

## 国内外における「子どものための哲学」の教室から 配付資料

土屋陽介（茨城大学非常勤講師）

### **資料1** 哲学教育に関するユネスコの宣言

#### **哲学を支持するパリ宣言（The Paris Declaration for Philosophy） 1995年**

われわれ、ユネスコによって1995年2月15日・16日パリにおいて創設された「世界における哲学と民主主義」の国際デーの参加者は、以下のことを宣言する。

われわれは、哲学が扱う諸問題が人の生や存在についての普遍的な問題であるということを注記する。

われわれは、哲学的反省が人間の諸問題を理解したり、導いたりすることに寄与できるし、寄与すべきだと信じている。

われわれは、哲学の実践が自由な議論からいかなる考えも排除せず、推論の筋の妥当性を検証したり、他人の話をより吟味したりするために、使用されている概念の正確な定義を確立する努力を行うものであると考えており、このような哲学の実践はそれぞれの個人が独力で考えることを学ばせるものだと思っている。

われわれは、哲学教育（philosophy teaching）が公平さ、市民の責任、個人や集団の間の理解や寛容を促進することを強調しよう。

われわれは、哲学教育（philosophy education）が独立した精神をもち、思慮深く、さまざまな形のプロパガンダに抵抗することができる人々によって為されるならば、現代の世界における大問題、とりわけ倫理的領域における大問題に関して、各人が自らの責任を背負うよう心構えさせるといった点を再確認しよう。

われわれは、教育や文化的な生活において哲学的討論を発展させることが、いかなる民主主義においても基礎となる判断の能力を鍛えることによって、市民の訓練に大きな寄与をなすことを確認しよう。

われわれ自身、自らの能力の中で、自らの組織の中で、そしてそれぞれの国の内で、これらの目標を達成するためにあらゆることを為すことを誓う。それゆえ、われわれは以下のことを宣言する。

いかなる場所に住んでいてもすべての個人は、あらゆる形態であらゆる場所で哲学を自由に遂行する権利を与えられるべきである。 <中略>

探求を自由に突き進めるものとしての哲学は、いかなる真理も最終的なものと見なしえないし、個人の信念を尊重するように促すものであるが、他人の自由を否定したり、人間の尊厳を傷つけたり、残虐さの種をまくこととなるような教義に関しては、自らの本性を否定するという危険を冒してまで受け入れるということを、いかなる状況においてもすべきではない。

#### **哲学についてのユネスコ間域戦略（UNESCO Intersectoral Strategy on Philosophy） 2003年** (第二章 教育における哲学)

哲学を教えることは、自由な市民を涵養することに寄与する。それは「自分自身で判断すること、あらゆる種類の議論と向かい合うこと、他人が語ることを尊重すること、そして理性の権威にのみ従属すること、を促す」ものである。言い換えれば、これは「基本的な権利に関する実践的な訓練」なのであり、本来の思考の自由、独断や疑問に付されることなき「先人の知恵 (wisdom)」からの自由を個々人がもつ能力を確立するものである。それはまた、人間が自らの状況に関して判断する能力を育てるものでもある。このことはある行動をするかしないかを評価し、吟味し、選択する可能性とも不可避的に結びついている。

## **資料2** リップマンが作成したテキストの例

### ハリー・ストットルマイヤーの発見：第3章 考えるってどんなこと？

リサとジルは、非常階段のいちばん下の段に腰掛けて、いっしょにお昼ご飯を食べていました。二人はいつものように、サンドイッチをはんぶんこしています。ジルのサンドイッチは、いつもと同じツナサンドでした。リサのサンドイッチも、いつもどおりピーナッツバターとジャムが入っていました。

「私がピーナッツバターとジャムをかき混ぜてるのを見てるときのうちお父さんの顔は、一見の価値があるよ。」リサが言いました。「お父さんったら、そんな甘ったるいもののことを考えてるだけで吐き気がしてくるって言うんだよ！」

「わかるわかる。」とジル。「うちのお母さんもいつも言うの。グレープソーダなんて飲む代わりに牛乳を飲みなさいってね。だけど牛乳だよ。オエッ！」

でもリサは、お父さんが言ったことをまだ考えていました。「ピーナッツバターとジャムのことを考えてると吐き気がしてくる？ただ考えてるだけなのに、なんでそんなことができるの？」

「私はね、自分でいろいろ考えてうれしい気分になることがあるよ。」ちょっとしてから、ジルは言いました。「うちで飼ってるサンディーって犬のことを考えているときとかね。サンディーはコリーで、いつもみんなの上に飛び乗るの。お父さんはサンディーのことを「ロミオ」って呼んでるけど、ときどきふざけて「ジュリエット犬」とかって呼ぶときもある。毎日学校から帰ると、私はサンディーを散歩に連れて行くの。サンディーったら、木みたいに見えるものなら何でもおしっこをかけちゃうんだよ！」

「ジルが言いたいことわかった。」リサは話を戻しつつそう言いました。「学校にいるとき、ジルはサンディーのことを考えているのね。で、そうすると、好きなことを考えているときや、サンディーを人形みたいに抱っこしているときのように、暖かくてよい気分なんですよ。」

ジルはリサがわかってくれて、とてもうれしく思いました。「そうそう！」ジルは叫びました。「その通りよ！サンディーと別れても、サンディーについての「考え」が私と一緒に学校についてくるの。でね、サンディーが飛び跳ねて私のひざを軽くたたくの、私はもうちょっとで感じられるぐらいなのよ。」

リサはキャンディーを見つけたくて、お弁当を入れてきた袋の中をかき回して探していましたが、しぶしぶミントガムで我慢しました。「おもしろくない？」リサはしばらくしてから言

いました。「私たち「考える」ってことについて話をしてるんだよ。ほら、うちのクラスのハリーも、私たちはどういうふうに考えるのかってことについていつも話をするじゃない。こないだの授業中もその議論になったのを覚えてる？」

「私たちはどういうふうに考えるのか、だって？」フランがりサの言ったことを繰り返しました。フランはたったいまやってきて、二人といっしょに座ったのです。

「そうよ。ハリーはいつも考えることについての話をしてる、って言ってるの。」

「えーっと、でもなんで？」ジルが尋ねます。「学校では、ほかのことなら何だって話題になるじゃない。年間降雨量とか、戦争とか、タバコの害についてとか。そうそう、「かんきよー・はかいッ」とかね。」

彼女たちはクスクス笑いました。ジルが国語のホールジー先生のモノマネをしたのがわかったからです。だけどフランは、このことについてもうちょっと話がしたいと思いました。「「考える」って言ってるけど、それってどういう意味？心の中にある「考え」のことを言ってるの？ほら、思いつきとか、記憶とか、夢とか、そういうのってあるじゃない。それとも、考えるやり方のことを言ってるの？」

「「考えるやり方」って？」ジルが尋ねます。

「ああ、それならわかる。」リサは急いで言いました。「ハリーと私が話をしていたのはそれなのよ。つまり「理解する」ってこと。何かをすでに知ってても、それ以上のことを知りたと思うなら、考えなくちゃダメでしょ。理解しなくちゃいけないの。」「でも、ただ考えをもっていることと、本当に考えることは違うよ。」フランが言います。「私の心の中は、いつも「考え」であふれかえっているもん。それがどこからやって来るのかはわからないけど。なんとなく思うけど、「考え」ってちょっとソーダの泡に似てない？どこからともなくぷくぷくと沸いてくるでしょ。」

ジルが静かに言います。「私は自分の「考え」がそんなようなものだとは思わない。私にとって「考え」は、暗い洞窟の中で逆さまにぶら下がって眠っているコウモリみたいなものよ。夜になると目を覚まして、洞窟の中をものすごい速さでつかい音を立てながら飛び回るの。で、私は心の中を駆け回る「考え」のせいで眠れないってわけ。だけど「考え」は、ときどき洞窟から外に出てくることもあって、そのときには鳥に姿を変えるの。鳥ってというか大きなワシミみたいなやつかもしれない。そうすると「考え」は自由に飛び去ってしまって手に負えないの。「考え」は好きなだけ遠くの方に飛んでいくことができるのよ。」

リサはうなずきました。「私の心は、そうね、自分だけの世界って感じかな。私の心は私の部屋みたい。私の部屋の棚にはバービー人形がいくつかあるんだけど、私はこっちの人形で遊ぶときもあれば、あっちの人形で遊ぶときもあるでしょ。「考え」だって同じ。私にはお気に入りの「考え」もあるし、思い出すのさえ嫌な「考え」もあるの。」

「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、ちっとも毛なんて生えていないもん！」

「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じゃない。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か模造品にすぎないから、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。でもね、心の外にある何かのコピーじゃないような「考え」だってたくさんあるよ！」

「それって、どんなやつ？」ジルが聞いていただきます。

「たとえば、数みたいなやつ。」リサは得意そうに胸を張って答えました。「数が通りを歩いたり、どこかそのへんで突っ立ったりするのをこれまでに見たことある？数が本当に存在する唯一の場所は、心の中なのよ。それに、賭けてもいいけど、心の中だけに本当に存在する数みたいなやつは、ほかにもたくさんあるよ。」

「そうね。」フランが口を挟んできました。「感じ」はどうかな？悲しさとかうれしさを「感じる」ときってあるけど、そういう「感じ」も心の中にしかないんじゃない？「感じ」が通りを歩いているところだって一度も見たことがないもん！」

リサは答えませんでした。「感じ」についてはよくわからなかったのです。少なくとも、「感じ」はいったいどこにあるのかについて、リサはよくわかりませんでした。だけど、リサにわかっていたことが一つあります。それは、頭をひねって考え出したり頭にパッと思い浮かんだりする「考え」が心の中に満ちあふれているように、心は色や味や音でも満ちあふれていて、私はそれを思い出すことができるんだ、ということでした。そのうちハリーとこの話をしてみよう。リサはそう心に決めました。

三人の女の子たちは、ゆっくりと自分たちの教室に戻りはじめました。フランはスニーカーのひもを結び直すためにしばらく立ち止まっていた。フランが教室に戻ってきたとき、ほとんどのクラスメイトはミリーが連れてきたばかりのハムスターに注目していました。チャイムがまさに鳴るところでしたが、二人の学級委員の男の子がドアのところはまだ立っていました。二人とも大柄でだいぶがっしりとした体格でした。彼らは通せんぼうをしてフランをからかおうとしました。もしかしたら二人は、フランが女の子だからからかかってやろうと思ったのかもしれない。ですがフランは、自分が黒人の女の子だからからかわれたんだろうときっと思ったのでしょう。フランはそういうちょっかいが好きではなかったので、二人を押しつけて教室に入ろうとしました。まさにそのとき、ホールジー先生がフランの方を振り向いて、彼女が男の子を押しつけたのを見てしまいました。ホールジー先生はフランをとてもしやくしかりつけました。

フランは何も言わずに黙っていましたが、次の瞬間、誰も予想もしなかったことをやってのけました。教室の前の列の机の上に立ち上がったかと思うと、机から机へとびよびよん飛び回りはじめたのです。その姿は優雅で気品にあふれていました。フランはそのまま教室を一周すると、自分の席に静かに戻りました。

ずっと後になって、といってもその日のうちですが、リサは心の中で奇妙な光景を思い浮かべていました。それは、物音一つしない教室で、フランが机から机へと誇らしげに飛び回っている光景でした。このイメージは、リサがベッドに入って目をつぶっているときにも、彼女の心に非常に鮮明によみがえってきました。しかし少しすると、別のイメージが取って代わりました。そこは学校の廊下でした。ものすごくたくさんの動物たちが水飲み場のまわりに集まっていた。動物たちは特に何もしていませんでした。水を飲んでいる動物もいましたが、た

いてはただそこに座ったり立ったりしているだけでした。リサはすぐに、そこにいるどの動物にもおかしなところがあるのに気がつきました。シマウマには長い爪があります。キリンには長くてふわふわのしっぽが生えています。ゾウにはとても大きなヒゲがあります。スイギュウは床の上に身を伏せて、緑色の目をした野ネズミに飛びかかる準備をしています。チンパンジーはみんな耳がとがっていて、目がつり上がっています。クマは自分の前足をなめて、それで顔を洗い続けています。

なんて奇妙な光景だろう！夢を見ているのかなあとリサは思いました。そしてすぐに、まったく思いがけないことに、リサはハリーといっしょに話をした内容を思い出しました。「猫はみんな動物だ。」リサもハリーもこの文には賛成しました。ですが、この文はひっくり返すことができないのです。つまり、「動物はみんな猫だ」と言うことはできないのです。

「だから、動物がみんな猫だってわけじゃないんだよね。」リサは自問しました。「でも、空想の中でなら、動物がみんな猫だってこともありうるじゃない！夢の中だってそう。私は自分の好きなようにどんなことだって想像することができるんだもん。だから、そのときはハリーが考えた規則は通用しないんだ。」

いまやリサは、頭を悩ませていた問題を解決しました。彼女は満足した気持ちになってちよっぴりほほえむと、眠りに落ちていきました。そしてふたたび、あらゆる動物がみんな猫になっていて、廊下の水飲み場にいる夢を見ました。また、野菜がみんなタマネギになっている農場の夢も見ました。そこでは、キュウリやトマトでさえもタマネギでした。さらに、どんな人でも年齢が十歳であるような世界の夢も見ました。その世界では、赤ちゃんだって大人だって、おじいちゃんやおばあちゃんですえみんな十歳でした。ですが、それでもやっぱり夢を見ているあいだ中、リサにはちゃんとわかっていました。彼女がふたたび目を覚ます世界では、猫はみんな動物だけど、動物がみんな猫だってわけじゃない、ということ。

\* \* \*

さて、トニーはその晩寝付けずにベッドの上で寝返りを打っていました。トニーの自慢は、計算をたいていの子どもたちよりも簡単にやる方法をあみ出したことでした。だけどトニーは国語も好きでした。物語はそんなに好きではないのですが、文法はいちばん好きでした。実のところ、文法が好きな子どもはそんなに多くはいません。ですがトニーはそうだったのです。トニーが好きなのは、文の部分はどのように組み合わせると文になるのかを理解することでした。「文はバラバラに分解できるんだよ。古い目覚まし時計を分解して、目の前の床の上に部品をみんな並べてるときみたいにね。」トニーは前にティミーにそう言ったことがありました。ティミーはいつも計算や国語の宿題をトニーに見てもらっているのです。

ですがいま、トニーはハリーが発見したことについて考え続けていました。そして、ハリーの発見をお父さんに伝えたときのことを考え続けていました。「パパ。」トニーはさっきまでお父さんと話をしていました。「覚えてる？パパはこないだ僕にこう言ったんだよ。エンジニアはみんな数学がよくできる。だからお前はエンジニアになるべきだってね。」

お父さんは読んでいた新聞を置いて、メガネを外し、タバコの火を灰皿でもみ消してから答

えました。「覚えてるよ。それがどうしたの？」

「えーっと。」トニーは言いました。「あのね、パパが言ったのは「エンジニアはみんな数学がよくできる」だよ。いいよね？それで、パパはエンジニアでしょ。だから、このことからどんな結論が出てくるかパパにはわかるよね。「パパは数学がよくできる」って結論が出てくるよね。合ってるでしょ？」

お父さんは同意してうなずきました。そこでトニーは続けました。「でもねパパ。「エンジニアはみんな数学がよくできる」って文からは、僕もエンジニアになるべきだって結論は全然出てこないんだよ。だって、僕がたまたま数学がよくできるだけかもしれないじゃん。」

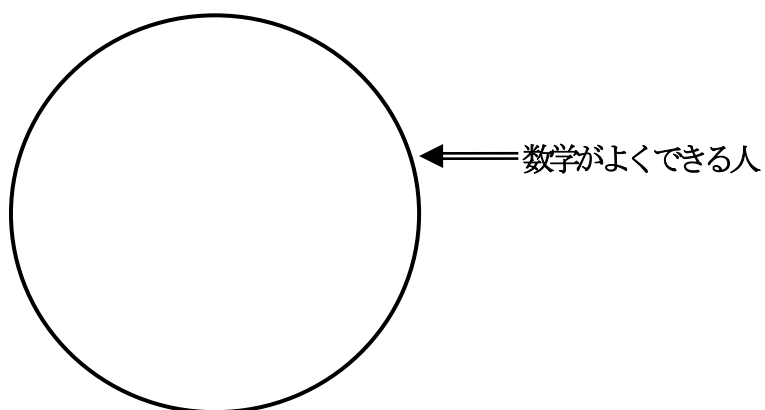
「なんで出てこないの？」お父さんは尋ねました。ふと気がつくと、トニーはハリーがしてくれた説明を忘れてしまっていました。トニーはひどくうろたえました。そして、お父さんが新聞を手にとってふたたび読み始めてしまうのではないかと不安になりました。

すぐに、まったく突然に、トニーはハリーの説明を思い出しました。「それはね。そういう文はひっくり返すことができないからだよ！」トニーは得意そうに言うと、ハリーが話してくれたことをお父さんに説明しはじめました。

トニーのお父さんは、トニーの話を根気よく聞いた後で、こう言いました。「なるほどねえ。だけど、どんな場合でもものごとがそうである理由を知りたいというのが、たまたまだけどパパの性格なんだ。だからパパがいま知りたいのは、「…はみんな～だ」という文の「…」と「～」はなんでひっくり返すことができないのか？っていう理由なんだけど。」

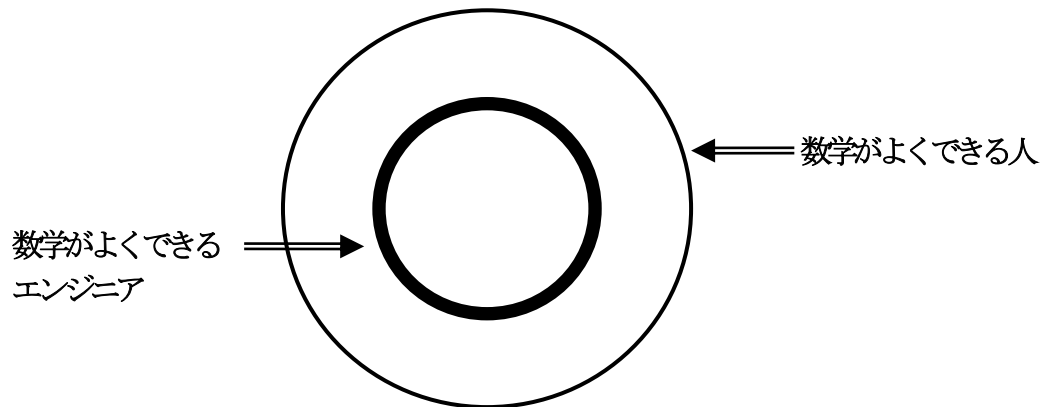
トニーは首を横に振って、理由はわからないと認めました。

「いやいや、パパにだってわからないんだ。」トニーのお父さんは言いました。「だけど、パパだってぜひともそのわけを知りたいと思ってるよ。そこで、こうやって考えてみようと思うんだ。」お父さんはポケットから使い古した封筒を取り出して、裏側に図を描き始めました。「大きな円を描いて、その横にこう書いて、と。」



「数学がよくできる人はみんなこの円の中に入ってる、って考えてね。つまりこの円は、巨大な円形のフェンスかオリみたいなものだね。で、この大きな円の中に二番目の円を描く。こう

やって。」



「小さいオリの中には、エンジニアだけが閉じこめられているとするね。でも、彼らはみんな数学がよくできる。だって、彼らは大きいオリの中にも閉じこめられているんだからね。ほら見て、トニー、小さいオリは大きいオリの中に収まっているけど、大きいオリが小さいオリの中に収まっていることはないよ。」

トニーはお父さんをじっと見つめました。「パパはこう言ってるの？「…はみんな～だ」という文の「…」と「～」をひっくり返すことができない理由はそれなんだって。人間のグループでも物のグループでも、小さいグループが大きいグループの中に入ってることはありうるけど、大きいグループが小さいグループの中に入ってることはありえないよね。それが理由なんだってパパは言ってるの？」

「一番大事なポイントはそこだと思うよ。」トニーのお父さんは答えました。

トニーはテーブルを手でぴしゃりと叩きました。「こういうことだね。「ニューヨーク市民はみんなアメリカ人だ」と言ったとしても、それは確かに「アメリカ人はみんなニューヨーク市民だ」という意味じゃない。だって、ニューヨークがアメリカの一部だとしても、アメリカは決してニューヨークの一部ではありえないんだから。」

「こうも言える。」トニーのお父さんは言いました。「もし仮に、「エンジニアはみんな数学がよくできる人だ」ということが正しいとしても、そのことから「数学がよくできる人はみんなエンジニアだ」という結論は出てこない。」「ということは、僕は正しかったんだ！」トニーは叫びました。「そうだとも。お前は正しかった。」トニーのお父さんは、かすかにほほえみを浮かべてそう言いました。「お前は完全に正しかったんだよ。」お父さんはメガネをかけて、タバコに火をつけ、新聞をふたたび手に取りました。

### 資料3 ハワイ p 4 c スタディーズツアー報告

2010年2月9日から2月15日にかけて、当研究所研究員の山田・村瀬・土屋の三名は、東京工業大学研究員の豊田光世氏のコーディネートのもと、ハワイのワイキキ小学校およびカイルア高校で行われている「子どものための哲学 (philosophy for children)」(以下「p 4 c」と略記)の授業に参加する機会を得ました。p 4 cとは、子どもたち同士で哲学的な対話を行うための実践プログラムであり、西欧圏を中心に世界各国の学校で取り組まれています。本研究所でも、これまでp 4 cについては特に注目し、p 4 cのテキストを用いた授業案を開発したり、対話の方法論を哲学授業に取り入れたりといった試みを行ってきました。しかし、海外におけるp 4 cクラスの実際の授業風景は、文献やインターネット上の動画などで部分的に垣間見るのみでした。今回のスタディーズツアーでは、ハワイの一部の学校で正規のカリキュラムとして実施されているp 4 cのクラスを見学するのみならず、p 4 cのルールに則って子どもたちと一緒に哲学的対話を楽しむこともでき、また、p 4 cのクラスを日々行っている現場の先生方からたくさんの貴重なお話を伺うこともできました。これらの貴重な体験は、私たちの研究プロジェクトの推進にあたって非常に大きい糧となりました。

今回のスタディーズツアーにあたっては、前述の豊田氏をはじめ、ハワイ大学を中心にp 4 cの普及振興活動を行っている「p 4 cハワイセンター」の多くの方々にご協力いただきました。その中でも特に、同センターの中心人物であるハワイ大学哲学部のトーマス・ジャクソン博士には、スタディーズツアーのほぼ全ての行程に同行していただいた上に、私たちの拙い英語による質疑にも丁寧にお答えいただき、大変お世話になりました。また、ワイキキ小学校のヴァレリー・バッツ教諭とマシュー・ローレンス教諭、カイルア高校のチャド・ミラー教諭とアンバー・マカイー教諭には、p 4 cの授業に参加させていただいたり質問に答えていただいたりしました。お世話になったすべての先生方、生徒のみなさん、関係者の方々への深い感謝の気持ちを込めて、これから数回にわたって、ハワイp 4 cスタディーズツアーの報告を行いたいと思います。(なお、ハワイの学校で実践されているp 4 cは、マシュー・リップマンが作成した教科書とカリキュラムに則った標準型のp 4 cとは理念と方法論が異なっており、彼ら自身が「ハワイアン・スタイル」と呼ぶ独自の仕方で行われていることを付記しておきます。)

#### ワイキキ小学校におけるp 4 c授業

ハワイでp 4 cを正規の授業を取り入れている学校は複数校存在するが、その中でも最も盛んに行われているのがワイキキ小学校である。ワイキキビーチのほど近く、ホノルル動物園の裏手に位置するこの小学校では、「思慮深くあれ (Be Mindfulness!)」という同校の教育目標 (校則!)のもとで、ほとんど全ての先生が何らかの形でp 4 cのクラスを開講している。校長のボニー・テイバー先生も、p 4 cにたいへん造詣が深い方でいらっしゃったが、とはいえ、校長の指示のもと全教員が一丸となってp 4 cに取り組んでいるというわけではなく、自分のクラスにp 4 cを取り入れるかどうかはあくまでも個々の先生の裁量に任されているようだ。p 4 cを行っている先生方の背景も多様で、ハワイ大学のジャクソン博士のゼミでp 4 cの方法論を専門的に学んできたという先生もいれば (後に登場するローレンス先生はそのようであった)、そうした先生からp 4 cのやり方を学んで、自分のクラスにもp 4 cを取り入れて実践



している先生もいた（後に登場するバッツ先生はそのようであった）。

われわれは、2月10日にホノルル小学校を訪問し、午前中に4年生・6年生・2年生の三つのクラスでp4cに参加した。また、午後からはテイバー校長先生のお計らいで、ワイキキ小学校の全先生方に集まっていただき、一時間ほど貴重な意見交換の会を催していただいた。ワイキキ小学校の先生方一同に改めて感謝の意を表しつつ、その模様を報告したい。

※本配付資料では「6年生のクラスでのp4c」のみ掲載。

報告全文は <http://www.jipec.org/column.html> を参照。

### 6年生のクラスでのp4c

バッツ先生のクラスを後にしたわれわれは、続けて6年生のローレンス先生のクラスと、2年生のクラスのp4cに続けて参加した。p4cの大まかな進行は4年生のクラスと同じであったので、ここでは特に私の印象に残ったことを中心に報告を行う。

まず、ローレンス先生の6年生のクラスである。このクラスのp4cで最も印象に残ったのは、生徒たちが自分たちがいま行っているp4cという活動に対して反省的な問いを投げかけていたことであった。きっかけはローレンス先生の発した一言であった。本日のトピックを決める段になって、ローレンス先生は「それじゃあ、よい哲学的問題になるような問い(what makes a good philosophy question)を出してください」と何気なく発言したのだった。これに対して、一人の生徒が「よい哲学的問題ってそもそも何ですか？いろいろな答えが可能な問いってこと？」と疑問を述べ、それから短時間の間ではあったが、「哲学的な問題ってそもそも何だろう？」ということをめぐる対話が巻き起こった。

まず、疑問を出した生徒の「いろいろな答えが可能な問いってこと？」という発言を受けて、別の生徒から「根拠を掘り下げていっても終わりが無い問いってことじゃない？」という新たな意見が出された。次にボールを受け取った生徒は、僕は哲学的問題としては不適切なものと考えてみたよと言って、「僕がいま着ているシャツは何色か、みたいな問いは哲学的な問題じゃないよね」と述べた。この発言を受けて、われわれと共にp4cに参加していた豊田氏が、「いまのシャツの色の問いをよい哲学的な問題に作り替えることができる人はいる？」と問いを投げ返すと、「どうやって服は作られているのか、みたいな問いはどうだろう？」といった返答がいくつか戻ってきた。ここで、生徒たちが少し考えあぐねているのを見計らって、ジャクソン博士が助け船を出した。ジャクソン博士が指摘したのは、「夜に明かりのないところでシャツを見ると真っ暗でシャツは黒く見えるけど、昼間に見ると色がついているように見える」という事実であった。どういう明かりの下で物を見るかによってどういう色が見えるかは異なってくる。だとすると、色とはどういう種類の存在者なのだろうか？それは形のような性質とはどのように異なっているのだろうか？

確かにこのように問いを立てれば、自分の着ているシャツの色についても哲学的な問いを作ることは可能かもしれない。ジャクソン博士はまさにそのことを生徒たちに示唆しようとしていた。しかしそうだとすると、それはどのような意味で「哲学的」なのだろうか。なぜこの問いは、「僕がいま着ているシャツは何色か」という問いよりも「哲学的」なのだろうか。——「哲学的な問題とは何か？」というのが当初の問いであったのだから、ジャクソン博士の挙

げた例からこの段階の考察にまで至ることができたら、哲学（p 4 c）とは何かについて本当の意味での反省的な考察を行うことができたということになるだろう。しかし残念ながら、この日の対話はそこまでは深まらなかった。というのも、話がここまで進んだところでローレンス先生が引き取ってしまい、「いま出た「色とは何か？」でもいいけど、それ以外にも今日話し合いたい話題はありますか？」と本日のトピックの選定に話題を変えてしまったからである（結果的に、この日の p 4 c では「死ぬ前にすることで重要なことは何か？」について話をすることになり、ここまでの話題がこれ以上論じられる機会はなかった）。このように、考えを深めるのに格好の素材が出ていながら、それを対話の流れの中でみすみす取り逃がしてしまうこと（そしてそのことに後から気づくこと）は、哲学カフェなどの哲学的対話実践を通して私自身も何度も経験していることである（し、現に以上の点も、私自身その場では気づいておらず、この文章をまとめるために記録映像を見返した際に発見したことであった）。改めて哲学的な対話を行うこと、特にその進行役を務めることの難しさを思わされた。

このクラスでもう一つ印象に残ったのは、p 4 c を始める前に「考えを深めるためのツールキット（Good Thinker's Tool Kit）」が示され、生徒にこれらの思考のツールを使って考えを深めるよう促していた点であった。具体的には、「T」「E」「I」「R」「W」「C」「A」と書かれた7枚のカードが使われ、対話を始める前にローレンス先生がそれを床に投げて、それぞれが何の頭文字であるかを生徒に唱和させて内容を確認させていた（それぞれ、「True?」「Examples; Evidence」「Inference; If...then...; Implications」「Reasons」「What do you / we mean by...?」「Counterexample」「Assumptions」の頭文字である）。しかし、実際の対話の中でツールキットが意識されたり使用されたりすることはほとんどなく——いまの発言は前の発言に対する「C」だね、といったような指摘が（先生であれ生徒であれ）対話の中でなされることは一度もなかった——、個人的には、「考えを深める」ためのツールキットなのであれば、単にそれを示すだけでなく、それを活用するためのさらなる工夫が必要であるように感じられた。（ただし、われわれが見学した今回の授業が、たまたまツールキットを使用した反省的な考察よりも対話の自然な流れに重きを置いて進行されていた可能性もあるので、この点については一度の視察だけから早計に結論を下すことは差し控えなければならぬだろう。）

**資料4** 国立音楽大学附属高等学校 1-Bの対話の骨子

**テーマ：人間の利益のために他のものや動物を利用することは良いのか？**

T 最初にテーマについてのみんなの意見をあらかじめ聞いてみたいと思います。人間の利益を優先していいと思う人、それではダメだと思う人、それぞれ手を挙げてみてください。  
(Tは教師：土屋)

※だいたい男女別で別れる。男子の大半は人間の利益を優先していい派、女子は全員それではダメだ派。

T 少数派から意見を聞いてみたい。なんで人間中心でいいと思うのか意見が言いたい人。

A 人間は食べないと生きていけない。生きるために最低限の量の動物を殺すということなら、人間中心でも仕方ない。殺す量を考えればよい。

B 人間は昔から馬とかを労働に用いてきた。人間の利益のために馬を使っているが、馬も人間に食べさせてもらっているのだから、そういう関係なら別にいい。

C ロボットの場合、作ったのは人間なのだからしょうがない。(途中から何度も口ごもってしまっていたので、Tが介入して発言の趣旨を明確化)

T 今度は多数派から意見を聞いてみたい。人間中心じゃダメだという人はたくさんいたけど、ここまでの意見に対して反対意見はありますか？

しばし沈黙

T (沈黙に堪えきれずに) きちんとした理由が言えなくてもいいから、もし感想があればちょっと言ってみてくれない？ (と言いながら手近な生徒にボールを手渡す)

D (「私ですか？」と小声でつぶやきつつ) ここまでの意見には一理あると思う。動物のことを考えてるといったって、それは結局人間が考えているんだから、本当に動物がそう思っているかどうかはわからない。なので、結局は人間中心になってしまうと思うが、だからといって自分勝手にやっていいというわけではない。

T ほかにどうですか？もう一人くらい・・・(と言って別の生徒にボールを手渡そうとするが、受け取りを拒否される) じゃあ、君は？(と言ってボールを渡したら、今度は受け取ってもらえた)

E 人間中心に生きていくのでは、地球上にいろんな種類の生命が存在している意味がないと

思う。

※Eが別の生徒（F）に対していきなりボールを投げる。T「指名したい人がいたらどんどん勝手にボールを投げちゃっていいよ！」

F さっき馬の話が出たけど、人間は馬を使うことによって馬の野生本能（本当にやりたいこと）を殺しているのではないかと思う。個人的には、「馬を使っている」という意識がダメだと思う。荷物を運んだりいろいろしてもらっているという意識の方がいいと思う。

T では、ロボットの場合はどうでしょう？馬は人間が作ったものではないから、本当の気持ちとか考えはわからないかもしれない。でも、ロボットは人間が設計しているのだから人間にロボットの気持ちはわかるのでは？

F 人間は風邪を引いて熱を出したり、人間自身でも予想のつかないことがある。だから、人間がロボットを作ったからといって、ロボットの全てを予想できるわけではない。ロボットも熱暴走とかあると思う。そして熱暴走が必ずしも悪い結果を引き起こすかどうかは（起こってみなければ）わからないから、それを理由に壊す必要はないと思う。

※このあたりからTの指名を待つことなく、生徒同士で勝手にボールのやりとりが行われるようになる。

B ロボットがいい暴走をするかもしれないから壊さなくてもいいと言ってるけど、もし悪い暴走をしたら死者も出るのだから、そんな対応では遅すぎる。事前の対処が絶対に大事だと思うし、それは正しいと思う。また、全部を一律に壊すのではなく剣による判別テストもしているのだから、まだました。

A そもそも、心のあるロボットを作るのが間違ってる。暴走が予想できたなら作るべきではなかったし、作ってしまったなら暴走が起こる前に壊すべきだ。自分に家族がいて、暴走したロボットに家族を殺される可能性があるなら、自分は人として、自分の家族を優先する。

T いまの二人の意見に対して、人間中心に考えるべきではないと最初に挙手した人の中で何か意見がある人はいませんか？

※これまで少ししゃべりたそうにしていたGがおずおずと手を挙げる。

G ロボットは人間の利益のために作ったものなのだから、ロボットが暴走しても自業自得ではないか。それに、アトムたちは心をもてるように設計されているのだから、一団体として見るべきで、機械としてみるべきではない。

※以下終了時まで、Tを一切介さずに、GとAとBの間でボールの応酬が行われる。

B Gは自業自得だと言ったけど、自業自得だからこそ、人間には壊す義務があるのではないだろうか。つまり、(動物と違って) ロボットは人間が自分たちの利益のために作ったものなのだから、暴走するとわかった時点で、人間には壊す義務が発生するのである。責任は人間自身が取るときで、他に任せるべきではない。(これに対して、動物の場合は人間が作ったのではないので、増えすぎて人間に害を与えるような場合でもこれと同じ対処は取れない。)

A 責任ということの意味は一つではない。(アトムたちを) 保存しておくのも責任だが、壊すというのも一つの責任の取り方にほかならない。この状況下で、人を傷つける可能性のあるロボットをそのまま放置しておくというのは、暴走が起こった際に人々が死ぬことは仕方ないと遠回しに言っているように聞こえる。だとしたら、いくつかある責任の取り方のうちで、ロボットを事前に壊すという選択肢を選ぶのが人としての責任の取り方なのではないかと思う。

G 人間が生きていく上での必要最低限の利益だけしか求めないのであれば(食べるとか寝るとか)、ロボットなんか作る必要はなかった。人間が利益を求めすぎたから、心を持つロボットなんかを作ってしまった。人間が利益を求めすぎたからさまざまな問題が生じた。現在の科学の発展も人間の利益の追求によるものだと思うが、人間中心の考え方を改め、人間が利益を求めすぎないようにすることも大切だと思う。

A 楽がしたいという人間の気持ちが、自分たちが(他の動物や他の人間に対して?) 上に立ちとうしたりロボットに何かをさせようとしたりする際の意欲の原動力となってきた。またそれが、上下関係のある身分制度の根拠にもなっていると思う。人間に楽がしたいという気持ちがある以上、人間が利益を追求することは仕方ないことだが、人間が上に上がっている以上、上は下を守り、下は上を敬うという関係をもっとちゃんと構築した方がいいと思う。

※Aの発言の途中でチャイムが鳴る。

T 特に後半は僕はほとんど議論に参加していなかったのに、みなさんの方で非常に活発な議論を交わしてくれて、とてもおもしろかったです。とりわけおもしろかったのは、最後の方で、責任の取り方とか、人間はどのように生きていくべきか(人間の生きる目的)とかいった話にまで議論が深まっていったこと。たぶん最初は、アトムなんて本当はいないのに、それを壊していいかどうかなんてなんでそんなくだらないことを議論するの? って思った人も多かったと思うんだけど、結果的にそういう議論を通して「責任」や「義務」というような概念までたどり着いたというのは、とてもおもしろいことだと思います。来週はこういうようなテーマについても、山田先生の授業の中でもう一度考える機会があるかと思っています。





## サイレント・ダイアローグの手引き

「サイレント・ダイアローグ」というのは、実際に話すのではなく、紙の上で議論をしてもらうための方法です。授業では、子どもたちが実際に話す対話に慣れていない場合、あるいは、照れてしまってなかなか発言しないといった場合もあると思います。そのようなときに、自分の意見を書き、他の人の意見を読み、それに対して応答するという哲学対話の核となる部分を体験してもらうために、サイレント・ダイアローグを使うことができます。

### サイレント・ダイアローグのやり方

やり方は非常に簡単です。事前準備は、議論するテーマを決めることと、〇〇頁についているワークシート1をコピーし、人数分プリントを作成するだけです。A4 両面印刷にしても良いですし、A3の片面印刷にしても良いでしょう。

手順1 テーマを発表し、子どもにワークシート1を配布する。子どもは(左)上の枠にテーマを書き込む。

ワークシート1

サイレント・ディベート

[1st Stage: First Impression : 自分の考え]

手順2 子どもは、**1<sup>st</sup>**にテーマについての自分の意見を書く。

手順3 時間を見計らって、ワークシート1を回収し、混ぜる。

手順4 順番を変え、誰が書いたか分からなくなったワークシート1を再び配布する。

手順5 子どもは1<sup>st</sup>に書いてある意見を読み、それに対する反論を2<sup>nd</sup>に書く。

反論が難しそうな場合には、1<sup>st</sup>の人の意見を読んで思いついたことを書くのも良い。

手順6 再びワークシート1を回収し混ぜ、再配布する。

手順7 子どもは1<sup>st</sup>と2<sup>nd</sup>の人の意見を読み、1<sup>st</sup>と2<sup>nd</sup>の二人の対立について考えたことを3<sup>rd</sup>に書く。

2<sup>nd</sup>が反論でない場合は、二人の意見を読んで考えたことを書く。

手順8 ワークシート1を回収する。



資料6 対立の根っこ

対立の「根っこ」を考える

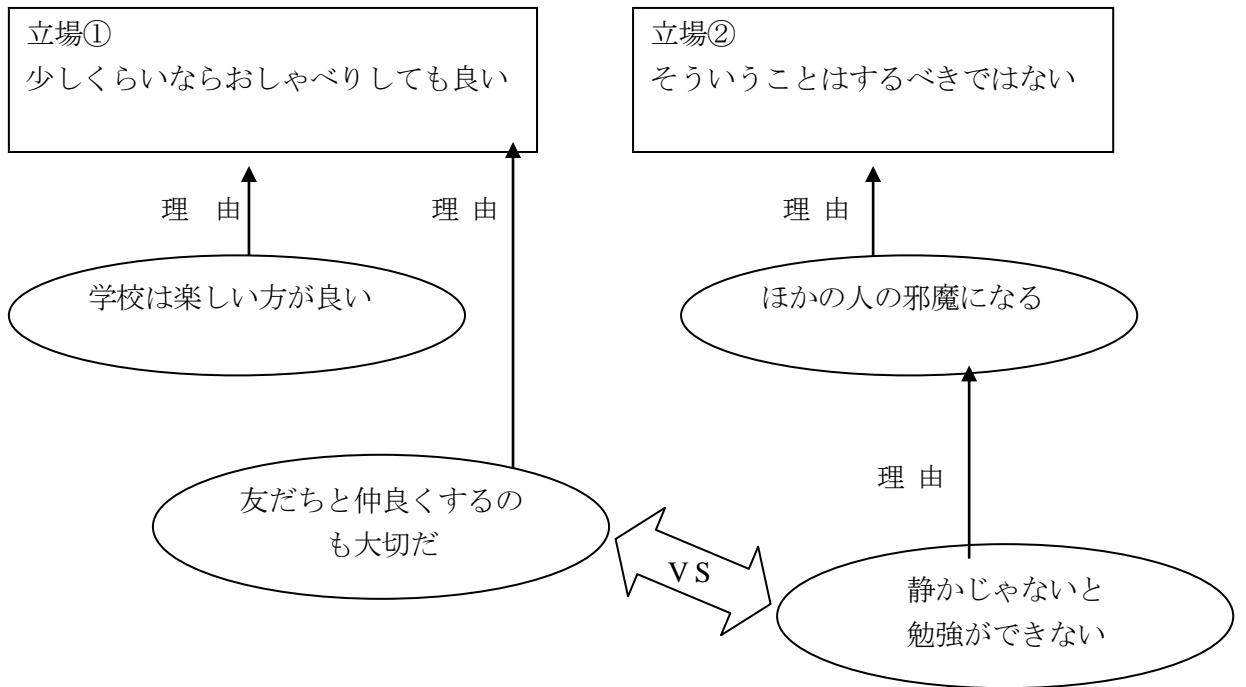
立場①

立場②

「対立の根っこ」は…

## 対立の「根っこ」を考える

テーマ：授業中に少しくらいなら授業に関係ないことを友達とおしゃべりしても良いか？



「対立の根っこ」は・・・

### 学校は何のためにあるか

立場①「楽しんだり、友達とのコミュニケーションを学ぶためにある」

立場②「勉強をするためにある」

もちろんさらに、  
「友達とのコミュニケーション」とは何か？  
「勉強」とは何か？  
「そもそも学校って必要？」  
と議論を続けることはできる。  
もっと深い「根っこ」があるかも！？

「対立の根っこ」を使った授業実践例

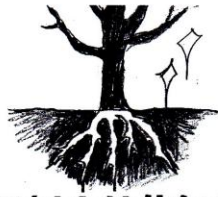
『クリトン』を読む 第一回授業論点整理

問2 あなたがソクラテスだったら、牢屋から逃げ出しますか？

	逃げない派	逃げる派
①	<ul style="list-style-type: none"> <li>ただ生きるだけでなく、善く生きるべき。うっかり法を破るのではなく、自ら破ることは正しくないことである。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が100%悪いことをしたと思えないのに向こうの都合で死刑にされるのはイヤ。</li> </ul>
②	<ul style="list-style-type: none"> <li>アテネ人の総意による法だから</li> <li>アテネに住む、アテネに満足する人々がお互いが少しずつ我慢することによって、アテネの法に従うのだ。&lt;略&gt; それを今、自分の命を救うためだけにアテネとの約束「法律を守る」ということを破ってもいいのか？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>死ぬことがイヤ</li> <li>国の法への疑問を持ちながら死ぬのがイヤ</li> </ul>
③		<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の親友のため</li> </ul>
番外	<ul style="list-style-type: none"> <li>善悪の基準は存在しない（はっきりしない）ので、牢屋から逃げるのが「悪いこと」なのかどうかは状況によって変わる。だから、「多くの人」や「善悪を理解している人」の意見によって自分の善悪の基準をつけるのではなく、あくまで最終的に自分が正しいと思う行動を取るべきだと思うので、 → &lt;逃げる&gt;</li> </ul>	

問3 あなたは一般的にどのような法であっても、それに従うべきだと思いますか、それとも従う必要はないと思いますか。

	従うべき	従う必要はない（部分的には）
①	<ul style="list-style-type: none"> <li>法はその地域や国で決められたルールだから、その場にいる場合には従うべき</li> <li>法の及ぶ範囲にいる限り、その法に賛同している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>気に入らなければ出て行けばいい（のだから、従う必要はない）</li> </ul>
②	<ul style="list-style-type: none"> <li>法に従う前提で自分たちの生活は成り立っている</li> <li>一人でも従わないと国民全体の秩序が乱れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>要となる大きな法でなければおかしなくてもよい</li> <li>法があまりにも権利を侵害しているならば、従う必要はない</li> </ul>
③	自分の利益や損益で、法に従う・従わないの差ができてはダメだと思う。	



ルート  
**立場の根っこの違い(または共有する根っこ)はどこにあるか?**

氏名 ( )

問2 あなたがソクラテスだったら、牢屋から逃げ出しますか

① の「逃げない派」と「逃げる派」の立場の違いの根っこは、

自分が1番良いと思うことは何か?  
 善く生きるとは何か?

だ! (悪)に対する(善)を善と見るか善と見るか、(自分)進んで(法)を破っていいか? → (法)を破るかは(善)か(悪)か? ⇒ 問3へ。  
 (善)か(悪)か? (罪)を自覚しているか、していいか。

② の「逃げない派」と「逃げる派」の立場の違いの根っこは、

法に従わなければならないか? 死ぬことは正しいか?  
 [本当に] アテネの約束を守らなくてはならないものか?

だ! 自分優先か、アテネ優先か?? 法を承認するか、しないか。  
 逃げる → 私益  
 逃げない → 大勢の公益 → 公益のためにとこぞ私益を我慢すべきか?

問3、あなたは一般的にどのような法であっても、それに従うべきだと思いますか。それとも従う必要はないと思いますか。

① の「従うべき派」と「従う必要ない派」が共有する根っこは、

法に及ぶ範囲に自分で選択しているという点。

社会の規則  
 学校の校則  
 ④の法  
 STATE  
 主権国家  
 COUNTRY  
 地理的意味の国、政体。

だ! ↓ 限り、法に従わなければならない。??

気に入らなければ出ていくのは良い!! → [本当に?]

② の「従うべき派」と「従う必要ない派」の立場の違いの根っこは、...!!

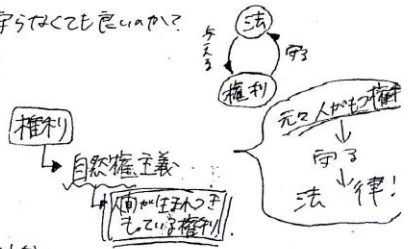
国の人々 VS 自分の生活。

だ! 国or個人どちらを優先するか? 法に従うかは善いことか? 悪いことか?  
 従う必要あり。 公益のために法を守らなくてはいいか?  
 法律というものは、必ず「従うべき」ものか?

→ 法は何のためにあるのか?

↓  
 国の秩序を保つため!  
 → 権利侵害の防止!  
 ex) 治安維持法

↓  
 個人の権利を保障するため!  
 → 秩序維持のため!  
 ex) 憲法



## 1. 哲学対話授業のごあんない

### あなたもサンデル教授になってみませんか？

2010年春の放送開始以来、マイケル・サンデル教授の「ハーバード白熱教室」が大きな話題を呼んでいます。ハーバード大学のサンデル教授の講義を中継したNHKのテレビ番組で、政治哲学や倫理学に関するさまざまな問いを巡って、先生と学生たちが対話を通して共に「哲学する」様子が放送されています。

本書は、サンデル教授の講義やテレビ番組と直接繋がりがああるわけではありません。しかし本書は、まさにサンデル教授が行っているような哲学対話の授業を中学校や高校で行うことを目的として作られた教科書です。哲学の「教科書」というと、哲学者の名前が時代順に並んでいて、どの哲学者が何を言ったのかを覚えるための本をイメージされるかもしれませんが、この本はそのような教科書ではありません。むしろこの本では、対話やグループ学習や課外活動のための教材が充実していて、過去の哲学者の考えを参考にしながらも、自分たち自身の頭で哲学的問題を「考える」こと、とりわけ対話を通して「共に考える」ことに重点が置かれています。つまり本書は、「哲学を学ぶ」ための教科書ではなくて、「哲学する」ための教科書なのです。

そこでこの解説では、本書を手にとってくださいている中学校や高校の先生方に向けて、あなたもこの本を使ってサンデル教授のような「哲学対話授業」をしてみませんか、と呼びかけてみたいと思います。

### 答えのない問いを共に考えるということ

しかし、そんなことを突然言われても、戸惑ってしまう先生がほとんどではないでしょうか。そもそも日本の中学校や高校に「哲学」の時間はありません。文部科学省も学習指導要領も、学校の中で「哲学する」ことの意義や必要性について何か述べているわけでもありません。だとしたら、なぜ本書で扱われているような「哲学」の問いを、貴重な教科学習の時間を犠牲にしてまで、授業の中で考えたり議論したりしなければならないのでしょうか。

この疑問に対して、私たちは次のように答えます。哲学のような答えのない問いについて学校の中で共に考え、話し合う体験をさせることは、これからの時代を生きる子どもたちにとってますます重要になるものであり、しかも学習指導要領もそのような活動を推奨しているのだと。どういうことでしょうか。

まず、子どもたちが大人になって社会に出てから直面する問題は、そのほとんどが答えのない問題だという当たり前の事実を思い出してみてください。私たちが家庭や職場で日々直面している問題も、振り返ってみれば、簡単に正解が決まらない問題や、そもそも正解が一つとはとても言えないような問題ばかりでしょう。もちろん、学校教育においては、限られた時間内に一つの答えを正確に見つけ出す訓練も重要な課題であることは間違いありません。しかし、さまざまな要素が複雑に絡み合い、答えが一つに収束しない中で判断し行動していかなければならない現実の社会を生きていく上で、一つの答えを見つける力だけでは足りないことは、先

生方が誰にもまして痛感されていることではないかと思えます。

これと同じことは、2008年に改訂された新しい学習指導要領でも強調されています。文部科学省は、変化が激しく競争と技術革新が絶え間なく起こるこれからの社会（知識基盤社会）においては、「社会がいかに変化しようとも、自ら学び、自ら考え、主体的に判断・行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」こそが求められていると述べています。これがいわゆる「生きる力」や「確かな学力」と呼ばれているものです。それは具体的には、「自ら課題を発見し解決する力、コミュニケーション能力、物事を多様な観点から考察する力（クリティカル・シンキング）、様々な情報を取捨選択できる力」<sup>1</sup>などと表現することができます。

私たちは、生徒たちがこのような力を身につける上で、哲学対話の授業はとても役に立つと考えています。哲学の問いには一つの決まった解法があるわけではありません。ですので、哲学対話の授業では、問いに対する自分なりの解決法を生徒一人一人がさまざまな角度から探し求めることとなります。また、哲学対話の授業では、そうした探求を一人だけで行うのではなく、対話をしながらみんなで一緒に考えていくこととなります。そのことによって、他者とコミュニケーションを取りながら一つの問題を解決していくという体験をすることもできます。さらに、対話の中でクラスメイトの意見を聞いて、自分が思いもしなかった新しい考え方に触れることで、自分が拠って立っていた前提や価値観、常識を掘り崩し、自分の考えをさまざまな角度から批判的に吟味する体験をすることもできます。このようにして、答えが一つに決まらない哲学の問題をみんなで一緒に考えることは、生徒の「生きる力」を育む上で重要な役割を果たすのです。

また、2008年改定版の学習指導要領では、「生きる力」を育成するための具体的な手段として、「言語活動の充実」が大きく打ち出されています。そこでは周知のように、「各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、・・・言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること」<sup>2</sup>というような文言が盛り込まれていて、各教科の中で「言葉を使った活動」を積極的に取り入れていくことが強く推奨されています。哲学対話の授業は、こうした活動を行う上でも適しています。各教科の授業時間の中でときどき哲学対話を行うことは、その教科の問題をその教科でふだん用いられている分析方法から切り離し（たとえば数学の問題を、数式を使って分析することから切り離し）、私たちが日常使っている言葉を使って改めて考え直すことでもあるからです。ふだんの言葉で考えることによって、いつもの教科を別の角度から眺められるようになり、「既存の教科を新しい仕方でも考える」<sup>3</sup>ための気づきをたくさん得ることができるようになります。それによって学習意欲を刺激される生徒もきっといっぱいいるはずだ、と私たちは考えています。

本書には、各教科のテーマに合わせた哲学対話の素材がたくさん詰まっています。たとえば、世界史の授業でフランス革命について学習するのに合わせて、「革命によって政府が倒れて無政府状態になったらどうなると思う？」（第12章）というテーマで対話すれば、フランス革

<sup>1</sup> 文部科学省「新学習指導要領：保護者用パンフレット」（2010年版）より。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/13/1234786\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2010/09/13/1234786_1.pdf)

<sup>2</sup> 『中学校学習指導要領』第1章「総則」第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2（1）。

<sup>3</sup> 本書〇〇頁を参照。

命を単なる歴史上の一事件としてだけでなく、国家や法は何のためにあり、革命は何によって正当化されるのか、といった問題との連関の中で扱うことができるようになります。あるいは、国語の授業で芥川龍之介や太宰治らの小説を読んだ後に、「善悪って何だろう？」（第13章）、「生きることの意味って何だろう？」（第14章）といったテーマで対話をするのは、小説自体の読解をより深める上でも大いに役立つのは間違いありません。ほかにも、理科や数学から美術や保健体育に至るまで、幅広い科目の中で考えることのできる問いが本書にはたくさん収録されています。

### でもなぜ哲学なのか？

答えのない問いを共に考える哲学対話の授業を行うことの意義について、ここまで述べてきました。しかし、答えのない問いや、対話を通して共に考えることのできる問いは、何も哲学的な問題だけではありません。たとえば、政治的な問題や社会的な問題も、そのような問いの仲間でしょう。だとしたら、学校の授業では、そのような問題について対話させた方がよいのではないのでしょうか。抽象的でつかみどころのない哲学の問いを考えさせるよりも、「現実の」社会問題に目を向けさせ、世の中には一つの答えで簡単に解決できない問題がたくさんあることを具体的に理解させた方が、子どもたちが大人になったときに本当に役に立つのではないのでしょうか。

このような考え方は確かに一理あります。少なくとも、政治的な問題や社会的な問題についても、生徒同士で対話する時間をもっと増やしていった方がいいことは間違いのないと思います。しかしその一方で、哲学的な問題をテーマに対話することは、政治的な問題や社会的な問題について対話することにはない固有の利点があります。そのことについて説明していきましょう。

まず、哲学的な問題には、事前に何らかの知識が共有されていなくてもスムーズに対話ができるという利点があります。このことを見ていくために、「日本の国会議員の選挙制度は現行のままでよいのか？」という社会的な問題を例に挙げて考えてみましょう。この問題について生産的な対話を行うためには、あらかじめ日本の国会議員の選挙制度について最低限の知識が共有されている必要があります。それゆえ、学校の授業でこの問題について対話するためには、事前に「調べもの学習」の時間を十分に取るが必要になってきます。もちろん、そのような活動は教科学習の一環としては非常に重要なのですが、いつの間にか「調べたことの発表」が授業の中心になり、肝心の対話にはごくわずかの時間しか割けなかった、というようなことは、多くの先生にご経験がおありではないかと思います。これに対して、哲学的な問題の多くは、特別な前提知識なしに対話することができます。たとえば、「愛とは何か？」（第1章）、「嘘をつくのはいつも悪いこと？」（第6章）というような問いについて対話するのに、事前学習は必要ありません。むしろ子どもたちは、これまでの自分の体験を総動員して、自分自身でよく考えた上で自分の意見を述べなければならぬのです。以上のことは、単なる授業時間の効率化という点からだけでなく、「共に考える」という観点からも重要です。答えのない問題を共に考え話し合っていくためには、知識の量で議論に簡単に決着がついてしまうようなテーマは避けた方がよいのです。

哲学的な問題をテーマに対話することの二つ目の利点は、結論（答え）ではなく思考のプロセス（理由）に注意を集中することができるという点です。今度は「死刑制度は廃止すべきか？」

という社会問題を例に考えましょう。この問題には、私たちの全員が合意するという意味での「答え」は確かに存在しません。しかし、この問題が「現実の」社会的問題である以上、私たちは最終的には、イエスかノーかのどちらかの「答え」を自分の政治的な立場として選択し、それに基づいて自分の行動を決定しなければなりません。答えに至るプロセスももちろん重視されますが、それと同じぐらい、どちらの答えを選んだかということ（結論）も最終的には問われてしまうのです。このため、こうした問いをテーマに對話を行うと、どの「答え」を選んだのかということ自体が、それを選んだ「理由」と同じように（あるいはそれ以上に）問題にされたり、場合によってはそのこと自体が非難や人格攻撃の対象になったりさえします。哲学對話においては、このような問題は起こりません。哲学的な問いに関しては、「理由」と切り離して「答え」だけを問うことはほとんど意味をなさないからです（たとえば、「愛に理由は必要か？」という哲学的な問いに対して、「イエス」か「ノー」かだけを答えることに何か意味があると思いますか。「理由」を問わずに「答え」だけを述べるのがきわめて空虚になるという哲学的な問題（哲学的な探求）の特性によって、哲学對話では、思考のプロセスの吟味に純粋に焦点を合わせることができるのです。

以上の点は、哲学的な問題をテーマにすることの三つ目の利点と深く結びついています。それはすなわち、自分の意見を相対化して考えやすくなるという点です。いま見てきたように、哲学對話の目的は哲学的問題に対して結論を下す（決着をつける）ことではありません。問題に対してどのような立場を取るのであれ、なぜそう考えるのかの理由を吟味して、それを掘り下げていくことによって、問題をより深い次元で考えられるようにすることが目的なのです。それゆえ、哲学對話においては、ある考えに賛成するか反対するかは実はどうでもよく、なぜ賛成するのか、なぜ反対するのか、ということにもっぱら焦点が当てられます。このため、自分がいま仮にAという意見に賛成しているとしても、あえてそれとは反対のBという立場に立って考えたり発言したりすることもよくあります。結論自体が重視されていないので、そのような態度が取りやすくなるのです。これによって、自分の意見を客観視できるようになるだけでなく、自分とは反対の意見を冷静に吟味したり、問題をさまざまな角度から柔軟に考えたりする練習を行うこともできるようになります。哲学對話において、非日常的で極端なシチュエーションの「思考実験」がしばしば用いられるのも、同じ理由によるものです。こうしたことはすべて、哲学對話がある問題について結論を下したり「勝ち負け」を決めたりするための議論でないからこそ可能になるのです。

哲学的な對話に「勝ち負け」がないことについては、もう少し強調しておきたいと思います。ソクラテスの時代から誤解を受け続けていることですが、哲学對話は相手を「やっつける」ために行うものではありません。確かに哲学者は、お互いに相手の意見を批判しあったり反論しあったりしていますが、それはそのことによって、自分では気づかない自らの議論の欠点を指摘し合うために行っているであり、自らの型にはまった狭い思考から抜け出すために行っているのです（この点については、本書の「はじめに」と「付録A」も参照してください）。この意味で、哲学對話は実はきわめて協同的な営みです。對話を通してみんなで協力して考え、みんなで協力して真理を探究するというのが哲学對話の本質であり、そこには「勝ち負け」も「唯一の絶対的な正解」も存在しないのです。この点は、哲学對話の授業を行う際に、先生も生徒も常に意識しておかなければなりません。そしてそのことのうちに、教室の中で哲学對話を行



うことのもう一つの重要な意義が見えてきます。

### 教室を「探求の共同体」にする

ここまで述べてきたように、教室の中で哲学対話をするということは、対話による共同探求の体験を子どもたちに与えることに他なりません。そして子どもたちは、そうした体験を積み重ねていく中で、対話による共同探求を支える基本的な技法やマナーを少しずつ身につけていきます。それは具体的に言えば、相手の意見に真剣に耳を傾ける態度であり、自分とは異なる相手の意見を尊重する姿勢であり、自分の考えを相手にも伝わるようにはっきりと表現する技術などです。一つの問題をみんなで共に考えていくためには、こうした技法やマナーを身に付けていることが必要になるからです。こうして子どもたちは、クラスメイトのどのような意見にも耳を傾け、真剣に受け止めて議論していく体験を重ねる中で、自分のどのような意見にもクラスのみならず耳を傾けてくれて、真剣に受け止めて議論してくれるだろうという安心感を獲得ようになります。哲学対話を繰り返していくうちに、教室の中に「安全な対話空間」が生まれ、クラスメイト同士がお互いに対する信頼感を醸成させてきます。このため、初めて聞くと意外に思われるかもしれませんが、哲学対話は生活指導の観点から効果があることさえあります。このことは実際に、ハワイのある高校で、哲学対話を授業の中に取り入れた結果、校内暴力などの生徒の問題行動が劇的に改善されたという報告に基づいているものです。

また、この「安全な対話空間」というのは、本当の意味で自由で民主的な対話が成立するための土壌でもあります（近年ではユネスコがこの観点から哲学対話に注目しており、市民教育の一環として哲学対話教育を位置づける試みを行っています）。お互いに対する信頼感が十分に醸成されているからこそ、常識や社会通念から外れたことでも、自分が疑問に感じたことを何でも率直に発言し、議論していくことができるのです。また、お互いがお互いを十分に信頼し合っているということは、対話の参加者がみな対等な立場に立って発言できるということ意味します。もちろんこれは、先生に対してであっても例外ではありません。とりわけ哲学対話においては、既存の答えが存在しないため、先生といえども最終的な「答え」を与える権威者として振る舞うことはできません。教室の中で哲学対話をする際には、先生自身も一人の探求者として、生徒と共に問いを問いあい、意見を述べあい、理由や根拠を挙げあいながら吟味していくことしかできないのです。かくして、「先生－生徒」という知的権力関係が崩れ去り、教室全体が一つの大きな「探求の共同体」になる——この観点から捉えれば、学校の中で哲学対話を行うことは、真に自由で民主的な理想的対話空間を教室の中に作り出すことに貢献するということになります。

私の哲学対話授業に参加したある大学生は、「哲学を学ぶ」ことはふだんの生活の中ではなかなかできそうもないけど、「哲学する」ことならこれからも続けられそうだと、という感想をレポートで伝えてくれました。冒頭に書いたように、それはまさにこの教科書のねらいそのものに他なりません。哲学的な問いを巡って対話することは、子どもであれ大人であれ、「哲学する」という体験を最も手軽に得ることができる最良の方法です。本書を通して、一人でも多くの人に「哲学する」ことの楽しさに気づいてもらえたら、とてもうれしく思います。

(土屋陽介)

## 2. 日本版「先生のための手引き」

さて、「解説」をここまで読んで頂き、「なるほど対話をすることや答えのない問いを共に考える（哲学する）ことは大切らしい」ということに納得して頂いた、そう思い込むことにして話をすすめてみましょう。にもかかわらず、「でも…」と言いたくなる方が多いかもしれません、「哲学対話なんて私の学校の子どもたちでは、私の家の子どもでは、できないだろう」、と。

このような心配はもっともなものでしょう。わたし自身も中学生や高校生たちを相手にこの本で扱われている問題を問う際にはお腹が痛くなったものでした。「ちゃんと話をしてくれるのだろうか、文章をちゃんと書いてくれるのだろうか」、と。しかし、その心配の多くは根拠のないものでした。ほとんどの場合、子どもたちは哲学史的な授業や教師側からの解説よりも、子ども同士の話し合いや自分の意見を書くことを好み、それを楽しんでいるように見えました。

「哲学ってなんだか難しそうで、自分にはちょっと…」とお思いの方、心配されることはありません。教師が子どもたちと一緒に学んでいく、そのような姿勢をもつこと自体が、哲学対話の授業においてはもっとも重要な要素なのです。自分の「哲学」を語る必要などありません。いや、むしろ語らない方が良いのです。子ども話を聞き、その意見に感心したら素直にそれを子どもたちにむかって表現してください。そうすることによって（そして、そのことによつてのみ）哲学対話の授業は可能になるのです。

もちろん授業ですから、解説をする部分や教師による示唆というものは必要不可欠でしょう。しかし、「対話をする」とか「答えのない問いを共に考える」という経験を積ませ、その方法に馴染むということが教育目標の一つとなりうるのであれば、そして、多くの子どもたちがその授業を喜んでくれるのだとしたら、多少の不安があったとしても、やらない手はない、そのように思います。

### どのように授業を進めれば良いか？

では、具体的にはどのように授業を行ったら良いのでしょうか。〇〇頁からの「先生のための手引き」にあるように授業をすすめても良いかもしれませんが、「話し合い」あるいは「演劇」の部分に不安を感じる方はなお多いでしょう。そこで私がここでお勧めしたいのは文章を書くことで「対話」へと導入するという方法です。子どもたち同士で実際に話をするためには、それに慣れる時間がある程度必要です。ですので、これは子どもが話すのに慣れていない場合、あるいは、授業全体であまり時数がとれないといった場合にお勧めです。

何をテーマにするのか、何を問題として子どもたちに提示するか、問題やテーマの選定は、その授業がどの教科の時間に行われているのかといった詳細に依存しますが、「先生のための手引き」にあるように、対話部分を読み、対話の最後に載っている「問題」に答えてもらうのが一番シンプルなやり方です。問題の中から一つをあらかじめ選んで答えを書いてもらっても良いですし、書かれていない別の問題をとりあげても良いでしょう。

私がお勧めしたいのは「思考実験」の部分を読んでもらう方法です。思考実験はたいてい質問で終わっていますし、話が具体的で突飛なので子どもたちも喜んで答えてくれることでしょう。

出てきた意見の内、いくつかを選んで次の時間に紹介すると良いでしょう。子どもたちはおそらく本文よりもクラスメイトの意見に興味を示し、配った途端に読み始めることでしょう。

私の経験の範囲では、どの年齢の子どもたちもほとんど例外なく、教師の言うことや教科書よりも自分たちのクラスメイトの意見に興味をもちます。意見の中で良いものを積極的に褒めることで子どもたちは意見を書くことに自信をもち、自分も褒められたいと思うようです。

細かいことですが、このとき可能であれば子どもの書いたものは匿名にして配った方が良いでしょう。これには二つ理由があります。一つは、「解説」にあった安全な対話空間をつくるためです。「とりあげられて、みんなにからかわれたらどうしよう」、そんな不安で書くことをためらう子もいるのです。もう一つは、意見とそれを主張している人物を分けるためです。載っている意見が友だちのものだと分かると反論を言いづらかったり、逆にいじられキャラの子どもものものと批判されたりといった、いわゆる「対人論法」を避けるためです。とりあげられた子には自分のものだと分かりますから、みんなの前で紹介されたという喜びが減ることはありません。教師には誰が書いたか分かっていますから、紹介しているときにその子の表情を観察してみてください。照れを隠しながらも喜んでいる顔を見つめることができるはずです。

この配布プリントを作成する簡単な方法はこうです。まず、意見を書くためのプリントをつくる際に氏名を裏面に書かせるようにします。そして、いくつかをピックアップしたのち、コピー機で集約印刷をします。少し文字を大きく書いてもらうよう指示しておけば、A4 版片面で4人ないし8人の意見を載せることができます。他にも少し手間がかかりますが、名前部分を修正テープで消したり、書いてもらったものをスキャナーでとりこんで必要な部分だけを貼りつけたりする方法もあります。スキャナーを使った方法ですと、空いたスペースに教師からのコメントを書くこともできますし、字が小さくて読みづらいといったことも避けられます。

あるいは、「サイレント・ダイアログ」という方法もあります。これは紙上で対話を行う有効な方法だと思われます。サイレント・ダイアログのやり方について詳しくは、日本語版付録をご覧ください。

「哲学対話をする」という言葉には、もしかすると「実際に話す対話」というイメージがあるかもしれませんが、しかし、ここまで見てきたように、実際に「話すー聞く」ということをしなくても、「書くー読む」という活動を通して哲学対話を行うことができます。なぜなら、哲学対話とは、他の人の意見に触れそれに応答しながら自らの考えを深めていくということに他ならないからです。「書くー読む」という活動を通して、この哲学対話の核となる部分を子どもたちに体験してもらうことは可能なのです。

文章を書いてもらった後の展開もやはりどの教科の時間で行うか等の詳細に依存するでしょう。思想史を扱う授業（たとえば、公民科倫理）であれば、本文と子どもたちの意見とを関連させながら哲学者たちの考えを解説する必要があるでしょう。その上で、自分がどう考えるのかを再び問うても良いでしょう。

あるいは、子どもたちの中から発言したいという雰囲気が出てきたら、本文に入る前に「実際に話す対話」を行っても良いかもしれません。その際、クラス全員で対話するだけではなく、班の単位やさらに少ない人数でのグループワークという形をとっても良いかもしれません。できるだけ、子どもと教師との対話ではなく、子どもたち同士で意見を言い合ったり反論をしたりすることを促した方が良いでしょう。これは簡単なことではありませんが、哲学対話を行うことの意味は誰にも答えが分からない問いを問うこと、その方法を学ぶことにあるのですから、知識の多い「教師」はなるべく背景に引いた方が良いでしょう。

どの教科内でこの本を利用することができるのか、そのヒントは「先生のための手引き」、

および「解説」に載っています。この本で扱われているテーマのうちのいくつかは、「総合的な学習の時間」や「道徳の時間」で扱うこともできるでしょう。本文には多少難しいことも書かれていますので、教師が準備として読むだけで、対話部分や「思考実験」だけを子どもたちには提示するという形でも授業は可能です。もちろん、クラスの状況によっては、エッセンスだけ同じにして、新しく「対話」を書きなおしてしまっても良いでしょう。

### 評価をどのように行うか？

ここまでにお勧めしてきたのは、「文章を読ませた上で意見を書いてもらう」→「その意見を使って話し合いなり解説なりを行う」という手順でした。他に気になることといえば、そう、評価です。哲学の問いにはただ一つの答えがあるわけではありませんから、どれかが正答であるということはありません。マルバツでは評価できないのです。しかし、同時に言うておかなければならないのは、一つの答えがないからといって、何でも良いということにはならないということです。

この点については残念ながら多くの方が誤解しています。正答が決まっていないということと、意見同士に優劣がないということは別のことがらなのです。

注目してほしいのは、意見を支えている「理由」です。哲学においては（というより、民主社会に生きる子どもたちを含めた市民は）、どのような意見を表明することも自由です。ただ、意見には理由が必要であり、そこには良い理由と良くない理由の区別があるのです（そのため、どの問いに答えてもらうときにも子どもには必ず理由を書いてもらいましょう）。これを評価の基準にすることができます。

第6章の「嘘をつくのはいつも悪いこと？」への答えで具体的に考えてみましょう。これに対して、「Yes！だって、知っているのにあえて本当のことを言わないのは、悪いことに決まってるじゃん」といった答えを考えることができます。しかし、この答えは、意見と同じことを別の言葉にして繰り返しているだけで、良くない理由の典型であると言えます。「Yes！ニンゲンだもの」といった答えも、「ニンゲン」があいまいな言葉であるゆえに、あまり良い理由とは言えません。もちろん、前者の理由は、「嘘とは何ですか？」という問いの「良い答え」にはなっています。しかし、同じことを繰り返しただけでは理由にはなりません。後者の理由は、「もう少し詳しく書いてみて」と促せば興味深い答えが出てくる可能性があります。（良い理由と良くない理由の区別はしばしば「論理学」や「クリティカルシンキング」といった名前のついた本で扱われています。興味がある方は、たとえば、三浦俊彦著『論理学がわかる事典』（日本実業出版社）第6章をご覧ください。そこには、良くない理由の事例が「誤謬」や「詭弁」といった名前で行くつか掲載されています。）

もう一つの評価基準は「先生のための手引き」にあるように、表現上の評価です。字が丁寧に書かれているか、誤字脱字はあるか、といった基本的なことがらを評価の対象にするのです。あるいは、内容面では、適切な例が挙げられているか、自分と反対の意見に対する反論があるか、それは適切なものか、といった点も評価の対象にすることができます。これらは小論文を書く際にも役に立つ事柄でしょう。（評価については松本茂／河野哲也著『読む・書く・プレゼン・ディベートの方法』（玉川大学出版会）74頁が参考になると思います。）

「哲学対話に評価なんて…」と思われる方もいらっしゃるかもしれません。おっしゃるとお

りです。「深く考えること」としての哲学にかんして評価がなじまないのはたしかです。しかし、授業という枠内においては評価をせざるをえない場面もあるでしょう。そんなときにはここに書かれていることを利用して下さい。そうすれば、一定の基準で評価をすることができるでしょう。

### 授業をどのように終わらせるか？

授業の最後をどのようにまとめるか。これも頭を悩ます問題です。最後に再び最初の問いについて意見を書いてもらうというのが良いかもしれませんが。これによってさまざまな意見を見聞きした子どもたちは、自分の意見をまとめることができます。もし時間がなければ、さまざまに出た意見を簡単に教師がまとめても良いでしょう。

とはいえ、安心して下さい。結論を決める必要はありません。クラスメイトから出た多くの意見にさらされた子どもたちは、対話の手法の一部を経験から学びとっているでしょう。「あんな言い方（書き方）は良くない」とか「あの子の意見は分かりやすかった」などと自然とその手法を子どもたちは身につけています。なかには、グルグルとその問題についての考えをめぐらせている子がいるでしょう。その子は教師による「まとめ」を聞いていない「悪い子」かもしれません。しかし、その子こそ、あなたのその授業が成功したことの、まぎれもない証拠なのです。

ここで「日本語版 先生への手引き」という題名のもとで書かれてきたことは、「どうやったら上手く哲学対話の授業ができるのか」という問いを私なりに考え、授業の中で実践してきたことの一部です。おそらく、この問いの答えはまだ誰も知りません。ですから、少しでも興味をもって頂いた方には、ぜひ一度やってみて頂きたいのです。（ここまで読んで頂いてなんなのですが）手法はどんなものでも構いません。もちろん、ここで書かれたやり方は多少なりとも役に立つと信じてはいます。しかし、それが一番などと言ったら、私の授業を受けてくれた子どもたちには笑われてしまうでしょう。ですから、あなた自身が良いと思うやり方でやってみてください。上手くいくかもしれませんし、上手くいかないかもしれません。それでも、子どもたちには普段の学習とは違った何かを間違いなく残すことができるはずです。そして、その経験から学んだことを次の授業の糧として下さい。もしも可能なら、ぜひそれを私たちにも教えて下さい。そんな仕方で少しでも哲学対話の授業が広がり、哲学対話への理解が深まるのなら、（そして、そのときにはじめて）この本が価値をもつ、そんな風に思っています。

（村瀬智之）