

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤井, 基貴, 土屋, 陽介 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00025374

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—

The Introduction of "Philosophy for Children" (P4C) in Moral Education Class

Examining of the Basic Principle and Development of the Lesson Plan, Curriculum, and Evaluation

藤井基貴 土屋陽介
FUJII Motoki, TSUCHIYA Yohsuke

（平成29年10月2日受理）

はじめに

2015（平成27）年3月、学校教育法施行規則の一部改正省令が出され、「道徳」は「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）となり、あわせて小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が一部改訂された。これにより、小学校においては2018年（平成30）年度、中学校では2019（平成31）年度から道徳科が設置されることとなる。

改訂の背景としては、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があること」といった従来の道徳教育における指導上の課題が指摘されており、これからの道徳教育においては「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるという認識」に基づいて、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」ことが目指される（文部科学省、2015）。

改訂された小・中学校学習指導要領における道徳教育及び道徳科の目標は「よりよく生きるための道徳性を養う」ことに統一され、その具体的な内容は次のように記されている。

道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。（括弧内は中学校学習指導要領）

また、授業実践にあたっては「発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れる」とあるように、各学校の特色ある教育活動と融合させながら、多様な指導方法を取り入れ、児童生徒が主体的・自律的に学ぶことのできる環境づくりが期待されている。

2016（平成28）年7月には、文部科学省「道徳教育の評価等の在り方に関する専門家会議」

から、「道徳科における質の高い多様な指導方法」として「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」、「問題解決的な学習」、「道徳的行為に関する体験的な学習」の三種類の指導例が示された。国立教育政策研究所において道徳教育に関する調査研究を行っている西野真由美(2017)は「道徳科の設置によって、従来のように道徳教育を『賛成か、反対か』の二項対立図式の中に解消させてしまう論議は著しく後退し、教科書、指導法、評価のあり方に関する具体的な議論が展開され始めたことは事実である」と指摘しており、次期学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」と連動する形で、道徳科においても全国的に授業改善に向けた取り組みが加速しつつある。

こうしたなかで新たな指導法の一つとして注目を集めているのが、マシュー・リップマン(Matthew Lipman, 1922-2010)の提唱した「子どもの哲学」(Philosophy for Children, P4C)の理念に基づく「哲学対話」の授業実践である。リップマンは「クラスを『探究の共同体』(community of inquiry)に作りかえること」(Lipman, 2003)を目指すと同時に、文献精読を中心とする哲学教育の在り方に対しても異議申し立てを行った哲学者として知られている。同実践をもとに世界各地で「哲学対話」授業の開発が進み、普及が図られてきた。「哲学対話」授業では、教師はもっぱら対話を促進するためのファシリテーターの役割を担う。児童生徒はクラス内で共有されたテーマについて思考し、みずからの考えを語り、他者の声に耳を傾ける。クラスを単位とする共同体を基盤とした対話的・探究的活動を通して、それぞれが自分の考えを自律的に修正(self-corrective)し、内的省察を深めることが実践のねらいだ。日本における「哲学対話」授業の導入は、カリキュラム編成の柔軟性や独自性が高い私立学校及び大学の附属学校などを中心に広がりを見せており、その取り組みの多くは従来の小・中学校の「道徳の時間」や高校の公民科の枠が活用されてきた。

その一方で、公立小学校や中学校において「哲学対話」授業の普及は限定的な状況にある。その要因として、1)同実践の基本原則と指導上のポイントに関する理解と共有が十分に図られていないこと、2)学習指導要領に即した授業案の作成、評価を含めた指導方法の検討が進んでいないこと、などが挙げられよう。本論文ではこれらの課題の克服に向けて、同実践の基本原則を整理分析した上で、道徳科において「哲学対話」を導入するためのカリキュラム検討を行う。さらに、静岡県・長泉町立北中学校で進められた授業研究プロジェクトを取り上げ、同授業の実施に向けた授業案・指導法の工夫を紹介するとともに、今後の可能性及び課題について検討してみたい。

1 「哲学対話」授業の基本原則の検討¹

本節では、現在国内で実践されている「哲学対話」授業の共通のベースである「子どもの哲学」について検討する。1.1では、アメリカで誕生した子どもの哲学の簡単な歴史と、その国内外における広がりについて述べる。1.2では、子どもの哲学を支える基本的な教育思想を検討する。1.3では、子どもの哲学の道徳教育への応用可能性を明らかにする。

1.1 子どもの哲学の歴史と国内外における広がり

子どもの哲学とは、1960年代末から70年代初頭にかけて、当時コロンビア大学で哲学教授を

¹ 本節の論述は、土屋(2018)の第1章、第2章、第7章の内容を大きく参照している。

務めていたマシュー・リップマンによって開発された、哲学対話を用いた教育プログラムである。その最も古い実践は、リップマン自身が自作の教材(子ども向けの哲学小説)を用いて行った、ニュージャージー州モントクレアにある公立ランド小学校での実験授業(1970年)であるとされている²。その後リップマンは、哲学の研究者から本格的に転身して子どもの哲学の研究者・実践家になるため、モントクレア州立単科大学(現・モントクレア州立大学)に移籍して、そこで「子どもの哲学推進研究所(IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children)」を設立した(1974年)(Gregory, Haynes & Murriss 2017, pp. xxv-xxvi)。そして、同僚のアン・シャープらとともに、(1) 学齢ごとの発達段階に合わせた教科書と教員用マニュアル(指導書)の作成³、(2) アメリカ国内外の教員(実践者)を対象にした研修会の開催、(3) 子どもの哲学の研究・教育機関の整備と学術誌の創刊⁴といった事業に次々と取り組んでいった。こうした努力が実を結び、1970年代以降、子どもの哲学はアメリカ国内外で急速な普及・発展を見せた。リップマンの述懐によると、1970年代末までに、実験的な取り組みも含めると全米の約5000の教室で子どもの哲学の授業は実施された(Lipman 2017, p. 4)。現在では、子どもの哲学は、全世界50以上の国や地域で普及・実践されている(Pritchard 2013)。

1990年代に入ると、日本国内でも、安藤輝次、渡辺一保、西野真由美の論文によって、子どもの哲学の教育目標やカリキュラム、オーストラリアで実践されている取り組みの様子などが紹介されるようになった(安藤・渡辺1993; 安藤 1994; 西野 1997)。しかし、これらの論文はいずれも、海外における独自の教育プログラムを紹介することに力点が置かれており、日本国内において子どもの哲学を普及・推進する可能性については主題的に論じられなかった。こうした状況が変化するのは、2000年代に入ってからである。まず、兵庫教育大学の松本伸示を中心とする研究グループが、「総合的な学習の時間」に適應できる新しい教育カリキュラムとして子どもの哲学に注目し、宮崎県の公立小学校の5年生の児童を対象にした子どもの哲学の実験授業を行った。具体的には、リップマンが作成した教科書とその教員用マニュアルの一部を翻訳し、それをを用いた実験授業を行った上で、授業を受けた子どもたちの推論スキルが向上したかどうかを、ニュージャージー推論テストに基づいて検証した(その結果、子どもの哲学が日本の子どもたちの推論スキルの育成にも効果があることを経験的に証明した)。この研究プロジェクトは2001年から2003年にかけて行われ、実験授業は2003年5月および6月に行われた。おそらく、この実験授業が、日本国内における子どもの哲学の最初の実践事例であると推測される(松本 2004)。

² Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC, "IAPC Timeline", <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/> (accessed 2017-9-13) .

なお、このときにリップマンが用いた教材が、後に子どもの哲学の主要な教科書となる『ハリー・ストットルマイヤーの発見(Harry Stottlemeier's Discovery)』(1969年刊)である。

³ リップマンとシャープは、1996年までの間に、6歳から17歳までの学齢をカバーしたそれぞれテーマの異なる8冊の教科書とその教員用マニュアルを出版した。

⁴ 1996年には、モントクレア州立大学内に、子どもの哲学を専門的に研究するための教育専門職博士課程を設置した。子どもの哲学の研究で教育専門職博士号(Ed.D.)を取得できる環境が整ったことで、モントクレア州立大学と「子どもの哲学推進研究所」には、世界各地から多くの留学生や訪問研究者が集まった。また、1979年には、ピア・レビュー形式の学術誌『思考(Thinking: The Journal of Philosophy for Children)』を創刊し、子どもの哲学に関して、哲学や心理学や教育学などの観点からアカデミックな研究を行うための基盤を提供した。

また、これとほぼ同時期に、1998年に大阪大学内に新たに設立された「臨床哲学研究室」の一部のメンバーが哲学教育の研究に着手し、海外の学会で子どもの哲学に出会った様子を報告したり、リップマンへの聞き取り調査や海外の文献調査に基づいて子どもの哲学を紹介する論文を発表したりした（寺田 1999; 寺田 2004; 本間2004）。また、2000年代前半には、「臨床哲学研究室」が主体となって、大阪の府立高校や京都の私立高校で哲学を用いた教育活動が行われるようになり、そうした中で、少しずつ子どもの哲学の手法を取り入れた実践も行われるようになった⁵。こうして、2000年代に入ると、必ずしも学校が主体的に関わった取り組みではないものの、子どもの哲学のいくつかの実験的な実践が国内でも行われるようになってきた。

2010年代に入ると、子どもの哲学の国内の学校への普及はますます加速していった。この時期に入ると、哲学や教育学の研究者主導ではなく、学校自身がイニシアチブを取って、子どもの哲学をベースにした各校独自の「哲学対話」授業を日常的に取り組みの試みが見られるようになった。こうした取り組みは、最初は首都圏のいくつかの私立学校から始まったが、お茶の水女子大学附属小学校が文部科学省の研究開発学校の指定を受けて、2015年度から4年間にわたって（現在進行形で）行っている「新教科『てつがく』科の創設」を目指した研究開発事業が、学校独自でカリキュラム開発を行い「哲学対話」を「学校ぐるみ」で本格的に導入する最初の試みになると見込まれている⁶。また、公立学校においても、宮城教育大学・上廣倫理教育アカデミーの支援を受けた「p4cみやぎ」が中心になって、宮城県仙台市・白石市の公立小中学校の間で「哲学対話」が広がりつつある⁷。2016年の時点において、両市内の小学校19校、中学校16校で「哲学対話」授業が取り組まれている。

1.2 子どもの哲学の基本原則

リップマンが開発した子どもの哲学は、第一に、子どもの思考力を育成することを目指して組み立てられた教育プログラムであった。『子どものための哲学授業 (*Philosophy in the Classroom*)』の中で、リップマンらは子どもの哲学の教育目標を簡潔に次のように述べている。

子どもの哲学の主要な目的は、子どもたちが自分の頭で考える方法を学ぶための手助けをすることである（Lipman et al. 1980, p. 53 [邦訳100頁]）。

したがって、子どもの哲学とは何かを一言で表現するならば、それは、子どもたちが（教員のサポートの下で）自分たち同士で哲学的な対話を行うことで、自分の頭で考える方法を身につけていく教育プログラムである、ということになる。しかし、そもそもなぜ、教室の中で哲学的な対話を行うことは、子どもの思考力の向上に貢献するのであろうか。

⁵ この時期に「臨床哲学研究室」が行った教育活動は、同研究室が発行している研究雑誌『臨床哲学のメチエ』の11号および14～17号に詳しく記録されている。

⁶ お茶の水女子大学附属小学校では、2017年現在において、3年生から6年生までの全児童を対象にして、子どもの哲学をベースとした「てつがく」の授業を開設している。同校では、2018年度までに、教育課程全体の見直しを行い、「教育課程全体を通して、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育むカリキュラム」を作成することが予定されている（お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会 2016）。

⁷ <http://p4c.miyakyo-u.ac.jp/> (accessed 2017-9-27).

リップマンは、「哲学対話」を、日常的な「会話」と対比させることによって、その特徴を明らかにすることを試みている (Lipman 2003, pp. 87-93 [邦訳123頁～133頁])。リップマンによれば、「会話」とは「純粹芸術の形式とまったく同じように、会話すること自体を目的として行う」(Lipman 2003, p. 89 [邦訳126頁]) 言語活動である。つまり、会話とは無目的なものであり、何かを目指して行うようなものではありえない。これに対して、「哲学対話」とは、哲学的な問いをめぐって共同で探究を行い、問いを直接解決することはできなくとも、探究を哲学的に「前進させる」ことを目指す言語活動である⁸。リップマンの言葉を借りれば、哲学対話には、何らかの目指すべき「目的」ないし「成果」があり、対話がそこへ向けて進んでいく「方向感覚」が存在しているのである (Lipman 2003, p. 83 [邦訳118頁])。哲学対話とは、それが目指す「目的」に向かって、参加者全員が協力しながら同じ方向に向かって歩いていくという運動である⁹。この「運動」は、さしあたって、「真理の追求」と置き換えて考えてもよいだろう。

リップマンは、このような哲学対話を行う場、すなわち、このような仕方に対話による哲学探究を行う場のことを、「探究の共同体」と呼んだ。リップマンによれば、このような場を教室の中に作り出せるのは、まさに哲学がそもそも備えている力に依るものである¹⁰。すなわち、哲学的な問いを問い、それを哲学的に考察するときに要請される独特の探究のあり方が、教室を探究の共同体へと変容させるのである。

では、教室を探究の共同体に作りかえることを可能にする、哲学的な探究の固有のあり方とは、いったいどのようなものであるのだろうか。この問いに対して、リップマンは、「議論が導くところへついていく (follow the argument where it leads)」と述べて、ソクラテス以来の伝統的な哲学探究の指導原理を引き合いに出している (Lipman 2003, pp. 84-87 [邦訳119頁～123頁])。リップマンによれば、哲学が「議論が導くところへついていく」ような探究のあり方を要請するからこそ、教室の中で哲学することによって、教室は自然と対話による共同探究の場に変容するのである。

探究の共同体は、既存の学問の領域の中に閉じ込められることなく、探究が導くところへついていく (follow the inquiry where it leads)。対話は論理に従おうとし、ヨットが向かい風を斜めに受けてジグザグに前に進むように、遠回りをしながら前に進んでいく。このプロセスにおいて、対話の進展は思考自体の進展に似てくるのである (Lipman 2003, pp. 20-21 [邦訳22頁])。

「議論が導くところへついていく」という表現は、最も広い意味で理解するならば、「自由な探究の精神」を表しているということになるかもしれない。すなわち、あらゆる伝統や知的権

⁸ 以上の論点に関しては、土屋 (2013) において詳細に論じられている。

⁹ 「これに対して対話では、前進運動を強いるために不安定な状態が保たれている。歩行との類似を考えざるをえない。歩行では、絶えず自分自身を前方に投げ出してバランスを失うことによって、前に進むのである。…対話では、それぞれの議論は反論を引き起こす。反論はもとの議論を超え、そのことによって、もとの議論も反論を超えるところまで引き上げられる。」(Lipman 2003, p. 87 [邦訳124頁])

¹⁰ 「子どもたちが哲学的に思考するよう促されたとき、教室は探究の共同体に作りかえられる。」(Lipman et al. 1980, p. 45 [邦訳86頁])

威にとらわれず、自らの思想上の偏向や好みに対して中立的な立場に立ち、自らの思考の中に含まれている予断や偏見に常に注意を払いながら、ただただ議論が導き出す結論だけに付き従って探究を進めるという理念的な姿勢である。このような精神に則って、それを実現させるように探究を進めるというのが、哲学対話に独特な探究のあり方である。すると、そのような探究を、対話を通して共同で行う際には、対話に参加する子どもたちに様々な思考のスキルが要求されることになる。

探究の共同体がゆっくりと前進するにつれて、探究のどのステップも何らかの新たな要求を生み出していく。証拠を一つ発見することによって、いま必要とされているさらなる別の証拠の本性に光が投げかけられる。あることを主張することによって、その主張を擁護する理由を見つけることが必要になる。推論を行うことによって、そのような推論の背後にある暗黙の前提や当然視されていることを精査しなければならなくなる。それらは別のことであると主張することによって、物事はどのように区別されるべきかという問題が生じる。どのステップも、反論したり擁護したりする一連の運動を引き起こす。派生的な問題が解決されていくにつれて、共同体の方向感覚は明確で確かなものになり、探究は新たな活力を得て進んでいく (Lipman 2003, pp. 92-93 [邦訳132頁])。

以上の引用の中だけでも、「議論が導くところについていく」ように哲学探究を進めるためには、「論理的に推論するスキル」「証拠を吟味するスキル」「適切な理由を挙げて主張するスキル」「暗黙の前提を問い直すスキル」「似た事柄を区別するスキル」が必要であることが示唆されている。逆に言えば、探究の共同体に参加している子どもたちは、教師やクラスメイトたちが哲学対話の中で、こうした思考のスキルを発揮している場面を頻繁に目のあたりにすることになる。リップマンによれば、探究の共同体に参加している子どもたちは、お互いがお互いをお手本にしながら、こうした思考のスキルを模倣しあうことによって、思考のスキルを徐々に身につけていくのである。

さらに言うと、探究の参加者が他の参加者に刺激を受けて同じようにしようとするというのもよくある話である。もしも私が、あなたがそれまで誰も疑問を抱いていなかったことに問いを差し挟むのを見ていたら、私もそれに勇気づけられて、誰も疑問を抱いていないことに問いを抱くようになるだろう。もしも私が、あなたが厳密な推論を行えていることに気づき、その理由はあなたが矛盾の禁止のような初歩的な論理法則を熟知しているからだと理解したら、私も同じことを勉強して、同じように厳密な推論ができるようになりたいと考えるだろう (Lipman 2003, pp. 122-123 [邦訳180頁～181頁])。

こうして、教室の中で哲学対話を行うことによって、子どもの思考力は向上していく。リップマンによれば、思考力の向上とは、以上のようなプロセスに基づいて、他者との共同探究の中で可視化された認知的なふるまいを内面化することによって成し遂げられるものなのである (Lipman 2003, p. 102 [邦訳147頁])。

1.3 子どもの哲学の道徳教育への応用

リップマンは、自身の著作の中で、自らが開発した子どもの哲学の教育プログラムは道徳教育に対しても重要な貢献をなすと繰り返し論じている¹¹。さらに彼は、道徳に関する哲学探究を主題とした子どもの哲学の教科書『リサ (Lisa)』も作成している。これらのことから、リップマン自身が「道徳教育は哲学探究から切り離すことはできない」と考えているのは確かである (Lipman et al. 1980, p. 189 [邦訳329頁])。しかし、そもそもなぜ、子どもの哲学は道徳教育にも応用可能な教育手法であるのだろうか。

リップマンによれば、道徳性は、特定の価値 (たとえば「正義」「自由」「平和」など) を一方的な教え込みによって内面化させたり、「最大多数の最大幸福」のような倫理的原則を理解させたりするだけで身につけさせることができるものではない。その最も大きな理由は、道徳的な判断や行為の妥当性は、常に、特定の文脈や状況の個別的特徴の影響を受けるからである。

リップマンによれば、道徳的な思考力の中には、道徳的判断に関わる種々多様な思考のスキルが含まれている。たとえば、個別の状況における道徳的特徴を正しく見抜くスキル、道徳的な行為の結果を予想して比較検討するスキル、道徳的状況の中での自分の役割を正しく認識するスキル、道徳的な判断を下す上で考慮に入れるべき対象の範囲を適切に決定するスキルなどである。あるいは、自らの行為がどのような道徳的な問題を引き起こすのかを想像する道徳的な想像力も、道徳的思考力の中に含まれるだろう (リップマンは、学校の中で美少女コンテストを開催することが、学校というコミュニティに所属する様々な生徒たちに与える影響を想像することを、道徳的想像力の例として挙げている (Lipman et al. 1980, pp. 166-171 [邦訳290頁~297頁])). さらに、こうした思考を下支えする論理的思考スキルも、当然のことながら、道徳的思考力の不可欠の要素である。

では、このような思考力は、どのようにすれば子どもたちに身につけさせることができるだろうか。すぐに思いつくのは、複数の価値が混在・対立しているような状況や、一見自明に見える価値や倫理的原則がうまく機能しない特殊な文脈を子どもたちに示して、そのようなときにどのような道徳的判断や行為をするべきかを、子どもたち同士で様々な観点からディスカッションさせることである。つまり、探究の共同体を開いて、その中で、道徳的な問題を特定の文脈や状況に即して哲学的に探究し、その過程で子どもたち自身に、道徳的判断を下す練習を繰り返しさせればよい。リップマンによれば、子どもの哲学の教育プログラムは、こうした哲学対話を促すようにも設計されている。たとえば、『リサ (Lisa)』の第2章冒頭部の物語を見てみよう (Lipman 1983, pp. 11-13. 以下は、当該箇所を要約したものである。教科書のオリジナルはすべて小説形式で書かれており、哲学や倫理学の専門用語は使わずに平易な表現が用いられている)。

教科書のこの箇所で主題的に取り扱われているのは、「公平」という価値と「借りを返す」

物語の登場人物であるハリーとティミーという二人の少年が、ドラッグストアにやってくる。ティミーはお菓子を買いたいがお金がない。ハリーはティミーにお金を貸して「次は何かおごってよ」と言い、ティミーは「それなら公平だね」と答える。二人は「借りを

¹¹ 具体的には、以下の箇所における議論を参照。Lipman et al. 1980, ch. 9-10; Lipman 1988, ch. 6; Lipman 2003, ch. 5.

返す」ということが、「公平」という価値を実現する具体的な手段であることに同意している。

さて、二人がお店から出るとき、入り口のベンチに座っていた別の少年が何気なく足を伸ばしたので、ティミーはつまずいて転びそうになる。ティミーは素早く少年に近づくと、彼のもっていた本をテーブルの下にはたき落として走って逃げる。「やられたらやりかえさなきゃ」とティミーは言うが、ハリーはティミーのしたことが、さっきの小銭の貸し借り（借りを返すこと）とは違うような気がして混乱する。

同じ晩、メアリーも似たようなことで激しく怒っている。メアリーはボーイフレンドに映画に連れて行ってもらったのだが、そのときボーイフレンドに「僕は君を映画に連れて行ってあげたんだから、そのお返しに僕も君に何かしてもらおう権利があるよ」と言われ、それがどうしても許せない。しかし、メアリーのボーイフレンドのこの言動はどうして許されるべきではないのだろうか。それは、「借りを返す」ことによって「公平」という価値を実現させることと何が異なるのだろうか。

この間の関係である。そして、このお話が強く示唆しているのは、「公平」という価値を実現する適切なあり方は、個別の状況や文脈ごとに異なっている（したがって、「借りを返す」という行為は、ある状況においては道徳的に正しい行為になるが、別の状況においては道徳的に正しい行為にはならない）ということである。リップマンによれば、探究の共同体の中で教材を通してこのような問題の存在を子どもたちに示せば、子どもたちは自然に、個々の状況に応じてどのような判断や行為が道徳的に適切かを、論理的および道徳的な思考のスキルを發揮しながら議論するようになる。そして、そのようなスキルの發揮をお互いに模倣しながら内面化していくことによって、子どもたちは道徳的思考力を身につけていくことができるのである¹²。

2 道徳科における「哲学対話」授業の実践可能性

本節では、道徳科において「哲学対話」授業の導入を図るためのカリキュラム編成、具体的な授業案の開発、評価について検討を行う。2.1では、道徳科における従来型の指導法について整理し、新たな学習指導要領のもとで目指される「質の高い指導方法」とカリキュラム編成

¹² 『リサ』に対応する教員用の指導書『倫理的探究 (Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa)』の該当箇所には、テキストのこの箇所をめぐる子どもたちの哲学対話をより深めるための「ディスカッションプラン」として、以下のような発問例が収められている (Lipman & Sharp 1995, p. 61)。この発問例でも、「借りを返す」という行為の道徳的な妥当性について、さらなる別の状況や文脈の中で考えることが促されていることに注意したい。

[発問例]

1. 友達が君から1ドル借りて君に返した。借りは返した？
2. 友達が君のことを先生に告げ口した。だから君はそいつとしゃべるのをやめた。借りは返した？
3. お母さんにおしりをひっぱたかれた。だから君も大人になってから君の子どものおしりをひっぱたいた。借りは返した？
4. 友達に意地悪された。そしたらあとでそいつが自転車にひかれた。借りは返した？
5. お父さんにしかられた。だから君はお父さんに電話の伝言を伝えなかった。借りは返した？

について考察する。2.2では、静岡県・長泉町立北中学校における「哲学対話」授業の実践をとりあげて、授業案及び指導法について検討する。

2.1 道徳科における多様な指導法とカリキュラム編成

これまでの道徳教育に関する考え方は大きく二つに区分される。一つは社会や共同体のなかにある規範や慣習を価値付け、これを体系化し、大人や教師が子どもに伝達して、その内面化を図るというものである。こうした考え方に基づく指導法は「伝統主義的アプローチ」と呼ばれてきた。これに対して、子どもの内なる本性を尊重し、主体性や自律心を引き出して、自己の成長を促すという考え方に即した指導法は「ロマン主義的アプローチ」と呼ばれる(林、2009)。

儒教的道徳の影響が広く認められる東洋圏では前者の指導法がなじみ深く、日本でも前者に根ざした授業実践が主流をなしてきた。例えば、従来の「読み物資料」を使った授業は、物語の登場人物の心情の読み取りを通して、資料に内在する道徳的価値の理解し、みずからの道徳的実践へと反映させることがねらいとされやすく、伝統主義的アプローチに基づく実践とみなされている。その一方で、伝統主義的アプローチの要素も入れつつ、ロマン主義的アプローチに立脚した「進歩主義的アプローチ」と呼ばれる実践もある。代表例としては「モラルジレンマ授業」、「構成的グループエンカウンター」、「価値の明確化」、「モラルスキルトレーニング」などが挙げられる。これらの実践では児童生徒の主体的学習参加や「道徳的価値の創造」に主眼が置かれており、これらに関する教材や指導法はこれまでに多種多様に開発され、道徳教育の充実と発展に大きな貢献をなしてきた(貝塚ほか、2016)。

学校関係者や道徳教育の研究者のなかでは前者を「基本形」と呼び、後者を「発展形」と呼ぶこともあった。しかしながら、「基本」や「原型」と呼ばれるもののさらなる原理化や徹底化に拍車がかかれば、学校や教師の創意工夫の余地は少なくなり、他の指導法との併用や新たな指導法の導入を阻害する要因の一つともなってしまう。本論文では前述の専門家会議が示した「道徳科における質の高い多様な指導方法」として示された三つの指導方法例を、便宜的に「質の高い指導方法例」と呼ぶこととする。「哲学対話」の実践は、「問題解決的な学習」の一つとして分類されることもできるが、本論文では「質の高い指導方法例」から派生した「+ α の指導法」の一つとして位置づける。

このことと関連して、道徳科の設置に向けて出された答申「道徳に係る教育課程の改善等について」では「『特別の教科 道徳』(仮称)において、目標や指導のねらいに即し、児童生徒の発達の段階を踏まえた上で、対話や討論など言語活動を重視した指導、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導や問題解決的な学習を重視した指導などを柔軟に取り入れることが重要であること」(下線筆者)として、「対話や討論」を含めた「多様で効果的な指導方法」の積極的な導入が提言されている。道徳科の充実を図る上では、「質の高い指導方法例」の実践を重ねつつ、併せて「+ α の指導法」の要素も柔軟に取り入れることによって、学校や地域の実情に応じた、バランスと調和のとれた指導過程とカリキュラム編成をとることが求められる。

周知のとおり、学習指導要領において道徳科には年間35授業時間が設定されており、中学校では22の内容項目を扱うこととなる。また、各学校においては道徳教育の全体計画の柱となる「重点内容項目」として2項目から4項目が選定されることが多い。道徳科の全面実施の移行期であることから、当面は年間指導計画の一つのカリキュラム構成として以下のようなカリキュ

ラム構成が考えられるだろう。

(表1) 道徳科のカリキュラム構成モデル (年間35授業時間)

指導段階	授業時間	主たる教材	主たる指導法	学習活動
ステージ1	22時間	検定教科書	「質の高い指導方法例」	習得・活用型
ステージ2	2～4時間	検定教科書、自作資料	「質の高い指導方法例」 及び「+ aの指導法」	習得・活用型
ステージ3	9～11時間	検定教科書、自作資料	「質の高い指導方法例」 及び「+ aの指導法」	活用・探求型

(表1)に従えば、道徳科における「哲学対話」はステージ2あるいはステージ3の授業のなかで取り入れやすく、その際には検定教科書だけでなく、地域教材を含めた自作資料を取り上げることも可能である。また、改訂された学習指導要領においては「食育、健康教育、消費者教育、防災教育、福祉に関する教育、法教育、社会参画に関する教育、伝統文化教育、国際理解教育、キャリア教育」といった「現代的な課題」を「様々な道徳的価値の視点」から取り上げることが推奨されている。地域の教育課題に即して、これらの「現代的な課題」をステージ2やステージ3の段階で取り上げることは、各学校が定める教育目標との関わりのなかで積極的に検討されなければならないだろう。

2.2 公立中学校における「哲学対話」授業の実践

2017年8月より静岡大学藤井基貴研究室(以下、藤井研究室)と静岡県・長泉町立北中学校(以下、北中学校)とで、公立中学校において「哲学対話」授業の導入を図るための共同研究プロジェクトが開始された。同中学校は2015年度より藤井研究室と連携して対話型の防災教育授業(「防災道徳」授業)の開発を進めてきた経緯があり(名古屋、2017)、これまでに対話型の授業研究の蓄積がある。本項では生徒への実施に向けて校内研修で試行された授業案及びモデル授業について検討する。

北中学校が昨年度まで取り組んできた「防災道徳」授業とは、東日本大震災を契機として、藤井研究室が研究開発を進めてきた葛藤学習に基づく授業実践である(藤井、2014)。同授業は、災害時や復興時において判断に迷う状況を取り上げて、それについてクラスで考えさせる「ジレンマ授業」と、そうしたジレンマを回避するための知恵について考える問題解決的な「ジレンマくだけ授業」の二段階で構成されている。そのなかで重視されているのは、防災科学の基本的な知見を児童生徒に習得させることと、災害時における二項対立的な葛藤場面について話し合いを通して主体的に考えることであった。授業展開に応じて教師は、児童生徒の判断に対して「揺さぶり」発問を投げかけ、道徳面や心理面へのアプローチを繰り返して、最終的に葛藤を克服・回避するために必要となる日常の備えや心構えを伝えるとともに、対話を通して適切な判断力や合意形成の資質を育てることを目指す。

同授業においてもっとも重要となるのは「発問」の選択と吟味であり、授業構成上、その役割は教師にゆだねられている。その一方で、授業のなかでは児童生徒によって事前の想定にない議論が展開されたり、二者択一にとどまらない「第三の選択肢」が児童生徒から出されたりすることもある。授業担当者はこれまでの実践を通じて、生徒から生み出される「発問」も学

習を深めていく上で有効であると捉えており、そうした発問や展開も取り入れることのできる余地を持った対話型の防災授業の可能性を模索してきた。そこで北中学校で研修主任をつとめる増田教諭と藤井研究室とで協議し、「哲学対話」を取り入れた防災授業の開発が試みられることとなり、2017年8月より本格的に共同研究プロジェクトがスタートした。教材開発にあたっては、本論文の共著者であり、静岡大学において非常勤講師をつとめる土屋も増田教諭に直接指導・助言を行った。加えて、北中学校の夏期校内研修を利用して、藤井が全教員向けに「哲学対話」の基本知識を解説し、増田教諭によるモデル授業が実施された。

授業案づくりにあたっては「哲学対話」授業の基本的な進め方を参考にした¹³。一般に同実践は以下の四つの段階から構成されている。

表2 哲学対話の一般的な流れ

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 問いを出す：クラスで考えたい問いを出して説明する。 2 問いを共有する：出された問いのテーマを分類・整理し、全員で問いを定める。 3 問いを探究する：お互いに意見を出したり、質問をし合ったりしながら、対話を深める（はじめは少人数グループでも可）。 4 振り返る：対話を振り返り、自己評価や議論の成果を吟味する。 |
|--|

北中学校のモデル授業では上記を二つに分けて、前半の授業で「1 問いを出す」、「2 問いを共有する」を行い、後半の授業で「3 問いを探究する」、「4 振り返る」を実施する二時間構成をとっている。教師があらかじめ問いを設定することによって、「1 問いを出す」という過程を省くことも検討されたが、「哲学対話」の実践においては対話の参加者のなかから問いが生まれ、それを共有していく過程が重要視されており、二時間の授業構成とすることに落ち着いた。研修テーマは昨年度からの継続課題として「防災」となり、「防災道徳」授業用に作成された自作資料「災害時、避難所にペットを連れていくか？いかないか？」を素材とした「哲学対話」授業が構想された。

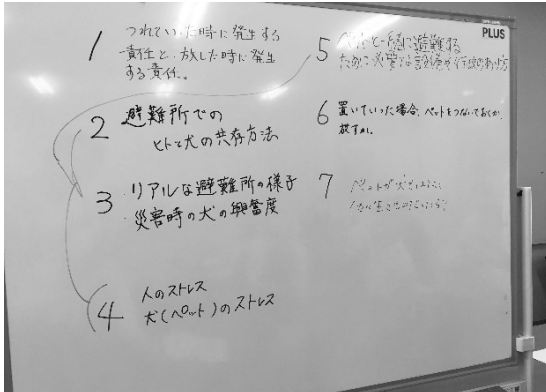
一時限目においては同テーマについて七つの小グループによる「問い」出し作業を行い、それらをホワイトボードにまとめて、問いの共有を図った（写真1）。二時限目には全体を二つのサークルに分けて、コミュニティボールを使った30分程度の哲学対話を実施された（写真2）。二時限目の授業の最後には、ワークシートや挙手方式を用いた「自己評価（振り返り）」の過程を取り入れた。授業展開の詳細については巻末資料に示したとおりである。同授業に参加した教員からは授業後に次のような感想があった。

A教員「コミュニティボールがあることで一人一人の声に対する集中力が長くつづきましたし、次につながるような考えも生まれたと思います。」

B教員「人の意見を聴くということに集中できる実践だと思いました。対話型の授業では発

¹³ 哲学対話の指導法については西野・鈴木・貝塚（2017）、河野（2014）等を参照されたい。

言の收拾がつかなくなることもありますが、コミュニティボールを用いることで発言者が限定されることは良い点だと思います」



(写真1) 問いの共有



(写真2) 哲学対話の様子

おわりに ―「哲学対話」授業における評価と課題―

道徳科の全面実施に向けた大きな関心事の一つに「評価」がある。最後に「哲学対話」における評価についても触れておこう。「哲学対話」授業に2012年度から取り組んでいる埼玉県内の私立中高一貫校の開智中学・高等学校では、授業の最後の「振り返り」の作業をあえて積極的に行っていない。その理由は、「振り返り」を行うことで、本来終わりが無いはずの哲学的な問いをめぐる思考と対話が中断され、哲学対話を放課後のクラスメイト同士の会話や帰宅後の家族との会話の中へと継続させていくことが阻害されるからである。また、「振り返り」をすることで、対話の中で現れた多種多様な論点を安易に整理して結論を出そうとしたり、複雑な問題を単純でありきたりの図式の中に押し込めて理解しようとしたりすることも懸念されている。ただし、「哲学対話」の実践のなかに「振り返る」手法が蓄積されていない訳ではない。具体的な手法としてよく知られているのが、フィンガーサインやアームサインを用いた参加者同士の自己評価・相互評価である。

この手法は、ハワイにおける「哲学対話」授業でよく用いられているもので、対話の終了後に、たとえば「他の人の話をよく聞いて考えられましたか?」「対話を通して新しい発見はありましたか?」「みんなが意見を出しあったことで対話が深まったと思いますか?」といった質問を投げかけ、それに対して対話に参加した子どもたちが指や腕を上げ下げすることで答えるものである(たとえば、「とてもよくできた」と評価したら腕を真上に上げ、「まったくできなかった」と評価したら腕を真下に下げ、「ふつう」と評価したら腕を水平に上げる(写真3))。こうした発問に答えることで、子どもたちは自身の哲学対話への参加の姿勢・態度を振り返ることができる(自己評価)だけでなく、自分たちが行った対話の質や深まりを参加者全員で評価することができる(相互評価)。そもそも道徳科における評価も、成績の優劣や序列のために行われるものではない。また、評価は児童生徒の道徳性そのものに対してではなく、成長に対して向けられなければならないとされている。上述のような手法によって授業内での学びを可視化することは、児童生徒の道徳に対する学習への実感や意欲を引き出す上でも有効な手立ての一つとなろう。



(写真3) 振り返りの例

本論文では、「哲学対話」授業のベースとなっている子どもの哲学の教育プログラムの基本原理を明らかにすることで、「哲学対話」授業の目的と、その道徳教育への応用可能性を理論的に明らかにすることができた(第1節)。また、それを踏まえた上で、「哲学対話」授業を道徳科の中で実施する上でのカリキュラム上の可能性と課題について、及び、学校現場で実際に実践する上での可能性と課題について明らかにした(第2節)。「哲学対話」授業を道徳科の中で実践するにあっては、本節で簡単に検討した「評価」の問題以外にも、日本の小中学生の発達段階や文化的基盤を考慮した上で、道徳科の学習指導要領で設定されている「内容項目」(価値項目)と整合的な日本語の教材を整備することや、実際に授業を担当する(多くは哲学になじみのない)学校教員に向けた研修体制を確立することなど、様々な課題が残されている。本稿では紙幅の都合により、こうした課題について十分に取り上げることができなかつたが、これらを詳しく検討することは、教員研修をうけて今後実施される静岡県での公立中学校における実践及び既存の教材の活用可能性の分析と併せて、他日を期したい。

謝辞

本論文の執筆にあたっては、長泉町立北中学校のご協力を得た。記して感謝申し上げたい。

参考文献

- 安藤輝次「M. リップマンの「子供のための哲学」(Ⅱ):小学校高学年向け教科書を中心に」『福井大学教育学部研究紀要 第Ⅳ部(教育哲学)』47号、1994年、1頁～14頁。
- 安藤輝次・渡辺一保「M. リップマンの『こどものための哲学』の検討」『福井大学教育学部研究紀要Ⅳ(教育哲学)』45号、1993年、19頁～41頁。
- お茶の水女子大学附属小学校・NPO法人お茶の水児童教育研究会『第78回教育実際指導研究会発表要項:学びをひらく“てつがくすること”を始めた子どもと教師』2016年。
- 貝塚茂樹、関根明伸『道徳教育を学ぶための重点項目100』教育出版、2016年。
- 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出ブックス、2014年。
- 静岡哲学会『文化と哲学』34号、静岡哲学会、2017年。
- 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』

- 56号、立教大学文学部教育学科研究室、2013年、77頁-90頁。
- 土屋陽介「子どもの哲学と理性的思考者の教育：知的徳の教育の観点から」博士学位論文（立教大学）、2018年刊行予定。
- 寺田俊郎「子どものための哲学・子どもとともにする哲学」『臨床哲学のメチエ』4号、大阪大学臨床哲学研究室、1999年、8頁～13頁。
- 寺田俊郎「『探求の共同体』をつくる：対話する市民を育てるために」『臨床コミュニケーションのモデルの開発と実践（科学技術政策提言）』鷲田清一編、平成14・15年度科学技術振興調整費調査研究報告書、2004年、67頁～84頁。
- 名古屋隆彦『質問する、問い返す——主体的に学ぶということ』岩波ジュニア新書、2017年。
- 西野真由美「オーストラリアにおける子どものための哲学教育：思考力を育成する道德教育のための一考察」『比較教育学研究』23号、日本比較教育学会、1997年、159頁～162頁。
- 西野真由美、鈴木明雄、貝塚茂樹『「考え、議論する道德」の指導法と評価』教育出版、2017年。
- 林泰成『新訂道德教育論』放送大学教育振興会、2009年。
- 藤井基貴「災害哲学の教育—『防災道德』授業の実践と哲学教育への可能性」『文化と哲学』31号、2014年8月、21-40頁。
- 本間直樹「対話を演ずる：「子どものための哲学」二つの実践から」『臨床哲学』6巻、大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室、2004年、41頁～54頁。
- 松本伸示『「子どものための哲学」を取り入れた総合的な学習のカリキュラム開発』平成13・14・15年度科学研究費補助金（萌芽的研究）研究成果報告書、2004年。
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』2015年。
- Gregory, R. M., Haynes, J. & Murriss, K. 'Philosophy for Children: an educational and philosophical movement (editorial introduction).' *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Maughn Rolling Gregory, Joanna Haynes & Karin Murriss (eds.). Routledge, 2017. xxi-xxxii.
- Lipman, M. *Harry Stottlemeier's Discovery* (second ed.). IAPC, 1982.
- Lipman, M. *Lisa* (second ed.). IAPC, 1983.
- Lipman, M. *Philosophy Goes to School*. Temple University Press, 1988.
- Lipman, M. *Thinking in Education* (second ed.). Cambridge University Press, 2003. [邦訳：『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、2014年。]
- Lipman, M. 'The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program.' *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*. Saeed Naji & Rosnani Hashim (eds.). Routledge, 2017. 3-11.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa* (second ed.). IAPC, 1995.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, 1980. [邦訳：『子どものための哲学授業：「学びの場」のつくりかた』河野哲也・清水将吾監訳、河出書房新社、2015年。]
- Pritchard, M. 'Philosophy for Children.' *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward Zalta (ed.). 2013. <<https://plato.stanford.edu/entries/children/>>.

授 業 案

授業者 増田 剛

- 1 日 時 平成 29 年 8 月 23 日 (水曜日) 第 3 校時
- 2 学 級 第 2 学年 7 組 (30 人) 会議室
- 3 主題名 主として生命や自然、崇高な物との関わりに関すること D19 生命の尊さ
- 4 主題の価値 生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。
- 5 本時の授業 「災害時、避難所にペットを連れていくか? いかないか?」 1 / 2 時
「災害時のペット問題から生命についてより深く探究しよう」 2 / 2 時

(1) 本時の目標

- 1 時：震災に関係する報道を見て、被災した人々についてのニュースに触れ、震災の爪痕や避難生活の大変さを感じている生徒が、身近な存在である自分のペットを避難所に連れていくかどうかを仲間と議論し合うことを通して、生命の尊さを追求するための新たな問いを設定することができる。
- 2 時：生命の尊さを追求するための問いを自分たちで設定した生徒が、クラス全員で対話をする活動（哲学対話）で自分の考えを相手に伝えるように話したり、仲間の意見から自分の考えを再検討したりする活動を通して、様々な観点を獲得して自分の考えをより深めることができる。

(2) 授業構想

- 1 時：震災の報道では、被災した人々が中心に紹介されているが、被災地では実際に、悲痛な運目にあった動物たちがたくさん存在している。生徒の中には、家庭でペットを飼っており、動物が好きだったり、かけがえのない存在と考えている生徒も多いだろう。一方で、様々な理由から、動物に苦手意識を持っている生徒も存在する。本時の授業では、冒頭で、東日本大震災と熊本の地震の映像や写真を見せ、地震の恐ろしさや避難所の切迫した状況を確認する。その後、テキストを判読し、震災時に自分の大切にしているペットを避難所に連れていくか、いかないか、というモラルジレンマを加味した質問ゲームを小グループで行う。質問ゲーム後、生命の尊さについてより深く探究したい問いをグループでまとめる。各グループで出された問いはクラス内でシェアし、次時対話するための問いを生徒たち自身で決定していく。
- 2 時：前時で立てた問いに対して、クラス全員で探究していく。本来クラス全員で円を作って一斉に行いたいのが、本時は時間も限られているため、2グループで哲学対話を行う。まず、導入として前時の問いを確認した後、プリントで哲学対話の仕方・留意点について確認をする。全体を2グループに分け、対話をスタートする。ファシリテーターはAグループに藤井先生に入ってもらい、Bグループには増田が入って進行していく。対話とは、探究と思考によって進む会話のことであるため、ただ意見を発すればいいのではなく、相

手の意見をしっかりと聞き、じっくり考えることが大切であるため、沈黙考する時間も十分に確保していく。対話終了時間になったら、各グループの代表がまとめと感想を発表して、それぞれのグループで出た意見を共有していく。最後に、プリントに対話を受けての自分の考えを記入し授業を終える。

(3) 本時（1時）の展開

時間	学習内容	生徒の学習活動	教師の指導・留意点
導入 10分	実際に発生した震災の映像を見る。	震災時の映像を見て、直後の避難所の様子を知る。	・震災時の様子について映像を捕捉しながら、生徒に伝えていく。
展開① 15分	テキストを読み、ペットを避難所に連れて行くか、考える。	各自の考えをまとめ、グループで質問ゲームを行い、考えを共有する。	・質問ゲームのやり方を伝え、質問ゲームを通してお互いの考えが共有されるようにする。
展開② 8分	生命についてさらに考えたい問いを考える。	震災時のペットのあり方についてさらに探究するための問いを考える。	・実際に震災時にペットが置かれた状況を伝え、生命について考えられるように助言をする。
展開③ 6分	他のグループの意見のシェア	グループごとに問いを発表し、確認し合う	・ホワイトボードにグループの問いを書き、全員がそれぞれの問いを見られるようにする。
展開④ 9分	クラス全体で対話する問いの決定	出された問いの中から、次時、自分たちが話し合いたい問いを決める。	・できるだけ生徒が関心を示せる問いを選ぶため、出された問いを似ている点や関係性によってまとめて、最終的には多数決で問いを決める。
まとめ 2分	本時の振り返りと次時の予告		・決まった問いを板書し、次時に対話を行っていくことを伝える。

(4) 本時 (2時) の展開

時間	学習内容	生徒の学習活動	教師の指導・留意点
導入 2分	前時で決めた対話する問いを確認する。	前時の授業を思い出すとともに、問いを確認する。	・前時の問いを決めるプロセスを思い出させるとともに、本時の問いを板書する。
展開① 5分	「対話の仕方」を確認する。	「哲学対話」の約束事が書かれたプリントを読み、やり方を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・「哲学対話」をスムーズに行うために、プリントを用いて以下の約束事を伝える。 ○ゆっくり・じっくり・ゆったり ○どんなことでも自由に発言できる ○わからなければ「わからない」 ○沈黙は気にしない ○発言者の話をよく聞く ○「意見」よりも「質問」
展開② 30分	対話	学級を2つに分けて哲学対話を行う。	・教員がファシリテーターを務め、クラス全員が参加できるようにする。
展開③ 6分	各グループの対話のまとめと感想を伝えあう。	互いの対話の内容を伝えあうことによって、さらに多面的な思考が行えるようになる。	・事前に発表者を決めておくように伝えておく。発表者がうまく対話の内容をまとめられない場合には、印象に残っているのはだれの発言か、それはなぜか、など質問をして話しやすい状況を作る。
まとめ 7分	ワークシートを記入して考えをまとめる。	自分が対話を通して考えたことや感じたことを言葉にして書き表す。	・自分の考えが深まったところや、変化したところ、また仲間の発言で印象が強いことなどを記入するように伝える。