

Title	対話を演ずる : 「子どものための哲学」二つの実践から
Author(s)	本間, 直樹
Citation	臨床哲学. 2005, 6, p. 41-54
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/5880">https://hdl.handle.net/11094/5880</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# 対話を演ずる

## ——「子どものための哲学」二つの実践から

本間 直樹

### 0. 「子どものための哲学」のひろがり

「子どものための哲学」は1970年代にマシュー・リップマンによって提唱された哲学への新しいアプローチである。教師や教科書から哲学や哲学史の知識を与えられるのではなく、子どもたちが教師や仲間たちと言葉を交わす経験を通じて哲学の宇宙に足を踏み入れることがそこでは目指されている。実践者たち——その多くは教育学の専門家たちだが——は、子どもたちが物語や絵本に対してもつ好奇心に着目し、そこから子どもたちの世界に対する驚きや疑問を哲学的なものへと高めることを試みる。地域的にはリップマン研究所のあるアメリカ合衆国のほかにイギリスやオーストラリアなど英米圏が「先進国」であり、そこでは初等学校教育にも導入され教科横断的な学びの基礎として注目されている。

もちろん、子どもを対象とした哲学の試みは、上記に限られず世界のさまざまな地域において実践されている。本稿では、リップマンの伝統から少し離れたフランスでの展開に着目し、私が直接に取材することのできた二人の実践家の活動を紹介しながら、子どものための哲学についての新しい視点を提案したい。

### 1. フィリップ・ロワネ Philippe Roiné 氏の授業：文書化の戦略

フィリップ・ロワネ Philippe Roiné 氏はパリに隣接する街モンルージュのレイモン・ケノー小学校の教員であり、授業で学級新聞を使って生徒たちに議論をさせる方法を研究している。この小学校は“École d'application (実習校)”と呼ばれ、教員養成の実習が行われている。私が見学に行った日も、同じ授業をとなりで学生が観察しノートを取っていた。このような実習校は各地区に一つあり、そこに通う生徒たちは選抜試験ではなく居住地によって振り分けられている。

ロワネ氏の授業は、フランスの学校制度でのCM 1 (小学校4年生9～10歳)からCM 2 (小学校5年生、10～11歳、最終学年)までの生徒を対象に2年間かけて行われている。授業の目的は、学級新聞の記事を書くことを通じて、生徒たちがフランス語の読み書きを学習し、

また社会や世界についての理解を深め、かつ批判的態度をも涵養することである。新聞の各ナンバーのテーマは生徒たちによって議論され選ばれる。1年の間に扱われるテーマは約15ほど。例えば、2001 / 2002年のクラスで作られた新聞のテーマは以下の通りである。

学校は何の役に立つのか？  
働くとはどういうことか？  
テロリズムとは何か？  
復讐は意味をもつのか？  
拷問は戦争の手段なのか？  
本当の情報とは何か？  
テレビやラジオや新聞を信じることができるのか？  
人種差別とは何か？  
子どもの権利とは何か？  
大人に対する子どもの権利とは何か？  
法律は何の役に立つのか？  
私たちの生活とアタエルの生活の違いは何か？  
子どもにとって放送の利害とは何か？  
規律は何の役に立つのか？  
絶対権力とは何か？ 私はそれを持ちたいか？  
批判とは何か？  
動物と人間の違いは何か？  
暴力に対してどう応えるべきか？  
信じる、考える、知るとはどういうことか？

テーマの選択については、生徒たちの身の周りのことについての問いから出発して、より哲学的な問いの探求 (questionnement) へ移行することをロワネ氏は重視している。つまり、テーマについて議論し書くことを通じて、自分たちが知り、学んだことを批判的に「反省する」という機会が子どもたちに提供されることが必要だと彼は考える。実際、生徒たちによって出された問いとその移りゆきを見るだけでも、子どもたちが問題をどのように立て、どのように議論を進めていったのかを伺い知ることができる。また教室では、新聞以外にも生徒たちが考えたことが箇条書きのかたちで大きな紙に書かれて壁に貼られているなど、さまざまな工夫がなされている。

では、実際の授業の様子を覗いてみよう。私が見学したのは最終学年の最後の授業であった。教室に入ると18人ほどの生徒たちが口の字の形に机を並べ、そのほぼ中心に黒板を背にし

て先生が立っている。授業が始まるやいなや、生徒全員の意見が書かれた学級新聞“DIRES”(資料1)を一人一人が読み上げ、全員が次々に発言を求め、盛んに議論をし始めた。

その日の議論のテーマは前回に引き続き「尊敬」であった。前回生徒たちが立てた問いやそれに対する答えは、毎回授業の最初に配られる学級新聞にすべて書かれ、授業のごとに全員に配られる。以下に一部の内容を紹介してみよう。

「編集部：さあ、尊敬をテーマにした学級新聞の最初の号です。私たちが立てた問いは『尊敬とは何か?』『誰を尊敬すべきか?』でした。—Philippe Roiné」

「尊敬というと、礼儀正しさを思いつく。尊敬はしつけによって身につくものだ。人は全ての人を尊敬しなければならないと思う。全員とはいってももちろん、僕らを叩くやつはべつだけだ。Kacem」

「誰かを尊敬すること、それは従うことだ。いたるところに人種差別者がいる。黒人で白人を嫌いな人たちがいて、また黒人を嫌いな白人もいる。私たちに尊敬を教えるのは教育だ。私はKacemのことが好きじゃないけど、彼は私に敬意をはらっている。人は全てのひとを尊敬しなければならない。Francois」

「人は微笑みながら人を尊敬することができる。でも注意、あざ笑わないようにしなければならない。だってそれは人をからかうことになるから。Roxane」

「誰でも最小限度の尊敬を必要としている。私にとって、誰かを尊敬することはその人に少しの注意を払うことだ。おばあちゃんにはうんざりさせられるけど、それでも私はおばあちゃんを尊敬しようと思う。実際、老人や私の家族に属する人たちを尊敬し

# DIRES

DIRES...DIRES...DIRES...DIRES...DIRES...DIRES...DIRES...DIRES...DIRES...

LE JOURNAL DES ELEVES DU C.M.2 b DE L'ECOLE R. QUENEAU

<p><i>Edito</i> Voici le premier numéro de notre journal sur ce sujet du respect. Nous nous sommes posés les questions suivantes : Qu'est-ce que le respect ? Qui doit-on respecter ? Philippe Roiné</p> <p>Le respect me fait penser à la politesse. Le respect vient de l'éducation. <b>Je pense que l'on doit respecter tout le monde.</b> Tout le monde sauf bien sûr celui qui nous tape. Kacem</p> <p><b>Respecter quelqu'un c'est obéir.</b> Il y a des racistes partout. Des gens qui sont noirs et qui n'aiment pas les blancs et des blancs qui n'aiment pas les noirs. <b>C'est l'éducation qui nous apprend le respect.</b> Moi je n'aime pas trop Kacem mais il me respecte. On doit respecter tout le monde. Francois</p> <p>On peut respecter les gens en leur souriant. Mais attention, il faut le faire sans rigoler sinon ça veut dire que tu te moques d'eux. Roxane</p> <p>Tout le monde a besoin d'un minimum de respect.</p>	<p><b>Pour moi respecter quelqu'un c'est lui donner un peu d'attention.</b> Je vais même respecter ma grand-mère même si elle m'embête. <b>En effet, il faut respecter les vieilles personnes et les gens de ma faille.</b> Alice</p> <p><b>Le respect, c'est respecter les gens que l'on connaît.</b> Amel</p> <p>Je respecte les gens quand je suis polie. Caroline</p> <p>Le respect sert à vivre en communauté, à vivre ensemble. Je ne suis pas d'accord avec Alice quand elle dit qu'il faut regarder les gens pour les respecter. En effet, la personne peut penser qu'on la regarde parce qu'elle n'est pas belle ou mal-formée. Rafaël</p> <p>Je ne suis pas d'accord avec ceux qui disent qu'ils ne faut pas respecter les gens qui ne nous respecte pas. En effet, il faut être plus intelligent qu'eux et les respecter quand même. Sourire est un signe d'affection. Moi si je respecte les autres c'est parce que je veux des amies. Marie</p>	<p><b>Même si tu n'aimes pas quelqu'un tu dois le respecter quand même.</b> Moi, dans mon immeuble il y avait quelqu'un de malade qui insultait tout le monde sans raison. Alors tout le monde la regardait de l'oeil gauche. Amélie</p> <p>Le respect c'est faire ce que la loi nous demande de faire. <b>Respecter quelqu'un c'est respecter la vie.</b> Jérémy</p> <p>Respecter quelqu'un c'est n'être ni violent ni méchant. On doit respecter tout le monde, mais aussi la nature. Benoit</p> <p>En général, <b>il faut respecter tout le monde</b>, mais il y a des gens qui sont racistes. Yassin</p> <p>Il ne faut pas se croire seul sur terre ni au dessus des autres. <b>Il faut aussi respecter nos parents et leur obéir.</b> Moi par exemple je n'aime pas qu'on ne me laisse pas passer. Mais je respecte quand même les autres en les laissant passer. Maxime L.</p> <p>Si on ne se respecte pas, on s'insulte. Francois D.</p> <p><b>L'élève doit respecter le maître</b> Gianni</p>
--	--	---

18 juin 2004.....N°13

資料1 DIRES

なければならぬ。Alice」

「尊敬とはよく知った人たちを尊敬することだ。Amel」

(中略)

「たとえ誰かのことが好きじゃなくても君はその人を尊敬しなくちゃならない。私の場合、同じ集合住宅のなかで病気の人がいて、その人はみんなのことを理由なくののしっていた。みんなはその人を白い目で見ていた。Amelie」

「尊敬とは、法が私たちに要求することを行うことだ。誰かを尊敬することは、生命 (la vie) を尊敬することだ。Jeremy」

(以下略)

さて、授業での実際の模様を詳述することに代えて、いくつかの視点からこの授業やロワネ氏の方法を分析してみたい。

1. 自分の意見を読み上げる／賛否の表明：授業では、まず生徒が一人ずつ自分の書いた数行を読み上げ、必要ならばコメントを加える。それを受けて他の生徒たちは挙手し、先生に指名される順に賛否の意見を述べる。(ちなみに、他の生徒が発言しているあいだは私語はもちろんのこと、手をあげて発言を請うことも許されない。) 例えば、尊敬はしつけによって学ばれるという Kacem や Francois の意見に対して、他の生徒たちはそれぞれ賛成ないし反対を述べ、「みんなが尊敬されないといけないのか?」、「尊敬とはしつけではなくて感情 (sentiment) だ」、「礼儀 (politesse) と尊敬は違う」などの疑問や意見を提出する。

2. 発言の加工：とはいえ、生徒たちの発言は最初のうちは明瞭とはいえない。先生に「それでは何を言いたいかわからないなあ」とつつこまれたり、「もう少し考えなさい」と後回しにされたりする。いずれにせよ、一人一人の発言がそのまま放っておかれることは決してなく、それぞれ先生の質問に応えるプロセスのなかで「発言」として加工される。先生と生徒のあいだの問答に他の生徒が口を差し挟むことは基本的にない。(見学中たまたまロワネ氏に事務書類を届けに人がやって来て、彼の注意が議論からそれた一瞬に生徒たちが隣どうしで口々に話し出したのが印象的であった。)

3. 発言の文章化；またロワネ氏は、生徒たちから新しいアイデアが「発言」として出されるたびにそれを前に板書する(「尊敬とは感情である」、「尊敬は必要である、なぜならそれは法であるから。」など)。それだけではなく、生徒たちが、先生に問かけられて考えをさまざまに表現し、それがある程度まとまった表現にまで到達すると、先生は「じゃあ、

今の意見をノートに書きなさい」と文章化させる。それら意見は授業の後にロワネ氏のもとに提出され、先生による綴りや文法の誤りなどの修正を経たうえで、次号の学級新聞に掲載される。

4. ショートサーキット：上記のプロセスを全体として見たときに注目されるのは、書かれた意見を読み、それについて口頭で議論しながら、そこで生まれたものを再び文書化し、そしてまたそれについての議論を繰り返す、という「書く－読む－議論する－書く」の回路の形成である。ロワネ氏はこうした回路を「ショートサーキット（短絡）」と形容している。小学生にとって——そしておそらく小学生に限らず「大人」にとっても——自分が今話していることをその場で反省的に見直すことは困難であろう。署名入り意見の掲載された学級新聞は、自分の発言や他人の発言を並べて一定の距離から見ることを可能にする。

5. 反省的コミュニケーションの生成：学級新聞という文字メディアを使用することにより、個々の生徒が自分自身の意見を反省するというだけでなく、「自分たち」の議論（意見のリスト）を俯瞰し、発言されたこと・議論されたことを再度一つのテーマから見直すことができる、あるいはそこに複数のテーマを見いだすこともできる。学級新聞というコミュニケーションメディアは「私たちは何をどのように議論しているのか」という反省的コミュニケーションを可能にする。つまり、議論が個人と個人のあいだの意見のやり取りに終始することなく、「発言者」と「問題そのもの」を区別することが容易になり、コミュニケーションの「メタレベル」が確保される。（それに対し、勝敗の区別に重きのおかれたディベート形式の議論は、問題提起者と問題そのものを区別できない。）このレベルは哲学的コミュニケーションにとって必須と思われる。

6. 問題の提起／明確化（problématisation）：この授業の目的は、生徒たちに哲学の知識や歴史を教えるのではなく、議論をさせながらいろいろな問題を発見し、それらを定式化することである。その際、出発点となるのは生徒たちにとって身近な経験や疑問である。例えば、「人はすべての人を尊敬しなければならないのか」という問いに対して、ある生徒は「両親を尊敬しなければならないが、罰として両親に叩かれている最中に人は両親を尊敬できるのか」というジレンマを例にあげていた。このように身近な経験や具体例に基づいて、ある問題をさまざまな角度から検討し、その問題のさまざまな側面をあげていくこと、あるいはある出来事に絡みついた複数の問題を解きほぐすことは、哲学的思考の基礎となる作業であろう。

7. 文書化による対話の触発と継続：少なくとも議論や対話が「哲学的なレベル」に到達するためには、議論が一時的に盛り上がるだけでは十分ではない。ロワネ氏の授業では、先生や生徒どうしの「問答」を通じて得られた論点がすぐその場で文書化され、後の議論の場でいつでも参照できるようにストックされている。記事としてストックされた意見は、それら

が誰によって発言されたのかということを超えて、生徒たちの思考と対話を触発する。書かれた意見は、生徒たちが賛成／反対の論拠を提示して論証（argumentation）を演ずることを促す。

以上の分析に加えて、他の方法論との比較を含めて注目すべき点をいくつか付けくわえておきたい。

- **文書化の戦略**：口頭で発言されたことをその場で文書化し、後の議論で活用するという方法は、ヨーロッパで哲学的対話法を広く推進する哲学者たち、とくにオランダの「ソクラテイク・ファシリテータ（ソクラテス的対話進行役）」たちに共通して見られるものである。とりわけレオナルド・ネルズンとグスタフ・ヘックマンに由来する「ネオソクラテス的対話（Neo-Socratic Dialogue）」においては、対話のなかで出された具体例や意見が進行役の手によって参加者の目の前で紙に書き出され、それを見ながら複数日にわたって対話が継続される。これらの文書を参照することによって参加者は誰でも対話のプロセスを確認でき、必要があれば、ある特定のポイントまで議論を遡ることもできる。こうした方法はドイツの中等教育の一部においてすでに試されている。このソクラテス的方法においては、書かれたものが対話を補助する役割以外を演ずることがないのに比べ、ロワネ氏の授業においては、実際に新聞を作るという目標が生徒たちに課され、さらに作られたものは新聞として生徒たち全員の手に残るのが特徴である。とくに子どもたちの関心にとって何かを「作る」ということが対話への積極的な参加を促していることは間違いなさであろう。
- **対話の演出**：ロワネ氏は、生徒から出された意見を平等に扱うだけでなく、特定の発言を積極的に評価することもある（例えば、「いま・・・くんは非常に興味深いことを言った。もう一度聴いてみよう！」など）。また発言の文書化に際しても、何を書くべきかは先生が方向づけを明確に与えている。つまり、先生は、オーケストラの指揮者のように各パートがベストのバランスでそれぞれの音を響かせるよう明確に指示をあたえつつ、そのうえで全体でどのような成果に達するのかということについて、責任をもっている、つまり指揮者が楽曲全体の流れや各楽器の歌を頭の中で響かせることができるように、先生は議論や問題についての明確なビジョンを前もって描き、そのビジョンにもとづいて各生徒のよい反応を引き出しているように見える。そして子どもたちの方も対話を見事に演じているようであった。「学習」に重きを置くロワネ氏自身は対話を演じることをとくに強調しているわけではないが、哲学的に考えること、対話することによって、「演じる」ということは積極的な意味といえる。

(参考資料：Philippe Roiné, “Comment le journal et l’écrit argumentatif peuvent-ils rendre la maîtrise de l’écrit impérieuse?”, Mémoire C.A.F.I.P.E.M.F session : 2002)

## 2. オスカル・ブレニフィエ氏の「哲学アトリエ」

第2の事例では、哲学の博士号を持ち、大人や子どものための「哲学アトリエ」を主催しているオスカル・ブレニフィエ Oscar Brénifier 氏の活動を取り上げたい。彼は学校の教員ではなく、哲学カフェや哲学カウンセリング（相談）を行うほか、パリ近郊の市行政と提携して、子どもたちのための哲学アトリエを開いている。私が取材したのはパリ近郊の町ヴァンセンヌの図書館と幼稚園での彼の哲学アトリエだった。参加したのはいずれも4～5歳の子どもたちである。

両方の場所にて、ブレニフィエ氏は『おおきなぎもん (La grande question)』と題された絵本を用いていた。これは子どもたちにもよく知られた絵本であり、興味深いことに、タイトルに掲げられた主人公である男の子の「疑問」そのものは絵本自体には書かれていない。読者に与えられるのは、人間や動物たちの答えたさまざまな言葉と絵だけである。もっともそうした言葉の端々から疑問を見抜くことは難しくない。「ぼくらが地上にいるのは・・・というわけだからだ」という言葉から、子どもたちは自然に「どうしてわたしたちは地上にいるの?」という問いに辿り着く仕掛けになっている。

ブレニフィエ氏はアトリエのなかでまずこの絵本をみんなに見せ、「この絵本のタイトルを知っている人は誰?」と質問し、積極的に手をあげる子どもたちひとりひとりに答えさせる。なかには、タイトルを知らない、あるいは忘れてしまったにもかかわらず、手をあげる子どもたちもいる。驚いたことにブレニフィエ氏はそのような「子どもっぽさ」を大目に見ることは決してなく、答えを知らないのに手をあげた男の子に対し、「どうして手をあげたの?」としつこく問いただし、その子がもじもじして答えないでいると、他の子どもたちに「この子はタイトルを知っていると思う人、思わない人」と尋ね、全員が「思わない」に手をあげるのを確認したあと、「みんなは君がタイトルを知らないのに手をあげたと思っている。君はそれを受入れるか?」となおも執拗に追及する。ブレニフィエ氏は彼が「ぼくはタイトルを知らない」とをみんなの前で言うまで決して先には進まない。どうしても彼が言えないでいると、「じゃあ、彼の代わりに言える人は?」と尋ね、別の子どもに「ぼくはタイトルを知らない」と言わせたうえで、「ほら、彼が言えるんだから、きみも言ってごらん」とさらに促し、最終的に「知らない」を言うまで引き下がらない。このようにすべてのプロセスが同じ仕方で進められる。

また、ひとりが指名されて発言している最中に誰かが喋りだしたり、手をあげて発言しようとしたりすると、「きみはどのようにして彼が話している最中に手をあげるの?」と質問され、先ほどのプロセスと同様に自分の誤りを認めるまで追及は続けられる。とにかく誰かが発言するときは、全員がそれに集中できる状態になるまでブレニフィエ氏は辛抱強く注意を続ける。このように彼は曖昧さや例外を許さず、一貫した態度をとり続ける。さらに彼は、「この絵本にはどういうことが書かれていた?」、「おおきなぎもんとはなんだろう?」と子どもたち



に問いかける。そして手をあげる子どもたちひとつひとつの答えに対して、彼は絵本のなかの該当する箇所を答えた子どもとは別の子どもに読みあげさせるなどして、全員でその真偽を検証させる。

トリッキーにも見えるこうしたブレニフィエ氏のやり方を理解するために、ブルガリアのヴァルマにて開かれた子どものための哲学国際会議での口頭発表 (A quick glance at the Lipman method) を参照してみよう。同発表のなかで彼はリップマン方式のワークショップ<sup>1</sup>に対して次のような批判を行っている。

まずブレニフィエ氏は、リップマン方式のワークショップに参加した子どもたちの多くが「哲学のすばらしいところは、正しいことも間違っていることもなくて、自分たちの言いたいことを発言できたことだ」という感想を述べていたことに驚いたという。確かに、現在の教育現場において「これが正しいことだ」という一方通行の知識伝達に倦み疲れた子どもたちの目には、哲学の授業がそのように映ることは無理のないことであるし、日頃の教師や両親など大人たちの独断的な態度に対する対抗手段としてはもったなことだと彼は留保を設ける。しかし彼によれば、哲学の技法は意見やアイデアを一つ一つ紡ぎ出すことだけでは終わらない、それらの真偽を確かめ、質を高め、識別しなければならない。「デカルト流」とも言われる一時的な判断の停止は、単なる相対主義やブレインストーミングと混同されてはならない、と。

このことを踏まえるならば、彼の子どもに対する執拗な態度は理解できるだろう。すなわち「哲学アトリエ」とは、そこで物事の真偽がすべての参加者の目の前で裁決される場所であり、その意味でいかなる曖昧さも許されないことになる。後述するように彼の哲学カウンセリングにも共通していえることであるが、他人の気持ちを理解することや同情することが哲学の目的ではない。なぜなら真偽を決するのは議論の場すなわちアトリエであり、個人の「内面」や「心情」ではなく、したがって自分の誤りを認められない子どもに同情することは、ともに真偽の判定の場から降りることを意味するからだ。

他方で、自分以外の参加者が自分の言動をどのように判断するのかをその場で受け止めるということは大人にとっても決して易しいことではない。それを子どもたちにあえて要求することは、何か倫理的な前提や道德教育の目的があつてのことなのかとブレニフィエ氏に私が直接質問したところ、彼は「倫理的」というよりはむしろ「認知的 (cognitive)」な戦略であると答えた。なるほど、例えば彼は「自分は知らない」ということを表明しない男の子に対して、「嘘をついてはならない」という道德格率を持ち込んでそれに従わせるのではなくて、あくまで「私は知らない」という言葉を言うことを要求し続ける。なぜだろうか？

まず考えられるのは、「自分は知らない」と言うのが難しいとすれば、それは本人の感情（それを認めることは恥である）や信念（知っていると思っていた）がそれを妨げるからであろう。しかしアトリエ参加者そして議論にとっては「彼が知らなかった」ことはニュートラルな事実にすぎず、彼の恥の感情や思い込みは問題ではないはずである（あるいはそれらを肯定／

否定することが問題ではない)。むしろ重要なのは、「自分は知らない」という言葉が議論の場で次のステップに進むための出発点であること、そしてブレニフィエ氏が他の子どもたちにその言葉（「私は知らない」）だけを言わせ、実際他の子どもたちも難なくそう言うことができるように、他人の目から見ればそれはなんでもないことであることを知ることなのである（それは例えば、車の運転中にサイドミラーなどを使って自分の死角を補うことに準えることができるだろう）。同じことは、「きみはみんなのおかげで「自分が知らない」ということを知ったんだ、お礼を言いなさい」という氏の発言などからも伺い知ることができる。

さらに、アトリエにおいて他の子どもが発言している最中に手を挙げることすら認めないことの理由もまた、先の発表のなかに見いだすことができる。リップマン方式にも共通することだが、子どもたちに手を挙げさせ、自分の番が回ってくるまで待つという方式は、単なる民主的な手続きであるだけでなく哲学のステップの一つであると彼は述べている。その理由として、一つの概念が提示されるような重要な発言は往々にして目立たないものであり、諸々の意見の流れのなかで押し流されてしまいがちであるので、教師は自分のことを言いたがる子どもたちの注意をその発言に最大限集中させなければならないからだ、という。そしてまた、子どもたちの自然なコミュニケーションの流れに反するかのように見える彼の介入方法についても、哲学的な思考のプロセスは人工的に作られるものであり、人々の自然な表現欲求にしたがった議論のプロセスとは異なるのだと述べている。

上記の点について、2004年にコペンハーゲンで開かれた哲学カウンセリング（哲学プラクティス）国際会議での議論がさらに参考になるだろう。ブレニフィエ氏が会議の参加者を相手に実際に哲学カウンセリングのセッションを実演してみせた後で、オスロにて自殺志望者を相手に哲学カウンセリングを行っているヘニング氏が次のようなコメントを述べた。クライアントはセッションのなかで、愛する娘が自動車を購入したいと思っているが、自分は自然保護の立場からそれに反対しているという問題について話していた。セッションのあいだ、クライアントはあることを述べた後で、ブレニフィエ氏に「あなたは今こう述べられましたね？」と確認され、それについて質問されると、「いや私が言いたかったのは実はそういうことではなくて・・・」と言葉をどんどん変えていく。それに対しブレニフィエ氏はそのつど対話を中断させ、一度口に出された言葉の意味を確かめようとする。ヘニング氏であれば、クライアントにもっと自由に話させ、クライアントの体験そのものに関心をもち、それをクライアントとともに解釈すると述べた。それに対しブレニフィエ氏は、哲学者としての自分の関心は、クライアントが何かを考えるきっかけとなる体験そのものではなく、クライアントが考えるときに実際に口に出す言葉にあるのだと反論した。つまり彼によれば、哲学的な問答が心理カウンセリングと異なるのは、クライアントが語りだした言葉から、その背景にある体験に遡るのではなく、あくまでも語られた限りでの言葉にとどまり、その言葉の意味や使用法について議論する点にある、と主張した。

ここでの議論からも、先ほどと同じく、そこで哲学が問われている限り、言葉の普遍的な使用法、発言の公共性が問題であるというブレニフィエ氏の一貫した考えを読み取ることがで

きる。「あなたにとって自然保護の問題はどうして大切なのですか？」という問いに対して「いや実は自然保護が問題ではなくて・・・」と応えるクライアントは、彼によれば、「どうして自然保護が大切なのか」という問いに直面しないまま言葉を——そして同時に問題を——すり替えていることになるのである。哲学者としての彼は、あえて「不自然な」対話を演じてみせることによってクライアントが自分自身が発した言葉や論拠に直面し、その正当性を吟味することを促すのである。子どもたちが次々に言いたいことを敢えて引き止め、一つの発言に集中することも、一人の大人のなかで、さまざまに噴出して来る観念をいったん押さえ、その一つ一つを丁寧に見ていくことも、彼にとっては本質的に同じなのである。

以上のことから、子ども／大人という対象を問わず、彼の哲学アトリエは、哲学の議論空間を人工的に構成する場、あるいは参加者に真偽の判断を対話として演じさせる場であることがわかる。「私は知らない」と認めることは自白や心情告白ではなく、公共のものとしての言葉を実行することであり、言葉の実践としての理性を演じることである。

### 3. 対話を演ずる——思考と対話を触発するもの

結論として、ロワネ氏とブレニフィエ氏の実践を踏まえて、子どものための哲学にとって重要な4つの視点を提出しておきたい。

#### 1. 対話のメディアを作る

子どもたちに哲学的に考えさせるには、子どもたちの関心を触発し、よい議論を演じさせることが不可欠である。そのためには議論のためのルールやテーマを設定するだけでは十分ではなく、考え、議論することへと子どもたちを動機づける教材や媒体が必要であろう。

私自身が実際体験した「子どものための哲学」の研修<sup>2</sup>でも、絵本が効果的に用いられていた。これは絵本というものが子どもたちにとって親しみやすいというだけでなく、ブレニフィエ氏の用いていた『おおきなぎもん』のように、優れたアーティストや児童文学作家による作品はそれ自体で哲学的な洞察を含むものも少なくないからであろう<sup>3</sup>。また既成の絵本を使用するだけでなく、例えばブレニフィエ氏がアーティストと共同して哲学的なテーマについての絵本<sup>4</sup>やCD-ROMも制作しているように、哲学者が積極的に絵本作りなどの教材開発に関わることも必要となるであろう。

また本論で示されたように、ロワネ氏の授業では、学級新聞というメディアが単に生徒たちの意見を記録するのみならず、次回の議論を触発する仕掛けとして使用されている。学級新聞などのメディアの利点は、子どもたちが発信者としてその作成に参加できることである。以下4で述べるように、対話のメディアを作るという目的自体が対話を促進するという事実は注目に値するだろう。

## 2. 対話を読む

対話を触発するのはよき対話である。教室にて新聞やビデオを見せて議論させるというやり方は広く用いられているが、テレビや新聞あるいはインターネットにおいて「論争」として取りあげられている事柄には、必ずしも明示されていない複雑な背景が隠されていることが多く、またそれらが必ずしもよい議論を提供しているとも限らない。したがって教育という文脈に限っていうならば、リップマン方式のワークショップにもしばしば取り入れられているように、プラトンの対話篇を書き直したものをを用いることが有効であるといえる。

プラトンの対話篇に限らず、対話として書かれたものを使って議論させるならば、ここでもまたブレニフィエ氏がNathan社からシリーズとして出版しているL'Apprentiという教材が参考になるだろう。高校での哲学の授業やその副読本として作られたこれらのテキストは、国家・自由・真理・主体・理性・美・存在・技術などの主要な哲学的テーマについてそれぞれ8つの対話が最初に提示されており（資料2）、それらの対話についての技術的・理論的な注釈がつけられているとともに、それらに関する哲学書への参照もつけられている。どの対話も平易な文体で書かれているうえ、さまざまな問題が提起されているだけでなく、わざと論理の飛躍や議論のすり替えなどが盛り込まれているので、大人／子どもを問わずこれらの対話を読みながら、書かれたそれぞれの発言にコメントを与えながらいわばこの対話に加わったり、この対話を引き継いで議論したりすることができる。

## 3. 対話を演ずる

子どもを対象としたワークショップにおいては、単に対話を読ませるのでなく、実際に書かれた対話を読み上げ対話者を演じさせることも意味のあることと思われる。それは声を出して読むということが、ワークショップへの積極的な参加を動機づけるからだけでない。ロワネ氏の授業で見られたように、ある意見や論証を読み上げ、それを自分のものとして引き受け、それを弁護したり、批判したりすることは議論を学ぶことにとって必須のことからである。また、文字通りよき対話を模倣することによって対話のリズムを学び取ることもできよう。実際、複数の立場を演じ分け、それぞれを議論させるということは、訓練された哲学研究者ならだれでもできることであるが、その場合、対話のリズムやダイナミクスまで演じることは容易ではない（優れた論文を書けるからといって、すぐれた対話篇を書けるとは限らない）。さらに、書かれた対話を読むのでなく、人工的に設けられた立場に身を置き、「ロールプレイ」を演じるなかで、自分や他人の立場や理解のずれやそれぞれの盲点を実際に体験してみることが必要であろうし、対話参加者以外も観客として見る、あるいは演出者として対話に関わるなどの可能性もあるだろう。

## 4. 対話を作る

ブレニフィエ氏も子どもたちがよき対話を演ずるためには、子どもたちが対話の参加者であると同時に対話の進行役となる必要があると述べている。つまり対話のなかで参加者の役

割を演ずるのみならず、参加者の立場から一歩身を引き、対話をリードする進行役の役割をも演じなければならないという。もちろんそれは容易なことではなく、彼自身指摘しているように、まずは進行役が優れた手本を演じてみせなければならない。

実際のところ、現に進行している対話をうまくリードすることは、手慣れた進行役にとっても難しいことである。しかし例えば、すでに行われた対話の記録を時間をかけて読み直せば、進行役がどのようなポイントでどのように対話に介入すれば、対話者たちがよりよく議論を理解でき、現にあったのとは違う方向へと作っていくことができたのかを、ある程度まで反省し再構成することができる。事実、ネオソクラテス的対話の進行役の養成のために、対話を観察し筆記するという訓練方法がある。すぐれた対話進行役はチェスの名手のように対話のいくつもの行方を想像しながら進行中の対話に介入することができる。ブレニフィエ氏が多くの対話をフィクションとして書くことができるのも、子どもたちや大人たちと行われた数多くの対話の場が彼自身の身体にストックされているからだろう。よき進行役は対話のよき書き手でなければならない。

では子どもたちに対話を書かせるということは可能であろうか？ 例えばロワネ氏の授業の新聞を見れば、子どもたちによって書かれた文章は、すでに他の発言に呼応／反発しあっているのがわかる。「記事」という形式にこだわらなくとも、子どもたちのいくつかの発言を組み合わせた短い対話のシナリオを書くことも不可能ではない。例えば、ある程度の年齢を経た子どもたちならば、彼ら彼女らを小グループに分け、そこで話されたことを対話のシナリオを書かせ、それを演じさせることもできるだろう。ある程度年長の子どもたちであれば、リレー式で対話を作らせるということもできるかもしれない。

いずれにしても、子ども／大人を問わず、対話をしながら考えることの面白さは、同じこと、同じ言葉をいつでも繰り返すのではなく、その場で生じるさまざまな発言に機敏に対応し、即興的に対話を作っていくことだろう。しかし音楽における即興演奏がそうであるように、即興を演じることは無から生じるのではなく、身体化された対話の数々のテクニックや経験の積み重ねがあってはじめて可能となることである。

## 注

1：「リップマン方式のワークショップ」とは次のようなものである。円になって、リップマンや他の著者によって書かれたテキストを文や段落ごとに生徒一人一人に読ませる。進行役はテキストのなかに見つけられる問いが何であるかを生徒たちに質問し、生徒たちは手をあげて問いを提出する。こうやって問いのリストができあがる。これらの問いは分類され、そのなかから投票によって一つの問いが選ばれる。それから議論が始まり、各生徒は手をあげた順番に発言し、選ばれた問いについてそれぞれ意見を言う。筆者自身も何度かこの方式のワークショップに参加した経験があるが、ブレニフィエの同発表で示されているその他の批判点は的を得たものといえる（例えば、使用されるテキストが十分に活かされていない、進行役が積極的に問いに関わりそれを深めることがなされていないなど）。

- 2：絵本を用いたワークショップの詳細については、高橋綾「『子どものための哲学』ワークショップ報告」(平成14・15年度科学研究費補助金・基盤研究(B)(2)研究成果報告書「公共的対話を深めるための哲学的方法論—ソクラテック・ダイアログを中心として」(研究代表者中岡成文)所収)を参照。
- 3：例えば、動物をモチーフにした絵本の人間学的意味の考察について、矢野智司『動物絵本をめぐる冒険：動物—人間学のレッスン』(勁草書房、2002年)を参照のこと。
- 4：Nathan社から出版されている”PhioZenfants”シリーズ、La vie, c'est quoi? (『人生って何?』)、Les sentiments, c'est quoi? (『感情って何?』)、Le bien et le mal, c'est quoi? (『よいこと、わるいこと、それって何?』)など。それぞれの巻に6つの問いとそれについての賛否の議論がイラストとともに掲載されている。例えば「食べるために盗んでいいのか?」「他人に親切にしなければならないか?」「いつも両親に従わないといけないか?」「すべてのことを打ち明けないといけないか?」「いつも自分のしたいことをすべきか?」「他人を助けるべきか?」など。(資料3)

## 資料2

L'Apprenti Philosophe, L'État et la Société, Nathan, 2002より

### 1. 共同体と社会

- エロイーズ：今日はなんだか楽しそうじゃないね。
- ヴィクトール：もううんざりだ。お父さんとお母さんがまたケンカした。
- エロイーズ：またどうして?
- ヴィクトール：えー、そういうことがときどきあるんだよ。
- エロイーズ：それじゃ、二人がなぜケンカしたのか分からないじゃない。
- ヴィクトール：二人がケンカを始めるともうこっちもイライラしちゃって。
- エロイーズ：二人はいつも同じ理由で言い争うわけ?
- ヴィクトール：今度はね、お父さんが本当に大げさに言うからだ。
- エロイーズ：あなた、言い争いの原因をはっきりさせたくないの?
- ヴィクトール：したいさ、でも秘密なんて何もないんだ。昨日の夜、お母さんが家を留守にして、貧しいひとたちの世話をしている団体の手伝いをしてたんだ。食べ物や服をあげるとか、そういうこと。
- エロイーズ：じゃ、お父さんはそのせいで怒ったわけ?
- ヴィクトール：そうじゃないよ!
- エロイーズ：それじゃ私だって、どうして二人がけんかしたのか分からない。
- ヴィクトール：今月の初めから、お母さんが夜いなくなることはたびたびあって、妹が学校からひどい成績を持って帰ってきて・・・
- エロイーズ：それでいったい私にどうやってケンカの原因を分かれというわけ?
- ヴィクトール：まだ分からない?
- エロイーズ：二人の意見がどこで食い違っているかをまず私に説明して欲しいわ。
- ヴィクトール：お父さんが言うには、お母さんはまず自分の家族の面倒を優先的にみるべきで、社会に関わることはその後だって。いずれにしても世界のすべての問題を解決できるわけじゃないから。家にいるなら、お母さんもいろいろ役に立てる。だって子どもたちはお母さんを必要としているし、お父さんも、夜家に帰るのが随分遅いから、一人きりではうまくやっていけない。
- エロイーズ：それで、お母さんはどう応えたの?
- ヴィクトール：お母さんが言い返したのは、お父さんはひどい、お父さんはやればできるはずで、お母さんの方がえらくて、お母さんの好きなときに家を出る権利があるって。

- エロイーズ : でも、自分の家族の面倒を優先的にみるべきという点については、お母さんはどう応えたの？
- ヴィクトール : 前の選挙で投票した政府がちゃんと仕事をしていないって。なぜなら軍備のためにたくさんのお金を使っているのに、社会から排除される人たちがいる。それはお母さんには許せなくて、非道徳的に見える。だから、善意をもった人たちが排除された人たちの面倒をみなくてはいけない。そう言った後、お母さんはドアをパタンと閉めて出て行ってしまった。
- エロイーズ : じゃあ、あなたは？ この問題についてどう判断するわけ？
- ヴィクトール : どこかでは、どちらの言い分も正しいような。
- エロイーズ : それがあなたの結論なの？
- ヴィクトール : 分からないよ。僕はどちらの側にもつきたくないんだ。僕は関わりたくない。
- エロイーズ : でもこの問題についてあなた自身ちょっとでも意見があるでしょう！ お父さんお母さんには言わないから…。
- ヴィクトール : 確かにお母さんは独りで家にいることが多いし、誰だって、他の人たちに会って話し合ったり、他のことを見聞きしたいと思うはず。お父さんはそのことが分かっていない。だって、お父さんは会社に縛り付けられていると自分で思っているにしても、外で働いているんだから。
- エロイーズ : お父さんは、人なら誰でも他の人に会いたいと思わないのかな？
- ヴィクトール : お父さんが主張するには、もし自分のことだけ考えるなら、無人島や廃村で生きていたい。社会というのは私たちにとって悪いものだって信じている。なぜなら経済的な理由だけで人間は仲間割れしたりするし。そういうわけで人間は永遠にケンカするんだ。だれもが出来るだけ多くのものを所有したがる。(続く)

### 資料 3

PhiloZenfants, La vie, c'est quoi? (人生って何?) Nathan, 2003より



「君はいつでも君のしたいことをしてよいか？」



「うん、だって幸せでいたいから」



「いいや、それが他人のじゃまになるときはダメ」



「うん、もしぼくがよく考えてそうするなら」