

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

Creating an Interdisciplinary Community for Inquiry and Dialogue Practices for Graduate Students

稲原美苗（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）
中川雅道（神戸大学附属中等教育学校）
津田英二（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

はじめに

筆者たちは神戸大学大学院人間発達環境学研究科に所属している博士前期課程の大学院生のために「ヒューマンコミュニティ創成研究」という授業を開講している⁽¹⁾。本授業は研究科共通科目であり、教育学、心理学、社会科学、哲学、芸術学、行動科学、環境科学など多様な領域の大学院生が受講できることになっている。この授業は、受講生が相互に学びあい、自らの研究関心を広い視野で捉えることができることを目的としているため、筆者たちは、哲学対話の導入に適した授業だと判断した。

筆者たち3名で本授業を運営し始めてから3年目を迎えた⁽²⁾。例年、本授業は研究科内にある学生と教職員の福利厚生のために設けられたカフェ「アゴラ」で開講してきたが、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大防止に伴い、Zoomを使って授業を開講した。本研究報告では、対面で行ってきた対話実践とオンラインでの対話実践の相違点を挙げ、2年間続けてきた対話実践について報告する。そして後半では、大学院教育の中で、このような対話型授業がもたらす効果を考えるために、モーリス・メルロ＝ポンティやパウロ・フレイレの「対話」についての考え方と照らし合わせながら、本授業で涵養していきたい「対話力」について考察する。

1 「ヒューマンコミュニティ創成研究」について

「ヒューマンコミュニティ創成研究」は、毎年、10～15名の受講生がおり、そのうちの半数が社会人大学院生や留学生である。そのため、多様な経験のある人々が集い、対話を重ねることによって、お互いに学び合える場所になっている⁽³⁾。つまり、本授業では、異なる専門領域間、世代間、文化間のつながりを重視して、大学院生それぞれの研究課題について、学際的・総合的・包括的に考察できるように試みてきた。この授業は、学際性、多様性、国際性という大きく分けて3つ特徴があると考えられる。まず学際性の観点から見ると、本授業で対話実践を行うことは、他の学問領域の理解を高めるためにも重要だが、自身の専門領域の理解を高めるにあたってより意義があるものと考えられる。異分野の大学院生と対話をする経験は、それまで自明だと考えてきた自分の専門知について新たな発見をする端緒になるからだ。次に多様性だが、この授業は大学院生たちが異なる経験をしてきた人々に触れる機会として捉えることができる。異世代間や異性間の経験によって、それぞれ異なる考え方をしていくことも、対話を通して実感できる。最後に国際

性に関して、留学生が母国語ではない日本語で語ることを大変さや異文間の価値観の違いを知るとき、日本人学生たちも自分の文化や価値観を問い始める。

2019年度から、神戸大学附属中等教育学校で p4c の実践を続けている中川雅道教諭が本格的に加わり、本報告の筆者3名で本授業の企画運営をしてきた。前述したような学際性、多様性、国際性という3つの特徴を考え、それぞれの大学院生たちが主体的に対話を楽しむように「場づくり」に注目してきた。学生間あるいは学生・教員間の関心に即して、それぞれの研究課題を問うテーマ設定を行い、そのテーマの理解を深めながら、主に哲学対話の方法を実践的に学ぶことをこの授業の目的としている。

哲学対話は思考を深めるための方法であって、どのようなテーマを扱うかは本質的な問題ではない。哲学対話は概念や理論、学問的な議論を考察するのに有効であり、それぞれの研究課題を考える際にも非常に効果的だと考えた。良い問いを立て何度も相互に問答を繰り返すことによって、学生たちは自分の研究課題の見ていなかった側面や影響に気付かされる。さらに、このような対話実践において、学生たちは思考の技法を磨き、その技法を色々な研究の場面で応用する能力を養うことができる。それぞれの研究で取り上げる事象の隠された側面について他の学生たちと一緒に考えられるよう導くことで、主体的に探究する力を養えることが哲学対話を使った本授業での学びの本質だと言える。

2019年度と2020年度の受講者数とその内訳を図1と図2で示しておく。

項目	人数
総受講者数	10名 (第1Q・第2Q※)
ジェンダー	男性：2名、女性：8名
専攻科	人間発達専攻：10名、人間環境学専攻：0名
留学生	2名 (中国からの留学生)
分野別	教育系：9名、心理系：0名、芸術系：1名、環境系：0名、数理系：0名、
社会人	4名 (1年履修コースを含む)
学外 (ゲスト)	述べ 5名 (神戸大学附属中等教育学校の出身者など)

図1：2019年度の受講生者数と内訳

項目	人数
総受講者数	14名 (第1Q) 13名 (第2Q)
ジェンダー	男性：2名、女性：12名 (第1Q) 11名 (第2Q)
専攻科	人間発達専攻：11名 (第1Q) 10名 (第2Q)、人間環境学専攻：2名
留学生	2名 (中国からの留学生)
分野別	教育系：9名、心理系：1名、芸術系：1名、環境系：2名、数理系：1名、
社会人	6名 (1年履修コースを含む)
学外 (ゲスト)	0名

図2：2020年度の受講生者数と内訳

※ Qはクォーターの意味。本研究科は4学期制を採用している。

2 2019年度の対面授業での「対話の場」

例年通り、研究科内にある学生と教職員の福利厚生のために設けられたカフェ「アゴラ」で開講した⁽⁴⁾。

カフェ「アゴラ」は、研究室や教室がある建物の6階に位置し、大阪湾と神戸の街並み

を一望することができる。学生たちや教職員たちの交流スペースとして活用され、外来者も含めて誰でも自由に出入りできる。またここでは、障害者がスタッフや実習生として働いており、実習生にとっては職業訓練の場、対人支援に関心をもつ学生にとっては支援実践の場にもなっている。

つまり、古代ギリシャ時代の市民が政治や哲学について対話するための「場」を示す「アゴラ」にふさわしい、多様な人々が集い対話するために作られたカフェでこの授業をしてきた。そのため、受講生以外の人々がたまたまそこに居合わせたり、ゲストとして参加したり、フランスで始まった当初の哲学カフェの形を彷彿とさせる場になっているようにも感じられた⁽⁵⁾。

最初の数回は、哲学対話や p4c の説明をし、教員が用意した「研究とは何か」というテーマで対話実践を行った。2019 年度は p4c の基本的な進め方のノウハウを伝えて、受講生のファシリテーション力を促した。その際、受講生の専門分野、研究関心、研究キーワードを挙げて、哲学対話の問いを作った。問いは専門用語を使わず、皆が分かるような言葉を使った。

大学院レベルの専門分野は、知識・情報の非対称性や専門性が際立ち、一般的に非専門家が対話に参加しにくいと考えられていた。しかし、ファシリテーター（進行役）が対話の交通整理や安心して語り合える「場」を工夫するだけで非専門家と専門家の対話をより対等な形で実践することができた。次の 5 つの点に気を付けて、対話を行った。①まず、通常の哲学対話や p4c のルールを設定する（輪になって座る。コミュニティボールを使用するなど）。②相手の話を聞き、意見を尊重する。③専門用語は使わず、分かりやすい言葉で言い換える。④誹謗中傷はしない。⑤教員を「○○先生」と呼ばず、参加者全てが呼ばれたい名前を使用する。

カフェ「アゴラ」では、受講生と教員が分け隔てなくお互いの表情や身振りが見える状態にするために輪になって座った。対話の参加者同士（受講生と教員）がお互いの語りを傾聴し、一人一人が語りやすい状態になった。その場にいる全員顔を見渡せたので、誰かが話している間にどこかで他の雑談が生まれることはなかった。受講生同士が主体的に交流の時間を作っており、授業時間中に語り尽くせなかったことを授業終了後下校時のバスの中で対話していたようだ。このようなことが語りやすい関係性を構築し、フラットでフランクな対話を生み出す「場」になっていた。この「対話の場」を考える際に、忘れてはならないのがハワイで実践されている p4c のメソッドである。

筆者稲原と中川は 2019 年 3 月にハワイ大学マノア校のトーマス・ジャクソン氏の実践プロジェクト Philosophy for Children (p4c) Hawai'i（子どものための哲学ハワイ）の一環として開講している授業に参加し、大学内での対話型授業の重要性を認識していた⁽⁶⁾。その際に、参加していた学生たちが微笑んで、語りを聞き合っている「場」が心地良く感じられた。ジャクソン氏の p4c 実践を参考にし、受講生と教員との相互支援を通して対話の場にいる一人一人が安心して知的探求できるコミュニティ創成に取り組んできた。対話の場では一人一人の心身相関（精神と身体が相互に影響していること）に気を配ることをジャクソン氏から教わったため、身体を使って対話することに安心感を覚えるような場を作ることが重視していた。例えば、モーリス・メルロ＝ポンティが『知覚の現象学』の中で対話について次のように述べている⁽⁷⁾。

対話の経験においては、他者と私との間に共通の地盤が構成され、私の考えと他者の考えとがただ一つ同じ織物を織り上げるのだし、私の言葉も相手の言葉も議論の状態によって引き出されるのであって、それらの言葉は、われわれのどちらが創始者だというわけでもない共同作業のうちに組み込まれてゆくのである。[...] われわれはたがいに完全な相互性のうちにある協力者なのであり、われわれの視角は相互に移行し合い、われわれは同じ一つの世界を通じて共存しているのである。(メルロ＝ポンティ、1974 [1945] :219)

つまり、対話では、私と他者の間に「共通の場」が構築され、対話の参加者は皆、協力者として相互作業をしている。筆者たちが実践してきた対話は、学生たちが共同作業のうちに様々なパースペクティブを開いていける実践である。それぞれの研究の個別性に根差した学生たちの思考は、他の学生たちとの対話を通して新たに意味付けされ、さらなる思考が生まれてくる。心地良い対話を実践されるには、ジャクソン氏が実践してきたように、共通の表現手段が共有されているだけではなく、心身相関に基づいた「対話の場」を作ることが必要不可欠である。

3 2020年度の遠隔授業（オンライン授業）での「対話の時間」

2020年上半期、新型コロナウイルスの感染拡大という非常事態によって突然開始された遠隔授業は、学生・教員両者にとって不慣れなこともあり、多大な混乱をもたらした⁽⁸⁾。このような未曾有の状況の中で「ヒューマンコミュニティ創成研究」が開講されることになり、筆者たちも例外ではなく運営体制に関して困惑していた。2020年度の遠隔授業ではゲストを入れず、受講生と教員だけZoomに入るようにした。前述したように、ジャクソン氏から教わった心身相関に基づいた「対話の場」を作ることが叶わないまま対話型授業を行うことに対して懸念を抱いていた。しかし、予想以上に履修者数が多く、教育系以外の学生も受講していた。遠隔授業のメリットとして挙げられているが、自宅で受講できるため通学時間が無くなり、時間に余裕ができたという学生も少なくはないはずだ。そのことも受講生数が増えた理由の一つだと考えられる。要するに、遠隔授業がもたらした対話実践で配慮すべき条件は、「場」から「時間」へと移行したということが分かる。ここでは、「対話の時間」について考えたい。

初回は、例年と同じように授業の概要と目的を説明し、アイスブレイクや自己紹介をした。二次元のスクリーン上に自分の顔を含めて複数の顔が現れる。全ての顔がこちらを見ている。スクリーン上の対話に慣れるまで流暢に話せなかったという学生もいたようだ。PowerPointのプレゼンテーション資料を作り、Zoomの画面共有機能を使いながら、哲学対話やp4cとは何かという説明を行った。2020年度の神戸大学の授業は、ゴールデンウィーク明けに第1クォーターが始まったため、計14回になり、105分授業になった。一人一人の問いを深掘りするために、ブレイクアウトセッション機能を使って2つのグループ（1グループに6・7名）に分けた。（稲原と中川がそれぞれファシリテーターを務めた。）

学生一人一人の思考と語りの時間を重視することで、深みのある対話実践を試みた。対面で対話実践を行っていた授業と比較して、タイムラグ（参加者間に起こる時間のずれ）があり、通信環境によって映像も音声も遅れて聞こえたりするので、「対話の時間」につい

て再考する必要があった。次の4点において配慮しながら対話を行った。①沈黙の時間を大切にする。②対話の速度を落とす。③グループを二つ分けることによって一人一人の語りの時間を長くする。④顔の表情が変わる瞬間を察知する。つまり、筆者たちは「時間」というものを重要視していた。

2019年度は「空間」、2020年度は「時間」に焦点が当たることで、対話実践の質、それによる学習の質も異なっていたのではないかと感じる。身体性を伴った多様性が空間に満ちていた2019年度に対して、2020年度は異質な他者と自己との対話、ならびに自己内対話が活性化されたように感じられる。空間的要素と時間的要素の両方に着眼しながら対話実践を組み立てることが、今後の実践的課題となろう。

4 パウロ・フレイレの「世界を引き受ける」実践に学ぶ

多様な差異を特徴とする受講生が集まる大学院の授業における対話がもつ意義について、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（2011 [1968]）に依拠しながら考察してみたい⁽⁹⁾。

フレイレは対話を重要視した「課題提起教育」を教育の本質として位置づけた。それは、人間を抑圧状況から解放し、奪われた力を取り戻す（エンパワメント）教育だと理解されている。フレイレは一人一人の経験をベースに、対話者同士で問いを紡ぎ出し、その問いを深めていく対話実践を評価した。対話者同士がその場で出会い、お互いに省察と行動を結びつけることによって、コミュニティは創成され、エンパワメントへと向かう。一人で静かに考えることも重要だが、人々がその場で集い思考を交わすことによって、新しい「知」につながる。つまり、フレイレの「課題提起教育」において対話は非常に重要なテーマである。フレイレの一節に「対話とは世界を媒介とする人間同士の出会いであり、世界を“引き受ける”ためのものである。」（フレイレ 2011 [1968] : 120）というものがある。彼が実践し続けてきた被抑圧者（成人）のための「識字教育」とは、一般的には、「読み書き」ができるようになるための教育、つまり、文字を読んだり書いたりする能力を養うために行う教育だと考えられてきた。しかし、フレイレが目指したのは、単に文字や言語を獲得することではなく、それを契機に「私」が主体的に世界（社会）と向き合い、「私」を世界（社会）に意味付け、世界（社会）を変革していく力をつけることであった。このプロセスをフレイレは「意識化」と呼び、この「意識化」に不可欠な実践が「対話」だと主張したのである。フレイレは次のように説明する（フレイレは「コミュニケーション」という言葉を使っているが、ここでは「対話」という言葉に置き換えて考える）。

コミュニケーションとは、不断の相互作用である。したがって、認識することと伝えあうことを重疊的なはたらきとしてとらえることなしには、思考を理解することはできない。認識し、伝えあうということは、しかしながら、思考し認識されたことがらを、つまり出来上がった思想をたんに相手に普及するというのではない。コミュニケートするということは、たがいの思想の交流をとおして、対象が何を意味しているかを明らかにしていくことなのである。（フレイレ、1982: 220）⁽¹⁰⁾

つまり、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。前述した「世界を引き受ける」とは、それまで語られてこなかった世界を新たに意味付けしていくことであり、そのプロセスを通して世界の課題を「私」の課題として認識するということである。「世界を引き受ける」実践とは、他の対話者と共に世界（社会）の中の「私」について考えることを通して、「私」がそれまで自明だと思っていたことが他者にとって自明ではないこと、そして「私」がある偏った立場に構造的に置かれていることに気付く契機になる実践である。「ヒューマンコミュニティ創成研究」の対話実践は、専門知をもつ者であると同時に、素人にもなり得る学生・教員たちが、自らの研究関心の対象を自明のものとするのではなく、多様な異質性を媒介とした対話を通して認識し直し、同時に自分と自分の研究対象の関係を結び直そうとする実践だったと言えるのではないか。

【註】

- (1) 神戸大学大学院人間発達環境学研究科（前身は教育学研究科・教育学部）は、多様な社会変革のニーズに応えるために、2007年4月に設立された。本研究科は、「ヒューマンコミュニティ創成研究」という新たな理念を掲げて、人間の発達とそれを支える環境を対象とした学問に関する教育・研究を実施することを使命にしている。本研究科は「人間発達専攻」と「人間環境学専攻」の2専攻から構成されている。「人間発達専攻」は、教育学、心理学、健康科学、体育・スポーツ科学、社会学、芸術学、工学などの領域において、「人間の発達」に関する諸事象を総合的に捉え教育研究をしている。「人間環境学専攻」は、理学、工学、社会学、経済学、法学、農学、家政学などの領域において、「人間の発達を支える環境」に関する諸事象を総合的に捉え教育研究をしている。（詳細は <https://www.h.kobe-u.ac.jp/> を参照）
- (2) 2019年度以前から、中川はこの授業に頻繁に参加していた。なお、稲原が神戸大学に赴任する以前より、津田が中心となりこの授業を企画運営し、サイエンスカフェや対話などの要素を取り入れながら授業を進めていた。
- (3) 本研究科では、実践者として高い成果を積み重ねてきた社会人を対象とし、発達支援に関する研究分野において1年間で修士号の取得が可能な「一年履修コース」を設置している。
- (4) カフェ「アゴラ」の詳細は <https://www.h.kobe-u.ac.jp/ja/node/525> を参照。
- (5) 「哲学カフェ」は、街中のカフェのような自由に出入りできる場所で、コーヒーなどの飲み物を片手に参加者同士で特定のテーマについて話し合う営みのこと。1992年12月にフランスのパリで対話の場が偶然始まり、その後、世界中に広がった。（カフェフィロ編（2014）『哲学カフェのつくりかた』、大阪大学出版会を参照）
- (6) トーマス・ジャクソン氏による p4c 実践の詳細は <http://p4chawaii.org/> を参照。中川はこれまでハワイを頻繁に訪問しており、p4c の実践を長年学んできた。稲原は2019年3月の訪問が初めてだった。それまで中川やハワイに行って実際に p4c を経験してきた方々から話を聞いていたが、コミュニティボールを使うことや輪になることの重要性に気づけなかった。実際にジャクソン氏にお会いし、彼の対話実践に参加し、「対話の場」を体感できたことは稲原の人生観を大きく変えた。
- (7) メルロ＝ポンティ、M. (1974 [1945]) 『知覚の現象学』2、竹内芳郎、木田元、宮本忠雄訳、みすず書房。
- (8) 例年通り、第1Q、8回、第2Q、8回の計16回、90分授業だったら、対話の時間が足りないよ

うに思えたが、105分授業になったことによって十分に話せたように感じた。

- (9) ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ (1921-1997) は、主著『被抑圧者の教育学』において、「銀行型教育」による抑圧と「課題提起教育」による解放という教育の両義性を説いた。ここでは論じないが、稲原はフレイレとメルロ＝ポンティの理論的なつながりを感じている。フレイレは、「銀行型教育」では、知識はお金のように貯めることができるものであり、知識量の多少によって社会的階層が正当化される。つまり、それはエリート中心教育である。「課題提起教育」では、知識は金品のように所有できるものではなく、対話の中で浮き上がってくるものだと主張した。
(フレイレ、P. (2011 [1968]) 『被抑圧者の教育学——新訳』三砂ちづる訳、亜紀書房を参照)
- (10) フレイレ、P. (1982) 『伝達か対話か——関係改革の教育学』、里見実、楠原彰、桧垣良子訳、亜紀書房。