



Asahikawa Medical University Repository <http://amcor.asahikawa-med.ac.jp/>

旭川医科大学紀要(一般教育)(2012.03) 28号:15～44.

哲学教育の現場から—道徳哲学の場合

長谷川吉昌

Ann. Rep.

Asahikawa Med. Univ.

Vol.28, 2012

哲学教育の現場から—道徳哲学の場合 Teaching Moral Philosophy: A Case Study

長谷川 吉昌
Yoshimasa HASEGAWA

Abstract

What is the point of lecturing on moral philosophy at colleges or universities? If the lectures delivered there are expected to be part of moral education, what conditions should be satisfied in order for Students' understanding of ethical theories to contribute toward improving their ability to make moral judgments? Or is it entirely futile in moral education to learn ethical theories and have philosophical discussions on related subjects? In the present paper I seek answers to the above questions and related ones from a somewhat skeptical perspective on the effects of teaching ethical theories in moral education. In my view, there are more satisfactory methods of teaching philosophy as moral education than just giving lectures on historically important theories in moral philosophy, such as those of Plato, Aristotle, Hobbes, Hume, Kant, Bentham, and J.S.Mill. Especially when a philosophical lecture course is delivered as part of vocational education, it is to be desired that it be a training of the students' sense of professional morality. I report an attempt at delivering such lectures with an example of teaching material in the appendix.

キーワード：哲学教育，道徳教育，道徳哲学，職業倫理，予見性

philosophical education, moral education, moral philosophy, professional ethics, predictability

1 道徳哲学の講義は道徳教育たりうるか

古来より「道徳哲学」ないし「倫理学」という名称をかかげて、道徳性の本質や道徳上許容される行為とされない行為とを峻別するための一般原理の追究がおこなわれてきた。探究の成果は学説のかたちでまとめられ、その一部がこんにちまで「古典」として受け継がれている。それらの倫理思想は、道徳性にかんする理論的探究の最良の成果をしめすものであるはずだ。だとすれば、たとえ概論的な講義においてであれ、古典的な倫理思想のエッセンスにふれるこ

とによって道德のなんたるかにかんする認識があらたまり、もって倫理的特質がおおかれ少なかれ向上するであろうと、これまで考えられてきたのではなかろうか。つまりは、代表的な倫理思想を学ぶことでえられた道德性の本質への洞察が、学習者の行為選択をいっそう賢明にする——学校教育の現場で倫理学ないし道德哲学が講じられてきたのは、ほんらいそのような効果を期待してのことではないか。

じぶんの行動を道德的観点からそのつど点検して、深刻な不都合が生じると予想される場面では、適切な回避行動を選択する——そういう「賢慮」をはぐくむことが、道德教育の終局の目標であり、高等教育機関で道德哲学を教授することの主眼は道德教育への貢献にある。そのような期待が、いまなお大学や専門学校などのカリキュラムに「倫理学」なり「哲学」なりの名称をもつ授業科目が組み込まれていることの、理論上の根拠——もしくは原因のひとつ——ではないのか。しかしながら、この種の期待がみたまされと考えることに、正当な根拠があるのだろうか。つまり、道德哲学を代表する諸理論について知識をたくわえることは、道德的資質の向上にほんとうに寄与するのだろうか。

「人間知性のもつ愚かさの解消もしくは軽減をはかる手段として、哲学教育にどれだけの期待がもてるか」——いささか悲観的な見通しがある。倫理思想に通暁することでそれが可能となるのなら、たとえば飲酒運転によって事故をひきおこしたドライバーには、倫理思想をみっちり学習するよう義務づけてやればすむことになる。だが、運転者に『ニコマコス倫理学』を読ませれば、その効果として飲酒運転事故が減るかということ、それは期待薄である。また「受刑者にスピノザの『知性改善論』をよませたところ、読み手の知性が劇的に改善されました」などという報告を耳にすることもない。大学で倫理学概論を受講した学生に倫理的資質のいちじるしい向上がみられるかということ、教育現場の実状、ひいては実社会の様相をかんがみるに大いに疑わしいものがある。

もちろん道德教育においても、訓練結果にたいする評価を教育現場へとフィードバックして教授方法を改良することがほんらい望ましい。それが効率よくおこなわれないのは——たんに教育現場の怠慢による以上に——そもそも個々人の道德性のレベルを判定する組織的な方法が現時点で存在しないことに起因している。そのような点検方法がもし存在するというのなら、それを、たとえば学校教員の採用試験に導入して、道德的観点から候補者の資質を判定する作業に生かすべきだろう。そうした職業適性の評価が満足におこなわれていれば、連日のように報道される不祥事の大半を未然に防止できたであろうに……。わが国の最高学府の卒業生たちが私欲にかられて愚行をはたらき、その不祥事が連日のごとくに報道されている。それらの報道を目にすると、教壇にたつ側として——なかんずく道德教育にたずさわっているとの自負をもつ者にとって——身につまされる思いがするし、公教育の意義ないし効果にまつわる不全感をどうにかして払拭したいという、満たすべくもない欲求にもさいなまれる。

そもそも学説についての理解が道德的資質の向上に結びつくと、一般には期待できないのはどういう理由でだろうか。手近にある答えの候補から検討していこう。真っ先にかんがえられるのは、学説にたいする「理解の不足」である。よほど読書家の学生をのぞいて、わが国の大

学や専門学校のおおくでは、入学の時点において思想書をよんだ経験のある学生など、まずいない。哲学上の問題にたいしてまんざら興味がないわけでないことは、初年次の学生を相手に講義をしてみればわかる。たんにそれまで手ほどきをうけたことがなかったというのが、思想書をひもとく機会をもたない主な理由のようだ。わが国の学校教育のカリキュラムからみて、高校卒業以後の大学や専門学校での教育が、こと哲学にかんしては、ほぼ「初等教育」にあたるという事情がある。理科や算数のように小学校から段階をおって学んできた教科とはわけがちがう。高度な学説の紹介が道德教育にそぐわない理由がここにもある——そのような、何も「下地」のないところで複雑な学理をいきなり紹介しても、せいぜい「わかったような気になる」ぐらいが関の山ということだ。

私事にわたって恐縮だが、ここでひとこと申し述べておきたいことがある。プラトンの『国家』といえ、西洋哲学をまなぶ学生にとって必読文献のひとつである。ご多分にもれず、筆者も哲学科の一年次に藤沢令夫訳で通読したおぼえがある。文体の平明さも手伝ってか、当時はせいぜい「読み解いた」つもりであった。だが、この古典的著作のもつ問題性がほんとうに理解できたのは、それから二十年ちかくも後のことである。西洋古典学の専門家ではないという事情がむろんあるにせよ、この書物じたいがそれだけの熟成期間を読み手に必要とさせているという面もないではない。この点についてもう少し説明を重ねておきたい。

そもそも思想書が「読めた」といえるためには、読み手が問題意識を著者と共有できている必要がある。国家篇の場合であれば、幸福と正義の関係をめぐるメインテーマ以外に、小分けされた幾多の問題提起がふくまれており、それらの問題群のおおくを「我がこと」としてしみじみ考えられるようになったのは、筆者の場合、そろそろ四十路にさしかかろうかという頃であった。これらの問いにたいしてプラトンの提出した答えを吟味しなおして、その「毒性」のつよさを確認しおえた時点で、この古典の著者とがっぷり四つの相撲をとってみたいという気によりやすくなったわけである。幾度かの読み直しをへて、平易な叙述の背後に数々の技巧がかくされていることや、読み手をあざむく論証上のトリックがどこにあるかということに気づいた段階で、この著作の構成がやっと明瞭にみえてきたように思えた。少なくとも初読時には、ほとんど何も「わかっていなかった」ことがはっきりした。

哲学をまなぶ若い学生にとって「歯が立つ」ようになるのに五年や十年はゆうにかかると思われる著書など、さして珍しいものではない。それらの多くは「難解」をもってなる折り紙つきの名著である。だが、読書の成果をじぶんのものとするのに多くの年月を要する理由は、たんにそれらが難解であるからではない。そうではなく、思想書の著者がかかえている「問いの体系」にたいして、著書が執筆された時代背景への洞察や、著者の生活基盤と思想上の立脚点との関係、それらと現在の自分の立ち位置との差異などを十分ふまえたうえで、借り物ではない自前の問題関心をはぐくむのに、通常はそれくらいの年月が必要になるということである。

すくなくとも西洋思想の伝統において、各時代を代表する倫理思想家はどうじに時代を画する哲学者でもあった。倫理思想だけをとなえた大学者など、西洋思想の伝統には存在しない。その理由は、つぎのように考えれば説明がつく。ソクラテスやプラトン、アリストテレスの思

索にはじまるような倫理学上の洞察は、広範な社会現象——人間どうしの交わり——やそれを取りまく自然環境にたいする理解の、哲学的な「掘りおこし」を基盤として成立している。したがって、かれらの人間理解や自然理解から独立に成立しているものではなく、また当然のことながら時代精神の影響も濃厚にうけざるをえない。ことになった時代状況のもとで思索をおこなっていれば、おなじ知性がべつの見解を唱えたであろうとの仮想が自然になりたつ。これらの点は、ホッブズ、ヒューム、カント、ベンサム、J.S.ミルなどといった、近代の倫理思想家も同様である。よって、思想の系統性への見通しを欠いた初学者が「倫理学書だけをよんで効率よく倫理学を勉強しよう」などと望んでも、その希望は夢想にとどまらざるをえない。カントがよい例だろうが、『実践理性批判』の倫理思想をただしく理解するには、まずもって『純粋理性批判』で提示された議論を理解せねばならない。思想が体系として緊密に組織だてられていればいるほど、全体を構成する個々の議論がもつ独立性のどあいには相対的に低下し「切り売り」や「つまみぐい」がそれだけ難しくなるのは必然だ。たかが15講やそこらの講義を聴いただけで、ただちに「理解できるようになりました」と言えるしろものではない。

かりに代表的な倫理思想の要諦をおさえるのになんとか成功したとしても、そのような成功は「あだ花」となる公算がおおきい。獲得された知識が、その後の行為選択の場面でじっさいに生かされるとは、かならずしも期待できないからだ。じつを言えば、職業的な倫理学者ですら、じぶんが通読している学説を、教育や研究の場をはなれてどれだけ活用できているかは、疑わしいものがある——俗に「論語読みの論語知らず」という。要するにこれは、思想書をひもとくことで得られた何がしかの知識——ないし、形成された信念——が、行為選択の過程で参照されていないということだろう。だとすれば、いくら学説をそらんじたところで道徳性の向上などおぼつかないことになる。これは、道徳教育の成功にとって、学説への理解不足とは異なる、もうひとつの「厄介な事情」である。このような事情がどういうしくみで成立するのかは、まだよくわかっていないようだ。原因となっていそうなことがらを探してみよう。

まず、われわれ人間には、いうなれば「思考の型」とでも呼ぶべき特性がある。その人物の洞察力がどの主題にむけて、どのていど強く発揮される傾向にあるかという思考パターンのことだ。このパターンの形成のされかたは、関心の分布に左右される。「関心が狭い」ということは、その埒外にあることがらに思案がおよばなくなる傾向をもつということである。個々人の認識がおよびうる範囲は、そういう思考の特性——「個性」といってよい——による制約をうけざるをえない。では、一部の倫理学者たちが、学説にたいする知識を講義なり研究発表なりでしか活用しようとししないのは、かれらの関心が狭いからなのか——ある意味では、そういつてよい。もっとも、その意味するところは、学説にたいする関心が端的にないということではもちろんなく、学理を活用して自分を律することへの関心がとぼしいという、それだけのことである。

さらにいえば、われわれは、そのときどきの関心の強弱によって遠近法的に誇張され、ものごとの重要度の評価によって彩色された認知風景のなかで、日々の行為を選択している。関心の濃淡や価値意識によっておのずと発生するこの認知勾配に無自覚に身をゆだねたままでは、

手持ちの情報どうしを、それらが本来必要とされる場面での確に関連づけるのは難しい。人間の認知プロセスには、無意識のレベルでさまざまなバイアスが生じており、行動の自己規制をそれぞれのしかたで阻んでいるものと推測される。それらのバイアスが影響する可能性を予想して効果を補正するよう、よほど意識的な努力や訓練をじぶんに課さないかぎり、自己評価において不利な情報へのアクセスが遮断されかねない。ここで念頭においているのは、自己欺瞞の可能性である。都合のわるい事実を棚にあげたり軽視したりしながら、批判の矢が自分にとどくのを回避させるような心的機制がはたらいて自己認識をゆがめてしまうことがある。自己規制を阻むそのような障害を道徳教育によっていかほど取りのぞけるかは、やってみないとわからないことだが、目標の一つとしてかかげておきたい。

話をもどすと、たしかに行動の選びまちがいは、選択のさいに参照されるべき情報が行為主体において不足しているせいでおきることもある。たほうで、無知や情報不足が愚かな行為の選択をまねいたわけではないと思われる事例も多い。——気象警報を無視して冬山で遭難する登山者たちは、警報の意味や冬山にのぼる危険性を「知らなかった」というのだろうか。飲酒運転事故についてはどうだろう。この種の愚行では、事故によって被害が生じる可能性をシミュレートできるだけの情報が、行為主体にすでに蓄積されていたのではないかと推定される。にもかかわらず、有用な手持ちの情報が行為選択の局面での確な価値評価をうけられず、活用されるにいたらなかった——それが自然な解釈でなかろうか。

では、「せっかくの情報が行為の選択において参照されないのは、どうしてなのか」——この疑問に正面から答えようとする「ヒトという生物種に属する個体において、生体内に蓄積された情報は——命題的知識に相当するそれもふくめて——行動の制御にどう活用される傾向にあるのか」という、いっそう一般的な疑問に答えるべきだろう。ここで、そのような全面的解答の候補を提示することはできない。かわりに本稿では、哲学教育の一部をもって道徳教育への貢献とするための、実際的な条件の模索に専念する。

2 担当科目について

以下では、筆者がじっさいに講義を担当した授業科目のひとつをとりあげて、授業運営において直面した課題や問題点を指摘する。なお、使用した教材の一部を補足資料として末尾にかかげ読者の参照を乞うことにする。

本稿でとりあげるのは、北海道内の看護専門学校で必修科目として実施された「哲学」の講義である。道徳教育のうちには、一般教育としてではなく、専門職を育成するための職業訓練の一部として実施される場合がある。職業倫理の育成にかかわる授業科目がそれである。学校によっては「哲学」以外に「倫理学」という科目がカリキュラムに組みこまれている場合がある。そういう場合には、道徳教育とかくべつ親密なかわりをもたない主題について大手をふって講義したくなるのだが、この学校にかんしては、あいにくと道徳教育に充当できる科目がほかに見あたらないため、「哲学」の授業でそれにあたる内容を講義することになっている。職業的な倫理観の育成のためにも、道徳についてかんがえる機会をできるだけ提供してやりたいと

の配慮からである。

問題は、その講義内容を具体的にどうするかなのだが、授業計画は、前年度の授業にたいする担当教員じしんの評価にもとづいて、毎年改善をはかっている。教育効果の点からして、講義内容は、受講者の理解や関心のおよびうる範囲内にあるのがとうぜん望ましい。しかるに、学生の理解力にせよ関心の所在にせよ、外部講師たる担当教員のコントロールのおよぶところではない。それゆえ、こちらが学生の側に歩みよる以外に選択の余地がない。基礎学力の点からいえば、どの学生も高等学校を卒業するまでの学習事項については「ほぼ理解している」と言いうる水準にいちおう達している——というのは、あくまで建前であって、そのレベルに達していない学生がすくなく存在することはじっさいに講義をしてみるとすぐにわかった。さて、どうしたものだろうか——。

結論からいうと、倫理学説の紹介は比較的はやい段階で断念した。そうせざるをえない理由は、これまで縷々述べてきたことから察していただきたい。かわりに——受講者たちが学校を卒業してのち、学習事項をじっさいに活用してくれることを期待して——かくべつの予備知識を要求せず、倫理学上の特定の学説に依存する度合いのすくない「基本的なものの考え方」を一から教えることにした。そのため、教科書はとくに指定せず、かわりに自作の教材を配布した。その内容だが、職業的な倫理観の育成にかんして以下で指摘するような事情から——専門学校での職業訓練の一環として講義がおこなわれているということは重々承知しながらも——医療倫理や看護倫理といった、職業倫理に直結する内容だけを講義する方針はあえて選択しなかった。かわりに、職業生活においてであれ私生活においてであれ、道徳的観点からじぶんの行動を点検するさいに活用できるような、ごく基礎的な事項を系統的にまなべるよう配慮したつもりである。

職業倫理というものは、いうまでもなく、身につけるに越したことはないが、なければならないでかまわない一般教養のたぐいではない。そういう「ぜいたく品」ではなく、職業上の「必需品」である。にもかかわらず、正規の専門教育課程において、その訓練のためにきちんと時間がさかれているかという、それは少々こころもとない。訓練も受けないのに必要な資質がはぐくまれるとどうして期待できよう。きちんとした訓練課程があるというのなら、その方法論を示すべきだろう。行き当たりばったりに思いつきで行なってよいというのでなければ、職業的な倫理観の育成にも、なにがしかの方法が必要だ。「なに、先輩たちの背中をみながら仕事をしていれば、そのうち自然と身につくさ」などと考えるのは、根拠のない楽観論にすぎない。倫理観がそういうしかたで身につくものでないことは、先輩と後輩、上司と部下がともに関与する組織ぐるみの不祥事を想起すれば、ただちに了解できるはずである。

問題は、その教育や訓練のために何をすればよいかである。職業倫理のなかみは、多くの場合、職務上の行動にたいする規制である。その規制は、行動を一定範囲に拘束するための規範的規則のかたちをとる。規範的規則は——そうしようと思えば、ということだが——なんらかの禁則のかたちで表現できる。そもそも道徳の主眼が、人間が実行しうる行動のなかに、実行してよい行動とわるい行動の区別を設定することにある以上、そうなるのがごく自然である。

だが「かくかくの場面では、しかじかの行動をえらんでくれるな」式の禁則があるだけでは規制の効果が十分でないことは、違反例があとを絶たないことから察せられる。人間には根拠のよくわからない規制にはすすんで従おうとしない傾向がある。なにか実行にうつしたい行動があるのだが、それが公的に規制されているという場面を考えてもらいたい。「意味はよくわからないが、規制されているのだから、とにかく行動をさしひかえよう」と思うのは、自己抑制のきいた、いたって良心的な人物だろう。規制の意義がどこにあるかがわからない場合、なんだかんだと理由をつけて、規制をかるんじてしまいたくなるのが人情というものである。

たんに「それが規制されている」というだけの理由では、ひとは行動を思いとどまらない傾向にあるのだとすれば、倫理的な規制が実効性をもつためには、自制心を発揮するよう期待されている側が、規制の根拠について相応の理解をもつことが肝要だ。社会的な規制を表現する規則がせっかくあっても、恣意的な解釈を容易にゆるすようでは、規制が骨抜きになるのは避けがたい。行為者が「規則をないがしろにすることで、周囲にどのような影響がおよぶか」を的確に予測したうえで規制の重要度を評価できなければ、自己規制は期待できない。

しかるに、規制の根拠となっている事情を理解するには——たとえ一業種内だけで通用する個別のルールの場合でも——その適用場面にのみ目を奪われていては不十分である。規制の根拠をたぐっていくと、とくに業種に固有ではない、より一般的な事情におのずといきつくことになる。教員や警官や弁護士やエンジニア等々の職務への倫理上の要請について「それらがなぜ義務とされるのか」を説明しようとする、その説明基盤において、職種に固有の事情は本質的に重要な役割を演じてはいない。たとえば「守秘義務」や「個人情報の保護」ひとつを取りあげても、業務内容の特殊性は、根拠づけの連鎖を逆行する過程で捨象されてしまう。むしろそういう局面まで議論を一般化できないかぎりには、職業倫理への理解が十全に成立しているとはいえない。

すでに指摘したように、社会行動にたいする規制はなんらかの規範的規則に体现されるが、それを制定の趣旨に合致するように適用できるためには、個々の適用場面の特性をただまんぜんと理解するだけでは不十分である。規則を適正に解釈するには、規制の根拠にあたる、より一般的な事情と具体的な適用状況との関連を、行為選択の場面でそのつと的確に思い描くことができなければならない。この種の理解をはぐくむには、具体的な規制の適用範囲をこえて、そうとう広い範囲の社会事象を相互に関連づけられるだけの、系統的な理解の枠組みを用意する必要がある。その枠組みをなす知識や良識の形成をはなれて、ただ関連情報をつまみぐいするだけでは、職業的な倫理観の陶冶など、とうていおぼつかないことだ。知識というものには系統的であらねばならぬ理由がある。

ともあれ、2011年度の講義にかんしていえば、配布した教材は、以下のような章立てになっている。

1 規則のはたらきを理解する

1-1 規則をさだめる

- 1－1－1 社会的役割とは
- 1－1－2 責任と社会規範
- 1－1－3 職業倫理とは
- 1－1－4 倫理綱領と安全管理
- 1－1－5 万能の規則は役立たない
- 1－2 規則を役だてる
 - 1－2－1 失敗から教訓をまなぶ
 - 1－2－2 教訓の抽出法
 - 1－2－3 三つの事故事例
 - 1－2－4 子供の愚行例
 - 1－2－5 大人の愚行例
- 1－3 規則を評価する
 - 1－3－1 職業適性の評価
 - 1－3－2 事故事例の分析
 - 1－3－3 安全率と事故防止
 - 1－3－4 規則に盲従する危険性
 - 1－3－5 完全な規則集は存在しない
- 2 良識を身につける
 - 2－1 危害を回避する
 - 2－1－1 無危害原則とは
 - 2－1－2 相関関係と予見可能性
 - 2－1－3 注意義務と過失責任
 - 2－1－4 もうひとつの事故事例
 - 2－1－5 予見可能性と判断力
 - 2－2 じぶんを律する
 - 2－2－1 子供と大人の区別
 - 2－2－2 法令にしたがう意味
 - 2－2－3 法の精神をまなぶ
 - 2－2－4 時代状況のちがい
 - 2－2－5 利害の調和をはかる

ご覧のとおり全体をふたつの章に分けたうえで、第1章を三節に、第2章を二節にそれぞれ区分し、さらに各節を五つの項に分割してある。15回の講義でこれらを順番に説明していくわけだが、年度によっては時間の配分がうまくいかず、調整のため、やむなく一部の項目を割愛したことがある。反対に講義時間が余ったときには、この目次には記載されていない第2章の続きの節を配布して解説した。こうして目次をただけでは主題の見当すらつかない項目も

あるはずだが、このうち第1章の後半については「規則はなぜ守りにくいのか」と題して主要部分を本紀要の第25号で報告済みなので、ご参照を賜りたくおもう。つづく第2章の第1節は本稿の末尾に付論としてかかげることとし、第2節以降については、機会を別にもうけて報告できればと考えている。

つぎに講義の実施にあたって直面した検討課題について報告しておく。まず受講者には教材の読み上げに毎回協力してもらった。わりあてられた一段落を読み上げるのに四苦八苦しているようすから、読み手がこの種の文章に不慣れであることが推察される。一部の学生については読書習慣の欠如に由来するとおもわれるので、文章語を会話用のことばに翻訳して対処することも考えたが、さいわいそこまでせずとも、授業の進行につれて、ほとんどの学生がそれほど苦勞せずに読めるようになった。このように、わずかな訓練の機会をあたえるだけで読み上げの能力がいちじるしく向上することから、たんにそういう練習機会にこれまでめぐまなかったことに原因があるのではないかと推定される。

そのうえで、朗読時のようすから、配布資料で使用されている特定の言いまわしが、受講者とその段階で利用可能な表現のレパートリーのなかに含まれないと判明したときには、語句の意味と文章の趣旨をその場でざっと説明したうえで、次回以降の配布資料において、受講者によりなじみが深いとおもわれる語句へ表現を適宜ふりかえた。ただし使用頻度のたかい一部の重要語彙については、用法を学習してもらった。また、文体についても、受講者がより理解しやすいものへと改良をほどこしていったが、今後とも改良をすすめる余地がたぶんにある。細かいことを言えば、教材には——付論のサンプルをご覧くださいとわかるとおり——読点をやや過剰といえるほど多くふってある。これは、じっさいの朗読において「どこに読点があれば文構造をただしく捉えてもらいやすくなるか」との関心にもとづいて試行錯誤をくりかえした結果である。教材における読点の使用目的は、文芸作品などでの通常の使用におけるような、文章のリズムの形成や「間」のとりかたなどといった、文構造の明示がいの目的とはまったく関係がない。おなじ目的のために、読点のみならず、引用符などのほかの補助記号も援用している。

内容上の区切れとは必ずしも対応することなく段落がみじかく切られているのは、それが受講者ひとり一人に読み上げてもらう際の単位となっているとの事情に由来している。同時に、息のながい文章を読むのに耐えがたい一部の学生にたいして、その負担を軽減するための窮余の一策でもある。論点の重複がおおく冗長との印象を一部の読者にあたえるかもしれないが、重複のおおくは、説明の理解のしやすさと反復による学習効果を期してのことであり、意図的なものである。残りについては、ひとえに文章構成の不手際による。なお、じっさいに配布した教材には、やや煩雑になるのを承知のうえで相当数の読み仮名をふっておいたが、読者層のちがいを考慮して本稿の付論ではすべて削除してある。

専門用語にかぎらず抽象度のたかい語句の使用は無論のこと禁物である。それらの語彙は、教授する側がふだん物を考えるときに使い慣れているという理由で安易に使用されることもおおいが、専門書の愛読者ではない受講者にとってはなじみの薄いことが容易に予想される。そ

れ以外にも、講義内容を構成する議論の、一般性のレベルを引き上げるために使用される場合がある。教授する側の思わくから言えば、どの授業科目であれ、割り当てられた時間数は、講義の主題全体を通覧するうえで概して不足しがちである。この不足をなんとかカバーしようとすると、議論の一般性のレベルを引き上げる手段にうったえたい誘惑にかられる。一般性のレベルを上げさえすれば、適用可能な場面がふえる分だけ、よりすくない文言でいっそう多くのメッセージを伝達できると、つい期待してしまうのである。だが、この方策は逆効果となる。現に、当該科目の成績評価の段階になって、いざ答案に目を通したとたん「こんなにも、話が伝わっていなかったのか！」と驚愕したことが、これまで幾度もある。

失敗例をもとに原因を推測すると、担当教員が受講者の能力を——学習意欲もふくめて——うまく査定しそこなっていることが、一因として考えられる。一般化のレベルが受講者の学習能力とマッチしていなければ、じゅうぶんな教育効果がそもそも期待できないのは当然のことだ。学習能力の査定に失敗する原因もさまざまである。たとえば、学生への期待がおおきければ、それだけ「希望的観測」などのバイアスがかかって、受講者の能力をつい過大に評価してしまいがちだ。また、担当教員と受講者の心理的な距離が——境遇や年齢が近いなどの理由で——接近している場合には、いっそうの警戒が必要となる。教員は、学生時代の自分の体験を投影して相手の理解力を過信してしまうおそれが高くなる。つまり「じぶんのときはこうだったのだから、相手もこうだろう」式のあやまった類推が、自動的にはたらいってしまう危険性がたかまる。

こういう危険性は、どの講義においても多かれ少なかれつきまとうし、成績評価の段階にも潜在しているものとみるべきだろう。そうすると、やはり受講者の理解度をこまめにチェックすることが——授業の規模によっては、実施がそうとう難しくなるけれども——望ましいことになる。担当講義では、そのチェックのために、できるかぎり質問のしやすい雰囲気をつくるよう心がけ、質疑応答の機会を増やそうと試みているが、この点にかんしては、うまくいくときもあれば、いかないときもあり、なかなか期待したとおりには成果があがらなかったことを報告しておく。

成績評価についてひとこと付言しておく、この種の評価の意義は、ほんらい、学習目標の設定が的確におこなわれていることを前提としている。そのうえで、通常は、当の目標に受講者がどれだけ接近したかという到達のどあいを数値化している。目標の立てかたしだいでは、定量的な評価になじまないケースや評価の意義がそもそも疑われるケースがでてくるだろう。

たとえば、わが国の工業大学では、学生の自己評価として、この数値を受講者自身に計算させているが、公表されている報告内容を見るかぎりでは、学生はたんに、もとめられるがままに数値をてきとうにえらんで提示しているだけで、算定の根拠がとぼしいとみられるケースも少なくない。たとえば「この学習目標への到達度は10段階評価で8でした」と学生が評価できるためには、計算の単位にあたる到達目標への等価なステップが10段階分、用意されていなければならない。だが、その単位にあたるステップがどこにも明記されていない場合があったり、明記されていても、それらの等価性がどう保証されるのか見当がつかない場合があった

りして、おもわず首をかしげてしまうことも多い。

また成績評価は、受講者にたいする公的な能力査定的一种だが、そうである以上、公正さが常にもとめられており、その要件として、評価の合理性や客観性がほんらい期待されるところでもある。だがこれらの条件は、評価結果をただ数値でしめすだけで自動的に満足されるものではない。人間ほど鑑定の難しいものは、そうそう存在しないのである。

職業適性に直結する職業倫理の修得については言をまたないことだが、受講者がぜひとも達成すべき目標となる課題があるのなら、講義を担当する側には、達成のどあいを適正に評価するようつとめる責務があることになる。どうじに、学習目標のレベルを、受講者が努力すれば段階的に到達できるようにうまく調整することも、公正な評価の前提として必要であって、その前提条件を満たすのは講義担当者のつとめである。すでに指摘したように、講義内容の一般性を受講者の理解がおよびうる範囲内にたもつことも、その重要な一部となるだろう。

話を担当科目にもどすと、教材の使用語彙の選択や文体の改良にかぎらず、受講者の学習を支援するために心がけたことが、ほかにもある。授業中には、たとえば、教材にたいする補足説明や本文の要約、質疑応答を要所にはさむよう努めたが、これは授業の進行が単調にならないための配慮でもある。教材の読み上げという形で授業への参加をなかば強制することも、さいしょは、学生が講義にあきるのをふせぐための苦肉の策であった。講義内容に積極的な関心をもたない学生にとって、ただ黙って教師の話を聞いていなければならないのは、いかにも苦痛であろう。また、人間の頭脳というものは、ただそれだけを働かせようとするよりも、ノートをとるなり教科書を読むなりして、ほかの身体部分といっしょに活動させたほうが、はたらかがいつそう活発になる——そもそも、労せずして身につくことは少ないだろう。

受講者ひとり一人の反応をつぶさに観察してリアルタイムで講義内容にフィードバックできることが、比較的少人数でおこなわれる対面式授業の利点である。だから担当講義ではその利点を活用して、具体例の追加やふりかえ、問いや主張の再定式化などを時間の許すかぎり試みた。90分進行の授業において、受講者全員の集中力が、授業のはじめから終わりまでずっと持続していることなど、まづもって期待できない。実際にやろうとするとなかなか難しいけれども、関心を90分間ちかく持続してもらうためには、劇映画よろしく、緊張を強いるいくつかの「山場」を設け、それ以外の場面はもっとくつろいで聞けるように構成をくふうすることが望ましい。

担当科目の場合だと、教材には「余談」にあたるような、議論の本筋からやや離れた内容を意図的に盛りこんであるが、それは、緊張と弛緩による律動をあたえることで——計算どおりに機能すればの話であるが——受講者の関心を持続させる効果を期待してのことである。この種の「あそび」は、かならずしも「無駄」ではない——本題から外れた話が仮に10分間あったとして、そのせいで、残りの80分間ちかくは、受講者が本題に注意を向けてくれるというのなら、担当教員にとっては「御の字」であろう。また「もっぱら情報の伝達効率だけを指標とするならば、講義という授業形態はあまり効果的とは、いえないのではないか」との疑いを——本稿で論じる余裕はないが——筆者はひそかに抱いている。

つぎに講義でとりあげる事故事例についてだが、そのときどきに報道されたできごとを新聞などからの引用によって紹介している。事例の選び方については、例年、頭を悩ませている。講義内容に即した事例をさがすべきなのは、いうまでもないことだが、それ以外に条件がいろいろとつく。たとえば、古い時代の事例や、地球の裏側でおきた事故事例をとりあげても、受講者の眼にはせいぜい「対岸の火事」としか映らず、自分たちが「今ここでかんがえるべき問題」として捉えてもらえないことが多い。あくまで、話のもっていきかたを工夫すれば、受講者の関心をなんとか引きつけられるようでないとい困る。そうかといって、やたらにインパクトのつよい例をとりあげるのにも、いささか問題がある。場合によっては逆効果になりかねないからである。一般的な傾向としていえば、たしかに学生は、事故の発生状況が自分たちの現在の境遇から遠くへだたった事例には、あまり注意をむけようとしなない。その事例をつうじて提起される問題に切実さを感じとれないからだろう。だが、学生の注意をひきよせることに成功していればそれでよいかというと、一概にそうもいえない。「木を見て森を見ず」という場合がある。事例があまりにも刺激的だと、学生たちの関心はその点にばかり集中して、そのできごとが「何の」事例にあたるかを見過ごしてしまいかねない。ただでさえマスコミ報道には、事件のセンセーショナルな面をいたずらに強調する傾向がある。考えてもらいたいのは「事故事例からそのつど適切な教訓を引き出すうえで、ほんらい注目すべき重要な側面はどこなのか」という点なのだが、事例の一側面が感情をつよく刺激すると冷静な分析をさまたげてしまう。とくに「一般化された議論がとにかく苦手でした」という学生が、担当クラスにふくまれている場合があるので、かくべつの配慮を要する。

ついでに、付論としてかかげた教材のサンプルについて説明を補足しておく、報道記事からの引用において、下線による強調と〔 〕内の補足および読点の追加は、引用者によるものである。引用にあたってはインターネット上のニュースサイトを活用した。URLやアクセスの日時はとくに記していないが、通常は、引用の末尾にある記事の配信日からおおむね一両日以内である。ただし、ニュースソースの指定の厳密さには、以下で述べる事情から、それほど神経をとがらせていない。たとえ配信後にこまかな更新や報道内容の訂正があるのをチェックしわすれたところで、そこで見のがされた変更は、ほとんどの場合、記事で報道された事例がその特殊ケースとなっている「より一般的な事情」の指摘にたいして重要な訂正をせまるものではない——すくなくとも筆者のこれまでの経験に照らしたかぎりでは、そう断言してもさしつかえがないと考えている。さらに、事故事例の引用目的について、以下のような事情がある。

要は「木を見ないと森が見えてこない」と思うからこそ、必要なディテールを提示するために事例を用意している。したがって、受講者の関心をそこへとふりむけさせたいのは、事例として取りあげた個々の具体的事象よりはむしろ、それらが共有していたり、いなかったりするところの発生機序のほうである。事故事例をふくめた社会現象の分析において一般性のレベルをやたらに高くすると、いくら順をおって、かんでふくめるように説明しても受講者の理解が追いついてくれないという悲惨な結果をまねきがちである。けれども受講者の理解が、あるていど一般性のたかい水準にまで達してくれないと、そこで学んだ教訓をほかの場面に応用して

行為選択にやくだてる可能性がそもそも開けてこない。期待されたそのレベルにまで、首尾よく理解が到達してくれるなら、認識の経路上で「足がかり」として活用してきた個々の事例は——わりきった言い方をしてしまうと——「上りきった後に投げうつべきはしご」と化す。

付論

2 良識を身につける

2-1 危害を回避する

2-1-1 無危害原則とは

「他人に危害を加えてはならない」——この単純な原則は「無危害原則」と呼ばれる。無危害原則は、人間の社会行動を規制する第一のおきてだ。用語説明をもうひとつ。「加害行為」とは、自分のえらんだ行動の結果として、他人に危害を加えることだ。どのような結果を他人への「危害」と見なすかによるけれども、あなたの口にしたさりげない一言が——たとえあなたに害意がなかったとしても——他人の心を深く傷つけてしまったら、それも加害行為の一種と見なされるかもしれない。

こうしてみると、無危害原則を守りきるのは、思いのほか困難であることがわかる。意図せずして他人を傷つけてしまうことが、人にはときおりあるからだ。実際、なにげなく行なったことや、むしろ善意で行なったことが、時と場合によっては、他人を傷つけることがある。とはいえ、この可能性にたいして警戒心の感度を上げすぎると、いつしか他人と交渉をもつことじたいが恐ろしくなってしまうて、ひどく「引っ込み思案な」人間になりかねない。「警戒心を過不足なくはたらかせる」というのは至難の業なので、通常は「すこし余分にはたらかせる」よう心がけるくらいで、ちょうどいい塩梅になることだろう。

話をもどすと、善意でおこなったことには、概して好ましい結果がともないがちなのだから——そうでなければ、だれが他人の善意をありがたがることだろう？——相手のために思い、好意をもっておこなう行動についてまで、結果をくよくよ心配する必要はない。どのみち他人とまじわるのには、なにがしかの危険性がつきものなのだから、よい意図のもとにきちんと見通しを立てたことなら、あまり消極的にならずに、勇気をもって実行にうつすべきだ。

おこないの結果にかぎらず、ものごとの評価においては一般に「程度のちがいが重要になる。だから「あるか、ないか」の二者択一で評価をくだすのは考えものだ。とくに、ひどく極端な結論が出やすいのは、じぶんの関心がことからの一面にだけ、つよく向いている場合である。性急に評価をくだすと、そういう極論におちいりがちなので、いったん評価を下しておいてから、すこし頭を冷やして考えなおしてみるのも効果がある。ことからの一面だけに眼をうばわれないためには、さまざまな側面から全体をながめわたしたうえで、冷静に評価のバランスをとるよう気をつけねばならない。

そういう評価のバランスから言えば、自分のおこないが他人におよぼしうる影響について、

常識レベルの判断をはたらかせることがうまくできないと、悲惨な結果を生むことにもなりかねない。つぎの例を参考にして「善意を発揮するときに、どんなことに気をつけるべきか」について、考えてみてほしい。

歌手志望学生を「化粧濃すぎ」…大学講義で中傷

九州国際大の男性非常勤講師（50）が昨年11月、歌手志望の3年女子学生（21）が出場したオーディションの映像を本人に無断で講義に使用したうえ、「化粧が濃すぎる」などと中傷する発言をしていたことが分かった。学生はショックで通学できなくなり、病院で治療を受けている。大学側は講師とともに学生に謝罪し、講師との契約を今年度末で打ち切ることを決めた。問題の講師は「歌手を目指す学生を応援するつもりだったが、やり過ぎだった。申し訳ない」と話している。

学生は2007年に福岡県内でのオーディションに出場した。大学側の説明によると、講師は学生からオーディションについて聞いたことがあり、インターネットから[オーディションの]映像をダウンロードして、昨年11月19日の講義で3分間ほど流した。[講義中に]講師は韓国人人気歌手のB o A（ボア）が歌う映像も見せて、2人のメイクや容姿を比較。女子学生について「化粧が濃すぎてどうにかありませんかね。あり得ませんよね」と発言したり、「B o Aの脚の方がきれいだ」などと話したりした。講師はまた、女子学生が教室内にいることも明らかにし、その場で受講生約40人に講義の感想を書かせたという。[以下略]

（2010年01月27日 読売新聞）

「どのようなおこないを加害行為とみなすべきか」について、ひとこと説明を補足しておこう。少なくとも、法律にもとづいて処罰されるような加害行為であるためには「行為の結果が他人への危害となることを、本人が予見できる」必要がある。いいかえると、行為の内容や、それがおこなわれる状況から判断して、他人に危害が及ぶことを前もって予想できる可能性がなければ、どれほど深く他人を傷つける結果となったにせよ、危害行動を回避しなかったかどで処罰することはできない。予見できない結果については、危害を回避する行動を事前にえらびようがない。だから行為者には、いかなる回避責任も生じない。反対に、予見できる危害については、本人の責任において、可能なかぎり回避に努めるべきだ。

こういう要求を先ほど「無危害原則」と呼んでおいた。この原則の適用のしかたを、ひとつ例をあげて説明してみよう。たとえば、会社の上司が部下の女性にたいして「君、最近化粧がみょうに濃いけれども、ひょっとして彼氏でもできたの？」などと口にしようものなら、これは典型的なセクハラ行為にあたり、この上司は、「セクハラ親父」の汚名とともに部下の軽蔑を獲得することになる。この種の発言が、女性から蛇蝎のごとくに忌み嫌われることは、いまや社会常識の一部といえる。したがって、そういうたぐいの発言が他人から嫌がられることは、社会人なら誰でも予見できるものと期待されている。だとすれば、この種の発言をつつしむよう自分をいましめるのが、とうぜんだ。

ちなみに「セクハラ」ということばの使い方についてだが、語源にあたる「セクシュアル・

ハラスメント(sexual harassment)」を日本語で「性的嫌がらせ」と訳すことには、問題がないでもない。「セクシュアル(sexual)」を「性的な」と訳すのは、かまわない——おおまかに「性にかかわる」という意味でこの単語は使われる。それにたいして「ハラスメント(harassment)」のほうは、もうすこし用法が微妙で、意味が日本語の「嫌がらせ」とは多少ずれている。ズレがどこにあるかは——先ほどから取りあげている「予見能力」の問題と関連するので——説明しておこう。

「嫌がらせ」の意味を、手元にある『岩波 国語辞典』の第三版でしらべてみると「わざと、人がいやがるようなことをしたり、言ったりする行為」とある。この説明で「わざと」という限定語句がつかわれている点に注意してほしい。この限定は、あってもなくてもどちらでもよい、むだな飾りの文句ではない。どうしてかというと、嫌がらせをするためには「こういうことをすれば、相手は嫌がるだろうな」とあらかじめ見越しておいてから、実行しなければならないからだ。いいかえると「相手を嫌がらせよう」という意図が行動にともなわなければ、たとえ結果としてどれほど相手のいやがることをしても——ことばの意味からいって——「嫌がらせ」ではないことになる。要するに、嫌がらせは「相手に嫌な思いをさせること」を目的として行なわれるものなのだ。

他方で「ハラスメント(harassment)」には、もともとそのような含みはないようだ。手元にあるいくつかの辞書の説明を総合すると「ハラス(harass)」ということばの中心的な意味は「ある種の行動の反復によって、継続的に人を悩ませること」らしい。つぎのような用例がある。

The children harassed him with questions.

(子どもたちは根掘り葉掘り質問をして彼を困らせた。)

この例だと、しつこく質問をくりかえすことが「harassment」にあたる。そのために、「質問をして相手を困らせてやろう」という意図を子どもたちがもつ必要はない。たとえ質問する側に敵意や害意がなく、純粋にじぶんの好奇心をみたすために、しつこく質問をくりかえしたただけだとしても、結果として相手がうんざりしたり、迷惑したりすれば、それは、れっきとした「harassment」である。そこには——「嫌がらせ」の場合とはちがって——相手への悪意が欠けていてもよい。

だとすると「sexual harassment」には——ことばの意味だけをかながえるなら——「嫌がらせ」のような意図的な加害行為がいかに「意図せざる迷惑行動」も含まれていることになる。もっとも、ことばの用法は、そのことばが話されている社会集団において、人々がそれをどう使う傾向にあるかによって決まる。だから、相手に危害をくわえようと意図したわけではないが、結果として迷惑をかけることになる行動は含めないようなしかたで「sexual harassment」というフレーズをつかう慣習が、英語文化圏のどこかで定着する可能性もないわけではない。そうなったとしたら、「harassment」と「嫌がらせ」のあいだのギャップはなくなるので、「sexual harassment」を「性的な嫌がらせ」と訳しても、ここで指摘したようなズレはなくなる。

しかし現時点では、「セクハラ」という日本語の使い方には、上で説明したように、ややあいまいな点が含まれている。それが「harassment」ではなく「嫌がらせ」の意味で使われているなら、そう呼ぶためには「自分の行為を、相手が嫌がるだろう」という「予測」を、行為者がたてている必要がある。

じっさい、セクハラで訴えられるような人間の、ふだんの行動を観察していると「そういう他人の嫌がることを、わざわざ言わなくてもいいじゃないか」と、眉をひそめなくなる場合が多い。そういうひとは、相手に嫌がられるような行動を、日ごろから好きこのんでおこなっているように見えるのだ。だから「嫌がらせ」にあたるそういう行動が、たまたま性的なことから関連をもっていたら「それって、セクハラよ!」という非難をたちまち浴びてしまう。

「性的」であろうがなかろうが、他人が嫌がると予測できるようなことを故意に行なうべきではない。「性的な嫌がらせにかぎらず、嫌がらせ行動全体を、まずは慎みなさい」ということである。人間どうしが、衝動まかせで——あるいは面白半分で、あるいは感情のおもむくままに——悪意や敵意や反感をたがいにつけあっていたら、世の中がどれだけ住みにくくなるかを考えて、行動してもらいたい。そのときどきに自分のかかえている「不平不満」の責任を、周囲にいる他人に転嫁して、安易に憂さを晴らそうとするなど、けっしてほめられたことではない。そういう要請も、無危害原則のうちに含まれている。

たほうで、他人の言動をなにかと曲解しては、嫌がらせだの迷惑だのと難癖をつけたがる人もいるが、こういう行動にも、もちろん問題がある。他人の発言を耳にして、不快におもう場面は、誰にでもある。でもそれは、たんに「不幸な偶然」の結果にすぎないかもしれない。

たとえば、誰かがテレビタレントについて世間話をしているとする。そこでたまたま言及したことが、聞き手の劣等感をひどく刺激してしまった。劣等感のタネはなんでもよいが、ルックスにかんしてだとして。その場合、芸能人のルックスについての雑談を耳にして、ひとりが不快な思いをしたことになる。それは事実だが、だからといって「私が不快な思いをした原因は、あなたの発言にある——その結果について、あなたが責任をもつのは当然だ」とまでは言えない。

あてこすりのつもりで、わざと聞こえよがしに話をしていたのでもないかぎり、雑談によって他人のところが傷ついたのは、不運な偶然としか言いようがない。しかも、人間だれしも、自分で予期できない結果にたいしてまで、回避責任を負えるものではない。そこまで責任をもとめられては、世間話すら、おちおちできなくなってしまう。劣等感を刺激されることで不快な思いをするのを避けようとすれば、劣等感を解消するよう本人が努める以外に、うつべき手はない。

2-1-2 相関関係と予見可能性

一般に、行為の結果が予見できるためには——「行為」とは、ひとが意図的に行なう行動のことだ——行為とその結果おこるできごととのあいだに、偶然以上のつながりが必要となる。たとえば「明日の朝はだいぶ冷えこむから、たぶん路面が凍って歩きにくいだろうな」とか、

「ここで調子にのって甘いものを食べすぎると、また太るんじゃないかしら」などといった予測は、それなりの精度で的中する。そのわけは、気温が下がることと路面が凍ることのあいだに、また、甘いものを食べすぎることと体脂肪が増えることのあいだに、偶然以上のつながりがあるからだ。

先ほど引き合いに出した職場でのセクシュアル・ハラスメントの例だと、私生活上のデリケートなことがらを、赤の他人にたいして無遠慮に詮索することと、詮索された相手が不快に思うこととのあいだには「因果関係」——原因と結果のつながり——がある。しかも、このような関係が、傾向として成り立ちがちであることは、こんにちでは社会常識の一部だ。だからこそ「他人に嫌がられることは、わざわざしないように自制しましょう」という、先ほどの話になった。

もしそうでなく、行為と結果のあいだに理解できるつながりが何もなければ、たとえその行為によって他人が傷つこうとも非難されるいわれはない。たとえば、先の上司が職場で「いやあ、まいった、まいった。週末にゴルフにいったら高校の先輩にばったり出くわしちゃって、その先輩が言うには……」などと話をはじめたとたん、部下の社員が、こう叫んだとする——「課長、私の前でどうしてそんなことを口にするんですか！ 私、先週、高校時代からあがれていた先輩にふられて、こんなに傷ついているのに……（号泣）」。藪から棒にいきなりそんなことで非難されても、そこまでは、ふつう誰にも予想がつかない。だとすれば、上司のこの発言は、嫌がらせには当たらないはずだ。

こうしてみると「正当な苦情」の申し立てと、たんなる「言いがかり」とのあいだには、なにか明確な区別の基準がほしくなる。そういう基準があるのなら、それを、各人にわきまえていてもらいたいとも思う。

教育の現場には、突拍子もないことで難癖をつけてくる「モンスター・ペアレント」がときおり現われて、教職員の頭痛の種となっているようだ。同じように、医療の現場でも「モンスター・ペイシェント」がときおり出現して、スタッフを悩ませているらしい。「社会」というのは、いうなれば、人間どうしが集まっていっしょに暮らしている「寄り合い所帯」のようなものである。そのなかで「住人どうしが、たがいに相手にたいして、何を正当に要望できるか」が、いま考えている問題だ。

さて、「おこないの結果を予見するためには、どのような条件が必要となるか」に、話をもどそう。一般にふたつのことがらのあいだに顕著な相関がみられると——「相関」というのは、一方がおこったときには、もう一方もおきるという傾向のことだ——それらのあいだには、偶然以上のつながりがあると考えたくなる。

たとえば、あなたが毎週水曜日に、指定された場所へ分別収集用の資源ゴミを出しにいくとする。そのとき、どこからともなく白い猫があらわれては、いつも、あなたの方をみて「にゃあ」と鳴く。ほかの曜日には、この猫はあらわれない。水曜日に資源ゴミを出しにいくことと、白猫があらわれて「にゃあ」と鳴くこととのあいだに、こういう顕著な規則性が観察されると「そのふたつには、何か、つながりがあるんじゃないか」と疑いたくなる。もっとも、このば

あい、その関係は、上で例にあげたような単純な因果関係ではなさそうだ。どうして水曜日にゴミを出しにいくと白猫があらわれて「にゃあ」と鳴くのかを説明したければ、ほかの可能性を考えたほうがよい。つぎの記事への説明を参考にして、いろんな可能性を想像してみてほしい。

たばこ多いほど自殺の危険 中年男性で、厚生省研究班

日本人の中年男性では、1日に吸うたばこの本数が多いほど自殺する危険性が高まるとする大規模疫学調査の結果を、厚生労働省研究班がまとめた。21日から大津市で開かれる日本疫学会で発表する。

日本は年間3万人を超える自殺者が出ており、自殺による死亡率が世界でも非常に高い。研究班は「たばこと自殺の関係は未解明の点が多い。禁煙で自殺が減るかどうかも研究課題だが、喫煙本数の多い人の心の健康に注意することは、自殺予防対策に有効だろう」としている。

研究班は40－60代の男性約4万5000人を約10年間追跡。この間に自殺した173人の喫煙状況を調べた。その結果、1日の喫煙本数が20本未満の人と比べて、自殺の危険性は30本以上40本未満の人で1・4倍、40本以上の人で1・7倍に、それぞれ高まった。

(2005年01月17日 共同通信)

近年では、喫煙による健康被害に、世間の関心がことのほか集まっている。記事の内容は、見出しにあるように「日本人の中年男性では、1日に吸うたばこの本数が多いほど、自殺の危険性が高まる」傾向があることが、調査の結果わかったというものだ。上でつけた言い回しに合わせて語りなおすと「日本人の中年男性が一日に吸うタバコの本数と、その人が自殺する危険性とのあいだに、顕著な相関が認められる」ということになる。

記事を読んだ人のなかには「喫煙が自殺の原因ではないか」との疑いを、ただちにいだく人がいるかもしれない。だがこの疑いは、少々早合点にすぎる。それどころか、喫煙への敵意が生み出した思い込みである公算がおおきい。そう考えるべき理由を説明しよう。

もし「喫煙と自殺のあいだに因果関係がある」という説を本気で唱えたいなら「その関係を生じさせるしくみがどのようなものか」についても、合理的な仮説を立てるべきだ。つまり、「喫煙から自殺へといたるしくみがどうなっているか」を説明する仮説を、提唱すべきだ。

だが、そのような説明を組み立てることは、容易なことではあるまい。むしろ、ほかにもっとありそうな可能性が考えられる。喫煙本数が増えることと自殺率が上昇することとの相関を説明する、もっと有力な仮説は、両者をともに結果させるような、共通の原因があると仮定することだ。その共通原因の候補として、たとえば「過度のストレス」を挙げることができる。つまり、仕事のうえでのノルマや対人関係などによって生じた強いストレスが、一方ではその人を喫煙へといざない、他方では自殺へと追いやっているという可能性だ。タバコの吸いすぎが原因で自殺者が増えている、などという荒唐無稽な仮説よりは、こちらのほうが、ずっともっともらしい話である。

上の記事のなかで「喫煙本数の多い人の心の健康に注意することは、自殺予防対策に有効だろう」とある。これは、一種の予測を語っているものと解釈できる。もしストレスのせいで喫煙本数が増えているなら「ヘビー・スモーカーなどは、最悪の場合、自殺にまで追いつめられかねません。ですから、われわれは自殺防止のため、喫煙者の心の健康に気をくばる必要があります」ということだ——この主張はもつともである。喫煙本数と自殺率のペアのように、注目するふたつのことがらのあいだに一定の相関関係があれば、その規則性を「法則」として取り出すことで、これから生じる可能性の高いことを予測できる——「注目するできごとの一方がおきている以上、他方もおきる公算がおおきい」というわけだ。

一般的に説明すると、話は以上のようになるのだけれども、「規則性がないと、予測ができない」という論点が、いまひとつピンとこない人もいるかもしれない。そういう人のために、すこし類例をあげて説明してみよう。たとえば漢字をみて、日本語の読みかたを予想する場面をかんがえてほしい。ふつう文字には、きまった読み方があるって、読み手が好き勝手に読みかたを指定することができない。文字にかぎらず、「ことば」というものは、他人と同じように使わないと、伝達の場面で用をなさないからだ。

そこで、ひとつ一つの漢字の読み方がわかっていれば、熟語や慣用句などの読みかたも、そこから推定できる。けれども、こと「人名」にかんしては、この推定があまり役に立たない。どうしてかというと、こどもが生まれて、お役所に出生届を出すときには、こどもの名前について、届ける側の好みで、わりと好き勝手な読み方を指定できるからである。ひどく極端なことをいえば、「うちのこどもの名前なんですけれども、『美人』と書いて『びゅーてい』と読むことにしてください」などというムチャな届け出が、そのまま受理されてしまう。

例年発表される「今年生まれた子供の命名ランキング」などをみると、事前に説明されないかぎり、読みかたがまずわからない名前も、けっこうある。たとえば、2010年生まれの子供にたいするランキングだと、女子の部の第1位は「さくら」である——よかった、平仮名だ。第2位にランクされた名前は三つある。ひとつ目は「莉子（りこ）」である——これなら、まあなんとか読めそうだ。ふたつ目は「陽菜」だが、さて、この名前の読み方がわかるかな。——答えは「ひな」「はるな」「ひなた」である。なんとか読めそうなのは、最初の「ひな」だけで「はるな」や「ひなた」となると、担当教員はもうお手上げだ。ちなみに、第2位にランクされたもうひとつの名前は「結愛」なのだが、読み方は「ゆあ」「ゆな」「ゆめ」である——こちらのほうも、なんとか見当がつくのは最初の「ゆあ」くらいかなあ……。

このように、人名の読み方には、規則性がとぼしい。文字のくみあわせと、その読みかたのあいだの相関がよわい——読みかたの規則として取りだせるような対応関係がとぼしい——ので、文字をみただけでは、どう読めばよいかの予想がつかないのだ。

北海道の地名の読み方なども、それに近いものがある。なにせ、名称の元になっているのがたいていアイヌ語の地名なので、漢字の字面だけからは読みかたを推定することができない。それもやはり、漢字の通常の読みかたとじっさいの読みとのあいだに、規則性がとぼしいせいだ。だから、その土地の名前をしらない人が、はじめて漢字表記を目にしたとき、その変則的

な読みかたをただちに予想できたとしたら、そのほうがむしろ不思議なことだ。「倶知安（くっちゃん）」とか「長万部（おしゃまんべ）」とか「興部（おこっぺ）」とか「雄武（おうむ）」とか「厚岸（あつけし）」などが、そういう例にあたる。

北海道の地名でなくても、事情はおなじだ。島根県の出雲市に「十六島」という町があるのだけれども、この町名は「うつぶるい」と読む。漢字の組み合わせだけを手がかりにして、こういった変則的な読みかたをただちに推定できる人など、いるわけがない。

だんだんと話がこみいってきて「何のことやら、わけがわからない」という人がでてきたかもしれない。いつも「わけわからん」の一言で、はやばやと思考を停止されてしまうと、説明する側としては、まことに切ないものがあるのだが、できることなら皆に話をわかってもらいたいので、これまでの論点をおさらいしておこう。

いま問題となっているのは「人間の行為が結果として人を傷つけてしまう場合がある」ということと、「危害は、われわれが预见できる範囲内で回避すべきだ」ということ——このふたつだ。「预见可能な危害の回避」を、人間に課された「当然の責任」とみなすと、危害を避けるべき場面でそれをおこたり、結果として人を傷つけてしまえば、その人はもちろん「加害責任」を問われる。

ただし、このように「行為者の過失責任」が問われるのは、おこないの結果生じる危害の、すべてについてではなく、その一部についてのみである。「予想もつかない偶発的な危害」についてまで「事前にそれを回避しなさい」というのは、いくらなんでも無理な要求だろう。だから「予測しようとしても、できない結果」についてまで「回避責任」を問われることはない。こういう考え方をとりあげてから「では『結果が预见できる』のは、どのような場合なのか」をつぎに問題とした。

『「行為者に過失責任がある」と正当にいえるのは、行為と危害のあいだに、どのようなつながりがある場合なのか』——それが問題だ。喫煙者の統計やら、人命や地名のよみかたを例にひいて先ほどから問題にしているのは、その「つながり方」なのだ。

「すでに起こったこと」と「これから起こるかもしれないこと」のあいだに、なんらかの規則的なつながりが認められないと「これから起こりそうなこと」を予測できない

「ことがらどうしのあいだに『法則』としてとりだせるような関連性がある場合にかぎって、一方の出現から他方の発生を予想することができる」——そういう結論だった。ここまでは、わかってもらえただろうか。

2-1-3 注意義務と過失責任

加害行為と、危害の発生にたいする責任の関係をみさだめようとすると、判断のむずかしい問題が生じてくる。——ひとつは「危害発生の責任範囲をきめるために、どのような条件を課せばよいか」という問題だ。とりわけ「それは不可抗力だ」といって責任を免除できるのは、

どのような条件のもとでなのだろうか。この点を考えてみると、「免責」の条件が「危害を予見する可能性」と端的に結びついているのがわかる。最初につぎの事例をみてほしい。

柔道部事故：学校に責任、1億円超賠償命令 福島地裁支部

福島県須賀川市の市立一中で03年10月、柔道部の練習中に元男子生徒から投げられて意識不明となった当時1年の元女子生徒（18）と両親が、県と市、元男子生徒とその母親を相手取り、約2億3000万円の損害賠償を求めた訴訟の判決が27日、福島地裁郡山支部で言い渡された。見米正裁判長は「顧問の教諭らが練習に立ち会わないなど安全に配慮せず、校長ら管理職も放置した」などと学校側の責任を認め、県と市に総額1億5554万円の賠償を命じ、うち330万円は元男子生徒と連帯して支払うよう命じた。

見米裁判長は「元女子生徒が事故の1カ月前に（練習で頭を打ち）脳内出血の傷害を負っていたにもかかわらず、安全対策を何ら採らなかったなど危機意識の低さは顕著」とし、学校側の管理監督上の過失を厳しく指摘した。学校が当時作成した事故報告書の一部は「信用性に大きな疑問がある」とし、校長ら管理職が「責任逃れしようとした疑いが強い」とも判断した。さらに、元男子生徒の行為は「練習や指導の範ちゅうを逸脱した暴行」とした。

判決によると、元女子生徒は03年10月18日、当時2年の元男子生徒から数回にわたり投げられて頭を強打。急性硬膜下出血により現在も意識がない。

（2009年03月28日 毎日新聞）

この数年間に話をかぎっても、似たような事故事例がいくつも報道されている。つぎの例と比較して、ふたつの事件の共通点を抽出してみると、事故の発生とその後の対応のもつパターンがいっそう鮮明になる。

柔道で意識不明：埼玉県に1億円賠償命令 東京高裁

柔道部の合宿中、顧問の教諭に体調不良を訴えたのに練習に加わるように言われ、投げられて意識不明になったとして、埼玉県立越谷総合技術高校の元女子生徒が、県に約1億5600万円の賠償を求めた訴訟の控訴審で、東京高裁は17日、請求を棄却したさいたま地裁判決を変更し、約1億740万円の賠償を命じる原告逆転勝訴の判決を言い渡した。渡辺等裁判長は「練習を中止させ病院で受診させるべき注意義務を怠った」と過失を認定した。

原告は元柔道部員の斉野平いずみさん（23）。判決によると、当時1年生だったいずみさんは02年7月、夏合宿（5日間）に参加。2日目の練習で投げられ頭を打ち練習を休んだ。3日目以降も頭痛が続き軽い練習だけに加わったが、最終日に「最後だから参加したらどうか」と言われて教諭と組み、投げられた直後に意識を失った。

判決は「教諭はいずみさんの訴えで、頭痛、おう吐、食欲不振があったことを認識しており、重大な結果を予見できた」と指摘した。そのうえで「医師の診察を受けさせず、練習参加取りやめも指示しなかった結果、2日目に生じた軽度の急性硬膜下血腫が重篤化した」と認定した。1審は教諭の証

言から「いずみさんは教諭に体調不良を訴えていなかった」と結論づけたが、高裁は教諭の証言の信用性を否定した。

いずみさんは現在も県内の病院に入院し、寝たきりの状態。呼びかけや音楽に時折笑顔を見せたように見えるが、会話はまったくできず、ほとんど体も動かない。判決後の記者会見で母弘子さん（50）は『娘が頭痛を教諭に訴えていた』と1審が認めなかったことが無念で仕方なかった。本人には『ようやく認めてもらえたよ』と伝えたい』と語った。（以下略）

（2009年12月17日 毎日新聞）

この裁判の判決において「過失責任がある」との認定をみちびいた最大のポイントは「教諭は被害の発生を予見できたはずだ」という判断にある。その重要な根拠となったのは「被害者が事前に顧問教諭にむかって体調不良を訴えていた」との認定である。控訴審において原告側の逆転勝訴となったのは、高裁の裁判官が——1審のさいたま地裁で訴訟の審理を担当した裁判官とは異なり——「顧問教諭の証言の信用性を否定した」からだ。もっとはっきりとえば判決が1審と逆転した理由は、『生徒は、頭痛や嘔吐などを訴えてはいなかった』という顧問教諭の申し立ては、関係者への責任追及をまぬかれるための虚偽の証言であって、信用できるものではない」と裁判官が判断したことにある。

そもそも柔道の練習中に頭部を打ちつけて脳に損傷をうけるたぐいの事故は、事故パターンとして、それほど珍しいものではない。この危険性は、ボクシング競技で脳に損傷をうける場合と五十歩百歩であって、競技や練習法の基本性格に由来するものだ。それを自覚しているからこそ、ボクシングの練習では、脳を衝撃からまもるために「ヘッドギア」とよばれる防護器具を、練習時には頭部に装着している。たほうで柔道では、競技や練習法の性格においてボクシングと同様の危険性があるにもかかわらず、この種の防具を着用する慣習がいぜんとして定着していない。

そればかりか、柔道競技の指導者たちは、安全確保を第一条件とすべき学校教育においてすら、頭部を床に打ちつけかねないような危険な練習方法をあらためようもしない。そうである以上、稽古中に脳を損傷する危険があいかわらず放置されていることになる。安全確保の観点から状況を冷静にみわたしてみさえすれば、この種の事故によっておそかれ早かれ被害が発生することは、だれでも容易に予想がつく。

上でのべた危険性は、以下の記事でも——脳が損傷をうける別の危険性とあわせて——明確に指摘されている。

柔道の脳震盪、危険大 指導者に知識必要 事故で報告書

滋賀県愛荘町で昨夏、中学1年の柔道部員が練習中に意識不明となり、急性硬膜下血腫で死亡した問題を検証している町の第三者委員会が、「脳振盪に対する正しい知識の啓蒙が柔道指導者に必要」と提言する報告書をまとめた。軽い脳振盪でも、繰り返すと命にかかわる危険性が医学界で指摘されているが、全日本柔道連盟によると、柔道界ではほとんど検討されてこなかったという。連盟も対策に

乗り出した。

愛荘町立秦荘中学1年だった村川康嗣君（当時12）は昨年7月、上級生を相手に2人1組の実戦形式で技をかけあう1本2分間の「乱取り」を重ねた。相手が当時顧問だった男性（27）に代わった直後の26本目で意識を失い、約1カ月後に死亡した。

脳神経外科医や柔道指導者らでつくる検証委がまとめた報告書によると、柔道初心者の村川君にとって、練習は「限界を超えた内容であった」と指摘。合間の水分補給の際、水筒がある場所とは違う方向へ行こうとしていたことから、脳振盪を起こしていた可能性があるとした。

脳振盪は頭を直接打たなくても技で投げられる際の回転力で引き起こされるといい、直後に練習を再開して脳が再びダメージを受けると、重篤な状態に陥る可能性があるとしている。しかし、現場の柔道指導者は「脳振盪に関する知識を持っていないのが現実」で、『意識を失っても元に戻るからよい』とする間違った認識があると報告書は指摘している。[以下略]

（2010年7月14日 朝日新聞）

柔道の練習中におきる死亡事故の発生状況については、つぎのような研究報告がある。

中・高校で柔道事故多発

柔道中の事故が後を絶たない。愛知教育大の内田良講師の調べでは、一九八三～二〇〇八年度の二十六年間に中学・高校の授業と部活動中に百六人が死亡。本年度も既に四人が亡くなった。二〇一二年度に中学一、二年で武道が必修化されることから「教師が死亡事故の現実を知り、安全な指導法を学ぶべきだ」という声が上がっている。[中略]

過去二十数年間に学校内で起きた柔道の事故七千件を調べた愛教大の内田講師は「柔道特有の死亡事故が極端に多い」と指摘。特に一年生が多く、中学・高校とも半数前後を占めるという。死因の多数を占める急性硬膜下血腫は、投げられたときや後ろ受け身の練習中、頭を畳にぶつけるなどして起きている。投げ技などに耐えられるだけの首の力が付かないうちに事故が起きたと推定される。

畳で頭を打っていない事例では、投げ技による加速で損傷した可能性もあるが原因は不明。究明がされていないため、防止策も手つかずだ。愛知県がんセンター総長で、全日本柔道連盟（全柔連）医学委員会副委員長の二村雄次さんは「医療事故のように、第三者が入った事故原因究明が不可欠」と話す。

二村さんが旧知の元国際柔道連盟理事でフランス人のミッシェル・ブルースさんに聞いたところ、〇五～〇九年の五年間、柔道人口が日本の三倍の六十万人いるフランス国内で死亡事故はゼロ。日本で事故が多発していることに非常に驚いていたという。

「フランスでは、寝技やじゃれ合いのように見える遊びを通じて、柔道の楽しさを子どもたちに教えている。日本では〔練習方法が〕乱取りや試合に偏重しているのではないか」と二村さんは話す。

都道府県教委は、[2012年度から全国の中学校で実施される予定の]武道必修化で、柔道を指導する体育教諭の多くに柔道競技歴が乏しいとして、指導者講習会を実施している。ただ、受け身ばかりでは授業が単調になりがちだ。変化を付けるため、生徒に乱取りをさせることもありえるが、内田講

師は「授業を面白くするために投げさせるのは危険」と警告する。[以下略]

(2010 年 11 月 18 日 中日新聞)

最後の段落の下線部にあるような警告がことさら必要となるのは、事故による被害がじっさいに発生しているからである。つぎの記事で紹介されている事故が、その一例である。

柔道指導者ら2人書類送検 通い始めて3カ月の小1死亡

大阪市此花区の整骨院内の柔道教室で昨年11月、同市立伝法小学校1年の宮本真那斗君(当時6)が練習中に意識不明になり死亡する事故があり、大阪府警は9日、整骨院の元院長ら2人を業務上過失致死の疑いで書類送検し、発表した。

書類送検されたのは、阪本剛元院長(35)＝同区伝法6丁目＝と、山崎裕幸経営者(37)＝同区西島3丁目。

捜査1課によると、阪本元院長らは昨年11月10日夕、約20分間にわたって初心者の宮本君に立ち技をかけ続け、1週間後、頭を強く揺さぶられたことなどによる脳腫脹で死亡させた疑いがある。同課は、宮本君が教室に通い始めて3カ月で受け身が十分にできないことを2人が知りながら、繰り返し技をかけた過失は重いとして、起訴を求める「厳重処分」の意見をつけた。

同課によると、当時直接指導していた阪本元院長は「受け身の練習ばかりだと子どもが飽きてやめてしまうと思った」と供述し、山崎経営者は「技をかけ続ける練習はまだ早いと思ったが、了承してしまった」としているという。

柔道教室は整骨院の一部を使って昨年8月に開設されたばかりだった。教室のチラシには、阪本元院長を「柔道4段」「インターハイベスト8」と紹介していたが、実際には初段で、大会の成績も偽りだったという。

(2011 年 02 月 09 日 朝日新聞)

上で引用した記事などから、競技の指導者たちには、安全性の確保を二の次にして、危険な練習法に固執する傾向のあることがわかる。だとすれば被害の発生は、たんなる偶然によるのではなく、安全管理の不備によるものであることになる。そういう事情があるので、事故防止策をきちんと講じておかなかったかどで過失責任を問われるケースが、あとを絶たないのだ。

2-1-4 もうひとつの事故事例

上のような例で問題となるのは「事故防止のためにどのていどのことをすれば、指導者としてきちんと責任を果たしたことになるのか」だ。その答えは「指導者が被害の発生を予見する可能性がどのていどあったか」による。つぎの例をみてほしい。

賠償提訴：傘が直撃し失明 監督らに7700万円 盛岡

少年野球のチームメートが振り回した折り畳み傘が直撃し右目を失明したとして、盛岡市の中学2

年の男子生徒と両親が、当時のチームメート2人や監督ら計10人に約7700万円の損害賠償を求めて盛岡地裁に提訴したことが分かった。

9月1日付の訴状によると、男子生徒は小学5年だった06年8月5日、軟式野球岩手県大会に出場するため、岩手県雫石町の旅館に宿泊。午後6時ごろ、複数のチームメートが室内でバット代わりに振った折り畳み傘の先端が継ぎ目部分から抜け、男子生徒の右目を直撃した。

原告側は、事故直前にチームメートが別の折り畳み傘を振り回して同様に先端を飛ばしたことから、危険性を認識できた「はずだ」としている。[さらに、]「監督とコーチら4人は当時、別室で飲酒中で、[引率者として]注意義務を果たさなかった」と主張している。

元コーチの男性(46)は「飲酒は事実だが、見回りもきちんとしていた」と話した。

(2009年11月10日 毎日新聞)

この記事を読んで「原告と被告が裁判であらそうとすれば、何が争点になりそうか」がわかるだろうか。記事の本文で指摘されていた事実関係のうちで、原告側と被告側がともに認めるのは、おそらく次のような点だろう。

まず、少年野球チームが宿泊中の旅館で、何人かの小学生児童が、折りたたみ傘をふりまわしはじめたこと、スイングによって発生した遠心力のために傘の先端部分が外れたこと、それが、不運にもそばにいた児童の右目を直撃したこと、児童が失明したこと、スイングによって傘の先端がはずれて飛び出すというできごとが、事故の直前にもあったこと、そのできごとをほかのチームメートらが目撃していたこと、にもかかわらず、傘をふりまわす行為を誰もとめようとしなかったこと、事故当時、チームの監督とコーチらは別室で酒を飲んでいて——おおよそこれくらいだろうか。

では反対に、事実がどうであったかがこの裁判であらそわれるとすれば、どのような点についてだろうか。記事のなかで指摘されていないような、何かよほど特殊な事情がないかぎり、裁判の過程で議論の焦点が、以下の点へとしばりこまれていくだろう——「周囲にひとがいる状況下で折りたたみ傘を勢いよくふりまわす」という行為と、結果として生じた被害のあいだの因果関係を「誰がどのていど予見できたか」。

この種の不幸な被害が発生したというニュースを耳にしたあとでなら、たいがいの成人は、まわりに人のいる場所で折りたたみ傘をふりまわす行為の危険性に、すぐさま気づくはずだ。だがそのような教訓は、ここではじめて学ばれたのであれば、まったくの「あと知恵」にすぎない。「覆水盆にかえらず」という。世の中には、あとで取り返しのつかない行動もある。被害にあった児童は、いまの医療技術では、もはや視力をとりもどすことができないようだ。

原告側が「当時のチームメート2人や監督ら計10人」を相手どって、なにを訴えたかという、それは「過失」にたいする責任の認定と賠償である。どのような点を過失とみなしているのかというと——事故当時、小学校児童であった元チームメートらについては「行為の危険性を知りながら、あえてそれを実行し、被害を生じさせたこと」である。野球チームを引率していた監督やコーチらについては「チームの児童らを監督して指導すべき立場にありながら、

児童らの危険な行動を放置することで、みすみす被害の発生を許したこと」である。

原告側は「監督とコーチら4人は当時、別室で飲酒中で、注意義務を果たさなかった」と申し立てている。「注意義務」というのは、危害がおよばぬよう児童らに万全の注意をはらう義務のことだ。この事例だと「指導者たちには、児童らが傘をふりまわして他人を傷つけないよう厳重に監督する義務がある」ということだろう。引率者にこのような義務のあることが、原告側の申し立てが正当であるための前提となっている。児童たちが、傘をふりまわすという危険な行動をおもしろがってやっていることに、まわりにいる引率者たちが気づいていたのなら、すぐにやめるよう、とうぜん指導するべきである。

それにたいして被告側の弁明は——記事の最後の段落にあるように——「飲酒は事実だが、見回りもしていた。だから注意義務はじゅうぶん果たしており、なんの落ち度もない」というものだ。被告側は事故の発生を、十分注意していたにもかかわらず予想できなかった、したがって危害の回避責任は生じない——そういう意味だろう。

ところで、被害の発生が予見できるかどうかは、事故当日の、引率者たちの行動しだいである。かれらが児童たちのようすについて念入りに情報を収集していたのなら、事故は予見できたかもしれない。だが別室で酒を飲みながら、児童らの行動に注意をむけず、漫然と放置していたのなら、事故の発生など予見できるはずもない。修学旅行などを考えてみるとわかるだろうが、小学校児童らが旅先でうかれて悪ふざけをする可能性が、年長者たちの念頭にまったくなかったのだとすれば、「ずいぶんうかつな話だ」と思わざるをえない。

かといって「児童たちの一挙一動に、つねに細心の注意をはらって監視しておきなさい」というのは、過剰な要求だろう。それでは「子供らを檻に入れて見張っておけ」というのも同然である。そこまでの監督義務を引率者たちにもとめるのは、いくら何でも酷というものだろう。だとすれば結論は、その両極端のあいだのどこかに、おのずと落ち着くはずである。

2-1-5 予見可能性と判断力

チームを引率した大人たちにかんして「注意義務がどの範囲で発生するか」を判定するさいの基本的な発想は、おおむね以上のものであるはずだ。では、残りの人間についてはどうだろう。つまり、事故現場で傘をふりまわしていた児童や、チームメートの行動をだまって放置していた児童らにたいして、危害をひきおこした責任を問うことはできるのだろうか。それを判定する鍵となるのも、おなじく「かれらが危害の発生をどのていど予見できたか」である。

ところで「早食い競争をして、給食用のパンをのどにつめて亡くなった中学生」の事例をおぼえているだろうか。「事故から得られる教訓」として指摘しておいたことも、できれば、ここで思いおこしてほしい。教訓は、つぎのようなものだった——

自分たちのえらんだ行動が、意図はどうあれ、結果として引き起こすさまざまな危険について、子どもたちに高い予見能力を期待することなど、そもそもできない

私事で恐縮だが、ひとつ思い出話をさせてもらいたい。かつて住んでいた町に古びた神社があった。その社の境内には、これまた、なにやら古めかしい武道館があった。担当教員は小学生のころに、その武道館で剣道をならっていたことがある。剣道の練習というのは——ほかのスポーツ競技の練習と同様——柔軟体操からはじまる。からだをほぐしたあとは、竹刀をつかった素振り練習や、二人一組で型どおりに打ち合う稽古などがある。それらは、運動競技の練習にはつきものの、単調な反復訓練である。つまり、体力の強化をかねて、一定のうごきを体に覚えこませるためのものだから、その訓練じたいは、あまり面白味のあるものではない。それらの型にはまった稽古がはじまる前に、必ずやっておかねばならない準備がひとつある——それは竹刀の点検だ。

竹刀の構造をごぞんじだろうか。竹刀というものは、読んで字のごとく、竹をつかって作った、刀の代用品である。中空の竹をたてに八分割し、そのうちの四本をつかって棒状に組み立てる。刀でいえば剣先に相当する先端部と、反対側の、両手で握りこむ柄の部分、および、それらの中間にあたる部分には、じょうぶな革がはめてある。これらの革は、竹刀の当たりを柔らかくするとともに、竹がバラバラにならないよう固定する役目も果たしている。そして、三つの革の部分は、ぴんと張った一本のつるでたがいに結びあわされているため、竹刀を勢いよくふりまわしても、先端部がはずれて、どこかへ飛んでいったりすることはない。

その竹刀の点検だが、これは事故をふせぐための作業だ。少年たちを指導するおとなが、最初に教えてくれることのひとつが「この竹刀の点検をおこたると、どんなに恐ろしい事故が発生するか」ということなのだ。こんなぐあいに話をしてくれる——

いいか、この竹刀はな、竹でできておって、こすれあったり、面金に——「面金」というのは頭部をおおう「面」という防具の前面についた、格子状の金属部品のことだ——ぶつかったりして、つかっているうちに、だんだんとささくれてくるもんだ。ささくれてきたら、ていねいに削って、いつも滑らかにしておかねばいかんぞ。じつは、昔こんなことがあった——あるひとが、こう、上段にふりかぶって、面を打ったひょうしにな、竹刀のささくれがピュッと飛びだして、そのまま相手の面金をすりぬけ、目玉にグサッと突きささったんだ——怖いだろう。だから、いつも気をつけて、手入れを欠かさないようにしておけよ！

こうやって子どもたちを、なかばおどしつけてでも、とにかく道具の手入れをさせるのが、子どもを指導する側の「注意義務」を果たすことにあたる。そうでもしなければ、事故防止など、なかなかできるものではないということだ。

さて、この竹刀による事故パターンだが、上でとりあげた事例と、どこか似ていないだろうか——そう、少年野球チームの、傘による事故だ。共通特徴は、指摘するまでもないだろう。竹刀と傘のちがいきそあれ、どちらも、棒状の器具をふりまわした結果おきた事故だ。どちらの被害も、器具の一部が、遠心力によって本体から分離して、被害者の眼球を傷つけている。ただし、事故防止にかんして、重要なちがいがひとつある。——竹刀による事故は、比較的防

止しやすいのにたいして、傘による事故のほうは、現状では、ふせぐのが相当むずかしい。理由は、先ほどから問題にしている、事故の予見可能性にある。

竹刀というのは、ふりまわして相手を打つのが本来の用途である。しかも、打ち合いにおいて相手を傷つけまいとの配慮から、考案されたものだ。というのも、真剣での立ち合いは論外としても、櫓などの硬い木でつくった木刀をつかって、力まかせに打ち合っていたのでは、いかに屈強な剣士といえども、ケガをするのはまず避けられない。それどころか、当たり所が悪ければ、命にかかわることさえある。それにたいして、割った竹と革でつくった竹刀をつかって、しかも防具のうえから打ち合うぶんには、かりに稽古の途中で少々熱が入りすぎたとしても、ケガなどせずに済む。

竹刀とは対照的に、傘というのは、ふりまわして使うことを想定してつくられた道具ではない。だから、そういう使用法に耐えられるように、そもそも設計されていない。ましてや、折りたたみ傘ともなれば、耐久性よりも携帯性——持ち運びのしやすさ——を重視してつくられている。その壊れやすい傘を、日ごろ重たいバットをつかって素振りの練習をしている野球選手が力まかせにスイングしたのでは、壊れるのも当然のことだ——うがった見方をすれば、野球チームの少年たちは、スイングで傘を壊すことによって自分の力を再確認し、仲間あいてに誇示してみせたのかもしれない。動機はともかくとして、問題は「本来の用途からはずれたしかたで傘がつかわれる可能性を、だれが事前に予見できたか」だ。

この事故でチームの子どもたちは、傘をバットに見たててふりまわしているが、この行動は予見しづらいだろう。子どもたちは、バットについてなら、安全な使用法を前もって指導されていたはずだ——バットはふりまわすものだし、むやみとふりまわせば、周りの人間に危害がおよぶことは、とうぜん予想できる。だから「どうすればバットを安全に利用できるか」について、事前に指導が必要になるのは明らかだ。その指導をおこたっていたのなら、それこそ指導者として失格だろう。傘については、そこまでのことはいえない。事故がおこってしまったあとでなら「傘をふりまわしてはいけない」という指導をおこなうことも、もちろん容易だ。でもそれは——すでに述べたように——「あと知恵」というものである。

傘の利用法について、できることはせいぜい、過去におきた事故のなかから、似たような事故パターンに着目して、一般的なかたちで教訓を抽出しておくことだろう。その教訓を、今回のような想定外のケースに転用することができれば、あるいは事故をふせぐことも可能であったかもしれない。要は「類推をはたらかせる」ということだが、これは、その場に居合わせたおとなたちであっても、なかなか難しい。まして、小学校児童にとっては、おそらく無理な注文だろう。だから、おとなたちが、子供らの事故当日の行動について十分な情報を収集していなければ——のんきに酒盛りをしていたのだから、収集していた可能性は低いが——事故は防止できなくて当然なのだ。

これは何も、こどもの行動だけにかぎった話ではない。人間の行動が、ほんらい期待されている範囲から逸脱する可能性は無数にある。傘をつかう行動に話をかぎったとしてすら、そうである。折りたたみ傘については、つぎのような事故報告がある。

折りたたみ傘で眼の負傷など続発 アルミ缶つぶすほどの力

ボタンを押すと自動的に開いたり閉じたりする自動開閉式の折りたたみ傘で、手元側の柄が突然飛び出して眼を負傷するなどの事故が少なくとも5件起きていることが8日、国民生活センターの調べで分かった。同センターでは、業界団体へ注意表示の改善などを要望するとともに、利用者に注意を呼びかけている。

センターによると、事故が起きた傘はメーカー3社が製造した商品でいずれも中棒が飛び出す力が強い。中棒を押し込む力が足りずきちんとロックされていなかったり、傘を閉じる際に開閉ボタンに誤って触れたりしたことから中棒が勢いよく飛び出し、柄が顔などにぶつかったという。

昨年6月、大阪府の女性（41）が自動開閉式傘をたたんで傘袋に入れる際、突然柄が飛び出して左眼を直撃。後遺症が出るけがを負うなど、平成15年6月から昨年9月にかけて計5件の事故がセンターに報告された。

これを受けて、事故を起こした傘と同型の商品を使って検証試験を行ったところ、勢いよく飛び出した柄でアルミ缶がほぼ完全につぶれたという。センターでは、顔の近くで傘の操作をしないよう呼びかけている。

（2008年05月08日 産経新聞）

傘のような、普段の生活でひんぱんに使用する、ごくありふれた道具であっても、事故の発生しがちな状況——それゆえ警戒が必要となる状況——の特徴を、製品を利用する側がよく理解しておかないと、幸運にたよってばかりでは、大人であっても危険を回避するのは難しい。

くりかえしになるが、危険な行動パターンのすべてを前もってリストアップしておくことなど、だれにもできない。だとすれば「すべての危険な行動を予想したうえで、前もって防止措置を講じておきなさい」というのは、いくら努力しても達成できるはずのない目標——「無理難題」にほかならない。義務や責任というものは、努力すれば果たせる範囲内で設定しなければ、ただ口先でくりかえし唱えられるだけの「お題目」となってしまう。それでは、なんのありがたみもない。

チームメートのなかには、その場で事故の危険性に気がついた者も、ひょっとすると、いたかもしれない。小学生であっても、的確な判断を冷静にくだせる人間が、いないともかぎらない。それができるかどうかは、発達の度合いによる。チームメートらのなかに、そういう聡明な人物がかりに一人でもいたのなら、危険に気づいたその子が仲間たちにむかって「おい、危ないから、傘をふりまわすのはやめろよ!」とひとこと声をかけるべきだった。そのたった一言で、この悲惨な事故を未然にふせぐことが、できたかもしれないからである。

とはいっても、そこまでの予見能力が児童たちにそなわっていなかったからといって、子供を責めるわけにはいくまい。胸に手をあてて子供時代のじぶんの行動を思いおこしてみると、小学校の男子児童らは——個人差があるにしても——概してあきれるほど未発達だった。それゆえ「無思慮で、無分別な生き物」と考えないわけにはいかない。

ただし、これが中学生や高校生ともなれば、話はまた別だろう。年齢にみあうだけの知力がすでに発達しているなら、かれらは、傘をふりまわすことの危険性を類推によって予見できるはずだ。その基盤となるのは、過去に自分が体験したさまざまな類例である。おりたたみ傘の強度がどれくらいかは、それまで傘を壊した経験から、おおよそ察しがつくだろう。現在の自分の体力なら、ふりまわした傘にどれくらいの力が加わるかも、もっと重たい物体をふりまわした経験などから、推定できるだろう。

さらに、本体をはなれた傘の骨がえがきうる放物線軌道の範囲や、投射された物体が命中したときに体にあたえるダメージのていど、人体の構造からして、とくに脆弱な部分がどこか、などについて、これまでの経験からえられた知識をもとに、推定できるだろう。だとすれば、小学生の場合とは異なり、中学生や高校生には――たとえその場におとなが居合わせなくとも――自分たちの判断で、危険を回避する責任があることになる。

注意義務や危害の回避責任は、行為者の予見能力におうじて課せられるべきものだ。危害の発生を効果的に防止するには、行為者ひとり一人の予見能力や判断力を高めていく学習と訓練の機会がぜひとも必要である。判断力が未発達なままでは、危害の発生を防止することなど、とうていできない。

社会生活のどこに、どのような危険がかくれているかをすべて見抜くことは、どれほどがんばってみても、人間には無理である。だがそれは、より安全な行動をえらぶ配慮や努力を、おこたってよいということではない。人間のもつ予見能力の不完全さを、安全管理の不備を正当化するための口実として、もちだしてはならない。

われわれ人間は、危険を感知する特有の「センサー」をもっている。行動の結果をシミュレートして、いまだ実現していない未来の可能性を予測する、高度な判断能力がそれである。危険の到来を事前に感知しうる、そのセンサーの感度を高めるよう各人が心がけることで、危険な行動の多くを――たとえ「すべて」ではないにせよ――回避できる。それが「安全確保」の実質である。

(はせがわよしまさ 哲学)