

倫理は教えられるのか — 実験講義の現場から

武藤 整司

(生涯学習教育研究センター)

Can we teach ethics? : From a series of experimental lectures

Seiji Murō

The Center for Education and Research in Lifelong Learning

目 次

- I. 問題の所在
- II. 方法と目的
- III. 講義の実際
- IV. 今後の展望

I. 問題の所在

教育の現場で、「倫理」とか「道徳」が扱われる場合、戦前の「修身」を連想して、顔をしかめる人もいるかと思う。たとえば、四書の一つ『大学』にある「修身齊家治國平天下*」という言葉の実質を真っ向から否定する人はあまりいないだろうが、改めて押し戴くべき言葉と思う人もまた寡ないだろう。戦後、日本人の道徳意識が低下したことを嘆く向きもあるが、いまさら「修身」でもあるまい、というのが大方の日本人の考えではないだろうか。

そもそも、道徳教育（知育、徳育、体育、美育の徳育に当たる）が、学校の教科として必要であるのかないのか、論の分かれるところであろう**。学校は、少なくとも建前上、さまざまな知識や知恵を授ける場所である。したがって、当然のごとく、道徳も教えなければならない、という理屈は成り立つ。しかしながら、学校で教える道徳をそのまま素直に受け取る児童や生徒の数は、われわれが見積もるほど多くはないのかも知れない。大人の語る道徳が矛盾に満ちたものであることを薄々感じ取りはじめ、やがてはその疑惑が反撥につながってゆくからである。もっとも、唯々諾々と大人の指示に従うだけの若者よりも、反抗する若者には頼もしい一面があると言える。自分の感性を信じ、既成の制度や規範を批判する能力の証だからである。しかしながら、その反抗が現行の

* 『大学』、宇野哲人 全訳注、講談社学術文庫、1983年（第2刷）、34～37頁、参照。「古之欲明明徳於天下者、先治其國。欲治其國者、先齊其家。欲齊其家者、先修其身。欲修其身者、先正其心。欲正其心者、先誠其意。欲誠其意者、先致其知。致知在格物」。尚、上記引用における正字を現行の文字に改めた。

** 「われわれは、倫理（道徳）を教えることができるか」という問いは、古くて新しい問いである。たとえば、『プロタゴラス ソフィストたち』、プラトン 著、藤沢令夫 訳、岩波文庫、1991年（第6刷）、『アウグスティヌス著作集2 初期哲学論集(2)』、茂泉昭男 訳、教文館、1979年、所収、「教師」、参照。両著作とも、教育の困難さを主題にしている。また、東洋に目を遣れば、『論語』（第九卷・第十七 陽貨篇三）に、「子曰、唯上知與下愚不移」という言葉が見える。いずれにせよ、教育の困難性に関しては、東洋の方がやや楽観的である、と言えるかも知れない。

社会的規範を大きく逸脱している場合、「頼もしい」などと言ってはいられないだろう。何らかの策を講じて、それを是正する必要が生じる。今日、全国各地の学校で大きな問題になっている「いじめ」や「不登校」、あるいは「校内暴力」、最近では「学級崩壊」などがそれに当たるだろう。現場を受け持つ多くの教師は、日々これらの諸問題に頭を悩ましていないに違いない。もっとも、実際に是正するに当たって、「既成の路線しか選択肢はない」という考え方は批判の対象になることに注意しなければならないだろう。最近になって、中学生の「不登校」をモチーフにした近未来小説が発表されたが、その小説はさまざまな可能性を考える契機を刺激的なかたちで提供している*。

また、これらの諸問題に深く関係する道德教育には、「道德を語りそれを実践すべき大人が、その道德と称するものに鑑みて自分自身さほど道德的ではない」などの微妙な要素が絡むだけにより一層の困難が潜んでいる、と言っても言い過ぎにはならないだろう。一般的に言って、道德を教える立場の者は道德的であることが望ましいが、知行合一の困難さを考慮すれば、必ずしも行動が伴わなくとも道德を教えることは可能である。たとえば、喫煙者が、中学生に向かって「未成年者は煙草を吸うな」と命じることはできる。しかしながら、多くの場合、そのような理屈は多感な年頃の少年少女には通じないだろう。他方、いわゆる「道德教育」が^{おおむね}等閑にされているわけではもちろんない。さまざまな努力が傾注されていることもまた事実である**。

これに対して、大学における「倫理」教育や、その際に用いられる教材（定評ある倫理説の研究書や解説書など）は、倫理の実質を教えるというよりも、歴史上の倫理説を紹介し、これらの客観的評価を行って「事足れり」とし、講義する人や教材を執筆した人自身の倫理観は学生には窺い知れない、という傾向が強かった。あるいは、規範倫理にはほとんど触れず、メタ・エシックスの問題を扱うばかりで、肝心要の「人のあるべき生き方」から遠く離れていると思われる事柄の分析に終始するものもあった。筆者も複数の大学で「倫理」に関わるいくつかの講義や演習に参加し、幾冊かの倫理学書、あるいはその研究書や解説書の類を通読してきたが、おおむね基本線はそのような具合で、高尚な学問の香りを嗅ぐことはできたとしても、身近な問題に直ぐには応用できない、と感じたものである。たとえば、カントの「尊敬の感情 (Gefühl der Achtung)***」という概念を知っても、尊敬すべき道德律の実質が曖昧なままでは、己を律するための知恵にはならない。また、仮に納得のゆくかたちで道德律についての理解を得ても、実践的場面でそれを発揮できなければ有名無実である。さらに、自分が遵守しても、他人がそれを蹂躪するようでは空しい限りである。つまり、学問としての「倫理」にどれほどの意味があるのか、はなはだ疑問に思ったのである。言い換えれば、「倫理」に関する知識をいくら積み上げても、自分の行動の指針にはほとんど役に立たない、ということに気付いたのである。筆者は、図らずも倫理を学問的に講じる側に回ったが、何らその事情は変わっていない。「倫理」に纏わる事柄はともかくとして、その実質は教えることができないままなのである。

もちろん、これに対して反省を行う人々はたくさんいる。ご多分に漏れず、倫理学も旧態依然のままではいけないからである。たとえば、最近では、「生命倫理学 (bioethics)」や「環境倫理学 (environmental ethics)」が対象とするような今日の問題に、意欲的に取り組む人々などがそれに当たるだろう。筆者も、ここ数年に亘って、少なくとも「共通教育(一般教育)」においては、

* 『希望の国のエクソダス』、村上龍 著、文藝春秋、2000年、参照。

** たとえば、林泰成氏は、インターネット上で、「道德教育」に関連する研究会や文献の紹介を行っている (from <http://home.interlink.or.jp/~yasunari/>)。

*** vgl. I. Kant, *Kritik der praktischen Vernunft*. (『実践理性批判』、イマニュエル・カント 著、宇都宮芳明 訳注、以文社、1990年。とくに、第一部第一編第三章「純粹実践理性の動機について (Von den Triebfedern der reinen praktischen Vernunft)」、参照)。

これらの新しい倫理学を紹介し、その意義を訴えてはきた。しかし、それは内発的な動機からと言うよりも、「倫理学においても今日的な問題を直接的に扱わなければならない」という外因的な動機から始めたものである。しかも、これらの学問はいわば「舶来品」であり、その摂取に汲々としているのが現状である。

このようないわゆる「外圧」は意外に強いもので、おそらく倫理学を担当している多くの大学教員が、そのような外圧を肌で感じているのではないだろうか。中には、「大学の哲学系の教官で、応用倫理学を教えることのできない人は、教育者としての存在理由を失うと言ってもよい情勢である」と言い切る人もいくらかである*。また、中には、大学の「倫理学」担当者をその営為の不毛性、偽善性ゆえに烈しく糾弾している人もいる**。その一方で、そのように大上段に構えた倫理ではなく、もっと地道な倫理を考察すべきである、という立場を標榜する人々もいる***。さらに、最近になって、新しい倫理を構築しなければならない領域を劃定し、その領域の整備を急ぐ人々もいる****。いずれにせよ、大学における「倫理」教育のあり方を巡っているいろいろ試行錯誤することは、けっして無駄ではないだろう。筆者も、暗中摸策とは言え、日々「倫理」を教える立場としてその点に思いを致している一人である。

以上のことから、大学における「倫理」教育の可能性を探る一端として、既成の倫理説を紹介・検討することからしばし離れ、より実質的な倫理を学生と共に考えるための方策を練ることが小論の目的となる。具体的には、一つの手立てを挙げ〔第Ⅱ節〕、その実践形態を報告し〔第Ⅲ節〕、今後の課題を掲げてみたい〔第Ⅳ節〕。

はたして、日常生活の中から倫理に関わる現象を探し出し、いかなる既成の倫理説にも依存することなく、われわれ自身の倫理を摸策することなどできるのだろうか。これからの大いなる課題となるだろう。

Ⅱ. 方法と目的

(a) 学科改組と学生気質の変化

筆者は、高知大学・人文学部赴任以来、主として「倫理学」を担当しており、平成10年度後期終了時点ではほぼ7年が経過していた(但し、半年の内地研修期間を含む)。この間、学部の講義や演習(一般教育や共通教育とは別立て)では、さまざまな倫理説の紹介(読書案内を含む)や検討、基本的な倫理問題(愛、幸福など)の吟味、あるいは著名な倫理学書(哲学書)の講読(モンテーニュの『エッセー』、デカルトの『方法叙説』、ベルクソンの『道徳と宗教の二源泉』、など)を実施してきた。学生の参加態度やレポート、試験答案などを見る限り、参加学生はおおむね真面目に講義や演習に臨んでいたと言える。しかしながら、「倫理学」担当者として、哲学専修時代(制度として哲学を専門的に学ぶ学生が在籍した頃。改組後、哲学専修制度は廃止された。ほぼ赴任後最初の2~3年間)とは異なる学生気質に触れ、講義形態等を変革する必要に迫られたのである。哲学

* 『二十一世紀のエチカ 応用倫理学のすすめ』、加藤尚武 著、未來社、1995年(第3刷)、229頁、参照。

** 「善悪と自我」、森口美都男、『哲学研究』(京都哲学会)第500号、1966年、所収、参照。

*** 『マイクロ・エシックス 一小銭で払う倫理学―』、川本隆史 他 編、昭和堂、1993年、参照。さらに、日常生活におけるさまざまな出来事を具体的に分析している外国の著作として、『ささやかながら、徳について (*Petit traité des grandes vertus*)』、アンドレ・コント＝スポンヴィル 著、中村昇/小須田健/コリーヌ・カンタン 訳、紀伊國屋書店、1999年(第2刷)、参照。

**** 新しい時代の冠倫理の邦語文献としては、以下のものを参照。『情報倫理学 電子ネットワーク社会のエチカ』、越智貢/土屋俊/水谷雅彦 編、ナカニシヤ出版、2000年、『テクノエシックス 知っておきたい科学技術の倫理』、塚本一義 著、昭和堂、2000年。

専修時代は、参加学生のほとんどが哲学を専門に履修している（中には消極的な学生もいたが）、前提となる基盤が共通していた。つまり、学生の受講すべきカリキュラムが決まっているので、基礎的な科目（倫理学概論や倫理学史）の上に、いくつかの古典的テーマを積み上げてゆけばよかった。しかし、倫理学が人間科学コース（現在は、人間基礎論コース）の中に位置付けられてみると、専門として倫理学（哲学）を卒論のテーマにするわけではない学生（心理学、地理学、民族学、言語学等を専攻する学生）も多数教えることになった。したがって、従来のように、プラトーンやカントなどの哲学者の倫理説を紹介・検討するだけでは済まなくなったのである。言い換えれば、身近な問題を具体的に考えるかたちの講義が必要になったというわけである。たとえば、ある年度の「倫理学特殊講義」では、「日常性の倫理」と称して、「いじめ問題」、「地球環境問題」、「生命倫理」、「人間疎外」などの今日的テーマを、学生全員で討議してゆくかたちを取った。学生の熱のこもったレポートや発言を目の当たりにして、既成の倫理説の紹介・検討によりも、身近な問題にいかんにかんがって学生の関心が向かうかが身に沁みて分かったものである。

さて、実際に行ってきた講義や演習から、学生に関して次のような点が散見できた。箇条書きにしてみよう。

- (1) 学生の多くは、学問としての「(とくに歴史に力点を置いた) 倫理学」に対してそれほど興味を抱かない。それでいて、日常生活における具体的な倫理的問題には比較的興味を示す。
- (2) 学生の多くは、最初のうちは自分で考えるという態度に欠けるが、繰り返してその大切さを説くうちに、徐々にではあるが自分の考えを表現することができるようになる。
- (3) 学生の多くは、論理的・抽象的議論に弱い。問題に対して、より感覚的・具体的な反応を示す。
- (4) 学生の多くは、講師の講義をまとめる能力はあるが、それに基づくさらなる思索が足りない。
- (5) 学生の多くは、受動的な態度で講義や演習に臨んでおり、積極的な態度で質問や発言をすることはあまりない。

他にもいろいろ気付く点はあるが、おおむね以上のような特徴にまとめることができるだろう。筆者は、これら5点のあまり歓迎できない特徴を参考にして、次のような「実験講義」を摸策し、平成11年度において、実際に実施してみたのである。その意図は、①学生の興味を引き出す、②学生に自分で考えることの大切さを喚起させる、③学生に論理的な思考を組み立てる訓練をさせる、④学生に粘り強く問題を追究する態度を身につけさせる、⑤学生に議論などに積極的に参加させる、などである。具体的には、以下の要領で講義形態を組み立てた。それぞれ、上記の番号に対応している。

- (1) 既成の倫理説の紹介・検討を行わないでも可能な講義形態。具体的には、ビデオ鑑賞などを通して、倫理問題を発見させる。もちろん、関連する必要最低限の文献は提示する。
- (2) 問題に対して自分で考える機会を与える講義形態。レポートと、それに対する講師・学生間の質疑応答、および講義中の議論など。
- (3) レポートをめぐる質疑応答のとりまとめは講師が行う。最後にレジュメを切るのも講師の仕事。つまり、とりあえず学生自身が感じたことを表現できる講義形態。
- (4) レポートなどを通して、問題の発見、調査、考察をさせる講義形態。全員に、自分の問題意識を自覚させる。
- (5) 学生の積極性を促すような講義形態。機会あるごとに、学生に発言を促す。

これらを別のかたちで記述してみよう。わざとカタカナを多用してみるが(筆者自身カタカナの氾濫には苦い思いがするが、同時にそのような言語形態がフィットするエリアもあることを認めざるを得ない。ともあれ、若い人は、マスコミと同様カタカナを好むようだ)、念のためにそれぞれ言い換えの言葉を入れておく。もちろん、日本語としてこなれていないが、ご容赦願いたい。

- (1) オーディオ・ヴィジュアル(視聴覚的)な要素を採り入れる。
- (2) ライヴ(生)やアドリブ(即興)の要素を採り入れる。
- (3) 講義ノートが予めあるわけではなく、講義を進めるうちに問題点を絞ってゆき、レジュメは最後にできる*。
- (4) ワーキング(作業)の要素を採り入れる。
- (5) アクティヴ(能動的)な要素を採り入れる。

以上、基本的には、学生が講義に臨む際の受動的な態度を払拭することが目的である。そのためには、「講師の話聴き、ノートを取ればそれでよし」といった従来型の講義を改革する必要がある。講義中、いつ自分に発言を求められるか分からないので(実際には、発言できそうな学生を講師の方が物色するとしても)、ある程度の緊張が要求され、受動的な態度を改めるための道が開ける、と考えたのである。もちろん、必ずしも成功したわけではないが、方向としては、さほど逸れてはいないと自負している。もっとも、学生は、時間を与えてレポートを書かせるるとよいものを書けるのに、講義中に発言を求められると、なかなか自分の考えを表現できない、といった点も指摘せざるを得ない。

(b) 講義計画の概要

上記のような構想のもとに、以下で記すような講義計画を立て、その一部をプリントして学生に配布した。一般に、昨今の学生は講師が作成したレジュメの類を求める傾向がある。シラバスが定着したのも、そこに一因があるのだろう。筆者が学生の頃と比べると隔世の感がある。たとえば、筆者が学生の頃は、講義概要の項目に、「昨年度のつづき」とだけ書かれたものがあった。今では通用しないと思われるが、その突き放した感じが大学らしくてよい、といった意見もあり得たろう。しかしながら、今の学生にはそのような感性は失われている。たとえば、筆者が学生の頃は、受講方法に関する懇切丁寧な「マニュアル本**」の存在など、想像だにできなかった。また、仮に知っていたとしても、学生としての矜持が邪魔をして、そのような本など頭から受け付けなかったかも知れない。当然のごとく、何から何まで手取り足取り指導することの是非が問われるが、差し当たっては、放任(過去)にも過保護(現在)にもならない道を摸索する必要があるだろう。ともあれ、レジュメには、板書を筆記する学生の手間やそれにかかる時間が省けることもあるのだろうが、講師側も講義を簡単にまとめ、それを保存することができる、といった「効用」があると思われる。もっとも、これは、板書することの意義を考慮しないでの話だが……。

プリントの一部を採録してみよう。

* フランス映画の『勝手にしやがれ(A Bout de Souffle)』の手法(脚本は撮影の最終日まで存在しなかった)を真似てみる。「勝手にしやがれ」(映画パンフレット)、東宝出版事業室、1987年、参照。

** 『受講ノートの録り方 大学・短大で学ぶ人のために』、齊藤喜門 編著、蒼丘書林、1997年(第15刷)、参照。

「基礎倫理学Ⅰ」(「倫理学特殊講義一a」,「倫理学史一a」)

第1回講義(平成11年4月23日)

基礎倫理学の意図

この講義は、倫理学を身近な立場から考察してみることを目的としています。つまり、倫理学の概要は「倫理学概論」の方に譲って、この講義では、もっぱら日常的な次元から倫理問題を探ってゆこうと思っています。したがって、あまり大上段に構えて「倫理」を考えるのではなく、ほんの些細な問題であっても、それを拾ってきちんと考察してゆきたいというわけです。

さて、従来の講義形式だけでは、倫理の実相に迫ることは難しいと思われまいます。あるいは、退屈に陥ってしまいます。それを防ぐための方策として、私は、この講義に「映画鑑賞」を採り入れたらばどうだろうか、と考えました。もちろん、映画ならば何でもいいと言うわけではありません。自ずとそこには選択があるわけですが、私は、以下のような映画を選びました。そこには、もちろん私の好みが反映していますから、諸君には退屈極まる作品があるかも知れません。しかしながら、倫理の問題を考えるに際して、以下の映画はいずれもその役割を果たし得ると考えています。娯楽として「映画鑑賞」を行うわけではありませんので、講義を聴いているつもりで、これらの映画を観ていただきたいと思います。

扱う映画候補

- ①「生きる」、東宝、黒澤明、1952年。
- ②「黒い雨」、今村プロ、今村昌平、1989年。
- ③「警察日記」、日活、久松静児、1955年。
- ④「東京物語」、松竹大船、小津安二郎、1953年。
- ⑤「日本の悲劇」、松竹大船、木下恵介、1953年。
- ⑥「裸の十九歳」、近代映画協会、新藤兼人、1970年。
- ⑦「火垂るの墓」、新潮社、高畑勲、1988年。
- ⑧「ゆきゆきて、神軍」、疾走プロ、原一男、1987年。

- ①から簡単にコメントを述べておきましょう。「生きる」は、ある公務員が癌を宣告されてからの生き方が描かれています。黒澤映画は素晴らしいものが多いのですが、この作品こそ最高傑作と考えている人も少なくありません。「七人の侍」が最も有名なものかも知れませんが、倫理という観点からは、この映画が最もいろいろなことを教えてくれると思います。
- ②は、井伏鱒二の同名作品の映画化です。この映画は、もちろん広島への被爆がその背景を担っていますが、それだけに留まらないさまざまな人間の心のあり方を描いています。戦争の傷跡は未だに癒えていない、というのが私の考えですが、諸君はどう思うでしょうか。
- ③は昭和20年代から30年代にかけての日本の農村の一風景を淡々と描いています。そこにはもちろん演出がありますが、「さもあらなん」といったリアリティを十分に感じさせる作品です。つまり、そこには、平凡でありながら「人間喜劇」のしっかりとした描写があります。失われた農村を知るためにも、貴重な作品でしょう。
- ④は、数多い小津安二郎の傑作の中でも、とくに諸君に観てもらいたい映画の一つです。物語は単純で、東京に暮らす息子や娘たちに逢うために上京した老夫婦の悲哀がテーマです。現代っ子は、戦死した息子の嫁を演じている原節子の台詞に偽善を感じるかも知れませんが、私はそうは思いません。つまり、このような人が実際にいたし、いる筈だ、と思っています。
- ⑤は、戦後の日本の有様を縦軸に、母親と息子や娘との関係を横軸に描いた作品です。諸君には家族とか、親とかを考える端緒になるのではないかと思ひ、選びました。さらに、さまざまな人間模様の中から、人間の心の多様性というものを考えていただきたいと思います。また、敗戦後という世界を知るためにも大事な作品でしょう。
- ⑥は、簡単に言うと犯罪を扱った映画です。有名な「射殺魔事件」の犯人である永山則夫の生涯をモデルにした作品です。しかし、作品の焦点は、犯罪そのものにあるのではなく、やはり人間の一つの姿を描くことが目的のようです。ここでも、「日本の母」が重要な意味を帯びています。

- ⑦は、アニメーションです。野坂昭如の原作をこれほど上手に描くとは、正直言って驚きました。もともと、非常に甘く感じられる部分もありますが、少年少女もその観客対象としている点を考慮すれば、それは致し方ないことでしょう。小説「火垂るの墓」を読んだときはまた別の感慨がありました。これを機会に、野坂の作品に触れてみれば、敗戦直後のことを少しばかり知ることができるでしょう。
- ⑧はドキュメンタリーです。もちろん、そこには演出がありますが、単なるフィクションにはない迫力がこの作品には漲っています。映画の主人公は一種の変人で、執拗に天皇の戦争責任や戦時中の人肉食の実態を追及しています。普通ならば忘れてしまいたい事柄を抉り出そうと努めているのです。このような執念はどこから来るのだろうか、そんなことを思わず考えさせられる作品です。

さて、講義の形式ですが、一週間おきぐらいに映画を観て、次の週(あるいはさらにもう一週)に、その映画を巡って「倫理的な問題」を全員で討議する、というかたちをとりたいと思います。リポーターを四〜五人決めておいて、そのレポートに基づいて議論したいと思います。したがって、最初の週は、ただ映画を観るだけです。ほとんどの作品が2時間を上回りますから、6時を回ってしまうでしょう(「基礎倫理学I」等(金曜日5限)の時間割は、4時半から6時までだった)。7時を過ぎることもあるかも知れません。それでも構わないという人だけ参加して下さい。しかし、いつも6時過ぎまでは困るが、別の方法でその映画を観ることができる人は、聴講可能です。あるいは、2回に分けて鑑賞することも考えています。但し、その場合はやや印象を薄くするきらいがあるので、避けたいとは思っているのですが……。

以上のような滑り出しで「実験講義」を始めたが、筆者の印象では、当方の意図は直ぐに学生に伝わったと思われる。ちなみに、登録学生は約40名だった(後期は60名近くに増えた)。当初は、ビデオ機材の問題(人数が多いと鑑賞に支障を来す)を回避したり、議論を活発にするために多くとも20名程度で始めたかったのであるが、意外にも多くの受講希望者がいた。実際の講義は計画通りには行かなかったが(鑑賞する映画の変更、講師側が望んでいたほど議論が活発化しなかった、等)、参加学生の協力もあって、ほぼ活況と言えるかたちで半期を了えた。また、後期も、前期を継承してほぼ同じような成果を得た。尚、選んだ映画についての筆者の全体的な意図は、「戦後日本の倫理観の変遷」を学生に考えさせることにあった。どんな時代でも、いきなり現れるわけではない。その時代を準備する先行の時代がある。現代の問題を考えるためにも、その現代を準備した時代を知る必要があるだろう。学生は、自分が生まれる以前の日本をあまり知らないと思われるので、原則として、現代を活写する映画は避け、彼らの知らない世界を描いたものを選んだ。また、制作された年代が比較的新しいものであっても、扱った時代が古いものを選んだ。ともあれ、一般的に、われわれの時代は、実際にその流れに乗っている者には分かりにくいと思われるが、「激しい変化を繰り返している時代である」と言っても構わないだろう。たとえば、北村薫の小説『スキップ』は、必ずしも倫理観の変遷に主眼を置いたものではないが、奇しくもわずか四半世紀(昭和40年代初頭から数えて25年間)で、さまざまな風俗や文明の利器などとともに、日本人の倫理観が激変したことを軽快に描いている。それほど、われわれの生きている時代は変化の激しい時代なのだろう。ちなみに、筆者はこの小説の作者とほぼ同世代に属するので、その辺りの事情について実感できる。さらに、この小説は広義の教育問題にも触れているので、その点でも一読の価値があると思われる*。

(c) 実験講義が目指す方向

「大学の講義はつまらない」と言われてから久しいが、創意工夫次第で十分に興味深いものに変えることができる、というのが筆者の基本的な考えである。もちろん、その創意工夫の中身が問題

* 『スキップ』、北村薫 著、新潮文庫、1999年(第4刷)、参照。

であることは言うまでもないが、少なくとも、これまでの講義のように、講師と学生との間の交流が希薄な、いわゆる「トーク・アンド・チョーク（講師が一方向的に発話し、板書すること）」式の、伝統的授業形態を改革する必要があると思われる。最近になって、「大学改革」論議が盛んになったことは誰もが承知していることだろう。大学教育の大綱化や国立大学の独立行政法人化など、大学人ならば関心を抱かない人はほとんどいない筈である。しかし、そのような大枠の変更だけではなく、授業形態そのものにもメスを入れる必要があるだろう*。たしかに、このような形態を速やかに一掃することは難しいが、徐々にではあれ、講師・学生間の交流を密にしてゆく方向を摸索しなければならない。それには、ロートレアモン（イジドール・デュカス）の有名な表現である、「解剖台の上でのミシンとこうもり傘の偶然の出会いのように美しい！**」というわけにはゆかないだろうが、講師が講義録を開示し、学生がその筆記をするという形態にはないものを求めるべきだろう。偶然に出会った者同士の間にも密度の高い交流が生まれるか否かは、そのような新しい形態に俟つこと大であろう。

たとえば、ベルクソンは、「快樂と苦痛」という題目のついたリセ講義録の中で、興味深い発言をしている***。すなわち、「どんな活動も、あるいはまた、数々の活動のどんな総体も、この活動やこれらの活動が生じる情勢に応じて快樂とも苦痛ともなりうる（*Toute action ou tout ensemble d'actions peut être un plaisir ou une douleur selon les circonstances où cette action ou ces actions se produisent.*）」という、活動に関わる一般的記述をなしたあとで、「偉大な哲学者たちの書いているものを知ることを以外の目的をもたず（*sans autre objet que de les connaître*）読む場合には、彼らの著作を読むことは快樂である。その場合には、展開される活動は自由に展開されている。しかし、合格しなければならない試験の準備で、これらの哲学者の著作を読むときには、快樂は著しく小さなものとなる。快樂が倦怠と化すこともありうる（傍点ならびにイタリックは筆者）」と述べているのである。一般に、「自発的な読書」と「義務からの読書」との間には大きな相違がある。ベルクソンによれば、一方は「快樂（*plaisir*）」であり、他方は「苦痛（*douleur*）」なのだから、このことは誰の目にも明らかだろう。

また、ワイトゲンシュタインの講義も大いに参考になるだろう。彼に親炙したマルコムは、次のように語る。多少とも長くなるが、示唆的な内容なので、一節の全文を引用してみよう。また、重要な箇所には、原文も織り込んでみる****。

「講義は下準備もノートの類もなしに行われた（*His lectures were given without preparation and without notes.*）。かつてノートを準備して講義してみたが、その結果にあいそをつかした、と彼は私に語っていた。読み上げる内容はカビの生えたようになるし、彼が友人に漏らした表現をかりれば、ノートを読みはじめると、言葉は生命を失った死骸のように感じられた（*the words looked like 'corpses'*）のだという。講義の準備にやることとしては、講義のはじまる前に数分間だけ、前回に何を討議したかを思い出すだけだ、と彼は私に語ったことがある。

* 「授業を変えれば大学は変わる」、安岡高志 他 著、プレジデント社、1999年、参照。

** 「ロートレアモン全集」、渡辺広士 訳、思潮社、1979年（第10刷）、184頁、参照。

*** v. H. Bergson, *Cours I, Leçons de psychologie et de métaphysique*, Clermont-Ferrand, 1887-1888, édition par Henri Hude avec la collaboration de Jean-Louis Dumas, Presses Universitaires de France, 1990, p.54. (『ベルクソン講義録 I』、合田正人/谷口博史 訳、法政大学出版局、1999年、33頁)。

**** cf. Norman Malcolm, *Ludwig Wittgenstein A Memoir*, Oxford University Press, Second edition, 1984, pp.23~24. (『ワイトゲンシュタイン 天才哲学者の思い出』、ノーマン・マルコム 著、坂坂元 訳、講談社現代新書、1983年（第10刷）、9~10頁)。

講義ははじめに、前回のまとめを簡単にやって、そこから新しい思索 (fresh thoughts) に入っ
ていって考えを進める、というのが常であった。その場でものを考えるといった風なやり方
で (in this extemporaneous way) 講義を進めていけるのは、とりあげる問題について、以前
から考えに考えをめぐらし、かつ今も考えたり書いたりしているからにはほかならない、と彼は
言っていた。たしかに、そうに違いないのだけれども、講義中に生まれるものは、大部分が蓄
積された知識ではなく、その場でわれわれを前にして生み出される新しい考えであった
(what occurred in these class meetings was largely *new research*.)。

この一節に描かれている講義の要点をまとめてみよう。蛇足ながら、マルコムの記事は、実際に
講義に参加していない人にも、ワイトゲンシュタインの独創的な講義を髣髴させる、と付け加えて
おこう。

- (1) 下準備もノートもない講義である。
- (2) ノートを読み上げると、言葉は死骸のようになる。
- (3) 講義のはじめに行うことは、前回の講義の回想である。
- (4) 新しい思索をその場で組み立てる。
- (5) そのような思索には下地があるが、基本的には講義中に生まれる。

この中で最も大事な点は、講義中に新しい思索が生まれる、ということである。ワイトゲンシュ
タインの講義に参加した学生が、ワイトゲンシュタイン自身の思索にどれほどの影響を与えたかは
知る由もないが、いろいろな点で参加学生にかなりの神経を使っていたらしいことを考慮すれば、
講義が一方的なものではなかったことが分かるだろう*。上でロートレアモンの文句を引用したが、
まさに「偶然の出会い」こそ、その原動力であろう。それには、講師側も、学生側も、問題にして
いる対象に関して、自分のもっているものをすべてさらけ出し、互いにそれをぶつけ合わさなけれ
ばならないだろう。緊張を要するが、その緊張が新しいものを生み出すのである。教室が「解剖台」
になり、講師と学生が「ミシン」と「こうもり傘」になるには、ひとえにこの何が生まれるか分
からないという「緊張感」にかかっているのである。

以上のことから、講義に対する学生の姿勢をいかに「義務」から「権利」へと変貌させるかが大
切であることが分かるだろう。学生自らがそのことに気付くに越したことはないが、取り敢えずは
そのように促すことが講師の務めであることは、間違いないだろう。

Ⅲ. 講義の実際

(a) 実際に鑑賞した映画

筆者は、1999 (平成11) 年度・高知大学人文学部人間文化学科および人文学科の開講科目である
「基礎倫理学Ⅰ」(「倫理学特殊講義-a」、「倫理学史-a」)(1学期)、「倫理思想史Ⅰ」(「倫理学特
殊講義-b」、「倫理学史-b」)(2学期)の枠を用いて、ビデオ鑑賞を伴う講義を行った。当初
の計画に若干の変更を加えたが(後期の「倫理思想史Ⅰ」等は、従来型の講義にするつもりだった
が、学生の希望もあって、ほぼ前期と同じ形態の講義を継承した)、年間を通して、10本の日本映
画を観ることができた。鑑賞の順番通り、以下にそれを記す。

* cf. N. Malcolm, *ibid.*, pp.25~26. (訳書、13~15頁)。

- ①『東京物語』、小津安二郎 監督、松竹大船、1953年。
- ②『生きる』、黒澤明 監督、東宝、1952年。
- ③『黒い雨』、今村昌平 監督、今村プロ=林原グループ、1989年。
- ④『裸の十九才』、新藤兼人 監督、近代映画協会、1970年。
- ⑤『それから』、森田芳光 監督、東映、1985年。
- ⑥『忍ぶ川』、熊井啓 監督、俳優座=東宝、1972年。
- ⑦『砂の女』、勅使河原宏 監督、勅使河原プロ、1964年。
- ⑧『どですかでん』、黒澤明 監督、四騎の会、1970年。
- ⑨『海と毒薬』、熊井啓 監督、「海と毒薬」製作委員会、1986年。
- ⑩『月はどっちに出ている』、崔洋一 監督、シネカノン、1993年。

簡単に、鑑賞の「狙い（学生に考えて欲しいこと）」を、それぞれ上記の丸数字を用いて示してみよう。もちろん、学生はさまざまな受け止め方をするので、あくまで講師側の狙いである。①家族観の変遷、②死生観および人間の使命、③戦争の悲惨と差別問題、④産業構造の変化に伴う若者の閉塞感と親の気持、⑤社会に対する罪と自然に対する罪の相剋、⑥過去の不幸とその克服、⑦帰属意識と生き甲斐、⑧生き方の特殊性とその容認、⑨神に対する罪と世間に対する罪の対比、⑩差別問題と国際化。

(b) 鑑賞の意図の詳細

先ず、上でも記したように、筆者が意図したことは、戦後の日本人の倫理観が大きな変遷を辿っているということ、映画鑑賞を通して学生に実感させることであった。具体的には、東京オリンピック（1964年）辺りを境にして、戦前の道德観は徐々に勢力を弱め、新しい道德観が日本人の心に定着してきた、というのが筆者の印象である。もちろん、単純な図式に還元できない要素もあるが、おおむね次のような変化と捉えることができるだろう。それは、家族主義に代わる個人主義、精神主義に代わる物質主義、身分制度に代わる民主主義、産業構造の変化（一次産業従事者の激減）や核家族化に伴う世界観や人生観の変化、各種メディアの発達に伴う情報の氾濫などである。戦後、経済の発展は未曾有の高まりを見せ、国民全体の生活水準が大幅に引き上げられたことは、多くの人が実感している事実だろう。また、曲がりなりにも50年以上に及ぶ平和を享受してこられたのも、これまた事実であろう。しかしながら、国民全体に中流意識が浸透したことは裏腹に、さまざまな問題が噴出したのもこの時期である。公害問題（現在では、地球環境問題としてグローバル化した）、世代間の断絶、政治の混迷、大企業の暴走、教育の形骸化、老若男女を問わずその心を圧迫する閉塞感、都市の過密化と農漁村の過疎化、都市化・工業化に伴う国土の景観における変容、各種の伝統芸技における後継者不足による衰退、国際化に伴う外国人の国内大量流入など、数え上げれば切りがないほどである。もちろん、これらの問題に対して、政府、民間を問わずその解決に向けてさまざまな努力がなされてきた。日本の現状を憂える人は多いが、それも「革命」を叫ぶほどにはなっていない。学生運動の激化と沈静化を経て、ますますその傾向は強まってきた。「いろいろ文句はあるが、耐え難いほどではない」というのが、多くの国民の偽らざる心境ではないだろうか。

しかし、玉葱は芯から腐るように、表面的なものだけを見ているのは、問題を先送りしているのと同然である。今こそ、玉葱を割って、中身を総点検しなければならない時期なのである。親が我が子を私物とみなして虐待し、挙げ句の果てには保険金目当ての殺人に走ったり、逆に子供が親の気持をまったく理解できず、自暴自棄に陥って驚くべき犯罪に手を染める現実を見るにつけ、早急に手を打たなければ、現代の日本は、身動きできない管理社会を招来するか、「何でもあり」の無

法社会に墮するかのきわめて危険な状態にある、と言いたくなるほどである。

筆者は、特定のイデオロギーを学生に押しつけるような講義は論外とみなしているが、かと言って、単に客観的な倫理説の分析に終始するような講義も、もはや時代遅れだと思っている(もちろん、そのような講義を存続させる意義は消えているわけではないが)。しかし、まったく何の前提もない講義はできないので、少なくとも、「すべての人間が健全に生きてゆくために、われわれがしなければいけないこと、あるいはしてはいけないこと」について、参加者全員で討議してゆく形態の講義を摸策しようと考えたのである。

成果は、学生のリポートや授業中の発言などに徐々にではあるが現れてきたと思っている。何よりも、「双方向即興講義」と名付けた形態に親近感を寄せてくれた学生の多かったことが救いである。もちろん、すべてがうまくいったわけでは決してない。たとえば、積極的な態度で講義に臨む学生は相変わらず少数派である。その点については、最終節〔第IV節〕の記述に譲ろう。

IV. 今後の展望

(a) 双方向性の大切さ

高知大学は、文部省メディア教育開発センターが開発した「衛生通信大学間ネットワーク=スペース・コラボレーション・システム (Space Collaboration System = SCS)」参加大学の一つである。SCSとは、「映像交換を中心とした衛星通信ネットワークシステムで、全国の大学等を結び、新しい遠隔教育のツールとして教育面のみならず研究交流などの面でも有効に活用*」されるところのものである。筆者もSCSによるいくつかの講義に参加して、「仮想大学=ヴァーチャル・ユニヴァーシティ (virtual university)」構想の可能性について考えてみたことがあるが、①宣伝が行き届いていないこと、②各種通信機器の制御に不安があること、③参加者が不慣れなこと、④システムと釣り合う講義にはどのようなものがあるかが今のところよく分からないことなどの点で、まだまだ「未来の大学」というイメージを払拭することができなかった。しかし、もし成功すれば、同センターが謳っているほどの効果があるかはともかくとして、かなり有力なメディアになることは間違いないだろう。

そのSCSの特徴を挙げると、①双方向性、②容易性、③経済性、④大きなネットワーク、との由。われわれがここで問題にしたいのは、①の「双方向性」である。先に挙げたパンフレットによれば、「一般のテレビのような送信者から受信者への一方の通信とは異なり、互いに送・受信者となって複数の局で討議が可能となる同時双方向性を有」する、と説明されている。ラジオやテレビなどの「放送」による教育はこれまでも十分な働きを示してきたが、残念ながら「一方通行」の欠点は拭いようがなかった。このSCSは、その欠点を補って余りある特徴を備えているというわけである。しかしながら、注意すべき点は、「そのような同時双方向性の回路を確保しても、実際にその回路が回るかどうかは参加者次第」ということである。回路があっても、誰もそれを利用しなければ、相変わらず「一方通行」は解消できないからである。往々にして、送信者と受信者が円滑なかたちでその役割を交換することには、かなりの困難がある。たとえば、学会や研究会などで、発表が済んでもなかなか実のある質問が出ないことを防ぐために、予め「特定質問者」を設けておくことがあるが、これなどは「双方向性」の困難さを物語る好例である。

さて、一般の講義においても、同じことが言えるだろう。多くの場合、講義中や講義が終わった

* 文部省大学共同利用機関・メディア教育開発センター (NIME=National Institute of Multimedia Education) 発行のパンフレット「SCS」、参照。

後で、生産的な質問が出ることは稀である。一度でも教壇に立ったことのある者ならば、それは誰でも経験済みの事柄であろう。したがって、「同時双方向性を確保すること」と、「それを活用するための方策を立てること」とは、それぞれ別の事柄に属しているのである。これらを混同して、同時双方向の「場」をつくるだけで満足してはならないことは、もはや明白であろう。

そもそも、「双方向性」は、なぜ大事なのだろうか。先ず第一に考えられることは、講師、聴講者を問わず、発言者の「発言」を受け手が理解したかどうかを即座に検証することができる、という点である。たとえば、講師がある事柄を説明した後で、聴講者の一人にその事柄について質問する方法が考えられる。理解されたかどうかは、聴講者の回答次第である程度判断することができるだろう。理解が及んでいないと判断した場合は、さらに説明を加えるという方法が次に採られる。そのような作業を繰り返すことによって、講師の伝えたいことが聴講者に徐々に伝わってゆくというわけである。また、反対に、聴講者の質問に対して、講師側が答えるという場合もあるだろう。十分に答えられれば、聴講者の理解が増すことは言うまでもない。さらに、講師が答えられない場合でも、宿題にする手がある。いずれにしても、もし「双方向性」が確保されていなければ、それらのことは実現が覚束ない事態であろう。

第二に「双方向性」が大事であると考えられるのは、参加者が問題に向き合う際の「臨場感」が醸成できる、という点である。「双方向性」が確保されていない場合、講義に身体だけ参加して、「心ここにあらず」を決め込むことができる。そのような不毛を防ぐためには、聴講者がいつ質問を受けるか分からないという体制を敷く必要がある。これは、聴講者の緊張を要請するが、それに見合う講義が展開できれば、けっしてその緊張は無駄にはならないだろう。

第三は、即興から偶然の産物を得ることができるという点である。一方通行の講義では、予め用意された内容しか生じようがない。聴講者にとっては未知の領域に踏み込めるかも知れないが、講師にとっては通い慣れた道を往來するに過ぎないのである。しかしながら、「双方向性」からは、問題の新たな展開や、講師すら意識しなかった事柄に遭遇することが可能である。もちろん、それらが実現するためには、講師・聴講者双方の、問題に対する真剣な取り組みが大切であることは言うまでもない。

第四に、聴講者から受動的な態度を追い払い、積極的に講義に参加する意欲を掻き立てるという点である。方法としては、ワーキング(作業)の要素やアクティブ(能動的)な要素を採り入れる。具体的には、聴講者が、問題にしている対象について、受講する前に予めある程度調査や考察をしてこなければ、生産的な意味で講義に参加することはできない、というわけである。この点の自覚を聴講者に促すのは講師の役目であるが、最終的に講義が実りのあるものになるか否かは、かなりの割合で聴講者自身の積極性にかかっている、と言ってよいだろう。言い換えれば、講義を生かすも殺すも、参加者一人一人の自覚次第なのである。

最後に、「双方向即興講義」におけるキャッチボールを成功させる上で、大事であると思われる点をもう一つ挙げておこう。それは、小論の第Ⅱ節の(a)でも言及したことであるが、講義のまとめを作成するという点である。講義ノートを用意しない代わりに、講師がすでになされた講義のレジメを切り、聴講者に配布するという段取りである。具体的には、聴講者のレポート、講義中の発言、覚書のために板書した内容、レジメ作成時に生まれた講師のさらなるコメント、参考すべき文献などを元にしてレジメを切ることになる。いささか煩雑な作業になるが、これを欠くと締まりのない講義になってしまう。言い換えれば、「やりっぱなし」になってしまう。レジメ(資料)を配布すれば、聴講者には自分の書いたレポートが添削される利点があるし(その添削に不満が生じることの可能性はさておき)、自分以外の聴講者の考えを知ることができる。講師も、講義をまとめることによって、反省の材料にすることができる。また、何よりも、「参加者全員で

作った」という実感が残る。聴講者はレポートに追われ、講師は自転車操業を余儀なくされるが、それに見合う達成感も得られるのではないだろうか。さらに、まとめられたものは、次の講義計画に供されて、新たなものを生み出す源泉ともなり得るだろう。

(b) 自分で考えることの大切さ

前項では、「双方向性」の大切さを論じたが、本項では、少しばかり「自分で考えること」の大切さに触れておこう。

さて、大学受験のための勉強を「知的拷問」と呼んだ人がいたが、それは「受験戦争」や「受験地獄」という言葉とともに、当の受験生にとってはけっして大袈裟な言葉ではないだろう。第一、勉強する対象に興味があれば、理解するのも困難だし、何かの項目を丸暗記したとしても、それが何に役立つのかはなほだ疑問である、と言わざるを得ないだろう。しかしながら、多くの受験生は、目標の大学に入学することを夢見て、無味乾燥とも言える勉強に耐えている。どこにでも見られる光景であるが、「それこそが問題である」と言われる割には、あまり改善されることのないものの最たる例であろう。大学生の無気力に同情して、「あれは受験戦争後のリハビリである」と語った人がいたが、大学がリハビリテーションの場であるとすれば、由々しき事態と言えなくもない。さらに、そのことが常態化すれば、大学の存続そのものが問われることにもなりかねないだろう。筆者は、大学が市場原理に巻き込まれることも問題であると考えているが、それ以上に学生の勉学意欲の低下に危懼の念を抱いている。勉学することの意味そのものが見えない学生ばかりを抱えた大学など、とても「大学」とは呼べないからである。

それでは、そのような大学の危機、ひいては学問の危機を、どのように回避すべきなのだろうか。方策としてはいささか素朴なものであるが、「自分で考えること」の大切さを、機会あるごとに喚起することではないだろうか。大学受験に付き物の「詰め込み勉強」がいかにつまらないものであるかは、誰もが承知していることであろう。受動一辺倒で、主体性の食い込む余地がないからである。もちろん、高度な学問の世界に入るためには、必要不可欠な知識を身に付けなければならないことは誰にも否定でない。しかしながら、ただ「覚えなければいけない」と頭から言われても、やはり勉強する側にとっては「動機付けの点で弱い」と言わざるを得ないだろう。勉学することの楽しさ、人生における意義、社会的な重要性などをしっかりと理解することなしに、誰が膨大な時間をかけてまで学問に取り組もうとする気持になるだろうか。自分の考えを鍛え上げ、それが人生の知恵にまで昇華するのでなければ、学問など無用の長物である。それには、「自分の頭で考えること」が最も大切なことは言うまでもないだろう。九官鳥は人語をしゃべるが、自分の考えを語っているわけではない。われわれも、自分を語るためには、先ず自分の頭で考えなければならないだろう。人の考えを語るだけであれば、九官鳥とさして変わらないのである。

さて、「自分で考えること」を磨き上げるための方策として、参考になる事例を挙げてみよう。それは、たしかに日本のことではないが、むしろわれわれ日本人にとってこそ、まさに傾聴に値する事例であると思われる。

フランスに「バカロレア (baccalauréa=高校卒業、大学進学資格試験)」(略してバックBAC) という制度があることは、比較的よく知られている。このバカロレアに言及している新聞記事があるが、その大略を自由に引用してみよう*。

* 「決断 学ぶフランス・エリート」、倉田保雄、『毎日新聞』、1998年7月9日付、参照。自由に引用したので、趣旨を損ねた虞があるが、その場合は寛恕を乞う。さらに、「リセ (lycée)」については、『シモーヌ・ヴェーユ 哲学講義』、アンヌ・レーノー 編、渡辺一民/川村孝則 訳、人文書院、1982年(第2刷)、参照。尚、ヴェーユのリセにおける講義は、学科課程表を無視した彼女独特のものだったという。同書、319頁、参照。

1998年度のパカロレアで出題された「哲学」の設問は、「ある理論の価値とはその実際上の有効性によって測られるか」、「私は私の感覚を信頼してよいか」、「つかの間のものに価値はあるか」であったという。受験生(17~18歳)は、このうちの一つを選択し、四時間かけて理路整然とした答案を書かされるというわけである。試験準備の段階で、ギリシア・ラテンの古典を熟読玩味し、要点は語じてのける力量を備えなければならない。「哲学・文学BAC」は最難関で(合格率20%台)、グラン・ゼコール(総合大学とは別個のエリート養成機関)＝国立行政学院(ENA)、理工科学校(EP)、高等師範学校(ENS)、パリ政治学院(シヤンスポ)を目指す受験生は、先ずこの「哲学・文学BAC」に合格し、ついで名門リセ(アンリ四世校など)に併設されている「プレバ(特別学級)」への編入試験に合格しなければならない。プレバは2年間だが、その間に猛烈な勉強(哲学、古典、ギリシア語、ラテン語)を強いられ、約半年ごとの哲学漬けのテスト(「幸福であることは義務か」、「人は自分に対して恐怖を感じるか」、「人間は政治的動物か」など)で、容赦なく淘汰されてゆく。名門グラン・ゼコールへの合格率は20%程度だから、その試練の厳しさたるや、日本では想像を絶すると言っても過言ではない。

それでは、なぜ、かくも「哲学」に固執するのか。その理由はフランスが、ギリシア・ラテン文化を相続し、モンテーニュ、デカルトがその相続遺産を活用して、フランスにとっての「サヴァイヴァル哲学」を形成し、今日に至っているからである。プラトーンは『国家』の中で、「政治権力と哲学的精神が一体化されない限りは、真に立派な国家となり得ない」と述べているが、その辺りにこの哲学の原点があるのではないか。

グラン・ゼコールENAは、BAC、プレバで「哲学充電」をしたエリートを受け容れ、これをトップ・エリートに育て上げ、最終的に「デシドゥール(décideur＝意思決定者)」として、政財界の必要に応じて「分泌する(sécréter)」(輩出ではない)という仕組みで、シラク大統領、ジョスパン首相はこのように「分泌された」政治家である。

デシドゥールは、デカルト型哲学教育で培われた独創力、洞察力、理論展開能力、史観、世界観を駆使して、情勢分析を行い、素早い判断で的確な決定を下さなければならない。たとえ、決定が結果的に間違っただとしても、決定を下すべきときに下す、いや下せる能力を備えていることが重要なのであって、右顧左眄は論外なのである。

ヨーロッパのエリートたちは、方法は異なるがエリート教育で「哲学充電」をしたデシドゥールであり、「欧州連合(EU)」は21世紀に照準を合わせた彼らの「サヴァイヴァル哲学」の申し子なのである。言うまでもなく、今日本が切実に必要としているのは、このデシドゥールだが、残念ながら日本には存在しない。

いずれにしても、デシドゥールは、エリートが支配する階級社会ではその存在理由がはっきりしているが、日本のようにフラットな「平等社会」(フランスの日本通に言わせれば「悪平等社会」)では、そのようなデシドゥールが存在するかしらないかの問題ではなく、「デシドゥールが育つ土壌」がそもそも存在しないのである。かくして、アメリカ型マス・エリート教育は続き、日本は哲学の貧困のうちに衰退する……。

この記事を読んで筆者は、日本の現状に慨嘆すると同時に、フランスに少なからず羨望の念を覚えたが、現実には日本で政治や経済の屋台骨を背負っている人々はどう感じるのだろうか。もちろん、国情が異なる両国を単純に比較することはできないが、少なくとも、理念なき野合・離散を繰り返す政治家や、利潤の追求に汲々として責任を全うしない経済人を見るにつけ、薄ら寒いものを感じる者は筆者だけではないと思う。上で挙げた「詰め込み勉強」の弊害がここにも現れているとは言えないだろうか。

同記事には、「日本のアメリカ式○×解答VS正解なき質問に対する論述解答という対比に加えて、哲学が試験問題で大きな比重を占めているという内容上の違いが注目に値すると思う」とある。ここに、「自分で考えること」の大切さが現れている、と言えるだろう。選択肢があって、その選択肢の中から正解と称するものを選ぶための勉強を繰り返している者には、「自分で考えること」から生まれる独創性など育つわけがない。「あり得ないもの」の一つとして「日本人のクリエイター」というジョークがあるが、「国際化」を声高に強調する政策を打ち出す以上、そのようなジョークを昔日のものにする努力を重ねない限り、当該の政策は掛け声だけのものになりかねないだろう。

もちろん、そのような現実に憂えるだけではなく、積極的な発言をする人もいる。それは、上で

挙げた新聞記事と似た趣旨をもつ別の新聞記事での発言である*。最初の記事が高等教育に関わることだとすれば、以下に引用する記事は中等教育に関わることである。程度の差がどうであれ、「自分がよく生きるためには他人任せでは駄目で、自分の頭を使っていろいろ考えることが重要である」という点は両者が共有していることだろう。上に倣って、自由に引用させていただく。

『ソフィーの世界**』の作者ゴルデルは、日本の中高生を前にして、「情報が飛び交い、価値観が多様化する世の中で、自己をどう確立したらよいのか」という生徒の悩みに答えて、「自分にとって真に価値があるもの考えることで答えが導かれる」と説き、「人は皆違う価値観をもっていると思うが、私ならば、健康、友情、愛、豊かな自然環境、自己実現能力の五つを挙げる。どれも金銭では買えない」と語り、自分にとって何が本物で何が偽物かの価値観をしっかりとつくりあげることこそが最も重要である、と訴えたという。

今日、相次いで発生する十代の凶悪犯罪が社会を震撼させている一方で、無気力な自己中心主義の生徒の増加も指摘されている。もとより、大部分の青少年は、急激に、しかも根本的に変わりつつある社会の中で、自分なりに「よく生きよう」と懸命に努力していることは言うまでもない。

過激な反社会的行動に走る青少年にも、自己中心的な青少年にも、そして普通の青少年にも、心とからだの成長期にある者として、昔も今も、誰にでも共通する悩みがあるように思われる。その悩みを他人が軽いか重いか区別することはできない。悩みを抱く本人にとっては、その悩みはいつも「生き死に」に連なる性質のものであるから。

誰でも、若く幼い頃は、必死になって自分を探していた筈である。心の安定を求めている筈である。この自我の目覚める時期には、両親、教師、友人、書物、山登り、スポーツ、趣味……何でもよいが、心を支えるものが必要である。

もし、大人であるわれわれが、青少年の悩みに積極的に応えて、彼らが人間的に成長・自立する手助けをしたいと思うならば、先ず本音で「一緒に考える」場をつくるのが大切である。ここで提言であるが、一つの適切な場を構築する手段として、中学や高校の授業に「哲学」を導入することはどうだろうか。

哲学というと何か難しいことのように思えるが、そうではない。今の子供たちが何を考え、何に悩んでいるかを彼ら自身に教えてもらって、それについて一緒に考えることが、その第一歩である。ゴルデル流に言えば、「自分にとって何が一番価値があるか」を問うことである。愛について、友情について、性について、生きることに、死について、進学について、お金について、地位と名声について、生徒と教師とがともに考え、語り合うことである。答えを出すことは必ずしも必要ではない。下村寅太郎によれば、「哲学は必ずしも結果を目的とはしない」からである。

さて、フランスのリセように、哲学を尊ぶ姿勢がこの日本に根付くことは容易ではないと思われるが、少なくとも、今日まで繰り返されてきた「詰め込み教育」の弊害を本気になって見直すことをしなければ、糸の切れた風のように、われわれの社会はいつまでも迷走を続けるに違いない。文部省は、教育改革の中で、教育を受ける者が修得すべき能力に言及して、「問題探求能力」という言葉を用いるが***、その意味するところを換言すれば、「自分で考える力」ということになるだろう。「自分で考えるということ」は、「自分勝手に考えること」や「自分に関わる事柄の枝葉末節に拘ること」ではない。「自分で」という言葉が表現する立場は、周りを顧みない「利己主義」や単なる「個人主義」とは遠く隔たっているのである。それは、自分の生き方をさまざまな角度から検討し、日常生活の中で自分の周囲の人々と協調しながら、最終的には「自己決定」を行ってゆく立

* 「中高に哲学の授業を」、成田十次郎、『高知新聞』、2000年9月10日付、参照。尚、ここでも自由に引用したので、趣旨を損ねた虞があるが、その場合には、上記記事と同様寛恕を乞いたい。

** 『ソフィーの世界 哲学者からの不思議な手紙』、ヨースタイン・ゴルデル 著、須田明 監修、池田香代子 訳、日本放送出版協会、1995年（第9刷）、参照。

*** 「学生の「知離れ」と教員の不適応」、植村高久、『高知大学教育研究論集』（高知大学教育開発委員会）、第4巻、2000年、所収、5頁、参照。

場である。「哲学すること」は、まさにこの「自己決定」の能力を涵養することに他ならない。つまり、「自分のことは自分で決める」ことが大切なのである。言い換えれば、人は皆、自分自身の「デシドゥール」になるべきなのである。もちろん、そのためには自分で考えなければならない。但し、それは独善的に考え、自分勝手に決めることではない。周囲の諸事情を十分に勘案した末に、決断するということなのである。尚、結果よりも過程を大事にする点も見落としてはならないだろう。

ところで、二番目に引用した新聞記事にゴルデルの立場が示されているが、それは、「自分自身で自分の価値観をつくりあげてゆくこと」だった。そこで、「自分で考えること」の大切さは本項である程度論じたので、次項では、「価値」の問題を吟味してみよう。

(c) 価値の問題

一般に、「価値」に関する判定には困難なことが多い。乱暴な議論をすれば、「価値なんて相対的なものであって、ほとんど状況に依存している」と答えることで、あらゆる「価値論」における知的努力を棚上げにすることもできる。言い換えれば、価値はその場その場で大幅に変化するものに過ぎず、物差しを取り替えれば、最高価値が最低価値に転落することもあり得るし、またその逆もあり得るのである。たとえば、灼熱の沙漠で遭難した喉の渇きに苦しむ者にとっては、たいていの場合、1カラットのダイヤモンドよりも、グラス一杯の飲料水の方が価値が高い。「猫に小判」や「豚に真珠」、あるいは「馬の耳に念仏」などもこの類だろう。猫にとって小判よりも鯉節の方が価値が高いに決まっているからである。但し、猫が小判の価値（鯉節を好きなだけ買える）を知っており、売買行為を履行できれば話は別であるが、気の毒なことに猫は小判の価値を知らないのである。したがって、「価値」は、「～にとって」という要素が常につきまとう、と言えるだろう。

しかし、測定と比較的容易な事柄に関しては、われわれは価値の高低を測ることができる、と思っている。たとえば、陸上競技の百メートル走は、その価値が一目瞭然と分かるものの一つである。つまり、千分の一秒でも速くゴールした記録は価値が高いとされるのである。もちろん、公認・非公認、記録された大会の格（オリンピックや世界陸上は格が高いと考えられている）などの要素も加味されるが、条件が同じとみなされるならば、走破タイムだけでその価値は測られるのである。2000年9月現在、モーリス・グリーン（米国）の9秒97が、世界最高記録である。すなわち、グリーンがこの記録が百メートル走における最高価値なのである。しかし、そうすると、フローレンス・ジョイナー（米国）の10秒49という記録は、明らかにグリーンよりも走破タイムが遅いので価値が低いのだろうか。多くの人はそうは思わないだろう。ジョイナーは女子であるから、男子の記録とは別の最高価値を有しているのである。

また、優秀な競走馬は1マイル（約1,600メートル）を1分30秒余りで走破するが、これを百メートルに換算すると6秒弱ということになる。ちなみに、同じ距離の人間の記録を見ると、1マイルの世界記録はの3分40秒余りだから、サラブレッドと比較すれば問題にならないことが一目で分かる。しかし、その記録はやはり価値があるのである。どんな駄馬よりも遅いのに、最高の価値があるとされるのである。つまり、それは、競争を人間に限定しているからである。

おそらく、この辺りまでは誰でも領ける事柄に違いない。しかし、もし、いろいろな限定を付与してゆき（「人間に限る」とか、「女子に限る」など）、それが極限に達すると話は違ってくる。たとえば、日本の高知市に在住する40代の男性という限定を付与し、さらに細かい限定を設定した場合、筆者にも百メートル走の世界記録保持者になれる可能性が生じる。しかし、おそらく、その記録にはほとんど価値がないだろう。つまり、限定の仕方も問題になってくるのである。但し、きわめて個人的なものであっても、その人にとって価値がある事物や事柄もあることを忘れてはならな

い。たとえば、人は、煙草の吸い殻やありふれた風景であっても、それらが何かの記憶に結びついている場合、他者には無価値と思えるものに価値を見出すことはあり得ることなのである。

また、数字では測れない価値をもつとされる領域に関しては、もはやお手上げだろう。たとえば、芥川龍之介は、「MENSURA ZOILI*」という作品の中で、芸術の価値を測る困難と不毛を描いている。当該作品には、芸術の価値を測る器械が出てくるが、当の器械(価値測定器)を考案したゾイリア国民は、諸外国から輸入される芸術作品を一々この測定器にかけて無価値のものは輸入禁止にする一方で、自国の芸術作品をその測定器にかけることを禁じているという。というのも、自国の作物(著作や絵画など)を測定器に載せたところ、針が最低価値を指したかららしい。つまり、ゾイリア国民は、測定器の正確を否定するか、自国の作物の価値を否定するか……のディレンマに陥ったというわけである。

一般に、芸術作品は、その価値を数値化できないものの代表と言える。しかしながら、何十年、何百年を経ても、多くの人々を魅了し続ける作品は「古典」と呼ばれるようになり、その価値は不滅のものへと高まるのである。そのような作品は、けっして数字では測れない。たとえば、芸術作品の価値の単位を「アート(art)」と名付けたとしよう。「ミロのヴィーナス」が10アーツならば、「運慶・快慶の金剛力士像」は8.7アーツに相当すると言えば、滑稽の極みであろう。但し、たいいていの場合、売買される芸術作品には値段が付けられる。しかし、その値段は便宜上のもので、芸術的価値とは別の次元のものであることは、良識ある人ならば誰もが了解していることであろう。

以上、価値について、差し当たり考察すべきことを論じた。もちろん、マックス・シェラーなどの「価値哲学」に触れたわけではないから、ごく常識的なことにしか言及していない。しかしながら、本項は本格的な「価値論」を展開することが目的ではないので、ここで打ち切ることにする。

最後に、それを承けて、ゴルデルが語った「自分自身で自分の価値観をつくりあげてゆくこと」を吟味してみよう。実験講義で目論んだことの一つは、学生の主体性を引き出すことだった。自分自身の「価値観」をもっていなければ、主体的な行為など夢のまた夢である。したがって、価値の問題は、深く倫理に関わってくる。

一般に、真理、食物、財貨、名誉、健康、愛情、平和、美、信仰などは、それぞれ別の尺度で価値があるとされる。ゴルデルは、健康、友情、愛、豊かな自然環境、自己実現能力の五つを挙げているが、他の人ならば違った答えを出しているだろう。ところで、多くの場合、その答えを生み出した過程に問題がある。本当に自分で出した答えかどうか、怪しいことがあるから。たとえば、ある価値を尊ぶ者が、その理由を訊かれた場合、「何某がそう言ったから」とか、「テレビでそれがいいと勧めているから」と答える者がいる。たしかに、自分の価値観を形成してゆく際に他者から影響を受けない人はいないだろう。しかしながら、安直な宣伝にのせられて、自分で本当に価値があるのかどうかを吟味しないままに、ある事物や事柄に価値があると思い込んでしまっただけは、自分自身で自分の価値観を形成したことにはならないだろう。往々にして、人は、対象を自ら考え抜くことをせずに、権威や権力(それが似非であっても)に盲従してしまいがちである。行動の指針として重要な価値観が他人のものだったら、その行動もまた他人のものだろう。

さらに、上で挙げた一般的な価値ではなく、自分だけに通じる価値、あるいは自分自身の価値について、深く考えようとしない者は、他者にとっての価値を軽視するし、他者自身の価値も見出せないだろう。ひいては、他者を理解することなど不可能だろう。自己の価値を見出すことのできない人に、他者の価値を見出せという注文には無理があるから。もちろん、それは自己にだけ通じる

* 『芥川龍之介全集 第二巻』、紅野敏郎 他 編、岩波書店、1995年、本文34~42頁、注解(酒井英行) 298~300頁、参照。

価値を人に押し付けることではないし、自己の能力を誇示することでもない。まして、それだけを物差しにして、他者の力量を測るとすれば、価値の悪しき一元化を画策することに等しいだろう。つまり、自己の価値はあくまで自己の価値であって、他者と共有できないのである。

学生との質疑応答で、最もがっかりするのが、上で挙げたような個性のない(自分で考えて出したのではない)回答である。「君自身はどう考えるのか」と問うと、とたんに詰まってしまう。おそらく、自分でなぜそう思うのかについて、あまり考えたことがないからだろう。「学力低下」、「知の消費者化」、「知的未成熟」、「アカデミズム・ギャップ」が昨今の大学生に対する負の評価であるが*、「詰め込み勉強」や「価値の一元化(非個性化)」、あるいは「過当な競争主義」がその一因ではないか、と筆者は考えている。また、小論では論じないが、われわれ講師の側にも問題点は山ほどある**。もちろん、学生を「思索」へと誘うことは容易なことではない。しかしながら、もしその努力を怠るならば、「倫理」を教えるどころの話ではなくなるだろう。ソークラテースは、「問答法(ディアレクティケー)」によって若者の精神を鍛えたという。それは、ジャズの即興演奏のように、たしかな伎倆に裏打ちされた自由な精神の発露だったのであろう。

(了)

参考文献

以下に挙げる参考文献は、鑑賞した映画の原作や、鑑賞の助けとなった文献などである。尚、原則として、本文における引用文献以外のものを挙げた。

- 【映画研究誌 FB】(創刊号～第14号)、行路社、1993～2000年。
- 【びあシネマクラブ1996邦画篇】、金澤信幸(Editorial Director)、びあ株式会社、1996年。
- 【日本の映画300】、佐藤忠男、朝日文庫、1995年。
- 【映画の神話学】、蓮實重彦、ちくま学芸文庫、1996年。
- 【黒い雨】、井伏鱒二、新潮文庫、1972年(第6刷)。
- 【無知の涙】、永山則夫、角川文庫、1981年(第11刷)。
- 【それから】、夏目漱石、岩波文庫、1995年(第72刷)。
- 【忍ぶ川】、三浦哲郎、新潮文庫、1984年(第46刷)。
- 【砂の女】、安部公房、新潮文庫、1991年(第30刷)。
- 【季節のない街】、山本周五郎、新潮文庫、1996年(第41刷)。
- 【海と毒薬】、遠藤周作、新潮文庫、1998年(第80刷)。
- 【タクシードライバー日誌】、梁石日、ちくま文庫、1999年(第19刷)。
- 【タクシー狂躁曲】、梁石日、ちくま文庫、1995年(第5刷)。
- 【夏の花】、原民喜、岩波文庫、1995年(第6刷)。
- 【原爆の子(上)】、長田新編、岩波文庫、1995年(第5刷)。
- 【原爆の子(下)】、長田新編、岩波文庫、1995年(第5刷)。
- 【破戒】、島崎藤村、岩波文庫、1991年(第46刷)。
- 【被差別部落一千年史】、高橋貞樹、沖浦和光校注、岩波文庫、1993年(第6刷)。
- 【こころ】、夏目漱石、岩波文庫、1995年(第96刷)。

* 植村高久、前掲講演録、2～5頁、参照。

** 【高知大学人文学部 教育の現状と課題—学生による授業評価と授業改善—】、高知大学人文学部自己点検評価委員会、2000年、参照。教官の課題として、同書は、以下の七つを挙げている(53～54頁)。(1)授業科目間の関連性を明確化させること、(2)シラバスの内容の工夫をすること、(3)オフィス・アワーの周知徹底とその活用、(4)授業環境とその改善、(5)「板書の仕方」、「聞きとりやすさ」(話し方)、「配布教材のわかりやすさ」、「授業展開(説明)のわかりやすさ」についての工夫、(6)学生の授業に対する印象を良くする工夫、(7)学生にとって「有益で、興味・関心(原文では「感心」になっているが、誤植だと思われる)が高まる」授業にする工夫。

- 『逃走論 スキン・キッズの冒険』、浅田彰、ちくま文庫、1993年（第12刷）。
『排除の現象学』、赤坂憲雄、ちくま学芸文庫、1995年。
『日本的靈性』、鈴木大拙、岩波文庫、1994年（第26刷）。
『日本人とユダヤ人』、イザヤ・ベンダサン、角川ソフィア文庫、1999年（第91刷）。
『道徳形而上学原論』、カント、篠田英雄 訳、岩波文庫、1995年（第49刷）。
『幸福について』、ショーペンハウアー、橋本文夫 訳、新潮文庫、1992年（第40刷）。
『菊と刀』、ルース・ベネディクト、長谷川松治 訳、現代教養文庫、1993年（第95刷）。

謝辞 小論作成に当たって、高知大学人文学部安藤恵崇助教授に、ノーマン・マルコム『ウイトゲンシュタイン 天才哲学者の思い出 (Ludwig Wittgenstein A Memoir)』の原書およびその邦訳等、参考文献にした数冊の書籍をお借りした。記して感謝する次第である。

付記 本文でも記したように、この論文は、1999（平成11）年度において、高知大学人文学部人間文化学科および人文学科で筆者が開講した「基礎倫理学Ⅰ」（「倫理学特殊講義-a」、「倫理学史-a」）（1学期）ならびに「倫理思想史Ⅰ」（「倫理学特殊講義-b」、「倫理学史-b」）（2学期）の講義資料に基づいている。もちろん、受講生のレポートや講義中の発言を大いに参考した。逐一名前を挙げることは割愛するが、ときには大幅に講義時間を延長したのにもかかわらず、熱心に参加してくれた学生諸君に感謝したい。

平成12年（2000）9月30日受理

平成12年（2000）12月25日発行

