

探究学習と哲学対話の親和性について

About between “Inquiry Learning” and “Philosophical dialogue”

藤平 昌寿^{*1}

Masatoshi FUJIHIRA^{*1}

^{*1} 自治医科大学

^{*1}Jichi Medical University

Email: mail@fujipon.com

あらまし：前稿まで、哲学対話に関する発表を行った。文部科学省が示す新学習指導要領での「主体的・対話的で深い学び」という観点に鑑み、本稿では、近年の教育現場で用いられている探求学習と哲学対話との関連について考えていきたい。

キーワード：対話，哲学，コミュニケーション支援，協調学習，グループ学習

1. はじめに

筆者はこれまでの本大会において、対話 (dialogue) に関するプレカンファレンス・企画セッションに参加してきた。直近3回の大会では、哲学対話の実践やSELとの関連などについて述べてきた。文部科学省が示す新学習指導要領での「主体的・対話的で深い学び」という観点に鑑み、本稿では、近年の教育現場で用いられている探求学習と哲学対話との関連について考えていきたい。

2. 探求学習と哲学対話について

梶谷(2024)⁽¹⁾は探求学習における哲学対話への需要と期待について、「探究学習は簡潔に「主体的・対話的で深い学び」と表現され、これが標語のようになってきているため、哲学対話がそこに活用できるのではないかと考えられたのかもしれない。また道徳や公民の教科書に哲学対話が載ったことも哲学対話への関心を高めたのであろう。いずれにせよ、教育現場から哲学対話への期待は、上のようないくつかの要因、背景があって高まっていると言えよう。」と述べる一方、日本国内の学校の授業スタイル、とりわけ受験対策に熱心な学校には合わないことや、校則や宿題との矛盾といった観点から、学校で哲学対話を実践することの難しさについても言及している。

3. 宮崎東高校定時制夜間部での実践例

梶谷は宮崎東高校定時制夜間部での実践例を挙げている。現代における定時制高校の実情に触れた上で、同校における自己肯定感の低い生徒の割合は多いことから、探求学習のプロセス設計の意図として、「1つ目は自己肯定感の醸成、2つ目は人前で話す土台づくり、3つ目はよりよい課題の設定」と分析している。これらの各所において哲学対話を活用する(同校では既に自然な流れとなっている)ことにより、自己肯定感の向上、発話、課題設定、といった効果が随所に見られているとのことである。

これらの現象の背景について梶谷は、アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話＝”哲学

対話的スピリット”と表し、定時制という環境条件が重要だったと振り返っている。受験や校則・宿題などといった主体性を制限している環境では実現し得ないとも述べている。

4. 宇都宮高校での体験

筆者は数年前、母校でもある宇都宮高校(栃木県)において毎年行われている「PTS 話し合いの会」という一種の探求学習的なイベントに参加する機会を得た(ちなみに、P=Parent, T=Teacher, S=Studentで、私自身は保護者枠として参加)。自身の在学中には参加した記憶が無く、初めての参加だったため予備知識も無かったが、P・T・S各数名ずつがグループに分かれてお題について対話し、全体でリフレクションする、といった内容で、参加してみたらプロセスなどが哲学対話と近似していた、という体験である。

同校は県内でも有数の進学校の一つであり、受験対策といった環境は当然ながら存在する。学ぶことや知ること、人前で話すことなどといった行為に対する抵抗感は恐らく少なく、むしろ率先してやる生徒の割合が高いことから、生徒自身の自己肯定感なども比較的高いことが想定される。また、全国でも数少なくなっている公立男子校の一つであり、PTS話し合いの場でも「生徒側からはほとんど意見などは出てこないのではないか？」という筆者の懸念は結果的に杞憂であり、むしろ大人側が感心させられる場面もあるほど、対話的で有意義な時間を享受できた記憶がある。

5. 2例の比較から見えること

前述した2校での哲学対話のプロセスについて比較したい。

共通点としては、

- ・ 哲学対話のプロセスが成功している。
- ・ ごく自然にプロセスが受け入れられている。

相違点としては、

- ・ 入学時点で自己肯定感を持つ生徒の割合
- ・ 発話することや学ぶことへの抵抗感の有無

- ・ 受験環境の有無
などが挙げられる。

梶谷は、定時制ゆえの校則や宿題などの緩さ（無し、あるいは、少ない）や、時間に対する考え方（生徒の時間は生徒に返すべき）が、生徒の自由を尊重することから、哲学対話との親和性を論じている。一方、宇都宮高校も進学校ながら、校則などについては比較的自由度が高く、学校行事なども生徒による自由度が高い学校ではある。これは伝統校といわれる学校では比較的可見な現象であり、それぞれの学校特有の“スピリット”の中に、哲学対話のプロセスを容易に受け入れられる要素があることが予想される。

これらのことから、一概には言えないが、定時制や進学校などといった校種的な環境要因よりも、むしろ生徒や教職員も含めた自由の尊重や自主性の担保を醸成できる環境や指針などが、哲学対話のスピリットに繋がりやすいのではないかと筆者は考える。

6. その他の探求と対話についての関連研究

吉田(2023)⁽²⁾は、探究を「アクティブさ」（能動的活動性・主体性）で理解する限界があるとし、探究活動の「対話的な深さ」の次元を捉える、という観点から、習得→活用→探究の深まりを、G.ベイトソンとJ.ミラーの学習階型論を参照枠として把握し、対話的な学びの二つの次元を区別。次に、その対話の深まりを導くものとしての「他者との出会い」について、主にM.ブーバーに依拠して「他者性」の理解を深めつつ教育哲学的に考察、他者と出会う探究が生起する場を「縁側」というコンセプトで捉え、〈縁側〉付の応答的生成的な公教育システムのあり様を素描した。

荒巻(2021)⁽³⁾は、英国に端を発するインクルーシブ教育学の対話的教育研究から、探求型学習での対話研究の動向を探っている。近年英国では対話的教育の教師スキーム研究が進んでおり、中でもAlexander, R.の対話的教授は広く認知され、対話的教育の可能性への探求に繋がっていると述べている。一方、フィンランドでは、Phenomenon-based Learning と呼ばれる探究型学習がコンピテンシー横断型の学習として注目され、学際的な学習モジュール（Multidisciplinary learning modules）と呼ばれる学習方法の開発についても触れている。

稲原ら(2021)⁽⁴⁾は、大学院生のための学際的探究コミュニティ創成における対話実践を行い、対話と教育との関係を追究したブラジルの教育学者パウロ・フレイレなどに依拠しながら考察、課題提起教育における対話の重要性に触れ、他者の語りを聞き、考え、「私」の経験（もしくは、知）と対峙させ、繰り返し意味を更新していく力、これが対話実践で涵養できる力である、と説いている。

7. まとめ

5章までは2つの事例を基に、様々な教育環境下での探究学習における哲学対話導入の可能性について考察した。

6章では、近年の探究教育と対話との研究事例を挙げた。いずれも探究における対話の必要性に触れており、他者との出会いや対話を通して自己との対話や見つめ直しを行い、学習や変容といった成長へと促していく可能性を示唆している。

探究学習と哲学対話の親和性については、今後も継続的に探っていきたい。

参考文献

- (1) 梶谷真司：アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話～宮崎東高校定時制夜間部での実践～、哲学対話と当事者性：「哲学プラクティスと当事者研究の融合：マイノリティ当事者のための対話と支援の考察」研究成果報告書、pp.19-34, 2024
- (2) 吉田敦彦：他者の〈他者性〉との出会い、対話、変容 一公教育の〈縁側〉での探究一、日本教育学会大会研究発表要項 82 巻、pp.303-304, 2023
- (3) 荒巻恵子：探究過程での対話における教師スキーム研究、日本教育工学会研究報告集、2021 巻、1 号、pp.1-6, 2021
- (4) 稲原美苗、中川雅道、津田英二：大学院生のための学際的探究コミュニティの創成と対話実践、思考と対話、3 巻、pp.41-47, 2021