

美術館を中心とした地域連携として実践される 「哲学対話」

山陽学園短期大学 こども育成学科 大平 修也



1 ご挨拶_問題の所在に代えて

2017 年の学習指導要領告示から、保育現場、教育現場、研究機関で「主体的・対話的で深い学び」⁽¹⁾に着目した教育実践研究が探究されておりますが、読者の皆様はどのような教育実践を展開されていますでしょうか。私の場合、特に、「対話的な学び」に着目して、「対話」をキーワードの一部とした研究に取り組んできました⁽²⁾。そして、研究協力機関の 1 つである新潟県池田記念美術館(以下、I 美術館)では、次に示す、①の取り組みが 2017 年から、また、②を中心とした「対話」の活動の取り組みが 2018 年から実践されてきました。①地域の園、学校、芸術家が協働して子どもを対象とした造形活動のワークショップを行い、子どもが制作した造形物と芸術家の作品とを同じ空間に展示する展覧会「八色の森の子ども絵画展」および「八色の森の美術展」⁽³⁾(以下、当展覧会)。②I 美術館を会場にして、地域の子どもの中心とした参加者が展示物を鑑賞しながら、見たこと、感じたこと、考えたこと等について語り合う「子どもの哲学」⁽⁴⁾。本稿では、I 美術館で行われてきた、展示物を見て語り合う「子どもの哲学」に着目して、園、美術館、芸術家、研究者が連携し子どもの学びを生み出す事例(以下、本事例)を検討することにより、「対話的な学び」について考えていきます。また、本事例は、園、美術館、芸術家、研究者が協働する地域連携の構造をもつため、本事例を検討することにより、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「オ 社会生活との関わり」⁽⁵⁾を実践してその学びの輪を拡張していくためのヒントが得られるのではないかと、思います。その学びの輪の拡張は、子どもの「対話的な学び」が核となり、存在しなかった新たな繋がりが地域連携として形成されていくことを意味しているのではないのでしょうか。

以下では、本稿の目的をまとめ、その目的を明らかにするための方法を述べてから、「子どもの哲学」がもつ学びの作用を、事例を検討することにより考えていきます。

2 本稿の目的と方法

本稿は、美術館の展示物を鑑賞しながら語り合う「子どもの哲学」において、参加者にもたらされる学びの作用を、文献の内容の紹介と実際の事例の検討とを通して考え、読者の皆様が「対話的な学び」を探究していく契機になることを目的としています。

目的に資する方法として、まず、I美術館の「子どもの哲学」を担当した河野哲也が位置付ける「哲学」と「対話」、および河野が「子どもの哲学」の学びの作用を検討するために用いたリップマン (Matthew Lipman)の著書⁽⁶⁾を紹介します。次に、I美術館で河野を代表とするファシリテータチームが実施した「子どもの哲学」の事例を、西阪仰の「相互行為分析」⁽⁷⁾、および筆者が上越教育大学の松本健義先生との共同研究で用いている「画像分析」⁽⁸⁾に基づき検討します。最後に、本事例の内容をリップマンの理論に基づいて検討し、「対話的な学び」の探究をしていきます。本事例は、当展覧会終了後にI美術館で行われた「子どもの哲学」であり、当展覧会期間に実施された「子どもの哲学」の参加者を対象にして行われました。本事例は、I美術館の依頼で筆者が収集し、I美術館が所蔵していた記録です。I美術館と研究協力園、参加者のお子様とその保護者様のご厚意により掲載いたします。本稿の内容や方法の説明、および本事例の使用許諾は研究協力園を介して行いました。

質的研究の立場から、筆者は研究対象の参与観察と「相互行為分析」を用いてきました。西阪によれば、「相互行為分析」は人間の「身振り・手振り、姿勢、視線など、発言以外のさまざまなものを用いる」ことにより「発言以外の振舞いをすべて発言と関連づけて分析しようとする」⁽⁹⁾方法です。筆者は、この「相互行為分析」と、対象者の「視線、行為、発話、関係の記述」をする「画像分析」⁽¹⁰⁾とを組み合わせることでこれまでの研究において事例の分析をしてきました。本稿においても同様の方法で分析することにより、本事例を検討していきます。

3 「子どもの哲学」の参加者に経験される学び

河野は、「哲学」を「いろいろな経験を何とか結び合わせようとする思考そのもの」とし、「考える」という動詞を名詞化したもの⁽¹¹⁾と述べています。また、「思考と真理への探究を含んだ会話のことを対話」とし、「私たちは、ある目的を達成する手段について論じることはしばしばです。この製品をうまく宣伝するにはどうしたらよいか。この大学に入るには、どのような勉強をすればよいか。こうしたことについて人と話し合うことは日常生活にあふれています」と、「対話」⁽¹²⁾の例を挙げています。本事例では、I美術館の展示物を鑑賞しながら、見たり、感じたり、考えたりしたことを語り合う過程で、何が表現されているのか、何故このような感覚が沸き起こってくるのか、友達は展示物から何を感じ取り味わっているのか、などと自らの「いろいろな経験を何とか結び合わせようとする

思考」を働かせながら「話し合う」、まさに協働の「哲学」が幼児に味わわれます。河野は、「対話」と「会話」について以下のように述べています。

「私は個人としていろいろな経験をしますが、他の人たちは私が経験したことのないさまざまなことを経験しています。他人の経験を知る重要な方法は、他人と対話することです。他人との会話のなかには軽い挨拶のようなどうでもよい会話もありますが、親しくなるにつれて人はいろいろな経験や考え方を話してくれます。ここで言う会話とは、背後にいかなる目的も隠されていない話し合いのことを言います。相手を誘導したり操ろうと試みたり、あるいは、相手に命令したり指図したりするのは会話とは言えません。何か特定の目的を持った話をするときには、私たちは話の聞き手を行為の対象として見ていて、自分と同等の人間として遇していません。会話は、会話そのものを目的として行うのです」⁽¹³⁾。

河野の言葉から、目的を持たない話し合いが「会話」であり、目的を持つ話し合いの中でも、話者が「思考と真理」を探究し合いながら互いの「経験や考え方」を知ることのできる話し合いが「対話」であるといえます。本事例では、I 美術館の展示物を鑑賞して味わわれた互いの「経験」や、展示物に描かれた内容に対する互いの「考え方」などを語り合い相互に知っていく「対話」を幼児が実践するといえます。河野は、「こども哲学とは、こどもとともに行う対話型の哲学的探求です」と述べ、参加した子どもの「授業後の感想としては、『楽しい』『考えさせられた』『またやりたい』という回答がほとんど」⁽¹⁴⁾としています。そして、「なぜ、こども哲学は楽しいのでしょうか。ひとつには哲学的なテーマの面白さがあります。ふたつには対話することそのものの面白さです」と述べ、「ちょっと答えが出そうにないなと直感的には分かりながらも、それでもなお考えにふけってしまうようなテーマが哲学のテーマ」となり、「人間の根源的な好奇心」⁽¹⁵⁾に根差した活動が展開されるからとします。また、「対話が面白い理由のひとつは、議論の優劣が知識の量で決まってしまうのではないことが挙げられます。対話には誰でもひとりの人間として参加できます。そこで求められているのは、専門的な知識ではなく、自分の観点に立ちながらも、理にかなった議論をすること」であり、その議論において「みんなで問題を考えていきます。いろいろな物事に関連をみつけていきます」⁽¹⁶⁾と述べています。本事例では、展示物の歴史的背景や、難解な造形理論などといった「知識の量」のやり取りで「対話」の良否を決定しません。そもそも、「子どもの哲学」は、参加者の「知識の量」の比較を目的にしていません。本事例では、展示物を見て、感じて、考えたことそのものを「問題」として「考えていき」、時には芸術以外の「いろいろな物事」との「関連をみつけていき」ながら、「理にかなった議論をすること」で、幼児が個々の「自分の観点」を深化させていきます。河野は、「従来の知識観」と「こども哲学」を比較(表1)⁽¹⁷⁾しています。そして、「こどもとともに哲学する試みが始ま

ったのは、一九二〇年代のドイツ」であり、「その後、こども哲学を大きく発展させたのが、マシュー・リップマンです」⁽¹⁸⁾と述べ、以下のようにリップマンを紹介しています。

「リップマンは、最初、コロンビア大学で通常の哲学を教えていたのですが、そこの大学生の思考力と反省力の低さを感じていました。そして大学に入る前までの教育に問題があると考えたのです。そこで彼は、一九七四年、モンクレア州立大学に、『こどものための哲学

推進研究所 Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)』を設立し、こどもに対話型の哲学教育を行い、思考力を育てる教育に着手しました。この活動は、”P4C (philosophy for children)” とか、“PWC (philosophy with children)” と呼ばれ、リップマンの直接間接の影響のもとで、この四〇年間に世界中に広まってきました。今日、こども哲学と呼ばれているものの直接の起源は、ほとんど彼にあると言って過言でないでしょう。リップマンが考案した P4C の方法は、論理的思考の育成を中心としながら、意味の探求を目指した初等六年間、ないし小学校・中学校九年間のかなり体系的なカリキュラムです。とりわけ教員教育がかなり重要であり、全校的な取り組みが要請されます」⁽¹⁹⁾。

河野は、「こども哲学が哲学対話を市民化する」⁽²⁰⁾とし、「哲学対話は、現在、世界のさまざまな場所と分野で興隆しつつある活動です。そうした活動の一環としてこども哲学があると言っても過言ではないほど」であり、「対話による哲学を総称して、『哲学プラクティス』と呼ぶことがある」⁽²¹⁾と述べています。また、「哲学対話の歴史」に関連して、「ギリシャ時代や市民革命期において哲学とは、市民どうしの対話による自由な知的探求を意味していました。しかしその後、哲学が大学制度に組み込まれるにつれて、文献読解を中心とする学問となっていきます。二〇世紀以降では、哲学は、科学をライバル視して、さらに専門化し、講壇化が進みます」⁽²²⁾と述べています。一方、「かつてソクラテスが行ったような対話としての哲学を復権させようとしたのが、ドイツの哲学者、レオナルド・ネルズン(Leonard Nelson, 1882-1927)でした。彼は、一九二〇年代に、人びとの経験を記述し、それをもとにして徹底的にグループ討議をするネオ・ソクラティック・ダイアログという活動を開始しました。この方法は、簡略化されたさまざまな形式を生みながら、現在でも引き継がれています」⁽²³⁾と述べています。「一九九〇年代には、マルク・ソーテ(Marc Sautet, 1947-1988)」が、「哲学カフェ」を、「カフェに集まった人びとが、軽く飲み食いをしてしながら哲学的テーマについて自由に語り合う」活動として開始し、これには「哲学の専門家がある程度、講演して、話の方向性を作るタイプのものから、哲学の専門家はファシリテーター役に徹して、参加者が自分たちで対話を深めていくタイプの

表1 「従来の知識観と比較したこども哲学の特徴」(河野, 2014)

こども哲学
<ul style="list-style-type: none"> ・身体性の重視 ・感情や感性の重視 ・真理は進化しシンボする ・知識のダイナミズム ・知識の不確かさの承認 ・価値はつねに日常生活のなかにある ・価値は個別的でありうる
従来の知識観
<ul style="list-style-type: none"> ・身体の軽蔑と心の優位 ・感情や感性の軽視 ・真理は絶対で不変 ・知識の不変性を重視 ・確かさへの欲求 ・価値は継承された知識のなかにある ・普遍的で絶対的なものにしか価値はない

ものまでさまざまな形があります」⁽²⁴⁾と述べています。また、「これ以外に重要な哲学プラクティスとして、『哲学カウンセリング(哲学コンサルティング)』が挙げられます。これは、一九八〇年代初頭にゲルト・アッヘンバッハがケルンの郊外に『哲学カウンセリング・センター』を開設して以来の哲学実践」で、「個人、またはグループを対象としてさまざまな人生上のテーマについて議論を行う活動」⁽²⁵⁾と述べています。本事例では、I美術館の展示物を鑑賞しながら、見たり、感じたり、考えたりしたことを語ることによって自らの「主体」を発揮する経験が幼児に味わわれます。河野を中心とした「哲学の専門家はファシリテーター役」として活動を進行し、幼児の「対話による自由な知的探求」を促します。そのため、本事例は、「哲学」ないし「哲学対話を市民化」と共に、「哲学」と「芸術」と子どもの学びを繋いでいく教育実践であるといえます。

さて、以下ではいよいよ「子どもの哲学」の理論を紹介していきます。河野は、「リップマンは、哲学対話が育成する思考力を三つの側面に分けています。それは、批判的思考、創造的思考、ケア的思考です。リップマンは次のような図に表現しています」⁽²⁶⁾と述べ、図1⁽²⁷⁾を示しています。この「三つの側面」について、リップマンは、「批判的思考の模範となるのは、専門的で熟達したよき裁判官だ。創造的思考の模範は芸術家である。ケア的思考の場合は、慎重な親や思いやりのある環境プランナー、よく考え気遣いができる教師といった人々が模範となる」とし、これらの「思考力」を形成する「探求の共同体になっているときには、知識の絶対的な基盤、いわば知識の岩盤を見つけることが目指されているわけではないということである。そうではなくて、均衡を保つことを目的に、知識のどの部分に対しても、それが誤っているなら常に作り直し、改良し、改訂を行うのである。知識は絶対的真理という観念に基づいているわけではない。それゆえ、誤りを自分たち自身で修正することはいつも必ず探求の過程の一部でなければならないのである」⁽²⁸⁾と述べています。さらに、「探求の過程がケア的側面を含んでいる以上、探求の過程は均衡を保ち維持することに関心を払っている。そして、探求の過程が創造的側面を含んでいる限り、探求の過程はこの均衡を維持するための新たな解決策や方法を探すことにも関心を払っている」⁽²⁹⁾とします。本事例では、展示物を鑑賞しながら、何故その展示物が気になったのか、何故そのように見えたのか、何故そのように感じたのか、何故そのように考えたのか、などについて幼児が語り合いながら「探求」していきます。この「探求」の過程で、幼児は、語りの内容が「誤っているなら常に」その語りを「作り直し、改良し、改訂を行う」ことによって個々の「主体」を確立させながら、結果的に互いの見方、感じ方、考え方の「均衡を維持するための新たな解決策や方法を探」し合う関係を形成していくといえます。リップ

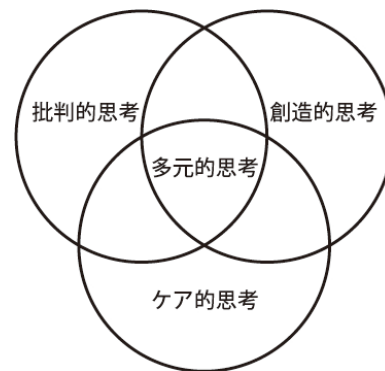


図1 「多角的思考」(リップマン, 2014)

マンは「批判的思考」について次のように述べています。「安定した伝統的社会では、知識は世代を超えて受け継がれる真理の備蓄品のようにとらえられてきた。知識は永遠真理の集まりであり、変化しない世界に永続的に当てはめることができる。そんなふうに考えられてきた。しかし、変化の時代にあっては伝統的な知識を適用することはできず、それらはもはや時代遅れのものになってしまった。その代わりに強調されたのが、知的な柔軟性と臨機応変さであった」⁽³⁰⁾。さらに、リップマンは以下のように述べています。

「論理を使うことによって私たちは私たちの思考を妥当な仕方で拡張することができる。また、基準といったような理由を使うことによって思考を正当化し守ることができる。生徒たちの思考がよりよいものになることは、生徒たちが自らの意見に対してよい理由を見つけて引き合いに出す能力を身につけることに強く依存している。彼らが気づかなければならないのは、理由がよいものと言われるためには、それが当該の意見と関連性を持っていなければならず、また、当該の意見よりも（より容易に受け入れられているとか、真であると思われているとかいう意味において）強いものでなければならない」⁽³¹⁾。

そして、リップマンは「批判的思考とは認知的な説明責任なのである」⁽³²⁾と述べています。本事例では、幼児が語った鑑賞経験について、活動を共にする友達から何故そのように語れるのかと問われる場面があります。この場面で、幼児は、そのように語った「理由」を説明することにより自らの「思考を正当化し守る」ようにふるまいます。そして、幼児の語りの内容と説明した「理由」との「関連性」が十分にあると捉えた時、幼児の語りの内容に対して友達は納得し賛同します。次に、リップマンは「創造的思考」について以下のように述べています。

「物理的自然が、私たちの驚きの唯一の根源なわけではない。私たち人間の本质も、特にその非合理的な側面は、私たちに驚きを突きつけてくる。そこに人間本質の創造的な側面があり、そこから人は驚き、語り始めるのである。よって、創造性はその根を深く自然—自然それ自身の多様性との発展—の中に持っている。また、創造性はその根を人間の本质にも深く持っているが、そこでは、発見と発明において決定的に重要な役割を果たすのに加えて、再生産の中でも役割を果たすのである。しかし創造的思考、私たちの考えを超えていく思考についてはどうだろう」⁽³³⁾。

本事例では、幼児が、展示物として描かれている形や色に対し、日常生活で味わった経験と結びつく部分を「発見」して、その展示物への見方、感じ方、考え方を個々に「発明」していきます。ある幼児は、展示物に対して怖いと感じるかもしれないし、その幼児の友達は、同じ展示物に対して怖くないと感じるかもしれません。別な幼児は、展示物に対して可愛いと感じるかもしれないし、その幼児の友達は、同様に可愛いと感じるかもしれません。本事例において、幼児は、個々の日常生活の文

脈に繋げながら展示物を鑑賞し、個々の「創造的」で固有な見方、感じ方、考え方を語りとして発揮し合います。リップマンは、「創造的思考の特徴は、芸術制作に従事する思考、すなわち、個々の芸術作品に秘められた特異なコード化にある。それは、未知のものから来る衝撃を私たちのうちに生み出すような関係性やパターンや秩序を、区別したり作り上げたりすることである」とし、「創造的思考一言に値することをどう言うか、作るに値するものをどう作るか、なすに値することをどうなすかを考えること一は、問題性の意識を醸成することである」とし、「それ以外の特筆すべき特徴は鮮烈さと理解可能性である」⁽³⁴⁾と述べています。そして、「世界での人間の経験は、理解に向かって私たちを一步すすませてくれる。なぜなら経験は問題性を伴ったものだからだ。私たちは、経験をするときに科学的・芸術的探求を行っており、そうして世界を理解可能なものになっている」とし、「疑問が生じて、私たちがこれまで信じてきたことを留保するときには、私たちの創造的思考こそが、問題性のある状況を組み立て直し、問題に取り組むための手段として代わりとなる仮説を考え、おこりうる結果を考え、状況の問題性のある特徴を克服するまで実験を組織し、そして、新しい一連の信念を生み出すのである」⁽³⁵⁾と述べています。本事例では、幼児が日常生活で味わった経験、すなわち、「世界での人間(として)の経験」(()内は筆者)が鑑賞した展示物の形や色に結び付き、その幼児固有の意味付けや価値付けが展示物に対してなされる「コード化」が生じます。鑑賞者である幼児の「コード化」は、展示物に対して制作者が意図的に盛り込んだ「コード」と同様の意味や価値を見付けるプロセスであるかもしれないし、制作者が意図した「コード」とは異なる意味付けや価値付けを行うプロセスかもしれません。もし、制作者が意図していなかった「コード」を展示物から見付けた場合、展示物と意味や価値との新たな結び付きがその幼児ならではの鑑賞活動の成果、つまりは「問題性の意識」が「醸成」した成果として結実したことを示しています。また、展示物と意味や価値との新たな結び付きは、鑑賞場面のみで生じるのではなく、鑑賞経験に基づいた友達との語り合いの過程でも生じる、個々の幼児が発揮し合う「創造的思考」の産物といえます。最後に、リップマンは「ケア的思考には二つの意味がある。一つには、気遣いを持って私たちの思考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。それゆえ、たとえばラブレターを書いている人は手紙の相手に向けて愛を込めて書くし、他方で同時に、その手紙それ自体も気がかりになっている」⁽³⁶⁾とし、以下のように述べています。

「ケアは単に思考の因果的条件であるだけではない(加えて言えば、ケアが常に思考の因果的条件である必要はない)。むしろケアは、思考それ自体のあり方であり、様態であり、側面でありうるのである。私はこのことをずっと強調してきた。それゆえ、ケアは、選択肢を細かく調べたり、関係性を発見したり創造したり、関係性をさらに関係づけたり、そして相違を評定するような認知上

の作用として働くときには、一種の思考なのである。しかし、区別や順位付けが不公平なものになってしまい、有用性を失う恐れがあるとき、その区別や順位付けをやめてしまうのも、まさしくケアの本質である」⁽³⁷⁾。

本事例では、展示物を鑑賞し語り合う過程で、展示物と自身の日常生活との「関係性を発見したり」、「関係づけたり」、「相違」を見付けたりした友達の語りに対して、幼児は、「気遣い」と「愛」や優しさを込めてふるまいます。また、幼児は、互いの語りがもつ力の差や互いの立場に「不公平」が生じて厳密に語り合う「有用性を失う恐れ」がある場合、それまでに「発見したり創造したり」した「関係性」や「区別や順位付け」を解体することもあります。こうした、「気遣い」と「愛」や優しさを込めたふるまい、および活動の過程において見付けて、発見して、創造した「関係性」や「区別や順位付け」を解体するふるまいとして、幼児が「ケア的思考」を發揮します。リップマンは、「ケアする親は、『自然であること』が上下階層づけと関係ないのと同様、『人間であること』が程度の問題ではないことを知っており、子どもたちに順位付けをしようとしたりしない」が、「しかし同時に、ケアする親は、視点の取り方には重大な違いがあり、それゆえに、ある視点と別の視点を取るのとは物事の優先性も変わってくるということも分かっている。それゆえ、ケアする人たちは、すべての存在は同じ土台に立っているという存在論的な等価性と、私たちの情動的な区別から生まれてくる優先性についての見方の違いや認知のニュアンスの間で、絶えずバランスをとろうとして努力している」⁽³⁸⁾と述べています。また、リップマンは、「尊ぶことと評価すること、尊重することと価値判断すること、価値付けすることと評定することの区別をすべきである。価値付けすることは、正当に評価し、大切にし、親愛を持つことである。一方、評定することは、その価値を算定することである。尊ぶことと評価することの違いは、類似語の間の違いのように、程度の違いである。評価の要素を含まない尊びはなく、尊ぶ要素を含まない評価もない」とし、「どんな場合も、尊び、賞賛し、大切にし、感謝するときには、私たちはそれを支える関係性を理由に価値付けに関与している」ため、「それゆえ、芸術作品の真価を見いだすこととは、作品の諸部分相互の関係性と、その作品の部分と主要な側面との関係性に気づくことを楽しむことである」⁽³⁹⁾と述べています。そして、「真価を見いだすことは、大切なことや重要なことに注意を払うことである。私たちが注意を払うから重要なのだということは、一見すると循環論法に見えるが、それは気にしなくてもよい。それは部分的にのみ正しいだけである。自然の中の物事に、どちらがよいとかどちらが悪いということはない」とし、「したがって、私たちがそういったものを関係させながら、評価しながら経験するのは、ただ特定の文脈においてだけである。キュレーターが芸術作品にケアし、医者が健康にケアし、牧師が魂にケアするのは、この意味においてである。こうした人々は、自分にとって問題となることに関心を向けている点でケ

ア的な人々であり、彼らのその行いは、『単に情動的』なあらわれではなく、純粋に認知的な価値をもっている」⁽⁴⁰⁾と述べています。本事例において、ファシリテーターは、幼児の語りとして表現される展示物への個々の意味付け、見方、感じ方、考え方が「等価性」をもつようにふるまいます。ファシリテーターは、幼児の「存在論的な等価性」を大切にしながら、幼児1人ひとりの語りを「尊び」、「尊重」し、幼児がうまく語れない場合は代弁することによって「価値付け」、他の幼児から「正当に評価」されるよう「大切にし、親愛を持つ」って接します。このファシリテーターの支えにより、幼児の語りは活動を共にする幼児にも「尊」ばれ、「尊重」され、「価値」を認められ、「正当に評価」されることによって「大切に」にされていきます。このようにして互いの「真価」を見出し合った幼児は、本事例の時間を越境して互いを「大切に」し合い、日常生活においても「親愛」や「感謝」を抱き合って互いの「存在論的な等価性」を認めていく「ケア的な人」へと成長するかもしれません。筆者は、こうした幼児の「ケア的思考」の形成を可能にする契機としてI美術館の「子どもの哲学」が作用すると共に、「子どもの哲学」の経験がI美術館外の園生活においても積み重ねられていくことを期待しています。リップマンは、「私は、選択や決心をするときに人は情動を抱き、そしてそのような選択や決心が判断の最前線にあるのではないかと考えている。実際、判断へと飛躍する思考においても、判断から降りてきてそこから離れていく思考においても、情動の果たす役割はたいへんに重要であり、それゆえに、それらの思考を相互に区別することはひどく難しい。実際には、区別ができなくてもおかしくないし、同一であってもおかしくない」とし、「この場合、情動とは選択そのものであり、決心そのものであり、判断そのものであるといってもまったくもったもなのである。そして、それが重要な事柄に関わるとき、私たちがケア的思考と呼んで差し支えないのは、まさにこの種の思考なのである」⁽⁴¹⁾と述べています。以上の、「批判的思考、創造的思考、ケア的思考」を、リップマンは「多元的思考に不可欠なものとして提案されている三つの基準」⁽⁴²⁾と述べています。この「多元的思考を教えるに当たって気をつけなければならないのは、批判的思考が思考全体とイコールであるという印象を生徒たちに与えないようにすることだ。同じように、思考に関する三つの異なったあり方が相互に連続的に関わっておらず個々に独立したものだという印象を与えないようにしなければならない」⁽⁴³⁾と注意しています。世間一般を席卷している見方、感じ方、考え方では、深い「認知的な説明責任」を可能にする「批判的思考」が重視されており、一見して「認知的な説明責任」が果たされていない語りは、否定され、訂正され、消えていくことになりかねません。また、「認知的な説明責任」が十分であったとしても、大多数から賛同される語りによって少数の語りが黙殺される場面もあります。ですが、筆者は、個々の子どもに寄り添い、世間一般の大多数が思い付きもしない独創性や創造性を見付け出して育んでいく芸術教育実践を可能にするためには、子どもが、「批判的思

考，創造的思考，ケア的思考」といった「三つの規準」を「相互に連続的」に深めていくだけに留まらず，保育者，教師，学びの場を支える地域の大人が「三つの規準」に支えられた「多元的思考」を鍛えていくことが重要と考えています。I 美術館の取り組み，特に，本事例を検討する本稿が，読者の皆様が子どもの学びを深めていく切っ掛けの1つになることを願っています。

以下では，I 美術館を舞台とする「子どもの哲学」として本事例を検討しながら，「子どもの哲学」がもつ学びの作用を，「批判的思考，創造的思考，ケア的思考」の「三つの側面」から考えていきます。

4 美術館を舞台とした「子どもの哲学」の事例

表2 記録の概要

場所：新潟県池田記念美術館(I 美術館)
 日時：2022年11月14日9時48分～11時30分
 対象：地域の認定こども園の園児
 (A, B, C, D, Eを含む)
 ファシリテーター：河野哲也(Fk)を代表とする
 5名(Ktを含む)
 記録者：筆者

表3 活動の場面分け

I ロビーへの集合と活動の説明
 II I 美術館での「子どもの哲学」
 III ロビーへの集合と解散

表4 記述の表記と意味

表記	意味	表記	意味
: :	音声の引き伸ばし	↑ ↓	音調の極端な上がり下がり
[]	音声の重なり	-	言葉の途切れ
h	呼吸音・呼気音・笑い	(n.m)	沈黙や間合い



図2-1 画像分析



图 2-2 画像分析

ここでは、2022年11月14日に筆者が参与観察した本事例の動画記録(表2)を場面分け(表3)し、表4⁽⁴⁴⁾に基づいた「画像分析」(図2)と、下記の行為および発話の記述とにより本事例を検討します。下記はデータとして掲載するため読みにくいかもしれませんが。

I 美術館のロビーに幼児が集合する〔I-i-①〕。Fkは展示物の見方と友達との「対話」のやり方を説明してから幼児に各5名程の班になるよう指示し、各班の担当ファシリテーターを決めて活動を開始する〔I-i-②〕。Ftがしゃがみ、A、B、C、D、Eと自己紹介し合ってから〔II-i-①〕、7名は館内散策を開始する。展示室①に来て、Ftは展示されていた絵本を示し「こ：：いう：：－絵本の一絵本の：：－ま元々の絵ですね－元々の絵を飾っている」と言うと、Aが展示物を指し示し「これの絵なの↑：：」と言い、Dが絵本と展示物を指し示し「なんかこれと同じ絵だよ」〔II-ii-①〕と言う。Ftはしゃがみながら「じゃこの部屋まず最初に見て：：－自分がこの絵好きだな：：っていう絵を：：－(0.6)ま2つですかね(0.2)2つ見付けてみてください」と言うと、AとDが走り出したので、Ftは「で見付けて：：待って」〔II-ii-②〕と言う。そしてFtが「見付けて何でその：絵が好きだと思ったか(0.4)その理由ね」と言うと、Cが「理由[か：：]」と言い、Ftが「[ど：：]そ：：ど：：してそれが好きって思ったか理由っていうものを考えてみてください」〔II-ii-③〕と答える。Ftが「で2つ決まったら：：(0.6)僕のところに(0.4)戻って来ててください」〔II-ii-④〕と言い、展示物の鑑賞が始まる。Eは室内を散策して猫が描かれた1つ目の展示物を見て〔II-ii-⑤〕、ベンチに座りながら2つ目の展示物を指し示しFtを見て「うちは決まった」と言う。Ftの指示で、話す順番をD、C、A、B、Eと決める。Aが話す時、Ftが「何でこの絵が(0.4)気に入ったんですか：：」と言うと、Aが「だってさ：：(0.4)これ(0.2)面白いから」と答え展示物を指し示す。Ftが「面白いからだって：：(0.4)何か質問ある↑」と言うと、Dが「何で面白いの↑：：」と聞き、Aが「だってさ：：(0.8)これ(0.4)ね：：」、「おにぎりが」、「雲にさ：あつてさ：(0.2)面白かった」と答える。Ftが「[あ：：雲]」と言い、Dが「[ど：：して] (0.4)ど：：して－雲になって面白かったの↑」と聞くと、Aが「だってさ：：(0.8)こんな訳ないから」と答え、Ftが「h h h」と言う。Ftが「こんな訳ないから↑」と聞くと、Aが「だってさ：：(0.4)ね：：手がでっかいしさ：：(0.4)こんなところに↓さ：(0.4)ね：ね：－手なんてないよ」〔II-ii-⑥〕と答える。Ftが「だって↑(0.4)ど：」とCを見て聞くと、Ftが持っている絵本をAが指し示し「だしさ：(0.4)ここで手が切れてる」、「怖い」と言う。Ftが「怖いって[ど：：して]なの↑」と聞き、Dが「[何で怖い↑]」と聞くと、Aが「だってさ：：(0.4)ここに手が付いてるしさ：(0.2)ね：何故かこれさ：：ね：：ここ(0.2)ね：：煙突があるから」と答える。Ftが「だって(0.2)ど↑：：分かった↑：：」と聞くと、Cは「うん」と頷く。さらにFtが「怖いと思った↑」とCに聞くと、Eが「うん」と頷き、Cが「あんまり怖くない」〔II-ii-⑦〕と答

える。E が話す時、E が場所を移動して展示物を指し示す〔II-ii-⑧〕。E の周りに集まってから、Ft が展示物を指し示し「この絵が：：何かすごく気になって：：はい」〔II-ii-⑨〕、と E に発話を促す。D が「なん何で：この絵が好き↓なの(0.2)何で↑(0.4)この絵にしたんですか」と聞くと、E は「猫が可愛いから」と答える。D が「何で猫が可愛いんですか」と聞くと、E は「あくびがしてるところが可愛い」〔II-ii-⑩〕と答える。D が「何であくびしてるところが可愛いんですか」と聞くと、E が沈黙したので、Ft が「難しいね」〔II-ii-⑪〕と言い、E が頷く。Ft が「あくびしてるところ可愛いと思った人いますか：：(0.8)あくびしているところ」と聞くと、B が挙手したので、Ft が「B さんはね [(0.4)] B さんは(0.4)あくびしてるところ可愛いて思ったんだって：：(0.4)何で(0.2)あくびしてるところ可愛いと思ったの」と B に聞き、D が「[あんまり可愛くない]」〔II-ii-⑫〕と言う。B が沈黙し、Ft が「難しい↑」と聞くと B が頷いたため、Ft が「難しいね」と言い、C を見て「あくびしてるところ可愛いって理由なんでだろ(0.2)何であくびしてると可愛い」〔II-ii-⑬〕と聞く。A、C、D、は沈黙したため、Ft が展示物を指し示し「自分だったら可愛いって思う↑(0.4)あくびしてたら」と聞くと、D が「何かあんまり可愛くない」と答え、A が「よく思わない」〔II-ii-⑭〕と答える。Ft が「C くんはどう↑」と聞くと、C は「可愛くない」と答えたので、Ft が「可愛くない↑あくびしてても可愛くない↑」と聞く。D は「ぼくもね：：一可愛くない」と言い、A は「ぼくも」〔II-ii-⑮〕と言う。Ft が「E さんは可愛いと思ったんだね：：だから分かった↑あくびしてると可愛いと思った理由」と聞くと、E が頷き「目つぶってあくびしているところ」と言い、Ft が「あ：：目をね↑一つぶってあくびしているところが可愛いって」〔II-ii-⑯〕と言う。Ft が「難しい質問だね」と言うと、D が「難しい」と言い、Ft が「じゃいいよーまた明日で(0.2)また考えときま：：す」と言ったら、E が頷いたので「また考えときます↑そうだね↑ーそうしましょ(0.2)はい」、「じゃあーみなさん(0.8)何かここの：部屋でもつと：：この絵(0.2)好きですっていうのありますか」〔II-ii-⑰〕と聞いてから、「次の部屋行きましょ」と言って展示室②へ全員を誘う。7 名は展示室②へ移動し〔II-ii-⑱〕、展示物の鑑賞後に「対話」をしてから〔II-ii-⑲〕、全員で 2 階へ移動する〔II-ii-⑳〕。展示室③に入り〔II-iii-①〕、展示物の鑑賞後に「対話」をしてから〔II-iii-②〕、集合時間になったため全員でロビーへ移動する〔III-i-①〕。A、B、C、D、E は他班の友達と合流し遊んでから〔III-i-②〕、全員で挨拶をし活動が終了する〔III-ii-①〕。

5 事例で観察された学びの考察

本事例において、対象者の「批判的思考」は次のように発揮されたと考察します。場面〔II-ii-⑥〕では、A が、展示物を「面白い」と思った理由について、「雲」の形が「おにぎり」を持った「でっ

かい」「手」になっており、現実にはあり得ない景色が描かれていることを「こんな訳ない」と語り表しています。この場面では、展示物を「面白い」と思った理由について「認知的」に「説明」する「批判的思考」がAに発揮されています。

本事例において、対象者の「創造的思考」は次のように発揮されたと考察します。場面〔II-ii-⑦〕では、Aが、展示物を「怖い」と思った理由について、「おにぎり」を持った「でっかい」「手」の形が途中で「切れて」おり、また「煙突」の側面に「手」の形の「雲」が「付いている」ように描かれているためと語っています。この場面では、展示物として描かれた景色を現実にはあり得ない「パターンや秩序」として捉え「区別」すると共に、その景色を「怖い」と意味付けて「コード化」する「創造的思考」がAに発揮されています。

本事例において、対象者の「ケア的思考」は次のように発揮されたと考察します。場面〔II-ii-⑦〕では、Aが、展示物として描かれた「雲」を「怖い」と語りましたが、Aの語った内容について「分かった↑」「怖いと思った↑」と他の子どもに聞いたFtを契機に、Eが「うん」と語り頷きました。この場面では、Aの語りを通して、展示物を「怖い」と捉えるAと同様の見方、感じ方、考え方をEが獲得すると共に、展示物に描かれた景色を「怖い」景色と捉えるAの「価値付け」をEが共有し、「尊び、賞賛し」、受容するといった「ケア的思考」を発揮しています。また、場面〔II-ii-⑩～⑫〕では、Eが、「あくびがしてるところが可愛い」と語りましたが、Eの語った内容についてFtが「あくびしてるところ可愛いと思った人いますか」と他の幼児に聞いたため、Bが挙手しました。この場面では、猫が描かれた展示物をEと共に味わい、「あくびがしてる」猫を「可愛い」と捉えるEの見方、感じ方、考え方に賛同すると共に、その猫を「可愛い」と捉えるEの「価値付け」を共有し、「尊び、賞賛し」、受容するといった「ケア的思考」がBに発揮されています。

以上のように、「子どもの哲学」では、「批判的思考、創造的思考、ケア的思考」といった思考の「三つの側面」が「相互に連続的に関わる」「多元的思考」として発揮されます。「多元的思考」が発揮される活動の過程では、統一された「知識の絶対的な基盤」「知識の岩盤を見つけること」を目指すのではなく、参加者が「すべての存在は同じ土台に立っているという存在論的な等価性」に立ち、語りによって表される個々の見方、感じ方、考え方の違いを共有し、共に「存在」し合うことを許容していく関係の根が形成されるといえます。それは、展示物に「怖い」と「価値付けた」Aの語りに対して、「あまり怖くない」〔II-ii-⑦〕と「価値付けた」Cの語り、または、「あくびがしてるところが可愛い」〔II-ii-⑩〕と展示物に「価値付け」たEに対して、「[あんまり可愛くない]」〔II-ii-⑫〕と答えたD、「よく思わない」〔II-ii-⑭〕と答えたA、「可愛くない」〔II-ii-⑮〕と答えたCの語りか示しています。これらの場面では、AとCの関係や、EとDやAやCの関係において、友達の見方、

感じ方、考え方の違いを受容し合うまでには至らなくとも、個々の見方、感じ方、考え方の違いを共有しながら、違いをもつ友達を倒してしまおうとか、同じ見方、感じ方、考え方に洗脳してしまおうといったふるまいは観察されませんでした。互いの違いを共有し、異なる個々の見方、感じ方、考え方を自他の多様性として許容しながら生き合う社会の実現は、「多元的思考」が働き合うような「対話」の積み重ねにより、つまりは、芸術作品や芸術行為に関わる経験において多様な「主体」が生き合う関係が学びとして形成される「対話的な学び」により、可能になるかもしれません。

6 おわりに

本稿では、I 美術館の展示物を鑑賞しながら語り合う「子どもの哲学」において参加者にもたらされた「対話的な学び」を考えてきました。これにより、「子どもの哲学」がもたらす以下の4つを本事例の作用として検討することで、「子どもの哲学」を紹介してきました。①展示物を鑑賞して見たこと、感じたこと、考えたことを「認知的」に「説明」する幼児の「批判的思考」を発揮させる作用。②展示物として描かれた「パターンや秩序」に自分なりの意味付けをして「コード化」する幼児の「創造的思考」を発揮させる作用。③活動を共にする友達の語りを共有し、「尊び、賞賛し」、受容する幼児の「ケア的思考」を発揮させる作用。④互いの多様な「主体」を個々の見方、感じ方、考え方の違いとして許容し合う幼児の「多元的思考」を発揮させる作用。

本稿では、参加者が、互いの見たこと、感じたこと、考えたことを語り合う「対話」活動の事例を検討しましたが、この「子どもの哲学」の知見を、造形表現、図画工作、美術、工芸などの授業実践で行う「対話」活動に応用するためには、素材との「対話」、道具との「対話」、造形物との「対話」、活動を共にする友達や保育者や教師との「対話」といった、多様な対象との「対話」場面における子どもの学びを考究していくことが重要といえます。読者の皆様が、子どもの「対話的な学び」を生み出すと共に、その学びを核とする人の輪を広げていくための切っ掛けとして、本稿がお役に立てたのなら幸いです。

今後は、筆者自身が、造形表現行為において子どもに経験される「対話的な学び」を、教育実践研究を通して探究することにより、子どもが「主体的」に学び合う場の創造に寄与していくことを課題にしていきたいと考えています。

謝辞

本稿の執筆に協力、快諾いただいた、幼児の皆様、認定こども園様、八色の森の美術展実行委員会様、新潟県池田記念美術館様に感謝いたします。

引用文献

- (1) 文部科学省「どのように学ぶか—主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善)—」『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』2017, 平成 29 年度 小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料(1/2), 2022 年 12 月 30 日閲覧, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf, 「幼稚園教育要領, 小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」として「2. 知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」が示されています
- (2) 大平修也・松本健義「芸術的行為に媒介された他者との共感的対話の生成による社会的相互行為の創造に関する研究」『美術教育学』2019, pp.93-112
- (3) 八色の森の美術展実行委員会『『八色の森の美術展 2019』記録集』共同印刷, 2020, p.1
- (4) 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, pp.17-18, I 美術館で「子どもの哲学」を担当した河野は, 「子どもの哲学」について, 「哲学の知識」の獲得を目的とせず, 子どもが「哲学的なテーマについて対話しあい, 教員や親といった大人も子どもと一緒に真理を探究する」活動としています
- (5) 内閣府・文部科学省・厚生労働省『平成 29 年告示幼稚園教育要領保育所保育指針幼保連携認定こども園教育・保育要領<原本>』チャイルド本社, 2017, pp.63-64, 「地域の身近な人と触れ合う中で, 人との様々な関わり方に気づき, 相手の気持ちを考えて関わり, 自分が役に立つ喜びを感じ, 地域に親しみをもつようになる」と共に「公共の施設を大切に利用するなどして, 社会とのつながりなどを意識するようになる」とされています
- (6) リップマン(Matthew Lipman), 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』玉川大学出版部, 2016
- (7) 西阪仰『分散する身体エスノメソドロジエ的相互行為分析の展開』勁草書房, 2008, p. i
- (8) 大平修也・松本健義「幼児の対話と造形行為による生活世界の創造に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第 40 巻第 1 号, pp.130-131
- (9) 西阪仰『分散する身体 エスノメソドロジエ的相互行為分析の展開』勁草書房, 2008, p.43
- (10) 前掲(8), pp.129-131
- (11) 河野哲也『『子ども哲学』で対話力と思考力を育てる』河出書房新社, 2014, pp.21-22
- (12) 同上, p.38
- (13) 同上, pp.22-23
- (14) 同上, p.33, 河野は本文献で「子どもの哲学」を「こども哲学」と紹介しています
- (15) 同上, p.34
- (16) 同上, p.39

- (17) 同上, p.99
- (18) 同上, p.72
- (19) 同上, p.72
- (20) 同上, p.69
- (21) 同上, p.67
- (22) 同上, p.67
- (23) 同上, pp.67-68
- (24) 同上, p.68, 日本でも「同趣旨のサイエンスカフェという活動」が「普及定着」してきているとします
- (25) 同上, pp.68-69
- (26) 同上, 2014, p.81
- (27) 前掲著(6), pp.290-291, 「多元的思考」については後述します
- (28) 同上, pp.285-286
- (29) 同上, p. 286
- (30) 同上, p. 299
- (31) 同上, p. 311
- (32) 同上, p. 312, 『認知的な説明責任』(すなわち, 意見を述べるときには理由を与えなければならないという義務の意識)を推奨することと, 生徒たちの知的な自律性の育成を奨励することの間には, いかなる矛盾も存在しないと私は考えている」とします
- (33) 同上, p. 358
- (34) 同上, pp. 358-359
- (35) 同上, pp. 359-360
- (36) 同上, p. 378
- (37) 同上, pp. 381-382
- (38) 同上, p. 382
- (39) 同上, p. 383
- (40) 同上, p. 384
- (41) 同上, p. 392
- (42) 同上, p. 291
- (43) 同上, p. 292
- (44) 前掲著(9), pp.xvii-xxii