

平成29年度

都 倫 研 紀 要

第56集

「紀要」第56集 目 次

巻頭言「人工知能（AI）の時代における倫理の役割」

会長（東京都立小川高等学校長） 山本 正 …… 3

I 平成29年度総会ならびに第一回研究例会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）

総会次第	5
平成28年度 会務報告 (資料1)	6
平成28年度 決算・監査報告 (資料2)	7
平成29年度 役員・事務局人事 (資料3)	8
平成29年度 事業計画 (資料4)	9
平成29年度 研究計画 (資料5)	10
平成29年度 予算 (資料6)	11

研究発表「高校倫理と英米系哲学—そして哲学対話の陥穽」

東京都立西高等学校 主任教諭 菅野 功治 … 12

学術講演「専門化する哲学の行方 — 分析哲学の現状と展望」

日本大学文理学部 教授 飯田 隆 … 18

II 夏季研究協議会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）

読書会「世阿弥『風姿花伝』を読む」

東洋女子高等学校 上野 太祐 … 28

新学習指導要領『公共』『倫理』に向けての勉強会

III 第二回研究例会（於 東洋大学京北中学高等学校）

公開授業「礼儀って大事なこと？～儒家の思想家たちと考える～」(第1学年「倫理」)

東洋大学京北中学高等学校 神戸 和佳子 … 43

講演「アレントにおける〈二者〉の問題」

高崎経済大学経済学部 准教授 國分功一郎 … 51

IV 冬季研究協議会（於 東京都立西高等学校）

読書会「カント『プロレゴメナ』」

東京都立多摩高等学校 主幹教諭 本間 恒男 … 60

V 第三回研究例会（於 東京都立産業技術高等専門学校）

公開授業「ラジオ講座と原典資料を用いた源流思想の授業」(第2学年「公民I」)

東京都立産業技術高等専門学校 教授 和田 倫明 … 71

講演「古代哲学と倫理教育の課題」

上智大学文学部 教授 荻野弘之 … 74

記念講演「都倫研と私」

東京都立産業技術高等専門学校 教授 和田 倫明 … 86

VI 授業実践報告

「公共の扉」の授業提案 — 高等学校「倫理」における哲学対話の授業実践から —

東京都立府中東高等学校 主任教諭 塙 枝里子 … 91

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約 …… 99

事務局便り …… 100

編集後記 …… 101

「人工知能（A I）の時代における倫理の役割」

会長 山本 正（東京都立小川高等学校長）

2015年野村総合研究所は、10年から20年後、今ある仕事の約49%がA Iやロボットなどに代替されるという試算を発表しました。それは、とてつもない人数が職を失う可能性があるということです。こうした新しい社会の動きの中で、人間はどう生きるべきなのでしょう。

このことについて「人間の仕事は奪われるかもしれないが、生産性をコンピューターとロボットが担保してくれるのであれば、人間は働かなくても済みます。共存を進め、どんどんロボットに代替されて、人間はより高次の存在になるというのがユートピア論です。一方で、欧米に多く見られる論調であるディストピア論は、人間がA Iによって滅ぼされるというものです。」（「A Iに心は宿るのか」松原仁著 インターナショナル新書）という議論があります。「A Iは、人間を越える」のでしょうか。将棋の羽生善治永世7冠と、I P S細胞を発見した山中伸弥教授との対談では「今のA Iは絶対に判断ミスを犯さないものと見られがちです。でも実際行っているプロセスを見ると、確率的に人間よりも正しい、確率的に将来のやり方よりも成果が高い、といったことを実行しているにすぎません。・・・A Iはデータに基づいて人々が好むもの、選ぶものが得意ですが、とんでもないものを好きになる、意外性を愛する人間の可能性は予測できないはず。それこそ人間にしかできない創造的行為だと思います。」と語られています。（「人間の未来 A Iの未来」講談社）

では、A Iを越える人間の尊厳とは何でしょうか。精神科医のV・フランクルは、このことについて、人間には3つの価値があると述べています。（体験価値、創造価値、態度価値）。その中で「態度価値」とは、「自分の可能性が制約されていることが、どうしようもない運命であり、避けられず逃れられない事実であっても、その事実に対してどんな態度をとるかということによって表現される価値」であり、「態度価値」こそが誰にも奪うことができない人間の尊厳を現したものであるという見解を示しています。

それでは、新学習指導要領における「どのようにすれば、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身につけられるようにできる」か。18世紀文学を代表する詩人ポープは「人間論」の中で「幸福に達し幸福を考えるのに、地位や頭脳を必要としない。正しく考え、善意を持つもののみで足りるのだ。・・・我々が正しく幸福と呼ぶものは、一人の利益ではなく、全体の利益の中にあるのだ。個人の見出す幸福で、多かれ少なかれ、人類全体の方向を持たないものはない。」と表現しています。また、哲学者のショーペンハウアーは人間が幸せになれる要素として「あなたはどんな人間か」「何を持っているか」「他人はあなたをどう見ているか」の3つをあげ「あなたはどんな人間か」が最も重要だが別の2つに関心に向け、幸福を見誤っている人間が多いとも指摘しています。

こうしたことから、あらゆる成功を瞬時に弾き出す人工知能に対して、リスクを前にひるまず失敗を繰り返しつつ歩んだり、自然と共存したりしながら、その美しさに感動できる非合理的な「人間」の尊厳について考えてゆくことは、これからの「考える倫理」の重要な使命なのではないでしょうか。

本研究会は、全国調査の他、授業展開の検討、読書活動等を通して先哲の考え方を理解し教養を深

めながら、授業事例集の出版に取り組んだり、講演会を通して課題を考える機会を作ったりしています。こうした学びの機会には本研究会の伝統として受け継がれています。これからも「深い学び」としての倫理の在り方に取り組んでゆきますので、皆様のご参加を心よりお待ちしております。

平成29年度都倫研総会ならびに第一回研究例会

2017(平成29)年6月24日(土)
於：首都大学東京秋葉原キャンパス

次 第

1. 開会

2. 挨拶

会長 東京都立小川高等学校 校長 山本 正

3. 研究発表「高校倫理と英米系哲学—そして哲学対話の陥穽」(13:30-14:15)

東京都立西高等学校 菅野功治 先生

4. 総会 (14:20~15:00)

(1) 平成28年度 会務ならびに研究活動報告 資料1

(2) 平成28年度 決算報告ならびに会計監査報告 資料2

(3) 平成29年度 役員改選ならびに事務局構成審議 資料3

(4) 平成29年度 事業計画ならびに研究計画案審議 資料4・5

(5) 平成29年度 予算案審議 資料6

5. 講演 「専門化する哲学の行方 — 分析哲学の現状と展望」(15:10-16:40)

日本大学文理学部教授 飯田 隆 先生

6. 事務連絡・閉会

(資料1)

平成28年度会務報告

1 研究成果の刊行

「都倫研紀要」第55集刊行

2 都倫研総会ならびに第一回研究例会

日時：平成28年6月25日(土) 13:20～17:00

会場：東京大学教育学部附属中等教育学校

内容：

- (1) 特別講演「現代における良心の自由の問題」(13:20-14:40)

調布サレジオ神学院チマッティ資料館 館長 ガエタノ・コンプリ先生

- (2) 平成28年度総会(14:50-15:20)

- (3) 学術講演「倫理を基礎づける——中国哲学から」(15:30-17:00)

東京大学東洋文化研究所 教授 中島隆博 先生

3 夏季研究協議会(8月22日台風のため振替)

日時：平成28年9月25日(日) 13:30～17:30

会場：東京都立小山台高等学校

内容：

- (1) 読書会：『荘子』 レポーター 東京都立小山台高校 並木信人 先生

- (2) 実践交流会

4 第二回研究例会

日時：平成28年10月11日(火) 13:50～17:20

会場：東京都立桜修館中等教育学校

内容：

- (1) 公開授業「ヘーゲル 人倫の思想」(中等5年生・倫理)

東京都立桜修館中等教育学校教諭 久世 哲也 先生

- (2) 授業についての研究協議

- (3) 講演「ヘーゲルと西洋現代」

哲学者 長谷川 宏 先生

5 冬季研究協議会

日時：平成28年12月26日(月) 13:30～17:00

会場：首都大学東京 秋葉原サテライトキャンパス

内容：

- (1) 読書会：ハンナ・アレント『人間の条件』(ちくま学芸文庫)

レポーター 千葉県立東葛飾高校 内久根直樹 先生

- (2) 実践交流会

6 第三回研究例会

日時：平成29年2月17日(金) 14:00～17:30

会場：東京都立府中東高等学校

内容：

- (1) 公開授業「他者と共生する自己を考察する授業～ジェンダー構造による気づきから～」
(第2学年7組「倫理」)

東京都立府中東高等学校 塙 枝里子 先生

- (2) 公開授業についての研究協議

- (3) 講演「グローバル化とその痛みをめぐって—『再分配と承認』論を手掛かりに」

首都大学東京大学院人文科学研究科 教授 江原由美子 先生

7 全国調査委員会

平成28年8月28日に準備会合を開き、第一回：2月19日(日)、第二回：3月5日(日)、第三回：3月26日(日)と開催、調査用紙の作成等、実施準備に至る。

8 平成28年度東京都教育実践発表会の展示発表

平成28年10月1日 ポスターと紀要・出版物等持参し参加

(資料2) 都倫研平成28年度決算・監査報告

総括の部

収入	支出	残額
1,502,414	621,916	880,498

 (単位:円)

収入の部

科目	予算	決算	備考
会費	100,000	122,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	300,000	都教育研究奨励費
補助金1	200,000	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑収入	-	12,007	利息・出版物売上
繰越金	838,407	838,407	
合計	1,468,407	1,502,414	

支出の部

科目	予算	決算	備考	
事務局事業費	諸謝金	200,000	186,000	講演・発表・公開授業謝金
	会議費	5,000	23,970	内、貸会議室使用料18,550円
	消耗品費	25,000	70,663	内、出版物事務局購入分59,500円
	通信運搬費	25,000	22,051	
	旅費	50,000	-	
	小計	305,000	302,684	
研究部費	会議費	5,000	-	
	消耗品費	10,000	-	
	通信運搬費	5,000	-	
	小計	20,000	-	
広報部費	印刷製本費	300,000	285,120	紀要
	会議費	5,000	-	
	消耗品費	10,000	-	
	通信運搬費	35,000	34,112	紀要発送費用
	小計	350,000	319,232	
計	675,000	621,916		
予備費	799,639	-		
合計	1,367,963	621,916		

上記決算報告の通り相違ないことを認めます。

会計監査 町田 紳

会計監査 黒須伸之

(資料3)

平成29年度 役員・事務局人事

1. 役員

会長	山本正(小川)
副会長	廣末修(久留米総合), 渡辺範道(南葛飾)
常任幹事	立石武則(小金井北), 上村肇(墨田川), 大谷いづみ(立命館大学), 本間恒男(多摩), 増淵達夫(都教育庁), 西尾理(都留文科大), 渡辺安則(大山), 村野光則(東大附属), 和田倫明(産業技術高専荒川)
幹事	石塚健大(芝), 岡田信昭(青山), 黒須伸之(大森), 幸田雅夫(玉川聖学院), 坂口克彦(豊多摩), 富塚昇(立川), 三森和哉(目黒), 宮路みち子(豊島), 伊藤昌彦(江北), 渡辺洋(墨田川), 松島美邦(六本木), 菅野功治(西)
会計監査	町田紳(王子総合), 黒須伸之(大森)

2. 事務局

事務局長(代行)	和田倫明(産業技術高専)	
	次長	菅野功治(西)
	補佐	村野光則(東大附属), 渡辺安則(大山), 坂口克彦(豊多摩)
研究部	部長	杉浦光紀(秋留台)
		外側淳久(葛飾野), 石浦昌之(三鷹中等), 高畑緑(東大和), 塩枝里子(府中東)
広報部	部長	松島美邦(六本木)
		渡辺洋(墨田川), 久世哲也(町田), 宇田尚人(足立西), 伊藤昌彦(江北)
会計	本間恒男(多摩), 和田倫明(兼任、産業技術高専)	

3. 顧問

顧問	岡本武男, 増田信, 井原茂幸, 嵩森敏, 山口俊治, 勝田泰次, 永上肆朗, G. コンプリ, 伊藤駿二郎, 菊地堯, 杉原安, 小川一郎, 秋元正明, 木村正雄, 中村新吉, 坂本清治, 宮崎宏一, 成瀬功, 小川輝之, 細谷斉, 佐藤勲, 大木洋, 小河信國, 小嶋孝, 海野省治, 蛭田政弘, 新井徹夫, 平沼千秋, 喜多村健二, 井上勝, 水谷禎憲, 辻勇一郎, 原田健, 平井啓一, 新井明, 山口通, 葦名次夫, 佐良土茂, 多田統一, 及川良一, 工藤文三, 小泉博明
----	--

(資料4)

平成29年度事業計画(案)

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第56集の刊行
- 2 総会・研究例会の開催
総会ならびに第一回 平成29年6月24日(土) 於: 首都大学東京秋葉原キャンパス
第2回 平成29年10月~11月(詳細未定)
第3回 平成30年2月 於: 産業技術高専荒川キャンパス(詳細未定)
- 3 研究協議会の開催
夏季研究協議会 平成29年8月27日(日) 会場: 首都大学東京秋葉原キャンパス
冬季研究協議会 平成29年12月(詳細未定)
- 4 新学習指導要領に向けた勉強会の開催
第一回 平成29年7月(詳細未定)
第二回 平成29年8月27日(日) 会場: 首都大学東京秋葉原キャンパス
(夏季研究協議会と併せて実施)
第三回 未定
- 5 調査研究
先行予備調査 平成29年6月(随時実施)
全国調査 平成29年7月27日・28日全公社研大会にて依頼(12月締切)

(資料5)

平成29年度 研究計画

1. 研究のテーマ

東京都における高等学校公民科「倫理」「現代社会」の教員の指導力の向上

2. 研究の主な内容

高等学校公民科「倫理」「現代社会」の指導内容の向上のため、研究授業の公開、研究発表、授業実践交流、関連分野の学術講演会等を実施し、研究紀要を発行する。

3. 研究計画

昨年度は、新しい学習指導要領について、「学習指導要領改訂の方向性」が公表され、新必修科目『公共』および新選択科目『倫理』『政治・経済』のおおまかな内容が明らかになった。それを見る限り、『公共』の内容として青年期や哲学・倫理的内容が十分学ばれるのか、極めて心もとない印象を受ける。

また、旧来の『倫理』および『政治・経済』に相当する新選択科目は、完全に選択科目となってしまうため、従来のように『倫理』が開講・履修されないことも危惧される。また原典資料読解や哲学対話など、授業方法の多様化も要求される。

このような状況のなかで、本年度は、従来からの研究活動の水準を堅持しつつ、次期学習指導要領を見通して、新必修科目の多様な内容や指導方法への対応の工夫、倫理的視点の活かし方、および新選択科目の内容構成を検討していく事などが重要になってくる。

こうした視点を持ちつつ、本年度は次のような体制で研究活動を行うものとする。

(1) 研究例会（年3回開催）

公開授業・研究発表・研究協議・講演を行い、授業技術と専門知識の深化を図る。

(2) 研究協議会（年2－3回開催）

授業実践報告・研究発表を行い、指導方法と指導内容についての研究協議を行う。合わせて、倫理分野を主とする入門書・研究書の輪読を通じて指導内容に関する知見を深める。

(3) 新学習指導要領に関する勉強会（2－3回開催）

本年度の新規企画として、新学習指導要領の「改訂の方向性」をもとに、『公共』および『倫理』の授業内容や方法を検討する勉強会を開催する。その際、学習指導要領作成にかかわる大学教員を迎えたり、日本倫理学会の教育研究部会との連携を取ったりして、われわれの意見を可能な限り伝える。

(4) 高校生意識調査の実施

6月に都内高校を対象とした先行調査を実施し、年内に全公社研として全国の高校を対象とした本調査を実施する。集計分析を年度内に可能な限り進め、次年度に発表する。

(5) 全国組織、他教育研究団体との交流

今後の研究活動の充実を図り、研究団体としての社会への発信力を高めるためにも、関連教育研究団体との意思疎通を密にし、交流を深める。

以上

(資料6)

都倫研平成29年度予算

収入の部

科目	予算	備考
会費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	285,120	教育研究奨励費
補助金1	200,000	上廣倫理財団より
補助金2	30,000	自動車教育振興財団より
雑収入	0	利息・寄付金
繰越金	880,498	
合計	1,495,618	

支出の部

科目	予算	備考
事務局事業費		
諸謝金	250,000	講演・発表・公開授業等謝金
会議費	15,000	
消耗品費	10,000	文具等、調査研究関連
通信運搬費	15,000	調査研究関連
旅費	30,000	関係研究会等参加補助
小計	320,000	
研究部費		
会議費	25,000	調査研究関連
消耗品費	20,000	文具等
通信運搬費	20,000	調査研究関連
小計	65,000	
広報部費		
印刷製本費	300,000	紀要
会議費	10,000	
消耗品費	10,000	文具等
通信運搬費	35,000	紀要送付
小計	355,000	
計	740,000	
予備費	755,618	
合計	1,495,618	

第一回研究例会【研究発表】

経験論哲学と高校倫理 哲学対話の陥穽

東京都立西高等学校 菅野 功治

I. 経験論哲学と高校倫理

◆一ノ瀬正樹 2010 2016

イギリス経験論、功利主義、分析哲学を「経験論哲学」として、一つの大きな流れのもとに概観

◆高校倫理には以上のような発想がなく、功利主義や分析哲学が軽視されているように思われる

現状：カント認識論に比べ、ロック認識論がちゃんと取り上げられていない
分析哲学の勉強不足*1

◆なぜか？ 「経験論哲学・功利主義・機械論」を認めたくないのではないか？

①経験論哲学に対応した倫理（＝「あり方・生き方」）というものをわかろうとしない
「バイアスを取り除く」だけではものたりないのではないか
⇒ 「人間主義（主体）」（ヘーゲル）への回帰

②特に高校倫理では、功利主義の基礎を成す個人主義に耐えられないのではないか
ex)ベンサム「社会はフィクション」
⇒ 反動として、保守主義・コミュニタリアニズム・「社会」・新科目「公共」への回帰

③特に高校倫理では、「歴史は、ただただ流れていくだけ」という機械論の勝利を認めたくないのではないか
⇒ 目的論・ロマン主義（ヘーゲル）への回帰

このような事情の上に、新学習指導要領でも取り上げられている哲学対話が浮上している。

2. 三つの哲学対話

1) 本質看取 フッサール×ヘーゲル×プラトン

i) 菅野一徳：本質看取の手順（恋の本質看取）（菅野 p177-180）

①体験（わたしの”確信”）に即して考える

本質看取は、絶対的な真理を見いだすものではなく、お互いの”確信”を投げかけ合うことで、”共通了解”を目指すもの

②問題意識を出し合う

何のためにその概念をの本質を明らかにしたいかをあらかじめ論じ合っておく。

「恋と愛って何が違うんだろう？」

「なぜ自分は人に恋するってことがあまりないんだろう？」

「今、感じているのは恋？性欲？ただの愛着？それとも依存？」

③事例を出し合う

それぞれの恋の体験を言葉にしてみる。

「独占欲」、「天使」、「切なさ」、「嫉妬深くなる」「失恋した時は世界が壊れたようだった」「恋はいつかは終わる」

一通り答えを出し合ったら、その中身をより深く考え合ってみる。

「なぜ、独占したいと思うのか？」「なぜ、相手が天使に見えるのか？」「なぜ、恋は終わるのか？」

④事例を分類し名前をつける（キー・ワードを見つける）

事例からある本質的なキー・ワードを浮かび上がらせる

「なぜ、相手が天使に見えるのか？」からは「あこがれ」、「なぜ、恋は終わるのか？」からは「幻想性」という恋の本質的なキー・ワードが見つかる

⑤すべての事例の共通性を考える

かつて筆者が学生と行った「自己ロマンの投影とそれへの陶醉」という恋の本質看取の革新的な言葉が見つかった

⑥最初の問題意識や疑問点に答える

恋の本質がわかれば、②であげた問題をしっかりと解き明かしてみよう。本質を洞察することの意義を深く実感できるはずだ。

ii) 西研：「本質看取とは何か？」(web)

レヴィ＝ストロースの場合、インディオの神話の話をしていたら突然ギリシア・ローマ神話の話になったり、それからいきなり北欧神話の話に飛んだりということを平気でするんです。全然違ったところの神話を全部結び付けてしゃべってしまうわけです。／・・・彼はね、「人間は同じ」だと思っているのです。人間性にはすごく深く共通するものがある。その同じ人間性をもつものが、それぞれの状況のもとに生き、考え方や生き方の選択をする。その積み重ねのもとにそれぞれ別の文化が作り上げられていく。そうすると、この文化とこの文化は一見バラバラに見えるけれども、なぜその文化が生み出されてきたんだろう、どういう思いや思考のもとにそれぞれの神話や風俗習慣などができあがったんだろうと考えていくと、まったく違った時・場所で形成されてきたはずのそれぞれの文化の間につながりが見えてくる。だからレヴィ＝ストロースは、一見恣意的なようだけれども、「人間というものがもつ共通な思い」に立ち返りそれぞれの文化の成り立ちを確かめていくことで、ヨーロッパの人たちがそれまで考えてきた人間性よりも、広い視野に立って人間性の本質を提示できるはずだと思っていた…

…と思うんですよ。

フーコーの場合、この発想を歴史に応用していきます。ルネッサンス時代のさまざまな学問は全部同じ構造を持っている。17世紀のデカルト時代のさまざまな学問は全部同じ発想のもとにあり同じ構造をもっている。フランス革命以降、近代になってでてきた学問もまた同じ構造をもっている。違った種類の学問がその時代に共通する同じ発想をもっていて、それをエピステーメーと呼びます。そして、各時代のエピステーメーは、全然別種の発想からできているというように考える。学問がどんどん進歩していき、どんどん真理に近づいていくという連続的な進歩という見方を一切しない。ルネッサンス時代にはルネッサンス時代のゲームがあり、デカルト時代にはデカルト時代のゲームがある。そのゲームのルールはまったく違う。まったく別物なんだ。そう考えるのです。

でもこうなると、「結局それぞれのゲームがあるだけじゃないか」ということになってしまう。構造主義やポストモダン思想、あるいはウィトゲンシュタインの言語ゲーム論などがもたらした負の側面は、そういう「それぞれのゲームがあるだけだ」という感覚だと思います。

2) 共通了解指向型対話 (超ディベート) ウィトゲンシュタイン×ヘーゲル

i) 苫野一徳 (苫野 p103-110)

「学校は、子どもたちを統率することが重要なのか、一人ひとりの自由や自主性をできるだけ尊重することが重要なのか？」

①対立する意見の底にある、それぞれの「欲望・関心」を自覚的にさかのぼり明らかにする。

「Aという欲望・関心を根底におけばA' と言えるが、Bという欲望・関心を根底におけばB' と言える」

②互いに納得できる「共通関心」を見出す。

「集団統制派の教師も自由尊重派の教師も、子どもたちにはゆくゆくは自由に、つまり生きたいように生きれるようになって欲しいという共通関心をもっているはず。自由に生きるためには、他者の自由もまた認めること、つまり「自由の相互承認」の原理の重要性を、「共通関心」として持つはず。

③この「共通関心」を満たし得る、建設的な第三のアイデアを考え合う。

「学校において、子どもたちのゆくゆくの自由と、その相互承認を育むという「共通関心」をどのように実現できるかを考え合う」

ii) 山田圭一 ウィトゲンシュタイン？

①あなたがソクラテスだったら、法に従い判決を受け入れるか、脱獄するか？

②二つの意見の根っこにある考え方は何か？

「法に従い判決を受け入れる」は「社会」「秩序」を重視

「脱獄する」は、「個人」「権利」を重視

③二つを重視する両立させようとする思想として社会契約説へつなぐ

3) 社会問題型

i) 本間直樹 (大阪大学)

「語る人は、美しい」

ii) カフェフィロ 他多数

3. 哲学対話の陥穽

1) 本質看取

- ・ 共通性を探っていけば、「個別性」や「特異性」は失われ、「一般性」のレベルの解答が残されるだけではないのか？
- ・ 何らかの本質的な答えがあることを選定にしている？プラトニズムではないのか？
- ・ 過去の哲学者の理論に頼ってはいけないということになっているが、書かれたもの（過去の蓄積）よりも、その場での対話にこそ、真実が生まれる可能性がある（＝「現前の形而上学」デリダ）というソクラテス・プラトンの思い込みではないのか？
- ・ メンバーの中に、話し合いを引っ張ることのできる論点を持ち出すことができる人がいなければ、凡庸な話し合いで終わってしまうのではないのか？

私が見てきた実践でも、結局、参加者同士の対話ではおもしろい論点がでなくて、ファシリテーターが対話を引っ張っていく場面を目にした。

ex) 梅田実践：ファシリテーターが、それまでの対話の流れと逆のことを敢えて言う。

寺田実践（都立武蔵中高）：テーマ「カッコいいとは何か？」：生徒たちは主に内面のかっこよさと外面のかっこよさがあり、どちらが本当のかっこよさかということを議論していたが、ファシリテーターが、「ちょっと古い事例かもしれないけど、たばこを吸う人ってカッコいいと思われていたのは何故だろう？」と問いかけた。あまり、反応はなかったが・・・。

- ・ 初めから、『恋とは、「自己ロマンの投影とそれへの陶醉」である』という竹田青嗣の見解をどう思うか？というテーマで論じた方が建設的ではないのか？

2) 共通了解指向型対話（超ディベート）

- ・ 基本的には、ディベートと同じで、論理性重視である。

「Aの立場に立てば～、Bの立場に立てば～」

- ・ 最後に、メタレベルについて考察することになっているが、始めに「社会」ありき、「公共」ありきの論点先取を感じてしまう

3) 社会問題型

- ・ 何が哲学対話かわからない
- ・ 多くは、社会学対話、政治学対話、社会問題対話、井戸端会議になっていないか。

4) 結語

◆既存の「主体」「社会」「言語」「文化」といった概念を前提とした対話に終始
「主体」「社会」「言語」「文化」自体を問うという発想が生まれにくいのではないか
原因の一つに、ポストモダン、ポスト構造主義、脱構築といった成果を排除している
ということがあ るのでは。

【参考文献】

竹田青嗣・西研「本質看取とは何か」<http://www007.upp.so-net.ne.jp/inuhashi/>
菅野一徳 2017『はじめての哲学的思考』ちくまプライマリー新書
一ノ瀬正樹 2010『功利主義と分析哲学—経験論哲学入門』（放送大学教育振興会）
→ 2016『英米哲学史講義』（ちくま学芸文庫）
直江清隆・越智貢編著 2012『高校倫理からの哲学1～5』岩波書店
『高等学校 現代倫理 新訂版』2017 清水書院

*1 大学の若手研究者や学会動向に比べ、50代中心の高校現場では、私も含め分析哲学を
しっかり勉強された方は少ない気がします。私なりに勉強して、教科書のウィトゲンシ
ュタインの章を書きましたので、以下に掲載します。

他者との間に生み出される世界とわれわれの倫理

■理性から言語へ

19世紀末から20世紀初頭のドイツ語文化圏では、哲学や思想についても数学や自然科学
のようなより明晰な議論を展開するべきだという思想運動が起こった。この運動はやが
て英語文化圏に飛び火し、哲学の課題は理性を巡る考察から言語を巡る考察へと変わって
いった。この流れの中で、意味の成立における言語の働きの解明を目指そうとする分析哲
学などの現代哲学が生み出されていった。*1

*1 ソシユールの影響下に興った構造主義の展開を含め、20世紀の西洋哲学における
理性から言語への着目点の変化は、「言語論的転回」と呼ばれている。

■論理的に「語り得るもの」の探求 ウィトゲンシュタイン

この分析哲学の展開に大きく貢献したのが、オーストリアの哲学者ウィトゲンシュタイ
ンである。彼は、何らかの事柄を表現している文章のうち、事実を正確に写している*2
文章のみが、真偽を議論できる有意味な「命題」と言うことができるとした。

*2 ウィトゲンシュタインはこれを「写像の理論」と呼んで、「実際の音楽と、それを
五線譜の上に写しとった楽譜」の関係を例示して説明している。

この立場に立てば、有意味な文章と言えるのは数学や自然科学の「命題」のみであり、
従来の哲学が考察の対象としてきた神の存在や倫理的なもの、美的なもの、人生の意味な
どは、現実の事象と対応していないので、検証不可能であり、論理的に真偽を判断するこ

とはできないことになる。彼は、これまでの哲学が「語り得ぬもの」について語ろうとしてきたのに対し、『論理哲学論考』の結びで、「語り得ぬものについては、沈黙しなければならない」と述べた。

■言語ゲーム論 言語の使用と意味世界

『論理哲学論考』では、「～は、～である」という平叙文で表現される世界だけが論じられてきた。他方、後期の『哲学探究』では、言葉が「使用される」場面に焦点があてられ、言語活動によって生み出される多様で複雑な世界が考察の対象とされた。言語の意味は文法などの客観的な根拠によって生み出されているのではなく、生活様式というルールを根拠とする言語ゲーム*3のなかで生み出されている（意味の使用説）と捉えられたのである。

*3 言語ゲームには、「買い物の言語ゲーム」「恋愛の言語ゲーム」など様々なゲームがある。それらは、緩やかなネットワークをつくっているが、その全体に共通する特徴はない。

従来の哲学や行動主義心理学（→p165）では、「痛い」という音声や「痛がっている」行動が、本人にしか分からないはずの「痛み」という意味を生み出し相手に伝えていと理解されていた。しかしながら、誰もが「痛がっている」と解釈するような特定の行動というものがあり得るだろうか。逆に、「痛がっている」ように見えた行動が演技だったりすることはないのであるか。言語ゲームの立場では、言語にせよ行動にせよ、必ず同一の意味を生み出す媒介物といったものはないと考える。実際には、様々な表現が「痛み」として受け取られる。この実践が、結果として意味を生みだしていく。つまり、言語の意味とは言語ゲームを遂行することによって生み出されるものであり、私たちにはこのような言語ゲームの遂行により新たな意味世界を作り上げていく可能性があることになる。

『高等学校 現代倫理 新訂版』2017 清水書院 p155-156



第一回研究例会【講演】

専門化する哲学の行方 ―分析哲学の現状と展望―

日本大学文理学部 教授 飯田 隆

今日お話ししようと思っていることは、いま分析哲学はどうなっているのかということです。皆さん、分析哲学という名前を聞かれたことはあっても、わが国で現在それがどのように行われているかについて知る機会は、あまりないのではないかと思います。そこで、今日は二つの点を中心にお話ししたいと思います。ひとつは、わが国における分析哲学の現状を、関連学会で何がどのように議論されているかを具体的に見ることを通じて、紹介します。第二に、分析哲学の多くの部分では専門化が進んでいて、一見、一般のひととは関係ないようにみえます。しかしながら、分析哲学が哲学である限り、社会と関係するものでなくてはなりません。そこで、どのような仕方で分析哲学が社会と関係しうるのかについてお話しします。

I. 分析哲学の現状 ―関連学会では何がどのように議論されているか―

学会という観点からは、次の二つの学会が分析哲学ともっとも密接な関係をもつ学会です。

まず、科学基礎論学会です。これは、1954年に設立され、現在の会員数は約450名です。現在、日本哲学会のような大きな学会は、会員数が減る傾向にあるのに、専門的な学会の方は逆に会員数が増える傾向があります。この学会もごくわずかですが年々会員が増えていて、なかなか健闘していると言えるでしょう。

現在の学会がカバーする分野は、論理学、数学の哲学、物理学の哲学、生物学の哲学、心理学の哲学などといった個別科学の哲学、また、個別科学というよりは科学一般を対象とする「一般科学哲学」とでも言うべき分野です。こうした論理学および科学哲学の諸分野は、主に分析哲学の伝統のなかで発展してきました。会員には、哲学者以外にも、数学者や物理学者、生物学者や社会学者なども含まれています。

もうひとつの学会は、日本科学哲学会です。これは1967年に創立されたので、科学基礎論学会よりは十年以上後に発足したということになります。現在の会員数は科学基礎論学会とほぼ同数です。科学基礎論学会と多くの会員を共有していますが、哲学以外の分野の会員については重ならない傾向があります。科学の哲学という意味としての「科学哲学」よりも、広い範囲の分野の研究を行う会員が多い学会です。こうした研究は、だいたい「分析哲学」という名称で括ることができるものですので、「科学哲学会」というよりは「分析哲学会」という方が、この学会の実態を示しているでしょう。

ある時期まで、二つの学会を一つにできないかという動きがあったのですが、それぞれの雑誌があったり、大会にしても、科学基礎論学会は春で、科学哲学会は秋ですので、発表の機会を増やすためにも、むしろ二つあった方がいいと考えられるようになり、現在では共存しています。

この二つの学会で具体的にどんな問題が議論されているのかを見るまえに、「科学哲学」という名称が、分析哲学とどう関係しているのかについて簡単にお話ししておく必要があります。

「科学哲学」という名称は、わが国では、もともと二通りの意味で使われていました。ひとつは、科学の哲学、英語では「philosophy of science」で、これは科学を対象とする哲学であって、哲学の一分野を指す使われ方です。もう一つは、英語の「scientific philosophy」で、そのまま訳せば「科学的哲学」となるのですが、これは、哲学は科学的な方法に基づくべきだという哲学的主張を伴う、哲学の流派を指す使われ方です。たとえば、もともとドイツの人で、アメリカに亡命して活躍した哲学者ハンス・ライヘンパッハの著作の邦訳『科学哲学の興隆』の原題は、『The Rise of Scientific Philosophy』です。ここに現れている「科学哲学」は、この後者の意味であることがわかります。

現在、後者の、scientific philosophyという意味で「科学哲学」を用いる人はまずいません。その意味での「科学哲学」はむしろ「分析哲学」とほぼ同じ意味と考えられています。科学の哲学の意味でなく「科学哲学」を使うのは、学会名に「科学哲学」という語が残っているので、仕方がなく使う場合に限られるでしょう。科学の哲学は「科学哲学」で、それ以外の場合は、「分析哲学」という名称を使うのが、ほとんどでしょう。

「科学基礎論学会」という名称に含まれる「科学基礎論」という名称は、哲学の一分野を指す「科学の哲学」(philosophy of science)としての「科学哲学」と同じ意味と考えてもらって差し支えません。もともと、科学基礎論学会の雑誌に掲載された論文や、学会での発表は、より広い範囲のものにわたり、分析哲学に属するものも多くみられます。

どちらの学会でも、科学の哲学としての科学哲学は、分析哲学の手法を採用しているものがほとんどですから、科学哲学は分析哲学のなかの一分野であると言ってかまいません。分析哲学の中には、科学哲学以外の分野もありますので、分析哲学の方が広い範囲の研究を含みます。

さて、この二つの学会が発行する学会誌では、どのような議論がなされているかを実際に見てみましょう。それぞれの学会が出している学会誌の最近の号の目次のコピーを用意してもらいましたので、それをご覧になりながら、話を聞いてください。

まず、科学基礎論学会の学会誌『科学基礎論研究』の今年の号（第44巻、2017年3

月発行)を見てみましょう。この号には四つの論文が載っています。

最初の論文は「ビッグバン宇宙論における時空の構造実在論的解釈—空間は膨張しているのか?」です。タイトルを見るだけで、これが宇宙論や相対性理論の専門的知識を前提していることが推測できると思います。ただし、この論文は、宇宙論あるいは物理学の論文ではなく、空間と時間の哲学という哲学の一分野に属する論文です。ライプニッツとニュートンの時代から、時間・空間は、その中で生じる事象や存在する物と独立に存在するのかということが争われてきました。ニュートンは、時間や空間は実体として、事象や物とは独立に存在すると主張し、他方、ライプニッツは、時間や空間は、事象どうしの関係あるいは物の間の関係だと主張しました。これを時間・空間の実体説と関係説のあいだの対立と言い、現在でも論争が続いています。アインシュタインの相対論が出てきたとき、それはライプニッツ流の関係説を擁護するものだとされたことがありましたが、現在では、かれの一般相対性理論はむしろ実体説にコミットするものだと論じられることが多いようです。いずれにせよ、こうした議論に参加するためには、現在の物理学についての知識が不可欠です。

次の論文は「四次元主義と三次元主義は何についての対立なのか」というタイトルです。まず、「四次元主義」と「三次元主義」とは何だということになるでしょう。たとえば、いま私の前にある机を取り上げましょう。この机はきのうもこの部屋にあったとしましょう。ふつう、私たちは、きのうあったと同じ机が今日もあると考えます。三次元の物体である机が時間を通じて同じ机として存在すると考えます。私たちのこうしたふつうの考え方が三次元主義です。それに対して、四次元主義では、きのうの机と、今日の机とは、それが存在する時点が違うから、別の存在だと考えます。時間を通じて三次元の物体が存在し続けるのではなく、ひとつの机とは、それができたときから、なくなるときまでのあいだ存在する四次元の対象だと考えるのが四次元主義です。この論文でも、時間と空間が考察の対象となっていますが、一番目の論文とは違い、物理学の専門的知識を必要とするものではありません。むしろ、日常の考え方から出発して、それとは異なる枠組みとの対比で、私たちが世界をどのような仕方で見ているかを明らかにしようとするものです。これは、アリストテレス以来の形而上学的考察の伝統を引き継ぐものとして、「分析的形而上学」と呼ばれ、現在の分析哲学のなかでもとくに活発に議論がなされている分野です。

次の論文「ストーリーはどのような存在者か」も、分析的形而上学に属する論文です。ストーリーということは、一方で、小説やドラマのような虚構作品についても言われれば、他方で、実際に生じた出来事について話す場合にも言われます。このように、虚構と実在の両方にかかわるといことが、どうして可能になるのかといった問いが、ここでの議論の出発点でしょう。

最後の論文「精神疾患とは何か? 反本質主義の用語」の著者は、精神科のお医者さんでもあります。精神疾患を脳の欠損だと捉えるのか、それとも、社会への不適応だと捉えるのか、そもそも精神疾患というものを規定する本質などというものがあるのか、こ

うした問題が取り上げられています。これは、精神医学の哲学として、個別科学の哲学という意味での科学哲学に属する問いです。

以上をまとめると、一番目と四番目の論文は、個別科学の哲学に属する論文であり、二番目と三番目の論文はどちらも、分析的形而上学に属する論文として、より一般的な分析哲学に属する論文だと言えるでしょう。

次に、日本科学哲学会の学会誌『科学哲学』（第 49 巻第 1 号、2016 年 7 月発行）を見てみましょう。時間があまりないので、残念ですが、こちらは簡単にすませます。

四編の論文が載っています。

最初の論文は「理由の反心理主義に基づいて行為の反因果説を擁護する」というタイトルです。これは、行為とは何かを論じるものですが、「反心理主義」とか「反因果説」といった用語が何を意味するのかを知らなければ、ここでどんなことが議論されているかは推測できないでしょう。こうした状況になっているのは、1960 年代から、半世紀以上にもわたって分析哲学のなかで、行為という概念についてさまざまになされてきた議論を前提として、この論文が書かれているからです。

次の論文「概念役割意味論を用いた信念報告の分析」についても、同様のことが言えるでしょう。この論文を理解するためには、「概念役割意味論」とは何かを知っている必要があります。また、「信念報告の分析」とはどんな問題なのかも知っていなければ、そもそも、この論文を読もうという気にはならないでしょう。

三番目の論文「価値知覚と知覚学習—情動の認知的侵入モデル—」は、認知科学における研究と密接な関係をもつ点で、個別科学の哲学の側面もありますが、価値とか知覚とか情動といった問題は、哲学の伝統的な問題でもあります。

最後の論文「1 階算術に対するゲンツェンの 1935 年版無矛盾性証明がもつ哲学的意義—含意を巡る循環とのかかわりにおいて—」は、はっきり、専門家向けの論文です。数学基礎論および論理学史の専門家を対象として書かれています。

以上のように、学会誌の目次をみるだけでわかる傾向があります。

(1) 専門化

哲学の一分野としての専門というよりも、一分野のなかでの問題ごとに、専門化が進んでいます。たとえば、存在論のなかでの、持続する物質的対象の同一性の問題や、言語哲学のなかでの、信念報告の意味論、といった具合です。

それに伴い、用語の専門化も進んでいます。たとえば、「四次元主義」、「概念役割意味論」、「行為の反因果説」などが、そうした専門用語です。

以上のような傾向の帰結として、専門ごとの標準的文献の存在ということが指摘できます。こうした文献は、過去 10 年程度から 50 年程度の間に発表されたものに限られると言えます。たとえば、行為論の議論で参照される文献は、1960 年代のデイヴィド

ソンとアンスコムの仕事が上限でしょう。インターネットで提供される哲学事典「Stanford Encyclopedia of Philosophy」は、項目ごとにそうした標準的文献のリストを備えています。その項目で扱われている主題を研究する学生は、そうした文献をマスターしなければなりません。ついでに言えば、この事典は、一般向けではありませんが、研究者にとっては必須のものとなっています。用語の解説にとどまらず、その分野の研究の状況について詳しく触れています。各項目に関して、その研究の第一線で活躍している研究者が執筆者に選ばれ、それぞれの記述は定期的にアップデートされています。

以上のような特徴、つまり、高度の専門化、組織立てられた専門用語と標準的文献の存在は、分析哲学が、クーンの言う「正常科学」として営まれていることを示していると言えます。

(2) 「自然化」

20世紀の哲学に大きな影響を与えたアメリカの哲学者クワインは、その論文「自然化された認識論 (Epistemology Naturalized)」(1969年)において、認識論は心理学の一部であり、もっと一般に、哲学と科学とは連続していると論じました。いまや、クワインが推奨したような「自然化」は、分析哲学のほとんどすべての分野で事実となっています。それがもっともはっきりしているのは、こころの哲学ですが、他の分野でも同様です。たとえば、言語哲学の問題の多くは、かつては哲学者によって論じられていましたが、いまでは言語学者によって議論されています。知覚や記憶の問題は、伝統的には、認識論に属する問題だと考えられてきましたが、現在なされている議論の多くは、心理学や脳科学での知見を大幅に導入する形で行われています。

つまり、ある主題について論じたいのであれば、その主題についてなされてきた哲学上の議論のみならず、関連する科学をある程度マスターしている必要があり、この傾向が、専門化をさらに推し進めています。

(3) 国際化＝英語化

分析哲学が日本に導入され、実践されるようになった1950年代から1970年代までは、日本の研究者は海外の研究動向にさほど敏感である必要はなく、かえって、国内の研究者どうしで実りある議論が展開されていました。

ところが、少なくとも1990年代以降に顕著に見られる傾向として、海外との交流が非常に盛んになっていることがあります。日本の研究者も、海外の大学への研究訪問や、国際学会への出席などで、より頻繁に海外に行くようになってきました。電子メールの普及によって、海外研究者との連絡や交流も容易になりました。また、多くの海外の研究者は自分のウェブサイトを通じて自分の研究の成果を発表していますので、インターネットを通じてそれらを読むことも簡単にできるようになりました。

こうした変化に伴って、国内の研究は、現実にどれだけ貢献できているかどうかは別として、国際的な研究の一部として捉えられるようになりました。それは、日本語で論文を書くことの意味が問い直されている、ということでもあります。

科学哲学および分析哲学に限って言えば、もともと英語が優勢でしたが、現在では、哲学のすべての分野において、英語は、国際語としての地位を確立しています。科学哲学では、もともとドイツ語やフランス語が優勢でしたが、第二次世界大戦において多くの研究者がアメリカへ亡命した結果、英語が優勢になったのです。科学哲学の分野での国際学会では、かなり前から、英語だけが使われています。しばらく前に、フランスで科学哲学関係の国際学会が開かれたとき、フランス人の研究者も英語で発表していて、時代も変わったものだと思ったことを記憶しています。

自然科学では、学会で英語で発表し、論文も英語で書くのが当たり前となっています。論理学や個別科学の哲学は、自然科学と近いので、それと同様、英語で成果を発表しなければ、その分野に貢献したとは評価されません。したがって、日本の研究者も、その成果を英語で発表することが多くなりました。

認識論や存在論、倫理学などといった一般的な哲学の分野においても、トピックごとに専門化が進んでいる点では同様の傾向があります。哲学史は、特定の哲学者を対象とすることが多いので、その哲学者の用いた言語が重視されるのは当然ですが、英語化はここでも進んでいます。おどろくことに、カントはドイツ語（とラテン語）でその著作を書いたドイツの哲学者ですが、現在カントについてなされている研究のなかで国際的に高く評価されているものの多くは、英語で書かれています。ドイツのカント研究者自身が、ドイツ語で書くよりも英語で書くことを選んでいると聞きます。

科学基礎論学会は、その発足時から欧文誌を発行してきました。その目的は、日本における論理学および科学哲学の状況を海外に知らせるためでした。十年以上前から、欧文誌への投稿は、会員以外も可能になっています。つまり、日本で発行されている雑誌であっても、どこの国からの投稿も受け付けるということです。こうした変化は、欧文誌の目的が、日本の中での議論を紹介するということから、国際的な研究活動に貢献するというを示しています。

II. 専門化した哲学は社会とどう関係しうるか

この問題を考えるために、まず、哲学において、なぜ専門化が必要とされたのかを説明しておく必要があるでしょう。

哲学において専門化が必要となった最初の例として、フレーゲ（1848-1925）による数の分析を挙げることができます。フレーゲは、「数は論理的な概念である」といった一般的で曖昧な主張を、厳密な仕方で定式化して、その正しさを明確な手続きで確かめ

ようと試みました。そのためには、論理的であるということはどういうことかを明確にする必要がありました。そこから、現在のような論理学が出て来たのです。

このような、漠然とした一般的主張を、その正誤を判定できるような形に表現しようとする場合、その結果がどうなるかについて、二種類のストーリーが考えられます。

ひとつは、もともとの主張が、結局のところ、意味をなさないものだったとわかるというものです。要するに、哲学的主張と思われていたものは、ただのナンセンスだったとわかる場合です。分析哲学の前身と考えられる論理実証主義という哲学運動がありましたが、これは伝統的哲学のほとんどがナンセンスだと主張した点で、悪名が高かったのですが、このような主張をする人は、現在ではほとんど見当たりません。いまでも「分析哲学」と言うと論理実証主義のことだと思ひとがたまにいますので、このことは強調しておかなければなりません。

もう一つのストーリーは、もともとの主張の定式化およびその正誤の判定のためには、関連する概念について理論の構成が必要となるというものです。その結果として構成される理論は、哲学の中にとどまる場合もあれば、哲学から独立して科学として自立する場合の両方があります。論理学や、言語学の一分野としての形式意味論が、後者の例です。

よって、専門化した哲学は、その過程で価値ある理論を生み出すことで、間接的に社会にとって意味をもちえます。もっとも目覚ましい例として、計算機の発達を可能としたのが、フレーゲ以降の論理学であったという事実が挙げられます。また、哲学一般が社会にとって意味をもつのであれば、専門化した哲学も、それと同様に、社会にとって意味をもつのであろうと考えられます。

以上は、いずれも間接的な仕方での社会への貢献ですが、もっと直接的に、専門化した哲学は、それに従事するひとりひとり、つまり、専門化した哲学者を通じて、社会に貢献するということも考えられます。

専門化した哲学者の研究から得られる知見の中には、社会に広まっている誤解を正すのに役に立つものもあります。

たとえば、最近はあまり言われなくなりましたが、「単数と複数の区別がない日本語は非論理的な言語である」と、かつて言われたことがありました。これは、私がこの十年以上研究している話題と関連しますが、こうした主張は、日本語において論理がどのような形で現れるのかについての、ごく皮相な観察に基づく間違った主張です。日本語のように文法的な数の区別がない言語に適する論理学が現在では存在していて、この論理学の方が、単数と複数を厳密に区別する、これまで標準的とされてきた論理学よりも、さまざまな点ですぐれているとさえ論じることができるのです。こうしたことの指摘は、日本語と論理の関係についての誤解を正すのに役立つだろうと私は思います。

もうひとつは、科学の名のもとに社会に広められるデマやナンセンスを排除する役割です。分析哲学は、その一分野である科学哲学に限らず、科学の進展と密接にかかわりながら発展してきた哲学ですから、この点で貢献することができます。「ゲーデルの不

完全性定理」という数学基礎論のなかの有名な定理があることは、みなさんもお聞きになったことがあると思います。「不完全性」という名称のせい、この定理についてのとんでもない誤解をときどき目にします。そのなかでもまだましな方なのは、この定理は、理性の限界を示す定理だとか、この定理によって、人間と機械とが本質的に異なることが証明された、といった類のものです。一般に、科学的結果だけから哲学的結論が出てくることはありません。何か哲学的結論が出て来たのなら、どこかで誤った推論をしているか、さもなければ、必ず、どこかに哲学的前提が隠されているはずで、そして、そうした前提を取り出してみれば、それがそんなに自明なことではないことがわかるのが常です。

このようにして、専門化された哲学は、科学において得られる知見を正しい仕方で尊重すべき態度を、社会に対して勧めることにつながります。

社会への貢献ということで、専門化した哲学者にとって、いちばん身近な形は、学生の教育といったことでしょう。よって、次に、専門化した哲学者が学生に何を教えられるのかを考えてみましょう。

専門化した哲学者の大部分は、常勤あるいは非常勤の形で大学で教えているでしょう。また、よほど幸運な少数の例外を除けば、自分の専門に属する事柄ではないことを教えているでしょう。家では、英語を用いて自身の専門に関する論文を書き、大学では日本語を用いて、哲学の入門的講義や、論文の書き方といった導入教育を担当しているといった具合に、専門という点においても、言語においても、二重生活を強いられている研究者が多いと思われます。

このような立場にある研究者は、自分が家でしていることと、大学でしていることとのあいだに何らかの関係があるはずだし、なければならぬと思っっているでしょう。しかし、どうすれば自分の中でこの関係をより具体的な仕方で実現できるかと悩む場合も多いと思われます。

一般に、哲学は教育の中で重要な役割を果たすべきものだと思います。哲学の教育が目指すのは、自分の考えを自分の言葉で表現できる能力を発達させることです。哲学の教師は、学生の発達に応じて、さまざまな主題について考えるのに役立つ概念と表現を提供することができます。哲学のこれまでの歴史を振り返るとき、これこそが正しい哲学だと断言できる哲学はないと言えます。学問としての過去からの蓄積があるような分野においては、そうした過去からの遺産は、ときには、制約にもなりますが、その点で、哲学は自分の考えを自由に広げ表現する機会に恵まれた分野です。自分の考えを自分の言葉で表現することを学ぶことにもっとも適した分野であるゆえんです。

正しい哲学のようなものはないとしても、哲学の過去は、時代を越えて哲学の問題とされてきたものが何であるかを教えてくれます。たとえば、空間と時間の問題は現代でも物理学や宇宙論の新しい進展を背景にして、議論されていますが、そこで論じられているような問いが、ニュートンやライプニッツらにおいても考えられていたように、過去においても問われていましたし、そこに、現在のわたしたちにとっても役立つアイデ

アや問いを見つけることができます。

より具体的な方策を考えてみましょう。物理学の哲学が自分の専門分野である場合を事例として考えます。まず、それが哲学の一部である以上、哲学の他の分野との関係を視野に入れる必要があります。また、それは、日常の言葉でなされる思考と関わっていないければ、そもそも哲学ではありません。しかし、他方で、ときには入り組んだ議論を必要とするような哲学的思考が表現できない日常の言葉しかもっていないければ、哲学は育ちません。物理学の哲学における自身の研究が、専門用語を多用した英語でなされているにしても、それが哲学の中でどのような意義を持つか説明することは、最終的には、日常の言葉で表現される思考に行き着かなければなりません。そうした思考は、物理学の哲学といった専門分野を超えた広がりをもつでしょう。

最後に、私自身が実際に、何を学生に教えているかを紹介します。

現在私が勤めている日本大学文理学部哲学科には、一学年あたり、およそ 80 名の学生がいます。1 年生から 4 年生まで合わせれば、320 名以上の学生が哲学科に籍を置いているということになります。私の授業は主に三通りです。

まず、哲学科の学生だけでなく、文理学部の学生全体を対象とした、哲学への入門的な講義を行っています。過去の哲学者を紹介するのではなく、いくつかの哲学の問題を紹介し、それについて、できるだけ哲学者の名前を出さずに議論するという講義です。テキストとしては、野矢茂樹さんの『哲学の謎』（講談社現代新書）を用いていますが、「謎」が提示されている各章の最初の部分だけを使って、あとは自由に議論しています。

次に、哲学科の学生のための講義も行っています。こちらは、対照的に、西洋哲学の古典的テキストを細かく読む形で行っています。それぞれの学期で、あるテーマのもとに、かけ離れた時代の二人の哲学者を取り上げます。前期は、デカルト『省察』の一部とウィトゲンシュタイン『青色本』の一部です。この学期の講義のテーマは、科学と哲学の関係です。後期は、プラトン『クリトン』の一部とヒュームのテキストを読みます。倫理や美の問題もまた、哲学の重要な一部であることを知ってもらうことが、狙いです。

また、少人数で議論できるようなゼミも受け持っています。学生にテーマを考えてもらい、それに関する資料を準備してもらって、それをきっかけとして議論しています。新聞や小説、ドラマや漫画も、そのきっかけとなります。今はゲームやアニメも、その設定に哲学的なモチーフが含まれていることも多いので、話題になります。題材は自由なのですが、3 年前からインターネットに掲載されている記事ばかり持ち寄るようになりましたので、だれが書いたのかわからないようなものは、取り上げないようにしました。いまに始まったことではないでしょうが、最近の学生は本を読まないということを痛感しています。ある年に、この 10 年間本をまったく読まなかった人がどれぐらいいるか聞いてみたら、約半数がそうでした。四年生になると卒業論文を書きますので、そのときには、本を読んでもらうようにしています。ゼミにとっていちばん大事なことは、自由にしゃべれる雰囲気をつくるということです。今の若者がどのようなことを考えて

いるのか、また、それをどんな言葉で表現するのが、よくわかり、たいへん楽しい思
いをしています。

あと付け加えますが、今回の話は、私の文章「専門化する哲学の行方 分析哲学の展
望と現状」(『現代思想』2013年1月号60-63頁)の、現時点の改訂版です。そちらも
ご覧になっていただければ、幸いです。どうもありがとうございました。

文責：都倫研広報部 松島 美邦〈都立六本木高等学校〉



II 夏季研究協議会報告

世阿弥『風姿花伝』を読む

東洋女子高等学校 上野 太祐

平成 29 年度 都倫研第一回読書会 (於: 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス)

2017.8.27

(1) 世阿弥の生涯 →略年表参照

(2) 『風姿花伝』の概略

第一 年ねん来らい稽けい古こ

「七歳」から「五十有余」までの稽古の在り方、心の持ち方

第二 物もの學がく

女、老人、直面、物狂、法師、修羅、神、鬼、唐事からごとの芸の際の似せ方

第三 問答

出来庭できぼの吉凶、序破急、立合勝負、若き為手しよての逆転、情識じやうしきの戒め、位論ぐわい、文字と風情、しほれたる、能に花を知ること

第四 神儀

申樂まゐがく [=能] の由来

第五 奥義

「風姿花伝」の由来、大和・近江・田楽の差、寿福増長しゆにんあいぎやう・衆人愛敬しゆじんあいけいの秘伝

第六 花修

能の本の書き方、幽玄の強調

第七 別紙口伝

花・面白・めづらしきの同心、似せぬ位、年々去来の花、能の用心、秘すれば花、因果の花

(3) 『風姿花伝』の読みの多様性と魅力 ※ [] 内はテキストページ

a. 具体性を重んじた演劇論

「物狂などの女がかり……いかにもいかにも弱々と……」 [49]

「老人の立ち振舞、……いかにもいかにもそぞろかで、しとやかに立ち振舞ふべし」 [55]

「数万人の心一同に、遅しと楽屋を見るところに、時を得て出でて」 [90]

「年寄りの心には、何事も若くしたがるものなり」 [261]

b. 道を極める者の芸道論・教育論

「この花はまことの花にはあらず、ただ時分の花なり」 [21]

「時分の花をまことの花と知る心が、真実の花になほ遠ざかる心なり」〔29〕

「芸を重んずる所私なくば、などかその徳を得ざらん」〔179〕

「能に初心を忘れずして」〔199〕

c. 日本的な美論・芸術論

「よき能と申すは、本説正しく、めづらしき風体にて、詰め所ありて、かかり幽玄ならんを、第一とすべし」〔212〕

↓

・多様な読みの可能性のなかで、「倫理」的に読むとはどのような読みか。

(4) 読みどころ

◎「初心」を忘れてはいけないのは何故か。

「このために、能に初心を忘れずして……」〔199〕

「ただ返すがへす、初心を忘るべからず」〔268〕

◎結局、「花」の本質とは何であり、それはどのように顕れるものなのか。

「ただ、花は、見る人の心にめづらしきが花なり」〔249〕

(5) 研究者としての関心 ⇨日本における「伝え」

世阿弥は最高の演者であった。彼は己の芸を内側から言葉で語ろうとし、禅・儒・歌といった様々な中世的教養の語彙に頼った。ここで注目したいのは、世阿弥の内なる芸の源が亡父観阿弥にあることだ（後年の伝書でも、世阿弥は明らかに父の背を追いかけ、父の芸をなぞっている）。観阿弥の「花」は、いかにして世阿弥へと伝わったのか。また、世阿弥はその「花」を、いかにして後継へと伝えようとしたのか。つまるところ、「花」はどう伝わるのか。これらの問題は、日本において深い次元での「伝え」がいかなる仕方で成されていくのかを示している。

(6) 世阿弥を高校倫理にどう位置づけるのか

・高校生たちは、世阿弥から何を学ぶことができるか。

・「倫理」を学ぶ上で、果たして世阿弥は適した素材なのか。

⇨先生方は、どのようなお考え・分野で世阿弥を扱って（又は省いて）いますか。

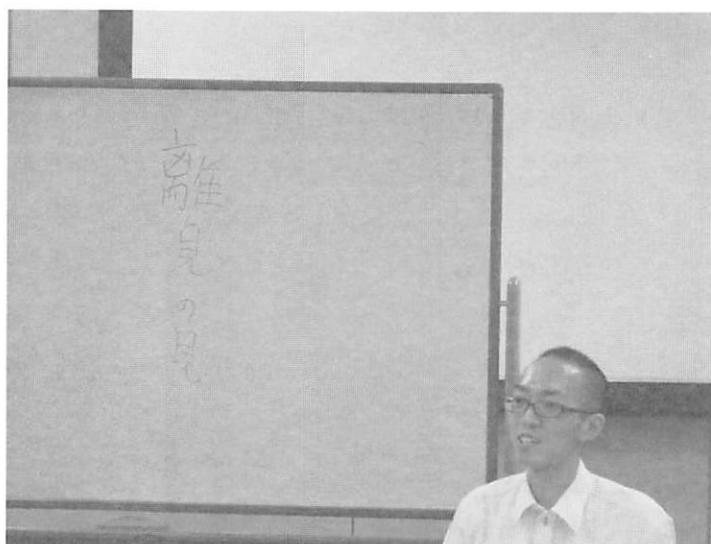
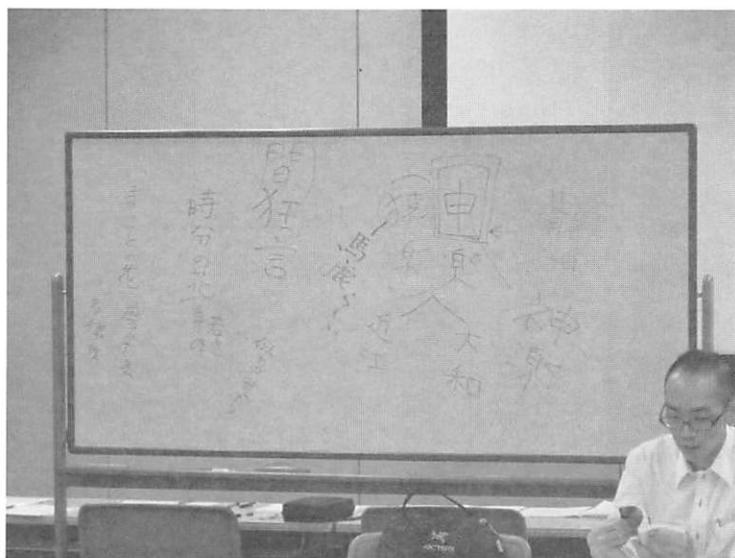
・そもそも「倫理」（特に日本思想分野）とは“何”を教える〔考える〕授業なのか。

授業の成就とは、“何”が“どう”なることなのか。

⇨先生方は、何を意識して「倫理」の授業をなさっていますか。（特に日本思想）

【補足】

- ・最高の芸をする人間の言葉など、そう易々と「分かる」はずがない。
- ・能＝（今日的）幽玄という誤解（世阿弥のいう幽玄は深遠神秘でなく女体の優美さ）
- ・今日と世阿弥時代との大きな違い（上演時間＝今の半分以下、立合、能楽堂の誕生）
- ・世阿弥＝禅という思い過ごし（世阿弥は禅語を換骨奪胎、初期の禅色は薄い）



世阿弥より和辻におよぶ——倫理ないしは真理のありかをめぐる雑感

東洋女子高等学校 上野 太祐

2017年8月27日、首都大学東京秋葉原サテライトキャンパスにて平成29年度都倫研第一回読書会が催された。報告者を務めた私は、その後あまりにも時間を^掛き過ぎたために、当日の報告内容をまったく思い出すことができない。手元に残っているレジュメを手がかりに記憶をたどると、世阿弥(1363?—1443?)の生涯の整理、『風姿花伝』の概略の紹介、読みの視角の多様性の検討のあたりを軸としながら、適宜現代の能楽と世阿弥当時の能との質の違いや座のしくみ等について補足しつつ、会場からいくつかの問題提起や批判を頂戴してそれに応答していたようである。会場からの問いのどれもが私の手に余る鋭いものばかりで、いかにも自分の体面だけをとり繕いしっぽを巻いて退散、といった幕引きだったと思う。読書会での報告を終えた私のなかに、いまでもたしかに残っているのは、あのときの己の不甲斐なさ、己の厚顔無知を恥じ入る心情からくる、ある種の手触りのある疵^{きず}のいたみである。

本来、読書会で行われた報告の内容と報告者の補足的な読みに言及されるはずのこのページが、報告者の自分語りの言葉で埋め尽くされていくさまは、おそらく異様であろう。しかし、ここには倫理という科目でもっとも大切にされねばならない(と私が日頃から考えている)重要なことを^{ひら}いていくつもりである。それは、読書会の最後に私が会場に問いかけた次の問いにもつながる。

そもそも「倫理」(特に日本思想分野)とは“何”を教える〔考える〕授業なのか。

授業の成就とは、“何”が“どう”なることなのか。

世阿弥の伝書は、実はこの問いを深く考えるための手助けをしてくれる。当日は時間の制約と私自身の言葉の無力さとがあいまって、この点を十分に掘り下げることができなかった。そこで、この場を借りてこの問いの意味するところをもう少しだけ吟味して、問いをほんの少し磨いてみたい。

*

又、面白き位より上に、心にも覚えず「あつ」と云^い重^{じゅう}あるべし。是^{こゝ}は感なり。これは、心にも覚えねば、面白しとだに思はぬ感なり。……しかれば、易^{えい}には、感と云文字の下、心を書かで、咸ばかりを「かん」と読ませたり。是^{こゝ}、まことの「かん」には、心もなき際なるがゆへなり。¹

これは世阿弥の伝書『花鏡』にみえる言葉である。ここでは「まこと」の「感」(さしあたり感動)

¹ 日本思想大系『世阿弥・禅竹』(表章校注、岩波書店、1974) pp.95—96。大意は以下の通り。「また、面白い〔と言われる〕位より上に、心にも思わず「あつ」という位がある。これは感である。これは、心にも思わぬのだから、面白いとさえも思わない感である。……それだから、『易経』では、感という文字の下に、「心」を書かないで、咸だけを「かん」と読ませていた。これは、まことの「かん」とは、心も伴わないきわだからである。」

とは「心」が無い状態なのだと語られている。ここでいう「心」とは何かといった込み入った議論は措くことにして、さしあたり思わず感動を覚えるといった程度に解しておこう。ここで注目したいのは、世阿弥がその「無心の感」をもよおさせる当のものについて、それが何であるのかということ語っていない点である。無論、直接には演者の芸に「感」をもよおしていることには疑いないが、それではなぜ他にもないその芸に「感」じ入らねばならぬのか、とさらに問いかけたくなる。肝心なのは、世阿弥は「無心の感」をもよおさせる当のものについて、何も語っていないということである。否、より率直に言えば、彼はむしろそれを語るができなかつたのである。

人は思わず感動をもよおしたとき（それが正の感動であれ負の感動であれ）、なにものを感じ入っているのかということに正確にかたどって、語ることなどまずできない。たとえば、観世宗家のこの「芸」に感動を覚えたのだと述べたところで、これは何一つ「感」の核心を（こういって良ければ、われわれの生の真理を）言い当ててなどおらず、またその感想を聞いた者も、その感動に寸分たがわず共感できるわけでもない。「芸」はあくまで、「感」をもたらしたもののフォルムに過ぎないし、「感」（感動）という言葉になったときには、それはすでに脱け殻なのである。

*

ある種の感に敏い者は、これまで生きてきて真理にかうさらわれた経験をもつのではないか。たとえばわれわれは、本当にひとを好きになったとき、心の奥底からこみあげてくるあのいとおしさにふたをすることなどできない。あるいは、真にたいせつなひとと離れたとき、枯れ果てるほどの涙を流して泣き崩れたとしても、あのかなしさを押し殺すことなどできない。あの、としか言い当てることの許されていない生々しいそれに、ときにわれわれは曝され、おのれを奪われる。これはきっと、分からぬ者にはいつまでも分からない、人生の奥深い機微なのだが――

さしずめ日本思想における真理は、いつもこのような仕方であれわれの前に姿を見せる²。その意味で、真理に出会うためには謙虚なナイーブさが必要なのである。それはおそらく、この世界に生み墮とされてより数十年を経て、すっかり世界になじんでしまっている《おとな》たちには、もはや触れることの難しい世界なのである。《こども》の頃、この世界はくすしくあやしきことどもにあふれていて、毎日をうまく生きぬくことに精一杯だった、というあの感覚に共感してくださる方はいるだろうか。あの頃、われわれの存在を脅かしていたものこそ、おそらくは真理である。われわれはあの頃、真理のこわさを「無心」に「感」じていたのである。

このような「感」を、それでも敢えて言葉にして語ろうとすること――それこそが、人間の学としての倫理学なのだと喝破したのが和辻哲郎（1889—1960）であった。

だから学問研究として人間を問題にするときには、すでに学問以前の理解が二重の意味に於て基礎となっている。第一は間柄としての人間の存在であり、第二は存在論以前の存在の理解である。かく見れば人間の学は人間の存在から存在論以前の存在理解を通じて存在論を取り出すことである。³

² 菅野覚明「日本思想の根本問題——日本の思想から」（『理想』648号、1992）

³ 和辻哲郎『初稿 倫理学』（苅部直編、ちくま学芸文庫、2017、p.141）

よく知られている通り、ここで言われている「人間の学」とは（和辻が言うところの）「倫理学」である。しかしわれわれは、「倫理学」の教員ではなく、「倫理」の教員である。だとすればわれわれは、あれが「学」の形をとる前の、つまりは論となる前のむき出しの生々しさに生徒を曝すこと、あわよくばその営みを通じて生徒に「無心の感」をもよおさせることを目指さなければならないのである。その営みはまた、近世も後半になって登場した国学者本居宣長（1730—1801）が「もののあはれ」を知ることの大切さを説いていたことに、そこはかたなくつながっていくようにもみえる⁴。それは、無味乾燥な思想史を、生きた仕方で感受させようとするひとつの野心なのであり、それこそが取りも直さず日本思想の「倫理」の授業となるはずなのである。

*

報告の当日、私が授業のなかでもっとも大切にしていることは何か、という問いを会場から頂いた。私はそこで、「泣く」ことであるとこたえた⁵。この答えに関心を持たれた方が少なからずいらしたが、そのころは以上に述べた通りである。日本思想における倫理の、ないしは真理の在り処は、こうした人生のきわめて素朴なところに転がっているのである。だから、なにも難しいことなどはない。その素朴な真理に触れさせることができさえすれば、日本思想の「倫理」の授業としてはひとまず及第点である。さらには、その真理を的確にかたどることのできる言葉さえみつけることができたのなら、それはもう立派な学である。しかし、われわれはそれを過不足なく語りうる言葉を見つめることが、まったくできていないのである。あの世阿弥の時代から、およそ六百年を経たいまなお。

⁴ 正確に言えば、宣長の説く「もののあはれ」を知るということは、知的営みに他ならない。したがってこれは、日本における倫理学なのである。佐藤正英「『もののあはれ』の倫理的意義について」（『倫理学年報』11号、1962）。

⁵ これについては、第65回日本倫理学会のワークショップ「倫理学はいかにして人々の心に響きうるか：現代の「日常的生」に対する倫理学の可能性」（実施責任者 小濱聖子）のなかで行われた板東洋介報告「学知と日常：「漢心」と「真心」の問題圏から」より大きな示唆を得た。

※世阿弥の出生年は、貞治二年説を採用。

和暦	西暦	年齢	出来事	主要著作
貞治 二	(一三六三)	1	世阿弥、出生。(または、この翌年?)	
応安 元	(一三六八)	6	観阿弥、曲舞がかり開発	
応安 七	(一三七四)	12	観世父子、今熊野で興行。足利義満が見物し、以後、最貞。	
永和 元	(一三七五)	13	世阿弥、二条良基に会い、良基が絶賛。「藤若」と命名。	
永和 四	(一三七八)	16	世阿弥、元服。観世三郎元清と名乗る。このころ義満の寵愛増す。	
至徳 元	(一三八四)	22	観阿弥(五二歳)、没。世阿弥、二代観世太夫に。	
応永 三	(一三九六)	34	達人大王、事件で出家。	
応永 五	(一三九八)	36	世阿弥の弟・四郎に、元重(音阿弥)生まれる。当初、世阿弥の養子か。	『花伝』第一〜第三
応永 七	(一四〇〇)	38		
応永 八	(一四〇二)	39	大王(道阿弥)が復活、以後、義満が最貞。	
応永 一五	(一四〇八)	46	足利義満、没。四代將軍足利義持は、田楽・増阿弥を好む。	
応永 一八	(一四一一)	49	岐陽方秀、東福寺に住す(以後のどこかで世阿弥と接触)	『花伝』第七(元次本)
応永 二五	(一四一八)	56	岐陽方秀、病気で栗棘庵に退休。	『至花道』
応永 二七	(一四二〇)	58		『花鏡』これ以前に成立
応永 二八	(一四二二)	59		
応永 二九	(一四二二)	60	世阿弥、大和補巖寺に出家か。法名「至翁善芳」。息子・元雅が三代観世太夫に。	
応永 三〇	(一四二三)	61	義持、將軍職を義量に譲るも義量没。將軍空位で、義持実権掌握。	
応永 三一	(一四二四)	62		これ以前に『風姿花伝』成立
正長 元	(一四二八)	66	足利義持、没。	『九位』、『拾玉得花』
永享 元	(一四二九)	67	六代將軍足利義教即位。音阿弥最貞、世阿弥冷遇。	
永享 四	(一四三二)	70	元雅、伊勢で客死。世阿弥、後継を愛う。	『夢跡一紙』
永享 五	(一四三三)	71	義教の圧力で、元重がこのころ観世太夫に就任か。	『却来華』
永享 六	(一四三四)	72	世阿弥、佐渡へ配流(原因不明)。	
嘉吉 元	(一四四一)	79	足利義教、嘉吉の変で没。世阿弥の動向不明。	
嘉吉 三	(一四四三)	81	世阿弥、没か(詳細不明)。	

新学習指導要領に関する勉強会（まとめ）

1 7月9日に行われた勉強会の振り返り

(1) 問題提起（要約）

①「公共」について

- ・ 現行「現代社会」では、科目全体を貫く視点「幸福・正義・公正」が教科書や授業ではほとんど重視されていないのではないか。
- ・ 今回の「高等学校学習指導要領における『公共(仮称)』の改訂の方向性(案)」では「(1) 公共の扉」において、「幸福」「公正」を重視する考え方が示されているが、どうすれば「幸福」「公正」が生かせるか。
- ・ 「(3) 持続可能な社会づくりの主体となるために」では、「文化と宗教の多様性」が問いの例として示されているが、どのような倫理的課題が展開できるか。

②「倫理」について

- ・ 「学習活動の例」として、原典の口語訳を読むこと、対話的手法等の活用が例示されているが、実際の授業でどのようにすればよいか。
- ・ 思想史ではなく「課題例」を重視することや、取り上げる人物の精選を図ることなどによって、生じる変化にどのように対応したら良いのか。
- ・ 全国公民科・社会科教育研究会の高校生意識調査において、「学校教育に期待するもの」として「知識教養」「進路」「人格形成」が回答を三分していたが、昨年度の調査の経過報告から、「人格形成」の回答数が減る可能性が予想される。これが全体の傾向だとすると、大きく様変わりしたことになる。どう考えるか。

(2) 会場の発言（一部抜粋）

①「公共」について

- ・ 『公共』はなぜ生まれたのか。「道徳」と主権者教育を「公共」の中に押し込むつもりだったのか。
- ・ いろいろな内容を盛り込んだら「現代社会」みたいになったということか。
今までと同様の内容量で、ディベートや模擬裁判などをやることは大変だ。
- ・ 「自立した主体」とか、「主体」が貫きすぎているか。
- ・ どの教員も、この結果として、マイケル・サンデルのような授業をやろう、選挙に行こうという話にとどまりはしないか。
- ・ 技術面に話題が終始していないか。

- 価値について論じることが不可欠だが、中立性を優先してそれを控えてしまってよいのか。
意見の緊張関係の中に身を置くことも必要なのではないか。
- ・ いろいろな考え方に会わせることに、「倫理」の意味があるのではないか。
インターネットの視聴が増えて、以前ほどテレビが見られなくなり、各人が情報を選ぶことで、いろいろな考え方に会える機会が少なくなっていないか。
授業時間が限られているのは承知だが、精選することには危険がある。
 - ・ 「公共的な空間」という表現の意図がわからない。
「現代社会」は「自己」からはじまる。「アイデンティティ」がその好例。
「公共」からはじまるということは、「公共」のために「自己」を殺していくことなのか。
 - ・ 問題解決や合意形成を重視するあまり、「批判」の余地が少なくなっていないか。
 - ・ 「公共」案は政治的。「よのなか科」などと同様。公民科はずっと荒らされてきていないか。
 - ・ 地歴公民科の「新テスト」はどうなるのか。
倫理はどうなるか。受験科目になくなれば取られなくなる。

② 授業方法・評価について

- ・ 高2倫理でディベート、高3政経で模擬選挙をやっている。
ディベートや模擬選挙は評価対象にしていない。思想史や政経の一般の内容を評価している。
- ・ 発表やディベートができなくて、保健室に行く生徒もいる。
- ・ ホワイトボードにグループ単位で意見を書かせることで、発表できない生徒も意見を出せる。
- ・ 頭のよい子が教員の期待することを先読みしてやって評価される傾向が強まらないか。
- ・ ディベートを「対話的」で「深い学び」とするには、教師の相当な力量が必要。
- ・ 発表や小論文などは「A」「B」「C」の3段階で、知識理解は100点満点で採点して、点数化する。
- ・ 書く力、表現する力を評価することを、公民科としてやれば、生徒はついてくるのではないか。
- ・ 発表ができない生徒は資料づくりで評価する。
- ・ 現場の教師がやりづらいと感じる内容は、削られる。
それでは、やりやすさとは何か。今までと同じという保守主義以外に何かあるのか。
- ・ ルーブリックで一斉授業の評価がどれだけ変わるのか。
- ・ 授業のやりやすさとは、生徒にとっての「踏まえやすさ」とでもいうべきものではないか。
いろいろなことを踏まえて価値観を形成できればよいのではないか。
生徒が批判することを想定した内容を取り扱っても、いいのではないか。
その人にしかないオリジナリティ、独自性があるものを取り扱っても、いいのではないか。

③ 内容について

- ・ 原典や思想史についても、生徒の反応は良いと感じる。
- ・ 日本思想はどう取り上げるのか。
- ・ 「倫理」で取り上げる先哲を絞るのは難しいのではないか。特に宗教など。
- ・ 授業を通してどんな力をつけさせたいと考えているのか。
知識を、教養としてとにかく身につけていこう、という考えはわかりやすい。

授業を通して何ができるようになったか、ということが明確にならないと、話が進まない。

- ・ 高校生は成果が目に見えないとやらない。知識も、テストに出るから必要だ、と考えている。
「人格の形成」は究極の目的と言えるかもしれないが、学校教育の中で時間を割くべきものか。
- ・ 社会学的な内容、「青年期」はどうなってしまうのか。
社会学的な内容を削ると、よくわからなくなってしまう分野もある。

④ 取り組むべきことは何か

- ・ 「現代社会」ができたときはどうだったのだろうか。
- ・ 批判的にものを見る、違った見方をすることができた。
自由に新しい授業をたくさんつくれた。自分が大事だと思う内容や方法が実践できた。
今はそれができない。「上」から「アクティブラーニングをやれ」とか降りてくるばかり。
- ・ 教科書が取り上げる人も学問も、惰性で決まっていないか。
学問的な立場や知見から、それらを組み替えていくことが必要。「公共」でできるか。
- ・ どのような学習が「深い学び」と言えるのか。
理論や知識に「倫理」の内容を入れていくことが、ヒントではないか。
批判力は公民科において重要。
- ・ 今回の案は、「倫理」「政治・経済」の授業を受けた世代が、「倫理」「政治・経済」を必要と考
えなかったことを示していないか。
次の十年で何ができるのか。
暗記すれば入試で得点しやすい科目が選ばれてきた。インターネットで調べられるの時代に暗記
しても仕方がないとも言われる。
授業がインターネットで見られる時代に、授業で何が提供できるのか。
- ・ 進学校でも、人文学に相当する内容の文を読む力がない。
新聞も取らない。入試で「倫理」がない。
「答え」を提示できない。話すことも大事だが書くことが大事。
概念を作りだしていくような対話が求められる。
- ・ 哲学対話の最先端において、リトマーの3C(critical, caring, creative)活動など、いろいろな試みが
見られる。
- ・ 授業方法については、議論や実践を尽くしているのではないか。
今の高校生は、発表を小学校からやって、慣れている。
発表させればよい授業なのか。真の対話的な学びとは何か。
マニュアル化すれば、やりやすくなるか。
指導案や指導書ではなく、授業のモデルづくりと評価方法を提案するのはどうか。
今後、絶望しないためには、都倫研で授業のレシピをつくらなければならない。
- ・ 思考実験、人工知能、ピーターシンガーの生命倫理など、背景に生命や人間尊重などをとらえ、
論理的思考力だけに押し込めないことが大事。

2 夏季研究協議会において行われた勉強会の内容

先行した行われた上記の勉強会にて提示された各位の意見について、さらなる意見を求めた。

(1) 「公共」について

- ・ さまざまな活動を盛り込もう、教師はファシリテーターになろう、という意見ばかり聞かれる。
- ・ 教え込もうとする教師はダメと言われて久しい。
しかし、議論の内容について知らなければ、討論のしようがない。
ただ対話させればいいと思っていないか。
- ・ 主体（性）という語の意味について合意があるか、確認されていない。
- ・ 何を以て深い学びなのか。対話をさせれば深い学びと言えるのか。
- ・ 幸福、正義、公正という語ですべて整理できるか。
- ・ 方法論に、倫理、政治、経済などの内容をいかに内在させるか。それが大事。
- ・ このままでは、公共は受験科目にならないのではないか。
そうすると、受験で多くの生徒は政治・経済を選択するのではないか。
倫理はますます厳しい状況を迎えるのではないか。
- ・ 戦後、公民科には4単位が配当されていたが、2単位となった。いろいろやるにも限界がある。
高校の公民科の教員と大学の教授がもっと一緒に取り組むべきだった。
- ・ 歴史と地理は受験科目として選択される。
- ・ 「公共」が必修科目であれば、「倫理」を履修する生徒はいなくなるのではないか。
このままでは、公民科の教員が2名配当されている学校も、1名で済むこととなる。
- ・ 授業内容の中立性も問われている。
その中で主体性を求められても、所詮、ある枠の中で思考することを強いるだけではないか。
- ・ 対話が求められているが、書くことも必要。書くことがなければ評価できない。
- ・ この機会に、観点別評価が及ぼす影響についても、考える必要がある。
「学びに向かう力、人間性等」における「人間性」とは何か。それは評価の観点として適切か。
公民科、特に倫理において、それは実施できるのか。
- ・ 「社会的な見方・考え方」について。
小学校、中学校よりも高度の問いを持つことは可能なのか？
- ・ 何がどうなれば、「主体的、対話的で深い学び」と言えるのか？
倫理には馴染みのあることだが、今まで通りの取り組みでは、物足りないと感じられるのか。
- ・ 中学校学習指導要領は、大幅には変わっていない。「公共」中学校社会と似た内容か。
- ・ 高校1年生が「公共」で宗教などを取り扱った場合、今回の案の通り「解決」を求められるのか。
中学校で民族問題や宗教問題について取り扱っていなければ、難しいのではないか。
- ・ 「公共」は「探究」させたいと考えているのか。知識がないまま、それはできないのではないか。
- ・ 倫理の科目構成について。
先哲の思想について、個別に取り上げてはいけないのか。

- 例えば、個々の宗教について知識を取り上げないまま、宗教問題を取り扱えるのか。
- ・ 歴史においては、中教審の答申などに、高大連携などの成果と言える意見や案がある。公民には、それが無い。急ぎ取り組む必要があるのではないか。
 - ・ 今回の案では、イギリスのシチズンシップ教育が参考とされているのか。それとも、マイケル・サンデルの授業を例とした方法がイメージされているのか。それとも、現代社会のバージョンアップが目指されているのか。
 - ・ 「公共」において「倫理」の要素が少なくなっているのではないかと。AIの台頭、シンギュラリティ、第四次産業革命の可能性まで想定されている。今回の案は、それらに対する危機感が希薄であると感じられる。人間にしかできないこととは何か、人間の尊厳とは何か、そもそも人間とは何か。哲学的、倫理的な問いが大事ではないか。特に(3)において、理論的支柱となるべき世代間倫理について、触れられていない。どうということか、大いに疑問。
 - ・ 「公共」では、青年期に関する単元はなくなるのか。現行「現代社会」において、「青年期」の単元は、「倫理」の内容が盛り込まれている貴重な単元。「公共の扉」では、人間にまつわる深い問いには届かないのではないかと。「青年期」をなくしたら、生徒たちは、自分たち自身について問い直す機会を失うのではないかと。
 - ・ 「世代間倫理」という語はないが、それが意味するところについては、「世代間の協力、協働」という語句で、今回の案にも示されている。
 - ・ 青年期について扱う単元において取り組まれていた、自分自身について問いかけさせる指導は、「公共」においても想定されている。「公共の扉」では、という問いから考えさせることが、ねらいとされている。倫理で扱われる内容と、社会の基本構造について学ぶ内容を意識して生徒に指導できるのでは。
 - ・ 「現代社会」でも「幸福、正義、公正」について、なかなか取り扱われていないのではないかと。個人の在り方生き方について取り扱うことと、社会の基本原則の在り方について取り扱うことを、つなげたい。
 - ・ 「現代社会」より今回の「公共」の案の方が、「倫理」で取り扱う内容が盛り込まれていると認識している。あとは、現場の教師がそれらの内容を選択して授業で取り扱うかどうか。
 - ・ 人権に代表される基本的原則については、「公共の扉」で扱うことが見込まれる。憲法と「倫理」で扱うべき内容は、関連させて取り扱いやすいのではないかと。憲法や範例の解説より、なぜ人権が大事なのか考えさせるといった取り組みこそ大事ではないかと。
 - ・ 法というシステム、政治というシステム、経済というシステムの中で主体的に考えさせることが求められるが、それは、一人の人間がすべて取り組むこと。それらの主体が分裂してはならない。

- 「倫理」こそ、その統合を図る科目。
- だから、その要素を持つ「公共の扉」が先に配置されているのではないか。
- ・ 法教育、政治教育、経済教育など、コンテンツは膨大にあるはず。放置すれば、「政治・経済」「現代社会」の焼き直しに過ぎないものとならないか、危惧している。現場の教師がそれらを見捨ててしまったら、どうにもならない。
 - ・ 指導案集をつくっていくということが一番いい。
「公共の扉」が無視されないように、授業で実践できる案をつくらなければいけない。
 - ・ 対話を促進したがる教師がいるが、知識・技能の習得を軽視するならば、それはとんでもない話。知識・技能を効果的に扱うために対話を用いる、という方法が現実には即しているのではないか。單元ごとに計画して実践すれば良いのではないか。
- 以上を前提として、現場で実践できる授業案をつくっていくことは必要。
- ・ 「文化や宗教の多様性」が今回の案に記されている。文化は核の一つといえるのではないか。人種、民族等のステレオタイプに陥らないよう、気を付ける必要があるのではないか。
 - ・ 研究者と高校の教員が協力していく必要がある。
 - ・ 「倫理」では、内容を精選することが、かなり打ち出されているように思う。何をどうすれば内容を精選したことになるのか。研究者だけではわからない。高校教員と研究者が相互に学ぶことが必要。
 - ・ 大学の入試科目として成り立たなければ、倫理という科目は消滅してしまうかもしれない。大学入試を念頭に置きながら考える必要はないか。哲学対話など、素晴らしいとは思っている。しかし、それらだけで入試は難しいのではないか。

(2) 倫理について

- ・ 東大と京大の二次試験で「倫理、政治・経済」を課してほしい。
- ・ 思想史を取り扱わないと、入試ができない。
- ・ 思想史は軸として外せないのではないか。思想史のない「倫理」の姿がまったく見えない。
- ・ 受験科目として「倫理」が取り上げられないから、各校で講座が成立しづらい。専任の教師が、今、任用されている我々の他には、ほとんどいなくなってしまう。
- ・ 法学や政治学を専攻することを希望する生徒こそ、「倫理」や自然哲学について学んだ方がよい。高校までに歴史や地理、「倫理」を学んでおいてほしい、と思う大学関係者もいるのではないか。
- ・ 18歳で社会人となる生徒もいる。そのような生徒に対しても、科目として「倫理」が必要。大学進学を目指す生徒だけのものではない。
- ・ 少なくとも、哲学や倫理学の教授が入試問題を課す必要があると感じることは必要。そう訴えることは必要。
- ・ 「倫理」が生き残るか否か。それは、大学の哲学科や倫理学科にとっても生命線。
- ・ 思想史について。

愛や徳などといった概念を扱うことが想定される。

それらの典型を生んだ思想家がいることは確か。

教科書の思想に関する記述の順が、時代の順と同じになるか、わからない。

ただし実際には、思想史をやめることにはならないのではないか。

もっとも、概念を中心とした記述の組み替えは、あるかもしれない。

- ・ ディベートは残るか。
国語では以前ほど試みられなくなった。
日本語でディベートを試みると、言葉に伴って、心と心がぶつかってしまう。
だから「国語表現」では、ディベートよりダイアログの方が受け入れられつつある。
- ・ 「論理国語」の方向性を受けて、地歴公民科はどう動くか。
- ・ 「アクティブラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」にとって代わりつつある。
「アクティブ」という語感から、行動していることばかりが重視されがちとなりがねない。
それは良くない、という認識が中教審にもある。いつも活動する必要はない。
- ・ 「深い学び」とは、理解を深めるという意味で用いている表現。
観点別評価はできない、という声もあるから、書かせるとは言いづらい。
- ・ シャベったことを書かせてはどうか。書くということは考えるということ。それは必要。
- ・ 現場の教師が目の中の生徒に対して何が必要か考えて、実践してみないとわからない。
- ・ 学び直しが必要な生徒もいるかもしれない。できる生徒もいるかもしれない。
中学校で道徳を学んでいても、「倫理」で扱われる事柄については学んでいない。
「倫理」の内容から、議論に必要な知識を学ばせてはどうか。
- ・ 中教審も難しいことを要求しようとしてはいないのではないか。
- ・ 評価方法に教科の内容を押し込めると考えている人がいる。それは奢りではないか。
- ・ 対話ありきで考える人もいる。その方法論に、科目の内容がゆがめられてはいないか。
- ・ 誰でもできる授業のモデルなどない。それができないから問題。
成功例の授業実践ばかりあふれているが、それが誰でもできるかと言えば、そうではない。
このままでは2単位に基づく時間に内容を押し込めるしかない。内容を大胆に精選するしかない。
- ・ どうすればいいのかわからない、という声が多いように感じる。
自分が実現させたい提案がもっとあっていい。
- ・ 結果が現れない生徒に対して、どうしたらよいか考えることが、教育として必要。
知識がないのか、知識を活用方法がわからないのか、やる気がないのか、見ることが観点別評価。
手を挙げなくてもまじめに取り組む生徒を、やる気がないと評価することはいかがなものか。
生徒が向上するために必要なことは何か。それを見ることが本来通すべき筋。
- ・ 評価と評定を区別するべきだった。
- ・ 西洋型の評価手法に課題があるのではないか。

- ・ ディベートにはディベートの良さがある。
しかし、合意の形成を目指すには、ディベート以外の対話の方法があるのではないか。
- ・ 結局、生徒にどのような能力を身につけさせたいか。そのために何を学ばせたいか、考えること。
そのためにどのような方法が良いか、何を生徒に身に付けさせたいか、考えることが必要。
- ・ 今回の案よりも詳細な記述が示されないと、その真意が判断できない。
- ・ 知識を持たないと議論はできないが、議論をしながら知識を得るという授業もあり得る。
- ・ 日本の「和」が「公共」で取り上げられることがあるのではないか。

文責：都倫研事務局

Ⅲ 第二回研究例会【公開授業】

公開授業「礼儀って大事なこと？～儒家の思想家たちと考える～」

未熟さを抱えて、ともに問い、考える授業の試み

東洋大学京北中学高等学校 非常勤講師 神戸 和佳子

1 倫理の授業で願うこと

倫理の教科書に出てくる言葉は、はっきり言って、難しい。「アナムネーシス」「定言命法」「修証一等」……。初めて見る生徒たちには、まるで呪文のような言葉だ。政治経済なら、「信用創造」や「GDP」のような呪文語の成り立ちも説明できるが、倫理はなかなかそうもいかない。説明したところで理解の助けにならないことも多くある。彼らにとっては「アナムネーシス」も「アロホモラ」¹も大差ないのだ。次第に考え方がわかってきたとしても、やはり倫理は難しい。「なんでそんなに徹底して考えなきゃいけないんですか」「哲学者ってよっぽど暇だったんですね」。そうなんだよ・・・とスコレーの話につなげることもできるけれど、「こんなこと学んで何になるの」という感想だけで1年間が終わってしまっただけでは、やはり困るし、悲しい。

もちろん、倫理に救われる生徒というのは、必ず年に数人はいる。こんなこと考えていてもよかつたんだ、こんな疑問をもっているのは私だけじゃなかったんだと。私もかつてそういう生徒だったから、彼らの力になりたいし、そういう生徒がいることに私も救われる。けれど、それだけではいけないとも思う。放っておいても考えこんでしまう数人のみならず、こんなことを考えて何になるのかと嘯く数十人にとっても、何か意味のあることを、したい。

ほんとうは、倫理で取り上げられているような先哲の思想は、文化の基盤を形成してきたような思想なのだから、とてもエネルギーのあるものだ。それに、「人間としての在り方生き方」についての理解や思索につながるようなものとして構想されているのだから、ほんとうは、きっと生徒たちの力になるはずなのだ。私だって、できるなら、数千年の人類史の風が吹くような教室にしたいし、生徒たちがはっと深い気づきを得るような言葉で語りかけたい。けれど、私のような未熟な教師にとっては、それは遠い夢でしかない。深い理解や思索を促したくても、どんな偉大な先哲の思想も撫でるように1～2時間で駆け抜けていく高校倫理の授業ではとても勉強が追いつかないし、私の軽々しい言葉は、生徒たちの眠気を誘うか、せいぜい上っ面だけのユーモアで印象づける程度のものだ。そんな私にもできる倫理の授業とは、いったいどのような授業なのか。

そんなことを考えるうちに、少しずつ、おのずから生まれてきたのが、生徒たちと共に問い、共に考える授業だ。私は、授業で扱う先哲が取り組んだ問い、あるいは、生徒たちと先哲が共に考えられそうな問いを、授業の中で提示する。あるいは、先哲の思想を学んだ生徒たちの中から生まれてきた疑問を、授業のテーマとして取り上げる。そうすることによって、少しでも「自分の問題」として、授業内容を受け止めてほしいという願いがある。

¹ 『ハリー・ポッター』シリーズに登場する、鍵をあけるための呪文。生徒たちにとってはむしろこちらの言葉の方が身近だ。

また、そうした問いについては、私も、答えを持たない。さらにいえば、先哲の応答も、十分とは言えない。倫理の教科書に書いてあることの、不十分さや矛盾には、生徒たちはすぐに気がつく。「答え」としてそれを与えてしまえば、彼らにはフラストレーションが溜るが、「問いかけ」として提示されれば、彼らはその先を考えてくれる。未熟さをさらけ出して悩む私と、矛盾や欠点を抱えた先哲と、ともに考えるうちに、生徒たちは少しずつ、大人や立派な権威に期待することを諦めて、みずから考え始めてくれる。私は、一緒に考えてくれる社会の一員が、ひとり、またひとりと増えていくことに、少しばかりほっとする。

2 学校内での倫理の位置づけ

幸い、私には、そんな授業をさせて下さる場があった。

今回の授業を実施した東洋大学京北中学高等学校では、学祖井上円了の建学の理念「諸学の基礎は哲学にあり」に基づき、「よりよく生きる」をテーマに、6カ年を通じた「哲学教育」が行われている。その趣旨は、次のようなものとされる。

本校の哲学教育は、哲学の知識や既成の道徳を教師が一方的に注入するのではなく、与えられたテーマについて生徒が自ら考え、論じ合うことで、世間の常識や自己の価値観を問い直し、常によりよく生きることを求めて自問自答する力、「哲学的に考える力」を養うことを目的としています。²

「哲学」とは、世の中であたりまえとされていることについて、その前提から問い直し、よりよく生きることを求めて考え続けることです。「友達って多いほどいいの?」「頭がいいってどういうこと?」「どうして勉強しなきゃいけないの?」など、身近なことに「?」をつけて筋道立てて考えられる力を、東洋大京北中学高等学校では「哲学する力」と考えています。³

公民科倫理もこの哲学教育の一部に位置づけられているため、その趣旨や他の活動⁴との連続性を考慮して、授業を行うことになる。この学校では、倫理の時間にも、みずから問い、クラスメートとの対話によって思索を深め、自身の考えを論述することや、先哲の思想を学ぶにとどまらず、吟味し、それを手がかりにさらに問い続けることが求められる。その方針は、私が先述のような授業を行うには、とてもありがたいものであった。

私は非常勤講師の立場でありながら、哲学教育全体の構想や実施にも関わらせていただくことができた。「哲学教育推進部」所属の専任教諭の方々と話し合う中で、校内の多くの哲学的な諸活動のうち、特に倫理の特色として浮かび上がってきたのは、次のような点である。

² 東洋大学京北高等学校「本校の哲学教育とは」より引用。

<https://www.toyo.ac.jp/site/toyodaikeihoku-hs/66410.html>

³ 東洋大学京北高等学校「哲学教育の考え方」より引用。

<https://www.toyo.ac.jp/site/toyodaikeihoku-hs/327122.html>

⁴ 必修授業では、中学校では道徳の時間が「哲学」と呼ばれて実施され、高校1年で倫理、高校2年では「名著精読」という取組みがあり、全校で「哲学エッセーコンテスト」も実施されている。また、有志の活動として、体験を中心とした合宿を含む「哲学ゼミ」や、「刑事裁判傍聴学習会」等がある。

- ・先哲の思想を学ぶ際にも、自ら問うこと、対話的に考えることを重視（「実技科目」として）
- ・人類が格闘してきた「問い」に出会う
- ・自分自身の問題として引き受けて考える
- ・どんな思想や理論も探究の途中に生まれた仮説であって、世界観や価値観は繰返し更新されてきたことを知り、今後もそれらが更新されうることに気づく
- ・先哲を「哲学することの先輩」とみなし、ともに考える
（批判的に吟味し、応答することで、自身も哲学する営みの担い手となる）⁵

このように、生徒たち自身が哲学すること、また、私たちと共に問い考える仲間となることを願って、授業を行うこととなった。

3 年間のプラン

東洋大学京北中学高等学校の倫理の授業は、高校1学年、2単位の必修科目として行われている。（そのほかに、3学年で選択倫理が開講される。）

次ページの表は、昨年10月の研究授業の際に配布した、その日までにに行った授業のテーマ一覧である。上述の方針に従って、「問い」を中心に構想した。また、先哲の思想について吟味する時間を十分にとるために、ゆっくりとしたペースで進んでいる。具体的には、源流思想と西洋近代思想、および現代の課題の一部を1年間で扱い、日本思想の単元については選択倫理で扱うものとしている。

4 実施した研究授業について

今回、都倫研の研究授業を行わせていただくにあたって、1や2で述べたような趣旨から、ご来校いただいた皆様にも授業にご参加いただき、生徒たちと一緒にグループに入ってお考えいただいた。この授業の趣旨はそのように体験していただくことによってしかお伝えできないということもあり、また、生徒たちに私以外の大人と哲学する機会を持ってほしいという意図もあった。

授業の問いは、「形から入って、それで心も変わるのか」。内容としては、荀子と韓非子の思想を扱った。これは、ともすれば形式的で、また説教臭い内容だと生徒に受け取られてしまいがちな儒学の思想を、「礼」の概念を中心に扱うことによって、アクチュアルでダイナミックな思想として捉え直したいという意図があった。構想にあたっては、都倫研の平成28年度第1回研究例会における中島隆博先生のご講演「倫理を基礎付ける」や、マイケル・ピュエット『ハーバードの人生が変わる東洋哲学』（早川書房、2016年）を参照した。10分程度の私からの講義の後、生徒と先生が一緒になった6人グループで、授業の問いについて対話的に考えていただき、最後の5分程度で振り返りを記入していただいた。この授業及び試験の様子は、次々ページのように、学校が発行した報告書に掲載した。

⁵ 石川直実・神戸和佳子『『よりよく生きる』ための哲学教育』より引用。（教育哲学会第教育哲学会第60回大会、ラウンドテーブル『『子どもの哲学』は教育的思考をいかに刷新するか?』における報告。2017年10月15日、大阪大学。）

		内容	中心となった問い
イントロ	1	自己紹介・他者紹介	「自分」ってなんだろう
	2	青年期の思想	
	3	絵本：ヨシタケシンスケ 『ぼくのニセモノをつくるには』	
	4	映像：「歴史ヒストリア 井上円了」	「哲学する」ってどういうこと？
	5	コミュニティーボールを作ろう	(自分のもやもやを 「問い」の形でつかまえよう)
(GWの課題)		「憧れの人」の紹介ポスターを作ろう	「よく生きる」って、どう生きること？
ソクラテス	1	ソクラテスの思想	ルールがおかしいと思ったら、 どうすべきなのか
	2	「ただ生きるのではなく、〇〇〇〇！」 憧れの人なら何と言うかな？	
	3	ソクラテスの死	
	4	もしも「ブスは死刑」という法律がある国 に生まれてしまったら、どうする？ (生徒により提示された具体例から)	
生命倫理	5	現代の課題 生命倫理	命の重さに違いはあるの？
プラトン	1	プラトンの思想	民主政治、どうしたらうまくいく？
アリストテレス	2	絵本：フランク・パブロフ 『茶色の朝』	
3	アリストテレスの思想		
【小テスト：プラトン・アリストテレスと民主制について】			
宗教（導入）	1	現代の課題 情報倫理、多文化理解	なぜ宗教について学ぶのか
ユダヤ教 キリスト教	1	『旧約聖書』を読んでみよう	許せないと思うことを 「許す」とはどのようなことか
	2	ユダヤ教	
	3	『新約聖書』を読んでみよう	
	4	イエスの思想	
【前期期末考査：イエスの思想と「許すこと」について】			
イスラーム	1	イスラームって、どんなイメージ？	(イスラームは怖くない！)
	2	イスラームの思想	
仏教	1	対話「なぜ人生はつらいのだろう？」	つらい（こともある）人生を、 いかに生きるか
	2	仏教以前のインドの思想	
	3	ブッダの思想	
儒家の思想	1	孔子・孟子／墨家の思想	上下関係がはっきりした組織と、 対等な関係の組織、 どちらがうまくいくと思う？
	2	荀子／法家の思想	「形」から入って、心は変わるのか？

高校1年 倫理 ～先哲と共に、問い、考える～⁶

高校1年「倫理」では、先哲の思想を学びます。しかし、それは、昔の人の立派な「教え」をただ一方的に受け取るということではありません。哲学者が取り組んできた「問い」を受け、哲学者の考えに応答し、さらにその先を現代の視点で考えてみることで、みずからが哲学者となって探求を深めていくことを目指しています。このような趣旨から、授業では対話や表現に多く取り組み、また、定期考査でも哲学者の考えに応答する論述問題が出題されました。倫理の授業が終わっても、唯一の答えに辿り着くわけではなく、まだ探求は終わりません。今日からまたこの先を、みなさんと考えてみましょう。

☆Step 1 先哲の問いに出会い、先哲の考えを学ぶ

先哲の問い：人間には、利己的で打算的なところがある。

どうしたら、よりよい人間関係を築き、秩序ある社会を実現できるのか？

＜荀子の考え（儒家の思想）＞

人間の本性は悪であるが、「礼」に基づいた教育や習慣によって内面を矯正し、本性をあらため、未然に争いを防ぐことができる。

＜韓非子の考え（法家の思想）＞

人間の内面は矯正できない。
従って、政府が定めた法に基づき、刑罰などの強制力を通じて秩序を守るほかない。

☆Step 2 先哲と共に考える・先哲に対峙して考える

＜授業での対話＞

私たちは、「行動」を変えることによって、

「心」まで変えることができるだろうか？

- ・行動にはすべて理由があるから、行動だけを変えても、その背景にある心（理由）が変わらないと意味がないと思った。
- ・スポーツや武道の精神は、型から入ることで、心にも少しずつ変化がある。でも日常的なこと（「形だけ謝る」など）は、心の方が根強く、そう振る舞うことが嫌になってくる。
- ・今回の授業で、「初対面の人とも友達みたいにしゃべる」という実験をして、心だんよりも早く仲良くなれた気がした。でもそれは、友達みたいにしたからではなくて、同じ議題について話し合ったからだ、という気がする。これは形から入ったことになるだろうか？
- ・そもそも、行動を変えようとしている時点で、心が変わり始めているのではないか？
- ・自分からやれば変わる可能性があるけど、他の人から強制されてもダメだと思う。
- ・行動や姿を変えると、周りの人の反応が変わるから、結果として心が変わるのでは？

⁶ ここからの2ページは、『第3回哲学の日』（東洋大学京北中学高等学校、2018年）より引用。ただし写真と生徒名は、プライバシーに配慮し、筆者が削除した。

☆Step 3 自分自身の問いとして引き受け、先哲の思想のさらに先を考える

<論述テスト>

問1 荀子は、人間は本来どのような存在だと考えているか。また、そのような人間がよりよい人間となり、よりよい世の中を作っていくためには、どうすればよいと考えたか。授業で習った語句を用いて、詳しく説明しなさい。

問2 私たち人間は、どこまで「自分を変える」ことができるのだろうか？

(1) もし、「自分を変えたい」と思ったら、どうすればよいと思うか。

具体的に考え、荀子の考えとの共通点・相違点がわかるように、詳しく述べなさい。

(2) 人間の「心」には、変えようとしても決して変わらない部分があるのだろうか？

あなたの考えと、そう考える理由を述べなさい。

～問2(1)の解答から～

自分が持っていないものを持つ人と一緒にいること。理由は、まず自分とその人は何が違うのか、その惹きつけられたものを自分は今までどのようにしていたのかを考える。またその行動を起こす前に自分の心の中で自分と向き合ってみる。例えば、その人の周りには友達が集まる。その人は、人の話をよく聞いてあげたり、一緒に笑ってあげたりしていた。だが、自分は自分の話ばかりをしていた。だから直してみよう、など。そして、行動を起こしてどのような気持ちになったか、自分を客観的に見たとき、自分を尊敬できるかどうかを考える。そうすることで、自然と理想像に近づけると思う。

荀子が考えた性悪説は僕とは違う考えだった。人間の本性が本当に悪ならば、「自分を変えたい」などまず思わないであろう。「自分を変えたい」ということは、自分の悪いところを直したいということに直接つながってくる。そのため、本当に悪ならばその悪を変えたいとは思わないと僕は考えた。だから誰しも本性が悪だとは思わない。少なくとも「自分を変えたい」と思っている人は悪ではないと思った。

もし自分を変えたいと思ったら、いつもとは違う行動をすればよいと思う。ここで言ういつもと違う行動とは、例えば、普段より10分早く起きてみたり、いつもとは違う車両に乗ってみたりするということだ。もし普段より10分早く起きたら、その10分を自分の好きなことに使えるし、余裕をもって用意できるだろう。また、違う車両に乗るといつもとは違う景色が見えて新鮮な気分になるだろう。このようにいつもとは違う行動をとることで、それまであまり良いイメージを持っていないものが少しでも良いイメージを持つように変わっていくかもしれない。

※写真は10月の研究授業の様子です。他校の倫理の先生方、大学の哲学の教授や院生さんたちと一緒に授業を受けて、一緒に話し合いながら考えました。「京北生の考え方がとても論理的で驚いた」「初対面の大人にも自分の思いや考えをしっかりと伝えてくれてすごいと思った」とお褒めの言葉をいただきました！（都倫研広報部注：当時の写真はこの報告の最後に掲載しました。）

5 試験と評価について

前ページにあるように、定期考査や小テストでは、論述問題を出題した。問1のように先哲の思想を説明する問題のほか、問2のように、先哲の思想に応答する形でみずからの考えを述べる問題も、毎回出題した。（『自由』について自分で問いを立て、カント、ミル、サルトルの中の1人に言及しつつ、あなたの考えを述べなさい」というように、一体型で出題した場合もある。）つまり、1や2で述べたこの授業の趣旨が、なるべく反映された試験問題にするよう留意した。

論述問題は、試験の1週間前に予告した。また、採点基準としては、「先哲の思想を正しく説明できているか」「自分の考えの理由や根拠が十分に述べられているか」「独りよがりにならずに、他の考えや反論を想定できているか」などのほかに、「先哲の思想と、自分の考えの、関係を述べられているか（かみ合っているか）」という点も評価した。

こうした出題のメリットとしては、クラスメート（場合によっては家族や他の教員）の意見を聞きながら、真剣に楽しく準備をするということがある。また、そのようにして書かれた答案には、大人が唸らされるようなものもあり、採点していてとても楽しい。答案返却時に、名答集を共有することでさらに学びが深まったり、学年の先生方の生活指導や進路指導に役立ててもらうこともできる。

ただ、採点基準にはまだまだ検討の余地があり、また、客観的な評価が難しいこと、採点に時間がかかることなど、問題点も多い。これらは今後の課題である。

6 いま考えていること

こんなふうに、考えることを中心とした授業にすると、今度は、「考えて何になるんですか」という疑問が出てくる日もある。でもそれは、教員である私が答えなくてよい疑問のような気がしている。答えなくても、生徒たちは自分で、考えることの意味を見つけていくからだ。倫理の授業を受けながら、「考える意味は分からないけど、考えるのは楽しかったよ」という生徒。2年生になって国際情勢を学びながら『無知の知』を実感した！おれ何も知らないのに知らないってことがわかってなかった、そのこと自体がやばい！」と叫ぶ生徒。高3の受験生になると毎年必ず現れる、「先生、倫理がやりたいよ、もっと哲学したいよ」と言い出す、あの頃は倫理が面倒で大嫌いだった生徒。そんなふうに、自分で意味を見出してくれる生徒たちに、私はただひたすらに感謝するばかりである。

私たち人間はみな不完全だから、人生のなかで、どうしても「問わずにはいられないこと」が出てくる。そのとき、その問いに押しつぶされないで、できればだれか隣にいるひととその問いを分かち合って、踏みとどまって考えられるようになってほしい。「不可解」だといって滝から飛び降りたりしないで、その不可解さを抱えて、生きていくひとになってほしい。⁷それが、倫理の授業を担当するにあたっての、私の願いだ。

ただ、そんなふうに生徒の力に頼るばかりではいけないような気もしている。未熟で不完全な私に何ができるのか、考え続けることを、みずからの戒めとしていたいと思う。

⁷ 藤村操は、旧制京北中学校の卒業生である。哲学しつつ、しかし自殺するような「煩悶青年」には育てないことも、私個人にとっては、東洋大京北の哲学教育に関わらせていただく上での課題であった。

謝辞

都倫研のみなさまには、私立校である東洋大学京北中学高等学校で、研究例会を開催していただき、貴重な学びの機会をいただきました。とりわけ、事務局の和田倫明先生からは、実現のために多くのご配慮とご尽力を賜りました。また、当日お越しいただいた先生方からは、たくさんのご助言・ご指導・ご提案を頂戴致しました。今後の授業に活かしていく所存です。

開催校である東洋大学京北中学高等学校では、非常勤講師である筆者にも、研究授業実施のお許しをいただきました。また、この文章に書かれたことはすべて筆者の見解であり、学校としての見解ではありませんが、その授業の構想や実施にあたっては、校内のたくさんの先生方のご協力をいただきました。とりわけ、哲学教育推進部長であり公民科のご担当でもある石川直実先生には、日々、多くのご助言を賜りました。

深く感謝申し上げます。



ハンナ・アレントにおける〈二者〉の問題

高崎経済大学経済学部 准教授 國分 功一郎

皆さんご存知の通り、ハンナ・アレントはドイツで生まれアメリカで活躍したユダヤ人女性の哲学者です。大いに人気があります。最近、映画の題材にもなりました。

アレントに対する関心は、90年代頃から高まっていたように思われます。アレントは、政治理論家として扱われていましたが、ヤスパース、フッサール、ハイデガーといった、実存哲学の傾向の強い先生方に学びました。彼女の本を読みますと、労働や活動といったテーマとは別に、実存主義的な傾向があることがわかっています。

まず、アレントが政治と哲学をどう考えていたか、お話ししたいと思います。そして、どんな問題があり、見落とされているのか、お話ししたいと思います。

アレントは政治と哲学の問題を生涯にわたって考えていた、と言っていいと思います。

アレントは哲学に批判的でした。哲学のせいで政治は誤解されてきたと考えていました。アレント自身、私は哲学者ではない、政治学者だと言っています。

しかし、彼女の態度は、哲学者以外の何者でもありません。彼女は哲学について学んでいるだけあって、哲学と政治は生涯を懸けたテーマであったと思われれます。

このテーマについて、いろんな人がいろんな研究をしています。僕はこのテーマに、「数」を通じてアプローチし、考えています。アレントにおける政治と哲学の関係は、数によって定義できます。政治は「複数」で、哲学は「一」です。アレントにおいて、政治と哲学の関係は、「多」と「一」の関係でもあるのです。

まず、政治の話をして。政治はなぜ「多」なのか。このことは、アレントの『人間の条件』の最初に取り上げられています。人間は必ず複数である、とアレントは考えます。man は必ず men である、ということです。彼女は複数性 (plurality) を人間の根本条件と考えています。

『人間の条件』では、この複数性という概念を、区別 (distinctness) や平等 (equality) などと言い換えています。人間は一人一人が異なる存在である。それは、区別されているということでもある。しかし、人間は平等である。この場合、平等であるということは、人間は生まれつき平等であるという意味ではなく、人間はどの者もたいして変わりのないものである、ということです。

ここで、私が興味深いと感じる論の展開が、アレントにおいて見られます。人間は複数いる、すなわち区別されている、そして平等であるからこそ、人間同士において不一致が生まれる、という展開です。

人間が平等であるから、人間同士、戦争を起こす。ホッブズも指摘していたことです。人間が不平等であったなら、誰が誰に従わなければならないのか、明確であるから、戦争状態にならない。アレントは、ホッブズと同じような認識を政治の根本とみなしています。

しかし、人間は平等であるからこそ、その不一致を乗り越えて、同意を獲得することもできる。この考え方が、アレントがイメージする政治の在り方です。アレントは、人間が言葉を持つことを強調します。言葉こそが、同意を得るための、説得するための手段です。説得して納得するということが、政治のプロセスと言えます。

アレントは説得という行為を、暴力と対比させて考えています。説得とは何か。自分の意向の通りに、相手に行為をさせること、と言えます。もし、暴力を用いれば、それよりもっと早く、相手を自分に従わせることができます。しかし、暴力ではなく言葉を用いて相手を説得させることに、政治の特質がある。アレントは、そのことを強調しています。

アレントは「ポリス」（都市国家）を説明において取り上げています。ポリスの中では、言葉を用いて相手を説得することが期待できます。ポリスの外では、戦争を、つまり暴力通じて相手を従わせようとします。「政治」を英語で Politics と言いますが、Politics とは、まさしくポリスの中で行われていることを言うわけです。つまり言葉を用いた説得です。それがアレントにおける政治です。換言すれば、暴力の出現とは政治の抹消ということ。説得と暴力の区別が、政治と政治ではないものの区別ということなのです。

それでは、言葉による説得の対象とは何か。アレントによればそれが対象にするのは意見です。意見は英語では opinion、ギリシア語で δόξα ですが、この語は、δοκει μοι という表現に由来するとアレントは言っています。「私にはそう見える」という意味ですね。「私にはそう見える」ということは、つまり「君にはそう見えない」ということもあるわけです。意見は必ず多様であり、必ず不一致がある。

政治には複数性がある。意見は必ず多様である。それは人間の複数性、区別に基づいている。多様である意見を、言葉を用いて調整し、同意を獲得する。そして獲得した同意に基づいて権力を作り、コミュニティを、ポリスを動かしていくことが政治である。これがアレントの考えです。

それでは、哲学はどうか。

哲学は、意見ではなく真理を扱う学問です。アレントは『過去と未来の間』「真理と政治」において、真理はそれ自身のうちに強制の要素を伴う、という趣旨を記しています。また、「真理を語ることを職業とする者に顕著な暴君的傾向」についても記しています。

真理がなぜ強制を伴うのか。真理は多様性を拒絶するからです。政治は多様性、複数性から出発します。哲学は複数性を断固として認めないから、政治とは根本的に対立してしまう、とアレントは考えているのです。

哲学とは、必ず一人で取り組むものである、とアレントは指摘します。それは単独性 (singularity) を伴うということです。プラトンの「洞窟の比喩」が好例です。洞窟を出て行く人間は、仲間と連れ立って行くことはない。一人で出て行くもの。哲学は、多数者が行う実践としての政治とは相容れない、とアレントは考えているのです。

「意見による支持を何ら必要とせずに妥当する絶対的真理が人間の事柄の領域で請求されるならば、一切の政治、一切の統治の根底が覆る。」

アレント『過去と未来の間』「真理と政治」より

政治に真理を導入してはいけない、とアレントは主張します。真理によって、多数性が否定され得るから、です。多数性は、政治における苦しさも伴います。必ず不一致があるから、です。しかし、それを面倒に思っただけで避けてはいけない。それがアレントの主張です。

アレントは、プラトンを敬愛しているようにも思われますが、その一方で、プラトンを厳しく批判してもあります。プラトンが哲人王政治を主張していたことが、その理由です。哲人王政治は、哲学者が政治を行うということにとどまらない意味を持ちます。哲学者が政治を行うことは、多数性を否定すること、政治の抹消でもある、という意味を持ちます。アレントは、全体主義と共産主義を、念頭に置いていたことでしょう。

ここまで「一」と「多」に分けることを通じて、政治と哲学の折り合いの悪さについて述べてきました。

「一」は絶対に「多」になり得ないし、「多」もまた絶対に「一」になり得ない。この考え方は、ヨーロッパの言語の多くに見られる特徴に、根ざしているものと思われます。どうということかという、そこには名詞に単数形と複数形しかないという特徴があるわけです。「多」か「一」か。単数形か複数形か。この対立が多いに反映しているように思われます。

もともと、政治そのものの中にも「一」と「多」の対立があります。出発点は「多」であつても、政治は必ず「一」なる決定に、辿り着かなければなりません。しかし、政治は多数性を伴いますから、絶対に合意することはない。それを、言葉を使って、乗り越えなければならない。それが政治の存在理由そのものであり、非常に苦しいところでもある。

他方、哲学の方も単に「一」だけでは定義できません。アレントの本を読むと、哲学者は単に一人であるわけでもないことが分かるのです。彼女はこう述べています。

「孤独における一者の内なる二者 The two-in-one of solitude は思考過程が始まるための条件である。」

アレント『過去と未来の間』 「自由とは何か」より

アレントは、思考とは自分自身との声なき対話である、と言います。私が私自身と対話する。一者における二者の経験。「two-in-one」がものを考えるための条件だと言っているのです。

このことを説明する上で、非常に印象的な議論を紹介したいと思います。『全体主義の起源』のあとがきに出てくる「孤独」(solitude)と「寂しさ」(loneliness)の区別です。

「孤独」とは私が私自身と一緒にいることだとアレントは言います。だから孤独の時に人は思考できる。しかし、自分自身と一緒にいることに耐えられない人たちもいる。彼らは自分自身と一緒にいられないから、自分と一緒にいてくれる他人を探し、孤独から逃げたてしまう。その時に人が感じているのが「寂しさ」です。

人はなかなか孤独にはなれません。どうしても寂しさを感じてしまう。アレントは人間にとって寂しさは最も絶望的な経験であり、全体主義はこれを利用したのだとも指摘しています。

けれども、孤独は人がものを考えるための条件であるわけです。考えることの難しさを指摘した議論とも言えます。

アレントは政治と哲学の対立を「多」と「一」の対立によって説明しました。これが基本となる図式ですが、この図式はもう少し複雑化できることになります。政治の中にも「多」と「一」がありますし、哲学も「一」とは限らない。むしろ哲学者を定義するのは「一者における二者」、すなわち「二」であるわけです。

そしてこの「二」は、哲学と政治の関係、より正確に言うと、哲学者と政治の領域との関わりを考える際に大きな役割を果たします。ここまで哲学と政治の対立を見てきましたから、今度は両者の関わりを見ていきましょう。

まず哲学は政治に対して無力です。それは単に真理を真理として強制するだけで、同意を取り付けることを拒否するからです。ならば、哲学が同意を目指せばよいのかもしれませんが、そうすると真理は真理でなくなってしまう。人々は今日同意したものに明日も同意するとは限りません。認められたり認められなかったりするものは真理とは言えない。

やはり哲学は政治と根本的に対立しているのであって、真理も哲学も哲学者も実践の領域において何の役割も果たせないということになるのでしょうか。アレントは、いや、たったひとつだけ方法があると言っています。

「哲学の真理が範例という形で表されるとき場合のみ、哲学の真理は実践的となり政治の領域の規則を犯さずに行為を鼓舞する。」

アレント『過去と未来の間』「真理と政治」より

哲学者は真理を範例となすことによって政治に関わることができる、そして真理を範例となすとは、哲学者が自ら主張する真理に自分の命を懸けることである。アレントの念頭にあるのはソクラテスです。

『ゴルギアス』においてソクラテスは、不正を行うよりも不正を被る方がいい、と主張します。しかし、この主張について、ソクラテスは対話相手であるカリクレスを説得するに至りません。その後、ソクラテスは裁判でえん罪により死刑を宣告されて死ぬわけですが、逃亡できたにもかかわらず逃亡はせず、刑は執行されます。ソクラテスはまさしく自分が信じていた真理を実行した。不正を行うよりも不正を被ることを選んでみせた。

ソクラテスは言葉のみならず実践を通して、自らの信じる真理を範例とした。アレントはそう考えているのです。そしてそれは人々を鼓舞する。確かに我々はこのソクラテスの人生についてよく知っています。哲学者はこのようなやり方で実践領域と関わりをもつというわけです。アレントは、鋭く哲学と政治を対立させつつも、どこかそれを越える道を考えていたのではないか、とも思われます。

これは非常に厳しい道です。実際ソクラテスは命を落としている。けれども、他方で哲学者には慰めが残されている、ともアレントは言うのです。

「哲学者はいつも自分自身を同伴しているという考えに慰められる。」

アレント『人間の条件』より

「『自分はこの世界で異邦人になったのだ』と自らの同伴者と語り合うこともできる。」

アレント『過去と未来の間』「真理と政治」より

哲学書は常に孤独です。しかし、思考する限りにおいて、哲学者は必ず自分自身と共にあるとも言えます。その意味において、常に「二」人いるわけです。「二」者に分裂している、とも言えます。哲学者とは、私と私自身の対話の中にいる、ということです。

先にソクラテスの例を挙げました。いま哲学者がソクラテスと同じようなことをやったところで、それらは十中八九失敗するだろうとアレントは言っています。それはそうでしょう。ですが、失敗しても哲学者には慰めがある。というのも、哲学者は孤独の中にいるわけですから、自分自身が自分のことを見てくれていると考えられるのです。難しい哲学の話は世間の人にはわからない、と言って自らを慰めることもできる。

失敗したって、どうせ慰めがあるじゃないかと言っているわけですから、アレントは哲学に相当手厳しいと言ってもよいでしょう。そのことはアレントが哲学者と比べている別の人物像のことを考えてみるとよく分かります。それが「善行を行う者」という人物像です。アレントがここで哲学者という時、念頭にあったのはソクラテスでした。「善行を行

う者」として想定されているのはイエスです。アレントは非常によくイエスを取り上げています。彼女はイエスの倫理をととても大事に思っていました。

アレントは善について次のように述べています。

「善を行う者 (doer of good works)

善は見られたり聞かれたりすることから隠れようとする。

善行は、それが知られ、公になった途端、ただ善のためだけになされるという善の特殊な性格を失う。」

アレント『人間の条件』より

善をめぐる難問が記されています。「右手のしていることを左手に知られるな」。この警句は、イエスの言葉として伝えられています。善行は、それを為した自分自身も、忘れてはならない。今日は人にいいことをしたな、と思うような行為は善行ではない、ということです。これはあまりにも厳しい要求です。換言すれば、善行を行う者は、孤独の中にあってもならないということです。絶対的な寂しさの中にあらねばならない、ということです。

この考えには絶対的な矛盾があります。人間は、一人では善行をなすことはできない。人と一緒にいなければ、善行はありえない。にもかかわらず、善行は人に知られてはならないし、自分で覚えていてもいけないのです。したがって次のように言われることとなります。

善行を行う者が生きねばならない寂しさは、多数性という人間の条件にあまりにも矛盾しているので、長時間にわたってはとても堪えられるものではなく、それが人間存在を完全に滅ぼしてしまわないためには、善行を目撃する唯一の想像上の証人、神の同伴を必要とする。

アレント『人間の条件』より

この境地において、再び「二」が出てきていることがわかります。

哲学者にとって思考とは、「一」者における「二」者の経験と言えます。それに対して、善行を行う者は、絶対的に孤独にあるから絶対的な「一」者であるはずなのですが、絶対的な「一」者であるが故に、超越的な神という存在との「二」者の関係を求めるのです。

今まで述べたように、アレントの思索には、この「二」という数字が常について回っているのではないのでしょうか。哲学者は、「一」者における「二」者を経験する。いわば「二」者に分裂する。それに対して、善行を行う者は、神との対話という「二」者関係を求める。

哲学者においても善行を行う者においても、それぞれ違ったプロセスで、しかし共通して、「二」という数字が問われているのではないのでしょうか。

まとめに入ります。

一見すると、アレントの思想には、「一」と「多」の対立があると見てとれます。このことについて私は、ヨーロッパ言語の影響も指摘したつもりです。単数形と複数形のことです。

しかし、アレントが著わしたテキストをよく読むと、「二」という数字が、アレントの思想において非常に重要であることがわかります。

政治と哲学の対立において「一」と「多」の対立が見いだせるならば、哲学と、宗教を含めた哲学以外の善行の違いは、どのような「二」者関係が見いだせるのか、という点において明確となる、ということです。

もっとも、アレントに見いだせる「二」は、真の意味において「二」といえるのだろうかという問題もあります。

アレントは哲学者を、「一」者の中に「二」者があると評価しています。では、それを本当の「二」と捉えていいのか。本当は「一」なのではないか。また、アレントは善行を行う者に超越者との「二」者関係があると指摘しましたが、それも本当の「二」と言えるのか。私は疑問を感じています。

アレントは、「二」という数字が大事であると気づいていた。「一」と「多」ですべて片付けてはいけなさと気づいていた。しかし、真の「二」に辿り着いていなかったのではないか。そう、私は感じています。

実はインド・ヨーロッパ語系の言語を遡っていくと、名刺には単数形と複数形の他に、双数形と呼ばれるものがあることがわかります。アラビア語や古代ギリシア語にも、双数形があります。「一」か「多」か、ではないのです。「一」か「二」か「多」なのです。

私たちは、「一」か「多」しかない言語の中で考えています。実はその前に、日本語はどうなのか、という問題もあるはずですが、いつの間にか、「一」か「多」だけで考えることを、前提としてしまっています。

しかし、人間はもともと、ずっと「二」という数字を大事にしていたのかもしれないのです。かつてはもっと大事にしていたのかもしれないけれども、ここ2～3000年の間に、そのことを忘れてしまっているのではないのでしょうか。

アレントもまた、今まで取り上げたロジックを経ることで「二」に辿り着いていたにもかかわらず、「一」か「多」という構造を見て取るという偏見ゆえ、「二」を追究するに至らなかったのではないかと私は感じているのです。

それでは、双数形の世界とは、どのような世界なのでしょう。

精神科医アリス・ミラーは、虐待を経験した人がどうやって生き延びることができたのかについて、こんなことを述べています。虐待を受けても生き延びてきた人には、その人を理解してくれる人が、誰か一人いたというのです。

「双数形の世界」があるとしたら、このような世界なのかもしれません。

人間はどうしても社会と対立してしまいます。善く生きるということは、言葉としては理解できますが、それを実践することは非常に難しいことだと思います。善く生きようとするれば、ソクラテスのように社会と対決することになるかもしれません。もしかしたら、善く生きることを追求しようとする、人間は社会的ではいられないのかもしれませんが。

また、人間は一度疑問を抱いたとしても、その疑問を抱き続けられるとは限りません。疑問を忘れてしまうこと、自分に嘘をついてごまかし続けることもあろうかと思われま

す。でも、社会との対立や善く生きることの困難を、誰か一人と共有できれば、誰か一人、自分の話を聞いてくれる人がいてくれさえすれば、すなわち、誰かと双数形の世界を共有できれば、それだけで私たちは生きていけるかもしれない。生き延びることができるかもしれない。自分が抱いた疑問を誰かと共有するだけでその疑問を抱き続けられるかもしれない。双数形という概念は、そのことを私に示してくれるような気がします。

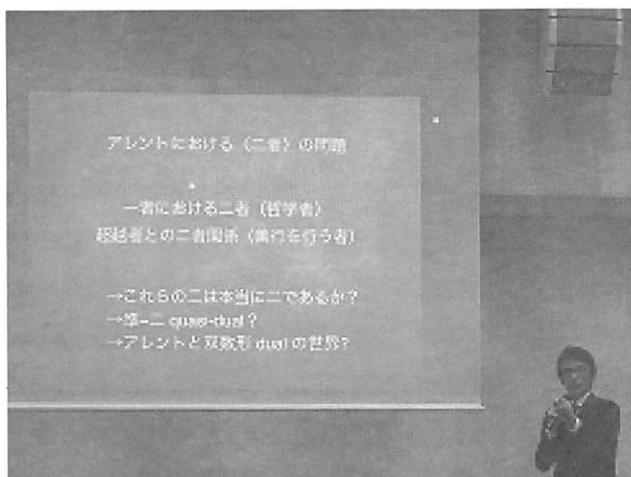
私はアレントという哲学者が大好きですが、やはり納得できないところも数多くあります。哲学は本当に「一」なのだろうか。アレントは「二」に迫っているだろうか。たとえば、次の一節は僕が研究しているジル・ドゥルーズとフェリックス・ガタリの本からの引用ですが、これはアレントへの言及は全くないものの、彼女への反論としても読めるものです。

「プラトン以後、ギリシア人たちは、諸科学をも含む知としての哲学と、彼らがソフィストと弁論術教師に帰すドクサとしての意見とを対立させたとよく言われる。けれども我々が学んだのは、これはそれほどきっぱりとした単純な対立ではないということである。(中略)ギリシア人たちは、民主主義者であろうとなかろうと、知と意見を対立させたというよりむしろ、諸々の意見の間で論陣を張ったのであり、純粋な意見という基本要素のもとで、互いに対立し、互いに対抗した。哲学者がソフィストたちを非難したのは、ソフィストたちがドクサだけで満足したからというのではなく、知覚から抽出すべき質の選び方がまずく、現状から引き出すべき一般的主体の選び方もまずかったため、ソフィストたちは意見のなかにある「真なるもの」に到達できなかつたからなのである。要するに、ソフィストたちは、生きられた体験の様々な変化に囚われたままであつたのだ。哲学者たちは、ソフィストに対して、お前たちは個々の人間に関して、また人類に関して、更にまた都市国家の法（ノモス）に関して、任意の感性的な質で満足しているのではないかと言って非難したのである」。

ドゥルーズとガタリ『哲学とは何か?』より

ドゥルーズたちはギリシアの哲学者は独断的に「一」の立場に立っていたわけではないということを行っています。彼らは決して「多」を否定していない。けれども、だからといって、政治と哲学の対立がなくなるわけではありません。そこには依然として対立はある。ここには、アレントの思想から、私たちがさらに思索を一步進めていくためのヒントがあると思います。アレントを鵜呑みにせず、彼女を参考にしながら、考えを進めていく。それはむしろアレントが求めた、ものを考える態度であり、また実はアレントに忠実であることでもあると思います。

文責：都倫研広報部 松島 美邦〈都立六本木高等学校〉



IV 冬季研究協議会【読書会報告】

カント『プロレゴメナ』

東京都立多摩高等学校 主幹教諭 本間 恒男

プロフィール

- ・ 東京都立多摩高等学校 主幹教諭（4校目） 進路指導部 主任
- ・ 公民科・倫理 専門は公民科教育・道徳教育・キャリア教育 文学修士
- ・ 進路指導部主任を通算で12年、教務主任5年、その他の主任3年（主任を20年…）
- ・ 多摩地区高等学校進路指導協議会（多摩高進）事務局長（2011年より）（Facebookあり）
- ・ 東京都高等学校進路指導協議会 理事 <http://blog.tokoushin.net/>
- ・ 某 学校法人（専門学校） 学校関係者評価委員
- ・ 三菱総研 「社会のニーズにこたえる効果的な情報発信の推進検討会議」委員（文部科学省委託）他
- ・ 某 学校法人 「これからの専門学校教育のあり方と専門職大学に関する検討会議」委員

著書（いずれも共著）

- ・ 『高等学校改訂生徒指導要録 調査書・推薦書記入法と文例集
一多忙をきわめるホームルーム担任必携!』（教育技術MOOK）小学館
- ・ 『高等学校新学習指導要領の展開 公民科編』明治図書
- ・ 『日本の思想家 珠玉の言葉百選』日本教育新聞社
- ・ 『詳解 倫理資料』実教出版
- ・ 『偉人で「考え、議論する」道徳授業を創る』（中学校道徳サポートBOOKS）明治図書

カントの問い

- ・ 「私は何を知りうるか」（形而上学）
- ・ 「私は何を為すべきか」（道徳）
- ・ 「私は何を望みうるか」（宗教）
- ・ 「人間とは何であるか」（人間学）

純粹理性の批判

- ・ 批判の時代、という自覚
- ・ 理性を批判しなければ、疑惑を招く
宗教も、立法も批判の対象
- ・ 純粹理性批判＝理性を裁く法廷
理性の僭越を拒絶し、理性を擁護する
純粹…経験によらない、ア・プリオリ（先天的＝経験を成り立たせる基礎）

- ・ 純粋理性とは
理論理性（悟性）と実践理性
- ・ アプリオリな総合判断は可能か？
『プロレゴメナ』の位置づけは…

カントの提題（問題意識）

- ◆ 形而上学は可能か 序言～形而上学の革新
 - ・ 形而上学: μεταφυσικά, Metaphysik
 - ・ 「自然学の次」 ～形相, 本質, 存在, 実体の探究
- ◆ ヒュームによる独断のまどろみからの目覚め
- ◆ ヒューム
 - ・ 因果の必然的連結の否定
 - ・ 事象A→事象B（球の運動）がおこったとして…
 - ・ 近接, 時間的継起, 恒常的相伴しか観察から得られない
 - ・ しかし因果的推理をおこなっている→印象
→形而上学の否定
- ◆ 純粋悟性の先験的（超越論的）演繹→形而上学の確立
 - ・ 空間/時間, カテゴリー, 理念

コペルニクスの転回

- ・ 「認識が対象に従うのではなく, 対象が認識に従う」
- ・ 認識の対象は現象であって, 物自体ではない
- ・ 主観的なものを客観的なものと見なす～仮象
（経験は仮象の母である）（太陽の動きを見よ！）
- ・ 第1アンチノミー（二律背反） 51節
 - 世界は時空的に有限である
 - 世界は時空的に無限である
 - 両者とも偽である
～時空はそれ自体として存在するものではなく, 主観, 感性, 直観の形式である～
- アンチノミーの解決と, 超越論的観念論の成立（時間空間は客観的にそこにあるものではない）

カントの形而上学の革新性 —新しい観念論 idealism—

- （観念論論駁の先駆～プロレゴメナ第13節注2, 注3）
- ・ 批判的観念論, 形式的観念論
- ・ 先験的（超越論的）観念論～名称撤回！（純粋理性批判2版ではほとんど使われない）
- ・ 経験的実在論～物の実在は疑わない P.90
- ・ 観念論論駁の対象～実質的観念論 先験的実在論（デカルト, バークリーなど）
…「存在するとは知覚されること」
- ・ 「カントは観念論という概念に最も強い抵抗を感じていた」（石川文康 現代思想1994年）

- ・ 「観念論」を用いた理由～時間と空間の観念性の主張
- ・ 感官の働きである直観、その対象は現象
- ・ 直観の形式＝純粹直観＝空間／時間
- ・ 空間／時間は、現象の形式、感性の形式、直観の形式である。物自体の形式ではない。 第 11 節
- ◆ 「カントの立場はやはり『観念論』である。」(木阪貴之 日本カント研究 8) !
- ◆ Idealism であることに間違いはないが、realistic な Idealism である!!
- idealism
 - 1 理想主義 (⇔realism)
 - 2 観念論 (⇔materialism).
- ・ ライプニッツ～ヘーゲルの形而上学のラインからあえてカントは外れている。
彼らから見ればカントは形而上学ではない。
(参考 『カントと「形而上学」への恐れ』石川求 日本カント研究 13)
- ・ カント的一元論
(『一元論をめぐる現代の議論における若干の「カント的」な観念について』柏端達也 同上)

空間と時間をめぐって ―カントと科学―

- ・ カントはニュートンの絶対空間を否定
(重力、万有引力は擁護する)

(参考)

私たちに見える宇宙の中で一番遠くからきた光は、138 億年をかけて「138 億光年」の距離を旅してきました。しかしその長い旅の間にも宇宙は広がり続けたため、光が進んでこなければいけない道のりは、スタート時点よりもどんどん伸び、光が放たれた場所自体も、はるかに遠ざかってしまいました。光が届いた現在、その場所は、もう私たちから 470 億光年のかなたに離れていると推測されています。(時間と空間の始まり)

宇宙の急膨張「インフレーション」...このインフレーションとともに、この宇宙には、時間が流れ、空間が広がり始めたのです。

宇宙図 <https://www.nao.ac.jp/>国立天文台より (引用した図はこの報告の最終項に掲載)

- ・ 自然学者としての初期カント
～デカルト、ライプニッツを乗り越え、ニュートンの科学を論じることで身を立てる
- ・ 星雲説、銀河／天の川の説明と予測～カントの功績「諸科学の批判的審判」(大橋容一郎)
- ・ 経験による実証性とその幾何学、(数学的) 処理
- ・ 科学方法論の原則～論理的厳密性 根拠ある理性知

AI とシンギュラリティ

- ・ 人工知能 (AI) で東京大合格を目指す「東ロボくん」
～大学入試センター試験の模試で偏差値 57.1 を獲得
- ・ 数学や世界史では好成績

- ・「数学は論理と確率と統計でできている。3つのどれかを使って、人間が考える価値や意味を近似する。哲学者ヒュームが指摘したように、論理だけでは「私の指を傷つけるよりも、全世界を破壊するほうがましだ」という決断が誤りであることを導くことはできない。」

国立情報学研究所 新井紀子教授

- ・「AIは感情や道徳に関わる知能すらも取り込むようになる。」レイ＝カーツワイル
- ・AIは独自の進化を遂げ、その自律的發展は全く別のルートをとりつつ人間の知性を越えるという目的そのものを達成しつつある。
- …人類の予想を超えた「跳躍」「超知性」 黒崎政男

□ ディープラーニング（深層学習）の成果

- ・トレーダー600人→2人（ゴールドマン・サックス）
- ・AIが患者を救命（東大医科学研究所 IBM ワトソン）
- ・乳がんリンパ節転移の鑑別診断の正確度が11人の病理医による判定成績を上回った。

理性の限界 パラドックス etc

- ・囚人のジレンマ、チキンゲームのジレンマの例
ナッシュ均衡、ゲーム理論
…合理的選択、最善の選択が、自滅を導く、あるいは非合理的な結果を生み出す。
- ・ゲーデルの不完全性定理
→ 真理を決定できない（→神の非存在の証明）
 - ・単なる理性の限界内の宗教
 - ・「信仰に道を譲る為、理性を制限する」
- ・理性宗教としての道徳宗教
～復活と再臨の否定 原罪の否定（無教会派？）
- ・自由、魂の不死、神の存在～実践理性の要請（≡信仰）
- ・理念、理性概念としての神
- ・学としての形而上学はどうして可能か（プロレゴメナの結論部分）P.241～
→実体の永続性の否定
- ・Seele（魂）について認識することはできない、理性的根拠によって証明できない
- ・心を物理世界に近づける「心の哲学」
～唯物論、自由の否定と自然の法則への還元、第3アンチノミー反定立の立場（世界に自由はない）
- ・認知科学の立場では…
 - ・人間をどこまでモノとして記述できるのか

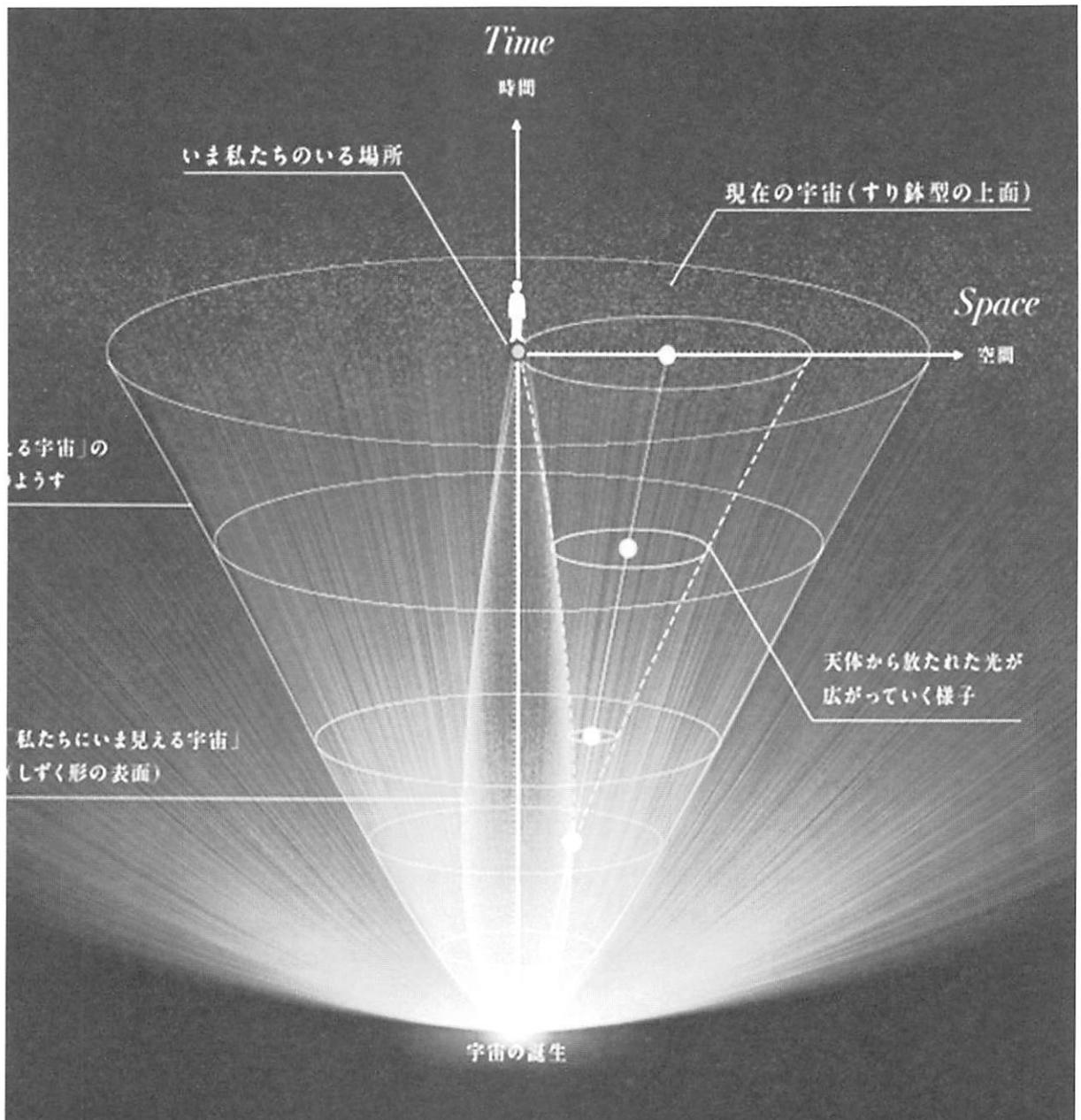
まとめ・私見

- ・従来の形而上学、観念論の否定
（用語の通俗的な使用に従えば形而上学／観念論ではない 実在論）
「化学が錬金術に、天文学が占星術にたいするようなものである」P.243
- ・物自体の言及不可能性（想定する、要請）、実体としてあつかわず
- ・神、魂、自由～要請

- ・ 空間／時間の実体視を否定，関係として把握
- ・ 理性の宗教， *orthodox* な立場から見れば異端！？
比較思想的に言えば…
- ・ 感性による直観などの，人間の認識能力の豊かさをどのように評価すべきか

(「空間と時間をめぐって —カントと科学—」の項に関する参考資料)

宇宙図 <https://www.nao.ac.jp/> 国立天文台より



(広報部注)

この文は、冬季研究協議会において本間先生が、プレゼンテーションソフトを通じてご参加の先生方に提示された内容を、文章として編集したものです。本間先生による当日のプレゼンテーションの内容を、この項の後に掲載いたします。あわせてご覧ください。

文責：都倫研広報部 松島 美邦〈都立六本木高等学校〉

カントの哲学 プロレゴメナ

都立多摩高等学校 本間 恒男
プロフィール

- 東京都立多摩高等学校 主幹教諭（4校目） 進路指導部 主任
- 公民科・倫理 専門は公民科教育・道徳教育・キャリア教育 文学修士
- 進路指導部主任を通算で12年、教務主任5年、その他の主任3年（主任を20年…）
- 多摩地区高等学校進路指導協議会（多摩高進）事務局長（2011年より）（Facebookあり）
- 東京都高等学校進路指導協議会 理事 <http://blog.tokoushin.net/>

- 某 学校法人（専門学校） 学校関係者評価委員
- 三菱総研 「社会のニーズにこたえる効果的な情報発信の推進検討会議」委員（文部科学省委託）他…
- 某 学校法人 「これからの専門学校教育のあり方と専門職大学に関する検討会議」委員

- 著書（いずれも共著）
- 高等学校改訂生徒指導要録 調査書・推薦書記入法と文例集—多忙をきわめるホームルーム担任必携！（教育技術MOOK）小学館
- 高等学校新学習指導要領の展開 公民科編 明治図書
- 日本の思想家 珠玉の言葉百選 日本教育新聞社
- 詳解 倫理資料 実教出版
- 偉人で「考え、議論する」道徳授業を創る（中学校道徳サポートBOOKS）明治図書

カントの問い

- 私は何を知りうるか 形而上学
- 私は何を為すべきか 道徳
- 私は何を望みうるか 宗教
- 人間とは何であるか 人間学

純粹理性の批判

- 批判の時代、という自覚
- 理性を批判しなければ、疑惑を招く
 - 宗教も、立法も批判の対象
- 純粹理性批判＝理性を裁く法廷
 - 理性の僭越を拒絶し、理性を擁護する

- 純粹…経験によらない、ア・プリオリ（先天的＝経験を成り立たせる基礎）
- 純粹理性とは
 - 理論理性（悟性）と実践理性
- ◆ アプリオリな総合判断は可能か？
 - ◆ プロレゴメナの位置づけは…

カントの提題（問題意識）

- ◆形而上学は可能か 序言～形而上学の革新
 - 形而上学: μεταφυσικά、Metaphysik
 - 「自然学の次」～形相, 本質, 存在, 実体の探究
- ◆ヒュームによる独断のまどろみからの目覚め
- ◆ヒューム
 - ◆因果の必然的連結の否定
 - ◆事象A→事象B（球の運動）がおこったとして...
 - ◆近接, 時間的継起, 恒常的相伴しか観察から得られない
 - ◆しかし因果的推理をおこなっている→印象
 - ◆→形而上学の否定
- ◆純粹悟性の先験的（超越論的）演繹→形而上学の確立
 - ◆空間/時間, カテゴリー, 理念

コペルニクスの転回

- 「認識が対象に従うのではなく, 対象が認識に従う」
- 認識の対象は現象であって, 物自体ではない
- 主観的なものを客観的なものと見なす～仮象
- （経験は仮象の母である）（太陽の動きを見よ！）
- 第1アンチノミー（二律背反） 51節
 - 世界は時空的に有限である
 - 世界は時空的に無限である

- 両者とも偽である～時空はそれ自体として存在するものではなく, 主観, 感性, 直観の形式である～アンチノミーの解決と, 超越論的観念論の成立（時間空間は客観的にそこにあるものではない）

カントの形而上学の革新性 新しい観念論 idealism

- (観念論論駁の先駆～プロレゴメナ第13節注2, 注3)
- 批判的観念論, 形式的観念論
- 先験的(超越論的)観念論～名称撤回! (純粹理性批判2版ではほとんど使われな
い)
- 経験的実在論～物の実在は疑わない P.90

- 観念論論駁の対象～実質的観念論 先験的実在論 (デカル
ト, バークリーなど) ... 「存在するとは知覚されること」

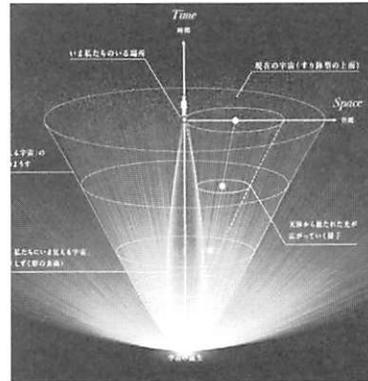
- 「カントは観念論という概念に最も強い抵抗を感じていた」
(石川文康 現代思想1994年)
- 「観念論」を用いた理由～時間と空間の観念性の主張
- 感官の働きである直観, その対象は現象
- 直観の形式=純粹直観=空間/時間

カントの形而上学の革新性 新しい観念論 idealism

- 空間/時間は, 現象の形式, 感性の形式, 直観の形式で
ある。物自体の形式ではない。 第11節
- ◆ 「カントの立場はやはり『観念論』である。」 (木阪貴之 日本カント研究
8) !
- ◆ Idealismであることに間違いはないが, realisticなIdealismである!!
 - idealism
 - 1理想主義 (⇔realism)
 - 2観念論 (⇔materialism).
- ライプニッツ～ヘーゲルの形而上学のラインからあえてカントは外れ
ている。彼らから見ればカントは形而上学ではない。(参考 『カ
ントと「形而上学」への恐れ』石川求 日本カント研究13)
- カント的一元論 (『一元論をめぐる現代の議論における若干の「カ
ント的」な観念について』柏端達也 同上)

空間と時間をめぐって カントと科学

- カントはニュートンの絶対空間を否定
- (重力, 万有引力は擁護する)
- 私たちに見える宇宙の中で一番遠くからきた光は、138億年をかけて「138億光年」の距離を旅してきました。しかしその長い旅の間にも宇宙は広がり続けたため、光が進んでいかなければいけない道のりは、スタート時点よりもどんどん伸び、光が放たれた場所自体も、はるかに遠ざかってしまいました。光が届いた現在、その場所は、もう私たちから470億光年のかたに離れていると推測されています。時間と空間の始まり
- 宇宙の急膨張「インフレーション」...このインフレーションとともに、この宇宙には、時間が流れ、空間が広がり始めたのです。宇宙図
<https://www.nao.ac.jp/>国立天文台より



カントと科学

- 自然学者としての初期カント～デカルト, ライプニッツを乗り越え, ニュートンの科学を論じることで身を立てる
- 星雲説, 銀河/天の川の説明と予測～カントの功績
- 「諸科学の批判的審判」 (大橋容一郎)
- 経験による実証性とその幾何学, (数学的) 処理
- 科学方法論の原則～論理的厳密性 根拠ある理性知

AI とシンギュラリティ

- 人工知能 (AI) で東京大合格を目指す「東ロボくん」～大学入試センター試験の模試で偏差値57.1を獲得
- 数学や世界史では好成績
- 「数学は論理と確率と統計でできている。3つのどれかを使って、人間が考える価値や意味を近似する。哲学者ヒュームが指摘したように、論理だけでは「私の指を傷つけるよりも、全世界を破壊するほうがましだ」という決断が誤りであることを導くことはできない。」

国立情報学研究所 新井紀子教授

- 「AIは感情や道徳に関わる知能すらも取り込むようになる。」レイ＝カーツワイル
- AIは独自の進化を遂げ、その自律的發展は全く別のルートをとりつつ人間の知性を越えるという目的そのものを達成しつつある。...人類の予想を超えた「跳躍」「超知性」 黒崎政男

□ ディープラーニング (深層学習) の成果

- トレーダー600人→2人 (ゴールドマン・サックス)
- AIが患者を救命 (東大医科学研究所 IBMワトソン)
- 乳がんリンパ節転移の鑑別診断の正確度が11人の病理医による判定成績を上回った。

理性の限界

パラドックスetc.

囚人のジレンマ, チキンゲームのジレンマの例

- ナッシュ均衡, ゲーム理論...合理的選択, 最善の選択が, 自滅を導く, あるいは非合理的結果を生み出す。

ゲーデルの不完全性定理

- →真理を決定できない (→神の非存在の証明)

- 単なる理性の限界内の宗教
- 「信仰に道を譲る為, 理性を制限する」

- 私は何を知りうるか 形而上学
 - 私は何を為すべきか 道徳
 - 私は何を望みうるか 宗教
 - 人間とは何であるか 人間学
- 理性宗教としての道徳宗教～復活と再臨の否定 原罪の否定（無教会派？）
 - 自由、魂の不死、神の存在～実践理性の要請（≡信仰）
 - 理念，理性概念としての神
 - 学としての形而上学はどうして可能か（プロレゴメナの結論部分） P.241～ →実体の永続性の否定
 - Seeleについて認識することはできない，理性的根拠によって証明できない

- 心を物理世界に近づける「心の哲学」～唯物論，自由の否定と自然の法則への還元，第3アンチノミー反定立の立場（世界に自由はない）
- 認知科学の立場では...
 - 人間をどこまでモノとして記述できるのか

まとめ 私見

- 従来の形而上学，観念論の否定（用語の通俗的な使用に従えば形而上学／観念論ではない 実在論）「化学が錬金術に，天文学が占星術にたいするようなものである」 P. 243
- 物自体の言及不可能性（想定する，要請），実体としてあつかわす
- 神，魂，自由～要請
- 空間／時間の実体視を否定，関係として把握
- 理性の宗教，*orthodox*な立場から見れば異端！？
 - 比較思想的に言えば…
- 感性による直観などの，人間の認識能力の豊かさをどのように評価すべきか

V 第三回研究例会【公開授業】

ラジオ講座と原典資料を用いた源流思想の授業

東京都立産業技術高等専門学校 教授 和田 倫明

大学ではここ数年、FDの充実が盛んに言われる。高専も例外ではない。今年は校務もその関係の室長を担当させられているが、高校の先生方と研究会をさせていただいてきて、高等教育機関がいまさらにFDをうたうのに白けた気持ちがある半面、やるとなると実績や昇任昇格にかかわるのでそれなりの専門家が登場し、普及していくのにも驚く。

本校は公立大学法人首都大学東京なので、首都大のFD研修に参加し、大学のKOBACOというシステムを使った「反転学習」についての発表を聞いた。このシステムは、教員が動画などのファイルをアップロードして、学生がそれを利用できるシステムで、大学では講義を動画であらかじめ上げておき、学生は事前にそれを見て予習し、講義は演習やディスカッション形式で進める、という仕組みである。面白そうだと思ったが、しかしこれが高専では使えないのである。

そこで思いついたのが、長年講師を担当してきたNHK高校講座「倫理」を使う方法である。

現在、ラジオ放送のNHK高校講座「倫理」は、終了した講義を年度末まで、インターネットによっていつでも聴講できる。簡単な学習ノートや理解度チェックも利用できる。一回20分であるから、これを事前に聴講して、理解度チェックで確認してから、授業を受けさせる、という形式を試してみることにした。ただしワンテーマ20分に絞り込んでいること、聴取率をそこまで期待できないことや、そもそものモチベーションの低さもあるので、授業自体はディスカッションというわけにはいかない。

ところで、新しい学習指導要領では「原典資料」の活用が謳われるようである。もとより、「倫理」の授業では原典資料は活用されてきたし、自分も使ってきた。しかしこのところ、原典資料学習の研究はやや下火との印象を受ける。和訳とはいえ多くの生徒にとって倫理や哲学の文献は難解で、単に読ませるだけでも負担であることや、教科書を一通り終わらせなければならないという要請から、時間をかけて取り組ませることが難しいという現状がある。

そういう状況から、原典資料学習をラジオ講座利用の反転学習（のようなもの）とのセットで展開してみてもどうかと考えたのである。

実際の展開は、

(1) 一定範囲の授業予定表を配布し、授業までにラジオ講座を聴取させる。このとき、「学習ノート」はあらかじめ配布、聴取した時に「理解度チェック」を行うこと、もし理解が不十分であれば、理解するまで聴き直すように指示する。

(2) 授業では最初に「アンケート」を配る。そこには「理解度チェック」と同じ問題があり、さらにラジオ講座を聞いたか、聞いてみて分かりやすかったか、などのアンケート項目

がある。無記名で提出させて、聴取率と正答率との相関を確認する。

(3) 原典資料のプリントを配布し、解説する。

というものである。

原典資料から何を読み取らせ、考えさせるかということは、全体を統合するテーマがあり、ギリシア思想であれば、今回は「国家論」に焦点を当てている。従って、教材としてはプラトンの「弁明」および「国家」、アリストテレスの「政治学」を配布し解説する。

解説に当たっては、彼らのそれぞれの国家についての考え方が、その後の人類の歴史や、現代の国家や政治を考えるときの、ヒントにならないかを問いかけることに主眼を置く。イデア論や中庸論は、学生があらかじめラジオで概略をつかんでいる（はず）だとして、簡単に触れるにとどめる。

学生からのフィードバックは、今回はあまり考えていない。時事問題を読み解かせる課題を考えていたが、授業時間が残されていないので、今回は見送っている。

学年末テストは「理解度チェック」をもとにした基本問題と、論述問題になることは予告済み。論述問題は一題は「ソクラテスの生き方・考え方について考えを述べよ」というような出題になることを予告済みで、もう一題をプラトンとアリストテレスの国家論から学んだことを書かせるようにする予定。

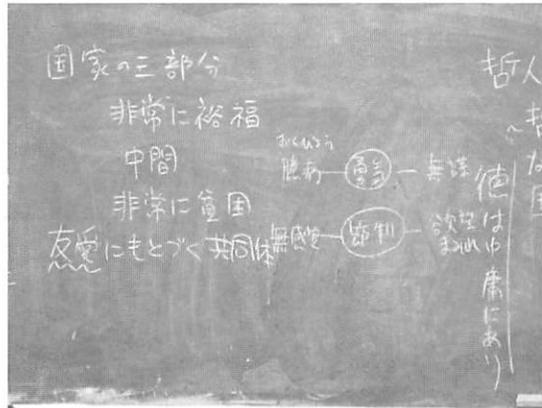
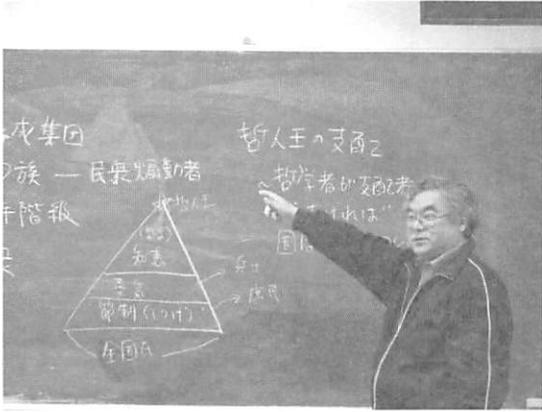
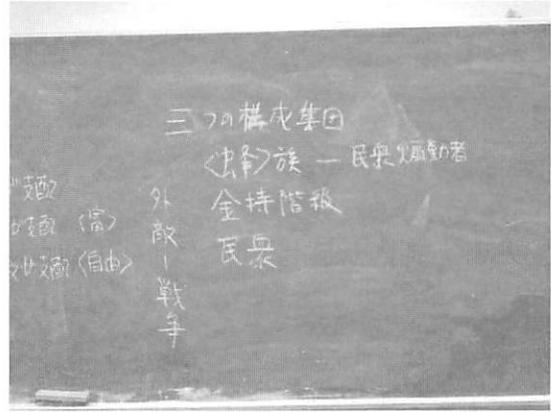
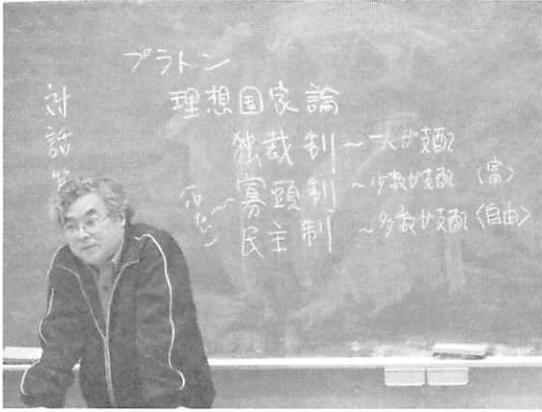
問題点

(1) いうまでもないが、ほぼ一方的な講義形式である。90分間講義を聞き続けるのは、かなりきつい。放送をちゃんと聞いて、予習をしている学生は、確認しながら話をよく聞いているようではあるが、これについては、あまり時間のかかる応用学習の追加教材ではなく、記入式の確認的な課題などを今後用意する方向で考えている。

(2) 放送の聴取率が低い。聞いていない学生に配慮すると、せっかく授業本体の密度を濃くするためのしくみだったのに、ちゃんと聞いた学生から「授業で同じようなことを繰り返すのはつまらない」という声のでてしまう。やはり「聞いておかない」という気にさせるような習慣づけの工夫が必要。今のような無記名アンケートではなく、記名式で理解度を評価に入れるとか、指名して答えさせるような時間を冒頭に置くとかの方が考えられる。

以上のような問題点の改善を目指して、今年度はギリシア思想だけの試みであるが、次年度は源流思想全体で試みて見ようかと考えている。

以上



古代哲学と倫理教育の課題

上智大学文学部哲学科 教授 荻野 弘之

「高校の倫理の授業が面白かったから」「高校の倫理の先生に影響を受けたから」という理由で、文学部哲学科を志望したという学生がたくさんいます。予備校の小論文の授業から影響を受けた、という学生もいます。

高校の倫理の先生が、授業を通じて生徒の興味を掻き立てることは、大学の哲学科に相応しい学生が集まることにもつながります。倫理という科目は、他の科目に較べて、先生方の個性が強く反映するように思います。私ども大学教員の側にとっても有難いことですが、倫理を担当する先生方が、こうして研修の機会を持つことは素晴らしいことで、陰ながらお力になれば、と思う次第です。

1 哲学の多様な受け取り方

まず、①学科・科目としての哲学が挙げられます。学校教育における、カリキュラムの一部としての哲学です。大学・短期大学・高等専門学校では科目として「哲学」が設置され、高等学校では科目名として「倫理」が設置されています。かつては「倫理・社会」と呼んでいました。

この点は国によって違います。フランスの中等教育（リセ）では「哲学」が必修とされ、日本よりも抽象的な内容を含む教育が行われています。日本では文学部に「哲学科」が置かれている大学と、どの学科の学生も履修できる「全学科目」として位置づけている大学とがあり、さらに大学院があります。各国の文教政策の違いによって、学科・科目としての位置づけは異なります。

次に、②教える科目としてではなく、学問・研究としての哲学（「講壇哲学」）が挙げられます。ここではむしろ文献研究の性格が強い。国内外の専門的な論文を吟味検討し、従来の解釈が間違っていないか、実証していく。研究者を志望する大学院生は、ほとんどこうした作業に徹します。

また、③「世界観」や「価値観」が広く「哲学」と呼ばれることがあります。政治家や企業経営者が、一貫した信念を持って自分の事業に邁進するとき「あの人には哲学がある」と評価される。人生観や価値観など、「観」という字で表現されます。「信念」とか「思想」と言ってもよい。世間で「哲学」という言葉が使われる代表的な用例です。もっとも、④なかには間違っている世界観もあるでしょう。大事なことは単に世界観を抱くことではない。むしろそれが本当なのかどうか確かめ、吟味するところに、本当の哲学の意味がある、という考え方（木田元「反哲学」）もあります。

⑤生き方としての哲学という考え方も挙げられます。今まで取り上げた、どちらかと言えば知的な営みに限定する見方に対して、具体的な日頃の「生き方」として反映される実践としての哲学も、ある

のではないのでしょうか。米国の作家ヘンリー・デイヴィッド・ソロー (1817-62) は 27 歳から二年間、マサチューセッツ州のウォールデン池のそばにある森の中に小屋を作って生活しました。なぜそうしたのか。贅沢な暮らしからは、かえって大事なものが見えない。必要最低限の切り詰めた生活を送り、自然の中で何が起きているか観察することが、一番大事なものを教えてくれる、という信念を持っていたからです。

彼の体験記『ウォールデン 森の生活』(1854) で、彼は「哲学者になるとは…人生の諸問題を理論的にだけでなく、実践的にも解決することだ」と記しています。理論と実践という分類は、アリストテレスに由来する学問論ですが、自分の生き方においてその再統合を目指したのです。

また、彼は同書において、「簡素、独立、寛容、信頼の生活を送ることだ」とも記しています。「簡素」とは、先ほど申し上げました通りの考え方。「独立」はアメリカ人にとって重要な価値です。そして「寛容」は古代ギリシア人が重視した「誇り高さ」に当たる独特な徳目です。それを、まさに理性すなわち知恵の命ずるところにしたがって実際に生きることを、ソローは標榜したのです。まさに「生き方としての哲学」を明快に示している例です。

2 「哲学的に考える」ことの特徴

まず何よりも、(A) 対象となる領域が限定されていない。この点が諸科学 (sciences) と大きく違うところ。自然科学はある特定の対象領域に関して、特定の метод論を採用して研究が行われます。したがって学問が進歩するとは、領域や方法論によって細分化が進むことを意味する。科学の「科」とは、まさに分化を示す意味で、唯一の大文字の科学 (the Science) ではないのです。

哲学は、そうではない。人が何か問題を感じて、立ち止まって、それを徹底的に掘り下げていけば、哲学が生まれます。気づかなければどこにもないが、その気になれば、いたるところに入口が開かれている。だから出発点はどこにでもある。

(B) その入口とは何か。それは「自分が一番気になること」ではないか。資格の取得や実用のための技術ではなく、是非とも知りたいと思える、純粋な知的欲求の対象。ただしそれが何かは、人によって様々でしょう。

(C) いずれにせよ、そのような問題は未知の事実に関わるものではない。例えば、月の石の成分を採取してその内容を調べる科学研究は、知らないことを知ることです。それに対して、哲学が扱う問題は「人が知識を持つとは、また人が道徳的に振る舞うとはどういうことか?」「時間とは何か?」など、問いの対象はすべて、我々が知っているはずのことばかりなのです。知っている (つもりになっている) こと、当たり前な (と思っている) ことを改めて「何か?」と問うことが、哲学の特徴です。(D) 普段は考えないこと、自明と思っていることを原理に遡って考えること。哲学における知見は、情報や知識の累積ではなく、内省や反省などと呼ばれる思考に近いのではないのでしょうか。

その次の特徴として、(E) 我々が当たり前だと思って信じている「常識」を疑ってみることが挙げられます。そのために「アキレスと亀」や「ビュリダンのロバ」「水槽の中の脳」など奇抜な思考実験を逆説 (パラドクス) として提示することで、我々の常識に挑戦するのです。

したがって哲学とは、(F) 結論や唯一の「正解」を出すのではなく、筋のよい問いを設定して、それを深め、磨き上げていく。普段は気づかない問いを立て、それを問うためにまた別の問いを立てる、といった問いの連鎖が、大事になるのです。

その点において、大学入試の在り方は、やはり考え直した方がよいでしょうか。他人から押しつけられた問題を解かせられるなんて。入試問題には、正解が一つしかない。だがそんなことは特殊な事態であって、我々が現実にあふれる問題のほとんどは、そうではない。入試問題の最後に「この問題に疑問があれば、その疑問を記せ。」とか、「この問題に誤りがあれば、指摘せよ。」という出題も、たまにはよろしいのではないですか。

最後に重要なこととして、(G) 特殊な哲学的概念を使いこなすことが挙げられます。「実体と付帯性」「現実態と可能態」「分析判断と総合判断」など。これらは、思考を深めるための有効な道具です。ただし、これだけが一知半解に独り歩きを始めると、おかしなことになる。「純粹悟性概念の超越論的演繹」など、何だか読経みたいに聞こえますが、ドイツ観念論やフランス現代思想などで時に見かける、自分でもよく分からない文句を並べて深遠な思想を分かったつもりになると、間違った方向に行ってしまう危険性も孕んでいるのです。

3 さまざまな「二種類の哲学」を考える

我々は「哲学」と一言に言いますが、それは必ずしも一枚岩ではなくて、それ自身のうちに相反する性格を宿しているのではないか、というお話です。

まず、ピーター・フレデリック・ストローソンの例を取り上げます。彼は、『個体と主語』（1959）の冒頭で、二種類の形而上学を区別しています。その一つを「改作的形而上学」、もう一つを「記述的形而上学」と呼びます。

「改作的 (revisionary)」とは、世界のより正しい見方を示してやること。そしてそれこそが哲学の使命だと考えることです。日常生活のなかで誰しもが無意識のうちに特定のものの見方をしているけれども、その見方は間違っている、十分ではない、もっと別の見方があるぞ…、と投げかけることです。これは我々の常識に対して反対し、その訂正、棄却、改心を迫る哲学といえましょう。

それに対して「記述的 (descriptive)」とは、何も世間の常識をひっくり返そうとするのではなく、むしろ誰しもが常識と信じている信念をいったん受け入れた上で、それがどうして成り立っているのか、言葉で語り直して行くことです。例えば、我々が当たり前のように存在していると考え「時間」という経験は、どのような知覚と判断の手続きを経て、つくられていくのか。我々は物があるということを当たり前と思っているが、個体が存在する世界とは、我々の言語と知覚がどのように組み合わせられて成立しているのか。このようなテーマについて、いくつかの概念を操作し、吟味しながら語っていくことが記述的形而上学です。

「道場の哲学」と「サロンの哲学」という分類もあります。これは私が言っていることです（会場笑）。中島義道氏（東京大学の助手時代に、隣の教室の助手としてご一緒した）が、『哲学の道場』

という本を書いているのですが、この「道場」という語がかつての哲学の在り方を示すのにふさわしいと思います。

明治以来、日本において哲学を受け入れてきたのは誰だったか。俗に「哲学青年」と呼ばれた、若い人たちが中心です。人生いかに生きべきか、大いに悩む。その問いの答えを見つけようと思って、宗教の門を叩く、読書会を開く、滝に打たれるといった半ば宗教的ともいえる行為を通じて、生き方を真摯に探っていく。哲学をいわば「青春の門」とする自意識の高い生き方が、日本における哲学の受容の主流ではなかったかと思われます。そうしたあり方を、仮に「道場の哲学」と呼んでおきます。

「サロンの哲学」という表現は、大森荘蔵先生と黒田亘先生（いずれも東大教授）の対談（『理想』1976年12月号）がヒントでした。イギリスの哲学の魅力は、いわばサロンの哲学であるということです。それは、若者たちが人生の道を求めるものではありません。17世紀くらいから、イギリスでは、さまざまな学術交流協会やクラブが生まれました。様々な職業の人士が集い、自分たちが興味を抱く問題を互いに披露し意見を交換する。趣味や遊びの要素をも含む、いわば大人の哲学とでも言えましょう。このような分類もありうるのではないかと思います。

今でもイギリスには、その伝統が残っているようです。私も2008-2009年にかけてオックスフォード大学に一年間滞在しました。私の所属する学寮（オリエル・コレッジ）の教員食堂では、昼食は、好きな場所にはなく、端から順番に席を詰めて座るという習慣がありました。だから隣に誰が座るか、日によって違う。中国経済の教授が来ることもあれば、有機合成化学の若手講師が座ることもあります。専門が違う初対面の同僚と、食事しながら、そつのない会話するのはけっこう大変です（しかも英語で）。だが大学の中で、専門が違う者同士が交流し、話をするのが重視される文化が今でも生きていることは面白いですね。

私が申し上げたいことは、哲学とは必ずしも一枚岩ではない、ということです。皆さん、それぞれ哲学に関していろいろなイメージを持っていらっしゃるでしょうが、それも一つのアスペクト（様相・見え方）なのではないでしょうか。

4 古代哲学の魅力はどこにあるのか

四つの要点にまとめて考えてみましょう。

- (1) 哲学的思考の原型、つまり哲学にとっての「古典」としてのギリシア。
- (2) 近代的思考を相対化する視点、つまり我々の常識を相対化する視点として。
- (3) 哲学者の個性が際立っている、言い換えれば、変な人が多い、ということ。
- (4) 頭の中で作っておしまい、ではない。実際にそれが「生きられた」思想であるということ。

以上この四つの点について、順番にお話しします。

- (1) 哲学的思考の原型、哲学にとっての「古典」としての性格。

それぞれの芸術や学問には、必ず古典（classics）が存在します。これは単に古いというだけでなく「共通に参照すべき源泉」の意味と理解していただいたら、よいでしょう。

クラシック音楽では、ウィーン古典派（ハイドンの弦楽四重奏曲やモーツァルトのピアノソナタなど）が「古典」とされています。クラシック・バレエは、17-18世紀ルイ王朝のフランスで成立しています。書道では、王羲之（4世紀）など六朝時代に「楷書」と呼ばれる書体が確立されました。では、哲学にとっての古典が何かといえ、それは間違いなく、古代ギリシアなのです。

古代ギリシア文明の特産品の一つに、オリンピックが挙げられます。これは要するに大人の運動会ですが、ギリシア語で「アゴーン」、すなわち皆が競い合う精神をもとにしています。競い合うことによって、人間が持つ優れた能力が輝き出るとというのがオリンピックの理念です。「和をもって尊しとする」日本人の価値観とは対照的ですが、アゴーン精神こそがオリンピックを生み出し、そして哲学や演劇を生み出したのではないかと、思われます。

民主政治（デモクラシー）も古代ギリシアで生まれました。家柄や財産によらず、市民の全員が平等に政治参加する仕組みは、今でこそ欧米西側の諸国が共有する制度ですが、この当時は極めて珍しい企てだったのです。そして哲学。もう一つ挙げれば演劇。これらはみな、古代ギリシア人の発明です。

哲学とは、好奇心を徹底的に掘り下げていくという意味で、他の文明圏では珍しい特殊な知のあり方であるように思われます。だが何でも知ればいいというわけではない。「知らぬが仏」という言葉があるように、本当に大切なことは、自分が主体的に知るのではなく、いやでも知らされてしまうものではないですか。少々具合が悪いと感じて病院に行ったら、癌を告知される、というように。誰しも自分に都合の悪いことは、知りたくないはず。

有名なソポクレスの悲劇『オイディプス王』は、探していた犯人が実は自分自身だった、という物語です。オイディプスは、自分が破滅することになっても、妻（母）の制止を振り切って真相の究明に突き進みます。ソクラテスもそれと同様ですね。「自分より知恵のある者は誰もいない」というアポロン神の神託が、どうしても納得がいかず、何を意味するかを求めて、徹底的に追究する。その過程で民衆の敵意と中傷のゆえに、死に至りましたね。自分が破滅するとしても、真実を知りたいという強い欲求がある。その点が、極めてギリシア的です。

新約聖書にも「ユダヤ人はしるしを請い、ギリシア人は知恵を求める」という言葉があります（『コリント人への第一の手紙』1.22）。「科学（science）とは、あらゆることをギリシア人の方法で考えることである。そのため、ギリシアの影響下にあった人々の間にしか科学は存在しなかったのである」（バーネット『初期ギリシア哲学』1920、以文社）。科学的に考えるということは、ギリシア人が考えたように考えることに他ならない。バーネットは、紀元前6世紀初めの初期ギリシア哲学の成立が、同時に科学の成立でもあると考えています。だから教科書によくあるように、仮にギリシアの文化を「人間的で、合理的な文化」と捉えたとすれば、それはバーネットに代表されるギリシア観に拠っているのです。

ホワイトヘッドも「西洋哲学の伝統についてのもっとも確かな一般的特性描写は、それがプラトンについての一連の脚注から成り立っているということである」と述べています（『過程と実在』1927）。論理学、存在論、認識論、倫理学、国家論など今日の哲学で問われている主要な問題のほとんどは、プラトンにおいて取り上げられているのです。ヘレニズム時代（前323-30年）まで含めれば、哲学の主な主題は、古代哲学においてほぼ出尽くしていると言ってよい。音楽の比喻を使えば、中世以降の哲学は古代の哲学という「主題の変奏」であるとも言えましょう。

(2) 近代的思考を相対化する視点、という要点。

上記(1)で取り上げた古代ギリシア哲学に対する評価は、歴史的に見れば、第二次大戦前、20世紀前半の主流だったと申せましょう。

だが、これと対極的な評価もあります。つまり「古代ギリシア人は決して西欧文明の祖先ではない、むしろそれとは異質な思考を持っている、近代的な欧米の合理主義に対しては他者である」という受け止め方です。科学よりは宗教、古代ギリシア思想の非合理的な性格に注目する考え方です。

こうした評価は、ニーチェの「アポロンのなものに対するディオニュソスのもの」（『悲劇の誕生』1872）あたりに由来すると思われます。非合理的なものと合理的なもの、つまり相反する要素の絶妙な均衡のうえに、芸術性の高いギリシアの古典悲劇が成立したが、それは間もなく崩壊した、というニーチェの直観的な指摘は、20世紀の半ば以降、文化人類学や宗教学など実証的な科学によって、少しずつ裏付けられているようです。

こうした背景にあるのは、自然、生命、神、これらが一つとなっている世界です。17世紀以降の近代的自然観は、生命を欠いた単なる物質として大部分の自然を理解する、物理学を基とした宇宙観ですが、古代ギリシアの自然観は、それとは異なります。宇宙とは多様な生命を含むと同時に、それ自身が一つの生命体であるという考え方です。自然と生命が一つになっている。それと同時に、その中に神がいるという感覚、汎神論 (pan-theism) あるいは物活論 (hylo-zoism) です。物質とされるものも生きて生命を宿している、という感受性なのです。

これらの考え方は、近代の二元論や合理主義、世俗化に慣れてしまった我々に対して、それらとは違った、オルタナティブとなる思考や感受性があつたことを示してくれます。このこともポスト・モダンを考える上で再考すべき、ギリシア思想の隠れた魅力ではないかと思います。

3世紀に活躍した新プラトン主義の開祖プロティノスは、自身の臨終に際して、「我々の内にある神的なものを、万有の内なる神的なもののもとへと上昇（帰還）させるよう、今自分は努めている」という言葉を残しました。各人の魂の内には、神的なものが宿っている。そして個別の神的なものは、宇宙全体の神的な存在から分かれて出てきた派生体だ。死ぬとは、われわれ自身がそこから出てきた源泉へ再び還って行くことだ。死とは決して終焉ではなく、むしろ自身の本来的なあり方へと回帰することに他ならない。プロティノスはそう考えているのです。プラトンも「哲学とは死の練習である」と記しています（『パイドン』）。個体の生死を超えた、より大きな次元での生の連続性をみてとる考え方です。おそらくこれはプラトン主義の伝統に限ったことではなく、この当時のさまざまな哲学の学派に共通してみられる問題意識ではないかと思われます。

(3) 哲学者の個性が極めて際立っている、ということ。

次に考えてみたいのは、哲学者の生涯と思想の関係です。タレス、エンペドクレス、ソクラテス、シノペのディオゲネスなど、古代の哲学者について調べてみると、これらの人物が実に面白いエピソードをたくさん残していることに気づきます。少なくとも、古代の哲学者はとても面白い。思わず笑

ってしまうような、奇人、変人、珍問答ばかりです。その点、近代以降の哲学者で、その伝記が面白いと感じさせる人物は、どれほどいるのでしょうか。

紀元前1世紀頃から、哲学者の伝記に関する関心が芽生えてきました。それを代表するのがディオゲネス・ラエルティオス『哲学者列伝』（岩波文庫、上中下）です。これは著名な哲学者の生涯と学説について記した、古代哲学に関する重要な資料です。

プルタルコス（46-127頃）の『対比列伝』も挙げられます。プルタルコスはデルフォイにあったアポロン神殿に仕える神官でしたが、ローマ人とギリシア人で、似た立場にある人同士を比較しながらたくさん逸話に溢れた列伝を書いています。一人の学者の個性や生涯に対する強い伝記的関心が、この時代に芽生えてきたようです。

ニーチェは、ディオゲネス・ラエルティオスをとても愛好していました。嘘なのか本当なのかわからないようなエピソードが『哲学者列伝』には満載です。結婚式の披露宴などでも、履歴や業績を平板に並べるのではなく、隠されたエピソードを紹介することが大事ですが、面白すぎるエピソードに満ちていることが、ディオゲネス・ラエルティオスの特徴です。おそらくこの点が、古代哲学の大きな魅力の一つです。哲学史の授業で「古代哲学史の何が面白かったか」を訊ねてみると、「哲学者たちの生き方、死に方、伝記が衝撃的だった」という学生は少なくありません。単に学説だけではなく、人間的な魅力を語ることも授業の大事なポイントではないかと思えます。

（4）それが「生きられた」思想であるということ。

上に述べた点と関連することですが、『哲学者列伝』では、単なる奇抜な逸話ではなく、哲学者の抱いていた学説とその人の生き方・死に方が切り離せないところが面白い。

テオーリアという語があります。観照・観想と訳され、英語のセオリー（理論）の語源です。『昆虫記』のファーブル先生のように、自分の興味を惹くような素晴らしいと思うものに見とれてしまい、時間を忘れて没頭するという態度です。哲学の祖とされるタレス（前625頃-）がある晩、星を観察しながら歩いていると、穴に落ちてしまった。「先生は、あんなに遠くのことが分かるのに、近くのことを分からない」と言って笑われたという、という有名な逸話があります。タレスは遠い世界に思いを馳せて徹底的に「テオーリア」する人でした。また競技会を観戦していて、日射病で死んだと言われています。その意味でタレスは死に際しても、一貫した態度を維持していたようです。

懐疑主義の元祖とされるピュロン（前360-270頃）も不思議な人でした。懐疑主義（scepticism）とは「感覚に現れてきたことに直ちには同意しない」という態度です。即断せずに「ちょっと待てよ」と自問して判断を保留することが、懐疑主義の特徴です。ピュロンはそれを実践した人で、向こうから馬車が来ても、野犬が来ても、崖を前にしても避けなかった。それでも彼の友人たちが、彼を支えたので、何と90歳まで生きたそうです。

ある時、彼の師、アナクサルコスが溝に嵌ってしまった。アナクサルコスが助けを求めても、ピュロンは平然と無視して通り過ぎた。ところがその後で、アナクサルコスはピュロンの態度を大いに褒めたそうです。先生も先生なら、弟子も弟子ですね。

こうした懐疑の在り方は、確実な真理を見つけるために、疑いうるものをあえて疑ってみせたデカルトの「方法的」な懐疑とは異なります。実際に懐疑を生きたという点がピュロンの特徴です。

ストア派は自殺を許容したことで知られています。その開祖ゼノン（前 335-263 頃）は、自分で息を止めて死に、その後継者クレアンテスは絶食して死んだと伝えられます。真似しようとしても、なかなかできないことではないでしょうか。

このように、いろいろな言い伝えがありますが、それらが本当に歴史的な事実であったかどうかはわかりません。ただ、これらのエピソードから窺えるのは、少なくとも彼らは自らの学説を理論的に講じただけでなく、実際にそれを生きてみせたということではないでしょうか。

5 「生きられた」思想の実例

一つ目の例。帝政ローマ時代のストア派の哲学者エピクテトス（50 頃-135）は解放奴隷の出身です。社会の最底辺にいて、常に主人に仕えていた、他人に所有される存在だったのです。そのような奴隷の立場から、本当の意味で人間の自由があるとすれば、それはどのような在り方なのか。それを徹底的に考えた人でした。

「人々を不安にするものは、事柄それ自体（プラグマタ）ではなくして、その事柄に対する考え方（ドグマタ）である。例えば、死は決して恐ろしいものではない、さもなければソクラテスにもそう思われたであろうから。むしろ「死は恐ろしい」という、我々が死について抱く考え方、それこそが恐ろしいものの正体なのだ。だから我々が妨げられたり、不安にさせられたり、悲しんだりする時には、決して他人を責めてはいけない。むしろ自分たち、つまり自分たちの「考え方」を責めようではないか」（エピクテトス『提要』5a）

短いながら、大変有名な断片です。我々は通常、自分の外側にある世界を変えようとします。技術開発がそれに当たります。欲求がある。その欲求を叶えるために、いろいろな技術を開発する。技術の進展によって確かに便利な世の中になります。しかし、本当にそれだけで十分でしょうか。

生殖医療技術の進歩によって、今まで子どもが産めなかった人も、子どもを持てるようになるかもしれない。それ自体は福音でしょう。だが不妊治療が必ずしもすべて成功するとは限らない。期待して治療を試みたが成功しなかったという場合もあり得る。そうであれば、はじめから不可能だと思って諦めがついた方が、まだ幸せなのかもしれません。問題は、技術が進展することで、人間の中で眠っていた欲望が目覚めてしまうのです。そして、それはどんどん肥大していきます。いくら技術が開発されても、イタチゴッコのようにして、決して満たされない欲望が残るのです。

エピクテトスの主眼は、自分の外側にある世界を変えようとするのではなく、それを見る自分の見方を変えていくということです。正しい認識を持つことが、ストレスや負の感情から解放される術である。正しい認識を持つことが人生の救済を約束する、といってもよい。私がいろいろな困難を抱え込んでいるのは、何も誰かが悪いのではなく、自縄自縛の結果であって、それから解放しようとする生き方です。この考え方は、欲望の抑制を知らない現代にとって示唆的です。この考え方を少し変えたような自己啓発本はいくらでもありますが、それらのほとんどが表面的な how to にとどまっているのに較べて、エピクテトスは、一貫した人生や倫理の見方を持っている点の違いです。

エピクテトスは死を例として挙げています。我々は死をいろいろとイメージしますが、実際に死を経験することはできません。経験とは、その前と後に自分自身が存在していなければ、成立しない。

「私は死んだ」と過去形で語ることはできない以上、死は自身の経験とはなり得ません。我々にとって死とは常に想像力の対象でしかないのです。それぞれの状況で自分が死ぬことをイメージすることによって初めて死はその姿を現してくるのです。

「生まれる」ことも同様です。我々は「自分が生まれた」ことを実際には経験していません。気がついてみたら私自身がいた、のが実情であって、生まれたという事実を後から追認するだけです。人間の一生を映画に例えるならば、我々は自分を描いた当の映画を最初から最後まで見ることはできない。上映が始まった後に遅れて入場し、上映が終わる直前にその場から退席する——それが我々の人生なのではないでしょうか。

「自分が生まれた」ことを、自分の子どもを育てることを通じて、想像する。自分の親を看取ることによって、やがて自分も死ぬであろうことを想像する。自分では見えない人生の部分を、他者を媒介として推察しているのが、人生の実相ではないでしょうか。

二つ目の例として、ローマ皇帝マルクス・アウレリウス（121-180）を取り上げます。

「第一の人は、他人に善事を施してやった場合、ともすれば、その恩を返してもらうつもりになりやすい。第二の人は、そういう風になりがちではないが、それでもなお、心ひそかに、相手を負債者のように考え、自分のしたことを意識している。ところが第三の人は、自分のしたことをいわば意識していない。彼は房をつけた葡萄の樹に似ている。ひとたび自分の実を結んでしまえば、それ以上何ら求めるところはない。」（マルクス・アウレリウス『自省録』5.6）

人は、他人に善いことを施してやった場合、その恩を返してもらうつもりになりやすい。電車の中で席を譲った場合、たいていは一言くらい礼を言うものですが、何も言わない人がいたら、我々はどう思うでしょうか。不愉快になりませんか。だとすれば我々は「第一の人」になるのではないのでしょうか。

我々は心の中で、このような意識を持っているのではないのでしょうか。正義とは交換だからです。正義とは一種の均衡だから、適切な交換によって維持される。どんな親しい相手でも、相互のバランスが保たれない限り、よい人間関係は作れません。相手にとって善いことをしてやった、だからそれに見合ったものを自分に返してもらいたいと願うのは自然な人情です。日本の贈答文化（お中元やお歳暮）も実はすべて交換を原理としており、純粹な贈与ではない。神社での賽銭など、神様に対しても交換を求めていることになります。

その一方で、善いことを施すという行為は、それだけで完結していると考えられることもできます。それをマルクス・アウレリウスは「葡萄の樹」に譬えています。葡萄の樹は自分の実を結び、それは他の動物にとって餌になる。だから、葡萄の樹はその動物にとって善いことをしていると考えられますが、だからといって葡萄の樹は恩着せがましく、その見返りを要求したりしません。

マルクス帝は、自然を規範として、交換や交易にもとづく正義観を相対化しています。自然のうちには交換的正義はない。人間だけが交換や交易を要求してしまうのです。では、純粹に贈与が成り立つとは、どういうことか。それは、自分が贈与したということに、自分が気づかない場合でないと、真の贈与は成立しない、という逆説的事態です。

聖書においても、「施しをする時は、右手のすることを左手に知らせるな」（『マタイによる福音書』6.3）とされています。キリスト教においては「覚えざるの罪」という考え方があります。我々は意図して罪を犯すのみならず、知らぬうちに犯してしまっている罪もあるというのです。

反対に、我々は知らないうちに、善いことをしている場合もあります。卒業生が訪ねてきて、感謝される時がある。教師冥利に尽きる一瞬です。自分が何かをしたり、言ったりした覚えはないのだが、知らない間に人を励ましたり助けたりしていたのだ、という場合です。もっとも逆のケースで、知らないうちに人を傷つけてしまったということもあるでしょう。いやむしろ、こちらの方が遥かに多いと思わなくてはなりません。いずれにせよ、毎日の様々な贈与と交換を通じて、善はいつたい、いつの間に発生するのか、あらためて考えさせられます。

マルクス・アウレリウスは、以下の一節も残しています。

「何らかの意味において美しいものは、すべてそれ自身において美しく、自分自身に終始し、賞賛を自己の一部と考えないものだ。実際、褒められても、それによって、悪くも善くもならない。天然の物質や人工品についても言える。エメラルドは褒められなければ質が落ちるか。」（4.20）

エメラルドは自然の例で、褒められないと駄目になる、ということはありません。それ自体が輝きをもっていて、賞賛は不要。それが自然の世界です。

マルクス帝が挙げる話に納得しませんか。しかし、我々が実際にそう信じて生活しているかと言うと、必ずしもそうではないでしょう。

ここでは賞賛が取り上げられていますが、彼はローマ皇帝であって、周囲からさんざん持ち上げられたに違いない。実にむなしい賞賛に囲まれて暮らしていた。だから賞賛とは何か。おそらく冷静に捉えていたことでしょう。

その一方で、考えてみてください。学生・生徒を正しく評価すること、つまり適切に叱ること、励ますことは教職にとって大切な仕事のひとつではないでしょうか。よいことをした時は褒めてやる。悪いことをした者は叱る。このタイミングとバランスを心得ることが、教師の仕事において大事であると思われまます。それができないと、「キレル」あるいはハラスメントが生じる、また反対に、甘やかすだけに終わってしまう。人をどうやって育てるか考えたとき、賞賛と非難を適切に運用するということは、実践的な知恵でもあり、教師としての（あるいは広く教育的立場にある者に共通する）職業倫理でもあると思われまます。その上で、人が褒められるということは一体どういうことであろうか、という問題を改めて考えさせられます。

以下、参考として、三つ目にパスカル（1623-62）の例を挙げます。

「虚栄はかくも深く、人間の心に錨を下ろしているのです、兵士も、料理人も、人足も、それぞれ自慢し、自分に感心してくれる人たちを得ようとする。そして哲学者たちでさえ、それを欲しがるのである。」（『パンセ』B150/L627）

虚栄。フランス語では *vanité*。「虚しさ」です。パスカルは、物理学者、数学者としても天才的な人物で、彼は水銀柱を使った実験を通して真空の存在を証明した人で、気圧の単位に「ヘクト・パスカル」という名前が残されています。他方で彼は、人間の心の真空、つまり虚栄心も問題としました。自分の心の空白を、何かで埋め合わせようとする虚栄の心理を、パスカルは鋭く抉っています。

最後に、アダム・スミス(1723-90)を取り上げてみましょう。

「人間は自然に、愛されること (to be loved) だけでなく、愛すべきものであること (to be lovely) を、すなわち、愛情の自然で適切な対象であることを欲求する。」（『道徳感情論』付録2）

アダム・スミスは、「自然 (Nature)」を大文字の N で綴っています。神とは言わず、むしろ自然という表現を選んでいます。アダム・スミスにおいて自然という語は、一般に知られる自然とは少し異なる、規範的な意味を持っています。

アダム・スミスは広く経済学者として知られていますが、彼はグラスゴー大学の道徳哲学の教授であり、倫理学研究の代表的な著作が『道徳感情論』です。

アダム・スミスは、人間が他人から認めてもらおうということは、自然の欲求であると考えています。その意味においてアダム・スミスは、パスカルのように虚栄心を抉り出すような人間観察はせず、むしろ周囲の人たちから認めてもらおうことを、人間の自然な感情であると理解しています。

なぜ、貧困はいけないのか。上記の考え方から説明できます。その人が持つ、尊敬されたいと思う感情を、貧困は毀損してしまうからです。お金がないと、惨めで周りからバカにされる、尊敬してもらえない。貧困とは単なる経済的な問題に尽きるのではなく、人間の感情の基本に関わってくる障碍である。そう考えていたことが、アダム・スミスの重要な観察眼です。

我々がある人から認めってもらおうこと、褒めてもらうということについて、どのような問題が潜んでいるのか、これらのテキストを通じて、色々と考えさせられます。

6 まとめ

古代の哲学について勉強すれば、もちろん知識は増えるでしょう。しかし、仮に一時間の授業を聞いたなら、知識が増えるにとどまらず、自分自身の考え方や常識が、どこかで一つぐらい変わるし、また変わるはずだとも思います。考え方というより、感じ方が変わる場合もあるでしょう。

「宇宙の音楽」（ハルモニア・ムンディ）と呼ばれる、ピタゴラス派の考え方があります。複数の天球が異なる速度で公転することで、高低様々な音響が発し、それらが絶妙に調和することで、この

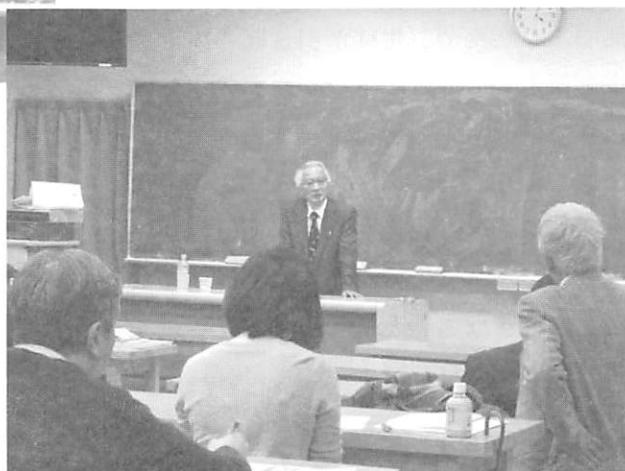
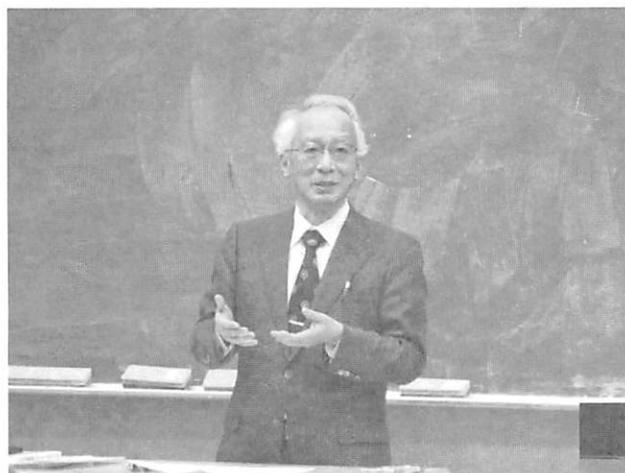
宇宙には音楽が満ちている、という考え方です。数学と音楽、天文学、そして心理学が結合した精妙な思想で、ルネサンスを経てケプラーの時代までは一般に信じられていた宇宙観です。この思想に関心を持つ学生も多くて「そんな考え方があるなんて初めて知りました」と言って、感動する学生もいます。

ハルモニア・ムンディのように、この世界には音楽が満ちている、だからそれを聞き取ろうという（現代では忘れかけた）考え方を知れば、自然の中に響く音に対する感受性が違ってくる。少なくとも、電車の中でも歩行中でもイヤホンに耳を突っ込んでいる、という生活を考え直してみるのではないのでしょうか。スマートフォンに魂を吸い取られているような人ばかり。どうしてそうなるのか。それは（パスカルの断罪した）「気晴らし」ではないのでしょうか。自分の心を何かで埋め尽くしたいという無意識の欲求に、技術が介入することによって、奇妙な歪みが生じているのではないか、と思うのです。

古代の哲学を勉強することで、学ぶ側の、ものの考え方、感じ方、生き方が少しずつでも変わっていくのではないかと。そしてその点に、古代哲学の魅力を感じることがあります。その点で「現代思想」は、最新流行のモードを追いかけて、奇抜で面白いけれど、ファッションである以上は生き方の変革にはなかなか至らない。素朴で時代遅れのように見える古代の哲学には、歴史を潜り抜けた人類の叡智が隠されていることは確かです。それをどのように甦らせて活かしていくか。

それぞれの先生方が、倫理教育の目標、効果などを、どうお考えになるか。またどのような点に困難があるのか。そのような問題をめぐって、今日の話が何らかのヒントになれば、幸いです。

文責：都倫研広報部 松島 美邦（都立六本木高等学校）



「都倫研と私」

事務局長 和田倫明

これまで多くの先輩方の記念講演をうかがってきて、正直なところ、あまり昔話や手柄話を聞かされてもなあ、という気持ちはずっとあったことを告白しておく。それにもかかわらず、いざ自分に順番が回ってきた時には、あれこれ考えているうちに結局そんな話になってしまった。情けなくも申し訳ないと思っている。

昭和51年、私は都立富士高校を卒業して、東大文Ⅲに入った。『倫理・社会』が何となく面白かったのと、それまで目指していた理系に違和感を感じてきたので、いわゆる「文転」したのである。大学に入っているいろいろとかじってみたものの、専門を決める段階ではやはり何となく面白そう（教養学部の倫理学が柳田国男とレヴィ・ストロースの話ばかりだったのと、和辻哲郎が幅広く文化を研究していたということもあった）、そして名前が「倫明」だという冗談めいた縁も感じて、結局、倫理学に落ち着いた。相良亨先生、小倉志祥先生のもとで、卒論にはアリストテレス「ニコマコス倫理学」を取り上げた。

昭和55年に大学を卒業してすぐ、都立四谷商業高校（現・稔ヶ丘高校）の教員となった。その時はすでに、学習指導要領が替わって『現代社会』が始まることが決まっていたから、『倫理・社会』は確か2年ぐらいしか教えられなかったと思う。とはいえ当時の『現代社会』は4単位であり、倫理的な内容を2単位分扱う余裕があった。授業内容もかなり自由に工夫できたから、生徒の実情に合わせて教材を選んだり、作ったりする余地があった。私は授業研究に夢中になり、何十枚もプリントを作って授業をしていたが、内心では尊敬する国語の先生が、教科書と闇魔帳だけをもって教室に行き、生徒を引き付けているのに憧れてもいた。いつかはあになりたい、とも思っていた。

当時の商業高校は、工業高校ほどではないが荒れており、着任してすぐの校務分掌が生活指導部であったため、生徒が引き起こす問題の数々に振り回され、最初のうちはわけも分からぬまま東奔西走していた。トラブルへの対応で、野方署や新宿署に行ったり、生徒や保護者の話を聞いたり、ともすると授業どころではなくなることもあった。そんな時に支えになったのは、第一にはもちろん先輩や同僚で、生徒指導についていろいろなことを教わることもできた。そしてもう一つの大きな支えが「都倫研」だった。

教員になりたてのころに、都倫研総会の通知が回ってきて、行ってみたいと言ったら周りほとんど行きなさいと勧めてくれた。授業を自習にしても、研究会に出ることを管理職も積極的に認めていた（自習が出た場合は交代で自習監督に行くので、負担を分け合っていたのであ



る)。今思えば非常に恵まれていた。

はじめて出た総会が終わった時、当時の事務局長の細谷斉先生が、このあと反省会やるのだが来ないかと誘って下さった。行ってみたら私以外は皆、事務局や役員の先輩たちで、最初は来て良かったのか不安になったが、すぐに打ち解けて、いろいろな話を聞くことができた。このお誘いに乗ったことが、その後の教員人生を決定づけた。細谷先生や、当時の次長の海野省治先生は、私にとっては教員生活のまさに恩人である。私個人はあまり宴会の類は好まない方なのだが、若くて手探りの状態の時には、何であれ掴んでみた方が良いというのは教訓である。思わぬ方向にさまざまな道が開けたりするものである。

ちなみに、四谷商で同期の若手中心に教科を超えて集まって、理科振興教育予算を取ってパソコンを取り入れた授業研究をやったのは、草分け的な実践だったと思う。何も知らなかった自分がBASICを学んでプログラムを作り、自分でも当時は高価だったパソコンを購入し、楽しむようになった。生活指導でたいへんだったけれども、若手教員が自主的にそういう研究をしたというのも良い思い出である。都倫研の初公開授業も、パソコンを利用した人口問題の授業をお見せしている。現在も高専や都倫研でパソコン関係の仕事に抵抗がないのは、その時の研究のおかげである。

職業高校でありつつ社会科のような非主流の教科であっても大いに授業研究に励むことができ、都倫研によって外部からも多くの支援を得られたということが、私の教員生活のスタートである5年間を、非常に恵まれたものにしてくれたと思う。その当時の授業プリントの工夫や、パソコンの入門や、問題のある生徒とその保護者とのかかわり方（当時はよく家庭訪問をしていたから、いろいろな家族や生活環境に接することからも学べた）など、その後の教員生活で折に触れて役立たなかったものはなかったといえる。

昭和60年に田園調布高校に異動した。普通科での授業は大学受験の要請があったが、それでも当時の「田高」にはゆったりとした雰囲気があった。職員室が教科ごとに分かれているのも新鮮で、仲良く社会科で旅行したり（その時に計画を任されたのがきっかけで、見学ツアーなどを企画するのが好きになった）、精神的にはだいぶ楽になったが、パソコンを使った授業など新しい取り組みは逆にできなくなり、少々物足りないところはあった。4年勤めたところで、当時の航空高専から声がかかり（これまた研究会でつながった政経の先生が紹介してくれた）、昭和64年、航空高専の専任講師となった。その後肩書や学校名などは移り変わったが、いわば平成の時代を高専で過ごしていることになる。

高専に移ったことによって、都倫研とのつながりも弱くなるかと思われた。翌年には四谷商勤務以来勉強してきたカウンセリングを正式に学びたいと思い、前年に開設された筑波大学の社会人大学院のカウンセリングコース院生となった。仕事が終わると茗荷谷に駆け付け、土曜日は一日学んで、無事二年で修士号を得た（ちなみにここでも、パソコンで統計ソフトを使うのに四谷商時代の経験が役立ち、世話役を買って出たりしている）。指導教官の國分康孝先生は、学校カウンセリングの主体はあくまでも教員であるべきだという考えで、大いに共感し勇気づけられたし、修論も授業のカウンセリング的な役割について研究できただけでなく、修了後も哲学とカウンセリングについて学ぶように、執筆の機会も与えていただいた。

一方で、その期間はほぼ都倫研には行けていなかったはずだし、高専に移った以上研究もしつ

かりやらなければならない。このころは自分が臨床心理学に方向転換するのか、あるいは倫理学を深めるのか、非常に迷っていた時期でもある。さらに教育と研究のどちらに軸足を置くのかという迷いも大きかった。

だが、家庭の事情などもあったものの、やはり自分は「倫社の教員になりたくて」倫理学を学んでいたし、学校は変わってもそれが自分のキャリアアンカーでもあったから、心理・教育・倫理を自分の3要素として、その交わったところで「仕事」をしようと、腹を決めた。そして時おり中断はあったが、都倫研にもかかわりを戻した。

その頃、都立高校はいろいろな意味でたいへんな転機を迎えていた。都立高校改革などによって、従来のような研究会活動が難しくなりつつあった。事務局次長が都倫研を、事務局長が全倫研を回していたのが、都と全国の事務局長を分離し、海野会長と渡邊安則事務局長が4年間かけて全倫研の公社全協との合併を果たし、「全国公民科・社会科教育研究会」（全公社研）が発足した（平成14年）。

これで落ち着くかと思いきや、教科教育研究会の運営はますます困難を極めた。研究会の予算が学校経費から出せなくなり、個人会費制になり、歴代の事務局長は会計管理や助成金の獲得に奔走された。研究会への自由な参加も難しくなり、事務局人事も当然難航した。事務局長は原則として2年交代で来たのに、当時お茶大附属の村野光則先生が、平成16年から5年間事務局長をされた。結局、私は平成21年にとうとう事務局長を引き受けることになり、以来、9年にわたって続けてきた。都立高校の教員ではない二人で、14年間事務局を運営してきたことになる。考えもしなかった事態である。

村野先生のサポートをしている間に、何となく何をどうやるかは伝えてもらっていたが、最初のうちはルーティンをこなすだけで精いっぱいだった。実際、何もないところから総会と例会と研究協議会を仕立てあげていくことなど自分にできるのか？と思っていたが、もちろん都倫研を支える会員の協力で、次第に段取り良く進むようにはなってきた。若手の先生で継続的に参加していただける方も少しずつ増え、菅野功治先生を中心に研究協議会や例会も回していただけるようになった。

ある程度慣れてきたところで、都倫研50周年の節目を迎えることになった。記念行事でもできればよかったのだが、それよりも実質的な成果を残そうと、記念誌の編集に取り組んだ。呼びかけたところ多くの投稿をいただく一方で、物故された先達の記録も含めたいと思い、「昭和の巻頭言特集」をまとめる一方で、史料的価値を高めるべく紀要の「総目次」を作成した。

なお、全倫研がなくなって以来、対外的な交流が減ったこともあり、行き違いや誤解が生じることもあった。個人的には高専が二期制を取るため、通常的全公社研大会の日程がまだ前期末で参加できないなど、足が遠のいてきたこともあった。そうしたことの調整を図ることも重要で、都公社研との連絡を密にして、全公社研の活動にも積極的にかかわろうとしている（実際、若い先生方は都公社研にも都倫研にも参加して、それぞれから学んでいる）。篠田健一郎先生、宮崎三喜男先生、上村隆会長などのご配慮により、平成29年度からは平成13年ぶりの全国高校生意識調査の実施や、平成30年度的全公社研大会を高専で開催するなどはその結果である。

もう一つ、都倫研・全倫研としてたびたびおこなってきた出版事業を再開したいと考えた。折しも、新しい学習指導要領では『公共』が必修化され、『倫理』はますます苦境に立たされそう

な状況にある。まずは広く一般に「高校倫理」の良さを伝えられないかと企画したのが、『高校倫理が好きだ!』（清水書院）である。話題を呼ぶまでは行かなかったのが残念ではあるが、若手もベテランもこぞって寄稿していただき、面白くてためになる本になったのではないかと思う。坂口克彦、村野光則先生には一緒に編集の労を取っていただいた。

学習指導要領に関しては、前回の改訂で『現代社会』にかかわりながら、十分に倫理的な内容を充実させることができなかつたという心残りもあり、今回の改訂に何らかの働きかけはできないかという課題が残っていた。かつては全倫研として文部省に申し入れをたびたびしていたが、全公社研になってからはそれも難しくなっていた。一方で日本倫理学会もさすがに危機感を募らせていて、倫理教育部会を発足して対応することになり、たまたま私は部会長に指名された。学会の動きが非常ににぶいこと、組織が大きいので評議員会での検討が必要なことから、都倫研の事務局長としてはせめてネットワークの良いところを活かしたいと考え、両方のルートを使って、かたや指導要領にかかわりのある大学の先生方を囲んで高校教員の声を届け、かたや日本倫理学会の名前で倫理的コンテンツの充実を求める要望書を文科省に提出した。このときも、塙枝里子先生や久世先生など若手の先生方に、高校の授業を大学の先生方に見せるためご協力をいただいた。都倫研の働きかけがなければ、要望書を出すまでこぎつけることは難しかったと思う。

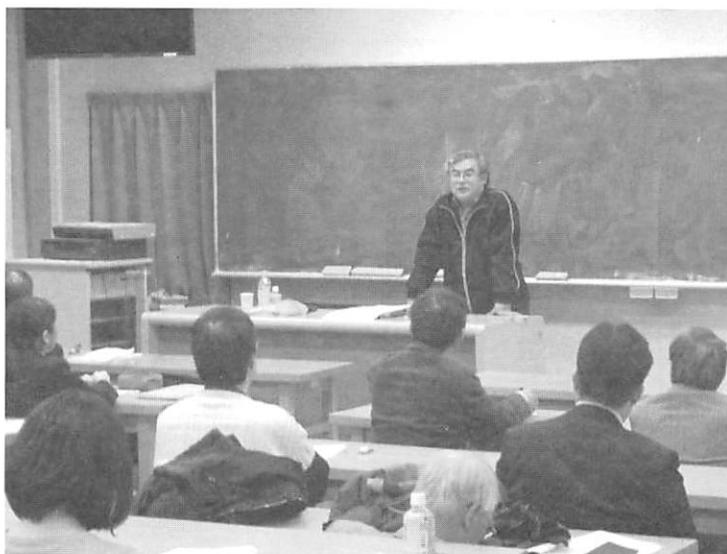
あと残されているのは、教科書編集に先駆けて指導事例集を作ることだというのは、文科省側からも、別の複数のルートからも感じたことであるから、それを果たそうとしているのが今現在の状況である。高校生意識調査の中間報告も夏に控えており、その結果は予断を許さないが、「高校倫理」教育の意義が見出せるようなデータも示されるのではないかと期待している。

こうしたことの一つ一つには、現実の教育政策に及ぼす影響力はたかが知れているのかもしれない。しかしこのいわば高校倫理教育の危機に当たって、都倫研が無手勝流とはいえやれるだけのことはやったというために、多少なりとも導き役になれたとすれば、おおむねそこまでが自分の仕事かと思っている。

60歳の節目にはいくらなんでも事務局長はお役御免にさせていただきたいというわがままを、どうやら聞いていただけそうに思っているが、もちろん後はお任せと投げ出すつもりはない。よい口出しはしたくないし、私がやってきたことに否定的な考えも当然あるだろう。多くの人に助けていただいた9年間は、多くの人に迷惑をかけたり不快な思いをさせたりしたこともあったかと思う。定年（65歳）まで働くかどうかは分からないが、元気なうちは頼まれたことはやるつもりである。それとともに、やはり都倫研は都立高校の先生方で支えていくべきだということは、ずっと思っている。それでできる範囲の事をすればよいのである。だから、バトンタッチをする前に、周年記念としての記録、高校生意識調査、出版事業、文科省への申し入れ、など、宙ぶらりんのものは全部やったか、道筋をつけておいた。後を引き受けた人たちは、自分の身の丈に合うように研究会を作り変えていってもらって、それで存続して行けば（あるいは存続しないという判断であっても、何となくダメになるというのではなくてきちんと意思決定されるのであれば）よいと思う。私も広報部の時に、長年続いてきた「会報」（紀要とは別に年に二回出していた）を廃し、事務局長として最初は分科会活動も組織できなかったのである。何も今までの形式や方法にこだわる必要はない。大胆にいじって、やりやすいようにすればよい。原点に帰れば、「仲間が時間と労力をちょっとだけ融通し合って、お互いに授業を見せあって、足りない勉強を

はげましあってやっ払いこうじゃないか」という、至極単純なこと（であるはず）なのである。それだけ聴けば、楽しそうではないだろうか？ 仲間になってみようと思うのではないだろうか？ これからもやっ払いけそうではないだろうか？ そう考えて、少しの力を都倫研のために働かせてくれることを、後進の先生方に期待したいと思う。

(2018. 2. 2)



「公共の扉」の授業提案

—高等学校「倫理」における哲学対話の授業実践から—

塙 枝里子（東京都立府中東高等学校）

【キーワード】公共の扉、哲学対話、結果主義、動機主義

1. はじめに

本研究の目的は、公民科の新必修科目「公共」（以下、「公共」）を見据え、これまでの高等学校「倫理」における哲学対話を検証し、哲学対話を活用した授業を開発、実践、検証することを通して「公共の扉」の授業を提案することである。

この目的を達成するために、本研究では以下の方法をとる。第1に、2018年3月30日に公示された高等学校新学習指導要領公民科「公共」と哲学対話の関係を確認する。第2に、高等学校現行学習指導要領公民科「倫理」における哲学対話の実践などを踏まえ、「公共」においてどのように活用できるかを検討し、「公共の扉」を見据えた授業を開発する。第3に、開発した授業を実践し、検証を行う。

2. 「公共」と哲学対話

高等学校新学習指導要領では、小学校・中学校同様に、資質・能力（何ができるようになるか）、学習内容（何を学ぶか）、主体的・対話的で深い学び（どのように学ぶか）という枠組みで構成されている。知識の理解の質を高め、資質・能力を育む主体的・対話的で深い学びの実現が求められている¹わけだが、「どのように学ぶか」という点では、これまでの公民科におけるアクティブ・ラーニング型の授業、言語活動や対話を取り入れた授業の知見が広く生かされるであろう。

中でも、「公共」における「A 公共の扉（1）公共的な空間を作る私たちA知識（イ）人間は、個人として相互に尊重されるべき存在であるとともに、対話を通して様々な立場を理解し、高めあうことのできる社会的な存在であること、伝統や文化、先人の取組や知恵に触れたりすることなどを通して、自らの価値観を形成するとともに他社の価値観を尊重することができるようになる存在であることについて理解すること」とあり、対話を通して知識を身につけることが求められている。では、ここで示される「対話」に、哲学対話はどのように生かすことができるだろうか。

哲学対話にはさまざまな形がある²が、本研究で扱うのは学校での哲学対話である。これは、1960年代にM.リップマン（米・哲学研究者）によって構想された「子どものための哲学」（Philosophy for Children, P4C）の流れを組むものである。「子どものための哲学」は、M.リップマンによって構想された後、1970年代に基幹教育のカリキュラムや教材の開発、80年代にかけての基幹教育のカリキュラ

¹ 文部科学省（平成30年3月30日）高等学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について（通知）における1改正の概要などに示されている。

² 寺田俊郎（2017）「哲学対話の可能性」『国士館哲学』第21号では、1922年にパリのカフェで一般市民が哲学対話を楽しむイベントとして、フランスの哲学者マルク・ソーテが始めた哲学カフェ、職業人の哲学対話、哲学カウンセリング・コンサルティング、学校での哲学対話が紹介されている。

ムや教材の開発、研究所や教育基幹の設立によって、世界各地に広がった。日本では元大阪大学の齋田清一教授の臨床哲学の中で導入され、研究の一環として、教育現場でも中等教育を中心に実践が開始された。現在では、上智大学の寺田俊郎教授、立教大の河野哲也教授などが大学を拠点としながら中等教育に留まらず、初等および高等教育、研究会、地域のコミュニティなどにおいて定期的かつ継続的な実践と理論構築をしており、「子どものための哲学」は「哲学対話」あるいは「子ども哲学」³として定着しつつある。これは、方法論がアクティブ・ラーニングや総合的な学習の時間の中で有力であっただけでなく、「対話力」や「思考力」を高めること⁴や「哲学をする」ことそのものが時代のニーズを捉え、魅力的であった⁵からといえよう。

このような中、高等学校公民科における哲学対話は「倫理」において実践されてきた。日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2015）「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—考える「倫理」の実現に向けて—」では、公立高等学校の授業として長野県立望月高等学校の実践が参考資料に提示されているほか、私立の東洋大学京北高等学校⁶ではクラス全員で正解のない問いについて哲学対話をする授業実践を展開している。これらは先進的かつ、哲学対話の理念を体現するものであり、その蓄積は「公共」における対話でも生かされるべきである。また、哲学対話はうまく機能すれば生徒の主体性を真に引き出し、社会参画していく市民的資質育成の足がかりとなることを多くの実践が示している。しかし、哲学対話はファシリテーターとして外部講師が複数参加していたり、特殊なカリキュラムの元に多くの時間をかけて構成されたりしており、必修科目として想定される授業とは物理的、時間的にも課題にある⁷。また、哲学対話は正確な知識・理解の獲得が欠落するのではないか⁸、評価法をどうするのか⁹、対話をするような学校の体制（設備や風土）や生徒の態勢（人間関係や対話へ向けた動機付け）が整っていないという課題がある。そこで、これらの課題を踏まえた上で、「公共の扉」における対話を見据え、哲学対話の手法を生かした授業を開発する。

3. 授業の構想

（1）生徒の状況把握と課題の整理

筆者が担当する全ての社会科目実施している期初にアンケート¹⁰では、「あなたは社会科が好きです

³ M. リップマンの Philosophy for Children を直訳すると「子どものための哲学」となるが、Philosophy with Children 「子どもとともにする哲学」の意図も含み、現在では「子どもの哲学」と総称されることが多い。

⁴ 河野哲也（2014）「自著を語る『子ども哲学』で対話力と思考力を育てる」『週間教育資料』No. 1310 などを参照

⁵ 哲学対話や子ども哲学の活動と組織の広がり、P4C Japan のホームページに詳しい。また、2015 年 10 月には哲学プラクティスの普及と発展、会員相互の知的交流をはかることを目的とする「哲学プラクティス連絡会」が発足するなど、哲学対話への関心は高まっている。

⁶ 東洋大学を創設した井上円了による建学の精神「諸学の基礎は哲学にあり」が教育の軸となっており、「哲学教育」をその特色の一つに掲げている。

⁷ 新井明（2015）「公民科における哲学教育の可能性—哲学対話の実践から—」『都倫研紀要』第 54 号では、哲学対話は多くの課題を抱えつつも、可能性はあると結論づけている。

⁸ 山本智也（2015）「考える「倫理」の授業構想とその課題—日本学術会議の提言を受けて—」日本社会科教育学会 第 65 回全国研究大会において指摘されている。

⁹ 河野哲也・得居千照（2017）「子どもの哲学の評価法—倫理的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案—」『立教大学教育学科研究年報』第 60 号では、哲学対話を学校の授業に取り入れたときの課題として評価をあげ、その基準や方法について考察し、具体案を提案している。また、続く 2018 年論文では「てつがくノート」を使った自己評価の活動を紹介しているが、教師によるものではない。

¹⁰ アンケートの選択肢は【 4：あてはまる、3：ややあてはまる、2：ややあてはまらない、1：あてはまらない】の 4 つである。なお、本稿の嫌悪感とは 1, 2 を選択した生徒の総数であり、数値は小数点第 2 位を四捨五入している。

か」という質問に対し、生徒の 42.7%が嫌悪感を示しているほか、「グループワークを取り入れた学習をしたいですか」という質問に対し、60.0%が嫌悪感を示している。グループワーク学習への嫌悪感を示す理由には、「先生が話した方がためになると思うから」、「テストにはでないから」、「クラスメイトと話しても意味がないから」などがあるほか、「グループワークは絶対に嫌です!」という強い意志表明をする回答もあった。授業者がグループ学習を定義していないうえでの回答であるため、分からないための嫌悪感という見方もできるが、半数以上が他者と学習することへの嫌悪感を示していることから、唐突に対話を導入するのは難しく、段階的な取り組みが必要といえる。しかし、このような生徒の状況は一朝一夕に変わるものではない。そこで、これまで論じてきた課題も考慮し、重要かつ実現可能性の高いものを以下のようにし整理し、授業を構想することとした。なお、対話そのものを教師が評価するかどうかは議論が分かれるが（本研究では論争の検討に踏み込まない）、知識・理解と思考力、判断力、表現力はすべて定期考査で評価する。

- ・普通教室、授業者は一人、単元が2～3時間程度で行えること（物理的・時間的制約への対応）
- ・「他者と共に生きる自己」を認識し、対話へ向けたモチベーションを高めること（生徒の姿勢—対話へ向けた動機付けへの対応）
- ・知識・理解の習得を定期考査で確認すること（知識・理解の獲得と評価法への対応）

(2) 授業構成

本単元は3段階（3時間扱い）で構成した。

第一段階は、対話をする目的と意義を理解し、対話のやり方を主体的に考察する段階である。人間は、個人として相互に尊重されるべき存在であるとともに、対話を通して互いの様々な立場を理解し高め合うことのできる社会的な存在である（A 公共の扉（1）ア（イ））。社会に参画する主体である自己は「他者と共に生きる自己」であり、他者の存在なしに完結しえない。これについて、先人の取組や知恵に触れたりすることなどを通して、対話へ向けた動機付けをし、第二段階へと繋げる。

第二段階は他者との対話を通して、選択・判断の背景にある考え方を理解する段階である。ここでは、思考実験であるトロッコ問題を用いて考察し、選択・判断の手掛かりとして、行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方（結果主義）や、行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方（動機主義）を理解する（A 公共の扉（2）ア（ア））。

第三段階は、第二段階で習得した考え方を活用し、他者との対話を通して、自らも他者と共に納得出来る解決方法を見出す思考力、判断力、表現力を養う段階である（A 公共の扉（2）イ（ア））。ここでは、ドイツのハイジャック機撃墜法などの判例について、習得した考え方を活用しながら、理由とともに考察し、表現することを目指す。そして最後に、これらを実践する方法として、定期考査を用いる。

(3) 単元指導計画（3時間扱い）

	ねらい	学習活動・学習内容	A 公共の扉との関係
第1時	対話をする目的と意義を理解し、対話のやり方を主体的に考察する。	導入：「人間はボリス的動物である」は何を意味しているのか考える。 展開①：自己と他者の関わりから、他者と協働する目的と意義を理解する。 展開②：対話をするメンバーの決め方を『政治学』などを参考に考察する。 まとめ：対話をするメンバーの決め方を投票し、投票結果に基づきチーム分けをする。	(1) 公共的な空間を作る私たちア（イ）人間は、個人として相互に尊重されるべき存在であるとともに、対話を通して様々な立場を理解し、高めあうことのできる社会的な存在であること

第2時	他者との対話を通して、選択・判断の背景にある考え方を理解する。	導入：前回の復習と所属チームを確認する。 展開①：名札を配布し、対話の心得を理解する。 展開②：思考実験（トロッコ問題）について、個人で考察した後、対話を通して他者と考察し、対話の結果をクラスで共有する。 まとめ：選択・判断の手掛かりとして、「結果主義」と「動機主義」があることを理解する。	(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方 ア (ア) 選択・判断の手がかりとして、行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考えや、動機となる構成などの義務を重視する考えなどについて理解すること
第3時	結果主義と動機主義の考え方を活用し、他者との対話を通じて倫理的価値判断をする。	導入：前回の復習と、今回は実際にあった事例について対話することを理解する。 展開①：ドイツのハイジャック機撃墜法について、許されるのか、許されないのかを個人で考察した後、対話を通して他者と考察する。 展開②：考察した結果とその理由および活用した考え方をクラスで共有する。 まとめ：連邦議会と連邦裁判所が実際に判断した結果を理解し、授業の感想をまとめる。	イ (ア) 倫理的価値の判断に置いて、行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方や、行為の動機となる公正などの義務を重視する考えなどを活用し、自らも他者と共に納得できる解決方法を見いだすことに向け、思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を通して、人間としての在り方生き方を多面的・多角的に考察し、表現すること

4. 授業の実際

授業は2017年2学期に東京都立府中東高校の2年「倫理」（必修科目、2クラス計75名）を対象に実践した。生徒たちは1学期に青年期、ギリシア思想、宗教、中国思想を既習していること、本単元の前に西欧近代思想についてカント、スミス、ベンサム、J.S. ミルについて学習をしているほか、グループワークやペアワークには段階的に取り組んでいるものの、哲学対話を生かした対話は初めての体験であった。以下に授業の実際を報告する。

第1時先人の知恵として、アリストテレスの「人間はポリス的存在である」という言葉や友愛（フィリア）を用い、個人として相互に尊重される自己は「他者と共に生きる自己」であることを確認していった。また、2クラスのうち1クラスは人間関係の問題で、誰とでも対話をするような状況ではなかったため、コミュニケーションゲームも取り入れ、多様な他者と対話をし、自らの思考・判断・表現力を高める目的や意義を理解させた。その後、第2時で対話することを伝え、対話のチームメンバーの決め方を主体的に考察させた。具体的には、アリストテレスの『政治学』などを参考にしつつ、①先生が決める、②自分たちで決める（自由）、③くじで決めるという3つの中から1つに投票をし、結果に基づいてチーム分けをした。その際、ホームルーム委員に協力してもらい、対話へ向けて場づくりに生徒が主体的に関わっている意識を持たせるよう、生徒の発言を引き出すように留意した。これらの工夫によって、対話へ向けた動機付けがなされ、生徒は第二段階からの対話に期待を膨らませていった。なお、投票結果は、2クラスともに①先生が決める、③くじで決めるが拮抗し、くじで決めることになり、その時間のうちに投票、チーム分けまで行った。

第2時ここでは、思考実験であるトロッコ問題を用いて結果主義と動機主義を理解させた。トロッコ問題は、単純モデルであるために、状況を多面的に捉えることができず、思考を拘束しているという批判があるが、結果主義と動機主義の枠組みを理解する最初の段階として有効と考える。ただし、レバーをひく＝結果主義ないしは功利主義、レバーをひかない＝動機主義ないしはカントというのは、

思想の背景や複雑性を捨象してしまう恐れもある。この点について、十分に留意しながら、第3時に繋げることで、より複雑な現代の諸課題を探究することを目指した。また、名札を配布し、対話の際のオリジナル通称（呼ばれたい名前、小さい頃のあだ名など）をつけるほか、時間を区切って自己紹介をさせたり、あいまいにしてごまかす言葉、勝手に決めつける言葉、途中であきらめる言葉の使用をしないこと¹¹などを心得として提示したりするなど、対話を円滑にする工夫をした。実際、生徒は第1時で対話のメンバーを主体的に考察したこと、また場づくりの工夫もあって哲学対話へモチベーション高く臨んだ。トロッコ問題については、1クラスは圧倒的に「レバーをひく」（主な理由として「多数が助かる方がいいから」、「5人より1人が死んだほうがいい」）、1クラスは圧倒的に「レバーをひかない」（主な理由として「どんな場合でも殺してはいけないと思うから」、「殺人になってしまうから」）という結果となった。

第3時ドイツのハイジャック機撃墜法の判例について、第2時で習得した結果主義と動機主義の考え方を活用し、対話を通して考察させた。すでに対話の土壌が出来ていることもあり、第2時におけるどちらの考え方を活用したのか、また、自分の家族がハイジャック機に乗っていた場合、ハイジャック機が飛行する真下に乗っていた場合など多面的・多角的な考察をするヒントを出していった。生徒の反応は、「レバーをひく」と答えたクラスも「撃墜しない」に変化し、2クラスとも「撃墜しない」が圧倒的であった。授業のまとめに連邦議会と連邦裁判所が実際に判断した結果を示したが、国会と裁判所の関係などを久々にみたためか「なぜ同じドイツで違う結論が出るの？」という疑問に説明の時間を要したため、50分の授業時間を10分程延長することとなった。

5. 授業の検証

まず、授業の効果について、前述のアンケート事前・事後から定量的にみていく。

質問1		あなたは社会科が好きですか？				
	あてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	当てはまらない	その他	
事前	24.0%	33.3%	22.7%	20.0%	-	
事後	50.7%	29.3%	16.0%	2.7%	1.3%	
質問2		グループワークを取り入れた学習をしたいと思いますか？				
	あてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	当てはまらない	その他	
事前	17.3%	29.3%	29.3%	30.7%	-	
事後	44.0%	37.3%	13.3%	4.0%	1.3%	

※質問2の事後では「今後もグループワークや対話を取り入れた学習をしたいと思いますか？」に変更している。

この結果から、生徒は社会科への嫌悪感は42.7%から18.7%へ、グループワークへの嫌悪感は60.0%から17.3%へ減少したことが分かり、授業や対話を含むグループワークは一定の効果はあったと言える。ただし、アンケートは期初・期末の実施であるため、本研究だけを示しているとは言い難い。

次に、期末考査の解答から授業の効果を検証する。本単元の評価として、以下定期考査問題を出題した。問題A、問題Bは結果主義・動機主義の知識・理解を問うものとして、問題Cは思考力、判断力、

¹¹ 本研究会・平成29年度第二回研究例会の公開授業で行われた神戸和佳子先生（東洋大学京北高等学校）の手法を参考にさせていただいた。

表現力を問うものとしている。ここでは、「カントであれば」や「ベンサムであれば」と問うているが、「動機となる構成などの義務を重視する考えでは」、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考えでは」と置き換えても成立すると考える。

問A カントであれば右の「人生案内」(読売新聞. 2016. 11. 28) にどのように解答するか、簡潔に答えなさい。

30代の会社員女性。勤めている会社で不正を見つけてしまいました。誰かに言うべきか迷っています。

会社ではお金の管理をしています。しばらく前から、少額ではありますが、売り上げからお金がなくなって行くのです。

当初は私の計算違いだと思っていました。最近になり、頻度が増えてきて、会社のだれかが盗んでいるのだと確信するようになりました。上司に相談しようと思っています。

しかし、私の一言で大きな問題になり、盗んでいた人の人生をダメにしてしまうのではないかと不安になります。人生を奪ってしまうかもしれないと思うと、誰に相談すべきかさえ迷ってしまう始末です。こういうことにかかわりたくないと思うようになり、いっそ、退職した方がいいのではないかと、何度も考えてしまいました。

どうして、してはいけないことをやってしまうのでしょうか。盗んでいる人の心理が私には理解できません。(東京・0子)

解答例：道徳法則または動機主義に基づき、不正を直ちに上司に報告する。

次の文章を読んで、以下の設問に答えなさい。

1884年7月5日、イギリスからオーストラリアに向けて航行していたヨット、ミニョネット号。喜望峰から離れた公海上で難破した。船長、船員二人、給仕の少年の合計四人の乗組員は救命ボートで脱出に成功したが、食料が完全に底をついたため、船長は給仕のリチャード・パーカー(17歳)を殺害、死体を残った三人の食料にして生還した。

問B この問いについて、ベンサムならどのように解答するだろうか。ベンサムの考えを端的に示す言葉や考えに必ず触れながら、簡潔に答えなさい。

解答例：最大多数の最大幸福、量的功利主義または結果主義に基づき船長、船員がした行為は許される

問C この「ミニョネット号事件」は本当にあったお話(実話)です。船長、船員二人は母国のイギリスに生還後、「殺人罪」で拘束され、裁判にかけられることになりました。あなたならどのような判決を下すでしょうか。

※ 問題Aは哲学者・鷲田清一の紙面上の回答(「淡々と事実を上司に報告せよ」)を、問Cはヴィクトリア女王からの特赦の話をもとに答案返却時に配布している。

問題A、問題Bは正答率がともに78.7%前後と全ての問題の中では高かった(平均点は57.7点)。一方、誤答の中には考え方と結論を結びつけられていない生徒も多く(キーワードのみ、あるいは結論のみ記載)考え方の活用という点で課題が残った。

問題Cは、大きくは①動機主義に基づく解答、②結果主義に基づく解答に分かれた。生徒の解答を以下に抜粋して挙げる。

① 動機主義に基づく解答

私なら、この2人を「殺人罪」で拘束させます。

なぜなら、食料がないから、生き延びられないから、と言って殺人を犯し、殺した人の人肉を食べるという行為は、たとえその方法が1人でも多くの命を救うのだとしても、絶対にしてはいけないことだと思うからです。

例題の「預かったものはチャンスがあれば自分のものにしてしまおう」というのと船長の「預かった命は、少しでも自分たちで生き延びるチャンス（可能性）があるなら一人を殺しても自分のもの（食料）にしてしまおう」というのと同じことだと思いました。これはカントのいう道徳法則に則しているとはいえません。

たとえ、一人でも多くの命が救えたとしても殺人は殺人。やってはいけないこと。もしそれで死ぬようなことであっても、それはその人たちの運命だと思ってその現実を上k止めるべきだと思います。なので、私は裁判で船2人を「殺人罪」で拘束させるという判決を出します。

最大多数の最大幸福というベンサム思想がある。

これはより多くの人の幸福のために、一人または比較的少人数の側は不利益を被っても仕方がないという結果主義に基づいた考え方だ。この考えに照らし合わせれば、船長と船員がしたことは仕方がなかったことだと言える。だが、本当にそれでよいのだろうか。

自分が助かるために人を殺すという行為は実に利己的で悪質で人間性が大きく欠落していると言えるだろう。また、給仕の少年が比較的身分が低いからといって殺してよいはずがない。

これらのことから、船長および船員は極めて重大な罪を犯したと言えるだろう。

よって、彼らには最低でも終身刑以上の罪を課するのが妥当だろう。

② 結果主義に基づく解答（ただし、質的功利主義を考慮している）

私はこの問題をベンサムの「最大多数の最大幸福」の考えから無罪、もしくは軽度の罰を下すと思う。人を殺すというのは事実、悪だけれど、もしもリチャードを殺さなかったら4人の運命はどうなっていたのだろうか。きっと4人とも餓死したに違いない。生き延びるための最後の手段としての殺害だろう。

また、これは私の予想に過ぎないが、船員4人は、初めはJ.S.ミルのように「質的幸福」を尊重していたはずだ。質的幸福の考えを持っていないと、例えば食料をひとり占めしたり、そもそも救命ボートに乗せていなかったかもしれない。つまり、この2つの考えから、3人が出した最後の極論というのが一人を殺して食料にする、ということで、出来るなら全員で生還することを望んでいたと考えられるので、重い罪には問われないと思う。

ただし、どのような理由でリチャードが食料候補になったのか、それによってはまた話が変わるだろう。

以上のように動機主義や結果主義の考え方を活用して、自ら考察できている生徒は69.3%であった。問題A、問題B同様に、考え方と結論を結びつけられていない生徒がいる課題があるものから、本実践は高校生にとって一定の有効性があったと考える。

6. 成果と課題

本実践の成果は2点ある。第一に、哲学対話と「公共の扉」の「対話」と紐付け、シンプルかつ実現可能性の高い授業構成を提案したことである。第二に、この授業構成に基づく授業を開発・実践し、その有用性を確認できたことである。

課題は、以下の2点である。第一に、「公共の扉」で想定される状況と本実践の前提が異なる点である。「公共」は原則として1年または2年生のうちに履修すること、また「A公共の扉」を科目の導入として位置づけA、B、Cの順序で取り扱うものとあり、「公共の扉」は1学期に実施することが想定される。本実践は2年生2学期であるため、既習事項や対話への積み重ねがあった。そのため、そのような状況を想定すること、また、「公共の扉」の中でも(1)、(2)、(3)の網羅性を持って授業構成

を検討する必要がある。第二に、公民科における対話の在り方をさらに検討する必要がある。本実践でも対話の目的や意義を理解させることで生徒のモチベーションを高めたが、このように対話そのものに対する理解¹²は年間を通して必要になろう。これはまさに「公共の扉」の最初に掲げていることでもある。今後も本実践を生かし、授業を深化させていきたい。

¹² 胤森 裕暢 (2017) 「公民科「倫理」における哲学的な対話活動のあり方「特別の教科 道徳」を手がかりに」広島経済大学創立五十周年記念論文集 下巻においても述べられている。

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会といたします。
 2. (目的) この会は会員相互によって、高等学校公民科「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育を振興することを目的とします。
 3. (事業) この会は、次の事業を行います。
 - (1) 「倫理」「現代社会」「政治・経済」教育の内容および方法などの研究
 - (2) 研究報告、会報、名簿などの発行
 - (3) その他、この会の目的を達成するために必要な事業
 4. (事務局) この会の事務局は原則として会長在任校におきます。
 5. (会員) この会の会員は次の通りです。
 - (1) 個人会員 学校または教育研究機関等に所属して、この会の目的に賛成し、会の事業に参加する個人
 - (2) 機関会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する学校または教育研究機関等
 - (3) 賛助会員 この会の目的に賛成し、会の活動を援助する団体または個人
 6. (顧問) この会に顧問をおくことができます。
 7. (役員) この会の役員発議の通りです。任期は1年ですが、留任は認めます。
 - (1) 会長(1名)
 - (2) 副会長(若干名)
 - (3) 常任幹事(若干名)
 - (4) 幹事(若干名)
 - (5) 会計監査(若干名)
 8. (総会) 総会は毎年6月に会長が招集し、次のことを行います。
 - (1) 役員を選任
 - (2) 決算の承認、予算の議決
 - (3) その他重要事項の審議
 9. (年度) この会の会計年度は毎年4月に始まり、翌年3月31日に終わります。
 10. (経費) この会の活動に必要な経費は、会費その他の収入でまかないます。
会費は次の通りです。
 - (1) 個人会員・機関会員 年額2,000円
 - (2) 賛助会員 年額1口2,000円機関会員および賛助会員団体に所属する個人は、個人会員と同様に会の事業に参加できます。
 11. (細則) この会の規約を施行するについて、幹事会は必要な細則をつくることができます。
 12. (規約の変更) この会の規約は、総会の議決によります。
- 附記1. この規約は昭和37年11月20日から施行します。
2. 昭和42年度総会で、会計年度と会費の変更が認められた。
 3. 昭和55年度総会で、本研究会の名称を「倫理社会」研究会から倫理・社会研究会に変更することが認められた。
 4. 平成5年度総会で、会費の変更が認められた。
 5. この規約の名称、目的、事業の一部が平成6年度総会で改正され、平成7年度4月1日より施行します。
 6. 平成16年度総会で、会員ならびに会費の変更が認められた。

事務局便り

平成29年度は激動の一年でした。新しい高等学校学習指導要領（案）が示されたのです。その前身といえる「改訂の方向性」に示された、新科目「公共」のあらあらの姿は、何とも分かりにくく、また「倫理」は完全に選択科目化するから、そもそも倫理的内容をきちんと高校公民科の中で扱っていることができるのか、不安は尽きません。

そのような状況下で、日本倫理学会は倫理教育部会を立ち上げました。たまたまそちらの部会長も指名されたため、両者の連携によって文科省に要望書を提出しました。要は、新しい授業方法だけでなく、倫理的なコンテンツを十分に扱ってほしいということです。しかしその際に、文科省の担当者も、教科書がどうなるかで大きく変わってくると言っていました。どのような教科書が作られていくのか、それは執筆者や出版社の判断によりますが、私たちがそこに何らかの貢献をするためには、授業事例集を、教科書編集が本格化する前に出さなければなりません。今はそのための取り組みの真っ最中です。

さて、長年務めてきた事務局長も、ようやくお役御免となりそうです。その思いのあれこれは、第三回例会の講演でお話ししました。この間お世話になった先生方はもちろんですが、研究会代表としては、毎年助成をいただいている公益財団法人上廣倫理財団、公益財団法人自動車教育振興財団、出版事業にご協力いただいている株式会社清水書院には、感謝してもしきれません。これからも引き続き、宜しく願います。

(和田倫明)

編集後記

都倫研紀要第56集をお届けいたします。

今年度は飯田先生、國分先生、荻野先生にご講演をいただきました。研究協議会では、『風姿花伝』『プロメゴメナ』が取り上げられ、いわゆる新学習指導要領案に関する勉強会も開催され、充実した議論が展開されました。公開授業では、思想という「不易」に、「流行」とも言える方法でアプローチする試みを、示していただきました。

山本会長は巻頭言で、フランクルの「態度価値」について触れられました。この一年間の都倫研の取り組みが、あるべき「態度価値」について考えを深めるきっかけとなれば、幸いです。

今回も、もっと多くの授業実践やご報告を掲載する予定でしたが、至りませんでした。ここ数年、毎年言っていることですが、次年度こそは…とっております。

今回も多くの先生方、ご参加の方、読者の方にご協力をいただきました。また今回は、元教員の方、各校の事務ご担当の方や経営企画室の方にも、応援していただきました。都倫研を支えてくださる方、見つめてくださる方が増えていると感じて、とてもありがたいことと思います。

皆様には、この場をお借りして、厚く御礼申し上げます。

また、和田先生の積年のご尽力にも、この場を借りて御礼申し上げます。

ありがとうございました。

引き続き、読者の皆様のご教授をお願い申し上げます。どうか、よろしく願いいたします。

(広報部 松島美邦)

平成29年度 都倫研紀要 第56集

平成30年6月29日 発行

発行者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
著作者 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会
代表 山本 正
事務局 東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス 内
〒116-0003 東京都荒川区南千住8-17-1
TEL 03(3801)0145 FAX 03(3801)9898
URL <http://www.torinken.org/>
印刷 株式会社イマイシ
〒121-0816 東京都足立区梅島1-31-15
TEL 03(3848)1311 FAX 03(3840)0126