

令和4年度

都倫研紀要

第61集

東京都高等学校「倫理」「公共」研究会

「紀要」第61集 目 次

巻頭言「公民科教育を通じたウェルビーイングの向上のために」	1
会長（東京都立墨田川高等学校長） 渡邊 範道	
I 令和4年度総会並びに第一回研究例会（於 東京都立墨田川高等学校）	
総会議案書・資料1～7	3
記念講演「私の考えてきたこと、実践してきたこと」	14
東京都立西高等学校 菅野 功治	
学術講演「現代科学・技術と倫理」	24
東京大学名誉教授 村上 陽一郎	
II 夏季研究協議会（於 東京都立上野高等学校）	
「倫理」「公共」のための読書会	
鈴木大拙『禅と日本文化』	33
東京都立上野高等学校 石浦 昌之	
新科目「公共」についての研修会「やってみよう思考実験」	51
III 第二回研究例会（於 東京都立雪谷高等学校）	
公開授業「功利主義 動物倫理」授業実践報告	53
東京都立雪谷高等学校 百瀬 雅治	
学術講演「バイオ・情報テクノロジー革命時代に、「倫理」をどう考えるか？」	59
玉川大学名誉教授 岡本 裕一朗	
IV 冬季研究協議会（於 筑波大学附属駒場中・高等学校）	
「倫理」「公共」のための読書会	
本当の教養・陶冶とは？—ニーチェ『反時代的考察』第三篇を読む—	68
私立開智日本橋中・高等学校（上智大学大学院文学研究科哲学専攻博士後期課程）	
江藤 信暁	
実践報告「フランス人権宣言における人権意識と現代的課題」	76
かえつ有明中・高等学校 三塚 平	
R7共通テスト試作問題「公共,倫理」を考える	80
都倫研研究部	
V 第三回研究例会（於 東京都立白鷗高等学校）	
録画による公開授業及び研究協議	
「話し合い考える」授業の実践	94
東京大学教育学部附属中等教育学校 新海 太郎	

学術講演「哲学対話を用いた哲学、倫理、公民科の教育」	100
独立行政法人日本学術振興会特別研究員 堀越 耀介	
追悼「葦名先生を偲んで」	107
元東京都立保谷高等学校 瀬戸 彰	
東京都高等学校「倫理」「公共」研究会規約	111
事務局便り	113
編集後記	114

【巻頭言】

公民科教育を通じたウェルビーイングの向上のために

会長 渡邊 範道（東京都立墨田川高等学校長）

「令和4年度 都倫研紀要第61集」の発刊に当たり、御多用中にもかかわらず原稿をお寄せいただいた皆様、そして令和4年度の国会活動に参加していただいた多くの方々に心より御礼を申し上げます。新型コロナウイルス感染症の感染者数が増減を繰り返す中、総会、年3回の研究例会、夏季と冬季の研究協議会をなんとか対面で行うことができました。感染状況には引き続き注意が必要ですが、日常を取り戻しつつあることには嬉しさを感じます。

さて、今年度からいよいよ新科目「公共」の設置など、新学習指導要領が実施されています。御承知のとおり、今次の改定では、社会的な「見方・考え方」を働かせることや、諸課題から「問い」を設定し探究する学習が重視されるとともに、「公共」では、社会に参画する際に選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的原理の習得や、自立した主体として社会に参画するために必要な資質や能力を育成する内容構成が主な改善・充実の要点として示されました。また「倫理」においても、哲学に関わる対話的手法や自己との関わりで思索する学習をより充実するための内容構成が同様に要点として示されました。本会では、新学習指導要領の趣旨の実現を図ろうとする様々な実践が紹介され、情報の交換や共有がなされてきました。そうした折、本会会員を中心とした執筆者による『新科目「公共」 「公共の扉」を生かした13主題の授業事例集』（仮題）がこの夏に刊行される運びと聞きました。この本は、好評を博した『新科目「公共」 「公共の扉」をひらく授業事例集』の続編であり、こうした会員の英知の結集による出版活動は、学術的な講演等で得た専門的な知見を授業実践に生かしてきた本会の活動の特長を表すものといえます。

令和5年3月に中央教育審議会が示した「次期教育振興基本計画について（答申）」のなかで、「ウェルビーイングの向上」が掲げられました。「ウェルビーイング」とは、「身体的・精神的・社会的に良い状態にあることで、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な幸福を含む概念」とされ、日本の社会・文化的背景を踏まえ、我が国においては、自己肯定感や自己実現などの獲得的要素と、人とのつながりや利他性、社会的貢献意識などの協調的な要素を一体的に育み、日本社会に根差した「調和と協調」に基づくウェルビーイングを、教育を通じて向上させていくことが求められるとされています。国が教育に関する基本計画における方向性として、子供たち一人一人の「幸福」の確保を求めていくことを示したのは特筆すべきことであるように思いますし、列挙されているOECDによるウェルビーイングの構成要素を見ても、公民科で扱う内容が多いことに気付かされます。生徒が自己の在り方生き方や「幸福」などについて考え、探究していく公民科教育、特に特別活動とともに「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」である「公共」と「倫理」の役割は大きいものがあります。本会は、今後とも、公民科教育を通じ、生徒と我々教職員の持続的幸福感向上のため、「調和と協調」を図りながら研究を進めていきます。

終わりになりますが、本会活動に多大な貢献をされた草名次夫先生御逝去の報に接し、大きな喪失感を感じています。先生が示されてきた授業実践交流の大切さ、マックス・ウェーバーをはじめとする高い専門性、そして何より生徒や会員一人一人に示された明るく温かい御教示など、本会にとって実に多くのものを遺されました。御生前の御功績を偲び、謹んで哀悼の意と感謝の気持ちを捧げます。

令和4（2022）年度都倫研総会議案書

令和4（2022）年6月25日

目次

- | | |
|--------------------------|---------|
| （1）令和3年度 会務ならびに研究活動報告 | 資料1 |
| （2）令和3年度 決算報告ならびに会計監査報告 | 資料2 |
| （3）令和4年度 役員改選ならびに事務局構成審議 | 資料3 |
| （4）令和4年度 事業計画ならびに研究計画審議 | 資料4、資料5 |
| （5）令和4年度 予算案審議 | 資料6 |
| （6）規約審議 | 資料7 |

(資料1)

令和3年度会務報告

1 研究成果の刊行

「都倫研紀要」第60集刊行

2 都倫研総会並びに第一回研究例会 オンライン会議 (ZOOM利用)

日時：令和3年6月12日(土) 14:30~16:50

内容：

- (1) 令和3年度総会
- (2) 学術講演「仏教思想のエッセンスを辿る」

東京大学教授 下田 正弘 先生

3 夏季研究協議会

日時：令和3年8月26日(木) 13:30~16:40 オンライン会議 (ZOOM利用)

内容：

- (1) 「倫理」「現代社会」のための読書会

テキスト 高橋哲哉「形而上学とは何か」『デリダ』第2章 (講談社学術文庫)

サブテキスト デリダ「プラトンのパルマケイアー」『散種』所収 (法政大学出版会)

サブテキスト プラトン『パイドロス』 (岩波文庫)

レポーター 東京都立西高等学校 菅野 功治 先生

- (2) 新科目「公共」についての研修会

「「公共」教科書を読む」

東京都立井草高等学校 杉浦 光紀 先生

東京都立白鷗高等学校・中等学校 池田 仁 先生

かえつ有明中学校・高等学校 古賀 裕也 先生

4 第二回研究例会

日時：令和3年11月23日(木・祝) 13:30~17:00

会場：東京都立白鷗高等学校

内容：

- (1) 録画による公開授業及び研究協議

「出会いと別れの現代社会」

東京都立小山台高等学校 茶山 一郎 先生

- (2) 学術講演

「供犠的構造をいかに脱臼するか—デリダ「死を与える」から「最後のユダヤ人」へ—

東京大学大学院 総合文化研究科 准教授 郷原 佳以 先生

5 冬季研究協議会

日時：令和3年12月27日(月) 13:30~17:00

会場：東京都立大学秋葉原サテライトキャンパス

内容：

- (1) 「倫理」「現代社会」のための読書会

テキスト 内村鑑三『代表的日本人』 (岩波文庫)

レポーター 東京都立足立新田高等学校 加藤 隆弘 先生

- (2) 「「公共」の授業について考える」実践報告会

「資料を中心に据えた「公共」の授業へ向けて—フランスの教科書を参照して—

城北学園城北中学・高等学校 藤谷 亮太 先生

「倫理的な視点から「公共」の授業をつくる」

筑波大学附属駒場中・高等学校 山本 智也 先生

6 第三回研究例会

日時：令和4年3月19日（土）13：20～17：20

会場：東京都立杉並高等学校

内容：

（1）録画による公開授業及び研究協議・研究報告

「「哲学に関わる対話的な手法」を取り入れた公共の授業

～哲学対話と教科の学習は両立しうるのか、成果と課題～」

埼玉大学大学院教育学研究科 豊岡 寛行 先生（埼玉県立八潮南高校）

（2）記念講演「未来をみつめる公民科教育とキャリア教育」

東京都立青梅総合高等学校 本間 恒男 先生

（3）学術講演「成熟した共感と感情主義的な徳倫理学の展開」

東京大学死生学・応用倫理センター上廣講座特任准教授 早川 正祐 先生

(資料2) 都倫研令和3年度決算・監査報告

総括の部

収入	支出	残額
1,383,027	281,065	1,101,962

(単位：円)

収入の部

科目	予算	決算	備考
会費	100,000	96,000	個人会員からの会費
研究奨励費	284,000	284,000	
雑収入	-	4,212	図書売り上げ、利息
繰越金	998,815	998,815	
合計	1,382,815	1,383,027	

支出の部

科目		予算	決算	備考
事務局事業費	諸謝金	100,000	29,000	講演・発表・公開授業謝金
	会議費	25,000	-	貸会議室使用料等
	消耗品費	10,000	25,171	会名変更による印鑑等
	役務費	15,000		調査研究関連
	旅費	30,000	-	関係学会等参加補助
	小計	180,000	54,171	
研究部費及び 編集部費	会議費	50,000	-	調査研究・出版関連
	消耗品費	20,000	-	文具等
	役務費	50,000	-	調査研究・出版関連
	小計	120,000	-	
広報部費	印刷製本費	300,000	181,500	紀要
	会議費	10,000	-	
	消耗品費	30,000	-	
	役務費	60,000	45,394	紀要送付
	小計	400,000	226,894	
計		700,000	281,065	
予備費		682,815	-	出版費用準備
合計		1,382,815	281,065	

上の通り相違ありません。 会計監査 坂口 克彦

(資料3)

令和4年度 役員・事務局人事

1. 役員

会長	渡邊範道（墨田川）
副会長	廣末修（農芸），加藤隆弘（浅草）
常任幹事	村野光則（筑波大附属駒場），和田倫明（産業技術高専荒川），菅野功治（西）
幹事	坂口克彦（墨田川），伊藤昌彦（杉並），松島美邦（六本木），久世哲也（向丘） 杉浦光紀（井草），宇田尚人（足立西），石浦昌之（上野）
会計監査	坂口克彦（墨田川）

2. 事務局

事務局長	伊藤昌彦（杉並）
補佐	和田倫明（産業技術高専），菅野功治（西）
部長	杉浦光紀（井草）
研究部	池田仁（白鷗），古賀裕也（かえつ有明），松島美邦（六本木），永田えり夏（墨田川）
部長	宇田尚人（足立西）
広報部	外側淳久（駒場），塙枝里子（農業），百瀬雅治（雪谷），松島美邦（兼任：六本木）
部長	石浦昌之（上野）
編集部	和田倫明（兼任：産業技術高専），村野光則（筑波大附属駒場），久世哲也（向丘）
会計	伊藤昌彦（杉並），和田倫明（兼任：産業技術高専）

3. 顧問

顧問	増田信，井原茂幸，嵐森敏，山口俊治，勝田泰次，G. コンプリ，伊藤駿二郎，菊地堯，杉原安，小川一郎，秋元正明，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，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，幸田雅夫，山本正，立石武則，増淵達夫，渡邊安則，町田紳，大谷いづみ，富塚昇，西尾理，岡田信昭，本間恒男
----	---

(資料4)

令和4年度事業計画

- 1 研究成果の刊行 「都倫研紀要」第60集、61集の刊行
- 2 総会・研究例会の開催
総会ならびに第一回 令和4年6月25日(土) 13:30~17:00 墨田川高等学校
記念講演 菅野 功治 先生 学術講演 村上 陽一郎 先生
第二回 令和4年11月 詳細未定
第三回 令和5年2月 詳細未定
- 3 研究協議会の開催
夏季研究協議会 令和4年8月22日(月) 上野高等学校
冬季研究協議会 令和4年12月 詳細未定
- 4 出版事業
新科目「公共」指導事例集(第2集)

(資料5)

令和4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」「公共」に関する教師の指導力の向上

2 研究の主な内容

高等学校公民科「倫理」「公共」の指導内容の充実のため、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する。(実施内容は、広報部の紀要発行により頒布)

3 研究計画

本年度は、新学習指導要領を学年進行で実施する初年度である。新必修科目「公共」を含めた新しい公民科教育や共通テストを見据えた教科指導のあり方について関心が一層高まっている。

本研究会は、そのような社会の要請と教師の要望に応えるべく、研究例会、研究協議会を行い、国公立の別を問わず、多様な教師が参集して研究・研鑽を行っている。昨年度は、オンラインを併用した研究会も実施し、感染対策の観点から動画での公開授業などにより、研究内容を広く現場の教師へ伝えることができた。

本年度は、新必修科目「公共」の具体化と観点別評価が喫緊の課題である。また、一人一台端末などオンラインやICTを活用する教育が日常となる状況もある。従来からの研究活動の水準は堅持しつつ、ICTの利活用、新必修科目「公共」の多様な内容や指導方法の工夫、および新選択科目「倫理」の指導内容の充実、哲学・倫理的視点の活かし方について、専門としない教師にも研究成果が行き届かねばならない。専門家との連携や会員相互の研究・研鑽を促進し、教科書・資料集の比較・検討等を通じて、「公共」の内容として青年期や哲学・倫理的内容が十分学ばれ、選択科目となる「倫理」の充実を図るための新たな授業事例を、研究発表等を通じて提案していくことが肝要である。ひいては、4年前に新しい公民科教育のあり方を様々な学校で具体化すべく出版した『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』に続く出版にも資するものとなる。

それらを踏まえて、本年度は下記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、1～3学期)

公開授業(含、授業動画)・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。「公共の扉」の具体化と充実に向けた研究発表や、新たに「公共」「倫理」教科書・資料集の比較・検討、哲学対話の研修、観点別評価の実践研究など、これまで以上に幅広い参加を見込んだ研究例会を実施する。(ウェブ会議システム活用は、必要に応じて検討)

(2) 研究協議会 (年2回開催、夏季及び冬季)

東洋・西洋の原典訳書、哲学・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、「共通テスト」にも対応した実践的で具体的な指導内容・方法を交流する研究協議会を行う。(ウェブ会議システム活用は、必要に応じて検討)

(3) 新たな出版物に向けての「公共」「倫理」の事例研究

『新科目「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集』の掲載事例について検証を継続しつつ、新たな出版物に向けて研究する。「都立公民科教員調査」から分析された課題に対応した(1)(2)での研究発表に向けて、専門家との連携や会員による定期的な検討の場を提供する。

(4) 事務局と連携した研究部体制の再構築

研究例会や研究協議会の開催にあたっては、事務局との連携を図りつつ、研究部内で担当と副担当をそれぞれ充て、企画調整を分担する協力体制をつくる。

(5) 全国組織、他教育研究団体、各大学等との交流

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、会員相互の情報共有を進め、関連教育研究団体・学会・大学等との意思疎通を密にし、交流を深める。

以上

(資料6)

都倫研令和4年度予算(案)

収入の部

科目	予算	備考
会費	50,000	個人会員からの会費
研究奨励費	0	教育研究奨励費
助成金	200,000	上廣倫理財団
雑収入	0	利息・寄付金
繰越金	1,101,962	
合計	1,351,962	

支出の部

科目	予算	備考	
事務局事業費	諸謝金	200,000	講演・発表・公開授業等謝金
	会議費	25,000	貸会議室等
	消耗品費	10,000	文具等、調査研究関連
	役務費	15,000	調査研究関連
	旅費	30,000	関係研究会等参加補助
	小計	280,000	
研究部費及び 編集部費	会議費	50,000	調査研究・出版関連
	消耗品費	20,000	文具等
	役務費	50,000	調査研究・出版関連
	小計	120,000	
広報部費	印刷製本費	400,000	紀要
	会議費	10,000	
	消耗品費	30,000	文具等
	役務費	80,000	録音起こし、紀要送付等
	小計	520,000	
計	920,000		
予備費	431,962	出版費用準備	
合計	1,351,962		

(資料7)

東京都高等学校「倫理」「公共」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校「倫理」「公共」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」「公共」「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」「公共」「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) この会の役員は次の通りです。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。
7. 令和3年度総会で、本研究会の名称を、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会から東京都高等学校「倫理」「公共」研究会に変更することが認められた。
8. 令和4年度総会で、当分の間は個人会員・機関会員の会費を年額1,000円とすることが定められた。

私の考えてきたこと、実践してきたこと

東京都立西高等学校 菅野 功治

テツドクなどの最近の実践

まず現在の自分の実践からお話します。西高校では一般教養重視の校風があり、受験と関係ない内容を学ぶ「土曜講座」というものがあります。都立高校の方にはうかがいたいのですが、土日基本お休みですという方はどのくらいいますか。進学指導重点校と言われているところでは日比谷と西が土曜授業をやっていない。生徒は部活をするなど自由ですが、各教員は可能な範囲で教養講座のようなものを行うことになっています。私も転勤してきた当初は「土曜講座」で、フランス現代思想の講義などを行っていましたが、学校まで遠いですし、わざわざ休日の土曜にそのために出勤するのは大変なので、数年前からは、8時半の授業が始まる前の朝の8時半から、「始業前読書会」ということで希望の生徒と一緒に哲学書を読む取り組みをしてきました。今まで取り上げてきた本ですが、福澤諭吉『文明論之概略』、ニーチェ『悲劇の誕生』、フロム『愛するということ』、キルケゴール『日記』、サルトル『実存主義とは何か』、國分功一郎『暇と退屈の倫理学』、齋藤幸平『人新世の資本論』などです。今年は千葉雅也が書いた『現代思想入門』というフランス現代思想入門の本を読みました。

転勤してきて3～4年は、読書会が終わったあと生徒たちと思ったことを冊子に書こうということで、私も最後ちょっとかつこつけて引用の出典なども明らかにして、論文として書いていました。書くためになるのですが、作るのは生徒も私も大変なので、最近ではNHKの「100分DE名著」（吉本隆明やスピノザ）をみて解説本を読んだりもしています。当初は10人くらいの参加だったのですが、感想を書くのを止めて裾野を広げたら、いまは30～50人くらい参加者がいます。保護者向け読書会もやりました。家族論ということで福田恆在『私の幸福論』や平野啓一郎『分人とは何か』や、日本文化論ということでロラン＝バルト『表徴の帝国』、川端康成『美しい日本のわたし』などを読みました。保護者と同世代だったりぼくの方が年上だったり、お母さん方の中で哲学科出の人もいたりして、生徒と行う読書会とはまた違う楽しさがありました。

その他には、偶然知り合いになった、東京大学で「ボーカロイド音楽論」を担当されている鮎川パテ（＝しゅわしゅわP）先生に謝礼なしで外部講師としてきてもらい放課後に講演会を行いました。生徒の中にはボーカロイド好きが多いので、コロナ前でしたが100名くらい集まりました。今年、本を出されまして、出版記念にまた西高で話したいということで企画が進行中です。また、各自で映画を観てきて語り合う、「新エヴァを語る会」もやりました。こちらも人気でした。

自分の生き立ち

自分のことを振り返ると、自分は自分が置かれた時代や環境の中で物事を考えてきたのだと思います。最近の若い先生方は、東京とかの中流サラリーマン家庭で育ってきた方が増えている印象ですが、私は1961年（昭和36年）山形の農家で生まれました。比較してみると、自分は珍しいというか貴重というか個性的な育ち方をしたのだと思います。記憶に残っている心象風景があります。就学前で、3～4歳ぐらいの頃のことです。稲刈りを親父とおふくろでやっていて、小さい私も田んぼに連れていか

れまして、暗くなってきても仕事が終わらないんですね。親父が刈った稲を、運んでいる母親もくたくたに疲れていて。小さい私は親父に早く帰ろうよと言って。泣き疲れて、母親に抱きつきながら二人で居眠りをしながら、トラックの荷台にゆられながら帰っていく。そのような心象風景があります。東北の農家はお米だけではなく、果物を作ったり、家畜を育てたり、複合経営をしなければ食べていけなくて、それだけ終わらないくらいの仕事があったりした中でも、貧しかったり。このようなことが自分の考えてきたことの原体験としてあると思います。

小さいころは身体が弱くて、就学前に肺炎を拗らせたみたいで入院してしまっていて、小学校は、普通の学校の中に養護学級があって、そこに入学しました。18人くらいの子しかいなくて、田舎なので私みたいな虚弱な子もいれば、脳性マヒの子もいたりしました。そのクラスで2年間を過ごしました。ただその学校の方針でそのままそのクラスにいと社会性とかが身につかないということで、3年生から普通クラスに代わりました。自分もそのクラスのままでしたら今の仕事はしていなかった気がします。

私が生まれ育った町の隣の隣の村の小学校の分校に、綴り方教育で有名な無着成恭がいた「やまびこ学校」がありました。そんなこんなで、山形の小学校の先生たちは、作文教育にかなり力を入れてくれました。入学式のすぐ後に書いた文章を先生がガリ版で切ってくれて文集を作ってくれました。自分は、「を」と「お」の使い方を間違っていました。そんな育ち方をしました。はっきり覚えていないのですが、2年生くらいのときに、教室にテレビがあったのですが、先生が連日テレビ中継を見せてくれて、あれは安田講堂の陥落だったのではないかなと思います。3年生か4年生で大阪万博があったのですが、町の映画館に行って万博の宣伝の映画を見た時、担任の先生（団塊の世代の方です）が、開会式に「ここにはすべての世界中の国が参加しているわけではないんだ」と万博批判の話をしてくれました。中学校に行くと、中学校の中間考査が廃止されました。高校受験のための受験教育はその地域ではほとんどされていませんでした。私はその地域で進学校といわれる高校に進みましたが、進学校といわれる高校に進んだ子だけが高校進学後に勉強させられる、それ以外の子ども達はのびのびと育てる。あとから振り返ると、先生達は労働組合の人が多かったと思いますが、社会に対する問題関心や批判的な視点といったものが、このような時代の環境の中で育って、自然に培われてきたのだと思います。

高校時代に一番印象的だったのは、3年生のとき79年ですけど、となりの席の女の子が図書室から群像新人賞をとったばかりの村上春樹の『風の歌を聴け』を借りてきて読んでいたことです。私は吹奏楽部でクラリネットを吹いていたその女の子に関心があって、彼女が返したあとに借りて読んでみましたが、もうひとつその世界にはついていけません。私は彼女よりも子どもだったのかもしれませんが…。しかし山形の高校で『風の歌を聴け』を読んだ影響というのは、その後の自分の歩みにおいて大きかったです。今でも、1年生の「公共」で最初青年期のことをやりますが、夏休みの宿題で、『風の歌を聴け』や『キャッチャー・イン・ザ・ライ』とかそういう青春時代の小説を読むよう宿題を出しています。

倫理の先生はあんまり哲学をご存じないような感じで、授業中ほとんどみんな寝ていて私も寝ていて。高校生に催眠術をかけてごはん食べられる仕事なら私もその道に進んでみようと思ったくらいですが（笑）。高3の春になったときに、その先生が、宮澤賢治の「春」っていう詩があるんだ、という話をしてくれました。短いのですが、いまでも誦んじることができます。

陽が照って鳥が啼き あちこちの櫓の林も けむるとき
ぎちぎちと鳴る 汚ない掌を おれもこれからもつことになる

お百姓さんの手は、うちの親父とかもそうですけど、土が手の皺にめりこんで洗っても洗っても落ちなくて、潤いが無いギシギシとなる手です。ところが教壇に立っているだけの賢治の手はつるつるだった。生徒のようなギシギシとした手をもつために、「雨にも負けず」を書いて百姓になった、そういう話を倫理の先生がしてくれました。

西につかれた母あれば 行ってその稲のたばを背負い

「雨にも負けず」のフレーズで最初にお話しした自分のおふくろのことを思い出したりしていました。あと、担任の国語の先生からは、中原中也の詩とかも教えてもらいました。「朝の歌」ですね。

天上に 朱きいろいで 戸の隙を 漏れ入る光
鄙びたる 軍楽の憶い 手にてなす なにごともなし

いま考えると、けだるい感じがですね、村上春樹と、自分の心の中でリンクしていたのだと思います。スポーツをやっている体育会系なのに、学校はすごく休んでいて、思春期性鬱の感じがきつとあって、鬱抜けする、答えをみつける、そういうことを探していた思春期だったかもしれないなど。それはどこかで往々にして哲学や文学に関心をもつ若者にはそういう傾向があるのではないかと思います。人生の答えを求めるのは弱さから来ているのではないかと。ニーチェとか読んでも答えなんかないのだから生きていくしかないのだと。簡単にいうとニーチェとか読めるようになって、気づいたら鬱抜けしていたなと思います。そんな感じの高校大学時代でした。

高校1年生くらいのおきに五木寛之の『青春の門』を読みまして、なんか東京に出て勉強したり政治に関心をもったり恋をしたりそういう感じの大学生っていいな、ってイメージができたのだと思います。

そんな自分のところに無作為抽出で、世界青年意識調査というのが届きました。こんなことを本当にやっているのかと、それで社会学とか面白いなと、自分の進む方向性に影響があったと思います。貧しかった家ですけど、米沢牛を飼っていたのですが牛小屋の上に親父が一念発起して私の勉強部屋を作ってくれて、下で牛が「モー」と啼いている上の部屋で、すごくおかしいのですが、イーグルスとか荒井由実とか聴いて、ビリー・ジョエルの「My Life」を口ずさみながら上京しました。まだ当時東北新幹線もなくて、急行というのに揺られて上京しました。

大学時代

共通一次の2期生だったのですが、大学は80年の入学になります。東京の大学入っても、田舎に戻って公務員とか学校の先生とかなるなら東京に行ってもいいよと親に言われていました。先生になるとするなら、移転して開学間もないピカピカの筑波大かと思ひ、高校の図書館で「開かれた大学筑波」という宣伝本を目にして、高校2年の頃には筑波を目指そうと思っていました。ある時ふと、あそこは逆に管理的なんだよ、という話をきいてやめて、東京に行った方が筑波よりも広い世界に開かれているだろうと発想を変えました。『青春の門』の早稲田の門をくぐりたいなという憧れを持っていましたが、国立対策しかしていなかったのもその門をくぐれず、東京で先生だったらよくわからないけど学芸大という所かと思ひてそちらに進学しました。やはり小中学校の先生養成のスクールカラーなので、子どもってかわいいなという感じで、優しいというか温いというかこじんまりしていて、そういう意味では合わなかったかもしれません。当時は、講義の出席をとる先生も少なく、今となっては信じられませんが、

テストが2種類から選ぶ形式で、講義に出ている人は「マックス・ウェーバーの目的合理性と形式合理性の違いを論ぜよ」みたいなテストで、出ていない人は「いま自分が関心のあることについて書きなさい」みたいなものでした(笑)。自分は授業にほとんど出ないで、では何をしていたかという学園祭の実行委員をすごく忙しくやっていました。自分の大学の学生自治会は基本的に民青だったので、そのため学園祭実行委員も民青の傘下にあります。私の一つ上の代くらいからそうじゃなくて、民青から離れて、独自の道を歩もうという感じになっていました。一橋大学の学園祭実行委員の人が、色々な大学が何月何日にどんな内容の企画をやるかを、情報誌『ピア』に載せてもらって、ラジオの文化放送で流してもらおうと、都内の各大学に呼びかけて集まりを開いたのです。DJは川島なお美、分かりますか？私も大学の代表として参加したら、そこに早稲田のカクマルの30歳過ぎの人とか来ていて、ビビりました。そういう時代でした。大きく移り変わっていく時代だったと思います。

またエコロジーというのが80年頃から流行って来ていましたが、民青というか日本共産党は当時まだ原発推進だったのです。時代が変わって面白いなということで話すのですが、核の軍事利用はよくないんだけど、原子力の平和的な利用を人間は出来るんだ、ということでした。それがいつのまにか3・11以降は絶対原発反対を貫いています、という主張が変わっていて、世の中変わるものだなと思いました。

学園祭実行委員が民青から離れた象徴的な出来事として、大学2年生のときに、「トランジスタ・ラジオ」という、授業をサボった高校生が屋上でタバコを吸いながらラジオでロックを聞く歌なのですが、その歌をひっさげたRCを呼んで学園祭でコンサートを開いたことが挙げられます。

清志郎は、お化粧したりして歌っていましたが、原発反対の歌を歌って、親会社の東芝ともめていたり、69年から10年ちょっとしかたっていないので、大きく括るとカウンター・カルチャーのムーブメントにあったと思います。そういう反抗的なタレントを、先生をめざす学芸大の学園祭で呼ぶということは従来なかったのです。当時のポスターをお見せできないのは残念ですが、大学当局から120万円を借りて、当時現金をもって中央線で渋谷の事務所にもって行って契約しました。経費節約のため、大型トラックからのPAの積み卸しも大学生がやりました。手作り感が強かったと思います。

当日。清志郎たちが本当にやってきて、リハーサルも終わり、いざ開演。チャボがギターのエントロを流したときは時が止まると思いました。チケットが売れるかどうか心配だったのですが、その年の夏に出た『雨上がりの夜空に』がヒットチャート第1位を取ったこともあり、学芸大だけではなく、お化粧をしたファンを含め5000人を越す人が詰めかけ、驚きました。会場は普通の体育館で、タテノリで床が上下合計50センチくらい動いて、体育館の床が抜けるのではと大学の職員が心配するくらい大盛り上がりでした。そのころ学園祭のコンサートでは、専門の警備員を入れてないのです。私たち実行委員が、ケガするといけなから「引いて引いて」と注意していた。清志郎はシャウトして客をのせていましたが、曲が終わるとまた「下がれ下がれ」とやっていました。向こうもプロですから人が出ないように配慮していましたが、学園祭でその場で大学生と意思を共有してコンサートをやっていたのだと思います。そんなこんなで大学生活が進んでいきました。

勉強はというと、社会学専攻でしたが、80年にボードリヤールの『消費社会の神話と構造』の訳本が出まして、当時としてはぶっとなっていました。問題関心が、生産から消費に移っていったのです。自分の大学では依然、教授も含めマルクシズムが強かったです。社会学のゼミで3年生の時に『経哲草稿』をよみました。ハーバーマスの『公共性の構造転換』は4年生のときにマルクス経済学専門の先生と読みました。いま考えると不思議なのですが、自分の頭の中ではフーコーもハーバーマスも同じネオマルの仲間という感じでした。いまのソ連とか中国は間違っているけれども、そうではない社会主義の理論

で、自由で平等の本当の社会は出来ないのかなという感じで、全部ごった煮で思っていた気がします。80年にジョン・レノンが刺され、サルトルも死にまして、時代は変わりつつありましたけど。

私個人が一番はまっていたのは見田宗介で、『時間の比較社会学』『気流の鳴る音』などを驚きながら読んでいました。教授は、隠れマルキストのウェーバリアンでしたが、見田が東大で教授をやれているというんだから、なんでもやれるんだ。お前もなんでもやれ、という感じでした。82年くらいにポーランドで労働組合「連帯」というのが大きい運動を起こしましたが、ロシアがハンガリーみたいに介入するかギリギリのところまで進んでいて、ソ連型の既存の社会主義をどうとらえるかという問題が、私の大学の左派系の先生たちも、答えがわかっていなかったと思います。

ところが、私と同世代の社会学者で宮台真司がいますけれど、当時の東大生はみんな、もうソ連なんてつぶれると思っていたよ、と。それでもサルトルとかマルクスは誰も読まずに、東大はみんな構造主義になっていたよと後に回顧しています。確かにそうだったと思いました。83年ですか、大学4年のときに浅田彰の『構造と力』が売れたのですが、本は買ったのですがフランス現代思想ってなんのことやら私の大学では語れる人もいなく、レヴィ＝ストロースの『野生の思考』も買いましたけど飾っただけでした。それで先生になっていきました。

教員としての経験

就職したのは、新設校ブームで開校3年目の、後に山本先生が校長を務められた町田の小川高校でした。教員集団が若くて、最初1年生の担任を9人でもったらそのうち5人が20代で、初めて担任をやる人たちでした。15少年漂流記みたいな感じで日々を過ごしていました。今は信じられませんが、若い先生たちで生徒たちを元気づけるために、学校行事ではなくて学年行事としてHRの時間に合唱祭をしたりしていて、3～4年前に生徒たちに同窓会で会ったのですが、毎日すごく楽しかったと言ってもらえました。

都倫研には1回だけ出たのですが、そんな自分だったので雰囲気がちよっと合わないなって。失礼なのですが、お互い同士なんとか先生と呼び合っていて、「先生のおかげでいろいろ学べています」という感じで、中身は何をやっているのか伝わってこなくて、合わないなど。それよりも都高教って今よりも強かったのが、魅力を感じました。研修日とかのストもあって。でも都高教の役員をやっている人よりも、清志郎を呼んだり反原発運動を齧ったりしていた自分の方が経験値はあるぞと感じていて、入れ込むまでには至らず、自宅が多摩地区ですし、結局、遠いので都心で行われる活動にはあまり参加しないでいました。

学校では、校内の分掌とかの人事案を、教員の代表が人事委員会というのをづくり、校長に決めさせないで、教員で作っていた時代でした。都立高の人事異動もルールが無くて、希望と承諾とかいってよく実態がわからないのですが、たとえば西高あたりみたいのところだと東大とか出られた人が顔のつながりとかで動いていて、そういう縁故を持たない人たちは大変なところでずーっと終わっていくという。これって社会主義的資源分配ってなんなのだろうということを考えさせられる事態でした。

そのうち、ずっと普通高校は駄目で、新任の3校経験のうちに島とか定時制とか職業高校とかどっか行きなさいと。私は次に独自の文化性を持つ商業高校に行ってカルチャーショックを受け、都立の普通高校って楽しかったな、戻りたいなと思いながら12年も過ごしてしまっていました。でも都立高のあり方を見つめ直すきっかけとなったのが、入試制度の改革で、合同選抜が廃止されたことです。小川だけではないですけど、都立のほとんどの普通高校では、80年代大学に何人どこにはいったかという進学実績を公表していなかった、ひどい学校だと集計さえしていなかった。そういう発想が都立高の文化性

の中で希薄だった。その結果としての、定員割れということもあり、ものごとを考え直したりしました。

そのうちに家庭をもったのですが、連れとの話し合いの結果、完全夫婦別姓で今も籍は入れていません。子どもは一人いるのですが、夫婦別姓を推進している弁護士の方の本を読んで相談の電話をしたらあなたが養子にもらったらどうだということ。認知届けを出してから形式上私の養子としました。その子を育てて、もう30近いですが、自分は基本的に地域での仕事と生活に日々を送っておりました。

学び直し

その頃、95年オウム事件がありまして、バブルの余波もあり、世の中が沸き立っている感じになっていました。何が起きているのかオウムなんてまったく意味不明でしたけど、宮台真司が『終わりなき日常を生きろ』でスパッとそれを切っただけで見せた。私は非常に驚きまして、東大を出た自分と同世代の同じ社会学専攻の人がそれをやっただけ。

それで96年くらいから都立大に宮台真司講義の聴講に行きました。のんびりしたもので、20代の院生にまじって、院ゼミにも潜らせてくれました。数年後に、鉛筆なめながら英語の勉強をして、都立大の院を受験しました。2回目に受かって非常に嬉しかったです。当時社会学の教授が5人くらいいて各教授2人くらいしか院生をとらない。普通卒で受けていたので10人くらいのメンバーの1人としてとってもらったのですが、期待に応えられず中退ということになってしまいました。

宮台真司の聴講をしている時に、講義後に彼に質問したことを鮮明に覚えています。マンガを題材にサブカルチャーの移り変わりをしゃべっているときに、その変遷にあたって何か理由があるわけじゃない、歴史には法則なんかないんだ、という話をしていました。自分は元々ネオマルから来ていたので、やっぱり歴史は最終的には理想社会に向かっていくものだし、そこには何らかの理由がある、それを明らかにするのが学問だということを暗黙の前提としていました。「なにも理由がないなんてどういうことですか」と質問紙に書いたことを覚えています。全然違う世界だったのです。いま社会学をやっているほとんどの人はそのような法則を前提とはしていないと思います。だから学問にできることは、現在の前はなんだったか、現在の流行の前はなんだったかを遡って記述することだけなんだ、と。「え、それで学問なのか？」というニュアンスで尋ねました。目的論の否定。これは私だけではなくて私の世代の人達にとっては、この話を受け入れられるかどうか、そのあとの転換についていけるかどうかの分岐点なのではないかと思っています。

ただ宮台真司はキレイものでしたが、お忙しそうだったので、もう一人当時の都立大の社会学で理論畑を担っていた江原由美子先生のゼミに入りました。脱人間中心主義をキーワードに、現象学的社会学の先駆者の一人でした。「社会学は理論はやらないよ、実証がないと駄目だよ。」という感じに変わっていました。自分は、時代遅れで理論に関心があったので、教育学の今井康男先生のゼミでフーコーの『言葉と物』を読んだことは、いい財産になったと思います。特に、「人間は波打ち際の砂のようにやがて消え去るだろう」という結語を感慨をもって読みました。最初に宮台氏と話した頃と比べると、自分の考えも変わってきていました。ドゥルーズの『フーコー』の斬新性には驚かされました。それからウイトゲンシュタイン、都立大の哲学科は分析哲学の牙城だったんですが、哲学科のゼミは敷居が高くて、社会学の院生は柄谷行人の『探究』や橋爪大三郎を通じて、言語ゲーム論の発想を摂取していた感じでした。

修論を書けずに、中退した話ですが、当時は『ジェンダー・トラブル』のバトラーとか、構築主義が流行っていたんですね。性は多様なものだ、n個の性。自分はそれとは違う感じをいまも持っていて、当時はラカンの精神分析の理論で性のことを考えようとしていましたが、それは本質主義であると斥け

られていました。性は多様だと言いながら、やっぱり人間は自分の性というものにすごくこだわる、私はそう感じています。だからx軸y軸があつたうえでの、そこの中のどこかが自分の性だと。座標軸のどこになるかは、男だから女だからどこと決まっているわけでは無く、個人によって人によって偏差が多様だとは思いますが、性がない、すなわち座標軸の原点のところというのは理論上のお話でしかないのではないのでしょうか。千葉雅也の考えが私と似ていると思います。当時の自分には、その視点を整理して論文を書く力量が足りなかった。

当時、都立大はレベルが高くて、修論を出したらそれが出版されて本屋に並んでいるレベルを求められていましたが、残念ながら書けませんでした。ただ都立大に通ったことで、前と比べて構造主義、ポスト構造主義を少しは話せるように変わっていましたので、片倉高校のあと公募に手を挙げて、立川高校にいきました。小川高校時代にはそういう競争に乗っかるのはどうかと思っていましたが、公募制の導入により、前の希望と承諾とか言っている人事異動よりは都立高の風通しもよくなりましたし、結果的に都立高の教育の質もある程度向上してきたのではないかなと思います。

立川高校でとても面白かったのは倫理が3年の必修であったことです。このカリキュラムは、都立高では最後の最後だと思います。一枠65分の授業で大学っぽくやらせてもらいました。一方でセンター試験に対応することはとても大事だろうなと思っています。高校で受験と対応していない科目って情報とか保健くらいだと思うのです。倫理だけが超越的に、佐良土さんくらいがギリシャだけで一年間終わっちゃったとおっしゃっておられましたが、自分はそのような実践には批判的で、やはり進路と対応しないとやっていけないと思っています。

3学年で進学校の立川高校で必修ということは、基本的にそれで受験させるということです。受験に使えない科目を3年の必修でやっていたら、生徒から訴えられますから。320人のうち200人は倫理でセンター試験を受けていたと思います。ところが東大が倫理はだめだと急に言ったんですよ。倫理と政経4単位じゃないとダメだと。東大はでもまだセンター試験は地歴から1科目、公民から1科目取ることとなっていました。それがいま公民から1科目という縛りがなくなりました。2次試験で地歴しかないわけですから、誰も公民は取らなくなりますよね。それに加えて倫理・政経で4単位と。これに旧帝大が乗っかっていったのです。これだと、2単位の倫理では受験できなくなり立川の子たちは政経もやらないといけないのかとなります。その動きに反対する要請を都倫研ですべきだと言ったら、都倫研はそういうことをする場所じゃないと当時の会長から言われました。そこで一人で、旧帝大はもうだめなので、首都大、学芸大、外語大、農工大等に2単位の倫理を残してくれという要請しにいきました。一番驚いたのは自分が出た学芸大で、哲学科の教授はだれも教授会に出席していなかったもので、そういうことが決まったことを知らない。学芸大って、弱いんですよ。文科省からお金もらえなくなるから文科省のことを聞いて、だから倫理・政経4単位か、現社2単位ならいいとかわけのわからないことを言っていました。幸い農工大とか外語大は残ったので、思っているだけでは駄目で、理があるならば、例え一人でも動かないと、倫理はつぶされると実感しました。全国でそんな動きをしている人はほとんどいないと感じながらやっていました。

そう言いながらも、立川高校ではじめて進学校の倫理の授業をやるうとしたとき、上野修の『スピノザの世界～神あるいは自然～』、あれが何書いてあるかさっぱりわからなかったです。スピノザが全然教えられない、どうしようと思ひまして、朝日カルチャーセンターに行きまして、江川隆雄氏からスピノザ、ドゥルーズなどを学びました。また都倫研にきてもらった中島隆博氏からドゥルーズや荘子などを学びました。

荘子の「胡蝶の夢」なのですけれども、中島氏の見解に立つと、高校の資料集などの訳だと「物化」

をちゃんと捉えられていないということになります。「万物はたえざる変化をとげるのだが、その本質においてはなんら変わることはないのだ、なんら変わることはないから、ちっちゃいことを気にするな、万物斉同だ」という教え方を従来はしていましたが、違うだろうと。周と蝶、全然違うものになってしまうこと、これを物化という。全然違うものになる、このことの方が重大なんだということが「物化」のポイントなんだということでした。生徒に説明するときには、高校生は高校生として行事をやったり部活をやったりしている、3年生になったら受験生だから受験勉強をする、大学生になったら大学生のことをやる、それぞれ全く違う固有性をもっていると。高校時代は大学受験のための準備にしてはだめということ。それだと物化じゃなくて教化、先の目標のために現在を過ごすっていうことになってしまう。中島氏は「胡蝶の夢」とは違う荘子のテキストも紹介しています。ある朝起きたら、右腕がにわとりになっていた。訳がわからないですけど。そしたらどうする。そしたらコケッコーと元気にみんなに朝を告げて生きていくんだ、これを「物化」だと言っているのです。私がイメージしたのは、急に交通事故で動けなくなったらどうするか。あるいは、年老いていって髪が薄くなって、老化していく。どうしていったらいいのだろうかといったときに、老化したら老化したことを受け入れてそれを肯定して生きていくのだということです。すごく強い、事故に遭い、車いすでバスケットをしている人たちを見ると思いますが、そのような感じのことを中島氏から学びました。

西高へ

西高では立川とは違って現社2単位必修型です、残念ながら。1年現社2単位4クラス、3年選択倫理3クラス。合計14時間で専任のポストをギリギリ確保している。進学重点校で倫理を専任でしているのは日比谷と西だけです。他は八王子東も国立も失礼ですが3年は1講座しかとってない。10人くらいだと思います。それだと専任がいらず非常勤です。西高校は、からくりがあって3年の文系は社会科学を二つとりなさい、と選択必修にしています。5単位の枠があって、世界史と倫・政とか、日本史と倫・政とかをとることになります。理系の子も社会を1つとります。よって倫理は、文系2クラス・理系1クラスの合計3クラスが3年生で成立しています。これが減ると、専任枠がなくなると思います。新学習指導要領の共通テストから倫理+公共という新科目が出来、現在の倫理・政経ではなく、実質倫理単独の科目で受験できるよう大学の先生達が頑張ったということですが、はたしてこれで特に理系の子たちが何人取るのか自信がないです。きっと10人もいかなないのではないかなど。政経・公共か倫理・公共かを理系の子たちが決めなければいけない。倫理好き物で功利計算ができない子が数名とって、ひと講座おいてくれるかなというくらい。再来年からさらに厳しい道だと思っております。

今回の学習指導要領になる前に、日本学術会議で大学の先生たちが文科省に哲学対話や倫理教育を充実させよという提言書を提出しました。私も参加してしまして、裏話をちょっと言ってしまうと、主流派の大学の先生たちは、哲学対話という今までやっていないことを入れるんだ、これが最大のウリだ、ということで。極論すると従来の哲学史はもうやめると。ずっと深い学びをする哲学対話だけで充分だと。自分は、そんなことやったらめっちゃめっちゃになります、という意見を述べました。国士館大学の木坂先生が、対話だけじゃなくて原典学習もやるべきだとおっしゃっていて。国士館で卒業論文をちゃんと書かせていましたから、読ませて書かせる、対話だけじゃだめだという意見でした。それは分かったのですが、ただ、読書会を西高でやっているとして最初に話しましたが、高校生が読める原典はかなり限られているというのが私の感覚です。だから新しい共通テストも原典とか出ても単なるつぎはぎという感じですよ、出しているフリしている、かなり無理があると感じています。そうであれば、原典ではないですが、旧来のセンター試験の大問のリード文の方が、一つのテーマに沿ったかなり読ませる文章

だったので、あっちを読んでいた方が現実的だったなと率直に思っています。

私が大学の先生に会う毎に言っているのは、そういった哲学対話もいいけれど、国立大学の2次試験の科目として倫理を入れてくださいよ、受験でない科目をだれも勉強しませんよ、ということです。それに対しては「できない」「自信がない」という答えでした。勢いがいいわりには、大学の教授会でほかの経済学や法学の専攻の先生たちに倫理で受験させることの意義を説得できる自信がない、だから予算がとれない、とおっしゃっていました。それから採点をするときにどう基準をつけたらいいか分からない、だからたくさん苦情がきて耐えられないという感じで、唯一倫理の入試をやっていた一橋も廃止になりましたよね。哲学の先生たちは、大学で哲学専攻者が減っているのだから自信がないんですね。社会学にいた私からすると、社会学の方が前からゼミで活発に議論をして、哲学のゼミの方が教授のカントの解釈を学生がみんな黙って聞いてノートをとっていると思います。日本社会学会にも一人で飛び込みで行って、もう少し高校教育に力を入れてくださいと訴えました。社会学には逆に大学生がいっぱい集まるので、高校教育に力を入れなくてもいいのです。昔の倫理・社会の時には介入していましたが、センター試験の現社から引いてしまったのです。戻ってきてくださいとお願いしましたが全然通じませんでした。

哲学対話について思うところを言います。色々あると思うのですが、竹田青嗣、西研、苫野一徳らは、哲学対話とは、フッサールの用語ですが、本質観取であると言っています。「～とはなにか」の答えを出すのが哲学対話。「なつかしさととはなにか」について対話をする、「なつかしとはこうだ」という一つの答えがでる、これが哲学対話だと。「愛とは何か」と対話すると、その他の人間の感情的な営みと違って、愛とはこういうものだというただ一つの答えが素晴らしいことになると。私は、そんなの出ないだろう、そんなことやってもなんの意味があるのだろうと思います。これって宮台真司に教えてもらって否定した、目的論にむかう、大きく言うとそういう潮流にあって、フッサールを曲解して本質観取だ、本質はつかめるのだと言っている、かなり古い80年代くらいの発想で哲学対話と言っているだけでこんなことをやってもしょうがないと思っています。私にとって哲学ってなにかというと、普遍的な何かをつかむことではなくて、新たな概念を創出すること、これは『哲学とは何か』のドゥルーズの言い方ですけども、新たな概念を使って世界が違ってくるということだと考えます。

最後のお話です。西高ではクラスマッチ、球技大会があってクラスTシャツというのを作ります。私は今3年の担任をしていて、クラスの生徒は全員私の倫理の授業をとっているんですけども、ギリシア哲学の最初の授業でロゴスとパトスとを教えるんですね。都立大から専修大と渡ったギリシア専門の神崎繁先生から聞いた話なんですけども、『イリアス』・『オデュッセイア』でオデュッセウスがトロイをやっつけて凱旋帰国する。彼には許嫁がいたんですが、オデュッセウスが何年も戦場から帰ってこないで他の男と結婚するという話になっている。そこでオデュッセウスは相手の男と冷静に話をつけようということでその男のもとに向かうのですが、気づいたらはらわたが煮えくりかえって、お腹がパトス、頭がロゴスで、ロゴスでパトスを制御して、話合い決着をつけなければいけなかったのに、先輩のアキレウスから譲り受けた名誉の剣で相手の男をめった刺しにしていた。だからアキレウスの名も汚したのだと。

この話を題材に、最初の授業でロゴスとパトスを教え、生きていく上であるいは部活の試合や受験に向かう上で、ロゴスとパトスと、どっちがより重要だと思うかと議論させます。するとアメリカンフットボールをやっている男の子は「パトスだよ、先生」と。アメリカンフットボールは知的な格闘技って言われるんだけど、「いくぞ」という頭から相手とぶつかる気持ちを失ってしまったら吹っ飛ばされて作戦もなにもなくなる。だからパトスだと。一方で管弦楽をやっている、芸大の指揮科をめざしている

生徒がいるのですが、その子は「ロゴスだ」と。ワグナーとかも好きではあるが、ロゴスだと。演奏するというのには自分を抑えてやらないと、曲にならないと。

そんな授業を受けた後に、胸に Keep logos burn pathos と書かれたクラスTシャツを作ってくれまして、これを着てみんなで球技大会のドッジボールとか闘ってくれました。そうしたらアメフトの子の方がクラスで影響力が大きくて、試合の時に応援のかけごえをかけているのを聞いていたら「パトス・チャチャ」の掛け声ばかり聞こえてきました。ずーっとパトスばかりのかけ声の下、作戦もなにもなくて2年生にぼろ負けしていました（笑）。

ロゴスが足りなかったなということですが、倫理の授業でロゴス、パトスという概念をつかんで世界が違うふうに見える、それが哲学を学ぶということじゃないかな、と思います。

以上で本日の話を終えます、ありがとうございました。

文責：東京都立駒場高等学校 外側 淳久
東京都立足立西高等学校 宇田 尚人

現代科学・技術と倫理

東京大学名誉教授 村上 陽一郎

お招きいただきまして誠に光栄に存じております。ご紹介いただきましたように、わたくしの専門は科学史・科学哲学という日本ではきわめてマイナーな分野ですが、今日はこのようなテーマでお話しさせていただきます。

科学と技術（古代ギリシア・ローマ時代）

わたしたちは「科学技術」と四字熟語を平気で使うわけですが、いまから10年ぐらい前に、学術会議の方で「科学技術」か、中黒を入れる「科学・技術」にするのかかなり長い間、喧々諤々の議論がございました。少なくとも歴史的にみれば、科学と技術は全く違う営みだ、とくにわれわれが今、科学と呼んでいる知的な営みというのは、技術と区別されるべきであるというのがわたくしの大前提です。そのことも含めて少し考えてみたいと思います。

ヨーロッパの場合、古代ギリシアあるいはローマにさかのぼるのが常なのですが、たとえば古代ギリシアの二大哲人と言われているプラトンとアリストテレスがいます。アリストテレスの場合、おもしろいのは、いまでいう科学に近い考え方を持っているという点で注目すべきだとわたくしは思っております。観照と日本語では訳されていますが、ギリシア語でテオリアといって、英語の<theory>のもとになった言葉ですが、このテオリアというのは、普通の技術や職人が扱う技術とは全く違っています。学校、英語のスクールの語源がギリシア語のスコレーというのはご存じだと思いますが、そのスコレー（閑暇、お休み、無駄な時間）はなにもしないでいる時間、その中で「効用とは無関係に、楽しみのために人が求める知識」（それが「観照」なのですが）が、最も大事だというのがアリストテレスの言い分です。そこにはもちろん古代ギリシアの市民社会がもつ特徴が表れているのかもしれませんが。当時の古代ギリシアの都市国家の自由市民は、男性だけが対象となり、住民の三分の一だけで、残りの三分の一は奴隷、後の三分の一は外から入って居留民です。その自由民たちが広場に集まって、ああでもないこうでもないと言文を戦わせるということにこそ、真なるものにぶつかる可能性があるということのアリストテレスは述べていることが面白いところです。

つまり、役に立つ知識というのは、まだ少なくともギリシアのアリストテレスたちの哲学（フィロソフィア）のスコープの中に入っていない。それがヨーロッパ中世ではキリスト教の影響があって、テオリアに媒介された真理というのは、結局神の真理、神の秩序、この世界を作り人間もつくり宇宙も作った神についての、神の作品についての知識という意味で、これも役に立つというわけではない、そういう習慣ができあがったと申し上げていいと思います。

大学は12世紀から13世紀のはじめにかけて、ボローニャ、パリ、オックスフォードなどに自然発生した教師と学生の組合ですけれども、その中には職人ももちろんいました。最も典型的なのは外科医です。外科医というのは床屋さんです。彼らは職人でギルドの中にいる人たちです。ヨーロッパの中世の大学がはじまると医学校というのができますが、彼らは大学の正式のメンバーとは認められていない。大学のメンバーというのは教師も学生もみな靴が隠れるくらいの長い黒いガウンをきていますが、それ

を着ることを許されない。外科医は大学にいる間は、膝までのワンピースを着て、腰を縄でしばって、タイツをはいて木靴をはいて、絵を見れば歴然と、大学の中にも職人というのは分かるようになっている。そのような一種の差別があった。外科医がまともな医者として扱われるのは 19 世紀になってからです。

市民社会の登場

ところが 18 世紀から 19 世紀にかけてヨーロッパで市民社会が勃興いたしまして、貴族・王権といったものに対する批判と社会構造の変革が起こります。そこで何が起こったかという、ひとつ目覚ましい変化は、技術が職人の親方徒弟制度のなかで縦に受け継がれていくものではなくなくなっていくことです。その最も典型的な例は、フランス革命の真ただ中でつくられたエコール・ポリテクニクという学校でございます。フランスの大学制度というのは少し厄介で、グラン・ゼコールという大学院だけの制度があつて、文字通り大きな学校と言われているものです。エコール・ノルマル・スペリオール、文科系の先生を養成するというのが基本的だった役割ですが、この学校と並んで、エコール・ポリテクニクも今では理工系のフランス最大最高の教育機関ではありますが、当時はまだそうではなかった。でも要するに自然科学的なものも、それから工学的・技術的なものもひっくるめて、専門的に学校で教える。親方徒弟制度ですと知識・技術は縦に伝達されていきますが、学校ですと横に伝達され、だれでも資格があつて、意欲がある人間にはだれもが接することができるというある種の平等性も含めた横への広がりの中で扱われることになります。

日本では、ご承知の東京大学と同じ年に工部大学校というのがうまれて、これは明らかにエコール・ポリテクニクや、ドイツでの<TH> (テー・ハー) の真似です。<TH>は工業高等専門学校とでもいまいしょうか、ドクターを与える権利はないけれども、19 世紀以降に高等教育機関としてドイツに続々と生まれてまいります。こうしたフランスのエコール・ポリテクニク、ドイツ語圏の工業高等教育機関といったものの真似をして、日本では工部大学校というのを作ります。つまり日本では近代化の出発点で、学問をするところと技術を教えるところとを、ちょうど近代のヨーロッパがやろうとしている通りに、明治維新でやろうとしたということが、そこでもおわかりいただけると思います。

技術者たち、そういう高等教育機関を経た技術者たちは、エンジニアと呼ばれるようになります。そしてかれらはアソシエーションを作ります。自分たちの仲間の協会を作ります。

これとほとんど同時期に科学者という職種がうまれます。いやニュートンは科学者ではなかったか、ガリレオは科学者ではなかったか、と言われますか。わたくしはその問いに対しては明確にノーと答えます。ニュートンは科学者ではなかった。ニュートンは哲学者であった。彼はイギリス人ですが、ニュートンのころに英語の<scientist>という言葉はなかった。これは非常にはっきりしていることです。単なる呼び名の問題ではありません。内容も同じです。ニュートンはなにをやったかという、もちろんいまでいう物理学的なこともやりましたけれども、聖書学とくに旧約の聖書、ユダヤ教の聖典である旧約聖書についての専門的な研究もおこなっていますし、錬金術の文献もたくさん残しておりますし、後半生は大蔵省の造幣局の局長までやっているわけですから、経済政策だとか社会政策にも通じていた、そういう人物でありました。サイエンティスト (scientist)、注目していただきたいのは語尾の-ist です。-ist という語尾は、その前にくるものは極めて狭い概念です。前にくる概念が広ければ、-ist はつけられないんですね。たいていの場合、-er をつけるか、-or をつけるかさもなければ-ian をつけるかです。たとえば音楽家は<musician>であつて、<musicist>とは絶対言わない。でも音楽家の中でフルート吹きは<flutist>、ヴァイオリン弾きは<violinist>であつて、<flutian>や<violinian>とはならないのです。

ですから、-ist というのはそれだけをする人というインプリケーションが非常に強い言葉です。歯医者さんは<dentist>であり、お医者さんは<physician>、物理学者は<physicist>です。この<physicist>という言葉は、<scientist>という言葉とほぼ同時期 1840 年ころに、ウィリアム・ヒューウェルというイギリス人が初めて作った言葉です。そのときまで、<scientist>も<physicist>という言葉も、英語の中にはありませんでした。ですから、当然 1727 年に死んでいるニュートンは、当時のイギリス社会の中で、<scientist>と呼ばれたことも、<physicist>と呼ばれたことも一度もありません。それは非常にはっきりしていることです。

では科学者というのは何をやる人かというところ、ここで、あのアリストテレスの「知」の定義が再確認されます。つまり役に立つこと、職人の仕事をするのでも、エンジニアの仕事をするのでもないのです。自分の好みに従って、自然の中の謎をなんとか一つでも解きたいと思う人、とくにそれが自然に限られている、自然現象の中に限られている、そういう人たちが「科学者」なのです。そういう人たちを<scientist>とウィリアム・ヒューウェルは呼んだわけです。かれらもまた学会という仲間、組織を作ります。これにこだわる理由は、あとでご説明いたします。

技術者の協会、科学者の学会

エンジニアたちが作ったアソシエーションでは、発足と同時に倫理の問題が浮上します。いわゆる行動規範、自分たちはエンジニアという職種を自らの生涯に受け持つことになるわけだけれど、その職種を全うするときに、いわば社会的・倫理的責任があるということを彼らは当初から自覚します。このことはなにを意味しているかというところ、この技術者の協会はただちにそういう行動規範を公表し、19 世紀のなかばにはいくつかのエンジニアの協会、たとえば電気技術者、建築技術者、土木技術者の協会が、ヨーロッパ、アメリカにもできますが、そこでただちに行動規範を発表いたします。

二つの責任が自覚されます。ひとつはクライアントに対する責任。技術者は、建築家なら施主に対して責任がある。お金を払ってもらう人、自分の技術を買ってくれるクライアントに責任がある。その施主の支払われたお金に見合うだけのことをちゃんとやってのけなければならない責任がある。しかし同時に、クライアントに対する責任を全うすることにおいて、社会全体に対してなにかまずいことがあってはいけない。つまり、技術者というのは社会全体の福祉に対する責任とクライアントに対する責任と、そういう二重の責任を負った存在である。こうしたことが、技術者たちが自分たちの職種として考えたことであつたわけでありませぬ。

そして先ほど申し上げたとおり、日本は学問の世界を追究する高等教育機関として、最初に明治 10 年、東京大学をつくりました。これは国家がつくりました。同時に技術者を養成する高等教育機関として工部大学校をつくりました。ところがこの工部大学校という学校の歴史はわずか 9~10 年しかありませんでした。いろいろ事情があつたには違いないのだけれども、明治 19 年には工部大学校は廃校になります。工部大学校を卒業した人たち、わずか 10 年の間なのですが、卒業生は非常に有名な人をたくさん輩出しているのだけれども、それがわずか 10 年で廃校になりました。ではどうなったかというところ、明治 19 年に大学令が改訂されて、東京大学が帝国大学になります。そのころは帝国大学と呼ぶべきものは一つしかありませんから、単に帝国大学と呼びました。明治 30 年に第二帝国大学として京都大学が誕生いたしますので、まだそれまで 10 年余りですね。帝国大学ができたときに、工部大学校は帝国大学に編入されます。東京大学は創立当時、法学部というより当時の言い方をすれば、法科大学と言いました。当時の言い方にすれば、法科大学、医科大学、文科大学、理科大学、この四つの大学があつて、それぞれ学長がいて、その上に、法科大学の学長が、全体の雨傘的な東京大学の総長を兼ねる。

総長という言葉は文科省の中では、東大と京大しか使えないことになっていますが、やくざの親分みたいな言い方ですが、そういう仕組みができていました。

つまり明治 19 年には、帝国大学となった東京大学は、四つのそれまでの大学のほかに工科大学という新しい大学を、自分の傘下におさめることになります。実はこれは、われわれ式に言ってしまうと工学部になりますが、大学が工学部をもったおそらく世界最初で、インドにあったという説もあるのだけれども、すくなくともヨーロッパの伝統ある大学で、工学部をもつのはずっと後か、さもないと工業高等専門学校が工科大学という大学に昇格するか、どちらかの道をたどります。ですから、いまでも伝統あるヨーロッパの大学では、工学部をもたない大学はたくさんあります。ということは、技術はそれだけ大学から差別されていたということになります。その差別が日本ではなかったということになります。

学会ではしたがって、土木工学は大学の中にはいるわけで、そこからでてきた日本土木学会これは協会ではなく学会という名前をつけました。1935 年いまだから 87 年前に設立されて、それでほぼ同時に土木工学は技術の世界ですから、先ほどから申し上げているさまざまな行動規範というのを発表いたします。ところが、です。たとえば、日本化学会、日本物理学会のような学問の学会は、つい最近といっても今世紀にはいつてからであります、漸く行動規範を公表するのです。日本化学会が最初だったのですが、物理学会は 2007 年にはじめて倫理の問題を公にしたということになります。つまり、技術者と科学者との間にはそれだけ意識の差がある、あるいはあった（いまはだいぶ違ってきましたけれども）ということになるかと存じます。

科学研究が技術に活用される

そういう事情が変わってくるきっかけの一つが、科学の研究成果が技術に対して非常に大きなインパクトをあたえたということが、20 世紀に入って少しずつ実現していくことになります。その最も象徴的な例としてわたくしはナイロンの発明を挙げたいと存じます。これはカロザースという、化学の研究者であって、ハーヴァードでも教えたことがある化学者（サイエンティストあるいはケミスト）であったわけですが、それがデュポン社の研究開発部門の長にリクルートされて、そこでデュポン社の社命「絹よりも強く、絹よりも安く、絹よりも美しい、人造の絹糸をつくれ」というミッションを与えられて、彼が化学的な知識を使いながら見事に成功したのが、ナイロンだったわけです。このカロザースという男はうつ病があつて、この成功の後まもなく自殺してしまうという非常に気の毒な生涯を送った人でした。

さらに、科学的な知識が直接技術開発につながった最も目覚ましい例として、マンハッタン計画を挙げざるをえない。これは我々にとって悲しいことであり残念なことでもありますけれど。核物理学、原子核の内部がどうなっているかを研究しようとしていた、ローレンス、フェルミ、オッペンハイマーとか、シラード、アインシュタインなんかもその中に入れていいかもしれませんが、彼らは、もともとはこれが軍事だとか、あるいは発電だとかに利用されるために、研究していたわけではまったくないわけですね。毛頭そんなことは考えていなかった。

さきほど申し上げたように、原子核の内部がどうなっているのか、もともとアトムというのは内部構造がないことが前提になっているわけで、分けられないもの、でもそれが原子核と電子に分けられて、しかも原子核自身が陽子や中性子に分けられて、というようなところを追究していった人たちのその研究に対する姿勢というのは、この先分けたらどうなるかひたすら追究しようとしている、その動機は好奇心といっていいだろうと思います。好奇心によって駆動されていることをよく英語で <curiosity -

driven> という言葉を使います。そういうモチーフ、インセンティブ、モチベーションでやっていたものが、そこからもしかするとものすごく大きなエネルギーが取り出せて、それが軍事に利用できるということになってしまったわけですが、それが結果的には広島・長崎につながります。

ブッシュ・レポート

その前にブッシュ主義のお話をしなければなりません。マンハッタン計画が動いている間に、その責任者はヴァーネヴァー・ブッシュ (Vannevar Bush, 1890~1974) という当時 MIT (いまでこそ総合大学と考えられていますが、これもエコール・ポリテクニークの真似をした工業高等専門学校だったわけです) の工学部長だったブッシュという男が、当時の大統領であるローズヴェルトに抜擢されて、連邦政府の科学研究を軍事に活用する分野 (OSRD) の長になるわけです。そのブッシュの仕事というのは、きわめてその後の科学・技術の運命を決めたとよくいわれるくらい大きな仕事になるわけです。科学技術者を総動員する体制が生まれ、その中にいわゆるマンハッタン計画も含まれていたということになります。

そのローズヴェルトは、1944年の暮れに、ブッシュに有名な書簡を送ります。そしてローズヴェルトの書簡はウェブ上にも載っていますが、この手紙のなかで、ローズヴェルトはなんと書いているかというと、「あなたがたの努力のおかげで」、つまりマンハッタン計画ももうだいたい目途がついたわけで、45年8月が広島・長崎ですからその前年の暮れというのはだいたい目途がついている。「あなたがたの努力のおかげで、いまやわれわれはヨーロッパでも太平洋でも勝利目前である。この勝利をもたらしたのは非常時の体制として、あなたを責任者として私たちが組んだ科学者・技術者の総動員体制である。しかし、この体制は民主主義社会の中で、全面的にみなから承認を得、支援をされた上でおこなったことではなく、ほとんど私 (=ローズヴェルト大統領) の独断でおこなったことであり、平和が戻ってきたときに、まもなく平和が戻るだろうが、そのときにこの体制を維持することは、民主主義社会としては具合がわるい。もう一度練り直さないといけない。では平和が戻ったときにでも、同様にこの見事な成果が得られるようにするために、軍事ではなく、これからはアメリカの庶民の生活水準を上げ、雇用機会を増大し、疾病に対する対策を十分に講じていくために、いま戦時に私たちがあなた方に頼んでやってもらったようなことを続けるには、どうすればいいか、考えてほしい」という書簡だった。それに対してブッシュは、有名な“Science—the Endless Frontier”という答えをレポートで出した。これがブッシュ・レポートと言われています。ただしこのブッシュ・レポートは、1945年の5月にできました。私は小学生でしたから、受け持ちの先生が「敵の親分が死んだ、みんな拍手せい」と言って、人が死んでいるのにどうして拍手するのだろうか、子ども心にいやな気持ちになったのをいまだに覚えていますけれども、ローズヴェルトが1945年の4月に死ぬのですね。ブッシュ・レポートはそれに間に合わなかった。このレポートは次の大統領になった、副大統領だったトルーマンが受け取ることになるわけです。

つまりローズヴェルトには二つ誤算がありました。一つは自分が死んだこと、もう一つはその後に平和が来なかったこと。この後、Cold War (冷戦) がはじまる。ソ連との間の熾烈な核兵器開発競争、あるいはその後の宇宙戦争も含めた、ソ連圏と自由主義圏との冷戦、そして朝鮮半島あるいはベトナムにおける Hot War (熱い戦争)。平和は来なかったわけです。しかしいずれにしてもブッシュ・レポートがです。ブッシュ・レポートというのは、政府が研究にお金を出す、ただし口は出さな、非常にはつきりそのことを言っています。それから短期の成果を目指す、ということ。かなりそういう国家政策としては真っ当なことを言っているのですが、ただし色々問題もあります。このブッシュ・レポートは日本語ではあまり手に入りにくいですが、ウェブ上ではブッシュ・レポートそのものを簡単に見ることがで

きますので、英語をお厭いでない方はぜひご覧になってみてください。

そして結果としてなにが起こったかという、広島・長崎です。そのときに科学者たちの間にはとくに核物理学者、関与した核物理学者の間には、かなり深刻な反省というものがあったということは事実です。もっとも鮮やかにそれがみてとれるのは、ラッセル・アインシュタイン宣言、いまだによく引かれる宣言ですけれども、湯川秀樹も含めてそこに署名をした人たちです。そして、この精神がいわゆるパグウォッシュ会議、パグウォッシュというのはカナダの町の名前ですけれども、そこで最初の会議が開かれた結果、現在まで続いているパグウォッシュ会議という物理学者たちが集まって、自分たちの責任を議論する、そういう機会とする会議でございます。

5年くらい前、広島で、鈴木達治郎さんという方が日本では責任者になって、パグウォッシュ会議の年次総会が開かれております。結局、ここでは責任の取り方が二つにわかれまして。一つは、研究をした人間にも責任はあるという考え方。もう一つは、研究をした人間は、本来原子爆弾を作ろうとして研究したわけではない、という考え方。要するに、研究成果を利用し活用した人たち、つまり政治家には責任があるとしても、開発をしていく人間にまで責任を問われるのはたまらない、そんな責任は取り切れないという現実派。この理想主義的な立場と現実主義的な立場の二つにわかれます。現在パグウォッシュ会議のメンバーは、そういうと彼らの一部は怒るかもしれませんが、どちらかという現実主義派が多くなっています。特に核によるパワーバランスというようなことがしきりに言われるようになった後では、むしろ核兵器自体が、平和をもたらす手段の一つになっている。だから、いまウクライナの話で核兵器があらためて問題になっていますが、そしてまもなく広島・長崎がやってきますけれども、そういう現実主義的な考え方というのが、どちらかという主流を占めるようになっていきます。ラッセル・アインシュタイン宣言の立場は、必ずしもそういうものではなかったのですが。

アシロマ会議

もう一つ科学者の責任についての議論として、画期的な出来事がありました。これはアシロマ会議といわれるものです。これは物理学とはまったく別世界の話ですが、1975年アメリカのカリフォルニアのアシロマという町で開かれた、分子生物学者あるいは生化学者たちの集まりです。このアシロマ会議でなにが非常に大事だったかという、そのころ分子生物学の世界ではちょうど DNA の構造がはっきりしてきて、そして遺伝情報というのがその DNA にのっかっている四種の塩基のうちの三つが遺伝情報を司るということもわかってきて、その三つ組みの部分と、イントロンといわれている基本的には遺伝情報を担わない部分との鎖が DNA であるということもわかってきました。そうすると、ある遺伝的な形質、かたち、あるいは性質を示すためには、ある部分が必要でまた DNA のある並び方が必要で、その部分を、はさみで、はさみというのは象徴的な言い方ですが、ある酵素で DNA の連鎖のなかに切り目を入れることができる。切り目を二つ入れられれば、その間に切片ができるわけですね。その切片をある別の DNA の中に埋め込むことができる。この技術をリコンビナント DNA 技術とよんでおりました。現在そういう言い方は古臭くなってしまっていて、DNA エディティング、ゲノム・エディティングという言い方をするようになっていきます。要するにそういう基本的な技術が確立されたころ、分子生物学の実験室というのはよくキッチン・テクノロジーと言われて、普通の家の台所と同じだと言われていました。要するになにか要らないものが出たら、流しに流して捨ててしまったりすればよい。彼等が一番実験材料につかうのが大腸菌でした。大腸菌というのは我々のだれもが大腸のなかに無数にもっているわけで、そういう大腸菌を使うことは非常に手軽だけれども、逆にその手軽さがマイナスに働いて、たとえばある大腸菌の DNA にある切片を埋め込んで、それがそこらに散らばっているときに、なにかの拍

子に手に触ったか何かで口の中に入って、大腸に入ったときになにが起こるのか。いわゆるモンスターが、そういうものが生まれないと限らない。でもまったく無防備にそういうことをやっているのが当時のマナーでした。

これでいいのかな、とそれに気づいた人たちが、彼ら自身です。彼らがとにかく世界中の仲間たちを一堂に集めて、このままでいいかどうか検討する会議を作ろうじゃないかというので、1975年にアシロマというところに集まった。日本からは三人、ご存命の方もいらっしゃいますが、世界中から同業者が集まって、すったもんだやったわけです。緊急に、なんらかの歯止めをかけるか、かけないかで大騒ぎになった。最初のうちは、だれも自分たちの研究の手足を自分たちでしばることは絶対にやりたくない。いろいろ議論が沸騰するわけですが、面白いことにまったく素人の弁護士さんがそこにいて、「もしあなたがたの研究の結果が外へ出て、バイオハザードとも言われる何かが起こったら、何らかの形で研究室から漏れたやつが社会の中で悪さをしたら、その時払わなければならない賠償金がどのくらいになるかわかるかね」と言ったのが決め手になって、とにかくこれ自由にやっていたらまずいよね、ということになったわけです。そこで幾つかの縛りをかけました。

非常に面白い提案だったのですが、生物学に関心がある方はご存じでしょうけれど、イン・ヴィーヴォ (in vivo; 生体の中で)、イン・ヴィトロ (in vitro; ガラス管の中で) という言い方があります。実験材料である大腸菌を、イン・ヴィトロでは生きているけれど、とくに人間のイン・ヴィーヴォに入ったら生きていられないように細工をした大腸菌を作ろうじゃないかという提案です。自分たちの技術を使って、そういうことを考え付いたわけですね。これは見事な着想だったといえるかもしれません。

それから、BSL (バイオセーフティレベルの頭文字) です。BSLは1~4まで、当時はP1~P4という言い方をしましたが、ここ10年ほどでBSLというふうになったみたいですね。このBSL1~4というのは、研究室実験室のレベルを1~4まで考えます。1が一番簡易的、4が一番厳しい。4になりますと、たとえばそこに入るためには必ず防護服と防護マスクと眼鏡をかけなければならない。それから出入口には必ずシャワー、強烈なシャワーがあって、出るときには全身防護服のまま猛烈なシャワーをあびて、そして防護服を脱いでしかるべきところにおさめて、外にでる。それから部屋のなかは陰圧にして、外よりも大気圧もずっと低くする。そうすると大気が内から外の方へ出ることはありませんから、中のものがドアを開けても外にでることがないようにする。このような防護策を講じたのがBSL4です。そこでは、エボラ出血熱だとかペスト菌とか、特別な病原体をあつかう。日本には実はBSL4というのは国立感染症研究所に一つあるだけ、しかもそれは住民の反対で稼働できなくて全く動けなかったのですが最近ようやくなんとか動けるようになったものです。いずれにしてもそういうことです。

もう一つ、これが画期的だったとわたくしは思うのですが、IRB (Institutional Review Board) と呼ばれるものであります。これは、研究機関の中に設けられた委員会ですが、この委員会は、そこに属する研究者が研究しようと思ったら、必ず研究計画書、その計画書のなかには使う材料、研究方法、目的とかが細かく要求される項目があって、全部満たした申請書を提出して、研究の許可を得なければいけない。そうしないと研究できない。自分たちの研究の手をしばったわけですね。しかも、このメンバーは自分たちの仲間が半数以上占めてはいけません。だから、たとえば内容を説明するために専門家がいてもいいけれど、その専門とする領域の専門家以外の方が、半数以上を占めなければいけない。つまり自分たちの御手盛りで研究の許可を出してはいけないということを明確に決めました。

ただし、これはガイドラインです。各国はこのガイドラインに基づいて自分たちの国で、自分たちのガイドラインを作ってやりなさいということになっています。面白いのはこのIRBの申請が通っているという証拠がない限り、そういうところで行われた研究論文は、いまはあらゆるジャーナル、論文誌が、

その理由で、申請の許可がないという理由でその論文を拒否しているというところまで決めたということです。

科学研究の責任を問う ELSI、PTA という概念

結果どうなったかという IRB で問題になったのが、ELSI という概念です。最近ではこの分野だけではなく、色々なところで言われるようになりました。企業の間でさえも言われるようになりましたが、E は Ethical、L は Legal、S は Social、I は Issues だったり Implications だったりしますが、いわば倫理的、法的、社会的な、諸問題、つまり科学や技術がいまや、さきほどから問題にしたように、科学と技術とが、お互いに両輪になって、協力し合いコラボレートしながら進んでいくような状況の中では、きわめて社会的な責任が大きいだろう、その社会的な問題として、倫理的、法的、そしてさらなるより広い社会的な議論をした上で、なんとか社会全体で考えていこうじゃないか、というのがそこではじめてはっきりしてきた現代社会がもつ問題意識であるということです。

厄介なのは、当事者が複数人いるときですが、これはよく企業が問題をおこすとテレビカメラの前で責任者とおぼしき人がお詫びのお辞儀をするということで終わってしまう、いったい責任をとるとはどういうことなんだろうというときに、これもすでに科学研究者や技術者たちだけの専門家だけで議論していいのかというのがさきほどの IRB の精神だったわけです。

これを一般化しますと、さまざまな問題、たとえば国策でなにか科学技術を開発したい、こういうことをやりたいというときに、専門家だけにまかせていていいのかという議論が起こってくるのは当然のことです。そこで、特にヨーロッパから非常に強力な一つの提案がうまれました。アメリカも一部参画して日本も後から追いかけていますが、PTA (Participatory Technology Assessment) という概念です。参加型の技術評価という英語の頭文字です。デンマークから生まれたといわれているのですが、何かある科学・技術の新しい研究開発が生まれかけているというときに、先ほどの ELSI を考えるためには、色々な人たちが集まって、そして周知をし、これはやっていこうじゃないかとか、これはやるのをやめようとか、あるいはこっちの方向ならやっていこうよ、というふうに結論を出していく、そういうやり方、その一つがコンセンサス会議というものであります。このコンセンサス会議、日本でもいくつか実例がうまれています。

北海道では GMO (Genetically Modified Organism)、すなわち遺伝的に変革を与えた作物、日本式に言えば遺伝子組み換え作物に関する議論があります。北海道で GMO の畑をどのくらい作るか、そもそも作るかどうか、今から 25 年ほど前に大問題になりました。北海道大学の農学部のある教授がイニシアティブをとってこのコンセンサス会議に近いことをやられました。何回も何回も、スモールスケールからミディアムスケール、ラージスケール、少人数から大人数にいたるまで、いろんな人たちを集めて議論を戦わせて、結果的に北海道条例ができました。きわめて厳しい制限をつけながら、とにかくこの程度の組み換え作物をこの程度の規模で、圃場 (畑) として少なくとも実験場は作らない、しかも 20 年おきにこれはかきかえていく、だからまたやりますよというようなやり方です。これは非常に見事に成功した例だと思います。

もうひとつ政府がやろうとしたのは、民主党政権のときに、日本のエネルギー政策をどうするかというので、例えばあのときやられたのは、原子力何%、水力何%、火力何%、新しい太陽光何%というパーセンテージで、どのくらいの割合でいこうか、ということで、アメリカからある人物を呼んで、民主党政権がやったのですけれど、これは、私は失敗だったと思います。失敗の理由の一つは、スタッフの選定など適切とは言えないというところがあったので、成功とは程遠い結果でした。

とにかく、特にこの方法は、国策よりはもう少し小さい規模、先ほどの北海道の場合のように、地域レベルでよりスケールの小さい場所の方が成功しやすい。また住民たちが参加して自分たちの問題として取り上げて、考えて、専門家と議論しながら、一つの結論を出していくという方法、これは一種の直接民主主義なのです。そういう、まもなく国政選挙がありますが、国政選挙の代議員制度ではなくて、間接民主主義ではなくて、そういう直接民主主義的な側面をとりいれようという新しい動きが、ヨーロッパの小さい国々では、かなり成功しています。デンマーク、スウェーデン、フィンランド、あるいはオランダ、ノルウェー。アメリカはちょっと大きすぎて、しかも州の独立性が高いものですから、法律も州によって違いますから、逆に州でそれをやっていく、国策レベルではうまくいかない。というようなことで、ELSIの問題を単に倫理的な理論だけからでなく、それから専門家の考え方だけからでもない視点から考えていきます。みなさんお分かりのとおり、日本の司法制度のなかに裁判員制度が組み込まれてだいぶ経ちました。あの裁判員制度というのはなにを意味しているかということ、かつては、法廷に立つ人間は、被告を除けば裁判官も弁護士も検事側もすべて司法試験を通った専門家でした。専門家だけですべての問題を決定していたわけですね。それに対して裁判員制度はなにを意味しているかということ、専門家だけの判断ではなくて、そこに普通の人間の常識からする判断も組み込もうではないか、少なくとも入れ込もうではないかという考え方に基づいているわけです。

それと同じことが、科学・技術の問題に関しても、いままさに国際的なレベルで、実際に起こってきたし、そういう解決のやり方で、日本でも残念ながら原子力の問題というのは、厳しく世論は分かれてしまうのですが、そもそもが、公聴会なんていうのは出発してしまってから始まっているわけですね。そうではなくて、よく *upstream assessment* という言葉が英語でよく使われますが、上流アセスメント、つまり物事が決まる前に、まだ流れが河口の方に流れて、もう流れが決まってしまっているのではなくて、上流の方でまだ明確にどっちともつかない間に、*upstream* の段階で、問題を公にしてお互いに議論しあって、直接的な判断をそこに組み込んでいこうではないかという方法、そのためにはやはり普通の人間が、普通の常識をもっていなければならない。

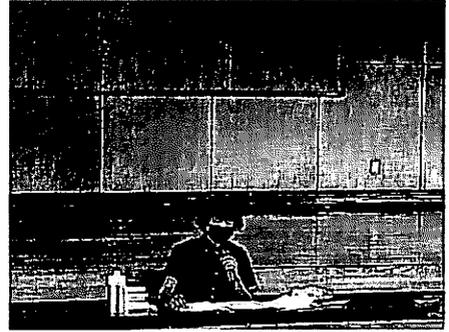
たとえば今度のコロナでも、27℃の温水を飲めば、結構うまくいくんだよねというようなことが SNS 上で跋扈していたんですよね。あんな馬鹿げた話が、まともに議論されるということ自体が、それこそ日本の常識が疑われる話であって、要するにそういうことが一つずつなくなっていくような、お互いにみんなが健全な常識をもつことができ、そういう場面に参加することができるような社会を作り上げていこうじゃないかというのが、最後に私が申し上げたいメッセージになります。

ご清聴ありがとうございました。

文責：東京都立駒場高等学校 外側 淳久
東京都立足立西高等学校 宇田 尚人

鈴木大拙『禅と日本文化』

東京都立上野高等学校 石浦 昌之



1. はじめに

新型コロナ感染拡大の最中の2020年11月に生誕150年を迎えた鈴木大拙。2020年10月には『現代思想』誌にて特集が組まれた（2018年に『大拙』を講談社より刊行した批評家安藤礼二による主要著作ガイドを含め、大いに参考になった）ことに続き、2022年3月には大拙の『禅と日本文化』新版の初の日本語訳となる『新 禅と日本文化』（岩本明美訳、能登印刷出版部）が出版された。ちょうどその頃、コロナ禍における政府や国民の反応を目の当たりにし、近代以降繰り返されてきた「日本とは何か」「日本の文化や思想とは何か」という問いが再び頭をもたげていた所で、本書が目にとまったのである。日本の文化や思想を主体性の欠如や雑種性という観点で振り返るのならば、丸山眞男の『日本の思想』や加藤周一の『雑種文化』などを読み直すのもよいだろう。しかしその一方で武道・茶道・武士道をはじめとする日本文化には、仏教の禅と深い関わりを持つという側面もある。現代に至るまで、西洋文化圏が常に関心を払ってきた日本文化の要素を煎じ詰めれば、禅に辿り着くのではないだろうか。とはいえ、禅は言葉にできない。その言葉にできない禅を、（矛盾するようだが）西洋文化圏に対して英語という「言葉」を用いて伝えようとしたのが鈴木大拙の英文著作『禅と日本文化』なのであった。したがって本書を読み直すことは、禅を通じて「日本とは何か」を再考するきっかけになるだろうと思えたのである。

とはいえ、高校「倫理」教科書における鈴木大拙の扱いは大きいものではない。西田幾多郎に参禅を勧めた同郷・石川県出身の仏教学者、というのが一般的な記述である。戦争協力を行った過去がある京都学派が輩出した西田幾多郎との関わりや、自身の保守的な立場については評価が分かれるが、欧米圏を意識して英語で著述を行った大拙の業績は、とかく自画自賛になりがちな日本文化論客の中でもグローバルな視野を持ち得ているように思える。読書会直後の2022年9月には『禅と日本文化 新訳完全版』（碧海寿広訳）が角川書店より出版され、不思議な縁を感じたことも申し添えておきたい。

2. 『禅と日本文化』について

鈴木大拙の代表作である『禅と日本文化』は三種類のバージョンが存在する。

- (1) 1938年『Zen Buddhism and Its Influence on Japanese Culture (禅仏教とその日本文化への影響)』（The Eastern Buddhist Society (東方仏教徒協会))

※ 旧版

→ 2005年『対訳 禅と日本文化』(北川桃雄 (Momo'o Kitagawa) 訳、講談社、2005年)

※ 旧版の英文と和訳を対置、「禅と俳句」を収録せず [本読書会レジュメ作成に使用]

(2)-1 1940年[1964年改版]『禅と日本文化』(北川桃雄 (Momo'o Kitagawa) 訳、岩波書店)

※ 旧版の和訳 (旧版にはない「禅と俳句」を追加して和訳)、日本で最も親しまれている版

(2)-2 1942年『続 禅と日本文化』(北川桃雄訳、岩波書店)

※ 旧版の和訳 (旧版の後半全部と、「禅と空観」を追加して和訳)

(3) 1959年『Zen and Japanese Culture』(London: Routledge & Kegan Paul)

※ 英語圏で最も親しまれている版

→ 2022年『新 禅と日本文化』(岩本明美訳、能登印刷出版部)

※ 増補改訂新版 (「禅と俳句」を加筆修正、「禅と剣道」「禅と茶道」はそれぞれ二章に、章名も変更し、旧版を改訂)

→ 2022年『禅と日本文化』(碧海寿広訳、角川書店)

※ 新訳完全版

3. 鈴木大拙 (Daisetsu Teitaro[D.T.] Suzuki) [1870(明治3)~1966(昭和41)]について

近代日本の仏教学者。金沢藩医・儒者の父の四男として金沢・本多町 (現在) に生まれる (家は臨済宗)。本名・貞太郎。「大拙」は在家信者の居士号で、『老子道德経』および『碧巖録』の禅語「大巧は拙なるに似たり (大きな上手は下手に似ている)」から採られ、「教外別伝」「不立文字」「直指人心」「見性成仏」という文字を超えた絶対の「拙」の世界を相対的な「文字」で説明するもどかしさを示している。1882 (明治15) 年石川県専門学校初等中学科に入学し、西田幾多郎と出会う。1887 (明治20) 年に第四高等中学校 (現・金沢大学) 予科三年に編入するが、翌年経済的な理由 (6歳で父を亡くす) で退学。この一年でエマーソンなどの英文書籍に親しみ、数学教師の北条時敬 (鎌倉北条氏の末裔、剣道や禅に造詣深かった、のち東北帝国大学総長・学習院長) の影響で東洋思想に興味を持つ。小学校で英語を教えたのち、1891 (明治24) 年に東京専門学校 (現・早稲田大学) に入学。1892 (明治25) 年に上京した西田の勧めで東京帝国大学文科大学哲学科 (専科) に入学したが、1895 (明治28) 年に中退。上京以来、鎌倉円覚寺で今北洪川 (北条時敬から聞いた、出会いの翌年に急逝)、釈宗演 (今北に次いで33歳で円覚寺管長となった名僧で、スリランカ・中国・欧米で禅を語った) のもとで禅の修行に励んだ (同時代に夏目漱石も参禅)。25歳で見性 (悟りを開く)。1897 (明治30) 年に釈宗演の推薦でアメリカ・イリノイ州ラサールのオープン・コート出版社の編集員になり、ドイツ人学者ポール・ケーラスのもとで雑誌「オープン・コート」「モニスト」などの編集に携わる。11年間滞在したのち、1908 (明治41) 年にヨーロッパにわたり、翌年帰国し、1910 (明治43) 年に学習院大学教授となる。1911 (明治44) 年にベアトリス・レーン (鈴木琵琶子、神智学徒で1921年に大谷大学教授) と「東洋思想または東洋感情とでもいふべきものを、欧米各国民の間に宣布するということ」を生活目標に結婚。1921 (大正10) 年に真宗大谷大学の教授となる。のち鎌倉 (松ヶ岡文庫を設立) に活動の場所を移していくが、1960 (昭和35) 年まで大谷大学教授を務める。戦時中はナチズムや日本の戦争参加にナショナルスティックな心情的理解を示した (とはいえ戦争賛美の言説はなく、戦争末期にはアメリカの情勢を知り、太平洋戦争は無謀との思いが強かった)。戦後は軍国主義批判を展開 (『日本の靈性』では、日本的「靈性」を戦争期の国家主義・全体主義・国家神道のイデオロギーである日本「精神」に対置)。1966 (昭和41) 年に95歳で死去。禅 (ZEN) をはじめとする仏教思想を欧米に英文で紹介し、『大乘起信論』『楞伽經』などの翻訳、英文雑誌 The Eastern Buddhist (大谷大学内に設立した東方仏教徒協会により、現在も発刊)

の刊行などを通じて西欧の思想界に仏教の精神を理解するための手がかりを提供。コロンビア大学客員教授（華嚴哲学の講義を聴講したジョン・ケージは禅の影響で無音のピアノ曲「4分33秒」を作曲）も務め、ユングやハイデッガーとも交流した。息子（養子）は「東京ブギウギ」の作詞で知られる鈴木アラン勝。

- 倫理の教科書での扱いは多くないが、センター試験などでは出題あり[2010年本試・2016年追試](西田幾多郎との出会い、禅思想を海外に紹介、欧米の諸大学で講義、日本人の「靈性的自覚」の考察、「無心」という観念をもとに仏教を解説)。
- 大拙は見性で、世俗的知性を超越した、「究極の真理」(ブツダの教え)ではなく、「究極の実体」が存在していると感じ取った(ブツダは究極の実体を否定、究極の自己を実体として追い求めるから、因果則によって動くこの世で人間は苦しむく諸法無我)。
- 大拙は、『大乘起信論』(6世紀前半に古代インドの鳩摩羅什がインド語で書き、真諦が中国語に訳したとされた、大乘仏教の根本思想を語る最重要書)にある「この世のすべての存在は真如(あるがまま、如来＝仏になる可能性を宿すという如来蔵思想)と呼ばれる超越的実在の現れだ」という考え方と、悟りの体験で感得した究極の実体が一致するものと考えた。真如は一面的にはこの世の劣悪なあり方を体現し、ある一面では真理を体現し、慈悲と安穩をもたらす。すべては真如に根ざし、真如の現れだが、それに気づかない者は苦しみ、本質を見抜ける者は安樂を見出せる(6世紀の中国北朝で流行、ブツダの教えやインド大乘仏教とも異なる『大乘起信論』独自の考え)。大拙の神秘的実体論は批判を受け、大乘仏教全体に妥当する普遍的視点→西欧に対するアジアという限定的領域で成り立つ局所的視点へと修正、真如→大拙独自の「靈性」の語を用いる様に。
- ただし現在、『大乘起信論』はインド語を知らない中国人による漢文資料(インド語からの翻訳含)のパッチワークであることが判明(大竹晋『大乘起信論成立問題の研究—『大乘起信論』は漢文仏教文献からのパッチワーク』国書刊行会、2017年)。

4. 大拙の思想

・日本の靈性

...「靈性」は「精神」のように「精神—物質」の二元論を前提としない、心のあり方ないし働き(主観・客観の区別を超えた一元的存在の現れ、知性で把握できず、言語で表現できない、悟りの体験により実在を感得した「それ」)。「自己の正体」ともいわれる(それに目覚めることが宗教の意義、靈性を体得することで真の自由が開ける)。「靈性」は個人的かつ集合的(日本民族には日本民族の靈性＝日本的靈性)。仏教は6世紀に日本伝来、それが「大地」に落ち着き、日本人の宗教意識が能動的に発現したのは鎌倉時代。具体的には浄土系の仏教と禅の二本柱。前者は「日本的靈性」の情的な発現、後者は知的な発現。

・即非の論理(般若の論理、般若即非の論理) ※ 空

...事柄の実相は、それを外から眺め、分割・分析して捉えようとする分別知(Aは非Aではないという矛盾律の上に成り立った二分的思考法)ではなく、分割される以前の事柄の最も具体的なところに定位する「般若的直観」によってはじめて捉えられる。『金剛般若波羅蜜多經』の「仏の般若波羅蜜多を説くは、即ち般若波羅蜜多に非ず。是を般若波羅蜜多と名づく」の「即非般若波羅蜜多」に大拙は着目(AはAではない＝同一律に基づく意識の立場の否定、故にAである＝相対を越えた靈性の絶対的肯定性[A is not-A and therefore, A is A.])。即非の論理の体得＝仏教の核心である「靈性的自覚」。即

非の論理は、晩年の西田幾多郎の思想（絶対矛盾的自己同一[一なるとともに多、多なるとともに一＝個別でありながらも普遍]、場所的論理（有と無を包み込む絶対無の場所がこの世の根源的な姿）と宗教的世界観）に影響を与えた（『禅と日本文化』序文「私は思想上、君に負ふ所が多い」）。

○ 『般若心経』の「色即是空、空即是色」（般若の智慧、無分別の分別と呼ばれる「さとり」の論理）
 （例）「山は山ではない（色即是空）しかも山は山である（空即是色）」（色＝空、空＝色、色＝色）
 ※ あらゆる存在は個別的な存在（色）であるが、じつは個別的な実体性・差別相当をもたない空である
 → 分別で固めた論理の世界に、直観の世界があると気付く（即非＝否定・非連続を介して等記号で連絡する「直観」および「行為」＝肯定・連続 が禅の「さとり」）

（大拙が考える）禅、日本、東洋 [無]	（大拙が考える）西洋 [有]
理論・言葉を超越（不立文字）	知的作用（理論・論理、言葉）・知性（理性）
観念の豊富化求めず	観念
実体そのものを評価	言葉に代表させるため、中心事実に到達せず （知的作用・学説は技術の末、皮相的）
思想の配列、哲学体系を求めない	思想の配列、哲学体系
精神（内部の真実）に焦点（形式）を無視	形式
孤絶性・孤独性（さび）、貧乏性[poverty]（わび）、 「一角」様式（少ない描線）	形式主義、慣例主義、儀式主義
アスセチズム（清貧主義、禁慾主義） ＝超越的な孤高（主客未分）、「絶対なるもの」の孤絶 ※ 孤絶＝無執着 ※ 仏教語としての絶対	贅沢品
禅（体験的[個人の経験・身をもって体験]・直観的）	科学（非体験的・抽象的[×個人の経験]）・哲学
神秘的な「自然」の思索、環境全体と同化	文明化、人工的な環境
単純性 ※ 茶道における不要物の除去	複雑性
無分別	分別知（系統化）
非相称性・非均衡性、軽快性 [lightness]・小綺麗さ [prettiness]	相称性（優美・壮麗・重厚）・均衡性
「一即多、多即一」「空即是色、色即是空」、空（即非の論理）	汎神論
一元論	二元論

- ・ 禅（大乘仏教という点は共通） ... 仏陀の根本精神を教えんとする、知力・論理・文字言語を基とする教説と相反
- ⇕
- ・ 一般の仏教（大乘仏教） ... 儀礼的、教典的、知力・論理・文字言語を基とする教説

○ 空

... 大乘仏教を代表する重要思想。「無にして有、有にして無」(有るようで無い、無いようで有る)という相互依存的な万物のあり方で、縁起と同義。バラモン出身の大乘仏教の理論家・龍樹(ナーガールジュナ)が『中論(中観論)』(日本では鳩摩羅什の漢訳で知られるようになった)の中で説いた。「中観」とは、「空」のあり方を悟ることで「中」道の「観」点が生まれるの意。諸法無我の真理に基づくと、いつまでも変わらぬ自己の本質(我=アートマン)などない(無自性=「自」立的存在「性」の否定)。それなのに、この世の中に「男」という存在があるのは「女」という存在があるから...つまり「縁起」の真理に基づいてある(それ自体で不変の絶対的な実体などこの世にはないが、様々な因縁が和合して相対的に万物は成立している)。空[sūnya]はサンスクリットでゼロの意。

5. 『禅と日本文化』 レジюме

Chapter One (第一章) Preliminary to the Understanding of Zen (禅の予備知識)

【禅とは何か?】

- ・禅宗 ... 日本人の性格を築きあげる上にきわめて重要な役割
- ・禅
 - ... 初唐即ち八世紀に中国に発達した仏教の一形態、真の始まりは六世紀の初め、南インドから中国にきた菩提達磨から起こった、その教義は大乘仏教の一般教義と変りはない
 - ・禅の目的
 - ... いっさいの皮相な見解(儀礼的、教典的であり、かつ民族心理の特殊性にもとづくもの)を除去して、仏陀自身の根本精神を教えようとする
 - ・仏陀自身の根本精神(仏教の真髄)
 - ... 般若(智慧) [「超越的的智慧」、大悲は「愛」または「憐情」と訳せる]と大悲
 - ※ 般若により事物の現象的表現を超えて実在を見得することができる
 - 生と世界との根本的の意義を洞徹しえて、たんなる個人的な利益や苦痛に思いわずらうことがなくなる(大悲が自在に作用)
 - 「愛」が利己的な妨げを受けずに、万物におよぶことができる(仏教で愛は無生物にまでおよぶ、いっさいの存在は現在の生存状態のままで、...愛が滲透するときは...成仏する定めになっている)
 - ・禅は、無明[ignorance]と業[karma]の密林に包まれて、われわれのうちに睡っている般若を目ざまそうとする、無明と業は知性に無条件に屈服するところから起る(禅はこの状態に抗う)、禅は自から論理を蔑視する、自分そのものを表現しなければならぬ場合には、無言の状態にいる、知識→事物の真髄(普通の認識)、ではなく事物の真髄 → 知識の価値
 - ・禅宗語録「五祖録」より、宋代の五祖法演の説話
 - ... 禅とは夜盗の術を学ぶに似たるもの(夜盗の息子が老いた父から商売を学ぶため、ともにある豪家に入る、父が息子に長持のなかに入って衣服を取り出せ、と命ずると、蓋をおろして鍵をかたく掛けてしまう、そして中庭にとびだし泥棒だと大呼、己は逃げる...倅は父の無情をうらんだが、鼠の物をかじる音を立て、下人が調べたところ、長持から逃げ出し、井戸に大石を投じて入水したと思わせて自家に戻った、「それだ。お前は夜盗術の極意をおぼえ込んだ」)
 - ・禅では弟子が師匠に教えを求めると、師は弟子の面を打って一喝する、「咄、この懶者奴め」、また、一人の僧が『煩惱からわれわれを解脱させるという真理について一つ疑問がありますが』という類の問を持って師に近づいたとすると、師は法堂で、その僧を大衆の前に連れて行っていい放つ、『みな

衆、疑問を抱くものがここにいるぞ。』師はこんな風にして、この憐れむべき僧を面前から突飛ばす、僧はうろうろして迷子になっているかのようにも思われる、弟子が師に「貴方は仏法を了解しているか否か」などと尋ねると、「いや、わしにやなにも解らぬ。」「それでは誰が仏法を会得しているのですか」師は書齋の前にある柱でも指すことになる

- ・禅匠は普通の推理法や評価標準をまったく逆にする（シェクスピアの戯曲のように「美は醜であり、醜は美である」、「汝は我であり、我は汝である」）、事実なるものは無視され、価値は顛倒する

○ 禅の教え

・末法の世、阿弥陀仏の絶対他力（他力本願）にすぎず浄土信仰の一方にあったのが、自力本願（自力による救済）を目指す禅宗。「禅（禅那）」とは大乘仏教で菩薩を目指す修行「六波羅蜜」の一つ「禪定」のこと、修行方法は「坐禅」。「坐禅」は古代インドで行われた瞑想法「ヨーガ（ヨガ）[yoga]」の一手法。南インド（天竺）で生まれ、中国に渡り、中国禅宗の始祖となったのが達磨（達摩、菩提達磨）。達磨は嵩山少林寺で9年もの間、壁に向かって坐禅修行し、悟りを開いた。

・禅の教えは「不立文字」（悟りは経典などの文字ではなく、体験で伝えられる）、「以心伝心」（悟りは言葉にせず伝えられる）、「直指人心」（坐禅修行で心を凝視し、自己の本性を把握する）、「見性成佛」（自己の本性になりきることで、悟りを開き仏となる）。

・「日夕是好日」（中国唐末から五代の禅僧・雲門文偃）、「平常心是道」（実質的な中国禅の祖・馬祖道一）、「本来無一物」（中国禅宗第六祖・慧能）といった禅語がある。

・日本の禅宗は臨済宗と曹洞宗。臨済宗は鎌倉・室町幕府の庇護を受けて、上級武士層の支持を多く集め（鎌倉五山〔建長寺・円覚寺・寿福寺・浄智寺・浄妙寺〕、南禅寺を上位とした京都五山〔天竜寺・相国寺・建仁寺・東福寺・万寿寺〕が設けられた）、曹洞宗は農民・下級武士層に支持された（「臨済將軍、曹洞土民」）。

・頓智で有名な一休さん（一休宗純）は室町時代の禅僧、江戸時代では大徳寺住職・臨済宗の僧だった沢庵宗彭（沢庵漬けを広めたとの説がある）もいた、江戸前期の黄檗宗の僧・隠元隆琦（インゲン豆を持ち込んだ）は明からの渡来僧で日本の禅宗界に大きな影響。

・日本臨済宗の祖は栄西、臨済宗の特徴は看話禅。師の問い（公案）に対して答え（「禅問答」）、坐禅する、という修行を行う。

「或る僧が趙州和尚に向かって、「狗（犬）にも仏性がありますか」と問うた。趙州は「無い」と答えられた。」（中国宋代の禅僧・無門慧開の公案集『無門関』第一則の「趙州無字（狗子仏性）」）

→ 一切衆生悉有仏性（一切の生きとし生けるものが、仏になりうる素質を悉く有している）という前提を踏まえ、と、犬にも仏になる素質はあるはずだが「無い」とは果たして一体、何を意味するか

「両手を打ち合わせると音が出る、では片手ではどんな音がしたのか。」（江戸時代の禅僧・白隠の「隻手音聲」）

「父母が生まれる前のあなたの本来の姿は何か。」（中国禅宗第六祖・慧能の「父母未生以前」）

「上堂して言った、「この肉体には無位の真人がいて、常にお前たちの顔から出たり入ったりしている。まだこれを見届けておらぬ者は、さあ見よ！ さあ見よ！」その時、一人の僧が進み出て問うた、「その無位の真人とは、いったい何者ですか。」師は席を下りて、僧の胸倉をつかまえて言った、「さあ言え！ さあ言え！」その僧はもたついた。師は僧を突き放して、「なんと[見事な]カチカチの糞の棒だ！」と言うと、そのまま居間に帰った。」（中国臨済宗の祖・臨済義玄の公案『臨済録』）

※ 無位の真人：主客未分の悟りの境地

・禅の鍛錬法を用いる日本の剣匠

... 山中の小庵に隠棲する先師のもとに熱心な弟子が、家事一般の世話をさせられ、剣術の法を教えられないことはない、若者は不満、ある日師の前で不平を言って教を乞うと師は「うん、それなら」という、その結果、若者は何一つの仕事も安心の念を持ってすることができなくなった、なぜかという、早朝飯を炊きだすと、師匠が背後から不意に棒で打ってかかる...心の平和をまったく失った...数年立つと、始めて、棒がどこから飛んでこようとも、無事に避けられるように、ある日老師が炉で自分の菜を調理していたのを見て、弟子は好機逸すべからずと考え、大きな棒を取上げて、師匠の頭にうちおろした。弟子の棒は鍋の蓋で受けとめられて、弟子は、これまで到りえなかった、自分の知らない剣道の極意に対して、はじめて悟りを開いた、師匠の比類なき親切さを味いえた

・禅の鍛錬法は身をもって体験、知的作用や体系的な学説に訴えぬ、知的作用や体系的な学説は、技術の末にかかずらって、その結果皮相的になり中心事実に到達せぬことになる。理論化は、野球をやるときや、工場を建てる時、各種工業製品を製造するときには結構だが、芸術品（人間の魂の直接の表現）を創ったり、そういう技術を熟達したりする場合や正しく生きる術をえんとする場合はそういう訳にはゆかぬ

→ 禅のモットーは不立文字（言葉に頼るな）

※ 創作に関連した事柄は真に「伝え難き」もの（論議を主体とする悟性の限界を超えたもの）

・禅は科学とは反対、禅は体験的（個人的経験を背景）、科学は非体験的・抽象的（個人的経験にあまり関心なし）、言葉は科学と哲学には要るが、禅には妨げに、言葉は代表するもの（実体そのものではない）、実体こそ禅において評価されるもの、禅において言葉が要るとしても、それは売買における貨幣（換えられるべきもの）と同じ価値、人はこの事実を忘れて金を溜め込むことを止めようとせぬ、人々は言葉を記憶し、概念をもてあそび、それで自分は利口だと考えている

・知識には三種ある

① 読んだり聞いたりすることによってうるもの（知識の大部分はこの種のもの）

※ 世界の知識については、他人が備えてくれた地図に頼る

② 科学的と普通いわれているもの（観察と実験・分析と推理の結果）

※ 前者より強固な基礎を持っている（体験的で経験的などところがあるから）

③ 直覚的な[intuitive]理解の方法によって達せられるもの <禅がよびさまさんとするところ、存在の深いところからでてくるもの>

※ ②を重んじる人は、確実な基礎を有せぬ③には絶対的な信頼を置かない

※ しかし②の科学的知識は完璧ではなく限界性を有する

→ 異変（とくに個人的異変）の起った場合には、科学と論理はかねて貯えておいた知識と計算較を利用する隙がない（精神は咄嗟に過去に貯蔵した記憶の一切を喚起できないため、記憶している知識だけでは役に立たぬ）

→ 一方、直覚的知識は信仰（とくに宗教的信仰）の基礎を形成しており、最も能率的に危機に応じ能う

「一、禅は精神に焦点をおく結果、形式を無視する。

二、すなわち、禅はいかなる形式のなかにも精神の厳存をさぐりあてる。

三、形式の不十分、不完全なる事によって、精神がいつそう表れるとされる。形式の完全は人の注意を形式に向けやすくし、内部の真実そのものに向けがたくするからである。

四、形式主義、慣例主義、儀式主義を否定する結果、精神はまったく裸出してきて、その孤絶性、

孤独性に還る。

- 五、超越的な孤高、または、この「絶対なるもの」の孤絶がアスセチズム（清貧主義、禁慾主義）の精神である。それはすべての必要なものゝ痕跡を、いささかも止めないということである。
- 六、孤絶とは世間的な言葉でいえば無執着ということである。
- 七、孤絶なる語を仏教者の使う絶対という意味に解すれば、それは最も卑しと見られている野の雑草から、自然の最高の形態といわれているものにいたるまで、森羅万象のなかに沈んでいる。」

Chapter Two (第二章) General Remarks on Japanese Art Culture (禅と美術)

【禅が日本文化の形成にいかなる寄与をなしたか？】

○ わびとさび

- ・「わび」... 安土桃山時代に信長・秀吉に仕え、茶道を大成した千利休が重んじた美の理念。「わび」は「侘びしい」、つまり何か足りない「不足」の中に「趣き」や枯れた味わいを見出す美意識。
- ・「さび」... 松尾芭蕉が俳諧の理念としたもので、ひっそりと「寂しい」孤独感に趣きを見出す美意識。
- ※「わび」や「さび」に共通するのは、余白で何かを語らせる日本文化の特徴。龍安寺の石庭にみられる枯山水(水を使わず、砂と石で山水を表現する)や、雪舟が大成した水墨画、松尾芭蕉(深川・臨川寺の仏頂に参禅)が大成した俳句、千利休が大成した茶道などは、禅の精神(欲を滅して「菩提」を知る)と関わりが深い。
- ・アメリカ 1950 年代のビート・ジェネレーション、60 年代のヒッピー・ムーブメントにも影響

(一)

- ・禅以外の仏教各派は日本人の生活の宗教的方面に限られたが、禅はこれを逸脱（国民生活のあらゆる層のなかへ深くおよんでいる）、民族的心理に帰因？
- ・中国では道教の信仰と実践、儒教の道徳と結びつくも国民の文化生活に影響を与えず、宋学の発達、ある派の絵画の発展に刺激は与えた（南宋の絵画が禅僧によって舶来）
- ・日本人の芸術的才能の特色
- ① 「一角[one-corner]」様式（南宋大画家の馬遠に源を発した）
...・「減筆体」といって、絹本や紙本にできるだけ少ない描線や筆触で物の形を表わすという伝統と結びつく（両者とも禅の精神と一致）
- ※ 馬遠「寒江独釣図」（漣たつ水の上の一介の漁舟は、観る人の心に海の茫漠たる広さの感じと同時に平和と満足の感じ、——「孤絶」の禅的感じを目ざめさすには十分、頼りなさこと漁舟の美德、「絶対なるもの」の不可能を感じる）
- ・多様性のなかに超越的な孤絶性（わび）を鑑賞
- ・わび... 「貧困」（世間的な事物—富・力・名に頼っていないこと、しかも、その人の心の中には、なにか時代や社会的地位を超えた、最高の価値をもつものの存在を感じる）、消極的にいえば「時流の社会のうちに、またそれと一緒に、おらぬ」ということ、ソローの丸太小屋にも似たわずか二、三畳の小屋に起臥して、裏の畠から摘んだ野菜の一皿で満足すること...）
- ・近代西欧の贅沢品や生活の慰安物がわが国を侵すようになって、なお、わび道に対するわれわれの憧憬の念には根絶し難いものがある（知的生活で観念の豊富化を求めない、派手でもったいぶった思想の配列や哲学体系のたてかたも求めない、神秘的な「自然」の思索に心を安んじて静居し、環境全

体と同化して満足)。

- ・「文明化」した人工的な環境に育つ私たちの心のなかに、自然の原始的単純性に生得の憧憬を持っているように思われる(夏に森でキャンプ、沙漠を旅行、人跡未踏の地をひらく、自然の鼓動を感じようと欲する)
 - ・禅は複雑さを好まない(単純)
 - ・科学の手段を使っても生命の神秘は測り知れない(生命の外見は無限の複数性と錯綜性を持つが、その流れに身を任せれば理解することができるように思える、東洋人の特異の「気質」は、生命を外からでなく、内から把握)
 - ・精神の重要さを注意・強調すれば形式無視
 - ・「一角」様式と筆触の経済化[economising of the brush strokes]は慣例的な法則から孤絶するという効果を生ずる(普通なら一本の線、一つの塊、平衡翼を予期するところにそれがない)
- 予期せぬ快感を心中に喚びおこす)

※ 明らかに短所や欠陥であるにもかかわらず、そうは感じられない(不完全そのものが完全の形になる)

※ 不完全どころか醜というべき形のなかに、美を体現することが日本の美術家の得意の妙技の一つ

- ・不完全の美に古色や古拙味(原始的無骨さ)が伴うとさびがあらわれる(古色と原始性とは現実味ではないかも知れぬ、表面的にでも史的時代感を示せば、そこにさびが存する)
- ・さびは鄙びた無虚飾、古拙な不完全、見た目の単純さ、無造作な仕事ぶり、豊富な歴史的な連想(現存しなくてもよい)に存する(くだんの事物を芸術的作品の程度に引きあげる)

(例) 茶室内に用いられる道具類

- ・さび=「孤絶[loneliness]」「孤独[solitude]」
- ・さびの詩的な定義

見わたせば 花も紅葉もなかりけり 浦のとまやの 秋の夕暮れ(藤原定家)

- ・孤絶は思索に訴える(目覚ましい「示威」をやったりなどせぬ、(西洋式・近代式設備と対すると)一見はなはなみじめな、無意義な、憐憫を催させる底のもの、ただ独り残されている、見る影もない淋しさ)
- ・孤絶の概念は東洋のもの、これを生んだ環境のなかでこそ親しみを感じるもの
- ・孤絶が生むのは、秋の夕暮の漁村ばかりとはかぎらず、早春のささやかな緑もある(このほうがさらに、さび、わびの観念を表現)

②非相称性

- ・馬遠の「一角」様式に由来
- ・仏教寺院の建築物のプラン...山門、法堂、仏殿などの主要な建物は一直線、二次的・従属的の建物は主要な線の両翼として相称的にならべられることはない、不規則に分散させられることも
- ・非相称性が日光廟などの日本建築、茶室の構造の特色
- ・日本のある道徳学者が日本の美術家の事物を非相称的に形成するのを好み、慣例的(幾何学的)な美術上の諸法則を排する傾向のあることを説明して、日本人はでしゃばることなく、つねに己を卑くするような道徳に慣らされてきた(自己破却の心的習癖で重要な中央の空間を余白のままに残しておく)と論じているが、まったくの誤り

→ 日本人の芸術的天才が個々の事物をそれ自体で完全なるものとみると同時に、「一」に属する「多」の性質を体現するものとみる禅の方法に触発されたから

- ・芸術衝動(原始的、生得的、人間性に喰い込む、創造的、内部からの抑えがたい表現、芸術と結びつ

く、無^{アンモラル}道徳であっても無^{ウィザウト・アット}芸術ではありえない)と道徳衝動(規範的、外部からの挿入)

- ・軽快性[lightness]・小綺麗さ[prettiness]が日本美術の特徴となっている理由も非相称性
- ・日本人の相対称性・不均衡愛好→日本人は知的(均衡を欲する)でなく哲学的でないと思われている
- ・非均衡性・非相称性・「一角」性・貧乏性・単純性・さび・わび・孤絶性・その他、日本の芸術および文化の最も著しい特性となる同種の観念は、みなすべて「多即一、一即多」という禅の真理を中心から認識するところに発する

(二)

- ・禅が日本人の芸術衝動を刺激し、禅独特の思想によってその作品を色づけることになった一つの理由... 鎌倉・室町時代に、禅院が学問芸術の貯蔵所になった、禅僧が終始外国文化と接触する機会を有した、一般の人々、とくに貴族は禅僧を教養の鼓吹者として尊んだ、禅僧は芸術家・学者・神秘思想家であった、彼らが当代の政権者の奨励によって、当時の商企業に従事して、外国の芸術品や工芸品を日本にもたらした、日本の貴族階級と政治的支配階級が禅門の後援者であり、喜んで禅の修業に服した、など、禅はかくして日本の宗教生活に直接働きかけたのみならず、一般文化にもおよんだ
- ・天台・真言・浄土諸宗は日本人に仏教精神を深く滲透させる上に寄与、日本人の彫刻・絵画・建築・織物・金工などの発達を促進
- ・天台の哲学は抽象煩瑣にすぎて大衆の理解するところとならず、真言の典儀は複雑で大衆には費用がかかりすぎた、天台・真言は彫刻・絵画および日常の信仰に用いる美術的な器具を製作(国宝はこの二宗派が日本の文化階級と密接な関係をもった奈良・平安の二時代のものに多い)
- ・浄土宗の説く無量光の仏陀のいます極楽浄土を説き、美術家は仏画を描いた
- ・日蓮宗と真宗は日本的宗教心理の創造したもの、日蓮宗はとくにわれわれに対して、芸術的・文化的刺激を与えはしなかった、真宗は仏像破毀主義に傾きすぎ、親鸞上人の和讃や蓮如上人の御文をのぞいて、美術・文学方面に挙げるほどの作品残さず
- ・禅は真言・天台の後に本邦に入ってきて、武門階級(京都を避けて鎌倉の北条一族)の支持をうけた(貴族的僧侶階級に反するものとされた)、鎌倉は禅修業の根拠地(中国から渡来した多数の禅僧は鎌倉に居を定めて、北条時頼・時宗およびその後継者たちと家来から最も強く支持された)
- ・中国の禅師たちは多くの美術品と美術家をもたらし、中国から帰朝した日本人の僧も美術(牧谿、梁楷、馬遠その他の絵画)・文学を持ち帰った、禅僧の書(墨蹟)も日本の寺院に蔵された、極東の書は墨絵と同じく芸術(昔の知識階級の教養)、絵画と書を支配する禅の精神(男性的[virile]で不屈、前代を支配していた女性的[feminine]な温雅優美な風にとってかえられた)は日本人に強い感銘を与えた、関東武士(剛毅果断)⇔京都の朝臣(優美洗煉)
- ・神秘思想と俗事からの孤絶を強調する武士的気質は意志の力に訴える、禅は武士道精神と相提携する
- ・禅の修業、禅がその教義を実践する僧院生活
- ... 禅院は通例山林の間に在るので、「自然[nature]」と密接な接触をする、おのずから親しさと同情をもって「自然」にまなぶ、禅僧は直観[intuition]を深く反映して自然物を観察(博物学者の観察ではなく、観察する対象の生命そのもののなかまで入りこむ)、いかなるものを描いても、かならず、彼らの直観を表現(「山や雲の精神[spirit]」がその作品のなかにおだやかに息づいている)
- ・直観は芸術感情と密接に関係、禅匠たちは美を創造、醜や不完全なものを通して完全感を表現、吉野・室町時代の夢窓[窓]国師は名筆家で偉大な造園家、十四・十五世紀の知名の禅宗画家に兆殿司、靈彩、如拙、周文、雪舟ら
- ・「中国の神秘思想と近代絵画」の著者ジョージ・ダスイット

... 中国の美術家が絵を描くとき大事なことは、思索の集中とその意志の命に応じて一気呵成に手を下すこと、仕事を始める前に、描くものを全体として感じる、絵を作らんと意図して、熟思し、筆を走らせるものは、絵画の術からはなはだしく外れる、十年間、竹を描け（自身が一本の竹となって竹を描け、描く時、竹に関する一切（竹と同一化したことさえ）を忘却、天来の興[mercy of inspiration]に身を任せる、画家自身のなかにもあれば竹のなかにもあるところの、「精神の律動的な動き」とともに動く、この精神をしっかりと把握して、しかもこの事実を意識しない、長い精神的鍛錬をへて始めるはなはだ困難な仕事）

・東洋人はその文明の初期より以来、芸術と宗教の世界でなにか成就せんと欲する場合、この種の修業に専心するように教えられてきた、禅はつぎの言葉にそれをあらわす「一即多、多即一（"One in All and All in One."）」これが十分に理解されたとき創造の天才が生まれる

・この言葉は汎神論を意味すると想像されやすい（禅の研究者のなかにも同意するものがあるが遺憾なこと）、汎神論は禅にはまったく縁遠い、一が多にあり、多が一にあるという時、一なり多なりというものが存して、それぞれ一方が他方のなかにあるという意味ではない（禅では一や多が相互独立しているものとは認めぬ、二つのものはいつも同一性を持っている、万物の姿は真如=無そのまま、万物は無のなかにある、無よりでて無にはいる、真如[Suchness]は無[Emptiness]であり、無は真如である）、「一即多、多即一」というのは、それだけで絶対の事実を完全に叙述したものとして理解するべきである。二概念に分析して、両者の間に即をおくのではない（概念的に構成すべきではない、分別を働かしてはならぬ=無分別）、そのまま受け取る、月を見て月と判れば、それで十分だ、この経験は絶対である、これを分析して認識論を打樹てんとする人は、その時、禅の学者でなくなる（禅は自分の経験を尊び、いかなる体系の哲学とも妥協することを拒む）

・問答（碧巖集）

... 唐代に一僧あり、投子（大同禪師）に尋ねた『一切の音はみな仏陀の声であると思いますが、そう解してもいいでしょうか』『それでいい』『それでは和尚さんの声も、ぶつぶつ醜酔するどぶ泥の音と違わないでしょうか』投子はこれを聞くや、かの僧に一棒を喰らわした

『悟った人にとっては、つまらぬ誹謗的な言葉でもみな究極の真理を表すものだとしてよろしいでしょうか』『よろしい』『では和尚さんを驢馬だといってもよろしいでしょうか』和尚は依然としてまた彼を打った

・いっさいの響きも、音も、声も、一つの「實在」の源泉から、すなわち「唯一神」からでるものと考えるのは汎神論、こうなると、禅者のしゃがれ声も、仏陀の黄金の口から流れ出る抑揚に富んだ声となってひびく、誹謗にもなにか究極真理を反映するものがあると見なければなるまい、一切の悪にも多少なり真・善・美を体現したものがある（實在の完成へ寄与するものといわねばならぬ）、悪は善であり、醜は美であり、優は真であり（原文には「false is true」とあるので誤訳か）、不完全は完全であり、またこれらの反対も同じである

→ これは万物に神性が宿ると考える人々の陥る推論（禅の説明にもこれとおなじような傾向があるとしばしば批評されてきた）

・投子は僧の知的解釈（論理的夢遊病、反省し分析して概念となす→結局循環論法に陥る）を斥けて、僧に一棒を喰らわした（言語的説明は無益、言葉上の詮議は一つの複雑から他の複雑に入って、終るところを知らぬ）、僧に概念的理解の虚偽を悟らせる唯一の有効な道は彼を打つこと、そして、「一即多、多即一」（超越論でも、内在論でも、両者の結合でもない禅の真理）の意味を彼自身に体験せしめる事、額面高のままでこれを受取り、それで満足していなければならぬ

- ・師家[the master]は弟子たちを論理的袋小路から助けだし、新しい道を開く法を知っている、和尚が打ったり、罵ったりするのは、憤りや短気ではなく、弟子たちを陥穽から助けだしてやりたい老婆心
- ・「一即多、多即一」という事実の直観的・体験的理解は仏教の根本義、般若経の語でいえば「空即是色、色即是空」、空は「絶対[the Absolute]」の世界、色は特殊[particulars]の世界
- ・禅の最も普通の文句の一つ「柳は緑に、花は紅」（特殊の世界を直説、この世界では竹は直く、松は曲っている、体験の諸事実がそのままに受取られる）、禅は否定的、虚無説的[nihilistic]ではない、同時に特殊世界の経験諸事実は相対的の意味でなく、絶対的意味において、いっさい空である（空は分析的な論理の方法で達しうる概念ではなくて、竹の直き、花の紅という体験事実そのままを指す、直観または知覚の事実を素直に認めること、知的作用という外側のものに向わずに、心がその注意を内部に向ける時、一切は空からでて、空に帰することを知覚する）、往還は二つの方向があるのではなく、ただ一つの働き、この動的同一作用ダイナミック・アイデンチフィケーションがわれわれの体験の基礎、禅はわれわれのこの基礎まで掘りさげるべきことを教える（『禅とは何ですか。』と問われると、『禅だ。』とか『非禅だ。』などと禅者が答えるのは、じつにこの見地から）
- ・水墨画[sumiye painting]の原理はこの禅体験から発する、東洋水墨画の直接性・単純性・運動性・精神性・完全性・等々の諸性質は、禅と有機的な関係をもつ
- ・(著者註)
般若経『諸心皆為非心、是名為心』（taccittam accittam yaccittam）を『即非の論理』と要約、『心は心に非ざるが故に心なり』（否定が肯定）、否定と肯定とは相互に『非』の立場にある、絶対に相向い立っているが、この『非』の立場が、ただちに『即』である、自分はこれを禅の論理という、『即非』は『無分別の分別』、『無意識の意識』でもある

Chapter Three (第三章) Zen and the Samurai (禅と武士)

【慈悲の宗教である仏教の一形態である禅が日本武士の戦闘精神をはげますことになったのはなぜか？】

① 道徳的および哲学的方面から武士を支援

- ・道徳的
... 一たび進路を決定した以上は、振返らぬことを教える宗教、意志の宗教として哲学的より道徳的に武士精神に訴える
- ・哲学的
... 生と死を無差別的に取扱う（[誕]生と死のきずなから解放）、禅は知性主義に対立し直覚を重んじる、武門階級は哲学的思索に耽けるようなことは全然ない

② 禅の修業の単純[simple]・直裁[direct]・自恃[self-reliant]・克己的[self-denying]という戒律的傾向が戦闘精神とよく一致、物質的・情愛的・知的な邪魔は進退の大きな邪魔者に（武人は禁慾的戒行者か自肅的修道者）

③ 歴史的なつながり

- ・禅を日本に紹介した栄西の活動は京都（旧仏教の本拠）に限られたため、新宗教創建はほとんど不可能だったが、北条氏が居を定めた鎌倉では可能だった
- ・平氏および宮廷貴族 → 源氏・北条氏は武門的、厳格な節儉と道徳的修養、宗教の伝統を無視し、禅を精神的指南として抱懐、13世紀以来、足利時代・徳川時代に日本人の一般文化的生活に影響
- ・禅は現状打破の革新力となる（禅の男性的精神）

- ・天台は宮家、真言は公卿、禅は武家、浄土は平民（天台・真言は儀礼主義、浄土は信仰と教義が単純、禅は意力を必要とする・最後は直覚で解決）
- ・北条氏の最初の禅の修行者は時頼、元寇を粉碎した時宗はその子（仏光国師に禅を学ぶ）、日本と中国の禅僧間に端を発した普段の交渉、時頼・時宗により、鎌倉・京都に禅が波及、天皇・皇族の信奉、京都に多くの禅院、武士道の創造に貢献
- ・武士道（武士の威厳＝忠孝仁義の精神を擁護、常住死を覚悟・武士道といふは死ぬ事と見附けたり、肉を斬らして骨を斬れ[葉隠注釈]

Chapter Four（第四章）Zen and Swordmanship（禅と剣道）

【禅と剣道の関係はいかなるものか？】

- ・「刀は武士の魂である（The sword is the soul of the samurai）」、刀は武士の生命と最も密接に結びつき、忠と自己犠牲（いつでも命を投げ出す覚悟）の象徴となった
 - ・刀の果すべき二重の務め
 - ① 持主の意志に反するいかなるものをも、破壊すること（愛国主義や軍国主義の精神と関係）
<悪魔的>
 - ② 自己保存の本能から起る一切の衝動を犠牲にすること（忠と自己犠牲という宗教的な意義）
<聖的>
 - ・剣は神道とも繋がりがあがるが、仏教ほど高度に発展した精神的な意義に達したとは思えぬ（神道の剣は象徴ではなくて、ある精神的な力を具有した物体、正宗や彼の高弟の一人、村正のような刀鍛冶ははらいの式を行い、仕事をする）
 - ・大刀（攻撃と防禦）と小刀（必要のときには自害）を帯びた武士にとっては、剣道の技はきわめて熱心に錬磨せらるべきもの（実用的のほかに、道徳的・精神的目的、ここに剣士は禅と提携、剣や槍の師範は「和尚」と称され、国中を旅して鍛錬することを「武者修業」）
 - ・沢庵和尚が柳生但馬守に送った書翰「不動智神妙録」（剣道一般の秘訣[技術]、禅の根本義[「無心」という「神秘的」な心理状態に達するときのみ把握、死生の二元論を超越、無心はある点において「無意識」の概念にあたる、無意識に意識するという逆説]）
 - ・剣道の最後の段階の奥義「水月」は禅の「無心論」にすぎない（水のあるところ、いかなるところにも、月が「無心」の状態で映る、その映り方を会得すること）
 - ・日本封建時代における最もポピュラーな流儀の一つ、神陰流しんかげりゅうの師範となる資格を与える最後の証書（免許・皆伝書）には一円相（沢庵の「不動智」にたとえたもの）のほかになにも書かれなかった、剣士の心は、つねに利己的な感情と智的な策略とをまったく去って、
[参考] 一円相
- 「本来の直覚」がいつでもまったく至上に働きうる無心の状態にあらねばならぬ、技術的な巧みだということに加え、精神的鍛錬の最後の段階を自覚（円空によって象徴される無心境に到達）することで剣匠として十分な資格になる



Chapter Five (第五章) Zen and the Study of Confucianism (禅と儒教)

【禅僧によって影響された日本における儒教の発達はいかなるものか？】

- ・ 逆説的、反語的に見えるかも知れぬが、いっさいの学問的と文字的再構成に反対する禅が、じつは日本において、儒教の研究を奨励し、印刷術を促進する作因となった
- 禅徒は仏教の書籍のみならず、儒教や神道の文学類をも印刷した
- ・ 鎌倉・室町時代に禅僧が中国文化を日本にもたらし、後日同化の道を開いた（日本的と見做しうるもの[俳句・能楽・芝居・造園・生花・茶の湯など]が、この時期を通じて孵化の過程にあった）
- ・ 元（蒙古人）の侵略で消滅した南宋で哲学は稀有の発展（それまでは強力な印度思想に抑えられていた、「シナの」と呼ぶべき哲学の勃興、宋学は中国心理の精華）
- ・ 中国人の思索に刺激を与える助けとなったのが禅の教え（宋代の思想家は生涯に一度は禅林にこもった）、禅僧も儒教の学徒（儒教の用語を使って自家の体験を表現、儒教諸原典をインド式に解釈、儒教的観点で仏典に註釈）
- ・ 彼らが日本に来たときは、禅と儒を二つながらもたらした（禅を学ぶために中国に渡った日本の僧も同じ、旅囊には禅書とともに儒・道の書物をみたした）
- ・ 禅はインド思想の型をはなれて、実践的・倫理的（中国的に順応）
- ・ 禅は実践性を儒教から得（宋代哲学者は儒教研究における四書の重要を力説）、儒教は禅の教えを通してインド的な抽象的思索癖を吸収し、孔子一派の教えに形而上学的な基礎を与えることに成功した
- ・ 十四世紀、十五世紀において京都の五山が、禅書はもちろん、儒書の発行所
- ・ 禅僧は儒仏原典を編修印刷したのみならず、普及版を編纂して知徳をみがくために禅寺に参集するものの用にした（「寺子屋」という用語はかくして流行、寺子屋は封建時代の唯一の普通教育の機関、維新以後に現代の教育機関におきかえられる）
- ・ 五山の禅僧のうち、夢窓国師、玄慧、虎関師錬、中巖円月、義堂周信ら禅匠は禅宗精神にしたがって儒教の研究を進めた（皇室と将軍も禅匠たちの例にならった、宋学を真摯にまなび、禅僧の装いをした花園天皇）
- ・ 江戸時代初期、十七世紀の初めにおいてさえ、儒者は僧侶のごとく剃髪するのがつね（儒教の研究が僧侶の間に、とくに禅僧の間に持続されたことが推測）
- ・ 鎌倉・室町の時代を通して国民精神涵養に禅が演じた役割
- ... 理論的にいえば、禅は国家主義とは何にも関わりがないが、禅が日本に始めてはいったとき、それは儒教と愛国精神にみがかれた人々と結びつき、当然そういう色彩を帯びた
- ・ 中国民族の知的発展は、主として南宋に栄えた朱子（朱熹）の学にいたってその極に達した、朱子は自国民本来の心理的傾向線にそって、中国思想を体系づけようとした最大の中国思想家
- ・ 中国思想には二つの源流、儒教と純粹の道教（民衆の信仰、迷信に囚われぬもの）がある
- ・ 儒教＝中国人心理の実践と積極主義、道教＝神秘的・思索的傾向を代表
- ・ 仏教が後漢時代の初めに中国に入った時、老荘の思想に大いに似通うものがあることを認めた、第二世紀に般若波羅密教が訳され、「空」の観念が老子の「無」の観念に多少近いものと知った
- ・ 六朝時代に道教の研究が興隆、儒教の原典まで道教の見地から解釈されるまでになったころ、鳩摩羅什が 401 年に西域から中国に来て大乘仏教の諸教を訳した（中国における彼の弟子たちはその民族心理性に最も適応した方法で孜々として[熱心に]彼らの思想発展に努めた）
- ・ 吉蔵（嘉祥大師）によって三論派が中国に樹立（吉蔵の哲学は竜樹の教義にもとづいた、インド的なものがくっついていて、まだ十分に中国人化しなかった）

- ・三論派を継承したものは、隋・唐兩朝の天台（法華經にもとづく）・華嚴（華嚴經にもとづく、華嚴哲学は中国における仏教思想の極致、インド的なるものを自分に取り入れ、知的に体系的に咀嚼）・唯識（無着と天親の唯心主義的教説にもとづく）
- ・華嚴哲学とならんで勢力をえて中国人の心をよりつよく把握した別派が禪（中国人心理の実証的性癖、一部は神秘的思念に訴えた）
- ・禪は文字の知識を軽蔑、究極の实在を直接に把握するための直観的理解を唱道（^{インドリシズム}・^{ミステシズム}・^{ポジチビズム}・^{経験主義}・^{神秘主義}・^{実証主義}は容易に手をたずさえて歩くことができる、この三者は経験事実そのものを求め、その事実のまわりに知識的構造を築きあげることを嫌う）
- ・社会的存在たる人間は、単なる経験をもちて満足せず、それを仲間に伝える事を欲する（直観に止まらず、直観的理解の面に踏み止まるため、念象・表象・および詩的表現を自由に使役）
- ・禪が知的作用に訴えねばならなかったとき、華嚴哲学の好伴侶になった（華嚴学の大学者で禪の参究者である澄観と宗密など）、この接近によって禪は宋学者の儒教的思想に影響をおよぼすことになった
- ・唐代はかくして、「理学」勃興の道を用意した（理学は、華嚴・禪・孔子・老子の諸説がいつせいに投げ込まれた中国民族心理の大増埒^{おほつぼ}からでた最も貴重な中国土着の産物）
- ・朱熹には先蹤があった。彼らは中国的心理の基礎のうえに哲学を樹立せんとし、この基礎を主として「四書」および易經のなかに見いだした、彼らはみな禪を研究し、それによって自分たちの学説の形成につとめた
- ・^{宇宙論}・^{本体論}のなかに、元始的素質として、「無極」・「太極」・「太虚」などを説いた（易や老子から発した観念、「太虚」には仏教的なひびき）、この原理を倫理学の用語で訳せば誠^{シン}・実^{ゼリテイ}（人生の徳は誠実の徳を涵養するにあると彼らは信じた、これによって世界は如実に存し、太極に源を発する陰陽の二原理が相交感して、万物の運行を可能ならしめる、彼らは誠実を「理」あるいは「天理」とも呼ぶ）
- ・宋学には「理」に対して「氣」が存する、この対立は「太極」すなわち「無極」によりて綜合される、「理」は万物を貫き、あまねく個々のものに分有せられる、「理」なければ何ものも不可能で、存在はその理を失い、非實在に帰する、「氣」は分化的作用（一つの理性が多様化し特殊の世界を生ずる）、理と氣は相互滲透しあい補足しあう
- ・太極と理の関係はあまり明らかではない（太極は二原理の綜合だが、宋学では二元論に止まることを欲せぬ、おそらく華嚴哲学の影響）、太極そのものは曖昧な観念（元始的物質のようだが無極、「物質以上」のあるものともいえるし、「物質以下」のあるものとも解される、理と氣と同様ジレンマはあるが、インドの仏教徒の「空」のように具象性は否定せず、中国精神はつねに特殊存在の世界を主張した）
- ・朱子の宋学で中国・日本に大きな影響を与えた点は歴史観（孔子の編せる「春秋」を支配する観念の発展したもの、孔子は自国の将来の政治家すべてにとって普遍的な倫理上の標準を樹立するために編纂）
- ・朱子は孔子の例にならい、司馬光の大著を簡約して一部の中国史を編纂、この書において「名分」（宇宙や人事は天地の諸法則によって支配、諸法則はわれわれのすべてに本来自らそなわるところのものを遵守することを要求、人は「名」を有し、社会において一定の地位を占めるがゆえに、ある「分」を果す=割当てられた場所で自分の務めをつくすべきである）という礼節の大原則（あらゆる時代に通ずる政策の指導原理）を宣言、支配者、臣下、親子にはそれぞれ果たすべき本分がある

- 北方からの侵入者が宋の主権に対抗、政府の大官のなかには敵と談判して妥協策を施さんとする者も、これが朱子の愛国的・国民的精神を刺激、生命を賭してまで自分の教義を主張（彼の哲学は南宋を圧倒的な蒙古の勢力から救うことはできなかったが、中国、日本の封建時代に一般的の支持をうけた）
- ・朱子学が中国人の心理に強く訴えて、各王朝の下で、官許の思想体系となるに至った主たる理由は、中国人心理に最もなつかしい「秩序の哲学」であったから、中国人は感傷的[sentimental]であるより実際的[practical]、理想主義よりは実証主義、地に足がついている、朱子の理想主義と主情主義アイデアリズム エモーションリズムよりは、朱子の社会秩序論と功利哲学に心を惹かれた（中国人は日本人と違っている）
 - ・宋学の実践性・朱子の軍国精神・ナショナリズムが禅と同じ船で日本へ、後醍醐天皇の朝廷が鎌倉幕府から政権回復（天皇とその廷臣が朱子の中国史を研究して、ふかく感銘した結果、出発した）、北畠親房（後醍醐天皇の文臣、禅の参考者）の「神皇正統記」も朱子学研究の結果
 - ・後醍醐天皇は政権回復の挙には敗れたが、儒学の衰退は意味せず、五山および地方の禅僧の助けで活発に、室町時代には儒教の正統派理論と一般に認められる、禅僧（宋哲学の官許の宣伝者）も単なる学識以上に朱子学を研究、中央の京都から発して遠く僻陬におよんだ
 - ・朱子によって体系づけられた宋学と、禅とを区別して考えた禅僧側の傾向は、徳川時代になって、日本の仏教と儒教との間におおよその勢力範囲を定めた
 - ・徳川幕府の創設者たちは全国一般に平和と秩序を回復せんことを熱望し、この目的のために中国の教え（中国風の考えかた・感じかたを鼓吹する実践的精神は、朱子にとくに認められた）が最も適当だと知った
 - ・朱子訓註による宋学の祖述をした最初の御用学者は藤原惺窩（がんらい禅僧、儒書の研究を好み僧衣を捨てた）と林羅山
 - ・中国と同様、日本においても、宋学が紹介されて以来たえず儒教・仏教・神道三教の協調主義が唱道された（日本の国民精神の体現として政治的に認められている神道が、教義上からみてべつに儒教や仏教から独立したものを肯定しなかった、主な理由は、おそらくは神道が本来に独立するにたる哲学を持たず、儒仏いずれかと接触したときに始めて自己存在の意識に目ざめ、それによって自己を表現することをまなんだから）
 - ・本居宣長とその門弟たちは、儒教をもって外来の説とし、日本人の生活方法や感じかたにまったく合わないものとして、猛烈に攻撃した事実はある
 - ・その愛国的保守主義は哲学的理由よりもむしろ政治的動機によって刺激された（明治維新促進に多大の力をつくしたが、純粹の哲学的見地からみれば、彼らに宗教的・国民主義的弁証法には、どれほどの普遍的要素があったかは、はなはだ問題となる）

Chapter Six（第六章）Zen and the Tea-cult（禅と茶道）

- ・禅と茶道の通うところは、いつも物事を単純化（不要物の除去）せんとするところに在る（茶は原始的単純性の洗煉美化）、自然に親しむ理想の実現のため、茅の屋根の下に身を寄せ、わずか四畳半だが技巧を凝した小室に坐る
- ・禅（ひろくって宗教）は、人がその持っていると考える一切物を、生命をさえ、かき捨てて、最後の存在状態・「本住地」、または「父母未生前本来ノ面目」に帰ること
- ・鎌倉以前から知られていた茶をひろく一般に伝えたのは、種子を中国から持ち帰って、禅院の庭に栽培した栄西禅師といわれる（「喫茶養生記」を源実朝に献上）、茶の饗応の作法をもたらした禅僧は栄

西より半世紀ほど後の大心国師、その後、大徳寺の一休和尚がその法を珠光（註・室町時代の茶人、村田珠光）に教え、茶道の創始者となった（足利義政に教えた）、後に、紹鷗（註・戦国時代の堺の商人・茶人の武野紹鷗）と、とくに利休がそれを改良していまの茶の湯（tea-ceremony, tea-cult）にした

- ・茶が仏教を象徴、葡萄酒はキリスト教（キリストの血）を象徴
- ・禅と密接な茶の湯の精神は四要素「和・敬・清・寂」（禅寺の生活の本質的な部分）

① 和 (harmony)

… 調和 (harmony) [形]、和悦 (gentleness of spirit) [内的感情]、歪んだ原始的な器は和・静・慎、特有の美をもつ、香・窓・襖・やわらかい光線、聖徳太子の憲法十七箇条の初めに精神の和（「和をもつて貴しとなす。忤ふことなきを宗となす」）、道元が中国で禅を学んだとき、「柔軟心（優き心、精神の和）のほかにはまなばなかつた」、厳格な階級制の封建時代にも平等博愛の観念（四畳半の茶室に種々雑多の階級の客が無差別に饗応）

② 敬 (reverence)

… 元来宗教的感情（憐れむべき死に身たるわれわれ以上の存在物に対する感情、自己の無価値への反省・有限性への自覚、人間の奥底の誠実さ）、後に社会関係に移され、たんなる形式論に堕した、自分が他人とまったく同じだが、同時に、誰よりも自分は立派だという疑い（複雑な劣等感）→ 大乘仏教では他人を軽視せぬ常不軽菩薩がある

③ 清 (purity)

… 道教の「清」を想起（どちらも鍛錬の目的が五官の汚れから心を自由にすることにある）

④ 寂 (tranquility)

… 寂は日本語のさび（静寂より内容が広い）、寂にあたる梵語の Santi は「静寂」「平和」「静穏」の意、寂は仏典では「死」「涅槃」を指す、しかし茶の湯では「貧困」「単純化」「孤絶」などにちかく、さびとわびは同意語に、さび・わび（貧乏の美的趣味）両者にはその気分を引き起す対象物（さびは個々の事物や環境、わびは貧乏・不十分・不完全を連想させる生活環境）が存在（芸術の原理としてはその感情を目覚ます環境をつくりだす）

・わびは己の本性に忠実なる意味（茶人は飾り気ない小庵に静かに住み、思いがけなく客が訪れると、茶を点て、新しい花を生け、客は主の話と饗応に感じ入って、静かな午後を楽しむ、これが真の茶の湯）

→ 暢気にもてなしのことなぞ語るのは馬鹿げていると考える、閑暇を失った現代人（パンを、労働時間の短縮を）、主要な問題は、生活はゆったりとした教養的享受のためにあるのか、快樂と感覚的刺激を求めるためにあるのか、われわれの目的は終始、物質的欲望の奴隷と慰安の奴隷となっていることではない

・わびが多少消極的性質のものというのはある程度事実、戦国時代の武士は油断なく緊張しきった神経から茶の湯で「無意識」の一隅に暫時逃避

・悟りという禅体験の機会となる「無意識」（生理学的・心理学的概念ではなく、創造的概念）の目ざめが、芸術活動の完成の基となっているという真理

6. まとめ

大拙が説くように、鎌倉・室町時代に政治的支配階級が禅門の後援者となったことによって、日本文化に禅のわび・さびの理念が浸透した。日本の生活文化に及んだその禅の特性は、非均衡性・

非相称性・「一角」性・貧乏性・単純性・さび・わび・孤絶性などであり、これらはみなすべて「多即一、一即多」という禅の真理を中心から認識するところに発する。水墨画、茶道、書道などの芸道や武士道や剣道などの武道、そして日本建築・庭園などの日本文化に充満する清貧・禁慾主義、余白に美を見出す美意識、単純性や悟りの境地としての超越的な孤高は、形式や理論、複雑性を重視する重厚な西洋文化と対比させると腑に落ちるものがある。興味深いのは、日本人は非対称性・不均衡を好み、均衡を欲しないため哲学的でないと思われている、と大拙が指摘した箇所である（第二章（二））。この指摘から日本文化が、抽象的な理論・言葉よりも個人の経験を重視するというある種の反知性主義や、西洋的な哲学の不在を内包していると考えるのは流石に早計だろうか。また、壮厳・優美な総称性と対比される禅の非相称性が、軽快性・小綺麗さという日本美術の著しい特徴の理由であるとする指摘もある（第二章（一））。「小綺麗さ」とするとわかりにくいだが、大拙の英文には「prettiness」とあり、現代日本の「カワイイ (kawaii)」カルチャー（アニメーション文化やキャラクターグッズなども含む）の淵源をここに求めることもできる（「カワイイ」の背景には幼さや未熟さといった非対称性がある）。また一方で、禅（ZEN）は、1950年代のビート・ジェネレーション（大拙とビート詩人の交流があった）や1960年代のカウンターカルチャーにおけるヒッピー達にも注目された（ヒッピーの東洋文化への傾倒は禅からインド・老荘思想など多岐に亘り、時代の寵児であったザ・ビートルズのリーダー、ジョン・レノンが日本の前衛芸術家オノ・ヨーコと再婚したのもその文脈である）。また、ヒッピー文化はカリフォルニアのシリコンバレーの胎動を助け、アップルの創業者スティーブ・ジョブスも禅の愛好者であった（枯山水の日本庭園のような白一色のデザインが採用されている）。

ちなみに現代における禅と日本文化の関わりでいえば、マインドフルネスやミニマリスト、近藤麻理恵（こんまり）の片づけ法の流行などが挙げられる（「The KonMari Method」はアメリカでも大きな反響があった）。これらは殺伐とした新自由主義時代を生き抜くための、日本的な禅カルチャーの体のいい消費のようにも思えなくもないが、その検証は別稿に譲りたい。

[参考文献]

- ・藤田正勝「鈴木大拙」（石田一良、石毛忠編『日本思想史事典』東京堂出版、2013年）
- ・佐々木閑「鈴木大拙—禅を世界に広めた国際人」（筒井清忠編『昭和史講義【戦前文化人篇】』筑摩書房、2019年）
- ・頼住光子「鈴木大拙」（廣松渉ら編『岩波哲学・思想事典』岩波書店、1998年）
- ・末木文美士「大拙の戦争批判と靈性論」（松ヶ丘文庫編『鈴木大拙』河出書房新社、2006年）
- ・橋本峰雄「精神と靈性—仏教近代化の二典型」（橋本峰雄編・訳『日本の名著 43』中央公論社、1970年）
- ・『現代思想 2020年 11月増刊号 鈴木大拙』（青土社、2020年）
- ・鈴木大拙『禅』（工藤澄子訳、筑摩書房、1987年）

やってみよう思考実験

1. はじめに

新科目「公共」の学習指導要領解説には、「思考実験などを通して人間としての在り方生き方について多面的・多角的に考察し、表現できるようにする」とあり、いかにしてこの思考実験を授業に取り入れるかについて、多くの先生方が頭を悩ませてきたと推察される。そこで、夏季研究協議会ではそうした悩みを解決する一助となるよう、「やってみよう思考実験」と称して、実践報告会を行った。

2. 授業実践例 概要

(1) 東京都立杉並高等学校 伊藤 昌彦先生

正答のない、繰り返し検討を要する「問い」をもとにした思考実験を紹介された。

(問いの例)「国際連合はどうあるべきだろうか」

「北朝鮮による日本人拉致被害者はどのようにしたら帰国できるのか」

「薬事法距離制限規定訴訟についてあなたはどうか考えるか」など

(2) 東京都立西高等学校 菅野 功治先生

「森で道に迷ったらどうするか」という問いかけから始まり、さらに「人生という森で道に迷ったらどうするか?」という大きな問いを投げかけることで、人生という名の森で迷った場合の、答えや基準の見出し方を考察する実践を紹介された。

(関連する学習事項) デカルト、スピノザ、ドゥルーズなどの思想

(3) 東京都立六本木高等学校 松島 美邦先生

「トロッコ問題」、「テセウスの船」などを用いた思考実験を紹介された。それらの関連する学習事項だけでなく、それぞれの思考実験の生徒の反応やその効果をもとに、思考実験の在り方を整理され、また他にも社会契約説を用いたものや、「すべてのはじまりは何か」という問いから始まる思考実験を紹介された。

(4) 東京都立墨田川高等学校 永田 えり夏先生

答えのない問いに対して、資料を活用した上で書かせる意見論述や他者との意見交換をさせる思考実験を紹介された。

(問いの例)「よりよく生きるとはどういうことか(ソクラテスのよく生きるを踏まえ)」

「人間とはどのような存在だと思おうか」

(5) 東京大学附属中等教育学校 村野 光則先生

思考実験の紹介ではなく、「トロッコ問題」自体の歴史やこれまでの扱われ方を捉えなおす試みを紹介された。その人気の理由や中絶禁止を唱えるカトリック教会への反駁、命を数で考えさせる危険性などをご説明いただいた。

(6) 東京都立豊島高等学校 磯村 健二先生

朝日新聞の記事を用いた「平等権」に関する思考実験、身近な話題に関する「問い」をたて、考察しながら概念や理論の深い理解を促す授業実践の紹介をされた。(問いの例：スマートフォンを1時間触ることの機会損失はどれくらいか など)

(7) 東京都立浅草高等学校 中竹 祐輔先生

「ケーキを9人で分けるにはどうすればよいか」という問いをたけ、理由を交換させる思考実験を紹介された。アリストテレスの思想を紹介し、調整的正義及び配分的正義の違いを理解させたうえで、改めて思考・判断を促す展開の授業実践例をご説明いただいた。

(8) 東京都立井草高等学校 杉浦 光紀先生

「ハイジャック機撃墜法案」をもとに、ディスカッションを行う授業実践を紹介された。生徒自身の意見の発表時にはその判断の根拠を明確にさせ、ベンサムらの功利主義(帰結主義)とカントの動機説につなげている。

(9) 埼玉県立八潮南高等学校 豊岡 寛行先生

教員が用意した問いをもとに思考実験を行うのではなく、題材に対して、生徒が主体的に問いを立てていく授業実践を紹介された。またラーメン屋の行列のさばき方から政治や正義、公正について考えていく実践例もご説明いただいた。

(10) 長野工業高等専門学校 島崎 太一先生

功利主義の導入に「トロッコ問題」を、義務論の導入に「最後通牒ゲーム」を扱った実践を紹介された。その上で、カントの「義務論」をトロッコ問題ひいては思考実験として扱うことの困難さに関してもご説明いただいた。

(11) 東京都立足立西高等学校 宇田 尚人先生

行為の善さや正しさの「根拠」を考えさせるために、ワクチンの接種順やアマルティア=センの「三人の子供と一本の笛」の例、極限状態での食料配分の正義、クセノポンの『キュロスの教育』内で扱われた正義にまつわる事例などの思考実験を5つ紹介された。

文責：東京都立駒場高等学校 外側 淳久

「功利主義 動物倫理」授業実践報告

東京都立雪谷高等学校 百瀬 雅治

1. はじめに

本報告は、「動物倫理」をテーマにした功利主義に関する授業実践報告である。

昨今、動物倫理に関わるニュース等を目にする機会が多い。「ベジタリアン」や「ヴィーガン」といったライフスタイルに関する主義・主張を掲げる有名人も多い。しかし、その一方でその主義を他者に対して強く求める行動や、その主義に対する誹謗中傷なども起きている。本授業実践は、生徒たちの身近である肉食に関する問いをもとに考察した実践である。

2. 単元（題材）名

幸福の追求と社会全体の幸福（使用教材：「改訂版 現代の倫理」山川出版社）

3. 授業について

（1）授業の狙い

本単元では、先哲の思想を手掛かりにし、自己及び社会における選択の在り方について理解するとともに、現代社会における諸課題をもとに社会及び個人の幸福の在り方について理解させる。理解するにあたり、先哲の思想といった諸資料に基づいて社会的事象を多面的・多角的に捉えさせ、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業展開を通して学習内容の深化を促し、倫理的な見方・考え方を培うことを目指した。具体的な目標は以下の通りである。

- ・先哲の思想、動物倫理に関する資料を読み比べ、多面的・多角的に考察し、表現する。
⇒生徒にとって肉食は身近ではあるものの、肉食に関する思想については理解が浅い。授業数が少ない倫理においては、短い時間の中で様々な資料をその場で読み比べをし、生徒同士で理解や自身の考えを深めることで、テーマに対する多面的・多角的な考察を得られることを目指した。なお、多面的・多角的な考察における多面的とは、一つのテーマに対する様々な立場の広がりであり、多角的とは、一つの事象に対する複数人の考えの広がりと考えている。
- ・選択・判断の手がかりと、人間としての在り方生き方の探求との関係を考察する。
⇒本実践は功利主義の単元のまとめとして設定している。生徒に馴染みやすい単元であるが、実際の現実社会での問題を踏まえる意見が割れやすく、議論が深くなりやすい。生徒は本実践を通し、意見が分かれる問いに対する思考法を学んでほしいと考えた。そのため、思考モデルとして松下佳代氏が提案している対話型論証モデルを参考にした。本実践を通して生徒に結論を求めるのではなく、生徒が多面的・多角的に考察し、思考した結果を適切に表現できることを狙いとした。

（2）指導上の留意点

本校の倫理は2単位として設定している。本学年の生徒の9割が4年制大学進学を希望しており、そのうちの多くの生徒が大学一般入学試験を受験する。本校は2年次に選択教科として倫理か数学Bのどちらかを履修することになっている。大学受験を見据えて多くの生徒は数学Bを選択しており、本学年における倫理選択者は279名中の62名しかいない。活発で熱心に学習に取り組む生徒がいるが、大学受験の受験科目に倫理を選択している生徒はおらず、また数学が苦手なために倫理を選択している生徒もおり、必ずしも学習意欲が十分ではない生徒も見受けられる。

2学期に実施したアンケートでは、「人とコミュニケーションを取ることは大切」と答えている生徒は96%となっている一方、他者とのコミュニケーションに苦手意識をもつ生徒が約5割である。また、「考えたことを自分の言葉で説明することができる」の項目についても6割の生徒が苦手意識をもっていることがわかる。以上から、生徒の傾向として、他者と対話を通して学ぶこと、学んだことを

自分の言葉で表現することに課題があることがわかる。

この実態を踏まえ、次の取り組みを重視した。グループワーク等での言語活動を積極的に取り入れ、生徒が発言できる場としてPCで意見をまとめる場面を設定した。そして学習内容について多面的・多角的に考察する場面を設定した。現実問題に対して「自分事」として捉えることができるよう、学習内容と現実の社会的事象との関連を図った。

4. 授業の展開

(1) 単元の指導計画

時	目標	○学習内容 ・学習活動
第1時	<ul style="list-style-type: none"> 近代哲学の課題に対するカントの考えを理解する。 思考実験をもとに、カントの道徳法則を学び、人間の在り方生き方について考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○経験論と合理論の限界、そしてカントの批判的考察について学習する。 ・新聞の記事などをもとに、カントの道徳法則について考察する。
第2時	<ul style="list-style-type: none"> ・功利主義について理解する。 ・カントの義務論と比較し、選択・判断の手がかりの方法を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ベンサム、J.S.ミルの思想について資料をもとに学習する。 ・例をもとに、カントの義務論との違いを理解する。
第3時	<ul style="list-style-type: none"> ・現代の諸課題の一つとして動物倫理について理解する。 ・動物倫理に関する倫理的課題について義務論及び功利主義を通して、自己の考えを表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○義務論と功利主義について現代の諸課題に関連させて理解する。 ・大学入試問題を例に動物倫理に関する問題の是非について、自己の考えを表現する。
第4時	<ul style="list-style-type: none"> ・先哲の思想、動物倫理に関する資料を読み比べ、多面的・多角的に考察し、表現する。 ・選択・判断の手がかりと、人間として在り方生き方の探究との関係を考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○先哲の思想等を踏まえ、多面的・多角的な考察の重要性を学習する。 ・ジグソー法的活動を通し、自己の主張をより多面的・多角的に考察する。

(2) 本時の展開

時間	○学習内容 ・学習活動	指導上の留意点 配慮事項	評価規準 (評価方法)
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習内容に対する振り返りや漫画の内容を踏まえ、本単元の目標を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の問いに対する生徒の考えを可視化し、全体に共有することで、本時の活動に対する興味・関心を高める。 	
展開 30分	<ul style="list-style-type: none"> ・本単元で扱う問いを再確認する。 		
	<p>問い：快樂を感じる動物も存在するならば、動物の権利を認めるべきだろうか？</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> ○前時の活動において、生徒の主張に対する反論意見を確認し、動物の心について歴史や思想など通して確認する。 ○自身の意見を構築する上で、他者の考えを踏まえて考察する必要性を前時までの内容を踏まえて確認する。 ・動物倫理に関連する資料を、個人で役割を決めて読み、資料の内容をまとめる。 ・考察した内容を、Teams に投稿し、全体で共有する。 ・自己の考えの反論などを踏まえ、本単元の問いに対する自己の考えを、OneNote に改めてまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史的背景を踏まえ、動物機械論について確認をする。 ・班ごとに担当者を決める。 ・PC を活用し、担当者ごとの資料を読む。 ・読んだ内容をプリントにまとめる。 ・全体で問いとそれに対する考えを共有し、本時の問いを最終的に考察する手段とする。 ・本単元の学びを通し、問いに対する答えを、論証モデルを活用し、まとめさせる。 	<p>与えられた資料をまとめ、自己の考えを適切にまとめている。 (Teams の投稿及びプリント) 問いに対する考えを適切にまとめている。 (OneNote)</p>
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> ・本単元で扱った大学入試問題において問われていた問いについて、考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大学入試問題を通じて、動物の尊厳を考える意味について、Forms を用いて、考えさせる。 	

	<p>・本単元の内容を通し、「考察する」意味や他の意見を知る意味について生徒同士で共有し、本時の振り返りをする。</p>	<p>・本時の学習に対する振り返りだけではなく、「考察する」ことの必要性について確認する。</p>	
--	--	---	--

5. 授業で配布したプリント（一部抜粋）

(1) 第3時（公開授業前）のプリントの一部

問い：快樂を感じる動物も存在するならば、動物の権利を認めるべきか？

●そもそも・・・

動物の権利とは

…アニマル・ライツ。動物には人に搾取されたり、残虐な扱いを受けたりすることなく、それぞれの動物の本性に従って生きる権利があるとする考え方

○どのような具体的な権利を求めるのか？

I 功利主義的な考え

・[① **苦痛から**]の解放

問題は、理性があるか、話すことができるか、ということではなく、苦痛を感じるかどうかということである。ベンサム『道徳および立法の諸原理序説』

→人間と動物を平等に配慮した上で、人間と動物を含む社会全体にもたらされる福利が最大化されるような法則が道徳的に正しい。動物実験も帰結次第で許容される

・シンガーの動物解放論

「功利主義における普遍主義」

：私たちが行為するとき、私たちはその行為の影響を受けるすべての存在の利益を[② **平等**]に配慮しなければならないということ。すなわち「利益の[② **平等**]な配慮」。

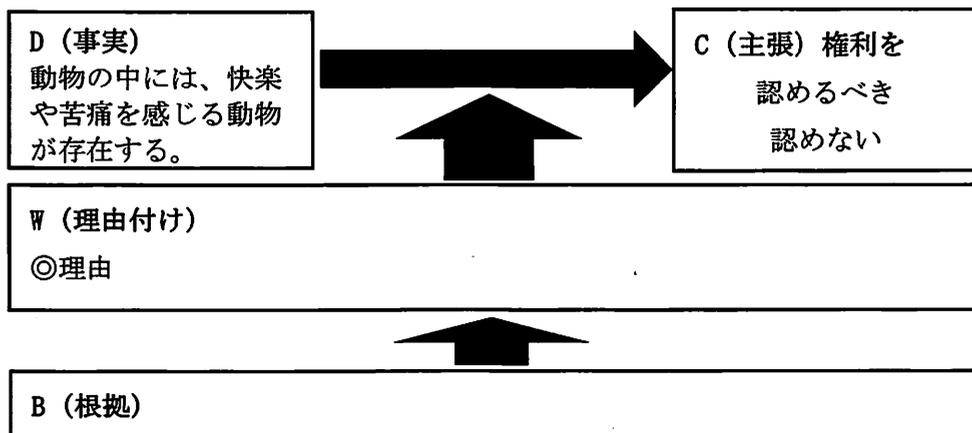
→快苦を感じる点で、人と動物は道徳的に平等。生命の価値は同じではない。

II 義務論的な考え

前提として、内在的価値[ほかの何かのためによいとか、役に立つということとは無関係な価値]をもつ存在のみが権利をもつ。そして内在的価値をもっている人間同様に、動物に対しても[③ **生の主体**]として尊重の対象となる。

→肉食、動物実験、見世物としての利用なども禁止となる。

○あなたは、動物の権利を認めるべきだろうか。そして、それは何が根拠となっているのだろうか？



○他者の視点を考える



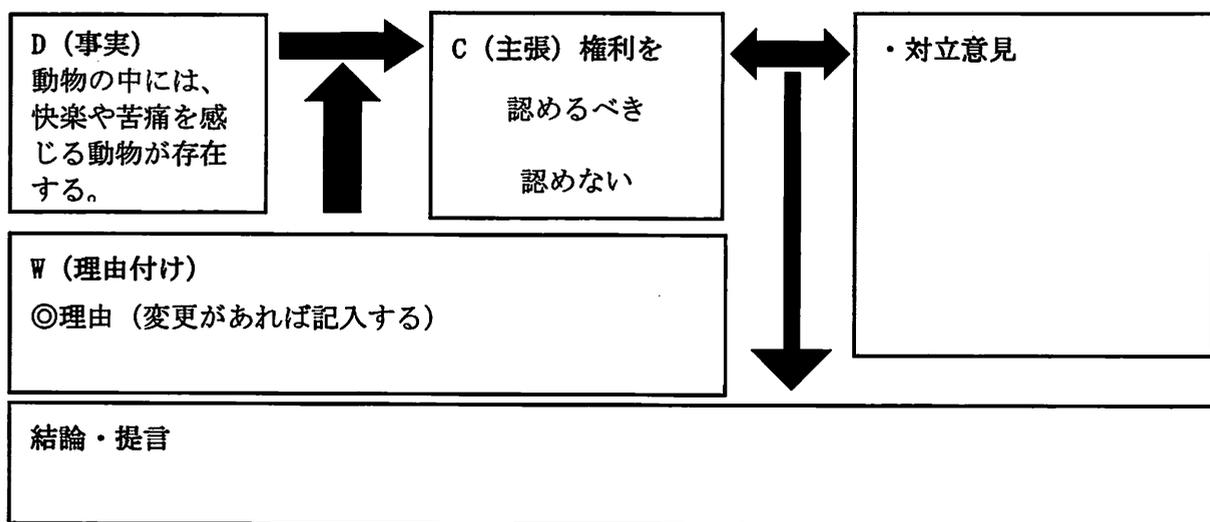
反論 自分の考えに対する、考えられる反論を挙げてみよう .

(2) 公開授業で使用したプリントの一部

○では、具体的に考えてみる

資料番号[] ・何が書いているか、簡単にまとめておこう（箇条書きでも構わない） そして、あなたはどう感じ、どう考えた？

○あなたは、動物の権利を認めるべきだろうか。対立意見を踏まえて、結論を出してみよう。



6. 成果と課題

公開授業後の研究協議会において、以下の通りのご意見を踏まえて、課題を挙げさせていただく。

- ・「権利」について、もう少し深堀ができたのではないかと。

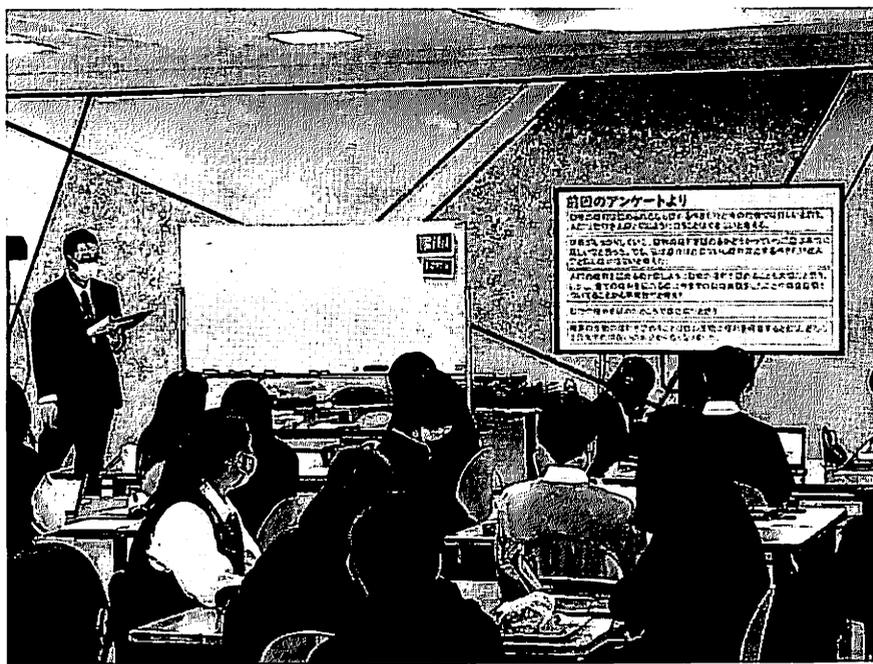
本單元においては「権利」という概念について、生徒ともに深めることをしていなかった。そのため自身の価値観に基づいた意思決定や、誤った解釈を用いた意思決定になっている生徒もいた。二つ目の指摘と被る点でもあるが、限られた授業数の中での授業計画を簡潔にまとめる必要があった。

- ・議論の焦点化ができていなかった。

本單元ではマンガを活用した授業実践であった。しかしマンガを扱って考察することができていなかった。また本単元のテーマである、「動物の権利を認めるべきか」という問いも抽象度が高く、理解が浅い生徒もいた。そして、單元全体を通して何を生徒に考えさせたかったのが不透明であったと考える。授業後のアンケートでは、「動物の権利問題について考えることを通して、物事を多角的に見ることの大切さに気がつくことができた。」と述べている生徒もいた。しかし、内容それ自体に対する深い学びが実現されなかった。今後はより狙いを明確にするだけでなく、「生徒が何を学ぶのか」という新学習指導要領における学びの姿を計画した、授業内容を構成していきたい。

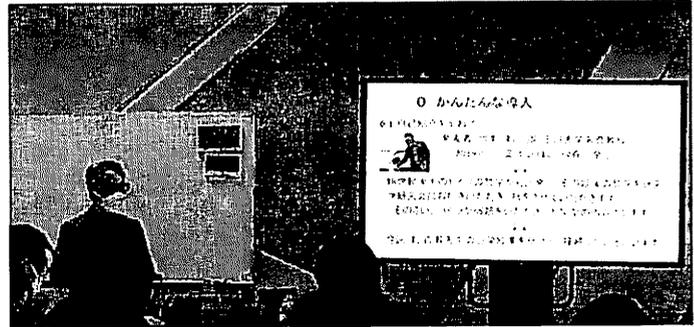
7. 謝辞

今回、新型コロナウイルス感染症で公開授業の実施が難しい情勢の中、公開授業の機会をいただき、ありがとうございました。東京都高等学校「倫理」・「公共」研究会に所属されている先生方をはじめ、お力添え下さったすべての方々、そしてクラスの人数よりも多い大人の中で堂々と活動していた7組の生徒の皆さんに対し、心から感謝申し上げます。



バイオ・情報テクノロジー革命時代に、「倫理」をどう考えるか？

玉川大学名誉教授 岡本 裕一朗



1 はじめに

先ほど紹介いただきました岡本でございます。2019年に大学を定年退職いたしまして、現在に至るとい状況です。最近は大学に在職していたときよりも、外に出る機会が多くなり大変ではありますが、いろいろなどころでお話をさせていただき、むしろ刺激が増えました。私自身の専門とするのは19世紀後半のドイツ哲学ですが、本日はその話をするのではないと思います。今日は、研究会にお招きいただく際、できたらこんな話はどうでしょうかという依頼を受けましたので、その線で話をさせていただきます。

さきほど参観しました研究授業では、功利主義がテーマになり、人間と動物の関係が話題になっていました。実は私も、ずいぶん前に行なった講座において、ある受講者から動物愛護にかんする質問を受けたことがあります。

「……ペットにするということは、生まれて何カ月もたたないうちに自分の母親から引き離してくる、要するに動物を拉致してくるんだ。これは果たして動物愛護なんですか？ペットでかわいいということは、拉致したあとだからかわいいんだ。だけど、もともとその動物には親がいて兄弟がいる。それをペットにするというのは、どうなのか？……」

おおよそそのような感じの質問でした。実施していた講座のなかでは、そうした意見は想定していなかったのですが、動物と人間の関係で、「そもそもどこが問題か？」というのは、学生にも教師自身にもつきつけた方がいいかもしれません。根本的な問いだと、学生を動揺させるかもしれませんが、みんなが当たり前だと思っていることを動揺させるのは、授業の醍醐味といえます。

研究授業では、デジタル機器を使いながら手際よく進めるプロセスを参観いたしました。分刻みで計画する必要がありそうで準備も大変だな、と感じました。他方では、もしかしたら非常におとなしい子を作ってしまう気もしました。途中では、班ごとに話し合いをする時間がありましたが、表向きは多様な意見をもちましようということになっています。ですが、結局は「だよね」で終わってしまう。きみはこれだよね、ぼくはこれ、最後はみんな手でたたいて、「はい多様性で終わり」という感じ。それに対して、相手に質問や反論を出したり、またそれに応えたり再反論したりする……こんな時間は

取りにくいかもしれませんが、学生たちにはむしろ、具体的なやり方も含め今後ますます必要になるように思いました。

それを確認したうえで、今日の話は、参加者同士が対話ができるようにしたいと思います。これが一つのねらいです。もともと、話の打診を受けたとき、進め方としてこの形にしようということになりました。もう一つのねらいは、内容に関してAI時代、現代社会に活かせる話という要望を受けましたので、タイトルのような話題になりました。また、研究授業で「ダーウィン事変」¹を取り扱うということでしたので、これに接続する形でお話したいと思います。

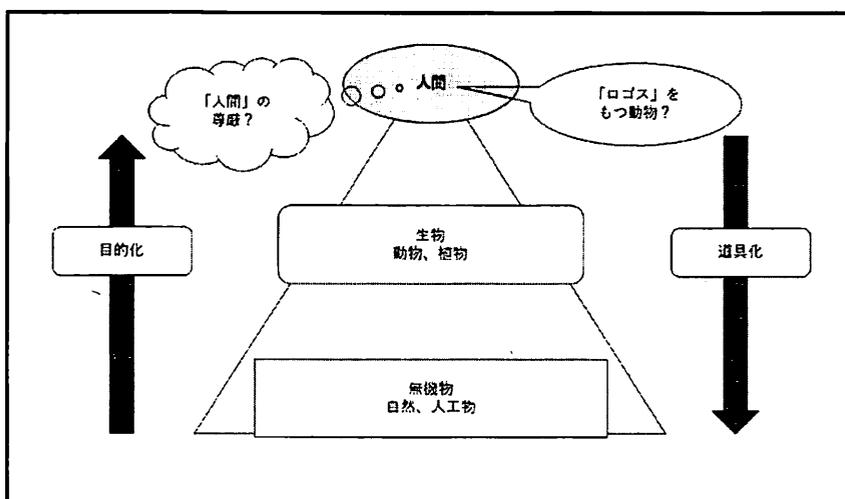
2 導入

本日は進め方として対話形式にし、内容としては現代社会の話題を重ねることにします。哲学や倫理学の現在的な問題だけでなく、さらに言うと未来の話も導入したいと思います。大きなテーマとして二つ出します。問いは四つありますが、それぞれ問いを別々に出すと大変なので、二つをまとめて出します。ですので、議論していただくのは二回ということになります。先に、問題が出てくる背景をお話したいと思います。

最初のテーマは、20世紀後半からのバイオ・情報テクノロジーの大きな進化が、おそらく人間というものの再定義をうながすのではないかと、という問題です。たとえば、そもそも心ってなにか、と。心をどう定義するかが非常に大きな問題になる。また、動物に心があるか、ロボットに心があるか、AIに心があるか、それをどう考えるかっていうのは、心をどう定義するかという問題に関わりますが、それは同時に人間をどう定義するかにも当然関わってきます。これ抜きには議論できないと思います。

ザックリした話で恐縮ですが、従来の人間の理解は21世紀から今後にかけて大きく変わると思います。バイオテクノロジーも、ニューロテクノロジーも、サイバーテクノロジーといいますが、こういうものが今までの人間観も、社会観も変えていくはずで、そこで決定的な問題がでてきます。今までの常識的なイメージを確認すると、<図>のように表示できます。存在するものをめぐるヒエラルキーがあり、その頂点に人間がいて、その下に生物、動物、植物、その下に、無機物、自然、人工物がある。上にいけばいくほど目的化され、下にいけば道具化される。道具化と目的化というこのヒエラルキーの中で、存在するものの全体を理解しています。

<図>



¹ うめざわしゅんによる漫画作品。

この〈図〉で、「尊厳」が書かれていますが、これについてはあとで問題にします。重要な概念として、カントが使っています。その際、カントはあくまでも理性的な大人の存在者について語っていて、動物には尊厳はありません。そうすると、動物の解放を主張する功利主義が尊厳をどう考えるかは興味がありますね。他の観点から見ると、従来の理解では、人間はロゴスをもつ動物とされます。ロゴスという言葉には、いろいろな意味があります。そのなかで、たとえば「理性」と理解することもできますが、いまやこのヒエラルキーがくずれ始めているのかもしれませんが、せまりくるシンギュラリティといえますか。ただし、シンギュラリティをどうとらえるかは、今日の話では取り上げませんが。

由来からいえば、尊厳という概念はもともとギリシアから伝統的にあって、優れたものに対してだけ使われています。要するに優れたものがそれよりも品位を落とされてしまう、低下すると尊厳が冒されるということなのです。とすると、そもそも動物に尊厳ということが言えるのかどうかは、きわめて大きな問題かもしれません。

人間に尊厳があるのは、要するに人間が頂点に置かれているからです。しかし、優れた能力、能力の高いものということを考えると、バイオテクノロジーを利用して、今の人間よりも賢い人間（生物）が誕生するかもしれない。それをポストヒューマンと呼ぶと、ポストヒューマンにも尊厳があることになります。さらに言えば、人間よりもっとかしこいAIが誕生するかもしれない。そのAIに尊厳があるとなると、能力の低い人間には尊厳がなくなるかもしれない。こうして、尊厳という概念を前提にすれば、遺伝子改良をしたポストヒューマン、ハライはホモ＝デウスという表現をとるわけですが、AIなどに尊厳を認めていくことが今後の方向になるのではないのでしょうか。

あるいは、ロゴスを現代風にアルゴリズムと表現すれば、ロゴスをもつのは人間だけかといえば、アルゴリズムは人間だけに限られません。もっと優秀なアルゴリズム、人間以上の能力をもつアルゴリズムがあるかもしれない。スーパーインテリジェンスというようなものが登場するかどうかも含めて、そういうもののアルゴリズムは、昔で表現するとロゴスです。こういう感覚でいうと、いままでわたしたちが持っていた常識が、基本的に再検討をせまられます。21世紀の私たちが、その出発点に立っているというのが現代の状況ではないかと見ています。この話が一方の背景です。次に議論に入っていきます。

3 「ダーウィン事変」以前

「ダーウィン事変」の作者がシルヴァーさんの本を読んだのかどうかは分かりません。私としては、以前からシルヴァーさんの本を紹介していますが、実を言うと、その話の顛末はよくわからないのです。この話は、プリンストン大学の生物遺伝学教授のリー・シルヴァーが、2006年に出した“*Challenging Nature*”にあります。すぐ翻訳が出て『人類最後のタブー』という、おそろべきタイトルになっています。シルヴァーさんのもう一つの本は、後で取り上げる1997年の“*Remaking Eden*”です。こちらは、日本語のタイトルとして『複製されるヒト』になりました。これも翻訳は一年後です。この本は、ちょうど体細胞クローン羊が誕生したことに合わせて彼が書いたものです。“*Challenging Nature*”の出版は、その9年後ですが、「ダーウィン事変」にでてくる話の生物学的な元ネタになります。

どういう風な話かという、プリンストン大学では、学生たちがリベラルアーツを学んだあとで専門課程にすすむときに、私たちの研究室はこんなことをやっているからぜひいらっしやい、と呼び込むために、教員が学生向けに講義をするということがあって、そのときにシルヴァーが次のような話をしたわけです。

「ヒトのDNAとチンパンジーのDNAは99%まで同じである。さらにいうと、チンパンジーとヒト

は染色体が似通っているので二種の交配による子どもは生存可能である。ただし、人の精子をチンパンジーの雌に人工授精すると、胎内の子どもがはやく大きくなりすぎて死産する可能性がある。しかし逆は可能である。人間の女性の胎内であれば、二種の交配が完成するかもしれない。まあたかこういふことをする人はいないだろうがね」と。

この話でシルヴァーは、人の精子を雌のチンパンジーに人工授精すると死産する可能性があると言っています。「ダーウィン事変」では、雌のチンパンジーがヒトとの交配種であるヒューマンジーを生むという設定ですが、これはシルヴァーの話からすると不可能というか死産する可能性が高いということですね。なぜこちらの設定をとったのかはよくわかりません。要するにチンパンジーのお腹に人間との交配種が孕まれていて、それでヒューマンジーが生まれるというのが「ダーウィン事変」の設定です。だけどシルヴァーに言わせるとそれは無理だ、と。人間の雌だったら、チンパンジーの精子と体外受精すれば、それで人間の子宮にもどせば、基本的に可能であるという話です。

今日の私の話は、このシルヴァーの話をうけて考えていきます。シルヴァーの本の中では、先ほどの話がおわったあと、あまり長い時間がたたずに学生が彼の研究室を訪ねてきます。一人の女子学生がシルヴァー先生の研究室にやってきて、なんと言ったか。「先日、先生が講演で説明していたことを私はやりたいんです。私の卵子をチンパンジーの精子と体外受精し、その受精卵を自分の子宮で育てたい。その観察記を卒論にまとめたいと思う。先生どうですか」と。要するにシルヴァー先生が可能だと言ったから、それをやってみたいというわけです。シルヴァーは学生にその話をしておきながら、こういう学生が出てくるとは思っていなかったんですね。そのとき、シルヴァーがどう答えたかという、ほんとに煮え切らない、実はその本の中で明確な答えを与えていないんです。最初に発言した言葉は「実際に子どもができたらどうする？」と。実際にまぬけな発言としか思えないです。そうしたら先ほどの女子学生は、「先生心配には及びません、わたし中絶しますから」と言った。つまり早く卒論にまとめて、それを書き終わったらさっさと中絶すると。ある意味でいえば、この世界そのものになんの変化も及ぼさないから、はたしてこの行為を否定できるかどうかは大きな問題ですね。余談ですが、アメリカの中間選挙で民主党がどう言うかは面白いと思いますが、こういう話で、シルヴァーの本は学生のこの意見に対して、明確には答えていないんです。

私の場合は、学生にこういう問いをときどき出します。シルヴァーさんは生物遺伝学の先生だから、こういう議論はしないのかもしれませんが、倫理とか哲学では、即座に次のような問が浮かびます。以下のものは、シルヴァーが提起しなかった問題を含みます。

- ①女子学生が、中絶を前提でチンパンジーとの交配を望むとき、認めてもよいか？
- ②女子学生が、中絶を望まず、その子を育てる目的で交配を望むとき、認めてもよいか？
- ③科学的に観察するためであれば、交配は認めてもよいか？

①は、要するにあくまでも女性の自己決定権に関わります。自分で論文をかいて中絶すると、私のものは私のものだから、だれにも干渉される理由はない。先の女子学生は①をすると述べていますね。②はシルヴァーの本には書いてない事態です。ただ、このほうが中絶を想定しないので、日本の学生には心理的に答えやすいようです。③は、科学批判の文脈でしばしば提起されますが、本人が了承しているとき反対する理由がどこにあるのか。本人が同意している、自己決定している場合、シルヴァーさんがどう答えるかです。シルヴァーさんがこういう問いを出しているわけではありませんが、①は中絶の問題がからみます。③は第三者による科学的な実施という問題がからみます。そこで、②を取り出して、

次のような問いをさらに立てることにします。

問題 (1) 女子学生が、その子どもを育てる目的で交配を望むとき、社会的には認めてもよいか？

①認めてもよい (その根拠は？)

②認めるべきではない (その根拠は？)

女性の自己決定ということで、どんな子どもを産むかということについて、たとえば外国人と結婚することを否定する人は現在のところいません。お腹の子どもがどういう状態であるかというのは、障害をもつかどうかということも含めて、本人の自己決定というのが現代社会の前提だとするならば、それと同じように考えて、チンパンジーとの子どもを育てたいと女子学生が選択したときに、これを社会的に禁止する理由がはたしてあるのかが問われるわけです。

4 「ダーウィン事変」以後

もう一つ、今度はシルヴァーが『複製されるヒト』のなかで語ったもので、一つの未来予測として示しているものです。人間が自分たちの子孫、受精卵の遺伝子を改変していく未来です。出版が1997年ですので「ゲノム編集」という言葉は出てきませんが、一応いまふう言い換えておきます。自分たちの子孫の受精卵を遺伝子改変する、ゲノム編集するわけです。現在では安全かつ確実にできるようになったと言われていますが、シルヴァーとしては二つのタイプの人間を想定します。一つのタイプは代々その技術を使っていく遺伝子リッチ派。身長は高くなる、運動能力も知能指数もたぶん外見もよくなる、過去の世代の性質をどんどん変えてその能力をこえていく、という遺伝子リッチ派。他方、ゲノム編集に反対して、そういうのは人間はやるべきではない、自然な出産を重視すべきと考えるナチュラル派。子どもを生むというのはとにかく自然が一番、わりと日本にはこういう意見をいう人がいますが、人間の遺伝的特質をかえずに守り続けるという立場です。これを前提にして思考実験を行なうのです。

現実の状況はどうかというと、2012年に「クリスパー・キャス9」というゲノム編集技術が開発され、それが最近ノーベル賞をとったのですが、その技術を使って中国では人間の受精卵に対してゲノム編集をしたわけです。そうしたら、世界的にごうごうたる非難が起こりました。そのときに根拠とされたのが、「人間の尊厳」ということだったと思います。だけど、ゲノム編集をしたらどうして人間の尊厳を侵害することになるのか、という説明は一切ないわけです。さらに哲学的に言えば、カントが人間の尊厳という概念を出したのは、理性をもつ大人の場合です。その概念が、はたして受精卵に関して語り得るかどうかという点について、そもそもカントは全然想定していないわけです。だからカテゴリーミスステイクだと表現できます。

現在では、受精卵に対してゲノム編集をしたときに、それは人間の尊厳を冒すことになるという意見が多数派なんですけど、それはたぶんカテゴリーミスステイクです。カントとはまったく違った形で使っている。だけどみんなカントを引用する。「人間の尊厳」という概念がカントに由来するからです。だけどカントはどのような形で使っているかを少なくとも調べないといけないと思います。さらに言うと、2015年に中国がヒト受精卵に対してゲノム編集をしたときに、世界中でごうごうたる非難でしたが、実際にはそれ以後(批判したはずの)どの国もやっています。日本もやっています、アメリカもやっています。全世界でやっているわけです。そのため、中国はさらにその先をいきたいわけですね。今度は、2018年にゲノム編集をしたヒトの受精卵から双子を誕生させた。エイズに感染している父親がいて、その感染を予防するためにゲノム編集をしたと。これはたしかに画期的な出来事だと思いますが、そうし

たら再び世界中で批判されたんです。2015年のときは中国の国内ではおとがめなしです。ところが、2018年のときは中国自身が罪としたわけです。それにもかかわらず、なぜこのゲノム編集が禁止されるのか、あまりはつきりしません。

私はいろんなところでお話をする機会があって、たとえば一般企業の人たちにこの話をすると、だいたい90%以上がいいじゃないかというんです。なぜかという、ゲノム編集をしなかったらエイズに感染してしまうと。ゲノム編集をして、双子の健康な赤ん坊を生んだ、これのどこがまずいかと。どうしてこれが人間の尊厳を侵害することになるか分からない。おそらくこれは社会人の感覚かもしれません。ところが、研究者たち、倫理学者、それだけではなくアカデミックな人たちというのは、人間の尊厳を侵害するとよく言います。

面白いことに、2019年だったと思いますが、ある役所の官僚の人から連絡があって話を聞きたい、と。こういうゲノム編集のことをどう思いますか、と尋ねられました。わたしはいいんじゃないですか、これをしなかったら日本の研究は遅れますよと言ったわけです。件の役人さんは、そういう意見が欲しいんだけど、審議会の中でそういう意見をいう先生がいない、と。考えてみると、みんな顔を知っている人たちなんですけど、たしかに言いそうにないですね。しかし、人間に対するゲノム編集を賛成するような意見の、どこに根拠があるか聞きたいんだという話でした。

人間の受精卵に対するゲノム編集に関しては、もう日本も行っている。ただし、それを子宮に戻さないだけです。中国の教授の場合は、エイズに感染するというのを予防するためにゲノム編集をして実際に誕生させたわけです。これのどこが問題なのか。エイズに感染しない子どもが誕生することは悪いのだろうか。しばしば倫理的に悪いと言われるのですが、私はこういうときに使われる「倫理的」というのは、ほとんど無意味だと思っています。だいたい専門家と称する人がニュースでコメントを求められる、そこで「倫理的に問題がありますね」といったときに、コメントを求めたアナウンサーは絶対につっこまないとイケない。「先生、その場合の倫理的の意味はなんですか、なぜ倫理的に問題があるんですか、その根拠を示してください」と言わなくてはイケないんですけど、だいたい「倫理的に問題がある」というのが最後の言葉になるのです。そのときの倫理的というのはいつも無意味なことだと思っています。

さてシルヴァーの想定に戻ります。2350年くらいになって、次のようなことが政府の審議会に伝えられたというんです。遺伝子リッチ派の子どもとナチュラル派の子どもが最近結婚した、そうしたら子どもがうまれなくなってきた。調べてみると二つのグループの子どもたちのDNAがあまりにも異なっているようだ。交配しても子どもができないようになったようだ。どうしますか、このままゲノム編集を進めますかそれともここでともかく止めておきますか、ということです。ここから先は、シルヴァーは言っていないのですが、彼の二つの本の想定を合わせると、次のような話になります。

2000年のころ、チンパンジーと人間を交配したら交配可能になっている。2350年くらいになると、従来のヒト、つまりナチュラル派のヒトと、遺伝子を改良した新しい種族、呼び方が決まっていなくてポストヒューマンとよんでおくと、その両者の交配が不可能になってしまうわけです。要するに2350年には、わたしたちが何もゲノム編集をしないで生き残っていたときには、どんどん遺伝子を改変した新たな種族と比べると、現在のヒトとチンパンジーの差以上になっているのです。

このときに審議会の委員は一体どうするか、ゲノム編集に対して今後どうするかが議論されるわけです。つまり、今までの人間とゲノム編集をしたポストヒューマンとの子どもが生まれないのであれば、どうするべきか。次の問です。皆さん、委員になったつもりでお考え下さい。

- ①ゲノム編集を社会的に禁止して、これ以上のゲノム改変を認めないという具合に決定すべきである。
- ②安全で確実なゲノム編集の技術があるのだから、だんだん能力が高まるのであれば、DNAが変わっても禁止する理由がない。
- ③その技術がいま現在あり、そして社会としてそれを利用することができるのだったらそれを禁止することはできない。

各人の自由な選択にまかせるべきだということで、こういうふうな意見がでてきたときに、さあどうしようということです。そこで次が問題の(2)です。

問題(2) ゲノム編集を使って、自分たちの子どもを誕生させたいと望む人がいるとき、これを社会的に認めてもいいか？

- ①感染症や遺伝病などを予防するためであれば、認めてもいいか？

- ・認めてもいい(理由)
- ・認められない(理由)

- ②身体能力、知的能力などを向上させるために、ゲノム編集をするのは認められるか？

- ・認めてもいい(理由)
- ・認められない(理由)

以上、ダーウィン事変のお話に関して二つ(1)と(2)の間をたてました。(1)と(2)とをどのようにお考えになりますか。

私はふつう大学のときには、学生に手を挙げてさせて意見を言わせるのですが、高校でその形式をとるのは厳しいかもしれません。それをやりはじめると、もしかしたら人間関係がぎくしゃくすることも想定されます。さっきの意見おかしいと思う人？とか、また批判されたときに、さっきの意見が批判されたけど、きみ再批判してごらんとか言いますが、学生たちはあまりしません。人間関係に響くと思うのかもしれませんが、意見が出て、反対意見が出て、それに反論する、その反論にさらに反論するということをやらせるのがわたしは好きなんです、最近の学生はあまりやりたがりませんね。

5 「シンギュラリティ」以前と以後

今日はもう一つの話、自動運転車の話に移ります。自動運転車が町を走る、AIを搭載した自動運転のタクシーは実際にサンフランシスコでは走っていて、動画もあります。自動運転車が交通違反をしたので警官が止めたが、中をみたらだれも乗っていなかったというようなことがサンフランシスコでは現実化している。ただ日本ではオリンピック前は調子のいい話がいっぱいありましたけど、最近はまだ進んでいないようですね。

そこで仮定の話として、つぎのような事例を考えてみましょう。これを「トンネル問題」と名付けている人がいます。自動運転車に快適にのっている人がいて、うしろの座席に休息しながら山道を快適に走っている。季節がいいなと外を見ていたら、トンネルが迫ってきたわけです。そのとき子どもが5人飛び出してきた、その場合に自動運転車はどうするだろうか。ふつうだったら、ブレーキをかけるというのが教習所で教えられる基本ですけれども、ブレーキでは間に合わない状況だった。ただし、ブレーキでは間に合わないけれど、ハンドルは操作できる状況だった。距離的に間に合わないの、ブレーキではダメ。まっすぐに進むと子どもを5人ひいてしまう。進路を変えるとトンネルに衝突して自動運転

車の乗員は間違いなく死亡してしまう。こういう事例のとき自動運転車はどのようにすべきか、どのようにプログラムすべきかという問題です。みなさんよくご存じのトロッコ問題の自動運転車版です。

確認していただきたいのは、トロッコ問題というのは人数だけで考えるのがポイントで、ほかの属性は無視します。だから5人か1人かという問題に限定するわけです。犠牲者が大統領とか自分の子どもという議論はないんです。ここで「シンギュラリティ以前」としたのは人の属性が問題にならないからです。自動運転でAIがもう少し賢くなると、乗っている人がだれか、目の前にいる人がだれか、子どもなのか老人なのか、あるいは自分の知り合いなのか、全て同定、確定できるという状況になります。こちらを「シンギュラリティ以後」というふうにしておきます。そこで以前以後を分けて、次の(3)と(4)の問題をたてます。

問題(3) 自動運転車はどのようにプログラムすべきか？

A社のクルマは乗員重視 B社のクルマは犠牲者の少なさを重視

① 犠牲者の数によって、判断すべき？

あるいは、乗員や歩行者の利益を優先すべき？

② プログラムはだれが決めるか？(だれが決定するかで責任の所在も変わる)

(1) メーカー (2) 購入者・所有者 (3) 政府

問題(4) AI搭載の自動運転車が、さまざまな状況や人々の属性を確認できるようになったとき、どうプログラムしたらいいか？

① 優先すべき観点はなにか？

人数・年齢・性別、人間かどうか、車の所有者との関係？

あるいは、さまざまな観点を考慮すると恣意性が入るので度外視する？

② この基準をだれ(何・どこ)が決定できるのか？

それぞれの人に合うようにカスタマイズできる？禁止？

問題(4)は状況や属性によって、変わってきます。従来は一律にしかプログラムできなかったのですが、AIの能力が進んだときには話が違ってくる。一つの例を出すと、対向車のダンプカーが横転したときに、後部に乗員一人の自動運転車はどうするか。車の乗員1人を救うべきか、道路にいる子どもの歩行者2人を救うべきか、同じく道路にいる老人の歩行者3人を救うべきかという想定がありえます。この時に、功利主義的に被害者の数によるのか、それとも人生の残り時間まで考えるのか、それともメーカーの論理で乗員を救うのかという複雑な問題が出てきます。最終的な問題は、AI搭載の自動運転車が人々の属性を確認できるようになったとき、どうプログラムしたらいいのかという問題です。

さらには、現時点ではジョークでしかありませんが、自動運転車はあらかじめプログラムされていたとしても、もしかしたら、やがてさまざまな状況を経験して学習していく。そうすると自分自身が最も被害が少ないほうを選択するという功利主義的な自動運転車になるかもしれません。そうすると間違いなくダンプカーには絶対突っ込まないですね。後部にだれも乗客がいなくてもダンプカーにぶつかって自分が大破するのだけは避けたい。一番被害が少ないのは子どもかなど。被害が少ないというのは自動運転車にとって被害が少ないということで、子どもを轢く可能性はあります。こういう形で子どもを轢くように車が方向を変える。このときに自動運転車のAIはなんと言うか。「AIの尊厳です」と言うかもしれない。まだジョークですが、やがてこういう時代がくる可能性はあるかもしれません。

最後にコメントしておけば、私はみなさんに私の考えを押し付けようという気は一切ありません。ただし、技術的な問題というのは、これから重要な問題として必ず出てくると思いますし、そしてそれに対してどういう関り方をするかということは、別に研究者だけではなく、それから教師も学生もそれらの技術を使いますから、こういう問題が当然おこってくるということは自覚しておく・させておく必要があると思っています。私としては、一番大きな倫理の教育っていうのは、今後起こるかもしれない問題を学生たちにいかに自覚させ、そして起こったときに少なくとも他人から強制されてではなく、自分で積極的に考える準備をさせることだと考えています。その問題にどういう考え方が可能なのか、また問題点がどこにあるのか。さらには、こんなことは自動車のメーカーの利益だよとか、あるいはメーカーの利益や購入者の利益だけでは社会的には動かないということも教える必要があります。

このような問題が出てきたときに、自分たちはどういう形で問題を解決するか、あるいはどういう糸口をみつけるかということの方向性ですね、その意味で私は子どもたちにはできるだけドキッとさせるような問題をつきつけることにしています。本日の予定では、こちらの今後の話をする予定でしたが、また機会がありましたらそういうことができればと思っています、今日はありがとうございました。

広報部注—岡本先生が提起された問題（１）～（４）について、当日は様々に議論が行われましたが誌幅の都合で割愛させていただきます。問題を提起された岡本先生、グループでの話し合いにご参加いただいた先生方、当日はありがとうございました。

文責：東京都立農業高等学校 塙 枝里子
東京都立足立西高等学校 宇田 尚人

本当の教養・陶冶とは？

—— ニーチェ『反時代的考察』第三篇を読む ——

私立開智日本橋学園中学校／上智大学大学院文学研究科博士後期課程 江藤 信暁

今回の冬季研究協議会における読書会では、Fr. ニーチェ『反時代的考察』第三篇「教育者としてのショーペンハウアー」（以下、『教育者』と略記）をとりあげ、一般にはあまり知られてはいない若きニーチェの陶冶・教養に関する思索を紹介するとともに、そこに垣間見える哲学における彼の基本的な関心にも触れることを企図した。以下では、当日に提示したスライドとレジюмеに若干の修正を加えたいので再構成し、読書会の報告とする。

本稿は4つの章からなる。第1章では、ニーチェその人の生涯とテキスト（著作・遺稿など）について簡単に紹介する。続けて第2章では、『反時代的考察』をおおまかに紹介したうえで、『教育者』を読むにあたり前提となるような時代状況をも紹介する。そして第3章では、実際の『教育者』の叙述を見ながら、この著作にこめられた思想を探っていく。最後に第4章で、ここまでを踏まえて、ニーチェの基本的な問題関心について、わずかだが触れておきたい。

1. ニーチェ紹介

本章では、ニーチェの生涯を彼のテキストを中心に紹介する（1.1.）。続けて、ニーチェの死後のテキストの行方に触れ、現在研究で用いられる全集版や邦訳を紹介する（1.2.）。

1.1. ニーチェの生涯

<p>Friedrich (Wilhelm) Nietzsche 1844～1900 (1889発狂) 生地:リュッケン Röcken (ライプツィヒ郊外・プロイセン王国領)</p> <p>父:カール＝ルードヴィヒ(牧師)(～1849) 母:フランツェスカ 妹:エリザベト</p>	<p>Friedrich (Wilhelm) Nietzsche</p> <ul style="list-style-type: none">・ギムナジウム(高校):プフォルタ学院・大学:ボン(神学・哲学→古典文献学) →ライプツィヒ(文献学) <p>★信仰の放棄 ★ショーペンハウアー著作と出会う ★兵役に就くもケガで除隊 ★ヴァーグナーと知り合う</p>
---	---

Friedrich (Wilhelm) Nietzsche

- ・ パーゼル大学員外教授に(1869)
- ※ 博士論文提出・教授資格取得の免除
- ※ 古典文献学(Philologie)の教授
- ※ 正教授に(1870)

- ◆ 『悲劇の誕生』(1872)
- ◆ その他小著作・講演等(70~)
- ◆ 『反時代的考察』(1873~76)

“初期”

Friedrich (Wilhelm) Nietzsche

- ★ 『悲劇の誕生』
- 文献学者からの無視→酷評
- ★ 健康状態の悪化(めまい・頭痛・不眠)
- ★ ヴァーグナーとの関係悪化
- ←パイロイトからの“逃亡”

“初期”

Friedrich (Wilhelm) Nietzsche

- ◆ 『人間的、あまりに人間的』(1878)
- ◆ 続編『さまざまな意見と箴言』
- ◆ 続編『漂泊者とその影』(1879)
- ◆ 『曙光』(1880)
- ◆ 『悦ばしき知識』(1882)
- ・ パーゼル大学退職 (1879)

“中期”

Friedrich (Wilhelm) Nietzsche

- ◆ 『ツアラトウストラはこう語った』(1883-85)
- ◆ 『善悪の彼岸』(1886)
- ◆ 『悦ばしき知識』第五書(1887)
- ◆ 『道徳の系譜学』(1887)

“後期”

- ・ 公刊著作以外に多くの遺稿あり。
- ・ 北イタリア・南フランス・スイスを季節ごとに移動し、年金生活。

Friedrich (Wilhelm) Nietzsche

- ◆ 『ヴァーグナーの場合』(1888)
- ◆ 『ニーチェ対ヴァーグナー』(1889)
- ◆ 『偶像の黄昏』(1888)
- ◆ 『アンチクリスト』(1888/1895刊)
- ◆ 『この人を見よ』(1888/1908刊)

“後期”

- ・ 伊・トリノで昏倒、狂気の手紙(1889)
- ・ 母・妹のもとで暮らす(~1900)

1.2. テキストについて

テキストについて①:死後、テキストのゆくえ

妹・エリザベトラによる遺稿の占有

- ・ “ニーチェ・アルヒーフ”の設立
- ・ “偽書”『カへの意志』
- ・ ナチスへの接近

戦後、イタリア人研究者による全集企画

- ・ 批判版全集(KGW)とその学習用版(KSA)
(いわゆるグロイター版)

テキストについて②:邦訳全集いろいろ

ちくま学芸文庫版

- ・ 理想社版全集の文庫化。
- ・ エリザベトの編集版を引き継ぐ『クレーナー・ポケット版』の翻訳。
- ・ 著作「権力への意志」収録
- ・ 哲学系の訳者

白水社版

- ・ 批判版全集の学習用版の翻訳。
- ・ 文学系の訳者

★ これら全集版以外に、公刊著作は各文庫にも。

岩波・角川・新潮

講談社学術・河出...

2. 『教育者』の前提

本章では、まず『反時代的考察』の構成と特徴をおおまかに提示する(2.1.)。そのうえで、『反時代的考察』全篇に共通し、『教育者』にも色濃く見られる特徴——文化批判——に焦点をあてる(2.2.)。また、次章にて『教育者』のテキストを見ていくに先立ち、このテキストのキーワード「Bildung」(「教養」と一般に訳される)について、その訳出の側面から簡単な説明を加えておく(2.3.)。

2.1. 『反時代的考察』概要

<p>『反時代的考察』概要</p> <p>第一篇(1873)「ダーフィット・シュトラウス —— 信仰者・文筆家」</p> <p>第二篇(1874)「生に対する歴史の利害について」</p> <p>第三篇(1874)「教育者としてのショーベンハウアー」</p> <p>第四編(1876)「パイロイトのリヒャルト・ヴァーグナー」</p>	<p>『反時代的考察』概要</p> <p>『悲劇の誕生』内のテーマへの再とりくみ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・『悲劇の誕生』の無視・酷評をうけて ・歴史は第二篇、哲学(者)については第三篇… <p>共通テーマ:文化批判</p> <ul style="list-style-type: none"> ・独仏戦争勝利(1872)にうかれる国内 ・「文化」と「文明」の対立をドイツ人が作り出しつつあった
--	---

2.2. 『反時代的考察』の特徴：文化批判

以下では、ニーチェのテキストからの引用(当日レジュメに掲載)と、その説明としてのスライドを併せて示す。

【引用1】 『反時代的考察』第一篇、1節 (ちくま：13頁／白水社：17頁／DS. 1: 163)

文化とは何よりもまず、ある民族の全ての生の表現における芸術的なスタイルの統一のことである。しかし、多くを知っていることや学習したということは、文化の必然的な手段でもなければしるしでもないし、場合によっては、文化とは反対のもの、野蛮、すなわちスタイルの欠如もしくはあらゆるスタイルの混沌とした錯雑と、全くもって矛盾するものではない。

だが、このスタイルの混沌とした錯雑のなかに、我々の時代のドイツ人は生きているのだ。

<p>『反時代的考察』の特徴：文化批判</p> <p>引用1</p> <p>ニーチェの主張 (ぎっくり) 「ドイツ人たちが栄えていると思っているドイツ文化は本当の文化ではない」。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文化＝民族の生が表現するものにおける芸術的なスタイルの統一性 ・野蛮…ただ多くを知り学んでもスタイルの統一には至らない ・現状のドイツは、「野蛮」 	<p>『反時代的考察』の特徴：文化批判</p> <p>引用1 (承前)</p> <p>→ パラバラの知識をつめこまれた状態は、スタイルの統一された表現をうみだせるように、人間形成(陶冶)された状態ではない。</p> <p>同時代人の文化批判は陶冶の問題として考えられていく</p>
--	--

2.3. 教養／陶冶——Bildung の訳語について

注：言葉の用法について

陶冶／教養(独: Bildung)

- “bilden”(形成する)の名詞化。
- 「教養」は、最近の日本だと、学習・教育で得られた知識を意味する。
- 着目すべきは、(Bildungが元々もつ)人間の性質を錬成したり、性質の本来的・理想的な発揮を目指したりする意味のほう。「陶冶」の語で、よく表現される。

→「教養」ではなく「陶冶」の訳語を使用。

3. 『教育者』の内容

本章では、『教育者』のテキストを見ていくことで、この時期の陶冶に関するニーチェの思想を把握していきたい。まずは、『教育者』冒頭近くにある一節より、「おまえ自身であれ」という文言に着目する(3.1.)。この命令が、この著作の中心的なテーマとなっているのである。続けて、「おまえ自身であれ」という命令に従うさいに前提とされている世界理解を見ていく(3.2.)。この世界理解は一種の目的論的なものであり、世界全体としての「自然」の目的のために、その「自然」の一部でもある人間が生きるべき生き方がある、というものである。「おまえ自身であれ」はこの生きるべき生き方をとれ、という命令なのである。このような「自然」の目的の追求は、個々の人間からするとこの世界の真相の追求、すなわち真理の追求だということになる(3.3.)。なお、こうした世界理解には、ショーペンハウアーの哲学の内容が色濃く反映されているといえる。

3.1. 「おまえ自身であれ」?

【引用2】 『教育者』、1節(ちくま:236頁/白水社:216頁/SE.1:338)

もはや大衆の一員でありたいと思わない人間は、自分自身に対していいかげんであることをやめさえすればよい。そして、自らの良心がこう呼びかけるのに従えばいいのだ、「おまえ自身であれ!おまえがいま為したり、思ったり、欲したりしているもののすべては、おまえではない」。

【引用3】 『教育者』、1節(ちくま:240頁/白水社:219頁/SE.1:341)

おまえの真の教育者や形成者(Bildner)が、おまえの本質の原義や原料が何であるかを暴露している。そしてそうした本質の原義や原料は、徹頭徹尾教育できないもの・陶冶できないもの(Unbildbares)であって、どんなときでも手に届きがたく束縛されがたく麻痺しがたいものである。おまえの教育者にできるのは、おまえを解放することだけなのだ。

「おまえ自身であれ」…？

引用2

- ・『教育者』冒頭近く
- ・安易な生きかたを拒むように勤めている
- ・「おまえ自身であれ」とは、どういう意味？

※自身が愛したり、自身を魅了したりした者(自分がそうなりたいたった者)を回顧することで明らかになる。
→その者は、誰(何)でもいいのか??

「おまえ自身であれ」…？(承前)

引用3

- ・自身が愛したり、自身を魅了したりした者(自分がそうなりたいたった者)は、自分の「教育者」「形成者」。
- ・教育者・形成者は我々を「解放」しかできない。

※教育は鏡手や眼鏡のように、補うものではない。むしろ、芽のために害虫や雑草を掃くようなもの。

→では、教育者・形成者とは何者でもいい？何をする者でもいい？

教育者・形成者とは？/自分自身であることとは？

(結論からいうと…)

- ・教育者・形成者は、何者でもいい・何をする者でもいい、というわけではない
- ・教育者・形成者によって陶冶される者も、何者であってもいい、何をしてもいいというわけではない
- ・“自分自身である”ことは、任意の・各個人に多様なありかたにあることを意味しない。
- ・人間に正統的なありかたがある、ということ。

3.2. 世界全体としての「自然」

【引用4】 『教育者』、5節(ちくま：290頁以下/白水社：262頁以下/SE. 5: 380)

それが、あのまことの人間、あのもはや動物ではない者、哲学者、芸術家、聖者である。この者たちの出現のさい、個の出現を通じて、決して飛躍しない〔はずの〕自然がこのときだけは飛躍をするのであり、しかもそれは歓喜の飛躍である。というのも、自然ははじめて目標に達したとを感じるからであるであるが、ここで自然は目標があるということを忘れなければならないし、生と生成の賭事ではあまりにも高額な賭けをしてきたのだと悟るからである。自然はこの認識のさいに変容するのだが、人間が「美」と呼ぶ夕刻の穏やかな倦怠を顔にうかべる。ここでこの変容した表情で自然が語るのが、生存に関する大いなる啓蒙である。そして死すべき者が望みうる最高の願望は、耳を開いて絶え間なくこの啓蒙に参加することである。

【引用5】 『教育者』、5節(ちくま：292頁以下/白水社：261頁/SE. 5: 382)

それは、文化が我々一人ひとりにただひとつの課題を与えるものとされるという点では、文化の根本思想である。この課題とは、自己の内外で哲学者、芸術家、聖者を産み出すことを助け、そうすることで自然の完成のためにはたらくことである。というのも、自然は哲学者を必要とするように芸術家を必要とするからなのだが、それは形而上学的なねらいのため、つまり自然自らによる自分自身についての啓蒙のためである。これは、自然が生成という動揺のなかでは決してはっきり見られるようにはならなかったものを、いつかは最終的純粋に完全な形象(Bild)として自身に対置するためのことであり—つまりは自然の自己認識のためである。

世界全体としての「自然」(1) 引用4

このテキスト直前では…

- 人間は、動物と同じように生き延びることに苦しんでいる
- 我々人間も(普段は)また食べ、争い、経済活動に没頭する獣だ
- しかし、そうした状態から引き上げてくれる者がある

- 引き上げてくれるのは「まことの人間」「哲学者」「芸術家」「聖者」(=「教育者」「形成者」)
- 「自然」=動物も人間も含む世界全体
- 「自然」が生き物のよう

世界全体としての「自然」(2) 引用5

この箇所は…

- 引用4の少し後の箇所
- それ自体が生き物のような「自然」と、人間(文化)の関わりかたへの言及

- 「自然」には「自己認識」をしたいという目標がある
- そのために、人間が尽力するという世界理解
- 哲学者・芸術家・聖者は、ここでは、実際の職業を意味しない

3.3. 「真理のために生命を捧げる」

【引用6】 『教育者』、7節 (ちくま：328頁以下／白水社：297頁以下／SE. 7: 410f.)

彼 [=ショーペンハウアー] がのちに生や本、あらゆる領域の諸学問から身につけたものは、ほぼ表現のための絵具や描き方にすぎなかったのである。[…略…] 彼にとってはひとつの課題があったが、それを解くためには幾百万という方法があった。ひとつの意味があったが、それを表現するためには無数のヒエログリフがあった。

彼のモットーは「真理のために生命を捧げる (vitam impendere vero)」だった […略…]

「真理のために生命を捧げる」 引用6

- 世界全体としての「自然」を探究し、体現した者がショーペンハウアー (彼の場合は「意志」)

※「vitam impendere vero」『余録と補遺』のエピグラム (もとはユウェリナスの言葉)

- ショーペンハウアーは、さまざまな哲学や他の諸学問の知識を得ているが、それは自らの哲学的な表現のため。
- 彼は、この世界についての「真理」探究に生命を捧げた

ニーチェと、ショーペンハウアー(1788-1860)

主著:『意志と表象としての世界』

ニーチェは意志の形而上学として読む

- 世界のウラガワにあるのは、意志
- 意志はエゴイスティックに自己の維持・保存を求める
- 意志に従うのは苦しいので、鎮静するのがよい

ニーチェとショーペンハウアー

『教育者』でのニーチェの評価

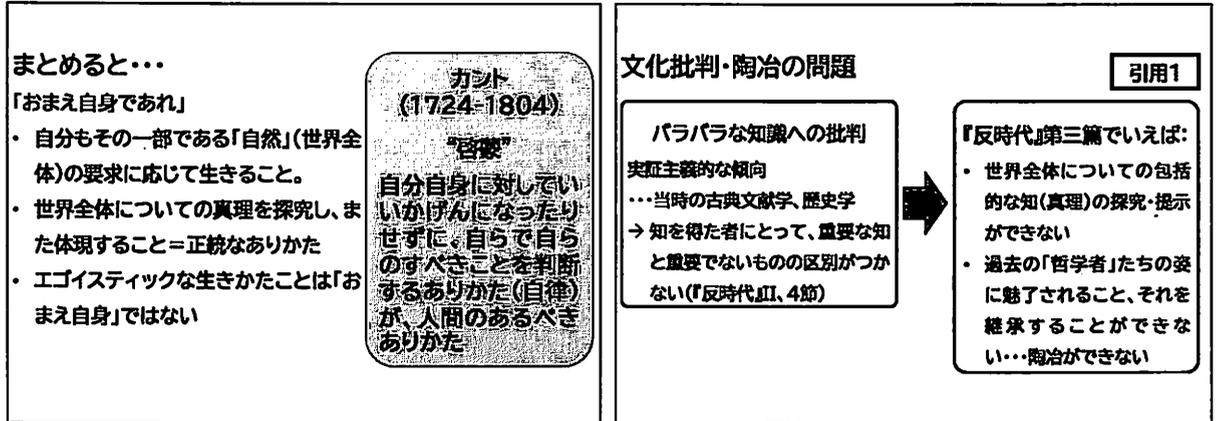
…彼が**世界全体についての真理**を語り、また**自分でもそれを体現していた**(高評価)

意志の形而上学

国家や自分の生計に寄与する
講壇哲学の世界に入らない

※ 『余録と補遺』: *Parerga und Paralipomena: kleine philosophische Schriften*. 1851年刊行のショーペンハウアーの小論集(全二巻)。「自殺について」や「読書について」として知られる小論を収録。

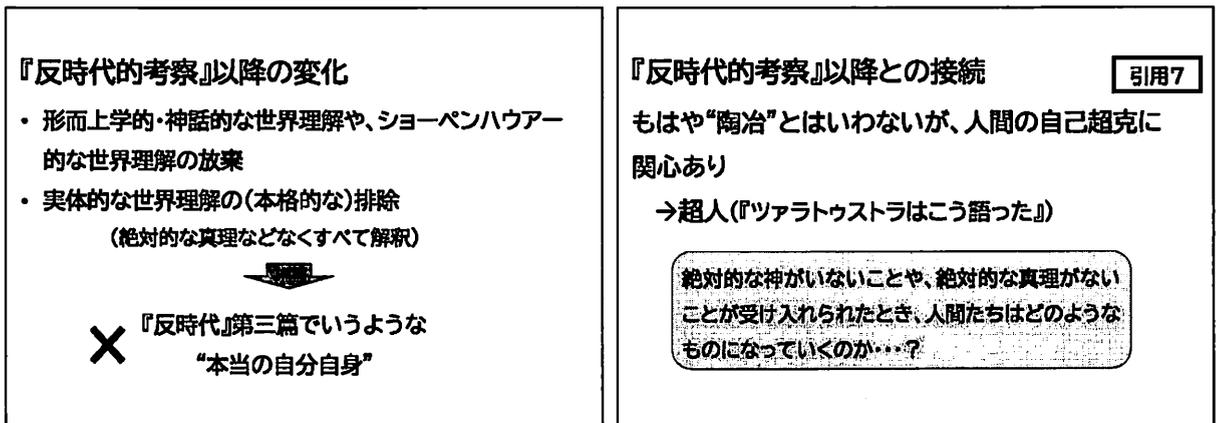
3.4. まとめ：文化批判・陶冶の問題



4. 後年のニーチェ思想とのつながり

ここまで、『教育者』を中心に、初期ニーチェの関心である陶冶に関する議論に焦点をあててきた。簡単に言えば、この時期のニーチェは、真理の追求と真理に沿って生きることが人間のあるべき生きかただとして、それを目指して現在の自己のありかたを超えていくように求めていた。また、そのような営みとしての陶冶が可能な社会を求めるがゆえに、彼は、同時代の陶冶に関する言説を批判するのであった。

『反時代的考察』ののち、ニーチェの思想は変化していくが、自己のありかたを超えていくという人間の営みは、彼の関心であり続ける。むしろ、そのような営みが人間を人間たらしめるものであることを、より鮮明に語るようになる。たとえば、『ツァラトゥストラはこう語った』の一節を挙げることができよう。ここでは、人間がひとつの過渡的なものとして捉えられている。



【引用7】 『ツァラトゥストラはこう語った』第一部、序説
(ちくま：26頁/Za. I, Vorrede: 17f.)

だが、ツァラトゥストラは民衆の様子を見て、そして不思議に思った。そしてこう言った。人間はひとつの梯子だ、動物と超人の間をつないでいるのだ—深淵をまたぐ梯子なのだ。危険な渡り行き、危険な途上、危険な回顧、危険な戦慄とたちどまりなのだ。

人間において重大なこと、それは、人間がひとつの橋であり目的ではないということだ。人間において最も愛されること、それは、人間がひとつの過渡、ひとつの没落であるということだ。

凡例

ニーチェのテキストは、以下を参照した。なお、引用部の和訳はすべて執筆者によるものである。

- Nietzsche, Friedrich, *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe*. Bd. 1; 4, Coli G.; M. Montinari (Hrsg.), Walter de Gruyter: Berlin/ New York, 1988ff. (=KSA).

引用箇所を提示するさいには、ちくま学芸文庫版（「ちくま」と略記）（『反時代的考察』については、白水社版（「白水社」と略記）も併記）のページ数とともに、上記 KSA のページ数をも記載している。略号は以下のとおり。

- DS: *Unzeitgemässe Betrachtungen*. I: „David Strauss: der Bekenner und der Schriftsteller“ (KSA. Bd. 1: SS. 157-248).
- SE: *Unzeitgemässe Betrachtungen*. III: „Schopenhauer als Erzieher“ (KSA. Bd. 1: SS. 335-427).
- Za: *Also sprach Zarathustra: ein Buch für Alle und Keinen*. (KSA. Bd. 4).

参考文献

江藤信暁 (2022) 「ショーペンハウアーのように、真理のために生命を捧げる——第三『反時代的考察』におけるニーチェの陶冶論——」、『哲学論集』第 51 号、上智哲学会編、109-122 頁。

Kant, I. (Original: 1784), *Was ist Aufklärung?* in: *Was ist Aufklärung?: Ausgewählte kleine Schriften*. Brandt, H. D. (Hrsg.), Felix Meiner Verlag, 1999/Nachdruck 2009.

Schopenhauer, Arthur: *Sämtliche Werke*. 7 Bde, Hübscher, A. (Hrsg.), F. A. Brockhaus, 1972; *Zürcher Ausgabe: Werke in zehn Bänden*. Diogenes, 1977.

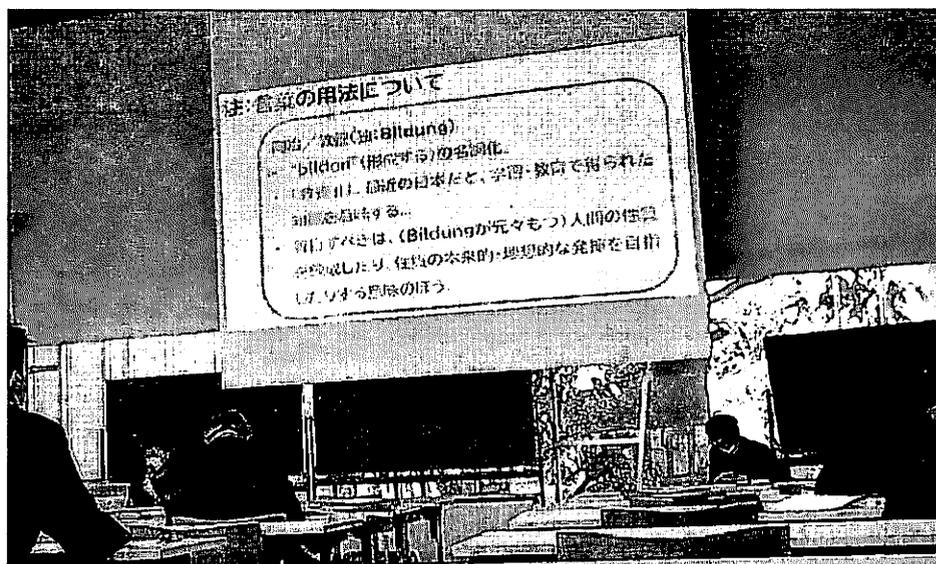
西尾幹二 (2001) 『ニーチェ』第一部・第二部、ちくま学芸文庫。

村井則夫 (2014) 『ニーチェ 仮象の文献学』、知泉書館。

大石紀一郎ほか編 (1995) 『ニーチェ事典』、弘文堂。

Ringer, F. K. (1987), *Die Gelehrten: Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*. dtv/Klett-Cotta (=リンガー、F・K、『読書人の没落——世紀末から第三帝国までのドイツ知識人——』、西村稔訳、名古屋大学出版会、1991 年)。

竹内綱史 (2009)、「求道と啓蒙——ニーチェにおける哲学と大学——」、『哲学と大学』、西山雄二編、未來社、99-119 頁 (第四章)。



【実践報告】

フランス人権宣言における人権意識と現代的課題

かえつ有明中・高等学校 三塚 平

0 前提

① 学校・生徒について

本校は、一般入試に向けた講義型の授業を展開するトラディショナルクラス、アクティブラーニングを中心に実施していくオーセンティッククラス、プロジェクト型の学びを展開し自ら価値を創造することを目的にした新クラスがあり、今回は新クラスでの授業実践の紹介をする。

新クラスの設定科目であり、今回紹介する授業である「社会総合」は、カリキュラム上は地理総合と歴史総合を融合させた科目であるが、社会全般の問題や課題等を扱い、総合的な知の探究を目指す科目である。教員2名で担当しており、週4回の授業で、レポートやプレゼンなどパフォーマンス課題による評価を実施している。

自身が担任を務める当該クラスは、32名在籍（1名留学、1名休学中）しており、半数が国際生と呼ばれ、海外経験を持っていたり、インターナショナルスクールの出身である。

② 本単元が実施された背景

本単元は、一般社団法人こたえのない学校が実施している「Fox Project」に共鳴してデザインされた、2学期と3学期を通したプロジェクト型学習である。また、理科と本校設定科目のプロジェクト科が連携しての教科横断授業である。

本プロジェクトは、「Fox Project」のビジョンを問いの形にした「すべての子どもたちが子どもたちの中で育つ世界を創るには？」を本質的な問いとして進められた。日本の特別支援教育は、「健常者」と「障がい者」を「分離する」形をとっているが、これを中止するよう2022年8月に国連からも指摘を受けたのは記憶に新しい。私たちは様々な属性、特性を持った人々と公共空間を形成しているものの、実質的には共に生きているというには難しい状況がある。私たちが「すべての子ども」と言う時に想定している人は誰で、見落としている人がいるとしたらそれは誰なのか。障がい者に限らず「すべて」の人が安心安全に学び、育つ社会を創るために私たちにできることは何か。こうした課題意識に向かうために、社会科では2学期1か月半を使って、人権思想についてフランス革命及びフランス人権宣言を通して学ぶ単元を設定した。「すべての子ども」といったときの、「すべて」に含まれている人とそうでない人には誰がいるのか。また、「すべての人」を規定しているのは誰なのかという視点に立ち、マジョリティや少数の社会的強者が人権を規定した場合、社会にどのような影響を与えるのかを考察する。こうした課題を深く考察するために、フランス人権宣言とこれが誕生した時代背景及びそれ以前の社会体制を学ぶこととした。

1 単元の目標

- ・フランス革命はそれ以前の社会（原理・原則）をどのような社会（原理・原則）へと変化させたの

かについて、その経緯や人権思想に焦点を当てて理解する。(知識・技能)

・フランス革命は、フランス人権宣言の理念をどの程度実現できたといえるか、自身の解釈なども交えながら説明することができる。(思考・判断・表現)

・現代の我々の視点からフランス人権宣言を考察し、その限界について、具体例を示したうえで指摘することができる。(知識・技能, 思考・判断・表現)

・自ら主体的に学び、出された課題に向き合いながら、自身の理解しやすい方法でフランス革命や人権思想に関する理解を深めていく態度を養う。(学びに向かう力・人間性等)

2 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性等
<p>・フランス革命が、身分制や封建制を一時的・部分的に廃し、人権思想の発展に寄与したことを理解している。</p> <p>・フランス人権宣言を中心とした人権思想が、一部の白人男性を対象にしたものであったことを理解する。</p>	<p>現代の人権問題や人類が抱える諸課題をフランス革命やフランス人権宣言の矛盾、及びその限界を参考にして考察し、表現することができている。</p>	<p>自身やクラスメイトと協力しながら主体的に課題を進め、フランス革命や人権思想に関する理解を深めていこうとしている。</p>

3 授業内容

(1) 指導要領における単元の位置づけ

本単元は、学高等学校学習指導要領 解説(平成30年7月告示) 第2章 第2節 公共 内容A 公共の扉 (3) 公共的な空間における基本的原理 ア(イ)に示されている。

(2) 具体的な実践内容

内容

○『物語 フランス革命』(安達正勝 中央公論新社 2008年)と歴史総合の教科書を基本教材としながらフランス革命の基本的な知識について、教員が作った問い(基本的な問い、解釈を要する問い、抽象化の問い、最終的な問い 全17)に沿って学んでいく。(10コマ)

(以下、例題)

・(筆者の主張で)フランス革命はいつからいつまでをいうのか、年号とできごとをセットで書きなさい。

・フランス革命衰退の理由は?

・フランス革命を実行する手段として、人々はどのような方法を否定しどのような方法を想定していたか。

・カミーユ・デムーランがクローツの演説に対して行ったエールを他の人にもわかるように説明せよ (p11)

・フランス革命と明治維新の共通点と相違点

・アンシャンレジーム(旧体制)ではどのような身分制度が敷かれていたか。図などにまとめながら、わかりやすくまとめよう!(教&①)

- ・約 170 年ぶりに三部会が開催された理由は？（教&②）
- ・オーストリアをはじめとするヨーロッパ各国がフランス革命に干渉してきた理由は何か？

○人権宣言等の原典を読み比べる。（3 コマ）

フランス人権宣言 第 1 条、ヴァージニア権利章典 第 1 条、アメリカ独立宣言冒頭文、『世界人権宣言』第 1 条をそれぞれ英語で読み、日本語に翻訳する。ジグソー法でそれぞれをエキスパートに分けて実施し、それぞれの翻訳を見比べる。教科書では上記の宣言は「すべての人間」と翻訳されているが、英語では「men」など男性のみを指していることなどに気付き、「すべての人」とは誰を指しているのかを考察し、その限界や課題などについて考える。

また、フランス人権宣言は何を実現し、何を実現出来なかったと指摘できるかを考察する。

○これまでの学びを通して、対話を実施する。（2 コマ）

生徒たちが自分事として引き寄せて対話ができるように、ロールズの「無知のヴェール」をヒントに「左利きの人」など身近で、かつライトな話題から触れていきつつ、生まれ落ちる属性やそれによって生じる「障がい」について考える。

そこから発展させて、生まれ落ちた環境によって人間の在り方が左右される封建的身分秩序に支えられた社会から、「人間が個人として自分の身一つで切り開いて収入を確保していくことができる」（桜井 智恵子 『教育は社会をどう変えたのか』明石書店 2021 年）自由が誕生し、資本主義が拡大した近代社会に蔓延る、過度な自己責任論とその結果見落とされている人々（マイノリティ）について対話を実践した。

○最終評価課題（定期テストの代替課題）

下記の 2 つの問いについて、2000 字程度のレポートにまとめて提出をする。

Q1. フランス革命は、フランス人権宣言の理念をどの程度実現できたといえるか説明しなさい。

Q2. 現代の私たちの視点からフランス人権宣言を考察し、その限界を具体例を示したうえで指摘しなさい。

4 実践してみたの所感・気づき

当該クラスの生徒は、本を読むことを非常に苦手としており、当初、本実践は困難を要した。しかし、生徒たちが自分たちなりに理解する方法を見つけながら学ぶ姿を見ることができた。一人で黙々と本を読む生徒、YouTube やネットのサイトを見て前提の理解を深める生徒、歴史に詳しい生徒の講義を受けている生徒など多種多様な学びが起きていた。教員はサポートに徹底し、補足をしながら授業を進めた。生徒が実施した課題やレポートを見る限り、理解が深まっている様子や、人権に対して多角的・多面的に考察できている様子がうかがえた。

フランス革命という歴史的な事象を現代的な視点によって捉え直すことや、「人権」という我々にとって当たり前で普段は考えないような概念について問い直す活動には、大きな意義があった。フランス人権宣言が、白人男性を中心とした宣言であり、黒人や女性の人権が認められなかった事実は、現代の我々に重要な視点を与えてくれる。以下に、生徒が最終レポートに書いた「フランス人権宣言に関

する現代からの考察」という項目の一部を抜粋する。

日本の現代社会も「男女差別はよくない」という風潮が出来つつあるが、日本においてはマイノリティ等の意見が決して社会全体で尊重されているとは言えない。同性婚は未だに認められておらず、苗字も女性が変わるものという風潮が日本には根強く残っている。これは女性に限らず、障がい者・移民など、はたまた左利きの人にも同じ事が言える。これは日本では未だに「健常者で、異性愛者の右利きの大和民族の男性」が社会で他の属性を持つ人々と比べて大きな力を持っている事なども理由に挙げられるだろう。例えば、国権の最高機関である国会では衆参院いずれも八から九割が男性議員であると、圧倒的に多い。

人類が人権を「獲得」していった経緯を学び、そこに混在していた限界や課題について考察することは、「すべての子どもたちが子どもたちの中で育つ世界を創るには？」という問いを探究することを目的にした本プロジェクトにおいて、大変意義深いものであったと感じている。

むすび

本稿は、東京都高等学校「倫理」「公共」研究会の令和4年度冬季研究協議会において口頭発表したものである。当日に質問、意見を賜った方々に謹んで御礼申し上げます。また、今回の紀要掲載にあたってご助言頂いたかえつ有明高校の古賀裕也先生にも感謝申し上げます。

参考文献

共同通信社“障害者条約で日本に初審査 国連、政策改善へ期待”（2023年1月31日アクセス）

<https://www.47news.jp/8217090.html>

安達正勝『物語 フランス革命』中央公論新社（2008年）

R7 共通テスト 試作問題 「公共,倫理」を考える

都倫研 研究部

東京都立井草高等学校 杉浦 光紀
かえつ有明中学校・高等学校 古賀 裕也
東京都立白鷗高等学校・中等学校 池田 仁

問題構成

「公共」25点 (1/4)
・A公共の扉を含む
・C持続可能な社会
を意識した課題設定

「倫理」75点 (3/4)
・B現代の諸課題を意識
した課題設定中心
・源流や日本思想より、
西洋思想や現代?

令和7年度大学入学共通テスト
試作問題「公民」の概要より

問題番号	出題内容(系統別) 高等学校等学校学習指導要領との対応	配点
第1問 ※1	【公共】 「A 公共の扉」の「(1)公共的な空間を作る私たち」及び「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」のうち「主として法に関わる事項」に対応したものである。	13
第2問 ※2	【公共】 「A 公共の扉」、「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」及び「C 持続可能な社会づくりの主体となる私たち」に対応したものである。	12
第3問	【倫理】 「A 現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」の「(1)人間としての在り方生き方の自覚」における「人生観」や「世界観」に対応したものである。	28
第4問	【倫理】 「A 現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」の「(2)国際社会に生きる日本人としての自覚」に対応したものである。	16
第5問	【倫理】 「B 現代の諸課題と倫理」の「(1)自然や科学技術に関わる諸課題と倫理」及び「A 現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」の「(1)人間としての在り方生き方の自覚」における「人間の心の在り方」に対応したものである。	16
第6問	【倫理】 「B 現代の諸課題と倫理」の「(2)社会と文化に関わる諸課題と倫理」及び「A 現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」の「(1)人間としての在り方生き方の自覚」における「倫理観」に対応したものである。	16
合計		100

研究部発表の流れ

はじめに

・発表の趣旨と問題構成

問題への意見と授業提案

- ・第1問 (杉浦)
- ・第2問 (杉浦)
- ・第3問 (古賀)
- ・第4問 (池田)
- ・第5問 (池田)
- ・第6問 (古賀)

・問題ごとの詳細な分析ではなく、どのような知識・思考力が求められるのかに注目した。また、どのような授業をしていくべきか、も紹介するようにした。
・大問ごと「概要」「全体への意見」「注目した問題」「その他の問題」、及び「授業例の紹介」。
・都倫研メンバーからの意見を参考にしながら試作問題を「考える」のが目的である。

第1問 【公共】 問題概要

東京オリンピック・パラリンピックのテーマの一つである「多様性」と、多様性の中にある共通性について生徒が会話するという場面設定で、生徒の発言と関係の深い考え方の考察、多様な人々と共生するために必要な配慮についての理解や、SDGsの実現に向けた主体的な活動の在り方及び社会制度及びルールの根底にある法について理解しているかを問う。

問1	人間の多様性と共通性に関する生徒の会話文を読み取り、問題に示されたどの思想が行為の善さを動機に求める考え方の思想(カントによる人間の尊厳)にあてはまるかについて考察できるかを問う。
問2	1970年代の写真と現在の様子を比べた生徒の気づきを読み取り、多様性の尊重に関わる改善・工夫とそれらに関連する法令との関係について理解しているかを問う。
問3	持続可能な社会の形成に関するイベントの概要を読み取り、そこで取り上げられた取組と関係のあるSDGsの目標について理解しているかを問う。
問4	成年年齢や契約について、現行の民法に規定されている内容について理解しているかを問う。

第1問【公共】 大問全体への意見

・多様性と共通性というテーマは重要であるが、問題全体の流れが少しつかみにくい。「法にかかわる事項」に対応して作成された方針が示されているが、消費者や民法などの限られた分野になってしまっている。「公共、政経」の政経分野との重複を避けるために、出題の幅が絞られているようにも感じる。

・会話文全体を読む必要はないが、問1のためにY3の発言のみは読まなければいけない。会話文の内容と設問そのものにテーマ性、結びつきが低いため、思考自体は進めにくい流れとなっていると感じた。

・問4以外は、問題文をよく読まないで解けない。時間がそれなりに必要。

・A項目が問1、B項目が問2~4。経済的主体（消費者教育）などがダイレクトに出題。

5

ア 人間は自分で自分のあり方を選択していく自由な存在であると同時に、自分の選択の結果に対して責任を負う存在でもある。個人の選択は社会全体のあり方にも影響を与えるので、社会への参加、すなわち「アンガジュマン」を通して個人は社会に対して責任を負う、という考え

イ 人間はこの世界では不完全で有限だが、この世界に生まれる以前、魂は、完全に永遠な「イデア」の世界にあったので、この世界においても、魂は、イデアへの憧れをもっている。その憧れが哲学の精神であり、統治者がこの精神をもつことによって、理想的ですぐれた国家が実現できる、という考え

ウ 人間は各々個別の共同体で育ち、共同体内で認められることで自己を形成する。それゆえ、個人にとっての善と共同体にとっての善とは切り離すことができず、各共同体内で共有される「共通善(公共善)」とのつながりによって、個人の幸福で充実した生は実現する、という考え

エ 人間は自己を目的として生きており、どんな相手をも手段としてのみ利用してはならない。この道徳法則に従うことを義務として自らを律する人々が形成する社会を普遍的な理念とするべきであり、「永遠平和」を実現するためには、この理念を国際社会にも拡大すべき、という考え

7

第1問【公共】 ☆注目した問題（問1）

Y2: 一方で、人間が生まれながらにもつとされる自然権や基本的人権といった権利が、多様な人間の共通性の基盤ともなっている。自然法を起点にして◎各種の法を捉えるという思想もある。

X3: その思想に近いものは、ほかにもあるのかな。

Y3: 例えば、行為の善さは行為の結果にあるのではなく、多様な人々に共通している人格を尊重しようとする意志の自由にあるという思想が挙げられる。この思想を唱える哲学者は、すべての人には地表を共同で所有する権利があるのだから、どんな人にも外国を「訪問する権利」があると云っている。

6

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
1	<ul style="list-style-type: none"> ・実存主義、古代ギリシア（プラトンのイデア論）、現代政治哲学（コミュニタリアニズム）、カントの思想が選択肢になっている。確実に答えるには、広く哲学・倫理分野の知識を求められるが、「公共の善」の宗教分野や日本や東洋の思想はどこまで出題されるのか？ ・サンプル問題ほど、考え方の対比がされていない。思考力や応用力よりも、具体的な知識理解も重要となる問題。 ・Y3「行為の善さは結果にあるのではなく」という部分で結果説と対立する動機説でカントを導ける簡単な問題。 ・Y3の発問全体を読む必要から下線部対応ではないのか。あえて下線部にせずY3の発言からの出題としているが、Y3の発言を理解してから選択する必要があり、1問目としては答えにくい設問である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・これまで通り、源流思想（古代ギリシアなど）の学習は必須。規範倫理学や政治哲学の内容については、「公共」の教科書にも出てきているので、指導が求められる。 ・どんな思想なのかを、キーワードを用いながらも自身の言葉で説明できるようにさせる。 ・カントの選択肢の中に、移民・難民などが改めて問題となった現代社会で再評価されている『永遠平和のために』の「訪問権」があり、「歓待」などの概念と合わせて触れておく可能性も出る。

8

第1問【公共】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
2	<ul style="list-style-type: none"> 公共の授業以前に、常識があれば解けるレベルかと。選択肢が簡単すぎる。 法制度の理念だけでなく、法律に基づいた具体的な取り組みを選ばせる問題。理念と現実の事例の組み合わせという意味では、問3も同様。法制度の理念や概念の理解と、現実の例を組み合わせる典型的な「公共」的問題。 	<ul style="list-style-type: none"> 日常的に社会で話題になっていることに関心を持たせ、学習内容との関連に気付かせる。 法制度の理念・概要だけでなく、それに基づいた現実の事例を生徒に探させる活動や、法制度の理念から考えて、現実社会の改善すべき点を考えさせる活動など。「理念」と「現実」の問題を往復するような活動が必要。ロールズのいう「反省的均衡」みたいなイメージ。
3	<ul style="list-style-type: none"> 下線部と設問内容の関連性がほとんどなく、無理矢理出題している感じがある。本文や設問と関係がなく、表の「イベント概要」に示されている国際機関に注目したら答えられる。 SDGsを扱っているが、Aは労働に関するものをほめかしており、Iで健康に関するものをほぼ断定できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 日常的に社会で話題になっていることに関心を持たせ、学習内容との関連に気付かせる。 SDGsを使うことが目的になったような問題。ジェンダー平等がテーマになっておきながらひな祭りを題材に使うところも含めて生徒の批判的思考力を発揮できるように呼びかけたい。

第1問【公共】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
4	<ul style="list-style-type: none"> 法教育については、明確に「現代社会」の時より、詳細な知識が必要となっている。 A・Iが成年に関するもの、I・ウが契約に関するものだが、成年に関するものに偏っている印象を受ける。 教科書では、法教育として幅広い内容があるので、もう少し幅広い知識を問うような出題ができるんじゃないか。 	<ul style="list-style-type: none"> 法の内容がどういうことなのかをキーワードを用いながら自身の言葉で説明できるようにさせる。 解く上では、民法についての知識があれば正答できる。知識を定着させるために、具体的なケーススタディに取り組みせたい。授業時数で難しい場合には、一般的な知識を公共で教え、家庭科で消費者としての具体的なケースに取り組みせるのも一案である。

第2問【公共】問題概要

人口減少社会の在り方を探究するという場面設定で、人口減少社会が抱える問題を資料から読み取り、その対策として児童手当の支給方法の妥当性を先人の考え方から考察するとともに、人口減少が社会に与える影響と対策について、持続可能な地域、国家、社会及び国際社会づくりに向けた役割を担う自立した主体となることに向けて考察、構想できるかを問う。

問1	会話文を読み取り、児童手当の支給方法の妥当性についてアリストテレスの正義論を用いて考察できるかを問う。
問2	散布図を読み取り、そこからどのようなことを主張することができるのかについて考察できるかを問う。
問3	グラフから各国の高齢化率と社会支出の対GDP比との変化を読み取り、今後の日本における社会保障の在り方について構想できるかを問う。
問4	人口減少及び高齢化が進行する地域において、高齢者がよりよい生活を送るための施策の在り方について、様々な視点や立場から構想できるかを問う。

第2問【公共】大問全体への意見

- 第1問、第2問に共通して、「公共の扉」で扱うような思想家の思想は、いわゆる公共哲学（道徳哲学、政治哲学）に限定されているように思える。
- 入試を解けるようにさせるという観点からは、政治や道徳についての哲学者の教説を理解させ、具体的な現実の社会問題や政治、経済の課題に対して、その考え方に立つと、どんな取り組みが必要になるか、みたいな授業になりそう。
- 「社会保障」に関連する設問で構成されているので、思考の流れを作りやすい。
- A項目が問1、B項目が問2、C項目が問3～4か。グラフの読み取りについては、縦軸と横軸に注意させたり、散布図の基本を見たりと基本的な作法が必要となる印象。
- グラフの読み取りについて、普段から意識的に取り組ませていく必要がある。

第2問【公共】☆注目した問題（問1）

問1 生徒Xたちは、人口減少の要因やその対策を考察するための資料を収集・分析する中で、人口減少の主要因は少子化だと考え、出産・子育て支援策について検討した。次の生徒Xたちのメモ中の **A** ・ **B** に当てはまるものの組合せとして最も適当なものを、後の①～⑥のうちから一つ選べ。 **5**

生徒Xたちのメモ

出産や子育ては、社会状況の変化などにより、保護者となる世代に個人的な負担が重くのしかかってきた。

日本においては、1972年に児童手当法が施行され、保護者に対し、児童手当が支給されている。児童手当法はその後の改定の過程で、出生順位の規定が撤廃され、支給対象年齢が拡大され、現在は子どもの年齢や出生順位によって金額に重みづけられている。ただし、児童手当の支給には保護者の所得制限がある。一般

13

第2問【公共】☆注目した問題（問1）

的に給与などは、各人の能力や功績に比例して決められる、すなわちアリストテレスが言う **A** 的正義に基づいていることが少なくない。一方、児童手当の所得制限では、収入が高ければ逆に支給が抑えられている。

児童手当などの日本の出産・子育て支援策としての社会給付は、社会が子育てに責任をもち、子育てを支えるという考え方を反映していると考えられる。アリストテレスは、法を守り、共同体の善を実現する **B** 的正義を提唱している。

これからの日本では、どのような出産・子育て支援策が考えられるだろうか。

- | | | | |
|--------|------|--------|------|
| ① A-配分 | B-調整 | ② A-配分 | B-全体 |
| ③ A-全体 | B-配分 | ④ A-全体 | B-調整 |
| ⑤ A-調整 | B-全体 | ⑥ A-調整 | B-配分 |

14

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
1	<ul style="list-style-type: none"> ・アリストテレスの正義論を正しく理解していれば平易な問題。 ・少子化や子育て支援という政策に関わらせてアリストテレスの正義論を問う出題である。単に知識問題として解答することは容易だが、政策を考える際に、先哲の考え方を参照するという視点がある点では、新しい出題の仕方である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・先哲の思想に関して定義を覚えるだけではなく生きて働く知識となるような質の高い理解を求めていきたい。 ・正しい理解を前提に、現代社会の問題やその核心を先哲の思想から見出していきような、概念の活用を志向した授業を展開するために、「問い」に先哲の用語（キーワード）を用いて、考察や論述をさせる。

15

第2問【公共】授業例の紹介

考查で先哲の考え方を使得、現代の政治や社会を考察させる論述を出題することで、共通への対応だけでなく、活用できる知とその技法を学ばせる。第6問問5も同じ発想で授業の展開にも工夫できる。以下は、定期考查で出題した論述問題の例である。

Ⅱ 次の論述を解答せよ。（解答欄 論述②）

次の問いについて、以下の条件を満たし、適切に選択した3つのキーワードを考察の手がかりとして、あなたの考えを180字程度で述べよ。

「古代ギリシアの先哲ならば、現代の政治や社会について何が問題だと考えるか」

条件1：政治・社会・生き方などに関わる現代社会の問題の「具体例」を1つ以上取り上げ、先哲の思想を考察の手がかりとして問題を明らかにすること

条件2：① 哲人政治 or 魂への配慮 ② 配分的正義 or 調整的正義 ③ 僧主制 or 寡頭制 or 衆愚制
上記の①～③からキーワードを1つずつ、用いること（下線を付す）

※論述の自由度が高いので、極端である必要はないが、他者の論述と類似性が高い内容は評価できない。

15

第1問【公共】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
2	<ul style="list-style-type: none"> ・2つのグラフの違いに気付きにくいかも。2つのグラフの意味を理解するのがやや難しいが、選択肢としては平易である。設問にある「提案」が、なぜこの提案なのか、とってしまうと、グラフ理解にさらに時間がかかってしまかもしれない。 ・問題文には「現物給付」にしか触れていないのに、資料が「現金給付」と「現物給付」が併記されており一見してわかりにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業でのグラフの読み取りとテストでのグラフの読み取りの違いがあることを示しておく必要があるかもしれない。授業では、まずグラフを読み取り、考えを導き出すが、テストでは、選択肢を先に読んだ上で、グラフで確認する、という流れであることを意識させる。 ・相関係数が1に近いほど強い相関を示すという知識を身につけさせておく必要がある。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・グラフは読み取りやすく、空欄ADはすぐに読み取れる。空欄Eの決めるは何か。どちらかといえば、というレベルのような気もしたが。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり見ないタイプのグラフも含めて、様々なグラフを見慣れている必要がある。

17

第1問【公共】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
4	<ul style="list-style-type: none"> ・Aの選択肢アとBのエが、Aの選択肢イとBのウが関連しているので、Aが分かると選択肢が③④にしばられる。3択のようであり、実質2択の問題か。 ・見方・考え方から、具体的な取り組みを選ばせる問題。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常的・具体的な事象が一般化した時にどう表現されているのか、両者の一致や関連性を意識させておく。逆に、専門用語が実際の社会で具体的にどういう形の政策となり得るのかを考えさせることも必要。 ・「反省的均衡」のような「理念」と「現実」を往復させる活動。 ・2択のどちらが正しいかを絞るには、「地元にもメリット」などリード文中のキーワードから正解を推測するしかない。「概要」には「～、様々な始点や立場から構想できるかを問う」とあるが、構想する力はむしろ抑制して文脈に合うかを見る必要がある。

18

第3問【倫理】問題概要

3名の生徒が、科学の進展の中で人間の思想がどのような変遷を経てきたかについて、古今東西の先哲の思想に関する原典にも当たりながら思考し、思索を深め、説明したり対話したりする場面設定で、古今東西の様々な人生観や世界観について理解しているかを問うとともに、それらの知識や、原典の日本語訳、会話文、投稿記事、メモなどから読み取った内容を手がかりとして、人間としてのあり方生き方について多面的・多角的に考察できるかを問う。

問1	会話文において言及されている「近代科学を支えた自然観」が「機械論的自然観」であることを読み取れるか、そして「機械論的自然観」がどのような自然観か、「目的論的自然観」とどのように異なるかについて理解しているかを問う。
問2	社会契約説がどのような理論か、社会契約説がどのような背景で発生しどのような役割を果たしたか、社会契約説に対してどのような考え方が存在したかについて理解しているかを問う。
問3	ヘーゲルが唱えた「人倫」や「自由」といった概念を理解しているか、そしてそれらの概念を会話文に出てきた「幸福」や「権利」を科学によって定義したり根拠づけたりするという着想と対比して考えることができるかを問う。
問4	古代ギリシャにおける世界の根源（アルケー）に関する諸説を中心に、宗教的・神話的世界観とは異なる古代ギリシャの学問的・哲学的世界観を理解しているかを問う。

19

第3問【倫理】問題概要

問5	ギリシャ地域以外の諸地域（インド・中国・中東）における古代の多様な宗教的・哲学的世界観を理解しているかを問う。
問6	資料から仏教における死の超越についての教えを読み取り、それを古代のギリシャ・中国・中東の宗教家や思想家の死をめぐる思惟と比較できるかを問う。
問7	資料（ニーチェの遺稿）から読み取ったないと、ニヒリズムに関する既存の知識とを結びつけ、科学時代にニヒリズムが発生する具体的なプロセスを考察できるかを問う。
問8	20世紀の思想家ハイデggerやヤスバースの思想を理解し、古代のアウグスティヌスやモンテーニュの思想と比較できるかを問う。
問9	場面1～3の会話文、投稿記事、メモ、資料を読み取り、第3問全体で問題となっていることの趣旨を適切に抽出し、概念化できるかを問う。

20

第3問【倫理】分析

- 全9問配点28と、他の大問の倍近い。
- 9問中、理解を問う4、比較・対比を問う3、考察1、概念化1という構成だが、**全て知識が問われている**。
- 問1と違い、リード文や資料を精読している時間は無い。その代わり、**資料中のキーワードを見つけ思想家と結びつける**という従来通りの解き方が有効。
- ただ、思想家とキーワードの結びつきは、定番の1つだけでは危険。→対比できる思想家（類似、対立、東西など）、主著の大まかな内容、再評価されている点などに注意が必要。

21

第3問【倫理】 大問全体への意見

- 自然科学などに注目しつつ、考察していく展開を想定しているが、個別の問題と全体のテーマのかかわりがやや薄い問題もある。指導要領は、倫理のテーマ学習（「愛」「真理」…）を求めているが、古代ギリシア、古代インドの世界観、20世紀の思想家…などの設問は、**系統主義（哲学史）の授業**を求めているように感じる。
- 基本的理解ができていれば平易な問題で、従来の倫理よりも易化している気がした。
- 場面が3つ示され、会話文に加えて「記事」「メモ」「資料」等が示されているが、2つの「資料」以外は全文を読む必要もない。**分量を感じさせるが、実際には必要なところを抜き出して読むという情報処理能力を問われている問題**である。一見、章量の多さから思考力問題のようだが、解答するためには拾い出して読めば十分である。**従来の倫理の方が思考力を問われていた気がする**。
- グラフはない代わりに原典資料問題や生徒が調べたメモなどがよく使われている。**結構細かい知識がないと最後が絞れない**という点で知識重視か。（古賀、以下フォントやや大）

22

第3問【倫理】☆注目した問題

問6 下線部①に関して、次の資料は、生徒Bが、図書館で見つけた本の抜粋を、原意を損なわないように書き直したものである。資料の説明として最も適切なものを、後の①～④のうちから一つ選べ。 [14]

資料

- この身体は泡のようなものだ^①と知り、^②憂鬱^③のようなはかない本性のものであると、**さどつた**ならば、**悪魔**の花の矢を断ち切って**死王**が見ることのできないところに行くだろう。
- 世の中は泡のようであると**見よ**。世の中は憂鬱のようであると見よ。世の中をこのように見る人を、死王は見ることがない。
- こどもや家畜のことに気を奪われて心がそれに**執着**している人を、死はさらって行く。まるで眠っている村を押し流す大洪水のように。

23

第3問【倫理】☆注目した問題

- ① これは、肉体は魂の牢獄であるとして、魂への配慮の大切さを説き、死は魂が肉体から解放されることだとしたプラトンの考えである。
- ② これは、現実社会における人間関係を重視し、生についてよくわからないのにどうして死のことがわかろうかと言った孔子の考えである。
- ③ これは、**真理をさどり**、**欲望を離れた人**は、苦しみの世界から解放され、死の支配を受けなくなるとしたゴータマ・シッダッタの考えである。
- ④ これは、信仰に目覚め、キリストがその内に生きている人は、体は罪のゆえに死んでも**霊**は義のゆえに生きるとしたパウロの考えである。

24

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
6	<ul style="list-style-type: none"> 原典資料を少しでも読んでいると正答にたどり着きやすい。その意味では、原典口語訳を読むという指導要領の趣旨に合致している問題である。 資料を読む必要があり、また、資料自体は面白い問題だと思うが、選択肢自体は区別しやすく、平易な問題である。 ブッダ本人の言葉に近いパーリ語仏典としては、基本的にダンマパダが多い印象。短い警句集なので、実は形からもわかる。 	<ul style="list-style-type: none"> 原典口語訳を読み、その内容を味わう経験をさせることが、こうした問題を解きやすくする。例えば、こうした言い回しは、この思想家である（ではない）といった判別が自然にできるようになる。思考の導き方の違いなどを原典の一部から紹介したりできるとよいので、それぞれの先哲を得意とする教師同士での「使える口語訳（部分）」を共有していくとよい。 原典を味わうことも大事だが、資料中の「ざとった」「執着」という言葉を見つけることで解ける。逆にキーワードを見つけないと、現世軽視の傾向だけぼんやり分かって区別がつかない。

25

第3問【倫理】授業例の紹介

原典口語訳にコンスタントに触れるには資料集が一番効果的。

ただ、共通テストに出る原典資料問題は、それを知っているか・読んだことがあるかを問う知識問題ではなく、その中に出てくる言葉や概念と自分の知っている知識を結び付けられるかが問われている。

従って、授業で原典にふれるときでも、授業で学んだこの概念は実際にはこのように書かれているといったことを確認しながら生徒の理解を多面的にサポートすると良い。

26

第3問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
1	自然観についてのスタンダードな問題。	「目的論的自然観＝アリストテレス、機械論的自然観＝ニュートン」という言葉上の対比にとどまらず、中身を具体例とともに理解させる
2	社会契約についての出題。思想家の名を出さないだけで、それぞれの社会契約の成立背景の理解まで求められている。	ア～カ的全選択肢に消去法で挑むのがやや難しい。「所有権」と「一部を信託」で積極的にロックを絞れるが、いわゆる労働所有論を知らないといく100%の確信をもって選択しにくい。
3	<ul style="list-style-type: none"> ヘーゲルの基本的な理解が求められている。 絶対精神そのものではなく、その歴史面としての世界精神に触れているので正面から取り組むと難しいが、消去法が機能する 	人倫の弁証法だけでなく、東洋・西洋・ゲルマンの歴史哲学の弁証法までおさえてあると安心して解ける。『歴史哲学講義』の原典に触れられるか。

第3問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
4	人名を出していないだけで、新たな出題の仕方ではあるが、思考力や理解力を求めているというよりも、正確な暗記を求めているように感じる。	古代ギリシャと諸子百家が混ざっても判断できるようにする。古今だけでなく東西の比較も心がけたい。
5	古代インドで発生した世界観を選ぶという形式は、ただ知っているかを問うものであり、考察力にはつながらないように感じる。	概要によると理解を問うだけであり、梵我一如と解脱についての内容がわかかっていれば解ける。5つの選択肢から正しいものを2つ選ぶ問題だが、誤りを3つ出すことも容易（神が出てくるもの2つと、鄒衍の陰陽五行説）

25

第3問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
7	<ul style="list-style-type: none"> 正確に読み取ることも必要ではあるが、どちらかというと、ニヒリズムの知識理解が必要である。もう少し、読解内容との関連がないと、資料の意味がないように感じる。 ニヒリズムの「発生過程の具体例」を「すべて選べ」という問い。これを解くにはニヒリズムの本質を読み取り（知っていればより良い）、選択肢に挙げられた具体例に当てはめるので知識とその活用が見られるといえる。ただ、答えが複数ではないという結構意地悪な問題。 	<ul style="list-style-type: none"> 日常的・具体的な事象が一般化した時にどう表現されているのか、両者の一致や関連性を意識させておく。逆に、専門用語が実際の社会で具体的にどういう形の政策となり得るのかを考えさせることも必要。

29

第3問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
8	<ul style="list-style-type: none"> 20世紀の思想家という問い方は、哲学史の講義型が優位になりかねないので、同じテーマに対するそれぞれの思想など、考察要素がないと、とても「大味」（おおざっぱ）な問題になってしまうのではないかと。 20世紀の思想家として正しいものを選ばせるというあまり（というか今まで一回も??）見たことがない設問。共通テストでも思想的な知識がやはり必要という策問者からのメッセージにも感じる。 選択肢は4つだが、試行問題でよく見る「すべて選べ」問題。 	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの時代状況で問題になっていたことと、それに思想家がどう応じたかを捉えさせる。 ハイデガーとアーレントは頻出だが、同時代人としてヤスパースやヨナスなどが出題されている。ヤスパースの限界状況のうちでも「戦争」は、戦争の年となった2022年以降要注目であるし、ヨナスの世代間の責任という考えは環境倫理でも十分問える。
9	最後に問題全体のテーマを何とかまとめている。単なるこれまでの会話文の内容との一致を求め共通テストの問題よりは、工夫がある。	まとめではあるが、空欄の前後チェックと、 理性と信仰の対立という思想史上のトピック についての知識が役立つ

30

第4問【倫理】問題概要

3名の生徒と先生が、「倫理」の授業で学んだ日本の先哲の思想について対話し、思索を深めている場面設定で、日本の先哲の思想や、日本人に見られる人間観や宗教観等を理解しているかを問うとともに、それらの知識や、原典、会話文、ノートなどから読み取った内容を手掛かりとして、日本人としての在り方生き方について多面的・多角的に考察できるかを問う。

問1	伊藤仁斎の孔子観を通して、伊藤仁斎の儒学思想について理解しているかを問うとともに、源流思想と日本思想のつながりや、古代儒学、朱子学、古学の本質について理解しているかを問う。
問2	鎌倉時代の日本仏教や、唐の善導から日本の源信、法然へという思想史の流れについて理解しているかを、 絵画資料 等を用いながら問う。
問3	武士道書「葉隠」について、山鹿素行の士道と対比して理解しているかを問う。
問4	原典資料 から実情論、漢心批判、日本の物語礼賛といった 思想内容 を読み取り、それを本居宣長の「ものあはれ」論に関する 知識と結び付けることができるかを問う。
問5	和辻哲郎の 原典資料 を読み取り、人間存在の全体性と個人性の動的運動という和辻倫理学の基本原理に関する 知識と結び付け 、和辻哲郎の論じる倫理の変遷について 考察できるかを問う。

第4問【倫理】大問全体への意見

- ・会話文が3つあり、それに加えて資料や絵画、ノートが示されている。だが、会話文は読まなくても、設問ごとに何に注目すべきなのか示されているので、解答できる。資料は読む必要がある。
- ・細かい知識や、実際に資料の中身を知らないと感じにくい問題が多い。これまでのようなただの国語の問題のような読解にも問題はあったが、このかたちもまた問題を感じる。
- ・受験生にとっては非常に細かいと感じる知識（あるいは習ったことのない知識）が多い。
- ・出題に会話文や絵画、ノート等が示されているが、問われる内容とは基本的には関わりが薄い。むしろ、絵画資料から考える授業や、自分でノートを作らせるなど、授業自体の展開方法への示唆と捉えるべきか??

31

第4問【倫理】☆注目した問題 問4

資料

すべて人の心というものは、真の情は、いかなる人でも愚かに未練がましいものだ。それを隠せばこそ賢こげには見えるけれども、真の心の内を探って見れば、誰も彼も子ども・女のようにはかないものだ。外国の書は、それを隠して、表向き・うわへの賢こげなところを書き表し、この国の物語は、その心の内の真をありのままに言うがゆえに、はかなくつたなく見えるのだ。……物語がよいとするのは、を知る人だ。悪いとするのは、を知らぬ人だ。

著者名

ア 荷田春済 イ 賀茂真淵 ウ 本居宣長

空欄に当てはまる用語

a ますらをぶり b 物の心 c 真心 d もののあはれ

33

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
4	<ul style="list-style-type: none"> 原典から人物や用語の理解を問う出題であるが、もう少し前後の文脈や説明がないと、適切な選択肢を選ぶことは難しいように感じる。 資料文を読みながら基本的な知識を問う問題である。単純に知識を聴くよりは、資料文を読むということをやや倫理っぽい雰囲気はあるかと思うが、選択する用語は単純である。 資料から、どの思想家の文章か、そこで示されている概念は何かを答えさせる問題。原典資料を重視する指導要領の趣旨から考えて、問われるべきことが問われている間い。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本思想の先哲についても原典訳に当たって理解する学習があれば、解きやすくなるだろう。(なかなかそこまでは、) 基本事項を中心に、広く浅く確実に学習しておく必要がある。 概念を単に教えるだけでなく、原典資料からその概念を立ち上げさせていく活動。

34

第4問【倫理】授業例の紹介

授業で使いやすい原典口語訳資料集成(by 都倫研)があると良い

●注意点は第3問と同様

①共通テストの原典資料問題≠知識問題

→その中に出てくる言葉や概念と自分の知っている知識を結び付けられるか

②授業で原典にふれるときでも、授業で学んだこの概念は実際にはこのように書かれているといったことを確認しながら生徒の理解を多面的にサポートすると良い。

35

第4問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
1	伊藤仁斎についての平易で本質的な理解を求めている。キーワードだけで徳問題よりも工夫されている。	堯舜が伝説の聖王であるというのは倫理というより世界史の知識か。仁斎=古義学派から答えを導くのはかなり難しい。『童子問』の内容は言うに及ばず。
2	<ul style="list-style-type: none"> 「善導」がわからないと答えられない。センター試験でも出題されたことがないはず。知らないで解くとしたら、竜樹は唐の時代の人物じゃないから消す、みたいになりそう。 絵巻の読み取りは特に無い。 一見、「善導」という人物を知っていることを求めているようにみえるが、竜樹の思想と阿弥陀経の違いから正答は導ける。ただ、細かな人物を登場させない形で、こうした応用力を問う出題を期待する。(善導、源信、法然という思想史の知識を主として問うべきではない) 	<ul style="list-style-type: none"> 中国から日本への思想の流入関係を整理して抑えさせる指導が必要?? 浄土教の善導は教科書レベルを超えている。龍樹を外すだけだが、そう簡単ではない。

36

第4問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
3	先生の会話文を素で受け取れば正解は導けるが、山本常朝の教科書の教行の説明を理解しているだけではやや難しい出題であると感じる。 ・【業隠】について基本的な知識があれば平易な問題。	【業隠】の内容に踏み込んでいる。世名や著者名の暗記だけでなく、内容をある程度抑える必要が出てきている。
5	・THE 読解力問題。ただし、「当為」などの哲学用語の知識理解を要する点で、倫理の問題としてはふさわしい。ただ、これ以上、難しく見えない文章は△ ・和辻を導くために会話文がひとつ作られている。 設問部分に「倫理のあり方が…変遷することについて」とあるので、その点に注目しながら資料を読めば平易である。会話文を読む必要はない。	・資料読解だけで正解を導くことは難しく（個人についての旨及がない）、一見意味のなさそうなリード文を読むことで前半部分を絞ることができる。これまで通りの国語の問題。

37

第5問【倫理】問題概要

3名の生徒が、「動物の幸せ」について発表するための準備をしている場面設定で、様々な人間の心の在り方について理解しているかを問うとともに、生命、自然などと人間との関わりについての倫理的課題の解決に向けて倫理に関する概念や理論などを手掛かりとして多面的・多角的に考察できるかを問う。	
問1	与えられた行政資料から「通常の行動様式の発言」という概念が独自の意味付けがなされている点などを読み取り、動物への配慮の上で重要な視点であるアニマルウェルフェアの考え方や、積極的自由やカントの自由の概念などの既存の議論と対応付けて考察できるかを問う。
問2	地球温暖化対策について、京都議定書などの基礎的事実関係について理解しているとともに、共有地の悲劇、世代間倫理などの環境倫理学の概念について理解しているかを問う。
問3	インフォームドコンセントの根底にある人格尊重の考え方について資料から読み取ったことと、インフォームドコンセントに関する知識を結び付けて、実際の研究場面で遭遇することについて考察させ、それが「人を対象とした研究倫理」の在り方として適切か否かを判断できるかを問う。
問4	「社会的自我」「論理的思考」「人間関係」「道徳性」の四つの心の発達の特徴について、それぞれの特徴を見出した（あるいは説を唱えた）先駆的研究者の説・理論について理解しているかを問う。
問5	動物の幸福とは何かという問題についての様々な立場があることを理解した上で、自分がどの立場に立つのか、その主張を行う上でどのような根拠の提示が必要であるかについて説明、論述するために、会話文と資料を読み取り、論拠を考察できるかを問う。

33

第5問【倫理】大問全体への意見

- ・アニマルウェルフェアに関して、問題全体を通じて考えさせるテーマ性のある出題にはなっている（ただし、青年期分野の出題は、会話に接続する必要性を感じない）
- ・動物倫理というめっちゃくちゃタイムリーな話題。他の大問もテーマ設定が現実の倫理的問題についてであるのは明らか。そういうテーマに授業で馴染めるような授業をしてね、という作問者からのメッセージを感じます。
- ・倫理的問題4題のうち、思想的な部分が2題、倫理的課題に関するものが2題、という構成になっている。第5問は倫理的課題の部分である。全体の構成を考えると、従来よりも、思想的な部分を深める必要がなくなり、より幅広い今日的话题に興味・関心が求められるようになった。
- ・環境倫理や医療倫理についてのキーワードチェックレベルの問題が多い。かと思えばかなり細かい知識を要求される問題も。

39

第5問【倫理】☆注目した問題 問5

H：では、アニマルウェルフェアに配慮して育てられた家畜は幸せか、ということについて意見をまとめようか。Iさんはどう思う？

I： A

G：どうしてそう思ったの？

I： B

Aに入る文

- ① 配慮が行われたとしても、家畜は幸せではないと思うな。
- ② 配慮が行われているなら、家畜は幸せだと思うな。
- ③ 配慮が行われなくても、家畜は幸せだと思うな。

40

第5問【倫理】☆注目した問題 問5

Bに入る文(Aの主張に
応ずる論拠)

- ① 家畜にも人間と同じく幸福を追求する権利があって、アニマルウェルフェアに配慮したとしても、家畜はその幸福を追求する権利が不当に奪われた状態にあるからだよ。
- ② 自分が幸福かどうかを決めるのは他の誰でもない自分自身で、家畜自身が幸福だと思っているのであれば他人が勝手に幸福かどうか判断するのはおかしいと思うからだよ。
- ③ 行動の自由や選択の自由というのは幸福というものの一番中心となることで、アニマルウェルフェアに配慮したとしても家畜は行動の自由や選択の自由を手に入れることはできないからだよ。
- ④ 人間の幸福と動物の幸福は別もので、動物の場合は栄養や健康に配慮してもらえさえすれば最低限の幸福の条件は満たすと思うからだよ。
- ⑤ 畜産業ができなくなると肉が食べられなくて困るので、アニマルウェルフェアに配慮すれば畜産業は許容されるということは認めてほしいからだよ。

31

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
6	<ul style="list-style-type: none"> • 出題が前後で連動する複数正答型の問題。選択肢が15通りは少し多い。ただし、主張と根拠の結びつけを論理的に思考することは重要である。 • 論理的な展開が分かれば解答できる。 • いわゆる「共通テスト型」の問題。内容自体ではなく、主張と論拠の論理的な関係が問われている。内容理解より、汎用的な論理能力が問われる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 論理的な主張、根拠の組み合わせを考えさせる。ディベートや議論において、意識させる。トゥールミンの図式で議論を組み立てる癖をつける。今回は動物の福祉であるが、議論の分かれる問題に、多面的な解答があることを理解させる機会を用意したい。自分の意見に対する反論を必ず用意させたり、レポートまでいなくても根拠なる論述をする機会を授業でつくる。 • 授業でも、立場や意見を明確にして議論したり、考えを述べたりする機会を設定したい。

42

第4問【倫理】授業例の紹介

指導要領のいう「現代の倫理的諸課題を解決するために倫理に関する概念や理論などを活用して、論理的に思考し、思索を深め、説明したり対話したりする力を養う」を、動物倫理をテーマにベタにやってみる。

- ① 現状を知る：食肉、医薬品、化粧品、衣料産業、ヴィーガンの流行
- ② 種々の思想から動物倫理についてどんな見解が出てくるか、原典資料と既存の知識から自分なりに考える
 - 諸宗教の思想：キリスト教、イスラーム、ヒンドゥー教、仏教等
 - デカルト：動物機械論
 - カント：理性的主体＝人間 vs 動物。（間接義務論）
 - シンガー（ベンサムでも）：受苦能力があれば配慮すべし
 - ロールズ：「正義」の理論は人間の領域に限定される（相互性）
- ③ 議論自体・論拠自体の検討
- ④ 自らの意見と論拠の開陳→対話的活動

43

第5問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
1	<p>農水省の資料から、「自由」がどの意味で使われているかを判断する問題。「積極的自由」と「消極的自由」の対比など、センター倫理では必要とされなかった知識が必要とされている。農林水産省の資料とカントの自由や積極的自由などの概念と結びつけるのは、意欲的な問題であり、概念理解の応用として評価できる。だが、もう少し文脈を想定して問うことをしないと唐突である。資料1の「5つの自由」を全文読む必要はなく、設問を見てから内容を確認すればよい。</p>	<p>単に思想史を辿るのではなく、「自由」や「正義」といった概念自体について、それぞれの思想家がどのように定義・分類をしているかを整理するテーマ史的な授業も必要。自由という言葉を見かけたり使うたびに、どのような意味での自由であるかを考えさせる課題を与えてみるのはどうか？倫理に関する概念や理論について、キーワードを中心に理解しておく必要があるが、そこにとどまらず、関連事項についての興味・関心を持たせておくとうよい。単なる資料照合問題。アはパーリンによる自由の区別を知らないと思われる。</p>
2	<p>環境倫理の概念を問う出題で工夫がある。基本的概念が理解できていれば解答できる。</p>	<p>IPCC,共有地の悲劇,世代間倫理,環境正義など環境倫理・気候正義に関するキーワードチェックの問題。正解とされる②の「共有地の悲劇」の解釈はこれでいいのだろうか。</p>

44

第5問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
3	<ul style="list-style-type: none"> 重要概念を読解と絡めて出題する形式。 インフォームド・コンセントが何かを理解していれば解答できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 関連事項についての興味・関心を持たせておくことよい。
4	<ul style="list-style-type: none"> 問題の流れとしては、やや唐突な心理学知識問題。ポウルヴィは批判もあり、積極的に出題すべき人物か疑問。ミードは、心理学と社会学の両方の視点から、扱うべき人物。 教科書や資料集での扱いが少ない心理学者が選択肢に含まれている。コールバーグ、ポウルヴィそれぞれの特徴をおさえておくことが必要。 「倫理」の悪しき伝統、組み合わせ8択 発達心理について述べた思想家についての問題。従来は出題されていないコールバーグやポウルヴィなどが出てくる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書レベルはピアジェのみ。ミードのmeとI、コールバーグの道徳発達理論がわかれば正解まで行ける。ポウルヴィはセンター・共テ初出では？ 青年期や心理学については、従来教えていないような人物についても授業で扱う必要があるそう。

45

第6問【倫理】問題概要

3名の生徒が、ジェンダーの問題に関心を抱き、「男女が共同して参画するコミュニティ」をテーマに探究する学習を行う場面設定で、様々な倫理観について理解しているかを問うとともに、様々な他者との協働、共生に向けて、福祉などについての倫理的課題の解決に向けて、倫理に関する概念や理論などを手がかりとして多面的・多角的に考察、構想できるかを問う。

問1	ミルの原典資料から女性解放論の内容を読み取り、その内容をミルの女性解放論や他者危害の原則に関する既存の知識と結び付けて、両者の概念的関係について考察できるかを問う。
問2	先生の解説から読み取った内容を踏まえ、倫理的問題について結論を導き出す論証とはどのようなものであるかについて考察できるかを問う。
問3	ポーヴォワールの問題提起に関する既存の知識を踏まえ、ポーヴォワールが女性の政治参画についてどのように主張したかについて推察できるかを問う。

45

第6問【倫理】問題概要

問4	都市部から農村部への人口還流という課題について、選択肢で示された異なる3つの考え方を、ハーバース、セン、ノージックの理論と結び付けて考察できるかを問う。
問5	階層型となっている地縁に基づくコミュニティの在り方の見直しという課題について、ハーバース、セン、ノージックの理論と、資料から読み取った内容を結び付け、資料に示されている関係人口を含めた誰もが暮らしやすい共通の倫理観に基づく新しいコミュニティの在り方について構想できるかを問う。

47

第6問【倫理】全体への意見

- ジェンダーについて考えさせる出題。
- これもジェンダー格差という現実の倫理的課題を扱っている。現実の課題を自分なりに考えられるようになっていこう！という授業の構成が求められている感じ。
- ややなじみの薄い人物が何人か出てきているが、より有名な人物から考えれば、消去法的に解答できる。会話文や資料文は度必要な部分のみ読めばよい
- ジェンダーがテーマになっており、重視すべきだという強いメッセージを発している。これまでに無い傾向。
とは言え最終的には地方創生のような大きな話の中で、女性を農村部でどう活躍させるかという「為政者目線」（悪く言うと抑圧的な男性目線）で終わらせるあたりは出題者の見識が問われる。

48

第6問【倫理】☆注目した問題 問2

問2 下線部⑥に関して、次の文章は、課題探究において規範を論理的に導く際に犯しがちな誤りを、先生が解説したものである。これを踏まえて、選択肢に書かれた前提(下線部以外の文)が仮にすべて本当であったとしても、結論(下線部の文)が必ずしも論理的には導かれない意見を、後の①-④のうちから一つ選べ。なお、選択肢に書かれていない前提は考えないものとする。 [30]

私たちは「〇〇である」という事実のみから、即座に「△△すべきだ」という規範を導きがちですが、これは論理的には誤りです。たとえば、「男子に比べて女子は文系に進む割合が高い」という事実から、ただちに「女子は文系に進むべきだ」という規範を導くことはできません。というのも、この規範を結論として論理的に導くには、ほかに「女子は、文系と理系のうち、男子に比べて女子の進む割合が高い方に進むべきだ」という規範が前提として必要です。これが本当かどうかはわからないからです。とにかく気を付けてほしいのは、「△△すべきだ」という規範を論理的な結論として導くときには、前提にも必ず「××すべきだ」という規範が必要だ、ということです。

49

第6問【倫理】☆注目した問題 問2

- ① 自分は育児に不向きだと思う親もいる。だが、親が育児に消極的であるべきではない。ゆえに、自分は育児に不向きだと思う親も育児に消極的であるべきではない。
- ② A町では平均して男性のほうが女性よりも筋力が強い。しかし、A町では最近、筋力の不要な仕事が急激に増えている。だから、A町は女性の就労支援にただちに乗り出すべきだ。
- ③ 社会は就労希望者の就労を支援すべきである。また、子どもを産んだ人の中にも就労希望者は多い。それゆえ、子どもを産んだ就労希望者の就労も社会は支援すべきだ。
- ④ 人々は自分に合っていると思う仕事をすべきだ。ところでB町には、自分には力仕事に合っていると思う女性も多くいる。したがって、自分には力仕事に合っていると思うB町の女性は、力仕事をすべきだ。

50

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
2	<ul style="list-style-type: none"> ・ Is Ought 問題について。問いを正確に理解する必要がある。選択肢の例文は、問題にするためにしようがないかもしれないが、日本語としてはやや不自然である。 ・ いわゆる「自然主義的誤謬」を選ばせる問題。 ・ 先生の「解説文」を読まなくても、選択肢の前後半が論理的に間違っているのが解答できる。 ・ 問題としては意欲的だが、前提と結論の論理的整合性だけが問われている。本来であれば下線部以外＝前提部分の真偽やバイアスに気づかせるのが本来育てたい力ではないか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 哲学者たちの主張だけでなく、主張の根拠を示し、「この根拠からこの主張が出てくるのは妥当か？」など論理構造に注目させるような指導が必要。テーマ的には、科学の価値中立性のような文脈で、事実判断から価値判断は導き出せるか、というポンピッチャの授業をやったら面白そうだと思います。 ・ 冒頭でジェンダーギャップの日本の位置に触れておきながら、科学分野における女性研究者率がOECD最低であることやその背景は考える様子もなく、ただの論理的整合性の問題になっている。ジェンダー問題がただの出題素材に過ぎない事が透けて見え、学校での指導に求めているものも底が浅く感じる。

51

第6問【倫理】授業例の紹介

高3倫理でフェミニズムを扱いました→別紙

生徒の反応として、「世界史の理解も深まった」「総合型選抜の為に役に立った」という実利的なものだけでなく「フェミニズムを誤解していた」「LGBTはどこか他人事だったが、性というカテゴリーで不利益を受けると考えると全ての人の課題だとわかった」というような、共なる「生き方・在り方」の変化につながるものもみられた。

52

第6問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
1	<ul style="list-style-type: none"> 資料を用いているが、やや知識量を求めている出題にもみえる。 ミルが『女性の解放』を書いて、女性参政権運動の理論的な支柱であったことを知らないと解けない。 資料よりも選択肢の説明から、誰の思想なのかを考える必要がある。また、その人物が19世紀の哲学者か否かが解答の決め手となっているが、18世紀の哲学者もいる中なのでやや難しいかもしれない。 	<ul style="list-style-type: none"> ミルは功利主義と自由主義だけ教えておしまい、としてしまいがちだが、ジェンダーや、環境倫理、動物倫理など、現代的な諸課題については、思想史を扱っている場面でも必ず目ざせるようにする。例) ベンサム功利主義の場面で、ピーター・シンガーの功利主義的動物倫理に触れるなど。 功利主義において、「最大多数」の中に女性が含まれること、数の上では男女ともに平等であることを確認。功利主義にあたりをつけて、他者危害原則でミルが絞れる。
3	<ul style="list-style-type: none"> ボーヴォワールについての基本的な理解で解答できる。工夫の余地がある。 	<ul style="list-style-type: none"> 選択肢のヴェイユはやや難しいが、空欄Aに入れるものとしては簡単にボーヴォワールを選ぶ。また、空欄Yには、ボーヴォワールに該当するものと考えとすぐに選ぶ。

52

第6問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
4	<ul style="list-style-type: none"> 問5を用意するための知識問題。だが、思想家の理論を応用して導いた生徒の考えである、とすることで、思想家本家の考えとの齟齬を回避できるので、出題の妥当性を高めることができている点は今後の出題の可能性を広げている。 ノージックはなじみの薄い思想家かもしれないが、ハーバーマス、センが有名なので、消去法的には解答できる。 ノージックは2020年以後の出題。リバタリアンのノージックに対して経済的合理性を批判するセンをぶつけるだけでなくハーバーマスともつなげるのは面白い。 	<ul style="list-style-type: none"> 思想家の考え方を、自分にとってわかりやすく、できるだけ正確にまとめる練習をすることで、問題対応力と基礎的知識理解の両方につながる学習になるかもしれない。 ロールズの正義論を「功利主義への批判と社会契約説の再評価」として思想史に位置づけると、対立する思想家としてノージック（自由至上主義）、セン（ケイパビリティ）、サンデル（共同体）、シンガー（功利主義）などを扱える。ハーバーマスは公共圏、討議、対話といったキーワードをもつ「紛らわしい枠」で出てくる印象。

54

第6問【倫理】その他の問題

問	問題への意見・感想	求められる授業・指導
5	<ul style="list-style-type: none"> 先哲の思想を手掛かりとして考えさせる（概念を応用する）問題は、公共+倫理の出題としてふさわしい。ただし、こうした出題のヴァリエーションが尽きないようにしたい。 意欲的だが資料を読まなくても問4の思想家と最重要キーワードの繋がりをチェックするだけで解けてしまうという面も。 	<ul style="list-style-type: none"> 実際の社会問題に対して、先哲の思想からどう考えられるか？を考えさせる学習は、知識を応用できるものとして理解することにもつながる。生徒が結びつけて考えられそうな先哲は、教師が考えておく必要がある。 授業でも様々な資料文を論理的に読みとる機会を設ける。

55

「話し合い考える」授業の実践

東京大学教育学部附属中等教育学校 新海 太郎

「録画による公開授業」の発表では、学校設定科目「総合社会研究 α」を視聴していただきました。この授業は哲学や倫理、現代社会の諸問題を＜対話＞形式で考える6年生（高校3年生）の選択科目です。「大人になるとは」「受験は平等か」「ネット空間の言語」「時間」「自己と他者」「不死の薬」など、1年間で40以上のテーマを扱いました。5年生（高校2年生）の「倫理」では、概念や思想史をくわしく解説しますが、この授業では学んだ知識や思考の経験を活用させることに主眼を置いています。

なお、ここでの対話は、いわゆる「哲学対話」「哲学カフェ」における「対話」というわけではありません。経験だけでなく知識に基づいた議論も求めますし、生徒間の反論も、教員のファシリテートも含まれます。とはいえ、徹頭徹尾の議論というのでもなく、結論や合意や論駁を強いるのでもなく、ゆるやかな思考を許す活動でもあります。その意味で＜対話＞と表記します。

公開したのは最終回の授業で、扱ったテーマは「考えること、話し合うこと」を考えると、事前に受講生徒16人に同テーマでレポートを提出させ、それを冊子にまとめて授業日までに読んでくるよう指示しました。1年間を通して、グループ対話（4人）と全体対話を繰り返してきたので、その意義を生徒たち自身に考えさせたいというねらいがありました。

授業の展開は、「導入（テーマ説明・席移動5分）」「＜グループ対話＞（15分）」「＜全体対話＞（30分）」という流れです。＜グループ対話＞では私からは口を出さず、何を話題にしているかメモをとって回りました。＜全体対話＞で論点になることを予想しています。

＜全体対話＞では、私がファシリテーターとなり、生徒たちに意見を促したり、発言内容を確認したりしました。ファシリテーターは生徒が行う回もあります（強制はしません）。発言者はく＜ボール＞を受け取りますが、これは発言者の話に集中させるためのもので、「話す」と同時に「聴く」ことも実践させたいという意図によります。

グループでも全体でも議論は活発に行われました。「議論は弁証法的に展開している」「トロッコ問題のように、客観的な真理としての正解はないが、話し合いによって生まれる答えはある」「アイデア的な正解に向かって弁証法は展開されている」「アイデアへ向かうというより、偶然性が議論には内在している」「もやもやの状態で発言したことが他者との対話によってクリアになる」。こうした議論以外にも、話し合いと議論との相違点が検討されたり、人間の進化から思考が考察されたり、演劇論をもとに、「感情」の追求が理性に対比されたりもしていました。

生徒たちの＜対話＞の背景には、＜対話＞経験の数もあると思います。本校では学校全体で協働的な学習に取り組んでおり、どの教科にも協働的な営みが入り込まれています。したがって、6年間の＜対話＞的な経験が今回の活動の背景にはあると思われます。

また、この授業自体が＜対話＞を繰り返してきたという事情もあります。私の振る舞いについても、「哲学対話」そのものではないので、生徒たちの発言に対し、哲学の概念やアイデアを関連づけて解釈することはよくありましたし、私自身が反論や意見を言うこともありました。これは、概念やアイデアを活用したり、問いを展開させたりすることの一例を示したかったからです。一例となるのは私だけで

なく、生徒の中にも現れてきました。それが波及していくことで<対話>が成長したようにも思われます。

今後の課題の一つとして、<対話>の実践をいかにして<探究>的なレポートにつなげられるかということを考えています。授業ではレポートやリアクションコメントを提出させてきましたが、論証手順の荒いところも目につきました。主題の絞り方、テキストや資料との接し方、根拠の立て方、こうしたことを具体的に磨かせる工夫を考えたいと思っています。<対話>によって問題意識を高めるとともに（他者と話しながら考える）、レポートによってそれを<探究>する（自分で書きながら考える）。そうした相互補完的な行き来の中で、思考や知識に自由な広がりと確かな深みを持たせたいと思っています。

哲学対話を用いた哲学、倫理、公民科の教育

独立行政法人日本学術振興会特別研究員 堀越 耀介

哲学と教育学を研究し、博士論文では哲学対話を主題にしたこともあって、公民科の教育における哲学対話というテーマで本日講演にお招きいただきました。元々はジョン・デューイの政治哲学から研究をはじめたのですが、それとは別に哲学対話の実践を行っていたことと、哲学対話の理論がデューイに背景をもつということが重なって、現在の研究テーマにいきついたという経緯があります。哲学対話自体は、2011年頃から都立・私立を問わず高校はもちろん、小学校や中学校で実践をしてきました。科目としては道徳や探究が多く、あとは国語や英語、現代社会、あるいは養護教諭実践などで哲学対話の導入に関わっています。こうした観点から、今日は哲学対話の理論的背景と実践方法、そして高校の授業、特に倫理や公共への取り入れ方をお話しさせていただきたいと思います。

哲学対話という言葉

まず「哲学対話」という言葉について理論面からお話をしたいと思います。この言葉は、ある種固有名詞的に使われていますが、元々はいくつかの異なる潮流があると考えられます。大まかに言って、欧州で盛んだった「ソクラティック・ダイアログ (SD)」、「哲学カフェ」、「子どもとする哲学 (P4/wC)」の三つが 2000 年前後に大阪大学臨床哲学研究室のグループによって、ほぼ同時期に紹介されました。その実践者たちが上記三つの良い部分を利用しながら、日本でも徐々に実践されるようになったのです。こうした経緯から「哲学対話」という総称を良い意味で曖昧に運用しているのは日本の特徴ですが、たとえば教育目的の哲学対話であれば、P4C (Philosophy for Children) と呼称するのが一般的です。

P4C にかんしていえば、創始者であるリップマンが開発した元々の P4C を運用している実践者は現在では国際的にも少数派になっています。学年別に用意されたカリキュラムの複雑さのほか、教師用のマニュアルも非常に分厚く、内容としては論理的な訓練を重視しすぎたり西洋哲学に偏重しているという問題が指摘されているからです。こうした経緯もあって、多様な形の P4C が現在では派生的に行われており、P4C の「本質主義的な理解は避けられるべきだ」という提言もなされています。また、呼称についても、国際的には「大人目線で子どものためにしてあげる」「P4C」ではなく、「PwC (Philosophy with Children : 子どもとする哲学)」という呼称を使うことが多くなってきています。

日本の哲学対話は、特に「p4c Hawaii」の影響を受けており、「コミュニティ・ボール」を使うことも多いことはご存じの通りです。ただ、「ボールを使っていれば哲学対話だ」という理解は誤りです。ボールを使っている、実際には子どもたちがただおしゃべりしているだけで、問いもなく全然深まらないことがあります。たしかに、コミュニティ・ボール自体は非常に有用で、僕の経験としてもあったほうがよい場合が多いです。しかし、それも元々はメンバーで毛糸からボールを作るところから始めて、その学級なりコミュニティを探究の共同体とみなし、象徴する機能を持つものです。それに、p4c Hawaii 以外の P4C 実践や、ソクラティック・ダイアログの形式での哲学対話など、様々な形式があり、本来であればそのエッセンス、「哲学的な態度」を学ぶことが最も重要だと言えそうです。

哲学対話の理論的背景

ユネスコには「哲学教育」の部会があり、定期的に提言を出しています。「哲学についてのユネスコ域間戦略」(2006)や「哲学のためのパリ宣言」(1995)、「哲学—自由の学校」(2007)など、シティズンシップ/デモクラシー教育の一環として哲学を学ぶことの重要性が主張されています。「公共」・「倫理」ともかかわってきますが、「デモクラシーの担い手を育成する」という点で哲学対話との親和性は深いと言えるでしょう。ネルゾンのソクラテック・ダイアログが、元々はドイツで政治教育の一環として興ったのは偶然ではありません。リップマンにおいても「批判的思考力」や「民主的な徳」(平等や尊重)といった、ある種の能力や徳を涵養することが明確に目指されてきたという経緯があります。バーナード・クリックも政治教育の文脈でよく参照されますが、こうした「道具的価値」を教えるべきだと主張しています。このように理性的に考えたり、民主的な平等などの価値を尊重することは「公共的理性(public reasonableness)」と呼ばれますが、哲学対話によってその涵養が促進されるという理解は一般的なもので、こうした見解は学習指導要領にも反映されているように推察されます。

他方で、さらに理論的な話になりますが、哲学対話は本当にシティズンシップ/デモクラシー教育の一部であってよいかという議論も興ってきています。2000年以降の研究では、P4C/哲学対話は、特定の間構想を無批判に前提としているとして批判されています。つまり、前提された道具的な価値、大人の考える「よい人間」像を子どもに押し付けているという批判です。哲学というのは本来もっとスコープが広いはずで、その場や空気や常識を逸脱した突拍子のない考え方も許容しなければいけないはずです。G. ビースタやN. ヴァンシールガムらは、P4Cは本当に子どもが考えたいことを考えられていないのではないかと提起しています。これは、「教育における哲学の道具的使用」批判でもあるわけです。統制的な哲学対話では、まったく他者に出会う、まったくの自由を創設するという哲学のよい点が抜け落ちてしまう。現在のP4C研究では、こうした指摘・批判があるのも事実です。

哲学対話の実践方法

さて、次は哲学対話の実践面へと話を移していきたいと思います。どのように哲学対話を「公共」や「倫理」で取り入れることができるのでしょうか。第一に、「特定の授業内容の理解の促進」のために、知識の教授後に哲学対話を使用することが考えられます。例えば、パスカルを学んだ後で「人間は考える葦であるとはどのような意味だろうか」という問いで行うのが一つです。第二に、「特定の授業内容の関心・動機付け」を行うために、知識教授の前に行うことも考えられます。パスカルの例でいえば、「人間とはなんだろうか」「思考とはなにか」などの問いを事前に教員が提示して行う場合です。第三に、「思考力、判断力、表現力」の育成のため、たとえば広く「人間」をテーマとして、それに関する問いを自由に生徒から募って実践する方法もあります。これは議論する力の育成になるでしょう。

ここで「評価をどうするか」は、必ず問題になる論点です。「道徳」にもある程度共通するところがありますが、一つには「態度や手続き」を評価することが考えられます。今日はよく人の話を聞くことができましたか、発言することはできましたか、よく考えられましたか、などの項目を評価するのです。その都度項目ごとに挙手をしてもらって、手を挙げる角度によって自己評価をさせる、あるいはワークシート等に各自で記入してもらって回収するといった方法も考えられるでしょう。

もう少し違うやり方でいうと、ハワイのカイルア高校では哲学対話が入り入れられています。リフレクション・シートというものを使います。ここでは、まず問いを決めた後に対話をする前の考えを書かせます。次に他の人の意見を聴いて気になったことを対話中にも書かせます。対話が終わったら、またワークシートに取り組む時間を作ります。そして、このワークシートで評価をするというわけです。

しばしば、話すことが苦手な生徒はどう評価しますかと聞かれるのですが、こうすることで発言の回数で評価する必要がなくなります。自分の意見がどのように変化したかを書いてもらい、もし変化がなかったのなら、なぜ自分の意見が変化しなかったかを書いてもらう。それが整合的に書けているかで評価をすればいいわけです。これは発言内容や発言回数によらない評価方法になりえます。

次に、哲学対話をする際の心構え＝態度についてです。実践者の数だけ哲学対話についての考え方があると言っても過言ではありません。しかし哲学対話では、手法よりも態度に重きがありますので、私は哲学対話をする前に必ず次のことを話します。まず、「対話」と「会話」は異なります。会話は単に情報を交換したり、それ自体を目的とするものですが、対話は互いを理解しあいながら探究するという意味で、少なくともここでは理解します。それから、意見を戦わせたり、相手を負かしたり、自分の意見を守る必要も一切ないと言っています。少なくとも理想的には、「本当のことを知りたい」という真理への好奇心でその場が満たされるべきなので、勝ち負けはまったく問題になるべきではありません。また、哲学対話は「意見交換会」ではありません、とも言っています。つまり、「いろいろな人の意見が聞けて楽しかったです」という状態を目指すのではないということです。今回はここまでは分かったとか、いくつかの概念を区別することができたとか、どの意見が本当だったんだろうと感じるような対話を目指します。それから、「自由になんでも言っている」というのも重要です。優等生的な発言や大人が言ってほしそうなことを全く言わなくていいわけです。それに、どんどん意見や立場が変わってもいい。わかった気になるより、分かっていると思っていたものが分からなくなったりモヤモヤしたりすることができたら、それが成功の証です。こうした条件を達成するためには、答えが一つではなかったり、すぐには答えが出ない問いにも、あくまで結論にたどり着こうと思って臨むことが重要です。そこでは、答えるよりも問いを出すこと、話すことよりも聞くことが大切で、自分の経験から自分の言葉で話し、伝聞や受け売り、データ・統計の類は使えないということも徹底します。

進行役の役割

進行役＝ファシリテーターは、具体的に何をすればよいのでしょうか。ここでは、p4c Hawaii で使われる”Good Thinker’s Toolkit”を参考に少し改変したものを紹介します。

- ①定義や意味を問う・・・「そもそも～とは何か?」「そもそも幸せって何?」といった問いが例です。
まずはある言葉をどのような意味で使っているのか、人によって意味や用法が違っていることも多いため、それを明らかにしていきます。
- ②区別し関連付ける・・・例えば「平等」と「公平」はどう区別できるかなどの問いが例になります。
概念を操作、区別し、その関係性を明らかにしていくわけです。
- ③慎重に一般化する・・・「すべての人間は死ぬ」、「すべての花は植物である」。これらの文は正しいかもしれませんが、あまり意味がありません。しばしば「人間は～である」という大きな主語が語られることがあるため、どの程度までその主張が一般化できるかについては慎重に考えていく必要があります。
- ④隠れた前提や理由、判断基準を問う・・・「～であるはずだ」「～に違いない」といった発言や主張は、その根拠を問い、吟味していきます。
- ⑤思考実験を使う・・・例えばハインツのジレンマやトロッコ問題などが良い例でしょう。内容を工夫すれば「公共」や「倫理」の授業内容にも十分関連付けられます。「思考実験」とは、現実でない仮の状況を想定して考えてみることです。

⑥例や反例、類比を使う・・・議論が抽象的になってしまったら、常に「例えば？」と聞いてみるとよいでしょう。反例とは、たとえば「知識を増やすことが成長だ」という意見に対して、「忘れることも成長ではないか」と問うてみることです。

進行役が実際にどこまで介入をして哲学対話を進めるかは、極めて難しい問題だといえるでしょう。なぜなら、進行役は哲学の知識や思考方法のある種の専門家として現われ、対話に良くも悪くも影響を与えるからです。D. ケネディという人は、究極的に進行役は、哲学対話の探究の共同体の中に内在化され、いずれは共同探究者になることが望ましいと言っています。もちろん、常に先生や進行役にある種の権威があるということには注意をしなければなりません。ただ、哲学の問いは、どんな専門家であろうとその答えを知らないということ、そして進行役以外の人のどんな発言であれ変化のトリガーであり、その場でパワーを持ちうるということもまた事実です。徐々に誰が進行役をやっているのか分からなくなる＝問題でなくなるような対話ができればよいですし、コミュニティ・ボールを使うことで、進行役や特定の発言者の権威性を分散していくということもできるだろうと思います。

また、どんな問いを設定するかも哲学対話を考えるうえで重要な条件になってきます。例えば「～を実現するためには具体的にどうしたらいい？」といった“How”の問い。それから「どうして人はポイ捨てするんだろう？」という自分たちを棚に上げた心理的な問い。これらは、比較的考えにくい問いだと思います。たとえば後者は「自分はポイ捨てをしない」という前提で話すことになることが多く、ポイ捨てをする人の心理の推測に終始するからです。「どうして日本人は～だろう？」という問いも適しません。検証が不可能ですし、文化論は哲学対話としては生産的でなく、意識的に避けることもあります。非常に大まかにいうと、「①ググってみても答えが一つでない問い」、「②“How”ではなく“Why”や“What”の問い」という二つの基準に当てはめてみると、考えやすいでしょう。

それでも、哲学的でない問いが選ばれてしまったり、対話が哲学的に深まらないときがあります。たとえば「友情とはなにか」「幸せとはなにか」といった比較的興味を引きそうな問いでも、盛り上がらない（問いのキャッチーさだけで選ばれたが誰も本気では考えたいと思っていない）ことがあります。その際は、進行役が対話の中で問いを発展・変化させていきましょう。そうすることで、その場の生徒にうまくハマる問いを探っていくという方法です。また「昨日は晴れだったか」といったYes/Noで答えられる「クローズドな問い」、「事実の問い」、「ググれば答えのわかる問い」は哲学対話には適さないことがあります。そのような場合にも、たとえば「そもそも事実って何だろう」といった問いに改変していくことが考えられるでしょう。また「どうすればお金持ちになれるか」という“How”の問いは、「お金さえあれば本当に幸せなのか」「愛や友情や友達はお金で買えるか」などの問いに変えていくことで、ある程度の考える筋道をつけていくことがあってもいいのではないかと思います。

哲学対話を始めたばかりの頃や対話の序盤では、まずは発言の意味や意図を共感的に受け止めて、意図の分からない発言を丁寧に解きほぐしたりすることが、まずは対話にコミットしてもらうために必要なことだといえるでしょう。しかしその上で、発言や主張を最大限「理解しよう」としつつも、あえて「納得はしない」という姿勢が求められます。哲学的な問いでは「逆もまた正しい」ということ常にありえるからです。今後は、こうした哲学対話のテクニックやマインドセットを学ぶことを含め、教員研修の機会の確保などが課題になっていくといえるでしょう。

哲学対話を用いた 哲学、倫理、公民科 の教育

東京大学UTCIP/日本学術振興会特別研究員
堀越 龍介

自己紹介

教育哲学的な観点からの哲学対話(P4C)研究
ジョン・デューイの政治・教育思想、博士(教育学)

東京大学UTCIP 上席哲学講座 特任研究員
日本学術振興会 特別研究員(PD)

福岡県立ふたば未来中校 元特任講師(道徳)
横浜国立大学教育学部 非常勤講師(道徳)

都立大山・豆多摩・足立東高校 外部講師
私立実践学園・三輪田高校 外部講師

探究、国語、道徳、現代、英語での哲学対話
空想教諭、セクシュアリティ教育、保育などでも
ハワイ大学でのP4C研究(2019~2020)



哲学対話とは？

「哲学対話」という言葉①

- ① 「(ネオ)ソクラテック・ダイアログ(NSD)」1920s (独) R. Nelson
- ② 「哲学カフェ」1990s (仏) M. Sautet
- ③ 「子どもとする哲学(P4wC)」1970s (米) M. Lipman

本邦で「哲学対話」と呼ばれる実践は、上記の「哲学プラクティス」の手法や考え方をとくに、2000年頃から個々の実践者により独自の仕方で発展し、2010年頃からその総称として使われている語。実際には比較的、「p4c Hawaii」のスタイルが多い傾向があるものの、たとえば、デューイ思想に基づくP4Cとカント哲学に基づくNSDの差異は決して小さくない。

「哲学対話」という言葉②

P4wC (Philosophy for/with Children)

- 第一世代：リップマン/シャープ/マッシュューズ
- 第二世代～現在：リップマン(P4C)批判から多様な実践(PwC)へ
- カリキュラムが煩雑、論理学偏向、西洋哲学偏向、文化的偏向
- 批判的思考教育の全盛、公教育プログラム化などの背景も

- P4Cの核は「共同での反省、熟考、コミュニケーションを生み出す」ような「対話」、「ムーブメント」(Vansieleghem & Kennedy 2011:178)。「問いのあること、対話的であること、参加者が対等であることである」(寺山2017:3-9)。
- P4Cは、特定の「手法」ではなく「態度」であるといえ、「本質主義的な理解」は避けられるべき(Gregory et al 2017)。

「哲学対話」という言葉③

p4c Hawaii

- 震災を機に2011年から仙台の若林小学校とワイキキ小の交流
- “Intellectual Safety”や“Community Ball”の文化的親和性

他方で

- 国際的にみれば、実に多様なP4C実践が存在する中で、“p4c Hawaii”という特定の手法がP4Cと同一視される危険性も。
- ボールの使用という方法的側面さえ担保されていれば、話題が必ずしも深まっているかどうかには注意が向けられない場合などがある。「手法ではなく態度」が忘却されるおそれ。

コミュニティ・ボール

- ①ボールを持っている人が話す
- ②自分が話し終わったら
手を挙げている人に渡してあげる
- ③手が挙がっていなければ誰かに渡していい
- ④パスしてもかまわない 堂々とパスしていい



ネオ・ソクラテック ダイアログ(NSD)

「空気を読むとは
どういうことか?」

- 合意や緻密な言語化を目的
- 細かい手続さや時間を要する

・空気を読むとは、
・「経験則(自身の経験・自他の知識から導いたルール)」から、自分の利害範囲が及ぶ、特定の文脈が共有された2人以上の場において、消極的あるいは積極的に、自分や他者にとって自他の視点から利用が最大化されると予想される行動をとることによって、その場の当然想定される行動あるいは状況から逸脱しない(受け込む)ことである。人は空気を読むことにより、二人以上の場においてその態度の特定の同一性を証明し、排除されないことによって自分を守る。ただ、空気を読まないことは、逸脱が合意形成に至る場合においてはよいとみなされ、合意形成に至らなかった逸脱は、結果的に空気を読むのに失敗したとみなされる。

学校教育における 哲学対話

2

学校教育における哲学対話の広がり

- ①新学習指導要領「主体的、対話的で深い学び」(学び方)(2020~)
- ②小・中学校「考え、議論する」「特別の教科 道徳」(2018~)
- ③高校「総合的な学習」⇒「総合的な探究の時間」への再編(2022~)
- ④高校「倫理」における「哲学対話的転回」が提言(2015年)
- ⑤高校「公共」における哲学対話(2022~)
- ⑥個別の教科教育での実践(Cf. お茶の水小学校2019)
- ⑦「18歳選挙権」などを背景とした「シティズンシップ教育」への関心の高まりや、P4Cのシティズンシップ教育としての側面への注目
- ⑧課外活動、放課後活動等(土屋2019; 関本&堀越2021)

「公共」教科書 (藤井2023を参照)

- ・現在、入手することのできる12種類の「公共」の教科書のなかで「哲学対話」について触れているものは数研出版「公共」(数研708-713)、同「高等学校 公共 これからの社会について考える」(数研709)、帝国書院「高等学校 公共」(帝国707)、第一学習社「高等学校 公共」(第一710)の四冊。
- 数研708が最も大きく、見開きページ(10-11)で詳しく紹介。
- 数研709・帝国707は、古代ギリシア思想との関連で紹介。
- 教育図書「高等学校」(教図702)では「哲学カフェ」に言及。

日本学術会議「哲学委員会 哲学・倫理・宗教教育分科会」提言(2015)

- ・従来の高校公民科「倫理」が「知識中心の倫理」であったことを指摘。そこで、高校倫理が「考える倫理」へと展開されるべきと提言し、「哲学対話」の導入、及び、「シティズンシップ育成の中核」(上掲書:2)となることが提言されている。
- ・論理的な整合性や相手をやりこめることにフォーカスしがちなディベートの実践と比較して「自己と他者との理解を模索し問題解決を探っていく能力の育成」(7)の可能性が期待されている。

『哲学についてのユネスコ域間戦略』 (UNESCO 2006)

- 「哲学を教えることは、自由な市民の発展に寄与する。それは、自分で判断すること、あらゆる種類の議論と対峙すること、他者の発言を尊重すること、理性の権威にのみ従うことを促進する。言い換えれば、哲学を教えることは、様々な世界観や人権に関する哲学的基礎の理解に密接に関係しており、個人が真正の思考の自由をもつ能力を涵養すること、つまり、ドグマや当然だと思われている知識から自由になることに寄与する」(12)。

『哲学のためのパリ宣言』 (Pol Droit 1995)

- 「教育と文化的な生活において哲学的議論を発展させることは、市民の判断能力を涵養することによって市民の育成に大きく貢献するし、そのことはいかなるデモクラシーにおいても根本的である」(15)
- いずれの提言・報告においても、哲学的思考や議論の方法が「理性的であること」や「判断」の能力を発展させること、そして、自由とデモクラシーの基礎であることに目及がある。

『哲学——自由の学校』 (UNESCO 2007)

- デモクラシーの担い手としての市民育成において、哲学教育の役割が強調されるという、従来の提言より踏み込んだ内容になっている。
- 幼児・初等教育にかんする「第1章」においては、P4C (PwC) の理論と実践に相応の紙幅が割かれている(1-46)。
- この点からも、近年、シティズンシップ教育/哲学教育の文脈でP4Cのような哲学的対話を用いたペダゴジーに明確な地位が与えられ、その役割が評価されるようになってきていることが読み取れる。

シティズンシップ教育としての哲学対話

- P4Cの創始者リップマンにおいても「批判的思考力」や「民主的な徳」(平等や尊重)といった、ある種の能力や徳を涵養することが明確に目指されてきた経緯がある(Lipman 2003)。
- P4Cと民主的徳の関係性への目及(Gardner 1997; SAPERE 2018; Hannam & Echeverria 2009)。
- 「公民教育や政治教育のように直接に民主主義的テーマを扱うのではなく、民主主義社会に必要とされる資質や能力としての思考力や判断力を育成するいわば間接的な民主主義教育である」(西野1997:67)
- 「公共的理性」や「道具的価値(⇔実質的価値)」(W. キムリッカ/B. クリック) リベラルなシティズンシップの構想と重なる

哲学対話の哲学性と他者性 (堀越 2022)

- P4Cおよびシティズンシップ教育批判
- あらかじめ定められた特定の人間構想に向けて対話と探究を方向付けることになる。そのため、ある程度の哲学的素養を背景とした教師によって、話題や内容そのものについてではないものの、やはり方法論的な意味での積極的な統制や、議論の哲学的な方向性が保たれることが必要とされてきた(Gardner 1997)。
- N. ヴァンシールガムによれば、子どもたちが本当に考えたいこと、自らの言葉で自分自身を率直に表現していくことを阻害してしまうという批判(Vansieleghem 2005)。G. ビースタも「教育における哲学の道具的使用」に抵抗し、他者や他なるものに「さらされること」を中心とした実践にP4Cを作り変えるべきと主張(Biesta 2011)。

哲学対話の授業

3

授業(公共)における哲学対話の使用例

- ①特定の授業内容の理解の促進(講義後)
 - 「人間は考える葦であるとはどのような意味だろうか」というテーマで、哲学対話をしてみよう(第一学習社710)
- ②特定の授業内容の関心・動機付け(講義前)
 - 「人間とは何だろうか」「思考とは何か」などの問いを設定
- ③思考力、判断力、表現力の育成(「議論する力」の育成)
 - 「人間」をテーマとして、それに関する問いを生徒から募って実践(数研出版708)

哲学対話の評価例①

自己評価方式の一例

- 今日はよく、人の話を聞くことができましたか?
- 今日はよく、発言することができましたか?
- 今日はよく、考えられましたか?
- ①手をあげてもらい、その角度で自己評価を表示させる
- ②ワークシート等に各自で記入してもらい回収する

✓ 哲学対話の評価例②

ワークシート評価の一例

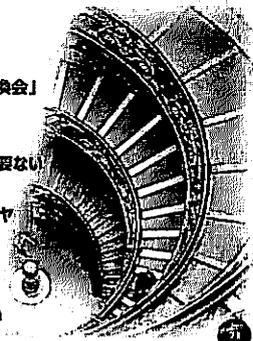
- ①哲学対話をする前に、自分の考えや問いを書く
- ②対話中、印象に残った他者の意見を書く(聞いたか?)
- ③終了後、自分の意見の変化や新たな問いを書く(考えたか?)
 - 自分の意見が、なぜ、どのように変化したのか?
 - 自分の意見が、なぜ変化しなかったのか?
 - どちらでもないなら、なぜどちらでもないのか?
- ④評価は、①~③が整合的に書けているかどうかで判断
 - 発言の内容や発言の有無で評価しなくて済む

リフレクションシートの活用

- ①自分の問い
- ②投票で決まった問い
- ③問いについて対話する前に思ったこと
- 対話開始---
- ④他の人の意見聞いて気になったこと
- 対話終わり---
- ⑤対話後の自己内リフレクション
- ※投票やテキストに参照されて考えた問いであれば、直接関連性がなくてもいい
- 次のような理由に対話
 - 話した内容や発言の回数で評価?
 - 話すのが得意でない子はどうする?
 - 考えたことや発言がなかったら?

哲学対話の心構え

- ①「対話」≠「会話」≠「ディベート」≠「意見交換会」
- ②どんなことでも自由に言ってい
 - 「優等生」や「大人」の代弁でなくていい
 - 常識や規範、信念や一貫した立場は必要ない
- ③どんな意見・立場が変わっていい
 - ×わかった気になる ○わからなくてモヤモヤ
- ④合意や結論にたどりつかなくてもいい
- ⑤話すこと以上に、問いを出し、聴いてみる
- ⑥自分の経験から自分の言葉で考える
 - 「伝聞」や「受け売り」、「統計」は使えない



哲学対話の進め方

4

⑥例や反例、類比をつかう

- 例：「成長とは何か？」
⇒「もっと成長したい」、「知識を得ていきたい」と考えている。
- 類比：「体の成長」
⇒「身長や髪の毛が永遠に伸びていく」、「体重がずっと増え続ける」
⇒本当の意味で「成長」といえる？「拡大」や「拡張」が成長とは限らない。
⇒類比で、「経験」や「知識」も、ただ単に増やしていけばいいとはいえないのでは？
- 反例：「環境への適応」
⇒環境の変化に適応し、新しい能力を身につける、辛いことを乗り越えるために、「忘れること」も一種の成長では？⇒拡大ではなく、「変化そのものが成長？」

⑥

補論：ファシリテーターの役割と権威性（堀越2020を参照）

権威性

- ①哲学や思考方法にかんする知恵をもつ専門家
- ②対話を統制する権限をもつ進行役として現れること
- →自由で平等な対話を実現することができるのか？

権威の曖昧さ

- ①いかなる専門家であろうと、哲学の問いの答えは知らない
- ②誰のどんな発言も権威を持ちうる。
- →それは常に存在し、薄めることだけができる。コミュニティボールの使用。
- →「食い殺されるべき（内在化されるべき）存在としての進行役」

⑥

哲学対話のコツ

5

3

対話中の「問いかけ」の仕方

- 「そもそも〜って何？」(What)
- 「それって本当にそうかな？」(Truth)
- 「それっていいこと？/そうあるべきこと？」(Should)
- 「どうしてそうなんだろう？/どうしてそう思うの？」(Why)

- ×「それを実現するためには、どうしたらいいとおもう？」(How)
- ×「どうして人はポイ捨てをするんだらう？」(自分を餌に上げる/心理的)
- ×「どうして日本人は〜なんだろう？」(検証不可能/主題/文化論)

⑥

哲学的に良い問いのつくりかた

ひとまず
二つの形式に当てはめてみる

①ググってみても
答えが一つでない問い

②Howではなく
Why-Whatの問い

	How(方法) What(事実)	What(定義) Why/Should (意味や価値)
ググれば 答えがわかる (答えが明快)	古文はどのように 読むのか？(方法)	なぜ古文が漢語後 漢に入られたの か？(は、制度)
ググっても わからない (答えが複雑)	どうすれば 古文ができるよう になるのか？ (× 一律の答え)	なぜ古文を学ぶべ きなのか？(意義)
		古文を学ぶ意義と は何か？(意義)

⑥

それでも「哲学的でない問い」が選ばれてしまったら…？ あるいは、対話が哲学的に深まっていきそうにないときは…？

- つまらない問いが出てくる / 得票が多かったのに盛り上がらない
- →進行役が対話の中で、どんどん問いを発展させてしまえばいい。

- 「昨日は晴れだったか？」(クローズド、事実、ググれる、検証できない)
- →多くの人が言っていることはすべて事実なのか？世界10分前仮説。

- 「どうすればお金持ちになれるか？」(Howの問い、推測、制度上の問い)
- →人生は、お金さえあればいいのか？愛/友情はお金で買えるか？

⑥

最大限「理解」しようと努めつつも、あえて「納得」はしない

①最初の段階

- まずは発言の意味や意図を共感的に受け止めてもいい
- 意図の分からない発言は、丁寧に解きほぐしたり、想像したりしてみる

②中盤以降の段階

- 一見わかりやすい、常識的な意見ほど本当にそう？なんで？と挑戦する
- 普段なら「そうだよね」と納得しかけるところを、あえて納得しないようにする
- →哲学的な問いでは、常に「逆もまた正しい」ことがありえるから

今後の課題 (藤井2023を参照)

①公共・倫理における哲学対話の時間確保の問題

- 「共通テスト受験」を前提とした場合、？
- 「総合型選抜」を意識する場合、？

②哲学対話ファシリテーターとしての教師をどう育成するか

- 研修の充実/教材開発/指導法開発

参考文献

- Biesta, Gert, (2011), "Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalization of Philosophy in Education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 46, no. 2, pp.305-310.
- Crick, Bernard, (2000) [2011], *Essays on Citizenship*, Continuum (『シケイメンシップ教育論 教化哲学と市民』、藤井正司監訳、法政大学出版局)。
- Kimhyeok, Will, (2002) [2005], *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*, 2nd edition, Oxford University Press (『現代政治理論』千原裕、岩崎研策、日本経済評論)。
- Lipman, Matthew, (2003) [2014], *Thinking in Education*, Cambridge University Press (『思考の共同体：考えるための教室』武野哲也、上原隆介、岩崎研策監訳、玉川大学出版局)。
- Rogov Pol Drait, (1993), *Philosophy and Democracy in the World—A UNESCO Survey*, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2000), *Intersectoral Strategy on Philosophy*, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2007), *Philosophy: A School of Freedom—Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, UNESCO Publishing.
- Vansieleghem, Nancy, (2005), "Philosophy for Children as the Wind of Thinking", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 1, pp. 19-36.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011), "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?" in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 171-182.

参考文献

- Gardner, Susan (1995) "Inquiry is No Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of inquiry is hard work", *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 16 (2), pp. 102-111.
- *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, edited by M. Gregory, J. Havnes, and K. Murris, pp. 103-110. Abingdon: Routledge
- お茶の水女子大学附属小学校、NPO法人お茶の水児童教育研究会(2019)、『まなびをひろく——ともに「てつがく」する子どもと教師』、岩崎研策発行。
- 寺田俊郎 (2017) 「哲学的なお茶の実践：簡明な解説」、『哲学論集』第47号所収、上智大学哲学会。
- 西野高由典 (1997) 「オーストラリアにおける子どものための哲学教育—思考力を育成する環境教育のための一考察—」『比較教育研究』23号、比較教育学会、65-80頁。
- 日本哲学会 哲学委員会 倫理・宗教教育分科会 (2015) 「『藤井 未来を見つけた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「得意」〉の実現に向けて—』 <http://www.sej.go.jp/na/info/konyo/pdf/kohyo-23-1213-1.pdf> (2021年8月15日アクセス)。
- 藤井 藤井「高校公民科「公共」における哲学対話 (P4C) の可能性—教科書分析を中心に—」『静岡大学教育実践総合センター紀要』33号、2023年。
- 尾崎雄介 (2020) 「子どもとする哲学 (P4C) における判断の強制と権威性」、『思考と対話』1(2) 38-49頁、日本哲学プラクティス学会。
- 岩崎研策 (2022) 「シケイメンシップ教育としての『子どもとする哲学 (P4C) 』：『民主的な教育』としての哲学対話を検証する」『倫理道徳教育研究』5号、17-33頁、日本倫理道徳教育学会。

【追悼一筆名先生を偲んで】

都倫研でのお話の際して

元東京都立保谷高等学校教諭 瀬戸 彰

初めに

杉原先生から今回、都倫研で話をしてとの要望があり、とりあえず 2009 年の「都倫研第 3 回研究例会」での筆名先生（以下、先生）の講演レジメ、各種資料を読ませていただきました。多くの先生方とかけがえのない関係をお持ちの方のようで、なぜ私がと思うところもあるのですが、私にとっても、かけがえのない出会いであり、今も啓発される所多々ある先生です。その辺のところを話の切り口にしてとの杉原先生の要望もあり、私がこの席に臨んでいるところです。

二つのエピソード

私が先生とお会いしたのは一回限りです。それはさる高校での教科担当の引継ぎの機会でのことです。赴任先での課題は、何より「わかりやすい」授業ということのようであり、担当予定の教科「倫理」は「現代社会」の範囲でしか扱ったことがなく、4 月までどうしようかという思いを抱えながらの引継ぎでしたが、4 月までにこんな準備をしておこうと思わせてくれる機会でした。先生から授業メモとともに授業への思いを話してくださったと記憶しています。それは以下のようなことであつたかと思ひます。

当時は、教科書を満遍なく平均的に行う先生は少なく、分野を取捨選択して重点的に展開する方が多かつたと思う。私も、毎年4分の1、5分の1を、特定分野の特別テーマ学習として、標準時間の何倍もの時間と手間をかけることで、その分野の授業案に自信がわいてきた。集中して特定分野をできるだけ詳しく学ぶ授業と授業案作りも新人研修時代が望ましいが、現状では相当困難だろうか。ちなみに、当時の「倫理・社会」の先生は十八番の研究テーマと授業をもたれていて、その智慧と工夫が参考になった。

なお、最初の赴任校が定時制（ほとんどが高卒の資格を得るための准看護婦と自衛隊員の篤実な勤労学生であり、また同時に学区の最も学力の高い進学校（現在の私立のトップ校に近い）に2校講師として勤務した偶然から、教科書の概説的な説明でなく、相当に深くじっくりと自由に（「当時の進学校は教師の自由な授業展開が可能であつた」）展開できたことが実に幸運であり、テーマ学習の教材化の醍醐味と張り合いを堪能できた。また、定時制と進学校では学力差が大きかつたので、どう抽象的な内容と具体的をかみあわせ、平明に深く展開するかという課題が切実であつた。学力差・年齢差にかかわらない平明で深い授業案づくりの理想を今でも追い続けている。

（随想「倫理・社会」の研修時代を顧みて）

この一月上旬、杉原先生のお宅で【都倫研第 3 回研究例会】での先生の講演レジメ、各種資料をお預かりしました。拝見しての感想は、高校、大学、教員いずれの場面でも一つ一つに真摯に取り組んでいらっしゃるなどのものでした。各種資料を拝見して、先生の取り組みの跡を二つに分けてお話すべきと思ひ至りました。一つは、先生の取り組みの跡を総体的に説明できないかとの思いからのものです。「都倫研第 3 回研究例会」資料を俯瞰すれば先生の取り組みの跡を感じて頂けるかと考え、「都倫研第 3 回研究例会・資料一覧」のコピーと各種資料を八つに袋分けしました。コピーを参照しながら、各種資料

をご覧くださいいただければと思います。付け加えれば、各種資料の中には「公民科の指導計画における視点設定の意義と方法」というものがあります。特に先生が強調したかったことと思います。もう一つは、授業の場で当該コピーの「方法」の実践の跡の一端をたどってみることに、残された授業メモから先生の構想する所を推測してみたいと考えています。

ところで「都倫研第3回研究例会」での各種資料を拝見しての感想をもう一つ述べれば、素敵な出会いを重ねていらっしやったなどのものです。その先生が最も心に残っているとされているのが、霜山先生とのことでした。先生は同人誌で霜山先生の言葉を紹介しています。先生の思いは下線部に見ることができます。以下に引用する人間像こそ先生の倫理と公民的資質の中核とされています。霜山先生の言葉を載せる次第です。

25年前の紀要原稿と同じく、長く深く共感をもって読みつづけてきた霜山徳爾氏の『人間性の心理学』(NHK 大学講座 1978)のことばをもってしめくりとしたい。この文章は座右の言葉として私の傍らにある。カントの理想の目的の王国はよく教科書に記されるが、仏教の無常観と諦観などにも裏付けられたこの成熟した人間像こそ、私には倫理と公民的資質の中核であるように思われる。

「この人間的に成熟した人は、たしかに衆愚と言ってよいものには閉口しても、他方では非凡な人の業績に素直に賛嘆し、また平凡に見えた人のうちに宝石のように輝くものを見つけたときには純粋な喜びを感じることができる。たとえ、世の変移によって、おのれの敵にまわるような人々に対してもその優れた点は認め、殆ど当然のような寛容さに対するのがこの人々である。批判したり、責めたりすることは、現代ではいたるところで行われ、生産的というよりは打算や利害に貫かれていることが多い。その人は、そのような浅ましいことから遠く離れて、人間の一生は裏切られることの連続であり、それでよいのだと、平然と運命のさしだすものを受け取り、それに対して『そういうものなのだ』と静かに心のうちでつぶやくことしかしない度量と深く持っている。その人は歴史の非理性的な悲劇、世界のあらゆるところで行われている不正に対して、その悪魔的なよこしまな力の不気味さを認めながら、しかし、情緒的に世界を断罪することもしない。ただ人間の内にひそやかに働いている無告の善意、歴史がそれについて一行も書かない人間の自己犠牲、また多くの人々がほとんど無意識に持っている慈悲と、他者への信頼、『知られざる神』を畏れる謙虚さ…、これらを忘れることは決してない。人間の褻の部分、悪の社会誌について鋭い洞察を持ちながら、決して人間嫌いにはならず、社会及び個人と、その歴史が織りなす多彩なアラベスクを眺める喜びが、その裏側の邪悪への旋律よりも強いといってよいかもしれない。人間をその対象性や、あるいは自分に対する利害によって判断しないで、そこからあたらしい強い旋律が生まれるのを待つ作曲家のような行為と期待と友情で人に接するのである。すなわち、人間の逆説的な不条理さや脆さ、悪の負い目を知りながらも、悪とは人間にとって、不正ではなく、ひとつの不幸であるとして理解し、受け止めるのである。……」

(新たな探究の道をめざして…さまざまな師との出会いをかえりみつつ)

今回のお話の焦点

先生は、プリント NO.1 で学力差・年齢差に関わらない平明で深い授業案作りの理想を追いかけしていると記述されている。この理想を、より具体的に表現されたのが以下の文章と考えられます。

私は、「倫理」「政経」「現代社会」をいろいろ担当しながら、心の奥底で先人の古典的内容を探求する「倫理」への郷愁と憧憬がつねにありました。「客観的な探求や考察でたとえ真理を見出したとしてもそれが私の救いにとって何の意味があるのか」という実存的な意味探求が、40年間の授業への原動力でした。授業が、「脚本、監督、主演、効果」を一身に演じる舞台であるとすれば、生徒と共によい舞台の時間を創造したい。「難しいことをやさしく、やさしいこと深く、深いこ

とおもしろく」(井上ひさしの座右銘)は、わたしの願いでもあります。

(都倫研 50 年の歩みと課題 30 頁 葦名次夫「倫理」の先人への郷愁と憧憬)

今回の配布プリントを拝読してみると、その理想は、プリント NO.5,6 中にも見ることができます。先生のいう所の授業という舞台の時間の一端を辿ることができると思えるのです。そのあたりのお話をしたいと思う所です。次には、先生は「難しいことやさしく、やさしいことを深く、深いことをおもしろく」との願いをどのように実現してきたのか。授業メモから「ここではどんな展開をしたのか」想像してみました。想像したところをお話する次第です。

(1) 授業という舞台の中で、先生は、聖書の範囲を「イエスの生涯と言葉」に絞った上で、該当するビデオ映像を用意し、映像に沿って、プリント18か所の穴埋めをさせる。18の語は「イエスの生涯と言葉」を理解するに必須のキーワードと考えられる。「難しいことをやさしく」の工夫の跡と解される。ところで、井上ひさしの座右の銘について、中間真一氏(株式会社ヒューマンルネサンス研究所)は、「やさしいことを深く」のためには、理解の深さだけでなく、その表現のための最高の言葉を・・・配置しなければならないとする。そして、「深いことをおもしろく」と続ける。・・・やさしくても、ふかくても、おもしろくなくては受け手の心・・・を振動させるには至りません。「ユーモア」・・・ユーモア(Humour)とはヒューマン(Human)から生まれたようですとコメントしています。

先生のプリントの最後の問は「イエスを救世主と考える人びとをはじめ・・・弟子たちの命がけの伝道で、キリスト教は広まった。惨めに無力で十字架で息を引き取ったイエスをみた人々と弟子たちに何が生じたのだろうか。」である。答えは生徒のノートの「イエス復活の信仰」と私には思えた。先生は「最高の言葉」を配置し、「イエスの言葉」を掘り下げる授業を展開することで、生徒の「心・・・を振動」させようとしたのではないかと。

先生は、「感銘する種本で初めて授業案の核ができる」と書いておられる。先生の種本は「イエスの生涯(遠藤周作)」のようである。(遠藤周作文学全集11巻)では、「私にとってイエスのベツレヘム誕生は事実ではないが、真実である。なぜなら、長い人類の歴史の間、あのベツレヘムという小さい町をせつないほど必要とした人間が無数にいたからである。・・・クリスマスの夜、無数の子供たちがベツレヘムを考え、その思い出が彼の心のどこかに生涯、結び付いていたからである。・・・イエスのベツレヘム誕生は事実ではなかったが、魂の真実だったのだ(204頁)。「死者の復活はないとあなたがたの中に言っている人がいるのはどうしてなのか。・・・キリストが蘇らなかったとすれば、われわれの宣教も空しく、あなた方の信仰も空しいであろう(コリント前書)。この絶対的自信、動くことのない確信は何より私たちを圧倒してしまう。どこからこの自信と確信は生まれたのか。もしそれが事実でないとするならば・・・」とある。生徒のノートには「イエスの言葉とメッセージが書き留められている。」それは、遠藤周作が書き記した所のキリスト教徒の魂の真実と解しても見当違いではないのではないかと。

先生が創造した授業という舞台の時間の一端はこんな具合ではなかったかと思えます。そして、次の時間では板書と生徒とのやり取りが進行する。先生は以上の方法で脚本(授業案)、監督(授業)に心をこめる。一方、生徒が演じた跡はノートに見ることができる、生徒は、黒板に書かれたことを写しつつ、先生の説明に、問いに反応し、耳に残ったこと心に響いたことを書き留めたように思われます。こういった作業をする者こそ舞台の主役であり、授業の効果の一端は生徒のノートに見ることができると思うのです。

(2) 授業メモの一つ「ソクラテスの生涯」を取り上げてみます。ソクラテスは何故、問答法を繰り

返したのか。先生は「洞窟の比喻」を用いて、私たちは「自分が無知であることをその通りにしらない」のだからと「やさしく」説明する。次に「やさしいことを深く」のために、その表現のための最高の言葉を・・・配置」する。「無知の知の自覚が大切」と説くのです。そして「おもしろくなくては受け手の心・・・を振動させる」ことはできない。先生は「魂の不死、死後の世界の永遠」を前提に「善く生きるとは魂をよくすることであり、その徳は知だ」とする。ソクラテスは問答法を繰り返し、反感、妬みをかき、死刑を処せられることになるが「彼は悠然と楽しげに死んでいく。なぜだ。よき魂は不死である。よく死ぬ＝よく生きる」だ。「身を以てする感動」でメモを締めくくる。

次に「学習の手引きスペシャル」を取り上げてみます。先生は「学ぶとは自分のとらわれ、偏見をどれだけ自分で気づくか」だとする。先生のいう種本は「職業としての学問」と推測されます。ウェーバーは、「ここで問われるべき問題は人間生活一般に対する学問の領分は何であり、またその価値はどこにあるか」だとする。上記の先生の願いがどのように展開されたのか、授業メモを見てみたい。興味は尽きないという所です。

終わりに

今回、「都倫研第3回研究例会・資料一覧」を分かる範囲で読み込んでみました。脳裏に浮かんだのは教師・・・教員の二文字でした。

文責：東京都立足立西高等学校 宇田 尚人

東京都高等学校「倫理」「公共」研究会規約

1. (名称) この会は、東京都高等学校「倫理」「公共」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」「公共」「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」「公共」「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) この会の役員は次の通りです。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。
7. 令和3年度総会で、本研究会の名称を、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会から東京都高等学校「倫理」「公共」研究会に変更することが認められた。
8. 令和4年度総会で、当分の間は個人会員・機関会員の会費を年額1,000円とすることが定められた。

事務局便り

葦名次夫先生の思い出

葦名次夫先生が令和4年1月にご逝去された。先生のお名前を私は30年近く前から存じ上げていた。20歳代の頃、教員採用試験を受験するために使っていた倫理の教科書の執筆者として。

それから回り回って、14年前に東京に戻ってきた私は、葦名先生と幸運にも出会うことができた。葦名先生はよく笑っていた。教育へのあふれるような情熱、穏やかで優しく親切で謙虚なお人柄、丁寧で分かりやすい教材作り、いつまでも旺盛な向学心など先生のいろいろな姿が思い出される。先生の全然偉ぶらなかつたところが特に好きであった。よく見せてくれたとびきりの笑顔は、人間と学問が好きで好きで面白いと感じていたからなのだろう。優しく謙虚なお人柄は、常に相手や対象に真摯に向き合い、それを受け止め、信と疑の間で解明されようとしていたからなのかもしれない。丁寧に作り込まれた教材には、先生の正確に物事を考えそれを伝えようとする意志が表れていると思う。ときには先生は私にアドバイスをしてくれるために誘ってくれて新宿駅西口の喫茶店で話し合ったこともあった。それはかけがえのない時間であった。私に「熱いところがいい」、また「勉強が足りない」とも言ってくれた。これらのことばを、これからも私の励みにし、また自分を省みることばとして大切にしていきたい。

先生の親切心に私はきちんと応えてきたのだろうか。またいつか葦名先生にお会いしたときに恥ずかしくない自分でありたいと思っている。

2月24日ロシアによるウクライナ侵攻が始まった

人間社会が築き上げてきた国際法がこうもやすやすと崩されていくのを目の当たりにすると、思想や哲学は、現実社会にどれだけの力があるのだろうか、無力なのだろうか、どう関わっていけるのだろうかと感じてしまう。

この侵攻に関して人間が犯す問題点や教訓として次のことを指摘したい。1 国際法は簡単に破られる。2 侵攻は、侵攻前に国の内部対立をあおり、その一方を保護するという名目で始められることがある。3 住民投票が侵攻の正当化の口実に使われる。4 病院や学校、劇場、住宅なども砲撃される。5 占領地での市民の虐殺が現代でも起こる。6 占領地での略奪、暴行が起こる。7 ドローンや極超音速ミサイルなどが新たな兵器が使われている。間もなく AI 兵器も本格的に使われるだろう。8 地下施設が防空壕として役立つ。9 ウクライナ国民が必死に戦っているからこそ欧米の支援が続く。国民と兵士の士気がいかに大切か。10 原発が攻撃され占拠される。11 ネオナチなどの虚偽のレッテルが貼られる。情報戦、歴史戦への備えも必要である。12 核兵器が威嚇の道具として使われる。また実際に核兵器が使用される危険性が高まっている。核の威嚇にどう対応するべきであろうか。

(事務局長 伊藤 昌彦)

編集後記

都倫研紀要第61集をお届けいたします。ここ数年、1年遅れの発刊が続いていましたが、今回で通常のペースに戻ることができます。お忙しい中ご寄稿いただいた先生方、編集にご協力いただきました先生方にこの場をお借りして御礼申し上げます。

高校「倫理」「公共」に関する質の高いご講演や、哲学・倫理についての意欲的な授業実践を続ける都倫研の紀要編集に携わることに毎回気が引き締まる思いでした。「創立以来、生徒の意識と価値観に切り込みながら、よりよく生きる人間形成の教育を一貫して主張し続けてきた」という都倫研の理念を受け継ぎ、「哲学や倫理はやっぱりおもしろいな、深いな」と少しでも多くの方々に思ってもらえるよう記録と編集に努めて参ります。今後とも当研究会の活動へのご支援ご指導のほど、宜しく願いいたします。

(広報部 宇田 尚人)

令和4年度 都倫研紀要 第61集

令和5年3月31日 発行

発行者 東京都高等学校「倫理」「公共」研究会

著作者 東京都高等学校「倫理」「公共」研究会

代 表 渡邊 範道

事務局 東京都立杉並高等学校

〒166-0016 東京都杉並区成田西 4-15-15

Tel 03-3391-6530 Fax 03-3398-3767

事務局長 伊藤 昌彦

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