

# 「哲学に関わる対話的な手法」に基づく授業実践の研究 —社会的な見方・考え方の涵養をめざして—

教科教育高度化プログラム・社会系教育サブプログラム 21AF251

豊岡 寛行

【指導教員】 宮崎 文典 田村 均

【キーワード】 哲学対話 公共 傾聴 問い直し 多様性の共感的理解

## 1. 研究主題

平成30年告示の高等学校学習指導要領(以下、新指導要領)が、令和4年度より高校でも年次進行で実施される。公民科においては、新必修科目・「公共」の設定や倫理、政治経済の選択科目への変更など、大きく科目構成が改められ、倫理・哲学分野の学習機会が全体的に縮小傾向にある。また、倫理の内容の取扱いの(3)・イには、「哲学に関わる対話的な手法などを取り入れた活動」という文言が加えられた<sup>1</sup>。この対話的手法の活用は、これまでの倫理分野の学習の在り方を問い直すと同時に、日ごろ自明とされている事柄の意味や価値を考え直す哲学の、学校教育における意義を改めて明確にする可能性を持っていると考える。

そこで本研究では、「哲学に関わる対話的な手法」を用いた公民科の授業を構想・実践し、提案することを第一のねらいとする。さらに、その活用の意義や有効性を、「社会的な見方・考え方」の涵養という観点を中心に考察することを第二のねらいとする。

## 2. 研究主題設定の理由

### 2.1 現代、未来の社会を生きるための「公民としての資質・能力」の視点から

AI技術の進化、Society5.0の到来など、これからの社会は私たちの経験したことのない次元に突入すると言われる。先行きがわからないにもかかわらず、これまでの学校教育ではすぐ役立つインスタントな知識が重宝されてきた。受験知識はその最たるものだが、面接試験でよく見せるための技能、実社会で知っておくと便利な法知識など、どれも不要ではないが、本来の学校教育が目指すべきは、「このような資質を身につけていれば、どんな時代であっても自分らしく生き(自分らしさが活かされ)、参画を通じて社会をよく発展させていってくれるような資質」であるのが望ましいと考える。そのような不易の資質とは、特に公民科においては、現状の社会を受け入れるに留まらず、思い込みから解放されて人間の生き方や社会の在り方を問い直し、他者と対話・協働してあるべき社会像を構想する力であると考えられる。以上をもとに考えられる、学校教育で身につけておくべき「公民的資質」を、研究モデル図を用いて示す(図1)。

このような資質を育てるために、「哲学に関わる対話的な手法」をはじめとした哲学教育の営みが寄与するところは大きいと考える。それぞれの時代や社会において、どう在る

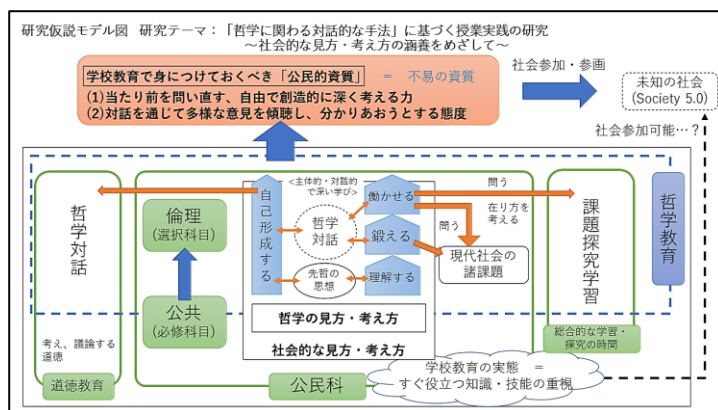


図1 本研究のモデル図(筆者作成)

べきか、どう生きるべきかを深く省察し、思索を繰り返してきた先哲の哲学思想体系は、予測不可能な社会においてもよりよく生きるための手掛かりとなる可能性がある。また、「哲学する」という営みには、固定観念から自由になりそのもの自体を疑うという側面がある。さらに後述する哲学対話は、他者との対話を通じて多様な視点を獲得し、自らの考えを見直したり、本当の価値を探究したりする中で、見方を広げたり、考えを深めたりする活動である。図1の(1)・(2)のような力を養うには、道徳教育や総合的な学習・探究の時間も含めた学校教育の多様な場面で、対話的に「哲学する」学習活動が有効になると考える。

### 2.2 高等学校公民科の現状から

2015年に出された日本学術会議哲学委員会の哲学・倫理・宗教教育分科会の提言は、現行の倫理の問題点として、知識網羅的な教科書、教員の数と質の不足、大学入試を挙げている。そして「考える倫理」への改革のために、哲学対話を重要な授業方法として取り入れること、「考える倫理」を全ての生徒が学ぶ機会を作ること、他教科・科目や道徳教育との連携を図ることなどを求めている<sup>2</sup>。冒頭でも述べたように、倫理は新指導要領において選択科目に変更された。今後は、必修科目・公共において哲学対話や倫理の学習機会を保障していかなければならない。こうした文脈から、公共においても複数の教科書(採択用見本)において哲学対話が学習活動として提案され、倫理をコンテンツとしてだけでなく、思考・対話のメソッドとして授業で扱う流れができつつある<sup>3</sup>。また、既に小中の道徳の中で哲学対話が実践される事例が増えてきており、新指導要領も高校での道徳教育の充実を謳っている<sup>4</sup>ことから、高等学校教育の多くの場で哲学教育を扱っていくことの可能性・必要性が指摘される

(前項図1のモデル図はこの視点も踏まえて作成)。

## 2.3 社会的な見方・考え方の涵養の視点から

公民科の目標は、「社会的な見方・考え方を働かせ」という記述から始まる。新指導要領解説では、公共の「人間と社会の在り方についての見方・考え方」や倫理の「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」について、「社会的な事象等を、倫理など多様な視点に着目して捉え」・「課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付け」・「考察、構想する際の視点や方法(考え方)」として整理したとしている<sup>5</sup>。

この点を見ると、社会的な見方・考え方は、様々な社会的な事象を捉える際の視座であり、概念的枠組みと理解することができよう。そうである以上、見方・考え方は獲得すべき知識・技能と言え、学習の目的になると同時に、一連の学習活動の活用ツールにもなるものである。ところで、新指導要領には見方・考え方を「身につける」という記述がほとんど見られず、「鍛えられた見方・考え方」、「働かせ」などといった記述が多用されている。個々の生活の中で身につけた見方・考え方のみを鍛えたり働かせたりするだけでは、社会の課題へのアプローチとしては不足であり、社会科の授業全般を通じて考える活動をするために必要な「社会的な見方・考え方を獲得する」ための教育もまた必要になると考える。見方・考え方を獲得する、鍛える、働かせるという諸活動が学習の中で相互作用的に展開されることが、これからの社会科・公民科の学習では重視されることになる。

他方で、「見方・考え方」という文言を違った形で用いる言説も見られ、この言葉の解釈が一義的ではないことも垣間見える。江口(2018)は今後求められる公共の授業実践について、「人々の見方・考え方」の多様性の共感的理解ができる授業を期待している。ここでは、人それぞれの見方・考え方を前提にした多様性の共有が主張されている。同じく得居(2018)は、「社会的な見方・考え方」の育成の過程に吟味する活動を取り入れ、児童生徒を「社会的な見方・考え方」の生成過程に参加させることで、児童生徒を学びの主体へと成長させ」ることを提唱する。ここでは、学習者自身の見方・考え方が「吟味する活動」によって問い直され、さらに練り上げられていくことが期待されている<sup>6</sup>。

倫理であれば、たとえばデカルトの心身二元論の理解が、その視点に立って生命倫理の課題を検討することにもつながるし、逆に諸課題や行為の在り方を対話を通じて考えることを切り口に、デカルトの概念や理論を獲得・定着させていくことにも発展する。そうした学習は同時に、生徒自身が自らの見方・考え方を深め、また広げていくことにも寄与する。学習を通じた見方・考え方の涵養は、このような視点が想定される。

## 3. 「哲学に関わる対話的な手法」について

### 3.1 哲学対話とは

河野(2021)は、哲学対話を「ひとつのテーマや問いについて、対話しながら深く考え、深く考えながら対話する活動

と定義している。深く考えるとは、「当たり前と一方向的に思い込んでいる自分の常識を、あらためて検討してみる」こととされる<sup>7</sup>。ここでいう哲学とは、学問的な思想の蓄積ではなく、疑う、問い直すという意味での「哲学する」という営みを指したものであると言えよう。

哲学対話は、マシュー・リップマンの開発した「子どもの哲学(P4C)」の実践を通じて、諸外国に広まり、日本にも紹介された。また、フランスを発祥とした「哲学カフェ」という市井の哲学対話の文化も日本に伝わり、コロナ禍の現在はオンラインを中心に開催されている。

哲学対話は、参加者(ファシリテーターも含む)が互いの顔を見合えるよう、サークルになって座ることが一般的なようである(図2)。



図2 対話中の様子とコミュニティボール

最も大切なのは、「安心して発言できる空間づくり」であろう。主催者によって若干の違いはあるが、図3のようなルールを設定し、対話の最初に参加者に周知を図っている。

#### 対話の決まりごと

第1回ワークシート

- ①考えたことは自由に話してよい。
- ②ただし、他人を傷つけるような発言はナシ。
- ③急がないでじっくり考えよう。沈黙したり、途中で考えが変わったりしてもよい。
- ④わからないことは、質問してみよう。
- ⑤発言者の話は、最後までよく聴こう。

図3 対話の決まりごととスライド<sup>8</sup>

⑤に関連して、傾聴を促すための工夫として、コミュニティボールという毛糸で作ったボールを用いることがスタンダードなようである(図2)。ボールの保持者が発言者で、他の人は聴くことに徹する。発言したい人は挙手をしてボールを受け取る。また発言を促したい人に、ファシリテーターや参加者からボールを渡すこともあるが、③にもあるように、無理に発言せずパスして別の人に回してもよい。

### 3.2 哲学対話と「問い」

哲学対話では、基本的に参加者から「問い」が提出される。自分たちが疑問に思うことを深めていくのが哲学対話が高重視するところである。問いは疑問形で設定する。「なぜ?」「どこが問題?」など、当たり前を問い直すような問いの形が深まりやすい。逆に、知識を尋ねるような問いは、インターネットなどで調べればすぐにわかってしまうためふさわしくない。また、「正義とは何か?」のような大きな問いはいきなり扱うのが難しく、「どのような行為が正義、あるいは不正か?」のように細分化、具体化する中で大きな問いに迫っていくのがよいようである<sup>9</sup>。

### 3.3 哲学対話を授業に取り入れる意義と有効性

教育現場においては2010年代に入って哲学対話を導入す

る動きが広がりを見せ、道徳や総合的な学習の時間で実施されたり、国立や私立の中高を中心に独自のカリキュラムとして設置されたりしてきた<sup>10</sup>。その一方、これまで「哲学」をメインで扱ってきた倫理や現代社会の授業で実践されている事例は、道徳などに比べると意外なほど少ない。そこで、特に倫理や公共の授業で哲学対話を導入することの意義や有効性を中心に、ここでは論じたい。

第一に、哲学対話は、問いの答えを探究することを通じて、身につけさせたい概念や理論(社会的な見方・考え方)を学びながら活用し、また活用しながら学ぶ活動に発展する可能性を秘めている。加えて、2.3で挙げた得居(2018)は、哲学対話を通じ見方・考え方の生成過程に生徒を参加させることができると主張する。生徒自身の見方・考え方を深め、また広げるとともに、彼らを現代社会の諸課題を継続的に追究していく市民へと成長させることが期待される。

第二に、「教師が与えた問い」ではなく「生徒自身が抱いた疑問」を対話を通じて深めていく営みが持つ意義である。寺田(2021)は、近代学校教育の在り方を規定しているのは「設問―応答―評価」というコミュニケーションであると指摘している<sup>11</sup>。社会科のみならず伝統的に学校の授業においては、生徒たちは教師が設定した発問に晒され、(評価を意識して)教師の持つ正解を探る学習に取り組んでいる。そこから一旦自由になり、自らの問いの答えを探究する姿勢は、学習者の本来的な在り方でもある。そして、その探究のために先哲の見方・考え方が役立つのであれば、思想の理解も、より実感を持ったものになるであろう。

第三に、哲学対話が多様性に関わっていることが挙げられる。民主主義教育における論争問題の有効性を主張するヘス(2021)によれば、「多様で対立する見解がどの程度表明されているか」ということは(中略)どのくらい民主主義を実践しているかを示す指標である<sup>12</sup>。民主主義を教える公民科の授業こそが、最も民主的で開かれた場であるべきであろう。また、リップマン(2016)も「他人の経験を学ぶ」ことの有益さを主張している<sup>13</sup>。問いに対する多様な意見が、生徒一人ひとりの経験として蓄積され、生徒の見方・考え方を再構築していくことが期待される。

### 3.4 哲学対話を授業に取り入れる際の課題と留意点

注意しなければならないのは、新指導要領の提示しているのはあくまで「哲学に関わる対話的な手法」であり、「哲学対話」とは書かれていない点である。新指導要領解説ではこの手法について、「自らと異なる視点や思索に触れ、自明視していた価値観などを問い直し、人間としての在り方生き方について根本的に考え、誰もが対等な探究者であるとして、他者と共に思索を深めること」とし、多様な視点へのアクセスや価値観の問い直し、参加者による共同の探究など、哲学対話の要素は取り入れているものの、一方であくまで「習得すべき倫理に関する概念や理論を取り上げ、それらを活用することを主なねらいとする」としている<sup>14</sup>。したがって、新指導要領がこれまで述べてきたような「哲学対話」の授業への導入を求めているとは、必ずしも言い切れない

と考えられる。

また、より現実的な問題もある。哲学対話は、テーマについてじっくり考えを深めたり、視点が広がっていくことから学びを得たりするため、豊かな時間が確保されているのが本来望ましい。標準2単位の倫理や公共で1単位時間をかけて哲学対話を行うのは、他の学習内容を扱う時間を圧迫することになる。どのような形で「哲学に関わる対話的な手法」を授業に組み込んでいくかは教育現場に委ねられており、その点においても本研究の意義が指摘できる。

## 4. 「哲学に関わる対話的な手法」に基づく授業実践

### 4.1 先行実践の検討

片岡(2015)は、数度のグループ学習での思索と対話の経験を踏まえ、授業内で哲学カフェを実践している<sup>15</sup>。この実践では、「知」についてのギリシア思想などの既習事項、ベーコンやルソーの見解を学習した後に、「人間にとって知とは何か」というテーマで、6~7人グループでの対話を行っている。片岡自身には哲学対話を行ったという認識はないようだが、授業実践からはそのエッセンスが見て取れる。ただし、問いは教師が用意しており、典型的な哲学対話が重視する参加者の問いを話し合うデザインとは異なる。

また村瀬(2021)は、絵本のように、哲学対話の題材になりながら先哲の思想を学習するベースにもなりうる「媒介教材」を用いることを提案し、プラトンの思想を先に講義した上で絵本『ほんとうだよ』を読み、生徒の問いを軸に哲学対話を行う授業展開を実践している<sup>16</sup>。こちらも思想学習を行ったうえで対話を通じて思索を深めていくプランであるが、生徒が自分の問いを自分のものとして探究することを重視している点で片岡実践とは異なる。

### 4.2 授業の構想

前項の実践に際し村瀬(2021)は、伝統的に行われてきた倫理(現代社会の倫理分野)の授業と、哲学対話を用いた授業との間の「問い」の設定について、ジレンマを指摘する。すなわち、前者では先哲の思想などと関連付けた問いを通し、教師側が積極的に議論をリードしていけば、「教師にとって見通しがつく授業」となる一方、後者では生徒が一学習者として自ら抱いた問いを探究していくことを重視するため、学習内容と結びつけにくくなり「教師にとって見通しがつかない授業」になる。村瀬はこれらの課題を解決するために、適切な媒介教材を提示することを主張している。

授業者は学習指導要領に基づき、その時間に理解させたい見方・考え方を想定して学習課題を設定する。しかし、それに適した内容や教材を選んだとしても、生徒の問いが授業者の問いから外れたものになる可能性も十分に考えられる。また、適切な問いを考えるにはある程度の慣れが必要とされよう。こうした点から、「授業者が想定する問い」と「生徒が発する問い」が一つの授業の中に併存し、授業のテーマが見えにくくなってしまいう懸念が常に生じる。

だが3.3でも述べた通り、生徒の問いの姿勢を尊重することには大きな意義がある。そこで、「生徒が発する問い」

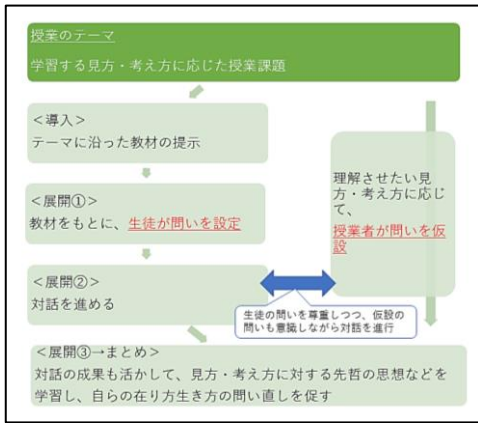


図4 授業展開の構想(筆者作成)

生徒が問いを設定する。他方、授業者も見方・考え方に応じた問いを仮設しておく。<展開②>では、生徒の問いを軸に対話を進める中で、授業者が仮設した問いも意識したり、場合によってはそれも問うてみたりしながら、思考を深めていく。そして、<展開③>で、対話の成果も活かして課題に対する見方・考え方を学習し、最後のまとめ活動において学習事項を生かしつつ、自らの考え方(在り方生き方)の自己形成を促す。

4.1に挙げた片岡や村瀬の実践とは、逆順の授業展開になる。このデザインは、現代社会の諸課題を考察していく中で見方・考え方を働かせていく公共において、特に有効であると考えられる。公共においては哲学対話を導入する指導要領上の要請はないが、2.2で述べたように、教科書(採択用見本)でも学習活動として提案されている。また、必修科目である公共で実施することは、「考える倫理」を全ての生徒が学ぶ機会を作るという学術会議提言にも応ずることになる。公共は多くの社会科教員が受け持つ可能性が高く、新科目ということもあり実践事例の蓄積が急務である。さらに、哲学対話をを用いた授業で学んだ生徒が、「哲学することの楽しさに気づき、選択科目・倫理を選び、さらに自分なりの見方・考え方を深めていくことも期待されよう。

以上より、この構想をベースにし、公共の授業を想定して哲学対話を取り入れた授業を計画することとした。

### 4.3 授業の計画

新科目・公共の導入となる「A 公共の扉」では、倫理的主体としての見方・考え方を学習し、その後の法・政治・経済などの学習や課題追究学習の基盤を養うことが期待されている。このA項目の授業を想定して3時間構成の単元計画を設定し、授業者としての問いを仮設し、所属校の高校2年生4クラスの現代社会の授業において授業実践を行った。

第1時・・・A(1)「公共的な空間と人間との関わり」

**仮設の学習課題**：「自由な対話の場にはどのような意味があるのか？」

- ・哲学対話とは何か、そのルールと臨む姿勢についてのガイダンスを聴く。
- ・問いの例を参考に問いを立て、中心として扱う問いを決定し、哲学対話を行う。

を軸に置きつつ、図4のような授業展開を構想した。本時に学習する見方・考え方に応じた授業課題を設定し、<導入>で課題に沿った教材を提示する。<展開①>では、教材という程度限定された範囲内から

・「公共(性)」(見方)についてのアーレント、及びハーバーマスの思想(考え方)を理解し、公共的な空間で対話することの意義を考える。

第2時・・・A(2)「幸福、正義、公正から考える」

**仮設の学習課題**：「ワクチン接種に優先順位をつける、という考え方は正しいのだろうか？もし正しいなら、どのような順位をつけるべきだろうか？」

・新型コロナウイルスワクチン接種の優先順位に関するニュース記事を読み、問いを立て、中心として扱う問いを決定し、哲学対話を行う。

・「幸福、正義、公正」(見方)について、ベンサム功利主義、ロールズの正義論の考え方を理解し、その立場からどのような答えが考えられるか検討する。

第3時・・・A(2)「環境保護を考える」

**仮設の学習課題**：「なぜ私たちは、環境保護に取り組まなければならないのか？」

・地球環境問題についての映像を視聴し、問いを立て、中心として扱う問いを決定し、哲学対話を行う。

・「環境保護」(見方)について、環境倫理の三原則「自然の権利」「世代間倫理」「地球全体主義」(考え方)を理解し、その立場からどのような答えが考えられるか検討する。

### 4.4 哲学対話の進め方と授業者の振る舞い

哲学対話が自由に考えたり、疑問を抱いたり、発言できたりするような場であるためには、思考する場としての知的安全性が担保されていなければならない。そのためには場へのケアが必要である(この点は創始者リップマン以来、多くの人が様々な文脈で指摘している)。

具体的には授業者によるケアと、生徒相互のケアが必要となる。ただでさえ生徒は、教師の反応を忖度して発言しがちである。教師自身がどんな発言や発想も尊重する姿勢を繰り返し示さなければ、生徒たちは自由に思考、発言することに慣れていかないであろう。また、話題から大きくずれた発言、他者を非難する発言は望ましくなく、生徒自身も意識して互いの発言や思考に寄り添いながら対話を進めることになる。その点で、哲学対話は自由であるが、逆説的に「何を言ってもよい場ではない」。そこで、対話の知的安全性を確保するためにも、各回の対話の前に必ず、前出の図3のスライドを提示し、生徒への注意喚起を図った。

対話中、授業者はファシリテーターに徹し、必要に応じて発言内容を整理し、発言が偏ってきたり停滞したりした場合には、問い直しの発問を投げかけた。その際、授業者が仮設した問いとの相関を意識した問いかけに努めた。

だが授業を進めていくうちに、(特に慣れないうちは)生徒に任せきりでは有意義な対話は実現しないことにも気づいた。多様な他者が共存する教室空間において、生徒が自分の考えを発言することは、勇気がいる行為である。まずその表明を肯定し、一人ひとりの意見を大切に扱うには、意見を整理して返し、あるいは問い返しをするなど、発言者とファシリテーターの丁寧な応酬も重要であることが見えてきた。また、対話に集中できていないクラスでは「何を考えれ

ばよいかかわからない」空気が漂う。考える問いに寄り添うためにも、授業者による場の整理が重要になるケースもある。

実践の後半はそうした点を意識し、授業者が喋る時間は結果的に増えた。

## 5. 哲学対話を授業に取り入れる意義と有効性の検証

### 5.1 検証の方法

本実践の成果を対話の様子のみで評価することは適当ではない。対話中に見方・考え方を養うこともあれば、対話後の学習との相乗効果で視野が広がることもありうるからである。また、対話で発言がない生徒でも授業後の記述で深い学びが達成されていることも十分ありうる<sup>17</sup>。これらを踏まえると、生徒の授業後記述を検証の中核に置き、対話中の発言、事後アンケートの記述との関連を複合的に観察・検討していくことが有効な検証方法であると考えられる。また、一回の授業の中での変化だけでなく3時間経験したことによる変化、個人だけでなく学習共同体としてのクラスの変化についても、検証を行うことができる。

については、各回の授業の最後に、以下の設問の振り返りに取り組んだ記述である(5)から始まっているのは、ワークシート上の連番のためである)。

(5) 今日の授業で学んだことをふまえて、あなたが考えたこと、感じたことを、自由に書いてみよう。(第2・3時)

(6) 対話を通じて、友だちの発言を「すすんで聴く」ことができたか?A~Cのいずれかを○で囲もう。

A すすんで聴けた B まあまあ聴けた

C あまり聴けなかった

(7) 対話を通じて、「よく、深く考える」ことができたか?A~Cのいずれかを○で囲もう。

A よく、深く考えられた B まあまあ深く考えられた

C あまり考えを深められなかった

(8) 今日の授業を受けて、新たに考えてみたいと思った疑問や不思議があれば、自由に書いてみよう。

設問(5)が、社会的な見方・考え方について直接読み取れる記述であると考えられる。この記述から、見方が広がった生徒、考え方が深まったり、自分や社会のことと関連付けられるようになったりした生徒がいたら、その生徒は社会的な見方・考え方が涵養されたということが出来るはずである。また設問(8)は、いかに自由に「当たり前を問い直す」ことができるようになったかを看取るための設問である。

の事後アンケートは、3時間の授業を終えた後、自分の中で起きた主な変化を以下の①~⑧から二つ選択し、具体的に記述するものである。選択肢は、生徒が自己評価の規準を自ら定めて振り返るためのガイドであり、集計は主目的とはしない。むしろ、それぞれの規準に応じてどのように振り返りの記述がなされているかに着目したい。

- ① 自分のものの見方や考え方が変わった
- ② 自分の意見や考え方が、よりハッキリしてきた
- ③ いろいろな方向から物事を見られるようになった
- ④ 自分の頭で考えることが少し得意になった or 好きになっ

た

⑤ これまでは気づけなかった新しい疑問が浮かんできた

⑥ 他の人の考えをよく理解しようとするようになった

⑦ 他の人の考えから、自分の考えを深められるようになった

⑧ 他の人と対話することが少し得意になった or 好きになっ

た

### 5.2 対話中に発言のあった生徒の事例

ここでは、第2時において発言のあった3名の生徒の対話記録と、授業後記述、事後アンケート記述を照らし合わせて、対話や授業の成果を考察する。

Aさんのクラスでは、「なぜ中高年より若い人が先なのか?」をテーマに対話が始まった。その後、対話が展開する中で、優先順位をつけることの「正しさ」(授業者の仮設の問い)について問いが集約されていった。

<発言>

A「私は優先順位というのはなくていいと思っていて、もちろん早く打たないといけな... (聴き取れず)... のない人がいると思うけど、それを探しているとキリがないから、早い者勝ちでいいと思います」

教「早い者勝ちのほうがいいんだ。早い者勝ちのほうが何がいいの?」

A「より早く打ちたい人から、平等がいいかなあと。年代制限なしで。」

(その後の流れで、別の生徒から以下の発言が出る)

「私は早い者勝ちはもちろんあってもいいものだと思うんですけど、実際コロナのワクチンで早い者勝ちってなると、やっぱりお金を持っている人たちが裏取引かなんかで手に入れちゃうこともあるので(以下略)」

<授業後記述(5)>

自分の中で考えることは、いつもありますが、私の意見を指摘される機会はなかったのが、新鮮でした。少し恥ずかしい気持ちにはなりましたが、貴重な体験ができたように思います

さまざまな意見を聞いて、私は、優先順位はない方がいいけれど、この公正さを悪用するものや、これによって生じる不幸な人々はそれぞれ正当に修正された方がいいと思います(明確な優先順位という極端なものでなく)

<事後アンケート記述>

⑥:他の人が出した意見に対し、納得しようという姿勢を持つことができました。それは噛み砕くのに十分な時間をいただけたからこそだと思います。

Aさんは、対話中の発言では「早い者勝ち、平等」を重視していたが、別の生徒の発言や先哲の見方・考え方(ロールズの正義論の考え方)を受けて、授業後記述では「社会の不平等を正当に修正する」と立場を修正した。見方・考え方の広がり、深まりが看取れる。またアンケート記述では、他者の多様な意見を傾聴する資質が涵養されたことを自己評価している。その理由に、噛み砕く時間が十分にあったことを挙げているのは注目すべきである。

Bさんのクラスでは、「なぜ優先順位つける必要あるの

か？」という、仮設の問いに近接した問いから対話が始まった。Bさんは問いの発案者で、発言は対話冒頭のものである。

<発言>

B「打ちたい人は勝手に打てばいいし、打ちたくない人は打たなくていいし、そういう優先順位があるなら時間内に打たなくちゃってという謎の圧迫感があるから、打ったやつと打たないやつの差別も生まれるのかなと思ったから。」

教「自由に打ちたい人は打てばいいし、打ちたくない人は打たなければいい？」(中略)

B「え、だから、特別接種枠を作るからその時間に行かなくちゃってなるわけで、それを作んなかったらみんな別々の時間に行くから行列にはならないかな。」

教「自由に競争したほうが・・・」

B「だから今の長い年月の中で、もう1年は最短あるじゃないですか、その中で何か月は10代～20代だよとか決めるから人が集まるだけで、一年間長い年月だったら集まる必要がない、みんなが自分の空いている時間に行けばいいだけだから。で、同じ会社の中だとしても休みの人はみんなばらばらなわけだから、実際にかぶらないなあて。」

<授業後記述(5)>

公正を優先すれば、平等が失われて、平等を優先すれば、公正は失われると思ったから、今回の議題に正解はないと思うし、これからの議題も正解など存在しないと思った。

<授業後記述(8)>

・公正とは？平等とは？その基準は？普通って何？  
・自転車は車と一緒にいいながら車道を走るけど守る信号は歩行者と一緒にするのはなぜ？

<アンケート記述>

⑤：周りの興味の無い出来事や当たり前と思っていたことに少しずつまちがってるんじゃないかって思うようになった。

Bさんの発言からは、「自由」や「平等」への強いこだわりが感じられる。後半も、「差別」という言葉が出ると大きく首を縦に振るシーンが見られた。だが、別の生徒の発言や先哲の見方・考え方を踏まえ、授業後記述では「公正」という見方を対立軸として獲得し、「正解はない」と自分の考え方を問い直している。見方・考え方が広がり、また掘り返されたことを示していると言えよう。また、改めて「公正」や「平等」の意味に疑問符を投げかけ、アンケート記述でも、自明のことを問い直す態度の芽生えが見て取れる。

CさんはBさんと同じクラスの生徒で、次の記録は同じ授業時間のものである。

<発言>

教「10代先にしたほうが正しいんじゃないのかな、若者先にしたほうがいいっていう自治体もあるんじゃないかと、これについてどう思いますか？」

C「なんで、若者を先にするで、12歳～18歳を一番初め

にしたのが、疑問に思いました。なんか、12歳～18歳は学校とかがあって、密な空間だけど、みんなルールとかすごいちゃんと決められてて、予防対策はしてあって、でも大人の人たちはニュースとかで、話題になることとかをしているのに、12歳～18歳を・・・(聴き取れず)・・・されているのかなって思いました。」

教「12歳～18歳ってというのは学校に行っている世代ですね。学校に行っている世代を優先して云々っていうのは、なんか私たちのこと信用されていないのかなみたいに感じたのかな？(Cうなづく)」

<授業後記述(5)>

優先順位については、答えは出せないと思いました。今日、考えを話し合っ、優先順位で差別に感じると応えた人もいたけど、「なるほど」と思い。みんなが、他人への興味を持ち、気遣いあって生活をすれば、優先なんてしなくて済むのにと思いました。きれいな事なので答えは出なかったです。私は、ジョン・ロールズさんに肯定派です。

<アンケート記述>

②：あまり人前で自分の考えを主張するのが得意ではなく、今までしてこなかったことを勇気を出して1度話してみると、「たしかに・・・」とか「分かる。」など共感してもらえて自分の自信につながりました。

③：自分の考えにあてはまる人もいれば、また違う角度からものを見ていて、その人の考えにも共感ができることから哲学対話では答えはでないことに納得ができました。

Cさんは第1時から自分たちへの不当な取り扱いに対する疑念を静かに強く示しており、基本的な自由や権利についての潜在的意識が強い生徒と思われる。発言は言葉を選びながらであったが、教師の噛み砕きにはうなずいていたので、趣旨は通じていると理解できる。さらに先哲の見方・考え方を学習し、授業後記述ではロールズへの肯定を書いているが、波線部の内容が基本的な権利が侵害されかねない人々(ロールズ的な「不遇の人々」)への配慮と受け取れる。ここでは、自分たちの世代をそういう存在として捉えたのだと解釈する。見方・考え方を働かせてあるべき社会を語った点は、成果と捉えることができる。

加えてCさんは、普段はほとんど発言しない生徒であるとのこと。だが、アンケート記述の一つ目では、それに挑戦し、肯定されたことで「自信がついた」という成長を述べていた。また二つ目では、違う角度からの視点への共感にも言及しており、2.3で挙げた「見方・考え方」の多様性の共感的理解が形成されていることが見て取れる。

### 5.3 対話中に発言しなかった生徒の記述

紙幅の制限もあり、ここでは1名のみ取り上げる。該当生徒のDさんは、前項のAさんと同じクラスであり、3時間を通じて発言は確認できなかった。この生徒の、第2時の授業後記述、第3時の授業後記述、事後アンケート記述から、対話中の様子や得られたものを考察する。

<第2時の授業後記述(5)>

若者が優先されるのは私は良いと思います。ベンサムさんの「社会全体の幸福を最大にするように作られるべき」とあるけどそれはむずかしいと私は思いました。優先順位をつけて若者が先にうちかんせんを止め中高年の人達がコロナにならなければ社会全体が幸福になるのかなとも思いました。

<第3時の授業後記述(5)>

地球環境の悪化を防ぐために自分たちは関係ないと思わないで一人一人が意識をもつことが大切だと思いました。人間のことばかりでなく他の生物たちのことを考える必要があると思います。

<アンケート記述>

④:今までは自分で考えても少ししたら解決しなくても考えることをやめていた。けど哲学対話をしてから自分では考えつかなかったことも考えるようになって、考えぬくことの楽しさが分かりました。これから考えることが増えると思うので今回のことを思いだしてがんばろうと思います。

Dさんの第2時の授業後記述は、「なぜ中高年より若い人が先なのか?」という対話の問いに一貫して向かっている。そして先哲の見方・考え方(ベンサムの功利主義)を適用し、社会の幸福を増大させるという視点から、社会における優先順位の在り方を問い直している。また第3時の授業後記述では、「自然の権利」思想に言及しつつ、環境保護に向けた人間としての在り方生き方を述べている。着目すべきは、「考えぬくことの楽しさ」という記述である。対話中、発言せずとも、テーマについて粘り強く思考していたことが想像され、それが見方・考え方の深まりにつながったと考えられる。哲学対話が、話し聴きながら、熟考する時間であることが好影響を及ぼしたのではないだろうか。

#### 5.4 クラス集団の変化

ここでは、2年X組の映像などの分析を通じて、3時間を通して見られた変化をいくつかの側面から取り上げる。X組を取り上げる理由は、このクラスで見られた変容が、これまで述べてきた見方・考え方の涵養・問い直す力の育成といったところと、また違った成果の一端が見られたためである。

このクラスは、当初、筆者が最も「やりづらさ」を感じたクラスである。第1時は「なぜ人の考えや個性はちがうのか」という問いが選ばれたが、初めてということもあるが、発言をためらう空気が教室を支配していた。全体的に何を考えればいいのか定まっていなような様子が見られ、「何を言えばいいの?」のような発言からも、対話に集中しきれていない状況が垣間見えた。

第2時は、「なぜ現在、優先順位を決めるのが難しいのか」という、一見考えにくい問いを選んでしまった。だが、優先順位がついている身近な例を考えている際、ある生徒Eさんから「救急車」というアイディアが出ると、場から「お〜」「いいとこ出したね」という声が上がった。Eさんは授業後記述で、「みんなが思っていなかった事を言うとい

いはんのをしてくれる。そういうはんのうはこっちからしたらものすごく言ってよかったと思う。」と残しており、これ以降も積極的に対話に参加している。その後、「救急車を“優先”することにどんなメリットがあるのか」など、考える問いを授業者から焦点化していくことで、みんなで考える雰囲気少しずつ醸成されている様子が見られた。

第3時の問い「人はなぜ環境破壊を続けてしまうのか」は、本質を問うものであり、生徒の選択肢に上がるように授業者が机間巡視を通じて意図的に取り上げた結果、選ばれたものだ。第3時は冒頭に1分弱の各自で考える時間を設けた。そのこともあってか、集中して考える雰囲気ができていたし、適当にボールを渡しても考えて発言ができていた。発言数は多くないが、問いを受けてじっくり考えたり、周囲の考えに頷いたりする様子が見られ、対話中の雰囲気は第2時までとは明らかな違いがみられた。授業後記述でも、対話中の発言を引き受けての記述が多く見られた。

2年X組の変化は、生徒の自己評価からも読み取れる。ワークシートの自己評価(6)「友だちの発言を「すすんで聴く」ことができたか」について、A「すすんで聴けた」を選択した生徒は51.7→62.5→89.7%と回を追うごとに増加した。同じく、(7)「よく、深く考える」ことができたか」についても、A「よく、深く考えられた」を選択した生徒が34.5→46.9→65.5%と増加した。これは、このクラスに特徴的な傾向である。クラス集団として、傾聴する態度、ともに深く考える姿勢が醸成されてきていることが伺える。

こうした変化を受け、事後アンケートでは興味深い記述がいくつか見られた。

Fさん<アンケート記述>

②:今まで自分の意見を言って周り共有する。というのが好きではありませんでした。ですが、クラス皆の意見を聞いたり皆で「テーマ」について話し合うことができクラス一体になった気がして楽しかったです。

③:1つの事だけでなく周りの意見を聞いたりして、あ、こーゆー考え方があるのか!と広い範囲で物事を見れたのが楽しかったです。なので普段話さない子にも話しかけて意見交換ができたことがすごく楽しかったです。

Gさん<アンケート記述>

⑥:自分とは全く違う観点から違う意見で出たときにこの考え方があるんだと気付かされ自然と授業を通して他の人の意見を理解しようとするようになっていました。

Hさん<アンケート記述>

⑧ 自分、一人で悩むことがあったのですが、クラスメイトに力を借して(原文ママ)もらい、そして成長をさらに上げられるようになりました。

「クラス皆の意見を聞いたり皆で話し合っ、クラス一体になった気がした」・「クラスメイトの力を借りてより成長できた」といった集団の成長に関わるもの、「他者の意見を理解しようとするようになった」・「普段話さない子との意見交換が楽しかった」といった他者との対話を通じた自己

の充実や成長に関わるものが見られた。

以上の側面から、2年X組は3時間を通して、生徒個人のみならず、クラス集団としても対話と思考が他クラスに比べても上達したクラスと評価できる。

対話を通じ効果的に成長が見とれた要因には、「問いの質」・「考える時間」・「発言の相互承認」が考えられる。生徒が考えやすい(考えるに値する)問いを準備することは教師のスキルの一つであるが、生徒に問いの決定を委ねると考えやすい問いが選ばれないこともありうる。対話前や対話中に授業者が問いを焦点化することで、「深く考える」雰囲気は強くなる。それに応じて、十分に考える時間を意図的に設けることも、よく考えることにつながり得よう。さらに、自らの発言が承認されること、裏返せば仲間の発言を承認することが、他者への傾聴の態度や多様性に共感しようとする態度を醸成すると推測される。こうした様相は、相互に尊重しあうクラス集団の育成にも通じるものであろう。

## 6. 成果と課題、今後への展望

本研究の第一のねらいは、「哲学に関わる対話的な手法」を用いた公民科の授業を構想・実践し、提案することである。これについては、哲学対話を実施したうえで見方・考え方の習得を進める授業構想を提案することができた。対話中は「生徒が発する問い」を主軸に置きつつ、「授業者の仮設の問い」を意識しながら対話を展開することで、学習事項から遠ざかることなく、対話と学習を有機的に関連付けることができた。さらに、新科目・公共のA項目の単元開発を行い、実践事例の蓄積にも寄与することができたと考える。

また第二のねらいは、この手法の活用の意義や有効性を、「社会的な見方・考え方」の涵養という観点を中心に考察することである。これについては、対話での級友の発言や先哲の思想との擦り合わせによって、自身の考えを見直し、社会の在り方や人間の生き方を語れるようになった記述が見られた。見方の広がり、考え方の深まりを、自己やクラスの成長と関連付けて前向きに捉える生徒が多数おり、総じて自由に思考することができる対話の時間を楽しんでいて、日ごろ自明視していたことに疑問を向け直す生徒も多数見られた。

以上より、「哲学に関わる対話的な手法」を公民科の授業に取り入れる意義は非常に大きいとすることができよう。

他方、この学習活動が教育現場で広く行われるようになるためには、課題も少なくない。

第一に、3.4でも述べた、対話の時間の確保が難しい点である。対話の時間を繰り返せば、生徒の問う技能やテーマに沿って考える技能は上達し、豊かな対話が展開されることが期待できる。その時間を確保しながら、公共や倫理において他の学習事項の習得(特に大学入試対策)を両立させることは困難を伴うだろう。フルサイズの哲学対話は連発できず、「哲学に関わる対話的な手法」として哲学対話のエッセンスを生かしながら取り入れていくことに留まるかもしれない。

第二に、単元や学習事項に合わせて、対話の設け方も様々なバリエーションがあってよいと考える。公共のAでは本研

究の授業構想が適すると述べたが、他の単元や倫理では見方・考え方のさらなる習得や活用を意図して哲学対話を学習の後半に実施する有効性も考えられる(4.1の先行実践はそのような事例と考えられる)。この点においても、様々なケースで事例の蓄積がなされることが望ましい。

第三に、この手法は教師のファシリテーション技能を要する。対話の向かう方向性を整理したり、発言内容を要約したり、問い返しをしたり、といった授業に教師が慣れていく必要がある。チョーク&トークで教え込むことに重点を置いてきた教師にとっては、まず授業観の転換が求められるが、それは簡単なことではないだろう。そして、対話中、教師は生徒の意見形成や発言を粘り強く待つ心構えを持たねばならない。このような態度や振る舞いを身につけるには、教員研修の在り方も考え直す必要が生じよう。

いずれにしても、「哲学に関わる対話的な手法」の公民科の授業への導入はまだまだ先行実践の多くない分野である。対話の有効性を可能な限り生かしながら、課題の第二で述べたように、様々な単元での授業実践を蓄積するとともに、一人でも多くの生徒が見方・考え方を養い、社会で自分らしく生きていけるような授業の在り方を検討していきたい。

## 参考・引用文献

- 1) 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領』(23、79-86)
- 2) 日本学術会議哲学委員会・哲学・倫理・宗教教育分科会(2015) 「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生 ―〈考える「倫理」〉の実現に向けて―」
- 3) 数研出版(2021) 『高等学校 公共』(採択用見本、16-17)、ほか教育出版・帝国書院の採択用教科書見本
- 4) 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領』(31-32)
- 5) 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領解説 公民編』(29、86-87)
- 6) 江口勇治ほか(2018) 『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』(帝国書院、64-75、196-203)
- 7) 河野哲也(2021) 『問う方法・考える方法』(ちくまプリマー新書、74-75)
- 8) 梶谷真司(2018) 『考えるとはどういうことか』(幻冬舎新書、47) 及び、土屋陽介(2019) 『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』(青春出版社、49-57) を参考に筆者が作成
- 9) 河野哲也ほか(2020) 『ゼロからはじめる哲学対話』(ひつじ書房、154-156)
- 10) 土屋陽介(2019) 前掲書(88-94)
- 11) 寺田俊郎ほか(2021) 『哲学対話と教育』(大阪大学出版会、268)
- 12) ダイアナ・E・ヘス著 渡部竜也ほか訳(2021) 『教室における政治的中立性』(春風社、141)
- 13) マシュー・リップマン著 河野哲也ほか監訳(2016) 『探求の共同体』(玉川大学出版部、133-134)
- 14) 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領解説 公民編』(93)
- 15) 片岡勝規(2015) 「「アンパンマン」から哲学カフェへ」、『2016 公民最新資料 特集第1号』(第一学習社、10-11)
- 16) 村瀬智之(2021) 「「哲学に関わる対話的手法」を用いた公民科授業づくりの試み」、『思考と対話 vol. 3』(日本哲学プラクティス学会、15-18)
- 17) 岡田泰孝(2019) 「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」、『思考と対話 vol. 1』(日本哲学プラクティス学会、47)