

実践共同体の形成において自己評価活動がもつ意義

—哲学対話と論争問題学習において「共同体における善」の実現化をめぐる学習方法—

岡 田 泰 孝

- 1 問題の所在と目的・方法
- 2 実践ならびに実践共同体概念の検討
 - 2-1 実践概念と共同体概念
 - 2-2 実践共同体における教育的鑑識眼—内的善—の役割
 - 2-3 教育的鑑識眼をランシエールの愚鈍化の教育論から見つめ直す
- 3 学級が共同体になる要件を「規準」を創る学びから考察する
 - 3-1 「ふり返りの規準」を内的善とすることで共同体になる学級
 - 3-2 「判断の規準」を内的善とすることで論争問題学習でおとなの「共同体」になる学級

4 今後の可能性と課題

【補註】

【引用文献】

【謝辞・付記】

1 問題の所在と目的・方法

「実践に内在する善」は教育哲学・思想上の概念に過ぎない。学級はそれを実現する実践共同体として「ある」のだろうか。それともある条件を満たしたときに実践共同体に「なる」のだろうか。例えば特別活動で子どもたちが学級目標を決めた後で「規準」を創って自己評価活動を行い自学級の望ましい姿について考えることは学級が共同体に「なる」ことなのだろうか⁽¹⁾。対象が自分の学級だから学んだことがそのまま自分の共同体のあり方に反映されるのが「領域」である特別活動の特徴である。例えば唐木（2017）は子どもが「判断の規準」を創って社会科の論争問題学習で論争することは民主社会を担う市民育成に意義があると評価する⁽²⁾。このように子どもが自分で「規準」を創って学ぶときに学級は共同体に「なる」のだろうか。ただし「教科」社会科では、学級＝子どもの共同体における市民育成と、論争問題が存在する現実社会＝おとなの共同体における市民育成という2つの教育課題を同時に抱える困難さがある。この問題をカリキュラム論から見直すと、特別活動のような「領域」が社会＝おとなの共同体における市民育成に対していかなる機能を果たしているのか、別言すれば「領域」がもつ主体性を育む機能は社会科の論争問題学習にいかなる効果を及ぼすのか。本研究の関心はこの点にある。

日本の戦後教育史では科学的教育内容編成が進む1960年代の学習集団研究において子どもたちの学習をいかにして実生活と結びつけるのか、すなわち陶冶と訓育の統一が課題とされた〔二宮・渡辺，2017：216〕。この点について竹内（1995）は「子どもの個人的、主観的事態を、人間の共有する問題状況へと開くものになっているかどうか」を問題視した〔368-372〕。つまり、これらの先行研究が問題にしたことは、子どもたちが主体的で民主的な学級を創造すればよりよい社会を担う市民として育つのではないかという古典的な問いとだと考えられる。

1990年代以降に佐藤学らが展開した「学びの共同体」⁽³⁾はデューイ（J. Dewey）とヴィゴツキー（L. S. Vygotskii）の「学習論」をもとに「差異の受容や聴き合いに力点を置いた」〔二宮・渡辺，2017：221〕。これに対して久田（2014）は「当事者研究」の視点から3つの弱さを指摘した〔72-74〕が、「教育内容の真理性を当事者として問いたずす学び」の弱さは社会科で育成する社会＝おとなの共同体の市民育成に直結する問題点につながる。

日本の社会系教育における論争問題学習の成果と課題をまとめた川口・奥村・玉井ら（2020）は「子どもが論争問題の当事者になりきれていないこと」〔47〕を限界としてあげている。「子どもの個人的、主観的事態を、人間の共有する問題状況へと開くものになっているかどうか」「教育内容の真理性を当事者として問いたずす学び」という日本の教育が残してきた課題について再び検討する必要がある。すなわち子どもたちが主体的で民主的な学級を創造すればよりよい社会を担う市民として育つだろうという古典的な問題を、社会論争問題の実践が蓄積され、対話的・主体的な学びが目指される2020年代の新たな時代状況を踏まえて再検討することは意義があり、本研究が問題にしたい問いでもある。次に本研究の方法を述べる。

第1に学級はどのような要件を備えた場合に実践共同体に「なる」のか、学級における個人が「実践に内在する善」を探究する実践のあり方から捉え直す。その際「共同体」「実践」概念を教育哲学・思想の視点から吟味し直す。佐藤（1995）はデューイとヴィゴツキーの「学習論」から「学びの共同体」論を展開したが先哲の蓄積がある「共同体」や「実践」論の検討を十分には行っていない〔72-75〕からである。そこで、アリストテレス（Aristotelēs）、ガダマー（Hans-Georg Gadamer）、ベラー（Robert Neelly Bellah）、マッキンタイア（Alasdair MacIntyre）などの知見を踏まえて「実践共同体」「実践に内在する善」について提言する松下（2004）の概念を検討する〔63-86〕。

第2に冒頭で述べた通り本研究では子どもが「規準」を創って判断し自己評価する実践に着目する。教育哲学・思想上の概念に過ぎない「実践に内在する善」を実現化する場として、学級はいかなる条件ならば実践共同体に「なる」ことができるのかを子どもの学ぶ姿から明らかにするためである。その後、「共同体に内在する善」の実現には、教師と子どもが創る学級という実践共同体だけではなく、その実践の「善さ」を追究していくことが、社会＝おとなの実践共同体においても妥当性を持ち得るのかを検

討する。

第3に観察対象は、お茶の水女子大学附属小学校（以下お茶小と略記）の新教科「てつがく」（以下「てつがく」と略記）で「規準」を創って自己評価する実践（岡田，2019a・b），ならびに「当事者性」を涵養する社会科論争問題学習事例（岡田，2017）とする。「てつがく」には『小学校学習指導要領（2017）』の「特別の教科 道徳」ならびに特別活動の内容と重複するところがあり学級という「実践共同体の善」の考察を一般化し得る可能性がある。「実践共同体の善」を追究する子どもたちが、政治における論争問題というおとなの「実践共同体の善」を追究でき得るのか、同校の「当事者性」を涵養する社会科論争問題学習の事例と関連させて考察し「共同体に内在する善」実現の方略を明らかにする。以上が本研究の全体構想である。

2 実践ならびに実践共同体概念の検討

2-1 実践概念と共同体概念

まず松下が捉えた「実践」概念がいかなるものかを明らかにする。松下（2004）は「実践とは、一言でいえば、個々の実践に内在するそれぞれの固有の善—ここでは内的善と呼ぼう—の達成を目指して行われる目的的・意図的活動、もしくは各々の内的善に照らして判定される『卓越性』（＝よりよき・よりすぐれた達成）をめざして行われる目的的・意図的活動だ」[71]と述べる。松下がイメージする「内的善の達成を目指して行われる目的的・意図的活動」とはいかなる事柄を示すのだろうか。松下は、大工仕事という物を造る実践においては、「刃物を研ぐことや刃物を料理や彫刻や大工仕事で使用することは実践であるが、刃物で単に物を切断することは実践ではない」[71]とする。このよう「切る」という手わざは「その行為自身の内部に『うまく切る』などの「何らかの『よさ』の規準を組み込んでいるために実践である」としておりこの規準が「実践共同体」に「内在する善さ」だと考えているのである[71]。だから「刃物で単に物を切断する」行為には「『よさ』の規準がそこには内属していないために実践とはいえない」[71]という捉え方は理にかなっている。この点についてマッキンタイア（1993）は、「フットボールを上手に投げることは実践ではないが「フットボールの試合は1つの実践であり…中略…煉瓦積みは実践ではないが、建築は実践である」[230]と述べ松下とは考え方を異にする。その差異は両者の「実践」と「内的善」との関連の捉え方の相違に起因する。マッキンタイアは「実践」という概念を「守備一貫した複雑な形態の、社会的に確立された協力的な人間活動である。それをとおしてその活動形態に内的な諸善が実現される」[230]と捉え、協力的な人間活動によって実現される「内的善」から規定する。松下はその規定の仕方に加えて「内的善は個人の中というよりも、むしろ当の実践を営んでいる人々の間に（言語化困難なかたちで）存在し（強調点原文）」「実践の中に埋め込まれて」いて「実践を共有する人々に—より正確に言えば実践に習熟した人々に—暗黙の規準としてわかちもたれ」[71]ていると考えたのである。マッキンタイアが実践の内的な諸善の達成を「実践に参加する共同体の全体にとっての善」[234]だとした点について松下は、実践を共有する人びとは「内的善とは何かだけでなく、内的善の達成も分かち合うことができる…中略…個人による内的善の達成は、よりすぐれたわざや方式を見方を新たに提供することによって、その他の人びとも豊かにしてくれる。内的善とは、共通の善であると同時に、その実りが共有可能な善でもある」[73-74]と述べ、内的善と実践を共有する人びととの関係について規定した。すなわち松下の「実践」にかかわる考え方の新規性は、内的善を「実践に習熟した人々が共有するものとして定義する」ことで「個々の具体的な存在（歴史的・社会的な実在）としての実践」[100]として捉え直そうとしたことに存する。

さらに松下はガダマーを援用しながら、自身の「実践」概念に対置するべき概念はいわゆる「理論と実践」というときの「理論」概念ではないことに言及している。ガダマー（1988）は「アリストテレスがいうテオリアはある種のプラクシス」[75]であり「むしろ実践は、生あるもの一般の生の遂行（エネルギー Energeia）を意味している」[76]と考え、さらに「理論的な学問は人間の生の可能性の広い領域のなかから、一種の最高の実践として、つまり知に基づく制作（ポイエーシス 筆者註）…中略…に対する限定として立ち現れる」[77]との考えを展開した。松下はアリストテレスのいう理論的な学

問が「実践」の一種であるという言説を引き受けながら、理論に対置するのは制作であるという考え方については検討し直した。そこでアリストテレスの「実践」概念を確認する。彼は「いかなる実践や選択も、ことごとく何らかの善（アガドン）を希求している」ことを前提としながら活動それ自体が目的である「実践」の場合と活動以外の何らかの成果が目的である「制作」の場合との区別を行っている⁽⁴⁾。岩田（1985）は「この区別の倫理学における意味は倫理的行為を技術的行為から純化するという点にあった」[18]と理由を説明するが、松下はこの区別には従わず「制作」も「実践」に含まれるという立場をとった。松下は実践と対比される反対物を、その実践が「内的善」をめざすのかそれとも「外的善」をめざすのか、その違いから説明しようと意図したからである。先のマッキンタイア（1993）は「外的善」の「それが達成されたときには常にある個人の財産、所有物になることであり…中略…、競争の対象となることであり、そこには勝者もいれば敗者もいる」[234]ことで「名声、富、社会的地位」[232]の獲得を指すとす。ここまでで松下の「実践」概念に対置すべき概念は名声、富、社会的地位、利益、利潤、財産などの「外的善」の獲得をめざすものであり、学級で子どもたちが追究する実践は「外的善」の獲得ではあり得ないことが明らかになった。では子どもの生活や学びの文脈をいかにすれば松下の「実践」概念になり得るのか。

この問題は後に論じることにして「実践」を共有する「共同体」とかかわりが深い松下の教育的鑑識眼について検討を進めることにする。

2-2 実践共同体における教育的鑑識眼—内的善—の役割

2-1で検討した「実践」の考え方をまとめて松下（2004）は「実践共同体」を次のように定義している。「実践を媒介として人びとが互いに結びついている社会、つまり内的善のよりよき達成（卓越性）をめぐる各人が競争する場合でも同時にその実りがすべての人びとに還元されるという意味で、協力と葛藤、あるいは他者への配慮（ケア）と自己実現（卓越性をめざす自己の願望の追求）が調和的な関係にある人びとの集合体」[74]のことであると。松下はこの「実践共同体」についても類似する概念との比較を行っている。1つ目はレイヴ（Jean Lave）、ウェンガー（Etienne Wenger）の「正統的周辺参加」論（1993）との比較である。レイヴとウェンガーが「実践共同体」の生成について扱う際に留意するのは「均質でない権力関係の分析をもっとシステムティックに取り入れる」[18]ためであって「内的善」の達成には関心を払っていない。ここから松下が想定する「実践共同体」とは異なるものと考えられる⁽⁵⁾。2つ目はベラー（1991）の「記憶の共同体」との比較である。ベラーは「共同体とは…中略…歴史を有するものである。重要な意味において、共同体は自らの過去によって成立している。これゆえに真の共同体とは『記憶の共同体』すなわち自らの過去を忘れることのない共同体である」[186]と述べた。これは松下（2004）が「実践」を「個々の具体的な存在（歴史的・社会的な実在）として」[100]捉え直そうとしたことと類似性が高い。さらにベラーは「実践とは、ある目的のために手段として行われるのではなく、それ自体が倫理的に善いことであるがゆえに行われるような、共有された活動である（したがってアリストテレスのいうプラクシス praxisの意味に近い）」[392]とも述べており、松下の「実践」や「実践共同体」に親和性があると思われる。

ここで松下の「実践共同体」に2つの点から疑問を呈したい。第1に工業化された近代社会では松下がいう手わざのような実践自体が消滅する傾向にあるが、松下は実践共同体をいかなる場所に存在すると想定しているのであろうか。第2に松下は内的善を「一より正確に言えば実践に習熟した人々に一暗黙の規準としてわかちもたれ」[71]ていると考えたが、この捉え方は「内的善」を前提としないレイヴとウェンガーが構想した徒弟制のような共同体になってしまうか。すなわち「実践に習熟した人々」と「新参者」とをいかなる関係として捉えているのだろうかという疑問である。

松下の実践共同体論は独自の「教育的鑑識眼」論と組み合わせられることに特徴がある。松下は実践に参加することで「人やモノに媒介されつつ、実践共同体に埋め込まれている活動の善さの規準を手間暇かけて独力でつかみ取って得られるのが鑑識眼であり、それを評価基準として自らが従事している活動（実践）をよりよきものにしていくために行われるのが学び」[松下 2002: 227]で、それを可能にするのが教育的鑑識眼だと述べる。

1つ目の疑問点を深く見てみる。このような学びが成り立つ理想的な「実践共同体」は一体どこに存在するのであろうか。松下は実践共同体は、地域社会からその中心を会社・工場や学校（とりわけその隙間）に移したと述べる〔松下 2004：79-80〕。しかし現在の学校空間には松下が理想とする実践共同体が「ある」と想定するのは困難である。だから教育実践者は人工的な空間から子どもたちを解き放ち、子どもが自ら共同体の善さに向かって学べるように現在の学校で出来得ることを考える必要がある。学校の〈学習〉が規律化された生を営む形式的なものだという松下の指摘が正しければ、子どもの〈学習〉とは、“教員が設定した学習環境の中で教師の投げかけに上手に反応しているだけではないのか”という事態を教員に突きつける。このような批判に我々教育実践者はいかに答えればいいのか。家庭環境が多様化し少子化によってかつての地域共同体が崩壊しつつある現代社会では松下が主張するような「実践共同体」での学びを創造することには難しさが伴う。ならば松下の主張を受け止めながら子どもたちが強制的に共生させられる学校空間を教員と子どもたちが水平的関係になって学びあえる実践共同体に「なる」条件を明らかにすることの方が教育方法学的な意義もあろう。つまり松下の実践共同体概念を再構成することが求められるべきではなからうか。それが教員への形式的な応答としての〈学習〉を乗り越えて、自分で「学ぶ」空間の創造につながると考える。

この第1の疑問は第2の疑問「実践に習熟した人々と新参者とをいかなる関係として捉えているのだろうか」に関連づけられる。第2の疑問を考えるに先立ち松下の「実践共同体」と「教育的鑑識眼」の組合せがもつ特徴を要約して記す⁶⁾。

第1に、歴史的・社会的伝統に支えられた「実践」の内部で行われる学びは教育目標がなくても可能であり、それはそれぞれの文化実践の内部にそれぞれの固有な「実践に内在する善」としての学びが埋め込まれているからとする。それは実践を共有する人々の間主観的な合意でありこの善を我がものにする事で各人は実践のよしあしを見きわめられるようになるが、この力こそ鑑識眼で、実践共同体に参加する人々は、〈鑑識眼にもとづく活動の自己評価〉によってより善い実践を行うことができるようになるのである。

第2に、実践共同体におけるより優れた鑑識眼（教師）をもつ者が未熟な鑑識眼の持ち主に行う助言や、実践共同体の成員同士が鑑識眼をめぐって議論を行う相互評価もある。松下が構想する〈鑑識眼にもとづく教育評価〉とは、教師のそれ、子どものそれ、両方の鑑識眼が想定されている。

第3に、〈鑑識眼にもとづく教育評価〉ではないもの（今日の社会に一般的に流布している評価のこと）と比べて、特徴を以下のように述べる。鑑識眼にもとづく教育評価とは、「対象を一つの評価基準からながめるのではなく、対象の多様な側面に同時に光を当て、それぞれの側面から相互関係にも目配りしつつ、その多様な側面の全体を多様な評価基準に照らして同時に評価する。それゆえそれは、評価対象を肯定／否定のいずれかに色分けすることよりも、肯定的な側面と否定的な側面の複雑な絡みを解きほぐすことに関心を向け、その肯定的な側面と否定的な側面がときに相関的であったり分離不可能であることにも配慮しながら、対象を多義的あるいは複眼的に評価する」⁶⁾ことだとする。

松下の教育的鑑識眼の第2の特徴すなわち〈鑑識眼にもとづく教育評価〉に対する疑問として感じられる点は「実践共同体におけるより優れた鑑識眼（教師）をもつ者が未熟な鑑識眼の持ち主に対して行う助言」という考え方である。日本の学校教育における学級は基本的に同年齢の子どもたちによって構成されることから、ここで想定される優れた鑑識眼をもつ者は限りなく教師に限定されることになる。では誰がその教師を「優れた鑑識眼」の持ち主と認めるのか。教師ならば誰でも「優れた鑑識眼」をもつ者なのだろうか。松下は教師よりも子どもの方が「未熟な鑑識眼の持ち主」と措定しているが本当にそうだろうか。

このような子どもたちの学びの現象は、教師が教えなくても子どもたちは自分の力で学んでいけるというランシエール（Jacques Rancière）の教育哲学によって補強されると考える。そこで次に彼の教育観を『無知な教師』（2011）を通して概観する。

2-3 教育的鑑識眼をランシエールの愚鈍化の教育論から見つめ直す

ランシエールは、1818年にルーヴェン大学でフランス文学の講師をしていたジョゼフ・ジャコトの教

育実践を再検討し、その独創的な教育論について述べた。オランダ語を理解できなかったジャコトはフランス語を学ぶ学生たち（オランダ語を母語とする）に「私があなた方に対して教えることは何もない、と教えなければなりません」[21]とも「教師の役割をするのは弟子なのです」[30]とも述べている。すなわち「人はしようとする意志があれば、説明する教師なしに独力で学ぶことができる」[18]という教育観に基づいた教育実践を展開したのだった。ランシエールは「教育学の神話は、劣った知性と優れた知性があると主張する」と捉えて「この優れた」「知性のおかげで、教師は自分の知識を生徒の知的能力に合わせて伝授し、学んだことを生徒がきちんと理解したかどうか確かめることができる」と「愚鈍化の原理」[11]を説明する。さらに詳しく読むと彼の「愚鈍化の原理」は「教えたり習得すしたりする行為には二つの意志と二つの知性がある。それらが一致していることを愚鈍化（強調点原文）」と呼んでいる。そして「愚鈍化」を「意志」と「知性」の関係から説明したランシエールは「ジャコトの教育実践の特徴は、意志と知性を切り離れた点にある」と評価し[川上 2018 : 50]「ジャコトが作った実験的状况においては、学生は一方で一つの意志、すなわちジャコトの意志に結びつけられ、他方で一つの知性に結びつけられており意志と知性は完全に異なるものだった」[19]としている。この愚鈍化と対比されるのが「解放（強調点原文）」で、意志と知性という「二つの関係の違いが認識され維持されていること、意志が他の意志に従うときでも自己自身にしか従わない知性の行為」[19]のことをいう。彼は「教師なしに独力で学ぶことができる」ことを「普遍的教育」と呼んだ。

松下の教育的鑑識眼とランシエールの教育論は、実践共同体論へ2つ示唆を与える。松下の実践共同体における鑑識眼の課題は、より優れた鑑識眼（教員）をもつ者が未熟な鑑識眼の持ち主に対して行う助言という件であった。教員による〈教育的鑑識眼にもとづく評価〉に重きを置けば「対象を多義的あるいは複眼的に評価する」鑑識眼といえども、子どもによっては自分（たち）のことを評価する教員の意志に言動をあわせざるを得なくなる危険性を考慮する必要がある。それではランシエールが「生徒の学習しようとする意志は教師の教えようとする意志に従い、生徒の知性は、教師の知性にしたがってしまう」[川上 2018 : 50]という「愚鈍化」に通じてしまう。松下がいう「実践共同体に参加する人々は、〈鑑識眼にもとづく活動の自己評価〉によってより善い実践を行うことができる」のか否か、しかもランシエールがいうように「自己自身にしか従わない知性の行為」なのか否かを子どもたちの学びを通して明らかにする必要がある。これが1つ目の示唆である。もしも「自己自身にしか従わない知性の行為」が可能だったとした場合でも「共同体における善」が予め実現されると措定して良いのか。すなわち社会科学習で子どもたちだけで学ぶことによって学級という「共同体における善」がおとなの社会という「共同体における善」の実現に向かい得るかという問いに変換することができる。これが2つ目の示唆である。以上で教育哲学・思想上の概念に過ぎない実践共同体（に内在する善）概念を、学びを分析する実証活用レベルに到達させるうえで必要な要件が揃ったことになる。その第1は「実践共同体に参加する人々は、〈鑑識眼にもとづく活動の自己評価〉によってより善い実践を行う」ことができることで、第2は「意志が他の意志に従うときでも自己自身にしか従わない知性の行為」が保障されることである。このようなときに学級は「実践共同体」に「なる」ことができると考えられる。

次に「共同体に内在する善」の実現には、教師と子どもが創る学級という実践共同体だけではなく、その実践の「善さ」を追究していくことが、社会＝おとなの実践共同体においても妥当性を持ち得るのかを検討する。

3 学級が共同体になる要件を「規準」を創る学びから考察する

3-1 「ふり返りの規準」を内的善とすることで共同体になる学級

本研究が対象とするお茶小は2015年から4年間、文部科学省研究開発学校として「てつがく」を創設し実践した。その目標は「自明と思われる価値やことがらと向き合い、理性や感性を働かせて深く考えねばり強く問い続けたり、広く思いを巡らせ多様に考えたりすることを通して、民主的な社会を支える市民の一員として、創造的によりよく生きるために、主体的に思考し、前向きに他者とかかわる市民性を育む」（お茶小、2018 : 1-10）ことである。「てつがく」は様々な価値や概念と向き合い「対話」「記述」

などを通して考えを聴き合い問い直し考え続ける“てつがくすること”に特化して取り組む。「てつがく」は3年生以上の時間割に週1コマを位置付け、朝の帯活動時間でも行い年間55時間を確保する。「てつがく」は「民主主義社会を支える自律的な市民の育成を目指し」しており「他者との対話の中で自分がどのように考えたのかを見つめるとともに、自分の考えや自分たちの学びを自己評価できることが必要である」⁽⁷⁾ことや自律的な市民の育成にはメタ認知力の育成が関連することから自己評価に重点を置いた。これは一般の公立小学校では「特別の教科 道徳」や「特別活動」に相当すると推察され一般化できる要素はそこに存する。

対象学級は2017年度の6年生の1学級(28名)である。この学年の特筆すべき特徴は、お茶小における低学年教育改革を開始した年の入学で、1年生から継続してサークル対話や哲学対話に取り組んできた子どもたちであることである。「てつがく」のテーマは子どもたちの興味・関心に基づいて学級で話し合って決めていく。本学級の1学期のテーマは「正しいとされることとはどんなことか」であった。2学期は「死ぬこととはなにか?」について探究し4回の「てつがく」対話を経て10月中旬に子どもたちは「生物学的な死をとげている、直接関わった人の記憶や思い出にあれば、心の中でその人は生きている」という共通理解ができ始めていた⁽⁸⁾。12月中旬に「ふり返り」の意見文を記述して自己評価を行った。まずそれぞれの子どもが自己評価したい観点＝「ふり返りの規準」をシートに書いて発表し教員がそれらを板書して学級で共有し、次に子どもたちはそこから1～2規準を選んでふり返りを書く手順をとった。子どもたちが作成した「ふり返りの規準」は表1の通りである。詳細は岡田(2019b)を参照のこと。

表1 子どもたちがつくった「ふり返りの規準」とそれぞれの人数(27人が重複選択した結果)

子どもたちがつくった「ふり返りの規準」	この規準を選択した人数	実際にこの規準でふり返りを書いた人数
死についての印象や考えが変わったか	9	10
様々な視点で考えられたか	8	5
共通理解することを目標に話し合えたか	7	3
どれくらい話し合いに貢献できたか	6	4

※子どもたちが書いたふり返りシートから筆者が集計したもの
岡田(2019a・b)より作成

ここでは特に多く選ばれた3つの「ふり返りの規準」の理由に着目してみる。最多の規準は「死についての印象や考えが変わったか」で、実際にこの規準で書いた10名の中でA児は「何が変わって、何が変わらなかったかを理解しないと意味が無い」と理由を書いている。この10名はA児のように自分自身の変化に対して関心をもっているが「1回1回納得させられて」とA児がまとめて記述したように他者にも耳を傾けて思考していることが分かる。

一番最初の私の意見は直接関わっていないなくても、直接関わった人から思い出を聞けば、その人は生きているというものだった。でも今の意見は「その社会や場所に自分が存在しているかどうかで決まる」というものだ。例えば死んでいるけれど生きている場合は、生物学的には死んでいても、その人が遺した思いや願いが生きていて、その人と関わった人が覚えていれば、「生きている」と言ってもよいと思う。でも家康などの場合は、思いや願いも分からないし、関わった人も死んでしまったため、もう死んでいると言えるだろう。

最も大きく変化した点は、その具体性だと思う。死とは、この世から、完全に消えたときだと思っていたけれど、正確には、「消えた」ではなくて、具体的な感情や思い出が忘れられた時だというように変わった。何が違うのかというとは後者はこの世から消える訳ではなくて、その人の感情が発信されなくなったり、人々から必要ないと思われたときだ。

他人の意見を受け止めて自分の意見に反映させることができ、新しい考えを発信することができたのが良かったと思う。残念だったのは一回一回その意見に納得してしまいあまり深く考えられなかったことだ。

2番目に多く選ばれた規準は「様々な観点で考えられたか」である。B児はこの規準でふり返る理由を「自分の意見だけを見るのではなくて、それが本当に正しいのかどうかを様々な視点から、見ることによって、自分の意見を、より深められるから」と記述した。B児は「てつがく」の学習で発言をするのが内容が抽象的で他の子どもたちとは異なる位相で考えることが多く他者から理解されにくい。そのことを気にしてか、やや発言を抑制している。反面、他の子どもたちはB児が自分にはない視点で考えていることで腑に落ちる経験をすることも多い。

3番目に多く選ばれた規準は「共通理解することを目標に話し合えたか」である。C児は比較的発言を好むがこのテーマでは自分が発言することより他者の考えを受け止めてようと専念していた。この規準にした理由を「他人と合わせようという思いを持つことを大切にしたから」と記述し共通理解を強く意識していたと推察できる。ふり返りには「共通理解できたと思う」と記した。

なお、4番目の規準である「どれくらい話し合いに貢献できたか」は4名に選ばれていて選択人数では3番目の「共通理解」の3人よりも多い。しかし、ふり返りの記述内容を詳細に読むと2人が「共通理解すること」と書いていたので「どれくらい話し合いに貢献できたか」の内実は「共通理解」できたか否かによって判断する意向が働いており、実質的には「共通理解」は5名に選ばれたことになる。

すなわち子どもたちの「ふり返りの規準」は、他者の考えを聴くことや受け止めることに重きが置かれておりそれがこの学級という「共同体の内的善」と考えられる。

ここまでをまとめると、「てつがく」の学びが「実践共同体に参加する人々は、〈鑑識眼にもとづく活動の自己評価〉によってより善い実践を行う」とされることで、学級は「実践共同体」に「なる」のであろう。このような時に「ふり返りの規準」を「内的な善」と価値づけることができるのである。松下の実践共同体論をランシエールの「解放」理論で補強することで、お茶小の実験的状況においては、一方で子どもたちは教員の自己評価活動を行いたいという意志に結びつけられながら、他方で子どもたちが自分たちで創りだした「死ぬこととは？」という哲学的問い・思考は子どもたちの協働的な知性に結びつけられていて、意志と知性は異なるものとして働いていたことがわかる。「ふり返りの規準」は、子どもたちが自らの活動を見つめる鑑識眼として機能しており学級という共同体における「内的な善」と見なすことに無理はないだろう。

なお本学級の子どもたちは、3学期に「自由とはなにか」「何が人を不自由にするのか」というテーマでも対話とその自己評価を行っている⁽⁹⁾。

3-2 「判断の規準」を内的善とすることで論争問題学習でおとなの「共同体」になる学級

松下が「実践」を「歴史的・社会的な実在として」(2004:100)捉え直そうとした以上、「実践共同体」概念は学級の内的善からだけでなく、おとなの実践共同体とも関係づける必要がある。そこで子どもたちが社会科の論争問題学習で学ぶことを通して子どもたちの学級「共同体における内的善」が社会というおとなの「共同体における善」の実現に向かい得るのか、このような問いに変換して考えることにする。

次の実践例もお茶小で2017年2～3月に実施された第5学年の社会科授業である⁽¹⁰⁾。詳細は岡田(2017, 2021)を参照してほしい。子どもたちは3-1の「死ぬこととはなにか？」を実践した子どもたちと同学年に所属している。対象4学級のうち1学級(28名)の記録を用いた。学習の場面設定は「川内原発再稼働をめぐる論争点には、原発立地自治体の意向を反映するか否か、原発立地範囲はどの程度までを含めるのか」とした。子どもたちは「発電方法の未来を考える(2016年9～10月)」で未来の発電方法は何かより良いのか「判断の規準」を基に考えた。なかには再稼働に際して福島県飯館村のような原発非立地自治体なのに大被害を受けた人々を考慮する「判断の規準」を創る子も出てきた。そこで本題材では原発立地自治体と周辺自治体の関係を「公正」という価値から問い直し、授業実施当時の制度では薩摩川内市だけにあった再稼働へ同意する権限をどの範囲の人々まで拡大できるのかを問う学習を通して「当事者性」を涵養することをねらった。本実践で涵養したい「当事者性」のある姿を表2のようにした。

誰を「当事者」と判断するのかという場面では「薩摩川内市とその市民に限定しない」と「薩摩川内

表2 「当事者」と公共・個人的価値の相関

市とその市民に限定する」に大きく分かれた。そして子どもが「当事者」を選ぶ際に「公共的価値」か「個人的価値」のどちらを重視して、原発再稼働政策が「どの程度強い影響を与えるか関心をもって考え判断」できるのかを二元表にした(表2)。この表はあくまでも子どもの学びの様相から捉えられた「当事者性」から作成され、子どもたちの考えは4つのカテゴリー①～④のどこかに表れていたのである。子どもの「当事者性」が最も高い状態がカテゴリー①で、②、③と続き最も低い状態が④である。また「当事者性」がない状態とは、国民全体を「当事者」とし遠くに住んでいるから川内原発再稼働は自分には関係ないという態度を想定した。

		「当事者」は誰かを判断する範囲	
		薩摩川内市とその市民に限定しない	薩摩川内市とその市民に限定する
選択した価値	公共的価値	①原発の立地自治体のほか、30km圏内の隣接・周辺の地域・自治体や九州の自治体(日本全国)なども「当事者」と判断する姿。原発事故の際には、広範な地域に放射性物質の影響があることから、原発再稼働に関する承認や発言を認めることの正当性を説明しようとする姿。	②原発の立地自治体やその市民を「当事者」と判断し政策のメリットを公共的な価値から説明したり、価値「公正」の視点から、周辺の地域に対する財政上の配慮などに言及したりする姿。
	個人的価値	③原発の立地自治体のほか、30km圏内の隣接・周辺の地域・自治体や九州の自治体(日本全国)なども「当事者」と判断する姿。安価な電気の確保、事故避難にかかわる「いじめ問題」など、価値「公正」以外の点から、説明しようとする姿。	④原発の立地自治体やその市民を「当事者」と判断し、再稼働についても「当事者」だけに判断を任せてしまい、周辺自治体へや市民への影響については配慮しない姿。

岡田(2017)から転載し一部を修正した。

次にE児、F児、G児、H児によるグループ対話の様子から子どもたちの「当事者性」がいかなる様相だったのかを示す。子どもたちは自分の考えとは異なる役割を選んでロールプレイを2回行うことを通して「当事者性」を涵養していくのである⁽¹¹⁾。

第9時には本題材の最終的な考えをまとめ、自己評価する時間として意見文を書いた。以下では子どもが「当事者」をだれにしたのかとその理由を中心に考察する。

E児は考えをさらに広げて国民全体を「当事者」とした。理由には「薩摩川内市民以外の人々は、利益はなく、被害は受けるのです。だったら最初から、国民の声を聞いてよ!!ということになります…これは不公平です」と書いた。解決策は「薩摩川内市民の声を優先するが、国民からも意見を聞く」ことが良いと書いた。「当事者性」に対する考え方は、一貫して「公正」という価値を意識していると分析できる。

F児は「当事者」を「薩摩川内市を含む30km圏内の住民」から「九州全体の住民」に変更した。国民全体まで広げては「ダメな理由」を「礼文島など遠くに住んでいる人は、自分の問題として受け止められるのだろうか?」と書き、薩摩川内市から遠くに住んでいる人々は自分の問題として受け止め切れないと述べた。第6時のロールプレイでは国民全体を演じたが、そこまで「当事者」の範囲を広げられないという考えは変わっていないと分析できる。

H児は薩摩川内市民を「当事者」とし「ぼくの意見は変わらない」と書いた上で「みんなの意見を聞くことは良いことだが、薩摩川内市民の気持ちが分からない人の意見まで取り入れることになると、それは、おかしい」と述べた。もしも原発事故が起きて避難できなくても「自己責任」で良いとまで書いている。記述からは薩摩川内市民の利益と被害の大きさに注目しすぎて、30km圏内の地域住民への配慮は読み取れない。

しかし意見文の最後に「薩摩川内市が原発の再稼働で儲けたお金は、いちき串木野市にあげればよい」と書いた。原発再稼働で得た利益を、周辺の自治体に分配する方法を考えていた。これは今までに比べ「公正」という価値を意識した判断だと分析してよいだろう。H児は「当事者」を第8時の「九州全体の市民」から「30km圏内の市町村の住民」に変えた。「…放射能が飛び散って、いちき串木野市や薩摩川内市の農作物が汚染されます。…だから、川内原発から30km圏内の市民の声を優先して決めた方が良いと思います」とした。なぜ九州全体から30km圏内に範囲を狭めたのかははっきりしないが第6～8時の学びの過程からH児は国民全体では距離が遠すぎて「関係ない」と考える人のことを想起したと推察でき

る。九州全体よりも「鹿児島県の特産品…への放射能汚染への危機感」を重視して「当事者」の範囲を狭めたのだろう。しかし薩摩川内市といちき串木野市との間にある「不公平さ」には気づいていない。

以上のようなロールプレイによる対話を通して、子どもたちが最終的に原発立地自治体と周辺自治体が公正ではない状況をどのように受け止めたのかを考察する。学級全体では、「薩摩川内市民だけ」以外を「当事者」とした子どもは24人/28人に上った。

子どもたちは、同意する権利さえもないのに事故が起きれば放射性物質の被害を受ける人々がいることを知り「公正」さが保障されないことを問題視したと考えられる。子どもたちは、自分が「当事者」と判断した立場以外の人々の利益・不利益も考え、公正を意識しながら最終的な「当事者」を決めることができていた。

これは川内原発再稼働という政治問題について判断する際に、子どもたちの「判断の規準」は「公共的価値」に重きが置かれていたことを示しており、学級という共同体における「内的善」が、おとなの共同体の善と同様に有効に働いたことと考えられよう。

表3 EFGH児の「当事者性」の変容

		「当事者」は誰かを判断する範囲	
		薩摩川内市とその市民に限定しない	薩摩川内市とその市民に限定する
選択した価値	公共的	① E児(1)→(2)→(3)→(4) F児(1) (3)→(4)	② G児 (4)
	個人的	③ H児(1)→ (3)→(4)	④ F児 (2) G児(1)→ (3)

() 内の番号は役制演技後の「当事者性」の評価を表す。(3)は総合討論後を示し、(4)は意見文に表れた「当事者性」の評価である。他の子どもについても同様である。G児とH児の(2)がないのは2回目のふり返りを書いていなかったためである。岡田(2017)から加工修正した。

4 今後の可能性と課題

教育哲学・教育思想上の概念に過ぎない「実践に内在する善」を実現化する場として、学級が実践共同体に「なる」ことは可能なのか。さらに子どもたちの学級「共同体における内的善」が社会というおとなの「共同体における善」の実現に向かい得るのかなど、これらの問いについて、その可能性と課題を述べる。

お茶小の「てつがく」では「死ぬこととはなにか?」について対話的に探究し「ふり返りの規準」に基づいて自己評価活動を行うことで、学級が「実践共同体」に「なる」可能性が見出された。その際「ふり返りの規準」を「内的な善」と看做す規準は、ランシエールの「解放」理論で補強された松下の実践共同体論によった。それによれば、お茶小の実験的状況においては、一方で子どもたちは教員の自己評価活動を願う意志に結びつけられ、他方で子どもたちが自分たちで創りだした哲学的問いへの思考は子どもたちの協働的な知性に結びつけられていたのである。すなわち意志と知性は完全に異なるものとして働いていたことになる。さらに子どもたちが創った「ふり返りの規準」＝「内的な善」は、子どもたちが自分たちの活動を見つめるための教育的鑑識眼として機能する可能性も示唆された。

松下の「共同体における善」は学級という子どもの「共同体」から考察するだけでなく、おとなの社会という共同体との関係からも考察される必要があった。本研究の問いが、子どもたちが主体的で民主的な学級を創造すればよりよい社会を担う市民として育つのではないかという古典的な問いを問題化しているからであり、今回依拠した松下理論では「実践」を歴史的・社会的な実在として捉え直そうとしていたからである。

具体的には、子どもたちが社会科で川内原発再稼働という社会論争問題を学ぶことによって、学級という「共同体における善」が社会という「共同体における善」の実現に向かい得るかという問いに変換して論じていった。子どもたちは、薩摩川内の住人、周辺市町村の住人、九州の住人、東京の住人など

自分とは異質な立場の考え方を知った。それをロールプレイで演じることで原子力発電所再稼働問題の「当事者」を選ぶ際に「個人的価値」よりも「公共的価値」を「判断の規準」として重視したのである。原発再稼働には原発立地自治体の周辺地域にも決定権を与えるべきであるという世論が少なからず存在することを勘案すると、学級という共同体における善を追究する子どもたちのロールプレイによる対話は、おとなの実践共同体の善に通じるものであると判断できよう。

「教科」社会科では現実社会＝おとなの共同体における市民育成を行うことと、学級＝子どもの共同体における市民育成を同時に行うという重い課題を背負っていると冒頭に書いた。それをなした要因に低学年から対話的な学びが継続的に行われてきたことがあげられる。さらに子どもが「規準」を創って学ぶことが「てつがく」でも社会科でも行われ、学びを支えるカリキュラムを創る教員の意識が変わってきたこともあげられよう。ここに陶冶－訓育の統一という1960年代的課題とは異なる、対話的な学びの実現と論争問題学習の進展という2020年代的教育課題の要請に応える新たな時代状況が生まれつつある。

今後の課題を3点示す。

第1に子どもの学級という共同体がおとなの共同体と対話することによって、その社会的実在としての価値を高められることを、さらに多くの事例から実証することである。今回のお茶小の事例を公立学校で一般化する鍵は「特別の教科 道徳」において子どもたちの自由な議論を優先し、特別活動においても子どもたちの自由な企画立案を最大限に認め、子どもたちに自己評価の規準を創ることを認めることである。同時に未だ多くの公立学校で行われない論争問題学習に取り組むことである。

第2は論争問題学習が取り組まれたことを前提にしているが、子どもが当事者になるという意味を考え直すことである。佐藤、岡田、川口らが使う「当事者」はそれぞれ意味が異なり、その異なりは戦後日本の教育史の課題に関係がある。

第3に子どもの教育的鑑識眼を磨くことが「共同体における内的善」を磨くことにつながることを教育実践を通して実証することである。松下の「実践共同体」概念が授業分析の概念装置としてどこまで使えるかは、簡単には立論することはできないだろう。果たして松下の「実践」概念を前提とした共同体論は、新教科「てつがく」を行う学級に適用できるのだろうか。松下のいう「教育的鑑識眼」も松下のいう「実践共同体」の枠内で用いられているからである。学級が特定の実践を共有していなければ、そこに実践共同体を見いだすことはできず、学級が共同体として機能していてもそれは実践共同体であるとは限らない。この点は「てつがく創造活動」の研究でも留意したい。

確かに鑑識眼は「ふり返りの規準」として機能するかもしれないが「ふり返りの規準」になるものが「実践に伴う鑑識眼」になるは限らず該当しないものもあるだろう。例えば「どれくらい話し合いに貢献できたか」「共通に了解することを目標に話し合えたか」は新教科「てつがく」の場合、実践に内在する善には該当しにくいという考え方もあるかもしれない。

これらの課題にどのように立ち向かい得るだろうか。残念ながら筆者にはその時間がないようである。

【補註】

- (1) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 特別活動』 p. 162では「児童の自己評価や相互評価…中略…を…学習評価の参考資料として適切に活用」し「児童の学習意欲の向上につなげる」とするとある。
- (2) 唐木 (2017) は岡田 (2016) の実践に対して「教師が具体的な価値を提示するのではなく、児童が判断の規準となる価値を自ら創造する」[160-162] ことの「精緻化は児童にとって容易ではない。しかし、それを承知の上でなお価値に注目する理由は、政策分析にとって価値に基づく規範的判断が不可欠だからである」[163] と子ども自身が「判断の規準」を創る意義を主権者教育から価値づけた。
- (3) 佐藤学 (1995) (1996) (2021) など。
- (4) アリストテレス, 高田訳 (2012) p. 17, 1094a. 「制作の場合にはその目的とするところが制作ということ自身とは別に存しているのに対して、実践の場合にはこうしたことはあり得ない」と述べ

- る (p. 292, 1140b)。
- (5) レイヴ, ウェンガー, 佐伯訳 (1993) pp. 1-36には「実践共同体」について内的善の実現を表象する説明はなく, むしろ徒弟制を中心にした状況的学習への関心の高さが窺える。
 - (6) 松下 (2002), 教育的鑑識眼はpp. 212-228を要約。
 - (7) お茶小「新教科『てつがく』評価部会」(2018) pp. 62-65
 - (8) 観察対象学級と「ふり返りの規準」については岡田 (2019b) pp. 48-49を要約した。
 - (9) 岡田 (2019a) に詳しい。森田 (2021) は子どもたちの対話と自己評価の関連をさらに多面的に解釈した。
 - (10) 岡田 (2017) pp. 33-47を要約した。
 - (11) 岩坂 (2020) pp. 51-54に詳しい。

【引用文献】

- アラスデア・マッキンタイア著, 篠崎栄訳 (1993) 『美徳なき時代』みすず書房
- アリストテレス, 高田三郎訳 (2012) 『ニコマコス倫理学 (上)』岩波文庫
- 岩坂尚史 (2020) 「対立状況の解消に向けて考えるための小学校社会科授業の開発 —複数の当事者の視点に立つロールプレイ学習の構想と実践を通して—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』No. 32, pp. 51-60
- 岩田靖夫 (1985) 『アリストテレスの倫理思想』岩波書店
- 岡田泰孝 (2016) 「『政治的リテラシー』を涵養する小学校社会科学習のあり方 —時事的な問題を『判断の規準』に基づいて論争する—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 129, pp. 14-27
- 岡田泰孝 (2017) 「『当事者性』を涵養する論争問題学習のあり方 —『当事者』を決める活動を通して, 民意を反映する政策の決め方を考える—」日本公民教育学会『公民教育研究』第25号, pp. 33-47
- 岡田泰孝 (2019a) 「哲学教育における自己評価のあり方を探る —子どもの対話と記述の関係の分析から—」全国社会科教育学会『社会科研究』No. 90, pp. 13-24
- 岡田泰孝 (2019b) 「新教科『てつがく』における自己評価が子どもにもたらす効果 —子どもたちがつくった『ふり返りの規準』に基づいて意見文を書く活動を通して—」哲学プラクティス学会『思考と対話』創刊号, pp. 45-56
- 岡田泰孝 (2021) 『政治的リテラシー育成に関する実践的研究 —小学校社会科における内容・方法・評価のあり方』東洋館出版社
- お茶の水女子大学附属小学校 (2018) 『平成29年度研究開発実施報告書』pp. 1-10
- お茶の水女子大学附属小学校・「新教科『てつがく』評価部会」(2018) NPO法人お茶の水児童教育研究会『第80回教育実際指導研究会発表要項』pp. 62-65
- 唐木清志 (2017) 「社会科における主権者教育 —政策に関する学習をどう構想するか—」日本教育学会『教育学研究』84巻2号, pp. 155-167
- 川上英明 (2018) 「コンセンサスと沈黙の間における言語活動 —ジャック・ランシエールの教育論における二つの愚鈍化からの解放の論理—」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究紀要』pp. 49-58
- 川口広美・奥村尚・玉井慎也 (2020) 「『論争問題学習』はどのように論じられてきたか —社会科教育学の関連論文の検討を基にして—」広島大学大学院人間社会科学研究科紀要『教育学研究』第1号, pp. 40-49
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会
- 佐藤学 (1996) 「学びの場としての学校 —現代学校のディスクラー—」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会
- 佐藤学 (2021) 『学校改革の哲学』東京大学出版会
- ジャック・ランシエール著, 梶田裕, 堀容子訳 (2011) 『無知な教師』法政大学出版局
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー著, 佐伯胖訳, 福島真人解説 (1993) 『状況に埋め込まれた

- 学習 ―正統的周辺参加―』産業図書
 竹内常一 (1995)『竹内常一 教育の仕事 第5巻』青木書店
 二宮衆一・渡辺貴裕(2017)「第9章 集団と共同による授業の創造 ―学習集団をいかに形成するか―」
 田中耕治編『戦後日本教育方法論史 上巻』ミネルヴァ書房, pp. 207-226
 ハンス・ゲオルク・ガダマー著, 本間謙二・座小田豊翻訳 (1988)『科学の時代における理性』法政大学
 出版局
 久田敏彦 (2014)「学習集団論からみた『学びの共同体』論の課題」日本教育方法学会編『教育方法43
 授業研究と校内研修』図書文化社
 松下良平 (2002)「教育的鑑識眼研究序説 ―自律的な学びのために―」天野正輝編『教育評価論の歴史
 と現代的課題』晃洋書房, pp. 212-228
 松下良平 (2004)『道徳の伝達―モダンとポストモダンを超えて―』日本図書センター
 森田伸子 (2021)『哲学から〈てつがく〉へ! ―対話する子どもたちとともに―』勁草書房
 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 特別活動』
 ロバート・N・ベラー著, 島藺進・中村圭志訳 (1991)『心の習慣 ―アメリカ個人主義のゆくえ―』み
 ずず書房
 藤沢令夫 (1985)「実践と観想」『新岩波講座哲学10 行為 他我 自由』岩波書店

【謝辞・付記】

教科社会科で「政治的リテラシー」涵養の研究が一段落し、新教科「てつがく」において社会情意的
 スキルを涵養することへの見通しが立ったことを機会に、両者を関連させるカリキュラム研究を行うこ
 とが今後のお茶の水女子大学附属小学校のカリキュラム研究を活性化することになるだろうとの着想を
 得た。本稿はサバティカルの機会を得た大学院1年次(2019)に執筆し、その後修正を加えたものであ
 る。

子どもが能動性を発揮しながら学ぶことが出来るような学級「共同体」をつくるのが、よりよい社
 会＝「共同体」の創造につながるという古典的な課題意識から始めてみたが、教科社会と新教科「てつ
 がく」を接合することは想像以上に理論的困難を抱えたまま終わってしまった。不十分さばかりが目立
 つ論考ではあるが、この問題意識を今後の開発研究事業に伝えたいという思いで発表することにした。

松下良平先生と森田伸子先生には何回も原稿を見ていただき不十分な点を指摘していただき大変感謝
 している。と同時にそれらに十分に答えられないままとなってしまったことを申し訳なく思っている。

小玉重夫先生の東京大学大学院ゼミと論文指導会(ともに2019年度)に参加した際に、ランシエールの
 愚鈍化について学ばせていただいた。小玉先生からは教育的鑑識眼とランシエールの愚鈍化の関係に
 ついて助言をいただき学ばせていただいた。その後、お茶の水女子大学大学院の論文指導会(2020年
 度)では、岡田実践(2017, 2019a・b)を日本教育史の文脈に位置づけ直すようにと助言を得た。冒頭
 で竹内常一や佐藤学を話題にした所以である。指導会では池田全之先生と富士原紀絵先生から多くの助
 言をいただき感謝している。また指導会を受けて岡田了祐先生と論点整理を行ったが、そこで対話した
 ことをもとにじっくり考え直すことがとても大切だったと今さらながらふり返る。

なによりもこの研究の原型となったのは2017年度の新教科「てつがく」評価部会における自己評価研
 究だった。パフォーマンス評価から自己評価活動研究に舵を切れたのは、部会責任者の久下谷明先生を
 はじめ当時の部会メンバーの先生方と一緒に学べたことによるものである。岡田泰孝(2019a・b)はこ
 のときの議論が下敷きになって生み出された。記して感謝したい。

なお、本研究は日本学術振興会(JSPS)2020年度科学研究費助成事業奨励研究「子ども哲学で培った
 自己調整学習力が教科学習に波及するカリキュラム開発」(課題番号20H00796)[代表者:岡田泰孝]の
 助成を受けた。