

考える力を育む実践ー学びは「アクティヴ」なものであるー

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Yamamoto, Eisuke, Maeda, Takeshi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00051031

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



考える力を育む実践

—学びは「アクティヴ」なものである—

山本 英輔・前田 健志*

Bildungspraxis : Auf das Denken bauen

— Lernen ist „aktiv“ ! —

Eisuke YAMAMOTO, Takeshi MAEDA

はじめに

本稿の主題は、社会科・地歴科・公民科の教育において考える力を育むことがいかにして可能かを探究することである。そもそも「考える」という営みは、人間にとって本質的であるとともに実に多様な側面を持っている。一般に考える力と言え、もっぱら論理的思考が問題になるが、社会科や地歴・公民科においては、それだけでなく、事柄の本質を見抜く直観、現前しない形象を思い描く構想力(想像力)、物事を正しく判定する判断力、具体的状況において行為の選択を思量する熟慮(プルーデンス)、文献を読み解く解釈などの能力が求められる。複雑な社会現象を学ぶことには、考えることの複合的な諸力が必要なのである。しかし、これらのなかでも、「あたりまえ」を疑い自己自身の臆見を吟味する思考の働き(およびその習慣)が何と言っても肝要であり、それは複合的な思考力の出発点ないしは基盤となると言えよう。けれども、このような思考を身につけさせることは、今日の学校教育においてなかなか難しい課題である。

本稿では、この課題に取り組んでいる前田健志(金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校教諭)の実践(以下「前田実践」と略記)を検討しながら、考えることを促す教育の可能性を考察していく。その手法は、授業者である前田本人と共同研究者の山本による協同的な反

省である。詳しく言えば、前田本人が自らの実践を振り返り、山本が哲学的な視点で前田実践を観察しつつ彼に反省を促し、さらに両者の間で議論を積み重ねながら言語化するというやり方である。これによって、実践の分析のみならず、この実践の「意味」を考察し、学校教育の在り方を再考するための新たな提案につなげたいと思う。これは当事者の視点と現象学的哲学的観点とを融合させ、さらに文字通りの共同執筆をするという点で、これまでの教育科学的な分析とは異なる試論(essay)であると言えよう。

1. 前田実践の基本方針

まず、前田実践の基本方針がどのようなものかを述べておこう。前田実践において「よい授業」とは「面白い授業」であると端的に考える。ではいったい授業が「面白い」とはどういうことか。これについては様々な要素が考えられよう。例えば、「話の展開が意外である」とか、「自分の視野が広がる」とか、「スケールの大きな事柄を考える」とか、「もやもやしていた事柄がすっきり分かる」ということがありえるし、あるいは「泥臭い人間らしさを知る」といったことも挙げられよう。前田実践ではこれらの要素をふんだんに取り入れることで「面白い授業」を作ろうとする。しかし、上記のもの以外の要素で、前田が重視するものがある。それは、事柄や問題が「自分に関係している」と認識する

ことである。事柄や問題が身近であると感じることが授業の「面白さ」の大きな要素となる。裏返せば、生徒は自分には関係がないと思われるものについて切実さを感じず、あまり関心を払わないのである。

教科書に盛り込まれている事柄には意味なく載っているものはない。そこには何らかの必要性がある。教師はまずその意味を考えていかなければならず、次に生徒にそれを気づかせていかなければならない。教科書に盛り込まれていることが生徒のなかで自分の生きる現実と結びついたとき、学びは必要と化す。それはまた、「なぜそうなのか」という根本的な問いとして現れるよう。これがまさに、学ぶことの根本的かつ本来的動機となるのである。入試に出るという必要性だけでは学びの面白さは生まれない。

前田は、「知識」とは課題を解決するための道具であるという、一種のプラグマティックな考えを持っている。ただし、誤解してはならないのは、経済効果を生み出すことが目的であるとか、処世術としての知識が大事だということでは決してない。現実の問題にいかに対応するのか、そのために「知識」が求められるという考え方である。

生徒自らが「あたりまえ」とされていることを疑ったり、現実について「本当にそれでよいのか」と疑問をもつこと、そしてそれらの問題に対してどう答えるかを考えること、こうしたことが思考を働かせる学びである。そうだとすれば、教科書の事項を分かりやすく説明するだけでは意味がない。前田実践において教科書は、あくまで補助的なものであり、授業の後の「読み物」である。それゆえ、この実践では、教科書の用語や人名は最後に現われる。問いを展開し答えを探究するなかで、教科書に掲載されている用語や人名が語られることになるのである。

こうして、この実践では、課題・問題の把握が何よりも優先されるべきものと考え、問いを生徒とともに展開していく。しかし、課題・問題を真に問おうとするかぎり、問いはさらなる

問いを生み出し、容易に解答にいたるわけではない。というのも、まさに現実の問題がそのような性質を持っているからだ。したがって、思考作業は一つの授業時間で完結するわけではなく、また前田はあえて授業完結型にしようとはせず、問いを開いていくのである。授業者の心理からすれば、これは快いものではないのだが、そのような授業完結型にしないというのが前田実践の基本スタンスなのである。

「はじめに」で指摘したように、こうした思考を行うことは難しい。生徒いきなり「考えなさい」と言っても、無理である。そこでそれを促す教師の積極的働きかけが極めて重要となる。では、そのためのタクトと労力はいかなるものなのか、その具体的なあり方を観察し、検討してみよう。

2. 前田実践の特徴

前田実践の特徴はまず発問の仕方にある。教師は時に生徒に対し「発問」を畳みかけ、言わば挑発する。また時には一つの問いにじっくりと時間をかけることもある。いずれにしても、授業は教師からの問いかけから始まり、生徒がそれに応答することで進行する。基本的にグループにはせず、全員で議論をしていくのである。全員で議論をすることは、グループワークよりも一層多様な意見に触れることになるからである。グループワークには、生徒のユニークな意見を教師が拾いきれない側面がある。もちろん、どんな学級にも発言するのを苦手と感じる生徒は必ずいるので、そのような生徒も発言しやすくするために、グループワークにする場合もある。しかし、ポイントは、発言することそのものではなく、生徒自身から湧き出てくる多様な意見に生徒自身が触れること、それに耳を傾けることである。生徒は生徒自身から発せられる意見には敏感であり、ヴィヴィッドに反応するのである。

言うまでもなく、考えることは問うことから始まる。問いがなければ考えることは生まれな

い。問いのない学びは真の学びではない。そこでまずなによりも、生徒の心を問いで揺さぶること、言い換えれば、生徒の心のなかに揺れる状態を作ることが第一の目標となる¹。

そのために、教師は念入りな準備をしなくてはならない。生徒がいったいどんなことに関心を持ち、何を情報として知っており、何を理解しているかということ（いわゆる「生徒観」）を日々把握しておくことが肝要であることは言うまでもない。それと同時に、教師自身が疑問に思うことや訝しく感じたことも大きなベースとなる。前田自身は、大学では日本史を専攻し、教師になって最初3年間は香川県の私立の中高一貫校で主に日本史を担当してきた。その後、金沢大学附属高校に着任し公民科の授業を専門的に受け持たなければならぬことになった。「倫理」「政経」「現代社会」の授業に関しては——よくあることではあるが——ほぼ独学に近い形で臨まざるをえなかったわけである。しかしある意味ではこれが幸いに働き、エキスパートなら素通りしそうな事柄に様々な疑問をもち、否応なく指導内容の「意味」や「目的」を考えることを強いられた。こうした授業者自身が抱く初発の疑問や疑念が問いの宝庫となり、それらをベースに、生徒たちがそう思うであろうことを想定して、授業での問いを設定する。この問いが授業の根幹となり、そこから連鎖反動的に派生する生徒自身の問いが枝葉となる。こうして一本の樹木が成長するような仕方で議論全体を展開させる。

前田実践において教師が投げかける問いはいくつかの仕掛けがある。まずはその授業を貫く「根本の問い」であり、授業の主題である。そして、その問いを考えていくための「導きの問い」が複数設定される。これらは、授業の展開、思考の展開のために通る関門のようなものであり、これら「導きの問い」を潜り抜けながら再び根本の問いを考えていくことになる。

例えば、「現代社会」の「現代における資本主義社会の課題」という単元では、「通貨の本質は

何であり、そこから見えてくる金融経済（マネー経済）の課題は何か？」というのが「根本の問い」として設定される。そして、この問題をめぐって、「アベノミクスでなぜインフレ目標値2%を設定しているのか？」「インフレだと本当に好景気になるのか？」「お金の欠かせない信用はどうやって与えるのか？」「世界全体のGDPはどれくらいで、それに対してお金を増やすためのお金はどれくらいか？」「お金や金融商品に対する信用がなくなったらどうなるのか？」等々が、「導きの問い」として生徒に向けられる。これらの問いは、生徒の反応を見ながら、同じ内容の問いでも、角度を変えて出されたり、違う例で問われたりする。また、生徒の応答に対して教師が、「本当に？」とさらに問いかけることもしばしばある。すると生徒たちは困惑し、違う視点を探し始めるのである。

ところで、前田の授業を観察して目を見張るのは、生徒が次々に発言することである。彼・彼女らは臆することなく、また時に冗談交じりに（いわば「ウケをねらって」）発言を重ねていく。このように生徒が物怖じすることなく活発に発言するためには、前田なりの工夫がある。それは、4月の新学年がはじまる最初の時間にある。この時間をすべて、前田自身の自己紹介に充てるのである。教師の自己紹介は、一般的にはきわめて手短に行うものである。しかし前田は一時限すべてこれに充てる。前田は彼が送ってきた人生を語り、生徒にどんどん質問させる。まさに教師自身を生徒にさらすのである。おそらく生徒が級友には遠慮して聞けないようなことさえ質問させる。教師はどんな質問も拾い、受け止め、さらに広げていく。こうして、「この人はどんな発言でも聞いてくれる」、「何を発言しても構わない」、という雰囲気を作り出すのである。発言の際の禁止事項は、ただ一つ、人格を否定してはならないということである。日々の授業でどんなに突飛であろうと、間違いが含まれていようとも、発言を受け止めてもらえるというのが前田実践の「環境」なのである。

発言をしやすくする工夫は、教室のデザインにもある。授業では机をコの字型に並べ替え、生徒同士が向かい合いようにさせる。教師は空いた中央に入って、生徒に近づきやすいようにしている。生徒はまた生徒同士の表情がよく見えるようになる。ちょっとしたことであるが、こうした空間デザインも発言の活性化に寄与していると考えられる。

前田実践では、討論に時間をかけるため、パワーポイントをメインに使用する。これは授業を進めるため流れを示したものである。当然、写真などの資料を提示するのも都合がよい。またパワーポイントは、同時に、教師にとっても、教師の思考の流れを後から見直すためにも役立つ。板書は生徒の意見を拾うために行う。プリントも準備するが、これをメインに用いることはなく、あくまでも補助的なものである。授業で取り上げられなかった事柄を補うためであり、また生徒自身の復習のためでもある。教師はそれをあらかじめ解答をつけて配布するのであるが、それで学ぶかどうかは生徒の自主性にまかしている。

以上が授業で思考を促すための主なタクトである。2. で述べたように、授業完結型にしないというのが前田実践の基本的スタンスであるが、これらのいわゆる「授業内」の工夫以外で、この実践の注目すべきツールがある。それがリアクションペーパーである。これによって、生徒がさらに思考を続けていくことが促されているのである。そこで、このリアクションペーパーの使い方と工夫、ならびに現段階での成果と課題について検討してみたい。

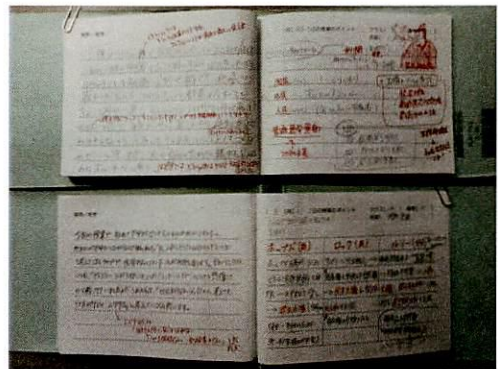
3. リアクションペーパーの分析

リアクションペーパーは、前田実践のなかで前田本人が重視するとともに試行錯誤をしている教具である。これ自体はきわめて広く用いられる、ごく普通の教具であるが、この教具を最大限に活かすことで、生徒に自ら考えることを促し、また教師がその様子を把握することがで

きるのである。

そもそも前田がリアクションペーパーを用いるようになったのは、生徒の頭のなかがどうなっているかを知りたいと思ったからであり、生徒が問いによって揺れている状態を何とか「可視化」したいという欲求にあった。これが最初の動機であり、リアクションペーパーの目的の一つである。当初は単に授業の感想を書かせるのが主な作業であった。しかしこれを用いているうちに、もう一つ別の目的がこの教具に加わった。それが、授業外で——言い換えれば、授業が終了した後で——生徒の思考を促していくことである。

このリアクションペーパーは、A6版の小さなものである。書くところは表裏両方ある。表面は、「[]月[]日の授業のポイント」と印刷され、50分の授業の要点をまとめさせる。裏面は、「質問/感想」と印刷され、生徒の疑問を書かせる。疑問がなければ感想を書かせる。また教師が設問をして、それに対する応答を書かせることもある。その際、その授業から派生させて次の授業につなげるような設問をすることもある。



リアクションペーパーの記入はあくまで授業の終了後にさせる。生徒は空き時間や自宅学習の時間にリアクションペーパーを書くことになる。そして廊下に回収ボックスが設置されていて、生徒は次の授業の前日までにこのボック

スに提出するのである。4月からのリアクションペーパーは積み重ねられて、厚紙製の表紙で一人ひとりのファイルが作られてある。生徒にはそのファイルごと提出させ、コメントを付し返却するのである。

では、このようなリアクションペーパーにかかわる教師の労力はどのようなものであろうか。今述べたように、教師は生徒一人ひとりの感想や疑問にコメントを書くのであるが、そのコメントに要する時間は、1クラス（40人）あたり約1時間を要する。もちろん内容によっては時間がさらにかかる場合もある。コメントの仕方としては、生徒への「質問」、「反論」、「賛同」、「感想」、「解説」がパターンとして分類できる。また、コミカルなゴム製スタンプを押して和ませたりもしている。文字だけであると冷たい印象を与えることがあるので、こうした配慮も必要であろう。このように、リアクションペーパーだけにこれだけの時間を費やすわけであるから、その物理的負担は決して軽いものではない。

さらにまた精神的負担もある。リアクションペーパーの裏面にある授業の感想欄には、授業が面白くなければその原因をあえて書くようにさせている。教師は授業の評価を毎回突きつけられるのである。生徒のコメントによっては、「まったく伝わっていない」「誤解されて伝わっている」という絶望感にも似た感情に襲われることさえある。しかし、リアクションペーパーから生徒が授業によって強く思考が動かされている様子が見て取れると、大いなる喜びを感じることもしばしばである。生徒の予想外のリアクションから教師が学ぶところも多く、授業改善にもつながるのである。

さて、教師のコメントを付されたリアクションペーパーは、生徒に返却される。生徒は教師からの再度のリアクションを読むことになる。生徒は当然自分が書いたことがどうなのか気になるわけだから、これがさらなる思考の展開や反復につながるはずである。年間を通じてリアクションペーパーはファイルされてあるので、

生徒自身が以前の自らの思考を検討することもできる。一般には、リアクションペーパーは返却しないことが多いのではないか。そのような場合、生徒にとっては授業時間内にコメントを書いて提出することで用済みとなる。こうした用いられ方からすれば、前田実践のリアクションペーパーはまさに「消費されないリアクションペーパー」と言うべきであろう。

生徒のリアクションペーパーには教師がコメントを書き込むとともに、評価を5段階で記録する。リアクションペーパーのなかには分量の極端に少ないものがあるが、問題は中身である。評価の観点、表面は「授業の根本の問いに回答しそれらを体系化して述べているか」というものであり、裏面は「自分のなかで内省できているか」「できるだけ多様な意見を出せているか」「今まで学んだことを活用できているか」などである。そして、リアクションペーパーの評価ポイントは、生徒の最終評価の参考材料にしている。

ところで、リアクションペーパーの取り組みは今もって試行錯誤の過程にあるのだが、そのなかで特筆すべき試みがある。それは、リアクションペーパーの問題設定の一つを生徒自身にさせることである。この試みは、前田のリアクションペーパーの経験を積んだ3年生に行われている。この学年では、授業の最初に問いの提起者を指名する。その生徒は、その場で自分の関心のある時事問題について簡単に口頭で発表する（例えば、「シャープの国内液晶事業廃止」「フランス大統領選決選投票」「29年度予算成立」など）。その時事問題について教師がその場で解説を加える。これは生徒に日々、社会問題に関心を持たせるためである。そして、その生徒に授業の最後の時間帯でリアクションペーパーのための問いを提示させる。もしそれがあまり「よい」問いでなければ、ブーイングが起こったりもする。したがって、指名された生徒は否応なく、授業内容の本質を掴み取り、大事であろうと思われる問題を新たに発表しなければ

ばならないことになる。(もちろんなかなか問いが浮かばない場合も実際にあり、その場合には他の生徒からアイデアを受けてそれを問いにする。)例えば、「ソクラテスはなぜ智者なのか?」「GHQが天皇制を存続させたのはなぜか?」「前科はプライバシーにあたるのか?」「内閣の恩赦は憲法違反かどうか?」「目的論的自然観から機械論的自然観に変わった理由はなにか?」など、実に鋭くて重要な問題が生徒自身から毎時間提出されるのである。こうしたことができるためには、問いを自分で発することにある程度慣れていなければならず、またそれを続けていくことが不断の練習になるのである。

それでは、このリアクションペーパーの実践からどのような成果が得られているのだろうか。現在認められるものを列挙してみよう。

まず第1に、リアクションペーパーによって、生徒は授業時間から一拍おいて問題事象を自ら考えることになる。授業後に生徒自身が問題を考えるということは、リアクションペーパーなしでも、印象的な授業でなら普通になされているのであろうが、リアクションペーパーはこれを習慣的に、そして継続的に促すのである。一拍おくことによって、問題を再度捉え直し、違うリズムで考えることができる。場合によっては授業で自ら発言したことも再考される。与えられた問いに対する解答だけでなく、生徒自ら問いを湧き出させることもなされる。

第2に、授業で発言しない生徒が実はよく考えていることがよく分かったという点である。本当に考えている生徒は実は発言しない生徒であったりする。リアクションペーパーによって始めて、授業時の発言や表情から分からなかった生徒の思考の様子を知ることができ、発言しない生徒に対する教師の理解が深まったということが言える。

第3に、リアクションペーパーが要因かどうかは判然としないところがあるが、現実社会への関心が高まった印象はある。少なくとも、生徒から様々な社会問題に関するコメントを引き

出すことができるようになった。

第4に、教師の授業の力量が上がった(あるいは控え目に見ても力量を上げることができる)ということである。リアクションペーパーに応答するために教師は日々勉強せざるをえない(授業では生徒の発言に臨機応変に対応する能力が問われる)。教師が単独でおこなう教材研究では出てこない視点が、生徒たちから豊富に提供される。また、生徒による授業の評価によって改善することを毎授業迫られる。教師の自分自身の授業に対する評価と生徒の評価のずれを修正することができるのである。

第5に、リアクションペーパーのやり取りを続けていくと、生徒の微妙な変化に気づき、それを他の教員と共有できるという点も加えておこう。

しかしながら、もちろん、この実践の問題点ないしは課題も存している。まず、リアクションペーパーには必ずしも生徒の本音書かれるわけではないということが挙げられる。生徒は、自分について評価を下す教師に対して書くのである。だから、或るものは言わば「よそ行き」のコメントであるかもしれない。また逆に、リアクションペーパーに生徒の心の闇が明かされて、教師がそれに対応しきれず、無力さを感じることもある。次に、成長過程がこれだけで把握できるわけではないということがある。そして、このような批判的思考の成長過程を「エビデンス」としてどう検証するかという根本問題(あるいはこれは疑似問題かもしれないのだが)も指摘されよう。最後に、上で述べたことから明らかなように、リアクションペーパーのコメントに多大な時間が費やされるということである。これは教員の多忙化の状況という、より大きな体制の問題とリンクする。だが、リアクションペーパーを有効に活用するためには、一人ひとりのコメントに回答することは不可欠である。リアクションペーパーの実践は、手抜きのできない、実に地道なやり方であり、魔法の杖ではないのである。

4. 実践の「意味」

以上の前田実践の分析を踏まえて、最後にこの実践の「意味」について考察してみよう。この場合の「意味」とは、この実践の背景に退いて学習者や授業者に気づかれにくい方向性であり、教育実践そのものを支えていく根拠のことであると規定する。

さて、リアクションペーパーの実践の成果として、「本当に考えている生徒は実は発言しない生徒であったりする」という、大変興味深い重要な洞察があった。これは決して奇妙なことではない。この点について、ハンナ・アーレントの議論を援用し、それと絡めながら考えてみよう。

アーレントは、有名なアイヒマン裁判を傍聴して、彼の本質をこう見抜いた。「愚鈍だということではなく、何も考えていないということ」²であると。この「考えていない」という「思考の欠如」(thoughtlessness)が、現代という時代に対する彼女の認識である³。彼女の晩年の作品『精神の生活』「第1部思考」では、「思考」「考える」ことが主題化され集中的に思索されている。彼女によれば、思考は現象からの「退きこもり」(withdrawal)という性格をもつ。「この活動は現象から意識的に退きこもることによってのみ姿を現わすのである。」⁴これは現実から目をそらして逃避するというのではなく、現実から距離を置きつつ現実に向き合ってそれを批判し意味を考えることである。真に考えるためには「他のすべての活動の中断」⁵がなされねばならず、「あらゆる思考はく立ち止まって考えること」を必要とする。⁶それゆえ、「思考はどれも後になってからの思考(an after-thought)である」⁷と言われるのである。

現象から退きこもって考える作業は、一人であることであり、孤独である。この「孤独」は「孤立」とは異なる。

「私は、自分が自分と係わっているというこの実存的状態を「孤独」(solitude)と呼んで、「孤立」

(loneliness)から区別する。」⁸

「孤立」は他者から見棄てられるという状態を指す。これに対して「孤独」とは、上の引用にあるように、自分が自分と係り、自己内対話を行うことであり、これがすぐれた意味で「考える」という活動なのである。この点からすると、リアクションペーパーは、「一人であること(孤独)」をさせるための道具になると言えよう。

しかもさらに重要なのは、この孤独な思考の活動が共同性とながるとアーレントが見ていることである。逆説的であるが、共同性の創出には孤独化が必要なのである。まず両者は複数性という本質を共有している。

「人間が本質的に複数性において存在しているということをおそらく何よりも雄弁に物語っているのは、一人であることに[孤独]によって、多分、高等動物も持っていると思われる端的な自己意識が、思考活動の間には二者性として具体化されているということにある。この自分自身との二者性があるからこそ、思考が真の活動たりうるのであって、私が問うものであると同時に答えるものにもなる。」⁹

さらに両者は、打ち消し合ったり、切り離されるものではなく、関連し合っているというのである。

「ソクラテスが発見したのは、他人とつきあうのと同じように自分とつきあうこともできるということであり、二種類のつきあいには相互関係があるということである。」¹⁰

他者との対話が成り立つのは、自己のなかで対話が成り立つことと不可分である。自己のなかで対話をするということは、自分の抱いた見解と鋭く対立する別の見解を自己のなかに取り込んで吟味をすることにほかならない。リアクションペーパーの実践は生徒と教師との往復書

簡にも似ているのであるが、そのやり取りを重ねていくことは生徒自身が自己をうまく複数化していくための助けになりうる。

またアーレントは、考えることが規範を守ることとは別のものだと主張する。「倫理」や「道徳」は語源的にも「習慣」から由来しており、「それらを変えることはテーブルマナーを変えるのと同様にたやすい」¹¹。つまり、規範の順守は、その行為がどのような結果になるか考えることなくとも遂行されるし、考えないほうがスムーズに遂行されるのである。「(我々が自分の発言や行動を吟味する) 無言の会話を知らない人は、自分自身と矛盾しても平気なのであり、自分の発言や行動を説明することができないし、そうするつもりもない、ということになる。」¹² この無言の会話としての思考が現代社会においていかに重要であるかは、アイヒマンの事例をみれば明らかであろう。私たち一人ひとりの存在様式がアイヒマンのそれと決して無縁ではないのだから。

もちろん、孤独な思考活動は、それが表現されなければこの世界においては無に等しい。だから、思考は言語化されて表明されることが求められる。それは個人の思考のためでもあるし、世界・公共性のためでもある。授業での議論の空間は、アーレントの言う「現われの空間」(公共性)の性格を色濃くもっていて、その者が「誰であるか」が顕わになる場である。異質な意見をぶつけ合うほど教室はそうした性格をもつ。なるほど、ここでも実際上は、思考は働いているにはちがいない。けれどもやはり「発言」には、そこで無限の思考の活動をストップさせる面がある。そうしなければ、うまく発言することできないからである。それだから、思考を促すことを目指すなら、「アクティヴラーニング」といって生徒に発言させることにやっきになるだけでは、本質を見失ってしまうのだ。

こうしてみると、前田実践は、公共空間と思考空間の両方を創出しようとする試みであると言える。教師の役割は、まず、授業をフォー

ラム的にすることである。生徒が忌憚なく自らの見解を発し、相互にぶつけ合う。また時に共同でルールを考えようと妥協したり修正したりする。このこと自体、まさに「公民」「市民」としてのシチズンシップを涵養していく営みである。だが繰り返し言うように、この前田実践では「発言できた」「自分の主張が提示できた」で終わりではない。そこからさらに、生徒一人ひとりが問いを展開して思考を続けていくことがねらわれている。

そこでつぎに、教師の次の役割は、授業後にいかに思考を促すかということになる。しかしこの役割は「促すこと」でしかなく、思想内容を伝達しそれを信じ込ませることは決してない。思考という活動は自ら考えなければ考えたことにはならない。また思考と不可分の問いも、その問いを本当に問わなければ、すなわち、問いを遂行しなければ、問うたことにはならない。その意味ではカントの言うように、「(歴史学的でないかぎり) 哲学を学ぶことはできない。理性に関して言えば、せいぜい哲学することだけを学ぶうだけである」¹³。そのために教師は、生徒に対して問いを展開してみせることも必要かもしれない。しかし、何よりも大事なのは、生徒と一緒に問いそれを深め、共に思考することである。だから、教師がこの共同作業に参加するかどうかは賭けられているのである。

前田実践では生徒が問題を身近に感じるものが重要とされていた。この「近さ」は時間的・空間的な近さでは必ずしもない。また問題を自分のこれまでの感覚だけで(つまり好き嫌いを反射的に判別するような仕方) 捉えることではない。それは、むしろ問題をおのれに近づけることであり、おのれのほうから関わるといふ能動的な働きにほかならない。しかし同時に、問題がおのれ自身に関わってきて、襲ってくるという受動的な働きも存している。こうした能動受動の両性格が相まって「アクティヴ」な学びは成り立つにちがいない。そこでの学びは、問題とともに世界を知ることになり、問題とと

もに自己を知ることになろう。うまく行けば、これは、生徒にとって、世界や自己の変容ないしは拡張となると言えないだろうか。

注

¹前田実践では、教師の問いに対する生徒たちのつぶやきに注目している。生徒の心が揺さぶられている状態を直接見ることはできないが、生徒のつぶやきの多少がそうした状態に対する一つの指標となりうると考えている。

² Hannah Arendt, *The Life of the Mind, One/Thinking*, One-volume Edition, Hartcourt, Inc., 1981, p.4. (佐藤和夫訳『精神の生活上 第一部 思考』岩波書店、6頁。)

³ Hannah Arendt, *The Human Condition*, Second Edition, The University of Chicago Press, 1958, p.5. (志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、16頁。)

⁴ Hannah Arendt, *The Life of the Mind, One/Thinking*, One-volume Edition, Hartcourt, Inc., 1981, p.75. (佐藤和夫訳『精神の生活上 第一部 思考』岩波書店、89頁。)

⁵ Arendt, op. cit., p.175. (同訳書、203頁。)

⁶ Arendt, op. cit., p.73. (同訳書、93頁。)

⁷ Arendt, op. cit., p.87. (同訳書、102頁。)

⁸ Arendt, op. cit., p.74. (同訳書、87頁。訳語を一部変更。)

⁹ Arendt, op. cit., p.185. (同訳書、215頁。〔 〕は引用者による挿入。)

¹⁰ Arendt, op. cit., p.188f. (同訳書、219頁。)

¹¹ Arendt, op. cit., p.177. (同訳書、205頁。)

¹² Arendt, op. cit., p.191. (同訳書、222頁。)

¹³ Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, B S.865.ここにある「哲学すること」(philosophieren)が専門学科としての哲学研究でないことは言うまでもないであろう。