

令和元年度

都 倫 研 紀 要

第 5 8 集

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

「紀要」第58集 目 次

巻頭言「公民科教育のあたらしい時代に向けて」	3
会長（東京都立南葛飾高等学校長） 渡邊 範道	
I 令和元年度総会ならびに第一回研究例会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）	
総会次第	5
平成30年度 会務報告 (資料1)	6
平成30年度 決算・監査報告 (資料2)	8
令和元年度 役員・事務局人事 (資料3)	9
令和元年度 事業計画 (資料4)	10
令和元年度 研究計画 (資料5)	11
令和元年度 予算 (資料6)	12
記念講演「都倫研への期待」	13
帝京大学教育学部 教授 増淵 達夫	
学術講演「高校新科目『公共』について — 哲学の視点から —」	20
東京大学名誉教授 武蔵野大学グローバル学部 教授 一ノ瀬 正樹	
II 夏季研究協議会（於 都留文科大学）	
学術講演「グローバルな時代の教育行政」	27
都留文科大学 学長 福田 誠治	
公開授業「社会科教育学」	32
記念講演「都倫研と私」	43
都留文科大学 教授 西尾 理	
III 第二回研究例会（於 東京都立駒場高等学校）	
公開授業「合意形成のあり方を考える」（第1学年「倫理」）	47
東京都立駒場高等学校 主任教諭 外側 淳久	
学術講演「ハーバーマスにおける公共と民主主義」	56
早稲田大学政治経済学術院 教授 齋藤 純一	
IV 冬季研究協議会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）	
読書会「アダム・スミス『道徳感情論』」	64
東京都立足立西高等学校 教諭 宇田 尚人	
新科目「公共」の「公共の扉」の指導事例の研究会	

V 第三回研究例会（於 東京都立足立新田高等学校）	
公開授業「他者との差異の認識と合意形成について」（第2学年「倫理」）	78
東京都立足立新田高等学校 主幹教諭	加藤 隆弘
学術講演「人権に息をふきこむーレヴィナスの責任論を手がかりに」	85
國學院大学 准教授	小手川 正二郎
記念講演『『与える人が与えられる』ことの意味 ー都倫研から学んだことー』	93
東京都立小川高等学校 校長（前都倫研会長）	山本 正
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約	102
事務局便り	103
編集後記	104

公民科教育のあたらしい時代に向けて

会長 渡邊 範道（東京都立南葛飾高等学校長）

ここに「令和元年度 都倫研紀要 第58集」を刊行いたします。まず、ご多用中にもかかわらず、原稿をお寄せいただいた皆様に御礼申し上げます。

さて、ご承知のとおり、現在我が国の高等学校教育は、大変革期を迎えています。平成30年3月に新高等学校学習指導要領が告示され、令和4年度から年次進行で実施されます。また、令和3年1月には大学入学共通テストがスタートします。他にもICTの活用、「Society5.0」なる時代に求められる人材の育成まで、多岐にわたり指導方法の工夫改善が求められています。

今般の学習指導要領の改訂では、各教科等の「目標」「内容」等の記述が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理され、そのため全体の記述も大幅に増加しました。公民科においては、共通必修履修科目「公共」の新設とともに、「社会的な見方・考え方」や「多面的・多角的な考察」などの記述が登場しました。さらに、「総則」の「道德教育に関する配慮事項」では、「公民科の『公共』及び『倫理』並びに特別活動が、人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面であることに配慮すること」の記述が加わりました。コロナ禍への対応に追われている中でも、これらに対応できるよう準備を進めていかなければならない状況となっています。

しかしながら、こうした大変革期こそ、本研究会のような研究団体は、重要な役割を果たすことができるし、また、果たしていかなければならないと思います。大幅に厚みを増した指導要領を読み込み、ただ改訂点をたどるだけでなく、授業において「社会的な見方・考え方」をどう働かせ、どのように「多面的・多角的な考察」を進めていくかを検討し具体化していかなければならないからです。すでに、本会の有志は『「公共の扉」をひらく授業事例集』を中心となって編集・出版し、その足掛かりを示してきました。また、例会などでは、公開授業や実践事例の発表、意見交換等を進め、今後の公民科教育をリードする役割の一端を担う意気込みをもって活動しています。新規参加者も増え、会の活動もますます活性化しています。また、令和元年12月には、新教育課程の準備状況、本会の研究活動への意見等を調査するために、全都立高等学校等の校長及び公民科担当教員を対象にしたアンケートを実施しました。アンケート調査にご協力をいただいたすべての皆様にこの場を借りて感謝申し上げます。アンケート結果と分析については紙幅の都合で次号に譲りますが、この調査からは、「公共」や「倫理」の授業内容に対する先生方の想いや本会研究活動の方向性を探ることができました。また、調査分析の中心となった若手の先生方が、今後の研究活動の具体的な道筋を考えることができたことに加え、研究への意欲を高めることができたことも大きな成果であったと思っています。

本会は、これからも公開授業と実践事例の交流を軸としつつ、倫理学、哲学、社会学、宗教学等の広範な分野の大学教授を招聘した講演を実施するとともに、公民科教員相互の研鑽と交流の場としての活動を進め、公民科教育のあたらしい時代をリードしていく所存です。

今後とも、本会の研究活動への皆様のご理解と多くの方のご参加をお願いします。

令和元年度都倫研総会ならびに第一回研究例会

2019（令和元）年6月15日（土）
於：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

次 第

1. 開会

2. 挨拶

会長 東京都立小川高等学校 校長 山本 正

3. 記念講演「都倫研への期待」（13:30-14:30）

帝京大学教授 増淵 達夫 先生

4. 総会（14:40～15:10）

- (1) 平成30年度 会務ならびに研究活動報告 資料1
- (2) 平成30年度 決算報告ならびに会計監査報告 資料2
- (3) 令和元年度 役員改選ならびに事務局構成審議 資料3
- (4) 令和元年度 事業計画ならびに研究計画案審議 資料4・5
- (5) 令和元年度 予算案審議 資料6
- (6) 「都倫研のこれからを考える委員会」（仮称）の編成について 別紙

5. 学術講演 「高校新科目『公共』について —哲学の視点から—」（15:20-16:50）

別紙
武蔵野大学 グローバル学部教授 一ノ瀬 正樹 先生

6. 事務連絡・閉会

- (1) 夏季研究協議会について
サマー・スクールin都留

資料7

7・25（木）13:10～ 都留文科大学（中央線特急利用で新宿より約90分）

(資料1)

平成30年度会務報告(案)

1 研究成果の刊行

「都倫研紀要」第57集刊行

2 都倫研総会ならびに第一回研究例会

日時：平成30年6月30日(土) 13:30～17:00

会場：東京大学教育学部附属中等教育学校

内容：

(1) 記念講演「グローバル化する世界において宗教をどう教えるか」

東京都立大森高等学校(定) 黒須 伸之 先生

(2) 平成30年度総会

(3) 学術講演「対話の解釈学」

高千穂大学人間科学部教授 齋藤 元紀 先生

3 夏季研究協議会

日時：平成30年8月24日(金) 13:30～17:00

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

内容：

(1) 読書会：デカルト『省察』

レポーター：東京都立町田高等学校 久世 哲也 先生

(2) 主体的・対話的な学習についての研究協議

かえつ有明高校 古賀 裕也 先生

① 哲学対話ワークショップ

② 対話を活かした様々な学習方法について

4 第二回研究例会

日時：平成30年11月20日(火) 14:20～18:00

会場：東京都立三鷹中等教育学校

内容：

(1) 公開授業「カントの義務論」(第4学年・倫理)

東京都立三鷹中等教育学校 石浦 昌之 先生

(2) 授業についての研究協議

(3) 講演「カントと幸福の問題ーなぜカントは功利主義者ではありえなかったのか」

上智大学文学部 教授 寺田 俊郎 先生

5 冬季研究協議会

日時：平成30年12月26日(水) 13:30～17:30

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

内容：

(1) 読書会：カント『道徳形而上学原論』

レポーター 東京都立紅葉川高等学校 渡邊 安則 先生

(2) 新学習指導要領についての学習会

① 新学習指導要領・新科目「公共」の「公共の扉」の指導事例の研究

「協力するってどんなことーなぞの宝島ー」

東京大学附属中等教育学校 村野 光則 先生

「情報化社会を生きる」

都立六本木高校 松島 美邦 先生

「さまざまな死生観と人生」

都留文科大学教授 西尾 理 先生

② 講演「新学習指導要領・新科目「公共」及び「倫理」の方向性について」

文部科学省教科調査官（倫理担当） 澤田 浩一 先生

6 第三回研究例会

日時：平成30年2月4日（月）12:50～17:30

会場：国立東京工業高等専門学校

内容：

- (1) 公開授業「絵本を用いた哲学対話」（第1学年「現代社会論」）

国立東京工業高等専門学校 准教授 村瀬 智之 先生

- (2) 公開授業についての研究協議

- (3) 学術講演Ⅰ 「『子どもの哲学』および哲学対話実践の意義とその背景について」

国立東京工業高等専門学校 准教授 村瀬 智之 先生

- (4) 学術講演Ⅱ 「倫理を『教える』ことの困難」

千葉大学名誉教授 高橋 久一郎 先生

7 調査研究

全国高校生意識調査の分析と中間発表 平成30年8月20・21日 全公社研大会

東京都立井草高等学校 杉浦 光紀 先生

東京都立産業技術高等専門学校 教授 和田 倫明 先生

8 「『公共の扉』を開く授業事例集」（清水書院）の刊行 平成30年11月

(資料2) 都倫研平成30年度決算・監査報告

総括の部

収入	支出	残額
1,726,406	866,184	860,222

(単位:円)

収入の部

科目	予算	決算	備考
会費	100,000	140,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	300,000	都教育研究奨励費
補助金1	200,000	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑収入	0	143,410	全公社研調査費、書籍売上、利子
繰越金	912,996	912,996	
合計	1,542,996	1,726,406	

支出の部

科目	予算	決算	備考	
研究大会	諸謝金	250,000	202,000	講演・発表・公開授業謝金
事務局事業費	会議費	25,000	14,427	貸会議室使用料等
	消耗品費	10,000	7,181	
	役務費	15,000	18,972	
	旅費	30,000	0	
	小計	330,000	242,580	
研究部費	会議費	25,000	6,399	貸会議室使用料等
	消耗品費	20,000	34,160	調査分析用PCソフト
	役務費	20,000	3,280	調査依頼郵券
	小計	65,000	43,839	
広報部費	印刷製本費	300,000	187,920	紀要
	会議費	10,000	0	
	消耗品費	50,000	0	
	役務費	35,000	31,845	紀要発送費用
	小計	395,000	219,765	
計	790,000	506,184		
予備費	752,996	360,000	出版買取	
合計	1,542,996	866,184		

上記決算報告の通り相違ないことを認めます。

会計監査 町田 紳

会計監査 黒須伸之

(資料3)

令和元年度 役員・事務局人事

1. 役員

会長	渡邊範道（南葛飾）
副会長	廣末修（東久留米総合）
常任幹事	大谷いづみ（立命館大），本間恒男（多摩），西尾理（都留文科大），村野光則（東大附属中等），和田倫明（産業技術高専荒川），菅野功治（西）
幹事	石塚健大（芝），岡田信昭（小平南），坂口克彦（豊多摩），伊藤昌彦（杉並），松島美邦（六本木），杉浦光紀（井草），久世哲也（町田）
会計監査	坂口克彦（兼任：豊多摩）

2. 事務局

事務局長	菅野功治（西）
補佐	和田倫明（産業技術高専），村野光則（東大附属），坂口克彦（豊多摩）
部長	久世哲也（町田）
研究部	杉浦光紀（井草），石浦昌之（三鷹中等），高畑緑（東大和），古賀裕也（かえつ有明）
部長	松島美邦（六本木）
広報部	宇田尚人（足立西），外側淳久（駒場），塙枝里子（農業），加藤隆弘（足立新田）
会計	本間恒男（多摩），和田倫明（兼任、産業技術高専），伊藤昌彦（杉並）

3. 顧問

顧問	岡本武男，増田信，井原茂幸，鷲森敏，山口俊治，勝田泰次，永上肆朗，G. コンプリ，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，成瀬功，小川輝之，細谷斉，佐藤勲，大木洋，小嶋孝，海野省治，蛭田政弘，新井徹夫，平沼千秋，喜多村健二，井上勝，水谷禎憲，辻勇一郎，原田健，平井啓一，新井明，山口通，葦名次夫，佐良土茂，多田統一，及川良一，工藤文三，小泉博明，上村肇，黒須伸之，幸田雅夫，山本正，立石武則，増淵達夫，渡邊安則，町田紳，富塚昇
----	---

(資料4)

令和元年度事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第58集の刊行
- 2 総会・研究例会の開催
総会ならびに第一回 令和元年6月15日(土)
於：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス
第2回 令和元年11月 詳細未定
第3回 令和元年2月 詳細未定
- 3 研究協議会の開催
夏季研究協議会 「サマー・スクールin都留」令和元年7月25日(木) 於：都留文科大学
冬季研究協議会 令和元年12月 詳細未定
- 4 調査研究
全国高校生意識調査の分析
調査報告書の作成
- 5 全国公民科・社会科教育研究会全国研究大会(福岡大会)
「現代社会」「倫理」に関する分科会での発表
「倫理におけるアクティブ・ラーニングー主体的・対話的で深い学びへの試み」
東京都立町田高等学校 久世 哲也 先生

(資料5)

令和元年度 研究計画

1. 研究のテーマ

東京都における高等学校公民科「倫理」「現代社会」の教員の指導力の向上

2. 研究の主な内容

高等学校公民科「倫理」「現代社会」の指導内容の向上のため、研究授業の公開、研究発表、授業実践交流、関連分野の学術講演会等を実施し、研究紀要を発行する。

3. 研究計画

本年度は新学習指導要領全面实施へ向けた移行期間にあたり、新必修科目『公共』を含めた新しい公民科教育の教科指導のあり方について関心が一層高まっている。

本研究会は、そのような社会の要請に応えるべく、昨年度公表された新指導要領およびその解説についての理解を深める勉強会を、大学教授と連携する等して、開催している。それに加えて昨年度は『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』を出版し、勉強会の成果や新しい公民科教育のあり方の具現化に取り組んだ。

本年度はこの事例集の検証を継続して行うとともに、引き続き、『公共』の内容として青年期や哲学・倫理的内容が十分学ばれることの重要性を裏付け、新指導要領が求める理念や授業方法に対応させながら、新たな授業事例を提案していく。併せて、今後、選択科目となる『倫理』についても、新学習指導要領の分析に基づいて、より充実した授業実践を提案して支えていく。

従来からの研究活動の水準は堅持しつつ、先に述べたような新学習指導要領の分析研究、新必修科目『公共』の多様な内容や指導方法への対応の工夫、倫理的視点の活かし方、および新選択科目『倫理』の指導内容の充実などが肝要である。それらを踏まえて、本年度は下記のような体制で研究活動行うものとする。

(1) 研究例会（年3回開催）

公開授業・研究発表・研究協議・講演を行い、授業技術と専門知識の深化を図る。

(2) 研究協議会（年2－3回開催）

新学習指導要領をもとに、『公共』および『倫理』の授業内容や方法を検討する。授業実践報告・研究発表を行い、指導方法と指導内容についての研究協議を行う。倫理分野を主とする入門書・研究書の輪読を通じて指導内容に関する知見を深める。特に本年度の夏季研究協議会は、「サマー・スクールin都留」と題して、これまでとは異なる環境で、大学における教員養成を考える取組みを実施する。

(3) 高校生意識調査の振り返り

昨年度全公社研として実施した全国調査結果について、報告書を踏まえ振り返る。

(4) 『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』

昨年度出版した本書の掲載事例について、様々な学校への水平展開の可否を含め検証を継続する。

(5) 全国組織、他教育研究団体との交流

今後の研究活動の充実を図り、研究団体としての社会への発信力を高めるためにも、関連教育研究団体・学会との意思疎通を密にし、交流を深める。

以上

(資料6)

都倫研平成31年度予算

収入の部

科目	予算	備考
会費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	280,000	教育研究奨励費
補助金1	180,000	上廣倫理財団より
補助金2	30,000	自動車教育振興財団より
雑収入	0	利息・寄付金
繰越金	860,222	
合計	1,450,222	

支出の部

科目	予算	備考	
事務局事業費	諸謝金	250,000	講演・発表・公開授業等謝金
	会議費	25,000	貸会議室等
	消耗品費	10,000	文具等、調査研究関連
	役務費	15,000	調査研究関連
	旅費	30,000	関係研究会等参加補助
	小計	330,000	
研究部費	会議費	25,000	調査研究関連
	消耗品費	20,000	文具等
	役務費	20,000	調査研究関連
	小計	65,000	
広報部費	印刷製本費	300,000	紀要
	会議費	10,000	
	消耗品費	30,000	文具等
	役務費	55,000	録音起こし、紀要送付等
	小計	395,000	
計	790,000		
予備費	660,222	出版費用準備	
合計	1,450,222		

都倫研への期待

帝京大学 教育学部教授 増淵 達夫

0 はじめに

ただいま御紹介いただきました、帝京大学の増淵でございます。

久しぶりに、本当に久しぶりに都倫研の会合に参加させていただきます。私が都倫研の会合に参加した最後は、平成10年3月の分科会での問題解決学習の取組に関する発表だったと記憶しています。その後、東京都教育委員会の指導主事になり、今年の3月に退職するまでの約20年間、教育課程の適正な実施や改善、児童・生徒の健全育成推進上の課題への対応、教員研修の改善・充実や服務規律の徹底など、東京都教育委員会の施策の立案・実施に関する業務を担当してきました。また、この業務に伴い、都議会や教育委員会、マスコミ等への対応に関する仕事もしてきました。したがって、都倫研の研究活動からはすっかり離れていました。



山本会長から、総会の際に講演をしてほしいと、依頼されました。20年も離れていましたので、日々生徒たちに向き合いながら公民科の授業と研究活動に取り組んでおられる先生方を相手に「講演」などできないと思いました。しかし、会長から繰り返しの依頼を受けました。また、お世話になった先生方に、何の御挨拶もしないままに都倫研を去ることになると考えると、その先生たちの顔が脳裏をかすめました。私を育ててくれた都倫研に対して感謝したいという気持ちで、大変僭越であることを承知の上で、お引き受けすることにしました。事務局からいただいた御案内に「記念講演」とあるのには、少々戸惑っていますが、こうした思いを抱きながら、本日の会場に参りました。過去を振り返るような話も少なくないと思いますが、御容赦願います。

1 私を育ててくれた都倫研の思い出

私は、昭和57年に都立片倉高校の教員として採用されました。この年は、都立高校の入学選抜が学校群からグループ選抜に変更され、昭和53年に告示された学習指導要領が学年進行で実施され始めた年です。私が着任した片倉高校は、100人以上の二次募集を行い、指導体制の再構築が求められる状況でした。

初任者の私は、授業も、生徒指導も、分掌業務も、部活動指導も、何もかもうまくいかず、あっという間に自信を喪失してしまいました。当時は、都教育委員会が行う新規採用教員研修はありましたが、あくまでも任意参加であり、是非勤務校の同僚以外の人たちの話を聞きたいという思いをもっていました。もっとはっきり言うと、機会があれば学校から逃げ出したい、という思いもありました。

10月だったと思いますが、都倫研の例会の案内状のはがきを見て、教頭先生に相談し、参加することにしました。会場は江北高校、公開授業は及川良一先生の「現代社会」の授業でした。この授業は、「レモンをお金にかえる法」という漫画を使った経済的分野の授業でした。事務局長は、当時三田高校に勤務されていた海野省治先生でした。誘われるがままに、例会後の懇親会にも参加しました。とてもオープンな雰囲気があり、気後れすることなく参加したように記憶しています。

これをきっかけに、分科会への参加をはじめ、いろいろな仕事も回していただきました。当時は、全国組織である全倫研もありましたので、その案内状の発送作業や受付などの仕事もさせていただきました。こうした事務作業をしながら、授業のこと、生徒のこと等についての情報交換は、極めて貴重なものでした。

特に印象に残っているのが、昭和62年に三田高校で行われた全倫研秋季大会です。全倫研の秋季大会は、都倫研の第三回の例会としても位置付けられていたのですが、ちょうど、教育課程審議会での審議内容が新聞記事として掲載され、当時の事務局が資料を作成して参加者に配布しました。現場の教員が学習指導要領の改訂に、どのようなスタンスで関与するのか、ということを目の当たりにしました。

平成元年4月に、都立千歳高校（現芦花高校）に異動しました。片倉高校では、採用2年目から担任をもち、その学年を卒業させると教員としての自信も芽生えてきました。懐の深い校長に恵まれ、教育課程や学校行事の見直し、対外的な対応など学校経営の重要な仕事も任せてもらい、学校のことは分かったような気になっていました。ところが、そのやり方は、千歳高校ではほとんど通用しないことが分かりました。しかし一方で、学校は変わっても、目の前に生徒がいて、その生徒たちに授業をすることは高校教師の普遍的な職務であるという、当たり前のことは強く自覚できました。

そこで、改めて都倫研で勉強することの必要性を痛感し、事務局業務など可能な限り積極的に関与するようにしました。千歳高校では、都教育委員会や他の研究団体等からの依頼もあり、毎年のように公開授業に基づいた研究協議を行いました。公開授業を行うに当たっては、自分なりに納得のいくまで教材研究をすると共に、様々な指導方法を考え、先生方に見ていただきました。研究協議は、授業者として課題と感じていることや授業での取組を問題提起のような形でお話しし、御意見をいただきました。とても楽しく、教員としての成長に、大変意味のある仕事だったと思っています。

平成4年11月には、全倫研秋季大会を、千歳高校で行っていただきました。「現代社会」でブッダの教えについて、私が担任をするクラスで公開授業を行いました。全倫研大会の公開授業では、参加者の方から、様々な御意見をいただきました。書面で、御自身の実践を踏まえて、私の授業の課題を指摘してくれた方もいらっしゃいました。

平成7年度と8年度に事務局長を拝命しました。この2年間は、綱渡りのような毎日で、気持ちにも余裕はありませんでした。学習指導要領の改訂の動きへの対応や都倫研・全倫研の研究成果の普及、

事務局組織の充実など、様々な課題もありましたが、都倫研の意義や事務局運営について次のようなことを私自身の基本的な考えとして、その職務を務めさせていただきました。

それは、

学校によって、教育目標や生徒の状況、課題は異なることから、生徒の実態に応じた授業改善を図るためには校内での授業研究や研修が不可欠である。しかし、各教科・科目の目標を達成するための教材や指導方法の開発等については、同じ科目を専門とする教員が一人程度しか配置されない「現代社会」、「倫理」、「政治・経済」の教員にとっては、学校内だけの研究には限界があること

専門を同じくする他校の教員との研究は、教科指導に関する知識・理解・技能の向上にとどまらず、生徒指導や校務分掌業務の見直し、教員としての生き方の探究など、極めて意義があること

都倫研は、生徒の実態を踏まえた公民科「現代社会」「倫理」の指導について実践的な研究を行う掛け替えのない組織であり、この組織を育ててきた諸先輩の思いを受け止め、研究会に関わる様々な方と十分な相談を行い、会の発展のために、将来を見据えて、必要な組織改善を行うこと

です。

研究活動の充実や参加者の拡大・育成などにどこまで結び付けることができたか分かりませんが、事務局長の経験は、個人的には極めて学ぶことの多い、大変充実した2年間でした。

2 私が考える都倫研の実績

都倫研は、昭和37年に創設されて以来、「倫理・社会」や「現代社会」、「倫理」の教材開発などに、大きな実績を挙げてきたことは、皆さん御承知の通りです。中央教育審議会や、かつての教育課程審議会等の答申、学習指導要領等を十分研究し、様々な観点から議論を重ね、その趣旨に正対して研究活動を推進してきました。学習指導要領に示された内容の教材化などについて、公開授業や研究協議、分科会活動を積み重ねて、各学校での実践に裏付けられた研究を行い、その成果を紀要や出版物などを通して都内の学校だけにとどまらず、全国に普及してきました。また、会員によっては教科書の執筆等を通して、生徒の視点に立った教材作りの指導的な役割を果たしてきました。

「倫理・社会」や「現代社会」、「倫理」は、他の教科・科目に比べて、その内容や教育課程上の位置付けが大きく変化してきました。それだけに、この教科・科目が担う役割とその具体的な在り方については、高校教育の現場の実践に裏付けられた提言、将来の高校教育の方向性などを踏まえた提言などができる人材が必要です。そして、都倫研は、こうした任を担う人材を輩出し、単に教科・科目の枠にとどまらず、高等学校教育全体についての提言を行ってきたと思っています。

私が事務局長だった平成8年度にも、組織としては全倫研ですが、実質的には都倫研の中に教育課程検討委員会を設置し、何回か検討のための会合をもった上で、11月に「高等学校の道德教育の一層の充実についての要望」を当時の文部省等に提出しました。この要望が、学習指導要領の改訂作業に、どこまで影響を与えることができたのかについては分かりませんが、研究会として高等学校教育における道德教育の在り方を議論し、それを対外的に明らかにすることは、研究会としての活性化には確実に繋がったものと考えています。

3 学校の教員によって構成される研究団体の意義

私は平成11年度から東京都教育委員会の指導主事として勤務することになりました。御承知のように、指導主事の職務は、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務を行います。

私は、高等学校の地理歴史科・公民科の指導主事として任用されましたが、実際には、小学校、中学校も含め、国語や算数・数学、家庭科、道德など、様々な教科等に関する仕事をしてきました。各校種においても、教科等の研究会があります。例えば、最初に勤務した教育庁三宅出張所管内では、「三宅島教育研究会」という組織があり、各教科等の研究活動を行っていました。

こうした教科等の研究会では、専門を同じくする教員が、学習指導要領を踏まえながらも、児童・生徒の実態や学校の状況などに基づいて指導方法や教材開発等の研究・実践を積み重ね、その成果を広く公開して共有しています。また、教員同士が指導案や実際の授業を見ながら、よりよい授業の在り方をめぐって、真剣に議論を重ね、切磋琢磨し合う関係が構築されています。

独立行政法人教職員支援機構や東京都教職員研修センターでは、各教科等の専門的な内容の研修プログラムを用意しています。また、学校教育法において指導教諭が位置付けられ、東京都教育委員会は平成25年度から、高い専門性と優れた教科指導力を持つ教員を指導教諭として任用する制度を導入し、模範授業などを通じて、教科指導の在り方等について、自校だけでなく他校にも普及させる取組を行っています。

こうした行政の取組は、教員の指導力を向上させる枠組みとしての意義はありますが、高等学校教育の全体像も俯瞰しながら教科等の専門性に根ざした多面的かつ継続的な研究と人材育成などについては、教科等の研究会が担う役割がますます重要になっていると思います。

とはいえ、研究会は任意団体ですので、教員がその存在を知り、参加の意義を感じ、学校の仕事等を調整しながら主体的に取り組むことができるような環境作りが大きな課題であることは、誰もが感じていることだと思います。「これをやれば大丈夫」という特効薬はなく、その時々に応じた様々な対策を実行するしかないというのが、正直なところだと思います。

教育課程の改訂期は、多くの教員が、指導要領の趣旨を踏まえた新たな取組を模索している時期であり、研究団体の存在価値を高め、その活性化を図る絶好の機会です。ぜひ現役の会員の皆さんには、様々な方の意見や経験も生かしながら、都倫研がその使命を果たし、さらに発展できるよう、知恵を出し合い、新たな都倫研を創り上げていってほしいと思います。

4 平成 30 年に告示された学習指導要領への対応等

平成 28 年 12 月に出された中央教育審議会の答申の中で、公民科教育・社会科教育の課題が指摘されています。中教審の指摘は二点です。

第一に、主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色・意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることです。

第二に、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないことです。

この指摘を、皆さんはどのように受け止めたのでしょうか。全国の教育委員会や学校から集めたデータに基づく分析の結果ですから、重く受け止める必要があると思いますが、私は個人的には多少の違和感を覚えたというのが正直なところです。中教審での議論は、高等学校に限定したものではありませんが、少なくとも都倫研は、こうした取組を推進してきたはずで、「不十分」だとか「十分に行われていない」という指摘に大変違和感を覚えたのです。しかし、具体的で客観的な証拠やデータを示して反論する材料が私にはありません。都倫研には、反論する客観的で具体的なデータにつながるものはあるのではないかと思います。ぜひ、それらのデータを、効果的な方法で示し、会の取組、ひいては公民科の教員の取組を発信していただきたいと思います。

2018（平成 30）年 3 月に、次期の高等学校学習指導要領が告示され、2022（令和 4）年から学年進んで実施されます。都倫研の現状や今後の在り方などを踏まえ、取り組むべきことを明確にして計画的に研究活動を推進することが必要です。

今回の改訂の中心の一つは、学ぶことと社会とのつながりを意識し、「何を教えるか」という知識の質・量の改善に加え、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することであり、学びの成果として「どのような力が身に付いたか」という視点が重要であるということです。そして、このことを各教科等が個別に行うのではなく、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列するカリキュラム・マネジメントが不可欠であるということです。

そのため、都教育委員会は、育成すべき資質・能力を明確にして、その育成のための指導方法の工夫・改善ができるよう、全ての都立高校にグランドデザインの検討をお願いしています。各学校の教育理念を徹底的に議論し、全教員で共有したうえで、新しい教育課程の編成ができるようにしていま

す。

また、道徳教育について、各学校においては、全体計画を作成し、校長の方針の下に、道徳教育の推進を主に担当する者を中心にして、全教員が協力して取り組むことが求められています。さらに、全体計画の作成に当たっては、生徒や学校の実態に応じ、指導の方針や重点、各教科・科目等との関係を明らかにするとともに、公民科の「公共」及び「倫理」並びに特別活動が、人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面であることに配慮することと明記されています。

従前も、学習指導要領の解説には同趣旨の記述がありましたが、学習指導要領そのものに、公民科や特別活動が人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面であるのと記述はありませんでした。高等学校の教育課程全体の中で、公民科の「公共」「倫理」が果たすべき役割が期待されているということであり、都倫研はその期待に応える責務があるのではないかと思います。

加えて、都立高校では、人間としての在り方生き方に関する必修教科として「人間と社会」が設置されています。「人間と社会」と公民科の「公共」や「倫理」の果たすべき役割、特別活動の果たすべき役割など、高等学校の教育課程における「人間としての在り方生き方」に関する教育の全体像を明確にする必要があります。

こうした要請に対して各学校はどう応えるかが問われています。公民科の教員は各学校がこの要請に応えることができるようにするために主体的に動くことが求められると思います。例えば、「中核的」とは、具体的にどうすればその役割を果たすことになるのか、教育課程の編成や指導計画の作成、実際の指導と生徒の成長、保護者等からの評価などで、明らかにする必要があります。

学習指導要領は、一般化された行政文書です。各学校や教員には、この行政文書を踏まえて、生徒の状況、教育資源等に基づいて、生徒の成長につながる教育課程を編成する責務があります。講演会や研修会などを見ると「社会に開かれた教育課程」や「主体的、対話的で深い学び」などのキーワードが飛び交うのみで、今回の指導要領の理念・趣旨を正しく受け止め切れていないのではないかと思います。都倫研で学ぶ先生方には、各学校での取組の中心になって校内をまとめるとともに、公民科の教員間の意見交換や情報交換を行いながら、現場に根ざした研究と実践を推進していただくことを期待しています。

5 2030年以降を見据えた研究会活動（現場からの的確な発信力）

都倫研には、都立高校の公民科の先生方をリードする役割があります。その役割を踏まえて、少し先を見通したことも申し添えたいと思います。

今回の学習指導要領改訂は、2014（平成26）年に文部科学大臣の中教審への諮問、2015（平成27）年に論点整理、2016（平成28）年に中教審答申、2017（平成29）年に小・中学校、2018（平成30）年

に高等学校学習指導要領の改訂というタイムスケジュールでした。これと同じペースであると仮定すると、2024（令和6）年には、次期改訂に向けて、文部科学大臣が中央教育審議会に諮問し、2026年に答申を受け、2028年高等学校学習指導要領が改訂される、となります。

今般告示された学習指導要領については、教員の働き方改革との関連から、特に小学校の在り方に関する議論があり、文部科学省においても、今年の4月に義務教育と高等学校教育の在り方などを柱として中教審に諮問しています。また、教育再生実行会議においても高校改革の在り方が議論されています。

こうした動きを見ると、この次の学習指導要領改訂の下地作りが開始されているのではないかとも思えます。しかし、少なくとも私が知る限りでは、これらの議論の中で、高等学校教育における「人間としての在り方生き方」に関する教育について検討されているという情報はありません。

これからの学校教育においては、科学技術の急速な発展に伴う Society5.0 の到来など、社会の急激な変化に主体的に対応できる人材育成が不可欠であり、教育の不易な使命として、「人間としての在り方生き方」に関する教育の具体的な進め方等については、高等学校教育の今後の在り方の検討の基盤に置かれるべきではないかと思えます。

都倫研が、この議論に参画できるのかどうか分かりませんが、具体的に参画できるようにするための研究と実践を重ね、その取組を効果的な方法で発信することが必要なのではないかと思えます。つまり、2022年の新学習指導要領実施までに取り組むべきことを確実にを行い2023年に実際に授業を行い、その成果と課題を客観的に明確にすることです。そして、今後の活動計画について、進行管理を行って、会としての研究の蓄積を計画的に行う必要があります。

その際、公民科「公共」「倫理」の内容はもとより、特別活動、総合的な探究の時間、「人間と社会」など、高等学校の教育課程全般を見通すと共に、教員養成や研修の在り方なども視野に入れた研究を行った上で提言できると、対外的に説得力をもつと思えます。

学習指導要領を作成することなどの業務を行う教育行政は、様々な思いが絡みながら施策を構築していますが、現場の声は極めて重要です。東京都内で、高等学校教育における「人間としての在り方生き方」に関して、正面から取り組んでいる現場の教員組織は、私が知る限りでは都倫研のみです。

今後の活動の一層の充実に向けて、会長を中心として現役のメンバーが一体となって、主体的に取り組んでいただくことを期待して、私からの話を締めさせていただきます。ありがとうございました。

（都倫研広報部注）

この文章は増淵先生ご本人よりいただきまして、都倫研広報部にて一部編集させていただきました。

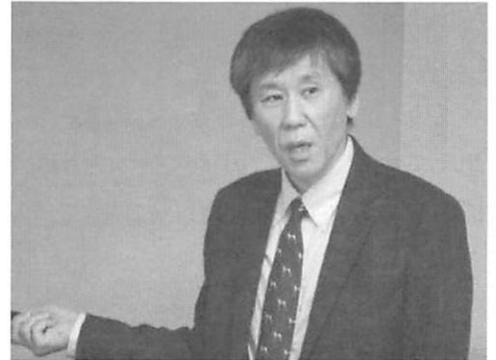
【学術講演】

高校新科目「公共」について — 哲学の視点から —

東京大学名誉教授・武蔵野大学グローバル学部教授

一ノ瀬 正樹

私は因果論やパーソン概念などを主題にした研究をしている。高等学校公民科目に関する研究実績も実践経験もないが、文部科学省中央教育審議会・初等中等教育分科会で「公共」の検討委員会のメンバーに指名され、考える道徳への転換に向けたワーキンググループの主査を務めるなどの履歴もあって、岩波書店『思想』2019年3月号に論文、『高校新科目「公共」についての哲学的覚え書き』を寄稿した。その履歴や、和田先生、菅野先生とのご縁もあって、この場に呼ばれたと思っている。



上記の委員会における私の役目は、具体的な中身に関わる提言ではなく、むしろ、学術的な部分でのチェックにあったようだったが、中身を知る立場にあり、おのずと思うところはあったので、上掲書に沿いつつ、思うところを話したい。

哲学を教育するということ（哲学は役に立たないのか？）

近年では、“p4c” (philosophy for children) 「哲学対話」などと翻訳される取り組みも見られ、哲学に関わる教育は大学のみならず、低年齢の児童・生徒にまで及んでいる。p4cを推進し、研究する者もいる。その一方で、そもそも大学の哲学教育が何のためにあるのか、必要なのか、という問いは、難しい問いである。ましてや、「人は死んだらどこに行くのか」や「時間とか何か」といった問いが、児童・生徒の発達にどのような影響をもたらすのか、検証すること、エビデンスをもって説明することは、なおさら難しい。

哲学を三つに区分してとらえるという考え方がある。一つは形而上学、次に認識論、もう一つとして倫理学が取り上げられる。

私は大学の授業の最初で、哲学は役に立たないと思っているとしたら、その印象はある一面において正しい、と話す。なぜなら、形而上学、具体的には、時間とは何か、死とは何か、といった問いは、一生考えることがなくても、問題は発生しないから。たとえば、「昨日」は存在したことは証明できるか、我々が「未」だ「来」ない未来を知り、約束を交わすのはなぜか、といった問いが、取り上げられる。死もそれと同様だ。たしかに、例えば肉食は三人称の死を経験しているということであるが、一人称の死、すなわち「私の死」は、まさしく直接的な経験、physicsを超えた meta-physics、形而上学の対象といえる。

認識論は、歴史的知識の真理性など、多少は社会的効用を持つと考えられる。もっとも、歴史的知識は、正確な証明を介してはじめて真理と言える。それでは、現代において誰がフランス革命を実際に見聞きしたか。誰もいないとすれば、現代に残されている証明がどこまで信用できるのか。そこ

で、知識そのものはもとより、その確率、信頼性、真理であるか否かが問われる。けれども、これは、哲学の専売特許ではない。認知科学や認知心理学と重複する領域だ。

善・悪や正・不正、美・醜などを対象とする倫理学はどうか。規範倫理、メタ倫理、応用倫理などと区分できるが、その中でも応用倫理の問題圏は、まさしく哲学を必要としているのではないか。例えば、ゲノム編集の問題はどうか。ゲノム編集が済んだ子ども達もまた人権を持ち、その子ども達の子孫が人類に占める割合が増えていくと、人類に何が起こるのか。それは誰にも分からない。だからといってその子ども達に、子を持つななどと言えるのか。その他にも我々は、死刑の是非、地球温暖化など、実に様々な問題を考えなければならない。特に地球温暖化が進めば、我々は現代と同じ生活を送れなくなる。まさしく我々の命に関わる問題だ。私は学生に対して、最終的には、これらの問題を考える上で哲学に役に立つと話している。

「公共」新設への典型的な疑問

「公共」の三部構成のうち、「A 公共の扉」には10時間から15時間程度、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」には40時間から50時間程度、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」には10時間程度を割り当てることが、考えられている。これらの中で、哲学・倫理が主として関わるのはAの時間、「現代社会」ともっとも重複が大きいと思われるのはBの時間、いわゆるアクティブ・ラーニングが実施しやすいと思われるのがCの時間であろうと思われる。

「公共」の案には、さまざまな質問が寄せられた。その中には、「公共」とは、戦前の「修身」の復活ではないか、といった声もあった。しかし、「公共」では、生徒自身に考えさせることが強調されている。特に「C」が思考中心の内容である。もっとも、「修身」も変遷があった。戦中においてはいわゆる皇国史観に基づく強化の内容が作られていたが、明治初期のいわゆる「徳育論争」においては、リベラルな意見もあったのだ。

なお、「C」においては、持続可能な社会をつくる主体とは何か、という問いが示された。その前提として、人口減社会が想定されている。

また、「現代社会」と何が違うのか、といった質問も寄せられた。「公共」は、もともと「現代社会」の代替として提案されたものではなく、「現代社会」とは無関係に、18歳から政治に参加することを見越して、主権者教育として提案されたものと考えられる。当初は、「現代社会」を廃止することは既定路線ではなかった。もう一つ、違うことは、一律に必修となったことだ。これは画期的なことだ。短い時間とはいえ、すべての高校生が哲学・倫理に等しい仕方で必ず触れることになった、ということだ。

また、「現代社会」よりも、かなり明確なものとなっている事柄もある。たとえば、領土問題については、日本が領土について、歴史的に、国際的な文脈で、どのような主張をしてきたか、その事実をしっかりと伝えるものとなっている。そのような歴史的事実の知識なしでは、グローバル化した国際政治状況に対応できない、という考え方があると思われる。しかし、このことは、自分自身で思考することを求める「公共」のあり方と背反しない。日本の主張の歴史的積み重ねをまず事実としておさえ、その上で、そもそも領土とは何か、領有権とは何か、といった問いと思考を積み重ねる、という方向性が前提にある。陸を制するヒト以外の生物に権利はないのか、人為的に設けられた領土が何を意味するのか、といったことまで考えることが、その延長線上にある。この問いと思考の積み重ねは、北極の海底、南極、地球以外の天体を領土として扱うケースにまで及ぶだろう。

憲法については、中学における学習を前提としており、憲法そのものというよりも、憲法に表されている基本的発想に学習の主題が置かれる、という姿勢が現れている。それは、憲法が改正されても対応できるものとして、考えられているということでもある。またそれは、憲法に表されている基本的着想それ自体にも主体的思考を求めていくということであり、「公共」の基本着想に立脚している。たとえば、「人権とは何か」「自由とは何か」という問いが、生徒から提起されてもよい、むしろそのような問いを期待するものであり、まさしく、哲学・倫理の出番である。

たとえば、「基本的人権」という概念は、理解することも実践することも、案外難しい。その英訳にあたる“human rights”はキリスト教をその起源とするものだが、現代の人権概念はジョン・ロックの労働所有権論に起源するものである。すなわち、人権は、原理的には当人の努力の結果として認められるものであって、したがって「人権がある」というときの「ある」は「水素原子がある」のように物理的、客観的な存在を意味する「ある」とは異なる。箱根駅伝の「シード権」のように、はじめからあるものではなく、もともとの意味としては、努力して獲得するしかないものなのである。権利概念の原型として、このような問いかけを、高校生に示してほしいと私は願っている。

また、「いのちは大切」という理念は正しい、といっても、実際にはどこでも認められているとは言いつれないのではないか。医療におけるトリアージは、その具体例として取り上げられるだろう。トリアージにおいては、緑のタグを置かれた比較的軽傷の傷病者と、黒のタグが置かれた生存を見込み難い傷病者には、医療サービスは提供されない。その判断を医者が即時に行う。現場の緊急的立場と事後的な見方とは本質的に異なることは十分に考慮に入れなければならないが、どうしても、その判断が果たして本当に的確だったのかといった疑問が亡くなった方の遺族から出てしまいうることは避けられない。

それに私たちは動物のいのちを大切にしていると言えるだろうか。私たちは屠殺する。動物のいのちを大切にしていないということは自明である。鳥インフルエンザの処置の様子を動画で見て驚愕した。生きたまま土に埋めているではないか。しかも、その現場に日本人はあまりいない。外国の方々作業に当たっている。私たちが「いのちを大切に」と言っていることには欺瞞がある。倫理について学ぶ以上、そのことに思いを致さねばならない。

自由とは何か。難問である。今私たちは基準を満たしていない火力発電を再稼働させている。私たちは自由に発電を続けている。それは自由に使っているのだろうか。石油や石炭は有限である。原子力発電で用いる資源も有限である。まことに、自由はとても難しい概念である。その上、自由はコンフリクトを含む。例えば、表現の自由と人間の尊厳を守る自由。SNS上で他人を批判することを例として考えれば、想像できるだろうか。

「公共」について研究者として感じたこと

多々あるのだが、時間が限られているので、主なものをあげたい。

(1) 学習指導要領「A 公共の扉」の(イ)にある表現について

非常に気になっていて、なんとかならないだろうか、という趣旨の発言を委員会にて何度もしてきたが、どこまで私の懸念が理解してもらえたのかもわからず、妙案がなかった。将来的に改善がなされることを期待したい。

私が問題に感じたのは、

「人間は、個人として相互に尊重されるべき存在であるとともに、対話を通して互いの様々な立

場を理解し高め合うことのできる社会的な存在であること」

という表現である。

何が問題か？ この表現を、

「人間とは、様々な立場を理解できる存在である」（以下、m文と呼ぶ）と縮約した上で、論理的に考えてみると、

Hx: 「x は人間である」

ux: 「x は様々な立場を理解できる」とおくと、

$\forall x(Hx \rightarrow ux)$ 、と表現できる。

このm文は、その対偶と等価である。

$\forall x(\neg ux \rightarrow \neg Hx)$

すなわち、

「様々な立場を理解できる存在でないものは、人間ではない」（m*文と呼ぶ）

と認めることになるのである。

実際、指導要領の上の文を読んで、m*文の内容を受け取る生徒もいるはずである。

しかし、m*文はかなり重大なメッセージになってしまうのではないか。「様々な立場を理解することのできる存在でないもの」、つまり、「様々な立場を理解できない存在者」は、実は、人間の中に多々実在するのではないか。たとえば、生まれたばかりの乳幼児や、認知症などで理解力を失った高齢者、その他の健康な成人に見える方々の中にも存在しうるだろう。こうした方々を「人間ではない」とする暗黙のメッセージを伝えてしまう可能性が、先の表現にはある。しかし、これは、道徳的に問題含みのメッセージであろう。健常者でなければ人間ではないといった、優生思想への暗黙的誘導を含んでいるのではないか、と私は思うのだ。

私は、正直に申し上げると、すべての人々の心から優生思想のすべてを消し去ることはできないだろうと思っている。妊娠した女性が、元気な赤ちゃんを産みたいと思うことは、ごく自然なことである。しかし、この時点ですでに優生思想がかすかながらも含まれているのではないか。健康でない赤ちゃんであれば要らない、ということを含みかねない。アイスランドの女性が妊娠して、体内の胎児がダウン症と診断された際は、ほぼ100%、堕胎している。現在のアイスランドは、国を挙げて優生思想に基づく動きを選んでいるということだ。それでは、障害を持つ人がいない方が、良い社会なのだろうか。

さらに、そのような乳幼児や重度の認知症の方々などの存在者は、動物倫理で論じられる、「マージナル・ケース」に該当する。そこで提起される「マージナルケースの問題」とは次のような問いである。すなわち、「動物には理性的能力がないのだから、道徳的配慮を与える必要がない」という主張を認めると、「マージナル・ケース」の人々にも理性的能力が健常な大人と同じようには認められないのだから、そうした人々には、犬を鎖で繋ぐかの如く、道徳的配慮を加える必要がない、という議論になってしまうが、それでよいのか、という問いかけである。それにもかかわらず、動物には道徳的配慮が必要ないと主張し続けるためには、結局、端的に「動物と人間は違う」と断定するしか論拠がない。しかしそうなると、それは「種差別」ではないか、という反論も降りかかる。

人類の歴史の中で、人種差別や女性差別などが問題として取り上げられてきた。今後何百年後になるかはわからないが、動物差別の問題が取り上げられる時が来るかもしれない。現状、多くの国では動物の生体解剖は行われていない。とりわけ西洋では、犬猫などの殺処分数も減少している。それに

対して、日本では、保健所での殺処分の数は依然として多い。ときどき、日本人は残虐だと評価されることがあるが、そしてそれは戦争時の日本軍の捕虜に対する扱い方などのゆえであろうが、日本人の動物に対する向かい方にも一因があるようにも思われる。

動物倫理は、生命倫理と環境倫理をつなぐ扇の要と位置づけられる。その上で、この「マージナル・ケース」の問題をどう扱うかは倫理的議論の試金石になると言える。

その意味においても、m*文は、ひいてはそれを含意しうるm文は、慎重な扱いを要する。

私自身は、「人間は様々な立場を理解し互いに高め合えるようになることを一つのありうる理想とする社会的存在である」、と解説中に記せばよいのではないかと提案している。この表現によって、学術的な問題はクリアされるのであるから、この提案が採用されることを私としては切に願っている。現場の先生方はこの話題について、どう教えるのだろうか。私は関心を持っている。

健常者中心主義というのは、さまざまな倫理的問題に顔を出す。生殖医療についての倫理的問題においても、それは同様である。卵子の提供、代理母、ゲノム編集による無精子症治療の可能性は、人間が「いのち」をつくってもいいのか？ という問いを提起する。人間の精子が卵管を通して男子にたどり着くまでにはいわば競争、選別を経ている。現在では、顕微鏡を用いて人工的に受精をもたらすことが可能だが、果たしてそれは適切なのだろうか。不妊に悩む当事者からすれば、治療の可能性があれば藁にもすがりたい。不自然に見えるような不妊治療は駄目だという主張もまた健常者中心主義とは言えないだろうか。加えて、不自然だと見なされがちな不妊治療を日本で禁止するという施策は、おのずと、治療の可能性を求めて海外に出る、ツーリズムの助長をもたらしてしまう。それは結局、人々に大きな負荷を与えていることにならないか。不自然な不妊治療は駄目だとする方々は善意で、あるいは道徳的正義としてそう主張しているのであるが、「地獄への道は善意で敷き詰められている」というようになっている恐れはないだろうか。

(2) 指導要領に言及されている「思考実験」について

思考実験の典型例として、いわゆる「トロリー問題」が取り上げられる。しかし、この問題は「人間の死」を含む問題であり、高校教育の現場では扱いにくいという意見がたびたび出される。リアリティがありすぎるのではないかと、という指摘がある。それと同様の観点で、安楽死などの生命倫理的問題も、「死」を扱うがゆえに、取り上げにくいともされている。この点について、私自身、「死生学プロジェクト」に関わっていた経歴があることもあり、いささか疑問に思っている。

1950年代から60年代くらいまでは、学校の教育現場で「動物の屠殺」を実際に行うなどの教育も行われていたが、保護者の反対などで行われなくなった。

「死」は概してタブー視されてきた。しかし、「死のタブー視」が弊害を生んでいる面も無視できない。人間や生物の「いのち」に対する実感が薄くなり、「死すべき存在」という生き物の在り方への理解が育ちにくくなっているのではないかと。たとえば、一部の外国では牛や豚の死体が市場で吊るされている。死体と肉によって死が表象されている。日本では、そのような実感を覚える機会が奪われていないか。

さらに、殺戮を含むゲームの流行、戦争のコンピュータ化、などとも相まって、「死」という事象のリアリティが一層感じられにくくなっている、と思われる。もしかしたら、それらによって、若者が自殺を選ぶことの垣根が低くなっているということはないだろうか。

いずれにせよ、「公共」の内容の中に、“Death Education”を明示的に盛り込んでもよいのではな

かろうか。人、そして生きとし生けるものは、すべて「死すべきもの」(mortal)であるという自覚は、私たちの学問そして人生の基本であろう。死は、すなわち一人称的な死は、経験されえない以上、形而上学的な問題であるとも考えられる一方で、きわめて実際的な問題でもある。どんなに若くてもいずれは死ぬ、ということを理解する必要がある。“memento mori”や『葉隠』の「常住死身」にも通じることである。そのことを扱う際に保護者の反対があっても、むしろ保護者を説得しなければならないのではないか。

健全者中心主義についても触れたように、生死にかかわる生命倫理一般への目線の育成もあるべきではないか。その育成を目標の一つとして公的に明示すべきではないか。私はそう希望している。

このことは、性教育をどう取り込むかという問題とも関わるかもしれない。医療に関わる人でも、人工授精と体外受精の違いを知らない人がいることは、私には衝撃だった。それはとても良くないことだと思う。生殖医療の急速な進展に伴い、今後は、多様な形で誕生してきた人々が構成する社会が現出することは必定である。生殖医療の倫理的是非を問う目線もあるべきだが、現に、そのように多様な形で誕生してきた同胞が既にいるという事実のもとで、互いに尊重し共生していく、という態度の育成も必要である。たとえば、ゲノム編集によって人が生まれた場合、その人の尊厳を考慮する必要がある。先にも触れたが、その人に、妊娠するな、といった抑圧はかけてはならないだろう。

いずれにせよ、人間は、一度手にした技術は、なかったことにはできない。リアリズムの観点も必要である。

(3) 義務論と功利主義のコントラストは自明だろうか？

いわゆる義務論が好きという人は多いが、カントの義務論と呼ばれる議論は道徳的に正しいことを示す形式を展開したにすぎない。その具体的内容は不明である。さらに、義務論的思考というのは、結果はどうであれ、とにかくこれが正しい為すべき義務だ、ということで行動を導くことを志向するが、それは場合によっては、イスラム原理主義とかキリスト教原理主義といったような原理主義を促してしまう危険性もあるのではないか。

「功利主義」と「利己主義」を区別できない人が、研究者の中にさえいる。「功利主義」は社会全体の幸福を良しとするものであり、場合によっては、公共の福祉のため、個人に対して自身の願望を抑制せよと指令することもある。それに対して、「利己主義」はあくまで自分だけのことを考える立場のことである。私は、いわゆる「最大多数の最大幸福」を「大福主義」という呼称がよいのではないかと考えている。

また、他方で、利己主義は悪と言えるのかというと、必ずしもそうではない。ホブズは、人間は利己的な仕方でも自己保存を追求するため、「万人の万人に対する闘争」に陥ると指摘し、それゆえ社会契約を結ぶという社会契約のあり方を示した。つまり、私たちが利己主義的思考をするからこそ、社会が生まれ道徳や法が生まれるとする議論であり、そういう意味においては、利己主義の中にも正義を根拠づける「倫理的利己主義」の立場もありうるのである。

ところで、功利主義に対しては、典型的な批判が確かにある。社会全体の利益を重視するあまり、個人の尊厳を軽視することにならないか、という問いである。たとえば、功利主義に従うと、一人の健康な若い女性の臓器を摘出することによって、臓器移植を待つ多くの患者を救うことが正当化されるのではないか、といった問いである。

しかしこのような指摘ははっきり言ってしまうと、おかしい。それはディストピア（暗黒社会）

であり、社会全体の幸福につながらない。すなわち、「最大多数の最大幸福」に繋がらないので、功利主義においても斥けられるものである。

ヘアの選好功利主義と呼ばれる考え方は、人々の選好（何を好むかという傾向）の充足を最大化することが功利主義が描く幸福そして善の様態である、とするものである。それに従えば、多数が義務論的政策を選好するならば、義務論を採用することが功利主義的に帰結する、ということになるだろう。この考え方においては、義務論と功利主義のコントラストは解消されている。実際のところ、現実の生活においても、義務論と功利主義を対立的に捉える必要はないのではないか。

教授や教員は学生や生徒の利益のために学校の方針を決める。政治家も国益のために外交的努力をする。それが私たちの社会の日常的現実である。にもかかわらず、いざ倫理的議論となると、そうした事実を目をつぶって、何かの利益のために特定の行動や施策を実行しようとするのを、利己的だ、功利的だ、として批判するとしたら、それは一種の倒錯あるいは欺瞞だし、大きな偏見なのではないかと思われる。もちろん、しかし、益になるかどうかという考慮よりも、人の道としてどうなのか、という義務論的な問いかけをこそ重視したくなる文脈も確かにある。どんなに当座の益に結びつくとしても、道徳的直観に反する施策は、やはり採用できないだろう。むしろ、そのような道徳的直観に従った選択も、やはり倫理的満足感が得られ、幸福感につながるという意味では、功利主義の射程に収められることにはなるのだが。いずれにせよ、理想や理念を論じることと、現実を認識しそこで最善を目指すこととの、両面作戦が必要なのである。

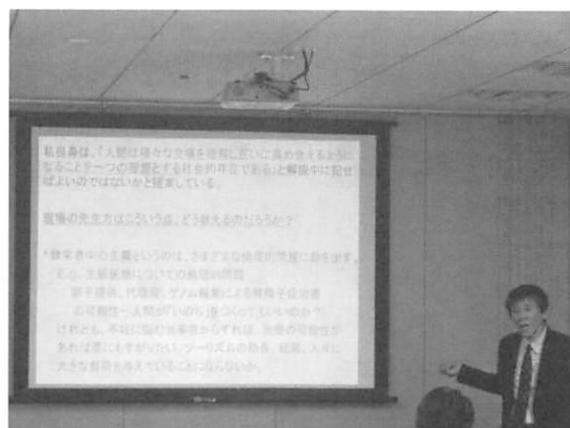
最後に

「公共」は、元々、成り立ちとして、主権者教育のための科目として考案された。自由な議論を推進することを基本方針とするけれども、異なる意見をただ述べ合うだけではなく、意思決定をして、合意を達成していくという、社会運営の根本を学んでもらうことが、科目「公共」の目的であった。

そうした「公共」の実施に当たって私がここで述べたかったことは、自由や人権といった基本的概念についてさらに深く理解しようと努めてみることに、Death Education、性教育、生命倫理教育などを、導入の仕方に考慮しつつ、避けずに検討主題にしていくこと、そして従来の「義務論 vs. 功利主義」といった定型型の対比についてさらに掘り下げてみることに、こうしたことであった。

現場の先生方は以上のお話について、どうお考えだろうか？

(文責：松島美邦（東京都立六本木高等学校）)



グローバルな時代の教育行政

都留文科大学 学長 福田 誠治

OECDとPISAについて

文部科学省はPISAを、「OECD生徒の学力到達度調査」と訳しているが、その原文は“the programme for international student assessment”、直訳すれば「国際生徒調査計画」であって、その直訳の通り、学力以外についても調査している。

具体的には、どのような授業が行われているか、生徒はどのような家庭環境にあるか、家に本が何冊ぐらいあるか…、といった質問が用意される。質問紙は生徒にも教師にも用意される。3年ごとに調査が行われ、質問も変わる。それらの質問を通じて、東アジアのほとんどの国の子どもたちは得点は高いけれど自信がない、などといった傾向がわかる。

個人の能力を測ることではなく、国や地域全体の生徒の能力、学びがどうなっているのか、把握することにPISAの意味がある。ヨーロッパ諸国はとりわけ、「社会に出て生活するのに困難が予想される子どもたち」の割合に注目している。その割合が、そのまま民主主義の危機であるとOECDは捉えている。

OECDは、学校から職場まで一貫した学力観、能力観を確立することを、戦略として考えている。PISAを、国際的な圧力あるいはネオリベラルな教育政策そのものと捉える教育研究者が、日本には多いと思われるが、ヨーロッパでは民主主義とのバランスをとろうとしている。

ヨーロッパは小さな国々の集合体であり、その連帯が崩壊すれば、ヨーロッパの経済は成立しない。その理解を前提として、個人の多様な能力をどのように育成するのか、という問いが取り上げられる。その問いをめぐって、米英連合と独仏連合が対決し、地中海周辺諸国が独仏連合に賛成し、北欧の国々が理論をリードする、といった展開が見られた。この内幕が日本には詳しく伝えられていない。

もう一つ、OECDにまつわる「誤訳」がある。OECDの“the Indicators of Education Systems (INES) programme”を、文部科学省は「教育指標事業」と翻訳しているが、と訳すべきと思われる。

レポート『危機に立つ国家』を受け取ったアメリカのレーガン政権は、OECDに教育に関する統計調査を依頼した。OECDのCERI（教育イノベーションセンター）は、教育の質は評価できないと考えていたが、社会主義政権のフランスが賛同したので、その依頼を引き受けた。両国とも後期中等教育と高等教育の大衆化に対応するためだ。

OECDの前身は“Organization for European Economic Cooperation”、略して「OEEC（欧州経済協力機構）」であり、アメリカが推進した欧州復興計画、いわゆる「マーシャル・プラン」の「受け皿」と位置付けられる。ヨーロッパのための組織だったが、先進諸国の経済機構として機能している。

国際連合の本部はニューヨークにあるが、本部には安全保障理事会と経済社会理事会が置かれて



いるくらいで、その他の国際機関の多くはヨーロッパに置かれている。国際会議がヨーロッパで開かれると、ヨーロッパの人々はすぐ集まることができるし、参加するメンバー同士専門家としてお互いの考え方もわかっている。日本の官僚がそれらの会合に参加すると、その内容を懸命に翻訳して政府に報告するが、議論の内容は国民には届かない。

INESはあくまでも教育行政のあり方を問題にしており、OECDは本来、教育の内容に介入することまで考えていない。教育の内容は国や地域によって異なる。OECDは、国境を越える学力観、いわば教科横断的コンピテンスを求めた。教科の成績評価ばかりにこだわっていると国境の壁を越えられない。いわゆるコンテンツ・ベース、教科書に書いてあることを学習すればいい、といった考え方は、国際的には通用しない。

日本にとって、どのような教育が良いのか。その議論を誰がしているのか。何らかの政策が示されたとして、なぜ今その政策が示されたのか。誰が何を意図してその政策を立案したのか。伝えられる内容だけでなく、その内容にどんなことが隠されているのか。それが大事だ。

OECDは1992年より『図表でみる教育（Education at a Glance：OECD Indicators）』を刊行している。当初はその実現を疑う声もあったようだが、現在でも毎年発行されている。例えば日本は対GDP比で見ると、教育に対して公費負担が極めて少ないとわかる。このようなデータは、日本の教育改革には意味があるだろう。

一部の専門家が世界のルールを書き直す

2017年に上梓した書籍『ネオリベラル期教育の思想と構造 — 書き換えられた教育の原理』で、私は学力論が誰によってどのように支配されているか、という話題を取り上げて、OECDは世界において「中心的な『認識共同体』と称されるようになった」と記した。

具体的には、OECDやその他の国際機関にいくつかの財団が多額の資金を提供していること、国際機関が政治や経済の論理で動いている、ということについて記した。特にOECDは、それらの大きな援助を得ることで、世界の知識人を上手に集め、アメリカの国際政治学者ピーター・ハースの言うように「認識を共有する専門家のネットワーク」としての「認識共同体」として機能させることに成功した。そして、その時々必要に応じて、イヴァン・イリッチやパウロ・フレイレなどの革新的教育思想から都合のいいところを引用して教育学を再文脈化し、世界の教育行政関係者が否定しがたい論理を構成した。

さらにOECDは独自に出版部を持ち、報告書を次々と出版して、各国の行政官を通じて各国の教育行政に影響を与える、いわば世界最大の教育アクターとなったのだ。

その結果、PISAにしても、それについて、政治における議論も教育学者の検討もないまま、文部科学省がそれに対応するための施策を強制的命令的に実施してしまっている。その施策に予算がついて全国的にテストが行われる、といった影響が浮き彫りとなってみえてくるのだ。

詰め込み教育を否定して、考える力を重視し、知識や技能を状況に応じてつかうというコンピテンスに学校教育を取り替えていこうとするOECDの動きをネオリベラルと言って無視するので、日本の教育研究は世界の水準から取り残されてしまっている。このことも大きな問題だ。

上記に示す変化において、1996年は決定的な一年といえる。その理由の一つとして、EUが設定した「欧州生涯学習年」に呼応して、OECDがリカレント教育論から生涯学習論へ教育制度観を転換したことがある。

EUとしてヨーロッパが統合されなければ、研究も開発も、ままならない。ヨーロッパを統合す

ると、一つの国や地域に、教育制度が異なる複数の国や地域から、人々が集まることが考えられる。それゆえ、生涯学習というあくまで長期的なスパンで教育を捉える必要がある。言い換えればそれは、義務教育や国民教育といった概念を外したものであり、全員覚えるべき知識を設定するとか、良い国民とは何か、といった議論の意味がなくなっている、ということでもある。

1996年より前、OECDは、社会人を再教育するものとしてリカレント教育を考えていた。しかし、技術革新は職業構造の変化をもたらすため、労働者が失業するリスクが高い。だから生涯学習論へ転換した。会社が潰れてもリストラされても失業手当をもらって、学校に入って、資格を取る、別の仕事ができる、これは労働者にとっても企業にとってもよいことだとOECDは考えた。

もう一つの理由がある。それは、1996年にはOECDが「知識基盤経済論」を提起して、いわゆる「暗黙知」を知識として認めたことにある。子どもたちが知りたいと思うことに会い、調べて、意見を言い合い、探究する。その途上で獲得した知識を使ってみて納得したものを、その人の知識として認めるといった構成主義の考えを、OECDが認めたのだ。新世紀の教育では、今までにないものをいかに作りだしていくか、求められる。しかし、それを学校教育で教えらるのだろうか、過去の知識で新しいものが作り出せるのかといった議論があったのだ。

アクティブラーニングと呼ばれる取り組みは、アメリカでは1991年から行われていた。ヨーロッパも1996年には知識観を転換している。このような転換は、日本ではほとんど見られなかった。日本の場合は、正しい客観的な知識を教えるという原則から外れていない。日本のように、従来通りに教科の内容を教えていることは問題ではないか、という見方で世界は動いている。

コンピテンスとコンピテンシー

OECDは、どのように学力を測ろうか考えた結果、コンピテンスという概念を取り上げた。若者はどうすれば働けるようになるか。若者たちにどのような力をつけてほしいか。企業も一緒に議論する。その中で、知識や技能を未知の環境において適応させる力、個人の頭だけでなく社会にストックされる知識を採す力、その知識の真偽を確認する力が必要だと考えた。

OECDは、教科の知識を調査の対象とすると同時に、いわゆる教科横断的コンピテンスについても調査の対象としている。学習意欲を対象とすることを重視する国も多い。もはや従来の教科だけでは、学校で取り扱うものとしては足りないのではないか、ということだ。

どのような内容が計測できるのか。予備調査を行っても、なかなか結論は出なかったが、おもしろい報告もあった。伝統的教科に高い標準を設定して優れた成績を収めている教育システムは、生徒たちの創造性、クリティカル・シンキング、自信といった他の重要な側面を犠牲にして成し遂げられているのではないかという論である。日本の生徒や学生が自信をなくしているのではないかという指摘は、このような論を背景として示されていると思われる。

創造性がないという指摘の理由は、答えを覚えようとするから、「なぜ」と問うプロセスを経ていないから、ではないかと考えられる。もっとも、教科書から逸脱するようなプロセスを選ぶことも日本ではなかなか難しい。しかし、大工場で多数の人間が一斉に同一の作業をやる仕事は一般的であるのなら、今までの学習方法でも良いのだろうが、そのような方法はロボットがする開発途上国に逃げていく。

教科に縛られない学力についても指摘されている。日本の大学入試では教科の枠に収める試験内容が求められるが、OECDの方針はその枠を超えようとしている。国によって教科書も異なるから、教科書で取り上げられているか否かという観点は重視しない。コンセプトを重視し、それをど

のような知識や説明によって取り上げていくか、国や学校に任せられる。例えば、フィンランドにも教科書はあるが、それに取り上げられていないことを教えてもいいし、教科書に書いてあること全てを教えなくても良い。教科書を使わなくても良い。1995年にはすでにそれが行われており、それが当たり前だと思われる。

教科書の記載を暗記するような教育ではいけない、という理解は日本にもある。それではなぜそれを脱却できないのか。日本における学力とは何か。教育哲学に違いがあるのではないか。なぜアメリカでIT産業に代表される創造性が見られるのか。日本では従来通り偏差値などの指標を基として進路指導が行われているが、アメリカは30年前に、ヨーロッパは20年前に、学力観や方法を転換した。日本では教育観の転換を支持する人が少なく、議論がほとんどなされないまま、現在に至っている。

PISAは2000年に開始された。その当初、日本の成績は良く、それが話題とされることもほとんどなかった。2003年の試験の結果が前回よりも順位として低かったため、報道において学力が下がったと騒がれて、全国学力テストを導入する機運が生じたが、求められる学力の内容が「考える力」に変わったということについて、全く議論されていなかったのだ。

OECDが調査の対象としたコンピテンスとは何か。ある人たちが同じ学校を卒業して、同じ仕事に就いたが、働きが違う。学校で求められる力とは異なる力が職場で発揮されているのではないか。ではどのような力が取り上げられるのか。それをチェックしたところ、問題解決能力、コミュニケーション能力、チームワークなどと現在では呼ばれる力が注目された。この調査の対象を、職場のみならず社会生活全体に広げるとどうか。その試みが続き、コンピテンスがより具体的にリストアップされた。

キー・コンピテンシーとして、具体的にどのような項目が取り上げられるのか。それは、地域により異なる。2006年に欧州議会と欧州連合理事会が策定した「生涯学習に向けたキー・コンピテンス枠」は「文化の自覚と表現」を項目の一つとして重視した。その背景として移民難民問題が取り上げられる。差別はいけないと言っているだけでは、現実では通用しない。何をもって差別とみなすか、一人ひとり理解が異なっていることを、理解していることが求められる。学力が上がったかどうか、それも大事であるかもしれないが、社会で必要とされる学力は、教科書に書いてあるものとは違うかもしれないし、メタ認知、あるいは自分で自分を修正するような力、リフレクション能力、知識や技能を組み合わせる必要があることかもしれない。

都留文科大学の取り組み

私が学長に就任した時、本学の志願者数は、ピーク時の1/4まで落ち込んでいた。何とかしなければならぬ。本学における学びの質を変えなければならぬ。この学校は60年間教員養成を続けてきた。それは捨てられない。教員も皆そう思っている。そこで、グローバリズムと教員養成を組み合わせ、世界に通用する教員を養成することを、目標として掲げた。

富士山が世界遺産として認定された途端に、富士急行の乗客が急増した。ヨーロッパの人もアジアの人もいる。それくらい国際化が進んでいるということだ。

デンマークの先生方によると、デンマークでも職場の6割方、英語で話す環境となっているようだ。英語が良いか悪いか議論をする以前に、英語化が進んでいるのだ。デンマークの小学校教師はデンマーク語と英語で授業が教えられなければならない。フィンランドも小学校から英語教育を始めており、どんなに小さな学校にも、英語を専科とする教員がいて全て英語で教える。それから30

年、フィンランドの若者らはだいぶ英語が上手になっているようだ。日本もそれくらいの時間がかかるだろうし、遅かれ早かれそうなるだろう。

少子高齢化が進行して人口が減少すれば、今の日本は大国といえども、いずれ小さな国と同じような生き方をせざるを得なくなる。「我が国は小国だから、イノベティブでクリエイティブに生きなければならない」と発言する高校生や、「19歳になれば選挙権はもとより被選挙権も得られるから市議会議員に立候補する」という高校生も、デンマークにはいる。

上記に示したような見聞を参考として、交換留学が成り立つか、2012年から検討した。2014年9月にデンマークを訪問して留学先候補と交渉した。2015年の10月にデンマークの教員養成大学のうち六つのインターナショナルコーディネーターが本学を訪問し、留学協定を検討していただいた。2017年4月に国際教育学科をスタートさせ、2018年から交換留学を開始した。

本学の交換留学の特徴として、2年の後期に希望者全員が留学し、英語で教育学の授業を受けることが取り上げられる。そんなことができるかという疑問をいただくことがあったが、やれないことはないと感じた。

当初に集まった学生には、一から自分たちで授業をつくっていかうと考える者が多かった。一年目、グループ討論をしながら自分の意見を言うことに、学生は慣れていった。それが良かった。

英語で授業を行う、受けるということには、難しさがあった。ネイティブ教員の授業を受けた生徒の中には、TOEICのスコアが伸びた者もいれば、下がった者もいた。担当教員に聞いてもその理由がわからない。

留学にはテストの点数ではなく、ヨーロッパ言語共通参照枠（“Common European Framework of reference for languages” 略称CEFR）を参照した。CEFRは、「自分の専門分野の専門的な議論も含めて抽象的課題や具体的課題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる」などといった水準に達していれば、大学生や一般の職業人という「独立した使用者」と定義している。

どの大学のどの学科で何を学ぶのか、その大学はどんな授業をして何を教えるのか、学生それぞれが具体的に対応できるようにすればよい。実際に、留学希望者全員、2018年には52人、2019年には38人が、半年の留学を終えて元気に帰国した。しかも、全員が単位を取得していた。

欧州評議会が考えたことは、日常生活において、または就職において、どのような力が求められるか、ということだった。国際教育学科はできる限り英語で授業をするから、その場にいれば、英語の評価はできるのだ。コンピテンシーベースの能力の評価は、テストしにくいものも含まれる。

EUやOECDは、2006年から、交換留学という語ではなく、モビリティという言葉を用いるようになった。学生も教員も指導員も含め人が動くということだ。交換留学協定を結ぶ大学の先生方は、本当によくやって来てくれる。志を持った人々に力をつけてもらえるように、ともに育てていくことができれば、将来にも、自分たちの生き方に繋がることもある…という教育を一緒に行っているという感覚です。

(講演者より追記)

新型コロナウイルス感染症が猛威を振るい、交換留学はストップしてしまいました。マスクもない、アルコール消毒液も売ってない、一体日本の産業はどうなっているのか。どうして日本は、ワクチンが製造できないのか、日本とはこんな国だったのか。しかし、放置された学生たちは、なんとか生きています。無駄を省き、環境破壊を止める新しい生き方を探るには、よい機会なのかも知れません。

(文責：東京都立六本木高等学校 松島 美邦)

【公開授業】

社会科教育学の授業

都留文科大学 教授 西尾 理

1. はじめに

社会科教育学という授業は、文学部社会学科から教養学部地域社会学科への再編に伴い、新たに設置された授業である。地域社会学科では、3年次に4つのコース⁽¹⁾に分かれる。本授業は、教育文化コースに設置されている社会科教育という演習（本授業者担当）との相互補完の関係になっている。いわば、演習の概論的位置づけで、教職科目ではない。担当者の自由に任されているが、教職科目（社会科教育法や公民科教育法）との差別化をどう図るかに頭を悩ませてきた。

2年以上は、受講できるが、本年度からの開講科目なので、受講者は、全員2年生である。社会科教育に意欲的な学生が集まった。

2. 本授業について

公開した授業は、「人文・社会科学と社会科教育」というテーマで⁽²⁾、いわば、人文・社会科学と公民科目との関係について、考えてきたことを授業にして、教材を示し、学生に討論させ、意見をもとめるという構成である。

3. 「人文・社会科学と社会科教育」の概要

(1) 人文・社会科学と社会科教育の関係

社会科教育は、地理であるならば、地理学。歴史であるならば、歴史学。公民であるならば、政治学、経済学、国際関係学、心理学、社会学、哲学等の学問がなければ成り立たない。そもそも教育学自体にも親学問がなければ成り立っていない。そのことが、コンプレックスと独自性の確立にもがいてきた歴史であった。

バーンステインは、物理学を例にとり、〈教育〉言説は、再文脈化原理であり、教育学者の仕事は、再文脈化の領域で仕事をしている人たちだという。そして、物理学生産の領域で物理学と呼ばれる実践の全体の中から、再文脈化の担い手たちは、物理学と呼ばれる専門的な言説と活動とを構成する固有の論理とはかかわりなく、ある選択を行なうのである。そこに教育学者固有の選択が存在するのだと述べている⁽³⁾。

では、教育学の独自性とはどこにあるのだろうか。社会科教育の独自性とはどこにあるのか。

4. 社会科教育の親学問からの相対的独自性。

この課題に最も果敢に挑戦してきたのが歴史教育であった。

学生にその場で、資料を読ませるが、その資料とは、吉川幸男「歴史学と社会科」（日本社会科教育学会編『社会科教育事典』（ぎょうせい、2000年））である。

歴史学は、我々の過去を、資料の分析を通して実証的に解明する。戦前、戦中を通して歴史教育

と歴史学との関係が希薄だったために、政府の都合の良い歴史が教えられ、歴史が国家政策のために利用された。そのため、戦後の社会科教育（歴史教育）、歴史学に立脚しなければならないと言われてきた。すなわち、歴史学の研究成果を社会科教育の教育内容に取り入れることであった。

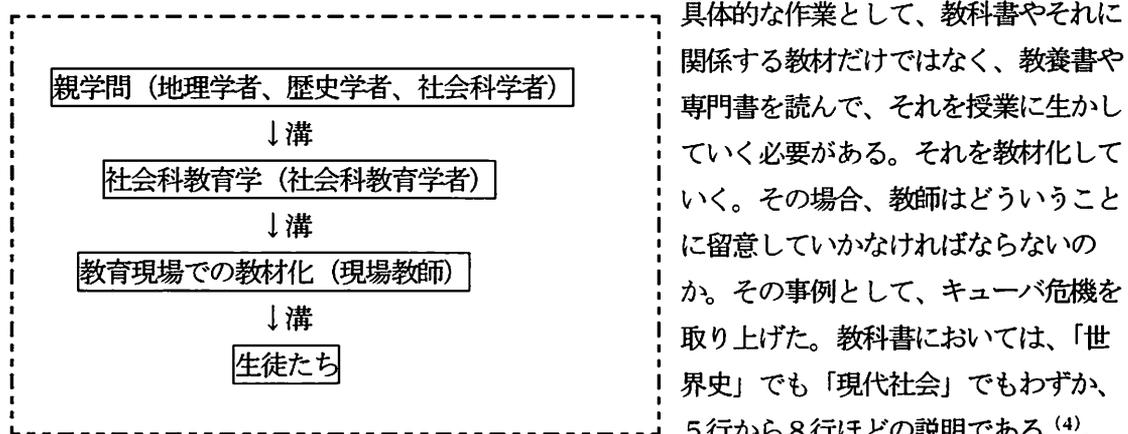
しかし、1970年代頃から、そういった系統的歴史教育に対して、子どもからの探求や教育方法が課題とされるようになってきた。いわゆる社会科教育の相対的独自性の課題である。

1990年代、冷戦終結以降の歴史学の多様性の動きからも歴史学に対する社会科教育の独自性をいかに図るのかという問題は、現在の課題でもある。

5. 西尾の問題意識

上記の課題は、社会科教育全体の課題でもあるが、私の問題意識は、歴史学等の親学問と社会科教育の2者のみならず、親学問、社会科教育学、現場教師と生徒の4者を対象とする（下記の図を参照）。4者の間に溝はなかったのか。溝を埋めるための努力がなされてきたのだろうか。特に社会科教育学から教育現場の教師や生徒までの溝について考察してきたのだろうか。社会科教育学までの成果を“押し付けて”こなかったのだろうか。それでうまくいかない場合、その原因を教育現場に帰していなかったのだろうか。逆に、社会科教育の理論や親学問自体に問題や課題はなかったのだろうか。理論など広大で複雑な現実において、その一部を理論化したに過ぎない。教室という狭く限定した空間においてもその複雑な関係を捉えられたのであろうか。そういった意味でも、教室理論>現実ではなく、理論<現実ではないのか。

このような問題意識の中で、まず現場教師が取り組むべきことは、この4者の接点として親学問からできる限り深く学び、内容を自らのものにする。その上で、担当している生徒たちの状況を（社会科教育という観点から）捉え、その生徒たちの状況に照らした社会科教育学の方法論を駆使して自ら単元設定、構成を考え、教材化していくことではないのだろうか。



それをどのように学び、単元とし、構成し教材化したのかを、私が以前に教材化した「キューバ危機の教材開発」⁽⁵⁾を学生に資料として配布した。その資料は以下の通りである。

6. キューバ危機の教材開発⁽⁶⁾

(1) 本実践の目的—なぜキューバ危機を扱うのか—

①冷戦史の転換点として

第1に、高等学校の現代社会、政治・経済に戦後国際政治史の単元があるが、そのポイントとなるのは冷戦と核兵器であると考ええる。永井陽之助の「核兵器の出現で両陣営とも実力行使を自制し、慎重に行動せざるをえなかったという意味で、それは“冷たい”戦争といわれるのである」にあるように、核兵器の出現が冷戦という特異な戦争状態を産み、戦後の国際政治を彩ったのである。この特徴を生徒に深く認識させるには、戦後国際政治史のなかでキューバ危機ほど冷戦の本質が典型的に出ている出来事はないと考えられるからである。第2に、その後の冷戦の推移は、キューバ危機の教訓を前提としていることだからである。したがって、キューバ危機がその後の冷戦の転換点になったと考えられるからである。

②近現代史・南北問題を含んだ総合学習を目指して

キューバ危機に至るキューバ史（コロンブスからカストロの登場とキューバ革命まで）を簡潔に追う。そこから、キューバ危機の原因を単に米ソのイデオロギー対決のみに見るのではなく、歴史的背景からその原因を考えさせる。そのことによって、わずか13日間の出来事を立体的・構造的に捉える力が養えると考ええる。

またその中で、非ヨーロッパ世界からの近現代史と南北問題を学ぶことによって、この教材化が「現代社会」「政治・経済」の国際政治、南北問題と世界史を学ぶ総合学習となると考えている。

そして、カストロと当時のキューバ民衆に共感できる感性を育む。このことによって、生徒が「歴史と向き合って、世界との関わり方を把握しよう」とする認識に繋がることを目指す。

③政策決定過程とそれに関わるリーダーシップのあり方を学ぶ

核戦争の恐怖と限られた条件の中で、リーダーがいかにリーダーシップを発揮し、政策決定を行っていくのかの過程を学ぶことによって、リーダーの苦悩や決断を知ることができる。

(2) 教材化の方法

キューバ危機における「13日間」を忠実に追う。しかし歴史教育ではなく公民教育としての特徴を打ち出すために、キューバ危機の当事者の立場からキューバ危機解決のためどのような意思決定を行っていったのかに焦点を当てて、教材化をおこなう。

その理由は、傍観者ではない公民教育を目指すことにある。従来のように、教科書や資料集の記述に従って授業を進めると、生徒をどうしても傍観者の立場に置いてしまう傾向になる。例えば井門正美は、社会事象についてその結果を見届けた時点からのみ説明しようとする観察態度を「外観主義」といい、こういう外部観察者の記述のみを教育内容にしたとしても、その内容が実社会の様々な問題状況の中で活動しなければならない「行為者」としての実践力を子どもたちに培うことになるとは決していえないと述べている。そして、その問題を改善するための変換方法として役割体験学習を提案している。この手法によって、社会的事象を理解して客観的ではあるが当事者意識がない傍観者の意識を持たせるのではなく、当事者のようにさまざまな条件、制約の下で課題を協力して解決していくことの大切さを認識できるような授業を組んでいけないかと考える。その題材のひとつとしてキューバ危機は、ケーススタディの一つとなるといえよう。授業をキューバ危機の「13日間」を通して、ケネディ大統領とそのスタッフが、人類滅亡という危機に直面しながら、またさまざまな条件や制約という状況の中で、どのように決断を下していったのかを細かく追うことによって単なる傍観主義的認識を超える授業を目指す。それゆえ、この授業ではできる限りキューバ危機の当事者の立場から授業を構成したい。さらに生徒にケネディ大統領とそのスタッフの立

場に立たせて考えさせてみる。また、ケネディ大統領が、さまざまな場面で判断を下していった決定的なポイントでも生徒にその立場に立って判断させ、意思決定をさせる。そのことによって、生徒に責任を担うことの困難さと大切さを認識させたいと考えている。

(4) 授業の構成

①カストロの登場

フィデル・カストロは、1926年、ピランという田舎町で、中級地主の家に生まれた。ハバナ大学時代にキューバの体制に対する政治的反抗の思想が形成されたといわれる。まだ20歳であった。大学を卒業して、弁護士となったカストロは、貧乏人専門の弁護士となり、貧者の訴訟や政治犯の事件しか扱わなかった。1952年バチスタが、非合法のクーデターで政権の座についた。カストロは抗議したが、これを裁判長が合法としたことでカストロは激怒し、武力闘争によるバチスタ打倒を目指すことになる。1953年7月26日、モンカダ兵舎襲撃。BUT, 失敗。カストロは捕らえられた。仲間の多くは処刑された。カストロは、裁判にかけられた。このとき、カストロは弁護士をつけず、自分の弁護を自分で行なうのである。

…われわれが戦闘について語り、人民にいいおよぶとき、われわれは、よりよい機会をもとめて移民することなく、ここキューバで正直な暮らしをたてたいと願っている職にあぶれた60万のキューバ人民をさしている。みすぼらしい小屋に住み、1年に4ヶ月働き、残りの期間は、一インチの農地もないまま、子どもらと飢えてくらす50万の農場労働者を指している。……私が人民というとき、脳裏にある、すべての不幸に苦しめられ、それゆえに、勇敢に闘うことのできる人々である！…さあ、君たち、力のかぎり闘い、自由で幸福になろう。……私は被告の無罪釈放を要求しない。同志たちがすでにピノス島の恥ずべき牢獄で苦しんでいるとき、私の無罪釈放を求めることなどできはしない。私をピノス島に送って、わが同士と運命をともにさせよ。共和国大統領が犯罪人であり、盗人であるときは、誠実な人々が死ぬか、あるいは、獄中にいるのは当然だといえよう！……私自身は、私にとっての牢獄が、他の人たちのときと同じように厳しく、脅喝、卑劣、臆病者の残忍さでみちみちていることを知っている。しかし私は、70人のわが兄弟の生命を絶った憐れむべき暴君の怒りを恐れぬように、牢獄を恐れない。

私を断罪せよ、それは問題ではない。歴史は私に無罪を宣告するであろう！

結局、カストロは15年の禁固刑を宣告された。ところが、カストロは、恩赦を受けて、1955年には釈放された。

カストロは、なぜ生命の危機を脱し、しかもわずか2年弱で釈放されたと思うか。

⇒ひとつの奇蹟であったが、カストロを捕らえた中尉が、カストロを殺さなかったこと。民衆の監視のもとで、バチスタも手を出せなかったこと。キューバでは、選挙の時に恩赦を行なう慣習があり、民衆が騒いだことと、バチスタ自身、自分の政権を合法だと承認されたいという希望、そして、カストロを過小評価したことなどが挙げられる。

この問いの意味は、この時すでに多くの民衆が、カストロを支持していたことを押さえておく意味がある。

釈放されたカストロはメキシコに亡命し、有名なチェ・ゲバラと知り合い、来るべきチャンスを

うかがうことになる。1956年、カストロは、仲間とともに再びキューバに潜入する。バチスタ軍の襲撃を受けて、カストロは、山岳地帯に逃げ込むが、山岳地帯の農民がカストロの支援に回った。カストロの支持者は次第に増え、アメリカもバチスタを見捨てた。バチスタ包囲網はどんどん大きくなっていった。1959年、遂にバチスタは、国外に逃亡し、カストロはハバナに凱旋した。ここに、キューバ革命が成就したのである。

政権を奪取したカストロは、どんな政策を行なったのか。

農地の国有化を行なった。地主から土地を取り上げて、工業、商業の多くも国有化した。仕事の無い民衆を救うためであった。結果的にこのことが、米国の企業をキューバから追い出すことになった。また、カストロは、今までのキューバの指導者と違って、アメリカの言うことに従順な指導者ではなかった。このことがアメリカを刺激した。アメリカは、キューバからの砂糖輸入を全面的に禁止した。産業のほとんどを砂糖に頼るキューバとしては、全砂糖生産量の65%を、アメリカが買ってくれないということは、キューバには大打撃であった。

ところが、そこに思わぬ救世主の国が現れるのである。

救世主の国とはどこか。

⇒ソ連である。冷戦の授業であるから、そこから類推すれば、答えはでてくるであろう。

もしあなたがカストロの立場であったならば、ソ連の援助を受け入れますか？

⇒この発問だけでは難しいので、補足として次の条件を提示して考えさせる。

受け入れた場合のメリット：アメリカの侵攻から守ってもらえる。

経済援助がもらえる。

デメリット：ソ連に従属する恐れ。

西側との完全対立

受け入れない場合のメリット：真の独立が達成される。

デメリット：アメリカの侵攻を食い止められないかもしれない。

では、カストロは実際どうしたか？援助を受け入れたのである。

ソ連は、アメリカが買うはずであった砂糖を肩代わりしてくれた。キューバは、急速にソ連に接近した。またカストロは、この革命が「社会主義革命である。」と宣言した。これらのことは、アメリカをカストロ打倒に向かわせた。アメリカは、どんなことをおこなったのか？爆撃機によるキューバ空撃。カストロの暗殺計画（毒殺、マフィアによるカストロ殺害等々。）

これら、アメリカの行為は、巷では何と言われるだろう。

⇒テロである。そして、CIAによる亡命キューバ人を使った政権奪取が計画された。

1961年 ビックス湾事件（ヒロン湾の戦い）：アメリカは、亡命キューバ人を使って、キューバ侵攻を企てたが失敗し、首謀者がキューバ政府に捕らえられた。これらの出来事は、いつの日かアメリカがカストロを殺害して、キューバに再びアメリカの意のままになる政権を作るだろう。そうさないためには……。

②キューバ危機（危機の13間）

キューバ危機の発端

10月14日（日）、キューバ上空の偵察を行っていたU2型偵察機が、建設中のミサイル基地を発見した。15日（月）、U2型偵察機の撮影した写真に準中距離弾道ミサイル（MRBM）

の発射施設が写っていた。この基地が完成するとワシントンからダラスに至る地域が射程内に入るという。

10月16日(火)(危機1日目)

ケネディ大統領に事実が伝えられ、ケネディはすぐさまエクソコム(=Excel:国家安全保障会議執行委員会)を招集した。主なメンバーは、以下のとおりである。

ジョン・F・ケネディ大統領、ロバート・F・ケネディ司法長官、ディーン・ラスク国務長官、ロバート・マクナマラ国防長官、ケネス・オノデル大統領特別補佐官、ダグラス・ディロン財務長官、セオドア・ソレンセン特別顧問、マクジョージ・バンディ特別補佐官、ジョージ・ポール国務次官、ポール・ニッツ国防次官補、マックスウェル・テイラー統合参謀本部長、ジョーン・マコーンCIA長官、アレクシス・ジョンソン国務次官代理、リュウエリン・トンプソン国務省顧問、リンドン・ジョンソン副大統領、アンドレイ・スチブソン国連大使

まずここで、

生徒にエクソコムで出された選択肢を全て提示して、グループに分かれ、討論、発表させる。

以下、この会議の中で、以下の6つの対応策が考えられた。

- | | |
|----------------|--------------|
| ①何もしない。 | ④海上封鎖 |
| ②ソ連に外交的圧力を加える。 | ⑤空爆でミサイルのみ攻撃 |
| ③カストロとソ連を切り離す。 | ⑥キューバに侵攻 |

この6つの対応策のうち、あなたがケネディ大統領の立場ならどれを選択するかを考えさせる。その場合、今までの冷戦の授業を踏まえた上での条件(制約)を考慮に入れながら選択させる。

条件1 米ソとも資本主義国、社会主義国の代表であり、超大国としてのメンツ、同盟国への配慮、世界への影響力が甚大であること。そこから敵対国に対して、弱みは見せられない面があること。

条件2 米ソが直接戦ったら、エスカレートしていったら、最悪の場合、核戦争→人類の滅亡の可能性があること。

これをチックン・ゲームの一種として、若干単純化して提示する。この場合、ケネディ大統領の目的は、ソ連と戦争を行わずキューバにあるソ連のミサイル基地を撤去させることである。生徒に言う。「あなたの決定に、人類存亡がかかっているのだ。」

段取りとしては、

- i. 生徒、個々に質問して、6つの対応策から選択させ、その根拠を問う。
別の生徒にその根拠の欠点を述べさせ、討論にもっていく。
- ii. グループを作らせ、それを“ミニエクソコム”として各グループで話し合わせ、決定した対応策を発表させる。当然、その根拠を聞く。

各グループで発表させた後、他のグループの対応策について意見、感想を出させる。そうやって、一通り討論させた後、もう一度今までの討論を踏まえて、各グループで話し合わせ、各グループの最終決定を発表させる。

実際の授業では、どんな意見が出されたか。工業高校で実践したが、特徴的なことは、学科によって選択に偏りがあったことである。電気科の生徒は、どちらかというとゲームやアニメが好きな

生徒が多く、内向的で②と③を選択するグループが多かった。機械科の生徒は電気科と傾向は似ていたが、血の気の多いタイプもいて、⑤と⑥を選択するグループも見受けられた。②と③を選んだグループの根拠は、提示された二つの条件からこれが無難だろうという意見が多かった。一方、⑤と⑥を選択したグループは、根拠に対して少し遠慮がちであった。

そして意見発表の後、次のように言う。「では、実際のエクソコムは、ケネディ大統領は、どういう決定をくださったのか？その経過を細かく見ていきましょう」。今度は、実際の流れの中で、考え、判断させるのである。

この会議で、まず外交的方策をとるかが議論された。しかし、外交的方策を強く支持する者がいなかった。なぜ、外交的方策を支持するものが少なかったのか説明をする。例えば、この時点で、ソ連がキューバへの核ミサイル持ち込みを認めないであろうこと。アメリカとキューバの関係が悪化していたことなど。

次に外交的方策を採らない場合が話し合われた。その場合の選択肢は、以下の通りであった。

選択1 キューバ攻撃：さらに以下の選択肢に分かれる。

- ①建設中のミサイル基地のみ攻撃
- ②全面的空爆
- ③直接侵攻

選択2 海上封鎖

攻撃を主張：統合参謀本部（軍部）

事前通告なしの全面的空爆

理由：①事前通告を行えば、相手側に反撃の準備やカムフラージュの猶予を与える。

- ②ミサイル基地のみ攻撃しても結局は、キューバの全軍事施設を対象にしなければならなくなり、全面的空爆が必要になる。

海上封鎖を主張：マクナマラ国防長官

理由：限定的な圧力で、しかもわれわれに事態をコントロールできる余地を残せること。

これに対して、統合参謀本部反対

理由：キューバ周辺の封鎖の報復として、ソ連はベルリン封鎖を行ってくる。

この選択から、いわゆる交戦に慎重な背広組と積極的な軍部に分かれていることに生徒は気づいていった。

この二つの主張に対して、あなたはどちらに賛成しますか。

特に正解を求めるわけではない。必ず根拠は聞く。生徒の意見は、慎重派に流れていったが、次に見るようなケネディ大統領がもっと広い視野からこの問題を考えていたことに驚く。では、最高責任者であるケネディ大統領はどうしたか。即答を避けたのである。その理由は、以下の3つであった。

- ①奇襲をかけることがアメリカの今までの伝統に沿ったやり方か。
- ②アメリカ本土やベルリンへのソ連の報復。
- ③NATO 諸国やラテン・アメリカ諸国などの同盟国に与える影響。

以上のことを考慮すると、簡単に決断できなかったのである。

10月17日(水) (危機2日目)

統合参謀本部：空爆を強く主張。「報復される前に全てを叩くことである」。その理由は、

- ①もし何もしなければ、ソ連はアメリカを完全に無能力だと考えて、ベルリンその他で動き始めるだろう。その時ではもう遅い。
- ②海上封鎖は期待できない。武力攻撃が絶対必要だ。こちらが強く出れば、逆にソ連は何もしてこない。

ケネディ大統領は「キューバでやってこなくてもベルリンではやってくる」として反対した。

10月18日(木) (危機3日目)

ケネディ・グロムイコ(ソ連外相)会談。グロムイコ、キューバへのミサイル持ち込みを否定。

10月19日(金) (危機4日目)

ここで、生徒に以下の資料を読ませる。

ロバート・ケネディ司法長官の回想(1)

翌朝、われわれは国務省で会合したが、再び鋭い意見の対立が起こった。緊張し、何時間も眠らずに過ごしたことが響きはじめていたのである。しかし、こうした人間の弱点—短気や怒りの爆発—が現れたことは、何年もたった後でさえ、よく理解できる。われわれ一人一人が、全人類の将来に影響する勧告を作成するよう要求されていたのである。その勧告は、もし間違っていて、もし受諾されたら、人類の破滅を意味するほどのものであった。この種の重圧は、人間に奇妙な効果を及ぼす。才気にあふれ、自信に満ち、円熟し、経験豊かな人々さえ例外ではない。ある人々はこういう重圧のもとで、それまで自分自身すら全く気がつかない特徴や強さを発揮する。一方、他の人々にとっては重圧はあまりにも圧倒的に過ぎるのである。

空軍参謀総長ルメイ、大統領に空爆を強く迫る。「ベルリンへの空爆についても反撃すればよい」。

ケネディ大統領、軍部の強引な主張に辟易しながらも即答を避ける。

10月20日(土) (危機5日目)

アンドレイ・スチブソン国連大使：ソ連がキューバからミサイルを引揚げるなら、アメリカもトルコとイタリアからミサイルを引揚げるという交換条件をソ連に提示する。この意見は、多くのスタッフから反発を招いた。「卑怯者！」と。ケネディ大統領は、この意見は拒否したが、トルコとイタリアのミサイルは以前から考慮に入れていた。なぜならば、トルコとイタリアのミサイルは旧式でいずれは撤去しようと考えていたからである。

それならば、なぜケネディ大統領は拒否したのか。

キューバで取引をしたら、ヨーロッパでのトルコとNATO諸国との信頼が失われるからである。ケネディ大統領が、この問題でキューバだけ考えていたのではないことを喚起させる問いである。ここで、導入で行ったベルリンの壁の授業が生きてくるのである。そして、ケネディ大統領は、ひとつの見解を述べた。海上封鎖を行い、その後ミサイル基地のみ空爆して破壊するというものである。

10月21日(日) (危機6日目)

ケネディ大統領は、空軍の司令官に「空爆でのミサイル除去は100%可能か」と尋ねた。

司令官は、「90%しか破壊できない」と答えた。そこで、ケネディは、「100%の確証が得られない

のであれば、危険を犯してまで空爆をする必要はない」と伝えた。こうして、ケネディ大統領は、最終的に海上封鎖を決断した。

この選択が、生徒が選択した方法と違って、他の選択肢も吟味した上での消去法という選択方法だということを強調した。このことよって、生徒に他の選択肢を十分に吟味することによる必要性が認識できるとともに、傍観者ではない、当事者意識を持った意思決定がどのように行われるかの一例を深く認識できたのではないかと考える。

10月22日(月)(危機7日目)

午後7時、ケネディ大統領は、緊急テレビ演説を行った。

アメリカと特殊な歴史的關係をもつことで知られている地域に共産主義者が、秘密裏に、素早く特別のミサイル基地を建設しているのは、……現状を故意かつ不当に変更せんとする挑戦でありアメリカはこれを受け入れることはできません。……従って我々の確固たる目的は、これらのミサイルがアメリカあるいは他のいかなる国に対しても使用されることを防止し、西半球からの撤退ないし排除を確保することでなければなりません。この目的のためこれ以上攻撃兵器がキューバに運搬されるのを防止するためにキューバの封鎖を命じました。

この演説を聞いたソ連の最高指導者フルシチョフは激怒した。フルシチョフは「封鎖など無視して突破せよ」などと口走った。なぜフルシチョフは、キューバにミサイルを持ち込んだのか。理由は、アメリカのキューバ侵攻を阻止するためアメリカとのミサイル均衡を五分五分に持っていくことを意図していた。加えて、若いケネディを多少軽く見ていたことが挙げられる。こうしてにわかに現実味を帯びた「核戦争」の恐怖に全米がパニックに。学校では核爆発に備えて避難訓練を開始。核シェルターの建設も相次いだ。アメリカは、不測の事態にも備えて、戦闘準備に入った。

10月23日(火)(危機8日目)

ラスク国務長官は、朝、目を覚ました時、こうつぶやいた。「あー、まだここにこうして生きている。…」ケネディ演説後、フルシチョフがすぐ核で反撃してくると思ったのだ。

しかしこの演説がキューバ及びソ連に伝わると、カストロは、最高警戒態勢を発動し、フルシチョフは核戦争の準備に入った。

10月24日(水)(危機9日目)

封鎖作戦が発動された。この作戦の真の目的は、米ソともキューバで戦争を望んでいないだろうという推測からとにかくどちらかの打った手が“安全”“誇り”“メンツ”などの理由で相手側の反発を引き起こし、それがまた反発を呼んでエスカレートしていき、遂には核戦争というシナリオを何としてでも避けることであつた。具体的には、封鎖を宣言してからソ連に考える時間を与えることが当面の目的であつた。封鎖線を当初キューバ東端800マイルに設定した。これは、空軍からの戦略技術上取られたものであつた。しかしその後、ケネディ大統領は、ソ連に考える時間を与えるため空軍の反発に抗して、封鎖線を500マイルに縮めた。

それでもソ連船舶25隻が依然として進路を変えようとせず、キューバに近づいていた。“その時”が迫っていた。情勢は今にも戦争に拡大しそうであつた。遂に、ソ連船2隻が封鎖線内にはいった。ケネディ大統領の手は顔まで上げられ、口をおおった。…表情はひきつり、両眼は苦悩のためほとんど灰色に見えた。ケネディ大統領「ソ連潜水艦との最初の交戦だけはなんとか避けられんか、その他のたいていのことなら我慢するが」。マクナマラ国防長官「ノー、わが戦艦に及ぶ危険

が多すぎます。他に方法はあります。各長官には紛争を避けよと訓令はしてありますが、これはわれわれが覚悟せねばならぬことであり、予期すべきことです。いよいよ最後の腹をくくる時です」。

この場面は、キューバ危機の一番の山場である。このシーンをビデオ「THIRTEEN DAYS」から抜粋して生徒に見せる。そうやって、臨場感を持たせた後、以下の資料を読ませる。

ロバート・ケネディ司法長官の回想（２）

降り口のない絶望の端に、われわれみんなが立たされている感じであった。今度の場合、決断の瞬間は「いま」であり、来週ではなかった。あすまで待って「もう一度集まって決める」わけにも、8時間待って「フルシチョフにもう一つメッセージを送ろう。そうすれば恐らく彼もわかってくれるだろう」というわけにもいかない。だめ、どれも不可能である。…最後の決定は数分以内にくだされようとしているのだ。ケネディ大統領が始めたことだが、事態はもはや彼にも制御できないのであった。彼はただ待たねばならない。…閣議室では、一分一分が、ゆっくり刻まれて過ぎた。…われわれに何ができるというのだろう。

ここが、この授業のひとつのクライマックスにあたる。この資料の意義は、究極の決断とはどんなものであり、またそれは、自らが重い責任を担うのだということを生徒に認識してもらうことである。さらに人間というものが、ある状況に置かれた時、そこから逃れられない場合もあるということを生徒に知ってもらいたかった。その状況から逃れられないと知ったとき、その状況に立ち向かうか、または委ねるしかないことがあるのである。

その時、10時25分であった一ソ連船が停泊、もしくはUターンを始めたという連絡が入った。ケネディ大統領は、「何も手出しをせず、ソ連船にUターンする機会を与えよ」と命じた。この時、会議のスタッフは、だれもが違う人間になってしまったかのようだったという。会議は、回り始めた。

7. おわりに

以上の教材開発した授業を学生に体験してもらい、その後、意見、感想を求めた。学生たちに自主教材を作成する手法のみならず、その楽しさを学んでもらい、将来、自主教材が作成できる力量を身につけてもらいたいためである。その基本は、本を読むことである。最近の、とかく方法論に傾きがちな傾向に対して、人文・社会科学の教養書や専門書を読んでもらいたいという願いを込めている。

(注)

- (1) 地域経営コース、公共政策コース、環境社会コース、教育文化コースである。
- (2) その後、地理学と地理教育、歴史学と歴史教育と続く。
- (3) パーンステイン『〈教育〉の社会学理論象徴統制、〈教育〉(ペタゴジー)の言説、アイデンティティ』(法政大学出版局、2000年) pp. 84-86.
- (4) 取り上げた教科書は、『詳説世界史B』(山川出版、2012年)、『高等学校現代社会』(第一学習社、2016年)

(5) 拙著『学校における平和教育の思想と実践』（学術出版社、2011年）

(6) 紙幅の関係でその一部を紹介する。詳しくは、上記、拙著を参考にいただきたい。



「私と都倫研」—私を支えた問題意識—

都留文科大学 西尾 理

1. はじめに

都倫研に参加して、33年になる。入都の年から今に至るまで、ずっと都倫研の会員であり続けた。思い出は尽きないが、ここでは、私が追及してきたテーマと都倫研の関わりを中心に振り返っていきたいと思う。

2. 都立高校に採用

2年の浪人、3年の臨時教員や非常勤講師（神奈川県立横須賀大津高校）を経て採用されたので27歳になっていた。この頃には、教材づくりや授業方法の研究に関心をもっていた。斎藤喜博の『教育学のすすめ』を読んで、斎藤喜博に憧れをもっていた。

大学では、国際関係論と政治学を学び、「政治・経済」で入都したにもかかわらず、都倫研に入ったきっかけは、たまたま例会のお知らせが回ってきて、例会の曜日が私の研修日（懐かしい!）と同じ曜日であったからである。参加した例会で、高校の時、倫理を習った永上先生がいらっやっていたこと、発表者が水谷先生であったことを覚えている。

当時、都倫研には分科会というのがあって、少人数で忌憚のない意見を言える雰囲気勉強になり、好きであった。ただし、主流の倫理・哲学ではなく、もっぱら「現代社会」の政治・経済分野の内容に関わるものであった。最初に発表したのもこの分科会で、「じゃばゆきさん物語」という授業実践であった。紀要にも掲載させていただいた。またその後、別のテーマで全倫研でも発表させていただいた。

3. 代々木高校（3部制）での経験と疑問に思い、考えてきたこと。

最初に、勤務した高校が現在のチャレンジ・スクールの原型のような学校で、午前、午後、夜間を持つ定時制高校であった。多様な生徒がいる中で、日々、教育に関して考えさせられた。特にこの時代は、学校が管理教育だとして批判されていた。朝日新聞やフーコーの理論などに便乗して学校教育を批判する進歩的知識人、それに同調して生徒の主体性を主張するいわゆる“進歩派教育”が学校にゴロゴロいた。そのおかげで、朝日やフーコー、そして主体性という言葉が嫌いになった。フーコーに関してだけは、フーコーの名を借りた進歩的知識人や教育学者は無視して、読んできゃ良かったと後悔しているが。

この管理教育と子どもの主体性との狭間で生じてきた疑問は、次の通りであった。「学校教育において、ほんとうに生徒はみずから学ぶのか。進歩的知識人や教育学者はそれを主張し、学校教育や教師の努力不足や意識の低さを批判するが、それができないのは、その言説や理論自体が間違っているからではないのか」というものである。この問題意識は今も続いている。この問題意識から

嫌いなデューイを読んできた。都倫研の分科会で「学級性の陥穽—進歩派教師批判—」というテーマで発表させていただいたこともある。

その後、様々な研究会に参加した後、都倫研と谷川彰英筑波大学教授が主催する連続セミナー“授業を創る”に絞って参加するようになった。授業研究と上記の問題意識を両輪として自分なりの探求を進めてきた。

3. 小平西高校時代

都倫研では、研究部長を仰せつかった。発表や公開授業も行い、紀要にも掲載してもらった。その後、事務局長への要請があった。寝耳に水であった。都倫研はやはり、倫理・哲学が主流で、政治・経済を主としてきたいわゆる“傍流”がやるものではないと思っていたからである。気ままに参加する幸せを享受していくものだと思っていた。断り切れず、引き受けたのだが、仕事と私生活上で行き詰って、東京都の派遣研修に申請したところ、思いがけず合格し、上越教育大学大学院に行くことになった。2年任期の事務局長は、1年しか担えず、みなさんに迷惑をかけることになった。当時、会長であった青山高校の校長、海野先生のところに謝罪に出向いた。上越教育大学大学院では、総合学習と平和教育の研究を行った。

4. 六郷工科高校（デュアル・システム科）時代

2年後、現場に戻って驚いた。職場環境が激変していたからである。デュアル・システム科の仕組みの余りの杜撰さに翻弄された。これでも公教育かと思ったぐらいである。そのため、5か月の休職に追い込まれた。その時の問題意識が「学校教育において出来ることと出来ないことを考えること」であった。この問題意識は、代々木高校時代の問題意識と底流において共通している。理想を追うばかりで、結果的に現場教員にできないことをやらせているのではないかということである。

職場環境だけではなく、都倫研も予算がつかず、規模を縮小していた。都倫研の研究会の帰りであったか、新宿の喫茶店で新井明先生に今後、自分はどう教員生活を続けていくかを相談した。管理職になる考えはなく、新井先生の経済教育のように、自分も何か核となる専門を持って教員生活を送っていこうという結論に達した。その時に考えたのが、政治教育であった。それから、ぼつぼつと政治教育関連の書物や論文等を探して読み始めた。

そうしたところ、大学院でお世話になった和井田清司先生から博士課程（兵庫教育大学連合大学院）へのお誘いを受けた。現職教員のための博士課程だということ、研究会が衰退していく中で研究会を学会に乗り換えて自らの探求を行っていこうと考え、入学を決意した。博論は、修士論文を生かすということになり、平和教育をテーマとして研究することになった。

5. 小金井工業時代

普通に業務をこなしながらの講義への出席、博論執筆は大変であったが、何とか5年で書き上げることができた。その間、哲学の素養の必要性を痛感することになった。例えば、某学会でユネスコの宣言の中で「寛容」という言葉が頻繁に出てくる。そうすると、「寛容」は重要だと主張される。では、「寛容」とは何かと質問すると答えられない。また別の某学会で、米国のシティズンシ

ップ教育の紹介の中でしきりに社会正義 (social justice) という言葉が出てくる。周りも頷いている。私だけわからないのかと思い、「社会正義とは何ですか?」と聞くと誰も答えられない。そういう時に教育学系の人がよくいうセリフ「本質的な質問ですね」と返されるが、その何かに明確に答えたためしがない。これらの言葉が西洋哲学や思想から出ているのは明白である。しかしその源流を知らずして研究したり、発表することに不信感を抱いてきた。倫理や哲学をしっかり学ばなければならないと思い始めた。

長く都倫研に居て情けない話ではあるが、事実で、倫理や哲学に俄然、興味を持ちだしたのはこの頃であり、50歳になってからである。申し訳ない。

6. 国分寺高校時代

博士課程終了した年度に小金井工業が廃校となった。国分寺高校に異動となった。初めての進学校でしかも倫理担当である。突貫工事で倫理の勉強を猛然と始めた。教科書、指導書、受験参考書、大学の哲学のテキスト、教養書と読み進め、授業プリントを作成して授業に臨んだ。さらに教科書に掲載されている思想家の著作を片っ端から読んでいった。都倫研で公開授業も行った。

その際、自らの問題意識の探求も意識して行った。その過程で気づいたことは、欧米の教育学を日本に導入することでさえ、風土、文化、教育環境が違うのに、その依って立つ西洋哲学、倫理、思想に対して余りにも無頓着なのではないかということであった。

教育の学会での違和感、なかなか学会誌に投稿論文も掲載されないことから、この30年以上、経験したり、考えたり、探求してきたことが大学で通用するのか試みてみたいと思うようになった。ただその可能性は薄い。ならば博論の出版で、本の出し方が分かったので、様々な機会を利用して授業実践集や教育論考（その共通テーマは「教育学の日本の学校教育への導入に関する批判的検討」である。）を書き、それをまとめて本にして世に問うていこうと考えるようになった。

7. 国際高校時代

国際高校に異動して、教えるのは国際地理や国際関係となり、グローバル教育やIB教育について学んだ。しかし倫理や哲学への興味は募り、せっせと倫理や哲学の本を読んでいた。

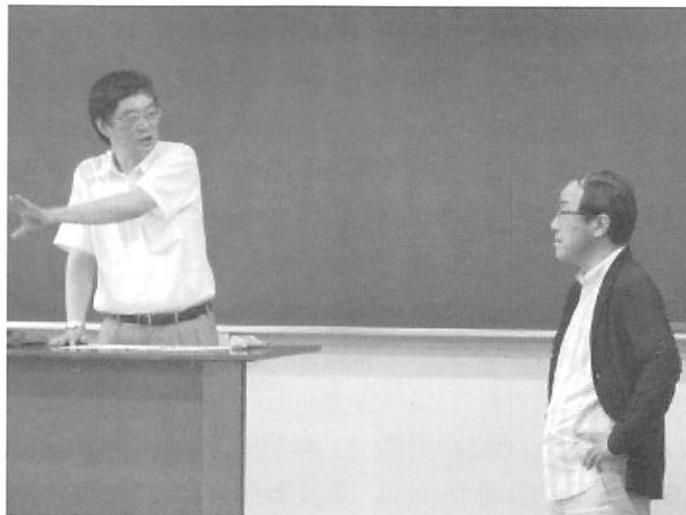
20歳の頃から読書に目覚め、平均100冊ぐらい読む。昔は文学も読んでいたが、今は、仕事にも関係する教育・心理学系と人文・社会科学系の書物がほとんどである（後は、趣味のクラシック音楽やプロレスの本）。気に入った著作の本はあらかじめ読んでしまう。例えば、教育系だと斎藤喜博、諏訪哲二。心理（精神医学）系だとフロム、エリクソン、レイン。人文・社会科学系だと木田元、ウォーラーSTEINなど。最近では哲学で、ハイデガー、中世哲学者の八木雄二、また社会学のブルデューなどをせっせと読んでいる。特にブルデューは、今でいう学力格差の問題を環境から捉えようとする視点に関心があり、25年ほど前に『再生産』を読んだりしていたが、『国家貴族』に打ちのめされて翻訳されているものは全部読もうと決めた。

8. 都留文科大学時代

3年前、思いがけず、都留文科大学が私を引き取ってくれることになった。上記、6.の機会を与えてくれた都留文科大学に感謝している。ただ出版して世に出すことは継続して行っていく。残

された時間が少なくなっているが、学校現場のためになる実践や研究を行っていく所存である。最後に斎藤喜博研究ができたというのが夢である。そのためにも倫理、哲学の勉強を継続してやっていきたいと思う。

という訳で、区切りの年ではありますが、都倫研のみなさま、もうしばらく付き合ってください。



身近な題材から合意形成を考える授業実践

東京都立駒場高等学校 外側 淳久

はじめに

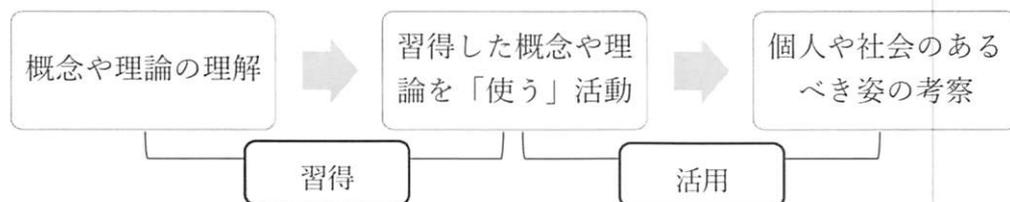
新学習指導要領が発表となり、「公共」の目的とすることや内容が明らかになった。「倫理」の教員として、いかにして新科目と向き合うかをこれまで考察してきたが、新学習指導要領上の「公共」の目標にある、「公共的な空間」や「合意形成」といった概念はこれまで、多くの先哲が思索を深めてきた部分である。だからこそ、政治や合意形成をキーワードに単元を構想し、「倫理」という科目の要素を踏まえた上での「公共」的な学習内容を構築してみた。



1. 「公共」との関連

「公共」の学習指導要領の目標には、「現代の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解する」とある。また、「事実を基に多面的・多角的に考察し攻勢に判断する力や、合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う」ともある。さらに、それらの学習活動の中で、「見方・考え方」を働かせることも示されている。この「見方・考え方」は科目ごとに存在し、公共は「人間と社会の在り方について」、倫理は「人間としての在り方生き方について」、政治経済は「社会の在り方について」とされた。このことから、「人間としての在り方（生き方）」の指導の場面として公共及び倫理が想定されていることは間違いない。つまり、授業を通じて先哲の思想を理解し、生徒にとって身近な話題の中にある課題に対してそれらを活用し、深い理解へとつなげながら、最終的には現代の諸課題や「私自身」の生き方を考察する学習が求められている。

これらのことを踏まえると、下図のような学習過程が想定される。



「概念や理論の理解」においては、講義形式の他に教科書の文章や資料を読み解く作業が想定される。「習得した概念や理論を『使う』活動」においては、普段の学校生活や身近な社会問題等をより生徒が構想しやすいテーマを題材に、「考える」作業が必要であり、そのやり方としては、個人での論述やそれを基にしたペアワークやグループワークなどの対話が有効である。そして、「個人や社会のあるべき姿の考察」の場面では、前段階の対話で獲得した「他者の視点」等も踏まえながら、改めて「私」はどう考えるのかを考察し、論述する活動が必要である（論述した内容をまたワーク等で共

有しても良い)。

私の授業構成は基本的にはこうした流れに沿って構想しており、1時間授業の中でこの学習過程が完結することもあれば、単元の中で実現することもある。本単元では、現代の政治思想として、ハーバーマスをとり上げ、合意形成のあり方を考察する。

2. 単元の構成

(1) 単元の設定の経緯

「公共」の目標である「合意形成」というキーワードを元に、近現代の政治哲学を通史的に学習し、国家のあり方、そしてそこに暮らす人間の在り方を探求していく単元を構想した。

【単元構成】

時間	学習活動
【基軸となる問い】先哲の思想を基に、より良い合意形成の方法を考察しよう	
第1時	<u>【問い】政治や権力とは何か</u> ・意見の相違を乗り越えるグループワークを通じて、対立を解消するための決め方にはどのようなものがあるのか考察する。
第2時	<u>【問い】ホッブズ、ロック、ルソーならどのように意思決定のアドバイスをするか</u> ・ホッブズ、ロック、ルソーの3人の社会契約説に触れ、その思想の相違やその背景について理解する。 ・日常生活上の場面を想定し、ホッブズ、ロック、ルソーならどのように意思決定するか考察する。
第3時	<u>【問い】多数決は「皆が幸せ」な決め方なのか</u> ・功利主義の考え方に関して、ベンサムとミルの思想の相違に関して理解する ・「多数者の専制」にならないためには何が必要なのか、考察する。
第4時 (本)	<u>【問い】対話をしながら部活動のルールを考えよう</u> ・「ルール」の根拠(制定の動機)を交換する部活動のルール決め活動を行う。 ・ハーバーマスの思想に基づいて合意を形成し、その方法について意見をまとめる。
第5時	<u>【問い】より良い合意形成の方法とは何か</u> ・ロールズ、ノージックなどの思想を踏まえた上で、これまで考察してきた合意形成の在り方から、現代社会の主権者として、自分自身の考えるより良い合意形成の在り方を考察し、発表する。

本時の授業では、「対話的理性」の重要性を述べたハーバーマスの思想の学習の中で対話的活動を実践した。

(2) 勤務校の実態と授業スタイルとの関わり

現勤務校は全日制普通科であり、本事例は1年次必修の「倫理」での実践となる。部活動加入率はほぼ100%であり、本時のテーマである「部活動のルール決め」は生徒たちにとっては非常に身近な話題である。こうした、より身近な話題から、先哲の思想の知識・理解に結び付け、そうして身に

着けた概念や理論を「生きて働く知識」として活用する形で、現代社会における諸課題についても課題意識をもって考察させるよう工夫している。

3. 授業の展開

(1) 本時の目標、ねらい

- 部活動のルールを決める活動を通じて、普段自分たちが守っている「ルール」の根拠（制定の動機）を考察する。
- ハーバーマスの思想に基づいて、理由の交換を行いながら合意形成することで理解を深めると同時に、対話的な合意形成の方法に関して自分の意見をまとめ、表現する。

※留意点として、ハーバーマスが想定した対話が「正答に至るための知恵の交換」という側面のみならず、「理由や動機の交換」という側面も持つことを踏まえて考察させる。

(2) 本時の展開

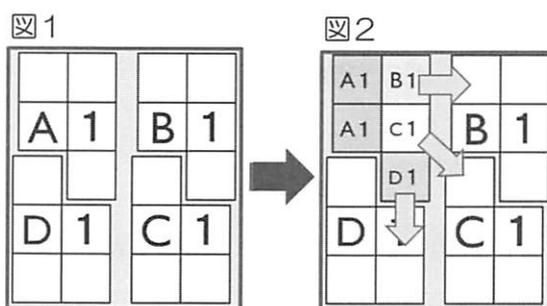
時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準 (評価方法)
導入 10分	5分間プレゼンテーション 発表チームプレゼンテーションを聞き、評価する。	テーマ設定に関しては生徒の選択に任せ、プレゼンテーション終了後に、「発表の仕方」に関して講評を行う	
【問い】対話をしながら部活動のルールを考えよう			
展開 ① 10分	<p>【グループワーク】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・5人一組のグループを作り、ミッションシートとワークシートを確認しながら、活動内容を把握する。 ・ジグソー学習の要領で、グループのメンバーを入れ替えた上で、部活動のルールを構想する。(5分) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ICTを用いながら、活動内容の伝達やグループの形成が円滑に進むように心がける。 ・議論をする際の心がけを明示するとともに、机間巡視しながら議論が停滞しないよう補助する 	
展開 ② 20分	<ul style="list-style-type: none"> ・元のグループに戻り、ハーバーマスの思想を確認し、後半の対話に向けた作戦会議をグループで行う(5分) ・再び入れ替えたグループを作成し、「妥結」に向けた対話を行う。(7分) ・決定したルールを確認し、元のグループに戻り点数 	<ul style="list-style-type: none"> ・補助プリントやICTを活用しながら、本時の対話における留意点や先哲の思想を明確にし、次の対話において「理由の交換」が適切に行われるよう留意する ・単なるポイントを取るための利害の主張にならないように、机間巡視しながら妥結に向けた適切な声掛けを心がける。 ・ワークシートに計算式等を書き、計算等に時間がかからないように工夫する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対話的な活動に積極的に参加し、合意形成しようとしている。 <p>(ワークシートの記入)</p>

	の確認を行う。		
まとめ 10分	・ハーバーマスの思想を確認したうえで、対話的な合意形成に関して考察し、自分の意見をまとめる。	・生徒の考察を発表させる際に、出来る限り多面的な意見に触れられるよう工夫する。	・合意形成における対話の在り方について考察している。 (ワークシートの記入)

(3) 展開の詳細

展開①

- ①5人一組のグループを作り、A～Dに分ける。(図1)
- ②グループごとにミッションシート(下記参照)とワークシートを確認しながら、活動内容を把握する。
- ③自チームに2名、他チームに1名ずつ派遣し、集まったメンバーで架空の部活動を発足するとし、ルール決めをする。(図2)



(ミッションシート 例)

<p>ミッションシート① A</p> <p>あなたは、【部活ガチ勢】です</p> <p>①週6(月火水木金土など)で活動</p> <p>②先輩、先生、コーチには立ち止まって挨拶</p> <p>③朝練は必須。朝7時集合。</p> <p>を部則にしたいと思っています。</p> <p>上記部則が1つ採用されるごとに5ポイント</p>	<p>ミッションシート① B</p> <p>あなたは、【文武両道でいきたい派】です</p> <p>①月火木金 の週4で活動</p> <p>②先輩、先生、コーチに会ったら必ず挨拶</p> <p>③考査で1人でも赤点をとったら全員1週間部活停止</p> <p>を部則にしたいと思っています。</p> <p>上記部則が1つ採用されるごとに5ポイント</p>
<p>ミッションシート① C</p> <p>あなたは、【皆で仲良くやっていきたい派】です</p> <p>①週2(月木など)で活動</p> <p>②昼は皆で集まってお昼を食べる</p> <p>③試合の時は行ける人は応援に行く</p> <p>を部則にしたいと思っています。</p> <p>上記部則が1つ採用されるごとに5ポイント</p>	<p>ミッションシート① D</p> <p>あなたは、【部則不要派】です</p> <p>○部則は一切必要ない、という立場です。</p> <p>持ちポイントは15ポイントです</p> <p>ただし、部則が1つ採用されるごとに-5ポイントです。</p> <p>※Dチームのみ、活動日数を部則にはカウントしません</p> <p>※持ちポイントがあるのは、Dチームだけです</p>

図3

展開②

- ①1度話し合いをやめ元のグループに戻り、ハーバーマスの思想の概念的な理解をする
- ②①で獲得した見方・考え方をを用いて、後半の話し合いに向けてどのような作戦で行くのか、新たに提示されたミッションシート(図3)を元に考える作戦

<p>ミッションシート② A～D</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「理由や根拠を交換する」対話を心がけて相手を説得しよう。(どうしてその部則が必要・不要なのか) ・ミッションシート①に記載の部則の内容が、一部変更して採用された場合にも3ポイント入ることとする(※チームDは一部変更の場合は-3ポイントと記載) <p>(対話相手の「根拠」に納得したり、合意できたりする場合には、部則を採用しよう)</p>

タイムをとる。

- ③再度、集まったA～Dのメンバーで「合意形成」を目指して、部則が必要な「理由」や「根拠」を明確にしながら議論を進め、決まった部則をワークシートに記入する。
- ④自チームに帰り、獲得した（チームDは失った）点数を確認し、それをグループで合算し、合計得点を計算する。

(ワークシート 例)

対話のテーマ	対話しながら部活動のルールを考えよう！！
--------	----------------------

《記録しよう》

決まった部則	獲得点数

合計 _____

《振り返ろう》

○対話したグループ内で一番輝いていた人を1人挙げるとしたら???

理由：

○以下の評価規準に当てはまて自分を評価した場合、どの評価になりますか。

	A (目標)	B	C
自分の意見を伝えたか	班員に自分の考えを理由や根拠を元に伝えることができる。	班員に自分の考えを伝えることができる。	自分の考えを伝えることが不十分である。

理由：

○合意できたルールと合意できなかったルールにはどのような違いがありましたか

○対話的な合意形成に関して、思ったこと・考えたことを書きましょう (良い点、問題点など)

(提示パワーポイント抜粋)

<p>合意形成について考えよう</p>	<p>グループに分かれよう！</p> <p>前(黒板)</p> <p>5人1組8班</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr><td></td><td>A1</td><td></td><td>B1</td><td></td><td>A2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>D1</td><td></td><td>C1</td><td></td><td>B2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>D2</td><td></td><td>C2</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <p>机をくっつけて待機</p> <p>代表者は自分たちの班の封筒を前に取りに来る(開けない)</p>		A1		B1		A2								D1		C1		B2									D2		C2								<p>グループに分かれよう！</p> <p>前(黒板)</p> <p>各班で2名は自班に残り、他3名は自班以外に移動する</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr><td></td><td>A1</td><td></td><td>B1</td><td></td><td>A2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>D1</td><td></td><td>C1</td><td></td><td>B2</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>D2</td><td></td><td>C2</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		A1		B1		A2								D1		C1		B2									D2		C2							
	A1		B1		A2																																																																					
	D1		C1		B2																																																																					
		D2		C2																																																																						
	A1		B1		A2																																																																					
	D1		C1		B2																																																																					
		D2		C2																																																																						
<p>グループに分かれよう！</p> <p>前(黒板)</p> <p>例：A1の場合</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr><td>A1</td><td>B1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>A1</td><td>C1</td><td>B1</td><td>A2</td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>D1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>C1</td><td>B2</td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>D2</td><td></td><td>C2</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	A1	B1					A1	C1	B1	A2				D1							C1	B2											D2		C2								<p>封筒を開けて確認しよう！</p> <p>《中身》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート(個人)5枚 ・ミッションシート①の封筒 ・ミッションシート②の封筒 	<p>①の封筒を開けて確認しよう！</p> <ul style="list-style-type: none"> ・皆さんは <u>バドミントン部</u> の部員です。 ・集まって【部則】を決めてもらいます ・その際、封筒の中に入っている役割等に沿って議論して下さい 																														
A1	B1																																																																									
A1	C1	B1	A2																																																																							
	D1																																																																									
		C1	B2																																																																							
		D2		C2																																																																						
<p>ワークの流れ</p> <p>ルール決め① 3分</p> <p>自班に戻って作戦会議 5分</p> <p>ルール決め② 7分</p>	<p><u>ある行為やルール</u></p> <p>⇒その「正しさ」を議論によって追求していく</p> <p>⇒そのためには、行為やルールの「理由」や「根拠」を明確にする必要がある</p>	<p>終了！！</p> <p>①ワークシートに決まった部則を記入してください</p> <p>②自分の獲得ポイントを計算し、合計してください。</p>																																																																								
<p>結果！！</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr><td>A1</td><td></td><td>A2</td><td></td></tr> <tr><td>B1</td><td></td><td>B2</td><td></td></tr> <tr><td>C1</td><td></td><td>C2</td><td></td></tr> <tr><td>D1</td><td></td><td>D2</td><td></td></tr> </table>	A1		A2		B1		B2		C1		C2		D1		D2		<p>最後に・・・</p> <p>暗黙の了解</p> <p>校内のルール</p> <p>既存の規範</p> <p>当たり前</p>																																																									
A1		A2																																																																								
B1		B2																																																																								
C1		C2																																																																								
D1		D2																																																																								

5. 授業を振り返って

ここで改めて、本時及び本単元の目標に立ち返ってみたい。私は「対話的な合意形成が素晴らしいものなのだ」と伝えたいわけではない。あくまで、本単元の最後に行う『「より良い合意形成とは何か」を先哲の思想を用いて考察させる』という目標に向けて、多数決や議会、対話といった様々な合意形成の方法の良い点・悪い点を比較検討させる活動させたいのである。つまり、「生徒自身が」より良いと考えるものを思考・判断するための情報収集の一環として本時の活動を位置付けているのである。

こうした授業構成は、従来の講義型の授業と比べて時間がかかってしまうことが難点だが、対話的な活動や論述は、長らく言われてきた「コンテンツベースからコンピテンシーベースへ」の実現にも寄与する。未曾有の社会を生き抜く生徒たちにとって必要なのは、知識理解だけでなく、自分自身で情報を収集し、それらを比較しながら思考し、判断する能力である。また、そうした活動を通じて活用された知識や概念はより深い理解へとつながり、「生きた知識」として蓄積されていくと考えている。

今後は倫理の中での実践を充実させつつ、他教科（「人間と社会」や家庭科）との連携をはかりながら、より自身の「生き方」について構想できる授業実践を行っていきたい。

参考文献

- ・ 橋本康弘『高校社会「公共」の授業を創る』明治図書出版 2018 年
- ・ Jeni Wilson, Lesley Wing Jan 著 吉田新一郎訳『増補版「考える力」はこうしてつける』新評論 2018 年
- ・ 斎藤純一『不平等を考える：政治理論入門』ちくま新書 2017 年
- ・ 中岡成文『増補 ハーバーマス——コミュニケーション的行為』ちくま学芸文庫 2018 年



ハーバーマスにおける公共と民主主義

早稲田大学政治経済学術院 教授 齋藤純一

公共性の4つのモデル

ハーバーマスは『公共性の構造転換』で、公共性の4つのモデルを取り上げました。



- (1) ギリシア的公共性 … 人々の「間」に形成される公共性 … 「ディスコース」
(hellenische Öffentlichkeit) 例：古代ギリシア
- (2) 示威的公共性 … 人々の「前」で展開される公共性 … 「スペクタクル」
(repräsentative Öffentlichkeit) 例：封建社会～絶対主義
- (3) 市民的公共性 … 人々の「間」に形成される公共性 … 「ディスコース」
(bürgerliche Öffentlichkeit) 例：18c ～ 19c 初期の市民社会
- (4) 操作的公共性 … 人々の「前」で展開される公共性 … 「スペクタクル」
(manipulierte Öffentlichkeit) 例：後期資本主義社会(19c 後半～)

(『新版 公共性の構造転換』細谷貞雄・山田正行訳、1994年、未来社より。)

ハーバーマスは、「ディスコース」と「スペクタクル」が交互に繰り返されており、同時代では「ディスコース」より「スペクタクル」が力を得ていると考えました。この、人と人の「間」ではなく、人々の「前」にシンボルが投下されるという現象に対して、ハーバーマスは「ディスコース」の空間を取り戻そうとしていた、と言えます。

また、ハーバーマスは、市民的公共性から示威的公共性に戻っている状況を「公共性の再封建化」と表現して、公共性という言葉の意味が変わっていると指摘しています。

上記のうち示威的公共性とは、人々の「前」で言語を媒介としてコミュニケーションをとるのではなく、人々の「前」にシンボルあるいは映像として、権力の在処や伝統などを、人々の前に見せつけるものです。

カントは『永遠平和のために』で、秘密裏に統治を行うこと、すなわち「統治の秘密」に対して、「公開性」の原理を突きつけました。そのような「批判的公開性」が、投票行動や消費行動を操作する、いわば「操作的公開性」に転じていることを、ハーバーマスは問題としています。

そして、公共性の脱政治化が進行しているとハーバーマスは指摘しています。それは、市民が雇用や社会保障などにばかり関心を寄せる、いわば市民のクライアント化(福祉国家への依存)が進行しているということです。

生活世界の脱植民地化と社会統合

ハーバーマスは、公共的な空間を、領土的な境界も主観的なコンテクストも超えた、意見交換・情報交換のネットワークと定義しました。

また、ハーバーマスは、社会の構図として、経済システムと行政システムが併存し、その下に生活世界が位置づけられると考えており、生活世界における対立を調整する媒体が言葉であり、経済システムにおける対立を調整する媒体が貨幣であり、行政システムは公権力を用いて行為を調整していると考えます。

その上で、ハーバーマスは、生活世界の実践が貨幣化、官僚制化していると指摘します。それは、生活世界が、貨幣メディアや権力メディアが物を言う世界となる、植民地化が進んでいるということです。そして、それに抗して、生活世界の脱植民地化の展望を図ります。その展望とは、生活世界の私的領域において問題が発見されれば、市民がアジェンダを形成し、議会で取り上げられるべき政策課題として提起することで、議会は法制化に努める、その法制化が成功すれば、行政システムが法の支配に基づいて政策として実行する、その結果として行政システムが経済システムをコントロールする、という構想です。

ハーバーマスが「複雑化した社会」という表現を用いるとき、この語句は二つの意味を持ちます。まず一つは、行為を調整するためのメディアが、貨幣やメディアや言語など、一つではなく複数ある、という意味です。もう一つは、世界観、価値観が多元的しているということです。そしてハーバーマスは、何らかの共通する価値観によって世界をまとめ上げることはできないと言います。

ちなみにハーバーマスは、法を制定する議会を、政治的公共性と経済・行政両システムの間位置づけられており、政治的公共性が発する規範的シグナルを両システムに伝えることができるものと考えています。この点においてハーバーマスは議会主義の立場にあり、議会主義の「再生」を目指しています。そして、公式の公共圏(政治システム)を議会が担い、非公式の公共圏(政治的公共圏)が自由な場として、さまざまな問題が発見・争点化し、議論が生まれることが期待できると考えています。

法の民主的正統化

(1) 法的妥当

法は、集合的拘束力を持ち、強制的に執行される規範であるという点で、事実性に関わると考えられます。その一方で、法は、市民が強制なしに受容しうる限り、妥当性に関わるとも考えられます。

また、ハーバーマスは、ロールズと同様に、権利を行使するということは他の市民に対して権力を行使することと理解しています。その意味において、一般市民も権力の強制に与していると言えます。

(2) 手続きによる正統化

強制的に実行される権力は、相応の正当性を持っていなければならないと考えられます。それでは、その源泉はどこにあるのか。ハーバーマスは、その源泉を、王権神授説や自然法に求めることはできないと考えて、実定法に求めます。そして、法の正当性は「合法性を通じた正統性」として現れなければならないと指摘します。

ここで注目すべきこととして、ハーバーマスは、多数意志に正統性の源泉を求めてはいないということが挙げられます。

「正統化の力をもつのは、理由づけの要求とそれを論議によって承認するためのルートを制定する手続きである」

(『事実性と妥当』、河上倫逸・耳野健二訳、2002-03年に未来社刊、下巻206ページより。)

法の「正統性」は、あくまで民主的な意見と意志形成の手続きに依存しているということであり、多数意志があれば何をやってもいいとは理解していないということです。この民主的手続きが討議的なもの、主張の正当化理由の検討を含むものであれば、その結果として制定される法には「合理性」(正しさ)が備わっているとみなすことができる、とハーバーマスは表現しています。

それでは、この場合の「合理性」(正しさ)とは何でしょうか。

(3) 正統性と正しさ(Richtigkeit)

「少数派は、中断された討議が継続され、つまり再開され、よりよい(と思える)理由を提示することによって自らが多数派になる可能性を民主的過程がのこしているかぎりでも多数派の意見を当面は自らの行動を拘束するものとして受容する。」

(『他者の受容—多文化社会の政治理論に関する研究』、(高野昌行訳、法政大学出版局、2004年)319ページより。)

ハーバーマスは、多数決にもとづく意志決定において敗者となる少数派に対して、その意思決定が少数派の意見を尊重しており、十分な議論を尽くしている限り、少数派がその決定が間違っていると考えたとしても、その決定のプロセスの「正統性」を承認すべきであると述べます。

しかし、それと同時にハーバーマスは、少数派は、その決定内容の「正しさ」を承認する必要はないとも述べます。ハーバーマスは、決定プロセスが適正であることの承認と、決定内容の正しさは別のものであると指摘しているのです。

もちろん、上記の引用に記されるところの、「少数派」が「よりよい(と思える)理由を提示することによって自らが多数派になる可能性」が見込めない場合もありますが、その場合の、「市民的不服従」によるアピールを、ハーバーマスは決して蔑ろにはしていないのです。

(4) 民主的な手続きのもつ価値

一般に民主的な手続きのもつ価値は、下記の通り、まず2つに大別されます。

(1) 非道具的(内在的)価値

民主的な手続きそのものに内在する諸価値です。下記の通り、さらに3つに分類されます。

- ①政治的平等(平等な者としての尊重)
- ②政治的自由(自律)
- ③自己実現 (参考: ネオ・アテナイ型の共和主義)

(2) 道具的価値

民主的な手続きが帰結としてもたらす諸価値です。

①正しい決定を導く傾向がある(認識的価値)

テクノクラシーよりもデモクラシーの方がさまざまな価値を共有できる、したがって中長期的に見れば、より正しい決定を導く見込みがあると、ということです。一部の専門性の高い人間が決めるよりも、多様性の中で決定を導く方がより正しいことが期待できるという意見は、ハーバーマス以外にも広く共有されています。

②市民の知識の向上や徳性の涵養をもたらす(教育的価値)

このことは、ジョン・スチュアート・ミルやジョン・デューイも指摘しています。

③市民自らが認める正統性が政治社会を安定化する(安定化の価値)

ここで特に問題となることは、(1) 非道具的(内在的)価値の、①政治的平等と、(2) 道具的価値の、①正しい決定を導く傾向がある(認識的価値)との関係です。この場合の「平等」と「認識的価値」を、どのように解釈するか、という問いです。

認識的な価値を高めるためであれば、平等という価値を損ねても構わない、という意見もあります。一般市民がさまざまな意見を持っているとは限らない、その中に修正を利かせづらいバイアスを見いだせる場合もある、そのバイアスが固定的であると正しい解を導くことはできないから、平等という価値を損ねても認識的な価値を高めるべき、という意見です。

ハーバーマスも、デモクラシーは結論として常に正しい解を導くとは限らないことを認めます。その上で、政治的平等を前提とした、正しさの理由の検討としての民主的な手続きこそ、結論の合理性の推定を可能とする点で、より高い認識的価値を持ちえると考えています。

(5) 理性と意志の媒介

「公共の討議は理性と意志を媒介する審級である」

(『事実性と妥当』、河上倫逸・耳野健二訳、2002-03年に未来社刊、下巻254-55ページより。)

ハーバーマスは、「理性」に対応するものとして「意見形成」を取り上げます。「意見」とは、その理由の検討を経て、決定内容の合理性(正しさ)が問われるものと考えられるからです。

それに対して「意志」は「意志形成」に対応するものと考えられており、市民の賛否の態度を表すものとされます。それは市民が自ら責任を取るということでもあります。為政者の責任は、その為

政者を選んだ有権者の責任でもあるという考え方も、それにあたります。

「理性」ではなく「意志」を重視する主意主義の典型として、カール・シュミットが取り上げられます。シュミットは、極端な話、拍手喝采が得られれば、デモクラシーは成立しているとみなしています。その一方で、シュンペーターやリップマンのような主知主義も取り上げられます。例えば、リップマンの公共哲学の概念は、「多数による暴政」から、基本的諸権利、立憲的な価値を守ることを重視します。

それらに対してハーバーマスは、主意主義にも主知主義にも傾かない、両者を媒介する民主的正統化のプロセスを追究しています。

討議的な意見 - 意志形成

(1) 討議(Diskurs)

現に妥当している規範の問い直しは日常の実践から出発します。家事の分担もその一例として取り上げられます。一昔前の日本であれば、「家事は女の仕事」といった性別役割分担に縛られた価値観が蔓延していましたが、果たしてそれが妥当であるかどうか、現在は見直されています。また、異性愛には婚姻といった事実上の特権が認められているのに対して、なぜ同性愛にはそれが認められないのか、といった問いも、その一例として取り上げられるでしょう。すなわち、生活世界から問題は始まっているということです。

ハーバーマスは、人々の間に成り立つ相互行為を「戦略的行為」と「コミュニケーション的行為」に分類します。「戦略的行為」とは、交わされる言葉の外に本当の目的がある行為を指します。それに対して「コミュニケーション的行為」とは、真剣に了解を目指す行為です。

ハーバーマスによれば、どのようなコミュニケーション的行為も、妥当要求を伴っています。それはいわば正当化の理由であって、他者に対して、理由を挙げて自分の主張を擁護するものです。その理由自体が妥当であるか、ということ、理由の妥当性それ自体の検討に関わる反省的なコミュニケーションを、ハーバーマスは討議と呼びます。そして、その妥当要求に対する疑問が提起されるとき、その疑問に対して理由を上げて応えていくことの繰り返しを、ハーバーマスは「論議」(Argumentation)と呼びます。

討議における理想的な発言の場とは、包摂性(恣意的な排除がないこと)があり、対等性が保たれ、誠実性(他者を欺かないこと)が確保され、内外の強制力が排除されている状態にあると考えられます。そして、自由な検討に携わる人々が「よりよい論拠」を協働的・競争的に探求しようとしていることが、討議なのです。

例えば、金の力や数の力、権威の力は経験的動機づけにあたりますが、合理的動機づけは金の力や数の力、権威の力を排除して、理由だけで勝負します。そうであるとすれば、金の力も数の力も持たないいわゆるマイノリティにとっては、理由が唯一の交渉力であるといえます。ただ一度戦っただけで、簡単に勝てるわけではないでしょう。しかし、それを何回も何回も繰り返すことによって多数派を説得していくことが、できないとも限らないのです。

(2) 討議的な意見 - 意志形成の意義

①現に妥当(通用)している規範の妥当性の検討

規範が合理的に受容しうるものであるか否か、検討することに意義があるという指摘です。

この場合、道徳的理由というものはすべての人にとって妥当であるものと考えられています。そしてそれは、同時代の人々だけではなく、将来世代の人々も、過去の人々も対象となります。

②共同の学習過程

討議においては理由の共有化がはかられます。討議に参加する以上は、利害関心や価値志向を異にする他者が、お互いに、合理的に受容しうる理由を探らなければならないからです。その点において、討議は、公共的なパースペクティブの形成を参加者に促していくと考えられます。

③「理由のプール」の蓄積

時間的・空間的な境界をもたない公共圏における意見の交換(理由の検討)は、市民が妥当とみなして共有する理由を政治文化のうちに蓄積すると考えられます。そして、この「理由のプール」は、立法の幅を制約するものとして作用します。たとえば、女性を差別するような立法はできなくなります。

(3) 正当化理由の種類と優先順位

①実用的(pragmatisch)… [cost - benefit]

法や政策が目的合理的であるか否か

例：最も効率的なエネルギー源の選択

②倫理的(ethisch) … [(public) good - bad]

法や政策が公共善に資するとみなしうるか否か

例：環境への負荷と経済開発

③道徳的(moralisch)… 「right - wrong」

法や政策が自由かつ平等な市民として尊重しているか否か

ハーバーマスは上記の通り正当化の理由を種別し、③→②→①の順序で、プライオリティがあると考えます。もっとも、事と次第によっては、実用的理由によって道徳的な理由が覆される場合もないわけではないですが。

上記の順序で、正当化の理由を検証することは、具体的には、その理由が、基本的な権利を侵害していないかどうか、いわば当事者における内部最適化を超えて受容されうるか否か、我々にとって良いかもしれないが我々を超えた外の存在にとって不利益になっていないかどうか、あるいは憲法といった普遍的な価値を同時代の人々の都合によって書き換えていないかどうか、といった問いを道徳的な理由をもとに検討し、顧みるということです。

(4) 多元性の条件のもとでの理由の検討

ハーバーマスは、現代においてもはや世界観は一つではなく、多元的なものとなっていることを「ポスト形而上学的」状況と呼び、その状況を承認しています。

この状況において、特定の世界観から得られる理由に基づいて強制的に執行される法を、正当化することはできないとハーバーマスは考えています。

多元性を抑圧することなく、共に理解し、受け入れることのできる理由とは何でしょうか。共有しうる価値を正当化できるような公共的理由の探求が、避けられなくなっているということです。

ハーバーマスの考えでは、道徳について、それを支える理由が同一のものであることが強調されます。ロールズの場合は“overlapping consensus”の重なりあう焦点をなす価値、すなわち、良心の自由をはじめとする政治的価値が共有される必要はあるものの、すべて同一の理由から共有される必要はない、それぞれ異なる理由から共有されてもかまわないとされます。

合意形成についての理解

合意形成は、下記のプロセスで実現するものとハーバーマスは考えます。

- ①初期状況としてのコンセンサス(consensus) … 妥当要求
- ②非同意(non-consent)の提起／顕在化 … 妥当要求の問題化
- ③合意形成(consensus building)へ
- ④合意形成を経たコンセンサス

①について、ハーバーマスは、コンセンサスは無から始まるのではなく、既存のコンセンサス、「妥当しているもの」が元々あると考えています。

②は、上記①に対して、LGBTを巡る議論のように、元々あった異論や反論が何らかのきっかけで顕在化していく段階です。

このとき、我々の中で、既存のコンセンサスを問い返そうとする動きが生じることがあります。それは、明示的な合意(agreement)と不合意(disagreement)が分節化するということです。

③以降は、実際に討議の機会を迎え、その理由を検討しようとする段階です。

討議は複数の異論を常に生み出します。それは、今まで潜在していた非合意とその理由を顕在化させるという意味を持っている、とも考えられます。合意が形成されるよりも前に、むしろ、各々の異論とそれが持つ正当な理由が浮かび上がることが考えられます。

理由の検討を経て Agreement としての合意が成立するかもしれませんが。しかし多くの場合は成立しません。それでも、異論は、一旦は沈静化します。多数決を取ることによって討議に区切りをつける、あるいは討議や説得を続けるにエネルギーが続かない、疲れてしまうこともあると思います。不利を被る人に何らかの補償をして、決着をつけるということもあるでしょう。

この話題のポイントは、最初から現実の明示的な同意に訴えているのではないということにあり

ます。憲法も、我々の全員がそれに同意をした覚えがあるかと問われれば、そうではないでしょう。その一方で、憲法に対する非同意は今後も提起されるでしょう。それに対していわゆる護憲派は、それが修正される必要はないと考え、これまでのコンセンサスを維持しようとするでしょう。提起された非同意が十分な理由を持っているかどうか、検討することが重要なのです。

ハーバーマスもロールズも、理想的な議論を目指していることを考えている人と思われがちです。しかし、彼らの方法論は、プラクティスからプリンシプルへ、慣行から原理へというものです。何も頭ごなしに理想的な状況を思い描いているわけではなく、現に私たちがコミットする価値に依拠しつつ、バイアスがある状況を一旦は脱して、その理由を徹底的に検討することを、そして原理の提示で終わらずに市民の判断にフィードバックしていくことを考えています。原理が優位にあるのではなく市民の「熟慮された判断」に照らして修正されることもあるということです。このハーバーマスやロールズによる、原理と私たちのまともな直観との間にフィードバックの関係をつくるというアプローチが、私も良いと思っています。そのフィードバックの過程こそが私たちがすでに半ばは実践している熟議民主主義だと思います。

(文責：松島美邦 (東京都立六本木高等学校))



IV 冬季研究協議会【読書会報告】

アダム・スミス『道徳感情論』

東京都立足立西高等学校 宇田 尚人

この報告は、2019年12月26日に行われた冬季研究協議会で配布させていただいた資料に、いくつかの削除と加筆・訂正を加えたものです。当日使用したパワーポイントのスライドは本報告の最後に「7 スライド資料」として掲載させていただきました。発表当日は、質疑応答などの際、ご参加いただいた先生方から多くのご感想やご質問をいただき、自分にとって非常に有益な時間にすることができました。この場をお借りして感謝申し上げます。科目「倫理」だけでなく「現代社会」や「世界史」でも取り上げられるこの思想家の理解を深める報告にできたなら幸いに存じます。



1 アダム・スミスの紹介

1. 1 関係年表¹

西暦	主な出来事
1711	ヒューム、4月26日エディンバラで誕生。
1723	スミス、カコーディに生まれる。6月5日洗礼。
1732	カコーディの町立学校に入学。ラテン語の初歩を学ぶ。
1737	11月、グラスゴー大学入学。フランシス・ハチスンらに師事する。
1739	1月、『人間本性論』第一・二篇出版。
1740	グラスゴー大学卒業。7月、スネル奨学金給付生としてオックスフォード大学ベイリオル・カレッジ入学。
1746	
1748	スコットランドに戻り、2年間母らとカコーディで暮らす。 この年から三冬、エディンバラで公開講座を行う。1750年ころヒュームと知り合ったとされる（現存するヒュームとの最初の手紙は1752年9月24日付のもの）。
1751	1月、グラスゴー大学論理学教授に就任。翌年道徳哲学教授となる。
1759	『道徳感情論』初版出版。 (改版年は次のとおり。61年第2版、67年第3版、74年第4版、81年第5版、90年第6版)。
1763	
1764	バックルー侯の旅行付き添い兼家庭教師として大陸旅行へ出発するため、大学を辞任。

¹ 年表の作成には、*Correspondence of Adam Smith*, E.C.Mossner and I.S.Ross(eds), (Indianapolis: Liberty Fund, 1987), pp. xix-xxii (以下 *Corr* と略)、および水田洋『アダム・スミス—自由主義とはなにか—』講談社学術文庫、1997年、pp. 251-260 を用いた。

1766	<p>年始、フランス旅行へ出発。パリ、トゥルーズ、ジュネーヴに滞在し、ヴォルテール、テュルゴ、エルヴェシウスらとあう。</p> <p>10月、パリを出発して帰国。翌年までロンドンに滞在後、故郷に戻り『国富論』のための研究に専念（～73年）。</p>
1773 1776 1778 1784 1787 1790	<p>4月、『国富論』の草稿をもってロンドンへ出発。出発に際してヒュームを遺言執行人に指名。</p> <p>3月、『国富論』第1版出版（78年第2版、84年第3版、86年第4版、89年第5版）。</p> <p>5月ごろカコーディに帰る。</p> <p>8月、エディンバラにいるヒュームを見舞う（ヒュームは8月25日に死去）。</p> <p>1月、スコットランド関税委員に任命される。</p> <p>母、90歳で生涯を終える。</p> <p>11月、グラスゴー大学の名誉総長に選出される。</p> <p>7月、未定稿を焼却。</p> <p>同月17日、エディンバラにて死去（67歳）。</p>
1795	<p>生前書き溜めた原稿がブラックとハットンにより『哲学論文集』として出版される。</p> <p>スミスの死後、グラスゴー大学で行った法学の講義が、学生のノートから再現され『法学講義』として編集・出版されている（2種類あるのでLJ(A)およびLJ(B)と表記される）。また、論理学教授時代の講義と思われるノートは『修辞学・文学講義』としてまとめられている。</p>

1. 2 思想背景

a フランシス・ハチスン (Francis Hutcheson, 1694～1746)

アイルランドのダウンに生まれる。「スコットランド啓蒙の父」と称され、ヒュームやアダム・スミスに影響を与えた。人間の道徳的な判断能力を「道徳感覚 (moral sense)」と呼んだため、しばしば道徳感覚学派の代表者とされる。ホッブズやマンデヴィルの利己主義的なモラルを退け、人間の利他心 (benevolence: 善意・仁愛) を強調する道徳を打ち出したことをその理論の特徴とする。主著の中では、のちの功利主義のスローガンに近い「最大多数の最大幸福」(the greatest happiness for the greatest numbers) も用いている。

【主要著作】

- ・『美と徳の観念の起源についての探究』(1725)
- ・『情念と感情の本性と導き方についての試論、道徳感覚の例証』(1728)
- ・『道徳哲学序説』(1747)
- ・『道徳哲学体系』(1755)

b デイヴィッド・ヒューム (David Hume, 1711～76)

イギリス経験論の代表的思想家、哲学者、歴史家。

哲学の分野においては、通常客観的・普遍的に存在するとされた因果法則も、人間の経験によ

って作られるにすぎないという議論で有名である。また、図書館司書時代に執筆した『イングランド史』によって歴史家として知られ、正義と所有についてラディカルに論じた『人間本性論』の第三巻では、道徳・政治・社会についても幅広い考察を加えている。

人間本性の科学という名称で実験と観察を重視した学問の在り方を提唱し、恒常的連接 (constant conjunction)、黙諾 (convention) など人間の理性よりも習慣の効果を大きく取り上げた理論を特徴とする。

【主要著作】

- ・『人間本性論』(1739-40)
- ・『道徳・政治論集』(1741-42, 1748)
- ・『人間知性研究』(1748)
- ・『イングランド史』(1754-62)
- ・『自然宗教をめぐる対話』(1779)

c. さまざまな思想家たち

ホッブズ、ロック、カンバーランド、サミュエル・クラーク、マンデヴィル、シャフツベリ、ニュートン、アダム・ファーガソン、ケイムズ卿、グロティウス、プーフェンドルフ、パークリ、E. バーク、ギボンら。ほかにもスミスの思想的背景に、ギリシア・ローマの作家、フランスの思想家、イタリア詩、イギリス国教会やスコットランドの長老派教会の宗教、博物学などがある。現在の経済学にとどまらない広範な学問の探究者であったことが指摘できる。

2 『道徳感情論』第一部読解

2. 1 キーワード

- ・共感 (sympathy)
- ・人間本性 (human nature)
- ・是認 (approbation)
- ・情念 (passion)
- ・徳 (virtue)

2. 2 第一部 行為の適正さ (propriety) について²

2. 3 スミスの理論への批判

- ・ヒュームによる・・・不快な共感を指摘。
- ・ブラウンによる・・・スミスの誤りは、共感から生じると想定されている道徳的な気分が、その源泉であるところの共感そのものに先立って、必然的に現存しているという前提を敷いていることである³。

² 発表用の資料では、『道徳感情論』からの引用を載せていたが、分量が多いためここでは省略する。

・リードによる・・・スミスの体系によれば、徳性の不変の基準はまったく存在しないことが明白である。その基準はわれわれ自身の行為にではなく、人が異なればその気質によって異なる、われわれの情念の色合いに依存するとされている⁴。

3 『道徳感情論』第六部読解

3. 1 キーワード

- ・道徳哲学 (moral philosophy)
- ・善意 (benevolence)
- ・理性 (reason)

3. 2 第六部 道徳哲学の諸体系について

4 思想家を高校生に教える意義はなにか

4. 1 アダム・スミスを教える？

4. 2 アダム・スミスで教える？

- a 利己主義 VS 利他主義
- b 道徳的な判断は感情的か、理性的か
- c 人間と動物とを区別するものはなにか
- d 動機説 VS 結果説
- e 思想家の、時代に対する鋭い分析や批判をどのように高校生に教えるか

5 まとめ

アダム・スミスが生きた時代から下り、イングランドの歴史家トインビーらによって「産業革命 (Industrial Revolution)」の概念が広まるのは19世紀の終わりであった⁵。貧窮していたJ・ワットが、グラスゴー大学で研究を続け、のちの蒸気機関の改良に結びつけたことはよく知られたエピソードである。高等学校の世界史では、ジョン・ケイの飛び杼の改良にはじまり、ハーグリーブズ、アークライト、クロンプトンらの技術者たちによる生産過程の自動化 (特に綿工業)、それにとともなうイギリスの交通革命、資本主義の誕生、労働問題や社会問題の発生にいたるまでが取り上げられている。社会のこうした大きな変化をスミスがどのようにとらえていたかについて探究することは、今日の主題をはずれる。ここでは『道徳感情論』以外の箇所、スミスが時代の出来事に

³ I.S.ロス『アダム・スミス伝』、p.217

⁴ *ibid.*, p.219

⁵ 「産業革命は、同時に観念の革命でもあった。産業革命は自然の理解や自然の支配における進歩を記録したが、それは又、人間社会の諸問題に対する新しい態度のはじまりをも内包していた。ここで再び言うが、最も明らかな光は、スコットランド特にグラスゴウの大学から放たれたのである。」(T.S.アシュトン『産業革命』中川敬一郎訳、1973年、pp.31-32)

対する鋭い分析を行っている箇所注目して、まとめとしたい。たとえば次の一節は、スミスが機械の改良について述べた箇所である。

「最初の火力機関では、ボイラーとシリンダーとの間の通路を、ピストンの上下に応じて開けたり閉めたりするのに一人の少年がつねにつかわれていた。そうした少年たちのうち、仲間と遊ぶのが好きだった一人は、この通路を開くヴァルヴのハンドルから機械の別の部分へ一本のひもを結びつけておくことによって、ヴァルヴは彼の助力なしに開閉し、彼は自由に遊び仲間と遊べるということに気づいた。この機械が最初に発明されて以来、加えられてきた最大の改良の一つは、このようにして、自分の労働を省こうと思った一少年の発見だったのである。」

6

分業の結果、同じ人数でも生産量が増大する事情として機械化を挙げ、商業社会という用語を用いて「だれもが交換によって生活する、いいかえれば、ある程度商人になる」社会⁷をスミスは分析した。そして商業を導入することで、人間は粗野で野蛮な状況に陥ることなく、勤勉さなどの徳も身につくことが期待された。だが時代が進むにつれて、実際にスミスが感じたかもしれないことは、道徳感情の腐敗と分業による人間性の矮小化であったと思われる。『道徳感情論』は1750年代の終わりにはじめて出版されたが、1790年の第6版では「富裕な人々を尊敬し、貧しい人々を蔑むということから起こる道徳感情の腐敗について」という題の章が加えられている。分業による人間性の矮小化は、非常に有名にも次のように指摘される。

「分業が進むにつれて、労働によって生活する人びとの圧倒的部分すなわち国民の大部分の仕事が、少数の、しばしば一つか二つの、きわめて単純な作業に限定されるようになる……一生を少数の単純な作業の遂行に費やし、その作業の結果もまたおそらくつねに同一あるいはほとんど同一であるような人は、困難を除去するための方策を見つけだすのに自分の理解力を働かせたり、創意を働かせる必要がない。そもそもそういう困難がおこらないのである。そのため彼は自然に、そのような努力の習慣を失い、一般に、およそ人間としてなりうるかぎり愚かで無知になる。」⁸

さらに『法学講義』では商業が導入されることで人間に誠実と几帳面がともなうことを認めながらも、「人びとのものの見方の制限」、「教育の放置」、「勇気の沈滞」をその欠陥として分析している⁹。新しい産業や機械が登場しつづける現代においても、その批判的な分析は重要な視点といえよう。

スミスがハチスン先生から授業を受けたのは14歳から17歳までの3年間で、ちょうどいまの高校生の歳に相当する。時代も場所も科目も内容も違うけれど、道徳哲学の倫理学・自然法学・家政学の各分野は現代日本の公民の各分野にも通じるものがあるように思う。いつの時代も熱心な教育者に

⁶ 『国富論』I.i.8、岩波文庫（1巻）、p. 32.

⁷ 同、I.iv.1、p. 51.

⁸ 同、Vi.f.50、岩波文庫（4巻）、pp. 49-50.

⁹ 『法学講義』、岩波文庫、pp. 400-408.

巡り合うことが、これから育っていく次の世代の暗黙の期待であるような気がする。

6 参考文献

【グラスゴー版著作集】英米の研究者によって編集・出版されたスミスの著作や遺稿集。

- ・ *The Theory of Moral Sentiments*, D. D. Raphael and A. L. MacFie(eds), Indianapolis: Liberty Fund, 1982.
- ・ *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Volume I and II, R. H. Cambell and A. S. Skinner(eds), Indianapolis: Liberty Fund, 1981.
- ・ *Lectures on Jurisprudence*, R. L. Meek, D. D. Raphael and P. G. Stein(eds), Indianapolis: Liberty Fund, 1982.
- ・ *Essays on Philosophical Subjects*, W. L. D. Wightman(ed), Indianapolis: Liberty Fund, 1982.
- ・ *Lectures on Bell Lettres*, J. C. Bryce(ed), Indianapolis: Liberty Fund, 1985.
- ・ *Correspondence of Adam Smith*, E. C. Mossner and I. S. Ross(eds), Indianapolis: Liberty Fund, 1987.

【日本語版】スミスの著作の翻訳（これらのほかにも諸版あるものもあります）

- ・『道徳感情論（上）（下）』水田洋訳、岩波文庫、2003年。
- ・『国富論』1～4巻、杉山忠平訳、水田洋監訳、岩波文庫、2000～01年。
- ・『法学講義』水田洋訳、岩波文庫、2005年。
- ・『アダム・スミス法学講義』水田洋・篠原久・只腰親和・前田俊文訳、名古屋大学出版会、2012年。
- ・『哲学論文集』水田洋ほか訳、名古屋大学出版会、1993年。
- ・『アダム・スミス 修辞学・文学講義』水田洋・松原慶子訳、名古屋大学出版会、2004年。

【その他】スミスやイギリス思想を中心に・・・

- ・ I. S. ロス『アダム・スミス伝』篠原久・只腰親和・松原慶子訳、シュプリンガー・フェアラーク東京株式会社、2000年。
- ・ 高島善哉『アダム・スミス』岩波新書、1968年。
- ・ 水田洋『アダム・スミス—自由主義とはなにか—』講談社学術文庫、1997年。
- ・ 堂目卓生『アダム・スミス』中公新書、2008年
- ・ 高哲男『アダム・スミス—競争と共感、そして自由な社会へ—』講談社選書メチエ、2017年。
- ・ 柘植久則『イギリスのモラリストたち』研究社、2009年。
- ・ 野原慎二『アダム・スミスの近代性の根源』京都大学学術出版会、2013年。
- ・ 一ノ瀬正樹『英米哲学史講義』ちくま学芸文庫、2016年。
- ・ 日本イギリス哲学会編『イギリス哲学・思想辞典』研究社、2007年。
- ・ 田中秀夫『近代社会とは何か—ケンブリッジ学派とスコットランド啓蒙』京都大学学術出版会、2013年。
- ・ 坂本達哉『社会思想の歴史—マキアヴェリからロールズまで—』名古屋大学出版会、2014年。
- ・ アマルティア・セン『経済学と倫理学』徳永澄憲・松本保美・青山治城訳、ちくま学芸文庫、2016年。

読書レポート アダム・スミス『道徳感情論』

東京都高等学校公民科
「倫理」・「現代社会」研究会

冬季研究協議会 2019年12月26日(木)

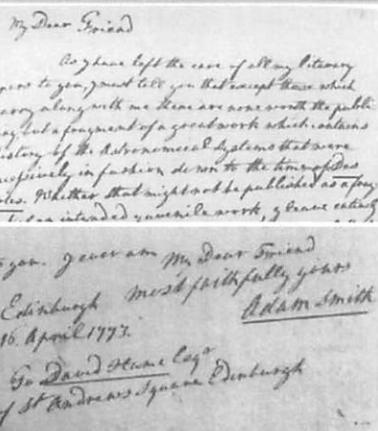


1. 1 関係年表 スミスの書簡①

• *It will be his own fault if anyone should endanger his health at Oxford by excessive Study, our own business here being to go to prayers twice a day, and to lecture twice a week.*

(24 Aug.1740/Corr,No.1)

「もしだれかが過度の勉強によってオックスフォードでかれの健康を害するなら、それはかれ自身の過ちでしょう。ここで私たち自身のやるべきことといえば、一日に二回礼拝に行くこと、一週間に二回講義を受けることですから。」



1. 1 関係年表 スミスの書簡②

(16 Apr. 1773/Corr,No.137)

1. 1 関係年表 スミスの書簡③

- *Upon the whole, I have always considered him [=Hume], both in his lifetime and since his death, as approaching as nearly to the idea of a perfectly wise and virtuous man, as perhaps the nature of human frailty will permit.*

(9 Nov. 1776/Corr, No.178)

「概してかれの生前も死後も、私はいつもかれを、人間的な弱さの本性が許すだろう限り、完全に賢く有徳な人間という理想に限りなく近づいていたと思っています。」

1. 1 関係年表 スミスの書簡④

- *I have likewise two other great works upon the anvil; the one is a sort of Philosophical History of all the different branches of Literature, of Philosophy, Poetry and Eloquence; the other is a sort of theory and History of Law and Government.*

(1 Nov. 1785/Corr, No.248)

「同じようにして、私は二つの大著を準備中です。ひとつは文学、哲学、詩、雄弁術についてのあらゆるさまざまな部門にかんする一種の哲学史、もうひとつは法と政府に関する一種の理論と歴史です。」

1. 1 関係年表 『哲学論文集』

- 「哲学は、自然の結合諸原理の科学である。」
(『哲学論文集』 p. 25)
- 「人類を、哲学、つまり、自然のさまざまな現象を結合している隠された関連を解明しようとする科学の、研究に駆り立てる第一原理は、その発見から得られるなんらかの利益の期待ではなく、驚異である。」 (同, p. 32)

1. 2 思想背景 a ハチスン



*'the never to be forgotten
Dr. Hutcheson'*

「決して忘れえないハチスン先生」

(16 Nov.1787/Corr, No.274)

1. 2 思想背景 b ヒューム



*'by far the most illustrious
philosopher and historian
of the present age'*

「現代の、際立ってもっとも有名な哲学者で歴史家」

(『国富論』, V.1.g.3)

2. 1 共感 (sympathy)

倫理学上の重要概念の一つ。ギリシア語のシュンパテイア (sympatheia、共に感じる、共に苦しむ) が原語で、一般に仲間意識 (fellow feeling) を持つという意味で用いられていた。現在では同情・憐憫・同胞感情という意味でも用いられている。(社会科学の用語としては<同感>という訳語が用いられている。)

(『岩波哲学・思想事典』 p.338 「共感」)

2. 1 人間本性 (human nature)

人間のあり方や心身の諸機能に、共通して見られる特性を、一般に「人間本性」または「人間性」と呼ぶ。「人性」とも略称される。

原語に即して言えば、「人間本性」は「人間の自然」である。・・・もともとnatureはギリシア語の「ピュシス」(physis)のラテン語訳「ナートゥーラ」(natura)に由来し、「オノズカラ生ジタモノ」を意味した。・・・自然には「生ジタトキカラ、ソノモノニ備ワツテイル固有ノ性質」つまり「本性」があって、あるものを他のものから区別しているのだ、と普通考えられている。

(『イギリス哲学・思想事典』 p.415「人間本性」)

2. 1 是認 (approbation)

- ・他の人の諸意見を是認することは、それらの意見を採用することであり、それらを採用することは、それらを是認することである。
- ・あなたを確信させるのと同じの諸論拠が、同様に私を確信させるならば、私は必然的に、あなたの確信を是認するし、もしそれらがそうしないならば、私は必然的に、それを否認する。

(『道徳感情論』岩波文庫(上) p.45)

2. 1 情念 (passion)

日本語で「受動」「熱情」と言われるものと概念的に深いつながりがある。ギリシア語の「受動する」を意味する動詞pascheinから来た名詞で、「能動」の意味の名詞poiesis(動詞形はpoiein)に対立する。アリストテレスの10のカテゴリーの1つ。一般的には実体の属性、様態、あるいは事物の性質や状態を指し、特殊的には魂の状態あるいは受苦を表わす。

(『岩波哲学・思想事典』 p.779「情念」)

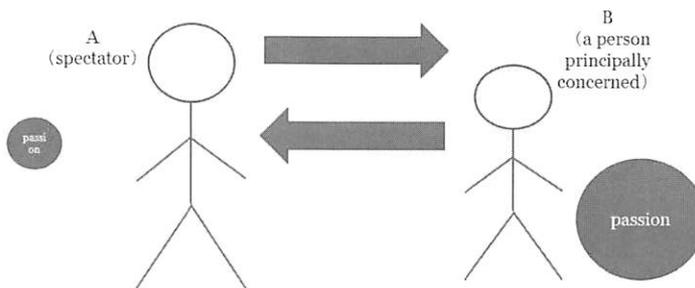
2. 1 徳 (virtue)

通常「徳」と訳される古代ギリシア語〈アレテー〉の基本的な意味は、一般的に「よさ」「優れていること」である。したがってこの語は、身体の諸器官や動物などについても、その「よさ」「優秀さ」を指す言葉として使用され、道徳的文脈でのみ理解されがちな日本語の「徳」よりも広い意味内容を持っていた。ただし古代世界においても、人びとの関心を惹きつけさまざまに論じられたのは、人の生き方や振る舞いに重要な意味をもつ、人の（人としての）アレテーであった。

(『岩波哲学・思想事典』 p.1172 「徳」)

2. 2 第一部読解

共感の図解



2. 3 スミスの理論への批判

・ヒュームによる批判

I wish you had more particularly and fully prov'd, that all kinds of sympathy are necessarily Agreeable. (...) Now it woud appear that there is a disagreeable Sympathy, as well as an agreeable: (...) An Hospital woud be more entertaining Place than a Ball.

(28 July 1759/Corr, No.36)

「きみをもっと詳しく完全に、すべての種類の共感が必然的に快適であることを証明してくれればよかったです。快適な共感と同様に、不快な共感もあるように思われるからです。(もしすべての共感が快適であったら) 病院は舞踏会よりも楽しい場所となるに違いないでしょう。」

第4部第1篇より（下p.24）

・・・富裕な人びとはただ、その〔土壌の生産物の〕集積のなかから、もっとも貴重で快適なものを選ぶだけである。かれらが消費するのは、貧乏な人びとよりもほとんど多くないし、そして、かれらの生まれつきの利己性と貪欲にもかかわらず、かれらは、自分たちのすべての改良の成果を、貧乏な人びととともに分割するのであって、たとえかれらは、自分たちだけの便宜を目ざそうとも、また、かれらが使用する数千人のすべての労働によってねらう唯一の目的が、かれら自身の空虚であることを見えない手に導かれて、大地がそのすべての住民のあいだで平等な部分に分割されていたばあいに、なされただろうとほぼ同一の、生活必需品の分配をおこなうのであり、こうして、それを意図することなく、それを知ることなしに、社会の利益をおしすすめ、種の増殖にたいする手段を提供するのである。

3. 1 道徳哲学（moral philosophy）

・「古代ギリシア哲学は三大部門に分かれていた。物理学すなわち自然哲学と、倫理学すなわち道徳哲学と、論理学がそれである。」（『国富論』, V.1.f.23）

・「道徳哲学のふたつの有用な部分は、倫理学と法学である。」

（『道徳感情論』（下）岩波文庫p.396）

3. 1 善意（benevolence）

「仁愛」はイギリス道徳哲学の主題の一つであるが、「慈愛」（charity）、「博愛・人間愛」（philanthropy）、さらには「慈悲」（pity, compassion）や善意（good will）の概念とも密接な関わりを持つ包括的な徳性である。18世紀の道徳哲学においては、社会・政治思想としても重要な意義づけをされる。

（『イギリス哲学・思想事典』 p.290 「仁愛」）

3. 1 理性 (reason)

理性と情念の関係が論じられる際の主要な論点は(1)人間の意志や行為がどのように決定されるかという心の哲学に属する問題と、(2)個人の欲求や欲望と相対的に独立して意思決定に影響しているように思われる道徳がどのように形成されるかという道徳哲学に属する問題とになる。

(『イギリス哲学・思想事典』 p.282 「情念と理性」)

4 思想家を高校生に教える意義とは

- ・ アダム・スミスを教える？
- ・ アダム・スミスで教える？
 - a 利己主義 VS 利他主義
 - b 道徳的な判断は感情的か理性的か
 - c 人間と動物とを区別するものはなにか
ex)火、洋服、お金、理性、労働、社会・・・交換？
 - d 動機説 VS 結果説
 - e 思想家の、時代に対する鋭い分析や批判をどのように教えるか

【参考】今年度冬季研究協議会の案内文

19 都倫研第 4 号
令和元年 12 月 2 日

公民科教諭（全・定）殿

地理・歴史科教諭（全・定）殿

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
会長 渡邊 範道
(東京都立南葛飾高等学校長)

令和元年度 都倫研冬季研究協議会のご案内

拝啓

時下益々ご清栄のこととお慶び申し上げます。日頃より当研究会の活動のために格別のご支援とご高配を賜り、心より御礼申し上げます。

さて、令和元年度都倫研冬季研究協議会を下記のように開催いたします。校務ご多用のところとは存じますが、ぜひご出席下さいますようお願い申し上げます。

敬具

記

- | | |
|-----------------|--|
| 1. 日 時 | 令和元年 12 月 26 日（木）13:20～16:55（13:00 受付開始） |
| 2. 会 場 | 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス
東京都千代田区外神田 1-18-13 秋葉原ダイビル 12 階 1202 室
交通：JR 秋葉原駅 電気街口 徒歩 1 分 ほか |
| 3 内 容 | |
| (1) 13:20～15:00 | 読書会：アダム・スミス『道徳感情論（上・下）』（岩波文庫）
レポーター 都立足立西高校 宇田 尚人 先生
特に、第 1 部と第 6 部はしっかり読んできて下さい。 |
| (2) 15:10～16:45 | 新科目「公共」の「公共の扉」の指導事例の研究会
「自然と人間は共生できるか？持続可能な社会をつくる環境倫理」
都立三鷹中等教育学校 石浦 昌之 先生
「文化祭を成功させるには？社会契約説から考える」
都立西高等学校 菅野 功治 先生
「あなたにとっての美とは何か？」
かえつ有明高等学校 古賀 裕也 先生
都立西高等学校 菅野 功治 先生 |
| (3) 16:45-16:55 | 事務連絡等 |

V 第三回研究例会【公開授業】

他者との差異の認識と合意形成について

東京都立足立新田高等学校

加藤 隆弘



本時の授業 「他者への尊重・他者とともに生きる」PW倫理N016②

	学習内容
導入 14：20～14：25 (5分)	○号令 ○1分間スピーチ ○本時の授業確認 <ul style="list-style-type: none"> ・ 前回の授業の集計発表 ・ 「鬼の子ども」を聞いてあらためて考える 正義は「桃太郎」か「鬼」か？ ・ 「桃太郎&村民」と「鬼」との共存共栄を考える ・ 「対話」のまとめ ・ 来年度の「政治経済」に向けて
展開1 14：25～14：35 (10分)	○「鬼の子ども」の訴えの説明 ○個人ワーク 「鬼の秘密」を聞いてあらためて考える どちらが「正義か」「悪者か」
展開2 14：35～14：55 (20分)	○グループワーク <ul style="list-style-type: none"> ・ 付箋で意見を書く、分類する ・ 共存共栄の「提案」を考える ・ 黒板に「提案」を書く
まとめ1 14：55～14：58 (3分)	○「対話」のまとめ

<p>まとめ2 14:58~15:10 (12分)</p>	<ul style="list-style-type: none">○ 振り返り<ul style="list-style-type: none">・ 「対話」について自分でまとめる・ アンケート記入・ 授業の感想または1年間「倫理」を学んで ○ 来年度の「政治経済」に向けて<ul style="list-style-type: none">・ 倫理を学ぶ理由 ○ 号令
---------------------------------------	--



【本時の目標】

- ・今日の授業について 3分
テーマ:「アニメの桃太郎を視聴し正義を考える」
 - ・「アニメ桃太郎」視聴 10分
 - ・個人で「問い」の記述 10分
 - ・グループワーク(意見交換・グループの意見をまとめる) 25分
 - ・次回の授業の予告 2分
- ※ 次回の授業の準備のためプリント回収します！

1

これから「アニメ桃太郎」を視聴します

正義はどちら？

桃太郎



VS

鬼



2

- ◇ アニメを視聴して
「正義はどちらですか？」の質問に対して記述してください。

【正義はどちら？】	桃太郎	鬼
【理由】		

正義の方に○をつける
○をつけた理由を書く
個人ワーク
10分程度

3

1. アニメを視聴して「正義はどちらですか？」の質問に対して記述してください。
2. グループワーク・・・意見交換
 - ・個人ワークで書いたものを発表する
 - ・要約を付箋に書く
3. 「正義」
桃太郎・・・桃太郎の用紙に付箋を貼る。
鬼・・・鬼の用紙に付箋を貼る。
4. 発表する

4

【本時の授業】

- ・前回の授業の集計発表！
- ・「鬼の子ども」の訴えを聞いて、あらためて考える！
正義は「桃太郎」「鬼」
- ・「桃太郎&村民」と「鬼」との共存共栄を考える
- ・「対話」のまとめ
- ・来年度の「政治・経済」について

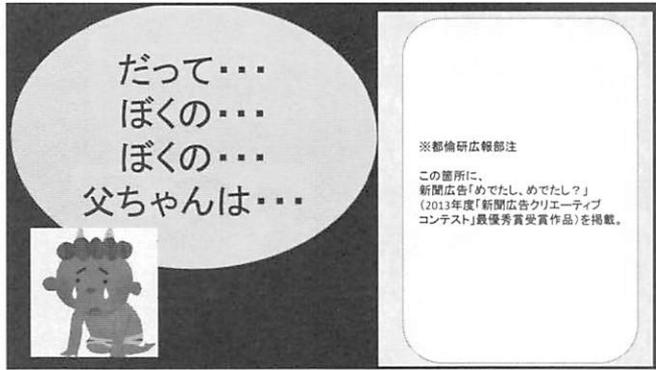
5



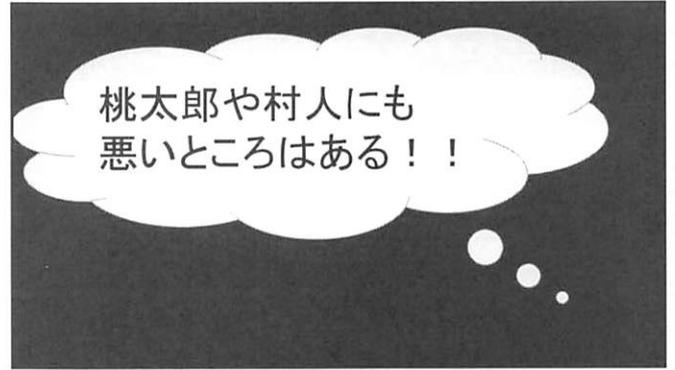
アニメを視聴し
「桃太郎」が正義か！
「鬼」が正義か！
考えた

「桃太郎」
桃太郎が、お爺さんお婆さんから黍団子(きびだんご)をもらって、イヌ、サル、キジを従え、鬼ヶ島まで鬼を退治しに行く物語

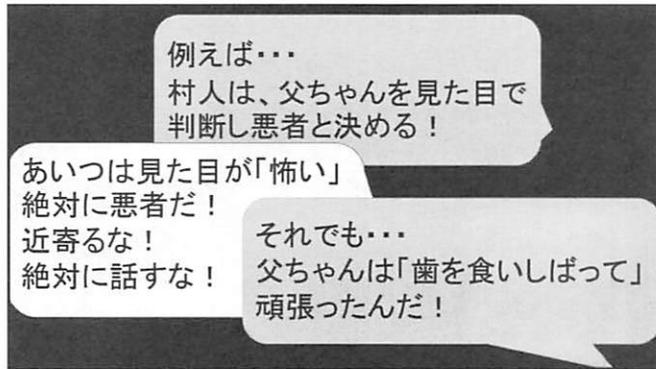
6



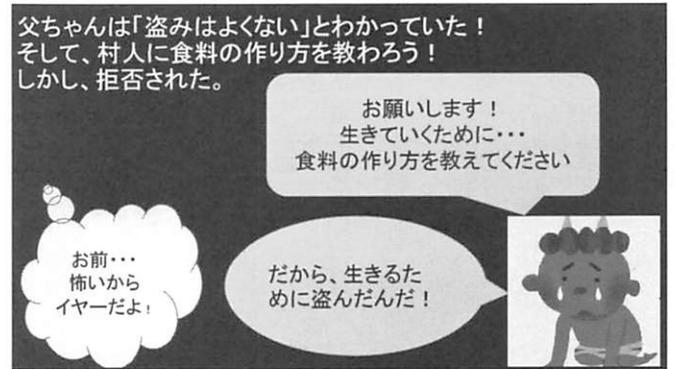
7



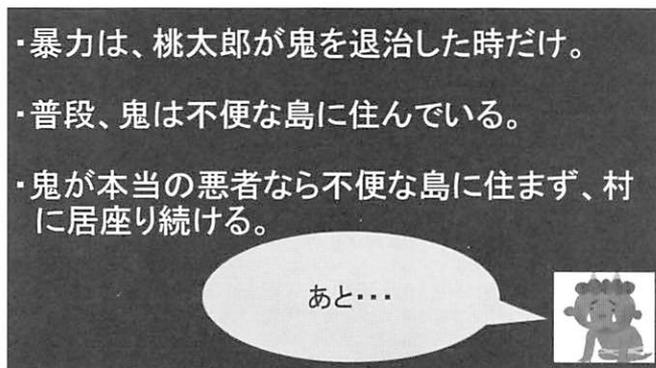
8



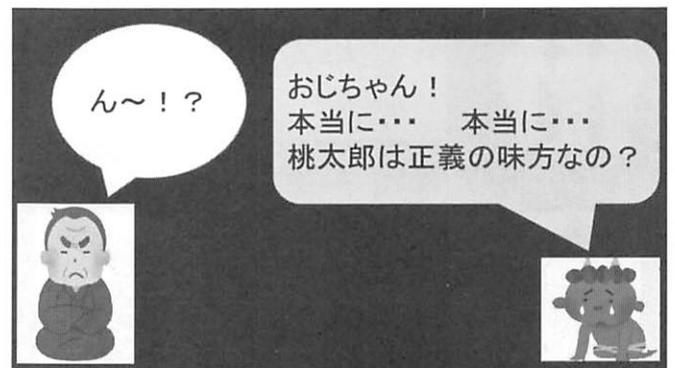
9



10



11



12

◇「鬼の子ども」の話を聞いて
「正義はどちらですか？」の質問に対して記述してください。

【正義はどちら？】	桃太郎	・	鬼
【理由】			

正義の方に○をつける
○をつけた理由を書く
個人ワーク
5分程度

13

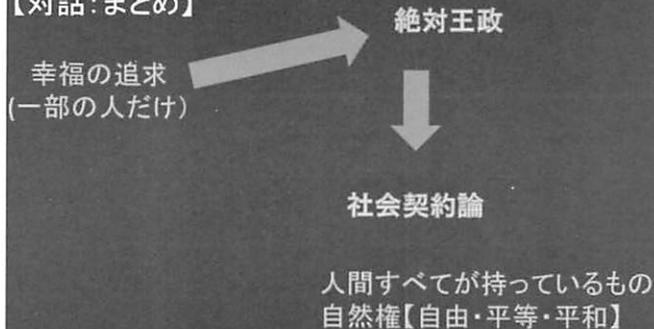
◇ グループワーク

- ・いつものように机を班のかたちにしてください。
- ・必要であれば席を移動してください。



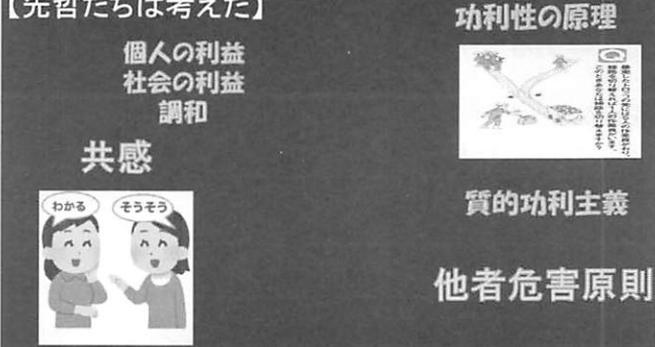
14

【対話:まとめ】



15

【先哲たちは考えた】



16



17

◇ アニメを視聴して：「正義はどちらですか？」の質問に対して記述してください。

月 日

【正義はどちら？】 桃太郎 ・ 鬼
【理由】

◇ 条件提示をされて：「正義はどちらですか？」の質問に対して記述してください。

月 日

【正義はどちら？】 桃太郎 ・ 鬼
【理由】

問い：桃太郎と鬼が共存共栄する方法は？

【まとめ】

☆「対話的活動」について、いずれかのアルファベットに○をつけてください。

A	対話的活動を通じ、自分の意見を述べ、他者の考えを聞きながら、学習内容を基に意見をまとめようとする事ができた。
B	対話的活動を通じ、自分の意見を述べ、他者の考えを聞く事ができた。
C	対話的活動を通じ、自分の意見を述べる事ができた。
D	対話的活動ができなかった。

☆「問い」に対する記述について、いずれかのアルファベットに○を付けてください。

A	「問い」を理解し、学習内容や、他者の意見を活用しながら、自分の考えを記述する事ができた。
B	「問い」を理解し、学習内容を活用しながら、自分の考えを記述する事ができた。
C	「問い」を理解し、自分の考えを記述する事ができた。
D	「問い」に対して記述する事ができなかった。

☆アンケート

- ・ 授業を受けて、学習内容に対する興味・関心は高まりましたか
高まった ・ 変わらなかった ・ 低下した
- ・ 授業を受けて、学習内容に限定せず、社会全体に対する興味・関心は高まりましたか
高まった ・ 変わらなかった ・ 低下した
- ・ 授業の中で、最も興味・関心を刺激された活動はどれでしたか
「問い」に対する記述 ・ 対話的活動 ・ 講義

☆授業に対する感想または1年間「倫理」を学んで

【学術講演】

「人権に息をふきこむーレヴィナスの責任論を手がかりに」

國學院大学 准教授 小手川 正二郎

加藤先生の授業を見て、授業形態も自分が受けていたようなものとは違って勉強になった。桃太郎と鬼の話は人権の話として、鬼については、同じ同胞として扱えるのか問われているように思った。

国学院大学で哲学史や現象学を担当し、応用倫理学では性差別や障害や死刑、難民問題を扱っている。特にレヴィナスの現象学を専門としている。現象学は、日常的な経験に立ち戻って、一人称的な観点、経験している当事者の観点にあえて留まって、そこから私たちの経験はどう経験されているのかを記述したり分析したりする手法である。今日は責任というものが私たちにはどのように体験されているのかを考えてみたい。



■研究の三つの柱

一つは、身体性の現象学である。例えば男性性とはどのように経験されてきたのか。最近是人種に関心があって、それはどのように経験されているのか、我々は人種的マイノリティをどう見てしまっているのか。あるいはわれわれが今、新型の感染拡大に起因してヨーロッパでアジア人が差別されるときに、人種としてどのように見られているのかなどについて考えている。

次は、家族の現象学である。親子関係はどう経験されているか、虐待についてなどである。

最後は、責任の現象学である。われわれは他人に対してどう責任を感じているのか。例えば移民や難民とどのような関係性があるか。

いずれの研究も、レヴィナスから出発している。一般向けの本も今度出版されるので、参考にしていただきたい。

(小手川正二郎『現実を解きほぐすための哲学』(トランスビュー))

■人権という概念は今日なお有効なのか。

人権教育はどのようになされているのだろうか。自分のときは遠いところの話のようで、あまり現実味のあるものとして受け取れなかった。人権という概念は、理屈ではわかるが実感を伴わず、自分にあまり伝わってこない。日本では様々なところで人権がないがしろにされているのに、それに対する怒りがあまり聞こえてこない。

そもそも人権は、あまり信じられていないのではないか。今まさに、コロナウイルスでパニックに

なって人権が考えられていない現状がある。クルーズ船の乗客乗員は移動の自由が制約されているのに、閉じ込めておけなどと言って、自分たちの安全のために人権を考えなくなる。多数者の利益や安心が求められる。また、日本では西洋的な人権の押し付けなどと言われて、人権という概念が日本にそぐわないのではないとも言われる。

では、人権をどのように実感されるもの、意味のあるものにしていけるのか。

レヴィナスが1985年、「人権と他人の人権」という論文を書いた。国家においては、人権は踏みにじられている。人権を保護するという国家の目的が忘れられて、人権は踏みにじられる。そういうことはどの時代にもあって、彼はホロコーストを生きた時代の人なのでとりわけ敏感であった。レヴィナスが言うには、人権は国家で保護しなければならないけれど、国家の外にある使命に応じるものだという。

もう一つは、抽象的な人権ではだめではないかということである。彼は、私たちが他人に感じる責任を介して、人権は具体的なものの中で私が責任を負うべき他人の権利として意識に現れるといている。

このことを、具体的には、日本における難問問題を取り上げて考えてみたい。

■シンガーの思考実験と難民問題

シンガーの有名な思考実験がある。核戦争の影響で放射能が蔓延している。放射能は8年で消える。シェルターに投資していた人は、その中にはいつている。しかし外にはたくさんの人がいて、放っておいたら死の危険がある。シェルターには、1万人のための8年分の食糧が2倍、つまり2万人分あって、節約すれば最大限1万人まで受け入れは可能。(1) 1万人受け入れるか、(2) 受け入れないか、(3) 500人だけ受け入れるか、とすればどれにするか。シンガーはみんな(1)を選ぶと考えているが、難民問題では日本は(2)に限りなく近い(3)である。

難民受け入れにはいろいろな条件があるが、そうした複雑さを排除してシンプルに向き合うにはよくできた思考実験ではある。しかし、そこでは重要なことが見落とされているかもしれない。この点に最後に立ち戻りたい。

そもそも難民と移民との違いは何か。移民は経済的な事情、仕事のため生活のために来ている。例えば、日本も昔、ハワイやブラジルに移民を出していた。これに対して、難民は経済的な事情ではなく、人種や宗教等の違いで、自国で迫害を受ける恐れがあって逃げてきた人々である。かつてのユダヤ人がそうで、今はシリア難民が非常に多い。戦後最悪の7080万人が一年で発生する(2018年)。これはタイやトルコの人口と同じくらいの人数である。シリアのほか、南スーダン、アフガニスタン、ミャンマーのロヒンギャなどが問題となっている。

日本には、難民申請が一年に一万人以上出される。しかし審査に時間がかかり、認定されたのは43人である。難民条約を批准しているのにこの人数というのは、認定率が低すぎる。ドイツは5万6千人で、申請者25万人中23%なのに、日本は0.3%というのは問題である。審査は法務省の出入国在留管理庁が担当しているが、難民の保護ではなく外国人の入国を取り締まるどころがやっている点に問題がある。他国では難民のための部署があるところが多い。例えば、シリア人が反政府デモに参加して、自宅で母親が殴られて日本に逃げてきた。難民として認められず、裁判に訴えたが認められず、

迫害の恐れを抱くものではないという判決が出たりしている。

先進国は難民を十分に受け入れているのだろうか。実は難民の84%は開発途上国にいる。頑張っているというドイツでさえ5番目で、1番受け入れているのはトルコである。難民は自分たちの国の近くに逃れるので、シリア難民であればヨルダンやレバノンに逃れる人も多いが、そういう国も国内に問題を抱えている。

難民が増えると治安が悪化するといわれる。しかし彼らはもともと暴力から逃れてきた人たちで、その半分は18歳未満の子どもである。治安悪化との因果関係はどこでも証明されていない。むしろ彼らは命の危険があつて逃れてきたので、強制送還を一番恐れている。出来るだけ犯罪を犯さないようにするのが自然である。

難民を受け入れるとテロの危険が高まるというが、難民申請をしている一万人ほどの人たちは、すでに日本に来ているのである。日本は観光ビザを取りやすくしているから来ているわけで、難民認定を厳しくすることでテロの危険を防ぐという話はナンセンスでしかない。

■なぜ難民を受け入れるべきか

まず、難民を出した直接の原因の国が受け入れるというのは、分かりやすい話である。アメリカはあちこちで戦争をしてきたから、その戦争によって生じた難民、例えばベトナム戦争で発生した難民を受け入れてきた。

次に、直接の原因ではないが、間接に責任があるという場合である。コンゴの内戦が長期化し、日本にもたくさん難民が来ているが、携帯電話やノートパソコンなどのバッテリーを長持ちさせるために使われる希少金属である、コルタンの採掘権を巡って争いが続いている。つまり、どの国にどの程度責任があるかは難しいにせよ、先進国もかかわっていると言える（『ゴルゴ13』第446話「コルタン狂想曲」にも描かれている）。

では、直接・間接を問わず、もし一切関係がなかったら、受け入れないのか？

シンガーは功利主義に基づいて難民受け入れを考える。功利主義の原則は、どんな人も「一人を一人以上に数えない」ことである。自分も外国人も同じ一人、難民と受け入れ国の住民も同じ一人である。難民として受け入れてもらうなら、難民には、死の危険から逃れられるという大きな利益がある。受け入れ国の住民にも、ビジネスチャンスや労働力という利益があるかもしれない。不利益としては、文化や風習の異なる人々を地域に受け入れるストレスや支援コストがある。シンガーは受け入れる利益のほうが大きいので、よほどのことがない限り、難民を受け入れないというのはいけないという。食料や住居で苦しむことは悪いことであり、大きな犠牲や不利益なしにそうした害悪を取り除くことができるならそうすべきである。自分が払う犠牲が大きければ支援しなくてよいが、そうでなければ受け入れないのは間違っていて、先進国であれば、受け入れられないということはないという。TEDでのプレゼンテーションを見ても、挑発的で面白い。2011年に中国で、轢かれた女の子を見て見ぬふりをしていた事件を持ち出しているが、難民を受け入れないのはある意味ではこれと同じことで、放っておいたら死ぬのをそのままにすることである。功利主義は利害のバランスを考えるので話がわかりやすい。しかし、利益と不利益をどう予測するかが難点で、賛成派は一万人でも大丈夫、反対派はもともといる人が苦しむということ、それぞれが様々なデータを持ち出して言うので、その間に溝が

できてしまう。功利主義は、余裕がある人や国は受け入れなければいけないというが、ではどの国が、誰がどう受け入れるかは、功利主義から考えてもわからないのである。

功利主義とは別のアプローチとして、結果責任がなく利益がなくても、やはり引き受けることが必要という人権アプローチがある。このアプローチによると基本的人権が侵害されている場合は、たとえ受け入れ国の利益にならなくても受け入れるべきだということになる。そこで問題となるのは、何を基本的人権とみなして、どういう場合にそれが侵害されていると言えるかということだ。ミラーは、それが満たされないと深刻な害を被ってしまうような、本質的ニーズが満たされていない場合という。例えば、食料、教育、安全な居住地、医療など、それが欠けると人間的な生活が送れないというのが、基本的人権が侵害されている状態と言える。自分の国にそういうニーズを満たせない人が来たら、受け入れるべきである。

この基準を使えばわかりやすい。しかし難点は、常に問題となる、基本的人権の解釈である。難民条約ができた1951年には、主として人種・宗教・国籍を理由になされた迫害が対象とされていた。しかし、これは半世紀前の定義であり、それ以外にも迫害や戦争状態から逃げてきた人がたくさんいる。国連では広い意味で認めるとして、生命、自由、身体の安全が脅かされている人は難民とするとしているのに、日本は狭い意味にこだわり、さらに個別把握論といってその個人が特定される事を条件としている。例えば、デモの最中に攻撃されるのは、参加者皆が狙われているのであって、個人的に特定されていないということになる。ウガンダでデモで襲われて流産した女性が日本で難民と認められなかったのは、国で指導的立場になく一般市民だったからであったが、これは裁判で争われた結果、難民と認められた。また日本だと、迫害は命と身体的自由に限定していて、ミャンマーのロヒンギャの人は、強制労働があったにもかかわらず、2・3日にすぎず食事もとれていたから迫害とは認められないという。

確かに、政治難民の受け入れには、相手国との関係が悪化するリスクがある。チベットなどの場合は中国との外交関係がある。クルド人は多数来日し、川口市等で暮らしているが、難民認定はされていない。トルコとの外交関係があるからだと言われている。少数の人たちの人権よりも「国益」重視を主張する人は、残念ながら少なくない。

■レヴィナスの考え方

そこにでてくるのがレヴィナスである。彼こそまさに人権概念のもろさ、不安定さを、誰よりも知っていた。おそらく彼は、人権について、悲観的なビジョンを持っていた。

レヴィナスはリトアニアのカウナスのユダヤ人家庭の出身で、ドイツで最新の哲学を学び母語ではないフランス語で24歳で博論を出版した。いわば天才であったわけだが、初めて大学で教授になったのは55歳の時である。フランス語がそこまで流暢ではなかったからである。これには、日本人が英語やフランス語で話してもなかなか相手にされなかつたりするので、親近感がある。

一般的なレヴィナス理解を知るために、「倫理」の教科書を読んでみた。一番良いと思った教科書には、「他者と出会うとはどういうことかを問いなおすことを通じて人間らしさや倫理を再考した」、「他者と出会うことは私たちの安易な理解の企てに抵抗して、理解から無限に溢れ出てしまうものとしての顔に語りかけられることである」とあった。

他の教科書では、「他者は理解できないものなのだ」ということを強調しているものが多いが、それなら別にレヴィナスでなくても言っている。彼が強調しているのは、むしろ他者を理解するときに、自分の理解の枠組みから一方的にとらえている (comprendre、英語で comprehend) と、自分の先入観や理解を超えるものは出てこないという事である。「顔に語りかけられる」というのは、他者は理解しえないものではないということではなく、他者を理解するときに自分が理解可能なものから出発して、一方的に相手をとらえて自分の理解の枠組みから出ないのではなく、顔によって、つまり語りかけてくる相手によって、自分の理解の枠組みを問い直されるということである。

「他者」(l'autre, the other) という言葉は、「一方」に対する「他方」を意味し、例えば人間に対する動物や自然等いろいろなものを意味しうる。そうした「自分とは異なるもの」一般に開かれていくことを「他者論」と言うのだとすれば、それはレヴィナスが言いたいことではないと思う。レヴィナスが主題とするのは、必ず「他人」(autrui, the other person)、つまり、自分以外の一人一人の具体的な人間のことであるからだ。

他人との出会いは、自分から一方的に決めつけて認識したり判断したりすること、例えば、男性だから／女性だから、日本人だから／外国人だからといった形で、既存の枠組みの中で他人を見てしまうこととは異なる側面がある。こうした認識や判断の場面でも、実は既存の枠組みにはおさまらない「他人自身」と出会っている。こうした他人自身との出会い——「顔との対面」——は、自分の方から他人の属性や役割を認知するに先立って、他人の方から自分の先入見や態度を問い直され、他人自身に何らかの応じることを強いる点に特徴がある。

文化が違うとか、自分とは何から何まで違うとかいうことではなく、身近な人でもよい。友人だと思っていた人や、長年連れ添ったパートナーが、自分と全く違う考えを持っているというのも、他人との対面という経験になる。「どんな他者も受け入れよ」といった形で彼の議論を見ようとすると、宗教的な教説のように聞こえてしまう。実際は、レヴィナスは緻密で、他人との出会いの責任を、非理性的・直観的ではなく、理性的なものの本質から見出そうとしている。それが「他人が私を見つめるや否や自分は他人に責任を持つことになる」(『倫理と無限』) ということである。

これだけ読むと、どんな他人にも責任を負わなければならないというように思えるが、この責任とは自分から認知するのではなく、受動的な体験である。倫理的関係とはそういう関係ではないかということである。他人の性別や国籍や、自分の学生だから責任を取らなければ、などというのは打算的關係や職業的な契約関係であり、それらを否定するものではないが、倫理的関係とは異なる。属性や法律的な関係に先立って、自分に責任を負わせる者として他人が現れることを、「顔」として現れると言っているのだ。つまり、属性や法的関係を介さずに、ダイレクトに私に向かってくる関係である。倫理的関係においては、そういうダイレクトに表れているということだけが、その人に対する自分の行為の理由となり、それ以外の理由は必要ない。

これは日常的関係であって、別にヒロイックなことではない。例えば、知らない人に挨拶されたり、外国人に道を尋ねられたりしたとき、この人は外国人だとか日本人だとか考えるのではなく、教えてあげたいと感じるし、間違った道を教えてしまったときは後悔したりする。それはダイレクトに人としてかかわっているから起こる責任である。

こうした見方は、利他主義や博愛精神と誤解されがちだ。しかし、利他主義等においては、みんなが誰に対しても責任を負うべきであるとされ、結局だれも責任を負わないということになりかねない。

レヴィナスは決して利他主義を問うているわけではなく、責任という概念を思考し直そうとしている。普通、責任という言葉は、自分が何かした行為に対して、その結果に対して責任を負うという意味で用いられる。他人の物を誤って壊したから賠償責任をとるなどである。レヴィナスが「私がすることの彼方へと向かう責任」と言うとき、こうした責任概念にはおさまらない責任のもう一つの意味が問題となっている。

このことを考えるために、アイリス・マリオン・ヤングが責任の二つのモデルと呼ぶ区別が役に立つ。一つ目は、先の賠償責任のような、自分が引き起こした害に対する責任である。危害の責任がだれにあるか、過去に遡って特定して、必要があれば罰するという、過去遡及的な責任モデルである。これに対して、危害を受けている他人と自分の間に、社会的なつながりがあるために責任があるという見方も可能だ。例えば、あるグローバル企業が、非常に安い洋服を東南アジアの劣悪な環境の工場で作っている時、私たち自身が害を生み出しているわけではないが、その企業の服を買うことでその企業やそこで働く労働者と社会的なつながりを持ってしまっている。そういう時に、どういう風にその他人との関係を再構築していくかを考え取り組む責任があり、それを未来志向的な責任という。それが自分の過失を前提としない無起源的な責任であり、レヴィナスの言う「私がすることの彼方へと向かう責任」であると考えられる。

こういう主張は非常に脆弱に見えるかもしれない。それは「～してはいけない」という規範を提示しているわけではなく、責任を感じたことがある人ならこうした点に気づいているのではないかという問いかけである。実際に、責任を感じるかどうかは個人差があるとしても、そうした事態から目を背けたあとで後ろめたさを感じた人ならそうした責任の意味に気づいているはずだ。例えば、ホームレスや障害者から目を背け、手を差し伸べなかったときに感じる後ろめたさといったものを誰しも感じたことがあるのではないか。レヴィナスが人権を考えるとときに重視するのは、こうした責任の見方から出発することである。人権というのは、こういう責任を通じて初めて、具体的なものの中で、私が責任を負うべき他人の権利として意識に現れるのではないか。抽象的な人権論は、自分が感じているかもしれない責任から目をそらせることを習慣化させている人には届かないのではないか。

■責任から逃れようとする事

ヤングは、責任から逃れようとする四つの傾向があると言う。一つは、難民発生を自然現象のように考える、物象化の傾向である。難民が置かれている現状について、自分なんかは何かをしたとしても変えられないと考えるような傾向だ。しかし、私たちが何もしないことが日本の行政や制度の欠点を黙認することで、日本国内の難民の苦境を助長してしまっているのかもしれない。

二つ目はつながりの否定、関係ないと言って目を背ける傾向である。しかし、難民が発生した要因や難民がおかれている苦境と、私たちはもしかしてつながりがあるかもしれないのに、そこから目を背けて見ようとしていないだけなのではないか。

三つ目は、余裕がない、自分のことで手いっぱいだと言う傾向である。確かに余裕はないかもしれないが、身の周りのことで手一杯だからと言って何もできないことにはならない。関係が薄くてもリアクションしたり寄付したりするなど、できることがある。

四つ目は、難民保護は国の役目であるとか、支援団体がやってくれるのではないかと考える傾向で

ある。しかし国がここまでやらないのは、日本の国民が難民に関心がないからだというところもあるのではないか。政治家も票にならないことには取り組まないだろう。

難民受け入れは、だれを受け入れるべきかという議論に終始しやすい。それはなぜなのか。先進国側にいると、誰が真に難民と言えるのか、どういう人なら受け入れて良いか、という目線で話す。難民を受け入れてしまうと不法なかたちで入国を試みる人が増えるのではと言う人もいる。しかし、それは受け入れなくて良いという理由にはならない。セントルイス号の事件がある。1939年、ヨーロッパからユダヤ人たちがキューバに逃げた。キューバは直前に法律を変えて、受け入れなかった。アメリカやカナダも入国を拒否した。セントルイス号は、結局ヨーロッパに戻らざるをえなくなり、その結果乗客の多くは後にホロコーストの犠牲になった。これは法律的に正しくても道徳的におかしいのではないか。緊急の場合は、どうやって逃れてきたか、法的に正しいかは問題ではないのではないか。

対照的な例が杉原千敏である。1940年、レヴィナスのいたカウナスで、外務省の命令に反しながらもユダヤ人を救った。結果、外務省をクビになるが、法律に反しても道徳的には正しいことをしたのではないか。一昨年、カウナスの杉原の記念館のスピーチで安倍首相が、同じ日本人として誇りに思いますと述べたが、今の日本人はそう思うことができるのだろうか。今の日本では、当時のユダヤ人でさえ難民として認められないであろう。というのも、彼らは個人的に把握されていなかった上に、違法な手段で逃れたりしているから。

人はえてして、困難な状況下で完璧な仕方であるまえないことを当人の落ち度とみなす。どんな過酷な環境下でも、法を守って客観的証拠を準備するような「理想的な行為者」をモデルに考えてしまっている。裁判所は難民申請者が矛盾したことを言っているという。生死を危険を冒した人がつじつまの合わないことを言うことはある。パスポートを持っていると身元がばれるので、捨ててくる人が多い。自分が迫害されているというのに、自分の迫害理由を証明するような資料を全てを準備できるような人しか難民として認められないというのは、明らかにおかしい。こういう他人の傷つきやすさに対する鈍感さは、難民を人としてみる可能性を遮断している。通常、タクシー運転手や店員を役割において見ているとその人の唯一的なあり方に向かうことはいつでもできる。他人の傷つきやすさに対する鈍感さのせいでその可能性が遮断されてしまう。

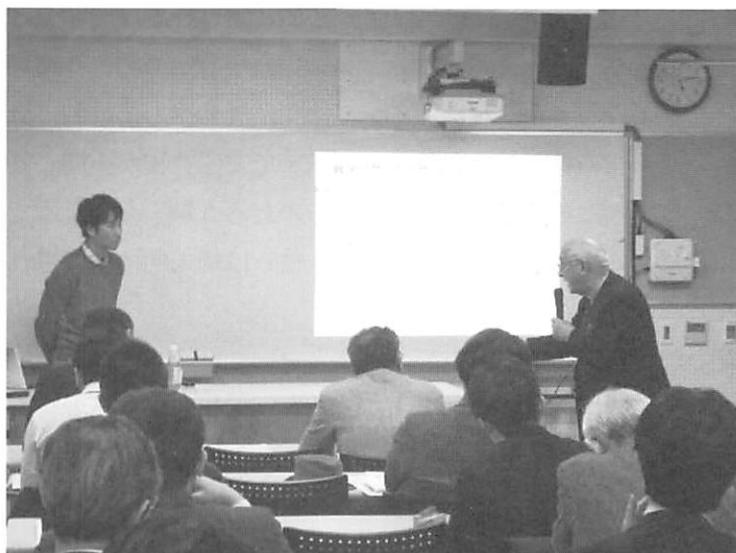
■自分の傷つきやすさへの鈍感さ

自分の傷つきやすさへの鈍感さは、何を見過ごさせてしまうだろうか。シンガーの実験では、シェルターに逃れた人が安全という前提に立っているが、そうとは限らない。自分がいつ難民の立場になるかは定かではない。私の場合、原発事故の時、フランスに留学していた時のナントのホストファミリーから、私をいつでも受け入れるとメールがあって、自分が難民となりえるという事実向き合わされた。不安定さ・もろさを皆が誰しも持っているのに、傷つきやすさに対する鈍感さのため見えないまま、難民も受け入れない。日本には37500人ぐらい難民（申請者）が居住し、例えばミャンマーから逃げてくる人もたくさん来ている。

レヴィナスは、人権とは国家が保護するものだが、国家は必ず人権をないがしろにすると言う。国家の中にとどまることなく、外から来る。ある種の治外法権を求めてくる。政治的な駆け引きとは全

く異なる、人権が守られているか否かに関して警戒を怠らないこと、普遍的な形式主義、法律を守っていれば正しいんだということにはくみつくせない正しさこそが、理性的なあり方として一番大切ではないか。理性的なあり方とは、法律を守ることや政治的駆け引きがうまいということには回収されない、それとは異なる、自分の傷つきやすさ、他人の傷つきやすさを直視する冷静さ、形式的・法律的な正しさに埋没しない、法律を守っていても何かが見過ごされていることを警戒することが真の明晰さ、「正気」があるのではないか。レヴィナスは、こういう形で理性的な在り方をとらえ直そうとしているのである。

(記録・文責：和田 倫明 (東京都立産業技術高等専門学校 教授))



『与える人が与えられる』ことの意味

— 都倫研から学んだこと —

東京都立小川高等学校 校長（前都倫研会長） 山本 正

1 都倫研への関わり

・私学の教員として倫理を担当し、コンプリ先生たちが作った「人間を考える」の教科書をテキストとして使っていた事をきっかけに都倫研の会合に出席する機会を得たのです。公立学校に憧れて入都を目指し、採用後から事務局を担当し、テーマ的に倫理に取り組み33年の歳月が流れました。



2 「倫理」取り組みの背景にある考え方

- ① 「先哲の基本的な考え方を取り上げるにあたっては、内容と関連が深く生徒の発達や学習段階に適した代表的な先哲の言説等を精選し、細かな事柄や高度な事項・事柄には深入りしないこと。また、生徒自らが人生観、世界観を確立するための手掛かりを得させるように様々な工夫をすること。」（平成11年 高等学校学習指導要領）

解説でも「先哲の考え方については、生徒の理解力や生活体験の水準から理解が困難と思われるような、学問的に程度の高い内容に深入りしたり、その先哲の考え方から見て周辺の事柄にまで指導内容を広げることは、単なる知識の習得に終わるだけでなく、生徒の学習意欲を減退させる恐れがある。」と示されていた。

- ② 「どうか生徒達が人間になるのを助けてあげてください。あなたの努力の結果が、学問を修めたモンスター、熟練した技術を持つ狂人、教養あるアイヒマン（残虐者）を生み出すことになってはいけません」（「人格教育のすすめ」）

・今「公共」でも取り上げられることが多い思考実験等は「認知的判断」を磨く面で意味を持つと思うが、「よりよい人生」を求めるプロセスには、認知的判断ができない困難な状況の中で「あれかこれか」の決断を求められることも多いのではないかと。その時、「外的運命」に支配されず「人間の尊厳」を持って善を追求し人生に向き合えるか—このことをどう考えさせるかも倫理に求められる重要な課題ではないでしょうか。

- ③ リコーナー博士の「道徳教育論」：『知的に賢明な人間が必ずしも善良になっているわけではなく「善良な性格」を育成することにこそ道徳教育の意義があります。では「善良な性格」とは何か。それは「他人志向の徳（寛大と思いやり）と自分志向の徳（自己統制や節制）を併せ持った性格」のことです。そして、さらに人格の成熟には「他の人の心情を感じ、他の人の状況を理解し他の人の幸福を気使う能力」「知性を用いて善と悪を区別する能力」の他に「困難な状況でさえも善を

追求し行動する能力」の育成が重要である』と述べています。

授業実践例：「風をつかまえた少年」に学ぶこと

アフリカの新興国マラウイ（日本の3分の1の大きさ）にウィリアム・カムクアンバという少年がいました。

マラウイは、2018年の国民一人当たりのGDPは世界ワースト3位で、世界でも最貧国とされています。国際協力機構（JICA）の2018年のデータでは、この国は、小学校（8年間）は、授業料が無償で就学率が92%。しかし、4年間の中学校は、義務教育ではなく、学費が必要で就学率は15%しかなく学費が支払えなくなると、中退しなければならなくなります。

当時、マラウイでは、干ばつが襲い収穫が少なく、ウィリアム一家の現金収入は途絶え、ウィリアムは、学費を払えなくなり、退学することになります。しかし、彼は向学心が旺盛で、頼み込んで、村の図書館で一人で勉強を始めるのです。

彼には、勉強したい目的がありました。当時、電気の普及率は、2%程度（現在は4%程度）。ある時、自転車の車輪を回すとライトが点灯することに気づき、その仕組みを学んで「街の電気の普及率の低さを変えたい。そうすればもっと皆の人生が豊かになる。」と考えたのです。

やがて図書館で「エネルギーの利用」という本を発見し、そこから「ファラデーの法則」を学び「風車で車輪を回すと発電する。それでモーターを回し、井戸の水をくみ上げれば、畑に水を供給することが出来る。そうすれば、干ばつに負けることはないし、1年に2度収穫できるようになる。」と考えを広げ、独力で風力発電用の風車建設を決意するのです。

何度も図書館に通い、村の若者たちにも手伝ってもらいながら、廃材置き場の材料を創意工夫して部品を作り、はじめに小さな風車を制作して実験しました。実験は成功し、風車が起こした電気でラジオが鳴ったのです。ウィリアムはそのミニチュア風車を父親に披露し、「大きな風車が父さんの自転車を使えばできる」と訴えます。

父親は、家族への愛だけは誰にも負けませんでしたが無学だった為、「ファラデーの法則」を知らず、当初息子の計画を全く理解できませんでした。しかし、ウィリアムは「人間がつくったものだから、自分にもできるはずだ。」と確信をもっていかなる困難にもへこたれなかったのです。父親は「自分は、正直すぎて失敗ばかり繰り返してきた」と感じていましたが、息子のウィリアムは「何もかもが失敗ではないよ。僕は、学校に行けた」と答えます。やがて父親は「手伝ってくれば、きつとうまくゆく」という息子の言葉を心から信じるようになり、父と息子と村の人々がひとつとなって、自らの手で輝く未来をつかもうと動き出したのです。そして、ついに5メートルの風車を完成させ、風力発電に成功するのです。

ウィリアムは、今回の風車制作で国内外の注目を集め、2007年、科学者や発明家、起業家の国際会議でスピーチを行いました。著書はベストセラーになり、2013年にタイム誌の【世界を変える30人】にも選ばれています。

2014年には、多くの人の支援を受けて米国のダートマス大学を卒業し、現在は、アメリカを拠点としながら、母国発展のための様々なプロジェクトに携わっています。その一つに「イノベーションセンターを故郷マウイに作る」というものがあります。これは、才能のある若者は世界中にいるけれども、彼らが自分のビジョンを発表する場所や、彼らにアドバイスをする人材が

足りてないのではないかという発想から、適切なアドバイザーがついて、個人の問題をプロジェクトとして形に出来るような場所、プラットフォームを作りたい」というものです。

彼は、「若いうちにどのようにすれば、自分のビジョンが実現できるか」について、①まず、失敗を恐れずに自分のアイデアを形にしようとする事。②ゴールとそこまでの道のりをはっきり把握している事。③周りの人に恥ずかしがらず手助けを求める事。と述べています。

自分を信じられなければ、何も起きないし、起こせない。だから、きっと無理だろうと見捨ててはいけなし、もっと出来るはずだと時には自分を叱ってみる事も必要だと思います。また、やめたくなることもあるけれども、それをあきらめずに続けてこそ、本当に欲しかったものは手に入れられるのではないのでしょうか。一生懸命やっても上手くゆかない事があります。でもすぐに夢が実現したらおもしろくないでしょう。悩んだり努力することは、自分を成長させてくれるチャンスなのです。そして、乗り越えられた時には、何ともいえない達成感を得る事が出来る。だから自分自身をあきらめてはいけません。

ウィリアムも語っています。「風車を作っている時に心が折かけたことはあります。プロジェクトを信用してもらえなかったり、風車の素材集めの時です。しかし、実際に作り始めて、それに取り組んでいる間に心が折れたことはありません。なぜかという、目の前に解決すべきミッションがあったからです。ミッションがあったから、どんな時でもあきらめずに続けられました。」

ウィリアムは、「希望を持ち地道に取り組むことで、一見無理だと思える大きな課題も解決できる」という人間の可能性を教えてくださいました。それは、人間が置かれた境遇が人生を決定するのではないということ。本当の勉強は、知識を知恵に生かして行くことだということです。

君も「風をつかまえた青年」になろう。

今、目の前にあるあなたのミッション（使命）は何ですか。

人のために役立つ思いやりのある生き方を大切に育てて欲しいと思います。

授業実践例：「20歳もっと生きたい」とフランクルの思想

・AIを超える人間の尊厳とは何でしょうか。

- (1) フランクルは、人間の3つの価値（体験価値、創造価値、態度価値）の中で「態度価値」とは「自分の可能性が制約されていることが、どうしようもない運命であり、避けられず逃れられない事実であってもその事実に対してどんな態度をとるかということによって表現される価値」であり、「態度価値」こそが奪うことができない人間の尊厳を表したものであるという見解を示しています。
- (2) 音楽についても作曲とは、人間の脳に眠る知られざる感動のパターンを掘り起こす作業だと言われています。それは、AIにはできない人間の素晴らしさであり、こうした音楽を通して生まれる感動の心が私たちにあるということでもあります。

④ アダム・スミス「道徳感情論」

共感を道徳の土台に据えて「人間は他人の中で他人と共に生きてゆく社会的動物であり、そうした中で自ずと共感の幅は広がり、奥行きが深くなり、幸福に近づいてゆく」

「人間というものは、これをどんなに利己的なものと考えてみても、なおその性質の中には、他人の運命に気を配って、他人の幸福を見るのが気持ちよく、それらの人達の幸福が自分自身にとってな

くてならないもののように感じさせる何らかの原理が存在する」としてこれを「共感」と呼んだのです。

・このことについて、「主人公はロボットの温かい反応からロボットに愛情を注ぎ慰めを感じるが、ロボットは何も理解していない。主人公は、実はひとりぼっちである。」（「つながっているのに孤独」シュリー・タークル著 ダイアモンド社）こうしたロボット化の時代における孤独の中の新たな親密さを倫理的問題として扱うことも必要なのではないのでしょうか。

では、社会と交わりながら利己心を制御し、倫理観を身につけてゆくにはどうしたら良いか。この点、科目「公共」では「共有地の悲劇」を例に利己主義の問題を扱う場面が見られます。しかし、これは、架空の設定であり、論理的思考の理解に止まってしまうことを危惧しています。利己主義等の問題は、現実の事例を取り上げながら共感や感動を生み出す仕組みを作り出す必要があるのではないのでしょうか。

授業実践例：「あなたの人生の意味とは何か」麻酔を発見したモートンの生涯から学ぶ

全身に麻酔をもたらす吸入麻酔を世界に広め、外科手術の時代を動かしたのは、アメリカ・ボストンの歯科医ウィリアム・モートンと言われています。モートンのかつての師匠ウエルズは、笑気ガスを使った抜歯の公開実験を行い、屈辱的な失敗をします。（その後、ウエルズはクロロホルム中毒になり、皮肉にも麻酔の効果を使って、自ら命を落とします。）

一方、弟子のモートンは、当初より、麻酔は儲かると判断し、ウエルズに近づき、一八四六年、自分も公開実験を行います。吸入麻酔を受けた患者のあごにあったはれ物は、無事に切除されましたが、患者は眠ったままで大手術は成功し、世界の外科手術は一変したのです。しかし、モートンが公開実験に成功すると、エーテル麻酔を彼にすすめたジャクソン博士が、自分こそエーテル麻酔の創始者だと主張し始めました。またモートンは、麻酔薬が自然界に存在し誰もが知っているエーテルだということを隠し、特殊な薬品名をつけて特許を取ったことから問題は複雑化し、その争いは20年近く続けられました。

当時は「医は仁術」であり、医学上の発見で独占し金もうけにつながる特許を取得するのは、医学者の倫理に反すると考えられていましたが、モートンは、実は、医者ではなく、人をだまして詐欺を繰り返してきた男であり、医学者の職業倫理を持ち合わせてはいませんでした。モートンは後に、自分の特許を無視した政府に対しても訴訟を起こしましたが、裁判所はこの詐欺行為に対して、審理を途中で打ち切り、特許は申請された時点から無効であるとされました。「モートンの特許申請は新たな発見ではない。」というのがその理由でした。結局、モートンは金もうけに失敗しました。そして、モートンはジャクソン博士への訴訟を準備している最中の1868年、脳卒中の発作を起こし、死亡しました。一方のジャクソン博士は、1880年に精神病院で死亡しています。こうしたことから「吸引麻酔の記念碑」には個人の名前は記されていません。

実は「近代麻酔の父」と言われたモートンは、常に「金持ちになりたい」と医療特許を求め続けたのです。しかし、仮にモートンの特許が有効に維持されていたら、麻酔はお金の余裕のある人だけが受けられる【高度な医療】となり、外科手術も思うように進歩しなかったかもしれません。日本では、こうした独占体制を避ける為に特許戦略を展開しているのが、ノーベル賞を受賞した山中伸弥教授です。IPS細胞技術の基本特許を取得した上で、公的機関の研究者なら無償、民間企業であっても最大数百万円というライセンス料でIPS細胞を作ることが出来るシステムを作り上げたのです。

皮肉にも、麻酔の発見は、師匠のウエルズが求めていた名声も、モートンが求めていた富も与えることなく、二人共に非業な最後を遂げることになってしまいました。このことから学ぶ教訓は何でしょうか。

デイヴィッド・ブルックスという人が「あなたの人生の意味」という本を書いています。その中で、現代社会の大きな間違いは、「成功さえすれば人間は心から満足できる」と多くの人が信じていることだと述べています。

では、世間的に成功したモートンはどうだったのでしょうか。彼の欲望は無限に拡大し何かを手に入れてもすぐ物足りなくなり、絶えず幸福を追い求め続ける人生になっていなかったのでしょうか。

人は富と名声だけで本当に幸福になれるのでしょうか。こうした外見的条件を満たすことばかりに躍起になった結果、モートン達はすべてを失ってしまったのです。それは、自分の利益だけを考え「麻酔を生かし世界に奉仕する」という本当に大切な使命を見失ってしまったからです。

では、私たちに与えられている使命は何なのでしょうか。有名な医者のおスラー博士は「私たちが生まれてきたのは、世の中から何かを得る為ではなく、他人に幸福を与えるように最善の努力をなす為である。」と語っています。

山中教授の生き方を思い出してください。自分のことだけを考えていては、IPSの特許戦略の発想は生まれなかったでしょう。その背景には、人への思いやり、謙虚さ、自分の弱さに正面から向き合い内面的な人間性を高める生き方が存在しているのです。本当の幸福の実現はこうした生き方の中にこそあるのではないのでしょうか。

授業実践例：「人のために尽くす生き方とは」渋沢栄一の生き方

本日は、「人のために尽くす生き方とは何か」を学んでゆきたいと思います。まず、元駐日ベナン大使だったゾマホン・ルフインさんの生き方を紹介したいと思います。彼は、1964年に西アフリカのベナン共和国に生まれました。94年から来日し、ビートたけしらの討論番組「ココがヘンだよ日本人」などに出演し、その出演料や本の印税をはたいて、ベナンに小学校や井戸を作り、2003年には「たけし日本語学校」を設立しました。12年から4年3ヶ月間、駐日全権大使となり、現在は、ベナンと日本をつなぐ国際財団の代表などをしています。

彼は言います。「ベナンの識字率は、今も30%ぐらい。私が留学生だった頃、小学校に通えることも、半分いたかどうか。茶色く濁った川の水しか飲めず、たくさん死んでいった。通学には片道10km歩く子がいた。だから小学校を作り、給食を無料で提供しています。…「たけし日本語学校」は、16年で1400人以上が受講していますが、貧しいベナンの人たちは、学費を払えないので、授業料は無料にしています。…ここでは、日本文化（日本人の考え方、行動様式、宗教、食べ物、着物）を学んでいます。日本人の考え方、行動様式は、他の国の人とは、違います。日本人は、自分のことを先に考えない。まず、相手に迷惑をかけないように動く人間です。自分さえ良ければいいとは考えない。」

「実は、日本人は、毎日の生活の出費に大変苦勞しています。小さな会社を命をかけて経営している社長さんと、一生懸命働いているスタッフさんたち。そんな日本人たちが勤勉に働き、余裕のない中で払う税金の中からアフリカを支援してくれているのだと話すとき、それを聞いたアフリカの人は、日本からの支援を無駄にできないし、日本の皆様に感謝しています。」

また、ゾマホン・ルフイン氏はこんなことも語っています。「日本は、今どんなに頑張ってもグロー

バル経済の中では2番手、3番手になってしまいます。では、日本はどうすればいいのか。私が好きな日本語の一つは「おかげさまで」。「ここまで頑張ってくれたのは、あなたのおかげ、これからよろしくお願いします。」そんな精神です。こうした人間性、愛の精神で行動することが必要です。こうした精神への共感世界に広がるはずであり、きっと日本は世界で輝きます。」

かつて日本に、こうした精神を尊重し、「人のために尽くす生き方の大切さ」を説いた渋沢栄一という人物がいました。2024年から1万円札の肖像に用いられることが決定され、その生き方に注目が集まっています。教育（一橋大学、日本女子大学等）や福祉（東京養育院）、医療（日本赤十字社）、文化など約500社の設立や運営に関わり、経済外交にも取り組み『日本資本主義の父』とも呼ばれ、ノーベル平和賞の候補に推薦されたこともあります。

彼は、道徳（論語）と経済活動を一致させることが大切で、誠実な振る舞いや他者の利益を優先して考えることが社会の繁栄にもつながると考えていました。この思想を受けて自分の生き方の哲学にしている人がプロ野球の北海道日本ハムファイターズ監督栗山英樹氏です。彼は、選手の全てに渋沢栄一氏の「論語と算盤」の本を贈っているといいます。彼は言っています。「自分のためには限界がありますが、人間は、誰かのためには頑張れるのではないのでしょうか。自分には、みんなを幸せにする使命があるんだと思えばなんでもできる。…自分のためにだけプロ野球を何年も続けられるでしょうか。例えば、30億円もらったら目標がなくなってしまう。野球は送りバントなど自分を犠牲にするプレーが随所に求められます。論語を理解しないと野球はうまくできません。」大リーグに移籍した大谷翔平選手にもファイターズの新人時代に渋沢氏の本を贈ったといいます。彼は、最初から高い志を持っており、ファイターズが日本一位になった16年シーズンの大詰め、投球回数を規定まで伸ばせば、防御率のタイトルを獲れそうでした。「お前投げるか」と尋ねたところ、大谷翔平選手は、「個人タイトルよりもチームの方が大事です」と答えたそうです。栗山監督は、タイトルのために長く投げさせることはせず、チームに最善とする起用方法を取り続けていたからです。大谷選手は、メジャーに移籍した時、お金を優先しなかったことで、米メディアを驚かせました。最近では、現地のグラウンドでゴミを拾ったことが話題になりました。

渋沢栄一は、災害からの復興支援にも積極的に取り組んでいます。明治39年に起きたサンフランシスコ地震では、多くの企業が日本移民排斥の中心地だったサンフランシスコのために震災見舞金を出すのを躊躇する中で、栄一は率先して寄付を申し出ました。大正12年の関東大震災でも彼は、商工会議所と国会が共同して設立した大震災後援会の副会長として復興活動に尽力しています。家族が深谷の生家に避難することを勧めましたが、彼は「このような非常時にお役に立てなければ、何のために生きているかわからない。…元来、人が生まれてきた以上は、自分のためではなく必ず何か世のためになることをすることが義務であると私は信じています。人は生まれるとともに天の使命を受けているものです。」と語っています。

・マーク・トウェインの「人間とは何か」という小説では、青年（利他主義）の立場と老人（利己主義）の立場の問答がやり取りされ、「人間には、絶対利他主義の立場があり得るのか」が問われています。老人はこう語ります。「揺籃から墓場まで人間って奴の行動っていうのは、終始一貫、絶対にこの唯一最大の動機—すなわち、まず自分自身の安心感、心の慰めを求める以外には、絶対にありえない。」つまり物心共に、他人の為だけに自己犠牲をやる人間なんて絶対にいない—というわけです。

一方では、「動機が利己的であってもかまわない。」と主張する人もいます。（「優しさという技術」

ステファン・アインホルン著)「悪い考えを持つのは良くないが、実際に悪い行いをする方がもっと悪い。何よりも重要なのは、気持ちではなく行動である」というのです。著者は、ダライ・ラマの言葉を引用して「愚かな利己主義者は、いつも自分のことだけを考えて、否定的な結果を招きます。一方で賢い利己主義者は、他人のことを考えてできるだけ手を貸し、自分と相手のどちらにも得になる結果をもたらす。」と語っています。

この背景には、カントに代表される「義務の倫理」にあるように「人は規範や規則に従って行動すべきである。人間には、守るべき原則があり、人は規範への義務感にしたがって行動すべきである。」という視点と「帰結主義の倫理(功利主義の倫理)」にあるように「結果が全てだ。できるだけ多くの人に利益になる解決策を見つける努力をすべきである。(最大多数の最大幸福)」という視点があります。こうした点を踏まえて「優しさ」や「社会全体の幸福」の意味を考えてゆくことは「真の学ぶ力」の育成につながると考えております。

3 「与える人が与えられる」ことの意味

・これまでの授業実践は、都倫研に支えられて実現できたものばかりです。この33年の間、資料集、指導書、授業実践等の執筆の機会を中村新吉先生を始め多くの皆さんから与えていただき成長することができました。振り返って見ると、私が求め続けてきたものは、生徒に「与えることができるものは何か」を探し求める旅でした。

・授業実践例：「与える人が与えられる」とは一全盲の弁護士竹下義樹氏の生き方

本日は、司法試験の点字受験を実現させ、日本初の全盲の弁護士として活動を続けている竹下義樹さんを紹介します。彼の不可能を可能にした生き方を通して挑戦している全ての人に勇気をあたえられればと思います。

彼は、1951年に石川県で生まれ、中学生の時に両眼の視力を失いました。その後、京都府立盲学校を経て、龍谷大学法学部を卒業し、30歳の時に(私が大学4年生の時)9回目の受験で司法試験の合格を果たしたのです。

彼は盲学校時代、弁論部を立ち上げ優勝も果たしたほどでしたが、全国大会では「盲学校の青春」と題して次のよう夢を語っています。「夢を掴むためには、自分で階段を昇るしかありません。私は、司法試験に合格し、弁護士になります。夢に向かって前進する努力を大切にしたいと思います。」その日がくるのを待ちわび、努力を続け、ついに、その日が本当にやってきたのです。しかし、そんな願いが、本当になかったのは、多くの人と出会えて、みんなが自分を支えてくれたおかげと今以て、(68歳)その初心を忘れていないのです。なぜ彼はそう思えたのでしょうか。

そもそも盲学校卒業時には、彼は学力が不足し、大学進学さえまなまりませんでした。そこで学力を補うために当初は、盲学校の専攻科に編入学し大学行きを目指したのです。そこは、全国のエリートが集められ、彼の成績は最下位を続けました。勉強は、放課後も補習や「対面朗読」でボランティアが来て参考書を読み上げ、それを聞き取って、点字で書き取り、自分のノートで参考書を作ると言った作業に明け暮れました。しかし、やがて、こうした努力が実って、龍谷大学に入学を果たすのです。

入学当初、彼は「入学してそれなりに勉強すれば弁護士になれる」と安易に考えていました。当時大学には「点訳サークル」があり、持ち前の気さくな性格から多くの友人ができ、支えられるように

なってゆきます。その中で文学部社会福祉学科の女子学生との出会いがありました。彼女は、1時間半かけて大学に通い、点字を習いたいとサークルに入って来たのです。この女性こそ、のちの奥さんになる人です。まるで用意されていたような人生ですね。奥さんとは、大学在学中に結婚します。障害者と健常者の結婚、それも盲人の司法試験受験が、日本で前例のない中、合格することもわからない状況の中では反対の声もありました。やがて、子供も生まれますが、司法試験を受け続けながら、一家の主として盲学校時代に取得したマッサージ師の資格を生かしてマッサージのアルバイトを継続して家庭を支えるように頑張ったのです。

しかし、一番の問題は、法務省が当初、全盲の人の受験を認めないことでした。それも多くの支援の人々に支えられ、諦めずに訴え続けたことがようやく受験の道を切り開いたのです。

その後、京都の学生が協力して勉強会を開催してくれたり、彼と対面する形での専門書の読み上げボランティアの人たちは、勇気とやる気を与えてくれたと言います。なぜならこれまで盲人と触れ合う機会もなかった人が、積極的に自分のために朗読してくれたからです。「多くの人たちが自分を支えてくれている。障害者に積極的に触れ合う機会を作ってくれている。」と意識しないではいられなかったのです。また、ようやく市販された点字の六法全書も（12万円）彼自身ではとても買えませんでした。ボランティア仲間がカンパを集めて購入してくれたのです。

彼も「合格こそが全ての人に報いる唯一の方法」とゼミ仲間と切磋琢磨して勉強に取り組むようになり、これで諦めようとした9回目の受験でついに合格を獲得するのです。当時、2万数千人が受けて、合格者は、450人前後。50倍近い競争率でした。

合格祝賀会に集まった面々を見て改めて彼はこう思いました。「自分を暖かく見守り続け、合格を待ってくれた仲間たち。自分が挫折せずに勉強を続けてこられたのは、彼らの尊い絆のおかげだ」と。

そして「司法試験合格に向けた執念と言ってもいい勉強の時間が、その後の弁護士活動で、おろそかな仕事ぶりは絶対許さないぞ、という責任感と使命感にも結びついた」と語っています。彼は、「障害者のために働く弁護士でありたい」という信念のもと、多くの人から信頼され、大きな事件に勝利し、現在も100件を超える事件の依頼を受けています。

彼は、基本的には頼まれたら断れない性格で、困っている人の真剣な声の「表情」に「儲かるか儲からないか」のそろばん勘定は頭の中から消えてしまうと言います。

こうした「人のために生きる」生き方は、自分の子供達にも影響を与えています。長男は最初京都大学の工学部に進み、化学を専攻していましたが、研究室で動物実験を毎日繰り返す日々の中で多くの動物の命を犠牲にする科学の進歩に疑問を抱くようになり、大学院を中退し、5回目で司法試験に合格しました。長女は、竹下氏が半年間入院した縁がある病院の医学部に進学して医師となり、次女は、両親の母校である龍谷大学を目指しています。

最近「与える人が与えられる」という本を読みました。

その中で人生に「成功する秘訣」が次のようなたとえ話で語られていました。

「【最高のレストラン】は、常にお客様の期待を超えることを目指す。どんな金額を払っても決して買えないような料理とサービスを提供することを目標にしている。」

つまり「あなたの本当の価値は、どれだけ多く、受け取る以上のものを与えるかによって決まる。」というのです。（「与える人が与えられる」ボブハーグ他著 海と月社）

本当に良い人間関係作りは何か。それは「相手の利益になるように気を配ること。相手にとって良

いことをすることが、自分の勝利だと思うこと。」だということです。

「あなたの影響力は、あなたがどれだけ相手の利益を優先するかによって決まる。」

自分の価値を高めるのは、自分自身でしかない。結局、あなたがどういう人間かが問われてくるということです。

あなたが人に与えることの出来る最も価値ある贈り物は、あなた自身である。

こうした生き方は、竹下氏の生き方そのものではないでしょうか。そして、それは周りの人々に支えられ、お金には変えがたい豊かな富に満ちた人生だと言えるのではないのでしょうか。

「与える人が与えられる」のです。君たちの人生も「人のために生き」心の富を蓄え続けてゆける人生であって欲しいと願っています。

竹下氏が多くの人たちの愛に支えられ、「人のために生きてゆく人生」の大切さに気づかされたように、私の人生を支えてくれた都倫研の人たちへの感謝と共に、「与える心」を大切にした生き方をこれからも歩んでゆきたいと思います。

ありがとうございました。また、これからもよろしくお願いします。



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) 個人会員 学校または教育研究機関等に所属して、この会の目的に賛成し、会の事業に参加する個人
 - (2) 機関会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する学校または教育研究機関等
 - (3) 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) この会の役員発議の通りです。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) 個人会員・機関会員 年額2,000円
 - (2) 賛助会員 年額1口2,000円機関会員および賛助会員団体に所属する個人は、個人会員と同様に会の事業に参加できます。
 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。
 6. 平成16年度総会で、会員ならびに会費の変更が認められた。

事務局便り

今年度の3学期は、生徒たちと國分功一郎『暇と退屈の倫理学』の読書会を行った。同書は、ハイデガー『現象学の根本諸問題』（1929-30 冬学期のフライブルク大講義録）における「退屈」の分析と、「現存在」としての人間の世界的な「決断」による「退屈」の克服を批判的に考察したものである。ハイデガーは、「退屈」を三つの形式に分類して考察している。第一形式の退屈は、「何かによって、退屈させられていること」である。片田舎の小さなローカル線の駅舎に腰掛け、4時間後にくる列車を待っているという事例が挙げられている。退屈は外からやってくる。外の木の数を数えたり、何度も何度も時計を見るという気晴らしを行う。第二形式は、「何かに際して退屈すること」である。あるパーティに誘われて、食卓を囲んで音楽を聴きながら会話をする。トントンと机を叩いたり、勧められた葉巻を吸う。大変楽しかったと挨拶をして帰宅後に気付く、本当は退屈していたのだと。第二形式では何が退屈であったのかが明確ではない。退屈は自分の内側からやってきている。第三形式が、最も深い退屈である。「何となく退屈だ」である。日常生活の底から湧き上がってくるこの声に、耳を傾けないわけにはいかない。もはや気晴らしは許されない。

ハイデガーは、第三形式の退屈を根本的なものと考え、理性をもった人間の「決断」が、自由な現存在である人間のそれぞれの可能性へ向けた企投こそが、ここから逃れる道であるとする。國分はこれを批判し、第二形式の退屈の中に生きることこそが、人間の性ではないかと反論する。会話や葉巻やトントンこそが、人間が人間として生きることの辛さをやり過ごすために開発してきた知恵であると。何が有効な気晴らしなのかは試行錯誤で探していくしかない。人はパンのみに生きるにはあらずというが、パンも味わおう。パンだけではなくバラも求めよう。ところが、この退屈と気晴らしが絡み合った人間的生が衝撃によって、崩れることがある。身近な出来事でも、世界を揺るがすコロナでも、芸術作品との出会いでもいい。それまでの見慣れた「環世界」から「とりさらわれ」、新しい「環世界」にひたるほかなくなる。退屈を運命づけられた人間的生から、「動物」への生成変化が起こる。

國分氏の見解に対し、二つのことを指摘しておきたい。一つ目は、暗さがかけているということである。ハイデガーは「退屈」をテーマとしているが、「退屈」とはニーチェの文脈で言えば、「ニヒリズム」という言葉に置き換えることができる。第二形式が、受動的ニヒリズムで、第三形式が能動的ニヒリズムである。共にニヒリズムであるからには、暗さが不可欠であるはずだ。二つ目は、ハイデガーの「決断主義」を批判し、動物への生成変化を待ち構えよと訴える國分氏の立場と、「能動的ニヒリズム」から「永遠回帰」へと向かうニーチェ・ドゥルーズの立場では何かが違うのではないかということだ。これは、暗さが欠けているという一つ目の指摘とも関係がある。

「暗さ」・・・学校教育において取り扱いにくいものの、一つである。

(事務局長 菅野功治)

編集後記

都倫研紀要第 58 集をお届けいたします。

今年度は一ノ瀬先生、齋藤先生、小手川先生にご講演いただきました。夏季研究協議会は「サマー・スクール in 都留」として開催され、冬期の読書会では遂に、『道徳感情論』が取り上げられました。また、いずれの公開授業でも、「対話」や「合意形成」の在り方を示していただきました。

今回のご講演も研究協議会も、本会の先生方のご縁あってのことと、あらためて強く感じています。今年度は、先生方ご自身の恩師の前で活躍するという場面もありました。今年度も都倫研の事業に先生方の歩みや思いが滲むように感じられます。その一端でもお伝えできれば幸いです。

今回は、いわゆるコロナ禍の只中にあるとはいえ、紀要のお届けが遅れてしまい、ご迷惑をおかけしました。また、実際には掲載するより多くの授業実践やご報告をいただいておりますが、今年度も至りませんでした。申し訳ありません。次年度も都倫研紀要は続きます。立て直して参ります。

この場をお借りして、本会に先達として活躍された増淵先生、会長をお勤めいただいた渡邊先生、前会長の山本先生のご尽力とご理解に、厚く御礼申し上げます。ありがとうございました。

引き続き、読者の皆様のご教授をお願い申し上げます。また、この紀要に関するお問い合わせ等につきましては、事務局・広報部までお願いいたします。どうか、よろしく願いいたします。

(広報部 松島美邦)

令和元年度 都倫研紀要 第 58 集

令和 2 年 3 月 31 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 渡邊 範道
事務局 東京都立西高等学校
〒168-0081 東京都杉並区宮前 4-21-32
tel 03-3333-7771 fax 03-3247-1340
事務局長 菅野 功治
印刷 URL <http://www.torinken.org/>
株式会社イマイシ
〒121-0816 東京都足立区梅島 1-31-15
TEL 03(3848)1311 FAX 03(3840)0126