

教養教育における「哲学対話」の意義 ～授業実践の記録と分析～

Significance of the “Philosophical Dialogue” in Liberal Arts Education: Documentation and Analysis of Classroom Practice

清水 稔

Shimizu Minoru

Faculty of Education, Hirosaki University

Abstract

Amid recent calls for a review of liberal arts education at universities, the effectiveness of the “philosophical dialogue” in educational activities has been attracting attention. This study aimed to examine the significance of the “philosophical dialogue” throughout the history of liberal arts education at universities and to verify its practical effectiveness. In the analysis and codification of the students’ post-class comments, “new ideas of my own,” “feeling of value for dialogue,” “revaluing past experiences,” “suggestions for future life,” and “inspiration” were the most frequent concepts found. Accordingly, the knowledge of philosophy and the place of the “philosophical dialogue” valorize personal experiences in a new way, thereby making personal experiences capital for the creation of new knowledge and idea. The present findings provide a perspective on the benefits of the “philosophical dialogue” in university liberal arts education.

Keywords: Liberal arts education, Philosophical dialogue, Capital of experiences

本論文は、教養教育における「哲学対話」の意義を、大学の歴史的な文脈から考察し、そこで得られた知見をもとに実践の記録を分析したものである。

平成14年2月21日の中央教育審議会における「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」では、「科学技術の著しい発展は、人類に計り知れない恩恵をもたらす一方で、地球規模での環境問題や生命倫理にかかわる問題などの新たな問題を引き起こしている」と現状を定義した上で、「新たなモラルや、これからの社会、その中で生きる個人の姿は未だ明確になっておらず、個人も、社会も、自らへの自信や将来への展望を持ちにくくなっている」とする。そして、教養を次のように定義した上で、国全体で取り組むべき学びの方向性として示した。

このような時代においてこそ、自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を持たなければならない。この力こそが、新しい時代に求められる教養であると考ええる。（中央教育審議会 2002）¹

¹ 中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」第1章「今なぜ『教養』なのか」平成14年2月21日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm (2022.10.22取得)

ここから読み取れるように、中央教育審議会は、「見極め」る力、「考え」る力、「主体的に行動していく力」を新しい時代に求められる教養と考えていることが読み取れる。これは、現行の学習指導要領の改訂の基本方針として示された「主体的・対話的で深い学び」と、その深い学びの鍵として各教科等の目標にある「見方・考え方」につながるものである。

しかし、「第3期中央教育審議会大学分科会制度部会（第7回）」²において提示された「国立大学法人における教養教育に関する実態調査報告書－総括、FD関係抜粋－」では、「理念・目標を実現するための全教員の意識改革」の項目において、「すでに実施済み」との回答が11であるのに対して、「やや困難」が41、「極めて困難」が11と、実施対象の大学から得られた総数88に対して、半数以上が否定的な回答となった。この結果からも分かるように、未だに教員の意識面での改革が求められている現状が在り、学生にとって学びの質を高めるためにも、教養教育の意義と、その授業構築の在り方を改めて問う必要が在ると考えられる。

そのような問いを立てた時に、まずは「教養」に対する歴史的な変遷を明らかにする必要がある。なぜなら言語による事象の同定は、まずは現象があって、そこに人間の欲求に基づいた反復性の付与として名の記号化が在ると考えられるからである。その視点から教養を捉えたときに「哲学対話」の手法及び理念が、先の文科省において示された教養の力を育成するのに有効であることが、本論文の実践と考察から導かれた。同時に、本研究における教養についての問いは、社会における大学の存在意義を考察することにもつながっている。

哲学対話の実践及び研究は、ここ5年の間に大きく増加している。2015年まで研究論文がほとんどないのに対して、その後、2022年の時点で、小・中・高等学校での実践に基づいた論文数は33本である³。この急速な増加は、先の平成14年（2002年）における教養教育への中央教育審議会の提言を受けての影響ではないかと推察される。しかし、それに対して、大学での哲学対話を主題とした研究は、ほとんど見られない。この大学における事例報告の少なさに、先の報告書における「未だに教員の意識面での改革が求められている現状」という実態との関連が伺える。戦後の大学において「教養」が、過去の知識を学ぶことに終始し、同時に専門を学ぶために入った学生にとって消極的に受け取られたことから、大学における教養の意義が低下した時期があったのは事実である。だが、林（2017）が指摘するように、その対応として1984年（昭和59年）の「臨時教育審議会」において大学の教養部の見直しが提言され、1991年（平成3年）に大学の設置基準の大綱化に伴って、内容の改革が行われたものの、逆に「教養教育」の弱体化を招くなど、その改革は紆余曲折を経ている。一方で、1994年に、当時東京大学の教授だった小林康夫と船曳建夫によって編集された『知の技法』⁴に見られるように、「教養」の意義を捉えなおし、「教養教育」にこそ大学の学びの基盤があるという考えも同時期に起きた。その動きは、アカデミズムの在り方を問う現代思想の潮流を受けながら現在まで続いているものの、未だ模索の中に在ると言える。

すなわち、単に大学における一般教養の学びに対する消極性への対応ということではなく、「教養」の意義からの議論が必要なのであって、専門的な知識と技能の習得に留まらない大学における学びの根幹を成すものとしての「教養教育」の在り方が問われているのだと言える。その改善の手段として本研究では「哲学対話」を取り上げた。それは、大学における学びの本質を、単に外側からの枠組みとしてではなく、対話の中での気づきを通して、学びの主体である学生の側から学びの在り方を問い直していく実践的な試みである。本論は、教養と哲学の関係における歴史的考察と、大学における哲学対話の授業実践の記録と分析である。

² 制度部会（第23回）配付資料 平成18年12月14日（木曜日）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/attach/1416283.htm（2022.10.22取得）

³ CiNii researchによる調査（2022.10.22現在）。

⁴ 小林康夫・船曳建夫編（1994）『知の技法』東京大学出版会。

1. 教養と哲学対話

河野（2020）は、哲学対話という言葉が、広く用いられるようになったのは、2010年以降であると指摘する。しかしその営みは、最近になって始まった訳ではない。古代ギリシアにおけるソクラテスの問答法やプラトンの対話編による記述、孔子の諸国遊説中における弟子との対話による思想の語らいなど、洋の東西を問わず哲学の営み自体が対話の中でのロゴスの構築であったと言える。そのある意味、流動性をもっていた哲学の営みが書物によって一般知のように独り歩きすることへの反動として、言わば固有な〈今、ここ〉における実践知の姿を取り戻そうとしている動きとして、近年の「哲学対話」の動きを見ることが出来る。

他者との問答や会話における実践としての哲学は、哲学対話についての著書を見ると、一般社会の中での動きと、教育における取組みと2つの流れが在ると捉えることができる。前者には、まずドイツの哲学者、ゲルト・アーヘンバハ（Gerd Achenbach）が開設した哲学相談所での、哲学プラクティスと名付けられるカウンセリングを基盤とした動きがある。1980年代には国際哲学プラクティス協会がドイツで設立され、その動きは各国へと広がっている。また、フランスのマルク・ソーテ（Marc Sautet）が、パリの街角で哲学カフェを始め、一般の人々が哲学的な対話を楽しむ「哲学カフェ」を始めたことも、一般社会での流れとして在り、この日常的な活動も哲学プラクティスという名前で呼ばれることもある。

一方、後者の教育への哲学対話の導入は、主に幼児や初等教育から始まっている。土屋（2019）によると、マシューリップマン（Matthew Lipman）が、ニュージャージー州モントクレアの公立ランド小学校を皮切りに「子どものための哲学」を実施し、1970年代後半には、全米で約5000の教室が実施するように、世界へと広がっていったとされる。そして、そのきっかけは、1960年代においてアメリカで起きたベトナム反戦運動であり、リップマンの勤務するコロンビア大学で起きた学生運動であると土屋は指摘する。リップマンは、学生に哲学や論理学を通して「思考のスキル」と「考えることの重要性」を教えてきたにもかかわらず、学生たちが情動に流されて過激な行動を取った現実へのショックから、哲学対話の実践へと取り組むことになったのである。

これらの海外における哲学対話の動向に呼応する形で、日本では「哲学カフェ」と「子どもの哲学」が、1990年代から先駆的に実践され、2000年頃から増加していくことになったのだと考えられる。この「哲学カフェ」と「子どもの哲学」の両方に共通しているのは、哲学の実践を〈日常の思考〉に落とし込むことである。けっして専門用語を多用した難しい形而上学的な問いや、複雑な知識の前提を要求するのではなく、それらは対話のプロセスを経験することによって、事象に対する批判的かつ多角的な視点と思考を促すものである。河野（2020）は、哲学対話における設定する問いについて、「当たり前のことをあえて問う問い、そしてそう簡単に答えの出ない問い」（p.4）であると説明していることから、哲学対話は日常において固定観念化している事象への反省を促すものである。その意味では、ソクラテスの問答法による自身の矛盾への気付きによる思考の高次化のプロセスと技法としては同根にある。ただし、何らかの答えを前提として合目的に問答をするのではない。プラトンの著作が対話形式で論じられていることから対話を本質を前提とした問いとして捉えることは誤りで、対話の目的は、個人や社会において膠着した言葉の意味作用に対して、その流動性を取り戻すことに在る。

哲学者の三木清（1940）は、「常識」が特定の社会の成員が共有する前提的に疑問をもたない行為的知識として捉えるように、「当たり前」は、社会的な関わりの中で、人々の思考を支配していると指摘する。加えて、その閉じた常識を破るものとして科学があり、科学が因果関係を追求するのに対して、その因果自体を論じるのが哲学であるとする。その上で科学との対立も包含しながら、「哲学は全体の学」（p.53）として「歴史的現実の論理」（p.69）でなければならないと三木は主張する。現実が常に主体との関わりにおいて生じる以上、私たちは自覚的に、〈自己が自己を意識する〉ことを通してしか事物を知り得ない。すなわち主体を通して現実の様相が現れることで常識が破られていかなければなら

いのである。ここに哲学対話の意義が見出される。

古代ギリシアにおいてソクラテスは、問答法を用いることで、既存の知に対して「まだ～ない」と可能性の側へ反転させることで、新たな知の生成の契機を生み出した。同様に、哲学対話は、「当たり前」として事象を捉えることで選択の可能性を阻害してしまうことを回避する手立てになると考えられる。すなわち、哲学対話を通して得られる思考や事象の見方は、学問の場として限定されたものではなく、社会人において、より善い社会を構築していくための日常的な資質になり得るのである。河野（2020）は哲学対話について、次のようにその用語を定義している。

哲学対話とは、人が生きるなかで出会うさまざまな問いを、人々の言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくり考えることによって、自己と世界の見方を深く豊かにしていくこと（p.3）

このように「常識」を破るものとして働く哲学対話であるが、それを教育に取り入れる動きは、現在、初等教育の方が先んじている。1987年に「オーストラリア子ども哲学研究所」の設立、メキシコで「子どもの哲学ラテンアメリカセンター」が組織され、95年に韓国では「韓国初等・中等学校哲学教育アカデミー」が設立、台湾でも1990年に「キャタピラー子どもの哲学財団」が設立されるなど、洋の東西を問わず「子どものための哲学」を教育に取り入れる動きは広がっている。しかし、哲学的な対話や思考の育成は、初等中等教育に限定されることではないだろう。社会人として求められる資質であるからこそ、社会の中で学問のイニシアティブを取るべき大学において必要な実践であると言える。そこから、大学の歴史的文脈とともに「教養」を再び問い直したとき、その根源的な意味と現在の社会が求める学びの姿からも、大学教育における「哲学対話」の意義が見出される。

教養を西欧の高等教育におけるリベラルアーツに相当するものとして捉えたときに、古代ギリシアにおける「自由人のための学問」からの流れが在る。プラトンが創設したアカデメイアでは、哲学を学び、哲人によって政治が為されることが理想とされ、イタリアのボローニャ大学を起源とする大学のリベラルアーツでも、各教科の中心科目として哲学が据えられていた。また、本来的に「哲学」が、すべての専門教育の総括的な役割を果たしていると捉える向きもある。12世紀のホーエンブルク修道院のヘラッドによって編纂された中世の写本、ホルトゥス・デリシアラムの中にある「哲学と自由七科」と題された挿絵には、その関係性が図式化されているのであるが、そこでは、その後のヨーロッパにおける大学の基盤となる自由七科が哲学を中心に配置されている。

今日の大学の起源は、12世紀後半から13世紀初頭にかけてヨーロッパが、古代ギリシア・ローマの古典思想をイスラムを経由する形で取り入れるところから始まったとされる。「知恵の館」に代表されるように、イスラムは中世ヨーロッパが排除した古代ギリシア・ローマの古典思想を継承し、ヨーロッパは、その古代の論理的な思考を迂回するような形でイスラムから手にすることになる。そして、吉見（2011）が指摘するように「一二世紀のヨーロッパが再会した古代ギリシア・ローマの知のなかでも、アリストテレスの哲学はまさにその中心だった」（p.43）のであり、中世西欧の知識人たちは、宗教的な立場を超えて、「アリストテレスとの対話を通じて自己の学知を形成していくことになった」（p.45）のは、その後、ヨーロッパにおいて興隆する大学における知の体系が、アリストテレスの哲学体系を基本としていることを示している。このように、ヨーロッパの大学の源流には、古代ギリシア・ローマの古典思想が在る。それゆえ、プラトンの哲人政治の文脈も持ちながら、「一三世紀半ばまでに、アリストテレスの哲学体系は、ヨーロッパの諸大学でカリキュラムの根底をなすようになっていた」（p.51）ことは、現在の日本の大学における教養教育の底流にも、学問の包括的資質として求められることに、哲学的な論理思考の技術が在ることを物語っている。

こうして古代ギリシア・ローマの思想基盤の上に発展してきた延長線上に在る現在の日本の大学であるが、吉見（2011）は、その現在の大学における研究と教育を併せ持つ体制は、18世紀ドイツのフンボ

ルト型大学にあると主張する。吉見によるとフンボルト型大学では、「文化＝教養」という観念が根本に据えられており、それを受けた近代の大学では、研究対象としての「文化／自然」と、教育対象としての「教養／人格」が統合されることが求められていると言う。さらに吉見は、「ビル＝レディングズは、ドイツでの大学の近代的再生を、カントの『理性の大学』からフンボルトらへの『文化の大学』への展開として描いている」(p.85) ことを引用した上で、現在の大学の基盤であるフンボルト型大学を「文化の大学」と見なしている。しかし、現在の大学は、急速な科学技術の発展により予測が困難な時代となったことで、そのフンボルト型の「文化の大学」の形態では、もはや社会の変化に対応できなくなっている。教養教育をはじめ、アクティブ・ラーニングといった学び方、あるいは体制そのものの変化を求められているのが現在の大学であると言えるだろう。

吉見(2011)は、その問題解決の鍵として、フンボルト以前、カントの時代にあった大学の形態を取り上げる。吉見は、カントが、神学部、法学部、医学部を上級学部据えて、哲学部を下級学部とし、下位に位置付けながら判定の自由をもつことで「弁証法的に反転させてみせる」(p.82) 形態になっていると指摘する。その上で、単に文化・自然を研究しながら、その知識・技能を文化的遺産として身に付けることが教養人ではなく、自らが主体性をもって既存の知を批判的に捉え、新たな知と価値を創造できる思考の〈自由〉こそ「教養」であると主張する。これは、近年になって哲学対話が社会から自然発生的に注目され、また教育に導入されてきたことと合致する。しかしながら先に述べたように、現在へと続くフンボルト型大学が、カントの理念を引き継ぎながら、研究と教育の両義性の中で学生の主体性を育むことを目指したにもかかわらず、その学問の〈自由〉が、歴史的な文脈の中でイデオロギーやナショナリズムと結びついていったことを鑑みれば、フンボルト型大学の哲学的な機能は当初から十全ではなかったとも言える。

その近代の大学が、戦後、学生が主体性として国家が結びつけられた大学の理念を、その自らの主体性によって問う形で大学紛争を経た後に、教養の在り方が問われたのは当然の流れであったとも言えよう。ビル・レディングズ(2000)は、今日の大学がエクセレンスを標榜し、経営的な概念へと傾倒していく様子を評して、理念が存在しない「廃墟」だと表現する。吉見(2012)は、そのレディングズを参照しながら、COE(Center of Excellence)の名のもと、各大学がイデオロギーを超えたエクセレンス(卓越性)に準拠していく「官僚制的経営体」へと変貌していく中で、大学における「自由」の再定義が必要であると主張する。この方向性を示す事実として、文部科学省の「21世紀COEプログラム」⁵が挙げられるだろう。それは、グローバルに経済資本の流通が拡大する中で、「大学の構造改革の方針」⁶(2001年6月)に基づいて開始されたものである。

だからこそ、哲学の知が、学際的に横断し、かつ総合的に批判と創造の礎として機能することが、現在の大学、特に教養教育において再び求められるのではないだろうか。レディングズ(2000)は、エクセレンスを乗り越える大学の在り方として思考を重視する。そして、その思考に対して「議論を閉ざす意味を与えることはできない」(p.215)とし、思考を意味づけることなく、その形式を重視するところに、新たな知が生まれることを大学の在り方として求める。それゆえ、レディングズは、その思考を、前提的な意味を持たない互いの敬意という公正の上に成り立つべきであるとする。そこから「他者性への注視」(p.220)と「思考に耳を傾けること」(p.224)を求めるのである。その徹底的な思考の持続は、「廃墟」ゆえに大学において可能であるとして、レディングズは、同意を前提にしないことによって成り立つ思考の持続を求め、そこから新たな知が生まれることを、大学の在るべき姿として提案するのである。また、ジャック・デリダ(2008)も同様に、大学が「無条件的で前提を欠いた」(p.11) 議論の

⁵ <https://www.jsps.go.jp/j-21coe/> (2022.11.21取得)

⁶ 文部科学省(2001)「大学の構造改革の方針」研究振興局研究環境・産業連携課
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu8/toushin/attach/1331038.htm (2022.11.21取得)

場を理想として掲げる。デリダは、大学が権力に対する批判的抵抗の場であるべきだとした上で、「大学自らが同時に、考察し、発明し、定立しなければならない権利」(p.12)が原則としてなければならないと主張する⁷。

これらの歴史的経緯と、対話と思考への示唆は、大学における哲学の意義を再認識させるものである。大学の教養は、カントの時代とは、その意義を違えているとは言え、哲学を中心に、学生も含めた大学に携わる人間という資本が、いかにして社会に働きかけ、社会そのものを変容させていくか、ということ念頭に直視が必要が求められていると言える。すなわち、そのための〈まなざし〉と知を創造する〈議論の場〉として大学は、教養教育を通して再構築される必要があるのではないかと考えられるのである。

2. 実践の方法と結果

上記の議論をもとに、哲学対話を主軸とした授業を教養教育において実践している。以下は、2021年10月から2月までの講義における講義後の学生のコメントを分析したものである。講義は、ソシュール以後の言語学に基づいた構造主義、フッサールの現象学と、そこから展開した現代思想を紹介しながら、15コマの中で、以下の主題を設けて対話の設定をした(表1)⁸。

表1 対話のテーマ

	テーマ	コメント数		テーマ	コメント数
1	名前とは何か	10	6	競争について	7
2	欲望について考える	10	7	幸福について	9
3	友達について考える	9	8	美について	7
4	言葉と欲望の関係	10	9	働くことについて	10
5	愛情と出会いについて	10	10	怒りと悲しみについて	10

また、対話のきっかけとして、主題に纏わる疑似的な体験として映画や小説も活用した。文部科学省が示した大学における教養教育の具体的な方策にも「感銘と感動を与え知的好奇心を喚起する授業」の構築が示されている⁹。河野(2020)も哲学対話の実践における教材として漫画や小説、映画を紹介した上で「日常生活の中から、様々な題材、教材を探してみる」(p.162)の有効性を述べている。このことは、三木(1940)が主張する、人間の認識が歴史的な形成行為と共にあり、そこに存在の自覚がある以上、哲学は現実から生まれるものでなければならないということとも関わりがあると言えるだろう。分析の対象とした授業後に学生が記述した振り返りのコメントでも、「感動」にコーディングされた記述が多数見られる。そこからは、授業における小説や映画の疑似体験が、思考の契機となっていることが窺える。

記録の分析は、MAXQDA2020¹⁰を用いて、授業内で行った哲学対話の後に、学生が個別に考察を記述したコメントを対象にコーディングを行い、そのコード化された文言の中から多かったものを取り上

⁷ 直接引用の箇所は、論旨には必要のない原文における傍点を省略した。

⁸ 受講生は10名で、内訳は、教育学部5名、理工学部1名、農学生命科学部1名、医学部1名、社会人聴講生1名である。

⁹ 中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」第3章「どのように教養を培っていくのか」第2節「青年期における教養教育」3 大学における教養教育(2) 具体的な方策、平成14年2月21日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm (2022.10.22取得)

¹⁰ 質的データ分析ソフトウェア

げ、その文言とそれぞれの内容について哲学の知見に基づいて分析した。そのコーディングの結果は以下の通りである（表2）。

表2 哲学対話後の考察コメントにおけるコーディングの結果

考えの再確認	6	問いの発生	10
見方が変わった	2	<u>過去の体験に対する再価値</u>	<u>15</u>
<u>感動</u>	<u>13</u>	楽しい	8
難しいと感じる	1	<u>今後の生活への示唆</u>	<u>14</u>
納得感	7	<u>対話への価値を感じる</u>	<u>16</u>
<u>新しい自分の考え</u>	<u>20</u>	講義内の言葉からの刺激	11
他者の考えを求める	2		

「新しい自分の考え」「対話への価値を感じる」「過去の体験に対する再価値」「今後の生活への示唆」「感動」が、コメントにおいて多く出現した内容である（表2下線部）。以下に5つのカテゴライズそれぞれの内容について考察をする。

2.1 自らの過去を振り返り、再び価値づけることの契機となっている。

固有な体験を経験資本として捉えたときに、講義における哲学の知見と対話の場が、その契機となっている。ピエール・ブルデュー（1990）が示すように、主体は、日常的に蓄積されたことに基づいて、思考や行為に志向性を生じさせる。ハビトゥスと名付けられたそれは、文化資本として社会の構造を規定するようになっていく。すなわち、意識されない反復性は、主体が自身の与り知らぬところで、構造の再生産を促すのである。その関係性を時間論から捉えたときに、行為を規定する認識を成立させるのが、過去の想起と未来の予期による円環関係である。

意識の持続における不断の想起が予期を生成し、次の行為の契機となることから、文化資本として機能する主体固有の行為の契機は、想起される過去の体験に拠ることになる。そこから、主体固有の体験は、単なる体験ではなく、資本としての可能性を有したそれ自体が資本になるものであり、それは、他の主体へと代えがたい存在意義にもつながる人的資本としての役割をも担うものとも言える。すなわち既存の知の習得自体が目的でなく、話し合いの体験とその場の思考を目的とする「哲学対話」は、「文化」という集团的・社会的な資本としてではなく、より固有性をもった個別的な資本である「経験資本」という観点からその働きを捉えることが求められるのである。「経験資本」という概念について、岩崎他（2016）は、ブルデューの文化資本を基盤としつつ、それとは差異を図る形で以下のように定義する。

他人に移転できず、また共有できないものであり、個人そのものに属する資本である。…（中略）…その経験が以後何らかの形で人生に生きてくるという点において、どのような経験にも価値があると想定する。また単純に経験の総量のみならず、経験は質的レベルでプラスにもマイナスにも変化する。この点で、単純に経験すればよいというものではなく、その経験によって本人の価値観、考え方やモノゴトの捉え方が新たなものへと変容しうるかどうかによって、その資本価値は大きく異なると考える。（p.14）

これら対話によって生み出される「知」の創造は、一人ひとりの主体が、卓越性の自覚、固有な存在に基づいた経験資本に基づく。知識の主体から主体への伝達は、単にインプットとアウトカムによる機械的な連続ではない。主体性と自己性に基づく対象への意識作用、すなわち、対象のどこをどのように見るかという〈まなざし〉が関係する。その意識作用は、外部空間だけではなく主体内部の意識空間においても、自らの体験をどのように意味づけるか、という内部への〈まなざし〉も関係してくる。意識される領野外にも生じている事象の契機を成立させていることは在る。それら言語化されなかったことも含めて体験が資本として有効に働くかどうかは、その〈体験に対する主体の意味作用の在り方〉(…知見①)が関わってくる。そこに哲学対話の意義が在ると考えられる。

名前を呼ぶことはその人を承認していることと同じなので、いじめの時にその人の名前を呼ばないのもそのようなことが関わっているのではないかと思います。承認欲求がある反面、自分とその人との関係が悪いと名前を呼ばれたくないこともあると思いました。

このコメントでは、「いじめの時にその人の名前を呼ばない」という経験がありながら、そのことと「他者承認」との関係性が認識されていなかったところ、授業で得た「他者承認」という〈知識〉と「対話」を含めた〈思考〉によって、その関係性に対する新しい知見が見出され、価値付けが為されたことになる。また、「自分とその人との関係が悪いと名前を呼ばれたくないこともあると思いました」とあるように、名前を呼ぶことと人間関係への視点の構築が見られる。

今までの事を振り返った時に言葉で救われたことも傷ついたこともあるので、言葉を使うときはその言葉を使ったら相手はどう思うかを考えてから使わないといけないと改めて感じました。

私は中学生の頃に、自分は1秒1秒経つたびに死に近づいていると考えてしまい、精神的に苦しかった時期がありました。この頃の私の状況は時間軸がひとつしか無くなっていた状況であったのか、自分ではよく分かりません。しかし、目のイベントごとのことや、友達のことを考えると気持ちが軽くなったのを覚えています。

自分がなぜいま苦しい想いをしてボランティア活動をしているのか確認でき、自分を見つめ直すいい機会になりました！

これらのコメントでは、経験を想起して、もともと持っていた価値観を再認識している。あるいは漠然とした価値観が対話を通して、より明確になったとも言える。それによって様々な可能性から選択をする際に、経験の想起から誤りを回避する際の価値判断において有効に機能すると考えられる。

2.2 今後の生活への示唆

このコードにおける内容は、個々の体験が経験資本として働き、そこから生まれる今後の生活をより善くするためのアイデアである。それら場面として思い浮かべたイメージは、今後の選択における理念型として機能する。過去の想起は、未来の予期を常に生成するのが、認識における意識作用の構造である。そのため、これらのアイデアも個々の体験が契機となっている。これらのアイデアは、〈個々の固有な経験資本に基づいた異なるアイデアの生成〉であり、そこに主体の存在意義が在ると言える。対話はそのことを互いに実感する場となるはずである。以下のコメントでは、具体的なアイデアが哲学対話の場において生成されていることが示されている。

名前を呼ぶときも相手のことや周りのことを考えて呼ぶべきだと思いました。

少数派の人がいじめの標的にされることもあると思うので、小学校の時から、個性を尊重し合う授業を展開していくべきだと感じた。

授業で先生が仰っていた「言葉は生き物」という言葉がとても素敵だと思いました。意味も使われ方もひとつだけではなくどんどん変化していく言葉を「生き物」として捉えるともっと大切にして生かしてあげようという気持ちになります。

成績を数字だけで評価する際に、教員によって評価の基準が違うため、言葉で評価する方が良いと思った。第三者から自分のことを分析してもらうことで、自分自身の理解に繋がるため、自己分析という面でも言葉で評価するべきだと思った。

また次の3つのコメントは共通して未来の自己像についての言及である。他者に伝える形で言葉として形成されたことは、今後の思考や行為が変わることへとつながる。「何を残すか」という〈未来を志向する想像的な視点〉(…知見②)で、「現在」の「選択」を捉える視座が生成されたと言える。

今していることは、必ず後々へ繋がって未来へ続く道程なのだと、見入ってしまいました。自分は人生で何を残して、何の意味を持ち、何を伝えたらよいのか、深く深く考え続けてみたいと思います。

家族や友人に日常的に感謝を伝えながら、これから自分が生きる中で何を残したいか考えていきたいです。

映画を見て、自分も人生をかけて残したいと思えるようなものを見つけないかと思いました。

これらのコメントからは、先に述べた未来へ志向性する〈まなざし〉が、外部ではなく内部へと向いて主体の自己性へと働くとき、〈自我理想への契機〉(…知見③)として対話の場が機能していることが見て取れる。

2.3 新しい考え

シニフィアンが連鎖して、新しい論理が展開されている。先のアイディアと似ているが、直感的な想像として思い浮かぶのではなく、言葉の中で展開していく新しい知の創造である。これらのコメントでは、〈社会の中での自己の在り方への問い〉(…知見④)がなされている。

コンピュータのネットワークは二進法の世界であることから、人工知能の呼ばれるものも、突き詰めれば二項対立で思考していると言えるように思う。結局人間にも同じことが言えるのかもしれない。

本質的に満たされることはなくとも、かりそめの充足感は得やすいことは確かであるから、理想自我と自我理想の区別が曖昧になる危険性を資本主義社会ははらんでいるとも言えるのかもしれない。

中学生の頃、人の価値をランク付けされる社会に不満を持っていたことがありました。しかし、順位や勝ち負けがあることは決して悪いことだけではないことも知っています。今回の授業を受けて改めて競争について考えるべきだと思いました。

仕事というと義務のように感じるが、時代の変化とともに仕事の意義や姿勢も変化しているので私たちの中にある定義も変化していかなければいけないと思った。

2.4 対話への価値を感じる

この授業の主眼である対話について、その価値を感じるコメントが多く見られたことは、授業評価としても参考になる結果である。「哲学」という言葉に基づいた〈対話をすることが、自分にとって有益な場であるという実感〉(…知見⑤)は、「対話」が「哲学的思考」を学ぶ方法として有効であることを示している。コメントにある「この鏡像は、元のものとは全くの鏡写しであるという訳ではない」ように他者と内面世界が異なることに自覚的に関心を寄せていることも、哲学の記号論の知見から生じたと推察することができる。

グループで「名前」について思うことを話しあったことで、自分で考えていた以上に「名前」「自分の存在」について深く考えることができました。

私は深く考えていなかったのですが、話し合いをした時に、自分の欲望だと思っていたことが本当は他者の欲望だったら、と考えている方がいて、確かにそう考えると自分というものは難しいと感じました。話し合いを通してたくさんの考え方に触れられて、とても勉強になっています。

普段は同じメンバーと話すことが多かったので今までとは違った人と話せて違う価値観を知ることができたのですごく有意義な時間を過ごせたと思います。

今更ではあるが、自分の思ったり感じたりしたことを、シェアして話し合うメリットを認識することができた。自分の持つイメージを、言語化して伝達することで、その鏡像が他人の頭の中に描かれる。この鏡像は、元のものとは全くの鏡写しであるという訳ではない。これこそが話し合いの持つ魅力なのだろう。

また次の3つのコメントは、単に有意義ということではなく、「楽しい」という満足感も得ている。さらに、「みんながどう考えてくるか」という期待にもつながっているのは、〈コミュニケーションへの積極性の創出〉(…知見⑥)という有効性を示している。

悲しみというかなり踏み込んだ定義に自分がどのような回答を出してみんながどう考えてくるのか楽しみだと思いました！

なぜ人は生きるのかなど、答えが簡単に出ないことについて話し合うことがすごく楽しかったです。

今日の授業内で自分以外の人の日頃考えていることを知ることで自分自身も新たな発見ができ、とても楽しい時間でした。

以下のコメントは、自分一人では非意図的に避けていた問い（例えば“死”とか）も、対話の場があることで向き合えることの価値を見出している。

講義全体を通してある問いに対して自分の考えに少しでもいいから答えを出すというアウトプットの

時間は自分の考えをより鮮明にすることができ、またほかの人の考えも同時に聞くことができるので、考えの幅が広がる講義だと感じます。

この講義では、今まで何となく気になっていたけれど、自分の中だけではどうすることもできず放っておいていたような気持ちや疑問について、先生のお話を聞き、クラスの方々と話をするすることで、しっかりと向き合って考えることができました。

ここまで、コーディングの結果から特出された内容について、それぞれ考察してきたが、これら全てのコメントの共通点をまとめると、「自己の経験」を「哲学の知見」と「他者との関わり」によって、価値観が転換する、あるいは新しい価値が創造される、という変容が見られたことである。

経験は、確かにそれが無ければ起こり得ない因果関係の作用因と成り得るが、常に現在に想起されて機能する契機の一つである以上、現在における認識との関係において意味生成が為される。すなわち、その経験が現在の対象との出会いにおいてどのように意味の生成が為されるか、ということが経験という資本にとって、より善い結果を生じるか否かの決定要因となるのである。

日常、我々は形而上学的な問いに対して、意識を向けることは少ない。思考という言葉は、通常、通時的にも共時的にも、その主体が有する「シニフィアン連鎖」¹¹の中で行われるが、それが分断されて、新たな思考が始まる契機は、現前する事象との出会いが大きいと考えられる。その現前する事象との出会いの中で、幸福、友情、正義、生きることの意味、といった、言わば形而上学的な問いは、そのような問いを触発する事象との出会いがあることによって生じる。体験として積み重ねておきながら、無反省の事象は、暗黙知として主体の内部に蓄積されながらも、認識の領野に現前されなければ、思考や表象の操作対象とは成り難い。自らの状況として問わざるを得ない事態において思考が始まる哲学対話の場は、その経験資本を、再び現在において取り出し、他者の思考との出会いと講義における哲学の知見によって新たに価値付けられ、経験が資本として活かされる場となると考えられるのである。

3. 考察：教養教育における哲学の位置づけ

再び、教養とは何かという視点から、哲学対話の意義について考察をする。学生にとって〈記述されたもの〉という固定化された対象に対する一方向的なモノローグ的な思考ではなく、他者との相互作用の中で、互いの主体における自己が変容していく「対話」の有効性とは何であろうか。それは、単に哲学の知識を学生に埋め込むだけではなく、主体を時間軸における認識と行為の連続による創造的主体にとって、実践における生きた「知」とは何か、という問いでもある。そのような時間論、認識論の視点に基づいて先のコーディングとその解釈による分析から見えてきたことは、以下の通りである。

まずは、①〈体験に対する主体の意味作用の在り方〉という哲学対話の意義である。絶えず主体に蓄積されていく「体験」であるが、それを「経験」として現在を選択する資本として働かせる過程には、主体の自己性という、思考、認識、価値観といった自己が内包する様々な行為選択の契機が関係してくる。そこに「哲学対話」の場が関係してくるのである。それによって創出される未来への予期は、②〈個々の固有な経験資本に基づいた異なるアイディアの生成〉となって現れ、同時に、主体が帰属する社会との関係に〈まなざし〉を向けさせることになり、④〈社会の中での自己の在り方への問い〉を生

¹¹ ジャック・ラカンの用語。ラカン（2006）は、「記号の第二の性質、すなわち閉じた秩序の法則に従って結合するという性質は、位相的な基盤を必要とすることを肯定する。私が通常使う『シニフィアン連鎖』という用語は、その近似的な考えを与えてくれる。（The second property of the signifier, that of combining according to the laws of a closed order, affirms the necessity of the topological substratum, of which the term I ordinarily use, "signifying chain," gives an approximate idea）」（p.418）と述べる。ラカンは、言語活動における構造化されたシニフィアン優位性を主張した上で、他者の欲求を内包した非意図的な他律性を伴った自己の意味生成を言語活動の中に見て取る。

み出し、そこから③〈自我理想への契機〉として機能することになる。そのことが、対話自体がまた体験として機能することから、⑤〈対話をすることが、自分にとって有益な場であるという実感〉を生み出し、他律的ではなく自らの欲求として⑥〈コミュニケーションへの積極性の創出〉を促すことが見て取れた。この分析結果に対して、以下にそれらの関係性について、哲学の視点からさらに考察していく。

哲学は、ソクラテスの問答法（ディアレクティケー）、やプラトンの『饗宴』にも描かれているシュンポジオンに現れているように、他者と語り合いをする中で、物事の真理探究が為されていく。問答法は、対話を重ねる中で自らの矛盾に気付き、より高次の問いへと引き上げられていく方法であり、シュンポジオンは、何らかのテーマをもとに酒を酌み交わしながら協議をすることである。どちらも自身の中にありながら日常的には隠れている個々の体験や知識が、語り合うことを通して現前し、それによって新たな〈まなざし〉を得ることである。

ここまで述べてきたように、「自ら考える」「他者の考えに触れる」という対話の中で、他者の言葉を契機として、自らの体験と思考が経験として「生きて働く知」となることが人には必要である。そのような場を設定する際に、問題となることは、言葉によって事象を分節する際に、自らが体験したことを認識の基盤としながら、意識が捉えていない契機も認識にはかかわっていることである。具体的には、主体の思考が人々の言語活動の中で生じる言説という運動性を伴いながら、社会的・文化的に構築された言葉の連鎖によって、個人や集合体における膠着した固有の価値概念を形成してしまうことである。言い換えれば、それゆえに他の人物との対話、あるいは自らを他者とする対話によって見方・考え方が変わることは、新たな価値観を形成することになるのだと言える。対象を単に「知識」として習得しても、より善い気付きを生み出す身体的な〈まなざし〉とは成り得ない。対象の見方は、見え方が変わることによって〈まなざし〉として身に付き、他の事象においても汎用が可能となる。ゆえに哲学対話において、語り合いの中で生じる思考のプロセスから自らの〈実感〉として気付き、身に付けることが体験を活かす技術となり、また哲学だからこそ、言葉の知識的な同定から逃れる形で体験を必要とするのである。

「哲学」は、学んだ人、特定の人だけのものではない。あらゆる人が個別に有している「体験」は、身体を通して、それぞれの特異性において、「経験」として自らの主体性の中に蓄積していくことである。それは、主体が外界との関わりにおいて、生命として主体性を維持し続ける中で、あらゆる人間主体において平等に得ていくことであるが、同じ事象に対峙しながらも、その主体性、自己性の違いから、対象に対する認識は異なる。その認識の違いは、行為の違いを生み出すことから、個においても、その集合体として形成される社会においても対象の価値は異なってくる。そこから、どのような見方・考え方をもっているか、意識作用としての〈まなざし〉をもっているかが、未来の選択に関わる。そこにどのような体験と思考を形成したかが問われ、そのことを「教養」として名付けるとすれば、そこに哲学的な対話における「教養」としての意義が見出される。

すなわち現在には常に事実として自らの身体に体験として蓄積されていくが、そこから何が想起されて、どのように未来の予期を生成し、現在を創造していくかは、〈私〉として名付けられる自己が、どのように立ち現れ続ける現在の対象を価値づけ、語り出すかという自己性において決定される。そのことが意味することは、知識を得たからより善い選択ができるということではなく、また必要な体験、豊かな体験をしたからといって、より善い選択ができるという保証にはならないことである。時間軸上に存在する主体が、認識と行為の連続的な円環作用において、不確定な未来に対して、より善い選択ができるか否かは、後から気付く形で、そのより善い選択ができる自己性を、あるいは自らの可能性に気付くことのできる自己性を、その時点において得ているかどうかである。

よって、教養とは、知識、体験を得ることだけではない。それらを内包した上で、どのような見方・考え方をしているかという自己の在り方、延いては、生き方が問われるべきであり、感性、身体性といった前言語的な働きも含めて、その主体の「教養」と名付けられるべきであり、さらに、時間軸上で

常に変容していく生命の持続という観点から、外界における対象への関わり方としての主体性というホリスティックな主体の在り方として「教養」を捉えることが求められる。その意味からすれば、文部科学省が定義した「自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え」ることが「教養」として求められる力とする見解は、正しい方向性であろう。時代を超えて問われ続ける幸福や正義といった現象や、観念として名付けられながらも物質的な実体をもたない事柄は、先の自己性や主体性と深く関わるからこそ永続的な議論を必要としている。そして、物質的な対象ではないからこそ、体験のうちに反省的に見出すしかない。すなわち思考のうちに遡及的に見出すしかないのと、また、その思考が、個においてのみ完結しないためには、他者との対話の中で、論理的に組み立てられなければならない。

哲学者の鷲田清一（1999）は、哲学はこれまで語ることに重きを置きすぎたきらいが在るとし、「聴くこと」の必要性を主張する。この主張は、逆説的であるが、語らないことによって、〈語っていないかったこと〉に気付くことに在ると言えよう。他者の言葉に耳を傾けることが、自らの「語り」から離れることであり、自己の内部における「シニフィアンの連鎖」を切断し、自らを環境と主体の連続的な往還という流動性の中に、主体を飛び込ませることが重要なのだと考えられる。「対話」は、自己の連続からは生まれ得ない「他者の声」との〈偶然の出会い〉である。〈テツガク〉という言葉もまた、その中に在り、固定されること、前提となることを避けた運動の中に在ることが求められる。そのような反哲学の姿勢も含めて、自らがもっていること、自らが考えていることに気付ける場として「哲学対話」が機能する。鷲田（1999）は他者との「対話」（ダイアログ）について次のように述べる。

ダイアログは、その名の意味するように、ことばを交わすこと、ロゴスを分かちもつことである。話すだけの話などというものは本来ありえないはずだ。ということは、哲学的に話すこともまたモノログではありえず、（潜在的には）聴かれるという契機を内包しているはずだということである。（p.15）

時代とともに「教養」の意味が変化してきたように、「教養」を文化や社会をつくる人物になるための素養として捉えたときに、知識だけでも、実践だけでもなく、「現実」や、これまでの「認識」を超えた〈何か〉に気付くことのできる力が必要である。そこには、現実的に生み出されていく「もの」に相対するための倫理的なことも含まれ、いわゆる形而上のことを考える力とも言える。そうでなければAIが発達し、人間の可能性が広がることが予期される中で、それを扱う人間の側の対応が追いつかなくなり、自らがつくりだして物によって疎外されるような事態が生じるだろう。それを超越して、環境と人間が関わる中で必要なこと、認識を超えてよりよい未来を予期できる力、本質的な「理想」を捉えることのできる〈まなざし〉が人間には必要である。そのためには「哲学」、それも実践力を伴った「哲学対話」の学びが、大学の教養教育に必要である。それは、既存の専門的知識と技術を、単に受容し身に付けるだけではなく、批判し、時には反転させる創造的な学びの基盤となり得る。

私たちは自らの認識世界において、意識が捉えたところまでしか事象を捉えることが出来ない。ラカンの言葉を借りれば「現実界」と名付けられる記号化されない領野である。その捉えられなかった領野の契機も関わらせながら、人は捉えたことができたものの中で思考と選択をしていく。その現象学において「地平」とも置き換えられる境界線の向こう側は、超越的に現出させることが可能なものである。これはどの主体においても一般的かつ同様の地平が在るのではなく、個々において異なるのであって、過去の知識を得るだけで解決することではない。対話という実践の中で、自らにとっての地平の境界線を超越する体験、あるいは言葉で言葉を塗り替えるような体験が、新たな意識の志向性を得る〈わざ〉として獲得されていくものでなければならない。そのような周囲の学問を俯瞰する哲学的な〈まなざし〉を身に付けることが必要である。それは全ての学問の基盤であり、大学の教養教育のみならず、生

きることが学びの連続である以上、社会における一般教養として必要な資質であると考えられる。

本実践は、教養における哲学対話の意義を探る試みと考察であったが、その有効性の一端を得られたように思われる。今後も実践を継続することで、その有効性を検証していきたい。

引用文献

Lacan, J. (2006). *Écrits* translated by Bruce Fink, W. W. Norton & Company, inc.

岩崎久美子, 下村英雄, 柳澤文敬, 村田維沙, & 堀一輝. (2016). 『経験資本と学習』 明石書店

河野哲也編. (2020). 『ゼロからはじめる哲学対話－哲学プラクティスハンドブック』 ひつじ書房

土屋陽介. (2019). 『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』 青春出版社

デリダ, ジャック. (2008). 『条件なき大学』 西山雄二訳, 月曜社

林啓介. (2017). 『教養教育の再生』 ナカニシヤ出版

ブルデュー, ピエール. (1990) 『ディスタンクシオン－社会的判断力批判 1』 石井洋二郎訳, 藤原書店

三木清. (1976). 『哲学入門』 岩波書店

吉見俊哉. (2011). 『大学とは何か』 岩波書店

レディングズ, ビル. (2000). 『廃墟のなかの大学』 青木健也訳, 法政大学出版局

鷺田清一. (1999). 『「聴く」ことの力－臨床哲学試論』 阪急コミュニケーションズ

中央教育審議会. (2002). 『新しい時代における教養教育のあり方について』 文部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm (2022.10.22取得)

制度部会. (2006). 「国立大学法人における教養教育に関する実態調査報告書－総括, FD関係抜粋－」

制度部会 (第23回) 配付資料, 文部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/attach/1416283.htm (2022.10.22取得)