

哲学を専門とする教員は、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのか？

鈴木 貴之

<要 旨>

今日では、哲学を専門とする教員が、狭義の哲学以外の授業を担当することも多い。筆者もそのような環境に置かれている哲学研究者の一人である。本稿では、筆者の試行錯誤の紹介を通じて、哲学を専門とする教員が、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのかという問題を考察する。筆者はこれまで、周辺科目において、生命倫理学、脳神経倫理学、科学論、クリティカル・シンキングなどを教える試みを行ってきた。筆者の経験では、哲学教員が哲学以外の科目を担当する際には、一つのジレンマに直面することになる。一方で、授業で哲学的な内容を扱えば、受講者数は減少し、受講者の関心も希薄になる。他方で、授業で哲学以外の内容を扱えば、受講者の関心は高まるが、哲学教員が授業を担当することの必然性は弱まる。クリティカル・シンキングを題材とした授業を行うことは、一つの有望な選択肢となるが、クラスサイズの問題など、課題も残されている。

1. はじめに

かつて、哲学を専門とする大学教員が担当する科目といえば、「西洋哲学史」や「認識論」、「言語哲学」といったものが中心であった。しかし、今日では、そのような伝統的な哲学科目を担当できることは、むしろまれである。自分自身の専門が哲学であるとしても、さまざまな周辺科目を担当する必要に迫られることは、珍しいことではない。私自身も、そのような立場に置かれた者の一人である。本稿では、そのような状況で何を教えるかにかんする、私自身の試行錯誤について報告したい。

2. 私の置かれている状況

私は南山大学人文学部の人類文化学科に所属している。南山大学は名古屋の中堅私立大学で、大学全体の学生数は1万人ほどである。私の所属する人文学部がある名古屋キャンパスは、人文、外国語、経済、経営、法という文系学部のみからなる。人類文化学科は、哲学、言語学、考古学、文化人類学などの教員約20人で構成されており、学生は1学年に120人ほどである。学科の学生は、それらの分野から所属ゼミを選択するため、哲学を専攻する学生は一部である。

私は全学共通の講義科目、学科の講義科目、学科の演習科目を担当しているが、かつて教養部が存在した時代の教養系のポストを引き継いでいるため、他の学科教員と比べて全学共通の授業が多い。また、同じ理由から、以下で具体的に紹介するように、担当授業は哲学プロパーの科目ではない。

かつて文学部哲学科が存在していたこともあり、同規模の大学としては、学内に哲学系の教員は比較的多く、哲学系の授業の数も多い。したがって、他の哲学系の授業と重複しないように授業内容を設定する必要があり、このことが、悩みの種でもある¹⁾。これについては、以下で具体的に状況を説明しよう。

3. それぞれの授業

現在私は、講義科目としては、全学共通科目を3つ、学科科目を1つ担当している。似たような科目名称の授業が多く、また、上で述べたように哲学系の授業が少なくないため、いかにして重複がないようにそれぞれの授業内容を設定するかということが、一つの大きな課題となっている。私は南山大学に着任して5年目になるが、これまで、それぞれの科目で何を教えるかということについて、試行錯誤を続けてきた。本節では、それぞれの科目について具体的な試みを紹介したい。

3.1 性と生命における人間の尊厳

まず、全学共通科目の1つ目として、「性と生命における人間の尊厳」という授業がある。南山大学では、大学のモットーでもある「人間の尊厳」をタイトルとした授業が選択必修となっており、これはその1つである²⁾。対象学生は2年生から4年生で、受講者は100名から200名程度である。

哲学を専門とする教員は、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのか？

この科目では、過去 5 年間一貫して生命倫理学を教えている。内容は生命倫理学の概論で、とくに倫理学の前提知識がない学生でも理解できる、入門レベルの講義である。他の授業も同様だが、毎回 1 つのトピック（「人工妊娠中絶」、「安楽死」、「脳死臓器移植」など）を扱い、各回の内容は独立したものとなっている。基本的には講義形式の授業だが、毎回最後の 15 分ほどを用いて課題を出し、回答を提出させている。課題は、その回のトピックにかんする具体的な問題（たとえば、ビデオで具体的な状況を見せたうえで、胎児に障害があることがわかったときに中絶を選択するかどうかを問う）について、自分の立場とその理由を書かせるものが主である。次の授業の冒頭で、回答における賛否の割合や、いくつかの実際の回答を紹介し、必要に応じてコメントを加えている。

生命倫理学は、学生の関心が比較的高く、授業の需要は高いように感じられる。また、すでに数多くの教科書などが出版されており、取り上げるべきトピックや、それぞれのトピックにかんする論点も、かなり整理されている。それゆえ、一度体系的な準備をしておけば、比較的授業をやりやすいテーマと言ってよいだろう。

ただし、問題点がないわけではない。学問としての生命倫理学の面白味は、ある問題をめぐって、相異なる立場の人々がそれぞれに議論を提出し、思考実験を用いたり、それぞれの理論の帰結を検討したりすることによって、議論が深化していくところにある。しかし、大多数の学生は、そのような哲学的な議論には関心を示さない。ある説にたいして反例を提出したり、その説が思わぬ帰結をもたらすことを明らかにしたりする作業を始めたたんに、話を聞くことを放棄してしまう学生も多い。それゆえ、学生の関心を維持するという観点からは、あまり哲学的な議論に深入りせず、それぞれのトピックについて事実的な情報を提供し、どのような倫理的問題があるのかを示すというところで話を終えざるを得ない。生命倫理学の授業としては、きわめて表面的なレベルにとどまらざるを得ないのである。

また、このこととも関連するが、学生は、一般的なレベルの議論にはあまり関心を示さない。学生の関心を喚起するには、それぞれのトピックについて、具体的な事例が必要なのである。近年では、授業内容の具体性を高めるために、ビデオを用いたり、新聞記事を紹介したりする割合を増やしている。しかし、視聴覚教材は手頃なものがあるとは限らず、あっても高額なことも多い。自分自身でテレビ番組を録画するのも一つの方法だが、番組をチェックし、録画したものから授業で使える部分を探すという作業

にはかなりの労力がかかる。新聞記事を毎日チェックし、切り抜きを保存するにも労力がかかる³⁾。

さらに、生命倫理学で取り上げられる話題にかんしては、日々新たな事件、判決、法令などが生まれており、授業内容を現状に即したものにすることにも、かなりの労力が必要となる。生命倫理学の研究者であれば、こういったことは自身の研究活動の一環として行えばよいのだが、そうでない場合には、このような負担も無視できない。この点にかんしては、できる範囲で努力しているというのが実情である。

3.2 モダンの系譜（科学の諸相）

2つ目の全学共通教育科目は、テーマ科目「モダンの系譜（科学の諸相）」である。テーマ科目は選択必修の授業で、4つのカテゴリーがあり、学生は、自分が選択したカテゴリーの中から、いくつかの授業を選択する。対象学生は1年生から4年生である。

この授業では、科目名称と手持ちの材料を考慮して、着任時の2006年には、応用倫理の概論的な内容を扱った。生命倫理は上記の人間の尊厳で取り上げているため、環境倫理、情報倫理、工学倫理を中心に取り上げた。

実際に授業を行ってわかったことは、トピックによって学生の関心に差が大きいということである。たとえば生命倫理や環境倫理は、比較的身近な話題でもあるため、学生の関心は高い。しかし、受講者がすべて文系の学生ということもあり、工学倫理への関心は低い。

また、授業準備の負担が大きいということも、大きな問題だった。この授業で取り上げた分野は、いずれも私自身の専門分野ではないため、それぞれの分野について勉強する必要が生じた。また、生命倫理学と同様、これらの分野も、現在進行形で問題状況が変化していくため、社会の実情を反映した授業を行うためには、情報収集にかなりの労力が必要となる。

このような理由から、この科目については、内容の変更を考えるようになった。ちょうどそのころ、脳神経倫理学についての研究プロジェクトに加わり、研究を始めていたので、2007年から、この授業では、「脳科学と現代社会」という副題で、脳神経倫理学の概説を扱うことにした。

授業では、脳科学を用いたマインド・リーディング技術、ブレイン・マシン・インターフェイス、神経薬理学的な能力増強など、脳神経倫理学の主要なトピックを、毎回1つ取り上げている。「人間の尊厳」と同様、授業の最後に課題を出して、回答を提出させ、次の冒頭でいくつかの回答を

哲学を専門とする教員は、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのか？

紹介している。この授業では、能力増強技術の利用の是非を問うといった質問をする場合と、テレビゲームが子供の知的能力に悪影響を及ぼすかどうかを調べるにはどうしたらよいかといった質問をする場合とがある。

近年脳科学がマスメディアでも頻繁に取り上げられているということもあり、以前の授業と比べて、学生の関心は高いように思われる。また、私自身が専門として研究に取り組んでいる主題であるため、原著論文にあたり、最新の研究動向を調べたりすることも、大きな負担にはならない。また、このテーマにかんしては、YouToubeなどで最新の研究のデモ動画などを入手できることも多く、教材にかんしても変化をつけやすい。これらの理由から、現在まで同内容の授業を続けている。

他方で問題点もある。この授業の主題は、脳科学研究の現状と将来の可能性を紹介し、それに関連して生じる社会的問題や倫理的問題について考えることである。しかし、実際の授業では、脳科学研究の現状を紹介することに大半の時間を費やすことになり、その意味について考察することには、十分な時間をかけることができない。その結果、この授業はごく表面的な脳科学入門という色合いが強まってしまっている。

もう一つの問題は、授業のメッセージを正しく伝えるのが難しいということである。この授業では、たとえば、テレビゲームをやると子供の脳がおかしくなるというゲーム脳理論を取り上げ、それが実際には根拠の乏しい仮説にすぎないことを紹介している。しかし、ゲーム脳理論の紹介の部分だけしかきちんと聞いていない学生は、ゲームは脳に悪いという、間違った教訓を得て帰ってしまうことになる⁴⁾。脳科学についての誤解を解くための授業が、逆に誤解を助長する危険もはらんでいるのである。

この授業には、もう一つ別の問題もある。上でも述べたように、脳科学ブームの影響もあり、このテーマにたいする学生の関心は高い。登録者数は、2007年が100名程度だったのが、2008年には200名前後になり、2009年には300名近くになった。しかし、学生の関心は、興味本位で表面的であることも多い。私自身の印象では、300名ほど登録者がいると、半数ほどは、授業の概要を見て「何となく面白そうだから」登録した学生である。そのような学生は、授業の具体的な内容にかんする関心は低いいため、授業運営を難しくする要因となる。

このような事態が生じる一つの理由は、時間割の都合上、たまたま前後に必修の授業がある学生が、空いた時間を埋めるためにこの授業を選択することだと考えられる。この点をふまえて、近年は授業の開講時間を変更

するなどして、受講者数の調整を図っている。また、前述したように、脳科学入門という性格が強まってしまうがちであるという問題点への対処もかねて、この授業でも、授業の最後に課題を課している。この授業では、賛否を問うような質問だけでなく、脳科学に関連する誤った言説の問題点を指摘させるような課題も課して、授業内容への関心を高めるように努めている。

3.3 科学技術論

3つ目の全学共通科目は「科学技術論」である。この科目は全学共通の自然科学系科目で、自由選択科目である。対象学生は1年生から4年生である。

この科目は、上記「モダンの系譜（科学の諸相）」と科目名称が類似しているため、どのように重複なく内容を設定するかがとくに問題となる。2006年は、それまでに非常勤講師で担当していた授業をベースにして、科学哲学・科学論の概論を扱うことにした。この授業の登録者は30名強だった。授業をやってみてわかったのは、この授業にたいする学生の関心は低いということだった。私は以前に、千葉大学で文理共通の全学共通科目として、科学論の授業を担当していた。このときには、登録者の中には理系の学生も多く、学生の関心もまずまずだった。しかし、南山大学の名古屋キャンパスには文系の学生しかいない。高校時代から理系科目をあまり学んでいない私大文系の学生にとっては、科学哲学や科学論は、あまり興味の持てるテーマではないようである。さらに、上で述べたように、多くの学生は哲学的な議論自体に拒否反応を示す。科学哲学の面白味は、旧来の学説の批判を通じて次々と新しい学説が登場するところにあるのだが、その面白さを学生に伝えることは、極めて困難であるという印象を受けた。

翌2007年も同様の内容で授業を計画していたのだが、開講科目数の多い時間帯に授業を変更したこともあり、受講者は7名となってしまった。そこで、学生と相談のうえで、上記の「モダンの系譜」で2006年に行っていた授業をベースに、学生にも意見を述べてもらうというタイプの授業に、内容を変更した。

このような経緯をふまえて、2008年度からは授業内容を変更し、「遺伝子研究と社会」という副題で、遺伝学研究的現状と、それにまつわる社会的、倫理的問題を考察するというものに変更した。学期の前半は行動遺伝学研究からいくつかのトピックを紹介し、その社会的影響について考え、後半

哲学を専門とする教員は、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのか？

は、遺伝子診断や遺伝子改良など、現在および未来の遺伝子テクノロジーにかんする倫理的問題について考えるという内容である。学期末試験のほか、学期中に小レポート（たとえば、知能の遺伝学研究に制約は必要かどうか、意見と理由を述べよ、というようなもの）を数回提出させている。内容変更とあわせて、開講時間も変更したということもあり、登録者は2008年に100名ほど、2009年には300名弱となった。登録者数が増えすぎたため、再び開講時間を変更して、2010年の受講者は100名強となった。

扱う内容が具体的となったこともあり、以前の内容と比べて、学生の関心は高いようである。しかし、課題もいくつか残されている。第一に、このテーマも私自身の専門分野ではないため、授業準備にかなりの労力が必要となる。たとえば、前半の授業であれば、行動遺伝学の概説書や教科書を読み、そこで紹介されている一次文献に直接目を通し、そのいくつかを用いて授業の組み立てを考える、という作業が必要になる。研究と直接関係のない領域について、これだけの準備をすることは大きな負担である。

第二に、脳神経倫理学の授業と同様に、実際の授業では、遺伝学研究そのものの解説に大半の時間を割くことになり、倫理的問題について踏み込んだ考察をすることができない、という問題もある。脳神経科学にせよ遺伝学にせよ、倫理的な問題を論じるためには、研究そのものの内実を正しく理解する必要がある、また、そもそも哲学的な議論にたいする学生の関心はきわめて低いので、これは授業進行上やむを得ないことではあるのだが、後で論じるように、哲学教員が授業を担当することの意味にも関わる問題点である。

3.4 科学文化論

4つ目の授業は、唯一の学科科目である「科学文化論」である。これは学科の自由選択科目で、毎年50名前後が登録している。とはいえ、学科の学生の大半は考古学や文化人類学を専攻する学生で、哲学系の授業をほとんどとったことがない学生も珍しくない、前提知識や関心という観点からすれば、全学共通科目と学科科目にそれほど大きな違いはない。

この授業と「モダンの系譜（科学の諸相）」、「科学技術論」は、科目名称が類似しているため、重複を避けて内容をどう設定するかが大きな問題となる。2006年と翌2007年には、「SF映画と科学技術」という副題で、SF映画を題材として科学技術と社会の関係について考える、という内容で授業を行った。この授業では、2回で1つのトピックを扱い、まず指定した

SF 映画を各自で観たうえで小レポートを提出させ、講義では、小レポートの内容に言及しつつ、映画に関連する内容について講義をする、という形式をとった。授業で取り上げた映画とトピックは、たとえば以下のようなものである。

『マトリックス(The Matrix)』

(ラリー・ウォシャウスキー、アンディ・ウォシャウスキー監督、1999年)とバーチャル・リアリティ

『ブレードランナー(Blade Runner)』

(リドリー・スコット監督、1982年)と人工知能

『ロボコップ(RoboCop)』

(ポール・バーホーベン監督、1987年)とサイボーグ技術

『ガタカ(Gattaca)』

(アンドリュウ・ニコル監督、1997年)と遺伝子操作

『時計じかけのオレンジ(A Clockwork Orange)』

(スタンリー・キューブリック監督、1971年)と脳神経倫理

『デイ・アフター・トゥモロー(The Day After Tomorrow)』

(ローランド・エメリッヒ監督、2004年)と環境倫理

二年間このようなテーマで授業を行ったが、問題点が多いために、最終的には内容を変更することにした。第一の問題点は、SF 映画を授業に有機的に組み込むことが難しいということである。たとえば『ブレードランナー』を題材にしても、授業で紹介するのは、チューリングテストや中国語の部屋、フレーム問題といった、人工知能にかんする一般的な話題であり、映画の中のエピソードなどをそこに結びつけることは難しい⁵⁾。

第二に、トピックによっては適切な映画を探すことが難しい。たとえば、科学技術と社会の関係を考えるうえで、環境問題は外すことができない。しかし、環境問題を取り上げた SF 映画はそれほど多くない⁶⁾。利用できる映画によって、取り上げるトピックが制約されてしまうのである。

第三に、私自身が熱心な映画マニアではないため、(この授業は映画論の授業ではないということはふまえたとしても)映画そのものについて語るべきことがない、ということも問題であった。

結局、映画を授業の素材として有効活用することは私には難しい、という結論に達して、授業内容を変更することにした。

哲学を専門とする教員は、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのか？

2008年と2009年は、脳神経倫理学との関連で自由意志の問題に取り組んでいたこともあり、「自由意志の科学と哲学」と題した授業を行った。授業の前半では、人間の意思決定に関連する、実験心理学、社会心理学、脳神経科学のさまざまな研究を紹介し、後半では、それらの知見がわれわれの常識的世界観や社会実践にどのような影響をもたらすかということ論じた。

この授業は、自身の研究に関連していることもあり、授業準備への負担はそれほど大きいものではなかった。また、とくに前半の経験的な研究にかんしては、学生の関心も高いように思われた。しかし、経験的な研究についての説明に予想以上に時間を割いてしまい、自由意志をめぐる哲学的な問題にあまり時間を割くことができなかった。その結果、他のいくつかの授業と同様、授業としては実験心理学や社会心理学の紹介という色合いが強まってしまった。

2010年には、別の研究プロジェクトとの関連で、「科学リテラシーを身につける」という副題で、新しい内容の授業を行った。この授業は、科学哲学とクリティカル・シンキングの中間的な内容で、さまざまな疑似科学の問題点を考えることを通して、科学的な思考法とは何かを学ぶことを目標とするものである。授業では、1回1つのトピックを扱い、まずそのトピックについて具体的な題材を用いた問題演習を行い、その説明を通して、科学的方法論の重要な考え方を紹介する、という形を取った。たとえば、反証可能性を扱う回では、超能力実験におけるヒツジーヤギ効果の説明はなぜ不適切なのか、という例題を通して、仮説が反証可能であることの重要性を説明した。

疑似科学を題材としたことで、授業にたいする学生の関心は比較的高かった。また、問題演習形式を取り入れたため、学生の参加意識も高まり、途中で脱落する学生も少なかった。しかし、疑似科学に題材を限定したため、科学哲学あるいはクリティカル・シンキングの授業として考えたときに、体系的・網羅的な内容とすることはできなかった。また、学生数が50名ほどだったため、問題演習の1人1人の回答を添削することまではできなかった。とはいえ、これまでに紹介してきたいくつかの授業と比べた場合、これは、哲学教員が担当するということの必然性が高い授業であるように思われる。

4. 考察

以上のように、私は、過去 5 年間、どのような内容の授業をすればよいのかということについて、試行錯誤を続けてきた。いくつかの授業では、一応満足のできる内容が見つかったが、他の授業では、まだ試行錯誤を続けている。最後に、そのなかで出てきた問題点について、簡単に考察してみたい。

哲学教員にとって、周辺科目を教えることには、メリットとデメリットの双方がある。メリットとしては、純粋な哲学科目を教えるよりも受講者数を増やしやすということや、学生による授業評価で高得点を得やすいということがあるだろう。現在の大学で哲学教員が置かれた状況を考えれば、これは無視できない点である。多くの学生が哲学系の授業を受講し、授業に高い評価を与えていることを示すことができれば、哲学教員のポスト維持のためには、大きな力となるだろう。

もう一つのメリットとしては、授業の担当者本人が物知りになれるということがある。授業のテーマが自分自身の研究と関連のある領域であれば、授業の準備が研究にもプラスになるのはもちろんだが、本来の専門とは異なる領域を集中的に勉強することで、研究に新たな視点が開けることもあるかもしれない。とはいえ、授業準備に必要な程度の情報収集では、そのテーマについて研究論文が書けるほどの知識が得られるわけではないことも事実である。自分自身の研究にとって、労力に見合った御利益があるかどうかは、ケースバイケースかもしれない。

周辺科目を教えることには、デメリットもある。一番大きなデメリットは、教育と研究のギャップである。ほとんどの場合、周辺科目を担当する際に扱うテーマは、自分自身の研究テーマとは異なるだろう。授業のテーマと自身の研究の関連が希薄なときには、授業準備の負担は大きい。この点にかんしては、自分自身の研究に役立てることのできるテーマを見つけることがポイントかもしれない。

私自身の経験をふまえるならば、哲学を専門とする教員が哲学以外の科目を担当するときの根本的な問題は、次のようなジレンマにあると思われる。一方で、自分自身の専門という観点からすれば、哲学教員は、できるだけ哲学的な内容の授業をしたい。しかし、ほとんどの学生は、抽象的な議論や哲学的な考察には関心を示さない。他方で、学生の関心をひく授業を行おうとすれば、授業の内容はより具体的なものになり、哲学からは離

哲学を専門とする教員は、哲学を専門としない学生に、哲学以外の何を教えたらいのか？

れていってしまう。また、授業準備の負担は大きくなり、その授業を哲学教員が担当することの必然性も失われていく。

この問題は、現在哲学教員が置かれた状況を考えると、より深刻なものとなる。一般的には、内容が哲学的でなくなるほど、学生数は増加し、授業評価は高まる。しかし同時に、そのような授業を哲学教員が担当する必然性は薄れていく。したがって、周辺科目で多くの学生を集めたり、授業評価で高い得点を得たりすることは、哲学教員の地位向上につながらないかもしれないのである。むしろ、哲学教員が授業から哲学的内容を減らしていくことは、長期的に見れば、自らの首を絞めることにつながるかもしれないのである。

この問題にどう対処すればよいかは、私にも明らかではない。私自身は、学生が関心を持てる授業をすることを優先しているため、ジレンマの第二の角を選択し、結果として授業内容が哲学的でなくなる状況に甘んじているというのが、正直なところである。

ここで一つの解決をもたらすのは、「科学文化論」で 2010 年に行ったような授業かもしれない。扱う題材が遺伝学や脳科学であれば、それを教えるのは哲学教員でなくてもよい、あるいはむしろ哲学教員でないほうがよい、という批判に応答することは難しい。しかし、クリティカル・シンキングの授業であれば、論理的帰結の検討やメタ的な視点からの考察を日常に行っている哲学教員は、むしろ適任であると言えるだろう。

ただし問題もある。このような授業を効果的に行うためには、クラスサイズが一定以下（およそ 50 名以下くらい）であるか、ティーチング・アシスタントを利用できる必要があるだろう。しかし、多くの大学では、そのような環境を確保することは難しいだろう。また、ほとんどの哲学教員は複数の講義科目を担当しているであろうから、一つの授業をクリティカル・シンキングにしたとしても、残りの授業で何を教えるかという問題は残る。

いずれにせよ、この問題については、多くの哲学教員がアイデアを寄せ合って、よりよい解決方法を見つけ出すほかないだろう。本稿がその一助となれば幸いである。

注

- 1) さらに言えば、私の専門である心の哲学に関連する内容の授業は、学科にも全学共通にもすでにいくつか開かれているということが、授業内容の選択をさらに難しくしている。
- 2) そのほかには、「哲学における人間の尊厳」、「政治・経済における人間の尊厳」などがある。
- 3) 新聞記事にかんしては、データベースを利用するという手もあるが、現物のほうが学生に与える印象は強いように思われる。
- 4) このようなことが実際に起こっていることは、課題への回答や学期末試験の解答からもうかがえる。
- 5) 『マトリックス』を題材とした哲学の入門書（たとえば、ウィリアム・アーウィン編著、松浦俊輔・小野木明恵訳『マトリックスの哲学』白夜書房、2003年、Matt Lawrence, *Like a Sprinter in Your Mind: The Philosophy behind the Matrix Trilogy*, Blackwell, 2004, Christopher Grau, ed., *Philosophers Explore the Matrix*, Oxford University Press, 2005 など）もあるが、それらはいずれもSF映画を題材として哲学を論じるものであり、映画をもう少し科学論的な話に結びつけることは難しい。
- 6) 授業でとりあげるためには、映画がわかりやすいものであり、入手が容易であること、言いかえればレンタルが容易であることが条件になる。そうすると、ほぼハリウッドの大作映画が中心となる。