

こどもの哲学と専門知

——あるいは、自由に考えることと知ろうとすること

小川泰治（おがわたいじ）¹

宇部工業高等専門学校 一般科

こども哲学おとな哲学アーグコーダ理事

哲学対話に関わって 9 年、高専に勤めて 3 年。

細々と#高専てつがく普及中。

ふだんは高校 1、2 年次相当の学生への授業を担当し、「こどもの哲学」²を取り入れた授業実践を行っています

はじめに——学校で実践をしながら気になっていること、悩んでいること

・「てつがく癖」を十分には持ち合わせていない人を含む必修授業のなかでどうやって P4C をやっていくか

自分の授業は、「てつがく癖のある人」（「それが「哲学」と呼ばれることも知らず自然と哲学してしまう人」(松川; 2020, 241))たちにはそれなりに好評のようだが、てつがく癖があまりない学生さんたちに対してはどのように受け取られているだろうか。かえて限られた授業時数また 1 対 40 人の対話の実施では、授業のねらい（当たり前を疑い、問い、考えることができるようになること）と逆効果のことももたらしてしまっていないだろうか。

・P4C という考えることを重視した実践から、教えること（知ること）の重視への揺り戻し？

P4C を実践することによって、教師が教え／生徒が学ぶ、というあり方から P4C 的な共に考える教師のあり方へ移行すると言われる。一方で、自分は P4C をする教師になってしばらく経つが、徐々に講義によって教えたこと、つまりみんなまで考えるよりも前に知ってほしいことが自分にはあるようだ、と気づくことが増えてきた。

特に倫理の授業でとりあげる、ジェンダー、異文化や多様性、環境問題（倫理）、生命倫理、メディアとの付き合い方などのテーマについては、まず知ること、自分自身の見方を更新できるのではないか、と思う優良な専門知が存在する。であれば、P4C をするよりも、それを紹介すべきではないか。

・自由に考えてよいという場は知ろうとすることを軽視することを教える場になってしまうことはないだろうか

自由に考えてよいという場を設定することで、さらに掘り下げて知るといふこと、専門知に触れることを軽視してもよいというような姿勢を教えてしまっていないだろうか。「なにを言ってもよい」ということを伝えるあまり、言いつばなし、書きつばなし、の場を作り、学生のもつ偏見や誤解を強化してしまっていないだろうか。³

¹ E-mail: ogawa-t@ube-k.ac.jp/ Twitter: @ogadi_ogadi

² 以下、本発表で「こどもの哲学」という時には、オフライン／オンラインを問わず複数名で対話によって問いの探究を行う「哲学対話」に限らず、哲学対話を中心としつつ、問いを立てて紙面上で対話をする活動（サイレントダイアログ）や、問いについて一人で考えを書く活動（哲学エッセイ）を含む、私自身の哲学教育実践全般を指しています。おそらく P4C（Philosophy for children）と海外の先輩実践者たちが名指してきたものも、円になって対話をする活動以外も含むこどもたちのための哲学教育実践全般を指すものだと考えています。

³ これはコロナ禍でオンデマンド授業を行なっていて、意見を書いてもらう実践が増えたけれど十分にフィードバックや学生同士による意見の吟味の機会を持っていないことにも関係しているかもしれない。

本来、自由に考えることと深く知ることは強く結びついているはず。なぜなら問い、話し、考えることを通して、私たちは未知のものの存在に気づき、もっと知りたい、と思うようになるはずから。こどもの哲学の実践の根底には、不思議を抱き、知りたいという気持ち wonder がある。

しかし、現実の実践ではそこがうまく結びつかず、むしろ自由に考えることを強調するあまり、意図せずして、さらに掘り下げて知ること、や専門知に触れることを軽視するような姿勢を生み出してしまっていないだろうか。自由に考えること、語ることを重視するという教育実践を採用することで、自分の考えを見つめ直し、新しい考えを知ることに向かっていくことと、偏見や誤解が強化されることと、両者は結構紙一重なのかもしれない。

・本発表で主題としたい問い

「こどもの哲学（自由に考えること）が人を専門知（深く知ること）から遠ざけてしまうのはどんなときか？」

まず第1節ではこの問いをもう少し掘り下げたうえで、2節以降で以下の2つのケースでこどもの哲学が専門知を遠ざけるのではないかと検討したい。

- ・こどもの哲学のルールや心構えが誤解されて伝わる時(2節)
- ・対話の集団の同質性が高い時(3節)

1. 問いをもう少し掘り下げてみる——こどもの哲学（自由に考えること）が人を専門知（深く知ること）から遠ざけてしまう、とはどういう事態か？

1.1 「こどもの哲学（自由に考えること）が人を専門知（深く知ること）から遠ざけてしまう」と本発表で言うとき、思い浮かべているのは...

授業で取り上げているテーマでいえば、政治、ジェンダー、優生思想など。簡単な講義をしたあとで意見を述べてもらうこともあれば、先に考えを表明してもらったうえでこちらから講義をすることもある。そのとき、「個人的には」などの前置きをつけて、あるいは一般に言われる「常識」や当たり前を疑うという格好で、学生たちの（しばしば極端であったり、偏ったりしている）「思ったこと」が言いつばなし・書きつばなしになってしまうことがある。

この「常識を疑う」という姿勢は、こどもの哲学の実践にとっては大切なものだけれど、実際の授業では例えば以下のように現れることがあるものでもある。

世間では男女平等、差別禁止などと言うけれど、実際は男と女にも、それ以外の人の間にもたくさん違いはあるし、能力の差もある。だから「本当に平等などありうるのだろうか？」と疑問に思いました。私はすべて平等にするのは無理だと思います。

（学生の発言や書いたものを参考に私なりに再編集してほとんど作り変えています。）

このように問いを立てること自体は考え始める第一歩としては大切にしなければいけないものだと思いつつ、そこで十分に吟味をするやりとりや時間を確保できなければ、「平等などないと思います」という、現代社会の問題をそのまま維持・肯定するような意見を発するのみで終わってしまうことになる。そして授業という機会がなければ一度も考えたことがなかったこの問いについて、自分の言葉で発言をしたことによってその考え方はより強固なものになる一方で、十分な吟味や批判を受けないことで、もうそれ以上自分の考えを更新しなくてもよいと思ってしまうことにつながるか

もしれない⁴。一定程度この問いについて共同的な探究の機会があれば、あるいは対話をせずとも高校公民や大学の教養レベルの良質な知識（この発表ではこのレベルの知識を「専門知」と呼んでいる）を受け取る機会があれば、考え続けることができたかもしれないにもかかわらず。

1.2 こどもの哲学によって知識への敬意を欠いてもよい、大事なのは考えることなのであって知ることではないというメッセージを発することがあるかもしれない

自由に考えることを強調することでかえってそれで十分と思わせてしまい、知識にアクセスすることの意義が見過されてしまう、ということが私の授業実践のなかでは起きているかもしれない。もともとこどもの哲学の感性に合った人たち（てつがく癖のある人たち）に考え続けるための場を与えることはできているけれど、考えること、新しいことを知ることに対してめんどうだと思っている人たち（てつがく癖のない人たち）に対して“何を言ってもよい”“答えがない”というお墨付きを与えることでむしろ今の自分の、ときに偏見や極端な意見を含む見解をそのまま維持する理由を生み出してしまっているかもしれない。これでは、こどもの哲学の授業は、学生たちにとってポジティブな影響を与えないどころか、ネガティブな影響を積極的に与えていることになってしまう。だとすれば、やらないほうがましである。

こういった（専門）知識への敬意を欠くことの社会にとっての危険性についてニコルズは以下のように指摘している。

[過去半世紀ほどのあいだに起きた社会変化によって、少数の専門家と多数の人々とは直接接するようになった]にもかかわらず、その結果として知識への敬意が増すことはなく、誰もが自分と同じように頭がいいという、おかしな確信がアメリカ人のあいだに広まった。これは教育の正反対だ。教育の目的は、誰でも、どれほど頭がよく成功しているとしても、一生学びつづける姿勢を養うことだから。それなのにわたしたちの住む社会では、わずかな学びが、教育の始まりではなく終点だということになってしまっている。これは危険なことだ。（ニコルズ; 2019, p. 16, 強調筆者）

「おれだって、おまえと少しも変わらない」スクルータイプはスピーチの最後で、声高らかに述べた。それは「民主社会を破壊する有用な手段です。」／そのとおりだ。一般の人々が憤慨して、専門知を含む成果のしるしすべてを「民主主義」と「公平」の名の下に横並びにして平等にするように求めるなら、民主主義も公平もありえない。あらゆるものが意見の問題になり、あらゆる見解が平等の名の下にもっとも低俗なレベルに引きずり下ろされる。（同 p. 278, 強調筆者）

こどもの哲学は確かにそこで発言された意見を平等に取り扱おうとする。参加者の関係性は対等なものだ。しかし、そのことと、出された意見のなかにより妥当な推論とそうでないものがあること、また公正な事実認識に基づいているものと誤解や偏見を孕んでいるものがあることは両立するし、両立させなければならない。「誰もが自分と同じように頭がいい」わけでも「あらゆるものが意見の問題」なわけではなく、私たちは考えることの手先より適切な知識にアクセスしていくようであるべきだ。ここでニコルズが述べている危機感と同じように、こどもの哲学による思考の場が、「教育の始まりの場ではなく終点」ということになってしまうのは私たち実践者が望むところでは全くない。

⁴ 実際にこの原稿をもとにして宇部高専3年の畑さんに授業での哲学対話について意見を求めたところ、「ただしゃべって気持ちよくなっているだけ、のときがある。」「今までの道徳の授業のそれっぽいこと、がただ、哲学対話らしいそれっぽいこと、を言うだけになっているかもしれない。」とのことだった。

しかし、実際には私の実践はどうか。勤務校の高専の人文系教育のコマ数は少なく、哲学対話をはじめとして、そこから専門知へと共にアクセスしていく時間的な余裕はない。そして、学生たちは高専卒業後ほとんどが就職し、哲学対話で取り上げたような問題について学ぶ機会をもつことはほとんどない。こういった状況下で“何を言ってもよい”ことを掲げこどもの哲学を行うことは、意図せずして、学生たちを専門知から遠ざけるという「隠れたカリキュラム」となってはいないだろうか。

2. ルールや意義が誤解されて伝わっているのではないか

上記のような私の懸念がある程度本当のことだとして、これはこどもの哲学のもつ理念や意義を十分に伝えないこと、ルールや心構えが参加者に十分に伝わっていないことから起きるものだろうか。そうとも言えるが、より踏み込んでいえば、こどもの哲学のルールや説明には、参加者に対して知ることよりも考えることが大事と思わせてしまうようなポイントが含まれてしまっている。もちろん、それは誤解ではあるのだけれど、誤解を生み出しやすいルールや心がまえがある。

比較的最近書かれたこどもの哲学の解説からそれぞれ簡潔な引用をもとにして紹介したい。

2.1 否定的な態度をとらない

「何を言ってもいい」ようにするには、正しくなくてもいい、よくなくてもいい、誰かの意向を気にしなくてもいいようにすればいい。つまり、「違う」「ダメ」「おかしい」「アホか」などと言われたり思われたりしないようにすればいい。だからルール②の「人の言うことに対して否定的な態度をとらない」が必要になる。(梶谷; 2018, p. 54)

とにかく自分の言うことが、同意されなくても、けっして否定されないと分かっていることが重要なのである。そうして、自分の言うことをそのまま受け止めてもらえると思えてはじめて、私たちは何でも言えるようになる。(同 pp.55-56)

2.2 知識ではなく、自分の経験から話すということ

先の[哲学対話の]ルールの中で、実際の実践において非常に重要なのは、「自分の経験や考えで話すこと」という項目である。既存の知識や情報、学説や理論などに言及せずに、自分の経験と考えとで発言しなければならない。これは専門性をいったん、脇に置き、ひとり人間として発言することを意味する。その分野の専門家ならぬ参加者と同等の立場で、自分の専門性に距離をとって対話をすべきである。あるいは、自分の発言を権威づけたい気持ちから、知識を引用したくなるのかもしれないが、哲学対話は、人よりも優越していることを示すために行うのではない。他者と同じ立場に立つために話し合うのである。自分の無知を自覚し、他者とともに真理を探究するために行うのである。(河野; 2019, p. 216)

2.3 結論を出す必要はない

物事を本気でゆっくり・じっくり考えて対話していくと、一見同じ考え方も細かく見るといろいろ違うことがわかってくる。話はまとまるどころか、むしろどんどんバラバラになっていく。／だから、哲学対話では、みんなの意見を一つにまとめる必要もないし、「結論」を出す必要もない。とにかく、考えることだけに集中して、考えること自体を楽しめたら、それがいい哲学対話の時間なんだ。(土屋; 2019, p. 48)

こういったポイントひとつひとつは大変重要なものであり、こどもの哲学の実践の本質を説明するものとしてどれも依然として有効である。河野が言うように、「自分の無知を自覚し、他者とともに真理を探究する」場であることが十分に理解されていれば、その場では知識に頼らずに考えるとしても、究極的にはそこでの探究は問いの答えを知りたい、そのために

自分の意見は十分に吟味される必要があるし、必要ならば（対話後に）知ることへと向かっていく、という気持ちから行われるものであることも同時に理解されるはずだ。それが哲学の原義である知を愛し求めることでもある。

だが、それでもなお、日々の教室での実践においては、そして特にてつがく癖を十分に持ち合わせていない学生たちにとってはこういったポイントはこどもの哲学の場を「他者ととも真理を探究する」場としてではなく、“答えがないから考えやすく、発言しやすい場”という理解に容易につながっていく。多くの実践者は（おそらく）、哲学対話の問いに答えがない、などとは言わないであろうにもかかわらず、である⁵。その場では“答えを出さなくてもよい”ということは、“答えは人それぞれ”である、ということを生徒たちに想起させる。これは、1. 2 で見たように、「あらゆるものが意見の問題になり、あらゆる見解が平等の名の下に」置かれ、専門知と対話の場でのそれぞれの意見にも優劣を見出すことをさせなくするような見方へ通じていく道である。

では、こどもの哲学の問いと探究は答えのないものではないことが理解され、問いに対して意見の優劣を比べながら答えを出そうとする共同の吟味が始まっていけば、専門知の軽視は起きないのだろうか。必ずしもそうとは言えない。その点を次節で見ていく。

3. 対話を重ねることでバイアスや偏見は強化されることがある

こどもの哲学は単に答えがないという誤解によって専門知を遠ざける事態に陥るわけではない。問いに対して答えを出そうと、対話を重ねるなかでも、かえって元から学生たちがもっている偏見がより極端なものとなり、強化されることがある。

3.1 集団極化現象

こうした傾向について考えるうえで、熟議民主主義の文脈によってキャス・サンスティーンが「集団極化」と呼んだ現象が参考になる。

簡単にいえば、集団極化 group polarization とは、熟議集団の構成員が、お決まりのように、熟議前の自分たちの傾向をより極端化させることを意味する。...とくに、集団の構成員が極端主義的な傾向をもつ場合は、以上のような変化が起こる可能性が高いし、変化の度合いも大きくなりやすい。同じことは、なんらかの明確なアイデンティティを共有している集団についてもあてはまる。(サンスティーン; 2012, p. 10)

討論によって個人の私的な判断が変化する場合、その変化はもともとの意見の分布が示す方向に沿ってより極端なものになるだろう。(同, p. 26)

集団内であるテーマについて討論をする際に、その集団内の同質性が高く、あらかじめある程度テーマに対する意見や傾向についてマジョリティが形成されている場合、討論を経た後で個々人の意見はもともとの立場より極端な方向に変化することがある。サンスティーンが具体例として挙げるのは、穏健なフェミニズムを支持する女性グループが集団内での

⁵ このようなルールの理解については、本発表の草稿にコメントをくれた本学学生畑さんからの声が引き続き参考になる。その学生は哲学対話に大変活発に取り組む学生でありながら、ルールや心構えについて「毎回見聞きしてもちろん知ってはいたけれど、自由に考える場ということばかりが頭にあって、他のルールの意味を十分に理解していなかった」という趣旨のコメントを残してくれた。また、別の学生も、本文で取り上げた土屋の引用を授業で紹介した際に、「今まで自分は哲学対話で答えを出すつもりだったけれど、答えのないような問いなんだ、ということあらためてふまえて哲学対話に取り組みたいと思った」と述べている。

討論を通してよりラディカルなフェミニストになる、というようなケースや、もともといくぶん人種の偏見をもっていた白人たちが、熟議の結果「米国都市部におけるアフリカ系米国人が直面する状況は白人至上主義のせいなのか」という問いに対して、ますます否定的に答えるようになる（あるいは、同じ問いに対し、もともと偏見をもっていなかった白人たちは熟議後にますます肯定的に答えるようになる）、というケースである。これらは、（もちろん様々な反論や検討の余地はあるもの⁶）サンステーションによれば統計によって明らかになる実証的なことからである。

3.2 同質性の高い集団でこども哲学をするときにも同じことが起きるのではないか

国内の学校教育でこどもの哲学を行う場合、教室の集団は、「明確なアイデンティティ」を共有するかは別にしても、同年齢で生活の経験が近い集団となることがほとんどであろう。特に私の勤務校である高専は、技術者を目指す地域の中～高偏差値帯の学生（8割が男子）であり、同質性は普通科高校よりも高いといってもよい。こういった空間で行う対話では、場の多数の者もつ“答え”への「同調圧力」が働くことは容易に想像できる。

実際にある高専で生命倫理をテーマとする対話の前後での学生の意見の選好の変化をワークシートによって測ったところ、学生たちは障害や病気を持った胎児に対して遺伝子操作や中絶を行うことに「比較的賛成する」というコンセンサスを形成する傾向にあった（西山、村瀬、小川；2020, p. 37）。これは優生思想のような考えをかえって強めてしまう恐れもある。哲学対話では、対話終了時に明確な合意が形成される、ということはめったにはないが、このようにワークシート等で前後の立場の変化をはかることで、ある立場が多数派を形成したかどうかを確認することはできる。賛否をただ主張する以前に、立ち止まり、必要に応じて専門知にアクセスしながらその是非を考えていくべきセンシティブなテーマについて、このように、学生たちが対話によって潜在的に有していた思考を結果的に強化させることで、それ以上考えるのをやめてしまう、ということが十分にありうるのである。

もちろん、一度の対話を終えて形成されたかに思われるコンセンサスは「対話のゴールとしてみなされるべきではなく、そこで生じた結果それ自体もまた吟味の対象となる必要がある」（同上）。だが、現実的には、そのテーマについて再度同じメンバーで対話をする機会を設けることは難しく、そこから再度対話で到達したコンセンサスを吟味しなおすかどうかは、学生たち自身に委ねざるをえない。であるとすれば、対話をすることで、ある程度教室に形成された多数派の偏ったもの見方は、さらなる専門知にまで到達せずに、学生たちの価値観として形成されていく可能性がある。

4. 答えを出すための対話からわからないことに徹する対話へ

4.1 では、私はこどもの哲学をやめるのか

これまで2つの観点から、こどもの哲学を行うことで、かえって専門知を遠ざけるような教育効果を生み出してはいないか、という懸念を検討してきた。こどもの哲学は答えのない場であることが誤解されることによって、同質性の高い集団が答えへと向かっていくことによって、より深く知ることを妨げてしまう可能性がある。しかし、現時点でこどもの哲学の実践をやめて、従来のような知識中心の教育に立ち返るべきだ、とは考えていない。これまで述べてきたように「自由に考える」ことに味をしめ、知識を軽視することが問題含みである一方で、知ることに偏ってしまっている

⁶ もちろん、同質性の高い集団で対話（熟議）を行えば、常に極端な結論に到達する、というわけではないし、サンステーションの研究には批判もある。たとえば、事前に対話のルールをきちんと共有したり、ファシリテーターによって対話がうまく進行されれば、同じような考えを持った人でも集団思考が起きないと言う指摘や、あらかじめ結論や合意形成を求めないことによって人々が集団思考や極端な意見の生成をしなくなるという議論がある。この点については西山溪氏から多くを教えていただいた。ありがとうございました。

方法や楽しさを十分に知らないこともまた問題であるからだ。しかも、現在の国内の教育環境では、アクティブ・ラーニングや「対話的・主体的で深い学び」への転換はなされつつあってもなお、このような後者の問題のほうが大きい。

また、知ることと考えることはトレードオフの関係にはなく、すでに述べたように、こどもの哲学は考えることと知ることを結びつけることができるものはずである。こどもの哲学によって自分の言葉や経験で問い、考えようとすればするほど、私たちはわからないことに会い、もっと知りたいという想いを抱く。自身の無知を自覚することで、知に対しても謙虚になり、他者の声を、また専門知の見解を聴くことができるようになるのではないか。哲学対話が養うのは、確かに自分の言葉で考えること、その場では専門知に頼らないこと、ではあるけれど、それは尊大な自尊心（「おれだって、おまえと少しも変わらない」）をつくりあげ、専門知を軽視する人々を生み出すのではなく、むしろ知や真理といったものに対して謙抑的な人を生み出すのではないだろうか。

よって、この発表でこれまで述べてきた問題は、実践上のデザインの問題であって、こどもの哲学そのものの問題ではない。いかにすれば、考えることと知ることを遠ざけるのではなく、知を愛するという哲学のあり方を実現するような実践がデザインできるのか、考えることから始めていかに知ろうとすることへと接続できるのか、という問題なのである。

4.2 必修授業、高校生向け、実施回数の限られたクラスに向けたこどもの哲学のデザインという問題

では、私の実践の何が問題だったのか。それは、1) 必修授業というつがく癖を有さない学生を多く要し、2) 高校生世代でテーマについての十分な知識はもたないものの各々意見や価値観はそれなりに形成している学生たちを対象として、3) 継続して吟味を行ったり、探究の共同体としての成熟が見込めない程度の実施回数の授業環境、でのこどもの哲学のデザインが十分ではなかった、ということになると考えている。

上記のような不十分なデザインによって、学生たちがこれまで良いことだと教わってきたような積極的な対話への姿勢である、「活発に自分の意見を述べる」「問いに対して答えらしきものを出して見せる」という行為が教室では見られることとなる。学生たちはこれまでの中学校までの教育で、自分の意見を理由付きで述べる方法を定型文的には身につけている。（「私／ぼくは〇〇だと思います。なぜなら～～だからです。以上です。」）しかし、すでに見てきたように、問いに対して全体で答えに向かっているというふうなあり方は望ましいものに見えて問題含みだったのだ。哲学対話で選ばれるような問いにその時間内に答えがでることは非常に稀であったはずだ。そこで自分の意見に対する反証や疑問が現れなかったり、ある程度の答えらしきのが提示されたりすれば、学生たちは当然それ以上考えること、あるいは専門知へアクセスして知ろうとするモチベーションを抱くことはないだろう。なぜなら自分（たち）の意見や答えはそれなりに正しいことを対話のなかで確認したのだから。したがって、問いに対して不用意に答えを与えてしまうことには問題がある。それ以上その問いについて考えること、そこからさらに知ろうとする動きへとつながっていかないからである。この点について河野は以下のように述べている。

問いに対して与えるべきは、解ではなく、別の問いだったのではないだろうか。私たちは解とともに生きるのではなく、問いとともに生きるべきだったのだ。それは己の中の矛盾した情念とともに生きるということである。（河野；2019, p. 103）

こどもの哲学を通して、その問いとともに生き、知への探究を継続していくことを目指すのであれば、問いに対しては別の問いで応答することのほうが望ましいのである。平叙文で意見を述べようとすれば、それはどうしても、自身の経験から「知っていること」をもとに話さざるをえない。むしろ、私たちは何を知らないのか、というわからないことを述べ合うことから始める対話に向かいたい。わからないことから始めることがかえって、さらに知ろうとすること私たちを突き動かす動機となるからだ。

4.3 答えを出すための対話からわからないことに徹する対話へ

必修授業、高校生向け、実施回数の限られたクラスに向けたこどもの哲学の場では、意見を述べることや答えを出すための発言よりも、問いについて問いを重ねたり、今なにがわかっていないのか、を中心に対話を進めるべきである。これが本発表を通して私が今考えていることである。

しかし、これは哲学の問いにそもそも答えなどない、という相対主義的な立場をとることは意味していない。上記のような実践のデザインを採用したとしても、哲学対話の問いについての探究は答えを目指して向かっていくものだ、という立場をとることはできる。そのうえで、少なくとも、日本の学校の教室のように対話に参加する人数が多く、実践に費やせる回数が限られている場では、答えに向かっていこうとする対話は、かえって哲学することとは別の場になってしまうかもしれない。てつがく癖をあまり持ち合わせていない人たちが多数いる場では、答え answer ではなく、その人たちにもきつとあるはずの哲学の種 wonder を刺激することのできるようなデザインが望ましい。ゴリゴリと答えを目指していくような対話は、もっと先にすべいい（きつとそれは勝手に起こるものだ）。

実はこのようは授業デザインの方向性はこどもの哲学のルールや心構えによってすでに示唆（あるいは強調）されている。先にも紹介したような先輩実践者たちは当然このことを理解していて、強調してきたのだった。

・問い合うことが大事であること

考えを深めていくためには、意見を「主張」しあうことよりもむしろ、お互いの意見に対して「質問」しあうことのほうが重要です。哲学対話では、質問を通してお互いに「無知」に気づきあうことで、思考をさらに奥深くに進めていけるのです。（土屋; 2019, p. 55）

・わからなくなってもいいこと

「分からなくなってもいい」は、もっとも哲学的なルールである。私たちは普段分かること、知っていることに価値を置く。[...]しかし分からなくなるというのは、すでに書いたように問いが増える、考えることが増えることなので、より哲学的になれるということである。要するに、対話では分からなくなるのは、むしろ素晴らしいことなのだ。（梶谷; 2018, pp. 76-77.）

・答えることができる問いと解くことを必要としている問い

いま思えば、当時の私が抱えていた問いとは question ではなく problem のほうだったのだろう。前者であれば答え (answer) を導き出すこともできようが、後者はそれを解く (solve) 必要がある。つまり、こんがらがった糸を丁寧にほどかなくてはならないのだ (solve の原義は「ゆるめる」である)。たとえば、前述の「なぜ、ぼく (わたし) は生まれてきたの？」という問いであれば、それを question として捉えたと「両親がセックスしたからだ」が答えとなるが、こどもはその答えでは満足しないはずである。というのも、そこでその子が問うているのは problem (あるいは「謎」という意味では mystery) のほうであろうから。なぜ、ぼく (わたし) という存在が生まれてきたのか？ - これに答えを出すことなど (荒唐無稽な作り話でも信じないかぎり) できるはずがない。（三浦; 2020, p. 254）

おわりに

この発表で述べてきた問題は、こどもの哲学そのものの問題ではなく、実践上のデザインの問題である。だが、だから小さな問題だ、とは言えない。むしろ現状のクラスの人数やこどもの哲学に割けるコマ数などからすれば難題でもある。おそらく、限られた時間でまずできること／すべきことの焦点をしばり、慎重に実践をデザインしていく必要がある。

これからやってみたいこと

- ・適切なワークづくり（質問しあうこと、わからないことを共有すること、ができるようになる）
- ・ルール説明の工夫（意見を言うことよりも問うことを）
- ・対話の進め方（ファシリテーションの工夫）
- ・学生ファシリテーターの育成
- ・メタダイアログ（対話のふりかえり）の充実

ただし、このような発表に最後までお付き合いいただいたうえで言うことではないが、今思えば、自分の授業実践でも、対話のあとや授業のあとに対話（授業）を終えて新しい問いを書こうという活動を取り入れている。また、学生にも、答えを出してしまうと考えつけない、問いが残ることで考えつげることができる、と話をしていた。もうすでに、知ろうとすることへの接続を私自身は無意識のうちに行おうとしていたともいえるかもしれない。また、私自身も哲学対話の説明やルールや心構えのなかで、質問しあうこと、わかるよりもわからないことを大事にすることを強調してきてこれまでも伝えてきている。であるならば、私がなぜ今回このような発表をしたのか（私の実践の問題は本当に知ることと考えることの問題なのか）、という疑問がまだ残っているとみえるかもしれない。

参考文献

- 宇佐美寛(2013)『教育哲学問題集—教育問題の事例分析』、東信堂。
- 梶谷真司(2018)『考えるとはどういうことか 0歳から100歳までの哲学入門』、幻冬舎。
- 河野哲也(2019)『人は語り続けるとき、考えていない：対話と思考の哲学』岩波書店。
- ガート・ビースタ(2017; 2018)『教えることの再発見』上野正道監訳、東京大学出版会。
- キャス・サンスティーン(2012)『熟議が壊れるとき 民主政と憲法解釈の統治理論』那須耕介編・監訳、勁草書房。
- 土屋陽介(2019)『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』、青春出版社。
- トム・ニコルズ(2017; 2019)『専門知は、もういらぬのか』、高里ひろ訳、みすず書房。
- 西山溪、村瀬智之、小川泰治(2020)「こどもの哲学と民主主義—選好の変化とコンセンサス形成を可視化するワークの開発と実践—」、日本哲学プラクティス学会編『思考と対話』第2号, pp. 26-37.
- ハリー・コリンズ(2014; 2017)『我々みんなが科学の専門家なのか』、鈴木敏洋訳、法政大学出版局。
- 松川えり(2020)「ホントにホントのホントが知りたい!」、犬てつ編『こどもと大人のとつがくじかん てつがくするとはどういうことか? (犬てつ叢書 1)』LANDSCHAFT、pp.240-243.
- 三浦隆宏(2020)「哲学するとはどういうことかについて、私が語る2、3のこと」、犬てつ編『こどもと大人のとつがくじかん てつがくするとはどういうことか? (犬てつ叢書 1)』LANDSCHAFT、pp. 252-255..

*本発表のもととなる研究は JSPS 科研費 20K14125、公益財団法人日立財団倉田奨励金 2019 年度 No. 1418 の助成を受けて実施したものです。