

地方創生教育としての子どもの哲学

—東北被災地における「子どもてつがく探検隊」の教育実践とその総合的な学習への導入可能性—

Philosophy for Children as Education for Regional Community Revitalization: On the Educational Practice of “Children’s Philosophical Expedition” in Tohoku Disaster-hit Areas and its possibility to introduce into integrated study.

永井 玲衣*・河野 哲也**

NAGAI, Rei and KONO, Tetsuya

【要旨】 近年、各地で叫ばれる地方創生の課題に応えるために、筆者らは子どもたちが当事者として自分の地域の諸問題にどのような姿勢で挑み、どのような共同体を作りだし、人間と自然との持続可能な関係をどのように構築するかといった問いに取り組む態度や姿勢を育成するための教育プログラムを実施した。プログラムでは、空間の履歴を知るための地域フィールドワークと哲学対話の実施、そしてそこで見いだされた価値とビジョンを実現するためのプロジェクト学習が行われる。なかでも特徴的なのが、フィールドワークによって得た体験をメタ的に振り返り、得られた問いについて根本的なレベルで深い対話を行い、参加者が相互の理解を深めつつも自らの思考を耕していく知的探究の営みである「哲学対話」という手法である。この実践は総合的な学習の時間として学校にも導入可能である。本稿では、地方創生の核となる課題とその解決方法としての教育プログラムについて概観し、「哲学」がなぜ地方創生と教育に資するのか、そしてどのように有効であるかについて、さまざまなモデルを挙げながら検討する。

キーワード 哲学対話、地方創生、子どもの哲学、総合的な学習、環境教育

1 はじめに：哲学的問題としての地方創生

昨今、国や自治体が税金を投入し、地域の活性化を目指し地方の人口減少を食い止めようと、「地方創生」のさまざまな試みがなされている。地方の疲弊はすでに日本の長年の課題である。現代の日本の地方は、人口減少や産業の流失、社会の多様化とグローバル化の対応の遅れなどの問題を抱えている。都市・住宅政策、国土・地域政策に長年かかわってきた本間義人は、地方を旅行するといつも同じ問題を目にするという。

ひとつは以前よりも地方から大都市への移動が不便になっていることである。大都市どうしの

* 立教大学文学部教育学科・リサーチアシスタント、上智大学文学研究科後期博士課程在籍

** 立教大学文学部教育学科・教授

交通が道路も鉄道も便利になる一方で、小さな町や村から大都市に出る手段はどんどん限られてきているのだという。ふたつ目は「どこもかしこもコンクリートで固められている」点である。河川、山丘、道路、ダムなど自然はますますセメントとアスファルトで覆われている。そして、地方小都市や単一の作物の生産に頼っている農山村のひどい衰退である。この衰退は地域人口の限界的な縮小、すなわちコミュニティを形成できなくなるほどの過疎として現れる。もっと端的には若者層、子どもがいなくなるのである(本間 2007, pp.2-7; Cf. 増田 2014)。他地域からの孤立、自然の喪失、世代継承の消失、これらが地域衰退として現れる現象である。またそれらがさらに衰退を促進するという悪循環が生じている。

2011年3月11日に生じた東日本大震災による災害とそれに伴う福島第一原子力発電所事故による災害は、被災地方における上記の問題を加速的に深刻化させることになった。被災地は、地方の問題と脆弱性が突出して、顕著になって現れている場所になったと言ってよいだろう。

こうした衰退した地域を「創生」することが政治的・社会的・経済的な問題であることは論を待たない。しかしそれはまた、哲学的・思想的な問題でもある。近代化は都市化を前提としており、近代化は必然的に中心化と周辺化を生み出す。中心化と周辺化は、大都市と地方のあいだに、経済的・政治的・社会的・文化的格差を生み出す。これは単に地方、いわゆる「田舎」の問題ばかりとはいえない。大都市のなかでも中心化と周辺化は進み、たとえば、東京のなかでも、高層ビルが立ち並ぶおしゃれで豊かな現代的な地区のすぐ横に、古びた平屋や低層アパートが密集する貧しい地区が並存している。そして、近代化がグローバルなものとなった現代では、世界規模で中央化と周辺化が加速しており、世界のどこの地域でも先ほど紹介した他地域からの孤立、自然の喪失、世代継承の消失が生じているのではないだろうか。

近代化とは、自然と社会についてのある種の思想、典型的には啓蒙思想に基づいて展開されてきた社会活動である。哲学者は、疲弊した地方と経済的・社会的・文化的な格差を生み出しつづけているこの思想的基盤を再検討し、近代化を否定したり後退させたりするのではなく、それを乗り越えるような思想を構想すべきなのである。「近代」というひとつの思想の超克は、まぎれもなく哲学の課題である。

しかし、その近代を乗り越える構想は、これまでのように一部の知識人や政治や行政のエリートによって与えられるのであってはならない。それは、中心化-周辺化の枠組みにとどまった思想的営為になるからである。そうではなく、地方衰退を克服する構想は、まさしく当事者であるその地域の人々によって思い抱かれ、実現されるべきである。地域の人々が自らの地域の創生を自分の手で構想することが、地方創生の第一歩であるはずだ。本論は、筆者たちが、そうした「地方創生のための人づくり」に対して、「哲学プラクティス」という活動によって貢献を試みた実践研究の報告である。

哲学プラクティス¹とは、おもに対話という方法をもちいながら、哲学的なテーマについて共同で探求する実践的な活動をさす。哲学カフェ、子どもの哲学、地域や職場での哲学対話、芸術的表現を介した哲学的コミュニケーション、哲学コンサルティングなど、さまざまな実践形態が含まれる。哲学対話とは、あるテーマ(問い)について、対話を通して深く考える活動であり、答えを単純に得るよりも、参加者相互の理解を深めながら自分の思考も進展させる過程を重視する。司会役のファシリテーターは、自ら解答を与えるのではなく、テーマ(問い)に関する参加者全員から創発的な深い思考を促す役割を担う者である。この対話を子ども同士で、あるいは大

人と子どもを交えて実施する教育的活動が「子どもの哲学」である。地方創生は哲学のテーマである。それは哲学プラクティスのテーマである。

以下では、子どもの哲学の実践によって地方創生のための人づくりを目指した筆者たちの2016年4月から2017年9月にかけての活動を報告するとともに、その理論的・哲学的な基礎について説明していく²。

2 地方創生と人づくり

日本では2003年10月に地域再生本部が内閣に設置され、2005年には知識再生法が制定された。しかしこの10年間で、地方再生、地方創生に関する専門家たちが口を揃えて指摘するのは、政府主導の公共事業や大企業が関与する一時的な「まちおこし」だけではなかなか真の地域活性化にはつながらないことである（飯田他 2016; 金丸 2009; 木下 2016a, 2016b）。

地域経済を専門とする飯田によれば、「地域の活性化はプレーヤー主導で起こるものであって、国や自治体の音頭取りだけで起こるものではない」（飯田他 2016, p.64）。あるいは、地域再生プランナーの久繁によれば、地域再生の失敗例には共通性があり、経済規模の大きさにばかり目が行き、過去の成功例や権威に依存し、「顧客・市民の心理」に気がつかず、「女性・若者の心理」が見えず、「人の心、地域の文化」を軽視する人々の行う事業はことごとく失敗するというのである（久繁 2010, pp.162-165）。

その逆に、地方のなかには、地域住人が、NPO、地域企業や行政と連携しつつ、自ら活力を取り戻している例がたくさんあり、またそこで重視すべき原則が明らかになりつつある（久繁 2008, 2010; 金丸 2009; 木下 2015, 2016b; 大江 2008; 袖井 2016）。再び本間は、地域再生が目指すべき原則とは以下のように指摘する（本間, 前掲書, pp.9-10）。

- 1) すべての人々の人権が保障された地域に作り直すこと
- 2) 人々がその地域の仕事で生活しうることを再構築すること
- 3) 自然と共生しうる地域に再生すること
- 4) 地域の人々が主導して再生を図ること

以上の原則は他の多くの専門家や実践者が指摘することでもある。とくに重要であるのは、上記4)、すなわち、政府や行政、外部の権威に頼らず、住民自らが考え、地域の自然と文化に価値を見だし、継続的に運営していくことである。それは、自然に負荷をかけない持続可能な、かつ持続的な就業と生活が成立する共同体を、当事者の位置から再構築することである。

共同体を再構築するためには、一見すると時間がかかるように見えるが、次世代の教育を重視しなければならない。地方の衰退を止め、持続可能かつ持続的に成長する地域を創生するには、一時的な町おこしではなく、人材を育成し、その人材が地域の産業で活躍できるような産業と教育の発展的な循環を作り出す必要がある。

しかし疲弊した地方では、教育もまた深刻な問題を抱えている。都市部との学力格差⁵、学習意欲の低下、教育の選択肢の少なさ、地域での就職先の減少、若年層の都市部への流出などである。既存の地域コミュニティが年代や性別などのギャップを埋められずに硬直化しており、世代

間のディスコミュニケーションが、若年層の流出に拍車をかけている。文部科学省が「主体的・対話的で深い学び⁴」を打ち出すなか、初等中等教育機関では知識取得を中心とした教育から脱却しきれず、OECDが推奨する新しいコンピテンシー教育⁵（技能や態度を含むさまざまな心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力）に十分に対応できていない。教育が現代社会に見合ったものではないことから、地域の産業に今日求められる能力を十分に培った人材を提供することができず、産業が衰退することから教育へ十分なリソースが届かなくなるという悪循環に陥っている。

そこで筆者たちは、2016年から2017年にかけて地方創生のための教育を実施する実践研究を行った。2015～2016年では、立教大学学術推進特別重点資金（立教SFR）プロジェクト研究（共同プロジェクト研究）「死生観と道徳性の生涯発達における対話の効果についての研究」を申請して採択され、上記の地方創生のための教育モデルの模索を始めた。さらにJST社会技術研究開発センター（RISTEX）平成28年度（2016年10月～2017年9月）「持続可能な多世代共創社会のデザイン」研究開発領域研究開発プロジェクトにプロジェクトを提案して採択され、より具体的な教育モデルの構築に取り組んだ。

RISTEXの上記「持続可能な多世代共創社会のデザイン」プロジェクトの趣旨は以下のようである。

成熟社会を迎えた現在の我が国では、人口減少・少子高齢化・財政赤字・気候変動などの複合的な問題に直面しており、環境・社会・経済などの多面的な「持続可能性」が大きな課題となっています。また、社会全体を考えるだけでなく、若者から高齢者まで、それぞれの生活の質の向上や心の豊かさの実現も求められています。RISTEXでは、持続可能な社会の実現に向けて、多世代・多様な人々が活躍するとともに将来世代も見据えた都市・地域を、世代を超えて共にデザインしていく研究開発を推進します⁶。

筆者たちはこの「持続可能な多世代共創社会をデザインする」という目的のもとで、「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」という下位プロジェクトを実施した⁷。この下位プロジェクトの目的は、初等中等教育と大学・研究機関が連携し、多世代に渡る「哲学対話」と「プロジェクト学習」を推進し、教育の場が子どもたちと地域の内外の人たちが地域課題の解決に向けて共に考え共に学び共に活動する機会となるような「地方創生教育」のモデルケースを創出することである。教育による人づくりで、上で本問たちが指摘したように、他地域からの孤立、自然の喪失、世代継承の消失といった問題を克服し、真の地方創生の端緒を開こうというのが、このプロジェクトの目指すところである。

3 哲学プラクティスとしての地方創生教育

本プロジェクト「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」は、初等中等教育の児童生徒を対象として想定した教育プロジェクトである。しかしここでは、従来の日本における教育とは全く異なるタイプの教育を推進する必要がある。その教育とは、端的に言えば、プロジェクト学習（PBL: project-based learning）を開発教育に結びつけ、その開発の基本的な方向

性とアイデアを哲学対話によって生成することにある。

「開発教育」とは、いわゆる「開発途上国」において望ましい、地域の住民が主体となった学びの場を形成するための教育である。開発教育協会の定義によれば、「開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」である⁸。1960年代の国際開発支援を通じて、開発途上国はある程度の成長を示すものの、大量の資金援助にもかかわらず、持続的な発展はなかなか実現できなかった。それどころか、かえって貧富の格差が生じてしまった。

開発教育は、この地域支援の問題の根幹が教育にあるとの認識に立ち、地域の開発とその地域の教育は一体化したものとして実施されるべきだとの立場を打ち出す。開発教育とは、ある地域の住民に工業化するための技術を教えることではない。それは、自らと地域と世界とのつながりを認識し、公正で持続可能な地球社会づくりに参加するための教育学習活動である。その教育は、地域住民と開発支援する側も含めたあらゆる人を対象としている（Cf. 田中 2008; 田中他 2016）。

開発教育はこうして、もともと開発途上国を支援するための教育として始まったが、本プロジェクトではこれを、国内の地域の子どもたちに、自らの地域を開発するための教育として実施する発想に立っている。開発教育は環境教育と結びつく必要がある。というのは、開発はしばしば地域住民の意向を軽視して行われてきており、それにより地域の自然やそれと密接に結びついた地域の文化を破壊してしまうことが頻繁に生じているからである（鈴木他 2014）。まさしく日本の地方創生事業でも、他地域からの孤立、自然の喪失、世代継承の消失が生じていた。

こうした学びにおいて必要とされるのは、学校の授業で受け身に情報や知識を得て、それをテストで想起するという性質の教育ではない。そうではなく、当事者として自分の地域の諸課題にどのような姿勢で臨み、どのような共同体を作り出し、人間と自然との持続可能な関係をどのように構築するのかといった、生涯にわたって問い続けるべき態度や姿勢を育成するための教育である。そこでは、学びの主体としての市民、変革の主体としての地域住民という気づきを出発点とした主体性や自主性が重んじられる。

本プロジェクトでは、持続可能な地域づくりのための多世代哲学対話とプロジェクト学習を推進し、「地方創生教育」のモデルケースを創出するために以下の三つの過程を含んだ計画を策定した。

①「地域フィールドワーク」と「哲学対話」による価値の創生：

地域住民と児童生徒が、ファシリテーター（大学教員、NPO）の導きで、地域の履歴を知るための「地域フィールドワーク」と、地方創生のための「哲学対話」を行う。

「地域フィールドワーク」とは、地域の大人たち（地域の教員、NPO、住民）の助けを得て、子どもたちが、その地域の「空間の履歴」⁹を自然的・歴史文化的に理解することである。その地域の自然の特徴、たとえば、気候、地理、地質、生態系の諸特徴、動植物の生態と相互関係性、水と海の循環などについて、その地域の自然に詳しい研究者、教育者、NPO職員、地域住民、第一次産業従事者に、ある種のエコツアーを行ってもらい、体験的にその地域の自然に触れる。また、それらの大人たちに地域の自然と接した体験を聞く。他方で、その地域の歴史と文化について、やはりその地域に関わりを持つ大人（研究者、教育者、NPO職

員、地域住民など)からその地域の歴史や文化をフィールドワークとして体験的に学ぶヒストリー・ツアーを行う。こうして子どもたちは、大人との多代的な交流から、自然と歴史文化の両面からその地域を学んでいく。

こうした「地域フィールドワーク」を体験した後に、そこでの経験と地域の学校や図書館、学校、児童館・科学館などの施設で調べたことを基にしながら、自分たちの地域が抱える問題や今後で育てていくべき基本的価値、さらにその地域に住み続けたいような将来のビジョンについて、「哲学対話」の方法を使って、根本的なレベルまで掘り下げて、時間をかけてじっくりと議論をする。

哲学対話では、子ども同士の議論が最も大切であるが、そこに子どもと同等の資格の対話者として大人が議論に参加するのも構わない。ここでは、筆者たちがこの10年間のあいだに培ってきた哲学対話や子どものための哲学の方法が活かされる。哲学対話は、簡単に結論を得ようとせず、根本的なレベルで深い対話を行い、参加者が相互の理解を深めつつも自らの思考を耕して行く知的探求の過程である。対話者は「探求の共同体」を作り出し、ひとつのテーマを、学校教育ではなし得ないほど深く継続的に追求することができる。結論を与えないオープンエンドの終わり方もあるが、他方で、後述する「談義」のような問題解決を目指す対話も可能である(桑子 2016a)。

いずれにせよ、ファシリテーターは自ら解答を与えることなく、参加者の議論を深め、思考を促進することにより、問題解決を創発的に生じさせる助産師の役割を果たす。こうして子どもたちは、地域と自分たちの未来について哲学的に議論する。この深みこそが、これまでの地方創生に足りなかったことである。この対話の過程では、子どもたちの視野を広げるために、桑子が指摘する「よその、わかもの、ばかもの」の視点を導入することもきわめて大切である(桑子 2016a)。

桑子によれば、地域を活性化するポイントは、「よその、わかもの、ばかもの」と言われる。「よその」や「わかもの」が大切なのは、それまで地域の大人たちが無自覚のうちに前提としてきたことを新鮮な目で捉え返し、当然視されてきた価値や慣習や考え方を全く別の角度から問い直すからである。「ばかもの」とは意想外の発想と強い情熱をもって物事を推進する人物のことである。

これらの地域の中心を成す層からは外部あるいは周辺的な視点から、その地域の「空間の履歴」を捉え直したときに、その地域を創生するアイデアが生まれる。というのも、地域に長く住む住民は、意外にもその自分の地域の自然や文化に関して価値を見出せなかったり、そもそも無関心であったりする。佐渡島の自然再生活動に力を入れている豊田は、佐渡市におけるトキの野生復帰事業で、住民が意外にもトキへの関心が低かったことを指摘しており、その原因に「地域的乖離」と「価値的乖離」を挙げている(豊田 2017, p.250)。そもそも自然を愛好する文化は、まだ日本の地方ではそれほど定着していないのかもしれない。

そこで具体的には、他の地域の子どもの他地域から住み着いた人たち、留学生のような海外から来た人々などにも対話に参加してもらい、異質な目で地域を見直し、問題を見つけ、評価できるようにすることである。

具体的には、オーガナイザーとして本研究の実施者がプロジェクト全体を統括指導し、フィールドワークや哲学対話の補助やファシリテーターをこなせる研究代表者や研究開発実

施者のもとにある大学院生や学生を伴って現地に赴く。現地スタッフとしては、フィールドワークのための地域の研究者・教育者・NPO職員・地域住民に参加・ガイドしてもらい、その地域の学生やNPO職員にも補助的に参加してもらおう。

地域の図書館や学校での哲学対話を行い、フィールドワークを補う調べ物などもそこで行う。学校では、この「地域フィールドワーク」と「哲学対話」を総合的な学習の時間として取り入れることが可能である。これらの流れを、本研究の研究開発実施者と現地スタッフとが、事前に十分に相談して準備を行う。持続可能な地域の形成にはプロジェクトが終わった後にも対象地域が自律的にまちづくり（地方創生）を行えることが肝要である。そこで、「地域フィールドワーク」と「哲学対話」を、地域の子どもと大人たちに習得してもらおう。

② プランの作成と実行（プロジェクト学習）：

「地域フィールドワーク」と「哲学対話」によって見出された価値とビジョンを実現するための地方創生のためのプロジェクトを立案していく。

それは、地域の問題を子どもたちの目で見つめ、子どもたちが参加する形で、それらの問題を解決していくプロジェクトである。地域住人、高等教育機関、地方行政、企業、NPOがそのためのリソースを提供し、児童生徒にプロジェクトのプランを作成してもらい、それを実現するためのプロセスを企画し準備する。

ここで行われる教育は「プロジェクト学習（PBL）」である（Woods 2001; 鈴木 2012）。従来の教育観では、人間の心を容器と見立て、そこに材料である「知識」を注入することが学習とされてきた。これに対して、近年の状況学習理論では、本来の学習とは、共同体との社会的な関わりに参加し、その共同体の中に存在するさまざまな事物との相互作用のなかで生じる過程であると捉えられるようになった。子どもは、自ら問題を発見し、それを実際の社会の中でさまざまなリソースを使いながら、ときにリソースをつくりだしながら問題を解決しながら学習するのである。

PBLに関して、日本では大学教育に導入されている例は多く、地方創生型の地域との連携もしばしば見られる（溝上・成田 2016）。しかし中等教育への導入はまだ十分ではない。PBLは、すでに先進国の多くの国では初等中等教育へ導入されており、日本でも本格導入が急がれる（Torp and Sara 2017）。しかし総合的な学習の時間において、プロジェクト学習に近い実践が行われている例もまったく稀とは言えない（田村 2015）。

地域の大人たちがむしろ、子どものアイデアを実現するためのリソースとなり、子どもたちに「正統的周辺参加」（LPP: Legitimate Peripheral Participation）（Lave and Wenger 1993）の機会を与えてくれるようになることが重要である。開発途上国で行われている開発教育もこうしたプロジェクト型の学習の一種と見ることができる（田中 2008）。

本プロジェクトで行うべきは、こうしたプロジェクト学習である¹⁰。この学習のプロトタイプは、筆者らが立教学内研究資金（立教 SFR）を得て参加した「OECD 広島創生イノベーションスクール」の2015年のワークショップにある。2015年7月31日～8月1日に広島県江田島で行われた第一回イノベーションスクールは、研究代表者が協力し、「未来の広島」「地方創生とはそもそも何か」といったテーマについての哲学対話を行った。

ここから理解されたのは、哲学対話を行って価値とビジョンの共有をはかったのちに、集

团的な実践のプランを作成する方法の有効性である。外部のファシリテーターによる哲学対話は、これまでの仲間とも新しい関係性のもとで深い議論を交わすことができ、新鮮な目で地域を見直し、根本問題に目を向けることができる。

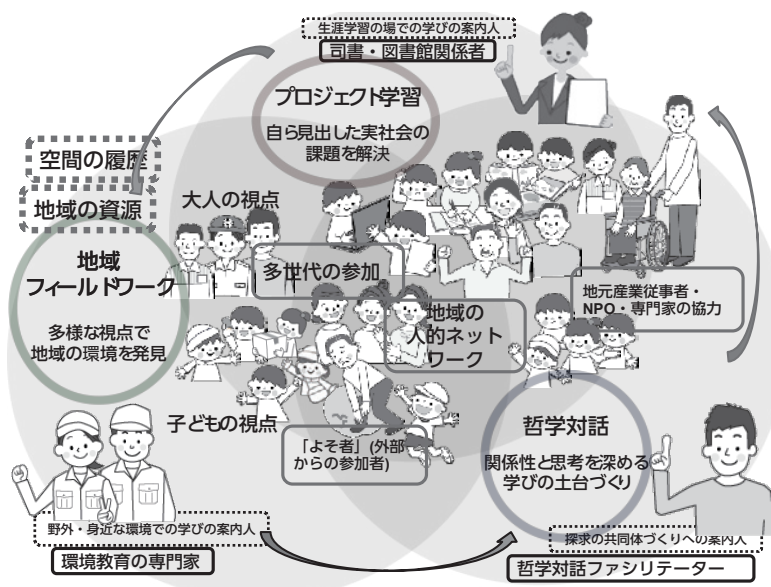
多世代にわたる対話教育、プロジェクト学習環境教育、持続可能な開発教育、の総合こそが本プロジェクトが推進する「地方創生教育」である。これにより、本論冒頭で述べた地方の抱える問題、すなわち、他地域からの孤立、自然の喪失、世代継承の消失の克服を目指すものである。

③ サイクル作り

プランが実行され、子どもの企画が実際に地域において実現していく過程を支援する。その過程のひとつひとつの段階で、プログラムが成功するための諸条件を探り、比較検討し、効果を視聴覚機材（ビデオ、ICレコーダー、カメラ、パソコン）にて記録収集し、それを分析検証する。1～2のサイクルを定着させるためのNPO法人をつくり、学校や保護者・地域住民、行政、地元企業と連携して、継続的に地方創生教育が行われるようにする。そこには、哲学対話のファシリテーションを子ども自身が行えるようにする、環境教育ワークショップやエコツアーを子ども自身が企画実行できるようにするといったことが含まれる。

大学などの高等教育機関は、教育のファシリテーション、上記各方面の連携の維持、ボランティア学生（海外からの学生も含む）の受け入れなどのオーガナイズを行う。これにより、知的イノベーションを作り出す社会的・文化的拠点を作り出し、地域における産業発展と人材育成に貢献する。

以上のプロジェクトを図示するなら、以下のようになる。



以上の全体的計画のなかで、1年間のプロジェクトで具体的に達成しようとしたのは、以下の

ことである。

- (a) 東日本大震災被災地域での「地方創生教育」:すでに地域との協力体制の合意ができあがりつつある岩手県陸前高田市、盛岡市、山田町、宮城県気仙沼市において、大学、行政、地域の図書館、現地 NPO 法人、学校、保護者組織と連携しながら、上記の 2 番目までの過程（「地域フィールドワーク」と「哲学対話」の実現、地方創生プロジェクトの立案）を実行し、「地方創生教育」のモデルケースとして、その進行を検証し、この方法論の確立を目指す。1 年間で 3～4 回のワークショップを行う。このプロジェクトでは持続可能性が求められており、プロジェクトが終わった後にも対象地域が自立的にまちづくりを行えるように、「地域フィールドワーク」と「哲学対話」を現地の子どもと大人に学んでもらう。
- (b) プロトタイプ実施:東京近郊、及び他地域（宮崎、沖縄、広島、仙台）において地域の行政、図書館、学校、NPO、保護者などと関係を作りながら、上記の過程を実現するためのプロトタイプを試行し、本格的な実施に向けた準備を行う。できれば、上記の 1 の過程を実行する。

本プロジェクト「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」の実施者とその役割は以下のようである。

氏名	所属	役割
研究代表者 河野 哲也	立教大学文学部	計画全体の進行と統括、プロジェクト（地域フィールドワーク、哲学対話、プロジェクト学習）の実施
中村 百合子	立教大学文学部	地域との調整、プロジェクト（地域フィールドワーク、哲学対話、プロジェクト学習）の実施、ケースの検証
宇佐美 公生	岩手大学教育学部	地域図書館との調整、プロジェクト（地域フィールドワーク、哲学対話、プロジェクト学習）の調整、ケースの検証
梶谷 真司	東京大学大学院総合文化研究科	計画全体の進行と統括、プロジェクト（哲学対話、プロジェクト学習のプロトタイプ）の実施
直江 清隆	東北大学文学研究科	プロジェクト（哲学対話、プロジェクト学習のプロトタイプ）の実施、ケースの検証
寺田 俊郎	上智大学文学部	プロジェクト（哲学対話、プロジェクト学習のプロトタイプ）の実施、ケースの検証

また本プロジェクトのもっとも重要な要素である哲学対話も 70 年代から英語圏を中心に発展してきた教育方法である。近年、哲学カフェや子どもの哲学という形をとって日本各地で興隆している哲学対話は、全員が同等の資格で参加し、相互の質疑や討論によって物事を根本的なレベルまで掘り下げる哲学の実践である。子どもの哲学は、従来の個人や集団指導といった教科学習の概念を超えた教育法である。子どもの哲学とは、ディベートとも単なるディスカッションとも異なり、「探求の共同体（community of inquiry）」というコミュニティを形成しながらひとつのテーマについて深く対話し、互いの思考を促進し、相互理解をより深める教育方法である（Lipman 2014, 2015）。

哲学対話は、深い相互理解と創造的な合意形成を得ることができ、政治ディベートのように対立を生まない。ファシリテーターの導きと質問によって誰もが自分の立場を反省的に問い直し、問

題の本質に向き合い、それまでよりも深い次元での議論と解答を求められる活動である。世代間のディスコミュニケーションは、この価値の根本を問い直し合う哲学対話によって克服される¹¹。

以上、本プロジェクトの基本概念をより分かりやすく単純化して言うならば、リップマン型の「探求の共同体」を作り上げながら、それをレイヴとヴェンガーの「実践共同体」へと成長されることにある。しかし、ここで子どもたちに期待されるのは、従来の「正統的周辺参加」から「十全参加」へというレイヴとヴェンガーが記述した「実践共同体」における学習過程ではない。というのも、正統的周辺参加という学習のあり方は、既存の職業集団に適応するという保守的な社会適応化の過程になる可能性もあるからである。本プロジェクトは、それとは異なり、「プロジェクト学習から開発教育へ」という子どもの主体性をより重んじた方法になっている。開発教育や対話的教育を提唱した先駆者であるパウロ・フレイレは、開発教育の基礎を対話による価値観の創出に求めているが、本プロジェクトの構想もフレイレの思想にアイデアに沿っている（Freire 1982, 2011）。

本プロジェクトのような新しいプログラムを開発するに当たっては、従来の学校制度とは異なった制度的支援や文化的土壌が必要とされる。こうした教育においては、すぐに目に見える成果が出るわけではないし、その成果を子どもの「能力」として簡単に数値化できるものでもない。したがって、まずこの一年間でやるべきことは、実際に、本プロジェクトが構想している地方創生教育プログラムを繰り返し継続的に実践できる場所を作り出していくことであり、またそうした実践を行える地域を今まで以上にさまざまな場所で見出していくことである。

この教育プロジェクトでは、地域の知的イノベーションの拠点は、大学や研究所、地方行政、企業、NPO、海外教育機関と連携した初等中等教育機関に設置され、ここから新しい産業が創出される。しかし本プロジェクトを実行するには、その地域の子ども自身はもちろん、保護者、学校、図書館、行政、NPO、大学、新聞社などの広報機関などのさまざまな協力が必要とされる。こうした関係性を、地域外部の人間が作り出していくことは容易ではなく、時間もかかる。したがって、地域と関係性を作り、拠点を形成し、地域の人的ネットワークを把握して協力を請い、プログラムの試行的な実践を行う準備段階が必要とされる。

本プロジェクトでの教育は、さまざまな知識や技能を活用して、実際の社会の文脈における課題に取り組む「真性の学び」でなければならない¹²。真性の学びとは、教科の本質や学問に根ざした学びであり、また現実的な社会や自然の文脈の中で、生活のあり方やその視点を変えうる学びのことである。その方法論として特に重視されるべきは、相互理解と価値創出、合意形成のための哲学対話であり、その対話に基づいて特定のプロジェクトを推進させながら、関連する知識や技能を広く学ぶプロジェクト学習である。

この教育は、たとえば、理科や社会科、とりわけ総合的な学習の時間で実施可能であるが、他方、正規の授業だけではなく、課外活動、サマースクールのような保護者・地域住民が参加する活動によっても行われる。そして、これらの地方創生教育全体が哲学プラクティスの一形態として理解されるべきである。

4 地方創生学習の二つのモデル：TDPと談義

以上のように、筆者たちの教育プロジェクトは、「地域フィールドワーク」と「哲学対話」と

いう二つの大きな要素からなっている。この二つには、それぞれモデルがあり、以下にそれを紹介する。ひとつは、地域フィールドワークのモデルである、ノーステキサス大学 (University of North Texas: UNT) の環境学部哲学科で行われている「亜南極圏生物文化保護プログラム:ダーウィンの足跡を辿る (Sub-Antarctic Biocultural Conservation Program: Tracing Darwin's path, TDP)」という環境学習ツアーである。もうひとつは、地域の問題について哲学的に対話し、深いレベルでの問題解決を探る桑子敏雄のグループが実施している「談義」の活動である。

TDPについてはすでにいくつかの河野 (2016a, 2016b, 2016c) による報告があるが、ここでも手短かにその教育理念と方法を紹介しよう。

(1) 「ダーウィンの足跡を辿る (TDP)」プログラム

UNT の環境哲学センター (Center for Environmental Philosophy) は、世界の環境倫理学・環境哲学という分野を牽引する研究センターであり、ここから『環境倫理学』という国際的に有名な学術誌を発刊している。UNT の哲学・宗教学科は環境学部にも所属しており、実証的な環境調査や生態学的調査に基づきながら環境倫理学や環境哲学が研究されている。

UNT は、マガジェネス大学と共同で、チリの南端の亜南極圏に位置するホーン岬 (Cape horn) に、オモラ民族植物公園 (Omora ethnobotanical park) と生物多様性生態学研究ステーションを共同所有しており、そこで地域の生態系の調査と管理を行っている。UNT の哲学・宗教学科には、フィールドワークを伴う学生・院生の環境教育プログラムがいくつか存在する。河野は、そのプログラムのひとつである TDP プログラムに、2014～2016 年度の 3 回、それぞれ 1 ヶ月ほど参加した。

TDP プログラムは、オモラ公園を含むホーン岬地区の生態系の調査実習を行い、同時に環境哲学的・倫理的考察を行うという趣旨のものである。毎年、複数の大学から約 25 名の学生院生が参加し、教員とティーチングアシスタントの院生を合わせ教育者側は 15 名程度である。これらの教員の専門は、生態学や生物学、植物学、鳥類学など自然科学系ばかりではなく、哲学・倫理学に加え、文学、宗教学、政治学、経済学などさまざまな分野に及ぶ。

このプログラムの目的は、南極に最も近いホーン岬地域にある生物圏保護地区において、研究調査の方法を実地に学ぶとともに、生物文化多様性 (biocultural diversity) の倫理的な重要性を理解し、その価値を推進するフィールド環境哲学 (Field Environmental Philosophy) を身につけることにある。

具体的には、自然公園内にキャンプし、それぞれの専門家の指導のもとで、オモラ公園とラバロ湖周辺の植物と蘚苔の植生、昆虫類、鳥類、哺乳類の生息の観察と調査を行う。これらの観察と調査を踏まえて、午後あるいは夕方は、ステーションで課題論文に関してディスカッションする。課題論文は、二〇本ほどで生態学から哲学まで幅広い読書が要求されている。哲学は環境科学において統合的な役割を演じることが期待されている。

生態系は、環境 (habitats)、生物 (inhabitants)、棲息形態 (habits) の三つの構成要素からなる。生命圏は、この三つの構成要素のネットワークからできている。その中で人間も進化してきた。人間の生活も生態系の一部をなしている。しかし UNT のリカルド・ロジたちによれば (Rozzi et al. 2008)、ホーン岬では、教育者も、政策決定者も、この地域の植物相や動物相、生態系をほとんど知らない。他方、インディオたちは、植物や鳥類に関する詳しい知識を持っていた。こ

の地域に住んでいたヤガン族による鳥の命名と鳥に関する物語は、その部族が鳥のどのような特徴と生態に注目し、鳥とどのような関係を結んできたかを表現している (Rozzi et collaborator 2010, pp.15-20)。しかしヤガン族の鳥に関する豊かな経験もスペインからの移植者からは軽視され、貴重な経験が失われてしまっている。

ここで、ロッジたちが提唱するのが、「生物文化多様性」の概念である。人間の生活は生態系の一部であり、生態系なくしては人間は生存できず、人間の活動は大きく生態系を変化させる。人間の文化が多様であるのは、生命と生態系が多様だからである。人間の文化は、生命と生態系の多様性に奉仕するものでなければならない。その生物多様性によって人間の文化も豊かになる。だが人間が現に行っているのは、その逆に、生態系の画一化であり貧困化である。

TDP プログラムの目的は、生態系とそこに生きる文化が多様であること重要性を理解することにある。ロッジ (Rozzi 2013) によれば¹³、環境哲学や倫理学にフィールドが必要なのは、第一に、フィールドでこそ、生物文化多様性がどのような過程で生成するのかを経験し、探求することができるからである。第二に、その地域における生命物理的、言語記号的、社会制度的な生活者たちと直接に交流できるからである。そして第三に、その地域の間人や生物たちと「対面的に」接触することは、生物文化多様性の理解を深化させるからである。

TDP プログラムは、地方創生における地域の自然-文化の価値を理解する上で、優れたモデルとなりうるものであり、RISTEX のプロジェクトとして行った「地域フィールドワーク」は、TDP を小型化し、子どもにも参加しやすいものにしたプログラムである。

(2) 桑子敏雄による「談義」

もうひとつ筆者たちのプログラムのモデルとなったのが、桑子敏雄による地域のコンフリクトについての合意形成を目指す「談義」の活動である。

桑子は、ギリシャ哲学などの哲学古典研究者として業績を積んでいたが、1990年代後半から東洋思想や環境哲学の分野に研究の範囲を広めると (桑子 1999)、2000年代に入り、地域の現実的な問題に対して「談義」という対話活動を通じて解決や合意を図る実践を行うようになった (桑子 2002, 2009, 2016a, 2016b, 2017; 高田 2014, Toyoda 2013)。今日の日本でもっとも先駆的な実践研究を行っている哲学者である。

20世紀後半に多く実施された公共事業 (道路整備、ダム建設、護岸整備など) は、行政主導で計画が推し進められ、地域住民との軋轢や深刻な対立が問題となった。それに加え、昨今問題となっているのは、地域活性化を目指した「地方創生」「まちづくり」などの類であり、これも同様に、住民から対立する主張や多様な意見が散らばることで、合意を形成することができず、失敗に終わることが少なくない。共同体の範囲が狭いならまだしも、「地域」や「まち」という単位となると、合意の難易度は上がる。外部から一方的に合意を取り付けようとしても、各地域にそれぞれ隠された利害上の対立、あるいは歴史的・文化的な軋轢や不信が存在していることもしばしばであり、これらは容易に解消されない。

桑子は、社会的合意形成とプロジェクトマネジメントという二つの方法を統合し、インフラ整備を基礎とするまちづくりのコーディネータやアドバイザーを務める実践を行ってきた。彼の考える「合意形成」とは以下の通りである。

合意形成のプロセスを実現するためには、対立・紛争の構造を認識し、問題を明確にしたうえで、解決のための道筋を設計、運営し、また解決のための話し合いを進行しなければならない。合意形成は、対立・紛争の現場で問題をどのように解決するかという課題に応える方法であるから、合意形成の方法や技術を求めることの根底には、具体的な対立の現場において、この状況で合意を実現できる過程をどのように構築すれば、紛争を解決に導くことができるか、あるいは、紛争に至る事態は避けられるのか、という問題意識が存在しなければならない。(2016a, p.3)

合意形成が必要な場というのは、合意形成がされていない場のことであり、すなわち対立が生じている状態である。そこで桑子は、そうした対立や紛争の構造を認識し、解決を目指した「談義」を行うことを求める。中でも特徴的なのは、「ふるさと見分け・ふるさと磨き」と呼ばれるもので、地域の人々が暮らす空間の個性と独自性を見出すワークである。

参加者は、自身の五感と頭をはたらかせながら地域を歩き回り、日頃目に入っていなかった空間をよく観察する。観点は地形、地名などであり、地域の空間構造を把握するために行われる。それと共に桑子は、人々の関心や懸念を掘り起こし、「わがまち再生」の理想を掲げ、市民や専門家・行政が連携して、対立を克服しながら目標に至る全体のプロセスをプロジェクトとして設計、運営、進行を行う(2016a, p.3-4)。

こうしたプロジェクトは、各地で成功例を生み出しており、豊富な実践報告も為されている¹⁴。だが、プロジェクト達成の過程で、当然さまざまな困難や障害が起こり得る。中でも「合意形成プロセスがスタート時からうまくいっていないことを表す代表的な言葉」として「ボタンの掛け違い」が紹介されている。桑子は以下のように言う。

関係者の思いや意見が食い違ったまま話し合いが進行して、後になって問題が深刻化する場合も多いが、思いや意見は違ったものに見えていなくても、その意見の理由が違っていて気づかれない場合もある。そうした場合には、見かけだけ議論が推進しているように見えても、やがて潜在的な対立が顕在化する。ボタンの掛け違いは後になって気づくことが多いが、トラブルを解決することには、相当なエネルギーを要する。(2016a, p.142)

人々と地域を歩き回り多くの発見を得て、オープンな話し合いの場を整えたのにもかかわらず、そもその理由や根拠が異なっているために、それが全く生産的なものでなかったならば意味が無い。だからこそ、桑子と共に新潟県佐渡市でトキの野生復帰事業に関わった豊田は「人々の多様なインタレストの中に潜んでいる「対立の可能性」を把握し、表面下にある対立の回避、ならびに顕在している対立の解決に向けた話し合いを考えていく」ことを明示化している。

一見すると議論が成り立っているように見え、似た主張が数多く並べられているために、合意に至っていると考えられても、実はその意見を成り立たせている基盤が異なることは多々見られることである。豊田は、その解決策として、人々の内に潜む関心や懸念を掘り起こすような、事業に関与しうる人々への「ヒアリングを通して、来歴を明らかにすることが重要」(豊田 2017, p.249)と述べる。

だがやはり、どんなにマネジメントチームが丁寧なヒアリングを行ったり、調査を広域にわたっ

て実施したりしても、全てを調べ上げることは不可能であり、いざ人々が集まって議論をする際に同じような問題が起こり得る。さらに、きめ細かい収集を行い個別ヒアリングの結果の意見を計画に反映すると、住民による議論の場の役割が形骸化してしまうという問題点もある。豊田は、この問題点を「合意プロセスデザイン上での三つの困難」のうちの一つに数えている(豊田前掲書, p.252)。これは、対話への無力感や不信感を生み、結局の所、住民自らが議論し決定したという意識が消失してしまうという。

桑子や豊田による談義の実践は、哲学的な対話が、地域住民に自身のもつ根本的な価値観を自覚させ、それを率直に議論することによって深い地点での合意を促し、地域の問題やコンフリクトを解消する可能性を示した。しかし桑子や豊田が出会う困難の原因は、しばしば人々が議論に不慣れである点¹⁵に存すると言えよう。多くの人々は、協働で何かを思考する経験に乏しい。長らく知識注入型の教育方式をとってきた日本ではなおさらである。

そこで、本プロジェクトでの「子どもてつがく探検隊」は、子どもたちに対話と議論の方法を身につけさせ、将来生じうる地域の問題やコンフリクトに哲学的な次元での対話をすることで解決を図れるような文化を形成するという、さらに発展的な趣旨を持つこととなった。

5 東北被災地での子ども哲学探検隊の実践

以上のUNTによるTDPプログラムと桑子による「談義」の活動をモデルとして、それらを組み合わせたものが、本プロジェクトにおける「子どもてつがく探検隊」という教育プログラムである。環境体験学習と哲学対話を組み合わせた本教育プログラムを、東北の被災地である岩手県陸前高田市、岩手県山田町、宮城県気仙沼市で各3回実施した。これらの地域で実践を行った理由は、筆者たちの所属する立教大学が、岩手大学とともに、陸前高田市にサテライトキャンパス(陸前高田グローバルキャンパス)を作り、同市を中心に東日本大震災の被災地域を継続的に支援することになったからである。

主に初等中等教育と大学・研究機関、企業、NPO、図書館、地元に通じ信頼を得ている人物と連携し、地域に関連する知識や技能を広く学ぶ環境体験型学習プログラムを実施する。そしてその体験について反省し、相互の質疑や討論によって物事を根本的なレベルにまで掘り下げる「哲学対話」を実践した。以下では、とくに以下では、山田町における実践を報告¹⁶する。

山田町における「子どもてつがく探検隊」とは、午前中に地域フィールドワークを実施した後、昼食休憩を挟んで「哲学対話」を行うものである。哲学対話とは、先に述べたように、アメリカのリップマン(Matthew Lipman 1922-2010)を創始者とする「子どもの哲学(philosophy for children, p4c)」を基にした営みである。実践者によって多様な展開を見せているが、確固たる「正解」が未だ見当たらない哲学的な問いについて、児童生徒自身が主体的に考え、互いに問い合いながら協力することで探究を進めていくこと、という点では思想が一致しているように思われる。リップマンは、哲学的探究が対話的に為されている状態のことを「探究の共同体」と称し、ここで行われることを以下のように述べる。

生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聴き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見だし、それまでの話から推論して補い合い、互いの

前提を明らかにする (Lipman 2014, p.22)。

「敬意を持ちつつ」といった、共感的に互いの意見を聴き合うという集団形成能力¹⁷と、互いに質問することで理由を見だし推論をするという批判的思考力の二点が端的に言い表されていると言えよう。そして、この二点にこそ、建設的な地方創生のための合意形成を実現する鍵がある。

先ほどの桑子が挙げた「ボタンの掛け違い」を思いだそう。理由や根拠を掘り起こさずに進む議論というのは、日常的な会議やおしゃべりを想定してみると意外に多いことが分かる。なぜなら、短時間のうちに何かしらの成果を出さねばならず、「そもそも」の問い直しや、相手の言っている意見の裏に何が隠されているのかを探る作業は、時間がかかりスキップされてしまいがちだからだ。だが、哲学教育では、問いを成立可能にする根拠、前提、理由こそ、最も重視し吟味をするポイントである¹⁸。

本プロジェクトでは、哲学対話を行う前に、哲学対話の説明、ルールの紹介がなされる。要点をまとめれば、①ゆっくり話そう、②質問しよう、③関係させよう、である。

まず①についてであるが、先にも述べたように、われわれは焦って結論を出すことに追われている。特に、地方創生は問題解決に関わる合意形成であるから、あまり時間をかけることは許されない。だが、子どもの哲学では、何か明確な「回答」を導き出すことが第一の目的ではなく、探究のプロセスにも意義を見いだす特徴を持っている。探究を前進させるためには、それぞれの前提や根拠を丁寧に吟味する必要があるのだ¹⁹。

②では、リップマンが述べる「理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見いだす」ことに当たる (2014, p.22)。すなわち、「ボタンの掛け違い」が起こらないように、プロジェクトチームがヒアリングなどによって参加者から聞き取るのではなく、参加者が互いに質問し合うことで、根拠を明らかにし合うことを推奨するのである。そのため、説明の際にはルールの提示に続けて「大切な質問の仕方」を紹介²⁰する。「理由を問う質問 (「なぜ?」「どうしてそう思うの?」)」「意味を問う質問 (「どういう意味?」「わからなかったので別の仕方の説明して」)」「証拠を問う質問 (「具体例をあげられる?」) など、子どもたちが批判的思考を伸ばすための助けを呈するのである。

最後に③は「子どもの哲学」があくまで「哲学」であることを指し示すものであるだろう。というのも、ばらばらな意見の表明に終始したり、人それぞれという価値が称揚されるのでは、合意形成や問題解決につながり得ないからだ。哲学対話では独語的な発話を許容するのではなく、前の人の話と自分の話がどう関係しているのかについての明確な意識を促す。自分一人で好き勝手に思考するのもなく、言いたいことを言い合い満足するのもなく、協働で推論を進め、探究を前進させるという点に子どもの哲学の特徴はある。となれば目指されるべきは、結論から言えば、そうした話し合いの「文化」を強く根付かせることである。地域の価値について見直し、感じ直し、そして語り直すという地方創生教育を循環的に成立させることである。

ルールを明示化しながら、哲学対話では午前中に行った地域フィールドワークという共通の体験について、協働で振り返り、思考することが目指された。では具体的にどのような試みが為されたのか。以下ではさらに具体的に見ていく。

岩手県山田町における「子どもてつがく探検隊」は、2017年3月のプレ開催を経て、同年4月、6月、8月の隔月に行われた。4月の地域フィールドワークとしては、山田町観光協会の案内を

得て、山田湾にある大島（通称オランダ島）で探索を行った。大島は、かつて海水浴場として親しまれていたにもかかわらず、東日本大震災を機に閉鎖されてしまった無人島である。だが、江戸時代、オランダ船が漂着²¹したという歴史をもつ島であった。

6月は、山田町役場の協力の下、復興のための道路工事をする際に出てきた遺跡を記録、保存するための発掘調査跡を辿った。発掘者によって詳細な解説がなされ、町からやや離れた山の上に位置する発掘地が、かつて工房であった可能性が示唆された。

最後に、8月のフィールドワークでは、柳田国男『遠野物語』（柳田 1976; Cf. 石井 2017）が、岩手県遠野市を主要な舞台としながらも、三陸海岸である山田町での話が収録されており、その99話にあたる「大津波」の登場人物、「福二」の玄孫である長根勝氏が案内役を務め、舞台となった場所を探索した。「大津波」では、1896年に起こった明治三陸津波で、妻と子どもを失った福二が、ある日渚で自分の妻の幽霊を見るという話である。長根氏は先の東日本大震災で津波を経験しており、自身の体験と遠野物語を重ねながら解説を行った。

以上がフィールドワークの内容であるが、いずれのワークも、昼休みを挟んだ後に、山田町立図書館にて、案内役によるスライドを用いた事後学習を行い、保護者チームと児童生徒チームに分かれ、午前中の経験を基にした「哲学対話」を実施した。哲学対話では基本的に、児童生徒から呈された「問い」を基に対話を行う。ファシリテーターが児童生徒から午前中の感想を聞き取り、徐々に問いを形作っていくのも、「哲学」の営みだと言える。主にテーマとなった問いは以下の通り。

	訪れた場所	哲学対話でテーマとなった問い
4月	オランダ島	「人間と自然の共存は可能か」「ゴミとは何か」「どこからがゴミと言えるのか」
6月	長崎 II 遺跡発掘調査跡	「才能とは何か」「得意なことで好きなことは同じなのか」
8月	『遠野物語』舞台 四十八坂、田の浜など	「魂とは何か」「信じるとは何か」「魂と心はどう違うのか」

ここで特筆すべきは、哲学対話の特徴である「問いの抽象性」である。通常の学校の授業や、被災地で行われるワークショップなどは、必ずと言っていいほど「真面目」で震災に関わるテーマ、もしくはその地域の問題点にフォーカスし解決へと向かわせるようなものが設定される。だが「ワークショップ疲れ」という言葉が流布してきたことから分かるように、具体的で緊迫した「考えるべき」テーマは、人々をむしろ話し合いから遠ざけてしまう。大事なのは、参加者が自発的に、「考えたい」と思っている問いに向き合うことである。例えば、6月の遺跡発掘調査跡の探索の後に呈された問いは、一見すると関係がないようだが、発掘作業に当たった調査員が器用に遺跡を指摘する姿を見た児童生徒が、「そもそも」そうした仕事は熟達や経験によって為されるものなのか、それとも才能なのか、という点に問いを抱いたことによるものである。8月では、津波によって妻を亡くした男、福二の玄孫である長根氏が、福二と同じように東日本大震災の津波で母親を亡くしたことについて語ったことを受け、生じた問いである。

深刻な紛争問題を抱えている地域や、震災などのデリケートな記憶を持つ場所で、具体的な問題からいきなり話し合いを開始することは、特に外部機関が介入する場合、暴力的である。だがその点哲学対話は、そうした問題から一歩身を引きはがし、目の前にある具体的問題ではなく、

共約可能な抽象概念に向き合う構えを形作る。

さらに、村瀬（2009）は、抽象的で哲学的な思考を必要とする問題は、あらかじめ人格攻撃を回避する効果があると指摘する。たとえば「団地の玄関を誰が掃除すべきか」という具体的なトラブルを議論のテーマにした場合、ある特定の個人の態度が批判対象になってしまう。それゆえ、一見すると具体的テーマの方が考えやすいように思えるが、実は「魂とは何か」「ゴミとは何か」など、抽象的な問いの方が意見が言いやすく、積極的探究につながりやすいという側面がある。それゆえ、哲学対話は桑子による問題解決型「談義」を適切に行えるための準備段階となるとも言える。人々は議論に不慣れであるということ为先に指摘したが、話し合いの文化を形成するにはまず、誰もがセーフにアプローチできるような問いから始め、徐々に具体性のレベルを上げていく²²ということも、適切な手段であろう。



左：四十八坂での地域フォールドワーク（著者撮影）



右：山田町立図書館での哲学対話（著者撮影）

6 アースダイビングとしての「てつがく探検隊」

以上、本論では筆者たちが東日本大震災の被災地で行ってきた教育実践を報告しながら、その理論的・哲学的な基盤について説明してきた。

地域フィールドワークの後に、その体験をメタ的に振り返る哲学対話という契機は、自分たちの地域が抱える諸問題や今後育てていくべき基本的価値、ビジョンを育てる上で有効である。外部機関や地域外の専門家によって地域を価値付けされるという経験、知らなかった自身の地域の歴史性などが顕在化することも効果的な結果であろう。また、一人で考えるのではなく「みんなで」考えるという思考の共同作業を経ることによって、桑子の述べるような「談義」で問題解決を図る姿勢を準備し、話し合いで物事を進める文化を形成することに資するのである。

まだこのプロジェクトは始まったばかりであり、上記の RISTEX での研究は、科研費による基盤研究（A）「生態学的現象学による個別事例学の哲学的基礎付けとアーカイブの構築」（研究代表者：河野哲也、課題番号：17H00903）における対話実践の研究によって引き継がれる。「てつがく探検隊」というプログラムは、総合的な学習の時間などを使って学校教育にも導入することを目指していく予定である。

本論では最初に、地方の衰退の根本原因は、世界に中央と周辺を作り出す近代的な中央集権化の政策とその思想にあるのではないかと指摘した。中沢新一は、これについて興味深い指摘をし

ている。

最初のコンピュータが、一神教の世界でつくられたというのは、けっして偶然ではない。一神教の神様は、この宇宙をプログラマーのようにして創造した。あそこには土地を、そのむこうには海を配置して、そこに魚や鳥や陸上動物たちを適当な比率で生息させていくという、自分の頭の中にあった計画を、実行にうつしたのがこの神様であった。……アメリカ先住民の「アースダイバー」神話はこう語る。はじめ世界には陸地がなかった。地上は一面の水に覆われていたのである。そこで勇敢な動物たちがつぎつぎと、水中に潜って陸地を作る材料を探してくる困難な任務に挑んだ。…最後にカイツブリ（一説にはアビ）が勢いよく水に潜っていった。水はとても深かったので、カイツブリは苦しかった。…このとき勇敢なカイツブリが水かきの間にはさんで持ってきた一握りの泥を材料にして、私たちの住む陸地は作られた。（中沢 2005, pp.9-10）

この神話をモデルに、中沢は、超近代的なビルの立ち並ぶ東京の、その足元にある、しかし普段は見えない古層を、自分の心の「無意識」を探し出すように掘り起こしていく。私たちの社会も、私たちの心もアースダイバー型の特徴を本来持っているのではないだろうか。中央集権的な地域創生は、中沢のいうコンピュータを生み出した一神教の神であろう。そして、コンピュータの神は地域創生に失敗し続けているのである。

地域創生は、アースダイバーに任せなければならない。神話のカイツブリが、底の見えないほど深い水を潜って、泥臭い努力で一握りの泥をつかみ出し、そこから陸地を作り出したように、私たちもある地域の自然と文化の水中を深く潜水し、一見ありきたりに見えるちっぽけな泥から、身体をつかって地域という陸地を創生しなければならない。この意味で、てつがく探検隊は、中沢の言う「一神教の神」ではなく、カイツブリのようなアースダイバーを育成するための教育プログラムであり、またそれを育成しようとする者も、それを手伝える者もやはりアースダイバーでなければならない。てつがく探検隊はまさしくアースダイビングである。

参考文献

- Fishkin, J.S. (2011) 『人々の声が響き合うとき—熟議空間と民主主義』, 早川書房.
- Freire, P. (2011) 『被抑圧者の教育学 新訳』三砂ちづる訳, 亜紀書房.
- Freire, P. (1982) 『伝達か対話か—関係変革の教育学』里見実訳, 亜紀書房.
- Jackson, T. (2001) “The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry”, *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking* (3rd ed), the Association for Supervision and Curriculum Development, pp.1-18.
- Lave, G. and Wenger, E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習』, 産業図書.
- Lipman, M. (2014) 『探求の共同体—考えるための教室』河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳, 玉川大学出版部.
- Lipman, M. et al. (2015) 『子どものための哲学授業』河野哲也・清水将吾監訳, 河出書房新社.
- Rozzi, R. (2013). “Biocultural Ethics: From Biocultural Homogenization toward Biocultural Conservation.” R. Rozzi, S.T.A. Pickett, C. Palmer, J.J. Armesto & J.B. Callicott (eds.). *Linking Ecology and Ethics for a Changing World: Values, Philosophy, and Action*. Springer: Nordrecht, The Netherlands, pp. 9-32.
- Rozzi, R., X. Arango, F. Massardo, C. Anderson, K. Heidinger & K. Moses. (2008) “Field Environmental Philosophy and Biocultural Conservation: The Omora Ethnobotanical Park Educational Program.”

- Environmental Ethics 30, pp.325-336.
- Rozzi, R. et collaborator. (2010) *Multi-Ethnic bird guide of the sub-antarctic forests of South America*, The University of North Texas press & Ediciones Universidad de Magallanes.
- Torp, L. and Sage, S. (2017) 『PBL 学びの可能性をひらく授業づくり: 日常生活の問題から確かな学力を育成する』, 北大路書房.
- Toyoda, M. (2013) "Revitalizing Local Commons," *Environmental Ethics* 35, pp.279-293.
- Woods, D.R. (2001) 『PBL一判断能力を高める主体的学習』, 医学書院.
- 飯田泰之 (2016) 『地域再生の失敗学』, 光文社新書.
- 石井正己 (2017) 『図説 遠野物語の世界』 (新装版), 河出書房新社.
- 大江正章 (2008) 『地域の力一食・農・まちづくり』, 岩波新書.
- 金丸弘美 (2009) 『田舎力一ヒト・夢・カネが集まる5つの法則』, NHK出版.
- 木下斉 (2015) 『稼ぐまちが地方を変える一誰も言わなかった10の鉄則』, NHK出版新書.
- 木下斉 (2016a) 『まちで闘う方法論一自己成長なくして、地域再生なし』, 学芸出版社.
- 木下斉 (2016b) 『地方創生大全』, 東洋経済新報社.
- 桑子敏雄 (1999) 『環境の哲学一日本の思想を現代に活かす』, 講談社学術文庫.
- 桑子敏雄編 (2002) 『環境と国土の価値構造』, 東信堂.
- 桑子敏雄 (2009) 『空間の履歴』, 東信堂.
- 桑子敏雄 (2016a) 『社会的合意形成のプロジェクトマネジメント』, コロナ社.
- 桑子敏雄 (2016b) 『わがまち再生プロジェクト』, 角川書店.
- 桑子敏雄編著 (2017) 『環境と生命の合意形成マネジメント』, 東信堂.
- 小出晋之将・福井夏海 (2017) 「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」報告: 気仙沼における活動事例②, 『St. Paul's Librarian』31号, pp.89-95.
- 河野哲也 (2016a) 『いつかはみんな野生にもどる: 環境の現象学』, 水声社.
- 河野哲也 (2016b) 『鳥の名前の倫理学』, 野田研一・奥野克巳編著『鳥と人間をめぐる思考: 環境文学と人類学の対話』 勉誠出版, pp.215-238.
- 河野哲也 (2016c) 「山の身になって考える」: 汎神論的交感と生態学的交感, 『〈交感〉自然・環境に呼応する心』 野田研一編著, ミネルヴァ書房, pp.225-245.
- 鈴木敏恵 (2012) 『プロジェクト学習の基本と手法一課題解決力と論理的思考力が身につく』, 教育出版.
- 鈴木敏正他 (2014) 『環境教育と開発教育一実践的統一への展望、ポスト2015のESDへ』, 筑摩書房.
- 袖井孝子編著 (2016) 『「地域創生」へのまちづくり・ひとづくり』 ミネルヴァ書房.
- 高田知紀 (2014) 『自然再生と社会的合意形成』, 東信堂.
- 田村学 (2015) 『授業を磨く』, 東洋館出版社.
- 田中治彦・開発教育協会 (2008) 『開発教育一持続可能な世界のために』, 学文社.
- 田中治彦他 (2016) 『SDGsと開発教育一持続可能な開発目標のための学び』, 学文社.
- 土屋陽介 (2013) 「子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について」, 『立教大学教育学科研究年報』第56号, pp.77-90.
- 豊田光世 (2017) 「地域協働による保全活動の推進に向けた合意形成」, 『日本生態学誌』第67号, pp.247-255.
- 永井玲衣 (2017) 「哲学的対話における自由への気づかいと対話の構え」, 『哲学論集』(46), pp.169-185.
- 中沢新一 (2005) 『アースダイバー』, 講談社.
- 福井夏海 (2017) 「環境教育・地域づくりと連携した新しい図書館を目指して: 気仙沼における活動事例①」, 『St. Paul's Librarian』31号, pp.84-88.
- 久繁哲之介 (2008) 『日本版スロウシティ一地域固有の文化・風土を活かすまちづくり』, 学陽書房.
- 久繁哲之介 (2010) 『地域再生の罫一なぜ市民と地方は豊かになれないのか?』, ちくま新書.
- 本間義人 (2007) 『地域再生の条件』, 岩波新書.
- 増田寛也 (2014) 『地方消滅一東京一極集中が招く人口急減』, 中公新書.
- 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価一子どもの思考と表現を評価する』, 日本標準.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』, 勁草書房.
- 溝上慎一・成田秀夫編 (2016) 『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』, 東信堂.

村瀬智之、土屋陽介、山田圭一（2009）「深く考え、思いを伝え合う場をつくるために一哲学的議論を通じたコミュニケーションの試み」、http://www.city.hakusan.ishikawa.jp/kankoubunkabu/bunkasinkou/akegarasu_sho/ronbun/21-30/H21-2honbun.html（2018年1月7日アクセス）

森田伸子（2011）『子どもと哲学を一問いから希望へ』、勁草書房。

柳田国男（1976）『遠野物語・山の人生』、岩波文庫。

謝 辞

本論は、RISTEX持続可能な多世代共創社会のデザインプロジェクト「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」の成果の一環である。

註

- 1 哲学プラクティス連絡会HPから引用（<http://philosophicalpractice.jp>, 2017年12月26日アクセス）
- 2 本活動は、地方創生のための哲学対話による人材育成に関しては、2015年4月～2016年9月までは、立教大学学術推進特別重点資金（立教SFR）プロジェクト研究（共同プロジェクト研究）「死生観と道徳性の生涯発達における対話の効果についての研究」の一環として「地域での哲学対話」を行った。地域への貢献が、道徳的意識の重要な発達に関係していると理解されるからである。当立教大学の学内資金によって2015年度中は二つの地方創生活動に関わった。ひとつは、広島県立広島高校スーパー・グローバル・ハイスクール・プロジェクトの一環として「持続可能な社会研究ワークショップ」（2016年1月26日）と題した高校一学年全員を対象とした哲学対話の実践を行った。第二に、沖縄県での「地域での哲学対話」の実践である。2016年1月30日ジュンク堂那覇店での哲学カフェ（テーマ「平和とは一体何か」）、1月31日琉球新報社における子ども・保護者哲学カフェ（テーマ「なぜ勉強しなきゃいけないの」、2月1日宮古島、宮古高校における倫理社会クラスでの哲学対話授業を行った。本学院生・学生、他大学院生を含む計7名で、沖縄地域における問題（平和・基地問題、学力格差問題、就職問題）を扱った哲学対話を行った。本格的な哲学カフェは「沖縄初」とのことであった。琉球新報子ども新聞（2016年2月）にその様子が掲載された。他方、本論で報告する東北被災地での哲学対話としては、第一回を、2016年10月30日に、気仙沼市教育委員会、気仙沼図書館、岡田新一設計事務所と共催して、気仙沼図書館と中央公民館をベースとして行った。以後、被災地域での哲学対話は、2016年10月に採択されたJST社会技術研究開発センター（RISTEX）平成28年度「持続可能な多世代共創社会のデザイン」研究開発領域研究開発プロジェクト「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」に受け継がれ、この採択により立教大学SFRのプロジェクトは終了した。
- 3 ベネッセ教育総合研究所による調査「学力の地域格差」参照（2017年12月27日アクセス）：http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoiku_kakusa/2008/kyoiku_kakusa_Chapter1_01.html
- 4 文科省の以下のウェブページ参照（2017年12月27日アクセス）：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 5 文科省の以下のウェブページ参照（2017年12月27日アクセス）：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm
- 6 Ristex当該プロジェクトHPより <https://ristex.jst.go.jp/examin/active/i-gene/i-gene.html>（2017年12月26日アクセス）
- 7 Ristexプロジェクト紹介ページ https://ristex.jst.go.jp/i-gene/projects/h28/project_h28_7.html（2017年12月26日アクセス）
- 8 同協会HP <http://www.dear.or.jp/de/qa01.html>（2017年12月26日アクセス）
- 9 「空間の履歴」という概念については、桑子（2009）を参照のこと。
- 10 このスクールは、事務局を東京大学公共政策大学院内に置いている産学コンソーシアムである「OECDイノベーション教育ネットワーク」が主催となり、広島クラスターでは、2015年から2017年の3年間、広島県教育委員会が中心となって運営している。このスクールの趣旨は、「21世紀型スキルを涵養するための教育モデルの開発」と、「生徒の力により地域問題を解決する地方創生モデルの創出」にある。2015年7月31日～8月1日に広島県江田島で行われた第一回イノベーションスクールは、研究代表者が協力し、「未来の広島」「地方創生とはそもそも何か」といったテーマについての哲学対話を行った。参加者は、広島県13校59名の高校1、2年生約60名、引率教員、メンター、大

学生ボランティア、講師を合わせて約30名、計約100名で、グループに分かれてディスカッションを行った。この対話の後に、引率教員、現地のNPO、大学生ボランティアを交えて、実際に地方創生のためのプラン作成が行われた。この後、2016年1月に広島県立広島高校の「持続可能な社会研究ワークショップ」でも同様のワークショップを実施した。

<http://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/global-manabinoenkaku-actionplan/global-oecd.html>

- 11 子どもの哲学対話については河野が、立教SFRの資金で作成した以下のビデオを参照のこと。
<https://www.youtube.com/watch?v=TiHGpPFwEJ8&feature=youtu.be>
- 12 真性の学びとそのための教育評価については、松下（2007）及び松下・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2015）を参照。
- 13 Rozzi, R. (2013). "Biocultural Ethics: From Biocultural Homogenization toward Biocultural Conservation." R. Rozzi, S.T.A. Pickett, C. Palmer, J.J. Armesto & J.B. Callicott (eds.). *Linking Ecology and Ethics for a Changing World: Values, Philosophy, and Action*. Springer: Nordrecht, The Netherlands, pp. 9-32.
- 14 代表的なものに、新潟県佐渡市でのトキの島再生研究プロジェクト、佐渡市福浦、福岡県行橋市姥が懐、長野県山之内町の地産地消ワークショップなどがある。
- 15 そのため、哲学対話にのぞむ際には、よき対話が実現されるためにある種の準備的な「構え」が必要になるかと思われる。それについては永井（2017）を参照。
- 16 同プロジェクト内における他の実践報告に、福井（2017）、小出・福井（2017）がある。
- 17 ハワイ大学でP4Cの実践を長年続けている、Jackson（2001）の「知的安全性（intellectual safety）」に関する論文がこの点に詳しい。
- 18 森田（2011）は、例えば「何が正しいか」についてはさまざまな思想的対立が起こり得るが、「正しいとはそもそも一体どういうことか」という「意味を問うプロセスには、対立よりもつながりがあると述べる。というのも、対立し合うさまざまな「正しき」を「丁寧に、辛抱強く吟味していくとき、対立を超えた「正しき」の意味を私たちが共有していることに少しずつ気づいていく」からだ。（森田 2011, p.193）
- 19 土屋（2013）は、哲学対話における根本の問い直しのふるまいについて、これは議論の後退ではなく「「そもそも」という表現が出てきたとき、その対話は哲学的に「前進」する」ことを述べる。
- 20 筆者である河野が監修し、永井が一部出演した、NHK・Eテレの哲学番組「Q～こどものための哲学（Philosophy for Children）」小中学の教室で広く応用できるように「Qワードおぼえうた」という、対話に資する質問例を歌にしてまとめている。そこで挙げられている質問例（Qワード）は、「なんで？」「他の考えは？」「反対は？」「もし～だったら？」「そもそも？」「立場を変えたら？」「たとえは？」「くらべると？」である。
NHKの以下のウェブページ参照（2018年1月7日アクセス）：<http://www.nhk.or.jp/sougou/q/>
- 21 1643年、金銀島探検として出発したブレスケンス号が、暴風の影響で盛岡藩領である陸奥国山田浦に漂着し、村民が歓迎した。だが、再度入港してきたブレスケンス号の乗組員を、藩の役人が捕縛したという「ブレスケンス号事件」のきっかけでもある島である。乗組員らはしばらく後に釈放されたが、この事件は日蘭関係に大きな影響を与えた。
- 22 最終的には、地域の問題解決に留まらず、フィッシュキン（2011）が提唱するような熟議民主主義のレベルにまで押し上げることが可能であろう。議論に不慣れなままに人々に熟議せよと呈する以前に、教育の段階で議論の素地を作っておくことは何よりも重要なように思われる。

