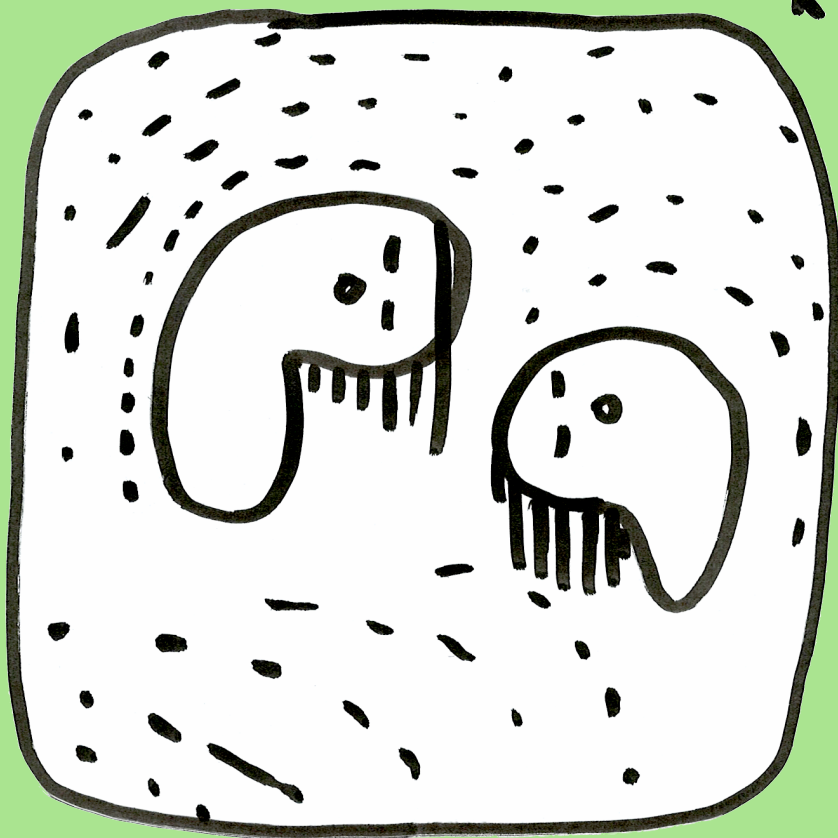


洛星高校 2014



山本聖人

「洛星と私」

荻野亮一

「ひとと会う、外に出る、ともに生きる」

川崎晴香

「洛星高校での取り組みについて」

小泉朝未

「洛星での実践の経験」

特集2：洛星高校での授業「臨床哲学」

臨床哲学研究室のメンバーが、京都の私立高校である洛星高校へ「臨床哲学」の出前授業をおこなう営みは、2004年から続けられています。2011年に発行された『臨床哲学のメチエ vol.17』でも、当時の洛星高校での授業について特集が組まれています。書かれているものを読むと、そのころ、学部生も含め10人ものメンバーが関わっていたこと、その10人でたとえどのようなことを行い、それぞれがどのようなことを感じ考えたのかを垣間見ることができます。

わたしの記憶では、当時は授業前後にしばしばミーティングが行われてもいました。また映像記録をとり、授業内容について振り返っていた時期もあったように思います。ミーティングの内容は、オープンなメーリングリストや、金曜6限の授業において共有される機会をもっていました。

いつからか、なぜだか、洛星高校に関して互いに共有する機会は、うんと減りました。現在は、洛星高校にいったい誰が関わっていて、たとえばどのようなことをしており、どのようなことを感じ考えているのか、直接関わっている人以外はおよそ知り得ないがそういうものだ、という感じのプロジェクトになりました。

そういうものなのかな？とわたしは思います。なにもかも丸見えにする必要はありませんが、「いっしょに考えられるわからなさ」を探すこと、そのための土壌をつくること、という、てつがくエクササイズを放棄する必要もありません。

そしてまた、そういうものでいいのかな？ともわたしは思います。見えないものは、ないものにされてしまうことがこんなにも多くなって、わたしたちは知っているのではなかったのでしょうか。「問題」も「傷つき」も、きつと無邪気に、ないものにしつづけてきました。

この特集では、前回特集以後の洛星高校では「臨床哲学」という名の授業でたとえばどのようなことを行い、それぞれがどのようなことを感じ考えたのかを、書いていただきました。もしかすると今年度限りで終わることになるかもしれないこの出前授業についての原稿を読むことが、話し、聴きあうところからてつぐを始める練習のひとつとなることを、そしてこの6年間、わたしたちが何をないものにしてきたのかをきちんと見る契機となることを願っています。

山本聖人さんは、複数年度洛星高校に関わっておられました。それぞれの年度について、山本さんがどのように関わり、どこに引っかかっていたのかを、現在の高校教諭であるご自身の目線から書いてくださっています。それを読む自分はどこに引っかかるか、きっと確かめることができます。

荻野亮一さんの原稿には、市場化された教育への問題意識から、アートで／アートを学ぶ臨床哲学へとどのように繋がっていったのかが書かれています。授業への真摯さと「私は生徒の名前をひとりも思い出すことができなかった」という告白との両立には、共感と同時に、考え始めたいわからなさがあります。

川崎晴香さんは、ジェンダーも関連した「やりにくさ」「怖さ」に言及してくださいました。それを話すこと自体に困難を抱える問題をこうしてひらいてくださったことに、まずは感謝が尽きません。こうした「やりにくさ」「怖さ」について、わたしたちは一緒に考える機会をいかにもっていなかったかを読みしたいと思います。

小泉朝未さんの稿を読むと、仲間とともにわからなさや付き合いながら、そこにたしかに「面白さ」もあることが伝わってきました。そして、ああ、見えないものにしつづけて、ないものにしつづけてきたのは、「面白さ」もそうだった、と気づきます。

共有するということ、互いに見えるようにすること、それはなにをすることなのだろうと考えつつ。 (かつらのぐち)

はじめに 謝辞と自己紹介

まず何よりも、洛星高校プロジェクトの特集、その寄稿というお話をいただいたことを、メチエ編集に携わって下さっている院生・学生さんに感謝申し上げたいと思います。私は、大阪大学文学部、倫理学研究室を卒業してから、臨床哲学に籍を置きつつ国語の中高教員として3年間勤め、この3月に臨床哲学研究室を卒業しました。4月から滋賀県に場所を移し、同じく国語科の高校教諭として勤めています。自分の研究に区切りをつけ、教員として再出発の気持ちを新たにしたこの時期に、大学で自分が教育の道に進むきっかけのひとつとなった洛星高校についての寄稿のお話をいただいたことも、不思議な巡り合わせがあるような気がします。洛星と研究室への感謝の気持ちと、現在の自らの教室でのあり方を省みるという意味を込めて、この稿では、私が洛星に関わったことで何を知り、考え、それが今の教員としての私にどのように関わっているか、ということを中心に書きたいと思います。

2011年度 戸惑いと対話

私が初めて洛星高校の授業に加わったのは、大学2回生の時でした。その年度は洛星に関わっている人員が多かったので、スケジュール管理や研究室への告知といった仕事を役割分担していました。私は右も左もわからなかったので、授業映像の記録係という役割をいただき、カメラを片手に授業を半ば傍観するところから始まりました。初めて授業に加わった感想を一言で言えば、「意味不明」。子どもたちと共に輪になって何かを話している。話しているのだけど、なぜその話をし

ているのかわからない。「どうしてこの授業をとったの?」「哲学ってどんなイメージ?」そんな話をしていたと思う。それだけの話を1時間も話しながら、ぼんやりとまとまらないまま授業終了の鐘が鳴る。感想のひとつには、「哲学って結局なんなんだろう?」と素直な疑問が綴られていました。私はその授業を見て、あまりに自分がイメージしていた授業と異なるその有りように、一種の拒絶反応を示したのだと思います。この一時間で、彼らは何を得たのか。自分は何を得たのか。それが全くといっていいほど定まらず、その後の振り返りでもはっきりとした答えが見つけれないまま、その日は終わりました。

堂々巡りを続ける問いと答えの応酬に、「こんなこと、何のためにするのですか?」と尋ねてくる生徒。哲学科に興味を持ち、学部生の私に大学の授業や学校生活の様子を熱心に尋ねてくる生徒。生徒、生徒。授業者として子どもたちに相対する限り、授業を受ける子どもたちとの間には授業者-生徒、という暗黙の権威関係が生じており、それを洛星の子どもたちは授業者への「信頼」や「疑問」という形で表していたのだ、と気づいたのは、大学院に進学してからでした。そして私は、洛星に参加したばかりのころ、そのように子どもたちから無条件に伝わってくる期待や権威関係にただ戸惑うばかりで、それに伴う教授者、もっと言えば「先生」としての自らの責任にあまりに無自覚であったのです。もちろん、個々の授業での具体的な気づきは多くありました。印象に残っているのは、紙パックのジュースを持って行き、「これは古いか、新しいか?」と問いかけるところから始まる、概念によって事物を振り分けるワーク。個々人によって古い、新しいという概念の使い方、具体物への適用の仕方が全く異なり、自らの言葉の使い方が絶対ではないということを強く思い知らされたことを覚えています。ただ、このような気づきはあくまで対話の参加者としてそこに関わっていたから生まれたものであり、授業を提供する側として自らを捉えた時に、授業自体に対する姿勢としては先に述べた「戸惑い」の枠組みから、大きくは外れなかったように思います。

私は洛星に関わった4年間のうち、この1年目のプロジェクトに最

も多く参加しました。関わっていた院生・学部生が多かったので、ほぼ毎週ミーティングが開かれ、授業内容だけでなく個々の学校観、思い出、教育全般についての議論など、多岐にわたる話ことができました。授業やその目的について、実感として理解しきれない部分が多かったものの、そこでの議論や対話は、私の既存の教育観を大きく刺激し、時に私を困惑させ、変容を求めてくる程の重みがありました。1年目が終わった時に曲がりなりにも理解できたのは、この「哲学の授業」には目的があり、その達成のために全力を尽くすことが授業者としての責任であるということ、その目的は「プラグマティズムを理解する」「正義論について考える」といった、特定の事象についての教授、つまり「何を教えるか」という枠組みから導かれるものではなく、その場の子どもたちの言葉ややり取りから「何について、どのように考えるか」を「子どもたちと共に」即興で設定し、そこで生まれた問いとその探究をいかに丁寧に、しかも全員で行うという姿勢を身につけさせるか、という一種のカリキュラム計画の根幹に位置づけられているものだ、ということです。そのために、毎回の授業は子どもたちが好きに発言し、自由な問いと答え、テーマとテーマが入り乱れている、一見すると無秩序なやり取りが多くを占めます。今にして思えば、そのような表面上の現れしか捉えられず、自分が受けてきた伝統的な教授形式の授業との差違に対応することができなかったからこそ、私は初めての授業を「意味不明」と捉えたのでしょう。これに似た感覚は、洛星に初めて参加される方の多くが抱かれるようです。一種の洗礼のようなものかもしれません(笑)。このような気づきは、次年度の私の参加の仕方に大きく影響してきます。しかし、この時点ではあくまで頭で洛星の授業について理解した、というだけに過ぎませんでした。私自身が対話という考え方や、参加の仕方に馴染んでいなかったため、次年度に担当した進行役では、全くその働きを果たせなかったのです。

2012年度 醜態と権威

2年目は、単なる記録者や対話の参加者としてではなく、小グループに分かれての対話の進行役を担うようになりました。洛星で授業をすることの難しさ、授業者としての無力さを痛感したのがこの年でした。例えば進行役として気を配り、何でも発言しやすいような雰囲気を作ったり、対話の内容を受けて全員に問いを投げ返したり、といった実際の場面での振る舞い方が、今よりも遙かに未熟であったのです。

ある日の研究室でのミーティングで、このような問題提起がなされました。「今年の生徒たちは、自分の意見を相手にわかってもらおうと一生懸命話をする。しかしそれだけでなく、誰かと共に問題を探求していこうという姿勢を育むことが重要なのではないか」。確かに途中で話を遮ったり、自分の意見と違う意見を論破するために質問したりする生徒が多かったため、その指摘はとてつもなく納得のいくものでありました。違う意見を排除するのではなく、どうしてその意見が出てきたのか、その人は何を大切に思っているのかを知るために質問することを知って欲しい。このような思いを持って、その次の授業では相互質問法という対話ゲームを生徒たちに提案し、行いました。

授業の日、私は醜態を晒しました。「相手の意見を知るために質問してみよう」などと、高らかに目的を宣言しておきながら、私自身が彼らの意見を掘り下げるための質問が全く思い浮かばなかったのです。当然生徒たちは戸惑い、興味を失い、このワークを続ける意味があるのか？と問ってきます。それに対し、私はとりあえず続けてみよう、目的は最初に伝えているからと繰り返すしかできません。生徒たちには不信感が募ります。一般的な授業と違って、黒板やノートは使いませんから、対話型の授業では目に見える形での達成はありません。そのような事情も相まって、そこに参加してくれていた生徒は、本当に何のためにそこにいるのかわからなかったと思います。まさに前の年に肌で感じた、教室内の権威関係によって、今度はギリギリ話し合いが成立している、という状態でした。参加者全員にとって居心地の悪

かったであろう1時間が終了して、私は自分の無理解と経験不足(対話経験の浅さ)を責め、教室を出て行かずに授業終了までそこにいてくれた生徒たちには申し訳なさでいっぱいになりました。私は自身ができないこと、本当は全くわかっていなかったことを、その理念だけを彼らに押しつけ、強制したのです。「相手を知るために質問する」という理想を、授業という現実の中に落とし込み、生徒たちと共に考えていく、そのための理解も、実践経験も、圧倒的に不足しているように思われました。以後の私は、権威にすぎらない授業づくり、そのためにまず自身がしっかりと対話に参加し、人の言葉に関わっていくという自分のあり方に重きを置くようになります。このような姿勢は洛星だけでなく、日常生活や臨床哲学の様々な対話的試みの中での自分にも結びついていくものでした。そして、洛星の授業の中で授業者に一番求められるのは、「素直に」「いる」ということではないか、そしてそれは言葉にするより、とても難しいことなのではないか、という自分なりの仮説を立て、この年は終わりました。

2015年度 権威と反省

学部4回生では就活や卒論の関係でほとんど参加できず、その次の年は大学院を休学して教員として働いていましたので、私が次に洛星に参加したのは学部3回から2年後、大学院に復学した年でした。

この年は、通年を通してあまり参加出来ませんでした。この年のプロジェクトリーダーは教育学に造詣の深い方で、例えば全国で対話教育を実践されている現職の教員を洛星に迎え、ゲスト講師としてその回の授業をお願いするなど、これまでの洛星にはない取り組みをしようとされていました。初回の授業内容は、ゲスト講師を招いて行った、合意形成を目的とした話し合いのワークでした。性別、年齢、職業などの異なる10人から、人類の命運を託す6人を選ぶとしたら誰を選ぶか、その理由はなにか、グループの中で一致した見解を出してください、というようなお題だったと記憶しています。いわゆる思考実験

的な、考えるのが好きな子どもたちにヒットするよう作られた問題であり、生徒たちは積極的に参加していました。

先に私は、権威にすぎらない授業づくりのために、自らが対話に参加していくという姿勢を大切にしていた、と書きました。それは、みんなで共通の問いを考え、深めていくという場への参加の仕方を、まず授業者が実践して見せていくことで、長期的な視点で見たときに子どもたちにもそのような参加の仕方が根付いていく事を期待していたからです。時間がかかっても、全員でその問いを考えるという時間自体が尊い学びの瞬間になっていくと信じていたからです。そのような時間の中で、子どもに見せてきた自分の姿勢として第一に挙げられるのは、私の場合はただひたすら「素直に」「いる」ということでした。面白いことには笑い、納得がいけば頷き、考えている時間は俯いて顔に手を当てる。まず一人の人間として、その場所で起こったことに素直に反応するということ。これが、学部生の時に沢山の失敗を重ねる中で、洛星で授業をするための大前提として、自分が身につけたことでした。

話を合意形成のワークの話に戻します。私はその時のワークで、何とも言えない居心地の悪さを感じたのです。お題があまりに非現実的で、個々の意見の妥当性について検証できなかったということもありますが、何よりも講師の方の授業に対する目的意識と、その授業への自負が非常に強かったという点に、私は引かかりました。目的意識が強いのは結構なことですが、授業進行の中では生徒の発言を曲解したり、強引に他の意見と結びつけて解説したりという「荒技」が目立ちました。教員が生徒の発言を、授業目的に都合の良いようにつなぎ合わせて結論を導いていく姿は、一見すると筋が通っているように聞こえますし、むしろ一般的な話し合いの授業などでは見慣れた光景かもしれません。しかしそれは結局、子どもたちがひねり出した思考の断片を材料として作り直された、「先生の考え」でしかないわけです。その言葉が出てきた対話の文脈を無視しているという点で、その瞬間の子どもの思考は全くもって無視されているにも関わらず、あたかも

その子が考えたことであるかのように全員の前に提示する。これは子どもの思考を殺すことだと私は思います。しかもその裏には授業者の「俺が意図した通りに考えさせた」「俺がここまで導いてやった」という、教員権威を前提にした傲慢が潜んでいるのです。

授業後のミーティングで、この講師の方は「この授業をしていると、こんな答えを言ってくる生徒もいる」というエピソードを誇らしげに語っておられました。今日、目の前の生徒たちが考えたことからではなく、「自分が考えたこの授業をすれば、生徒は必ずこうなる」という理想の枠組みからしか物事を見られず、自分の物差しのみで子どもの思考活動を理解・評価しようとする意図が透けて見えました。これは対話形式の授業に限らず、学校教育に携わる教員がしばしば陥りがちな落とし穴であると思います。教え込み型の授業に熟達すればするほど、教員が想定した以上の子どもたちの思考に気づけなくなってしまうということでしょうか。自らの短い教員生活と照らし合わせながら、私はこんなことを考えていました。とにかく私はその授業の時、居心地が悪かった。授業者が無自覚に濫用する権威に押され、その居心地の悪さを表に出すこともできなかった。私が大切にしてきた、「素直に」「いる」というその場への関わりが、それ以上できそうにありませんでした。その他、私の不手際や様々な行き違いもあり、その年は数回だけの参加で終わってしまいました。私の洛星との関わりのうち、最も悔いの残る1年でした。受講してくれた生徒さんたちに、本当に申し訳ないと思っています。

2016年度 対話

この年は、もう一人の同期の院生さんとともに毎回の授業計画から進行まで、プロジェクトリーダーとして携わりました。大学院の最終年度として、長く洛星に関わってきた者として、この授業を生徒さんにとって実り多いものにしたい、と意気込んでいたのを覚えています。授業としてはp4c形式の対話を多く取り込みました。身体を動かした

り、演劇を作るなどのワークショップを実施することもありましたが、あまり体験型の授業形式に偏ると、生徒の中でこの授業が単なる「イベントごと」の感覚で終わってしまうという懸念があったからです。私は(そして、多くの臨床哲学研究者もきっと)臨床哲学がこれまで築き上げてきた「対話」は、週に1時間、特別講座という枠を設けないとできないようなものではないと考えています。学校であれば、他者の意見に耳を傾け、知ろうとし、その他者の地点と自分の地点を繊細に感じ取りながら共に考え、受容したり、されたりする、という本当に基本的な姿勢を身につけてくれれば、日常会話のレベルから哲学的探究が始まっていくはずで、その意味で洛星の哲学の授業はほんのきっかけに過ぎないと思います。「探究的思考のきっかけづくり」のために、私はどうしても対話の時間を中心に授業を計画したいと考えました。そのために、例えば演劇ワークショップを行う時も、まずテーマから考えたい問いを出し合い、1時間p4c形式で対話をしました。そして、その中で生まれた問いや気づき(私が進行したグループでは、「痛み」をテーマに対話をしたのですが、自分の痛みの経験を基に考える人が多く、逆に人に痛みを与える場面も多くあるのではないかと問いが続いていきました)から、いくつかのグループに分かれて劇をつくり、発表し合うという展開をとりました。このように、ワークショップの際はまず対話を通して考えを深め、具体的な表現に落とし込んでいくという流れを基本として実施しました。対話を大切にすると、例えば聞こえは良いですが、上辺だけの対話形式は時として相手を議論の中で屈服させるゲームになったり、内実のない空論になってしまったりという危険をはらんでいます。この年の授業ではそのような瞬間は少なかったと思いますが、それはこの年の生徒さんが、授業の目的を言葉で伝えれば、その想いに一生懸命応えようと考え、話してくれる人たちだったということが大きいと私は考えています。1年を通して、対話を基に考え他者に表現して欲しいという授業者としての願いを、目の前にいる生徒たちに受け入れられる形で提示できたという意味では、私の哲学観、洛星プロジェクトという一種特殊な授業空

間に対する理解、それに教員として習得してきたテクニカルな側面(生徒理解や授業計画の方法論など)がある程度つながり、形を為していたのではないかと思います。毎回、生徒に最適な形で授業できたわけはありませんし、最後の2ヶ月はもう一人のメンバーに頼りきりになってしまいました。反省は多いものの、グループでしっかりと対話した上で合意形成が取れた瞬間に、グループ全員で共有できた達成感や、授業後に自分も阪大の文学部に行きたいです、と言ってきてくれた生徒の表情は今でも覚えています。以来、教員として私が関わる子どもたちにも、あのような表情で自らの決意を語ってくれる子に育てて欲しい、と願っています。

終わりに

ここまで、なるべく具体的な形で、私の洛星高校との関わりを一本の線に繋げようと試みてきました。6年前のことですので少し記憶違いもあるかもしれませんが、それも含めて今の私が考える、もしくは考えてきたはずの洛星高校であると思います。ここまで懸命にまとめようと努めて書いてきましたが、なかなかの字数になってしまいました。最後に、今の教員生活に洛星での経験がどのようにつながっているか、ということを考えて、筆を置かせていただきます。

私が洛星の中で学んだことは、まず人と「共に考える」ための条件として何よりもその場に「素直に」「いる」という姿勢が大切だということ、その姿勢を忘れてしまうと、私は権威をかさに着てしまう人間であり、それは教員として好ましくないということ、ゆえに私の場合は「素直に」「いる」という参加の仕方に自覚的にならなければならない、ということでした。もちろん、実際の生徒と接する中では「共に考える」ことでは解決しない場面もあります。教科指導の中で知識を教え込む必要もありますし、例えば人間関係に悩んでいる生徒などは、話を聞くなどして当人の気持ちを整理するだけで事態が好転することもあります。逆に、重い事情を抱えている生徒の中には、それに

ついて考えること自体が負担になったり、誰かと話すことが重荷になることもあります。「何か問題が起きた、じゃあ一緒に考えよう」、という一律のモデルではうまくいかない事の方が多いのです。しかし、だからこそ自らが取ることのできるアプローチとして、対話によって「共に考える」ことが大きな意味を持つこともありますし、その前提となる「素直に」「いる」という人との向き合い方は、私に関わる全ての生徒たちに身につけて欲しいと考えています。授業の中での生徒の発言に対し、心の底から感動することがあります。その発言が、私が考えた授業の主旨と異なるものであっても、その感動自体はみんなに共有し、その生徒に伝えることができます。あるいは、その発言のために新たな疑問が生まれたから、共に探究を始めないか、と問いかけることができます。教科指導や生活指導と洛星の授業は同じではありませんが、私が教員を続ける上で根幹となる理念の部分に、洛星で考えてきたことは大きく関わっていると感じています。私は臨床哲学という言葉の定義だったり、その概念自体への確信を固めきれないままに卒業してしまいましたが、この文章を読まれた方に洛星って面白そうだな、もしくは教員って面白そうだな、と書いていただけたなら、それもひとつの臨床哲学的な還元形ではないか、とのんきなことを書いて、私の稿を閉じたいと思います。洛星高校にこれから関わるみなさん、頑張ってください。私も頑張ります。ありがとうございました。

(やまもときよひと)

ひとと会う、外に出る、ともに生きる

荻野 亮一

これを学ぶ理由を教えてください、ときかれることがある。ただ、理由を知りたいという場合もあるだろう。たとえば、現代文の授業で、高校生と坂口安吾の「文学のふるさと」を読む。なぜ、この文章が選ばれたのか、この文章を読むことで私たちがどのように変化するのか、知りたいと思う。しかし、同時にこの問いには、何か見返りを期待する響きを感じられるときもある。「私たちはこの文章を読むことで何をすることができますか」 問いはこのように置き換えられる。このあたらしい問いをつらぬくのは、素朴な交換原理である。私たちは文章を読むために時間を割く。あたまをはたらかせる。つまり、自分の「はたらき」を教室に提出する。「はたらき」と引き換えに、たとえば、知識を得る、成績を得る。そうして交換が成立する。定まった価値のものを互いに交換することが経済の原点であるならば、ここにはプリミティブな経済が成立している。この経済における商品は学びである。学びが商品化しているのだ。この事態をどのように評価するにせよ、いま学校でおこなわれる学びのほとんどは、このような交換原理によっている。

授業がある。教員は授業をする、生徒はその時間、教室にいなければならない。それぞれ、その対価として賃金を得る、出席や成績を得る。ここで行われているのは、学びの名をかりた労働である。子どもたちは、教室にいること、課題を提出すること、あるいは、試験を受けることによって、それぞれの「はたらき」や能力に応じ、評価という報酬を受けとる。教員は授業をするという「はたらき」をなすことで、月々きまった給与所得をえる。この状況は教育の市場化ともよぶべき事態だ。教育の市場化は、今日あまりに当たり前の状況になっている。

だから、子どもたちは報酬が定かでない学びに対して否定的な態度をとるようになる。家庭から多くの資本を投下された子どもたちは塾や予備校へ通い、支払った費用に応じて学力を獲得する（ことになっている）。そのような労働、商品としての学びに慣らされた子どもたちにとって、中心的な関心事は、費用に応じて、あるいは自分の働きによって、どのような学びが得られるのか、知識が交換されるのかということである。このとき、対価のはっきりとしない、交換原理になじむことのない学びは市場から逸脱したしるもの、商品としては流通させるのに適さないものだということになる。したがって、大学入試の過去問を演習し、どうすれば傍線箇所の理由を正しく記述できるかという授業は、商品としてもはやされるが、「文学のふるさと」を読む時間はますます肩身の狭い思いを強いられることになる。

しかし、学びとは実のところ、市場と交換原理になじむものではない。それは学びが未来と関係しているからだ。学びはいまの私ではなく、明日の私に向けられている。そして、当たり前だが、明日のことは、はっきりしない、定かではない。確定していない。これは、未来は本来その価値が明らかでないということの意味する。市場化された教育において、ふつう価値が明らかでないものを流通させることはかなわない。だから、そこでは、未来をあたかも確実なもののようにみせかける。たとえば、慶應義塾大学の合格を約束、次の定期試験の5教科平均点の15点アップを保証、というように。未来を交換可能な商品におきかえるのだ。この先取りされた未来という発想は、私たちの可能性やかけがえのないものまで市場にゆずりわたすという恐るべきことなのだが、いともたやすく悪事行われる。

私は、とりわけ市場化された教育になじんだ高校生たちに向けて、そのような商品化された学び、市場化された教育に対抗するオルタナティブな学びを届けたいと思った。それは単に教育の市場化への抵抗という地点にだけ留まるものではない。それは未来を、決まりきった道

筋から、私たちの手へと取り戻し、可能性へ向けてもう一度解き放つためのたたかいなのである。洛星高校の生徒たちには多くの場合、美しい未来が約束されているように思われる。しかし、それは「約束された」未来だ。交換される決まりきった時間である。そのとき、それは未来のふりをした何か別のものである。だから、私は不確かな未来のための教室をつくろうと思った。

九九がわからないと3年生の算数はわからないというような着実に積み上げられ、交換へと方向付けられた学びとは別の学びの仕方を構想する必要がある。そのような学びのあり方のひとつが、アートを通じた学びである。もちろん、アートの世界にも市場は巧妙に侵入しており、事態は冷静に検証されなければならないが、それでもまだアートには随分と余裕がある、あそびがある。アートはよくわからないものを許容する。アートは確実な交換になじまない。だから、アートはどこか未来に似ている。とはいえ、アートに答えがないというのはよくいわれることだが、このことは慎重に考えられなければならないだろう。作品は、作家によって考え抜かれた末、制作される。安易な学びのユートピア、オルタナティブとして語られる、こたえのないアートへの期待や共感、この作家の考え抜くというプロセスを無視した、いささか制作という行いに対する敬意の欠けた発想であると言わざるを得ないからだ。しかし、それではアートには通常の意味でのこたえが備わっているのか、といえば、そうでもない。考えるという仕方ではどうしても届かない、形を得られないものが残るので、作家はそれを芸術作品にするのだった。だからたしかに、考えるという仕方では到達することのできない場所を志向してつくられたもの、という意味で、やはりアートは「こたえのない学び」のためのメディアなのだともいえるかもしれない。

洛星高校でアートの授業をすることには、もうひとつのねらいもあった。2012年度、私はアシスタントとして洛星高校における授業に参

加をしてきたが、教室では「学力」に秀でた（商品化された学びに上手に適応してきたともいえる）生徒たちが、ことばによって、とても雄弁に「正しい」ことを語る様子を目にしてきた。しかし「正しい」ことを、ことばで語ることがいつでも他者との協同を可能にするわけではない。それどころか、ことばで考えるのとは別の仕方、たとえば、ともにものをつくるという仕方、あるいはともに身体をつかうという仕方では誰かと関わることもある、関わるができる。ことばで考える／関わる仕方だけが肥大化していけば、そこには雄弁だが、どこか空疎な人間がうまれてしまう。そしてまた「正しい」ことが「正しい」仕方では伝わらないこともある。それどころか、大文字の「正しさ」によって傷つけられてきたひとにとって「正しさ」はときにそのままでは受け入れがたいものでさえある。「正しさ」とはことなつた正しさの可能性を想像すること。「正しさ」の手前で、いま、ここで生きているひとに思いを致すこと。カトリック校である洛星高校において「小さくされたひとと共にあること」を学ぶことが、教育課程におけるひとつの重要な目標であるとするならば、ここまで述べてきた試みはそれと合致するものでもあるだろう。ことばで考えるとは別の仕方では表現の回路をきりひらくこと、チャンネルを増やすこと、それはまだ知らない他者への倫理を培うことでもある。

洛星高校の教室で私たちはアートで学び、アートを学ぶことを通じて、未来を学んでいたのではあるまいか。未来を取り戻そうとたたかっていたのだと私は思う。考えるだけでない、全身で世界と向き合う、かかわる、表現をする。作品を発想するプロセスで、批評する道行きで、確かに彼らのまなざしはいきいきとしていた。

現代美術作家の北野さんを招き、いっしょに授業をした時間、はじめに北野さんは教室の壁にかけられた時計を傾けて、次のような話をした。これまで時計は、時計ははかる道具だったかもしれない。けれど傾けたことでそこに新たな意味が加わった。時間を読むには読みにく

い。けれど、ひとはどうして時計が傾いているのか、考え込む。そこに自由がうまれる。アートは上手にデッサンをすることや、きれいな色彩を描きだすことだけではない。このような私たちの経験に意味の変容をもたらすというできごと、それ自体がアートなのだ。授業に参加した生徒たちはそれから一脚の椅子をつかってアートをつくることに集中した。ある生徒は椅子をひっくりかえし、ある生徒は反対向きに椅子に腰掛けてみせた。奇しくも金属と木でつくられた学校にだけみられるそれらの椅子は、いま、行われている交換原理に基づいた学校教育の象徴でもある。その意味をずらしてみせることに夢中になること。生徒たちにとってはそれだけのことだったかもしれないが、私はそこに単なる戯れ以上の意味をどうしても読み込まずにはいられない。

あるいは、批評と解釈を試みる時間に、私が制作した「3枚の鏡」という作品をめぐって生徒たちは熱心に話をしてくれた。作品「3枚の鏡」は、誰もが考えつくような、とてもシンプルな作品だ。まったく同じかたちをした3枚の鏡が、教室には並べられている。1枚目の鏡はふつうの鏡。2枚目の鏡には簡単な加工を施しており、これには像がうつらない。3枚目の鏡は枠だけを残して鏡の部分をくり抜いている。記憶がまちがいでなければ、ある生徒は、これは自分をあらわしているのだという解釈を披露した。自分とは他者を写す鏡だけれども、あるとき、それは中をみとおすことのできない不透明な存在になる。また、あるときは透明にさせられる。そんな、様々な自分のあり方を「3枚の鏡」はあらわしているのだというのが、彼の考えた解釈だ。

北野さんとの制作の授業も、私との批評の授業も、いずれも、いま学校教育や教育サービス業の現場で一般になされる学びとは少し性格が異なっている。けれども、洛星高校の生徒たちはそのような授業を受け容れてくれた。それどころか彼らはそれらの時間を大いに楽しんでいたようにみえた。それは教室に交換原理に貫かれた学びとは別の仕

方の学びが確かに存在したからではないか。そして、引き換えられる知識を積み上げるだけの学びに飽和した彼らはたしかにそのような学びをどこかで欲していたのではないだろうか。

学びとは、おそらく取り外し可能で、どこかに容易に捨てることのできるようなものではなく、私たちのからだをそれが形作っているようなものだ。だから、学びを交換原理から取り返すことは、私たち自身の存在を交換原理から取り返すことでもある。私たちは自分で思っているほど、クリエイティブであるとか、創造的であるという意味では、特別な存在ではないのかもしれない。(それどころか、クリエイションということは、そもそも何かを無からつくりだす、ゼロから1を生み出すような作業とは真逆のものであるかもしれない) 私たちは年齢を重ねるにつれて、しばしば、自分やひとの凡庸さに落胆させられる。しかし、仮に私たちがどれほど凡庸であるとしても、そして私たちがどのような個性を持つかということとは全く関係なく、私たちが何かと引き換えることのできない存在として生きているというシンプルな原理は成立するし、成立しなければならない。それは生きることの根源的な代替不能性ともいうべきできごとだ。ひとは、そのことを、あるいはかけがえのなさと呼ぶこともできるかもしれない。このかけがえのなさを私たちは自らの生へと取り戻さなくてはならないのである。

おわりに、これは期待と反省と双方の気持ちをこめて書いておきたいのだが、私たちはもっともっと洛星高校で様々なことをすることができ、そこにはたくさんの可能性がある。教育の市場化はますます進行しているが、一方でそれに対抗するオルタナティブな学びの実践もさまざまな場所で、さまざまな仕方で試みられている。私はこの原稿を書くために2013年度に実施した洛星高校での授業をふりかえり、資料を見返した。けれども、残念なことに、私は生徒の名前をひとりも思い出すことができなかった。研究室では、多くの場合、洛星高校

の生徒たちのことを「洛星の生徒」という大きな主語で語ろうとする。しかし、当たり前のことだが、私たちが目の前にするひとたちは単に「洛星の生徒」であるという以上の存在である。誰と、何をするのかを「考える」ということも重要なことかもしれない。しかし、それでも目的のために「いま」を見落とすことがあってはならない。生きることは、いつでも考えることに優先する。私たちに必要なのは、洛星高校を考えることではなく、まず洛星高校で生きること、洛星高校を生きることではあるまいか。すべては「いま」「ここ」から出発する。「いま」と真摯に向き合おうとしないことは「未来」を取り逃がすことでもある。

それでは「いま」と「ここ」から出発するために必要なことは何なのか。社会学研究者としての私に伝えられるのは、ひとと会い、ひとの話に耳を傾け、ひとと共に生きるということの大切さだ。そのためには急がないことも重要だ。ひとつひとつの経験に丹念に視線をそそぎ、耳を傾ける。そして、時間をかけること。これまで多くの場合、研究室では授業の実施日と実施時間だけ、洛星高校に足を運んでいたように記憶しているが、もっと彼らと多くの時間をわかちあうことは様々な仕方で可能なはずだ。臨床ということばには色々な意味があるし、その議論は尽きないだろう。しかし、その手前で、私たちには根本的に外に出て「他者」に出会うという経験が不足しているように私には思えて仕方ない。新しくなくてもいい、特別でなくてもいい、これから、洛星高校の生徒とともに真に豊かな学びが展開されることに期待を寄せたい。

(おぎのりょういち)

洛星高校での取り組みについて

川崎 晴香

ーこれまで関わった洛星高校での授業について教えてください

最初の1年間はメンバーとして、翌年は前期のみですが代表として関わりました。

臨床哲学研究室に入ってすぐ、オリエンテーションの日に洛星高校での活動内容を聞いて、一度行ってみようと思いました。この研究室に来る前は、人科の教育学でワークショップについて修論を書き、その前は演劇ワークショップを学校で実施する劇団のNPOで働いていました。哲学や対話活動は初めてだったのですが、1年目のテーマが男子校におけるジェンダーということで、女子校出身としての興味もありつつ参加しました。結果、洛星高校のみなさんがとても優秀で話が面白く、多様なワークを実施できそうという恵まれた環境にもひかれ、ほぼ毎回楽しく参加させてもらうことになりました。

特に印象に残っているのは、1年目後期に、私ともう1人の女性メンバー2人だけで進行した回です。こちらの人数が少なかったため、グループには分かれずにクラス全体で話し合ったのですが、彼らのジェンダーに対する考えが一気にでてきてかなり大変だと感じました。例えば、女性専用車両について「なぜ女性ばかりを優遇しなければならないのか」という考え、また雇用機会について「女性を雇うと不利になるから（もし自分が雇用主なら）雇いたくない」という意見が多く、しかもなかなか攻撃的だったので、少数の声を拾い上げるのに苦労しました。これまでこちらの進行役が男性であったことによって、彼らのそうした主張が抑えられていたことにその場で初めて気付かされました。私からは「障がい者についても同じことが言えそうですか」と最後に問いかけたのですが、真剣に聞こうという彼らの姿には誠実さを感じました。それまでも、大学院の中で女性として学ぶことについてなどよく話をしていたのですが、普段校内で関わりの少ない女性

の話を手をなんとか理解しようと努めてくれているのは前から感じていました。もっと彼らのこうした本音を早くに理解できていれば、事前準備をより工夫して授業を充実させられたのでは、と思いました。同質性の高い集団で対話することの怖さを強く感じた回でもありました。

2年目の前期にまとめ役として関わったときは、皮肉にも自分が女性であるということを強く感じるようになってしまいました。生まれて初めてのことだったかもしれない、と今振り返って思っています。あまり細かく書くことはむずかしいのですが、ただただやりにくいと思いました。新しい試みを色々やってみたいと思って代表になったのですが、打合せで話し合う前からすでに決まっていることがたくさんあるように感じ、それは哲学対話そのものともつながっているように思いました。結局はチームとしてというより個々に依頼するという形で、アート系のワークショップと哲学対話をセットでおこない、ワークについての振り返りから始める形で対話を進めるようにしました。

一今のところ、洛星高校で臨床哲学研究室は何をしているのだと言えそうですか？

現在の活動について知らないのでよくわからないのですが、自分の関わっていたものについては、実験の域をでていなかったように思います。とても授業と呼んでいいのかどうか…教育の質を保証するという考えを共有できなかった、という反省が大きいです。

一洛星のような出前授業の出向先は「臨床」だと思うかどうかも含め、いま考えておられる「臨床哲学」というものについて教えてください。

間違いなく「臨床」だったと思いますが、上に書いたような理由で、「臨床哲学」が現場に必要なだとはとても思いにくいです。自分の知っている範囲では、現場のためというよりは、哲学のためにあるように思われました。

一 洛星にかかわるなかでご自身に生じた「問い」がありますか？

女性は本当に優遇されているのか、ということでしょうか。現在出産を控えているからかもしれませんが、男性中心のグループではまだまだ昔からの考えが根強いと感じられます。これは女性だけでなく、他のマイノリティについても通じることだと思うので、自分の日頃の行動から問い続けていきたいです。

(かわさきはるか)

洛星での実践の経験

小泉 朝未

現在、洛星高校で臨床哲学講座の代表をしています。考える・物ごとを探究するのに、様々な方法があることを体験してもらおうプログラムを考えてきました。日常の思考、学校でテストを解く時の思考や、普段の対人関係を講座にはそのまま持ち込むのではなく、個人個人が新たな発見＝「日常へのひっかかり」を感じられる場所を築こうとしています。このような方針は、多様なテーマを扱う外部の講師や大学院生をゲストとして迎え、対話やワークショップを実施してきた研究室の先輩から引き継いだものです。

現在は、プログラムを組み立てたり、各講座日の担当者を募ったりすることができるようになりましたが、最初は講座に参加していても、何が行われているのかよくわからないことがありました。哲学対話やp4cが行われているとき、疲れている様子の生徒や、話している人の方を向かない生徒に目が向きました。先輩に、生徒があんな様子で大丈夫ですか（うまくいってるんですか）と聞くこともありました。しゃべっていなくても聞いていないとか聞きたくないわけじゃないから、洛星の子たちは、と返事がきます。哲学をする、探究するといった言葉は、臨床哲学でよく聞きますが、初めはそれが一体何を指すのかもわからず、ふわふわとしたままだったので、先輩の返事にもあまり納得できませんでした。

大学でほんまさんが見せてくれる対話の実践では、前提や他者の思考の様式が明らかになります。世界への見方が、相手の発する言葉という身近なところから変わっていく、そうした気づきが面白いと思っていました。こうした気づきは、わたしが研究をしているダンスの場での、身体や他者への気づきとも重なり合うような面白さでした。面白いと思ったことをやってみようと思いました。実際には対話中にわたしの意識が、対話されている空間から別のところに飛んでいってし

まうときもありました。生徒が発した言葉で自分の経験を想起し始めてしまうと、言葉が聞こえなくなるのです。よい対話を進行するはずが、勝手に自分がその場から脱出している状況に、焦ったり反省したりすることが多くありました。

対話の実践とダンスでの気づきが共通したように、考える方法はいろいろあるという信念のもと、演劇で、作文で、ダンスで、さまざまな授業を用意しました。いろいろ失敗もするし、ときには、よくわからないがわたしがやりたいことに生徒が同意しようと気をつけてくれているようなときもあり、いつも反省だらけです。

ただ、そのような経験を積み重ねるうちに、考える方法のなかでわたしが面白いと思っているのは、相手のことを知るためにという視点で、「あなたにとって・・・とはどういうことですか」と聴けた時のことだということがわかってきました。絡まり合っていた問題を一緒に解きほぐす作業ができたときには、問題を考えている個人の新たな一面だけでなく、問題の新たな一面が見えます。たとえばわたし自身の疑問、「しんどいときに人にどう対応するか」がテーマとなったときには、その問いが出てくる前提や判断基準を探るために、疑問を抱えるわたしにとってしんどいって何？人には友だちは含まれる？など、生徒たちが自分の経験と比較しながら問いを発してくれました。結果として、わたしが抱えていた前提「しんどいことを人に伝えるのは、はずかしいこと」が明らかになったときには、かなり驚き、そのとき直面していた問題への癒しとなるような事件も体験しました。

研究室は、こういうわたしの挑戦や疑問や試みを相談できる場所であり、また同じように挑戦する人を募集する場所でもあります。それまで対話に興味がなかったり、自信がなくても、学校に行くことを誘ってみることにしています。わたしもそのように学校への訪問を経験してきたので。

いま落ち着いて洛星の運営ができるのも、一緒に洛星に行ってくれたメンバー、一緒に代表を務め相談に乗ってくれた山本さんのおかげです。研究室は、学校や生徒の意向を受け取り、それに応答しようと

する学生の試みを、増幅させるように機能して欲しいと思います。それぞれの研究の知見や方法、研究室で行ってきた実践を使って。

補稿：洛星の実践から考える臨床哲学

哲学者は、さまざまな現象の中で、主題化されていない問題を前提から取り上げ、それを指摘し、概念を作り、言葉の厳密な意味や定義、論じるプロセスにまで注意を払いながら書物を記してきたのでしょうか。「哲学とは」、とまだわたしには論じることはできません。しかしながら、空間・時間・世界など壮大なものに向き合っている、わたし自身の問いを見失わず（例えば「踊りは、知覚するということと何が違うのか」）、問い続けながら、哲学者の思考の道筋を把握する能力を身につけることが、臨床哲学に入り、わたしが「哲学」と向き合う際に努力したことでした。

研究するとき、通常はわたしと書物、わたしと研究フィールドでの事象との問いかけあい、対話が行われていますが、何を考えているかは目に見えません。自分の探究したいことがどのように書物のなかに現れてくるか、問いかけ続けながら書物を読みます。

学校で生徒たちと一緒に考える作業をするときには、声に出して質問する、自分ではない人がそれに応じ、答える。最初の質問、次の質問と何が行われていたのか、わたしも忘れてしまわずに、問いかけながら、複数の人々から考えが発達していく。それは「考える」過程を開いて見ているような感覚です。このときに、とても嬉しく感じます。生徒からは、はじめの問いで前提や定義を定めなかったから、統一された答えがでなかったと文句がでます。それでもわたしは、声に出された一言に根ざした個人の経験や考えの方法があるよ、他者の力を借りてそれを知ろうよという立場から臨床哲学をしたいと考えています。

臨床とは、なんですかと問われると、いまのところは、頭で考えていたら、一人きりの作業で、見えないことが、異なる人々が集まり作業することで、見えるように解剖する場とでもいえるのでしょうか。ま

た、洛星では、普通の先生がたの教育があって、思考力を蓄えた行儀のいい生徒さんが待っています。機能を持って稼働している学校という組織のもとで、通常の文脈とは一緒ではないが、参加するひとが互いに参考になるような、考える作業を行うことも臨床だと言えるかもしれません。洛星での実践が臨床に達しているか、というのはまた考えてみるべきだとも思います。

ここまで書いてみて、自分の実践をいのように書きすぎではないかと疑問が湧きました。洛星の活動の報告も、自分自身の実践の進展も。クラスでなにをしたいか、きちんと想像しきれずに、向かった日は、途中で進行が崩壊しますし、他のメンバーに助けを求め、なんとか一時間をおえることもあります。それでも、活動は無意味でない主張したいのは、わたし自身が感じる学校での生徒たちとのやりとりの面白さ、生徒から聞かれる言葉や思考の豊かさに根ざしています。そして、なにをやっているかわからないと内外から批判される臨床哲学だからこそ、面白いと感じているものについてはきちんと書き残しておきたいと思います。

(こいずみあさみ)