

# 教員を対象とした哲学対話実践に関する検討

岡村健太

Examination of Philosophical Dialogue Practice for Teachers

Kenta OKAMURA

[要約] 近年、教育現場において哲学対話の実践が行われる機会が増えている。しかし、哲学対話には明確な定義がなく、現状、様々な実施方法が存在している。本稿は、筆者が実践している哲学対話の中でも特に教員を対象としているものについて、ルール設定の意図や実践を報告するとともに、その意義を検討するものである。筆者はこれまでオンライン講座や校内研修を通じて20回にわたり、教員を対象とした哲学対話の実践を行ってきた。教員を対象とした哲学対話の意義について、本稿では以下の2点について意義が示唆された。それらは、「教育現場における抽象概念の共通理解」、「教員間の関係性構築」である。そして、哲学対話はその目的を「哲学的思考の体験」とするか「学問としての哲学の体験」とするかによって結論の出し方が異なるが、教員対象の哲学対話においては、活動を通じて教員間の協働に有益であることを期待し、学問としての哲学の体験、つまり納得解としての結論を出す実践が望ましいことも示唆された。

キーワード：哲学、哲学対話、校内研修

## 1. はじめに

本論の目的は、近年国内での実践も注目されている「哲学対話」に関して、その一般的な定義を概観すると共に、筆者がこれまで行ってきた教員対象の哲学対話とその特徴等について報告するものである。その上で、教員を対象とした哲学対話の実践の意義について検討を行う。

## 2. 哲学対話とは

哲学対話とは、一般的に「哲学を専門的に研究していない一般の人々が集まり、哲学的なテーマについて対話を行うこと」を指す。しかし、明確な定義が示されているわけではなく、その実態は実施者・企画者によって様々であり、哲学対話を自称すれば全てがそうあり得るという現状がある。

教育の分野で特によく知られている実践としては、リップマン（2003）やジャクソンに代表されるP4C（Philosophy for Children）教育運動が挙げられよう。リップマンは1960年代から教育において哲学を導入する試みを行っていたことが知られているが、この活動は各地に広がっていく。梶

谷（2018）はハワイでその実践を知ったと述べており、ハワイ式の哲学対話で用いられるコミュニティ・ボール等の実践はよく知られている。また、河野（2014）は教育に哲学を導入する試みは1920年代、ドイツのネルズンが行ったネオ・ソクラティック・ダイアログに起源があると述べている。その他、哲学カフェ・哲学プラクティス等、様々な類似実践があり、それらの起源についても当然のことながら極端なことをいえば、ソクラテスの問答法にまで遡ることが可能である。本論ではこれら歴史の変遷の検討は割愛するが、教育における哲学対話は、講義等の様な知識注入型ではなく参加者間の対話によって哲学が学ばれることにその特徴がある。

リップマン自身は「哲学対話」としてその実践を積極的にキーワード化しているわけではなく、あくまでも子ども達が互いに対話を通して探求的に学び合う共同体づくりに主眼を置いていた。しかし、リップマンの主張からも分かる通り、哲学対話はその対話を実践する為に、探求的な共同体づくりとしての環境設定が重要となる。その為、

日頃から共同生活を送っている学校ではなく、その日その場に集まった参加者間で実施する哲学対話の場合には、参加者間におけるルールの共有は欠かせない。様々な哲学対話実践において、それぞれのルール設定が行われているが、今回は特に「結論の出し方」に注目してみたい。

哲学に対して、それは答えの出ない問題を延々と考え続けている学問である、という印象をもつ人は決して少なくはないだろう。その為、哲学対話においても必ずしも「答え（結論）を出さない」という実践、つまり、色々な人が色々なことを考えて、話はまとまらなかつたけどそれはそれで大丈夫だという実践がある。一方で、細部に関しては共通理解が得られなかったとしても、ここまでは互いに確実に納得し合えたという結論を可能な限り出すという実践もある。

筆者は後者の立場で実践を行っているが、まず、注意すべきことは「どちらが哲学対話として正しいか」という問いは、その問いの立て方自体が問題であるということである。両者は、それぞれが哲学対話における参加者に対して、何を期待しているかという点において、そもそもの目的が異なるのである。答えを出さない実践において、その主たる目的は「哲学的思考の体験」だといえる。つまり、抽象概念について考えること、それ自体を体験することが目的である。一方で答えを出す実践の主たる目的は「学問としての哲学の体験」である。哲学は2500年にわたるその歴史の中で、問いに対する答えを更新し続けてきた学問である。先人の出した答えを吟味し、より洗練された答えを提示し続け、時には大きな転換を経ながら積み重ねられてきた学問としての哲学においては、「ここまでは納得できた」という結論が欠かせない。そうでなければ、思考の蓄積が困難となるからである。

ここで注意しておきたいことは、哲学対話における答え（結論）とは、絶対解ではなく納得解であるということである。既に述べた通り、哲学における答えとは、後に吟味され、更に洗練されていくことに対して開かれていなければならないのである。勿論、この考え方に関しては、全ての哲学者にとっての共通理解であるとはいえない。絶対普遍的真理はある、と主張する学派の研究も行

われており、そのことが学問上有益である場面も多い。しかし、少なくとも哲学対話においては、リップマンがプラグマティズム研究の中で実践を行ったことから、更新に開かれた納得解として哲学対話の答えを扱うべきであろう。例えば、代表的なプラグマティストの一人であるミード(1929)は大文字の真理一般を否定し、真理は常に、問題状況に相対的であることを主張している。それぞれの問題状況が解決する方法は一つではないし、また思考の中で合理的に理解した解釈が、後に加えられた別の情報の影響で根底から覆されるといったことも珍しいことではない。こういったプラグマティズムの基本姿勢に基づき、哲学対話においては、何か絶対普遍的答えを探すのではなく、参加者間の対話を通じて、その時点で全員が最も納得できる答えを作り上げていくのである。

### 3. 哲学対話実践

筆者がこれまで行ってきた哲学対話実践は、中学生から高齢者までの異年齢集団を対象としたもの、大学生を対象としたもの、中小企業経営者を対象としたもの等多岐にわたるが、本論では教員を対象としたものに関して報告したい。

いずれの場においても、筆者が主に参考とした哲学対話は、苦野(2017)と梶谷の実践である。苦野は哲学対話の実践を、大きく「価値観・感受性の交換」・「共通了解志向型対話(超ディベート)」・「本質観取」の3つに分けているが、筆者が実践している哲学対話は苦野の分類では本質観取に分類されるものである。その為、特に哲学対話に対する思想や実際の手順については苦野の本質観取実践を、実施時におけるルール作りに関しては梶谷の哲学対話実践を参考にしている。梶谷は基本的な8つのルール(①何を言ってもいい。②人の言うことに対して否定的な態度をとらない。③発言せず、ただ聞いているだけでもいい。④お互いに問いかけるようにする。⑤知識ではなく、自分の経験にそくして話す。⑥話がまとまらなくてもいい。⑦意見が変わってもいい。⑧分からなくなってもいい。)を提示しているが、基本的にはそれらを踏襲し、多少編集を加える形で用いている。

筆者の実践の大きな特徴としては、ルールでは

ないものの姿勢として「何らかの結論を出すこと」を参加者には求める様になっていることが挙げられる。これは既に述べた通り、学問としての哲学を体験してもらうことを目的としており、共通理解を作り上げることを筆者が重視しているからである。また、共通理解を作り易いテーマ設定として、「○○とは何か？」もしくは「良い○○とは何か？」といった、本質を問うテーマ設定を行うことが多い。哲学対話においては「AかBか」や「是か非か」といった、ディベート型のテーマ設定もよく見られる。しかし、このテーマ設定はどうしても二項対立や信念対立に陥り易く、共通理解を見出しづらくなることが少なくない。これは苦野(2013)のいう「問い方のマジック」であり、そもそもどちらかが正解でどちらかが不正解という構造ではなく、どちらも一理あるからこそその対立構造なのである。その為、本来であれば両者を包括する第三のアイデアを見出すことが必要となる(苦野のいう「超ディベート」がこれにあたる)。

また、姿勢として「選ぶのではなく作り上げる」ということを参加者に意識してもらう様、丁寧に説明している。哲学対話に慣れていない参加者が対話を行った場合、「色々な意見が出ましたね、では、結論をどれにしましょうか」と、選択する形で結論を出すことがある。勿論、選んだ意見が全員を納得させる本質的な意見であり、その他の

意見を包括し得る納得解であるならば問題はない。しかし、多くの場合「選ぶ」という行為は「それ以外を切り捨てる」ことに繋がり得る。これが正解、それ以外は不正解、という思考に陥ることのない様、哲学対話の実践を行う際における「選ぶ」という行為には注意が必要である。これは、AかBか形式のテーマ設定も同様で、また、もし第三のアイデアを出さずに一方がもう一方を言い負かす様な形になった場合、それは一方を切り捨てることとなる。リップマンのいう探求の共同体として、参加者が思考する際においては、他者の意見を吟味することはもちろん重要であるが、支え合う関係性づくりを図ることが欠かせない。

以上のことを踏まえ、筆者が実践を行う際は、下記図の通りフォーマットの用紙(オンライン上の場合にはファイル)を共有した上で実施している。尚、テーマ設定の際は、可能な限り参加者から希望を募り、その文言を必要に応じて対話し易い形に編集する形で設定している。特に、上述した様な、「AかBか」や「是か非か」、また複数の選択肢の中から選ぶ形になりそうなものが案として挙げられた際は、編集を加えることが多い。また、そもそもの問いが、自然科学的知見を通じた回答によってこそ納得解が得られ易そうだと筆者が判断した場合も、編集を加えている。

## 哲学対話

### ○目標

テーマに対して、最も端的に答える納得解を協働的に作り上げること。

### ○本日のテーマ

○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○？

### ○対話のルール

- ①何を言ってもいい
- ②何も言わなくてもいい
- ③途中で意見が変わってもいい
- ④途中で分からなくなってもいい
- ⑤全員が沈黙してもいい

### ○対話の姿勢（意識しておきたいこと）

- ①他者を尊重する
  - ・・・他者を否定したり、自分の意見を押し通したりするのは避けましょう。
- ②積極的に問いかける
  - ・・・問いで発言を終えたり分からないことを質問したりしてみましょう。
- ③自分の体験も積極的に話す
  - ・・・専門知識も同じく、共有しながらどんどん使しましょう。
- ④共通項やキーワードを探す
  - ・・・分かり合える部分を大切に、整理しつつ話を進めましょう。
- ⑤選ぶのではなく作り上げる
  - ・・・一番を決めるのではないことを意識しましょう。
- ⑥結論を出す
  - ・・・未熟な結論で構いません。その未熟な部分が次の対話の出発点となります。

#### 参考資料

梶谷真司『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』幻冬舎新書、2018年  
苦野一徳『はじめての哲学的思考』ちくまプリマー新書、2017年

筆者が初めて教員対象の哲学対話を行ったのは2020年10月、「みんなのオンライン職員室」(<https://minnano.online/>)の講座として「教育哲学ゼミ」(1年更新で、2022年10月から「教育てつがく講座」へと名称変更)が立ち上げられた際である。オンライン(Zoomを利用)で月に1回程度行われる講座では、講義や読書会と共に哲学対話を採用した。講座の参加者は各種学校の教員が多いが、対象を教員に限定した会ではない為、保護者等の参加もあった。2020年当時から配布資料のフォーマットは現在のものと大きく異なっていないが、初回の配布資料は既に示したものと比べて、目標の記載がなく(2021年9月から追加)、

また、ルール内に「④オチのない話でもいい」があり(2021年9月から消去)、姿勢内に「⑤選ぶのではなく作り上げる」がなかった(2021年11月から追加)。その他、助詞や説明文等の細かい修正は随時行っている。

みんなのオンライン職員室において筆者は下記表1の通り、これまで17回の実践を行っている。尚、テーマに鍵括弧をつけているかどうかについて、特段の意図はない。

また、上記の実践に加えて下記表2の通り、小学校を中心とした校内研修においてもこれまでに哲学対話の実践を3回行っている。

表1 みんなのオンライン職員室での哲学対話

回数	実施日	テーマ
1	2020年10月17日	「大人になる」とはどういうことか？
2	2020年12月12日	「教育の目的」とは何か？
3	2021年2月28日	「教えることの意義」とは何か？
4	2021年4月10日	「主体的な学び」とは何か？
5	2021年6月19日	「自律」とは何か？
6	2021年9月25日	「よい学びの場」とは何か？
7	2021年11月27日	「納得」とは何か？
8	2022年1月22日	「学校の役割」とは何か？
9	2022年3月11日	現代において「学校で育つ」とは何か？
10	2022年3月19日	学校における子どもの幸せとは何か？
11	2022年5月28日	教室における自由とは何か？
12	2022年7月23日	遊びと学びの違いとは何か？
13	2022年10月22日	「よい授業」とは何か？
14	2023年1月28日	「読書」とは何か？
15	2023年4月22日	私たちはなぜ学ぶのか？
16	2023年7月22日	「自分らしさ」とは何か？
17	2023年11月25日	「教える」とは何か？

表2 校内研修での哲学対話

実施日	場所	テーマ	方法
2022年3月10日	京都市立A小学校	「楽しい研究」とは何か？	オンライン
2023年5月8日	箕面市立B小・中学校	主体的な学びとは何か？	対面
2023年7月6日	京都市立C小学校	教師にとって子どもを大切にするととは？	対面

#### 4. 検討

これまで筆者は教員を対象とした哲学対話を20回行ってきたが、以下ではその意義について検討してみたい。結論から述べれば、その意義として「教育現場における抽象概念の共通理解」と「教員間の関係性構築」の2つが考えられる。

まず、「教育現場における抽象概念の共通理解」について考えてみたい。教育現場においては様々な場面で抽象的な表現が使われる。特に、各種目標に関してそれは顕著である。例えば、育てたい子ども像として「いきいきとした子ども」が学校内で掲げられたとしよう。いきいきとした子どもを育てる、ということそれ自体に反対する、つまり、いきいきとした子どもを育てたくはないという教員はあまりいないだろう。しかし、この「いきいき」という表現に対して、各教員が想定している子どもの姿は、教員によって異なる可能性が考えられる。「運動場で遊ぶ等、活動的な子どもの姿」をいきいきしている子どもの姿として思いつく教員もいれば、「熱心に読書する等、集中している子どもの姿」を思いつく教員もいるだろう。両者が思いついた子どもの姿を「それこそがいきいきとした姿である」と定義づけていた場合、活動的な姿こそと思っている教員は、集中している姿こそと思っている教員に対して、「あの人は目標に対して非協力的である」と誤解してしまう可能性がある。こういった互いの認識のずれを埋めておけば、「私は運動が得意なので外遊びをする子どもを、あなたは教室内にいる子どもを」と、協働することが可能になるのである。当然のことながらこの事例は極端であるが、抽象概念に対しての職員室内での認識のずれは、教職員間の協働を妨げる要因となる可能性があることは言うまでもないだろう。また、2節で結論の出し方として、結論を出す実践（学問としての哲学の体験）と必ずしも出さない実践（哲学的思考の体験）があると述べたが、この教職員が協働し易くなることを目的として行う場合においては、やはり結論を出す実践、つまり互いが納得し合える一定の共通理解を目がける方が望ましい。

次に、「教員間の関係性構築」について、先に述べた認識のずれを埋める対話は、対話を通じた互いの思考の理解でもある。先のいきいきとした

子どもの姿については、ある種、その教員の教育思想の一部が表現されたものでもあろう。教職員間の協働において、互いの教育思想を知り合っていることが好影響を与え得ることは言うまでもない。しかし、現代の多忙化が指摘される学校現場においては、他者の教育思想を聞き合う場はなかなか設定する機会がないのではないだろうか。その点においても、校内研修の一環として哲学対話を行うことは有意義である可能性がある。

#### 5. おわりに

教員を対象とした哲学対話、特に学問としての哲学の体験として、参加者全員が納得し得る共通理解としての結論を作る哲学対話は、「教育現場における抽象概念の共通理解」と「教員間の関係性構築」という、2つの意義が考えられる。そしてこの哲学対話を体験することを通じた2つの意義はいずれも、教員が協働し易くなることへの繋がりが期待される。今後は、本稿で示唆された意義について、実践時における参加者の発言記録の分析等を通じて検証を行っていききたい。

#### 引用文献

- 梶谷真司 (2018) 考えるとはどういうことか. 幻冬舎新書.
- 河野哲也 (2014) 対話による人間の回復：当事者研究と哲学対話. 立教社会福祉研究, 33, 3-12.
- Lipman, M. S. (2003) *Thinking in Education -2nd ed.* Cambridge University Press, Cambridge.
- 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之訳 (2014) 探求の共同体. 玉川大学出版部.
- Mead, G.H. (1929) A Pragmatic Theory of Truth. *Studies in the Nature of Truth*, 11, 65-88.
- 加藤一己・宝月誠編訳 (2003) G.H. ミードプラグマティズムの展開. ミネルヴァ書房, 113-144.
- 苦野一徳 (2013) 勉強するのは何のため?. 日本評論社.
- 苦野一徳 (2017) はじめての哲学的思考. ちくまプリマー新書.

(2023.12.18受稿 2024.2.17受理)

# Examination of Philosophical Dialogue Practice for Teachers

Kenta OKAMURA

In recent years, there have been increasing opportunities for philosophical dialogue in education. However, there is no clear definition of philosophical dialogue, and at present, there are various methods of implementation. This paper provides an overview of the author's definition of philosophical dialogue and reports on the practice. In addition, the potential for future development of philosophical dialogue is briefly discussed in terms of its significance when targeting teachers. This paper suggests the following two points of significance regarding the use of philosophical dialogue in in-school training. These are “common understanding of abstract concepts in education” and “building relationships among teachers.”

**Key words:** Philosophy, philosophical dialogue, in-school training