

Title	震災について対話する こどもの哲学 の可能性
Author(s)	高橋, 綾; 本間, 直樹
Citation	Communication-Design. 9 P.21-P.41
Issue Date	2013-08-30
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/11094/25971
DOI	
Rights	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/>

震災について対話する〈こどもの哲学〉の可能性

高橋綾 (大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD)

本間直樹 (大阪大学CSCD)

Community of Inquiry with Teenagers about their Live after the Disaster

Aya Takahashi (Center for the Study of Communication-Design, Osaka University)

Naoki Homma (CSCD, Osaka University)

本稿では、筆者たちが行った東日本大震災以降の生活についての中高校生との対話リレープロジェクトを紹介し、映像を媒介にして対話や思考をリレーするとはどういうことかを、実際になされた対話の発言集や映像記録から検討を行う。

このプロジェクトが目指したのは、震災後の生活における小さな気づきや変化について十代の人々が語り合うなかで、それぞれの参加者が自分の生に向かい合い、他人と共有できるような「問い」を見つけること、そして、映像を媒介として、そのような「問い」を共有する〈探究のコミュニティ〉を、地域を超えて拡大するということである。本プロジェクトにおいて、進行や対話の環境の工夫、映像の媒介によって、学校や学年、住む地域の異なる十代の参加者の間でも、こうした〈探究のコミュニティ〉の生成が可能であることがある程度証明された。

こうした震災についての対話リレーは、被災地内外を問わず、対話の参加者たちが、聴く一語するという往還のなかで、互いの生を理解し、承認しあうことを可能にする。そこに示唆されているのは、個人内の知識蓄積型の学びではなく、問いが共有され、拡張することを通じた新しいタイプの「学び」の可能性である。

After the disaster of 3.11 (The Tohoku Earthquake), we started the new project of “relay-dialogue on 3.11 with teenagers”. In this project, we aimed to talk with teenagers who live in the quake-hit area about what they thought after the disaster and film the dialogues with them in order to show them to teenagers who live in different areas.

This paper shows an outline of this project and the core idea of philosophy for children: *Intellectually Safe Community of Inquiry* on which our project based on. This trial argues that the safe community of inquiry can be expanded through the medium of film. Dialogical inquiries allow us to talk about our minute details of our life and bring us sharing questions in our life. They are not means of transferring messages but a significant way of understanding and recognition of our life.

キーワード

東日本大震災、こどもの哲学、探究のコミュニティ

The Tohoku Earthquake / philosophy for children / Community of Inquiry

はじめに

本論では、筆者たちが行っている、東日本大震災後の生活について被災地の中高生と対話し、その対話を被災地外の同世代の人たちにリレーするというプロジェクトについて紹介し、その意義や成果を検討する。この対話プロジェクトに関しては、筆者たちがこれまで研究と実践に取り組んで来た「こどもの哲学 philosophy for children (p4c)」の考え方や方法論がベースとなっている。したがって、本論においては、震災について対話するとはどのようなことなのか、対話や思考がリレーされるとはどのようなことなのか、それは何を目指しているかということに加え、震災についていろいろな地域の十代の人たちと対話するという際に、この「こどもの哲学 (p4c)」の方法論が有効性を持ち得たかどうか、ということが重要な点となる。それに加え、この実践の特徴として、各地域での対話と思考のリレーを媒介する重要なメディアとして「映像」を用いていることがある。よって、対話や思考を媒介するということにおける「映像」の役割についても考察する。

また、最終的には、このプロジェクト全体をふまえ、東日本大震災のような大きな災害や社会的問題について、子どもや十代の若者たちとともに考えることの可能性を探ること、学校における教師主導の教科型の教育ではなく、子どもたち自身が、他地域の子どもたちと作っていく「拡張する」学びの可能性を検証することが問題となる。

1. プロジェクトの概要

1.1 プロジェクトを始めた経緯、行った対話について

2011年3月11日に発生した東日本大震災とその後の福島第一原子力発電所の事故は東北地域に甚大なダメージを与え、被災地東北に住む人々だけでなく、日本に暮らす多くの人々の生活や人生観に大きな影響を与えた。それから半年後の2011年9月、著者らはいくつかの偶然が重なって、幸運にも福島県南相馬市にあったある高校（当時は放射性物質の影響でこの高校の校舎は使用できず、一部の生徒たちが福島市内にある別の高校の校舎を間借りして授業を行っていた）の高校生たちに、震災後考えたことについて話を聴く機会を得た。その偶然のうち1つは、後に「震災後の生活について子どもたちと対話するプロジェクト」の一員となる大阪大学臨床哲学研究室の院生（辻明典）の母校がこの高校だったことがある。ただだけでなく、筆者たちはともに、上に述べたように「こどもの哲学」についての研究を行い、小学校や高校等で対話を実践していた。そのなかで、これまでの実践経験から、小学生の子どもたちであっても、社会の中のいろいろな出来事などを見つめ、彼らなりの意見を持っていることを確信していた。¹⁾ 筆者たちは、子どもや中高生たちがこの震災という未曾

有の出来事のなかで、どのようなことを感じ、考えているのかを知りたいと思い、それについて話を聴くことができる場所を探し始めた。そんな時、辻の母校であり、教育実習先であったこの高校を訪れ、生徒たちと話をしてもよいという許可を得たことからこのプロジェクトは始まった。

震災発生から六ヶ月という日が浅い段階で、高校生たちは被災地の外から来た訪問客に対してなにか話をしてくれるだろうか、家や知人を失い、避難先での生活を強いられている彼らが、混乱せず、落ち着いて「考え」を話す余裕があるだろうか、というこちらの心配をよそに、高校生たちは、しっかりした口調で、自分の今の生活や今後、自分の生活に起こった変化やそれについて思うことについて話をしてくれた。

その時我々は被災地のこども、中高生たちが考えたことを、被災地以外の同世代の人たちにも伝え、そこでも対話を行うことができなかと考えていた。これまで我々が取り組んで生きた「こどもの哲学」の実践では、ある学校の1つのクラスにおいて、こどもたちのなかから出て来た考えやテーマ、問いについて考えを交わし、共に考えるということを行ってきた。しかし、それだけでなく、この対話や協働の思考、「探究」が、1つのクラス、集団から別のクラス、集団へ、ある地域のこどもたちから別の地域の同世代の人たちへと引き継がれて行くことが可能なのではないかという仮説を持っていたのである。

2011年には、この福島の高中生たちが話している映像を学校の許可をえて撮影、編集し、著者たちが通っていた関西のいくつかの高校の生徒と鑑賞した後、それについて話すということを試行的に行った。その結果を踏まえ、2012年からは、「震災後の生活についてこどもたちと対話するプロジェクト」を立ち上げ、被災地のこどもや十代の人に震災後考えたことを話してもらう場所を作るとともに、そこで撮影した対話の映像を他地域の同世代のこどもたちに見てもらおうという映像を媒介とした対話リレーを行っていくことにした。

このプロジェクトでは「対話」が1つのキーワードとなっており、本稿にもたびたび「対話」という言葉が出てくるが、それが何を意味しているか、「対話」の中で何が起きているのかについての検討は4節にて行いたい。基本的には、「対話」やその方法論については、後で述べるように「こどもの哲学 philosophy for children」の考え方や方法論に基づいている。「こどもの哲学」における対話とは、「議論」や「ディベート」とは区別され、(1)全ての参加者がリラックスして対等に話し合える場であること（こどもと大人、生徒と教師の対等性）(2) 対象やテーマについて話す議論、討論ではなく、自分のことや自分の考えについて話しあう(3) 自分の考えを話すだけでなく、相手の話を聴くことや、共に考えられる問いと見つけ一緒に考えて行くこと、が重視される。

2011年分も含め、実際に行われた対話は以下の通りである。対話は大きくそれが行われた場所によって二種類に分けられる。(1) 東北、被災地の中高生たちが話している対話と

(2) 長野、関西など、被災地以外の子どもたちが (1) の映像を見て、考えたことを話す対話の二種類の対話がある。²⁾

(1) 被災地の中高生たちが話した対話 (映像)

- a. 2011年9月7日 福島県南相馬市原町高校サテライト、1～3年生との対話
- b. 2012年8月11日 せんだいメディアテーク U-18てつがくカフェ
- c. 2012年10月21日 てつがくカフェ@南相馬に参加した中高生との対話
- d. 2012年12月8日 せんだいメディアテーク U-18てつがくカフェ (2) (a～cの映像を鑑賞後対話)
- e. 2013年3月16日 せんだいメディアテーク U-18てつがくカフェ (3) (a～c、jの映像を鑑賞)

(2) 被災地以外の中高生たちが (1) の映像を見て、考えたことを話した対話

- f. 2011年9月27日 友が丘高校 (兵庫県神戸市) (aの映像を鑑賞後対話)
- g. 2011年10月1日 洛星高校 (京都府京都市) 土曜講座臨床哲学のクラス (aの映像を鑑賞)
- h. 2011年12月14日 桜塚高校 (大阪府豊中市) 現代社会のクラス (aの映像を鑑賞)
- i. 2012年9月26日 望月高校 (長野県佐久市) の一年現代社会、三年倫理の授業 (aの映像を鑑賞)
- j. 2012年11月16、30日
池田高校 (大阪府池田市) の三年生倫理のクラス (a～cの映像を鑑賞)
- k. 2013年2月16日 洛星高校 (京都府京都市) 土曜講座臨床哲学のクラス (a～cの映像を鑑賞)
- l. 2013年2月21、25日
アイエア中学校 (ハワイ州) の8-9th gradeのクラス (a～cの映像を鑑賞)
- m. 2013年3月30日 U-18てつがくカフェ (東京大学) (a～c、jの映像を鑑賞)

さらに、被災地で行った対話のうち、後半の対話 (d,e) では、(1) の他の被災地の子どもたちが話している映像や、それに加えて、(2) のjのような、被災地の同世代の語りに触発された、他地域の中高生が話をしている映像を編集したものを一緒に鑑賞し、その後で対話をする事も行った。



写真1 せんだいメディアテークでの対話



写真3 ハワイの中学校での対話



写真2 大阪府の高校での対話

1.2 対話活動、プロジェクトの主旨

これらの対話において著者たちが目指したいと考えたのは、被災経験そのものの語りを聴き取ることや、それを被災していない地域の子どもたちに伝えるのではなく、被災地の中高生たちが被災経験から、あるいは震災後彼らの生活に生じた変化から「考えたこと」「考えたいと思ったこと」を聴き、それをその場で共に考えること、及び、それを他地域の同世代の人々にも伝え、共に考えるということである。

2011年度の試行段階での学校関係者の聴き取りや、中高生たちとの話し合いの開催地となったせんだいメディアテーク (smt) の関係者、smtで行われている大人向けのつがくカフェ@せんだいの関係者への聴き取り、またこの対話プロジェクトに参加してくれた中高生たちの話から、被災地の学校現場においては、震災について、あるいは、震災によって生じた自分たちの生活の変化について子どもたちが自分の「考え」を述べ、それを互いに聴き合うような場所はあまり持たれていないということが分かった。

もちろん、被災地の教育現場では、新たな地震や津波に備える防災教育や、教室以外の場所で一対一でカウンセラーと話をするカウンセリングが導入され、震災後露わになった原子力発電のリスクについての調べ学習やディベートを行っている教育者も存在した。³⁾しかし筆者たちはこうした震災に関する教育実践とは異なる形で、子ども、中高生たちと震災について話し合い、考えることができるのではないかと考えていた。

防災教育も、カウンセリングも、目指すものは違うが、いずれも大人や専門家が防災に関する知識や知恵を教え、こどもたちの心に生じた「心理的問題」を解消するよう助けるといふ点では、大人（教師、専門家）からこどもへ、という一方向的な働きかけが前提となっている。ディベートにおいては、形式の上ではこども同士のやりとりはあるものの、実際にはその問いはこどもたちが考えたいものというより、教師によって与えられた「課題」であり、その課題や問題を解き、解決する方途としての議論や合意の仕方が問題になっている。意見を述べることに關しても、ディベートにおいては、自分が本当に思っていることを話すというよりは、仮に賛成、反対という立場に立ったとしたらどう言えるかを考えて述べる訓練をしているにすぎない。

筆者たちの大きな展望としては、それとは異なるかたちの対話のなかでこそ初めて、こどもたちは震災の経験を自分のこと、自分の問題として言葉にし、本当の意味でそれに向き合い、考える力を得ることができただろう、また、このような対話のなかでの学びこそが、未曾有の大災害の経験に向かい合い、未来を切り開く力のあるこどもたちを育てうるのではないかということがあった。

2. 方法 1

2.1 「こどもの哲学 (philosophy for children : p4c) と〈探究のコミュニティ〉

筆者たちは、海外で行われている「こどもの哲学／こどものための哲学 (philosophy for children : p4c)」という教育実践について、調査と研究を重ねてきた。「こどもの哲学」は、教師が知識を授けるのではなく、こどもが、他のこどもとお互いに聴き合い、考えを交わすことを通じて協働的思考の生成を目指すものである。アメリカ、ヨーロッパなどでは、1970年ころからこうした教育実践が、初等、中等教育に取り入れられ、実践者や研究者によって、哲学対話を促進する教材や対話の手法、進行役としての大人（教師）の役割等についての研究がなされている。

実践としての「こどもの哲学」の特徴としては、(1) 教師や大人、専門家が知識を授けるのではなく、こどもが互いに聴き合い、考えを交わす中でこどもから出て来た「問い」を考えるとということ、(2) 大人（教師）とこども、こども同士の関係は、対話の参加者、協働の探究者として対等な関係であるということ（そのためにはこどもたちが、大人が期待している発言、褒められる発言をしようとするのではなく、リラックスしてなんでも話したいことを話せる雰囲気作りが重要である）(3) 大人、教師は進行役という形で、こどもたちが考えを交わし、深めることをサポートする役割を務める、などがある。

また、「こどもの哲学」の目標としては、(学校の教室で行う場合も、そうでない場合も)

こどもたちが自律的に問い合い、共に考える〈探究のコミュニティ community of inquiry〉の生成ということが挙げられる。⁴⁾〈探究のコミュニティ〉におけるコミュニティとは一般のコミュニティ概念とは異なり、地域コミュニティや学校のコミュニティ、職業や趣味のコミュニティのように同じ属性や関心、指向を持つ既存の集団を指すのではない。また、単に同じ場所に居合らし、言葉を交わすという同じ行為に参加しているというだけでも不十分である。〈探究のコミュニティ〉は、学校のクラスのような既存の集団や顔を合わせて語り合うという行為の共同性を基盤にはしているが、そこから別の、新しい関係性（協働性）が生成することを指している。教室のような既存のコミュニティで対話をする場合、初発の段階ではその対話の場所にいる理由は外在的なものである。しかし、繰り返し顔を合わせ、互いに話し、聴き合うことを続けるなかで、「これを一緒に考えたい」という能動的な動機付けが対話の参加者の間に生まれてくる。そのような能動的で内発的な関わりが対話者の間で芽生えてくると、対話者同士の関係性は変化し、単に同じクラスの人だから、授業だから相手と言葉を交わしている、同じ場において、同じ行為に参加しているということを超えて、自発的な動機のもとに「ともに考える」という新しいレベルの協働性が生まれてくる。

今回の対話では、この探究のコミュニティの生成の基盤として、ピア（同世代）に対して語る、ということベースにしている点が重要である。「こどもの哲学」の創始者の一人、M.リップマンが「教室が『探究のコミュニティ』に変容する」(Lipman [1980:45])というときには、その生成と変容の条件として、学校の教室（クラス）という同年齢の人々が一定の間生活を共にしている場所（既存のコミュニティ）があるということが前提となっている。今回のプロジェクトにおいては、そうした既存のコミュニティによらず、異なる地域に住み、学校、学年などが異なる十代の人たちが、同年代であるという唯一の共通の事柄を通じて、互いに相手の生活や考えについて関心を持ち、共に考えたいと思うような「探究のコミュニティ」を作り出すことに挑戦をした。

「こどもの哲学」が研究活動として捉える場合、そこでは新しいタイプの研究者と「現場」との関わりが生じていると言える。「こどもの哲学」は（哲学カフェ、哲学カウンセリング、コンサルティングなどと並んで）哲学者が専門家や哲学を専門に学ぶ学生とではなく、専門的な知識を持たない一般の人と哲学的対話を行うという「哲学プラクティス」の一貫として、欧米で始まった。⁵⁾研究者（哲学者）が学校やこどもの集まる場所に出向き、対話をするもののなかで生じているのは、調査者と被調査者との間の聴き取りでも、教師（哲学の専門家）からこどもへの知識の教授といういわゆる「教育」でもない、それに参加する全ての人の間での協働思考の営みである。つまり、研究活動としての「こどもの哲学」とは、客観的な観察や知識の伝授ではなく、思考をするという実践に参加し積極的に行っていくタイプの研究、アクションリサーチのような実践参与型の研究であると言える。⁶⁾また、「哲学者」は何らかの専門家としてその場に居合わせるのではない、ということがある。「無知の知」

を唱え実行した古の哲学者ソクラテスのように、「こどもの哲学」においては、哲学者たちは、知識を持った専門家としてではなく、単なる対話者として、対話相手と問いあい、聴き合いながら相手の考えを引き出し、ともに深めて行くのである。

参与型の研究という観点から言えば、今回のプロジェクトの場合、研究者（哲学者）が、単に既存のコミュニティの実践に参加し積極的に関わることにとどまらず、学校という既存コミュニティがない場所（公共施設でのつがくカフェ）に対話の場所を作る、異なる地域、学校、学年に属する人たちの間を媒介することによって、地域を越えた〈探究のコミュニティ〉自体を作り出すことを行っている点に研究実践としての新規性があると言える。

2.2 ハワイ p4c と “Intellectually safe community”

また、今回のプロジェクトにおいては、世界の「こどもの哲学」の研究実践の中でも、その土地や教育環境に定位して先駆的な実践と研究をおこなっているハワイ大学教授 T. ジャクソンらによるハワイ p4c の実践や考え方を参考にしている。

今回の対話では、形式的にもハワイ p4c のスタイルで、(1) 全員が輪になって話す、(2) 「コミュニティボール」と呼ばれる毛糸のボールをそれぞれ手渡し合いながら発言者を指名し合うことを行っている。この「コミュニティボール」は、こどもたちが発言者を自分たちで指名し、自律的な対話の場所を作って行くツールとして用いられているが、それ以上に、こどもたちがリラックスして話せる “Safe” な場づくりというハワイ p4c の核となる考え方 (“Intellectually safe community”、“Safety”) のシンボルとなっている。

“safety”、“Intellectually safe community” とは、ハワイで「探究のコミュニティ」を作り出すことを30年以上行ってきた T. ジャクソンの実践の核となるキーワードである。“Intellectually safe community” や対話における “safety” については、理念や概念であるというより、実践の中で対話者（哲学者、実践者）がつねにそれを参照し実践を見直すような実践の係留点であると考えられるため、定義をすることは難しいが、以下ではいくつかの形でそれを説明してみたい。

まず1つは、ハワイという地域が多様なルーツを持つ人々が暮らすマルチカルチュラルな地域であるということから、教室にはさまざまな家庭環境にあるこどもたちが存在するという実践の背景がある。教室で使用される言語は主として英語であるが、移民家庭のこどもなど、英語を上手く話せないこども、母語ではないこどもたちが教室のなかに多数存在する。それゆえ、ハワイの教室での対話では、英語がうまく話せないこどもでも、対話や探究の一員となれるようにインクルーシブな対話環境づくりが行われている。“safety” とは、こうしたインクルーシブな対話の場づくりに必要な要素であると言える。

ジャクソン教授は、“Safety” は Physical、Emotional、Intellectual の三つの側面を持つと述べている (Jackson [2001])。Physical、Emotional という二つの側面では、こどもたちが

身体的、感情的に脅かされることなくリラックスして対話の場所に参加できることが重視されていることはもちろん、発言することだけでなく、身体的プレゼンスや感情の発露も対話への貢献と見なすという考え方がある。コミュニティボールを使うと、多くの子どもたちがボールを触る、受け渡しするという動き自体の楽しさに見入られ、それを基点として対話の場に参加したいと思うようになる。また、発言するときにボールがあることによって、毛糸を触ったり、なでたり、引っ張ったりすることで、うまく話さないといけないという緊張感を適度に忘れることができるため、ボールがあったほうが話しやすいという子どもも多い。また、発言することが難しい子どもたちも、じっとボールを触りながら考えつづけ、次の子どもにボールを手渡すまでの時間は、その子どもが対話のなかで皆に注目され、尊重される彼／彼女の時間であり、他の人がそれを妨げることはできない。こういった場合には、発言という形で対話への寄与やプレゼンスができなくても、ボールを触るしぐさ、振る舞い、上手く言えない戸惑いという形で彼／彼女の対話におけるプレゼンスや参加が認められ、尊重されていると言える。コミュニティボールは、私たちに、共に考えるということが、頭や言葉だけの問題ではなく、身体や感情も関わる営みであるということを思い出させてくれるという意味で非常に重要である。ハワイ p4c で重視されているのは、理性的な議論だけでなく、多様な身体的、感情的応答が尊重される、インクルーシブでケア的な対話であるといっている。

Intellectually safe ということでは、上のような physically, emotionally safe が確保されている場所で、それぞれの参加者が自分が「本当に言いたいこと」「考えたいこと」に向かい合い、それを相手に問いかけ共有することができるかが問題になっている。教室という、大人（教師）とこどもの関係が固定した場所では、子どもたちの「本当に言いたいこと」はなかなか聴かれることがない。子どもたちは教室のなかで、「正解」や大人から言うことを期待されていることを言わなければならない、「わからない」と言うことは許されないというプレッシャーのなかで生きている。また、子ども同士でも、授業の中で与えられた自分たちの生活とは切り離されたテーマについて討論したり、仲が良い友達と同調的におしゃべりすることはあっても、隣の子どもがどんな生活をしているのか、毎日どんなことを考え、感じているのかを語り合う、それぞれの生にふれあうような対話の機会はあまり存在しない。Intellectually safe ということでは重視されているのは、子どもたちが「言わなければならないこと」からのプレッシャーや、「分からない」「わたしはあなたとは違う考えをもっている」ということを表明しにくいというバリアを超えて、自分が本当に言いたいことを言っても「大丈夫 safe なんだ」と感じられる場所を作ることである。Intellectually safe community は、同調を強いて違いを消し去る“仲良し”コミュニティではない。互いの異なるあり方を理解し、許容しながら、それでも共に話しあえる「問い」に取り組んで行くという意味での異質な者たちの間に成り立つインクルーシブかつケア的な対話と思考の協働性

を指している。

今回の対話プロジェクトでは、特に被災地の哲学カフェ⁷⁾においては、学校や学年の異なる十代の人が初対面でいきなり会って話をする事から、また震災というシリアスな事柄に関する話し合いであったことから、この三つのSafetyに配慮し、リラックスし、安心して自分を出すことができる対話の場づくりを心がけた。進行役（高橋）は、こどもたちが、被災地外の人が期待する典型的な被災者の語りや、社会的な討論やディベートを模倣した身の丈に合わない大きな言説を無理して演じようとする事のないように、震災や被災経験について聞くのではなく、「震災の後あなたに起こった変化、震災後の生活のなかで考えたことをどんな小さなことでもいいのでみんなで話し合ってみましょう」と声をかけ、参加者がそれぞれの生活に一度向かい合い、言葉や問いを紡ぐことを促した。

3.

対話と探究のための映像メディアの活用について

3.1 方法

映像記録を導入する目的は、対話の様子を不特定多数に向けて発信したり、語られたことばをメッセージとして伝達したりすることでも、あるいは、対話の内容を研究対象として分析するためでもなく、対話と探究を時間と場所を超えて継続するためである。簡潔に言えば、それは〈探究のコミュニティ〉の拡張である。映像は〈探究のコミュニティ〉を形成する一部分であり、こどもたちが話し考える様子を、別のこどもたちが、見聞きすることを助けるよう、対話の記録と鑑賞が計画された。〈探究のコミュニティ〉の形成には、参加者のあいだで非対称性を極力廃することが重要であり、話す／聴く、見る／見られるなどの関係が固定化せず、誰でもどちらの側にも身をおくことのできる環境が必要となる。撮影や鑑賞の場面でも、非対称で覗き見的な状況にならないよう場づくりに最大限の配慮がなされ、〈探究のコミュニティ〉を時間と場所を超えて広げるという点について十分に説明がなされたうえで、参加者からの撮影の理解が得られることとなった。

撮影にあたっては、参加者全員が写るように設置された固定カメラと、表情や反応が分かるように参加者の近くで撮影する手持ちカメラの2台が用意された。話者に寄った撮影に際しても、顔だけのクローズアップは避け、常に2～3人がフレームのなかに収められ、話し手と聴き手が画面のなかで共存している様子が記録された。テレビ番組や映画で多用されるクローズアップは、人物の感情面を強調し、視聴者の共感をつくり出すために構成されたイメージであるのに対し、〈探究のコミュニティ〉では、身体、感情、思考、他者とのつながり、それらすべてが一つのものとして現れていることが重要であると考えられる。それゆえ、映像を通して常に〈コミュニティ〉に参加している、と視聴者に感じられることを意識

して撮影が行われた。

編集に際しては、さまざまな発言や会話のなかで、「思考」「探究」が始まる部分に焦点が定められ、「問い」として映像を見る他の人にも共有され、共に考えることができそうな部分選ばれた。具体的に言えば、参加者の一人一人が、話したいことを話している、と感じられる場面がそれにあたる。〈探究のコミュニティ〉がうまく機能すると、話したいことを話せる瞬間というのがそれぞれに訪れる。進行役を担当した者が、その場で聴いていた印象をもとに映像記録を見直し、そのような発話の場面を選び出し、それをもとに、回りくどさや言い淀みなどをカットすることなく、(マスメディアでは基本的には使われない)あえて間延びして見えるような発話場面もそのまま採用された。鑑賞した人たちの感想のなかにも、このようにカットされていない編集の方が、編集時に刈り込まれて作られたメッセージではないか、という猜疑心を抱かなくてすむので、安心して見ることができた、という意見が見られた。

鑑賞の場面では、いわゆる映像作品を鑑賞する、という雰囲気ではなく、同世代がこんな風に話している、という例示のように、気軽に観て話すことに気が配られた。また、映像によるメッセージをもとに議論を行うことが目的ではないため、映像記録を観て感じたこと、思いついたことを何でも話すということを促し、あくまでも主体は、参加者自身であることが常に強調された。繰り返しになるが、あくまでも映像記録は、正しい伝達と理解の対象になるのではなく、〈探究のコミュニティ〉の一部となり、コミュニティが自分たちで話し、考えるための材料として機能することに最大の力点が置かれた。

3.2 考察

本プロジェクトにおいて、映像は、対話実践の「成果」や「作品」ではなく、どこまでも続いて行く対話と探究の結節点をなし得るものとして導入された。つまり、映像は〈探究のコミュニティ〉を活性化、拡張するためのツールとして活用されている。以下のような点から、筆者らは、映像メディアが対話と協働的思考を媒介するものとして機能する、という仮説を立て、このプロジェクトではそのことが具体的に実証されたと考える。

1. 聴くことを媒介するツールとしての映像：対話は聴くことから始まる。他者が話すのを注意深く聴く。それは生身の他者が語るのも、映像のなかの他者が語るのも同じである。肉眼の目の前に広がる視野と比べ、フレームのなかの映像は視線の範囲が限定され、注視の対象となりやすい。つまり、一般に目の前で何が起こるのかを注視するのに、映像は適している。映像のなかで人が話している様子をじっくりと観察することは、目の前の人たちが口々に話すことについていくことよりも、安心して行えると言えるだろう。
2. 探究のコミュニティの素材としての映像：〈探究のコミュニティ〉では、書かれたも

の、絵、写真など、その場で共有できるものであれば何でも探究の対象にして話しあうことができる。鑑賞のために用いられた映像は、それについて対話するのに適するように、いずれも10分程度にまとめられた。(筆者らのこれまでの経験から、長時間の映像は対話するための時間や注意力を消費し、対話が生じにくくなることがすでに認識されていた。)

3. 他の媒体との違い：映像の最大の特徴は、話されたことだけでなく、話している人の様子や周りの雰囲気について知ることができる点にある。文字での発言記録に比べ、映像には、参加者の表情、反応、言いよどみ、話すテンポなど非常に多くの情報が含まれている。また、映像視聴後の対話は、ともすれば見逃されがちな多くの情報について確認するための格好の機会にもなる。声と顔は、話す人を表現する最も特徴的な要素である。〈探究のコミュニティ〉においては、話される内容だけでなく、話す人に対する敬意もつねに重視されている。

本プロジェクトにおける映像の活用のポイントは、「伝える」ための「わかりやすい」映像を提示することではなく、観る側の、分からない、知らない、知りたくない、などといった気持ちも尊重しつつ、観ながら感じられたことを他者に表明し、共に考える場をつくることにあった。事実、映像を観た後、どの参加者たちも、映像や語られたことについての回りくどいコメントなしに、映像を観て感じたこと、考えたことを率直に話してくれた。その理由の一つとして考えられるのは、映像が見せるのはメッセージではなく、対話そのものであるということである。つまり、対話を通してそれぞれが語る姿は、その人の生の表現に他ならず、そのような生の表現としての語り居合わせると、自分もこんな風に率直に語ってよいのだ、と感じられる。それが〈探究のコミュニティ〉がもたらすSafetyであり、〈語る—聴く〉がこのように〈対〉になり、この対のどちらにも自分の身を置こうとすることが対話なのである。本プロジェクトでは、このような対話の経験が、映像メディアによって媒介され、対話の語りに映像を観る者が間接的に居合わせるということによって、対話が拡張され、探究がリレーされ得るということが、十分に示されたといえるだろう。

4. 対話や思考をリレーすることとは？

本節では、実際の対話や映像に媒介されて対話がリレーされていくという時に何が起きているのかについて考察する。それとともに、我々が採用した「こどもの哲学」の方法論の有効性や今回のプロジェクトの有効性や展望についても考察する。

4.1 対話のなかで何が起きているのか

「対話のなかで何が起きているか」という場合には、そもそも「対話」をどのようなものとして捉えるか、ということが問題になる。今回の震災についての話し合いの映像の多くの場面では、形式的には、進行役の促しについてそれぞれの参加者が答えたり、自分の考えを述べたりしているだけで、あるテーマについて発言がかみ合って議論が進んでいるとか、子どもたちが相互にやりとりをしているようには見えないかもしれない。しかし、筆者たちはそこに「対話」は始まっている、あるいは、T.ジャクソンの発言を借りれば「emerging community（コミュニティができてはじめていく）」と言ってよいと考えている。

先にも述べたように、Safeなコミュニティにおける対話や探究においては、貢献やプレゼンスは言語的な発言のみに限定されない。したがって、ある発言に対する身体的、感情的な応答も対話や探究へのその人のプレゼンスとみなしてよいという考え方をとる。例えば、ある発言に対して参加者のなかから自発的に拍手が起きるといった場面では、その拍手そのものが、この発言や発言者に対する何らかの積極的応答と見なすことができる。また、1つの発言とその直後の別の人の発言や、その後で時間を置いて現れた本人の別の発言は、対話の外から見ればばらばらの発言に見えるかもしれないが、子どもたちの内的な経験のなかでは連続し、関連しあっている。

つまり、ここで対話や探究と呼んでいるものは、外的に観察されうる発言の連続性や形式的に発言者や質問者が相互に入れ替わっているかどうかではなく、対話の参加者たちが内発的な「関わりたい、話したい」という動機から、場に対して能動的に応答を行っていくこと、その応答が言語的、論理的に連続して理解されるような形ではなくとも、参加者同士の間や、自分の中で響き合って、参加者たちに何らかの気づきや変化が起こる過程全体のことなのである。対話の進行役にとって重要なことは、対話を外的に観察し、操作しようとするのではなく、参加者たちとともに、この応答のつらなりや響き合いを経験し、その向こうに何が見えてくるのかをともに探っていくことにある。

対話の参加者にとっては内的に生きられているこの応答のつらなりを客観的な形で示すのは困難なことではあるが、ここでは、その具体例のいくつかを映像や発言集のなかから取り上げて示してみよう。

具体例1：言語的ではない応答

- ・「一日一日を大切に生きて行きたい」という発言に対してクラス全体が拍手で応える（対話a）（映像資料：高橋（監）[2013]）

この拍手は、どの発言に対してもなされていたわけではなく、この発言者の発言の後で自発的に生徒たちのなかから起こったものである。それは、決して能弁ではない発言者の語りに由来するものであり、発言者がぼつぼつと語ったその内容が彼らに響いたとい

うことと、なんとか彼が自分の思いを語り終えたということに対して他の参加者が肯定的な感情を感じていることが現れている

- ・「どうして死ねって言うんだろう」と言いながら祖父の死を思い涙ぐむ（対話j）（映像資料：高橋（監）[2013]）

被災をした中高生たちの語りや語る様子が湛えている「喪失感」や「悲しみ」への共感を示すというケア的な応答の現れ。また、悲しみや喪失感が相手のものとして帰属されるのではなく、自分の生のなかでの似たような経験を想起するという形での反応が起こっている。

具体例2：不連続に見える発言のなかにある一貫性、気づき

- ・対話dのなかの同じ発言者が時間を置いてした発言1と発言2のつながり（高橋（編）[2013:10]）

発言1「嬉しいことは伝えられるけど、悲しいことを伝えるのは難しい」

発言2「私も変われたらいい、沿岸部の人を励ましたいとは思うけど、そうするのを避ける自分を直せない。自分も本当に恐怖とかを経験したから・・・それは『沿岸部の人たちより悲しくないから』ではなくて、『悲しかった』とか『恐怖』というフォルダにただしまっておきたい」

この発言者は、対話の中で、自分が震災で経験した「恐怖」「悲しいこと」を避けていることを認識しはじめていた。発言1と発言2の間にあった別の参加者の様々な発言を聴くなかで、この発言者は自分が「恐怖」や「悲しみ」に直面することを避けてきたことをはっきり認識し、しかし（他の発言者が述べたように）「乗り越える」ことや、「もっとひどい被害を受けた人もいる」という形で打ち消したりするのではなく、「恐怖」や「悲しみ」をそのまま自分の経験としてとっておくことが自分には必要だ、という気づきに至っている。ただ、この発言者は、「悲しいことを乗り越える」という発言や「もっとひどい被害を受けた人がいる」という発言に対し反論したり、否定したりしているわけではなく、自分はこうしたい、ということを述べている。

こうした応答の連続性のなかで参加者たちは何を得るのだろうか。かつて、T.ジャクソンは筆者の問いに答えて、「探究Inquiryとは議論、論証argumentationではなく、理解に包まれることembraced by understandingである」と述べたことがある。この言葉は、議論や論争が勝ち負けや解決、合意といった外的決着を目指すのに対して、探究や対話を目指しているものは、「理解した」「理解された」という充実した感覚であるというように考えることができる。

参加者たちが理解し、理解されたと感じることは多種多様である。自分や他人の様々なレ

ベルでの応答の意味を理解する／自分の応答が理解されたと感じる、話されている事柄のうち何が自分にとって／他人にとって重要なのかを理解する／自分にとって重要なことが理解されたと感じる、そのような自分と他人の応答の違いを理解する／互いの違いが理解されたと感じる…いずれにせよ、対話における相互作用とは、議論や論争のような相異なる意見の応酬などではない。対話はどちらの意見が正しいとか、優れているとかという方向に向かうのではなく、互いの応答とその差異や多様性を「理解」し合うことに向かうものである。

対話において起こる「理解」とは、テーマや問いについての知的な理解や、対話のなかでの発言や対話者を対象化し、客観的に理解するということにとどまらない。対話、特にこのSafeなコミュニティにおいて、対話の場所で表出されているものが、どんなに些細なものであっても、それぞれの対話者の身体的、感情的、知的現れ——あえて言えば「全人的」なその人の現れ——である以上、ここでなされる「理解」とは、自分の生や存在そのもの、他人の生や存在そのものの「理解」につながっているとよい。別のいい方をすれば、対話においてテーマや問いについての「理解」が深まる、探究が進むということが起こるとすれば、それらが自分や他人の生とは切り離された抽象的な問いにとどまっている間は不十分なのであり、自分や他人の生を理解することを通して初めて、テーマや問いについての理解が深まるということがありえるということだとも言える。

対話のなかでおこる自己や他者の「理解」は、自分や他人の発言、存在を客観化し、自分の認識の対象へと切り縮めることとは正反対のことである。「理解」という言葉がもつ、客観的な対象の把握という意味から来る誤解を避けるためにも、このSafeな対話でおこる「理解」というのは、自分の存在／他人の存在が「受け入れられた」「尊重されている」という感覚、深いところでの互いの存在の「承認」ということとより近い結びつきがあると考えたほうがよい。(その意味では“embraced”という言葉の持つ、自分の存在が抱きしめられること、という語感重要である。)この自己や他者「理解」の深まりというのは、静的な対象の認識の拡大やではなく、自分について、他者について向かい合う態度の「変容」が起こりつつあることを意味している。

また、くしくも「理解に包まれること」と受動的に表現されているように、自分を理解するという経験は他人からの承認(理解されたという感覚)と対になって起こるものであり、自分の認識能力だけでは決して生じないものである。あるいは、誰か一人だけ推論能力の高い参加者がいたり、巧みに議論を誘導する進行役がいたとしても、その人の個人的な能力だけで生じるものではない。対話の参加者全員が能動的に応答し、それぞれの応答を結びつけ合うときにしか対話のなかでの「理解」は生じない。「理解に包まれること」という表現は、このような互いに応答しあい、「理解」しあい、認め合う「探究のコミュニティ」、協働性が生成した時の、場全体に満ちている充実感を指したものであると言える。また、対話のなかで、自分について十分に「理解」する／されたと感じる、自分や他人の存在が承認されたと

感じることができるという経験は、参加者たち中に、自分の生、他人とともにある生に対する能動的関わりを生み出すことが可能であると思われるため、対話の参加者の「エンパワーメント」⁸⁾につながる。

4.2 何がリレーされたのか

次に、異なる地域間の対話の間で、何がリレーされたのか、について考えてみる。先にも述べたように、このプロジェクトの目的は被災体験を伝えることでも、被災者の「思い」や「メッセージ」を伝達することでもなかった。筆者たちは、参加者に震災を通じて自分や周りに起こった変化やそこからの気づき、それに対する自分の「考え」や「考えたいこと」を話してもらえるようにした。被災地の中高生たちの対話映像を鑑賞した後、p4cスタイルでの対話を継続して行っているハワイや大阪の高校では、いつも通りに映像を見た後で「問い」を立てて、それについて考えることを行った。その「問い」のほとんど——「野次馬って？／野次馬と無関心とどちらが悪い？」「普通って何？」（高橋（編）[2013:12-13]）——は、被災地の十代の語りにある程度明示的な形で含まれているものである。

しかし、被災地内外の対話者たちの発言のなかには、「問い」のように明示的な、分節化されている形でなくとも、東北の十代の発言と関連性があるものや、それに触発されているものもある。例：「死」について、「どうして死ねていうんだろう」（高橋（編）[2013:11]）、「人生の変化について」、「怖かったこと、辛かったことは忘れたほうがいいのか？覚えておくほうがいいのか？」（高橋（編）[2013:14]）

これらについては、対話においては、被災地の中高生の「考えたいこと」が引き継がれたものであると考えられる。対話においては、それぞれの発言において、完璧に問いや関心が定式化されている必要はない。それ自体で完結するような“完璧”な発言が他の参加者を触発することは稀である。なぜなら、対話の参加者は、自分自らが聞き取った未完成、不十分な発言のなかにあって、その発言が射抜こうとしている先を自分たちが補って考えるということを行おうとするからである。その意味では、映像の中に映っている人たちの発言の場に間接的に立会うという場合も同じであり——ただし、映像の場合は、本人に直接質問することはできない、本人の「本心」はわからない、という意味で、発言はさらに十全ではない形でしか鑑賞者の前には現れていない——、それに立会った対話者たちは、その「欠落」「不完全さ」を飛び越え、自分のものとしていっている。

そのため、被災地以外での対話の参加者が考えたことは、震災という出来事からは離れて自分の生活や身の回りの経験に置き換えられている。このことについては、「当事者性」や出来事の深刻さが失われたと考える見方もあるかもしれないが、それとは逆に筆者たちはこのことを肯定的に受け止めている。先にも述べたように、筆者たちの関心は、被災体験や被災者の思いを伝えるという「伝達」にあるのではなく、〈探究のコミュニティ〉を拡張する

ことにある。〈探究のコミュニティ〉とは、テーマや出来事に関する知的理解や把握ではなく、むしろ、話し者、聴く者がそれぞれ自分を理解することを協働で行うことである。被災地外の中高生たちは、通常の〈探究のコミュニティ〉同様、被災地の同世代の人の発言に触発され、自分や自分の生についての理解や能動的な関わりを深めようとしているのであり、その意味では、東北の中高生の「考えたいこと」を自分の生に密接に関わるものとして、引き受け直しているのだと言える。

先にも述べられたように、対話の映像のなかに鑑賞者たちが見るものは、話し手のメッセージではなく、対話そのもの、である。対話は、語られた内容だけで成り立つのではない。語られる内容よりも、むしろ〈語る〉という行為を共にすること、それぞれの生の表現に居合わせつつ、同じく生の表現を連ねていくことが、対話を場として成立させているのである。〈語る－聴く〉が対になり、その対のどちらの側にも自分の身をおくことができ、率直に語るができる、それが探求のコミュニティがもたらすSafetyである。特定の場に居合わせるだけでなく、映像メディアを通して、対話の語りに映像を観る者が間接的に居合わせることによって、対話が拡張され、Safetyに支えられた探究がリレーされる、という道筋が、本プロジェクトによって開かれたと言ってよいだろう。

4.3 このプロジェクトは誰にとってどのような意味があったといえるか？——震災を通じた「学び」の可能性

筆者たちはこうした「対話」や〈探究のコミュニティ〉づくりを行うことは、最終的には対話に参加した人々たちにとってのエンパワーメントにつながると考えている。したがって、このプロジェクトが誰のために行われたかということをあえて言うのだとすれば、被災地内外の別を問わず、まずは対話に参加してくれた若者たちのためである、と言える。

4.3.1 東北の中高生に対して

東北の中高生たちに対しては、前述したように、大きな被災経験や被災地外の人々の期待に沿うようなドラマティックな事柄ではなく、被災した後、自分や自分の生活について起こった些細な変化や気づき、それについてその人が「考えたこと」を話してもらうことを心がけた。筆者たちの目には、東北の人々は被災地外の人やマスコミから「被災者」に期待されるステレオタイプを要求されることや、そこから自分は典型的な「被災者」に当てはまるのかという問いを自分に向けることによって心を痛めているように映った。

特に大人、子ども／若者問わず、哲学カフェのような語りの場で、「典型的な被災経験の語り」が繰り返し報道される環境のなかでなかなか言えなかったが、『自分は災害の〈当事者〉であるといつてよいのか』『もっと被害が大きかった人に比べたら、自分はなんにも被害がなかった』という思いに実は苛まれていた」と吐露する人々が多くいた。⁹⁾ 心理学の用語では、

こういった苦悩は「サバイバーズ・ギルト」というポスト・トラウマティックな反応に分類されるのであろうが、筆者たちにはこういった反応は病的なものではなく、すべての人間の生の局面で起こりうる普遍的な「問い」であるように思われた。したがって、被災地の参加者にとっては、例えば「誰が震災の『当事者』なのか？」という彼らの煩悶が、彼らの個人的な内面の葛藤としてではなく、他の人——被災地以外の人たちも含むとともに問うても「大丈夫 Safe」な「問い」として承認される場があるということは、非常に重要であると考えられる。

この問いにとどまらず、今回の対話のなかで中高生たちによって共有された「普通とは何か?」「辛かったこと、悲しかったことは忘れたほうがいいのか、覚えておくほうがいいのか?」というような「問い」はどれも、誰のどんな生にも関係し、共有されうる問いである。被災地の若者にとっては、誰の生にも関係する普遍的な「問い」について話し合い、狭い意味での「当事者性」へのこだわりから解放されて、問いが共有されていくプロセスやその予感をもちながら問いや自分を語り開いていくこと、典型的な被災者としての自分ではなく、まさにこの自分、自分に生じた小さな変化、気づき、問いが承認されるということは、エンパワーメントの意味を持ちうると考えられる。¹⁰⁾

4.3.2 震災を通じた学びの可能性

東北以外地域の中高生たちは、未曾有の規模の災害、特異な出来事で被災した同世代の人々の考えが語られる場に間接的に居あわせるという貴重な経験を通じて、しかし、出来事の巨大さに圧倒されるのではなく、そこには自らの生にも関係する「問い」が含まれているのだということを感じることができた。このことから筆者たちは今回のプロジェクトは、こうした対話や対話のリレーは、震災のような重大な出来事を通じた学びについての新たな可能性を提示するものであると考えている。

筆者たちは、教育現場の従来の方法論では、このような大きな災害について、子どもたちに考えさせ、何かを伝えることは難しいのではないかと考えている。災害にしろ、戦争にしろ、被害の程度が大きければ大きいほど、数字や規模などの客観的情報を伝えて何か伝わったとすることには限界がある。災害や戦争を経験した人のパーソナルな語りや現れは、たしかにそれを聴き、受け止める者の心を揺るがすだろう。しかし、その場合でも、背景にある被害の規模が大きければ大きく、苦しみの「程度」が深ければ深いほど、それを経験した者としていない者の間には容易に分断が生じるため、その語りに能動的に関われる回路をうまく見つけることができなければ、かえって、それを聴いた者たちは、自分と被災者との間に線引きをして、過剰に相手に同情すること、自分には「絶対に起こりえない災難」を受けた人を可哀想がる身振りをしたり、こんな大きな問題に対して自分には何ができるのか、なにもできない、というように自分を否定し、自分の生から疎外される方向に駆り立てられて

いってしまう。¹¹⁾しかし、映像を介した対話のリレーにおいては、彼らと自分は「問い」を共有することでつながりあうことができるのだから「大丈夫 Safe」という感覚を持つことができる。そのため、被災地外の人々も震災という大きな出来事を「自分に関わる問題」として能動的に関わりを持ちつづけていくことが可能となると思われる。

おわりに

本稿では、筆者たちが行った東日本大震災以降の生活についての中高生との対話リレープロジェクトを紹介し、その中で何がなされたのか、映像を媒介にして対話や思考をリレーするとはどういうことかを、実際になされた対話の発言集や映像記録から検討を行った。

このプロジェクトで筆者たちが目指したのは、被災経験や被災者からのメッセージを伝えるということではなく、震災後の生活のなかで生じた小さな気づきや変化について十代の人々が語り合うなかで、——被災を経験したかどうかに関わらず——それぞれの参加者が自分の生に向かい合い、その中に他人と共有できるような「問い」を見つけることであり、映像を媒介として、このような〈探究のコミュニティ〉を地域や学年を超えて拡大させるということであった。

こどもの哲学における〈探究のコミュニティ〉は、参加者の身体的、感情的、知的現れが尊重されるインクルーシブな対話の場所である。今回のプロジェクトにおいては——このプロジェクト自体進行中であり、開催数は十分ではないものの——進行や対話の環境の工夫があれば、学校や学年の異なる十代の参加者の間にも、こうした〈探究のコミュニティ〉を生成することがある程度証明されたと言える。また、そうした〈コミュニティ〉への参与を意識させる映像を媒介することによって、対話や思考が被災地から他の地域の中高生へと引き継がれていくことが起こることも実証された。

こうした震災についての対話リレーや、その中での〈探究のコミュニティ〉の拡大は、被災地内外を問わず、対話の参加者たちが、聴く一語るの交換や応答のなかで、互いに自分の生や他人の生を理解し、承認しあうことを可能にする。そこに示唆されているのは、学校での教科学習における個人内の知識蓄積型の学びではなく、問いや思考が共有され、拡張することを通じた新しいタイプの「学び」、あるいは学習者、参加者の「変容」の可能性である。その「学び」「変容」とは、被災地内外の人々が、対話や探究をリレーすることによって、それぞれの生への能動的な関わりが起こることを支え合う、相互のエンパワメントであると言える。

注

- 1) これについては、高橋・本間 [2010] を参照。
- 2) 下線部の対話の映像を編集して映像資料（高橋（監）[2013]）を作成し、いくつかの回ではこの映像を観賞後対話した。また、対話 a～e と j, l のいくつかの発言を文字情報にし、発言集（高橋（編）[2013]）も作成した。
- 3) smt のてつがくカフェ（対話 d）に参加した中学生は、クラスで行われた原発の是非についてのディベートについて、「悲しみや辛さに直面した経験をないことにして、このようなディベートをする気にはなれなかった」と語った。
- 4) 〈探究のコミュニティ〉については、本間 [2012] に詳しく述べられている。
- 5) 「哲学プラクティス」の概要については、Marinoff [2002] を参照のこと。
- 6) アクションリサーチについては、矢守 [2010] を参照のこと。
- 7) 哲学カフェについては、本間・高橋他 [2007] を参照。また、震災後、せんだいメディアテークで行われている大人向けのてつがくカフェについては、Nishimura [2012] を参照のこと。
- 8) 河野 [2011] は、哲学対話が、対話者の中に、コミュニティや自らの生への能動的な関わりを生み出すという「エンパワーメント」の機能を持ちうることを、センヤヌスバウムらのケイパビリティアプローチとの関連で指摘している。また、河野の「エンパワーメント」概念については河野 [2013] も参照のこと。
- 9) Nishimura [2012] 他、a や b、d、e の対話（高橋（編）[2013]）の記録に見られる語りを参照。
- 10) 対話を行ってみて、参加者が感じたことについては、せんだいメディアテークの三回目の対話（対話 e）の感想「同年代、もしくはもっと年上の方と震災のことを本気で話しようという機会を与えてくださったことに感謝です。やっぱり、本気で考えている人の話をきいたり、きいてもらったりすると元気になります。・・・また会をひらいて下さい！」「今回で二回目でしたが、前回より自分の意見が言えるようになり、とても成長することができました。またきたいです！！」や、東京での U-18 てつがくカフェの参加者の感想「震災についてこんなふうに話ができる『居場所』があることは本当に大切だと思った」というような言葉のなかに現れている。
- 11) 今回の対話でも、〈探究のコミュニティ〉がまだ形成されていない場所では、このように、映像のなかで話されていることに能動的に関わることができない対話者も見られた。また、d の対話では、「震災は伝えられる？」ということについて話した際に、「今まで、戦争体験者の話を教科書で読んだりしても、何のためにこれを自分は学んでいるんだろう、と思っていた（が、震災後少しその意味が分かった）」という中学生の声もあった。

文献

- Jackson, Thomas (2001) “The art and craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry” in A.Costa (ed.), *Developing Minds: A resource book for teaching thinking (3rd Ed)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lipman, Matthew et al. (1980) *Philosophy in the Classroom*, Temple.
- Marinoff, Lou (2002) *Philosophical Practice*, Academic Press.
- Nishimura, Takahiro, (2012) “The Earthquake Disaster is Trying us : Thinking About the Disaster, Within the Disaster” *World Association For Medical Law* (4).
- 河野哲也 (2011) 『道徳を問い直す：リベラリズムと教育のゆくえ』 筑摩書房
- 河野哲也 (2013) 「自立概念の再検討：自立をめぐる哲学的考察」〔第V部 考察とまとめ〕『自立と福祉—制度・臨床への学際的アプローチ』現代書館 庄司洋子他 (編)：12-35, 370-378.
- 高橋綾他 (編) (2013) 『Pass the ball：中高生と考える、3.11からの対話リレー』震災後の生活について子どもたちと対話するプロジェクト.
- 高橋綾、本間直樹 (2010) 「小学校で哲学する——オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」『臨床哲学』(11) 大阪大学文学研究科臨床哲学研究室：58-74.
- 本間直樹、高橋綾、松川絵里、樫本直樹 (2007) 「哲学カフェ探求 活動とインタフェース」、『大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文科学」研究報告書2004-2006』：127-166.
- 本間直樹 (2012) 「哲学の実践としての〈探究のコミュニティ〉」『臨床哲学』(14) 1：16-31.
- 矢守克也 (2010) 『アクションリサーチ——実践する人間科学』新曜社.

映像資料

- 高橋綾 (監) (2013) 『中高生と考える、3.11からの対話リレー』震災後の生活について子どもたちと対話するプロジェクト.