

|              |   |
|--------------|---|
| Title        | 小学校で哲学する : オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業  |
| Author(s)    | 本間, 直樹; 高橋, 綾   |
| Citation     | 臨床哲学. 2010, 11, p. 58-74  |
| Version Type | VoR   |
| URL          | <a href="https://hdl.handle.net/11094/6989">https://hdl.handle.net/11094/6989</a> |
| rights       |   |
| Note         |   |

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

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

Osaka University

## 《 実践報告 》

### 小学校で哲学する

#### オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業

本間直樹・高橋綾

#### 1 こどもとともに哲学する

私たちがこどもと対話しながら哲学する試みについて知ったのは、1999年、イギリス、オックスフォード大学で開かれた第5回哲学プラクティス国際会議のなかであった。初等教育への哲学の導入は、アメリカ、マシュー・リップマンの「こどものための哲学」がよく知られているが、イギリスでは「こどもとともにする哲学 (Philosophy with Children)」という名称が好まれている。先の国際会議でも、イギリスで主導的立場にあるロジャー・サトクリフとカリン・ムリスによって、こうした活動や教材について発表が行われたほか、絵本を用いた対話ワークショップがウォダムカレッジの中庭で開催され、私たちも青空の下、芝生に座りながらこの対話に参加した。絵本といっても物語は一切紹介されず、大きく拡大された絵だけが提示され、参加者が自由に絵に関する疑問を述べていくという興味深い内容であった。

ネオ・ソクラティックダイアログ (1999年～)、哲学カフェ (2000年～) など、複数人での対話を通して考える試みに日本でも着手し、高校でも対話中心の授業を始め、各現場にて確かな手応えを得た私たちは、2003年に、上記二人の属する「ダイアログワークス (Dialogue Works)」<sup>1</sup>の提供する研修プログラムに参加する。続いて2003年から2004年にかけて、フランス、パリ近郊の小学校において実践されている例 (オスカル・ブルニフィエ、フィリップ・ロワネ) などフランスでの動向について調査を始めた<sup>2</sup>。その後、オーストラリア、クイーンズランド州のビューランダ小学校を訪問し、大学研究者の協力を得ながら小学校教員が独自の教材と方法を開発するという先進的な事例について調査を行った。

ところで、教室のなかでこどもと対話を重ねながら哲学を探究する試みとして代表的な

のは、マシュー・リップマンの「こどものための哲学 (Philosophy for Children –しばしば "P4C" と略記される)」である。私たちは「こどものための哲学」の老家であるアメリカ、ニュージャージー、モンクレア州立大学「こどものための哲学振興研究所 (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)」<sup>3</sup>を訪問し、近隣の中学校での実践の様子を視察した。この研究所はリップマンらによって作成された教材と教育カリキュラムを国内外の学校へ導入することに力を入れるほか、P4C 教員・大学院生の教育に力を入れている。

リップマンの教材(『ハリー・ストットルマイヤーの発見』など、こどもを主人公とする哲学小説)は、小学校6年間、あるいは中学校も含めた9年間のカリキュラムを通して段階的に「考えるスキル (thinking skills)」を学習することを前提に体系的に作成されており、論理的思考の習得がそのベースとなっている<sup>4</sup>。リップマンによれば、論理 (logic) は次の3つの意味をもっている。まず、形式論理として哲学的思考を助けること。そして、適切な理由を探すこと。最後に、合理的に振舞うこと、である<sup>5</sup>。また、この教材を使いこなすためには、教員の訓練が不可欠であり、教員もリップマンの作成した大部なマニュアルを使いこなすことを要求される。もっとも、リップマンが最も重視しているのはこども自身による「意味の探究」であり、スキルの習得はあくまでも探究を有効に進めるための手段として考えられていることを忘れてはならない。

リップマンの体系的な教材とカリキュラムは豊富な経験をもとに十分に練られてたものであり、多くの国で採用されている。しかし、その反面、このカリキュラムを活かすためにはこれを学校全体で導入しなければならず、大学教育ですら論理学が十分に教えられていない日本では、初等教育の教員にとってあまりに縁遠いものに思われるだろう。私たちが関心をもち、実際に試みたのは、こうしたリップマンの教材ではなく、ギャレス・マシューズやオーストラリアの小学校での実践のように既存の児童文学を用いた対話であった。マシューズはリップマンと交流を持ちつつも、独自のやり方でこどもと対話を重ね、とくに、こども期 (childhood) 特有の思考の創造性に大きな可能性を求めている<sup>6</sup>。なかでも、「かえるくんとがまくん」の二匹を主人公とするアーノルド・ローベルによる機知に富んだ童話<sup>7</sup>は、大人もこどもともに楽しむことのできる最良の教材となるとマシューズは述べている。私たちが、ローベルの「おちば」のエピソードをとりあげ、大学生から社会人まで広く対話の素材として利用可能であることを確めた。ローベルの童話は、大阪大学での学部生・大学院生を対象とした対話進行役の養成のための教材としても用いられている<sup>8</sup>。

## 2 「こどもの哲学」のねらい——兵庫県西宮市の小学校にて

私たちは、2004年より小学校の教員らとともに「こどものための哲学研究会」を数回開催し、マッシュズやビューランダ小学校教員を日本に招いて実地の研修も行うほか、臨床哲学の授業で絵本を使った対話教材の検討を行い、「ともだちや」「おちば」「かえるときそり」などの絵本や寓話を使った対話の教案を作成した<sup>9</sup>。そして、2006年度からは、兵庫県西宮市のある小学校の教員とともに、これらの教案をもとに小学校の教室で子どもたちと対話を重ねる試みを毎年続けている。この試みについては、リップマンの教育カリキュラム「こどものための哲学」(P4C)とは異なる点が多いことから、私たちは「こどもの哲学」という新しい名称を掲げることにしている。

実際のところ、この試みのねらいは初等教育へのいわゆる哲学教育の導入ではない。リップマンがもともと意図していたように、対話による意味の探究を通して、子どもや小学校教員が日々の学習や学校生活をより豊かに過ごすことがより重要であると私たちは考えている。ただし、私たちが重点を置くのは、リップマンの「考えるスキル・アプローチ」ではなく、教室での自由な発話である。発話(speech)は論理に先行する思考の単位であり、L・S・ヴィゴツキーの優れた研究が示すように、声によって発せられた言葉が相互作用(コミュニケーション)を通してこどもの思考を拡張し発展させる、と考えられる<sup>10</sup>。また、リップマンのカリキュラムでは、1年生の段階から教室でゆっくりと発話する機会が与えられ、子どもたちが互いの意見に耳を傾ける習慣が作られるように工夫されている。しかし、そのような経験がほとんどない中学年以降の子どもたちにとっては、何よりもまず、教室のなかで自由に自分の考えたことを話してもよい、という環境が重要であるように思われた。

西宮の小学校では、「総合的な学習」あるいは「道徳」の時間を使って授業が実施されている。授業は、通常の授業と同様、担任の教員によって行われ、教材と教案に関しても毎回担任教員と協議して検討がなされている。

2006年度、5年生38名対象に授業を初めて実施するにあたっては、絵本『ともだちや』<sup>11</sup>が小学校教員や子どもたちによく知られていることから、この絵本から抜粋した物語が教材として選ばれた。毎回教員によって作成される「学習指導案」によれば、単元名は「みんなで話し合おうーともだちってなに?ー」、ねらいは「1.お互いに疑問を出し合い、それに向き合い楽しんで対話をする。2.対話を通して、ともだちについての新しい考えをみつけることができる。」とされている。担当した教員は対話の進行役の意義を的確に理

解し、自由に発話する雰囲気うまく作りながら聴き手に徹した。そのおかげで、多くの生徒が発言を求め、どの生徒も熱心に発言し、また、聴いていた生徒も授業のあいだずっと頭をフル回転させたという主旨の感想を多く残している。

さらに2007年度には、6年生38名を対象に、フランスの哲学寓話集からとられた物語「かえるとさそり」を用いた対話の研究授業が行われた。(単元名「あなたとわたしで考えよう「かえるとさそり」」。ねらい「1.自分の考えを自分の言葉で、ゆっくりといねいに話す。2.対話を通して新しい考えを持つことができる。」)このときには、「問いを立てる」ことに焦点を絞り、教員の導きのもとで子どもたちが実際にいくつも問いを考え、それらを黒板に書き出していった。

2008年度には、アーノルド・ローベルのかえるくんとがまくんの童話『ふたりはいっしょ』から「おちば」のエピソードを用いて、5年生32名を対象に、2時限連続で授業が行われた。1時限目は物語に即して話し合いがなされた後、2時限目には子どもたちの手によって「感謝」にテーマが絞られ、感謝をどのように表明すべきかという点について活発に意見が交わされた。また、この年度の冬には、道徳の時間に、5年生全学年を対象に『ともだちや』を用いた対話の授業が行われた。(単元名「あなたとわたしで考えよう。ーともだちってなに?ー」ねらい「1.対話を通して、ともだちについての新しい考えをみつけることができる。2.自分と異なる意見を受け入れ、自分の考えを深める。」)

これらの研究授業では、毎回発言記録がとられ、授業後の感想も残されている。(実際に授業を受けた小学生の発言や感想に基づいた考察は別の機会に譲りたい。)また、研究授業の後に毎回、授業についての研究会が小学校教員全員の参加のもとに行われた。そのなかで、「自由な発話によって何が学習されるのかが分かりにくい」、あるいは「こうした対話型授業の意義は分かるけれども、それをどのように教室で実施すればよいのか、分からない」という教員の意見も少なからずあった。そこで2009年度には、再び教員たちと繰り返し協議を重ね、自由な発話ではなくある程度ルールに則って発言する方式を採用すること、また、ある程度教員にも分かりやすい「スキル」に焦点をあてた試みを模索することになった。

### 3 こどもたちが「相互質問法」に挑戦

以上のことを課題として、2009年度秋に、同じクラスを対象に3回連続で授業ができ

るように計画が練られることになった。これまでは単発の授業でなされることがほとんどであったが、今回は対話の回数が積み重ねられるなかで、こどもたちにどんな学びや変化をもたらすことができるかに重点が置かれた。また、授業を計画した小学校教員の方からの要請として、(1) 参観する他の教員にも対話の進め方がわかりやすいようにしてほしい、(2) 進行の特別な技能がなくても対話を通じて考えることを試してみたいと思えるようにしてほしい、という点があげられた。

私たちが参考にしたのは、経験豊かなフランスの哲学者オスカル・ブルニフィエの教授法である。ブルニフィエは未就学児から小学校、中学校まで幅広く哲学の授業を手がけており、教材も多く出版している<sup>12</sup>。なかでも彼がしばしば用いる「相互質問法 (questionnement mutuel / mutual questioning)」は原理が単純で導入しやすいものに思われた<sup>13</sup>。また、私たちは、2009年7月に開かれたイタリアでの国際会議(ICPIC)<sup>14</sup>にて、彼のワークショップを実際に体験し、その後日本でも大人向けや少年院での対話ワークショップでも試行し、この方法の有効性を確かめつつあった。

相互質問法は、参加者たちが自分たちで思考を吟味する、議論のすすめ方を学ぶ方法として考案されている。大人数が参加する議論の場所では、複数の人から次々といろいろな意見が出て、一つの意見についてじっくり考えることができないことがしばしばある。この方法ではそうしたことを避けるため、問いに対するある答え(仮説)を一人の参加者が選び、全員でその答えに質問をしながら、その答え(仮説)が意味することやその限界などを考えていくという方式をとっている。小学校の授業では、彼の著した『こども哲学』シリーズから『自分ってなに』『いっしょにいきるって、なに?』を選び、そのなかの2つの問いを教材として使用した。実施日と学習のねらい、選ばれた問いは以下の通りである。

| 実施日               | ねらい              | 問い            |
|-------------------|------------------|---------------|
| 2009/11/2(月) 4時間目 | 「質問ゲーム」に慣れる      | 「はやく大人になりたい?」 |
| 2009/11/4(水) 3時間目 | 質問をよく考えてみる       | 「ぼくたち、みんな平等?」 |
| 2009/11/6(金) 5時間目 | 問答を通して相手の主張を理解する | 「ぼくたち、みんな平等?」 |

初めて試みるやり方でもあるので、これまで授業のなかで進行していた担任教員に代わり、高橋が進行役を務めることになった。また、「問い」と「答え」のセットをブルニフィ

工の絵本からあらかじめ準備し、授業では生徒たちが絵本のなかから自分の考えに近い「答え」を選んでもらった。相互質問法ともとの主旨からすれば、「答え」（仮説）はその場で自由に考案してもよい。しかし、時間の制約があり「質問する」ことに比重を置いたため、各自が答えを作るプロセスは省略した。

進行役は授業の最初の導入として、「みんなで一緒に考えてみる」、それを「質問ゲーム」という形でやってみよう、という説明をした。また、「質問をする際には、相手の考えていることをもっと理解するための質問をすること」、「疑問に思ったこと、「こんな場合はどうなるの?」ということも聞いてもいいけど、投げっぱなしではなく相手と一緒に考える、ということを忘れないでね」、と説明した。自分の考えていることを言うのではなく、相手とともに考えるための質問をすることは、大人にとっても容易ではない。子どもたちにとっても一度説明しただけでは難しいだろうと思ったが、3回のなかで徐々にそのような質問が出るようになることを目標にしていたので、1回目の授業では質問の仕方、質にはこだわらず、どんどん質問をしてもらった。

#### (1) 1日目 テーマ「はやく大人になりたい?」——質問ゲームに慣れよう

1回目の授業のテーマは「はやく大人になりたい?」である。初回なので、なんでも思ったことを言える雰囲気味わってもらい、うまく言えなくても自分も発言してみようという動機づけを与えることに重点が置かれた。黒板に書かれた「問い」と「答え」は以下のものである。

問い： はやく大人になりたい?

- 答え： 1. ううん。あかちゃんになりたい。そしたらパパもママももっとかまってくれるから。  
2. うん! だっておとなになったら、ひとりでいろいろできるでしょ。  
3. ううん。こどものままだいい。あそべなくなるの、やだもん。  
4. になりたい! それで、恋人つくるの。  
5. いや。だってどんどん年とって、それで、死んじゃうんでしょ。

生徒たちからはどんどん矢継ぎ早に質問が出され、話も途切れることはなかったが、思ったことを質問のかたちにならなくても言う、というような生徒が多かったので、

そのあとの教員たちとの振り返りでも、質問の精度、質という意味では不十分な点もあり、それを次回改善する必要があるのではという意見が出された。ただし、子どもたちの質問や答えは、表現がたななかったり、言葉たらずなどところはあるが、その発言でなにが言いたかったのかを考えてみると、「なんでも一人ですることと、そのことのリスク」「自分がしたいと思える勉強と、しなければいけない、させられる勉強の違い」など問いや答えについての重要な観点を含んでいるものが多くみられ、「質問する」という表面上の形式にこだわり過ぎる大人がそれを理解できない可能性があるということも気づかされた。

このテーマは、子どもたちが気軽に話せるだろうとの思いから選ばれたのだが、実際は、子どもにとっての「大人」のイメージは身近な大人、つまり両親のことを思い浮かべていることが多く、それについて話すことはそれぞれの家庭の事情や社会的背景などを浮かび上がらせることも分かった。大人になりたいかどうかの理由について質問をしていくことで、子どもが自分や自分の親を非難されているように思いはしないだろうか、という危惧が担任の教員から示された。これについては、確かにそういった事態も考えられるが、一方で、子どもたちが自分のことや、自分にとって身近な「親子の関係」や「大人になる」というテーマについて、自分の事情や感情を打ち明けるといってではなく、そこから一歩離れて、それについての「考え」をクラスの皆が聞いている前で述べる、という機会は案外少ないことにも気づかされた。

## (2) 2日目 テーマ「ぼくたち、みんな平等？」——質問をじっくり考えよう

2日目は「じっくり質問を考える」を課題として、生徒たちに質問を先に紙に書いてもらい、それから質問をしてみる、という形式にしてみた。テーマも1回目よりはすこし抽象的な「平等」であったので、生徒たちは1回目よりじっくり時間をとって考えているようだった。再び、黒板に以下のものが提示された。

問い： ぼくたちみんな平等？

答え： 1. うん、みんなおなじ人間だもん。

2. ううん、だってお金もちとびんぼうなひとがいるから。

3. 平等じゃない。みんなよりあたまのいいこもいるし。

4. ちがう。うんのいいことわるいこがいるから。

5. みんなでたすけあって、みんなでわけあえばみんないっしょ。
6. 平等だよ。みんな、おなじ権利をもってるんだから。

生徒たちにきいてみたところ、1 番目の答えから順に検討したい、という意見が出されたので、1 の答えから取り上げるようになった。進行役は「1 の答えを選んで答えたい人」と質問して挙手をさせ、1 人を選び、それから全員に 5 分ほど時間を与えて紙に質問を書かせた。多くの生徒がたくさんの質問を書いており、「同じ人間でも男と女は平等ですか?」「大人と子どもは平等ですか?」「努力をした人と努力をしなかった人を同じに扱うべきか?」というような質問が順になされた。答える側の生徒にはそんなに負担にならぬよう気遣ったこともあり、質問とそれへの応答からもっと平等の意味について掘り下げて考える、というまでにはなかなかならなかったが、それぞれの生徒が、自分の考えていることを質問のかたちにする、相手の考えを理解しつつ質問をすることの意味をつかみはじめてるように感じられた。

途中で、質問をしようとした男の子が、答える役の人に質問がわからない、と言われて、何度も言い換えているうちに、自分がなにを聞いたかったのか分からなくなって、もう少し質問を考えてみる、と言い出す場面もあった。彼は、もともと自分が聞きたいことがあって手をあげたのだが、それを言葉にして相手とやりとりする中で、自分の質問がまだ十分に練れていなかったことに自ら気づいたのだろう。対話のなかで考える際には、話すこと、聞くことを通して初めて「自分の考え」やそのあいまいだった部分が明確になるということがしばしばある。自分があらかじめ準備していた言葉ではなく、相手と共同で考えを作っていく作業の難しさ、面白さに気づくのは、こうした瞬間にあるのかもしれない。

平等というやや概念的な思考が求められるテーマであったこともあって、個々のやり取りを十分には消化できていないように思われることも何人かいたが、1 回目の感想がいろいろな意見が聞けて楽しかったというものが多かったのに対し、2 回目はよく「考えた」「頭をつかった」という感想が目立った。ほかにも「難しいけど、楽しかった」とか「いつもの勉強とは違う頭を使った」という言葉も聞かれ、自分には理解できない、困難という意味での「難しさ」ではない、人の言葉に耳をかたむけながら考えることの「難しさ」と「楽しさ」を同時に発見していることも多く見受けられた。

2 日目の授業では、1 の「答え」についてしか考えることができなかったのも、次回は 2 の「ううん、だってお金もちとびんぼうなひとがいるから」という答えについて考えて

いきます、と予告をし、2の答えの立場に立って、質問を受けたい人を募った。質問を受ける者は文字通り、全員から集中砲火を浴びることになる。だが意外なことに、多くの生徒が答える側に立って、みんなに質問されたいと手をあげた。これまで発言がなかった女生徒が手を挙げていたので、進行役は「じゃあ、次回はあなたが答えてくださいね」となにげなく指名して授業を終えた。ところが授業の最後に配った感想シートを見てみると、この女生徒は、1の答えについての質問でできた「人は誰でも努力すればお金持ちになれるのでは」という質問に反応して、「それを聞いてむかついた」と書いていた。そしてその理由を「どうしてかという、家は母子家庭で、お母さんがパートでがんばって働いているけど、お金持ちにはなれないだもん、ご飯もいっぱい食べれないだもん」と述べていた。担任の教員にたずねてみたところ、普段はお金のことや自分の家庭の暮らしのことについて話すことはないが、彼女なりに考えたり、悩んだりしていることもあるのだろう、ということだった。次回は、彼女が「ううん、だってお金もちとびんぼうなひとがいるから。」という立場で質問を受けることになっていたので、担任と彼女に答える側に立たせてよいかどうか、質問され答えることで傷ついてしまうことになりはしないか、と話し合った。しかし、彼女が授業のなかで積極的に発言したいと言うことも珍しいことだし、本人が大丈夫というのであれば、それを尊重して任せよう、ということになった。

### (3) 3日目：テーマ「ぼくたち、みんな平等？」——問答を通して相手の主張を理解する

2の答えについて答える役が当たった女生徒については、担任の教員にも3回目の授業までに、答えたいかどうか、言いたくないことはいわなくてもいい、と確認をしてもらったが、最終的には彼女が「がんばって答えてみる」と言ったこともあり、やはり彼女に答えてもらう運びになった。他の生徒たちからは、やはり「貧乏な人でも頑張ればお金持ちになれるのでは？」というような質問が投げかけられたが、女の子は自分の家のことは一切口に出さず、また腹を立てたようなそぶりも見せず、「個人の頑張りだけでは抜け出せない貧しさがある」という「考え」を一貫して主張し、進行役や先生を驚かせた。他のこともたちも、彼女の家庭の事情を少しは知っている人もいたらしいが、「平等というのはお金の問題であると思うか？」や「貧しい人でも平等に扱われる権利はあるのでは？」という質問をし、彼女の事情ではなく、「考え」を理解しようとしたり、彼女が想定している状況について一緒に考えようと努力していた。

さらに印象に残ったのは、最後の権利についての質問をしたこどもに対して、「権利」ということが自分には分からないと、彼女が答えたことと、その後6の「平等だよ。みんな、おなじ権利をもってるんだから。」という答えについて質問を募ったときに、授業ではあまり発言することがないという彼女が「権利とはどういうものですか?」という質問をしたことである。この一連のやりとりを見たときに、この女生徒は、「貧しさ」を自分が置かれている個別状況として捉えるのではなく、そこから身をひきはがし、他の人たちと共に考える「問題」として捉え、それに対してどんな「考え」がありうるかを懸命に理解しようとしているのだな、と感じられた。このようなことは大人にとってもそれほど容易なことではないはずであり、これこそが哲学的、倫理的思考の力なのではないか、と考えさせられた。

他にも3の「平等じゃない。みんなよりあたまのいいこもいるし。」という答えに関して「頭のよさにもいろいろあるんじゃない?」や「あなたにもいいところがあるのに、どうしてひとのことをうらやましがらるの?」という質問があったり、6の「平等だよ。みんな、おなじ権利をもってるんだから。」という答えに関しては「同じ権利を持っているはずなのに、どうして外国には学校に行けないこどもたちがいるんだろう?」(これについては「学校に行くことは権利なんやー」という驚きの声もあった)や前述の「権利ってなんだろう?」という鋭い質問がだされ、進行役をしていても、それぞれの発言に考えさせられる非常に楽しい回となった。3回というプロセスのなかで、こどもたちは、単に自分の思いついたことを相手にぶつけるのではなく、相手の考えが向いている方向を理解し、相手にも自分にも手応えがある質問のしかたを徐々に工夫していくようになっていた。

全体の感想としても、「質問ゲームは、相手の考えていることを理解することだけでなく、自分の考えていることをうまく相手に伝える勉強でもあったような気がする」とか、「自分が『考えている』ことを感じた」「『みんなで考える』というのはすごく頭を使うから大変だったけど楽しかった」というような感想があり、他人の考えに耳を傾けながら、そのなかで一緒に考えることを体験してもらえたと思う。

この対話からは、貧困や格差のような社会的問題についてこどもたちと話し合うことの意味について考えさせられた。小学校の道徳教育では、貧困や差別などの問題も取り扱われているが、それらはテーマに関する物語を読み、主人公の気持ちに「共感」していくものが多い。小学校の教員によれば、昔はクラスの友人が抱える問題を一緒に話し合うよう

な授業も同和教育のなかで取り入れられていたそうだが、最近は家族のことや自分のおかれている状況などについて直接子どもたちが語り合うことは、プライバシーへの配慮もあって少なくなっているようだ。しかし、今回の対話で子どもたちが実践してみせたように、貧困について自分の家庭の個別的状況を話すことと、貧困についての自分の「考え」を語ることは全く別のことである。前者は自分のことしか見えていないのに対し、後者は、自分の状況を踏まえた上で、自分とは違う他人の「考え」にも目を向け、理解し、それに対して感情的になるのではなく自分の「考え」をもって応答する、という対話における、優れて「公共的なふるまい」を意味している。道徳教育において「共感」型の教材が多く取り入れられているのは、子どもが自分の自分の事情や体験を話して傷つかないように、あるいは、貧困というような社会的問題についていきなり考えることは子どもにとっては難しいだろうという大人や教師の側からの配慮があるのだろう。しかし、今回の話し合いでは、そうした大人の配慮や心配をよそに、子どもたちは貧困について、自分の「考え」を持ち、それを意見の異なる相手に伝え、ともに考えることを行おうとしていた。社会的問題について語ることは子どもにはまだ早いと決めつけず、子どもたちをもっと信頼し、公共的ふるまいの主体として遇すること、彼らの「考え」を話し聞く場所を作ることが重要なのだと強く感じた。

#### 4 教員による相互質問法

2010年1月には、再び5年生を対象にある担任教員が研究授業のなかでこの相互質問法を試行することになった。使われた教材は同じくブルニフィエの「子ども哲学」シリーズで、選ばれた「問い」と「答え」は以下の通りである。当日は、この内容が紙に書かれて最初に黒板に貼つけられた。

問い： ひとにやさしくしようとおもう？

答え： 1. うん。ぼくにやさしくしてくれる子にはね

2. うーん。やさしくしてもらえなくても、やさしくしなきゃ

3. うん。そしたらおかえしがもらえるし

4. ううん。だって、ぼくにいじわるする子だっているし

5. うん。きげんのいいときは

## 6. しなきゃ。でないと、みんなにきらわれちゃう

この教員は、それぞれが答えを選び、質問が考えやすいように、書き込みシートを生徒に配布し、最初に書き込むための時間を設けた。前年 11 月の授業と同様に、常に半数近い生徒が質問のために手をあげるという状況が今回も見られた。進行は混乱なくルール通りに行われ、教員の介入も最小限度におさえられていた。回答者となったのは 2 名であり、6 の「答え」を選んだ 2 人目の回答者に対しては、30 分間途切れることなく質問が投げかけられたが、長時間であったにもかかわらず、回答者が最後まで返答をやりきったのが大変印象的であった。

授業後に開かれた教員研究会の場で、実施した担当教員が行った説明と他の教員とのやりとりもまた、大変興味深いものであった。それを要約すると以下ようになる。

- ・今日は、子どもたちの実際の行動にみあうもの(1、4、5)が選ばれず、8割の子どもが2の答えを選んだ。また、ふだんは手を挙げない子どもががんばって発言していた。教師の役割としては、「答えはそれでよいか」など、確認する程度におさえ、それ以外は子どもが進めて行った。教師として言葉を投げかけて視点を変えさせることもできたが、それはあえてしなかった。今回は、すべて任せてみようと思った。
  - ・以前にこの質問法を教室で試したところ、8分から10分くらいで、一つ回答についての質問は収束に向かうことが分かった。今回も10分くらいで収束した。二人目の回答に関しては思いのほか長く続いた。最後もう一つ回答に進もうかと思ったが、あえてそのまま続けた。二人目の回答者であった生徒は哲学が好きなのだ。ふだん算数などでは人前では言葉に詰まるところもあるが、今回は沈黙に終わらず、言葉をつなげるようになった。
  - ・(教員からの質問)「もしも~だったら」と、選ばれた答えと異なる状況について問う質問が多くあった。答えた者と質問する者のあいだでずれないようにするためにはどうすればよいか? 重箱の隅をつつくような質問が多かったのではないかと?
- (担当教員の応答) 自分の意見を言うのではなく、相手がなぜその意見を選んだのかをきくことが目的である。君らが何をj知るために質問しあっているのか? と確認するようにした。今回は、野球でいうところの「ボールを触ってみよう」の段階で、みんなが質問してみたいと思うことが達成されたのでこれでよいと思う。確かに「もしも戦争中だっ

たら」「震災時だったら」など、極端な状況設定の質問が多く、回答者の想定からかけ離れたことを議論してしまっていた。しかし、しつこいながらも、質問がたくさん出されるようになったので、いくら多くても質問することが大事と思い、禁止はしなかった。

- ・オスカルの本に例として書かれているような質問を授業で出したこともある。すると、子どもたちは「すごい！」とびっくりしてしまった。自分たちの質問が(先生に比べて)バカバカしいと思われて、質問する意欲をなくしてはいけない。とにかく手をあげて発表するのが大事だと思った。
- ・(質問)教師として「やさしさ」をどう捉えていたのか？  
(応答)私がやさしさをどう捉えているかを子どもたちが知る必要はない。教師として、子どもたちが発言していることに集中した。

私たちは、この教員たちのやり取りから多くのことが教えられたと感じている。私たちも授業を観察しながら、「もしも～だったら」という質問が、回答者の想定外のことがらに踏み出してしまうので、多少なりとももどかしいと感じたのは事実である。しかし、二人目の回答者となった生徒は、それらの質問を受けとめながら、しかし最後まで立場をずらさずに答えを続け、「君の考えているやさしさと僕の考えているやさしさは違う」と相互理解のための出発点をきちんと提起していた。

担当教員も、最小限度の介入にとどめながらも、要所要所で本人の意思を確認することを怠らず、進行役として申し分ない働きを見せていた。30分間も続いた2人目への質問に関しても、回答者の答える様子をよく確かめ、責任ある判断がくだされたように思われる。これは、担任教員だからこそもつことができる生徒との信頼関係あつての判断であつたのだろう。

少なからず教員は、教員が予め想定している答えを生徒に言わせなければならないと信じている。だから鋭敏な子どもたちは教員が言わせようとしている答えを探って答えてしまうだろう。だからこそ、教員は「自分が教えなければならないこと」をあえて白紙にして、相手からそれがやってくることを受け止めなければならない。この担当教員はそのことを深いレベルで理解していたように思われる。

## さいごに

これらの質問法の試行から学ばれたことは、「うまい質問」を最初から期待してはいけない、ということである。まずは、発言してみることに始め、質問がうまく相手に届かないことを実際に経験してはじめて、子どもたちは次のステップに進むことができる。失敗する可能性をはじめから摘み取ってしまえば、学習の可能性も失われてしまうだろう。このことは小学校での対話に限らず、大人たちが行う哲学カフェなどの場においてもまったく同じことがいえるのではないだろうか。対話篇で描かれているような、考えに考え抜かれた問答を私たちは期待してしまう。しかし、それはあくまで書かれたフィクションのなかでの対話であり、声をともなう肉体の対話はそのようには決して進まない。生身の対話のなかでは、見かけ上鋭くうつる質問は、却って人を黙らせ、対話を早々に終わらせてしまうのだ。

もう一つ、私たちが痛烈に感じたのは、子どもたちに任せることの大切さである。自分で考えてみることは、実際のところ、簡単にはうまくいくことのない途方もない挑戦なのである。考えてみたこともないところに踏み込むこと——それは授けることも、受け取ることもできない。子どもたちが自ら状況を切り開く力を信頼しなければ、「こどもの哲学」がけっして始まることはないのだ。

### 【資料】

#### オスカル・ブルニフィエの相互質問法

オスカル・ブルニフィエは、フランスを基点に世界で活躍する哲学者、哲学対話の進行役である。この相互質問法は、進行役の特別な技能や介入によらず、参加者たちが自分たちで議論を組み立てていく、議論のやり方を学ぶ方法として考案された。

議論の場所では、複数の人から次々といろいろな意見が出てくるので、一つの意見についてじっくり考えることができないこともある。この方法ではそうしたことを避けるため、問いに対する答え(仮説)を一人の参加者が立て、全員でその答えに質問をしながら、その答えが意味すること、限界などを考えていくという方式をとっている。

仮説の提案者には、いろいろな質問を聞きながらも、最初に口に出した仮説の立場に徹底して立ち、そこから物事を考えて行くことが要求される。また、質問をする側には、自分の言いたいことはいったん脇におき、提案者の考えていることをよく理解しようと努めること、他人の考え方に沿って考えを展開しながらも、その考えの限界を探ることが求められる。

※相互質問法を行うのに有用な素材

『こども哲学 よいことと、わるいことって、なに?』より

(オスカル・ブルニフィエ著、西宮かおり訳、朝日出版社、2006)

問い: いつでもしたいことしていいのかな?

答え: うん、したいことしてるほうが楽しいもん。

だめだよ、みんなのじゃまになるときは。

しない。だって、あれしようこれしようって決められるほど、おとなじゃないもん。

うん。よく考えてだったらいいとおもう。

だめっていわれていることはしちゃいけないんだ。

### 〔進め方〕

- (1) 問い(議論の主題)をたてる

ex. いつでもしたいことしていいのかな?

- (2) 問いに対する一つ目の答え(仮説)を定式化する

問いに対する答え(仮説)を、参加者の一人が定式化する。

ex. うん、したいことするのはたのしいもん。

- (3) この答え(仮説)の意味は明確であるか、また、それは最初の問いに答えたことになっているかを他の参加者に確認する。このやり取りのなかで、仮説の提案者はそれを作り直し、洗練させることができる。この確認作業が済んだ後、黒板などに仮説を確定させ、記述する。

- (4) 一つ目の答え(仮説)の吟味、仮説提案者への質問

答えが定式化されたら、他の参加者はこの答えについて提案者に質問をする。

ex. したいことだけしてたらいいのかな? / 自分のしたいことっていつも自分でわかってる?

それが他の人の迷惑になる場合はどうするの?

この時、他の参加者は、質問するように見せかけて、自分の言いたいことを述べてはいけない。(例: 私はこう思うんですけど、それについてはあなたはどう思います? など)

質問は、仮説の曖昧な点を問う、仮説のなかにある観点を発展させる、反対する原則や事実を挙げる、など、その仮説の「内的批判」(その考えを徹底的に掘り下げ、展開すること)を行う目的でなされる。

- (5) 質問に答える

仮説に対する質問に答えるのは、仮説の提案者である。提案者には、質問が明確であるか、自分の答え(仮説)に対してそれが的を得ているかどうかを決める権利があり、質問の作り直しを相手にたのむこと

や質問を却下することもできる。

提案者が質問を受け入れる場合には、それに答える。この答えが明確であるか、質問に対する答えとなっているかどうかは、質問者が判断する。

ここから以降は、最初の質問者がさらに質問をし続ける、他の参加者から質問をつるなど、いくつかのパターンが考えられる。一つの仮説についての吟味をどこで終えるかを決めるのは、(参加者にも意見を聞くが、そのタイミングも含めて) 進行役の裁量である。

(6) 別の仮説を立てる

進行役は参加者の関心や状況を見て、一つ目の仮説の吟味を終了し、二つ目の仮説を他の参加者に提案させるよう促す。

ex. だめだよ、他の人の迷惑になるときは

この時、可能であれば、二人目の仮説(答え)の提案者に、最初の仮説と自分のものとどこが違うか、その争点はなにかということを書いてもらう。ex. 自分と他人とどちらを優先的に考えるか

(7) 【振り返り】 仮説は最初の問いに十分に答えているか、仮説が表している原則や概念とは何か、仮説どうしの関係について振り返って考えてみる。

仮説がうまく言い表された場合には、それはテーマを考える上で重要な原則や概念を含んでいるはずである。その仮説ではどんな原則や概念について検討されたか、それらは最初の問いについてどこまで有効であったか、あるいは一つのテーマに関して複数の仮説(や原則や概念)が登場する場合には、それらの間の関係についても考えてみることができる。

## 注

- 1 ウェブサイト <http://dialogueworks.co.uk/>
- 2 本間直樹「対話を演ずる——「子どものための哲学」二つの実践から」『臨床哲学』第6号、2004年。
- 3 マシュー・リップマンが1974年に創設。ウェブサイト <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>
- 4 Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp & Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1984. 日本でも教育学を中心に研究が進められ、「リーズニングスキル」に焦点をあてた「総合的な学習カリキュラム」として調査報告がなされている。『「子どものための哲学」を取り入れた総合的な学習のカリキュラム開発』(研究代表者: 松本伸示、科学研究費平成13~15年研究成果報告書)。

- 5 前掲書 pp.131-152.
- 6 Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1994.( 倉光修・梨木香歩訳『哲学と子ども』新曜社、1997年)
- 7 『ふたりはともだち』『ふたりはいつも』『ふたりはいっしょ』アーノルド・ローベル作・絵、三木卓訳、文化出版局。
- 8 本間直樹「哲学対話の諸相と「対話進行役養成プログラム」開発」(平成19年度科学研究費補助金・基盤研究B・研究成果報告書『新しい公共的対話モデルの有効性の検討』、2008年。)
- 9 こどもの哲学研究会「絵本から、ともに考える」(『平成17年京都市高齢者介護等調査研究事業報告書』京都市長寿すこやかセンター発行)
- 10 L.S.Vygotsky, *Thought and Language*, The MIT Press, 1986.
- 11 内田麟太郎・降矢なな『ともだちや』偕成社、1998年。
- 12 Oscar Brenifier, *Philozenfants*, Nathan.(オスカル・ブルニフィエ『こども哲学』シリーズ、西宮かおり訳、朝日出版社)また、小学校での哲学実践について彼が体系的にまとめた著作には以下のものがある。Oscar Brenifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, SEDRAP, 2007.
- 13 「相互質問法 (le questionnement mutuel)」については、Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*(CRDP de Bretagne, 2002.)を参照。また、本論末尾の資料も参照されたい。
- 14 ICPIC(International Council of Philosophical Inquiry with Children)主催、2009年イタリア、パドヴァで開催された第十四回国際会議。同会議にて、筆者らは上記の日本での実践に基づいた考察を発表した(ペーパープレゼンテーションのタイトルは "Thinking beyond Evaluation")。