

教員養成系大学における「哲学教育」

森秀樹（もりひでき）

（兵庫教育大学）

（0）はじめに

哲学研究者を育成することを目的としていない大学における「哲学教育」の問題の一つは、その目的・内容・方法が明確ではないという点にある。研究者養成の教育しか受けてこなかった教員が、各自が置かれた状況の中で試行錯誤しているというのが現状であり、大学における「哲学教育」の必要性を説得的に示すような状況にはないように思われる。まずは情報共有をすところから始めねばならない。

提題者は教員養成系大学に属しており、中でも、社会科学を得意とする教員を養成することを目的とするコースに所属している。大学院の設置基準によって教員養成系の大学院では哲学・倫理学・宗教学の教員をおくことが義務づけられているため、同様の立場の大学教員が一定数存在している。かつてであれば、そのことを「自明」と見なすことも許容されてきたかもしれない。しかし、国立大学が法人化され、その存在意義を説明する責任を問われる状況になってみれば、教員養成系大学における「哲学教育」の必要性を説明することを迫られるようになっている。

ただし、一口に教員養成系大学といってもその内実は様々である。卒業生のうち一定数が一般企業や公務員を志望するケース、教員でも小学校の教員を目指すのと、中学校や高等学校の教員を目指すのとでは求められるものが異なってくる。提題者が属している大学は初等教員養成を中心としており、実際、卒業生の大部分は小学校教員となっている。そのため、初等教員としての資質の育成が「哲学教育」にも求められることになる。

提題者はこれまで担当してきた哲学関連の講義は概ね三つのカテゴリーに分類することができる。（1）一般教養としての哲学、（2）専門科目としての哲学、（3）演習科目としての哲学の三つである。そして、提題者は、提題者が考えている、初等教員養成における「哲学教育」の役割をこの三つのカテゴリーにおいて果たすように努めてきたつもりである。そこで、以下ではそれらを順に紹介することを通して、教員養成系大学における「哲学教育」の役割について考えていくことにしたい。

（1）一般教養としての哲学

第一に、一般教養としての哲学が考えられる。所属大学では2008年度のカリキュラム改革によって「〇〇学」という名称のつく教養科目は廃止となってしまったが、哲学研究者の多くは教養科目を担当することも多いと思われるので、過去のことはあるが、報告しておくことにする。教養科目といえば、特定の学問へのイントロダクションを行うことが漠然とイメージされているように思われる。そのイメージに従うならば、哲学の講義として、哲学の諸理論や歴史を「わかりやすく」説明することや、応用倫理学や環境倫理学といった現代的な課題を紹介することが選択肢となろう。だが、高校で「倫理」を履修する学生はわずかであり、「哲学」について漠然としたイメージ以上のものはなにももたない学生が多数を占める状況の下で、「これが哲学です」という導入の仕方をするとなれば、それは高校までの教科学習の延長線上で理解され、教養として身に付けねばならないとされ、時として興味深いかもしれないが、多くの場合、自分には無縁なものとして受け止められる結果になってしまいかねない。むしろ、重要なのは、「なぜ哲学なのか？」という問いである。ただし、それは一般論としてのみではなく、特に初等教員としての意義をも含むものでなくてはならない。このように考えるとき、哲学には独自の意味があるように思われる。それは哲学が日常的な生における「驚き」に始まる探究であり、その営みは日常

的な生へと還帰することを試みるという点である。このことは「学び」の発生とその意味づけに関わる。教育学部に入学者となる多くの学生にとって、勉強は文字通り、「強いて勉める」ことであり、決して好きなことではない。そのような実感をもった学生が教員になり、子どもたちに「勉強」をさせるとすれば、それは「悲劇」に他ならない。たとえ網羅的ではないにしても、日常的な生が「問い」を引き起こし、そのことを巡って探究することが生の営みに関連していくという体験をしておくことは、教員になろうとする者にとって決して無意味なことではないであろう。将来、教えることになる「教科」はそれ自身において完成されたものとして意味があるというよりはむしろ、先人たちの試行錯誤のプロセスとして意味があるのであり、後人はそれを反復する中で自分の人生を生きていくことになるというイメージをもっておくことは、教育についての学習の基礎となることができる。このような発想のもと一般教養としての哲学の講義は、できるだけ日常的な出来事から出発しつつも、そこでの物の見方を吟味していくことを主題とし、そのことを通して、色々な哲学的な発想法に触れ、考えるための引き出しを増やすことを目標にした。参考までにシラバスを挙げておく（資料1参照）。

教養科目であるので、100人以上を対象とする大教室での講義であったが、できる限り、問答を行いながら、進めるように心がけた。例えば、「コミュニケーションについて」と題する講義では、コミュニケーションがうまく機能していないと思われるようなマンガの一場面を示し、なぜそう思えるのかを質問することで、一般に、コミュニケーションが表現と理解という図式から解釈されていることを確認した。その上で、挨拶のようにこの図式が当てはまらず、むしろ相互承認として解釈した方が適切な場合もあることを指摘し、さらに、ディスコミュニケーションを通して、新しい発想が伝わることもありえることを示した（資料2参照）。

リアクション・ペーパーからは、哲学に対する抽象的なイメージが変わったという声が多く、その点では有効であったと思うが、実際に受講生の引き出しが増えたとはまではいえない。また、日常生活の中に問いを発見し、探究の結果を日常生活へ結びつけるという当初の目標がどれほど果たされたのかは検証しなくてはならない課題のまま残された。とはいえ、研究者養成ではない大学における「哲学教育」の一つのあり方ではあると考えている。

（2）専門科目としての「哲学」

第二に、提題者は社会系コースの専門科目である「哲学概説」を担当している。所属大学の学生の大半は小学校教員となるが、その多くが中学校、高等学校の教員免許状も取得する。「哲学概説」はそのための選択必修科目となっている。ただし、彼らがその免許状を活用することはそれほど多くはないため、一方において、免許を出すために必要な知見を習得させながらも、他方において、小学校教員としての資質に資するような内容も盛り込むことが必要となる。しかし、小学校の社会科のカリキュラムの中には「哲学」と呼ばれるような内容は含まれていないため、いわゆる「教科内容論」という立場からはこの二つの方向性を両立させることは不可能である。いずれにしても、免許科目であるという要請によって授業で取り扱う対象は限定されることになる。というのも、免許科目は当該学問分野の内容を包括的に取り扱うことが求められるからである。そこで、高校の公民科の「倫理」で取り扱われている内容を取り扱うことにした。しかしながら、このような課題設定は、高校の公民科の教員を目指しているのではないほぼすべての学生にとってはあまり意味のあるものではない。そこで、次の二つの観点を付加することにした。まず第一に、教員に求められる一般教養のうち哲学に関連するような内容を実感的に理解できるようにすることである。高校「倫理」は中学校や小学校のカリキュラムに登場する概念についても取り扱っている。例えば、社会契約論などは「民主主義」という概念を実感的に理解するために不可欠な役割を果たしている。そして第二に、これと並行して、授業作りの方法も学べることを目標とした。具体的には「高校倫理」の授業案を作成させ、模擬授業を実践させている。高校「倫理」において取り扱われている比較的抽象的な事象を日常的な概念につなげて説明できるようにするとともに、それをを用いて、生徒にとっても実感をもてるような授業を構想することができれば、小学校や中学校での授業づくりにも応用できると考えたからである。

この授業においては、オリエンテーションの際に、授業を「受け手がそこに参加することで変容すること」と

して規定し、授業者はその変容を引き起こすために諸活動を行うという授業観を提示しておく。その上で、授業の素材について日常的な言葉で説明できるように理解するだけでなく、受け手にとって自分の有り方を吟味できるような授業を展開することを課題として課している。この二つの事柄は別々のことではない。教科書の記述の水準で観念的に理解しているからといって、それを実際に他人に説明できるわけではない。むしろ、他者に理解してもらうことを想定することによって、当初の自分の理解に欠けていたものが見えるようになり、理解がより具体的なものとなっていく。そして、このような自分自身の理解の変容を経験することによって授業の構造を構想することもまた可能となる。

カントの倫理学を取り扱った単元を例にしてみよう。自由とは一般的にはやりたいことができることとして理解されているが、カントは道徳法則に服従することが自由であるとしている。このことを高校生に理解してもらうことを目標にした授業を構想してもらうことが考えられる。ただし、その際には、日常生活との関わりから出発しながら哲学的な問題を取り扱うことをも求める。まず、倫理の教科書と関連する資料を読ませ、単元の内容を理解させ、それを日常的な言葉で表現できるようにさせる。その上で、自分たちと同様な水準にある相手にその内容を伝えるためにはどういう道具立てが必要になるのかを考え、授業案を作成してもらう（例えば、資料3のような授業案が考えられる）。

倫理の教科書の内容を実感的に理解することについては、学生の水準や単元によっては難しいこともあるので、教員が積極的にアドバイスを出すようにしている。最終的には、模擬授業を行わせ、授業としての相互評価をした上で、教員の側から模範例となる授業案を提示するようにしている。最初の内、模擬授業の評価は学生の授業観にもとづく（発問や板書の仕方といった）表面的な観点からのものであることが多いが、相互に話し合いを重ねるについて、授業の構造に対する工夫や授業における思想の吟味という内在的な観点にも注目することができるようになってきている。この授業の成果としては、1) 相手に伝えるという目標を設定することによって、哲学の内容についての理解を深めることともに、2) 哲学の内容を具体的な場面で活用してみる機会を与えることで、哲学的思考と自分をつなげてみる事が挙げられる。さらに、3) 実際に授業を相互評価することで、授業に対する見方が豊かなものになっている。教員養成系大学においても、授業は授業内容と授業方法という二分法で理解されがちである。それに対して、授業を「対話」による「探究」として捉えることによって、対象に関する対話から学びが生成してくるプロセスに注目することが可能となる。

（3）演習科目としての「哲学」

第三に、演習科目がある。当初、演習科目は哲学に関連する資料を読んできてもらい、それを題材としてディスカッションをするという標準的と思われる方法を取っていた。思考力の訓練には複雑なテキストを読解する訓練が最適であるという考えは今でも変わらないが、次第に対話にウエイトを置くようになってきている。提題者は所属大学の附属中学校の「選択」の時間に「哲学」の授業を担当する機会があり、対話型の授業を行ってきた（資料4）。その際、生徒たちが、そのつどのテーマに対して、持ち合わせの言葉を用いて、取り組み、対話を積み上げていくプロセスを観察することができた。事柄そのものについての各自のアプローチをシェアしあう中で、事柄そのものについての理解が深まるだけでなく、同時に、考える手法が蓄積されていった。他者の言葉は、事柄そのものについての情報であると同時に、事柄へのアプローチの仕方を伝えるものでもあるのである。

このような経験から、事柄そのものの探究ではなく、対話をいかにして組織するのがより意識されるようになってきた。そこで、演習科目の目標を、教員ではなく、受講生が対話を組織できるようになっていくことに置くようになっていった。対話のテーマとしては、人格の尊重とはどういうことかという哲学的な主題を取り上げることも、消費税を上げるべきかどうかという時事問題を取り上げることもあり、場合によっては、参加者にテーマを考えてもらうこともある。最初の数回は教員が司会を行い、対話についてのイメージをもってもらうとともに、司会が意識すべき点をそのつど指摘している（資料5）。その後、受講生に司会を担当してもらい、授業の後半で、教員を中心としてその日の対話のふりかえりを行っている。

ふりかえりということで囲碁や将棋の対局の後の検討会のようなものを想定している。実際に、発言されたも

のだけではなく潜在的にとどまったものに注目したり、どうやればさらにより対話になったのかを検討する。ふりかえりの観点は二つある。まず第一の観点は、対話がどのように進化したのかを方法論的な観点から分析することである。対話は先行する発言に依拠して進行する。その際、後続する者は先行する発言のアプローチの仕方を参照しながら、その方向をさらに進めたり、別の方向に転じたりする。このようなやりとりの中で「発見」が行われる。一度行った対話を反芻する中でその日のターニング・ポイントとなったのはどのような発言だったのかが見えてくるようになる。そして第二の観点はテーマについて話されたことを明確化することである。もちろん、結論をはっきりさせることも重要であるが、同時に、各自の発言が潜在的に含んでいながらも、対話の中で十分には展開されなかった文脈を意識化することも行う。このことによって、対話を再度紡ぎ直すといったことが可能になる。

このような活動を数回行うと、次第に技法的なことが自覚化されるようになり、共有されてくる。それとともに、受講生もリラックスして、色々なアイデアを話すようになっていく。最終段階では、司会が議論に介入することをできるだけ減らし、参加者の議論を促進するファシリテーターの役割のみを果たすようにすることを試みてもらおう。このような目標を設定することによって、司会が議論をまとめるのだというイメージが次第に後退していき、むしろ、議論は参加者全員が組み立てるものであり、そのためにお互いに協力しなくてはならないということが自覚化されてくる。

このような演習を行うことによって、受講生は、他者の発言の仕方を模倣し、それを内面化するという仕方でも思考することができるようになっていくプロセスを体験することができる。また、授業をどのように組み立てるのかという観点だけではなく、授業の話し合いの中でどのようなことが発生しているのかという観点にも注目できるようになる。生徒中心の授業ということがいわれて久しいが、学生の大部分は学校時代、授業者中心の授業を受け、それが授業のイメージとなっている。また、生徒中心という場合でも教師が仕組んだ枠組みの中で生徒を動かすことを想定しがちである。もちろん、そういう授業も有効であるが、それだけでは生徒の側のイニシアティブを育成することはなかなかできない。それに対して、以上のような演習を経験すると、参加者が議論を組み立てるとはどういうことなのかの具体的なイメージをもつことができるようになる。提題者は同様の演習を大学院でも行っているが、現職教員には以上のような問題意識を共有してもらえるため、ふりかえりが充実したものになりやすい。その意味でも、学部学生が対話に参加し、それを主催する経験を積むことには、授業への眼差しを育む役割を果たすことができると考えている。

以上、教員養成系大学における「哲学教育」について述べてきた。ただし、それは個別的なものでしかなく、別の状況では全く別のあり方が必要になるであろうと思われる。しかし、大学における「哲学教育」のあり方に関する情報共有はほとんどできておらず、大学教員はばらばらに試行錯誤を繰り返しているのが現状であるとすれば、このような機会を積み重ねていくことによって、状況ごとの差異とともに、共通の課題なども蓄積していくことができるのではないかと考えている。そして、それが大学における「哲学教育」の意義を明確にしていくための出発点となることを期待している。

教員養成系大学における「哲学教育」

森 秀樹

【資料1】

011 【授業科目区分：教養基礎科目】							
授業科目	哲学 (Introduction to Philosophy)					グループ	
単位	2 単位	授業の方法	講義	標準履修年次	1年	担当教員	森 秀樹
授業の目標 及び 期待される 学習効果	<p>哲学は、そのつどの状況の中で、「自己」や「社会」の問題について様々な思想を形成してきた。この講義では、その中からいくつかのトピックを取り上げて考察し、実践哲学の基本諸概念の理解を目指す。そして、そのことを通して、各自が、自分が置かれた状況の中で、思索しはじめるための契機となることを目標とする。</p>						
授業の内容	<ol style="list-style-type: none"> 1. Philosophiaとはどんな営みか。 2. 「神話」は何を語っているのか。 3. 「排除」が生じるのはなぜか。 4. 「よそ者」を生みだす「共同体」。 5. 「神秘」を生みだす「共同体」。 6. 「文化」のはらむ「抑圧」。 7. 「自分」になるとはどういうことか。 8. あなたの「欲望」は誰の「欲望」？ 9. 二つのコミュニケーションー「挨拶」と「恋愛」ー 10. 私の気持ちなんて誰にも分からない？ 11. 物が見えるとはどういうことか？ 12. 「科学」が進歩するとはどういうことか？ 13. 「歴史」とは何か？ 14. 「死」について 15. まとめ 						
テキスト，教材，参考書等	<p>毎時間、講義内容の概要をプリントして配布し、それにそって講義を進める。</p>						
成績評価の方法と採点基準	<p>各時間の講義内容の理解をチェックするために、毎時間、レポートを課す。</p>						

(0) コミュニケーションとは？

- ・ディスコミュニケーションの例：【資料1】から何が読みとれるか？
- ・コミュニケーション＝〈伝達と理解〉という考え方：コミュニケーションのイメージ
- ・問題提起

【資料1】



榛野なな恵『Papa told me』より

(1) 挨拶によって何が伝達されるのか

- ・「挨拶」の場合：情報ではなく、相手の承認を伝達
- ・自動販売機との比較：無視される危険性、承認してくださいという祈り
- ・不安故に人は安定を求める

- 1) コミュニケーションの一種とはいえ、挨拶は何らかの情報を伝達するものではない。
- 2) しかし、挨拶によって承認が伝達される。
- 3) 挨拶は無視される危険性をはらんだスリリングな行為であり、承認してくださいという祈りである。
- 4) 無視されるかもしれないという不安感が安定した制度を可能にする。

(2) コミュニケーション一般への拡張

- ・「承認」の伝達
- ・コミュニケーションの脆弱性
- ・不安に支えられた安定性

(3) 安定したコミュニケーションが喪失するもの

- ・安定化のはらむ問題
 - 1) コミュニケーションの機能の希薄化・ズレの破壊
：コミュニケーションの安定化がコミュニケーションを妨げるというパラドックス。
 - 2) コミュニケーションの見方の矮小化
：点ではなく、線として見る必要性。
- ・コミュニケーション技法への還元の問題

(4) 線としてのコミュニケーションの可能性

- ・コミュニケーションの二つのパラドックス
- ・「恋愛」というコミュニケーションが教えてくれるもの

<記号（シーニュ）>。自分の愛を証明したいと望むときにせよ、他者が自分を愛しているかどうか解読しようとするときにせよ、恋する主体には自分の意のままに使うことのできるような、いかなる確実な記号体系も存在しない。
ロラン・バルト『恋愛のディスクール・断章』

- ・「仲間」と「他者」
- ・他者とのコミュニケーションでは何が伝達されるのか？
- ・他者とのコミュニケーション＝生きること

心的システムとは他者の心的システムに結びついたオープン・システムであって、このような条件においてのみ、それは新しく変わっていきけるのである。もし生きているのならば、あなたの心的システムは恋をしている。もし恋していないのならば、それは死んでいるのだ。　ジュリア・クリステヴァ『愛の物語＝物語』

「恋愛」に成功する者は恋愛に失敗し、「恋愛」に失敗する者は恋愛に成功する」(?)。

(5) 場を創造する活動としてのコミュニケーション

【普遍的人権と歴史的共同体】

カントは人間を無条件に尊重すべきものであると考えたが、これに対して、ヘーゲルは人間が尊重されるためには歴史や共同体の準備が必要であると考えた。今回の課題はカントとヘーゲルの思想についてまとめることであるが、特に、道徳についての考え方に重点を置いて見ていくことにする。

【基本的語彙】

カント、自律、定言命法、目的の国、永久平和、ヘーゲル、精神、自己外化、絶対精神、弁証法、人倫。

【素材】

「カントによれば、みずからが立てたこの道徳法則にみずからしたがうことこそ自由（意志の自律）であり、人間の尊厳はこの自律としての自由にある」（教育 144）。

「カントの考え方は、極言すると、その身は奴隷であっても、内面的には自由であり得るというものである。ヘーゲルはそのような自由は現実的な自由ではないと考える。…ヘーゲルは、個人と全体の自由が実現され得る具体的な場を論ずる。それが人倫である」（教育 148）。

【発想の筋道】

私たちは自由であることに大きな価値を置いている。その際、自由ということで理解しているのは、欲したことをする自由のことである。これに対して、カントやヘーゲルの考える自由は、私たちが普段考えている自由とはずいぶん異なっているようである。だとすれば、彼らの思想を用いて、「自由」の概念について吟味し直すことができるのではないか。

【出発点】

私たちは「自由」ということで、普段どんなことを理解しているであろうか？また、私たちに色々な自由があるが、それは例えば具体的にはどんなことをする自由か？逆に、することができず不自由を感じていることは何か？

【考察1】日常の自由とカントの自由

「カントは私たちが良心にしたがい、義務をはたすことを自由とよぶ」（教育 143）。これは一見したところ奇妙な考え方のように思われる。それにもかかわらず、カントは道徳に従うことを自由、思いのままに行動することを不自由であると考えている。つまり、日常とは正反対に考えていることがわかる。「人間もほかの動植物と同様に自然のなかにあるかぎり、自然の因果法則に支配される。私たちはのどがかわけば水がほしくなるし、空腹になれば何か食べたい。これらは人間のもって生まれた本能・欲求である。この本能・欲求のままに生きるというのが、実は自然の因果法則に支配されて存在することなのである。カントはそれを不自由と見なす。だが、人間はたとえ本能や欲求にかられるときでも、してはならない、すべきでないというもうひとりの自分の声を聞き、自然の因果法則からのがれることができる。これが良心の声であり義務の念で

ある。カントは私たちが良心にしたがい、義務をはたすことを自由とよぶ」（清水 143）。

「カントによれば、みずからが立てたこの道徳法則にみずからしたがうことこそ自由（意志の自律）であり、人間の尊厳はこの自律としての自由にある」（清水 143）。

ちなみに、カントは、人間は自分の立場から主張をしがちであるが、道徳法則は普遍的な立場から検討されるのでなくてはならないと考えた。そして、彼は道徳法則を「君の行為の格律が君の意志によってあたかも普遍的自然法則となるかのように行為せよ」と定式化した。

【結論1】

カントは、思いのままに行動することは、欲求の奴隷になっているだけであると考え、不自由と見なす。これに対して、欲求の奴隷になることなく、道徳の法則を選択することこそが自律であり、自由だと言うのである。

【討論1】

私たちの日常生活は自由だろうか？

【討論2】

普遍的な物の見方をするとどのようなことか？

【考察2】カントの自由とヘーゲルの自由

「カントの考え方は、極言すると、その身は奴隷であっても、内面的には自由であり得るというものである。ヘーゲルはそのような自由は現実的な自由ではないと考える」（清水 148）。「たとえば、画家はキャンバスという他者に向かって自分の描きたいものを描き、できあがった絵画という他者のなかに自分の才能や思想を見る。ヘーゲルは、このように自己そのものを外にあらわす「自己外化」とよばれる行為によって、自己のめざすものやあるべき状態に、自己を自己形成的に実現することが自由であり、幸福であるとした」（清水 147）。ヘーゲルは、欲求の奴隷になることは不自由だというカントの主張は認めつつも、道徳法則に従うだけではやっぱり不十分だと考える。道徳や理想といえども、単純に実現可能とは限らない。人間は状況によって制限されている。だとすれば、真に考えるべきなのは、与えられた状況の中で、自分の理想を実現していくことである。それを成し遂げることのできる人間こそ自由だということになる。

【結論2】

カントは理想に準じることが大事であると考えたが、ヘーゲルは具体的な状況の中で理想を実現していくことが大事であると考えた。

プーにとって自由とは何か？

【資料4】

- ①プーは眠るのが大好きです。今日は日曜日なので朝からベッドでごろごろできて、大満足です。
- ②プーは眠るのが大好きです。けれど、今日は日曜日なのに、朝から蜜蜂がブンブンいって仕事をしていて、眠れません。プーは日曜日くらい自由に眠りたいものだと思います。
- ③プーは何よりも蜂蜜が大好きです。だから、自由に蜂蜜を食べられれば、大満足です。
- ④プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンが蜂蜜を食べてはだめだと言いだして、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います。
- ⑤プーは蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、急に眠気が襲ってきて、立ち上がる事ができませんでした。プーは「蜂蜜が歩いてきて、口の中に入れてくれればいいのになあ」と思いました。
- ⑥プーは眠るのが大好きです。さて、これから眠ろうとしてベッドに入ったけれど、無性に蜂蜜が食べたくなりました。仕方なしに、プーは台所まで蜂蜜を取りに行き、満足するまで食べました。けれども、今度は眠れなくなってしまい、「寝ながら蜂蜜を食べる方法があったらなあ」と思いました。
- ⑦プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンは「眠る前に蜂蜜を食べたら、虫歯になるから、食べてはだめだ」と言って、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います。
- ⑧プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンは「眠る前に蜂蜜を食べたら、虫歯になるから、食べてはだめだ」と言い出して、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います、クリストファー・ロビンが行ってしまってから、蜂蜜を満足するまで食べました。
- ⑨プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンは「眠る前に蜂蜜を食べたら、虫歯になるから、食べてはだめだ」と言い出して、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います、クリストファー・ロビンが行ってしまってから、蜂蜜を満足するまで食べました。それからしばらくして、プーは本当に虫歯になってしまい、自由に蜂蜜を食べられなくなってしまいました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います。
- ⑩プーは何よりも蜂蜜が大好きです。今日も、蜂蜜はないものかと思って、野原を捜していますが、なかなかみつかりません。そこで、レンゲの花を吸って我慢することにしました。遠くでそれを見ていたクリストファー・ロビンは「蜂が蜂蜜を集めるんだから、蜂の巣を見つけさえすれば、自由に蜂蜜を食べられるのにね。お馬鹿さんのプー」と独り言を言いました。
- ⑪プーは何よりも蜂蜜が大好きです。けれども、学校の椅子に座って、蜜蜂の生態について勉強するのは大嫌いです。だって、すぐに眠くなってしまふからです。そのせいで、いつまでたっても、蜜蜂の巣のありかを見つけることができずに、レンゲの花を吸って我慢するはめになっています。遠くでそれを見ていたクリストファー・ロビンはプーのことがかわいそうになり、森の中から蜜蜂の巣を見つけてあげることにしました。

