

平成27年度

# 都倫研紀要

第54集

# 「紀要」第54集 目次

## 巻頭言「優しさにおける倫理的課題」

会長（東京都立山崎高等学校長） 山本 正 …… 3

## I 平成27年度総会ならびに第一回研究例会（於 東京大学教育学部附属中等教育学校）

総会次第	4
平成26年度 会務報告 (資料1)	5
平成26年度 決算・監査報告 (資料2)	6
平成27年度 役員・事務局構成 (資料3)	7
平成27年度 事業計画(案) (資料4)	8
平成27年度 研究計画(案) (資料5)	9
平成27年度 予算案 (資料6)	11

研究発表「トマ・ピケティ著『21世紀の資本』を読んで

—公民科教育との関連を踏まえて—

東京都立王子総合高等学校 町田 紳… 12

講演「市民性教育としての宗教の学習 —その可能性と課題をイギリスの実践から考える—

東京大学大学院准教授 藤原 聖子… 27

## II 夏季研究協議会（於 東京都立立川高等学校）

読書会「ハイデッガー『存在と時間』序論」 古賀裕也… 36

## III 第二回研究例会（於 東京都立秋留台高等学校）

公開授業「青年期～『若者像』から考える『私』（3学年「現代社会）」

東京都立秋留台高等学校 杉浦 光紀… 52

研究発表「いま『LGBT』を学ぶということ～公民科の視点から～」

東京都立荻窪高等学校 瓦田 尚… 68

講演「若者たちの幸福の条件」

東京学芸大学教育学部教授 浅野 智彦… 81

## IV 冬季研究協議会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）

読書会「アリストテレス『ニコマコス倫理学』」

東京都立産業技術高等専門学校 和田 倫明… 92

## V 第三回研究例会（於 東京都立西高等学校）

公開授業「美とは何か？—遠近法主義に学ぶ—」（1年『現代社会』）

東京都立西高等学校 菅野 功治…102

講演1「問いと倫理学」

立教大学現代心理学部教授 江川 隆男…108

講演2「回顧と展望—『全倫研』『都倫研』と歩んで」

文京学院大学外国語学部教授 小泉 博明…118

## VI 研究論文

近代日本の死の在り処と倫理の源泉 東洋女子高等学校・一橋大学社会学研究科特別研究員 上野 太祐…121	
公民科における哲学教育の可能性－哲学対話の実践から－ 東京都立小石川中等教育学校 新井 明…132	
「哲学対話」の可能性－「聴く」ことで「考える」－ 東京都立山崎高等学校 向井 哲和…148	
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約 ……………	154
事務局便り……………	155
編集後記……………	156

## 優しさにおける倫理的課題

会長 山本 正 (東京都立山崎高等学校長)

この度、「都倫研紀要」を刊行するに当たり、原稿をお寄せいただいた皆様、また、刊行に向けて編集等の労をお取りいただいた皆様に厚く御礼申し上げます。

1970年以降、哲学を教育に導入しようという動きがアメリカで起こり、イギリスでもこの5～10年ほど、そのような動きが目立っていて、7歳から12歳の生徒を対象に、哲学を取り入れた授業が行われ成果をあげているそうです。様々な意見を聞き、どれがよりよい意見なのかを考え、自分の考えを述べることを通して、そのプロセスが自分の内部に起こるようになり、自分で判断できるようになるということです。高大接続の入試改革が進む中で、これまで例えば功利主義者のベンサムの記事について「知識」として、文章の著者名が問われましたが、最近の入試問題では、「文章で語られている「功利性の原理」がもしかしたら正しくないのではないか」という視点から、知識の背景の価値観をどう考えるかが問われるようになってきています。

マーク・トウェインの「人間とは何か」という小説では、青年（利他主義）の立場と老人（利己主義）の立場の問答がやり取りされ、「人間には、絶対利他主義の立場があり得るのか」が問われています。老人はこう語ります。「揺籃から墓場まで人間って奴の行動ってというのは、終始一貫、絶対にこの唯一最大の動機—すなわち、まず自分自身の安心感、心の慰めを求める以外には、絶対にありえない。」つまり物心共に、他人の為だけに自己犠牲をやる人間なんて絶対にいない—というわけです。

一方では、「動機が利己的であってもかまわない。」と主張する人もいます。（「優しさという技術」ステファン・アインホルン著）「悪い考えを持つのは良くないが、実際に悪い行いをする方がもっと悪い。何よりも重要なのは、気持ちではなく行動である」というのです。著者は、ダライ・ラマの言葉を引用して「愚かな利己主義者は、いつも自分のことだけを考えて、否定的な結果を招きます。一方で賢い利己主義者は、他人のことを考えてできるだけ手を貸し、自分と相手のどちらにも得になる結果をもたらす。」と語っています。この背景には、カントに代表される「義務の倫理」にあるように「人は規範や規則に従って行動すべきである。人間には、守るべき原則があり、人は規範への義務感にしたがって行動すべきである。」という視点と「帰結主義の倫理（功利主義の倫理）」にあるように「結果が全てだ。できるだけ多くの人に利益になる解決策を見つける努力をすべきである。（最大多数の最大幸福）」という視点があります。こうした点を踏まえて例えば「優しさ」という意味を考えてゆくところ、社会貢献できる知識の活用等「真の学ぶ力」を身につけさせることができ、それがこれからの倫理としての思考力・判断力・表現力の育成の使命でもありと考えております。

今年度も、本研究会は多様な視点から取組を始めています。例えば、哲学対話等を通じた思考力・判断力・表現力を養う授業展開の工夫の検討、読書活動を通して、先哲の考え方を理解しながら教養を深めると共に、講演会を通して著名な講師や先輩諸氏から倫理、現代社会の切込み口を学び、課題を考える機会を作る等です。こうした学びの機会は本研究会の素晴らしい伝統として受け継がれているものであり、年々多くの若手教員等の参加が増えてきております。今年度も生徒の主体的生き方の選択に役立つ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。

# I 平成27年度都倫研総会ならびに第一回研究例会

2015（平成27）年6月27日（土）

於：東京大学教育学部附属中等教育学校

## 次 第

1. 開会

2. 挨拶

会長 東京都立山崎高等学校校長 山本 正

3. 研究発表「トマ・ピケティ著『21世紀の資本』を読んで

—公民科教育との関連を踏まえて—

東京都立王子総合高等学校 町田 紳

4. 総会（14:45～15:15）

(1) 平成26年度 会務ならびに研究活動報告 (資料1)

(2) 平成26年度 決算報告ならびに会計監査報告 (資料2)

(3) 平成27年度 役員改選ならびに事務局構成審議 (資料3)

(4) 平成27年度 事業計画ならびに研究計画案審議 (資料4・5)

(5) 平成27年度 予算案審議 (資料6)

5. 講演 「市民性教育としての宗教の学習

—その可能性と課題をイギリスの実践から考える—

東京大学大学院准教授 藤原 聖子

6. 事務連絡・閉会

## (資料1) 平成26年度 会務報告

### 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第53集刊行

### 2 都倫研総会ならびに第一回研究例会

日時：平成26年6月21日(土) 14:45～17:30

会場：首都大学東京 秋葉原サテライトキャンパス

内容：

- (1) 平成26年度総会
- (2) 平成25年度研究活動の総括及び平成25年度研究活動について
- (3) 講演「日本における《哲学》と《倫理》の制定」

明治大学教授 合田 正人

### 3 夏季研究協議会

日時：8月25日(月) 14:00～17:30

会場：東京都立西高等学校

内容：

- (1) 読書会：マックス・ヴェーバー『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』  
レポーター：葦名 次夫
- (2) 実践交流会

### 4 第二回研究例会

日時：平成26年10月9日(木) 13:45～17:15

会場：東京都立山崎高等学校

内容：

- (1) 公開授業「日本経済のあゆみ」(第3学年「政治・経済」)  
東京都立山崎高等学校 松島 美邦
- (2) 講演 「高校公民科「倫理」活性化への道～学術会議からの提言を巡って」  
筑波大学教授 桑原 直己

### 5 冬季研究協議会

日時：12月26日(金) 14:00～17:30

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：ミシェル・フーコー『わたしは花火師です』  
レポーター：村井 大介
- (2) 実践交流会

### 6 第三回研究例会

日時：平成27年2月9日(木) 13:00～16:30

会場：東京都立桜修館中等教育学校

内容：

- (1) 公開授業 「多面的・多角的に考察する力を育む授業実践」(中等5年生・倫理)  
東京都立桜修館中等教育学校 久世 哲也
- (2) 講演 「風景の哲学—美学と倫理学のあいだ—」  
明治大学教授 清水 真木

(資料2) 平成26年度決算・監査報告

総括の部

収入	支出	残額	
1,267,440	515,119	752,321	(単位：円)

収入の部

科目	予算	決算	備考
会費	100,000	104,000	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
補助金 2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より
雑収入	0	103	利息・寄付金
繰越金	633,337	633,337	
合計	1,377,175	1,267,440	

支出の部

科目	予算	決算	備考	
研究大会および研究協議会	諸謝金	200,000	183,000	講演・発表・公開授業謝金
	借料・損料	15,000	0	
	会議費	20,000	0	
	消耗品費	2,000	0	
	通信運搬費	10,000	0	
	小計	247,000	183,000	
調査研究	会議費	20,000	0	
	消耗品費	1,000	0	
	通信運搬費	5,000	0	
	小計	26,000	0	
成果の刊行	印刷製本費	270,000	278,000	紀要
	資料代	15,000	0	
	通信運搬費	15,000	20,102	紀要発送費用
	小計	300,000	298,102	
計	573,000	481,102		
	事業費事務局費	50,000	34,017	参加費、手数料、文具等
	予備費	754,175	0	
	合計	1,377,175	515,119	

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27年度 役員・事務局構成

1. 役員

役員	氏名(所属)
会長	山本正(山崎)
副会長	廣末修(大森)
常任幹事	立石武則(小金井北), 渡辺範道(都教育庁), 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(国分寺), 小泉博明(文京学院大学), 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	和田倫明(産業技術高専)
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 菅野功治(西)
	伊藤昌彦(江北)、外側淳久(葛飾野)、杉浦光紀(秋留台)
広報部	部長 松島美邦(六本木)
	渡辺洋(墨田川)、久世哲也(桜修館)、宇田尚人(蔵前工業)
会計	本間恒男(多摩), 宮路みち子(豊島)

3. 顧問

顧問	岡本武男、増田信、井原茂幸、寫森敏、沼田俊一、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
----	---

## (資料4) 平成27年度 事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第54集の刊行
- 2 総会ならびに第1回研究例会 平成27年6月27日(土) 会場 東大附属
- 3 研究例会の開催
  - ◇第2回 平成27年10月～11月 未定
  - ◇第3回 平成28年2月 交渉中
- 4 研究協議会 年2～3回程度 開催予定
  - ◇夏季研究協議会 平成27年8月21日(月)午後 会場：都立西高校
  - ◇冬季研究協議会 平成26年12月 午後 会場未定
- 5 調査研究ならびに将来問題の検討
  - ・出版事業(11月発行予定)
  - ・調査研究の具体化、カリキュラムに関する意見表明など、今後の活動を具体化するための検討に入る。

## (資料5) 平成27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

昨年度来、政府が急ピッチで進める教育改革は、例えば、アクティブ・ラーニングの推進などの「教育内容・方法の革新」、「高等学校基礎学力テスト（仮称）」や「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」など、これからの学校教育全体を大きく揺り動かすものである。さらに昨年11月の中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では、「国家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や、主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を、実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方」や、「より高度な思考力・判断力・表現力等を育成するための新たな教科・科目の在り方」が問われている。

このような状況の中で、本年度は、次期学習指導要領の具体的検討が始まり、新しい公民科の目的や内容が明らかになっていくものと思われる。われわれの研究活動も、これまで続けてきた研究のさらなる充実に加えて、流動的な情勢への対応を検討していく事も必要である。

そこから、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) 出版事業（編集委員会として対応）

高等学校公民科「倫理」に焦点を当て、一般の読者を想定して、「倫理」を学ぶことの意義が伝わるような著書を発行する。すでに昨年度来、出版社との打ち合わせ、原稿の提出と進んでおり、秋ごろの出版を予定している。

#### (4) 高校生意識調査の検討

かつて行われていた高校生意識調査を再開する。調査委員会を立ち上げ、調査項目の検討、実施のための交渉を進める。

(5) 公民科カリキュラム、入試問題研究

公民科カリキュラムの研究や、センター試験等の研究を、研究会としても行い、また次期学習指導要領や入試改革について、状況を見ながら対応を検討して行く。

(6) 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27年度予算 (案)

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	278,000	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	7,642	利息・寄付金
繰 越 金	752,429	
合 計	1,368,071	

支出の部

科 目	予 算	備 考	
事務局事業費	諸謝金	200,000	講演・発表・公開授業等謝金
	会議費	5,000	
	消耗品費	10,000	文具等
	通信運搬費	10,000	
	旅費	50,000	関係研究会等参加補助
	小 計	275,000	
研究部費	会議費	5,000	
	消耗品費	10,000	文具等
	通信運搬費	5,000	郵券、宅配便
	小 計	20,000	
広報部費	印刷製本費	300,000	紀要
	会議費	5,000	
	消耗品費	10,000	文具等
	通信運搬費	45,000	紀要送付
	小 計	360,000	
計	655,000		
予備費	713,071		
合 計	1,368,071		

## トマ・ピケティ著『21世紀の資本』を読んで

### —公民科教育との関連を踏まえて—

東京都立王子総合高等学校 町田 紳

現在、共産主義陣営の崩壊により、世界的に資本主義は新自由主義のグローバル金融資本主義の段階にあり、先進国で所得や富の格差が拡大している。日本においても、所得や富の格差は、今後顕著に伸びると思われる。特に、正規社員と非正規社員、地方と都市、男女の性差、教育などの範疇における格差も、社会問題として深刻化していると考えられる。



私は、経済のあるべき姿（規範）に関心があり、今まで、都倫研や都公社研において1997年のアジア通貨危機やロールズの正義論について、授業実践例や研究発表として投稿した。このように、格差問題、分配の正義に関して考察している中で、フランス人経済学者トマ・ピケティ著「21世紀の資本」という著書に出会った。この著作はマルクス経済から分析したものではなく、過去300年間の欧米諸国の膨大な税務データから経時的歴史的・実証的に、先進国の富、所得の分配の動学を追った700ページの大書である。

先進国の所得や富の格差の拡大は、ベル・エポック期にピークになり、両大戦を経てボトムに縮小した。しかし、サッチャー・レーガン主義に代表される新自由主義による資本の再度の活躍をとおして、欧米諸国の分配の格差はベル・エポック期に迫る勢いである。今後、所得や富の格差は前代未聞の段階に達する可能性があるとは彼は示唆している。日本も、人口減少・潜在経済成長率の鈍化により、資本の蓄積は相当程度のレベルに達し、分配の正義を脅かせる可能性も出てきたと私は考える。

ピケティは、両大戦間とその後の期間を除いて、資本収益率  $r$  は経済成長率  $g$  を上回り、資本を持たない労働者に比べて、資本所有者に富・所得が不均等的に集中する資本主義の法則を述べている。この現象は、市場に任せて自然に放置しても一向に解決しない。

そこで、民主主義、本当の意味のメリトクラシーや社会正義により市民が政治機構を動かさねば、分配の公正を達成できないのではないかと考える。

社会正義を達成する実際的な手段としては、所得に対する累進課税、年次的な累進的資本税、タックスヘイブンを利用した税の逃避の阻止、最低賃金制度、人材育成、労働組合の基盤強化、社会保障制度などがある。

富の分配の社会の仕組みをつくりあげるのは、上記の実践的手段を実現させる市民の力であり、それこそが民主主義である。この経済現象における社会正義・社会的公正に関して公民・市民として、高校生が自分の立場から考察する姿勢を公民科教育で学ぶことが大切になってきているのではないかと考える。

この著書は、一般人に向けた経済学に関してわかりやすく説いたものである。

それでも、経済思想史（マルクス、リカード、マルサスなどの思想）、資本の理論、限界生産力論、コブ＝ダグラス型生産関数、ジニ係数、経済成長論など近代経済学の基本概念についても、綿密に紹介している。

経済学は他の社会科学との垣根を取り払い、数理経済学としてよりも、歴史政治経済学としての立ち位置をもつことが重要であることを彼は述べている。

そして、経済学が社会学、政治学、文化人類学、人口学、心理学、歴史学などと連携することは、経済社会問題を解決する上で重要であると彼は考える。

しかし現在、アメリカ経済学会でのピケティの議論に対して、批判が高まり大論争になっている。彼は、経済学で数学を使うことに対して、アンチテーゼを出しているわけではない。彼が他の経済学者からの批判に対して数学を使う可能性は高いだろう。社会経済問題を解決する上で、必要であれば、数理経済学も必要である。ただ、経済学が難解な数学に陥り、社会現象に向き合えなくなることが問題であると彼は考える。

このピケティの経済学への新しいスタンスに対して、主流派経済学からは強い批判がある。マルサス、リカード、ミルの古典派とマルクスは、経済学の中心に分配の問題をおいた。その代わりに、ジェヴォンズ、メンガー、ワルラスにより限界革命が起きた。彼らは、高等数学を使い、人間の主観的満足度（効用）を最大化しようとする限界効用理論を考え出し、そのことにより経済学を支配する新古典派経済学が登場する。

ピグーは、「厚生経済学」で所得増加による効用増分率が一層高い貧困者の所得増大は国民全体の効用を増加させると主張する。

しかし、ロビンズが「経済学の本質と意義」で個人間の効用比較は困難であると考えてから、経済学は分配問題に関与しなくなり、経済学は効率性を追究する科学になる。現在の主流派経済学はこのようにして形成された。その後、クズネッツが経済成長による経済のパイ拡大により、不平等（分配問題）はなくなると主張する。

この彼の議論から、ハロッド、ドーマー、ソローが提唱する経済成長理論が隆盛を極める。アベノミクスでよく話題になるトリクルダウン理論である「富裕者が富めば貧しい者に自然に富がしたたり落ちる」という説も経済成長理論から出てくる。※（1）

このように、経済学の主流である新古典派経済学は分配問題に関わらなくなった。分配問題をメインストリームにすえようとするピケティの経済学に対する考えと論争になるのは当然の帰結であろう。

しかし、私は、分配問題に経済学が関わるのがこれから求められると考える。

さて、この本の題名から連想して、マルクスの「資本論」が主張しているように、資本主義の崩壊と理想郷の共産主義社会の到来を彼は望んでいるわけではない。

ピケティは、資本主義を効率の高いすぐれた経済システムとして考えるが、格差拡大の分配問題など資本主義に機能不全が起きたときの克服のためには、常に政治機構による社会正義のための是正が不可欠であると資本主義を擁護している。

さて、この本が出版されたのは、フランスで2013年である。2014年春に米国で英語版が出版されるや「ピケティ・パニック」という反響を引き起こした。

この著書がアメリカでベストセラーになったのは、2011年の「1%のスーパーリッチが他の99%を支配している」というスローガンのもと展開された「ウォール街の占拠」が背景にある。

ところで、この著書をまとめて公民科教育との関連を語る上で、まず「はじめに」を私なりに要約し自分なりの考えをまとめた。なぜなら、この箇所はこの本のエッセンスが詰まっているからである。なお、本書の他の箇所を引用しただけでなく、ピケティに対する経済学者の批判論考も引用し考察した。

## はじめに

ここで、ピケティは富の分配をめぐる知的政治的論争が、昔から思い込みと事実の欠如に基づいているが、格差問題は系統だった手法で検討すべきことを指摘している。

したがって、彼は3世紀にわたる20カ国以上の広範な長期的で比較可能なデータに基づいた実証研究が大切であることに言及している。

そして、各種の情報源に当たる前に、古典派の経済学者の思想を述べる。

18世紀末と19世紀初頭に、英仏の古典派経済学において分配問題は重要な問題であった。マルサスは、1798年刊行の「人口論」で経済の脅威は人口過剰であり、(イギリスの農学者アーサー・ヤングも同様な意見を持っている) 貧困者の子作りを厳しくチェックし福祉支援を即座に停止すべきであると述べている。

リカードは、人口過剰は希少な土地への需要の高まりと地代の急激な上昇を招き、地主の地位の顕著な上昇による社会不均衡につながるのを、地代に課税すべきであると主張している。しかし、この社会不均衡と食糧不足は、工業化と技術革新により現実化しなかったが、彼の説いている「希少性の原理」は一部の財の価格が極めて高い水準になり、社会を不安定にしかねないということである。21世紀においては、この原理は世界大都市の不動産価格、原油価格の高騰について説明できる。次に、マルクスである。彼が1867年に「資本論」第1部を刊行した当時において、工業プロレタリアートの悲惨な生活は衝撃的な事実であった。彼は資本主義システムの内的論理矛盾を追求し、資本が少数者に集中する資本の「無限蓄積の原理」が社会経済的、政治的不均衡に直結し、資本主義の崩壊につながることを指摘している。

そしてピケティは、マルクスの「無限蓄積の原理」は、産業革命期、19世紀、20世紀の民間資産(民間資本)の極めて高い形成に対して有効な議論であると評価している。

## 1. マルクスからクズネッツへ、または終末論からおとぎ話へ

このように、マルサス、リカードの古典派経済学者やマルクスは、分配問題を経済学のメインストリームにすえている。このマルサス、リカード、マルクスの資本主義に対する悲観的な見方、終末論とは異なって資本主義の経済動学に対して楽観的な視点を有したのはクズネッツである。

クズネッツの理論によると、資本主義の段階が進行すると、所得格差は自動的に下がっていずれ受け入れ可能な水準に安定化するということである。

一方、ロバート・ソローも1956年に発表した「バランスのとれた成長経路」で、産出・所得・利潤・賃金・資本・資本価格などが同じペースで進行しあらゆる社会集団が同じ程度に成長の恩恵を受けるという資本主義の楽観的な見通しを主張している。

クズネッツの立場は、マルサス、リカード、マルクスの資本主義の不均衡スパイラルである終末論的予言とは全く異なる。

ピケティは、クズネッツやソローの資本主義に対する楽観的な見通しに批判的である。ただし、ピケティはクズネッツを評価する。

それは、クズネッツが米国連邦所得税申告、米国国民所得推計など公式な統計手法を使い、所得分配統計の時系列データを初めて整備したことである。

このことにより、クズネッツは自分の収集したデータから米国の総国民所得の十分位、百分位がどのように推移したか計算できるようになった。

ピケティは確かに、クズネッツが初の米国国民経済計算データを確立し、格差指標の初の時系列データを収集したことを評価している。しかし、1914-1945年の所得格差低下は、2度の世界大戦とそれにもなう激しい経済政治的な衝撃によるものであり、クズネッツが言う社会セクター間のモビリティとは関係ないと主張している。次に、ピケティは21世紀初頭の私たちは、19世紀初期の先人たちと同様に分配の問題を経済分析の核心に戻すべきであることを述べている。

彼は、経済学者は富の分配の問題を無視してきたが、格差の問題を再び中心に据えるためにできる限り広範なデータを集める必要があると言及している。

## 2. 本書で使ったデータの出所

本書は、主に二種類の情報源にもとづいており、これにより富の動学を分析研究する。一つ目は、所得の格差と分配に関するものであり、二つ目は、富の分配と富と所得の関係を扱う情報源である。さて、所得について、ピケティの研究は相当部分がクズネッツによる1913-1948年の所得格差推移の研究データを拡大したものである。また、高所得層の十分位や百分位は自己申告に基づいた税務データから推計したものである。最終的には、格差の推移に関する歴史的データベースは、世界トップ所得データベース(WTID)であり、世界の30名ほどの研究者による共同作業の結果である。本書の二番目に重要なデータ源については、相続税データからとっており、相続財産や富(資産)の格差の推移を追っている。



そして、富も所得を生み出すという点は、大切であると彼は述べている。

実際、所得は二つの部分から構成される。労働からの所得(賃金・給与・ボーナス・非賃金労働からの稼ぎなど)と資本からの所得(賃料・配当・利子・利潤・キャピタル・ゲインなど資本を持っていることから得られる所得)である。

そして、最後に国富の総ストックを長期間にわたって計測するためのデータ(土地、その他不動産、工業資本や金融資本など)も彼は使う。この国富は資本/所得比率(資本ストックが国民所得何年分であるか、何倍であるかを表した、資本蓄積量の国民所得に対する割合)によるアプローチで計算できる。このようにして、彼の研究が突出しているのは、できるかぎり完全で一貫性ある歴史的情報を集め、長期的な所得と富の分配のメカニズムを研究分析したことである。

## 3. 本研究の主要な結果

次にピケティは、本研究の主要な結論について述べている

第一に、富の分配の歴史は、従来からきわめて政治的で、経済メカニズムだけで説明できるもので

はないと指摘している。特に、1910—1950年にかけて、ほとんどの先進国で生じた格差の低減は、両大戦の結果であり、戦争に対応する政府の政策の結果である。そして、1980年以降の格差の拡大は、課税と金融における保守的な政治上のシフトが大きい。

第二の結論は、富の分配の力学に働く収斂と拡大を交互に進行させるメカニズムが存在すると言及している。そして、富を不安定にする不均衡化への力は永続的であり、その運動を阻止する自然の自発的なプロセスはないということである。

彼は言う。格差を圧縮する力は、知識の普及と訓練や技能への投資であると。

私は、高等教育による知識の普及と訓練や技能への投資は経済的格差の拡大を縮小する上で必要であると考えます。しかし、高等教育を受ける機会が平等に市民に与えられておらず、教育の格差・経済的格差をもたらしていると考えます。

教育の格差について言えば、親の所得の多寡により、子供の学歴と所得を決定づけてしまうという問題がある。高所得の学歴の高い親の子供は、同様の境遇になる可能性が高く、低所得の親の子供は、子供の貧困という深刻な問題を抱えることになる。

このような教育の格差に関して、今後探求したいと思う。

#### 4. 格差収斂の力、格差拡大の力

米国の図 I—1 の曲線（本論文最終ページにグラフ掲載）は、1910年から2010年までの米国の国民所得に所得階層のトップ十分位が占める割合を示している。

1910年から1920年代にかけて、米国のトップ十分位は国民所得の45—50%を稼得しているが、1940年代末には、30—35%に下がった。その後、格差は1950—1970年までその水準で横ばいになった。しかし、1980年代に格差が急激に増大し、2000年になると国民所得の45—50%程度に戻っている。

この変化で考えられる説明の一つとして、ピケティは次のごとく指摘する。

21世紀になって、トップ十分位の所得が激しく増えるのは、所得税の最高税率の大幅な引き下げなどにより、トップ経営者が自分の生産性とは無関係に、バーゲニングパワー（交渉力）により最大限に報酬を決められるからであると主張する。トップ経営者たちの技能や生産性が他の労働者に比べて、突然顕著に上昇したという指摘があるが、ピケティはこの考えに批判的である。そして、彼はトップ経営者の非賃金報酬は、限界生産力賃金説では説明できないのではないかと考えている。

#### 5. 格差拡大の根本的な力— $r > g$

さて、図 I—2（本論文最終ページにグラフ掲載）では、ヨーロッパでの資本／所得比率の経時的推移をあらわしたものである。1910年のヨーロッパでは民間の富の総量は国民所得6—7年分程度であったが、それが1950年には2—3年分となり、2010年には4—6年分となった。このU字曲線では、過去数十年間における高い資本／所得比率への復帰は、低経済成長へ先進国社会が移行したことを示している。低成長経済では、過去の富が経済社会で重要性を高めることに直結する。また、資本収益率  $r$  が長期的に経済成長率  $g$  を大きく上回ると富の分配で格差が増大するリスクが大いに高まる。

不等式  $r > g$  は長期的に当てはまるが、1913—2012年には  $r < g$  になった。

それは、1913—1950年に、資本収益率  $r$  が1—1.5%（通常は4—5%）まで下がり、例外的な経済成長率（1%後半から3%後半）が続いたからである。

これは、戦時の資本ストックの破壊、急進的な累進課税政策、第二次世界大戦後 30 年の例外的な経済成長率によるものとピケティは指摘している。しかし、21 世紀には、経済成長率は 1.5%に下落し、 $r$  と  $g$  の差は産業革命時と同じような水準まで拡大するだろうと彼は述べる。つまり、 $r > g$  に戻ったのである。このように、ピケティは上記の例外的な一時期を除いて、資本収益率  $r >$  経済成長率  $g$  となると指摘している。※ (2)

この不等式  $r > g$  を説明すると以下のとおりである。

$r$  は資本の平均年間収益率であり、利潤・配当・利子・賃料などの資本からの収入をその資本総価値で割ったものである。 $g$  は経済成長率であり、所得や産出の年間増加率である。

ピケティは、この不等式がきわめて重要な役割を果たし、彼の結論全体の総括をしていると述べている。

資本収益率  $r$  が経済成長率  $g$  を大幅に上回ると、論理的には相続財産は産出や所得よりも急速に増大すると指摘している。実際に、19 世紀まで歴史のほとんどの時期がそうだったし、21 世紀もそうなる可能性も高いと言っている。

このことは、相続財産を持つ人々は、資本（資産）のごく一部を貯蓄するだけでその資本（資産）を経済全体より急速にふやせることになる。こうした条件下では、相続財産が生涯の労働で得た富よりも圧倒的に大きなものとなるし、資本蓄積は極めて高い水準に達する。

そして、現代の民主社会において能力主義的な価値観や社会正義の原理と相容れない水準であるとピケティは指摘している。

また、資本収益率が予想不能で恣意的であることも能力主義モデルにとって問題となる。彼は述べる。格差拡大の原因として、貯蓄率、資本収益率や初期資本の増大、今後起こりえる人口減少と経済成長率の低下による富の顕著な増加が考えられると。

また、資本市場が完全に近くなると、 $r > g$  になる可能性は高くなると記している。

資本収益率  $r$  が 4～5%で歴史的に推移しているが、資産によって収益率は異なる。

株式の長期平均収益率は多くの国で 7～8%、不動産や債券投資は収益率が 3～4%くらいが多いと指摘している。※ (3)

しかし、ピケティに対して、資本収益率とは何かはつきりしないという批判がある。

彼は資本はあらゆる資産をさしており、工場の設備、金融資産、不動産などの実物資産や知的所有権などの非実物的資産に言及しているが。

彼はすべての資産をまとめて資本として、 $r > g$  の式を説明している。

しかし、金利について資本収益率を考えると、日本の場合、 $r$  である実質金利は 1.5%で、 $g$  である実質経済成長率も 1～2%前後なので、 $r = g$  になってしまう。

このことから、資産の平均で  $r > g$  であることを証明する必要があるという意見がある。※ (4)

ところで、 $r > g$  はどのような理由により証明できるのであろうか。

経済学者や投資家からは、投資家はリスクを負って投資活動をしているので、リスクプレミアムによりこの式が成立するのは当然であるという主張がある。

また、マンキューからは、 $r > g$  が成り立つのは「それが何か」という批判がある。

$r$  の一部は、再投資のために貯蓄されるが、その貯蓄の増加を通して消費が減少する。このことで、経済主体は現在と将来の消費を最大化する活動から効率的に貯蓄するので、格差の拡大は収束し一定

になると言及している。ピケティは、マンキューのこの理論を認めた上で、この式が格差にもたらすメカニズムは複雑であると言っている。※（５）また、東大生からなぜ  $r > g$  がなりたつか質問があったが、彼はその理由はわからない、それは歴史的事実であると述べている。あえて理由としては、 $r < g$  であれば人々は収益を得ようと借金をしまくる行動をする。このことは、投資活動を否定することになるので、 $r > g$  が成立せざるを得ないと言っている。※（６）なぜ  $r$  は常に 4% 程度を続けるのか。  $r > g$  である根拠は何か。アメリカ経済学会から疑問と批判がある。主流派の新古典派経済学は、限界生産力説からこの式を批判する。

限界生産力説とは何か。それは、労働力を一定とした場合、資本を一単位増加するたびに資本の収益である限界生産量は逡減するということである。

この理論によると、経済の進展・成熟化が起こるとともに、資本蓄積の高度化をつうじ資本収益率  $r$  は下落するはずであるという拒否反応がある。

しかし、ピケティはこの著書の「資本と労働の代替弾力性」の箇所において、資本の労働に対する代替弾力性が 1 より大きいと、資本の資本収益率  $r$  をあまり引き下げないで、所得における資本の割合は高まると述べている。※（７）

換言すれば、ロボット化された経済において資本の用途は多様化し、資本分配率を増大させると記している。※（８）また、経済の金融化・金融のグローバリズムにより、金融資産、金融負債の総額が、2010 年に欧米で国民所得 10-15 年分に増大していると主張している。※（９）

このように、ピケティは  $r > g$  の不等式の成立を主張するが、この式の根拠を検証するうえで議論の余地がある。

しかし、私は、彼が  $r > g$  の式を長期間の歴史データを通して明らかにしたことは、かなり説得力のある史実と考える。

## 6. 本研究の地理的、歴史的範囲

本書は 18 世紀からの米国、日本、ドイツ、フランス、イギリスなどの先進国の歴史的体験に依拠しているが、空前の細かい正確な税務データはフランスの事例において豊富である。

そこで、彼はフランスの富・所得に関する情報源を駆使することに言及している。アメリカの独立宣言当時 300 万の人口が現在 3 億人になったアメリカの歴史の特異性と異なり、フランス革命時約 3000 万人から今日約 6000 万人に推移したフランスの歴史は、相続財産の役割の重要性を説明する上で参考になるとピケティは指摘している。このように、米国の事例は一般化できないが、フランスの事例は一般化できる。このフランスの事例から、人口成長と経済成長が鈍化する中国、インド、ブラジルなどの新興国の将来の富の動学を計測するにあたって多くの事柄が認識できるのではないかと彼は述べる。

## 7. 理論的、概念的な枠組み

さて、彼はフランス革命 200 周年、ベルリンの壁崩壊の年 1989 年に 18 歳であったので、共産主義独裁政権やソ連にはいささかも親近感を持っていない。

資本主義自体を糾弾することを自己目的化していない。また、格差に関しては、1789 年人権宣言第 1 条の「共同の利益に基づくもの」は許容できると述べている。

そして、正義が有効かつ効率的に法治の上で実現し、その法治が万人に平等に適用され、民主的論争に基づく普遍的な規則から導かれるものであることを彼が強く望んでいることが理解される。また彼は、経済学が純粋理論的できわめてイデオロギー偏向をともなったことに批判的であり、経済学が他の社会科学と連携してほしいと考えている。そして、1970年以降、社会科学が富の分配や社会階級の問題にほとんど関心を喪失してしまったことを遺憾に思っている。彼に言わせれば、本書は経済学の本であると同じくらい歴史研究でもあると。所得、資本、経済成長率、資本収益率という理論的構築物が歴史的現実を興味深い形で分析できるように彼は考えている。

私は、経済学が社会科学を支配せず、他の社会科学・人文科学と連携する方向性が大切であると考ええる。なぜならば、経済学が難解な数学のみにより複雑な社会事象や社会問題・矛盾に向き合い解決することは困難であると考えからである。

さて、ピケティは数式としては、第1に  $\alpha = r \times \beta$  (これは国民所得に占める資本の割合は、資本収益率と資本/所得比率の積だと言っている) を紹介している。この式から言えることは、資本収益率  $r$  が増大すれば、資本分配率  $\alpha$  が増え、資本/所得比率  $\beta$  (資本蓄積率) が増加することによって、資本分配率  $\alpha$  が増えるということである。資本収益率  $r$  が一定で資本/所得比率  $\beta$  が拡大すれば、資本分配率  $\alpha$  は増大し、労働分配率は下落するというを示している。

第2に、 $\beta = s / g$  (これは資本/所得比率は長期的には、貯蓄率を経済成長率で割ったものに等しいと言及している) を挙げている。この式から言えることは、貯蓄率  $s$  が増大すれば資本/所得比率  $\beta$  は増え、経済成長率  $g$  (賃金の伸び率) が増えれば、資本/所得比率  $\beta$  は減少するというのである。

20世紀ヨーロッパでは貯蓄率  $s$  の低下と高経済成長により、資本/所得比率  $\beta$  は減少したが、現在は貯蓄率  $s$  は安定し経済成長率は低下している。

このことは、資本/所得比率  $\beta$  が増大することを表わす。

そういう状況のなかで、人口増加率の鈍化と新興国のキャッチアップによる高度経済成長が一巡したことで、世界の経済成長率は約3%から1.5%程度まで低下するというのである。

そして彼は、世界の貯蓄率  $s$  が10%に上昇したら資本/所得比率  $\beta$  は約700%まで急激に高まることになることを主張する。このことは、資本蓄積率がベル・エポック期に近づくことを意味する。※(10) このようにこの2式は、所得・富の不均衡動学を説明する上で使われている。

## 8. 第IV部 21世紀の資本規制

そして、第IV部「21世紀の資本規制」で規範的、政策的教訓を提言する。たとえば、累進所得税、累進相続税、累進資本税である。

特に、彼は累進資本税の導入が、顕著な資本の分配の格差を是正するために不可欠であると主張している。しかし、世界的に同時にすべての資本、資産に累進的な租税をかけるので、導入することはきわめて困難であることを彼は了承している。

税率の低い国家、社会やタックスヘイブンへの資本の流出、租税回避が考えられるので、累進資本税の導入徹底に対する国際的な協調が何よりも必要であると述べている。

そして、銀行が保有する一定額以上の個人・企業の資産のデータ情報を税務当局が共有することの重要性を主張している。

さて、ピケティはこの資本課税はビジネスチャンスをなくさせ、投資の減少をつうじて、経済を低迷させるという批判に対して次のように反論する。

それは、累進的な資本課税の導入は、経済のグローバル化・自由貿易の恩恵を各国が受けられたために必要であるからであると。なぜならば、経済のグローバル化・自由貿易は富裕層に所得・富を集中させ、中間層・下位層は恩恵を享受できないようにするので、資本課税がないと、資本のコントロールや保護主義を招きかねないからであると。※ (11)

私は、タックスヘイブンを利用した多国籍企業の膨大な税のがれを阻止するために、海外の銀行間口座の資産情報の共有と国家への情報提供が不可欠であると考えます。

各多国籍企業の資産を税務当局が把握し、脱税を防ぐためにも累進的な資本課税を導入することが今から求められる。この税金を課すことは困難を極めるが、課税導入が比較的可能な国単位から導入することが必要である。そして、資本流出・租税回避が行われないように、国際的な連携と監視が不可欠であると考えます。現に、国際租税回避に対処するために、米国の外国口座税務コンプライアンス法 (FATCA) などが実施され、スイスの銀行から秘密である米国人海外口座の資産情報が米国に提供されるようになった。

## 9. 公民科教育との関連にあたって

ピケティの議論は、多くの経済学者との間で賞賛と批判が鳴り止まない。

過去 300 年の膨大な税務データを駆使して、上位 10%あるいは 1%の富裕層の所得・富のフローとストックを歴史的に追跡、資本主義の内的矛盾である所得・富の不均衡動学を研究分析して、経済における格差問題を経済学の主要な位置にすえたのは大きな功績であろう。

所得最上位層の状況分析を把握しようとするのは、彼の研究手法の強みであるが、彼の研究には所得下位層や貧困層、中間層の経済分析や貧困自体や所得再分配後の格差分析がなされていないという指摘がある。また、累進的な資本課税の導入により、仕事へのモチベーション・労働意欲が下がること、経済成長率の資本収益率への影響・反映などについて述べられていないことへの批判もある。このような論争に対して、ピケティが実証してくれることを期待する。さて、論争のつきない中で、彼の研究を公民科教育でどのように生かすかに関しては、慎重に対処しなければならないであろう。

ただし、次の点で彼の研究・議論は公民科教育に生かせると考えます。

### (高校生の政治を通じた民主社会への参加を促す公民科教育)

第 1 に、生徒が民主社会に参加して、政治機構を動かすことを通じて、経済社会的問題・矛盾を克服する市民、公民としての感覚や考えを育成することが重要である。

なぜならば、資本主義経済において、顕著な資産 (富)・所得格差の拡大の解消を市場に任せても、この格差が自動的に縮小することはないからである。

政治機構の働きがなければ、資本主義における経済格差を克服することは困難である。

さて、2015 年 6 月 17 日に、参議院本会議で改正公職選挙法が成立し、選挙権の年齢が 18 歳以上に引き下げられた。

そこで、18 歳以上の高校生の政治参加を進めるうえで、民主主義を「議論による政治」としてとらえることが重要である。そして、この議論を通じて「公共の論理」を構築することが必要になってく

る。

そこで、私は、高校生が有権者として政治に参加するうえで、討論のやり方や合意決定の仕方について学ばせた。たとえば、次のようなテーマで討論をさせた。

「あなたの街の近くにショッピングセンターが作られると想定して、様々な立場のどの声に賛同し、その施設の建設に賛成かどうか自分の根拠を明らかにする。そのうえで、グループとしてこの施設の建設に賛成かどうかを決めるということである。」

おおかた、グループとしての意見とその根拠が出てきたことは喜ばしかった。

討論をとおして、自分の意見を明確化し、他者の意見を配慮して、自分の意見を説得させることのむずかしさをほとんどの生徒は痛感している。このことは、民主主義における討論が、大変時間がかかり厄介で、手間がかかるものであるということに通底している。しかし、議論による合意を早く成立させるために、日本の民主主義では、「話し合いすれば必ず相手はわかってくれるという感情を持つ」「事前に話し合いによってきめてしまう（談合）」「仕切る」「すべての事項について多数決で決める」などの日本的な習俗・慣習が存在するのではないか。

現に、この討論学習において、討論で仕切ることでグループの意見がまとまったことに自負を持った生徒もいた。（彼の班では意見が出し切れていないようであったが。）また、多数決を多用したグループもあった。

他者の考えや意見がわからない状況の中で、討論により自分の考えを相手と交換し合うことの重要性を学ばせる必要性があるのではないだろうか。

そして、私は、物事を決定する手法として、多数決だけがあるわけでないことを生徒に強調した。（意見を出し切った場合に最終的に多数決が利用されることもある。）

今回の討論学習において、民主主義による物事の決定の仕方については、もっと多くの頻度で実施する必要性を感じた。

その際に、内容面ではできるだけ多くの現代社会にかかわる政治経済的、倫理的、公共哲学的な知識や考え方を注入することが必要である。

偏りのない中立で公正な価値判断を生徒が持てるように、討論だけでなく多様な論調のマスコミの新聞や雑誌の記事を使った授業や課題学習が重要になってくる。生徒が、政治に参画するうえで過激で偏った姿勢を取らないように考えさせる授業を試みるのが大切である。そのことで、若年層の政治参加を高めることにつながれば幸いである。ピケティが指摘するように、経済的格差、政治・社会的矛盾を解決し、よりよい社会を確立すること、そして、民主主義が現存する制度の中で最善のものであることを生徒に理解させることで、選挙に希望や期待感を持たすことが大切ではないだろうか。そのことが、将来の若年層の低投票率を高めることになるであろう。

その際に、若年層は高齢者に比べて少数派になっているので、若年層と高齢層にわかれた選挙制度（あるいは世代別選挙制度）を作るのも一つの考えである。

### （資本主義経済のメカニズムと問題・矛盾を図表・グラフから読み取る公民科教育）

第2に、資本主義や市場経済の経済現象における特徴・仕組み・メカニズムについてだけでなく、甚だしい経済的格差を経時的・歴史的データや資料をもとに読み取る力をはぐくむことが大切である。その際に、マクロ的（巨視的）な経済社会的問題・矛盾を有した事象に対してデータや資料にもとづ

いて、対処するデータ処理能力が必要であると考える。

ピケティが指摘するように、資料やデータをもとにして実証的・客観的に格差の問題に対処する姿勢が求められる。

ところで上記のようにデータ処理能力を育成するために、以下の項目のように資料・データ・図表・グラフを駆使することが求められる。

たとえば、資本主義や市場経済の特徴・仕組み・メカニズムについては、国内総生産に占める財政支出の割合の推移、政府一般歳出に占める各予算項目の割合の変容、社会保障費に占める各構成項目の推移、経時的な景気変動の変移、賃金上昇率の変動、物価と金利の中長期的メカニズム、為替と株価の中長期的変動、経済成長率のメカニズム、国際収支の各項目の金額の推移、国債（債券）利回りと財政赤字の関連のメカニズム、図表・グラフから経済社会的意味を読み取る力を高めたい。

次に、社会経済的な問題・矛盾を有する社会的事象については、オイルショックと物価の関連のメカニズム、バブル期の資産格差の分布の変遷、バブル崩壊後の長期不況におけるデフレや失業率の関連の動学、政府債務残高の対GDP比の変動、正規社員・非正規社員の所得格差の分布の推移、教育の格差の因果関係のメカニズムなどの図表やグラフから、資料・データを処理し、社会経済的に何が問題であるか分析・考察させる。

### ★ ラスティニャックのジレンマ

貧しい貴族ラスティニャックは、前科者ヴォートランから刻苦勉励し法律家になるよりも、金持ちの女性と結婚して巨額な相続財産を受け取るほうが社会的出世であると言われる。この彼のどちらの人生を選択するかのジレンマのことを指している。

下記のグラフから、読み取れる結果は、19世紀にもっとも裕福な相続人1%（その世代のトップ1%の遺産を相続する人々）が生涯通じて獲得できる資産は、下層階級の資産25-30倍だったことと、別の言い方をすれば、親からまたは配偶者を介して遺産を相続した人は25-30人の家事使用人を生涯にわたって雇えることが読み取れる。このような、能力主義に基づかない、出自による相続財産により出世する社会は活力はないし民主的でない。そのような世襲資本主義が、21世紀に到来する可能性が高いことをピケティは記している。このグラフをもとに、顕著な格差社会の状況について生徒と一緒に考えたい。

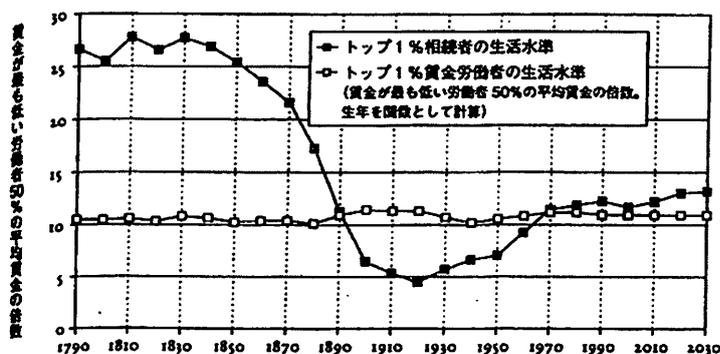


図11-10 1790-2030年に生まれたコーホートにとってのラスティニャックのジレンマ  
19世紀には、相続者トップ1%が享受できる生活水準は、労働による稼ぎ手トップ1%よりもずっと高かった。  
出所と時系列データ：<http://piketty.pse.ens.fr/capital21c> を参照。

### (グローバル金融資本主義の仕組みと矛盾克服のための政策を分析考察させる公民科教育)

第3に、資本主義は高い生産性と満足度(効用)を有する効率性のすぐれた経済体制である。しかし、資本主義の矛盾として、ピケティが指摘しているように、資本収益率  $r >$  経済成長率  $g$  の進展により、資産(富)と所得の格差拡大は深刻化する。

このように、資本主義の長所と問題点の両方を克明に理解させることが大切である。

資本主義が金融グローバリズムにおいて変容したが、彼が言うように、相続財産の格差が顕著に拡大していた100年前の世襲資本主義に近づいている。この新しい形のグローバル金融資本主義に対して、その特徴やメカニズム、社会にもたらす影響・矛盾に関して議論を活性化することが求められる。

この新しい形の資本主義を分析・考察させるための前提条件を挙げたい。

(1) まず、資本主義とは何か考えたい。資本主義は私有財産制度、市場経済、自由競争、商品経済、利潤追求の自由から成り立っているが、アダム＝スミスの時代の自由主義経済(産業資本主義)から独占資本主義を経て、ケインズの時代の混合経済(修正資本主義)に至っている。

それが、社会主義経済体制の崩壊ののちに、新自由主義の台頭とともに、グローバル化をとおした金融資本主義が勢いを増してきた。

(2) 次に、資本主義の特徴は何か。長所としては、資源を効率的に最適配分し、経済成長をつうじ経済のパイを拡大するとともに、国・社会を豊かにできることが考えられる。短所としては、前記のように、所得・資産(富)の格差をもたらすことなどが挙げられる。

そこで、経済学者は、この格差を是正するために、社会保障制度などのセーフティーネットによる所得の再分配を提唱する。

ピケティは、格差をとまなわないう経済成長は可能であると指摘している。

それは、教育やイノベーションへの投資を促進することであると。

(3) 最後に、現代の新しい形の資本主義である金融資本主義、カジノ資本主義について生徒に学ばせる上での留意点について述べたい。その前提として、金融の果たす重要な役割について生徒に理解させることが肝要である。

金融は、技術開発力のある生産性の高い部門に資金を重点的に配分し、競争力の強い経済部門を育成させる。また、世界銀行などの公的な政府開発銀行は資金の不足している国家や社会のインフラ、教育、福祉などに、資金援助や融資をする役割を果たしている。このように、金融は本来、実体経済を成り立たせる資源の適切な配分を媒介する役割を担っていた。

しかし、1980年代から金融の役割は、金融の自由化を通してカネでカネをもうける方向に変わった。この事実の変化については、国際経済の授業を通して生徒に理解させたい。

アメリカの対外援助、資本輸出、軍事支出の巨大化により、大量のドルが流出した。そのことでIMF体制の動揺やドル危機を通じ、固定相場制から変動相場制に移行し、ドルの流動性は過度に高まった。そして、前記のとおり、石油危機以来、経済発展の担い手は、実体経済から金融経済に変わった。このような状況の中で、為替相場の変動を利用して、カネがグローバルに国境を越えて最大の収益を求め金融取引が活発化した。

2008年にサブプライムローン証券化商品の巨額なデフォルトの発生によるリーマンショックを通じ、バブルは崩壊し経済危機は他国へ蔓延した。

ところで、金融危機の現象面だけでなく、不均衡な世界経済秩序(グローバルインバランス)

についても生徒に理解させることは必要であろう。リーマンショックのようなアメリカ発生のグローバル金融危機の原因が、経常収支が巨額な赤字国であるアメリカへの、外貨準備高の膨大な中国などの新興国からの巨額な資本の輸出（大量の国債の購入など）にあると考えられている。

このことは、前連邦準備制度理事会（FRB）議長バーナンキが述べている。

アメリカの過剰債務と中国のような新興国の過剰蓄積を背景に持った国際経済秩序に、グローバルな金融危機の原因が内在しているということである。

そして、このような経済危機の解決のためには、アメリカの経常収支の赤字の削減と、中国の拍車した資本輸出を抑えるための内需拡大が、このグローバルインバランスの解決策になるという考えが必要になる。

さて、ヘッジファンドなどが金利、為替変動、通貨変動を利用して、巨額な国際資本移動をつうじあくなき収益を獲得している。世界の実体的なモノ・サービスのGDP総額をはるかにこえた投機マネーが、瞬時に世界を席卷する。

生徒は、投機マネーのグローバルな移動をつうじて、なぜこのように巨額な収益を得られるか疑問に思うであろう。そこで、アジア危機の例を参考に、ヘッジファンドは、政変・経済混乱など世界のあらゆる事件を投機（ばくち）の対象にしている。そのことから、タイなどのアジア諸国がねらわれ、通貨を売り浴びせて通貨下落をもとに、巨利を得ていることを説明してもよいと考える。

この金融資本主義、カジノ資本主義は、市場原理主義（新自由主義）、金融の自由化（金融の規制緩和）、小さな政府をバックグラウンドとしている。

このような資本主義のメカニズムは、ピケティが指摘するように、資本収益率  $r$  を最大限に高め、資本収益率  $r$  と経済成長率（賃金の伸び率）  $g$  の差を顕著に拡大させる。

そして、資本収益率  $r >$  経済成長率（賃金の伸び率）  $g$  は常態化するであろう。相続財産は、金融資本で稼得された収益の不均等な蓄積により膨大なものになる。このことにより、資本の固定化・集中化をとおして資産格差の拡大は巨大化する。この過熱した投機活動は、今後も通貨危機などが原因であるバブル崩壊をつうじ、大多数の国民を悲惨な経済状況に陥れるだろう。

このようなマネーゲームの帰結には、経済の倫理問題が問われると考える。

金融グローバリゼーションは、国家間の税制競争による資本税率の大幅な低下に支えられている。今後、累進的な資本課税を導入し、金融資本規制を強化しないと、このような資産格差とそれともなう所得格差を是正することは不可能である。このことを授業で説明する必要があるだろう。

その際に、特に戦後の国際経済史を通じて、IMF体制の機能、意義とこの体制の動揺が意味していることを理解させることが、生徒が国際金融資本主義の位置づけを理解するうえで重要である。

その後、銀行は本来の実体経済への仲介業務からマネーの投機的取引に重点を置くことになった。このマネーゲームにより、金融危機を通じてバブル崩壊をもたらし、その解決策として、金融緩和を通して再度のバブルを発生させるということが繰り返される可能性が高い。このような経済危機の状況と対策を、公正な経済の姿として解釈してもいいのであろうか。

金融市場は果たして、競争による資源の適切な配分に寄与しているのであろうか。わたくしは、大きな疑念を抱く。

このことについては、生徒と一緒に考える大切な事柄であると感じる。

そのうえで、このようなグローバル金融資本主義の問題・矛盾を解決するためには、金融が本来の役割にかえり、長期的視点から実体経済の技術開発投資・研究開発に資金を投融資するように重点を置くべきであろう。そのうえで、金融資本規制の強化だけでなく、税制や社会規制を考えさせる租税・社会保障教育が大切になってくると考える。

#### (日本の独自の格差問題をピケティの理論と並立して考えさせる公民科教育)

第4に、ピケティの研究は、格差問題を経済学においてメインな課題としてすえたことで経済学に新しい旋風をもたらした。しかし、彼の主張がそのまま日本に当てはまるかどうか、日本の国情を考えて吟味する必要がある。このことは、公民科教育において留意したい点である。以下、日本における格差問題の論点を例示したい。

(1) 日本の間接税の租税全体における割合がまだ欧州に比べて低いので、消費税の課税の割合を高めても、「広く薄く」国民に課税することになり、その収入で所得の再分配をつうじ経済的格差の縮小に直結するのではないかという意見がある。

彼は、消費税は逆進性が高く、低所得者に負担が過重であると述べている。

(2) 日本ではトップ1%が占める所得シェアは、アメリカよりもかなり低いのが、所得格差は長期不況、非正規社員の増加などにより拡大し、低所得者は増大している。このようなことから、ピケティが言うように高所得層に資産課税するよりも、所得税率が比較的低い年収1千万円強の中間層に課税強化してもよいのではないかという主張もある。

(3) 日本の経済格差の深刻な問題点は、正規社員と非正規社員の賃金などを含めた格差である。非正規社員の全労働者に対する割合は年々増加し現在40%程度である。このことは、経済上の競争から起こっているのではなく、制度によって生まれていると言われている。

この制度により、一部の大企業の正社員が、労働組合をつうじ、政府に対して要求をし、正規社員の地位・権益を維持する既得権益を持つ。

したがって、非正規社員の権益を守るためには、政治的な解決が必要になると考える。このような問題は、フランスにはない社会問題である。

(4) 日本の相続税の最高税率は、55%と世界でも高く、米英よりも税の捕捉の範囲が広く累進的であり、相続税は他国に比べて厳しいという意見がある。

金持ちが3代相続すれば、資産の蓄積がなくなるという主張である。

したがって、日本が格差社会に向かうことはありえないということである。

しかし、現政権は子や孫への教育資金の贈与を1人あたり1,500万円まで非課税にしたが、本当に、日本は格差社会に向かわないのか、実証が必要である。

(5) 日本には、経営者と従業員の所得に大きな格差があるのを望まない風土がある。

また、米国のように破格の報酬を受け取る「スーパー経営者」はいない。

したがって、所得・富の極端な格差が起これないという主張がある。

しかし、このことが本当に言えるかどうか検証が必要であると考えられる。

★ 今後、経済学会でのピケティをめぐる論争はまだ続くと思われるが、論争の各段階において論争の論点を把握することが必要であると考えられる。

そして、本論文における提言をもとに、授業実践に生かしたい。  
 これからも、彼の研究を追跡し、公民科教育にどのように生かすか考察していきたいと思う。

- ※ (1) 週刊東洋経済 2015. 1/31号 pp.62~63  
 経済学は「分配」をどう考えてきたのか。
- ※ (2) 「21世紀の資本」第10章 資本所有の格差 pp.370~371
- ※ (3) 「21世紀の資本」第1章 所得と産出 p.57
- ※ (4) 日本人ためのピケティ入門 池田 信夫著 東洋経済新報社 p.35
- ※ (5) 週刊ダイヤモンド 2015. 2. 14号 p.54
- ※ (6) 週刊ダイヤモンド 2015. 2. 14号 p.36
- ※ (7) 「21世紀の資本」第6章 21世紀における資本と労働の分配 p.226
- ※ (8) 「21世紀の資本」第6章 21世紀における資本と労働の分配  
 21世紀の資本と労働の代替弾性値が1より大きい p.229
- ※ (9) 「21世紀の資本」第5章 長期的に見た資本/所得比率 p.201
- ※ (10) 週刊東洋経済 2015. 1/31号 p.55
- ※ (11) 週刊東洋経済 2015. 1/31号 p.71

『21世紀の資本』 トマ・ピケティ著  
 山形 浩生/守岡 桜/森本 正史 訳  
 みすず書房

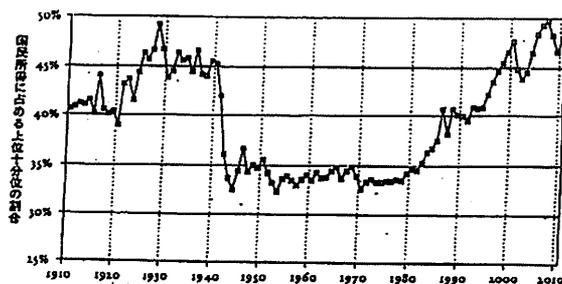


図1-1 米国での所得格差 1910-2010年  
 米国でトップ十分位のおもむき比率は、1910年代から1920年代には45-50%だったが、1950年には33%以下となった（これがケズネツツの記述した格差低減だ）。その後、1970年代には35%以下になってから、2000年代や2010年代には45-50%になった。  
 出典と時系列データ：http://piketty.com/economic21cを参照。

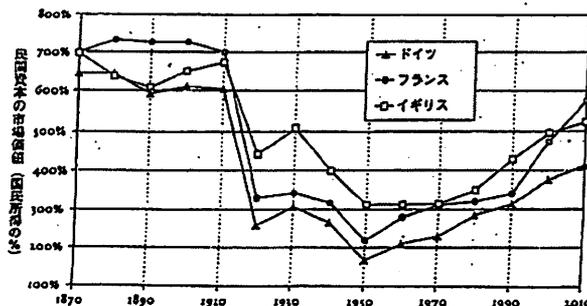


図1-2 ヨーロッパでの資本/所得比率 1870-2010年  
 1910年のヨーロッパでは、民間の富の拠点は国民所得の6-7年分程度だったが、それが1980年には2-3年分となり、2010年には4-6年分になった。  
 出典と時系列データ：http://piketty.com/economic21cを参照。

## 「市民性教育 (citizenship education)」としての宗教の学習

### ーその可能性と課題をイギリスの実践から考える

東京大学大学院准教授 藤原 聖子

このところ知識の暗記から、知識を運用して思考力を育成する教育に変えていかねばならないと言われておりまして、日本学術会議でも、倫理について「考える市民」を育成しなければならない、と提言されています。本日は、その中で宗教学の知見が役に立つことがないか、という気持ちで来ております。今年には日本哲学会、日本宗教学会、日本倫理学会の3学会で、考える「倫理」の授業とはどのようなものかを検討するという合同企画をたてましたが、日本哲学会でも、市民性教育（シティズンシップ・エデュケーション）がこれからの倫理教育、哲学教育のあり方ではないか、考える市民の育成が公民の教育に期待される、というお話が大変な盛況であったと聞いております。先生方もこのような関心をお持ちかと思ひまして、その中で宗教を取り上げることに、イギリスの例をご紹介して、お役に立てればと思ひています。



まず、日本の公民科教科書における宗教の記述の特色に関して、特に「宗教と暴力」の問題についてどのように扱っているかということについてお話します。次に、イギリスの宗教教育ではどうなのか、とくにイギリスの「宗教」の授業の目的が異文化理解から市民性教育に変わってきており、そこでは宗教の取り上げ方かなり違いが出てきているということについてお話します。「宗教」の授業では学習成果をどう評価するのか、というご質問をよくいただきますが、イギリスでは段階別で評価しますし、入試の科目にも「宗教」があります。そういった評価が考える授業で可能なのか、もお伝えしたいと思います。また、このイギリスの取り組みについて、宗教学からみて気になるところ、そのままでは日本に導入できないだろうというところも、最後に少しお話したいと思ひしております。

#### 1. 「倫理」教科書の宗教記述の問題

まず日本の現状からお話いたします。日本の公民の教科書において、宗教というものがどう描かれているか、その特色についてです。

私は、「倫理」の教科書の執筆に加わるまでは、おそらく多くの方と同じように、教科書に書かれていることは正しいと信じて受け取っていいだろうと思ひしていました。ところが、10カ国において宗教はどう扱われているかを共同で研究しましたら、どうやら日本の教科書はかなり変わっているということが見えてきましたので、そのことを岩波新書で書いて、世に問うたのです。

その拙著の中で書きましたことを手短かにまとめますと、「倫理」の教科書は宗教を序列化しています。民族宗教と言われてきた宗教より、世界宗教の方が上という前提で書かれています。浄土宗の方々からも、なぜ法然より親鸞が優れていると書かれるのかと疑問が出されているところですが、そのような箇

所があらゆるところにあります。また、宗教を一面化しています。たとえば、愛や平和がこの宗教の中心である、といった記述は、宗教に関して誤解を生じさせる可能性があるほど一面的です。

これは日本の公立の教育で使われる公民科の教科書ですから、宗教に関しては中立的であるべきだし、それを前提にして使っていらっしゃると思います。宗教教育は、宗教知識教育と宗教的情操教育、宗派教育に分けられますけれども、公立では政教分離の原則を守って宗教知識教育しか行っていないはず、という前提で教科書はつくられ、使われています。しかし、国際比較をしますと、日本のように宗教を序列化している国の方がむしろ稀であることが出てきました。それにもかかわらず、価値教育、宗派教育と誰も気がつかないうちにそれが行われていることが、まさに問題ではないでしょうか。

その原因のひとつは、「倫理」の教科書の、先哲に学んで自己を陶冶するというスタイルです。さかのぼれば大正教養主義に至ると思われます。そこから一部の偉人や宗教の生き方だけが強調されるという傾向が出てきた。教養主義そのものは悪いとは言えないと思うのですが、教養主義の発想で宗教を語りますと必然的に宗教を序列化してしまいます。子どもたちにモデルとしてほしい価値や人物に合う宗教が上に来て、それに合わない宗教は出てこない、ということがあり得ます。

これまでの教科書が序列化や差別を気にならなかったのは、宗教を思想として捉えてきたことがもう一つの原因です。これは、倫理という科目が哲学・倫理学を前提にしていることが非常に大きいと思うのですが、宗教を思想として捉え、生きた信仰の対象とは見ていなかったのです。しかし、ヒンドゥー教や上座部仏教にも信者がいますね。たとえば、仏教はヒンドゥー教（バラモン教）を乗り越えてきたものだと、ヒンドゥーの信者がクラスの中にいた場合には教師はなかなかそう言いにくいと思うのですが、日本の教科書はそういう状況を想定して書かれてこなかったわけですね。

この先哲に学ぶというスタイルで、一部の人物のみが偉人化されているということに次いで、もうひとつの問題は、ソクラテスやプラトンを学ぶのと同じようにイエスやブッダも取り上げるので、それらの宗教の開祖のエピソードがまるで歴史的事実のように書かれていることですね。外国の教科書を見ても、その点、つまり聖書に書かれていることがすべて史的事実かどうかは共通理解でないことが踏まえられているわけですが、日本の「倫理」の教科書ではそうであるかのような書き方になっています。外国から見たら、日本の「倫理」の教科書が宗教系私立用の宗教科の教科書に見えてしまうということなのです。

それから、宗教には救済という側面があるにもかかわらず、日本の「倫理」の教科書では宗教の対人関係としての倫理面ばかりがクローズアップされ、それが宗教だと思い込んでしまう可能性があります。宗教学から見ますとこのことも問題ではないかと思えます。

また、センター試験は記号を選択させる出題で、正解がひとつになっていますし、教科書も何が正解かわかるようなスタイルが好まれているというのが、日本の公民科としての「倫理」の現状かと思われます。

私の考えは、あくまで理想ですが、ひとつの正解よりも複数の見解を併記すること、暗記より思考力の育成を重視することが、公民科において重要なのだろうと思います。つけ加えるなら、いろいろな宗教の信者と同じ社会、グローバル社会と言われる社会に暮らしているということとどこかで意識したような記述、せまい領土で日本人だけが暮らしているわけではなく、いろいろな子どもがクラスにいる可能性がある、いろいろな信仰を持ついろいろな国籍の人と出会い得ることを前提とした記述が必要ですね。

宗教に関して、国際的にみて何が偏見や差別とされるのかが、まだまだ認識されていないのかなと思います。これは私も教科書を見てはじめて気が付いたことがたくさんあります。このことに関して議論を共有して、その成果を記述に反映させていく必要があると思われまます。

日本の教科書は宗教を序列化していることが問題だ、と言いました。ただし、良いとか悪いとか一切言っはいけない、というわけではないと思います。相対主義でなければならない、ということはないと思うのですが、しかし教科書がひとつの正解を示すということにはやはり問題があります。そこはまさしく生徒に考えさせるところであり、生徒自身に自分の意見を述べさせ、議論させるのが思考力云々と言われる教育のスタイルなのではないかと思われまます。

これにマッチするように行われているイギリスの教育の実践を、ご紹介したいと思っておりますが、その前に、日本の事例をご紹介します。

## 2. 「宗教と暴力」の関係を教科書はどう描いているか

昨今の国際状況を見ますと、「宗教と暴力」というテーマをどうやって子どもたちに教えるかが、とても重要になっていると思われまます。海外の研究者から、あなたの国ではどうですかと聞かれて、これについて教科書を分析する共同研究をすることになりました。

これには私自身の経験も非常に大きく関わっています。私は「倫理」の教科書の執筆において、「現代の諸課題と倫理」という章の、「文化と宗教」という部分を担当しました。2001年の同時多発テロ事件以降、宗教と暴力に関する議論が盛んだから、イスラムに対する偏見に注意しながらもイスラム原理主義と言われてきた現象について知ってほしいと考えて構成しました。ところが、教科書検定で、宗教とテロは関係ない、そのような書き方は困る、その箇所を全部変えてくださいという意見がつかまました。

特に問題になったのは、「なぜテロを正当化する宗教があるのか」というコラムと「宗教の復興」に関するコラムです。プリントでご覧いただいているものですが、それらの文章の中に、宗教はテロを正当化するか、あるいはテロは正当防衛であるという記述があるというのが検定で問題になりました。私は決してテロは正当防衛だと自ら言ったわけではなく、そういうことを言っている人たちがいますけれども、それはなぜでしょうか、という書き方をしたのです。しかし、文科省としては困る、文科省は、テロと宗教は別である、テロは決して許されないし、テロを正当化する宗教は存在しない、という認識だということです。私は、テロを宗教が正当化することもあるという意見もあるし、テロと宗教は関係ないと考える立場もある、と両論併記すればいいのではないかと思ってこれを書いたわけですね。それから、なぜこういったことになるのかという背景を説明することによって、この背景について一理あると考える人たちもいるのだ、という説明をしたのです。けれども、そういった、物の見方の多様性を示す書き方は全く理解されませんでした。

このような意見が他のコラムについてもつけられ、その後に教科書の出版社の担当者の人と編集長に呼ばれ、テロには絶対にふれないでくださいと言われました。私が抵抗して教科書が検定を通らなかつたら、出版社は大きな損害を被ってしまうので、「宗教と文化」の項目については無難な事例に変えました。しかし、今の教科書で現代社会の平和について扱われている箇所、同時多発テロ事件に全くふれないのも不自然なので、それだけは入れさせてくださいとお願いしたのです。そうしましたら、教科書の最後の最後に小さいコラムをつくっていただきまして、近年のテロや紛争にはどのような背景があるのかという説明を数行入れることができました。ただし、そのコラムのなかで、宗教やイスラムに言及

してはいけないという制限つきでした。宗教とテロの言葉は同じページの中にあるのもダメということです。

検定で不合格だった教科書の再申請が1年後になるかもしれないというような話がありますね。そういった変更があると、教科書会社は今よりも守りの姿勢に入って、最初から文科省や政府の見解に合わせた教科書を作りたがるのではないか、と思われまます。今回の私のような冒険はさせてくれないだろうと思うのです。ますます多様性は失われていっくだろう、政府の見解に合わせたものになっていっくだろうということが予期されます。

外国から共同研究しませんかというお声があったのが、この検定意見がついた後です。それを聞いて他の教科書はどうなっているのだろうと思ひ、一通り見てみました。その結果、「倫理」の教科書では、「宗教と暴力」の話題については、テロ・民族対立・宗教対立という言葉は使われるものの、そのどれもが非常に抽象的で一般的な記述にとどまっている、という特徴が見られました。テロや暴力的対立という文脈で、同時多発テロ事件やフランスのスカーフ事件など具体的な事件や、イスラムなど特定の宗教がでてくることはありません。6社の教科書の中で同時多発テロ事件の画像を載せているのは一社だけでした。それも本文中にはその説明が全くなく、写真のキャプションもシンプルです。

公民の他の教科書ではどうなのか、見てみました。「政治経済」の教科書では、私が見た限りではすべて同時多発テロに関する言及があります。ただし、そのすべてが、冷戦終結後はアメリカ単独行動主義に移行したという文脈の中で、非常に淡々とした事実記述なのです。なぜテロが起きたのかということの背景説明もないし、その事件と宗教の関係に関する記述は政治経済の教科書にはないのです。

「現代社会」の教科書では、政経と同じように同時多発テロ事件は出てくるのですが、やはり簡単な事実記述だけになっています。また、政経の教科書では「原理主義」という言葉が一切無くなっているようですが、現社の方では残っていますね。原理主義という言葉は差別的で誤解を生むような表現だからやめようということになったのですが。その一方で、倫理や政経になくて現社の教科書にだけ出てくるものとして、一部の教科書にとどまりますが、カルト問題を論じているものがあります。たとえばある教科書では、「信仰と宗教」というタイトルで、「信仰が先鋭化した宗教集団は、社会との対立や社会からの離脱を招くことがある。狂信的な信者からなる教団は「カルト」とよばれ、洗脳によって神秘的・排他的な集団を形成し、特殊な能力・才能をもっていると自称する教祖への絶対服従を特徴とする」、カルトに気をつけよう、ということ子どもたちに説いています。ただしそこでオウム真理教などには触れないのですね。特定の教団名は出てこないのです。それに対して「日本史」の教科書にはオウム真理教が出てきますが、これは1995年に地下鉄サリン事件が起こりましたという文脈で出てくるだけで、宗教問題としてとりあげられてはいません。

もう一度「倫理」の教科書に立ち返ってみますと、「倫理」の教科書にはオウムも出てこない、アルカイダも出てこないのですが、それらが出てこない代わりに、「宗教」の定義がオウムやアルカイダの事件を受けて、変わってきているのではないかということに気づきました。現行のある教科書では、「世界の宗教にはさまざまな教えが説かれているが、それらの信仰に命の根源に対する畏敬と感謝の心がこめられている点では、人類に共通する普遍的な文化といえよう」、現社の教科書でも「宗教は本来、人々の心の安定や平和を目ざすものである」などと記されたものがあります。つまり、宗教の本質は命や平和を大事にすることだと、宗教とはそういうものだ、宗教はそうあるべきなのだ、という宗教観が打ち出される傾向というのは、私はまだ徹底的には調べていないのですが、以前はなかった、ごく最近起って

きたことではないかと見ています。

このような形ではない宗教の定義として、どのようなものがあるかと言いますと、現在使われている「倫理」教科書でも、「宗教は、この世をこえた真の正義や真理の方からこの世の人々の営みを照らし、この世の成り立ちや善悪の基準、人生の意味、より善い生き方などを説くことにより、現世の利害に執着しがちな私たちの迷いをさまし、人々の魂を救済しようとする」、と記すものがあります。

ふつうに言う命や平和などは、大事だけれどもあくまで現世的な価値であって、宗教はそれらを超えたところから現世の人たちに対してメッセージを送っている、現世を超えたところから自分たちの社会を見ているというような定義が、テロ事件など経てなくなってきているのではないかとということなのです。

オウム真理教の地下鉄サリン事件が起こる前のある「倫理」教科書では、こういった記述がありました。導入が「若者と宗教」という章になっていて、長崎の隠れキリシタンの殉教の話が例として挙げられているものです。最年少の殉教者であるルドビコ茨木のエピソードが書かれていて、この12歳の少年を、自分の命を差し出すまで強くしたキリスト教とはいったいなんなのではないかと呼びかけて、宗教についてこれから学びましょうと誘っているのですが、サリン事件後の改訂版ではこのエピソードがそっくりなくなっているのです。このような傾向が、その後、だんだん強くなってきているのではないかと推測しています。

ここまでをまとめます。日本の教科書は、「宗教と暴力」の問題を論じる場合は、宗教を一般化・抽象化して、特定の宗教の教団の名称は出さない傾向があるということです。イスラム、アルカイダ、オウムなどの名を出す場合はそれらにまつわる歴史的イベントがあったことを述べているだけで、宗教を主題化することはない。つまり、宗教を主題化するには特定の宗教名を出さない。特定の宗教名を出す場合は宗教の話をしていない時に限る、といった関係になっているのです。そして、宗教とは本来命を大事にするもの、と宗教を一面的に規定する教科書が今後増えていくのではないかと、と思われる状況が今の日本にあります。

### 3. 多文化主義から市民性教育へと変わるイギリスの教育

イギリスの教科書は、市民性教育として宗教を取り上げているということで、ひとつ国際的なモデルケースになるものと思われませんが、その中でこの「宗教と暴力」という非常に難しいテーマをいったいどうやって扱っているのか、ということをお話します。

先に、イギリスの宗教科がなぜ日本の公立の学校の教育にとって参考になるかを申し上げます。宗教教育というと日本ではキリスト教の学校、仏教の学校で行われている「宗教」の時間などをイメージしてしまいますけれども、イギリスの場合は「宗教」の授業を公立校でも必修で行っています。日本の公民科や社会科に近いといえるでしょうか。逆に、イギリスでは「道徳」も「倫理」もありません。その代わりに「宗教」の授業をやってきたのです。イギリスは国教制の国ですから、最初こそ宗派教育の要素がありましたが、現在はそういうことはなく、宗教的に中立的な教育を目指しています。そして、日本の「宗教」の授業との大きな違いは、それが中学高校の修了試験や大学入試の科目になっており、その評価は点数化され、しかもその出題形式が知識の記号選択でなく、考える力を見る論述式の問題となっていることです。そして2000年代後半から、このイギリスの「宗教」の授業が市民性教育的なものに変わってきているのです。この点で、参考になると思います。

2000年代に入るまでは異文化理解教育的な教育が宗教科で行われていたのです。なぜこれを市民性教育の方に変えていったのか。イギリスの中等教育でも、「宗教と暴力」のテーマは敬遠されていました。クラスにムスリムの子がいるのに、テロ事件はやはり教えにくいですね。先生はどうやっていいのかわからない。しかし、2001年の同時多発テロ事件、さらに2005年のロンドンの同時多発テロ事件をうけて、取り上げないわけにはいかない、ということになりました。

そしてまた、多文化主義政策の限界が指摘されるようになりました。多文化主義政策は社会を民族集団ごとに分断した、その結果、摩擦が増しただけではないかと、批判されるようになったのです。みんな違ってみんないいという発想でいろんな文化を学びましょう、とするだけでは社会がまとまらなくなってしまった。そこで多文化主義に対応する教育だった、異文化理解教育を見直さざるをえなくなったのです。

地域社会として、イギリスという国家として、さらにグローバルな世界でみんながまとまらなくてははいけない。そこで、教育省が「共同体の結束 community cohesion」を推進する教育を義務づけました。特に宗教科の役割は大きいと期待されるようになりました。なぜイギリスの国内のイスラムの人たちが不満を持つのか、なぜ対立が起こるのか。宗教の授業の目的を、みんなが助け合い、団結するものに変えてほしいということで、それが新たな役割になったということです。そこで、多文化主義政策に対応するかつての異文化理解教育から、一歩進めて、市民性教育として「共同体の結束」という学習目標を掲げるようになったのです。自分は社会の中の一市民である、みんなと一緒によりよい社会を築いていくのだ、そのための役割を一人ひとりが果たすのだという方向に転換することになりました。



イギリスの宗教教育の変遷に関してざっと簡単に補足的に申します。国教制があるために、19世紀に近代的な学校制度ができたのですが、その時はほとんどの公立校で、道徳の授業のかわりに宗教教育が行われていました。これは完全に宗派教育です。1944年に教育法ができて、それまで慣行的に行われていた「宗教」の授業が、必修として規定されました。内容は依然として聖書の勉強です。クリスチャンの子どもたちにキリスト教のことを教えていたのですが、その後移民が増加していき、異文化理解の重要性が説かれるようになります。それが70年代からです。キリスト教だけではなく、世界のいろいろな宗教を知っておかなくてははいけませんね、といった授業に変わっていきます。さらにサッチャー政権時代の1988年に教育法の改革がありまして、イギリスの伝統宗教はキリスト教であることはふまえてほしいが、国内に多い5宗教、ユダヤ教、イスラム、ヒンドゥー教、仏教、シク教について、必ず教えることが明記されます。ところが、この5宗教について異文化理解の観点から教育を進めていたのに、依然として暴動が起きる。国内でテロも起きてしまった、ということで、2007年以降、「共同体の結束」の推進が教育の義務になったというのが経緯です。

異文化理解型から市民性教育型への転換について理論的に申し上げます。イギリスでは、「市民性 citizenship」の授業も導入されています。「宗教」の授業とは別に、2000年代に新しくできたのですが、それ以降、宗教教育もまた市民性教育に非常に近づいてきています。これは、異文化理解が必要ではない、ということではありません。市民性教育でも異文化理解的に宗教を理解しようとするのですが、互いの文化を理解して認め合うだけでなく、いろいろな宗教を信じているまわりの人たちと共通の問題を一緒に解決しよう、そのために社会に主体的に参加しようというように、共同体内で議論して

協力しあうことが求められています。共同体結束のための考える教育ということです。やや専門的な言葉で、issue-oriented や community of inquiry と呼ばれる、問題探求型のアプローチ、あるいは社会問題の協働による解決を意識したアプローチが導入され、共同体結束のための考える市民をつくる教育が展開されているのです。

異文化理解教育は人類学の理論に基づいていたと考えられます。クリフォード・ギアツのような方法だったのです。文化相対主義といいますか、他の宗教のことを知りましょう、文化はそれぞれであると認めなくてははいけませんね、という教育だったのです。それが、マイケル・サンデル流の政治哲学的な教育に変わってきているのです。日々の生活の中で直面する難問において、君ならどうする、なにが正しい行いなのか、君の判断根拠は、なぜそのような行為を選ぶのか、理由は何かと生徒に投げかけて、生徒から活発な議論を引き出して、その判断の倫理的正当性を確認させる。あるいは、それはいいのかどうかを考えさせる、という授業に変わってきているということです。この教育の転換は、宗教に関しては以下のような変化を生んでいます。それまでデリケートで意見が分かれやすいから先生たちも取り上げにくかった、宗教とテロの問題、パレスチナ問題、インドからの移民がたくさんいるので取り上げにくかったカースト制などの問題を、積極的に取り上げるようになってきました。もちろん、そのようなテーマをただやってくださいと言われても、先生たちもいきなりはできないので、サポートするいろいろな組織ができあがっています。代表的なものとしては、「レジリエンス・プロジェクト」があげられます。テロや大震災の後、コミュニティが崩壊の危機に晒されたとき、いかに粘り強く立ち上がっていくかという場面で求められる柔軟性、耐久性のことを「レジリエンス」といいます。その観点から、「宗教」の授業を展開しようという先生たちをサポートする組織が立ち上がりました。細かい授業例や課題例が紹介されて、そのメンバーになると相談ができる、同じ先生たちとディスカッションすることができるといったサポート組織です。

#### 4. 市民性教育型の「宗教」の教科書

教科書の記述も変化してきています。ご紹介する例はみな中学 3 年生用のもので、アクティブ・ラーニングに対応した教科書になっているのですが、載っている課題やアクティビティには 3 つの傾向があります。ひとつは、信者を助ける、また、信者と自分の価値の異同に気づかせ、信者に対して共感を持たせる、というものです。たとえば、同じイギリスに住んでいる同年齢のムスリムがイスラムの戒律を守る上で、どのようなトラブルに直面しうるかということを考えさせ、その解決方法を提案するガイドブックをグループで作らしましょう、というアクティビティです。まず、1日5回の礼拝はなぜ、どのように行われるのか調べさせます。授業の間に礼拝の時間がきたらどうしたらいいのだろう。礼拝をしているとき、ムスリムではない子どもたちがからかってきたらどうするか。そのような問題をどう克服するか、ムスリム以外の子どもたちにも考えさせるのです。その後、自分が親から何を教えられたか振り返ってみてください…テーブルマナーとか、礼儀は重要とか、これはやっていい、やってはいけないとか学びましたね…そのような尊重しなければいけない価値として親から学んだものを思い出してリストにしましょう…それとイスラムの戒律を見比べてみてください…という課題が続いています。

次は、宗教を今の私たちの社会的な問題の解決に役立たせるという課題です。たとえばいじめの問題。なぜクリスチャンはいじめをすべきでないのか、いじめられっ子を助けるべきなのか、説明する広告をつくってください、という課題があります。さらに、クリスチャンはいじめっ子にも愛を示すべきか、

2人組で考えてください、という課題もあります。日本の「倫理」の教科書には、1番目の考え方はあると思うのですが、2番目はないのですね。イギリスの教科書には、この課題とともに、いじめを考える上で参考になる聖書からの引用がなされており、このような課題について、根拠として聖書を引きながら、クリスチャンの子どもたちもそうでない子どもたちも一緒に考えられるようにしています。キリスト教の考え方を実際の社会の問題に役立たせる、実際に具体例を用いながら、ただしそのやり方は一通りではなく、いろいろ考えさせてみるということですね。

もうひとつ、社会的倫理的問題に関して、宗教の意見を入れた討議をシミュレーションするというタイプの課題があります。例えば死刑について考える単元で、死刑に対する各宗教の信者のいろいろな見解、あるいは無宗教の人の見解をまとめた「情報ファイル」を作成してください、各宗教の教えや信仰、死刑の是非に関する世論調査、さらに自分の意見を加えてください、という課題です。この課題と同じような形で、安楽死や自殺幫助について考える単元もあります。議会が、安楽死や自殺幫助について法律を制定するとき、いろいろな宗教の人たちの意見も考慮に入れるべきかどうか考えてください。答えには理由や例をつけて意見を述べてください、という課題です。宗教の考え方も、無宗教といえますか、世俗的な考え方と同じひとつの意見として並べて、その価値観について議論をして、最終的に評価する、自分の意見を言うわけです。そういったシミュレーションを実際にクラスの中でやることが求められています。討議民主主義で想定されているのはこういったことなのですね。中絶とか安楽死とかSOL、死刑や同性愛の問題、婚外交渉や避妊、戦争と平和、ジハード、ISや動物の権利、環境問題、貧困格差などの問題に関して、賛成意見と反対意見と、それぞれの宗教の教義上の根拠を示すことを求められているわけです。中絶に関してクリスチャンにも容認する人もいれば反対する人もいます。クリスチャンだから容認するのならどうして容認しているのか。それは彼らの信じるキリスト教の教えと、どう結び付いているのか。絶対反対だという人たちは、キリスト教のどの教えから主張しているのか。これらを調べさせて、それに基づいて、どちらの考え方に君は賛成しますかと子どもたちに問う。意見の違う人たちと共に議論をすることが、授業の中で実践されているのが、市民性教育型の「宗教」の授業の典型的な例だと思います。

このような宗教教育の理論的な背景として、ハーバーマスやサンデルの言っていることが、宗教教育という狭い範囲の話ではなく、思想界全体、社会科学系のものも含めて動かしているということがあげられます。ハーバーマスのいう、信仰を持つ市民と持たない市民の考え方の政治的な交流を実際にやってみた、それがイギリスの「宗教」の授業になっているということです。マイケル・サンデルの『これからの「正義」の話しよう』に、宗教の信条を倫理的判断の根拠とする人びとが加わっているというのが現在のイギリスの状況ということです。

## 5. 「宗教と暴力」について考えるアクティビティ

それでは、このような授業や教科書で「宗教と暴力」のテーマがどのように取り上げられているか。イギリスでは教科書検定制度はなく、自由に作られています。例えば、戦争は正当化されるかというテーマ。宗教というものは本来的に平和を愛するものです、という日本の教科書にある一般命題ではなく、キリスト教とかイスラム、あるいはシク教やユダヤ教は正戦論（聖戦ではなく、倫理的に正当化できる戦争という意味）を伝統的に持っていて、戦争の中にはこれらの宗教において正当化されるものがある、それには理由がある、戦争に関して伝統的かつ哲学的な議論が各宗教の中にあると紹介しているわけで

す。日本では非暴力の文脈でしか引用されないキング牧師が殉教肯定者、信仰のためなら命を捨てられるという意見のモデルとして掲載されていたりします。

Can terrorists be religious? というタイトルの単元もあります。ちょっと訳しづらかったですが、テロリストが宗教的な人ということはあるか、という題です。ここではテロの問題が取り上げられていて、この教科書では同時多発テロの図版が非常に大きく掲載されています。それと別に、宗教の名前が特定できるかたちでテロ事件が起きていることが紹介されており、オウム真理教のことも書いてあります。仏教、キリスト教、ヒンドゥー教、ユダヤ教、イスラム、シク教、それぞれ特定できる形で、どの宗教も最近、大きな暴力的事件を起こしたという紹介から、この単元が始まっています。宗教と暴力の結び付きが多様であるということに気づかせて、一つひとつ検討させる場所ですね。また、テロは果たして戦争のうちに入るかという課題があって、それに関して自分の意見に理由をつけて述べてみてください、というようなものもあります。教員用の指導書では、正戦論の単元で学んだ基準をつかって生徒はテロを評価すべきであるとされていて、つまり、抽象論としてテロはやっていいことか、やってはいけないのかを問うのではなく、実際にテロと言われている事件を取り上げて、その事件に関してその宗教の正戦論の基準に合わせ、これは正戦と言えるのかどうか、生徒に評価させようとしています。正戦の基準とは、事態を改善することを目的としなければならない、目的を達成するために必要な以上の兵力を使ってはいけない、一般市民を無意味に殺してはいけないといった条件です。さすがに指導書の方では、子どもたちが自分で考えた結果なら、どんな答えに行き着いてもいいということではなく、最終的にはテロは正当化できないと結論づけるでしょう、という表現になっていましたが、まずは一人ひとりに一から考えてもらうというのがこの教育の試みです。

先のアクティビティでは、宗教とテロの関係に関する多様な考え方に対して、どういったものにあなたは賛成しますかという課題がありますが、そこではネットを利用して宗教とテロに関する情報を探さない、と記されています。ネットを使って探しますと、あらかじめブロックしていない限り、おそらく過激思想のページも出てくると思いますが、そういうものを生徒が見ることも前提としつつ課題として出しているということです。そのような情報を生徒が持ってきたとき、先生がどう対応するかを準備することが求められているわけです。さらに先のアクティビティでは、「宗教的なテロは存在しない」という発言について、その論理をその反対意見も含め考えてみよう、あなたの意見はどういうものですか、という課題があります。そして章のまとめでは、グループワークが入っていて、平和を推進するいろいろな宗教組織のためのウェブサイトデザインしてみよう、という課題がありました。戦争については、いろいろな宗教がいろいろな意見を持っている。それを正当化する論理を持っている宗教もある。そういったことを知った上で、みんなで平和を構築するために何をどうしたらいいか、グループで考えてみようという流れになっているわけです。



ここまでをまとめますと、宗教と戦争、テロを取り上げるにあたって、イギリスの教科書には以下の傾向があると思います。宗教内での殺害や戦争を正当化する合理的な、哲学的な論理、つまり正戦論があるということを知ることです。それを知ったうえで、宗教や事例を特定して、その正戦論に照らしてその事件が、その宗教の内部の論理に沿って正しいといえるかどうか、評価させる。そして、いかなる論理でも許されない暴力のケースについては、その防止に向けて各宗教の人たちをどう説得する

か考えて、討議シミュレーションをするという方法で、「宗教と暴力」というテーマに、市民性教育として取り組んでいるということです。その場合、宗教というのはこういうものだ、あらかじめ決めつけて、定義しないでやっているということです。

このような授業においてどう学習成果を評価するか、という例もご紹介します。到達目標を明確にして、相互評価、自己評価をする。中学生の教科書にも相互評価表が掲載されています。これは、各章のまとめの課題をやったときに必ずついてくるもので、グループの目標達成度の評価をした後、他のグループメンバーに対してどのレベルに達しているか○をつけて評価してもらう表もあります。自己評価表もありまして、それぞれの項目に関して、自分はこれができるとかできないとかチェックさせていくというものです。

自己評価と相互評価は子どもたちによる相互評価なのですが、それに対して教員側の方は、最終的に試験問題になるわけですが、それをどうやっているのか。日本のセンター試験に該当する A-Level Exam というものがあります。これは日本でも参考になると思った試験問題で、学術会議の提言の中にも一部入れたものです。新宗教に関する設問や、いわゆる終末論に関して説明せよといった問題が、思考力を問う、なおかつ「倫理」的、「現代社会」的な宗教の試験の例と思います。また、非常に詳細な点数配分例がありまして、賛成意見、反対意見それぞれの例、スペルや文法に対する配点もありまして、それが最大で何点といった形式で、採点していくことになっています。これはコンピュータではなく、担当者が一つひとつ見て、つけているものですね。自分の意見を述べていいのですが、その根拠づけが成功しているかどうか点数化されているのです。意見は何でもいいのです。賛成するでも反対するでも。しかし、それをしっかり根拠をつけて述べているか、そこが成功しているかどうか。そこが点数になってくるといことです。

## 6. 市民性教育型も問題がないわけではない

以上の通り、市民性教育型の宗教の授業として、世界のモデルとなることをイギリスはやっているのですが、宗教学からみるとちょっと気になることもあります。

異文化理解教育は、理解し合えば仲良くなれますよね、という発想だった。それがうまくいかなかったものだから、市民性教育に変わり、今までご紹介したような課題が出てきました。信者に対し積極的に関わるものが目立ってきました。なおかつ他人の宗教はそれでいい、ではなくて、それに評価を下すのです。ただし、二宗教間で宗教全体を比較させ、序列化するのではなくて、死刑の問題とか暴力の問題をふくむ特定の問題について宗教の考えを出し、そのうちどれがいいかという形で、評価を下すのです。

しかし、よく見てみますと、これはやって大丈夫かと思う課題も中にはあります。この課題は、クルアーンとハディース、ムハンマドの言行録からの引用で、お年寄りに敬意を示しなさい、とか、男性は未婚女性とは2人きりになってはいけないなどというものが並んでいて、その中からあなたが賛成する教えを3つ、反対する教えを3つ挙げて、その理由や例を示しなさいというものです。しかし、クラスにムスリムの生徒がいたらどうでしょう。クルアーンを否定させているわけですので。ムスリムにとって、クルアーンは非の打ち所のないものですが、どれに反対するか言わせてしまうことになります。

これは何を示唆しているかといいますと、イギリスの教育は、中立といえど中立に行われているのですが、どこかに世俗主義の観点といいますか、宗教を信じていない人がつくっているところが、透けて

見えてしまうのです。そこが、信仰の篤いムスリムが非常に困る点なのです。こんな課題をやらされるのならこの子たちは公立校に通わせられない、そう言って、ムスリムの親たちがイスラム校に子どもたちを通わせるようになるのです。そうすると、社会が分断されてしまいかねない。ということでは、イギリスの市民性教育の授業もまだまだ、目的に照らしては不十分なところがあります。

また、目的に照らすというところでは、やはりどこかこの「宗教」の授業も宗教を利用しているところがあります。宗教学からみますと、宗教の公共の福利に役立つ面ばかりが強調され、それに伴ってどの宗教も似通った書き方になっているのは気になります。どの宗教も環境保護に熱心だとか、貧しい人を助けているとか、相互扶助しています、というように、説明が似通ってくるということがあります。

また、これらの教育ではどの信者も、聖典とか教会の権威を根拠に倫理的判断を下して、それで行動に移している、という描き方になっています。ムスリムはクルアーンにこう書いてあるからこう行動するのだ、という一種のステレオタイプが、イスラムだけでなく全宗教にあるように見える書き方になっているのです。何だか信者がロボットのようになって、やや違和感のあるところです。

今日ご紹介したようなイギリスの授業と同じことを日本でするのは、宗教の授業に割ける時間数が違いますし、生徒も教員も宗教慣れしていない、社会的に宗教にあまり接しないところではかえって大変なことになるように感じますけれども、日本とイギリスで共通する課題もあると思います。それは宗教をリスペクトしながら教えるというのとはどういうことか、という課題です。宗教を尊重しながら信仰を持ちなさいというのではなく、宗教をリスペクトしながら教えるというのとはどういうことかに関して2つの考え方があるということです。ひとつは、まさに社会で求められていることに応じている部分に注目させることがその宗教をリスペクトすることになるのか。それと反対の特徴をもつ宗教にも、それなりの理由があるということで敬意を払うのか、という課題です。

今回、宗教と暴力ということに特に注目したのは、日本の宗教に関する公民教育の今後を考えると、日本で市民性教育型の宗教教育をやるとしますと、東京オリンピックを目指しておもてなしの心を広げるために、ムスリムの人たちにどう優しくするか、という話題で宗教の知識が活用されそうですが、そういうことでは、宗教の理解は一層単純になってしまうのでは、と思われるからです。倫理面がごそっと落ちてしまって、「宗教と暴力」みたいなテーマはますます関係なくなるわけですね。「公共」という新科目をつくるという議論が今なされていますけれども、宗教学者としては、是非この「倫理」でも、変わらず宗教ということ扱っていただいて、宗教の多面性と教え方の多様性を維持しなければいけないと思うところです。

(文責：梅澤冬紀・松島美邦)

## Ⅱ 夏季研究協議会報告

### 『存在と時間』読書会報告

浦和明の星女子中学・高等学校ほか非常勤講師 古賀 裕也

#### 掲載にあたって

まず、読書会の機会を与えて下さった都倫研の先生方、当日たくさんの質問を下さった参加者の皆様に感謝申し上げます。

以下の報告は、マルティン・ハイデガーの主著『存在と時間』についての読書会で使用したプリントに、適宜加筆・修正を行ったものです。また、冗長になりますので、補足的にあつかった関連事項などは大幅に削除しています。テキストが手元に置かれている事を前提にしていますので、大変読みにくいと思いますがご了承下さい。

#### はじめに

この読書会では、『存在と時間』の「序」を扱う。日本語で「序」というと、「序の口」のような歯ごたえの無い感じがするが、「序」と訳されたドイツ語 Einleitung は、「導き(leiten)入れる(ein-)」という意味であり、「入門」とも訳される。ゆえに原典で40頁ほどの「序」は、『存在と時間』の入門として読めるといえる。これが単に言葉の問題ではないことは、しだいに明らかになるだろう。

ただし序では、「世界内存在」、「頽落」、「死へ向かう存在」といった有名な言葉は見当たらない。そういう近道を期待すると、裏切られるかもしれない。とはいえしかし、なぜ存在が問題になるのかという根本的な疑問の解明や、現存在、実存、現象学といった基本的な概念についてのハイデガー流の説明が見られるのは確かであって、これらをおおまかにつかみ、それでもって例えば「死へ向かう存在」などを理解しようとするならば、やはり「序」を丁寧に読むことは非常に重要なことだと言えるだろう。

使用テキスト

原佑・渡辺二郎訳『存在と時間』中公クラシックス、中央公論社、2003

#### 1. 巻頭の言葉から

『存在と時間』を読み始めると、いきなりプラトンの『ソフィステース』が引かれていて面食らう。大意は、「我々は、存在する(ある)という言葉について何不自由なく使っているが、はたしてその存在する(ある)とは一体何を意味するのか説明しようとするとなちまち困惑に陥る」ということだ。哲学史的には「時間」について同様の事を述べたアウグスティヌスの言葉も思い出されるかもしれない。われわれは「ある」ということについて説明しろと言われると確かに困ってしまう。あまりに自明すぎるからだ。しかし、説明できないのになぜか何不自由なく使いこなしているのも事実だ。

プラトン、アウグスティヌス、ハイデガー、こうした哲学者の恐ろしさは、誰もが分かっているつもりで実はわかっていないものに気づき、それを相手にしようという気概をもっていることだ。ハイデガーは、これまでの西洋哲学がこの存在の問題を問わないままにしていると改めて指摘し、そのことによって『存在と時間』こそ西洋哲学そのものとの対決であると宣言しているといえるだろう。

〈存在へ迫る二段構えの問い、および「時間」との連関〉

ハイデガー特有の一種の回りくどさを通して、存在を問うための非常に周到な計画が示される。

①そもそも問われているのは、「存在する」というありふれた言葉が何を意味するか？である。すなわち「存在の意味」(注1)が問われている。だが、今の段階ではまだどのように問うべきか、その問いのかたちも手がかりもないようにみえる。

②最も身近な問題として、我々はひとまずどのように存在を了解しているのだろうか？この暫定的な問いならば手がつけられそうである。

つまり、いわば①が本来の問いだが、②を問うことによって①の問いを問うことは可能になるのではないか、という二段構えの作戦が立てられている。

ここで、あらゆる「存在の了解」(注2)を可能にする「地平」(注3)は「時間」であるという予告が入る。この唐突な予告を言い換えると、存在は時間的に了解されるということになる。

ここでは「時間」についてひとまず素通りするしかない。ただ、ハイデガーが「時間」というとき、「存在」について注意しなければならなかったのと同様に、いくつかの様態がある。少なくとも、ふだん私たちが時計やカレンダーなどを見つめながらその中で暮らしている「時間」と、そうではない「時間」とが考えられるということは並行して念頭に置いておきたい。

## 第一章 存在問題の必然性、構造、優位

この第一章の見出しには、それぞれ対応する節がある。必然性は第一節、構造は第二節、優位は第三節と第四節であつかわれる。これを順に見ていきたい。

### 第一節 存在への問いを表立って繰り返すことの必然性

いきなり「たとえ現代が「形而上学」をふたたび肯定することを～」と始まるが、この時「形而上学」の再評価、古代ギリシア哲学の再評価が一種のブームになっていたことを受けているのであまり気にしなくて良い。もちろんハイデガーの立場はこのブームの尻馬に乗るものではなく、むしろ古代存在論はすでに存在を「問う必要の無いもの」とみる先入見の形成に加担していることを指摘するものである。この先入見についてはこの節で確認する。

いかなる由来によって古代存在論が生じていったかといった歴史的な問題も気になるころではあるが、『存在と時間』のひとまずの目標は「存在への問いをあらかじめ明瞭に解答しておくこと」(9頁)である。歴史的な問題は、存在をどのように問い得るかが明らかになってはじめて語ることができるらしい。存在問題についての哲学史的な検討は、計画上、『存在と時間』第二部に相当するが、周知の通りこれは書かれなかった(一応、1927年の夏学期講義「現象学の根本諸問題」によって試みられている)。

〈存在の意味への問いをくり返す必然性が見出される三つの先入見〉

さて、存在への問いであるが、我々に「存在」など問う必要がないと思わせてしまう哲学史上の三つの先入見(偏見[Vorurteil, prejudice])があるとハイデガーはいう。

V①「存在」は「最も普遍的な」概念である。

アリストテレススコラ的な類種概念のことを言っている。例えば「ソクラテス」や「プラトン」の上位には「ヒト」があり、「ヒト」や「イヌ」の上位には「動物」があるように(より具体的で個別的な下位概念を「種」、より普遍的な上位概念を「類」と呼ぶ)、位階秩序によって存在者を包括的に関係づける手法のことである。生物の分類で使う系統樹を念頭に置くと分かりやすいだろう。枝分かれした先が、種であり、逆に幹としてひとつにまとまっていくほうが類である。簡単に言って次の様な特徴があげられる。

- ・上位の類になればなるほど、普遍的である。
- ・命題化するとき、類は種の述語になる。しかしその逆は誤りとなる。  
(「ポチはイヌである」は正しいが、「イヌはポチである」は正しくない)
- ・あらゆる種は、その上位の類の要素を宿している→アイデアの分有関係
- ・上位の類になればなるほど、下位概念同士の齟齬から解放される→弁証法
- ・下位概念を枚挙して上位概念を導き出す推論→帰納法(逆は演繹法)

さて、「存在」はあらゆる「存在者」(注4)に共通であるから当然最も普遍的である。だが、アリストテレス哲学の中で最高類とされた実体や質や量(いわゆる「カテゴリー」)について見ても、「実体は存在する」「質は存在する」と容易に言えてしまう。こうした「存在」の特殊さから、アリストテレスは、類種関係の構造全体の外にあるものではないかと疑っていたようだ。だが、この問題はおぼろげなままヘーゲルにまで至り、放棄されたという。

V②「存在」という概念は定義不可能である。

アリストテレスによれば、定義とは「最近類と種差とによって得られる」と定められている。アリストテレスにならってヒトを定義するなら、「ロゴスを持つ(=種差)動物(=最近類)」とか「ポリス的な(=種差)動物(=最近類)」となる。最近類でないと、「ロゴスを持つ生物」のように若干焦点が甘くなるが間違いではない。

さて「存在」の定義に関して言えば、V①で見たように系統樹の唯一の頂点と考えられるから、そもそも「種差」が存在しないし、その上位概念である最近類も存在しないので、当然のごとく定義不可能となる。もしくは「存在は存在する」という同語反復に陥る。

V③「存在」は自明の概念である。

V①とV②でむずかしい話になったが、「存在」ほどあたりまえのものはないのであって、いちいち問う必要はないのではないか。たとえば、このレジュメでも散々「～いる」とか「～ある」が出てくるが、書く方も読む方も何の不都合もないだろう。

ここで挙げられた三つの先入見は、われわれに存在についての探究の中止を促すのに十分な合理性を持っているように思える。ところがしかし、ハイデガーの理屈からすると、問われることを拒んでいるまさにこの「存在」というものこそ、最も問うに値するというわけである。

## 第二節 存在への問いの形式的構造

とはいえ、どうやって「存在」を語り、問題の俎上に載せる事ができるというのか。ここはまさにハイデガー的な手法が発揮される場所である。

〈問いの三重構造〉

ここで読者はハイデガーに驚かされるのではないだろうか。彼は存在については他の存在者についてと同じような仕方では問えないということがわかると、そもそも「問い」とは何かという分析を始めるからだ。おそらくわたしたちは、「問う」ということそれ自体において何かしら問われるべきものがあるとはゆめにも思わずに様々なものを問っているだろう。彼の思索はわれわれ読者とは全く違う次元にあるようにさえ思える。こうしたところが、「魔術師」とも呼ばれたハイデガーの魅力でもある。

ここでの論述を簡単にまとめると、問い[Frage, question]は三重の関係として示される。

F①問われるもの(Gefragtes)…「それは何?」と問われるもの。本来問われているのはこれである。

F②問いかけられるもの(Befragtes)…F①へ到達するために、さしあたって問い質される対象。F①へと何かしら態度をとって関わっているもの。

F③問いたしかめられるもの(Erfragtes)…F②がF①への態度を遂行することで得られるもの。

一見奇妙な分析である。ふつう「問い」というと、F①だけで良さそうなものである。なぜこんなに複雑なのか?

たとえばハンマーを考えてみよう。ハンマーとは何であるか?釘を打ちやすいように成形された金属に木など柄がついたものである。これで十分「答え」になるだろう。だがこのとき実は、われわれはF②を無視している。この「答え」は、高校の「技術」のテストの答案か、ハンマーを知らない人に教えている時は正しい。ところが、あるときは仕事道具であり、売り物であり、凶器でもありうる。だからハンマーに関わる側(F②)を無視できないのだ。そして、F①とF②は額に閉じ込めたように静的な関係で終わりではない。ハンマーのなんたるかは、本来は実際に「打つ」ことにおいてしか現れることはできない。だから、F③が必要なのである。

存在についていえば、目の前に存在を据えてあれこれ考えようともがくのではなく、われわれ自身がそのつどそれで「ある」(存在する)(F③)という仕方では存在は現れてこないし、そのように存在が現れている現場であるわたしたち自身(F③)がさしあたりの探究の対象となる。ハイデガーにとって、「問う」とか「解明する」とかいうとき、こうした重層的な構造がある。

そのために、F②の資格をもつ「範例的」な存在者を正しくとらえるには、その存在者が存在する通りに、すなわち我々のもつあらゆる先入見を控えてその存在者の存在に即して見て取れるようにせねばならない。F②は、この問いの構造を生きるもの、存在があらわになる現場、そういったものとして取り出されなければならないので、「わたし」とか「ヒト」などという手垢のついた、あいまいなものは用いてはならない。

ハイデガーは、このF②の資格をもつ存在者を特別に「現存在」(注5)と名付ける。引用しよう、「われわれ自身こそそのつどこの存在者であり…われわれはこうした存在者を、術語的に、現存在と表現する」(20頁)。

結局、問いの構造分析によって、存在へと関わりつつ問いかける現存在が当面の探究目標になっ

た。だから、現存在は、「問いかけるもの」(F②)であると同時に「問う者」(Frager、いわばF②')でもある。しかも、存在へと何かしら態度をとっているから自らにおいて存在が現れうるのに、存在とは一体何なのか自らにとって最大の謎なのである。非常に奇妙な循環構造が明らかになった。

### 第三節 存在問題の存在論的優位

以上「存在」を問うということの必然性と、構造が示されたが、それだけに留まらないことを更に示すのが第三節と第四節である。これまではどちらかということ、存在問題の特異性ばかりが際立ったが、他の様々な学問のもつ根本的な問題と比較しながらダメ押しするわけである。

あらゆる学問はその領域に応じた根本的な問題を持つ。たとえば、生物学なら、生命とは何か？物理学なら、物質とは何か？数学なら、数とは何か？法学なら、法や正義とは何か？…といったことが考えられる。ところがハイデガーがやろうとしているのは、最も根源的でかつこれらの諸領域を超越した「存在」そのものについての探究なのであって、この探究抜きにいかなる「学問」も、「存在論」(たとえばこれまでの哲学が行ってきたもの)も空しいものとなるのである。

よって、『存在と時間』でハイデガーが取り上げる存在問題は「存在論的な優位(Vorrang)」をもつ。「優位」といっても同じグループの中で相対的にすぐれたものという意味ではなく、他のすべてのいわば「二次的」な存在論よりも一段根源的な、「先立った(Vor)地位(Rang)」を占めるものと解すべきだろう。

この「優位」は非常に重要で、我々は「哲学は科学に比べて役に立たない」などということは逆立ちしても言えなくなる。そして、哲学が必死になって科学などの諸学問と同じような「厳密」なやり方を目指す必要もない。むしろ哲学は存在論の遂行によって他の諸学問を可能にさせるのであって、しかもそのやり方は存在者を相手にする諸学問とは全く異なっていて当たり前なのであるから。もちろん、ハイデガーの思索を哲学と呼ぶかどうかは別問題だが。

### 第四節 存在問題の存在的優位

もうひとつの優位は、これまで以上に現存在の在り方と絡みながら進行するので読みとりにくいかもしれない。

重要なのは、現存在が存在するときは必ずおのれ自身の存在へ向かってそのつど態度を取っており、つまりなんらかの関わりを遂行しているのであって、この存在を「実存」Existenzと呼ぶということである。

簡単にいえば、これまで「現存在の存在」と呼んでいたものを「実存」と言い直したものであるが、現存在とその存在である実存が並んで向かい合っているわけではない。問いの三重構造を思い出しながら実存を捉えるよう努めたい。つまり、現存在は、自らの存在(実存)へ態度をとるという仕方で、常におのれの存在へ向けて自ら存在するのだから、「実存する」という動詞的なとらえ方でなければならない。

サルなどは、自分が生きているというレベルでなら存在することを理解できるかもしれないが、その生きるおのれ自身や生きること自体が一体どのような構造を持っており、いかに存在と関わりうるのかという視点は持ち得ないだろう。であるから、なんらかの仕方で存在するときに存在問題

を持てるということは、明確な優位なのである。また同時に、そのような優位をもつ現存在がおのれの実存へ態度を取る(=実存する)とき、おのれの存在へいかに関わりうるかという存在問題こそが、最も優先的な地位をもつ関わり方(実存の仕方)であるということも言えよう。

これに対応して、現存在が他の様々な存在者に対して持っている優位が三つあげられる。ここでも「優位」は、「優れた」という意味では無く、構造的に「先立つ」という意味で捉えるよう注意したい。

1. 現存在の存在的優位：単に存在するのではなく、おのれの存在へ向かって実存しうる(ある種の態度決定の自由がある)。雑駁に言えば、他の存在者とくらべて自由な存在でありうるということ。この優位からは、「実存は本質に先立つ」というサルトルの言葉にもつながるだろう。
2. 現存在の存在論的優位：優位1の根拠として、現存在がおのれの存在へ向かって存在しうるという構造的な優位がある。
3. 現存在の第三の優位：「すべての存在論を可能にする、存在的・存在論的条件」と言われている。現存在は、存在一般についての存在論を可能にする条件なのである。存在一般とは、現存在の存在をきっかけにしてたどりつける、あらゆる存在者の存在についての統一的な存在のことである。現存在と実存について様々な事が解明されたとしたら、そこからはじめて存在一般についての道が開けるといふわけである。これは第一部第三篇の内容に相当するが、ここからは書かれなかった部分である。

〈存在的 ontisch と存在論的 ontologisch〉

「存在的」は、現存在を含むあらゆる存在者について言及する際に使われ、「存在論的」は存在者の存在についての構造を論じるときに使われる。とくに現存在に関しては、これと類比的に「実存的」と「実存論的」を使う。

前者はまさに実存している現存在について述べるときに使われ、後者はそのように実存する現存在の構造に反省的に立ち入るときに使われる言葉である。この言葉遣いに注目することで、ハイデガーがいまどこに注目しているかがわかりやすくなるだろう。

## 第二章 存在問題を仕上げる時の二重の課題 根本的探究の方法とその構図

さてここから第二章に入る。長い見出しがついているが、「二重の課題」は第五節と第六節に、「根本的探究の方法」は第七節に、(根本的探究の)「構図」は第八節に対応している。特に第七節は「序」の中でも最も重要で、『存在と時間』を貫く「現象学」という手法についての説明部分なので、この部分の理解を目指しながら読んでいくことにしたい。

### 第五節 存在一般の意味を学的に解釈するための地平から邪魔者を取り払うこととしての現存在の存在論的分析論

現存在の分析が具体的にどのように行われるかの大枠を予告する箇所である。存在を問うにあたって、問う者であると同時に問いかけるものであるところの「現存在」とは、われわれ自身がその存在者なのでだが、ハイデガーはわれわれにとって現存在は「存在論的には最も遠い」と述べている。

たとえばふだんの私たちを思い返すと、他者からの評価、肩書き、鏡といった自分以外のものに頼らないと私は何者かということは見えてこない。もっと具体的にいえば、生徒や学校ぬきに教員であることができないだろう。教員でなければ私は何者なのか？それを考えるとなかなか恐ろしいかもしれない。

ハイデガーの言葉をつかうと、現存在はおのれ以外の存在者(の総体)、すなわち「世界」の方から了解する傾向がある、と言える。つまり、どういう服を着て、どういう顔をし、どういう職業について、どのような共同体で生きるかということからおのれのあり方を決めており、おのれの存在そのものから決めてはいないということができる。

さて、ここからどう探究を方向付けるか。通常ならばこの望ましくない「傾向」を避けるか切り捨てるかして、純粋で完璧な現存在の存在へ向かっていけば良いように思えるが、ハイデガーのやり方は全く違う。ハイデガーは、現存在がおのれの存在(自分が何ものであるか)をおのれの存在自身からではなく周りの存在者から了解するというこの「傾向」(頹落する傾向、頹落傾向)を、例えばつまらない人間や怠惰な人間に起きやすいなどと考えるのでは無く、現存在に本質的で不可避の構造そのものすなわち現存在の存在に由来するものであると考えた。だから、この傾向を排除するような分析は根本から現存在を見誤っていることになる。

そこでハイデガーは、現存在を「差しあたってたいい存在している状態において、つまりこの存在者の平均的日常性において」(46 頁)示すべきであると言っている。平均的日常性とは、他の存在者から自己の在り方を了解してまさに誰でもあって誰でもない匿名の「ひと」(世人)として生きている現存在の「非本来的」な在り方をいう。キルケゴールは同じような現象を人間の「平均化(水平化)」と呼んでいたことが思い出される。

ちなみに、よくある『存在と時間』の誤読に、頹落した人間への警告書であるとか、頹落から克己することで本当の自分を取り戻す指南書とかいった読み方がある。こうした読み方が非常に狭いものであることは注意しておかねばならない。『存在と時間』がキルケゴールから影響を受けたのは間違いないが。

#### 〈時間〉

ここで、第一節の直前でみた二段構えの問いで予告されていた「時間」が導入される。

「われわれが現存在と名づける存在者の存在の意味として、時間性が提示される」(47 頁)。そして「暫定的に提示された現存在の諸構造を時間性の諸様態として学的に解釈することを繰り返す」ことによって証示されねばならない。このように言われている。

現存在の暫定的な日常性を時間性からもう一度たしかめるということは第二篇第四章「時間性と日常性」以降の論述につながるので、だいが先のことである。はじめに少しだけ触れたが、「時間」[Zeit, time]とは大略どういうものなのかここで改めて見ておこう。

#### Z①実存論的時間

いわば現存在によって生きられる時間である。卑近な例でいうと、いまお腹がとても空いているからあとでトンカツ定食を食べようとか、いま眠いのは昨日あまり眠れなかったからだというふうに、今を生きているこの私を軸に切り開かれている時間である。

#### Z①a 非本来的時間

Z①の中でも、いま例に挙げたように捉えられる時間のこと。非本来的である、すなわち本来的(eigentlich)ではないとはどういうことか。この区別は『存在と時間』を通して頻出するので、最も基本的な区別を紹介しておきたい。ハイデガーにおいては、本来的(eigentlich)とは固有(eigen)であるということだ。非本来的とは、固有さを失っていることを意味する。

#### Z①b 本来的時間

では現存在が生きる実存論的時間が、本来的とはどういうことか。それは、現存在にとって「最も固有」すなわち他の何者によっても代替不可能な「おのれの死」から切り開かれた時間であるということの意味している。本来的時間とは、現存在が死へと先駆しながら存在するとき可能となるが、ここではこれ以上触れない。

#### Z②通俗的時間

過去・現在・未来という要素で成り立つ均質な時間。いわば数直線上の時間。物理で5分後のボールの位置を求めたりできるのもこの通俗的時間概念の力による。通俗的時間は、Z①の「存在者」化、空間化(ベルクソンの指摘するような)によって、派生的に成立しているにすぎない。時間の通俗化はアリストテレスに端を発する根深いものであり、ヘーゲルとの対決を通して分析が行われる。この分析は『存在と時間』既刊部の最終部分を構成している。

#### Z③時間性

時間性は時間の一種ではなく、上記の時間を可能にするところのものである。時間性は、すなわち現存在の存在の意味である。言い換えると、時間性とは、現存在がそこから存在を理解できる場、地平である。時間性の中には、現存在の時間性としての Zeitlichkeit と、存在そのものの時間性である「存在時性」Temporarität がある。

存在について問う際の、二重の課題のうちの一いつめの課題とは、時間性とは何かを解明することである。この大きな課題は『存在と時間』の第一部に相当すると言える。

### 第六節 存在論の歴史の破壊という課題

二重の課題のうちの一いつめの課題は「存在論の歴史の破壊」である。この課題は、『存在と時間』の第二部にあたると言える。

「破壊」(destruktion, destruction)は、デリダの「脱構築」(déconstruction)の原型としても知られている。この「破壊」は自説以外を拒絶するために起こすのでは当然無い。ハイデガーにおいては、存在を理解するための地平(地盤、場)となる「時間」について、長い時間かけて形成されてきた複雑で強固な先入見とその時間理解にもとづく存在論を解きほぐし、本来の時間性や存在へと近づくために見通しを良くする作業である。

「破壊」の対象となるのは、順にカント、デカルト、アリストテレスであるから、時間を遡るようにたどる計画されていることが分かる。

ハイデガーの主張としては、カントに見られる存在論はじつはデカルトを通してアリストテレスに根を持つということであって、これを「破壊」ということは私たちがよく知っている「哲学」の木ではなく全く違う根を持つ木を樹立しようというのと同じであるから、実は大変恐ろしいこと

を言っている(第7節Cも参照)。

また、破壊の途上では、なぜ存在論がそのように「ゆがんだ」のかを見ることになるが、ハイデガーはそれを単なる錯誤や無知として切り捨てず、なぜ「存在」はわれわれをそのように誤らせるのかという研究につなげる。後年、これは「存在史」や「存在忘却」の問題として取り上げられる。だから、単に「破壊」というより、「病理解剖」というイメージのほうが近いかもしれない。

## 第七節 根本的探究の現象学的方法

「現象学的方法」は、伝統的西洋哲学を破壊するためのハンマーに相当する。まずその基本的性格を見ておこう。

〈現象学の基本的性格〉

・現象学は「何」(Was, what)ではなく、「いかに」(Wie, how)を解明する。

これは『存在と時間』執筆前から変わらないハイデガーの基本的な洞察である。現象学以外の学問は、ものごとをどのようにとらえるか。たとえば「花火に感動する」という経験を解明するには、花火、音、光、暗さといった諸対象とそれに触発される感情の複合体に分解して、心理学や化学などといった分野が活躍しそうである。これがまさに「何」に関心を向ける傾向なのであって、本来解明すべきは我々が「いかに」花火へと関わりながら、その関わりを「いかに」生きたかということである。そうでないと、花火をとらえ損なうのである。

第二節の「問いの構造」はこの洞察をもとに構成されたことがわかる。つまり存在(問われるもの、F①)を探究するときに、何かしら別の存在者(「何」)に結びつけず、いわば常にすでに「存在」している現存在が「いかに」存在している(F③)か、そもそも現存在の構造は「いかに」になっているのか(F②)を、問おうとしていたのであったはずだ。

・現象学は「事象そのものへ！」という格率を言い表す。

②は師であるフッサールが使用した格率だが、以下に展開されるような古代ギリシア語に遡る独自の解釈によってハイデガー独自の「現象学」が姿を現す。

〈現象学〉

ここからは序の三分の一弱に相当するほどの綿密な分析が展開される。序の中でも最も重要な箇所であるが、逐一見ている時間もないので最低限のことだけとりあげられたらと思う。これから行われることは、「現象学」を「現象」と「学」とに分けて吟味した上で、もう一度「現象学」に統一してとらえ直すという作業である。

### A 現象という概念

「現象」はギリシア語「ファイノメノン」に由来する。大きく分けて、ふたつの意味がある。

・ひとつめは、自己示現としての現象である。すなわち「おのれをおのれ自身に即して示すもの」としての現象である。

・ふたつめは、仮象としての現象である。

仮象の方から見ていこう。例えば小麦粉は、パン屋にとっては商売道具として、子どもにとつ

ては粉遊びするものとして、掃除人にとっては片付けるべきものとして現れうることを言っている。しかし、奇妙な言い方かもしれないが、「商売道具」、「遊ぶもの」、「塵」どれも小麦粉本来の(固有の)何かを捉えてはいない。

また、小麦粉が体育倉庫に散らばっていたら、だれもが石灰だと思ひ込むだろう。つまり、場所や状況によって、何か別のものとして現れることもある。しかし、見る側による仮象や、場による仮象などがそもそも可能なのは、小麦粉が自己示現しているからである。そして、開かれているにもかかわらず誤った仕方では現れるのは、誤った接近の仕方をするとか、誤った状況に置かれたままにするとかいったことに原因がある。

既になんとなく察しがつくが、これを存在問題に置きかえてハイデガーのやりたいことを確認しておこう。

我々が誤った存在論や存在を問う必要はないという先入見を得ているという歴史的な事実は、裏から言えば存在という現象が開かれて接近可能であるという証である。ならばやるべき事は明白で、存在という現象に接近しうる我々(現存在)はいかなる存在者であり、いかなる接近方法が可能なのかを明らかにし(第一篇)、接近するための地盤すなわち地平から邪魔者を取り払いつつ、クリアにし、この地平(すなわち時間性)から存在へ向かう(第二篇)という下図が描かれているのである。以上、だいぶ乱暴な説明だが、これで何となく納得ができれば、ハイデガーのやろうとすることやその手法についてもだいたい理解できたと言えるのではないだろうか。

先へ進もう。現象には、自己示現、およびその派生的な仮象が属すると言われたが、そもそも「現れ」も意味する。「現れ」は混乱を来すようないくつかの意味を持つが、こうした複雑な「現象」を現象学(Phänomenologie)のロゴス(Logos)にも注目しながら考えていく。両者はそれぞれ別のもので、それを接着剤でくっつけたのが現象学ではなく、「現れ」と「ロゴス」はお互いはいじめから緊密な関係にあるようだ。

## B ログスという概念

ギリシア語のロゴスは多義語である…というのは半ば「常識」だが、ハイデガーはこの常識がロゴスの基礎的な意味をとらえ損ねているところから生じていると指摘する。ハイデガーはしばしばこうした傲慢に見える指摘を行うが、彼は貧しいながらもカトリック司祭の支援を受けた天才少年だったのであり、司祭養成コースに乗って中世哲学の専門家として修業時代を過ごし、当然のようにアリストテレスにも精通していた。だからか、ギリシア語に関してはずいぶん自負があるようだ。

ではロゴスの基礎的な意味とは何か。ロゴスとは「語り」すなわち「アポファイネスタイ」(ἀποφαίνεσθαι, showing forth)である。「語り」は「語られているところのものを、それ自身の方から(アポ=from)、語る当人(たち)へと(中動相=再帰的用法)、見えるようにさせる(ファイネスタイ)」という働きをもつ。「ファイネスタイ」は「フォース」(光)という語根をもつらしいから、語りとは、あるものに光をあてること、あるものを光の下にもたらしことだと解せばいいだろうか。

このとき、語られている或るものを、(他の)或るもの「として」(「いっしょに」結びつけて)、

見させることもできる。ハイデガーはそのように言ったあとで、「語り」の働きを、真理概念に結びつける。語りと真理については第44節などで取り上げられるが、やはりここでも存在や時間と同様に、わたしたちが普段使っている「真理」と、そうでない本来の「真理」があるということを念頭に置かないと混乱してしまう。

まず、ハイデガーが遠ざけようとしている真理について確認する。それは、真理の合致説として知られる真理概念で、トマス・アクィナスが『真理論』などで(真理とは)「事物と知性との合致」(adaequatio rei et intellectus)であると呼んでいることで有名である。「合致」としての真理概念とは、アリストテレスの論理学に根を持ちスコラ哲学で強固なものとなった考え方で、ふつう「真理とは思惟(あるいはそれを表現した語り)と実在との合致(対応、適合)である」というもの。ベーコンやデカルトたちが「真なる認識」を求めて苦戦した「真理の模写説」も合致説を下敷きにしている。

あるものを何か他のものに結びつけて「合致」させることが真理でないなら、真なる語りでないなら、何が真理なのか。同じようなことに繰り返し触れてきたので、何となく察しがつくが、あるものがそれ自身であるように、他のものと結びつけないようにすることである。

あるいはもっと根源的には、あるものが、それ自身や他のものであり得る可能性が開かれていること自体を真理と考える議論もいずれ出てくる。

ともかく、「現れ」るから「語り」にもたらずことができるし、「語り」によって「現れ」であり得るという関係になっていることが分かるだろう。この両者の関係に無反省であれば、あるものがそもそも別のものとして現れていることに気づかなかったり、そのものとして現れているのに別のものとして語ったりということが起きる。「現れ」、「語り」、両者の関係への繊細さこそが現象学を支えるのであり、だからこそ現象学は合致説を超えた真理に関わることができるのである。この点だけみても、哲学の伝統において革新的である。その革新性は「事象そのものへ！」と言ったフッサールに帰せられるが、ハイデガーは事象そのものへ接近する者や、事象そのものが現れてくる地平にすらフッサールよりも慎重な姿勢をとったからこそ、接近する者たる「現存在」の分析や、地平たる「時間性」の分析を入念に行うのである。ここにフッサール現象学との差異を認めることができるだろう。

### C 現象学の予備概念

以上、「現象」と「ロゴス」について確認した。そうすると、「現象学」とは「レゲイン・タ・ファイノメナ」(現象を語る)として捉え直す事ができる。もうすこし詳しく言いかえると、「アポファイネスタイ・タ・ファイノメナ」(現象すなわち自己示現するものを、そのものがおのれを示すとおりに、その示すものの方から、我々へと、見えるようにさせること)となる。

だから現象学は、「何」(what)として研究すべき対象や領域がすでに画定されている他の諸学問と違って、そもそも「おのれを示していない」ものを「いかに」(how)見えるようにさせるか、ここにその生命線がある。だから現象学がもっとも真剣になるべき相手は、自らを問わなくていいものとして示し(三つの先入見)、いまだにそれへと問う問いの形式すら見当のつかないもの、すなわち「存在」そのものなのである。

現象学が「存在」を「～として」見えるようにさせるとき、それは決して恣意的なものであったり、別のものに結びつけたりするのではありえない。ここでハイデガーは「解釈学」という考えを現象学と接続する。これは突然のことに思えるが、『存在と時間』以前に取り組んだ現存在の生の全体をとらえる試みは「事實的生の解釈学」と呼ばれていたことを補足しておく。

雑駁に言えば、「解釈」とは、現存在がおのれの存在について何かしら了解してはいるがまだ不明瞭で秘匿されたままの状態から暴き出して、「告示」することである。だから「解釈」といっても、ねじまげるとか、何か別のものに結びつけて納得するとかということが言われているわけではない。

現象学にわざわざ解釈学を接続したのは、シュライエルマッハーやディルタイによる解釈学の文脈に大きな可能性を感じ、その手法を取り込むためである。

## 第八節 この論述の構図

以下にハイデガーの予告した構図を示す。

### 第1部 存在への問いという最優先・最根源の問いを立てること

序 問われるべき存在は、ひとまず現存在の存在である

第1篇 現存在の存在は気遣いである(現存在の構造を提示)

第2篇 現存在の存在である気遣いは時間に由来する(存在と時間をつなぐ)

(ここまでが既刊部分)

第3篇 時間性を通して存在一般への問いを仕上げる(時間から存在へ)

### 第2部 西洋哲学の解体(遡行的に行われ、これまでとは別の原初の可能性を探る)

第1篇 近代、カントとの対決

第2篇 中世、デカルトとの対決

第3篇 古代、アリストテレスとの対決

既刊部分は「前半」、未刊部分は「後半」と呼ばれていたが、結局「後半」は放棄された。「後半」が書けなかったのだから「前半」の内容は誤りであるという性急な見方もある。だが彼の思索は、正しいとか間違いとかいうレベルを動いているのではない。もしここでそう感じられたら、「序」を読んだという実感も得られるのではないだろうか。

参考までに、第1部の内部における篇と章の関係について、現存在分析を軸にしながらく簡単にとめた。

現存在 1-1章 (§ 09-11)

└世界内存在(In-der-Welt-sein) = 「現存在のいかに」 1-2章 (§ 12-13)

└世界—世界性└道具全体性 = 指示全体性 1-3章 (§ 14-24)

| └環境世界 = 空間性

└誰————└世人(非本来的自己) 1-4章 (§ 25-27)

| └—————└決意性(本来的自己)

|

└内存在└情状性— 曖昧性 ⇔ 不安 (過去 1-5章 (§ 28-38)

└了解 — 好奇心 ⇔ 投企 (未来

└語り — 空談 ⇔ 沈黙 (現在

← 頹落傾向 良心の呼び声 →

↓

└氣遣い(Sorge, Care) = 現存在の存在(現存在すること) 1-6章 (§ 39-44)

死(Tod) = 現存在の「はじめ」から「おわり」まで全体 2-1章 (§ 45-53) ~

これ以降、「先駆的決意性」すなわち全体的な現存在の本来性についての探究が行われて現存在分析が総括され、「時間性と日常性」において第1篇で行った日常的な現存在のあり方について説明できるか遡及的に確認されてゆく。

だから『存在と時間』の印象は、圧倒的に現存在分析の書なのであり、ハイデガー自身にとっては不本意ながら、実存主義者という評価が定着してしまっている。もちろんそれは一種の正当性をもっているのだが、従来の哲学とか、ましてやその一領域であるような実存主義のみにハイデガーを押し込めるのは大きな誤りかもしれない。

## 【注】

### (1) 存在の意味[Sinn von Sein, meaning of being]

例えばリンゴは見下ろしたり、割ったり、味見したりというふうに、そのものを全体的に把握することができるが、存在はそのように把握することは不可能である。端的に、存在は存在者ではないからだ。把握の仕方が違うのである。だから、「リンゴとは何か」という問いとその答えの関係を考えると、そもそも厳密には「存在とは何か」とは言えないものの、存在が何らかの仕方で接近可能であるならば、存在へと向かう一種の方向性、視線のようなものがそもそも問題となり、その視線の中にいかなるものが現れ得るかが問題となるので、そのときは「存在への問い」ではなく「存在の意味への問い」という回りくどい言い方が用いられる。だから、問うなり、無視するなり、われわれが存在について何らかの態度をとるときにわれわれに現れてくるのが存在の意味である。

(2) 了解[Verstehen, understanding]

「存在了解」などというときの「了解」は、三平方の定理の証明を「理解」してテストでも同じように「説明」できるのちがって、分かっているがはっきりと説明できないような特殊な知の形態を指す。「了解する」というと固いが、ドイツ語の日常語で「わかる」程度の意味である。

(3) 地平[Horizont, horizon]

現象学において、あるものが我々に現れてくる(現象する)ための地盤、空間的な「場」のようなものを指す。「視野」だと、個人(主観)中心でしかも視野角の限定があるので、何かはそれ自身の方から現れてくることを述べる場合は、地平という表現が好まれる。視野は、その地平がないと存在しえず、地平をあとから任意に切り取ったものと言える。だから、地平という表現の裏には、私たちのふだんの見方を反省的にとらえ、それを超えた別の、本来の見方や関係の可能性を探ろうという意図が潜んでいると言える。

(4) 存在者[Seiende, beings]

ここではまだ明確ではないが、ハイデガーは「存在者」と、「存在」そのものをはっきり分けて考えている。つまり「在るもの」と「在る(そのもの)」は全く違うというのだ。この違いのことを、「存在論的差異」という。

(5) 現存在[Dasein, being-there]

なぜ「人間」といわずにわざわざ術語化して「現存在」というか。本文でも述べたとおり、「人間」という言葉には様々な歴史的価値や先入見が染みついており、この言葉を使うことでわれわれの思考が余計な色彩や狭さを持ってしまうからである。

あくまで透明で形式的な構造のみを追い求めるハイデガーは、ドイツ語の日常語ではあるが哲学的にはほとんど手垢のついていないDaseinという言葉を使って、いわば「そこ(da, there)で存在(sein, being)が現れる場となりうるような特別な存在者」を指し示している。「そこ」といっても、現存在のどこかに、存在が鎮座するための空間が用意されているわけではない。そうではなくて、たとえばここで我々が存在についてあらためて考えているとか、あるいはそんなことを考えずに忘却するとかという仕方で、ともかく存在への関わりを遂行する中で存在が現れるというイメージを持っておきたい。だから、他の動作動詞とは根本的に異なるが、「現存在する」という動詞的な解釈を念頭におくと良いだろう。

## 青年期～「若者像」から考える「私」～

東京都立秋留台高等学校 杉浦 光紀

### 1. はじめに

この度は、研究会の「公開授業」（研究授業）の機会をいただき、ありがとうございます。この機会を生かせるようにと、授業づくりを考え悩んだ日々もありました。しかし、生徒の頑張りに助けられ、何とか授業者の任を果たすことができました。研究協議では、様々なご指摘をいただき大変勉強になりました。また、研究会後の懇親会では、「あの教室で、担任してたんだよ」「秋留台がやっぱり原点だ」という



ような、本校で勤務経験のある先生方から温かい言葉もいただきました。研究会の皆さま、研究会の講師を快く引き受けてくださった学部時代の指導教授である浅野智彦先生、そして、本校教職員と一緒に緊張して普段以上に授業に取り組んでくれた生徒に感謝します。

### 2. 授業のねらい

研究会が発行したこの授業公開の案内文では、以下の通りにねらいを記した。“社会とのかかわりに着目しながら、自己理解を深めるために、主体的・協働的な学び（アクティブラーニング）を取り入れた授業を行います。「若者像」の変遷を手掛かりとすることで、他者（＝大人）の視点から、高校生である「私たち」（＝若者）がどのようにみられる存在であるかを概観します。その上で、「若者」の特徴を協同で模索し、自らの生き方について主体的に考察させます。青年期は、アイデンティティの確立が主題化されますが、それだけでなく、授業を通じて、生徒自身が「私」の理解の幅を広げることが期待しています。”

「若者像」では、戦後生まれが若者になった「全共闘世代」から、「しらけ世代」「新人類世代」「氷河期世代」「ゆとり世代」と大きく5つの世代を取り上げた。また、日本の若者に対する、消費行動に注目した「〇〇離れ」という表現が、海外でも事例としてあること、書籍でも「〇〇な若者たち」とまとめられがちなことに触れた。その上で、「でも、若者の良さがあるはず！」として、自分で自分たち（若者）を名付けてみよう、とグループワークを展開した。

このような授業実践を考えたのは、教科書の「青年期」の取り扱いが型にはまっているのではないかと疑問をもったからである。大人と子どもの間である「マージナル・マン」から「第二の誕生」を経て「アイデンティティ」の確立、さらに自己実現を目指そうという単線的な流れには、「曖昧な自己を完成せよ」といった安易なメッセージを感じる。しかし、まだ大人ではないのだから、悩んでいいのだよ、というような弁明を加えると、ストーリー性のあるわかりやすい授業が完成するのである。確かに、昨年度はこの流れで授業をしていた。しかし、何か物足りないものを感じ、個人としての私だけではなく、集団（世代）としての私たち（若者）に思いを巡らす授業はできないものかと考えた。

以下、省察として、①「青年期」という単元、②アクティブラーニング、③生徒記述の分析、④学

習活動の考察を行う。学習指導案では、「青年期の自己の生き方について考えを深める」ことを目標として実践した授業である。しかし、どのような深まりがあったのかを振り返るために、“「私」の理解の幅は広がったか”に注目して、省察を行うこととする。

### 3. 省察

#### ①「青年期」の授業は、「自分と向き合う授業」である

現代社会の青年期という單元には「自己理解」が含まれる。私は、高校生は「自分を知る？だから何なの」という冷めた態度で授業を受けるものと考えていた。しかし、単元の第1時「自分らしさとは？」の授業の振り返りに「自分と向き合う授業で新しい自分を発見できた。楽しかったです」という感想を見つけ、誤解であったと気づかされた。シンプルなペア・ワーク（ジョハリの窓で分析）であっても、生徒はとても興味津々でお互いに相手の行動や性格を評価し合い、「自分に向き合う授業」だったと授業を振り返ったのである。生徒の反応から、青年期という単元の必要性を再認識した。

#### ②アクティブラーニングで「何を問い、何をさせ、どのようになることがゴールなのか」を考える

研究協議で受けた質問を総合すると、アクティブラーニングを授業内でどのように機能させようとしていたのか、という問いになる。ある先生から「生徒はわかったふうで活動に取り組んでいたが、わたしには、何を考えればいいのか分からなかった。」と意見が出された。確かに、「若者の特徴を考えてみよう」という問いかけは、「今の若者世代」について尋ねているのか、「今に限らない若者世代一般」について尋ねているのか不明確である。また、他の先生から、テーマを「フォーカス」した方が、生徒が話し合いやすいのではないかという意見があった。若者の「恋愛」「政治的関心」など絞り込みをすることで、具体的に考えさせることができるということである。グループワークをさせる前の「指示や例示」が、活動の結果に大きな影響を与えるということを改めて考えさせられた。

授業で新しいことを試したいと考えたと、アクティブラーニングという「手法」を優先させがちである。しかし、ご意見をいただくなかで、その手法をうまく機能させるためにも、「何を問い、何をさせ、どのようになることがゴールなのか」と問うことが重要であるという教訓を得ることができた。

#### ③「私」の理解の幅は広がったのか

授業目標への到達度を理解することは、授業者の責務である。しかし、今回の研究授業では、十分に到達度を把握することができない。学習活動の中で、生徒に普段意識することはあまりないであろう「若者像」を自覚し、捉え直させることはできたと考える。しかし、「若者像」と「私」の間に引かれた理解をどのように評価すべきかわからない。それは、明確な答えを授業者が用意していなかったこと、及び、現代社会においても「～でなくてはいけない」という答えとなる自己像が存在しない（あるいは複数ある）ことによる。そこで、「振り返り」に述べられた生徒の意見をなるべく多く紹介することで、仮説生動的に評価をしたいと思う。（学年末の任意のファイル提出時に提出した生徒の中で、2行以上の意見を書いていた生徒に限定したところ、5クラス約170名のうち74名分の記述が分析対象となった。）

「振り返り」のための問いは、“「○○な若者」と世代で見られるなかで、「あなた」はどのような若者でありたいか”である。普段の授業でも、最後に、問いに対する意見か授業の感想を書かせることにしている。74名の意見記述の詳細については、表1「振り返りの意見記述」を参照していただくこ

ととする。

分析の結果として、3つの意見のパターン（書き方とその構成要素）を抽出した。それぞれを解説し、再度、「私」の理解の幅について考察したい。あくまで、授業者が生徒の記述から授業実践の「振り返り」をし、それを文章化しているに過ぎない。研究として、数量的な厳密さをともなった分析とは違うものであることを先に断っておく。なお、以後〔O（数字）〕は、表1のO番の意見を示すものとする。

#### A 「若者批判」への同調と批判

生徒の意見は、「若者批判」に同調するものと「若者批判」を批判するものに分かれた。そもそも、授業で若者は批判されていると強調するつもりはなかった。しかし、若者は「良いイメージをもたれていない」〔1、8、57、66 など〕のだと理解されたようだ。授業で説明してもいない「若者の犯罪」〔22、65〕や「マナーの悪さ」〔7、24〕について言及する記述もあり、「若者批判」に同調し、その通りだと考える生徒がいた。その一方で、「若者批判」を批判する意見もみられた。若者の良い面に注目する記述もあるが、論調は「一部の若者」〔17、70〕や「若者くくり」〔9、19、43〕で批判されるのは嫌だという批判の仕方である。また、大人による批判のされ方に対して、「決めつけられたくない」〔6、51〕という思いの記述がみられた。さらには、大人に「なめられたくない」〔34、38〕という反発もみられた。

#### B 「脱・同世代志向」の自己認識

「若者批判」に同調しようと、それを批判しようとかなり多くの生徒が、「私は・・・でありたい」と同世代の集団とは、違うように見られる個人として行動していきたくないと記述していた。振り返りの問いの後半部分が“「あなた」はどのような若者でありたいか”であったので、このような記述の仕方になるのは、問い方の影響である。しかし、「しっかりしている若者」〔5、34、35、46、51、66〕になりたいという意見が特に多い。これは、集団としての若者のイメージで見られたくないという志向が広くみられることを示していると考えられる。また、「脱・同世代志向」というよりも、世代全体としてイメージを改善、克服したいという「克・同世代志向」〔17、21、31、44、61、54〕もみられた。

#### C 「俯瞰的な世代認識」という理解

今までのAやBのパターンとは一線を画すると思われる意見もあった。たとえば、「世代に生まれた以上、同じ世代でかかわり合うことで、世代に共通する項目は誰にでも表れる。だからどんなに、世代の特徴からの脱却を目指そうとしても、他の世代、または、それらを超えた人格になりきる事はできない」〔2〕といった意見である。他の生徒が、若者批判やその脱却と克服を目指す意見を記述する中で、現象全体を眺め、高い視点から「同世代への不可避な自己の同化」を論じている。

また、「若者が～ってという偏見は、若者にしかないから若者の時だけだし、時間が解決してくれると思った。また、大人からは若者は、学んでいるようにも、遊んでいるようにも、良いようにも悪いようにも見える。だから、仕方のない事と思う。」〔58〕という意見は、どうであろうか。言葉遣いこそ稚拙だが、若者批判の現象を時間の流れの中で相対化し、「一過性」「上の世代の判断優位性」とその無意味さを論じているともいえる。このような理解を、「俯瞰的な世代認識」と呼んでおく。

以上、3つのパターンに分け、生徒の意見を分析した。全体としても、若者批判への態度を表明した上で（A「若者批判」への同調と批判）、自分は〇〇な若者でありたい（B「脱・同世代志向」の自己認識）という記述が多い。この点では、「同世代の若者像」を対置することで、個人としての自分が、どうあるのか、どうありたいかについて生徒が考える機会になったといえる。その意味で、程度はあるが「私」の理解は広がった」と評価したい。

さらに、現象の構造的な把握による記述（C「俯瞰的な世代認識」という理解）は、授業者が意図的に目指したものではないが、授業の新たな展開の1つを示したものであると考える。青年期は、自己の生き方に引きつけ、その意義を考える単元である。その捉え方に加えて、自己が社会との関係の中で常に再定義されていくものであり、その関係性や形成過程に注目していくという方向性も見出される。

#### ④「自分で自分たちを命名する」学習活動の可能性

本授業の中心となる学習活動は、自分で自分たちを「〇〇世代」や「～な若者たち」と名付けるという活動であった。その活動によりつけられた名前は、授業者の想定を良い意味で裏切るものがあった。たとえば、「好きな事を率先してやる世代」。やりたい事しかしないといった批判を見事にかわしながら、ポジティブに命名している。また、「現在影響系」は、周りに影響を受けるということを英語の現在進行形のような語感で表現している。ネットやSNSに関連した名前の付け方は多くあったが、「なんでもモニター世代」は、スマホに限らず、パソコンやテレビも含めている。そして、「すぐ〇〇系男女」は、すぐ略す、すぐおどる、すぐスマホ、すぐ真似する、すぐ写メ、すぐスタバ・・・なのだそう。ネーミングのセンスを感じさせるとともに、自分たちの特徴をわかりやすく説明している。少なくとも、生徒たちの生きる世界を生徒本人が表現したものである。他にも、「明るく元気な若者」「キセキの世代」「可能性がある世代」といった肯定的な評価や「ブラック世代」「重圧世代」といった否定的な名称ではあるが、自分たちを見つめなおしている命名を行っていた。これらの命名以外にも取り上げたい世代名はあるが、詳しくは表2「私たちの考える「若者」の特徴」に掲載するにとどめる。

総じて、今の若者なのか、若者一般的なのかはあいまいな答えにはなった。しかし、若者の生きる世界を若者が表現した名前が付けられていた。そのことが、「今の若者にあてはまっている」[27]、「きょうかんした」[67]という評価につながっている。

また、今回のような世代名を考える活動だからこそ、「若者像の再定義」あるいは「自己の準拠集団の再評価」がより自由な形でできたのではないかと考える。高校生など若者は、教育機関で教育を受けている場合が多く、基本的には評価を受ける立場である。しかし、選挙権年齢の引き下げにより、18歳で現在の政治と社会状況を評価し、判断しなければいけない立場ともなった。自分たちという集団を評価することは、ひいては、その集団の属する社会そのものを評価することにもなり得る。自分で自分たちを命名するという学習活動に可能性を感じられるとしたら、自己評価する中で、被評価者が評価者となるという転換であろう。このような再定義や再評価の場が、教室や学校を越えてつくられていけば、若者の声が社会に浸透していくきっかけになるのではないだろうか。

最後に、若者の将来についての対極的な2つの意見を紹介して、まとめとしたい。

“近頃の若者は自分のためにしか動かない（自己中心的）今を大切にして未来のことを考えていないので何も学ばないでへりくつを言うことしかできない！（社会的勉強）楽しければ何でもいいと

思っているので「happy end 世代」だと思います。” [48]

“自分の発表だけでなく他の人たちのグループの発想力も、すごく面白いなと思いました。だからこそ「発想力を現実にしていける世代」でありたいと僕は授業を通してすごく思いました。” [40]

1つ目の意見のように、未来を考えず現状に居座り「happy end」する若者になるのか。それとも2つ目の意見のように、自分だけではなく他者のアイディアも大切にして「発想力を現実にしていける」若者となっていくのか。どちらが幸福であるかはわからないが、社会認識を広げて、評価・判断できる生徒の育成は公民科の役割である。そのために、個人としての「私」だけではなく、集団（世代）としての「私たち」（若者）に思いを巡らすことには意義があるのではないかと考える。

表1 「振り返りの意見記述」

1	悪いイメージの方の〇〇な若者の方にはならないで自分を持っていたりとか良いほうのイメージの方の〇〇な若者でありたいと思った。世間の大人が思っている若者のイメージとちがうってことを知らせたいと思った。
2	その世代に生まれた以上、同じ世代でかかわり合うことで、世代に共通する項目は誰にでも表れる。だからどんなに、世代の特徴からの脱却を目指そうとしても、他の世代、または、それらを超えた人格になりきる事はできないのだと考えた。
3	周りの言葉に流されずに自分の行動に責任をもてる人になりたいと考えておりますが、大人から見たら「ドラマ」や「小説」などの影響なので若者を低く見ているところがあると思います。ですが、若者全てが悪いと言うのはすごくおかしいことだと思います。その時代時代によって変わって行くものがあると思っていますので、過去の人はその時代にあわせてほしいと思います。
4	色々な班の感想を聞いて今の若者はわるくいわれてるけど、いいところもたくさんあるから、そこを大人に評価してほしい。
5	私は、しっかりした若者だと思われる若者でありたいと思っています。若者だから、「任せられない」「今の若者は—」なんて言われぬように日常から生活したいと思います。社会人になるにあたって、自分の意見をしっかり述べられる社会人になれるように頑張ります。
6	世代にとらわれず、自分の道を進む。「みんながやっているから」という理論で自分の行動を決めたくないで、そういうことにとらわれない自由な人間でありたいと思っています。
7	よく、大人の方たちは、今の若者は、と言いますが、実際電車に乗っている時など私たち高校生も、うるさくしてしまったりとマナーに注意をしていかないといけません、大人の方たちも電車の中で電話をしたりとマナーを守れていない方もたくさんいます。自分はそのような大人にはならないよう、マナーの守れる若者でありたい。
8	昔からある物や言葉などを大切にす若者でいたい。今日の若者はメイクを濃くして本当の自分の顔をごまかしたり、何でも言葉で略したり、スマホで事件を起こしたりするなど昔と比べて大人から良いイメージをもたれた若者が減っているということが授業でよくわかりました。
9	年ばいの人が若者に対して色々なことを思っているかもしれないけど、中でも、自分だったら誠実で親切でありたいとおもう。だから、若者くくりで変なことを思われるのは嫌だから、みんなに1人1人、ちゃんとした行動をとってほしい。
10	僕は自分の好きなことができる生きかたをしたいです。でも親にはんたいされてもやるっていう生きかたはしたくないです。なぜなら、親がいうことはいつもあつてるからです。
11	まわりの人に流されずに自分の意思をもって大人にもしっかり見てもらえるような人になりたい。
12	大人から若者を見た時はダメかもしれないけれど若者だっていっしょうけんめいにやっている部分もあるのだからダメな場所だけを見ないでほしい。
13	5班が発表した、明るく元気な若者。そんな感じに大人にイメージされたら、私はうれしいと思います。やっぱりポジティブなことをイメージされると、こっちもやる気が出て仕事などではとてもそっせんしてやれると思いました。

14	やっぱり一番は好きなことで食べていきたいけどそうも言っていられないのが現実だと考えてるのできれいなこともやらなければいけないときがくるからその時のためにかたよらないようにいきるかな。
15	何といわれようと、みんな1人1人個性というものがあるので、自分も個性を活かして、今の世代を生きていきたいと思いました。また、今の世代を生きていくことは、これから様々なことが発展している世の中でしっかりと、自分というものをアピールしながら生きていきたいと思いました。
16	若者の多い今の世代はほとんどがスマホを持っていたり、好きなことはするがそれ以外は無関心になることが多い。もっと周りの大人たちとより良い人間社会をきずき上げていけばいいと思った。
17	社会は一人の若者が変なことをすると、「今の若者全員」がそうなんだとか、思われたりするので、自分のせいで若者みんながそうだと思われないように自分のこうどうにせき任をもち、こうどうしている。
18	色々な世代があって、今はゆとり世代の世代だけけど、私は書いてある通りだと思います。私自身はそのようなことを思われたくないからちがうことをやってみたいと思います。
19	それぞれの班で、全然違った、言葉とか出てきて、おもしろかったです。まとめでも、若者を1つくりにして、考えられていることを新ためて考えて、いい時はいいですが、悪いところを見つけられたら、若者全体が、悪いと思うのは、やめてほしいです。もっと印象がよくなれたらと思いました。
20	若者の流行に乗るだけでなく、自分の成すべきことをなせる人間でありたいと思った。確かに流行に乗らないのは時代遅れだと思われるかもしれないが、流行に乗ったせいで自分のやりたいことが出来なくなったりするのは、とつても馬鹿らしいことだと思った。自分の人生なんだから、他人の行動でめちゃくちゃにされるのは、めっぼうごめんだ。
21	社会の目から見たら最近の若者は…と悪い方でとらえられることの方が多いけど、グループワークをしてプラスの意見の方が多かったように、私たちには私たちの良いところがたくさんあるから、それを大人がつぶすのではなく、いかせるように、社会に出て若者のイメージを良くしたいと思った。
22	やはり、私が思うに、若者は好奇心旺盛で様々な面で発展途上で、様々な考えやアイデアがあると考えています。これは良い事でもあるけれど、悪い方に転がり、若者が犯罪を犯してしまったりする事もあるのではないかと思います。ですから、若者ならではの好奇心、挑戦心、アイデア、考えを存分に活かし、成長し、この若い時期を楽しみ、生きていきたいです。
23	わからないことがあったらすぐにスマホ・インターネットで調べられることは便利だと思う。若者はゆとり世代と言われているけどスマホに関していろいろなことを知っている。4班の発表であったように確かに好きなことだけやって嫌いなことはやらない若者が多いと思う。
24	今日の若者は、昨日のことで。電車にのっているカップルがたっていて、バックを下におきおる人のじゃまになっていることにきずき、女の子がバックをけとばして彼の所に行き普通にしている所をみて、あぜんでした。もっと礼儀たたくしてほしいと思いました。そんな迷惑な人にはなりたくないです。気の使える人になりたいです。
25	自分の事は自分でできるようにしていきたい。イメージどおりの人間ではなく集団でそうゆうふうに見られても個人はちがう風にみられるようにしたい。
26	集団の中で生きるには、その集団にとけこむのがいいと思いますが、私はその集団の中でその1色にそまるのではなく、集団にはまりながらも自分の色をうしなわずに行きたいと思います。個性を大事にしていきたいです。
27	私は、今回の授業で感じたこと、考えたことは、すべての班の意見に今の若者にあてはまっていると感じました。良いところも、悪いところも、今の若者にあり、私は、可能性がある若者になりたいなと思いました。
28	私は人に流されずに自分の意見をはっきりもって「ズバ!!」っと物事をいえる若者でありたい。今の若者は流されやすいと私は思うのでもっと自分を出していかないとダメなのかなと思いました。クラスの人の意見で色々な世代があつてとてもおもしろかったなと思いました。

29	今の若者はゆとり世代と同時に今の平和が当たり前の用に思っている人が少なくないです。例えば食事などをすぐに残したり、自分が恵まれていることを知らないで、悪ふざけをしたり、etc・・・という平和ボケの連中が多いと思います。なので、今の平和の時間を大切に、ありがたみを感じている世代になればよいと思いました。
30	自分達の世代に関わず、あらゆる出来事に目を通すことで、知るのも一つだと思えます。今回の授業で世界中でも色々なことの世代があるんだと分かって良かったです。
31	自分達でどのような若者なのかを分析することで今の自分達の良いところ悪いところがわかることで自分たちがどのような若者になりたいかということで自分は今はゆとりなど言われている。今後自分たちが頑張ることでゆとりと言わせない色々な可能性にチャレンジしたい。
32	自分は今の大人が若者に対してどお言う事を思っているか知りません。しかし周りの大人は「今の若者はだらしがない」などと若者全般を否定する言い方をします。その中で自分はだらしがないと言われたい若者になっていきたいと思いました。そして若者でもだらしがないと思われたいようにしたいです。
33	みんなの発表、意見を聞いて、みんなが若者をどうとらえているのかをよく知ることができたので良かったなと思いました。発表が少しつまづいてしまったので気をつけようと思いました。
34	若者だからといってなめられたくない。ごくわずかもかもしれないが籍をゆずったりバリアフリーに気がつかったり、自分から老人ホームで働く人もふえたと思う。私もバイト先で老人がきたら先ず説明したり、わかりやすいようにしんせつにしていると思う。私はしっかりしている若者になりたい。
35	ゆとり世代の特徴で非現実的で夢見がちな若者が多いと書いてありますが、僕はその逆で現実的だけどしっかりと夢もある若者になりたいと思いました。
36	なんかすぐ決めつけられない若者でいたい。いい所もあれば、悪い所もたくさんある。色々といいかんきょうにすぎたのかなんて思う。
37	やはり、最近の若者は、イジメが多くなったり、スマホやけたいがいいないと生きていけない世代だと思います。しかし、私は、イジメをせず、はんざいもせず、スマホやけたいを使いすぎず、現実を見て生きていきたいと思いました。
38	「〇〇な若者」と言われるのは何でも良いけどそれをくつ返していけるような若者でありたいです。何でも大人になめられていたらこの先もきっと「平成の若者は」って、ずっと下に見られていくから、〇〇な若者なんかじゃない！と言えるようにしたい。授業では、各班どこもその通りだなと思った。
39	私は、1 班の何でもモニター世代が、やっぱり、若者ならではの事ではないかと思えます。昨日のテレビで、タップダンサーの教え子が人のダンスを見てないで、動画でとっているから、記憶力がないと言っていました。
40	自分の発表だけでなく他の人たちのグループの発想力も、すごく面白いなと思いました。だからこそ「発想力を現実に行きける世代」でありたいと僕は授業を通してすごく思いました。
41	今の若者は、良い部分と悪い部分がある。良い部分は本当ごくわずかな人のみ、悪い部分は非常識やルールを守らない人などいる。だから、大人から、若者はダメだと言われてしまったりする。そのため、私は、もっとこの社会に若者を使い、若い人の考えを使ってほしい。私は影響に流されないようにしたいです。
42	大人だけの意見で決められたくないです。自分は若い時こうだったとか言われても実際そこに居た訳じゃないし、経験をした訳じゃない。だから私は今出来ること、今しかできないことをしたいなと思いました。
43	いつも自分らしく生きているつもりだから、そもそもそんなくくりを作るなって大人にいいたい。そうくりをつくることで、そうじゃない人もそういう風にみられて、めいわくになっていることもあるから。だから、そもそも若者という大きなくくりでくるのはやめてほしい。
44	今の私達が何やっても、すべて“ゆとり”だからなと言われることが多いけど、若者の良さも十分あると思いました。今は、す

	べて言われたことしかできない、したがってばっかな若者とと言われるけど、若者だから良い、と言う考えが多くなるような、行動力、モニターだけ、モニターで役立つようなことがすごく多くなるようなことが出来るようにしたいです。新しい若者世代になったらいいです。
45	最近の若者は、悪いイメージが多いかもしれないけど、良いイメージもあることがわかりました。また、若者1人、1人違うイメージをもっている事がわかりました。
46	まあ、はずかしくない大人になって、集団になってもしっかりしている若者になりたい。今まで生活を見返してみると、子ども部分もたくさんあるし、このまま大人になってもこまることだらけだから、もっと考えが大人にしたい。ゆとりとか言われているけど、言って今の20代が一番ゆとり何だと思う。
47	私は若者の一員として若者らしく生きていきたいと思います。そして若者世代の考えや、昔の考え方も含めて様々なことを考えるべきだと思います。なぜなら、昔の人の考えの方がよかったりもするし悪かったりもするから、バランスを取って考えたほうが、今時の子には私も含めいいなと思います。
48	近頃の若者は自分のためにしか動かない（自己中心的）今を大切に未来のことを考えていないので何も学ばないでヘリクツを言うことしかできない！（社会的勉強）楽しければ何でもいいと思っているので「happy end 世代」だと思います。
49	大人からのイメージと若者のイメージとが見る人でイメージが変わるのに～の世代とか言われるのがいやだ。
50	自分は周りに振り回されずに自分のやりたい事したい事をやり社会の事を考えながらまた一人の社会人として社会にちよっとでもこうけんできればいいと思います。
51	若者一人の行動で、大人からのイメージがついてしまうのは何か嫌だなと思ってしまう。もし、だらしなく思われていたから心外だし、そうではないのにそうだと決めつけられるのも失礼だと思う。自分がされたらどうなのかと考えるべき。私は、だらしなくない、しっかりした若者として生きていきたい。
52	これからの生活の中で自分に目標や明確な信念を持って社会で生活したいです。大人が、まだ若者をダメと思っている所があると思いました。
53	昔、若者だった人（50、60代）の人達が今の若者である私達について上のように思うのだろうと思った。年代を重ねることで、世代というものが変化している。個人のとらえ方、全体でのとらえ方では大人達のイメージは異なる。若さを大事にする〇〇世代と言うものの、自分を主張、何事にも積極的にチャレンジ、トライすることが大切。
54	他人に対してめいわくな事をして若者への印象をわるくしないようにすると、大人へのきちんとした礼儀もとても重要だと思った。現在の若者へのポジティブなイメージがまったく思いつきません。
55	各班の発表を聞いて、明るい、気軽にあいさつなどをするという意見がある一方、積極性がない、上のいいなりという意見もあった。これらの発表から私はこれから、自分で考え行動をしていきたい。
56	私は、自分は自分なんで自分らしく生きていきたいです。色々な世代、若者という意見を聞いて、やっぱり若者は面白いし、楽しいことが何でもできて楽しくて楽しくて仕方がないです。
57	自分の意見をしっかりとのべられるように今以上に努力していきたいです。「これだから若いのは…」と若いのでまとめられないように上のことを思いがけたいです。大人も若者を見る目やイメージが全て悪い方なので、今の大人が変わらないなら自分達が大人になった時、こういう考えにならないようにしたい。
58	若者が～っていう偏見は、若者にしかないから若者の時だけだし、時間が解決してくれると思った。また、大人からは若者は、学んでいるようにも、遊んでいるようにも、良いようにも悪いようにも見える。だから、仕方がない事と思う。分かってくれている人もいる。
59	どのようにというのはないけれど、自分の生きたいように生きたいです。今、ゆとり世代とか言われているけど、そうさせたのは、今の大人だと思う。だから、こんどは、自分が大人になった時、若い世代の子達が過ごしやすい世代をつくってあげたいなと思

	いました。
60	たしかに最近の若い人たちはすぐに写真をとったりと自分アピールが増えたけど自分達が大人や老人になったときはそのときの子供や若者がどんなことが流行っている。
61	メリハリをちゃんとして、世の中に通用するような若者になれば、見方も周りからもかわると思った。あまりすぐに調子にのらないこと。
62	なにかわるいことをすると最近の若い人とは言われがち。ひと括りにされるのは少しいやな気持ちになるので、場をわかまえるのも大切。
63	若者でしか出来ないことをやっていきたいです。ただ年をとるだけじゃなく、年をかさねるにつれてどんどん成長していく若者になりたいです！私も考えがゆとりで子供なので、少しずつ大人に成長していきたいです！
64	若者に対しての見方があまり良いものではないから、それを逆転していくために今頑張ってるその失った信頼を取り返していこうと思います。今のがんばりが大切になると思うので、今がんばります。
65	普通の若者でありたい。犯罪もおこさず、元気で明るい若者なら日本をかえられると思った。皆が皆同じわけではないから個々をもってそれを強くもっていれば良いと思った。
66	最近の若者へのイメージはあまり良いものが少なく、悪いことをしてしまう少数の人たちのイメージで「できない」「やらない」などと言われてしまうので、そう思われぬように自分はしっかりできるようにしたいと思った。また、すぐに「ゆとりは」「ゆとりだから」と言われてしまったりなりたくてなったのではないのに言われるのは嫌なので、言われぬように生活できたらと思った。
67	1番のすぐ〇〇系世代にすぐきょうかんしました。自分もすぐスタバ、すぐシャメ、すぐスマホになってるなと思いました。でも将来、自分たちのいんしょうがそれだって考えると、「う～ん」と思いました。でもしかたないのかなとも思いました。
68	自分はとりあえず普通が一番なので、どのような若者でありたいかは分かりませんが、今の若者にはある程度ついていけたらそれはそれでいいことだと思うので、おいていかれないようにがんばる。
69	社会に迷惑をかけるような若者の分類には入りたくない。でも、個人の意見だけで、見た目などでイメージをもたれるのは嫌だ。流行に流されやすい若者が今は多いと思う。そうはなりたくない。
70	どんな世代も一部のせいだと言われては本当はふほんい。それに若者以外でもやっている人もいるからそれがイコール若者だとしなくてほしい。その逆もしかり、一部の人がやっていることがすべてのいけんとはかぎらないから、そこは平等に見たほうが良いと思う。
71	最近の大人は若者全体を偏見だけで判断していると思います。なので自分は良い若者として見られる様に行動していきたいです。
72	ごく普通がいいと思います。ものたりないと思うでしょうがいいことをする人もいればあたまの悪いことをする人もいますので普通がいちばんいいと思いました。
73	色々な世代があってもおもしろかった。とてもきょうみぶかい世代があった。人間はすぐにあたらしいものをつくりだすから〇〇世代というものができる。そこがよくないと思います。
74	んー。充実している若者でいたい。勉強もやって遊びもたくさんして良い恋愛して～青春を味わう。20代は礼儀のなっている若者でありたい。小さいこと「あいさつ」とか「基本的な敬語」とかでも。

※1 意見記述は、生徒の書いたものを入力している。全体的に、漢字が使われていなかったり、不自然な言い回しがあったりするものは「ママ」である。

※2 手元に一定期間置いておくことができたプリントで、分析がしやすい分量（2行以上）であるという点から、分析対象は74名分となった。

表2 「私たちの考える「若者」の特徴」

命名	特徴
更新世代	ソフトウェア更新のように新しいものを求めようとする世代
アイプチ依存	二重を求む若者（絵）
スマホ世代	ながらスマホ、依存、ゲーム、課金、ネットショッピング
言葉を略す若者世代	何でも簡単にする、言葉を略し言葉が雑になる、略して話すので円滑にすすむ
デジタル世代	スマホなどデジタル化し、スマホやタブレットばかりで本など読まない
フレンドリー世代	団結力がある、よくばり、協調力がある
オタク世代	ジャニーズオタク、アニメオタク、車オタク、バイクオタク、アイドルオタク、鉄道オタク 今の世代はいろいろなものに興味があって、そこからいろいろなアイデアが広がっている。
ググリ世代	声で調べられるようになり、文字を打つ手間がなくなった。分からないことは、ほとんどインターネットで検索する。スマホを持つ若者が増えた、情報網が増えた、辞書の代わり
無関心世代	何も考えずに行動する、SNSに意味のない投稿をする。責任を持たない。
スマホ世代	みんなスマホをいじっている。1日の使用時間が長い。スマホPCは力をひめている。
明るく元気な若者	返却口で「ごちそうさま」を言える。礼儀正しい、挨拶できる、パリピ、若者まんじ世
好きな事を率先してやる世代	嫌いなことはやらない、好きな事しかやらない。好きな事、興味のある事には全力をつくす。 熱しやすく、冷めやすい、嫌いなことや面倒なことは後回し。
行動力がある世代	色んな所にでかける。ことができる。
夢見がち世代	とにかくもうそうばかりで現実と向き合わない。
なんでもモニター世代	PC、TV、スマホがないと厳しい世代。全て近代化、なんでもネット。
現在影響系	何でもかんでも流行りに流されやすい、周りに影響を受けやすい。
可能性がある世代	色んなことにも挑戦できる、好奇心旺盛、当たって砕ける。
ブラック世代	若者の犯罪が増えたり、親世代とかとの遊び方や交流の仕方が違いすぎて、親たちへのイメージが悪くなる。
デブ活の若者	男女とも甘いものやお菓子が好き。とにかく、外食が好き。脂っこいものが多い。常に食べてる。自然に口の中へ（無意識）
重圧世代	大人からの期待が大きい。意見の言えない環境を大人が作った。日本の将来を押しつけられる。将来が心配。上の言いなり。
元気な若者	気さくに声をかけられる
消極的世代	未来がある、ラーメン、パスケが好き、政治に関心がない、積極的でない。
スマホ世代	機械に強い（ケータイ、パソコン弱い）
元気な若者	ノリが良い、面白い、元気、楽しい。マイペース、想像力豊か、明るい。すぐ行動ができる、積極的。機械に強い。
パーリナイ世代☆	Men's はアディ男、レディースは美豚女、アディ男の好きなもの→タピオカ、夜はSBYでパーリナイ
スーパーメカニカルノリノリ世代	政治に無関心で、ノリがよくて、アクティティ、機械に強い、すぐめんどくさがる
おぢやまぢよどれみ世代	たのしい・やかましい・元気・未来がある・働きもの・ノリが良い・おもしろい・自由・携帯がおともだちです。

キセキの世代	未来がある。希望がある。明日がある。時間がある。
ええじゃないか世代	明るい、元気がある、個性がある、責任感があまり無く、すぐ言葉づける。
すぐ〇〇系男女	すぐ略す、すぐおどる、すぐスマホ、すぐ真似する、すぐ写メ。すぐスタバ、すぐ嫌がる、すぐ妥協する、すぐ泊まり、すぐ人を売る、(すぐ海、すぐお台場、すぐ江の島)



## 公民科学習指導案

日 時 平成 27 年 10 月 19 日(月)  
第 5 校時 12 : 40 ~ 13 : 25  
対 象 第 3 学年 5 組 33 名  
(男子 16 名、女子 17 名)  
学 校 名 都立秋留台高等学校  
授 業 者 教諭 杉浦光紀  
会 場 4 階 3-5 教室

### 1 単元(題材)名(科目名、教科書、副教材等)

「青年期と自己の形成」

(現代社会、帝国書院「高校生の現代社会」、浜島書院「ニュービジョン現社」)

### 2 単元(題材)の目標

- ・青年期や自己の形成について理解する。
- ・現代社会における青年としての生き方について自分の意見を表現できる。

### 3 単元(題材)の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現	ウ 資料活用の技能	エ 知識・理解
青年期に対する関心を高め、自己形成の課題を意欲的に追究し、青年としての自己の生き方について考察しようとしている。	青年期や自己形成に関する諸事象を多面的・多角的に考察し、様々な考えを踏まえ、青年期の生き方について適切に表現している。	青年期や自己形成に関する諸資料を効果的に活用しようとしている。	青年期の意義や自己形成についての考え方を理解し、その基本となる知識を身につけている。

### 4 指導観

#### (1) 単元(題材)観

- ・学習指導要領では、「(1) 私たちの生きる社会」として現代社会の諸課題を考察してきた上で、本単元は「(2) 現代社会と人間としての在り方生き方」における一つの分野に位置づいている。「ア 青年期と自己の形成」は、青年期の意義と自己形成の課題を考察し、自らの生き方について自覚を深めることが目標となっている。
- ・本校生徒は、就職者が多いため、労働問題・企業を重点的に扱ってきた。就職先を決めていく生徒がいる一方で、進学者を中心に進路についての漠然とした悩みを抱える生徒の存在に気づいた。本単元が比較的独立した内容であることを踏まえ、経済分野の途中ではあるが、生き方を模索する生徒の自己理解に寄与すべく、今回の単元を扱うこととした。
- ・「青年期と自己の形成」は、アイデンティティの確立が主題化されるが、「私」や「私たち」が他者からどのようにみられる存在であるかの認識も大切である。その認識をもとに、社会とのかかわりに着目しながら、主体的に青年期の生き方を考察させ、自己理解の幅を広げることにつなげたい。

## (2) 生徒観

- ・「エンカレッジスクール」としての基礎・基本を丁寧に教える授業を受けてきた3年生は、授業に向かう基本的な姿勢を身に付けている。ただし、授業内容で基礎となる用語の理解に差があり、根本から説明していくことが求められる。
- ・3年5組は、相対的におとなしく、板書や説明時に集中して取り組むことができるクラスである。しかし、グループワークでは、一部の生徒が意欲的に取り組めないことがある。グループでの活動のやり方をわかりやすく示し、ICT機器を効果的に利用して、興味が持続するように授業する必要がある。

## (3) 教材観

- ・配布プリントに、自分の意見を書く欄を設け、提出させて確認している。
- ・1分間スピーチでは、自分の気になるニュースを題材に発表させることで、社会の出来事への関心を高めるようにしている。
- ・ICT機器により、写真やイラストを利用している。

## 5 年間指導計画における位置付け

	月	単元 (学習内容)	配当時間
1学期	4	新聞の読み方・まとめ方、現代社会の考え方、現代社会の諸課題 (高度情報社会)	5
	5	現代社会の諸課題 (地球環境問題)	7
	6	現代社会の諸課題 (少子高齢化)	6
	7	労働問題ケーススタディ (労働者の権利、労働問題)	4
2学期	9	会社をつくろう! (企業、企業の社会的責任)	5
	10	青年期 (自己理解、青年期の意義) 格差社会の謎解き (景気と物価、貯蓄と金融、社会保障)	6
	11	人間の尊厳とは (人権、憲法、生命倫理) 投票に行こう! (選挙、国会、内閣、地方自治)	7
	12	裁判員になったら (裁判員制度、司法改革)	5

## 6 単元 (題材) の指導計画と評価計画 (3時間扱い)

	テーマ	学習内容・学習活動	学習活動に即した具体的な評価規準・評価方法
第1時	・青年期① 私らしさとは	導入：私らしさを書こう 展開：インタビューゲーム (ジョハリの窓) まとめ：他者の存在は必要か?	・エ 青年期の基本を理解し、その知識を身につけている。(観察) ・イ 自己理解と他者の関係を意欲的に考察しようとしている。 (プリント記述の点検)

第2時 (本時)	・青年期② 「若者像」から考 える「私」	導入：世代と若者像 展開：若者の特徴を考えよう (グループ・ワーク) まとめ：若者の1人として どう生きる？	・ア 若者の特徴について、グループで意 欲的に発言し、発表している。 (観察) ・イ 自己の生き方について、意欲的に考 察しようとしている。 (プリント記述の点検)
第3時	・青年期③ 自分の生き方を 考えよう	導入：青年期の意義 展開：人生で大切なこと (グループワーク) まとめ：他人志向と内部志向 どちらが幸せ？	・ウ 青年期の意義に関する諸資料を効果的 に活用しようとしている (プリント記述の点検) ・イ 自己の生き方について、意欲的に考 察しようとしている (プリント記述の点検)

## 7 指導の工夫

- ・ICTを活用し、視覚的資料により理解を深める授業展開を行っている。
- ・答えのない問いの考察を書く活動により、考えを深められるようにしている。
- ・アクティブラーニングの手法を取り入れて、生徒の「書く、話す、発表する」という学習活動を多く設定している。

## 8 本時(全3時間中の第2時間目)

### (1) 本時の目標

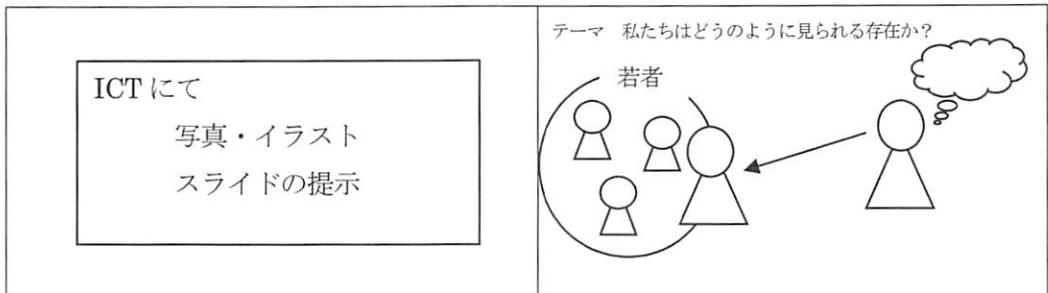
「若者」がどのように見られるのかを踏まえ、青年期の自己の生き方について考えを深める。

### (2) 本時の展開

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準 (評価方法)
導入 5分	・1分間スピーチ (気になるニュースの発表)	・授業に向かう姿勢を徹底させる ・クラスメイトの発表を聞く態度を とらせる ・発表内容に対する感想を書かせる ・発表内容を肯定的に評価する	
展開 35分	・本時ねらいと流れを 確認  ・世代とは ・戦後の若者像の変化	・ねらいと順番を把握し、学習の見通しをも てるようにする  ・イラストや写真で分かりやすく提示する ・スライドの用語を記入する	ア(発表・観察)
	・若者の特徴を考える (グループ・ワーク)  ・発表をする、聞く	・個人で「若者らしさ」を複数出させる  ・グループでの話し合い方を説明する  ・話し合いが進んでいないグループに話し合 いのきっかけをつくる	

まとめ 5分	・自分の意見を記述する	・机間指導により、何を書くか悩んでいる生徒に個別に指導する  ・プリントを回収する	イ（プリント記述の観察・点検）
-----------	-------------	---	-----------------

(3) 板書計画



(4) 授業観察の視点

- ①目標を達成するための学習活動がなされていたか。
- ②生徒の意欲を高める学習活動となっていたか。（生徒の様子）



青年期②「若者像」から考える「私」(教P.30~35、資P.38~47)

1分間スピーチ	月	日
テーマ	発表者	
内容の感想		

【今回のテーマ】

1、若者と世代

「近頃の〇〇はけしからん!!」→(① )

世代とは

- ・同じ時代に生まれた人々の総称
- ・ある年齢層(② ) ex)・・・ギャップ

2、「若者像」の変化

(A ) 1960年代後半の若者

※実力闘争をする学生運動

- 特徴
- ・政治・社会に強い関心
  - ・大人や既存社会への拮抗



学生運動衰退後・・・(しらけ世代) 1970年代の若者

- 特徴
- 政治的無関心、三無主義

消費文化の浸透・・・(B ) 1980年代の若者

- 特徴
- 社会の一員としての責任を拒否
  - 社会=「物語」



就職氷河期が到来・・・(氷河期世代) 1990年代の若者

- 特徴
- バブル崩壊後に就職活動、派遣労働やフリーターとなる人も

教育の影響・・・(C ) 2000年代の若者

- 特徴
- ・失敗を恐れ、打たれ弱い
  - ・非現実的で夢見がち
  - ・ルールは守る



3、若者批判?

若者の「③ 」として、問題化→海外でも若者についての「書籍」が広めている??

【ワーク】「若者らしさ」(若者の特徴や良さ)を書いてみよう!

若者は、\_\_\_\_\_ 若者は、\_\_\_\_\_

若者は、\_\_\_\_\_ 若者は、\_\_\_\_\_

【発表・評価】発表内容を書いて、一番「若者らしさ」をとらえていると思ったものに〇をしよう!

5 命名 特徴	3 命名 特徴	1 命名 特徴
6 命名 特徴	4 命名 特徴	2 命名 特徴

まとめ

.....

.....

.....

.....

【振り返り】「〇〇な若者」と世代で見られるなかで、「あなた」はどのような若者でありたいか? この問いに対する「あなたの意見」や授業で感じたこと、考えたことを3行以上書いてみよう!

.....

.....

.....

## 都立多摩高校における LGBT に関する授業実践報告

### — 公民科の観点から —

東京都立荻窪高等学校 瓦田 尚

#### はじめに

この授業実践を行った東京都立多摩高等学校に、筆者は2011年度から2014年度まで勤務していた。全校生徒約550名の全日制普通科高校で、2013年度で創立90周年を迎えた歴史と伝統ある学校である。基礎学力や家庭環境に問題を抱える生徒も多く、授業もなかなか成立しづらい環境で、特別指導の件数も大変多かったが、近年は教職員の地道な指導が功を奏し、落ち着いた環境になりつつある。

2012年度からのカリキュラム移行に伴い、私の担当する社会科は毎年のように持ち科目が変わる状況であった。この実践を行った2013年度入学生は、1年次に地理A、2年次に現代社会と日本史A、3年次に政治・経済と世界史Aを置く新カリキュラムの1期生である。私はこの学年の1年次地理Aを半分のクラスにおいて担当しており、2014年度に2年生全5クラスの現代社会を担当した際の実践が今回の報告となる。

#### 1. LGBT の授業実践に至った経緯

この学年の1年次の地理を担当した際、当初はなかなか授業が成立せず苦勞した。社会科においては自分が置かれた環境と、授業で扱う環境の違いをいかに克服するかがひとつの指導のポイントになると筆者は考えているのだが、なかなか世界の状況を身近な問題と考えられない生徒が多かった。

しかし、地震や津波の学習において私の出身地である岩手県釜石市の状況を伝えたり、アメリカの学習において黒人差別の問題を取り上げたりした際、かなり多くの生徒が強い関心を持って授業を受けてくれた。授業の感想などをまとめながら思い至ったのは、彼らの抱える厳しい環境や、ある面での幼さによって、同じように苦しんでいる人たちへの正義感を持つ生徒が多いのではないかということだ。

また、私の授業ではオープンな質問を全体に投げかけ、何人かの生徒の考えを冒頭に発表させて展開することも多かったのだが、少しずつクラスの中で、クラスメイトの意見を尊重したり、間違えてもいいから自分の考えを持つことの大切さが浸透したりしていったように思う。

2年次の現代社会を倫理分野中心に進めることに決まった際、彼らのこの正義感や、クラスを思う気持ちをうまく生かしながら自己肯定感や社会に向けた視点を育てていきたいと考えた。そこで当時少しずつ話題になることも増えてきており、かつ「自分のクラスにもいるかもしれない」という視点をもつのに適している題材として LGBT を取り上げることにした。

## 2. 年間指導計画

年間テーマ『生きる』ことを考えよう」

1学期 青年期（「はたらくこと」についての学習においてジェンダーの問題も取り上げた）

2学期 宗教（三大宗教を中心に）

自分探し（ジョハリの窓等を使ったグループワーク）

3学期 沖縄について（修学旅行事前・事後学習として）

LGBT について

1年のまとめ

3学期にLGBTを取り上げたことで、年間テーマの「生きる」ということについて、1年間の総括としての意味合いも持たせながらすすめていった。

## 3. 授業実践報告

まず全5回の授業の概要を以下に示す。

### ・1時間目<LGBT への導入>

導入としてミドリカワ書房の「愛なるは」という曲を聴く。その後LGBTの基礎知識の講義。

### ・2時間目<LGBT の理解>

導入でははるな愛さんのインタビュー記事を紹介。「性の三要素（生物学的性/性自認/性的指向）」のワークシートを使い、LGBTそれぞれの性のあり方を理解する。最後に石川大我『ゲイのボクから伝えたい「好き」の？（ハテナ）がわかる本——みんなが知らないLGBT』（太郎次郎社エディタス 2011）に掲載されている「もやもやスッキリLGBTクイズ」に取り組む。

### ・3時間目<LGBT への共感>

LGBTそれぞれの人が感じている「生きづらさ」を想像し、ワークシートへ記入。その後その生きづらさを共有し、解決策をグループで話し合う。

### ・4時間目<世界のLGBT事情>

インターネットを使い、世界の同性婚やパートナーシップ制度について調べ学習。

### ・5時間目<身近な問題としてのLGBT>

2015年に開催された「”好き”に変はない展」のポスター・コピーを見て、気に入ったものを選び、考えたことや感想を記入。

### ・定期考査<LGBTに対する自分の考えの表明>

さまざまな資料（当事者の書いた文章など）を読み、授業を通して自分が考えたことを文章にする。

それぞれの授業の詳細については全国教研レポートに掲載したが、その中から特に重要であった授業や授業外の出来事などを以下にまとめたい。

### ● 1時間目の授業を終えてのある生徒の反応

1時間目にLGBTの授業をし、これからこのテーマで授業を進めていくと話した、その授業の後、ある生徒から反応があった。私は授業で紹介した（あるいは紹介しきれなかった）ニュースなどを補足したり、関連する話題を伝えたり、おすすめの本や映画を紹介したりするためにこの年度の途中から授業用にTwitterアカウントを開設し、受講者にはアカウントを教え、運用してきた（メディアリテラシーの観点から「先生にも見られているのだ」という意識を持たせる意味合いもあったのだが）。ある生徒はTwitterで、ああいう授業をしてほしくない、という内容のことをつぶやいていたのだ。そこで、その生徒にダイレクトメッセージを送って、やりとりをしたので、ここでそれを紹介する。

（以下「瓦田：」が筆者、「A：」が該当生徒）

瓦田：今日の授業は気に障ってしまったかな。僕もまだまだ勉強中の内容で、でも絶対学校で取り上げるべきことだと思ってて、知らなかったこと知れてよかったといってくれた人もたくさんいました。もし取り上げ方に何か感じたら教えてもらえないかな？一応言っておきたいのは、僕はいろいろと人権や差別の授業をすることが多いけど、誰か特定の人に向けてしているわけじゃないと同時に、でも当事者はこの場にいるかもしれないと、ものすごく注意を払って組み立てているつもりです。それでも、嫌と思わせてしまったことについては謝ります。本当にごめんなさい。

A：私はなんかそういう差別に対して注意を払ってしまう地点で差別だと思っているので周りの人の頭に差別してはいけないっていう思考が生まれるのがいやで本当に差別しない人は頭の中のストレスフリーの思考回路で接すると思うから授業で取り上げると差別に対して意識させてしまうのかなって思ってます。明日の授業は出ます。自意識過剰になって、あ、【A（その生徒の名前）】じゃんって頭の中に少しでも浮かんだら嫌だなんて気持ちもあつての授業が嫌だと感じ出たくなくなって思っただけなので私は大丈夫です。

瓦田：差別に対しての考えはとても僕も共感できるよ、ただ、それだと現に染み付いている差別をなくすことはできないよね。かといって僕は「差別をなくそう」とあからさまに呼び掛けるのは嫌なのね。知識を身に付けて、知らなかったことを知って、その上でどういう行動をするのか自分で決めるべきだと思う。今日の授業でも、こういう悩みを抱えてる人がいるという紹介はしたけど、だからこの人たちに優しくしましようね、差別してはいけません、とは言ってないつもり。もっと言えば、十分に理解した上でそれでも心から差別したいと思えばそうすればいいと思う、人種や障害者の問題にしてもね（たぶんありえないことだけど）。差別をなくそう、優しくしよう、というスローガン「だけ」を植え付けるのは違うと思うし、あくまで僕は社会科の授業として、みんなに知識を伝えること、その上で自分で考えをつかむこと、を目的にしています。

A：私は差別をなくそうって思ってるわけでもないし差別してる人に対して軽蔑することはないけど私は何も意識してなくて接してくれている人も少なからずいると思ってるその人達にもその差別の枠を見つけさせてしまってその枠にはめられてしまうかもしれないと思ってそれが怖いだけです。私はいま友達に恵まれていじめなどなく差別もさほど感じなく生活してます。でも差別する人は少なからずいます。私はそういう人たちに差別は良くないって言うつもりはありません。

瓦田：その友達、その枠を見つけたらその枠にあなたを嵌めてしまうような人なのかな。

A：それはその人次第なので私はわかりません。でも私は今までそういう人と仲良くしてきたのでもし枠にハマったとしても今まで通り仲良くしていきたいです。なので可能性がある限り私は賛成できません。

瓦田：「あの人そうかも」とすら思われたいけど実はそう、という人もいるかも知れなくて、その人たちがいつか何か問題に直面したときに、周りの知識があることって重要なと思ってる。この授業に限らず知識を得る可能性はあるよね？で、その知識が、いわゆるテレビ的な、間違っていたり極端な認識である可能性もある、授業で取り上げることでそちらを排除したいと僕は思ってる。とりあえず、どんな授業でも誰かを傷つける可能性はあって、それを肝に命じた上でそれでも当たり障りないことじゃなく本当に大切だと自分が思えることを取り上げたいと思ってるので、受け止め方というよりは中味が間違ってるなと思うことがあったらどんどん言って欲しいし、こういう声をあげてもらってよかったなと思います、ありがとう。明日は当事者の人が書いた文章を使って授業をする予定です。

A：私と先生との意識の差で私は今までのいろんな経験とか周りとの関係から自分自身をいけないものだって思ってる部分があるしそれは今後もあまり変わらないと思います。先生の言う理解とみんなの理解が合致するか私には合致するとはあまり思わないです。まあ私はあまり気にしないようにするので授業は通常通りおこなっても私は全然構わないです。授業一つで私の生活が崩れることはないです。こちらこそわざわざありがとうございます。

瓦田：僕も、僕なんかの授業でなにかみんなに劇的な変化があるとは思ってないんだ。ただ、一人でも二人でも、そして1年後でも10年後でも、この授業でなんだかそんなことを聞いたな、と思って、自分がそのとき考えたことが身になればいいなと思ってます。コメントカードをやめてからなかなか授業内容についてこうして話す機会がなくなってたから、すごくよかった。そしてTwitter やっててよかったなと思います。では明日！

私はこのやりとりが正しかったのかどうか自信がない。やりとりをしたことそのものについても、そこで私がAにかけた言葉も、本当にこれでよかったのだろうかとも今でも思っている。しかしこのやりとりは、ある意味私を本気にさせてくれたように思う。もちろんもともと手を抜いていたつもりは

ないが、心して授業を作っていこうと気持ちを新たにした。

### ● 3時間目の授業と、その後の生徒の反応

3時間目はLGBTの生きづらさを考えて話し合うという授業を行ったが、私が思っていた以上に生徒は意見を出し、議論も盛り上がったグループも見受けられた。このテーマを通して自分自身の生きづらさ/生きやすさに思いを馳せることができたように思う。生徒が出したおもな意見は以下のとおり。

#### 《生きづらさ》

- ・レズビアン                   ゲイよりも知られていない/趣味だと思われそう/  
  銭湯や更衣室でつらそう/女子トークについていけなそう
- ・ゲイ                           レズビアンよりも気持ち悪がられる（女子同士が手をつないで歩くのと  
  男子同士が手をつないで歩くのは絶対に扱いが違う）/ネタにされて笑わ  
  れることが多い/病気持ちと思われる
- ・バイセクシュアル           同性愛よりもさらに知られていない/軽い人といわれそう/同性愛の人か  
  らも異性愛の人からも共感されづらい
- ・トランスジェンダー       自分がどっちなのか悩む/履歴書とかの性別欄どう書くか/戸籍などの問  
  題が複雑/手術をどうするか
- ・LGBT 共通のもの           理解されていない/異性愛中心の社会

これらをもとに、座席のまとまりごとにグループを作り共有する作業を行った。クラスメイトの新たな視点に気づき、非常に盛り上がっていた。解決策についてもグループで話し合うことにしていたが、生きづらさの共有に時間がかかり、そこまで行けなかったグループも多かったのと、なかなか解決策は浮かばない生徒が多かった。解決策の主なものは以下。

#### 《解決策》

- ・レズビアン                   レズビアンの有名人などがテレビに出る
- ・ゲイ                           テレビ局が考え直してゲイの人の扱いをよくする
- ・バイセクシュアル           レディガガさんなどが世界中にPR
- ・トランスジェンダー       男女別のものなどを工夫する/日本でも手術ができやすくする
- ・LGBT 共通のもの           理解をすすめる

難しい中でもおおよそ多くの生徒がLGBT共通の解決策として「理解をすすめる」という内容を書いたのはこの授業全体のテーマに照らして非常に意義深いことだったと思う。その後私からLGBTに人が生きやすい社会というのはLGBT以外の人も生きやすい社会になるであろうこと、またそうでなければならぬことを「公共の福祉」という観点から少し説明し、マイノリティの権利保障全体の理念を確認した。また、「幸福・正義・公正」というのが新学習指導要領での科目現代社会の大きなテーマであることを紹介し、この授業を終えた。

グループワークが楽しいと感じた生徒も多いようで、授業が終わった後も近くの友だちとこの話題を話しているクラスも多く、その中で私も少し混ざって話したなかで印象的だったことを2つ挙げる。

1つは、ゲイとレズビアンの印象の差である。ゲイのほうがテレビ等で圧倒的に見る機会が多いのに、実際問題レズビアンよりも受け入れられづらいのはどうしてだろうか？というものである。ゲイはテレビタレントのみならず、ファンも多いBL（ボーイズラブ）と呼ばれるジャンルの小説や漫画も

広まっているのになぜなんだろうねえ、という話題で盛り上がった。結論は出ていないが、私もこれから考えていきたい。

また、ある生徒が授業後に私のところにきて話してくれた。LGBT の人は恋愛するのに母数がとても少ないはず（たとえばゲイであれば相手が異性愛の男性だと成立しない）なのだから、LGBT の人で恋愛している人ってものすごく貴重で幸せなことだよ、と。俺なんて同性愛じゃないのに彼女できないんだぜ、うらやましいなあー、と笑顔で話してくれた。おそらく LGBT についていろいろな方面から考える中で自分なりにつかんだ思いだったのであろう。そのような「気づき」が多くの生徒に芽生えたことをうれしく思った。（もちろん実際は恋愛の相手をもつ LGBT 当事者ばかりではないわけだが）

### ●定期考査について

学年末考査<LGBT に対する自分の考えの表明>

私の授業の考査ではたびたび自分の考えを書かせる論述問題を取り入れている。文章を書くことが非常に苦手な生徒も多く毎回苦労しているようだが、本来の意味での論述（理論だてて書く）よりも、文章の形式はどうあれなんとか自分の考えを表明させることに主眼を置いている。授業で学んだことに加えてなるべく豊富な資料を用意し、そこから湧きあがる「考え」に期待をしている。

#### 学年末考査（LGBT に関する出題部分を抜粋）

#### 第2問 歌詞を読んで以下の問いに答えなさい。

愛なるは ミドリカワ書房

<著作権の観点から歌詞省略>

問1 ①この場にいちや駄目な存在なんだと思うわとあるが、主人公がそう思う理由は文脈を取れば直前の「見た目は女でも私ほんとは男だから」ということになる。ではなぜ「見た目は女でもほんとは男」だと「この場にいちや駄目な存在」なんだと主人公は思ったのか、「彼の実家に」行ったという状況を踏まえて考えて答えなさい。

問2 ②あんまり見ると泣いちゃいそうだからとあるが、この時の主人公の心情を考えて答えなさい。

問3 彼、心は女でも私ほんとは男だからとあるが、このことから主人公の生物学的性と性自認、性的指向はどうであるか答えなさい。なお、それぞれ男か女かどちらかで答えること（性的指向に関しては実は「どちらも」がありうるが、ここから読み取れるほうを書く）。

問4 この歌のモデルとなったタレントは誰か。

**第3問** LGBTについて以下の問いに答えなさい。

問1 LGBTとはそれぞれ何の略か。

問2 L,G,B,T それぞれの人の生物学的性、性自認、性的指向はどのようになるか、「男」「女」「男&女」の3種類の中から書きなさい。Bは2パターン、Tは4パターンある。

問3 生物学的性、性自認、性的指向のうち、その人の性別を決める基準となるのはどれか。

問4 性別適合手術、戸籍の性別変更、同性結婚がそれぞれ現在日本でできるかどうか答えなさい。

問5 Tの人のうち、男性→女性へ性別変更した／する人と、女性→男性へ性別変更した／する人をそれぞれアルファベット3文字でなんというか答えなさい。

問6 本来はLGBTの人に限らないが、自分の性的指向などを周りの人に打ち明けることをなんというか。

問7 同性愛者などへの偏見や差別的感情のことをなんというか。

問8 2015年2月に、同性のカップルに結婚とほぼ同等の地位を与える証明書を発行する条例案を出した東京都の自治体はどこか。

**第4問**

LGBTの学習を通してあなたが学んだこと、考えたことはなんですか。

- ・LGBTの人にどう接していきたいか。
- ・LGBTの人が住みよい社会を作るには。
- ・LGBTだけでなく、ほかのマイノリティについて。
- ・自分にできること

などなど、なるべく具体例(自分の経験や見聞きしたこと、あるいは資料)を盛り込んで、そのうえで自分の考えがしっかり人に伝わるように書いているものを評価します。資料の感想などを含んでもOK。

LGBTは人口の3~5%いるとされています。当然皆さんの中にも自分はそうであると思う人もいません。しかしこの問題は自分の性自認／性的指向の表明などを強制するものではありません。

**資料1** 『NHK ハートをつなごう LGBT BOOK』(太田出版 2010)より まえがき(石田衣良)  
<本文省略>

**資料2** 石川大我『ボクの彼氏はどこにいる?』(講談社文庫 2009)より  
<本文省略>

石川大我・・・前豊島区議会議員。1974年、東京都豊島区生まれ。明治学院大学法学部法律学科卒業。2011年初当選。日本において初めて公職に選出されたオープンゲイの議員として知られる。

**資料3** 杉山文野『ダブルハピネス』(講談社文庫 2009)より  
＜本文省略＞

**資料4** 『NHK ハートをつなごう LGBT BOOK』(太田出版 2010)より  
「ゲイであること」(ピーコ)

**資料5** 「“好き”に変はない展」ポスターより、生徒の印象に残った数が多い3点

♪おわりに

いよいよ今年度も終わりですか。この授業では新たな試みをたくさんしてきましたが、みんなよくそれを受け取って考えてくれたなとうれしく思っています。この部分、読んでもらえてるのか謎ですか少し書きたいと思います。

今年度のこの授業のテーマは「生きる」でした。では「生きる」ってどういう状態なのだろう。呼吸をしている、心臓が動いている。それはもちろんそうだ。でもそれだけなのかな？もちろん病気や障害で「それだけ」に近い人もいるとは思いますが。でもみんなは少なくとも違う。ただのんびんだらりと毎日過ごしていることはあまり「生きている」とは言わない気がします。というかそういう人に生きてる実感って、ほぼないと思います。

つまり「生きる」ということは、よりよく生きるとか、いきいき生きるとか、どんなふうに生きるかが大事なんだよね。そのためには、がむしゃらに突っ走ること大事だけど、ふと立ち止まった時に、自分はいまなにをしてるんだろう、こうしたらいいんじゃないかとか、もっとこうしたいとか、いろんな思いを巡らせてほしいんですよね。そうやって考え続けることこそ「生きる」ということなんじゃないかと。これがただ一つの正解ではないと思うけど、今年1年間みなさんと勉強して、僕は僕なりにこういう結論に達しました。

僕が「生きる」というテーマで授業をやってみようと思ったきっかけは、たぶん4月の一番最初の授業で話したと思うけど、覚えていますか。もうすぐあの日がやってきます、丸4年経って、5年目に突入です。僕のふるさと岩手県釜石市では、まだまだ大変なことも多いけど、先日2019年ラグビーワールドカップの試合を釜石市でもやることに決まったという明るいニュースもありました。

テストってみんなが一番真面目に取り組む「授業」だと思っているので、今回も長々と色々なことを載せました。ぜひ1年のまとめとして頑張ってください。

いままでありがとう！あと少しだけ、よろしくお願いします。

※時間がなくて第4問が書ききれなかった人へ

3/9(月)までに追加で書いて提出してください。分量書式自由です。ワープロ打ちのプリントアウトでも可。

どの生徒の「作品」も、自分なりに精いっぱい考えて書いたあとがうかがえ、少しずつでも「自分の考えを持つ」ことの大切さや楽しさをこの授業でつかんでくれたのではないかと自負している。それらの「作品」はコピーして保管してあるが、それらはそれを書いた自身と授業者である私という関係性の中で書かれたものであると思い、この場での紹介は控えることとしたい。なかには赤裸々な自身の人間関係の悩みや、家族関係の苦悩などが表明されたものもあった。言ってみればただの定期考査で、当たり障りのないことを書いても点数には変わらない（むしろ当たり障りないほうが点数が高いかもしれない）という中で、あえて私に向けていろいろな思いをつづってくれた生徒たちには本当に感謝をしたい。

#### 4. 授業実践を終えて

このテーマを前々から温めてはいたが、やはり実践にあたっては苦労も多かった。まだまだ実践例が多くないであろうテーマであることから、資料収集には多くの時間を費やした。さまざまな団体の力で当事者による出張授業などの事例は比較的広がってきているようだが、私はLGBT当事者ではないことから、それをそのままコピーするような形にはしたくないしすべきでないと思った。また、保健や家庭科の授業ではなく、公民科の授業としてなにかができるか？という視点にもこだわってきたつもりである。

私は常々、授業を作るうえで、手段が目的に先行してはならないと肝に銘じてきた。昨今さまざまな形態の授業が提唱され、グループワークやICT機器の活用、アクティブラーニングなどの実践例は多い。しかしそれはあくまでも「何を伝えたいか」という目的が最初にあって、それを達成するために適したスタイルをとるべきである。その面で今回の実践では「LGBTを伝える」という目的のために、手段を検討した結果として、さまざまな形態をとることになった。

しかし授業を進めていくにつれ、そして最後の定期考査の答案を読みながら改めて気づいたことがある。それは「LGBTを伝える」という私が目的だと認識していたことも、大きな視点でいえば「多様性を認めること」「誰もが住みよい社会を作る」「よりよく自分の人生を生きる」といった「目的」からみた一手段であったということだ。そして実は生徒はそれを見抜いた上で、自分の問題としていろいろなことを考え、つかむことができたのではないかと。

学年末考査を終えたあと、先述の生徒Aの担任から授業のことを聞かれた。Aが授業を受けて、自分の学校生活上のこと（トイレや更衣について）を担当に相談したのだそうだ。そのことでまたAとやりとりをした。

瓦田：今日飲み会の帰りになんかちらっとB先生（注：Aの担任）に授業のこと聞かれたよ

A：なんて言ってた～？？？笑

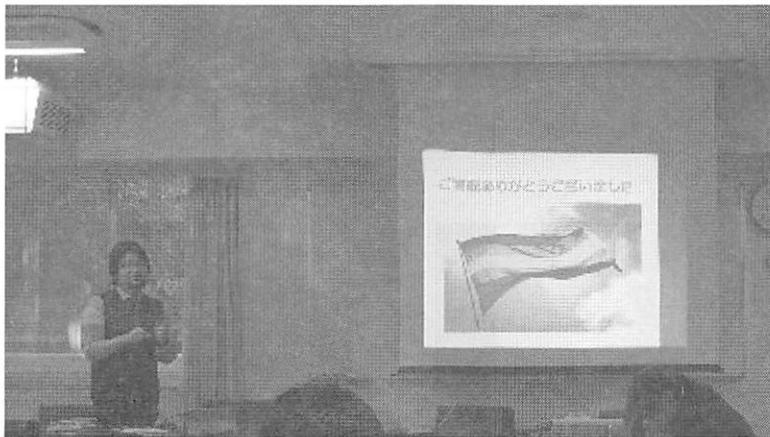
瓦田：なんかどんなことやってるんですか的な。Aのことかなと思ったけど深くは聞いてないけどね。LGBTのことをやっただと言いましたよ。この事でなにかが変わるにしても変わらないにしても、僕は伝えたいことを出しきれたつもりではいます

A：まあ若干気まずいなって思ったけど別にやらないでほしくないわけではなかったしこれから先避けることはできない問題だから先生の授業がいやだったとかは思っていないよー今みたいに自然と受け入れられるのがずっと続くわけじゃないし。先生もお疲れ様。テストが、簡単だったところだけとってとって本気感謝する

瓦田：みんなのテストを見て、確実に理解はすすんだとおもうんだ。住みよい世の中にはまだまだかもしれないけど、少しずつ、動いてると思う、そのきっかけにちょっとでもなれてたらいいなと思う。

今回の実践では、社会の認知度が少しずつ進んできたこととちょうどシンクロした形で授業を進めることができたことが大変な幸運であった。これからもさらに改良を加えながら実践を進めていきたいと思っているが、私の授業を社会の認知度が追い越すようであってほしいと切に願う。また、暗中模索しながらのこのような授業を受け入れてくれ、多くの学びと気づきを私に与えてくれた多摩高校2014年度2年生に最大級の感謝を送り、本稿を閉じたいと思う。

(本稿は2015年度第65次教育研究全国集会「両性の自立と平等分科会」へ提出したレポートを一部改編して掲載した。)



## いま「LGBT」を 学ぶということ ～公民科の観点から

東京独立桜通高等学校  
教諭 瓦田 尚

## 自己紹介

- ◎ 瓦田 尚 (かわらだ ひさし)
- ◎ 入都5年目、この4月に多摩高校より異動
- ◎ 早稲田大学教育学部教育学科卒業
- ◎ 早稲田大学教育学研究科学校教育専攻修了
- ◎ 学部・修士ともおおよそ人権問題や教育社会学的な研究テーマ（卒論はノート/修論は都立高での引揚生徒受け入れ）
- ◎ 修士時代から都立高他で講師（深川/晴海総合/国際/永山/足立新田/私立明星学園中）

## 多摩高校での実践

- ◎ 多摩高校の状況～授業・生活指導
- ◎ 2014年度の公民科カリキュラム  
→2年に現社2単位、3年に現社4単位
- ◎ 2014年度の2年生は2013年度1年次の地理Aを瓦田が担当

## 年間指導計画

- ◎ 2014年度多摩高校2年次現代社会
- ◎ 年間テーマ「生きる」
- ◎ 1学期 青年期
- ◎ 2学期 宗教・自分らしさとは
- ◎ 3学期 沖縄・LGBT

## なぜLGBTを取り上げたか

- ◎ 多摩高生の「正義感」
- ◎ 教室内の問題
- ◎ 発想の転換（他の人権問題との違い）
- ◎ 「これから」の話→自分たちでつくる社会

## 授業報告 1時間目

- ◎ 導入 ミドリカワ書房「愛なるは」を聴き、歌詞の穴埋め
- ◎ [www.youtube.com/watch?v=V0\\_QLge1qEk](http://www.youtube.com/watch?v=V0_QLge1qEk)
- ◎ LGBT各カテゴリの説明、カミングアウトしている有名人の紹介など



## 授業報告 2時間目

- ◎ はるな愛さんのインタビュー記事
- ◎ 「性の三要素」の説明
  - 「指向」
  - 性のグラデーション



## 授業報告 3時間目

- ◎ LGBTの「生きづらさ」を考えてみるGW
  - Tが想像しやすく、Bが想像しづらそう
  - GよりもLが受容されやすそうな傾向
    - テレビでは圧倒的にGを見る機会が多いのに！
  - LGBTフレンドリーな社会
    - = 誰にでも過ごしやすい社会
    - 「幸福・正義・公正」

## 授業報告 4時間目

- ◎ 同性婚について世界の状況を調べる
- ◎ ソチ五輪で話題になったロシアの法律
- ◎ 宗教との関係→ 深入りはできず
- ◎ 日本がこれから進む道は？→ 渋谷区の話



## 授業報告 5時間目

- ◎ 「"好き"には変はない展
- ◎ [http://sukiten.jp/index\\_ja.html](http://sukiten.jp/index_ja.html)



## 授業報告 定期考査

- ◎ 考えたことを表明する
- ◎ 知識の引き出しも重視
- ◎ 授業者はあなたの文章を尊重するよというメッセージ → 1年間通して醸成
- ◎ カミングアウト

## 授業を終えて

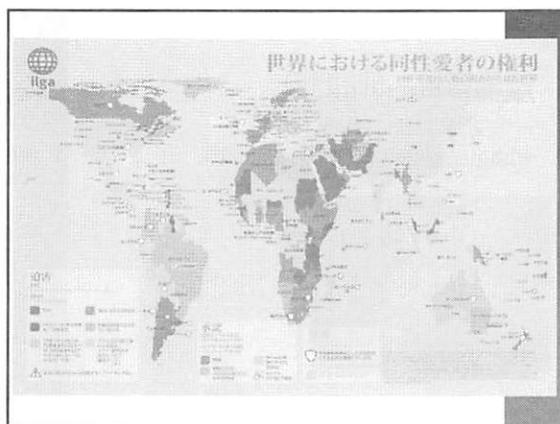
- ◎ 知識 「知ること」
- ◎ LGBTを知ることがゴールではない→ 授業の目標設定 (1時間/年間)
- ◎ 授業を通して彼らの考え・生活がどう変わるのか
- ◎ 授業者と生徒の関係

## 他科目他教科での実践私案

- ◎国語 LGBTを扱った文学作品・評論に触れる
- ◎ →江國香織「きらきらひかる」など？
- ◎数学・情報 アラン・チューリング
- ◎英語 海外のLGBT事情
- ◎理科（生物） 生物多様性
- ◎家庭 「家族」とは
- ◎保健体育 思春期の単元→教科書問題

## 社会科における実践私案

- ◎世界史 LGBTと宗教等
- ◎日本史 戦国武将（少し扱い注意だが）
- ◎地理 世界における同性愛者の権利
- ◎[http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA\\_Japanese\\_map\\_2013\\_A4.pdf](http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA_Japanese_map_2013_A4.pdf)
- ◎政治・経済 新しい人権、男女共同参画



## まとめにかえて

- ◎新しいテーマに取り組む意義
- ◎授業方法の開発<授業内容の検討
- ◎手段が目的に先行していないか？

ご清聴ありがとうございました



## 若者たちの幸福の条件

東京学芸大学教育学部教授 浅野 智彦

今日は三つの問題を立てる。

一つ目の問題は「若者の幸福を支える条件は何なのか」。若者を取り巻く社会経済的な状況は、この15年ないしは20年の間、悪化し続けてきている。しかし、他方で実は若者の幸福度であるとか、生活満足度といったものは一貫して上昇してきている。特に2000年代に入ってきてから、際立って上昇してきている。本日の杉浦先生の授業でも幸福度を尋ねた質問があって、六十数%の高校生たちが幸福であると答えているが、全国平均はさらに高い。なぜ、そういうことが起こっているのか。幸福のパラドックス。客観的には不幸になっているように見えるのに、当人たちの主観においては幸福度がずんずん増している、その不思議さがこの一つ目の問題を立てる背景である。



二つ目は、「若者の幸福は逆説的な構造を持っているのか」。客観的な状況が悪化しているのに、幸福なのはなぜなのかと考えるのではなく、悪化しているからこそ幸福を感じるようになってきているのではないかという説明の立て方をする人たちが結構いる。これを逆説的な構造ないしは逆説的な説明の仕方と言っておきたい。これからますます不幸になるわけだから、そこから見返してみれば、今は相対的には幸福だろうと感じているのではないかという説明の仕方です。本当に若者はそのように感じているのか。

三つ目の問題として、もし、今はまだましというふうと考えてしまうと、将来をもっと良くしていくとする動機付けのようなものが減退させられてしまう危険性もある。その点に着目して、若者が幸福に感じているのは、一種の虚偽意識ではないか。つまり、本当は幸福でもないのに幸福だと間違っただけで信じることによって、やるべきことをやらなくなっているのではないかという疑問を呈する方もいる。それは本当にそうなのだろうか。つまり、現実をうまく捉えていない、その意味で間違っただけで意識だといえるのか、また、間違っただけで現実を認識しているがゆえに本当の幸福を損ねる、そういう形になっているのかという問いである。

データで見ると、内閣府の国民生活に関する世論調査では、20代の男女の幸福感は緩やかに上昇し、2001年と比較して10ポイントほど上がっている。つまり30代半ばぐらいの方が20歳だったときに比べて、10ポイントほど幸福に感じている人が増えてきている。

次に内閣府が定期的に行っていた世界青年意識調査である2008年が最新のもののなので、それまでのデータであるという限定付きではあるが、18歳から24歳の全国の男女に関するデータで、1980年代から一貫して若者の幸福度は上がってきている。しかも、その中身を見ると、より強い「幸せである」と、より弱い「どちらかといえば幸せ」とを比べると、強い幸せの度合いのほうが、相対的に

上がっている。全体平均として見たときに、幸福度の高い人が増えていくという以上に、その幸福度の中身もより強く、それを肯定する人のほうが相対的には多くなっていくという傾向がある。

NHKの放送文化研究所というシンクタンクが、これもまた数年から10年おきぐらいに中学生と高校生の意識調査を行っている。これは中高生と同時に、その父親、母親にも一緒に調査票を送って回答してもらっている。2002年から2012年にかけて、「とても幸せである」と回答した中学生、高校生の比率が激増している。「とても幸せである」と「まあ幸せである」とを足してしまうと、実は9割の中高生が幸せであることになる。

ですから、幸せである者が増えているだけではなく、「とても幸せである」と強く答える人たちが激増している。この10年に起こった変化は、そういう変化ということになる。

この10年間に、いろいろと青少年を取り巻く環境を悪化させる現象がたくさんあったわけだが、にもかかわらず、なのか、あるいは、先ほど言った逆説的な解説をする人たちが言うように、それゆえになのか、そこは後で検討するが、こういう現実がある。

今度は逆に、ネガティブな感情がどうなっているかという観点から見てみる。今、紹介した放送文化研究所の中高生調査の中に含まれている「自殺したいと思っただけですか」という問いに対して、「全くない」と答えた高校生、中学生共に増えてきている。ネガティブな気持ちの代表として、この希死念慮を取り上げてみても、感じたこともないという人が増えていると。

ですから、幸福かというポジティブな聞き方をしても、死にたいと思っただけかというネガティブな聞き方をしても、どうも中学生、高校生は非常にポジティブな感情、いわゆる Well-being が高い状態にあるように見える。

ただし、希死念慮が強い人たちが本当に自殺をするかという点、そこはそうでもない。例えば、一般的に希死念慮、あるいは、メンタルヘルスを計るようなスケールで調査をすると、女性のほうが基本的にはメンタルヘルスが悪い。あるいは、死にたいという気持ちが強い。しかし自殺率は男性のほうが圧倒的に高い。未遂者だけを比べると、女性のほうが、比率が高いというデータもある。ですから、死にたいと思う、試みはする、でも、本当に完遂して死んでしまうのは男性が多いということで、希死念慮と自殺の完遂の間には必ずしもストレートな関係はないともいわれている。

同じように実は自殺のヤングアダルトパラドックスということも提唱されていて、メンタルヘルスのスケールで見ると、20代前半、後半、30代前半ぐらいまで含めて若い人のほうがメンタルヘルスはあまり良くないが、自殺死亡率は中高年のほうがずっと高い状態が続いてきた。しかし、このヤングアダルトパラドックスのほうは、実は最近、解消しつつあるのではないかと。

年齢層別の自殺死亡率をみると、戦後、自殺率の第三の山といわれた時期が、98年にスタートし、いわゆる自殺者3万人時代が来た段階では、若者はその波の中では相対的に被害が小さいグループだった。それが、2010年代に入ると、むしろ若者のほうが全年齢平均を上回る形になってきている。これは中高年に対する自殺対策が功を奏したことの多分、反面的な影響もあると思われる。今は自殺対策の中心的な話題は、若年層の自殺をどう予防していくかということになってきている。それぐらい実は若年層の自殺は、現在、深刻な状態になってきつつある。

若者において、幸福と自殺を並べてみると、幸福度は上がり、希死念慮は下がる。ここまでは一貫した解釈が可能だが、自殺率はどうも改善していないどころか、悪くなってきているらしい。だから

幸福は虚偽意識ではないかと言う人たちも出てくる。

ところが、自殺と幸福度は実は必ずしも一元的なスケールの上の両極ではなく、岡壇の自殺希少地域の研究によると、日本の中で最も自殺の少ない地域、徳島県海陽町は、自殺率がすごく高いすぐ隣の市区町村と比較してみると、幸福度が高くない。だから、幸福度が高いと自殺率が下がるというわけでは全然ないという屈折した関係があり、なかなか一筋縄ではいかない。

本筋に戻り、こういう事態に誰がどう着目し、どんな説明をしてきたのかということの先行仮説として幾つか紹介する。

この現象に初めに着目して問題提起したのは、恐らく社会学者の豊泉周治である。豊泉はこれまで挙げたようなデータを用いて、幸福度や生活満足度が上がってきているという事実をいわば発見した。そして、次のように言った。「いずれの結果も、失われた10年と呼ばれてきた閉塞な時代に、若者たちの生活に対する満足感が全般的に高くなり、とても幸せだという多幸な若者が増えたことを示している。凶悪な少年犯罪に驚愕（きょうがく）し、若者たちの心の闇に言葉を失ってきた大人からすれば、その結果はたいそう困惑させるものであろう」。この文章が書かれたのは2009年から2010年にかけてであり、その後のデータを見ると、もっとそうになっている。つまり、大変先見の明があったということで、言っていたことは、その後、もっとはっきりとしてきている。

彼はこれについて「若者の意識のコンサマトリー化が進んだためである」と説明した。コンサマトリー化というのは、即時的とか、自己充足的とか訳されることが多いが、今、ここでやっていること、それ自体を楽しもうとする態度のことである。例えば、大学に合格するために勉強するなどというのは手段的な、コンサマトリーの反対概念のインストルメンタルな態度である。それに対してコンサマトリーの態度というのは、その勉強が面白くて仕方がないので、そういう態度のことをいう。

若者が、将来のことをあまり気にせず、現在を将来に対する手段と位置付ける態度が薄れ、今が楽しければ幸福であるという、こういう傾向を強めた結果ではないかと彼は解釈をした。この仮説に関して何かデータを使って検証はされていない。

次に、この発見を受けて、これをもう少し明確に再定式化し、非常に明確な仮説を再提起したのが大澤真幸である。大澤は豊泉の問題提起を受け、また、その回答を受け、それは「概ね当たっているだろう」と、まずは言ったうえで、コンサマトリー化というのは、大きな方向としては合っているけれども、幸福度の上昇とは、実は時期的なずれがあるのではないかと批判している。

幸福度の著しい上昇は特に2000年代の後半に入ってからだというのはデータで見たとおりだが、コンサマトリー化といわれる現象は、もっとずっと早くから始まっている。例えば、1980年代ぐらいから始まっている。とすると、コンサマトリー化は確かに進んでいるけれども、近年の幸福度の上昇を説明するには弱いのではないかという。

では、大澤はどういう回答を与えたのかというと、これがいわゆる逆説的な解説、逆説的な説明と先ほどから呼んでいるもので、「未来展望の暗さこそが、現在を幸福に感じさせているのである」という。「彼らの多くが、今の生活が幸せだと回答するのは、彼らにはいまだ多くの人生の時間が残されているにもかかわらず、その残された将来の中で今よりも幸せになるとは想定できないからである。将来、より良くなると当たり前のように想定できないとき、人は、今は幸せだと答える傾向がある」。

大澤も言っているが、実は老人の幸福度は総じて高い。実感とも合っていると思うが、今、日本に

生きている人たちの幸福度を年齢層別にみると、若いとき高く、だんだん下がってきて、40代から50代が底となるが、その後また上がる。大澤によれば、60代、70代の方はもう先があまり残されていないので、これ以上、幸福になることはない。だから、今の状態で十分だと思う傾向が強まる。若者は残されている時間からいえば、老人よりもはるかに多くの時間を持っているが、感じ方としては老人と同じになっている。

将来が暗いので、相対的に見て今が明るくなる。将来が暗いのでというのは、つまり、もう長い時間かけても、この暗さから離脱することはないだろうと持っているということである。今の高校生が生まれたときには、日本はもう既にだいが不況であった。これ以上、良くはならないだろうと思う若者が大量に出現しても実は不思議ではない。その点に着眼した仮説ということになる。しかし、大澤もまたデータで検証してはいない。

先ほどの放送文化研究所中高生調査を受けて、幸福度がこんなに上がってしまうのが不思議と大変話題になり、記念のシンポジウムが開かれた。

そこで、尾木直樹は「これはおかしいです。大変な状況だと僕は思いますよ。学校がづらいよって、そこで学校が楽しいと思わなかったら生き延びられないですよ」。つまり、大変な状況だから、逆に学校が楽しいと思ひ込まないと、もうやっつけていけない。だから、客観的にはしんどいけれど、しんどいと認めてしまうと生きていけないので、楽しいんだ、楽しいんだと思ひ込んでサバイバルしているという。

これをもう少し洗練された形で表現しているのが、橋元良明という社会心理学で、世論調査の専門家です。「先を見たら、もっと日本は駄目になるので、今のほうがまだましなのではないか。これぐらいで済んでいるのなら幸せと言っていい、この先、もっと悪くなるのだから」。「今は、日本の社会はいいと、そう言ってるんじゃないか。そういう数字の反映ではないかと私は考えております」のようなことを言い、尾木が賛成する、そういう流れである。

このような議論を踏まえて、この辺の議論を全部、整理して集大成のような本を出版したのが、古市憲寿である。彼はいろいろ整理していて、仮説三つぐらいに整理している。一つ目の仮説は、悲観的将来準拠説とでも名付けてみたいようなもので、これが大澤の仮説と同じもの、つまり、未来が暗いから、現時点での幸福度が上がるという仮説である。

二つ目の仮説は、友人関係準拠説。身近な関係が充実していれば、幸せであると感じるようになっている。引用すると「まるで村に住む人のように仲間がいる小さな世界で、日常を送る若者たち。これこそが、現代に生きる若者たちが幸せな理由の本質である」。この辺の議論は、先ほどのシンポジウムにも参加していた原田曜平というマーケティングが、さとり世代とかマイルドヤンキーといった言葉を使うときに、想定している若者像と通底するところがあると思う。

この友人関係準拠説を、サブカルチャーとか、ポピュラーカルチャーのほうに対応物を見いだそうとすると、「ワンピース」がそうである。「ワンピースの仲間力」という本を書いた社会学者がいるぐらいで、あのキーコンセプトは仲間である。少年ジャンプの三つのコンセプトは、友情、努力、勝利であり、その合成比率が時代によって違う。今は圧倒的に友情に寄っている。つまり、達成する勝利よりも、恐らく友情のほうが重要になってきている。その仲間力を象徴する作品の代表格が「ワンピース」であり、あるいは、「NARUTO」も、ある意味ではライバルであり、親友でもある2人の非常に才能のある若い人たちの関係性の物語と見れば、これもまた仲間力の話であると見ることができる。

かもしれない。

実は私はこれが正しいと思っていて、これからデータで示そうと思っているが、友人関係準拠説のリアリティーを示すような、そういった作品は探そうと思えば、いくらでも見つけることができる。古市も引用している印象的な言葉で、古い例だが、早稲田に行ったハンカチ王子、斎藤佑樹が、「自分には才能なんか無いんだ」という話をしていて、「自分には何もない、何もないって思ってきたんだけど、きょう、自分が持っているものが何なのか、はっきり分かりました。それは仲間です」ということを言っている。仲間がそんなにも重要なのだということです。

さて、仮説の三つ目は中庸豊かさ準拠説と、私が勝手に名付けたのだが、古市に言わせると、そこそこの生活ができていれば、幸福であると感じるようになってきている、つまり、高みを望まなくなってきたということである。Wii や PSP を買えるぐらいの経済状況で、それを一緒に楽しむことができるつながり、社会関係資本を持っていれば、大体の人は幸せなのではないか。若者の幸福の基準がそういうふうになってきているのではないか。

ただし、古市はこの2年後に、仮説を一部修正している。放送文化研究所の先ほどの幸福度の増大を見て、「この30年間で「とても幸せだ」と答える中高生が倍増しているのならば、それは大澤説だけでは説明できない。もっとも中高生と20代は違うと考えることもできるが、この数年で20代の生活満足度も上昇し、一方で、不安があると考えた若者の割合はやや減少している」。2011年の段階では古市は、大澤の仮説に結構肯定的だったが、2013年の段階では、それは撤回しようかという話になっている。「幸福度や生活満足度を計る際の準拠点が社会や政治といった公的なものから、友人や地元など、自分たちの身の回りの世界に移動しつつあるようだ」。ですから、仮説が三つあるうちの仮説1が放棄されて、仮説2に収斂している形になる。これは産業化の進行した社会において、比較的、共通の傾向なのではないかという議論もしている。私もそういう気はするが、今回の検討課題としては大き過ぎるので、そういう問題提起があったということだけ紹介しておく。

ここまで、社会学者がやってきたことをご紹介してきたが、実は同じ時期に社会学とはあまり交流することなく、経済学者たちが幸福の研究を着々と進めてきた。実はこれは相当な量に上っている。もともと経済学では、幸福というものが大変難しい課題として意識されていた。それを象徴する問題が、イースタリンのパラドックスである。つまり、豊かになればなるほど幸福になりそうなものだが、あるとこまでいくと、そうではなくなってしまう。豊かさと幸福のストレートな関係が、豊かさが一定程度に達すると消えてしまうという現象が確認されている。しかし、最新の研究では、いや、実は見方を変えると、豊かさが上がれば上がり続けるのだという研究もあり、いろいろホットな議論が続いているので一概に言えないが、イースタリンのパラドックスもよく知られていて、豊かさと幸福の関係はどうなっているのだということを経済学者はものすごく意識してきた。

そして、社会学の幸福論ブームと相呼応するように、2000年代の後半に入って著名な、例えば、大竹文雄、橋木俊詔、小塩隆士など、そうそうたるメンバーが幸福をタイトルに持つ本を続々と出していく。

これらの中の大変な重要な知見の一つは、年齢とか、世代とか、時代の影響とかを分解してみると、単純に下の世代が幸福とも言い切れないという問題がある。ある時期に生まれた人たちに、生涯、付いて回るような何かを、世代効果という。ある一定の時期に生きている人に、年齢に関係なく及ぶ効

果は時代効果。どんな社会に生まれても、年を取ると生じる効果が、加齢効果（年齢効果）と呼ぶ。幸福度が上がったたり、下がったりするのも、この世代効果、年齢効果、時代効果の複合的な結果としてそうなる。だから、それぞれが何をもたらしているかを分解して見てみると、実は単純に若い世代ほど幸福であるとは、なかなか言いづらいところがあるということが分かってきた。

二つ目に、幸福度というのは、幾つかの種類 of 他者との比較によって測定されることが分かってきている。つまり、「幸福ですか？」と聞かれたときに、無意識のうちに比較をしている。この比較対象を明示的に指定してやると、例えば、大学のときの同窓生と比べて、収入が低いと認知している人の幸福度がすごく低いことが分かたりする。

その比較する他者は、必ずしも同じ大学を出たとか、近所に住んでいるとか、それだけには限らない。例えば先ほどの内閣府の世論調査の幸福度が、2011年のところで跳ね上がって、その後、下がっている。要するに、震災の後である。常識的に考えれば、あんな悲惨なことがあった後に、幸福に感じるのをおかしいが、実証することは難しいが恐らく被災地の大変な状況を、マスメディアを通して見ることで、平和な日常を送っている自分たちは、なんて幸せなのだろうと思ったのではないかと想像することができる。比較が幸福度や生活満足度にとって重要であるということが、経済学者たちの研究でいろいろ分かってきている。

もう一つは経済格差が幸福度に負の影響を与えることが分かっている。つまり、ジニ係数が高い、不平等度が高いと、幸福度が下がる。不平等だと思っていると幸福度が押し下げられることもある、実際にジニ係数の高低と幸福度を比較すると、割合、はっきりした逆相関が確認されている。

それから、生活満足度と幸福度とを、社会学者はしばしばイコールで結んでしまうが、いろいろな変数と相関を取ってみると、反応する変数がちょっと違うので、注意深く区別して使ったほうがいいかもということ、経済学者はよく言う。社会学でやるような分析では、生活満足度を使っても幸福度を使っても、実は変わらない結果が出ることが多いので、今回も生活満足度と幸福度はほぼ同じものだという仮定を置いて分析をしている。

さて、先ほど豊泉、大澤、古市の研究を紹介したが、いずれもデータによる仮説の検証がされていないので、それをやってみる。

問題 1「若者の幸福を支える条件は何か」に対しては、それぞれの仮説に応じた変数が、生活満足度をどの程度、上げたり下げたりするのか、あるいは、無関係なのかといったことを分析する。

問題 2「若者の幸福は逆説的な構造を持っているのか」。これについては、日本社会や自分自身についての見通しの暗さ、明るさの質問を投入することによって、本当に見通しが暗いと満足度が上がるのかということを検討する。

問題 3「若者の幸福は虚偽意識なのか」、これは満足度を左右する要因と、その要因に関する実態のほうはどうなっているかを照らし合わせることで、検討してみたい。

最初の二つの調査は、私自身もメンバーの青少年研究会が行った、2012年の若年層調査である。対象は16歳から29歳の男女。(中年)と書いてあるのは、同じ時期に同じ地域で行った中年に関する調査である。対象年齢は30歳から49歳まで。調査地域は、東京都の杉並区、それから、神戸市の灘区、東灘区の両方を取っている。

非常に限定されたデータではないか、田舎はどうなるんだ、みたいな話があるかもしれないが、若

い人たちの居住地域というのは実は大都市部にもものすごく偏っているのです、若者の話をするということは、比率から言うと実は都市部の話をするということとニアリーイコールになってしまう。それからもう一つ、全国の調査をやってみると、いわゆる都市部と非都市部との間で大きな違いがそれほどなく、若者の意識に関してはそれだけ一様化が進んでしまっている。そういう観点から見て、杉並と神戸だけで一般化してもある程度よいのではないかと。抽出方法としては、比較的、サンプルの偏りが生じないやり方を使っている。

三つ目は、モバイルコミュニケーション研究会という、また別の研究会が実施した調査である。調査時点は2011年、全国調査であるが、震災の影響を取り除くために被災地はサンプルの対象から除いてある。代表性の高いサンプルが得られるように、選び出し方をちょっと工夫しているのです、これも比較的、信頼できるデータである。

それぞれ回答者数や回収率は大体、700から1,500ぐらいで、重回帰分析を使っている。従属変数にさまざまな要因、独立変数がどういう影響を与えているかということと同時に評定する方法である。

ここでは従属変数として、生活満足度が出る。生活満足度と幸福度は、経済学者に言わせると少し違ったところがあるということになるが、一応、ここでの分析では、生活満足度と幸福度は大体同じという仮定を置いて分析を進めている。

そして、独立変数には三つの種類のものを入れる。一つは社会経済的な要因として、将来展望と現在の暮らし向きを入れる。二つ目は、身近な人間関係要因を入れる。友人関係、恋愛関係、それから、中高年についてもやるので、こちらは恋愛関係じゃなくて、婚姻関係を使う。そして、家族関係。最後に統制というか、コントロールするために性別と年齢というものも入れて分析する。

すると、生活満足度に影響があるものが、若年層と30代、40代で違う。30代、40代は全く同じ結果になる。つまり、中年層と若年層の違いということになる。何が違うかということ、「友達との関係をつらいと感じることがよくある」という項目、それから、「家族といるときに充実していると感じる」という項目。つまり、身近な人間関係要因である。中年は社会経済的なもので、ほぼ満足度が規定されている。現在の暮らし向き、自分の将来が明るいと思う。日本の将来が明るいと思う。こういった社会経済的な変数によって、満足度がほぼ規定されている。それに対して若年層は、それプラス人間関係要因が効いている。つまり、中年層の幸福、あるいは、生活満足度は社会経済的なものの一本柱であるのに対して、若年層は社会経済的なものプラス人間関係という二本柱になっている。二元的な幸福になっているということをもっと押さえていただきたい。

その上でやや細かく見ていくと、若年層では、年齢が若いほど幸福である。若いほど満足度が高いということです。現在の暮らし向き、自らの将来は明るいと思う。日本の将来は明るいに賛成する。自分の将来や日本の将来が明るいと思っている人ほど、生活満足度が高い。先ほどの逆説的な解釈は、これによって棄却されることになる。将来明るいと思っている人のほうがハッピーになりそうなので、もともと常識的な結果なのだが、逆説的な説明を棄却する重要な発見であるということになる。

そして、現在の暮らし向きが一番強い影響力を持っている。逆説的な説明をする人たちは、未来要因を重視しているが、それよりも現在の暮らし向きが良いか悪いかということが、かなり大きく満足度を左右するということである。

次に、二つ目の人間関係要因については三つのことを指摘する。一つは、友達の関係は減点方式に

なっているということ。「友達との関係を楽しいと感じることがよくある」とか、「友人や仲間といるときに充実していると感じる」とかいうのは、統計上、生活満足度に影響がない。しかし、「友達との関係をつらいと感じることがよくある」というのは、生活満足度に対して影響があり、しかもマイナスの影響がある。つらいと下がる。楽しくても上がらない。減点方式と言ったのは、そういうことである。友人関係が楽しくても、満足度が上がるわけではないが、友人関係がつらいと、満足感が下がってしまう。私の想像だが、友人関係が楽しいという者のほうがずっと多い。だから、楽しいのがデフォルトで、下がるとマイナスなのだろう。

次に、実は友人だけじゃなくて、家族も結構効いていて、「家族といるときに充実していると感じる」という人は、生活満足度は上がる。逆に言えば、家族といるときに充実感を感じられないような、例えば、家庭状況が複雑であるとか、そういった場合、生活満足度が下がる可能性があるということ、押し下げる効果を持っている可能性がある。

最後は、恋人が重要ではないということ。つまり、恋人がいても、いなくても、満足度は上がりも下がりもしない。これが、もし、恋人がいると満足度が上がるのなら、恋人をつくろうという動機付けが働くが、そうはならない。草食化とか、恋愛離れという言葉もあったが、そうになってしまうのは、ある意味では当然というところがある。同じ調査で「恋愛を面倒だと思うことがあるか」と聞くと、若者層の3割から4割の男女がそう答えている。「金がかかるか」に対しても、3割から4割はそう答える。金がかかって、面倒くさい、その上、恋愛したからといって別に幸せになるわけでもない。少子高齢化に対して手を打つ際に、これは結構、重要なポイントという気がする。

逆に言うと、この世代から見ると、われわれの世代は、何であんなに恋愛に夢中だったのか、ということになる。われわれのほうが、むしろに熱に浮かされていた。風邪が治って、今、平熱になってきている。私は今の高校生ぐらいは平熱の世代と呼びたい。われわれは風邪をひいていた、インフルエンザの世代である。平熱の世代から見ると、いまだにイタリアンスーツとか、イタメシとか言っているバブル世代の人たちは、イタイ存在であるということになってしまっただろう。

モバイルコミュニケーション研究会の全国調査は質問項目が違うので、同じ分析はできないが、少しでも似たものを入れて分析すると、またちょっと面白いことが分かってくる。

まず、若年層で年齢が若いほど満足度が高いというのは、こっちのデータでも同じである。若年層の場合、年齢だけがマイナスの効果を、つまり、若いほど満足度が高くなるという効果を持っている。友人の数は影響がない。30代、40代は、世帯年収が大きく効いている。社会経済的なものによって規定される。

面白いのは50代、60代。先のデータは30代、40代までしかなかった。これはもっと上まで聞いているので、50代、60代を見ると、年齢については若者と逆に、年齢が上がるほど満足度が上がる。年寄りには幸福になりやすい。それから、世帯年収ももちろん効いている。これは中年と同じ。興味深いのは、親しい友人の数が効いているのは、この年齢層だけだということである。その意味では社会経済的なものと人間関係、二本立てになっている若者の幸福感は、実は50～60代の人たちと共通する部分があるかもしれないということである。

歳を取ると金だけじゃなくて、人間関係も結構、重要になってくるらしい。しかし残念ながら、50代、60代の方々の友人関係を調査すると、極めて孤独な人が多い。特に男性。一般的に男女の友人関係は、女性のほうが多いのはどの年齢層をとってもそうだが、年寄りにはもっとそうである。そして、

「相談できる人の数を書いてください」と言うと、男性の場合1が多い。妻である。大切なことを相談する相手は妻しかいない。女性の場合は、友達がたくさん、3とか、4とか、5とか出てきたりする。こういうことで、男性にとっては、50代ですから私もそうだが、友人を確保するということが幸せな生活のためには非常に重要ということになる。

まとめると、まず、問題の1「若者の幸福を支える条件は何か」ということで、二つあった。一つ、社会経済的な要因。将来展望の明るさが、生活満足度を押し上げる。現在については、現在の暮らし向きが生活満足度を押し上げる。そして、実はこの要因は若者と30代、40代と共通して見られる傾向である。つまり、若者は将来が暗いから、幸せに感じているというのは間違っていて、将来が明るい人ほど現在もハッピーだと感じる。これは別に若者に限らず、30代も40代も同じである。

二つ目の軸が、身近な人間関係に関わる要因。友人関係がつかないことが満足度を押し上げる。楽しいと感じることではなくて、つらいと感じないことが重要であるという減点式になっている。それから、友人の数は幸福をあまり左右しないように見える。むしろ量よりも質の問題と思われる。家族関係も重要である。これら人間関係に関する要因は、若者においてのみ効果がある。そして、恋愛関係は、生活満足度を左右しない。これはこれで結構、重要なポイントかもしれない。

家族関係でどういうことをやっているかと充実しているといえるか。「父親や母親と一日一回、食事をする」かどうかというのは、「家族といるときに充実している」かどうかと関係しない。朝食を取ることと一緒に、「家族で食事を取りましょう」と言われるが、データで見ると家族といるときに充実感を感じるかどうかとは、実は関係がない。

それとの対比で面白いのは、「親と別居している」と家族といるときの充実感が上がる。これは大学生に聞くと、みんな「それはそうでしょう」と言う。「たまに帰って、ありがたみを感じる」と。親のためにお金を渡す、親からお金をもらう、これらは充実感とは無関係。あとは、買い物、旅行、相談相手になってもらう、この辺りが家族関係の充実感を感じさせるポイントになるようである。

先行仮説と比較すると、まず、現在への評価が大きな正の効果を持つということ。だから、未来のことをあまり説明要因として強調してしまうと、間違える可能性がある。そして、また、この要因が各年齢層とも、最大の効果を持っている。

中庸な豊かさが重要だと、古市は第三仮説で述べていたが、どちらかといえば、暮らし向きが良ければ良いほどいいという、むしろ線形的な関係である。それから、将来展望は逆説的な説明とは逆の効果を持っている。

三つ目に友人関係だけではなくて、家族も正の効果を持つということ。若者の幸福という観点からは、友人指向だけではなくて、家族指向も重要だということに注目しておいたほうがよい。恋愛は関係ないというのも、もう一回、ここで強調しておきたい。

問題2は、これでもう答えは出ている。若者の幸福は、逆説的な構造を持っていない。日本や自分についての将来展望の暗さは、むしろ生活満足度を押し下げる。将来展望との対比ではなくて、現在の暮らし向き自体が生活満足度を押し上げる効果を持っている。その2点において、逆説的な説明は、仮説としては棄却される。

このように経済的な要因が、特に見通しが良ければ良いほど幸せで、悪ければ悪いほど不幸せとい

うのは、この就活自殺のデータに非常にストレートな形で表れる。大学生の自殺のうち、就職失敗が理由であることが判明している自殺者の数と、それから、大学生の自殺全体に占める率の推移を示したのを見ると、2008年以降、上がってきている。その後下がっているのは、2012～3年ぐらいに就活自殺がかなり話題になり、各大学ともいろいろ手を打っている効果が表れていると思うが、それでも2007年レベルに比べるとだいぶ高止まりしている状態である。失業率と自殺率が相関するのはよく知られている。失業率が上がると、自殺率が上がる。特に日本は、その傾向がものすごく強はっきりしている。大学生にとって、就職できないということが彼らの将来予測をグンと下げる。そのことが死にいきなう傾向が、割とはっきり出てきている。

ですから、先ほど自殺と幸福の関係は、一筋縄ではいきませんよという話をしたが、一応、確認しておきたいのは、就職に失敗するという、要は、見通しをものすごくネガティブにしてしまうことが、自殺と結び付く傾向が2000年代以降、これだけ強まってきていますよということである。

もう一つ、就活自殺する人を性別で分析すると、圧倒的に男性が多い。つまり、一家の大黒柱にまだなってもいないのに、その予定でいる。よく言われるように、全年齢層、男性の自殺率は非常に高い。次に圧倒的に殺人事件の犯人になりやすい。ついでに言うと、殺人事件の被害者も男性が圧倒的に多い。死にやすい、殺しやすい、殺されやすいと三拍子そろっている。なので、女性を社会経済的に不利な地位に置いている社会というのは、実は男性にも相応のつけを払わせる社会であるという、多分、そういうことである。それはもう就職する前の大学生からして、こういう形で表れてくるということである。

さて、問題3はどうか。「若者の幸福は虚偽意識なのか」ということで、まず、虚偽意識とはいえないだろうというのが私の結論である。一つには、将来展望や暮らし向きが悪いときに、生活満足度が下がるわけだから、これは実態から乖離した認識とはいいいにくい。もし、逆説的な説明のほうが正しいのであれば、客観的には悪い状況になっているのに主観的には幸福というのは、事実を正しく認識していないといえるかもしれませんが、分析の結果は、将来展望が暗くなれば幸福度は下がるわけだから、どちらかという、事実を素直に認識しているというべきである。

二つ目に、友人関係の満足度は上昇している。だから、それによって生活満足度が上がることも、実態から乖離しているとはいえない。客観的な状況は悪くなっているかもしれないが、友人関係は良好化している。

三つ目に、家族といるときに充実感を感じる若者は増大しており、それによって生活満足度が上がることも、実態から乖離した認識とはいいいにくい。

まず、友人関係が希薄化しているという言い方をこの30年ぐらい、ずっとしているが、それは本当に印象論に過ぎず、データでは全く逆のことがいえる。例えば、内閣府の世界青年意識調査の結果では、「友人や仲間といるときに充実感を感じる」という項目は70年代から一貫して上昇している。同じ調査で、学校に通うことの意義を尋ねると、「友情を育むことだ」と答える若者の比率が上がっている。しかも2000年代に急上昇している。

これは、教育現場にとっては福音と言うべきかもしれない。なぜ日本の高校生は、あんなに勉強が嫌いなのに学校に来るのかというと、友達がいるからである。これは大学も同じである。なぜ授業に出るのか、友達が来ているから。これは調査対象8カ国で、日本に特殊である。例えば、基礎的な知識を身に付けるとか、資格や単位を取るとかというのは、諸外国では高い比率だが、日本ではそれが

相対的に低い。日本における学校というのは、社交場である。でも、逆に、少なくとも来てもらわないと働き掛けできないので、これのおかげで働き掛けるきっかけはできている。要するに、友達はそれだけ重要だということである。

家族ですが、「家族だんらんの際に充実感を感じる」と答えた人の比率は、女性の場合は上がったたり下がったりだが、20代男性の場合は長期的に上がっている。NHKの先ほど紹介した中高生調査では、「悩み事を誰に相談するか」という質問で、82年の段階では、圧倒的に友人が多かったのが、母親が友人に徐々に近づいている。

(記録・文責 和田倫明)

#### 【引用文献】

- ・古市憲寿、2011、『絶望の国の幸福な若者たち』、講談社
- ・古市憲寿、2013、「日本の『若者』はこれからも幸せか」、『アステイオン』79号、
- ・濱田国佑、2013、「若者たちの将来不安と幸福観」、木村雅文編著『現代を生きる若者たち』、学文社
- ・NHK放送文化研究所、2013、『NHK中学生・高校生の生活と意識調査—楽しい今と不確かな未来』、日本放送出版協会
- ・大澤真幸、2011、「可能なる革命 第1回 『幸福だ』と答える若者たちの時代」『at プラス』07号、太田出版
- ・岡檀、2013、『生き心地の良い町』、講談社
- ・豊泉周治、2010、『若者のための社会学』、はるか書房
- ・浅野智彦(編)、2006、『検証・若者の変貌—失われた10年の後に』、勁草書房
- ・藤村正之・浅野智彦・羽瀨一代(編)、2016、『現代若者の幸福—不安感社会を生きる』、恒星社厚生閣

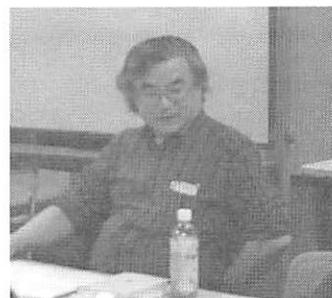


## アリストテレス『ニコマコス倫理学』を読む

東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス教授 和田 倫明

### 1. はじめに

万学の祖たるアリストテレスは、偉大すぎるうえに、難解でとっつきにくいという印象をもたれがちである。対話編という特徴的なスタイルをとる、文学的なプラトンの後に出てくるので、なおさらである。もっともプラトンは実際に読みこんでみれば、見かけとは違いかなりの難物であり、解釈の道筋が見えずに迷子になることもしばしばである。それに比べて、今日に至るいわゆる「研究論文」の基本スタイルを確立したとも言えるアリストテレスのほうが、実は筋が追やすい。



さて、都倫研冬季研究協議会で私に与えられたテーマは『ニコマコス倫理学』である。これもそもそも「倫理学」という学問の始まりであることから、難解ではないかと敬遠されがちであるが、もともとは、アリストテレスがリュケイオンで行った、中上級者向けの講義草稿を編集したものと考えられている。したがって、記述の厳密さや前後の連関などに一貫性を欠くところも若干あって混乱させられることもあるが、語り口そのものは平明で分かりやすい。『エウデモス倫理学』および『大倫理学』との関係についてはいくつかの説があるが、本書がもっとも構成がすっきりしており、今日では本書をアリストテレス倫理学の標準テキストとして読むことに異論がさしはさまれることは、ほぼない。

本稿では、研究協議会におけるレポートをもとに、高校「倫理」では必ず取り上げられる『ニコマコス倫理学』を、いかに「楽しく」読むか、高校「倫理」の教科書でよく扱っている「正義」と「友愛」に焦点を当てて、原典に即して検討してみた。

なおテキストとしては朴一功訳の西洋古典叢書版を用いた。たいへんわかりやすく、解説も充実していて大いに参考になる。長らく手ごろな翻訳がなく、手に入りやすい岩波文庫版は古いので読みにくかったのだが、光文社古典新訳文庫版が出版され、未見であるが好評のようである。

### 2. 『ニコマコス倫理学』の読み方

いわゆる哲学者が書いたものを読むときには、われわれは幾分か緊張して構えがちである。そのことは、しばしば滑稽な勘違いを生む。しかし、『ニコマコス倫理学』を読むときには、そのような構えは無用である。

アリストテレスは、本書で次の二つの注意をしている。

#### (1) 「あまり厳密に考えるな」

アリストテレスは極めて多くの分野の研究をしている。その中での倫理学や政治学の位置づけ

は、厳密さが要求される形而上学などとも、実証性に基づく動物学などとも異なっている。

われわれの論述は、主題にふさわしい程度に明確にできれば、それで十分であろう。というのは、種々の技術作品の場合と同様、論述についても、そのすべての場合において、いつも同じような仕方で同等の厳密さを求めるべきではないからである。…このような性質の事柄に関しては、このような性質の事柄から論じて、大まかに真実の輪郭を示すことができればよいのである。(第一巻第三章、以下 1-3 と略す)

「技術作品」との比較に注目したい。数学や論理学であれば、常に正しい答えに行きつく。しかし、倫理学は「同じような仕方で同等の厳密さを求める」べきではないというのである。つまり、作り上げるごとに立派なものができるけれども、それはいわば手作りの工芸品のようであって、一つ一つが厳密に同一であることが求められているのではない。

そして、それはなぜかと言えば、倫理学は「どのように行為すべきか」という実践的な学問だからである。

ところで、われわれの現在の作業はほかの作業とは違って、研究そのものを目的としていないのだから(なぜなら、徳とは何であるかをただ知るためにではなく、善き人になるためにこそ、われわれは考察しているからであり、もしその考察がもつぱら知るためだけのものであるなら、もとよりそうした作業はわれわれの目的には役立たないであろう)、ここでわれわれは行為に関する問題を、すなわち、どのように行為すべきかについて考察する必要がある。(2-2)

言い換えれば、知識として普遍的なルールを求めてそれが仮に得られたとしても、実際の行為に当たってそれがどのように適用されるかについては、行為に即して考えられなければならないのである。そこから、第二の指摘がなされる。

## (2) 「若者に説いても無駄だ」

もう一つ、アリストテレスは面白いことを言っている。若者に倫理学を説いても無駄である、と彼は言い切るのである。

ところで、人はだれでも、自分の知っているものごとについては適切に判断し、そうした事柄の優れた判定者である。…それゆえ、若者は政治学・倫理学の聴講者としてはふさわしくないであろう。というのも、何よりも若者は人生の様々な行為に無経験なのであって、この論述の方はまさにそうした事柄から出発し、そうした事柄に関わっているからである。さらにまた、若者は情念に動かされやすいので、このような講義を聴いてもむだであり、得るところがないであろう。この研究の目的は認識ではなくて、行為だからである。… (1-3)

高校生に「倫理」の授業をしようというわれわれにとっては、それは「むだ」と言い切られるとは、困った発言である。だが、われわれはこれを、「倫理」の授業を行う上での戒めにしてはどうだろうか。つまり、無経験で、情念に動かされやすい若者を相手に、どのようにして

「倫理」を実りのあるものにできるだろうかと、常に反省すべきであると受け止めてみよう。ここでは、まず生徒の経験に照らしあわせて考えられるような事例を用いて、情念に流されがちであることを前提にしつつそれを押さえて考え、そして単なる知識としてではなく行為の際に何らかの省察として働きかけられるように授業を構成しようではないか、と考えれば、何のことはない、意外に最近の学び方に要求されていることと重なるのではないか。もちろんアリストテレスの言う通りであれば、そもそもむなしき営みかもしれないのではあるが・・・。

ともあれ、この二つを心に置けば、アリストテレスのこの講義の狙いは、論理的な厳密さを突き詰めるのではなくて、大人が自分の経験と照らし合わせて概ね納得できるように語ることであったと分かる。だから、当時のリュケイオンに学ぶ者たちは勿論のこと、現代のわたしたちが自らの学びとして読むときは、豊富な（しかしそのいくつかは今となってはもう分からない）引用や比喻を味わいながら、それでもアリストテレスらしい論理の小道に分け入って付いていけなくなったときはちょっと近道をして（つまり読み飛ばして）も大丈夫、という気楽な態度で、現代の自分自身の経験に照らし合わせて、取り組めば良いのである。

### 3. 徳、善、幸福

今回の研究協議会のレポートでは、教科書に必ず取り上げられている「正義」（第五巻）と「友愛」（第八・九巻）に重点を置いたが、その前に、第一巻を通じて論じられている徳、善、幸福について、確認しておこう。

…政治学・倫理学が目指しているわれわれが主張するところのものとはいったい何であるのか、すなわち行為によって達成されるあらゆる善きもののうちで最高のものとは何であるのか、この問題をここで改めて論じるとしよう。まず、その名前については、大多数の人々の見解は一致していると言ってよい。なぜなら、一般の大衆も教養ある人々もそれを幸福と呼んでおり、「よく生きる（エウ・ゼーン）」ということ、あるいは「よくなす（エウ・プラッティン）」ということを「幸福である（エウダイモネイン）」ことと同じものと見なしているからである。(1-4)

知者たちと一般大衆とで、幸福とは何かについての見解は異なる。しかし、アリストテレスは三つの生活類型「享楽の生活」「政治の生活」「観想の生活」の分類、アイデア説批判を挟んで、三つの善きものの検討に入る。それは、第一に富や名誉などの外的な善、第二に健康や美などの身体にかかわる善、第三に節制・勇気・知恵などの徳つまり魂にかかわる善である。そして、どのような生活を送り、どのような善を追い求めようとも、それらを追い求めるのは幸福のためであって、逆ではないと述べる。

ところで、ここでもアリストテレスの現実主義が顔を出す。幸福は幸運をも必要とするのか、彼は吟味する。偶然の運によって幸福になるよりは、学問や心がけを通じて幸福になる方が勝ってはいるが、トロイア王プリアモスを例に挙げて、非業の最期を遂げるようなことがあっては幸福とは言えないであろうとも言う。

完全な徳に基づいて活動し、しかも外的な善を時おりにではなく、全生涯にわたって十分に兼

ね備えている人を、幸福な人と呼んで何の差支えがあろうか。(1-10)

つまり、どうしようもなく不運に見舞われる時というのものあり、幸福になるためには、それほど多くのものであることはないが、少しの幸運は必要だ、というのが、現実主義のアリストテレスらしさなのである。

続いて、彼は徳の分類に入る。プラトンは魂の三部分説を援用していたが、アリストテレスもまたこれを踏襲していることはあまり教科書には取り上げられていないのではないかと。

ただし、アリストテレスの魂の部分の分類は二段構えである。すなわち、まず魂は「非理性的な部分」と「理性的な部分」に分けられる。続いて、前者をさらに「植物的な部分」と「欲望的な部分」に分け、その「欲望的な部分」は、非理性的な部分ではあるが、「それが理性に耳を傾け、理性に従う限り、ある意味で理性を分け持っているからである(1-13)」という。

しかしもしこの部分も理性を備えているというべきだとすれば、その場合今度は、理性を持つ部分もまた二種類あることになろう。つまり、一つは本来の意味で理性を持つ部分、すなわち自分自身のうちに理性を持つ部分であり、もう一つは父親の言葉を聴くようにして、理性に耳を傾ける部分である。

しかるに、徳もまた、この相違に従って区別されるのである。なぜなら、徳には思考に関するものと、性格に関するものがあり、「知恵(ソピアー)」「理解力(シュネシス)」「思慮(プロネーシス)」をわれわれは〈思考の徳(ディアノエーティケー・アレテー)〉と言い、それに対して「気前の良さ(エレウテリオテース)」や「節制(ソープロシュネー)」を〈性格の徳(エーティケー・アレテー)〉と言っているからである。(1-13)

これが、必ず教科書に取り上げられている「知性的徳」と「習性的(倫理的)徳」である。

この流れを受けて、第二・三・第四巻ではさまざまな〈性格の徳〉が検討されていくのであるが、今回のレポートでは割愛した。

#### 4. 正義

さて、第五巻はいよいよアリストテレスの「正義」論である。

ロールズやサンデルのおかげで、正義論は現代思想の世界でもメディアの世界でもすっかり安定した市民権を得たところだが、そのルーツとして欠かせないのが、アリストテレスの正義論である。

さて、〈性格の徳〉は、それぞれの性質における「中庸(メソテース)」に成り立つが、第五巻では、その論証は「正義(ディカイオシュネー)」に向けられる。

「正義(ディカイオシュネー)」とはいかなる「中庸(メソテース)」なのか、さらに、「正しいこと(ト・ディカイオン)」とはどのような両極端の間であるのか、(5-1)

この書き出しで分かるように、確かに正義と友愛については、他の徳に比べて念入りに論じられてはいるが、そのうち「正義」もまた〈性格の徳〉であり、中庸に置いて成り立つものと考え

られていることが分かる。

ここから、「正義」の徳についての吟味が始まるのである。

先ず第一に、正義は事柄や行為ではなく「状態」である。

正義について語る場合、誰もが正義とは、人が「正しいこと」を行いうる「状態（ヘクシス）」、すなわち人がそれによって正しい行為をし、かつ「正しいこと」を望むところの「状態」を意味すると考えている。（5-1）

「正義」は知識や能力ではないこと、「正しいこと」には「合法的なこと」と「公正なこと」とがあることを説明していく展開は、いかにもアリストテレスらしいのだが、一通り論じたところで、本論に入る前のもう一つの「正義」の分類をしている。

他者との関係においてあるがゆえに、もろもろの徳の中でも正義だけが「他者の善（アロトリオン・アガトン）」であると考えられる。というのも、正義は支配者にとってであれ、共同体の成員にとってであれ、ともかく他者にとって利益になる事柄を行うものだからである。（5-1）

徳とこのような意味での正義とが、いかなる点で異なっているかは、以上述べられたところから、もはや明らかである。すなわち、両者は基本的には同じものであるが、それらの在り方は同じではなく、その同じものが、他者と関係する限りにおいては、正義なのであり、そのような条件なしに、それがあつた特定の「状態」であるかぎりにおいては、徳である、ということなのである。（同）

この章には「完全な徳としての正義」というタイトルがつけられているが、そのような意味での、全体的な正義に対して、次の章でいよいよ「徳の部分としての正義」の論考に入る。

まずは、「配分的」なものと「是正的」なものの分類が論じられる。後者はさらに「自発的なもの」と「非自発的なもの」とに、さらにその後者は「密かに行われるもの」と「暴力的なもの」とに分けられている。。

部分的な正義およびそれに対応した「正しいこと」のうち、その一つの種類は、名誉や財貨、その他およそ国制を共有する人々に分け与えられうる限りのものに関する「配分（ディアノメー）」に見出され…、もう一つの種類は、さまざまな取引における「是正的なもの（ディオルトーティコン）」である。これにはしかし、さらに二つの部分がある。なぜなら、さまざまな取引には、自発的なものと、非自発的なものがあるからであつて、自発的なものとは、たとえば販売、購入、貸与、担保入れ、融資、委託、賃貸などのことであり…非自発的なものには、たとえば窃盗、姦通、毒物使用、売春斡旋、奴隷誘拐、暗殺、偽証という、密かに行われるものと、暴行、監禁、殺害、強盗、傷害、中傷、虐待のような暴力的なものがある。（5-2）

多くの例が列挙され、分類されているところに、アリストテレスらしさがよくあらわれている。もつとも、「密かに行われるもの」と「暴力的なもの」との分類にまで至ると、いささかやりす

ぎではないかと、若干の滑稽さも感じるのであるが。

さて、「配分的」な正義は、より多いものとより少ないものの中間であるとされる。これは、シンプルで分かりやすい話である。

もし当事者の人間どうしが等しくなければ、彼らはたがいに等しいものを受け取ることにはならないはずであり、… (5-3)

かくして、「配分における正しさ」とは、「比例関係に基づくもの」である。(同)

続いて、「是正的」な正義について述べられるのであるが、まずそれが「利得と損失の間」であるとして、ここでも中庸において成り立つ〈性格の徳〉であるという位置づけが示されている。

人と人との交渉における「正しいこと」とは、たしかに何らかの「等しいもの」であり、「不正なこと」とはその等しさを欠いたものであるが、しかし先の比例関係（「幾何学的比例関係」）に従うのではなく、「算術的比例関係（アリトメーティケー・アナロギアー）」にしたがうのである。というのは、たとえば品位ある人が低劣な人からだまし取った場合でも、低劣な人が品位ある人からだまし取った場合でも…そうした行為には何ら違いはないからである。(5-4)

このような記述は、納得されやすいものであろう。ところが、アリストテレスは次に、「応報」を取り上げてくる。そして、「応報」は配分的、是正的のいずれの正義にも当たらないというのである。

例えばもし官職についているものがだれかを殴ったとしても、その役人は殴り返されてはならないが、誰かが役人を殴った場合には、その人は殴り返されるだけでなく、懲罰も受けなければならないのである。…

…交換のための共同生活において人々を結びつけるのはこの種の正しさ、すなわち「比例関係に基づく」応報であって、「等しさに基づく」応報ではないのである。(5-5)

この部分は興味深い。私たちは正義について考えている時に、ほとんど無意識に自分が受け入れている（あるいは、受け入れていると思い込んでいる）前提に無自覚になっている。この一節はそのことに、たいへんわかりやすい形で気づかせてくれるのである。平等な人権であるとか、公務員の義務であるとか、われわれの社会の常識に当てはめて考えて見ると、むしろここでは関係が逆転することもあるだろう。この巻の最初にアリストテレスは正しいことを「合法的であること」と「公正であること」に分けていたが、合法性ということの正しさをごく当たり前のように述べているところに、彼の立場がよくあらわれている。まさに、「倫理学」は「政治学」につながっていくのである。

このあと、社会的な正しさに「自然的なもの」と「法的なもの」とがあること、「加害」には三種類あること、自発的に不正を受けることや自分に不正を成すことが可能かどうかといった問

題が論じられている。

## 5. 友愛

正義と並んで、友愛はアリストテレスがもっとも重要と考える徳である。『ニコマコス倫理学』を読み進んでいくうちに、しばしば論理の追いかけにおろおろしていても、友愛論にたどり着くと、トンネルを急に抜けて、明るい日差しに恵まれたような気になるのである。第八巻と第九巻を使って、かなり念入りに展開される友愛論は、もちろんアリストテレスらしい、しばしば瑣末とも思えるような分類作業にはまり込むのではあるが、特に第九巻に見られるように、友愛を讃美しているという言い方がふさわしい、感動的な描写も光るのである。

第八巻の冒頭から、さっそく友愛讃美が始まっている。

それではこれまでの考察に続いて、「友愛（ピリアー）」について論じることにしよう。なぜなら、友愛は徳の一種であるか、あるいは徳を伴うものであり、さらにそれは、われわれの人生に最も必要なものだからである。… (8-1)

また、友愛は国家をも結び付け、立法家たちは正義よりも友愛に関していっそう真剣であるように思われる。なぜなら、「協調（ホモノイア 原意は心の一致）」は友愛に似たものと思われるのであり、立法家たちはとりわけ協調を目指し、敵対関係にほかならない内乱を放逐しようとするからである。そして、たがいに親しければ、正義をことさら必要としないけれども、正しい人たちの方は友愛をもあわせ必要とするのであり、さまざまな正しいことのなかでも、最も正しいことというのは、友愛に満ちたものと考えられるのである。(同)

友愛を「人生に最も必要なもの」であるのみならず、「国家」にとっても、正義よりも重要視されるというのである。

自然学的な議論はしないことや、友愛には複数の種類があることなど、前提となる問題が吟味される中で、無生物は友愛の対象にならないという説明があるが、ちょっと面白い例えがあるので引用しておこう。

お酒にとっての善を願う、などというのは馬鹿げた話であろうが、しかしかりにそのような人がいるとすれば、その人は、お酒が保全されることによって、実際には自分自身がお酒を保持しうることを願っているのである。(8-2)

酒飲みの人ならにやりとしそうなたとえである。『ニコマコス倫理学』が大人相手の講義の草稿であることを思い出せば、その様子が目に浮かびそうである。

もちろん、ここで言われているのは、無生物は愛し返すということがないから、友愛の対象にならないということである。つまりは相互に愛し合うことがなければ友愛は成立しないということである。

お互い自分たちの気持ちに気づいていない人たちのことを、いったいどうして人は、友人たち

と呼ぶことができようか。

それゆえ、友であるためには、先に述べられた三つの理由のどれか一つによって、たがいに對して好意を抱き、かつ、互いの善を願い、しかもそうしたことが互いに気づかれていなければならないのである。(8-2)

これが友愛の定義としてしばしばもちいられる部分である。

さて、「有用性」のゆえに愛する人たちは自分にとっての善のゆえに相手に愛情を抱いており、また「快樂」のゆえに愛する人は自分にとって快いがゆえに相手に愛情を抱いている。こうしたものは変わったり消えたりしやすい。ここで若者の恋心について、これもまた面白い表現がみられる。

また、若者は恋心を抱きやすい。それというのも、「恋愛における友愛(エローティケー・ピリアー)」の多くは情念によるものであり、また快樂が原因となっているからである。まさにこのゆえに、彼らはたちまち愛し、たちまち愛するのをやめてしまうのである。しかも、しばしば同じ日のうちにそういう変化が起こることもある。(8-3)

「同じ日のうちに」というのは、いささか誇張したユーモアなのだろうか、それとも大真面目な陳述なのだろうか。また、ここで「恋愛(エロース)」と「友愛(ピリアー)」という二つの語が使われているのも、両者の語意がイメージされて興味深い。

いずれにしても、完全な友愛とは、徳に基づいて互いに似ている善き人々同士の友愛である。なぜなら、徳はもちろん永続的なものであるからである。しかし、そういう善き人々が少ないから、真の友愛はなかなか成り立たない。

しかしながら、このような友愛は、当然、稀なものである。なぜなら、善き人々は数少ないからである。そればかりか、そうした友愛が育つには、さらに、時間と親密さが必要だからである。・・・友愛への願望はすぐさま生じるが、友愛というのは、そういうわけにはいかないからである。(8-3)

とはいえ、有用性や快樂にもそれなりに善きものがあると人々は思うので、それらもまた友愛と呼ばれる。しかしそれは、ここまでに定義されたものに類似しているということに過ぎない。

友愛で結ばれた、徳のある人々の生活について、アリストテレスは次のように述べる。

「生活を共にする(シュゼーン)」ことほど友にふさわしいことは、ほかにないからである(というのも、困窮している人たちは利益を欲求するが、そうでない至福な人たちでさえ、日々を共に過ごすことを欲求するからである。実際、至福な人たちにとって、孤独な生活はもっともふさわしくないものである)。(8-5)

愛するより愛されることを人は望むが、友愛は愛されるよりも愛することにその本質があると

述べていることにも、注目すべきであろう。

なお、第八巻の終わりには、これまた教科書でお馴染みの、3つの国制とその逸脱形態についての説明が入り、正しい国制にこそ友愛が現れると述べられている。

第九巻は、最初、かなりこまごまとした話しが続くが、自己愛についての論考が詳しい。結論としては、徳を自分の身につけようとすることを自己愛として非難することはないだろう、ということであるが、それではそこで自足してしまったなら、友は必要でなくなるのか、というと、そうではないと論じる。

幸福とはある種の「活動（エネルギー）」であり、「活動」とは明らかに、生じるものであって、何らかの所有物のように人に備わっているものではないからである。（9-9）

人は自分の存在とともに、友の存在もまた知覚しなければならないのであって、このことは、「共に生きる（シュゼーン）」こと、そして言葉や思考を共有することにおいて実現されるであろう。事実、人間の場合には、言葉や思考を共有するという意味で、共に生きる、ということが言われているように思われるのであり、その共生の仕方は、牛たちが同じ牧草地で草をはむのとは、わけが違うのである。（9-9）

できるだけ多くの友を持つと言ったことを求めるのではなくて、共に生きるのに十分なだけの友を求めるのがよい、ということになろう。（9-10）

幸福とはある種の「活動（エネルギー）」である、というところにも、いかにもアリストテレスらしい見方がよくあらわれているのではないだろうか。観想的生活のみに自足（アウトアルケイア）することは神々にだけ可能なことである。われわれの生活にふさわしい活動があり、われわれの生活にふさわしい幸福がある。ここに「共に生きる（シュゼーン）」という言葉が現れる。逐語的にもまさに「共生」である。現代的な共生論の起源はここにたどることもできるのである。

続く第十一章は、友があるということがどのように素晴らしいのか、ほとんど文学的とも言えるような、熱意のこもった（表現そのものは論理的であるが、述べている内容が熱いのである）名調子が続く。本書の中で、私は最も感動的な箇所であると感じる。

友の存在はあらゆる場合に望ましいように思われる。（9-11）

互いに友である人たちにとっては、共に生きることが最も望ましい、ということになるのではないか。なぜなら、友愛とは共同関係であり、人は自分自身にかかわるのと同じ仕方で、友にもかかわるからである。（9-12）

## 6. おわりに 幸福について

最終の第十巻は、幸福についてまとめられている。幸福は「究極目的（テロス）」である。ここで、「知性（ヌース）」に基づく観想的生活を最善のものとする考え方が確認される。

こうした生活はしかし、人間の次元を超えたものであるかもしれない。というのは、人がその

ような仕方で生活できるのは、彼が人間であるかぎりにおいてではなく、彼のうちに何か神的なものが備わっている限りにおいてだからである…だがわれわれは、「人間であるかぎり、人間の事柄を考えよ」とか、「死すべき者であるかぎり、死すべき者の事柄を考えよ」と助言する人たちにしたがうべきではなく、むしろできるだけ自分を不死なものにすべきであり、自分自身の内にあるもののなかでも最もすぐれたものに従って生きるよう、全力を尽くすべきである。(10-7)

かくして、知性に基づく生活こそ、まさに最も幸福な生活なのである。(同)

ここに至ると、正義論や友愛論で高揚していた読み手としては、一瞬、鼻白むかもしれない。しかし、アリストテレスは、動物との比較を経て、続けて次のように言う。

…人間であるかぎり、人は外的な好条件をも必要とするだろう。…とはいえ、外的な善がなければ至福にはなりえないとしても、幸福になろうとする者は多くの大規模なものを必要とするはずだ、というふうにわれわれは考えてはならない。というのは、…人はたとえ大地や海を支配しなくても、美しいことを行いうるからである。すなわち、適度なものさえあれば、人は徳に基づいて行動することができるのである。…徳に基づいて活動する人の生活は、幸福であるだろうから。(10-8)

もちろん、最も幸福な人は知恵ある人ではあるのだが。

この後、徳および幸福を実現するための条件として、教育、立法、政治が語られ、そのための論考は「政治学」につながっていくことが予告されて、本書は終わる。

今回のレポート、およびこの小論を書くにあたって、私は大学の卒業論文(正確には「特別演習」というような呼び名だったように記憶しているが)で、「ギリシアをやるなら『ニコ倫』」と指定されていたがために、ほとんどいやいや読んでいくうちについ引き込まれていたことを思い出していた。結局、学部生レベルで読み解けたことなどたかが知れていたし、卒業後も改めて研究することもなかったのだが、読み返してみても実は大変「面白い」本であることに気づかされた。もちろん専門的な読み方からすれば見当違いなことを言っているのかもしれないのだが、研究会の皆さんには、私のように「楽しく」読んでもらって、堅苦しいイメージをもたれがちなアリストテレスに、親しみをもって欲しいと願っている。

以上

注：引用はすべて朴一功訳『アリストテレス ニコマコス倫理学』(西洋古典叢書)京都大学学術出版会、2002に拠った。

## 哲学対話：美とは何か？－遠近法主義に学ぶ－

東京都立西高等学校 菅野 功治

### I. 本授業の位置

1年 現代社会（2単位）

1学期 青年期の課題 政治

2学期 国際政治 経済

3学期 ① ディベート 社会問題（7時間）

- ・死刑制度を廃止し、終身刑を導入すべき
- ・外国人労働者を拡大すべき
- ・選択的夫婦別姓制を導入すべき
- ・積極的安楽死を認めるべし

② 哲学入門（6時間）

- ・相対主義と普遍主義：ソフィストとソクラテス
- ・哲学対話
  - もし自分がソクラテスだったら、脱獄するか（前時）
  - 美とは何か（本時）
- ・ニヒリズムをめぐって：ニーチェのプラトン主義批判
- ・時間とは何か：デカルトとベルクソン
- ・検証と反証：パースとポパー



### II. 本授業の狙いと課題

- ① 哲学を初めて学ぶ高校生に、その楽しさを伝えたい。
  - ← ユニークな発言をする生徒が減っている
  - ← 遠近法主義・特異性の水準に触れたかった
- ② ディベートと哲学対話の違いを体感させる。
- ③ 思想史をベースに対話的手法を織り交ぜる。  
こちら側から、「遠近法主義」という概念を与えた上で、考察させた。
- ④ 教師の方をみて話すのではなく、生徒同士で話せるようにする。
- ⑤ 40人・50分授業という枠の中で、小グループの議論を全体化した。  
今日は、目立った意見を板書させ、井戸端会議しようとした。
- ⑥ 評価の問題  
教員側が対話の内容を評価することはしない。哲学対話を定期テストの問題に反映させることを今後の課題としたい。

### Ⅲ. 授業の展開

	学習内容・学習活動	指導上の留意点
導 入 5 分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「哲学対話の心得」を説明する。</li> <li>・「吉永小百合」等の画像を見せた後に、「美人と言え、芸能人では誰か？」を各自にワークシートに書かせる。グループ内で発表させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・率直に話しやすい雰囲気ができるように心がける。</li> </ul>
展 開 4 2 分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プリントを用い、プラトン・アリストテレスの真理観について説明する。</li> <li>・説明を受けて、「美とは何か？美の本質とは何か？」を各自にワークシートに書かせる。グループ内で討論させる。</li> <li>・板書された意見について、クラス全体で討論する。</li> <li>・『「美人」と言え誰か？』という問いと、「美そのもの・美の本質とは何か？」という問いの違いについて、各自の考えを書く。</li> <li>・プリントを用い、ニーチェの遠近法主義について説明する。</li> <li>・プリントを用い、プラトン・アリストテレスの真理観とニーチェの遠近法主義の違いについて各自の考えを書く。</li> <li>・遠近法主義の立場にたって、自分が特異性を感じる対象をリストアップして、話し合わせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・机間巡視を行い、代表的な意見を書いている生徒を選び、討論している間にその意見を黒板に板書させる。</li> </ul>
ま と め 3 分	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の感想を書かせる。</li> </ul>	

IV. 授業で配布したプリント

☆ 美とは何か？－遠近法主義に学ぶ－ ワークシート

---

1. 「美人」と言えば誰か？

--	--

2. それでは、「美そのもの・美の本質」とは何か？

--	--

3. 『「美人」と言えば誰か？』という問いと、「美そのもの・美の本質とは何か？」という問いの違いは何か？

--	--

4. 遠近法主義の立場にたって、自分が特異性を感じる対象をリストアップして、話し合ってみよう。

--	--

5. 授業の感想を書いてみよう。

--	--

---

1年 ( ) 組 ( ) 番 ( )

## ☆ 「哲学対話」の心得

---

1. 自由に自分の思ったことを述べましょう。

ディベートとは違い自分の立場・意見を自由に選べます。

但し、人の悪口は言わないように。

相手を論難するために語るではありません。

相手に自分が何を言っているかを、理解してもらえるように語りましょう。

2. 深く深く考えてみて、自分の言葉で話してください。

偉い人の言葉を真似したり、本に書いてあることをそのまま話さないでください。

誰でも、いつのまにか、「哲学者」になっているかもしれません。

3. 人の話はよく聞きましょう。

相手から触発されて、自分が大きく変わるかもしれません。

## ☆ 美とは何か？—遠近法主義に学ぶ—

---

目より重要!? 「鼻と口の距離」

石原さとみや綾瀬はるか、長谷川潤など、今どきの美女の共通点がボリュームミーな唇。特に上唇に厚みがあるのが特徴で、鼻との距離が短いと、親しみやすい美人顔に見えるのだとか。・・・そこで、リップメイクがポイントになります。リップペンシルを使って、上唇をややオーバー気味に描きます。

M字の上にツヤのあるグロスを塗るテクも、光が集まり唇が立体的に見えるので有効です。2016.1.19

LINE NEWS

### 2. プラトン・アリストテレスの真理観

---

あなたは、「美しい乙女」や「美しい牝馬」や「美しい豎琴」や「美しい土鍋」や「美しい神々」などの美しくもあるが、それに劣らず醜くもあるもののことを答えています。こちらはあらゆる美しいものを美たらしめているところの「美そのもの」を、「何が美しいかではなく」「美とは何か」を尋ねているのです。

プラトン『ヒippiアス (大)』北嶋美雪訳 (プラトン全集10岩波書店: P21-28)

(美) そのものとは？

(i) それはつねにあるものであって、生じることも滅びることもなく、増すことも減ずることもない。

(ii) 次にそれは、ある面では醜いというようなものではなく、あるときには美しいが別の時には美しくないということもなく、これと比べれば美しいがあれと比べれば醜いということもなく、またある人びとにとっては美しいが他の人びとにとっては醜いというように、ここでは美しいが、かしこでは醜いというようなものでもありません。

(iii) さらにまたこの〈美〉は、それを感得する者に対して、顔とか手とか、その他何であれ、肉体に属するものの姿で現れることもないでしょうし、また特定に言説や知識のかたちであられることもないでしょうし、またどこか他の何かの内に、例えば動物とか大地とか天空とか、その他何らかのものの中に存在するものとして現れることもないでしょう。

(iv) それは純粹にそれ自体だけで、つねにただ一つの相を保ってあるものなのであって、他の美しいものたちはすべて、次のような仕方です。すなわち、他の美しいものたちが、生じたり滅びたりしても、かのものはそれによっていささかも増減することもなく、またいかなる影響を受けることもないのです。

プラトン『饗宴』藤沢令夫訳  
(『プラトンの哲学』岩波新書)

すべての人間は、生まれつき、(知る)ことを欲する。その証拠としては感覚知覚(感覚)への愛好があげられる。というのは、感覚は、その効用をぬきにしても、すでに感覚することそれ自らのゆえに愛好されるものだからである。しかし、ことにそのうちでも最も愛好されるのは、眼によるそれ(すなわち視覚)である。

アリストテレス『形而上学』出隆訳：岩波文庫p21

### 3. ニーチェの遠近法主義

美そのものは、善そのもの、真そのものと同じく現存してはいない。美とは、快適(有用)で、有益で、生を上昇せしめるものである。

ニーチェ『権力への意志』804原佑訳：ちくま学芸文庫・下p316

事実なるものはなく、あるのはただ(解釈)のみ。世界はおのれの背後にいかなる意味ももってはならず、別様にも解釈されうるのである。――(遠近法主義)(パースペクティヴィズム)\*1。世界を解釈するもの、それは私たちの欲求であり、衝動である。いずれの衝動も一種の支配欲であり、いずれもおのれの遠近法を規範とする。

ニーチェ『権力への意志』481原佑訳：ちくま学芸文庫・下p27

真理を動機にしてではなく、権力を、優越したいという意欲を動機として、真理に到達する方法がみいだされてきた。高揚された権力の感情によって、有用性によって、要するに利益によって、真理は証明される。

ニーチェ『権力への意志』455原佑訳：ちくま学芸文庫・上p444

人間の知性はその分析に際して、自分自身を自らのパースペクティブ(遠近法)に基づく形式のもとで見るとはならず、これらの形式のなかでしか見ることができない。

ニーチェ『喜ばしき知恵』374村井則夫訳：河出文庫・p432

従来さまざまな解釈は、遠近法にもとづく価値評価であって、それによってわれわれは自己の生を、つまり(力への意志)を、力への成長の意志を保持してきたのである。

ニーチェ『遺稿II,9,156』岩波書店・全集p432

順応すること、「常人」が生きていくがごとくに生きていくこと、常人が正しいとみなすものを正しいとし善とみなすこと、――これは畜群本能への屈従である。ひとはこのような屈従を恥辱と感じとるにいたるまで、おのれの気力とおのれの厳しさをかりたてなければならない。

ニーチェ『権力への意志』458原佑訳：ちくま学芸文庫・上p447

#### 4. プラトン・アリストテレスの真理観とニーチェの遠近法主義では何が違うのか？

- ① ( 一般性 ) / ( 特異性 ) \*1
- ② ( 理性 ) / ( 感性〔身体〕 )
- ③ ( 表象 ) (=representation [再現前化] ) / ( 表現 ) ( expression )  
スーラ・モネ/ゴッホ
- ④ 哲学とは、観照やコミュニケーションではなく、「新しい概念」(=モノの見え方)をつくり出すこと。  
ドゥルーズ『哲学とは何か』：河出書房新社p11

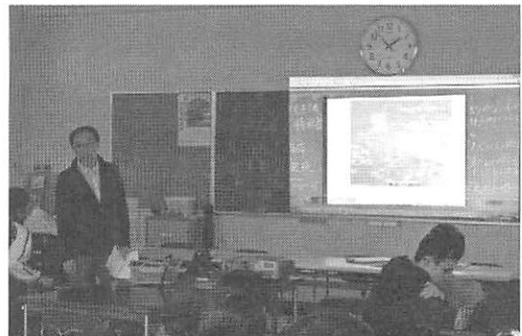
#### V. 結果と反省

生徒の感想では、とても楽しかったというものが、多かった。ディベートを楽しんだ生徒たちは、また違った意味で哲学対話の楽しさを体感してくれたようである。私が見聞した範囲では、「哲学対話」という名の「政治学対話」「社会学対話」が多いような気がする。また、生徒同士が対話をするというよりも、ファシリテーター役を務める大人や教員に向かって話すケースも見受けられた。今回の授業では、『「美人と言えど誰か？」という問いと、「美そのもの・美の本質とは何か？」という問いの違いは何か？』という問いが哲学的な問いと言い得るだろう。今回は、この問いを、生徒自身によりある程度深めることができたのではないだろうか。

他方、もっと話し合う時間が欲しかったという意見も多かった。公開授業ということで、詰め込みすぎたかもしれない。プラトンやニーチェの引用をもっと減らすべきであった。また、小グループの議論を全体化するために、今回は目立った意見をピックアップし、板書させ全体で井戸端会議しようとしたが、意見が出なくうまくいかなかった。小グループの中で言いつばなしに終わることなく、教室全体で同じテーマを共有化して深めていくことは重要性だが、1クラス40名という日本の教育環境では、正直困難である。終了後の反省会では、「無理に全体化する必要はないのではないか」という意見も頂いた。哲学対話を定期テストの問題に反映させることと共に今後の課題としたい。

#### 参考文献

- アルトー『ヴァン・ゴッホ』ちくま学芸文庫  
ジャン・クレ・マルタン『物のまなざし ファン・ゴッホ論』大村書店  
フーコー『〈知への意志〉講義(フーコー講義集成1)』筑摩書房  
國分功一郎『哲子の部屋Ⅰ・Ⅱ』河出書房新社  
千葉雅也『哲子の部屋Ⅲ』河出書房新社  
江川隆男『超人の倫理』河出書房新社



## 問いと倫理学

立教大学現代心理学部教授 江川 隆男

### はじめに

立教大学の江川と申します。本日は、都倫研にお招きいただき、誠にありがとうございます。私は、20世紀のフランスの哲学者、ジル・ドゥルーズの研究で博士論文を書きました。しかし、修士論文は、18世紀のドイツの哲学者、イマヌエル・カントでした。大学院に入る以前からドゥルーズの哲学は好きでしたが、20～30年前の日本の大学院の状況で言うと、ドゥルーズはまだ哲学の研究対象としてはまったく認められていませんでした。そんな状況でしたが、私はその後、ドゥルーズの哲学で博士論文を仕上げ、それを出版することができました。さて本日の私の講演のテーマにも関わりますが、ドゥルーズの哲学は本質的にスピノザとニーチェの系譜、つまり反道徳主義的な倫理学の系譜を形成するものだと私は理解しています。スピノザは17世紀に『エチカ』を書き、ニーチェは19世紀に強烈な人間批判のもとで〈エチカ〉を提起し、20世紀にはいつてドゥルーズはこの両者の思考をさらに強力に表現するような哲学を展開しました。僭越ながら、私は、この系列を推し進めて、21世紀の〈エチカ〉を形成すべく日々の研究を進めています。

本日は、倫理学が有すべきこうした問題提起的な力をいくつかの事例とともにお話できればと思っております。端的に言うと、問いの力とその問題の構成とがいかに関係しているのかということなのです。

### 〈表現〉と〈表象〉との差異を考える

私は、いつもスピノザの哲学を意識しています。というのも、この哲学は、表象的思想の徹底的批判に存しているからです。スピノザは、擬人化された神を批判しました。言い換えると、神を擬人化して理解することは、神の存在を大前提にして、それについて無限であるとか、永遠であるとか、必然であるとかといった特性についての理解しか展開できないようなまったくの形容詞的思考のもとにあります。スピノザは、こうした表象の思想を批判して、神を前提とせず、むしろそれを発生させるような実在的定義を求めました。そのような神は、擬人化あるいは表象化とはまったく無関係な自然そのものと一つになります。それゆえ、スピノザは、人々から無神論者、唯物論者、反道徳主義者だと罵られて、当時のユダヤ社会から排除されました。スピノザは、神についての脱・擬人化の思想を、つまりすべての物の差異を肯定して、かつすべての物の存在論上の対等性に関する人間精神を形成しようとしたのです——差異の肯定と対等性の定立。しかし、ここで私がとりわけ提起したいのは、スピノザの哲学から、倫理学の課題としての問うことの重要性や意義を日常の至るところで見出すことができるということです。

さて、私が現在所属している現代心理学部映像身体学科には、映画や演劇やダンス等々に関心があり、それらに関する実践だけでなく、それとともに哲学・思想・文化・歴史も勉強したいという学生

が多くいます。そんな学生たちに私がよく質問するのは、「表現とは何か」ということです。というのも、こうした学生たちに大学で何を勉強したいのかと訊くと、必ずと言ってよいほど、「映像表現をやりたいです」、「身体表現に関心があります」、「舞台での表現に関わっていきたいです」、といった答えが返ってきます。要するに、「～表現」という仕方で、すべてに「表現」という言葉を付けた応答が返ってくる場合がほとんどです。そこで、「表現って何ですか」とさらに訊くと、今度は誰もまともに答えられません。たしかに「表現とは何か」という質問に答えることは難しいでしょう。しかし、映像身体学科は、われわれの日常も含めた、まさに広義の〈表現文化〉論を形成すべく作られた学科です。学生各人のうちにこうした問いに関する意識が穿たれるべきであります。一般的には、われわれのうちに或る意識が生起するのは、とりわけそれに対応した事象がもつ問題性とともなだからです。

では、表現の問題についてここで少し考えてみましょう。静物を写生する場面を取り上げてみます。小学校や中学校の美術の授業で静物を描く時間というのがありました。先生が教卓の上に或る花を置きます。「今日は、皆でこの花を写生しましょう」、と先生が言う。そうすると、私も含めて、ほとんど生徒が、良い成績が欲しいということもありますが、上手に、つまりなるべく各部分(花や幹や葉)の比率が合うように、葉の枚数もちゃんと数えて描いていきます。その場合に、下手な生徒というのは、例えば、その比率が悪かったり、葉が多かったりあるいは少なかったり、枝の部分が長かったり短かったりする。しかし、上手い下手は関係なく、いずれの場合にも共通の一つの事柄を見出すことができます。つまり、この場合の写生の中心となっている描き方は、誰もが例外なくその植物の縁を、つまり境界線を写し取っていることです。それは、実は非常に奇妙なことをやっているのではないのでしょうか。どこかの段階で、あるいはいつの日か、そのことの奇妙さに気づく必要があるでしょう。「机を描け」と言われたら、机の一番端の縁を、その輪郭をひたすら描くということです。これは、とても奇妙なことです。では、これはいったい何をしているのか。そして、これはいったい何を意味しているのか。

写生とは、何よりも生を写し取る行為のことです。しかし、この場合に、「生を写し取れ」と言われたら、その物の外形だけをひたすら写そうとしている。したがって、ここには、例えば、「君が描いた線は死んでいる」と言えるような事態が現われます。つまり、一本の線について〈生きている〉、〈死んでいる〉ということが言えるわけです。或る線についてどうして〈死せる線〉などと言えるのか。ここでの事例で言えば、その花の葉はその内側から伸びてきて、現在その境界線あるいは境界面を作っているはずですが、しかし、その物のアイデンティティがもっぱら形体あるいは外形にあると考えて物を描く場合、その物の輪郭は、外側から規定された線や面として、そのような了解のもとで平気で描いていくわけです。もしその物の内側からその境界線が現われているんだという理解で、その線を描こうとしたら、単純には描けないし、もっと異なった描き方になるはずですが、むしろ描き難さがそこに現われてくるはずだし、その絵を観る者は、そのことを必ず感じ取ることができるでしょう。

われわれは、或る花を描く前にすでに言葉に、あるいは一般概念に反応してしまっていたのです。眼の前にある一輪の花は何々の花であるという仕方で、予め概念的に理解し、そのなかでまさに描くという行為が成立していたわけです。この成立根拠は、一般概念のなかでの物の個別性の知覚にはかなりません。言い換えると、それは、もっぱら答えを見て描いていることと同じなのです。あるいは物を見ることが、解を知るという水準にしかないということです。聞くこと、見ること、嗅ぐこと、味わうこと、触れること、こうしたすべての知覚が単に解答を知ることしか意味しないように

なっている。つまり、悲しいことに、すべてが再認の活動にしかなくなっているということです。

こうした事柄を「表象」と呼ぶことができます。これは、英語では「representation」という言葉になります。つまり、表象とは、「現われたもの」(present)を「再び」(re)現わすということ、すなわち〈再現前〉ということの意味をしています。例えば、「昨日食べた夕食を思い出してください」と言って、頭のなかに想起されたそのイメージこそが、この場合の表象です。昨日実際に食べた食事がオリジナルとして存在し、それを想起して——コピーして——頭のなかで再現させているわけです。端的に言うと、オリジナルとコピーとの関係を作り出すことが表象であるとさえ言えます。そうすると、ほとんどの学生は、今まで自分が表現行為だと思っていたのは実は表象活動であったと気づきません。そうすると、人は表象の領域の方が圧倒的に広いと感ずることでしょう。この段階ではじめて、「では、表現とはいったい何であるのか」という問いが意味をもつことになる。それにもかかわらず、人は「表現をこれこれこういうものです」と一律に規定して言うことはけっしてできないでしょう。しかしながら、それでも一つだけ理解されていることがあります。それは、表現は表象とはまったく違うのではないかということです。

#### 〈問い〉が開く実在性の領域について

さて、或る生徒がこの写生の場面で次のように考えたとします——「この花はどうやってこの土の中から水を吸い上げているのだろうか」、「この花はどのようにして光や空気から触発を受けて、それらと交流しているのだろうか」、「そこにはいったいどんな力が流れているのだろうか」、「そうだ、こうした事柄を描いてみよう」、と。例えば、こんな態度——問いをともなった視線——が、まさに生を写し取ろうとする一つの行為になるのではないのでしょうか。私は、これをまさに「表現」と呼びたいと思います。これは、英語では「expression」という言葉に対応します。それは、何かを「外に」(ex)「押し出す」(press)ことです。こうした問いにおいては、まさに力という不可視のものを描こうとするわけですから、往々にして結果的には抽象的なものになるかもしれません。それでも、それは、単に〈見えるもの・可能なもの〉を描くのではなく、〈見るべきもの・必然的なもの〉を描こうとすることなのです。そして、それは、問うことがなければ、絶対に描くことができないような線と色彩の集合体となることでしょう。これは、眼も手も問いのなかで描くことが成立したことの結果以外の何ものでもありません。これに対して表象においては、問うことがなくても描くことが成立しうるわけです。

さて、このように言うと、「先生は、表象的なものはすべて駄作で、表現的なものはすべて傑作と言っているように思います」といった意見を学生から投げかけられます。「それはまったく違います」と私は直ちに言います。たしかに表象的作品でも傑作と呼ばれているものはたくさんあります。同じように、表現と称される作品であっても、駄作は腐るほどあるでしょう。しかし、私が言いたいのは、それでもそれは表現であるということです。表象と表現は、対象領域として明確に区別されるわけではありません。これは表象、これは表現といったように実在的に区別することはできません。或る人はこれを表現の様態として捉え、その同じ物を別の人は単なる表象物と評価することもあります。

以下の二点をここではとくに強調したいと思います。(1)表現の様態は、けっして或るオリジナルなものに対するコピーではない。というのも、コピーとは、それが消滅したり排除されたりしたとしても、オリジナルは存続することを暗黙の前提としているからである。しかし、表現には、オリジナル

もコピーも存在しない。(2)そこにあるのは、表現と表現されるものだけである。つまり、表現の様態のうちにはしか表現されるものは存在しないということです。言い換えると、それがなくなってしまうと、これによって表現されるものも同時になくなってしまうということです。表象は、それがコピー（再現前）である限り、それがたとえ消滅したとしても、そのオリジナルは残ります。これに対して、例えば、ゴッホの描いた〈ひまわり〉の表現の様態がなくなれば、それによって表現されたものも存在しなくなるということです。

「これは表現であるが、それは表象である」、などと或るものを実在的に区別することはできません。ここでもっとも重要な論点は、表現には必ず「問う」という行為が必要だということです。人間は、ほぼ表象の世界にいる、あるいは世界をすぐ表象にしてしまう。しかし、単にそこにとどまって生きているわけでもない。問うということは、読むという動詞をもっとも生けるものにするように思います。この写生の事例も、実はその花を読むということにつながっているんだと思います。では、問うあるいは読むという動詞は、さらなる潜在的な意義をもつのでしょうか。

### 〈認識〉から〈解釈〉が生まれるとき

ここでの表現の問題は、次のように規定され直すことになります。つまり、表現は、単なる認識では成立しえない。それは、「解釈」によって可能となる理解の様式ではないのか、と。これは、けっして大げさなことを言っているわけではなく、解釈する場面というのは、日常生活のうちに沢山あります。例えば、校庭で運動した後で水を飲むときに、両手で水を受けてそれを口に運ぶということを行います。この動作は、解釈がなければ、両手をコップの代わりにすることはできないでしょう。それは、瞬間の解釈なのです。あるいは瓶ビールを飲もうとして、栓抜きがない場合も同様です。われわれは、あたりを見回して、栓抜きの代わりにするものはないかと、さまざまな物を解釈し始めます。そうすると、この机の角が栓抜きの代わりにすることに気づく。机の角に栓を引っ掛けてポンとやるわけです。これは、同様に解釈によって可能となる事柄ではないでしょうか。

こういった日常のなかの解釈も、あるいは或る文学作品を2カ月ぐらいかけて読んでいる時の作品解釈も、同じ平面で生起している事柄ではないでしょうか。しかし、この二つの事例——物の解釈と作品の解釈——の間には、本質的な違いがあるのも確かです。前者の場合は、おもに欠如に対する、つまり何かがないときに、その代わりにするものはないかと、一所懸命に諸物をとくにその機能面から解釈している。例えば、無人島に行ったら、われわれは、こうした類いの認識を、つまり欠如によって発動する解釈をし続けなければならない。寝床の代わりにするもの、壁や屋根の代わりにするもの、雨水を貯めておくものはないかと、絶えず物を解釈し続けることになります。それは、すべてを欠いているがゆえに生起する代用のための解釈、つまり相似性の解釈です。しかし、芸術作品の場合は、こうしたタイプの解釈、表象の解釈とはおそらくまったく違ってきます。それは、欠如を満たすための解釈ではなく、むしろ過剰の解釈とでも称すべきものです。それは、積極的に別の観点から、意味や価値を生成変化へともたらすような仕方で為される解釈、変調作用をともなった表現の解釈なのです。

しかし、さらに重要なことは、物であれ作品であれ、現象は完全には——カントの言葉で言うと「汎通的には」——規定されていないということです。これは、机ですが、座ることもできます。これを机としてのみ理解していたら、座る行為はそこではけっして成立しないでしょう。あるいは座ること

もできるけど、机に座ったらお行儀が悪いという価値観があつて座らないということもありえます。しかし、それは、ここでは本質的な事柄ではありません。本質的なことは、眼の前の机と呼ばれている物は、実は「非 - 机」として存在するという事です。われわれは、物をわれわれの判断で、これは椅子、これは机、これは壁、これは床といった仕方で機能的に配分して考えていますが、われわれがそのように肯定・否定の判断——「これは、机である」、「これは、机ではない」——をくだせるのも、何よりも現象そのものがすべて〈非 - P〉——「これは、非 - 机である」——という仕方で現出しているからなのです（これは、カントが言う「無限判断」というものです）。解釈とは、まさにこうした実在性の領域を積極的に開いていく行為のことなのではないでしょうか。

ニーチェの有名な「遠近法主義」は、認識に対する〈解釈の第一次性〉を肯定する立場です。遠近法主義のもとでは、認識は結果の表象でしかないことがよくわかります。これに対して解釈は、原因からの認識であることがわかる。〈解答 - 結果〉を知るというのが、われわれの認識である。つまり、結果の認識しか、われわれは「認識」と呼んでいないのです。ニーチェが「すべては解釈だ」と言ったのは、これに対する原因の水準から、あるいは系譜学的観点に身を置いてのことである。人間身体もその諸器官も、解釈から形成されたものである。器官は、世界を解釈することによって形成された強度的な部分なのです。眼は光を解釈して、ようやくこの形になった。世界の側に可視性があるから、つまり光があるから、視覚 - 器官が形成されたわけです。同様に、世界のうちに音があるから聴覚 - 器官が、匂いがあるから嗅覚 - 器官が、味があるから味覚 - 器官が、それぞれに形成されてきたわけです。そして、自然物に触れることができるから、つまり自然界の物が可触的であるから触覚ができたわけです。それ以外の理由も原因もありません。深海魚に眼が必要ないのは、光を解釈する必要がないからです。もし世界の側にもう一つ何か別の属性があれば、顔のどこかに穴が開いていて、六番目の感覚器官が解釈の結果としてできあがっていたのかもしれない。

### 中間休止——身体を忘却して、精神が暴走するとき

哲学が容易に陥る精神中心主義によって、人間身体はつねに忘却され貶められてきました。例えば、ドイツ観念論の立役者であるヘーゲルは、人間精神の全体を絶対的知性へと高めるべく、その上昇過程をひたすら考えました。しかし、それは、きわめて偏った価値意識のもとでしか成立しえない思考ではないのか。つまり、精神の全体が或る過程に巻き込まれるなどということは、身体を無視する限りでしか成立しえない事柄である。一步譲って、われわれの表象知のなかの或る一部分だけが絶対的精神へと転換しうると言うならば、まだ納得することができます。しかし、身体を無視したり貶めたりするニヒリズムの思想は、いつも人間精神の全体を全面的に展開しよう欲してきました。人間は、こうした意味でいつも精神を暴走させてしまう。何故か。それは、人間がつねに超越したがる動物だからです。そうすると、人間身体は、絶えず劣位のなかに置き去りにされてしまう。プラトン以来、身体は、このようにまったく無視されるか、あるいは評価されても低く見積もられるのがつねでした。

プラトンの思想が依拠する有名な立場、すなわち〈ソーマ・セーマ〉説というのがあります。これは、「身体は墓場である」ということを意味している。〈ソーマ〉(soma)は、〈セーマ〉(sema)である。〈ソーマ〉は身体、〈セーマ〉は墓場を意味します、つまり、これは〈身体 - 墓場〉説です。魂は不滅だが、身体は可滅的で劣ったものである。身体は可滅性の墓場であり、それゆえ身体が減じると、精神は再び永遠の世界に戻っていくという考え方です。面白いことに、セーマは、実は英語などのサ

イン (sign) の語源なのです。お墓は、まさにここに誰かが埋葬されているということを示す〈しるし〉ですね。言い換えると、記号あるいは言語は、実はこうした〈しるし〉である限り、物や思考の墓場だということになります。現代の言語論や記号論は、ほとんどが墓場論であるということがわかるでしょう (ただし、現代において、脱墓場論を積極的に形成しようとする記号論があることも確かです)。身体を憎んで、精神だけをひたすら愛し上昇させようとする思想、それがプラトンに代表されるような、〈ソーマ・セーマ〉論を背後に抱えた精神中心主義、つまり道徳にほかなりません。

アイデアとは、言わば理想的な解答のようなものです。そこでは、別の問い方は禁じられているのです。「～とは何か」という実体あるいは本質に関する問いしか発してはいけないようになっている。例えば、〈いつ〉、〈どこで〉、〈誰が〉、〈どのようにして〉という問い、そういったものはほとんど禁止されているのです。前者は形而上学的な問い、後者はドラマ化の問題だと言えます。ニーチェは、こうした意味で「神は死んだ」を形而上学的命題ではなく、ドラマ化の言説として捉えていきます。つまり、いつ、どこで、誰が、どのような仕方で神を殺害したのかということです。ニーチェにおいては、それゆえ神は何度でも死ぬこととなります。身体を忘却する精神の暴走は、まさにニヒリズムのうちにより多く位置づけられると言ってよいでしょう。ドラマ化の命題は、人間のニヒリズムを告発する意義を有しています。

#### 〈規定的判断力〉から〈反省的判断力〉へと移行するとき

さて、カントは、規定的判断力と反省的判断力という二つの判断力を区別しました。カントは、『純粹理性批判』において、あらゆる時代、あらゆる社会を超えて人間である限りア・プリオリに有している純粹悟性概念というものを考えて、そこでの認識を規定的判断力の問題として構成しました。これによって、人間の認識が単なる対象の模写ではなく、対象の構成であることが明確になりました。簡単に言うと、規定的判断とは、概念を直観の対象に適用することで成立する判断のことです。われわれは、当然のことながらア・ポステリオリな経験概念のもとでも同じような判断力を行使し続けています。規定的判断力のもとで一般的に獲得した経験概念を使って、例えば、〈猫〉概念をもっているから、目の前を通り過ぎた、しかも初めて見たその特定の個体を、われわれは「それは猫である」と直ちに判断することができるわけです。起きてから寝るまで、「これは何々である」といちいち必ずしも言葉の形にしなくても、沈黙の判断をわれわれはし続けています。普通に自宅から駅まで行く間にも、われわれの規定的判断力は、最大限に発揮されているわけです。

子供のときに家庭や公園で学んだ概念も、高校や大学に行って授業で学ぶ概念も、まったく同じ力を有しています。その概念を習得することが難しいか難しくないかの違いだけで、概念がもつ一般性の力はまったく変わりません。或る領域の専門家になるということは、その領域の諸概念を習得することです。その目的は、その専門領域のなかでの判断ができるということ以外にはありません。或る概念を有することは、それについての判断ができるということです。例えば、体調不良に襲われたら、われわれは間違いなく医者に行きます。何故、医者に行くのか。それは、医者が何よりも病気の諸概念を有していて、それについての規定的判断力があるからです。われわれが医者に行くのは、まずは痛みの原因、つまり病気を概念的に規定してもらうためです。私の身体の痛みが一つの現象として或る病気の概念に包摂されることで、次にそれに対する治療法が決定されるわけです。

さて、カントの天才は、『純粹理性批判』を超えて、『判断力批判』というものを考え出しました。

六五歳を過ぎたカントは、さらにまったく新しい境地を開いたのです。カントの最高傑作は、この『判断力批判』であると思います。ドゥルーズの哲学において超越論的経験論（『差異と反復』）という画期的な思考がありますが、これは、実はこの『判断力批判』が着手した能力論を批判と創造をともなう一般化したものだと言えます。

そこでは、規定的判断力ではなく、新たに反省的判断力というものが立てられます。もし或る現象に対してそれを包摂するような概念が見つからない場合、その現象は、概念の外部に存在する一つの特異性として現出することになるでしょう。ここで重要なことは、その現象から出発してその概念を形成することにあります。現象に適用する概念がない以上、概念を形成するしかありません。概念が事物を包摂するというのは、概念の事物への適用を意味しました。人間は、とりわけ現代人は、日常的にはほぼこのタイプの判断しかしていないことがわかります。何故なら、概念の事物への適用あるいは事物の概念への包摂は、より早く結果あるいは正解を出すためにもっとも必要なものだからです。人から評価されるためには、適用の時間しか用意されていないというのが現代の特徴だと言えるでしょう。ところが、概念に事物を包摂することは、事物がその概念に従属するという意味をもっています。つまり、一匹の猫は、〈猫〉概念の一般性のもとでずっと一匹の猫（＝個別性）として他の猫と交換可能な代理物としてしか認識されないことになる。しかし、例えば、その猫を飼うことを通して、その〈一匹の猫〉が他の猫と交換不可能な〈この猫〉へと生成変化するという事実は、どのように理解したらいいのでしょうか。まさに個別性から特異性への移行は、反省的判断力によって可能になる認識の様態です。これについては、また最後に述べたいと思います。

規定的判断力は、たしかに非常に強力です。しかし、反省的判断力は、これよりもさらに根本的なものです。もう一度、考えましょう。包摂すべき概念がないような現象や事物が存在する、と考えることができます。先ほどの病気の事例で言えば、或る痛みを包摂すべき病気概念がないような場合のことです。その痛みを規定する病気の概念がないとすれば、この事態は、われわれにとっていかなる意味をもつのでしょうか。医者は、あらゆる先入観を排して改めてその痛みを一つの生の素材として、その患者と対面しなければならないでしょう。ここで必要なのは、その医師がもつすべての能力（感性、想像力、悟性、等々）を用いて、その痛みの理解の仕方としての概念を形成しなければならないという反省的判断力です。反省的判断力というのは、この事物をもう一度よりよく理解するために一般概念による判断を停止する力、つまり規定的判断を何とかブロックして、その事物や現象からのみ立ちあがってくるような概念を形成する人間の本質的な能力のことです。言い換えると、これは、まさに〈概念の適用〉に抗するような〈概念の形成〉の次元が、はじめて問題として意識される場合だということです。

カントはこうした概念の形成の水準を、とくに美や崇高というところに限定して論究しました。しかし、先ほども述べましたが、ドゥルーズはこれを一般化して、あるいはむしろ普遍化という仕方でも、認識や実践の場面まで批判的に拡大して、カントの超越論的哲学をまったく新たなものに創造し直しました。人間がもつこの二つの判断力をつねに対等に使用すべきなのですが、どうしても、多くの場合に規定的判断力だけになってしまう。これは、個人であれ、組織であれ、社会であれ、事情は同じです。およそ規定的判断力だけでやっていこうとする。ところが、やはりよい個人——先ほどの医者で言えば、名医など——、あるいはよい組織やよい会社というのは、基本的に反省的判断力が本質的に内属されているものだと言えます。それらに共通しているのは、規定的判断力と反省的判断力の両

方の特徴をとらえたそれらの使用法を明確に有していることだと思います。官僚組織がどうしても批判に晒されるのかの理由も、ここからわかると思います。要するに、それらは、反省的判断力を本質的に欠いているからです。大切なことは、規定的判断力と反省的判断力との間の回路があるかないかということです。一度形成された新たな病気概念は、今度はさらなる有力な規定的判断力によって発揮され適用されるような概念の一般性を獲得することになるからです。こうしたことは、これまでの人間の歴史のなかでは絶えず起きている事柄です。反省的判断力は、〈批判の批判〉だと言えます。

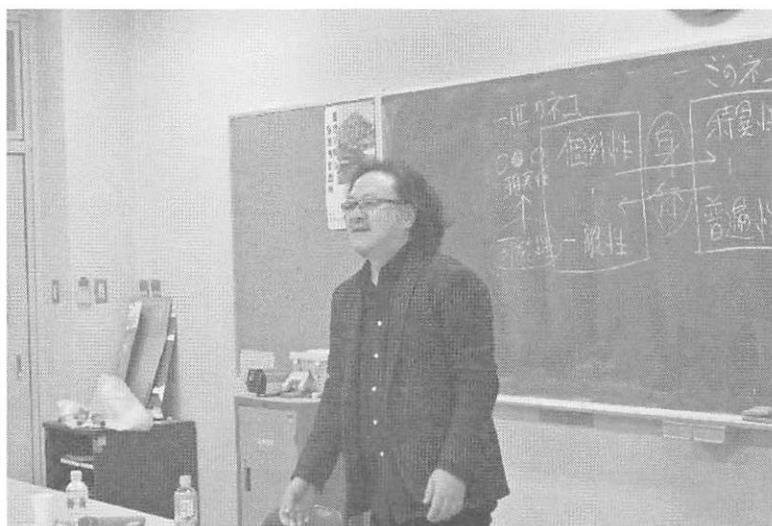


#### 〈個性〉を知ることから〈特異性〉を学ぶことへ

概念がもつ内包的な同一性は、事物の外延的な個別性に対応しています。つまり、概念の一般性は、対象をつねに個別性として把握することを示しています。こうした概念的理解は、言い換えると、つねに過去から現在を理解することだとも言えます。つまり、個別的な事柄に関する記憶は、より多くかつより早くという解答性の領域でもっとも顕著な力となるでしょう。この限りで概念の一般性は、何よりも記憶の形式だと言えます。これに反して、これまで述べてきたような表現や解釈は、こうした記憶や習慣に基づく意味や価値の秩序に対して何らかの問題を提起する力をつねに有しています——表象から表現への感覚、単なる認識（知ること）から解釈（学ぶこと）への意識。その限りでこれらは、まさに過去を批判する未来の一つの在り方なのではないでしょうか。未来は、単なる将来とは絶対に違います。未来は、単なる来るべき現在としての将来などではありません。未来は、何よりも生成変化の時間なのですから。

認識のための概念は、いわゆる視点から捉えられるような存在しか包摂できません。写生の事例をよく思い起こしてください。それは、〈花〉概念のもとでただ空間上の自分の眼の位置（＝視点）からのみ捉えられたその花の見え姿が描かれているだけです。別の席についていたら、そこからの見え姿をただ描くだけです。まるで家畜のようです。しかし、ちょっとした問いがすべてを変化させることだってあるのです。例えば、「この花はどうやってこの土の中から水を吸い上げているんだろうか」という問いは、見えるものだけを見るという視点に深刻な変化を与えることになるでしょう。そこでは、単なる空間上の視点の移動ではない、見ることそれ自体の変化が、つまり視点から視線（眼差）への生成変化が生じます。そして、それを可能にするのが遠近法なのです。視点が視線や眼差しになる

のは、身体の触発が本質的にもつ遠近法的変様によってです。言い換えると、それは、単なる認識の対象が生モチーフになるということです。逆に言うと、こうした関心あるいは問題化のなかではじめて生の遠近法が主題化されることとなります。視線は、諸々の空間上の視点を不可識別にするという仕方で、まさに遠近法の時間的問題を浮き上がらせているのかもしれませんが。いずれにせよ、生の遠近法は、人間身体を考える限りで問題化されうる特異性の法則の存在を明らかにすることになります（ここでは、こうした事柄について詳しく論究することは、時間の都合上できません）。



## 道徳と倫理について

さて、私がこの講演のなかで述べてきたいいくつかのテーマがすべて緊密に関連していることは、すでにお気づきのことだと思います。表象と表現、規定的判断力と反省的判断力、身体の忘却、認識と解釈、等々、これらは、すべて問うという動詞とその形相として問題の構成へと具体的につながっています。これを私は、人間に内在した倫理の働き、倫理作用であると考えたい。

さて、最後にこうした倫理作用について個別性と特異性の観点からまとめたいと思います。〈個別性 - 一般性〉は、概念によって可能になる領野です。しかし、これとは別の、概念の一般性を超え出た水準をわれわれは、それと同時に身体によって生きています。それが〈特異性 - 普遍性〉という水準です。これの精神のうちでの理解は、精神自身がまさに自己の身体から学習することでしか存立しえない事柄なのです。〈個別性〉とは、英語では「particularity」になります。ここにパート (part) と言葉が入っているように、個別性とは、物がつねに交換可能性という様相をともなって現われることであり、したがってその物がつねに部分的であるということを意味しています。どういうことかという、例えば、子供が以前から猫を飼いたいと言っていたので、ペットショップに猫を買いに行くことになったとします。そこには五匹の猫がいて、そのうちの一匹を買ってきた（つまり、一匹の猫が五匹いたわけです）。当然、名前を付けて、可愛がって育てていく。さて、何年かして、その猫が亡くなると、その飼い主は、あたかも家族の一人が亡くなったかのように嘆き悲しみます。その猫を失って絶望するほど悲しむということは、その猫が他のいかなる猫とも交換不可能な〈この猫〉に生成変化していたことを意味します。最初はそのペットショップにいた別の猫を買ってきてもよかったかもしれないし、そもそもそのときに購入した猫はまさにお金と交換したという意味で、他のものと交

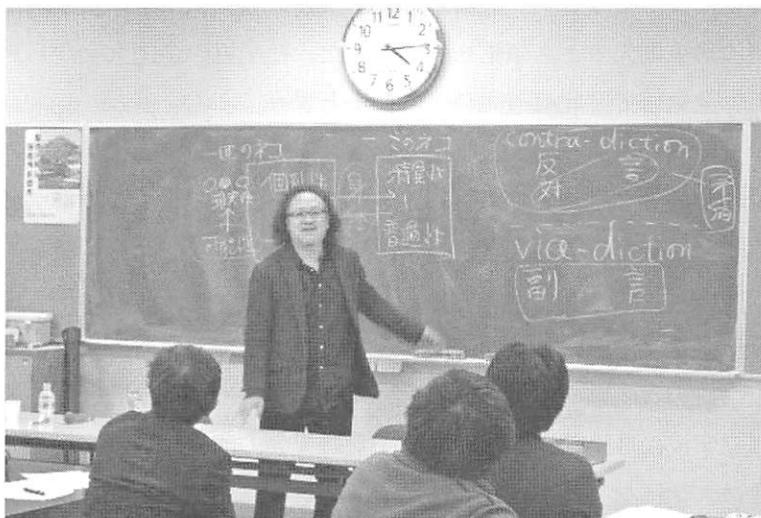
換可能な一匹の猫だったわけです。要するに、交換可能な〈一匹の猫〉が交換不可能な〈この猫〉へと生成変化したわけです。これを〈個別性〉と区別して、〈特異性〉(singularity)とすることにしましょう。

実はこうした特異性に関する認識論や存在論は、残念ながら、哲学においてはほとんど考えられてきませんでした。西洋哲学は、〈個別性 - 一般性〉の認識論や存在論を延々と思考してきただけだと言えます。言い換えると、概念の一般性、つまり概念の同一性と、それを個々の事物のうちに刻みこんで理解可能になる事物の個体的差異、つまり事物の個別性との間でしか、哲学の思考はほぼ動いていなかったということです。或る音楽が或る人を元気づけ、その同じ音楽が、つまり同一の空気振動が別の人の元気を奪うのは、単に音楽の趣味の違いなのでしょう。それを真剣に「何故、そうなるのだろう」と問い、そこには或る特異性の法則が隠されているのではないかと考えることである。これがもっとも問いの力を有した問題の提起になる。というのも、これは、一般概念を批判して、身体との回路で精神を捉えなおすことだからです。身体の触発は、精神に何を伝達しているのかと問うことである。すなわち、「人間身体は、何をなしているのか」、「人間精神は、何を身体から受け取っているのか」、と。

道徳学と倫理学をはっきり区別することができる。道徳学ということではいろいろ考えられますが、それでも多くの事柄がやはり自立した主体性であるとか人間精神をいかに高めるかといったことに収束していきます。いかに主体的に自己を展開し、自己の徳を積み上げていくのか、等々、これらはすべて道徳的な言語使用のうちにあると思っています。しかし、倫理学は、こうした発想をまったくしません。倫理学は、むしろいかに自己の身体にとってよいものと世界のうちで出会うのかという問うことにあります。そして、そのための努力なのです。表象批判は、精神の表現が身体の変様をその内容としているのだと理解することにあり、これと連動した認識批判は、生成変化の認識が解釈の動きのうちにしか存在しないと気づくことであり、その際の事物の対象性は個別性から特異性へと、そして判断は規定的から反省的へと脱一般化していく力を有しています。倫理学とは、このように問う力を有した諸問題を構成し続けようとする作用のことだと思います。

ご清聴ありがとうございました。

(記録・文責 和田倫明)



## 回顧と展望 — 「全倫研」「都倫研」と歩んで—

文京学院大学外国語学部教授 小泉 博明

都倫研では 60 歳定年の時に最終講義を行う。自分の定年はまだ先だが、昨年 60 歳になったので、見知った先生方が先に退職されてしまう前に、そしてこれからの都倫研を担う若い先生へのメッセージとして、今回講演することにした。

大学では東洋哲学科で学んだ。日本思想、仏教に関心があった。仏教関係の教授は三人くらいいて、自分の指導教授は、今では京都妙法院三十三間堂の門跡である。日光輪王寺の塔頭住職や津田左右吉に直接学んだ先生も数人いた。



父親は日本橋芳町の生まれだが、祖先は東近江氏の近江商人らしい。副社長となって西日本を統括することになり、大学は下宿生活となった。修士課程を修了した時に兵庫県宝塚の私立学校、雲雀丘学園に奉職した。日本史も関心があったので日本史メインでやりたかったが『倫理・社会』をやってほしいということになった。幼稚園から高校まで男女共学の私立学校で、良い子供たちで楽しかった。文化祭や体育祭も盛り上がった。女の子がハートの手作りケーキをくれたこともある。

30歳になった時、3つの目標を立てた。教科書を書いてみたい。大学の先生になりたい。博士号を取りたい。その後、教科書の執筆の機会を得て、大学の教授にもなり、最後に大変だったが博士号も取得した。

昭和60年前後、学校から外に出ていろいろな研究会に参加した。兵庫県の社会科研究会、全倫研の夏と秋の大会など、正式なルートからは案内が来ないので、ゴミ箱から拾ったわけではないがそのようなことで知って、たまたま60年、全倫研は夏が奈良大会、秋は玉川聖学院だった。東京へ行くと、兵庫からの先生山形重則先生とも顔見知りになった。社全協の全国大会から声がかかり、生命倫理について発表した。全倫研では北海道大会が最初かと思う。

バイオテクノロジーに関心があって、兵庫県の私学の先生方の研修論文集に書いた「遺伝子工学の現状とその課題 倫理的アプローチ」が昭和57年3月のことで、かなり早かったと思う。そんなことがあって社全協や全倫研、日本教育学会の自由研究発表でも「生命倫理教育の模索と展望」などの発表をした。

このように、60年から全倫研にお世話になった。秋の大会で都倫研はすごいなと思った。長くやっているうちに、全倫研の兵庫県の理事になった。平成7年には神戸東灘区にいて被災したことも。

珍しいと思うが私立学校に3つ勤務した。帰国子女研究会の団長から頼まれて、新設の神戸国際中学校高校に勤めた。今は大学になったが短大もあって、一コマお願いしたいと言われ、頑張ってみますと引き受けた。

次に、縁があって麴町学園女子高校に、平成8年4月から勤めた。ここで都倫研に入会となった。

全国大会を平成9年度に引き受けた。

遺伝子工学や生命倫理になぜ関心があったかと言うと、大学時代に取らなければならなかった自然科学の講義で生物学を取ったところ、遺伝子工学の話をしていて興味を持ったのが、頭の片隅にあったためである。平成4、5年に命を教える授業生命倫理がらみの実践をたくさん書くようになった。

凝然や病の文化誌、カツオ節を利用した歴史授業など、関心領域からいろいろなことを書いてきた。都倫研の紀要でも仏教と経済倫理など仏教関係の内容をいくつか書いたし、全倫研紀要にも3回ほど書いている。

卒業論文は源信について、修士論文は「近世排仏論—富永仲基」、博士論文は「精神病医齋藤茂吉の研究」である。

最初は生命倫理、生命の教育に興味があって授業実践を中心として研究発表してきたが、先端医療もよいが、前のめりになりがちということがある。少し引いて俯瞰して歴史的に見ることも大切でなかろうかということで、歴史が好きでもあったから疫病の歴史や病の文化史などに関心がシフトした。病の人間学に関心がある。北里大学名誉教授の立川昭二がやってきたことが、私にとって一番研究したいこととぴったりする。

生命倫理に関しては発表も増えてきた。脳死や臓器移植が脚光を浴びている。まだ教科書にも載っていなかったところにスポットを当ててきた。

茨城県ですごい研究をしているという澤田浩一先生の疫病の歴史などすごい研究を見て、前のめりに過ぎたかと思っていた。

そうこうしているうちに患者への差別や排除の問題が出てきた。ハンセン病には関心があって、麹町学園で全倫研大会をした時に、臨地見学会で国立ハンセン病資料館へ行った。精神病もそうだが、不平等条約の解消のため衛生状態を良くしなければならないということで、体裁を整える意味でハンセン病患者への強制隔離が行われた。

忘れられていたことをいろいろやっている中で、大学時代に好きでよく読んでいた北杜夫が、齋藤茂吉四部作を出した。これを読んで、精神病医としての齋藤茂吉についていろいろ調べてみたら面白いのではないかと考え、博士論文のテーマにした。

遠縁に当たる養父齋藤紀一が、茂吉を優秀な男だからと引取ったが、東京帝国大学医科大学に入学したから婿養子にした。養父が脳病院の院長だから、精神病医になるのは宿命だった。卒業し呉秀三が勤めていた東京府巢鴨病院に勤めた。恩師の呉秀三は、拘束具の廃止や作業療法などを行った。当時、精神病患者看護法に基づいて私宅監置（座敷牢）を認めていたが、酷い状態だった。30歳の時に大学助手になった。生母をなくし、有名な『赤光』を発表する。結婚後、長崎医学専門学校教授。インフルエンザの流行で自らも罹患し苦しんだ。ヨーロッパに留学し、ウィーンやミュンヘンで学び、博士号を取った。クレペリンが握手してくれなかったのを長く根に持っていた。

帰国したら青山脳病院が火事で焼失し、再建に苦勞した。敗戦直前に東京都に売り払うまで院長を務めたが、売り払ったらすぐ空襲で焼失した。

博士論文は『齋藤茂吉 悩める精神病医の眼差し』（ミネルヴァ書房）として刊行される。

退職後の楽しみに講談を学んでいる。発表会では小泉柑太郎として創作「精神病医齋藤茂吉伝 欧州留学」を披露する。

これからの都倫研の課題と展望を最後に述べる。大学で公民科教育法を担当し、テキストも清水書

院から出している。都倫研ではこれだけ実践があるのに、学習指導案を学生に提供しようとする困ってしまう。普通の例えば親鸞の思想とか。データベース化すればここでちょっと調べればというものを作ってはどうか。普通の授業をどんどん見たり、ベテランがごくオーソドックスな授業を若い先生に見せたりすればよい。またお悩み相談、例えば作問とかに答えるのもよい。得意じゃない人がハイデガーについて分かるような、アカデミックよりは「50分de名著」のようなものがよい。また他府県との交流も進めたい。全倫研がなくなって以来、もう少し広がりがあるとよい。継続は力なり。できることは何でもやってみたらよい。座右の銘は「いつでも夢を」「日々是好日」。

講談は日本の伝統文化、言語活動、道徳なので、ブームにならないかなと思う。

(文責 和田倫明)



## 近代日本の死の在り処と倫理の源泉

東洋女子高等学校・一橋大学社会学研究科特別研究員 上野 太祐

### 一.

二〇一五年、我々は人類史上未曾有の死の経験から、はや七十年もの年月を経た——と感慨に耽っていた。敗戦後およそ六年半に亘り継続された占領政策が転換されこの国がさしずめ主権を回復し国際社会への復帰を果たせたのは、朝鮮半島での「有事」に際してのことであった。これに伴う特別な需要を元手に復興を成し遂げたこの国は、やがて十八年に及ぶ高度経済成長期を通して、「世界第二位の経済大国」の位置を占めるに至った。六十年安保闘争とその挫折という野分が季節を政治から経済へと様変わりさせると、後に「一億総中流」と象られた豊かさを背景として、この国には国民皆保険など未永く生きるための仕組みが整えられていった。しかし、七十年代初頭、石油危機がこの国を襲うと、経済的繁栄は徐々に翳りを見せ、代わって我々の前に姿を現し始めたのが膨大な財政赤字であった。プラザ合意に端を発したバブルが崩壊すると、下がりゆく景気動向に相俟って、この国のゆくえを憂う声は強まり、人々はある種の喪失感に気付き始めた。阪神・淡路大震災、地下鉄サリン事件、神戸市児童殺傷事件、九・一一同時多発テロ、東日本大震災——私がこの世に生を享けた一九八三年以降に限っても、生きることの意味を根底から揺さぶる出来事は、一度や二度ではなかった。だが、それを経てもなお、なぜ生きるのかという倫理における究極の問いに対する明確な答えなど、我々は持ち合わせていないというのが率直な心持ちであろう。

我々はいまも、答えを失ったままなのである。無論、仕事に精を出し、愛する家族と触れあい、我を忘れて趣味に没頭し、繰り返される日々を惰性でやり過ごす、等々といった時、こうした喪失感陰を潜めている。否、むしろ失っていることに馴れすぎたあまり、我々の感覚が単に麻痺しているだけなのかもしれない。だが、我々はふとしたときに「昔はこうではなかった」「どこかで人生を誤った」などと言明してはいまいな指示語で喪失感を言い当て、こぼれ落ちた涙を拭うのである。この気持ちの決壊が抑えきれなくなると、人は時に自ら命を絶ってしまう——このうすぼんやりとした喪失感は、いったいどこから来ているのだろうか。

警察庁の統計によれば、直近六年間の自殺者数は三万人を下回っているという。とはいえ厚生労働省のより長期的な人口動態統計では、一九九八年に自殺者が急増して以来、三万人前後で推移している。依然、高止まりである。一九九八年の自殺者急増の原因にはバブル崩壊の影響が可能性として指摘されているが、社会情勢の変化はあくまで当人の喪失感を意識へと前景化したに過ぎない。喪失感とは、我々の心の奥底にずっと根差していたと考えられる。

私がこう述べるのは、以下で検討する通り、我々が比較的接近しやすい近代以降の文学作品

のなかに、この喪失感の一端を見出せると考えたためである<sup>1</sup>。素よりこの根深い問題の全体を本稿で扱うことはできないが、対象を限定することで喪失感の淵源を探ってみたい。後に述べる通り、この探求はおそらく同時に倫理の源泉を考えることにもつながるはずである。

## 二.

我々と同時代的に喪失の感覚を捉えている作家がいる。村上春樹（一九四九—）である。彼は、一九八三年一月、『中央公論』に「螢」という短編を発表した。この作品は、翌年七月『螢・納屋を焼く・その他の短編』に収録され、一九八七年『ノルウェイの森』の第二章・第三章へと発展した。作品は、一九六〇年代後半を舞台に二二、三歳の「僕」が十八の頃を振り返る形で語られていく。

寮から東京の大学へ通う一年生の「僕」は、四ツ谷駅で偶然「彼女」と再会した。半年ぶりであったが、「彼女」はその間に見違えるほど痩せていた。その日、「彼女」と「僕」は駒込まで歩き、食事をして別れた。二人が初めて会ったのは、高校二年の春——その時「彼女」には幼馴染の恋人「彼」がいた。「僕」は、「彼女」「彼」と三人で遊ぶようになったが、五月の夜、突如「彼」は自殺したのであった。

四ツ谷駅での「彼女」との再会後も、「僕」は数度「彼女」と会った。春を迎え「僕」は十九になり、その六月「彼女」は二十歳になった。「彼女」の誕生日に、「僕」は「彼女」と寝た。その後一週間、電話もない。「僕」が手紙を出すと、七月に「彼女」から手短な返事が来た。京都の山の療養所に落ち着くつもりだという。その月の終り、寮の同居人から螢をもらった「僕」は、寮の屋上でそれを放つ。

この作品の中で読む者の目を取りわけ引き付ける部分がある。不可解な「彼」の自殺の場面である。高校二年の五月の午後、「僕」と「彼」は学校をぬけて四ゲームほどビリヤードを突き、三ゲームを「彼」が取った。その夜、「彼」はガレージに停めてあったN360の排気パイプにゴムホースをつなぎ、それを車内に引き込んでエンジンをふかして死んだ。「彼」の突然の自殺は、「僕」を困惑させた。

遺書もなければ思い当たる動機もなかった。最後に彼と会っていたせいで、警察に呼ばれて事情聴取された。そんなそぶりは何もありませんでした、いつもとまったく同じでした、と僕は言った。だいたいこれから自殺しようと思った人間がビリヤードで三ゲーム続けて勝つわけがないのだ。

このように、「彼」の死は「僕」にとってさえも不可解なのであった。そして「僕」は、「あらゆるものごとを深刻に考えすぎないようにすること」を徹底していく。ビリヤード台、赤いN360、机の上の白い花、火葬場の煙、取調室の文鎮など、「僕」は「彼」の死に関わる「何もかも」を忘れ去ろうと努めた。

はじめのうちはそれで上手くいきそうに見えた。しかし僕の中には何かしらぼんやりとした空気のようなものが残った。そして時が経つにつれてその空気ははっきりとした単純な形をとりはじめた。僕はその形を言葉に置きかえることができる。こういうことだ。

### 死は生の対極としてではなく、その一部として存在している。

言葉にしてしまうと嫌になってしまうくらい平凡だ。まったくの一般論だ。しかし僕はその時それをことばとしてではなくひとつの空気として身のうちに感じたのだ。文鎮の中にもビリヤード台に並んだ四個のボールの中にも死は存在していた。そして我々はそれをまるで細かいちりみみたいに肺の中に吸い込みながら生きてきたのだ。<sup>2</sup>

この場面から、我々は、死にまつわる幾つかの重要な示唆を得ることができる。まず、「僕」にとって「彼」の死が不可解であるという点に目を向けたい。「僕」は、遺書や動機に思いを至らせ「彼」の死に理由を求めている。だが、結局のところ「僕」は「彼」の死の理由に到達できていない。「彼」がここで死んだ理由は、全く判然としないのである。我々は、誰かの死に直面したとき、しばしばその理由を求めたがる。例えば、父は癌で死んだ、彼女は交通事故で亡くなった、といったように。とりわけその死が自殺の場合、彼は資金繰りに苦しんでいたのだ、あるいは会社でいき場を失っていたのだ、等々と死に至った理由を追究したがるものである。それは、誰かの死を納得するための手立てだといえる。

だが、果たしてこのようにしてつきとめられた死の理由は、誰かの死の核心をどれほど言い当てているのか。確かに、癌や交通事故といった直接的原因は、その死を受け容れるための理由づけとしてさしあたり承認される。しかし、我々はこうして死の原因を聞いても、「父は、なぜ癌におかされねばならなかったのか」「彼女は、なぜ交通事故に遭わねばならなかったのか」と誰かの死の理由をなおいっそう問い続けてしまう。ましてやその死が自殺であれば、追究の矛先はいっそう鋭さを増す。資金繰りに苦しんでいたからといって、あるいは会社でいき場を失ったからといって、「彼は、なぜ死を選ばねばならなかったのか」と。我々が知りたがっている死の理由の本質は、癌、交通事故、資金繰りの厳しさといった直接的原因にはない。我々の疑問は、それを知ったところでまったく解決されないのである。結局のところ、我々は死の核心を精確に言い当てることなどできない。我々の直面するいかなる死も、なぜ死ぬのか、という問いに対する答えを明かさないのである。この意味で、我々にとっての死は、どこまでも不可解なものとして現れる。

「彼」の死が自殺として描かれたことで、この点はより明確になっている。「僕」にとって「彼」の死は、遺書もなく動機も思い当たらぬ死なのであった。それは文字通り不可解なことであった。だからこそ「僕」は、「深刻に考えない」という仕方では、「彼」の死を処することができなかったのである。考えてみればこの態度は、我々が死に直面した際にとる、もつとも自然なものである。死を受け容れられぬとき、我々はそのわだかまりを抱えたまま日々を過ごす。

そして時の力を借り、少しずつその生々しさを忘れゆくことで、不可解な死と対峙することを避けようとする。我々のこの態度は「考えない」ようにする点で、「僕」の態度に等しい。そこに差があるとすれば、「考えない」ことに対し「僕」は積極的であり、我々は消極的である、ということだけであろう。この態度は、不可解なものに直面した際の挫折であり、それゆえの諦めでもある。

だが、この諦めの中で「僕」の内には「何かしらぼんやりとした空気」が残された。「僕」は「彼」の死の理解を諦めたことで、かえって何かを「身のうちに感じ」ている。それは「言葉にしてしまうと嫌になってしまうくらい平凡」な「一般論」だという。その内容は、テーゼとしてゴシック体で示されている。すなわち、「死」は生きることの一部として確かにある——「僕」は、このことを己の内側から感じたのである。

ここにまたひとつ、死の特質について重要な示唆が見出される。それは、死が「僕」の生の一部に取り込まれてしまっているということだ。注目すべきは、生が死の一部なのではなく、死が生の一部だと表現されている点だ。死が生の一部であるということは、生の方がより大きな何ものかなのであり、その部分として死が存することを意味している。つまりこのテーゼでは、死よりも大きなものとしての生がすでに前提されており、その限りで、死は生の大きさを際立たせるための手段として位置づけられていることになる。

加えて注意せねばならないことだが、実はこのゴシック体のテーゼは、最も肝心なことを言い落している。より率直に言えば、このテーゼは「僕」が捉えたものをまったく表現できていないはずなのである。なぜか。「僕」の感じている「空気」は、「言葉にしてしまうと嫌になってしまうくらい平凡」なこととされている。これを裏側から捉えれば、「僕」はここで明らかに平凡ではない感覚に襲われているのであり、それは言葉にすると失われてしまうものなのである。したがって、肝心なことは、このゴシック体のテーゼが意味している内容ではなく、「僕」が死の在り処を捉えている平凡ではないその仕方の方にこそあるはずなのである。その意味で、「僕はその形を言葉に置きかえることができる」などという言明は、まったくの虚言である。むしろ、言葉に置きかえることなど決してできないものとして、「僕」はそれを感じていたはずだから。「僕」のテーゼに固有の意義があるとすれば、それは語りえないほど生をありありと感じた、という点にこそ求められる。

とはいえ、言葉にすれば「一般論」になってしまうという指摘は、本稿にとって重要である。「一般論」という表現に従えば、テーゼの内容自体は常識の範疇ということになる。「僕」のように語りえない「空気」としてそれを感じているか否かはともかく、死を生の部分と捉え、死の不可解さに直面し、かえって生の大きさが照射されるという考え方は、我々にとって決して特別ではないと「僕」は言う。確かにそうかもしれない。しかし、この考え方がありふれているという状況にこそ、問題が潜んでいるのである。

### 三.

人はやがて死ぬ——だからこそ生の尊さが実感されるのだ、とか、だからこそ死ぬまでの生

を精一杯生きよ、といった類の言説は多く存在する。こうした言説は、程度の差こそあれ、生を照射するための手段として死を位置づけている点で、「螢」のテーゼと同根である。島菌進によれば、このように「無常やはかなさとの対照において生の輝きが描かれるという作品群」は、日本文学における一系譜として整理できるという<sup>3</sup>。このことは、先の類の言説がありふれたものであることを証立てる一例である。島菌は、近代におけるこうした作品群の端緒として、志賀直哉（一八八三—一九七一）の「城の崎にて」を挙げている。

実は、「螢」にみえるゴシック体のテーゼは、「城の崎にて」のクライマックスに現れる「生きている事と死んで<sup>しま</sup>っている事と、それは両極ではなかった。それ程に差はないような気がした」<sup>4</sup>をなぞっている。同作品は、一九一七年五月、志賀三四歳のとき『白樺』に発表された。自伝的長編「時任謙作」の中絶後、一時期筆を断っていた直哉が、武者小路実篤との交わりを機に復帰した際の作品である。「山手線の電車に跳<sup>はね</sup>飛ばされて怪我をした、」という極めて印象的な書き出しは、一九一三年八月の実体験に基づいている。事故の養生のために留まった但馬の城崎温泉での思索の一連が、作品を構成している。

島菌によれば、この作品の執筆を通じて「志賀は死の恐怖に打ち克ちうるような、人生の極意に近づいたという自覚をもつようになったと思われる」という。島菌は志賀の他の著作や実人生との関連を踏まえ、「城の崎にて」を作品の外の文脈から読み解いている。死生観<sup>しせい</sup>言説<sup>ごんせつ</sup>という分析視角からすれば、その手法は適切であろう。しかし反面、作品に言明されている思想だけを純粹に分析したわけではないため、作品解釈としては必ずしも従い得ない見解もある。そこで本稿では、作品そのものに焦点を絞り、改めて「城の崎にて」を読み解きたい。

電車に跳ね飛ばされ九死に一生を得た著者〔志賀〕は、養生のために城崎温泉へと出かける。怪我のことを考えては、死が眼前にあることを想う。だが恐怖は無く、むしろ死に対する親しみさえ起こっていた。そんなある朝、一疋の蜂が玄関の屋根で死んでいるのを見つける。著者は、その蜂の死の静かさに親しみを感じる。またある日の午前、川に投げ込まれた鼠が懸命に泳いで逃げようとする様を目撃する。鼠の首には魚串が突き刺さっている。必死にもがく鼠の姿を見て、それが事故の後の自身の在り様とそう変わらぬものだと気付く。またしばらくしたある日の夕方、今度は濡れたイモリに出くわす。イモリを驚かして水へ入れようと石を投げやると、イモリに命中し絶命させてしまう。この経験から、著者は生と死にそれ程の差のないことに気付くのである。これらの体験を経て、著者は三週間ほどで城崎をあとにする。

一連の出来事のうち、鼠が「死ぬに極<sup>ま</sup>った運命を担いながら、全力を尽して逃げ廻っている様子」を見た志賀はこう綴る。

自分は自分の怪我の場合、それに近い自分になった事を思わないではいられなかった。自分は出来るだけの事をしようとした。自分は自身で病院をきめた。それへ行く方法を指定した。<sup>5</sup>

「それへ行く」とは、さしあたり自分の怪我のために病院へ行くことを指す。だが、瀕死の怪

我を負いながら病院へ行くことを選ぶというのは、死ではなく生を選びとったことをも意味するはずである。したがって、究極的には「それ」という指示語の奥底で響いているものは、生なのである。志賀は病院へ向かうという行動を以て、自身の死を結果的には生へと回収している。そのことは焦りと温もりとを伴いながら、こう描写される。

「フェータルなものか、どうか？ 医者は何といていた？」こう側<sup>そば</sup>にいた友に訊いた。  
「フェータルな傷じゃないそうだ」こう云われた。こう云われると自分は然し元気づいた。  
亢奮から自分は非常に快活になった。<sup>6</sup>

傷がフェータル（致命的）ではないと知った志賀は、ここで死の危機を通じて生きていることの実感を手に入れている。だが、同時に注意せねばならぬのは、彼が必ずしも自覚的には死の恐怖に襲われていなかったという事実である。

然し、致命的のものかどうかを問題としながら、殆ど死の恐怖に襲われなかったのも自分では不思議であった。

フェータルなものだと若し聞いたら自分はどうだったろう。その自分は一寸<sup>ちよつと</sup>想像出来ない。自分は弱ったろう。然し普段考えている程、死の恐怖に自分は襲われなかったという気がする。そしてそういわれても尚、自分は助かろうと思ひ、何かしら努力をしたろうという気がする。

作品中、志賀が「恐ろしい事」だと語っているのは、さしあたり死そのものではない。およそ死ぬ運命が確定しているながら必死に生へともがいている間に鼠の受けた苦しみ——懸命に石垣へ這い上がろうとしても首の魚串がつかえ、見物に大声で笑われては石を投げられる苦しみ——が、つまりは「死に到達するまでのああいふ動騷」こそが、志賀にとって自覚的に「恐ろしい」ことなのであった。そして、ここでは死そのものと、死までの動騷とがはっきりと区別され、前者は心の奥底に感受されていながらも、必ずしも意識に前景化されていない。その意味で、志賀は死そのものをはっきりと捉えることが十分にできていないのである。山手線に跳ね飛ばされ、頭もはっきりとしないほどの事故に遭った志賀にとってさえ、死そのものを解することなど不可能なのであった。この意味で、死はまさしく不可解なものとして立ち現れている。こうした思いを抱えながら導き出されたのが、次のような言葉である。

そして死ななかった自分は今こうして歩いている。そう思った。自分はそれに対し、感謝しなければ済まぬような気もした。然し実際喜びの感じは湧き上っては来なかった。生きている事と死んで了<sup>しま</sup>っている事と、それは両極ではなかった。それ程に差はないような気がした。<sup>7</sup>

志賀は、蜂や鼠の末路に思いを馳せながらこう書いている。だが、生きている事と死んでしまっている事とが両極ではないと志賀が綴ったとき、そこに込められた意味は「螢」のテーゼと内実が異なる点は注意したい。志賀がこのような言葉を書くに至った直接の契機は、蠓を驚かそうとした一件にあった。志賀の投げた石が凶らずも蠓に的中してしまったことで、彼は蠓を殺してしまう。

素より自分の仕た事ではあったが如何にも偶然だった。蠓にとっては全く不意な死であった。<sup>8</sup>

志賀は、死を全き偶然と捉えている。「螢」において、生と死は対極ではないとされたとき、その意味するところは生の部分として死が常に潜んでいるということであった<sup>9</sup>。これに対して、「城の崎にて」で生と死が両極ではないとされたとき、それは端的には「自分は偶然に死ななかった。蠓は偶然に死んだ」こと、つまり死と生は実に紙一重であって、それゆえに死が不意であることを意味したのであった。生きている事と死んでしまっている事とに、それ程の差がないと志賀がいうときの力点は、死が我々の生を常に捉え続けているのだということの方にではなく、死は偶然にして不可解なのだということの方に置かれている。したがって、いま己があるということに「感謝しなければ済まぬ」ように感じつつも、かといって生きていられることへの「喜びの感じ」はないのである。それは、己が生きてあるということも必然ではないという事情に由来している。そして、生に必然を見出し得ない原因は、自分の死さえも所詮偶然であることに求められる。志賀にとって、死とは「全く不意な死」なのである。

その意味で、「城の崎にて」を「無常やはかなさとの対照において生の輝きが描かれる」作品の端緒とする島菌の見解には一定の留保が必要であろう。志賀に言わせれば、生は輝いてなどいない。生死の決め手に必然性などなく、ましてや死は生の一部としてあるわけでもない。あくまで両者の関係は、偶然であり、それゆえに生への喜びも湧かないわけである。しかし本稿にとって興味深い点は、島菌が死と生との対照のなかで「生」の方に軸足を置き、「城の崎にて」を位置づけたことそのものにある。これは結局、島菌が死を手段として生を照らすものとして「城の崎にて」を解釈したことを意味している。だが、「城の崎にて」は生と死を偶然だとした上、両者が部分—全体関係で捉えられているわけでもなく、その意味で必ずしも「生」に軸足を置いて読み解く必要のない作品であった（むしろ、どちらかに依ることに対して、非常に禁欲的な筆致ではないか）。それにも拘らず、「城の崎にて」をこのように位置づけた島菌の意識の内においても、死は、生を照らすための手段として位置づけられていたのではないだろうか。したがって、死それ自体の固有性の検討もまた成されることがないのである。

#### 四.

「螢」と「城の崎にて」——この二作品は、究極的に「なぜ〔我々は〕死ぬのか」という主題が根底に響いている。だが、そもそもこの問いが成立するのはどういう事情によってか。それは、二つの作品分析から分かる通り、我々にとって死が不可解なものとして立ち現れることに関係している。不可解なものとして死が立ち現れてくるという事態が、死それ自体を問題とする——つまり、「なぜ死ぬのか」の“なぜ”という問い方を可能にする——ための基盤を与えているのである。したがって、「螢」や「城の崎にて」といった作品が、文学の形で結晶していること自体が、死の不可解さに依っているのである。

では、死の不可解さとは、具体的にはどのような事態か。不可解さの内実をより丁寧に言い直せば、次のようになる。死は、我々を確実に捉えている（＝「螢」）、にも拘らずその現れは偶然としか捉えられない（＝「城の崎にて」）。こうした死の不可解さこそが、死に「なぜ」を立てることを許しているのである。しかし、我々がその「なぜ」に対する答えを掴むことはできない。死は、必然でもあり偶然でもあるという姿をとって我々の前に現れ、我々を煙に巻く。そこで我々は、ズルい方法で死と向き合うことを回避するようになった。その方法とは、生を照らすための手段として死を位置づけるという仕方である。それはつまり、死それ自体には決して向き合わないこと、死のもつ固有性については目を逸らすことを意味する。その具体的な在り様が、「螢」において「一般論」とされた考え方、あるいは「城の崎にて」を位置づけた際の島菌の整理なのであった。

しかし、生を照らす手段として死を捉え位置づけるという発想は、我々自身にも見られる。例えば、『徒然草』に対する我々のまなざしである。この書は、島菌の表現を借りれば「無常やはかなさとの対照において生の輝きが描かれるという作品群」の系譜と一般に理解されていよう。一例として、第五十九段の「大事を思ひ立たん人は、去りがたく心にかからん事の本意を遂げずして、さながら捨つべきなり」「命は人を待つものかは。無常の来たる事は、水火の攻むるよりもすみやかに、逃れがたきものを……」<sup>10</sup>といった記事は、よく知られるところである。

確かに、『徒然草』には無常（死）に言及した章段が散見される。だが、それは記事のうちの一部に過ぎない。『徒然草』には無常の話題のみならず、人生訓、処世訓、数寄話、人物談、色欲話、噂話、有職故実など、実に豊かな内容が収められている。事実、近世では無常関連の章段は、現在ほど注目されていなかったらしい<sup>11</sup>。つまり、『徒然草』を無常の文学と押さえる視点は、それ自体ある種の近代的なまなざしなのである。

とはいえ、先に引いた第五十九段は「何のために生きているのか」という問いを喚起し、死の訪れの切迫から、我々を本来の生へと呼び覚ますかのような文として読むことは確かに可能である。だが、例えば、第四十九段にはこうある。

老来たりて、始めて道を行ぜんと待つことなかれ。……はからざるに病を受けて、たちまちにこの世を去らんとする時にこそ、はじめて過ぎぬるかたの誤れる事は知らるなれ。誤りといふは、他の事にあらず、速やかにすべき事をゆるくし、ゆるくすべき事をいそぎ

て、過ぎにし事のくやしきなり。その時悔ゆとも、かひあらんや。12

人は死に直面して初めて、それまでの過ごし方の「誤り」に気付くという。「誤り」とは、直ちにすべき事を後回しにし、後回しにすべきことを優先するという在り方を指す。著者兼好<sup>13</sup>にとって、直ちにすべきこと、それは言うまでもなく「道を行」ずること、つまりは仏道である。したがって、仏道を行じなかった人生態度こそが、兼好にとって「誤り」とされているのである<sup>14</sup>。兼好のいう生は、仏道を行ずるために存するものとさしあたり理解されている。これを生の照射と等しい次元で捉えてはならない。重要なことは、仏道が後世を弔うことを本質としており、兼好が仏道をしきりに強調するのは、死をその固有さのうちで“恐れた”ためだったという点だ。兼好にとって、己の生は不可解なものとしては立ち現れていない。己の生は、死と対峙するためのものであり、それは言わば、死のための時間なのである。そこでの生は、“恐るべき”死に真っ向から向かうためのものとして規定され、そこに「なぜ」を挟む余地などないのである。

死を死として恐れること——これこそ近代の我々が失ったものではないか。『徒然草』でいえば、我々は仏道という『徒然草』の重要な個性を差し置き無常の章段に目を向け、そこから直ちに死によって限られた生きることを安易に発見しようとしてしまう。しかし、そうした我々のまなざしはすでに、死の固有性から目を背けているのである。我々は、生を照射するための手段として死を見なすことで、その固有の位置を奪っている。死を死として恐れることができないこと、死を死の固有性において語ることを避けてしまうこと、ここに我々の喪失感の淵源がある。率直に言って、近代の我々は死の在り処を見失っている。

「なぜ生きるのか」——これは、倫理の根本的な問いである。だが我々は、死の固有性を見つめる前にこう問うてはいないか。あるいは、死の“恐ろしさ”を隠し、生を照らすための手段として死を低く見積もって、この問いと向き合っていないだろうか。だが、果してそれで良いのか。志賀は蠓蝮の一件から死が偶然であることを見出し、それゆえにいま生きていられることさえも同時に偶然に過ぎないと述べた。そして、結果的にはそのことが、生の「喜びの感じ」を生まないことへと繋がっているのである。我々は、死の固有性をもっと見つめ、死を死の在り処へと戻す営みを真剣にすべきではなかろうか。

## 五.

では、死の在り処とはそもそもどのように見出されてくるのだろうか。それを最も素朴に言い当てているのは、おそらく本居宣長である。

さて世の人は、貴きも賤しきも善も悪きも、みな悉く、死すれば、<sup>かならず</sup>かの豫<sup>よみ</sup>美国にゆかざることを得ず。いと悲しき事にてぞ侍る。15

……たゞ死ぬれば豫美国にゆくことゝ、道理のまゝに心得居て、泣悲しむよりほかは無か

宣長は、死をただただ「悲しき事」「泣悲しむよりほかは無かりし」ことと捉えた<sup>17</sup>。それに対し、「異国」の儒教・仏教は「人知のおしはかりの理屈」を捏ねて、本来死が持っていた「悲しき事」という動かし難い事実を歪曲し、見えづらくさせていると批判する。宣長の儒・仏評価は措くことにして、死の固有の在り処が見えづらくなっているとの事情は、実は近代以後の我々に対しても言えるのではないのか。我々のうち、己の死を思って「泣悲しむ」ことのできる者は、どれほどいるのだろうか。我々は「いつか死ぬ、ではそれまでにいかに生きるか」と問いをすぐさますり替えることで、死の固有性に涙する暇もなく己の生を捉える思索に逃げ込んでしまっているのではないのか。

かやうに申せば、たゞいと浅はかにして、何の道理なきことのやうには聞ゆれども、これぞ神代のまことの伝説にして、妙理の然らしむるところなれば、なまじひの凡智を以て、とやかくやと思議すべき事にあらず。

端的に言って、我々は己の死を「泣悲しむ」力を失ったまま（あるいは、それに蓋をしていることに気付かぬまま）、「とやかくやと思議」している。生について思考する倫理は、我々自身の固有の死の在り処を、「泣悲しむ」べき場所としてのそれを隠し、あまりにも容易く死を生なやすの文脈へと回収してしまう。「なぜ生きるのか」を問うてきた倫理は、こうした死の固有性を安易に隠蔽することで、近代社会に居場所を得てきたともいえる。そうであるならば、あえて「なぜ〔何のために〕死ぬのか」と問い始めてみることで、己がこの世界から消えゆくことをただただ「泣悲しむ」力を取り戻すこともまた、近代社会における倫理の重大な役割ではなかろうか。

---

1 本稿では、いまの呼称として「現代」を用いなかった。それは、いわゆる現代（戦後日本社会）が、未だ近代の範疇を出ていないのではないのかという私自身の問題意識に依じてのことで、とりわけ本稿で主題としている死の在り処の問題は、近代と現代との間に大きな断絶を見る事が困難だと考えたためである。

2 村上春樹『螢・納屋を焼く・その他の短編』（新潮文庫、一九八七）、二八一―二九頁。以上、同書からの引用は全てこの頁。なお、ゴシック体は本文ママ。

3 島菌進「近代日本における死生観言説とその時代背景」（『死生学研究』十六号、二〇一一）。

4 志賀直哉『小僧の神様・城の崎にて』（新潮社、二〇〇五年改版）、三六頁。同書は以下『城の崎にて』と表記。読み易さを優先し、引用に際し振仮名を適宜付した。以後の引用中の傍点加工は全て引用者。

5 『城の崎にて』、三三頁。

6 同上。

7 『城の崎にて』、三六頁。

8 同上。

9 「死は生の対極存在ではない。死は既に僕の中にあるのだ。そして僕にはそれを忘れ去ることなんてできないのだ。何故ならあの十七歳の五月の夜に僕の友人を捉えた死は、その夜僕をもまた捉えていたのだ。」（『螢・納屋を焼く・その他の短編』、三十頁）。

- 
- 10 新潮日本古典集成『徒然草』（木藤才藏校註、新潮社、一九七七）、七九頁。以下、同書は『徒然草』と表記。
- 11 横田冬彦「『徒然草』は江戸文学か？——書物史における読者の立場」（『歴史評論』六〇五、二〇〇〇）。
- 12 『徒然草』、六八頁。
- 13 兼好は従来「吉田兼好」「卜部兼好」などと名指されてきた。しかし近年の研究で、そうした兼好伝は吉田家の家格上昇を図り吉田兼俱（一四三五—一五一—）が兼好の名を利用して作成した系図に基づくものであったと指摘されている。小川剛生「卜部兼好伝批判——「兼好法師」から「吉田兼好」へ」（『国語国文学研究』四九、二〇一四）。
- 14 もっとも、これは単に仏道に専心すればよいという意味ではない。兼好は第九十七段で、「その物につきて、その物を費しそこなふ物、数を知らずあり。身に虱あり。家に鼠あり。国に賊あり。小人に財<sup>たから</sup>あり。君子に仁義あり。僧に法あり。」とし、仏法への執着をも批判している。
- 15 『玉くしげ』（日本古典文学大系『近世思想家文集』、大久保正他校注、岩波書店、一九六六）、三三三頁。
- 16 同、三三五頁。
- 17 「泣く」ことの重要性については、板東洋介「日本近世における人間本性論の角逐と帰趨」（『工学院大学研究論叢』五三一—二、二〇一六）より示唆を得た。

## 公民科における哲学教育の可能性 —哲学対話の実践から—

東京都立小石川中等教育学校非常勤講師 新井 明

### 1 問題関心

本稿の問題関心は以下の三つである。一つは、日本に哲学教育がなぜないのかを考えたいということである。二つ目は、道徳教科化の中でどんな対抗的な教育ができるのかを考えたいということである。三つ目は、哲学対話の実践がその突破口の一つになるのではないかという思い（仮説）である。哲学対話を総括するなかで公民教育における哲学教育の在り方を考察してゆきたい。

一番目に関しては、日本に哲学教育がないのは、「倫理・社会」（現行「倫理」）がスタートした時点で、高等学校に道徳教育を導入しようとする動きを阻止するものとして哲学ではなく倫理が使われたという推定を行った。また、哲学を教える教員も知的風土もないなかでの哲学教育は無理であるという点も当時の教科書の状況から推定した<sup>1</sup>。

第二は、昨今の中央教育委員会の教科「公共」を巡る議論などを見ても、哲学的な問いを取り上げるような動きはなく、それに対抗すべき倫理教育、哲学教育の確立がかなりの重要な実践的問題となることが予想されている<sup>2</sup>。

第三が、今回の報告のメインとなる。実際に哲学教育をどうすすめるか、特に、現行の倫理教育の大きな組み換えではなく、その文脈のなかでだれもが行える哲学教育の可能性として「哲学対話」を取り上げてみたいということである。仮説としては、「哲学対話は日本における倫理教育を哲学教育に変えてゆく可能性を持つ」として、まずは理論的なトレースを試み、その上で実践を紹介し、その吟味を行って、可能性と限界、突破すべき課題を考察してみたい。

### 2 哲学対話という方法

哲学対話もしくは哲学カフェは、フランスの哲学者マルク・ソーテが、パリではじめた「カフェフィロ」の名で1992年にはじめた運動である<sup>3</sup>。それ以前には、ユネスコが1995年のパリ会議で「哲学に関する宣言」を出し、哲学教育は「民主主義にとって基礎的な判断能力を訓練し、市民の育成に大きな貢献をはたす」ために必要なものと規定している。それを受けて、高等教育だけでなく、初等・中等教育における哲学教育に注目が集り、英語圏では、アメリカのM.リップマン、G.マッシューズらによる初等教育でのカリキュラム「こどものための哲学（Philosophy for

<sup>1</sup> 新井明「倫理教育と道徳、哲学—創成期「倫理・社会」の検討から—」『都倫研紀要』50号、2014年3月

<sup>2</sup> ちょうど本稿をまとめている段階で、学術会議哲学員会から、倫理教育への提言がだされた。2015年5月28日付の日本学術会議、哲学委員会・倫理宗教育分科会による『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—』である。

<sup>3</sup> マルク・ソーテ『ソクラテスのカフェ』紀伊国屋書店、1988刊にその間の事情が書かれている。

Children、P4C と略称される)」がつくられて、実践されている。

一方、日本では、元大阪大学の鷺田清一教授の臨床哲学のなかで、「哲学カフェ」名称で一般人向けの哲学対話に取り組み始め、それが広がりはじめたところである<sup>4</sup>。研究レベルでは臨床哲学の一環として学校教育のなかでの哲学教育としておこなわれはじめたところである。学校種では小学校、中学校での実践が報告されているが、高等学校では京都の洛星高校での実践や大阪府立池田高校の事例が報告されている程度で、まだほとんど認知されていない段階である<sup>5</sup>。

本稿のもとになった「哲学対話」は、上智大学哲学科の寺田俊郎教授が行っている「哲学対話ワークショップ」を授業の中に導入したものである。寺田教授は、鷺田清一教授らと臨床哲学の研究を行って、カフェフィロの実践を行うとともに、上智大学の院生、学生を組織して中高や小学校で実践を継続している<sup>6</sup>。

哲学対話の方法は、あるテーマに関して、10 数名程度の人間が車座になって対話を行うもので、参加者の自由な発言を保障しながら、全体で考えを深めてゆくという形式をとる。

寺田教授によると方法は多様であるが、次のような手順を進めることが多いという。

- ①テーマに関する個人的な意見・経験をワークシートに書きとめ、披露しあう。
- ②テーマに関係ある問いを決める。
- ③対話を通じて問いに関する共有できる答えを探究する。
- ④対話後、各自の意見がどのように変わったかをワークシートに書きとめる。

さらに細かくは次のような配置、ルールを確認して進めることになる。

①進行役（ファシリテーター）：進行役は対話をサポートする役。できるだけ対話の内容に介入せず、進行に専念する。

②ルール：次の4つのルールを最初に確認して進行する。

- a) 人の言葉を良く聴く
- b) 自分の言葉で話す
- c) 自分の意見を押し付けるような話し方をしない
- d) 自他の意見の理由、根拠を見つめながら考える

③テーマ：テーマより対話の仕方が大事なので基本的にはどんなものでもよい。

その例、愛とは何か、クローン人間を作ってもよいか、赤信号で横断歩道を渡ってもよいか、献血車の前を黙った通り過ぎる私は悪い人間か、なぜ学校に行かなければならないのか、ソクラ

---

<sup>4</sup> カフェフィロに関しては鷺田清一『哲学の使い方』岩波新書、2014、p179～に紹介されている。

<sup>5</sup> 立教大学の河野哲也教授は、玉川学園や立教小学校での哲学対話の実践を行っている。また、同氏は、「朝日新聞」2014年4月10日付のオピニオン欄で「対話こそ道德教育だ」との論考を寄稿、同氏著『道德教育を問いなおす』ちくま新書2011、p224～にも小学生の哲学対話を取り上げられている。大阪府立池田高校の事例は、本間直樹、辻明典、荻野亮一「映像記録を活用して対話経験を理解する大阪府立池田高等学校での対話授業の試みから」『Communication-Design』9号、2014に記録がある。なお、池田高等学校の場合は、三年生対象の選択「倫理」での実践である。

<sup>6</sup> 鷺田清一監修、カフェフィロ編『哲学カフェのつくりかた』大阪大学出版会、2014、p17～33に寺田教授の一般人対象の哲学対話の実践の軌跡「ガラパゴス化する東京哲学カフェ？」が紹介されている。

テスは逃げるべきか、動物に権利はあるか、ロボットに権利はあるか、人を理解するというの  
はどういうことか、個性とは何か、平等とはなにか、幸福とは何か、など。

このようなスタイル以外にも、ボールを用意して発言者はそのボールをもって発言するとい  
うようなルールで、発言者もその他の参加者も対話の内容に注意が向くようなやり方を取る場合も  
ある。なお、ファシリテータを補佐する役割として、発言内容を黒板やホワイトボード何記録す  
る人間がいると内容が拡散せずに進行することができる。

### 3 実践の概要

#### (1) 実践の枠組み

報告者は、この哲学対話を上智大学哲学科の寺田俊郎教授との連携で、2010 年度から四年間継  
続してきた。実践の舞台は、学校設定科目「小石川フィロソフィー」2 単位である。

「小石川フィロソフィー」は、勤務校の都立小石川中等教育学校の方針の一つである「小石川  
教養主義」を体現するものとして設定された学校特設科目である。したがって、通常の教科と同  
様に最終的には 5 段階評価をする。当初は 5 年生配当科目であったが、現行指導要領の導入によ  
るカリキュラム改変で、2013 年度より 4 年生の選択必修科目となっている。生徒は、各教科、各  
担当から出された 10 数講座から希望で選択して一年間所属をして、最終的にはレポート、報告書、  
発表会などによってその成果をまとめることになっている。

報告者の講座「現代社会 in action」は、赴任二年目から開始され、参加者が 14 名程度で実施  
してきた。一学期は法（「裁判甲子園」への参加）、二学期は経済（「日経 stock リーグ」への  
参加）、三学期は哲学（哲学対話への参加）という構成をとっている。内容的には、タイトル通  
り、行動の中から現代社会をとらえることを目指している。一二学期の法、金融に関しては現在  
の学習指導要領の改正点、現代的課題の箇所をフォローできるような外部プログラムを取り入れ  
たり、外部講師による指導の場を多く提供するなどで、講座をひろく学校から開放するようこ  
ころがけた内容としている。

哲学対話に関しては、これまで、寺田教授と上智大学生がファシリテータとなって、裁判、正  
義、労働、賃金、権力、美、マナー、個性など、日常生活から哲学的テーマまで公民教育との関  
連のある対話を行ってきた。テーマ設定に関しては、一二学期の法、経済に関連するものを入れ  
ること、その他に関しては、ファシリテータ役が取り組んでみたいという哲学のテーマを自由に  
設定するというで行ってきた。

#### (2) 4 年間の概要

4 年間のテーマと概要を以下に紹介する。

年度	テーマ	ファシリテ ータ	主な内容
2011	①法と社会	(大4)	「公平な法ってなんだろう」というテーマでの話し 合い。はじめての試みであったが、裁判甲子園の体 験があり、戸惑いつつ対話が進行した。
	②音楽と社会	(大4)	音楽講座と合同で実施。ピアノとヴァイオリンの生

			演奏（バッハ無伴奏ヴァイオリンソナタ1楽章、ショパンピアノソナタ3番1楽章、プロコフェフピアノソナタ7番1楽章を聴き、それをもとに「美しいってなんだろう」「芸術は社会に役立つか」を話し合う。生演奏をふまえてだったのでイメージが喚起しやすかったようだが、クラシック音楽をあまり聞かない世代なので、その点での戸惑いが浮き出た対話となった。
	③経済と社会	(修2)	介護士、高校教員、内閣総理大臣、プロ野球選手の四つの職業の年収資料をもとに、「働いて得るお金は仕事の何に支払われているか」をテーマに話し合う。資料が具体的で話し合いはスムーズであった。
2012	①法と社会	(大2)	「刑罰の目的は何か」をテーマとして、裁判甲子園での模擬裁判を事例にして、被害者感情と加害者の責任という二つの観点から、法や刑罰のあり方について話し合いを行った。
	②経済と社会	(大4)	前年の4つの職業の資料の改訂版を用いて対話を行った。まず、それぞれの報酬の多寡を述べて、そこから報酬の意味を抽出する方向の話し合いとなった。報酬の基準として年齢、時間の代償、必要度が出され、それをもとにさらに話し合いとなった。
	③哲学	(大3)	プラトン『ゴルギアス』の一節を資料として、まずプラトンの理解、資料の朗読、グループワークでの内容の確認をしたうえで、対話に入った。正義の基準、力と正義などかなり本格的な哲学的な対話の入り口まで届きつつあった。
	④日常生活と言葉	(大3)	「マナー」をテーマとして、具体的な例をまず沢山挙げて、そこからなぜマナーが必要か、マナー違反とは何か、常識とは何かと対話が発展した。
2013	①倫理	(大1)	漫画『デスノート』を素材にして、正義のために殺人は許されるかをテーマに対話を行う。素材は良かったが、テーマの重さに対して準備が無く、対話としては深められずに終了。
	②法と表現の自由	(大1)	日本国憲法の表現の自由の部分を朗読、確認することからスタート。表現の自由が問題になっている例を具体的にあげさせて、そこから対話を進行させる。メディアの問題、ヘイトスピーチに話題が広が

			り、対話を進めた。
	③経済	(大4)	2011年度からの「職業と報酬」をテーマとした対話を行う。進行役も二度目であり、素材も三年目なので、二時間目からは対話が盛り上がった形で終了した。(この回は記録があり、のちに分析する)
	④総括的対話	(修2)	これまでのおさらい、それを踏まえて何を対話したいかを4グループに分かれて、あげさせる。ギブアンドテイク、恋愛、職業などがあがる。二時間目は恋愛とお金の話となり、対話が進む。
2014	①準備作業	(修3)	哲学対話で扱う問いの一覧から、何を語りたいかを集約して、「年上になぜ逆らってはいけないか」をテーマとした対話を行う。先生、親、先輩、ため口などを巡って対話が進んだ。
	②18歳選挙権	(高校講師)	18歳選挙権を切り口に、政治参加の問題と子どもと大人の境界に関してテーマとした対話を試みた。生徒にとって18歳選挙権は真剣に考えていたテーマではなく、子どもと大人の境界の方に傾斜した対話となった。
	③自由について	(大学教員)	J.Sミルの『自由論』の一節を輪読して、それに対する意見を自由に述べ合うと言うスタイルの対話を行った。資料のポイントは、自由とその限界、パターンリズムの是非の部分である。資料を読み解くことに生徒は苦勞して、対話として対立軸や多様な論議にはたどり着かなかった。
	④個性について	(高校講師)	生徒にテーマを選ばせ、個性についての対話となった。個性的とはどんなことをいうのか、個性を生かすには勇気が必要などの意見がでて、それに関する異論などもでて最終回にふさわしい対話となった。

### (3) 対話の記録

ここでは、記録がのこっている2013年度の③の職業と報酬の対話を取り上げて様子を再現してみる。2014年2月20日実施。場所：小石川中等教育学校多目的ホール<sup>7</sup>(椅子が移動でき、車座の形になる)。生徒10名。大学生など上智側12名が参加。

<sup>7</sup> 本報告p13にある写真参照。180名定員のホールで、椅子を移動することができる。

司会：むかし親に収入を聞いて怒られた。それが記憶にのこっている。皆さんはどうですか？では、グループに分かれて、資料の4つのケースが妥当かどうか、どのくらいが必要かを話し合ってください。

(約5分経過)

では順番に発表してください。

NH：Aは400～450万円。いま介護の人が足りない。人数を増やすためにも上げる。

Bは妥当。Cは4000万円。忙しすぎてお金が使えるとは思わない。Dは妥当。選挙で選ばれた国会議員と比較して野球選手としての価値はそのくらい。

SK：A410万円。大変なのに安い。できる人が多いのでこのくらい。B妥当。専門知識も必要。見えない圧力もあるし。C妥当。責任重大なのでこのくらいは。D妥当。その価値にあっている。能力を評価されている。

WN：A450万円。大変そう。仕事が多い。平均賃金より低いのは問題。B妥当。C3000万円でもよい。国会議員も高すぎる。首相だって国会議員の一員。D妥当。実力社会で生きているので。

司会：ここまでは、払う基準を出してくれたと思う。ではどんな基準があるか、あらためて考えてみたい。例えば、大変そうというのがあったが、大変の中身はどんなものだろう。また、その人にしかできないことというのも上がりそうだが、できないことってなんだろう？

SK：例えば教師。専門知識が必要。それが賃金にはねかえる。介護は大変だけれど、専門知識では教師ほどではない。だれでもなれる。

KK：責任の重さもある。介護は高齢者対象なので未来がない。先生は未来が長い生徒たちを相手にするので高い。

司会：現実はずらいということですね。

KS：能力も基準になると思う。他人より秀でたものが必要。

HS：影響力も基準になる。先生はHRや教えている生徒の範囲。総理大臣は国民全体に影響力を及ぼしている。

司会：責任の重さと影響力は似ていると思うが、責任と影響の違いはなんだろう？

KB：野球選手は、チームやスポンサーに責任がある。

司会：ファンには？

【新井のコメント】

太字、アンダーラインは  
新井による

和気あいあい話がすすんでいる様子。

発表は順調。

ここではやや戸惑った  
ようで、少し間があく。

番号を振って整理する。

- 1 大変そうかそうでないか
- 2 その人にしかできない、専門知識
- 3 責任の重さ
- 4 能力
- 5 影響力
- 6 スポンサーに対する責任

KB：もちろん。ひいきのチームや選手が負けると悲しい。

WN：お金を出しているところにたいして責任があるのでは。例えば、総理だったら税金を出している国民。野球だったらスポンサー。巨人だったら楽天よりもっと出してくれる。

大学生1：やとっている母体の力の差が大きいということかな。介護と楽天の違いはそこかな。

WN：間接的に出す人と直接お金を出す人に対しては責任の違いがある。

司会：必要とする人によって給料の差がでてくるという意味？

WN：規模の違いくらいという意味。

司会：年齢は基準にならない？金子君どう？

KK：仕事ができる期間によるんじゃないかと思う。野球は短い。

司会：働ける期間ということですね。

KS：会社にとってその人が有益かどうかということによるのではないか。最初は会社にとっても教育のためのお金が必要だからあまりお金を出さない。

司会：ここまでは現実の賃金の基準について考えてきたけれど、ここからはあるべき賃金ということで考えてみたい。大変さは基準としてよいかどうか？

大学生2：介護士はこれからもっと必要なのに、賃金はひくい。大変さといっても比較が必要じゃないか。大変さは判断しにくい。

司会：必要はだれが判断できるのだろうか？

院生：ちょっと議論がわかりにくくなったので、生きるためのコスト、今の自分に給料を払うとするといくら払ってもらえるか、払えるかを言って欲しい。

(休憩 10分)

司会：再会します。では、いくら払えるかとその理由を言ってください。

大学生1：5万円。ニコニコ料。

IG：3万円。学校に来ている分。

WN：今は0円。他者に対して何もやっていない。だから欲しいけれどももらえない。仕事をすればもらえるけれどいまは0円。学校は自分が好きで来てやっているだけ。高校は義務教育じゃないから。

IG：そうすると0円かな。

HS：10万円。勉強している価値はこのくらいにはなる。

大学生1：8万円。バイト代。社会に与えているものは少ないが、会社にはこのくらいの寄与はしている。

KB：6万円。教育は未来の自分に対する投資。6万円の内訳は夕食を作っているので2万円。野球部のマネージャー代が4万円かな。

ここで話題を変える。ここまではザイン、それを踏まえてゾレンに行こうとしている。(大変さについて突っ込まないで基準を考えさせている)

司会から院生にリーダーシップが変わってしまう。(話題をファシリテーターが変えることはよいのか?)

IG初めての発言

何がコストなのか、賃金がどういう基準で支払われると生徒が考えているかがここでは出ていないで、混乱している。

KB発言はかなり深い。(二学期の体験が生きている)

KK : 3 万円。バレ部には入っている。日本チームと比べるとしょぼい。高校トップに比べてもしょぼい。そんなところから。

MK : 3 千円。貢献は何もしていない。家族にも貢献していない。あるとすると皿洗いくらい。

SK : 7 万円。毎日楽しく生きている。それで他人に影響を与えている。楽しい効果。雪かきはやった。力仕事代もはいつているか。

大学生 3 : 2 万円。家事少々。時々おばあちゃんの介護の手伝い。家族の狭い範囲の貢献だけ。

KS : 5 千円。妹の勉強を見ている代金分。

NH : 1 万円。HR 委員代かな。

司会 : ぼくは 10 万円。バイト代。他にはどうだろう。SK 君のたのしい代は？

SK : くると思った。楽しく生活していることへの代金だと思う。

院生 : 世の中には、看護師さんやのみやのおねーちゃんのように他人に奉仕している仕事がある。それを感情労働というんだけど、ニコニコ代なんかそれにあたるのかな？みなさんの回答には結構つつこみどころがたくさんあったけれど、どうなんだろう。

司会 : 学校来ていることでお金が出るといった IG 君どうだろう？

IG : メトロ使っているし、経済活動に力を貸している。その代金じゃないか。

司会 : HS 君の 10 万円はどう？

HS : 今の勉強で将来の選択肢が増えるのだから、そのくらいになってもよい。

院生 : 学校に来るといってことでお金をもらっているのかな？じゃあ、みんなお金をもらったら勉強する？

(するという声)

大学生 1 : でも、将来って不安定じゃない。「かも」にお金って出していいのかな？

大学生 2 : 会社にとっても同じ。社員に対して投資する。高校生もおなじじゃないか。

院生 : デイトレーダーのように社会に貢献しているかどうかよくわからない人は、何でお金をもらっているんだろう？

KB : 将来性を見越して株があがったら、その分の報酬。

院生 : そういう人にお金を出すことに違和感はない？将来への投資がプラスならいいけれど、マイナスと考える人はいない？

ON : 私はマイナス。学校を使わせてもらっている。ただ乗りをしている状態。私は代わりがきくことをやっているだけ。

MK さんの発言はここだけ

院生発言は高校生には無理な設問

IG 発言は経済学的には混同している。消費者と労働者との違いがわかっていない。(設問のあいまいさが反映)

HS 発言はKBと同じ位相

大学生発言は重要。フォローなし。

ON さんははじめて発言。

HS：ぼくはプラスで、学校で将来の勉強をしていることからお金が出て違和感を感じない。

KB：現金で払われているより設備で投資されている。私たちは期待されている分は大きい。

司会：期待にお金が発生するということですか。

新井：みなさんの賃金で生活できるの？そうでないとするとどうやって将来の自分とギャップを埋めるの？

(沈黙)

院生：ちょっと角度をかえて、迷惑メールを送りつけるような社会に役立たない仕事をしているのになぜお金をもらえるの？

大学生1：約束があるから。契約をしているからだと思う。

院生：約束があればお金をもらっても良いの？

大学生2：さっきのニコニコ料にお金を払うのは何でいいのか？

KB：どれだけ他人に癒しを与えているかはわかりからじゃない。私はマネージャーをやっているけれど、何が仕事か何が仕事じゃないかはわからない。

院生：家事やマネージャーの仕事はなぜやってるの？

KB：やらないとみんなが困る。自分もいやになるので、やっている。

院生：すばらしい。それで助けられている人がいるじゃない。でも、なぜそういう助けられている仕事じゃないのに、お金持ちにならないの？

KB：私は満足感があるからお金がもらえなくとも良い。

WN：それはギブアンドテイクじゃない。

院生：ギブアンドテイクに関して、感情労働としての恋愛は？

SK：恋愛は楽しいからお金を払う。一緒にいるだけで楽しい。

院生：そうすると恋愛も仕事と考えると良いかな？

KN：恋愛はプライスレス。それだけで十分だ。

院生：同じ行為でも払うものと払わないもののずれはどうかかな？

(チャイムがなる)

司会：どこでお金が発生するのか、考えてみる価値はありそうですね。次回この続きができればやってみたいけれどいいですか？

全員：了解。

### 【流れの確認】

- ・資料をもとにそれぞれの職業と賃金がみあっているかを検討 (小グループで)

重要な部分。

新井発言はやや難しすぎる。流れを阻害した。

(ただし、重要)

話題が変わる

KBと学生、院生との対話は盛り上がる

感情労働の価値に話題が転換する。

→発表、そこから賃金の基準を考えてゆく

→それをふまえてあるべき賃金を考えてゆこうとするー必要なのに低い、不要なのに高いのはなぜという方向に持ってゆこうとする。必要なのか、コストなのかという視点がでるが、それが高校生には伝わらないようだ。

→うまくまとまらなくて、話題を転換。自分が今いくら賃金をもらえるか(自分の価値はいくらか)という設問になる。ーここで一般的な賃金問題から自分の価値問題になる。

→発表ーただし、自分がいくら使っているか、自分が今やっている仕事がいくらか、将来のための活動にいくら払ってもらえるか、など基準と視点が混在している。

→話題が感情労働に変わる

→将来に対する投資などのきっかけがでる(ただし、深まらない)

→デイトレーダーのようなサービス労働の価値にも言及

・まとめで終了

#### (4) 記録された第三回の対話の特徴と問題点

第一に、生徒は対話なれは始めている。

2013年度の哲学対話の三回目ということで、参加生徒は対話のスタイルには慣れてきている。また、テーマそのものは毎年ほぼ同じものを行っているので、ある種練られたテーマである。ファシリテータ(司会)も参加二年目であり、経験もあるが、集まった生徒が違うこともあり、対話の水準、深み、広がりなどは一回性のものとなる。これが対話の醍醐味であると同時に、学校というなかでの哲学対話の問題ともなる。

第二は、話の内容、到達目標があいまいになっていること。

この回の問題点は、途中で、何を目標とするかの到達目標が見えなくなっていることがある。哲学対話は最終ゴールや結論を求めるものではないが、漠然とあるテーマに関して話をするのではなく、テーマ設定の意図があるはずである。例えば、賃金であれば賃金論を踏まえた流れを一本柱としてしっかり持っている必要がある。だからこそ、資料を用意して、それをもとに話し合いをしてゆくというスタイルがとられているはずである。しかし、この回では、その提示が生きていない。

第三は、内容に関して拡散して、収斂していない。

賃金に関しては、賃金は生活できるレベルのものとするべき、賃金は労働の価値に見合ったものとするべき、賃金はサービスを受ける人の満足度で決まる、賃金は需要と供給で決まる、などの賃金のそもそも論をつきつめてゆくのか、それとも、教育と賃金、家事労働と賃金、公務労働と賃金、サービス労働の多様化、サービスと賃金などの具体的場面での賃金のあり方を考えてみるのかなどが方向として考えられる。この対話では、上記の方向に向かう、多くの発言があるのだが、それをどう収束させるのか、ファシリテータが戸惑っている中で、話が拡散して終了している。

第四に、進行に関して特殊な事情が加わったことがある。

特殊な事情では、この回だけ参加した院生(2011年度スタート時の中心的推進役だった)の発言が出てきて、後半はその議論が中心となってファシリテータが二人になってしまったことも拡散の原因となっている。このように、対話者の意識や知識などが均等でない場合の対応なども問題点として登場している。

## (5) 当事者の総括

この回に関しては、上智側と参加生徒の総括の記録が残っているので、それを紹介しておく。

【上智側】当日の反省会のメモより一部引用。

・ファシリテータ：後半は手助けがあつてのことだった。当初のやろうとしたことを念頭に置きすぎていたかもしれない。生徒同士の話にならず、僕と生徒の対話が多かった。

・大学院生：割って入ったことを詫げる。前半、後半どちらのやり方でも、生徒がどのようにしたいのかを考察することが重要だと思う。

・大学生1：生徒にあまり手助けをせずに自分たちでたどり着ければよいとおもっていたが、ダイレクトに問いかけをするのも一つの方法としてありうるとも考えられる。

・大学生2：前回余り話をしていない生徒も参加していた。前半の最後に問をなげかけて動いたのも事実だが、もうすこし生徒に考えさせることができるとも思う。

【生徒側】対話4回終了後の生徒アンケートより。当日参加者のうちKBは欠席で未回収。

設問1) どうして社会的に必要なのに給料の安い仕事があるのか?

設問2) 所得の格差や社会的格差が問題になっているのはどうしてか?

設問3) 哲学対話全体の評価は?

KK: 1) 安いことが社会に貢献しているから。

2) 幸せと不幸は±0な気がする。お金もちと貧乏人はいつだってあるし、当然。

3) よい。初めは相手の意見を黙って聞くだけだったが、だんだん発言できるようになって自分の成長を実感した。

MK: 1) よくわからない。

2) 昔からそういわれていると思う。

3) よい。自分の考えを聞いてもらうことで多くの刺激が得られたから。

HS: 1) 誰かが不当にもうけているから。必要でないところでお金を多くもうけ過ぎている人がいると思う。

2) いつだって格差があるかどうかはわからないが、力の強いものが弱いものから搾取することが格差の原因となることは多いと思う。

3) よい。身近なことから哲学にふれて、「生き方」について考える機会になったことのは良かったと思う。対話することで、自分に無い考えを取り込めたのも良かったと思う。

KS: 1) 仕事の資金源となるものが多い。

2) 今は景気が悪く、上の人々はほとんど変わらないが、下の人々の給料は低くなっているから。

3) 悪くなかったんですけど、なかなか発言できなかったのが反省点です。

ON: 1) その仕事をしてもらう人が多額のお金を支払えないから。安くても人は集まる。すべて同じ給料では意識も低くなるから。

2) 多くの仕事や家庭、国の環境ができればばらつきは出てやりたいと事も違う。所得が多ければそれだけのすべきことや責任を負うことになる。

3) 難しかった。実際の体験に関連付けられれば…。答えがないので、最終的な到着地点が不明確。早く良く効かないから実感できないのは難点かもしれません。

IG: 1) トップの人々が欲望を満たそうとするために利益を取るから。

2) リーダーが出てきて、それが欲望を満たそうとするから。さらに格差ができる。いつだってそうなんだ。

3) 考えたことのないことについて考えられてよかった。みんなのおもしろい意見が聞けて面白かった。ひさびさに深く考えた。

NH: 1) 給料を払う機関がお金がない。必要としている人がお金を持っていない。

2) 資本主義だから？

3) ふだんあたり前だと思っていることを一度立ち止まって考えられて、面白かった。いろいろな人の意見が聞けてよかった。

WN: 1) 社会を回すため。

2) 社会にいきているからいつだってそうだ。

3) おもしろかった。新たな自分を発見できた。

SK: 1) 誰でもできる仕事だから。

2) 時代が悪い。これはどうしようもないと思います。

3) 一つのものについて深く考えるのはとても楽しいし、新鮮。

## (6) 中間総括

事例の紹介、当事者の反省などを紹介してきた。ここで、次の考察の準備作業として、この事例から浮かび上がる、特にテーマに関する問題点を指摘しておきたい。

第一に、テーマへの共通理解が薄いことが挙げられる。この回のテーマそのものは「職業と所得」である。その背景、含意としては、働くことの意味、それをいかに自分自身で評価するか、また、外的にどう評価されているか、するべきかという労働に関する哲学的な問いかけが含まれている。しかし、生徒にとっては、当初の職業と所得の評価の部分では、活発に自説を述べていったが、その後の展開では戸惑いを見せて発言が止まる箇所もあった。それでも、所得の源泉、労働の意味を整理するところまではいったが、その先はかなりの大学生の発言などに触発されてやっと動き出した。これは主体的にテーマ設定がされているわけではないことの弱点がでていると思われる。

第二に、あるべき賃金という問題が生徒にとっては考えることが難しい内容であった。そのため大学院生の誘導的な質問「いまの自分に給料を払うとするといくらはらってもらえるか」に反応して、職業と報酬のありうべきかたちという司会者の意図が拡散してしまっている。

第三に、にもかかわらず、生徒は対話を楽しんだ、もしくは対話から触発された思考を深めた可能性がある。それは、生徒の後日の感想から伺える。積極的に発言したSK君は「一つのものについて深く考えるのはとても楽しいし、新鮮」と表現している。あまり発言しなかったHS君も「身近なことから哲学にふれて、「生き方」について考える機会になったことは良かったと思う。対話することで、自分に無い考えを取り込めたのも良かったと思う」と総括している。また、IG君も「ひさびさに深く考えた」と評価している。それでも議論が拡散してしまったことに関して、ONさんは「難しかった。実際の体験に関連付けられれば…。答えがないので、最終的な到着地点が不明確。早く良く効かないから実感できないのは難点かもしれません。」と批判的に振り返っている。

第四に、対話から得られた知見は、残念ながら深いものではないということである<sup>8</sup>。事後のアンケートの1) どうして社会的に必要なのに所得の低い職業があるのか、という問いに対する生徒の回答を見ても、対話の内容が反映されたものは、ONさんの「その仕事をしてもらう人が多額のお金を支払えないから。安くても人は集まる。すべて同じ給料では意識も低くなるから。」という程度である。ただし、彼女の表現は経済的には必ずしも正しいものとはいえず、深く問題をつかめたとは言えないということがうかがえる。

#### 4 哲学対話を公民科授業の中で生かすには

事例とした哲学対話の授業を手がかりとして、さらに考察を深めてみたい。

##### (1) 哲学対話と通常の授業との相違

まず、哲学対話と通常の公民科（倫理）の授業との相違を表にして整理してみたい。

	哲学対話	公民科授業
人数	10人から15人程度	40人学級
場所	円形になることができるような特別教室（今回は多目的ホール↓） 	教室
時間	2時間程度	1時間（45分～50分）
テーマ	自由に設定	ねらいあり
授業のねらい	ひろい目的 対話精神を身につける 自分の頭で考える 発言する、相手の話を聞く 成り立ちやあるべき姿を考える 価値認識、倫理観	明確な目標を持つ 関心・意欲を喚起する 思考力・判断力を育成する 資料をもとに判断する 知識が広がり、理解力が高まる 事実認識中心
授業の流れ	司会は存在するが流れを整理する	明確な設計に基づき、指導する

<sup>8</sup> 労働と報酬に関しては、労働の種類による賃金格差、労働の希少性による賃金格差、労働に関する需要と供給による賃金格差など、経済学的な観点からの整理が必要となる。その上で、誰のために労働しているのか～自分のためか他人のためか、労働に見合う報酬とはどんなものか、お金から離れた労働というものはあるか、それは人間（自分、他者）を幸福にするのか、など哲学的には多様な論点がある。それをすべて限られた時間で話をすることはできないので、少なくともこの中のどれかに焦点をあてて対話する必要があると思われる。それができなかったための生徒の回答となったと推定される。なお、労働の哲学に関しては早稲田大学広域哲学研究所のHPにある論考が参考になる。[www.waseda.jp/prj-iip/th01\\_02.html](http://www.waseda.jp/prj-iip/th01_02.html) 参照。

	役割 ファシリテータ役に徹する	時には強く誘導して授業のねらいを達成させる 発言を強要する
生徒の状態	自由に発言できる雰囲気 強い意見や強い個性をもった参加者の発言に流されることもある 流れに乗らないと発言できない	静かに聞く 質問されたら答える 質問するチャンスは少ない 対話にはなっていない 受動的な受け止め 沈黙の自由はある
評価方法	とくになし 場合によってはリアペ	テストやレポート
効果	長期的な効果を期待する	短期での効果（テスト、入試など）を求める 長期的な効果も期待する
その他	小学生から社会人までテーマ、運用方法によって多様 (高校生の場合、ある程度の学力が必要か?)	発達段階に応じた学習内容、方法が前提

## (2) 哲学対話の課題

ここまではケースとしてきた 2014 年度 3 回目の哲学対話を素材として考察をしてきた。ここからは、もうすこし広げて、哲学対話の公民教育での可能性と限界、課題を考察してゆく。まずは課題から。

結論的に言えば、哲学対話で「倫理」の代用をすることは現実的にも、理念的にもきびしいか課題をこえなければならない。

まず現実的な側面から見てみる。

第一は、目的が違いすぎる。テーマ設定、ねらい、授業展開のいずれも、すべてを組み替えなければ哲学対話にはならない。高等学校においては、道徳教育に対抗すべき存在として登場したはずの「倫理」教育は、「哲学」教育的側面をほとんど成立もしくは成熟することなく、知識注入主義に墮落してきた<sup>9</sup>。その現状を転換させることは倫理教育の大きな課題であるが、それを一挙に思考する倫理教育なり、対話を通して学ぶ哲学、倫理とするには、現実的には同報告書も指摘するように、教科書、教える教員の資質も含めて物理的、理念的なギャップがありすぎる。

第二は、物理的制約である。今回の哲学対話は、2 時間連続の学校設定科目のなかの選択授業として行われた。人数も 14 名。当日の参加生徒は 10 人強というきわめて好条件である。通常の授

<sup>9</sup> 創成期「倫理社会」に関しては脚注 1 の拙稿参照。また、「倫理」の知識中心主義に関しては、脚注 2 で挙げた、日本学術会議の提言（2015 年 5 月 28 日）中の「倫理」教科書にでてくる人物数を参照のこと。ここで取り上げられている教科書では 293 名（現学習指導要領下のもの）となっていることが問題視されている。同報告 p3.

業クラスの40名をこれと同じスタイルの対話に持ち込むには、グループ学習方式しかないだろう。そうすると、各グループに一人のファシリテータが必要となり、かなりの人的バックアップが必要となる。その制約を突破することは至難の業である<sup>10</sup>。

第三は、時間の問題である。年間通してこのスタイルは難しいとして、少なくとも一定時間、哲学対話を組み込むことが必要となるが、その時間を取ることを組み込んだカリキュラムを多くの教員がつけることが課題となる。

次に、理念的な問題にうつる。

第一は、テーマ設定を参加者主体とするか、それとも主催者側（教員）とするかである。授業の場と言ういわば強制された場所において生徒にテーマを選ばせることのパラドックスとその教育的意味の吟味が必要となる。それがされないでテーマ設定をすると、内容的には単なる話し合いのレベルを超えない可能性が強い。

第二は、知識との相関である。2012年度のプラトンのゴルギアス、2015年度の第3回のミルの自由論の二つが典型であるが、哲学者の文献をもとにしてそれを読み解いてテーマ設定をした場合に問題が顕著に表れた。それは、文献を読み解くことの難しさである。この種の文献は、じっくり時間をかけて読み、背景や意味を理解してから、その上で、現実問題とクロスさせながら、時代を超えた考えるべきテーマを焦点化させるという手続きを経る。その知識的な部分を2時間と言う限られた時間で行う場合には、文献購読の力も対話の面白さもどちらも中途半端になりかねない。相当の時間と、参加生徒の知的理解力が必要であり、すべての生徒がこのスタイルをとることができないであろう。

第三は、応用倫理的なテーマでは、対話がかかなり活発化することが予想される。それに対して、メタ的なテーマでの対話は難しい。抽象度が高くなればなるほど、現実とメタ的理念や価値観、世界構造との関連を想起しながら発言をすること、もしくは生徒の直感的な発言からメタ的な要素を集約してゆくファシリテータの力が求められる。どこまで「哲学」対話とするのかかの理念が問われる。

### （3）哲学対話の可能性

最後に哲学対話の可能性をみてゆきたい。

多くの課題を抱えつつも、公民教育のこれからにおいて、哲学対話の可能性はあると結論付けたい。

第一に、これまであげた課題、特に物理的な課題は、倫理教育だけでなく経済教育、法教育などすべてのこれまでの学校教育における知のありかた、教え方の転換を目指す動きには付きまとう問題である。その意味では、課題があるからそれを突破する、乗り越えようとする情熱なりインセンティブが働くはずと言っておきたい。

---

<sup>10</sup> 前掲提言書に取り上げられている、長野県立望月高等学校の「倫理」は一年間を通しての哲学対話スタイルのカリキュラムに基づくすぐれた実践である。しかし、同高は一学年が60名（3クラス）のコース制をとる学校であり、「倫理」は三年生の選択必修科目となっている。そういった事情を抜きにしての実践報告は、ミスリードを起こす可能性がある。ただし、脚注5であげた『哲学カフェのつくりかた』では、三浦隆宏氏により、駅のホールでの50人以上の多人数による哲学対話の例（「中之島哲学コレージュ」）が報告されている。

第二は、まずは、哲学対話を、哲学「対話」として位置づけて広げる努力をすることが隘路を突破する最も肝要な戦略になろう、と言えるということである。「哲学」と大上段に振りかぶるのではなく、ゆるやかなしゃべり場としての哲学「対話」を目指すことで、生徒にとっては自由に語れる場、自分が否定されない場、沈黙も許される場を提供できる。倫理教育がそのような生徒にとっての「オアシス」的な場になることができれば、教育としても大成功と言えるのではなかろうか。

第三は、なにより生徒の感想がそれを物語っている。事例としたケースでは、内容理解に関しては課題を残しているが、「初めは相手の意見を黙って聞くだけだったが、だんだん発言できるようになって自分の成長を実感した」とか、「実際の体験に関連付けられれば…。答えがないので、最終的な到着地点が不明確。早く良く効かないから実感できないのは難点かもしれません」と難点をあげつつ、沈黙の中でも考察をしていた生徒が登場するだけでも、彼らや彼女らの精神的な成長がうかがえる。これは哲学対話の一つの成果とはいえないだろうか。

そのような生徒の成長の可能性を提供する哲学対話を公民科教育の中で取り込むことは、押しつけ的な道徳教育への橋頭保にもなり、かつグローバル化が進む現代社会をいやおうなく生きざるを得ない生徒たちに対する、知の世界からの強力な援助者となりうる可能性をもつであろう。

## 5 成果と課題

四年間の実践から、哲学対話は、対話という意味では大きな成果があるが、公民教育の観点から授業として成り立たせるために突破しなければならない多くの課題が浮かび上がっていることを論じた。

対話の原型は、ソクラテス的対話法である。これは、「他人の言葉を承けとめ、投げ返し、相手が事柄の道筋（ロゴス）を自ら見出すのを助ける<sup>11</sup>」はずのものであった。しかし、現実には、相手との対話を通して、常に二者択一を迫り、相手を論破し追い詰める方法でもある<sup>12</sup>。このようなディベート的対話、法的技術的対話に対して、この哲学対話は、ある種のすきま、ゆるさを認めるものとなっていると報告者は受け止めている。哲学対話を導入した鷺田清一氏の提唱する臨床哲学は、まさに臨床なのである。その意味では、現在の学校教育では、ディベート的な対話と哲学対話の両方が必要といえるだろう。公民科でいえば、「政治・経済」がディベート的対話を訓練する場、「倫理」が哲学対話の場として転生できれば、公民教育の可能性は広がるだろう。

四年間の実践を通して得られた知見、課題、展望を今後の展開に若い公民科教員が推進してほしいと思う。カリキュラムの作成や指導者の育成、指導法などの開発の課題が残されているが、後進の活躍を期待したいと思う。

本稿をまとめるにあたり、これまで、指導していただいた上智大学の寺田俊郎先生、また、上智大学哲学科の学生諸君、院生諸君に改めて感謝したい。

<sup>11</sup> 鷺田清一『哲学の使い方』岩波新書、p192

<sup>12</sup> 本来はこのようなものではないはずだが、葦名次夫氏の『ソクラテスの弁明』を読ませた生徒の多くは、ソクラテスに対する反感を述べたと言う報告がある。

## 【実践報告】

# 「哲学対話」の可能性 —「聴く」ことで「考える」—

東京都立山崎高等学校 向井 哲和

## 1. 哲学対話

### 1.1 哲学対話とは

「哲学カフェ」などの哲学対話が近年流行をしている。「哲学カフェ」とは、1992年にフランスではじまり、2000年に大阪大学臨床哲学研究室が日本に輸入し、各地に広まっている哲学対話のことであり、学校教育の中で取り入れている事例も増えている。こうした哲学対話の目的は、他者との合意形成を目指す議論をするものではなく、ひとつの問いを共有した対話を通じて、他者と自分の紡ぎ出す言葉から、自分と異なる意見に耳を傾けることで、自らの考えを再構築し、自己の思考力・判断力を磨いていくことにある。

### 1.2 研究の目的

哲学対話はこうあるべきという厳密な当為は存在しないが、従来のディベートやディスカッションとは異なった、教育上の意義があると考えられる。本稿は、在籍校での「哲学対話」の実践報告を通して、その意義を考察していくことを目的としている。

現行の学習指導要領において、「言語活動の充実」を通して「活用する力」や「思考力・判断力・表現力」を育てていく必要性が提起されており、現代社会において、育てるべき学力が、内容ベースから、資質・能力（コンピテンシー）ベースに移行していつている。汎用的な資質・能力をどのように育てていくかが、喫緊の課題となっている。「哲学対話」は自分とは異なる意見を通して、そこから自分の考えとは何であるのか、ということを考えていく契機となることから、こうした活動を、倫理及び現代社会のカリキュラムの中に繰り入れていくことが有用だと考えている。

### 1.3 問題意識

昨今のアクティブ・ラーニングの潮流において、生徒が主体的能動的に活動することが求められるようになってきている。ここでは、プレゼンテーションやディベートなどにおいて、いかに発言するか、ということに力点が置かれているように感じる。表現することは活動として見えやすく、こうした流れに迎合しやすいことは確かだろう。しかし、「思考力・判断力・表現力」の中で、言語活動において「表現力」に重きをおくことは片手落ちである気がしてならない。表現力とは思考の裏付けがあることで、その豊かさが担保されるのである。生涯にわたって必要になるのは、借り物の言葉ではなく、自分の生活実感に基づき、言葉を紡ぐことではなかろうか。おしゃべりや言い合いではなく、じっくりと考える力を形成する場が必要ではないだろうか。先行きが不明な現代社会であるからこそ、他者の言葉を傾聴し、自己の紡ぎ出す言葉を通して内省することが肝要であるのではないだろうか。そうすることで、

長期にわたって信用できる信念体系を自ら構築する能力を身につけることとなる。「哲学対話」は、批判的思考や創造的思考を含んだ、「思考力」を育むために、必要な方法論だと考える。

## 2. 哲学対話の実践

### 2.1 方法論

Philosophy for children(以下 P4C)の方法論を元に、実施した。参加者から問いをつのり(問い出し)、選ばれた問いに寄り添い、思考を深めていく。コミュニティ・ボールを用いるという方式を採用している。これはハワイで行われている P4C の方法である。発言者は挙手をして、ボールを受け取り、発話を行う。他の会話者は、話が終わるまで傾聴するという形になる。発話者が発話を終えた段階で、「自分はこう考えるかどうか」と言ったような問いかけを行い、挙手をした発話者にランダムにボールを渡す。

教員はファシリテーターとして、場に参加した。ファシリテーターの在り方については、様々議論の余地があるが、なるべく当事者として参加をし、教員/生徒の権力関係にならないよう、呼称を工夫するなどを行った。議論が深まるように、問いが活性化するように促しつつも、話すときは自分の言葉で話すように努めていった。

対話に関するルールとしては、開智学園と開成学園の生徒が中心となって行っている、The Future Talk のものを参考に以下のような形とした。

# 哲学対話のルール

- ① 何を言っても良い。(つまらないこと、流れからそれていること)
- ② 人を否定したり、攻撃するような発言をしない。
- ③ 発言せず、ただ、聴いているだけでも良い。
- ④ お互いに問いかけることが大切。
- ⑤ ゆっくり、ていねいに話す。
- ⑥ 結論が出なくても、話がまとまらなくてもよい。
- ⑦ 意見も話題も変わっても良い。

このルールを採用したのは、安心して発言ができることと、話さなければいけないという強迫観念にさらさせないことを両立させたいと考えたからである。ゆっくりと話を聴き、内省しながら話すということを重視するために最適であると考えた。

### 2.2 実践例

希望者のみで行った「哲学対話」と、「人間と社会(仮称)」において、一学年全員を対象に行ったものを挙げる。前者は、手ごたえを得ているが、後者に関しては困難に感じる点が多かった。両者を紹介した上で今後の課題を検討したい。

### 2.2.1 希望者のみで行った「哲学対話」

平成28年の2月～3月に、在籍校で、高校三年生希望者を対象に、哲学対話をおこなった。その内容は以下のようなものである。

各回二時間続き、リラックスできる和室で行った。各回、おおよそ15名くらいの参加者がいた。メンバーは流動的であった。

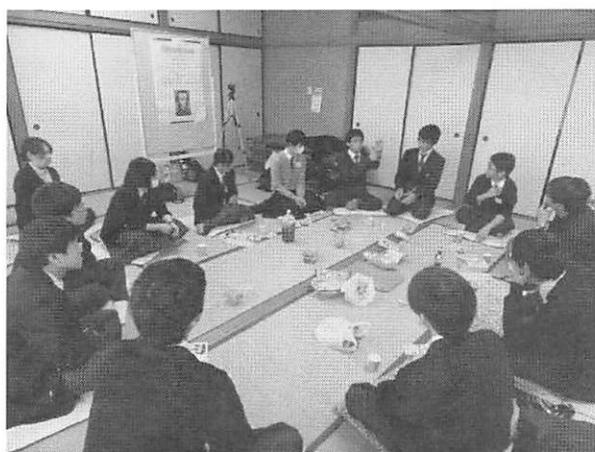
#### 《第一回》

導入：一年間の授業から生徒が感じた事柄について、いくつかの問いを出してもらった。その中で、生徒が話したいというものを、多数決で選んでいった。

決定した問い：「本当の幸せとは何か」

展開：主観的な幸せで良いのか、客観的な幸せである必要があるのか、から対話が始まり、主観的な幸せは相対的なものか、絶対的なものかを対話をするようになった。

後半はパノプティコンのなかで得た幸せは本当の幸せなのかを対話するようになった。



#### 《第二回》

導入：萩尾望都『半神』（小学館文庫）、えのきづ『琴浦さん（第一話）』の二作品を見て、そこから浮かぶ問いを出していった。

問い：ウソをつくことは正しいのか。

展開：嘘をつくことは認められることがあるということから、では、どういうときに認められるのかを考えていった。相手のためにつくのなら許されるのか。立場に応じて許されるものが異なるのか。などの対話から、結果と過程どちらが大切か、という話になっていった。

#### 《第三回》

導入：この回はファシリテーター側が問いを出した。

問い：〈おとな〉とは何か。

展開：最初是对話が抽象的なものになってしまったために、具体的にどんな〈おとな〉になりたいか。どんな〈おとな〉になりたくないか。ということを出していった。そのおのおのの考えについて、対話をしていくことで、交流が盛んになった。

### 2.2.2 リフレクション

自分自身対話の深まりと気づきの契機を多く与えられた。以下は《第三回》の生徒の対話内容の抜粋である。対話が闊達になってくると、ファシリテーターは議論の整理をするだけで十分であった。(Tは教員)

- A：今、高校生でも起業をする人がいる。そういうのはもう大人なんですか。
- B：人生はずっと学びが続いていると思うんですね。自分のやるべき行動が分かって行動できる人は大人だと思う。
- C：今までの話を聴いていると形容詞的な大人と、それ以外のものがあると思う。形容詞的な大人をうまく言葉にできないけど。
- T：背が高いとか、そういうの？
- C：そうですね。あとそれ以外に、行動が大人というのがあると思う。皆さんはどちらが本当の大人だと思いますか。
- D：たぶんそれは、内面と外面の問題で、内面が外面に反映をしてくるのだと思う。内面が大人であれば、外面的にもそのように見えてくるのではないかと。
- E：行動の大人は、それは大人ではないのかなとも思う。ハロー効果とかあると思うけど、演技がうまければ、俺大人だぜ。とふるまうことで大人になるというのは変だと思う。
- F：話の腰を折るようだけど、そもそも、大人であることが良いこととして話が進んでいる気がする。今までの話だと、ちゃんとした行動ができるとか、分別があるとかそういう立派な行動ができる、つまり道徳的に周りから良い人だな、というのが大人であるということになっている。それって本当に必要なことなのかな。そうすると、子供の存在意義がなくなってしまう気がする。

第一回ではパノプティコンの話や、第三回ではニーチェのツァラストラの話をする生徒もいたので、そういった内容を共有化するとか、また、対立点が生じたときに論点を整理するように誘導をする程度であった。

なかには、初対面で参加をした生徒や、普段おとなしい生徒がいたが、発言はあまりしないものの、毎回参加をしてくれたり、対話のあとに他の場で話したりする機会が多くなったと見受けられる。

今回は実証的なデータもなく、深くは触れないが、こうした「安心して居られる、話せる」といったケア的な面の促進も、哲学対話の意義であると考えられる。

### 2.3.1 「人間と社会（仮称）」において行った哲学対話

在籍校は平成 28 年度から全都で実施される「人間と社会」の先行実施校であった。平成 28 年の 3 月 16 日に「人間と社会」の最終回の授業で、第一学年全員に「学びとは何か」というテーマで哲学対話を行った。230 名強の生徒に対して、担任を含めた 12 名の教員に、ファシリテーターの研修を行い、20 名程度のグループに分かれて実施をした。

### 2.3.2 リフレクション

困難な点が多かった。「人間と社会（仮称）」の二時間続きの授業のなかでの、一部分で行ったため、25分程度しか対話の時間を設けることができなかった。初対面の生徒で、かつ20名という規模でグループを組んでしまったこともあり、場が和むのに、時間がかかった。

自身のファシリテーターの経験が少ないなかで、研修を行ったため、ファシリテーターを型にはめてしまったきらいがあり、やりにくかった教員も多かったようである。学校全体で行う場合はしっかり共有化の時間をとる必要があると痛感した。

## 3. 課題と展望

### 3.1 課題

実際の授業の中でどのように実現をしていくのか、という問題がある。希望者のみで行うゼミ形式に関しては、ある程度の展望は持てるが、学級単位で行うときに、どのように行うのが良いか、ということである。人数と時間の問題のほかに、参加を促すことが必要になってくるであろう。それは「評価」の問題が絡んでくる。「対話の感想を評価する」(河野、2014)という方法はあるが、これが成績または進路とつながると考えたときに、「言葉が借り物になる」という懸念がある。このあたりは、本年度の通常の授業の中で試行錯誤をして考えていきたい。

### 3.2 展望

在籍校は、大学進学4割強、専門学校進学3割程度の進学多様校である。本校の生徒で対話をするのが困難ではないか、という意見も実施前に同僚から多く受けている。ただ、実際に対話の様子を見れば、生徒個々人の生活実感から来る、対話には、哲学的な示唆が含まれているのではないだろうか。これは偏差値教育ではかされるものではない。

むしろ、自然と政治の話や生き方の話ができる生徒だけではなく、自分の考えに自信が持てない、考えられていない生徒に、こうした機会を与えていくことに、この活動の本来の意義があるのではないだろうか。思うに、私を含む教職員自身も信念を決めつけずに、自らを更新していく必要があるのだと思う。

## 参考文献

リップマン、マシュー（2015）／河野哲也・清水将吾監訳『子どものための哲学授業』（河出書房新社）

リップマン、マシュー（2014）／河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳『探求の共同体 考えるための教室』（玉川大学出版部）

河野哲也（2014）『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』（河出ブックス）

鷺田清一（1999）『「聴く」ことの力』（TBSブリタニカ）

鷺田清一監修（2014）／カフェフィロ編『哲学カフェのつくりかた』（大阪大学出版会）

石井英真（2015）『今求められている学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』（日本標準ブックレット）

山本智也（2015）「公民科授業における「熟議」の意味」都倫研紀要 第53号

佐藤学 (2012) 『学校改革の哲学』 (東京大学出版会)

## 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さないです。  
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

本年度も何とか一年間の活動を終えることができました。皆様のご協力に感謝申し上げます。特に、公開授業をお引き受けいただいた秋留台高校、西高校には、多大なご協力を賜りました。ありがとうございました。

公益財団法人日本自動車教育振興財団様、公益財団法人上廣倫理財団様より、活動助成をいただきました。また、東京都教育委員会より教育研究普及事業の認定を受け、紀要発行の助成をいただきました。ここに感謝の意を示したいと思います。

さて、本年度は、例年の活動に加えて、研究会メンバー20 余名執筆による書籍、『高校倫理が好きだ!』（清水書院）を発行しました。これまでも、『公民科「倫理」「現代社会」教材化の研究』（東京書籍、1994）などの教材研究や、『キミの悩みに乾杯!』（毎日新聞社、1999）という教育現場の様子を伝えるものなど、数は決して多くはないものの、ユニークな出版物を出してきました。久しぶりの一般書の刊行となった本書は、高校「倫理」で取り上げられる思想家をピックアップして、テーマを絞り込み、一般の読者にも面白く読めて、高校「倫理」の意義を感じてもらえるような本にしようと、取り組んだ成果です。ぜひ多くの方に手に取っていただけるよう、お勧めいただきたいと思います。目標は初版完売で再版、そうなれば続篇の製作も!と、編集委員は意気込んでおりますが、さて結果は如何に・・・。

とはいえ、このような本を出さなければと思ったのも、学習指導要領の改正に際して、「倫理」の今後に危機感を感じていることがあります。新科目「公共」（仮称）が必修とされることによって、現在のように「現代社会」の代わりに「倫理」+「政治・経済」を必修とすることができなくなるので、科目を設置する学校がさらに減少するのではないかということです。大学入試改革の今後の見通しもはっきりせず、また「倫理」を専門とする教師も減っていることから、履修者が減る→開講が減る→履修者がさらに減る→開講がさらに減る・・・という悪循環に陥ることが大いに危惧されます。

次年度は、いよいよ新しい学習指導要領の作成が始まるものと思われませんが、それに先立って、学習指導要領実施状況調査の結果も公表されるでしょう。あまり注目されることがないのですが、現行の教育課程で、公民科の諸科目がどのように学ばれていて、教師や生徒がどのように取り組んでいるかが示されます。これらの動きの中で、「倫理」「現代社会」の存在価値をどのように打ち出していくのか、研究会としても更に主張していくことが求められています。

次年度以降も充実した活動を通じて、公民科教育の発展を支えていきたいと思っております。会員諸氏のさらなるご協力、ご活躍を宜しくお願い申し上げます。

（事務局長 和田倫明）

## 編集後記

都倫研紀要第54集をお届けします。

今回は、例会の公開授業報告および講演、夏・冬の研究協議会に加えて、3名の先生方による研究論文を掲載いたしました。現場の先生方の深い思索、実践の幅広さをご実感いただけたと思われま

す。研究例会では2名の先生方による研究発表、第二回例会については青年期をテーマとして構成するという、今年度ならではの試みがありました。杉浦先生、菅野先生の授業も、生徒の皆さんの活躍が印象に残る、素晴らしい授業でした。

講演は、藤原先生、浅野先生、江川先生にご快諾いただきました。いずれのご講演も多くの示唆に富むものと思われま

す。また、小泉先生のご講演は、先生のご活躍と情熱、本会の歴史が感じられる内容と思われま

す。どちらもぜひ、ご一読いただきたく思います。この第54集につきまして、発行が大幅に遅れ、皆様に多大なるご迷惑とご心配をおかけしましたことを、この場をお借りして、心から深くお詫び申し上げます。大変申し訳ありません。また、他の広報部メンバーをはじめとして、多くの会員、参加者、読者の方々にご協力、ご理解いただきましたことに、この場をお借りして、厚く御礼申し上げます。ありがとうございました。

広報部も、都倫研が今まで示してきた理想や問いを継承し、公民科の諸科目の重要性を広く発信し続けることで、公民科を支える一助となれば…と

思っています。村野先生ら歴代の広報部長の仕事ぶりには到底及びませんが、せめて、現在まで続く都倫研の研究業績を後世に残せれば…、と思っております。引き続き、読者の皆様のご理解、ご協力をよろしくお願

(広報部 松島美邦)

### 平成27年度 都倫研紀要 第54集

平成28年3月31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 <a href="http://www.torinken.org/">http://www.torinken.org/</a>
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