対話的授業論のためのメモ 3–サンデル教授の白熱教室

宮崎清孝

サンデル教授の「対話的講義」について、私たちの「対話的授業論」からはどう見えるのか、検討する。材料は『ハーバード白熱教室–世界の人たちと正義の話をしよう＋東北大特別授業』（サンデル,2013）と『サンデル教授の対話術』（サンデル・小林,2011）。前の方の著作はいわば授業のビデオ起こしによる授業記録なので、これを用いて細かく見ていく。これは日本や北京など非英語圏で、かつ毎回 1 回だけの特別授業であり、授業者にとってはハーバードのものに比べいろいろな意味で難しいだろう。より日常的でもあり、また討論が自然に展開している実践ということであればハーバードでの授業の記録を対象とすべきかもしれない。だが（おそらくは）いわゆる文化の違いが原因で参加者からサンデルにとって（おそらくは）予想外の考え方が出てきていて、それに対するサンデルの対応が示唆的なので、この本を用いる。なお、最後に付録として、本書の中の授業実践の一例、北京におけるそれの粗筋を追加しておく。後の方の本は、サンデルの授業を NHK が取り上げるに際して監修したり，紹介したりしている小林正弥という政治哲学の研究者（千葉大学）によるサンデルのインタビューと，その授業法の概要の紹介書だ。

結論を先にいうと，この実践は非常にまともな，よい授業であると思う。ただ、私たちが開発中の「対話的授業論」という観点からいうと、いろいろな点で，特に自分たち自身による特徴付けの点で、徹底していない事柄が多いとも感じる。言い替えればそのような点を明確にすることが、わたしたち自身の「対話的授業論」発展のための示唆を与えてくれるとも考えている。

1,ありがちな“高評価”

上で「まともな」よい授業と書いたのは、この授業に対する一般的な高評価が，私などから見るとあまりいい種類のものではなく，それを信じるとこの授業がそんなにもいいものとは思えない，という先入観があったからだ。もっとも、この授業に対する世の中の評価を系統的に調べたわけではないのだが、たとえば冷泉(2010)の把握がその典型的なものではないか。

「サンデル教授の哲学講義は特別でも何でもない」と題されたこの文章で，氏は「こうした授業形式は、（アメリカの大学では）極めて一般的」（下線は宮崎。以下も同様）だという。だから駄目だというのではなく、「こういう訓練の場を与えることを，日本の中高等教育はずっとサボってきた」のであり、こういう授業形式を日本でも積極的に取り入れなければならない、という。「生きた議論の訓練をしなくては（複雑な現代社会の中で）やっていけない」ので「そうした動的・相互的な頭の使い方や、そのためのコミュニケーション様式の訓練を行うことは急務」なのだという。

下線をひいたところが、私などがよくないと感じる評価の観点だ。授業の形式、議論という形が評価されている。形なので，その形を「訓練」する、という発想が出てくる。議論の中身、質という観点がない。質を保つために教師の側がどんなことをしようとするのか、という問いがない。いや、正確にいうとそれはある種あるのだが，もっぱら形式面にのみ着目する問い、答えとなる。氏はこんなふうに、アメリカの大学で当たり前の「スタイル」を説明する。「宿題に「リーディング・アサインメント（読書リスト）」を提示して、

各人はそれを読んで内容を把握しつつ自分の立場を決めてくる、それを元に授業では討論に参加する、そんな形式です。仮に授業規模が大き過ぎて講義の時間内では全員に発言機会を与えられない場合は、その授業とペアになる少人数セッションの受講を義務付け、助教なども加わって、全員がディスカッションや作業に参加（後略）。」

授業の形式、あるいは授業という一つの小社会の制度への注目なのだが、そこに注目し、そこをいじることで,「動的・相互的な頭の使い方」が可能になるのならば楽なものだ。というよりも、この人（だけではない、専門家にもたくさんいる[i]）が理解し損ねているのは、授業の中で作られる「知的な世界」の内実が重要なので，そこでさまざまな声、考え方が織り成されるかどうかがチェックポイントであり、そのために形は，まったく寄与しないということはないかもしれないが，たいして重要ではないということだ。

授業の中で作られる「知の世界」とは、そこで問題になっている学習材料（教材）が教師によって，学習者によって学ばれ、理解され、提示され，それが関わり合うことで作り出されていく世界のことだ。学習者がどんな学びの経験をするか、どんな議論の経験をするのかは、この世界がどう作られるか、ということによって決まってくる，というか、つまりどう作られるか、ということそのものだ。この問題に気づかず，形ばかりに着目することは、つまりは学習者にある形を押しつける，ということだけになってしまう。氏が，盛んに訓練という言葉を使われる由縁だ。むろん、そんなことで「動的・相互的な頭の使い方」はおこらない。おこるとしても、せいぜい「動的・相互的にみえる頭の使い方ごっこ遊び」だけだ。

２，発問と発問系列の質が中心だ

だが実際に記録を読んでみて、この種の“高評価”が的外れであることはよく分かった。この実践は、教師が発問及びその系列（どんな発問を、どんな順序で並べるのか、ということ）をきちんと考え、授業の中では学習者の発言を聴き取ることに腐心して，その結果学習者のいろいろな考え方の対立が生じてくるという，極めてまともな授業実践だった。まず発問内容とその系列から見てみよう。

この授業を形式的に特徴づけると,「教師の発問」–＞「学習者による意見の提示と対立」–＞「教師によるコメント」–＞「教師による新しい発問」というサイクルが繰り返される。その意味で小学校などではむしろ当然の授業形式だ[ii]。そしてこの種の授業で授業の質を決めるのは、まず何よりも「発問」の内容だ。サンデルのこの授業では「発問」と系列がよく考えられている。発問が面白く、また対立的な考えを生み出し得るものとなっている。系列としても、だんだん対立がはっきりしていく、あるいは常識的な答え以外のものに直面せざるを得ないような問いになっていくように作られている。サンデル(2013)から、北京での授業の記録での発問系列を，以下で分析してみよう。

まずこの授業の「問い」は次のようなものだ。
「善いということを、お金と経済市場性で決定する風潮があるが，熟考するなくそう決めてしまうのは問題ではないか？」

これに対して 7 つの主要な発問がある。
問題 1：猛吹雪で大雪が積もった。雪かきシャベル普段 10 ドルを 20 ドルに値上げ。正当か不当か。

「毛布引きで大雪が積もった。」というわけで緊急事態だが、そこで値上げとはどうだろう？というわけだ。「しかし市場経済に任せるという原則からいえば，正当だろう」という考えを，当然ながら予想して作られている。

問題２：自然災害時。飲料水 1 ドルを 10 ドルに値上げ。不当か正当か。
事態が人道的配慮を必要とする方向に動いた。「市場経済だから」という答えに対する揺さぶりである。次の問いでは、それをさらに極端にしてみる。

問題３：医者の場合。一人はひどい風邪。一人は緊急手術が必要。前者は裕福で 1000 ドル払える。ここでは？
問題 2,3 は問題 1 に比べて「市場経済万能論」に対する挑戦の度合いが大きくなっている。むろんそれが考えさせるための仕掛けだ。

次に問う方向をちょっと変える。財貨を，必要としておらず、転売目的（鞘を取る）ために売り買いする場合へ。

問題４：ダフ屋行為はいけないか？
問題 5：春節の列車チケットをオークションで売るのは？
ここでも 4 に比べ 5 の方が市場経済の合理性という以外の、より人間としての配慮が必要ではないかと感じさせる場面にしてある。次に、さらに問う方向を変えるが，成績，つまり一般的にいうと個人的な努力が重要だと思われているものをお金で“買おう”とすることの是非である。

問題 6：成績向上のため、お金をあげるのは正しいか？
さらに
問題 7：スイスで、核廃棄物処理場建設の場所探し。賛成していた住民が，補償をします、と聞いたら減った。どう説明する？
問い 7 は問い 6 と基本同じことで、どちらにしても金銭的な賞を与えるとかえってやる気が減ることがあるという場合の存在に触れることになる。これについては実は心理学の方で一連の研究があり（動機付け研究），褒めること（「お金をあげる」ことも心理学的にいえば褒めることの一種と考えられている）がかえってやる気をなくすことがある，ということがいろいろな形で実験的に示されている。しかしそれを知らなければ，「正しいか正しくないか」ということとは別に，この結果は我々の一般的な常識，お金をもらった方向に人は動く、というそれに反する，意外性を持った問題だろう。

このように見ていくと、ここでの問いの系列が、いわゆる市場万能主義的な考えとそれ以外の「道徳的」，人道的な事柄を考慮すべきだ、という考えの対立を引き起こすように作られていること、また現在の状況では前者の方が選ばれやすいだろう，と想定してあり、問題を重ねるごとにその考えを揺さぶるようにしてある、ことが分かる。まず、このような対立が作り出されるような問題が設定されているわけだ。なおサンデルは次のようにいっている。「私はコースの大部分で自分の意見を言いません。私はどの理論も、どの哲学も、始めにできる限りもっとも強いものとして教えたい（サンデル・小林、2011,p.44）。」また「次に、学生たちの助けを借りながら，それに対する可能な限り強力な反論を展開します。そして、その反論に照らして、別の哲学を考えていく」（同上）ともいう。発問が，対立を引き起こしうるものとなっているので、そこから対立を学生たちの間に作り出し、かつ、

自らもその対立の中に入っていけるということだ。

3,教材解釈の存在

興味深いことにというべきか、当然のことにというべきか、このような問いを作り出す過程は、まさに私たちのいう教材解釈そのものなのだ。サンデル・小林(2011)の中でサンデルは次のようにいっている。

「私はいつも新しい問題や新しい事例に気を配っています。」（同書,p.61）

ただし、ここからここでの問題が私などのいう教師も知らなかった問い、unknown question といえるかどうかは、はっきりしない。というのもこうして探している理由を彼は「学生の興味を持つ分野が–特に大衆文化については–変化するからです」と、学生の側の興味をひくためとしているからだ。

他方、紹介者で自らもこの授業形態をおこなおうとしている小林氏の次のような言明は興味深い。

「私自身（小林）もあなたの考えにならって、日本でさまざまな事例を見つけるようにしています。面白いことには、これをやってみると，世の中の見方が変わってきますね。リバタリアンの視点から見てみたり，コミュニタリアンの視点から見ることにあります。これは、知的な面でも本当に興味深い試みだと思いました。」（同著 p.63）

その中身には触れておらず具体的には分からないが，ここでは発問に使う事例を探す試みが，物事を知らない学習者に教えるための分かりやすい、学習者にとって面白い材料を探す、ということだけではなく、教師，この場合研究者にとっても知的に興味深いものだと語られている。ここで教師、研究者は、彼らにとって未知な何か、unknown な何かに触れている。

なお追加しておくと、ここでサンデルが使用している問題群は「道徳のジレンマ」といわれるもので、哲学や心理学、行動経済学の領域で単に理論的に考えるだけではなく具体的に思考実験をおこなったり、あるいは実際の心理学的実験をおこなったりするときにいろいろな形で考えられ、使われている。そのような、既にある問題群に対して、さらに新しい問題を考え追加していく、というのがここでサンデルがいう「新しさ」のひとつの意味だろう。

もう一つ、これは小林の方なのだが特徴的なのは、上に述べたように小林は直観的には問題作成の重要性に気づいているのだが、それを授業方法の勘所としては捉えていないという点だ。小林はサンデル・小林(2011)の中でサンデルの授業の技法の勘所を「アート」としてまとめているのだが、そこにこの問題の作り方の話は入っていない。学習者の学習にとって教授者の「教材解釈」がいかに重要なのか、教授者の学習も“授業”の不可欠の構成要素なのだという認識がないということだ[iii]。

4,学習者たちの答えと，それを聴くということ

このような発問群に対し、学習者たちの答えは大きく見ればまず予想どおりで、一方に「市場経済万能」論的な答えが，他方ではそれに反対の答えが出てくる。ただし細かく見

ていくと、「市場経済万能」論的な答えの中に，それとは異なる可能性が存在している場合があり，サンデルはそれを敏感に聴き取り，対応している。ここでおこなわれているのはまさにリボイシングだ。

たとえば問題 1 に対して，値上げを正当とする意見に次のようなものがあった。
学習者：高くなれば必要なものをめざし、人はもっと努力する。
それに対するサンデルのコメント。
「きみはがんばった人は報われるべきという道徳的功績を絡めた倫理的議論を（需要と供給という議論に）加えた。」（下線は宮崎）

もう一つの例は技法的にいえばリボイシングというよりも揺さぶりというべきだろうが、学習者の中に潜在的に含まれていた違う可能性を聴き取り、引き出したという点では同じである。問題 3 への次の答えに対する対応だ。
学習者：高く払う人を優先して構わない。ただし責められるべきは患者。
これに対してサンデル，
「市場経済なら誰も責めるべきではないのでは？」と揺さぶる。すると
学習者：法外な値段をつける人は市場を混乱させる。

実際リボイシングについていうと、サンデル自身そのことについて意識的だ。
「私は、“対話している学生は自分では十分に明確に表現できていないけれども、その学生の意見の背後にある理由はなんだろうか”と耳を澄ましています。学生の意見の背後にある，まさに根本的なしそうであるかもしれないものに近づけるよう、学生の答えを多少–あくまでも穏やかにですが–言い替える(reformulate)することもあります。」（サンデル・小林,2011,p.53）
彼はそれを再定式化(reformulate)と呼ぶが、そしてサンデルがリボイシングの存在を指摘したアメリカの教育学的研究を知っているかどうか不明だが，実際再定式化という言い方はリボイシングの機能の一つとしてそれらの文献で言われている言い方である。

では、これらのリボイシングなどにより、授業の中で新しい問いが生まれたか。原理的にいえば、その可能性はこれらの中にあるはずだ。だがそれを授業者が明確にしているかどうか。この点について、理論的に明快な図式を持った答えが今はできない。以下直観的な記述になるが、一口で言うと小さな範囲（ここが直観的にしかいえない）ではサンデルはおそらくそのことを意識していて、そうなる場合があるのに対し、授業の全体に関わる問いの方向については，その問題をサンデルは意識もしていないし、実際新しい可能性が生じてくることがない，ということになる。

サンデルが意識しているというが、よりはっきりしているのは小林なので，それを見ておく。彼は次のようにいう。
「学生が語る内容は、新しい議論の出発点になることもあります。(略)『この点について、みんなの意見を聞いてみよう』と臨機応変に新しい展開を示唆すると、議論は盛り上がります。」（サンデル・小林,2011,p.189）たとえば小林のあげているところによると、課税の正当性という話題についての議論で、学生から衆愚政治と民主主義は違うという意見が出て、そこで話を変えて民主主義と権利、所有権の問題に進んだという。

ここで分析した事例ではこのような展開は見られなかった。対立した意見が出され、出

されっぱなしでまとめのコメントへ向かう展開で、一人一人がどう変化したのかも見ることはできなかった。しかしそれはまあ、1 回，約 1 時間の展開で，かつ人数もたくさんとなればやむを得ない。

5,新しい問いの可能性が発見できていない–万能の答えという陥穽

　では、私が授業の全体の方向のレベルで新しい可能性が出てこないのではないかと感じているのはどういうことによるのか。サンデルの授業では最後のコメントで出てくる答えが、基本的には一つに決まっていると思われることによる。言い替えれば、先に書いた授業の「問い」に対して、一つの絶対的な正解があると思われる。今回分析の対象にしている北京の授業でもそうだ。それは、

「その答えは、議論することの中にある。力を合わせて、倫理や道徳に関わる困難な問いの答えを探し始めなければならない。」
　というものだ。簡単にいうと、もっと議論をしよう。もっと対話をしよう、というものだ。

真に対話的な授業にとって、対話は終わることがない。その意味ではこれは正答である。問題は、絶対的な正答になりすぎているのではないかと感じられることだ。どのような考えが出ても、どのような対立がでても、これで正しくまとめることができる。これは、対話的にはおかしくないか？

　この性格が特に感じられたのは、別の授業例だ。サンデル(2013)の最後に載っている，東北大学での授業「復興の話をしよう」だ。ここで２人の参加者から，「話し合い」に対する疑念、あるいは絶望かもしれないが、が、提出された。一つは、
「復興のやり方に全員の合意を得ることが必要だという意見」があったがそれに対し、
「合意を待っていては無理」という意見が出たことだ。
　　これに対してはさらに別の参加者から，
「合意というよりは納得だ（合意が得られなくても、みんなが納得することが大事）」という意見が出、サンデルは
「合意と納得は違う」とフォローした。
　しかし、これが「合意を待っていては無理」という意見に対して応えることになっているだろうか。「合意を待っていては無理」という意見は，それだとまとまらない、というだけでなく、時間がかかっていつまでも話が進まない、という意見であって、まとまらなくてもいいが（合意に達しなくてもいいが)、納得は得よう、というのでは結局同じことになってしまうだろう。

　もう一つ参加者から出た意見は、放射能や避難の問題について当事者たちの間で
「水掛け論になるし，喧嘩になるし、何も議論しないのが一番ということで、そういう話題を避ける傾向もあった」
　というものだった。これに対してサンデルはその場では「そういう考え方もある」ということで流したが、最後のまとめで以下のように触れた。それは
「意見が対立する話し合いは人間関係を壊すのではないか，と議論をおこなうことに不安を感じる人がいるでしょう。しかし重大な問題だからこそ、議論が必要。それは敬意を持った議論であるべきで、相手の声を聴きながら、共に学び合う姿勢が大事」という趣旨だった。

これでは正論の押しつけにしかなっていないのではないか。人間関係を壊すよりは、と意見の違いをぶつけ合わないというのは、誰しも（一応、日本人なら、と付け加えておくが）あることだろう。ただし多くの場合、議論すべきことはその相手との関係では重要なことではない。でも福島で放射能の問題で非難すべきかというようなことになると、その相手との関係で極めて重要な問題だ。そこで壊れた人間関係は修復の難しいものになるだろう。そこで重要な問題だからこそあえて口に出さない、ということは理解できることではないか。相手へのある種の敬意、尊重があればこそ、こういう姿勢を取るという選択なのではないか。

ここで私がサンデルに求めているのは、この難問をスパッときれいに解決する答えを出すことではない。おそらくそのことは不可能だ。少なくとも今私には可能性がまったくみえない。だが少なくとも、この“正解”が相手にとっては“正解”になっていないこと，自分にとってここに考えなければならない難問があることの理解はすべきなのだ。それによって、具体的に答えは出てこないとしても、自分の中に問いを作り出すこと、自分がその意味で変わることがなされるべきではないのだろうか。「自分として、議論を続けることは大事だと思う。でもあなたの心配は非常によく分かるし、それに対して私はどうすべきなのか、今分からない。考えていきたいがあなたも考えて欲しい」というようなことが私にいえることだが，少なくともこのように応えることが、「相手への敬意を持ちつつ共に学び合う」ということだろうと考える。

実際のところ、これは「対話」的にあろうとするすべての人間にとって、もちろん授業論にとっても、常につきまとうパラドックスだ。サンデルの場合だけのことではない。答えが固定せず、新しい問いを出すこと，という考え自体が，最終的な答えになってしまう。となると、それは答えが固定してしまい、新しい問いはもう出てこない，ということになる、というわけだ。
ただし、これがパラドックスになるのは、「答えが固定せず，新しい問いを出す」という言い方の中で，「答え」と「新しい問い」が抽象的な言葉でいわれているからだ。「新しい問い」が具体的に、中身のあるものとして出てくれば、ではそれについて考えようということになり、過程はさらに考え、声を戦わせることに進むのであって、最終的な答えとして止まってしまうことがない。だが単に「議論が大事です」というだけでは、「新しい問い」に内実がなく、このパラドックスに陥ってしまうのだ。

この問題は難問で、今まだ抽象的にしか考えられない。実践者にとってみるとそもそも何が問題なのかも分からない、ということかもしれない。対話的な授業論にとってサンデルの授業から一つの問いをもらった、ということだ。

6, 対話的な授業の目的について

サンデルの授業観（あるいは小林の紹介）が不十分であるために私たちが学べる点はまだ他にもある。その一つが、対話的な授業論でめざすべきものは何かという問題だ。自らの授業についてサンデルは，「私の考える本当の目標」（サンデル・小林,2011,p.43）として

「学生たちが自らの道徳的・政治的信念を批判的によく考えることができるようになること、そして彼らが信じていることとその理由を明確にできるようになること」をあげる。
他方小林氏は次のようにいう。
「さまざまな意見を学生から出させた後、教師が全体の議論を整理し論理を明確にして総

括することが望ましい（中略）講義である以上、一定の知識を伝達することも必要です。それをはじめから一方的に教えるのではなく、学生たちの自主的な議論を踏まえて、それに関連させて説明すると、その知識は学生たちに容易に理解できることが多いと思います。」（サンデル・小林,2011,p.191）

この２つは、理論的には実は正反対の対立する考え方だ[iv]。
対話的な授業論の目的を考えるとき、一方で「対話する経験」を通して対話的な存在になることが目的だ、とする立場，対話の経験自体が重要なのだとする立場があり得る。「他者のいろいろな立場と関わってみて、自らの中に新しい問いを生み出す」ことを常におこなう存在になっていく、ということだ。これはマツゾフのいう存在論的な対話教授学の立場だ。サンデルのいっているのは、こちらに近いだろう。
だがもう一つの立場として、「対話」を通してよりよく知識が理解できるから対話が重要なので、つまり個々の知識理解が目的である、とする立場があり得る。これだと、しかし対話は手段になってしまう。マツゾフのいう道具的対話教授学の立場だ[v]。知識というのが一つの正解を指すとしたら（その正解をよりよく理解することをめざすということだとすれば)、これは対話論といいながらはなはだ独話的になってしまう。小林氏のいう「一定の知識の伝達」とはまさにこれだ。

ただ、小林氏はより正確には「一定の知識の伝達“も”必要」だといっているのだから、2つの立場を併置しているというべきだろう。対話の経験も重要、でも知識の獲得も必要、というわけだ。このような考え方は非常に実際的なもののように感じられるかもしれない。特に「知識の伝達」のかわりに「知識の理解」と言い直せばそうだ。だが，理論的にはやはり問題がある。このような言い方は一見「対話的になること」と「知識の理解」という２つの立場の対立を超えているようでそうではなく、２つの存在を前提にしてただ並べただけだ。

ここに、対話的な授業論を考えていく際の重要な論点がある。対話を経験し、対話的な存在になっていくことという目的と，個々の知識を理解していくという目的と，２つはそれぞれに重要なことだと感じられる。この２つのどちらを選ぶべきなのか。あるいは双方大事だというならば、その２つの間には対立とは違うどんな構造があるのか。

これは重要な問題で、ここではスケッチといったものすらできない。ただ思いつきを記しておくだけだ。私の考えでは、この２つは本来対立的なものとしてとらえられるべきではなく、お互いがお互いを必要とする関係にある。対話的な経験をし、対話的な存在になっていくというときに、その経験は特定の、個々の知識を追求することを通して以外には不可能だ。また、個々の知識の深い理解は、当然ながらそれについての対話的な経験を必要とする。
既にこの稿の中に２回記したように、ある思考の仕方が，それが扱う材料とは無関係に、それ自体として獲得されうる、という考えがある。しかしこれは誤っている。個別の知識の追求なくしては、そしてその知識に特殊の経験を積むこと以外を通しては、思考法の獲得はできない。ここでも同じ話なので，対話を経験し、対話的な存在になるということは、個別の知識の追及なしには不可能である。つまり、個別の知識の理解か、それとも対話の経験か、という二項対立はそもそも成立し得ない。

ただしこのとき、私たちは知識についての見方も変更しなければならない。知識を、「伝

達」できる実体、持つことができる物のような存在としてみることはできない。知識をもっと動的な状態として考えなければならない。ある事柄について、いろいろ異なる考え方を生み出せたり、何よりも新しい問いを生み出せる状態となっていくことが、つまり知識を持つ、ということだ。あくまでも時間の中での動きとしての状態だ。だからある止まった一時点でみれば，どんな時点でも我々はある知識を生み出したと同時に、不十分にしか生み出してない、ということになる。その知識について、ある問いを既に発していてある答えを生み出していると同時に、常にまだ何らかの問いを発していない、ということになる。知識を持つということを，このようにダイナミックな過程として理解することで、私たちは「知識を理解する」ということと「対話を経験する，対話的な存在としてある」という目的を両立させることができる。というよりも、同じことの２つの側面として把握せざるを得ないのだ。

7, 大学での（私の）授業を変えるためには–問題（発問）の作り方

最後に，サンデル風の授業を日本の，というか私の大学の授業で使えるか、ということについて、何がキモとなるか、今回気がついたことについて書く。その前にいっておけば、この「形式」でできるかどうか、という意味ではない。その思想、精神から学べるか、学ぶとしたら何が大事なのか、ということだ。それに対する私の答えは、「発問」（というとちょっと狭い感じがするので、学生に提示する問題、といっておく）の作り方が大事だな、ということだ。

これについてサンデル，小林が明示的に言っているわけではない。既に述べたように、小林によるサンデルの「アート」の中に，発問の作り方の問題はない。彼らの場合「道徳的ジレンマ」という問題群が既にあり、そこから同じようなものを開発する、ということで済んでいる。その分、原理的に考えることがないようだ。以下に述べるのは、あくまでもその授業に示唆されて私が考えたことだ。といっても抽象的にいえば当たり前のことだ。

ある学問領域を授業するときに、問題を出し、そこから考えていく作業を取り入れようとする場合に、その問題はその学問領域の理論的な諸論点が，専門領域の知識がまだない学習者にとっても了解できる現実的な場面の中で実際に関わりうるものでなければならない。

要するに、専門的知識を使用せず、そのかわりにこれまでの生活経験や、子どもでも持っている認知的な道具（Egan 的な意味で）を用いて、自分がその意味が分かる現実の場面で判断することが、実は学問的な論点について判断していることになるような問題だ。サンデルの道徳的ジレンマの問題がそれで、日常的な場面で、自分の持っているいろいろな地を用いて判断するのだが、そこでででてくるいろいろな判断の仕方が、それぞれある哲学的な理論に繋がっている。そういう問題を，自分の学問領域の中で探していくことだ。

研究者の方からすれば，これは自分（たち–対立する理論もあるので、複数形）の理論がいろいろな現実的場面でいかに存在しているかを考える、ということだ。理論を、現実に応用するというのとは違う。応用とは、現実をある理論の型にはめてみることだ。ここで必要なのはそれと真逆のベクトルだ。現実の中にさまざまな論点の芽を発見しなければならない。一つの理論で見るのではなく、そこにいろいろな理論が可能であることを見ていかなければならない。

私個人でいうと、理論を現実世界に適用してみせるということは常にやっている。しかし現実世界に論点の芽を発見するということはやっていなかった，ことに今気がついている。今、少しずつトライし始めている。だがなかなか手強い。と同時に今思い至ったが，

たとえば小学校の国語の教材に向かうときにも，解釈，つまりそこをどう読むか、ということばかりに頭がいって、そこに論点を発見する、ということがなかなか難しいのだ。なるほど、大学の授業だろうが、小学校の授業だろうが、私にとっては同じところでつまずいている。

　ということで長々書いてきた。その割に展開していないが、どこが足りないかを自分に明確にするための仕事ということで，ここまで読んでいただけた方がいれば，私の自分のための仕事にお付き合い願えたことをお礼すると共に、できればどこであろうがよろしいのでご意見を，と図々しくお願いしておく。

文献

冷泉彰彦　(2010)　サンデル教授の哲学講義は特別でもなんでもない. ニューズウィーク日本版（ネット版）2010/09/06.
http://www.newsweekjapan.jp/reizei/2010/09/post-193.php(ダウンロード,2014/05/06)
サンデル　NHK 白熱教室制作チーム（訳）　(2013)　ハーバード白熱教室–世界の人たちと正義の話をしよう＋東北大特別授業. 早川書房.
サンデル、小林正也　(2011)　サンデル教授の対話術. NHK 出版.

＝＝

付録：北京大学での授業の粗筋

問題１：猛吹雪で大雪が積もった。雪かきシャベル普段 10 ドルを 20 ドルに値上げ。正当か不当か。
不当：買えない人が出る
正当：需要と供給の法則　必要なら政府が援助すればいい
正当：高くなれば必要なものをめざし、人はもっと努力する
コメント：きみはがんばった人は報われるべきという道徳的功績を絡めた倫理的議論を（授業と供給という議論に）加えた

問題２：自然災害時。飲料水 1 ドルを 10 ドルに値上げ
（より人道的な配慮が必要ではと考えられる場面に）
挙手の結果は，不当が多くなる
正当：妥当な範囲がある。上げ幅次第。
コメント：君のいうのは価格が大多数の意見で決まるべきということ。もう一つあるのは、市場に決めさせる。
正当：市場経済
コメント：反論する人は？
反論：市場が機能しているかどうか。災害の場合、市場が機能しないから。値上げが水の生産を増やさない。
反論：正義に反する。長い目で見れば、店のイメージも損なう。
さっきの人：変わらず。

問題３：医者の場合。一人はひどい風邪。一人は緊急手術が必要。前者は裕福で 1000 ド

ル払える。ここでは？
さっきの人：同じ。高く払う人を優先して構わない。ただし責められるべきは患者。
コメント：市場経済なら誰も責めるべきでないのでは？
さっきの人：法外な値段をつける人は市場を混乱させる。

コメント：
・問いの違いで意見の違いがあった。
・私たちが学んだのは，市場経済の主張に対抗するのが、必然性の原理。明らかな必然性、つまり生命に関わる事態。
・財の分配法に 2 つあり、状況次第でどちらかを選択する人が増える。
・もう一つある。待つ忍耐力。列に並ぶ。

問題４：ダフ屋行為はいけないか？
不正：興味もない人が買って転売は間違い。高くて買えない人に不公正。
よい：並んだダフ屋は時間を費やしている。
よい：値段順にオークションにすればいい。

問題 5：春節の列車チケットをオークションで売るのは？
よい：公定価格が低すぎる
反対：ダフ屋は乗るわけでない。お金目当て。
コメント：それでなぜいけない？
反対の人：今の価格には理由がある。
コメント：値段を上げると混乱、それがなぜいけない
反対の人：自分のものではないから。
別の反対：故郷に帰る権利がある。
コメント：なぜ公平に獲得できないといけない？
その反対者：転売は、腐敗の問題が隠れている
コメント：腐敗の問題ではなく、自分で並ぶのか、人を雇って入手するのか、我身の問題。

問題 6：成績向上のため、お金をあげるのは正しいか？
反対：読書や学習はお金につられてやることではない。正しい勉強の仕方ではない。お金儲けの手段だと考えてしまう。
賛成：友情をお金で買うのは善くないが，私の実体験，はじめはご褒美ほしさ、でもいつの間にか勉強が好きになる。

コメント：どちらの意見にも共通していること（宮：本当に共通していたのか？）。お金を持ち込むと誤った教訓を子どもに教えかねない。学習本来のあり方を締め出し、腐敗させる。ただし、そこから始めても、習慣がつく場合もある。
　アメリカでの実験。結果はさまざま。成績向上にはつながらなかったが、本を読むように、ただしどんどん薄い本を。問題は、お金をもらえなくなったときどうなるのか。

問題 7：スイスで、核廃棄物処理場建設の場所探し。賛成していた住民が，補償をします、と聞いたら減った。どう説明する？
１，住民はお金とは別のところに重きを置いていた。愛国心のような。でも補償金を渡すと後ろめたい気分に。

コメント：
　2 つの解釈があり得る。
・お金を渡されるくらいだから危険なのだ。でも、これは調査では当てはまっていない。
・お金で買収されたくないと答えた。提案の意味が，公共心愛国心から金銭取引の話に。
　市場は中立で取引対象に影響を与えない、という経済的思考は間違い。非物質的領域は市場化されるとその価値と意味が変わることが分かった。
　本日の議論から 2 つの結論が。

・市場は中立的なメカニズムではない。市場をどう利用するのか、経済効率だけではなく、道徳的な分析を加えて議論を重ねることが重要。
・善き社会を作るために、市場万能主義は適切でない。
　節に求められているのは，よき生活を追求する方法。どんな姿勢や価値観や規範が望ましいか。
　その答えは、議論することの中にある。力を合わせて、倫理や道徳に関わる困難な問いの答えを探し始めなければならない。経済学的に問うだけではなく、もっと根抵にある、我々はいかにして共に生きていたいのか、という問いを。

東北大学版

part 1(https://www.youtube.com/watch?v=-npwdBWgP9A)
　事前に、目的を書いてもらっている。
　これに対して、異議申し立てをした人がいる。
坂野さん
　東北人は耐えることが美徳とされる。しかし議論は避ける。だから今日のはうまくいかないだろう。challenge

まず復興に対する期待について聞きたい
復興の結果について。これからの道筋について。楽観的か、悲観的か。挙手。
半々くらい。

第 1 の具体的な問題。汚染された土壌について。
ビデオを見る。ここは省略。差し迫ったディレンマがある。
ここでまた投票。土壌はどこに？　仮置き場を、自分の家のそばに受け入れるか？or not
やや、受け入れないという方が多い。
ここに問題が。
　受け入れないというのなら、どこに置くべきか。
　受け入れない、という人の意見から聞きたい。
山崎
　反対。一人ならいいが受け入れていいが，私一人の生活ではないので。人のいないところ、遠く離れた場所ならいい。
　家族が原因というのが反対の理由？　それ以外の理由の人は？
村田
　福島県からの被災者がたくさんいる。私のアパートにも。

では、受け入れていいという人。理由は？
（ここで質問内容、戻る）
　誰から受け入れなければならないし、仮だから。ただし一つ条件が。政府がきて、はっきりと、いつ移動するのか、はっきり説明してほしい。
S　聞かせて。説明してくれましたが。(誤解か？)

S　私が役人で、あなたに、説明をしたとして、何を情報として聞きたいか？　どんな補償をしてほしいか。質問して。
どんな補償を受けられるか？
ｓ　質問変えましたね。いつまで、と聞かれるかと思った。払ってほしいのね。
何らかの保証が必要。
S　保証するけど。保護シートでいい？
はい
S　もっと要求する人が必要だね。

渡辺
　福島の家族。農業。土の質。安全性がリアル。作物の損害。回復までの補償を訴える。

S　質問という形ででてきますね。他に質問はあるか？　一つは補償。

市川
　仮の期間はどのくらい？　50 年とかにならないか。引き延ばされるような気がする。そこが気になる。

S　立ってて。仮がどのくらいか、確証がほしい。どんな答えをこれまで聞いていますか？どのくらいだと思いますか？
市川
　１，２年だと直観的に思うが，仮としては長い。
S　どのくらいなら受け入れる？
　半年とか。
S　実際的に，それで動くと思う？
　思わない。
S　受け入れないとした？
はい

伊達市の区長の佐藤さんにきてもらっている。どう対応したか，聞かせて。
六ヶ所村へ。どのくらいといわれた。市は 3 年といった。3 年で終わらなければ、何らかの補償。中間処理場が早くできないと何年も。中間処理を速くしてほしい。

S　3 年より長くなる可能性はどのくらい？
五分五分。中間処理上の場所が決まらないとどうにもならない。
S　彼らは受け入れますか？
家の近くには駄目ですね。中間処理上を決めてもらわないと。
S　でもまだ決めてませんね。

国の方では案を練っている。
S 受け入れたくないという人に聞きたい。さっきの人たちもう一度立って。二人から，佐藤区長に聞いてほしい。佐藤さんはなんとかやろうとしている。二人はすごく懐疑的。佐藤さんにどういう質問をしたい？

女の人。
期間は確実に守られるのか？
佐藤
中間処理場ができなければできない。園長しかない。
女
　いつできる？
佐藤
　国の方でやっている。分からない。浜通に箇所がある。

男
　群馬県なので直接の被害者でない。一番知りたいことは、3 年のうちに、土壌からの影響があって、健康被害が出たとき、どの程度まで補償がある？　自治体レベルとして、国が動かなければだめなのか？　下からの動きは。自発的に探そうという動きはないのか。
佐藤
　今のところは国に頼るしかない。仮置き場さえやっと見つける状況。
男
　補償の範囲とか。補償金額とかはどんなガイドラインなのか、知りたい。
佐藤
　それについては私たちも考えていない。置き場ということで、除染をして、子どもたちが避難所から帰ってくるような状況。
S　大変ですね。難しい質問ですね。
（part1 終了）

part2
S　2 つの大きな問題が。本当の問題だということ。答えることの難しさの理由の一部は、中央政府と自治体の関係。自治体の人は満足に答えられない。中央政府の決定を左右できないから。国と，自治体の関係。
　もう一つの問題。trust ということ。政府の答えが真に信じられるのか？　さらに、この信頼性に関する問いは、正当化できるか？

２つ目のディレンマ。避難をされた人たちの場合。自発的に非難された人がいる。難しい選択、環境におかれている。金銭的補償を受け取るべきか否か。
ビデオ。
受け取るべきだという人？　そうでないひと？
受け取るべきではない、という人から。理由を。
きんけん
　ボランティア活動をした人がたくさんいる。
S　ここは簿蘭他リリーに避難した人たちについての話。
ぐんぺい
　気持ちとしては困る状況だからしてあげたい、が、経済に限りがある。自主避難をする

状況はさまざまで、どこかで線を引かなければならない。

S　するべきだという人
まき
　山形市で親たちとかかわっている。自主避難をする人、さまざまな葛藤を抱えている。福島では働いていたが，子どもを守るために避難してきたとか。金銭的な援助は不可欠になる。子どもたちが山形で暮らすときに、お金の面が重要になってくる。子どもを守るために、補償して、選択肢を与えるべきだ。

S　（前の，すべきでないという人に）直接にまきにあなたはどう考えるか、いってください。
ぐんぺい
　気持ちは理解できる。納得できるエリアからの人もいれば、東京都下からも避難している人もいて。それをどう平等に取り扱うことができるのか。どこから区切りをつけるのか。国の強制避難を一つの区切りにする。
まき
　ある程度の区切りは現実問題としては必要だ。でも実際の当事者としては，避難せざるを得ない状況、いろいろな心配がある。それは、国の原発という物であって、であなたは避難区域の人じゃないから、と区切られてしまうと、母の葛藤を生み出したのは国なのに。感情論としてでてきてします。
ぐんぺい
　感情論としては納得する。ただ原発が、国が進めてきたものだというのも、実は私たちが、原発問題に眼を向けてこなかった、という自分たちの責任もあるので。すべてが国の責任だとはいえない。

S　（補償をすべきという麻妃に対し）あなたは感情的といったが、あなたが言ったのは，理性的な理由。遠くにいるような人は別にして、健康被害を恐れるのは原理に基づく行動といえる。
まき　もう一度お願い。
S　あなたのいう意味は、政府の強制区域が，被害を受けている区域をカバーしていない、と考えたのでは。
まき
　信頼ということが欠けている。

S　信頼の問題がまた出てきた。

S　ぐんぺいもいいことを言った。全員が補償を受けられるわけはない。政府の強制避難地域決定について，信頼がないのではないか。もしも正当な避難と信じているのなら、補償を受けてもいいのでは？

ぐんぺい
　信頼性については政府を信頼していない。避難することは理解できるし、自分もそうしたかもしれない。それが信頼できるかどうかということになると，自分が政府の側であれば、強制か自主で区切るか、信頼性が揺らいでいたとするならば、、、でもどこかで線を引かないと駄目。段階的に決めることが必要。一律にはできない。

S　ここで、自主避難をした人いますか？　その人たちのために働いた人？

３／１１のときに郡山に住んでいた。自宅が住めなくなって。川崎の親戚に避難を決断。自主的非難に当たるということで､東京電力から､4 人分の補償として 130 万補償された。自宅が修繕したので、１年かかって戻った。この仙台で暮らした。世界で初めてのことに直面したので、家族で、激論を交わした。みんな価値観が違うので。その人が置かれている立場が違うから。水掛け論になるし、喧嘩になるし、何も議論しないのが一番ということで。東北の人はおとなしいと意いうこともあり、あえて議論しない、ということ。補償については，もし補償されたら、避難する人はもっと増えただろう。事故前の 10 倍以上の線量の中で、週末も公園で遊べない。現状が，世界にどのくらいまで伝わっているのか知らないが，覚悟を決めて生活している人がいることを忘れないで。

S　この議論から次のことがあきらかに。選択を迫られる、本当の不一致を。どこに土壌を置くか。家族の中でさえ。議論を避けた方がいいのか、という意見。あるいは徹底的に議論することがいいのか。これが答えが出てないことの一つ。不一致が家族の絆を崩壊させるのか。
　もう一つの難しい問題にいきたい。倫理的ディレンマ。どの条件で、人は他者の犠牲になるべきなのか。ハーバードでも話すが、それは仮定的。電車のディレンマとか。でもここではリアルな問題。
ここでビデオを。
https://www.youtube.com/watch?v=M6js4GT-XM0

第 3 部。
リアルライフ倫理的な問題。56 民生委員、ボランティア。命をなくした。ルール、規定、倫理が彼らのために必要なのか。
どの原理が大事か。１つは、高齢者、弱者は捨てられるべきではない。もう一つ。ボランティアは他者の命のために自分を犠牲にすべきではない。

　今回は多数派，ボランティアは命を犠牲にすべきではない。

東大ケース
東京大学公開ページ・ハーバード白熱教室 in Japan
http://todai.tv/contents-list/events/ujv9zy/ujv9zy?p=1
正義に対する 3?4?の考え方の紹介。
ライフボート問題
キャビンボーイを殺して、それを食べた。殺人罪に問われ、必要だったと主張。
許しうる人 or 罰せられるべきと考える
後者が多い。

2/9
給料の差について
イチローと教師・オバマ
400 倍　Obama more than school teacher, 1/10 of Obama

http://todai.tv/contents-list/events/ujv9zy/ujv9zy?p=2

---

[i] 学習内容と無関係に方法（たとえば討論とか）のよし悪しを論じるのはむしろ教育心理学の主流。これについては教育心理学会でこの数年，極地系の研究者たちと共闘してシンポを開いていた（が無駄だった）。またヴィゴツキー系では教師と学習者の「権力関係」の分析が一つの話題としてある。

[ii] 『サンデル教授の対話術』の著者の小林氏は，自分のお子さんの小学校の授業を見学したところ、道徳の授業で「優れた対話型授業が行われていました」と述べている。「型」という言い方に，氏の見方が見て取れるのはおいておくが，そして「優れた」ものかどうかはまた別問題として、「型」についていえば仰るとおりだろう。

[iii] もっともこのことは専門家でも同じ。i で紹介した教育心理学会でのシンポはそのことにも関わっている。

[iv] 以下を読めば分かると思うが、ここではサンデルと小林氏の不整合性を問題にしようというのではない。おそらくはサンデルも、小林氏と同様の考えを持っているのではないかと思われる。

[v] マツゾフによる分類にはもう一つ、認識論的対話授業学がある。ここで道具的、存在論的としたそれぞれに、厳密にいえば認識論的な要素があり、特に存在論的対話授業学の意味はもっと詰められることが必要だ。