

— Review —

医療教育におけるヒューマニズムの原点
— ニーチェの教育観と人間観を手がかりにして

阪本 恭子*

**The Source of Humanism in the Healthcare Education;
Seeking the Clue in the Concept of Education and Human
in Nietzsche's Philosophy**

Kyoko SAKAMOTO

Osaka University of Pharmaceutical Sciences, 4-20-1, Nasahara, Takatsuki, Osaka 569-1094, Japan

(Received November 15, 2013; Accepted December 16, 2013)

As far as we spend peaceful life, it's not a big problem how much we care about others. However, it will be one big problem of the healthcare education for the students, those who want to become doctor, pharmacist or nurse, how extend their eyes to others' suffering and make them acquire the ability to sympathize with others in one's daily life.

In the pharmaceutical education, there is a core curriculum of Pharmaceutical Society of Japan, which advocates the importance of educating the humanism, in which the students acquire the sympathetic attitude and become able to conclude the relationship of mutual trust with others.

The reason why the healthcare education has paid attention to the humanism or humane education depends on the reflection and anxiety that the past education, which has placed a disproportional emphasis on the specialized skills and knowledge, contributes to the dehumanization of the medical care. In the future, it is considered essential to the healthcare education the philosophical construct, which trains the healthcare professional with various concepts of values and personal magnetism.

In this paper, I seek the source of humanism in the healthcare education, taking the clue in the philosophy of F. Nietzsche (1844-1900). He is the man, who struggled with the pains of illness and the difficulty of life throughout his life. From those experiences, he recognized the positive significance of pain and illness and described it in proceleumatic words for the individuals who suffer from mental and physical pain. He is, so to speak, the friend and the overcomer of sufferings. In reviewing his view of education and human, I want to identify the source of humanism in the healthcare education, and define the humanity, which is demanded for the healthcare professional in the future.

Key words — the healthcare education; the medical humanity education; humanism; humanity; the significance of pain and illness

はじめに

日本で生きている私たちにとって、2011年3月の東日本大震災は歴史的な事件であった。震災直後は、絆、家族、元気を与える／もらう、といった言葉とともに、被災者の境遇に心を痛めたり、人と人のつながりの有り難さが見なおされた

りした。ところが日が経つにつれ、そうした言葉は色あせ、多くの人は再び自分のことに専念している。記憶と忘却をくり返しながら、人間は生きのびている。

たしかに平穏な日々を過ごしているかぎり、他人にどれだけ関心を寄せて、共感しているかということは、あまり問題とならない。けれどもそう

* 大阪薬科大学 環境医療学グループ email: sakamoto@gly.oups.ac.jp

した日常のなかで、他人の生老病死を自分にとっても重大な問題として受けとめること—これは、医師、薬剤師、看護師などのための医療教育⁽¹⁾の課題の1つであろう。

例えば薬学教育では、日本薬学会のコアカリキュラム（略称「コアカリ」）⁽²⁾が、ヒューマニズムについて学ぶことを提案して、学生が医療者にふさわしい共感的態度を身につけて、他人と信頼関係を結べるようになることを目指す⁽³⁾。またアメリカでは、1960年代後半からメディカルスクールを中心に、メディカル・ヒューマニティズ（医療人間学、医療人文学）教育の重要性が認識されていて、学内およびウェブサイトで多様な教育プログラムが実践されている⁽⁴⁾。そこでも医療教育は「人間らしい医療（humane medical care）」⁽⁵⁾を目標とし、リベラル・アーツ（教養）科目をはじめ、演劇や映画などの芸術にまで及ぶ広範な分野に拡がって行われる。

こうして医療教育がヒューマニズムや人間らしさに注目するのは、専門的な知識と技術に偏ったこれまでの教育が医療の非人間化の一因となってきたという反省と、医療と人間の今後の関わり方を、今いちど見なおそうとする熟慮による。これからの医療教育に求められるのは、一例を挙げると、確固たる理念と価値観を持ちながらも多様な患者の声に耳を傾けて、個々の患者を1人の人間として尊重することのできる医療者を育成することであろう。

本稿は、医療教育が目標の1つに掲げるヒューマニズムとは何であるのか、その原点を探るために、ドイツの哲学者F. ニーチェ（Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900）を手がかりにする。ニーチェは一生涯、数々の持病と闘い、その経験を通じて病気と苦痛に積極的な意味を見出した思想家である。いわば病苦の友であるとともに克服者でもあった彼の言葉は、今なお人々に生きる力を与えている。そうしたニーチェの教育観と人間観をもとに、医療教育におけるヒューマニズムと、医療者に求められるヒューマニティを明らかにしたい。

1. 教育

真の教養

24歳でスイス・バーゼル大学の古典文献学の教授となったニーチェは、就任3年目（1872年）の春に5回の公開講演を行っている。全講演を通じて教養とは何かが語られる。講演の原稿を集めた未完の遺稿『われわれの教養施設の将来について』⁽⁶⁾に、次のような1節がある。

全ての教養は、大学の自由として今日もてはやされている全てのものの反対、つまり、服従、従属、育成、奉仕から始まる。そして偉大な指導者が被指導者を必要とするように、被指導者たちも指導者を必要としている（UZB, S. 750.）。

ニーチェは教養を、真の教養と偽の教養に分ける。上の1節の教養は真の教養である。偽の教養は、分業化した学問のために人間を酷使して専門外の無教養を促す学識、刹那的な課題を掲げて教養の代役を務めようとするジャーナリズムのように、ひたすら「利益」（*ibd.*, S.667.）を目指す。それに対して真の教養は、利益を超えて目標を定める。

真の教養は、自分の周囲で実際に話されている「母語」（*ibd.*, S. 676.）に始まるという。ニーチェの場合、ドイツ語である。ただし、学問研究の手段や新聞で用いられるドイツ語ではなく、ゲーテやシラーなど偉大な先人たちの努力によって古代ギリシアから生き生きと汲みとられて、複雑で繊細であるため、多くの時間と孤独な作業を介してのみ獲得できるドイツ語である。つまり真の教養は、連綿と続いてきた多数の人間の営みを眼差しつつ、今ここで生きている言葉を扱うことにある。

育成と自己育成

言葉を扱う難しさは経験によって知られなければならない、とニーチェは言う（*Vgl. ibd.*, S. 683f.）。この経験は、先人の作品を通じて言葉の奥深さを追感し、習熟するという育成（*Zucht*）

と、言葉に対して自ら判断を下すことができるようになるという自己育成 (Selbstzucht) から成り立つ。

言葉の育成は、具体的にはギリシア語やラテン語といった古典語の厳格な指導である。文法と辞書を尊重することを学ぶなかで、規則正しいこととは何か、誤りとは何かを知る。そうして先人がその先人を模範 (Vorbild) としたように、自らも先人の言葉を模倣しながら過去を見なおすと同時に現在を見すえて、自分の母語に責任を持つ。これは被指導者の側から見ると服従であろう。育成が服従と相互補完的に関わり、呼応しあってはじめて、指導者による育成は被指導者の自主的な自己育成へと結実する。

言葉の育成には作文指導も挙げられている。倫理的問題や芸術作品を理解して判断したり、自分のアイデンティティを明らかにするなど、作文には深い思索が伴う。ところがニーチェは、そこでも被指導者の「自立性」(ebd., S. 680.)を認めない。真に独創的な文章を自力で作るのに適した時期を迎えるまでは、指導者の育成への服従をまず求めるのである。そうして、自分の個性と思いきりこんでいたものや固定観念を相対化して、学生が自己改革を行うことを期待する。

このようにニーチェにとって教育は、過去に模範を求めるとともに、未来に模範を示すことであり、そこには連続体が形成 (bilden) されている⁽⁷⁾。つまり、形成するという能動的作用と、形成されるという受動的作用が相互補完的にはたらい、真の教養 (Bildung) を目指しているかぎり「正しい」とされる教育とは、さまざまな人間の叡智によって構成される歴史的な連続体の形成に、教育者 (指導者) と被教育者 (被指導者) が協同して関わることであり、両者の間で、言葉を介して繰り広げられるダイナミックな活動である。

2. 人間

子どもと天才

ニーチェの哲学の根本概念 (超人, 運命愛, 永遠回帰) が最高の行為, 最大の現実となった肯定

の書であると自ら評価する (Vgl. EH, S.335f.) 中期の著作『ツァラトゥストラはこう語った』の本文は、次の言葉で始まる。

私は君たちに精神の3つの変化を教えよう。精神がどのようにして駱駝に成り、駱駝が獅子と成り、そして最後に獅子が子どもに成るのかを (Z, S. 29.)。

同著作を通じて、精神の隠喩である「子ども」は、さまざまな意味を持つ。したがって「子どもは何 (誰) か」と問うてみても、「負い目のなさ, 忘却, 新しい始まり, 遊戯, 自転する輪, 第一運動, 聖なる肯定, それが子どもである」(ebd., S. 30.) という説明が示すように、1つの概念で子どもを規定することはできない。そうして私たちの目は、「如何にして子どもに成るか」という諸概念の関連性へと向かい、観点の多様化が促される。

ところで、先述のゲーテやシラーが偉大であるのは、死語であるために不変性を保ち、規範を示す古典語を単にコピーするのではなく、ニーチェが「生きているもの (Lebendige)」(UZB, S. 700.) と見る母語、生きているがゆえに流動的な言葉によって、永続的な作品を創造したからである。彼らは、古代ギリシアに遡って獲得した精神を母語のなかに甦らせ、言葉に新たな生命を吹き込む「天才 (Genius)」(ebd., S. 730.) である。

中期以降のニーチェは、天才という言葉あまり用いない。天才に代わって肯定的に語られるのが、自由精神や子どもである。精神が子どもに成るプロセスは、駱駝のように言葉と規範に服従するなかで、自分の言葉と意志を確立して、自分を再発見するという人間の生成変化 (Werden) のダイナミズムを表している。

子ども, 天才, そして人間

次の1節は、天才と子どもと人間 (ギリシア人) の関係を描き出す (下線部の強調はニーチェによる)。

天才という個人 (Einzelne) も、結局は意志の道具であり、意志そのものの本質を耐えぬかなければならない。しかし彼らの内には何かがある。(中略) ギリシア人は、子どものように、そして子どもとして忠実であり (treu), 誠実である (wahrhaftig) ことを天才と共有する (NF, KSA. 7, 7[121], S. 168.).

この「天才」は誰だろうか。例えばゲーテやシラーといった固有名が答えにならないのは、先述の子どもが固定概念で特定できなかったのと同様である。ここで描かれる天才は、特殊な才能を備えた人間ではなく、子どものように誠実であるがゆえに、万人の目の前にある日常的な経験を、不可解で「恐ろしい謎」(UZB, S. 737.) として認識する人間の象徴であろう。ギリシア人は、その一例である。

彼らは何に対して誠実なのか。先の講演と同時期の著作『教育者としてのショーペンハウアー』には、とりわけ若い魂が聞くとされる「良心の声」(SE, S. 359.) が挙げられている。それは、「なぜ、何のために、今、生きているのか」という生の不可思議を問ひかけ、「君自身であれ！今、君が行い、考え、欲しているもの、それらは全て君ではない」と、日常のなかの自らの存在 (Dasein) から発せられる言葉である。

日常を雑音で満たして、自分から逃避している多数の者は聞き逃してしまう言葉を、少数の人間は、孤独のなかで静かに聴きとる。そして、誠実さという自発的苦悩を負いながら最深の自己反省を行って、人間の有限性を、自らの「生産的唯一性 (eine productive Einzigkeit)」として発現することを決意する。

有限な生を与えられた人間の生産的唯一性とは、人間はそれぞれ、その人自身が、今ここに生きているという存在の意味であり目的であることを指す。ニーチェが示す天才は、そうした唯一無二の存在意義を自らの内に発見して、新たな才能を引き出すという意味のヒューマニティを自力で獲得する。ただし、このようなヒューマニティと等値される天才になる可能性は、自己理解と自己

改革を試み続ける全ての人間に開かれている。

3. 病気

病気の価値

ニーチェが大学教育に携わった期間は、そう長くない。教授就任直後から、持病の胃弱は激しい胃痛に悪化して、偏頭痛、嘔吐、不眠、視力障害など、いくつもの病苦に悩まされ続けていた。大学の講義を一時中断して療養するものの、全身衰弱を理由に、34歳で大学を辞職する。以後、生の上昇と下降の徴候、つまり病気になったり健康になったりすることに関する「真の意味の教師」(EH, S. 264.) として、思索と執筆に専念する。

当時、つまり「生涯で最も病気がちで、最も苦痛の多かった時期」(ebd., S. 326.) の作品『人間的、あまりに人間的な』は、「厳格な自己育成の記念碑」(ebd., S. 327.) である。同作品の1節(下線部の強調はニーチェによる)―

病気 (Krankheit) の価値―病気で寝ている人は、いつもは自分の職務や仕事、社交という病気にかかっており、その病気によって、自分自身に対する思慮深さを失っていたことを折にふれて見抜く。彼はそうした知恵を、病気がもたらす余裕 (Musse) から得る (MA I, S. 234.).

病気は、身体と精神における危機である。けれどもニーチェは、人間は病気を体験してはじめて「束縛された精神」から解放されて、日常性に埋没していた自分を見なおすことができるとする。つまり病気は、自らの身体と精神との対話をもたらして、生きる意味を問う際の観点の変化、すなわち「価値の転換」を行わせる。そうしてニーチェは「病者の光学」(EH, S. 266.) に基づいて、健康や生の豊かさについて、次のように考える(下線部の強調はニーチェによる)。

病気がちであること (Kränklichkeit) の利益―よく病気になる人が、健康であること (Gesundsein) を普通の人より多く享受できるのは、よく健康に

なる (Gesundwerden) からだけではない。自分や他人の仕事や行為のなかの、健康なものと病的なものに対する、きわめて鋭敏な感覚を持つからである (MA II, S. 522.)。

この1節で健康は、「健康であること」と「健康になること」に区別されている。「健康である」とは、単に「病気でない」ことであり、無自覚的、無意識的な生のあり方である。一方、そうした消極的な意味の健康を病気で失い、苦痛に苛まれながらも、意志の力でそれを乗り越えるのが「健康になる」ことであり、新たに獲得される積極的な意味の健康である。そうした積極的な健康へとつながる病気を「生へのエネルギーな刺激剤」(EH, S. 266.) にすれば、人間はあっという間に豊かに生きることができるとニーチェは自らの体験から考えた。

このように「健康、生への意志」(EH, S. 267.) を説くニーチェにとって、哲学とは健康、未来、成長、力、生を問題にすることであり、病気と苦痛に「われわれの意志の力を対抗させること」(FW, S. 350.)、すなわち「病気と苦痛に対する闘い」(NF, KSA. 8. 40[16], S. 581.) である。

ところが闘いの本質は「極端まで押し進めること」なので、新たな苦痛を誘発する。つまり闘いに対する闘いが続く。この「危険な自己支配の訓練」から脱け出して、病気と苦痛を克服することが「快癒」(FW, S. 351.) である。それは「忍耐強く、屈服することなく、しかし希望もなく」あるなかで、闘いの本質を実現させて「新しく生まれて戻ってくる」ことであり、病気と健康をくり返す人間の「自己超克 (Selbstüberwindung)」(MA I, S. 17.) である。

こうしてニーチェが病気に苦しむ人間に向かって、あくまでも闘いを求めるのは、「人間、この最も勇敢で苦悩に慣れた動物は、苦悩そのものを否定はしない。むしろそれを欲する。見つけ出そうとさえする。苦悩の意味と目的が示されてさえいれば」(GM, S. 411.) のように、人間は本来、自己超克の力を持っていると信じてやまないからであろう。病気や苦痛に、自己超克への刺激剤と

なって人間を高めるという意義を認めて、病み、苦しむ人間に、次のように呼びかける。

人間は、正しい時に、自分自身にいくつもの試練を与えなければならない。自分が何にも依存せず、命令者として生まれついたものであることを証明するために。おそらくそれは戯れることのできるもののうちで、最も危険な遊びであろう。けれども逃げてはいけない。結局のところそれは、自分だけが証人となり、他の誰にも裁かれたりすることのない試練である (JGB, S. 58f.)。

共に喜ぶこと

ニーチェは人々に、自分の病気や苦痛への闘いを求める一方で、他人の苦痛にはどのように対応すべきだと語っているであろうか。例えば共感的態度の1つである同情 (Mitleiden) つまり「共に・苦しむこと (Mit-leiden)」は、自己犠牲といった非利己的なものに価値を見出して、他人の体験を自分のものであるかのように眺めて、「自分と他人の自我 (Ich) を二重化して苦しむこと」(M, S. 130.) なので、苦悩を倍増させてしまい、その結果ニヒリズムと同じく人間を破滅に導くものとして批判する。

その代わりに肯定して持ちだすのが「共に喜ぶこと (Mitfreude)」である。それは他人の喜びを想像して喜びを感じる「最高種の動物たちの最高の特権」(MA II, S. 405.) であり、「充実、あふれる力、強く張りつめた幸福感、他人に贈り、譲ろうとする豊かさの意識」である。つまり、同情ではなく「あふれる力から生まれる衝動に突き動かされて」(JGB, S. 210.) 不幸な人を助ける高貴な人間の特性に等しいヒューマニティである。

このようなヒューマニティが生じる源泉とも言える「認識の根本意志 (Grundwille der Erkenntnis)」(GM, S. 248.) に関する1節(下線部の強調はニーチェによる) —

われわれは、どんなことにおいても、個人 (einzeln) であることを求める権利はない。われわれは個人として誤ってはならないし、個人とし

て真理に出会ってもならない。1本の木が実を結ぶような必然性ととも、われわれの思想、さまざまな価値、肯定と否定、「もしも (Wenn)」と「…かどうか (Ob)」が育っていく。そして全てが一緒になって、互いに親しみ、関わりあいながら、1つの意志、健康、大地、太陽を証明するものとして、われわれの内から生まれるのである。

私たち人間は、病む時、苦しい時、楽しい時、寂しい時、嬉しい時など、さまざまな時間を生きている。それらは1人ひとり個別の体験であって、他人に代わってもらえたり、逆に、代わってあげられたりするものではない。しかし、それらは全て、生まれてから死ぬまでの間に、誰もがいつかは必ず体験するものでもある。上の1節が説明する認識の根本意志は、そうした体験の普遍性と、それぞれの体験に伴う感情の共有可能性を示す。

したがってニーチェは、共に苦しむという意味の同情を、批判はするが否定はしない。ただし「共に苦しむざるをえない時」(Z, S. 113.)には、「遠くから」行って、同情される者が羞恥心を抱かないように、他人に同情されるような立場にある人間の尊厳を傷つけないように、と戒める。

こうして、「共に苦しむこと (共苦)」よりも「共に喜ぶこと (共喜)」が、さらに「自分をもっと喜ばせること」が語られる。それは、喜びに満ちた生を実感して、苦しむ他人にも同じ喜びを贈り与えようと欲する「超人 (Übermensch)」に成るためである。

超人に成るとは、他人を超えることではない。乗り越えるべきは、健康であることを自覚することなく日常の些細な事柄に不満を感じる自分、隣人の境遇に配慮する余裕もなく惰性で生きている自分、固定観念や既成概念に囚われて変化を嫌う自分である。超人は、そうした自分自身を見つめなおして、自己超克を重ねる精神的修養であり、より豊かな生に欠かせないヒューマニティである。

超人に成るにはいくつもの勇気がいる。病気や苦痛をはじめとする負の体験をバネに価値転換を

行う勇気、負の体験を、自分だけが主人となりうる生の運命として肯定し、愛する勇気である。生への絶望を乗り越えて、苦しみのなかから喜びを生み出し、生き続けようと欲する勇気もいるだろう。苦悩と同情 (共苦)、そして勇気について述べられる1節 (Z, S. 199.) —

人間は最も勇気ある動物である。勇気によって、人間はあらゆる動物を征服した。音を奏でながら、人間はあらゆる苦痛をも征服した。人間の苦痛に勝る深い苦痛はない。(中略) 勇気は最良の殺し屋である。勇気は、深淵を覗きこんだときの眩暈を打ち殺す。勇気は同情をも打ち殺す。苦悩への同情こそ、底知れない深淵である。生を覗きこめば覗きこむほど、それだけ深く苦悩を見ることになる。勇気に勝る殺し屋はない。すすんで攻める勇気は、死をも打ち殺す。なぜなら勇気はこう言うからである。「これが生きるということだったのか？ よし！ もう1度！」

他人の苦悩への同情はもとより、自分の苦悩への同情をも批判するニーチェの哲学からは、思いやりや、いたわりといった甘美な言葉で表わされるヒューマニティを導き出すことはできない。唯一肯定される「共に喜ぶこと」は、私たちが、自分の弱さや醜さを知りつくし乗り越える「超人」という別の峻厳なヒューマニティを併せ持っているこそ、1つのヒューマニティとして認められる。勇気ある超人に成ることが他人を救うことになるということを示唆する1節 (Z, S. 100.) —

身体は、知識によって自らを浄化する。知識をもって、身体は自らを高めようと試みる。全ての衝動は、認識する者にとって神聖なものであり、高められた者にとっては、魂が快活になる。

医者よ、自らを助けなさい。そうすれば、あなたはあなたの病人たちをも助けることになる。自分自身を癒す者を目の当たりにすることが、病人を何よりも助けるようになる。

まだ誰も踏み入れたことのない幾千もの小道、幾千もの健康、生の隠れた小島がある。人間と人

間が生きている大地は、いまだに汲みつくされず、発見しつくされてもいない。

孤独な者たちよ、目を覚まし、耳を傾けなさい！ 風がひそかな羽音をたてながら、未来から吹いてくる。鋭い耳は、悦ばしい知らせを聴くであろう。

孤独な者たちよ、群れから離れた者たちよ、いつか君たちは1つの民とならなければならない。自分自身を選び出した君たちのなかから、1つの選ばれた民が生まれなければならない。そして、そのなかから超人が！

まことに、大地は快癒の場とならなければならない！新しい香り、救いをもたらす香りが大地をめぐる漂っている。そして、新しい希望が！

おわりに

以上の論考から、医療者、なかでも薬剤師に求められるヒューマニティに関するキーワードを2つ拾い出して、それらに基づく医療教育の方法を提案したい。

1つは、言葉に対する誠実さである。この「言葉」には2種類ある。1つ目の言葉について、調剤を例に見てみよう。調剤とは、医師が作成した処方箋に基づいて、患者に薬を提供することで、薬剤師の重要な業務である。この場合の処方箋に書かれているものが、いわば医師の言葉であり、医師の処方権が実行されたものである。その際、薬剤師には、処方箋通りに薬品を調剤するという誠実さが必要となる。けれども同時に、薬剤師の調剤権を発現して、処方監査や疑義照会を行うなど、自分の言葉に対する誠実さも欠かせないであろう。これは、専門的な知識と技術に裏づけられた言葉であり、医師と薬剤師それぞれが、自分の言葉に誠実になり、両者が相互補完的に作用してこそ、適切な医療は実現される。

2つ目の言葉は、患者の言葉である。それは、病気を抱えた人間の身ぶりや顔の表情に現れ出る、いわば言葉以前の言葉である。例えば服薬指導の際に、通り一遍の説明だけに終わらず、親身に、また積極的に問いかけてみる。そうして患者

の言葉、すなわち患者の「ありのままの姿」に対して誠実になり、患者の心と身体の両方の状態を的確に観察する薬剤師の手を介してこそ、薬は真の効力を発揮するのである。

もう1つのキーワードは「共に喜ぶこと」である。薬剤師がたとえ薬学のプロであれ、患者の病気の症状や身体の痛みを、知識として理解はできても、実際に分かちあうことはできない。けれどもそのプロが、患者の快復した姿を想像して、それに喜びを感じるというヒューマニティを備えていれば、患者にとっては、自分以外の人間が自分の快癒を願い、信じている姿を目の当たりにして、健康になることへの意欲はいつそう高まるにちがいない。そうしたヒューマニティを、どのように伝えるべきかは、患者によってさまざまな形があるだろう。薬剤師には、最善の方法を判断し、患者の最も身近にいる医療者として、患者が病気や苦痛を、より豊かに生きるのに必要な要素として受け容れる勇気を、薬と一緒に手渡してもらいたい。

以上のようなヒューマニティを、授業でどのように教えるかという問題であるが、講義の目標として、より多くの言葉に触れて、人間観と死生観の多様化を図ることを掲げたい。ただしその言葉は、教育者が一方的に知識として押しつけるのではない。学生が自分で選んだ書物や他人との対話のなかで、つまり自らの生活実感のなかで獲得する言葉である。教育者は、授業のテーマに関して考えるための課題と、課題に取り組むのに必要な情報を与えるにとどめたい。学生が、作文やグループディスカッションなどで課題と向きあうなかで、自分で気づいて理解した言葉のみが、「生きた言葉」として残り、自己改革のきっかけとなるからである。そうした言葉の集積を通じて、想像力と問題解決力を育成する。

このような教育については、教育者自身が、どれほど言葉に対して誠実で、自己と日々の生活に向きあっているかが何よりも問われる。言葉に対する感性を磨き、日頃から自分との対話と自己理解を怠らないようにしなければいけないのは、学生も教育者も同じであろう。肝に銘じておきた

い。ニーチェに倣って言えば、授業のみならず大学の至る場で、時間と空間を共有する私たち—教育者と学生—の根本意志を確認して、1人ひとりの人間的成長を目指して共に努力する必要がある。そうした協同活動そのものがヒューマニズムを求める医療教育と言えるであろう。

注

- (1) 本稿では「医療教育 (healthcare education)」という言葉を用いて、医師、薬剤師、看護師など、あらゆる医療従事者の教育という意味で用いて、医師に主眼を置く「医学教育 (medical education)」と区別した。
- (2) 公益社団法人日本薬学会のホームページ (<http://www.pharm.or.jp/>) を参照。
- (3) 「ヒューマニズムについて学ぶ」ための科目名は、ヒューマニティ・コミュニケーション教育 (慶應義塾大学など)、ヒューマニズム教育 (岐阜薬科大学, 東京理科大学など)、コミュニケーションズ (京都薬科大学など)、医療総合人間学 (大阪薬科大学) のように各大学によって異なる。内容もそれぞれ、生命倫理教育に重点を置くもの、プレゼンテーション能力を開発するものなど、それぞれ独自に工夫されている。
- (4) アメリカを中心とする Medical Humanities 教育については、次の論文に詳しい。
足立智孝「Medical Humanities 教育について—登場背景と教育内容」, 『Bioethics Study Network』 Vol. 8, No. 1, 2009年, 11-22頁。また、ドイツの薬学教育カリキュラムは、次のウェブサイト詳しい。
<http://pharmaziestudium.org/aufbau-pharmaziestudium/>
- (5) ニューヨーク大学医学部のウェブサイト (<http://medhum.med.nyu.edu/>) を参照。

- (6) Friedrich Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge Sämtliche Werke, Kritischen Studienausgabe in 15 Bänden*(KSA. と略記), Bd. 1, hrsg. v. G. Colli und M. Montinari, Berlin/New York, 1988.

本作品は本文中の引用では UZB と略記する。以下、ニーチェの作品は同著作集のものを用いる。引用は本文中の () 内に、著作・略記、頁数を記す。遺稿は、略記、著作集の巻数、分類番号、頁数を記す。

【本稿で扱う著作・略記一覧 (執筆年代順)】

- SE: *Schopenhauer als Erzieher: in Unzeitgemäße Betrachtungen*, KSA. 1(1874). (『教育者としてのショーペンハウアー (『反時代的考察・第1-4篇』第3篇)』)
- MA I: *Menschliches, Allzumenschliches, I*, KSA. 2 (1878). (『人間的, あまりに人間的な』第1巻)
- MA II: *Menschliches, Allzumenschliches, II*, KSA. 2 (1879-80). (『人間的, あまりに人間的な』第2巻)
- FW: *Die fröhliche Wissenschaft*, KSA. 3(1882). (『悦ばしい学問』)
- Z: *Also sprach Zarathustra*, KSA. 4(1883-85). (『ツァラトストラはこう語った』)
- JGB: *Jenseits von Gut und Böse*, KSA. 5(1886). (『善悪の彼岸』)
- GM: *Zur Genealogie der Moral*, KSA. 5(1887). (『道徳の系譜』)
- EH: *Ecce homo*, KSA. 6(1889). (『この人を見よ』)
- NF: *Nachgelassene Fragmente*, KSA. 7-13 (1869-89). (遺稿集)
- (7) NF, KSA. 7, 8 [97], S. 260. 講演と同時期の遺稿 (7 [1]~8 [121]) には、ニーチェの教養観が、講演よりも的確にまとめられている。