

第二部門 次代を担う子どもの育成に関する論文または実践記録 入選論文

深く考え、思いを伝えあつ場をつくるために

～ 哲学的議論を通じたコミュニケーションの試み～

山	土	村
田	屋	瀬
圭	陽	智
一	介	之



むら せ とも ゆき
村 瀬 智 之 さん

[略 歴]

年 齢 29歳
住 所 東京都国分寺市在住
経 歴 2004年 千葉大学大学院文学研究科 修了(文学修士)
現在 千葉大学大学院人文社会科学研究博士課程 在学中
また、世田谷区立松沢中学校講師、立川市立第八中学校講師、
国立音楽大学附属高等学校講師
主な論文 「knowing-howの帰属基準について」(『科学哲学』41-2号、2008年)
「knowing-howとはいかなる知識であるか いくつかのアプローチの検討」
(『知識構造科学の創造へむけての基礎研究』、2008年)



つち や よう すけ
土 屋 陽 介 さん

[略 歴]

年 齢 33歳
住 所 東京都東久留米市在住
経 歴 千葉大学大学院社会文化科学研究科博士課程
単位修得退学
現在 日本大学文理学部人文科学研究所研究員
主な論文 「懐疑論の自然化とその帰結」
(『哲学の探求』第35号、2008年)
「ストラウドの不満足」
(『人文社会科学研究』第15号、2007年)



やま だ けい いち
山 田 圭 一 さん

[略 歴]

年 齢 36歳
住 所 千葉県柏市在住
経 歴 東北大学大学院文学研究科文化科学専攻
修士課程修了 博士(文学)
現在 中央学院大学ほか非常勤講師
また、高校生向けの哲学塾QEIを主宰
著 書 「ワイトゲンシュタイン最後の思考
確実性と偶然性の邂逅」
(勁草書房、2009年)
主な論文 「最晩年ワイトゲンシュタインの連続性テー
ゼが意味するもの」
(『哲学』第59号、2008年)
「他人の心の知りえなさについて
ワイトゲンシュタイン最後の思索から」
(『倫理学年報』第59号、2009年)

〔概況〕

本論文(「深く考え、思いを伝えあう場をつくるために」)は、中学生に向けて行われた「哲学」の授業の実践報告である。

深く考え、思いを表現して伝えあうことを子どもたちに学んでもらう。この目的を掲げ授業は行われた。

子どもたちのコミュニケーションのあり方が少しずつ変化している。それもあまり良くない方向に変わってきている。子どもたち同士のコミュニケーションで使われる言葉が豊かではない。そう感じている教師は多いだろう。

一年間行われた「哲学」の授業は、子どもたちのあいだで、たしかにコミュニケーションが行われることを目指し、多くの哲学的題材を用いて行われた。子どもたちが求められたのは、「自分の意見には必ず理由をつけること」や「具体例を挙げて考えること」といった基本的なことから、子どもたち同士での議論といった、子どもたちが慣れていない難しい課題までさまざまであった。

題材としてとりあげられたテーマの多くは、哲学的な問題である。それは抽象的で難しい。しかし、その抽象的課題に対して、教師側がはじめに抱いていた数々の不安は、子どもたちの驚くべき洞察力と積極性を前にして吹き飛んだ。子どもたちは多くの課題に積極的に取り組み、他の子どもとの議論を大いに楽しんだ。意見の違いを拒否するのではなく、柔らかく受容し、それをも楽しむ。相手の理を認め、相手からも認められる。そんなしなやかでたくましいコミュニケーションの場が生まれた。

授業はもちろん「きっかけ」に過ぎない。しかし、子どもたちが体験したことは、異質な他者たちと共に人生を歩く彼らの中で、地中に深くもぐった「根っこ」のように、じわじわと、しかし、しっかりと生きてくる。われわれはそう願ってやまない。

はじめに 現代の子どもがかかえる問題

授業が終わった。「ねえねえ、どっち派?」一人の子が友だちに近づきながらそうたずねる。「私はこっちだよ。」話しかけられた子は自分の意見が載ったプリントを指さしながら笑顔で答えた。「えーっ、うそっ、そっちなの。なんで!」二人の意見は違っていたようだ。「なんでって? だからね!」二人はさつき授業であつかわれた問題について議論を始めた。聞き耳を立ててみる。そこで為される議論は、相手の意見を丁寧に聴こうとする姿勢、それに対して自分の意見を分かってもらおうと必死になつて反論する様子、その意見を尊重しながらも再度自分の意見の論拠を提示する態度、二人の会話の表情、そのすべてがすばらしく、授業内でそれを再現できなかった自らの力量のなさに恥じ入ってしまう。こんなふうに、仲の良い友だち同士で話しをするように授業の中でも議論ができれば、そんな思いにかられる。

健全なコミュニケーションを育むための授業をしよう。そう私が思いだしたのは、世田谷区が独自に行っている教科「日本語」の中の「哲学」の授業を担当して欲しいと依頼され、承諾するかを考えているときであった。

教科「日本語」とは世田谷区が二〇〇七年(平成十九年)から行っている区独自の授業であり、その目標の中には、次の二点が掲げられている。

- ・深く考える子どもを育てる
- ・自分を表現することができ、コミュニケーションができる子どもを育てる(一)

「深く考え、それを自分の言葉で表現しながら、他の人ともそれについてコミュニケーションできる」こと。この目標は、現代の子どもたちがかかえる問題の根を言い当てている。私にはそう思われた。

いま、子どもたちのコミュニケーションのあり方が少しずつ変化している。それもあまり良くない方向に変わってきている。子どもたち同士のコミュニケーションで使われる言葉が豊かではない。そう感じている教師は多いだろう。(昨年度受賞論文「三野陽子 言葉で心と心をつなぐ子をめざして」俳句・短歌を取り入れた授業の創造」においても同様のことが指摘されている。)

子どもたちが使うコミュニケーションツールが貧しいわけではない。むしろ、携帯電話、インターネットなどは急速に発達している。昔の中学生と比較すれば、コミュニケーションの道具はその数も利用機会も飛躍的に増えている。にもかかわらず、子どもたちのコミュニケーションが豊かになり健全なものとなっているとは到底思われない。「空気を読む」といった言葉に代表されるように、ありのままの自分を出さず、なんとなく事態が過ぎ去っていくのを待つといった態度が教室のあちらこちらで見られるのである。

発せられる言葉は貧しい。象徴的なのは、携帯電話のメールだろう。それは短く内容に乏しい。少ない文字から意味を読みとめることは、もしかすると、彼らの想像力や読解力を高めるといい良い効果をもたらすかもしれない。にもかかわらず、実際に起こっていることは、メールの内容ではなく、そのメールを返信するまでの時間を競い、それに遅れることを恐怖するという「空気を読む」コミュニケーションである。

そこには自分の思っていることを語る場もそれについて話し合う場もない。あるのは、集団を維持するために自らを殺し、そして、相手自身をも殺すコミュニケーションだけである。少しでも他の人と違う意見を言ったら排除される。だから、自分の意見は最小限に抑える。当然、相

手も誰かの意見に対して曖昧な態度をとる。このことはインターネット上では別の、そして、まったく逆の仕方で見られる。インターネット上の匿名掲示板では、他者に対する誹謗中傷が溢れ、見えない相手、集団からはずれた個人に対する攻撃には容赦がない。集団を維持するための力はそこからはずれた人間への攻撃力へと容易に転化しうるのである。

こんなコミュニケーションが楽しいわけがない。本来であればもっとモリラックスができるはずの友だちとのコミュニケーションがストレスを発生させる場になってしまっているのだ。

これが子どもたちをコミュニケーション不全へと陥れている。本来であれば他者との交流を通して、自己(自分の意見)を形成する最も大切な時期に、現在の中学生は自分の意見も他人の意見も聞けない状況に置かれているということになる。自己とは何かという問いは他者との対比によってはじめて意味を持つ。他者にも理があることを知ること、はじめて自己の理(意見)を理解することができるのである。現在の子どもたちが置かれている状況は、まさにこの他者の理を理解する機会を奪っている。

子どもたちは、決してコミュニケーション能力が低いわけではない。そして、他人とのコミュニケーションを拒んでいるわけでもない。そうではなく、自分の意見を考えたり、それを使ってコミュニケーションをする方法を知らず、やってみただけなのである。

私は「哲学」という授業を通して子どもたちに、自分の頭で考えて、自分なりの意見をもつこと、他の人の意見を理解すること、そして、その人たちと議論すること、それらを体験させたいと考えた。そして、本稿の共著者でもある二人の哲学研究者の協力を得て、哲学的思考を通じてこれらの目標を達成しようとした。

これは、その挑戦の授業記録である。(ただし、本稿では、紙幅の都合上、準備段階である1学期・2学期は簡単にまとめ、2学期おわりから

3学期はじめにかけて行われた実践を中心に論述をすすめていく。

— 1学期～2学期

1学期～2学期にかけて、教科書の中のさまざまなテーマを使いながら、次のことに焦点を絞って授業をしてきた。

- ・自分の意見には必ず理由をつけること
- ・具体例を挙げて考えること

この点を最初に強調したのは、子どもたちの多くが「感想」しか書いたことがなく、「意見」や「主張」を書いたことがなかったからだ。単なる感想と意見・主張が違う点は、意見や主張には理由や根拠が必要とされる、という点である。同じように「私は…だと思つ」と書いたとしても、それで終わつたとすれば、それは単なる感想である。その後になぜなら…だからだ」と文章が続くときにはじめてそれはその人の意見・主張になる。

意見や主張であれば、他の人はそれに「反論」することができる。そこに理由があるからだ。感想は個人が自由にもつものであり、誰からも反論されるべきものではない。感想であれば、「みんなちがってみんないい」。何かが良いと思つたり、あちらではなくこちらが正しいと思つたりするだけならば、ただそれだけである。しかし、それを良いと思つ理由や正しいと思つ理由があれば、その理由を吟味することができる。そして、そこに実り豊かな対話が生まれることになる。

大人でもしばしば誤解してしまうが、「抱いた感想が違う」とことと「意見や主張が違う」とこととの間には決定的な違いがある。たとえば、「ディズニーランドは楽しい」という「感想」は多様なものであり、「どちらが

より良いか」といった区別は存在しない。これは「そろそろ雨が降ってくると思つ」といつたことにもあてはまる。たとえば、「そろそろ雨が降ってくると思つ」と誰かが言い、別の人が「今日はこのまま晴れだと思つ」と言う。この状況はいわば「感想」が違っただけで議論が起きたりはない。二人が違つことを思っているだけである。しかし、「何でそう思うのか」と一方が尋ね、「さっき外を見たとき暗くなってきたから」と他方が答えたとしたら、その「意見・主張」を吟味することができる。「もしかして、暗くなってきたのって、ついさっきのこと?」「うん」「もしかして、今日が皆既日食の日だつて忘れてない?」「あ、本当だ。明日だと思つてた」。こんな風に、一方の主張がちゃんとした理由に支えられてはおらず勘違いしていて間違いであったと分かるかもしれない。

自分の意見には必ず理由を書く。このことを身につけさせることは、議論を通して他者とのコミュニケーションを体験させるといふ、この授業の目的(の一つ)を達成するためのもつとも基本的な前提であった。残念ながら子どもたちはこの基本的な前提さえ最初は身につけていなかったのである。

理由を書くといふことの他にも、抽象的問題には具体例を挙げて考える、という思考法も順次授業でとりいれた。子どもたちが取り組んできた課題は「哲学」という名前の通り、抽象的で比較的難しいものであった。たとえば、「働くこと」について取り上げる単元では、「仕事」と「好きなこと」の違いを考えさせた⁽²⁾。しかし、いきなり「仕事とは何か」とか「好きなこととの違いは何か」などと言っても、多くの子どもには答えようがない。そこで、具体的にさまざまな仕事をあげさせ、それらに共通する特徴をくりだすことで、「仕事とは何か」という哲学的問題を考えさせた。同じことは、「好きなこと」についてもできる。自分が好きなことを色々とあげさせ、それらに共通する特徴は何なのかを抽出させる。こうすることで、抽象的な問題をいったんは具体的なものに変換

し、再び抽象的にする、という哲学的な考え方を学ばせた。単に具体例を挙げるということではなく、その具体例を使って考え、そこから再び抽象的な問題へと戻っていくことで、一見すると難しい問題にも対処することができるようになるのである。

二 2学期おわり〜3学期はじめ

2学期も終わりに近づいてくると、多くの子どもが、主張に対して必ず理由を書くことや、具体例をあげながら考えることができるようになってきた。われわれは、そろそろ互いにコミュニケーションをとりながら議論を進める時期がきたと考えるようになった。ちょうど「考える」ことを考える⁽³⁾という単元に入るところであり、この単元では、「問題そのものを問う」⁽⁴⁾や「話し合う」⁽⁵⁾といった内容に焦点が当てられていた。この単元であれば、「議論を通してコミュニケーションをする」授業に適していると思われた。

われわれは、授業内容をさらに発展させるための補助教材として、アメリカを中心に世界中で行われている哲学教育プログラム「子どものための哲学」(Philosophy for Children)を何回か用いることにした。

「子どものための哲学」は、マシュー・リップマンによって一九七〇年代から開始され、全米五〇〇校、アメリカ以外でもヨーロッパ・南米、アジアでは韓国・台湾で多く実践されている哲学教育のための授業プログラムである。「子どものための哲学」ではコミュニケーション能力の健全な育成が(目標の一つとして)重視されており、多くの国で実践されている理由の一つにもなっている⁽⁶⁾。

「子どものための哲学」では、おおよそ、次のように授業を進めるのを基本としている。テキストを最初に読み、それについて子どもからの感想を聞く。その感想の中から子どもが特に注目していることから

いて、クラスみんなで議論をする、という流れである。この授業のやり方は、子ども同士のコミュニケーションを活性化するというわれわれの目的にとっても非常に有効であると思われた。

しかし、日本の子どもたちの状況、クラスの状況を考えると、いくつかの懸念がすぐに思い浮かんだ。それは、子どもたちは自分の意見をちゃんと表現することができるようだろうか、他の子の意見に耳を傾けることができるのだろうか、といった議論にかかわることから、「子どものための哲学」のテキストが日本の子どもに受け入れられるのだろうか、というテキストにかかわるものまで広範にわたっていた。

そこでまず、テキストの中でもなるべく文化的な違いが反映されないトピックが扱われている箇所を選び出し、さらにこの単元の授業目的である「考える」ことを考える⁽³⁾の最適箇所を選定し教材として使用することとした。そのようにして選ばれ使用されたテキストは「子どものための哲学」の中でも基幹テキストと位置づけられる『ハリーストットルマイヤーの発見』であった。その第三章を独自に翻訳したものを使用した。

議論についての不安もあった。日本の子どもたちの多くは、自分で考えて自分の意見を表明するということになれていない。多くの子どもは、授業内で指名したり文章を書かせてみたりしてもなかなか自分の意見を発せず、教師が求めている「答え」を探り、それに合わせて自分の意見を表明する。子どもたち同士で起きている「(悪い意味での)空気を読む」という振る舞いを、教師に対しても行ってしまっていた。

このような現状を鑑み、口頭で意見を述べるのではなく、意見を書かせ、それを子どもたちに返す、という授業を計画した。議論のテーマもなるべく子どもたちの意見を引き出せるように、それまで扱っていた問題と比べ、明らかに「答えがない」問題・「答えが一つではない」問題とわかるものをあえて取り上げ、さらに、なるべく抽象的な問題を取り上

げることとした。

事前にさまざまな計画を練ってはいたが、ちゃんと議論ができるのだらうか、教材を興味を持って読んでくれるのか、われわれの不安は尽きなかった。

授業はまずテキスト(『ハリーストットルマイヤーの発見』第三章)を読むことから始めた。『ハリーストットルマイヤーの発見』は、主人公のハリーが身の回りにおこるさまざまな事件を手がかりにして、クラスメイトや教師たちと一緒に哲学的に考えていく軌跡を描いた物語である。第三章は比較的長い文章であり、場面転換や登場人物も多い。そのため、必要に応じて人物名などを確認しながら文章を読んでいた。そして、読み終わった後に、印象に残ったところ、面白かったところをワークシートに書かせた。

多くの子どもが静かに興味深げに読んでいく姿が印象的であった。それまで授業で読んだ文章のほとんどが論説文であったため、物語文であること、しかも外国の子どもの物語であることなどが興味をひいたのかもしれない。出てきた感想も文章が適切に読めていると感じさせるものが多かった。

二回目以降の授業では、多くの子どもたちが注目したジルの「コピー説」を中心に解説した。

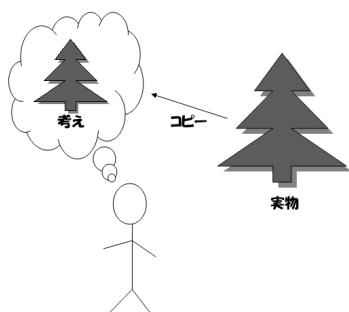
「でも、「考え」は本当にあるわけじゃないよ。」ジルが言いました。「つまり、「考え」はリサの部屋にある物みたいに本当にあるわけじゃないってこと。サンディーについての私の「考え」は、本物のサンディーじゃないでしょ。本物のサンディーは身体中が毛でいっぱいだけど、サンディーについての私の「考え」は、ちっとも毛なんかはえていないもん！」

「だけど、それはやっぱり本物の「考え」なんじゃないの。」とフラン。「ジルが言ってるのはこういう意味？」リサはジルに尋ねます。「心の外に何か物があって、ジルの「考え」はその物に似てるとするでしょ。そうすると、ジルの「考え」は心の外にあるその物の単なるコピーにせものすぎないから、本当にあるわけじゃないってことになるよね。ジルが言ってるのってこれで合ってる？だとすると、サンディーって名前の犬が心の外にいるときにも、その犬についての私の「考え」は本当にあるわけじゃないってことになるね。だって、私の「考え」は心の外にいる本物のサンディーの単なるコピーにすぎないもん。」

私は、ここで語られているジルの「考え(thought)」についての考え方を「コピー説」と名づけて解説することにした。特に実物と考えとの間の関係を子どもがとらえにくかったので、下記のような図にして解説した。

ここで大切なのは、「さきに実物があって、それが考えにコピーされる」とジルが考えている点である。このことをより深く考えさせるために、実際には存在しないサンタクロースや吸血鬼といったものは、このコピー説で説明できるかというテーマを設定し、子どもたちに考えてもらうこととした。それは、ちょうどクリスマスイブの授業であった。

このすぐれて哲学的で抽象的な問題に子どもたちは積極的にとりくんだ。このような考え方自体にはじめて触れ驚いたこともあったであろうが、サンタクロースや吸血鬼といったものを授業の中で扱うことが新鮮だったかもしれない。最初は問題の意味がわからなかった子ども、隣の子とひそひそと話しながら課題に一生懸命に取り組んでいた。子どもたち



からでた意見の中で多かったのはこんな意見である。

これは昔から言い伝えられていたり、小さい頃から絵本やテレビなどで見ていて、その絵や映像がどれもほとんど一緒だから、それぞれの人の中にあるサンタやバンパイア、龍、カッパ、人魚などのイメージが同じようなものになる。だから、これらのことを考えたときに頭に浮かぶイメージは絵や本などのコピーといえる。

これは、想像上の人間や動物を「他の人の考え」からコピーされてきたものだとする意見である。つまり、最初に考えた人の考えから、別の人の考えへとコピーされる。そのコピーの連鎖のすえに自分の考えにたどりつく。それゆえ、サンタクロース等もコピー説で説明することができる。たしかに、この種の答えは、ジルのコピー説が説明される箇所では登場しない「他の人」を自ら想定して議論を進めているという点でよく考えられた答えではある。しかし、最初にその絵や本などを書いた人の考えがどこからコピーされてきたかといった点まで考えが及んでいないことが残念であった。

そのような最初に考えた人についても考えをめぐらせている子どもたちもいた。

サンタクロースについては、つくった人の想像は、寒いところから来た。そこでデブにし、何でも知っているとしよりみたいな感じで作った。

・・・自分の見聞きしたことをもとに、自分の心の中に想像しつくったもので、コピーではない。だから、サンタクロースのイメージはだいたい同じだけど、一人一人はわずかにちがう。

これは実物として存在するものをコピーした考えを組み合わせ、サンタクロースは作られているという意見である。つまり、いくつかの「考え」を組み合わせて、新しい単なるコピーではない「考え」を作るという意見である。最初の意見に比べれば、この意見は洗練されたものだ。しかし、われわれが驚いたことは、多くの子どもたちがコピー説の構造を的確につかみ取っていること、そして、何より、楽しそうにこのような抽象的問題を考えていることであった。

次の授業では、子どもたちの書いた感想の中から典型的なものや適切にまとめられているものをプリントにし配布した。そして、その意見について上で書いたような解説を加えていった。子どもたちの集中力で教室の空気はびんと張りつめていた。クラスメートの意見が載ったプリントだからであろうか、自分が載っているかを確認したいのだろうか、もらった瞬間にすぐに目を通して見ている。その瞳は知的好奇心に溢れ、キラキラと輝いていた。

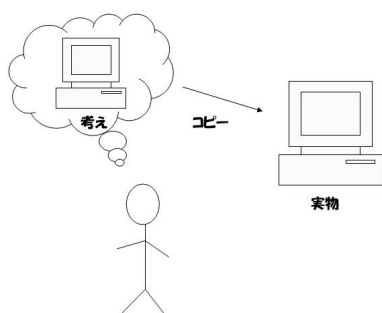
子どもたちはこのような抽象的なテーマに興味をもってくれるのか、他の人の意見が聞けるのか、そんな不安はこのときに払拭された。子どもたちは、このようなすぐれて抽象的な問題にも興味をもち、考えを深めることができる。そして、それに対する他のクラスメートの意見を聞きたがっている。このとき、われわれのたてた方針は間違っていない、そのことを確信した。

この一連の授業の最中、あるクラスでも嬉しいことが起きた。ある子どもが、ジルのコピー説にあてはまらないものがあると言いついたのだ。それを指摘したという子は、決して「できる子」や「良い子」というタイプではない。授業中も隣の子とおしゃべりが絶えない。そんな子であった。しかし、だからであるだろうか、それまでもしばしば授業の前提を疑うような、その意味で非常に鋭い質問をする、感受性豊かな子

どもでもあった。

それはちょうどサンタクロースや吸血鬼がコピー説で説明できるかについての文章を書かせている時間だった。相変わらず隣の子とひそひそ話しをしているAが、「先生」と呼ぶので近寄っていった。すると、さきほど説明したコピー説には、本と作者の関係はあてはまらないと言う。どうやら隣の子とこのことについて話しをしていたようだ。「それは矢印の向きが違うということ？」と聞くと、Aは同意した。

ここでAが気がついたことを理解するためには、先ほどの図を見るとわかりやすい。ジルのコピー説は、実物から考えへと向かって矢印がひかれていく。つまり、実物が先にあつて、考えはそのコピーだという考え方である。しかし、本と作者の場合には事情が異なる。本と作者では、作者の考えが先にあつてその内容が実物の本の側にコピーされている。つまり、矢印の向きが逆になる。この構造は、人間がつくり出すものについて一般的に言える。たとえば、パソコンの場合、先にものようなパソコンを作るのかについて、作り手の「考え（設計図）」がある。そして、それを基にしてパソコンを作る。つまり、考えが実物にコピーされていると言える。



私は、Aのこの「発見」に思わず唖らされた。まさか子どもの側から、このような指摘が為されるとは思ってもみなかった。授業がわかりにさしかかっていたため、この指摘が非常に鋭いものであることをAに伝えて、とりあえず、その授業は終えた。しかし、この発見に満足し褒められたAの顔は輝いていた。それをみた私は、次の授業は、このAの発見を軸に行おうと心に決めた。

冬休みを間にはさんでいたにもかかわらず、次の授業で多くの子どもたちがテキストの内容を覚えていたことは嬉しい誤算であった。そこで3学期最初の授業は、Aの発見をくわしく説明し、その区別を明確し、それをさまざまなものに適用していくという形で行った。子どもたちは集中して授業を聴いた。

クラスメートの意見を聴くときの表情は、教師が用意してきた話をするときとはまるで違う。ときどきAにことごらの確認をとりながら授業を進めると、Aも嬉しそうに解説する。私が解説しているときでも少しわからないことがあると、Aにコソコソと質問し、Aもそれにひそひそと答える。授業の流れがクラスメートの意見によって変化していることを子ども自身も感じていたし、授業をしている教師自身もその流れの中で、本当の意味で「子どもとともにいる」ことを感じた。

子どもたちは、Aの発見を「人工物（人間がつくったもの）／自然物（自然に元々あるもの）」という区別として理解した。そこで、その授業の最後に「数・数学は人工物か自然物か」（数・数学は人間が作ったのか、元々あったのか）という問題を課し文章をかかせた。すぐれて哲学的で抽象的課題である。この課題を使って子ども同士に議論をさせるというのがわれわれの授業案である。

しかし、この課題についても意外なことが起きた。課題では分かりやすいように、「人工物」派と「自然物」派を選ばせることにしていた。しかし、一部の子どもが「数と数学はべつものではないか」と言い始めた。

これは、あきらかにAの影響である。適切な疑問であれば、授業で扱われた事柄に対して疑問をさしはさんでも良い、という雰囲気は彼らを動かしていた。授業で扱われていた問題に対して反論するという、いわば「空気を読めない」Aの言動が、静かに子どもたちの間に広がっていた。はじめに書いたように、子どもたちはコミュニケーションを拒んでいるわけではない。むしろ、非常に繊細に「空気を読んでいる」。だから

こそ、自分の意見を積極的に言ったり、他人の意見に反論したりすることが称揚されるのだ、という教師側の雰囲気はいち早くかぎとる。だとすれば、学校でコミュニケーション不全が起こっているのは、そのような健全なコミュニケーションに価値をおかない教師の態度に責任があるということになる。

数と数学を別に扱うという発想は、正直われわれにはなかったが、もちろん、彼らの疑問は正当なものだ。その結果、この課題は、数と数学の区別を加えて四つの立場に分かれて議論がなされることになった。

議論の仕方はこうだ。まず先ほども書いたように、口頭での討論は現状を鑑みると難しいと考えた。そこで、子どもたちの意見をそれぞれの立場ごとに分類し、代表的なものをプリントとしてまとめ配布する。授業では、それらの意見を紹介し分かりにくい点については解説する。このときプリントは匿名とした。記名されていると悪い意味での「遠慮」が働いてしまうからだ。そして、自分の意見・立場を確認させた上で、自分とは異なる意見・立場の人をプリントの中から一人選んで反論をさせる。その際注意すべきなのは、違う立場の意見を繰り返すのではなく、相手の理由を批判することである。

ここであえて「反論」するということに強調点をおいたのは、二つの理由がある。

第一に、反論をするためには、相手の意見を丁寧に理解する必要があるということだ。健全なコミュニケーションに必要なのは、相手の意見をしっかりと聞く能力である。無責任な反論をしないためには、あるいは、適切に反論をするためには、どうしても相手の主張と理由を正確に理解しなければならない。このことを通して、多くの異なる意見や主張が存在するということが、そして、自分とは違う意見や主張を持つ人にも一定の理が存在しているということを理解させたかった。

第二に、子どもたちに「彼らの間での議論」を体験させたかったから

である。議論とは単なる言い合いではない。冒頭で述べたように、感想と感想の間の対立は解消されることがないが、主張と主張の対立は解消されるかもしれない。そのためにはお互いの主張を理解しあい、建設的な議論をしなくてはならない。そのためには、相手の主張の不適切な点を探す必要がある。意外に思われるかもしれないが、批判であっても子どもたちは自分の意見や主張が取り上げられることを望んでいる。それは、批判や反論がなされる時には、必ず自分の意見や主張が「理解され認められている」と感じるからである。

この「反論」の授業は盛り上がり、多くの論点が明確化された。子どもたちの書いた反論は、再びプリントに載せ配布され、そこでどのような議論が行われたかを反省することにした。ここまでくると予想通り、子どもたちは集中して話を聞き、その表情は輝いていた。

三 感想からわかること

ここまで、非常に簡単にはあるが、われわれが一年間の「日本語・哲学」の授業で取り組んできたことを、特に後半に行った「哲学的思考を用いた議論」を中心にみてきた。子どもたちが一年間の授業についてどのように感じていたのか、それを最後に感想として書いてもらった。

ここではそれらの中から、特に本稿で扱った授業に対する感想を通して、一年間の実践を振り返ることにしたい。

A : 自分が考えたことをプリントに書いて、そのことについて意見をもらえたり、その次の授業で取り上げられてもらえたりすると、すごくうれしかった。日本語でやるような「」についてあなたは どう思いますか」という問題に「」だと思つ」と答え、さらにその答えに対して「いや、私はそう思わず」と思います」というよ

うな議論をすることは、結構好きなので、楽しかったのもありませんが、現在の日本の子どもたちに、このような授業を体験させることは重要なことだと思います。

B : 他人の意見を見ることができて良かった。意見を読んで新たに自分の考えができたし発想が広がった。先生の話聞いて、他人の考えも少しは理解できたし、とても興味があった。

C : 最初は日本語って何を勉強するの？何で勉強するの？など思っていました。授業を受けてみると内容が深くてびっくりしたりついていけないところもあつたけど、だんだん自分の考えを上手く主張できるようになって楽しかったです。私はこの一年間の日本語の授業で、自分の意見を主張するのも大切だけど他人の意見を聞くのも大切だということ学びました。

D : ぶだん考えないっていうか、考えようとしてもしないことを考えるので、面白いと思う。他人の考えをプリントにしたりすると、何をどう考えたらこんな考えになるのかがなんとなくだけど分かるような気がする。

E : 自分の意見を考えたり、他人の意見を反論したり、今までにないことをしたと思う。そういう面であまり考えた事もなかったから、自分にとって、良かったと思う。例えば、他人の意見を聞いて、自分の考えが変わったなど…

F : みんなの意見が書いてあるプリントをみて反論するのが楽しかった。また色々な意見があつて、読んでいるのが楽しくなつた…

G : 自分で考えて、その考えをみんなでもた反論しあつたりするのが初めてで、おもしろかった。また、自分の考えは間違っているのではないか、という思いも、プリントでみんなの意見を聞いたので思わなくなつた。印象に残っていることは、「考えることを考える」です。1つのことを深く考えるのが楽しかった。また、意見（考え）をまとめたのせたプリントに、自分の意見がのつていると、うれしかった。…理解できない考えはあるか？の「ない」派の人に、また反論したくなつた。もっとやりたかった。

H : 日本語の授業は他の授業と比べて自分の頭で考えることが多い、自分の意見を見直すことができるので何か楽しい。世田谷区の工ライ人は、考えることの楽しさや、普段は考えないようなことをあえて考えさせるために日本語の授業をつくつたんだと思う。

I : 今までぜんぜん気にしていなかったことや、考えようとしなかつたことを考えたり、他人を理解したりするようになれました。…「数・数学問題」を考えるのは特に楽しかった。みんなの意味も知れたし、なにより自分の考えをもっと深くできて、良かったです。今までは考えることがめんどろつたけど、たのしく授業ができた。

J : 「理解できない他人の考えはあるか」という問題にかんして日本語をやる前は自分がそんな風に思っているなんて思つてもみなかったし、他人のことをそんな風に思っているなんて思つてもみなかった…

K : 書いてまとめてみると、自分の考えが相手に伝わるだけではなく、自分で読んでみて、「自分はこんなことを考えていたのか」と自分で自分の考えをはじめて知れた気がした。(他の果題も同じく)プリントを書いている時の自分は内なる自分で、他の存在の何かなのかも? : 新しいし、ムズカシイ。なので頭にシミついてます。 :

これらの感想からわかることは、子どもたちが望んでいるのは、自分の意見を主張することだけでなく、人の意見も聞きたがっているということだ。それはまさに、コミュニケーションを求めているということである。この文章の最初に、子どもたちがコミュニケーション不全に陥っていると書いた。しかし、このことは子どもたちがコミュニケーションを避け、そこから逃走しているということを意味するわけではない。彼らは、そして、おそらく大人であるわれわれも、コミュニケーションを求めている。自分の意見を言い相手の意見を聞くことで、問題となっっている事柄の理解を深めたい、問題を解いていきたい、何よりも自分の思っていることや相手の心をもっと知りたい、そう願っている。

感想から見えてくることは、子どもたちが自分で考えた意見を主張すること(A)、クラスメートの意見を見聞きすること(B・C・D)、そして、クラスメートと議論すること(E・F・G)、これらを充分に楽しんでいて、ということである。特に注目すべきなのは、自分とは違う意見を見聞きすることに喜びを感じているという点である。しかも、自分とは意見の違う他者とのコミュニケーションを通して、自らの意見がより明確になっていることを自覚している子もいる(H・I・J・K)。議論を通じた他者との批判的コミュニケーションは、決して他人との対立を煽るものではない。それは、これらの感想に明確に示されているように、ほかの人の意見にも理があるということを理解し、それを通して、

自分自身の意見もより明確に理解できるようになる、というプロセスである。

同じ意見、同じ感じ方をするから友だちになる。そんな「なれ合い」の関係を超え、自分とは意見が違う他者と邂逅すること。そんな本当の意味で自律した個人間の関係を築く。哲学的思考法を用いる批判的議論を通して、子どもたちはその第一歩を踏み出すことができる。

しかし、残念なことに、子どもたちの感想をみればわかるとおり、現在の学校での授業の中ではそのような機会はあまりに少ない。たしかにあえて授業で教えるべきことではなく、大人になるにつれて自然と身に付くものだ、という意見はあるだろう。しかし、昔と比べ、子どもたちの環境は激変している。携帯電話やインターネットといった新しい道具が氾濫し、その中で新しいコミュニケーションの方法を模索している現代社会において、人と人が向き合いながらとるコミュニケーションの方法を自覚的に獲得していなければ、新しい技術の中でのコミュニケーションには対応できない。

いや、もしかするとこれは、現代の子どもにも特有の問題ではないのかもしれない。われわれ大人でさえ、異質な考え、意見が違う他者を避けてしまっているのかもしれない。しばしば、イジメは学校外にもあり社会に出てもある、といった意見を聞く。もしそれが本当なのだとすれば、それに参加している大人たちは、もしかすると、「なれ合い」のコミュニケーションしかとれない大人なのではあるまいか。自分とは違う他者を認められず、自分と同じではない人間を排除する。そんな大人がいるとすれば、それは、意見の違う他者との議論によって何かを獲得した体験がないことに由来するのではあるまいか。そんな思いにもかられる。

四 さいごに

なぜ哲学的議論は健全なコミュニケーションの促進に有効なのか

現代の子どものかかえるコミュニケーション不全という問題に対して、われわれは一年間「哲学」の授業を通して、意見の違う他者とのコミュニケーション力を伸ばす授業をしてきた。

しかし、なぜ哲学の問題をわざわざ議論のテーマにしているのか、授業でとりあげた抽象的な話題は中学生には難解すぎるものであり相応しくないのではないか、そう言われるかもしれない。もしかすると、多くの方がいわゆるディベートの授業でとりあげられるような具体的で社会的問題をテーマにすべきだ、そのように考えるのかもしれない。

しかし、われわれはあえて強い言葉でそのような意見を否定したい。そのような考えは木を見て森を見ていない、と。

まず強調しておかなければならないのは、感想の結果からも分かる通り、子どもたちは、大人たちが「哲学的で抽象的すぎて何の役にも立たない」と思うような問題に対して、実際に興味を持っているという点である。もちろん、授業の中で扱う問題は、子どもが興味をもてばそれだけで良いというものではない。しかし、興味を持たない問題よりも、子どもたちにとって興味を持てる問題、いつそう身近で考える必要があると思う問題を扱うことの方が議論を活性化するためには重要である。

ここで大切なのは「子どもたちにとって」という部分である。われわれはとかく「具体的であれば身近である」と考えてしまふ。ご近所トラブルや法律的問題こそが「身近な」問題である、と。しかし、子どもたちにとっては、学校生活こそが具体的で身近な問題の宝庫なのである。そこでは日々、数学や英語といった授業が行われ、クラスメイトとの関係によって物事が進んでいく。先にとりあげた「数・数学は人間がつくったのか、元々あったのか」や「他人の考えの中で理解できない」「考え

はあるか」といった、われわれにとっては「抽象的すぎる」問題も、子どもたちにとっては日々の生活の中でリアルに感じる「身近な」問題なのではあるまいか。子どもたちが現にこのような問いを議論することを望み、それを楽しむことさえできたということは、このことを傍証するのではあるまいか。

もちろん、子どもたちもこのような抽象的思考ばかりにとらわれていてはいけない。それを具体的問題へと移しかえ、現実の困難な問題に対処していかなくてはならないのだ。しかし、抽象的問題について考え自分の意見を表明し他の人の意見を傾聴する、という経験と方法は、具体的問題に対処するときにも同じように生きてくる。それは、数学にかんしてしばしば言われることと似ている。数学は一見すると「実生活では役に立たないし、何のために学ぶのか分からない」ものかもしれない。しかし、数学を学ぶことでたしかに思考力は養われる。これと同様に、抽象的な問題を扱うことによつて、自分の力で深く考え、それを他の人と議論するという実生活でも応用可能な「深く考える力」を培うことができる。しかも、現在の学校教育の中では、このような抽象的問題を日常の言葉を使って議論するという機会があまりにも少ないのである。

大人にとつて扱いやすいテーマであれば、子どもたちの議論でも有効だろう。この考え方が議論のテーマを不当に狭めてしまっている。その多くは、具体的で意見がおおすじ決まった問題になってしまっている。議論が抽象的であるからこそ、意見が言いやすいし、ほかの考え方が容易には思いつかないからこそクラスメイトの意見が聞きたいのである。

なぜ抽象的だと意見が言いやすいのか。議論をする際にもっとも避けなければならぬのは人格攻撃であり、おそらく、子どもたちが不安に思うのもこの点である。抽象的で哲学的な思考を必要とする問題は、これをあらかじめ回避する効果がある。たとえば、「団地の玄関を誰が掃除すべきか」といった具体的なご近所トラブルを議論のテーマにしたとし

よう。しかし、このとき、ふだん行われている掃除の時間の個人の態度が批判の対象になるといったことがすぐに思い浮かぶ。したがって少なくともコミュニケーション力を育てるといふ観点からすれば、具体的な問題であればいいというわけではないのである。

ほかの意見が容易には思いつかない方が議論は活性化する、ということにも理由がある。それは、ほかの人の意見を聞いたときに「驚き」があるからである。意見の違う、自分とは異質な他者との出会いには驚きがともなう。自分とは違う意見を持つているが、あらかじめ予測可能な意見しか言わない人間は、ある意味では他者ではない。すでにして仲間である。グローバル化といったものを持ち出さなくても、地域の中で、会社の中で、さまざまな場面で、思いもよらない意見を言い、思いもよらない行動をとる、そんな他者と子どもたちはこれから生きて行かなくてはならない。

哲学的に考えることはたしかに難しい。しかし、難しいことは悪いことではないし、つまらないことでもない。子どもたちの感想は端的にそれを示している。むしろ、難しいからこそ、ほかの人の意見を聞きたいと願う。そして、難しいからこそ、自分とは違う意見に驚き、それを思いついた人に尊敬の念が生まれる。なぜそんな意見を持つのか。その主張の理由は何か。それが聞きたくなる。哲学的問題はたしかに抽象的である。しかし、抽象的だからこそ、子どもたちは安心して自分の意見が言える。それが、短絡的な人格攻撃の対象にはならないからだ。

子どもたちはわれわれの授業を通して本当に異質な他者と向かい合うことを学んでくれたのだろうか。「その第一歩は踏み出すことができた」。われわれはそう信じている。しかし、それが十分なものであったか、そういわれると不安が残る。

ただ、この論文を通して多くの方に問題を共有してもらえれば、そし

て、ここでの実践をさらに充実したものへと深化させてもらえれば、多くの力強い子どもを育てることができる。そう確信している。自分とは違う意見の他人を尊重し、彼らとコミュニケーションがとれる、そんな子どもたちが築く未来の社会は素晴らしいものに違いない。

注

(1) 教科「日本語」の目標にはこの二つに加えて「日本の文化を理解し大切にする子どもを育てる」があげられ、中学校段階では「日本文化」の授業に対応する。

(2) この単元は、世田谷区作成教科書『日本語・哲学』の中の「職業と好きなこと」(p.99)を中心とした授業である。

(3) 世田谷区作成教科書『日本語・哲学』「考える」「ことを考える」(p.112)

(4) 『日本語・哲学』、p.112。

(5) 『日本語・哲学』、p.114。

(6) たとえば、ハワイの小学校において為されている「子どもための哲学」では、ハワイという多文化地域での健全な市民の育成ということに焦点が当てられている。そのため、「子どもための哲学」のテキストを使って授業するのではなく、議論をする手法としてこのプログラムを利用している。

(7) 周知のように、これは、デカルト「第一省察」にも見られる考え方である。