

対話的な学びとコミュニティ形成

－討議倫理と P4C の視点からの事例検討－

Dialogic Learning and Community Building: A Perspective on Discourse Ethics and Philosophy for Children

福井 駿¹ (Suguru FUKUI)

藤井 佳世² (Kayo FUJII)

田中 伸³ (Noboru TANAKA)

田端 健人⁴ (Taketo TABATA)

【概要】

本稿は、探究学習を軸として教育課程を社会に開かれたものしていくための要となる、対話的な学びをコミュニティ形成の観点から再検討することを目的とする。理性的な探究とコミュニティが発展していくことを積極的に結びつける教育アプローチの一つとして Philosophy for Children(P4C) が在ると考え、このアプローチを採用している2つの対話授業実践を事例として取り上げた。2つの実践はそれぞれ「大変でも好きな仕事をする？ 楽で嫌いな仕事をする？」と「本当は無罪なのに死刑にされて死んだら？」を問いにして、教師と学習者、学習者と学習者の豊かなやりとりがなされている。

これを J.ハーバーマスのコミュニケーション論からみれば、多様な妥当要求と応答がなされており、コミュニティ形成に寄与していると考えることができた。また、その際の「自己了解が主題となる討議」と、「合意形成へ向かうと同時にその合意形成が揺らぐ経験」の重要性を実践に即して示した。一方、P4Cの強調する対話的学びのポイントからみれば、2つの実践において、対話の継続や対話への主体的な関与が、対話を自己修正していくことによって実現されていると考えることができた。また、その際の「その場における意味や関係を協力して問いなおすというプロセス」の重要性を実践に即して示した。

そして、これらの検討を改めて俯瞰することで、討議を重ねれば合意に至るとは限らない現実を前にしている討議デモクラシーの制度化にしても、合意形成を目指しているわけではない P4C アプローチの実践化にしても、完全な相対主義は解決になるわけではなく、再構築されるべき規範がどのようなものかという難問から逃れることができないということを考察した。以上のように、討議倫理と P4C の視点は他者と共に対話する学びを深める重要なポイントをより鮮明にすると同時に、対話的学びとコミュニティの関係における悩ましい原理的難問を浮上させることになった。

キーワード：対話的な学び、コミュニティ形成、探究、P4C、討議倫理

Abstract :

The purpose of this study was to review interactive learning from the perspective of community development, which is a key to making the curriculum more open to society, based on inquiry-based learning. This study considers Philosophy for Children (P4C) as an educational approach that actively links rational inquiry and the development of communities, and incorporates this approach through case studies of two classroom practices. The questions used were: "Do you do a job you like, despite it being difficult, or a job that is easy but not to your liking?" and "What if you were executed when you were actually innocent?" In using these questions, the lessons were rich in dialogue.

If we look at this from the perspective of "Habermas's communication theory", it can be seen in this study, that a variety of valid demands and responses were made, contributing to the formation of a community. It also demonstrated the importance of "discussions in which self-understanding is the subject" and "experiences in which consensus is shaken at the same time as it moves towards consensus" in practice. Contrarily, from the dialogic learning perspective, two lessons can be considered to be realized on the basis of the continuation of and proactive engagement in the dialogue, which is based on the self-correction of the dialogue. In addition, this practice showed the importance of the process of collaboratively questioning in the "meanings and relationships that can be put in place" in dialogic learning by themselves.

On the basis of the above results, this study shows that, whether it is the institutionalization of discussion democracy, which faces the reality that repeated discussions do not necessarily lead to consensus, or the practical implementation of the P4C approach, which does not aim at consensus building, complete relativism is not the solution, and that the kind of norms that need to be reconstructed are. The study considered that there is no escape from the conundrum of what is to be reconstructed. In sum, the ethics of debate and the P4C perspective have sharpened the key points for deepening dialogical learning with others, while at the same time it brings to surface a troubling principal conundrum in the relationship between dialogical learning and the community.

Keywords:

Dialogic Learning, Community Building, Inquiry, Philosophy for Children, Discourse Ethics

¹鹿児島大学 ²横浜国立大学 ³岐阜大学 ⁴宮城教育大学

1-1. はじめに

学習指導要領が改訂された¹。それらは、すでに様々な文脈で整理・説明がなされているが、特に大きな転換のポイントは2点である。第1は、探究学習を軸とすることである。これは、従来から行われてきた教師による説明を中心とした学びから、子ども自身が問題や課題を見つけ、それを考えてゆくことを指している。すなわち、正解に迫る学習から、正解が無い問いへ挑む学びを重視するものである。

第2は、教育課程を社会と繋げることである。「社会に開かれた教育課程」と言われるが、学校での学びを現実社会へとリンクさせ、学びの実質化を図ることを意図している。従来、学校内だけで通じる論理や内容であった学習を、よりリアルな社会と接続したものへと変革してゆく論理である(田中, 2022, pp. 79-89)。

上記2点が発生した背景には様々な論点がある。その主なものは、OECD や Education2030 が論じるコンピテンシーに関する議論²であろう。これは、従来展開されていた教育内容を基準としたカリキュラムのデザイン(所謂コンテンツ・ベースド)を、学習目標や目的に基づき、資質能力を基準としたカリキュラムのデザイン(所謂コンピテンシー・ベースド)への転換のように形象される(cf., 松下編, 2010)。もちろん、この考え方に対するカウンターも多数議論されている。例えば、社会科領域における地理学習では、従来の知識論を資質能力との関係から再検討し、捉え直すパワフルナレッジに関する議論が展開されている³。それに対し、北欧等で行われたカリキュラム改革は探究に基づき学習内容・教科領域をクロス、ミックスさせるものもある⁴。

カリキュラムに関する多様な議論が展開される中、探究学習のポイントとして着目されているものが対話である。例えば日本の新学習指導要領であれば、道徳や高校公民倫理分野で扱いが明記された。ただし、そこで取り上げられている「対話」は、全くの新しい原理や方法論ではない。指導要領改定以前を含めてすでに多くの研究・授業が展開され、一定の知見が蓄積されている⁵。そこ

で、本稿ではこの対話について、特にコミュニティ形成の観点からその学びのあり方を再検討する。

1-2. P4C というアプローチ

本稿で取り上げる2つの実践は、共に Philosophy for Children(以下、P4C と略記)という教育アプローチを採用している。教育アプローチとしてのP4Cは端的にいうと「子どもたちと一緒に哲学する」教育である。「哲学する」というようにわざわざ表現したのは、別の誰かが哲学してきた成果を子どもたちに伝達するのではないということを強調するためである。P4Cでは、子どもたち自身が哲学的な問いに取り組むようにする。このことと関連した重要な要素が対話である。多くの場合、子どもたち同士が問いかけあい、対話していくことによって哲学することを進めようとする。それゆえ、対話自体を指してP4Cと呼ぶこともある。「今日はP4Cをするよ!」や「この時のP4Cはですね、・・・」というような表現である。

本稿で取り上げる教育実践をより深く理解するために、P4Cの背景とバリエーションについて少しだけ説明しておこう。子どもが自然に持つ哲学的な問いへの注目は、古くから一部に存在した。教育実践者の中には個人的にそのような子どもの哲学的な問いを重視した学校教育実践に挑戦していた人々もいたが、それは散発的なものが多かった。その中で「理論的に学校教育の中に哲学することを位置づかせよう」という考えも含んでいたのがP4Cであった。

1970年代の米国で、マシュー・リップマン(Matthew Lipman)とアン・シャープ(Ann Sharpe)が中心になって、大多数の子どもにとって、(中等段階だけでなく、初等段階も含む)学校で哲学することは重要なことであることが主張され、その考え方はP4Cと名付けられた。これに共感をした人々が一定数いて、そこから様々な地域や国でP4Cの様々なバリエーションになっていった。その中で今回の実践事例に大きな影響を与えているのが、トマス・ジャクソン(Thomas Jackson)が中心になってハワイで発展したP4Cである。ハワイのP4Cは、リップマンたちが主張したP4Cと根

¹ 幼稚園・小学校・中学校は2016年、高等学校は2017年に改訂。幼稚園は2018年、小学校は2019年、中学校は2020年、高等学校は2021年から全面実施されている。

² 例えば、ドミニク・ライチェン他(2006)、白井(2020)など。

³ 例えば、志村(2013)、伊藤(2014)pp. 12-14がある。

⁴ 前傾2。

⁵ マシュー・リップマン(2015)、M. R グレゴリー他著、p4c みやぎ出版委員会(2017)等、多くある。探究学習の研究動向を整理したハンドブックとしては、M. グレゴリー他著(2020)がある。

本的な考え方は同じだが、社会的状況(地域や時代経過)から、いくつかの強調点を持つようになった。特に本稿の主題に関係する部分で言えば哲学することによる「コミュニティの発展」が強調されている。

そもそも P4C では、理性的な探究が発展していくこととコミュニティが発展していくことは密接に結びつけられている。リップマンは、探究について以下のように言う。

「探究とは自己批判的な実践である。好奇心豊かに未知のものを切り開いていく営みである。実験的な側面もある。そして探究とは一般に、本質的に社会の中で行われる営みであり、コミュニティの中で行われるものである」(リップマン, 2003/2014:117)

この立場は米国プラグマティズムの伝統とも言える。各人には自らの信念を実験する権利がある。一方で、そうして自らの習慣になっていったものをさらに共同で実験していくことで、その習慣が本当に信ずるに足るか、自己修正していくことでより上手く環境に適応していく。このような考えに立つならば、理性的な探究とは他者と共有された探究であり、探究の発展とは問いを共有したコミュニティの形成そのものでもある。そして、哲学することは集団にとって共通の問題を浮かび上げさせ、コミュニティを作り出す重要な働きをする。

これは P4C の中核的なアイデアである。ところが時に、リップマンたちが主張した P4C は個人の思考操作技能の獲得を目的にしたアプローチであると評価されることもある。たしかに、リップマンたちが P4C の実施を促すために作った哲学的な小説(子どもたちが日常におこる様々なことに問いを立てていくストーリー)と教師用マニュアルには多くの論理的操作の例が示されていた。本来は、それを教師が上手く使いながら教室の子どもたち自身の問いを作っていくためのものであったが、十分な理解がなされないことも多かった。リップマンたちが P4C を主張し始めた、1970-1980 年代の米国における学校教育の文脈では、いわゆる批判的思考運動というものが起きていた。そこでは、有用な教育アプローチは子ども個人の思考の変化を明示的に示せるものでありつつ、ある程度形式化された教育手法として示せるものであることが求められた。これは一つの過去の社会的状況であるが、現在の様々な地域にも見られる状況である。哲学することと学校教育

の関連付けにこのような難しさがあることは今でも同じかもしれない。

一方で、ハワイの P4C では、Good Thinker's Tool Kit(例えば“What do you/we mean by ... ?” というような対話の中で使うことのできる問いをいくつか挙げたもの)や Intellectually Safety(対話空間の理想の状態を定義しようとしたもの)、Community Ball(糸を束ねて作ったボールで、ボールを投げて話者を相互に指名するために使う)というようなキーワードやキーアイテムを作って、P4C の実施を促そうとしている。これらは、それぞれ、問いのパターン、コミュニティの目指すもの、対話のルール、を簡略化して示したものであり、その意味については対話の中で深める必要があるとされる。例えば、対話の中で“対話における Intellectually Safety とは何を意味するのだろうか”という問いも一つの問いとしていく。重要なことは、対話の参加者自身がその対話の在り方を自身で考えていくようにしていることである。ハワイの P4C は、哲学することは普遍的な探究の枠組みを用意するのではなく、他者と共に探究する関係を作り出すことに重要な役割があるということを強調していると言える。

2-1. 中学校での P4C 授業事例

(1) 授業設定の背景

中学校での P4C 授業事例は、宮城県 A 市の公立中学校 1 年 B 組の教室で実施された。A 市は人口約 3 万人の規模であり、市内すべての公立小中学校で、2013 年より子どもの哲学ハワイ版 P4C⁶を実践している。クラス担任で授業者の C 教諭は、当時宮城教育大学教職大学院の現職派遣院生であり、2013 年から P4C に取り組み、2019 年には本場ハワイでの短期研修にも参加した経験がある。

C 教諭は月 1 回のペースで P4C 対話をクラスで実施していた。本時は 7 月実施で、4 月から 4 回目となる P4C であった。4 月は学級活動の時間、5、6、7 月は道徳の時間を活用した。P4C ハワイのプレーンバナラという手法を基本とし、教材による触発、問いづくり、問いの投票、対話、振り返りという流れである。道徳科の時間での P4C は、道徳の教科書を触発教材とした。問いは生徒が立て、生徒の投票でクラスの問いを決定している。4 月からの問いは次の通りである。

- ・ 4 月：好き勝手していい世界だったら 1 年 B 組はどうなる？
- ・ 5 月：短所は欠点か？

⁶ ハワイ版は小文字で「p4c」と表記する慣わしだが、本稿では大文字の「P4C」で統一した。

- ・ 6月：原因がいじめられる側にあったら、いじめてもよいか？
- ・ 7月：大変でも好きな仕事をする？ 楽で嫌いな仕事をする？

(2) 授業の流れ

7月の本時では、東京書籍『新訂 新しい道徳1』の単元「7 働くってどんなこと？」の「新しいプライド」という文章を、生徒たちは朝活動の時間に黙読し、各自問いを立てた(約15分)。その後、道徳科の時間に問いを投票し、対話し、振り返りシートを記入した(50分)。

対話は、クラス全員が教室で一つのサークルを作って行った。教師の導入や投票や振り返りの時間を除くと、対話の実質的な時間は27分であった。

ファシリテーターのC教諭は、P4Cハワイの経験から、授業の「ねらい」を1つに絞らず、多様な意見が出ることにこだわった。セーフティが守れること、人の意見をしっかり聞けること、できるだけ多くの生徒が自分の意見を言うこと、深く考えることなども、本時間のねらいであった。

(3) 授業の結果

対話の概要を示すため、KH Coder⁷による共起ネットワーク図を示す。

共起ネットワークからうかがわれる対話のポイントとしては、まず「大変でも好きな仕事をすると思う」に対し、「楽で嫌いな仕事をすると思う」という意見が出された。その後、「大変な仕事は、難しいことに挑戦できて、達成感がある」という「大変」の内容に踏み込んだ意見や、「楽は楽しいという意味だから、嫌いな仕事はないと思う」という「楽」という言葉に着目した意見が出る。こうした意見に刺激され、別の生徒からは、「大変は大きく変わるという意味だから、大変な仕事をすると思う」という意見も出された。また「最初はできなくても、難しいことを達成すると自信が持てる」という時間的な視点を取り入れた意見も出された。

C教諭による対話の評価としては、4月からのそれまでの対話との変化として、生徒が生徒たちに問いかけるという「生徒からの問い返し」があった点に、学級の成長を感じたという。しかも、生徒からの問い返しは、C教諭が質問しようとして用意していた問いであった。

また、対話の流れも良く、子どもたちが真剣に考えている様子が、実際の対話と振り返りシートからうかがわれたともC教諭は振り返った。「真剣に考えている」という評価は、生徒たちが混乱

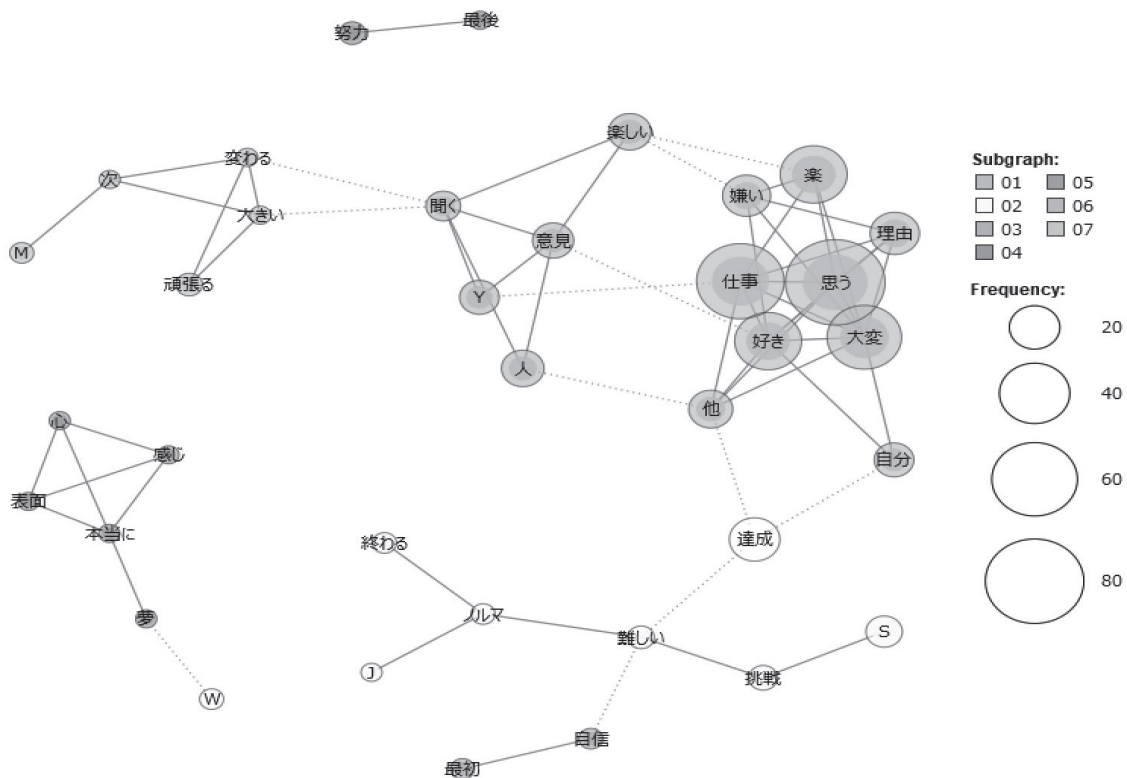


図1：中学P4C対話の共起ネットワーク図

⁷バージョンは、3.Beta.03aを使用。

している様子だったことと、対話に入ったC教諭自身も混乱してきたことを根拠にしている。

反省点としては、「深く考えるツールキット (Good Thinker's Tool Kit) をもっと活用できればよかったと課題も残った。

2-2. 小学校での P4C 授業事例

(1) 授業設定の背景

小学校でのP4C授業事例は、岐阜大学教育学部附属学校6年生を対象に行った。当該の学校は「ともに生きる社会を創造する児童生徒の育成—シティズンシップ (市民性) の育成を目指した学びのあり方—」を研究主題としている。当該学校が設定する市民性とは、「よりよい社会にするために国家の決めた社会のあり方を見直すことも含めて、主体的かつ多面的・多角的に考えられることができる」ものである。カリキュラムは、この市民性を育むことを通して子どもが多様な価値観を身につけ、それにより予測困難な社会をより良く生きることを目的としている。

本授業は、「罪とは何か」という探究テーマを設定した。これは別単元 (政治ってどんなもの) においてなされた6年生の発言を根拠としている。当該の児童は、「そもそも罪って何かって考えたときに、重い罪と軽い罪があると思って、でもそれを分けるものって何なのかなって。また、裁判で裁かれるものだけが罪になるのか、裁かれないものは罪とならないのか、正直よくわかりません (原文ママ)」という発言をしていた。この発言は、罪の定義、罪の軽重の違い、裁くことの意味、罪と罰の関係、罰が導く「平和」の要素など、多様な問いを導いている。すなわち、この指摘は「ともに生きる社会」を形成する平和、人権、法、民主主義等の重要な視点と繋がる。以上から、今回は罪に関する対話を通して民主主義を検討するために設定した。

(2) 授業の流れ

本授業の目標は4点である。第1は、主体的な問題解決力・批判的思考力・問題を発見する力の育成である。これは、探究テーマ (罪とは何か) から発生した問いを対話し、多面的・多角的な視点の獲得、及び自身の見方・考え方の拡張、そして問いから派生する新たな問いに気付くことができることを指す。第2は、自分や他者の考え方を尊重しながら、共に粘り強く対話し、考え続けることによる協働的な関係構築力の育成。第3は、社会における罪や罰、社会のあり方に対して受容するだけでなく主体的に捉え、考えることができ

ること。第4は、探究テーマ (罪とは何か) や新たな問い (平和、理想の社会像など) に関する対話をもとにしながら、それらを一定程度抽象化して捉えることができることである。

授業は、2時間構成で実施した。1時間目は、まず教師が探究テーマ「罪とは何か」を示し、NHK for School「昔話法廷、さるかに合戦」を視聴。その後、子ども個々人が問いを立て、子どもによる投票を通じて本時の問い「本当は無罪なのに死刑にされて死んだら？」を設定。問いに対して個々が意見を整理した上で、岐阜地方検察庁の方へ自身の意見を発表した。

2時間目は、p4cの形で対話を行った。対話は、問いを確認した上で、6名から7名程度を1グループとし、40分間グループごとに行った。あるグループの対話は以下のように展開した。まず、無罪にもかかわらず有罪と判断した関係者 (裁判官、弁護士、検察官) に対する処罰 (死刑や罰金刑、離職など) に関する対話から開始。そこから、裁判自体の再判決の必要性を検討。その際には冤罪に関わる金銭面の補償など、お金と命を天秤にかけることの妥当性が議論された後、死刑の是非について展開。そこでは、死刑が関係者 (警察官、裁判官、弁護士、検察官、実際に死刑になった人、周りの家族、それを見聞きした他人) に対して生み出す感情が議論された。その際は「つらい思いをすることで、誰も救われていない」という点を共有した上で、さらに死刑制度の是非を検討し、そこから「犯罪に巻き込まれた人 (犯人に殺されてしまった人) の感情」を考えた上で、「慎重な裁判のやりかた」へと推移。しかし、改めて「死刑が人に救いを与えるか」という議論へ。ここでは、死刑が関係者以外の人へ「安心を与える」作用があることも指摘された。その後、対話は自らが裁判に関わる可能性としての裁判員制度へ。しかし、裁判の関係者 (検察官、裁判官、警察官) は其々が証拠を集めて裁判が行われることを前提とし、判断を下すことの難しさへ。死刑の是非自体の判断の難しさを議論した。

対話終了後は、グループ内の対話内容とその過程を共有。その後、教師から「人を裁く意味って何だと思う？今対話をしてきて、人を裁くのは、家族の人を救うために裁く？人を裁くのは世の中に伝えるために裁く？裁くのは、そもそもこの人が悪い人だよ、あなたが償う必要があるということ教えるために裁く？ (原文ママ)」という問いを發した。児童は「反省のため」「償うため」など発言があった後、授業へ参加していた検察官

へ同じ質問を行った。検察官は「私の見解ですけど、みなさんのお話に出てきた通り、自分の犯したことについて相応の罰を受けてもらって反省を促すという意味が出てきたと思うんですけど、それはまったくそうだと思います。また、他の人の一般予防的な考え方で、要はこういうことを犯したらこういう風になるんですよっていうことを知ってもらい意味でもあると思います。一般的な犯罪を予防するという意味で罰を受けてもらうという意味もあると思います。被害者の方に対する被害感情を少しでも和らげるために罰を受けてもらうっていう3つの視点での考え方があると思ひまして、その話はいずれも各チームの方から話がでてきているので、すごいなと感じまし

の程度が強いほど太い線で描画している。

図1からは、大きく3点が推測できる。第1は、死刑と無罪の関係が議論されていることである。この点に関して、「無罪」や「有罪」、「無罪」と「死ぬ(冤罪)」との関係、「家族」などに関する対話が展開されている。また、「思う」という語が多用されていることから、ここでは自身の意見や考えを表明する機会が多かったことが推測できる。第2は、罪と罰に関する関係である。「罰」を「与える」こと、またそれに基づく「安心」を「与える」という機能、そしてその「裁く」という機能に対する「意味」が対話されている。第3は、「裁判」への関わりである。裁判に対して「かかわる」ことが対話されたことが推測される。

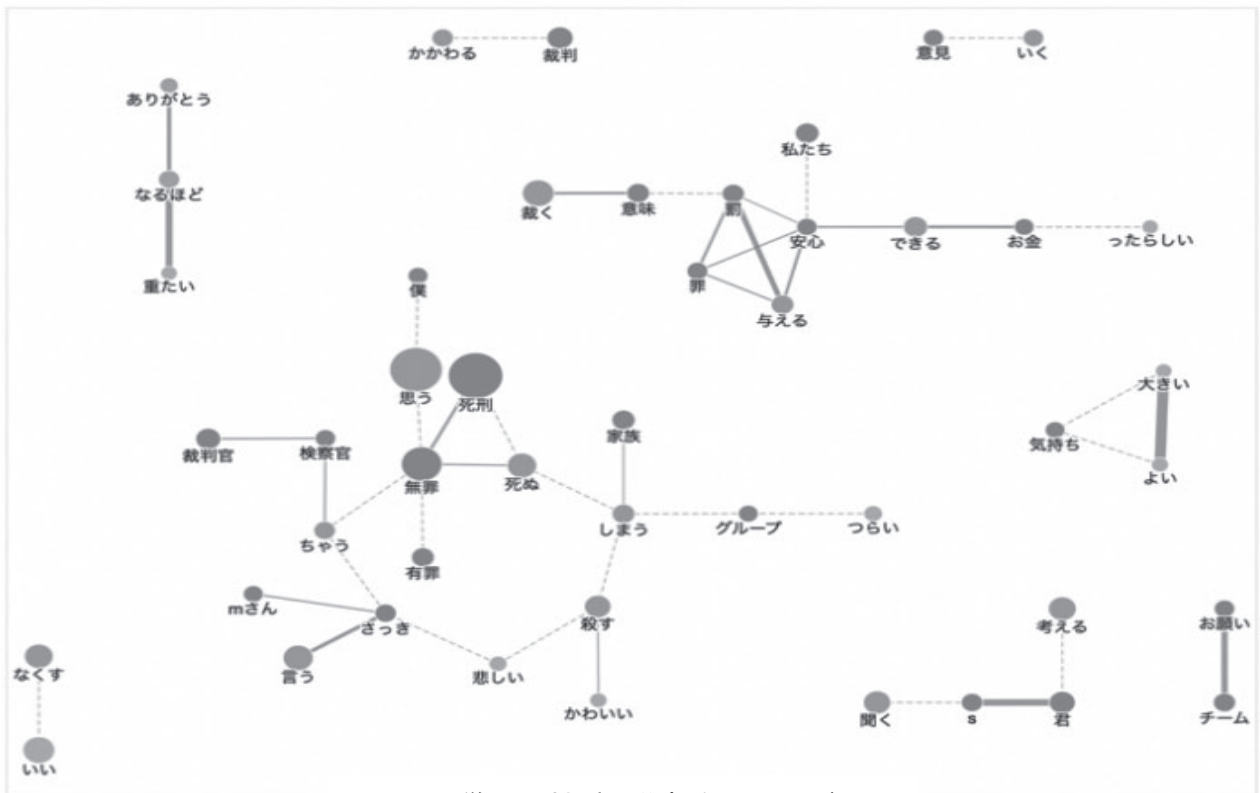


図2：小学P4C対話の共起キーワード

た(原文ママ)」と回答。その後、教師は裁判の判決を出す責任の所在を質問。児童との対話を通してテレビや報道の責任にも触れ、最後に自ら主体的に判断をする必要性を説明した。

(3) 授業の結果

対話をテキストマイニングで整理したものが以下である⁸。図2は、文章中に出現する単語の出現パターンが似たものを線で結んだ共起キーワードである。出現数が多い語ほど大きく、共起

3-1. 合意形成とその揺らぎの経験—討議倫理の視点から見た話し合い活動

(1) 討議倫理の視点

ここでは、社会哲学者のJ.ハーバーマスのコミュニケーション論から、「討議」について説明する。コミュニケーションは、コミュニケーション的行為と討議とに分けることができる。いずれにおいても、コミュニケーションの参加者は、互

⁸ ウェブアプリ「User Local AI テキストマイニング」(<https://textmining.userlocal.jp/>) を利用した (2022.04.20 アクセス)。

いに既存の権力関係や不平等関係からは解放された自由な関係から発言することを想定している。コミュニケーション的行為とは、「言語能力と行為能力をそなえた主体の間で一致が到達される過程」(ハーバーマス 1998:23)である了解を通して、知のストックとしての文化、正統な秩序としての社会、自己の同一性としての人格に関する生活世界を再生産することである。この再生産のプロセスは、文化的再生産、社会的統合、社会化とよばれ、生活世界の合理化を意味する。

コミュニケーション的行為は、生活世界の自明性に基づいて行われるが、あらかじめ参加者が生活世界の全貌を把握しているわけではない。その都度のコミュニケーション的行為では、それぞれの生活世界の一部に焦点が絞られ、それまで非顕在的知識だった内容が参加者間で了解され、状況解釈の明確化を進めることができる。その一方で、コミュニケーション的行為において了解される内容は、潜在的に、常に批判可能である。

コミュニケーション的行為の過程において生活世界の自明性が疑問に付されるとき、討議へ移行する。討議とは、文の真理性、正当性、誠実性といった妥当要求を問題化し、吟味する議論のことであり、説得力のある正当な理由を証明し合う。討議の参加者は、互いに等しい尊敬を向け合い、対等な関係にある。基本的に、議論の内容はオープンである。討議は、参加者が協同関係にあることを前提に継続され、参加者は、その中で、よりよい理由に基づく洞察を得て確信を変化させることができる。討議は、妥当要求として掲げられている内容や理由によって主題が変化する。

すなわち、「討議」は、①人間の判断は誤りうるという「可謬性」、②人間は生活世界に生きているという「生活世界論」、③コミュニケーションはそれ自体を目的にするという「目的論」、という三つの特性をもつ。

それらの中で、正当性に関する討議に焦点を絞っているのが、討議倫理学である。討議倫理学は、各コミュニティがコミュニティとして存立することを維持しながら、各コミュニティの倫理を架橋する普遍的道徳を目指す理論である。厳密に言えば、討議倫理学で扱う道徳は倫理と区別されるという意味で、「狭い道徳」である。討議倫理学は、普遍化を目指す原則と、参加者が同意した規範は妥当性をもたらすという実践的討議における原則に基づく。

実際の授業場面では、児童・生徒のコミュニケーションは、道徳的側面、倫理的側面、プラグマ

ティックな側面から構成されており、何かの側面だけで進むことはない。本論文でとりあげる授業事例では、多様な妥当要求と応答がなされており、学びの場におけるコミュニケーションの豊かさが示されており、コミュニティ形成に寄与していると考えられる。

(2) 働くことをめぐる話し合い活動:中学校における「道徳」の授業

討議倫理の視点から見ると、働くことをめぐる生徒の発言から注目すべきことは、次の3点にある。

第一に、生徒らは、「働くこと」を「楽」か「大変」という観点と「好き」か「嫌い」という観点から発言していた。そのため、「楽で嫌な仕事」と「大変で好きな仕事」に話題が集中した。これらの生徒の発言は、図3で示したBとDの象限に集中しており、それに関して複数の視点から考察を深めるものであった。

第二に、話題が集中しなかったのは、図3で示したAとCであり、「大変で嫌いな仕事」と「楽

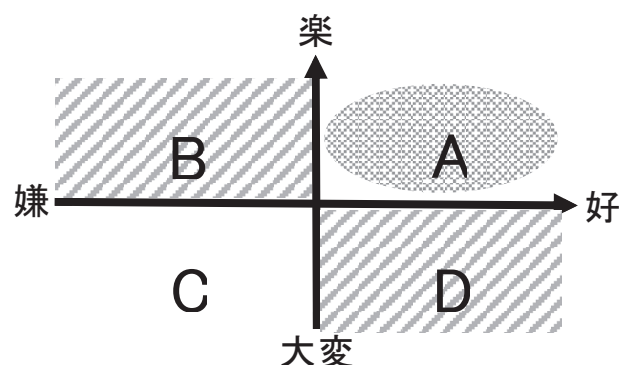


図3: 働くことについて

で好きな仕事」に関することであった。

しかし、Aに関わる発言として、「達成感がなくても、それでもその仕事を好きでやっている人がいると思ったから」という生徒の発言があった。ここには、新たな命題の出現とそれまでとは異なるパースペクティブによる討議の始まりを確認することができる。議論が集中していたBとDに含まれない発言は、討議倫理の視点から見れば、討議を別の観点から根本的に問い直すことにつながるため、非常に重要である。

第三に、「モチベーションのアップ」や「好きなことを懸命にすることはいいことだ」といった意見は、「自分は何をしたいのか」、「どのような生活を送りたいのか」といった「自分はどのような人物になりたいのか」に関わる生徒の発言であ

る。

このような発言は、「自分がどのような人物であり、どのような人物になりたいのか」(ハーバーマス, 2005, p. 119) という「人格の自己了解に関わる価値」が表現されている。「人格の自己了解」は、個人の生活史を形成する要素であると同時に、個人が理想とする自分になるという規範的要素を含んでいる。自己を知ることは、自己を形成している環境や生活連関への理解も深める。そのため、「自己了解」に関わる発言は、「自分独自の生活史的連関に関わって得られるものであり、その結果、ある特定の人格にとって何が善なのかということについての価値評価的な発言」

(ハーバーマス, 2005, p. 130) のことと言える。

人格の善さを実現しようとすることは、特定の社会の中で善いとされることを考えることを経て得られる。このような自己了解が主題となる討議は「倫理的-実存的討議」(ハーバーマス 2005:131) と呼ばれる。

しかし、「倫理的-実存的討議」は、個人にとっての善さと我々の善さが重なる倫理的問いに重心があるため、「自分が望むことで、すべての人が守るべき法則は何か」、「人は何をなすべきか」といった「私のパースペクティブと他者のパースペクティブが根拠を持って合致する地点」(ハーバーマス 2005:124) について話し合う「道徳的-実践的討議」を背景に追いやる必要があるため、討議には多様な他者の視点が必要である。

(3) 生命と社会制度をめぐる話し合い活動：小学校における「社会科」の授業

討議倫理の視点から見ると、生命と社会制度をめぐる児童達の発言から注目すべきことは、次の点にある。

それは、社会現実を学習対象とする場合に生じる事実と価値の交差である。具体的に言えば、死刑制度は国によって異なるため、生活世界に属する出来事である。その中で、事実確認に関しては文化的知の再生産として捉えることができる。文化的知の再生産に加えて、死刑がよいことかどうかという価値に関する問いが、話し合い活動において生じることにより、事実と価値の交差が見られた。このことは、生活世界における子どもの「迷い」や「ゆらぎ」として確認できた。

次の児童の発言は、そうした「迷い」や「ゆらぎ」が表現されている。「死刑をなくしたら無罪の人が殺されるのはなくなるかもしれないけど、逆に 15 人とか 20 人とか殺した人が死刑にならなかったら、それは殺された人がかわいそう。」

ここには、現在の社会現実の中で、子どもの視点から捉えられるコンフリクトが語られており、他者の意見を聴くことを通して、何らかの合意へ向かおうとする姿を確認することができる。このような姿は、「特定の状況の中で行為のコンフリクトが実際に起きて、そこにおいて関与者たちが、見解を異にする社会的問題を合意を持って規則づけることを共通の課題と考える」(ハーバーマス, 2000, pp. 163-164) ことにつながるだろう。

以上の二つの授業は、次の討議を支える条件に基づいて行われている。「(a) 関連する発言をなしうるであろう者を、だれ一人締め出してはならない。(b) 全員に平等の発言機会が与えられる。(c) 参加者は、本気で思っていることを言わねばならない。(d) コミュニケーションは、外的強制からも内的強制からも解放されていなければならず、批判されうる妥当要求についてのイエス・ノーの態度決定は、ただよりよい根拠の持つ説得力によって動機づけられる」(ハーバーマス 2004:57)。これらの条件を前提にしたうえで、討議の視点から見えてきたことは、授業における話し合い活動は、合意形成へ向かう姿勢を含む対話であると同時に、その合意形成が揺らぐ経験でもあると言える。さらに、討議を豊かに実践するためには、多様な他者による複数の視点が必要であることも付け加えておきたい。

3-2. P4C を視点にした対話的学びの特徴

本稿で取り上げる実践を P4C という教育アプローチの考えから見直してみると、そこにはどのような重要なポイントがあると言え、対話的な学びについてどのような示唆を見出すことができるだろうか。

(1) 問いなおしプロセスによる意味の反省

まず、P4C には「対話は意味について問いを立てたり、新しい問いに変化させたりすることで進められ、それが自分の経験の意味付けを“問いなおす”ことになる」という考えがある。

宮城の中学校の事例では、「大変でも好きな仕事をする？ 楽で嫌いな仕事をする？」という問いについて対話していくなかで、「大変とは何か？」というように新しい問いが出されている。この問いは教師が問いにしているが、その後「楽とは何か？」という問いが、教師の振る舞いを真似るようにして、子どもから出てくる。

P4C では心構えとして(対話の中で必ず使うかどうかは別として)、哲学の典型的な問いである「〇〇とは何か？」という問いを意識する。リップマンは、哲学という分野について以下のように

言う。

「哲学と言う分野では、何かをしたり創ったり話したりするときの方法として、現在とは違った方法を考える。・・・(中略)・・・また、他の人々が普通は当たり前と思うことを疑い、これまで以上に包括的な視座があるはずだといひ、想像力を目一杯使ってあれこれと思いをめぐらせる。」(リップマン, 1980/2015, p. 179)

私たちは無意識に、物事の意味をより大きな意味の中に位置づけたり、より具体的なものに分けたりして理解しているが、日常的に意味を理解するための概念はあらゆる次元で重なり合って混乱を含んでいる。哲学では、それ以外で問い直されるようなことのない、概念の意味を問いなおしていった結果行き着く、それ以上大きな文脈に位置づけられようのない概念の意味をさらに問い直す。哲学という分野で典型とされている問いは、例えば、自由とは何か、科学とは何か、幸せとは何か、のような問いである。

もちろん教室では、対話する子どもたちが専門家としての追求をするわけではないので、哲学の典型的な問いのみが重要なわけではない。ただ、そのような“日常的に問われることのないような問いに行き着くことも辞さずに”，子どもたちに積極的に問いを作らせ、変化させようとする中で、その場における(自分たちの中にある)意味の混乱を発見させようとする。ジャクソンは、「哲学するとは、我々が世界に意味を与えるために行っている継続的な試みを反省するプロセスである」(Jackson, 2012)⁹としている。

宮城の中学校の事例で、始めの問いに対して、多くの子どもたちが、「大変でも好きな仕事をしたい」や「楽で嫌いな仕事をしたい」ということを理由と共に表現している。私たちは日常的に、「大変だ」、「楽だ」と言っているが、それは曖昧なままで使われている。つまり、「大変でも好きな仕事をする？楽で嫌いな仕事をする？」という問い自体も、それぞれの子どもが問いを言葉にした子どもと同じように感じているとは限らない。しかし、これに自身の経験をもってそれぞれ答えようとする子どもたちの問いかけ合いが、「大変」や「楽」という概念に対する注意へと向かっていくことで、経験の意味づけの違いというその場に存在する共通の問題が新しい問いになっていく。

コミュニケーション内のズレを問いにするこ

とは、それぞれにとって成立しているように見えるものの再吟味を促す。P4Cは、対話の中で問いをみんなで変えていく、という意味での「問いなおす」と子どもたちが自分の経験の意味付けを「問いなおす」こととの関係を強調することになる。このようなアプローチの実践は、対話の本質がその場で作られる意味にあり、対話上の問いなおしプロセスこそが、反省的思考を子どもたち自身のものとするを改めて示唆するものと言える。

(2) 意味の問いなおしによる関係の構築

また、P4Cには「“問いなおす”ことによる対話の継続は、相互の関係を前提としつつ同時にその発展を目的として扱い、それぞれが他者に意義を見出すコミュニティを発展させていくことになる」という考えがある。

岐阜の小学校の事例では、「本当は無罪なのに死刑にされて死んだら」という問いが選ばれた状態で対話が始まる。これに対して、いきなり「その判決を下した裁判官の人と弁護士の人と検察官が、死刑になる」という判断を明示している子どもがいた。一方、他の子どもがその問いと似たような事例(「再判決があった」事例)をもって考えていく中で、これを聴いていた最初に判断を明示していた子どもは判決を下した人物たちの思いに配慮の対象を見つけ、教師はそれに対して「よく考えた」と声をかけた。子どもの中で推論としての整然とした操作が行われているかははっきりしていないが、対話のなかでの自己調整を理性としてみなしている。

探究の発展は積み重なれば、それ全体が合理的な社会改善のプロセスでもある。とはいえ、教室で行われる対話はあくまで限定された時間と空間において合理性を指向する営みである。そこでは顔の見える他者と協力して、感情を伴う判断をいかに可謬主義の元に置き続けるかという努力が重要になる。

P4Cでは、その場の問題を超越した誰にとっても重要な問いというようなものが予め存在するとは考えない。ジャクソンが、「みんなが問題の複雑さをより深く理解するようになり、その複雑さの中でも、より上手く進んでいくことができるようになること」(Jackson, 2001, p.460)を対話の重要な目的としているように、対話の継続は、実はそれほど簡単なことでは無い。

⁹ 「哲学する」の部分は、philosophy の訳。原文における大文字と小文字を区別する説明を考慮しつつ、本稿の趣旨に沿って意識。

2つの実践事例では、対話よりも前に問いを子どもたち自身で作る時間が用意されている。一人一つ自分の問いを作り、全員で共有し、投票でこれから対話する問いを決める。子どもたちに自由に出させた問いは様々で、それぞれの問いへの食いつきも他の子どもの発言によってその場で変化していったりもする。集団の興味関心は偶然的で流動的である。それゆえ、「安全性」の確認・再検討や発言の是非という「コミュニティ」のルールとして働くボールの作成・使用によって、対話を継続させる関係の構築を意識するようにしている。攻撃の排除などを前提として仮の問いに協力して取り組む中で、互いの探究(問いと答え)をそれぞれが自己を修正していくきっかけにすることを発見していくことで、関係そのもの理解やそれへの姿勢も深めていく。

P4Cは、偶然的に集まった人々が協力して意味を問いといなおそうとすることで関係が編みなおされていくことを強調することになる。このようなアプローチの実践は、対話的学びにおいては、対話の継続そのものを合理性の重要な側面とみなしつつ、より合理的であることとはどのようなことかそれ自体を参加者が再解釈して作り出し続けることの必要性を示唆していると言えよう。

4. 対話的学びの原理的課題

本論の歩みを改めて振り返ってみる。本論ではまず、学習指導要領改訂のポイントとして「探究学習」と「社会に開かれた教育課程」を指摘した。探究学習の核心部には「対話」があり、地域や社会という大きなコミュニティに開かれるため、学校内での子どもたちの「コミュニティ形成」も課題になる。そこで対話とコミュニティ形成の双方を実現する教育方法の一つとして「子どもの哲学P4C」を概説し、宮城の中学校と山梨の小学校での実践事例を紹介した。その上で、これらの実践をまずはハーバーマスの社会哲学、次にリップマンやジャクソンの教育哲学の理論的視点から評価、意義づけてみた。結果として2つの実践では、ハーバーマスの言う「討議」またリップマンの言う「対話」が成立していると評価できた。

対話教育の実践をハーバーマスとリップマンの二つの理論的視点から考察する本稿の試みは、それだけで一つの新しい学術的挑戦である。というのも、世界的な研究動向からみて、P4Cの実践をハーバーマスのコミュニケーション的行為の視座から検討する研究、またこれらの社会哲学と教育哲学とを比較検討する研究はほとんど試みられていないからである¹⁰。実はリップマンはかつて、自身が提唱する「探究のコミュニティ」がハーバーマスの理念的発話状況(討議倫理)と似ていると指摘したことがあった(cf., Lipman, 2001, S.414)。しかしP4Cとハーバーマスとの理論的接続はとん挫したままであった。アン・シャープも、ハーバーマスの理念的発話状況は、P4Cの理論的基礎付けに重要と指摘した(cf., Gregory, M. et. al. (2018), p.246, p.249)。ところが、探究のコミュニティは「倫理的に状況づけられている生きられた経験を生徒に与える」ため、ハーバーマスの「合理性」に根差す「討議倫理」を超えるという彼女の批判は¹¹、本稿の考察からわかるように、ハーバーマスを理解できていない。

接続の難しさは、ハーバーマス社会哲学の難解さにもあるが、それ以上に、討議倫理の次の「原則D」に由来する。

「実践的討議への参加者としてのすべての当事者の同意をとりつけることができるような規範のみが、妥当性を要求できるということ。」(ハーバーマス, 2005, p.7)

P4Cはこうした合意形成を目指しているわけではない(cf., ジャクソン, 2017, p.7)。P4Cハウイの基本原理の一つは「どこかに急いで到達しない」(ジャクソン, 2017, p.11)である。P4Cの原理と実践は、参加者全てが合意できる認識や規範に到達することではなく、それらが「混乱すること」であり(ジャクソン, 2017, p.15)、ソクラテスの対話に近い。無知の知を掲げるソクラテスは、若者や市民がわかりきっていると思いついでいることをわからなくする達人、「虻」にして「痺れエイ」であった¹²。

¹⁰ 例えば、P4Cの実践と研究の世界的な最新動向をまとめたハンドブック(Gregory, M. et.al.)の索引には、ハーバーマスの名前はない。

¹¹ Gregory, M. et. al.(2018), p.125.

¹² クセノポンが伝えるエウテュデモスとの対話がソクラテスの対話の典型である(cf., クセノポン, 2011, 第4巻第2章)。

とはいえ、P4Cにしても、完全な相対主義でよいと考えているわけではない。「私たちは、急いでどこかに到達しようとはしないが、どこかに到達するだろうという期待を、まぎれもなくいただいている」(ジャクソン, 2017, p.11)。しかしその行き先がどこかを誰も知らないのである。

かたや討議倫理を原理とする討議デモクラシーの制度化は、討議を重ねれば合意に至るとは限らず、「不合意の所在や構造をあぶり出し、それも含めて市民パネルの『合意』として表現する」(篠原, 2012, p.35) 必要を認めざるをえなくなっている。また、討議を重ねると合意に至るところか意見が分極するという「集団分極化法則」さえ明らかになっている (cf., フィッシュキン, 2011, p.159)。討議の現実を前に、討議倫理原則 D はもはや維持できないのだろうか。しかしこの原則 D を手放してしまうと、自明であった規範の揺らぎや不同意によって開始された討議が、再構築されるべきどのような規範を目指すか理解できなくなる。

以上のように、少なくとも P4C と討議デモクラシーとは、同じ原理的難問に直面している。民主的な社会や国家の根幹に関わるこの難問に、子どもや市民も理解可能な解を学術的に導き出すことは、教育研究者の責務であろう。とりわけ、むきだしの暴力の前に話し合いがその無力を露呈している現在とこれからの世界においては。

【参考文献】

- ドミニク・ライチェン他 (2006)『キー・コンピテンシー』(立田慶裕監訳) 明石書店。
- フィッシュキン, J. (2011)『人々の声が響き合うとき』(曾根泰教監修、岩木貴子訳) 早川書房。
- Gregory, M. et. al. (2017). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge.
- Gregory, M. et. al. edit (2018). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge.
- グレゴリー, M. 他著 (2020)『子どものための哲学教育ハンドブック』(小玉重夫監修、豊田光代・田中伸・田端健人訳者代表) 東京大学出版会。
- ハーバーマス, J. (1998)『コミュニケーション的行為の理論 (中)』(岩倉正博・藤沢賢一郎・徳永恂・平野嘉彦・山口節郎訳) 未来社。
- ハーバーマス, J. (2000)『道徳意識とコミュニケーション行為』(三島憲一・中野敏男・木前利秋訳) 岩波書店。
- ハーバーマス, J. (2004)『他者の受容』(高野昌行訳) 法政大学出版局。
- ハーバーマス, J. (2005)『討議倫理』(清水多吉・朝倉輝一訳) 法政大学出版局。
- 伊藤直之 (2014)「ランバート論文の示唆するもの」『社会科学研究』81。
- Jackson, T. (2001). The Art and Craft of “Gently Socratic Inquiry”, In A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking (3rd ed.)*, pp. 459-465 Association for supervision and Curriculum.
- Jackson, T. (2012). Home Grown, In *Educational Perspectives: Journal of the College of Education/University of Hawai‘i at Manoa*, Vol. 44, No. 1&2, pp. 3-7.
- ジャクソン, T. (2017)「やさしいソクラテスの対話」(たばたたけと訳) <https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/%E3%82%84%E3%81%95%E3%81%97%E3%81%84%E3%82%BD%E3%82%AF%E3%83%A9%E3%83%86%E3%82%B915v3120517-1.pdf>
- Lipman, M. et.al. (1980). *Philosophy in the classroom*, Temple University. / リップマン, M. ほか (2015)『子どものための哲学授業』(河野哲也・清水将吾 監訳) 河出書房新社。
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2001). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications, *Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum fuer Erwaegungskultur*, EuS12, Heft 4.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education (2nd ed.)*, Cambridge University Press. / リップマン, M. (2014)『探求の共同体 —考えるための教室』(河野哲也ほか監訳) 玉川大学出版。
- 松下佳代編 (2010)『新しい能力は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- p4c みやぎ出版委員会 (2017)『子どもたちの未来を拓く探究の対話「p4c」』東京書籍。
- 志村喬 (2013)「米欧地理教育研究での“ジオ・ケイパビリティ”提唱の背景と意義」, *Proceedings of the General Meeting of the Association of Japanese Geographers*, Autumn 2013.
- 篠原一編 (2012)『討議デモクラシーの挑戦』岩波書店。
- 白井俊 (2020)『OECD Education 2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房。
- 田中伸 (2022)「学際性に基づく資質・能力論」『地理歴史授業の国際協働開発と教師への普及』風間書房。
- クセノボン (2011)『ソクラテス言行録 1』(内山勝利訳) 京都大学学術出版会。

