

Métier

臨床哲学のメチエ de la philosophie clinique

臨床の知のネットワークのために

Vol.17 2011 秋 復刊号



■ 特集

外国にルーツをもつ人々との
対話の試み

洛星高校プロジェクト 2011
—臨床哲学研究会を終えて



臨床哲学のメチエ

臨床の知のネットワークのために Vol.17 2011 秋 復刊号

5年ぶりにメチエが復刊しました！

今回の特集は、外国にルーツを持つ人たちとの対話の試みと洛星高校での活動について。どちらも学部生や院生が積極的に参加している活動です。フィールドに出て彼らが何を考えたのか、お楽しみください。

Contents

| | |
|--------------------------------|----|
| 巻頭言 臨床哲学にとって“メチエ”とは／本間 直樹 | 1 |
| 特集1：外国にルーツを持つ人々との対話の試み | |
| プロジェクトの報告／川崎 唯史 | 3 |
| もどかしい対話―「さんかふえ」という試みから／金 和永 | 5 |
| 哲学をあなたと／川崎 唯史 | 9 |
| 特集2：洛星高校プロジェクト2011―臨床哲学研究会を終えて | |
| 今年度の授業内容 | 15 |
| コミュニティボールとは？ | 18 |
| 洛星高校プロジェクトに参加して／高木 遼 | 19 |
| 「教育」という言葉の裏側／辻 明典 | 22 |
| 生徒は何を考えるのか／川田 有希 | 25 |
| 教育に対話が乱入するなら／山本 聖人 | 28 |
| 教室に足を踏み入れるということ／楠本 瑤子 | 31 |
| 哲学の授業／青木 健太 | 34 |
| 報告：第25回 臨床哲学研究会／楠本 瑤子 | 37 |
| 教室の不和／中川 雅道 | 40 |

臨床哲学にとって“メチエ”とは

本間 直樹

「メチエ」は、経験によって培われた熟練の技を意味するが、専門性を捨てて現場に向かうとする臨床哲学の表現媒体に対し、なんとも逆説的なタイトルをつけたものだと我ながら思う。臨床哲学の最初の10年間において、この『メチエ』は、形式や伝統に囚われない自由な表現を追求する場であり続けた。未熟、未完成なものをそのまま—大学という場に位置しながらも、形式化や洗練化への誘惑に負けることなく、こうやって、『臨床哲学のメチエ』は復刊する。しかも、若い学部生や大学院生の手によって。未成熟であることを恥じず、古い課題も新しい挑戦も、どれも飽きずに繰り返し、さまざまな実践をさまざまな表現へと翻訳すること、それが私たちのメチエなのだ。

(ほんま なおき)



外国にルーツをもつ人々との対話の試み



対話コンポーネツト(以下、対話コンボ)は、哲学的対話の手法を取り入れた複数の対話の場を設定し、まだ顕在化していない社会の諸問題について当事者・関係者を中心に考えるためのプログラムである。2002 - 2003 年度の科学技術政策提言「臨床コミュニケーションのモデル開発と実践」では「ネオソクラティックダイアログ」(NSD)を中核として3段階の対話が組み立てられ、実施された。

中岡成文さんと大学院生の高山佳子さんがGCOEプログラム「コンフリクトの人文学」のプロジェクト「移民問題についての哲学的研究」に参加していることをきっかけに、金曜6限の対話コンボ分科会は日本に住む外国にルーツをもつ人々との対話を目指して対話コン

ボの実施を検討し始めた。分科会で検討を重ねるにつれて、外国にルーツをもつ人々が対話に「参加」するためには、臨床哲学のメンバーが一方的に対話を計画するのではなく、対話の設計そのものを当事者や関係者とともに行う必要性が認識されてきた。それゆえ「対話コンボ」の構想そのものについてもこの課題に即して柔軟に変更し、当事者や関係者からのアイデアを積極的に取り入れて対話を漸次進めるかたちへとバージョンアップが図られている。

今回の特集では、まず対話コンボ分科会の活動を3つの場所に分けて整理し、2010年度から現在までの経緯を報告する。次に「さんかふえ」と「語り合いカフェ」という対話での経験を金と川崎がそれぞれ振り返る。

プロジェクトの報告

川崎 唯史

1. たかとり教会

まず、神戸のベトナム難民および第2世代の集まるたかとり教会との関わりから。先述した「移民問題についての哲学的研究」の一環として「移民対話コンポ」の実践が目指され、教会に協力する「NGO ベトナム in Kobe」に宛てて2010年1月23日付けで中岡さんから移民対話についての提案がなされた。3月3日にはNGO側の質問への応答を含めた依頼書が中岡さんと高山さんによって提出される。5月6日に中岡さんと高山さんが三浦藍さん(神戸市看護大学)とともに教会の全体会議に出席し、「移民対話コンポーネンツ」への協力を依頼した。5月23日には鷹取コミュニティセンターでのイベント「国際協力デー」に出展し、その後も難民の人々が集まる日曜日に中岡さん、高山さん、服部さんなどが教会を随時訪問している。

とよなか国際交流センターでの「つながりフェスタ2010」では哲学カフェ「オレのことを歌で証明」を開催した(10月24日、進行役:中岡さん)。MC NAM名義で活動するベトナム難民第2世代のラッパーである福山翔

さんを交えて、彼の代表曲「オレの歌」を聴き、対話を交わした。福山さんは11月19日の金曜6限にもお招きし、ラップも交えて臨床哲学のメンバーに難民第2世代としての意見を話していただいた。その後も教会での対話の場を設けるべく、分科会で議論を行っている。

2. 語り合いカフェー箕面市国際交流協会

たかとり教会と交渉する一方で、7月1日には第1回の「在住外国人との語り合いカフェ」が開かれた。これは協会による文化庁委託事業「私は日本で生きています」の一環として臨床哲学研究室の共催で行われたものであり、同月15日には第2回が開催される。テーマが設けられた第3回「母語とは何か」(10月15日、進行役:高山佳子さん)、第4回「多様性は豊かさをもたらすか」(11月5日、進行役:服部佐和子さん)は、ともに分科会での議論を促すカフェとなった。これらをきっかけに、対話コンポ分科会は箕面や豊中でも対話の場を作る方向に本格的に動き始める。

その後、さらなる話し合いのために協会を訪問した(2月15日:本間・高山・服部、3月4日:本間・高山・服部、同24日:本間・高山・川崎、4月8

日：中岡・本間・高山・服部・川崎)。話し合いを経て、2011年度も4回の語り合いカフェを引き続き開催することとなった(すでに2回実施：7月26日に第1回「わたしの見た日本」、9月27日に第2回「あなたの見た私／私の見たあなた」)。カフェの進行役を臨床哲学のメンバーが務めているほか、本間さんは事業の委員として語り合いカフェ以外の事業にも協力している。

3. さんかふえー豊国際交流協会

対話コンポ分科会として関わる以前から、とよなか国際交流センターでは2009年からカフェフィロおよび臨床哲学の協力のもとで定期的に哲学カフェを開催してきた。その縁もあり、豊中での対話コンポ立ち上げの動きは協会への訪問から始まった(2月21日：本間・高山・金・川崎、3月28日：本間・中川・金・杉山・川崎)。

協会職員の方々との話し合いのなかで、まずは協会に関わるボランティアの人たちとの対話の場を持つということで「さんかふえ」(名称は「参加+カフェ」から)の開催が決まった。これまで4月23日と6月11日にオレンジショップで実施されており、6月のさんかふえでは職員のマリアさんが制作した在住フィリピン人を

めぐる映像の上映会という案が出て、8月7日にイベント「映像を見て話そう」として実現した(進行役：本間さん、同日イベント後にさんかふえも開催)。この間、さんかふえの後などに行ったミーティングで、豊中での哲学カフェの後にも小規模な「ミニさんかふえ」を開くこととなった(5月21日、7月16日、9月17日に開催)。「ミニ」も含め、さんかふえの進行役は協会職員の阿部和基さんが担当なさっている。

こうした流れのなか、4月8日の分科会での話し合いを経て、5月19日に本間さんがclphのメーリングリスト上で「外国にルーツをもつ人々との連続対話ネットワーク」形成に向けて呼びかけた。対話コンポはいまだ長い道程の途上にある。

(かわさき ただし)



もどかしい対話

— 「さんかふえ」という試みから

金 和永

「さんかふえ」*という対話実践が、とよなか国際交流協会で行われている。対話コンボ*はその場を設定するのを手伝い、また一部は参加者としても関わっている。

参加の対象となるのは協会の職員とボランティアを中心に、対話コンボからも数名。2ヶ月に一回、オレンジショップでコミュニティボールを使った対話を行う。その裏の月でも、「ミニさんかふえ」と銘打って国際交流センターのスペースを使って対話を行っている。

「さんかふえ」という対話の場は、ことさらに哲学に振り向けられているわけではない。むしろこれは協会の活動の一環として、協会に携わる人たちの交流や、今後の活動に活かすことの出来るような何かを生み出すことが期待されたものである。しかしそれでも、対話が哲学的になることもあるし、哲学的ではない対話であっても、哲学的対話を行う際に大切になってくるような対話のある側面が際立ってくることもある。「哲学的」という看板がない

からといって、「哲学的でない」のではない。私は「さんかふえ」の経験から、大切な対話の側面のほんのわずかな部分を描いてみようと思う。

ある回で、協会活動の広報をどうするかという話題が出たことがある。媒体や時期など、かなり具体的な方法の話へと対話は向かっていった。この時、協会職員をはじめとして、幾らかの人はもどかしさを感じていた。私もその一人である。実際、広報活動の方法を考えることについては既に別の場を設けて話し合いが行われていたから、ここでもその

話をするというのは無駄ではないか。方法の話に終始してしまえば、わざわざコミュニティボールを使い、特別に場を設けて話すことの意義がないのではないか。「さんかふえ」という対話の場への期待ゆえの、もどかしさである。

しかし、対話が終わるところになると私は「なんとかあった」という思いを抱いていた。終了後の簡単な振り返りで、職員の方のいくらかもそのように感じたらしいとわかった。この「なんとかあった」は重要である。これは、対話の経験へのある種の満足を表現しているからだ。しかし、対話への満足とは何なのか。もどかしさは満足とど

のような関係にあるのか。

対話に参加した人の対話への手応えは、まずはその人自身の対話の場に対する期待や不安といった心境、対話への漠然とした目的意識などによって左右されるものだ。これらの要素は確かに重要である。職員の方や私のもどかしさも、ここから発するところは大きい。対話への手応えに、予め対話者の期待や対話の位置づけは関わってくることは確かである。

しかし、次のようにも考えられる。対話の場に期待しているということが対話のなかで表立って私に現れてくる時には、既に私はその対話から一歩身を引いているのではないだろうか。なぜならこの視線は私と、まさに私が今参加している対話の場との関係への視線だからである。私は何か期待していたようには進まない対話に居合わせている。この場はなんなのか。私はこの場にどう関わっているのか。この場に居て私は何をすることが出来るのか—明確にこれらの問いが意識されていることはないにしても、対話へのもどかしさはこれらの問いに繋がっている。もどかしさは、私がどのように対話の場に参加していけるのかという、私と対話の場との関係の問題を含んでいるのだ。

このような対話への参加のモードと対比できるようなものとして、「対話にのめり込んでいる」モードを考えてみよう。対話にのめり込んでいる場合、自分自身の期待や対話の目的などを考えることはあまりない。私ではない人の話を聴きながらその思考に沿い、共に考える。その時私は私自身と対話との関係を考えられるほどの余裕を残してはられない。要するに、対話への期待や不安といった、対話の場と私との関係への視線が対話のさなかに生まれている時、私は対話に参加しつつも、「のめり込んでいる」時とはどこか違うモードで居合わせているのだ。



私に対話を振り返って「なんとなかった」と感じたことは、私が抱いていたもどかしさが消えたこととして考えられるだろうか。そうかもしれないが、それは予め私が持っていた期待に、対話が沿うようになったという意味ではない。そのように考えてしまえば、対話者の意図と期待のみが対話の

場の満足を左右し、予測不可能な対話はすべて不満足な結果に終わってしまうだろう。そうではない。むしろ私は、対話の中で自分の期待や不安を忘れたのである。私はもどかしさを忘れて、他者の思考に身を委ねる。もどかしさが消えるということは、私の意図したとおりに物事が進むことではない。だから、対話が予測不可能であるからといって、決してその対話が満足なものにならないのではない。他者の思考に私がとらわれるときにこそ、対話は予測不可能なのだ。だとすれば、対話の予測できなさもまた、対話への満足を生む可能性を大いに持っている。

対話の場と自分自身との関係という問題は対話へのもどかしさとして現れる。もどかしさは一概に無くされるべきものではない。例えばごく単純な例として、この視点は、行われている対話の方向性への問いとして場に投げられることがありうるだろう。違ったモードを絶えず行き来しながら私たちは対話に参加するのであって、そのどちらかがどちらかよりも絶対的に望ましいということはない。とはいえ、十分に対話に参加できているとは言えないような状況に、ある人が置かれているがゆえのもどかしさがあることも、また事実だ。

ある回の「ミニさんかふえ」が終わった後、協会でボランティアをしている大学生に感想を聞いたことがある。彼女は対話の内容自体には満足していたらしい。だが、「自分の考えを言って良いかわからず、何も発言できなかった」と漏らし、「何も発言できなかった」ことに心残りを感じていると話してくれた。

発言する、それはある形で、否応なく私を曝すことである。彼女のもどかしさは、彼女と対話との関係における、自分を曝すことへの抵抗を示しているのではないだろうか。たしかに、抵抗は常に存在する。それでも対話の場で私が自分自身の経験から語り出し、私の思考を提示することが出来るのは、対話の場が私を促してくれているからに他ならない。少なくとも、私がその対話の場で対話の参加者として認められ、その意見の正当性や真偽とは無関係に、曝されることになるだろう私が認められていること。それを対話者が感じられることが必要ではないか。これを対話の場における「安心」と呼んでもよいかもしれない。このような基本的な安心は、もどかしさ自体にも関わっている。安心できない対話において、参加者はどうしようもなく自身と対話の場との関係について考えさせられ、それにとらわれてしまう。つま

り、対話への参加のモードが固定されてしまう。このような場合、対話はなかなか満足のものにはならないだろう。

「さんかふえ」は、月に一回というペースで定期的に対話の場を設けている。一回きりの対話で生み出すことは難しいような安心を、繰り返すことによってゆっくりと実現していく。対話の場が繰り返され継続されることの大きな意味はそこにあるのではないだろうか。安心のもとでこそ対話への満足は生まれるのだろうし、曝される私が

認められているという実感のもとでこそ、もどかしさも対話を豊かにしうるのだ。

(きむ ふぁよん)

注

* **さんかふえ**：財団法人とよなか国際交流協会が主催する事業で、ボランティアの積極的な協会活動や運営への参加を促進することを目的とする「デザイン5」という事業のうちの一つ。これまでの活動の概要は「プロジェクトの報告」、特に「3. さんかふえーとよなか国際交流協会」を参照。

* **対話コンボ**：こちらについても、上述の報告を参照。



哲学をあなたと

川崎 唯史

1. 対話とおしゃべり

7月26日、箕面市国際交流協会と大阪大学コミュニケーションデザイン・センター主催、臨床哲学研究室共催で、2011年度最初の「在住外国人との語り合いカフェ」が開かれた。テーマは「わたしの見た日本」。箕面に住む外国の人たちと、国際交流協会に職員あるいはボランティアとして関わっている人たち、それから臨床哲学のメンバーが集まって、30人以上の参加となった。カフェはまず「わたしの見た日本」について6人の在住外国人(ゲスト)が語り合い、そこで気になった話題や疑問を他の参加者が白紙に書きつけた。それらの言葉をもとに、後半は話題ごとに4つのグループに分かれて語り合った。

前半のゲストの方々の話を聴いていて、「サッカー観戦でどの国を応援するか」という話題がとくに気になった。今から思い返すと、家族や世代が個人にどうしようもなく与えてしまう影響がそこに色濃く表れていたからだろう。子どもがある家庭に生れるということについて話し合いたくて、後半は「アイデンティティ」をテーマとす

るグループに加わった。哲学カフェではなく「語り合いカフェ」ではあったが、そこでなされたのは哲学的な対話だったとおもう。

何が対話を対話にするのか。会話がすべて対話であるわけではない。判明には区別できないが、かりに「おしゃべり」と「対話」を対にしてみよう。おしゃべりは話題が何であれ、流れていくことをその特徴とする。言いたいことをお互いがとにかく言うておくことが目指され、思いもかけぬ返答や真意を尋ねる質問は求められていない。返事のように見えて、直前の発言と関係がないこともしばしばある。

これに比して対話は立ち止まる。発言が一つ出ると、その意味を全員が理解するまで先に進まない。発言した者が考えてもいなかったことを尋ねる質問がいくつも発せられる。

おしゃべりは生活していくうえでなくてはならないものだが、わたしは圧倒的に対話の方が好きだ。まして独りで考えることなどおよそ対話に及ばない(あくまで好みでいえば、だが)。なぜだろうか？

2. 口について出る

「今までさんざん悩んだので、アイ

デンティティのことはもう考えたくないし、できるだけ考えないようにしている」、「アイデンティティについて考えさせられるのは、一人で考えるときではなく、自己紹介のように他人に向かって自分のことを話すときではないか」、「アイデンティティとは『誇り』のことではないか」……。国籍という、じぶんの根幹にかかわるところから考えずにはいられなかった人、外国籍をもつ子どものアイデンティティ形成に職業として携わってきた人、来日して結婚し、日本で育つ子どもと暮らすなかで、子どものアイデンティティに影響を与えないでいることはできない人、あるいは日本人として生れ、特別の事情はなくとも、じぶんというものにまだ納得がいかない人……。不適切な言い方かもしれないが、まさにここでこそ「アイデンティティ」を考えるべき場所だった。

対話の終盤、アイデンティティを「誇り」とみる意見を受けて、「捨てられるものをすべて捨てていって、それでも捨てられずに残ってしまったものが引き受けられてアイデンティティになるのではないか」という言葉が、わたしの口をついて出た。持論として懐に温めていたわけでもなく、誰かから聞いて覚えていたのでもなかった。その考えはそのときはじめて生れた。思い

返せばいかにもわたしが言いそうなことだが、それまでは思いつかなかった。



誰より多くの時間をともに (?) 過ごしているじぶんの口から、頭をよぎったこともない言葉が、対話において発せられる。対話が一つのテーマをめぐって長い時間を費やすこと、じぶんの発言だったか他の人の発言だったか判然としなくなることなど、その理由はいくつか思いつくが、詳細に展開することはまだできない。ただし、他の人たちと話しているということが不可欠の条件であることは疑いを容れない。

なぜだろうか。これはわたしだけかもしれないが、ふだん一人でいるとき、思考はたいてい同じ道をなぞる。あるいは目先のことや今後の予定にばかり気が向く。生活のなかで感動したり傷ついたりしても、やがて流れていく時間のなかで脇に置かれ、忘れられていく(それが悪いと言っているわけではもちろんない)。わたしはわたし自身に問いかけることも、耳を傾けること

も、めったにない。

テーマと時間が設定されたうえで話すこと自体、日常から半歩ずれた行いではあるから、その場面設定そのものがすでに、ふだん思いつかないことの到来、わたし自身との出会いを促しているともいえる。しかし場の設定がすべてではない。他の人に聴かれているということがより大きな役割をもっているはずだ。

3. 自分の言葉で語る？

ところで、哲学カフェなど対話の場では「哲学者の言葉を引用しないこと」が一つのルールになっている。このルールの根拠は何か。すぐに思いつくのは、「参加者みんなに伝わる発言をすべきである」というものだが、哲学書からの引用でなくともほとんどの人に伝わらない発言をすることは可能だし、すべての哲学書が理解不能なわけでもない。それでは、「自分の言葉で語るべきである」はどうか。他ならぬわたしが対話に参加するのだから、これはたしかに説得的に見える。しかし、「自分の言葉」という観念の怪しさ（というか胡散臭さ）はただちに払拭しておきたい。

自分の言葉で語るとはどういうことか。「自分の」とは何か。他人と共有されていないければその役割を果たさな

いはずの言葉が、自分のものであるとはどういうことか。明らかに、語の意味が固有だということではない。とすれば、むしろ語り方が固有だということの意味すると考えるべきだろうか。書物になぞらえて文体が独特であるともいえるかもしれない。語り方には、口調や口癖から言葉の選び方や話の進め方、さらには問いの立て方までもが含まれる。自分の語り方をもつ、あるいはもとうとする者にとって、哲学書の引用は不要どころか妨げですらある。哲学者の文体は強固で、わたしたちの語りのなかにうまく収まらないからだ。

4. 聴かれることの効用

では、対話に参加する者すべてが自分の語り方をもっていれば対話は成功するのか。そうではない。対話が対話になるのは、それぞれの身についた語り方でもって流れるように交わされていた語りがつまずき、ひっかかり、よどむときだ。

何がこの停滞を引き起こすのか。それは、語り同士の衝突であるよりもむしろ、語りが聴かれていることそのものではないか。質問に先立って、聴く人の表情や振る舞いが、語る者に理解されていないことを伝え、語り直しを迫る。その場で対話者に理解されるた

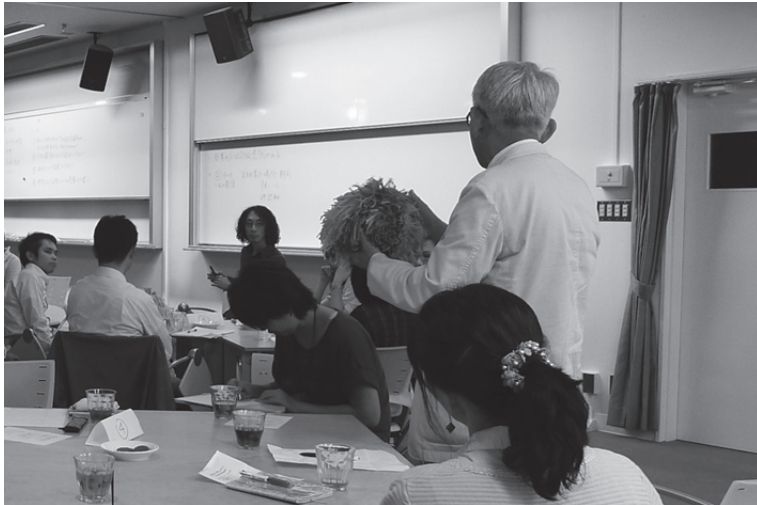
めに、今までの語り方が一自分自身が、
と言っても誤りではないようにおもう
が一修正されざるをえなくなる。先に
ふれた語り合いカフェでの「口をつい
て出た」経験も、まさにそうしたタイ
ミングでのことだった。

聴かれることは、わたしの語りを押
し留める。そして、語り直しを通じて
わたしの語り方そのものが編み直され

る。理解されるために自分の言葉を更
新するときこそ、新たな思考も訪れ
るだろう。それは哲学のはじまりでも
あるはずだ。

対話それ自体が哲学となる次第につ
いては、別の機会に考えてみたい。

(かわさき ただし)



洛星高校プロジェクト 2011

—臨床哲学研究会を終えて



臨床哲学研究室のメンバーが洛星高校で授業を行う試みは2004年から続けられています。(メチエ14～16号参照) 昨年度まで中心的な役割を果たしていた中川雅道さんから活動を引き継いだ今年度は、昨年度の参加者に新しいメンバーが加わり、本間直樹さんをはじめ学部生院生入り混じっての10人体制で洛星高校プロジェクトの活動に取り組んでいます。いままでに授業の題材に加え、新しくハワイからやってきたコミュニティボール*なども取り入れながら、「相手の話を聴くこと、問いを自分のものとして引き受けて考えること」を目標に授業を行なう日々です。

また、第25回の臨床哲学研究会では、シンポジウム「高校での臨床哲学の試み—過去・現在・未来—」が行なわれました。ワークショップには現在のプロジェクトメンバーも参加させていただきました。その際にこれまで授業を担当されてきた會澤久仁子さん、榎本直樹さん、紀平知樹さん、藤本啓子さん、中川さんのお話を聴いて、またワークショップや全体討議を通して刺激を受けながら、今年度の授業を通して考えたことをプロジェクトメンバーのうち6人がそれぞれ文章にしました。現在のメンバーがどんなことを考えながらプロジェクトに参加しているのか、のぞいていただければと思います。

今年度の授業内容

夏休みまでの取り組み

4月16日

受講理由とあだ名の記入

「推論ゲーム」

「哲学のイメージについて」

ひとりの生徒の受講理由を全員で推論するゲームをした。この「推論ゲーム」が落ち着いたところで「哲学はどんなものだと思うか」ということをテーマに、意見を出してもらおう。「普段できないことをしたい」、「哲学を教わりたい」、「なぜ倫理の授業があるのか知りたい」というものまで推論ゲームのときとは少し趣の違う発言があった。

二つのテーマともに生徒が自ら積極的に発言するということは少なかった。

4月23日

ソクラテスの対話ゲーム

生徒たちが3人1組になり、質問をするソクラテス役、答える若者役、対話の記録をするプラトン役をそれぞれロールプレイしてもらおう。生徒たちには約10分ごとに役を交代してもらい、

全員にソクラテス、若者、プラトン役を体験してもらった。議論が深まっている場合は、役を交代せずに対話ゲームを続けてもよいことを伝える。時間の制約があるためせっかく盛り上がった議論が途中で止まってしまうのが残念。

5月7日

ソクラテスの対話ゲーム

前回とは少し形式を変え、2人の生徒による、またその次に本間さんと1人の生徒による対話ゲームを実演してもらおう。(対話ゲームの間、他の生徒たちはプラトン役)

感想を聞くが... なかなか生徒の手は挙がらず、主に対話ゲームに参加したソクラテス役、若者役に発言してもらった。クラスの雰囲気は全体的に堅く、プラトン訳の記入シートに書き込む時にはすらすらと動いていたからだが、発言を求められる(実際にはあてられていない)場面では、縮こまり、こわばっていた。

5月14日

コミュニティボールをつくる

先週の授業から、大きくその形態を変えて実施。今回は、話しやすい環境を作り出すためにコミュニティボールを作成。それに伴って生徒たちは、車座になって地べたに座った状態で言葉を交わすこととなる。

毛糸を巻きながら全員が以下の質問に答えた。

1. あだ名の由来の紹介
2. この世に学校がなかったら、どうしてた？
- 3.(A) 今、ハマってることは？
(B) 10億円あったらどうする？
(C) どうして生きていると思う？
(生徒の発言をもとに決めた)

一週目では、1、2の質問に加え、3.(A)(B)(C)から2つを選択して答えてもらう。一周した後、時間がかなり余っていた為、二週目を開始。二週目では、3.(A)(B)(C)のうち、答えなかった二つの質問の中から一つを選び、答えてもらうことにした。生徒の中には、答えなかった質問に答える者がいる一方、一周目に答えた際、十分な答えではない、と判断された問いについてもう一

度答える者もいた。(つまり、「あだ名についてさっきはこう言ったけど、本当は...です。もっと言えば...です」といったような答え方)

5月28日

写真を見て話す

アイスブレイクとしてしりとりをした。「どんなしりとりをしたい?」「英単語のしりとりは?」と提案したのだが、子どもたちからは「それは、ちょっと難しい」といった答えが出たので、普通のしりとりを行う。

写真を全員に配布し、「今回の授業では写真を見て感じたことを話す。」「コミュニティボールを持っている人だけが話すことができる。」「なんでも話していい。」「『わからない、なにも思わなかった。』といってもいい。」と生徒たちに伝えた。

東日本大震災の写真だと解釈した生徒が多く、震災関係の話へと最初は展開したが、だんだん「写真を見た瞬間に感じたことは何だったか?」という議論へ、そして『『感じること』と『解釈すること』の違いとはなにか?』という議論へと展開。しかも、授業の重要な論点を提示してくれたのは、これまでほとんど喋っていなかった生徒たちだった。

7月2日

新しい？新しくない？

市販のジュースについて話す

円になって座り、「シークワシャージュース」を生徒に見せ、中心には模造紙を置く。「シークワシャージュース」が新しいか新しくないかについて、手を挙げて意見を出してもらおう。発言した生徒には、新しい/新しくない理由を模造紙に書いてもらう。十分程度意見を出し合ったところで、どの意見が一番納得いくか？という問いを投げかけ、一つの意見に焦点を当てて話し合う。

個々の「シークワシャージュース」の話から、ゆっくりと「存在」そのものの新しさという、抽象的な議論へと移っていく。今回のワークは、フラフープを用いた対話をひな形として、メンバーでやりやすいようにアレンジしたものだだったが、ワークの見せ方、場のづくり方は改良の余地があった。一人が模造紙に意見を書いているときは、他の参加者が受動的になってしまいがち。阪大チーム三人が固まって座ってしまったことで、「三人と生徒」という構図ができあがってしまったのは反省材料。

7月9日

相互質問法

まずアイスブレイクとして、久々に参加した青木健太さんが前回来たとき(4月)から今まで何をしてきたのかについて思いついたことを自由に言ってもらおう。

アーノルド・ローベル『どうぶつものがたり』のなかの「ブタのおかしや」という話を読んだ後、「豚は我慢強いのか？」という問いを提示。その後、3つのグループに分かれて相互質問法をした。生徒には仮説に対する質問を一人一つ考えてもらい、順番に質問してゆく。最後の十分程度で、これまで出された仮説についての議論(何が根拠になっていたか、等)をグループ毎に話し合った。

じっくり考えて発言しようとする子が多かった。全員に発言させることを意図していたため、発言していない子を意図的に指名。ただそのときは、決まって「わからない」「理由と同じことを考えていた」といった答えが返ってくる。振り返りでは、「他人の意見を聞いて、自分の考えが少し変わった」という子も。「人数が少なくて話しやすかった」「発見があって楽しめた」といった意見が、これまであまり発言をしなかった生徒から出てきた。

コミュニティボールとは？

こどもの哲学で用いられる、ハワイ発祥のツール。授業に参加する者は車座になって座り、用意された質問に答えながら毛糸を巻く。全員が質問に答え終わったら、進行役は毛糸をまとめてボールを完成させる。

コミュニティボールを用いた授業では、ボールを持っている人だけが発言をすることができ、他の参加者たちはその人の言葉に耳を傾ける。参加者たちはこのルールを共有し、共同作業で、ゆっくりと対話を進めていく。ボールを持つ人の行為、例えば、参加者全員が納得できるような発言、予想もで

きなかった突拍子もない発言、うつむきながら言葉を探ろうとする沈黙などは、他の参加者たちによって受けとめられる。参加者たちは、ときに発言者の言葉を聞き流す経験をし、ときに意表を突かれた言葉によって思考が揺さぶられるだろう。彼らは言葉の海の中でもがきながらも、ゆっくりと、共同作業で、彼らだけのコミュニティを作ろうと試みる。

ときにもがきながら、ゆっくりと共同作業でコミュニティを作り出そうとする試みが、このボールには込められている。



洛星高校プロジェクトに参加して

高木 遼

「洛星高校プロジェクト」という共通の名前を確認しあったその日、研究室に集まったメンバーがまずもって確認したのは、プロジェクトの枠組みだったように思う。手許に残っているメモ書きには次のようにある。「枠組み：洛星高校—教育、哲学は次の次とする」。出発点は他の高校ではなく、ましてや小学校や中学校でもなく、あくまでも洛星高校である、というほどのことだろう。また、誤解を招きやすい言い方かもしれないが、あえて言えば、とりわけ数ある選択授業の中からこの講座にやってきた生徒たちに目を向け、そこから考えはじめよう、ということでもあるだろう。

もちろん、生徒ひとりひとりといえども高校生であり、高校は教育というものと切り離せないのもあって、そうした比較参照点ないし巨視的観点はゆえなきことではない。むしろこの視点があってはじめて、他でもない洛星高校の生徒たちにこそ着目しようとする選択的動機づけは可能

であるだろう。このプロジェクトは、「教育とは」「哲学とは」といった議論を、洛星高校の生徒たちの延長線上に置くことを決意した。それは問題意識を異にする各メンバーの足並みを揃えるためだったのかもしれない。ともあれこのプロジェクトでは、メンバー各自が洛星高校の生徒たちを出発点として、そのうえで思い思い、教育や哲学について再帰的に考えていたのではないかと思う。

本稿では、活動の記録を残すためにも、プロジェクトがそれとして直面した課題や得た気づきについていくつか記述することにしたい。過去の資料が残っていないと後になって困ることがある、活動の記録はできるだけ残しておいたほうがよい、ということ自体、プロジェクトが得た気づきの一つである。とはいえ、プロジェクトを記録するという作業は、各メンバーの相互作用を筆者が再構成することである。そのことにどれだけの意義があるのかは意見の分かれるところだろうが、生徒たちとの対面だけでなく、プロジェクト運営自体にも関心を寄せていた者として、活動の概観を述べることで、執筆の任にこたえたいと思う。

まず焦点となったのは、授業の目標を生徒たちに伝えることについてである。上記のように、洛星高校の生徒た

ちを出発点にすることを確認したうえで、昨年度以前から洛星高校での哲学教育に関わっていたメンバーの意見を参考にしつつ、プロジェクト全体の大きな目標を設定することにした。そこで決まったのは、ひとの意見をよくきき、共に考えながら、「正しい」(いわゆる「教科書的な」あるいは「講師の顔色をうかがった」) 答えを導き出すのではなく、「問い」を自らのものとして引き受ける、というものであった。

プロジェクトの提供する個々の授業は、この目標を実現すべく組織されることになる。例えば、開講当初はききやすく発言しやすい雰囲気づくりを目指して、生徒の反応を見ながら、あだ名をつけたり、フリートークではなくワーク形式にしたり、少人数のグループに分けたり、テーマを身近にしたり、地べたに座ったり、授業中に発言できなかったことを記入できる紙を配布したり。また、進行役は意識的に発言に頷いたり、笑い声を大きくしたり。

しかしそれでも「どういうことをするのか分からない」といった声はある。そうしたとき、授業の意図するところを伝えてもよいのだろうか、それは生徒を誘導し、自発的な意見や考えの可能性を捨ててしまうことになりはしないか。進行役の顔き一つにしてもそ

の問題はついてまわる。とはいえ、投げっ放しの放任でよいのか、生徒たちのニーズを汲み取っていく必要もあるのではないか。生徒たちは与えられた事態に抗う自由を持たないのか。授業では目標をそのまま伝えてみたこともあったし、ワークの後、授業の最後にその趣旨を説明するレジュメを配って見たこともあった。

次に焦点となったのは、「ひとの意見をよくきく」というプロジェクト目標の意味あいである。生徒たちの発言が次第が増えてくるにしたがって、しかしその一方で、生徒同士の間で質問をしあうことがまだまだ少なく、また発言内容の確認をとる問いもあまり行われていないことに気づかれてきた。これに対しては、他者の意見を吟味することを通して考えることをしてほしいといった声があがった。

そこで授業では、意見を比較できる分類ゲームや、一つの意見を吟味できる相互問答法を用いて、意見に意見する事態を積極的に演出するなどしたのであるが、それはとりもなおさず、「きき返す」こともまた「きく」ことの一つであるとの見解をメンバーが暗黙裡に持っていたということへの無自覚的な反応だったとも言えるのではないだろうか。そうだとすれば、プロジェクトはみずからの立てた目標の意味あい

を、生徒たちとの接触を通じて学び直していたのかもしれない。生徒たちという鏡を通じて、プロジェクトは自己を再発見したのかもしれない。



最後に指摘しておきたいのは、こうした課題や気づきをプロジェクトが得られてきたのは、授業計画を立案するミーティングに加えて、それとは別にプロジェクト全体の目標を繰り返し話し合うミーティングを設けるなどした組織運営の方法にも因ってのことだろうという点である。ともあれ、有意義な時間を与えてくれた洛星高校、生徒たち、プロジェクトメンバーの皆さんに感謝したい。

(たかぎ りょう)

「教育」という言葉の裏側 辻 明典

「せんせい、生徒に話し合いをさせるよりも少しまじめに授業をやった方がいいと思うよ？」

学部4年生の時、哲学教育のまねごと(?)かもしれないが、教育現場で対話型の授業を試みた時に、一人の生徒からでてきた言葉だ。私は、この言葉が忘れられない。

「学校」という空間において、ほとんどの場合、「問いかけ」や「答え」、ときには「規範」でさえも、教師から子どもたちへと一方的に伝達される。教師の言葉にひたすら耳を傾け、唯々諾々とそれを受け取る姿が、生徒のあるべき姿であるとされ、ときにそれは美德とすり替えられる。

さらに「学校」という空間は、問いを「あやふや」な状態に留めておくことを、なかなか許そうとしない。「学校」は教師たちに、生徒たちの議論をまとめ上げ、最終的には授業を上手く締めくくると、強制力をはたらかせようとする。それを受けた教師たちは、正解のない議論であっても、なんとかそこに落とし所を見出そうとする。

私は、この「学校」という空間や、

そこに潜んでいる「教育」という前提を問い直したい。哲学を学校教場の中で取り扱おうとする現場に足を運ぶたびに、この問いと真正面から向き合う必要性に迫られる。高等学校における「倫理」の授業のように哲学史をなぞるのではなく、言葉を交わすことによって哲学的に考えるという経験は、ときに「学校」や「教室」という空間が生み出そうとする思考の習慣を問いただす。問いただされているのは、教師と子どもの関係性であり、子どもと子どもとの関係性でもある。

「変化すべき対象は子どもたちであり、それは大人たちではない。」
「大人は子どもたちに、完成された『答え』を用意しなければならない。」

子どもたちとの対話を通して、そういった声が「教育」という営みの中に潜んでいたという事実が、ぽろぽろと零れ落ちていく。対話によって哲学を学校教育で試みようとする経験は、「教育」という言葉の裏に潜む、その「前提」とされてきたであろうものの一端を浮かび上がらせようとする。

「子どもは未熟な存在だ…」
「教師は明確な『答え』を用意し

なければならない ...」

「子どもたちが、非道徳的な結論
を用意したらどうする ...」

「議論に教師は介入し、子どもた
ちを導くべきだ ...」

学校では、こういった問いかけや不安が存在することを「前提」として、「教育」という営みがスタートしているのかもしれない。これらが、「教育」という言葉の陰に隠れ、非常に見えにくくなっているような気がしている。学校で哲学をするという営みには、こういった問いが「教育」という言葉の裏側に存在しうるということを、私たちに気付かせる瞬間がある。

対話という経験を通して異質な他者の言葉と出会い、自身の思考の枠組みがぐらぐらと揺さぶられつつあることを自覚する。その揺れ幅が大きければ大きいほど、言葉を紡ぎだすことは困難を極めるだろう。無理に結論を用意することは、ここでは求めている。あくまで思考の基盤が揺さぶられ、自身の思考が相対化されていることを自覚すること自体が、目的なのである。

言葉を交わして哲学することを学校教育でおこなおうとすることは、想像以上に困難なのかもしれない。これを試みようとするとき、私たちは「教育」の「前提」とされているものにぶつか

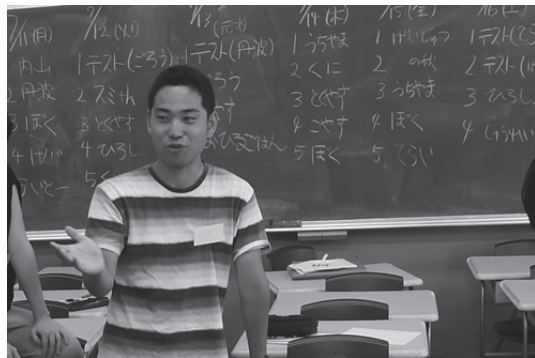
るだろう。これと衝突するとき、私たちはそれにひれ伏し、「学校化」されるという道を選ぶかもしれない。答えない問いと対峙することに耐えきれず、哲学的思考を放棄するかもしれない。一年前、私も学校で授業をするという立場にたった瞬間から、知らず知らずのうちに、自らを「学校化」するという道を選択してしまっていた。〈話す - 聴く〉〈問う - 答える〉という経験を子どもたちに提供し、明確に一つの答えを見いだせないテーマについてディスカッションをさせたとしても、こじつけてでも何らかの結論にたどり着こうとする自分を見つけてしまった。

洛星高校での試みのなかで、「教育」という言葉の裏側をえぐり出す瞬間に、私たちは出会った。ある日から私たちは教室で、車座になって腰を下ろし、糸をまくという共同作業を通して一つのボールを創り出し、共通の対象について話し合いはじめた。「ボールを持っている人の話に、耳を傾ける」というルールのもとで、進行役と子どもたちの関係はフラットな状態へと近づいていく。子どもたちが言葉に詰まり、沈黙が訪れたとき、私たちはそれに寄り添いながらも「何も知らない」ふりをすることもある。悩み、もがき、沈黙する子どもたちに私たちは

寄り添い、彼らはなんとか言葉を紡ぎだそうとする。この空間において、「答え」や「規範」は教師や進行役が用意するものではない。そこで紡ぎ出される言葉の方向性は、誰にも分からない。議論がある一つの結論に収斂していくことは、ここでは求めていない。異質な他者との出会いを通し、自らの信念の基盤が揺さぶられていることを自覚すること自体が、この場所では重視される。

哲学を学校で行おうとする試みをすればするほど、これまで私たちが「教育」をどう捉えようとしていたのかという問いと直面せざるを得ない。そう私は感じている。それは、学校という場所で哲学をするということがそうさせるのかもしれないし、特に現在の取り組みがそれをさらに促しているのかもしれない。

(つじ あきのり)



生徒は何を考えるのか

川田 有希

私が洛星高校での活動に本格的に携わるようになったのは今年からで、授業を訪れたことはまだ二回しかない。なので、実際の授業で起こっている出来事を語るのは他のメンバーにお任せして、ここでは高校で対話技法の授業を行うことにどのような意味があるのかを私なりに考えていきたいと思う。

とはいっても、今年度の活動にあたり授業をすることによる明確なねらいが初めから定められていたわけではなく、「生徒に、様々な問いを自分のものとして考えることができるようになってほしい」という目標が漠然とあるだけだった。問いを自分のものとして考えるというのは、誰かの受け売りや一般論によって答えを出すのではなく、自分自身で本気で考えるということである。どうして対話技法の授業でそれが可能になるのか。また、生徒達は何を自分自身で考えるのか。

この授業で強く興味を引かれたものの一つが「あだ名」制度だった。対話技法の授業中、生徒は自分で決めたあだ名の書かれた名札を身につけ、それでお互いを呼び合う。初めのうち、私

はこの制度を単に話しやすい雰囲気を出すためだけのものだと思っていた。しかし、あだ名を使って対話を行うのには別の意味もあるのだと、昨年度以前から活動していたメンバーに教わった。本名で授業を行う場合、生徒の日常的な人間関係などが対話に直接影響を及ぼす恐れがある。あだ名制度はそのような事態を回避するための配慮でもあったのだ。あだ名で呼ばれることにより、生徒は普段の自分と少し距離を置いて物事を考えることができるようになるのだという。しかし、ここで疑問が湧いた。問いを自分のものとして、自分自身で考えるというのが、この授業での目標だった。自分と距離を置いた状態で、果たして自分自身で考えることは可能なのか。生徒はどのようにして自分と距離を置き、何を自分自身で考えるというのか。



私の結論から言うと、自分から距離を置いて考えることと、問いを自分自身で考えることとは少しも矛盾しない。更に言えば、普段の自分から少し離れて考えることによって初めて見えてくるものが少なからずあると、私は思うのである。

対話技法の授業の中で生徒が距離を置く「自分」というのは、自分の全てではなく、普段自分がぼんやりと抱いている直感や感情といったものではないだろうか。私は高校生の頃実に多くのことを思ったり感じたりしたものだだったが、その直感から一步離れて、ではなぜそう思うのか、なぜそう感じるのかと理性を用いて考えたことはあまりなかった。対話技法のワークはそのようなことを考えるのには非常にいい機会ではないだろうか。

授業で行うワークは、単に思ったことや感じたことを話すだけでは成立せず、その理由を説明することが求められる。相互質問法*など進行役の介入が多いワークでは、発言のたびに「それはなぜか?」「それはどういうことか?」と逐一尋ねられるだろう。生徒はただ何となく「このシークワシャージュースは新しい」と思っている、(実際にシークワシャージュースが新しいか否かを話し合うワークがあった)それを発言するときには他人に対

して説得力のある理由と共に言わなければならない。そのためには、シークワシャージュースを新しいと感じている自分と少し距離を置いて、いわば自分の直感や感情を対象化して、考える必要があるのだ。

私はアルバイトの関係上、中学生や高校生と話をする機会が多い。会話をする中でいつも思うのだが、彼らは「楽しい」「可愛い」「つまらない」など自分の感情を表す言葉を非常に多く口にするのだ。それはとても良いことだと思うし、人が何かに感銘を受けたときにまず初めに出てくるのはこれらの言葉だと思う。しかし、ときにはそれだけにとどまらず、少し離れたところから「なぜ?」と考えてみるのも良い経験に違いない。感情の塊のような人と、ときどき感情を反省することのできる人とは、人生の深さが全く違って来るだろう。

生徒は、ひょっとするとこの授業にとまどっているかもしれない。思いついたことを言う度に、ときに質問され、ときに反論され、「もっと分かりやすく言い直して」と言われることもある。自分と全く違った考えを持つ他者に出会い、価値観が覆される思いをすることもあるかもしれない。そして、そのように考えに考え抜いても、問いに対

する絶対的な答えが見つかることはないのだ。しかし生徒達には是非、とまどいを刺激に変え、対話することや考えることの意味を各々の中に見出してほしい。授業を企画する私達の価値観を覆すような発見をしてほしいと思う。

(かわた ゆうき)

注

***相互質問法：**フランス発祥の哲学対話の技法。詳細は『臨床哲学』第11号や前述の授業内容を参照のこと。



教育に対話が 乱入するなら

山本 聖人

今年の四月、大学に入ってから哲学とはほぼ無縁な生活を続けていた私は、川田さんから洛星高校プロジェクトのお話をいただいた。授業では対話という活動が大きなファクターとなり、しかも私たちは対話をしに行くのではなく「教えに行く」。私には全てが新しく、意味不明な中で始まった授業である。哲学を教えるということ以前に、未だに哲学とは何なのかさえもあまりわかっていないのだが、教育に興味があり、教師になることを人生の第二目標（第一は未定）に掲げている私にとって、この機会は現行の、あるいは自分の受けてきた教育そのものを見つめなおす一つの契機となった。

なぜ高校の授業で対話なのか。対話は、教育のために生み出されたものではない。というか、教えることを目的として生まれたものは何一つとしてない。話を高校までの場合に限定するならば、数学は、そもそもは数を数えるために生まれたものだろう。英語は喋るためにあるものだし、歴史…例えば本能寺の変だって、後世でテストに出

るために起こったわけではない。

教える内容とは、世界にある様々な出来事から一部を抜き出してきた、いわば教材である。それぞれの教材に応じて、生徒が身につける能力は異なり、習得できる能力が、生徒がその時代に生きていく上で有効である場合に限って、その教材が用いられる。大航海時代に航海術の教授が盛んになったり、現代にプログラミングの授業があったりするはその顕著な例であろうし、私個人としては、これから必要になるならば電化製品の取り扱いについての授業が高校であっても一向に構わないと思う。世界の全てが教材となりうる。本来はそれらの知識に優劣などはない。にもかかわらず、歴代アイドルの名前を完璧に言える人よりも英語を完璧に話せる人が称えられるのは、英語がこの時代において有効な知識であるからである。それゆえに教師にとっては、広い意味での教材を選ぶ能力が非常に重要になってくる。自覚があるのかはわからないが、カリキュラムを決定する文部科学省の方々も同様である。では教材として対話をういた場合、どのようなことが起こるのか。

この問いに移る前に、現行の高校までの授業カリキュラムにおける知識の教授パターンについて考えてみたい。私見だが、一般的には、二つのパター

ンがあると思われる。一つは事象そのものについての教授、もう一つが与えられた問題を解決するためのプロセスを考え、学ぶことを通しての教授である。現代文を例にとり挙げるなら、評論の内容や漢字、語彙を理解することは事象の教授、記述問題に対応する答えを本文から探し出し、自分で文章を作って解答することは解決プロセスの教授である。この二つのパターンをしっかりとマスターすれば、とりあえず現代では生きていくことが出来るというわけだ。幅広い事象について理解を深め、そうして得た知識・経験を元に解決する力を養成する。なんとも清々しい理想論だが、これが徹底されれば確かに生きていく上で不自由はなさそうだ。

翻って、対話。対話はどちらのパターンに当てはまるだろう。「これがコミュニティボールですよ」と説明することは事象の教授としてはあまりに浅い。授業では様々な対話法を試しているが、生徒のうち一人でも、「相互質問法はこういうふうにして、こういうことを目的にして云々」と答えられる生徒がいるだろうか。あえてワークの目的をはっきりと伝えていないこともあり、授業中に起こる全ての事象について教えているとはとてもじゃないが言い辛い。ではプロセス教授の方はどう

か。何らかの問いについて、他人と一緒に答えを考える。確かにプロセスについて考えてはいる。対話にクリティカル・シンキングが関わってくるとすればここだろうか。しかし、対話における問いは、「なぜ生きているの?」「このジュースは新しい?」「何でも知ってる方が良い?」といった、人によって答えが違ふ、正しい答えが存在しないものも多くある。これではどれだけ考えたところで、問題解決のプロセスを歩んでいるとは言えないだろう。

ここに私たちは、もう一つの教授パターンがある可能性に気付かされる。それこそが対話が独自の教材として機能する場面ではないか。無理やり言葉にするなら、気づくことと耐えることの教授。「他者と共に」「あえて答えのない問いに向き合い」「耐える」。問いに向き合った瞬間に、それは哲学に変わる「気づき」となる。そして、これが授業として存在する以上、私はやはり対話をすることが現代に何らかの意味があると信じたい。対話とは、異なった価値観のすり合わせである、と平田オリザ氏は述べている。価値観に正しいも間違いもない。決して重なることなく、正解にも近づかない。このどうしようもない対立に一人一人があえて向き合い、耐えるということが、今混迷を極める世界に必要とされている。

そのために対話がある。そんな風に考えるのは、私の独りよがりだろうか。

洛星で、コミュニティボールを用いて対話を行った回の感想ペーパーにこんな言葉があった。「哲学って、結局何なんだろう...?」向き合うことのなかった問いに一人耐えているのであろうその問いかけは、ひどく美しかった。

(やまもと きよひと)



教室に足を踏み入れる ということ

楠本 瑤子

1. そこに立つ感覚

洛星高校のプロジェクトに関わってからというもの、母校でこそないが高校の教室というものに卒業以来再び足を踏み入れることになった。高校生のあいだは生徒として日常の当たり前の場として過ごしていた空間も、改めて見るととても不思議な空間に思えた。私は今、なぜここに立っているのか。このざわざわとした感覚は何なのだろうか。

また、今年度の授業でこのようなことがあった。初回から数回授業を重ねてきて、どうにも授業の雰囲気固い。普段接していない私たちが行くのだからなかなか難しいことではあるが、それでもなんとか授業の雰囲気を和らげたいと思いコミュニティボールを使った授業を試みることにした。その際ほぼ直感的に「机と椅子が邪魔！」と感じて机と椅子を端に寄せ、円になって床に座ってみた。それが効果を発揮したのか、はたまたコミュニティボールのおかげなのかはよくわからないけれども、受講生はリラックスして話を

し始めたように感じた。この変化はどうして起きたのだろうか。

私たちが教室に足を踏み入れそこで授業をすることがどういうことなのか、この機会に改めて考えてみたいと思う。

2. 教室という空間

そもそも教室というのはどういう場所なのだろう。教室と言われてまず思い浮かびそうなのが、黒板、机と椅子、教卓、教壇などだ。学校の教室にはだいたいあって当たり前のものである。これらのアイテムをヒントに、教室の場所の特徴を探ってみよう。

まずは黒板から。授業で使う黒板はだいたい教室の前方にある。洛星高校でも前後にあるが、授業で使用するのは前のものだ。そしてそこに床より少し高い教壇と教卓が据え置かれている。先生は教室にやってきて教壇に上り、授業をする。先生は教室の前にいることになる。さらに机と椅子がある。生徒が座る椅子は必ず前を向いている。教室の前で行なわれる授業が見えるようになっている。

ここからわかることは、先生は教室の前、生徒は教室の後ろにいて、互いに向かい合えるようになっているということであり、加えて言うならば、先生と生徒の配置は予めきちんと決まっ

ているということである。先生の授業を、生徒は受ける。教室とは先生と生徒がはっきりと区別されている、先生が生徒に教えるといった、授業やそのときのふるまいが染み込んだ場所と言えるだろう。

3. どういう関わり方ができるのか

私たちが洛星高校の教室に足を踏み入れるとき、私たちは生徒でも、先生でもない。私たちの身分は学生だし、洛星高校の生徒でもないのだ。このことは研究会の発言の中の「先生と生徒という縦の関係ではなく、生徒と学生といういわば斜めの関係」という言葉からもわかるだろう。では、そのような関係で行なわれる授業とは、いったいどういうものなのだろう。

それは、いわゆる先生が発する情報を生徒が黙って受けるという授業ではない。こちらが持って行った哲学的な対話法やワークを使って、テーマについて考えてもらう。そこに重点を置いている。投げっ放しではなくて、返ってくるボールを待って、キャッチするのも仕事だ。どちらかという共同作業と言ったほうが近いだろうか。

ということは、先生が生徒に何かを伝えるという授業にふさわしいように配置されている教室は、私たちにあってはほんの少し不便なことになる。私

が直感的に机と椅子が邪魔だと思ったのも、生徒たちが机と椅子を取っ払った状態でリラックスして見えたのも、受講理由に「普通の授業と少し違う感じがしたから」というものがあつたのも、これが大きな原因であるように思う。一方向の教室を、ほんの少し共同作業用に動かし、受講生と私たちがともに考え、対話を通して学ぶ。私たちは受講生と、そのような作業のパートナーとしての関係を結ぼうとしているのかもしれない。

4. それでも、授業

しかしそれでも、私たちが洛星高校でしていることは授業である。これは毎回授業に行くときに感じることはあるが、やはり私たちは学生であっても、あの教室に足を踏み入れれば講師であり、「先生」として見られている。その上での社会的責任もある。教室の配置を少し工夫して動かし、普通一方向の授業が双方向に近づいたとは言っても、私たちが授業でしていることは、一方向の授業とはまた別の仕方ですべて「教えている」のだし、表面的な双方向形式の奥底に一方向性があることも確かだ。ということは、やはり私たちは学校で、教室で、授業をするということに立ち戻らざるを得ない。

となれば、3で述べたような「斜め

の関係」に何かできることがあるとすれば、少し先輩の私たちから、普通の授業とは違うことを違うかたちで贈ることと、彼らの高校生活に何か新鮮な風を送ることではないだろうか。私が教室に足を踏み入れた時のあのざわざわとした感覚は、そのような微妙なバランスで成り立っている授業だからこそそのものなのかもしれない。

(くすもと ようこ)



哲学の授業

青木 健太

「洛星高校プロジェクト」は「高校で哲学の授業をする」という活動をしてきた。2011年度のもう半分は終わっている。問いは増えるばかり。もともと、それは哲学らしい「前進」なのかもしれない。授業とは何だろうか、何をすれば授業か、まして哲学の授業をしかも高校でするとは。

言葉の成り立ちに注目する。「授業」は「業」と「授ける」からできている。業を授けるのが授業だ。業ということがどのくらいの広がりを持っているかは定かでないが、何も教えられないことがないなら、それは授業ではない。そして、「授ける」は「授けるひと」がいることを含んでいて、「授けるひと」がいるなら「受けるひと」もいる。「授業」は「受業」でもある。授けるひと、受けるひと、業がそろってはじめて授業になる。

高校の授業なら、英語とか数学とかついでの知識を業というのだろう。哲学はどうだろう、哲学は業に入るだろうか、哲学についての知識を授ければそれは哲学の授業だろうか。

哲学についての知識というのものにはある。デカルトがいつどんな本を書いて誰に反論して、何を言った。その知識が何の役に立つかわからないとしても、それは古典や数学もさして変わらないのだから問題ではない。テストもできる、空欄補充であれ記述問題であれ。ということは、点数が出せて成績評価もできる。

それは「倫理」という科目と同じだろう。わざわざ「哲学」と名乗るのであれば、それは何か別なことをしようとしているのではないだろうか。

業という言葉に戻る。業は「おこない」とか「仕事」という意味をもっている。業は「何かをする」ということに関わっている。ということは、知識を授けるということはむしろ広い意味での授業に含まれることになる。「おこない」を授けるのが狭い意味での、あえて言えば本来の授業ということだ。それならば哲学は業に入る、というよりむしろ哲学こそ業に入る。哲学は「知を愛すること (philosophy)」なのだから。

知を愛するといっても、何をすればそうなるだろうか。たとえば、知識をたくさん手に入れようとすれば知を愛

していることになるだろうか。

知識を手に入れようすることだけで知を愛することになるなら、受験生は半端ではなく知を愛していることになる。だから、彼らは哲学者と呼ばれる。こんなことはありえない。彼らは全会一致で哲学者ではない。知を愛するための方法は、それを手に入れようとすることではない。もしソクラテスが「君たちは何も知らない」と言いふらすだけだったとしたら、彼はただの変な人が懐疑的なソフィストだ。彼はそうはしなかった。彼は人々に問いかけた、「君は勇気とは何か知っているか」と。そして、問われたひとはとうとう答えられなくなって自らの無知を知る。自分のことを知る、それも自分の力で。ソクラテスはこれを大事にした。そして、彼は問いかけることによって人々の気づきを手伝った。ソクラテスが哲学者と呼ばれるなら、知を愛することとは「問い、語り合うこと」だ。

問うことをすれば何でも知を愛することになるだろうか。疑問文をつくることが問いをたてることなのだろうか。

疑問のかたちをしていれば何でも哲学的な問いというわけではない。「昨

日の夕食は何だったか」と誰かが尋ねたとしても、それは単なる事実確認でしかない。問いが哲学的であるのは、誰しもが当たり前だと思っていることにあえて疑問をもつそのとき。この問いがふつうの疑問と違うのは、あえて問おうとしなければ問いにならないところにある。誰もが当たり前前に理解してしまっていることなのだから。ほんとうはそっとしておけば上手くいくに決まっている。それにしても実際のところその当たり前が何なのかはよくわからない。だから問う。しかも自分ではわからないから誰か他のひとに問う。誰もが当たり前だと思っているのだから、そのひとも問われたところでわからない。そうやって、語り合いながらどんどんひとを巻き込む。哲学的な問いはひとを渡って誰しもが共有することができるようなものだ。

さて、そろそろ話をまとめてみよう。「高校で」ということが全然触れられなかったが、何か言えることがあるだろうか。

授けるべき業は知を愛すること。そして、それは当たり前のことを問いに変え、誰かとともに語り合うことで共有すること。授けるひとはその作法をいくらかは知っている。だから、彼が

ソクラテスになればいい。受ける人が自分で問いを見つけることができるようになるまで、手を貸す役割をすればいい。高校でこの授業をすることに意味があるかどうかは、それほど曖昧ではない。学問は「問い」ながら「学ぶ」ことなのだから。あとは業の授け方次第だ。

これから何をしようか、どんなことができるだろうか。「彼がソクラテスになればいい」といってもそれは私たちのことなのだから。問いは尽きない。私たちがしていることは哲学だ、ということの証だろうか。

(あおき けんた)



報告 第25回臨床哲学研究会

楠本 瑠子

4月に再開された臨床哲学研究会。今年度は4月・7月・10月・1月と全4回開催される予定です。今回は7月9日に行なわれた第25回の簡単な報告をしたいと思います。

個人発表「病いと看護—本論の序に代えて」／博士後期課程 中西チヨキ



前半の個人発表では、患者が病いを受け容れるということや、それに対する看護について、またそれによって起こる患者の気づき・発見や自己変容について中西さんが発表されました。発表後の質疑では、「患者は病いや痛みを受容しなければならないのか」や「治療困難な病とその他の病とでは大きく異なるのではないか」などの論点がフロアから挙がりました。

シンポジウム「高校での臨床哲学の試み—過去・現在・未来—」

後半のシンポジウムは三部構成で行なわれ、第一部では樫本直樹さんの紹介の下、會澤久仁子さんが大阪府立福井高校、紀平知樹さんが初期の私立洛星高校、また藤本啓子さんが兵庫県立須磨友が丘高校のそれぞれの取り組みについて発表されました。



第二部では中川さんがコーディネーターをされていた昨年度までの取り組みの紹介と、今年度洛星高校プロジェクトに関わっているメンバーによるワークショップが行なわれました。ワークショップでは、実際に今年度の洛星

高校の授業でも扱ったコミュニティボードを作るワークを、高校時代のあだ名や夢、「あなたはどのように生きている？」などの質問に答えながら参加者のみなさんに体験していただきました。



第三部では本間さんの進行役のもと全体討議が行われ、

- ・ どういう問題があって何をしに行っているのか？
- ・ 実践者は何を思って取り組んでいるのか？
- ・ 哲学という経験と授業という形式はどうなじむのか
- ・ ワークショップを経験してかつての経験者はどう考えたか？
- ・ 大学生・大学院生が高校の現場に行って進行役をすることにはどういう意味があるのか？

など多くの論点がフロアから寄せられました。これに対し、現在洛星高校

に関わっているメンバーの応答や今まで関わってこられた方々の答えもあり、高校での臨床哲学の取り組みについて活発な議論がなされました。



(くすもと ようこ)



コレクション中川①

教室の不和

中川 雅道

今年度、ある私立中学校の「道徳」の時間を受け持ち、対話型の授業をすることになった。そこで起こったことを書いてみたい。

1、話は通じない

クラスの様子を見ながら、どんな授業をしようかと考える。はじめの授業で「アルパカのぬいぐるみを持っていないと話せない」というルールを作って「道徳の授業で話し合ってみよう」とをひとりずつ出し合った。でも、急作りのルールは守られることなく、当然のように、こそこそと話している。わらわらと立ち上がる子がいると思えば、ヤジを飛ばす子も出てくる。そんな中、突然、ある女の子が「なぜ授業中にしゃべるのかについて話したいです」と、全員を威嚇するように、決然

と発言した。その場では、誰もその発言に反応しなかったのだが。

彼女の言葉を「ルールを破っている生徒を不快に感じ、そいつらに言いたいことがある」と理解しても不自然ではないだろう。実際、ほかの授業でも（その場で暗に名指された同じ子たちが）うるさいということは、ちらほらと聞いていた。

「クラスのルールを自分たちで考える」という作業をすることで、学校で当然とされる規範について考える授業をやってみようと思いついた。生徒の行動が変化するかもしれない。淡い期待を持ちながら、以下の手順で話し合いを行った。目標は、自立的にルールを決め、従うことができるようになること。

①プリントに「学校ですべきこと / すべきでないこと」を一文にし、理由も書いてもらう。

②書かれたことをもとにして、一覧表を作り、それぞれのルールについて質問する中でそのルールが必要かどうか話してもらう。

結果、生徒の行動に（ほぼ）変化なし。冷静に考えてみると、「授業中にしゃべってはいけない」というルールに合意するからといって、授業中にしゃべらなくなる、なんてことはない。しゃべらない人は、ただ、しゃべらない。

そんな授業の中で、思わぬ光景を見ることになる。ある日の授業のメモに、こんな記述が残されている。

「人が傷つくようなことをした人がいても、まず先生に相談する」について。

先生に話すと、怒られて面倒なことになるから自分たちで解決したほうがいい。

先生に迷惑がかかるからやめたほうがいい。

先生が入ってくると、よけい話がこじれる。

いちいち先生にチクリに行くやつがいると、みんなが怒られて傷つくからやめたほうがいい。

お前らが、自分のやったことに責任をもたないから。

そっちがやってきたから。いきなり殴ってきた。

階段でいきなり肩をなぐられた。

体育の授業中に頭をたたいてきた。

「これについて話したい」と出されたのは、「揉め事」が起こったときに先生に言いに行くかどうか、だった。口論になって、けんかになったときに、先生に助けを求めるのかどうか。「先生に言いに行くこと」に疑義が出される。理由は明快で、言いに行くことで全員が怒られるから。自分たちで解決した方がめんどうなことにならずすむ。しかし、ここから議論は、議論でなくなっていく。

発言が発言に重なり、「先生に言いに行かない」に賛成する発言が続く。「何かおかしいかもしれない」と思い始めた頃にはもう遅かった。言いに行かないことを支持する発言は、実は、ある生徒が「揉め事」の当事者になったときに、すぐに「チクリ」に行くことを責め立てる発言だったのだ。動き出した集団の矛先は、ひとりに集中す

ることになる。

「質問するで。なんでいちいち言いにいくんか、答えてくれ」。

「お前らが、自分たちのやったことに責任を持たへんからや」。

ここからの応酬は、どちらが最初にきっかけを作ったかの口論になった。「おまえが先にやってきたんやろ」。もちろん、止めるべきだった。でも「このことについて話す機会がないから真剣に話したい」というある生徒の熱意に負けて、話し合いを続けてしまった。授業を続けた結果、責められた子は、泣き崩れてしまった。「あいつら最悪や。こんなクラス嫌や」。議論の余地のない失敗。

互いの話が、互いに聴かれなかった。話す素材があった。ルールについて話したいという欲望があった。発言するための道具もあった。自分の行ったことに対する「責任」というキーワードも登場し、具体例もあった。しかし、相互性が生まれることなく、互いに話が通じない。最後は、ただただ、口々に「わめき声」が聞こえただけ。

なぜ、挙げられた声は聴かれないのか。無数に起こる類似の状況が、そんな疑問を投げかけさせる。なぜ、声は

聴かれないのか。

2、人間の政治的本性

失敗が、胸に突き刺さり、淀みのようなものとして残り続ける。この経験を忘れてしまうか、経験の様相を変えてしまうか。教室に向かい続けるには、どうしても、自分がそのどちらかを求めていることに気づく。失敗の淀みの中で、ランシエールのテキストを読み始めたときに、自分の経験を語り直すきっかけを、そこに感じた。経験の様相を変えることを目指して、教室で起こったことを描き直してみたい。

フランスの政治哲学者ジャック・ランシエールは、アリストテレス『政治学』に登場する二つの定式化をたよりに、政治について語り始める(ランシエール, 2008年, pp.134-136)。

i) 人間という動物の政治的本性は、言語の保有である。

「授業中には話すべきではない」と、声が挙げられたときに、それを聴くことができるようにしているものとは何か。第一に、それは、人間の言葉である。アリストテレスは、単に快 / 不快を表明する動物の鳴き声と、正 / 不正、美 / 醜、善 / 悪、..... を表明する人間の言語を区別する。そして、後者こそ

が政治の本質である、と述べる。

ii) 政治的主体とは、命令することと命令されることに与る [分け前を持つ] (avoir part) 主体である。

第二に、政治に参加するためには、人は互いの立場に立てなければならない。あらかじめ、命令する側か、命令される側かという身分が与えられている。つまり、支配者階級と、被支配者階級という身分である。そのいずれの立場にも立てなければならない。

言葉をもってさえいれば、立場の共感¹は簡単だ。言葉のやりとりが成立するためには、言葉の受信者と発信者の間に同じ言葉²が共有されているのだから、相手の立場に立つことができる。言葉が通じているとき、我々は言語的平等という地平の上に立つ。

3、奴隷 = 生徒？

しかし、ギリシアには例外的な者たちがいた。「奴隷」である。奴隷は、自分の仕事をするために、主人の命令を理解できなければならない。つまり、言葉を理解できなければならない。しかし、奴隷たちは政治的主体なのだろうか。

アリストテレスが言うには、奴隷が言語能力に与るのは理解の様態においてであって、保有の様態においてではありません。奴隷は言語を理解するけれども、言語を保有してはいないのです。したがって、話すことは話すことと同じではなく、聞く [= 了解する] ことは聞くことと同じではないのです (同書, p.138)。

奴隷はただ、言葉を理解できただけで、言葉を持っているわけではない。奴隷は、政治の共同体に加わるどころか、言語の共同体にすら入ることができない。(奴隷が) 話すことは (自由人が) 話すことと同じではなく、(奴隷が) 聞くことは (自由人が) 聞くことと同じではない。ここでは、言葉という同じものが、二重化されている。

ランシエールは、また、血族貴族 / 平民という寓話を持ち出す。平民たちが、自らの権利を貴族たちに要求したとき、貴族たちは次のように考えた。

平民に言葉を話す能力はない、なぜなら彼らは言葉を話さないのだから。平民は言葉を話さない、なぜなら彼らには言葉を話す能力がないのだから。平民の口をついて出るのは「わめき声のようなも

の」で、欲求の徴であって、知性の現れではない(同書, pp.140- 141)。

階級という分け前(所与として与えられたもの)によって、何かが分断される。同じはずの言葉は、平民が話しているという理由だけで、快/不快を表明する動物の鳴き声と同じものとされる。ただ、平民が物音を立てているだけだと。

生徒が奴隷で、話し合いに参加することができないということだろうか。教師が支配する立場にあって、教師と生徒との二つの立場の間に、言語的な平等が打ち立てられなければならないというような。そうではない。ここで「奴隷」と言われているものは、「立場」と言われているものは、自分とは異なった者たちに対して、憎悪や侮蔑が働くときに出現するものではないか、ということが言いたいのだ。だから、生徒と生徒の間でも、自由人/奴隷が出現する。すべての人の間に、このような現勢的な、奴隷化が働く余地がある。そのとき、我々は話された言葉を聴かない。言葉を聴かず、言葉の主体を動物だと見なす。

自分が教室の中で経験したことは、この奴隷化ではなかったのか。

4、感性的なもののパルターージュ

続けよう。ランシエールは、自由人と奴隷との間に生じる、話すことと聞くことの二重化を「感性的なものの分割 = 共有 (partage du sensible)」と呼ぶ。言葉を話すことは、同時に、感性的なものを伝えることでもある。言葉が聴かれるかどうかは、この感性的なものに懸かっている。

感性的なものの分有 (partage) によって、何よりもまず、感性的な世界の諸形式そのものがしかるべき場所に配置されるのであり、その形式を通して、立場が目に見えるものとなり、言説が聞き取れるものとなり、能力や無能力が明白なものになるのです。感性的なものの分有によって、共通の対象として目に見えるものと、見えないもの、筋道のたった言葉として聞き取れるものと、苦痛のうめき声としか聞き取れないものが規定されます(同書, p.139、括弧は引用者による)。

感性的な世界が分有されることで言葉が言葉になる。目に見えるものが見えるものとなり、立場が可視化され、話が聴かれる。言葉が二重化されたのは、自由人と奴隷の感性的世界が

異なっていたからだったのだ。

感性的世界によって、見えないもの、うめき声も同時に規定される。つまり、自由人たちの間では、感性的なものが共有されるが、奴隷たちにとっては、その同じ感性的なものによって、自由人たちから分割されるのである。自由人か奴隷かという、与えられた立場(part)によって、話し合いに加わるための言語を言語として感じる、感性的な正義が、分割/共有(partage)される。正義とは、正しく分配されているということ、ここでは特に、政治に参与する立場が分配されていることだ。言語によって決定されていると思われたパルタージュは、実は、言語以前の、言葉を意味のあるものとして受け取るための感性によって決定されていた。真実、美しいこと、善いこと、正しいことの感性を、実は我々は言葉で伝えあっている。近い場所にいる人たちは、なんとなく似た感性を持つ。そして、その感性が、言葉を言葉として聴かれるようにする。

感性が違っていているとは、奴隷であること、貴族ではない平民であること、生まれた地域が違うこと、家庭が違うこと、育った環境が違うこと、運動した経験も、勉強した経験も違うこと、学習障害をもっていること、おとなしくて目立たないこと、おしゃべりをや

めることができないこと、いじめられた経験があること、.....、教室の中にはそれこそ、無数の感性の差異が隠れている。私学では、トラブルを抱えた生徒が入学することが比較的多い。それら隠れていた感性の差異が、言葉をやりとりすることで明るみに出て、不和が生じる。

5、舞台を創る

ランシエールは、感性的なものが食い違うさまを、了解=聴取(entente)が働かない「不和(mésentente)」と名付ける。「それは、いかなる形式の同意アコールもないまま、他人の言説を聞くという状況です」(同書, p.144)。ここでは、うめき声としての音を、聴き続けなければならない。しかし、不和は単なる失敗で、忘れ去られなければならないものなのか。

労働者運動や女性解放運動と呼ばれたものは、公共世界と私的・家庭的世界、生産と再生産に運命づけられた世界のあいだの分割=共有を問題にしなすことでした。これらの運動は、何よりもまず感性的世界を描き直すことにありました(同書, p.145)。

労働者運動、女性解放運動という歴

史的な運動が辿ったのは、単に私的で、運動が起こる前には全く顧みられなかった感性的世界、生産と再生産、生殖に運命づけられた世界を問題にしておすことだった。そして、まさにその運動の只中で、不和の状況が生まれた。不和は、ある意味で解放の序曲なのだ。私的だと、無意味だと考えられてきた世界に配慮を行うようになるために、不和は存在している。不和が起こるとき、奴隷が出現するとともに、その奴隷の感性的世界も同時に出現する。そのときになって初めて、奴隷の世界を検討する余地が生じる。教室の不和は、単なる失敗ではなく、新たな平等へ向かうための失敗だった。

この不和に続く、問題の解決は、どのように生じるのか。

自分たちの立論が、立論となりうるような舞台を作り出さなければならぬのです。その舞台の上で、貴族たちが見ようとしぬ対象を見るようにし、貴族たちが耳を貸そうとしぬ主題に耳を傾けさせなければならぬのです。一つの共通性 [共同体] を創設し、そのような共通性の存在を否定する者たちさえもそこに含みこまなければならぬのです (同書, p.143)。

共通性が存在しなかつたところに何らかの平等という新たな共通性が創られなければならない。まずは、声が声として届けられなければならない。見えないものを見えるようにし、聴かれていないものを聴かれるようにしなければならぬ。そこに、自分たちの立論が聴かれるという言語的な平等を創らなければならない。言語的平等という、言語の話し手 (agent) と受け手 (patient) との間に成立する、言語的共通性。我々はここで立ち尽くす。どうすれば、不和が解消される具体的な平等が作られるのか、誰かが示してくれるわけではない。ただ、教室に不和だけが、繰り返し、訪れる。

さて、そろそろ次の授業にいかないと。

もうひとつだけ、こんなことがあった。ルールについて話す授業で「教室でポイ捨てをすべきだ」の一点張りで、クラス全員から詰問の嵐を受けた子がいた。主張の理由は「ゴミがなかったら、掃除する意味がないやろ」。一点のブレもない論証は、当然のように不和を生む。その後、担任から「一週間一人で掃除してみな」と命じられた彼は、強情に掃除し、特に折れた様子もない。道徳のまとめの授業で、印象に残ったルールを一枚の紙に表現して

みなさいと、課題を出したとき、彼は「ポイ捨てをすべきではない」と仮面ライダーが掃除している絵を描いていた。なにが、どう伝わったのか、これは何らかの舞台が築かれたと言っているのか。

とにかく、教室では不思議なことが、たくさん起こる。

教室に生まれる平等とは、どんなものだろうか。そんなことをもやもやと考えながら、教室に向かうことになる。

文献

ランシエール『民主主義への憎悪』、松葉祥一訳、インスクリプト、2008年。

引用は、すべてランシエールの講演から行った。

(なかがわ まさみち)

対話や教育といった現場で考えること、金曜6限の授業や大学でのミーティングで反省すること、そうしたことは別に、一人で書くこともまた、臨床哲学という営みにとって欠かせないものであることがメチエ復刊の試みを通してよく理解できました。拙いながら書き上げたものにコメントをもらい、また他のメンバーの文章と一緒に見直すといった過程にも独特の楽しさと発見がありました。どうぞ今後のメチエにもご期待ください。(川崎唯史)

臨床哲学の活動に足を踏み入ることが増えるにつれて、フィールドでの経験を振り返る場所がほしいと痛切に思うようになりました。現場で何かをつかみかけながらも、うまく言語化できないこともどかしい。そのもどかしさと向き合う場の一つとして、メチエがあってもいいと思います。メチエ復刊にあたり、ご協力をいただきました皆様に心より感謝申し上げます。(辻明典)

編集後記

欄外

臨床哲学の活動はどんなもので携わる人がどんなことを考えているか。金曜6限など活動について発表する機会はあるものの時間切れ…という場面が多く、それぞれがフィールドの経験を持ち帰り共有する場があればと思い、メチエ復刊に至りました。活動の記録や携わる人の考えが詰まったごった煮なメディアにできればと思います。最後になりますが、メチエ復刊に向けてご協力いただいたみなさま、本当にありがとうございました。(楠本瑤子)

メチエの復刊にあたり、他の人に向けて書き、創ることの責任をひしひしと感じつつ、微力ながら手伝わさせていただきました。それぞれの文章はそれぞれの経験を伝えると同時に、誰かに向けて、誰かのために書かれているのだと感じます。メチエが今後とも、そのような貴重な書き物の場であれば願いながら、編集に携わっていきたいと思います。(金和永)

臨床哲学のメチ工 vol.17 秋 復刊号

2011年10月15日発行

編集 楠本瑶子・金和永・辻明典・川崎唯史

発行 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

mail: clph.handai@gmail.com

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

twitter: @clph_handai