



*Metier* of the clinical philosophy

臨床哲学のメチエ

Vol. 15/Autumn/Winter 2005

大阪大学大学院文学研究科

臨床哲学研究室

臨床哲学のメチエ

Vol.15 秋冬号 2005

特集：哲学@洛星高校

前期授業概要	2
前期授業概要 (配布資料)	3
<問い>をたてること	西村高宏・6
対話を「触発」する問い	寺田俊郎・9
対話を演じるー「ソクラテスの対話ゲーム」	高橋 綾・12
対話がつづくことと対話からされること	紀平知樹・17
後期授業概要	19
後期授業概要 (配付資料)	20
我々は物にどのように出会っているか?	玉地雅浩・21
洛星高校で授業したよなあ：<老いる>を哲学する	西川 勝・23
「笑い」を哲学する	武田朋士・27
「哲学講座」に寄せられた洛星高校からの感想	
学生からの感想	清川博貴・山田直敬・30
洛星高校生の印象	栗栖大司・34
洛星高等学校高校2年生における哲学講座の開講について	藤原義久・38
コーディネーターからの感想	
洛星高校での授業について	濱田 唯・40
洛星高校の授業にコーディネーターとして参加して	榎本直樹・42

# 哲学@洛星高校



昨年度より、私たち臨床哲学研究室は、京都の洛星高校で授業をもたせてもらっており、今年度は、紀平知樹、榎本直樹、武田朋士、濱田唯の4人がコーディネータとなって、「哲学」と題して、全10回の授業を担当しました。一回70分授業で、講義と生徒との「対話」との両方を盛り込んでもらうことを講師の方々にはお願いし、「対話」を通して「哲学する」ことを生徒たちと試みました。

今回のメチエには、研究室のOBを中心とした講師の方々だけではなく、洛星高校の先生、実際に授業を受けた生徒たちにも感想・報告等を寄せてもらいました。それぞれの立場・視点からの声を載せることで、少しでもこの一年の試みが立体的に伝えられたらと思います。

## 前期授業概要

1	2	3	4	5
<p>4月16日</p> <p>紀平 直樹 武田 朋士 濱田 唯</p> <p>オリエンテーション</p> <p>研究室紹介、コーディネーターの自己紹介、今年度の授業計画の説明、アンケートを行いました。</p> <p>〈アンケート項目〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ「哲学」を選択しましたか</li> <li>・「哲学」という言葉で何をイメージしましたか</li> <li>・最近興味をもっていること</li> <li>・『メチエ』に感想やコメントを書いてみましたか</li> <li>・好きなお笑い芸人は？（後期・武田の授業の準備のため）</li> </ul>	<p>4月23日</p> <p>西村 高宏 コーディネーター 武田 朋士</p> <p>生命1-「ひとはいつ人になるのか」</p> <p>哲学とは、問いを立てる学問であり、情報を適切に処理するためには適切な問いを立てることが必要である。病床前診断、出生前診断による選択的中絶について情報提供し、それをもとに問いを立てる訓練をするというのが、今回の授業の目的であった。</p> <p>「意志を持たない人にどう対処していくか?」、「受精卵の潜在性を痛む権利はあるのか?」、「生命は流動的なものであり、ヒトはいつ人になるのか?という形で、段階的に人であるかどうかを問うのはおかしいのではないか?」などの問いが、講師と生徒とのやりとりも交えながら出された。人数、時間の都合上、一人ひとりの問いが検討されたわけではないが、十分哲学的な問いは出された。</p>	<p>5月7日</p> <p>寺田 俊郎 コーディネーター 榎本 直樹</p> <p>生命2-「死ぬ権利はあるか」</p> <p>安楽死の法的分類、尊厳死をめぐるQOL(生命の質)とSOL(生命の神聖さ)の対立状況などを紹介したのち、患者の自己決定権、とりわけ「死ぬ権利」という点について、生徒の質問を受け付けるという形で議論を行う。</p> <p>授業後半では、死ぬ権利と社会・共同体・他の人々との関係に絞って、生徒達だけで議論させ「問い」の形にしてみたい、その問いを中心に議論をすることを試みた。</p> <p>議論は活発に行われさまざまな意見は出された。しかし生徒が「問い」の形にする段階に苦労し、さらに議論の抽象度をあげることができなかつた。その際の教師側の工夫が課題として残った。</p>	<p>5月14日</p> <p>高橋 綾 コーディネーター 紀平 直樹</p> <p>環境1-「人間と動物の違いはなにか」</p> <p>前回までの授業スタイル(情報提供とディスカッション)とすこし趣向を変え、環境に関するテーマで「ソクラテスの対話ゲーム」を行った。</p> <p>生徒達には3人1組でソクラテス役(質問役)、若者役(答える役)、プラトン役(記録役)に分かれてもらい、問いに関する答えを選択、それぞれ役割になりきってもらい「なぜそうなのか?」について問答してもらおうというものでした。</p> <p>大半の生徒が積極的に、楽しんでゲームに参加していた。</p>	<p>6月11日</p> <p>紀平 直樹 コーディネーター 濱田 唯</p> <p>環境2-「人間にとって文化とはなにか」</p> <p>映画10ミニッツ・オールドーのなかの「失われた一万年」を最初に鑑賞し、その後、「人間にとっての環境の意味」というテーマで話し合いをしてもらった。</p> <p>テーマが抽象的だったことにも起因しているのか、対話の途中からテーマがずれて行ってしまい、対話に参加できずにいた生徒もいた。</p>

## 「哲学」

「哲学」という堅苦しい名前がついていますが、この授業の目的は、所謂「哲学者」があれやこれや言っているのをみなさんに伝えて、覚えてもらうということではありません。そうではなく、いわばみなさんと「哲学する」ことを試みたいと思います。

では、どうすれば「哲学する」ことになるのでしょうか。普段、あまり「哲学」という言葉を耳にしたり口にしたりのことはないと思いますが、例えば、「彼の生き方には哲学がある」という表現は、時々耳にすることがあるのではないのでしょうか。それは、一本筋の通った考え方や自分なりの信念をもっていることを指して、「哲学」と呼んでいるように思えます。しかし、「哲学する」とは、実はその場合の「哲学」とは全く正反対の事です。自分の考え方や行動に、知らず知らずの内に前提としてしまっていることがあるのではないかと疑うこと、そして、その前提としていることは何なのかということを探っていくことです。普段は「こうだ」と決め付けて疑わないこと、あるいは、そう決め付けていることすら気づいていないこと、それへの反省の視点をもつことが、ここで言う「哲学する」なのです。

実際に「哲学する」ために、大きく4つのテーマを考えています。「生命」・「環境」・「身体」・「笑い」です。それぞれのテーマに即した問いを立て、それについて、みなさんとの対話を中心に、哲学したいと思います。

<前期>

4月16日：オリエンテーション

4月23日：生命①「人はいつ人になるか？」

講師：西村高宏（神戸学院大学非常勤講師）

出生前診断、着床前診断、胎児の道徳的身分など、生命の誕生をめぐる倫理的問題について考える。

5月7日：生命②「死ぬ権利はあるか？」

講師：寺田俊郎（明治学院大学法学部助教授）

「死ぬ権利はあるか？」耐え難い苦痛に苛まれるときも、これからの人生にまったく希望をもてないときも、人は死んではならないのだろうか。自殺ならば「絶対いけない」という人が多いだろう。それに対して、治る見込みもなくただ苦しみにあえぐ末期がん患者の安楽死ならば、「いいのではないか」という人も少なからずいるだろう。では、両者の違いは何か。

5月14日：環境①「人間と動物の違いはなにか？」

講師：紀平知樹（大阪大学大学院文学研究科講師）

中世の動物裁判と現代の動物裁判の事例を通して、人間と自然物との関わり方や、その変化について考えてみる。

6月11日：環境②「人間にとって文化とはなにか？」

講師：紀平知樹

10分程度のドキュメンタリービデオ（アマゾンの奥地で原始時代の生活を送っている部族に文明が導入されていく様子を追ったビデオ）を観て、人間にとっての文明の意味を考えてみる。

<後期>（予定）

「身体」「老いてできなくなることは不幸なことか？」

「身体はたんなるいれものか？」

「笑い」「何がおもしろさをつくるのか？」

「おもしろさは人に伝えられるのか？」

など

## アンケート

\_\_\_\_年 組\_\_\_\_\_

今年一年間「哲学」の授業をみなさんと作り上げていくにあたって、みなさんがどのようなことに興味があるのかなどを聞かせてもらえたらと思います。書ける範囲で結構ですので、以下の質問にお答えください。

何故、「哲学」を選択しましたか？「哲学」という言葉で何をイメージしましたか？

---

---

---

---

---

---

---

自分の性格、最近興味をもっていることなど、自由に自己紹介をしてください。

---

---

---

---

---

---

---

私たちの研究室で発行しているメチエというニュースレターがあります。そこに今回の授業の感想（どの回の中でも結構です）を書いてみませんか？

書いてみたい / 書く気はない

後期に「笑い」というテーマでの授業を2回予定しています。その授業のための参考にさせてもらいますので、好きなお笑い芸人がいれば、その名前を書いてください。

## 〈問い〉をたてること

西村 高宏

今回の授業は、昨年度に洛星高校でおこなった授業を引き継ぐかたちで、「いわゆる〈哲学的な問い〉をたててみる練習をしよう!」、といったテーマでおこないました。

この〈哲学的な問い〉というものにかんしては、もちろん、ひとによってさまざまな考えがあると思います。とはいえ、その〈問い〉を、「そもそもそれは何なのか」などといったタイプの、いわゆる〈廻行的な問い〉としてとらえようとするのもまた許されるのではないのでしょうか。そして、かりにそのような〈問い〉をいわゆる〈哲学的な問い〉と呼び、またかりに、その投げかけた〈哲学的な問い〉の良し悪しを測る尺度というものがあると想定したばあいに、その尺度はおそらく、その〈問い〉が、いま問題としている対象においてほんとうに問題になっていること、あるいは問題にすべきことをあらためて浮き彫りにし、またわれわれにそれを気づかせてくれるようなタイプの〈問い〉になっているのか、といった基準にもとづくものであることが望ましいように感じます。そして、そのような〈問い〉を投げかけることこそが、ある意味「哲学」の魅力とも言えるのではないでしょ

うか。

そこで、生徒の皆さんに、この「哲学」と呼ばれているものの魅力の一端に触れてもらうために、そのような視点に立ったうえで、あらためて問題とする対象を眺め遣り、またそれにたいして、いわゆる〈哲学的な問い〉をたててみる作業をおこなってもらおうことにしました。



ただ今回は、「生命」の回の第一回目ということもあり、最初に、着床前診断（受精卵遺伝子診断）における受精卵の取り扱い、出生前診断における選択的中絶の是非、そして重度の障害新生児の治療停止（安楽死）などといった、出生の場面における「いのちの取り扱い」にかんする医療の現状ついて20分ほど情報提供をし、そのあとで、じっさい生徒のみなさんに、それにたいする〈問い〉をたててみる作業に取り組んでもらい、最後に自分の〈問い〉を発表してもらい、互いに意見を交わしてもらおうという流れですすめていきました。



その際、授業中に生徒の皆さんがたてた  
〈問い〉は、以下のようなものです。

- ・(出生前診断では) ある価値観が生死を決めているが、その価値観をわれわれが決定してよいか。
- ・出世前診断の結果にともない、「選択的中絶」をおこなう権利はわれわれにあるのか。
- ・出世前診断のような技術が進むこと自体にそもそもどれほどの意味があるのか。逆に言えば、そもそも人を幸せにする技術とは何なのか。幸福の基準は何か。
- ・重度の障害をもって産まれてきた子どもの先の人生が不幸であるといっても、そもそも健常者がみんな幸せかどうかわからない(そもそも幸せとはなんなのか)。
- ・中絶を選択した両親の決定と、それに伴う責任をどう考えるべきか。
- ・受精卵、胎児、新生児などの「道徳的地位」をどう考えるべきか。彼らを殺すことは、本当に道徳的に許されないことなのか。
- ・ヒトはいつ人になるのかという形で、段階的に人であるかどうかを問うのはおかしいのではないか(生命は流動的なものではないのか)。
- ・胎児や新生児など、意志を持たないものについてどう接していくべきなのか。
- ・今後人になるという潜在性(可能性)をもつだけで、その受精卵を特別視するのはおかしいのではないか。あるいは逆に、われ

われにその潜在性をつむぎとる権利があるのか。

- ・障害をもった人が生きていくことで周りの人が苦勞するという事も考えなければいけないのではないか？

以上のように、おおよそ30分間、途切れることなく生徒の皆さんから発言がありました。何回か発言した生徒もいましたが、全体で大体10人弱の生徒さんが発言していたように思います(出席者は、約30名)。ただ、授業の進め方の反省点としては、以上のように生徒の皆さんが考え出した〈問い〉が、ほんとうに、さきに述べたような〈哲学的な問い〉になっているのか、すなわち、問題としている対象において本当に問われるべき問題点を浮き彫りにしてくれるような〈廻行的な問い〉になっているのかを、個々に十分検証していくための時間がほとんどなかった、ということが挙げられます。機会があれば、今回は、生徒の皆さんが、自分自身のたてた〈問い〉そのものをあらためて反省的に問い直していくという作業も視野に入れて、授業をおこなっていきたいと思います。

感想としては、今回は、「生命」というテーマがあらかじめ決められていたので、「出生」にかかわる題材を生徒の皆さんに提示し、そのうえで、それにかんする自分自身の〈問い〉を立ててもらおう、というかたちをとりましたが、むしろそういった決まった題

材を最初から与えるのではなく、生徒のみなさん自身で自分が関心のある題材を選び出してもらい、それに対する自身の〈問い〉を導き出してもらおうという方法のほうが、より意味のある授業になるように感じました。というのも、そのような試みを何度もおこなってこそ、そもそも自分自身が、はたして何に対してどのような関心があり、またそれをどのような切り口から問題にしようとしているのかをあらためて気づくようなことになるのではないかと思ったからです。つまりそれは、すこし大げさですが、最終的に自分が世界にたいしてどのようにかかわろうとしているの

かをあらためて気づかせてくれる格好の契機になるようにも感じました。〈哲学的な問い〉というものは、最終的にはこのようなしかたで、むしろ自分自身の関心につよくひきつけられてこそ、より優れた〈問い〉として仕上げられていくような気がします。

(にしむらたかひろ)



## 対話を「触発する」問い

寺田 俊郎

昨年に続いて洛星高校の「哲学入門」の授業を分担した。担当したのは、本年度第三回で「生命」第二回の授業「死ぬ権利はあるか」。

### 授業の概要

出席者は32人。まず、資料プリント1枚を配布し、簡単なレクチャーを行う。安楽死の法律上の分類ならびに尊厳死という概念を解説し、生命倫理学ではQOL（生命の質）とSOL（生命の神聖さ）というトピックが対比されて論じられることが多いということ、そしてその際「患者の自己決定権」が問題となり、そこから今回のテーマである「死ぬ権利」という問題が出てくるということを説明した。続いて、生徒の質問を受け付けるという形で議論を促した。

レクチャーが必ずしもわかりやすいものではなかったのだろう、生徒達の出足は重かった。が、一人が発言したのをきっかけに次々手が上がり、活発な議論になった。予想に反して、生命の絶対的価値を主張する発言は見られず、死の自己決定や自殺の権利に意見が集中した。とくに、個人と共同体の関係をめぐる意見の交換が活発になされた。いくつか

紹介する。

- ・社会とは個人をサポートするものである。とすると「死ぬ権利」は社会を裏切ることになるのではないか。
- ・（同様に）社会のモラルをこわすことにならないか。
- ・「生きる」ということが共同体の前提になっているから、勝手に死ぬことは認められない。
- ・社会のモラルは個人を超える権威か。
- ・個人が生きるために共同体があるのであって、共同体を生かすために個人が生きるのではない。本末転倒している。
- ・自殺する人は共同体からはみ出した人であり、共同体の真ん中にいる人は自殺なんかしない。
- ・社会への貢献を生きる前提にしてしまうと「ひきこもり」の人は生きながら死んでいくことになってしまう。

発言の要点を黒板に書き留めながら聞いていたが、興味深い意見が畳みかけるように出て、有望な議論の糸口があちこちに見えた。しかし、論点がやや多岐にわたってしまったので、45分くらい経過した時点で、死ぬ権利と社会・共同体・他の人々との関係に絞って「問い」をつくるという課題を出し、生徒の間でグループ・ディスカッションをすよう指示した。グループ構成はとくに指示

しなかったが、生徒は適当に五つか六つのグループに分かれ活発に話し合っていた。10分ほど時間をとり、話し合いの結果を発表するよう促したが、「権利という言葉がよくないのでは？」といった意見は出るものの、残念ながら「問い」を引き出すことはできなかった。苦肉の策として、私が「死ぬ死ぬないを決めるのは個人である。ただしその他人々の関係を考えなければならない」というテーゼを立て、これをどう思うか、賛成か反対か、生徒達に意見を求めたが、反応は芳しくなかった。なかには、グループ・ディスカッションの続きを熱心に続けている生徒達もいて、ややザワザワしていた。

昨年度同様、何人かの生徒が授業後に教卓の周りに集まってきて、直に意見を述べて

いった。70分では短いので、このテーマで1日授業をするように学校側に頼んでくれ、という意見も聞かれた。(以上の概要はコーディネータの榎本氏の記録に基づく。)

### 若干の考察

昨年度の学年に負けず、授業に乗ってくる生徒達だった。育ててこられた担任団の先生方に敬意を表する—こういって、口幅ったく聞こえるかもしれないが、あのように授業に参加する生徒達は、もちろんたまたまそういうタイプの生徒が集まったという面もあるだろうが、なによりも中学時代から担任団にどのように遇されてきたかによるところが大きい、というのが私が経験から学んだところである。あいかわらず、思わぬ方向からの意見



にはっとさせられることもしばしばで、授業をしていて実に快かった。

いくつか反省点を述べる。

- ・グループ・ディスカッションから全体の討論に戻る時には、やはり工夫が必要である。グループの代表者にディスカッションの内容を報告することを指示するなど。昨年度は、特に工夫をしなくてもグループ・ディスカッションから全体討論に難なく復帰できたので、今年も同じような感覚でいたが、そうはいかなかった。そうはいかないのがふつうだろう。
- ・さまざまな視点からの意見が出されたことは、もちろんよいことであり、生徒達も面白かったことと思うが、それをもとにもう一步踏み込んだ哲学的議論にもっていきことができなかつたのはたいへん悔いが残る。哲学カフェをはじめあらゆる哲学対話の醍醐味は、そのプロセスにあると私は考えている。
- ・もう一步踏み込んだ哲学的議論にするためには、「他者に危害を加えなければ何をしてもいいのでは？」または「生命は誰のもの？」という問いを提示すればよかったと、今にして思う。こういった問いは、授業を準備する段階で予想していたものだが、なぜかあの議論の文脈で適切に投げかけることができなかつた。

このような反省点はあるものの、少なからぬ生徒達がディスカッションを楽しんでくれたようで、私自身楽しい授業だった。

さて、以上のような報告に対しては「洛星は特別な学校だから」という反応がよくある。それはその通りだが、しかし、その「特別な」の意味はもう少しきめ細かく考えてみる必要がある。先にも書いたように、洛星であっても今回のような授業が成立するとは限らない。先にも述べたように、生徒達が担任団に（そしてその他の教科担当者たちに）どのように遇されてきたか、が大きいように思う。「遇されてきたか」には「教えられてきたか」も含まれるが、それに尽きるものではないと感じる。ここでは余裕がないが、いずれそのようなこともていねいに考えてみたい。

(てらだとしろう)

## 対話を演じる－「ソクラテスの対話ゲーム」

高橋 綾

他の報告にもあるように、この授業では通常はテーマごとに議論することを行っており、筆者が見学した回でも、学生たちは沢山の意見を出して活発に議論していた。ただ欲を言えば、頭の回転が早く弁が立つせいか、それぞれが言いたいこと、思い浮かんだことが次々飛び出し、一つ一つの意見を丁寧に検討することやお互いの意見をつきあわせることがおろそかになる傾向があるように思われた。

そこでこの回は対話のスタイルをこれまでとがらりと変え、対話ゲームを導入してみることにした。目標にしたのは、相手の話をよ

く聞き、理解すること、そしてその上でお互いに協力して自分たちで議論を深めていくことの二つである。

授業の導入として、学生たちに「あなたが自分の意見を言うことはすごく得意なのはわかったけれども、でもそれだけでは本当の哲学者とは言えない。本当にすごい哲学者は自分で考えるだけではなくて、相手により深く考えさせることさえできるのだ。」とこのゲームのコンセプトである「相手の話を聞き、考えを深めさせる」ということを多少挑発的に説明した。そして、「自分の考えを述べることを一切せず、質問によって相手の考えを深めさせることを行った偉大な哲学者、ソクラテスに今日はみなさんになってもらう」とこれまで多少大仰に宣言し、「ソクラテスの対話ゲーム」を紹介した。

「ソクラテスの対話ゲーム」は臨床哲学研究室で本間講師を中心に哲学的対話を実践

する手法を考えていく中でできあがったゲームで、その手順は以下のようなものである。(資料1参照)

まず三人組を作り、その中でソクラテス役(質問役)、若者役(答える役)、プラトン役(筆記役)を割り振る。テーマである問い「なぜ人間は他の生きものの命をうばうのか？」に対して何通りかの答えがあらかじめ用意されており、答える役はこの中から一つ答えを



選ぶ。ソクラテス役の問いかけからゲームは始まり、若者役はそれに答えていく。ソクラテス役は相手の意見の内容には直接関わらず、相手の主張を理解し、それが立っている前提を問う質問を繰り返していく。

このゲームのポイントは、自分の意見を述べず、相手に問いだけを発するというソクラテス役を演じるなかで、相手の話に耳を傾け、かつその前提や論拠、論理の筋道を問うという批判的思考のプロセスを体験するということである。相手に質問をし続けるとだけ言うと、相手を問いただし詰問するようなイメージが思い浮かべられるかもしれないと思ったので、ソクラテス役の役割はあくまで「相手の考えを深めさせる手助けをする」ことにあるのだと述べ、共同で思考を深めるプロセスに三人一緒に参加するのだということを強調しておいた。

一口に「前提を問う」といってもなかなか具体的には思い描けないだろうと考えたので、「ソクラテスになる」ためのヒントとして、「言葉、論理、違い（区別）に注目する」を挙げ、さらに授業を見学して下さっていた洛星高校の栗栖先生の協力を得て、私（ソクラテス役）が栗栖さん（若者役）との模範演技を最初に見てもらった。学生たちは、いつもは何でも知っている先生である栗栖さんが若者役としてソクラテスに問いつめられるという場面を見て、愉快そうにしており（道化役？の名演技をしてくださった栗栖さんに

感謝）またこのゲームがどういうものであるかもなんとなく掴んだようだった。

ゲームがはじまると、最初はごちなく始まるチームもあったが、ルールにしたがって、批判的な問いを演じていくうちにコツを掴んだらしく、多くのチームで論拠がかなり深くまで掘り下げられた。このゲームが成功し、うまく対話が深まるためには、実は若者役の演技力（ソクラテスの質問に詰まったり、あきらめたりせず、一緒に対話を深めていくこと）も重要であり、また対話が詰まってしまったらいったん演技を中止して、プラトン役（対話の観察、筆記役）とも相談してもよいという補助ルールを設けておいたので、チームのなかの誰か一人だけががんばっているということではなく、三人で協力して議論を組み立てられていたように思う。うまくいくかどうか若干の心配もあったのだが、学生のパフォーマンス（議論の深まり具合）はこちらが感心するほどのものであり、後で感想を聞いたところでは、このゲームはなかなか好評だったらしい。当日も何組かはかなり盛り上がっていたので、授業の後では、洛星高校で「ソクラテスの対話ゲーム」が流行るかも、などという冗談も講師の口から飛び出した。

**全**体の授業の流れやその目的から考えて、この回の意味を振り、反省点を挙げておく。

### ・対話を「演じる」ということ

この回では多少欲張って、単に議論をするだけではなく、「良い」議論を作っていくにはどういったことが必要なのかについて、ゲーム中の体験を通じて考えたり、気づいたりしてもらえばと考えた。そのための道具として、良い議論の条件を箇条書きにして、これを念頭にいれて対話せよという形ではなく、「ソクラテス」を演じるということのなかでいつのまにか良い議論を体現できてしまうような道具立てを考えた。

相手の話を丁寧に聞き、前提や論理を共に問うことによって議論を深める、という批判的な態度は良い議論のためには不可欠である。しかしこのことは言うのは簡単だが実践するのは容易なことではなく、意識的な訓練の結果身に付く態度である。今回のように、ゲームという形で、人工的に設定された舞台の上でソクラテスを演技しながら、共同的で批判的な思考を体験してみるというのは、一つの効果的導入方法としてありうると考えた。

### ・全体の議論、テーマとの関係

こうしたゲームで得た気づきを、〈動物の権利〉という全体のテーマに帰ってどう議論するのか、ということは課題として残っている。この授業では時間の関係上ゲームだけで一回が終わってしまい、次の授業までの時

間が開いてしまったため、このゲームと連続して〈動物の権利〉について議論するということができなかった。ゲームの最後のほうでは、学生の中から「どの答えを選んでみても、人間のエゴイズムに行き着いてしまう・・・」などのつぶやきも聞こえていたので、機会があれば、こうした対話ゲームを経由してもこのテーマについて議論するということを行ってみたい。

(たかはしあや)



## ソクラテスの対話ゲームをしましょう

このゲームは相手の話をよく聞いて、相手やお互いの考えを深めていく練習をするゲームです。今日の対話ゲームの問いは「人間はなぜ他の生きものの命をうぼうのか？」です。

この問いに対する答えを、下の6つから選んで、ソクラテスと若者のロールプレイをすることで、考えを深めていってもらいます。

### ソクラテスの対話ゲーム

問い：「人間はなぜ他の生きものの命をうぼうのか？」

答え (あ) なにかを食べないと生きていけないから

(い) 自分の強さを示すため

(う) 狩りをするのが楽しいから

(え) 見ているだけで気持ちが悪いから

(お) 仲間ではないから

(か) 法律で禁止されていないから

## ゲームの手順

(1) 三人組を作る。

(2) 質問役（ソクラテス役）、答える役（若者役）、記録役に分かれる。

(3) 問い「なぜ人間は他の生きものの命をうばうのか？」についての答えを一つ選ぶ。

※ この時質問役と答える役の意見がわかるる答えを選んでみると面白いと思います。答える役の人には、自分が納得できる答えを選ぶ必要はありません。あえて自分が賛成できない理由を選んでみて、そう考える理由を想像力を働かせて答えてみるのも発見があるでしょう。

(4) ゲームをはじめましょう。

ソクラテスが「なぜ人間は他の生きものの命をうばうのか？」と問いかけるところから始まります。

ソクラテス役	若者役	記録役（プラトン役？）
相手と同レベルで反論をしてはいけません。 相手の話をよく聞いて、相手によって立っている前提を問う質問（相手の考えをさらに深める手助けとなる質問）をしてください。	もし自分がそう思う答えではなくても、できる限り想像し、考えて、ソクラテスの問いに答えてください。	ソクラテス役と若者役の対話の記録をとってください。  ゲームが終わったあとでソクラテス役と若者役の間でどのようなやりとりがなされたかを、他の人にわかりやすく紹介してもらいます。
ソクラテスになるためのヒント	若者役がもうそれ以上答えることができなくなったり、ソクラテスが質問ができなくなったら終わりです。もう一度最初に戻ってやりなおしてもかまいません。 また、いったんロールプレイをストップして、作戦会議をしてからもとのロールプレイに戻ってもかまいません。	

## 対話が続くことと対話から されること

紀平 知樹

洛星高校での哲学の授業も何とか二年目を終えることができた。一年目は、私はもっぱら授業のコーディネーターとして関わっており、実際に授業を行うことはしなかったが、二年目の今年は、コーディネーターとしても関わりながら、前期に（洛星高校は前期、後期制）授業も行ったので、コーディネーターとしての感想と実際に授業を行った上での感想を書いてみたいと思う。

一年目にコーディネーターとして関わってみて（あるいは臨床哲学研究室で洛星高校の前に取り組んでいた大阪府立福井高校での取り組みを見て）、強く感じたことは、講師が毎回のように変わる授業では、コーディネーターがかなり強く授業のテーマや連続性を意識しておかねばならないのではないか、ということである。一年目も、二年目も、各回の授業では、生徒達のほうから活発に意見も出され、各回の授業は、それぞれうまくいっていたように思われる。しかしでは、前期、後期、あるいは一年間を通したパッケージとしてこの二年間の授業がうまくいっていたかと問うなら、各回の授業のように、すぐさまポジティブに答えることは難しい。

この難しさの原因の一つには、やはり「哲学とは何か？」という問題が潜んでいるように思われる。いったい、哲学を教えるというときに、何を教えればいいのか。これに対してはまだ明確な答えを持ち合わせてはいないが、今年の授業に関していうなら、「哲学を教える」ということではなく、「哲学をする」ということ、それをひとまず対話という形式において行ってもらおうということを授業の目標にしていた。

私が担当した回は、環境問題をテーマにした授業を行った。一回目の授業では、「動物と人間との違い」ということを考えてもらうために、「なぜ人間は他のものの命を奪うのか」という問いをもとにしてソクラテスの対話ゲームを、行ってもらうことにした（この授業についての報告は高橋さんによって報告されている）。

この対話ゲームでは、三人でひとつのグループを作り、一人はソクラテス役、もう一人はソクラテスの対話相手役、そして三人目は記録役（プラトン）という設定で、ひとつの問いをめぐる対話を作ってもらおうというものだ。まず上記の問いに対して、6つの答えを用意し、そのうちからひとつを選んで、対話をすすめてもらった。実際に授業をする前に、自分で対話を作ってみたが、問い方、答え方によっては対話がすぐに終わってしまい、なかなか難しいという感想を持っていて、授業で生徒たちがどれくらい対話を続け

られるか少し心配に感じたのだが、実際にしてもらったところどのグループもそれなりに対話を続けられており、心配は取り越し苦労だったようだ。

しかし、どのグループにも共通して感じたことは、対話における発言のひとつひとつ（問う側の発言も、答える側の発言も）がどうしても長くなってしまふということであった。長くなる原因は、たぶん、一度にすべての解答を与えようとしていることではないかと思う。そのためには発言に様々な条件を付与しなければならず、そのために発言が長くなり、またそのような条件を付け足すことによって、問いの核心的なところからすこしずつ遠ざかってしまうきっかけを作ってしまうのではないかと思われた。

**第**二回目の授業では、本来なら、前回作った対話をもとにして、さらに動物と人間との相違についての議論を深めていくべきであったかもしれないが、一回目からほぼ一ヶ月時間があいてしまったこともあり、すこしテーマを変えて環境について考えてもらうことにした。この回は、10分の短編映画15本からなる「10ミニッツ・オールダー」という映画の中から、「失われた一万年」という短編映画を観てもらい、その後で対話を行ってもらうことにした。

この「失われた一万年」という映画は、アマゾンの未開民族がはじめて現代文明と遭遇したときの様子と、それから20年ほどたっ

た後に再び取材に訪れて彼らの生活がどのように変化したのかということ録画したドキュメンタリー映画であった。この映画を観たうえで、私が生徒のみんなに考えてもらいたかったことは、人間にとっての文化の意味であった。結果からいえば、この第二回目の授業はあまりうまくいかなかったように思う。ひとつの原因として、私が提出した「人間にとって文化にはどのような意味があるか?」という問いが少し抽象的にすぎたのではないかということである。また、対話の進行という点でも、うまくできていなかったというのが二つの目の原因のように思われる。

**今**年度の最後の授業時に、一年間を振り返って、この授業では対話が成立していたかということを中心にみんなで議論したが、その時に出された意見として私の第二回目の授業では、話が脱線しすぎていて対話として成立していなかったという意見があった。

映画を観終わった後の対話の中で、文化をブラックボックスにたとえる発言が出され、そのブラックボックスの意味についての議論に話が偏りすぎて、最初の問いを置き去りにしてしまったという感には確かに否めない。

しかし逆に、対話とは偶然的なもので予め決められた手順を踏んで進んでいくことだけがいいわけでもないように思う。今回はこちらの余裕のなさから、偶然性に身を委ねすぎってしまったかなと反省しています。

(きひらともき)

## 後期授業概要

1	2	3	4	5
<p>10月29日</p> <p>玉地 雅浩 (コーディネーター 濱田 唯)</p> <p>身体①「我々は物にどのような出会っているか?」</p>	<p>11月5日</p> <p>西川 勝 榎本 直樹 (コーディネーター)</p> <p>身体②「老いる」を哲学する</p>	<p>11月19日</p> <p>武田 朋士 (コーディネーター 濱田 唯)</p> <p>笑い①「おもしろさを人に伝えることができるか」</p>	<p>11月26日</p> <p>武田 朋士 (コーディネーター 濱田 唯)</p> <p>笑い②「何がおもしろさをつくるのか」</p>	<p>12月3日</p> <p>紀平 知樹 榎本 直樹 武田 朋士 濱田 唯</p> <p>「全体がふり返り」</p>
<p>講師の玉地さんは身体の動きについて授業をしました。壁を前にして椅子から立ちあがったり、机の上ののって左右に揺れてみたり、片目でハンドビデオをのぞきながら廊下を壁沿いに歩いたり、普段生活している教室を舞台に、ちよっと違う状況の中で動いてみる、そのときの身体感覚や動きの特徴について考えるというものでした。生徒はぎこちなく体をうごかしてみながら、その時々で気がついたことを言葉にしていきましました。玉地さんは、日ごろのリハビリ患者の動きを説明し、状況によって身体の動きがどのように変わっていくか説明を交えながらも、生徒の意見を受け止めようとして、自分で動きを止めようとして耳を傾ける、不思議な授業風景だったと思います。</p>	<p>高西さん自身の認知の人にかかわる介護の経験を紹介してもらった後、「老いる」からイメージすることについて話し合った。「老いのマインスマ面」「成長しなくなる」「限界を感じる」「できなくなる」やブラスマ面(「経験の積み重ね」)を得ていくこと)等多くの発言が得られていくこと)等多くの発言が得られ、「成長」「成熟」などをキーワードに「老い」の意味についてみんなで考えた。こちら側から「ここからか老いで近なものではないか、と投げかけてみてが、16歳の若者にとって「老い」実感はまったくなさそうだった。</p>	<p>「笑い」の哲学的分析を、対話という形で行うことを2回にわたって行った。その1回目。</p> <p>この2回の授業で、感研研なものとして片付けてしまわぬ「笑い」というテーマを通じて、他人に伝わる言葉で話し、他人の言葉を理解しようとする態度を身につけるとして、漫才を見ているという具体的な体験と、それを抽象的に言葉起こすこと、その目的の達成を認めるということを確認した。</p> <p>その後、実験に2組の漫才のビデオを皆で見せ、少人数のグループに分かれてそれぞれどこがおもしろかったか、なぜそれがおもしろいとおもったかを話してもらった。最後に、各グループで出した意見を簡単に発表してもらって、初回を終えた。</p>	<p>「笑い」をテーマにした授業の2回目。前回最後に出してもらった、漫才のおもしろかったところとその理由、及び哲学者(アリストテレス、ペルクソン、ショーペンハウアーなど)の「笑い」に関する理論とをまとめたプリントを配布し、それを基に、「おもしろさ」をつくっていたのは何かについて皆で話しあった。哲学者の理論を参考にしながらも、前回の体験で自分が感じたことから、前回は、地に足の着いた議論にもならない、地に足の着いた議論になった。逆に、前回欠席していた生徒が、話に乗りにくそうだった。哲学者の理論を媒介にするということと及び対話という形式をとることによって、他人の考えを受け取り、自分の考えを発信する地平を、少なからず形成することができた。</p>	<p>前期の最後にとったアンケート、後期の授業の感想で、授業中の対話かみあっていない、脱線が多い、テーマ意識が多くなってきている、授業の感想、不満をだしてもらいたい、そこから、対話の目的は何なのか、ということか、対話の目的は何か、対話を成立させるためにどのような条件を整えることが必要かなどを問うていく方向にすんだ。それらについて深く考えたが、対話について考えるうえで、多くの重要な論点が出され、これまでの授業以上に生徒間の意見の衝突があり、活発な意見がだされた。</p>

洛星高校 「哲学」 後期授業概要

2005年10月  
大阪大学大学院 臨床哲学研究室

この授業の目的は、生徒のみなさんとの対話を中心に「哲学する」ことにあります。つまり、われわれが先生役になって一方的に情報提供することが目的ではなく、みなさんがテーマについて考えたこと、普段考えていることを発言してもらうことを手がかりにして、みんなでテーマについて考えることを目的としています。

前期に引き続き、後期も授業を行いたいと思います。前期は「生命」と「環境」をテーマにとりあげ、テーマに即した問いについてディスカッションや「対話ゲーム」を行いました。後期は「身体」と「笑い」をテーマにとりあげたいと思います。

〈後期〉

10月29日：身体①「我々は物にどのように出会っているか」

講師：玉地 雅浩（藍野大学 講師）

あたりまえのことですが、体を動かすには感じる事が、体を感じるには動くことが必要となります。議論というよりも体験を通して、感覚や運動について考えたいと思います。

11月5日：身体②「老いる」を哲学する

講師：西川 勝（大阪大学 CSCD 教員）

高校生のみなさんにとって「老いる」というのはどんなイメージでしょうか。高齢者介護の現場で僕がナースとして考えたことを中心に対話を試みます。

11月19日：笑い①「おもしろさを人に伝えることができるか」

講師：武田 朋士（大阪大学 臨床哲学 博士後期課程）

5分程度のビデオ（漫才）を見て、そのどこがどうおもしろかったのか、おもしろくなかったのかを少人数のグループに分かれてそれぞれ話してもらう。そうして「おもしろさ」が客観的に存在するものなのかどうかを検討する。

11月26日：笑い②「何がおもしろさをつくるのか」

講師：武田 朋士（大阪大学 臨床哲学 博士後期課程）

前回の体験をもとに、哲学者、社会学者、心理学者などの「笑い」「おもしろさ」に関する理論を、皆で検討する。そうして「おもしろさ」をつくるメカニズムを少しでも明らかにすることを目指す。同時に、「笑い」が日常的にどのような場面で、どのような機能を果たしているかにも接続できればと思う。

12月3日：「全体のふり返り」

1年間をふり返って、みなさんの感想（もしくは不満？）などを手がかりに、授業の改善点などについて話し合いたいと思います。

# 我々は物にどのように出会っているか？

玉地 雅浩



10月29日に洛星高校で1コマ70分間の授業を担当する機会を得た。

テーマは「我々は物にどのように出会っているか？」とした。

昨年も授業する機会があった。体験型の授業では可能な限り全員が同じ課題を経験した上で議論した方が、参加者の興味を引き対話を維持しやすいことを経験していた。そこで今回は全員が参加できる課題を用意した。

また今回の洛星高校の授業に中心となって関わっている臨床哲学の教員や院生との打ち合わせで、特異な現象のみを扱っても参加者から関心が得にくかったり、仮に得られたとしても、そこから議論を開始するのは難しいのではないかと考えたからである。そこで参加者全員で対話できるようなテーマを設定し、それに合わせた課題となるよう工夫した

のである。

## 課題

1. 全員で椅子から立ち上がってもらった。次に、全員壁に向かったまま可能な限り近づいて座ってもらった。二人一組になり一人が立ち上がり、その様子をもう一人が観察した。それぞれが立つ役と観察する役の両方を行った。
2. 二つ並べた机の上に立ってもらった。次に足が浮かず、かつ膝が曲がらない範囲で左右に重心を移してもらった（左右に体を揺らす感じ）。そして、今度は一側に衝立を設置した。

## 先の壁

を前にした立ちあがりでは壁が近いことにより動きを制限するほうに働いたが、今回の課題で



は動きを制限すると思われた衝立にむしろ持たれるくらいまで傾いてきた。この課題は以前山梨温泉病院に勤務されていた作業療法士の柏木氏が考案された課題である。結果は氏

が論文で書かれたものからの予想に反した。

本人に確認すると「衝突があると安心して  
もたれられるから」という答えが返ってきた。  
今度は反対側の机を取ったところ「机が  
無いほうはコロッといったら終わりだが、こ  
っちは壁があるのでいざとなったら持たれ  
ばいい」と答えが返ってきた。

こ こに1. の課題とは違う壁の意味があ  
った。普通、壁には仕切り、天井を支  
える、防音、もたれる、部屋を作るなどの意  
味や役割があるが、身体があまりにも近づき  
すぎると動きを制限してしまうことが課題  
1. では明らかになった。が、課題2. で  
は逆に動きを引き出すことが確認された。た  
だ、どちらも本人たちがはっきりと知覚され  
たものだけでなく、知覚していることを自覚  
していなくても、動く中で周囲の  
状況によって動き方が変化するこ  
とを体験してもらったのである。

3. 次に壁伝いにビデオカメラを  
覗きながら歩いてもらった。  
見るということが単に目だけ  
で行われるのではなく、身体  
全体が関与していることを実  
感してもらいたかった。この  
時先程まであまり参加してい  
なかった人も興味を示した。

授 業を終えてみてのように70分という  
時間で3つの課題は対話の時間を考慮  
すると多すぎるかもしれない。この点につい  
ては授業の様子を報告してくれた濱田さんが  
指摘してくれたように授業の最初にレジメな  
どを用意した方がいいかもしれない。

今回授業で体験した課題について、あるい  
は授業全般において感じたことを踏まえて考  
察したものを『臨床哲学』7巻に投稿する予  
定である。最後に昨年に引き続きワクワクす  
る意見をたくさん出してくれた洛星高校の皆  
さん、場を提供して下さった洛星高校並びに  
栗栖さん、そして授業にあたって議論してく  
れた武田さん・榎本さん・紀平さんありがと  
うございました。

(たまちまさひろ)





## 洛星高校で授業したよなあ

### <老いる>を哲学する

西川 勝

何とも情けないタイトルだが、ほんのりことなので仕方あるまい。手帳を調べると、平成17年11月5日（土）9：50から11：00、洛星高校授業。年間テーマ「身体」、担当授業テーマ「<老いる>を哲学する」と記入してある。同行してくれる臨床哲学院生の榎本さんと、阪急電車の西院駅で9時に待ち合わせとある。確かに、ぼくは洛星高校で授業をした。それは覚えている。西院の駅に着いたとたんに、タバコを買いに走った自動販売機。モーニングセットを注文した高校前の喫茶店。授業の帰りに市バスに乗って出かけた百万遍の古本市。古本探しをした後で榎本さんと食べたハンバーグ定食。アルバムを見るように思い出せる。なのに、その日一番大切な用事だったはずの授業の、その内容を思い出そうとすると、ずいぶん怪しい。

ぼくは怠け者で、人前で話をするときにもあまり準備をしない。レジュメなどの資料を作ることも少ない。不安をいっぱい抱えてそのときがくるのを待ち、開き直って直前に仕上げたメモを持って人前に立つというのが悪癖になっている。メモは話が済んだらどこか

にやってしまうので、探しようがない。メチエに洛星高校でした授業について書くように頼まれたころには、ぼくの記憶の表面には何人かの洛星高校の生徒の顔がおぼろげに残っているだけの始末だった。

で、困った僕を助けてくれたのが、榎本さんが書いた授業報告のメールである。次に引用する。

>みなさま

>D1の榎本です。

>先週の土曜日（5日）に行ってきた洛星での授業報告です。

>授業は西川さんに担当して頂きました。

>テーマ：「老いる」を哲学する

>生徒：13人

>まず、『ソポクレス』からスフィンクスの

>謎とオイディプスの謎解きの一説、『関寺

>小町』から100才になった小野小町が老

>いを感じ始めた自分を振り返っている一

>説、そして西川さん自身の認知症の人にか

>かわる介護の経験を紹介してもらったの

>ち、「老いる」からイメージすることにつ

>いて話あいました。

>発言としては「成長しなくなること」「限

>界を感じること」「できなくなること」な

>ど老いについてのマイナスの側面や、「経

>験を積み重ねる」「納得していくこと」と

> いっ > たプラスの側面についてなど、「成  
> 熟」「成長」をキーワードに「老い」の意  
> 味についての発言が多かったように思いま  
> す。また、今の社会が、ある面で「成熟」（完  
> 成形）からの距離で、子供から大人へ、大  
> 人から老人へという過程が計られているこ  
> とについてどう思うか、という問いかけに  
> 関する発言も出されました。

> こちら側の意図としては、「ここからが老  
> いなんです」といった区切りはなく、結構  
> 身近なものなのでは？ということがわかっ  
> てもらえるかなと思っていたのですが、や  
> はりあまりそういう実感はなさそうでし  
> た。16才の生徒が「そういえば昔は選択  
> 肢が多かったなあ」なんて言っている姿は  
> ちょっとほほえましかったです。

> 授業を終えた感想です。

> 今回は、13人ということもあり西川さん  
> を含め教室中央に集まってもらいました。  
> そのため、普段よりもかなり集中して授業  
> に参加していたように思いました。ただ、  
> テーマが大きかったために議論の深まりと  
> いう点では不満がのこっているようでし  
> た。（僕自身は、西川さんはいろいろな生  
> 徒に目配りし、うまくすすんでいたののでい  
> い授業だったと思います）ただ、単に知識  
> としての情報がほしい生徒と議論したい生  
> 徒との温度差は気になりました。

> ある生徒が授業後、「なぜもっと発言しな  
> いんだ！あんなすくない発言で授業がふか  
> まるわけないだろ！なぜ先生だけとのやり  
> とりになるんだ！なんで生徒で議論できな  
> いんだ！」何人かの友人に叱咤していた光  
> 景が印象的でした。この点は、この洛星の  
> 授業では常にわれわれの念頭にあるところ  
> なので、最後の授業で行う、われわれと生  
> 徒たちとの話し合いのなかで、すこしでも  
> フォローしたいとおもっています。コー  
> ディネーターのみなさま、この点ちゃんと  
> 準備しましょうね。ちょい焦り気味ではあ  
> ります。

> 以上で報告をおわります。西川さん、あり  
> がありがとうございました。

こ のメールを手がかりに、いくつかを思  
い出そう。

まず、ソポクレスの書いたギリシャ悲劇『オ  
イディプス王』（福田恆存訳、新潮文庫）か  
らの引用である。スフィンクスが旅人に対し  
て謎をかけ、答えられないと相手を殺してし  
まったという恐ろしい話だが、これを見事に  
解き明かしたオイディプスは、栄光と悲惨の  
道を歩み始めることになる。

「スフィンクスの謎」

地の上に住まい、脚は二つ、四つ、三つと

変化はすれど、ただ声は変わることなく

そして見よ！

地に蠢き、空を飛び、海を泳ぐもの、

在りと在る生き物のうち、

かほどその姿、力を変えるもの、他に無く、

その脚の最も多きに頼りて歩む時、

そは遅々として進まず、全く力なきが如し。

「オイディプスの答え」

汝の意に背きて答えん、

暗き翼の殺戮者ミューズよ、

聞け、汝の罪に最後をもたらず言葉を、

汝の謎、そは人間なり、この世に生を受けし時、

母の胎内より出でし赤子は四つの手脚をもて這い、

やがて寄る年波の重荷には堪え切れず、

背はかがみ、杖をもちて第三の足となす。

スフィンクスが旅人に投げかけた謎は、すなわち旅人がそれであるところの人間自身に関する問いであった。自らの謎を解き明かせぬ者は、たとえ生きてはいても死んでいるのも同然。スフィンクスに食い裂かれなくとも自覚的な人間としては死んでいるのであった。しかし、その謎を解き明かしたオイディプスも、人間が移ろい行くものであることの自覚は、自らを悲惨へ導く道に続く扉を開けたに過ぎなかった。子供だましのような謎に仕組まれた解決不能な罫がある。と、ここまでの話はしたかしなかったかは覚えていない。ただ、この謎解きの話から、人間を考える際に完成された成人のイメージではなく、赤子から老人までを旅する途上の者として考えてほしいということを伝えたつもりである。

高校生にしては教養のありそうな生徒たちの何人かは、お決まりの話だなといった顔をして聞いているのがわかった。これはまずい。生徒に先を読まれるようでは授業にならない。ぼくは焦ってきた。少し意地悪を試みようという気分になり、最初は板書するつ

もりであった能「関寺小町」の一節を読み上げるだけにした。鷺田先生が著書『老いの空白』で取り上げていた多田富雄さんの文章からの引用である。

ぼくは、「関寺小町」について、たぐいまれな美女才女と謳われた小野小町が百歳あまりの老女となって、関寺の鐘の音、それは諸行無常の響きがあったというが、年老いた耳にはそれさえ聞こえなくなってしまった場面で、小町が自らの老残の姿に嘆息するせりふとして紹介した。

*「また故事(ふるごと)になりゆく身の、せめていまはまた、初めの老いぞ恋しき」*

生徒たちの眼が、きらっと輝く。簡単にわからない方がやる気になるらしい。

ぼくは、このせりふについて、こんな風に説明したと思う。自分が老けたなと感ずることには一種の哀切が伴うものだが、人が自らの老いに直面するのは一度きりではすまされない。あれほどつらかった「初めの老い」でさえ、恋しく焦がれるように思い出すという老いが次々に押し寄せてくる。老いの中にもさらなる老いが待ち受けて、人は安らぐことがない。

老いを意識し始めると際限のない落胆へと老い込められる。

ぼくは、この老いの意識と平衡するように、若さのなかにも未熟であることへの苛立ちと焦りが出口の見えないループにあるのではないかと考えていた。

そこで、生徒たちに議論を仕掛けたはずだが詳細を思い出せない。生徒たちの発言は、しっかりと考えられたものが多く、ぼくのほうがタジタジになってしまい授業をリードするなどということはできなかった。その自信のなさが、かえってぼくの口数を増やしたのだろう。授業の後で、生徒同士の議論が不十分だったという指摘があり、その批判の鋭いことに感心した。という感じで、ぼくが自慢げに思い出せることは少ない。すてきな高校生諸君よ。ちょっと、おじさんは都合よく忘れさせていただくよ。

(にしかわまさる)



## 「笑い」を哲学する

武田 朋士

「哲学」と「笑い」。決してこれまで哲学に無視されてきたわけではないが、正面きって取り上げられることも少ないのが、「笑い」というテーマである。哲学者の「笑い」に関する著作としてはベルクソンの『笑い』が有名だが、他にというとなかなか思いつかない。そのようなテーマを「哲学」と題する授業で扱うことには、もちろんためらいもあった。しかし、身近なところから「哲学」に触れてもらい、それぞれの経験と言葉を通じて「哲学する」ためには、ちょうどいいテーマではないかとも常々考えていた。そこで、不安はあったものの、準備期間がしっかりとれそうだったので、「笑い」をテーマに授業をさせてもらうことになった。

授業で「笑い」を扱うといっても、「笑い」についての理論を単に伝えても面白くないと思い、できるだけ生徒たちとの対話を通じて、「何が面白さをつくるのか」について考えていくという形をとることにした。とは言え、どの角度からどう切り込むのかということは何らかの形で提示しないことには、「笑い」という漠然としたテーマを展開することはできない。「何が面白さをつくるのか」という問いにしても、日常で「面白さ」を感

じる場面は実に様々であり、そのどの場面を対象とするかで、「笑い」概念の広がりや構造は異なってくる。そこで、「笑い」のイメージを共有してもらうために、漫才のビデオを見るということを最初に行うことにした。（「対話」を成立させるためには、このような形で共通経験をもつことで、漠然とでもテーマに関するイメージを共有しておくことは重要であると、私は考えている。そうでないと、最初のイメージのすりあわせだけで多くの時間を費やすことになる。最初にイメージの共有をいかに行うかが、対話をコーディネートする者のひとつの大きな仕事であると思う。この点については、最終回に生徒たちとコーディネータとで1年間の授業を振り返る時間を持った時、生徒からも言及された。）



2週にわたって授業を担当することができたので、初回の授業で漫才（笑い飯・フットボールアワー）のビデオを10分ほど鑑賞してもらい、4～5人のグループで、どこがどう面白かったかを話し合ってもらった。授業の副テーマとして「面白さを人に伝えることはできるか」を掲げてはいたが、自

分が面白さを感じたところを取り上げ、それに言葉を与え、他人に伝わるようにするということを経験してもらえれば今回は十分だと考え、その経験を反省してもらおうということではなかった。それよりも、面白さを人に伝えることを通じて「面白い」という感情を言葉に起こしてもらい、2週目で「何が面白さをつくるのか」について考えるための土台作りをしてもらった。最後の10分ほどで、それぞれの話し合いを踏まえて、どこがどう面白かったかを全体に向けて発表してもらい、初回の授業を終えた。

2週目は「何が面白さをつくるのか」について対話を通して考えていくことにしたのだが、対話の道筋をつけるために、前回生徒からでた意見と関連をもつような「笑い」についての哲学者の考えを幾つか提示し、それを絡めながら、対話を進めていった。最初に、漫才をしている人の顔の面白さに焦点をあて、それを、ホップスやアリストテレスの「笑い」に関する考えと交差させるところから入った。引き合いに出したのは、次のような考えである。「『おかしさ』とは『みにくさ』のひとつの部分にすぎないのである。なぜなら『おかしさ』とは、他人に苦痛も危害も与えることのない欠陥であり醜悪さであるから」(アリストテレス)。笑いとは、「思いがけず我ながら満足のゆく行為をやった場合とか、他人の中に何か醜いものを認め、それと比べることにより、突如自分を賞賛する

ことによってもたらされる」。「そしてこれが最も多くみられるのは、自分に能力が極めて乏しいことを意識している者の場合であり、彼らは他人に欠点を求めることで自らをいとおしく思わないわけにはいかない」(ホップス)。

ホップスの言うような「自分と比べて」という「笑い」の基準は斥けられ、「お笑いをしている人という期待」、「漫才の舞台という背景」が問題にされた。そうして、自分と比べてどうか、顔そのものが面白いかではなく、笑いの対象となっているものとその対象がもつはずの背景との不一致に、どうやら「面白さ」を作り出す何かがありそうだという方向に進んでいった。そこから、単に「不一致」であれば、「恐さ」が生じてもいいのではないかという意見が出され、そこで、ショーペンハウエルの、「笑いが生じるのはいつでも、ある概念と、なんらかの点でこの概念を通じて考えられていた実在の客観との間に、突然の不一致が知覚されるためにほかならず、笑いそのものがこの不一致の表現なのである」という考えを持ってきて、「笑い」の理論としてこれで十分かどうかを考えた。そうして、「不一致」が「笑い」になるか、「恐れ」になるか、「驚き」になるかの違いは何かということが問われた。結局、「驚き」は「笑い」にも「恐れ」にも入っているものであり、「笑い」や「恐れ」は「驚き」の一種であるということで落ち着き、「笑

い」と「恐れ」を分けるのは何かが、最後の論点となった。そこで再び、「笑い」の対象とそれをみている側との距離（対象に対する「安心感」が、「恐れ」ではなく、「笑い」を生みだす、など）に視線が向けられたところで、時間切れとなった。

2 回の授業を連続性の強いものにしたため、初回に欠席した数名が、2回目の授業に参加しづらそうだったのが大きな反省点であったが、「対話」を通じて「笑い」について哲学するという大きな流れは、理想的な形でつくれたように思う。最初に漫才のビデオを見ることで対話の入りをはっきりさせ、論点を明確に整理し、今何が問題になっているかをできるだけ丁寧に押さえながら対話を進めたことで、短い時間ながら、突っ込んだところまで話をもっていけた。「不一致」の理論において「恐れ」との違いが問題になったことで、「笑い」の対象だけではなく、それと笑っている自己との関係が問われたわけだが、そのようなメタの視点を自然な流れの中で確保できたところに、今回の対話のひとつの大きな収穫があった。個人的な感情を言葉に起こすところからはじめて、自己への反省的な視線を、他人と共有する地平で確保する。そのような形で、個人的・主観的なものとして（例えば、「笑いのつぼ」というような言い方で）片付けられてしまいがちな「笑い」を、うまく問うことができた。

対話という形にこだわり、私はその論点整理などに徹したため、漫才のビデオを見ることと幾つかの笑いに関する哲学者の言葉を提示する以外は、生徒から出てくる言葉だけを頼りとした。そういう意味では、生徒の力に大きく依存した授業であり、洛星高校の生徒たちのコミュニケーション力や論理的思考力、視点の鋭さに大いに助けられた。したがって、これが「授業」と呼んでいいものであったかどうかは、生徒たちの判断に委ねるしかないが、この対話を通じて確保された視点や今回の一連の対話が、少しでも皆の「考える力」の滋養になっていればと思う。

（たけだともひと）

## 「哲学講座」に寄せられた 洛星高校からの感想

今回のメチエには、「哲学入門」に参加した学生のみなさん、協力して下さった洛星高校の先生がたからも感想をいただくことができました。……

### 学生からの感想

#### 清川 博貴君

2005年の4月から1年弱の間、ほんの10回ほどでしたが「哲学入門」の授業に参加した1人として、この授業に対する感想や意見等、駄文ですが書いていきたいと思えます。

**全** 授業が終わってみて、これまでの授業が盛り上がったか、「対話」が活発に行われたかといったことを考えてみると、私はそれほど意見のやりとりができなかったように思います。誰も話さず沈黙が続いて結局論を進められずに終わってしまう回や、あまり話がかみ合わずに終わってしまう回がかなりありました。このようになってしまった原因ということに話題を絞って授業を振り返っ

てみると、まず自分たち参加者が「対話」というものに慣れていなかったように思われます。授業の中でも全員が発言を遠慮してしまっているような感じでその雰囲気誰も破ることができずに終わってしまうパターンが目立ちました。参加者の中で普段から特によく話す親しい人が互いに少なかったことが一因としてあるかもしれません。ですがそれ以上に、発言時に手を挙げるのが何か決まりのようになってしまったり、周りの参加者というよりも先生1人に意見を述べているようになってしまったりと、自分から「対話」を自由にできないようにしてしまっていた気がするものが残念であり、反省すべきだと思っています。

**ま** た、今回の授業の中でなかなかうまくいかず、話がかみ合わなくなる原因となってしまったことが、自分の考えをうまく人に伝えることだったと思います。言葉の使い方には随分と悩むことが多かったように思います。ある言葉について持つイメージとか、その言葉を聞いて思い浮かべるものとかいったものは人それぞれで変わります。抽象的な言葉だと尚更です。それゆえ、発言の中で出てきた一つの言葉が原因で「対話」が大きく脱線してしまうことがありました。こういったことに阻害されて自分をはじめ多くの人が自分の考えを他の参加者に伝えられなかったのではないのでしょうか。

最後に参加者の中のある友人が「他の人の



発言がどれも予想できうることばかりであまり対話が面白くなかった」という意見について気になったので私なりの考えを書いておくと、私はこの考えには疑問を感じています。ある1つの事柄について各人が考えることはよっぽど個性のある人でない限りいくつかの決まったグループに分けることができるでしょう。そこから個々の発言について「発言の中のこれは詳しくはどういうこと？」とか「じゃあこの場合は？」といったツッコミを入れていくことでやっと人による意見の違いが浮き彫りになってくるのではないのでしょうか。そうした努力をせずに自分とは違う考えを求めるのはあまり納得のいくことでは無いように思います。

**次**に授業のスタイルについて振り返ってみたいと思います。特に「対話」がうまく進まなかった回について授業のスタイルがどのようなものだったかを考えると、最初に抽象的な言葉をどんと出してきてそれについて考察していくというものが多かったと思います。授業を受けていてこのスタイルには何かやりにくさを感じました。やはり先ほど書いたように、最初に抽象的な言葉を出されると、人によってその言葉について持つイメージが違うため、その溝を埋めるのにかなりの時間を費やしてしまうと思うのです。いわばスタート地点が人によって違うこの状態では、70分という短い授業時間内に論をまとめていくのは難しいのではないのでしょうか。

方「ソクラテスの対話ゲーム」のスタイルで進められた授業は「対話」を進めやすかったように思います。抽象的な言葉からではなく、簡単な質問と答えから論を進めていくことで参加者の「対話」のベクトルがあまりバラバラになることなくあることについて集中して「対話」が進められたように思います。また、3人1組という少人数で「対話」を始めるスタイルも遠慮することなく自分の言いたいことを言えるという点で良かったように思います。また3人での「対話」である程度考えをまとめておくことで、全体での「対話」もスムーズに進められたのではないのでしょうか。

**「笑い」**をテーマにした回も同様の理由で「対話」がうまく進んだように思います。漫才のビデオを見てどの部分が面白かったかについて3人1組で話していくというスタイルでしたが、この話がとても面白く盛り上がりました。そのため意見も多く出て、後の全員での「対話」も進めやすかったです。

最後になりましたが今回、「哲学」ができたとは言いませんが、たくさんの先生の下でさまざまなテーマについて「対話」をしていくという、とても貴重な経験をすることができてとても良かったと思っています。

授業に来ていただいたすべての先生方にこの場を借りてお礼申し上げます。

(きよかわひろき)

## 山田 直敬君

「これが哲学なんだなぁ」と初めての授業を終えて感じました。僕がこの講座を選択したきっかけは、学校での倫理の授業や本などで哲学に興味を持って、もっと哲学に触れたいと思っていたからでした。「哲学」というタイトルがついているくらいだからこれから一体どんな講義が始まるんだろう、という期待をもって僕は講座の開始を待っていました。ですが、講座が始まるなりその内容は僕が想像していたものとはまったく違うものと気付かされました。期待はいい意味で裏切られました。講座は講義ではなく「対話」を中心に進められ、先生が問題提起を短時間のうちに行い、生徒が残りの時間意見を交換していくという形式でした。そのとき受けた初めての講座のテーマは「死ぬ権利はあるか」というものでした。はじめはこの慣れない問いに戸惑いましたが、意見が出るようになるとどんどん対話が進んでいきました。時折自分には考えもつかないような視点からの意見が出ると刺激になり、うれしく思いました。対話が軌道にのってきたときに時間の制約によってこの講座が終わったので、問題は解決されずに悔しい思いをしたのですが、みんなの持つそれぞれの考えを交換することで自分の持つ知が再構成されていくのはとても意義あることでした。そして何よりも、友達と普段とは違う「対話」を楽しめて、充実感

を得ることができました。

**対**話とはまさに文字通り、向かい合って話し合うことであり、当然毎日誰かとするはずのことでした。ですが自分をよく振り返ってみると僕は思えばそれまで誰かと真剣に「対話」をしたことがあまり多くはなかったような気がします。特に哲学については。確かに授業を受けたり本を読むことで知識は増えます。しかし得た知識やそのときに感じた思いを発信する機会を今まで持ていなかったのです。そのため、対話によるこの哲学の講座は回を重ねるごとに僕にとって考えを深化させる恰好の場所になっていきました。

**数**回にわたる講座の中で最も印象的だったのは、対話篇の疑似体験をするゲームです。これは3人一組になってそれぞれがソクラテス、若者、書記（プラトン）の役を演じて対話を進めていくというもので、与えられた問題に対するいくつかのあらかじめ用意された解答例のうちから若者役が一つを選んで、ソクラテス役はそれについて若者役に質問を繰り返していきます。この質問と返答をどちらかできなくなるまで繰り返します。このときのテーマは「人間と動物の違いは何か」でした。僕はそのとき若者役をやったのですが、しばらく問答を続けると返答に詰まっていき、結果僕は負けてしまいました。さまざまな質問がなされましたが、その中で返答に困ったのは、「あなたの言う『動物』（あ

るいは『人間』)とは何か」とか「なぜ人間を食べてはいけないのか」という自分が常識だと思っていることへの説明を迫るものです。常識に慣れると思考はストップしてしまうとはよく聞くような言葉ですが、まさにそれを身をもって感じました。苦し紛れにあることを否定しても、それに当てはまらない例外的なものや必ずしもそうとは言い切れないものが次々に出てきて余計に墓穴を掘ることもありました。自分の理解の浅さを痛感しました。この回で「言葉の定義を吟味してから話す」という教訓を得ました。また抽象的な言い方をする際には、言葉の定義に加えてそれに具体が伴うかどうか吟味する必要があることも感じました。実はこの頃からやっとうちやうちやたら相手にわかりやすく伝えることができるかを意識しながら話すようになりました。また、このことがヒントになって相手がどんなことを言っているのかを以前よりきちんと聞き入れることができるようになったと思います。まずは言葉の意味をよく知り、確認することが対話において非常に大切なことだと覚えました。

「対話」を一貫したテーマとしていたこの講座全体において僕が学んだことは、自分の考えを分か

りやすく人に伝えることの難しさと、それが実現できたときの喜びです。また、相手の考えを丁寧に聞き入れることも学びました。決して独りよがりになることのない対話には、問題に取り組む友人たちの真摯な姿勢が感じられて、毎週講座が終わるたびにもっと話さずにはいられない気持ちになりました。対話の魅力はこのようなものなのかもしれません。もっと話さずにはいられない。そんなテーマを与えてくれるのが哲学ではないでしょうか。

(やまだなおたか)



## 洛星高校生の印象

### 洛星高等学校 社会科非常勤講師

栗栖 大司

2005年度で、洛星中学高等学校の講師6年目となりました。初めて教壇に立ったのが1999年、翌年1年間のブランクがありました。2001年度に復活(?)しまして今に至っております。初年度の99年当時は、修士課程の「3」年目を送っており、ある意味で背水の陣でした。臨床哲学研究室の試みはもちろん理解していたつもりですが、現場に居合わせつつ論文を書くという観点からみると、甚だ不真面目な生徒であったと反省しております。

さて、この場を借りまして、この六年間で受けました洛星高校生の印象について記したく思います。大学、大学院時代を通じ塾講師として場慣れしているつもりだったのですが、さすがと言うべきでしょうかやはりと言うべきでしょうか、かなりのプレッシャーでした。初年度は高2生の倫理を週1時間を担当いたしました。生徒達がどこかで私を見下している、あるいは値踏みしていると感じました。これはしかし、悪い意味ではありません。教師にまでくっついてかかるプライドの高さや知的な矜持は、それが秘められ鬱屈したものでないならば、教師にとってはありがた

いものだと感じました。ともすると先生と呼ばれてふんぞり返ってしまいがちな私にとって、彼らの批判的な眼差しは、教壇に立ってある種心地よいものがありました。私の出身校では、それほどの進学校ではないのですが、考えられないことでした。高校時代の私は天狗鼻で、友人と教師批判をすることももちろんありましたが、どこかで鬱屈しねじ曲がっていたような気がします。初年度の生徒達が私に対峙する姿勢は、ある意味であっけらかんとして大っぴらでした。「先生の〇〇解釈は間違っている」と指摘されま。す。なにおお、そんなはずはない……よ。簡単すぎて刺激がないのか、あるいは受験で必要だとたかをくくっているのか、突っ伏して寝ていたり文学全集や英語の本などを読んでいたり(没収しにくいのです、漫画やゲームならば全く「楽」なのですが)。くそお、俺様の授業を聞かないとは何たる不埒……だと思ふよ。ただし、受験には関係ないという態度の取り方は、高校2年生あたりではありがちなことかもしれません。高2の初め頃は、受験もまだまだ先であるため動因に欠け、受験のみを視野に入れた場合、中だるみの時期になりがちと考えます。また、倫理という教科が受験に直結しないだろうと勝手に判断した生徒は、単位さえもらえればいい、という態度で授業に臨むことになりましょう。閑話休題、教師を無批判に偉いものとするのは過ちであると思いつつも、おい、ちょっとは

尊敬してくれよ、起きてくれよ、俺も頑張ってるんだからさ、と内心思っておりました。もちろん、彼らを「起こす」には、それなりの裏打ちと熱意が必要であることは理解していましたので、こちらもかなり熱く、いや暑苦しく授業を展開してまいりました。知的な興味関心を持ち、ある程度意識の高い生徒には、彼ら自身のプライドをくすぐる努力をしました。意図的に同音異義語のある漢語表現や少々難解な表現を用い、生徒の不安な表情を確認した直後、別の単語や和語に言い換えてみたり、あるいは他教科の知識を披瀝してみたりと、それなりに工夫しました。ある生徒は「人口に膾炙する」という単語を授業中に、しかも口頭で使うとは渋いね、と喜んでくれました。「公民(倫理)の授業でイオン化傾向の話が聞けるとは」とも言ってくれました。また、受験に無関係だと浅はかにも判断している生徒には、実は受験に直結しているということを強くアピールするという戦略をとりました。どうやら初年度担当した高校2年生には、このスタイルがうまく適合したのではないかと考えております。その後1年のブランクを経て、2001年度と2002年度は高2生を週1時間、高3生を週3時間担当いたしました。初年度の教訓から学んだ対処法は、一定の効果を発揮したと信じます。最も活発に質問が出て来たのがこの時期でした。

2003年度より、倫理がそれまでの高2生

から高1生配当となり、中学を卒業したての生徒達に講義をすることとなりました。予想はある程度していたのですが、高2と高1の1年間では、語彙量や解積力が圧倒的に違うのです。もちろん、中には、中学時代から哲学書を読み解く生徒もいたようですが、総じて素直に授業を受けるという印象が強い学年でした。これは、受験に要る要らないという、ある意味浅はかな判断が働かず、興味を持って聴いてくれているように映り、壇上で喋りまくる私にとっては大変気楽でした。高1生は、これまでの高2生とは異なって、まだまだ語彙量が少ないため、思想を批判するツールが整っていないのだろうと考えておりました。あるいは、批判精神もさほど強くなく素直だから、あまり反撥がないのだな、と感じておりました。私自身が落としか穴にはまっていたと言えるでしょう。実はこのころに至って、生徒の反応や反論を、予め封殺するような授業構成をしておりました。例えば、プラトンに反論したいかもしれないが、その方は、次のアリストテレスを聴いてから判断して下さい、あるいは、皆さんの先輩は、こんな風にアイデア論に反撥してくれましたよ、などと申しておりました。生徒の視線から発する疑問や反論を、きちんとすくい上げるべきだったのですが、その努力を怠っていたと考えております。いみじくも2003年度の高1生が、考査の余白に設けた授業感想欄で「先生の授業を受けると、先生の目を通

した哲学史解釈しかできなくなる」と書いてくれました。痛烈な批判でした。言い訳はあります。指導要領に示された内容を全く無視するわけにはいかず、受験で倫理を選択する可能性がある以上、通史的理解を提示するためにはまとまった時間が必要であること、あるいは、生徒数45名で教壇付きの教室というシステムでは、講義調になるのは致し方ない、等々。もちろん、これは言い訳です。また、ある生徒は「クリスト教」信者の一人ですと告白してくれました。教師冥利に尽きると言えるかもしれませんが、「まずい」と感じたのが本音です。二人には「栗栖という劇場のイドラを是非破壊して下さいね」と逃げるのが精一杯でした。壇上で喋りまくる快感に溺れ、生徒の意見を汲み取る余裕を失っていたと強く反省させられました。ひょっとすると私は、生徒の表現欲求を全く無視し、自分の解釈を一方的に押しつけているのではないか、という疑念を強く持ちました。もちろん、哲学に

対する高度なセンサと批判精神を持った生徒が数人おり、授業が終わった後で自身の考えを披瀝してくれるのですが、彼らの問いや考察を授業へと昇華させることができておりませんでした。またもや言い訳になりますが、高1生の初め頃は、総じて語彙が豊富ではなく、抽象的概念操作を学ぶ過渡期であると言えましょう。したがって、高1の授業では、世界を切り取る「言葉」というツールを提示し、いずれは使えるようになることが眼目だ、と繰り返してきました。ただし、提示したのみで、自分で具体的に使ってみようところまでは、授業でフォローできませんでした。

この点について、内心忸怩たる思いが募っておりまして。45人対1人という図式のま



までは、自分の意見をしっかりと述べ、また相手の意見をじっくり聞くという時間は、なかなか持てないだろうと思っておりました。もちろん、45人対1人という図式にこだわらねばならぬ必然性はないのですが、時間的制約や評価の難しさという観点から、及び腰になっていたのも事実です。哲学に対し、知的な欲求や興味関心を持っている生徒達にとっては、中途半端で煮え切らない授業だったかもしれません。そんな授業であるにもかかわらず、授業中に感じる熱い眼差しと期待に、何とかして応えたいという気持ちがありました。ならば、臨床哲学研究室の皆さんに、私の非力と怠惰によって叶わなかったことを是非お願いしたい、と考えた次第です。皆さんなら、私とは違い、ある程度出来上がってしまっている教師—生徒関係に取りこまれにくいだろうと思いました。また高2生というのが、これまで担当した体験からしてもよい時期だろうと考えました。ちょうど土曜日が比較的自由に使えるそうであることも幸いし、研究室と学校教育部の双方に打診しましたところ、快く承諾してもらえました。私の思惑も含めた三方が、丸く収まったのではないかと愚考しております。

さて、本年度実施の「哲学」講座の感想については、生徒からの感想を読んでいただくことにしましょう。最後に、前年度「哲学入門」に参加した数名の生徒から、直に聞いた意見を記します。総じて楽しかったと言っ

てくれましたが、人数が多かったことと、時間が短かったことがやはり不満だったようです。選択制ですので、哲学に興味や関心があって積極的に選んでくれたようです。本年度春、高3倫理選択者用で、授業フォローのための掲示板をネット上に設置いたしました。この掲示板に、去年の「哲学入門」選択者(しかし倫理は選択しなかった、あるいは受験大学の制約から選択できなかった生徒)が数名紛れ込んで、哲学的や倫理的な議論を振ってきました。私にとって心地よい空間であり、こうやってフォローができるかもしれないと考えました。その折、高3になって本講座が選択できないことを残念に思っている由も承りました。彼らのニーズにどのように答え、展開していくかは今後の課題であり、私自身としては、何とかして授業や掲示板などのやりとりへと昇華したいと考えております。

(くりすひろし)

## 洛星高等学校高校2年生における 哲学講座の開講について

洛星高等学校 社会科教諭・教育部長  
藤原 義久

本校で2004年度、2005年度の2年にわたって、上記の講座を開講させていただいた経緯について、ご報告させていただきます。

まず始めに、本校の簡単な説明をさせていただきますと、京都市の北西に昭和27年にヴィアツール会というカトリックの教育修道会が設立した、男子6年制の中高一貫校であります。現在、1クラス45人の5クラス体制で各学年とも約220名前後の生徒が在籍しています。進路は、全員が大学進学を希望し、ほぼ全員がセンター試験を受験します。従来から本校では、学習面だけでなくクラブ活動など放課後の自主活動も重視してきましたが、近年の学校5日制の潮流の中で、土曜日の授業のあり方を検討した結果、2003年度から「学校5日授業6日制」という形を取る事になりました。カリキュラム表上の授業は月曜から金曜に実施し、土曜日については、学年に応じた多様な取り組みを行っており、私自身、教育部長として各学年での実施内容の企画立案のサポート、集約、調整に当たっています。高校2年生では、時期によっては研修旅行や文化祭の準備に土曜日を

利用したり、実力テストを実施したりすることはありますが、普段の土曜日は通常授業と異なる70分の講座制授業を1日2コマ実施しています。各時間は、原則として生徒の希望で講座を選択でき、クラス担任を中心に7～8名の教師が講座を担当しますが、その内容は、授業の延長での問題演習や授業とは別のテーマ学習など、担当者によって様々です。その中で、通常の授業では扱えない、生徒の知的好奇心を刺激できる、大学での学問に結びつくような講座が幾つかでも開講できないものかという希望は、この土曜日をスタートした当初からの考え方の中にあつたものと思います。

一方、社会科（高校地歴科、公民科を、本校では中学との6年一貫校であることから社会科として扱っています。）としては、数年前から主に高校の倫理の非常勤講師として、大阪大学臨床哲学研究室の栗栖大司先生に授業をお願いしてきました。高校1年生の全員必修の授業から、高校3年生の受験生の指導まで、非常に熱心に指導して頂いており、生徒の評判も非常に高く、教科として心から感謝しているところです。そんな中で2003年度の終わり頃、栗栖先生から、所属されている研究室で高校現場での哲学の授業実践をされているが、本校でそうした取り組みができないだろうかとの打診を頂きました。前述のように大学との連携を模索していた教育部としては、近年、生徒の視野や教養



の幅が狭くなる傾向が強い中で、一つのテーマを議論しあひながら思索を深めていくという経験が、将来の進路を問わず（実際には理系、特に医学部志望者が多いのですが）重要ではないかとの思いから、是非この企画を実現できればと考えました。また、栗栖先生が実際に高校1年生の授業を行っておられる中での感触を踏まえて、次年度高校2年生で土曜講座を開講してみたいというお話であると理解し、必ずや素晴らしい有意義な講座が実現できるとの確信をもって、実施をお願いした次第であります。

さて現実には、今年度、昨年度とも、研修旅行や文化祭の準備、実力テストなどと重ならない時期を考慮し、春から夏にかけての5回と、秋から冬にかけての5回の2期に分け、計10回の講座を実施して頂きました。受講希望調査をしたところ、期待通り、生徒個々の志望分野に関係なく、こうした議論に関心のある生徒が20～30数名集まってくれました。そこから先の、授業の詳細、生徒の反応については十分把握しておりませんので、ご報告できませんが、昨年秋に私学の教育研究集会で行った公開授業の際には、今年度と昨年度の講座を受講した生徒に参加を呼びかけたところ、結果として、高校2年生と3年生が一緒になって、初めてとは思えない学年を越えた熱い議論を展開してくれ、後ろで見学していた多くの先生方を感じさせると共に、彼ら自身も大いに満足した（というより

まだ議論し足りないといった）様子で終わったことが強く印象に残っています。

通常の、生徒全員を対象とした授業ではなかなか実施できない、こうした取り組みは、まさに今の時代にこそ非常に必要なものではないかと考えています。大阪大学臨床哲学研究室の皆様の、この2年間の実践に心から感謝すると共に、できることならば次年度以降も是非継続していただけることを強く希望しております。

（ふじわらよしひさ）

## コーディネーターからの感想

### 洛星高校での授業について

濱田 惟

**私**にとって、研究室主催の出勤授業への参加は初めてでした。前に研究室で行われた福井高校での実践は、他人事のようにメチエで知って「大変だなあ」と思っただけでしたが、今回アシスタントという形で加えてもらい、少しはその難しさを感じる事ができました。もっとも私自身、昨年に数コマ程度高校の非常勤講師として授業をして、ささやかな創作授業をいくつか試みたのですが、目の前の生徒に伝わること / 伝わらないことの境が分からずに七転八倒した覚えがあります。その点今回の強力な講師陣の方々は、その力量（もしくは年の功）からか、いろんなテーマに生徒の関心と意見を喚起していて、とても参考になりました。できれば、私自身の担当以外の授業にも顔を出してみたかったです。

**他**方で、やはり生徒に対してどんな授業が良いのかに関しては、企画メンバーとしては全体的に試行錯誤が続いたのではないかと思います。学校の教室のように、すでに特有の生活文化や人間関係がいくらか出来上がっている教室に、異質な外部者としてやってくる私達は、彼らに「何をするつもり」なのかを伝えなければならないのですが、肝心のそのことがなかなか難しいのです（というか、私自身まだ良く分かっていないかもしれない）。確かに授業に「対話」を取り入れる方針は、当初から決まっていたと思いますが、それが生徒に伝わるのに後期授業までかかったのではないかと思います。

それでも洛星の生徒は、もちろん個人々人で授業への関心は様々ですが、基本的に素直というか、先入観なく授業に意欲的に参加してくれました。この学校が進学校であることは聞いていましたが、それでも単に知識を増やすという頭の良さではなく、他人の考えに対してオープンであるという形の賢さを持っていて、私自身教えられたところがあります。話し合いを自分たちから作り上げようという熱意が、議論の中の言葉の勢いに表れていました。又授業後も意見を言いに来てくれたり、誰か他の生徒と話しているのを見ると、自分の高校時代と思わず比べてしまします。洛星の先生が、よく嬉しそうに生徒の活躍ぶりを語っていたのを思い出します。

確かに、私たちが彼らの学校の外から  
確(NHKの「ようこそ先輩」のように)  
やって来て、彼らに多少新鮮な感じを与えた  
からこそ、ある程度挑戦心を持って臨んでく  
れたかもしれません。しかし他方で、今回の  
授業は、学ぶ意識の高い洛星の生徒、そして  
その生徒を（多くは中学から）育てた学校だ  
からこそ、できたとも言えます。どちらにし  
ても、洛星高校という特定の場に出向くとい  
うことによって初めて成り立った授業ではな  
いでしょうか。

でも、あんまり私がこんなことを言えた  
で義理ではないですね。この授業が進ん

だのも講師の方々や、企画してくれた紀平先  
生や武田さん、榎本さんに真剣に取り組んで  
もらったおかげなので。私自身が唯一誇れる  
のは、授業のため朝早くから起きて京都まで  
行ったことだけです（それでも何度か遅刻し  
そうになり、かつ一回は迷子になり遅刻しま  
した、すみません）。今回の授業を生徒が、  
どう将来に結びつけるのか気になりますが、  
私自身この経験を今後生かしていけたらと  
思っています。

(はまだゆい)



## 洛星高校の授業にコーディネーターとして参加して

榎本 直樹

「発言とその人自身を切り離すこと」、これは後期最後の授業で行った「対話」についての話し合いの中である生徒が発した言葉である。私は進行役をしていて思わず考え込んでしまった。記憶を辿ると、彼は対話のなかでは上にあげたようなことを普通に行っているはずで…という趣旨で話していたように思う。しかし、実際私自身の普段の姿を思い起こしてみると、発言とその人自身を切り離すということができているかどうか疑わしい。情けない話、こんな発言をしたら笑われるんじゃないか、私自身がバカと思われるんじゃないか、などと変な想像をめぐらせてしまう。逆に相手に対してそう思っていないかと自分に問いかけてみると「していない」と自信をもって否定できないところが悲しい。しかし、考えてみると「対話」の成立にとって、発言とその人自身を切り離すことというのは大事な要素のひとつであるように思える。「対話」とはその場でできた発言を素材にして展開される。そうである以上、そこに居合わせる他の人が、発言と私自身を切り離して扱ってくれるということに対する信頼がないと成り立たない。そういう信頼をどうやってつくるかが鍵になるのか、などと考

えさせられた。この感想を読んでくださる人にとっては、今私が書いたことは当然のことなのかもしれない。でも周りの人がどうしても気になってしまう私が考えさせられたこととして報告しておく。

さて、個人的に考えたことはさておき、私を含め4人のコーディネーターが洛星高校で行われる「哲学」の授業を引き受け、4月から1年間の方向性を決め、授業を担当する講師を選出、依頼し、授業の記録を担当した。私はその1人として参加した。今ふり返ってみると、大きな脱線もなくおおむね最初の計画どおりに進んでそれなりに満足している。私たちの目的は、単に知識を伝達するような授業ではなく、授業のなかに「対話」という要素を組み込むことによって、生徒自身が考え、「哲学する」ような授業にすることだった。担当していただいた講師の方々には、上記の目的を理解していただき、さまざまな工夫を授業に取り入れてなんとか生徒の発言を引き出すように努力していただいた。とくにゲーム形式を使った対話は、生徒にとって新鮮であったようである。しかし、講師の方々を含む私たちの「想い」が生徒に伝わったかどうかは微妙であった。生徒の感想を読む限り、「対話」をつかっても深まっていけないじゃないか、声の大きい方が勝ちなんじゃないのか、これは「対話」になっているのか、という趣旨の不満が多く寄せられた。こうした不満は最後まで解消されたとは言い難い。

コーディネーターとして授業に参加して問題だと感じたことは、まず70分という時間的な制約があること、また先生が毎回代わるために、先生と生徒側双方に遠慮があることなどである。そして最も大きな問題は、生徒の側に自分たちの発言を通して授業を組み立てようとする生徒と、のちのち役に立つ(使える)知識が欲しいという生徒の2種類がいる、ということであった。私たちはそうした意識のズレがあることはわかった上で、対話にはなっていないかもしれないと思いつつも、あえて授業スタイルを変えることはしなかった。私たちとしては、もちろん授業を受ける側として「知識が欲しい」という生徒のニーズは理解できるし、それが悪いとは思わない。ただ、なんでこの人たちはあえて論点を絞ったり、議論に介入したりしないのかという疑問(時には怒り)を通して、自分が授業を受けることによって何をしているのか、ということについて何か感じてもらえればと密かに考えていた(勝手な期待ではあるけれども)。

授業を通して、そしてコーディネーター同士の打ち合わせを通して、1年間「対話」ということについていろいろ考えさせられた。違う感じ方をもった人がテーマに入りやすくするためのスタートラインのようなもの、遠慮を解きほぐす何か、そして発言とその人自身がきちんと分けて扱わ

れるということへの信頼をもたせるような仕掛けが必要だろうということ等である。生徒たちに、その片鱗でも提供できたのかどうか自信がもてない。コーディネーターの反省点として今後考えていきたい。

ある生徒が、これも最後の話し合いの中で、「なんか対話は、会話と違って、他の人に意見がどんどん自分に入ってきぐちゃぐちゃになってなんか嫌」という趣旨のことを言っていた。私も同感である。でもみんな比較的明るい表情だったので、こんな授業もあっていいのかなと思った。

いろいろ考える機会を与えてくださった、校長先生をはじめ、洛星高校関係者のみなさま、そして生徒のみなさんには心から感謝致します。そして実際に授業を担当していただいた方々、本当にありがとうございました。コーディネーターのみなさんお疲れさまでした。

(かしもとなおき)



## 編集後記

どうか今年二冊目の『臨床哲学のメチエ』を発行することができました。今年は二冊とも高校での哲学教育の特集ということになってしまいました。これまで特集を組むことが多かった哲学カフェの活動は、CAFÉ PHILO という団体を昨年の4月に立ち上げ、主にそちらで活動をしています (<http://www.cafephilo.jp/>)。

わたしたちが実際に高校で授業をしたことの報告はこれまでの号でも特集されていますが、今号では、洛星高校の生徒さん、先生方の感想をいただくことができました。定期テストや入試業務などのお忙しい中に原稿をお書きいただいた藤原先生、栗栖先生、清川君、山田君には本当に感謝の念に堪えません。また栗栖先生（話しているときには「栗栖くん」といっているので、何となく落ち着きが悪いのですが・・・(^\_^;)）には授業を開催するにあたって、本当にいろいろとお世話になりました。講師として授業をしていただき、短い期間で無理矢理原稿を書いていただいたみなさまにもお礼を申し上げます。 (紀平)

臨床哲学のメチエ

Vol.15 秋・冬号 2005年

2006年3月10日発行

編集 紀平知樹・高橋綾

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室

560-8532 大阪府豊中市待兼山町1番5号

[clph@let.osaka-u.ac.jp](mailto:clph@let.osaka-u.ac.jp)

<http://www.let.osaka-u.ac.jp/clph/>

