

Title	哲学対話授業にみる共生の作法：「変容としての人間形成過程の理論」に基づく質的分析
Author(s)	内田, 桃子
Citation	共生学ジャーナル. 2018, 2, p. 82-92
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/70627
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

哲学対話授業にみる共生の作法

—「変容としての人間形成過程の理論」に基づく質的分析—

内田 桃子*

The Art of Kyosei in the Philosophy for Children

—A qualitative research by “*Bildung* as a transformative process” —

Momoko UCHIDA

1. 研究の背景と目的

2015年に現行学習指導要領が一部改訂されたことにより、道徳を「特別の教科」とすることが決定された。これにより、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から「特別の教科道徳」の授業が開始される。文部科学省は道徳を教科化することで、「従前の『道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め』る」というねらいをより具体化して、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」（文部科学省 2015:4）を旨とするとしている。また、高等学校および大学に関しても、今の子どもたちが「明治以来の近代教育が支えてきた社会とは質的に異なる社会で生活をし、仕事をしていくことになる」という状況に鑑みて、「先行きの不透明な時代であるからこそ、多様な人々と協力しながら主体性を持って人生を切り開いていく力が重要になる」とされている（高大接続システム改革会議 2016:3）。高大接続システム改革会議は、高等学校における学習・指導方法の改善を図るために重要な視点のひとつとして「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」を挙げ、これからの時代には「主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」を充実させる必要があるとする（高大接続システム改革会議 2016:7-8）。これらの教育政策の変化を受けて、今後、教

*大阪大学大学院 人間科学研究科 共生の人間学 博士前期課程 (u257631b@ecs.osaka-u.ac.jp)

育現場においては、子どもが自分の意見を発信し、自分と異なる他者の意見に耳を傾ける姿勢—それは他者と共生するための姿勢でもある⁽¹⁾—を養う方法の確立が求められることになるだろう。

そのような力を身に付けるための方法として、本研究では哲学対話を取り上げる。哲学対話とは、「幸せとは何か?」「なぜ勉強しなければいけないのか?」といった日常生活では敢えて取り上げることの少ない問いをめぐる複数人で話し合い、考察し、さらに問いを深めていく授業である。ここでは特に、1970年代のアメリカでマシュー・リップマンが体系化し発展させた、「探究の共同体」における対話のことを指す。リップマンは「探究の共同体」における対話を「生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聞き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見だし、それまでの話から推論して補い合い、互いの前提を明らかにする」(リップマン 2014:22) のものであると述べる。このような対話による学びは、文科省が求める「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」の方法として最適であるといえよう。

実際、教育現場において、河野哲也氏を中心として「子どものための哲学」(P4C) が実践されているほか、お茶の水女子大学附属小学校で 2015 年度より「てつがく科」が設置されるなど、哲学対話は徐々に広がりを見せている。ただし、高校生を対象とした哲学対話の実践と研究は、東洋大学京北中学校の「哲学教育(生き方教育)」や神戸大学附属中等教育学校での授業などの試みが散見されるものの、小中学生を対象としたそれに比べてあまりなされていない。しかし、小学生・中学生だけでなく高校生にも哲学対話が必要とされていることは前述したとおりであり、さらに「多様な学習活動・学習成果の多面的評価が継続的に行われ、適切に活用されること」(高大接続システム改革会議 2016:9) が重要である。したがって、高校生においても哲学対話を実践し、その教育的意義について長期的に研究する必要がある。

そこで本研究では、筆者が 2017 年 4 月から 9 月までの間に高校生を対象として行った「哲学対話授業」の様子を記述し、対話の中で生徒がどのように変容していくか分析する。その目的は、哲学対話の教育的意義を明らかに

することと、「哲学対話授業」の実践および研究の方法論を整備することにある。

2. 方法

2-1. 「哲学対話授業」の概要

「哲学対話授業」は2017年4月から同年9月までの間に、筆者をファシリテーターとして一回あたり60分、合計17回実施した。場所は筆者がアルバイト講師として働いている学習塾「N塾」であり、対象はN塾を利用する高校生のうち、「哲学対話授業」の受講を希望した生徒であった。生徒は全員、筆者を「塾の先生」として認識している。生徒は筆者が担当する他の授業や他の講師の授業を有料で受講しているが、「哲学対話授業」の受講料は無料とした。受講人数は2～5名の間で毎回変動した。

受講者には「哲学対話授業」が学術研究を目的とするものであることを説明し、授業中及び授業後のインタビューの音声を録音すること、アンケートへの回答を求めること、またそれらを仮名により学術研究として公開することへの同意を求めた。同意はいつでも撤回できること、撤回の申し出があった場合はそれまで得られたデータをすべて破棄することも伝えた。以上のことについて、参加生徒全員から書面により同意を得た。

なお、以上の内容は大阪大学大学院人間科学研究科共生学系研究倫理委員会の審査を受け、2017年3月23日付で実施を承認されている。

2-2. 分析指針の確認

分析にあたって、特に参加者同士の意見が対立する場面(＝コンフリクト)に着目した。コンフリクトは日常生活では回避することが望ましいものとして考えられがちである。しかし、人間形成論の文脈ではコンフリクトは古くから人間変容のための重要な契機とされてきた。最近では、ハンス＝クリストフ・カラーが「変容としての人間形成過程の理論」を提唱し、「変容的人間形成の構想においては、失敗や危機的な出来事が人間形成過程を促す」と述べている(カラー 2017:2)。本研究もこの立場に立ち、コンフリクトを変容の契機とみなすこととした。

カラーはコンフリクトの具体例としてテクノロジーの変化や東西ドイツの統一、世界規模で増大する移民等を挙げている（前掲書:7）。もちろん、これほどの劇的なコンフリクトが「哲学対話授業」において生起するとは考えにくい。しかし、哲学対話では時に参加者同士の意見が対立する場面が見られ、これはカラーが変容としての人間形成過程の契機とする「人がすでに定着した世界や自己との関係によっては十分に対処できないような問題に直面する場合」（前掲書:6）に十分に当てはまるといえよう。したがって本研究では、「哲学対話授業」において参加者同士の意見が対立する場面をコンフリクトとみなし、変容としての人間形成の契機となりうるできごととして取り上げることにした。

3. 事例分析

3-1. 本授業の概要

本研究では、2017年8月に実施した15回目の授業（以下、本授業とする）を取り上げる。本授業の参加者は、ダイキ、ヨウヘイ、オサム（いずれも仮名）の3名であった。3名とも高校3年生の男子であり、それぞれ異なる高校へ通っている。「哲学対話授業」参加回数は、本授業を含めてダイキが2回目、ヨウヘイが4回目、オサムが7回目であった。ダイキとオサムは同じ中学校出身のため、もともと知り合いであった。ヨウヘイとオサムは本授業以前の「哲学対話授業」で初めて出会い、本授業が3回目の対面であった。ヨウヘイとダイキは本授業において初めて会話をした。

本授業のテーマはダイキの希望により「スポーツ」に決まった。さらに、オサムの提案により「子どもにスポーツをさせる意義」というテーマに絞り込んで話し合った。対話をする中で、参加生徒全員が何らかのスポーツ経験者であったため、自分たちがスポーツを始めたきっかけについて話してもらうことにした。それぞれの語りを聞いていて、筆者は「そもそもなぜ皆こんなにスポーツ経験があるのだろうか」という問いを持ち、それを「皆スポーツせなみたいなんはあるのかなあ」と言って参加生徒に尋ねた。さらに、「『スポーツを一回やっていないと、人間として軟弱だ』のような言説が存在しないだろうか」と、筆者の意見を投げかけた。

3-2. 授業中における意見の食い違い

本研究は参加者同士の意見が対立する場面をコンフリクトとみなし、そこに注目すると2-2.で述べた。本授業においては、先述した筆者の疑問から生じた「スポーツ経験の有無が人間関係に与える影響」について、3人の意見が食い違った。以下は実際のやり取りである。

筆者：スポーツを一回やってないと、人間として軟弱だみたいなんないすか。そこまではない？

ダイキ：クラスの子とか。やってない、中学生の時とかやってない子とかは、なんか、野球部の子とかはもう、見下すみたいな。

筆者：うんうんうん。ある？【ダイキ：うなずく】ある。＜ヨウヘイのほうを向いて＞どや？思わんなら思わんでいいよ。

ヨウヘイ：いやああんま。

筆者：あんま分からん？

ヨウヘイ：分からないっす。

筆者：うん。＜オサムのほうを向いて＞どう？

オサム：・・・まあ、そうっちゃそうかなって感じです。まあでも、【筆者：そんな、うん】あんまり、そんなに目を向けてないかなって感じですね。【筆者：ふん】【ダイキ：うーん】その、きよ、興味を示さない、というか。

筆者：興味を示さない。

オサム：そのだから、やってきてない子らは、【筆者：うん】その、その子らで固まるから、【筆者：ほーん】別にその、やってきてる野球部とか、まあ、あふーんみたいなの。そいつらがいてもそんな別に、お前らやってないんかよーみたいなの、そういう侮辱はないと思います。

筆者：他者なんやね。関係ないんや人のことは。別の住人というか。なるほどなるほど。ヨウヘイさんは？

ヨウヘイ：別にそんな。

筆者：どっちも感じひん？

ヨウヘイ：なんか、そんな感じの、なんか、ことを見たことがないです。

筆者の問いかけに対して、まずダイキが反応を示した。それに対してオサ

ムとヨウヘイは筆者の問いに懐疑的であった。その様子を見て、ダイキが同じ中学校出身のオサムに対して「中学の時、野球部サッカー部天下じゃなかった？」と疑問を投げかけた。

ダイキ：なんかその人らの意見が絶対みたいなの。【筆者：なった？ように、見えた？】その人らが言ったら、もう他ははいはいみたいなの。うちのクラスだけかもしれなかったけど。そういう雰囲気なん。

筆者：そんなことがあった。

ダイキ：はい。一年間ずっと感じてました。

筆者：どうやらな、これは、オサムさん、まあどっちが正しいとかないけど。

オサム：まあ確かに、その、3年、の時に、夏で終わるじゃないですか。

(中略) 別に、サッカー部終わっちゃったし、つながりがなくなって、【筆者：うん】俺無理してここにいる必要ないなって思って。【筆者：ほう】ゲームとかの話してる、【筆者：はいはいはい】奴らのところへ行ってたんですよ。【筆者：へー】で、まあ感じたところあったんです。だからまあ、離れて、そういうとこ、見てたら、ああ、俺こんなとこにいたんやって思いましたね。

筆者：へえ。それはどんなとこにいたんやろうな。

オサム：その、なんか、権力？【筆者：うん】っていうかまあ、言ったら、みんな反応してくれるなみたいなの。【筆者：うん】反応っていうか。別に否定する人おらんっていう。【筆者：ああ】そういうところからんでてんなって分かりました。

ダイキの指摘を受けて、オサムは自らの中学時代を振り返った。すると、まさに自分が「サッカー部」という「みんな反応してくれる」集団の一員であったことと、そこから脱出した経験を語った。

この後もオサムは、少しずつ自分の意見を明瞭にしていった。

オサム：(部活ごとの権力関係は)うちの高校ないって言ったんですけど、男子はないって思うんですけど、女子はすごいあるなって思います。運動部の子らは、すごい騒ぐんですよ。マネージャーさんも含めて。騒ぐっていうか、自分の意見をしっかり言って、楽しくしてるし、その、

体育祭の時とかも、その、文化部の子らって、運動が苦手じゃないし、部活が好きで文化部に行ってるから、漫研とか。

オサムが先に語ったことは男子についてであって、女子は状況が異なるのではないかと述べ直した。初めは気づかなかったジェンダーという観点が、対話を続ける中で見いだされてきたと考えられる。

このように、「スポーツ経験の有無が人間関係に影響を与える」というテーマに対して、ダイキが肯定、オサムがどちらかといえば肯定、ヨウヘイが否定、という三者三様の立場を表明した。その様子は一見、コンフリクトが生起する場面を迎えたかに思われた。しかし、注意しなければならないのは、互いの意見に対して誰も自分の意見を投げ返していないことである。ある生徒が話しているとき、他の生徒たちは肯定も否定もせず、ただ彼の意見が表出されることを受容したにすぎなかった。たしかに一度、ダイキの指摘によりオサムが立場を変えた場面はあったものの、彼らが同じ中学校出身であり、その時の記憶をダイキが喚起したにすぎないと考えれば、オサムは意見を変えたのではなく、単に昔のことを思い出しただけなのかもしれない。外面的には次々と言葉を交わし合っているように見える彼らだが、実際には他者とのコンフリクトを回避しているだけなのかもしれないのだ。

3-3. 内面でのコンフリクト

しかし、彼らが意見の対立に対して何も感じていないかということ、そうでもない。以下では個人インタビューにおける彼らの発言を取り上げる。

インタビューは本授業終了後、一人10分ずつ交代で実施した。インタビューで話す内容が他の参加者に聞こえないように、一人ずつ別室で行った。インタビューである筆者は、本授業の感想などを尋ねた後、前述した意見の対立について、その時どう思っていたのかを尋ねた。

まず、オサムは以下のように語った。

オサム：(部活動ごとの権力関係は) ないと思ってたんですけど・・・ないっていう可能性を考えてなくて、言われたときに、確かにないときもあったなと思ったし、その、差があったって聞いたときは、そうやって思って。【うーん。】だいぶ今日は、ごちゃっとしてた感じですね。

オサムは「どちらともいえない」という立場を取っていたが、それはダイキとヨウヘイの意見を聞いて「どちらも正しそうだ」と思ったためであったことが分かる。

次に、ヨウヘイは次のように語った。

筆者：意見が違った瞬間ってどう思うの？

ヨウヘイ：この人はこうやって考えてんねんなって思っ。はい。

筆者：ほうほうほう。それはこう、自分の意見が揺らぐ感じはあるんですか？

ヨウヘイ：けっこう揺らぎますね。

ヨウヘイはまた、筆者の「意見が違う相手を説得しようとは思わないのか」という質問に対して、以下のように答えた。

ヨウヘイ：けっこう説得するの難しいかなと思って。まあでも、それもしか、メンバー、人にもよるし、その文化部の人がけっこう、なんか運動部の人とかともつるむタイプだったりとか、その人にもよるから、まあ人によるから、説得が難しいなって。

ヨウヘイは、他者の意見を聞くと自分の意見が揺らぐという。しかし、それを発言として授業中に表明しなかったのは、「人によるから」と自身の内面で合点していたためであったことが分かる。つまり、ヨウヘイは内面ではコンフリクトを生起させつつも、それを他者とのコンフリクトとして言語化するという選択はしなかったのである。

最後に、ダイキは以下のように語った。

筆者：意見が割れたときにダイキさんはどう思いましたか？ 割れたことについて。

ダイキ：いやでも環境が違うんかなと。【うん。】やっぱすべての場所ですれがあるかと言われるとそうじゃないと思うんで。【なるほどなるほど。】まあどっちが当たり前かとかわからないですけど、自分はそういう環境やって、そうじゃないところもあるねんなど。【なるほどなるほど。】羨ましいなと思いました。ヨウヘイくんが。(中略)なんか、ヨウヘイくんが自分のとこやったらそう(権力関係があると)感じたんじゃない

ないのかなと思います。【なるほどなるほど。】逆に僕がヨウヘイクんの学校やったらヨウヘイクンと同じ考えになってたんじゃないかなと思います。

ダイキはヨウヘイと意見が割れたことについて、感じ方が異なるためではなく、過ごした環境が異なるためだと考察した。彼もまた、自身の内面でコンフリクトの生起を感じつつも、それをヨウヘイやオサムにぶつけることなく、コンフリクトに自分なりの合理的説明を付し、自分でコンフリクトを解消していたのである。

以上見てきたように、本授業において他者のコンフリクトを言語化することのなかった彼らは、実は個人の内面においてはコンフリクトを生起させていたことが分かった。

4. 考察

前節の分析から、本授業の参加生徒は意見が対立した際、各々が自分の意見を少しずつ述べていくに留め、対立に正面から対峙することはしないことが分かった。カラーによると、もちろんすべてのコンフリクトが変容としての人間形成過程の契機になりうるわけではない。むしろ、コンフリクトが変容としての人間形成過程の契機となるために重要なのは言語である（カラー 2017:2）。個人内でのみコンフリクトが生起している状態は、カラーのいう「ある関心事を一つの支配的な言説タイプのみによっては表明できず、したがって『感情』や沈黙によってしか表現できないという場合」（前掲書:16）に該当するといえよう。このような状態から変容を遂げるためには、「この関心事の表明を可能にするようなイデオムを発見（もしくは発明）する」必要がある（前掲書:16-17）。

しかし、これはあまりにも言語化を重視しすぎているようにも思われる。内面でのコンフリクトを他者とのコンフリクトとして言語化することを避ける生徒に対して言語化できるよう「教育する」のではなく、言語化しないままの状態にも価値を見いだすことはできないだろうか。たとえば、他者とのコンフリクトを避ける行為の裏に、無闇に他者と対立しないための気遣いや、自己と他者を傷つけないための「建前」と「本音」の使い分けといっ

た处世術を彼らなりに学習した結果（これもまた一つの変容の結果であろう）を見いだすことはできないだろうか。そして、そうした处世術を「共生」のための作法の一つと見なすことはできないのだろうか。

鷺田清一は次のように述べる。

「かつて多くの若者が現状に違和感をおぼえたとき、それに〈反〉体制のふるまいで対抗しようとしたのに対し、『消える』若者はどうもそれに〈非〉体制として処するようだ。大学から『立て看』という抵抗の意志の集団的な表現が消えて久しいが、いまどきの若者はまずは身を消すということだろうか。」（鷺田 2015:192）

〈反〉体制とは、ある場の空気に違和を感じた時にふてくされたりわざと空気を乱したりすることを表す。これに対して〈非〉体制とは、違和を感じた時に自らその場から去る、顔を合わせるのを避けるということだ。鷺田はこれを「身を消す」と表現し、「いまどきの若者」の特徴ではないかと推察している。鷺田は「身を消す」方法の具体例を複数挙げながら⁽²⁾、そうしたあり方を肯定的に捉えようとしている。

「哲学対話授業」で違和（＝コンフリクト）を感じながらもそれを他者のコンフリクトとして言語化しなかった彼らの姿は、鷺田の言う「身を消す」あり方と重なる。「哲学対話授業」の研究においては、彼らのこうした「作法」をも肯定的に捉え、描いていきたい。

そのために重要なことが二点ある。第一に、「哲学対話授業」参加者の内面を描くような調査方法を開発することである。本授業において、外面的な観察だけでは彼らのコンフリクトを捉えることができず、インタビューによって初めて内面が明らかになった。第二に、「哲学対話授業」の研究及び実践を長期に渡り継続することである。「身を消す」あり方を「変容として」の人間形成の成果が見えない」とみなして早期に研究をやめてしまっただけでは、「身を消す」あり方の詳細が明らかにならないばかりか、その後訪れるかもしれないより劇的な変容を描くことも不可能になる。このように、外面的・短期的な変容だけに注目するのではなく、内面的・長期的な変容としての人間形成過程にも目を向ける必要があるだろう。

注

- (1) 共生は「民族、言語、宗教、国籍、地域、ジェンダー、セクシュアリティ、世代、病気・障害等をふくむ、さまざまな違いを有する人々が、それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認め合い、対等な関係を築きながら、ともに生きること」(河森・栗本・志水 2017:4) と定義される。互いの意見を尊重しながら対話する哲学対話は、互いに認め合い、対等な関係を築くこととなり得るため、共生のあり方を考え学びとるのにとってつけであると考えられる。
- (2) 「身を消す」方法の具体例として、不登校、引きこもりだけではなく、海外への進学や、「Uターン、Iターンと呼ばれる行動、消費欲の減衰、シェアハウス、あるいはシェア田んぼ」などを鷺田は挙げ、若者が『「この国」から消えようとしているかに見える』という。しかし一方で鷺田は、「ここに危機よりは一つの希望を、反抗より強い意志を見る」(鷺田 2015:193)。

参考文献

- 河森 正人・栗本 英世・志水 宏吉 2017 「共生学は何をめざすか」『共生学ジャーナル』1:1-12。
- 高大接続システム改革会議 2016 「高大接続システム改革会議「最終報告」」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf (2017/10/29 最終アクセス)
- コラー、ハンス＝クリストフ 2017 「変容的人間形成過程の理論の問題と展望」藤川 信夫訳、2017年3月14日大阪大学大学院人間科学研究科講演原稿。
- 文部科学省 2015 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_4.pdf (2017/10/29 最終アクセス)
- リップマン、マシュー 2014 『探求の共同体 —考えるための教室—』河野哲也・土屋 陽介・村瀬智之監訳、玉川大学出版部。
- 鷺田 清一 2015 『しんがりの思想—反リーダーシップ論』角川新書。