

社会科における哲学対話の実践

—— 主体的学習導入への現実的な選択 ——

柴 崎 龍 幸

論文要旨

既に施行された新学習指導要領ではアクティブ・ラーニングの本格的な導入が盛り込まれた。しかし、教育現場では新しい教授法に対する強い不信感が今もなお根強く残る。アクティブ・ラーニングの導入を推進する教育行政との温度差を埋めるべき現実的な打開策として、「哲学対話」を社会科に導入することを提唱する。哲学対話について、その定義や目的などに触れることに始まり、これを慎重に実践すべくディベートとの比較も通じて、その長所・短所についても掘り下げる。哲学対話を導入した社会科の授業展開例を学習指導要領に沿いながら科目ごとに提案する。そして哲学対話を社会科へ導入することから次のようなことが期待される。生徒が主体的に考えること。生徒の学習活動において根源的な追求を可能にすること。生徒が他者の意見を尊重することから、多様な視点について理解できるようになること。実施のための準備が容易であり、導入しやすいこと。教員の側にも効用が多いこと。

キーワード【哲学対話、アクティブ・ラーニング、ディベート、社会科、中等教育】

第1章 序

2022年春より全国の高等学校において新学習指導要領の実施が始まった。主体的・対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）¹⁾の導入が謳われているこの新学習指導要領であるが、学校現場としては今までにないような新たな教授法を大幅に導入することになり、懸念を抱いている教員も少なからず存在する²⁾。中学校・高等学校での授業はどのような実践を導入すれば良いのだろうか。その疑問に答えるかたちで本論文では社会科における哲学対話の導入を提唱したい³⁾。

実際のところアクティブ・ラーニングの導入によって教育の現場では新たな負担が強いられることになってしまう。また従来のやり方に強い拘りを持っているベテランの教員ほど、文科省が提唱するような新しい試みには消極的である。このことは第2章で詳説する「現代社会」が廃止されてしまった経緯から見ても明らかだ。日本の学校には現代の社会に必要なとされる能力を育む教授法が根付きにくい。例えばディベートなどを授業に取り入れる実践は、その必要性に反して極端に少ない現実がある。新しい教授法を導入することを妨げてきた原因、あるいは講義型授業に強くこだわる根拠は何であろうか。その根拠を問題点も併せ

て次に示す。

第1に開発主義的な教授法を「非効率的だ」とする不適切な評価がある。「授業で扱う内容が多く、アクティブ・ラーニングにつながるような開発主義に基づく授業展開に費やす時間ももったいない」、「注入主義的な講義型授業の方が時間を有効に使い、効率的であり成果もあがる」と多くの教員は考えている。しかし知識を注入することが中心の授業の成果は、それほどに絶大なのか。テストで良い点を取ることを動機づけにしてテストの直前に詰め込まれた知識は、その後も生徒自身の生活の中の知識や生きるための知識として定着し活かされているとは言えない現実がある。

第2に多くの教員がいわゆる「元優等生」であることがあげられる。ある授業を受けたことが、その科目を好きになる契機となれば、生徒は当然良い授業であると感じる。その生徒がその後教員になれば、そうした授業をロールモデルとして自分の教え方に取り入れることは自然なことだ。しかし元来その授業のやり方に、どの程度の普遍性・汎用性があったのかは疑問である。そこでは教える側と、かつて優等生であった教わる側の相性が大きく関わっていたはずだ。それなのに、その授業のやり方をどの生徒にも効果的なものと過信し押し付けていることに問題が潜んでいる。「面白いのにどうして生徒たちは興味を持たないのか」などと愚痴をこぼしている教員は、まずここを疑ってみるべきだ。このような「元優等生」の教員は、自分自身が学校への卓越した適応能力の持ち主であったことを自覚しておらず、生徒全員にとって最適な教授法を1つの形に限定すること自体が本来無理なことであることに気づかないでいる。そのため自分に難くできたことを生徒たちができない理由を単純に彼らの怠慢にだけ求めてしまいがちだ。これでは従前の教授法に疑問を持つ筈がない。

第3に成績評価の目的化があげられる。本来は学習の習熟度や到達度を知る手段であり、授業の一部であるはずの試験が目的と化していることも問題である⁴⁾。なぜ、このような倒錯が常態化しているかといえば、学習の結果を評価する上でペーパーテストによる数値化を行うことが、最も客観性があり最も公正さが担保されている、と十分な検証もなしに教育現場では信じられているからだ。

第4にセクショナリズムがあげられる。中等教育の教員の多くは、特に授業について他の教員と協力することが苦手である。これは授業運営の風通しの悪さに原因がある。基本的に授業は一人で準備される。同僚と協力する機会も少なく共同作業に慣れていない。そうした状況下で同僚にどう思われるのかと過剰に意識し保守的な選択をする。こうして実践例の少ない教授法に対して消極的になってしまう傾向が生じている。

以上、主だった4点についてあげてみたが、これらをどうにか克服しなければならない。そこで、変化に乏し過ぎる教育現場でも実践が容易な哲学対話の導入を提唱する。そして、その導入の理由については本論の中で詳しく見ていくこととする。

また本論として展開していく構成は以下の通りである。

第2章では、戦後の教育の沿革についてアクティブ・ラーニングにつながるような試みを中心に論じる。

第3章では、哲学対話そのものについて論じる。まだ日本の中等教育では耳新しい哲学対話とは何なのか、定義をあげて説明するだけでなく、その背景にある哲学対話の目的、狙い、利点も併せて論じる。

第4章では、哲学対話をディベートと比較することで、これを導入する上でのメリット・デメリットについて論じる。

第5章では、新学習指導要領に沿った実践プランを教科・科目別に具体的に提案する。哲学対話をどのように社会科で実践するのか。中学校・高等学校別、科目別に学習指導要領に沿って実践案を考えながら留意点や問題点についても考察する。中学校については「社会科」公民的分野について取り上げる。高等学校については新学習指導要領に沿って地理歴史科、公民科にそれぞれ設置されている科目などについて取り扱う。

第6章では哲学対話を導入し、活用していくために、今後どのように教員は考えていくべきなのかについて論じる。

第7章では哲学対話の導入により、教員や学校の運営に対しても良い影響が生じることについて論じる。

第2章 戦後の教育の沿革

～アクティブ・ラーニングにつながる今までの試み

第2章1節 戦後教育行政の俯瞰⁵⁾

過去において、アクティブ・ラーニングに通じるような開発主義的な学習を導入することは、一部の先駆的な例外を除いて⁶⁾、教育行政の側から先行して主張された。戦後まもなく問題解決学習が採用されたことなどがこれにあたる。しかし、これは学力低下の原因であるという批判をうけて1958年の指導要領改訂では系統学習に転換することになる。さらには1968年の改訂で詰め込み教育による、おちこぼれが社会問題化したことで1977年の改訂では、ゆとりある充実した学校生活の実現を目指された。1989年の指導要領では「知識・理解、技能」だけでなく「関心・意欲・態度」を重視した新しい学力観が登場し、1998年には学習内容3割削減という所謂「ゆとり教育」と「総合的な学習の時間」も登場し、そして2018年にアクティブ・ラーニングが登場した。このように駆け足で戦後の教育行政の方針を振り返るだけでも開発主義と注入主義の間で方針が大きく揺れていたことがわかる。近年に限れば、これを「ゆとり」と「学力」の間で揺れていたと換言することもできる。しかし、このような行政の一貫しない方針転換とはまた無関係に、教育現場では新しい教授法は決して主流にはならず、チョーク&トークによる知識注入型の講義型授業が常に中心的に行われ

てきた。一部の教育現場での意欲的な試みはあっても、日本の教育現場の全体像としては新たな教授法が大きく目立って導入されることはなかった。

以下では個別的な事例を取り上げる。

第 2 章 2 節 現代社会

高等学校社会科における科目「現代社会」は 1982 年に設置された。これは社会と人間に関する基本的な問題についての理解を一層深め、現代社会に対する判断力の基礎と人間の生き方について自ら考える力を養うために、新たな科目として設置されたものである。教育課程上は高校 1 年の必修科目であり、これを学んだ後に日本史・世界史・地理・倫理・政治経済などを学ぶように設定されていた。知識を得るだけでなく「学び方を学ぶ科目」という位置づけがこの科目には為されていたが、この点が現場では理解されることは少なく、情報量を減らした「倫理」、「政治経済」のような扱いをされることも多かった⁷⁾。昨年注目される SDGs につながる地球的問題群などを内容とし、この時点で既に討論やプレゼンテーションを取り入れた授業展開を想定するなど、旧文部省の狙いは極めて妥当なものだったと言える。しかし講義をして、生徒たちが講義内容を暗記しているか試験で確認するというルーティンから脱しようとしめない多くの教員たちは文部省の先進的な狙い通りには、この科目を活かせなかった。その後、科目「現代社会」は当初の狙いを失いながらも存続していたが、平成 30 年度に告示された指導要領改訂により廃止になってしまった。

第 2 章 3 節 総合的な学習の時間

2000 年からは段階的に総合的な学習の時間が導入され、高等学校に関しては 2022 年の改定から総合的な探究の時間に変更された。アクティブ・ラーニングと深い関連があるためこれについても触れておく。文部科学省の説明は次の通りである。

総合的な学習（探究）の時間は、変化の激しい社会に対応して、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目標にしていることから、これからの時代においてますます重要な役割を果たすものである⁸⁾。

つまりは、生徒自身によって教科を越えて主体的に学習することがねらいである。後ほど第 2 章 4 節で見ると、1980 年代の後半からアクティブ・ラーニングへの端緒となる実践は始まっており、これは 2000 年代にも総合的な学習の時間の中で継続していた。これらことからアクティブ・ラーニングが近年、突然提唱されたわけではないことが分かる。その総合的な学習の内容は各学校が決めることになっていた。その実践例として、地域に関係

した課題、学校の伝統に関連した課題など新たに設定する学校もあれば、もともとあった学校行事に絡めた課題、あるいは進路・キャリア教育的な課題、保健・衛生に絡めた課題など学校によって対応は様々であった。しかし生徒の課題解決能力や生き方を考える機会としてこれで十分なのかと言えば、やはりそうではない。ちなみに教科を越えて学び統合的な学習を実現する生きる場へ活かす、という役割は本来ならば社会科が果たすはずであった。戦後GHQが社会科をコア・カリキュラムとして設置したものの1958年の学習指導要領の改訂で戦前以来の注入主義が復活して道徳教育を含む生活のための力を培う統合的な役割は社会科から失われたのである⁹⁾。

第2章 4節 ゆとり教育

2000年代に入ると、狭義の「ゆとり教育」がまず小学校・中学校で導入され、教育課程の内容が3割削減された。この頃、教育改革国民会議の座長に就任した江崎玲於奈は教育改革について次のように国会で説明した。

教育というのは、各人が持って生まれた潜在能力を最大限に発揮させるのが教育でございます。[…]我々人間の能力、持って生まれた素質、タレントは、各個人が固有のものを持っております。それは、皆さんそれぞれ持って生まれた遺伝情報の中に書き込まれておるわけでございますから、そういう個性を伸ばすということが必要です¹⁰⁾。

つまり、先天的な能力差を少なくしようと努めてきた従来の教育を改めて、もともと優れている先天的能力を更に伸長する教育の在り方を主張したのである。このようなエリート主義的な発想が「ゆとり教育」の源流の1つとしてあったことが、結果的には現代の学力格差に結びついてしまった側面がある。加えて近年、学力低下が話題になることが増え「ゆとり教育」の分は悪くなる一方であった。しかし、広義の「ゆとり教育」が既に1980代に始まっていたことにも、確かな根拠があった。それまでの詰め込み教育が、おちこぼれを大量に生み出していた問題が大きいが、他にも注目すべき点があり、明治時代以来の知識注入型の授業だけでは先行き不透明な未来の社会に通用しない、という問題意識が当時の臨時教育審議会による教育改革に関する第四次答申のなかに既に見られることを強調したい。これは子どもの主体性を重んじる指導という発想が早くも1987年には存在したということである¹¹⁾。こうした流れを受けながらも、2000年代における狭義の「ゆとり教育」は、その効果を検証することもできないほど短い期間しか実施されずに終わってしまった。このような短期間では正当な評価が不可能なはずだが、早計に失敗とされている。「ゆとり教育」によって学校から離れて自律的に時間を使うことは主体的な能力を育成する可能性も期待できた筈だ。ただし、それが萌芽するまでには多くの時間が必要なことに加えて、教育現場の従前の教育

への自己批判、そして未来の教育への長期的な展望が不可欠であった。それにもかかわらず、それらを全て欠いたまま「ゆとり教育」は過去の失敗と低評価されたまま今に至っている。

第 2 章 5 節 アクティブ・ラーニングと国際的背景

今世紀におけるグローバル化は大規模な社会変動を起こし、それに応じるべく教育に関してパラダイム・シフトが国際社会では生じている。コンテンツ（内容）からコンピテンシー（資質・能力）へ、またティーチング（教え）からラーニング（学び）がそれに該当する。この背景には OECD（経済協力開発機構）のプロジェクト DeSeCo で合意されたキー・コンピテンシーがある。渡部淳はその内容について以下の引用のようにまとめている¹²⁾。

カテゴリー 1：道具を相互作用的に用いる

カテゴリー 2：異質な人々から成る集団で相互に関わり合う

カテゴリー 3：自律的に行動する

さらに渡辺はカテゴリー 1 の道具として、DeSeCo においては、言語、シンボル、テキスト、知識や情報、テクノロジーなどを指していると説明する。

また松下佳代はキー・コンピテンシーについて次の引用のようにまとめている。

キー・コンピテンシーとは、つまり、道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わり合い、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力だといえる。それは、能力概念を個人の内部から、個人が対象世界や道具、他者と出会う平面へと引き出す。そこでの能力は、関係の中で現出するものでありつつ、個人に所有されるものでもある。すなわち、関係論と所有論の交差する場に現れるのである¹³⁾。

さらに松下は PISA¹⁴⁾ リテラシーについてカテゴリー 1 の「道具を相互作用的に用いる」能力の一部を測定可能な程度にまで具体化したものであると説明する。そしてカテゴリー 2、3 のキー・コンピテンシーと相互関連性も持ちながら形成をはかるべきとしているのである。ところが日本では PISA リテラシーは他のキー・コンピテンシーと切り離され、「PISA 型学力」、「PISA 型読解力」、「活用力」といった形で中等教育の現場に浸透してきていると指摘する¹⁵⁾。

PISA は 2000 年以後、3 年に一度、実施され、各国の得点と順位が発表されている。日本では 2003 年、2006 年の得点と順位が低下したことが大きな衝撃として報道された。所謂「PISA ショック」である。この時期は、「ゆとり教育」の実施が始まった直後であり、PISA の悪い結果の原因として、大方の人たちは、「ゆとり教育」を原因と考えたのであるが、今

振り返ってみてもそれは明らかに的外れな見解だ。これは、むしろ OECD、DeSeCo が提唱した、国際的な新しい学力に日本の従来の教育が対応できていなかったことが原因と考えるべきだ。このように日本では「ゆとり教育」の見直しの一因になってしまったことが、一方ではアクティブ・ラーニングへの期待を高めることとなり、2018年の学習指導要領改訂の方針に強い影響を与えている。こうした流れにあることを勘案するだけでもアクティブ・ラーニングの導入を一過的と考えるのは誤りだとわかる。国際的に期待される教育の在り方が大きく変わっていることは明白である。まさにパラダイム・シフトが進行している。つまり日本では講義型授業における注入主義の行き過ぎを是正する80年代からの流れと、近年の国際標準の能力に対応する流れが合流した中で、アクティブ・ラーニングの導入が現在進められているということになるのだ。前述のように学校現場における個々の教員の実践には限界もあり、アクティブ・ラーニングの普及は今までは順調とは言えなかった。しかし近年、各方面から新たな動きが生じており、新しい動きとして期待できる。たとえば学校外の団体が主催する、アクティブ・ラーニングで育まれた能力に関する各種コンテストの開催は注目に値する。また、教員だけでは準備できないような教材を学校外の各種団体から提供される機会も各段に増えた。こうした動き¹⁶⁾に後押しされて今後はディベート、プレゼンテーション、ロールプレイングなど各種の実践が、さらに広く中等教育の現場に導入されることが期待できる。こうしたなかで、中等教育において導入が期待されるのが哲学対話である。他のアクティブ・ラーニングに比べれば日本の中等教育の現場では、まだ馴染みが薄い哲学対話である。しかし、その大きな教育的な効果に対して、比較的導入が容易であることもあって、この先の普及が大いに望まれる。

第3章 哲学対話とは

第3章1節 哲学対話の定義

哲学対話とは「人が生きるなかで出会うさまざまな問いを、人々と言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくりと考えることによって、自己と世界の見方を深く豊かにしていくこと¹⁷⁾」とも説明されている。哲学といっても難しい哲学の知識を使って話すわけではなく哲学の知識自体も不要である。この導入によって日本の学校で不足している、生徒が自由に考える機会を実現する。哲学対話の利点としては簡単な準備で実践できる点、自由に考えられる点、また心地好い頭脳の疲労感から、主体的な思考の実践を生徒が実感できる点が挙げられる。

哲学対話というものを説明あるいは、定義づけようとしたときに気付くのは、これが、常に具体的で不可欠な方法を伴うということである。そして、この具体的な方法というものが極めて重要な役割を果たしている上、これらについても説明しなければ哲学対話の実像に迫

ることは難しい。日本では今のところ学校での実践以上に、大人も参加する学校以外の場での哲学対話が先行して広まりつつある。しかし、いずれにしても子どものための哲学が中心であったハワイの哲学対話に最も影響を受けたスタイルで多くは実践されている。具体的な方法の面から簡単に説明すれば、5名から20名くらいの人数で、誰もが知っているテーマについて、自らの経験を元にしながらか自分の考えを話したり、他者がその人自身の考えを話したりするのを理解することを意識しながら聴くこと、といったところである。

そして、ここでいう哲学が通常意味する学問としてのそれを意味していないことも重要だ¹⁸⁾。それは「日常的な問いを重視¹⁹⁾」することであり、「知識として学ぶ対象としての哲学」と「対話によって哲学を実践すること」という違いに留意しなければならない²⁰⁾。要するに学問としての哲学の知識(哲学史の知識あるいは哲学用語)は必要とせずに対話するのである。哲学対話は「子どものための哲学」のスタイルとして欧米では知られており、哲学をただの教養とはせず他学問など知的活動の基礎を成していると考えている点が日本と異なっている。そして何より哲学対話の広まりが哲学を身近なものにさせていることが重要である。

また哲学対話の実施においては、あらかじめルールを設定することも多く、ここで典型的なものを紹介しておく。これは学習院大学 Philo LABO において実際に採用しているルールである²¹⁾。

- ・人を傷つけない限り何を言っても良い。ただ聞いているだけでも良い。
- ・話はまとまらなくても良い。
- ・人に否定的な態度をとらない。
- ・お互いに問いかけるように心がける。
- ・専門用語は使用せず、知識ではなく経験に即して話す。
- ・意見が変わっても良い。

以上のようなものが典型的なルールであるが、これと若干異なるルールが採用されることもあれば、ルール自体設定しないで哲学対話を行うこともある。ただ、この典型的なルールを知ることは哲学対話の実像をイメージすることに有用であるため、ここでは具体例を示して説明した。

第3章2節 哲学対話の目的

哲学対話の目的とは、だれに対しても哲学的に思考して論理的な思考の訓練の機会を与えることであろう。そして自分と異なる意見を承認し共存していくことを学ぶことも重要だ。こうした目的や効用までが哲学対話の広義の定義に含まれる。

ただし「哲学対話」という名前が桎梏になって生徒の参加意欲を失わせる懸念がある。多くの生徒にとって「哲学」という言葉の響きは参加する上で不要な緊張感を抱く原因となる。実際に哲学対話を学校で行う場合には、当初は強制的に導入することが殆どであろう。任意の参加者で構成されることが多い大人向けの哲学対話とは、この点の事情が大きく異なる。そこで、もう少しライトなネーミング（「そもそも対話」とか「トークセッション」とか）を学校の実態に合わせて考えることで参加意欲を喚起し、内容やルールなどは哲学対話の運営をそのまま取り入れるやり方もある。無論「哲学対話」という名称のままのほうが、モチベーションが上がりそうな場合は、そのままの名称で行えば良い。いずれにしてもネーミングの工夫以外にも生徒に抵抗感を持たせない学校現場での工夫がさらに望まれる。

最後になぜ「対話」なのかということについて触れておきたい。まず議論や討論ではない点に注目すべきだ。ここでは結論は出なくても良い、答えも1つとは限らない、という前提で話し、人の話を聞くということがとても重要である。論破などを目的に話すことは厳に慎むべき行為だ。人前で発言したい気持ちがありながらも、反論や論破されることを恐れて発言を控える人は多い。よって議論、討論やディベートなどの類とは全く異なるものだと参加者にも理解してもらうことによって、誰もが安心して参加できる対話の場が実現する。また人の話を集中して聴き、その意味をよく理解し一度共感したうえで自分の発言をする、という点も重要である。参加者が話したいことを勝手に話すだけの「会話」ではない。自分のターンで言いたいことを言い尽くすでもない。日ごろからの持論を喧伝する、あるいは豊富な知識をペダンティックに披露する場では決してない。何よりも言葉の交換がここでは最も重要である。そして、ここで言う「対話」とは話し方のスタイルだけを意味しておらず他者尊重あるいは他者との共存という価値観に基づいた態度を身につけるといった目的が付随していることを強調しておきたい²²⁾。

第4章 ディベートとの比較

第4章1節 ディベートのメリット・デメリット

哲学対話の効用はディベートと比べるとわかりやすい。ディベートは討論するテーマについて、ディベーターを肯定・否定側に分けて、持ち時間通りに交互に立論・反論・結論を行う形式で討論を行わせる。ディベートのメリットをあげれば以下ようになる。

第1に論理的な発言というものがどのようなものであるか体験的に理解される点である。終始一貫して筋道の通った、言葉と言葉が無理なく連なっている発言が求められることから、日常において、いかに感情や感覚に頼った判断や発言をしているのかも見えやすくなる。ここでは論理的な話し方の習得という言語技術学習に先だって論理そのものについて正しく理解されることも重要だ。

第2に、じっくり集中して相手側の発言に耳を傾ける必要があることに気付く点である。相手方の論理に破綻があることを見つけ、有効な切り返しを伴う反論をするためにはこれが欠かせないからである。このなかで相手の発言を最後まで聞かずに反論することや相手の発言を遮って発言することがいかに不適當なことであるかも自然に理解できる。また揚げ足取りや例外的・個別的で枝葉末節な具体例を反論の材料に使うことが反論として妥当ではないことも同時に学ぶことができる。

第3に議論の背景に潜む偏見や先入観に気付く点がある。立場の違う視点からの発言を自分たちの発言と比較することで、それまで不可視だった不確かな思い込みを発見し、それを取り除くことも可能になる。

第4に相手側の立場も想像し、複眼的な視点を持つことから、肯定の立場も否定の立場も超えた全く新しい立場について閃きを得る点である。

しかしディベートには導入する上で次にあげるようなデメリットもある。

第1にディベートでは事前に複雑なルールについて説明しなければならない点である。私自身の経験であるが初めてディベートを導入するときには、この説明に2回分の授業を使って説明することが常である。

第2に事前準備に時間がかかる点である。毎回事前に司会、ディベーター、チーム分け、計時係など役割分担などが必要である。テーマを選ぶことにも時間がかかる。さらにはテーマによっては立論を作ることにについて生徒たちと相談することも多く、教員にとっても多大な労力を要する。生徒たちも下調べや打ち合わせなどの準備に多くの時間がかかる。

第3に感情的な展開あるいは沈滞した展開といったような極端な展開になりやすい点である。上記のような準備の大変さにも拘わらず本番で上手く行く保証はない。特に慣れないうちは論破合戦のように過熱しすぎたり、あるいは逆に活気のないものになったりすることもある。こうしたことが続けば生徒たちのモチベーションが下がってしまうことになりかねない。

第4に自由に発言できない点である。発言は持ち時間に制限され、過不足なく発言しなければならない。発言のターンも交互にするルールがある。また、本来の自分の考えと違う立場で発言することもある上、発言の論理的な流れから逸脱することは周りのディベートを担当していない生徒たちから悪い評価をされる。哲学対話に比べてディベートでは担当者が自由かつ柔軟に発言を行うことはできない。

第4章2節 哲学対話のメリット・デメリット

哲学対話のメリットをあげるとすれば以下のようなになる。

第1に自由に発言ができ、主体的に考える態度を実現できる点である。哲学対話では全ての生徒から発言する義務を免除し権利だけを保障することからこれが可能になる。教員や他

の生徒に付度するような発言を不要にし、そこから生じた歪んだ思考を修正できる。

第2に他の生徒の発言を集中して聞く態度が自然と培われる点である。問いかけに対して、どのように応えるのか、予定調和に陥らない展開が起りやすいので生徒たちが自主的に参加しやすい。ディベートの場合はターン制なので、議論を追い易いが、その分、油断も生じ易く、聴く側の集中力が欠けることもある。それに対して未整理である発言を理解するには、より聴く側の集中力が必要になることから自然に聴く態度が培われるという面もある。

第3に事前準備が不要である点である。哲学対話は情報のインプットが必要ではなく、すでに自分の中にある経験に即した考えを元に発言していくからだ。これは準備がなくて楽であることも大きなメリットであるが、生徒が一堂に会す授業という場において対話が一から生成され、参加者全員が新鮮な驚きを同時に体験することを期待できるのも大きな利点だ。

第4に失敗のリスクが少ない点である。ディベートでは時間の使い方、反駁での切り返し、結論のまとめ方などによっては成功あるいは失敗という違いが比較的起りやすい。これに対して哲学対話はテーマによっては発言が少ないかもしれないが、そもそも発言が多ければ成功と言う考え方もない。また結論を必要としないので失敗するかもしれないという心理的抑圧も起らない。生徒たちはそれまでの教育や偏った情報によって過度に失敗を罪悪視させられるあまり、これを非常に恐れている。これが様々な行動を阻害し、挑戦する気持ちが萎えて経験が乏しくなり、いつまでも失敗への恐怖から逃れられない。この悪循環を終わらせるためにも哲学対話を行うことが効果的だ。哲学対話そのものに失敗のリスクがないことから実施するうえで生徒たちの抵抗感も少なくて済む。

以上、メリットについて説明してきたが、哲学対話にも当然デメリットもある。

第1に哲学対話は実施時間が授業1回（50分）では基本的には足りない点である。そのためオリエンテーションや学校行事など、あらゆる機会をとらえて90～100分程度の実施時間を確保する必要がある。まずその経験をさせてから、授業での短縮版の実施が有意義なものになる。

第2に教育現場での認知度が低い点である。2023年現在、哲学対話自体が日本の中等教育の現場では殆ど知られていないため、まずは説明から始めなくてはならない。前述のように単独の教員が自分自身の担当する授業だけで取り上げるよりは、複数の教員、あるいは学校全体で取り組むことが好都合である。そのため他の教員へ哲学対話について説明し協力を得る必要があるが、ここに相当な労力を要することは覚悟しなくてはならない。

第3に参加意欲のない生徒にとって何の強制力も働かない点である。哲学対話は参加者に対して発言する義務がないことが大きな特徴である。そのため何もせずに、他のことをしてしまう生徒が出現することは容易に想像できる。このリスクを恐れて実施できない教員も実際には少なくないであろう。

第4に政治に関するテーマで特に価値観が強く対立しているもの（具体例は第5章5節を

参照) は扱いにくい点である。政治に限らず、他者の意見に対して不寛容な態度が別の参加者の中から生じ易いテーマは避けたほうが良い。ディベートなどに比べてテーマの選定に、より慎重さが要求される。これは発言の内容に極端な偏りが生じる懸念があることが理由である。

第5に結論が出ないという点である。哲学対話では意見が収斂されることもなく、コンセンサスも得ることなく終わることが殆どである。対話の成果として結論やコンセンサスを期待する生徒は物足りなさを覚え、これを行う意義そのものを疑ってしまう恐れもある。無理に結論づけなことを事前説明において生徒たちに説明したほうが良い。彼らの参加意欲が失われないように、この点には十分留意すべきだ²³⁾。

以上のディベートおよび哲学対話のメリット・デメリットについての説明をまとめると以下の表のようになる。

【ディベート・哲学対話のメリット・デメリット対照表】

	メリット	デメリット
ディベート	<ul style="list-style-type: none"> ・論理や客観性を理解できる。 ・緊張感を維持しつつ他者の発言を集中して聞くことができる。 ・暗黙の内に前提となっている偏見、先入観を可視化する。 ・対立する立場の意見を交わすことから、柔軟な複眼的視点が求められ、問題を解決する力を培う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールの説明に時間がかかる。 ・事前準備に時間がかかる。指導に多大な労力を要す。 ・感情的になりやすい、あるいは逆に沈滞化しやすい。 ・自分自身の意見とは異なる立論が求められることもある。発言に自由度が低い。時間的に制限あり。
哲学対話	<ul style="list-style-type: none"> ・主体的な判断に基づく意見を可能にする。学校における予定調和的な発想から自由になれる。 ・発言の自由度が高い。 ・他者の発言を集中して聞く態度を自然に培う。 ・事前準備に時間がかからない。参加者全てにとって展開に新鮮さを感じられる。 ・明らかな失敗が生じにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・まとまった時間が必要であり、授業1回で実施しづらい。 ・認知度が低い。 ・参加意欲が低い生徒が放置されてしまう。 ・政治的なテーマなど、価値観が強く対立しているテーマを扱いにくい。 ・参加者同士のコンセンサスが得にくい。意見が纏まらず、拡散した印象のまま終わる。

第5章 中学校・高等学校の学習指導要領にそった実践プラン

第5章1節 中学校「社会科」・公民的分野

3年次において扱う公民的分野での導入プランを中学校学習指導要領解説の「内容の取扱い」を参照しながら考えていきたい。

「内容の取扱い」(1)ウでは公民的分野全体について次のように記載されている。

分野全体を通して、課題の解決に向けて習得した知識を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察、構想したことを説明したり、論拠を基に自分の意見を説明、論述させたりすることにより、思考力、判断力、表現力等を養うこと。また、考察、構想させる場合には、資料を読み取らせて解釈させたり、議論などを行って考えを深めさせたりするなどの工夫をすること²⁴⁾。

アクティブ・ラーニングと関係が深い箇所であるが、文部科学省は特に関連した内容としてDの「(2) よりよい社会を目指して」をあげており、ここに十分な時間を確保することも強調している。解説では、これを補足するものとして「持続可能な社会の形成」をあげている。さらには、その前提条件として「世代間の公平」、「地域間の公平」、「男女間の平等」、「社会的寛容」、「貧困削減」、などもあげられている。これを「公平」という極めて根本的なテーマを問うような形に変えれば哲学対話のテーマとして成立しそうなものばかりである。あるいはまた、「内容の取扱い」(1)ウで記されているように分野全体において哲学対話のテーマの対象になるものが多い。次にあげるような基礎概念もその例に漏れない。

経済の学習では「貨幣」などは哲学対話に適したテーマである。例えば、極めて安い原価で紙幣は刷られており1万円札そのものには1万円の価値が本来はないという話題などは中学生の対話の中でも容易に出てくることが予想される。また紙幣を増やすことで国民は豊かになれるのか否か、そして「そもそも豊かさとは何か」という根本的な問いまで、さらに展開していくことも期待できる。そして、こうした対話の延長線上に現代的な議論まで結びつく可能性がある。中学の授業では当然扱わないが近年、専門家のなかでも導入の是非について意見が分かれる MMT（現代貨幣理論）に肉薄するような展開も場合によっては起こりうる。そうではなくても大人には考えもつかないような常識を覆すような貨幣観が中学生のなかに埋もれているに違いない。また「内容の取扱い」(1)アでは次のように記載されている。

地理的分野及び歴史的分野の学習の成果を活用するとともに、これらの分野で育成された資質・能力が、更に高まり発展するようにすること。また、社会的事象は相互に関連しあっていることに留意し、特定の内容に偏ることなく、分野全体として見通しをもったまとまりのある学習が展開できるようにすること²⁵⁾。

1、2年次で既習した地理的分野や歴史的分野の学習成果を公民的分野で活用することをここでは強調しているが、次のような例では特にこの点が重要になる。

例えば天皇制について国民主権と前後して扱うときなどは、日本国憲法第1条、「象徴」、「国事行為」などといったものを解説することが授業の中心となることが多い。こうした単元を教えた流れで、天皇制について生徒に哲学対話をさせる。この場合、テーマや問い出し

は完全教員主導である。「天皇制」あるいは「象徴天皇制」などではテーマとして大きい場合は、「天皇制についてどう思うか」、「天皇になってみたいか」、「天皇の立場がうらやましいか」、「天皇制はなくてもよいか」などと問い出しをしてテーマをよりコンパクトになるように具体的・各論的な方向にしていくことが大切である。このようなテーマ設定をすると以下のような対話が行われることが予想される。ポジティブなものとしては「失業がなくて安心」、「家が大きくてうらやましい」、「芸能人やスポーツ選手に会える」などが想定される。ネガティブなものとしては「職業として、日本の社会に必要なのか」、「いつも注目されてプライバシーがない」、「他の職業を選べない」などが想定される。他にも天皇の生活費、参政権、言論の自由、婚姻の自由などという話題も想定される。もちろんここで性急に結論づけることは不要であり、総括も行わない。しかし天皇制について改めて主体的に対話することで天皇と国民との立場や権利上の違いも自然に意識される。また、この後に取り上げる「国民の」基本的な人権の学習の導入としての効果も期待できる。あるいは平和主義と象徴天皇制（通常別の単元で、時間をおいて別々に取り扱う。両者を関連づけしにくい）の関連づけを歴史的分野の授業を思い出させるような問い出しによって行うことができる²⁶⁾。また地理的分野で習った他の国の国王と天皇はどう違うかなどと、系統学習において統合されていない他分野との連関を哲学対話で補っていくことも可能である。この場合、本来の哲学対話の典型的なやり方（持っている知識ではなく経験から考えて対話する）からは少し逸脱してしまうが、この辺をアレンジすることで、哲学対話の経験を増やすことは非常に有意義だ。このように哲学対話の典型的なルールや先行している実践例を教条的に捉えずに、生徒の実態や発達段階、あるいは科目の内容によって、柔軟に改変していくことで哲学対話の可能性がさらに高まることを強調したい²⁷⁾。

ところで、ここまで中学校社会科について3年次の公民的分野の話ばかりしてきたのは理由がある。地理的分野・歴史的分野の授業内容の情報量を思えば1・2年次までの社会科の授業で哲学対話の授業を捻出することが現実的には、なかなか難しいからだ。そのため中学校社会科の授業での哲学対話の導入は3年次の公民的分野まで待つことが予想される。しかし第4章2節で前述したように1・2年次において授業以外の機会も利用して哲学対話を経験させておけば3年次に初めて実施するよりも円滑に実施でき大きな効果も望めるであろう。

第5章2節 高等学校「歴史総合」

歴史総合では従前の科目からの改善点を踏まえた内容が学習指導要領の解説として以下のように示されている。

現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を題材に歴史を学ぶ意義や歴史の学び方を考察させ、これに続く3つの大項目は、近現代の歴史の大きな転換（「近代化」、「大衆化」、

「グローバル化」)に着目させるという構成とすることが適当である²⁸⁾。

この科目でもアクティブ・ラーニングの導入が提唱されているが、実際に実施されやすいのはプレゼンテーションなどであろう。これは歴史の授業の中では討論や話し合いは前提となる歴史的な知識が乏しいと形にすならないという理由で導入には消極的な教員が多いことが原因だ。しかし上で引用したような近現代史における重要なキーワードについては哲学対話のテーマとして大きな可能性を秘めていそうなものが多い。例えば近代である。特に何も説明せずに生徒に近代について、それぞれのイメージを対話させるのである。近代について生徒は時代区分くらいのイメージしか持っていないだろう。「古代や中世の後」、「現代の前」、「近代と現代の境は、いつか」、「日本の近代は明治維新から」、「しかし江戸時代は中世というのは、なんか違うように思う」、「江戸時代は近世だ」、「それって中世とは違うのか」など、時代区分に関する乏しい知識しかなくても、それなりに対話は続くだろう。ここで大事なことは、それぞれの時代の全体像について理解の乏しいことや歴史観の基礎となる通史的な視点が欠けていることに生徒が自分から気づくことだ。歴史の勉強として細かな年号、出来事、人名を丸暗記するという苦行を散々強いられてきたのに、割に合わず実に気の毒な話ではあるが、ここを自覚することは非常に意味がある。歴史の勉強が得意と思っている生徒も、この点においては不得意と思っている生徒と大差はない可能性が高い。これが明らかになるだけでも大きな収穫だ。そして近代については教員が問い出しに、「そもそも近代ってそれまでと、どう変わったのか」、「いまも近代なのか」というように加えてみるのも効果的である。

中学社会で、地理的分野・歴史的分野を学習した上、高校の選択履修科目として「日本史探究」、「世界史探究」及び「地理探究」が設置されている。このように地理、歴史について講義型授業を行う機会が多い。それに対して、地理歴史科では、主体的学習の導入例が少ない。それゆえに、従来の地理歴史科の授業とは異なる役割が「歴史総合」や、ここでは実践例は省いたが「地理総合」に強く期待されていることを強調したい。今後は、これらの科目で哲学対話が導入されていくことを大いに期待する。

第5章3節 高等学校「公共」

公民科では今回の改定から新たに共通必修科目である「公共」が、選択科目として「倫理」及び「政治・経済」が設置されている。学習指導要領解説では科目構成について次のように記載されている。

公民科は『公共』を原則として入学年次及びその次の年次の2か年のうちに全ての生徒に履修させることとし、その履修の後に選択科目である『倫理』及び『政治・経済』を

履修できることとした。また、標準単位数については、『公共』、『倫理』及び『政治・経済』は、いずれも2単位とした²⁹⁾。

これを読む限り新科目の「公共」が必修科目として重視されているという印象を受ける。ところが実際に出来上がった教科書を読んだところ、出版社によってもだいたい内容の幅はあるが「倫理」、「政治・経済」の概説的科目のような印象を受ける。既視感を感じ新鮮味がないのは「現代社会」の教科書に、とても似ているからだ。しかし、この科目を廃止直前の「現代社会」のように公民科の概説的科目のように扱う愚は避けなくてはならない。ここでの2時間を公民科全体の導入的科目として生徒の主体的学習へのモチベーションを高めることに活用することを強く提唱する。そして、そこではプレゼンテーションやディベートなどと並び哲学対話が大きな役割を果たすに違いない。問題意識が醸成され、のちに系統的に「倫理」や「政治・経済」を学習することへの内発的な動機付けとして機能することが多いに期待できる。また学校の教育課程によっては、それらの科目を履修しない生徒がいるかもしれない。しかし、その場合でも「公共」について、網羅的に広く浅い内容の講義型授業をするのは避けるべきである。なぜならば「公共」で生徒たちに動機さえ与えることができれば、その他の公民科の科目を履修しなくても社会のどこかで関連した学習を主体的に行うことが期待できるからである。

次に「公共」の内容の取り扱いの中から特徴的なものを探し引用する。内容「(1) 公共的な空間を作る私たち」に関して学習指導要領解説では、身に着ける知識として、以下のよう

(イ) 人間は、個人として相互に尊重されるべき存在であるとともに、対話を通して互いの様々な立場を理解し高め合うことのできる社会的な存在であること、伝統や文化、先人の取組や知恵に触れたりすることなどを通して、自らの価値観を形成するとともに他者の価値観を尊重することができるようになる存在であることについて理解すること³⁰⁾。

また、これについての取り扱いとしては次のように記載される。

人間は互いの意見を言い合うだけでなく、互いの根拠や意味を問い合う対話という行為を通して自分と異なる考え方をよりよく理解することができ、様々な背景をもつ他者と協働して既得の知識から新しい知識を生み出すなど相互に高め合うことのできることを1つの理想とする社会的な存在であること、他者と共に生きていくために対話を通して自己の幸福の追求と自己を取り巻く社会との調和を図り、自己の生きる場としての社会

をよりよいものにしていくことが重要であることなどを理解できるようにすること [...] ³¹⁾。

この内容は「公共」という科目全体のなかの順序としては最初に扱われる部分であり、「公共」という科目自体の導入的な意味合いも大きいところである。ここで哲学対話によって他者を理解し、受容することの大切さを学ぶことは、この後の学習に与える効果も期待できる。例えば「幸福とは何か」というテーマで短時間でもグループに分かれて哲学対話をしてみる。その後、グループごとに対話のなかで印象に残ったことを発表し、クラス全員で共有する。短時間の対話だと、おそらくは個人としての自己の幸福という暗黙の了解で対話が進むだろう。発表の後に問い出して「自分以外の人の幸福とは」あるいは「社会全体の幸福とは」などという視点を提示して再び哲学対話を行い再び発表、共有をしてみる。その後で、例えば公共という概念や公共の福祉について講義を行うような展開も考えられる。こうした導入なしに、いきなり黒板に「公共とは」などと辞書的な定義や意味を黒板に書くことから始まる授業に比べ、生徒への動機付けが期待できる。ここでは導入に利用する例をあげたが「公共」という科目は、哲学対話が効果をあげる内容が他にもとても多い。特に「倫理」や「政治・経済」を履修する生徒が多い場合は講義で扱う内容をかなり減らしてでも、ここでアクティブ・ラーニング、その中でも哲学対話に多くの時間を費やすメリットは大きい。

第5章4節 高等学校「倫理」

本節では2022年から実施された新学習指導要領において、選択必修科目から選択科目へと格下げになってしまった「倫理」についてとりあげる。「倫理」という科目から哲学を連想し、この科目こそ哲学対話の本丸のように思われるかもしれない。しかし逆に言えば哲学史的な内容を中等教育で学習する機会には無い。哲学史に関する基礎知識をしっかりと学習することは重要である。哲学用語などの知識や関連事項についての理解が蓄積すればディベートや哲学対話といったアクティブ・ラーニングを円滑に実施し、さらに充実したものにすることも期待できる。そのため系統学習を中心にしながら導入やまとめに哲学対話を適宜利用するような活用が望ましい。具体的にはどのような場面での活用例があるだろうか。学習指導要領の中項目「人間としての在り方や生き方の自覚」から哲学史以外の内容をここでは取り上げる。自己形成や自己の生き方に関する、人間の心の在り方の学習において、哲学対話を導入することから主体的な学習態度が生じるからだ。さらには関連した諸問題の学習への動機づけに波及することも期待できる。この内容の取扱いとして心理学の考えに触れることが学習指導要領解説では強調されるが、心理学的な知識について概説的に教えるだけでは生徒は自分自身に引き寄せて考えることもなく消化不良になりやすい。例えば「アイデンティティ」について術語の意味を辞書的に解説したとしてもこれを説明したことにはならな

い。ここはじっくりと「自分とは何か」というテーマで哲学対話を導入に用いてから学習する必要がある。また哲学対話のなかで「自分」というテーマから派生した問い出しとして「昔も今も未来も変わらない自分とは」「場面によって変わる自分とは」などと展開していくとより「アイデンティティ」の学習への導入へと焦点を絞ることができる³²⁾。このようにアイデンティティについて主体的に学習することに十分な時間をかけなければ、現代的な諸問題について理解することは、およそ不可能である。例えばモラトリアムに関連する諸問題、外国籍のまま日本で暮らす人たちのこと、夫婦別姓のこと、LGBTQ+など、アイデンティティというものに深く根差している問題への理解の深化には前提としてアイデンティティについての主体的な理解が不可欠であり、ここで哲学対話が大きな効果をあげることが期待される。

第5章 5節 高等学校「政治・経済」

最後に「倫理」同様に選択科目になった「政治・経済」における実践について説明する。この科目については応用例を論じる前に全体的な留意点として第4章2節で概説したことを改めて説明したい。中学生と異なり、高校生になれば、それなりに政治への関心を持っている生徒も多くはないが存在する。そして、そういった「意識の高い」生徒ほど自分と異なる政治的な立場に過剰に反応し、かつ若く純粋であるがゆえに偏狭な態度になってしまうことも多い。こういった一部の生徒がアクティブ・ラーニングで過度にイニシアティブを持つ虞がある。しかし、これは生徒全体の主体性確保のためには決して望ましいことではない。そこで留意すべきことは政治的な立場の対立が明確に存在するテーマは哲学対話では取り上げないということだ。例えば「死刑を廃止すべきか」というテーマがある。ディベートのテーマとしては定番であるが、こういうものは哲学対話では直接的には取り上げない方がよい。特に死刑は世論と比例して生徒のなかでも肯定派が圧倒的に多く、現状の世論を単純に再確認するような展開になりやすい。同じテーマでもディベートであれば強制的に自分の意見ではなくても半分は否定派を演じることになり討論の手順に制限も多いことから問題意識の萌芽という点で、より成果を期待できる。同じような例として「日本国憲法の改正」などがある。

ではどういったテーマが「政治・経済」では望ましいのか、次に論じたい。学習指導要領では「政党政治や選挙などの観点から、望ましい政治の在り方及び主権者としての政治参加の在り方について多面的・多角的に考察、構想し、表現すること³³⁾」と記載されている。また、成人年齢が18歳に引き下げになって以来、主権者教育、シティズンシップ教育ということばを頻繁に目にするようになった。選挙に行くことが大切だと生徒に言うことは重要だが、これについては注意深く取り扱う必要がある。現状の投票率が低いことは確かに問題だ。しかし、「形だけ選挙に行くことに意味があるのか」、「よくわからないのに選挙に参加してしまって本当に良いのか」と言った問題をポピュリズムとの関係からも、慎重に考える

べきである。選挙に限らず政治への参加、主権など、政治に関することのなかでも、より根源的なことを考えることに哲学対話は適している。同様に世論の形成に関することやメディアリテラシーに関することなどもテーマに適していると言える。「先生がいつも新聞を読めと言うのはなぜか」、「先生は、どこの新聞が良いか教えてくれないのはなぜか」、「ネットニュースは信用しないほうが良いというのはなぜか」などと対話することで自然な発想で政治について考えることができる。興味や関心のない生徒たちに、いきなり政治に関する具体的な各論や時事的な問題をテーマにして対話させるよりも、まずはこういった根源的なテーマのほうが、より多くの生徒が対話に参加しやすい。例えば政治参加というテーマではどうだろうか。政治への関心が薄い生徒が、なぜそうなのか、そのような意見を聴くのも良い。逆に政治に興味を持っている生徒が、そのきっかけについて話すことも貴重である。しかし政治的無関心は絶対的に悪だと初めから決めつけることはやめるべきだ。そういった常識の背景に潜む硬直した価値観から一旦解放された状態で始めることができれば哲学対話の可能性を大いに引き出すことができるだろう。

また「民主主義の欠点とは」、「完全な平等は実現するか」という教員がネガティブなことを言いづらいテーマも扱いやすく、哲学対話で扱う価値がある。そのようなテーマを自由に対話することで建前ばかりの理想論を強いる不可視の重圧から生徒たちも教員も自由になれる。何しろ、どんな崇高に見えるような概念・制度でも、それが人間の作ったものである限り完璧なはずもない。それにも拘わらず、従来の授業は、そういったものを神棚に上げて拝むような扱いばかりしているので、生徒たちから見ればリアリティが欠けて見えることもある。

なお、ここで「倫理」、「政治・経済」の実践例としてあげたものは「公共」のなかで実践することも可能である。学校の教育課程によって、適宜応用することが考えられる。

第6章 哲学対話を実施する上での留意点

第6章1節 哲学対話を学校全体で実践すること

本論文では社会科での実践を論じてきたが、可能な限り、他教科でも実践されることが望ましい。あるいは学校行事など特別活動での実践も望まれる。関心が高い生徒たちの有志によってクラブ活動のように放課後に活動を始めることもあるかもしれない。そうした学校全体の実践を実現する契機となるために、まずは社会科において哲学対話を開始するのである。新たな試みを導入するのは大方の教員にとってかなり抵抗があることだ。それ故に同僚の教員たちに哲学対話について関心を持たせるのは、かなりの難題であるが学校全体での導入を実現するためにも、あらゆる機会を利用し実績を積みながら少しずつ周囲を巻き込んでいくことが望まれる。

第6章2節 哲学対話を活用するための教員の意識改革

授業に対する教員の捉え方を、「私の授業」というものから、「私と生徒たちの授業」というものへ転換することが哲学対話の導入には欠かせない。授業は教員だけでなく生徒たちと作るもの、ということはアクティブ・ラーニングに限った話ではない。しかし、「私の授業」と頭の中でも認識することを止めることは経験豊富な教員ほど難しいかもしれない。講義型授業を長い間やっていると、どうしても「私の授業」、「自分の授業」という感覚に、責任感の強い、真面目な教員ほど支配されてしまう傾向があるからだ。アクティブ・ラーニングに不慣れな教員は、授業を成り立たせるのは自分1人だけではないことを哲学対話の実施前に、改めて、自らに言い聞かせて臨むべきだ。

哲学対話では特に、この点を大切にしなければならない。哲学対話の授業を行うとき、教員は不要なコメントは控え、発言は最小限を心掛ける。そして、生徒たちの対話の流れを教員が方向づけしてしまうことが無いように細心の注意を払う。また教員が望む結論を誘導しないように注意すべきである。それをすれば哲学対話をやる意義が無くなってしまうからだ。

第6章3節 哲学対話を実施する時間の確保

社会科教員は授業で生徒たちが既習したものについて試験で出題することが多い。これをどれだけ覚えているのか、あるいは理解しているのかという点から評価し成績を付ける。このやり方に最も客観性があると考えている教員が多い。だから試験のために大量の知識を授業で扱うことが不可欠と多くの教員が考えている。そして、アクティブ・ラーニングのために授業の時間を割くことには消極的になってしまうことが多い。しかし試験以外の評価のやり方で客観性が欠けるかと言えば、そのようなことはない。例えばレポート提出も有効な手段であるに違いない。あるいは定期試験を実施するとしても、授業で既習したものに関して問うだけではなく別のやり方もある。授業では教えていない時事問題についても試験に出題できる。あるいは、授業で既習したことを元に応用力を試す問題を出題しても良いはずだ。このように社会科教員が従来のやり方に固執せずに評価に関する多様な工夫を行えば、哲学対話などアクティブ・ラーニングを実施する時間的ゆとりが必ず作れるに違いない。

第7章 哲学対話による教員への効用

第7章1節 セクショナリズムの解消

第6章2節で論じた様に、講義型授業においては「私の授業」という意識を持つ教員は多い。このことから授業に100パーセントの責任を自分で負うものと感じていることもまた多い。その結果、授業について他の大人から自分の仕事ぶりを評価されているように意識することも起こり易い。そのため、自分の授業の公開には消極的になる。その結果、授業は風通

しの悪い「密室」になってしまう。このようにしてセクショナリズムも生じてくる。そこで担当教員が自分にとって都合の良い方向に授業を運営してしまい、マンネリズムに陥ってしまう懸念がある。また、教室にいる大人は担当教員だけであることから、旧態依然とした「教員が上で生徒が下」という権力の構造が温存され、生徒の主體的な参加を阻んでいる。

しかし、哲学対話の授業中であれば、他の大人が参加することへの抵抗感は薄い。なぜならそれは「私と生徒たちの授業」であると担当教員が捉え易いからだ。そこにおいて教員は過度の責任を感じることから解放される。このようにして哲学対話を契機として教員が他の教員や見学者の参加に慣れていくことは非常に有益である。セクショナリズムが解消され、見学者に対して開放的な授業が実現することも期待できる。また担当教員が授業運営を1人で抱え込まず同僚の参加や協力を求め易くなるはずである。

第7章 2節 哲学対話を教員間で行うことがもたらすもの

授業での哲学対話の導入に加えて、研修のような形で教員間の哲学対話を経験することは有意義だ。多様な年齢の同僚間で、日常業務から離れた対話を行う。ここから得られる知識の共有、新たな着眼点の発見など、授業の運営に関して多くのことが得られるだろう。企業においては既に多くの導入例があり、経営面でも多くの成果が上がっているようである。また学校全体の運営においても、教員間で哲学対話を行うことによって、建学の精神、学校の沿革、スクール・アイデンティティ、今後の課題、これらに関して情報の共有が可能になる。そこから将来に向けたコンセンサスも形成される。今後、学校の運営には多くの変化が要求されることは予想に難くない。そこで何を変えて、何を残すべきか、そうした意思決定に教員同士の哲学対話が大きな役割を果たすだろう。

第8章 結論

哲学対話を導入する利点を以下にまとめる。

第1に「主體的に考え、自分で判断する力を養うこと」があげられる。自分がどうすべきなのか自分自身で決めていくこと、失敗を恐れずに自分のなかから自由に答えを出すという、未来の市民に不可欠な能力をこれで培うことができる。

第2に「学習活動において、根源的な追求を可能にする」があげられる。常識的な説明や定説に対して、それを単純に受け入れるだけではなく、柔軟で自由な発想と、広い視点から根本的な疑問点を発見する。これによって理解を深化し、自分に最適であり、深い関心を寄せることが可能な学習課題も発見することができる。

第3に「他者の意見を尊重することから、多様な視点について理解できるようになること」があげられる。いわゆるアウトプットの機会を増やすだけでなく、他の生徒の意見に耳を傾

け、自分と異なる意見の背景にある思考や価値観を理解することで他者への敬意も培われる。また他者の意図を想像しながら本質的に、複眼的に理解する能力を培うことができる。多様な視点を理解することから俯瞰した視野を得ることもできる。

第4に「準備が容易であり、導入しやすいこと」があげられる。他のアクティブ・ラーニングや講義型授業に比べて準備が殆ど不要であり、その割に大きな成果が期待できる。多忙な学校において、この利点によって多くの時間的資源が得られることが期待できる。

第5に「生徒だけでなく教員にも効用があること」があげられる。哲学対話は通常の授業とは異なり、他の教員が見学に来たとしても授業担当教員は抵抗感を感じる事が少ない。そのためセクショナリズムを解消し、開かれた授業運営を可能にする。また教員同士で哲学対話を行うことで、教育に関する有用な情報の共有、及び学校の運営に関するコンセンサスの形成を可能にする。

第6に「アクティブ・ラーニングに関する教育行政と教育現場の間の温度差を埋める契機に成ること」があげられる。序で見てきたような新時代の公教育の在り方において教育行政と教育現場に間にあるアクティブ・ラーニング導入への齟齬を解決することが哲学対話の実施で期待できる。

以上の6つの利点から哲学対話は社会科教育に導入されるべきである。

注

- 1) 本論においてはアクティブ・ラーニングと原則的に記載するものとする。
- 2) 小針(2018)、47-49頁。ここではアクティブ・ラーニングの導入によって、活動主義的な方法論のみが普及し、教科学習の質が低下することを懸念する小・中・高の教員の声が広まっていたことが指摘されている。
- 3) 本論においては、高等学校地理歴史科・公民科および中学校社会科を便宜上総称して、「社会科」と原則的に記載するものとする。
- 4) 広田(2022)、75-78頁。学校の選抜・配分機能の暴走としてこの現象を説明している。
- 5) 渡部(2020)、8-10頁。学習指導要領の変遷を追いながら戦後教育の流れが説明されている。
- 6) 小針(2018)、74-93頁。大正期より澤柳政太郎は成城小学校でヘレン・パークスが提唱したドルトン・プランを導入し、自学自習の実践などを行っていた。
- 7) 幾度かの教育課程の変更で単位数が4単位から2単位に減り必修科目から「倫理・政治経済もしくは現代社会」という選択必修の科目になった。
- 8) 文部科学省(2013)、前書き。
- 9) 木村(2015)、118-119頁。木村が述べるところでは次の通りである。戦後の学校教育は経験主義から産業化社会の技術革新に対応するために、系統的で科学的な教育内容が要請された。また冷戦の下、戦後教育の見直しがなされ、社会科の『総合社会科』としての性格を修正することになった。
- 10) 衆議院文教委員会(2000)、2頁。
- 11) 小針(2018)、174-180頁。1980年より実施された「ゆとりのカリキュラム」で「ゆとり」とい

- う言葉が学習指導要領に登場し、その後の日本の教育は基本的には「ゆとり」路線を続けてきた。
- 12) 渡部 (2020)、25 頁。
 - 13) 松下 (2020)、22 頁。
 - 14) PISA は OECD に加盟している国や地域を中心に 15 歳の生徒の読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを測定する国際学習到達度調査のことである。
 - 15) 松下 (2010)、22-23 頁。キー・コンピテンシーのうちの指標化された一部のみが、PISA リテラシーと組み合わせられて中等教育の現場に浸透してしまったことを指摘している。
 - 16) 次にあげるような各事例がある。特定非営利活動法人・全国教室ディベート連盟主催の全国中学・高校ディベート選手権が毎年夏に開催されており令和 5 年までに 28 回を数える。また一般社団法人・プレゼンテーション協会主催の全国高校生プレゼン甲子園が令和 5 年に第 3 回が開催された。一般社団法人・全国銀行協会によって、中学社会科公民分野の金融に関するロールプレイング授業の支援が行われている。
 - 17) 河野 (2020)、3 頁。
 - 18) Biesta (2017), p. 418. 教育現場での哲学の実践が、哲学が本来持つはずの「エッジ」を失わせしめようという指摘は、本稿で議論する哲学対話には当たらない。「エッジ」を失った哲学の実践から始めなければならないほどに、日本における哲学教育は未発達だと言わざるを得ないからである。
 - 19) 土屋 (2019)、116 頁。日々の生活に潜んでいる、身近で素朴な「問い」への注目が主張されている。
 - 20) 梶谷 (2018)、12 頁。知識として学ぶ哲学 (philosophy) から、「哲学する (philosophize) こと」への転換が強調されている。
 - 21) 哲学対話団体 Philo LABO <https://philolabo.wixsite.com/philolabo/about> (2023 年 9 月 15 日取得)。
 - 22) 土屋 (2019)、125 頁。哲学対話は参加者全員が真理を愛し求め協力しながら思考を深める共同作業であり、共通の「目的」があり、そこに向かう「方向感覚」があると、会話との違いを説明する。
 - 23) これは結論を求めている生徒にとっては期待が裏切られることになり、その場においてはデメリットと見なされる。しかし、究極においてはデメリットではない。
 - 24) 文部科学省 (2017)、168 頁。
 - 25) 文部科学省 (2017)、165 頁。
 - 26) このような問いは、関心が高い生徒ほど捉え方に「政治的な価値観の違いに由来する幅」があり、教員が断定的に説明するよりも対話で取り上げることに大きな意味がある。
 - 27) 土屋 (2019)、216-217 頁。哲学対話を行う方法は決まっていない。現在の実践も暫定的と説明している。
 - 28) 文部科学省 (2019) A、13 頁。
 - 29) 文部科学省 (2019) B、26 頁。
 - 30) 文部科学省 (2019) B、36 頁。
 - 31) 文部科学省 (2019) B、39 頁。
 - 32) バリエーションの例としては次のようなものがある。「自分の性格」→「自分らしさ」→「自分の中の変わらない部分」→「他者と違う自分」など。
 - 33) 文部科学省 (2019) B、129 頁。

文献表

- Biesta, Gert. "touching the soul? exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people." *Childhood & Philosophy*, Vol. 13, No. 28: 2017, pp. 416-452.
- 梶谷真司『考えるとはどういうことか』、幻冬舎新書、2018年。
- 河野哲也『ゼロからはじめる哲学対話』、ひつじ書房、2020年。
- 木村元『学校の戦後史』、岩波書店、2015年。
- 小針誠『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』、講談社現代新書、2018年。
- 衆議院文教委員会『第150回国会 衆議院文教委員会 会議録第4号(平成12年11月17日)』、2000年。
- 土屋陽介『僕らの世界を作りかえる 哲学の授業』、青春出版社、2019年。
- 広田輝幸『学校はなぜ退屈でなぜ大切なのか』、ちくまプリマー新書、2022年。
- 松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・能力・コンピテンシー』、ミネルヴァ書房、2010年。
- 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(高等学校編)』、教育出版、2013年。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』、東洋館出版社、2019年A。
- 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 公民編』、東京書籍、2019年B。
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説』、東洋館出版社、2017年。
- 渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』、岩波新書、2020年。

ENGLISH SUMMARY

The Practice of Philosophical Dialogue in Social Studies:

A Reasonable Approach to the Introduction of Subjective Learning

SHIBASAKI Tatsuyuki

Following the new curriculum guidelines of Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), subjective learning—also called active learning—is being considered for introduction into junior and senior high schools. However, many teachers are suspicious of the effectiveness of these new methods and are therefore reluctant to adopt them. In this paper, I offer an argument for introducing philosophical dialogue as a teaching method at these schools, noting its value in teaching social studies and its potential for solving some of the conflicts between teachers and the MEXT. I begin by establishing a definition of philosophical dialogue followed by clarification of the differences between philosophical dialogue and debate as teaching methods, noting the advantages and disadvantages of both. Next, I propose a paradigm of philosophical dialogue in teaching social studies, such as civics, history, political science, and economics, based on the new curriculum guidelines of the MEXT. I conclude that the introduction of philosophical dialogue into junior and senior high school classrooms will have many positive effects on students by encouraging active thinking, providing opportunities for deeper examination of complex topics, and promoting diversity. I also identify the benefits to teachers of using philosophical dialogue in their lesson plans.

Key Words: Philosophical dialogue, Active learning, Debate, Social studies, Secondary education