

高等学校公民科「倫理」における哲学対話の可能性

—書くことに着目した対話の試みを通して—

得 居 千 照*

はじめに

本稿では、従来の高等学校公民科「倫理」（以下、公民科「倫理」と略）における実践を概観し、課題を明らかにした上で、公民科「倫理」における哲学対話の可能性を授業実践および生徒のワークシート等への記述をもとに検討する。その目的は、公民科「倫理」の授業の新たな方向性を示すためである。

本稿の主題および目的を定めるに至った問題意識は、次の点にある。2015年5月28日、思想史などの知識の伝達に偏った授業が行われがちであった公民科「倫理」に対し、〈考える〉倫理への方向転換を主張したものであるとして、日本学術会議哲学委員会、哲学・倫理・宗教教育分科会による提言「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—」（以下、「〈考える「倫理」〉に向けた提言」と略）が公表された。「〈考える「倫理」〉に向けた提言」では、現行の学習指導要領における公民科「倫理」の目標とその内実が見合うものとなっていない点を指摘している¹⁾。具体的には、「学習指導要領には『伝統的な先哲の言説等を精選すること』が言われているにもかかわらず、思想史などの知識伝達に偏った授業が行われており、『倫理』とは単に思想家や思想についての知識を習得する科目であるという誤った認識が流布するに至っている」（p.3）としている。この点に関しては、胤森（2013b）も「公民科『倫理』の内容構成が、事実認識を踏まえた倫理的問題の認識を中心にしておらず、先哲とその思想を理解させることに止まり、現実の社会にある倫理的問題を認識し、様々な人物の価値観を手掛かりにして追求し、自己の価値観を形成していくようになっていない」（p.89）とし、市民的資質育成上の課題であることを述べている。「〈考える「倫理」〉に向けた提言」ではさらに、「知識網羅的な教科書」（p.3）や「教員の数と質の不足」（pp.3-4）、「知識をまんべんなく問う大学入試」（p.4）などの理由を挙げ、公民科「倫理」の危機的状況が語られている。

上記の現状を踏まえ、提言においては〈知識中心の「倫理」〉から〈考える「倫理」〉への改革案が示されている²⁾。〈考える「倫理」〉の中核として、哲学対話と原典の一節の批判的読解を据えており、いくつかの

実践例が参考資料として提示されている³⁾。ところが、実践の結果の考察を踏まえた哲学対話の有効性については、訴え切れていないと考えられる。それゆえ、今後の公民科「倫理」の方向性として、〈考える「倫理」〉を打ち出し切ることができていない。

前述の問題意識にもとづき、以下、次の手順で検討を進める。第一に、公民科「倫理」の変遷を学習指導要領と授業実践研究の二つの側面から概観し、整理を行った上で、課題を明らかにする。第二に、課題に応えるための研究仮説を設定する。第三に、哲学対話の概略および教材化の視点を述べる。第四に、研究仮説をもとに構成された授業実践を行う。第五に、ワークシートへの生徒の記述をもとに本実践の意義や効果を明らかにする。以上の検討の結果をもとに、公民科「倫理」における哲学対話の可能性を考察し、結論とする。

1. 先行研究の概観と整理

ここでは、公民科「倫理」の変遷を学習指導要領と授業実践研究の二つの側面から概観し、整理を行った上で、課題を明らかにする。

まず、学習指導要領における公民科「倫理」の変遷については、胤森（2011a）に詳しい。胤森（2011a）は、公民科「倫理」の基本的性格を共通認識として、今後の実践を改善していくことが必要であるという問題意識から、社会科「倫理・社会」から現行の公民科「倫理」までを、各改訂時に高等学校学習指導要領解説等で示された「改訂の基本方針」や「改訂の趣旨」等をもとに分析している（pp.35-49）。その上で、公民科「倫理」の授業実践の在り方に関わることとして、「社会科、その後、公民科という社会認識教科の科目としてのねらいの中心は、生徒自らが人生観・世界観等を形成することである」（p.47）ことを明らかにした。

次に、授業実践の先行研究については、「『先哲の思想』を扱った具体的な指導案や実践の類型化や比較」（p.73）を行った児玉（2004）が詳しい。まず児玉（2004）は、「『先哲の思想』を教育内容としていても、思想を教えることを目標とするか、思想で教えることを目標とするかで授業は異なる」（p.73）とし、本稿の問題意識でも述べた、先哲の思想の取り扱いが知識偏

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

重であると言われかねない授業を「価値理解目標型」(p.73)とした。その実践例として、林竹二が1977年に行った「もの知りであるということと賢いということ—ソクラテスについて—」を取り上げている。児玉(2004)は、この実践を受け、「一つの見方で思想家を肯定し、価値の解釈が注入される危険性」(p.75)を示唆し、公民科においては、「むしろ多くの主観を比較・分析する反省的思考力」(p.75)の育成が求められるのではないかと述べる。

また、「倫理」カリキュラムの改善についての研究を行った胤森(2013b)が示すように、「教養主義的な『価値観理解学習』から、現代社会の事実認識を通して、内包される倫理的問題を認識し、価値観は手掛かりとしながら、自己の価値観を形成していく『価値観形成学習』へと変換する必要がある」(p.84)という主張もある。論考としては、吉村(1999)や溝口(2002)、桑原(2006)、大杉(2011)、胤森(2013a, 2014)がその先行研究として挙げられる。

以上より、公民科「倫理」の授業の在り方は、価値観理解学習から価値観形成学習への移行が求められていることがわかる。この変遷は、従来の〈知識中心の「倫理」〉から、様々な意見の中で自らの意見を変容させ、価値観を形成していく〈考える「倫理」〉の方向性と合致している。では、どのような授業実践が公民科「倫理」の新たな方向性を示すものとなるのだろうか。この点を課題とし、以下、研究仮説と共に授業実践を行い検討する。

2. 研究仮説と検証方法

上記の公民科「倫理」の現状や先行研究から、先哲とその思想を理解させることに終始し、事実認識を踏まえた倫理的問題の認識に至っていない点や、他者の価値観を手掛かりに自己の価値観を形成していくプロセスを辿ることができていない点が公民科「倫理」の課題であることが明らかとなった。ここで、研究仮説を設定するにあたり、公民科「倫理」の授業実践の課題とそれに伴う変遷との関係を確認する。「〈考える「倫理」〉に向けた提言」において「知識網羅型の教科書」(p.3)が問題点として指摘される背景には、児玉(2004)が示すように「公表されている指導案や実践例の多く」(p.73)が、「『先哲の思想』に教育的価値があると考え、それを教えることを目標としている」(p.73)ことが関係している。しかし、公民科「倫理」の授業の在り方が価値観理解学習から価値観形成学習へと移行している現状を踏まえると、教える必要があるとされている先哲の思想の伝達を中心に据えた授業構成ではなく、先哲が向き合った問いを中心に据え、他者と共に考える中で価値を見出していくプロセスにこそ教育的

価値を見出していくことが求められている。換言すれば、既存の価値や思想を理解することに終始するのではなく、生徒自らが他者との対話の中で価値を見出し、発見していくプロセスへの転換である。

以上を踏まえ本稿では、「身近にある素朴な問いから自らの経験を振り返り、他者との対話を通して探究を行うことが倫理的問題の認識や価値観形成につながるのではないか」という研究仮説を設定する。この研究仮説を検証するため、日常生活の中から振り返ることのできるような素朴な問いを中心に据えた授業実践を構想する。ここで参考になるのが、身近にある素朴な問いから自らの経験を振り返り、他者と共に探究を行うことにより、自らの在り方生き方を問う哲学対話⁴⁾である。本稿では、次項で説明するように、哲学対話を応用した公民科「倫理」の授業実践を行う。その上で、ワークシートへの生徒の記述や授業後の感想をもとに、どのような変化があるのか、研究仮説と照らし合わせて検証する。本稿の検証方法は、実践の結果の考察を踏まえた哲学対話の有効性についての言及が不十分である「〈考える「倫理」〉に向けた提言」の課題を克服する狙いもある。

3. 教材化の視点

ここでは、哲学対話の概要および本実践の特色を先行実践、先行研究により明らかにする。

3-1. 哲学対話の歴史

哲学対話は、「愛」や「自由」、「正義」などの哲学的なテーマについて話し合いを行う中で、自身の思想や考え、また根本的に「生きること」について考えを巡らせる活動や実践である。他者との関わりの中で、自身を変えていく営みであり、学校の授業や哲学カフェにおいて実践が増えている。日本においては、安藤・渡辺(1993)などにおいてマシュー・リップマン(Matthew Lipman;1922-2010)の『子どものための哲学(Philosophy for Children = P4C)』を中心にその理論や方法論が紹介されている⁵⁾。

ユネスコは1995年、すべての個人は、どんな形であっても、また世界中のどこにいても、哲学を自由に学ぶために自分の時間を費やす権利を有するものでなければならないという趣旨の「哲学のためのパリ宣言(The Paris Declaration for Philosophy)⁶⁾」、また、2005年に「哲学についてのユネスコ間域戦略(UNESCO Intersectoral Strategy on Philosophy)」を打ち出した。この背景には、1920年代にレオナルド・ネルゾン(Leonard Nelson;1882-1927)が行ったネオ・ソクラティック・ダイアログや、1990年代に行われた、マルク・ソーテ(Marc Sautet;1947-1998)による哲学カフェの実践がある⁷⁾。レオナルド・ネルゾンはドイ

ツの哲学者であり、人々の経験を記述し、それをもとに徹底的にグループで討議をする活動を行った⁸⁾。この方法は、現在においても様々に形式を変えながら引き継がれている。

3-2. 高等学校における哲学対話の先行実践

高等学校で哲学対話が行われたものとして、綿内(2013)がある。綿内(2013)は、自己と他者との対話を深めていく方法で授業を展開している。以下の表1は、綿内(2013)において実際に授業で行われ

たテーマとその解説として提示された授業内容の一部をまとめたものである。平成23年度と平成24年度での大きな変化は、「生徒が決めた生徒の問いを生徒たち自身で考えていくというスタイルに変更したこと」(p.104)にあるとしている。綿内(2013)の実践では、毎回の授業において対話がなされるのではなく、一時間の講義と合わせて一時間の対話が設定されており、教科書における先哲の思想との関係性から対話のテーマが構成されている。

表1 授業テーマ一覧

平成23年度		平成24年度	
テーマ	解説	テーマ	解説
実践、問答法	ソクラテス	生きる意味ってなんだろう	神話、カミュ、キルケゴール、ニーチェ
恋～なぜ恋をするのか?～	プラトン	死とは何か?	エピクロス、ヤスパース、ハイデガー
ココロ ～感情のもとである「ココロ」って どんなイメージ?～	フロイト	何がおとなで何が子どもなのか? 判断基準でもあるのだろうか?	エリクソン、ヘーゲル、ジェンダー
なぜ勉強するのか?	孔子	なぜ誰かに認められたいと 思うのだろうか?	マズロー、レヴィン、レヴィナス、鷲田清一
平等はどのようにしたら可能か?	イスラム教	人間が出す問いに対し人間が 答えることのできない問いが あるのはなぜだろうか?	ソクラテス、プラトン、アリストテレス、デカルト、モラリスト、信仰と科学、カント
世の中をよくするために有効なスローガンを 漢字一文字で表そう	儒学	言葉の意味、役割とは?	オースティン、フレーゲ、ヴァイトゲンシュタイン、小林エリカ
絶対に疑えないものとは?	デカルト	美とは?全員に共通する 美しさはあるのだろうか?	ソクラテス、プラトン、カント、デューイ、レヴィストロース
知りうることと知りえないことって それぞれどんなこと?	カント	恋とは?	プラトン、竹田青嗣
歴史って何?	ヘーゲル	愛とは?	キルケゴール、フロム、永井均
キルケゴールはなぜレギーネと別れたのか? 愛するってどういうこと?	実存主義	技術の進歩は 人を幸せにするだろうか?	近代政治経済学、社会主義、現代と人間(環境・生命倫理)

(綿内(2013)をもとに筆者作成)

3-3. 本実践の特色

本実践では、書くことに着目した対話の試みを通して公民科「倫理」における哲学対話の可能性を検討する。ここには、ワークシートを用いて哲学対話の核を学習するサイレントダイアログを発展させる狙いもある。サイレントダイアログについては、村瀬(2012, 2015)が詳しい。村瀬(2012)は、「実際に話すのではなく、紙の上で議論をするための方法です。授業では、子どもたちが実際に話す対話に慣れていなかったり、あるいは、照れてしまってなかなか発言しないということもあると思います。そのようなときに、自分の意見を書き、ほかの人の意見を読み、それ

にたいして応答するという哲学対話の核となる部分を体験してもらうために、サイレントダイアログを使うことができます」(p.154)と説明している。そこで、本実践では哲学対話を、身近にある素朴な問いから自らの経験を振り返り、他者との対話を通して探究を行う中で、自らの考えや前提を疑い、自らの考えや在り方生き方を再構成する営みとする。

哲学対話の可能性を論じるのであるならば、書くことに着目せずとも実際に話す行為を通して検証するほうが望ましいとも言えるが、本実践において書くことに着目する理由は、書くことの対話性に由来する。書くことの対話性について山西(2004)は、内田

(1989)や吉村(2000),茂呂(1988)らの論考をもとに、「書くことは、相手を他者・自己と問わない『対話』という性質の上に成り立っており、高度な認知的かつ社会的な活動である」(p.102)と、まとめている。また、「書くこととは一回性の高い一方通行の作業ではなく、常に有意義性を生成するための『対話』の相手が必要な活動である」(p.102)と、「単に思考や心理状態を言葉として外在化するという以上の役割がある」(p.102)ことを示した。さらに、書くことと考えることとの関係性について谷(2015)は、「紙に文字を綴り一語一語を自己の身体から外在化することによって、初めて他者にも伝達可能な感情へと高めうる」(pp.117-118)とし、「ダイレクトに『私』から他者へ伝えるのではなく、いったん『内なる他者』として自己と対話(自問自答)することこそ『考える』営みの内実であり、それゆえ『書く』ことが『考える』営みとなる」(p.118)ことを明らかにしている。この山西(2004),谷(2015)の主張は、サイレントダイアログが哲学対話の核を体験することにつながるという村瀬(2012)の提案を強固なものにしている。

これを踏まえ、本実践において書くことに着目した哲学対話を行う利点として、以下の二点が挙げられる。一点目は、50分という限られた授業時間を有効に使うことができるという点である。全員がワークシートに向かい、書くことによる対話を行うことで、限られた時間の中であっても一人一人が問いと向き合うことができると考えられる⁹⁾。また、二点目は、書くことにより考えの変化や記録が残るということである。特に本実践においては、問いに関して意見交換や対話を行う際に、思考方法の実践も兼ねているため¹⁰⁾、ワークシートにより可視化された状態での対話が望ましいと考えられる。

また、公民科「倫理」においてワークシートを用いて問答法の実践を行ったものに村井(2015)がある。村井(2015)は、林竹二(1990)『授業 人間について』(国土社)に収められている「人間について」を

先行実践に据え、「生徒が2人1組のペアをつくり、ロールプレイングのように、一方がソクラテス役、他方がソフィスト役を演じ」(p.180)ることにより、生徒同士が問答法を実践する中で、「『知を外から教えこむ』のではなく、『相手のみずから知を深めていくことの手助け』をするような問答法の授業実践」(p.179)を行い、その有効性を明らかにしている。

本実践が村瀬(2012)や村井(2015)の課題に挑み、授業を発展させていると考えられる点として、対話を行う人数を先行研究より多く設定していることが挙げられる。書くことによる対話の人数は、村瀬(2012)の提案に関しては多くて3人、村井(2015)に関してはペアで行う問答法であることからわかるように2人となっている。このことによる利点としては、より深い探究が特定の他者との間でなされることが考えられるが、村井(2015)において「幾つかのペアに問答の内容を発表してもらい、クラス全体で共有したが、本当に探究を深めるためには、それらの発表をもとにクラス全体で改めて『正義』と『幸福』について問答すべきであった」(p.186)と、課題が述べられている。そこで本実践においては、複眼的思考を用いたワークシートの作成という点からも意見交換を行う人数を4人以上に設定した。その意図は、書くことに着目した対話であっても、先哲の思想と共に、より多くの生徒同士が考えることの出来る実践を行うためである¹¹⁾。

4. 授業実践の概要と内容

4-1. 実践の概要

筆者は、2012年に都立高校の全日制普通科、第2学年の公民科「倫理」の授業において哲学対話を用いた実践を行った。実践校では、第2学年で「倫理」が、第3学年で「政治・経済」が履修されている。生徒のほぼ全員が大学への進学を希望する学校である。授業の構成は、以下の表2の通りである。また、第2学年は全5クラスであり、各クラスの授業時間の関係から、表3のような配分で授業を行った。

表2 授業の構成

	問い	思考法	取り上げる思想家や題材
第1時	心とは	複眼的思考	心の哲学・プラトン『メノン』
第2時	幸せとは	複眼的思考・抽象的思考	A.マズロー・アラン『幸福論』・キルケゴールの手記
第3時	正義とは	複眼的思考・抽象的思考・論理的思考	トロツキ問題・道徳的ジレンマ

(筆者作成)

表3 各実践クラスと実践内容

クラス	2A	2B	2C	2D	2E
実践内容	第1・2・3時	第1・3時	第1・3時	第1・2・3時	第2時

(筆者作成)

4-2. 実践の内容

ここでは、各授業実践内容とワークシート¹²⁾への生徒の記述を提示する。その際、まず使用したワークシートとその記入例を図として示す。その上で、授業の展開とワークシートへの生徒の記述をそれぞれ示す。

(1) 第1時：心とはなにか—複眼的思考の実践—

図1は、本時で使用したワークシートである。図2は記入例である。

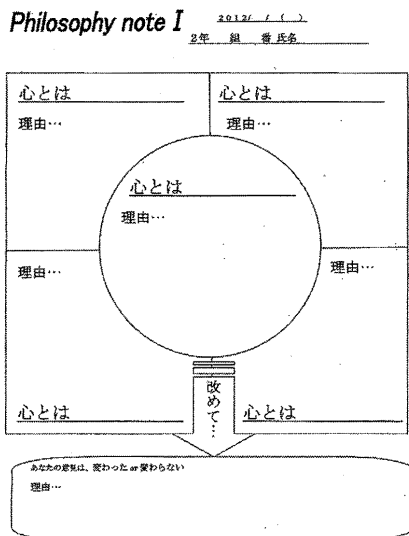


図1 「心とはなにか」のワークシート

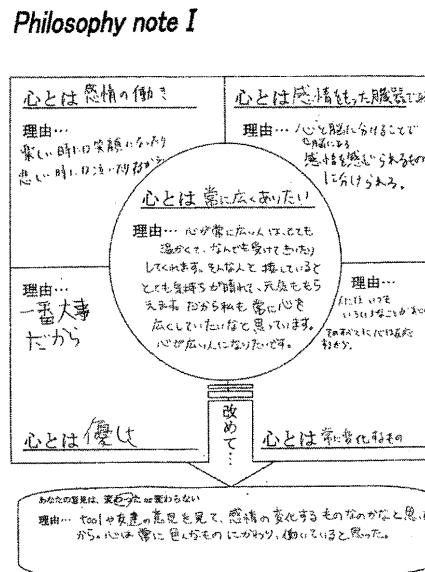
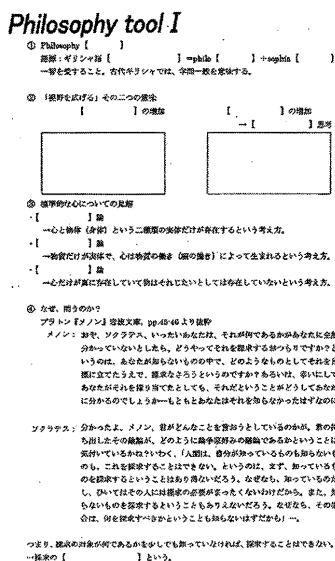


図2 記入例

①授業の展開

本時においては、複眼的思考を用いて「心とは」についての問いを、心に関する論説や書くことによる対話を通して行う。生徒は、ワークシート左側のPhilosophy noteの中央にある丸い部分に、自らの考えを記述する。その後、ランダムに振り分けられる4人のクラスメイトの考えを記述してもらい、それらの意見を踏まえた上で、改めて考察をする。自分

一人の意見だけでなく、他者の意見を参考に、自らの意見が形成されていく哲学対話の一つの核となる複眼的思考の実践である。

②生徒の記述

複眼的思考の実践を通して、生徒が考えた「心とはなにか」は表4の通りである。

表4 「心とはなにか」に関する生徒の記述

	心とは	理由
1	素直なもの	心は嘘をつけないから
2	ドキドキ	試合の直前とか
3	個性があるもの	1人1人の外見が違うように、何かを思う心も1人1人違うと思うから
4	身	心と身は結びついているものだから
5	その人をその人にするもの感情、考え、思い...	これらは、その人にしかない心の一部であると思う
6	変化するもの	色々な感情に変わるから
7	人の本性	人の気持ちや性格が表れるから
8	感情を持つもう一人の自分	頭で考えている自分の他に、感情だけで動く自分があるから/騙すことができないものだから
9	種	自分の気持ちや考えは、全ての真ん中の心で感じているから
10	感情	感情が自分の考えや行動に大きく影響すると思ったから
11	移り変わるもの	自分の思いを心とするならば、思いはその時々によって変わるものであるから

12	変化する	出来事によって、嬉しくなったり、悲しくなったりするから
13	生きていることを知るためのもの	心がないと、生きているか、死んでいるか、分からなくなるから
14	不安定なもの	人間は何か出来事が起こると、不安になったり、常に同じ状態ということはないから
15	人間の行動の源	心(感情に近いもの)の変化によって、行動が変わってくる

(生徒が記述したワークシートをもとに筆者作成)

(2) 第2時：幸せとはなにか—抽象的思考の実践—
図3は、本時で使用したワークシートである。

図4は記入例である。

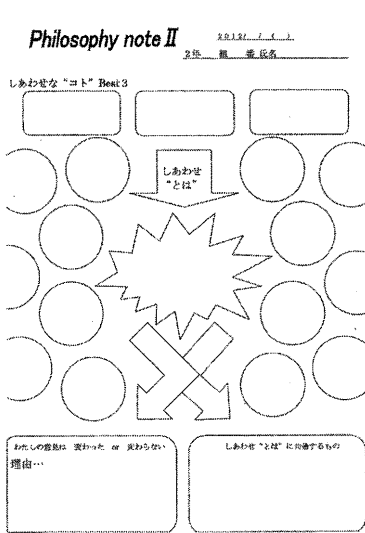


図3 「幸せとはなにか」のワークシート

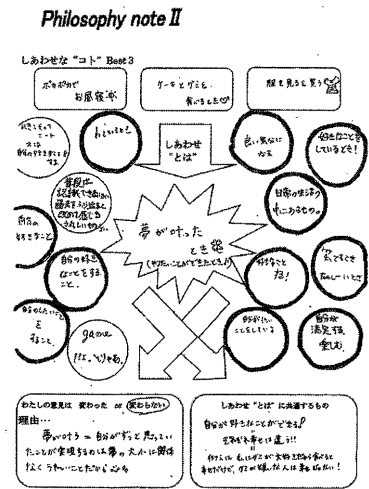
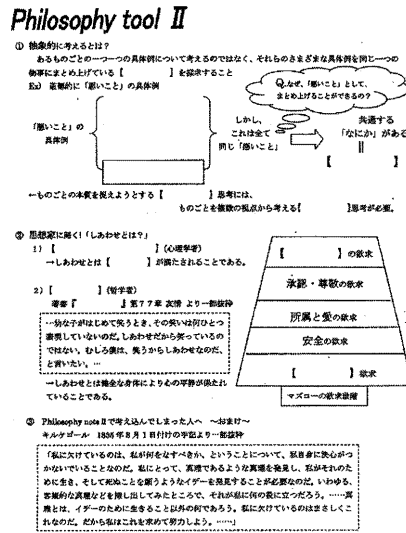


図4 記入例

①授業の展開

本時においては、複眼的思考に加え、抽象的思考の実践を「幸せとは」という問いを中心に据えて行う。生徒は、自らの経験から「幸せなこと」を振り返り、三つの具体的な事象を記述する。その後、それら「幸せなこと」に共通するものはなにかを考える。そして、周囲の丸の中にクラスメイトの「幸せ

とは」が記述されていく。それを踏まえ、もう一度「幸せとはなにか」という問いに向き合い、自らの考えを記入する。

②生徒の記述

複眼的思考と抽象的思考の実践を通して生徒が考えた「幸せとはなにか」は表5の通りである。

表5 「幸せとはなにか」に関する生徒の記述

1	欲求を満たす (他4名)	11	普通なこと
2	頭を使って生きる	12	心の平穏 (他1名)
3	自分だけのこと (他1名)	13	笑顔になること
4	自分が思うように生活すること	14	これ以上ない「ありがたみ」欲求の段階が高い
5	自分の願いが叶うこと	15	自分の気持ちを大切に!
6	嫌なことではない	16	自分にとってプラスなこと (他2名)
7	満たされること (他2名)	17	心が落ち着くこと (他1名)
8	後悔しないこと	18	自己実現が成功して笑っているとき
9	わからない	19	自由 (他7名)
10	自分の好きなことをする (他17名)	20	他の誰かではなく、自分自身がその状態であること

(生徒が記述したワークシートをもとに筆者作成)

(3) 第3時：トロッコ問題を考える—論理的思考の実践—

図5は、本時で使用したワークシートである。図6は記入例である。

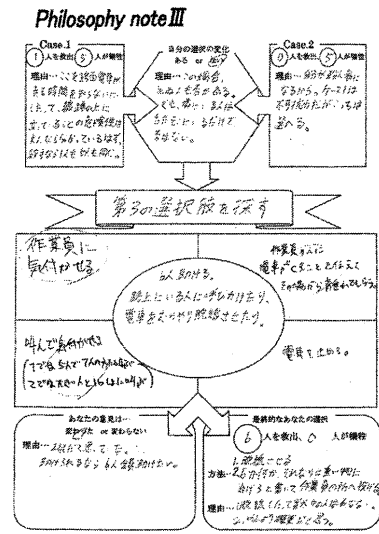
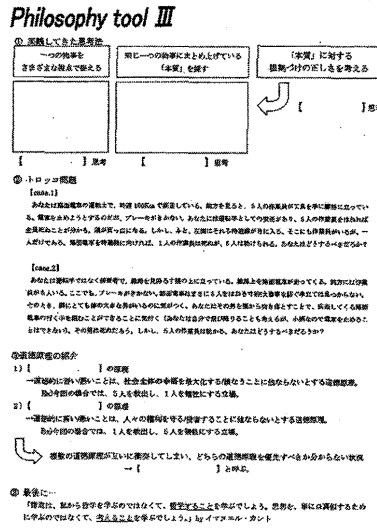
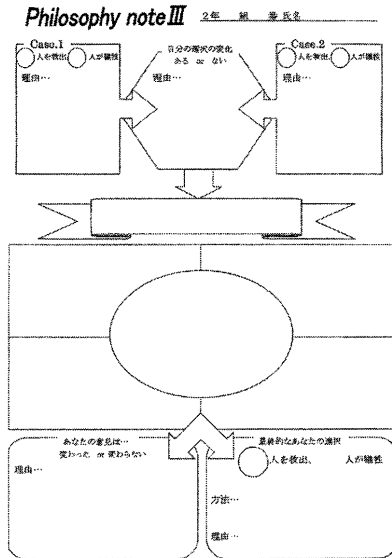


図5 「トロッコ問題を考える」のワークシート

図6 記入例

①授業の展開

本時においては、トロッコ問題¹³⁾を題材に複眼的思考、抽象的思考、論理的思考の実践を行う。ケース1とケース2において、自らがどのように判断するのか、また、ケース1とケース2における自らの判断に違いはあるのか、ないのかについて明らかに

した上で、全員を救う第三の選択肢を、クラスメイトの意見を踏まえながら考える。

②生徒の記述

複眼的思考、抽象的思考、論理的思考の実践を通して、生徒が考えた最終的な選択は表6の通りである。

表6 「トロッコ問題を考える」に関する生徒の記述

	6人救出・0人犠牲 (24人)	5人救出・1人犠牲 (1人)	1人救出・5人犠牲 (2人)	6人救出・1人犠牲 (1人)
方法	気付かせる(18人) 脱線させる(3人) ブレーキを全力でかける	出来るだけ助けられるように努力する 一人に大声を出して気付かせる	大声を出す 見守る	自分が犠牲
理由	全員を助けたいから(8人) 現実的だから(5人)	一瞬で考えることは難しいから 現実的に可能であるから	1人は耳が良いかもしれないから あまり関わりたくない	

(生徒が記述したワークシートをもとに筆者作成)

5. 生徒の変容と研究仮説の検証

5-1. 授業前後の生徒の反応

哲学することが生徒にとって、どのような意味を持つのかを検討するため、授業の前後で哲学に対するイ

メージはどう変化するのか、アンケートを行った。各質問項目は表7の通りである。また、表8は事前アンケートの集計結果であり、表9は事後のアンケートの集計結果である。

表7 事前事後の質問項目

	質問項目
事前	①哲学という学問を知っていますか
	②哲学に関する本を読んだことはありますか
事後	①哲学という学問を知っていますか
	②哲学についてのイメージは変わりましたか
	③将来の子どもたちに今回のような哲学の授業を受けさせたいですか

(筆者作成)

表 8 事前アンケートの集計結果

		2A (38人)	2B (40人)	2C (40人)	2D (40人)	2E (41人)	第2学年 (199人)
①	はい	33人 86%	23人 58%	27人 68%	31人 78%	34人 83%	148人 74%
	いいえ	5人 14%	17人 42%	12人 32%	9人 22%	7人 17%	50人 26%
②	はい	6人 15%	5人 13%	17人 17%	8人 20%	7人 17%	43人 21%
	いいえ	32人 85%	34人 87%	33人 83%	32人 80%	33人 83%	164人 83%

(筆者作成)

表 9 事後アンケートの集計結果

		2A (40人)	2B (39人)	2C (39人)	2D (39人)	2E (40人)	第2学年 (197人)
①	はい	37人 93%	29人 74%	30人 77%	36人 92%	34人 85%	166人 84%
	いいえ	2人 5%	10人 26%	8人 21%	3人 8%	5人 12%	28人 14%
②	はい	29人 73%	20人 51%	24人 62%	22人 56%	24人 60%	119人 60%
	いいえ	11人 27%	17人 44%	12人 30%	17人 44%	10人 25%	67人 34%
③	はい	38人 95%	37人 95%	35人 90%	32人 82%	36人 90%	178人 90%
	いいえ	2人 5%	2人 5%	1人 2%	5人 13%	3人 8%	13人 7%

(筆者作成)

以上の集計結果に加え、授業の前後でどのように哲学のイメージが変わったのか、具体的な生徒の記述をまとめたものが表 10 である。

表 10 授業前と後の哲学のイメージに関する生徒の記述

授業前のアンケート	授業後のアンケート	
	変わった	変わらなかった
ややこしい (3名)・答えがない・難しそう (11名)・楽しそう (3名)・堅苦しい (5名)・眠くなりそう・つまらない・とっつきにくい・考え方人それぞれ・過去の思想家について (12名)・考え込む (6名)・人について・未知の世界・発熱しそう・独自の視点から物事を見つけ、定義づけをする・頭良い人がやってそう・空はなぜ青いのか?みたいな・就職に不向き・宗教・心理哲学・よくわからない (2名)・共感したり、改めて実感することもある・言いたいことがつかめない・当たり前を問う (2名)・今につながる何かを見つけれられる (2名)・当たり前のことや、ありふれて見えるものを深く思考、探求して、真理を追究し、己の人生や価値観を充実させる学問	楽しい (3名)・人それぞれによって変わるもの・中学時代つまらないというイメージから少し面白いに変わった・授業を通して、とっつきにくい感じがなくなった・考え、考え、考え、また考えることで、何かを切り開くもの・興味が湧いた・日常に存在することだと気付いた・身近なもの (5名)・難しいイメージから身近なことで色々な考え方を試すんだ!と思った・悩みとかに答える・生活に役立つ・面白い (2名)・頭をやわらかく、いろんな考えがある・たくさんの考えとか意見とか思考を使う・割と難しくない・発熱しない程度に考えるものだったと思った・考え方は十人十色で面白いなと思った・あまり難しく考えない方が楽しい・難しすぎて無理!と思っていたけど、そんなことなかった・今まで以上に深く考えていかなければならないもの・もっと精神的なことだった・哲学に正解はない・誰も楽しく学べる (2名)	色々な人があらゆる現象、存在について、研究、考察する学問・やっぱり面白い、けど、難しい・前から楽しいイメージで、今も楽しいイメージのまま・堅いイメージのまま・考え込む・難しそうないイメージ・哲学用語は難しいけれど、単純に考えれば良いのかとも思った・結論の出ないことを考える学問・面白いというのは変わらない・何かを考え続けているようなイメージ・面白い教科・堅苦しい

(筆者作成)

5-2. 研究仮説の検証

以上の授業前と授業後のアンケート、さらに生徒(A, B, C, D, E)の授業後の感想をもとに、本稿における研究仮説「身近にある素朴な問いから自らの経験を振り返り、他者との対話を通して探究を行うことが倫理的問題の認識や価値観形成につながるのではないか」について、授業後の生徒の変化を以下三点挙げ、検証する。

一点目は、日常生活や社会への眼差しの変化である。「幸せとは」について問うた授業後に「普段みんなでこのようなことについて話し合ったりはしないので、もっとやってみたくて思いました」と振り返ったAの感想から、日常生活にある素朴な事象を問う経験が少ないことがわかる。しかし、全体の授業後のアンケートにおいて、「今後、問うてみたいことはなにか」という質問に対し、「なぜ勉強するのか」、「死んだらどうなるのか」、「金と命はどちらが重いか」、「生きているとは」、「なぜ生きるのか」など、日常生活の中にある素朴な疑問が挙げられた。これは、日常生活への眼差しの変化と言える。身近にある素朴な問いを中心に据え、他者との対話を通じて探究を行うことにより、日常生活を見つめ直し、自らで問いを発見している。また、「幸せとは」について問うた後、「みんなが考える『しあわせ』とはけっこう似ていると思った。これはみんなが同じ社会に住んでるからだろうか。みんな似ているというのは安心感があるけど恐怖も感じる」と振り返ったBの視点からは、身近な問いをもとに考えることが社会の考察へとつながっていくことがわかる。

二点目は、先哲の思想の捉え方の変化である。Cは、「幸せとは」についての問いを深めていく過程で、自らの意見が変わった理由として「アランの健全な身体により心の平静が保たれているという考えに納得しました。心が平静でなければ好きなことや楽しいことはできないと思いました」とアランの考えを挙げている。自分の言葉で「幸せとは」についての考えを述べ、他者と共に意見交換を行ったことにより、先哲の思想として扱われていたアランの考えも自らが向き合う問いを共に考える他者として捉えることができています。また、哲学のイメージに関して、授業前のアンケートでは「過去の思想家について」との回答が多かったのに対し、授業後のアンケートでは「人の考えを『暗記』するタイプでしたが、受け入れて思考してみるのも面白いと感じた」という意見があるように、身近にある素朴な問いを中心に据え、他者との対話を通じて探究を行うことにより、先哲の思想を暗記するという捉え方から脱却していることがわかる。

三点目は、考えの変化である。本実践において、初めに一人で考えたことと他者との対話を通しての考えは変わったのか、変わらなかったのか、全ての実践で改めて問う機会を設けた。「心とは」について問うた際、Dは「心とは常に広くありたい」と答えている。しかし、「toolや友達の意見を見て、感情の変化するものなのかなと思ったから。心は常に色んなものにかわり、働いていると思った」と、意見が変わったとし、他者との対話を通して探究を行うことで、自らの考えを再構成していることがわかる。変わらないとしたEも『「自分だけのもの」っていう意見とか、すごくいいと思う」とし、他者との対話を通して自らの考えを振り返っていることがわかる。

以上のように、身近にある素朴な問いから自らの経験を振り返り、他者との対話を通して探究を行うことで、生徒は日常生活や社会への眼差しを変化させ、日常生活の素朴な事象への問いを発見し、先哲の思想の捉え方をも変化させ、自らの考えを再構成していたことがわかる。したがって、公民科「倫理」の授業が倫理的問題の認識や価値観形成へとつながるためには、公民科「倫理」の授業で身近にある素朴な問いから自らの経験を振り返り、他者との対話を通して探究を行うことが有効であると言える。

6. 本研究の成果と哲学対話の可能性

研究仮説の検証および授業前後のアンケート、各授業の生徒の感想をもとに本研究が明らかにした哲学対話の可能性として、以下三点が挙げられる。

一点目は、哲学対話により生徒自らが哲学することの意味づけを行っている点である。生徒は、日常の中にありながら問う経験をすることがなかった抽象的な問いと向き合う中で、自身の経験を振り返り、また他者との意見交換の重要性を見出していた。たとえば、「考え方は十人十色で面白いと思った」や「誰もが楽しく学べる」、「たくさんのお考えとか意見とか思考を使う」という事後の哲学へのイメージの記述からは、自らが考えることと他者と共に考えることのつながりを意識することができていると考えられる。

二点目は、先哲の思想を理解する知識偏重の学習に留まることなく、自らの問いとして考えを深めている点である。哲学へのイメージの事後アンケートで、イメージが変わったと答えた生徒の記述に「日常に存在することだと気付いた」や「身近なもの」といったように、見落としがちであった哲学的な問いの日常性に気づいたという記述がみられる。胤森(2011b)は、公民科「倫理」が担う「在り方生き方教育」を「(常に他者、あるいは世界に対して開かれ

ている) 自己の人生観・世界観等の基礎を、生徒が確立していくことができるようになる」(p.14) ことであると、「自らの人間としての在り方生き方を追求し、自覚を深めていくことができるようになること」(p.14) と言い換えている。日常生活の中にある哲学的な問いは、自らの生活を見つめるきっかけとなり、「君はどう生きるのか」という一人一人の生き方に訴えかける問いにつながり、哲学対話の実践が公民科「倫理」の根幹と密接な関係があることが明らかとなった。

以上より、公民科「倫理」における哲学対話の可能性は、①生徒自身が学ぶことの意味を見出すことにつながる点と、②公民科「倫理」の中核でもある在り方生き方教育への貢献という二点により述べるができる。

さらに、三点目の成果として、哲学対話研究への貢献が挙げられる。日本において哲学対話の研究は近年取り上げられるようになってきている¹⁴⁾。しかし、その多くが理論研究としての側面が強く、生徒がどのように哲学的な問いを考え、学ぶのかについての実証的な考察がなされてこなかった。この点は、前述のとおり〈考える「倫理」〉の課題でもあった。本稿では、公民科「倫理」の新たな方向性としての哲学対話の可能性を示すことだけでなく、哲学的な問いに対する生徒の反応を明らかにした。授業後アンケートの「将来の子どもたちに今回のような哲学の授業を受けさせた

いですか」という項目に関する記述から、「友達などの意見を聞いて、考えを深めてほしいから」や「この授業を通して、自分を深く知ってほしい」、「柔軟に、色んな視点で深く考えてほしいから」など、生徒自身が哲学対話への希望を見出していることがわかる。

おわりに 一公民科「倫理」の新たな方向性一

2015年8月、公民科に「公共」の新科目を設ける提案がなされた¹⁵⁾。今後、公民科「倫理」がどのような変遷を辿るのか、注目が集まっている。そのような中で、本研究が果たした役割として、公民科「倫理」の課題の克服に哲学対話の実践が有効であることが明らかとなった点が挙げられる。従来、日常生活の中の哲学的な問いは個人的な問題であるとして、生徒個々の言葉よりも、先哲の思想や言葉により授業が構成される傾向にあった。しかし、本研究の結果は、身近にある素朴な哲学的な課題や問いを他者と共に対話する中で、生徒自らが語ることが、日常生活や社会への眼を開き、自らの在り方生き方を見つめ、「どう生きるか」という問いにつながることを明らかにしている。

先述した通り、日本における哲学対話はその実践数に比べて、実証的に分析や考察がなされたものが少なく、理論研究が多くなされているのが現状である。哲学対話を捉える研究方法の提案も含め、哲学対話をどのように解釈することができるのか、今後の課題としたい。

註

- 1) 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—」 p.3を参照。
- 2) 前掲書, pp.6-8を参照。
- 3) 前掲書, pp.34-43を参照。
- 4) 哲学対話は、「問いそのものの意味を問い直し、問いを深めるような新たな問いを立て直しながら、問われている事柄の理解を深めていくことが求められる点に」ディベートとの違いが見出されている。また、「哲学対話では、対話の相手は論駁されるべき論争敵ではなく、「同じ問いをよりよく探求していくために協力し合う仲間なのであり、この目的を達成するためには、対話の相手の発言の意味をきちんと理解し、なぜそう言うのかの理由を理解しようとする対話の姿勢が必要とされる」。前掲書, p.7を参照。
- 5) M.リップマンの『子どものための哲学』の分析を行ったものとして、安藤(1994)なども詳しい。
- 6) 「日本哲学会」<http://philosophy-japan.org/download/658/>

file.pdf (最終閲覧日:2015/10/15)

- 7) 河野(2014), p.68を参照。
- 8) 前掲書, p.68を参照。
- 9) 村瀬(2015)においても、「SDでは、全員参加であるということから、多くの議論、つまり、論理的な交流が同時に生起することになる」(p.372)とされ、「口頭での議論では話者は一人に限られ、他は聞くだけになってしまう」(p.371)という問題に対する利点が述べられている。
- 10) 本実践で行う思考方法は、複眼的思考、抽象的思考、論理的思考の三つである。それぞれの思考法について、以下の説明にもとづき授業実践を行った。複眼的思考とは、一つの物事を様々な視点で捉えることである。抽象的思考とは、ある物事の一つ一つ具体例について考えるのではなく、様々な具体例を同じ一つの物事にまとめ上げている本質を探究することである。物事の本質を捉えようとする抽象的思考には、物事を複数の視点から考える複眼的思考が必要であるため、初回の授業において複眼的思考を用いた。論理的思考とは、本質に対する根拠づけの正しさを考えること

である。

- 11) 村瀬 (2015) においては意見交換の量に注目し、「口頭での議論に比べても決して少なくない議論がなされている」(p.372)としている。村瀬 (2015) の実践においては、生徒一人一人が設定したそれぞれの問いに関する意見が発せられ、紙上対話では一つの問いに関する多くの意見が発せられるだけでなく、一度に複数の問いを扱えることが明らかとなっている。
- 12) 本実践では、公民科「倫理」の教科書の内容を用い、思考の可視化を実現するため、次の二点に注意しワークシートを作成した。①思想家や哲学者を主題となる問いにより選定し、あくまでも問いを深めることを主眼に、先哲の思想は考えを助ける手立てとしたこと、②本実践では、複眼的思考、抽象的思考、論理的思考を学習するため、その思考の流れを経験できるワークシートにしたこ

と、の二点である。

- 13) トロッコ問題(路面電車問題)は、1967年にフィリップ・フット (Philippa Ruth Foot;1920-2012) が考案した思考実験である。トーマス=カスカート (2015) などが詳しい。暴走する路面電車の前方に5人の作業員がおり、このままでは5人全員が死んでしまう。一方、進行方向を変え、待避線に向ければ、そこにいる1人の犠牲で済む。授業においてはこの思考実験を、暴走する路面電車の運転手という立場(ケース1)と歩道橋の上にいる傍観者という立場(ケース2)から考えた。
- 14) 註5)に記した研究などを中心に、日本における哲学対話研究はM.リップマンのP4Cを中心に広がっている。
- 15) 2015年8月6日、朝日新聞「高校新科目に「公共」朝刊1面、「公共」自民提言に沿う」朝刊3面を参照。

文献

- 安藤輝次 (1994) 「M.リップマンの『子どものための哲学』(Ⅱ) —小学校高学年向け教科書を中心に—」『福井大学教育学部紀要 第Ⅳ部 (教育科学)』第47号, pp.1-14.
- 安藤輝次・渡辺一保 (1993) 「M.リップマンの『子どものための哲学』の検討」『福井大学教育学部紀要 第Ⅳ部 (教育科学)』第45号, pp.19-41.
- 児玉康弘 (2004) 「『公民科』における解釈批判学習—『先哲の思想』の扱い—」『社会系教科教育学研究』第16号, pp.73-81.
- 河野哲也 (2014) 『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新書。
- 桑原敏典 (2006) 「合理的な思想形成をめざした社会科授業構成—シティズンシップ・エデュケーションの目的と社会科の役割の検討をふまえて—」『社会科研究』第64号, pp.41-50.
- 溝口和宏 (2002) 「開かれた価値観形成をめざす社会科教育—『意思決定』主義社会科の継承と革新—」『社会科研究』第56号, pp.31-40.
- 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』東京大学出版会。
- 村井大介 (2015) 「高等学校『倫理』における問答法を実践する授業—『幸福』と『正義』について対話する—」井田仁康・伊藤純郎・唐木清志・國原幸一朗・栗原久・國分麻里・須賀忠芳(編)『中等社会科21世紀型授業実践—中学校・高等学校の授業改善への提言—』学事出版, pp.178-187.
- 村瀬智之 (2012) 「日本語版解説 先生のための手引き」シャロン=ケイ・ポール=トムソン著, 河野

哲也監訳『中学生からの対話する哲学教室』玉川大学出版部, pp.154-158.

- (2015) 「紙上対話という授業実践の試み—哲学的議論による思考力の育成を目指して—」論文集『高専教育』38号, pp.368-373.
- 大杉昭英 (2011) 「社会科における価値学習の可能性」『社会科研究』第75号, pp.1-10.
- 胤森裕暢 (2011a) 「高等学校公民科『倫理』の基本的性格—高等学校学習指導要領のねらいの変遷と青少年の意識調査の分析を通して—」『広島経済大学研究論集』第34巻第2号, pp.35-49.
- (2011b) 「公民科『倫理』における『在り方生き方教育』に関する基礎研究」『広島経済大学研究論集』第34巻第3号, pp.5-15.
- (2013a) 「倫理的問題に対する価値観を形成する『倫理』の学習—ソクラテスとプラトンの『人物研究』を取り入れた民主主義の学習を事例に—」『社会科教育研究』第20号, pp.22-34.
- (2013b) 「『倫理』カリキュラムの改善—市民的資質育成の観点から—」『広島経済大学研究論集』第36巻第2号, pp.81-90.
- (2014) 「対話を重視した『価値観形成学習』による『倫理』の授業開発—単元『ジョブズとゲイツの挑戦—資本主義の倫理的問題を考える—」—」『社会科研究』第80号, pp.45-56.
- 谷美奈 (2015) 「『書く』ことによる学びの主体形成—自己省察としての文章表現『パーソナル・ライティング』の実践を通して—」『大学教育学会誌』第37巻第1号, pp.114-124.

トーマス＝カスカート著，小川仁志監訳（2015）『「正義」は決められるのか』かんき出版。

内田伸子（1989）「子どもの推敲能力の発達—作文における自己内対話の過程—」『お茶の水女子大学人文学部紀要』第42巻，pp.75-104.

綿内真由美（2013）「ダイアローグはじめました！高校倫理『いつもの授業』より」山田圭一（編）『千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書：第255集子どものための哲学教育研究』pp.99-114.

山西博之（2004）「高校生の英語ライティング・プロセスの研究にむけての一考察：『内的なプロセス』と『書くことの対話性』に焦点をあてて」『中国地区英語教育学会研究紀要』第34号，pp.97-105.

吉村功太郎（1999）「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」『社会科研究』第51号，pp.11-20.

吉村匠平（2000）「『かくこと』によって何がもたらされるのか？—幾何の問題解決場面を通じた分析—」『教育心理学研究』Vol.48，pp.85-93.