

【原著】

教師教育と教育哲学授業

徳 本 達 夫

Teacher Education and Teaching the Philosophy of Education

Tatsuo Tokumoto

は じ め に

小文は、広島文教女子大学（以下、本学）における筆者の教育哲学の授業記録である。教師教育の役割は教育についての根源的総合的な知見を踏まえた実践をめざす教育の創造である。巷間、強調されている教師に求められる実践の指導力とは本来、教育の哲学的な知見を踏まえた実践であり、小手先の技術を意味しない。個別具体的な所与の状況下、最善最適な対応を探究し続けることが実践の指導力となる。それは徹底的な思考力・判断力を欠いては実現不能な高次元の営みである。教師の教育実践を支える基盤である根源的総合的な知見は、教育哲学的素養の学習と不可分であり、永続的に必須な探求である¹⁾。

今回、廃止された本授業について本年度定年を迎える筆者が後追い三味線的な小文を認めるのは、廃止後の学生の実態を鑑みるに、「たらいの水と一緒に赤子を流す」の弊に加担した筆者の自省と、昨今の社会全体の知性の劣化が進む中、哲学的素養の学習機会をいかに保障するかという、新たな問いへの問題提起のためである²⁾。以下、学生の学びに資するための資料として当時作成配付したものを適宜、資料として掲載する。煩雑になるが御寛恕願ひ、ご批正を賜りたい。授業内容はシラバス記載の関連資料の通りである。小文掲載の資料は、時事問題に関わるものが多い。歴史的社会的視点から教育を哲学する意識の形成のためである。

1. 教育哲学授業の目的・内容・方法

教育哲学授業は教育についての根源的総合的な知見を踏まえた実践をめざす教育の創造を目的とする。その営為は没社会的・価値的な営為ではない。高等遊民的な思惟を楽しむものでもない。現在進行形の事柄についての根源的総合的な知見を提示する営みである。

本2015年、違憲論議から始まり、立憲主義・平和主義・基本的人権・民主主義の根底が問われ続けた略称安保関連法が成立した（9.19）。敗戦後70年目にこの国の形や将来を大きく左右する法案であったが、熟議以前の「数の暴力」による採決となった。同時に、今回は民主主義の風土が育ちつつある証が見えた。一人ひとりの個が自己意思で意思表示をしている。逆に、個の意思よりも所属集団の意思を優先させたと思われる政治家の姿が対照的に見えた。国民の声を聞く耳を持たない政権与党の暴政も露呈した。安全保障政策をはじめ、さまざまな改革が数の力によって展開されるなか、教育改革も例外ではない³⁾。このような政治的社会的状況下、個としての市民に求められるのは静態的な学びではなく、動態的な学びである。決定事項を無批判に受け入れるのではなく、決定過程に関与していく参加型民主主義の学びである。

物事の捉え方には静態的把握と動態的把握の二つがある。図式的に言えば、前者は状況適応型・事態順応型、後者は状況変革型・事態改善型といえる。両者を分けるものは事態の本質理解の度合いにある。動態的把握は本質理解と不離不足である。権力を持つものにとっての「改正」が全体としてみれば「改悪」であるという例は少なくない。本質理解の不足ゆえである。教育改革でいえば、教育の条理と倫理・原理に即した発想を具体化できるかどうかである。その際、本質を見抜く力に必要なのは時間軸と空間軸の二つを意識することである。歴史的社会的な観点の欠いた対応は制度のなかでの歯車の対応になりかねない。

大学教育の社会的責務は考える力を持った批判精神を有する学生を育てることである。社会が危機的である場合、批判精神のある市民がその危機を救う。佐藤優がいう、「獵犬型の情報屋」ではなく、「野良猫型の情報屋」の出番である⁴⁾。民主主義という、永遠に未完のプロジェクトを担う市民として批判精神は不断から磨き続けるべき精神である。そのような市民が育つためにはそのための教育の力が必要になる。「理想の実現は教育の力に待つべきものである」(1947年教育基本法前文)。日本国憲法にいう、基本的人権・国民主権・平和主義という理念である。教育は常に教育の条理や倫理を土台におかない限り、国家権力が求める教育を遂行する担い手に墮す。大日本帝国憲法下時代の、とりわけ十五年戦争時代の国家権力と教育の関係がその悪しき事例である。1947年教育基本法が高度に抽象的な教育目的を提示し、かつ、教育行政に厳格な歯止めをかけようとしたのは、教育の条理や倫理に即した教育の創造を目指したからである。大日本帝国憲法・教育勅語体制下の教育政策の結果の悲惨さからの学びである。

批判精神の形成には心身の余裕が不可欠である。日本の学校教員の多忙さは2014年のOECD調査によって明確となった。多忙化は教員の専門的資質能力の向上、時代・社会認識能力を高めることに繋がらない。結果として質の高い授業・教育実践を生みがたい。心身の余裕の下、時代状況の底流部分を探ろうとする姿勢が時代や社会の変化を捉える。しかも、眼前に展開される事態のそれぞれを点としてではなく、線・面や立体として社会的構造的に捉える力量に繋がる。ILO. ユネスコ「教員の役割と地位に関する勧告」(1996年)は教員の役割を、「ファシリテーター(促進者)」と「コーディネーター(調整者)」におき、これらの役割を遂行する上で「専門的能力」と「政治的関与」の二つの力量が必要であると強調した。この世界標準の教員の役割を具現化するためにも、教育哲学学習を通して教育事象を根源的総合的に考察する志向と力量を持った教育従事者、教育理解者が生まれることをめざすことが必要となる。皮相的な改革論議を超えた、深層的な教育の条理や倫理に基づく論議を志向する。最終的には、自立した民主主義の主権者教育に繋がる。個人的なことはすべて社会的なことである。「良識ある公民たるに必要な政治的教養」(教育基本法)の一端はこうした時事問題への関心から生まれる。教育事象は学校だけの時空で展開されるのではない。時事問題をはじめ實際生活のすべてが関わる。

教職課程教育のみならず、大学教育の中で時事問題への興味関心を喚起する取り組みは必須となる。大学教育の質保証という点で言えば、多々ある「学士力」の要素を束ねる参加民主主義的教養を持つ市民の育成である。それはグローバル化社会の中で修得すべき感性と知性・品性であろう。18歳選挙権成立(2015.6.17)を踏まえ、義務教育段階から本来の政治的教養を身につける主権者教育の充実が必須となる。その教育を担う教員の主権者としての内実が問われる。忌避されがちな教育哲学授業の出番である。実際に探求すべき主題は、さまざまな教育や社会の諸問題が生まれた背景や原因に深く切り込み、人間存在の根底から明らかにし、克服する方向性を探求する。そのための教育・学校・授業・教員・子ども・教育内容と方法・評価等々、教育と学校を構成する諸要素を哲学することを主眼として展開されることが社会的に要請される。負の現象を結果する人間の所業がどのように生まれたか、どのように超えていくか。

当事者性を自覚しながら探求する学びである⁵⁾ (資料1)。

2. 教育哲学授業の実際

授業は本学教育課程・本学科教育課程をはじめ、本授業開講時までに学生が履修している科目の内容を念頭に展開してきた。なかでも筆者担当の教育史・道德教育の研究・障害児教育の研究等は受講生共通の履修済み科目であり、既習事項との連関と発展とを意識して展開した。これら以外に保育原理等、保育関係の専門科目をも履修している学生も受講しており、より教育・保育の哲学を意識する契機となった。

授業展開に当たっては主に新聞等の時事問題と絡めて授業シラバスに示した主題の検討を行った。教育現実との対峙を避ける講壇型の授業を超えるためである。現実問題に切り結ぶ学びを保障する。現在進行形の時事問題に対する最善解を追究する自覚と力量とを身に付けるためである。現在進行形の問題への応答は困難な課題である。正解があるわけではない。各自が最善解と思われるものを追究し続け、その解を相互に交流するなかでさらに上質な最善解を求め続ける。永遠に未完のプロジェクトである民主主義や教育に関わる上で必須の思考力・判断力の基盤を培うためである。数の論理はなじまない。最善解を追究する取り組みにおいて何を最重要として考えたか。各自の学びの質と量とが相互に問われる⁶⁾。

なお、授業最終回の前週には授業総括として筆記試験を行い、翌週に答案を返却し、解説と質疑応答に当てる。双方向の授業展開は哲学的時空にふさわしいからである。筆者の授業の基本形である⁷⁾。以下、授業の実際の一部である (資料2)。

講壇的な授業であれば、授業者の見解は一般論的なものを示すことで事足りるだろう。だが、哲学的時空においては、授業者の見解は叩き台として提示することが必須となる。以下はその一例である。地震や津波に関わる授業実践例は多々ある。他方、原発事故に関わるそれは絶対的に少ない。「安全神話」「必要神話」下、これらを主題とすることを躊躇する教員が多かったからである⁸⁾。生類の生存に不可欠のエネルギー問題は重要な主題である。とりわけ原発事故後を生きる教員として相応の理解は不可欠である。どれほどの情報を基にどこまで考えているか。一般論ではなく、個別具体的な論が熟議の材料になる。配付資料は、元新聞記者の文章、それを批判した小学生の文章 (ともに以下の書籍所収)、本の書評 (朝日新聞、2011.12.18付け) の3点である。主題に関わる授業者の生き方・学び方も叩き台に載せた (資料3)。

授業では、毎回、受講生は授業短評を書く。授業短評の抜粋資料を配布し、翌週授業者からの応答を繰り返す。授業終盤には、授業まとめを作成、学習の確認資料とする (資料4)。

成績評価の材料は、シラバスに記した通り、日常的な授業短評、筆記試験等であり、授業総括はそのまま筆記試験となる (資料5)。評価材料を踏まえて、評価に関する資料を配布する (資料6)。さらに、自主的に提出したレポートへの応答を行った (資料7)。

授業総括を踏まえた筆記試験答案は最終講で返却し、補足説明する。その後に、学生が授業評価を行う。授業者からの評価の一端を学生は踏まえたうえで授業評価するという形である。なお、当該年度の授業評価対象科目が変わったため、便宜上、2010年度版で代用する (資料8)。

以上、根源的総合的長期的な見通しの中での実践の支えになる教育の条理と倫理を踏まえた教育哲学授業をいかに提示できるかという観点から筆者の授業実践を振り返ってきた。教育の条理と倫理とは、1947年教育基本法前文の「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造」という文言が示す通りである。共通の土俵に立つから普遍的であり、かつ普遍性を踏まえるからこそそれぞれの独自性が生まれ、「個性ゆたかな」文化が生まれる。普遍性と個性ゆたかさとは

対であって、両者は対立しない。いずれかを欠くと、没個性になり、あるいは独善に陥る。帝国主義・全体主義の時代にあった国家はそれぞれ自国中心主義を徹底して生きた。その結果が、「地獄を見た世紀」、戦争の世紀といわれる20世紀であった。人間も同様である。一人ひとりとは人類普遍性の上に立った個別的存在である。生物多様性の発想もここを基盤にする。

地球時代の幕開けは同時に核の時代でもあった。核兵器の発明はいやが上でも地球全体を視野に入れる視点を持つことを要請した。だが、類としての発想の具現化は困難である。経済成長という神話に呪縛されるのではなく、成熟型社会の形成が喫緊の政策課題となっている。寛容の世紀、多文化共生社会を生きることが持続可能な社会の形成に繋がる。共生を身近な人に限らず、世界の人々、さらには身近な生き物である虫や鳥に限らず、生態系全体の生物多様性の次元にまで広げていく発展的な学びが必要になる。生物多様性の視点は、人間の多様性、文化の多様性の視点に繋がる。多文化共生とはそれぞれの文化が持つ根源的な部分への理解をも含む。そのような多様な文化を普遍性と個性との観点から理解を深めていく学びが今日求められる。大田堯はそのような観点から子育て・教育の条理と倫理を説いた。

教育の条理と倫理は子どもの権利条約に集約されている。条約は、従来の保護と便宜供与の対象としての子ども観から、社会参加する権利主体としての子ども観への転換を求めた。民主主義という未完のプロジェクトの実現に向けての、自己実現と社会参加とは対である。山積する現代的・人類的な課題との対峙のなかでの自己実現と社会参加は、現代的な課題に立ち向かう力量を持った子どもの育成を不可避とする。エネルギー問題、生物多様性、多文化共生、格差問題の是正、人権、構造的暴力の根絶、子どもの貧困、少子高齢化、経済至上主義化の進行に伴う人間の劣化、新自由主義時代の資本主義の暴走など列挙すると、課題は多々ある。いずれもすべては構造的に繋がっている。それらを総合的に理解することなくしては本質は見えてこない。誰か強力な指導者に従って動くのではなく、現代社会を構成する一人として当事者性に立った問題解決に迫る学びの力を身につけるための授業でもある。18歳年齢選挙権の実現は世界的潮流に到達したことを意味する。

お わ り に

教育哲学授業は総合的実践の人間学の授業の根幹を成す。現代社会への透徹した目を持った専門職の養成に繋がることなくしては意味のない授業にとどまる。総合的学習の時間の実施への対応として、教職課程に総合演習が導入された際も現代的課題の解決能力の育成がねらいにあった。すべての学びが現代社会の諸問題との対峙を欠いては意味がない。学びは全て現在進行形のことと絡んでいる。あらゆる要素を繋ぐ主体は一人ひとりの個である。歯車としての存在ではない。存在それ自体が肯定される。学ぶ姿勢が弱体化すると、教員の学びの質が劣化する。結果として実践の質が低下する。優れた実践を行う者は子どもから貪欲に学んでいる。子どもから学ぶとは、自分の器を問い直し続けることである。子どもという他者と常に向き合うことは自己更新を続けることになる。それが専門家としての資質である。最終的には、自己への根底的な問いかけからである⁹⁾。銀行型の知識出し入りの学習からより根源的な課題提起・課題解決型学習への転換が真正な学力として要請されている。学校知の転換である¹⁰⁾。

1980年代に全国の学校を授業行脚した宮城教育大学長林竹二は晩年、管理的競争主義的な教育を「教育亡国」と痛罵し、教育の条理と倫理を踏まえた授業を探究し続けた。林の同僚であった小野四平が定年前に綴った著作が強調するのは、「教育亡国」克服の方策は大学が大学になるという一点であった¹¹⁾。筆者自身、大学教員の一人として、どこまで林の言を具体化できたか。

哲学的営みに終わりはない。戦争加害と被害の両面を体験し、核兵器被害と原子力発電加害と同時に被害とを体験しつつある、世界唯一の国家として、根源的な視点からの政策提言や思想的発信は可能である。徹底的な自省は哲学的な営為でもある。

註 及 び 資 料

- 1) 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波新書、2012年。今津も強調するように、最も可視化できない部分が教職・教員を根底から支える。
- 2) 一般的に哲学という名称への忌避感・嫌悪感ゆえか、教師教育における教育哲学の位置は危機的状況にある。本学も例外ではない。教育哲学は旧文学部時代には教職の選択科目であったが、学部改組により初等教育学科（以下、本学科）の必修専門科目となり、2008年度以降の選択制を経て2012年度をもって廃止された。教育哲学の学習効用に関する共通理解に至らなかったからである。学習効果は学習の履歴＝経験の履歴として総合的に一定程度の時間的な幅を持って顕現する。例えば特別支援教育のように、科目特有の専門用語である「合理的配慮」等は当該科目の学習効果として成果が見える。だが、一般的に特定科目の学習効果を評価することは不可能である。教育哲学受講効果を端的に言えば、教育事象を総合的根源的に捉えようとする姿勢を育むことに表れる。必修科目時代には教育実習事後報告会での研究協議、上級学年の授業、卒業論文発表会の質疑応答等、至る所で共通の土台を基に発展的に関わることができた。履修者が学生の6割前後となった選択科目時代は履修効果がより明確になった。「難しい授業」を敬遠する風潮の中、上記の各局面で履修の有無が違いを見せた。15回分の授業時間に哲学的思考を体験する時空が学生に根源的な思考を生んだ。それゆえ、選択科目化した段階で教育哲学受講の意義を再確認すべく授業報告書を書くという課題を筆者は負いながら、果たしえなかった。筆者の責任である。本学科内での会議において本科目の廃止提案に対する反論は述べたものの、哲学的素養はすべての授業の中で展開されるべきであるという理由で最終的に廃止案に学科構成員が賛同した。一般論としては然りとはいえ、必修という縛りによって総合的根源的思考を追及する学生を育てるという了解は得られなかった。論議の叩き台になるべき筆者の授業実践記録がなかったことが一因である。授業担当者としての非力・怠慢故である。
- 3) 第一次安倍内閣時代には教育基本法「改正」がなされた。準憲法教育基本法が「100時間の審議を経た」として、タウンミーティングでのやらせ質問、参加希望者の事前選別等の汚濁の裏面を露呈させながら2006年に成立した。だが、国民の関心は今回の安保法制案への反応ほどの広がりは見せなかった。戦後の「青空教室」に象徴される荒廃した貧しい時代から経済的に復興し、現在に至った。法律制定後60年を経て時代の変化に即した法整備を、という謳い文句に共感する国民が多かったからであろう。1947年法の立法意思等が十分に国民の理解を得ていたわけではなかった。「青空教室」が無謀な戦争の結果であるという歴史的な理解を広げるようなメディア側の努力は十分だったのだろうか。「『日本を、取り戻す。』とは、（中略）戦後の歴史から、日本という国を（中略）取り戻す」ということである（安倍晋三『新しい国へ』文春新書、2013年、245頁）。「自主憲法制定」が結党精神である自民党にとって、準憲法である教育基本法から改正することは戦略的に当然だった。
- 4) 佐藤優『インテリジェンス人間論』（新潮文庫、2010年、212-3頁、単行本、2007年）
- 5) 徳本達夫「あなた任せ主義から当事者主義へ」『広島文教女子大学人間科学研究所ブックレット人間科学』第5号、2005年、所収）は、非業の死者への供養の一環として記した。安保関連法案反対行動に参加する若者を前に、戦死した仲間が蘇ったと朝日新聞に投稿された戦争体験者の声には胸を打たれた。死者の声を聞く耳を持てるかどうか。本質理解度に関わる。東京に出向く際には可能な限り、靖国神社の就遊館と千鳥が淵の戦没者慰霊墓苑に足を運ぶ。死者との対話のためである。その対話がどう筆者の日々の現実を生かされているか。
- 6) 保育原理授業では幼児教育コースの学生は新聞の切り抜き20編の短評を授業課題として課してきた。学生の時事問題への関心は相対的に高いものがあつた。その他、適宜、時事問題に関わる映像資料等も活用した。なお、小学校教員採用選考試験等には集団討論が位置づけられている。就職対策として特化する学習の手法では限界がある。授業の中で時事問題を学友と討論する時空を保障することは教員の専門性である省察性・同僚性・協働性という基本的資質の形成に資する。徳本達夫・佐伯育郎「教師教育における集団討論の意義と実践（1）（2）」（『広島文教女子大学教職センター年報』第3号、2015年所収）は大学教育の一環として時事問題への関心の喚起と集団討論の時空の保障の必要性を強調した。時事問題出題例も示した。

- 7) 徳本達夫「学生の自己形成と教師教育」(『広島文教女子大学紀要』第35巻, 2000年所収)には、教育原理授業の意図と実際を記した。他の授業も基本形を基に展開してきた。「学生の自己形成と教育史教育」(『広島文教女子大学人間科学研究所年報』第4号, 2002年, 所収)、「まとめ」(『広島文教女子大学人間科学研究所年報』第3号, 2001年, 所収)は、本学一年次生必修科目「人間科学入門」の授業総括である。授業記録の作成は自他への説明責任となる。
- 8) そのような風潮下、公立小学校教員鳥山敏子は、原発労働者を教室に招き、核廃棄物のゆくえ、自然に回収不能な核のごみを出す人間の欲望にまで掘り下げていく授業実践を行っていた。小学生であっても、根源的な哲学の学徒になりうるという事例である(『いのちに触れる』太郎次郎社, 1986年)。鳥山のからだは人間の根源まで探求するようになっていたからであろう。3.11後の今、読まれるべき一冊である。
- 9) 自画像との出会いは、観る側が自画像から見られる自分へと転換する。自分とは何か、どこにいるかを問われる。堀尾真紀子『鏡の中の女たち—女性画家の自画像』(文化出版局, 2002年)は、著者が出会った圧倒的少数派であった女性画家としての生き方を通して、画家たちが「心にわだかまる釈然としないもの。違和感を極めることに彼女たちはあくまでもこだわった」(242頁)が故の芸術であったことを指摘する。個としての生き方は、自己にこだわる人の上にしか創造の神が降りてこないのだろう。人生という、個々の人間という芸術作品も同様である。飽くなき自己選択の積み重ねが個を際立たせる。姜尚中『あなたは誰? 私はここにいる』(集英社新書, 2011年)も深刻な葛藤を抱える時にこそ出会いはあることを示す。葛藤から逃げないことが当事者主義を生きることになる。
- 10) 安彦忠彦編著『学校知の転換』ぎょうせい, 1998年
- 11) 小野四平『教育亡国を越えて』春風社, 2001年

資料1 授業シラバス2012年版

授業のねらい：子どもは生来の哲学者である。だが、子どもに関わる大人は哲学を避ける。いつからそうなったのか。人災に相当する事柄は哲学の不足ゆえの結果である。多忙さは思考停止を生む。時間的に余裕のある学生時代に哲学の醍醐味を味わうかどうか。2011年の「3.11」を契機に日本教育学会は、震災と教育・教育学を特集する。教育は何を為しえてきたのか。何が足りなかったのか。それはなぜか。事態をどう打開するか。これが哲学の最初である。

「方法論に走るのではなく、根拠をしかと踏まえた実践を」と先輩教員は後輩に期待する。激動する社会では生き方が根源的に問われる。子育て・教育の意味を問いつつ、総がかりの子育て・教育の営みに参加するには哲学が必要となる。教育の目的・内容・方法・子ども・教師・授業・文化・言語等を問い直す。優れた実践に学び、自らの拠って立つ基盤を作り出したい。教育の哲学は、名詞形の学びではなく、動詞形の学びを要求する。動詞形の学びこそが教育実践(保育実践)に真に役立つ。哲学の素養を持たない人の実践の底の浅さは、知る人ぞ知るところである。子どもの味方になろうという志あらば、教育を哲学することの必要性を実感的に理解されるであろう。省察の実践家としての力量の形成に努めたい。

授業内容等：第1回 授業ガイダンス 教育哲学とは何か：教育哲学がなぜ必要なのか。哲学を持たないことの悲劇他。授業外学習の指示等：シラバスを熟読しておく。／第2回 教育目的の哲学(1)：教育基本法教育理念、学校教育法教育目的の再考。(主に1947年法2006年法との比較、

義務教育観の転換とその意味)、授業外学習の指示等：配布資料を読み、疑問や見解をメモしておく。(以下、同様)。／第3回 教育目的の哲学(2)：内容 子どもの権利条約の視点からの検討。／第4回 教育内容の哲学：内容 教育内容は現代社会の諸問題解決にどう寄与してきたのか。／第5回 教育方法の哲学：個別具体的な子どもにどのような指導方法が妥当なのか。／第6回 教員とは何か：内容 教員の資質・養成・採用・研修に関して、教員の役割の再考(役割自己と人間としての本来的自己との関連)／第7回 子どもとは何か：内容 大人と子どもの境界性をはっきりしなくなってきた。両者の本質的な違いとは何か。歴史的な大人—子ども関係の再考。／第8回 教育活動の哲学：内容 授業をはじめ、さまざまな教育活動の内容と意義を再点検する。／第9回 教育における経験(1)：身体言語が通用しなくなった。経験の貧困の結果である。この時代に豊かな経験をさせるには、どのような配慮が必要か。体験の対象化作業の実例を検討する。／第10回 教育における経験(2)：／第11回 模擬授業の成果と課題：内容 並行して実施している模擬授業・模擬保育に関して、授業成立の条件を再確認するとともに自己の課題を明らかにし、実践的に克服する契機とする。(徳本達夫他「教師教育と教育実習」(『広島文教教育』2010, 2011, 2012所収)／第12回 芸術と人間形成：授業は芸術でもある。人間形成における芸術の意味、授業への指針を探る。(徳本達夫「人生論受講の勧め—絶えざる卒業論文執筆考」『平成14・15年度生涯学習教育研究センター報告書』2004年所収)／第13回 環境問題と教育：生物多様性と教

育における普遍と個性の関係を検討する。環境問題の解決なくして教育は語れない（徳本達夫「みんなのなかのわたし わたしのなかのみんな」〔『広島文教女子大学人間科学研究年報第7号、2005年所収』／第14回 リテラシーの意味と今後：読み書き能力を獲得したことで人類は発展してきた。今後は共生共存のための能力が求められる。／学期末試験 筆記試験：これまでの学びの総括（その1） これまでの学びを総括しておく。／第15回 教育哲学の展望：学びの総括（その2）、試験問題の再検討と学びの質の確認。筆記試験の学びを自己採点しておく。

授業の目標：①教育を哲学することの重要性が理解でき、その必要性を論理的に説明できるようになる。②現実の教育を根本的、全体的に捉え、論理的に説明できるようになる。③省察的实践家としての力量形成に励もうという意欲が高まる。④自身の教育実践に根拠を持って当らうという気が高まり、社会的応答能力が向上する。

評価とその基準「略」評価の材料は授業寸評（30%）、レポート（30%）、試験（40%）。柔軟で総合的な教育観の拡大と深化を評価。

テキスト：大田堯『教育とは何か』（岩波書店）、他。関連文献：斎藤浩志『教育実践学の基礎』、林竹二『授業による救い』、大村はま『教室を生き生きと』、その他適宜、授業の中で紹介する。受講生へのメッセージ等：哲学することは自分の足元を確認する作業でもある。全ての学生の受講を期待する。毎回、哲学するという動詞形の学びを求めることになる。手応えは十分のはず。教職志望者は必ず受講されたい。教育を哲学することなくして、子どもの前には立てないと思う。

資料2 教育を哲学するということ（2012.4.12/18）

1. 「なぜ、教職を選ぶのか。」（問A）という問いここに隠された言葉は以下の下線部。「(1) なぜ、数多ある職業のなかで (2) （あえて課題の多い） 教職を選ぶのか。」（問B）。問Bは、教職志望の4年生対象の今回の集団面接の題。問Aは、大学入試の際に面接の中で求められたもの。両者の問いの違いが見えてくる。

問A 深く考えれば難しいが、ある程度の回答はできる。受験の際には答えを用意していたはず。当然の質問だから。作文もしたかもしれない。回答はさまざま。自分が出会った教師に憧れたこと、家族が教師であって影響を受けたというのが主。家族の職業人としての生き方が憧れの対象になったという点ではほほえましい。

問B 上記の理由に加えて、教育実習での手応え、子どもの成長と自身のそれとが連動していることの醍醐味等が語られた。本授業を通して、上記の問いにより深い部分での応答できるようになれば、本授業受講の意味がある。学びの深化を確

認するには、毎回の問いに自身のその時点での応答を文字化しておく。自己対話のためである。

2. 教師という職業を相対化する 回り道をして教員になったという者からすれば、一直線に走る学生は眩しい。その上での思い。何故にある職業に惹かれるのか。人生経験が豊富ななかで、とある職業を選ぶ。他方、限られた職業しか知らないなかで、とある職業を選ぶ。結果としては同じように見える。しかし、違う。下線部 (1) 数多ある職業、というのはこのことをいう。多くの職業を知った上で教職を選ぶというのは分かる。しかし、自分が経験的に知っている、児童生徒という立場で教員のことを知っているという意味であり、また教育実習を体験したという意味。塾の講師や家庭教師の体験も同様。インターンシップ等での学校体験がある。これらは、学校や教員という職業をより広く、深く知っているという点では一歩前に出ている。だが、教職を相対化する視点はない。「先生と呼ばれるほどのろくでなし」と言う。世間の俗諺は、こうした教員の世間知らずを揶揄している。学校の常識＝社会の非常識。その逆も。むしろ、社会の常識がすべて正しい、あるいは正しくないわけではない。

学校という空間が、「理想の実現は、根本において教育の力に待つべきものである」（1947年教育基本法前文）という理念を具体化する時空であると考えれば、常に学校と社会の双方の常識が一致しなければならないということではない。物理の世界は人間の世界と同じではない。化学反応の世界と人間の世界での反応は同じではない。生き物の一員である人間というものの複雑さゆえである。だから、学校という時空がもつ意味がある。民主主義的力量を持った主権者を形成する時空が学校であると考えれば、社会が持っている価値観の継承と問い直しをする中で、社会の「非常識」を問い糾す役割を学校が担う。

実際の学校はどこまでこの機能を果たしているのか。後年、歴史の転換期といわれる時代には、それまでの教育の質が露わになる。転換期とはそれ以前の価値観とは違った価値観が生み出され、やがてその新たな価値観が時代の趨勢になっていく。そのようにならないければ転換期といえない。戦後教育が一時期とはいえ、そのような役割を果たした。墨塗り教科書世代たちが学んだ時代である。

現在も含めての30年間はどうか。歴史的な視点を欠いた現在の把握は空転する。身近なこと。「3.11」は転換期となったのか。なる予兆は見られるのか。1995年阪神淡路大震災、地下鉄サリン事件はどうか。「もんじゅ」の事故と事故隠しや、JCOの被曝死2名を含む被曝被害等に見られる原発関連の事故はどうか。社会全体の学びの質が露わになる。上記に「なる予兆は見られるのか。」という一文を記した。観客として高みの見

物をしているのではない。なる方向へ進める覚悟がどれだけあるか。どこまで具体的に動いているかということではなければ意味はない。それこそ、観客としての学びでしかなかったということだから。観客としての学びしかできないものが学び手の前に立つことは失礼なこと。

3. 理想の実現 上記の説明を読みつつ、具体的な価値観や実態が思い浮かぶだろうか。実習体験で出会った子どもや、子どもの背後にいる家族や地域、あるいは社会、さらには同時代を生きている世界の他者のことがらが具体的に想像できるだろうか。下線部(2) (あえて問題の多い)の具体的な姿でもある。

具体的な事実を知らなければ人は具体的には動けない。頭で自分の体験だけで「理想的教育」を想定して、現実的教育に失望するのはもったいない。現実の課題が見えるからこそ、志を同じくする者とともに課題を解決していくための総がかりの営みに関わろうとするのが理想形である。そのためには、課題を解決していく力量を子どもと共に自分の中に形成することが求められる。子どもに代わって課題解決するのではない。子どもと共である。課題を解決する仲間としての子どもという発想である。市民としての共通性である。

その際、課題に対して、子どもよりも敏感に気づき、かつ解決に向けてより具体的に動いていると子ども自身が感じられる存在として関わることでできれば、教員としての私に子どもは「憧れる」。教員の仕事は憧れる他者を子ども自身が自分の中に生み出せる関わりをすることだから。

問Bはこのことを含んだ問いである。自己・他者・世界・自然をより広く、より深く知った上での思いかどうか。どれだけの他者を自分の内部に住まわせているか、どれだけの豊かな人生経験を踏まえているかということである。あるいは、子どもをどのような存在と捉えているのかという問いでもある。未熟な存在としての子どもか、有能な存在としての子どもか。そもそも「有能」とは何を持って言うのか。物差しの中身が問われる。

最近、学校体験型教員養成を重視して、教職課程履修生に教員免許状取得上必修的教育実習のほかに、学校でのインターンシップ体験等を勧める大学も増えている。一定の意味はあるとはいえ、これまで述べてきたように、数多ある職業の一端を体験した上で教職を相対化することで教職を志望するという生き方を勧めたいというのが、私の見解である。最近、私と同じことを言う教員が現場にいることを知った。教職に就かない学生には、学校を体験したほうがいい。教職に就こうとする者には、学校以外の世界を体験することを勧めるという。残念ながら、その様な考えは少数派である(徳本達夫「現場体験型教員養成とは何か」(再考)(全国私立大学教職課程研究連絡協議会報

告書『現場体験型教員養成の実体と課題第2報』2013年所収)。

どのような体験が「有能な存在としての子ども」という発見や、職業に共通する部分と教職固有の部分の発見に繋がるのか。教員自身の人間的としての本来的な自己、教員としての役割自己の問題である。両者がともに広く、深くなっていく過程で子どもとの出会いがある。

4. 豊かな人生経験という多様な体験 多様な体験を踏まえて、それでも教職に就きたいというのは面白い。あるいは、なんとなくだが、教職になったというのもありだろう。社会的な視野の広さのなかでのある職種と、極論すれば、それしか知らないというある職種と。

どのような職であっても、多種多様な子どもが相手である場合は、前者のほうがいい。学校のというのは、多種多様な子どもが相手である。自分の経験を持って子どもを相手にすることは、対人援助職・発達支援職としての教職に従事するには物足りない。考えようによっては、いかなる職であれ、顧客は多種多様である。食・住・衣。第一次産業から第六次産業まで基本的には顧客は多種多様である。特定の人々のみの利益を意識した職業では困る。例えば、嗜好品(贅沢品)に関しては、大多数のものは手に届かない。それでもそのような産業はある。ごく一部の人を念頭において仕事をする場合、多種多様な人びとの存在を知っていない限り、自分の仕事の意味を相対化することはできない。いかなる職業であれ、多様な人生体験、社会体験を持った人のほうが好ましい。学校教員にホテルでの仕事を体験させるという取り組みがあった。今はどうか。

資料3 『僕のお父さんは東電の社員です』への応答(2012.5.17/23, 6/6)

1. 人間は応答的な生き物 優れた作品に出会うと、自然に身体的な応答が生まれる。応答したくなる作品に関わってくれた人々に感謝。本書の発端となったある小学生の手紙の問いかけに小学生が応答する。中高大学生が、大人が、著者の森が。それらはまとめて本として刊行された(毎日小学生新聞編・森達也『僕のお父さんは東電の社員です』(現代書館, 2011年)。私も応答したくなった。森の見解を読む前に応答を綴った。森の視点との共通点と、相違点の確認のためである。森たちの3.11を主題とする映画を見、森たちとやり取りをしたこともあっての思い入れ故であり、森の考え方・生き方に共鳴を感じているが故。子どもたちへー広島の小さな女子大学で教員をしているおじさんからの応答(1)

0. お詫びとお願いと 一通の手紙が反響を呼んで、紙上での話し合いが生まれた。私も大人として参加したい。これほど真剣に難問に取り組む

子どもたち・若者が美しい。

小学生のころ、私はこれほど真剣に考えたことがあったか。1954年のビキニ水爆実験による放射能雨を恐怖した幼少期、米ソの核戦争に発展する危険性のあった1962年のキューバ危機の恐怖はあった。しかし、ともに自分の居住空間でのことという認識はなかった。他方、本書の子どもたちは、現在進行形の難問を前にしている。「美しい」という表現は失礼かもしれない。

その前に謝罪を。子どもたちに難問を次々に生み出し続けている大人の一人として申し訳ない。「本当にごめんなさい。」福島放射能被害者の、特に子どもに対してはさらなる謝罪をしたい。出勤時に会える登校中の小学生にも同じ感覚になる。その中には福島からの転校生もいるかもしれない。(全国各地に避難を余儀なくされている子どもがいるのは事実。) 謝罪は口先だけかどうか。どう具退化するか。

教育史や教育学を学んでいる一人として、どこで道を誤ったのか。これまでやってきたことがどこまで時代や社会がよくする方向へと繋がっていたのか。方向性は正しかったのかどうかも確認しながら進みたい。その際、子どもの鋭い目が方向性を確認する上で役に立つ。遠慮せず、これからも異議申し立てを続けてほしい。

以下、話し合う時の基本。共通の土台に立つために事実の確認をする。本質的な部分で話し合いをする。話し合いが雲散霧消する危険性は避けられる。話し合うことの醍醐味を実感できるようになると、もっと本質的なことについても話し合おうという気が起きる。話し合いという民主主義を体験する中で、さらに民主主義の質を高めていくことができる。これが最終的な目的。みんなが幸せになること、それに繋がるような日々を過ごすこと。ここを外さない限り、話し合いが決裂することはない。

1. 東電に「任せていたことの危険性」について北村さんの言にあるように、ある会社の経営が悪化したとしても、その影響で人は故郷を追われるというような事態は起こり得ない。そのような風景は、戦争による侵略や破壊の結果のことでしかない。「難の民」の姿。パレスチナ住民の現在。クルド人の現在。この意味において、北村さんの言が「無責任」ということはない。東電には、それだけの極めて重要な事業に関わっているという自覚が乏しかったという点において十分に「無責任」である。

事実として、IAEA（国際原子力機関）が2009年に独立した機関を設定すべきであると日本政府に勧告した。当時の政府が、また政権交代後の政府が動かなかったことは政府の無責任。IAEAのいう第三者機関がきちんと機能していたら、緊急時の電源確保という最低限の対策は採られていただろう。地震の規模や津波の規模への対処はすぐに

対処できることではない。しかし、電源車の確保等による緊急の電源確保はそれほど困難な対策ではない。それすら怠っていたということ。事故が起きれば取り返しがつかない。それほどの危険度からすれば、最低限の対策をもとらなかったことは無責任極まりない。政官業の癒着ゆえの結果。

2. 小学生の言う、「みんな」について したがって、「みんなの責任」という言い方は正しくない。この言い方は日本人が好んで使う発想のように思う。みんながやるから、みんながしないから。はて、「みんな」とはどのような人びとなのか。今回の原発事故のことで言えば、エネルギーが必要なのは、自給生活をする人以外の「みんな」。その中にはエネルギーの賢い使い方をする人も、浪費する人も、ともにいる。責任が「みんな」にあるのだろうか。

根本的なことを言う。どのような発電所のエネルギーが必要なのかについての共通の合意があるわけではない。発電源には、水力、火力、風力、太陽光力、原子力をはじめ、地熱利用、波動利用等々の自然力もある。この国のエネルギー政策が現状のようにになっているだけである。電源を選択できるならば、高くても一本当は決して高くない—自然・再生エネルギーを利用したい人もいる。しかし、その選択肢はない。ある意味では、この国のエネルギー政策のあり方がすべての元にある。しかも、現在のエネルギー政策は、厄介なことに、安全・コスト等を徹底して比較検討して結論に至ったということではない。隠された情報や事実も、その一部がようやく明るみに出るようになった。

「隠された情報」とは、「みんな」に隠されていたわけではない。ごく一部の人びとは知っていた。東電をはじめとする、電力会社の上層部は知っていた。政治家も。官僚の上層部も。政官業のトライアングル、学者・報道（マスメディア）を加えると5角形。「原子力村」に関わる人びとである。原子力産業がいかに天文学的な費用を要する事業であるか。一基作るとして、補償費を含めて6000億円。「おいしい」事業なのである。

IAEAの勧告も、知っていた人びとは声を上げ続けた。しかし、事態は変わらず。実権を握っていた人びとはIAEAの勧告を無視し続けた。したがって第一の責任は、知っていた一部の者の責任が最大。事実を公開するように求め続けた人びとは、責任の度合いはないか、低い。「求めた」という過去形で諦めた場合は、結果として「是認」したわけだから、「ある程度の責任はある」。「求め続けた」中で事故が起きた今回、「求め続けた」人びとは、「そら見ろ。だからいったのに。」とはいわない。力不足であったと、責任を感じている。(人間的な器の大きい人。また、そのような人が本質的なことがらに向き合おうとしている。故高

木仁三郎さんのような人。悔しいことに、そのような人間的な気高さを持っている人は国家権力の上層部に立ってない。煙たいからだろうか。)

3. 「責任」について 責任の度合いは、立場の大きさ、生きてきた年数の多さ、役割の重さによって違う。このあたりのことが曖昧なのがこの国の悪癖かもしれない。「みんな」という言い方が悪い形で悪用されてきた。

十五年戦争という、1945年に無条件降伏という敗戦を迎えた戦争の責任についても同じこと。これまでそれぞれの立場できちんと責任を果たしてこなかったことの付けだろう。責任を取らないという仕組みゆえに事故や事件の原因分析に繋がっていかない。敗戦後の「一億総懺悔」の標語がそれである。

4. 「東電」という会社 同じ東電という会社であっても、権力ピラミッドのどこに位置づくかによって責任の度合いに違いはある。原発の定期点検や事故の際に動員される人びとの中には、被曝している人が2001年時点で既に35万人にも上るという(東本願寺『いのちを奪う原発』2002)。がんを発症させて死亡した人の数字がある。いずれも、すべての被曝の実態が数字で公表されているわけではない。フリーライターの堀江邦夫(『原発ジブシー』講談社文庫、1984。単行本現代書館、1979年)が描いた下請け・孫受け・ひ孫受けの会社の人びとである。

被曝者を必ず生んでしまう仕事というのはありだろうか。それが日常的に動いている事業でのきごとなのである。働き方からすれば、薦められたものではない。しかし、そのような部局での労働者が不可避になる原発。通常の報酬よりは高額である。危険度の代償ということでもある。とはいえ、全額が労働者の手に渡るということはない。ピンはねという仕組みがあるともいう。

自然災害下、被災者の救援過程で救助者に犠牲者が出てしまったということではない。その場合であっても、犠牲者を出さないような手法が開発されている。命はもったいないものの最たるもの。上記本は、『原発労働記』(講談社文庫、2011)として緊急発刊された。359頁の資料だけでも原発が生む電力にまつわる事実の概要が見えてくる。

5. 事実の開示 電力需給の問題点は最大消費時の、年間数日、数時間のことであるという事実も最近、ようやく共通理解になった。この共通理解も前提となる。にもかかわらず、電力不足という不安感を増大させることは無責任である。有体に言えば、不安感を助長することによって、さらには消費の欲望を掻き立てることによって原発を54基も作った。電力会社や関連企業の利益を優先していた証ではないか。正しい科学的な情報を提供することなくしては科学的な思考は生まれない。再生エネルギーの開発でもそれに関連する企業は潤う。いずれが将来世代に負荷を残さないかであ

る。放射能廃棄物の取り扱いに関する事実の開示も十分ではなかった。青森六ヶ所村の処理施設建設の経緯を知れば、怒りも沸くだろう。(鎌田慧のルボもある。『六ヶ所村の記録』(講談社文庫、1997)。映画にもなった。)

欲望を作り続けることの罪をどこまで意識していたのか。欲望の虜になったのは私(たち)の弱さ。大量生産・大量消費・大量廃棄に繋がる限りなき欲望の創出は副次的なことであって、本旨は別のところにあるのだろうか。アメリカの「核の傘」にいることを潔しとしない人びとの思いなのか。この国の安全保障に関する合意はどこまで国民参加でなされているのか。

6. 「これから」 事実を踏まえた徹底的な検証をする。安全度の高い仕組みを生み出すことに対してより多くの資金提供をする。これが公費という、税金の賢い使い方。一人ひとりが主体的に考えること。最重要事項に関する自己決定。国民投票の対象にもなる。

すべてのことは最終的に自分に帰ってくる。人任せにするのではなく、確かな情報を求めて、それらを材料に他者と話し合う日々を重ねる。「これから」が少しでも見通しのあるものになる。授業をはじめとする、あらゆる機会に、あらゆる場所でそのような学びを作り出したい。「みんな」の中の大事な「一人」としての役割は大きい。さもなくば、例外なしに「私」も被曝者になる。米口の核開発競争の中、アメリカの平和活動家レイノルズが発した、I also am a hibakusha. という名言。原発事故に関わって、今なお黙示的象徴的な一文である。

そもそも人間としての欲望をどのように捉えるか。人間が、生類として生きていくうえに絶対に必要なもの、絶対に不必要なもの、あったほうが便利なもの、なくてもいいもの。これらを見分ける賢さが必要になる。そのような見分ける力は、一人では身につかない。社会的動物といわれる人間がお互いに知恵を出し合って考えることが必要になる。考えながら実際に作り出していく。その過程が大事になる。民主主義である。「みんなで話し合っていこう」という提案は大賛成。より根源的な土台を踏まえる哲学の出番である。

一例としての山口県の祝島。原発建設に反対してきた人びとが多く住む島。(賛成する人も住んでいる)。どのような生き方が人間の自然との共生に繋がるかを日々、実践している。映画にもなった。より現実を深く、広く知り、本質を問いつけるような学びを続けて生きたい。それぞれの器でできる最善・最大のことを。

第二次世界大戦時に全体主義で同盟関係にあった日本・ドイツ・イタリア。今日、ドイツ・イタリアは国民投票によって脱原発を国家政策とした。日本はいまだ、このような国家政策を打ち出せない。海洋や大気圏に大量の放射性物質を放出した

のに。現在、被災者が多々いるという現状にありながら。生き物のいのちの安全保障以上に勝るものがあるのか。ドイツ・イタリアは核兵器を持っていない。持つ選択もしなかった。日本は、現時点では核兵器を持ってはいない。原発はプルトニウムを出す。核兵器の原料になる。原発と核兵器とはことがらの裏と表。核廃絶の声が広がる世界的潮流下、日本政府の歯切れが悪いのはここにあるのだろうか。国民の意思もさほどの盛り上がりにならない。

希望は見えたか。希望を語ることでできない授業は、授業者自身の自信のなさ、世界に対する信頼の不足ゆえ。状況の悪さの下、少しでも状況を変えていく一步になるかどうか。そのような希望を持って、(過信ではない、幻想でもない)、生きているかどうか。さもなくば、後から来るものには語れない。カフカ『断食芸人』や宮沢賢治『夜だかの星』であっても、根底にはあったのは、絶望ではなかった。

井上ひさし『イソップ株式会社』(中公文庫, 2008年)には、地球温暖化の影響によって国土が侵食され水没する国の王子が水没を防ぐために奔走する。下記は、その末尾。―「人間がやったことは人間が始末をつけるしかないのだ。坊やも人間の一人なんだろう。がんばるんだね。」「どうやってやるの。」60億分の一だから、できないという。「私がいます」と担当者。「これで30億分の一。家族もいます。これで10億分の一になりました。」

井上さんが存命ならば、原発事故をどう作品化するだろうか。原爆への怒りを満身に感じていた人だったから、原発事故で被曝者が生まれたこと、郷里を離れることを余儀なくされた人びとを生み出したことについて哀しいまでの怒りを表現されるだろう。私には最適な言葉が出ない。無念。今日、生きている一人として、ささやかであっても、一人称主語で発信したい。(以上)

資料4 教育哲学2012前期授業まとめ (2012.7.11/18)

<以下、授業のまとめ。一読の上、本日の問いかけを考えてみる。次回(7.26)持参のこと。>

0. 経過報告 授業は順調に進んでいる。今期も通奏低音として、現在進行形のことがらへの応答を視野に展開している。これまでの配布資料のとおり。むろん、応答したくなる作品や人との出会いもあったのだが、同時に、応答せざるを得ないことがらへの応答が求められているからである。「忘れてはならないこと」は常に意識しておかねばならないこと。まもなくオリンピックが始まるとはいえ、この国に住む「私」にとって、「3.11」以上に意識しなければならないことは他にはないはずである。選手をはじめ、関係者はそのことを最も意識して参加するのだろう。オリン

ピック報道と同時展開で「忘れてはならないこと」へのまなざしが向けられるかどうか。

1. 学び観・授業観・子ども観・教員観の転換 教育哲学の授業ゆえ、このことにも言及してきた。哲学に対して偏見を持つ者は、本授業が上記のことに言及してきたことに違和感を覚えるだろう。その感覚が哲学の欠如を示す。哲学を避ける者は、「忘れてはならないこと」へのまなざしが曇っているのではないか。(1) 「一番肝心なことを追求することなくして、『人格の完成』『平和で民主的な国家及び社会の形成者』になる教育はない。仮にあるとすれば、それは知識の伝授。havingの知識。高みの見物者が持つ知識。とっさの時には役に立たない。避難三原則の通り。「もうひとつの教育」である共生の教育は、『物知り教育から解放教育へ』(小沢有作, 明石書店)の方向で教育や学びの転換が図られてこそ実現できる。

教員の専門性が問われる授業も然りである。(2) 「なぞり授業」ではない、本質に出会う、また本質を追求し続ける姿勢と力量を育む授業である。(子ども時代、貧乏生活の故、我が家には読み物がなかったこともあって、「お古の」教科書が読み物となった。国語や社会の教科書がそうだった。教科書に書いてあることのなぞり授業で満足するはずがない。同時代を生きていた友人もそうだったと、長じて語り合ったものである。受講生はどうだったのだろう。今の子どもにとっては、教科書を越えた本との出会いも当然あるだろう。下線部(2)が必要なのは当然だろう。)

(3) 「学んだことの証はただひとつで 何かが変わることである。」(林竹二『学ぶということ』国土新書, 1978年)しかも、(4) 教育が成立する根本は、『生命に対する畏敬の念』である(林竹二『教えるということ』国土新書, 1978年)。

子どもが授業を通して変わるためには、子どもが学びの主人公になることは前提だが、「教師がきびしく授業を組織することに成功したときにだけ、子どもは授業の主人公になる」(林竹二)。教師の徹底した教材研究や教師自身の自己のさらけ出しなくしては、そのような次元には到達できない。それでも、「人は、かわることはできても、かえられるものではない」(大田『教育とは何か』)という厳しい事実がある。「その気になる」のは、本人である。その本人に関わる周りの者も「その気になる」ことなくしては叶わない。「なぞり授業」は授業者が「その気になった」授業ではない。学生が体験した模擬授業も然り。本気になった分しか、授業の質は上がらない。大学の授業でこのことを感じ取るかどうか。実習先で準備不足ゆえの情けなさから涙を流すのはみっともない。出直しである。

本授業では、模擬授業と並行して進められていることを生かして、授業論とその実際を検証して

きた。それらの前提には、学び観・授業観・子ども観・教員観の転換が不可欠である。(多くの学生は、誤った前提で学び観・授業観・子ども観・教員観を捉えている。哲学の不在ゆえのことか。本授業ではそれらを変えるための授業を展開してきたつもり。)(A) 下線部 (3) に倣っていえば、学び観・授業観・子ども観・教員観の転換、あるいは深まり・広がりがあったかどうか。

2. 教育観の転換 人間というものさしではなく、生物の一種としての視点から人間存在、あるいは、その教育を考えるという発想がいかに喫緊の重要事項であるか。大田の言う通りである。ファールをはじめとする優れた人びとが指摘してきた。心ある人は人類の危機に際して考えた。第二次世界大戦後も人類は考えた。その後も、時あるごとに。それらの成果が、世界人権宣言であり、子どもの権利条約であり、日本の日本国憲法であり、準憲法である教育基本法である。

本授業で強調し続けたように、教育の営みは「個体保存と種の持続」(大田亮)という観点から捉えなければならない。この観点は、すべての生き物に共通する普遍的な価値観である。生類の一部である人間にも、当然、当てはまる。近代社会に生きる人間はその存在自体が反自然であり、非自然である。それ故に、このことに気づかない。

気づくためには、時間軸と空間軸で自分の価値観を対象化、相対化する作業が必要になる。哲学の営みもこのための一環。時間軸でいえば歴史的な検証をする。教育史では不十分ながら時間軸の観点で問うてきた。道徳教育指導法では価値選択の主体性という観点で考えてきた。他者・世界・自然へと空間軸の視点を意識した。特別支援教育に関しても、「発達障害」理解と支援という基本は押さえつつも、関係論の観点を「障害学」を手がかりに重視して展開した。誤った関係の下では、いかなる支援も有害でしかないからである。(B) 関係の視点を持たない人の発想は自他を殺傷する。他者の苦悩や痛みは、その他者と関係する私から発しているという発想がもてるかどうか。ここを欠くと、高みの見物に堕しかねない。

いずれも、共通する問いは私は何者か。私はどこにいるか。どこから来て、どこへ行くかとしていいのか。それはなぜか。「どう生きるか」のふりだしに戻っての問いである。本来的に、人間は哲学をするように生まれている(大田、74頁)。「どう生きるか」の問いは、「存在」を欠いては成り立たない。下線部(4)。まずは、「to be」。その上で「to do」。大田の言う通りである(210頁)。このことが実感的に理解できると自他の殺傷に陥らない。むしろ、完全参加と平等の世界に向けての社会環境づくりに励む。

いじめ自殺の現場の関係者(学校関係者、保護者、大人を含むすべての人びと)は、大田の言う、

210頁の観点を持って生きてきたのだろうか。学校関係者は、本書を読んでいないのだろうか。どのような教職課程教育を受けてきたのか。あるいは、関連授業を受講しなかったのか。大学教員は、どのような授業を展開してきたのか。これらも含めて、教育、政治・経済・文化のすべての振り出しに戻っての問い直しが求められる。振り出しに戻る生き方は、非業の死を遂げた死者に対する生き残った者の最低限の供養である。過去の非業の死者に対しても、現在を生きる者の供養である。

3. 人間存在観の転換 広い視野と深い視点が生まれるのは、哲学した証。小さな、狭い観点で物事を捉えると小異が気になる。大きな、広い観点では大同となる。小異にこだわる人は争う。哲学する人は争わない。共通の土俵を見出すための対話をいとなわない。アマゾンの先住民 A. クレナックのように (NHK 映像)。

アマゾンの先住民は自然を基盤にしたものの見方ができる。生物多様性の中で生きる者としての感覚を身体感覚でもって生きているからである。自然の中での身体を生きることによって、自分の身体の声を聴くことを心してきているからである。当然のことながら、自然を征服しようという大それた発想は生まれない。アイヌも同様である(初回配布資料)。

他方、明治国家以降の近代文明の中で生きてきた私たちは、自然は加工・克服の対象となってきた。大量採取・大量生産・大量消費・大量廃棄の世界である。このような価値観の中で育てくると、身体感覚がずれてくる。不登校や引きこもり、あるいは精神を病んでいる人びとは、このような価値観に対する抗いを身体をもって示しているという見方もできる。精神を病むことなしに現代社会を生きることが難しいという発信であろう。対人援助職に就く者には、自分が未経験のことを体験した人びと、例えば、不登校や引きこもり、あるいは精神を病んでいる人びととの出会いは貴重だろう。手記も多々生まれている。自分を太らせるためである。自分の器が広がった分しか、他者を自らの中に住まわせることはできない。

4. 「今、ここ、この私」から 最終的には、一人ひとりの「私」の生き方・哲学にかかっている。「焼け石に水」であっても、水滴をかけないよりはかけたほうがいい。あのハチドリのように。「どうせ」という発想が自他を追い詰める。無気力にさせる。諦めさせる。等身大の私の哲学から始める。「今、ここ、この私」からの発想で生きるかどうか。

5. 哲学する主体へ 主体とは、生かされ、かつ生きている存在としての主体であり、人間存在としての主体という観点でいえば、選択の主体であり、かつ選択したことへの責任主体としての主体である。しかも、このことは、生物学の知見が明らかにしたように、DNA という生命の共通の

根源からの枝分かれとしての生物多様性として認識されてきた。DNA 発見後の人間の認識は、発見以前の人間の認識よりも質が高くて当たりまえだろう。教育史でも強調したように、文化遺産の蓄積の上に生きている私たちのものの見方は、例えば100年前の人びとのそれよりは質が高くないとお粗末である。

リーマンショックが起きても、1929年当時のような世界恐慌、そこからの全体主義、さらに世界大戦へと発展した事態には陥ってはいない。歴史から学んだことの成果であろう。現時点では。むしろ、あの時代と同じような戦争という暴力的な展開になるわけではない。別の顔をして忍び寄ってくる。既に兆しはあるのだろうか。どう抗うか。

足元のことで言えば、1995年の阪神淡路大震災の時は、1923年の関東大震災のような朝鮮人虐殺は起きなかった。流言飛語が最小限だったからである。2011年「3.11」後はどうか。あるいは、沖縄のことはどうか。少しでも歴史の進歩に繋がっているのかどうか。ここでも哲学をする中で、「今、ここ、この私」からの問いが求められている。そのような生き方の中での教育であり、授業であり、学びである。下線部(1)のとおり。(世界的に見れば、新たな部族間・民族間の争いが巧みな情報操作によって作り出されているという現状はある。度し難い戦争屋・軍事産業の企てとしてである。)そのようななか、他者の痛みへの共感が生まれ、「ジャスミン革命」が進行し、「アラブの春」も生まれた。そのような時代に生きることの稀有さ。若干の退歩はありつつも、着実に歴史は進歩している。そのような状況への共感が後押ししている。一人ひとりの「私」の価値観の成果である。

教育とは学校で知識・技術を伝授することだけではない。より深く生物の一員としての人間のあり方、その人間が作り出す文化・科学技術のありようにまで考察を繋げようとするものである。企業益・国益を超えて地球益の視点から考える時代を生きている。「ボトム6」である。生類の生存にとって不可欠の要素が、太陽・水・空気・土・生物多様性・愛の6つである。生物は、6つ目の愛に相当するものが生態系の理である。人間の場合は、愛と呼ばれる、自他への信頼である。

出会いの質が高いか否か。揺さぶられる体験をどれだけ持つか。授業や教育の質は、子どもに関わる人間の質である。体験の総和の質でもある。大田哲学との出会いは自己肯定を生む。「最小のことがらをも力を尽くしておこな」(大田堯)う励みとなる。日々の選択を自覚しながら生きることになる。

「3.11」と東京電力福島第一原発の事故を意識して書いた。歴史の節目節目に際して、「歴史的現在」を生きる一人として、相応の応答に努めてきたとはいえ、言葉はどこまで事態に有効か。

7. 最終レポートへの応答 本日(8/3)授業の中で概略説明した。授業内容はもとより、大田についての読みはできている。しかし、どこまで教育を哲学したことになるのか。

受講生の中には徹底して自己を対象化しようとして、苦しまれた方もあった。現実の厳しさやお粗末さに豊かな感受性が反応したということだろう。そのような姿は時として、授業者を不安にさせる。苦しみ(ペイン・ツリー)だらけの現実世界にあって、それに敏感に反応し、20歳前後の学生が自己の非力さを感じ取る。感じ取ってその後どう動くか。

自分を見つめることは苦しい。だが、今回の思索はいずれ、壁に出会ったときに力を発揮するだろう。また、力があるがゆえに壁に出会えたということでもある。無難に人生を送るよりも、課題に出会えることを自己の力量形成に向けての一里塚であるとした。ただし、前回も強調したように、自分だけで課題を抱えてしまわないこと。

いかなる切り込み方であっても、それが鋭ければ、世界・対象が見えてくる。言葉を中心にした、絵本や書物の一部を紹介する中で展開した授業であった。身体語のそれは不十分であったか。

省察的な学びは具体的な体験の対象化でなければ意味がない。その意味で実体験が持つ意味は大きい。取り上げた主題は授業者が解説的であったか。毎回のコメントを書く時間は5~10分。人生論のように、一回読みきりではない授業である。積み重ねの学びは、どこまで問いを深く掘り下げたかという問いに戻ってくる。具体的な事実を、比較検討する中で明らかにする。

何業を我は為しつつあるのか。なぜか。それまでの何が、なぜ、どのように違うのか。いかなる出会いの結果としての変化か。このような問いを問い続けることが哲学生としての第一歩。学びを要約することは次なる段階の土台になる。教育実習Ⅰ春課題での教育技術本に関する読書での学びと、大田や大村での学びとの共通点と相違点。「みんなのなかのわたし わたしのなかのみんな」の視点との関連。

映画評論家佐藤忠男は、映画は世界を変えていく可能性があるという。「映画の中の人物が好きになれば、人間の一部である私が好きになる。」(『映画で世界を愛せるか』岩波新書、1989年)自分のことがわからなければ、自分もその一員である人間のことはわからない。映画には人間の典型が描かれるからである。

資料6 授業総括一筆記試験に代えて

教育哲学2012前期まとめ(2012/7/26)制限時間45分<まずは全文を読む。読解力がついてきたことの確認のため。空欄に適語を入れ、選択肢は○で囲み、後の問いに答えよ。>▼これまでの学

び＝経験の総体を踏まえて、半期間、教育を哲学した。最も哲学したことは何か（レポート）。(0) 自分のどの部分が最も揺さぶられたか。新たな問いとしては何が生まれたか。ここを自問自答する。哲学である。さらに、(1) それは「() 機会」「() 場所」において「実際に生活に即して」（旧教育基本法）どのように生かされているのか。名詞形の学びではなく、動詞形の学びをするということ。知識が実際に生活に繋がっているということ。知識の缶詰ではなく、「身体にめりこんだ」知識・技術がものをいう。▼今年もNHKラジオ「夏休み子ども科学電話相談」が始まった。子どもから多様な問いが出される。昨年のそれは、図鑑で見た、テレビで観たという質問が比較的多かった。「実際に生活に即して」の質問ではない。知りたいという疼きを感じ取れない。それだけ情報過多な時代を子どもが生きているということか。知識の缶詰的。申し訳ない。(2) 回答者は一様に実物を見ること、体験することを勧めていた。▼昨年8月2日の小2？女児。「金魚を一匹飼っている。一匹で淋しくないのか。」ネットにも、事典にも載っていない質問。回答者の視点。金魚の動き、食欲、目の動きに着目すること。回答者の見聞。複数の金魚がいると、強弱が生まれ、弱者は隅に行く。食事も最後。だが、春になると、2匹も穏やかになる。種の持続の時期。夏が過ぎると、再び、強弱の世界。云々。なぜ、日常的に穏やかな関係になれないのか。(3) 女児はここまでは聞かなかった。金魚の世界を通して人間世界のことを考えなかったのだろうか。8月3日の小2？男児。「昆虫や植物と人間は分かり合えるのか。」回答者。(4) 昆虫の動きを通して、推測・想像する。推測に基づく対応をして、間違えば昆虫は弱る・死ぬ。ここから経験的に学んでいく。人間の世界でなぜこのことが応用できないのか。(3) 男児はここまでは聞かなかった。本来は、人間の生き方も科学の対象。科学の本質はdiscoverだから。▼(5)「学んだことを公的に生かさないのは、失礼だ」とは、ある小学生6年の卒業前の声。質の高い学びをする子どもは、学びを公的なものと捉える。下線部(1)。この児童の「公」の捉え方は、(32 41 52 67)年前までのこの国の「極端な()主義」のそれではない。▼翌年、国連で採択された（ユネスコ憲章 世界人権宣言 人権規約 学習権宣言）の教育目的と共通する(6) 敗戦後の教育の根幹を定めた法律の下、学んだ成果。ただし、()年の法律改正により、教育の目標が具体的に規定された。「豊かな情操と（道徳心 心情 常識 思いやりの心）」、「（生命 価値 伝統 倫理）と文化を尊重」すること等である。教育の目標がこれまでのような抽象度の高い規定ではなく、より具体的なものになったことが今後の教育にどう反映していくか。しかし、哲学を怠ら

ない者・「根源的問い」を問い続ける人は普遍性の部分で仕事をしようとする。▼下線部(6)の前文の「() しかも () 文化の創造」という文言の重さである。共通の土俵に立つからこそその普遍性であり、かつ普遍性を踏まえるからこそそのそれぞれの独自性が活きてくる。この両者は対であり、両者は対立しない。いずれかを欠くと没個性になり、あるいは独善に陥る。とりわけ帝国主義の時代の国家は、それぞれ自国中心主義を生きた。アジア・アフリカを植民地とすることによって自国を富ませた。その結果が「地獄を見た世紀」「戦争の世紀」といわれる20世紀であった。▼哲学は常に根源を問い続ける営みである。どこまで根源を問えるか。問う側の人間的な器による。根源においてはすべてが繋がる。地下水脈がそうであるように。(7) 体重60キログラムの人体の成分の値段は(3000 30000 300000 ∞)円。その大半である(15 20 30 40)リットルの水は7日間に入れ替わる。絶えず循環する水は生き物を繋ぐ。ソクラテスが飲んだ水や、AKB48が1年前に出した水は、「私」が今、飲んでいる水かもしれない。今、「私」が飲んでる水を、AKB48が1年後に飲むこともありうる。生命体は循環する水で構成されている最高の芸術作品。物質も然り。だが、このことに対する自覚を欠くゆえに石油や稀少資源の争奪戦が展開される。昨今は水もその対象になりつつある。「水戦争」である。むろん、福島沖の水もいずれ、私の体内に入る。生き物を支える「ボトム6」の最後の6番目()とは、このような基本が理解できることを指す。大田が210頁で強調することも同じ。それゆえ、社会の制度に関しても分別のある見方ができる。分別の欠如が原因のひとつで起きた原発事故。監督すべき経済産業省原子力安全・保安院の「やらせ」的な対応が危機管理を疎かにした。専門家は誰の味方であるべきか。教職の専門家は誰の味方か。▼宮城県のある小学校。108名のうち68名死亡、8名行方不明。地震後の学校の対応はよかった。それでも守れなかった。とっさの時に自他の命を守ることができる学びは、「身体にめりこんだ」知識・技術である。情報を待ってから、指示を待ってから行動することは、時には命取りの原因になる。合掌。▼教育における根源を問い続けてきた半期。答えを自分の外に探す学び方をしてきた者には苦痛であったはず。自分の外にあるものは自分と対話するための素材であって、応答する主体はどこまでも「私」。それゆえ、(8)「先生が言ったから、そうだ。」という言い方は責任転嫁のそれ。たとえ小学生であっても。『動物会議』の著者ケストナーは、「知ったかぶりを言う大人のことを信じるな」と子どもに言う。ナチス政権に抵抗しながら子どもを救うために活動した彼の子どもに発する発言は重い。戦前の日本でも（論作活動 生

活綴り方 野外活動 社会活動) 教育を推進した教員たちも志は共通であった。子どもであっても、自分の身体を生かしながら学べということ。難しいことではない。近年、小学校では、(9) 根拠を問う学習、間違いから学ぶ学習を重視している。▼知識伝達のための授業のつまらなさ・底の浅さ。大学生としての子ども役は、漢字であれ、数式であれ、歴史的な事実であれ、道徳であっても、既知のことばかり。模擬授業で(10) 新規な知識があったかどうか。知識伝達の授業は「授業ごっこ」「なぞり授業」になる。大学生の子ども役に既知の知識を用いて「授業」する以上、知識伝達を超える授業をしなければならない。既知の知識を総動員して、根源的な問題解決に当たるための学びである。このことを自覚しない模擬授業はつまらない。下線部(3)を超える問いを発することを恐れる子どもにしないことだろう。しかし、どのように。(11) なぜ、下線部(9)のような学びがなかったのか。どのような教員の、どのような授業であったのか。どのような教員としての学びをしてきたのか。どう乗り越えるのか。

資料7 成績評価等一受講生へ(2012.8.4/8.7)

1. 前回のまとめについて 基礎知識の部分でこずり、失速した学生もあったか。基礎知識が自分の身体にしみこんでいなければ、じたばたしても仕方がない。幸い、あれだけの内容と量の出題。基礎知識がなくとも、相当程度の応答は可能。また、そのような意図で作成した。試験は学びの総括であると共に、新たな学びへの出発にもなる。実際、挑戦しようという気になって、一読してみれば、応答したくなったという声も。教育を哲学してきたことが身についている証。ありがたい。

自己の学びの振り返りに関しても、全員が自己更新の手応えを綴っている。学びの質が次第に高まっている証。それゆえ学生の学びの質の高まりに比例して、あるいは、さらにそれを超える形で授業の質が向上しなければ、学生の授業内容や方法への満足度は低下する。

2. シラバスや初回配布資料の通り、教育哲学は教育の学説の解説でお茶を濁すような学問ではない。現実に埋没した、あるいは現実に向き合わない教育哲学は魅力がない、意味がない。それぞれの思想家が現在を生きていると仮定して、時代や社会にどのような応答をするかを探ることも教育哲学学習の目的の一つである。教育史(2セメ)の出題文を想起されたい。教職をめざす者がさまざまな教育思想家・教育哲学者の考えを手がかりに今日の時代や社会に応答する力量を高める作業でもある。素手で立ち向かうのは無謀というもの。時事問題と絡めた授業展開は当然である。教育は政治・経済・社会・文化のすべての面にわたることがらだから。立ち向かう際に使えるものを可能

な限り身に付けておきたい。

教育を哲学するにはそのような視点が欠かせない。「理想の実現は根本において、教育の力に待つべきものである」(1947年教育基本法)という文言の重さ。格調高いこの文言には、教育による理想社会実現を誓った当時の人びとの思いがこめられていた。残念ながら、2006年の改正でこの文言は削除された。

1945年の敗戦をはじめ、1995年の阪神淡路大震災・地下鉄サリン事件等と並んで、この国のあり方を考える契機になるはずの「3.11」への応答を話題にするのは当然。敗戦は、当時の碩学といわれる人びとによって教育の根幹を謳う「教育基本法」に結実し、優れた教育実践が生まれる土台となった。1995年はどうだったか。改善の方向を示すことになったのだろうか。「3.11」はいかに。

3. エネルギー問題は人間の生き方の問題でもある。東電社員の子どものみである小学生への応答を現時点で読み直して見られよ。自分の作品の未熟さに気付くだろう。それだけ成長したということ。過去の自分の学びを肯定しつつ、しかし、中身については厳しく向き合う作業をする。レポートを書いたという事実は肯定すべきこと。この発想を欠くと、「できる—できない」が行動原理になる。書いた事実と内容の次元とは別のこと。かくして常に自分を更新することができる。他者の批評を仰ぐ。相互に磨き合う。

人は力をつけたいと願って学び続ける。他人を蹴落とすためでもなく、他人に優越感を感じるためでもない。ただひたすら、たまさか人間として生まれて、文化を媒介にして他者・世界・自然と繋がり、またその過程で自己を更新するために学び続ける。斎藤隆介「一の字鬼」の鬼もその一人。鬼は、一の字を書き続ける。来る日も来る日も、書き続ける。「いいやあ、違うなあ、こおじゃあねえ」とつぶやきながら。一度として自分の字に満足しない。ある時、人間の世界に災害が起きる。とっさに大地にでっかい一の字を書き、人間を救う。このために一の字を書き続けていたのだと、鬼は気付く。(ご希望とあらば紹介する。「よだかの星」も然り。今期、私は学生の希望で2回ほど、「道徳」の模擬授業を行った。私を「その気にさせた」学生の見事さ。私もその学生たちを結果的に「その気にさせた」。代表模擬を仲間と共にやってみようという気は、「その気」の一例。)

4. 学びの振り返りの作業は、一人称主語で生きている自己の学び・生き方の振り返りを意味する。7.12. 振り返りのレポートのことを提示した。未提出者には、「最終」と記した。お節介の行為。未提出者は、S評価には到達していない。期限は最終日。今からでも希望されるならば提出のこと。また、学びのための糧に大田を紹介してきた。大田は教育哲学者の一人だが、大田の視点は他の教

育哲学者のそれよりは深く、広い。多数の読み手に評価されているゆえん。短時間ながら骨子は扱った。力がついてきている。読めるはず。自分の学びの質を自己確認する材料。一読して応答しなくなったら、レポートにまとめてみる。提出されれば、読む。評価の材料になる。ただし、任意。「その気になる」ことを大事にしてきた授業者として、大田は応答したくなる作品ゆえ、何らかの応答が自発的に生まれるであろうと期待した。期待過剰であったか。諸般の多忙さゆえに、余裕がない向きもあるかもしれない。しかし、他の課題の土台にもなる。何よりも自他の生き方の揺るぎない土台になる。

深い部分での見識を持った教員が増える分、子どもは救われる。そのような教員を目指されたい。学生は徳本によっていささかなりとも救われているだろうか。救われている部分があれば、徳本の見識が多少は、深い部分に支えられているということ。大田効果か。その意味では他者に高説を垂れる教員という仕事は恐ろしい。でかいことを言う本人が最もつまらない人物というのでは、ブラックユーモアにもならない。反面教師として存在するというのも恥ずかしい話。

学びの振り返りは、本来ならば、小学生時代にまでさかのぼるはず。小学校教員を目指しているのだから。仮に「学びの共同体」的な学びをしてこなかったという体験があるとする。考えるべきは、なぜ、そのような学びがなかったのか。どのような教員の、どのような授業であったかゆえか。どう乗り越えるのか。手がかりが見えてくる。「学びの共同体」的な授業を受ける機会に恵まれた学生は、その授業を担当した教員は、どのような教員としての学びをしてきたのかを想像してみよう。そのような教員に近づくための手がかりがつかめる。乗り越えるための力は多々必要だが、憧れに近づくための力は、自然な形で沸いてくる。負の体験か、正の体験かの違いでもある。

5. 今学期、本授業の受講生は残念ながら、全員ではなかった。第29期生は幼教の学生も含めて、多くの受講生があった。先日の幼教4年生幼稚園教育実習報告会の質は高かった。教育効果のほどは不明ながら、少なくとも、教育哲学を受講した学生たちによる報告会であることは有り難いことであった。受講の有無に関わらず、教育を哲学することは教職をめざすものの基本的な姿勢。「何のために教職を目指しているのか。」「どのような教員が理想か。それはなぜか。」以下、授業、子ども等々、哲学的な問いを問われる場面は多々ある。哲学した体験からうろたえることが少なくなっているだろう。初歩的基本的なことを理解しないままで実習に行くと、実習生としての誠意を疑われる。関連授業の印刷教材の再読や、介護等体験でのガイダンスの復習等はやって当たり前の実習の

事前学習。一から学び始めるというわけではない。既に授業の中で触れた。土台の土台はできているはず。その確認作業としての授業の事後学習。

6. 哲学は名詞形ではなく、動詞形の営み。動詞形の学びが実習先で生きてこないわけがない。哲学した回数、程度に比例して、人間的に器の大きな人になっているはず。人は自己の学びを、学んだという事実を持って自己を肯定できる。悩んだことも然り。学ぶ、悩む、悲しむ等々、これらはすべて一人称主語であるからこそこのこと。他人事であれば生まれない。

「一人称主語」ということは、一人ですべてを抱え込むことではない。一人ですべてを抱え込むと、最悪の場合は、最悪の結果を生みかねない。人は、生き物は、一人で生きることはいかなるようにならぬ。他者と繋がる中で生きるように生まれついている。大田が強調するように。それゆえ、一人ですべてを抱え込むことは、人の、生き物の基本に反する。やってはいけない。やるべきは、一人称主語という主体性を持って、仲間と協働してことごとに向かい合うこと。金森学級のように、「学びの共同体」は「生を支えあう共同体」でもあり、「悩みや悲しみ、苦しみを共有し、それに立ち向かう共同体」でもある。向き合う対象は、そのような悩みや悲しみ、苦しみを生み出す元凶である。その元凶とは、格差社会であろうし、人間のエゴに満ちた社会の仕組みであろうし、ことによっては、自らの足元の欲望なのかもしれない。このあたりのことは、東電関連の私の応答の通り。最終まとめにも記した。

7. NHK ラジオ「夏休み子ども科学電話相談」2012.8.3.小学生男児。「カブトムシが卵を産んだが、卵がなくなった。なぜか。」「カブトムシは何匹か。オスとメスを飼っているのか。」「メスだけ。」「メスは卵を身体の中に宿していて、時期がくれば、排出する。排卵という。しかし、オスがいても交尾しない卵は、生命にならない。だから、土に戻ってしまったのだ。」

「幼虫の仕事は何か。」「？」「幼虫は、観察していると、どうしている？」「えさを食べている。」「幼虫の仕事はたくさん食べて、大人になることが仕事。成虫の仕事は何か。」「卵を産むこと？」「そう。子孫を残すことが成虫の仕事。」(会話のやり取りは、もっと面白い。)

大田の言う、個体保存と種の持続ということ。を、小学2年生だったか、幼稚園児だったか、実際の観察を通して実感的に学んでいる。実感的体験があるから、回答者の説明がしっくりと身体にしみこんでいく。知識の缶詰的な学びとは対照的。「子ども、あなどるべからず」。子どもの質問は、哲学的な次元のものもある。「昨年のは、図鑑で見た、テレビで観たという質問が比較的多かった。」「実際生活に即して」の質問ではない。

知りたいという疼きを感じ取れない。それだけ情報過多な時代を子どもが生きているということか。知識の缶詰的。申し訳ない。回答者は一様に実物を見ること、体験することを勧めていた。今年も、回答者は質問者にどのような体験に基づく質問なのかを尋ねていた。知識の缶詰的な質問の場合は、実物を見ること、体験することを勧めておられる。上記のやり取りが深まったのは実体験に基づく質問だったからである。実習の事前学習の一環としても有効である。仲間であってごらん。

天文学的な大きさの宇宙空間にあって、水があるがゆえに生命体が存在するのは現時点では地球だけ。しかも、地球の大きさ、太陽との距離のいずれかが少しでも違っていたら今の地球はない。科学的に証明されている。NHK「夏休み子ども科学電話相談」等を通して、子どもはこの事実は知っている。大学生の自分が知らないからといって、授業の質を落とすのは、子どもに対する非礼・無礼というもの。小異をめぐって争いに明け暮れる人間は、この事実を知らないのだろう。根源的に学ぶとは自他・世界・自然と繋がるということ。「3.11」以後の生き方にも繋がる。インディアン（先住民）が白人迫害者に語ったように（寮美千子編・訳／篠崎正喜画『父は空 母は大地—インディアンからの手紙』バロス社、1995年）。

8. 今期も7月下旬、本学で現職教員対象の教員免許状更新講習。担当する2つの講では教育史・教育哲学の知見を中心に展開した。反応はよかった。それだけ実践を進めていく上での確かな拠り所・教育の条理を欲しておられる。学生時代にどこまで教育を哲学してこられたのだろうか。

資料8 授業全体への感想＜最終レポートへの応答＞（2012.8.14）

1. 分量不足。突っ込み不足 本題。最終レポート。提出分は一読した。残念ながら応答したくなる作品はごくわずか。理由は簡単。分量不足。突っ込み不足。分量不足は突っ込み不足が原因。

突っ込み不足。日常的なたとえ話。ふと見つけた穴。興味を持って覗いてみたものの、深そうだから、思わず後ずさりしたという感じか。「どうだった」と問われて、感想として、「穴は深そうだ」。それ以上はない。そこまで覗いていないのだから。こわごわ覗いたのであれば、そのことが語れるのだが。もったいない。

教育哲学授業の感想と似ている。教育哲学というものは、当初、思っていたような難解な学説の解説ではないことは分かった、教職を目指すものにとっては考えなければならないことを考えたということも分かった、しかし、考えれば考えるほど奥が深いということも分かった。このような感想が授業後のその大半。

シラバスには「難解な学説の解説」は出してはい

ない。受講の意思がないと、一読することもない。選択科目化したことの結果か。選択科目であっても受講した。それだけでも評価すべきということなのか。魅力的な授業であれば、選択であっても満員御礼のはず。魅力的な授業を提示できなかった授業者の力量不足か。（念のために付記する。卒業生。ゼミ生ではない。たまたまある部署から選ばれた2名。学生時代に最も影響を受けた授業は何かという問いに、両名とも、本授業をあげていた。両名が示し合わせて回答したということではない。当該部署の担当者から知らされた事実。）

2. さらに先を哲学する 「教職を目指すものにとっては考えなければならないことを考えた」、しかし、「考えれば考えるほど奥が深い」。このことを体感的に学んだことは評価してよい。しかし、当然の作業。この次元に至っていないような教職志望者がいること自体が問題である。受講する、しないの問題ではない。哲学するか、しないかの問題である。教職に従事する中で根源的に考える発想を持たない仕事は専門職の仕事ではない。自律性が求められる職種である。どこまで哲学すれば、本授業は合格の次元なのか。初回のレポートの次元をどこまで超えることができたか。それは何かを哲学することである。受講生は、ここから先を考えるようになることが哲学することの醍醐味や意義を体感的に学んだことの証。

3. 哲学する主体は一人称主語の「私」 その意味では、授業の中で教員から提示された問いに答えるだけでは自問自答の世界には至らない。教問児答。この固定した関係の中で学ぶだけでは世界は広がらない。問いは世界を構成する全ての者が発するべきこと。過去世代・未来世代も。応える立場は、これまた世界を構成する全ての者。

あえて問いを「本授業で最も哲学したことは何か」とした理由はここにある。哲学の対象を教育に限定していないのは、教育は政治・経済・社会・文化等の全ての世界に関わることであり、教育のありようを人間という視点に限定しないで、生類の一部としての生き物としての視点から振り出しに戻って考えようとする、教育学者大田堯の見識に倣ってのことである。

4. 哲学した分、強くなれる しっかり覗かないと、穴がどこまで深いかはわからない。どれくらい深いかを想像することなくしては、その後の対応は生まれない。

分量の問題。哲学しようとするれば、最低でも1500字以上は書くことが必要になる。1000字程度であっても、凝縮された文章になるはず。突っ込もうとすれば、分量はそれなりに膨らむ。1500字でも足りないことになる。分量の指定はない。（予想すべきだったか。）授業者は一人称主語の資料を何枚か、配布してきた。それらは水増し的な文章だったのか。

本授業を受講したことは、そのような状態に自分を置いたという点で意味がある。15回分の授業時間だけではあっても、自らを哲学する状態に置くことによってその事実を持って、満足していたわけではないだろう。実際の作品の多くは700字程度。日頃の授業応答レポートよりは多いとはいえ、書き手としてどこまで満足した作品だろうか。推敲した気配もないものがあり。推敲すれば、さらに書きたくなるだろう主題。奥深い穴に出会って、後ずさりしたという感覚だろうか。

自分の学びを振り返ったというものもあった。教職を希望するというものも。いずれも、自分の中で疼くものがあるからだろう。さらにそれを深めるためには、時間と精力とを要する。一人では難しい。自分自身との深い部分での対話をめざそうと思えば、自分の中の他者の存在が欠かせない。現在の自分ではない、かつての自己でもいい。現在の自己を問いたです、慰める。追究する仲間としての存在が対話を生む。自分の中にどれだけ他者を住まわすことができていますか。

5. 私の応答 応答する気分になった作品は、応答の結果として、多数の応答の足跡を認めた。10箇所に及ぶものも。

「自分と向き合うなんて滅多になかった私がこんなに深く考えたり、自分に向き合うことができたことは私自身の人生においてとてつもなくプラスになることだと思う。」「金魚の糞のように、他人が言ってきたことに従っていた自分が、意見を言えるようになったり、深く自分と向き合うことができるようになった。素直にうれしい。」

生育歴の中で自分と向き合うことを意識的に避けていた。模擬授業「道徳」の中で教師の説話の中で一部、言及した。結果として、このような作品に至ったことは前進である。自己を責めることは誤りである。生育歴の中で創られながら創る存在としての生き方を自覚すれば、そのように生きてきたことを認めつつ、生き延びてきた自分を肯定する。そこから次が生まれる。この出発点に立てることが哲学の証。対人援助職・発達支援職に従事する一員としての最低限の仕事である。

自分自身の責任ではない。そのような対応を選択することによって自身を支えていたということは認めてよい。その上で、聞き手があれば、自分をごまかすことなく自分を生きることができていたことも想像できる。授業や学級の中に、かつての自分を想定するという視点が大事であることは既に書いた。自分の辛さや悲しみ、痛み、怒りを持って仕事をすることによって、かつての自分を救うことができる。

小学校時代の担任から「自分を認められたと感じたこと」が、小学校教員を目指す動機であったことに気づいた事例も。自分の存在を認めた担任に勧められた結果としての小学校教員志望。思い

の一端であっても吐露することができたことが前進である。受け止めることのできる他者の存在ゆえである。そこを共有しながら、さらに深い部分にまで考察することになれば、自分の課題と時代や社会の課題とを振り分けて考えることに繋がる。全てを自分が引き受けなければならないのではない。時代や社会の病であれば、その病に向き合い、超えていくことを課題とすればよい。時代や社会の病が自分から生じているという誤解は無用である。そのように思い込まされてきたとすれば、あるいはそのように分けて考える発想を身につけることができなかったとすれば、哲学の欠如ゆえである。哲学することは自他を解放する。真理は自他を解放する。模擬授業の協議の際の指導等への違和感を吐露した。追い込まれる感じの協議は協議の本来の姿ではない。具体的な授業に即しての協議は徹底してすべきだろう。しかし、学生の性格的な要素を基にした協議は話が別である。

6. 作品を他者に説明し、応答を求める 自他の学びの時空を保障する。標記の課題でいえば、教間見答的なレポートでは学生の哲学に繋がらない。提出することを持って存在証明を求めているのだろうか。次回以降、レポートを課す時に考えるべきこと。

7. 哲学の成果としての自己紹介文 哲学の成果はじわじわと効能が現れる。漢方のようなもの。就職試験の際の自己紹介文にも生きてくる。何ゆえに教職を目指したのか。その動機や時期は何か。教職について何をしたいか。教職に従事するためにこれまで何を、どのように取り組んできたか。総合的に問われる。また、総合的に自分で問うことから始まる。一人称主語で考える人を業界は求めている。「透明な存在」を、ではない。

個人面接では、面接者は本人を総合的に理解しようと務める。個別の質問項目を羅列的に質問しても、本人を総合的・立体的に理解することにはならない。どこまで哲学してきたかが見えてくる。促成栽培のような形の自己紹介文は底が浅い。自己紹介文の添削では語句の添削ではなく、紹介文がどこまで本人のことを総合的に立体的に示しているか。ここに重点を置く。徹底して自分を問うような作業をしてこなかった学生は、この作業に苦勞する。この苦勞をいとわないような人物がほしい。1000字以上の自己紹介文を要求するようになれば、表面的な生き方をしていなくとも、深い部分で自分と向き合わなければ、水増し的な文章しか書けない。骨太な生き方をしてきた者は水増し的な文章を超える。採用側は行間を読むはず。

資料9 学生からの授業評価

教育哲学期間：2010/07/16（金）13：25～2010/08/05（木）対象人：58人 回答人：28人 回答率 48.3%）2010年度前期 授業評価アンケート

教師教育と教育哲学授業

授業・教員に関する質問

問1) 教員は毎回授業のねらい(目標)などの情報をはっきり示しましたか。(必須)

とてもそう思う	11% 3人
そう思う	61% 17人
そう思わない	21% 6人
全くそう思わない	7% 2人

問2) 教員の話は聞き取りやすかったですか。(必須)

とてもそう思う	11% 3人
そう思う	46% 13人
そう思わない	36% 10人
全くそう思わない	7% 2人

問3) 教員は熱心に授業を行っていましたか。(必須)

とてもそう思う	64% 18人
そう思う	36% 10人
そう思わない	0% 0人
全くそう思わない	0% 0人

問4) 教員は学生からの質問・意見に適切に対応していましたか。(必須)

とてもそう思う	14% 4人
そう思う	61% 17人
そう思わない	25% 7人
全くそう思わない	0% 0人

問5) 教員は学生と公平に関わっていましたか。(必須)

とてもそう思う	18% 5人
そう思う	75% 21人
そう思わない	7% 2人
全くそう思わない	0% 0人

問6) 教員は学生の遅刻や秩序を乱す授業態度に関して、適切に対応していましたか。(必須)

とてもそう思う	11% 3人
そう思う	61% 17人
そう思わない	25% 7人
全くそう思わない	4% 1人

問7) 教材等の準備や提示方法は、授業の理解を深める上で効果的でしたか。(必須)

とてもそう思う	36% 10人
そう思う	57% 16人
そう思わない	4% 1人
全くそう思わない	4% 1人

問8) 授業の時間配分は適切でしたか。(必須)

とてもそう思う	14% 4人
そう思う	75% 21人
そう思わない	11% 3人
全くそう思わない	0% 0人

問9) この授業は分かりやすかったですか。(必須)

とてもそう思う	14% 4人
そう思う	57% 16人
そう思わない	25% 7人
全くそう思わない	4% 1人

問10) この授業を受けて、シラバスに到達目標として掲げられている知識や能力を獲得できましたか。(必須)

とてもそう思う	7% 2人
そう思う	86% 24人
そう思わない	7% 2人
全くそう思わない	0% 0人

問10) についてシラバスに示された到達目標と照らし合わせて、獲得できた能力、あるいはできなかった能力を、具体的に記述してください。(必須)

問11) 全体としてこの授業に満足していますか。(必須)

とてもそう思う	21% 6人
そう思う	64% 18人
そう思わない	14% 4人
全くそう思わない	0% 0人

自由記述欄

この授業に関して、①全体的な印象、②授業の組み立て、③教員や教授法、④改善すべき点、⑤その他特に記しておきたいことなどを、下欄に記述して下さい。

授業評価結果詳細参照：①・考えさせられることが多くあり、あらためて自分の認識を変えることができた。／②・①教育を哲学することの重要性が理解できたとし、なにより、省察的な実践家としての力量形成に励もうという意欲が非常に高まった。来年も受けてみたい。③非常に熱心で教材研究の深さが並ではないと感じた。学生の実態もしっかり把握しておられた。徳本先生の授業は受ければ受ける程、理解や知識が深まる。また、考え方も変わる。物事の表面だけ見て考えるのではなく、根本的に考える力が付いた。後輩にもぜひ受けて欲しい。／③・「哲学」というものに抵抗があったが、授業を受けていくうちに哲学するという事に抵抗を感じなくなった。哲学するという動詞形の学びの必要性を強く感じた。／④・先生の声が小さくて聞こえにくかった。授業中は、それでも良いと思うが、授業が終わって騒がしいときに、課題や次の授業で持ってくるものを言われてもとても困る／⑤・日常では見落としがちな内容を取り扱う授業だったので、一番大切にしなければならぬ。学生のうちに受けられる授業なのでなくなってほしくない。／⑦・この講義は道徳教育法ですか？まるで道徳のためのような授業に感じました。／⑧・何が言いたいのかかわりにくい先生ですが、言いたいことの根幹や筋は通っていると思うので、それを感じることができてよかったです。／⑨・この「教育哲学」はとても大切な授業であるため、廃止は絶対にしてほしくない。担当教員の教育に対する熱い思いは伝わってきて、本気で考えることができた。しかし、担当教員は、今まで受けてきた他の授業と同じようなことを毎回くりかえして言う。大切なことからこそ繰り返すのかもしれないが、もう少し考えてほしいという気持ちもある。後半では、道徳授業の研究のようなことも行なった。この授業の構成については、もう一度検討しなおして欲しい。／⑩・テキストである「道徳授業原論」はとても読みやすい上に、読み応えがあったので後輩にも勧めたい。／⑪・先生の考えをたくさん聞けて、いろんな知識をもらった。ただすべて正しいとは思わないから、これから自分にとって正しいのか、間違っているのかを見極めて行きたい。／⑫・常にいろいろ考えさせていただけてすごく勉強になった。／⑬・自分一人では考えられないことを深く学ぶことができたと思う。

資料9 「貧困の哲学」と「哲学の貧困」

以下は、2012年本学の公開講座(秋季)に開講

した「『大人の哲学』—子どもからの問いかけに大人の私はどこまで応えることができるのだろうか。—」の冒頭である。

「貧困の経験」は人を鍛える。「経験の貧困」は偏狭を生む。「貧困の哲学」は人を結ぶ。「哲学の貧困」は浮遊を生む。人は子ども時には哲学するものの、大人になるといつしか哲学を忌避する。多忙さが哲学する精神を奪うのか。本来、哲学は足元から自他・社会・世界・自然を問い続ける動詞形の営みである。哲学することによって、私のなかにはどのような他者が、どのような形で住んでいるのか。私はどのようにして他者と出会うのかが見えてくる。自己・他者・世界・自然に対する責任感が生まれる。ハンセン病問題や水俣病問題をはじめとする諸問題は、「人が人を人と思わない」（緒方正人）所業から生まれた。「哲学の貧困」ゆえである。

本講座では、子どもからの根源的な問いかけに応える形で、教育学者大田堯72歳時点の識見を手がかりに、それぞれの人生分の「大人の哲学」を共にしたい。」「講座の趣旨：池田晶子『14歳からの哲学』には、「Ⅲ17歳からの哲学」の章で、宇宙と科学、歴史と人類、善悪、自由、宗教、人生の意味、存在の謎等が哲学の対象になっている。人生をある程度過ごしてきた者にとっても、いまさらという問いではないだろう。問いは、すべて人間のあり方、ひいては教育の問題にも繋がっていく。本講座では、こうした主題を以下のような具体的な材料をもとに考えてみる。日ごろ考えていることを出し合い、より深く、広く考えて生きたい。問い続けるといふ姿勢が哲学する姿勢である。「哲学カフェ」という空間になるように進めたい。哲学したい主題は、受講者からも大歓迎である。」

講座で取り上げた主題は、「にんげんはいつほろびるの」と問う、5歳の子どもの根源的な問いに人間や社会、自分のあり方への応答、ハンセン病回復者との出会いと学び、水俣病者との出会いと学び、「3.11」後の人間存在のあり方への応答、の4つであった。いずれも、根底的な部分で繋がっている主題である。水俣病と徹底的に向き合い、最終的には自己・時代や社会と向き合った緒方正人が喝破する、「人が人を人と思わない」所業から生まれた。人としてあること以上に、経済が優先される社会が生み出した悪業である。むしろ、それを積極的に選び、担ったのは、ほかならぬ人間であった。そのような選択を選び取った人間的な内面の汚染・歪みを根源的に探ろうとするものであった。いうならば、「哲学の貧困」ゆえの選択である。

幸い、19名の受講生を得、4回にわたり、活発な哲学論議を展開することができた。受講者の感想・担当者の応答等は、徳本達夫「大人の哲学」（広島文教女子大学『平成22・23・24年度エクス

テンションセンター報告書』2013年所収）

資料10 子どもたちへ—広島の小さな女子大学で教員をしているおじさんからの応答（2）

0. 一人称主語として おじさんは何に、どれだけ力を注いできたか。どのように責任を果たしてきたか。力不足は（1）でお詫びをした通り。しかし、上で述べたことの大半は一般論。一人称で語っているとはいえない。以下、補足。

人は、大事件が発生した時のことについては、一人称で語ることができる。身体が記憶しているからである。逆に、厳しいことゆえ語り得ないこともある。

9.1, 2.26, 5.15, 3.20, 6.23, 8.6, 8.9, 8.15。これらは十五年戦争に関連する事項の一部。それぞれの事件発生時点で物心ついている人であれば、あの時に私は、どこにいて、何をしていたかが一人称で語れる。あるいは、傷が深すぎるがゆえに語りえない。最近のことで言えば、1995年の1.17, 2001年の9.11, 2011年の3.11。

原発事故関連で言えば、スリーマイル島の事故、チェルノブイリの事故、日本の「もんじゅ」やJCOの事故等々。前2つは、年代は知っているだろう。後の2つは、年代すら知らない人が圧倒的か。4つの事故の日時は記憶にない人がさらに多いだろう。旧ソ連の人びとや、近隣の人びとは別にして。アメリカの人びとは別にして。

年代や日時を記憶するという事は、歴史を自分の身体に刻み込むということである。自分の身体的年表ということ。現代史に関しては、特に意識したい。歴史が自分の身体的年表に刻まれた分、歴史を創造する最先端にいる一人としての言動に自覚的になる。

1. 私の身体的年表（1） 1950年12月山口市生まれ。その年の6月に朝鮮戦争が始まっていた。日本が戦争に負けて、国土が荒廃。人びとが心身ともに疲れきっていたものの戦争特需というもののおかげで戦後の驚異的な復興を告げるようになった時代。自分が生まれた時代が持っている「後ろめたさ」のようなものは、生まれた時代の相の影響だろうか。

朝鮮戦争時、山口市はおろか、日本に朝鮮半島から爆弾が飛んできたわけではない。当時、核兵器の使用も取り沙汰されていたことは子どもであった私は知るよしもない。仮に使用されていたら、どうなっていたか。被害が日本にも及んでいた可能性はある。全面核戦争にでもなっていれば、もっと恐ろしい展開になっていたと思う。朝鮮半島では悲惨な事態が展開していたものの、日本からは戦争関連物資が朝鮮半島に運搬されていた。また、そのような物資を日本で造っていた。戦争体験を持つ私の父親は、女姉妹3人のあと生まれた男の私をスパルタ教育でしつけようとした。戦

場では、最後に頼れるのは自身の心身である。軟弱な心身では生還できない。朝鮮戦争も休戦状態である。一人息子かわいさゆえのスパルタ教育である。獅子は子どもを谷に突き落とし、這い上がってきたものだけを生かす。このようなことを言いつつ、裸足で歩く練習をする。鍛えるためである。そのうち、程度は弱くなったとはいえ、根底には、その考えがあったのだろう。

中学生時代には、韓国の民主化運動に身を挺す学生のことをラジオ報道で知った。(テレビは高校生の時に中古品が手に入った。)[りしょうばんライン]という韓国が設定した国境線があって、日本の漁船が拿捕される事件が多々、報道されていた時代のことである。「李承晩(りしょうばん)(イスンマン)ライン」という言葉に私の身体は嫌悪の反応をした。そのこともあって、韓国内での軍事政権反対の声を上げる若者の姿が眩しかった。彼は学生たちの民衆デモで1960年に失脚した。社会的なことに多少なりとも関心が生まれたのは、この時からだろう。私には最も賢明と思われた、小学6年生時の同級生女子に数回、このことを話題にした手紙を出した。慎重に考えたい、などという返事だった。手紙は発展しなかった。

その後は、ベトナム戦争(1965~73)と同時代を生きた。大学が揺れていた時代の終わり頃に大学に入学(1968)。大学や大学教員のあり方を通して、学ぶことと生きることをどのように繋げていくかということが課題となっていた。今でもそのことは課題であり続けている。自覚度の低い自分ではあったが、時代の相とも言うべき「政治の時代」を生きた若者の一人であったということだろう。社会のことを曲りなりに考えざるを得ない時代を生きていた。(学友の下宿等で熱く語り明かした。金のない学生ゆえ、サントリーレッドという、安いだけが取り柄のウイスキーを、コーラで割って飲む。量の問題もあっただろうが、頭が痛くなる酒であった。翌日、重い頭で体育の授業。

そのような時代の背景の下、内容自体はお粗末なものながら、卒論に書いた思いは熱かった。卒論の結論めいたこと。子どもの教育のことを論ずる大人自身が自己教育に励むことなくしては、まともな社会は創造できない、といった趣旨のものを提出した。大人への「異議申し立て」である。今回の子どもたちの作品を前に、厳しい「異議申し立て」に出会った感じがした。眩しかったのは、そのような学生時代の体験があったからである。

2. 私の身体的年表 (2) 私がもっと賢明で、時代を見る透徹した目を持ち、行動力があったならば、今の自分とは違ったものになっていた。賢明さに欠け、行動力もない私であった。18歳まで郷里を出たことがなかった。大学受験ではじめて一人旅。広島へ。受験会場が3回も変わった。「過激派学生」の受験妨害の恐れがあるからとい

うことで、大学構内での受験ではない。市内の高校でのこと。(「(会場変更は)3回目ですよ。」と、会場担当の年配の女性に語ったところ、「受験は何度でもやりなさい」。浪人生と間違えられた。見る目のない大学教授であった。その女性が、大学者・先生だと4年後に知った。)受験は失敗。郷里での生活になる。

大人になり、しかも、上記の難問を大学教員の生き方を通して自分に問いかけていた私は、大学の教員になったことでかつての私からの問いから逃げられない。阪神大震災、地下鉄サリン事件、もんじゅの事故等に関する思いは、別に記した。(今、読み直してみると、お粗末だが、最低限度のことは書いた。)原発の問題はその応用問題。どこまで考えてきたか。無関心派ではなかった。関連本はそれほど多くはないが(10冊程度か)、一読二読はした。関連の映画も見た。しかし、具体的な行動には結びつかなかった。その意味では、この問題をしっかりと考えてこなかった大人の一人としての責任は重大だ。

はるか前から原発の危険性を警告する学者や人々もいたが、きわめて少数派であった。社会は、そんなことを考えるよりも楽しいことが多々作られ続けてきた。流行、レジャー、グルメ、旅行、等々。オリンピックやサッカーワールドカップもわくわくすることのひとつ。(オリンピック会場となった地が、内紛で廃墟になってしまったという事実もある。オリンピック精神は現実の世界の前には無力ということか。出会いのひとつとして、相互理解の一助になっていることを願いたい。「消費させられる身体」が作り出されているということも忘れてはならない。)

限られた時間と能力、金をどこに、どう使うか。あることを選ぶということは選ばなかったことを捨てるということ。捨ててきたものがいかに重要なものだったか。

忙しいと思えば停止になりがちになる。考えることが多すぎると、あるいは難題に出会うと、思考停止になる。(逆に言えば、思考が停止しまう程度の考える力しかないということでもある。その意味からしても、本書に掲載された子どもたちの思考の高さは並ではない。『じょうぶな頭とかしい体』(五味太郎)の持ち主なのだろう。眩しいと感じるのはここから。)

話が飛んだ。十五年戦争をはじめ、私の誕生と同時代に展開されてきた朝鮮戦争、ベトナム戦争、あるいは現在進行形の難題に関して、言うべきことを言ってきたかどうか。今回の原発事故に関してのことだけではない。象徴的な出来事としての今回の原発事故。

3. 私の指針 私が指針にしている優れた人々がいる。敗戦後、当時の優れた知識人(岩波茂雄、吉野源三郎たち)が、あの時代を振り返って、

「勇気がなかったばかりに、言うべきことを言わなかったことが誤りだった」という悔恨を綴っている。むろん、岩波や吉野は悔恨を糧に、戦後、優れた仕事をし続けた。彼らもしかり。敗戦を契機に新聞記者を止め、郷里の秋田でミニコミ誌を発刊し続けてきたものだけ、戦争に動員され、九死に一生を得て復員後、根源的な教育学を創造し続けている大田堯、軍国少年だった自分を問いつける出版・編集者原田奈翁雄、石巻市出身の作家逸見庸、自分の身体への応答を大事にする教員鳥山敏子、同じく映像作家森達也（本書の著者）、科学を市民性の観点から問い直す中で原発反対を主張し続けた故高木仁三郎、等々。そのほか、小田実、高史明、井上ひさし、等々も。同時代を生きてきた私も、「言うべきことをどこまで言ってきたか。」あるいは、言動に表してきたかということを問われている。標記の人々は、具体的な行動に繋げてきた。

45歳過ぎには、学生と共に鳥根原発の見学会に参加した。風力発電・水力発電もあわせて見学。地震や飛行機事後でも起きたらどう対応するのか。引率担当者としての緊張感は通常の比ではなかった。原発の安全性・経済性の宣伝の技法には気がついた。一緒に参加した学生と理解を共有できた。授業の中でもエネルギーの使い方に関する思いは語り、実際に実行してきた。しかし、それ以上ではなかった。そのような政策を続けた国家の一員として生きてきたという事実は変わらない。

昨秋（2011年）山口県の祝島をやっと訪問した。もうひとつの生き方をする人々が暮らす島である。ゆったりとした時の流れに身体の安定感を感じた。島民との会話も開放的であった。自然と共にあることが決して不可能なことではないという見本である。暮らしぶりが「豊か」かどうか。測る尺度次第。ものさしがまともかどうかをもう一度、考えなければならぬ。残念ながら、島を離れると、いつもの日常に戻った。慣性の法則の中では、そのような発想は生まれぬことを痛感しつつも、そのままの日々が続いている。動き出すまでの葛藤状態にはないということである。

4. 「3.11」当日の私 当日は、職場の送別会の日であった。送別会開始の夕刻までの時間、広島市内の小さな映画館で「(ゲンピン)」を観ていた。いのちが生まれる。人垣の中で、また、人垣を支える大きな自然の中での営み。しかも、そこに関わる人びと、産科医の思想と行動が女性監督の手によって語られた。生むことへの抵抗も語られた。生き物としての女性の姿も描かれていた。

いのちの誕生までの人びとの願いの深さに興奮しつつ、教職を担当する一人としての姿勢を再確認することができた。高揚した思いを持って会場へと向かうJR電車に乗った。車内の雰囲気がいっつもと若干違う。乗客の一人が見ていた号外。大

きな見出しが見える。大事件である。読み終わられたその人に見せてもらって初めて実態の一部を知った。とっさに原発の安全性を心配した。

当日は、事態の進行と並行して、送別会が進んだ。酒も飲んだ。こんなのでいいのだろうかという、重苦しい空気は残っている。だが、これが序曲であった。不十分ながらも、その後の現実の一端は、報道によって把握して来た。敗北感とともに、である。

自分なりに原発の「安全神話」「必要神話」のいかかわしには気づいていた。しかし、結果的に敗北感。堀江邦夫『原発ジブシー』（講談社文庫、1984年、単行本、現代書館、1979年）鳥山敏子の授業実践（『いのちに触れる』太郎次郎社、1985年）によって間接的に理解していたつもりだった。広瀬隆『ジョン・ウエイはなぜ死んだか』、高木仁三郎の複数の作品等を読み、実際生活では省エネに努めていた。職場にあっても、例えば160人収容可能な教室に50人程度の受講生しかいない授業の場合は、学生に事情を説明して教室の後ろ半分は消している。受講生には前半分に移動することを願う。説明に説得力がないのか。それでも、移動しない学生もいる。陰ではそのような行動を非常識であるという感じで非難する学生もいないわけではない。間接的に私の耳には入ってくる。（注：配布資料の印刷に関して、両面印刷を意識する私を「けち」だといって非難した学生がかつていた。電灯に関してもそうであった。お前が買った紙ではないだろう。お前が払う電気ではないだろう。これが当時の学生たちの言い分であった。その都度、説明したためか、あるいは諦めたためか、文句は出なくなった。内心ではどこまで納得しているかは不明である。）

5. 問われたこと 生き方の基本をどこに置くか。教育の基本をどこに置くか。そもそも、何業をわれは為しつつあるか。自問自答を迫られた。序曲の始まりである。終わりの始まりか。

震災後の風景は敗戦後の焼け野原となった光景と一瞬、重なった。しかし、決定的に違うことがある。原爆投下後の広島や長崎の風景は別だが、敗戦後のそれは、段階的に起こった。広島や長崎の原爆投下後の光景にしても、それだけが光景としてあったのではない。本土空襲が始まって各地に生まれた廃墟の積み重ねの中のひとつとして、である。したがって、歴史の分岐点からすれば、どこかでとどまっていれば、その後の展開は防げた。それができなかったこの国はズルズルベッタリの世界であった。始まったら破局まで続く。他方、今回の震災・津波および原発事故は、ある意味では突然である。しかし、本当は、小さな警告を受け続けていた。「想定外」では決してなかった。ここの認識が出発点になる。

6. つながりという視点 すべての生き物は共

通の土俵の上に立っている。「あなたは木をやってらっしゃる、あなたは犬をやってらっしゃる、私は人をやっています。」このような趣旨のことが強く筆者の中に残っている。誰の言であったか不明だが、20年以上も前から授業の中で語ってきている。

歯車は狂うと、途中で止めることは相当の力が必要になる。慣性の法則という、運動の力学の通りである。であればこそ、常に歯車を狂わせないような意思を社会の構成員が持つ。それが民主主義である。いつ、どこで気づくか。その時代を生きた大人たちに問う。どこで、何をしていたのか。しかし、今回は、自分が問われる側に立っている。どこで、何をしていたのか。より直截には、地震・津波という天災に関する面と共に、同時に発生した原発事故をめぐる責任性に関してである。

阪神・淡路大震災を生きてきた。復旧には確かに時間はかかった。総力を挙げての復旧が進められてきた。ここ数年間、冬場には、最も被害の大きかった神戸市長田地区を歩き回ることを自分に課してきた。兵庫県の震災資料館にも足を運び、擬似体験をしてきた。そのような被害にあったことのやりきれなさは、被災者の比ではないだろう。その後のメディアの現状には、いぶかしいものを感じている。

戦争に伴う被害はその都度、見える。加害者には見えないとはいえ、被害者には見える。見えなくする戦争を戦ってきた合衆国は別として。

原発事故に関する事柄は、これまでいくつもの兆しがあった。引き返す機会は多々あった。アメリカの事故、旧ソ連の1986年の事故。日本国内でもJCOにおける被曝死は報道された通りである。もんじゅの事故も。しかし、これがこの国の標準にはならなかった。敗北感とは、筆者自身の社会的発信・言動の少なさゆえである。教養とは、自他が生き延びることである。そのための言動を実行しなければ、私の教養とは飾りに過ぎない。

7. 内在的な問いへの応答 1950年生まれの私は、歴史を学ぶ中で十五年戦争を生きた当事者たちと同時代を生きてきた。小学校教員養成の学部で学ぶ中で、卒論提出後の打ち上げの会の二次会の席であった。喫茶店だった。指導教授に、その時代をどのような意識で生きていたか、という質問をした。質問自体は、直接的な問いではなく、控えめな問いとして、であった。その場にいた同級生がしたり顔に、あの時代は、そのように生きるしかなかったのだ、という趣旨のことを言ってその場を収めようとして。教授も詳しくは語らなかった。仮に、件の同級生が無言であれば、教授は何がしかのことを語ったであろう。その場の空気を賢く読んだのが同級生であったのだろう。そのような歴史的事情も知らないのかといった感覚の物言いであった。要領のいい学生であったがためのせりふであったのか。しかし、彼の発言の結

果、教授の口からは自分がその時代をどのように生きたかという個人史の部分は聞く機会を失った。もったいない。彼自身、教授がどのような思いで生きてきたかは知っていなかったはず。しかし、私の問いかけをとともに受け止める感覚を持っていれば、分かったふりの彼も教授の口から新たな問いかけを聞くことができたかもしれない。もったいない。私が教授の立場だとして、どう対応したか。学生の内在的な問いには内在的な応答をした。仮に分かったふりの反応をする学生がいても、内在的な問いを出した学生には向き合いたい。教授が当時の私の問いをどこまで問い続けていたかは不明とはいえ、そのような時代を自分がどう生きてきたかを自問自答する。これが知識人である大学教員の仕事であろう。

知識技術の伝達という視点、人間の生き方という視点、歴史的現在を生きるものとしての視点、生き物の一員であるという視点。

限定的な観点で捉える限りは見えてこない。矮小化される。印刷教材としての大田堯『教育とは何か』（岩波新書、1990年）は、教育のことがすぐには出てこない。授業のことが出てこない。生物としての人間のこと、動物のことが語られ、やっと人間のことが出てくる。教育に関する本という認識がない。しかし、本書が長期間にわたって読み続けられているという事実は、すぐに耐用年数が切れる作品とは違うことを意味する。普遍性のある作品は、長期間にわたって読み続けられる。コーラン、聖書、仏陀のように。93歳になった現在も、各地で講演会活動に精力的に動いている。大田をして掻き立てるものは、過去・現在・未来への責任であろう。映画「光の彼方へ」の中での大田の生き方がそれである。この国の教養のあり方を決めてきたことのひとつが教育である以上、教育学研究と実践に長年従事し着た大田としてはいても立ってもいられないのであろう。

付記：3年前の授業記録の一部を読み直しながらの小文作成であった。その後の3年間に多少なりとも自己更新をした自分を見出した。「バカ度の公表」（内田樹）をするほどの仕事をしているわけではないが、それでも沈黙することは知性の劣化に手を貸すことになる。環境破壊の一因になる危険性を頭におきつつ。敗戦後70年間。その間、40年近く教職に従事してきた一人としての責任を記すことは罪と恥を重ねる日々を送ることに自省と自制。国民の6割以上の反対を押し切ったの安保関連法案が成立した。数の暴力行使である。前回の参院選の結果からも予想はされたが、ここまで非道であるとは認識が甘かった。おためごかしの最たるもの。対話能力の欠如。「不逞の輩」という内田樹の『街場のアメリカ論』（文春文庫、2007年）が展開した通りとなった。首相は豪語す

る。「地球儀を俯瞰する外交を展開してきた」と。しかし、外交の醍醐味は、対話が困難な相互が共通の土俵を見だし続けようとする高度は知性的な営みである。中国や韓国、北朝鮮との間の地道な外交は不可欠である。「対話の窓口はいつでも開いている」という常套句は、態度や行動で示すことなくしては空念仏になる。優れた政治家の仕事とは、困難を引き受け、人間の安全保障の実現であるということは、どのように学ぶのか。佐藤優『インテリジェンス人間論』（新潮文庫、2010年、単行本新潮社、2007年）がいうように、この国の外交官僚の知性の低下の証だろうか。インテリジェンス（諜報）とは、「行間間を読むということの意味する、本来的には、テキストを扱う仕事なのだ」（「2015.9.26」）

模擬授業は、8名前後の学生集団と担当教員とによって展開され、研究協議もなされる。学生間に学力差はある。授業の出来栄えにも厳然とした差がある。しかし、いずれ自分が相対する児童にも当然、学力差はある。まずは取り組んできたことを受けとめること教育の前提である。その上で

さらに発展的な視点からの見解を交流することが同僚性・協働性を専門的な資質として求められる教員を育てる教師教育の本旨である。研究協議以前であるという理由で、積極的な関わりを持たないことは教育の条理に反する。いわんや、授業者役の学生を性格的な部分で評価することは、仕事について厳しく批判的に、人間性については受容的だという基本原則に反する。相対的な学力の高さは鼻にかけるのではなく、他者のために活用してこそ意味がある。このような基本原則を体感的に理解する機会を保障できなかった、4単位分の授業担当者として痛みを持って記しておく。なお、授業方針に関して、反論を展開した学生との間で筆者は、30分以上も応答を続けた。同席した学生たちには、礼を失した発言をした学生への批難の弁を聞いた。言い方にこだわると、本音のやり取りはできなくなる。まずは、本音の交流に努めることから始めると言う、筆者なりの生き方を示した格好となった。本音を語らせることでしか他者理解はできない。

—平成27年10月22日 受理—