

# 本質に迫る問いを生成する対話の過程

若林 匠美\*・黒岩 昭伸\*\*・掛 健二\*\*・松本 健義\*\*\*

(令和2年8月31日受付；令和3年1月22日受理)

## 要 旨

本研究は、小学校第4学年の総合的な学習の時間において生じた課題や「問い」について議論した二つの場面と、本質的な問いについて話し合う哲学対話の場面を事例として取り上げる。「問い」に対して一元的な視点で主張を繰り返すだけの議論が、哲学対話を体験することにより主題の本質に迫る問いを生成する対話へと変容する過程を記述分析した。その結果、哲学対話後の議論では、他者の考え方を取り込んで吟味し沈黙考する子どもや、新たな「問い」を生起する子どもの姿がみられた。これは、哲学対話前の問題解決の過程における多様な対象との対話の連続・発展性と物事の本質を問う哲学対話における多元性が相互に作用して思考範囲が広がったことがわかり、それによって本質に迫る問いを生成する対話が変容する過程を明らかにすることができた。

## KEY WORDS

Inquiry learning 探究的な学習, Collaborative learning 協働的な学び, the process of dialogue 対話の過程  
Dialogue for philosophy (Philosophy for children) 哲学対話 (こども哲学)

## 1 問題の所在

小学校学習指導要領解説総則編(2018a : p.3)では、「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力について、「ア『何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)』、イ『理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)』、ウ『どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)』の三つの柱に整理する」と示している。これらの育成を目指す資質・能力を身に付け、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための視点を、文部科学省中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(平成28年12月21日)<sup>(1)</sup>では、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容について、①主体的な学び②対話的な学び③深い学びという三つの学びを実現するための具体的な視点を示し、授業改善を行うことを重視している。教育の現場では、総合的な学習の時間における探究課題の解決に向けた話し合い活動が行われたり、ジグソー法を用いた協調学習等、主体的、協働的に学ぶ授業形態も実践されたりしている。

しかし、小学校の授業で行う話し合いでは、一部の子どもたちが自分自身の経験や知識を基に一面的な見方・考え方で主張するだけで展開する場面がまだまだ多い。また、子どもたちが課題に対する多様な意見や考えを表出するものの、それらに疑問をもち質疑応答しながら学ぶ子どもの姿も多くは見られない。文部科学省(2018a : p.77)は、「子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』」を示し、授業改善の工夫を求めている。授業場面での「対話」は、子どもたちが課題や問いに対する自己の考えをもつだけでは生成しない。他者の多様な見方・考え方を吟味して取り込み、自己の見方・考え方を問い直すこと、そして、新たな疑問や疑問等を抱き、「語り合いたい」と願うことが大切であるといえる。

「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」(2018b : p.9)では、探究の過程を経由する「探究的な学習における児童の学習の姿」(図1)を示し、「探究的な学習とは、日常生活や社

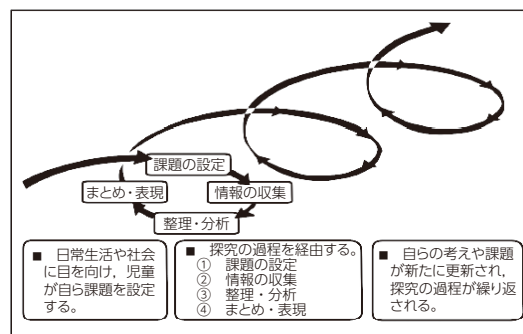


図1 探究的な学習における児童の学習の姿

\*上越教育大学大学院 \*\*上越市立大手町小学校 \*\*\*学校教育学系

会に生起する複雑な問題について、その本質を探って見極めようとする学習のことであり、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動のことであり(2018b: p.111)としている。また、この探究の過程を支える要素の一つを、「総合的な学習の時間に固有の見方・考え方を働かせること」とし、「特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えることであり、また、課題の探究を通して自己の生き方を問い続けるといふ、総合的な学習の時間に特有の物事を捉える視点や考え方である」(同書: p.10)としている。

そこで、本研究では、総合的な学習の時間において、①問題解決を進める探究的な活動に基づく議論の場面(全体議論)と、本質的な問いに迫る対話への契機として取り組んだ②哲学対話の場面、子どもたち一人一人の「わたしの問い」を基に作成した問題提起ポスターを用いた③ポスタートーク(ポスターセッション)場面を事例として取り上げる。これらの事例を通して、一つの問いに対して多様な見方・考え方、価値観を表出したり、それらを総合的に解釈し判断したりする子どもの姿(見方、考え方、聴き方、語り方、訊ね方)の変容過程を記述分析することにより、本質に迫る問いを生成する対話の過程を明らかにする。

## 2 研究の目的と方法

### 2.1 研究の目的

本研究の目的は、総合的な学習の時間において生起した課題や「問い」について議論する二つの場面と本質的な問いを基に話し合う哲学対話の、三つの場面を事例として取り上げる。これらの事例における子どもたちの発話や行為、作文シートの記述などから、思考や対話が質的に変容する過程を記述分析する。そこから、問題解決に向かう議論を繰り返す過程で、本質に迫る問いを生成する対話の過程を明らかにする。

### 2.2 研究の方法

(1) 対象: J市立O小学校第4学年総合的な学習の時間

(2) 期間: 2019年4月~2020年3月

(3) 方法: 学年担任の黒岩と掛が年間の学習活動の構想し実践した記録を基に分析し考察する。松本は同学年の共同研究者として活動を共にし、大学院修士課程及び博士課程の院生らと年間を通じて参与観察と活動支援をした。若林は松本研究室所属専門職学位課程院生として9月から12月、学校支援プロジェクトにより第4学年を中心に同校で学校実習を行い、参与観察と活動支援をした。また、松本と若林は、学校での問いの設定、討議、情報収集、整理・分析、まとめ・表現の各学習場面と、水辺づくりや地域の水辺での魚や水棲生物の捕獲等の活動場面に同行し、活動支援をしながらビデオ、デジタルカメラ、ICレコーダーを用いて活動過程を記録し集積した。これらの記録の発話や行為を記述分析し、子どもたちの多様な見方・考え方、価値観が相互に作用し合う過程と、それに伴い本質に迫る問いを生成する対話の過程を明らかにしようとした。なお、発話や行為の記述分析は、西阪仰(1997)の相互行為分析<sup>2)</sup>の手法を用いる。

#### トランスクリプトの表記記号

1. (0.4) : 沈黙・間合い、0.2秒ごとにその長さを( )内に示す。  
「」は0.2秒以下の沈黙・間合いを示す。
2. ( ) : 聴き取り不可能な箇所を示す。
3. : : : 直前の音声の引き延ばしを示す。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応する。
4. - : : ことばが不完全なまま途切れていることを示す。
5. [ ] : ジェスチャー・動作を示す。
6. \_\_\_\_\_ : 音が大きい箇所を下線で示す。
7. ? : 語尾の音が上がっていることを示す。
8. (haha) : 笑い声を示す。

## 3 実践の実際と分析

本格的な降雪を迎える12月、子どもたちは、4月から継続して「たいようの水辺」の生き物と向き合ってきた。「たいようの水辺」は、地域の青田川を手本とし、校地内に自分たちで創造する水辺である。青田川で捕まえた魚を、水槽で飼育し、「たいようの水辺」へ放流するかどうかを吟味しながら、「理想の水辺」を実現しようとしてきた。そして、「たいようの水辺」の理想の姿を、①「多くの生き物が幸せに暮らせる水辺」、②「自分たちの責任でつくる水辺」と確認し、その実現を目指す過程で探究的な体験活動と議論を繰り返しながら課題解決を進めてきた。

### 3.1 水槽の生き物の「私たちの水辺」への放流を吟味する活動

12月6日の「水槽の魚どうする?」の議論では、水槽で飼う絶滅危惧種の扱い方について、S「専門家にももらったホトケドジョウ(絶滅危惧種)だから大切に飼うというのは差別だと思う」という主張や、一方で、A「絶滅危惧種の数は少なく普通生き物と大きな違いがあるから、大切にしないといけない」という反論が見られた。また、生き物の扱い方について、W「私たちが青田川から魚たちを捕まえてきたのだから、飼い続ける責任がある」という意見に対し、R「3月に青田川に返すのなら、今、魚たちが生まれた青田川へ返した方がいいと思う」と反論した。このように、子どもたちは、「水槽の生き物にとってよりよい環境とはどんなところか」という観点で意見を表出したが、結論には至らなかった。

12月11日、教師は、6日(先述)の議論や水槽の魚の状況を子どもたちと確認した上で、「3月には水辺を解体し、生き物を青田川へ返す方向で考えている」ことを伝えた。そして、「理想の水辺を実現するために、『今』(水槽の生

き物たちを『たいようの水辺』に) 放流することは必要か」と子どもたちに改めて問うた。子どもたちは、放流は「必要だ」、「必要ない」の二つの立場で考え悩みながら議論を続けた(次項, 表1, 表2, 画像1)。

水槽の生き物たちの放流が「必要だ」とする側は、「『たいようの水辺』は水槽よりも広い環境で、生き物たちのストレスが少なくなり、多くの生き物が一緒に暮らし楽しく生きることができる」という、理想の水辺の姿①「多くの生き物が幸せに暮らせる水辺」の実現につながると主張した。一方、放流が「必要ない」とする側は、「多くの生き物が自力で生きることができる環境になってほしい」と、生態系の生成を願うことや、「捕まえたときより今の魚の身体が大きくなっていて、放流で魚の数も増えて『たいようの水辺』の中が窮屈になる。そうすれば、魚たちが息苦しさを覚えるのではないかと、魚のストレスを危惧する主張であった。この二つの相反する立場の主張には共通点が見られる。それは、両者とも「魚の気持ち」に寄り添い心を通わせており、理想の水辺の姿①「多くの生き物が幸せに暮らせる水辺」の実現につながる主張である。

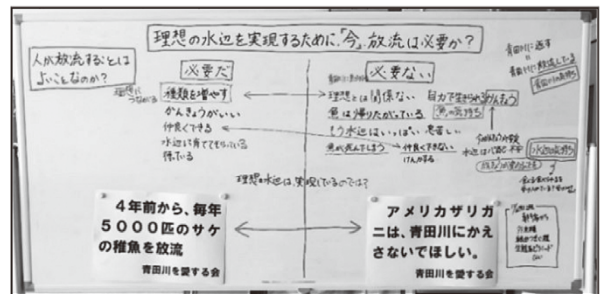
表1 理想の水辺を実現するために、「今」放流は必要か？

放流は「必要だ」の理由	放流は「必要ない」の理由
03W: 今水槽で飼っている魚たちは、(私たちに)無理やり連れてこられて、全く環境の違うところで生活されて慣れているから、私は、水辺に魚を放流して、いろんな魚がいて、みんな楽しく生きられるようにしたいです	01H: 今(水槽の魚たちを)放流しても、多くの生き物が幸せに暮らせる水辺とは、もうあまり関係ないと思う 02E: 僕たちは:(0.8)、魚の命を(2.4)[手で持つように表す]もってる(2.0)まあ、手でもってるわけだから、これ以上水辺にいますと、帰りたいという魚もいると思うから、(青田川に)返してあげたほうが良いと思う
04T: いろんな魚がいてって(0.2)そうだよ。スミウキゴリ、カラドジョウ、ザリガニ... 今水辺にいない水槽の魚たちを青田川に返してしまったら種類は増えないもんね	14S: 水辺は環境がいいかもしれないけど、今水辺に入れて、それから3月に壊すときに青田川にかえすかもしれないから、いっぱい環境が変わっちゃうから、今青田川に返しちゃう方がいいと思うし、前はいろんな種類の魚を増やして入れたいなあと思っていたけど、今は、いっぱい種類を増やしたいという気持ちじゃなくて、多くの生き物が自力で生きられる環境になってほしいと思っているから、あまり種類を増やすことは関係ないと思うし、必要ないと思います
05W: だから、せっかく種類を増やすチームを作ったのにさ	15T: うん。(10Sの話の)前半は、お引越をたくさんすると魚が可哀想っていうことと、後半、違うことを言ったのわかった? さっき 06Wさんが種類を増やすという気持ちはあまりない種類を増やんじゃなくて今何を大切にしたいの?
06T: せっかく種類を増やすチームを作ったのに、その理想が実現されないことになるよね	16T: じゃあ、Sさん、水辺に今の水槽の生き物たちを入れると、自力で生きられる環境にならないの?
07C: たしかに	17S: 今(水辺の環境は)整っていると思うから...
08K: 「たいようの水辺」の方が水槽より広くてストレスが少ないし、他の魚たちもいるし、水槽よりも環境がよくなっていると思う	18T: なるほどね 19S: 今(魚を)入れて(環境が)崩れるかどうかかわからないけど... 20T: なるほどね 21S: 今青田川に返しちゃう方が良いと思う
放流は必要かどうか迷っている理由	
09y: 僕は迷っています、必要ないと思う気持ちは、前の時の、稚魚を水辺に入れてエサにするかを話したときに、稚魚をやったって、少しは生き残りがいるから、それが大きくなって、また(魚を)入れて大きくなってることになるから、だから水辺がちょっと息苦しくなるというか、そんな簡単じゃないと思うから。だけど、(放流が)必要だって気持ちは、それでも、やっぱり3月に(「たいようの水辺」を)取り壊すから、(稚魚が)そんなにまだ大きくなるわけではないから、必要もある	
10T: 09yの必要ないというのは、数が多くなると窮屈になるのではないかといいこといい? y:[1回うなずく]	
11T: 息苦しいうのはそういうことだよ。今の水辺は魚がいるからこれ以上魚を増やす必要がないんじゃないかなっていう気持ち。だけど、3月まであとわずかだから、そんなに魚も大きくなりなったりしないから、息苦しさを迷ってるってことね y:[2回うなずく]	

( )内: 筆者補足

表2 理想の水辺を実現するために、「今」放流は必要か？

22T: なるほどね。(みんな)ちょっと想像してみて、今水辺の状態どうなってる?
23A: 魚は今、いつも大きな魚たちがいる、水草や岩がいっぱいある、なんかちっちゃい巣みたいなのところの奥にいる
24T: ほとんどの魚がそこ(深いエリア)にいるよね?
25C: 稚魚がたまに(水面のあたりを)泳いでいるけど、みんな仲良くしている。まとまっている
26T: つまり、Sさん(14, 17)の言いたいことは、今の水辺の環境は、モツゴもウグイも、ヤリタナゴもみんなあそこ(深いエリア)にいるよね。仲良くしているよね、安定しているよね、つまり、あの隠れ家の中で食べ合ったりすることは、おそらく? [Tが全体に問いかける]
27C: な:::い
28T: ないよね。きつとね。でも、その安定した水辺の環境を壊したくない、もししたら放流したら壊れちゃうかもしれない
29S: (魚を)放流したら食べられちゃうかもしれないけど
30T: 食べたり食べられたりする環境が生まれちゃうかもしれないということ?
31S: (食べたり食べられたりする環境が)生まれてもいいけど、仲がいいならそっこのほうが良いじゃないかな?
32T: なるほど。今が良い環境だから、それを放流によって壊したくないという気持ちでいいですか?
33S: [首をかしげる]
34T: あ、そういうわけではない。難しいね * ( )内: 筆者補足



画像1 理想の水辺を実現するために、「今」放流は必要か？

表3 理想の水辺を実現するために、「今」放流は必要か？

私は、必要じゃないと思います。理由は、二つあって、一つ目は、(水そうの魚を「たいようの水辺」に)入れたからといって、こういうことは起きないからです。今は、「(たいようの水辺)は)まあいいかんきょうだと思ふし、(水そうの魚を)入れて食べられるのは、別にいいけど、なるべく、今のかんきょうをととのえた方がいいと思うからです。2つ目は、(水そうの魚の放流が)必要、必要じゃない、は、理想の水辺のじつげんのことじゃないと思います。入れたから、食べられるは、自然だし、入れないからこうなったっていうのも、おかしいと思って、理想のじつげんがあがるときは、魚の気持ちがあわたり、魚を自由にさせてあげたり、問題をかいけつするところだと思います。(S) \* ( )内及び下線: 筆者補足



21S(表1)の発言後、Tは、「今『たいようの水辺』がどんな状態か」、「その中で魚はどんな暮らしをしているのか」について、熱心に観察を続ける子どもたちに訊ねた(表2 22)。子どもたちは、23A、25Cと答え、Tも同意した。

TはSの発言(29, 31)に対し、2回続けて問い返し(30, 32)、Sが理想の水辺の姿についてどう考えているのか真意を確かめた。Sの発言や行為から、「自然の生態系には『食う・食われるの関係』があり、それが自然のあるべき姿なのだ」という認識をもっていることがわかる。また、31S「仲がいいなら、そっちのほうがいいじゃないかな?」から、放流により「食う・食われるの関係」が生じたとしても、多くの生き物が仲良く暮らしていける「たいようの水辺」になることを望んでいることがわかる。

Sは、1学期の最後に、「『多くの生き物が幸せに暮らせる水辺』とは、自分たちがたくさんの生き物を放流してつくり出すのではなく、青田川のように生き物が自力で生きられる環境をつくるのが大切だ」と考えていた。そして「多くの生き物が自力で生きられる環境になってほしいと思っている」14S(表1)と発言した。このように、Sが思い描く理想の水辺の姿は一貫して変わっていない。「環境をつくること」と「環境になってほしい」と、表現は異なるが「自力で生きられる環境」をつくる主体は生き物であるとSは考えている。

表3は、表1と表2の議論後のSの作文シートである。Sはその最後の一文で、「理想のじつげんがあがる」とは、「人間が魚の気持ちがわかること」「魚を自由にさせてあげること」「水辺の問題が解決すること」と考えている。Sは、「必要、必要じゃない、は、理想の水辺のじつげんのことじゃないと思います」と、「水槽の魚を、今、水辺へ放流するか放流しないか」の二項対立を超えて、「理想を実現するとは」どういうことかを自問し、哲学する姿を示している。「水槽の魚を、水辺へ放流するか放流しないか」は、「理想の水辺の実現のことではない」と思考し判断している。議論の結果、水槽の生き物を「たいようの水辺」へは放流せず、飼育観察を続けることとなった。

議論では、子どもたちの発言は、ほぼ教師を介してつながっている。Sは、教師との対話を通して、自問し、深く考える姿が見られたといえる。しかし、子ども自ら他者へ質問し、他者の意見や考えを取り込み、抱いた疑問を自ら質問する姿は少なかった。つまり、子ども同士で対話し、自分の立場や考え方に疑念を抱いて、自己を問い直すような姿の変容はあまり見られなかったのである。

そこで黒岩と掛は、子どもたちが他者との対話を通して自他の考え方に差異があることに気づいたり、自己の認識に疑念を抱いたりすることができれば、自ら積極的に質問を投げ返したりすることができれば、簡単に答えの出ない問いについてより深く思考し、対話が深まるのではないかと考え、「哲学対話(こども哲学)」の場を設けることとした。

### 3. 2 哲学対話(こども哲学)本質的な問いの答えを探究する活動

河野(2018:p.114)は、「子どもたちには、対話によって自分の生き方そのものを考えていく機会が必要」と述べる。表4は、河野哲也氏が2020年1月20日にJ市立O小学校で、哲学対話を実施する前に第4学年児童へ話した内容を筆記したものである。

表4 「哲学対話(こども哲学)の説明」(2020.01.20)

T: 哲学とは当たり前のことをあらためて考えることです。教科とは別に「友達って何」とか、「大人って何」とか、「ルールって何だろう」とか、そういったいろんなことを考える勉強の学問です。
T: 今日は「大人」というテーマでみんなで深く考えてみたいと思います。とことん考えてみたいですね。哲学対話をやるにあたって注意してほしい心構えみたいなものが三つあります。
T: 一つ目は、みんなで話合いをするわけだけど、「はいはい!」って言って、すごく早く話したり、自分の考えだけをずっと話したりすることがいいわけではありません。時間をかけてゆっくり考えてください。考えながらしゃべり、しゃべって考える。考えることとしゃべることを一緒にくっつけてゆっくり時間を使ってください。いいですね?みんなが考え込んでしーんとした時間が出てくるかもしれない。なんか気づきみたいな感じがするかもしれないけど、それもオッケーです。話し始めるまで考えちゃっていても、ゆっくり待ってあげてください。いいでしょう?ゆっくり待ってあげるといのが一つ目です。
T: 二つ目は、聴くことがすごく大切です。ちゃんと聴いてあげる。黙って聴いてあげる。だれか一人しゃべっている時は、みんなわいわいわないで、一人話したら、また次の人、一人ずつ話して、残りの人はちゃんと聴いてあげてください。聴くことが大切です。聴くときはただ静かに黙って聴くのが大切だけど、質問をしてあげて、その人のことをわかってあげることが大切です。聴くことはその人をわかってあげる。わかってあげるために質問してくれるととてもいいと思います。
T: 質問には、四つの大切な質問があります。覚えておいてください。
①「なぜですか?」「どういう理由ですか?」理由を聞く。これが一番大切です。自分が「何とかです。」と言ったときも、「なぜなら」とその理由を言ってくれればいいです。
②「どういう意味ですか?」「ちょっとよくわかんなかった。」「もう一回説明してください。」「もうちょっと詳しくいってください。」と、意味をちゃんと聞く。わからないことは全然恥ずかしいことじゃないです。
③「たとえばどういうことを言うのですか?」「たとえばどういう場合なのですか?」「一個一個、例を出してみてください。」です。
④「それ本当?」「本当にそうですか?」など、あらためて問い直してください。

このように、「なぜですか?」、「どういう意味ですか?」、「たとえば?」、「本当ですか?」、この四つの質問を大切に、話している人に投げかけて、お互いに話を深めていきます。

T:最後に、三つ目の重要なことです。哲学対話では最初に自分が思ったことが、人の話を聴いたり、人と話をしたりしているうちに変わってくる場合があります。それでオッケーです。人の話を聴いているうちに、すごく考え方が変わっちゃってこっちになりました。それはそれで言ってみてください。わからないことがあったら、「そこわかりません。」と素直に言っていいです。わかんないことは恥ずかしいことじゃないからね。ほんと。みんなね、わかっているふりになっている。わかっているつもりになっているだけ。「どうしてですか?」って聞いてみてください。「あ、自分の考え方が間違っていたかな?」「よかったかな?」ということ、みんなでわかればいいと思います。いいですか。

T:では、コミュニティボールの使い方を伝えます。これがコミュニティボールです。このボールを持っている人が話します。持ちながら考えてもいいです。キャッチしてしばらくこうやって持っていてもいいです。考えて話してください。次に話したい人がいたら手を挙げてください。手がたくさん挙がったときは、「ハイハイ!」ではなくて、3人手が挙がったら、順番に3人が話してください。コミュニティボールを持っている人が次に話す人に渡す権利があります。この人に話してほしいなって思ったら、ボールをやさしく渡します。ボールをもって話したら、その人は誰かに渡す権利があります。男の子の次は女の子、女の子の次は男の子が話してくれるといいなあと思います。たくさんしゃべることがいいことではないけれど、自分の考え方はちゃんと話してみてください。

T:今日は4グループに分かれて「大人」というテーマについて「問い」をつくってもらいます。たとえば「何歳からが大人か?」、「大人と子どもはどこが違うのか?」とか、考えてみたい質問を考えてみてください。みんなで一つ問いを選んでそれについて話し合います。

\*T:河野哲也(立教大学文学部教授)

河野(2014)は、「こども哲学」というときの哲学について、「ここでの哲学とは、難解な文章を講読するような種類のものではありません。身近なテーマなどを題材として、こどもたちが自分たち自身でテーマと問題を決め、意見を出し合って、問題についての考えを深め合いながらも、かならずしも結論を出さなくてもよい、といったタイプの対話的活動です」(2014: pp.9-10)とし、「こども哲学」の特徴について、「こども哲学は対話によって思考を深める活動」(2014: p.28)と述べている。一方で、「教師の役割とは、『教授する』ことではなくて、対話を促進するために、質問を投げかけることであり、議論の角度を変えることであり、意見が出るまでゆっくり待つことであり、こどもと同格の参加者として意見を述べることです」と述べている。

納得する答えが簡単には見つからない問いを立てて物事の本質を問う哲学対話では、他者の意見や考えをよく聴くこと、たくさん質問すること、そして、熟考することを大切にする。「哲学対話」を通じて子どもたちは、他者の多様な見方・考え方、価値を受け入れ、自己との対話の中で問い直したり、新たな価値を見出したりすることができるようになると思える。

### 3. 2. 1 「哲学対話をしよう」: テーマ「大人」(実施日: 2020.01.20)

対話は、1グループ14名から15名の円形グループを各学級二つずつ、全四つ設置して行った。グループの子どもたちは、まずテーマ「大人」について、「大人ってどういう人か?」「大人の感じる責任とは?」「大人と子どものちがいは?」など、知りたいことや確かめたいこと、よくわからないことを「問い」形で自由に出し合った。その中から「大人と子どものちがいは?」を選択し、ファシリテーター役のT(黒岩)の問いかけで対話を始めた。表5と表6はその事例である。

表5 哲学対話 事例 3-2-1-① 問い「大人とは何か?」

01W: 例えば、あのなんか: (1.4) そういうときはなんか、テレビの(haha)時間とか、そういうのは、親とかに聞いて、「じゃあ30分までだよ」とか-なんか: (0.8)大人ってなんか、子どもになんか教えること-とか、あの: 約束とか、「ここまでだよ」「ここまでやったらテレビ見ていいよ」とか、そういうのを教えられる(人が大人)?
02T: 今、Wさんが、「大人は子どもに何か教えたりする存在なんじゃないか」に対して言いたいことある?
03Z: はくは、Wさんの意見に反対で、もし子どもとかを教える人がいなかった場合は、そうなっちゃうと、もう教えられないから、そういう人は、もう一生教えたりできなかった人は大人になれないということになっちゃうから、それはちょっと違うんじゃないかなって思う
04T: 今、(Zの)言っていることわかった?(0.6)大人の中でも子どもがいない人もいるよね?結婚しない人もいるしさ。そういう人は子どもを教える機会がないから、その人は大人になれないことになっちゃうということ? Z: [うなづく]
05T: ということは、子どもに教える-ことができる存在の大人っていうのが、ちょっとおかしくなっちゃうんじゃないの?っていうこと? [Z: うなづく]
06T: Wさん、今自分の言った答えに対して、ちょっとまた言いたいことがある? [W: うなづく] [y: 身を乗り出してWを見る]
07W: うんと(1.0)子どもとか?いない人: : 例えば、お金の管理とか?
08y: あ: : : :
09T: [yを見て] (先に)言われちゃった?じゃあ、ちょっと言われちゃったから、(Wさん)パスしてあげて。まだ(yは)一言もしゃべっていないから
10T: 今お金の話で、ちょっと反応したけど(0.8)なんかお金のことでなんかピンときた?大人と子どもの違いで [y: ボールを見たり、下を向いたりして考え込む(25.0)]
11T: お金(3.0)大人と子どもの違い(0.5)大人とは何なのか(2.0)お金が何か関係している?
12y: お金を自分で稼げる(のが大人)?
13T: は: : : : :
14y: 稼げるのが大人?
15T: 今ね、Jくんが似ていることを言ったから、Jくん、付け足しできる?(yは)お金を稼げるのが大人

- 16J：大人は一仕事をして、それで：給料とかーで、お金を稼いで：(0.8)それで、子どもはあの：お金を稼いでお年玉はもらえるけど：それは稼いでないから：  
 17T：(haha)お年玉と稼いでることは違う  
 18Z：あ、でももらってる  
 T：もらってる(2.0)もらってないというか(1.0)自分が苦労して：  
 19T：じゃあこの話してみる？大人とは何か。大人とは、お金を稼げる人である、これに対して何か意見のある人いる？

\*T：黒岩 \*() 筆者補足

表6 哲学対話 事例 3-2-1-② 問い「大人とは何か？」

- 20M：家ーでは、なんかお手伝いをして、お小遣いをもらえる(0.6)それーは、自分で稼いでる  
 21T：Mさん、(自分で)稼いでる？ [M：うなずく]  
 22T：じゃあ、それは大人だ  
 23W：でも、もともとは、それは、(そのお金は)お小遣いをくれる人が、頑張って稼いだお金だから、それをなんか、お手伝いしたら10円上げる、とかそういうので、なんか：自分で稼いだー親が稼いだお金を子どもとかのお小遣いって、子どもとかなんか、お父さんとかお母さんとかに飲み会とかのお金とかをもらっているから、( )お手伝いしてお金をもらっているとかあるから、子どもが大人からお金をもらうっていうのは大人だっていうことはないんじゃないかな、って思う  
 24T：お手伝いしてお金をもらうのと、お金を稼ぐのは、やっぱり違う？ [W：うなずく]  
 25k：(yさんが)自分がお金を稼ぐ(のが大人)って言ったけど、子どもでも自分で(お金を)稼ぐことも(0.8)親からもらうとかじゃなくて、テレビに出ている子どもとか、自分で稼いでるっていうのがあるから、大人は自分で稼ぐことではないと思う  
 26T：テレビに出ている子どもたちは大人ってことになっちゃうもんね。それはお小遣いとはちょっと違うよね？  
 27U：大人っていうより、お金の話になっちゃうけど、大人は働いてお金をもらっているけど、お金は誰かからもらっているわけで、その誰かはどいうやってお金が入ってくるのか(得ているのか)…  
 28T：大人は誰かからお金をもらっているけど、その誰かって誰って？  
 29U：その誰かはどこからお金が入ってくるのか、とか…  
 30T：お金ってどこから来るんだろうね？  
 31C：つくったらもらえる？  
 32T：つくったらもらえるの？  
 33T：お金を稼ぐのが大人であるっていう考えもあるけど、そうじゃないっていう考えも出ているよね  
 34Z：ほくは、仕事をしている人が大人ってところについてなんだけど、(2.0)ほくのおじいちゃんは、(1.4)仕事をしていたんだけど、今は仕事をしていなくて、貯めていたお金とかで生活しているんだけど、そういう人は職業がないっていうことは、もう大人じゃなくなっていることなんだから、でも、そうすると、ほくのおじいちゃんは大人じゃなくなるってことになるから、それ(お金を稼ぐのが大人)は違うんじゃないかなって思う  
 35W：大人は仕事をしてお金を稼げるだけでなく、自分で無駄遣いとか？しないでお金の管理ができたとか  
 36T：なるほど。じゃ、稼ぐだけでなく、ちゃんとお金を管理できる人が大人  
 37W：あと、テレビに出ている子どもも：お金をもらおうと思うけど、全て自分のものじゃないと思うから、例えば、親にやったりとか、親がお金を管理して、子どもが文房具とかを買うときにそのお金で使ったりとか  
 38T：なるほど。じゃ結局お金を稼ぐことも大事だけど、そのお金をどう管理するかってことが大人なんじゃないかなってこと？ [W：うなずく]

\*T：黒岩 \*() 筆者補足

問い「大人とは何か？」について、01Wは、まず、時間の管理という視点で、自立した生活の仕方について子どもに教えることができる人を大人であると説明した。それに対し03Zは、「子どもの存在がなく物事を教える機会がない人は、大人になれなくなるのはおかしい」と反論した。それを聴いてWは、新たに「お金の管理とか(できる人が大人)？」という例を挙げた。すると、それを聴いたyは、08y「あ：：：：」と声を発している。すかさずTは、yの心中を推察し09T「(先に)言われちゃった？」と確認し、yに発言権を譲った。yはボールを受け取ったが、黙ったまますぐに発話できなかった。yは「大人とは何か？」について、じっくり時間をかけて考え、12y「お金を自分で稼げる(のが大人)？」と、自分の中での「大人」をひとつ絞り出した。その後Jを含め、3人がお金に関連した発言をしたため、彼らの発言に基づき、Tは、「大人とは、お金を稼げる人である」について、全体に問いを投げかけた。Wは、23W「子どもが大人からお金をもらうっていうのは大人だっていうことはないんじゃないかな、って思う」と言うように、具体的な生活場面や見て知る大人の行動を基に発言した。それに対しkは、25k「テレビに出ている子どもとか、自分で稼いでるっていうのがあるから、大人は自分で稼ぐことではないと思う」と、Wとは異なる見解を示した。

事例3-2-1に見られる発話や発話のつながりを注目すると、哲学対話には対話が深化するための要素があるといえる。一つ目は、「問い」についてどんな視点で考えればいいのか、何を言えば「問い」に答えることになるのかを考えることである。誰かが発言しているとき、他の人は「沈黙」している。この「沈黙」のあいだ、例えばZやUは、発言者の顔をじっと見て話を聴いていた。一方、yは、01Wや03Zが話している間、発言者を見ず黙って手を動かしていた。このyの行為は一見すると、あまり考えていないようにみえるかもしれない。しかし、08y「あ：：：：」や10Tの後の[y：ボールを見たり、下を向いたりして考え込む(25.0)]の姿から、yが「沈黙思考」の状態にあったと捉えることができる。何を言えば「問い」に答えることになるのか、どう話せばいいのか、考

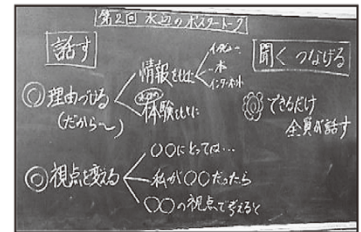


えがまとまらなかったのである。直後07W「(前略)例えば、お金の管理とか？」の言葉を聴き、「自分の言いたかったこと(言葉)はそれだ」と気づき、08y「あ:::」に<こと>と<言>との出会いと成り立ちへの驚きが出たのである。対話の中で「沈黙」しているあいだは、人の思考が活発に働いている時間といえる。

このように哲学対話の中でみられた沈黙や発話には、自己を問い直し表現する姿が現れており、思考力と対話力が育ってきていることがわかる。子どもたちは、今後の議論(対話)の中でもこれらの能力を発揮できるといえる。

3. 3 ポスタートークで「私たちの水辺」が抱える問題を吟味する活動

探究の対象である「たいようの水辺」を創り出す過程で、子どもたちは対象に内在するさまざまな問題に気づき、継続的な問題解決を通して、より現実的で社会的な問題と向き合うようになった。子どもたちは、実体験だけでなく、インターネットや図書から得た情報や、専門家の話から得た情報、また、それまでの議論とふりかえりなどを基に整理・分析したことをポスターにまとめ、ポスタートークをすることにした。なお、ポスタートークの進め方については、教師がその留意点などを黒板に提示した(画像2)。

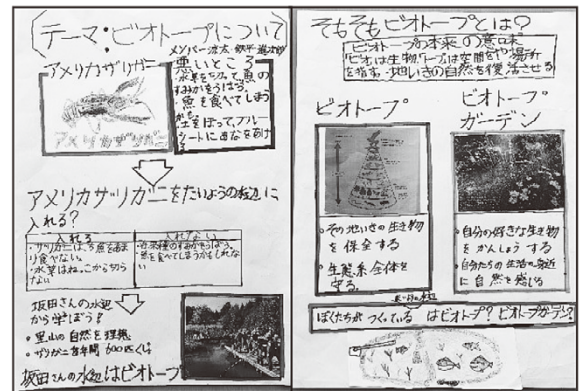


画像2 ポスタートークの進め方

3. 3. 1 事例「ぼくたちがつくっている『たいようの水辺』の理想は、ビオトープ? ビオトープガーデン?」(2020.02.20)

この事例では、発表者 r, p, j の3人が提起した「ビオトープ」について話し合った場面を取り上げる(画像3)。子どもたちは、理想の水辺の実現を目指し、探究的な活動を通して「たいようの水辺」を創造してきた。その過程で見出した問題を解決するため、チームで調べたり、みんなで話し合ったりしながら、水辺をつくり変えてきた。

話し合いでは、「理想の水辺の姿は、自然か、それとも水族館か」や「アメリカザリガニを『たいようの水辺』に入れる?」等、見出した問題から問いを立てて議論した。子どもたちは、他者との考え方の差異に気づくと、問題を自分事として考えて主張するようになり、議論がより活発になった。



画像3 事例3.3.1で使用したポスター

2月20日、2回目のポスタートークを行った。この事例は、「ビオトープ」をテーマとして「たいようの水辺」の在り方について議論した場面である。ポスターの発表者は、まず、アメリカザリガニによる被害の実態や「アメリカザリガニを『たいようの水辺』に入れるかどうか」について議論したときの記録を紹介した。次に、J市内の水辺で体験したことや水辺の生態系に詳しい専門家から得た情報、ビオトープとビオトープガーデンの定義の違いを説明した。その上で、「ぼくたちがつくっている『たいようの水辺』の理想は、ビオトープ? ビオトープガーデン?」という問いを投げかけた。

表7の議論の前半では、子どもたちは、水槽や「たいようの水辺」での体験を基に「たいようの水辺」の在り様を語っていた。しかし、そのときkが、10k「ビオトープガーデンは自然を感じる環境だから、『たいようの水辺』は自然でビオトープガーデンだと思う」と発言した。直後rは13r「俺らの考えていることちょっと違う?」とつぶやいた。それは、13rの反応を見てTが補足説明(14T)しているが、kの意見が「『たいようの水辺』を自然という人は、『たいようの水辺』の理想をビオトープと言うだろう」というrの予想と異なっていたからである。前回、第1回ポスタートーク(k・Gらのポスター使用、2020.02.14実施)のテーマ「魚は、自然と水族館どちらが幸せか?」、問い「『たいようの水辺』は自然といえるのでしょうか?」において、kは、「『たいようの水辺』は自然だと思います。理由は、魚の幸せは自然だと思うし、『たいようの水辺』は生き物にとっていい環境だと思うからです」と言っていた。このkの発言を基に、UとAは「たいようの水辺」はビオトープガーデンであると主張している。Uは、17u「もしビオトープが自然だったら、カジカ(02zの発話に出てきた魚)は守れた」はずであり、25U「ビオトープガーデンが自然ならカジカは守れない」、だから、「今の水辺はビオトープガーデンなんだと思う」と、カジカの死の事実とkの考え方に基づく独自の見解を論理的に示した。

このポスタートークでも、事例3.1や3.2.1と同じように、体験したことや水辺での出来事、知り得た情報等を共有しながら多様な意見や考えが表出していた。しかし、この議論では、他者との考えの差異に気づき、自己を問い直し、さらに発言を繰り返す対話の過程で、ビオトープや生態系や「自然」の本質に迫っていくような問いが、子どもたちの中に生じてきたということが出来る。このような子どもの姿から、マシュー・リップマン(2014: pp.299-350)のいう「批判的思考」が働いていたといえるのではないか。河野(2018: p.89)は、この「批判的思考」

表7 事例3-3-1-①「ぼくたちがつくっている『たいようの水辺』の理想は、ビオトープ?ビオトープガーデン?」

※H: ファシリテーター
01H: 意見のある人は手を挙げてください
02z: チーム活動で: カジカを飼育していて, jさんの意見だと, (『たいようの水辺』にカジカを) 入れたくて: なんか: ビオトープ派じゃなくて, ぼくは: カジカを入れてしまって:, カジカが(高い)水温で死んでしまったから:, そのことを後悔してしまっただけから:, やっぱ(『たいようの水辺』は) ビオトープガーデンじゃなくて:, 入れたい生き物をあまり入れない方がいいんじゃないかと思っ
03H: zさんの意見に対して質問や意見はありますか?(6.0)Gさんしゃべりますか?
04G: 私もビオトープ派で, カジカは入れたくて入れたんじゃないで、カジカに水辺で幸せになってほしくて入れたから, (1.0)だから, 自分たちの都合で入れたんじゃないで、カジカを幸せにしたいで入れたから, だからそこはビオトープガーデンじゃないと思っ
05K: あ: : なるほどね: :
06A: ぼくは, あ: 魚をみんなが-水辺を学ぶために作ったんだから, 魚を放流したのも: 学ぶためだと思っ(1.0)あ: 僕はビオトープガーデン派で, 水辺は学ぶためにつくったんだから: 入れた魚も学ぶために入れたんだから: 僕はビオトープガーデン派だと思っ
07U: 私もビオトープガーデン派だと思っ。理由は: あの前-前に青田川でおっきい魚を捕まえたときに, みんなおっきい魚が水辺ですい泳ぐところを見たいとか言っていたから, それは自分の好きな魚を鑑賞したり, すい泳いでいるところを見たいと思っ入れたならビオトープガーデンじゃないかと思っ
08H: えっでも, 前回のポスタートークのときに, Uさんが青田川を真似して水辺をつくったって言っていたから, それはビオトープなんじゃないで
09U: で: も: その青田川を真似してつくっているだけで, まったく同じにするというわけではないから, まったく同じにするのはよくないと思っ
10k: 私もビオトープガーデン派で: 理由は: 魚の幸せは自然と言っいて, ビオトープガーデンは: (0.8)自然を感じる?環境?なんだから: 「たいようの水辺」は自然だと思っから: : ビオトープガーデン派ではないかと思っ
11H: (kさん) もう少し詳しく教えてください
12T: (kは) 「たいようの水辺」は自然だと思っだよね?自然なんだけどビオトープガーデンって理由をもう少し詳しく教えてくれる?
13r: 俺らの考えていることちょっと違う?
*T: 黒岩 *() 筆者補足

表8 事例3-3-1-②「ぼくたちがつくっている『たいようの水辺』の理想は、ビオトープ?ビオトープガーデン?」

※H: ファシリテーター
14T: 俺らの考えていることとちょっと違うね? [沈黙(13.0)]前回, 自然か水族館かって話をしたよね?その議論を基にrさんは想像したんだよね?自然の人はきつと?ビオトープっていうんじゃないかな: で, 水族館派の人はビオトープガーデンっていうんじゃないかな: ってことを予想してたから (10kの意見は) 意外だな: って思っんだよね? [沈黙(8.0)]
15k: ビオトープは: : (1.4)生態系を: : 生態系全体を守ると言っいたから: (1.0)守るっていうのは: : 私たちの(1.0)理想とは-違うんじゃないかな: : って思っ
16H: 今のkさんの意見について質問や意見はありませんか?
17U: kさんの意見に付け足しみたいな感じなんだけど: ビオトープは環境を保護するってことだから, もしもそれ(ビオトープ)が自然だったら, 02zのカジカも守れたんじゃないで
18C: ん?-ん? [わからない様子]
19U: カジカが守れなかったんなら: それはビオトープガーデンになって, その環境を-自然に近づけるためのことになるから, ビオトープ(が自然)ならカジカを守れたんじゃないで
20T: は: : : : ビオトープと自然は違うんだ(2.0)なるほど
21A: ぼくもビオトープガーデン派で: 僕たちは今まで学んできて: アメリカザリガニも, 水辺に入れるかどうかを自分たちで決めていたし: (1.0)あ-アメリカザリガニから: (水辺に) 入れて学ぶこと, 入れないで学ぶことは-俺たちは入れないで学ぶほうを選んだって-なんか, 自分たちでこういう道を選ぶとって言っているから: ビオトープガーデン派だと思っ
22H: 今のAさんの意見について何かありますか? [沈黙(30.0)]
23H: さっきUさんが, ビオトープだったらカジカを守れたって言っただけど, (2.0)管理してるから守れたってことじゃなくて, ビオトープも生態系全体を管理しているから, ビオトープでも(カジカは) 死ななかったんじゃないで
24T: ビオトープガーデンは-きつとさ: 一つ一つの魚を守れるんじゃないかってこと, ビオトープは生態系全体を守るから, どっちも守るってことになる。だからどっちでもカジカは死なないんじゃないで
25U: ビオトープが自然だったならカジカを守れたけど, ビオトープガーデンが自然ならカジカは守れないから, 今の水辺はビオトープガーデンなんだと思っ
26T: なるほど。今の水辺でカジカは守れてないもんね?カジカが守れてないということは, 「たいようの水辺」はビオトープガーデンなんじゃないで
*T: 黒岩 *() 筆者補足

について, 「批判的な思考とは, 常識や既存の考え方も含めて情報を鵜呑みにすることをやめ, ある考え方の真偽や妥当性をあらためて検討してみる態度のこと」と述べている。Hは19Uの考え方に対して, H23「(前略)管理してるから守れたってことじゃなくて, ビオトープも生態系全体を管理しているから, ビオトープでも(カジカは)死ななかったんじゃないですか?」と発言し, ビオトープの存在とその意味について, 水辺での出来事と関係づけて語った。子どもたちが創造したり新たな問いを生み出したりする過程では, 子どもたちが他者の意見や考え方や体験を通して知り得た事実とを関係づけていることがわかる。また, 批判的思考が子どもたち同士の対話から生まれていることがわかる。

### 3. 3. 2 事例「ザリガニを青田川にかえしていいのか?」(2020.02.28)

表9は, 「ザリガニを青田川に返していいのか?」について議論した場面である(画像4)。参加者は8名であった。

問題を提起した3人のうち, 2人が「返してもいい」と主張し, 1人は「返さないで駆除した方がいい」と主張した。前者の理由は二つあり, 一つは「青田川にはアメリカザリガニがたくさんいて, ニホンザリガニは戻ってこないかもしれないから」, 二つは「アメリカザリガニを人間の手によって無理やり殺されるよりも, 寿命などで死ぬ方が幸せだと思うから」であった。後者も理由が二つあり, 一つは「アメリカザリガニは菌をもっていて, その菌が魚に移ってしまうと魚が少なくなってしまうから」, 二つは, 自分の予想と断った上で「人間にとって危険な菌を与えてしまう恐れがあるから」であった。

事例では, まずIが, 「返してもいい派」と「返さない方がいい派」で, 全員が立場を明らかにして議論したいと要望した。その結果, 両者は4人ずつに分かれた。その上で, Iが「返す派の人に意見を聴きたいんだけど」と切り



表9 事例3-3-2-①「ザリガニを青田川にかえしていいの？」

\*N：ファシリテーター  
 01 I：青田川に返す派で：青田川に返す人の意見を聴きたいんだけど、他の人の意見を[ここでNが意見を求める]  
 02 N：誰もいないのなら、ぼくは青田川に返した方がいいと思います。理由は、もしもアメリカザリガニが(青田川に)全員いなくなったとしてもニホンザリガニは戻ってこない(0.4)自分たちが連れてこないと戻ってこないんだから：(1.0)ま(0.4)(アメリカザリガニを)駆除する意味はないんじゃないかなあとと思います  
 03 N：じゃ、yさん  
 04 y：ぼくも返す派で、Nさんと似ていて、ニホンザリガニはアメリカザリガニを駆除しても戻ってこないと思うし、あの：それはもう絶滅してしまったから、それで-また-ニホンザリガニをどこかに持って行っては、結局それは：え：トキだって佐渡にいなかったけど、佐渡から絶滅しちゃったけど、中国から持ってきたから、結局外来種だから(0.2)外来種だし、(0.4)で、ニホンザリガニも(0.4)その地域に全くなかったものを持ってくるってことは、(0.2)結局県の外来種になっちゃうから、(1.0)結局(0.4)うん、だから-だから( )と思います  
 05 N：じゃあ、J  
 06 J：えっとNさんの意見に反対で、(0.4)えっと：：あの：何だっけ、え：とと(3.0)あっそうだ。ニホンザリガニ？は、自分で？人間が持ち込まないと帰らないとって：(0.2)帰らないんだから：別に：アメリカザリガニを(青田川に)返すって言ったけど、でも、逆に：ニホンザリガニじゃなくてその：(0.8)僕らの実験では、(0.2)言っているだけ？ [(8.0)隣のAに訊ね、小声で話す]で、それで、僕らの研究、実験では：(エサとして与えた稚魚を)あまり食べなかったけど：、僕らが調べて、あの：岐阜大学の古屋さんと北川さんの(0.4)ザリガニ実験では、24時間(エサを)何もあげないで放置していたザリガニ、絶食させたザリガニを、その：ヤリタナゴ10匹、メダカ10匹、ドジョウ10匹をやると、ドジョウが9匹食べられて、まわりが2匹と3匹とか、それで、で、(0.4)それで：まあ青田川には底生性の生き物が、いっぱい-というか、ま：いろいろドジョウとか：ヨシノボリとか、いろいろいるから、逆にニホンザリガニは食べられなくても、底生性の生き物がいっぱい食べられるから、(0.4)返さない方がいいと思います  
 \*( )内：筆者補足

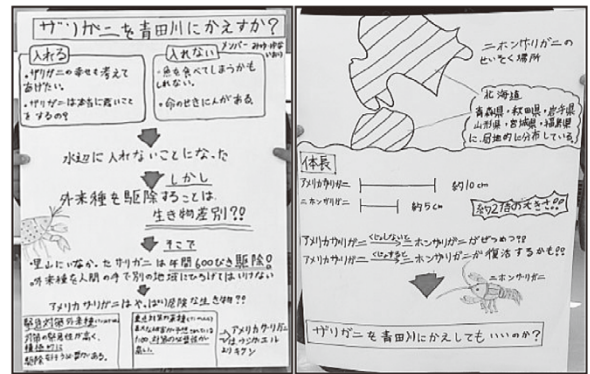
表10 事例3-3-2-②「ザリガニを青田川にかえしていいの？」

\*N：ファシリテーター  
 07 A：[y, Jの対話のあいだ、ポスターじつと眺める]  
 08 d：Jくんに対してなんだけど、魚を食べるとかは、ザリガニ一匹一匹の、なんか(1.0)ん：個性とか(0.2)食べないザリガニとかいるし、(1.0)今飼育しているアメリカザリガニを実験したときは、うんと：6匹？稚魚が5匹になって、そんなに食べなかったから、(1.4)ん：なんかザリガニ：一匹一匹は違うから、青田川に返してもいいと思います  
 09 A：[dの話の途中から、ポスターをじつと眺めた後に、体をかがめて頭に手を当てて考えだす]  
 10 y：僕もJくんに反対で、あのその、アメリカザリガニはドジョウを食べるっていう、アメリカザリガニがって話じゃないし、ニホンザリガニもたぶんドジョウとかを食べると思うから、結局同じようなことだと思うけど( )  
 11 N：じゃ、Aくん  
 12 A：え-あ、ちょっと考えがまとまらなかったからJくんに  
 13 J：えっと：dの意見に対してで、あの：：：あ、そうだ。僕たちの実験では、あまり食べなかったから返していいって言ってたけど、あれはただ、お腹が？僕らがいっぱいエサをあげて、お腹が空いてなかっただけで、あまり食べなかったと思って、青田川に返すとエサが何倍もあるから、だんだんお腹が空いてくるとばはん食べて、減らす-んじゃ(0.5)減らすから、ま-うんと：食べると：じゃない、んと：思います  
 14 N：はい。他に意見がある人？  
 15 d：Jくんに対してで、うんと、ザリガニ？んと、ザリガニ-稚魚とかを食べないと、ザリガニは生きれないから、(1.0)なんか人間も好きなものを食べて、ザリガニには(0.2)好きなものを食べさせないっていうのはおかしいと思います[A, y, J]が素早く挙手する]  
 16 N：じゃAから順に  
 17 A：dさんに反対なんだけど、あの：あの：ザリガニ：は好きなものを食べないで人間が好きなものを食べれるって言ったけど、ザリガニだって僕らの作って-頑張って作っている稲を食い荒らしているんだから、ザリガニも-あの、僕らの食を邪魔しているんだから、どっちもどっちじゃないんですか？  
 18 I：あ、確かに、それはねえ：うん、まあ確かに  
 \*( )内：筆者補足

出した。

まず「返してもいい派」のNが、02N「(前略)もしもアメリカザリガニが(青田川に)全員いなくなったとしてもニホンザリガニは戻ってこない(0.4)自分たちが連れてこないと戻ってこないんだから：(1.0)ま(0.4)(アメリカザリガニを)駆除する意味はないんじゃないかなあとと思います」と、青田川には在来種のニホンザリガニは絶滅していないからアメリカザリガニの駆除の意味がないのではないかと発言した。その02Nの発言に対し、Jは岐阜大学のアメリカザリガニの実験を例に挙げて、06J「(前略)それで：まあ青田川には底生性の生き物が、いっぱい-というか、ま：いろいろドジョウとか：ヨシノボリとか、いろいろいるから、逆にニホンザリガニは食べられなくても、底生性の生き物がいっぱい食べられるから、(0.4)返さない方がいいと思います」と反論した。dは、自分たちが行ったザリガニ実験の結果を基に、07d「(前略)今飼育しているアメリカザリガニを実験したときは、うんと：6匹？稚魚が5匹になって、そんなに食べなかったから、(1.4)ん：なんかザリガニ：一匹一匹は違うから、青田川に返してもいいと思います」と、議論の直接の対象となっていたアメリカザリガニの実験や特徴を捉えて「返してもいい派」の意見を述べた。いずれの発言者も、他者の発言をよく聴き、意見や考え方を踏まえつつ持論を述べていた。しかし、Jもyもdも、他者に問い返したり、自己の考え方を問い直したりしていたとは言い難い。

一方、表9では発言しなかったAであったが、07A[y, Jの対話のあいだ、ポスターじつと眺める]や、表10の09A[dの話の途中から、ポスターをじつと眺めた後に、体をかがめて頭に手を当てて考えだす] (画像5)沈黙が見られた。また、12A「え-あ、ちょっと考えがまとまらなかったからJくんに」には、沈黙し自己の考え方を問い直



画像4 事例3.3.2で使用したポスター

しているが、考えがまとまっていない状態にあることがわかる。Aは、沈黙していたあいだ、深い思考過程にあったということが出来る。河野(2019)は、「私たちは、考えながら対話するとき、対話の場から身を引いて、個人の内にこもりたくなる気持ちと、他者の話を傾聴し、対話を続行させたいという二つに気持ちに引き裂かれる」と述べている。Aはまさに、「対話の場から身を引いて、個人の内にこもりたくなる気持ち」になったため、沈黙思考したといえる。

その後、表10のように、Aは15dの考え方に対して、17A「(前略)ザリガニだって僕らの作って-頑張って作っている稲を食い荒らしているんだから、ザリガニも-あの、僕らの食を邪魔しているんだから、どっちもどっちじゃないんですか?」と好きなものを食べるという視点でみれば、人間もザリガニも行為は同じではないかと指摘した。Aは、他者の考え方に感じた疑問を基に自分の考えを述べた。表11は、議論3-3-2後のAの作文シートである。

この作文には、「ほくは、ポスタートークなどでしっかり問いに集中して、話したことが、水辺のでき事としっかり向きあえてうれしかったです」(下線部①)とある。Aは、水辺で生じた問題を自分事として捉え、多くの議論を通して真剣に向き合い考えてきたことがわかる。また、うれしかった理由について、「理由は、理想ではないけど、しっかり向きあう責任がもてたからです」(下線部①)と書いている。この「理想ではないけれど」の言葉は、4月にみんなで掲げた二つの理想「多くの生き物が幸せに暮らせる水辺」と「自分たちの責任でつくる水辺」はまだ実現していないこと、理想の実現への探究はまだ続いていることを表しているといえる。また、「死体はおはかにいれて、しっかりといのり、しっかりとくよう(供養)します」(下線部②)から、Aがザリガニを駆除したあとの問題について決断していることがわかる。

表12は、3月26日の黒岩と松本の対談のビデオ記録を基に、若林が黒岩の発話の一部を書き起こしたもので、黒岩がAと対話したときの様子である。

黒岩は、アメリカザリガニの駆除の方法とAが駆除するのかどうかをAに確かめた。Aは02A「冷凍庫に入れて(殺します)」04A「ほくがやります(駆除します)」と答えた。Aは自分の手でザリガニを駆除すると覚悟していたことがわかる。しかし、黒岩の05T「じゃあ、それをみんなに言って説得できる?」の問いかけに対して、07A「ほくだって駆除したくて駆除したいって言ってるんじゃないんです」と目に涙を浮かべながら答えた。Aは、本当はザリガニを他の生き物と一緒に水辺に入れたい、そして「多くの生き物が幸せに暮らせる水辺」の理想を実現したいと思っていた。しかし、ザリガニを水辺に入れたら、「たいようの水辺」を自分たちで最後まで世話すること、「自分たちの責任でつくる水辺」の理想が実現しなくなってしまうのではないかと危惧する。Aは、これまでの議論や対話を通じて二つの理想のあいだにある矛盾に気づき、その矛盾と向き合う過程で、「駆除することが本当によいのだろうか?」「駆除するとはどういうことか?」「自然の生態系に人間がかかわってよかったのか」等の「問い」を生起し、対話と思考を繰り返していたことがわかる。これらの「問い」こそ「本質に迫る問い」であり、対話の過程で生成した「問い」なのである。

#### 4 考察

連続、発展してきた議論の場面と哲学対話の場面の分析から得た、子どもの発話や行為、対話全体の変容について、また、本質に迫る問いを生成する対話の過程について考察する。

まず、子どもの発話、行為、対話の変容について述べる。事例3.1の議論では、「問い」に対して一元的な視点で主張を繰り返したり、他者の意見に対立や疑問などの差異を感じても自分の立場の優位性を主張しながら反論したりする子どもの姿が目立った。しかし、事例3.2の哲学対話や事例3.3のポスタートークの場面では、事例3.1の場面と比べて、他者の意見や考え方を取り込んで自己の考え方を問い直したり、他者に対して単に反論する



画像5 09A [身体をかがめて頭に手を当てて考える]

表11 「ザリガニをどうするか、今ほくが一番いたいこと」

ほくは、今までのたんきゅうで、一番に残ったこと、ザリガニをどうするかについて書きます。ほくが一番心に残ったことは、水辺の理想です。①ほくは、ポスタートークなどでしっかり問いに集中して、話したことが、水辺のでき事としっかり向きあえてうれしかったです。理由は、理想ではないけど、しっかり向きあう責任がもてたからです。ザリガニをどうするかについてはほくじょ(駆除)します。理由は、青田川に返せば、今まで(青田川に)学んできてお世話になってきたのに入れるのはダメだからです。れいとうこ(冷凍庫)でくじよします。②死体はおはかにいれて、しっかりといのり、しっかりとくよう(供養)します。

\* ( ) 内及び下線、下線番号：筆者加筆

表12 T(黒岩)とAとの対話の場面

01T：Aは駆除するっていうけど、じゃあ、ザリガニも本当に自分で殺すんだね?どうやって殺すの?  
02A：冷凍庫に入れて(殺します)と答える  
03T：それAくんやってくれるんだよね?  
04A：ほくがやります(駆除します)と答える  
05T：じゃあ、それをみんなに言って説得できる?  
06A：[だんだん目をうるうるさせて(涙を浮かべる)]  
07A：ほくだって駆除したくて駆除したいって言ってるんじゃないんです  
\*( ) 内：筆者加筆



ばかりでなく体験や経験に基づく複数の根拠に基づいて質問をしたりする子どもの姿が見られた。また、発話と行為にも「問」と「沈黙思考」する姿も見られた。哲学対話による他者と自己との対話の往還が、Aのように発話には表れない「沈黙思考」する姿をもたらした。そこでAは批判的思考だけでなく、ケア的思考もしていた。

哲学対話では、ゆっくりと時間をかけ、他者との対話と自己との対話を往還しながら思考すること、他者の多様な見方・考え方を取り込み、自分自身の生活経験や知識に基づく見方・考え方と合わせて吟味し対話した。河野氏による「哲学対話（こども哲学）の説明」（事例3. 2の表4）では、「時間をかけてゆっくり考えること」「他者の発言を静かに聴くこと」「最初の自分の考え方が変わってよいこと」が大切であると示されていた。

M.リップマン(2014 : p.433)は、「思考が育つには批判的な側面だけでは不十分であり、思考が感情面も含めた人間同士の全体的な交流を根ざしていることを繰り返し強調する。思考を対話の中で育み促すというのが、子どものための哲学の趣旨である」としている。リップマンが提唱する「多元的思考と思考の三つの側面」(図2)に基づき、河野(2018 : p.99)は、「哲学対話では、批判的思考力、創造的思考力、ケア的思考力が向上する」とし、「それは対話という共同作業の過程のなかに、批判と創造とケアの側面が含まれている」としている。また、「その三つの思考力の側面は、対話の特徴を個々人が獲得していくことなのだ」としている。

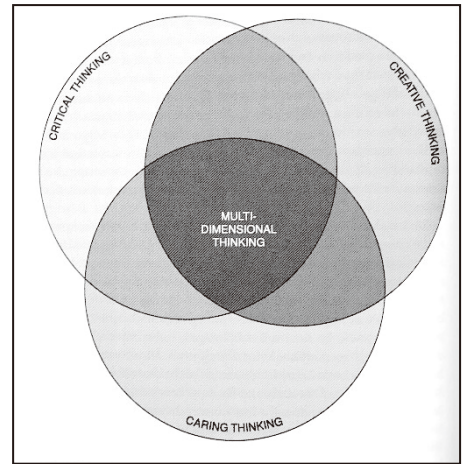


図2 多元的思考と思考の三つの側面

(M.Lipman, 2003: p.200 FIGURE9.1.)

特に、ケア的思考についてリップマン(2014 : p.378)は、「ケア的思考には二つの意味がある。一つは、気遣いを持って私たちの志向の主題を考えるという意味で、もう一つは、思考の方法について関心を持つことである」としているが、「私はケア的思考をどう定義すればよいか、まだ提案できないと感じている。それは、私が提案した批判的思考の基準が、認知のケア的な側面の定義をするときにも関連してくると言えそうだからである」(2014 : p.382)と述べている。河野(2018 : p.97)は、「ケア的思考とは、対象をケアする態度や行為の一環としての思考」と述べており、また、佐藤(1999 : p.282)は、「ケア」という言葉について、「本来は、もっと包括的で総合的な意味を持つ言葉である」とし、「その原義に即して言えば、『(相手=対象のために)心を砕く』という意味が、この言葉の本質をもっとも言い当てていると言ったらよいだろう」と述べている。先述の事例等においてみられた発話や行為の中にも、この「(相手=対象のために)心を砕く」という「ケア」した場面があるとみる。

例えば、事例3. 1では、「水槽の魚を新たに放流することによって、今の安定した『たいようの水辺』の環境を変えてしまうのではないかと心配する発話、事例3. 3の対話では、「たいようの水辺」の理想のあるべき姿について、同じ立場を主張する他者への共感的な発話や行為、また、表12の、アメリカザリガニを駆除することに対してAが「ほくだって駆除したくて駆除したいって言ってるんじゃないんです」と本心を明かした発話等がそれである。つまり、対象や他者に対する「気づかう」「心配する」等の意味を表す「ケア」は、思考の感情的な側面と関係しているといえる。

次に、本質に迫る問いを生成する対話の過程についてである。大手町小学校(2020 : pp.14-15)は、「『探究』の活動の中で問題解決していると、その問題の本質に迫る問いが立ち上がってくる」とし、図3にその構造を示している。「それは、目の前で解決している問題ではなく、対象としているもの・こと・人に関する『そもそも自分たちが向き合っているのはいったい何なのか』という問いである。そして、この本質に迫る問いを解決しようとする過程で、子供たちは自分なりの考えをつくっていく」としている。

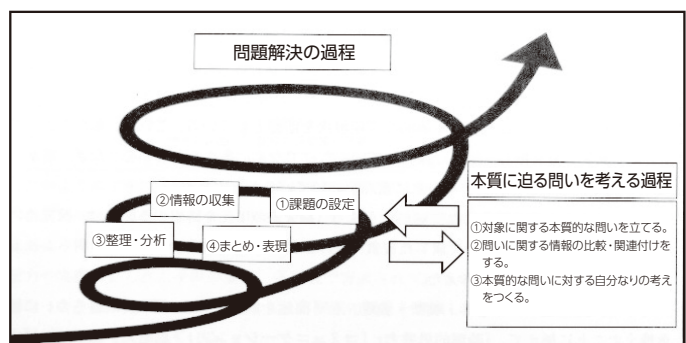


図3 上越市立大手町小学校『大手町ファイル2019』, 2020年, p.14

事例3. 2 哲学対話や事例3. 3の議論では、何を言えば「問い」に答えることになるのかを考え、何とか「問い」の答えを見い出そうとしている子どもたちの姿が見られた。それは、他者との対話と自己との対話を往還しながら多様な視点で考え、思考が活性化していたからである。対話の過程で対話と思考の過程が一体化していたことができる。このことから、本質に迫っていく問いを生成するには、①体験し気づいたことを基に事例のような議論



と対話が連続的、発展的に行われること、②対話を通して子ども一人一人の思考が活性化し対話の過程と思考の過程が一体化すること、③新たな「問い」が生起すること、これら三つの要素が繰り返されることが必要なのである。

Aの姿が示すように哲学対話のよさとは「沈黙考」することである。そこで批判的思考とケア的思考がAにおいて相互作用していた。それによりAに本質に迫る問いが生まれ、自分事で考え抜き行為する過程が生成されていくことを、見出すことができた。

## 5 今後の課題

今回は、三つの事例を通して、問題解決に向かう子どもたちの協同的な議論を連続、発展させる過程に哲学対話の要素を取り入れることにより、子どもたちが課題の本質に迫る問いを生成する対話の過程を捉えることができた。

今後は、引き続き小学校の生活科や総合的な学習の時間における探究的な学習を参与観察して記録を行い、複数の子どもの事例を記述分析し考察するとともに、自己と対象との対話、自己と他者との対話、自己との対話の関係性を分析し、対話の過程を構造的に明らかにすることが課題である。また、ケア的な側面やケア的な思考が、本質に迫る問いを生成する対話との関係でどのような意味をもつのか、子どもの学びの場面から明らかにすることも課題である。

## 注

- (1) 文部科学省中央教育審議会答申（平成28年12月21日）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」、pp.49-50  
URL: [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)（2020年8月23日閲覧）
- (2) 西阪 仰『相互行為分析という視点』、金子書房、1997年、pp.vii-ix

## 引用・参考文献

- 文部科学省 a, 「小学校学習指導要領解説 総則編」, 2018年  
 文部科学省 b, 「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」, 2018年  
 河野哲也『「子ども哲学」で対話力と思考力を育てる』, 河出ブックス, 2014年  
 河野哲也『じぶんで考えじぶんで話せるこどもを育てる哲学レッスン』, 河出書房新社, 2018年  
 河野哲也『人は語り続けるとき, 考えていない 対話と思考の哲学』, 岩波書店, 2019年  
 佐伯 胖『共感 育ちあう保育のなかで』, ミネルヴァ書房, 2007年  
 佐伯 胖『「子どもがケアする世界」をケアする』, ミネルヴァ書房, 2017年  
 佐藤公治『対話の中の学びの成長』, 金子書房, 1999年  
 佐藤 学『学びの快樂』, 世織書房, 1999年  
 田村 学『深い学び』, 東洋館出版社, 2018年  
 西阪 仰『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997年  
 マシュー・リップマン (著), 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之 (監訳), 『探求の共同体 考えるための教室』, 2014年  
 Lipman, Matthew Thinking in Education. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge University Press. 2003.  
 上越市立大手町小学校『大手町ファイル2019-「自立」と「共生」を目指した教育課程の創造-』, 2020年  
 黒岩昭伸・掛健二・松本健義・若林匠美, 「創造的な活動を媒介とした探究的な学習の構造-理想の水辺の創造に媒介された学びの過程-」, 『上越教育大学研究紀要』, 第40巻第1号別刷, 2020年, pp.139-151

## Dialogue Process that Generates Questions on Essence Through Inquiry Learning

Takumi WAKABAYASHI\* · Akinobu KUROIWA\*\* · Kenji KAKE\*\* ·  
Takeyoshi MATSUMOTO\*\*\*

### ABSTRACT

This study seeks to explain children's dialogue process regarding questions or doubt focusing on the nature of waterside and ecosystem problems through the experience of creating "ideal watersides" in their school site during the integrated study period. Through this joint research between the school, the university, and the "School Support Project" professional degree program, we held activities in learning scenes throughout the year, observed children's appearance, and recorded their discussions as well as assessed their learning sheets. The targeted dialogue themes, which were implemented from December to February in the fourth-grade elementary school, were as follows: (a) "Do we need to release fish now from the aquarium to achieve the ideal waterside?" (December), (b) "What is an adult": A philosophical dialogue at "10 years old" (January), and (c) "Inquiring the problem of ideal waterside": "Poster Talk 1: Is the Taiyo no Mizube a biotope or a biotope garden?" "Poster Talk 2: Can an alien species (American crayfish) be released to the Aota River?" The children's questions on the essence of dialogue were presented to themselves and others through questions, narratives, silence, and so on. Inquiries on essence were not just "questions" but rather includes judgment and choices of action in the future. In other words, it became clear that what took place was not just a cognitive judgment but also a choice of one's way of life with respect to others and the environment.

---

\* The Graduate School of Joetsu University of Education \*\* Joetsu City Otemachi Elementary School \*\*\* School Education