

中学校道徳科における「哲学対話」の実践と 生徒の哲学的思考の検討

椋木香子*・柏葉武秀**・有吉美春***

**A study on practice of "philosophical dialogue" and philosophical thinking of
junior high school students in moral classes**

Kyoko MUKUGI, Takehide KASHIWABA, Miharuru ARIYOSHI

I 問題と目的

2015（平成27）年の学習指導要領の一部改正により、「道徳の時間」に代わり「特別の教科道徳」（以下、適宜「道徳科」と表記）が設置され、小学校は2018（平成30）年度から、中学校は2019（平成31）年度から完全実施となった。この道徳の教科化により、道徳授業の改善のための実践や研究がそれまでに以上に推進されてきている。特に、今回の教科化を象徴する「考え、議論する道徳」授業の実施に関しては、問題解決的な学習を導入した実践やハーバーマスの討議倫理学をベースとした研究など様々な取り組みがなされているが、近年注目されているものとして「哲学対話」や「子どもの哲学」と呼ばれる子ども同士の対話を中心とした実践がある。2020（令和2）年6月9日に日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会がまとめた「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」（報告）においても、「よりよい道徳教育のための四つの展望」の一番目に「哲学的思考の導入」が挙げられており、「子どもの哲学」の試みはその注目すべき事例だと指摘されている¹⁾。

「子どもの哲学（Philosophy for Children / P4C）」とはアメリカの哲学者マシュー・リップマン（Matthew Lipman, 1923-2010）によって体系化された、対話型の哲学教育である。リップマンが考案した「子どもの哲学」の方法は論理的思考力の育成を中心としながらも、世界の意味の探求を目指したものであり、彼の理論的基盤はデューイの教育哲学やヴィゴツキーの発達心理学にある²⁾。リップマンらによって1970年に初めて行われた子どものための哲学プログラムの実験では、このプログラムによって推論能力だけでなく読解力も大幅に向上させることを証明した³⁾。リップマンはこの「子どもの哲学」を、思考力のための教育として捉えており、決して道徳教育に限定されるプログラムとはしていないが、道徳教育が哲学教育と切り離せないことを論じている⁴⁾。

「子どもの哲学」の実践は「P4C」または「PWC（Philosophy with Children）」と呼ばれ、リップマンの直接的・間接的影響のもと、1970年代から広がり、1980年代には関連学会や教育

* 宮崎大学大学院教育学研究科 ** 宮崎大学教育学部 *** 都城市立祝吉中学校

機関が次々に設置され、世界各地に広まった⁵⁾。日本への導入はかなり遅れており、2010年代に我が国で報告されるようになったが、海外の実践報告を含め、必ずしも道德教育として行われているわけではない⁶⁾。しかし、リップマンも指摘したように、道德教育と哲学教育は切り離せないものであり、対話を通して子どもの哲学的思考を育成することは道德教育を行う上で重要なポイントとなると考えられる。

道德科における「子どもの哲学」の導入に関しては、リップマンの初の翻訳書の監訳をしている土屋らが、「哲学対話」授業の基本原理の検討と授業案・カリキュラム・評価の開発を行っている⁷⁾。実際に、我が国でもこの「哲学対話」を用いた実践が、小・中学校、高校、大学などで試みられており、今後さらに広がっていくと考えられる。しかし、「哲学対話」が単なる対話の方法論として普及するなら、「哲学対話」が矮小化されてしまう可能性がある⁸⁾。

「哲学対話」は、リップマンも指摘するように、道德的判断や道德的推論などの力を育成するための本質的な方法であると考えられる。しかし、哲学的思考についての視点が授業者側に十分でなければ、例えば「子どもの哲学」における対話の形式（円形で座る、コミュニティボールを使用する、「問い」を出す、など）が哲学的な対話を保証するポイントであると誤解される可能性がある。つまり、対話の形式を設定すれば、「哲学対話」がなされ、子どもの道德性が高まる、と安易に考えられる恐れがあるということである。

そもそも、今回の教科化において「考え、議論する道德」という言葉が授業改善のスローガンとして注目されるのは、我が国の学校現場において、子ども達に「議論させる」ことが難しいからである。「哲学対話」の方法を形式的に取り入れただけで、子ども達が本当の意味で「哲学対話」を行えるとは考えにくい。理論的に「哲学対話」が道德教育にとって有効であることが明確であるとしても、実践レベルではさまざまな課題が生じる可能性がある。

そこで本研究では、「哲学対話」を取り入れた道德の授業研究を行い、実践上の効果と課題を明確にすることにした。本稿では、初めて「哲学対話」を取り入れた中学校教師の実践事例を通して、「哲学対話」における生徒達の哲学的思考について検討し、中学校道德科における「哲学対話」導入の可能性と課題について考察することを目的とする⁹⁾。なお、本稿では、リップマンの「子どもの哲学」と区別するために、より汎用的な意味での「哲学対話」という言葉を使用する。

II 研究方法

1. 研究対象と研究授業の全体構想

研究対象は宮崎県 A 中学校第 2 学年（生徒 36 名、授業当日欠席者あり）の 3 回の道德授業である。研究授業は 2019（令和元）年 12 月 3 日、11 日、17 日に実施した。

本研究にあたっては、ハワイ大学の T・ジャクソン博士による学校教育での取り組みを原型に、2013（平成 25）年度から国語・特別活動・生活科・道德で試行的な実践を積み重ねてきた仙台市立八本松小学校の取り組み¹⁰⁾や、静岡大学藤井基貴研究室と静岡県長泉町立北中学校の共同研究プロジェクトによる取り組み¹¹⁾を参考にしつつ、生徒達が段階的に「哲学対話」に慣れるよう授業プログラムを考案し、実践を行った。というのも、生徒の実態や授業者である有吉自身の授業実践上の課題から、36 名全員でいきなり「哲学対話」を実施することは難しいと考えられたためである。そこで、最初の 2 回は生徒達を 4 グループに分け、1 グループが

10名程度になるようにした。なお、グループ分けは担任とも相談し、意図的に行なった。

今回は3回の連続した授業プログラムとして実施したが、第1回は哲学的に思考することやテーマに沿って探究的に対話することに慣れることを主な目的とした。そのため、先行研究においていくつか実践事例が示されていた『『幸せ』とは何か?』をテーマに、最初の「哲学対話」を実施することにした。しかしそれでも、生徒達が見たこともない「哲学対話」をやることは難しいと考えられた。そこで第1回の研究授業の際に二つの手立てを取った。一つ目は、導入で「こどものための哲学」の動画¹²⁾を見せ、「哲学対話」のイメージを掴ませることとした。二つ目は、大学院生に参加してもらい、それぞれのグループでファシリテーターとなって、話し合いを促すようにした。

第2回の授業では、生徒達だけで「哲学対話」を行ない、第3回はクラス全員で「哲学対話」を行うようにした。また、「哲学対話」では「問い」を立てるだけでも時間がかかるため、1時間では十分に対話を行う時間が確保できないと考えられた。さらに、今後、学校現場で「哲学対話」が広く活用されることを考慮し、教科書の教材を使用することにした。したがって、第2回・第3回は教科書に掲載されている教材を用いて単元を構成し、第2回で「問い」を立て、第3回で自分たちが立てた「問い」に基づいてクラス全員で「哲学対話」を行うよう授業を構想した。

2. 研究の手続き

先行研究を踏まえ、研究授業の指導案は有吉と椋木で作成した。内容については適宜クラス担任に相談し、了承を得た。授業づくりに関しては、有吉教諭自身も「哲学対話」を経験したことがないため、海外の実践事例の紹介映像や、柏葉が宮崎大学教育学部附属中学校の生徒を対象に実施した「哲学対話」の実践の録画を視聴し、具体的な実践方法について検討した。また、大学生を対象に『『幸せ』とは何か?』の模擬授業を実施し、実践上の課題点を検討した。先行研究から、「哲学対話」の詳細な実施方法については、ある程度アレンジ可能と考えられたため、生徒の発達上の特徴や実態に合わせて授業を構想した。

授業当日は柏葉も授業を観察し、事後検討会において生徒の様子について、ともに考察を行なった。授業はビデオカメラで撮影し、グループごとの討論内容も可能な限り録画記録から発言記録を作成し、検討を行なった。なお、ビデオカメラは各グループに1台ずつ設置し、録画した。第1回の授業記録の作成は、ファシリテーターとして参加した大学院生の報告も参考にした。ワークシートの分析では授業の感想を中心に、キーワードに着目し分析を行なった。最後に総合考察を行った。

Ⅲ「哲学対話」を取り入れた授業の実践と考察

1. 第1回の研究授業

(1) 授業の概要

第1回の授業では、導入でまず、「こどものための哲学」の動画を視聴させた後、生徒達にP4Cとは何かを説明し、そのやり方やルールについて確認した。今回の「哲学対話」のルールは以下の4つである。

- ①友達と同じ意見でも自分の言葉でしっかり話す。
- ②積極的に質問したり、意見を述べたりして考えを深めていく。
- ③間違ったり、分からなかったりしてもよい。
- ④焦らない、急かさない、相手を責め（攻め）ない。

今回の授業では、学級を9人ずつの4グループに分けて、「幸せ」「幸福」をキーワードに「問い」を立てさせ、「哲学対話」を行なった。その際、各グループのファシリテーター役として大学院生4名に協力してもらった。教師は各グループを回りながら、どのような話し合いがなされているか状況を把握し、場合によって助言を行なった。終末では自己評価と、授業の振り返りとして授業の感想を書かせた。

（2）授業の分析と考察

①各グループの「哲学対話」についての考察

どのグループも最初は「幸せとは何か」「幸せを感じる時はどんな時か」という「問い」から始まり、その答えも「個人の楽しみ・趣味」と共通していた。しかし、対話を続けていくと、「幸せを感じるためには、幸せに感じない物事や楽しくない出来事が必要だ」という意見や「幸せは長く感じ続けるものではなく、瞬間的なものである」という意見が出てきた。他にも、経済的に貧しい国の人々と経済的に豊かな日本で生活する自分たちを比較して、幸せのあり方について述べ、国と国の違いに着目しながら広い視野に立って見方を広げていたグループもあった。

総合的に見ると、各グループでいろいろな対象と比較して関連性を考えたり、自身の体験から考えを導き出したりしており、対話の中身に幅と広がりや深みを感じられた。過去を振り返った時に感じる「幸せ」もある、と時間の経過と「幸せ」を関連付けて考えたり、個人によって「幸せ」のレベルが異なることに気づき、より客観的に「幸せ」について考えたりしていた。「幸せ」と相対的な関係である「不幸」について言及するグループもあれば、「幸せ」を感情の種類で分析するグループもあり、対話を積み重ねていくことによって思考の幅が広がっていることが分かった。このことから、生徒同士の対話によって、一面的な見方から多面的な見方へと変化していると考えられる。

②ワークシートの分析と考察

授業終了後の感想を見てみると、友達との対話を重ねることによって自分自身の考え方が深まったと認識している生徒が34名中28名いた。「『幸せ』からさまざまな意見を考えることができたり、違う感情とつながっているのか話し合いをすることで、意見がどんどん深まっていったので、面白かったです。」という記述からは、生徒自身の考える「幸せ」の価値観と友達の考える価値観を比較して、その違いに気付いたり共通点を見出したりし、様々な考え方を通して、生徒自身の考えが深まっていたと言える。対話を重ねていくことで、思考の幅が広がり、多様な価値観やものの見方を認めていくことにつながったと考えられる。

「哲学対話」の授業は初めてであったが、「自分から進んで発表することができた」「自分の伝えたいことを表現することが出来ました。」と自ら主体的に取り組んだことを記述した生徒も多数いた。また、「黙ってしまう時があったので、常に頭をフル回転させて、話し合いがで

きるようにしたい。」「次にするときにはもっと積極的に意見を言えたらいいなと思いました。とても楽しかったです。」と次の授業に意欲をのぞかせる生徒もいた。これらのことから、「哲学対話」は生徒の主体的な学習態度の育成にもつながると考えられる。

③第1回の授業全体の考察

どのグループも生徒同士の対話の中で、友達の考えや価値観に触れることによって、自分の価値観と比較しながら共通点や相違点を見出し、思考を深めていたと言える。対話が活発でなかったと思われたグループの感想でも、「いろいろな気づきや発見があって面白かった。」「幸せにもいろいろあることが分かった。」という記述が見られた。このことから、対話の中で意見を述べた生徒だけが思考を深めているわけではなく、聞いているだけの生徒も自分の考えを深めていたと考えられる。

2. 第2回の研究授業

(1) 授業の概要

第2回の授業では、第1回と同じA・B・C・Dの4つのグループに分かれて「哲学対話」を行なった。今回の授業では各グループのリーダーの生徒がファシリテーターとなり、話し合いを進行した。

今回の授業は第3回と同じ教材を扱い、2時間1単元の授業構成とした。教材は「命を見つめて－猿渡瞳さんの六百四十六日－」（日本文教出版）である。病気で命を落とした猿渡瞳さんが闘病中に書いた中学2年生の時の作文「伝えたいこと」を中心に考えさせた。この作文の中で、猿渡さんは本当の幸せとは何かを問い、「今生きていること」だと答える。闘病生活の中で共に病気と闘った15人の仲間の死を通して、「人と人が殺し合う戦争や、平気で人の命を奪う事件」を悲しみ、「命を軽く考えている人たちに、病気と闘っている人たちの姿を見てもらいたい」と訴え、「命さえあれば必ず前へ進んで行ける」と呼びかけた。

授業の導入では前時を振り返り、「哲学対話」のやり方やルールを確認した。展開では、パワーポイントを用いて猿渡さんについて説明した後、作文を読ませた。そして、作文の感想を書かせた後、グループに分かれて感想を共有し、「問い」を立てる話し合いを行わせた。終末では自己評価と、授業の振り返りとして授業の感想を書かせた。

(2) 授業の分析と考察

①各グループの「哲学対話」の内容と考察

A班では話し合いの最初の段階では、対話を通して「問い」を決めるのではなく、作文を読みながら、文章中の言葉を使って「問い」を立てている様子であり、「人とは何か」「命とは何か」「悔いのない人生とは何か」などの「問い」が挙がっていた。そこで作文を見ずに「問い」を立てるように指示したところ、一人一人に理由を聞きながら「問い」を立てるようになった。最終的にA班では「悔いのない人生とは」という「問い」に決定した。

B班もほとんどの生徒が作文を見ながら「問い」を作っていた。「生きるとは何か」「人生とは何か」「命とは何か」「何で生きたいのか」「なぜ命はなくなっていくのか」といった「問い」が挙げられていた。作文を見ずに対話を通して決めるよう指示した後、B班の「問い」は最終的に「なぜ命はなくなっていくのか」に決まった。

C班で最初に出された「問い」は「命とは何だろう」だった。そこから「何のために生きるのか」「本当の幸せとは何か」「生きるとは何か」「生きる上で大切なことは何か」などの「問い」が出された。最初は文章の内容にふさわしい「問い」を互いに発言しあっていたが、「命はどこなのか」という生徒の発言から、「命は心臓のことか」「命を大切にすることは心臓を大切にすることなのか」という発言が出てきた。それはおかしい、という話になり、「命は脳にある」という見方や「命は感情ではないか」との見方も出始め、メンバー全員が一気に「命とは何だ？」という雰囲気包まれた。最終的に誰も「命とは何か」について答えられず、これをこの班の「問い」とすることになった。これまで分かりきっていたことが、対話を通して疑問へと変わり、「命」について問い直そうとする生徒の主体的な姿が見られた。

D班は全体的に静かで、他の班より発言が少なかった。沈黙が多く、作文を見ながら鉛筆で線を引いたりし、文章にこだわっている様子であった。その後、作文の中で印象に残った文章や言葉を取り上げようということになり、「感謝」と「生き続ける」という言葉がキーワードとして挙げられ、「生き続けると感謝するのか」という「問い」になった。他の生徒から「なぜ生き続けることに感謝するのか」という問いが出てきたところで、常に発言の多い生徒が「おお、深い！」と言い、最終的にこれがD班の「問い」となった。

全体的に、話し合いの始めの段階では、生徒達は黙って教材である作文を見ながら、文章や単語に注目して「問い」を作っていた。授業者の予想では、生徒達が対話の中から「問い」を立てると考えていたが、実際には黙って教材を見ていた。そこで授業者は教材を閉じて、対話を通して「問い」を立てるように指示を出した。その後、当初予定していたよりも早く「問い」が出されたので、その「問い」をさらに吟味するために話し合いを続けさせた。その後はどのグループもそれぞれの思いや考えを述べ合い、活発な話し合いとなった。しかし、対話の中身や「問い」の深め方はグループによって異なっており、十分な対話となっていたかについてはグループによって差が出たと言える。

②ワークシートの分析と考察

授業の感想を見てみると、「問いを考えるだけでもだんだん深くなっていったので、話し合いは面白いと思った。」「班のみんなでたくさん意見を言い合って前回よりもいい話し合いができたと思う。」など、話し合いに対する肯定的な感想が多く見られた。また、話し合い活動に自主的・主体的に取り組んだという内容の記述が33名中26名に見られた。「前回よりも深め合うことが出来て良かった。質の高い話し合いになった。」という記述からは、話し合いが単なる意見の述べ合いで終わらず、相手の意見を踏まえた対話となり、その内容の深まりを実感していることが分かる。前回は大学院生にファシリテーターをしてもらったが、今回は自分たちだけで対話が進められたことで自信が持てたことも、話し合いに対する肯定的意見が多かったことの一因だと考えられる。

学習内容である「生命尊重」や「命」に関する記述に着目すると、「『なぜ生きること感謝するのか』という『問い』が出てきて話し合いを深め、生きていることの尊さについてみんなで考えることができた。」と記述した生徒がいた。「生きること」は健康な中学生にとってごく自然なことであり、当たり前のことである。また、「感謝」とは、他者に何かを与えられたり、何かをしてもらったりして、その対象に「有り難い」と実感することである。「生きる」という、ごく自然な自分自身の行為に対して、なぜ有り難いと「感謝」するのか、生徒は疑問を感じて

いた。このように、生徒達は教材を通して「問い」を考えながら、「生きること」について自分自身と対峙し、深く考えていたと思われる。

③第2回の授業全体の考察

今回は教材を使用したことによって、主題や道徳的価値に着目させることができた。教材の中に取り扱いたい主題や道徳的価値が含まれているので、対話の内容にも自ずと道徳的価値が盛り込まれていた。「猿渡さんの作文を読んで、改めて命の尊さ大切さを知り、学ぶことができた。日本だけでなく世界には命を落とされている方が沢山いるので、自分はこの一瞬一瞬を大切に、今身の回りにいてくれる友人や先生、家族を大切に、これからも命の大切さを考えながら生きていこうと思った。」という記述からは、猿渡さんに感銘を受け、彼女の生き方に自分自身を重ね合わせ、今後の生き方まで考えていると言えるだろう。しかし、教材が手元にあったことで、「問い」を作るために文章を読むことに集中し、対話に発展しないグループもあった。教材を使用する際には、教材の含む道徳的価値に着目させつつ、対話しながら「問い」を立てさせることに注意する必要がある。

今回は生徒だけで「哲学対話」を行なったことで、自信を持って質問したり答えたりする姿が見られた。また、「哲学対話」のルール上、どんな発言も受け入れられるため、臆せず自分の意見を発表できる安心感もあったと考えられる。今回も話し合いに対する肯定的な感想が多かったが、一方で、学習内容である「生命尊重」や「命」についての記述は少なかった。今回の授業内容が「問い」を考えることが中心であったためだとも考えられるが、普段の授業の中で対話的な活動が十分なされていないことを示唆しているとも考えられる。つまり、生徒同士での対話自体が生徒達にとって印象深い経験となっているということである。対話を中心とした授業が生徒達にとって当たり前となれば、話し合いに関する感想は減っていくのではないかと考えられる。

3. 第3回の研究授業

(1) 授業の概要

第3回はクラス全員で「哲学対話」を行なった。生徒達は大きな一つの円を作って座り、前同様、まず「哲学対話」のやり方とルールを確認した後、前回の授業で各グループから出された4つの「問い」のうち、皆で話し合う「問い」を一つ決めた。その後、その「問い」について対話を行なった。今回のファシリテーターは授業者である有吉が行なった。終末では自己評価と授業の感想を書かせた。その後、ペアトークを行い、授業の感想を共有した。

(2) 授業の分析と考察

①全体での「哲学対話」の概要

授業ではまず、前回の4つのグループで決まった「問い」について、それぞれのグループの代表にその「問い」にした理由を説明してもらった。それぞれの「問い」は、A班は「悔いのない人生とは」、B班は「なぜ命がなくなっていくのか」、C班は「命とは何か」、D班は「なぜ生きることに感謝するのか」であった。話し合いをして多数決をとった結果、A班の「悔いのない人生とは」が選ばれた。

次に、この「問い」について隣同士で話し合う時間をとり、悔いのない人生はどんな人生か、

それぞれの意見を発表させた。自ら語り出す生徒がいなかったため、授業者が指名して意見を発表させた。以下は「悔いのない人生とは」という「問い」についての対話の内容である（話の流れをわかりやすくするために、一部発言をまとめたり省略したりしている）。

授業者：「悔いのない人生とは、どんな人生か」ということで、全員で話し合いを進めていきたいと思います。…ちょっと考えてみよう。隣同士で。

生徒達：（近くに座っている人達と話し合う）

生徒 A：①やりたいことをやるのが悔いのない人生。

生徒 B：やり残したことがない人生。

生徒 A：②望んでいることが何でもできる。

授業者：何でも手に入れば、悔いのない人生になるのかな。どうだろう。

生徒 C：自分の中で欲しいものが全部揃ったら、飽きてしまう。

生徒 D：生きててよかった（という人生が悔いのない人生）。

授業者：生きててよかったという人生。どうしてそう思った？

生徒 D：欲しいものが手に入っても、それはそれで飽きたりするかも。

授業者：（悔いのない人生は）ものではない。

生徒 D：（頷く）

授業者：生きててよかったと思う人生って何？欲しいことができる人生？

生徒 E：③失敗してもいいから、何にでも挑戦できるような人生が、悔いの残らない人生かなと思いました。

授業者：どう？みんなは。Eさんはどうしてそう思ったの？

生徒 E：やり残したことがあったら、悔いが残ったということだから。

生徒 F：自分の努力とか、どんどん挑戦して、やらないで後悔するより、いろいろ挑戦した方が悔いの残らない人生になると思う。

生徒 G：どんどん挑戦して失敗するのもいいけど、失敗してそこから心が折れたり、事故とかに遭って死んだりしたら、悔いの残る人生？途中で駄目になるから、全部が全部それだけではいけない。

授業者：みんなはどう？じゃあ、隣で話してください。

生徒達：（近くに座っている人達と話し合う）

生徒 H：全然違うんだけど、④小さな事にも感謝して生きていけば、感謝すれば自分に返ってくると思うから、悔いのない人生を送れるんじゃないかな。

授業者：I君は？どう？

生徒 I：⑤僕は、人生最大の課題を成し遂げられた時だと思います。

授業者：人生最大の課題って？

生徒 I：将来の夢だと思います。将来の夢が叶って、それなりにいい仕事ができれば悔いのない人生だと思います。

授業者：自分もそうだなって思う人。付け加えて他に。C君どう？

生徒 C：自分の意見だったら、何事にも挑戦して失敗しても、その失敗も大切だったなと思えることが悔いのない人生だと思います。

授業者：失敗も大切だなと思える…。それって、Hさんの感謝っていうところにもつながるの

かなあって思いますけど。じゃあ、逆の発想で、悔いが残る人生ってどんな人生ですか？生きている間にしたかったことが出来ない（のが悔いの残る人生）？

生徒D：生きている間にしたかったことができない。

生徒J：D君と同じで、親とかがこれをやっておいた方がいいよーとか、自分ができなかったこととかを後悔しているので、やりたいことをやった方がいいと思いました。

授業者：どうしてそう思ったの？

生徒J：後悔ばかりの人生は楽しくないと思ったからです。

授業者：後悔ばかりの人生は楽しくない。えっと、皆さんはどうですか？自分の、今、まだ数年しか生きていないけど、悔いのない人生を送れていますか？（挙手を促すが誰も挙手せず。）あら、いないの？悔いのある人生を送っています、っていう人。（生徒のほぼ全員が挙手。）えっ！そうなの？それは何で？何を悔いているの？

生徒I：⑥小6の時からクラブチームに行ってるんですけど、もう少し早く行っとけば、ちょっと違ったなど。

授業者：部活動の面で後悔しているってこと？

生徒I：（首を軽く傾げて頷く）

授業者：他の人は？はい、Gさん。

生徒G：⑦えと、なんか、今は親に縛られてるっていうか、自分じゃ何も（できなくて）生きていけないから、親がぐちぐち言ってくるし、めんどくさいから、好きに生きられないし、やだなーって。

授業者：親がいろいろ言ってくるから嫌だなあって感じ。でも、まあ、親の元で生活してるからね…。…今さっき、悔いのある人生を送っているって、みんな手を挙げたので、悔いのない人生を送るためには、どうしていったらいいのかなあっていうのを考えて欲しいと思います。隣近所で話し合ってください。

生徒達：（近くに座っている人達と話し合う）

生徒L：努力をして、いろんなことにチャレンジする。

生徒K：自分がやりたいことを、すぐにわがままみたいにやるんじゃなくて、自分がやりたいと思っていたけど、その後に自分が起こす行動が後になって、ああ、こうすればよかったとか後悔するんじゃなくて、ちゃんと自分が起こしたいことにも計画を立てて、これは後になっても絶対役に立つと思うことは行動に起こして、自分が思ったことでもこれはやらないと思ったことは、⑧やらないという自分の判断ができるようになったら、悔いのない人生が送れる。

授業者：計画を立てたりして、チャレンジしていくということですね。ありがとう。

生徒D：（挙手して）まず、悔いのない人生っていうのは、（悔いの）残らない人生というのは、しっかり苦勞して、苦勞をしないとその後、悔いのない人生というのが送れない。例えば、将来、なりたい夢を叶えたいなら、今、苦勞して、なんか、今頑張るから自分の将来がある。⑨今、苦勞しなかったら、今楽な道を行ったら、将来の夢も叶わないし、今苦勞して将来好きな職業に就いて好きなことができるっていうのが、悔いのない人生だと思う。今、後悔がなかったら、自分の好きなことばかりやっているってことだから、悔いはあった方がいい。

授業者：頑張ったり、努力したり、苦勞したりすることによって、自分の目指すところに到達

できるって感じですか。

②全体での対話についての考察

上記の対話の概要の記述では分かりにくいですが、第3回は第1回、第2回に比べ、主体的に発言する姿があまり見られず、沈黙の時間が多かった。また、指名されても、周りの友達の反応を見ながら話す生徒もあり、スムーズな対話にはなっていなかった。大きな輪の中で友達からの注目を浴びて発表することに抵抗があったと思われる。一方で、隣同士で話し合うよう指示すると、堰を切ったように話をしていた。このことから、生徒達は「問い」について友達と話し合いたいという意欲はあったと考えられる。

また、事後検討会においては、授業者のファシリテートのあり方について問題が指摘された。これまでの授業と比べ、生徒の自主的な発言が少なかったため、生徒が沈黙すると授業者が矢継ぎ早に質問を繰り返していた。もっと生徒が考える時間を確保すべきであったと考えられる。

上記のような問題点はあったが、対話の内容は友達の意見を踏まえながら、徐々に深まっていったと考えられる。「悔いのない人生とは」という「問い」に対し、最初に出た意見は「やりたいことをやる」「望んでいることができる」であった（下線①②）。しかし、この後、「失敗してもいいから、何にでも挑戦できるような人生」「小さなことにも感謝して生きていけば、悔いのない人生を送れる」「人生最大の課題を成し遂げられた時（夢を叶えた時）」という意見が出てきた（下線③④⑤）。さらに、「逆に、悔いのある人生とは？」ということ考えた後は、「自分の判断ができるようになったら、悔いのない人生を送れる」「苦勞をしないと、その後、悔いのない人生が送れない。今、苦勞しなかったら、夢は叶わない。悔いはあった方がいい」という意見が出てきている（下線⑧⑨）。「悔いのない人生」について、友達の意見を聞くことで、考えが深まったり、新たな気づきがあったりしていると考えられる。

生徒達にとって、最初は「悔いのない人生」が「良いこと」という想定であったと考えられる。しかし、友達との対話が進む中で、「悔いがない」ということの意味の問い直しが行われている。また、「悔いのない人生」を将来の夢の実現と繋げて考える生徒の意見から、夢を叶えるためには、今、苦勞をすることが必要だということに気づいている。このことは、「悔いのある人生とは？」という話の中で、「親に縛られていて好きに生きられない」と言った生徒の意見も反映していると考えられる。「悔いのない人生」について考えていたが、最終的には「悔いはあった方がいい」という意見にたどり着いていることは興味深い。

この対話の中で重要だと思われる場面は、生徒Iと生徒Gの意見である（下線⑥⑦）。というのも、この二人は「悔いのある人生とは？」の授業者の問いかけに自主的に発表しており、この二人だけが、今回の対話の中で、明確に自分のことを語っているからである。まず、生徒Iが後悔していることとして、自分の経験を述べた。それに続き、生徒Gが「親に縛られていて好きに生きられない」と発表した。生徒Iは「悔い」を「後悔」として捉えている。それに対し、生徒Gは「悔い」を「親に縛られていて好きに生きられない」ということに繋がることだと捉えていると考えられる。つまり、何でもしたいようにできない今の自分の状況を「悔いが残る」状況だとみなしていると考えられる。そしてこの考えは最初の意見である「やりたいことをやる」のが「悔いのない人生」に影響を受けていると考えられる。「親に縛られていて好きに生きられない」というのは、生徒達にとって共感できる感覚だったと思われる。この発言により、「悔いのない人生」についてのこの対話が一気に自分達のことだと感じられたこ

とだろう。

このように考えると、生徒達の意見はこの対話全体を通してつながっており、本人達が意識する・しないに関わらず、お互いの思考に影響を与え合っていると考えられる。このことは、どの生徒の発言も、対話の中で重要であることを示している。最初の意見は、思いつきに近く、あまり深く考えた意見とは思えなかった。しかし、それらが考える出発点となり、他の生徒達の考えに影響を与え、最終的には自分の生き方を見つめ直すことにつながったと考えられる。

③ワークシートの分析と考察

今回は全員で輪になって「哲学対話」を行ったため、いつもと雰囲気の違い、緊張して「発言ができなかった」と記述した生徒が13名いた。中には、「発表したかったが、発表するタイミングが分からなかった」という感想もあり、話すタイミングや発表者の固定化などの課題が指摘される。

授業後の感想としては、「悔いのない人生とは？」という「問い」に関する記述をしている生徒が31名中18名いた。「悔いのない人生を送るには、今苦勞して将来叶えたいことを叶えるという意見がよいと思いました。」「楽しいことばかりが悔いのない人生ではなく、努力して自分の叶えたい夢を叶えることこそが悔いのない人生なんだなと思いました。」「最後に聞いたD君の意見になるほどと思いました。今の苦勞があるから、悔いのない人生になっていくと思うと今している大変なことも頑張ろうと思えました。」など、今回の対話を通して、友達の考えを取り入れながら自己の生き方を見つめ、自分の考えを深めていることが分かる。

一方で、「問いが難しかった」という記述も5名あった。また、「いつもとは違って自分の意見がまとめられず、自分の思っていた『精一杯生きること』という意見から自分でいろいろな考えが出てきて、人とは違うということではなかなか発表できなかったので、次回道徳は他のだけ（筆者注：「哲学対話」ではないけど）、意見を言えるようにします。」という記述からは、授業への意欲は見られるものの、クラス全体で「哲学対話」をする際の難しさを示している。つまり、少数意見や対話の中で取り挙げられない意見をどう扱うか、という問題である。

④第3回の授業全体の考察

対話の様子と授業後の感想から総合的に考察すると、31名全員で大きな輪となって「哲学対話」を行ったため、その形態に慣れておらず、自主的に発表する生徒が少なくなったと思われる。その結果、対話そのものではなく、「問い」についての記述が多くなったと考えられる。また、本来、対話とは、生徒同士で意見を述べ合い、それについて質問したり、答えたりして議論していくものであるが、生徒の発言が終わる度に授業者が全体へ疑問を投げかけていたので、生徒同士の対話というより、「授業者対生徒」の対話となっていた。ファシリテーターの進め方には課題が残った。

また、今回は第2回の授業の続きであったので、主題は「生命の尊さ」であった。しかし、最初に「問い」を決める際に、「悔いのない人生とは」に決定したため、学習指導案で想定していた主題から逸れてしまった。この「問い」であれば、内容項目は「よりよい生き方」の方が妥当である。今回の実践から、「哲学対話」では、考えさせたい内容項目を一つに限定するのではなく、生徒の反応を幅広く予想し、関連する内容項目についても考えておく必要性が見えてきた。

今回も、「哲学対話」そのものに対する肯定的な感想があった。「哲学対話」では生徒達が多様な考えに触れることができ、話し合いや考えることに充実感を覚える効果があると言える。

IV 総合考察と今後の課題

本稿では、初めて「哲学対話」を取り入れた中学校教師の実践事例を通して、「哲学対話」における生徒達の哲学的思考について検討し、中学校道徳科における「哲学対話」導入の可能性と課題について考察することを目的とした。ここではまず、今回の「哲学対話」が「哲学対話」と呼べるのかどうか検討したい。

道徳科における「子どもの哲学」の導入に関する理論的整理を行なっている土屋は、リップマンに依拠して、「哲学対話」には対話の「前進可能性」が含まれていなければならないと述べている。そして、対話の「哲学的前進」に関し、「問題解決モデル（洗練モデル）」に加え、「無知モデル」を提唱し、「無知への気づき」それ自体を「哲学的前進」と捉えることが「子どもの哲学」を実践する上で非常に重要であると指摘している¹³⁾。

今回の対話で考えるならば、「(そもそも) 命とは何だ?」という問い直しは「無知モデル」による「哲学的前進」であったと考えられる。また、第3回の授業でも「悔いのない人生」ということに対し、「悔いがある(ない)とはどういうことか」と考えたのであるから、「悔いのない人生」というテーマに対する「無知への気づき」があったと見なすことができる。

一方で、ファシリテーターの役割として、「議論の導くところへついていく」ことが「哲学対話」を前進させるための指導原理として指摘されている¹⁴⁾。「哲学対話」では探求が自律的・自己修正的に展開している時に、その対話は「前進」していると見なされる。その意味では、第3回のクラス全体の対話は、ファシリテーターである授業者が質問をしたり、議論の方向づけを行なったりしており、「哲学対話」として成立していないと指摘される可能性がある。

この問題は道徳科で行われる「哲学対話」の実践可能性を検討する上で重要な視点であると考えられる。今回の研究授業で取り上げた「哲学対話」は、リップマンを端緒とする「子どもの哲学」の実践に関する先行研究を参考とした。その取り組みには様々なものがあったが、実際に学校現場で道徳科の授業の中で取り入れていく上ではカリキュラム上の課題だけでなく、実践上の教師の意識と子どもの実態の問題がある。

今回の実践にあたり、研究授業の指導を行なった椋木は授業者の有吉に対し、生徒が自由に発言して良いこと、また、生徒の意見をまとめたり議論の方向づけをしたりしないことを授業前に何度も確認している。というのも、教師はこれまでの指導経験から、ほぼ無意識に、道徳の授業の中で生徒達が道徳的価値について理解するように、生徒の意見をまとめたり方向づけたりする働きかけをする傾向があるからである。

通常の道徳の授業であれば、生徒の議論を板書で整理していくことが教師の役割の一つであり、議論を整理することで話し合いを深めていく。しかし「哲学対話」では、生徒自身が自律的に対話を進めていくことが求められるため、板書による教師の議論の整理は生徒の対話内容に影響を与える可能性が高い。板書が議論の中で子どもたちによって整理されていくのであれば、問題ないと思われるが、板書をどのように位置付けるかは教育方法的には重要な視点である。

また、子どもの実態に関しては、「哲学対話」を行うための技能・態度が形成されているか

に注意が必要である。本稿でも明らかだったように、生徒達は少人数グループであれば、ある程度自主的に発言し、対話を行うことができるが、クラス全体での対話では自主的な発言ができなくなる傾向がある。これは、「哲学対話」に限ったことではなく、他のタイプの道徳授業でも見られる傾向である。本研究では、そのような実態が予測されたため、最初に小グループで「哲学対話」を行い、3回目の授業でクラス全体での「哲学対話」を行なったが、それでも自主的な発言は、限定された生徒しかできなかった。「哲学対話」さえやれば生徒自身による対話が成り立つというわけではなく、対話を促進するための工夫が必要である。さらに、「どんな意見を言っても受け入れられる」と生徒達が考えるためには、そのような関係性が生徒同士の間で構築されていることが前提となるため、学級経営とも関係することも考慮に入れておく必要がある。

本研究を通して、「哲学対話」を道徳授業に取り入れることで、生徒が多様な見方・考え方に気づき、自分の考えを深めるだけでなく、学習に対する主体性や積極性なども育むことが示唆された。また、生徒達は初めて「哲学対話」を行なったにもかかわらず、対話を通して哲学的思考を行なうようになることも確認された。全ての生徒が一様に哲学的思考を行なったわけではないが、生徒達一人一人が自分自身との関わりで道徳的価値について考え、自分なりに学びを深めていることが示唆された。

一方で、教育実践上の課題としては、教材の扱い方の問題、教師のファシリテーターのあり方の問題、生徒の実態に応じた指導の工夫の問題などがあることが示唆された。「哲学対話」がより良い道徳教育の実施に貢献することは明らかであると考えられるが、教育実践上の課題については今後も具体的な検討が必要だと考える。

注・引用文献

- 1) 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会「道徳科において『考え、議論する』教育を推進するために」(報告) 2020年6月9日、14～16頁。
- 2) マシュー・リップマン／河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳『探求の共同体 考えるための教室』玉川大学出版部、2014年、431～433頁、参照。
- 3) マシュー・リップマン、アン・マーガレット・シャープ、フレデリック・オスカニアン／河野哲也、清水翔吾監訳『子どもための哲学授業 「学びの場」のつくりかた』河出書房新社、2015年、364頁。
- 4) 同前書、267～325頁。
- 5) マシュー・リップマン／河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳、前掲書、432頁。
- 6) 例えば、谷村は防災教育の中で実践された「哲学対話」について検討している(谷村千恵『『命の教育』について考える哲学対話』『鳴門教育大学授業実践研究』第18号、2019年、35～41頁、所収)。また、永井らは総合的な学習の時間への導入の可能性について指摘している(永井玲衣・河野哲哉「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」『立教大学教育学科研究年報』第61巻、2018年、27～47頁、所収)。さらに、田中は「哲学対話」の観点から道徳教育と生徒指導の関係について論じている(田中直美「対話的教育実践による生徒指導と道徳教育の交差-哲学対話の手法に着目して-」『お茶の水女子大学人間発達研究』第32巻、2017年、9～17頁、所収)。
- 7) 藤井基貴・土屋陽介「道徳科における『子どもの哲学』(P4C: Philosophy for Children)の導入:「哲学対話」授業の基本原理の検討と授業案・カリキュラム・評価の開発」『静岡大学教育学部研究報告教科教育学編』第49巻、2018年、73～89頁、所収。
- 8) かつてコールバーグのモラルジレンマ授業が大きなブームとなったが、現在は話し合いの一形態と考

えられている傾向がある。コールバーグのモラルジレンマ授業は道徳性発達理論をベースとした教育方法であり、従来我が国で行われていた道徳的価値の内面化の授業とは目的も方法も異なる。しかし、この点について学校現場で十分に理解されなかったため、話し合いの一形態として誤解されていると考えられる。「哲学対話」や「子どもの哲学」を単なる話し合いの方法と捉えるなら、モラルジレンマ授業と同じような状況を招く可能性がある。

- 9) 本研究は、宮崎大学教育学部の教員派遣研修制度の中で行われた研究である。そのため、授業者である有吉教諭の授業力向上も授業研究の目的の一つであった。有吉教諭の道徳教育実践上の課題として、生徒同士の意見交換が数回のやり取りで終わったり、当たり障りのない、単純な意見の述べ合いで終了したりしてしまうことが挙げられていた。そこで、「哲学対話」に注目し、生徒達の主体的・対話的で深い学びにつながるような授業を構想し、その効果を検証することも目的とした。
- 10) 西野真由美・鈴木明雄・貝塚茂樹編 『「考え、議論する道徳」の指導法と評価』教育出版、2018年、66～75頁。
- 11) 藤井基貴他、前掲論文、参照。
- 12) 哲学プラクティス連絡会「こどものための哲学 (Philosophy for children : p4c)」https://www.youtube.com/watch?v=0b222t_8P34 (2020年11月25日最終取得)。
- 13) 土屋陽介「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巻、2013年、77～90頁、所収)を参照。
- 14) 同前論文、80～83頁。