは、漁業経営史だけでなく、缶詰製造業の発達史の上からも意義がある。

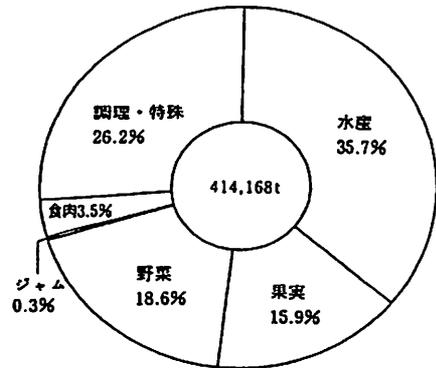
缶詰製造業者は、製品輸入圧力の中で、海外進出、消費者ニーズに対応した新製品開発、経営の多角化（脱缶詰化）など、時代の流れに沿ったベンチャー精神を受け継いでいく必要がある。特に海外進出については、原料価格の変動、労働力不足、人件費の高騰などに対応した戦略であるが、食品業界としての品質管理や衛生管理、そのための技術指導が今後とも厳しく求められていくであろう。

あき缶のリサイクルや環境ホルモン対策、清水港ファズ（輸入促進地域）の活用など、今後の缶詰製造業研究は、環境問題や地域計画などを視野に入れたものでなければならぬであろう。



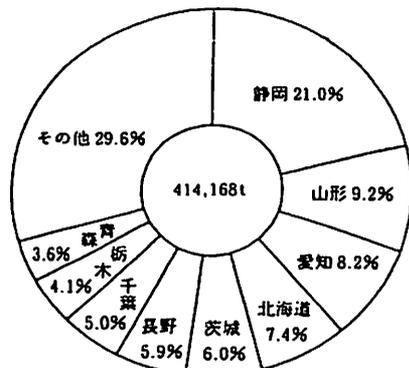
図一 都道府県別缶びん詰工場数の分布 (1999年)

(日本缶詰協会調査資料により作成)



図二 全国の缶詰の品目別生産割合 (1999年)

注 飲料を除いた丸缶の生産量をもとに作成 (資料：日本缶詰協会調査)



図三 缶詰の都道府県別生産割合 (1999年)

注 飲料を除いた丸缶の生産量をもとに作成 (資料：日本缶詰協会調査)

## ■参考文献

多田統一 「清水市の食品工業集積地域—缶詰製造業を中心として—」井出策夫編著『産業集積の地域研究』大明堂、2002、pp.125-135

多田統一 「本邦の缶詰製造業について」『東京産業考古学会会報』No.40、2002、pp.2-5

## ◆第2回◆

日時 10月16日(休) 午後2時～

場所 都立葛西南高校

テーマ 「技術史教育の重要性」

発表者 多田統一 (葛西南高校)

出席者 大月 (四商) 加藤 (小石川) 小橋 (福生) 昆野 (江戸川) 坂口 (目黒)

大学における技術史教育の重要性については、工学部や理工学部の事例として飯島(1999)、経済学部的事例としては富田(1998)、教養科目、全学共通科目の事例として吉田(1999)、黒沼(1999)などが報告している。技術の専門でない学生に対する指導、技術が専門であっても、コミュニケーション不足ともものに対する実感の持てない学生に対する指導のあり方が論議されている。

高等学校の地歴、公民科においても、技術史的内容を盛り込んでいくことが大切だと思われる。情報化への対応など、先端技術に傾斜した教科内容になっているが、もっと生活の中での伝統技術の見直しや改良・工夫といった点を見ていかなければならないだろう。産業発達史や地場産業などの視点から、日常生活との関わり深い技術やものづくりの歴史を取り上げることにより、生徒に興味を持たせる授業が可能だと思われる。

地域経済や地域社会と技術・ものづくりの関係を通して、働くことの意味、汗を流すことの意味を再認識させることができるであろう。ものをつくるということは、人間とものとの関わりであると同時に、人間と人間との関係、まさに人間の生き方に関わる問題である。

三輪(1999)は、技術史教育について、技術そのものについての「内部史」的研究とともに、社会との関わりをみる「外部史」的研究の蓄積と対外的なアピールの重要性を提言している。大学における技術史教育は、理工系学生に限らず、文系の学生にとっても必要で、このことは高等学校においても校種に関わりなく、いろいろな教科で取り組んでいく必要がある。技術と人間との関係が問い直される時代にこそ、地歴、公民科の果たす役割は大きいものと思われる。

## ■参考文献

多田統一 「地場産業における技術開発—地歴、公民科の立場から—」『技術史教育学会1998年度全国大会(千葉)研究発表講演論文集』技術史教育学会、1998、pp.22-24

多田統一 「製缶技術および缶詰製造技術の歴史—地歴、公民科の教材として—」『技術

史教育学会1999年度総会研究発表講演論文集』技術史教育学会、1999、pp.7-9  
多田統一 「地歴、公民科教育と技術史、フロンティア技術」『日本社会科教育学会第49  
回全国大会発表要旨集録』日本社会科教育学会、1999、p.15

その他、次のような報告が行われた。

テーマ 「チャレンジスクールでの地歴、公民科の授業」

発表者 小橋一久（福生高校）

テーマ 「サッカー（ワールドカップ）を教材化する」

発表者 坂口克彦（目黒高校）

※第2分科会は、今年度、日程の調整がつかず独自に開催することはできませんでした。

日 時 8月22日(木) 9時30分～17時

場 所 都立工芸高校

テーマ (1)「コミュニケーションスキルをみがく」

村野光則 (お茶の水女子大学附属高校)

(2)「考察を深め、発信する授業を目指して

ーディベート「国民の司法参加は是か非か」ー

楢原 毅 (早稲田大学系属早稲田実業学校)

(3)「『宗教』のテーマ学習：授業案と評価」

和田倫明 (都立航空工業高等専門学校)

出席者 廣末 (北野) 徳武 (片倉) 安達 (赤坂) 村野 (お茶大附) 若菜 (板橋)  
原 (練馬工) 福田 (小金井北) 渡辺 (足立) 川窪 (砂川) 松澤 (田柄)  
伏脇 (代々木) 藤 (大泉) 渡辺 (飛鳥) 山本 (代々木) 岩橋 (工芸定)  
諸橋 (大妻中野) 江方 (王子工) 小島 (都立大附) 和田 (航空高専)  
織田 (深川定) 楢原 (早実) 山口 (工芸)

## 実践報告1 「コミュニケーションスキルをみがく」

お茶の水女子大学附属高校 村野光則

村野光則氏は、現代社会の授業で、「国際化する社会の中で、自分の考えや気持ちをいかにしてわかりやすく相手に伝えるか」という課題に、グループワークトレーニング、手話、スピーチなどを用いて取り組んでいる。内容的には、総合的なコミュニケーション能力の育成という点で、「総合的な学習」に近いものである。現在の学校教育においては、言語的コミュニケーションのスキルをみがく（＝論理的に話す、書く）ことに重点が置かれているが、これからは非言語的コミュニケーション（表情や身ぶり手ぶりなど）のスキルの向上にも力を入れるべきである、というのが村野氏の主張である。

情報機器を用いて視覚的に優れたプレゼンテーションを行ったとしても、無表情で変化に乏しい声では、言わんとすることを十分伝えることはできない。また、生命倫理や環境倫理など、次々に提出される倫理的課題に取り組むとき必要とされるのは、周知を集めて解決策を導き出す能力であり、コンセンサスを形成していく能力である。限られた時間の中で、いかにして自分の考えをメンバーに理解してもらうか、いかにしたらメンバーの考えを正確に理解できるか。その際、大きなウエイトを占めるのが非言語的コミュニケーションなのである。

当日は、参加者全員で授業で用いられているグループワークに取り組み、その進め方や効果について体験的に学習した。また、表現力育成のための手話の授業、さまざまな声を用いたスピーチの授業などについて、授業のビデオを交えながら報告を受けた。

生徒のコミュニケーション能力についてだけでなく、プレゼンテーションやディベート、ディスカッションのあり方についても、多くの示唆に富む報告であった。

## 実践報告2 「考察を深め、発信する授業を目指して

ーディベート『国民の司法参加は是か非か』ー

早稲田大学系属早稲田実業学校 榎原 毅

榎原毅氏は、高2商業科「商業法規」の授業の中で行ったディベートの実践を報告された。テーマは「国民の司法参加は是か非か」であった。進め方としては、まず国民の司法参加についての資料を配布し問題提起を行った。次に、司法制度改革についての用語解説と、日本経済新聞の連載記事「国民の司法参加を考える」を活用して欧米の事例を紹介した。その後、パソコンや図書室を利用して、現在の司法制度の問題点や司法改革について、各自で調べさせた。その上で、ディベートを実施し、その様子をビデオに録画した。ディベート終了後の授業では、ビデオを見ながらフィードバックを行い、まとめのレポートを掲出させた。結果的には、国民の政治参加を認めない側が勝ち、レポートでも反対意見が賛成意見を上回った。

今回の実践について、榎原氏は次のように総括している。

- (1)テーマが難しかったため、調べれば調べるほどさまざまな問題があることがわかり、論点を絞り込むことがたいへんだった。
- (2)生徒からは、配布した資料の内容が難しいと言われた。
- (3)用語解説をしたにもかかわらず、最後まで参審制と陪審制の違いがよく分からない生徒がいた。

そして、授業でディベートを行う際の留意点として、次の3点を挙げられた。

- (1)判定者の側にテーマに関する基礎知識がないと、ただ議論を聞くだけで終わってしまうので、あらかじめ授業で基礎知識を与えておく必要がある。
- (2)ディベートを行ったあと、授業でそのふりかえりとまとめをすることが重要である。
- (3)ディベートの目的は、各自の意見を確定させるのではなく、その問題についての考察を深めさせる点にあることを忘れてはならない。

授業はなかなか当初の予想通りには進まず、苦勞したとのことだったが、ディベートを行う際の留意点等がよくわかり、大変参考になった。

### 実践報告3 「『宗教』のテーマ学習：授業案と評価」

都立航空工業高等専門学校 和田倫明

和田倫明氏は、大学ではアリストテレスを研究されたが、大学院では認知行動療法を研究された。認知行動療法では、その「効果」が厳しく問われる。社会心理学においても、アドルノの『権威主義的性格』をはじめとして、心理測定のためのさまざまな尺度が開発されてきた。和田氏は、授業においても、たとえば異文化理解や家族や宗教といったテーマを扱う際、その授業が生徒の認知にどのように影響をしているのかを測る必要があると考えた。そして、オスグッドの開発した「SD法」を用いて、授業の前後で生徒の概念がどのように変化するかを測定した。参考文献は、岩下豊彦『SD法によるイメージの測定』（川島書店）である。

宗教の授業は、計10時間で、内容は以下の通りである。

1. 宗教とは何か：4つの視点（講義0.5時間）
2. 古代インドの宗教と仏教（講義1時間）
3. 仏典を読む：「ダンマパダ」「スッタニパータ」より（講義1時間）
4. 現代の仏教：ビデオ『仏教』より（視聴＋感想1.5時間）
5. 古代ユダヤ教とキリスト教（講義1時間）
6. 聖書を読む：「旧約聖書」「新約聖書」より（講義1時間）
7. イスラム教（講義0.5時間）
8. 現代のイスラム教：ビデオ『イスラム潮流』より（視聴＋感想1.5時間）
9. まとめ（講義＋テスト2時間）

和田氏はこの一連の授業の直前と直後（平成12年度）、直前と3カ月後（平成13年度）に、宗教に関するイメージについて、40項目の質問紙法テストを実施し分析した。その結果、「大切な—くだらない」「危険な—安全な」などの項目において有意な変化が見られた。ただし、こうした結果の解釈は慎重に行われなければならない。生徒には、よい評価を得るために教師側の意図を読み取り、その意図に沿おうとする「黙従傾向」があるためである。そうした要素も考慮する必要があるとのことだった。

生徒の概念の変化を測定することは容易なことではない。特に倫理は、理数系の科目のように客観テストで生徒の理解度を測ることが難しい科目である。しかし、倫理は生徒の価値観や考え方に大きな影響を与える可能性のある科目でもある。授業を教師側の自己満足で終わらせないためにも、和田氏のように常に授業の効果を検証しようとする姿勢が必要である。また、今後都倫研においても、授業効果測定のための研究や実践交流が、これまで以上に重要になってくると思われた。

## V 特集 公民科「倫理」「現代社会」の教材化の工夫

〔実践報告〕

### エコライフ実践者からのメッセージを教材化する

—グローバルな視野の育成とともに身近な生活からのエコ活動を—

（株）泉放送制作・青山学院大学大学院 浅野麻由  
東京都立目黒高等学校 坂口克彦

#### 序 新しい視点を持った環境教育を

筆者らは、「新しい視点からのボランティア教育の実践を一ボランティア活動の問題点を教育現場から考える—」と題した研究論文を昨年の本紀要<sup>1)</sup>に投稿し、同タイトルでの例会発表<sup>2)</sup>をおこなった。我々はここ1年半近く、幾つかの教材化プロジェクトを組んできており、今回は前回報告とは異なった分野での教材化とその実践を紹介したい。

今回取りあげるのは、主として「環境教育」の新しい方向性の提案である。

前回の「ボランティア教育」について、筆者らはボランティアの意義を語り参加させることを目指すという従来型の教育にとどまらず、ボランティアの裏側にある問題点を指摘するという新しい視点を与えることを提案したが、今回も「環境教育」に新たな視点を与えることを目指したいと考える。

#### 1. 問題の所在—今までの環境教育は果たして成功してきたのか—

地球規模的な環境問題が叫ばれる現在、テレビや新聞、雑誌や広告などでよく見かける「環境」という文字。砂漠化、地球温暖化、地盤沈下、酸性雨、水質汚濁、大気汚染、オゾン層破壊などの地球環境問題は深刻さを増す一方である。その中で、日本においても環境教育が学校教育だけでなく、企業などでも導入された。もちろん筆者らも、高等学校社会科・地理歴史科・公民科教育の中で「環境教育」を取りあげ、本紀要でも数回にわたって、その実践を報告してきた<sup>3)</sup>。

しかし、日本は未だに環境後進国であると言われる事態には変わりがなく、心理的にも人々の「環境問題」に対する関心が、海外の人々に比べて薄いと言われる。つまり国家レベルでの学習指導要領でスローガン化することや企業レベルでの取り組みも重要だが、個々人の意識向上をするための生活レベルでの取り組みこそが重要となってくるのだと筆者らは考える。よって、環境保全実践活動における教育プログラムの欠如を補うための「人」に着眼した生活レベルでの環境教育、これが筆者らのたどりついた、第1の新しい

視点である。

もう1点、筆者らが注目したのが、環境問題が地球全体に与える影響については、新課程教科書でも取りあげられており、現実にも一般的に講義されていると考えられるが、それが抽象論になってしまい、そこに悪影響で苦しむ「人」の姿が見えにくいという点である<sup>5)</sup>。例えば、地球温暖化。両極圏の氷が融解して水位上昇をすれば、確かに全世界の海に面する国が被害を受ける。日本も例外でない。だが、国土面積比率として大きな被害を受けるのは大洋上の低平な珊瑚礁島であるツバルやモルディブ、或いは海に面していないのにもかかわらず温暖化によって山岳氷河融解被害を受けるヒマラヤ山系の中に位置するネパールなどの発展途上諸国である。特に温暖化は先進国の化石燃料消費を主因とするので、日本のような先進国が被害を受けるのは致し方のない部分がある。にもかかわらず、原因を出してこなかった発展途上国までもが被害を大きく受けるという現実気づかせるという教育を、我々高校教育に携わる者はしてこなかったのではないか。

途上国をめぐる教育として、我々は「開発教育」という形で南北問題・南南問題などの教材化は進めてきたが、それだけで独立したものとして扱ってきた。それを「開発教育と環境教育の融合」という形も試みてみようというのが、筆者らの提案する第2の新しい視点である。

## 2. 「人」に着眼したグローバルな環境教育を

前章で論じた「新しい2つの視点」を含めた環境教育プログラムを以下に提案する。

### ● 提案 ●

#### 1. 生活レベルからのエコ活動 → 実践者からのメッセージを教材化

実践者の暮らしぶりや環境問題の概念など実感をもたせるため、映像を用いる。

#### 2. 人に着眼したグローバルな視野の育成

普段の生活では見えない、世界各地の人々はどのような「環境問題」に直面し、どのような「エコライフ」を送っているのだろうか。

第1には、エネルギー消費量が高い先進国における普段の生活を振り返らせることが必要である。冷暖房・エレベーター完備、ありあまるモノ。大量消費時代、使い捨て社会は終わったというが果たしてそうであるかを生徒自身に再認識させることが、生活レベルからの環境教育の第一歩である。そして本プログラムでは、先進国において「エコライフ(環境にやさしい生き方)」を実践している「人」に着目し、その生き方を紹介したい。

第2には、開発教育と環境教育の融合をはかる。先進国における我々の豊かな生活の裏

側では、エネルギー大量消費とは無縁の自然の恵みを生かした生活を送る人々や、社会的立場の低い人から順に「環境問題」に直面していることに気づかせたい。単なる知識としての現状把握だけでなく、そこに生活して、実際に被害にあっている「人」に着目することで、身近さや危機感を実感させることがねらいである。豊かな生活を手に入れている先進国側が地球を汚してしまった責任と、途上国での被害。このことは、例年のように出される「なぜ先進国は途上国に対し、経済援助をしなくてはならないのか？」という生徒からの素朴な質問にこたえるものにもなる。

さらに、従来の開発教育においては、国際協力は途上国の現地で行うボランティアや資金協力だという固定概念がつくられてしまいがちであったが、先進国の中での環境対策の行動も途上国の「人」を助けることに繋がるのだという新しい視点を見開かせることにもなろう。

### 3. エコライフ実践者のメッセージを生徒たちに伝える—映像だからこそ伝わる熱意—

我々の身近な生活の中でできる環境対策こそが、環境先進国に加わるためにも是非とも必要となってくる。そこで、筆者らが制作に関わっている番組を紹介したい。インターネット動画配信を行っている Bibisage [f-mail] という番組である。本番組は、「地球の環境にちょっといい暮らし」をテーマとしており、この番組では1回に1名のエコライフ実践者を取りあげ、

- ①エコライフ実践者の暮らしぶり
- ②モノの考え方
- ③「エコロジー」をもとにした人生観

などを紹介する3分間のビデオエッセイである<sup>9)</sup>。ここで敢えて映像の利用にこだわるのは、その「人」の生き方、心情、熱意などをストレートに伝えやすいからである。本プログラムで紹介するのは、以下の4名である。

#### ●アリスン・デバイン氏

・環境先進国イギリスでの地球にやさしい日常生活を紹介する。

イギリスでは、コンビニやスーパーではビニール袋も付いてこないし、電気を一人の為だけに使うこともあまりしない。全ての生活に節約を自然と取り入れている。その他にも洗濯物は週に一回まとめてやる、冷蔵庫の中身はドアに貼っておき毎回開けなくてすむようにする、古い洋服でもリメイクすれば何十年も着られるなどの生活上の工夫を日頃から実践している。

日本人は物欲に囚われすぎではないか？「流行」があって、その度に新しいモノを購入していく。「人生はモノより思い出」という節約生活が身についているイギリス人の価値観を日本人にも提案したいと語る。

#### ●澤田千江氏

・廃食油をリサイクルして手作り石鹼をつくる。

手作り石鹼の良さは、①身近に必要な物ができてしまう喜び、②自分のオリジナルの石鹼ができる、③自分が納得いった材料で作れること。そして④無添加石鹼だから人と環境に優しく自然への負担は軽くすむ。石鹼は身近に常に使うものだから、お金をかけないリサイクル石鹼を念頭に置いたもの。購入した新しい油は、まず料理に利用し、そして石鹼作りをするのがおすすめと語る。

●金丸正江氏

・都会生活から抜け出して炭師になり、環境保全活動をおこなう。

炭は太古から人間が関わってきたもので、昔は全国の間で炭焼きの煙が出ていた。炭を焼くことで、多様で豊かな生態系が維持されていた。炭は、森林のリサイクル。炭は単に燃料としてだけではなく、多目的に利用ができ、室内の空気・水質の浄化・防腐・消臭・土地の改良剤などと使い道は多い。炭を燃やさずに使うことは二酸化炭素 (CO<sub>2</sub>) を固定化することで地球温暖化防止にもなる。従って木や山を守り、川や海を守る。ひいては地球を守る大切な役割を果たしているのだと語る。

●矢谷左知子氏

・雑草を布糸にし、自然の美を訴えるアーティスト。

両親が都会から伊豆に引っ越したことから、草木の美しさに惹かれて、草を織り込んだ布を「遊びで」織り始めた。周囲に自生する草にこだわり、夏の間にはそれらを採取し、土の中で発酵させたり表皮をこそぎ落とししたりして一年分の草の糸を作る。秋には染料となる木の実拾いをしたり、冬には山かや等の採集など、一年を通して身の回りの草木と関わり、季節のサイクルの中での布づくりを続けている。素材採取で大切なことは沢山生えているものを使うということ。希少なものを採ってしまっただけでは自然素材を使う意味がなくなる。自然のエネルギーとつながりを持ち続けることが環境汚染へのささやかな抵抗だと語る。

本番組を通して、生活に根付いた環境対策の紹介をおこない、エコロジーに結びつけられるような多角的な視野の育成を目指したい。

#### 4. エコライフの実践まで目指す環境教育—知識段階から実践段階へ—

ここでは、公民科現代社会または地理歴史科地理Bにおける展開として、大単元12時間配当分の指導案を示す。

地理歴史科地理B・公民科現代社会学習への指導案

大単元：「環境・エネルギー問題の地域性とその改善策」 配当時間 12時間

時数	小単元名	主な学習内容・活動	教師の支援・留意点	他教科・総合学習等との関連
2	こんなに使われているエネルギー資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>○1年間に世界各国が消費しているエネルギーの量</li> <li>○このままでは危ない！—地球の資源の限界—</li> <li>○多発する地球環境問題—地球温暖化、酸性雨、砂漠化、土壌侵食、水質汚濁、大気汚染、熱帯林破壊などの実態紹介—</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○データを与えて、エネルギー消費国順位などを作表させる</li> <li>○危機感を持たせるため、写真や映像を利用</li> </ul>	○理科と連携し、校内で酸性雨pH測定を
2	先進国の豊かな生活の裏側には	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先進国での冷暖房、エレベーター完備などの豊かな生活とエネルギー消費一身の回りの便利さ・快適性を実感する—</li> <li>○温暖化の影響での融雪洪水被害や海面上昇による水没の危機など、経済的恩恵を受けていない途上国の人々に被害が出る事例の紹介</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○戦前の暮らしと今の暮らしを比較する</li> <li>○ネパール、ツバルなどを事例に取り上げる</li> </ul>	○国語科と連携し、戦前の暮らしふりを描き出している文学作品を利用

時数	小単元名	主な学習内容・活動	教師の支援・留意点	他教科・総合学習等との関連
2	エネルギー問題解決のための世界的取り組み	<ul style="list-style-type: none"> <li>○世界レベルでの取り組み・気候変動枠組み条約と地球温暖化京都会議</li> <li>○国家レベルでの取り組み・環境税（炭素税）、排出権取引</li> <li>○企業レベルでの取り組み・エコカー開発、ISO国際環境規格取得など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先進国と途上国の主張を対比する…97年京都会議当時の新聞記事を利用</li> <li>○各メーカーのパンフレットや広告等を利用</li> </ul>	○環境問題と経済の関係も考察させる
2	私たちの身近でもできる省エネ・環境対策	<ul style="list-style-type: none"> <li>○生活レベルでの取り組み・環境先進国における取り組み—省エネ・環境対策を日常生活に取り入れたイギリスの事例—</li> <li>・日本での取り組み—廃食油を利用した石鹼づくりを試みた事例—</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○デバイン著『イギリス節約生活』を用いて紹介する</li> <li>○春江工房インターネットホームページを利用</li> </ul>	○理科と連携し、実際に廃食油から石鹼を製造する体験をさせるのもよい
2	これからの省エネ・環境対策の方向性	<ul style="list-style-type: none"> <li>○今、注目を浴びる省エネ・環境対策の試み—炭焼きが環境保全に役立つ?!—</li> <li>・燃料としての見直し、浄化消臭機能、山林を利用することによる森林活性化と保全機能などの紹介</li> </ul>	○金丸正江著『炭に生き炭に生かされて』を用いて紹介する	○理科と連携し、炭に適する樹木の種類、成長速度、生育条件も考察する
	エネルギーを守っていくために	<ul style="list-style-type: none"> <li>○今日から始めよう、省エネルギー！</li> <li>・前時に紹介した金丸氏の言葉「環境対策は別にすごいことではない。誰にでもできるものなのだ。」</li> </ul>		○リサイクル活動を実施している学校ではホームルームや生徒会や委員会活動

	<p>○グループワーク①「エネルギー浪費チェック」 ・家庭内だけでなく、学校内、駅や街頭でのエネルギー消費の無駄がないか、グループに分かれて実際に教室を出て数十分間の調査、その後討議、発表</p> <p>○グループワーク②「私たちにできる省エネ・環境対策の提案」 ・グループの中で自分たちにできることの検討、発表</p>	<p>○学校の事情に応じ、駅調査チーム・商店街調査チーム、校内調査チームなどと分けるとも良いし、校内だけにして1階～3階チームなどと分けるのも良い</p>	<p>との連携をとれる場合も</p>
--	--	---	--------------------

前章に論じた、映像を使った「人」に着目する実践は、第3-4時および7-10時に相当する。第1-2時まで含めて、映像によって生徒の意識を高めることが必要であり、第3-4時の途上国における被害地域の「人」の姿の紹介も生き生きと示し、危機感を具体的なイメージとしてとらえさせる工夫をすることが大切である<sup>7)</sup>。

この指導案は「総合的学習の時間」においても導入可能な素材である。その場合には、他教科との関連づけによってチームティーチングも実施できる。よって、指導案の右端の欄では、他教科或いはホームルーム・特別活動との連携の可能性も示した。

## むすび

本稿は、筑波大学社会科教育学会第22回大会で口頭発表したものである。当日に質問、意見を賜った方々に謹んで御礼申し上げる。また、今回の紀要掲載にあたってご配慮頂いた都倫研の村野光則、廣末修先生にも感謝申し上げたい。

## 【注】

- 1) 浅野麻由・坂口克彦「新しい視点からのボランティア教育の実践を一ボランティア活動の問題点を教育現場から考える」、都倫研紀要第40集、2002年、pp.42-48
- 2) 平成14(2002)年10月22日、都倫研平成14年度第1回研究例会
- 3) 坂口克彦「新教育課程における『現代社会』の教材化の工夫—生徒自身の自覚と行動を促す『環境学習』の試み—」、都倫研紀要第34集、1996年、pp.53-56の中では、「校内ゴミ箱分別コンテスト」など、遊び心を持たせつつ自分自身の行動を省みて、その後の実践行動につなげようとの提案をおこなった。
- 4) 坂口克彦「資料収集・解析・総括と意見表明能力の養成を目指す『懸賞公募論文』指導の実践」、都倫研紀要第39集、2001年、pp.57-62の中では、省エネルギー・環境問題をテーマとする懸賞公募論文に応募させる実践を紹介した。
- 5) 北村洋基ほか「現代社会—21世紀を生きる—」(高等学校公民科文部科学省検定済教科書)、数研出版、2003年、pp.6-13などでも、温暖化に伴う水位上昇被害を大きく取りあげているが、世界全体と日本の問題としての取扱いとなっている。

- 6) インターネット配信番組サービス「ビビサージュ」<http://www.bibisage.com>  
7) 一例として、西日本新聞ホームページで特集している「地球紀行 極地からの警鐘」  
<http://www.nishinippon.co.jp/news/World/TravelPiece/maldives/index.html> (西日本新聞2002年9月3、17日、10月3、22日付朝刊所収) などが挙げられる。

**【参考文献等】**

アリスン・デバイン『イギリス節約生活』、光文社カッパ・ブックス、2002年  
金丸正江『炭に生き炭に生かされて』、創森社、1999年  
春江工房インターネットホームページ [www10.u-page.so-net.ne.jp/ka2/sawada-y](http://www10.u-page.so-net.ne.jp/ka2/sawada-y)

## 参考資料： エコライフ実践者のプロフィール



### ●アリスン・テバインさん 高校講師・「イギリス節約生活」著者

1972年、イギリス・マンチェスターにワーキングクラスの家庭に生まれる。マンチェスター大学で言語学を専攻、卒業し、1994年に日本の文部科学省のJETプログラムで英語教師として来日する。現在、神奈川県の高校で英語を教える傍ら、エッセイストとしても活躍。2001年、日本人男性と結婚する。



### ●澤田千江さん soapmaker (手作り石鹸)

1963年横浜市生。水中写真家中村征夫さんに9年半師事。その後、学校図書館司書教諭の資格獲得のため学業に専念する傍ら、手作り石鹸の研究と制作にも没頭。現在、「春江工房」のブランドで売り出している。



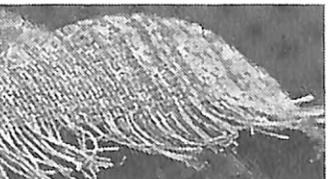
### ●金丸正江さん 炭師

神奈川県横浜市生まれ。20年間の会社勤務を経て田舎暮らし実現のため一家で静岡県新聞へ移住。地元のお年寄りにドラム缶窯による炭焼きを教わったのをきっかけに炭焼き師へ。自宅近くに黒炭窯を設置し、地域の仲間とともに本格的に竹を主材とする黒炭や鑑賞炭などをやく。また炭を暮らしに生かす為、竹炭によるアクセサリや風鈴、手がけたり教室なども開催する。



### ●矢谷左知子さん 草の布作家

1957年岡山東生まれ。武蔵野芸術大学卒業後、商品企画会社でテキスタイルの企画デザインの仕事をを経て、93年より身の回りに自生している草を刈り取り、糸を作り、織る「草の布」の制作を独学で始める。



(「地球に私にちょっといい暮らし」をテーマとする Bibisage (ビビスージュ)。エコライフ実践者のメッセージをインターネットで動画配信している。http://www.bibisage.com より)

〔実践報告〕

## 就業指導・進路指導を意識した現代社会の授業

東京都立大森高等学校 小賀野勝芳

私が教員になって初めて「現代社会」を担当した1982年は、「現代社会」という科目ができたばかりの年であった。当時、「地理歴史科」及び「公民科」はその両方の分野を合わせ、「社会科」と呼ばれていた時代であった。「現代社会」以外の「政治経済」、「倫理」、「日本史」、「世界史」、「地理」は、それぞれ科目の趣旨がよくわかり、かつどの教科書にも共通項が多かった。当時の「現代社会」は、その趣旨がまだよく理解できず、教科書によって学習する内容も大きく異なっていた。「現代社会」という新しい科目に対して、何をどう教えるか、学校の実態に合わせそれぞれの教員が試行錯誤の連続であった。当時私は卒業後就職する生徒が大部分であり、かつアルバイトをしている子もいる全日制の高校に勤務しており、アルバイトや就職に生かせる「現代社会」の授業内容を考えた。

以下の内容は本年（2002年）4月に「現代社会」の授業で配ったプリントであるが、「現代社会」の授業をを初めて担当した1982年当時の授業プリントがもとになっている（それぞれの勤務校における生徒卒業後の進路先データも、授業を受ける在校生の参考に供するため列記している。ここでは省略する）。全日制高校の次は通信制高校に勤務し、定時制は本校で2校目の勤務である。通信制や定時制では働きながら学校に通う生徒が多く、大いに役だっている。但し、現況は正社員は少なくアルバイトが大部分である。

「進路クイズ」は通信制課程に転勤になった1984年に現代社会を担当した時に作ったものである。従って、通信制高校の生徒の進学先を意識したものになっている。その後何度か改良を加え、通信制課程の月報（毎月通信制課程生徒に郵送する学校からのお知らせ）に進路指導の一環として載せてもらったりもした。定時制課程に転勤になった後も、現代社会の授業やホームルームで進路指導的観点から取り組んでいる。

なお、3年前、ある高校の先生から「総合的な学習の時間」に活用したいので、この就業指導・進路指導を意識した現代社会の授業プリントを参考にさせてくれないかと依頼され、お渡しした経緯がある。「現代社会」の授業のみならず、ホームルーム活動や進路指導、総合的な学習の時間その他に活用できるものと考えている。

### 〈現代社会プリント〉

正社員・アルバイト・パートに就いている人、就く予定の人が多と思います。そこで、仕事に就くにあたっての基礎的な知識やみなさんの卒業後の進路についての情報を用意しました。

◎最低賃金（最低支払わなければならない賃金）…東京都の場合

日給……………5,597円（最大8時間労働）

時給…………… 708円（1時間あたりの給料）

業種によってこの額よりも高くなります。みなさんに関係の多そうな小売業（スーパーやコンビニなど）の最低賃金は次の通りです。

日給……………6,084円

時給…………… 761円

◎解雇（くび）…正しい理由（合理化のためやむを得ない時や、雇われている人が悪いことをしたときなど）がなければ雇い主から解雇（くび）されることはありません。

正しい理由がある場合でも、1ヶ月前までに、雇われている人に連絡しなければなりません。1ヶ月前までに連絡がない場合は、最低1ヶ月分の賃金が原則としてもらえます。但し、試用期間中でかつ採用後14日以内の場合は例外で、予告なしで解雇（くび）になることがあります。この場合は最低1ヶ月分の賃金の確保もできません。

◎自分からやめる場合…最低2週間前には、申し出ることがエチケットです。会社の就業規則に規定がある場合には、その日までに申しでること。但し、いずれにしても実績分の給料は支払われることになっています。

◎すべての労働関係の法律（労働基本法、労働関係調整法、労働組合法など）は、正社員・アルバイト・パートの区別なく原則としてすべての働く人に適用されます。従って、アルバイト・パートの人も正社員と同様、有給休暇（お給料をもらいながらのお休み）や労務災害補償（働いたことに基づくけがや病気の時の補償）、団結権・団体交渉権・争議権（スト権）などの権利があります。1日8時間労働制、途中45分以上の休憩時間と前後15分ずつの休憩時間等についても同じです。

◎1999年4月に「男女雇用機会均等法」が改正され、特殊な場合を除き、「女子のみ」「男子のみ」の募集ができなくなりました。

◎進路（就職や進学など）についての情報収集や選択をインターネットで行うことができます。相談がある場合は、各クラス担任までどうぞ。小賀野でも構いません。

◎関連施設

大森ハローワーク（公共職業安定所）

大田区大森北4-16-7 tel 5493-8609

大崎労政事務所（労働問題に関する相談や労働講座を受けたいときなど）

品川区大崎1-11-1ゲートシティ大崎ウェストタワー2F tel 3495-6110  
大田労働基準監督署 (仕事中のけがや病気、労働災害保険に関することなど)  
大田区蒲田本町2-32-16 tel 3732-0171

◎専修学校と専門学校の違い

専修学校の中に、一般課程、高等課程、専門課程があります。高等課程は中学卒業の資格がある者、専門課程は高校卒業の資格等がある人が入ります。専修学校の専門課程のことを「専門学校」とも呼びます。

◎2年間の専修学校専門課程(専門学校)を卒業すると、大学の3年次に編入することが可能です。

◎卒業生の進路

<省 略>

◎裏面には、就職用全国高等学校統一応募用紙の見本(縮小)と進路クイズがあります。

<全国高等学校統一応募用紙は 省 略>

(注) 全国高等学校統一応募用紙は、本人の能力・適性などの要素以外で生徒が不採用にならないようにするための全国の高等学校統一様式である就職用の応募用紙です。定時制の高校生などで、在学しながら正社員・アルバイト等に応募するために利用することも可能です。

※進路クイズ

次のクイズにイエス又はノーで答えて下さい。

- Q 1 専門学校を卒業しても、大学卒や短大卒とは違うので、就職したときの給料は高卒と同じである。
- Q 2 専門学校と大学(短大)とは併修できない。
- Q 3 外国大学日本校で、日本の大学卒の資格がとれる。
- Q 4 大学入試センター試験は、国立と公立の大学を受験する場合のみ受ける必要がある。
- Q 5 大学入試センター試験は、受験者(個人)が直接大学入試センターに申し込む。
- Q 6 秋に行われる大学や短大の推薦入試では、学校長の推薦をもらえれば、ほぼ間違いなく合格することができる。
- Q 7 通信制の大学のスクーリング日は、おおむね日曜日である。
- Q 8 専門学校では教員免許は取得できない。
- Q 9 入学試験には、学力試験だけが大切なので、高校時代のホームルーム活動、生徒会

活動等は一切考慮されない。

Q10 推薦入試では併願できる学校は一つもない。

答えはすべてノーです。

- (Q 1) 専門学校二年制を卒業した場合は、短大卒と同じく国家公務員II種の試験を受験でき、給料も同じです。おおくの民間企業でも、短大卒と同一の条件にしています。
- (Q 2) 専門学校で学習した科目の一部が大学のスクーリング科目の修得とみなされ、大学(短大)卒業と専門学校卒業を同時に達成できる場所もあります。又、昼に大学、夜に専門学校にかよっている人もいます。
- (Q 3) 外国大学日本校は専門学校の扱いのところもありますが、外国の大学と名前は同じでも、全然関係のない無認可校(専門学校の資格もない)もあります。
- (Q 4) 一部の私立大学でもセンター試験を利用しています。
- (Q 5) 高等学校を通さないと受付けてもらえません。
- (Q 6) 単なる早期受験とする考え方もあります。指定校推薦の場合も、最近では競争率が高いものがあります。
- (Q 7) 夏季や冬季の集中スクーリング、夜間スクーリング、最後の一年間の通年スクーリングなどが主です。日曜スクーリングをやっているところは関東で、一校だけで、その大学も日曜以外のスクーリングもとらないと卒業できません(スクーリング科目とレポート科目に分かれています)。またレポート科目の単位修得は非常に困難です。
- (Q 8) 音楽の教員免許や養護教諭、幼稚園教諭免許が取得できる場所があります。
- (Q 9) とりわけ推薦入試においては、高校時代の特別活動が点数化され、得点に上乘せされている場所もあります。
- (Q 10) 関西の大学では併願できる場所もたくさんあります。

小賀野勝芳ホームページ <http://1975.jukuin.keio.ac.jp/ogano/>

## 〔実践報告〕

# ドキュメンタリービデオでつくる「政治・経済」の授業

東京都立田柄高等学校 松澤 徹

この取り組みは平成13（2001）年8月2日に「ドキュメンタリー番組を生涯教育の教材にするための導入授業の試み」という題で全倫研第38回全国研究大会で中間報告したものを最終的にまとめたもので、平成14（2002）年10月26日に千葉大学で行われた日本社会科教育学会第52回全国研究大会で口頭発表したものである。

## I. はじめに

進路多様校といわれる高等学校で、選択科目での「政治・経済」の授業を担当するとき苦心するのは、どのような目標・内容で1年間の授業を組み立てていくか、ということである。履修者が求めているのは大学入試のための問題演習ではないので、さまざまな授業展開の可能性があるようにも思えるが、生徒の履修目的が多様なため、逆に難しさを感じることも多い。

そこで、ドキュメンタリー番組を軸に、1年間の授業を展開することにして、次のような目標を立てた。

1. ビデオ教材を通じて、政治や経済の現象に関心を持つ態度を育てる。
2. 自分の考えを表現する力を育てる\*1。
3. ビデオ教材から学ぶ態度を育て、ドキュメンタリー番組を視聴することによって生涯学習につながるような動機を育てる。

\*1 自らを表現する力の育成の取り組みについては、拙稿「考える・表現する力を目指した基礎づくり—短文を書かせる授業の取り組み—」（『都公社研紀要 第37号』東京都公民科・社会科教育研究会、2001収録）をご参照いただきたい。

\*2 例えば「プロジェクトX挑戦者たち」は、AERAでも取り上げられた。（「中高年が涙する理由—NHKプロジェクトXに強い支持」AERA、2001.4.2 朝日新聞社）

テレビ番組や映画などの視聴覚教材を取り入れた学習はそれほど珍しいことではない。しかし、最近では社会問題などについて良質の番組が作られるようになり、話題となる番組\*2も多くなっている。ドキュメンタリー番組を紹介しながら、それを自らの見聞を広め教養を高めるための情報源として生徒に認識させることができないだろうか。そうすることができたら、学校を離れても社会に対する関心を持ちつづけ、学ぶことができるという、生涯学習の契機づくりになるのではないかと考えた。

## II. 授業の実際

この選択授業は2時間連続なので、最初の時間に45分から50分程度の番組を視聴させ、残りの時間で解説や学習指導要領の項目との連関をつけ、最後に感想を書いて提出するという形をとった。

B4版のプリントの両面に印刷して、表に番組の概要、裏に感想を書く欄と学習指導要領の項目との連関をつける部分を載せた。授業後にプリントを回収し、コメントをつけて次の時間に返却すると、毎時間1枚のプリントが学習の記録として残ることになる。プリントには26穴のパンチ穴をあけて、バインダーで保管できるようにした。

番組は以下のように選び、授業を構成した。

	回	授業テーマ	番組	タイトル	放映年月	解説・講義
第 1 学 期	1	オリエンテーション	日立テレビシティ	「ある青春！明治大学応援団」	1985.4	年間の授業内容の説明
	2	高度経済成長を学ぶ①	NHKプロジェクトX 挑戦者たち	「妻に贈ったダイニングキッチン～勝負は一坪住宅革命～」	2000.6	日本経済の高度成長
	3	高度経済成長を学ぶ②	NHKプロジェクトX 挑戦者たち	「倒産からの逆転劇 電気釜～町工場一家の総力戦～」	2001.2	日本の中小企業問題
	4	高度経済成長を学ぶ③	NHKプロジェクトX 挑戦者たち	「日本初のマイカー てんとう虫町に行く～家族たちの自動車革命～」	2001.5	自動車の日米貿易摩擦
	5	中国の人は日本をどう見ているか①	フジ金曜エンタテイメント	「わたしたちの留学生生活～小さな留学生～」	2000.11	
	6	中国の人は日本をどう見ているか②	フジ金曜エンタテイメント	「わたしたちの留学生生活～若者たち～」	2000.11	
	7	中国の人は日本をどう見ているか③	フジ金曜エンタテイメント	「わたしたちの留学生生活～私の太陽～」	2001.5	
	8	流通革命①	NHKプロジェクトX 挑戦者たち	「日米逆転！コンビニをつくった素人たち」	2000.10	企業経営の多角化
	9	流通革命②	NHKプロジェクトX 挑戦者たち	「腕と度胸のトラック便～翌日宅配・物流革命が始まった」	2001.5	市場支配と規制緩和
	10	「人権について考える」①	NHK特集ワールドTVスペシャル	「青い目・茶色い目～教室は目の色で分けられた (A Class divided)」	1988.4	平等権

第2学期	11	「人権について考える」②	NHK 教育ドキュメント地球時間	「エリオット先生の差別体験授業～背い目・茶色い目」	2001. 5	差別問題をめぐる用語
	12	「人権について考える」③	NHK プロジェクトX 挑戦者たち	「女たちの10年戦争～「男女雇用機会均等法」成立～」	2000.12	男女共同参画社会
	13	「人権について考える」④	NHK 特集「今、アメリカで何が起きているか」	「誰もが誰をも訴える～限度を越えた訴訟社会～」	1988. 5	権利意識・訴訟感覚の日米比較
	14	「福祉・教育を考える」①	ETV2001「イギリスなぜ改革に成功したか」	「福祉改革で100万人が働きだした」	2001. 7	雇用と福祉の問題
	15	「福祉・教育を考える」②	ETV2001「イギリスなぜ改革に成功したか」	「教育 格差のない社会を目指して」	2001. 7	比較教育制度
	16	「人権について考える」⑤	アメリカ映画	「12人の怒れる男 (12 Angry Men)」	1957	裁判と陪審制度
	17	「人権について考える」⑥	日本映画	「12人の優しい日本人」	1991	国民の司法参加の可能性
第3学期	18	「日本と世界」①	NHK プロジェクトX 挑戦者たち	「戦場にかける橋(前編)～カンボジア・技術者と兵士の闘い」	2001. 3	カンボジアの歴史
	19	「日本と世界」②	NHK プロジェクトX 挑戦者たち	「嵐の海上輸送(後編)～戦場にかける日本橋」	2001. 3	国際協力
	20	「日本と世界」③	NHK プロジェクトX 挑戦者たち	「大地の子、日本へ(前編)～中国残留孤児・35年目の再会劇」	2001. 4	日中戦争について
	21	「日本と世界」④	NHK プロジェクトX 挑戦者たち	「大地の子、祖国に立つ(後編)～中国残留孤児・葛藤する家族」	2001. 4	中国残留孤児の問題

\* 第5回から第7回は、中国人の張麗玲氏の連作ドキュメンタリー「わたしたちの留学生活」から日本で放映された部分を視聴した。生徒から「もっと長い番組を見たい」という要望があり、それに答えた形である。視聴時間が長かったこともあり、政経についての連関項目の解説はしなかった。

なお、各学期とも中間考査は行わず、期末考査で論文タイプの試験を持ち込みありで実施することにした。一学期は論文を2問。あらかじめ題を与えておき、考査前に下書きをして持ち込んでも良いし、持ち込んだ授業プリントや資料を見ながらその場で書いても良いことにした。しかし、論文2問は生徒への負担が大きいため二学期、三学期については、論文1問と範囲中から出題される短答式の問題を10問で考査を実施した。短答式の方も、持ち込んだ資料から解答を探すのであるが生徒は意外に苦戦していた。

### III. 1年間の授業実践を振り返って

#### A. 授業者として一年間の実践で気づいたこと

1. 生徒たちは、ドキュメンタリー番組が意外と面白いものだと気づき始めているようである。自分でも家で「プロジェクトX」を見るようになったという生徒の声を耳にする

ようになった。感想など書かせたものを見ると、登場人物のあり方生き方と自分のあり方生き方を重ね合わせて考えている生徒が多いようである。

2. メディアリテラシーという点に関しては、ある生徒の感想のなかに「なんか『感動する』方向に自分が引っ張られているような気がする。」という指摘があり、事実に基づいて作られたドキュメンタリー番組でも製作者の意図が介在することに言及するのを感じている。
3. 感想については、ただ漠然と書かせるのではなく、焦点を絞った項目を作らないと書きにくいようで、そのあたりは工夫が必要である。また、ずっと視聴覚教材だけを続けていると飽きる生徒もいる。午後の選択の授業などは生徒が眠くなってビデオを見なくなると授業が成り立たないので何らかの対策が必要である。
4. 考査については、論文形式のものを試みたが、答案を見ると生徒たちは論文形式の答案の書き方がわかっていないことも明らかになった。この点もこれから指導が必要である。

## **B. アンケート調査から分かったこと**

この講座を履修した生徒に学年末にアンケート調査を実施した。以下はその分析である。

### 1. 履修形態について

この講座は必修選択枠と自由選択枠とに設置されている。必修選択枠は生徒全員が何かの科目を履修しなければいけない時間帯なので、特に政治経済に興味のない生徒でも他に選択肢がなかったので仕方なく選択したという場合も考えられる。これに対して自由選択枠は、履修したくなければその時間は帰宅して自宅学習という形もとれるので、政治経済に興味のある生徒が履修したと考えられる。

しかし実際は、

\* あなたはなぜこの授業を選択したのですか。

- 1 政治経済に興味があったから
- 2 受験や進路で必要だと思ったから
- 3 他にやりたい科目がなかったから（単位を合わせるため）
- 4 その他

という質問に対し、3を選んだ生徒は必修選択枠でも21名中3名しかいなかった。こちらの予想に反して、生徒たちは政治経済への興味や必要性から履修しているのである。

### 2. 授業への期待とその結果

\* 選択政治経済の授業について、

- 1 興味はあったが、期待はずれだった。
- 2 興味があったし、おもしろかった。
- 3 取り上げる題材によって面白いときとそうでないときがあった。
- 4 興味はなかったが、意外に面白かった。
- 5 興味はなかったし、やっぱりつまらなかった。

次の表はこの設問への回答のパーセンテージを示したものである。

選択肢	必修選択	自由選択	合計
1	0	0	0
2	47.7%	45.5%	48.4%
3	33.7%	45.5%	38.7%
4	19.0%	1.0%	12.9%
5	0	0	0

結論から言えば、題材によってつまらないと思った回があっても、生徒たちの中でこの授業を否定的に捉えている生徒がいなかったのは驚きであった。政治経済に興味を持って授業を選択したものが50%近くいることは「選択」という履修の性質と前項の「履修形態」の設問の結果を見れば不思議はない。しかし、選択肢4と5を見た時に、当初興味がなかったのに意外に面白かったという回答が引き出したのは授業者として嬉しいことである。

### 3. ドキュメンタリー番組への態度

\* ドキュメンタリーの番組をこれまで

- 1 結構好きでよく見ていた。
- 2 たまに見ることはあった。
- 3 ほとんど見たことがなかった。

選択肢	必修選択	自由選択	合計
1	14.2%	9.1%	12.5%
2	42.9%	45.5%	43.8%
3	42.9%	45.5%	43.8%

この結果を見ると、この授業まで85%以上の生徒がドキュメンタリー番組を積極的には視聴していなかったのである。

### 4. これからの姿勢

\* 今回この授業を1年受けてみて

- 1 ドキュメンタリーの番組は意外とおもしろいことがわかったのでこれからも自分で見ようと思う。
- 2 ドキュメンタリーはおもしろかったが、自分から進んで見ようとは思わない。
- 3 ドキュメンタリーはつまらないのでこれからも見ないだろう。
- 4 その他（時間があれば見ると思う）

選択肢	必修選択	自由選択	合計
1	71.4%	72.7%	71.9%
2	23.8%	18.2%	21.9%
3	0	0	0
4	4.8%	9.1%	6.3%

この設問には全員がドキュメンタリー番組は面白いと感じ、80%近くの生徒がこれからも自発的に見るであろうと答えている。さらに「3. ドキュメンタリー番組への態度」の設問の答えとクロス集計すると、

これまでも結構好きでよく見ていたし、これからも見るだろう。	100%
<u>これまでほとんど見たことはなかったが、これからは自分で見よう。</u>	<u>71.4%</u>
これまでほとんど見たことはなかったが、これからは進んでは見ない。	28.6%
<u>これまでたまに見ることはあったが、これからは自分で見よう。</u>	<u>64.3%</u>
これまでたまに見ることはあったが、これからは進んでは見ない。	21.4%
これまでたまに見ることはあったが、これからは時間があれば見る。	14.3%

という結果になった。

このクロス集計の結果の下線部を見ると、これまでほとんどドキュメンタリーを見たことのなかった生徒の70%、たまに見る程度だった生徒の65%に、「これからは進んでみよう」という態度への変容があったことが読み取れる。

#### IV. 目標の達成について

目標の1「ビデオ教材を通じて、政治や経済の現象に関心を持つ態度を育てる」については、ドキュメンタリー番組に対する関心は高まったものの、政治・経済的事象についての関心が高まったとは断言できる状態ではない。それでも、個人的な印象ではあるが、ビデオで視聴した内容と関連させたテーマで説明をすると、教科書や資料集をベースに説明したときよりも生徒たちの取り付きはよいようである。「見せっぱなし」ではなく、その後の「振り返り」の授業内容を考え、工夫しないとこういう教材を使う意味がないということは実感している。

目標の2「自分の考えを表現する力を育てる。」については、よく書いている。書くのが遅い生徒は家でやってきたりもした。これは個人差がかなりあると思うが、こちらが気づかなかったようなポイントを指摘する生徒もいて、非常に興味深い。

目標の3「ビデオ教材から学ぶ態度を育て、ドキュメンタリー番組を視聴することによって生涯学習につながるような動機を育てる。」については、「III-B アンケート調査から分かったこと」で考察されるように、ドキュメンタリー番組を積極的に見ようとさせる動

機付けにはかなり成功したと考えられる。アンケートの最後に生徒に書かせた感想の抜粋を紹介したい。

「期待していた授業形式ではなかったにしろ、大好きなドキュメント番組を毎回見ることができて楽しかった。少々難しい人種差別の問題や、女性の地位向上、時代の変化にともなう流通の発達などのテーマもドキュメンタリーを通してみると、高校生にも分かりやすくよかったと思います」

「授業を受ける前はビデオでラッキーとか思っていたけど、結構真けんに見ていたりしていました。最近この授業のおかげで自分からプロジェクトX見たりしています。おもしろいのにためになるから全然苦には感じなかったです。」

「今まで政経の話は全然分からなかったけど、1年間ビデオを見たり、話を聞いたりして一つ大人になれた気がしました。分からない内容のことは人に聞いたりもしました。」

「自分がなんとなく想像していた、授業とは全く違った形でした。でも、今までにない新しいやり方ですごく楽しかったです。教科書をダラダラ読むより、よっぽどわかりやすくなった。毎回、感想を書かせてくれたのは自分の文章の練習になってやって良かったと思います。かくことによって考えが改まったり、より深まったりするので、これからも続けてほしいです。」

「最初この授業のやり方を知ったときは少し驚いたけど、だんだんと回を重ねるごとに楽しいものになっていった。ビデオを見て感想を書くということを毎回やる授業にとっても新鮮味があった。」

「プロジェクトXが楽しみでした。実は毎週見るようになってしまいました。」

「毎回ビデオを見て色々なことを学べてとても勉強になった。やはり、文字や本などで勉強するより映像の方が頭に入ると思った。」

「…内容は難しいときもあったけど、自分では（ドキュメンタリー番組を）あえて見るということがほとんどないので授業で見ると言うのはよかったです。」

「コメントが楽しみでいつもプリントの感想を書いていた。」

## V. 著作権にかかる問題

この授業では筆者が自宅で録画したテレビ番組を、学校のビデオで上映して生徒に見せている。営利目的ではないし、教育上の利用なので問題はないと思われたが、この授業における著作権の問題について、著作権情報センター（電話03-5353-6922）に電話で問い合わせしてみた。

電話に出られた著作権情報センターの方のお話では、著作権35条\*1の規定により、個人がテレビ番組を録画するという「複製」行為についても、教育上の目的のため特に著作者の了解を得なくても良いということであった。しかし、①作成したテープを学校の視聴覚室

や図書館でライブラリ化すること、②複製したテープを複数の教員で共用化すること、などは著作権の侵害にあたるそうである。さらに、テレビ局などで了解を取ろうと思ってもこのような番組は複数の著作者（シナリオ・映像・音楽など）の共同作品なのでテレビ局の一存で了解を出すことは難しいだろうとのことであった。あくまで個人利用の範囲内で考えるべきもののようである。

## VI. 終わりに

今年度も2年生、3年生の選択科目でこの授業を展開している。昨年の反省として、教材の配列に問題があると思われたので、今年度はなるべく精査しながら教材を配列している。現在のところでは、授業の取り組みについても書かれた内容についても2年生と3年生の間で大きな差を感じている。これが発達段階の違いによるものなのか、それとも選択した生徒個人個人の資質の差なのかは、まだ良く分かっていない。今年度も授業終了時にアンケートをとり、考察していきたいと思う。（なお、授業で使用したプリントなど、この取り組みに興味を持たれた方はお気軽に筆者までご連絡ください。）

---

\*1 著作権法第35条「学校その他の教育機関（営利を目的として設置されているものを除く。）において教育を担当する者は、その授業の過程における使用に供することを目的とする場合には、必要と認められる限度において、公表された著作物を複製することができる。

ただし、当該著作物の種類及び用途並びにその複製の部数及び態様に照らし著作権者の利益を不当に害することとなる場合は、この限りでない。」

## VI 個人研究

〔論文〕

# 精神障害の分類と関わりかた

芝中学・高等学校 石塚健大

### はじめに

従来、精神の障害については、場合によっては身体的な障害以上に特別視される傾向にあった。先天的なものはもとより、後天的なもので比較しても、身体的な病気については、軽度なものであれば日常会話の話題にさえしているにもかかわらず、なにがしかの精神的な病気については、その疑いがある病院に行ったことを話のタネにする人はまずいないだろう。もとより多くの人、こころの病気で病院に行くということ自体に抵抗を示すのではあるまいか。

しかしながら今日、テレビや雑誌などでこころの問題がある種のブームとして取り扱われてきている状況も無視できない。たとえば、「身の回りをかたづけられない人」として ADHD (attention deficit hyperactivity disorder : 注意欠陥・多動性障害) を扱う番組がしばしば見られる。それが、病気に対する周囲の理解を促すようなものであればまだしも、なかには患者の部屋の乱れ方に対してあからさまに嫌悪をあらわし、なにがしかの診断基準を示して「もしかしたらあなたもそうかもしれない」と締めくくり、いたずらに偏見と不安をあおるようなものもないわけではない。

このように、従来は秘められるべきものとされていたという側面と、今日ではメディアの力によって妙に身近なものとして取り扱われる側面をもつデリケートなテーマに対して、私たちはどのようなスタンスをとるべきなのだろうか。それが今回の研究の動機である。

## 1 心の病気とは

### 1.1 正常と異常

『こころの病気がわかる事典 (渡辺登、日本実業出版社、1999年、初版)』の序章で、精神神経科における正常と異常の区別の基準として挙げているものも紹介しておく。

#### ①平均概念

統計的に多数を占める平均的なものを正常とし、平均からのかたよりが大きいものを異常とみなす。ただし美的で機能的なかたよりは正常である。

## ②価値概念

生命の維持、種族保存、社会的有利さといった価値基準にそぐわないものを異常と呼ぶ。

## ③疾患概念

怪我や病気によって心身に何らかの欠陥や障害が生じていたら異常とする。

## ④社会・文化概念

日本人に異常とされているものが欧米では正常範囲に入る場合もある。民族・文化によって正常、異常の判断は違ってくる。

上記の概念分類は、精神医学だけでなく、さまざまな場面で同様のことが言えるであろうが、物質的な因果関係に還元できる身体医学と異なり、精神医学では（精神とされてきたさまざまなことを脳における物質相互の因果関係でとらえることができるようにはなつたが）正常と異常の境界は漠然としている。ゆえに、場合によっては判断が主観的になる恐れもある。これに対する基準として作成されているのが、アメリカ精神医学会（APA）の『精神疾患\*1の分類と診断の手引き（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders：現在第4版 DSM-IV）』や世界保健機関（WHO）の『国際疾病分類（International Classification of Diseases）：現在第10版 ICD-10』である。

\*1 「精神障害」と訳しているものもある。両者の概念の相違については後で述べることとする。

## 1.2 心の病気の原因

前掲書『こころの病気がわかる事典』にならって心の病気の原因を挙げておく。

- ①外因：薬物やアルコールなどの中毒物質、ホルモン異常などの体の病気、脳炎など脳の病気
  - ②内因：遺伝子レベルあるいは出産前後での脳へのダメージ
  - ③心因：本人の性格特徴と置かれた状況の組み合わせ
- これらは必ずしも単一で関わるのではなく、むしろ複数の原因が関わることが多い。

## 1.3 心の病気の分類

精神障害・精神病・神経症と、「こころの病気」を表すことばは多数あり、日常的には明確に区別されずに使用されているように思う。ここでは『新版 精神医学辞典（弘文堂、1993年、初版）』の記述に従い、「精神障害（mental disorder）」ということばを「精神病とそして平均からある程度偏った精神状態のすべてを内包する上位概念」と位置付けたい。これに対する下位概念として、より重症の「精神病（psychosis）」と、より軽症の「神経症（neurosis）」が挙げられるが、両者の境界については歴史的に「器質的変化の有無による区別」と「程度の差による段階的区別」のふたつがあり、必ずしも明確ではない。むしろ、DSM が第3版で精神病ということばの使用に慎重になり、神経症という概念を用いなく

なったことから見ても、両者は容易に線引きできないことが伺える。また、「精神障害」と「精神疾患」の差については、「精神障害」を上位概念として、そのうち医学的治療の対象となるものを「精神疾患」とした上で、ある一定の重症度を呈するものを「精神病」と位置付けることによって概念上の整合性は得られるものの、やはり両者の用いられ方には明確な境界を見出すことは困難であると言わざるを得ない。

『新版 精神医学辞典』が紹介している ICD-10 の第 5 章「精神・行動・発達障害」によれば、精神障害の分類は以下のとおりである。

- F 0 : 症候性を含む器質性精神障害
- F 1 : 精神活性物質による精神・行動障害
- F 2 : 精神分裂病・分裂型障害・妄想性障害
- F 3 : 気分障害
- F 4 : 神経症性・ストレス関連性・身体表現性障害
- F 5 : 生理的機能障害とホルモン障害に関連した行動症候群と精神障害
- F 6 : 成人のパーソナリティおよび行動の障害
- F 7 : 精神遅滞\*<sup>2</sup>
- F 8 : 発達障害
- F 9 : 発症が通常小児期か青年期の行動と情緒の障害および特定不能の障害

\*<sup>2</sup> この用語が「精神状態が劣っている」という印象を与えるため、現在では「知的レベルに障害がある」という意味を強めて「知的障害」という用語も使われる。ここでは原文のまま。

## 2 教育現場での対応

では、私たちが、特に学校において児童・生徒と接するなかで、いかにして精神障害ないし精神障害を持つ人々と関わっていくかについて考えるうえで、まず、精神障害を「日常生活が困難であるか、または障害が外見上あきらかであるもの」と「日常生活に支障がないか、または障害が外見上あきらかでないもの」に分類してみる。

前者はたとえば器質に起因する重度の知的障害である。これに関しては専門的なケアが必要であり、また少なくとも私の立場においては、教員と生徒という関係のもとで接することまれであるため、軽々に論ずることは避けたいと思う。ただし、教員としては、生徒がこうした障害をもつ人の存在を認めていくうえでの手助けをするといった間接的な関わりが重要であることは確認できるだろう。

私たちが日常的にまず気かけなくてはならないのはむしろ後者のほうである。なぜなら、「日常生活に支障がないか、または障害が外見上あきらかでないもの」とは、ひらたく言えば「どこにでもありうるもの」だからである。もちろん、生徒や同僚もその対象外ではない。児童期ないし青年期に多い精神障害には、「対人恐怖」とか「社会恐怖」と呼ばれ

る症状がある。他人からの評価を必要以上に気にする状況である。具体的には、他人の視線を過度に気にする「視線恐怖」や、自分の体臭が他人に不快感を与えた結果として他人に嫌われていると思ひこむ「自己臭恐怖」などが挙げられる。誰でも他人に接したときに少なからず緊張感を覚えるものではあるが、これらの症状では、そうした緊張感や不安感から引きこもってしまう場合さえある。きっかけは、日常のちょっとしたできごと一たとえふと耳に入った友人の一言一である場合が多い。あるいは、「チック障害」や「どもり」が原因でこうした対人恐怖に陥ることもある。簡単に「気にするな」と励まして、本人は自分の気持ちが理解されないと感じて逆効果につながる。気にしている当のことを否定するのではなく、その背景にある対人関係での緊張感を緩和したり、抗不安剤によって不安をやわらげたりして症状を緩和することが求められる。この症状に対して注意しなければならないのは、教員も（むしろ生徒集団に対して影響力の大きい教員こそが）「他人」の中に含まれるということである。ゆえに軽はずみに生徒を否定するような言動には特に注意しなければならないと言えよう。

また、「人格障害」と呼ばれる症状がある。これは、平均から大きくはずれた行動や思考が続くもので、それによって本人が悩んだり社会が煩わされたりするものを指す。人格のかたよりによるものであり、「病気」とは区別される。他人に批判されたりだまされたりしていると思ひこんだり、不安から身を守るために攻撃的な言動をしたり、他人に依存または遠慮しすぎたりと、ある程度までなら誰でもが行ないうる行動であるが、それが過度であるために精神医学の介入が求められる状態と言えよう。こうした症状に関しては、対生徒の関係だけでなく、対教員との関係のなかにも認められるかもしれない。本人が悩んでいなければ、社会的に問題となる行動でも、対人関係からくる不快な感情から逃れられるという点で本人が肯定的に見ているため、治療を受けようとしなない傾向にある。

もちろん、ここに挙げた症例については、1.1でも述べたとおり、正常と異常の境界に未だあいまいな点があることは否めない。むしろ、「異常」という診断をすることにどのような意味があるのかさえ疑問に思えてくる。というのは、医療倫理でとりあげられる「告知」の問題ともからんでくる論点ではあるが、「異常」ということばが本人にとってどのような意味をもつのかということである。こころの病気に限らず、体調不良で病院に行った場合でも、医師から診断を聞くことによって、原因がわかったと安心感を持つ人がいる反面、自分が「病気」なんだということに落胆し、自分に絶望したり、他人との関わりに消極的になってしまったりという人もいる。ただし、周囲にいる人々が本人の置かれている状況を理解することは必要である。それは「あの人は異常だから」として敬遠することではなく、本人を受け入れ、専門家の助言のもとですこしでも正常な状態に近づけることを意味するのは言うまでもない。

### 3 授業への応用

精神障害は、だれにでも起こりうる。生徒を対象にするならば、青年期に症状があらわれ、成長とともに症状が消えていくというようなものもある。とするならば、これらの情報を生徒に与えることによって、個人として、あるいは社会的に対してなにかを考えるきっかけになるのではないか。

ここでは、「倫理」という科目のなかに精神障害を題材として取り扱うことの可能性について考えてみたい。

#### 3.1 授業の目的と注意点

取り扱うことの目的

- ・現代社会の話題を読み解く上で正確な知識を持つこと  
例) 神戸の小学生殺害事件における「行動障害」  
大阪の小学生殺傷事件のアフターケアにおける「外傷後ストレス障害 (Post Traumatic Stress Disorder PTSD)」
- ・精神障害の概念の理解と受容
- ・自己同一性確立期における不安への対策

取り扱う上での注意点

境界の不明確なものを取り扱うことからくる誤解

例) 正常範囲内の人格的特徴を人格障害として攻撃するなど

過度な反応からくる「自分も障害を抱えているのではないか」という不安を持たせる可能性

#### 3.2 授業展開の一例

1：最近のニュースで頻繁に用いられる「精神鑑定」などの社会的トピックス

2：精神障害の要因を分類し、誰にでも起こりうることに着目

3：ノーマライゼーションの観点から精神障害への理解と受容を促す

という組み立てを想定してみた。あくまで最終的には「障害者の受容と理解・ノーマライゼーション」という観点で取り扱ってみたい。当然のことながら、この題材の前後でどのような題材を取り扱うかについても慎重に検討しなければならない。

### 4 おわりに

脳の機能が解明されるとともに、これまでカウンセリングや箱庭療法などの対話的治療

によって症状の改善を図っていたさまざまな精神障害に対して、薬物療法を施すようになってきた。ことに、ADHDやPTSDは脳の前頭連合野の異常に起因することが位置付けられ、薬物療法が有効であり、カウンセリングなどは無意味なことだと言い切る学者さえ現われはじめた。

しかし、ふだんの生活ではいまだに物心二元論が幅を利かせている。自分の「こころ」のはたらきを、違和感なく物質的にとらえられる人はそう多くはないだろう。そして、冒頭で述べたように、人々は精神科を特別視して、いや、直言すれば、奇異の目で見て敬遠する向きが多い。だから、まず精神疾患の治療を身体医学の治療と同じような医療行為であると認識させるための、すなわち専門のカウンセラーにひき合わせるためのカウンセリング、いわばプレカウンセリングの視点が必要であろう。

現在、学校においてもメンタルケアの視点が重視されたことから、カウンセリングルームを設ける学校も少なくない。しかし、前述したような理由でそこに行くことをためらう生徒や保護者は数多い。ここにもまた、プレカウンセリングの視点が必要なのではあるまいか。

しかしながら、現代社会において、精神障害は確実に身近なものとなっている。現代社会の特質が精神障害を細分化させるに至ったのか、精神障害の概念が細分化されたからそれにあてはまる人が増えたのか、どちらの要因もあるように思うが、いずれにせよ、こうした障害が私たちの身近にあることは事実である。

教員として、この状況に対して無関心でいることだけは避けたいものである。

〔論 文〕

## デューイのシカゴ実験学校のイメージ

東京都立小平西高等学校 西尾 理

### 1. はじめに一なぜデューイを問題にするのか—

2003年度から高等学校にも「総合的な学習の時間」が導入される。文科省高等学校学習指導要領を解説したテキストが、さまざまな言説を伴って現場にも届く。そのテキストの多くが、デューイの理論（特に問題解決学習と称する）に触れている<sup>(1)</sup>。

それは、学習指導要領の第4款、2の(1)「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。」や(2)「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。」、そして、3のイ「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」、さらに5の(1)「……ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。」<sup>(2)</sup>の解釈がデューイの理論に当てはまるものだという事なのであろう<sup>(3)</sup>。

しかし、総合的学習を実施するにあたって、上記のことを現場で真面目に取り組もうとするほど困ってしまう。まず自ら課題を見つけられない。見つけてもおよそ“学校文化”に沿わないテーマになってしまう生徒が多い。そこで教師や学校のカリキュラムで生徒にテーマが与えられる。しかしそれは、生徒自ら課題を見つけていないし、生徒の興味・関心ではないので矛盾する。結局、教師の方も外的条件や圧力、意欲の問題から総合的学習を補習に充てるか、骨抜きにすることを考える<sup>(4)</sup>。ましてや階層分化の進んだ高等学校の場合、上記の学習指導要領のように行なえるのだろうか。

ここから、総合的学習における言説の理論的支柱であるデューイについて、解明したいことがいくつか出てくる。それは、以下のようなことである。

- (1) デューイの学校教育における理想を日本の学校に取り入れることは可能か。可能であれば、どういう条件が必要なのか。そのために、デューイのシカゴ実験学校は、どういう条件の下でおこなわれてきたものなのかを解明すること。
- (2) デューイの言う「子ども中心主義」の具体的イメージとはいかなるものであったのか。それをデューイのシカゴ実験学校の具体的なカリキュラムから検証する。そこには、日本のイメージする「子ども中心主義」との認識のずれがあるのではないかと考えていること。
- (3) 問題解決学習における「自ら課題を発見することや子どもの興味・関心を尊重する」

ことへの疑問。そのことに関しては、

- ①学校という強いられた空間に置かれた子ども<sup>(5)</sup>が、教師の指導<sup>(6)</sup>なしに成り立ちうるのか。
- ②学級という強いられた空間の中で、個人の課題や興味・関心と学級という集団での課題や興味・関心との整合性の問題。
- ③そもそもデューイは、子どもの課題発見や興味・関心の立ち上がる根源について、どう語っているのか<sup>(7)</sup>。

この小論では、(1)の素描を行ないたい<sup>(8)</sup>。

## 2. シカゴ実験学校が成り立つための条件

ここでは、デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』におけるジャクソンの「編者による序論」<sup>(9)</sup>に沿って、考察してみたい。

まず、ジャクソンは問う。「…当初そうあってほしいと願ったようには、…デューイの影響が広範に、しかも持続して及ばなかったのはどうしてなのだろうか、…またデューイの考え方が、教育の実際にもっと積極的に採り容れられなかったのはどうしてなのだろうか。」<sup>(10)</sup>

この疑問の答えとして、ジャクソンは、「そのような手間のかかる仕事を達成させるのに必要な意欲や決意の欠如によるものである、などと考えるような人は、恐らくいないであろう。」<sup>(11)</sup>と述べているが、日本ではこのような“常識”が通用していたのであろうか。現場での“やれたという思い込み”や“やった振り”、もしくは“骨抜き”もこのようなジャクソンの言う“常識”が通用しない「言説の構造」になっていたからではないのか。この「常識」を前提にしない限り、総合的学習の実践は、地に着いた形では前へ進めないであろう。

デューイの実験学校は、1896年1月、生徒16人教員2人の構成で、私邸で開校した<sup>(12)</sup>。しかしこれは、現在のわれわれ日本人のイメージからすると、学校（公教育）というより私塾に近い。

6年後には、140名の生徒と23名の専任教師と10名の助手からなる学校にまで発展した<sup>(13)</sup>。実はこの時期が、実験学校で生徒数が一番多いときであった<sup>(14)</sup>。だが、当初から障害になっていたのが財政問題であった<sup>(15)</sup>。デューイはこの問題に関して、クラスサイズを大幅に増加することには抵抗したという。クラスサイズは、教師一人に対して生徒が、9～10人という比率であった<sup>(16)</sup>。

デューイは、実験学校における親や教師との非公式な談話の中で「子どもの集団は、小さく教師の数は多くし、子どもの活動を組織的に見守ることによって、一人一人の状態と発達にできるだけ注意が行き渡るようにしたい。これによって、一人一人の持つ欲求と力を十分に知り、授業に生かしてゆくことができる。」と述べているという<sup>(17)</sup>。翻って、日本

の学校のことを考えると、なぜ日本の教師は30～40人の生徒で同じことを求められ、実践しなければならぬのだろう。日本の教師でも、生徒数が5、6人であれば、批判されている一斉授業など、逆にばからしくて採れなくなるであろう。子ども理解も、一人一人の子どもやその個性を大切にすることも容易になるであろう。日本では、デューイ思想の輸入・啓蒙と同じぐらい、なぜこのことが叫ばれなかったのか疑問に思う。

この実験学校には、シカゴ大学の財政援助が行なわれた。なぜ、財政援助が継続されたのかについての主な理由として、ジャクソンは次のように言う。「実験室学校は、新規採用のファカルティー・メンバーを大学に引きつけるうえで、またそのファカルティーのかなりの部分の人材を確保し、近隣に居住する中産階級家庭からの進学者を確保するうえで、しかもそのことにより、地域社会を豊かにし安定させることになるという点である。」<sup>(18)</sup>

だから、「デューイの実験室学校は、教育についてことのほか高い価値をおく地域社会に設置されており、またこの実験室学校に高い敬意を払う人々の住む地域を立地条件にしていた。」<sup>(19)</sup>のだという。そして、「その学校は今日のいう所の中流階級を対象としていたことは想像に難くないということになるだろう。」<sup>(20)</sup>と述べている。荻谷剛彦は、アメリカの教育史家ラヴィッチを引用して、端的に「そこで学ぶ子どもたちは、全員が白人で、裕福な専門職の親を持つ家庭の子どもたちであった。」<sup>(21)</sup>と表現している。さらにこの「両親と後援者たちは、この学校の援助にかんして、大学当局以上の貢献をなしたといわれている。」<sup>(22)</sup>このことを日本の学校に当てはめてイメージできるのは、附属小学校の子どもたちである。普通の公立学校や地域によっては、困難な子どもたちを抱える学校で、デューイのような学校は可能なのであろうか。

乱暴な言い方を許していただければ、教育史のテキストにデューイと一緒に掲載されることの多い、ペスタロッチの扱った子どもたちには可能なのだろうか。またマカレンコが扱った子どもたちには可能だろうか。

マカレンコが教育の目的について述べた個所に以下のような個所がある。

「革命の初期にわが国の教育関係の文筆家や演説家たちは、西欧の教育学的跳躍台ではねて、ひじょうに高くとびあがり、『調和的人格』などといった理想をかんとんに『採用』した。……その書齋にいる人物は、御主人さまの子息であり、その魂をつかさどるのが学問のある先生であって、この人物は相当な報酬をもらうことで、パパの自由主義的な信念にぴったりと一致した『調和的人格』に、御主人さまの子息を仕立てあげることに着手している。その上この『調和的人格』は、立派な自動車やすてきなヨット、そしてぜいたくな御殿や金持ちの花嫁にも、とてもお似合いなのである。」<sup>(23)</sup>

矢川徳光に倣って、古いイデオロギーの亡霊を復活させようとしているわけではない。ほぼデューイと同時代を生きたマカレンコが、もしデューイの実験学校で行なったことをゴーリキ・コロニヤで行なったら成功したかどうかと質しているのである。

その他、ジャクソンは、実験学校に関わった教員の多さとその貢献度の高さ、質の高さを挙げている。さらに、その工作室や遊び場などの教育環境の良さも挙げている<sup>(24)</sup>。

以上のように、ジャクソンの論文を基に、実験学校が成立した条件をいくつか挙げてきた。その条件を列挙してみよう。

- ① 教師対生徒の比率は、多くて1対9まで。
- ② 高い知性と最初からこの教育に理解と支援をしてくれる保護者。(時には、財政的にも)
- ③ 中流階級以上の子どもたち。
- ④ 大学の協力。
- ⑤ 専門的知識を持ち、献身的な質の高い教師が多数いること。
- ⑥ 実験に必要な教育環境。

どれだけの学校が、上記の条件を満たしているというのだろうか。しかし、“言説”ではこの条件が捨象されて思想やスローガンとして語られてしまう…。

[子どもは、みずから課題を発見し、興味・関心を持って学ぼうとする存在です。] ただし、上記の六つの条件を整えば…。

[金魚もみずから生きようとする存在です。] ただし、適当な温度と一定程度の清潔な水と適度な餌が存在するという条件を整えば…。

ジャクソンは言う。「デューイ・スクールは実のところ、まさに特別な場所であるということになる。」<sup>(25)</sup>それも9年間という短い期間しか続かなかった<sup>(26)</sup>。ジャクソンによると、デューイ自身、この実験学校は、まさに自らの理論の検証のための実験であって、その結果としての確証であったというのである<sup>(27)</sup>。それなのに、その条件を捨象して、「デューイの学校で創出された教育実験上の諸条件が、相対的にはあるが、気軽に使用され、しかも究極的には、決まり文句として使われることになってしまったのである。」<sup>(28)</sup>

しかるになぜ、未だにデューイの実験学校に惹かれるのであろうか？

その答えとして、ジャクソンは、狭苦しいアパートに住む人たちが、なぜ『家屋と樂園』を読むのかという喩えを引いて、手に入らない生活物品を眺めるだけで楽しんでいるように惹かれるのだと言っている<sup>(29)</sup>。

最後にこう論じられてしまうのならば、日本において、巷間“教育学”として現場に“落下してくる”デューイに関するさまざまな言説とは何なのであろうか。これでは、素人の読者の思い入れや小説家の言説のレベルでしかない。

### 3. 高等学校への適用

デューイのシカゴ実験学校の理論と実際は、おおむね初等学校においてのみ展開された

ものであった<sup>(30)</sup>。メイヨーとエドワーズは、「スクールの教育実験の中で、最高学年のそれは全くの試みにすぎない。スクールの崩壊が早かったので、この年齢の課程は、一度かせいぜい二度しか行なわれなかった。だからそれは、初等段階の興味と活動が中等段階の分化した興味・内容へと向かう道筋を、示唆するのみである。」述べている<sup>(31)</sup>。それも年齢的  
高等学校段階では、行なわれていないのである。

そこで行なわれていたカリキュラムは、カレッジ入試に備えて特別指導や復習が必要だったこと<sup>(32)</sup>。例えば数学の勉強は、大いに専門化し、幾何では、教科書を使って効率よく、百におよぶ公理と式を学び、代数では、根の方程式・二次方程式・その理論と応用問題をやったという。それは、すべて大学入試に備えての勉強だったが、ちゃんとしてこられたのはクラスのうち少数だった。ある者は基礎的な原理や課程を充分知らず、ある者は練習不足で原理を応用できなかった。よくできる3人でさえ、入試前に一ヶ月の復習が必要だった。その他の者は、主要部分の学習だけで少なくともあと一学期を要したのだという<sup>(33)</sup>。

歴史の勉強も専門化し、大学入試には歴史の連続性が必要なので、今までのカリキュラムで欠落したところを埋めるのに多くの時間が費やされたという<sup>(34)</sup>。言語の学習においても、フランス語・ラテン語・英語と専門化した<sup>(35)</sup>。

ここから言えることは、至極当然のことであるが、初等教育段階における理論と実際と中等教育段階における理論と実際とは違うということである。カリキュラムの内容は、専門分化し、基礎的学力や大学入試の準備も認めつつ、ひとつの課題から展開した活動が見られることである。例えば、英語の勉強において、シェイクスピアを学ぶ際、作文の勉強とともに文法上の分析をして、論理的な力をつけた上で、シェイクスピアに臨んだ。その時も、シェイクスピアの生涯と当時の社会的特徴を勉強し、劇の筋を知るためにローマ史を読んだ。また対話や文章の一節を暗証しながら進み、議論した。さらにそこから生まれた興味からもう一度歴史や村の生活の勉強が復活したりしたという<sup>(36)</sup>。

以上のようなことは、教科を軸にした総合的学習のイメージである。「体験活動」や「自ら課題を発見する」といったようなことは見られない。なぜか日本では、初等教育段階の理論と実際の言説が中等教育段階にも“落下してくる”のである。ましてや高等学校では、実践されていないにもかかわらず、である。

#### 4. 終わりに

中野真志は、デューイのオキュペーションの学校教育における重要性を論じ、次のように言う。「…教師にできることがある。教師にしかできないことがある。様々な理由のためにそうできないかもしれない。」と言いながら、「教師が楽しみ喜んで実践するならば、子どもたちにも、それが必ず伝わるはずである。」と昔ながらの精神主義を唱え、現状の学校の

カリキュラムを批判し、デューイのオキュペーションのアイデアが見落とされてきたと嘆く<sup>(37)</sup>。しかし、戦後これほどのデューイ研究者が日本に居り、日本デューイ学会が存在し、そのデューイの研究者が日本全国の教員養成大学に散らばっておりながら、なぜ現場に浸透しなかったのか。いや浸透した学校も少数ながらあるにもかかわらず、なぜそれが広がらなかったのかを問題にすべきではないのか。思想ならば、思想のみを研究対象にし、それが拠って立つ所の条件や社会的な風土を無視して、問題提起だけして事足りようとする。最初に“前置”とした「様々な理由」というのを問題にすべきではないのか<sup>(38)</sup>。

現場の教員の立場から問いたい。知りたいのは、どういう条件が揃えばデューイの理論を実現することができるのかを実証的に、精緻に分析すること。さまざまな条件下にある学校においては、デューイの理論のどこが採り入れられ、どこが採り入れられないのかということを実証的に分析すること。そのことが例えば、研究校で行なわれるべきことであり、プラグマティストであったデューイが実験学校で目指したものではなかったのか。デューイの理論を条件抜きに“スローガン”として日本の学校に持ち込み、そこでの実践をその理論に照らし合わせて“あるべき論”を言ってみたり、現場の学校も、さもスローガンのように理論どおりできているという報告書を書いて体裁を整えてみたりでは、科学にはなり得ないし、何より現場の教員や子どもたちのためにはならないであろう。

「深刻で避けにくい危険の一つは、原理や理想と実際に行なわれたこととのギャップにあり、理論に合わせて現実を美化しがちなことである。学校を実際やってみると、理論から予想しなかったいろいろなことが起こる。教師と子どもは生きて働いているのに、理論は公式的で静止しがちなものである。……」<sup>(39)</sup>

#### (注)

- (1) 例えば筆者が眼を通したものだけでも、加藤幸次『総合的学習の思想と技術』（明治図書、1997年）、高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』（黎明書房、1998年）、高浦勝義編著『総合学習の理論』（黎明書房、1997年）、山口満、谷川彰英編著『趣味を生かした総合的学習』協同出版、1999年）がデューイに触れている。
- (2) 文部省『高等学校学習指導要領』平成11年、p8～9
- (3) 特に自ら課題を見付け、問題解決、探究、生徒の興味・関心、体験的な学習等がキーワードとなる。
- (4) 「総合学習は死んだか」（朝日新聞社『AERA』3月11日号）
- (5) そのことは、a. 子どもの主体的な希望抜きで学校に来ている。来て見るとそこにすでに総合的学習があること。このことは、自ら課題を発見しないことや興味・関心を持たない自由はない。諏訪哲二は、そのことに関連して次のように言う。「…子どもたちが「学ぶ」必然（要）性はまさに「子ども」という存在の客観性＝人類性という個々の子どもの「外部」から説明せざるをえないのに、子どもが個々の実在にバラバ

ラに投げ出されても、そこから彼らが「学び」に立ち上がるという「神話」を構成（捏造）し、彼らが「学びに立ち向わない」「学ばない」可能性を一切封じてしまった。（本源的な自由を奪ってしまった）ことである。つまり内面において封じてしまったのだ。」（諏訪哲二『教育改革幻想をはねかえす』洋泉社、2002年、p236）

b. 課題の内容も学校文化の枠内に収められる傾向があること。c. 評定と評価、進路実現という足枷が存在すること。柳治男は、学校について、「教育のために人為的に純粹結晶として抽出された社会的異物」と述べている。（柳治男『学校のアナトミア—ヴェーバーをとおしてみた学校の実像—』東信堂、1991年、p11）

さらに柳は、次のように述べている。「教師の命令により、訓練が始められ、しだいに時間と空間を学習活動に対応させて区分し、組み合わせることを修得していく。教室という空間はあるが、飼育場に見られる檻はない。檻は、子ども自身が自ら頭の中に形成し、外からは不可視的である。子どもはあたかも檻にいるかのごとく、定められた時刻には、決まった空間に位置し、決まった行動、すなわち学習活動を展開する。機械装置は子どもの頭の中に形成され、整然たる子どもの行動が実現されてくる。飼育装置が外的に動物の行動を規制するのに対し、学校という機械装置は、人権ある子どもの行動を内的に規制する。ここでは鞭という赤裸々な暴力的手段は見られない。内なる檻が、子どもの頭に形成され、学校秩序は維持される。」（柳、前掲書、188～189）

- (6) それは、バーンステインのいう眼に見えない教育方法も含めてである。（バーンステイン「階級と教育方法—眼に見える教育方法と眼に見えない教育方法—」カラベル、ハルゼー編『教育と社会変動 上』東京大学出版会、1980年参照。
- (7) このことに関しては、以下の杵淵俊夫の諸論文を参照。「「状況」への問いは如何にして始まるか」（日本デューイ学会紀要第38号）、「「探究の先行条件：不確定な状況」という考え方の問題点—「探究」を始める時、われわれはどのような手順を辿っているか、ということをめぐる—」（日本デューイ学会紀要第41号）、「疑問の浮上の前提条件としての、行動の知覚と実験的性格—J.Deweyの「探求の理論」を読み解く、試み—」（日本デューイ学会紀要第42号）、「J.Deweyの「知覚」の理論における変化を辿る」（日本デューイ学会紀要第43号）、「J.Deweyの「状況」概念に見られる諸問題—「状況」を、活動主体が構成する意味文脈として理解するために—」（上越教育大学研究紀要第16巻 第1号）。
- (8) (2)、(3)の素描については、筆者の「総合学習における授業の組織化に関する一考察」（上越教育大学大学院生徒指導総合講座教育学研究室『2002年度教育学論集《第十五集》』を参照されたい。
- (9) デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』（講談社学術文庫、1998年）。
- (10) ジャクソン、前掲論文、p14
- (11) ジャクソン前掲論文、p15
- (12) メイヨー／エドワーズ『デューイ実験学校』（明治図書、1978年）、p28

- (13) 杉浦宏『デューイの自然主義と教育思想』(明治図書、1983年)、p15
- (14) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p29
- (15) ジャクソン、前掲論文、p20
- (16) ジャクソン、前掲論文、p21 助手の数をいれると、教師一人に対して生徒が5、6人であろうか。
- (17) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p39
- (18) ジャクソン、前掲論文、26 引用の訳文では、実験室学校と表記している。
- (19) ジャクソン、前掲論文、p41
- (20) ジャクソン、前掲論文、p42
- (21) 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、p144
- (22) 杉浦、前掲書、p15
- (23) マカレンコ『集団主義と個人の教育』新読書社、1983年、p83～88
- (24) ジャクソン、前掲論文、p41
- (25) ジャクソン、前掲論文、p42
- (26) 詳しくは、松村将『シカゴの新学校—デューイ・スクールとパーカースクール—』(法律文化社、1994年)、第2章参照。
- (27) ジャクソン、前掲論文、p43
- (28) ジャクソン、前掲論文、p46
- (29) ジャクソン、前掲論文、p47
- (30) 杉浦、前掲書、p34
- (31) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p159
- (32) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p159
- (33) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p160
- (34) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p160
- (35) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p160
- (36) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p161～162
- (37) 中野真志「デューイ実験学校(1896-1904)におけるワークと遊び」(愛知教育大学研究報告、50(教育科学編)、March 2001) p.13～14
- (38) 例えば、中野は、同論文のなかで、次のように述べている。「1989年の秋、幼児部は8人の子どもたちでスタートした。翌年1月には、20人になり、4歳児(1組)、5歳児(2組)に分けた。…毎日の出席者数は各組とも平均9人であった。…両親の職業は様々で、スクールを信頼してわが子にちょっと変わった社会的訓練を望んでいることを除いて…」(中野、前掲論文、p12傍点西尾。)
- (39) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p30

〔論 文〕

# 参加型学習の社会問題への応用について

東京都立竹台高等学校 黒須伸之

## 1 画一的マスプロ教育の行き詰まりの原因

古典的な学校の授業形態は教師が教壇の上に立ち、生徒は座席に着席して教師の言葉を聞き、黒板をノートに写し、教師の提案した課題を解くというものであった。こうした近代社会に独特の授業形態はアメリカで産業革命の進行とともに成立したものであって、アメリカの教育史家の Michael, B. Katz の“Reconstructing American Education” (Harvard University Press, 1987) によるならば、生産性が高まった結果、青少年の失業者が現れ、そうした問題への中流階級の不安から青少年の受け入れ先として学校が成立したとされる。教師は模範となる大人であって、青少年のソーシャライゼーションが期待される学校の役割であった。この大量生産型の学校教育システムは、近代国家による「国民国家」の組み上げの必要性や職業人の育成など、さまざまなニーズに答える形で発展してきた。未来学者の A・トフラー (『第3の波』<sup>1)</sup>) によるならば、このマスプロ型教育システム (一人の教師が多数の生徒を画一的に指導する) は、20世紀の前半期にアメリカで隆盛となったライン生産の工場の工員を育成するための訓練という意味を持っていた。単純な繰り返し作業は苦痛を伴うので、そうした生活パターンに慣れさせるという役割を学校が担っていたのだが、産業の高度化が進みライン生産による単純大量生産システムが後発工業国に移行していくに伴って、現在までの「近代的学校教育システム」も時代の要請に答えられなくなってきた。生産ライン様式に一例に並べられ、一律の授業を一方的に受けるだけの学習は、高度に複雑化し、自ら判断し、高品質で他にない独創的な価値生産が求められる現代の産業状況に対応した教育としては、機能不全に陥っているのである。学級崩壊や不登校という社会現象が注目されているが、すでに社会的に価値を失ったマスプロ・単一機種生産型、画一教育システムは、見捨てられつつあるというのが、その実相である。少量・多種類・高品質生産を基盤とする、高度技術産業、ソフト産業、知的生産、アメニティ産業など、現代産業に対応した高度な教育システムがポスト工業化社会では必要とされているのである。

## 2 主体的価値創造のための教育の必要性

教育に対する新しい必要性は、社会に働きかけていくことのできる人材の育成ということであり、これも産業の高度化と深い関係があり、また国際化や情報化といった大きな視

点での社会変動とも相関関係をみることができる。行政や企業活動も含めたいわゆる官僚システムは、いずれもニクラス・ルーマン<sup>(2)</sup>の指摘するオートポイエーティック・システム<sup>(3)</sup>であるが、この性質をもった社会システムは特に日本文化のように「和」を尊重する社会文化においては「内輪びいき」や一部の人々の権益の保持、さらには政官財の連携による税収益の私物化といった弊害を生じやすい。たとえば、株式会社における株主総会は、会社の代表者を選出し、会社の方針・運営の方向決定や承認など会社のオーナーとしての権利を行使すべき場所であり、会社の最高意思決定機関であるはずであるのに、日本においてはほとんど議論の場としての機能を保持しておらず、そのため、あたかも経営陣こそ企業のオーナーであるような様相を呈している。同じ現象は、国家行政や地方行政、またそのなかでも本来、アメリカのプラグマティックな手法を継承したはずであった「行政委員会」制度である警察行政における公安委員会や教育における教育委員会などで、民意が有効に反映されていないという問題が生じている。すなわち官僚システムによる官僚システム自らの統治という病理の発生である。これらの社会病理に共通している社会文化的要因は、表面的には「議論」を尊重する伝統の存在しない日本の文化風土自体に由来しているとみられるが、そもそもディスカッションを通じて普遍的真理に接近しようとする思考様式はギリシア哲学に由来するものであり、また、人類愛といった精神の淵源はキリスト教にありいずれも日本社会においては厚い伝統性をもっていない<sup>(4)</sup>。そのため複雑に変化する世界において、フレックスに価値創造性をもとめて自主的に自らを育成していく人材を育てるためには、公民科における教育はかなりの工夫が必要であるということになる。

### 3 参加型教育の工夫

上記の2つの問題を解決するための授業方法としては、参加型学習方法による工夫がある。参加型学習法はアメリカのプラグマティズムを源流として、現在までさまざまな方法論が開発されてきた。実際の社会における出来事を教材にする場合が多いが、抽象化した教材を用いる場合もある。具体的な社会状況の解決すべき課題に興味を持ち、これを理解し、主体的・価値創造的・協力的に考え、話し合い、発信していく。さらには将来的には社会に対する働きかけをできるようになり、指導者としての役割を果たせる人（ファシリテーター）を育成することが目標である。

さまざまな方法が考えられるが、1つの方法をここでは紹介する。世界の人権状況について採点を行い、評価の高い国＝地域から学ぶべき点を明らかにし、逆に点数の低い国＝地域の改善すべき点を提案するという学習である。まず個人でこれらの作業を行ってからグループでお互いにチェックをしあって、討論した結果を発表して議論の題材とするという方法を行なう。この手法は1クラスが40人ほどで構成されている日本の学校システムでは、その弱点を逆に生かすことができる。以下、インターネット上で公開している方法論と教材について紹介をする。（桐原書店 HP「時事教材」より）

1) 北朝鮮危機 「虚飾の政権」 金体制

<http://www.kirihara.co.jp/scope/kyouzai/200302/kyouzai.html>

2) 「ホームレスと人権問題」

<http://www.kirihara.co.jp/scope/kyouzai/200303/kyouzai.html>

また、参加型授業の方法論については、国際理解教育センター (ERIC) などが、さまざまな方法論を開発している。 <http://www.try-net.or.jp/~eric-net/>

(注)

- (1) “To prepare such employees, schools will increasingly shift away from present methods still largely geared to producing Second Wave workers for highly repetitive work.” (Alvin Toffler “The third wave” 1980, p.370)
- (2) ニクラス・ルーマンはドイツ・ビューレフェルト大学の教授であった方で、現代理論社会学の巨匠である。抽象的理論を展開したが、私の解釈するところでは、どこか仏教哲学に通ずるような意味解釈の緻密さが特色である。ビューレフェルト大学での国際社会学会で一度、接見した記憶では、知的であると同時にある種の無機的な印象を残す人であった。ドイツでもっとも近代的であるビューレフェルト大学のメンザ(学生食堂)ではベルト・コンベヤーに乗ってランチが流れてきて便利であるが、ドイツ人学生は現代の大研究者が集まるこのモダンな大学にしばらく在籍するが、次々とハイデルベルク大学のような古風な大学に移っていくという。私は、ルーマン社会学に対して脱ドイツ伝統の1つの象徴のような印象をもっている。
- (3) オートポイエティック・システム Autopoietic system  
川に浮かぶ泡沫のように、内容となる水分子は入れ替わっているのに泡自体は存在し続けるように、ある種の社会システムも人が入れ替わっているのにそれ自体としては存在し続ける。そして、存在すること自体が自己目的化しており、部品としての人員は入れ替わる。つまり、閉じたシステムとしての性質と開いたシステムとしての性質の両方をそなえている。
- (4) 西ヨーロッパ型社会の特質解明は M.ウェーバーのライフ・ワークであった。西ヨーロッパ＝アメリカ型文化の社会文化システムが世界のスタンダードになりつつある現在では、日本における儒教＝仏教＝神道ハイブリッドはローカルで次善的なものとなりつつあり、場合によっては弊害をもたらすものに追い込まれている。原因は上記のグレコ＝クリスチャニティー・ハイブリッドの方が、価値生産性がより高いため、忠君よりは尊厳の平等、永遠の入滅よりは永遠の命、清きあかき心よりは言葉の剣、長幼の序よりは議論による真理の探究の方が、より高度な価値創生力を発揮するからである。この現状のライフイクエーション (reification 抽象的な理念が具体的な姿をとって現れてくること。儒教の理念は王を頂点とする上意下達的社会を成立させるし、唯物論に基づく社会思想は人をモノとして扱う階級社会を生じさせるし、日本国憲法

のような法システムが生まれると暫くすると、その法理念を具現化した社会が現れてくる。)した状況は、アメリカ一国の超大国化であり、アメリカ的価値観とその他の価値観の間のさまざまな軋轢である。顕著な例は、かつて素朴であったイスラム信仰が原理主義化し、アル・カイダなどの過激派を生んだ事例である。人間の思考はレビ・ストロースなどの社会人類学者の研究で知られるように、2つを比べて意味を捉えようとする傾向性がある。この2項対立思考パターンが起動すると、平等に対しては上下差別、友好に対しては敵対、人類愛に対しては自民族中心思想といった思考様式が浮き彫りにされていく。本来は識別の意味だけを持っていた国旗のようなシンボル意匠も、フランスなどの三色旗が「自由・平等・博愛」系のギリシア由来の啓蒙主義を象徴し、北欧諸国の十字意匠がキリスト教国であることを象徴し、グリーンがイスラム国であることを象徴するようになると、日本の国旗が啓蒙主義を象徴するものでなく、キリスト教・人類愛系の象徴でもなく、星条旗のように共和主義を象徴するものでもないとなると、2項対立的な意味付与の性質を持つ人間の思考では、それらと「逆」の意味をこの意匠に与えてしまう危険が潜在し、これらが具現化する場合が生じるのである。反啓蒙主義を標榜したり反民主主義や自民族中心主義を掲げる団体、場合によっては反社会的グループなどが、日本国旗をその集団表象として取り入れている(利用している)のはそうした人間の認識パターンを原因とする背景を持っている。

〔論文〕

# アメリカにおける「死の要請」の推移：「尊厳死」の登場

—生命倫理教育／デス＝エデュケーションのための研究ノート—

東京学芸大学教育学部附属高等学校大泉校舎 大谷いづみ

## 1. はじめに

高校公民科において死をめぐる問題群を取り上げるにあたって、「安楽死・尊厳死」はその主たるテーマのひとつである。その際、「尊厳死」を延命治療の差し控え・中止、積極的な致死行為を「安楽死」と弁別して論ずることが一般的である\*1)が、両者は、「死の要請」という意味において連続しており、その意味で、自殺の倫理的正当性の是非にも連なる問題である。

延命治療の差し控え・中止の是非を世界に知らしめたのは、カレン・アン・クインラン事件\*2)であるが、エンギッシュの分類 (Engisch 1948=1997) にしたがえば消極的安楽死と類されるべき延命治療の差し控え・中止が、なぜ「尊厳ある死 (death with dignity, death in dignity)」と呼ばれるに至ったか、そもそも、その行為の何が問題とされたのか。本稿では、クインラン事件に加え、カレンに対しては人工呼吸器の撤去後も継続された水分・栄養分の補給の撤去を合法化した合衆国連邦裁判、ナンシー・クルーザン事件\*3)を題材に、「尊厳ある死」の含意を再考する。

## 2. 殺すことと死ぬにまかせること——殺人か自然死か

### 2.1 第一歩——カレン・アン・クインラン事件

1975年4月15日深夜、クインラン家の電話が鳴った。数日前に家を出て独立していたカレン・アン (Quinlan, Karen A., 当時21歳) が昏睡状態で救急病院に運ばれたことを告げるルームメイトからのものであった。

カレンは当夜、友人の誕生パーティでジントニックを2、3杯飲んでいること、抗不安薬であるバリウムを数錠飲んだ形跡があることが確認され、さらに数日前からダイエットのために絶食状態であったことが示唆された。昏睡状態は、空腹状態でアルコールとバリウムの成分が相乗的に作用し、呼吸を抑制して脳に酸素の欠乏状態を引き起こしたものと考えられる。ニュートン記念救急病院から移送されたカトリック系のセントクレア病院で、カレンは高次の脳機能が不可逆的に欠如し回復の見込みのない状態、すなわち遷延性植物状態 (Persistent vegetative state, PVS)\*4) と宣告された。ニュートン記念病院で装着された気管切開による人工呼吸器をはずせる見込みはなかった。しかし、カレンの状態は、当

時合衆国において議論の渦中にあった脳死の基準に、いかなる意味においても当てはまらなかった。

ジョセフとジュリアのクインラン夫妻 (Joseph and Julia) は人工呼吸器の取り外しをセントクレア病院に求めたが病院はこれを拒否。ジョセフ・クインランは同年9月ニュージャージー州モリス群裁判所に提訴した。11月の判決は人工呼吸器の取り外しは医療上の決定であって司法的決定ではないとし、プライバシー権 \*5) としての自己決定権およびその代行可能性を否定し、装置撤去が死に直結する以上許容し得ないとして申し立てを却下した。これに対して、第二審の同州最高裁判所は、1976年3月31日、第一審を覆してジョセフ・クインランの上訴を認める判決を下した。理由は以下によるものである。

- ① 人工呼吸器撤去はカトリックの教義に反しない\*6)。
- ② プライバシー権は治療拒否権を含み、精神能力喪失者のために後見人がそれを代行しうる。
- ③ 患者のプライバシー権と生命維持に関する州の利益とが対抗関係にあり、病状 (予後の良・不良) により前者が優越することがある。
- ④ 裁判所は、医師の基準・慣行等を尊重するが、独自に決定をなし得る。
- ⑤ 人工呼吸器撤去により死が発生しても、民事・刑事の責任を問われない。
- ⑥ 人工呼吸器撤去の決定は、病院の倫理委員会に委ねられるべきである (中山・石原編著 1993: 157)。

最高裁判決にもかかわらず、セントクレア病院はカレンの人工呼吸器の取り外しを拒み続けた。そのころのカレンを見舞ったジャーナリスト、フィリス・バツテル (Battelle, Phyllis) は、彼女の様子を以下のように描写している。

カレンの頭はいつも動いている。頭を前後に引っ張るようにしながら、ぐるぐると旋回させる。——まるで自分の硬直した体から解放されたがっているように。目は今でも生き生きと青い瞳をしているが、あちこちと動き回って焦点が定まらない。そして苦痛のために声もなく叫んでいるかのように、口をねじって閉じたり開けたりする。…器械と点滴ボトルの類があって、カレンは管でそれらにつながれている。鼻腔にはいつている二本の細い管は給食用。もう一本は抗生物質を腎臓に直接送る管。胸の上のほうにつけられている透明なホースのような管は、カレンの肺に人工呼吸器から空気を送るたびに、ブツブツ、ポコポコと音をたてる。ときどき、彼女は低いうめくような音をもらすのだった。

…何回か訪れているうちに、シートで覆われていないカレンの体を見ることになった。衰弱して痩せているため、ふっくらとして、まだ魅力のある (ゆがんでいるときでも) 顔とは全く別人のようだった。膝をしっかりと胸に引き寄せ、両方の足をよじって絡み合わせている恰好は、健康なものには到底できるものではない。胎内にいるとき以外は、膝に当てられたタオルと、足の指の間にはさんであるガーゼとが、開いた

傷口や打ち身が互いにこすれたり触ったりしているのを防いでいる。外科用の円座が当てられてはいるが、床ずれはひどくなって下からの座骨がのぞいているのだった。(Quinlan and Quinlan 1977=1979:334-5)

両親が判決の執行を求める傍ら、呼吸器専門の内科医であったアーシャド・ハニーフ医師は人工呼吸器を徐々に取り外す試みを始める。5月下旬、カレンは自力呼吸を完全に取り戻し、家族だけでなく世界中を驚かせた。6月9日にモリス郡立ビュー・ナーシング・ホームに移送されたカレンには、鼻腔チューブによる栄養補給、二時間ごとの体位交換、カテーテルによる排泄、去痰剤の投与など、最低限の処置が施された。1985年6月11日、肺炎を併発したカレンは、同ホームで死亡した。昏睡状態に陥ってから10年後のことであった。

## 2.2 第二步に進む——ナンシー・クルーザン事件

1983年1月、ミズーリ州ジョプリンの近くの田舎道で、25歳のナンシー・クルーザン(Cruzan, Nancy)は横転した車からほうりだされ、排水溝に頭をつっこんでいるところを発見された。数分間脳の酸素欠乏状態にあった彼女は、遷延性植物状態と診断された。自力で呼吸はできたが嚥下反射がなかったため、水分・栄養分は胃に直接チューブで補給されていたが、この状態で30年は生きるであろうと推定された。4年後、クルーザン夫妻はナンシーの栄養補給チューブ撤去を病院に申し出るが、病院は裁判所命令がなければできないと拒否し、1988年3月、裁判となった。家族は、ナンシーの、望まない治療から解放される基本的人権の代行を訴え、州はナンシーの栄養・水分の補給停止は認められないと主張した。かつては能力があり今は無能力な成人の治療拒否の代行を求めた点で、この事件はカレン・アン・クインラン事件と共通性があったが、カレン裁判から10年経たこの時点でも水分・栄養分の補給を絶つことは餓死させることと同じと見なされていた\*7)。第一審では夫妻の訴えが認められたが州は上訴し、州最高裁は逆転判決を下した。

裁判は連邦最高裁に持ち込まれ、1990年6月25日、連邦最高裁はミズーリ州最高裁の判決を支持し、以下の点が確認された。

- ① 合衆国憲法はミズーリ州の判決すなわち「無能力者の生命維持治療中止を要請する際に、明確で説得的な証拠 (clear and convincing evidence) が必要である」ことを否定しない。
- ② 州最高裁判所は、審理で提示した証拠が水分と栄養を停止するという患者の要求を満たす明確で説得的な証拠には達していないという結論において憲法上の過ちは犯していない。
- ③ 適切な手続き (due process) は、州が近親者の見解が患者の見解を反映するという確実な証拠にかける彼らの代理判断を受け入れることを要求しない (五十子 1997:174)。

連邦最高裁判決はクルーザン夫妻の敗訴に終わったが、審理の過程において連邦最高裁判所は、治療拒否が患者の死に直接つながるにしても、「判断能力のある」患者には治療を受けない権利があることを認めた。つまり、クルーザン夫妻は、ナンシーが事故前に、植物状態になった時の栄養・水分の補給拒否を意思表示していた「明確で説得的な証拠」を提出すればよいのである。3人の友人を新たな証言者に得て、同年11月、クルーザン事件はミズーリ州第一審裁判所に戻った。1990年12月14日、補給チューブの撤去が許可された判決の2時間後、チューブははずされ、12月26日、ナンシー・クルーザンは息を引き取った。その墓碑には次のような銘が刻まれた。

ナンシー・ベス・クルーザン

最愛の

娘、姉、叔母

1957年7月20日に生まれ

1983年1月11日に旅立ち

1990年12月26日に安らかに眠る (Singer 1994=1998: 85-6)

### 3. 「早すぎる死への恐れ」から「遅すぎる死への恐れ」へ

#### 3.1 何が争われたのか

18世紀以降、誤った死の診断と早すぎる埋葬に対する大衆の恐れは、医師に対して精確な死の診断を要求してきた。しかし、今や人々は「遅すぎる死」を恐れて積極的な治療や栄養・水分の補給中止を求めている。カレン・アン・クインラン裁判はその第一歩であった。カレンが昏睡状態に陥った1975年当時、アメリカ医師会は、人工呼吸器を外して死に至らしめること（死ぬにまかせること letting die）を「安楽死 euthanasia」（慈悲殺 mercy killing）と同じとみなし、さらには、安楽死は殺人 murder と同じだとみなしていた (Pence 1995=2000: 46-7)。クインラン事件とクルーザン事件を通じて問われたことは、ある医療処置を中止して死にまかせること (letting die) は殺すこと (killing) と同じなのか否かという点であった。

カレン・アン・クインラン裁判では遷延性植物状態での人工呼吸器の使用が「通常以上」の処置にあたるかどうかの問題になった。カトリックに深くコミットしていたクインラン夫妻は、「深い昏睡状態の患者の人工呼吸器は『通常的手段』を超える処置であり、これによって生き続ける義務はなく、撤去によって死にいたってもそれは安楽死ではない」とする教皇ピオ12世の1957年の見解を申し立ての根拠とした (宮川 1983: 70-75)。人工呼吸器を外せば死に至ることが予見されながらこれを外すことは、あくまで自然にまかせることであり殺すことではなく、死は人工呼吸器という通常ではない (extraordinary) 処置を取りやめて自然に任せた結果おきた死として正当と判断された。この区別にはカトリック倫

理学でしばしば用いられる二重結果の原則 (principlum duplilis effectus, principle of double effect) \*8) が援用された。「あんなふうになってまで生きていたくない」とはまた、カレンが昏睡状態に陥る前にしばしば口にしていたことでもあった。これに対してナンシー・クルーザン事件では、人工栄養と水分補給の取り扱いが争われた。これは人工呼吸器撤去の後カレンに与えられていた「通常の」処置である。

しかし、何が「通常 ordinary」の処置で、何が「通常以上 extraordinary」の処置であるかは、医学の進歩によって変化する。人工呼吸器は、たしかにかつては大がかりでありかつ高度な技術であった。しかし、現在では小型化された人工呼吸器がごく普通に使われている。同様に、人工栄養と水分の補給は人道的で基本的な最低限の「通常の」処置であると論じる生命倫理学者がいる一方 (Callahan 1983 : 20, Meilander 1984 : 11-3) で、それは 1960 年代には嚥下不可能な昏睡状態の患者に対し一時的に行われていた処置にすぎなかった (Pence 1995=2000 : 69)。意識の薄らいだ患者にスプーンで流動食を与えるのとは異なり、現在の人工栄養の方法は身体への侵襲度もかなり高い\*9) (大鳴他 1995 : 29)。したがって、「通常」と「通常以外」の処置の境界線を決めることは、それほどたやすいことではない。

また、処置が、医学的な処置をさすのか、看護・介護的なそれを指すのか\*10) によっても、判断は異なってくる。看護の立場から遷延性植物状態の患者のケアに携わってきた紙屋克子は、患者家族への聞き取り調査から、家族の「これでは生きていても惨め」という言葉に込められた、行き過ぎたケアではなく未熟なケアへの批判を指摘している (大鳴他 1995 : 29)。

両ケースで争われたのは、生命維持のための処置の中断の是非であったが、そのことは生命維持を中止すること (withdrawing life support) と差し控えること (withholding -) のどちらがより妥当か、という問いを逆照射する。そして、医療従事者にとっては後者の方が心理的に受け入れやすい (清水 1997 : 197) ことは容易に想像できよう。しかし、両者の区別は実際には難しいだけでなく、その区別が不十分な治療をもたらすかもしれないがゆえに、差し控えの決定の方が道義的責任は重いという指摘 (Beauchamp and Childress 1989=1997 : 175-9) がある。処置を差し控えることによって、救命可能な生命を看過することにもなりかねないからである。

### 3.2 二つの裁判の残したもの

クインラン裁判をきっかけにし、過度な延命治療を中止し自然な死を迎えるための、いわば「遅すぎる死」を回避するための法制化がなされるようになった。ナンシー・クルーザン事件もまた、これを促進する役割を果たした。

### 3.2.1 自然死法の制定

クインラン裁判判決の1976年、生命維持治療の差し控えと中止に対する選択を法制化する「カリフォルニア州自然死法 (The California Natural Death Act)」が制定され、他にもこれに追随する州が続いた。州による内容の不統一を避けるため、1985年に「統一末期患者権利法 (Uniform Right of the Terminally Ill Act, 1985)」がモデル法として定められ、4年後の「改正統一末期患者権利法 (Uniform Right of the Terminally Ill Act, 1989)」では次の2点が加えられた。

- ① 末期になった時の意思決定を予め指定した他人に代行してもらう宣言書を認めること。
- ② 末期状態の患者がなんら有効な宣言書を作成していない時に、患者の家族等に治療の差し控え・中止を決定する権限 (代行決定) を認めること (町野・秋葉編 1997: 154)。

### 3.2.2 事前指示書の法制化

法制化の過程で、患者本人の意思を尊重するためさまざまな法文書が整備されつつある。これらの文書は終末期の身の処し方に関する自らの希望を予め表明しておくもので、総称して事前指示書 (advance directive) と呼ばれる。以下の2種の事前指示書がよく知られている。

- ① リビング・ウィル (living will) \*11)  
どのような状態の時に生命維持治療を継続するか、あるいは拒否するかについて指示するもの。
- ② 持続的委任状 (durable powers of attorney)  
本人に判断能力がなくなった時に金銭上の判断と生死にかかわる医学的判断を下す権利を他人に付与するもの。

1990年には合衆国政府により連邦法「患者の自己決定権法 (Patient Self-Determination Act)」が制定され、政府の健康保険制度\*12) に加盟している各種医療機関は入院・入所する患者に対して州法が定めた患者の権利を説明し、事前指示書の有無や希望を確認することが義務づけられる。同時に同法は、患者の「自己決定権についての意識の確立を図る大衆教育キャンペーン」(星野 2000: 66) としての性格も併せ持っていた。

## 4. 「尊厳」の拡大

### 4.1 「死の要請」のエスカレート

4半世紀前の議論をここで詳細に述べた意図は、その経緯を教室の場で再現する材料にするためではない。そうではなく、そこで意図されたものが、20余年を経て、いかなる推移を経たか、それをもって今一度、「尊厳ある死」を再考するためである。

クインラン事件をきっかけに、延命治療の差し控えや中止は「尊厳をもって」自然にまかせることとして受け入れられることが先進諸国の趨勢となっていく。これを制定法をもって合法化した国もあれば、日本のように暗黙の慣行による「医師の裁量権」の範疇\*13) (保阪 1993: 32-4) にとどまるところもある\*14)。しかし「尊厳」の意味するところが何であるか、極めて曖昧なことはいうまでもない。延命治療を尊厳を侵す無益な処置として拒む選択もあろうが、最期までできる限りのことをして生きようとする生命力を尊厳とする選択も当然あり得る。その選択が主観的な「自己決定」に委ねられることになれば、「尊厳ある死」の具体的な状況は広く想定されざるを得ない。

ここで今一度アメリカの「死ぬ権利」の歴史を振り返ってみよう(表1を参照)。1967年のハーヴァード大学脳死基準の制定は「死ぬ権利」とは一線を画すできごとだが、その基準制定にあたっては、心臓移植という医療上さしせまった問題への対応とともに、当時増加しつつあった遷延性植物状態の患者の対処が念頭に置かれていたことを考えると、「死と死にゆくこと」の推移を考える上で重要なメルクマールと見なすべきである。その後の30年間に起きたことはまちがいがなく「死ぬ権利」の拡大であった。1980年代後半には、最重度のマヒを持つ障害者から、強制的栄養補給の撤去(すなわち餓死による自殺)や、人工呼吸器を自ら停止する装置の設置認可という形で合理的自殺の主張が一部認められ、1990年には、「死の医師」と呼ばれたキボーキアン<sup>ドクター・デス</sup>医師の手になる自殺装置を用いて、早期のアルツハイマー患者をはじめ、総数100名余の、まだ末期とは言いがたい「不治」の病にある人々が、「自らの尊厳を守るため」に、自殺を遂げている。医師による致死薬処方合法化したアメリカ・オレゴン州尊厳死法は、その延長線上にある。ちなみに、オレゴン州尊厳死法は、日本では、致死薬の投与を中心とするオランダ安楽死法とともに「安楽死」を

表1 アメリカにおける「死の要請」容認の推移

年	できごと	実行あるいは容認された内容
1967	ハーヴァード脳死基準制定	全脳の不可逆的機能停止での人工呼吸器撤去
1976	カレン・アン・クインラン事件判決	遷延性植物状態の人工呼吸器撤去(実際には9年後に死亡)
1985	コンロイ事件判決	末期で昏睡状態の人工栄養・水分補給停止(裁判中に患者が死亡し実行されず)
1986	エリザベス・ボーピア事件判決	重度身体障害者の強制的栄養補給停止(実際には本人が意思を翻す)
1989	ラリー・マカフィ事件判決	四肢麻痺患者の人工呼吸器停止スイッチ設置許可(実際には本人が使用せず)
1990	ナンシー・クルーザン事件判決	遷延性植物状態の人工栄養・水分補給停止(12日後に死亡)
1990	キボーキアン事件	初期のアルツハイマー患者の自殺補助
1997	オレゴン州尊厳死法制定	自殺補助の容認

Pence (1995=2000) 他により筆者作成

認める法として紹介されることが多く、新学習指導要領で用いられる公民科の教科書でも、それに沿った記述が多い。確かに、致死薬の処方 は積極的安楽死に分類することも可能であるが、同法が認めるのはあくまで致死薬の処方のみである。また、同法が「尊厳死法」を名乗っている、まさにそれ自体に、「尊厳」の含意が拡大していくことが象徴的である。

#### 4.2 意思決定の代行——「死ぬ権利」の擁護か？「死なせる権利」か？

「尊厳の喪失」とは果たして何を意味するのか。施行後3年間のアメリカ・オレゴン州尊厳死法の医師幫助自殺の実行者は、標準より高学歴な白人層であり、実行の理由は、

- ① 自律性 (autonomy) の喪失、
- ② 人生を楽しませる諸活動に参加できなくなること、
- ③ 身体機能のコントロール喪失、
- ④ 家族・友人・介護者への負担となること、

であった\*15)。

とはいえ、カレン・アン・クインラン事件にもナンシー・クルーザン事件にも共通して未だ疑問な点が残る。決断は果たして本当に彼女たち「本人の意思」に基づいていたのだろうか？——家族や友人の証言にもとづいてその「意思」は推定されたが、それはあくまで口頭によるもの、しかも日常会話のなかで言及された曖昧なものであった。「もしも」の時の判断を両親に代わって下して欲しいという意味表明もなされてはいなかった。

こういった曖昧な根拠に疑問の余地が否めないのは、書面による確かな証拠がないからだけではない。クインラン事件の教訓として、アメリカ各州ではリビング・ウィルや持続的委任状に代表されるような事前指示書が法制化されていった。しかしそれでもまだ疑問は残る。なぜか。——第一に、健康な時に想像をもって行う判断が、はたして実際に「そう」なった時の判断と一致するとは限らないからであり、第二に、判断能力のある (competent) 人が「尊厳のない生」、「質の低い生」と見なすものが、判断能力のない (incompetent) 人にとってもそうであるとは限らないからである (Pence 1995=2000:73)。

しかし、「死にゆくこと」の権利を考える時、意思決定の代行は多くの場合避けては通れない問題である。表2に分類した事例のなかで代行判断を必要としないのは、②の場合し

表2 意思決定の代行とかがわる事例

事 例	具体例
①末期で判断能力がない場合	末期の昏睡状態
②末期ではないが判断能力がある場合	重度の四肢麻痺患者
③今は判断能力がないがかつてはあった場合	遷延性植物状態、痴呆老人
④今は判断能力がないが将来獲得できる場合	乳幼児や子ども
⑤判断能力を持ち得ない場合	重度の精神遅滞の乳幼児や成人

Pence 1995=2000 より 筆者作成

かない。重篤な病や障害で終末期にあるとき、そしてそれゆえにしばしば昏睡状態にも陥るのだが、そのときには自らの意思は表明できない状態にある。健康な時とは異なる判断をし、しかもそれを表明できないとしたら？ 健康な時の判断に基づいて代行決定されたら？——その時「死ぬ権利」は「死なせる権利」に変容してしまわないだろうか？ あるいは、皆保険制度の存在しない合衆国において、公的医療保険受給者が、入院・入所に際して行われる事前指示書の有無と、末期の生命維持装置を希望するか拒否するかについての「自己決定」を求められることは、果たして何を意味しているだろうか？

## 5. 結

クインラン裁判を通じ、延命治療の差し控え・中止の是非と考えるに際して世に広く知られるに至った「尊厳ある死」という言説は、果たしていかなる意味を持つか。それを考えるためには、「尊厳ある死」を自他に求める人間の心象構造をみつめることとともに、いかなる歴史的・社会的・経済的・文化的文脈のもとに、「尊厳ある死」という言説が編み出されてきたのかを、解読していく作業が必要である。

加うるに、現に今、健康に生きている者が、「さまざまなチューブにつながれて生ける屍のごとくに機械で活かされている姿」を想像しながら、自らの「尊厳ある死」を考えること、そのこと自体に、どのような権力作用が働くかを問わねばなるまい。それはすなわち、教室の場で「尊厳死の是非を問う」ことの「権力作用」を問いなおすこと\*16)にほかならない。

## 註

- \*1) 「尊厳死」の用語については、大谷（2002a）で若干の整理を試みた。
- \*2) 米国ニュージャージー州で起きたカレン・アン・クインラン事件は、Quinlan and Quinlan with Battelle（1977=1979）に詳しい。
- \*3) ナンシー・クルーザンの裁判と死までの経緯は、Pence（1995=2000：54-8）の他、アメリカ、フロントライン TV が 1992 年に製作したドキュメント「The Death of Nancy Cruzan」（プロデューサー：エリザベス・アーレッジ）が『わが愛する娘に死を尊厳死を求めた家族の闘い』の邦題で 1993 年 3 月 10 日 NHK スペシャルとして放映されている。法的な問題は丸山英二（1991）に詳しい。
- \*4) 重篤な脳損傷により自己も周囲のことも認識できず、知的・精神的機能を完全またはほとんど完全に喪失してしまった患者が、医師の間で「植物人間」と隠語的に呼ばれるようになった。1972 年 Jennett と Plum により遷延性植物状態という呼び方が社会医学的用語として導入され、公に使用されるようになった。しばしば脳死と混同されるが、全く別の慢性意識障害である（太田 1995：35）。

日本では日本脳神経学会の有志 14 名により次のような判定基準がつけられ、後に厚生

省（現厚生労働省）によって認定されている。

- ① 自力で移動できない。
- ② 自力で食物摂取ができない。
- ③ 尿尿失禁状態にある。
- ④ 目は物を追うが、認識はできない。
- ⑤ 「手を握れ」「口を開け」などの簡単な命令に応ずることもあるが、それ以上の意思の疎通がない。
- ⑥ 声は出しても意味のある発語はできない。
- ⑦ 以上の状態が3ヶ月以上持続する（石井 1985：41-2）。

\*5) プライバシー権とは、アメリカで自己決定権の憲法上の論拠となっているもので、純粹に個人的な問題について政府の干渉を受けずに決断する権利のことを言う（Pence 1995=2000：49）。

\*6) 夫妻の申し立てを拒否したセントクレア病院同様、クィンラン夫妻もカレン自身も敬虔なカトリック教徒であり、セントクレア病院付きの司祭であるパスカル・カカバレ神父を含め、クィンラン夫妻の申し立てを支持する教会関係者は多かった（Quinlan and Quinlan with Battelle 1977=1979）。これは、1957年に当時のローマ教皇ピオ12世によって出された、「患者に回復の見込みがない場合、『異常な手段』を用いてまで生命を維持する道徳的義務はない」という声明（宮野 1984：86-90）に基づくものである。

\*7) ただし、カレン・アン・クィンランが死亡した1985年1月、ニュージャージー州最高裁は、脳組織症候群のために無能力と宣言されたクレア・コンロイ（Conroy, C., 84歳）の後見人である甥が訴えた、鼻腔チューブによる水分・栄養分の補給の中止を認める判決を下している。実際にはこの女性は控訴審の最中に死亡しているが、ニュージャージー州最高裁は、この種の裁判が患者の死亡によって再審理が回避されることを指摘、今後同種の裁判が起こることを予想し、争点を解決する道を選んだ（甲斐 1989）。

\*8) 一つの行為が善と悪という二つの結果をもたらす場合、ある条件を満たすならばそこで生み出される悪は倫理的にやむをえないものとして容認されるという原則で、条件とは以下の4点。

- ① 行為そのものが倫理的に善いものか価値中立であること。
- ② 行為者が悪い結果でなく善い結果の方を本心から意図していること。
- ③ 悪い結果は、善い結果と同じ程度以上に直接的に生み出されるものではないこと。
- ④ 悪い結果を黙許するに足るだけの相応の重大な理由があること。

カトリック倫理学では、殺人、自殺、墮胎、戦争、自己防衛などの生命論や、他者の行為への協力・幫助、悪への誘惑、虚言などの問題に活用されてきた（宮川 1983：114-24）。

\*9) 人工栄養補給の方法は、以下の3通りである。

- ① 鼻腔チューブを挿管して行う。

② 胸部の静脈に手術でとりつけたチューブによって静脈経由で行う。

③ 胃に埋め込んだチューブによって行う (Pence 1995=2000:71)。

また、補給される栄養も高カロリーなものから低カロリーなものまでさまざまであり、患者の状態によって選択される (大嶋他 1995:30)。

- \*10) キュア (cure) は治療を、ケア (care) は看護、介護、世話、配慮などを意味する。疾病・疾患を原因と結果からなる合理的、自然科学的な現象と捉えるキュア偏重の近代西洋医学が、結果として患者の生活の質や人格を無視しがちであったことへの反省として、患者への思いやりや配慮を中心としたケアの重要性が指摘されるようになってきた。
- \*11) 日本尊厳死協会は末期及び植物状態での延命処置の拒否・苦痛緩和処置の要請を内容とするリビング・ウィルを「尊厳死宣言」と称して普及につとめているが、何をもって「尊厳ある死」とするかは曖昧で主観的なものであり、生命維持治療の継続を望むことを尊厳ある死とすることも、そのような死を求めるリビング・ウィルも、当然保障されるべきものである。筆者はこのような曖昧な訳語をもって代えることには慎重を期すべきと考える。
- \*12) アメリカの公的医療保障制度は、高齢・障害年金受給者および慢性腎臓病患者を対象としたメディケア (Medicare) と、低所得者を対象としたメディケイド (Medicaid) から成り、加入者は全国民の25%である。
- \*13) にもかかわらず、延命治療の差し控えや中止が問題であり続けるのは、延命技術が日々飛躍的に進歩し続けていることがある。それに加えて、保阪は、偏差値世代の優等生の医師が「かくあるべき」にこだわって暗黙の了解という慣行になじめず、人間的な苦悩を無視した延命治療を続けると指摘している (保阪 1993:34)。経験の浅い若い医師が暗黙の慣行になじめないのは当然としても、この指摘を「マニュアル世代が人間的なディレンマに陥ることなく『かくあるべし』に従う」と読みとれば、延命治療への固執とは逆のことも起こり得る。
- \*14) とは言え、「医師の裁量権」の尺度に1962年の安楽死6要件、さらに1995年の東海大学「安楽死」事件判決における「積極的安楽死」4要件及び「尊厳死」3要件が惹起されることは言うまでもない。
- \*15) 大谷 (2002c) で、アメリカ・オレゴン州の医師補助自殺 (physician assisted suicide) の3年間の実施状況を、アメリカ医療制度の実態と併せて分析した。また、大谷 (2003a) で、合理的自殺の主張に至る、アメリカ合衆国の死の要請の推移を検討した。
- \*16) 大谷 (2002b) で、テス=エデュケーションに対して生命倫理的な視点からの再考を試み、大谷 (2002c) で、「死を学ぶ教育」の課題を明らかにした。

#### 参考文献

Beauchamp, Tom L. and Childress, James F. 1989 *Principles of Biomedical Ethics, third edition*, Oxford University Press, New York. (=1997 永安幸正・立木教夫訳)

『生命医学倫理』成文堂.)

- Callahan, Daniel 1983 "On Feeding the Dying," *Hastings Center Report* 13(5): 22.
- Engisch, Karl 1948 *Euthanasie und Vernichtung Lebensunwerten Lebens in strafrechtlicher Beleuchtung*, Kreuz-Verlag. (=1997 丸山雅夫 (要約) 訳 町野朔ほか編『安楽死・尊厳死・末期医療』信山社 61-70)
- 保阪正康 1993 『安楽死と尊厳死 医療の中の生と死』講談社
- 星野一正 2000 「民主化の法理=医療の場合(67)米国連邦法『患者の自己決定権法』『時の法令』1622: 62-66
- 甲斐克則 1989 「意思決定無能力患者からの人工栄養補給チューブ撤去の許容性に関する重要判例——アメリカ・ニュージャージー州のコンロイ事件判決」『海保大研究報告法文学系』35(1): 85-114
- 石井昌三 1985 「人工的延命方策の現状と展望」厚生省健康政策局医事課編著編『生命と倫理について考える——生命と倫理に関する懇談報告』医学書院 39-49
- 五十子敬子 1997 『死をめぐる自己決定について 比較法的視座からの考察』批評社
- 町野朔・秋葉悦子編 1997 『安楽死・尊厳死・末期医療』信山社
- 丸山英二 1991 「生命維持治療の中止をめぐる法律問題」『法学セミナー』436: 10-11
- Meilander, Gilbert 1984 "On Removing Food and Water: Against the Stream," *The Hastings Center Report* 14(6): 11-3
- 宮川俊行 1983 『安楽死と宗教 カトリック倫理の現状』春秋社
- 宮野 彰 1984 『安楽死から尊厳死へ』弘文堂
- 中山研一・石原明編著 1993 『資料に見る尊厳死問題』日本評論社
- Oregon Health Division, Department of Human Services 2001 "Oregon's Death with Dignity Act: Three years of legalized physician-assisted suicide," (<http://www.ohd.hr.state.or.us/chs/pas/00pasrpt.pdf>, November 06, 2001)
- 大嶋一泰他 1995 「座談会=『尊厳死』論議の光と影 植物状態を中心として(尊厳死<特集>)」『ジュリスト』1061: 7-34
- 太田富雄 1995 「尊厳死をこう見る 遷延性植物症患者の主治医の立場から(尊厳死<特集>)」『ジュリスト』1061: 35-39
- 大谷いづみ 2002a 「『安楽死・尊厳死』論の現在」『都倫研紀要』40: 72-9
- \_\_\_\_\_ 2002b 「デス=エデュケーションを問いなおす 生命倫理学の視点から」『SOGI: The Magazine for Funeral Service』71: 55-9
- \_\_\_\_\_ 2002c 「アメリカ合衆国における『安楽死・尊厳死』の現在と『死を学ぶ教育』の課題」『公民教育研究』10: 1-17
- \_\_\_\_\_ 2003a 「アメリカにおける『死の要請』の推移: 『安楽死』から『合理的自殺』へ 生命倫理教育/デス=エデュケーションのための研究ノート」『東京学芸大学附属学校研究紀要』30

- Pence, Gregory E. 1995 *Classic Cases in Medical Ethics: Accounts of Cases that Have Shaped Medical Ethics, Philosophical, Legal, and Historical Background (second edition)*, The McGraw-Hill Companies, Inc., New York. (=2000 宮坂道夫・長岡成夫訳『医療倫理1 よりよい決定のための事例分析』みすず書房 2001 『医療倫理2 よりよい決定のための事例分析』)
- Quinlan, Joseph and Julia with Battelle, Phyllis 1977 *Karen Ann: The Quinlans Tell Their Story*, Doubleday & Company, Inc.. (=1979 常盤新平訳『カレン・アンの永い眠り』講談社)
- 清水哲郎 1997 『医療現場に臨む哲学』勁草書房
- Singer, Peter 1994 *Rethinking Life & Death: The Collapse of Our Traditional Ethics*, The Text Publishing Company, Melbourne. (=1998 榎則章訳『生と死の倫理 伝統的倫理の崩壊』昭和堂)

## 落語をテーマとした倫理学習

—仏教・落語・生命の三題噺—

麴町学園女子高等学校 小泉博明

### 1. はじめに

「えー。今回もあいかわらずの拙文を、ご披露申し上げます。よろしくお付き合いの程を。」

日本の伝統芸能は、その成立過程において仏教との関連が深いことは、言うまでもない。仏教の「声明」や「節談説教」(節付説教)は、布教のためであり、本来は芸能として発生したものではないが、謡曲・浄瑠璃・琵琶歌・落語・講談・浪曲から現代の演歌に至るまでの日本の伝統芸能の源流となっているのである。節談説教とは、僧侶がことばに抑揚をつけ、洗練された美声と絶妙な節まわしで、歌うがごとく語るがごとく、滔々と弁じるものである<sup>(1)</sup>。また、華道・茶道も同様に仏教との関連が深く、日本文化の底流を脈々と仏教が流れていることを、生徒に気付かせ、興味を喚起したい。

源信の『往生要集』は、地獄や極楽を説いたために、後世の説教や民間の芸能に大きな影響を与えた。とくに、冒頭の地獄の様相は、地獄を八つに分け、あまりにも凄惨であり、庶民に「厭離穢土、欣求浄土」を渴望させる。また、平安末期から鎌倉にかけての名説教(説経)者として、澄憲とその子聖覚は名を残した。彼らは、説教こそ衆生済度の最高の手段として、熱弁をふるったのである。父子ともに、京都の一条北小路大宮通の安居院に住んでいたので、「安居院の法印」と呼ばれ、浄土宗では聖覚を「説経念仏義の祖」として尊敬した。この説教の流れを「安居院流」という。そして、法然(源空)による念仏の教えは、安居院流の卓越した説教により、庶民層への弘通に大きな役割を果たし、庶民層の絶大なる支持を得たことは見逃せない。

各宗とも説教を行っており、日蓮宗でも盛んであるが、安居院の系を引く浄土真宗の説教と芸能との関わりは深い。親鸞の『三帖和讃』の七五調の韻律は真宗独特の節談説教を構成に大きな影響を与え、「弥陀の名号となえつつ 信心まことにうるひとは 憶念の心つねにして 仏恩報ずるおもいあり」<sup>(2)</sup>などととなえる場面があった。さらに、蓮如による「講」の組織は、江戸時代には庶民の娯楽の場ともなっていた。

さて、このように仏教をひろげるための説教が、古典落語の淵源となっているのである。例えば、「菟菟問答」は禅問答が素材であり、「野ざらし」では「盛者必滅会者定離頓生菩提南無阿弥陀仏」という回向のくだりなど、仏教と関連する演目が少なからずある。そして『醒醉笑』という滑稽話をつくった京都三条誓願寺の安楽庵策伝(1554~1642)は、浄土宗の説教者であり、「不世出の咄上手」などといわれ、落語の始祖と伝えられている。そ

の内容は、庶民的な面白さがあり、後世の落語のテキストとなっている。とくに策伝の説教には、話の末尾にサゲ（落ち）をつける滑稽話の特徴となっている。例を挙げると、次のような内容である。

ある寺に小僧がいた。夜がふけてから長い棹を持って庭をあちらこちら振りまわしながら歩いていた。住職がこれを見つけて、「これ、なにをしているのじゃ？」

「空の星がほしいので、うち落とそうとしていますが、どうしても落ちませぬ。」

「さてさて、お前は馬鹿なやつじゃなあ。そんなに頭が悪くてどうするのじゃ。そこからでは棹がとどかないだろう。屋根へあがれツ！」<sup>(3)</sup>

親鸞・道元・日蓮だけではなく、日本仏教の学習のなかで落語に目を向けたアプローチも可能ではないだろうか。落語に登場する浮世噺・人情噺には、さまざまな欲望うずまく人間の姿が余す所なく描かれ、また生老病死が語られるのである。本稿では、とくに生死に関わる内容を3つ取り上げることにする。

## 2. 落語を素材とした事例

### (1) 寿限無—無病息災・健康至上主義

数ある演目の中で、「寿限無」は、最も人口に膾炙するものであり、『無量寿経』に由来する。念のために、あらすじを記すと、神田に住む熊さん（熊五郎）に男の子が生まれたので、子どもの健やかな成長と、長命を願い、寺の住職によい名前をつけてもらおうと思いい相談に行った。

「そうそう忘れてた。名前をつけなくちゃあいけねえ…なんかこう強そうな方がいいんだが…どうだい、金太郎てえのは？…ライオン太郎はどうだい？」

「どうもおまえさんじゃ、いい名前をがつけられそうもないから、お寺へ行って和尚さんにつけてもらおうといいよ。檀那寺で名前をつけてもらおうと長生きするというから…」

いくつかの名前を紹介してもらうが、どれも捨てがたく、すべてを名前にしてしまった。そこで、こういう長い名前となったのである。

寿限無 寿限無 五<sup>ご</sup>却のすりきれ 海砂利水魚の水行末 雲来末 風来末  
食う寝るところに住むところ やぶらこうじのぶらこうじ パイポパイポ  
パイポのシューリンガン シューリンガンのグーリンダイ  
グーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助

（寿限無とは、寿命が限り無しである。一却とは、三千年に一度、天人が下界に降り、岩を衣でなでるが、その岩をなでつくして岩がなくなるまでの気が遠くなるような時間である。海の砂利、水に棲む魚は取り尽くすことがないのでめでたい。水の行く末、雲の行く末、風の行く末、いずれも果てしなくめでたい。やぶらこうじのぶらこうじとは、丈夫なめでたい木である。唐土にパイポという国があり、王様のシューリンガンと王後のグーリンダイとの間に、ポンポコピーとポンポコナーという二人の姫が生まれ、この二人が大変長

生きしたということである。)

さて、子どもにこのような長い名前をつけると、いちいち名前を呼ぶのが大変である。この子が成長すると、大変いたずらで腕白となり、いつも友だちを泣かしていた。ある日、頭をぶたれたのでコブができた、泣いてきた子どもがいた。

「じゃあなにか、うちの寿限無……長助が、金坊の頭にこぶをこしらえたっていうのか。金坊、どれ、見せてみな、頭を。なーんだ、こぶなんざあねえじゃあねえか。」

「あんまり名前が長いから、こぶがひっこんじゃった。」というのがサゲである<sup>(4)</sup>。

さて、サゲは演者により、変更されている場合もあるが、この噺からいつの時代でも、親が子どもの健やかな成長と、さらに長命を願う心情が伝わってくる。しかし今では、出生前診断（胎児診断）により、出生前の胎児の状態を診断することが可能となり、さらに遺伝子診断は、より多くの疾患のスクリーニングが可能となり、性格や身長、容貌までも予測可能となるという倫理的な問題を提起している。「無病息災」の徹底がはかられ、健康至上主義へと邁進していると指摘があるとおりである。それは、社会から送られてくる「スリムであれ」「清潔であれ」というメッセージであり、命令でもある。さらには、他者との接触の回避への願望へと発展していく。「スリムであるということ、つまり無駄のないことというのは、若いこと、美しいこと、健康であること、新品であることとならんで、自由で誇りある人間であるために必要なことではない。」<sup>(5)</sup>ことは言うまでもない。

また、日本では平均寿命が年々伸びるなかで、QOL が叫ばれ、延命治療を拒絶する尊厳死や安楽死などのターミナル・ケアのあり方も問題となっている。

ところで、江戸時代には、子どもの健やかな成長を願う一方で、飢饉に悩む農村において墮胎・間引きも行われていた事実を見逃せない。近世では、出生前「胎内に居る時」に「おろし」「流し」「流産」させる墮胎と出生後の「赤子」や「子」を殺す間引きとは、一応区別されている。沢山美果子の津山藩（岡山県）を事例とした研究では、藩は人口増加策として「赤子間引取締」を行い、村のなかで妊娠している妻や娘を毎月調べ、妊娠4カ月になると「懐胎届」を出させ、村役人が「懐胎届書上帳」に書き残す。つまり、妊娠中に墮胎することがないように村全体が見守る方法がとられている。そして、陣痛が始まると、産婦の父や夫が産所見届人をはじめ、隣家・組合の者に知らせ、それらの人々は間引きをしないように、出産を見届ける。また妊娠中の流産や死産、生後すぐに死亡の場合は、不審がないか調べ、もし不審が分かれば、主人をはじめ庄屋、組頭、五人組にも罪科が及んだ。また、「間引き教諭書」もつくられ流布された<sup>(6)</sup>。このような執拗な徹底した藩による出産管理は、むしろ当時の墮胎・間引きの実状を窺い知ることができるのである。

## (2) らくだ一飼いならされた死・死への共鳴

身体が大きく、動作が緩慢であるので「らくだ」というあだ名をつけられた男の家へ、兄貴分が訪れたが、当人は前の晩に河豚を自分で調理して食べ、毒に当たり死んでいた。そこへ、長屋へ出入りの屑屋が登場するが、葬式費用に家財道具を買えとせまり、断られ

る。そこで、兄貴分は屑屋に、長屋の月番の家へ町内の香典集めを頼みに行かせ、さらに大家には通夜の酒と料理を用意させるように言いつけた。大家は吝嗇で、「らくだ」は家賃を滞納しているので、らくだの死体をついで行き、大家に酒と料理を約束させる。次に、ほっとする屑屋に棺桶用の樽を八百屋でもらってこいと催促され、桶とかつぐための縄まで調達する。

さて、長屋では香典と酒と料理が用意されている。兄貴分に酒にすすめられ、帰りたい一心で酒をうけた屑屋は、杯を重ねるうちに人が変わり、威勢がよくなり、泥酔する。そひやのうち、寺がわからないので火屋(火葬場)へ、直接持ち込むことになる。酔っぱらった二人が、「らくだ」を入れた樽を天秤棒にぶらさげ担ぎ、火屋へと向かうが、途中で樽の底が抜けて死体を落としたが全く気がつかない。火屋で言われ慌てて、探しに戻る。

「あっ、こんなところにいやがった。」これが酔いつぶれて寝ていた坊主であったが、「らくだ」だと思い込んで、お構いなしに樽へ入れ、縄でよく縛り火屋へ行く。窮屈な姿勢で樽に入れられていた坊主が目をさまし、「いてて、痛いよ。ここはどこだ。」「火屋だひや。」「ああ冷酒でもいいからもう一杯」がサゲである<sup>(7)</sup>。

死んでしまった「らくだ」は、一言も話さないが、その「らくだ」の人間像が演者により、あたかも生きているがごとくに、感ぜられるところが聞きどころである。現代は死はタブーであり、多くが病院死となっているが、かつてはこの演目のように死は身近なものであった。「畳の上で死ぬ」は、もはや死語となっているのであろうか。

フランスの歴史家のフィリップ＝アリエスは、中世から現代までのヨーロッパにおける死の概念や死に対する態度を歴史的に明らかにした。アリエスは、現代は死を社会のあらゆる所から隠蔽しようとし、遠ざけているとした。それに対し、中世は死と慣れ親しみ、身近でなごやかで、たいして重要ではないという態度をとった。そして、このような死を「飼いなされた死」といった。中世の死は個人の問題ではなく、共同体のものであり、人は共同体のなかで自然に死んでいった<sup>(8)</sup>。まさに、「らくだ」の死はこのような死ではないだろうか。しかし、ヨーロッパでは1438年にペストが大流行すると、「メメントーモリ」ということが流行し、自然なものとして受容された死を、過剰に意識するようになったのである。

小松美彦は「ある者が死に瀕しているとき、生物学的に死にゆくのはもちろん当人である。しかし、…その場面に存在するのは、死にゆく者だけではない。渾身の力をふりしぼって最後の最後まで治療を続ける医療スタッフ、さまざまな思いをいだきつつその様子を見守る家族・友人・知人もまた存在する。あるいは家族や知人だけが必死の看病に専心している場合もあるだろう。そこでは、死は決して死にゆく者個人だけにかかわる問題ではなく、その者に死は帰属していないのではあるまいか。死ぬのは当該の個人であっても、たとえ周囲の者が死はその個人だけに訪れると思っただとしても、事態としては死亡は死にゆく者とその場に集う人々との間で分かちあわれ、そこにおいて死は両者の関係のもとにはじめて成立しているのではないだろうか。」<sup>(9)</sup>とし、「死は共鳴する」という。

ところで、江戸幕府にとって、内憂外患の時期である1858年（安政5）に江戸でコレラが大流行し、「安政のコレラ」と呼ばれた。死者は推定10万人余とも26万人とまで言われる。仮名垣魯文は『安政箇<sup>こゝろ</sup>勞<sup>らう</sup>痢<sup>り</sup>流行記』で、大江戸八百八町のパニック状態を「葬礼の棺、大路小路に陸続きで、昼夜を棄ず、絶ゆる間もなく、御府内数万の寺院は、何所も門前に市をなし、焼場の棺、所せきまで積ならべて山をなせり。」と記した<sup>(10)</sup>。このルポルタージュの火葬場の混雑ぶりを描いた挿し絵には、「らくだ」が入った樽型の棺桶が所狭しと並べられている。

### (3) 死神—死への存在

金に縁がなく、首をくくる寸前の男の前に、杖をついた瘦身の老人が現れた。老人の正体は死神であった。死神は男に金儲けを伝授した。

病人に必ずついている死神さえ見えれば、その病人の生死が判明するという。男は死神が見えるまじないをかけられ、医者を始めのように薦められる。死神が病人の枕元にいたら、病人は治癒されない。足元にいたら、病人は全快するので、手を二つたたき死神を追い払えばよいと言い残し姿が消える。男は早速、医者看板を出すと、うまいぐあいに、死神が足元に座っている。呪文をととなえ、手をたたき、死神がいなくなり、あっという間に病人が元気になった。

これが評判となり、男はたちまち名医にまつりあげられ、都合のいいことに、どこへ行っても死神が足元に座っていて、病人は全快である。大金持ちとなり、豪遊するようになる。ところが、今度はどこへ行っても死神が枕元に座っている。困っていると、江戸でも屈指の大金持ちから使いが来て、大喜びで出かけたが、病人の枕元に死神が座っていた。男が「助かりません」と言うが、礼金が1万両と聞くと、一計を案じた。死神が居眠りしている隙に、若者四人で寝床をくるっと廻し、死神は足元へ移った。すかさず呪文をととなえ、手をたたくと、死神は消え、病人は全快した。

しばらくすると、最初の死神が登場し、「どうしてあんなことをした。」と、男を穴ぐらへ連れ込んだ。穴の中には、人間の寿命を表す蠟燭が並んでいる。男の蠟燭は助けた病人のものと入れ替わって、消えそうになっている。「助けてくれ。」と男が頼むと、死神は蠟燭をつなげという。男は手が震え、つなげない。「早くしろ。」と死神がせかす。「あーっ、消える。」で終わる<sup>(11)</sup>。

最後に人の生命を蠟燭の炎に譬え、風前の灯となった寿命を継ぎ換えようとする仕草は、一瞬、思わず胸が締め付けられる戦慄に襲われる。

ところで、人間が誰もがもつであろう死への恐怖に対し、良寛の次の手紙は有名である。「災難に逢ふ時節には災難に逢ふがよく候。死ぬ時節には死ぬがよく候。是はこれ災難をのがるる妙法にて候。」これは、三条大地震の時に、友人の山田杜<sup>とこ</sup>阜にあてた手紙で、良寛の死の二年前にあたる。死神をだました男はこの手紙を、どのように捉えるだろうか。

文豪トルストイの短編『イワン・イリッチの死』は、死に直面し、死とどのように向き

あうかという問題を、特定の宗教に限定せず、文学というフィルターを通して学べる恰好の教材である。イリッチは死にゆく過程で動揺し苛立ったり、絶望し、自らの人生を否定したりする。また、この絶望をどのように乗り越えようかと考える。最後は臨終の場面である。

「いよいよお終いだ！」誰かが頭の上で言った。彼は、この言葉を聞いて、それを心の中で繰り返した。「もう死はおしまいだ」と彼は自分で自分にいい聞かした。「もう死はなくなったのだ。」彼は息を吸いこんだが、それも途中で消えて、ぐっと身を伸ばしたかと思うと、そのまま死んでしまった<sup>(12)</sup>。

ところで、一般の家庭でもかつては、往診が比較的行われていた。昭和30年代には「おでこには氷嚢、頭には水枕、これで冷やして、上がった熱をとるしかない。やってきた白衣の先生は聴診器を胸にあて、軽く手を拳固にするとトントンとたたく。

そして、付きそってきた看護婦さんから、おもむろに注射器を受けとり、腕やお尻にうたれた。そのとき普段のわが家にはない、消毒液の匂いが一瞬流れる。あの消毒液の匂いだけで、もう大丈夫という気分させるのが、さすがお医者さんの威厳というものだろうか。」<sup>(13)</sup>と記されている。今では家庭で病人を看病する光景が少なくなっている。氷枕や氷嚢はどこへ消えたのだろうか。今や、家に出向く死神退治の商売など成り立たない。

### 3. まとめ

高校生が本格的な古典落語を楽しむ機会はあるのだろうか。テレビは〈話芸〉ではなく、〈トーク〉であり、じっくりと話しを聴くのではなく、何かをしながら、聞き流すものなのである。しかも笑いの中味が、嘲笑や批判といった他者への配慮を欠くものであったりし、ほのぼのとした笑いが喪失しているような感じさえする。

そして、若手による漫才師の活躍があるのだろうか、所謂〈色物〉が中心となり、高校生には伝統芸能の落語とはあまり縁がないようである。古典落語は、伝統と先人の磨きぬかれた名人芸により支えられ、継承されてきた、国民の文化的遺産ともいうべきものであり、その真髄にふれる機会をつくるのが肝要であると思う。落語は、大道具もなく、小道具として扇子と手拭いを使用するだけではあるが、事前学習をすればビデオで鑑賞するよりも、テープで聴くほうが、より効果的な授業がのぞまれるであろう。

例えば、落語には「横丁のご隠居」(大家)が、地域住民(店子)の悩み事の相談を受けたり、有用な知識を伝授する場面が、数多く登場する。まさに、老熟・老成・老実などと言われるように、老いをポジティブに捉え、老いの価値を髣髴させるものである。

国立演芸場<sup>(14)</sup>の舞台には「喜色是人生」の額が掲げられている。「われ笑う、ゆえにわれあり」ではないが、「笑い」のない人生に人間は耐えうることはできないであろう。『呪われた部分』で著名なバタイユは、「笑いは、効率や有効性の観念によって支配される現実社会の諸原則からの逸脱であり、真の人間性への解放である」と主張した<sup>(15)</sup>。さて、仏教・

落語・生命の三題噺でまとめたつもりであるが、こゝらで紙数も尽き、「お後がよろしいよう」なので擱筆する。

〔註〕

- (1) 関山和夫『説教の歴史—仏教と話芸—』岩波新書、1978年、pp.2~3
- (2) 名畑應順校注『親鸞和讃集』岩波文庫、1976年、p.9  
和讃を利用した学習も有効である。「恩徳讃」は、親鸞の『正像末和讃』を作曲したもので、有名である。「如来大悲の恩徳は 身を粉にしても報ずべし 師主知識の恩徳も骨を砕きても謝すべし」(同上、p.181)
- (3) 前掲『説教の歴史』p.101
- (4) 興津要編『古典落語』下・講談社文庫、1972年、pp.34~45
- (5) 鷺田清一『ちぐはぐな身体—ファッションて何?』ちくまプリマーブックス、1995年、p.128
- (6) 沢山美果子『出産と身体の近世』勁草書房、1996年、pp.250~251 (詳細については、太田素子編『近世日本マビキ慣行史料集成』刀水書房、1997年が参考となる。)
- (7) 興津要編『古典落語』(下) 講談社文庫、1972年、pp.384~421
- (8) フィリップ・アリエス『死と歴史』みすず書房、1983年、pp.15~32  
フィリップ・アリエス『死を前にした人間』みすず書房、1990年、pp.1~23
- (9) 小松美彦『死は共鳴する—脳死・臓器移植の深みへ』勁草書房、1996年、p.218
- (10) 吉村昭『歴史への招待16—安政コロリ大流行』NHK 出版、1981年、p.145
- (11) 麻生芳伸編『落語百選』(秋) ちくま文庫、1999年、pp.384~399  
滝田ゆう『滝田ゆう落語劇場』ちくま文庫、1988年、pp.227~238
- (12) トルストイ 米川正夫訳『イワン・イリッチの死』岩波文庫、1973年、p.102
- (13) 奥成 達『昭和こども凶鑑』ポプラ社、2001年、p.211
- (14) 場所は国立劇場の隣、東京都千代田区隼町4-1 (毎月、上席・中席があり、他の演芸場よりも料金も格安である)
- (15) 『哲学・思想事典』岩波書店、1998年、p.1768

〔参考文献〕

- 興津 要編『古典落語』(上・下・続・続々・続々々・大尾) 講談社文庫、1972年  
麻生芳伸編『落語百選』(春・夏・秋・冬)『落語特選』(上・下) ちくま文庫、1999年  
矢野誠一『古典落語』駸々堂双書、1979年  
立川志の輔『古典落語百席』PHP 文庫、1997年  
桂 米朝『落語と私』ポプラ社、1975年  
石井 明『落語を楽しもう』岩波ジュニア新書、1999年

〔論文〕

## 『都鄙問答』「性理問答の段」覚え書き

東京都立九段高等学校 佐良土 茂

### 1. はじめに

本稿は『都鄙問答』「性理問答の段」の研究ではない。研究というにはあまりにも石田梅岩と『都鄙問答』について知らず、これらについての研究書を繙くこともしていない。言ってみれば『都鄙問答』を読んで浮かんだ感想にすぎない。

『都鄙問答』を読んで、最も心引かれたのは「性理問答の段」であった。梅岩と言えば教科書では商人道徳を唱えた人物とか、それまで卑しいと見られていた商人の利殖を武士の俸禄と同じものと見て、商人の活動を是認した人物として描かれる。また道徳として質素儉約を説いたとされる。だが「性理問答の段」には、質素儉約も利殖も触れられていない。この段は質素儉約や商人の活動が実際の倫理を説いているとすると、いわばこれらの理論的な根拠を説いたものであり、彼の哲学の形而上学と言えよう。

一体一人の思想家を理解しようとした時、何がもっとも問われねばならないであろうか。最も根本・根源にあるものであろう。最も根本にあるものを理解することは確かに困難なことである。しかしこの部分を避けて、その人物の思想を理解したとは言えないし、またその部分を避けて紹介しても、その人物の思想を紹介したとも言えないであろう。商業活動の是認ということも、梅岩の思想として重要であるが、彼が何故「心を知る」とか「心を磨く」ということを唱えなければならなかったかもまた重要である。梅岩自身の生き方の工夫という観点から見ると、より重要なのは彼の形而上学、あるいは「心を知る」ことである、と思う。(ちなみに梅岩は「心学」という言葉を使っていないそうである。心学は、梅岩の言葉では心を知るということになろう。以下は通例にならって「心学」という言葉を用いることとしたい。)

### 2. 性理問答の入り口

『都鄙問答』は表題からわかるように、問答体の書である。ある学者が質問し、それに梅岩らしき人物が答えるという体裁を取っているが、「性理問答の段」ではじめに取り上げられているのは、性とは何かであり、性善の説は正しいかである。梅岩はある学者に古今の性についての説を上げて問わせている。その学者が言うには、古来性が如何なるものであるか、性が善だという者もいれば、悪だという者もいる。また性は湍水（たぎる水）のようなもので、東にも西にも、北にも南にも、その時の条件によって流れる水のようなもの

である。このように性には諸説紛々なのであり、これに対して梅岩が性は善であると主張するのは、何か根拠のあることであろうか。唯多くの人が性は善であると主張しているの、それに無自覚に従っているに過ぎないのではないか。ならば、梅岩の説く性善の主張は「学者の正直」とは言えないであろう、との詰問である。

これに対する梅岩の答えは、現代風に言えば、開き直りに似たものであった。すなわち、「あなたがそのように思うのであれば、それで結構です。どうせ私の言うことをあなたは理解できないであろう」というものであった。もちろん梅岩は開き直っているのではなくして、理解するということはどういうことであるか、よく考えてみなければならぬと言っているのである。また根本のところを分かっていないと、いくら議論しても議論が定まることはない、と言っているのである。この突き放した言い方には、実は梅岩の考える「心を知る」ということの本質がすでに表現されている。

では、われわれはどのようにして性(善)を理解しなければならないか。「性善と云うは我性を知て、孟子の善とのたまふは是か非か、我性に合うか不合かと、手前に法を求めて後の詮議なり。」すなわち、性が善であるかどうかは、自分の性を知った上で、それを孟子の性善と比べて判断すべきだということである。だから性が善であるかどうかは、外から観察して得られるのではない。観察して得られた性は、善でもあるし、悪でもある。善悪様々なことをなす人間の姿が見られるであろう。この外から観察して、性が如何なるものであるかを決定する方法は、今日で言えば科学の方法である。自然科学のみならず社会科学さらに人文科学の方法でもある。すなわち、現実の社会で起こっている様々な事例を集めて、ここでの問題「性は善であるか、どうか」を判断するという方法である。このように事例を集めて性が善であるか、悪であるかを決定しようとすると、決着はつかない。時には善を行う人を見るし、時には悪を行う人を見ることになる。そうするとまあ中間を取って、環境によって善にも、悪にもなるとも言えることになるのである。

### 3. 性善の成り立つ場

性善とは如何なるものであるかを知ることを説くのが、この「性理問答の段」を貫いている主題である。そうして性が如何なるものであるかを知ることと、自らの心(の性)を知ることが同じであるというのが梅岩の主張であった。梅岩は性善ということ、あるいはまた性善を知るということを、様々な方向から論じている。しかし、これらの議論はすべてある一点、性善でもあり、心を知るでもあり、天地の理でもある一点に向かっている。逆に様々な方向にこの一点を中心として放射状に広がっていると言うべきか。だから、梅岩の言うところは、ただ一つのことを指しているとも、ひとつのことからすべてが展開するとも見える。その一つのこととは、一種の悟りであった。

その悟りに至った次第が『石田梅岩語録』に記されている。それによると、道を求めていた梅岩は、「其ノ時アヲギ見レバ鳥ハ空ヲ飛ビ、フシテ見レバ魚ハ淵ニ躍、自身ハ是ハダ

カ虫、自性ハ是天地ノ親ト知り、喜悅誠ニ大ナリ」語録のこの部分には「自性ハ大ナル事如何」と題が付いている。自性は天から与えられた自身の性（本性）の意味である。すると先の引用部は、自性を悟ったときの様子を語ったものであるということになる。鳥は空を飛び、魚は淵に躍るとはきわめて当たり前の光景である。これに「自身はハダカ虫」と続いているが、私にはこのハダカ虫が興味深い。ハダカ虫とは生まれたそのままであることをいうのであろう。鳥が空を飛び、魚が淵に踊るのは、鳥や魚にとっては当たり前ののだが、人間がハダカ虫となるのは尋常ではない。全てを捨て去って天から与えられた本性だけとなったというのであろう。「自性ハ是万物ノ親」とは、全てのものは、そのもの本来のままにあるということであらう。鳥も魚も自身も。

このように悟りを得、梅岩は大いに自信を得て、師小栗了雲のもとを訪れたという。その自信満々の梅岩に対して、師は「自性ハ万物ノ親ト見タル目ガ残り有り、自性ト云フ物目ナシニテコソ有レ、其ノ目ヲ今一度離レ来レ」と言った。これは今日的に言うとな事を対象として捉えていて、まだ自性そのものになりきってはいないというのである。主観と客観が分離していて、ものそのものとなっていないということである。かくして悟りは単なる知的な作用ではなくして、対象と一致したところに成り立つというのである。

性善ということを考えるときにも、この自性の悟りを考えねばならない。自性の悟りという場で性が如何なるものであるか、性善は正しいかが問われねばならない。先に上げた梅岩の開き直りも、自性の悟りから考えなければならない。自性の悟りを知らない人に、いくら性善について説明してもわからないと言うのである。と同時に今日の学問と教育に対して深く考えさせるところがある。それは簡単に言えば、根本のところから分かなければ、いくら議論しても無駄だということである。しかも、その根本のところはいくら他人から聞いても、自ら自己の性について問わなければわからないものだというのである。梅岩は、この段で兼好の『徒然草』を引いて、傳聞学んで知るは真の知にあらず、と言っている。最も重要なのは、学んでいる本人が自ら知り、確信せねばならないということである。どうしてこんなことが起こるのであろうか。学問において出来合いのものはないということである。どうして学問に出来合いのものはないのか。それは、各人の人生に出来合いの人生がないからである。これはじつに簡明なことである。だが自戒を込めて言うのであるが、人はどれだけしばしばこの簡明なことを忘れるのであろうか。出来合いのものなどないということを忘れて、手近な出来合いのものを求めてしまうのであろうか。

#### 4. 一貫

梅岩は、性善を説くのに迂遠な「一貫」のことから論ずる、一貫とは『論語』里仁篇にある「子曰く参よ。吾が道は一以って之を貫く。曾子曰く、唯」の一貫のことである。『論語』では、孔子がそう言って室を出たとき、弟子達がこぞって曾子に聞いたという。一以って之を貫くの一とは何か。これに対して曾子は夫子の道は忠恕のみと、忠恕であると答え

たことになっている。

梅岩はこの一貫と忠恕の関係を「忠恕を一貫のとなりというは可也。一貫を忠恕のことと云は不可なること必せり。」と言っている。忠恕を一貫と言うのは可で、一貫を忠恕と言うのは不可とは、どういうことであろうか。

これもまた先に言うように、根本的なもの（ここでは一貫のこと）と根本ではないものを分けての話であって、根本的なものをわかっていなければ、それに支えられてある忠恕を本当に理解したことにはならないというのである。忠恕を一貫というとは、一貫をわかった上で忠恕を語ることであり、一貫を忠恕というとは、一貫を知らずに忠恕を語ることである。

梅岩はその一貫について、「一貫というは性善至妙の理にて、聖人の心なれば、言句を離れ一人得る所なり」とも言っている。言句を離れとは、言葉にとらわれてはならないということだ。言葉ではなくして、言葉の指し示すもの、あるいは言葉が生まれたもとのものを捉えねばならないというのである。言葉の指し示すもの、言葉が生まれたもとのものとは、もはや言葉ではないもの、言葉を超えたものである。先に述べたことで言うと、悟りであり、性善であり、聖人の心である。しかも、これら根本の所を捕まえるのは「我心のことなる」というのが、梅岩の主張であった。「我心のこと」という観点から次のように言われる。「心能く性を盡つくせば、人能く道を弘む、人の外に道無し、道の外に人無し、人の心は覚ことあり。」心が性を極めるのと、道にかなったあり方は同じものである。だが心を知るといふ時、何が心を知るのであろうか。心が心を知るのである。この一種の反省の作用が、われわれを進展させる。だがこの反省は、意識の次元での話ではない。意識の次元での反省が可能となるわれわれのあり方が根本だと言わねばならない。すなわち、自己を超えてゆくところの自己のあり方が反省を可能ならしめるのである。自己を超えて行く自己のあり方こそ、倫理のもとであり、学問のもとである。

## 5. 天地人

われわれの心とわれわれの外なる世界、宇宙とが一つであるということは、天地人として語られる。梅岩は天地人が一つであることをどのように説いたか。天地は一陰一陽である。では陰と陽は一つであろうか、二つであろうか。梅岩は学者に「二つとも分けがたし。また一つかと思へば動静の二つなり。」と答えさせている。学者は何らの確たる判断を持っていない。一つとも、二つとも言えない。また陰陽がどこから生じて、何処へ帰るとも言えない。これに対して、梅岩は「太極というは天地人の体なり。」と言う。天地はこの太極を根本とした陰陽であり、人もまたこの陰陽からなる。梅岩はこのことを呼吸を用いて説明する。呼吸は天地の陰陽であって、我々の自由になるものではない。われわれが生きているが故に呼吸が成り立っているのではなくして、呼吸あるが故にわれわれは生きているのである。呼吸は生命そのものである。「陰陽（呼吸）の外に汝が生命なきこと明白なり。」

しかも梅岩の性とは、この呼吸の陰陽との一致を言ってる。「吸息は陰なり吐息は陽なり。之を継ぐ者は善なり。」善とは天地人の陰陽と一致するあり方をいうのである。性と言ひ、善と言うも、天地人のあり方から考えられねばならない。

## 6. 性は善か

性が善であるか、悪であるか。天地人の一体を知る梅岩の立場からは明らかなのであるが、多くの人は「性が善ならば、世の中の人皆善人にて、悪人はなき善なり。然るに悪人も多ければ、定めて虚名ならん」と疑う。この疑いに対して、梅岩は性善の善は善悪と相対的に捉えられる善ではないと言う。善悪が相対的なものとして捉えられる時、悪人が多くいるのに、性は善であるというのは変だということになる。悪人がいるのだから、性は悪であると考えてもいいはずだ。結局どちらにも決定することは出来ないということになる。

このような疑いに対して、梅岩が性は善であることを証するものとして上げたのが田地の例である。今此処に田地が二反あるとしよう。耕す人の力も同じく、また糞こやしの質と量も同じく、植える苗も同じく、植える時期も同じとしよう。しかしながら、一反には米が三石取れ、一反には米が一石五斗取れるとしよう。この時一石五斗の違いがあるのであるが、これをもって、梅岩の言い方では「その田に悪心ありといはんや、また三石ある田を、善心ありといはんや。」であるが、一方は田の本性として善く、他方は他の本性として悪いと言えるであろうか、というのである。梅岩は学者に田には心がないから、一方では上田、他方は下田というべきだと言わせながら、上田も下田も土には違いがない、同じ土であるが、一方は上田他方は下田の違いがあるだけだ、と言う。性善の性とは、この場合、上田と下田の違いではなくして、土であるということ、苗を植えれば育つという田の本性のことをいっている。上田、下田の違いは、先に言った相対的な善と悪であって土の持つ本質的な違いではない。だから梅岩は「(上田も下田も)土にそなわる所の理は同じ。同じきゆえに漸漸に糞を入れ土を入れれば、下田は中田となる、中田は上田となる」というのである。世には善人も悪人もいるが、人間であるという所を見れば、同じ性を具そなえており、学べば小人は賢人となり、賢人は聖人となる。梅岩は人間は学べばよくなるという本性を見ているのである。荀子は性悪説を唱え、それ故に人は正しく行為するために学ぶ必要があると唱えたが、梅岩に言わせれば、荀子もまた性善説に基づいているということになる。

性善は人間の本性に関していわれたものである。そうすると、本性をどう捉えるかが大きな問題であるということになる。梅岩は孟子を引いて「孟子の性善は直に天地なり。如何となれば人の寝入りたる時にても無心にて動くは呼吸の息なり。その呼吸は我が息には非ず。天地の陰陽が我が体の出入し形の動くは天地浩然の気なり。我と天地と渾然たる一物なりと貫通するところより、人の性は善なりと説き玉ふ。」と言っている。今まで述べて来た所から意味は明らかであろう。(未了)

付記：梅岩についての引用は『語録』（下記の『石田梅岩語録』）からの引用を除いて、『都鄙問答』からである。『都鄙問答』の引用は、下記の岩波文庫本よりである。但し一部漢文を読み下しにしたり、句読点を付け加えたところがある。また、『論語』からの引用は、下記の吉川幸次郎『論語』によった。

#### 参考文献

『都鄙問答』岩波文庫

『都鄙問答』岩波書店（「近世思想家文集」日本古典文学体系）

『石田梅岩語録』岩波書店（「石門心学」日本思想体系）

石川謙『石田梅岩と「都鄙問答」』岩波新書

吉川幸次郎『論語』朝日新聞社（新訂中国古典選2）

〔論文〕

# ディベート学習の可能性と限界

東京都立国立高等学校 新井 明

## 1. はじめに

本稿は、筆者がディベートに関してこの十年間近く実践してきた内容を総括するとともに、ディベート授業が今後公民科教育のなかでどのように発展してゆけばよいかを展望するものである。

筆者がはじめてディベート（らしきもの）を実践したのは、1988年（昭和63年）のことである。国際理解の授業の中でそれは行われた。当初は、国際理解の中の他者発見、対立点の明確化を目指して行われた。初期の実践の記録は、今は解散してしまったが千葉大学の国際理解教育研究会の様々な報告書のなかにある<sup>(1)</sup>。それ以来、様々な試行錯誤を経て、約10年近く同じスタイルでの実践を重ねてきた。

そのスタイルとは、公民科の「現代社会」で行う集中型の授業スタイルである。おおよそ政治学習の導入として、夏休みにレポートを書かせ、それを基にして4～5回連続のディベートをおこなうというものである<sup>(2)</sup>。

その後も、同様の実践を続け、毎年手ごたえを感じつつ、ディベートの可能性や限界に関して思うことがあったが、特にそれをきちんと追求することなく過ごしてきた。

そのなかで、本稿を書く動機となったのは二つの問題提起を受けたからである。一つは、「いのちの教育」を先駆的に取り組みその深化をはかっている大谷いづみ氏の問題提起である。氏は、いのちの教育ではディベートはなじまないということで、安易に生命倫理の問題をディベートに持ち込むことに対する強い違和感を表明されていた<sup>(3)</sup>。もう一つが、大学生を対象にしたディベートとそのときの対話からである。もちろん、ディベート批判派からの問題提起の書、『迷走する〈ディベート授業〉』に対する吟味もどこかで行わなければいけないという思いもあったこともある<sup>(4)</sup>。

## 2. ディベート教育最盛期？

公民科におけるディベート教育は、ブームの時代から定着の時代に入ったといえるだろう。それがなによりの証拠には、新学習指導要領では、本文でこそ言及はないが、解説書ではディベートの文字が入っている<sup>(5)</sup>。高等学校の教科書も、来年度から使用される「現代社会」の教科書では、発行されたすべての教科書で、ディベートが取り入れられている。その意味では、ディベート授業は最盛期を迎えようとしている。しかし、最盛期こそ減び

の要素が始まっているともいえる。というのは教育界では、何か新しいテーマが登場するとそれがあがる段階に爆発的に広がるが、その勢いは約10年程度で収まり定着ないし、衰退にはいることが常であるからである<sup>(6)</sup>。

1980年代の半ば、ディベートが注目された頃は、ディベート授業はアウス・エクス・マキナ扱いをされていた<sup>(7)</sup>。それに対していくつかの批判は出されたが、ディベートそのものの持つ、可能性や限界への言及は深められたとはいえない状態が続いている<sup>(8)</sup>。

### 3. ディベートでしてよいこと・悪いこと

筆者は、かつて「ディベートでできること・できないこと」をまとめた<sup>(9)</sup>。そのときの結論は、ディベートでできることの最大の要素は、他者の発見を通じた共感的理解であり、ディベート論で指摘されている情報収集、分析、論理構築、表現、聴取、意思決定などの能力の育成は可能性として存在しているので教員からの自覚的な指導が必要であるというものであった。できることの他者の発見は、論題を二項対立的に整理することにより生まれる。これは、現実の政治過程のなかでの対立を整理するという面と、自分の内部にある混沌をあえて二項に整理することによる「内なる他者」の発見ができるというものである。その要素は、ディベートのロールプレイ性にあると言える。なぜなら、ディベートでは、肯定・否定のどちらのサイドになるかは、直前のじゃんけんなどの偶然性で決まるからである。特に、それまでの自説と異なったサイドに立った時に、内なる他者が外化することによるとまどいと、それとの対決は、より深い問題把握、さらには認識の深化に通じるといえるというのが、それまでの報告者の到達点であった。

ところが、「できる・できない」とならんでより問題であると気づいたのは、「ディベートでしてよいこと・悪いこと」があるのではないかということである。特に、非政策ディベートのなかの価値判断では無限定的に拡張することによるこわさである。それは、先にも触れたが、大谷氏の問題提起から触発された生命倫理を扱ったディベートではっきりと現れた。

まず、大谷氏の提起をもう少し丁寧に見てみよう。

氏はいう、「出生前診断、是か非かといった二項対立的なディベートには慎重を期したい。むしろ、多様な立場の人々への共感に至る想像力を喚起する方向で、投書などをもとにグループディスカッションを勧めたい」と<sup>(10)</sup>。その背景には、氏がいのちの教育を進めるにあたって、「オルタナティブな【生と死の問題群】の語り方」にディベートはふさわしくないという認識が横たわっている。オルタナティブな語り方とは氏によれば「当事者に沈黙を強いない、これまで語りえなかった人々が言挙げできるような、これまでの沈黙をすくい取れるような語り方、問いの立て方、すなわち、新たな親密圏／公共圏の構築への模索に接続する語り方」である。つまり、ディベートは「共感に至る想像力」を喚起するものになりえないという認識がある<sup>(11)</sup>。

ここで注目したいのは、氏が関係している前掲『命の教育』でもディベートの勧めをする論者もあり、生命倫理関係者でもディベートに対する評価は分裂しているということである。しかし、氏のこのディベートに対する認識は、そのロールプレイ性からくる他者の発見による共感的理解こそがディベートの優位性と考える報告者にとっては検討に値する異論であった。その異論を検証するものとして、大学生のディベートがあった。

#### 4. 出生前診断を巡るディベートのもたらしたもの

そのディベートは、指導を依頼されたある講義のなかで行われたものだが、大谷氏の問題提起を踏まえつつも、あえて「命の問題」に関してのディベートを実施したものである。テーマは「出生前診断」、その詳細は紙数の関係で省略するが、注目したいのは、次のディベートを実際に行った学生の感想である。一つは、否定側にたった学生の、「ダウン症の子どもにも会ったことがない私がこんなことを論じてよいのかという一種の罪悪感を持ちました。冷静であれと思っても、熱くなってしまうのが自分でもわかりました」という感想である。もう一つは、肯定側に立った学生の「私の妹は医療ミスで左手が動かなくなってしまったのですが、そこから私の家族は一変しました。…障害は個性というひともいるけれど、私はそんな風には思えません。否定側の人は感情論でせめてこられたので、やっぱりな、と思いましたが、感情論への反発はしにくかったです」という感想である。

順序が逆になるが、ディベートそのものは、グループを学生どうして作らせ、テーマを設定させたが、なかなか決まらず、この時は私のほうでテーマを指定した。サイドは任意に決めさせたので、特に肯定的意見の持ち主が肯定側になったわけではない。また年齢や所属の違う学生集団であったので事前の意見調整は十分とれたわけではない。

さて、上記の二つの感想から何が浮かび上がるか。一つは、ディベートの持つ効果である。問題に主体的に取り組む、そして自分の問題として考える、それが「熱くなる」というところに現れる。この側面に注目すれば確かに「生徒が変わる」「教室が変わる」。二つ目は、それとは逆の効果である。ディベートは冷静な判断や、意思決定能力を育てる要素をもっているはずなのだが、「感情論でせめる」ことがディベートでおこったのである。三つ目は、テーマそのものの問題性である。出生前診断といういのちにかかわるデリケートな問題をディベートにかけることにより、様々な感情のゆれを引き起こした。肯定側の学生は、おそらくそれまで表に出さなかった家族の痛みをはじめてさらしたのではなからうか。また「罪悪感」を表明する学生もでてきている。ということは、ディベートにふさわしいテーマ、逆に慎重を要するテーマがあることが浮かび上がる。

これらの反応から、実証ぬきの結論、ないし仮説を出すとするれば、ディベートには大いなる可能性があるが、ディベートにはなんでもありではなく、特に価値ディベートに関しては慎重を期する必要があるのではないかということである<sup>(12)</sup>。

## 5. ディベートの可能性と限界

では、ディベートのよさを生かしながら問題を突破するには何が必要か。

筆者は、ディベートの可能性に関しては楽観的である。これも実証ぬきで言えば、ディベート確かに「生徒を変える」し、「授業を変える」。社会認識も確実に深まる。そもそも講義型授業では得られない参加意識、自分で問題を分析し、論理を組み立て、それをもとに論戦をすることによるさらなる認識の変化を経験する。その点はこの間の実践で十分確信できる。

価値ディベートに関しても、クローンの是非を扱ったディベートや死刑の是非では、生徒の熱気が伝わるディベートを経験したことがある。しかし、もう一步踏み込んだ論題には、慎重であった。それは、報告者自身がいのちの問題に対してどのように扱ってよいか揺らいでいたからである。「死が恰好の教育内容として現れた」というようには扱えないと思っていたからである<sup>(13)</sup>。ロールプレイ性があり、実存をかけた論戦をしなくともよいというディベートであっても、生徒のこころのゆれを掬いとることが可能かというおそれをいっていたからといってよい。大学生のディベートの結果は、そのおそれを確認したといえよう。

ということは、ディベートの論題の決定には相当な慎重さが必要であろうということである。特に、価値ディベートではそれが言えるということである。論者のなかには、「価値に関するディベートは、情報量というよりむしろ問題の内包する価値観と論理の展開が重要となるので、限られた時間内に少ない情報量で行う教育ディベートにおいては適している」という論もあるが、いくら「価値ディベートにおいては、政策や問題の価値観を論ずるのであって、個人の価値観の優劣を論じるものではありません」といったとしても、問題は残るのである<sup>(14)</sup>。

では、価値ディベートは行ってはいけないか。そうも言えない。問題は、ディベートで教える立場をとればよいのであって、論題に対して、どれだけ教員側が細心の注意を払いながら扱っているか、また、生徒をディベートに持ち込むまでにどのような手立てを行っているか、ディベート後にどれだけフォローをしているかなど、教員サイドの指導によって十分な可能性を持つといえる。一番避けたいのは、答えのない深刻な問題を生徒に投げかけ、ディベートをやらせ、生徒が動いたで、一丁上がりとするディベート授業なのである。そのおそれをディベートがますます導入されるであろうこの時期に確認しておきたいのである。

## 6. おわりに

ディベートに対しては、賛否両論がまだつめきれていない。批判派を読むと、ディベ

トへの誤解ないし、それを主張している勢力への反発からであることが多い<sup>(15)</sup>。逆に、肯定派は何でもできるというあっけらかんとした論議が多い。物事すべて両面を持っているとすれば、ディベートの可能性も限界もすべて指導する教員にかかってくる。その点をこころして今後もディベートに取り組みたいと考えている。

〔注〕

- (1) 拙稿「ディベートをとおして考える日米コメ摩擦」国際理解教育研究会『教室からの国際理解』上巻、中教出版、1990
- (2) 拙稿「公民科教育におけるディベートの可能性と課題」公民科教育研究会『公民科教育研究第1号』1993.3、および、拙稿「公民科教育におけるディベート授業の実践とその展望」『同誌第2号』1994.3にその概略が記されている。
- (3) 例えば、学校における生命倫理教育ネットワーク編著『生命の教育』清水書院、2000、のp80、p87などに大谷のディベート評価が記されている。
- (4) 斉藤規・今野日出晴編著『迷走するくディベート授業>』同時代社、1998
- (5) 文部省『高等学校学習指導要領解説公民編』実教出版、1998、p16にある。
- (6) 手元に、93年8月8日の朝日新聞「天声人語」の切り抜きが残っており、そこではディベートが取り上げられている。同じく8月11日の「平和の最前線」という連載で都立高校での憲法改正のディベートが行われたことが紹介されている。この頃がディベートが世間的に注目されはじめたピークだったのかもしれない。
- (7) 例えば、岡本明人『授業ディベート論入門』明治図書、1992には、「その威力に本当に驚いた」という記述(同書p228)がある。初期とはいえないが、杉浦・和井田編『生徒が変わるディベート術』国土社、1994でも同様の記述が多い。
- (8) ディベート授業に対する批判的な言説は多いのだが、前掲、斉藤・今野著が批判書としては、まとまった唯一のものといえるだろう。その意味では、もっと「ディベート」に対するディベートが必要であるといえるかもしれない。
- (9) 前掲、1993拙稿、および1994拙稿p33
- (10) 前掲『命の教育』p85
- (11) 大谷いづみ『生と死の語り方』上越教育大学修士論文、2001、p5参照。
- (12) ディベートには、大きく分類すれば政策ディベート(policy debate)と非政策ディベート(non-policy debate)の二つがある。また、論題によって事実ディベート(affirming facts)、価値ディベート(establishing or changing a belief)、政策ディベート(recommending a policy)に分けることもできる。R. F. Verderber『SPEECH』HBJ、1988、p447による。
- (13) 熊田亘「イマドキノ高校生と学ぶ死」『現代のエスプリ』394号、至文堂、2000・5、p139
- (14) 茂木英昭『ザ・ディベート』ちくま新書、2001、p32

- (15) 前掲『迷走する〈ディベート授業〉』の立場が一番よく分かるのは、座談会「戦後社会科の授業はどうつくられてきたか」の部分である。そこではディベートの目的は「お役人や資本家、政府、そういう人がいかにうまく説得力をもって人々をだますか」「弁護士ならそれでいいのでしょうか」というレベルの論議がされている。同書 p126

# 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会といたします。
  2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育を振興することを目的とします。
  3. (事業) この会は、次の事業を行います。
    - (1) 「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育の内容および方法などの研究
    - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
    - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
  4. (事務局) この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
  5. (会員) この会の会員は次の通りです。
    - (1) 正会員 学校またはその他の研究団体に所属して、この会の目的に賛成する者
    - (2) 賛助会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する団体または個人
  6. (顧問) この会に顧問をおくことができます。
  7. (役員) この会の役員は次の通りです。任期は1年ですが、留任は認めます。
    - (1) 会長 (1名)
    - (2) 副会長 (若干名)
    - (3) 常任幹事 (若干名)
    - (4) 幹事 (若干名)
    - (5) 会計監査 (若干名)
  8. (総会) 総会は毎年6月に会長が招集し、次のことを行います。
    - (1) 役員を選任
    - (2) 決算の承認、予算の議決
    - (3) その他重要事項の審議
  9. (年度) この会の会計年度は毎年4月に始まり、翌年3月31日に終わります。
  10. (経費) この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。  
会費は次の通りです。
    - (1) 正会員 学校または研究団体を単位として年額2,100円
    - (2) 賛助会員 年額1口2,000円
  11. (細則) この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則をつくることができます。
  12. (規約の変更) この会の規約は、総会の議決によります。
- 附記1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更が認められた。
  3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することが認められた。
  4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
  5. この規約の名称、目的、事業の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年度4月1日より施行します。

## 事務局だより

ある日、海野省治会長から「事務局を引き継いでくれないか」と電話をいただき、「まあ、すぐには断らないでよ」と電話が切れた。結局、事務局長が大役で激務であること、を理解しないまま、安請け合いをしてしまった。事務局長には研究発表者や公開授業者、講師への依頼、案内状の発送、会計などの仕事がある。例会が終わるのも束の間、次の例会の準備を始めなければならない。海野省治会長が言われるように、事務局長や事務局員の準備をしなければならぬ。仕事の多さに閉口したときには、「自分は損な性分だから仕方ない」と諦めるしかない。人の気持ちを考える妻からは「その仕事をすると、給料が上がるの?」と聞かれたが、「給料以上のものがもらえる」と口答えをした。実際に、会員や事務局の先生方のさまざまなご支援ご協力のお陰で、この一年間を乗り切ることができました。改めて、深く感謝いたします。

さて、平成15年度から年次進行をもって高等学校学習指導要領の新しい教育課程の基準が実施される。新学習指導要領では、人間としての在り方生き方に関する教育は公民科やホームルーム活動を中心に、各教科・科目等の特質に応じ学校の教育活動全体を通じて行うことが示された。教科指導では公民科を中心に、人間としての在り方生き方を育てる指導を一層の充実させることが求められている。しかしながら、人間の在り方生き方に関する教育の担い手である「倫理」を必修修として教育課程を編成する高等学校は少なくなっている。こうした状況の中で、都倫研の研究活動をさらに充実させなければならない。

近年、都倫研の中心であるべき分科会活動が少々停滞気味になっている。心機一転、「4分科会構成で各々月1回」と数値目標を掲げることはできないが、来年度以降、研究発表者や参加者を広く募集し、少しずつ盛り上げたいと考えている。今後とも会員の先生方より一層のご指導ご協力をお願い申し上げます。

(都倫研事務局長 都立北野高校 廣末 修)

## 研究分科会参加者名簿（順不同）

◎分科会世話人 ○研究副部長 ●広報担当者

### 【第1分科会】

- |                |             |
|----------------|-------------|
| 石塚健大（芝学園）      | 大木 洋（蒲田）    |
| 小澤隆弘（東京女学館中高）  | 坂口克彦（目黒）    |
| 小橋一久（福生）       | 杉岡道夫（文京定）   |
| ◎伏脇祥二（代々木三部）   | 渡辺安則（飛鳥）    |
| 村野光則（お茶の水女子大附） | 一条雅孝（田無）    |
| 小賀野勝芳（大森）      | 黒須伸之（竹台）    |
| 齋藤康江（中村学園中高）   | 篠塚 茂（工芸定）   |
| 廣末 修（北野）       | 本間恒男（青梅東）   |
| ●渡辺範道（足立）      | ○多田統一（葛西南定） |

### 【第2分科会】

- |            |                 |
|------------|-----------------|
| 本間恒男（青梅東）  | 小賀野勝芳（大森）       |
| 篠塚 茂（工芸定）  | 齋藤康江（中村学園中高）    |
| 杉岡道夫（文京定）  | 渡辺範道（足立）        |
| 小橋一久（福生）   | 小澤隆弘（東京女学館中高）   |
| 坂口克彦（目黒）   | 一条雅孝（田無）        |
| 廣末 修（北野）   | ●村野光則（お茶の水女子大附） |
| 渡辺安則（飛鳥）   | 黒須伸之（竹台）        |
| ◎石塚健大（芝学園） | 岡田信昭（調布北）       |

## 都倫研紀要第42集ご執筆のお願い

都倫研広報部

先生方には、ますますご活躍のことと存じ上げます。さて、例年通り、下記の要領にて都倫研紀要第42集にご執筆いただきたく、お願い申し上げます。

### 記

- ☆特集 公民科「倫理」「現代社会」の教材化の工夫
- ☆個人研究

### ★分量

横書き、1ページ40字×34行で、写真・図表等を含めて4～6ページで、おまとめ下さい。(但し、最初のページは原則として1行目にタイトル、3行目に所属・ご氏名で、本文は5行目からとなります)

★提出期限 平成16年1月31日

### ○「都倫研紀要」のFD(フロッピーディスク)原稿依頼について

経済的な問題や、発刊までの編集作業の効率などの理由から、5年前よりコンピュータ処理で編集しております。誠にお手数でございますが、フロッピーディスクまたは添付ファイルでの原稿提出にご協力お願い申し上げます。

- (1) フロッピーディスクのラベルに使用コンピューター・ワープロの機種名・ソフト名をお書き添え下さい。
- (2) ワープロ専用機を使用する場合は、2DDのフロッピーディスクのご使用をお願いします。2HDでは変換できない恐れがあります。また、可能ならばテキストファイルでお送り下さい。
- (3) B5版でプリントアウトした原稿もお送り下さい。写真・図表等ある方はご同封下さい。
- (4) 2桁以上の数字は半角でご入力ください。(例2000→2000)

## 編集後記

『平成14年度 都倫研紀要第41集』の発刊にあたり、お忙しい中をご執筆いただいた諸先生ならびにご協力いただいた先生方に深く感謝申し上げます。

今年度よりB5版にし、字も大きくしました。また、今回は例年になく多くの個人研究を掲載することができました。おかげさまで、読みやすく、知的刺激に満ちた充実した紀要になったのではないかと思います。この紀要を通じて多くの研究成果と授業実践が共有され、東京都の公民科の授業がますますレベルアップすることを願ってやみません。

都倫研広報部 村野光則

### 平成14年度 都倫研紀要 第41集

平成15年3月25日発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

代表 海野省治

事務局 東京都立北野高等学校 内

〒175-0083 東京都板橋区徳丸2-17-1

TEL 03(3934)7101 FAX 03(3559)8302

印刷 有限会社 大和印刷

〒165-0034 中野区大和町4-31-12

TEL 03(3367)3671 FAX 03(3338)1669

