

本稿は、印刷前の校正原稿ですので、参考にとどめていただき、引用などは必ず出版物をご参照ください。

### III 問いづくりと現代社会：探究的正義？

茨城大学  
佐藤 邦政

「哲学と現代社会」というテーマに関連して、私は以下で問いづくりの実践について紹介します。私が問いづくりを哲学・倫理学の授業、中高生の授業<sup>1)</sup>、市民向けのワークショップ<sup>2)</sup>で行っているのは、高邁な教育理念があるからではなく、私自身が「的外れな質問かな」「こんなことを探究していいのかな」と考えすぎて身動きがとれなくなりがちな子どもであったというのが正直な理由です。大学院生のとき、哲学と教育学の教育哲学（哲学というより教育思想史）が制度上もコミュニティも隔絶している状況で何をどのように探究してよいのか悩んでいた私<sup>3)</sup>は、恐る恐る当時の指導教官の飯田隆先生に「教育認識論をテーマに博論を書いてよいでしょうか」と尋ねると、「それはいいですね」といった趣旨のお返事を頂きました。当時の私にとってあの質問は実存的なもので、飯田先生（は覚えていらっしゃると思いますが、そ）のお返事で私の視界は一気に開け、今は教育と哲学を跨いで研究しています。

問いづくりに従事する私は、自分の問いを声にする勇気を持たずにいる人や、自分の探究をどこに向ければよいのか迷っている人に（個別の状況に応じて適切な仕方）探究を続けるよう（心の声で）応援メッセージを送りたいと思います。その問いづくりは実践上も理論上も開拓途上にありますが、そのままの様子を伝えるのも（反面教師として）読者のご参考になることがあるかもしれないと思い、その一部を紹介します。

以下では、問いづくりの実践の特徴を、①問いになる前の声、②問い散らかし、③問いの前提の理解という三つの観点から紹介します。私の問いづくりは、米国ボストンにある Right Question Institute の質問づくりメソッドを大きくアレンジしたものです。<sup>4)</sup>

#### ① 問いになる前の声

大学の授業では、倫理学概論や哲学概論などで問いづくりを取り入れています。初回の授業で授業概要の一部として問いづくりを説明し、絵や写真を用いて問いづくりを体験してもらいます。二回目以降では、前半で講義内容を解説したうえで後半（30分程度）で学生に3、4人のグループに分かれて問いづくりをしてもらいます。

一般に探究や対話では完成形の問いや疑問を出しあうことからスタートすることが多いと思いますが、私の授業では、学生が問いになる前の声を発したり、それを言語表現にしたりする語らいを大切にしています。ここで「問いになる前の声」とは、定型の疑問文や問いの形態として意味が理解される前の言語表現を意味します。たとえば、「どう言えばいいかわからないが、これはどうなんだろう」「ここが気になるんだけど、なんと言えいいかな」「どうして（自分だけこんな目に）」といったような言葉です。これらの表現は、本人が誠実に語りたいという関心をもつ限り、パッチワークのようにまだ部分的にしか伝えたいことが理解されていない表現と見なせます。学生の様子を見ると、3人程度のグループで問いづくりでは、メンバーのこういった声を受けとめながら語るができるようで、しばしば笑い声も聞こえてきてつい嬉しくなります。

問いになる前の声からスタートするのは、私たちは世界にある様々なテーマについて無知—それについて語りだすための自分の言葉を持っていないという意味での無知<sup>5)</sup>—であり、まずはそれを言葉にしていく作業が大事と思われるからです。あるいは、ひょっとすると、性別役割規範のような社会規範、伝統的価値、風習、社会的潮流、噂や一般言説の権力といった社会的要因や、毒親や偏屈な教育者のような人的要因のせいで自分の言葉を受けとめてもらう機会がなかば奪われていた人がいるかもしれません。問いになる前の声のなかには、発話者のそうした背景、不安、逡巡、ためらい、諦念を受けとめて初めて真意が理解できるものもあると思っています。

本稿は、印刷前の校正原稿ですので、参考にとどめていただき、引用などは必ず出版物をご参照ください。

## ② 問い散らかし

問いについて評価せずに思い浮かんだことを口にする作業を私は「問い散らかし」と呼んでいます。ある心理学研究によれば、問いを出すピークが3歳から4歳でそれ以降、下降するそうです。<sup>6)</sup> 授業やワークショップでは、問いづくりが初めての人には「3歳児であるかのように」問いを出してくださいと伝えます。そのポイントは二つあります。一つ目は、このことを伝えることで「ごっこ遊び」（という高度な遊び）の雰囲気が出て、参加者があまり恥ずかしがらずに、的外れなことを言わないかと心配せず、問いが関連するかどうかといった評価をあまり気にせずに問いかけ合うのを楽しんでいる（ように見える）ことがあります。これは私の狭い経験に基づくものすぎませんが、海外の学会や大学の授業では研究者や大学院生が研究発表もカフェ談義の延長のように議論している印象があります。日本の教育をうけてきた人には、問いづくりが日常のコミュニケーションとつながっていることを実感してもらうのも大切だと思っています。

二つ目のポイントは、頭だけではなく、身体を使って問いづくりをしてもらうことです。再び私の体験談で申し訳ないのですが、3歳の娘を見ていると、指差ししながら「あれは何？」体を向き変えて「なんで？」などと尋ねてきます。特に小グループでの問いづくりでは、お互いの身体の向きを自由に変えて語り合うことで、自分の言葉を（ある意味で）身体ごと受けとめてくれる雰囲気がある、というのが私の印象です。また、グループの一人を選んで、問いやそれについての考えを提出するためのPC上のファイルに書き留める記入者の役割をお願いする旨の指示を出すと、メンバーがその記入者に自然と気を留めるようになります。発言者は自分の問いをその人に伝わるように表現しようと発言するように促されているようです。

ところで、実際に学生からどれぐらい問いが出るのかと言えば、「それはテーマによる」というのが私の答えです。倫理学では、学生が馴染みのあるテーマも多いからか、問いがぼんぼん出る印象です。一方で、認識論概論では、特に高校までに扱われないテーマも多く、学生から問いを出してもらうのに苦戦しています（私の講義の解説や主題の拙さもあると思います）。そんなときは、問いづくりを省略して、課題となる問いの選択肢を提示したりして学生に考えてもらいます。

## ③ 問いの前提となる理解

授業のなかで問いづくりを行う場合、はじめに扱われる内容について概説します。中学や高校の授業では1時限50分が基本であるため、可能なら2時限続き（前半を講義と説明中心、後半を活動中心）が望ましいですが、1時限で行うときには配布資料の説明をあらかじめ詳しくしておき、解説時間を短くします。これは大学の授業資料でも同様です。

テーマによると思いますが、私の研究している認識的不正義をテーマに問いづくりする場合、関連する基本的な理解（体系知として）が不可欠です。たとえば、偏見の特徴について取りあげても、米国での有色人種への差別（歴史的に「日本人移民」も含む）、日本での在日コリアン、在日ブラジル人「ハーフ」の人々と呼ばれる人への偏見、ジェンダーやセクシュアリティのマイノリティの人々への偏見や偏った社会規範、障害者への偏見や偏った制度、アイヌの人々や沖縄の人々に対する偏見、インターセクショナルリティ...についての個々に異なる知識と、その社会的、政治的、歴史的背景を体系的に伝えることは重要です。誤った理解は歪曲した問いにもつながりえます。たとえば、Black Lives Matterという運動に対して、「黒人以外の人々の生活を蔑ろにするのか」と非難し、All Lives Matterだと言われるとき、この運動の背景には米国で黒人が置かれた歴史的、社会的、政治的状況があることが軽視されたり無視されたりして、運動の目的が歪曲して解釈されています。<sup>7)</sup> このような理解と問いづくりのバランスについては、私も今は十分に整理できていません。しかし、どのような不正義の理解でも、一つの事例で他の事例までわかったことにならないこと、どのような事例についても自分に無知なことがあるだろうと自覚することから問いづくりをスタートするのを大切にしています。

本稿は、印刷前の校正原稿ですので、参考にとどめていただき、引用などは必ず出版物をご参照ください。

ここまで問いづくり実践について少し説明しました。授業は問いづくりだけではありません。問いづくりから自分の見解への批判を先立って想定したり応答したりする能力の育成や、問いづくりから自分の追及したいテーマを掘り下げて文章化する論証力の指導につなげることも必要です。問いづくりとこういった別の教育実践をどのようにつなぎ、どのように配列するのかはこれからの課題です。

冒頭で私は、問いづくりを「あなたも自分の問いを追究していいのだ」というメッセージを送っているつもりで行っていると述べました。中高生や大学生は、何らかの認識的不正義を被っているとは限らず、問うという言語行為にかかわるオーソドックスな解釈資源にまだ精通していないだけかもしれません。それでも、問いづくりを通じて、他者や自分の声を受けとめ、それを言葉にすることは、一人ひとりが認識的な貢献者としてのケイパビリティ<sup>8)</sup>を育む—そこには、定型表現を身につけることと同時に、その表現からの解放も含まれる—ことにつながると思われます。中高生、大学生だけでなく、社会にそうした探究の芽を育める環境が広がれば、そのような環境を「探究的正義」と言ったら...高邁すぎる理念でしょうか。

注 1 直近では、茨城県常陸大宮市明峰中学校でのキャリア教育。https://gojappe.sakura.ne.jp/2022/12/20/8958/

注 2 直近では、2023年5月、千葉県習志野市での市民向けの絵本で「問いづくり」というワークショップ。これは、習志野市の海辺に子どもが遊べる環境を取り戻す NPO 法人の活動の一環として行われた。https://sznm.org/posts/news12.html

注 3 実際には、この時期の私は自己欺瞞で（哲学では教育について扱うべきではないだろうし、教育では哲学するべきではないだろうと思込んでいて）このような問いを自ら避けていましたし、明確に持っていたわけではありません。

注 4 RQI の取り組みについては、ダン・ロススティン、ルース・サンタナ（吉田新一郎訳）『たった一つを変えただけ』（2015、新評論）参照。https://www.u-keiai.ac.jp/keiai-topics/20190730/ 私は協力して研究しています。

注 5 以下の論文で「完全な無知」として説明されています。Haas, J. & Vogt, K. M. (2015). "Ignorance and Investigation." In m. Gross & L. McGoey (eds.), *Routledge International Handbook of Ignorance Studies*. Routledge.

注 6 ロススティン・サンタナ、前掲書、28.

注 7 McKinnon R. (2019). "Gaslighting as epistemic violence: "Allies," mobbing, and complex posttraumatic stress disorder, including a case study of harassment of transgender women in sport." In B. R. Sherman & S. Goguen (eds.), *Overcoming Epistemic Injustice*. Rowman & Littlefield.

注 8 Fricker, M. (2015). "Epistemic Contribution as a Central Human Capability." In George Hull (ed.), *The Equal Society* (pp. 73–90). Lexington Books.