

ジャナ・モア・ローン

モラル・インパルス

——中学生と話す道德哲学とジェノサイド

阿部 ふう子 訳

Jana Mohr Lone

The Moral Impulse
Talking About Moral Philosophy and Genocide
with Middle School Students

2013

Translated by
Fukuko ABE

Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers,

Edited by

Sara Goering, Nicholas J. Shudak and Thomas E. Wartenburg,

Routledge: New York,

2013, pp.152-164.

他者を助けようと行動する人と、傍観者になる人がいるのはなぜだろうか？

道徳的な過ちを目の当たりにしたときに人を沈黙させるものとは何なのだろうか？

無関心は道徳的に不正だろうか？

行動しないことや傍観者になることは道徳的に容認できる選択だと言えるだろうか？

わたしたちには他者を助けるといふ道徳的な義務があるだろうか？

コミュニケーションとは何だろうか？そのアイデンティティを作るのは何か？

過去の過ちを知ることが今のわたしたちの道徳的責任にどんな影響を与えるだろうか？

ある特定の状況下で権威に抵抗することは道徳的に許されるのか？抵抗することはそもそも道徳的な義務だろうか？

圧制者を許す権力をもつのは誰なのか？許しはつねに可能だろうか？

勇気とは何か？

中学生は厄介な道徳的選択に直面することが多い。仲間が友達や知り合いから酷いことをされてるとき、どうするのが正しいのだろうか？いじめられている生徒を助けようとすべきだろうか？それとも、目立ったことでターゲットになる可能性を考えて、多勢に同調したほうがよいのだろうか？自分では間違っていると思うことが起きてるとき、はっきりと意見するのは義務だろうか？——中学生たちとこうした問いに注意深くアプローチする際には、哲学探究に目を向けてみるとよい。そうすることで、行動しないことや沈黙がもたらす影響や、権威

への服従はつねに正しいのかといった道徳的問題について熟慮するよう、生徒たちを誘うことができるのである。

何年前かに気づいたのだが、わたしたちの地域の中学生は、学校で『アンネ・フランクの日記』やエリ・ヴィーゼルの『夜』を読んではいるが、ホロコーストやその他のジェノサイドが提起する道徳的問題を実際に検討してみるところまでは至っていなかった。わたしは、八学年の国語教師に話をもちかけ、右の二つの小説から提起される道徳的問題について議論を促進するためにクラスを訪問させてもらった。歴史と美術の教師もその場に加わるようになった。この単元は、道徳哲学とジェノサイド、文学作品とジェノサイド、そして「人間精神を讀んで」をテーマに掲げた国語と歴史のプロジェクト授業からなる連続セッションにまで発展した。最後のセッションで、生徒は動画も用いながら、テーマに即した小論文を作成する。この単元の一環で、ナチス政権下のドイツに住むユダヤ人一家を描いた小説『ダニエルの物語』（キャロル・マクス著）を選んで読む生徒も多い。美術教師は、ホロコーストについて学習して受けた印象を生徒たちに絵で表現してもらおう場面で参加する。

単元には、ホロコーストやその他のジェノサイドに関連する道徳的問題についての探究が含まれており、主に映画を用いて教えられる。八学年全体が、八〇分間×七回のセッションに参加する。最初の二つのセッションは、哲学一般、特に道徳哲学への導入となっている。残りの五つのセッションでは、四つの映画を観て議論をする（映画ごとに設定される八つのキー・クエスチョン、思考実験のほか、議論を引き出すためのさまざまなヒントが含まれる）。何年かかけて、保護者も招待して同席してもらい、この単元に巻き込んで参加してもらおうまでになった。保護者らは、中学校の教室で活動する機会も限られているし、この単元が家庭でも親子で議論を続ける機会を作ってくれると、参加に好意的である。ホロコーストの生還者を学校に招聘して生徒向けの講演会を実施した年もある。わたしたちは、ホロコーストやその他のジェノサイドの歴史から提起される困難な問題を生徒たちが自分自身で

考える手立てとなるようなカリキュラムを設計した。そこで考えるのは、無関心の本質であり、無関心や沈黙がいかかにジェノサイドの重大な局面——すなわち傍観者になるという行動と選択——をなしているかということである。無関心は道徳的に不正なのだろうか？ 行動しないことと無関心の違いとは？——議論は、仲間どうしの同調圧力、いじめ、子どもの権利といった、生徒たち自身にとって切実な問題に及んでいく。

以下では、各セッション内容と、それぞれに含まれるキー・クエストョンを取り上げながら、単元の詳細について述べていこう。

哲学への導入——プラトンの「洞窟の比喩」

哲学という学問の背景を伝え、哲学探究への導入をおこなうため、授業は哲学一般の単元から始まる。最初の授業では認識論に焦点をあてる。すなわち、わたしたちは世界について何を知りうるのか？ という問題に取り組んでいく。ここではプラトンの「洞窟の比喩」を読んだ上で、世界の事象についてどのようにして知ることができるのかなど、関連問題について話し合う。プラトンによる「洞窟の比喩」のエピソードは、次のように翻案して使っている。

ある人びとが、地下の洞窟のなかで囚人として暮らしている。洞窟の入口部分は外の日の光に向かって広く開いている。囚人たちは生まれたときから洞窟暮らしなので、洞窟のことしか知らない。足枷と首枷で身体を繋がれているために、彼らは洞窟の壁を正面に見ることしかできない。お互いの姿を見ることもできない。囚人たちの背後には火が燃えていて、火の前には高い壁が設けてあり、そこで人形劇のようなものが演じられている。この壁に沿って人や動物の形をしたさまざまな人工物が動かされている。

囚人に見えるのは、火の光によって正面の洞窟の壁に映し出された物たちの影だけである。背後で人形劇をする何者かが何かを話せばその声が洞窟にこだまするため、囚人たちはその音が洞窟の壁のさまざまな影から発せられていると思っている。洞窟の住人たちは生まれて此の方ずっとこの定位置にいたので、これらの影たちが存在のすべてだと思ひ込んでいる。

プラトンが示しているように、囚人の一人が鎖からうまく解き放たれたと想像してもらいたい。その者は向きを変えると、火の鮮明な光と人形のはっきりとした形に圧倒され、苦痛を覚える。彼は今までほんやりとした影しか見たことがなかったからだ。その後、囚人はやつとの思いで壁をよじ登り、火のそばを通過して、洞窟の外の世界にたどりつく。最初のうち、彼は太陽の強烈な光で何も見えなくてさらに動揺してしまう。しかし時間が経つにつれ、彼は世界に存在する物の姿をはっきりと理解しはじめ、色、形、活気のある世界の美しさに心打たれる。彼は、自分がそれまでの人生を通じて考えてきたことが、現実にはただの影にすぎなかったのだと理解する。

洞窟の元住人は外の世界に出て、その美しさを享受する。しかし、彼はかつての囚人仲間を氣の毒に感じ、下の世界に戻って、未だ囚われている者たちを説得し、壁に映る影が「現実の」物のかすかな残像にすぎないことを教えようとする。ところが、囚人仲間たちは彼の言うことを信じず、憤慨する。元住人は彼らに氣が狂ってしまったと思われてしまう。

以上の「洞窟の比喩」について読解した後、生徒たちは小グループに分かれ、次の問いについて議論をする。

1. あなたは洞窟から救出されたいと思いませんか？ 洞窟が自分の知るすべてだと想像してみてください。——その外に出るといふことはどんな感じだと思いませんか？

2. この世界で「洞窟」のようなものがあるとしたら何でしょうか？ わたしたちが現実だと思っても、じつは影にすぎないものとは何でしょうか？

3. わたしたちが知っていると主張するもの、すなわち観念や信念のうちどれだけのものが他者によって作られているでしょうか？ それはどんな方法で作られるのでしょうか？ テレビ、映画、ゲームについてはどうでしょうか？ インターネットは？ こうしたものは世界の見方にどんな影響を与えるのでしょうか？

4. あなたが真実だと知っているものはありますか？ それは何ですか？ どうやってそれを知るのでしょうか？

一番目の問いへの応答を聞いていて気がついたのは、大半の生徒が洞窟から救出されたいと即座に答える傾向にあるということである。彼らが主張するのは、「外の世界」に何があるんだろうという好奇心、冒険をしたいという願望、真実を知ることへの興味関心である。洞窟を出なければ結局は後悔することになる、と彼らは想像する。彼らは洞窟を一種の監獄のようなものとイメージしているため、そこから逃げ出したいと思わないわけがないのだ。そこでわたしは、小グループに分かれる前に、一番目の問いについて生徒たちにこういう場面を想像してもらおう。別の銀河系から宇宙人がやってきて、あなたたちが今までの人生で経験してきたものはすべて幻想だと告げてきたとする。宇宙人は真理の光と優しさを振りまきながら、本当の世界を見せてくれるだろう。しかしながら、それは、彼らがよく知る人や愛する人のもとを離れることを意味する。その経験はおそらく人生を変えるだろうし、「真実」を知って戻ってきたときにはなおさら激変をもたらすことになる。——こういう働きかけを挟むと、洞窟を脱出したいか否かという問いに対する生徒たちの反応はもつと分かれてくる。

問いについて小グループで議論する時間を設けた後、大きなグループに戻って、各グループで出た問いへの応

答を報告してもらい、「洞窟の比喩」という寓話が喚起する問題についてクラスで話し合う。ここでは、知識の基盤とは何なのかとか、知識と信念の違いとは何かといったことが話題となる。知識に必要なものとは何だろうか？ わたしたちの信念や物の見方は何にもとづいているのだろうか？

道徳哲学——プラトンの「ギュゲスの指輪」

単元の第二セッションは、道徳哲学への導入である。わたしたちが探究するのは、ジェノサイドから喚起される道徳的問題であるため、どのようなときに道徳的問題をはらむ状況が生じるのかを生徒が認識し、人間の経験には道徳的次元があることへの自覚を身につけることが肝心である。このセッションで生徒が考える問いは次のとおりである。

- ・「道徳的」とは何を意味するのか？
- ・自分がしている選択が道徳的問題をはらんでいるとして、それをどうやって知るのか？
- ・そもそもなぜ道徳があるのか？
- ・万人に共通の道徳の基準はあるのだろうか？
- ・特定の状況で何をするのが正しいのか、どうやって知るのだろうか？
- ・よき生を送るとはどういうことなのか？

道徳的問題は一般に、自らの行為が他者や自分自身に与える影響を評価する状況に関わっている。たとえば、ア

イスクリームを選ぶときにバニラにするかチョコにするかといったことは、道徳的問題ではなく、味や雰囲気に関する問題である。しかしながら、アイスクリームを食べるといふ選択が、そのアイスクリームを生産する工場の労働環境の条件に関わるとしたら、その決定は道徳的問題になるかもしれない。

第二セクションは、プラトン『国家』にある「ギユゲスの指輪」の物語を読むことから始まる。物語の翻案は、ガレス・マシユー『子どものための哲学スタートアップ・キット』(Philosophyforkids.com)による。

ギユゲスはリディアの主君に仕える羊飼いであった。ある日、猛烈な雷雨とともに地震が起きて、地面が割け、ギユゲスが羊を追いついていた場所に穴ができた。その大きな穴を見てギユゲスはすっかり驚き、中へと降りて行った。そこには見たこともないたくさんの不思議なものがあり、彼はそのなかに青銅の馬を見つけた。この馬の像は中が空洞になっていて、入口のような窓がついていた。中を覗いてみると、通常サイズの人間よりも大きな死体がある。死体は一条まとわぬ姿で金の指輪だけをつけていた。ギユゲスはその指輪を取って穴の外に出た。

ギユゲスは、羊の頭数を王に報告する月例会議にその指輪をつけて行った。他の者たちと並んで座っているとき、彼はたまたま指輪の台座を掌の方へ回した。すると、彼の姿は周囲に座っている人たちから見えなくなり、人びとは彼がいなくなってしまったのかように話を続けた。ギユゲスは不思議に思った。そして指輪を触りながら、今度は外側に台座を回すと、姿が見えるようになった。指輪に本当にそういう力があるのかどうか彼がふたたび試してみると、やはりそのとおりだった。台座を内側に回すと彼の姿は見えなくなり、外側に回すと元どおり見えるようになる。

姿を消せる指輪を手に入れたことが分かると、ギユゲスはすぐさま手はずを整えて、王に報告を届ける使者の一人となった。王の所に着くと、すぐに王妃の愛人になった。そして王妃の助力を得て、彼は王を襲撃して殺害し、

王都を乗っ取った。

この物語は、グラウコンという人物がソクラテスとの対話のなかで語っているものである。グラウコンはソクラテスに向かって、二つの魔法の指輪を想像してみてもいいと言う。一つは道徳的に善良な人に、もう一つはそうではない人に与えられる。グラウコンの主張によれば、二人の振る舞い方は変わらないという。人は、悪事を働けば捕まってしまうという結果を恐れるため、それを理由に道徳的に振る舞う以外にないのだと。

この物語を紹介した後、わたしは生徒たちに向かってこう質問を投げかける。もしあなたが姿を消せる指輪を手に入れたらどうしますか？と。生徒たちは、万引きをする、かくれんぼで勝つ、家族をだます、飛行機に乗って旅行をするなど、考えられるかぎりさまざまな行動を挙げてくる。よくあるのは、指輪を使って人助けをするというものだ。わたしがこの単元を教えるときには、毎回少なくとも二、三名の生徒が、そんな指輪をもらったら怖いと言う。指輪の力は不快な仕方で自分を変えてしまう、と。このような議論はたいへい、わたしたちが善良なのは捕まるのが怖いからだ、というグラウコンの主張を考えてみることに通じる。人は善良でありたいのだろうか？それとも、保護者からの承認や、何らかの報酬のようなものを引き出せるからこそ善良でいるのだろうか？「道徳的によい」人とは何だろうか？正しいことをする選択を生み出すものとは何だろうか？

わたしたちはさらに、道徳的問題を評価するさまざまな方法について議論をする。分析のために、いくつか具体的な問題を生徒たちに与えてみるのが有効である。ここでは、わたしがよく用いる二つの問題を挙げておこう。

1. あなたにある友達がいて、あなたはこの友達が強盗を犯して自分のためにお金を使っていることを知っています。あなたは彼のことが心配だし、彼に盗みを働かれた人たちのことを気の毒に思って、どうするべきか

決断しようとしています。あなたは誰かに打ち明けるべきでしょうか？

2. あなたは、人気者でない友達と二人で午後の時間を過ごしています。そこへ別の友達グループが、あなたも観たいと思っていた映画に一緒に行こうと誘ってくれて、しかも今夜が最後の上映回だったので、あなたは駆けつけました。でも、その人気のない友達は入れてあげないと彼らは言います。どうするのが正しいのでしょうか？

こういう状況は、道徳的選択の方法をめぐる議論を活性化させる。考えられる結末を挙げてみたり、適用できる道徳法則を見つけてきたり、わたしたちが従う制度や良心に注意を向けてみたり、コミュニケーションにとって何が最善なのかを問うてみたりすればよい。ともすれば中学生は、何が行為の正誤を決めるのかについて、自分自身の信念を本当の意味で深く考えて試してみることもせず——たとえば（嘘をつくのは絶対に間違っている！といった）一つのルールにしがみつくなど——道徳に対して特殊なアプローチに頼りがちである。道徳的問題について幅広い視野で考えてみることは、新たな選択肢に目を向けたり、自分自身の見方を再評価しながら、道徳的宇宙を拡張することにつながる。

アイデンティティとコミュニケーション——A CLASS DIVIDED

導入的なセッションを二つ終えた後、わたしたちは「道徳哲学とジェノサイド」というセッションの一つ目の映画に移る。映画は『A Class Divided』というもので、「わたしたちと彼ら」というグループ分けをする傾向がどのようにして生じるのかを照らし出そうとする挑発的な作品である。マーティン・ルーサー・キング・ジュニアが

一九六八年に暗殺されたとき、アイオワ州の小学三年生の担任教師ジェーン・エリオットは、生徒にレイシズムや差別に対する理解を深めてもらおうと、ある演習をおこなった。エリオットは、茶色の眼の生徒・青色の眼の生徒という風にクラスを二つのグループに分けた。彼女はこうしてクラスを分けたまま、ある日は茶色の眼の生徒を差別し、次の日は青色の眼の生徒を差別することにし、生徒たちがお互いを差別するよう仕向けた。一九七〇年に、この演習はPBSにより映画化された。一四年後、生徒たちは映画を視聴するために再編集し、彼らの人生にその演習がどんな影響を及ぼしたかについて議論をした。

演習中、その日に「優れている」というラベルを貼られたクラスの半数は、仲間に対する差別意識をすぐに身に着けた。そして前の日は被差別側だった生徒たちも、今日は優れた側のグループなのだという態度を身に着けるのにその時間はかからない。ほんの短期間で、ジェーン・エリオットはクラスに巨大な溝を作ってしまった。この演習は、「わたしたちと彼ら」という考え方がコミュニティに及ぼす影響を強烈なたちで証明している。この映画から、道徳ならびに哲学の探究を促進するためのキー・クエストとなるのは次のとおりである。

問い

1. このクラスの子どもたちに何が起きたのでしょうか？
2. ジェーン・エリオットはどうやってこんなに短時間でクラスの分断を作ったのでしょうか？彼女がしたことと何が効果的だったのでしょうか？
3. 「わたしたちと彼ら」という考え方は、子どもたちがクラスで自分や他の生徒のことをどう思っているかということに対し、どのような影響を与えたのでしょうか？

4. この演習の後、教室のコミュニティはどんな風に変化したと思いますか？
5. ジェーン・エリオットのしたことが、数年後大人になった映画の中の子どもたちに影響を及ぼしたのはなぜだと思いますか？
6. グループをコミュニティにするものとは何でしょうか？ コミュニティはそこに属する人をどうやって決めるのでしょうか？
7. コミュニティどうしは必然的に相互に排他的になるのでしょうか？
8. 自分の個性を保ったままグループに属することは可能なのでしょうか？

この映画はいつでも生徒たちに対して説得力をもつ。視聴後に、わたしたちは四、五人ずつの小グループを作り、三十分程かけて、映画のなかで意外だと思った点や、人間が差別するのは自然なことなのか否か、どんなときに差別が許容されたりされなかったりするのかについて議論をする。その後、グループから全体に戻り、キー・クエスチョンに関する考えを話し合う。

生徒たちがたいい驚くのは、小学三年生の子どもたちが、前の時間は仲の良い友達だった子に対してであっても、これほど素早く差別を始めるということである。差別を引き起こすものとは何なのか、差別はいつでも間違っているのか否か、コミュニティどうしは必然的に排他的になるのか否か、人びとがいかにたやすく他者に対し自分を優位におく状況を受け入れられるか、といったことを反省するなかで、生徒たちはホロコーストのような出来事がどのようにして起こりえたのかについて考えはじめた。「わたしたちと彼ら」というグループ分けが、大規模なコミュニティにかぎらず、自分の仲間たちのなかでも成立した様子を反省するのである。

權威と服従——OBEDIENCE

「わたしたちと彼ら」という心理状態は、当然ながら、ジェノサイドのような出来事を導きかねない環境を作り出す一因となる。これに加え、自分が置かれた状況に順応する人びとの傾向も、ジェノサイドが起きる重要な条件となる。人はなぜ、自分のしていることが間違いだと感じていても、權威に服従するのだろうか？

このセクションでは、ミルグラム実験を実証する『Obedience』という映画から作成した動画を視聴する。一九六〇年代に、イェール大学の教授スタンレー・ミルグラムは、反抗する者に打撃を容赦なく加えるよう命令された人が、その状況でどこまで加速するのかを観察するため、ある実験をすることにした。ミルグラムは、ある人がどの時点で実験者に従うことを拒否するのかを見ようとしたのである。

被験者には、この実験は学習が罰によってどんな影響をこうむるかを確かめるものだと言われた。被験者は「教師」役となり、「学習者」が両手首部分に電極の装着された椅子に縛り付けられている様子を見る（「学習者」がミルグラムの実験チーム側であることは「教師」には知らされていない）。その後、「学習者」は、テスト用の対になった単語を暗記するように言われ、後で解答を誤った場合には電撃が与えられると警告される。教師は別室に連れて行かれ、電撃発生器の前に座らされる。この機器には、「微弱」と書かれた一五ボルトから「危険——深刻な衝撃」である四五〇ボルトまでのスイッチが付いている。教師は、学習者が答えを間違った時に電撃を与えるように言われ、学習者が正答できなければ、毎回一五ボルトずつ電撃を上げていく。この電撃は偽物だが、教師は本物だと思っている。

実験開始前、ミルグラムは、ボランテアで募った被験者の大半が一五〇ボルト以上の電撃を与えることは拒否するだろうと想像していた。一五〇ボルトという数値になると、学習者は叫んで苦痛を訴えはじめるからであ

る。心理学者と精神科医のグループの予想では、ボランティアのわずか一パーセントの十分の一（つまり一〇〇〇人に一人）が四五〇ボルトの電撃を与えるだろうとのことだった。しかしながら、八十パーセント以上の人が一五〇ボルトに達した後でも電撃を与えつづけ、教師たちの五十パーセント以上が最大の四五〇ボルトを叩き出したのだ！命令が不道徳なものであっても、そして何の波紋もなく「ノー」と言ったり、その場を出ていくことと同じくらい単純に命令を拒否できる立場にあっても、人は命令に服従する可能性があることを示したこの実験と結果は、多くの不穏な問いを引き起こす。

動画には、あるボランティアが、自分の行為に対して多大な不安感や不快感を覚え、明らかにがきつつも、最大の四五〇ボルトの電撃を与える様子が出てくる。その動画に衝撃を受ける生徒はいつも多い。電撃を受けている人物が傷ついていて、被験者自らの手で殺されかねないことが明白に思われても、実験を取り仕切る人物に被験者が服従しつづける様子を見て、生徒たちは当惑する。被験者が自ら招いた行いに苦しめられていることが明らかであっても、多くの被験者が実験者に従うという結果に、生徒は驚きを禁じえない。この映画からのキー・クエスチョンは次のとおりである。

問い

1. 実験中、被験者は「なぜ止めなかつたのですか？」と尋ねられます。これに対し、被験者は「止めてくれなかつたじゃないか」と答えます。実験を取り仕切る人物は、何があっても全責任を負うと言っていました。もし機器につながれている人物が死んでしまふか、重傷を負ってしまったら、誰の責任になるのでしょうか？
2. 被験者が電撃を与えながら笑っていたのはなぜでしょうか？

3. 電撃を与えるときに多くの人が「思い切っていた」のはなぜだと考えますか？ 服従を促すものは何でしょうか？ 罰への恐怖？ 意のままにしたい欲望？ グループに順応する必要性？ 権威への信頼？

4. 被験者に選択の余地はあったのでしょうか？ 彼にできたことは何ですか？ たいいていの人は、権威があると思ふ人びとに服従しようと考えたのでしょうか？ そう思う／思わないのはなぜですか？

5. (親や先生、仲間から)自分に期待されていることに順応するとき、わたしたちは権威に服従しているのでしょうか？

6. 権威に逆らうことはつねに正しいのでしょうか？ なぜ正しい／正しくないのでしょうか？ 権威に服従することはつねに間違いでしょうか？

7. 自分のしていることが道徳的に間違っていると感じたり信じている場合でも、なぜ権威に抵抗するよりもむしろ命令に服従することを選んでしまうのでしょうか？

8. 人びとの道徳的選択に影響を与える力があるとすれば何でしょうか？

小グループでの話し合いと、その後のクラス全体での議論で、生徒たちの関心の矛先は、責任をめぐる問題について検討したり、苦痛を与える人物が負う責任と、苦痛を与える行為を命令する人物が負う責任を吟味することへと向かう。彼らはただちに、ヒトラーやナチスの命令に逆らわなかった人びととホロコーストを結びつける。他にも、法的義務と道徳的義務の区別や、権威に逆らうことはつねに道徳的義務なのかとか、広い範囲でも同調に陥りがちな人間とは何なのか、といったことについて話し合う。その場の全員が、自分では正しくないと感じる事が起きていても、何も言わなかった・何もしなかったという経験をもっている。わたしたちを沈黙や何もしないこと

へと導く力とは、何なのだろうか？

抵抗と無関心——HOTEL RWANDA

ジェノサイドや、人びとが加担し許容しかねない恐ろしい行為について学習する際には、そうした状況に抵抗するために必要なものとは何なのかを考えることが重要である。抵抗とは何か？沈黙したまま受け身でやり過ごす代わりに、行動を起こす人びともいるが、何がそうさせるのだろうか？

『Hotel Rwanda』は、ジェノサイドのさなかで起きた、ある人物の勇氣ある行為を描くノンフィクションである。映画の序盤で、キガリにあるベルギー人所有の高級ホテルの支配人ポール・ルセバギナは、宿泊客（大半は白人）や、ホテルのバーによくいるルワンダ人将校たち、取引先である地元のビジネスマンたち相手の業務をこなしている。ポールはフツ族で、ツチ族の妻と結婚しており、子どもたちは両方の血を引いている。ジェノサイドが勃発すると、ツチ族の近隣住民たちが、保護を求めてポールの家にやって来た。ポールは仕方なく彼らを迎え入れ、一人のルワンダ軍将校を買収して、ツチ族の彼らをホテルに連れて来る許可を請う。これが、ジェノサイドが起きているあいだは人びとを守ろうというポールの行為の始まりとなる。繋がりと勇氣ある行動によって、ポールは自分と家族だけではなく、一二六八名の無実の人びとを救ったのだ。この映画から導かれるキー・クエスションは次のとおりである。

問い

1. ジェノサイドが始まった時点で、ポールは自分の家族を守ることに専念し、ツチ族の近隣住民らを守るとい

う面倒事には巻き込まれたくないと思っていました。しかし時間が経つと、近隣住民や他の人びとに対する彼の義務感は深まっていきます。ある時点でポールは、匿っている人びとを見捨てるよりも、まず家族を安全な場所へ送り出し、自分はその人びとのために居残ろうとします。彼の決断は道徳的に正しいでしょうか？ わたしたちは自分の家族に対して、赤の他人よりも大きな道徳的義務を負っているのでしょうか？

2. なぜルワンダでは国際組織が調停のため介入しなかったのでしょうか？ なぜ外国人の軍隊は、外国人をすべてルワンダから逃す一方で、ルワンダに暮らす人びとを助けはしなかったのでしょうか？

3. 国連軍の大佐は報道に対し、自分の部隊は「平和維持軍」であって「平和の創造者」ではないと語っています。国連の指示により、国連の部隊は自衛のためにのみ武力行使を許可されています。もし大佐が命令に背いて、自身の部隊にインテラハムウエの戦闘員を攻撃する権限を認めたら、彼は正しいことをしたことになるのでしょうか？

4. ポールは英雄ですか？ 英雄とは何でしょうか？ 道徳的過ちを防ぐためにリスクを冒してでも行動する人と、そうでない人を分かつものは何でしょうか？

5. 多くの人びとは、ツチ族の殺害に加担しなかったが、助けることもしませんでした。彼らは全員無関心だったと思いますか？ 無関心とは何でしょうか？ 無関心は間違ったことでしょうか？

6. ジェノサイドが起きているさなかに、助けるといふ行動をとらなかった人びとに、無関心とは別の理由があるとしたらそれは何でしょうか？ 行動しない人は皆が無関心なのでしょうか？

7. ジェノサイドの生還者の経験から何を学べるのでしょうか？

8. 日々の生活のなかで、抵抗者になるか傍観者になるかを分かť小さな道徳的選択があるとすればそれは何で

しょうか？

二回のセッションでこの映画を視聴した後、キー・クエスチョンについて議論をするために小グループに分かれる。その後、話題を広げるためにクラス全体に戻り、いくつかの異なる問いに焦点をしばって話し合う。たとえば、ポール・ルセバギナは自分の命を危険に晒してでも、ツチ族の近隣住民や他のルワンダ人たちを助けた。こうした行いをする道徳的義務が彼にはあったのだろうか？ どんな力が彼にそのような選択をさせたのか？ ホロコーストのさなかユダヤ人を匿った人びとの多くは、「実際よく考えてはいなかった。助けを求められたからそうしたのだ」と言う。リスクを冒してでも他人を助ける人びとがいるが、何が彼らをそうさせるのか？ これは一種の性格の表れなのだろうか？ きわめて危険な状況下で、他人を助けるよりも自分や家族を守ることは間違っているのだろうか？ わたしたちはどの時点で他人を助ける義務を負うのだろうか？

区別すること——NOT IN OUR TOWN

単元をデザインするときにわたしが決めていたのは、生徒たちが自分のコミュニティや、もっと大きな社会に関与できるようにする方法を思い描いたり、彼らになりたい人間像について思いをめぐらせたりできるように、手助けすることで締め括りしようということだ。それは、自分が周囲の世界に対してもっている影響力への気づきを発展させてほしいと想っていることである。

この最後のセッションで取り上げる映画は『Not in Our Town』である。この映画では、連続して起きたヘイトクライムと、一連の事件に対する街の反応が描かれている。PBSのテレビ番組『We Do the Work』の一環であ

るこのエピソードの舞台は、モンタナ州のビリングスである。この都市は一九九三年に全国的な注目を集めた。ハヌカーの期間中に反ユダヤのヘイトクライムが起きたのだが、それへの応酬として、非ユダヤ系を主とするコミュニティが、標的となったユダヤ系住民たちへの支援を表明しようと、窓辺に燭台を置いて連帯したのである。このコミュニティは、この街ではヘイトなど通用しないのだということをネオナチ集団に対してはつきり示そうと連携体制を抜けた。この映画からのキー・クエスチョンは次のとおりである。

問い

1. 「悪に打ち勝つために唯一必要なことは、善良な人びとが何もしないことである」。哲学者エドマンド・バークのこの言葉は何を意味していると思いますか？ ビリングスの人びとがしたこととどんな関係があるでしょうか？ ポール・ルセサバギナとの関係はどうでしょうか？
2. 人びとは窓辺に燭台を掲げるのを恐れたと思いますか？ そう思う／思わないのはなぜですか？ もし恐れていたとしたら、なぜ彼らはそれでもそういう行動をとったのでしょうか？
3. 映画のなかで保安官はこう述べています。「ヘイトクライムをおこなう連中は、コミュニティが反応しないということは受け容れているんだと経験によって学んでいる」。ヘイトグループが沈黙を受容だと見なしたという事実は、ビリングスであったような暴力行為が起きたときには行動することがわたしたちの道徳的義務であるということを意味するのでしょうか？ そうである／そうではないとする理由は？
4. 道徳的誤りに直面したときに沈黙を保つ人びとがいますが、何がそうさせるのでしょうか？
5. あなたや知り合いの誰かが、他人を助ける危険を受け容れている状況を考えられますか？ リスクがあるか

らといって助けることを拒否したら、それは道徳的に間違っていることになるのでしょうか？ リスクが少ない場合ならどうでしょうか？ 学校でのいじめのように、誰かが不当に扱われているのを見たとき、何か行動を起こす義務はあるのでしょうか？

6. 世界に対して積極的な変化をもたらすことはわたしたちの道徳的義務でしょうか？

7. 傍観者であることはつねに間違いでしょうか？ 間違いである場合もあるのでしょうか？ 決して間違いではないでしょうか？

8. 一人で変化をもたらすことはできるでしょうか？ あなたにはそれができますか？ それはどうやって？

議論のパートでは、学校やもっと大きなコミュニティで見たい変化について生徒たちに挙げてもらった上で、そうした変化をもたらすためにどんな努力をするか考え、そうした関わりが自分をどんな風に変えるかを想像してもらおう。生徒たちはよく、若い自分たちには変化をもたらす力なんてほとんどないと考える。そこでわたしたちは、「これは自分にはどうにもできない」「誰も自分の言うことに耳なんて貸してくれない」「一人で変えるなんて無理」といった態度をとることの危険性について話し合う。わたしたちは、生徒に自分のもてる力を認識し、聴こえてくるさまざまな声の重要性を理解してもらおうよう専心する。思春期の経験や、子どもの権利、正義と公正の問題について生徒たちが最後に話し合う光景もよく見られる。

単元の最後には、生徒たちに評価シートを書いてもらう。通常、公立学校では中学生に授業評価させることがないため、よく驚かれることがある。生徒たちのコメントや示唆は、単元を進化させるのに長年大いに役立ってきた。

ここからどこへ向かうのか？

二〇〇八年に、国語と歴史の教師とわたしは、以上に紹介したカリキュラムをその地区で採用してもらおうべく、公立学校の教育委員会に正式な提案をした。提案の一部では、この単元が生徒のために定められた州基準をある程度満たしていることを示すとともに——たとえば、ワシントン州では生徒が「読み、書き、コミュニケーションをおこなう過程を通して、さまざまな立場について調べ、熟慮し、またそれらを鍛え上げ、評価するための推論スキルを理解・応用すること」を要求している——、学術的成果や学校というコミュニティへの利益について説明する必要があった。同年、この単元は、わたしたちの地区で正式に採用される運びとなった。

以上に紹介してきたセツシヨンのファシリテーションを務めてから六年の歳月が経った今年、わたしは現場を離れ、八学年の二クラスの担任であるジェーン・オルムとデイヴィッド・アスフォルムが単元を教えている。学校のプログラムのなかでおこなう哲学として、この試みは影響力のあるモデルになるとわたしは思う。この単元は、既存のカリキュラムの「付属品」のようなものとしてスタートしたが、クラスですでに起きていることに難なくフィットした。単元が発展するにつれ、カリキュラムの中心部分を担うようになり、ついには教育委員会で正式に採用されることにもなった。philosopher in residenceとして、わたしにできたのは、単元を創案すること、教師たちが継続的にトレーニングできる機会を提供すること、そして最終的にはこの単元を手放し、絶対的な信頼をもって教師たちに委ねることである。

最後の年、評価シートを記入する時間に一人の生徒がこう言った。「自分で考えはじめた人の言葉を聴いたり、よく知っているはずの人たちが深いことを言うのを聴くのがほんとうに好きでした」。道徳的な探究において他の生徒たちと関わることは、自分や仲間が意義深い中身のある考えをもっているのだという気づきを支えるとともに、

自分自身の倫理的意識を高めてくれる。この単元は、わたしたち教師が正しいと考えていることを生徒にさせたり信じ込ませるのではなく、ある物事がなぜ正しい／間違っているのか、道徳的な決断をするときにどんな事柄を考慮するのが肝心なのかを、生徒が自分自身で考えることを手助けするものである。先に挙げてきた映画のなかで描かれた、人間の途方もなく広い行動の幅が、正義、義務、正・不正、寛容、勇気といった概念の複雑さをよりよく理解すること、彼らになりたい人間像についてもっと深く反省してみることへと、生徒たちを向かわせるのである。

ジェーン・オルム（ワシントン州ウィンズロップ市リバティ・ベル中等・高等学校八年生クラス国語科担当）による追記

六年前に八学年の国語授業で紹介された道徳哲学の単元は、今でもうまく続いている。今年も、生徒指導のエリス・ファルシェと歴史教師のデイヴィッド・アスフォルムとわたしとで、上に述べられてきた要素をもとにした単元の計画を練った。今年のテーマは「勇気と選択」だった。このカリキュラム横断的な単元は、歴史的に重要な本を選定させる際にも、メインテーマを補ってくれる——生徒たちは、よき生が脅かされた環境のなかで生き延び、抵抗する個人や家族に関心を示すのである。

わたしたちは次の問いに焦点をあてる。

- ・わたしたちには他者を助ける道徳的義務があるのか？
- ・寛容はつねに可能だろうか？
- ・勇気とは何か？

歴史の授業で生徒たちは、アメリカの革命が勃発した時に植民地住民が直面した選択について詳しく調べ、選択や義務や勇気をめぐる道徳的問題について検討した。単元の最後の方では、ワシントン州のホロコースト教育・資料センターから、生還者として自身の経験を共有してくれる講演者を招聘した。生徒たちが、深く、時には複雑な話に関わる機会が、単元の核心部分には残されている。彼らは、映画、読み物、そして歴史上の出来事や自身の生活から生じる倫理的な選択について真剣に議論したいと望んでいる。この単元によって、自分自身で考えること、自己決定についてもっと理解しようとする、有意義な対話を通して、互いに対してより大きな敬意を抱くことが可能になるのだ。

※付録の翻訳は割愛させていただいた。

訳者附記

ここに訳出した論文「モラル・インパルス」の著者ジャナ・モア・ローン氏(ワシントン大学客員准教授)は、PLATO (Philosophy Learning and Teaching Organization) のディレクター兼共同設立者であり、長年にわたってアメリカでPhilosophy for Children (以下P4Cと略記)の推進を支えてきた哲学教育の研究者・実践者である。代表的な著書として、『Seen and Not Heard』(二〇一一年、単著)、『The Philosophical Child』(二〇一二年、単著)、『Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools』(二〇一六年、Michael D. Burroughsとの共著)

がある。本論文「モラル・インパルス」は、世界の P4C 研究者・実践者により広く読まれている論集『Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers』（二〇一三年）に収められたものである。

本論文の大きな特徴のひとつは、「問い」のもつ力を道徳教育の現場において最大限に引き出そうとする試みにある。P4C ではしばしば、教師ではなく生徒自らが主体的に問いを立てることから始めることの重要性が強調される。その傾向からすると、ローン氏が論文で提案している教師からの問いかけは、見方によっては、教師という権威の側から与えられる保守的な進め方であり、権威への服従を批判的に考える本論の趣旨から外れたものにも思われるかもしれない。しかし、もし「主体的になること」＝自ら問いを立てること」が、当人のいない所で決まった型として何の疑問の余地もなく生徒に課せられるものとなった場合（P4C でそのような状況に陥ることはよくある）、生徒から始まると称される問いと、ローン氏が提示した教師から始まる問いの意味は逆転する。前者のような主体の疎外状況に批判的に立ち向かう回路を「実際に」開くことこそ、ローン氏のプログラムが目指すものなのである。

権威や同調圧力がもたらす問いなき状況の内部に身を置きながら、それでも自ら問いを立て、考え始めるためにはどんな条件が必要だろうか。与えられた状況の理不尽さに対する気づきや非難だけではおそらく不十分である。倫理という実践の領域において、問題の単なる対象化は、自分自身を例外とするエゴイズム（根源悪）や、理論と実践を欺瞞的に分断する態度を招きかねない危険性ははらむ。肝心なのは、問題に関する対象意識だけではなく自己意識であり、自分も問題に加担しているのだという当事者意識をもつことである。こうした当事者意識を自立的・内発的に発揮することが可能であればまだよいが、権威や同調圧力、その他の欺瞞により自己疎外状況に置かれた場合、我に返り自己を取り戻すための呼びかけが必要になる。それが、教師により投げかけられる「衝撃」としての

インパルス

問いなのだ。「モラル・インパルス」では、哲学や心理学の伝統的理論から、ホロコーストやジェノサイドといった歴史的な事件、そして生徒にとって切実な教室のいじめ問題に至るまでが、数々の「問い」＝「衝撃」によって地続きのものとして思考される様が、実践報告のスタイルでダイナミックに示されている。

*

本論文は、PFC 関連の文献を講読する大学院の演習で、記者が数年間連続して取り上げてきたものである。二〇一九年度の演習に参加していた田中宥多氏と樋田和希氏には、初期段階で試訳の作成に関わっていただいた。今回の翻訳は、数年寝かせてしまった初期のバージョンの要素も生かしつつ、阿部が新たに訳出し直したものになる。試訳にご協力いただいた両氏にはこの場を借りて感謝申し上げます。そして最後に、「モラル・インパルス」の日本語訳を公開したいというこちらの申し出に快く応じてくださった著者のジャナ・モア・ローン氏へ、ここに記して謝意を送らせていただきたい。

阿部 ふく子（あべ・ふくこ／新潟大学人文学部准教授）