

Métier of the clinical philosophy

臨床哲学のメチエ

臨床の知のネットワークのために
Vol.8 2001 春夏号

臨床哲学のメチエ

臨床の知のネットワークのために

Vol.8 2001 春夏号

特集

教室のなかの / そとへの哲学

——高校で哲学を教える——

この特集について 3

大塚賢司さんからの提題 6

堀 一人さんからの提題 10

ディスカッション 13

教育における現実と理念——大塚先生と堀先生の授業から見えるもの 会沢久仁子 19

哲学教育において評価はどう行われるべきなのか 森芳周 26

報告 MAP CLUB「ナースがケアで立ち止まるとき」 桑原英之 28

日本ホスピス・在宅ケア研究会全国大会に参加して 30

臨床哲学の余白 34

特集

教室のなかの / そとへの哲学

——高校で哲学を教える——

この特集について

この特集は、2000年2月19日に行われた第5回（通算17回）臨床哲学研究会「哲学教育の可能性と不可能性——高校の授業から」の記録である。

教育グループの活動

私たちは、98年度から臨床哲学研究室で教育について考えるグループとして活動をはじめ、ディスカッションや読書会を定期的に行う他に、公開の研究会を継続して開いてきました。

第1回は特に「不登校」問題を取りあげました。それは、「不登校」を、教師として、親として、また本人として経験した者が研究会のメンバーのなかにあり、その個別の現象を通して、現在の「学校」の位置を展望することができるのではないかと、そこから、いま現在不登校を経験している人たちに何かフィードバックするものが見えてくるのではないかと、という期待があったからです。また、第2回研究会では『不登校新聞』の理事を務めている、大阪府立今宮工業高校定時制教員の山田潤

氏にも講演していただきました。

これらの研究会については『メチエ』vol. 1 (98年)・vol. 2 (99年)にまとめられていますが、その研究会を通して、何かまとまった見解が生まれるというより、さらに次の課題が次々と生まれました。

そもそも「学ぶ」とはどういう意味であったのか、学問や知識の学びに「学校」や教師の果たす役割とは何なのか、という疑問。「学校に行かなければならない」を規範の問題として規範の内面化の過程について考えるとき、規範の根拠はどこにあるのか、またそれに代わる規範は見つけることができるのか、という問題。「不登校」とは一面では私的な現象であるとしても、それを共通の問題として立てる基盤はどこに見いだせるか、「学校」の社会的な役割がいまどのように果たされているのか、などさまざまな文脈が「不登校」という現象から浮かび上がってきました。

なかでも、これらのことを議論するうえで特に「当事者性」が問われるようになりました。「不登校問題」とは誰の問題であり、規範や学ぶことの意味を考える私たちにとって、それはどういう問題なのか、という視点です。いわゆる「現場」から離れた私たちが何をここで問題にすべきなのか、ということに議論は絞られていきました。「臨床哲学」が個人に寄り添い、その個別の問いの中から普遍的な答えを導き出そうとする営みであるなら、そのことは臨床哲学に関わる私たちの姿勢の問い直しでもありました。

不登校の問題を考えることによって、私たち自身もいままで自明のこととしていたことを何度も問い直しました。もしその過程を不登校の状態に陥っている子供と共にすることができるなら、彼らが見ずからの言葉を持ち、問いかけ、語るということが出来るかもしれない、そして彼らにとってそれは大きな支えになるのではないかと考えました。

子供たち自身が言葉をみつけるひとつの方法として、私たちは改めて「哲学の教育」、特に中等教育における哲学教育の意義とその可能性を考えたいと思い、研究会「哲学教育の可能性と不可能性——高校の授業から」(2000年2月19日)を企画しました。「自分で考えること」が疎かにされているとしばしば指摘される教育現場の、「公民」「倫理」という科目の枠組みの中で、自分で考え、自分の意見を保ちながら他者を理解する、また共感する、という「哲学的教育」を实践されている2人の先生に報告をお願いしました。それが6ページ以下の記録です。

当日のディスカッションについて

当日の議論を実りのあるものにするため、事前にある程度お二人の先生方とメールなどでやりとりし、教育班のなかで論点を整理するという作業をしました。「教える」という教師のあり方が、「自分で考えること」を阻んでしまうのではないか、というパラドックスや、学校や教室という制度的・人的制約のなかで、具体的にどのように授業を進めるのか、哲学や哲学史を教えることと自分で考えることの間にある距離をどのように繋ぐか、などを質問しました。また、なるべく具体的に話していただきたいという願いもしました。

ディスカッションでは、論点を3つに整理しました。

1つは「自分で考える授業」とはどうしたらいいのか、2つ目が哲学の教育と専門的な哲学研究、

哲学史、というようなものとの関係、3つ目が哲学教育の目標、あるいは自分で考えることの意義という3つの柱を議論の流れとして設定しました。

誌面の都合で全て掲載することができないので、記録は特に3つ目の論点、「自分で考えることの意義」または「哲学教育の目標」についての部分を収録しました。

ディスカッションのテープ記録をまとめていて、「自分で考えること」の難しさは、特に「自分を離れて議論すること」と「自分を背負って議論すること」という2つの方向を、教室という限られた条件の中で求めていく、という点に集約されているのではないかと思われました。それはT氏の質問と答え(15ページ)に代表されるものです。

また事前にお二人の先生とやりとりしたなかで、本来「哲学」とはさまざまな規範を一度問い直してしまう、一種破壊的な「毒」になる要素もあるので、中等教育ではその「危険」を回避する必要があるのではないか、という疑問が教育班のなかで出されました。当日も、主にN氏からその問題が提示されました(15ページ~)。少年犯罪が相次ぐなかで、「なぜ人を殺してはいけないか」というテーゼが哲学者のなかでも真面目に議論されるこの時代に、「哲学教育」の授業で生徒に何を伝えていけばいいのか、議論が集中したように思います。

「不登校」の問題についてもディスカッションの前半に質問が出されました。掲載することができませんでしたが、フロアの参加者も、先生方も、それぞれ共通して近代の学校教育という枠組みが揺らぎ始めたという実感を持っておられました。不登校という現象について、どう対処したらいいのか先生も生徒も日々悩みながら自分の答えを探しているように見受けられました。

それぞれの答えを探す道程を生徒と共にしようとするお二人の実践を通して、「哲学の教育」の可能性を見たように思えました。

当日参加された方のご意見や質問なども、時間の都合もあり充分汲み取ることもできなかったかもしれませんが、このメチエを読まれて、改めてご意見などある方は、編集者まで投稿いただきたく、お願いいたします。(編)

大塚賢司さん からの提題

今日お招きに預かってます大塚です。

私は常々哲学が学校で教えられるってということが不思議な気がしています。他の科目に比べて「なんか変だなあ」という納まりの悪さのようなものを、教えていて常に感じています。英語や数学の教師がそれを感じないというのではなくて、倫理はそれに気づきやすいという気がします。

もう1つ初めに言っておきたいことは、学校教育の体系が、「小・中・高」と「大学」では大きな切れ目があり、2つは全く異質の世界であると私は感じております。異なる世界であるわけですが、同じ制度が流れているのですから、つながってはいるのですね。私は同志社高校におりますので、大半の生徒は推薦で同志社大学に上がって行くので、大学の先生から生徒の評判を聞くわけですね。比較的その接続の部分を知りやすいところに

いられるので、そういう意味で私は特殊であると思っています。

今回「哲学の教育」という問題を立てられたことは、たぶんこの2つの違う世界に問題の掛け橋をして、という意味合いがあると思っています。非常に大切なことだと思っています。高校の哲学教育がテーマになっていますが、小中学校での「道徳教育」もありますね。ところがその情報がほとんど入ってこないんです。哲学教育というのは、そういった、小中高に裾野をもった広い価値観に関わる問題と関連する分野だと思っています。

2つの異質な世界に対話が成り立つだろうか心配していて、いくつか議論を分けた方がいいんじゃないかと思ひまして、考えてきました。文脈が3つぐらいあるのではないかと私は思うんです。

1つは「教える」ということ一般。

これは、学校は関係なしに、誰かが誰かに哲学を教えるということが成り立つのであろうか、という文脈。大学でもそうでしょうし、小中高も全部そうでしょうし、人が人の持っている価値観に対して影響を起こしうるのか、という問題になるわけで、これは哲学は教えられるのかという根本的な問いにつながります。

もう1つの文脈は「近代学校教育」という枠組みのなかの哲学教育がどのような意味をもっているか。考えてみれば当然のことですが、近代の学校教育というのは、人類の歴史の中でわずか200年ぐらいの歴史しか持っていない、日本については100年ちょっとしか

ない枠で、そのなかでやっているわけです。そういう枠組みのなかに高校の倫理教育もある。

近代学校教育というシステムから出てきて、みなさん小中高とその洗礼を受けてきているわけですが、学校の教員は「教育目標」を掲げるわけです。実はこうした「目標設定」と「評価」というシステム自体が一定の価値観を刷り込まれていて、それ自体が価値遂行の場になって働きます。教育の場は磁場が働いている。その場を支えるために専門の教育スタッフが養成される。その磁場で、個別に言うと教師の持っている人格とか、授業の時にはしゃべらないようにするとか、細かな問題も含めて、知らないうちに生徒に刷り込まれていくものがあるわけで、それが実はものすごく僕は気になるわけです。

極端なことを言うと今日、日本の教育の現場は殺意が生まれる場です。全国的に見ても、教師が刺し殺されるようなことも、枚挙にいとまがない。それが全部とは言わないが、殺意が生じかねない場です。そういうストレスが溜まりやすい場になっている。そういう場で哲学の教育というのが問題になってくる。

3番目ですが、これはもっと現実的、具体的です。個々の現実の高校教育の中で、公民科のなかに入っている倫理という科目が、教務のなかでどういう文脈であるか。高校教育は文部行政における非常に大きな統制を受けます。大学教育のようにいかないわけですね。具体的に言いますと、「学習指導要領」というのがありまして、法的に拘束を受けます。必ず教科書を買わないと授業をやっては

いけないとか、教員免許のないものにはやらせないということを、強く指導されます。これは年々強くなっています。また、さまざまな教育政策と関わりがあり有形無形の影響を受けます。

倫理というのは、先ほど申しあげたように特殊な意味があって納まりが悪いんですが、文部省には指導要領があって、教科書があって、教科書の指導書もあるんです。それにそってやれば大丈夫というのがある。これは下手をすると非常に官僚的な業務に陥る危険性があります。それに沿っていればどこからも文句がありませんから。そういうなかでわれわれはやっています。

この3つの文脈を私は分けて考えていった方がいいんじゃないかと思います。さしあたって、2番や3番の現実的な問題を考えながら、そのなかで1番目を深化させていくという方法をとったほうが、実りがあるんじゃないかと思います。

私の勤務している同志社高校は、一言でいえば「自由」な学風です。8割5分位の生徒が同志社大学に学科推薦制度で進学していきます。ですから、いわゆる受験勉強ということの心配をする必要がない、ある意味では恵まれた環境にあるんです。ですから高校3年生にもなって討論の授業なんていうのができる。受験とは別の価値観を育てる可能性がある学校であると、私は思っています。

カリキュラムも独自のものが組まれていて、要は幅広くまんべんなく学ぶカリキュラムということになっています。どんな授業が

組まれているかということ、2年生の必須の授業では1学期毎に1テーマに構成していますが、知識理解的要素が重要視される。ある程度基礎的な知識がないと先に進むうえでも困るということをやっています。

知識理解的要素を重視するなかで、それについてあなたはどうか、意見表明したり、意見そのものをお互いに交換したりします。交換といっても討論が成り立つことが難しいので、紙上討論と言って、書いたものを介して、それを特集化してやる、という形をとります。私は初歩的な訓練だと思っているんですが、「書いたもの」といっても普段からノートに出来るだけ書かしているんです。それを随時ノートを見せてもらって、その中でいいやつをコピーして保存しておくんです。

2年生の場合は氏名の公表をしておりますが、これは、氏名を公表すると私は死にます、なんていう生徒がいるんです。最近の生徒はわざと筆跡が分からないようにワープロでびっしりノートをとるんです。それで名前は出さないでということをやっています。

99年度のテーマは、1学期は「異文化理解」入り口として、「さまざまな見解がある中で、自分の独自の主張を持つことの可能性がどのようにあるか」を考えさせることをやりました。2学期は「時間感覚」ですね、「近代社会」のもたらした時間感覚である「せっかちさ」を考えつつ、それを促したものの原因を探る。3学期は、これは今やっているんですが「社会契約説」です。「社会存在としての人間のあり方に注目して、人と人との結びつきのあり様を考える」を置きました。

3年生の選択の授業は意見交換とか意見表明、あるいはレポートの作成、レポートの作成の構想の段階で発表する、そういう方向に、力点・主眼を変えていきます。知識理解は、そういう方向を促すための手段であると位置づけています。

例えば99年1学期は、日本の現代社会のなかで、規範意識がどうなっているのか、特に若者の間でですね、規範意識が問題になっている。学校の現場、生活の枠組みのなかの現場で、彼ら自身に規範というものをどう考えたらいいのかといういことを考えさせた。まだ分析はできていないんですが、かなり面白いものが出ています。また分析してお目にかかるものができればと思いますが、私のほうが教えられることが多いですね。次から次へいろんな分析が出てきて面白いです。

私は大体3年おきぐらいにテーマを変えていきますんで、3年を過ぎると惰性になりますし、生徒にもネタが割れてしまいますんで、3年を過ぎると変えます。「ディタッチメントとコミットメント」というのは、やり始めて2年めです。これは村上春樹という作家がこういう言葉を使っています。これは人間関係に「閉じる」方向か「開く」方向か、ということを行っているんですが、それから大平健さんの使っている「やさしさ」という概念ですね、こういうキイ概念を使いながら生徒たちの人間関係の変容を考えていく。

それから2学期はちょっと意見交換がしにくいものでした。2学期は学園祭があります。学園祭のなかで、生徒は人間関係が壊れることを経験するわけです。クラスの中で、

こっちが参加してよって言って、むこうが嫌だって断ったりですね、それからいろんな齟齬があったり、まあ葛藤があるわけですね。担任が入ったりするんですが、そういう体験を豊富にしているものですから、人間関係についてはひとつの生きた実習をしているわけです。そのとき人間関係をテーマにとりあげた掘下げをやると、実りがあるという面がある。例えば「オウム真理教」に関わる実践をやっていた年も、「個人主義」は正しいかというアプローチをしたのは、そういう文脈も下地にあるんです。

3年生は最後ですからすごく盛り上がる、学園祭でずい分変わります。そのなかでいろんな体験をしていることが整理されていく。それ以前の成育過程ですね、小学校中学校で経験してきた血縁関係、家族関係、そういうものも振り返りながら人間関係のあり方を考えていく、ということでこの機会を利用しています。ディタッチメントとかコミットメントとか、あなたは自分としてどちらかっていうとどれに賛成ですか、ということを聞きます。

あと、具体的な授業の中でのやり方については、ノウ・ハウですから、あまり哲学教育そのものには用をなさない、けれど実際にはこういうことを通じて教育がされている、ということです。ともかく私の方でしゃべっているだけではよくわからない、相手があって、相手がどこで反応を示すか、その反応を組織して活用させていって、さらに次をめざしていく、という投げ返しの枠組みみたいなものがあります。

特に私が重視しているのはノートの使い方

です。板書を写すことは必ずしも強制はしてありませんが、私が授業で取り扱ったことについて、あなたはどうか考えるか、どういう踏み込み方をするか、それから授業でやったことに関して、新聞の記事を見つける、それを切って貼ってまとめるのもいいけれど、ただ自分でどう思っているかを必ず書く、ということで、できるだけ自分の意見も発信できるようにする、ということを行っています。私は哲学とか高校の倫理の授業の中で目標にしているものは、ちょっと抽象的なものいいになりますが、「自分の頭でものを考える」こと、そのことができるように「育てる」ことと思っています。ただ、それはどういう意味かということ、それは当然必要であると思うんですが、それはまた質疑応答のなかで話していきたいと思っています。

(おおつかけんじ 同志社高校教員)



堀 一人さん からの提題

府立刀根山高校の堀です。刀根山高校というのは、殆どが進学を希望しますが、私学中心です。就職する子も10人ほど、専門学校、看護学校に行く子も入れて40人ぐらいです。卒業する子の殆どは社会のよき労働者になっていくような、そんな学校です。そのなかで、今年は僕は4単位の現代社会を3クラス、あと2単位、情報という授業を教えているんですが、週4回倫理の授業ができる。本当は政治経済的なことも含めてやるんですが、まあ倫理を中心に現代の社会を考えると、今年で週に4回非常にゆっくりとした授業を、それも3年生でやってまいりました。

当然公立高校で異動がありますから、僕はここで3校めなんですけど、いろいろ見えています。特に最近大きく状況が変わってきているのが、自分自身に対するこだわりとか自己意識が強い子が多いんです。ただ人より遅れ

ているんじゃないかと気にして内向的になったり、個性的に生きていたいと思っても、こちらから見るとワンパターン化している子が多いんです。まず自分を大事にしたいとか、自己実現ということは根底にありますけど、自分に閉じ込めたり、急にキレたり、コミュニケーションがとれない。自分のことを分かってほしいと思うんですが、その距離感がとりにくいようです。そのために、人間関係を自分から広げていこうというようなことも苦手で、社会的なものにつながるきっかけが狭くなっているし、幼く感じます。高校3年が、昔の高校1年を教えているような実感になっています。

僕の問題意識は、そういう子供たちの個人的な意識をどういうふうに社会的なものにつなげていくか、ということが課題だと考えています。

以前「おかわりクラブ」というのをやっていて、ここでお話させていただきました。今年で終えてしまったんですが、5年くらい前に、高校中退者がいっぱい出て、中退っているのは非常に屈辱であったり失敗であったりという受けとめがあって、中退者はそこから社会へ積極的に前へ出てこれないんです。それで人生何度でもおかわりできます、という発信をしてですね、中退してもまだまだ道はいっぱいあるんだよ、っていうのを6年くらい前に、そういうことをやり始めました。それが時代が早く進みすぎて、今はそんなん当たり前になってきて、おかわりクラブも若干今年から形態を変えようと思っています。

高校までで18年ですが、人生考えるとそ

れから60年位生きなきゃならない。そうすると、高校の問題だけで考えるより、社会に出たときに自分はどんな風に生きていくとか、それを自分自身で選べるとか、自分自身で決断できる、というだけでいいんじゃないか。その時々で自分で判断していく力を付けることが、高校の一番の課題なんだ、ということです。もちろん学力もその1つです。何かしたいときに数学の力がないからその道が閉じられているということがあるわけで、そういう意味では必要な力はきりがありませんが、少なくとも倫理ではどういうところかということが問題になってきます。

指導要領の話が大塚先生の話にも出てきましたが、それで言われていることは「現代の諸問題を具体的に考察させて自己の確立を促す」また「他者とともに生きる自己のあり方」というのがあって、そのことが、「社会に出たとき、どんなふう生きていくのかを自分自身で判断できること」という問題をはっきりさせているんじゃないかと思います。今僕は進路部長をやっているということもあるんですが、この5年ぐらい職業という問題が自分の問題意識の大きな位置を占めています。自分自身がどんなふう生きていくかということ、自分自身で判断できる、そのためには転職も可だし、どこへ行くのも可だし、そういうなかで自分1人じゃなくて社会的な意味も含めて決断できるような生徒、自分の人生をデザインできるような学生をつくること、倫理、公民科に求められていることなんじゃないか、というのが僕の基本になっています。

その出発点は生徒それぞれが自分自身に向かい合うこと、あるいは自分が考えたりすることが楽しいことなんだ、と実感できることが第一です。2番目は自分の考えていることを表現して他人の意見に耳を傾けるコミュニケーション能力をつける。これは一番大きいんじゃないか、聞く、話す、ということです。

最初は、立ち上がって自分の意見を堂々とと言える子なんていません。授業終わったら、5分から10分ぐらい時間を与えて、カードを作らせるんです。1学期は「自分とは何か」というテーマを決めて、心理学的な話からギリシャ思想、キリスト教から基本的なことをやるんです。例えば「アイデンティティ」という言葉を教えて、今自分のアイデンティティに近い思想とか、何になりたいかとか、自分はどこにいるか、とか1時間毎にテーマを決めて小さなカードを書くわけです。自分の意見を書く欄と質問を書く欄と、それを毎回授業の終わる前、7分から10分の時間を与えて書いてもらって集めます。次の時間までに、というと明日までにということですが、それを全部読みまして、ひとクラス40人分、縮小コピーかけて20人ずつ切り貼りし裏表印刷します。次の時間渡す、それについて少しコメントすることを毎回繰り返します。こっちは大変ですが、それをやるとみんな必死になって読みます。初めのうちは名前を載せませんが、「そのうち名前を載せるので、絶対載せてほしくないなら名前を載せてほしくないと言え」と言うんですが、それも1学期間でしだいになくなってきます。だいたい筆跡で誰が書いたか判ってきて

しまうんですね。そうすると自分の考えていることとみんな違うなあ、ということが判ってきます。

1学期間は僕がしゃべって、感想を書かせて、とそういう授業をやります。技術的な問題なんですけど、2学期になって議論できたらグループで議論をしていきます。大塚先生の言われるように高校現場では技術のウェイトって結構高いんです。技術の裏づけのない授業は生徒から聞いてもらえないんです。

3つ目、そこまでいって最後に、自分の持っていることも大切にしながら他者への共感をどう作れるか、他者への共感、他者を想像する能力をどうつけられるか、ということです。そして自分の感じたものが社会的にどういう位置にあるか、他の人の意見と比べあいながら、社会的な位置づけが想像できるような、そういうところに広げていけないかなあ、という気がします。3つ目の目的はそれです。

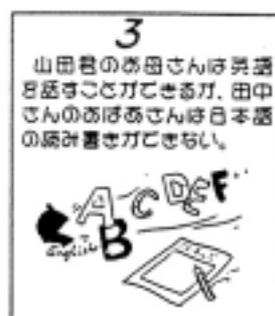
「民主社会の倫理」ということで8時間した授業を例にあげますと、これは最初は5～6人のグループで、グループは1回ごとに変

えますが、話し合いました。

この10年ぐらい僕は同和教育にも関わって、そのために作った「アクティビティー3・私的ボーダーライン」という教材があります。20の項目について、グループで「許せる違い」か「許せない違い」かということ話し合います。面白いのは、「バレンタインデーに木村君はチョコレートをたくさん貰ったが、中井君は1つも貰わなかった」、これはたいていの子「許せる」と言うんですが、1人女の子が立ち上がって「絶対許せない、かわいそうだ」と言うんです。「そんなもん、しょうがないやないか」とか「好みでみんなあげているの、嫌な人間にあげても」とかみんな言うんですが、「いや、これは違う。1つも貰えなかったらだめだ」と言うんです。これはある意味では「結果の不平等をどうするか」という問題が出てくるんですね。出発点としての平等があっても、結果としての不平等をどうするか、ということです。いろいろ意見は出ます、もめるものはもめますね。「パンダはかわいいが、蛇には石をぶつける」こういうのはもめます。「じゃあ蛇は殺してもいいんか」とか「ゴキブリは殺してもいいが、自然破壊はあかん」とか、ね。これを導入に使っています。1時間意見を出し合ったところで2時間目に「社会契約論」というのを教えて、人権意識、自然権というものを教えます。3時間

アクティビティー 3

私 的
ボ ー デ ィ ー ラ イ ン



目に一応現代社会の授業なので憲法に結実したことを押さえまして、4時間目に「自由」について考える。グループで話し合って自由をランキングしよう、ということをやります。その後5時間目に「自由」についての考え方の歴史的なこと、ミルの自由論とフロムの自由論を中心に説明します。6限目に、平等とか公平ということはどう考えるかを、ロールズを使って説明します。

こういうふうを考えていくと、自分の身の周りで人権侵害とか「おかしい」と思うことを発見できるのか、ということで最後の「アクティビティー1・私の町再発見」で人権上問題になることはどこにあるか、考えます。こんなふうにして身の周りの自由とか平等という観念がどんなふうになっているのか、最後のまとめとして人権侵害を許さないために、どうしたらいいのか、どんな取り組みがあるのか、という話をします。

なるべく実感的なところから具体的なところへ、自分の実際の行動の中に行けるような授業にしたいな、と考えています。一方的な

授業ではなく、教師と生徒の相互作用、あるいは生徒同士の議論、共同作業、調べることなどの機会を設定することが大切なんじゃないかと思っています。哲学としてはどうかわかりませんが、実際の問題に引きつけて考えていくということです。

ここまでは公式の話で、正直なところ、今、高校の教師は非常にしんどい状況にあります。昔は教師であるだけで尊敬されましたが、今は教師であるという条件では尊敬されません。生徒の気持ちを分かってくれるといっても、分かるだけでは尊敬されません。結局、生徒に見栄をはらないというか、自分に見栄がないからそうすることができる。

生徒と消耗戦をやっているような感じがするんですよね、でもやらなきゃいけないからやろうとするんですが、良心的な、というか一所懸命やっている教師は疲れます。

最後は愚痴になってしまいましたが、こういう現状です。あとは議論で続けたいと思います。（ほりかずと 当時大阪府立刀根山高校教員、現在大阪教育大学附属天王寺高校教員）

ディスカッション

司会：それでは私たちの教育グループの方で3本柱ということで立てた3本目なんですけど、いままでお話ししてきたことを踏まえて「哲学教育」「倫理教育」の目標、あるいは「自分で考えることの意義」とはどういったことなのか、総括的に議論できればと思います。

M :先ほどお2人の先生の話の中で評価と
いうことが出たんですが、それとは別に先生
方が考えている哲学教育の目標のなかで「自
分の頭で考える」ことがありました。哲学教
育の目標と、定期テストで満点をとるとか、
通知表に5とか4とか3とかいうことがあっ
て、高校の授業のなかの哲学で、定期テスト
の意義をどのように思っているか、重要
なものなのかそれとも邪魔なものなのか、お
聞きしたい。

堀 :邪魔とは思っていないですけど、必
要でもないと思います。ただ学校での評価の
規則があるわけで、それでやっているって
いう意味が多いかな。今の状態だったら、なん
らかの評価はいると思うんです。もう少し人
数が少なかったら、その子が1年間授業を受
けたことに対する、教える側からの評価みた
いなものを出したいなあ、と思うんですが。

大塚:私の場合は、2年生の授業はやっぱり
知識理解的なことになりますから、テストせ
ざるを得ない。ただ、それもやりつつ自分の
意見も必要ですから、論述の問題を出しま
す。

評価のことっていうのわれわれにとっても
のすごい盲点なんですね。教師にとって一番
大事なことなんですけど盲点でもあるわけで、
実はこの成績評価ってというのはものすごく価
値観の刷り込みの場なんです。

私は絶対評価と相対評価とかそういうもの
とは違う評価というものがあって、極端なこ
とを言えば、全員100点でもかまわないと思
うんです。そういう試験のほうが哲学の授業
にはなじむんじゃないかと思う。

M :先生は評価はあまり気にしないって
いうけれど、やっぱり生徒はその評価に対
して一喜一憂したりして、その生徒と先生
の間の心理関係みたいなものがあると思
うんです。レポートについても、先生がさ
っき話された例のなかで1年間まったくレ
ポートを出さなかった生徒があるという
とき、その生徒が先生に評価されること
への不信感っていうのはあると思うん
ですけども、そういうのは感じたりされ
ないんですか。

堀 :僕が試験やるときは、一応授業で
やったことを確認するためにテストはしま
すが、それで倫理の能力が全部測られて
いるとは、生徒自体が思っていないん
じゃないかな。それは授業を通じて大
体そういう理解はしています。「自分
で考えること」を哲学教育の目標と
するなら、「測ること」は、なじま
ないですね。評価の問題は大事だ
って言いながら、きっちりしてい
ないんで、非常に無責任です
けれど。

大塚:さっきのレポートを出さな
かった生徒の話で、「不信感」って
言われればその通りなんです
けど、学校はひとつのシステム
で動いていますから、それは割
り切らないと仕方がないと思
うんです。その生徒に私はど
うこ

うって思わないんです、まあ学校に定まらない枠の中で、すごく大物になる可能性があると思うんですが、学校は学校でそういうシステムで動いていますから、評定されるしかないんですね。

T : ちょっと話題を変えますが、どう考えていいかわからない疑問を持っているんです。

倫理教育の目標として私案と断わった上で大塚さんが4つあげてくださっています。

1番、自分の頭で考えること、それから2番、他の人と一緒に考えることですね、3番目は自分が考えるということを考える、という、これは堀さんが言われたいろんな人の立場に立って考えてみる、っていうことにも重なっていると思うんです。それから4番目のコミュニケーション。

もう1つここにあげられていないことで特徴があるんですが、それは自分の問題を背負って考えるということです。これは特に堀さんが強く言われたことなんですけれど、つまりディベートのように反対・賛成を機械的に決めて、ある意味で客観的な立場で話をするということじゃなくて、自分の実感に基づいて考える、自分の問題としてコミュニケーションしつつ考える、というところが、おそらく哲学とか倫理と呼ばれるものの特徴になってくるだろうと思うんです。そうしたときに、親密な人間関係のなかではできるとだと思っんですが、教室のようなある意味ではパブリックな場では馴染まないと堀さんもおっしゃいましたけれども、僕もあまりホームルームなどで親密になるのを狙うのはやるべきじゃないと思っているんです。

そうすると、これは大きなアポリアじゃな

いかと、哲学の教育っていうのはどう考えたらいいいんだろう、そういう疑問を持っています。

堀 : その通りですね。その、自分の問題を背負って考えた人間が発言できる場が偶然できることはあると思うし、それによってその子がよりいっそう深く考えられるようになると思うんですが、それは授業のなかから偶然的に出てくるものでしょうね。ただTさんが言われたように、ホームルームでそれは狙うべきじゃないということに対しては、若干僕自身は違っていて、それに近づけようとしてきました。でも、どんどん困難になってくる状況とは思っていますし、どちらがいいのか判断しかねる。

大塚: やっぱり集団主義のなかでいかにひとりひとりの人間との関係をつくるか、すごく重要ですね、そういう蓄積をどうするかっていうことです。Tさんの仰るのは一対一でやると非常にいいんじゃないかと思いますが、それが叶いませんから、ジレンマですね。

現実的に言うと15人だととりあえず凄く親密になるんですね。これは経験的に分かることですが、極論は一対一ですが、現実的に言うとそういう工夫は教育行政なりがもっとやっていいと思うし、私学でも補助してほしいと思います。30人学級やると私学経営は破綻するんですよ。

N : 考えることを考える、あるいは自分の今の立場から距離を置く、ということは非常に大切なことだと思うんですが、一方で規範、価値観ということを考えるときに、徹底的に距離を置いていくことが形式化してしま

うことの恐さもあるような気がするんです。

これは意見が分かれると思うんですが、人を殺していいかという問題に関して論争が起こりましたけれども、あの時大江健三郎が、そもそも人を殺してなぜいけないんだということを深夜のテレビ番組で発言した若い人に、そういうことを言うのはディーセント、つまりまともじゃないんだ、まともだったらそういう言い方はしないんだ、という形で言ったと思うんですね。

そこで難しい問題が生じるんですが、徹底的に全ての立場というものを認めて、そこでディスカッションしましょう、という形で、それで問題が最終的に収斂できるのかっていう時に、本能的にどこかで落としてしまうことをやっているんだろうし、根本的に考えることは大切なんだけれども、思考実験みたいな形で抽象的な場でディスカッションをするようなことを私たちはやっているわけじゃないし、やるべきでもない。実際にはある具体的な場とか、具体的な人たちのなかで、具体的なことをディスカッションしていて、変わりうるとすればどちらの方向に行くかということこそそこそこ予期しながらディスカッションしているんじゃないかっていう気もするんです。

ラディカルな問いをすることは哲学のできることだと私は言えそうな気はするんですが、そのラディカルな問いの問い方が、無方向な、抽象的なものである、知的にシャープであるだけではないんじゃないかと思って、そこらへんと、理性というのかな、規範、価値観の問題と、一緒に考えていかなきゃいけないんじゃないか、その辺をうかがいたいんですけれど。

大塚：殺人の問題はちょっとわからないんですが...、ただ生徒のなかにはテレビの番組で問うたような感性があるんですね。それを我々が倫理的に禁欲したりすると、先生は一定の枠組みのなかで議論させようとしているというのは、生徒には分かりますね。私はある程度は、禁欲するよりは、あらゆることを自覚しておいて、何でもいいとまではいきませんが、学生が先生に訴えているようなことであれば、むしろ取り込んでやる方がいいんじゃないかという気がしますね。

N : 抑えるべきことじゃないということですね。

大塚：ええ、抑えると今の学生はそれは肌で感じるんです。主催者の方との事前の打ち合わせの中で、哲学の「毒性」ということが出てきましたが、今ご指摘の点とかかわらないことじゃないと思うんです。私はある程度は毒性はあったほうが授業は活性化しているんです。ただ、その毒性でも善と悪というのがあって難しいですが、少々のご事はいいんじゃないかと思う。

F : いくつか問題点があって、さきほどの共感する感性と関わりあるんですけど、あまりニヒリスティックな破壊的なところへはまってしまうと、それ自体を批判したり抜けだすのを拒否する場合もあるんですね。そういう場合先生はどういうふうにされているのかなあと思います。「共に悩む」というのは言うのは簡単ですが、先生たちの悩みを見てたら、カウンセラーなんかは、この半分しか悩んでないなあという感じがします。ニヒリズムの扱いというのは本当は参加者の生徒

全員に担ってほしいんですが、それは無理ですよね、じゃあどうするのか。

大塚：ちょっと私は牧歌的なものの見方かもしれないけれども、例えば人を殺してもいいかとか、不倫していいかどうかとか、そうじゃない現実って多いわけですよね、だからそれが中和剤になるっていうか、やはりその影響を受けた発言っていうのが当然出てきますし、それが出てくるように期待している部分もあるんですね。だからたぶん大丈夫と思っているんですが、でもそうなるとは限りません。

司会：予定の時刻を30分ほど過ぎていきますので、これで最後ぐらいにしたいと思うので、まだ発言されていない方、どうぞ。（2人同時に挙手）そうしたら、2人の質問をまとめて言っていただいて、お答えいただきたいと思います。

A：神戸の単科大学で、教養過程の法学概論みたいなものを教えております。法学の基本的な教育目標も、やはり社会的な問題について自分で向き合って考えて、自分の意見を出す、それからさらにそれを表現する、他者の意見を聞くということなんですが、さらに法学の場合にはそれを社会的な規範にまで持っていかななくてはいけない、個人的な考え方としては自由であっても、法として人に強制できるようなレベルまでみんなの規範意識を持っていくところが必要でして、先程から仰っています「とても難しい」という部分をどうしてもしなくてはならない。

ただ、価値観が鋭く対立するような部分についてそれはもう不可能に近いということも分かっておりますけれども、そういう価値観

の鋭い対立をどういうふうに、共通の規範意識として育てるか、というところに本当に悩んでいるところですので、まあ私も牧歌的に集団の規範をお互いに出し合っている間に何か共通の理解、自分の価値観は違うけれどもそれを社会的なものとして「人を殺してはいけない」というところに持っていくところには合意できる、という考え方があるのではないかと思うのですが、それについてお聞かせください。

B：最後に簡単におうかがいしますが、学校という組織のなかで、倫理を教えるものの役割について、先程の中岡先生のお話ともリンクするんですが、倫理学と言うのはもともと人間の実践とか、道徳的な判断に対してのひとつの哲学なわけですから、それが抽象的な議論とか知識について問題にされていたんですが、倫理教育ということに関しても、いわゆる倫理的な規則を問題にする抽象的な議論はできるんですけど、具体的にもっとアクチュアルにして、実際に「なんで人を殺しちゃいけないんだ」ということになったときに、抽象的な議論で「価値が相対化しているからいろんな考え方があるんだ」と言うことよりも、むしろ具体的に教育という現場ならば生徒に人を殺さないようにするのが学校のなかで求められると思うんです。

だから教育者として「人を殺すのじゃなくて、せめてこういう形で生きていけ」というふうに具体的に何かアジテイトするような方向でいうのがあるかもしれない、むしろ学校という組織のなかで倫理に携わる人には、そういうアジテイトするような教育が求められると思いますでしょうか。それをちょっとお伺いしたい。

堀 : その場面設定を考えると、倫理的な判断での授業というレベルではなくて、やっぱり一人の人間と人間という形になると思うんです。そうなるともう自分の価値観、あるいは自分の生き方からしかものを言えないんじゃないかな、という気がします。授業などでも、大塚さんも言われていましたように、抽象的なことを言うと、「なんや逃げたな」という目でみられることは、頻繁にありますね。それは逃げざるを得ないこともあるわけですが、授業のレベルと、一対一っていうか、そこを離れたところでの対応は違ってくる部分が出るんじゃないかと思う。授業の時間内での限界性とちょっと違うんじゃないか、そんな気がします。

法律、の方は、倫理の目標はどういうふうに共感をもとに社会を構成していくかというところまで考えるスタイル、法学はそこが一番はっきりでるところだと思うんですね。そこまでいかないでもなんとか近づきたいなあという気持ちですねえ。突飛な意見が出てくるというのは、そのこと自体が大きな社会の変化なんだろうから、最初の前提ではそれを取り込まざるを得ないんじゃないかな、と思います。

大塚: 学校的な価値とある程度のラインのある価値を、アジテイトするっていうのがありましたけれど、アジテイトしたらたちどころに反発されてしまう。私はむしろそれぞれの生徒がそれぞれの方向に、自分の考え方ははっきりさせていくという方が、教育の目標として大事だと思っているんです。

だから私は私の考えがありますから、こういう枠組みのなかに入ってほしいというのは

ありますけれど、そんなふうに言ったって、むこうは聞きませんものね。むしろ、何か言っているから適当に合わせて、好きなように言わせておいて、実は違うということはあるんです。私は、そういう形式は成り立たないんじゃないかなという気がします。

それから法律との関わりなんですけれど、私も社会的合意形成とか批判が形成される過程まで念頭においたことは考えているんですけども、ただ哲学とか倫理というものが持っている存在の根拠と、法学がもっている存在の根拠みたいなものは違うと思うんです。だからどちらかというところ、社会的合意形成を可能にするような自分の主張を持った核にあたる個人、そういうものが出来てくるほうが大事であって、だから法学と違うところがあるんですね。哲学というのは、法学とは違う、住み分けた任務があるんじゃないかなあという気がします。

司会: 今日の議論はいろいろ私個人も会場の方も貴重な収穫を得られたのかなと思います。今後もこういう議論を臨床哲学研究室の方で続けてまいりますので、興味をお持ちの方は是非とも続けて参加していただきたいと思います。みなさま長いことお疲れ様でございました。これで終わりたいと思います。

教育における現実と理念

大塚先生と堀先生の授業から見えるもの

会沢久仁子

授業見学への出発点

わたしは、高校生の頃から、学校に期待したり、失望したり、また学校を疑いながら、学校（特に高校）について考えてきた。そして、学校で生徒たちが自分たちの問題を問い、考えあうことができたなら、それが学校のひとつの大きな意義になると考え、そのために「哲学の時間（授業）」がひとつの可能性になると考え始めた。また、学校やそこでの「哲学の時間」について考えていくためには、学校や生徒たちの状況を知り、「哲学の時間」を実際に試みてみる必要がある。そこで一昨年度、教育を考える臨床哲学のひとつとして、わたしたち研究室のメンバーは、大塚先生と堀先生に高校の倫理の授業を見学させていただき、年度末に研究会を持った。

大塚先生には99年度6月に2回の授業見学をさせていただき、わたしはそのうちの1回を見学した。また堀先生には、同年度5月から1月にわたって12回の見学・参加と、1回の授業実施をさせていただいた。それによって、わたしは、しばしば教室での自分の身の置き方に戸惑いながらも、授業を生徒の視点からだけでなく、先生の視点からも次第に見ることができるようになり、授業の見方が変わっていった。そして、授業見学と研究会から、ある一人の先生による、ある一つの授業の成り立ち方が見えてきた。言い換えると、授業という一つの具体的な教育場面にお

ける現実と理念との関わりが見えてきた。それを報告したい。

大塚先生の授業と、堀先生の授業

まず、わたしが見学した、大塚先生と堀先生の授業の様子を具体的に紹介したい。どちらの先生の授業もたいへん工夫されていて、生徒たちを惹き付けている。だが、大塚先生の授業は厳しく、堀先生の授業は優しいという印象の違いもわたしは感じた。その違いを手がかりに、違いの背景にある現実や理念を考えていこう。

異なる意見に対して自分の考えを深めさせる、大塚先生の授業

大塚先生は、99年度1学期の高校3年生の倫理（選択科目、2単位）を、「規範意識」をテーマに展開していた。99年度6月半ばに見学させていただいたときはちょうど、「殺人は止められない」という、数人の生徒から出された意見をめぐって、賛否を議論させていた。

大塚先生にいただいた教材資料を見ると、この回までに、大塚先生は、『殺人、掃除サボリ』にどう声をかけるか？』というテーマで生徒たちにミニコメントを書かせ、それを集めてプリントにしたものを生徒たちに読ませ、さらにそのプリントを読んだ感想・意見をノートに書かせている。ミニコメントで

は、生徒たちは殺人や掃除サボリをする人に対するいろいろな声のかけ方を考えるが、「そんな人がいても自分は関与しない」とか、「関与できない」という意見も出てくる。生徒たちは、クラスメートのさまざまな意見をプリントで読んで、殺人や掃除サボリをしてはいけないという規範の根拠が一体どこにあるかを考え始める。そこでこの回の授業は、「殺人は止められない」という論争を呼ぶミニコメントと、殺人をしてはいけないことの根拠を考えたノートの感想・意見とを載せたプリントを用いて、議論が行われた。

大塚先生は、生徒たちに、「殺人は止められない」という意見に賛成なら教室の窓寄りに、反対なら廊下寄りに座るよう指示した。すると生徒たちは、教室の前の方に座る者もいれば、後の方に座る者もいた。また意見を決められなくて左右の中間に座る者もいた。45人分の机が置かれた教室に、35人の生徒がいて、生徒たちの授業への参加の仕方はそれぞれだ。大塚先生はそれを特に強く統制しようとはしなかった。教室後方の壁際や窓際で友達としゃべっている生徒たちもいたが、彼らは、ちらりちらりと、まただんだんと、議論に入っていった。ある生徒は、最初は動くのが面倒で反対意見側の後方に座っていたようだが、途中で賛成側の前の方に席を移動した。大塚先生は、司会を2人の生徒に任せて、時に応じて賛成と反対のどちら側にも立ち、議論が活発になるように論点を出したり、質問をしたりしていた。今回の議論は結局、「殺人は止められない」に賛成する意見に対して反対側が説得的な反論を出せず、反対側から賛成側にまわる生徒たちも出て、賛成意見が優勢となった。

大塚先生は、「殺人は止められない」とい

う意見に対して、「それは間違いだ」とは決して言わない。だから、「やはり殺人はいけないのではないか」と誠実に考えようとする生徒ほど、深く悩むことになる。「殺人は止められない」と言ってしまう方が、立論が単純に思えてくる。だが他方、「殺人は止められない」と主張する生徒たちも、その主張がクラスメートの議論にさらされることによって、とりわけ、懸命に反論しようとするクラスメートの姿によって、「自分の意見は本当にこれでよいか」と考えさせられる。授業後、最後まで反対を主張した生徒と、悩みつつ賛成側に立っていた生徒の数人が教壇の前に集まり、大塚先生と話していたのが、わたしの印象に残っている。

規範をテーマにしたこの学期の授業は、このような議論から、さらに宮台真司や鶴見済の議論を紹介して検討させ、最終的にレポートを各人に提出させる予定になっていた。レポートのテーマは、「規範（法律ではなく倫理・道徳的なもの）は、なくなっていった方がよいか、あった方がよいか。前者なら、人々が互いにばらばらで犯罪がおきやすい点をどう克服するかを、後者なら、どのような規範がいいかを考えながら、判断の根拠を書きなさい。」である。またその際、具体的な問いとして、殺人や無抵抗な人間への暴力、万引、援助交際、掃除サボリがなぜいけないかを問うことや、授業で扱った資料に対して自分の見解を述べることを、論理的に書くことを要求する。参考文献も多く提示する。レポートの分量は2,000字～4,000字である。この課題は大学レベルだろう。レポートの書き方を明確に指示しているのは、大学のレポート課題以上ではないか。

このように大塚先生の授業は一貫して、生

徒個々人に、他人の意見との対決を通じて、自分の考えを明確にするよう迫る。わたしが大塚先生の授業を厳しいと感じるのはこの点だ。だがこの感じは特に、わたしが先の議論の授業を見せていただいて、あの教室で個人に発言させるのをきつuitと感じたことによるかもしれない。つまり、教室の後や隅で授業に半分参加しながらも友達としゃべっている生徒たちがいて、そのような場では発言を聞いてもらえるとの安心感が十分ではないとわたしは感じた。大塚先生も、そのことは承知しておられたようだ。授業後に大塚先生とお話ししたとき、大塚先生は、授業中のある生徒について、「勇気を持って発言していたと思う。」とおっしゃっていた。しかし、もし別の議論の方法をとれば、別の難しさが生じるだろう。例えば、議論の形式をより統制しようとするれば、それに時間と労力をとられて内容を深められなかったり、形式の統制が影響して建前論しか出にくくなるかもしれない。また、小グループで議論させたり、グループでまとめた意見を発言させる方法もあるが、それだと異なる意見と対決して自分の意見を明確にする点は弱くなるだろう。だから大塚先生は、別の方法よりは、今回のようにあまり議論の仕方を統制せず、また教室全体に対して個人が発言するやり方をとったのだろう。このように大塚先生は、生徒たちが出すいろいろな意見だけでなく、教室の様々な力の働きを考えながら、授業と「格闘」している。そして生徒たちは、勇気を出して発言したり、また時にはしゃべりながらでも、授業に参加し、授業についての感想・意見をノートに書く宿題もよくやっている。さらに3割程の生徒が力作のレポートを寄せるというから、大塚先生の授業に食い付いてきてい

る。大塚先生の授業は、生徒たちをあまりきつく統制せず、そこで各人に思考を迫る点に厳しさがあり、また魅力もある。

お互いの考えを知り、コミュニケーションを図る、堀先生の授業

堀先生は、同年度1学期の高校3年生の現代社会（必修科目、4単位）を、「私とは何か」について、心理テストを使ったり、ファッションや校則、家族を題材に、考えさせるところから始めたそうだ。そして各種の倫理思想を、生徒たちの日常経験とつなげて紹介していった。堀先生は、各回に扱った内容について生徒たちにコメントを書かせ、それを集めてプリントにして次回に配る。生徒たちは毎回そのプリントをととても熱心に読んでいた。このように生徒たちに意見を書かせ、それを集めてプリントにして配るのは、大塚先生と似ている。しかし、意見の書かせ方やプリントの使い方は、異なる。堀先生は、確かニーチェの実存思想を学習したときに、「一般に正しいと言われていることで“おかしい”と思うことは何か」、またルネサンス時代の人間観を学習したときには、「人間の“偉さ（尊厳）”はどこにあるのだろうか」のように、問いを与える。それに対して生徒たちからは多種多様な答が出てくる。

例えば前者の問いに対しては、高校生らしくや、男らしく、女らしくの基準や根拠がわからない、それよりも個性を認めてほしいとか、決められたように学校に行き、授業を受けること、勉強ができることが高く評価されること、援助交際が非難されること、法律を守ること、食事の仕方などの慣習、「正しい姿勢」や「正しい鉛筆の持ち方」をさせられること、人に対する相対的評価、世界の発展

と環境保護が両立するとの考え、最近の音楽のヒットの動向などの意見が出てくる。

また後者の問いに対しては、反省したり、予想したり、選択できる知能や理性があること、他人を思いやって行動できたり、自分について考えられること、罪をつぐなえることとの意見や、偉さは年齢や地位や名誉にはなく、みんな平等に偉いという意見、人間一般は他の動物たちより偉いが、人間同士では各人の特質が尊く、だがその特質は他人から尊敬されるものでなければならない、各人の偉さは相対的との意見も出る。また、人間は他の動物より「すごい」が「偉い」のではないとか、人間は偉そうにただ、人間が悩んだり、争ったりするのが偉さなら、自分は偉くありたくないとの意見も出てくる。

このように生徒たちから多様な意見が出てくるのは、堀先生が授業中に様々な問いかけによってそれらを後押ししているからでもある。そしてコメントを集めたプリントを配ることで、生徒たちが互いにいろいろな意見を抱いていることを明らかにし、それを生徒たちに意識させる。しかし、それらの意見を吟味させたり論争させることまではしなかった。

そして2学期からは、堀先生は、1グループ6人程度でのグループ学習をさせた。例えば環境問題について、グループごとに課題を与えて調べさせ、自分たちの主張や、できることをまとめさせ、発表させる。その際には、調査および発表の形式を与える、書込み式のプリントを使った。

また、自由をテーマに各種の自由の重要度を考えさせたときには、8つの自由を挙げて、まずは自分のランキングとその理由を書かせ、次にグループで話し合っ

と理由を書かせた。さらにグループのランキング結果と理由を全体に発表させて、堀先生もご自身のを発表した。8つの自由とは、「(1)どこの国にでも住むことができる自由、(2)やりたい職業を選べる自由、(3)自分の好きな髪型・服装ができる自由、(4)命令や服従を強制されない自由、(5)どんな人でも愛し、愛されることができる自由、(6)言いたいことを堂々と言える自由、(7)自分の信じる宗教を信仰できる自由、(8)自分のやりたい勉強ができる自由」である。

グループでランキングするとき、グループにもよるが、生徒たちはあまりうまく話し合えない。わたしが入れてもらったグループでは、話し合わずにさっさと多数決で決めてしまった。ややこしいことを考えたくない生徒や、対立を好まない生徒がいて、他の生徒たちも、それに逆らって話し合う方向に持っていけなかったからだ。それでも多数決の後に、「なんかなあ...」とつぶやいたり、決定の理由を多数決とする生徒に対して、「それは方法。『～だから』が必要。」と言ったりしていた。

上に挙げた8つの自由の文章は、生徒たちの願望をよく捉えている。生徒たちは、親や先生にあれこれするように言われたり、それに従わなければならないのをうっとうしく感じる人が多いだろうし、進学や就職、恋愛について考える時期でもある。各グループの発表を見ると、(4)命令や服従を強制されない自由や、(6)言いたいことを堂々と言える自由が上位に入る。(7)信仰の自由は、下位である。「宗教はいらない、危険。」とするグループもあるが、少しもめたグループもあったようだ。わたしのいたグループでも(7)は最下位になったが、ある生徒が「宗教も大事やと

思うけど。」と言ったので、(7)が最下位になった理由を「日本では宗教への関心が低いから。」と付け足した。わたしが自分のランキングを皆の前で発表したとき、(7)について「宗教対立による戦争は絶えないけれど、宗教を信じる人にとってはそれほど大切なものだから、自由を認める必要があるのではないか。」と言うと、「納得した。」とってくれる生徒もいた。また、(3)の髪型・服装については、グループによって上位に来たり下位に来たりする。生徒たちは、学校の髪型・服装の規定によく不満を感じているようだったが、8つの自由のなかではこの自由はそれほど重要でないとも判断する。このような様子で、生徒たちはグループ学習を進めていく。

堀先生の授業は、生徒たちに各自の感じていることを表現させ、考えさせ、さらにグループで話し合って意見をまとめさせる。大塚先生の授業と違うのは、グループ活動をさせることや、論理的な突っ込みをそれほど厳しく求めないことだ。堀先生は、コメントを書かせるときも、グループ学習をさせるときも、生徒たちにほとんど無理をさせない。また授業の各場面で生徒たちのすることを明確にしており、しかも飽きさせないように時間配分している。堀先生の授業は先生のコントロールが教室に行き届いており、生徒たちは安心して授業に身を任せられる。これらのために堀先生の授業は優しいとの印象を受ける。大塚先生の授業には統制しない厳しさがあつたが、堀先生の授業には統制による優しさがある。わたしは、堀先生の授業を見ていて、堀先生がもう少し生徒たちを困らせてもいいのではと感じることもあつた。しかしその場合、ついてこない(ついていけない)生

徒も出てくるだろうし、そのような生徒にもきちんと対応できなければならない。だから、堀先生の授業が生徒たちのついてこられるものである点は、やはり高く評価すべきだ。そしてそのような授業を通じて、生徒たちは、ただ授業に乗るだけではなく、授業時間外にも堀先生のところへ話しに来たり、グループ発表の準備に積極的に取り組んだりする。堀先生の授業は、先生のコントロールが行き届いたところで、生徒たちが自ら、そして周りの人とともに、考えたり行動したりできるように育まれていく。

授業の背景 - 教育における現実と理念

これまで見てきたように、大塚先生の授業は、生徒たちをあまり強く統制せずに、個々人が様々な異なる意見に対して自分の意見を論理的に明確にできるようになることを目指している。他方堀先生の授業は、行き届いたコントロールのもとで、生徒たちがお互いの考えを知り合い、うまくコミュニケーションできるようになることを目指している。では、それぞれの授業のこのような違いは、どのように生じてくるのだろうか。それは、まずそれぞれの学校に通う生徒たちと学校の違いによるだろうし、先生の気質や経験の違いにもよるだろう。さらには、倫理教育の理念の違いもあるのではないか。お二人の先生の授業が、現実のいくつかの要素と理念とのあいだで、それぞれのかたちを取っているだろうことを述べたい。

生徒たちの違い

第一に、教えることは、教えられる人が教わり、学ぶところに成立つから、教えることは、常にある程度教えられる人に合わせてな

されるものだ。だから授業も、生徒たちが違えば、違ってくる。大塚先生と堀先生の授業の違いは、まず生徒たちの違いによるところが大きい。

例えば、大塚先生の教えている生徒たちは、すでにかかなりの文章力を身に付けている。大塚先生が教材としてプリントした、生徒たちのノートの感想・意見は、どれもノート半ページから1ページにわたってぎっしりと書かれている。もちろん大塚先生が生徒たちの書きたくなる題材をうまく与えており、またプリントされて公表されたのはよく書けたノートとは言え、このような文章を書ける生徒たちがいることが、大塚先生のさらに高度な論理的な要求を可能にしている。また、生徒たちが自分の考えを話す力もある程度持っているからこそ、教室全体に対して個人が発言する形の議論の授業も、簡単ではないにしても、成り立つ。

他方、堀先生の授業では、生徒たち一人一人に長い文章を書かせたり発表させることはほぼなかった。堀先生によると、堀先生の教えている生徒たちは、最初からは意見を述べたり、話し合ったりするのはできないそうだ。1学期の間、短いコメントを書き、友達のコメントを読むことを重ね、さらに少しずつ段階を踏んで、発表や話し合いができるようになっていくという。確かに、そのように丁寧に教えることで、生徒たちはよく授業についてくるようだ。

また、生徒たちが現時点で身に付けているこのような学力の違いだけではなく、これからの進路の違いも、授業の違いに関係している。大塚先生の学校の生徒たちは、ほとんどが学内推薦制度で有名な私立大学に進学する。そのような生徒たちに対して、2年生で

倫理を必修(2単位)として思想史を教え、これを踏まえて3年生の倫理は選択科目で開講される。大塚先生はここでは、受験のための教育ではなく、大学での教養教育を準備するような授業を展開している。そして生徒たちの思考力を伸ばし、自分で考え行動する個人を育てようとしている。

堀先生の学校の生徒たちの場合、多くが私立大学に推薦で進学する。また専門学校に進学したり就職する生徒たちも少数いる。学校では文系・理系の進学に合わせてカリキュラムが組まれている。堀先生は、生徒たちを、「将来、社会を担う良質な働き手になる生徒たち」と評価している。堀先生は、そのような生徒たちに合わせて、基本的な知識を押しながら、発表や話し合いの力をつけて、生徒たちが周りの人々とのコミュニケーションのなかで自分について考え、行動できるようになることを目指して授業をしている。

このように授業は、生徒たちの状況に応じて違ってくる。さらにそれだけではなく、授業には先生の人柄や経験も表れるだろう。お二人の先生の授業に限らず、どの先生の授業でも、それぞれの先生の人柄が表れていて、教わる側はそれに何らかの影響を受けるところがある。わたしの受けた大きな印象は、大塚先生は誠実に悩み考える人、堀先生は温く大きく構えている人といった感じだが、もちろんそれだけでは言い表せない。また先生の人柄は生徒たちによって表れ方が違ったり、経験とともに変わることもあるだろう。過去の経験については、それがどう活かされるかは状況に拠るが、大塚先生の授業には、理性的な市民による社会を理想として、問題を論理的に追求していく点に、大学での哲学研究が生きているように見える。また堀先生の、生

徒たちがついていきやすい、よくコントロールされた授業は、授業の容易でない学校での教職経験によるものではないだろうか。

教育の理念

大塚先生と堀先生の授業がそれぞれ生徒たちの状況を十分踏まえて行われていることに見えるように、授業とその目標は、生徒の状況に大きく規定される。しかし他方、生徒の現状に対して何らかの教育目標を立てることができるとすれば、それは、教育が何らかの理念を持つことができ、教育がその理念によっても規定されることを意味するだろう。教育の本質を最も形式的に要約して言い表すならば、その一つは、「社会化と個性化」である。「人（子ども）が社会のなかで自分を生きていけるようにすること」と言い換えられるだろうか。そしてその内容は、どのような社会およびその社会を構成する個人を理想とするかによって変わってくる。大塚先生の授業と堀先生の授業は、ともに「生徒各人が社会のなかで自分を生きていけるようにすること」を目指しているが、理想とする社会や個人のあり方には違いがある。研究会でそれぞれの先生が配布されたレジュメと資料や、質疑応答にも示されたように、大塚先生は、自律した理性的な個人によって構成される市民社会を理想として授業をしており、堀先生は、相互に依存関係にある人々がそこで自分のすべきことを担っていく社会を理想として授業をしている。このような理想の違いは、それぞれの先生の研究と実践から生じているようだが、その違いはまた倫理学における二つの立場の違い、すなわち近代の正統的な「正義の倫理」と、「ケアの倫理」との違いにも重なる。正義とケアの基礎づけ関係という

現在の倫理学の課題は、また別の機会に論じなければならないが、教育を考えるうえでも重要である。教育は教えられる者の状況に加えて理念によっても規定されるから、ある教育がどのような理念の下になされているかを明確にし、その理念を検討することもまた必要である。

教育は、現実が大きく規定されつつ、理念によっても導かれる。すなわち、ある一つの授業は、生徒たちのこれまで身に付けてきたことや教育制度、ライフコース、さらに先生の経験も含めた現実の状況と、社会や人間についての理念とのあいだに形をとる。だからある一つの授業は、現実と理念の両方を見極め、両方に適合するかを見ることによって、正当に評価できるだろう。大塚先生と堀先生の授業および研究会を通じて、わたしに見えてきたのはこのことだ。

学校での「哲学の時間」のために、哲学するとはいかなることか、あるいは何を指すのか、またどのようにするのが子どもたちに合うのか、考えたり、試みてみなければならないことはいろいろある。この秋、大阪府立福井高校でドリカム講座の一つを臨床哲学研究室のメンバーが担当する予定だ。その講座をやってみて、学校での「哲学の時間」について、また報告したい。

最後に、快く授業を見学させてくださり、研究会でも提題してくださった、堀先生と大塚先生に感謝したい。堀先生は、転勤されて、現在は別の学校で教えておられる。堀先生も大塚先生も、今は一昨年とはもはや違う、さらに新しい授業を展開しておられると思う。

（あいざわくにこ）

哲学教育において評価はどう行われるべきか

森 芳周

はじめに

昨年2月に行われた臨床哲学研究会の記録を読んで、この文章を書いている。私は研究会での質問者の一人であった。(13ページから始まるディスカッションの発言者Mが私である。)改めて記録を読み返していると、「哲学の教育」という研究会のテーマの中では、私の質問は場違いなもののようにも思う。私は、哲学の教育の中で、評価はいかにして行われるのかというような質問をした。こういった質問は、大塚氏や堀氏の具体的な授業実践についての議論を深める方向には行かないようにも思われる。なぜなら、私の質問に対する堀氏と大塚氏のこたえにもあるように、評価は学校のシステムの中に存在してしまっていて、能力を測ることができるものと考えてではなく、仕方がないものと割り切って考えていかなければならないものかもしれないからである。だが、この評価の問題は、「哲学の教育」を考える際には、そして特に高校のカリキュラムの一つとして哲学の教育が行われる際には、無視してはならない問題だと感じる。このことについて、少し詳しく述べようと思う。

高校で「倫理」という科目を担当し、独自の工夫をして授業をしている大塚氏と堀氏の話からは、この倫理という科目を教えることの苦労が伝わってくる。大塚氏の発表では、そもそも哲学とは誰かが誰かに教えうるものなのかという疑問や、学校教育システムの枠

組みという制約の中に哲学教育が置かれていることが示され、その中で授業を組み立てていかなければならないと言われている。堀氏は、当時は府立高校に勤務しており、生徒たちの意識を社会的なものにつなげていくこと、社会に出たときに「自分の人生をデザインできるような学生をつくること」を課題として授業に取り組んでいる。このように、「哲学の教育」そのものをまず考えるのではなく、その前に、教師や、倫理という科目、そして生徒が置かれている状況を的確に認識し、その上で「哲学の教育」を考えていかなければならないという立場にある。私の投げかけた「評価」についての質問もこの延長線上にある。

哲学の教育と評価

「哲学の教育」について話されている場で、定期テストがどうのという評価のことで口を挟むことがどこか場違いな感じがすることについて、大塚氏が発表の冒頭で「哲学が学校で教えられるということが不思議な気がしています」と述べていることと関係があるだろう。倫理という科目はやはり数学や英語とは違って、本気で教えようとするほど、そして「自分の頭でものを考える」ということを追求すればするほど、学校教育システムの中には収まらない。つまり、倫理という科目で追求される目的は、評価というシステムで判定される能力ではもはやなくなってい

る。こういった意味で、「哲学の教育」と評価は相容れないものと言える。

しかし、それでも、現実に「哲学の教育」が行われている「倫理」は高校の授業科目の一つであり、評価が行われる。そして、評価というものは、生徒の意思決定に非常に大きな役割を果たしているという事実は見逃せない。例えば、授業中どんなに騒がしいクラスでも、教師が「このあたりテストに出るよ」と言うと、一瞬だけかもしれないが、静かになり生徒は真剣にノートを書き始める。こういった手段が通用するのも、評価というシステムが生徒に浸透しているからだろう。もちろん、大塚氏と堀氏の哲学教育の実践がこういった例に当てはまるのかと言えば、当てはまらない。だがそれ以上に、私には気になることがある。高校の倫理であれば、定期テストで知識を問うたり、一定の理解を見るための評価が必要であるということには問題をそれほど感じない。その授業で、意見表明やディスカッションを行うことや、「自分の頭でものを考える」ということが特に強調されることに気なるものがある。「哲学の教育」ということで、あることについて意見表明やディスカッションなどを行うときでも、評価とは関係ないと教師の頭の中ではそう思っているにもかかわらず、授業という場で行われるならば、評価の対象へと陥っていくと感じる生徒もやはり存在するのではないだろうか。生徒の意見表明の中に、別の目的を持った教師が存在することで、公的な議論でもなく、私的なおしゃべりでもないような不安定な場ができあがってしまう。それは、数学や英語、国語といった教科で行われるような、答えを握った教師が、その答えを生徒に答えさせるというコミュニケーションに——過去

の臨床哲学研究会で浜田寿美男氏が、このようなコミュニケーションの構造の問題を指摘していた——なりかねない。

哲学の授業における コミュニケーションの問題

こういった要素が「授業という場」という共通性だけから、「哲学の教育」でも存在するというのには言い過ぎであり、大塚氏と堀氏の実践からも見えはしない。だが、「哲学の教育」つまり「自分の頭でものを考える」という授業では、より難しい問題につきあたる。浜田氏の指摘していた教師生徒間のコミュニケーションは、教師が答えを知っていて、それを生徒に答えさせるということで、そこでは確認作業が行われているだけだが、「哲学の教育」という場では、「自分の頭でものを考える」ということによって、決まった「答え」は求められてはいない。つまり「答え」が評価の対象となるのではなく、「考える」ことまでもが授業の中で求められていくことになる。そもそも哲学にとっては、決まった一つの解答を導き出すことにほとんど意味はなく、個人個人の思考のプロセスが重要になる。つまり「考える」ことが求められる。こういった授業はある生徒にとっては、他の教科の授業とは違って、解放感を味わい、喜びを感じて授業に臨んでくれるかもしれない。だが、哲学という学問が求めているものと学校や授業という場が求めているものとの間で、混乱する生徒もいるかもしれない。

高校の英語や国語、数学といった教科は考えさせるにしても、一つの決まった解答が求められる。教える側の気持ちとしては、倫理や哲学の勉強や授業が、こういった解答を導くための「作業」となってしまうことは避け

たいことだ。だが一方で、教えられる側の生徒にとって、哲学や倫理が求めることと、一つの決まった答えを導き出す作業という落差の問題をどう理解すべきなのだろうか。

おそらく英語や国語や数学や理科といった、倫理以外の教科や科目も、生徒が自分自身で考える力をつけることを目指しているだろう。だが、そういった教科や科目は、カリキュラムや授業というシステムの中にうまく適合して、教える側も教えられる側も安定した空間、つまり、「教える - 教えられる」という関係が完全になりたつ空間をなしている。この関係がよいものか悪いものかは別にして、生徒がこのことを納得するならば、窮屈なものではあるが、同時に、決まり切ったコミュニケーションが行われる場の中で居心地のよさも感じられる。しかし、倫理や哲学は、この関係を揺さぶるものがある。教える

べき内容や答えを、教師は必ずしも持っているわけではない。この場合、「教える - 教えられる」という関係の中で、窮屈さを感じながらも、その関係を納得している生徒にとっては、教える側の者がそこで教えるべき内容や答えを持っていないという授業は、逆に居心地の悪さを感じてしまうだろう。安定した関係とは、自分の発言や導き出した解答が、教師によって評価の対象とされることを生徒が納得している状況であるが、「教える - 教えられる」という関係の中で、評価の対象となるはずの、その解答が隠されたままのコミュニケーションというのは、生徒と教師の関係と授業をどのような方向に導くものなのであろうか。理想的な哲学の教育と、その教育が行われる学校や授業という場に特有の——評価が常につきまとう——状況には、大きなギャップが存在している。(もりよしちか)

2001.3.24

報告

MAP CLUB 「ナースがケアで立ち止まるとき」

桑原英之

去る3/24、メディカ出版のマップクラブ(注)に臨床哲学研究会が協力して、ナースを対象とするイベントを行った。当研究室の西川(博士課程前期、看護師)がプランナーとなり「ナースがケアで立ち止まるとき」というテーマで企画した。ナースが自分のケアを省みることができない理由は「業務に追われて忙しい」という看護現場の状況から語られることが多い。だが業務に忙殺されているのは事実間違いないにしても、そこからもう一步踏み込んでケアについて考え、

別の観点から問いをたてる作業をナースたちに提案してみよう、というのが今回の企画の意図である。イベント内容を概観しておく。まず先のテーマに関する体験を2人のナースに「体験トーク」という形で話してもらい、それを受けてグループワークを行った。次に各グループで行われた議論の内容をレジュメにして発表・配布し、その発表も参考にしながら5人のスピーカーに「キートーク」という形で発言してもらう。最後に中岡が今回のイベントのまとめも兼

ねてコメントする、というのが全体の流れである。イベント内容を全てフォローするには紙幅が足りないので、特に当研究室が最も関与した「グループワーク」の作業に話を限定し、その内容を報告する。

グループワークの形式を述べておくと、1グループにつき進行役と書記を含めて7, 8人構成で、全7グループ、時間は100分。目的は冒頭にも述べたように他の人との議論の中で特定のテーマについて共に考えることである。そして最後に「どのようなテーマについて、どのように議論し、どんな意見が出たか、或いはどのような結論に達したか」を発表する段までもっていくことである。進行役はこの目的に向けて議論を取り仕切る役割だが、今回参加者(ナース)の語りやすさも考慮に入れ、ベテランナースの方に事前にその任をお願いしてあった。書記は議論の内容を筆記し発表内容をまとめる際、それがスムーズに行われるよう補助する役割であり、当研究室の院生がこれにあたった。筆者もその1人として参加したので私の感想を交えつつその様子を少し具体的に述べてみたい。

私のグループでなされた議論内容の1つを挙げてみると「看護観とは何か？」であった。これは体験トーク時に出てきた「看護観」という言葉を受けてなされた議論であり、グループのメンバーからは、看護観という言葉の曖昧さが看護と看護業務の境界の曖昧さにつながっているのではないかと、といった意見が出た。又、本来看護経験を積んでいく中で滋養されるはずの個々の看護観が、何かそれ以前にあるべき「理念」へと変質せられているのではないかと、そしてその誤った理念が現場で不必要に統制的に機能しているのではないかと、といった意見もあった。

最後に筆者の個人的感想を述べておく。これらの意見が出たことに今回グループワークを

行った意味はあるし、それゆえグループワークの目的を或る程度達成できたのではないかと、思っている。しかし100分という限られた時間で初対面の人同士が自分の考え・経験を話し合い、議論をステップアップさせる事の難しさも痛感せざるをえない。現にどのグループにおいても、議論を1つの方向性にまとめて結論を出すに至らなかった事は反省すべきである。ただしその一方で、参加者に書いてもらったアンケートの中に、「話しを聞いてもらえてよかった」という率直な感想があった。ひょっとしたら、この、議論の一步手前の段階が、まだまだ必要なものかもしれない。(くわばらひでゆき)

(注)マップクラブとは現場の生の声を反映させた医療・看護雑誌づくりを目指し、メディカ出版が昨年始めたイベントである。

第3回MAP CLUB主催イベント

(協力)大阪大学大学院臨床哲学教室・臨床哲学研究会

『ナースが「ケア」で立ちどまる時

～業務に追われて看護ができないと困っているあなたへ～』 2001年3月24日(土) 13:00 18:00

会場：メディカ出版『めでいかの学校』

—プログラム—

I.体験トーク「ナースが立ちどまる時」

・ナースが実際に感じている疑問や思いを語る

スピーカー：伊藤悠子(芦原病院看護婦) / 北村 勝(府中訪問看護ステーション看護師)

II.グループワーク

・体験トークに関する少人数のグループワーク

各グループに臨床哲学研究会のメンバーが参加

III.グループワーク発表

IV.キートーク

・シンポジウム形式で、前半の議論についてコメント

司会：西川 勝(介護老人保健施設ニューライフガラシア看護主任、大阪大学臨床哲学博士前期1年)

スピーカー：中岡成文(大阪大学大学院臨床哲学教授) / 田村恵子(淀川キリスト教病院看護部 婦長 がん専門看護師) / 中川愛子(PL病院看護部 婦長) / 武田保江(看護婦 大阪大学臨床哲学博士後期3年) / 藤井彰人(メディカ出版編集部)

V.フロアディスカッション

VI.まとめ 中岡成文(大阪大学大学院臨床哲学教授)

日本ホスピス・在宅ケア研究会 全国大会に参加して

6月30日、7月1日の両日、大阪国際会議場で「日本ホスピス・在宅ケア研究会、第9回全国大会 in大阪」が開催された。この研究会は、末期がん患者のホスピスケアや高齢者の難病・障害を持つ人々の在宅ケアの理念と実際を学びあい、それを広めることを目的として、医療者および市民が組織している全国規模のグループである。研究会は毎年各都市で全国大会を催しており、今年はそれが大阪であった。

臨床哲学研究室のメンバー数名は、1年以上前の企画段階から、この大イベント（のべ来場者数3000人以上）にかかわり、その縁で大会では鷺田清一さんに「聴くことの力」を講演していただくとともに、プログラムの1つとして「臨床哲学Cafe&Bar」の企画・開催を担当した。また、別のプログラムであるグループ討論「介護 give and take」には、私たちの研究室に毎度来て下さっている障害者介護人の長見有人さんの企画の下に、伊藤悠子さんと臨床哲学研究室の大学院生（桑原・会沢）がテーブルリーダーとして、また中岡成文さんがテーブルリーダー・コメンテーターとして参加した。さらに、展示会の責任者および看護部会の司会として、社会人大学院生の西川勝さんも活躍した。

ここでは、3つのテーマで行った「臨床哲学Cafe&Bar」および「介護 give and take」の様態を、それぞれ報告してもらうことにする。（堀江剛）

臨床哲学 Cafe&Bar

「自己決定」

進行役：渡邊美千代

サブ進行役：中岡成文、会場係：森芳周



参加者は50人以上を越え、座り切れないほどの盛況ぶりであった。立ったままで自らの体験を語る人、床に座ったままで議論の行く末を見守るように聴く人といったように『自己決定』に対する関心の高さがうかがえる。議論は、治療を受ける側の患者として自己決定に迫られた体験や医療者の立場から患者の自己決定にどう関わったらよいかといった討議が進められた。

その中で次のような問いが提示された。「人間は本当に自己決定できるのか」「死を目前にすることで、なぜ自己決定が問題にされるのか」「自己決定をしても、しなくても自己の身体責任は何も変わらない。それなのになぜ自己決定を問題にするのか」「自己決定に際し、医療者にどこまでの裁量が求められるのか」「自己決定の自己はどういう意味をもつのか」などである。問いに対する答えを導き出すには至らなかったが、語るすべての人が自らの経験を生きられた体験として伝え、聴く人は、日頃の疑問として自らの経験を重ね合わせ、生きられた体験を分かち合えるかのように耳を傾ける中で共有の場となったように思う。また「よりよい治療を受けるための自己決定として、セカンド・オピニオンとしての医師をもちたいが、今までの主治医に気兼ねしてしまう。」といった参加者の語りからセカンド・オピニオンについての日本の現状を情報交換する場ともなった。また専門職である医師と患者が協同作業することが、自己決定していくプロセスに大きな影響力をもつことを全体で確認することができた。参加者の多くから、もっと討議する時間がほしかった、もっと哲学的な議論を深めたいといった感想が出された。時間の制約はあったが、今後、進行役としての技術を高めていくことを自らの課題としたい。

今回初めて進行役を務めながら、生と死のはざまを経験した人の語りそのものに耳を傾け、共にその苦しみを分かち合おうとすることに臨床哲学の可能性があり、臨床哲学の今後の展開に期待されているのだと改めて実感することができた。(渡邊美千代)

「親切とおせっかい」

進行役：会沢久仁子、サブ進行役：服部俊子、会場係：桑原英之

部屋を斜めに使用する形で平行四辺形に机を設置し、参加者は20人程度という予想を大きく上回り、50人位の大人数で開始されました。進行役が事例を呼びかけると、待ち構えるかのように多くの事例が出されました。

震災の時、ボランティアに参加したら、住民から「帰って下さい」と言われたこと。落ち込んでいる友人に関わったら、自殺してしまったこと。親からの電話で嬉しい、うっとうしいと感じる会話のちょっとした違いのこと等。会の半ばからは医療、福祉系の専門職者の参加が多かったためか、対人援助職の人間として関わる際の事例に変わりました。介護訪問先の患者家族の思いが異なる時にどうすればよいのか。僧侶としてあるいはカウンセラーとしてどうすればよいのか。福祉関係者からは生活保護を勧めるのはどこまでがよいのか、患者にどのような距離をもって関わればよいのか等。違う「価値」をもつクライアントに関わる、専門職としての自分の「あり方」に、議論が集中した時もありました。しかし、参加者から元のテーマへ方向修正する意見が出され、「親切とおせっかい」を感じる側、感じさせる側と分けて考えるのではなく、両者のコミュニケーションのありかたや対話が重要ではないか、という議論が少しなされたところで時間切れとなりました。最後に、参加者から「なぜこのテーマになったか」ということが進行役になげ返され、ホスピスボランティア体験からテーマ設定までの経緯を説明し、閉会しました。仕事上で悩んでいる方が多かったためか、終始事例が提示されるという流れでしたが、意見は会場全体から出され、大人数ながら全員が参加できたように思います。(服部俊子)

「QOL とは何か」

進行役：堀江剛、サブ進行役：三浦隆宏、会場係：岸田智

私たちのチームが、今回研究室として初めて、会議場2階のカフェキューブというほんもののカフェでCafe&Barを行うことになった。カフェの半分のスペースを借りきり、ホワイトボードの周りに椅子40-50席と幾つかのテーブルを並べる。会議室のような密室ではなく天井も高いので音が逃げる。BGMも流れている。参加者が集中して議論できるのか、少し心配であった。開始時間を少し過ぎたところでほぼ席も埋まり、私(進行役)は声を大きめに、そして参加者には人の発言に注意深く耳を傾けるようお願いして、Cafe&Barが始った。

まずはQOLに関する具体的な体験や感じ方を、手を挙げた人から述べてもらう。大会の性格であろう、ほとんどがナースをはじめとした医療関係者、福祉(介護)関係者、そして看護や介護を必要とする(した)当事者の家族の人々である。議論はおおよそ、施設や専門家が当事者のQOLのために行おうとすることと、当事者一人一人のQOLとのギャップや食い違いが焦点になった(と私は感じた)。もちろん発言のうちには観点や状況設定の違いがあり、それらの偏差が刺激となって、新しい疑問や考えを生み出していく。中には「そもそもQOLが問題になるのはなぜか」といったラディカルな問いも出た。

しかし開始から約1時間半、意見も出そろい議論も白熱したところで、そろそろ議論を収束させなければならない。結論が出ないことは織り込み済みだが、ここから焦点を1つに限定して深く議論できるな、と思ったところで時間切れとなる。少し残念だ。そのためには、臨床哲学Cafe&Barを連続的・恒常的に開催することが必要だ。議論が終わった後で、参加者の何人かから同じ感想を打ち明けられた。

また会場撤収の関係上、時間が来てお開きを宣言してから、そそくさと参加者を追い出してしまっ

たが、本当はその後、参加者たちがカフェにとどまってゆっくり歓談できることができればと思った。そんなひとときが議論の前後に、また途中であってこそ、“ほんもののカフェ”で行う意味も出てくるのだから。議論に必要なのは、そんな贅沢な時間である。臨床哲学Cafe&Barが提供し、また創出しなければならないのは、余白も含めたその「時間」だと今回強く感じた。(堀江剛)

グループ討論

「介護 give and take~ 双方向の介護をめざして」

6月30日の午後、ぜいたくなほど広い会議室に約60人が参加された。前半の1時間強は、6人の小グループで6テーブルに分かれ、利用者、家族、介護職、医療職、市民がそれぞれの立場で「介護」というテーマにかかわる具体的な自らの体験を語り、互いに聴くということから始めた。どのテーブルリーダーも落ち着いた雰囲気を保ったため、参加者はそれぞれの体験を語り合うことができた。

後半の1時間は、各テーブルから一人ずつ選ばれた参加者がモデルグループを編成し、コメンテーターの中岡成文さんが進行役となって絞られたテーマ「介護...発想と立場の転換」について議論した。しかし、小グループの中では活発だった、車いすの障害者など 介護される側 の人からの発言がなく、介護職 対 看護職 の議論に終わってしまったのは残念だった。

広い層に関心の高かった同日午前のミニシンポ「介護とセクシュアリティ」を含めて、「介護をめぐる」の企画全体に統一性をもたせる工夫が主に企画した私に欠けていた。また、例 から 問い を立てることやファシリテーターの役割について「ソクラティック・ダイアログ」の形式を応用しようとしたが、関係者の方々のご協力をいただきながら、中途半端になってしまった。内容と形式それぞれに反省中です。(長見有人)

夏もずいぶん終わり頃に『春夏号』を発行することになってしまいました。『メチエ』の編集にあたっては、昨年より責任編集制を採用し、そのつど編集委員が組まれることになりました。今回もまた、個人名の文章でも細かな表現に至るまで、編集委員によって検討され、合意が得られるまで議論を続けました。そうした議論の過程をどのように紙面に活かすかということが今後の課題です。

7月に院生2名とともにオスロで開かれた第6回哲学プラクティス (Philosophy in Practice) 国際学会に参加しました。哲学の教育に関するテーマとしては前回特集した「ソクラテック・ダイアローグ」や「子どものための / とともにする哲学」などについて話し合いました。これについては臨床哲学の活動とも関連が深く、次回以降のメチエでぜひ特集したいと思います。(本間)

研究会開催から『メチエ』発行まで1年半もたってしまったことをまずお詫びいたします。当初から出版の計画はあったのですが諸事情で遅くなりました。改めて原稿をまとめ、大変実践的でしかも深い内容の研究会だったと思います。哲学の教育に関心のある多くの方が読んでくださることを願います。(畑)

本号冒頭の「この特集について」では、98年度からの「教育班」の活動をまとめています。本年度から、「教育班」は、金曜6限の臨床哲学演習の一分科会へと活動形態が変わりました。メンバーも新旧交替しています。

編集者一同は、昨年度までの活動をこのようにまとめ、今後の新たな取り組みにつなげていきたいと考えています。とりわけ今回特集した高校で哲学を教えること、あるいは高校生と哲学することは、本号後半で報告した哲学カフェやセミナーでの対話の実践と並んで、臨床哲学の主要なプロジェクトになりそうです。

私は、本号の編集会議で自分の原稿が検討され、話し合いを重ねて、原稿を書き直しました。それを通じて、自分の受けた印象を伝えるには見聞きした具体的な事柄に基づいて書かなければならないことを教わりました。(会沢)

この4月から私立高校で非常勤講師をしている。現代社会、倫理、政治経済を担当しているのだが、この3科目の中ではやはり倫理が大変だ。現代社会と政治経済は教科書でも十分で、資料も新聞などの切り抜きを使える。しかし、倫理はもともと内容が抽象的で、教科書の記述もドライすぎる。幸福とか、正義という抽象的な概念を生徒の心に響かせるために、それをいかに具体的に語っていけるかが勝負となる。そこで大変なのが資料づくりである。

今、考えているのは、マンガを倫理の授業の資料に使うことである。実際に、秋から、研究室のメンバーと協力して、大阪の府立高校でボランティア講師として10時間分の授業を受け持つことになった。ここでいろいろ試してみようと思う。(森)

臨床哲学の余白

臨床哲学のメチエ Vol.8 2001 春夏号

総編集：本間直樹

編集：会沢久仁子 + 栗田隆子 + 畑英理 + 森芳周

協力：高橋綾 + 堀江剛 & Power Mac G3&4

大阪大学大学院文学研究科 臨床哲学研究室

560-0043 大阪府豊中市待兼山 1-5

clph@let.osaka-u.ac.jp

<http://bun70.osaka-u.ac.jp/>