

平成30年度

# 都倫研紀要

第57集

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会

# 「紀要」第57集 目次

巻頭言「新学習指導要領に向けた「公共」「倫理」の新たなる取り組み」

会長（東京都立小川高等学校長） 山本 正 … 3

## I 平成30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	5
平成29年度 会務報告 (資料1)	6
平成29年度 決算・監査報告 (資料2)	8
平成30年度 役員・事務局人事 (資料3)	9
平成30年度 事業計画 (資料4)	10
平成30年度 研究計画 (資料5)	11
平成30年度 予算 (資料6)	12

記念講演「グローバル化する世界における宗教をどう教えるか」

東京都立大森高等学校定時制 主任教諭 黒須 伸之 … 13

学術講演「対話の解釈学」

高千穂大学人間科学部 教授 齋藤 元紀 … 21

## II 夏季研究協議会（於 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス）

読書会「デカルト『省察』」

東京都立町田高等学校 教諭 久世 哲也 … 25

主体的・対話的な倫理学習についての研究協議

かえつ有明高等学校 教諭 古賀 裕也 … 31

上智大学大学院 永井 玲衣

## III 第二回研究例会（於 東京都立三鷹中等教育学校）

公開授業「カントの義務論」（第4学年「倫理」）

東京都立三鷹中等教育学校 主任教諭 石浦 昌之 … 38

学術講演「カントと幸福の問題—なぜカントは功利主義者ではありえなかったのか」

上智大学文学部 教授 寺田 俊郎 … 46

## 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「カント『道徳形而上学原論』」

東京都立紅葉川高等学校 主幹教諭 渡邊 安則 … 51

新学習指導要領についての学習会 … 63

V 第三回研究例会（於 国立東京工業高等専門学校）	
学術講演及び公開授業 「「子どもの哲学」および哲学対話実践の意義とその背景について」	… 67
	国立東京工業高等専門学校 准教授 村瀬 智之 … 67
学術講演「倫理を「教える」ことの困難」	
	千葉大学 名誉教授 高橋 久一郎 … 77
東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約	…………… 82
事務局便り	…………… 83
編集後記	…………… 84

## 「新学習指導要領に向けた「公共」「倫理」の新たなる取り組み」

会長 山本 正（東京都立小川高等学校長）

今年度は、新学習指導要領で示されている新しい授業方法へのチャレンジの年であったように思います。まず一つは、「主体的・対話的で深い学び」について、斎藤高千穂大学教授による「対話の解釈学」という講演会をきっかけに、夏の研究協議会では、古賀教諭の指導のもと参加者全員が参加する「哲学対話ワークショップ」の取り組みを行い、哲学対話を生かした学習方法を体験することが出来ました。

最後の第3回の研究例会では、哲学対話の実践として「絵本を用いた哲学対話の授業」が国立東京工業高等専門学校村瀬智之准教授の公開授業で行われ、学生と共に参加者も参加する機会が作られました。その後「哲学対話実践の意義と背景」に関する学術講演も行われ、同日「倫理を「教える」ことの困難」というテーマで千葉大学名誉教授の高橋久一郎先生の学術講演もあり、村瀬氏の提題を深めるアプローチがありました。

次に、新学習指導要領で新履修科目に位置づけられた「公共」の解説で「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方とその行為の動機となる人間的責務としての公正などを重視する考え方について理解させる。その際、思考実験などを通して・・・多面的・多角的に考えていくことが重要である」と示されている内容について、研究例会では、思考実験を取り上げながら「功利主義」と「義務論」との違いを対話を用いて明らかにし「人は何をなすべきか」というテーマを追求してゆく石浦主任教諭の授業実践がみられました。こうした手法は、新しい「考える倫理」の視点でもあります。また、その後の寺田上智大学教授の講演会では、「カントと幸福の問題からカントが功利主義でありえなかった」理由を通して、授業の内容をさらに深めた知識、理解の学びを得ることが出来、新しい学習指導要領を踏まえたこれからの「公共」「倫理」の学習の方向性が示されていたように思います。

こうした視点について、最近「ハーバードの人生が変わる東洋哲学」（マイケル・ピュエット&クリスティーナ・クロス＝ロー著ハヤカワ文庫）という著書でさらに新しい気づきを与えられました。「ある日ふと気づいたら操作場において、突進してくるトロッコに誰かがひき殺されそうになっているとしても、君がどう対応するかは理性的な計算などとは一切無縁だろう。このような状況では、感情や本能が支配権を握る。」このことについて、「中国の思想家たちは本能を研ぎ澄まし、感情を鍛錬し、絶え間ない自己修養に励むことによって、重大な局面やありふれた場面でも、個々の具体的な状況に対して倫理にかなった正しい反応が出来るようになる」と語られ、「孔子などはその反応を磨く手段が「礼」だと主張している」と述べられています。このような東洋思想からのアプローチも授業における「学習活動の質の向上」を高める多面的、多角的な考察の忘れてはならない視点の一つといえるかもしれません。

こうしたことを通して「人間としての在り方・生き方」をどのように考えさせてゆくかがこれから本研究会に課せられた重要な使命であると思います。

このような視点から、今年度研究会では「公共」についての授業事例集を発行致しました。是非授業等でご活用いただければと思います。

最後の例会では、例年、退職される都倫研のメンバーの特別講演があるところですが、今回は多数にのぼる為、次年度の総会等でご講演いただければと考えております。これまでのご尽力、心より感謝申し上げます。

本研究会は、全国調査の他、哲学対話等を活用した授業展開の工夫の検討、読書活動、講演会等を通して先哲の考え方を理解し教養を深めると共に、関連教育研究団体・学会との意思疎通を図ってまいりました。こうした学びの機会が本研究会の伝統として受け継がれてきているものです。これからも継続して「深い学び」としての考える「公共」「倫理」の在り方に取り組んでまいります。発表も含めて皆様のご参加を心よりお待ちしております。

# 平成30年度都倫研総会ならびに第一回研究例会

2018（平成30）年6月30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 東京都立小川高等学校 校長 山本 正

3. 記念講演「グローバル化する世界における宗教をどう教えるか」(13:30-14:30)  
東京都立大森高等学校（定） 黒須 信之 先生

4. 総会（14:40～15:10）

(1) 平成29年度 会務ならびに研究活動報告 資料1

(2) 平成29年度 決算報告ならびに会計監査報告 資料2

(3) 平成30年度 役員改選ならびに事務局構成審議 資料3

(4) 平成30年度 事業計画ならびに研究計画案審議 資料4・5

(5) 平成30年度 予算案審議 資料6

5. 学術講演 「対話の解釈学」(15:20-16:50)  
高千穂大学 人間科学部教授 齋藤 元紀 先生

6. 事務連絡・閉会

(資料1)

平成29年度会務報告

1 研究成果の刊行

「都倫研紀要」第56集刊行

2 都倫研総会ならびに第一回研究例会

日時：平成29年6月24日(土) 13:30～17:00

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

内容：

- (1) 研究発表「高校倫理と英米系哲学ーそして哲学対話の陥穽」

東京都立西高等学校 菅野 功治 先生

- (2) 平成29年度総会

- (3) 学術講演「専門化する哲学の行方ー分析哲学の現状と展望」

日本大学文理学部教授 飯田 隆 先生

3 新学習指導要領「公共」「倫理」に向けての勉強会(第一回)

日時：平成29年7月9日(日) 14:00～16:30

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

4 夏季研究協議会

日時：平成29年8月27日(日) 13:00～17:00

会場：首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス

内容：

- (1) 読書会：世阿弥『風姿花伝』 レポーター：東洋女子高等学校 上野太祐 先生

- (2) 新学習指導要領『公共』『倫理』に向けての勉強会(第二回)

助言：土井真一(京都大学)、桑原直己(筑波大学)、頼住光子(東京大学)各先生

5 第二回研究例会

日時：平成29年11月10日(金) 13:20～17:00

会場：東洋大学京北中学高等学校

内容：

- (1) 公開授業「礼儀って大事なこと?～儒家の思想家たちと考える～」(高校1年生・倫理)  
東洋大学京北中学高等学校 神戸和佳子 先生

- (2) 授業についての研究協議

- (3) 「東洋大京北の哲学教育～よりよく生きるために～」ご紹介

東洋大学京北中学高等学校 哲学教育推進部長 石川直実 先生

- (4) 講演「アレントにおける〈二者〉の問題」

高崎経済大学経済学部 准教授 國分功一郎 先生

6 冬季研究協議会

日時：平成29年12月26日(火) 13:00～17:00

会場：東京都立西高等学校

内容：

- (1) 読書会：カント『プロレゴメナ』 レポーター 多摩高等学校 本間恒男 先生

- (2) 実践交流会

7 第三回研究例会

日時：平成30年2月2日(金) 12:30～17:30

会場：東京都立産業技術高等専門学校荒川キャンパス

内容：

- (1) 公開授業「アリストテレス」(第2学年「公民I」)

東京都立産業技術高等専門学校教授 和田倫明 先生

(2) 公開授業についての研究協議

(3) 学術講演 「古代哲学と倫理教育の課題」 上智大学文学部教授 荻野弘之 先生

(4) 記念講演「都倫研と私」 東京都立産業技術高等専門学校教授 和田倫明 先生

8 全国調査委員会

平成29年5月に先行調査を開始、7月27-28日の全公社研大会で調査依頼開始。  
年度末時点で42校約6000名のデータ処理を開始。

9 日本倫理学会倫理教育部会との連携

授業研究（町田高校久世哲也先生、府中東高校塙枝里子先生）、提言作成への協力

10 「公共の扉」授業事例集出版準備

12月22日（金）準備会議、2月23日（金）第一回執筆者会議、3月25日（日）第二回執筆者会議

(資料2) 都倫研平成29年度決算・監査報告

総括の部

収入	支出	残額
1,580,935	667,939	912,996

(単位:円)

収入の部

科目	予算	決算	備考
会費	100,000	134,000	個人会員からの会費
研究奨励費	285,120	285,120	都教育研究奨励費(28年度分)
補助金1	200,000	200,000	上廣倫理財団より援助
補助金2	30,000	30,000	自動車教育振興財団より援助
雑収入	0	51317	内、全公社研より調査費50,000円
繰越金	880,498	880,498	
合計	1,495,618	1,580,935	

支出の部

科目	予算	決算	備考	
研究大会	諸謝金	250,000	294,000	講演・発表・公開授業謝金
事務局事	会議費	15,000	46,010	貸会議室使用料等
	消耗品費	10,000	19,407	
	通信運搬費	15,000	20,073	
	旅費	30,000	0	
	小計	320,000	379,490	
研究部費	会議費	25,000	6,246	貸会議室使用料等
	消耗品費	20,000	52,917	調査分析用PC
	通信運搬費	20,000	9,550	調査依頼郵券
	小計	65,000	68,713	
広報部費	印刷製本費	300,000	187,920	紀要
	会議費	10,000	0	
	消耗品費	10,000	0	
	通信運搬費	35,000	31,816	紀要発送費用
	小計	355,000	219,736	
	計	740,000	667,939	
	予備費	755,618	0	
	合計	1,495,618	667,939	

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30年度 役員・事務局人事

## 1. 役員

会長	山本正(小川)
副会長	廣末修(東久留米総合(定)), 渡邊範道(南葛飾)
常任幹事	立石武則(小金井北), 大谷いづみ(立命館大学), 本間恒男(多摩), 増淵達夫(都教育庁), 西尾理(都留文科大), 渡辺安則(紅葉川), 村野光則(東大附属), 和田倫明(産業技術高専荒川), 菅野功治(西)
幹事	石塚健大(芝), 岡田信昭(小平南), 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(北園), 伊藤昌彦(江北), 渡辺洋(目黒), 松島美邦(六本木), 杉浦光紀(井草)
会計監査	町田紳(王子総合), 渡辺安則(紅葉川)

## 2. 事務局

事務局長	菅野功治(西)
補佐	和田倫明(産業技術高専), 村野光則(東大附属), 坂口克彦(豊多摩)
研究部	部長 杉浦光紀(井草)
	久世哲也(町田), 外側淳久(葛飾野), 高畑緑(東大和), 古賀裕也(かえつ有明)
広報部	部長 松島美邦(六本木)
	渡辺洋(目黒), 宇田尚人(足立西), 伊藤昌彦(江北), 石浦昌之(三鷹中等),
会計	本間恒男(多摩), 和田倫明(兼任、産業技術高専)

## 3. 顧問

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

(資料4)

平成30年度事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第57集の刊行
- 2 総会・研究例会の開催  
総会ならびに第一回 平成30年6月30日(土) 於：東京大学教育学部附属中等教育学校  
第二回 平成30年10月 詳細未定  
第三回 平成31年2月 詳細未定
- 3 研究協議会の開催  
夏季研究協議会 平成30年8月24日(金) 会場：首都大学東京秋葉原キャンパス  
冬季研究協議会 平成30年12月 詳細未定
- 4 調査研究  
全国高校生意識調査の分析と中間発表 平成30年8月20・21日 全公社研大会  
調査報告書の作成(全公社研)
- 5 「公共の扉」授業事例集の刊行  
平成30年8月を予定

(資料5)

## 平成30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

本年度は、新しい学習指導要領およびその解説が公表され、新必修科目「公共」および新選択科目「倫理」「政治・経済」の教科書作成や授業事例研究が本格化する。

当研究会としては、すでに昨年度、「改訂の方向性」をもとに勉強会を二回開催し、日本倫理学会の提言作成にも協力し、さらに「公共」特に「公共の扉」の充実した授業実践がきわめて重要であるという立場から、授業事例集の出版準備に取り掛かった。引き続き、「公共」の内容として青年期や哲学・倫理的内容を十分学ばせるよう、これまでの積み重ねに加えて、新しい学習指導要領が求める理念や授業方法に対応しながら、授業事例を提案していくことが重要である。もちろん、完全に選択科目となる「倫理」についても、新学習指導要領の分析に基づいて、より充実した授業実践を提案して支えていくことが必要なのは言うまでもない。

このような状況のなかで、本年度は、従来からの研究活動の水準を堅持しつつ、新学習指導要領の分析研究を進め、新必修科目「公共」の多様な内容や指導方法への対応の工夫、倫理的視点の活かし方、および新選択科目「倫理」の指導内容の充実などが重要になってくる。

こうした視点を持ちつつ、本年度は次のような体制で研究活動を行うものとする。

#### (1) 研究例会（年3回開催）

公開授業・研究発表・研究協議・講演を行い、授業技術と専門知識の深化を図る。

#### (2) 研究協議会（年2－3回開催）

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。新学習指導要領をもとに、『公共』および『倫理』の授業内容や方法を検討する。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。

#### (3) 高校生意識調査の分析と発表

全公社研として実施した全国調査結果を報告する。8月の全公社研での中間発表、年度内の報告書作成を行う。

#### (4) 「公共の扉」授業事例集の出版

編集委員会に協力して、8月までの出版を目指す。

#### (5) 全国組織、他教育研究団体との交流

今後の研究活動の充実を図り、研究団体としての社会への発信力を高めるためにも、関連教育研究団体・学会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30年度予算

## 収入の部

科目	予算	備考
会費	100,000	個人会員からの会費
研究奨励費	300,000	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	0	利息・寄付金
繰越金	912,996	
合計	1,542,996	

## 支出の部

科目	予算	備考	
事務局事業費	諸謝金	250,000	講演・発表・公開授業等謝金
	会議費	10,000	貸会議室等
	消耗品費	10,000	文具等
	通信運搬費	10,000	郵券等
	旅費	10,000	関係研究会等参加補助
	小計	290,000	
研究部費	会議費	20,000	貸会議室等
	消耗品費	20,000	文具等
	通信運搬費	10,000	調査研究関連
	小計	50,000	
広報部費	印刷製本費	250,000	紀要
	会議費	10,000	
	消耗品費	50,000	文具、筆耕料等
	通信運搬費	35,000	紀要送付
	小計	345,000	
計	685,000		
予備費	857,996	出版費用準備	
合計	1,542,996		

## グローバル化する世界における宗教をどう教えるか

東京都立大森高等学校定時制 黒須 伸之

### ☆ 授業の方法について

**音楽（スタートBGM）** → やる気スイッチをオンにできる。

**画像** → スクリーン（黒板）に意識を集中させることができる。

**画像・データと言葉の結合** → 言葉と言葉を結び付ける暗記型授業とことなり、意味と言語を直接につなげることができるので、記号としての言語操作力が高まることで、授業への知的満足度をたかめることができる。

**プリント** → キーワードを記入させることで、頭脳の活性化ができる。

・・・

結果、「全日制高校」での試行錯誤の最初の段階では、アンケート数値は「よくわかる」と「どちらかというようによくわかる」の合計が60%ほどであったが、定時制における5年ほどの授業では、100%に至っている。

他面、この授業方法はフーコーが批判する司牧者権力の形式と同様、イメージ、象徴、音楽を用いた生徒を内面からコントロールする術となるために、担当教師の善意思の担保は重大な課題である。人間にとって、「善」とはなにかという重大な問題とも関連する。

また電子技術を駆使した高度な授業方法については、社会学者のベックが指摘するリスク社会の危険と同様、機材の故障や思わぬ副次効果のリスクを常に考慮しなければならない。

### 1. 伝統、文化、宗教に関する学習指導要領の記述（高等学校 公民 倫理）

「国際社会に生きる日本人としての自覚」

日本人にみられる人間観、自然観、宗教観などの特質について、我が国の風土や伝統、外来思想の受容に触れながら、自己とのかかわりにおいて理解させ、国際社会に生きる主体性のある日本人としての在り方生き方について自覚を深めさせる。

### 2. 「why」と「How to」の問題

- ①人と集団を結び付ける機能としての「宗教」（社会学的観点）
- ②理性と信念と不条理とが混交する世界観
- ③集団のメンバーに、根源的な価値観、歴史観、善悪基準を提示する。
- ④人間を強力で結びつける機能があるために、理性のブレーキが利かなくなる危険を内包する。よって、取り扱いに厳重な注意を必要とする。

他面、学校での社会系の授業科目では、何等かの形で取り上げなければならない。

3. 社会常識として、「知識」として、あるいはグローバル化が進む世界における常識としての世界のさまざまな宗教の提示。
4. 客観的な知識としての学習、それでもその時代における「善なる意思」を教え諭さなければ人間性育成の側面としての教育の意義を失う。人間尊重と他者理解、ルール・オブ・ローの理念の学習は割愛することはできない。
5. 「善意思」と「社会常識」「エートス」「多文化理解」「人間尊重」のバランスを常に鳥瞰しなければならない。人間の独善性の限界を常に念頭において、人間が不完全な存在であることの自覚、寛容性の大切さ、人間と生命尊重の思考を育成する。

(都倫研広報部注)

この後、講演当日に披露された授業用のプレゼンテーションの一部を掲載します。

豊富な内容のすべては紹介しきれませんので、一部のみ紹介します。ご了承ください。



## 「グローバル化する世界における宗教をどう教えるか？」

黒須伸之

グローバル化が進み、多文化・他社会システムが交わる場面が激増している。当然、社会系科目では触れなければならない。

「宗教」はそれぞれのエリアでは普遍性を志向するが、歴史的背景は皆、別様である。他面、学校の授業も普遍性を志向する。だから、授業で宗教を扱う場合、二重の「普遍性」が交差する。

さらにまた、授業担当者も唯物論者であったり、仏教徒であったり、キリスト教徒であったりして個別の背景から逃れることはできない。にもかかわらず、社会的役割のうえでは普遍性に立脚して授業を行う義務を負う。したがって、ここにも矛盾が内包する。

そうした多元的矛盾を背負って社会系教師は授業をしなければならない。だからこのフィールドを担当する教師は、自らの内面にある良識によって語りつつ、常に自らの良識に「一般性」があるかどうかを内省しつつ、言説を紡がなければならない。

## しかしながら・・・

その結論は、なんらの解決にもなっていない。なぜなら、宗教に関する「世俗」の授業を担当する教師が、「自らの内面にある良識」をもっているかどうかを担保することは不可能であるから。そもそも「良識」とは何かを客観的に掴む意味を追わなければならない。

だから、今回のテーマは、合わせ鏡をのぞき込むときにおこるような、認識間違いの入り口となっている。

## 「日本人」は、「無宗教」か？

日本においては、宗教的な意識や関心は必ずしも高くはないと、しばしば指摘されている。たしかに、多くの日本人にとって「何を信仰しているか」と問われても、明確には答えられないことが多いのではないだろうか。あるいは、

「**無宗教**なので信仰はもっていない」と答える人も多いかもしれない。

しかし、日本の日常の慣習のなかには、実は宗教的な意味をもっていたり、宗教的な行為から始まったとされるものがいろいろある。たとえば、お正月の行事。初日の出を見て手を合わせる人も多い。

これは一種の**自然信仰**である。

また、初詣で神社にお参りしたり、家で門松を立てたり鏡餅を供えたり、といった慣習も元は**神道**的な宗教儀礼であった。他にも、ひな祭りは流しびなのまじないが起源。

お彼岸の墓参りや、**お盆**の帰省や迎え火・送り火、盆踊りなどの行事は、日本古来の**祖先崇拝**を中心とした宗教儀礼が日本仏教に取り入れられたものと考えられる。

## 宗教とは……

Religion  
(社会的機能)

☆**超人間的・超日常的な存在**への信仰によって、人々の生き方に方向を示し、集団や社会を結びつける働きを持つ。

## 日本 Japan

日本の古来の信仰

→ **神道** 読み方は

**しんとう**

神道には、仏教やキリスト教のような**聖典**がない。そのため、行為規範が不明確であるといわれる。

## アニミズム

イギリスの人類学者、E・B・タイラーは、著書『原始文化』(1871年)のなかで、宗教は最初、アニミズムからはじまったと書いています。



エドワード・バーネット・タイラー  
(Sir Edward Burnett Tylor, 1832 - 1917)

PRIMITIVE CULTURE.

CHAPTER I  
THE SCIENCE OF CULTURE.

*Culture or Civilization: the phenomena related according to Adolphe Leroi-Quinola of classification and division of the various degrees of advanced stages of culture by Frazer, Radcliffe, and Service. Principles herein mentioned in the present work.*

Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. The conditions of culture among the various societies of mankind, in so far as it is capable of being investigated on general principles, is a subject apt for the study of laws of human thought and action. On the one hand, the uniformity which so largely pervades civilization may be ascribed, in great measure, to the uniform action of uniform causes, while on the other hand its various grades may be regarded as stages of development or evolution, each the outcome of previous history, and about to do its proper part in shaping the history of the future. In the investigation of these two great principles in several departments of ethnography, with especial consideration of the civilization of the lower tribes as related to the civilization of the higher nations, the present volumes are devoted.



「原始文化」のなかで  
タイラーはアニミズム  
を「すべての物や自  
然現象に、**靈魂**や  
**精神**が宿るという思  
考」と定義しました。

ジェームズ・フレイザーの研究

イギリス人のフレイザーは  
**シャーマニズム**の  
比較研究をしました。

主著『金枝篇』(The Golden Bough)

神羅万象に靈の存在を認め、その靈と交信することができると思われた人を文化人類学ではシャーマン(巫女)といいます。



サー・ジェームズ・ジョージ・フレイザー  
(Sir James George Frazer 1854 - 1941)

シャーマニズム

**シャーマン**は  
トランス状態に入って超自然的存在(靈、神靈、精靈、死靈など)と交信する現象を起こすとされる職能・人物のことで、古日本、朝鮮半島、沖縄などはシャーマニズムの文化圏に入ります。



オロチョン族のシャーマン  
(北東アジア)

天照大御神 アマテラスオオミカミ

記紀によれば太陽を神格化した神であり、皇室の祖神(皇祖神)の一柱

※ **記紀**……  
古事記と日本書紀のこと。日本最古の歴史文献類を形作っている。

※ **一柱**…日本古来の神々は、このように数える。



天岩戸の神話

弟の素戔鳴尊のいたづらに驚いた機織り女が死んでしまい、怒った姉の天照大御神が天岩戸に籠り世の中が暗くなってしまった。そこで、**アメノウズメノミコト**が裸踊りをして、神々がお祭りさわぎをはじめ、見たくなくて岩戸をチラッと開けたところで、怪力の**タジカラオノミコト**が岩戸をゴロッと開けたので、世の中は明るくなったとき。  
めでたし、めでたし

スサノオノミコトの八岐大蛇退治

アマツクニを追い出された素戔鳴尊が出雲の国に来たとき、毎年、娘を1人身御供にするという

ヤマタノオロチという巨大な蛇を倒す。そして、最後に残された美しい駆使灘姫(クシナダヒメ)と結婚するという神話。

## 日本文化の元型

日本のリーダーシップの原型

### アマテラスオオミカミ

⇒ 弟がそうとうの悪事を働いても指導しないで、そのまま許す。最後に咎める。

神道には「教典」がない。厳格な規範がない。

キョキアカキココロ をよしとする。

和の文化 という。

## 和の文化の特質

長所 …… 情緒的な親和性が大切にされる

短所 …… だろだろの馴れ合い関係も起こる。

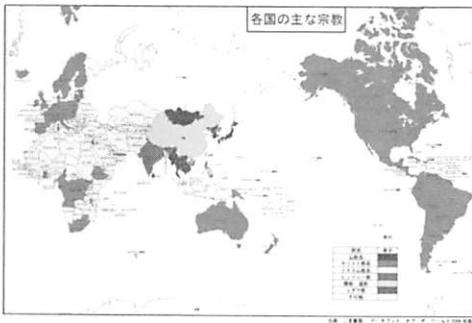
(八百長相撲)

※ 同じ文化の裏腹なので、八百長相撲は、長所では「人情相撲」になる。

→精神科医、土居 健郎は日本人の精神構造

を「甘えの構造」と呼んでいる。

## 世界の宗教の広がり



## 価値観の違いを知る必要性

この世のすべてを知ることのできない生身の人間は、命の意味や死、善悪の基準、この世界の根源的なあり方について、宗教の教えから、深い指針を学んできた。しかし、グローバル化した現代では、それぞれの人々の宗教の示す価値観の相違

から、**誤解や軋轢**が生じることも起こっている。

(ごかい や あつれき)

グローバル社会では、お互いの違いをよく理解しあい、尊重しあうことが強く必要とされている。

## 仏教……ゴータマ・ブッダが創始者

本名…… ガウタマ=シッダールタ  
(ゴータマ・シッタッタ)

尊称 → 仏陀 釈迦  
釈迦牟尼世尊 釈尊 など

生まれた場所……今のネパールのルンビニ  
シャカ族の王子 生まれた直後に母、マールヤが他界 → 父、浄飯王は大事に育てる。

## ヒンドゥー教(インドの民族宗教) ☆



## イスラム教の六信五行

イスラム教徒が信ずべき六つの信条と、実行すべき五つの義務。

六信とはアッラー・天使・啓典・預言者・来世・予定、

五行とは信仰告白・礼拝(サラート)・喜捨(ザカート)・断食(サウム)・巡礼(ハッジ)をいう。

## ユダヤ教

(ユダヤ人=イスラエル人の民族宗教) ☆  
写真は12部族の1つ、レビ族

古代ユダヤ教から  
(ユダヤ人の民族宗教)



↓  
キリスト教が誕生  
(世界宗教へ発展)

## キリスト教 Christianity

仏教・イスラム教と並ぶ世界3大宗教の1つ。

世界中でもっとも人口数が多く、また社会的・道徳的・経済的・文化的影響力が大きい。 ♪

## キリスト教の系譜

原始キリスト教会 → 東方正教会 (ギリシア、ロシアなど)



カトリック教会 → プロテスタント  
諸教会



( アメリカ、スウェーデンなど)  
カトリック教会 (イタリア、フランス、南米、フィリピンなど)

宗教と経済・社会に関する古典的研究

## マックス・ウェーバー

「プロテスタンティズムの倫理と  
資本主義の『精神』」



Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus. 1904-05)

および 「宗教・社会論集」

宗教と経済・社会の関係について取り上げた研究

## カルヴァン派の伝播地域

スイス

オランダ (名称 …ゴイセン)

イギリス (名称 …ピューリタン)

フランス (名称 …ユグノー)

アメリカ (名称 …ピューリタン)

この地域では急速に資本主義システムが成長した。現在でも、すべて、高度な工業国家に発展している。

## ファンダメンタリズム

(原理主義) Fundamentalism

### の世界的な問題

19世紀のアメリカ

もともとはダーウィンの進化論を受け入れない宗派を呼んだもの。1960年代になって、「一般的」に使われるようになった。



社会学者 A・ギデンスの見解

ファンダメンタリズムは、  
「包囲された伝統」である。

## 文化衝突の先鋭化

「包囲された伝統」としてのファンダメンタリズム  
(原理主義)が追いつめられると……………★



オサマ・ビン・ラディンが、911同時多発テロを企てたのは、湾岸戦争のときにアメリカの女性兵士が、イスラム世界であるサウジアラビアの地に足を踏み入れたことへの抵抗であった、という。

## カルト集団の存在

神秘性を強調し、団体を主催する人物の超人

間性(カリスマ)を主張し、排他的な隔離集団を形成する、自称「宗教団体」が存在する。

宗教が価値を創造するのに対して、そうしたカルト団体は社会的にさまざま軋轢や被害を生じさせる。

☆

※地下鉄サリン事件(1995年)を起こし、無差別殺人を行ったオウム真理教などの団体をいう。

## イスラム国の求心力とは、

何なのだろうか？

キーワードは…

不平等な格差社会

28

## グローバル化が進む世界における 寛容の大切さ

それぞれの宗教は人の生きる道や社会のあり方を、迷わないように指し示す。

↓

だが、人間の弱さを忘れてはならない。

↓

人間は神ではなく、不完全な存在である。

↓

宗教が独善性を持つとき、他者を傷つけることがあったことを忘れてはならない。

## 寛容性の大切さ

Understanding other cultures

宗教は、未知の世界に立つ人間に、根源的な価値観を示し、社会の基本的規範を示す。そして、それぞれの社会には個性がある。

だから、

現代のグローバル化している世界では、異なる文化を理解し、お互いに

尊重しあう精神が、きわめて重要となっている。

## 対話の解釈学

高千穂大学 教授 齋藤 元紀

対話といえば、思い浮かぶのはプラトンの対話編でしょう。『ゴルギアス』では、ソクラテスが言論の進め方をめぐり、カリクレスとやりあいます。カリクレスは、君が言っていることを丸ごと受け止めたらわれわれの規範がひっくり返ってしまう、と言います。これに対してソクラテスはこう返します。驚いてはいけない、君が聞いているのは、僕ではなく哲学が話していることなのだ。世の人たちはそれを聞いて良いの悪いの言っているが、哲学はいつでも同じ話をしてくれるのだ――。



今回の講演では、このエピソードを糸口に、対話的思考としての「対話の解釈学」について考えてみることにしたいと思います。

### 1. 対話的思考の始まり

私に対話の試みを始めた最初のきっかけは、兄弟子の開催する「てつがくカフェ@ふくしま」という哲学対話のイベントへの参加でした。東日本大震災から半年後、なお放射能の危険のある福島の哲学カフェに参加して、衝撃を受けました。東京と福島での意識の落差を感じながらも、何より一番深く心を打たれたのは、飲み食いも安心してできず、人の交流も思うようにできない状況でも、いや、むしろそうした状況であるからこそ、互いにみずからの状況について真剣に思考し、語り合う福島の人々の姿でした。

その姿に影響を受けて、私も所属大学で哲学対話を始めてみました。最初はまったく対話にならず、参加者の学生たちは自分の想いを一方的に喋るばかりでしたが、回が進むにつれて関心を持つ学生が増え、次第に意見を交わし合う対話の営みを楽しんでくれるようになりました。学生たちが自主的にテーマを決めて対話もできるようになりましたが、2年ほど経って、さらにさまざまな新たな試みに挑戦しようと思立ちました。

ひとつは、子供の哲学。P4Cのイベントに参加し、幼稚園児とも対話ができることに気づかされるとともに、彼らの先入見のない豊かな発想に驚かされました。他方子どものいる親御さんとの対話の機会では、初めて出会った参加者たちの間でも、子育てをめぐっていろいろな話で大いに盛り上がりました。それではと、親子を集めてそれぞれペアをシャッフル、学生も一緒になって仮の親子をつくり、哲学的な「なぜなぜ」の答えを色紙に書いて表現したり、クリスマスケーキを作って対話をしたり、という試みにも挑戦しました。

もうひとつ、大人向けで哲学を学んだり対話をする機会を作ってもみました。所属大学で連続講座「危機の時代と哲学の時代」を企画、12名の哲学者を招いた講演では、毎回150名参加者で大盛況となりました。これは『連続講義 現代日本の四つの危機』として書物にもなっています。同様の企画として「銀座哲学レクチャー」や、お酒を片手に対話する「哲学バー」も開催しました。

さらにアートと哲学を結びつける試みにも挑戦してみました。まずは「演劇」。学生たちに架空の人物になって自己紹介をさせると、ふだん喋らない学生も実によく喋るようになります。仮面を被って演じるという営みは、安心感を与える一方で、演じるその人物の気持ちを深く考えるきっかけにもなることがわかり、ゼミ生たちに本格的な演劇ワークに取り組んでももらいました。「嘘」、アーレントの「悪の凡庸さ」、「落語」、「死」をテーマにした演劇を上演すると、学内外で大きな反響を呼びました。そのほか、日本フィルハーモニー交響楽団と協力し、弦楽四重奏を聴いて哲学対話を行ったりもしました。

## 2. 哲学対話における創造的思考

自らの哲学対話の試みのルーツを考えると、てつがくカフェ@ふくしま経由で大阪大学の臨床哲学研究室、それと東京大学共生のための国際哲学研究センター経由でマシュー・リップマンに遡ります。

リップマンの『探求の共同体』によると、哲学対話において育成される思考力として、批判的思考力、創造的思考力、ケア的思考力の三つが挙げられています。ここではとくに創造的思考力に注目してみましょう。新たな考え方・仮説の提示、代替案の提起、想像や比喻、架空の事例の活用、アイデアの展開といった点で、創造的思考力は、従来の考え方や常識を再考する批判的思考力にもつながりますし、他者の思考をいったん引き受け受け入れることにより、他者を尊重するケア的思考にもつながります。違う考え方に気づくのは、自分からも他者からも距離を十分とれることであり、それは対話に余裕をもたせ、オープンエンドというさらなる対話へと開かれることにもなります。対話におけるそうした適度な距離感、緩やかさ、余裕があること、余地があることは、「遊び」の概念を手がかりに考えることができるように思います。

「遊び」と言えば、ホイジンガの定義が有名ですが、そこでは余裕だけではなく、ルールや緊張の必要性も説かれています。カイヨワの定義では、非生産的であること、賭けの要素、虚構の活動といった点が挙げられており、取っ組み合いからスポーツ、物まねから演劇、競技などといった側面があることがわかります。語源をたどれば、遊戯を意味する *paidia* は、子ども *pais* のように無邪気に遊ぶことや、子供を育てること・教養 *paideia* にもつながっています。つまり対話は、遊びとして考えると、ルールに従いながらも自由な思考によって「わからないところ」へひらかれ、変容していくことだと言えるでしょう。

## 3. 対話の解釈学

こうした遊びとしての対話を、さらに哲学的な解釈学として捉えなおしてみましょう。解釈学は、神の意志を伝える伝令ヘルメスに由来するとも言われています。解釈学は、聖書解釈学からシュライアーマッハーにより一般解釈学へと拡張され、理解は常に解釈であることが明確化されました。それ

を受けてディルタイは、精神科学（人文科学）を解釈学として捉え、自然科学と異なるその最大の特徴を芸術経験に求めました。さらにこれを自己理解としての解釈学へと深化させたのが、ハイデガーです。

ハイデガーの高弟ガダマーは、この解釈学をさらに拡張し、哲学の中心に据えました。哲学的解釈学は、主客関係という前提を批判的に乗り越えます。ここでは、人間は主観のカプセルの中に閉ざされ他者の心は覗けないため、誰もが共通して理解できる客観性が正しいことだ、という考えは廃棄されます。哲学的解釈学が定位する芸術経験は、個人のなかで生じる出来事ではなく、自分自身とはまったく異なるもの、理解を超えたものごとに巻き込まれる出来事なのです。これを先の「遊び」の概念へと重ねるなら、理解することはつねに、自分の考えと異なるものへと開かれる「余裕」であると言えるでしょう。

遊びなどと言うといい加減なものに思われるかもしれませんが、ガダマーによれば、遊びは真剣に行わなければ成り立たないものです。遊びに没頭する人間は、冷静さを保ちつつも、自分が何をやっているかを必ずしも分かっているとは言えません。他方、演じられているものを見ている者の方が、何をやっているかを理解できるということも起こりえます。その意味では、遊びは真剣になるほど、自己と他者が入り乱れるところへと入っていきます。遊ぶことはつねに他者を介在した営みであり、他者が存在することによってこそ、遊びにおける意味が成立します。ホイジンガが言うとおりの、一人遊びでさえ決して孤独な営みではなく、他者との共同作業なのです。

ガダマーは、遊びの場所では何が起こるか分からない、と言っています。それと同じく、哲学対話でも何が起こるかはまったく予想が付きません。考えてみれば、演劇も音楽もそのとき一回限りのものでしょう。古典ともなれば、演じられる楽譜や脚本が変わることはありません。しかし演奏と上演のたびに、そのつど新しい解釈や演奏や表現が行われ、常に新たにその内容は創造されなおしていきます。同じものでありながら常に変容していくものの中に入っていくこと、なお自分自身がよく分からないものが存在するという事に気づくこと、それこそが本来の「共通のもの」と言うべきものです。もっともこの「共通のもの」は、そのつど創造されなおすものである限り、絶対的な規範とみなすことはできません。ものごとを測る絶対的な物差しは存在しないのです。とはいえ、既存の物差しをすべて捨て去る必要はありませんし、じっさいそれを完全に捨て去ることは不可能です。私たちはつねに一定の判断基準のなかで、先入見のなかで動き回っているからです。

対話においてもこれはまったく同じです。誰もが一定の規範や基準という先入見を携えて、他者との対話へと入っていかねばなりません。しかし、その先入見に固執することなく、その先入見が対話によってつねに更新されていくことをきちんと弁えておくことが重要なのです。こうした更新作業が向かう先は、したがって「共通のもの」でありながら「誰のものでもない」ものだと言えるでしょう。

#### 4. 対話の解釈学における「教養＝教育」

すでに述べたとおり、遊戯と教養はつながっています。この遊戯としての教養を踏まえると、自然科学とは異なり、人文主義が求める真理が「確からしさ」であることに気づくでしょう。教養とは、同じ人間として物事を見たときにそれを「確からしい」ものとして判断できるコモンセンス、場面に応じて的確に判断する力なのです。偽が入り込みそうな「確からしさ」などではなく、真つ当な真理

をこそ教えねばならないのではないかと、といった反論もあるでしょう。しかし「真理らしきもの」とは、私たちの生きる経験に根ざしたものです。ヴィーコの言うように、反省なき判断、反省する必要がなく当然のことのように行われるものが、「真理らしきもの」です。何が正しくて何が間違いかは、この反省なき判断の地平で行われるべきものです。哲学対話もまた、この反省なき判断の地平において営まれます。あらかじめ対話を評価する物差しや基準を立てるのではなく、対話をとおしてそのつどものごとに相応しい判断を他者とともに学び、楽しみ、歩んでゆくことを実践するのが、教養＝教育の役割ではないでしょうか。（記録・文責 和田倫明）



## II 夏季研究協議会報告

### デカルト『省察』が生徒に与える視点

東京都立町田高等学校 久世 哲也

#### 1. はじめに、テキスト設定の理由

2018年8月24日、東京都高等学校公民科「倫理」・「現代社会」研究会の夏季研究協議会にて、デカルト（1596-1650）に関する文献を、『省察』を中心に上げ、学校教育で扱う意義について考えた。様々な訳者による『省察』があるが、本会では下記【テキスト及び参考文献】にもある通り、ちくま学芸文庫の山田弘明訳のものをテキストとして用いた。



#### 【テキスト及び参考文献】

著作名	著者	出版社名
『省察』	ルネ・デカルト著 山田弘明訳	ちくま学芸文庫
『方法序説』	ルネ・デカルト著 谷川 多佳子訳	岩波文庫
『情念論』	ルネ・デカルト著 谷川 多佳子訳	岩波文庫
『デカルト形而上学の成立』	村上 勝三	講談社学術文庫
『新デカルト的省察』	村上 勝三	知泉書館
『デカルトの「観念」論—『省察』読解入門』	福居 純	知泉書館
『デカルトの誤謬論と自由』	福居 純	知泉書館
『人類の知的遺産 32 デカルト』	所 雄章	講談社
『デカルト省察の研究』	山田 弘明	創文社

『省察』の訳者の一人である山田弘明氏は、デカルト『省察』について、別著で、以下のように述べている。

「～（中略）～『省察』は現代の批判に十分耐えうる強固な主張をなしており、そこに提出された諸問題は、神にせよ心身問題にせよ、今も依然として問題であり続けるということである。～（中略）～この哲学は現代においてもなお強力なインパクトを与え続けていると思われる。「ここに泉あり」という言い方もし適当ならば、『省察』は哲学の泉の一つであり、今もコンコンと水は湧き出ているの

である。それが古典というものであろう。」(山田弘明『デカルト省察の研究』より)

こういったことも踏まえて、生徒にとっての深い学びを実現する視点を与えるものとして、『省察』が活用できるのではと考え、本会のテキストとして設定した。具体的に『省察』が、生徒に与えるであろうと考えたのは、次のような視点である。

- ① 近代を象徴する先哲であり、象徴するがゆえに批判にさらされてきた点。  
その一方で、批判に耐えうる明証さや堅固さももつ点。  
⇒生徒に対自化する機会を創出しないか。
- ② 「できることならば、神なしで済ませたい」デカルトの「我」。  
キリスト教に「付度」しつつも貫いた「我」。  
⇒生徒に、強く、「我」を意識させられないか。
- ③ 人間の誤謬への陥りやすさの告白で結ばれる点等、誤謬を前提にした姿勢。  
⇒生徒に、誤謬との闘いに向かう動機づけはできないか。

勤務校の生徒の様子から、昨今の高校生、周りと調和しようとする「和」の意識の強さと併せて、強く自己主張しようとする「我」の意識の相対的な欠如を感じている。それゆえ、デカルトが過去の時代の世界観の一部要素とどう向き合い決別したのか、そして後世においてどのように批判にさらされてきたのかを知らせることで、つまり昨今の高校生のあり方と対照的な面を含む上記のようなデカルトの姿勢や扱われ方を示すことで、生徒に今の自分のあり方を、相対化させ、とらえ直させないかと考えた。みんなと同じであることを求め、正解ありきで、間違えて批判されることを避ける、そのような生徒の姿勢では根本的な部分での、深い学びは実現しないのではと考えているのである。特に原典においては、教科書には都合で描き切ることができない、デカルトの葛藤のプロセスが描かれている。概念の理解だけではなく、それにつながる、学びに向かう力や人間性も生徒において育みたいと考えており、本書がそれに寄与するものと信じ、テキストに選定した。

## 2. 一つの読み方の提案として

本会では【別紙資料】を配布し、デカルトの原典を活用したとき、生徒にどのような文脈でどのような発問を行えば、学びを深めさせられるか、一つの案として示した。【別紙資料】は、デカルトが期したように、「読者にもともに省察を」という視点を意識した形式をとっている。

第1省察で描かれる真理に対する真摯さからくる葛藤や決意を、第2省察や第3省察で描かれるその分析の緻密さを、原典に限らず、訳者による訳の違いなどにも触れつつ、教員が把握することで、デカルトを扱う単元での授業がより深いものになっていかないだろうか。また第2省察以降の、二項対立を前提に特権や例外も含めて論じたもの同士を関連させる姿勢を示すことは、生徒に見方・考え方を学ばせる機会を創出するものとなりうるのではと考える。『省察』に対しては様々な論評があり、それらがそれぞれの立場から『省察』を切り取っていること等も、生徒に多様なものの見方を示すものとして、何かヒントを創出できないかと考えている。

構造的に要素同士を関連させるような概念的な学びを生徒に得させる。一方でそれらが還元主義や循環論法に陥った言葉遊びにならず、論として前進していることも生徒に実感させたい。そのような視点を生徒に与えるものとして、デカルトの『省察』は、生徒にとってもテキストとして意義があるものではないだろうか。また読み方が部分的であったとしても、それが全体の大きさをイメージさせられるようなものになりえないだろうか、高校生にとっての『省察』の機会とするべく、一つの読み方を提案する。

### 3. おわりに

高校教員として、学校教育法に従い、「健全な批判力」を生徒に育む立場として、その健全さについて、大きく考えさせられた。小さな物語ともされる現代、批判も小さなものとして、部分の正しさに着目したものばかりになり、そのような批判が全体を前提とするものにも向けられることに危機感を抱いている。デカルトは二元論者という形で、教科書などで描かれることがあるが、当然のことであるがこの二元論は、全体を前提に、普遍を視野に入れているからこそその区別なのである。世界は様々に切りとったり、そしてその切りとったもの同士を区別させ合ったりすることができる。しかし、そのような区別は、世界の全体性や普遍性を前提にしたものであるべきなのではないか。そのような世界の切りとり方、そして切りとるにあたっての覚悟も含めて、一つの見方・考え方として、生徒に把握させたい。決意表明的なものへと茶々を入れる批判ではなく、また全体を前提にしたものに対しての部分だけに着目した批判でもない、本当の意味での「健全な批判力」を、引き続き生徒に育んでいきたいと考える。



## 【別紙資料】

生徒にとっての『省察』へ ～原典を活用した対話的授業実践に向けて～

○読書会に臨むにあたって

生徒と一緒に、ビブリオバトルに参加したことで得た気付き

⇒「私」ありきでの対話が、原典に対する見方を醸成する。

○改めて、なぜ『省察』か。

・理由①

近代を象徴する先哲であり、象徴するがゆえに批判にさらされてきた。批判に耐えうる明証さや堅固さももつ。

⇒生徒に対自化する機会を創出しないか。

・理由②

「できることならば、神なしで済ませたい」デカルトの我。キリスト教に「忖度」しつつも貫いた我。

⇒生徒に、強く、我を意識させられないか。

・理由③

人間の誤謬に陥りやすさの告白で結ばれる等。

⇒生徒に、誤謬との闘いに向かう動機づけはできないか。

○『省察』の形式

①自然の光、理性にもとづく←→恩寵の光

⇒読者にもともに省察を。

②学者向けにラテン語で精密に展開された『省察』←→フランス語で書かれた啓蒙書としての『方法序説』

⇒公刊に先立って、ソルボンヌの中心メンバーに閲読。どんな時代背景か。

第1版『神の存在と靈魂の不死性とを論証する第一哲学についての、ルネ・デカルトの諸省察』  
(1641年@パリ)

↓

第2版『神の存在と、人間的靈魂の身体からの区別と、を論証する、第一哲学についての、ルネ・デカルトの諸省察』(1642年@アムステルダム)

③『省察』がしたがうのは、事物が見つげ出されたその仕方を示す、「分析」の道←→「総合」の道

⇒合理論か、演繹的か、アブリオリか、究極的には循環的か。トートロジー。

### ■第1省察

感覚という手続き、数学的な結果、へのあえての懐疑。疑うという意志の発動。意志的懐疑。

←疑うこと自体、確実性を前提にしているという批判。

⇒「?」「しかし」「それでも」「いや」「だが」と吟味(『省察』p44~p45)、婉曲的な言い回し

⇒意志的な決意表明であり、方法であり、仮の暫定的であるものに対して、どれほどの厳密さが要求されるか。

⇒健全な批判力??総体をみて誤謬を考える、部分の役割としてはきわめて完全(第4省察)

←→演繹的な記述で書かれた『哲学原理』

演繹(deduction[英])、帰納(induction[英])、abduction[英]

### ■第2省察

特権的に神に依拠しないコギト。欺くならば私はある。

神的保証を必要としない「直証知」←→神的保証を必要とする「推論知」。→循環論法批判への対抗として

「二元的」←→「特権的」「例外的」「特別の権利」

⇒発問したい。

・あえて二分化するとき、それはあなたにとってどんな場面か。デカルトの意図はなんであったか。

・久世先生の授業は、二項対立で示すことを意識している。分けると分かりやすくなると考えているから。

このことについて、どう思うか。

特殊・個別から一般・普遍へ、ex)我を相互主観的なものへ、神の存在証明へ

存在は本質に先立つか、思惟するものだからこそ存在するのか。我は思惟のみに尽きるのか。

⇒存在と本質の関係について、サルトルに先立って、生徒へ問う。

### ■第3省察

「表象的実在性」(『省察』p66.19.)とは何か。

「plus realitatis objectivae」、「対象の実象性(村上勝三)」、「思念的な実在(もの)性 [=事象性](所雄章)」

「思念的な実在性(福井純)」:

「観念によって表現された事物の、観念のうちに在るというかぎりにおける、存在者性[在りつつあること性]」

←→事物そのものとの関係

←→形相的実在性、現実性←→可能性

アイデアでも、感覚でも、ない、あえての「観念」。

#### ■第4省察

「弁神論」か、「自由論」か、「誤謬論」か、

⇒どのような我ありきで、この省察をとらえ、生徒に示すべきか。

「私は誤謬を避ける習慣を得ることができる。～(中略)～意思を制限すれば、私は誤ることなく真理に達しえる。」

←生徒がもたないであろうデカルトの対立軸を教員が示し、生徒に分担で調べさせ、その結果を共有させることで、深い学びが実現しないか。※調べた対立軸が用いられた文脈については教員が補足。

認識能力としての知性↔選択能力としての意志、非決定の自由↔自発性の自由

誤謬は欠如↔欠陥・否定、部分↔全体、悪↔神にとっての悪

#### ■第5省察

分析的、アプリオリ、神の存在論的証明、因果律←何かが実際に存在するというのは、分析命題ではなく総合命題。

⇒分析命題か、総合命題か、その境界はどこにあるか。↔循環論法

⇒理性や因果律を頼って、各世界の境界を飛躍することが、そもそも誤りか。

#### ■第6省察

想像↔理解・知性、物的本性↔感覚によって知覚されるもの←「いまや～すべてを懐疑に付すべきでもない」、

一方↔他方←「別々に措定されうる」、本質↔都合(好都合・不都合→プラグマティック)

それぞれを十全な実体であるとする物心(心身)二元論、何のためか、なぜ心身合一はあり得るか。

⇒物体を独立して論じるためか、精神を独立して論じるためか、それぞれをそれぞれに論じるためか。

←還元主義を生んだデカルト

⇒深い学びを実現するために働かせるべき、見方・考え方として。一元論、多元論と合わせて。

↔スコラ哲学、合一による完全。

#### ■小さな物語を生きる生徒に求められるメタ認知とは。

大きな物語を自分なりに二元化することで生じる、多様を前提とした、一様としての価値

大きな物語の続きを紡ぐことはできない。しかし大きな物語を、見方考え方を働かせて、探求して、自分で解釈して、新たな解釈として新たな物語にできる。大きな物語を前提にしつつ、悟り的なメタ認知を。小さな物語として。

## 主体的・対話的な倫理学習についての研究協議—哲学対話の試み

かえつ有明中・高等学校 古賀 裕也、永井玲衣<sup>1</sup>

### 1. はじめに

本稿は平成 30 年度の夏季研究協議会において行われた「哲学対話ワークショップ」の報告を行うべきものだが、そもそもワークショップに参加されていない方および参加されたが理論についてもう少し情報が欲しいという方へ向けて、哲学対話を紹介したい。

このワークショップで重要なのは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の試みを共に作ったということであり、ある授業方法が一方向的に伝達されるということは主眼に置かれていない。このワークショップの内容だけでなくワークショップを实践すること自体が、新学習指導要領で求められる教師の態度を代表しているということを確認しておこう。高等学校に先んじて「主体的・対話的で深い学び」を实践する中学校の学習指導要領解説総則編には以下のように書かれている。

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる<sup>2</sup>。

私たちが日々相手にするのは、生涯学び続ける学び手である。大学受験までと割り切って詰め込まれることに甘んじる貯金箱ではない。そして自律的な生涯学習者をつくるにはアクティブ・ラーニング(以下 AL)の視点が必要であるが、そのような視点は新たに「AL 型授業」を作ることでしか可能にならないのではない。むしろ AL の視点は「優れた教育実践に見られる普遍的な視点」であり、それゆえ私たちに必要なのは新奇な手法をたくさん手に入れるのではなく、AL の視点に支えられた徹底した「授業改善」の態度なのだ。ゆえに教師はあらためて生涯学習者にならねばならないのであり、自ら「主体的・対話的で深い学び」を实践しようとしなければならない。そのことを哲学対話が示すことができれば幸いである。



<sup>1</sup> 上智大学文学部哲学科 PJRA、立教大学文学部 RA、上智大学大学院博士後期課程。

<sup>2</sup> 中学校学習指導要領解説総則編 pp. 3-4

## 2. 哲学対話とは

ここでは哲学対話の歴史を紐解くよりも、どのような実践であるかを見ていただきたい。ワークショップではハワイ式の哲学対話(p4c)を行ったが、手順としては①椅子だけで円形(サークル状)に座り、②問いを決め、③決めた問いを出発点として対話し、④時間が来たらそこで終わる。これだけである。対話には⑤コミュニティボールを使用して⑥ファシリテーターと呼ばれる進行役が付き添った。①～⑥について、以下に「主体的で対話的な深い学び」との連関を見ていきたい。

### ①椅子だけで円形に座る

ふだん生徒は全員教卓の方を向いている。この状態の生徒は、「自分は話す人ではない」というこれまで培ってきたマインドセットを問い直すどころか、それに気づくことすら難しい。椅子だけで円形に座ると、いわゆる「フルーツバスケット」の状態(もちろん全員分の椅子はある)と同じように全員が全員に注目し-注目される形になる。全員が教師を見ると同時に教師から見られる講義式授業での発言は、教師と生徒のやり取りの中に閉じてしまう。ところがサークル状ならばどの人の発言も全員へ開かれているようになる。少なくとも生徒にそう思わせられることが重要である。

とはいえこのような状況の中で話すことは、最初は確かに難しい。生徒は机という防御壁もなしにクラスメイト全員から注目される中で、自分の意見を話すという非日常的な経験をするのだから。しかし大学、企業、定年後と学んでいく者にとっては、全員が前を向いて周囲の人となんの協働もせず一方的に聞く存在とされる事もやはり非日常的ではある。そこからサークル状に座ることは急激な変化ではあり、たしかに何かしら作為的でもあるが、学びを環境づくりから問い直すということを教師にも生徒にも意識させてくれるのではないだろうか。

### ②問いを決める(哲学的に)

①によって発言と応答の平等性が意識されるとはいえ、話すのが得意な人だけが話すということは往々にしてある。そのために、話し合うテーマは哲学的なテーマ、即ち協働しなければなかなか答えに辿り着けなさそうなテーマがよい。この点はPBLと同様である。

ただ、テーマ(問い)は教師が与えるのではなく生徒が決めるようにしたい。教師が問いを与えると、どうしても対話が盛り上がり過ぎて欲しいとか、ここまで気づいてほしいとかいう教師側の欲望が入ってしまうし、生徒も教師が「答え」を持っているのだろうと先読みしてしまう。自分たちでテーマを決めることによって、対話が自分事になり、学びの責任を意識する。まずはテーマを出したり決めたりすらできない自分たちに気づくことから始まり、対話が盛り上がらない、なんのための時間か分からないといった訴えが続くだろうが、こうした訴えは教師中心の教育を前提にして学びの責任を教師に求めることから起こる。たとえ対話がつまらなくて強制されていると感じても、その時間をどう生きるかが生徒自身に問われており、他の誰かのせいにするのを学ぶべきではないだろう。

とはいえ、問いが哲学的か否か、生徒も教師も苦心するところだろう。ワークショップ当日は時間の関係もあり、いくつかの問いの中から選んでいただいた。教室では、子どもの哲学についてのテレビ番組<sup>3</sup>を利用するというのも手である。少なくとも「選択」という行為があれば、その時間で話し合

<sup>3</sup> Eテレ「Q～こどものための哲学」

うことへの責任を引き受けることができるだろう。さてその問いは中学や高校での実践で実際に出たものから選んだが、それは以下の5つであった。

1. 年上になぜ逆らってはいけないのか
2. 運命の女の子と出会うためにはどうすればいいのか
3. なぜ人を好きになるのか
4. 先輩はかっこよく見えるのに、なぜ姉はそう見えないのか
5. 校則をなぜ守らなければならないのか？

当日は3に決まり、大人たち2グループの対話が白熱した。生徒の中に教師が入ったときも、このときと同じように対等な存在として探究に参加していただきたい。同年齢の生徒で構成された教室は同質的空間であるから、異年齢の大人は十分に意見の多様性に貢献するし、生徒は教師にひとりの人間として意見があるということを示すことができる。とくに小中学生などは「先生は人間ではなく、先生という生き物である」と思っているので、その考えに揺さぶりをかけられれば、「教師と生徒」という人間関係とは別の関係を構築する可能性が開かれるだろう。言うまでもなく、このような関係の変化や多様化も生徒の受動的なあり方を揺るがし、主体的な学びの実現に貢献できるだろう。

### ③対話する

実際の対話はクラスを半分に割った20人弱、可能であれば15人弱が望ましい。今回のワークショップでも実践経験豊かな永井玲衣<sup>4</sup>に協力してもらい、2グループで対話を行った。このように、同僚などと協力しあえば教師同士の学びにつながるだろうし、外部から経験者を呼ぶのも良い。不可能な場合は円を二重にして内側の20人が対話で外側の20人が板書、見学、ワークシート記入などの役割をこなすというやり方もある。

実際対話を進めるにあたって、おそらく教師がファシリテーターを務めることになる。このとき哲学の専門的な訓練を受けたかどうかは慣れる速さぐらいしか違わないだろう。梶谷真司は対話のルールを8つ挙げ、これらのルールが「全体として対話を哲学的な探究に変える<sup>5</sup>」と述べている。つまりこれらのルールを全て守れるように気をつけながら対話をするのが哲学的な探究を可能にするというわけである。ちなみにその8つのルールとは、

1. 何を言ってもいい。
2. 人の言うことに対して否定的な態度はとらない。
3. 発言せず、ただ聞いているだけでもいい。
4. お互いに問いかけるようにする。
5. 知識ではなく、自分の経験にそくして話す。
6. 話がまとまらなくてもいい。

---

<http://www.nhk.or.jp/sougou/q/>

<sup>4</sup> 本論文の共同執筆者。

<sup>5</sup> 梶谷真司、『考えるとはどういうことか』、2018、幻冬舎、p. 47。

7. 意見が変わってもいい。
8. 分からなくなってもいい。

である。ワークショップでは、「1. 人の話をよくきく、2. えらい人の言葉は使わない、3. 『ひとそれぞれ』はなし」というルールで対話を行った。これは都内の哲学カフェ「コアトークカフェ<sup>6)</sup>」のルールでもある。ルールの設定は、様々なクラスの状況に即し可変的なものである。今回は大人が多いので、大人の参加を前提にしている哲学カフェのルールで実施した。1人の話をよくきく、については、自分が話すことよりも、相手が伝えたいことを聞くこと、何を言いたいかたずねて聞くこと。2については、聞いてもらうからには借り物の言葉で話さないこと。そして3については「人それぞれ」はゴールではなくスタート地点であること、人それぞれだからこそお互いを尊重しつつ理解しようと対話するということを実現したいという思いがある。

ルールは様々なクラスの状況によって可変的であり得るが、上記のルールも含めて、目指すべき共通の目標があると論者は考える。その目標とは、「自由に考えること<sup>7)</sup>」および、「身体的・感情的・知的に安全であること<sup>8)</sup>」の実現である。上記のルールを守って、このほとんど重なるふたつの目標を達成することが哲学対話を形式的・内容的ではなく本質的に成立させると考えて良いだろう。だがなぜそもそもそのようなことを目標にするのかというと、その反対のことつまり正解や立場や関係性を付度して「自由に考えられないこと」そして「身体的・感情的・知的に安全でないこと」が日本の学校ひいては日本の社会でも常態化している実態があるからである。私たちは一見自由な思考において相手の立場を満足させようとしたり、第三者の立場から自分を語ったりして実際は非常に不自由に考え、不自由に生きている。考えることにおいて自由でないのは、椅子と机と黒板によって身体が自由でないからであり、自分の感情の動きが統制されすぎて自由でないからあり、知性の使い方が制限されて自由でないからである。では哲学対話は立ち歩きながら感情をあらわにして突拍子もない会話をするだけでも推奨しているのか？いや、それは他者に押し付けられた不自由を否定することであってあくまでも他者からの制限があってはじめて生まれる自由である。対話の場において、自分はどのように振る舞うのか、思考し対話するときには何が邪魔なのか、ともに考える他者は様々な属性を持つクラスメイトや教師ではなくどのような現れ方をするのか、そうした「これまでなかった」ことに直面することこそがここで目指す自由なのである。単に強制に反発するという行為は、むしろ不自由な行為である。

教育において生徒が主体的であることを望むなら、それを可能にするのはいそがしい指示に従わせることではなく、自らの主体性に直面せざるをえない場面を共に開くことではないだろうか。

#### ④終わる

時間が来たらそのまま終わって良い。もっと話したければ生徒は自分たちで対話の続きをしているし、ひとりで何ヶ月も内容を反芻している生徒もいる。ただし哲学対話にはディベートのようにはっ

---

<sup>6)</sup> 2011年に発足し、論者も運営メンバーとして所属する。

<sup>7)</sup> 梶谷、前掲書。

<sup>8)</sup> トーマス・E・ジャクソン、中川雅道、「やさしい哲学探究」、「臨床哲学」14(2)所収、2013、p. 61。

きりした勝ち負けがないし、学習した項目がわかりにくく、評価もしにくい。だから時間いっぱい対話してそのまま終わることに違和感があるかもしれない。しかし重要なのは成果よりも過程であって、探究の過程の中で、自由に思考できる感覚を得たり、クラスメイトの一瞬の輝きを見たりということが起きると信じて行のが哲学対話の実践である。その実感を得るためにも、教師自身も対話の輪に入っていることが望ましい。

#### ⑤コミュニティボール

コミュニティボールとは、対話の際に話者が持つ道具である。発言権を可視化したもので、対話の際は次のような役目を果たせる。すなわち、自分たちでボール回すので指名者(教師のように指名権を持つ)が必要ないこと、ボールを持っていなければ話せないので発言途中での否定や私語などを抑制できること、発言がまとまっていなくてもボールを持っていればなんとか喋りたいという意思表示になること、分かる人たちだけで素早く話が進んで他の人が置いていかれるのを防ぎやすいことなどが挙げられる。受け渡しがいやすく、触ってリラックスできるものが望ましいが、ボールである必要はない。



だがコミュニティと名がついているのは、こうした「実用的」な役割以外に、コミュニティの象徴としての役目を負っているからである。哲学対話を行う前に、コミュニティボールを自分たちで作ることによってそこに全員の思いが込められており、対話の際はいつでもそれを軽んじないという気持ちを忘れないことが重要である。作成はよほどそれぞれが話さない限り 30~40 分ほどで可能なので、是非挑戦していただきたい。作り方は p4c-japan などを参考にするのが良いだろう<sup>9</sup>。

#### ⑥ファシリテーター

ファシリテーターには特別な研修や免許などは必要ないが、現在では書籍<sup>10</sup>も充実してきたし研修<sup>11</sup>を受けることもできる。専門的には、英語論文は大量にあり日本語論文も増えている。経験を積むにはまずは哲学カフェに参加するか、放課後に有志で集まるか、授業見学に行くことから始めると良いだろう。

特定の意図をもって生徒の考えを誘導したり、価値を教え込もうとしたりする態度は、哲学対話のファシリテーターの対極にある。たとえ沈黙が続いたとしても、それが思考による沈黙であれば、恐れずに待つという姿勢も重要だ。生徒も教師も、沈黙が続いたらその重圧から自分たちを救うのは教師であり、それをしなければ教師の責任が追求されるという意識が根深い。授業も部活もテストも万事この調子である、すなわち様々な学びの責任を生徒自身が負うという意識が薄弱である。だからこそ哲学対話のファシリテーションでは、対話をうまく回そうという意識を手放して生徒を待てるかどうかも重要なのである。その意味で、内容が盛り上がるとか、深まるとかは二次的な問題である。

生徒の発言が重なり、対話のスピードが速くなりすぎた場合は、一度流れを止めて話を整理したり、

<sup>9</sup> [http://p4c-japan.com/about\\_tool\\_ball/](http://p4c-japan.com/about_tool_ball/) (2019年1月21日確認)

<sup>10</sup> 梶谷、前掲書など。

<sup>11</sup> カフェ・フィロやNPO法人アードコーダなどが主催するセミナーがある。

速度を緩めたり、またはあえて「わからない」「もう一度話してください」などと言うことによって、対話についていけない生徒が今後そのような発言をしやすいような場づくりを意識したりすることもある。生徒たちが自由に考えやすく、発言しやすい場を共につくっていくことが必要である。クラスが対話に慣れてきたら、生徒にファシリテーターを任せることもあり得る。

以上のことはいわばファシリテーターの理想であって、クラスや場面によっては強く介入する場合もあれば、生徒たちの探究のゆくところに身を任せる場合もあるだろう。一概に「ファシリテーターのモデル」は提示できないが、次に上げるふたつの道を避けることを念頭に置きたい。

まずは、哲学対話はただの「おしゃべり」「意見の分かち合い」ではないという点である。生徒らがそれぞれ独自の意見をただ言い合い、それらが決して結び合わないことになるならば、それは共同の探究にはなりえない。では、対話が哲学的な「探究」になるためにはどうすればいいのか。それは、先の梶谷のルール4「お互いに問いかけるようにする」がヒントになる。ファシリテーターは問いかける人のモデルとなればよい。たとえばハワイ大学のトーマス・ジャクソンによる<sup>ライトテック</sup>WRAITECという問いかけの型がある<sup>12</sup>。これは What(それは何?、どういう意味?)、Reason(理由は?)、Assumption(そもそも～と前提してない?)、Inference(もし～なら…といえる?) True(それは本当?)、Example(具体例は?)、Counterexample(そうじゃない例は?)という7つの言葉をキーワードにして問いかけるというものだ。論者はこれに加えてDifference(AとBの違いは何?<sup>13</sup>)を使った問いかけも有効であると感じる。例えば幸福について探究しているときに「幸福と満足の違いは何?」と問えば満足することの中に存在しない幸福特有の何かが際立つ。ただしこれはあくまで型であって、生徒の思考はこれを超えてくるのが往々にしてある<sup>14</sup>。

つぎに、哲学対話は「成果」や「正解」や「結論」を出すことを前提に行われる「ディスカッション」や、勝ち負けを決める「ディベート」ではない。哲学対話では、すぐには答えにたどり着けなさそうな問いについて粘り強く「探究」するということと同時に、普段当たり前だと思っていることや、当然正しいとしている価値について「問い直す」ことも行われる。すなわち、「そもそも」友達は大切にする、とは何か」「そもそも」なぜ年上は敬わなければならないのか」など、主張や結論部分だけでなく、その考えの前提に目を向けることが特徴である<sup>15</sup>。そしてそれは、「なぜですか」「本当にそうですか」「どうしてそう言えるのですか」など、「問いかけ」によって可能となる。そのためファシリテーターは、意見を積み重ねて前進していくということ以上に、生徒たち自身の前提を問えるような質問を投げかけていわゆる「議論」としては後退させることも時に必要であろう<sup>16</sup>。「そもそも」を問うことは、一見すると探究を停止または後退させるように思え、生徒たち自身も抵抗を感じがちであるが、実際は探究においては必要不可欠なプロセスであり、むしろ考える対象を明確にする上で

<sup>12</sup> 論者はWRAITECを、問われている対象を照らす「七色のライト」として授業で紹介している。

<sup>13</sup> 本来はWhatに属する問いかけである。

<sup>14</sup> 例えば都内の中等教育学校で同じ問いかけをすると、「いやそもそも幸福は存在しないのではないか」という意見が返ってきた。これは幸福と満足のDifference(比較)で探究をすすめるようとするファシリテーターに対し、そもそも幸福が存在するというAssumption(前提)の存在に目を開かせた。

<sup>15</sup> WRAITECのAすなわちAssumption(前提)に相当する。前提を問うことが特に重要であることは続けて論じる。

<sup>16</sup> 次の論文を参照のこと。土屋陽介、「子どもの哲学における『哲学的前進』について」、立教大学教育学科教育年報56所収、2013。

重要である。すぐに教師に答えを求め、明確な答えがないと不満を感じる、成果とそれへの評価を求め、こうした習慣は思考を不自由にしているのだが、哲学対話をする生徒は(ときに教師は)その不自由さの中に留まろうとしがちである。たとえば平等の定義を覚えることと、平等とは何かを考えることを比較すると、これまでどおり前者を期待しているのに後者しか選択肢がなければストレスフルである。だが、そこに踏みとどまるのが「深さ」を与えてくれる。論者は、「主体的・対話的な深い学び」というときの深さとは、思考するときにあたかもすぐに光や空気のあるいつもの世界に逃げることなく深く圧の高いところに潜って留まることであると考え。だからこそ同じように水底の暗さと圧の中にいる他者は存在だけでありがたいし、その他者と協働することの意義も分かるのではないだろうか。教師同士も同じで、生徒のための教育を考えると、いつでも、前例主義だと比較的簡単に責任の所在も曖昧だが、前例という伝統とは別の道を考えて考え抜くときには怖いし協働が必要になるがまさにそれが最も大事で、学校だろうと会社だろうと最も必要とされているのだということは教師が一番身にしみているのではないだろうか。

### 3. おわりに

以上、哲学対話ワークショップの報告に代えて、哲学対話の実践的な解説を行った。論者は哲学対話という冒険にそれなりに賭けているが、それは哲学対話の実践という同じ目的のもとで会う人は共に試行錯誤する仲間になるからである。そして哲学対話によって、生徒の真の幸せを「自由に考える人になること」という点から実現できると信じるからである。哲学対話などの実践を重ねるたびに感じるのは、「主体的・対話的で深い学び」という言葉は、それが何を意味するかを考えながら我々を共に授業改善に取り組ませる「問い」であるということだ。論者はこれまで述べたことを踏まえてその問いに答えたい。「主体的・対話的で深い学び」とは、「学校化した自己および他者との関係を問い直すことで自己の主体性という難問に直面し、その同じ困難の中で自己を問い直しつつある他者と共に、習慣化した不自由な思考に逃げないよう持ちこたえようとする」とである。それは生徒を理想の学習者にするという学校教育的な願いを超えて、人生の困難、社会の問題、あらゆる圧政に直面しても自らの自由を決して他者に委ねない者でありつづけようという相互の呼びかけなのである。



### Ⅲ 第二回研究例会【公開授業】

## 思考実験を採り入れた対話型授業「倫理」の試み

東京都立三鷹中等教育学校 石浦 昌之

### 1. はじめに

「主体的・対話的で深い学び」は、高等学校では2022年度より年次進行で実施される新学習指導要領の柱とされ、様々な教科において既に「アクティブ・ラーニング」の実践が喧しく執り行われている。こと高校公民科に関しては現代社会に置き換わる必修科目として「公共」が新設されるという大変革があった。新科目「公共」ではグローバル化する国際社会における現代の諸課題の主体的追究や解決が目標に置かれている。その内容「A 公共の扉」には、「行為の結果である個人や社会全体の幸福を重視する考え方」（結果主義）と「行為の動機となる公正などの義務を重視する考え方」（動機主義）を理解し、それらを活用して「自らも他者も共に納得できる解決方法を見いだす」ことに向け、思考実験を用いて考察する活動を行うことが明記されていた。また、「政治経済」と共に選択科目になった「倫理」は、「公共」で学んだ内容を基に人間としての在り方生き方について思索を深める科目とされ、古今東西の先哲思想に関する原典の日本語訳の活用や、現代の諸課題を探究するための哲学に関わる対話的な手法の導入が謳われた。

こうした方向性は、「理論（知識）」に偏りがちで「使えない」日本の学校教育を、学んだ知識を活用する「実践」の方向に軌道修正し（西周が希哲学と訳した「philosophy」が主体的に「哲学する」能動性を失い、有り難い「哲学」として下賜されるようになった歴史を紐解いてみてもよい）、主体的な現代の諸課題解決のための「使える」学校教育に生まれ変わらせようとする企図だろう。とはいえ、明治日本以来の課題であった主体的自立がいまだ目標とされていることには暗澹たる気持ちにもなるし、グローバルな情報社会を生き抜く（取り替え可能な人材を育てる）新自由主義時代の学校教育が、学習内容や現代社会の諸課題をある種デジタルにフラット化させるあまり、語り口を「真似ぶ」ことで継承されてきた思想の歴史的奥行きを失わせることにならないか（思想史を主としてきた「倫理」教科書を改める動きもある）、不安は残る。

本稿は上記の動向をふまえつつ、新科目「公共」を見据えて思考実験を採り入れた、対話型授業「倫理」の実践報告である。今後「主体的・対話的で深い学び」を実践していくにあたり、当座の課題をいくらか明確にすることができれば、本稿の目的を果たせたことになる。

### 2. 授業実践報告

新学習指導要領「公共」「倫理」に「思考実験」や「対話的手法」が明記されることになったのは、ハーバード大学教授、マイケル・J・サンデルのソクラテス・メソッドによる対話型授業「Justice: What's the Right Thing to Do?」が2010年にNHKで「ハーバード白熱教室」として放映され、著書(\*1)がベストセラーとなったことが契機だろう。以後、ジョン・デューイの影響を受けたマシュー・リップマンを先駆とする「子どものための哲学 (philosophy for children ,P4C)」が日本に紹介され、

各地で「哲学カフェ」の取り組みも話題となった。

私は、サnderが件の授業の冒頭で紹介した思考実験「トロッコ（トロリー）問題[trolley problem]」（\*2）を6年前から「倫理」授業に採り入れている。例年、日本の道徳教科書でお馴染みの性善説・理想主義的なカントの義務論、そしてベンサム、ミルの功利主義を学んだ後に取り組みさせている。はじめに断っておくと、カント道徳に焦点を当てて熟慮させるには「社会全体の利益のために嘘をつくことは許されるのか」といった思考実験が望ましかった。とはいえ今回新教科「公共」に明記された「結果主義と動機主義」という二つの立場を明らかにするには、適した題材であると考えた次第である。

「トロッコ問題」はイギリスの倫理学者フィリップ・フットが有名にした思考実験であり、様々なバリエーションが考案されている。ここでは一般的な二つのシチュエーションを題材にした。現代の諸課題を解決する際にしばしば対立する「結果主義と動機主義」という二つの立場の違いを可視化させ、立場の違いをふまえて話し合うことが本授業のねらいである（論駁をねらいとはしない）。本時の構成とワークシート（①・②）は以下の通りである。

	学習内容	備考
導入 10分	<b>【ワークシート① 配布】</b> ・「トロッコ問題」の一つ目の状況を説明し、各自ワークシート①に自分の意見とその理由を書く。	・理由は一言ではなく、自分なりに突き詰めて考えた上で書かせる。
展開1 25分	・6～7人の班ごとに、自分の意見と理由を発表し、レバーを「切り替える」と「切り替えない」の立場に分かれて話し合う（15分）。 ・班ごとの代表者1～2人に、出た意見をまとめて発表させる（5分）。 ・全体で「切り替える」および「切り替えない」の人数を集計した上で、カント主義（動機主義）・功利主義（帰結主義）の立場の違いを明らかにし、既得知識を整理する（5分）。	・班を回り、問いを投げかけ、議論を促す。
展開2 10分	<b>【ワークシート② 配布】</b> ・次に、「トロッコ問題」の二つ目の状況を説明し、各自ワークシート②に自分の意見とその理由を書く。 ・6～7人の班ごとに、自分の意見と理由を発表し、Aさんを「突き落とす」と「突き落とさない」の立場に分かれて話し合う（5分）。 ・班ごとの代表者1～2人に、出た意見をまとめて発表させる（5分）。	・意見が変わった人がいた場合は、なぜ変わったのかを特に意識して理由を書かせる。
まとめ 5分	・カント主義（動機主義）・功利主義（帰結主義）の立場の違いが、現代の諸課題を解決する際の対立点となっていることや、功利主義者もときにカント主義的な判断を下すことが（そのまた逆も）あることに触れ、本時をまとめる。 ・ワークシート①・②を回収する。	

<ワークシート①>

哲学しよう／自分や世界を眺めて／立ち止まって考えよう

テーマ 「思考実験 ～トロッコ問題～」

- (1) 1台のトロッコが暴走、放置すれば5人死ぬ。しかし、あなたは分岐点のそばにいて、レールを切り替えれば、そのレール上の1人が死ぬ。あなたならどうする？（ただし法的責任は無視してよい。道徳的に許されるか、許されないか、で考えた場合。）

… 自分ならレールを ( 切り替える ・ 切り替えない )

【理由】 ..... ..... .....
【その他の意見】 ..... .....

4年( )組( )番・氏名 \_\_\_\_\_

<ワークシート②>

哲学しよう／自分や世界を眺めて／立ち止まって考えよう

テーマ 「思考実験 ～トロッコ問題～」

- (2) あなたの横に、体重のあるAさんがいる。彼を突き落として、障害物にすれば、トロッコは確実に止まり、5人が助かる。しかし、Aさんも亡くなる。Aさんを突き落とすべきか？

… 自分ならAさんを ( 突き落とす ・ 突き落とさない )

【理由】 ..... ..... .....
【その他の意見】 ..... .....

4年( )組( )番・氏名 \_\_\_\_\_

<4クラスの集計結果>

	切り替える	切り替えない	突き落とす	突き落とさない
A組	14	22	6	30
B組	14	22	3	33
C組	17	20	5	32
D組	22	15	7	30
計	67	79	21	125

<生徒の意見 ワークシートより抜粋>

ワークシート①

「切り替える」と答えた理由

- ・ どうせ救えるなら1人より5人の命を救いたい。
- ・ 人が特定できない場合は多くの人数を救うべきである。
- ・ 生産性を考慮した。
- ・ 1人を意図して殺すことになるが、何もしないで見ているだけ（見て見ぬふり）で5人死ぬよりは、行動して被害が少ない方がよい。
- ・ 遺族を含めたら、悲しむ人の数が増えることは明らかである。社会の損失を考慮し、被害を最小限に抑えたい。
- ・ 見殺しにしたら後悔しそうだ。見捨てるのも行動であり、責任を伴う。
- ・ 1人で生き残ると責任を感じるから。

「切り替えない」と答えた理由

- ・ 切り替えることで、1人の人の運命を変えることになる。
- ・ 私がいてもいなくても、そのまま5人が死ぬことは運命である。
- ・ 自分に関わりのない（死ぬはずのない）人を巻き込むことになる。
- ・ 切り替えることは殺人になる（あるいは殺人と同類である）。
- ・ 1人と5人は比べられない。
- ・ 切り替えて5人が助かっても、5人の罪悪感は大きくなってしまう。
- ・ そこにいる人（老人か、子供か）によっては切り替える方を選ぶかもしれない。
- ・ 命の比重が違うと思うから（命に大小はない）。
- ・ 人数はあまり関係ないと思ったから。
- ・ 関係性をもたない方が気が楽だから。
- ・ 一人を「選ばれし一人」と捉え、生かしておく必要がある。
- ・ むしろ飛び込んでトロッコを止める。

## ワークシート②

「突き落とす」と答えた理由

- ・ワークシート①で「切り替える」と答えた理由と同様。
- ・結局誰かが死ぬのなら、1人に死んでもらい、5人を助ける。
- ・社会のために突き落とす。
- ・自分で飛び込んで止めるべきである。

「突き落さない」と答えた理由

- ・ワークシート①で「切り替えない」と答えた理由と同様
- ・突き落とすのはやりすぎである。
- ・突き落とすと殺人になる。
- ・レバーは間接的だが、突き落とすのは直接的で心理的負担・罪悪感が大きい。
- ・関与度が違う。
- ・自分がAさんを殺したことになる。
- ・感情に左右されてしまう。
- ・レバーよりも罪悪感がある。
- ・自らAさんに触れて死なせることはできない。
- ・目の前で死ぬのを見たくない。
- ・レバーに比べ、Aさんの意志もかかわってくる。
- ・突き落とす勇気がない。
- ・道徳的に許されない。
- ・Aさんが死ぬ理由はない。
- ・物や動物は突き落とせても、人はできない。

まずワークシート①については「切り替える」と答えた人が67名、「切り替えない」と答えた人が79名いた。「切り替える」と答えた人は「最大多数の最大幸福」に基づき、結果として社会全体の利益を最大化することを善とする功利主義（帰結主義）者であると考えられる。「どうせ救えるなら1人より5人の命を救いたい」という意見のように、快樂と苦痛を感じるサンプルとして個々人はあくまでも同質だと考えたベンサム主義者もいれば、「人が特定できない場合は多くの人数を救うべきである」という意見のように、快樂や苦痛の質的な差異を考慮したJ.S.ミル主義者もいたようである。一方、「切り替えない」と答えた人は、どんな場合でも1人の人格を「目的」として扱い、決して5人を救う「手段」として用いないカント主義（動機主義）者であると考えられる。彼らは結果よりも善意志に基づいているか、という動機を重視する。ただし、「切り替えない」と答えながら「そこにいる人（老人か、子供か）によっては切り替える方を選ぶかもしれない」と考えた人は功利主義的判断を下しているように思われるし、「関係性をもたない方が気が楽だから」という消極的かつ功利主義的判断も混じっていることからすると、実際は吟味が必要である（ちなみに思考実験は、現実的にはあり得ない程に統制された条件を提示しないと迷いが生じてしまい、立場が明確にならない）。また、「むしろ飛び込んでトロッコを止める」という（アガペーの愛に基づく？）自己犠牲の精神をもつ人さえ

いた。功利主義者の中にも「見殺しにしたら後悔しそうだ。見捨てるのも行動であり、責任を伴う」という意見があり、「どんな場合でも見殺しにだけはできない」という定言命法の道徳法則を打ち立てた人がいたことになる。

今までの授業実践を振り返ると、「切り替える（功利主義者）」と「切り替えない（カント主義者）」はほぼ同数いるが、政治的にも理想主義・リベラルの退潮が叫ばれる昨今、一人一人の感性を重視する現実的な功利主義者が年々増えている印象がある（功利主義／カント主義は、感性／理性、現実／理想、個物／普遍、実践／理論、経験論／合理論、相対主義／絶対主義と対応する）。今回は「切り替えない」という意見の方が多かったが、前述のように回答を吟味すれば、「切り替えない」と答えた79名の中にも「隠れ功利主義者」がいるものと思われる（そのまた逆も同様である）。

ワークシート②については、ワークシート①で「切り替える」と答えたのと同じ理由で「突き落とす」と答えた人もいたが、「切り替える」と答えた67名中の48名（約72%）が「突き落とさない」と答えていた。レバーを切り替えて1人を犠牲にするのも、1人を突き落として犠牲にするのも、犠牲になる人数は変わらない。それにも関わらず、レバーを切り替えられたとしても、人間を突き落とすことに抵抗があるのはなぜだろうか。理由を見てみると、「レバーは間接的だが、突き落とすのは直接的で心理的負担・罪悪感が大きい」とある。つまり、突き落とす方が1人を犠牲にすることへの関与度が高く、心理的負担が大きいと考えたようである（レバーの方が副次的なできごと・巻き添えで亡くなったと考え得る）。また、「道徳的に許されない」という意見もあり、功利主義者が突然カント主義者になったようで興味深い。人間は倫理的判断を行う際、常に理性的に判断を下せるわけではなく、突然降りかかったのびききなならない状況の中で、感情に突き動かされる部分があるのである。ちなみに、「物や動物は突き落とせても、人はできない（突き落とせない）」と答えた人がいたように、「体重のあるAさん」を「チンパンジー」に置き換えると、迷いなく「突き落とす」と答える割合が増えるようである。人間と違って動物を突き落とす方が自分にとって真理的負担が少ないと考え、理性的に功利主義的な判断を下すのであろう。

ちなみに、「切り替えない」と答えた79名の中で2名が「突き落とす」と答えた。その理由の一つは「「突き落とす」の理由は、生きている人を突き落とすのは実行するのに抵抗があるが、その分5人を助けたという達成感も大きいと考えたため。ちなみに「切り替えない」の理由は、自分がいなければその先にいた人たちは死んでいた。それは運命である。5人を助けたというより、1人を殺したという考えの方が大きくなってしまうから」というものであった。主義が一貫していないようにも思えるが、カント主義者も時に功利主義的な判断を下すという一例かもしれない。

### 3. 考察

今回の実践をふまえ、思考実験を採り入れた対話型授業の方法について考えてみたい。今回は大方の生徒が主体的に対話に取り組んでいたように見受けられた。しかしこれは、普段の「倫理」授業で月1回以上の「哲学対話」を行い、話し合いのレディネスができていたことも大きい。経験上、「哲学対話」がすんなり成立するためには、それなりの人間関係が構築されており、空気を読まず「何を話しても大丈夫」とあるという安心感が醸成されていることが望ましい。授業への対話の採り入れ方としては、盛り上がるテーマを選ぶことを前提として、なるべく50分の授業全てを使って行った方が効果的である。なぜなら、せっかく対話で盛り上がった教室の雰囲気途中に挟んだ講義によって

しぼんでしまうこともあるからである。授業内の 15～20 分程度を対話にあてる方法もあるが、その際は前半や後半に寄せて授業にメリハリをつけるよう工夫している。ちなみに対話のテーマに関しては、統制された条件内で思索する「思考実験」よりも、何気ない哲学対話（例えば「愛と恋は何が違うか?」「幸せとは何か?」）の方が自由度が高いためか、盛り上がるように思う。対話の際は、人間関係を巡る経験や読書体験が豊富な生徒が、魅力的な意見で議論を盛り上げているのも印象的である。

いずれにしても対話型授業は、一斉授業よりも（見た所は）活動的な授業が展開できる。とはいえ、知識（理論）と実践のバランスこそが重要であり、毎回対話中心の授業を行っていても、科目がねらいとする十分な知識を身につけることは難しくなるだろう。生徒にとって話し合いをするだけの楽しい時間が、必ずしも科目に求められる力を生徒につけさせられているとは限らない。さらに、「アクティブ・ラーニング」はなにも対話に限った学習法ではなく、資料読解を通じて沈黙思考する「アクティブ・ラーニング」もあるし、一斉授業の中で適度な発問を混ぜ、生徒をアクティブにさせる方法もある（こちらの方が高いレベルにおいてはよほどアクティブであると思う）。にも関わらず、単なる教育手法である「アクティブ・ラーニング」が、教員は動かさずして生徒を動かす新たな手段として、とりわけ従来の一斉型授業を苦手とする教員により、さながら一発形勢逆転を試みる宗教のように崇め奉られてしまった側面もある。中教審答申に記された「アクティブ・ラーニング」という言葉が新学習指導要領から消え去ったのは、このようなある種の勘違いが生じてしまったことも理由の一つだろう。

次に、話し合いが苦手な生徒にとってみれば、対話型授業が苦痛に満ち満ちた 50 分となってしまう、という課題がある。中には自分の言葉で話して表現することが大変苦手な生徒もいるからである。よって、話すだけでなく文章で書いてじっくり表現する時間を取ること、リラックスして話せる雰囲気を作っていくことも大切であると考ええる。

さらに、評価に関わる課題もある。思考実験を採り入れた対話型授業をどのように評価すべきか…結論から言えば、対話型授業を評価することは基本的には望ましくないと考ええる。なぜならば、答えがそもそも出ない対話内容について明快な評価基準を設けることは困難であるし、評価を目的とすることで自由な発想が失われ、議論の深まりを妨げることにもなるからである。そこで私は提出されたワークシートを授業の意欲・関心を測る材料とするに留めている。ただ、ワークシート上では短文で理由を述べることしかできなかった生徒が班の対話の中心にいる場合もあるため、生徒同士で対話への貢献度を 3 および 5 段階で評価させるのも一つの手であると考え（同じく自己評価も有効である）。いずれにせよ、評価方法が曖昧である以上、対話そのものを授業における評価のメインに据えることは難しいのではないだろうか。

#### 4. まとめ

新たな必修教科目「公共」に導入される思考実験や選択科目となった「倫理」における哲学に関わる対話的な手法……ここに新しさを見出し、高校「倫理」教育の活路を見出す向きも理解できる。しかし改めて考えてみれば、新学習指導要領の柱である「主体的・対話的で深い学び」は、あらゆる授業で「答えの出ない問い」を問う学校教育の総哲学化を意味してもいる。例えば理科（生物）で生命の人為的操作の是非を問うこともあり得るだろうし、国語科（現代文）で（例えば『高瀬舟』を題材に）安楽死の是非を議論することもあり得る。答えの出ない問いの多くが「動機主義と結果主義」の

対立に収斂されるとするならば、「公共」や「倫理」では、それらと違うアプローチが可能なのだろうか。そして小中学校での実践を積み重ねてきた生徒にとっては、「またこの話し合いをするのか」とならないだろうか。つまり、「主体的・対話的で深い学び」の各教科における実践は、選択科目となった「倫理」教育のお株を奪う可能性もあるのである。

そこで考えなければいけないのが、最低限の哲学的な見方・考え方を養い、対話の質を高めていくことである。「誰にでもできる」のが「哲学すること」の特質なのだが、「誰にでもできない」ことをやらなければ、科目の特質の一部を失ってしまうのである。私は、(取り替え不可能な) 教員の個性や素養こそが生徒の問いを引き出し、「公共」・「倫理」ならでは、かけがえのない「主体的・対話的で深い学び」を実践するヒントになるのではないかと考えている。「ファシリテーター」ではなく、「ソクラテス」にしかできないことがあるのである。このジレンマについては、また別稿にて考えてみたい。

### 【謝辞】

最後になりましたが、本研究授業を見学して頂いた皆様、お忙しい所準備にご協力を頂きました都倫研の皆様、大変刺激的なご講演を聞かせて頂きました寺田俊郎先生に深く感謝いたします。有難うございました。

- \*1 マイケル・サンデル『これからの「正義」の話をしよう いまを生き延びるための哲学』鬼澤忍訳、早川書房、2010年。
- \*2 倫理学者のジョン・ハリスが提起した思考実験で、くじ引きで健康な人を1人選んで殺し、その臓器を必要な人々に分け与えること(1人を殺し、多くの人を救うこと)の是非を話し合わせるサヴァイヴァル・ロッターリー[survival lottery](臓器くじ)もよく似た思考実験である。



## カントと幸福の問題

### — なぜカントは功利主義者ではありえなかったのか —

上智大学文学部教授 寺田 俊郎

カントの実践哲学の中でも、世界市民主義の論考を發表し続けているが、今回は、研究授業でカントの功利主義を扱うということなので、若いころ取り組んでいたこのテーマを扱うことにした。

ヘーアが「カントは功利主義者でありえたか」というタイトルの論文を出したのに対抗して、「ミルはカント主義でありえたか」という論文を書いたことがある。しばらくこの問題はそのままになっていたが、自分も勉強して前に進み、また考えてみようと思った。



#### 1. カントの幸福概念

「カントは幸福を否定した」という考え方は過去のものだが、カントが幸福を軽視した、価値を低く見積もっていたという誤解は今も根強い。だが、カント自身が最高善として何を考えていたか。ただ道徳的に善い人間であるというだけでは最高善にならない、最上善に過ぎない。最高善になるのに必要なのは幸福であるという。道徳的に善い人が幸福でもあることが最高善。これひとつとっても、カントが幸福を非常に高く評価し重視していたことが分かる。

しかしそれでもなお、カントは功利主義の立場をとらなかった。功利主義を直接の批判の対象にしていなかったが、幸福主義を批判した。これはほぼ功利主義批判と考えてよい。なぜ幸福を非常に高く評価しながら功利主義の立場をとらなかったのか、考えることには価値がある。

カントの幸福概念は一言で言うと非常に功利主義的である。功利主義の幸福観、幸福論に非常に近く、幸福とは、感性的欲求や傾向性の満足であり、快・不快に基づくとする。しかも、ミルの幸福概念よりもベンサムのそれに近い。快を、感性的なものによって生じるか知性的ないし理性的なものによって生じるかにかかわらず、いずれも量によって比較することができると考えている。カントの立場は心理学的快樂主義といってよい。行為は快不快を動機として生じる、という行為論である。しかし、行為の動機に関する心理的快樂主義を採りながら、あるいは採るがゆえに、倫理的快樂主義を採らない。

幸福とは何か。欲求や傾向性の満足の全体、理性的存在者が自分の全現存に絶えずともなっている生の快適を意識すること、自分の状態にその永続を確信する限りで満足すること、などと定義している。全体・総体、永続性・持続性に特徴がある。快の出所が感性であろうと知性や理性

であろうと、程度の差に過ぎず、量の比較ができる。ここまでベンサム的であるということには最近気が付いた。

## 2. カントの幸福評価

理性的であると同時に感性的でもある存在者としての人間の生にとって、幸福はきわめて重要であるとカントは考えている。アリストテレス以来の、幸福が最終目的であるという考え方の継承である。この文脈でカントは「思慮」を重視している。プロネーシス（希）→プルデンツィア（羅）→クルークハイト（独）は同じ系譜に属する概念。「怜悯」という訳が通用しているがずるがしこさという負のニュアンスを感じる。ドイツ語の日常的な用法として「クルークハイト」は負のニュアンスをもつこともあるが、カントは特に負の意味を込めているわけではないので、ニュートラルな概念として「思慮」と訳す。

それは自分自身の最大の幸福のための手段を選択することに熟練することであり、私的思慮と世間的思慮に区別される。世間的思慮とは、自らの幸福の最大化のために他人に影響を与えて利用することである。手段として他人を使う能力といえ、定言命法の公式の一つに反しているように見えるが、定言命法が禁じているのは「単なる」手段として用いることである。

カントは、実用的な知に対して高い評価を与えていて、仮言命法の中にも幸福にかかわる「思慮の命法」と呼ばれているものがある。実用的な命法とも呼ぶ。最晩年の著作のひとつ『実用的見地から見た人間学』では、学校の学問を終えた人間が、世間に出て、他の人々を自分の幸福のために使用する世間的思慮を身につけさせようとしている。1798年、カントが大学で二十年以上にもわたって続けていた人間学の講義ノートを自ら編集して出版された。長年続けた講義に基づく著作であり、自分で編集したことからも、重要な著作であるといえる。なのに評価が低い。読むと雑多な人間に関する知識が並べられていて深みがないところはある。黒いストッキングを履くと足が美しく見えるとか、あれ、と思うこともある。しかし、カントは人間学そのものを非常に重視していた。カントの有名な哲学の四つの問いのうち、三つの問いは『純粋理性批判』にあるが、『論理学』で四つめの問い「人間とは何か」が付け加わり、最初の三つは四つ目の問いに帰着するというのだから、人間学が哲学の終着点だということになる。だから重視していたことは疑えない。しかしそれが公刊した『人間学』と同じようなものは意見が分かれるところである。私は、これは確かにカントの人間学である、ただし完成されたものではなく途上にあるものだ、と考える。カントは自分がこの本を出すことによって、世界の人たちが人間学を始める助けになるだろう、という。哲学を促すための著作、一緒に考えるための著作だということになる。

カントの幸福重視のもうひとつの表れは、カントの、口を極めたパターナリズム批判にある。『人倫の形而上学』の「徳論」なかで、各人には各人の幸福があり、自分のやり方で自分の幸福を追求してよい、という。『理論と実践』では、パターナリスティックな国家は、各人が自分のやり方で幸福を追求することを妨げているので、考えうる限り最大の専制である、という。そして、各人の自由が可能的な普遍的な法則に従ってすべての人の自由と両立しうるときには、そうした他の人の自由を侵害しさえしなければよいという。これはカントの法の基本原理とまったく同じ。各人の自由の両立、共存がカントの法の根本原理である。法にかなっている限り各人の最

大の自由が認められるべきだというわけである。ミルの危害原理を思わせる一節。カントの実践哲学はヨーロッパの自由主義の一つの頂点である、ということができる。

もっとも、パターンリズム批判はもっと大きな文脈の中にあり、パトリオティズムとセットで論じられており、パトリオティックな統治はよいとされている。これはカントのコスモポリタニズムと矛盾するのではないか、と思われるかもしれない。パトリオティズムとは、各人が生れ落ち、生まれ育ち、子孫に受け渡していくその地域を、我が物顔に支配してはいけないという意味で、むしろ君主を戒めている。また、このパトリオティズムが大切にされなければならないのは、人間の権利、すなわち人権を守るためである、と明言されている。これらのことから、カントのパトリオティズム用語はコスモポリタニズムと矛盾するわけではない。

### 3. カントの幸福主義批判

道徳は幸福になることではなく幸福に値するものになることを教える、というカントの基本的な主張は、功利主義とは一線を画すが、道徳が幸福と切り離しては語られることはなく、最高善の思想につながっていることを見落とすべきではない。明示的に幸福を高く評価しているにもかかわらず、幸福を否定とか低く評価したとかいわれるのはなぜか。

カントは、定言命法と仮言命法を区別して、幸福を後者、つまり相対的に低いほうに仕分けし、重要性は認めたが道徳の原理とはみなさず、そうみなす立場を幸福主義と読んで批判した。幸福主義としては、自分の幸福を重視する立場（利己主義）とみんなの幸福を重視する立場（功利主義）の両方を念頭において、徹底して批判した。そのために、カントは幸福の価値を否定したという、単純化に基づく誤解が生じた。

### 4. なぜカントは幸福主義を批判したのか

倫理学を理解しないと政治哲学や法哲学を理解できないとすれば、その逆もまた真である。私は、1980年代にそう考えるようになった。そのころは、まだカントの法哲学はそんなに研究されていなかった。アーレントのカントの政治哲学に関する講義の出版と、ロールズの正義論がきっかけとなって、カントの法哲学や政治哲学が研究されるようになったのだ。日本では1990年代になってからである。その観点から倫理学を見ないといけない。

幸福主義批判の明示的な理由は、3つに整理できる。

ひとつは理性の使命にかかわる、目的論的なものである。理性は自然素質として人間に与えられている。それはなんのためか。もっとも、「目的」といっても、「目的なき合目的性」、つまりあたかも目的があるかのように見えるという話である。理性は、幸福を実現するために、幸福を目的として与えられているのではなさそうだ。幸福を実現するためには理性よりも本能のほうがずっとよい働きをするからである。別の目的があるとすれば、すなわち道徳である。

しかし目的論的議論をいきなり倫理学に持ち込むことには違和感がある。『実践理性批判』までの議論の枠内には目的論の確固たる場がない。外から副次的に挿入されているように見える。

二つ目は、何が幸福であるかは、人によっても違うし、同じ人でもときによって違い、そのよ

うなあまいなものを道徳の原理にできないから、というもの。幸福に基づいて普遍的法則を与えることはできず、せいぜい一般的規則を与えることができるだけだが、それは処世術のようなものに過ぎない、ということである。

しかし、幸福の内容は規定しないまま形式的な原理を考えることはできる。定言命法としてすべての人々の幸福を考慮し、その最大化を目指せ、ということは成り立つ。カントの定言命法は、もともと形式的原理である。だから、幸福は原理にならないというのは、言い訳にしかならないと考える。

三つ目は、幸福は人間が事実求める自然的目的であり、道徳的目的ではない、ということである。ほうっておいても求めるものだから、求めるべきだという道徳の話にならない。20世紀に自然主義の誤謬といわれるようになった、倫理学上の誤った推論に通じる。ミルはこれを犯している。幸福は誰もが求めるから求めるべき、という誤った推論である。ミルは巧妙に、「すべての人に求められる」を形容詞「望ましい」にして（“desired”を“desirable”として）ごまかしている。自然主義の誤謬という指摘が間違いであるという説もあるが、私はこれは説得力があると思う。

ところで、もっと説得力がある理由は、表立われて言っていないところにあるのではないかと考えている。

まず、カントによれば、自由に価値があるのであって、幸福にそれより高い価値があるのではない。だから、カントは、人が自由に自分の幸福を追求するのを妨げることを批判している。自由で理性的な存在者である人格には、絶対的な価値、つまり尊厳がある。言い換えれば目的自体である。アリストテレスのいうように幸福が目的自体ではなく、人格が目的自体である。今ある目的のはるか向こうにある幸福ではなく、その目的の手前にある人格こそが目的自体という180度の展開がある。コペルニクス的転回の一つとってよいだろう。

幸福は非常に価値の高いもの、相対的に最上の価値を持つかもしれない。しかしその価値は依存的なものであって絶対的なものではない。善い意志がともなわないと、幸福は本当に善いものとはいえないのだ。

自由の価値のほうを絶対的といえるのはなぜか、カントの道徳哲学のなかでは十分に論証されていない。ただ、道徳法則の意識は理性の事実であり、その道徳法則が人格の自由、すなわち人格の尊厳を尊重することを命じているからだ、と言われているだけである。やはり、理性の事実としか言いようがない。これがカントのぎりぎりのところの答えではないかと思う。逃げのように見えるかもしれないが、カントの理論を一通りたどってみて、こう言うしかなかっただろう、と思う。

もうひとつ、道徳の原理は対象の性質には依存しない、という理由もある。だからカントは、幸福という対象の性質から導き出される道徳も拒否する。対象に依存している限り、自由ではありえず、自律的でもありえない。行為主体として自由でなければならないとすれば、対象に依存した原理に従うべきではない。ここでも、自由の絶対的価値が前提となっている。

カントの理性の事実を異なった観点から解釈したのが、スティーヴン・ダーウォルの二人称的観点の倫理学である。彼の考えでは、自由で理性的な人格は互いに「あなた」と「わたし」の関係に入ることができる。これが二人称的關係である。この対になる二人称的關係の中で、人格は

お互いに対して二人称的権威を持ち、お互いに応答することを要求しあう。「あなた」が「わたし」に要求したら、何らかの応答をしなければならない、応答せざるを得ない。道徳的規範性の源泉もそこにあるという考え方であり、かなり説得力があると考えている。人称的世界の規範的事実、つまり「あなた」と「わたし」、それ以外の「彼」や「彼女」で構成されている世界の中で、人格がつねにすでに持っている規範性に基づく倫理学を構想できないかと考えている。ある種の契約主義的な考え方であるが、ホッブズ的な契約主義ではない。ホッブズ的な契約主義が「コントラクタリズム」と呼ばれるのに対して、「コントラクチュアリズム」と呼ばれる。各人の利益を守るために契約するのではなく、人格と人格の間ですでに契約をも結んでいるかのように規範を共有している、という立場である。スキャンロンがこの立場をとり、ダーウォルもそれに与する。

## 5. カントとミル

ヘーアの論文「カントは功利主義者でありえたか？」に答えようとして「ミルはカント主義者でありえたか？」を書いた。カントとミルは、世間で考えられているほどは対立していないが、カントは自由の価値が、ミルは幸福の価値が根源的と見る点では、決定的に立場を異にする。私は、ミルはカント主義者にならざるを得ないと考えている。すべての人の幸福が考えられなければならない理由は、一人ひとりの人が人格として尊厳を持つ、目的自体であるからという以外に考えられない。カント倫理学のほうがより基底的である。ベンサムの「ひとりをひとりと数える」という原則も同じである。

逆に言えば、功利主義も幸福と自由の価値を転倒しない限り定言名法の実践の一つといえる。カントは『人倫の形而上学』の「徳論」で、他者の幸福は「同時に義務でもある目的」だと論じているが、これは功利主義がカント倫理学の一部になりうるというしるしである。

こうしてみると、哲学史を記述することはとても難しい、ほとんど不可能ではないか、とすれ思われてくる。どうしたらよいだろうか。哲学史を勉強することは重要だが、期待しすぎたり重きを置きすぎたりすると、間違ふ。何らかの形でデフォルメされたもの、特定の切り口で見られたものにすぎないことを自覚しないと成り立たない。大学、高校、子どもたち、どのレベルであれ、重要なのは哲学の問題そのものを自分たちで考えることだろう。それが、カントのいう世界市民的意味での哲学のひとつの形であろう。



(記録・文責 東京都立産業技術高等専門学校  
教授 和田倫明)

## カント『道徳形而上学原論』

東京都立紅葉川高等学校 主幹教諭 渡邊 安則

### 【序言】

・哲学の三分類 物理学・倫理学・論理学

・理性認識の区分 実質的－形式的

形式的認識＝論理学

実質的認識＝物理学：自然の法則が対象（自然学）

＝倫理学：自由の法則が対象（道徳学）

・論理学－認識の根拠は経験から得られたものであってはならない

・自然哲学＝経験の対象は自然

・道徳哲学＝経験の対象は人間の意志

・ア・プリオリな原理に基づく哲学＝純粹哲学

形式的純粹哲学＝論理学

悟性の一定の対象を論じる＝形而上学

・二通りの形而上学 ①自然の形而上学

②道徳の形而上学

倫理学の区分 ①経験的部分＝実践的人間学

②理論的部分＝道徳哲学

◇カントの問い ①経験的部門と合理的部門との注意深い分業の必要があるのではないか

②形而上学を経験的学の前に置かなくてはならないのではないか

◇カントの意図＝道徳哲学を建設すること

→問いの修正：純粹な道徳哲学の攻究の必要性

・法則に関する考えで自明とみなされうること

①ある法則が道徳的に妥当するべきであるなら、その法則は絶対の必然性を有する

②道徳的法則はすべての理性的存在者が背いてはならない命令である

③責任の根拠は純粹理性の諸概念にのみア・プリオリに求められねばならない

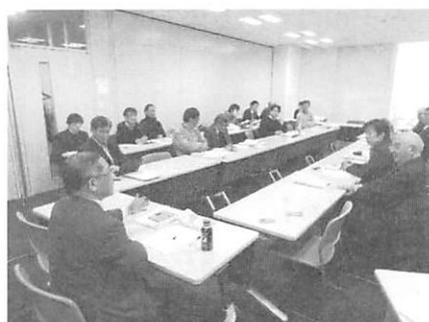
④いかなる道徳的指定も、単なる経験的根拠に支えられているかぎり道徳法則とはならない

※実践的規則と道徳法則とを分けている

・道徳的法則は一切の道徳的原理を含めて経験的なものに関するいっさいの実践的認識から区別される

・道徳哲学は認識の純粹な部分に依拠している

○道徳的形而上学が必要な理由＝人間の道徳を導く手引としての実践的原則と、道徳を正しく判定するための規範とを欠くと、道徳そのものが種々さまざまな墮落に陥るおそれがある



- ・ 道徳的に善であるべき事柄 ①道徳的法則に適合している  
②道徳的法則のためになされたものでなければならない
- ・ 純粋、真正な道徳的法則は純粋哲学以外には求められない  
→ 道徳哲学の前に純粋哲学がなければならない  
「純粋哲学なしには道徳哲学は成立し得ない」
- ・ ヴォルフへの批判  
ヴォルフの哲学の考察対象は、人間の意欲と、意欲に帰せられる行為と条件  
カントが主張するのはア・プリオリな諸原理にもとづいて規定された「純粋意志」
- 『原論』の基礎＝純粋実践理性の批判 批判とは「その根拠の明確化」
  - (あ) 実践理性の批判は思弁的理性の批判ほど必要ではない＝人間の理性は道徳的な事柄については常識によってもかなりの程度の適正さをもつ行き届いた判断に達し得る
  - (い) 純粋実践理性の批判が完成されるためには、実践理性は思弁的理性と、両者に共通な原理において一致するものであることが同時に説明できなければならない  
※この (あ)、(い) が完璧にできないから「道徳形而上学原論」
- 『原論』の目的＝道徳の最高原理の探究と確立
  - ・ そのための方法 ①実践的認識から始めて認識の最高原理の規定に達する (分析的)  
②最高原理の吟味、原理の起源から始めて使用されている認識へ戻る (総合的)

## 【第1章】

- 無制限に善とみなされるものは善意志のほかにはまったく考えることができない。  
☆諸々の「精神的才能」を善とするのは善意志である  
☆善意志は不可欠であり、善意志に奉仕するものでさえ善意志を前提している  
→ 善意志はそれ自体としての善
- 有機的存在者とは、自分の生活を合目的に営むように仕組まれた存在者  
有機的存在者に与えられた自然的素質＝存在者に具わっている道具は、すべて何らかの目的にもっともよく適応し、目的の達成にもっとも便利なものしかない
- ・ 単に幸福を求めるだけなら本能による方が的確に、確実に目的を達成できる  
☆理性は生活、幸福の享受には実のところ役に立たない  
☆理性の効能を否定する者でも、「理性は幸福を求めるよりはるかに立派な意図を持つ」ということは認めている
- ・ 理性は意志の対象を実現したり欲望を充足することにかけては意志を指導する力を持たない。  
それにもかかわらず理性は意志に影響を及ぼす力として我々に与えられている。  
→ 理性の使命はそれ自身善であるような意志 (善意志) を生ぜしめること
- ・ 理性の開発は①善意志を生ぜしめる無条件的意図を実現するために必要  
②幸福の達成に種々な仕方で制限を加え、引き下げることもさへある
- ・ 理性は人間の傾向性 (本能や欲望) が目的とするものを妨害しても、理性だけが規定する目的の実現で満足する

・善意志の概念は健全な自然的悟性（常識）にすでに具わっている

→教える必要はない 啓発が必要なだけ

善意志の概念は常に最高であり、いっさいの善を成立させる条件をなす

○善意志の概念を展開するために義務の概念を取り上げてみる

・義務の概念は最高善の概念を含んでいる

・義務にかなっていても義務にもとづいていない行為は道徳的価値内容をもたない

・人がおよそ傾向性にかかわりなくひたすら義務にもとづいて行動するならば、行為は正真正銘の道徳的価値をもつことになる

道徳的価値は傾向性によってではなく義務にもとづくものである＝第一命題

・幸福を確保することは義務一境遇に不満を持っている状態は義務に背かせる誘惑になりかねない

・第二命題：義務にもとづく行為の道徳的価値は達成される意図によってではなく行為を規定する格律にある。行為の道徳的価値は意志の原理だけによって決定される

→行為の道徳的価値は意志の原理の中以外にはどこにも見いだされ得ない

・第三命題：義務とは（道徳的）法則に対する尊敬の念にもとづいてなすところの行為の必然性である

行為の結果には傾向（つまり好悪）をもつことはできても尊敬はもてない

・義務にもとづく行為は傾向性の影響、意志の対象をすべて排除すべき

→意志を規定するものとして意志に残されているもの

客観的：法則 主観的：実践的法則に対する純粋な尊敬

・道徳的善と称する極めて卓越した善の条件＝法則自体の表象

・意志が絶対的かつ無条件的に善とされるための法則＝行為の普遍的合法則性

「汝の格律が普遍的法則になるべきことを私もまた欲しうるよう行動し、それ以外の行動を決してとるべきでない。」

◇「私の意欲が道徳的であるために何をなすべきか」という問いに答えるための問い

＝「君は君の格律が普遍的法則となることを欲し得るか」

・理性は普遍的立法に対する直接の尊敬を強要する

尊敬の根拠にあたるもの

①価値に対する尊敬の念

②実践的法則に対する純粋な尊敬の念にもとづいて行為せねばならないという必然性こそ義務の本質をなす

◇普通の人間悟性（常識）の持つ力について

・普通の人間悟性（常識）の具えている実践的判定能力は行為の価値の判定に有力である

・道徳的な事柄においては常識の判断だけにとどめておき、哲学は道徳の体系を整ったもの、理解しやすいものにすると同時に、道徳の規則を使いやすくするために限定すべきではないか。

→常識の能力の評価 哲学の越権行為への警告

○理性は義務のいっさいの命令を尊敬すべきものとして人間に提示する

しかし、人間は欲望や傾向によって義務の命令に反する

→義務の妥当性を疑い、法則を覆そうとする自然の弁証法が生じる

〈これは常識すら是認し得ないものである〉

・普通の人間理性はまったく実践的な理由によって実践哲学の領域に踏み込む

→対応策としては実践理性の徹底的批判しかない

## 【第2章】

・(前章では) 義務の概念を実践理性の普通の使用から引き出してきた

・しかし、義務に関する概念を経験的概念として論じてきたわけではない

・我々は、純粋な義務にもとづいて行為するという心意を証示するような確実な実例を挙げる  
ことができない。

・行為が義務の命じるところにかなっているとしても、義務にもとづいてなされたか、従って道  
徳的価値をもつかは疑わしい。

・ある行為がそれ自体としては義務にかなっているにせよ、しかしその行為の格律があくまで道  
徳的根拠と義務の表象とにもとづいていたと言える事例を一つでも経験によって完全に立証す  
ることは不可能。

・道徳的価値では行為そのものよりも行為を規定する内的原理が問題となる

・行為の大部分がよりどころとするものは自己：義務の厳格な命令ではない

・我々はいささかの偽りも含まない真正の徳があるかという疑念を懐く

◇義務に関する諸般の理念から離脱する危険を防ぎ、義務の法則に対して懐いている当然の尊敬  
を心に確保するための信念

＝およそ理性がいつさいの現象にかかわりなくそれ自体だけで何がなされるべきかを命令する  
という信念

・道徳性を事例に求めようとする企てにもまして、道徳性を誤るものはありえないだろう

・純粋理性だけにもとづかねばならない道徳性の純正な最高原則があるとすれば、道徳性に関す  
る諸概念はこれらの概念に属する諸原理とともにア・プリオリに確立されている

→普遍的な形で示すのがよいかどうかは問題にならない

○道徳形而上学はおよそ義務に関する明確な理論的認識にとって欠くことのできない基体である  
ばかりでなく、同時にまた義務の指定を実行するために、是非とも必要なもの

◎ここまでの記述で明らかになったこと (とされていること)

①およそ道徳的概念はすべてその起源と所在とをまったくア・プリオリに理性のなかにもってい  
る

②道徳的概念は経験的認識から、従ってまた偶然的な認識から抽出され得るものでない

③道徳的概念が純粋であるということこそ、これらの概念が尊厳を保有する所以であり、そこで  
我々に対する最高の実践的原理となる

④これらの概念に経験的なものを付加するにつれ、その純粋な影響力と行為の無限の価値とはそ  
れだけ減損される

⑤純粋理性から得られたところの道徳的概念と道徳的法則とを純粋無雑な姿で提示するばかりで

なく、更にまた実践的でありながらしかも純粋な理性認識の全範囲、すなわち純粋実践理性の全能力を規定するのは、思弁だけを事とする理論的見地において極めて必要であることは言うまでもないが、しかしまたこのことは実践的にも非常に重要である

- ・ 道徳哲学を人間に適用するには人間学を必要とする  
→ (その第一段階) 道徳哲学を人間学から独立させ、形而上学として余すところなく論述する
- ・ 道徳形而上学をもたないと、道徳を純正な原理のうえに確立することも、世界において可能な最高善を促進するために純粋な道徳的心意を生ぜしめ人心に植えつけることもできない
- ・ およそ自然におけるいっさいの事物は法則に従ってはたらく  
→ 理性的存在者だけは原理に従って行為する能力すなわち意志を有する  
= 行為を法則から導出する意志が実践理性
- ・ 理性が絶対確実に意志を規定するなら、理性的存在者の行為が客観的に必然的と認められるかぎり、その行為は主観的にもまた必然的である  
→ 意志は、理性が傾向性にかかわりなく実践的に必然的と認めるもの(善と認めるもの)だけを選択する能力、ということになる
- ・ 意志がそれ自体として理性と一致しないならば、客観的には必然的と認められる行為も主観的には偶然的→意志の客観的法則による規定は強制となる  
意志と理性による必然とが一致して始めて、行為が自由なものになる
- ・ 客観的原理の表象はその原理が意志にとって強制的である限り命令と呼ばれる  
命令の形式が「命法」 「命法」の表現が「べし」
- ・ 命法は「善」を言明する→命じる相手は指図どおりに実行するとは限らない意志  
実践的善とは客観的に意志を規定するもの  
ここで「客観的」とは「理性的存在者に対しては必ず妥当する」ということになる
- ・ 完全に善であるような意志も客観的法則に従う  
→ 完全に善であるという主観的性質から、自発的に善の表象によってのみ規定される
- ・ 命法は意欲一般を規定する法則と任意な理性的存在者の意志の主観的不完全性との関係を表象する形式 「欲する」と「べし」の関係か

○ 命法は二つ

- ① 仮言的 = 行為そのものとは別に欲している何かを得るための手段としての可能的行為を実践的に必然的であるとして提示する
- ② 定言的 = 行為を何かほかの目的に関係させずにそれ自体だけで客観的-必然的であるとして提示する

◇ 命法の内容的な整理

- 仮言的命法 ①ある可能的な意図にとって善いと言明するもの = 蓋然的-実践的原理  
②ある現実的な意図にとって善いと言明するもの = 現実的-実践的原理
- 定言的命法 ③行為そのものだけを客観的に必然的であると断言 = 確然的-実践的原理
- ①は「熟練の命法」 = 善は問題にされず、目的達成が価値
  - ②は「怜悯の命法」 = 幸福を得るための手段の選択に関する
  - ③は「道徳性の命法」 = 行為の形式と行為自体をその結果とする原理に関する

この3通りの命法は ①は技術的 ②は実用的 ③は道徳的 と呼べる

・道徳性の命法はいかにして可能か

→定言的命法の可能はあくまでア・プリオリに究明しなければならない

・明らかなことは ①定言的命法だけが実践的法則と称せられるべきである

②道徳性の法則にあつてはその可能性を洞察する困難が大である

・定言的命法が法則のほかにも含むもの=格律は法則に一致せねばならないという必然性

○定言的命法はただ一つ

「君は君の格律が普遍的法則となることを当の格律によって同時に欲し得るような格律に従つてのみ行為せよ」

(言い換え)「君の行為の格律が君の意志によってあたかも普遍的自然法則となるかのように行為せよ」

・我々は実のところ自分の格律が普遍的法則になるべきなどと思っていない

→我々は自分だけのために、自分の傾向性を利するために、勝手に法則の例外を設けようとする  
→自分自身の意志のうちに矛盾を見いだす

◇上記のことから明らかにされたと言われること

①義務が我々の行為に対して重要な意義と実際の立法権とを含んで然るべき概念だとすれば、かかる義務は定言的命法においてのみ表現されるものであり、仮言的命法においては絶対に表現されない

②同様に我々は、いっさいの義務に妥当する原理を含んでいなければならぬ定言的命法の内容を明示し、またいかなる適用にも応じ得るように、これを明確に説明した

◇しかし、定言的命法の実際の成立、それ自体だけで絶対に命令するような実践的法則の存在をア・プリオリに証明はできていない

→証明に際しての留意点=原理の実在性を人間の本性の特殊な性質から導来しようなどと考えるてはならない・・・義務は行為の実践的・無条件的必然性であるべきだから

∴義務はすべての理性的存在者に対して妥当せねばならない

∴義務はすべての人間の意志に対しても法則的でなければならない

・道徳の価値は経験の提供する偶然的根拠にもとづく影響から離脱しているところにある

[問題]「すべての理性的存在者が(自己の格律を)普遍的法則として用うべきことを彼等自身が欲し得るような格律に従って、常に彼等の行為を判定することは、彼等にとって必然的法則であるのか」

→この結びつきを発見するための一歩=形而上学への一歩

形而上学の領域は道徳の形而上学

・実践哲学において問題とすること=生起するものの根拠を突きとめるのではなく、たとえ実際には決して生起しないにせよ、なお生起すべきものの法則(客観的-実践的法則)を確認すること

・意志=行為するためにある種の法則の表象に従って自分自身を表現するような能力

→理性的存在者にのみ見出される能力

○可能的な定言命法の根拠=存在するそのものの現実的存在自体が絶対的価値を有し、またその

ものは目的自体として一定の法則の根拠となり得る、という仮定

→人間ばかりでなく、およそいかなる存在者も目的自体として存在する

→こうした理性的存在者が「人格」これは主観的目的ではなく客観的目的

- ・人間の意志に関して定言的命法が存在すべきであるならば、それは何びとにとっても必然的に目的となるところのものの表象を意志規定の客観的原理として、従ってまた普遍的な実践的法則として用いられ得るような原理でなければならない

→この原理の根拠＝理性的存在者は目的自体として存在する

※これが定言命法「第一の原理」

◇定言的命法＝君自身の人格ならびに他のすべての人の人格に例外なく有するところの人間性を、いつでもまたいかなる場合にも同時に目的として使用し、決して単なる手段として使用してはならない 「第二の原理」

◇意志の第三の実践的原理＝普遍的に立法する意志としての、それぞれの理性的存在者の意志という理念 「第三の原理」＝意志と普遍的実践理性とを一致させる最高の条件

○第一、第二の原理がもつてく考え方

「行為は自然秩序における普遍的法則に類似する合法則性を具え、また理性的存在者は目的自体として他のすべての目的を自己に従属せしめる特権を有する」

◇各人の意志こそすべてその格律を通じて普遍的に立法する意志にほかならないという原理は、定言的命法としてふさわしい

→この原理が普遍的立法という概念を含む

→可能的な命法のうちでこれだけが無条件的であり得る

◇定言的命法が存在するとすれば、この命法だけが自分自身に同時に普遍的法則を与え得るような意志の格律（理性的存在者の意志の格律）にもとづいていっさいのことを為すように命令し得る

○道徳性の原理を見出そうとして傾けてきた努力が水泡に帰した事情

- ・知っていたこと＝人間が義務によって法則に結びつけられていること
- ・気づかなかったこと①人間が彼自身の立法ではあるがしかし普遍的であるような立法にのみ服従するものであるということ

②彼自身の意志ではあるが、しかし自然の目的に従って普遍的に立法する意志のままに行動するよりほかはないということ

→人間は自分の意志がどのように法則に服従しているかの自覚を欠いていた

→命法が常に条件付きのものにならざるを得ず、だから道徳的命令たりえなかった

○およそ理性的存在者は、各自が常に自分の意志の格律によって、自分自身を普遍的に立法するものと見なさねばならない→「目的の王国」という概念に至る

○「目的の国」が考えられるのはなぜか

→理性的存在者は自分自身ならびに他のいっさいの理性的存在者を単に手段として扱うべきでなく、いついかなる場合でも同時に目的自体として扱うべきであるという法則に服従している＝こうした理性的存在者たちの体系的結合が「目的の国」

- ・目的の国は意志の自由によって可能となる

- ・道徳性の本義は、いっさいの行為と立法との関係にある
  - ※ここでの立法は「目的の国を可能ならしめる唯一の要件であるところの立法」
  - （この場合の意志の原理）格律が普遍的法則であるということと両立し得るような格律よりほかの格律に従って行動してはならない
- ・義務（実践的強制）＝格律がその本来の性質にかんがみて、普遍的に立法する者としての理性的存在者の客観的原理とどうしても一致しない場合の、この原理に従う行為の必然性→義務は理性的存在者たち相互の関係を根拠とする
- ・目的の国ではいっさいのものは価格をもつか尊厳をもつ
  - 等価物を絶対に許さないものは尊厳を有する
- ・道徳性は理性的存在者が目的自体となり得るための唯一の条件
  - 道徳性と、道徳性を有し得るかぎりの人間性とだけが尊厳を具えている
- 自律は人間の本性およびすべての理性的存在者の本性の尊厳の根拠を成す
- 無条件に善なる意志（絶対に善なる意志）＝悪になり得ない意志
  - その格律は普遍的法則とされても決して自己矛盾に陥ることのあり得ない意志

◇意志の最高の法則でもある原理＝定言的命法

「君の格律がいついかなる場合でも同時に法則として普遍性をもち得るような格律に従って行為せよ」

[結論]

- ①目的自体としての理性的存在者は、たとえ彼がいかなる法則に服従していようとも、これらいっさいの法則に関して、自分自身を同時に、普遍的に立法するものと見なさねばならない
- ②理性的存在者は自分の格律を、いつでも彼自身のみならず、同時に他のいかなる理性的存在者もまた立法する存在者にほかならないという観点から得てこななければならない

### 【第3章】

○自由の概念は意志の自律を解明する鍵である

- ・意志＝理性をもつ存在者に属する一種の原因性
  - 理性をもつものの行為の原因は意志である
- ・自由＝存在者を外的に規定するような原因にかかわりなく作用しうる特性
  - 自由の消極的な概念
- ・原因性の概念は必然的に法則の概念を伴っている
  - 自由は意志の特性ではあるが自然法則に従うものではない—だが無法則ではない
  - ※自由も一定不変の法則に従うような原因性
- ・意志の自由は自律：自分が自分自身に対して法則であるということ以外にない

◇命題：「意志はいっさいの行為において、自分自身に対して法則である」

→自分自身を同時に普遍的法則として対象となし得るような格律に従ってのみ行為し、それ以外の格律には従わないという原理の表現

=定言的命法的方式であり道徳性の原理をなすもの

→自由意志と道徳的法則に従う意志とは同一のもの

- ・意志の自由が前提されれば、自由の概念を分析するだけで、そこから道徳性とその原理ともども出てくる

#### ○総合的命題としての道徳性の原理

=絶対に善なる意志は、その意志の格律が普遍的法則と見なされるところの自分自身を常にみずからのうちに含んでいるような意志である

#### ◇自由はすべての理性的存在者の意志の特性として前提されねばならない

- ・道徳性が我々にとっての法則の用をなすのは、ほかならぬ我々が理性的存在者だからである→道徳性はすべての理性的存在者にも同様に妥当せねばならない
- ・道徳性が自由という特性だけから尊重されねばならないとすると、自由もまたすべての理性的存在の意志の特性であることが証明されねばならない
  - 自由を人間の本性に関するある種の経験なるものから説明するのは十分でない
  - 我々は自由を、理性的でかつ意志をも賦与されているような存在者一般に属するものとして証明せねばならない

#### ○自由の理念のもとでしか行為し得ないような存在者は、まさにそのことの故に実践的見地においては実際に自由である

→およそ意志を有するかぎりの理性的存在者はまた自由の理念をも必然的にもたねばならない

#### ◇理性的存在者の意志は、自由の理念のもとでのみ、彼自身の意志であり得る

##### [道徳性の諸理念に付帯する関心について]

- ・道徳性の概念を自由の理念に帰した
  - －自由の理念が人間本性のうちに実在する証明はできていない
- ・我々が知ったことはもし我々が自分自身を、理性と行為に関する彼の原因性の意識すなわち意志とを賦与されているような存在者と思いなそうとするならば、我々はこれとまったく同じ理由から、理性と意志とを賦与せられている限りのいかなる存在者も、また自由の理念のもとで彼自身の行為を規定するという特性をもつことを認めねばならないということ

#### →理性と意志とを与えられている存在者であれば、自由の理念のもとでその行為を規定する特性をもつ

- ・行為の主體的原則であるところの格律は、常に客観的にもつまり普遍的にも原則として妥当するし、我々自身の命じる普遍的立法の用にも供せられ得る
  - なぜこの原理に服従すべきなのか=関心によってではない

(なぜなら) 関心は定言的命法を与えるものではない

- ・もし理性が何の差し障りもなく実践的であるとしたら「べし」は「欲する」であり、この「欲する」はすべての理性的存在者に例外なく妥当する
- ・しかし、我々のように感性によって触発されるような存在者にあっては、理性がそれ自身だけで行為を規定するという事は必ずしも実現されない

#### ◇我々は自由が理念によって道徳的法則(意志そのものの自律という原理)を前提したにとどまり、この法則の実在性と客観的必然性とをそれ自体として証明し得なかった

○問われたら満足に答えられないであろう質問

- ①いったい法則としての我々の格律の普遍的妥当性は、なぜ我々の行為を制約する条件でなければならないのか
- ②我々がこういう行為の仕方に認めるところの価値は極めて大であって、これに優るほどの関心はどこにも見出し得ないと言われるが、我々はかかる価値の根拠をどこに求めるのか
- ③人間が、かかる行為によってのみ自分の人格的価値を感得すると信じ、この価値に比すれば快適な、もしくは快適ならざる状態の価値などは無に等しいとさえ考えられるのはどうしてか

○ある人格的性質が、特定の状態への関心を伴っていないなくても、その人格的特性に関心を持つことはできる→この判断は道徳的法則の重要性を前提している結果

⇒経験的な関心をすべてすてても、自由であると観じつつ、ある種の法則に服従している道徳的法則はかかる拘束力をどこから持てるのか

[現れる循環論証=我々が自分を自由であると考えるのは、我々に意志の自由があるから]

- ・循環から抜け出す方策=我々が自分自身をア・プリオリに作用する原因と考えるなら  
自分自身を行為の結果と見なす場合とは異なる立場がとれる
- ・我々に現れる表象が対象を認識させるのは、これらの対象が我々を触発するから  
ー対象自体がどのようなものであるかは我々には知られていない  
→我々は現象の認識に達するだけであって、物自体を認識しうるものでない  
現象の背後には何かー物自体があることを認識・想定せざるを得ない  
～物自体は知り得ない、知り得るのは物自体が我々を触発する仕方だけ  
※認識の形式はわかるが、その背後にあるもの（実在）はわからない

- ・感性界は感性の差異に応じてさまざま
- ・悟性界は同一不変  
→人間は知覚と感覚の感受性に関しては感性界に属する  
純粋に能動的と思われるもの（直接に意識に達するもの）に関しては可想界に属する
- ・人間が持つもう一つの能力=理性  
理性は純粋に自主的に働くものとして悟性に優る  
悟性が作り出すことができるのは悟性概念（カテゴリー）だけ  
しかも感性を使用しなければ何一つ思惟できない  
理性は理念と呼ばれる理性概念によって純粋な自発性を顕示する  
→感性が理性に供給するものいっさいを超出する

[理性の二面性]

- ①感性界に属する限りでは自然法則に従っている
  - ②可想界に属するものとしては理性に根拠をもつ法則に服従している
- ・人間は理性的存在者としての彼自身の意志の原因性を、自由の理念のもとでしか考えることができない=理性が独立の立場にあるということは自由ということ
  - ・自律の概念は自由の概念と不可分
  - ・道徳性の普遍的原理は自律の概念と不可分

→道徳性の普遍的原理が理性的存在者のすべての行為の根底におかれているのは、あたかも自然法則がすべての経験の根底に存するのとまったく同じ

[定言的命法はどうして可能か]

- ・理性的存在者は叡智者としては悟性界に属する
  - 悟性界に属する作用原因としてのみ彼の原因性を意志と呼ぶ
  - 他面で自分が感性界の一員であることを認めている
- ・人が悟性界だけの成員であれば、いっさいの行為は純粹意志の自律という原理に一致
- ・人が感性界の一部であれば、いっさいの行為は欲求と傾向という自然法則に従う
  - 自然による他律に従う

◇人は感性界に属する存在者であるにせよ、叡智者としては悟性界の法則に従う

→自由の理念において理性に従い、意志の自律に従う

→悟性界の法則は私にとって命令と見なされ、またこの原理に一致する行為は義務と見なされねばならない

↳知性界の法則

○定言的命法は、自由の理念が私を可想界の成員たらしめることによって可能となる

◆私が可想界だけに属する成員であるとしたら、私のいっさいの行為は、いつどんな時でも意志の自律に適合している

◆同時に、私自身を感性界の成員と見なす→私の行為は意志の自律に従うべきである

⇒悟性界の法則は、私にとって命法とみなされ、またこの原理に一致する行為は義務と見なされねばならない

人は悟性界と感性界に同時に存在するものである

→道徳の原理だけに従うことはできず、幸福の原理にも従わざるを得ない

→だから叡智者の法則は「命法」と見なされ、この原理に従うことが義務となる

→この「べし」はア・プリオリな総合的命題

これは「感性的欲求によって触発される意志のうえに、同一の意志ではあるが悟性界に属する純粋な、それ自体だけで実践的な意志という理念が付け加わることによる」

[すべての実践哲学の究極の限界について]

- ・人間は誰でも自分の意志を自由であると思いなしている
- ・自由は経験概念ではありえない

→「理性の弁証法」が生じる

◇意志の特性であるところの自由が、自然必然性と矛盾するかのように見える

→思弁的見地からすれば、自然必然性の道のほうが自由の道よりも遙かに平坦・有用  
実践的見地からすれば、自由の小径こそ理性を使用できる唯一の道

○哲学は自由と自然必然性が人間の同一行為において矛盾しないことを前提しなければならない

○思弁哲学の思い違い

- ①我々が人間を自由であると称する場合には、人間を自然の一部として自然法則に従うものと見なす場合とは異なる意味と関係において考えている
- ②自由と自然必然性とは、同一の主観においてよく両立しうるばかりでなく、また必然的に一

致していると考えられねばならない、ということに気づかない

要するに自由と必然性をまったく別のものとしている事が問題

→「見かけの矛盾」を除去することは決定的な課題

◇実践哲学は、思弁哲学が理論的問題において自分から巻き込まれる（自由と必然性との）不一致に終止符を打つことを要求している

・常識すら意志の自由を権利として要求している

◇矛盾しないこと＝感性界に属するものが自然法則に従っていながら、物自体あるいは存在者自体としては自然法則にかかわりがない

人間の、二重の仕方での自分自身の表象

①感官によって触発された対象としての彼自身の意識にもとづく

②叡智者としての自分自身の意識にもとづく

・自由は単なる理念＝その客観的实在性を自然法則によって説明することは不可能

→自由の理念は意志を自覚すると信じているような存在者において、理性の必然的前提としてのみ妥当する

◇自由の矛盾とは、思弁哲学が自然法則を人間の行為に適用したために、人間を現象と見なさざるを得なかったことで生じた

◆定言的命法がどうして可能かという問いに答えられる点

→我々は定言的命法を可能にする唯一の前提、すなわち自由の理念を提示できるし、また同様にこの前提の必然性を認識することもできる

○純粹理性からすべての対象の認識を除き去ると、残されているのは形式だけ

→格律の普遍妥当性という実践的法則

理性を可能的原因（意志を規定する原因）と見なす

◎理性的認識を押し進めて認識の必然性を意識せしめるのが我々のあらゆる理性使用の本質的原理である

→理性の本質的制限：存在するもの、生起するすべてのものをかくあらしめるための条件が根底に存在しないと、理性は存在するもの、生起するものの必然性も、生起すべきものの必然性も理解できない

・理性は無条件的な実践的法則をその絶対的必然性に関して説明できない

→その原因は人間理性そのものにある

〈 道徳的法則、定言的命法はもともと理解できないものである 〉

(都倫研広報部注)

太い下線は渡邊先生がもともとその通りに記したものの、細い下線は渡邊先生が個人的に重視されたことを青字で示した箇所、二重下線は渡邊先生が重要と判断された箇所を赤字で示した箇所でした。今回、カラー印刷に踏み切れなかったため、色の違いを下線の違いに置き換えて示しました。ご参考となれば幸いです。

## 新学習指導要領についての学習会

文部科学省教科調査官（倫理担当） 澤田 浩一

### 【承前】

今年度の冬季研究協議会では、今年度に本会が出版、編集に携わりました『「公共の扉」をひらく授業事例集』（清水書院）から授業事例を取り上げて、事例発表や意見の交換を進めました。その具体的な内容は、『「公共の扉」をひらく授業事例集』にも収められていますので、ぜひそちらをご一読ください。

本稿では、上記の研究発表の後に、澤田先生から振り返りと講評をいただきましたので、そちらを掲載します。

また、当日の概要につきましては、当日の案内を本稿の最後に掲載しますので、そちらを参考としてください。（都倫研広報部）

### 【以下本文】

この度に告示された高等学校学習指導要領公民科「公共」は、当初、主権者教育や消費者教育などについて、中学校の学習内容を実際に活用して、実社会に役立つよう学ぶ必履修科目と想定されていた。この度告示された内容は、この当初の想定よりも、レベルの高い内容を含むものになっていると思われる。

それだけに、「公共の扉」で何をやればいいのかわからない、という声もある。科目「現代社会」においても、「現代社会」ならでは、といえる内容についてごく簡素に扱うにとどまる授業や教科書があった。その事実を振り返るに、今回の改訂において、科目「公共」において倫理的分野がどれくらい扱われるのか、科目「倫理」はどのくらい選択されるのか危機感を覚えている。

今回公開された学習指導要領解説の「公共」において、「A 公共の扉」の記述量は、「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」や、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」のものに比べて多い。現場の先生方に、それに相応しい時間で「A 公共の扉」の内容を扱っていただけるかどうか。その点において、『新科目「公共」「公共の扉」を開く授業事例集』を発行していただいたことには、大きな意義がある。

東京都には倫理を教えたいと思う先生方がいらっしやるのは心強い。「倫理、政治・経済」を受験科目として採用する大学もある。そのこともあってか、倫理を教えられる先生の採用を増やした県もある。倫理的な内容をどのように教えればいいのか、という

課題が政治・経済専門の先生方において新たに生まれている。次の大きな節目はいわゆる新テスト。その中で科目「公共」がどのように位置付けられるか、注目している。

公共の「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」や、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」の内容は、中学校の学習内容と重なっていると言える。高校ならでは、と言える内容が加わっているのは「A 公共の扉」しかない。「A 公共の扉」の内容が、どれくらい教科書にいかされるか。必修科目「公共」において、倫理的な分野がどれくらい扱われるか。この点が重要だ。

学習指導要領において、世界観や人生観は「価値観」として示されている。中学校まででは人生観しか扱わない、高等学校ではじめて世界観がもたらされる、と見てとることができる。人生観と世界観の両方を得ることによって、はじめて価値観すなわち「ものさし」ができる。それは「ものの見方・考え方」と捉えることができる。選択基準や判断基準という言葉を使って表現することもある。発達心理学の観点では、高校生となってはじめて、本格的に価値観を形成する段階に入ると言える。だからこそ積極的に、世界観について考えることによって、価値観をつくらせる構造にしたい。しかし、残念ながら、今回の「A 公共の扉」においては、世界観の学習内容が十分に入っていないと感じている。功利主義の考え方や義務論、徳倫理学などを盛り込もうと試みたが、(1)をはじめ厚みのある内容とするまでには至らなかったと感じている。マイケル・サンデルの実践は理解してもらいやすかったので、サンデルのような実践事例を取り入れることで、なんとか今回の内容となった。次の改訂で、世界観に関する扱いについて、もっと盛り込ませなければならないと思う。

先生方と教科書会社の方々のご協力なくして、「A 公共の扉」の倫理的な内容は成り立たない。「B 自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」も、「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」も「A 公共の扉」を習得し、それらを活用することが前提と見なされている。「A 公共の扉」が積極的に活用されることによって、はじめて、科目「倫理」の重要性が気付かれ、選択者の減少をくい止めることが期待できる。特に、「A 公共の扉」の「(1) 公共的な空間を作る私たち」「(2) 公共的な空間における人間としての在り方生き方」を、どのように扱うか。特に(1)のボリュームを増やしたい。

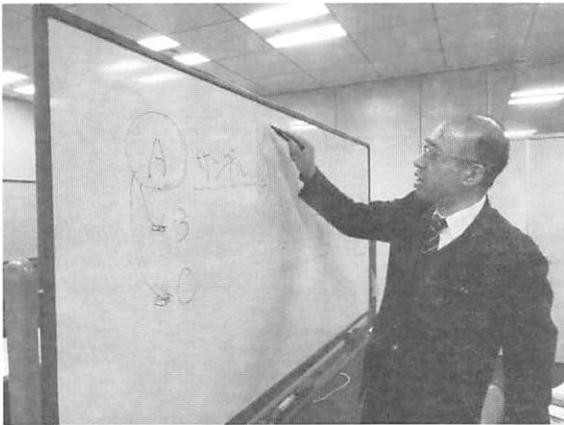
次の改訂に向けて布石と実績が必要。和田先生や菅野先生をはじめとして、先生方にこの本を作っていただけたことがとても大きい。倫理が先細らないように、倫理の人気を高めて履修者を増やしていかなければならない。倫理はどうやって選択させるか。そして、倫理を教えられる人がいないという問題を解決する必要がある。

科目「倫理」については、公共に関する哲学に人気があると思われるので、中教審の高等学校に関する答申を基に、「世界観」「人生観」「価値観」という枠組みを活用することとしている。「人生観」という言葉は、源流思想を念頭に置いている。「倫理観」は

その発展として構想している。「個性」「感情」「発達」に加え、「認知」が意図的に追加されていることにも注目いただきたい。また、理系的分野と文系的分野の両方を扱う科目であることも、積極的に示したい。「生命」「自然」「科学・技術」「福祉」「文化」「宗教」そして「平和」。倫理はこれらのすべてを扱う、文理を兼ねる科目である。理系において倫理は履修しなければならない、ということを、教科書にも打ち出してもらう必要がある。それと同時に、中学校「道徳」との関連性も、あらためて問われなければならない。中学校「道徳」を、高等学校「倫理」と繋がるものとして、明確に位置づけ、発達の段階に十分に答える教育課程へと改善していかなければならない。

新課程の10年間において新たな布石を打ち、倫理を履修する生徒を増やしていきたい。それが夢。今回の学習指導要領の改訂には様々なご意見もあろうと思う。様々な提案をお寄せいただいたことに感謝している。履修者を増やしていきたい。私は定年になる最後の最後まで高等学校「倫理」に関わらせていただいたことにも感謝したい。私も皆さんの仲間として、引き続き努めたい。

(文責 東京都立六本木高等学校 松島 美邦)



【参考】今年度冬期研究協議会の案内文

18都倫研第3号  
平成30年11月30日

公民科教論（全・定）殿

地理・歴史科教論（全・定）殿

東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会  
会長 山本 正  
(東京都立小川高等学校長)

平成30年度 都倫研冬季研究協議会のご案内

拝啓

時下益々ご清栄のこととお慶び申し上げます。日頃より当研究会の活動のために格別のご支援とご高配を賜り、心より御礼申し上げます。

さて、平成30年度都倫研冬季研究協議会を下記のように開催いたします。校務ご多用のところとは存じますが、ぜひご出席下さいますようお願い申し上げます。

敬具

記

1. 日 時 平成30年12月26日（水）13:30～17:30（13:15受付開始）

2. 会 場 首都大学東京秋葉原サテライトキャンパス  
東京都千代田区外神田1-18-13 秋葉原ダイビル12階1202室  
(地図は[こちら](#))

交通：JR秋葉原駅 電気街口 徒歩1分 ほか

\*オフィスビルのため掲示物等貼りだせません。エレベーターで直接  
12階までお越しいただき、案内表示に従っておいで下さい。

3 内 容

(1)13:30～15:20 読書会：カント『道徳形而上学原論』（篠田英雄訳：岩波文庫）  
レポーター 東京都立紅葉川高校 渡邊 安則 先生  
レポーターからの案内文は[こちら](#)

(2)15:30～17:20 新学習指導要領についての学習会  
アドバイザー 文部科学省教科調査官（倫理担当） 澤田 浩一 先生

① 新学習指導要領・新科目「公共」の「公共の扉」の指導事例の研究（15:30～16:50）  
「協力するってどんなこと—なぞの宝島—」

東京大学附属中等教育学校 村野 光則 先生

「情報化社会を生きる」 都立六本木高校 松島 美邦 先生

「さまざまな死生観と人生」 都留文科大学教授 西尾 理 先生

\*『「公共の扉」をひらく授業事例集』（清水書院）から、授業事例を取り上げて  
検討します。購入済みの方はご持参下さい。当日、会場でも販売します。

② 新学習指導要領・「倫理」の方向性（教科書のイメージなど）について  
(17:00～17:20)

(3) 17:25-17:30 事務連絡等

## V 第三回研究例会【公開授業】

# 「子どもの哲学」を基礎とした哲学対話の授業

国立東京工業高等専門学校 准教授 村瀬 智之

### 1. はじめに

今年度（2018年度）、公開授業として「子どもの哲学（Philosophy for Children）」を基礎とした哲学対話の授業を東京都八王子市にある東京工業高等専門学校にて行った。本稿では、公開授業の実践報告を行う。ただ、今回は、その様子だけでなく、公開授業の内容にも深く関わり、また、そこに至るまでの授業実践の基礎となっている「子どもの哲学」の概要を示し、昨今注目されている哲学対話が公民科の授業において果たす可能性のある役割についても論じたい。

本稿は次のように進む。まず、公開授業の場となった「高等専門学校」について簡単に説明し、その中で哲学対話の授業を行う意義とねらいを明確にする。次に、公開授業で行われた哲学対話の授業の骨格をなす「子どもの哲学」について概要を示し、しばしば生じるいくつかの誤解を解く。その上で、公開授業の流れと、その後の質疑応答の様子を報告し、最後に、哲学対話が公民科の授業において果たすことのできる役割について簡単に論じる。

### 2. 高等専門学校という場と「社会科」の授業

高等専門学校は、1960年代にはじめて設置され、現在国立の高等専門学校は全国に51校設置されている。高等専門学校は、しばしば「高専」と略称される。（以降、「高等専門学校」および「工業高等専門学校」は「高専」と略記する。）高専は、中学校の卒業生を受け入れているため、おおむね15歳～20歳で本科5年生を卒業する。今回の公開授業の会場になった東京高専では、卒業生のうち半数が大学編入等の進学（うち、1割程度が専攻科に進学）、残りが就職をする。本科を卒業すると「準学士」と称することができ、専攻科を卒業すると「学士」の学位が与えられる（全体の制度については図1を参照のこと）。

多くの高専は工業高専であり、工学系の専門学科に分かれている。東京高専の場合、機械工学科・電気工学科・電子工学科・情報工学科・物質工学科の5学科で編成され、1学年200名程度である。また、全体として女性の数が少なく、東京高専の場合、おおむね10～20%程度である。高校（高等学校）との違いとして大きいのは、大学等と同じく高等教育機関とされ、学習指導要領の適用範囲から外れているという点である<sup>ii</sup>。高等教育機関であるため通ってくる子どもたちのことは「生徒」ではな

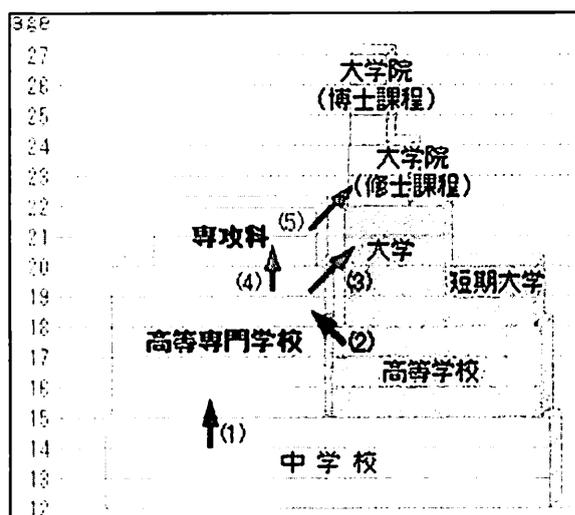


図1 高等専門学校の制度

く「学生」と呼んでいる。

中学校卒業後すぐに工学の専門教育を受けようとする学生であるため、理工系の科目については高い意識をもつ一方で、人文社会系科目についての意識はあまり高くない。特に、東京高専の場合、入学のための試験科目に「社会」がない（そのかわり数学の点数を2倍にする）こともあり、社会科系の科目に対して苦手意識をもった学生も多い。

東京高専では1年生において「対話としての哲学・倫理入門」（前期）、「現代社会論」（後期）が開講され、2年・3年には歴史系の授業が、また、4年生では、選択科目に加えて、技術者倫理に関係する科目が開講されている。今回の公開授業は「現代社会論」の時間に行われた。

学生の傾向としては、大人しく真面目で勉強に熱心な者が多いものの、中学校までの学校生活の中で「浮いていた」という自己認識をもっている者や、いわゆる「オタク」を自認する学生も多く、はじめを受けていた経験のあるものも少なくない。そのため、人間関係に対してはドライなところがあり、教室に1人でいてもあまり浮いた感じがしないといった雰囲気がある（これらは、あくまでも筆者の印象に過ぎないが、東京高専の学生募集ポスターには「話の合う仲間がいる」という文言が見られる。これは、入学後の学生たちの感想や教員の学生への印象を物語る一つの示唆になるように思われる）。

これらから導かれる学生の傾向としては、人文社会系科目である本授業に対するモチベーションは全体としてはあまり高くないということ、また、グループ学習や学生同士の交流を伴う学習の形態に対しては苦手意識があるということである。もちろん、この傾向は東京高専の学生だけではない。堀は、自らの授業の最初にアンケートをとった様子を報告している<sup>iii</sup>。それによると、「あなたは社会科が好きですか」という質問に対して、42.7%が否定的な回答をし、グループワークについても、「グループワークを取り入れた学習をしたいと思いますか？」に対して、60%が否定的であった、という<sup>iv</sup>。おそらく、東京高専においても学生の傾向は変わらないと予想される。

今回の公開授業は、1年間の最後の授業で行われた。この1年間の授業においては「子どもの哲学」の手法を取り入れた哲学対話の授業を行ってきた。その詳細と結果については、第3節で見ていくことにする。

### 3. 「子どもの哲学」の概要

公開授業の中では、見学者の方にも入って頂き哲学対話を行った。哲学対話とは、2022年度から実施予定の新学習指導要領（2018年改訂）にも記載された「哲学に関する対話的手法」の一つで、学習者が哲学的テーマについて議論し考えを深めていくものである<sup>v</sup>。

筆者の授業実践の基礎になっているのは「子どもの哲学（Philosophy for Children）」と呼ばれる哲学教育プログラムである。子どもの哲学は、1960年代にアメリカの哲学者であるマシュー・リップマン（Matthew Lipman）が創始した哲学教育プログラムである。子どもの哲学とリップマンとの関係、また、その後の世界での広がり等については各所において書かれているため、そちらを参照して頂きたい<sup>vi</sup>。ここでは紙幅の都合もあり、子どもの哲学や哲学対話に関する授業についての誤解のいくつかを解くために必要な限りでの概要を示していきたい。

その誤解とは、子どもの哲学というのは、単に子どもたちに自由に話をさせているだけの放任主義的な教育手法ではないのか、という点だ。たしかに、「子どもの哲学」という名前では呼ばれる授業実践

の多くは教室のなかで丸くなって子どもたちが自由に問いを出し、話したい子が次々に話をしている。一見すると何の意図も目的も理論もない実践に見えるし、どんな意味があるのだろうかと疑いを持つ教員がいてもおかしくはないだろう。

実は、リップマンが構想した「子どもの哲学」は上記で想定されているような形ではまったくなかった。リップマンは、哲学的な内容を含む小説を自ら執筆し、それに基づく教員用の指導書も執筆している。もちろん、子どもたちが問いを立てないわけではないし、自由な議論がないわけではない。リップマンが執筆した哲学小説を読み、そこから子どもたちが問いを立てて議論をしていく。しかし、指導書の中には小説の内容に基づくアクティビティ（いわゆる「ワーク」）も例示されており、それを利用することもでき、また、議論がよりよい方向に進むと思われる問いの例示もされている。つまり、リップマンの構想した授業は、厳密な手続きに則って進められるタイプの授業形態なのである。

たとえば、最初に書かれ基幹的教科書の一つである『ハリー・ストットルマイヤーの発見』の第3章の冒頭部分には以下のような記述がある。

リサとジルは、非常階段のいちばん下の段に腰掛けて、いっしょにお昼ご飯を食べていました。二人はいつものように、サンドイッチをはんぶんこずつにしています。ジルは、いつもと同じツナサンドでした。リサのサンドイッチも、いつもどおりピーナッツバターとジャムが入っていました。／「私がピーナッツバターとジャムをかき混ぜてるのを見てるときのうちお父さんの顔は、なかなか見ものだよ。」リサが言いました。「お父さんったら、そんな甘ったるいものことを考えた (thought)だけで吐き気がしてくるって言うんだよ！」／「わかるわかる。」とジル。「うちのお母さんもいつも言うの。グレープソーダなんて飲まないで牛乳を飲みなさいってね。だけど牛乳だよ。オエッ！」<sup>vii</sup>

この一見すると、小説にありがちな日常の風景の描写についても指導書で言及されている。それは、子どもたちが自分たちで問いやコメント等が出せないときに次のような問いを教員側から投げかけるためのものだ。

本章のテーマや起こった出来事について、生徒たちが自分でコメントを準備していなかった場合は、次のうちのいくつかを質問してみましょう。

1. なぜリサとジルはお昼ごはんを非常階段の一番下でとろうとしたのだと思いますか？【本文1文目に対応】
2. なぜジルとリサは自分でぜんぶ食べるのではなく、お互いのものをシェアしてはんぶんこにしているのでしょうか？【2文目に対応】
3. リサとジルは友だちだと思いますか？どういうところからそう思いましたか？
4. 幸せだったりあたたかい気分になる考え (thought) を持っていますか？それはどんなものですか？
5. もちたくない考えをどのように避けますか？【他 全部で25個】<sup>viii</sup>

第3章のテーマは思考についての問題であり、考えているだけで気分が悪くなったり楽しい気持ち

になったりするという点に注目しながら物語は進んでいく。当たり前の記述の中にも哲学的な問いが含まれているという点を強調している教員の指導書はかなりの労作であり、「Discussion Plan」と名づけられた部分には、旅行先で撮った写真と、その時のことを考えている思考とは同じくらいリアル (real) か、といった問いが提示されている<sup>ix</sup>。

哲学小説の主人公の名前 (ハリー・ストットルマイヤー) がアリストテレスの名をもじったものであることから明らかなように、リップマン型の子どもの哲学は、西洋哲学の伝統を色濃く反映した内容であり、リップマン自身も次のように述べている。

ハリーの執筆を通して、私は、物語内の仮想的な出来事のすべてに哲学の歴史からのアイデアやアイデアの断片の残響があると見ようとした。それらのアイデアを順番にシステムティックな仕方で引き抜いたわけではない。そうではなく、自分自身の自由な連想の結果として現れたのであった<sup>x</sup>。

リップマンが子どもの哲学の目的として挙げているのは、「子どもたちが自分の頭で思考する方法を学ぶための手助けをすることである」<sup>xi</sup>。この目標だけ見ると議論のやり方や思考方法のみを重視する教育プログラムにも見える<sup>xii</sup>。リップマン型の子どもの哲学の普及に大きな影響を与えた IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) で仕事をしていたグレゴリーは、リップマン型の子どもの哲学というのは、議論における論証や批判を重視するプロセスアプローチをとる教育手法というだけでなく、アカデミックな哲学の伝統的な内容を重視する内容アプローチを伴った哲学教育プログラムでもある点を強調している<sup>xiii</sup>。つまり、リップマン型の子どもの哲学は議論のやり方や論証の構造を重視するだけでなく、西洋哲学の伝統的な概念をその内容としてもつ哲学教育プログラムなのである。

では、なぜ現在国内で取り組まれている子どもの哲学ないし哲学対話の授業はこのような手法を用いていないのであろうか。それは、国内での実践の多くが、アメリカのハワイ州で行われている子どもの哲学の教育実践 (p4c Hawaii) をモデルとして授業実践を行っているからである。

アメリカ・ハワイ州では、ハワイ大学のジャクソンを中心に 1980 年代後半から子どもの哲学が行われている。当初ジャクソンはリップマン型の子どもの哲学を実践していたが、いくつかの問題点に気付き新しい形を模索し始めた<sup>xiv</sup>。その端緒となったのが、先程見てきた教員用の指導書の扱いにくさであった、という<sup>xv</sup>。また、哲学小説の内容にも問題があった。一つは子どもたちの飽きである<sup>xvi</sup>。考えてみれば、リップマンは『ハリー・ストットルマイヤーの発見』を執筆時に 50 歳を越えており、そこからさらに 10 年以上経過した中で小学生が読むということを考えると、プロの小説家のものであればともかく、それらの哲学小説を面白く読めるということを期待するのは難しいであろう。さらに、ハワイという多文化的状況においてリップマンの扱っている内容が西洋哲学の伝統や文化に焦点を当てすぎている、という懸念もあった<sup>xvii</sup>。この形態での授業では元々のリップマンの狙いも達成できないのではないか、とジャクソンは考え、ハワイ型に改良された子どもの哲学の形が作り出されることになる。

その特徴は、上記の流れからも明らかなように、リップマンの哲学小説を使用しないというものだ。子どもたちが自由に気になる問いを出し議論する「プレーンバニラ」を基本とし、様々な教材から問

いを出すといった現在の国内で実践されているスタイルの基礎をつくりあげていく。

その背景には、「小文字の哲学 (little p philosophy)」の重視がある。リップマンが西洋哲学の伝統を基にそれを哲学小説の中に取り込んでいったときに念頭にあったのは、ある意味ではアカデミックな「大文字の哲学」であった。それに対してジャクソンが重視するのは「小文字の哲学」である。小文字の哲学が対象とするのは、「われわれ全員がもっている世界を意味づけるための信念の集合」であり、「重要な点で、小文字の哲学の内容というのは、われわれのそれぞれに固有のものなのである。……小文字の哲学の活動、それは、自分の人生について哲学的に反省し続けていること (an on-going philosophical reflection on our life) である。ソクラテスはこれを吟味された生を生きる (living an examined life) と表現 (refer) している」<sup>xviii</sup>。小文字の哲学を重視するがゆえに、ハワイでの子どもの哲学は自らの活動を「p4c」と記述する。それは、リップマン型の子どもの哲学の略称である「P4C」を小文字にしたものであり、この表記のもつ「遊び心」を重視したのもでもある<sup>xix</sup>。「p4c ハワイの実践における、中心的な考えは小文字の哲学である。すなわち、生徒自身から湧き上がる信念や問いやトピックを強調する点にある」<sup>xx</sup>。

また、現在国内でも広く受け入れられている子どもの哲学の原則である「知的安全性 Intellectual Safety」もハワイでの子どもの哲学の実践の中で練り上げられたものである。ジャクソンによれば、知的安全性とは、「その共同体のすべての参加者への尊重が信頼されている限り、どのような問いであっても真の意味で自由に問うことができ、どのような見解も自由に述べることができる」というものである<sup>xxi</sup>。

哲学対話をする際に話すことや聴くこと、考えることを阻害する要因は様々にある。たとえば、対話中の発言に怒ったクラスメイトに体育館裏に呼び出されてしまうという状況では対話や思考は成り立たない。これは身体的な安全性が保たれていないということだ。知的安全性は、こんなことを言ったら馬鹿にされるのではないか、浮いてしまうのではないか、といった不安感を取り除こうとするものだ。しかし、知的安全性は、単に快適な空間が保たれているとか、礼儀正しくしていれば良いというものではない。

知的な安全性を作り出し維持することは、他の場所では表現することができない思考を表現することを可能にする。……知的安全性は参加者が単にお互い「感じが良い」とか「礼儀正しい」と言ったことを意味しているわけではない。知的安全性は、(その人の真正な思考を話すことといった) 知的な勇気を可能にするのである。自分の真正な思考を話すということによってもたらされるのは、誰かが言ったことに対して、それを明確にしたり尋ねたり理由を与えたりする知的な責任である<sup>xxii</sup>。

たしかに、われわれは互いに質問をすることを避ける傾向がある。理由を尋ねるような場面のほとんどが叱責の場面であることを考えればそれも当然のことである。知的安全性は、自分が本当に疑問に思ったことであれば多少相手を戸惑わせるものであっても尋ねることができるし、戸惑いながらもそれに応答しようとする知的な勇気と責任についての原則なのである。

この点を、バトナーは、対話におけるある種の不快さ (discomfort) と呼んでいる。

われわれは知的安全性を単に快適さを感じるだけ以上のものを含むものとして再度捉え直すことを勧めたい。知的に安全な場所は次のような認識とともに構築される必要がある。それは、脆弱性 (vulnerability) が認識的ミッションの中心的な構成要素であるという認識である。われわれは自らのアイデアや立場を喜んで危険に晒す一会話の流れの中で、挑まれ、改変され、打倒され、高められるといった危険に晒すときはいつでも脆弱なのである<sup>xxiii</sup>。

このような理論的な洗練だけでなく、ハワイの子どもの哲学は多くの実践的な方法論を見出してきた。国内で多く利用されているコミュニティ・ボールもその一つであり、それ以外の多くの方法論がハワイの子どもの哲学に由来している。コミュニティ・ボールは今回の公開授業でも使用しており、また、(第4節で詳説する) 見学者に対する質問ゲームや問い出し・問い決めのやり方もハワイの子どもの哲学に学んだものである。

このように、厳格な手続きと内容を持つリップマン型の子どもの哲学には、特に教育実践上の観点で限界があり、ハワイの子どもの哲学は、それを改善する形で発展してきた。特に文化的にも時代的にも異なる国内の実践においては、やはり、リップマン型の子どもの哲学よりもハワイの子どもの哲学の方が馴染みやすく適合性が高いように思われる。次節では、ハワイの子どもの哲学の実践を参考にしながら行われた公開授業の内容について概要を報告する。

#### 4. 公開授業の概要

公開授業が行われたのは、後期の最後の授業であった。つまり、1年間の授業の最後の授業ということである。先述のように東京高専では1年生において「対話としての哲学・倫理入門」(前期)、「現代社会論」(後期)が開講され、1年間を通して筆者が担当している。そのため、両授業は実質的には一体的に運用されている。1コマの授業は90分間で、週に1コマ開講されている。対象となる学生たちは、前期から哲学対話の授業を行っているため、哲学対話の手順やルールには比較的慣れている。

公開授業の流れは以下のようなものである。

1.	諸連絡	10分
2.	質問ゲーム	10分
3.	教材となる絵本の共有	10分
4.	問い出しと問い決め	25分
5.	哲学対話	35分
6.	振り返りシートへの記入	10分

ちょうど次の日から学年末試験(期末試験)というタイミングであるため、諸連絡に少し時間をとっている。そのうえで、質問ゲームを行った。これは、外部からの見学者が来た際にしばしば行う活動で、見学者の方に学生が質問をして、その人がどのような人かを探るゲームである。見学者には基本的に「Yes/No/答えたくない」の三択で答えてもらい、逆に学生にはYes/Noで答えられる質問をしてもらう。見学者が来ると、当然のことながらいつもとクラスの雰囲気が変わる。教員が一方向的に話をする講義型の授業であればそれでも普段の授業の核を理解することはできるかもしれないが、哲学対話のような学生参加型の授業においてはその変化は授業の核の部分に関わる。そのため、普段

よりも丁寧にアイスブレイクを行い、また、見学者も授業の参加者の一人なのだという意識をもってもらう意味で質問ゲームを行っている。今回も見学者の方の一人にご協力を頂いた。この場を借りて感謝申し上げたい。

質問ゲームの後に、本格的に哲学対話の授業に入ることになる。今回の教材は、『ともだちや』という絵本である<sup>xxiv</sup>。その内容から問いを出してもらった。『ともだちや』は哲学対話の題材として様々な年代に対して使用されている絵本で、キツネが1時間100円でともだちになってくれるという「ともだちや」をはじめの物語である。今回は、後期の後半に扱ってきた政治・経済分野の、人権や新自由主義の問題等との関係を念頭に教材として選定した。

問い出しは、個別に挙手をする形ではなく、全員が一斉にホワイトボードに向かい、一人一つ問いを出すという形式で行った。一度全体を眺めた後、再びホワイトボードに向かい、今度は自分が考えたい問いに印をつけ、それを集計してテーマとする問いを選定する。

今回は、参加している学生だけでなく見学者の方にも問いを出してもらった。議論のテーマとして選定するのは学生が出した問いに限ったが、学生の中にはじっくりと大人が出した問いを見ている者もあり、大人たちがどのような点に注目し、どのような形で問いとして表現するのが示せた点は良い学びとなったはずである。また、質問ゲームだけでなく、問い出しにも見学者の皆さんに参加してもらうことによって、その場にいる全員が参加者であることをより強く提示できたと考えている。

選ばれたのは、「なぜきつねはさみしがりになのに、お金をとったのか?」「友達がお金に困っている時、自分が10万円持っているとして、何円まで貸せるか?」「本当の友達から金を取らないというのは本当だろうか?」という3つの問いであったが、グループの人数の調整もあり、4つの輪になって哲学対話を進めた。

筆者がいたグループでは、友達間での金銭の授受とプレゼントを贈ることの関係がテーマとなった。友だち間において金銭の授受が発生するとその関係は壊れるのではないか、あまり好ましくないのではないか、という指摘があり、金銭の関係があると友だちにはなれないのではないか、という意見も出された。その中から、では、なぜプレゼントであれば(友だち間でも)よいのか、あるいは、大人の参加者から、プレゼントとは言っても、お中元やお歳暮のような贈答品とプレゼントは違うのではないか、という指摘があった。ある学生は、自分の両親がもともとはお客さんであった人と親しくつきあっている、という例を挙げながら、「金銭の授受があるから友だちになれない」というのは間違いではないかという指摘をしていた。学生たちはみな緊張しながらも一所懸命に話をしているのが印象的であった。

哲学対話のあとに、振り返りシートに記入をして授業は終了となった。

各グループに大人が3-4人以上は参加していたため、なかなか緊張して話ができないという学生の様子も見られたものの、振り返りシートの記述では、緊張したものの得るものも大きかったという感想が多く見られた。特に、金銭や経済的関係が絡む問題について議論していたため、大人と子どもでの金銭感覚や体験の違いから学生は多くのことを学んだようであった。たとえば、「大人ならではの感覚や体験を参考にして話し合いができた」、「自分たちが思いつかない視点(大人だからこそ分かるもの)から意見を出してもらったので、学生だけよりも深まった」、「お金や物を通した方が人間関係が築きやすいという発想は普段そのような付き合いが少ない私達学生にはない視点だったかと思います」といった記述が見られた。

また、大人の話し方や議論の仕方が参考になったという意見も多く見られた。「クラスメイトとするときよりも、鋭く話が返ってきて、テンポの良さや話の深さを感じられた。「例えば…」の話にくどさがなく、とても分かりやすいと思った。「経験から話をされていたので、とてもイメージがしやすかった。次から具体例を交えて話そうと思った」といった記述があった。

大人へのメッセージとして、「もうちょっときちんと話をのばせたのに、きちんと議論できなかったのは悔しかった」という意見も見られた。ただ話をするだけでなく、自らの意見をしっかりと表明し、議論や思考を深めたいという向上心が垣間見れる。ある授業での議論自体は不足していたり不満を感じたりするものだったとしても、そこで「悔しい」思いをすることで得られるものもある。その意味では、哲学対話の授業は一つの授業で完結せず、その評価や意義等も長い視点から見る必要がある。

後半の「学術講演会」においては、本稿の前段にある「子どもの哲学の概要」について発表を行った。質疑応答では授業の方法や目的についての議論がなされた。その中で印象に残っているのは、哲学対話の授業を行ったことのある先生方が多数参加されていたことだ。試験の後の時間や放課後等、様々な工夫を行いながら授業をされており、その経験をもとにした質問や意見は大変示唆的なものであった。

特に印象的であったのが、対話や思考の「深まり」について質問である。対話や思考の深まりをどのように保証するのかという点は、たしかに、哲学対話の授業を見た多くの教員に共有される疑問であろう。その際に示したのは、前日までに行った3クラスでの振り返りシートの集計データである<sup>xv</sup>。一つは、「今日の議論は深まりましたか？」という質問である。これに対しては、全122名中、約94%（115名）の学生が、「深まった」・「まあ深まった」という肯定的な回答をしている。もちろん、深まりとして回答者である学生たちが適切な判断を下しているかには問題がある。この点に対して、参加者から深まりの意味について質問があり、そのなかで深まりの一つの意味として自分が発言するだけでなく、他人の意見も参考にしながら考えているという特徴があげられた。この特徴についてはアンケートにおいて質問をしており、それによると、「他人の意見は参考になりましたか？」という質問に対しては、「けっこうなった」・「まあなった」と回答した学生が約96%（118名）と高い確率で肯定的回答がなされている。もちろん、これらは自己申告のアンケートであり、どの程度実態を反映しているかについては疑問の余地はある。しかし、一方では、授業を受けている学生たちの実感としては、他人の意見を参考にしながら議論や思考が深まっているという自己認識があるとは言えるであろう。

また、当該のアンケートからは、哲学対話をする事自体の楽しさについても垣間見える。「今日の議論は楽しかったですか？」という質問に対しては、91%（112名）の学生が「楽しかった」・「まあ楽しかった」と回答している。1節においても説明したように、本校の学生は社会科系の教科に対する苦手意識や若干の嫌悪感ももっている学生が多いことを鑑みると、この結果は、知識や技能といったレベルとは違った態度や意欲のレベルにおいて哲学対話の授業が良い効果をもたらしているという示唆を与えるものであろう。

## 5. おわりに

ここまでの記述からも明らかなように、哲学対話の授業は公民科の授業に対して、特に態度や意欲の点で貢献することができるように思われる。グループ学習等の機会が小中学校で増えることで、他

者とともに学習する機会は増えているだろうし、今後も増加することが予想される。その中で緻密に構成され仕立て上げられる「主体的」学びは、ともすれば、息苦しい学習活動になってしまうこともあるだろう。従来の講義型であれば、分からないことや解けないことが個人の責任として（ある意味では気楽に）受け入れ可能であった。しかし、グループ活動によってそれは他者を巻き込む「社会的な事態」となってしまう。もちろん、だからこそ学びへの動機づけはなされるし、そこに楽しさを見出すことができる場合も多い。しかし、一方では、その中で排除や思いやりの欠如による不快さを感じる場合もあるだろう。

本稿で強調してきたように、国内の哲学対話の授業は、ハワイでの「子どもの哲学」の影響を受け、「知的安全性」を重視したものとなっている。そのため、上手く授業が達成されれば、知的に安全な空間において自由に議論や対話を行うことで、そもそも他者とともに学ぶということ、他者と議論や対話することの意義を捉え直す機会を哲学対話は提供することできるかもしれない。このことは、もしかすると、哲学対話によって授業での知識理解が深まることや議論や対話のやり方、思考の方法論を学ぶという以上に、学生たちの人生にとって重要な成長を促すものとなるのかもしれない。

#### 【引用文献】

内田麟太郎 (1998) 『ともだちや』 (絵: 降谷なな)、偕成社。

豊田光世 (2017) 「p4c の生い立ち」、in p4c みやぎ・出版企画委員会 (2017)、18~22 頁。

埴枝里子 (2017)、「「公共の扉」の授業の提案—高等学校「倫理」における哲学対話の授業実践から」、『都倫研紀要 第 56 集』、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会、91-99 頁。

村瀬智之・土屋陽介 (2018)、「「子どもの哲学」が問いかけるもの—その教育理論と哲学的問題」(土屋陽介との共著)、『哲学』69 号、90-100 頁。

p4c みやぎ・出版企画委員会 (2017)、『子どもたちの未来を拓く 探究の対話「p4c」』(野澤令照編)、東京書籍。

Butnor (2012), "Critical Communities: Intellectual Safety and the Power of Disagreement", *Educational Perspectives*, v44 n1-2 pp.29-31.

Goering, Shudak, & Wartenberg, (eds).(2013). *Philosophy in Schools: An introduction for philosophers and teachers*, Taylor & Francis.

Gregory (2013), "Precollege Philosophy Education" in *Philosophy in Schools* (Goering et.al.(eds)). pp. 69-85.

Jackson (2013), "Philosophical rules of engagement" in *Philosophy in Schools* (eds. Goering et al.), p. 99-109.

----- (2012), "Home Grown", *Educational Perspectives*, v44 n1-2, pp. 3-7.

Lipman (1974), *Harry Stottlemeier's Discovery* (Revised Edition), Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

----- (2003), *Thinking in Education* (2nd edition), Cambridge University Press. (邦訳『探求の共同体』(河野哲也ら監訳)、玉川大学出版、2014 年。)

----- (2009), "Philosophy for Children : Some Assumptions and Implications" in *Children Philosophize Worldwide*, Eva Marsal/Takara Dobashi/ Barbara Weber (eds.), Peter Lang GmbH,

Lipman, Sharp, & Oscanyan (1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press. (邦訳『子ども

のための哲学教室』(河野哲也・清水将吾監訳)、河出書房新社、2015年。)

Lipman, Sharp, & Oscanyan (eds). (1984). *Philosophical inquiry: An instructional manual to accompany Harry Stottlemeier's discovery* (2nd ed.), University Press of America.

i 独立行政法人国立高等専門学校機構ホームページより。

[http://www.kosen-k.go.jp/hj\\_1-12tokushoku.html](http://www.kosen-k.go.jp/hj_1-12tokushoku.html) (accessed 2019/2/27)

ii 国立高等専門学校機構は、「国立高専のすべての学生に到達させることを目標とする最低限の能力水準・修得内容である「コア」と、高専教育のより一層の高度化を図るための指針となる「モデル」とを提示したもの」として、「モデルコアカリキュラム」を提示している(独立行政法人国立高等専門学校機構ホームページより。[http://www.kosen-k.go.jp/main\\_super\\_kosen.html](http://www.kosen-k.go.jp/main_super_kosen.html) (accessed 2019/2/27))。しかし、学習指導要領に比べると(特に人文社会系科目については)大まかな規定しか設けておらず、各学校や教員の裁量が大きいと思われる。

iii 埜 (2017)。

iv 埜 (2017)、92-3頁。

v 文部科学省 高等学校学習指導要領(平成30年3月公示) pp.100-102。

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661\\_6\\_1\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf) (accessed 2019/2/27)

vi たとえば、村瀬・土屋(2018)等。

vii Lipman(1974), p. 9. 【強調は原文】

viii Lipman, et al. (1984), p.43. (ただし、【 】内は引用者による注)

ix Lipman, et al. (1984), p. 45.

x Lipman(2009), p. 25.

xi Lipman(2003), p. 53. (邦訳100頁(訳を一部改訂)。)

xii リップマンの思考力についての分析や「探求の共同体」という観念については、Lipman(2003), Lipman et al. (1980)等を参照のこと。

xiii Gregory(2013)。

xiv Jackson(2012)。

xv Jackson(2012), p. 4.

xvi 個人的な会話による。

xvii Jackson(2012), p. 5.

xviii Jackson(2012), p. 5.

xix ハワイにおける子どもの哲学については、p4c みやぎ・出版企画委員会(2017)における豊田の各論考(たとえば、豊田(2017))も参照のこと。

xx Jackson(2013), p.102.

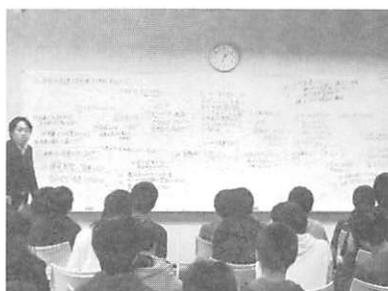
xxi Th. Jackson(2013), p. 102. 【強調は原文】

xxii Th. Jackson(2013), p. 102.

xxiii Butnor(2012), pp.29-30.

xxiv 内田(1998)

xxv 「授業実践報告」という性質上、公開授業の際と同様のデータを以下では示す。



## 倫理を「教える」ことの困難

千葉大学名誉教授 高橋 久一郎

「倫理」の原点は「住まい方」「習慣」にあると考えられる。その延長上で、いわゆる「倫理学」の話題は、多くの場合「いかに生きるべきか」という問いとして展開した。カント主義や功利主義が典型となる「規範倫理」である。

その一方で、規範性を必ずしも含まない「倫理」の語り方もある。「文化人類学」や「社会学」のある種の論述は、そうした「記述倫理」を論じている。ここでは、さらに、「倫理」の「語り方」について論じる「メタ倫理」と呼ばれる領域に関わる話題も交えながら、倫理を教えることの困難を示したい。

倫理の問題として中心となるのは、具体的な行為に関わる問題であり、さらにはルールを含む制度の問題ともいえる。これらの問題について、どのような根拠をもって評価するか。それは、規範性の基礎としての「メタ倫理」の問題ともいえる。

ここで言う行為とは、それをする人が、自分が何をしているか知っていて、それをしている人が、そうしようと思えばそうできる、そうしようと思わなければそうしないことができるような身体運動、つまり自由な行為のことである。瞬きは意図的に行っているものではないから、行為ではない。ウィンクは行為と言える。

行為の様相について、我々はどのような評価を行っているか。

一つ目は「任意」。しても良いし、しなくても良い。「ご自由に」ということ。

二つ目は「推奨」。した方が良い、ということ。

三つ目は「責務」。「すべきである」。ということ。

四つ目は「義務」。「しなければならない」「してはならない」ということ。

この話題について、「責務」と「義務」を区別した方がいいのか、できるのか、という問いが指摘できる。カントは、人を助けることは不完全義務、人を殺してはならないということは完全義務だと説明する。この思考形式がなぜ成り立つか、という問いである。

行為は、ある種の欲求と、それらを取り巻く状況に対する認識の上でなされる。喉が渴いた、水が欲しい、ここに水がある、だから飲む、といった具合に。このような講演の場では水を飲まない方がいいのではないか。そう考えられるならば、飲まずに済ませることもできる。

手を上げる、手を上げない。歩く、歩かない。どちらも私が行っている行為だ。私は歩いていると同時に、行為の例を示して説明する、という行為をしている。この時、私の靴底はすり減っているが、それは行為と言えるか。判断が難しいのではないか。それは意図的な行為ではない。実際のところ、

我々の行為の多くは、意図的ではない。それと知らずにやることと、それを知っていてやることは、異なる。そうすることもできた、そうしないこともできた、という「自由」が行為の前提である。

その一方で、踊りやスポーツ、生け花などにおける上手か下手かという話題も、倫理の話題としてとらえる向きもある。それらは通常、優れているか、劣っているか、という評価の軸が考えられる。この評価に、任意・推奨・責務・義務という分類は適用されない。上手いか下手か、といった評価の軸は、歴史の中で、倫理の問題というより美学の問題として取り扱われるようになった。もっとも、醜い行為という評価については、任意・推奨・責務・義務の観点から、さまざまな評価が考えられるが、それらのほとんどは美の問題、あるいは善さの問題として語られている。そして、それらの中に、「正」「不正」という評価も含まれる。

倫理の話題における我々の関心は、大概、善悪に向けられる。その場合、「不正」とはどのような「悪」なのか。「善悪」と「正」「不正」は、その意味において重なるものと思われるが、果たして、例えば「醜い」という評価を、「善し」「悪し」の評価に適用することについて、どう考えて評価するのがよいのだろうか。

「倫理」と「道徳」という言葉について、それぞれの由来をギリシア語とラテン語にさかのぼって見いだせることや、それぞれ「住まい方」「習慣」といった意味を持っていたことが、知られている。どちらもまったく同じ意味であるのならば、この二つが並び立つ必要はない。

しかし、我々はしばしば倫理と道徳という言葉で、何らかの判断をもって使い分けてはいないか。そうであるとすれば、それにはどのような理由が考えられるのか。これらの語の使い分けについて、何らかの規則を決めていたとしても、それが正しいのか、今一度、吟味した方がよいのではないか。

私は、上記の話に基づいて、「倫理」は評価全体に関わることを示す、それに対して、「道徳」は「善悪」や「正」「不正」という問いにおいて、浮かび上がってくることだ、と考えている。例えば、「下手」という評価は間違いなく倫理的評価・判断の一つであることは確かだが、「不正」ではない。「不正」は倫理的評価において、最も厳しい判断と言えるだろう。

以下、相対主義をめぐる問いを通じて、倫理を考えることの難しさについて述べる。

例を示す。「地球は丸い」と「地球は丸くない」。これらは対立していると考えられる。この話は、事実の在り方に関する話題と言える。「丸は四角い」「四角は丸い」といったナンセンスが前提ではない限り、これらの意見が同時に正しい、ということはない。

次の例を示す。「雨が降っている」と「雨は降っていない」。これらの文だけを読んだのであれば、これら二つは対立していると考えられる。しかし、それぞれの時間や空間が異なっているとすれば、対立していないと考えられる。「雨が降っている」が真であるかどうか、場所と時間によって初めて決定される。この例を相対主義の一例とみなす考え方があがるが、いかがなものか。それらは、どれもあくまで事実に関する真偽の話題でしかないのだから。

「私はこのリンゴが好きだ」と、「私はそのリンゴは好きではない」。この例は、あくまで「好き」「嫌い」の話だ。このような間柄を相対的と考える人もいるが、それもいかがなものか。この話題は、「私の評価」に関する「事実」の表明であって、両方とも真である、対立していないと考えられる。

「このりんごは美味しい」「このりんごは美味しくない」という話題はどうか。この話は、心理的事実の表明ととらえることもできるが、このリンゴという事実に対する評価ともいえる。「美味しい」「美味しくない」という表現に関して、「好き」「嫌い」とは別に「美味しい」「美味しくない」が分かる人があるのだ。

上記の通り、区別とは、その前提となるコンテキストによって、かなり微妙な判断が求められると思われる。

マナーやエチケットにおける善悪は、歴史的背景や社会的背景によって異なるものだ。そのことを指して「相対主義」と呼ぶことはできる。

今や日本でもスープをすすって食べてはいけなないと考えられている。このマナーが日本に伝わった時はどうだったのだろうか。あるいは、蕎麦はすすって食べるものだとしてフランスで広まる時が来ないとも限らない。すすって良いかどうか、それは趣味の問題でしかないと思われ、規範的な問題として語られることがなくなる日が、訪れるのかもしれない。

「日本で蕎麦を食べる時はすすすが、フランスでスープを飲む時はすすらない方が良い。」という表明は、たぶん相対主義とは言えない。「日本で蕎麦を食べる時はすすった方が良いが、フランスでスープを飲む時はすすらない方が良い。」とまで言うのはじめて相対主義的と言える。蕎麦をすすることが良いかどうか絶対的に決まっているのではない、という前提があってこそ、相対主義の立場にあると言える。

好き嫌いに理由はなくてもいい。どんな理由をあげてもいい。それらは後付けの理由である。だが、趣味の問題に善悪が掛かると、その基準としての理由が求められる。その理由が判断の基準として、本当にふさわしいかどうか問われるということだ。

「ネズミをよく捕る猫が良い猫だ」という文を、「私はネズミを捕るネコが好きだ」という意味として解釈するとは限らない。この文は趣味や嗜好の問題ではなく、それとは別のカテゴリーにあるとして考える必要がある。

ある観点から見ると A よりも B の方が良いが、それと別の観点から見ると、A よりも B の方がよい、ということもあろう。

それでは、あらゆる観点を全て総合して考えると、どうなるのか。そもそも「さまざまな観点」ということを、考えることはできるのか、という議論もあろう。

我々の行為についてもさまざまな観点がある。現在の私は a をすることも b をすることもできる。どちらもすることもできるし、どちらもしないことも選べる。どちらか選択をする場合に、どちらを選ぶのが良いのか。ある観点から考えると、A の方がよい。それとは別の観点から考えると B の方がよい。それらのうちいずれかを選ばなければならない時、どのような観点を尊重するか。観点が違うことによって判断が変わることから、このケースを相対主義と語るコンテキストもあり得る。

しかし、このケースについても、当初の考え方が正しいと言える場合もあるだろうし、それと別の観点もまた正しいと言える場合もあろう。我々はさまざまな観点からさまざまなことを評価し、その

うち一方を選ぶことができない、ということも考えられるだろう。もしすべての観点を総合的に思考することができるとしたら、その結果としての決断もまた、相対的ではなく、絶対的と言えるだろう。

「ビュリダンのロバ」と呼ばれる思考実験がある。同じ量の干し草が二つあることを見たロバは、どちらを選ぶか、その理由を見出せないゆえに動けず、餓死してしまう、という話題だ。もちろん、この話と同様の状況があっても、ロバは目についた方の干し草を選んで食べに行くだろうと思われるが、どちらを選んでも差異をつけることはできない選択において、人間であればどうするだろうか。サイコロを転がしても良い、コイントスにかけても良い、その時の気分で決めても良い。非合理的な理由に基づいて判断しても構わない。物を食べるという本来の目的に達するため、どちらかを選べるのであれば、どちらであれ選択することができさえすればいい。

「女性に割礼を行うことは正しい」、「女性に割礼を行うことは正しくない」という話題を、例として考える。もし、この話題を、「イスラム社会において女性に割礼を行うことが正しいものとして採用されている」、「西洋社会において女性に行うことは正しくないという規範が採用されている」、という記述倫理の話題、割礼という行為を採用に関する事実の話題とするならば、それらはどちらも正しいと言える。では、「女性に対する割礼はイスラムの社会において正しい」と「イスラム社会において女性に割礼を行うことが正しいものとして採用されている」という表現は、同じ内容だろうか、それとも違うだろうか。前者の方は、「正しい」という評価に対するコミットがあると読めないか。それに対して、後者の方は事実に対する記述と理解できる。もし、そのコミットが確かにあるならば、それは相対的な表現とは言えないだろう。

もし、イスラム社会と西洋社会が完全に分断されている、それぞれ全く独立した世界と考えられる場合、両方を比較してみることが全くできない場合が考えられるとしたら、それぞれが全く正しいと考えることはできるかもしれない。しかし、わずかでも、イスラム社会と西洋社会を俯瞰する視点があれば、何らかの比較をしてしまうだろう。

相対主義という立場を維持しようとするのであれば、もう一度相対化を試みる事が考えられる。しかしそれはきりが無い。その方法を採用しないのであれば、あくまで個々のコンテキストにおいて真である、あくまで相対的に真であると主張することが考えられる。しかしそれは、全てが相対的に真であると主張することに等しい。そのうち、選択を求められることがあるとすれば、そのどちらかを選ぶ理由がない、ということでもある。もはや、相対主義的な考え方ではなく、ニヒリズムである。

それでは、人を殺すことは「善い」か「悪い」か。それは「好き」「嫌い」の問題である、という立場を選ぶことも、考え方の一つだと思われる。その立場を拒否する場合、どう反駁できるか。実はその論法を考えることは、難しい。

1990年代の後半、少年による殺人事件が発生してしまい、その事件が報道で大きく取り上げられた。このことについて、あるテレビの企画の一環で議論が行われた。その際にある子どもが、「なぜ人を殺してはいけないのか」という質問を寄せた。その場にいた大人は誰もその質問に答えられなかった。このこともまた、その当時に話題となった。

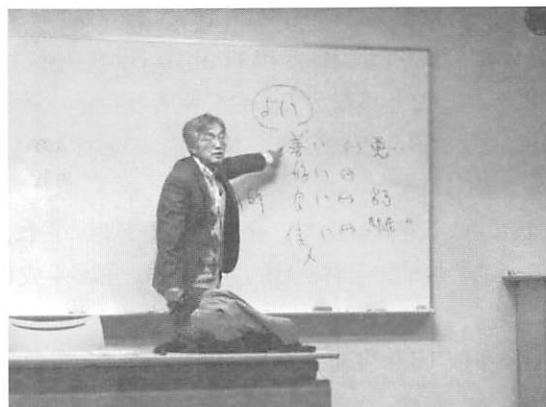
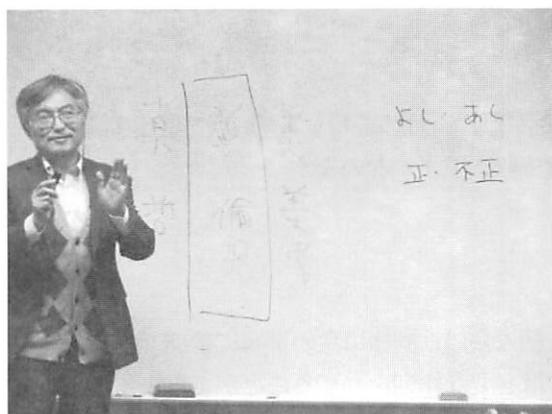
理由を確認して議論を進める限り、相対化を試みる必要もある。あることが絶対的に正しいと主張しても、それが正しい表現であるとは限らない。あることについて、それが絶対的に間違っていると指摘しても、それに皆が納得するとは限らない。

例えば、「焼けた鉄板の上に子猫を載せることは」「やってはいけない」と結ばれないと困る人が多いのではないか。「焼けた鉄板の上に子猫を載せることは」「楽しい」とは、何かしらおかしいのではないか。そう思う人が多いだろう。しかし、事実と思われることや基本的とされることについて、それを共有しない人もいる。その人々に対して、その考えが間違っていると、理由を伴ってどこまで断言できるだろうか。

何が正しいと言えるのか。問題が難しく、今の時点で確定的には語れない場合もある。正しい答えは何か、それを知ってから動くことが、常にできるとは限らない。ある種の問との関わりでは、私は、ある「答」を「正しい」と信じてはいても知ってはいないままに行為するという意味で、ニヒリストです。あるいは「正答」を求めすぎているのかもしれません。今、自分達がいるこの世界で、答えが欲しい、答えたい、しかし、答えが出ない、答えられない、という場合がある。未来や人々の議論などの可能性を信じるゆえに、どのような問題に関しても「正しい答え」があると考える一方で、どのような場合にも理由を伴って「正しい答え」を語る事が今出来るわけではないがゆえに、時に、絶対的な「正しい答え」があるとは言えないという語り方をすることになる。常にではありませんが「相対主義」は、しばしばそこにつけ込むのです。

(記録 東京都立江北高等学校教諭 伊藤昌彦)

(文責 東京都立六本木高等学校教諭 松島美邦)



## 東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会規約

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

## 事務局便り

長らく都倫研事務局長を務めてこられた和田先生から、今年度より事務局長を引き継ぎました。とはいっても、会計などの実務や、全国高校生意識調査と新しい高等学校学習指導要領の下での教科書や授業を意識した授業事例集の出版等は、相変わらず和田先生に任せっきりです。私の方は、研究部長として数年前から和田先生と分担していた研究例会の企画・運営の仕事に専念してきただけですので、名前ばかりの事務局長で、実質的都倫研の体制はある意味前年と変わってはいないのが実情です。

一方、今年度の都倫研は、これからの大きな変化のスタート地点に立った一年だったとも言えると思います。これから数年で、都倫研の中心を担ってきた 50 代後半の先生方がどんどん退職の年齢となっていくと思います。今後はあとに続く 40 代の先生数名と、30 代の先生方が都倫研を担っていくことになると思います。私自身は、都倫研に関わり始めたのが遅かったので、年齢の割には 50 代の他の先生方のように、以前の都倫研のことは知りません。そのために、至らない点多々あったことと思いますが、これからの新しい都倫研に繋げていく役割をなんとかできればと思っています。

新しい高等学校学習指導要領や新科目「公共」、そして必修科目から選択科目となる「倫理」は、様々な力の絡み合いの中で、揺れ動いています。まだまだ先は見えませんが、教員の研修団体である都倫研は、そこに参加された先生方が楽しいと感じて活動していくことが一番重要で、結果としてその活動がこれからの教育に何らかの影響力を与えることが出来ればと思います。そのためにも、毎年助成をいただいている公益財団法人上廣倫理財団、公益財団法人自動車教育振興財団、出版事業にご協力いただいている株式会社清水書院には引き続きご助力頂ければ幸いです。

(菅野功治)

## 編集後記

ご覧いただきました通り、今年度の都倫研では、多くの先生方に「対話」の在り方について、実践事例を示していただきました。また、やはり複数の先生方に、カントの思想に関する考察を披露していただきました。

このことは、やはり、学習指導要領の改訂を視野に収めるが故、でしょうか。「主体的・対話的で深い学び」がより一層求められています。「思考実験」の活用が示されました。その例として取り上げられる「トロッコ問題」では、カントの思想が参照されます。それらに取り組む上で、今回先生方にお寄せいただきましたご発表は、単に実用的なものであるにとどまらず、さらに深い考察をもたらす契機となるのではないのでしょうか。

もちろん、学習指導要領の改訂に応じることだけを、考えているわけではありません。むしろ、真に必要な学びを求めた結果として、今年度の内容となったものと思われれます。今なおデカルトの思想は多くの問いを示しています。また、宗教について教えるとは、倫理について教えるとは、どのような事態なのか。考え直すべきことを、改めて思い知らされます。

さて、今回も残念ながら、今までご寄稿いただきました授業実践の掲載に至りませんでした。毎年、申し訳なさとし力不足を感じております。

もっとも、今回は、都の助成に関わる都合で、締め切りを優先せざるを得なかった、という事情もありました。どうやら私は来年度も広報部「続投」のようです。事務局長に着任された菅野先生の下、この事情も含めて、次年度も広報部の「宿題」に取り組みます。引き続き、皆様のご理解、ご協力をお願い申し上げます。

今回も多くの先生方、ご参加の方、読者の方にご協力をいただきました。特に今回は、会場校のみならず、江北高校をはじめとして、事務局の先生の勤務校の方々にも、応援やご協力を賜りました。この場を借りて、ご報告申し上げます。

そして、黒須先生と渡邊先生の積年のご尽力にも、この場を借りて御礼申し上げます。ありがとうございました。

(広報部 松島美邦)

平成30年度 都倫研紀要 第57集

令和元年6月 発行

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