

「哲学に関わる対話的手法」を用いた

公民科授業づくりの試み

— 「媒介教材を用いた授業」を事例として—

Civic Class using the “philosophical inquiry with children” approach:

Lessons from the class using a “mediating material”

村瀬智之（東京工業高等専門学校）

【要旨】

本稿の目的は哲学対話の授業と、豊富な実践事例をもつ思想史を中心とした授業とをスムーズに接続させるための授業設計のモデルを提示することである。そのために本稿では「媒介教材を用いた授業」を提案し、その可能性について検討する。まず、「子どもの哲学」を概観し、授業実践上の課題を明らかにする。次に、「媒介教材を用いた授業」を提案するとともに、実際の授業事例の紹介と分析を行う。それらを通して、「媒介教材を用いた授業」の授業設計のモデルを提示するとともに、その応用可能性について論じる。

The purpose of this paper is to suggest a framework of a class design that naturalises the connection between the “philosophical inquiry with children” lesson and a lesson centered on the history of philosophical thought. To this end, it proposes a “mediating material” and shows its applicability to Civics “Rinri”. This paper begins by reviewing key literatures of “Philosophy for Children” and identifies the problem associated with translating its theory into practice. Then, the paper proposes the idea of “mediating material” and introduces and analyzes actual lesson cases. By doing so, a core idea of the “mediating material” shall be presented and its applicability to Civics “Rinri” is considered.

【キーワード】

子どもの哲学、哲学対話、公民科倫理

Philosophy for Children, philosophical inquiry with children, Civics “Rinri”

0. 本稿の目的と概要

本稿の目的は哲学対話の授業と、豊富な実践事例をもつ思想史を中心とした授業とをスムーズに接続させるための授業設計のモデルを提示することにある。そのために本稿では「媒介教材を用いた授業」を提案し、その可能性を検討する。第1節では、問題の背景と哲学対話の基礎となっている「子どもの哲学」を概観し、現在の日本における授業実践上の課題を明らかにする。第2節では、「媒介教材を用いた授業」を提案し、第3節では、実際の授業の紹介と分析を行い、「媒介教材を用いた授業」の授業設計のモデルを提示するとともに、その応用可能性について論じる。

1. 問題の背景と課題

1-1. 学習指導要領の改訂と「哲学に関わる対話的手法」

公民科「倫理」の授業は現在大きな変革の前にいる。授業内容だけでなく、授業手法についても変更が求められている。令和4年度に全面的に施行される新学習指導要領(以下、「新学習指導要領」と略記)ではこの傾向が顕著である。新学習指導要領では、全体として「主体的・対話的で深い学び」を中心とした教育課程が志向され、公民科「倫理」では、「現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」に関して「哲学に関わる対話的な手法などを取り入れた活動を通して」学習することで、「現代の諸課題と倫理」について考えるための「基盤を養うよう指導」とされる⁽¹⁾。新学習指導要領の『高等学校学習指導要領解説』(以下『解説』と略記)では、「...「倫理」における学習が、先哲の考え方を単に知識として学ぶことを目指すのではなく」(p. 86)、「先哲の思想や芸術作品などを単に網羅的に取り上げるような指導では、思索を深めることから遠ざかり、学習に興味を失うことになりかねない」(p. 97)といった文言が見られる⁽²⁾。もちろん、これまで実施されてきた知識の習得についても、「新学習指導要領」には「倫理」の目標のなかに「古今東西の幅広い知的蓄積」という文言が見られ⁽³⁾、『解説』には当該箇所について「様々な人間の心の在り方を踏まえ、様々な人生観、宗教や芸術のもつ意義、様々な倫理観、様々な世界観などを手掛かりとして学習する」とされている⁽⁴⁾。すなわち、今後公民科「倫理」では対話的な授業と従来の思想史的知識の習得の両方が目指されることが強く予想される。

その中で突然登場した「哲学に関わる対話的手法」は、『解説』の「科目の性格」において「今回の改訂においては、先哲の原典の口語訳などを読む活動や、哲学に関わる対話的な手法などの活動を積極的に行うこととしている」と強調され⁽⁵⁾、その特徴として、先哲の思想や考え方が活用される点、対話の中で異なる視点に触れる点、みなが対等に探究する点等が挙げられている⁽⁶⁾。これは平成27年に出された日本学術会議哲学委員会の提言「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生」の方向性と一致したものである⁽⁷⁾。この提言では哲学対話を授業に取り入れる必要性が強く主張されている⁽⁸⁾。ここでの哲学対話は、「子どもの(ための)哲学(Philosophy for Children)」をベースとしたものと考えられる⁽⁹⁾。

1-2. 「子どもの哲学」の概要

では、「哲学に関する対話的手法」のもとになっている子どもの哲学とは何か。子どもの哲学とは、1970年代にリップマンが開発した哲学教育プログラムであり、教室に「探求の共同体」を作ることによって思考力の向上を目指す。リップマンは思考力を、批判的(critical)、

ケア的(caring)、創造的(creative)の三つの側面からとらえ、これらのすべてを兼ね備えた多次元的思考力 (multidimensional thinking) の育成を意図した。

授業の流れは基本的に以下のようなものだ。最初にリップマンが執筆した哲学小説を読む。そこから学習者が課題 (議論のテーマ) を決める。その後議論を行う。最後に振り返りを行う⁽¹⁰⁾。最初に読む「哲学小説」は、学齢ごとにテーマの異なる物語である⁽¹¹⁾。子どもたちはその小説から議論のテーマ、その回の授業の問いを考えていく。リップマン (と賛同者たち) は、その各小説に対して長大な指導書 (instructional manual) を作成した。そこには、小説の当該箇所に関してどのような問いから議論をはじめたらよいかを示す問いの一覧、また、本文に関連するアクティビティ等が載っている⁽¹²⁾。

日本では、子どもの哲学が2000年代に入って本格的に研究、授業実践されはじめたが、その際に強い影響力をもったのが、アメリカ・ハワイ州で行われている子どもの哲学の授業実践である。ハワイでは、先のリップマン作成の哲学小説を使わず、国語の教科書の文章や最新のニュースといった様々なものを教材として用いている。しかし、ハワイで強調されるもっとも基本的な形式は、何も教材を使わずにその場で子どもたちから考えたい問いを出してもらい議論する授業形式である。それは、あらゆる議論の基本という意味で「プレーンバニラ」(プレーンのバニラアイスクリーム) と呼ばれている⁽¹³⁾。先のリップマン型の授業と比較して、ハワイの実践は自由度が高く、様々な学習状況や学習者に対応できる形式に進化を遂げている。ハワイの特徴の一つに知的安全性の強調がある。ハワイの教育実践の中核を担うジャクソンは知的安全性について「その共同体にいる参加者の全員が、お互いへの尊重を重んじる限り、どのような問いであっても真の意味で自由に問うことができ、どのような見解も自由に述べることができる」と述べている⁽¹⁴⁾。知的安全性の概念は、おそらく学校ごとの状況に対応するという中で鍛え上げられてきたものであろう。単に身体的に安全であるだけでなく、知的にも安全な空間が議論の前提とされたのである⁽¹⁵⁾。

このように子どもの哲学は変遷を遂げながら日本に導入されている。その変遷の中で日本の子どもの哲学の実践は、ハワイ型の子どもの哲学を一つの範型として、自由な雰囲気をもつ議論の場と捉えられている。

1-3. 授業実践にあたっての課題

新学習指導要領が目指す、思想史的知識習得と哲学対話を組み合わせた授業には多くの可能性が含まれているものの、いくつかの課題がある。

一つ目は、従来の講義型授業との違いから生じる授業の「難しさ」である。授業内容が変化しても、そのやり方が同じであれば授業自体が難しいと感じる教師は少ないであろう。しかし、哲学対話を取り入れた授業は授業のやり方そのものが異なっており、教師にとっては当然課されるべき自己研鑽以上に困難なものになるだろう。しかも、哲学対話の授業は比較的新しく、これまでの参考にできる授業実践も少なく、この点も教師の負担となる。

二つ目は、教師の役割の変化である。講義型の授業では教師側が内容を設定し、学習者の反応を予測しながら授業を進めていく。授業の流れについて、新井は自らの経験をもとに哲学対話と通常の公民科の授業とを比較・検討している⁽¹⁶⁾。それによれば両者の差は、哲学対話では「司会は存在するが流れを整理する役割・ファシリテータ役に徹する」、一方の通常の公民科の授業では「明確な設計に基づき、指導する・時には強く誘導して授業の

ねらいを達成させる・発言を強要する」とまとめられる⁽¹⁷⁾。つまり、通常の授業であれば、教師は授業の状態を「誘導」できるのに対して、哲学対話では、ファシリテーターとして議論の流れに沿って「整理」することが求められる。換言すれば、この役割の変化によって、教師にとっては哲学対話の授業は「見通しが見つからない」授業となってしまう。

三つ目は、哲学対話の「哲学」性の問題である。子どもが自由に問いを立てるタイプの哲学対話の授業の場合、対話がただのおしゃべりになり、哲学的にならないという問題点が指摘されている。たとえば、菅野は、「哲学対話」と呼ばれる授業の哲学性はどこにあるのか分からないと疑問を呈している⁽¹⁸⁾。また、菅野に対して同研究会の聴衆者の教師から哲学対話をやっても深まりのある意見が生徒から出ないといった悩みも表明された。この悩みはある意味では思想史的知識の習得と哲学対話の連続性の問題ともいえるだろう⁽¹⁹⁾。

二つ目と三つ目の課題の間にはジレンマがある。仮に教師側が問いを設定し、議論を積極的にリードしながら哲学対話を進めていけば、授業内容（たとえば、先哲の思想）との関連性のある授業が可能であり、それは教師にとって「見通しがよい」授業となる。一方で、子どもの哲学を基礎とした哲学対話が深まったものになるためには、対話への参加者が自分たちの関心に合わせて問いを立て、自ら考えを深める必要がある。この場合、授業内容との関連性がなく教師にとって「見通しが見つからない」授業になってしまう。

哲学対話において自分たちで問いを立てることは重要である。リップマンによれば、「問うということは、世界について異なる仕方で考えさせるということ」であり⁽²⁰⁾、子どもが議論の問いをだすことを「きわめて重要」としている⁽²¹⁾。河野も「問いを立てることはもっとも重要な知的活動です。問いを立てた時点で、解答はある程度見えているときさえいえるくらいです」と、参加者自身が問いを立て、対話による探求の方向性を定めることの重要性を強調している⁽²²⁾。哲学対話が哲学的に深まったものになるために重要なものは「問い」であり、それを自分たちのものとして探求することにある。教師の「見通しのよさ」と、哲学対話が重視する学習者の主体性との間にはこのようなジレンマがある。

本稿では、これらの課題を解決するために「媒介教材を用いた授業」を提案し、基本的な知識との連続性をもち、学習者の主体性を損なわない授業設計のモデルを提案したい。

2. 媒介教材を用いた授業モデルの提示

2-1. 「媒介教材」の条件

「媒介教材」とは、一言で言えば、思想史的知識習得を目的とした講義型の授業と、哲学対話とをスムーズに接続させ「媒介」するための教材のことである。そのため、媒介教材の条件としては、思想史的な知識との連関があること、また、哲学対話の素材として有効であること、という二つの条件を考えることができる。

このように書くと、では、リップマン型に戻れば良いのではないかと、との疑問が浮かぶのは当然である。リップマンのテキストは直接的に哲学的な問題を扱っており、その点で対話の「哲学性」を保障できる。しかし、それは現実的な選択肢ではない。まず、リップマンの哲学小説は、具体的な子どもたちの描写があるだけに、特定の文化的な背景が前提とされ日本に直接導入はできない（同様のことはオーストラリアでも指摘されている⁽²³⁾）。また、同じアメリカ文化であっても、書かれた年代が古いために子どもたちにとっては魅力的な物語と映らないという問題もある。ハワイでの実践が哲学小説をやめた理由の一つ

がここにある⁽²⁴⁾。よって、リップマン型の実践に戻るわけにはいかない。

では、具体的にはどのようなものが媒介教材に適しているのか。哲学対話の素材選びの点について、子どもの哲学の実践者でもある、スプロッドは次のように主張している。

私の理性的姿勢 (reasonableness) についての説明が示すのは、選ばれるストーリーは、豊かなナラティブの構造をもっている必要がある、ということだ。適切なテキストは、思考の批判的な側面だけではなく (もちろん、それは重要であるのだが)、他の思考の側面とかかわる (engage) 必要もある。……/豊かな文学的ナラティブが描く複雑な状況は、出来事やキャラクターのリアクションを文脈化し、それは、アナロジーや逸話上 (anecdotal) の類似性を通じて、読み手の生活 (lives) へと結びつく⁽²⁵⁾。

ここでは、ナラティブないし物語の構造が強調されている。リップマン型の子どもの哲学が哲学小説を土台にしていたことと考え合わせると、媒介教材には、ナラティブ性や物語の構造をもつものが有効であることが示唆される。

また、これまで子どもの哲学の実践の中でしばしば利用されてきた素材に「絵本」がある。日本に子どもの哲学を最初期に導入した一人である大阪大学臨床哲学グループの本間は、哲学対話の実践者でもある松川の実践について次のように書いている。

子どもの哲学の実践家でもある松川絵里は、日本語で使えるさまざまな絵本を紹介し、絵本や童話の魅力は、多くの年代が楽しめることにあり、その「シンプルなストーリーは……大人向けの物語より明確に「友情」や「善行」、「所有」といった普遍的なテーマを浮かび上がらせ」ること、そして、「絵をながめながらシンプルな言葉のリズムを楽しむこと、本を囲みながら複数人で同時に物語を味わえること」としている⁽²⁶⁾。

松川によれば、子ども向けのシンプルなストーリーだからこそ普遍的なテーマを扱うことができると同時に、複数人で一緒に物語を楽しむ点に「絵本や童話の魅力」がある。

海外の実践者であるヘインズらもまた、絵本は哲学対話の素材に向いていると主張している⁽²⁷⁾。それは、絵本が絵と物語との混合物ゆえに、そこにギャップが生まれるためである。ただ、ヘインズらは絵本の混合物としての複雑さを強調しつつ、こうも述べている。

教室で意味ある思考に関わらせるための素材となる教材に関して、ナラティブな文脈はしばしば本質的である。探求の共同体では、学習者は絵本のナラティブに意味を与えるよう動機づけられ、その時に想像力 (imagination) は働く。想像力は探求の中に関係性をつくるのに必要だ。それは、個人的な知識を公共的な知識へ、またその逆に、関係づけるのを助ける。想像的な合理性は、情動と語、絵という複雑な混合物から洞察と理解を創り出す。この過程は、新しい知識をもつ共同構築者 (co-constructors) である学習者たちによって大切に育て上げられた新しい観念を生み出す⁽²⁸⁾。

これらが示唆するのは、絵本や小説といった物語を哲学対話の教材にすることは、これ

までの実践者の経験に照らせば有効であるということだ。ここには、思考を刺激するだけでなく、実際に対話が盛り上がることや、参加者が物語を共有するのが容易であるといった授業手法上の有効性も含むだろう。これを媒介教材の条件として考えるならば、基本的知識との連関があり、物語形式をもつもの、とまとめることができる。

2-2. 媒介教材の具体例

上記をもとに、本稿では一つの具体例を提示する。それは、プラトンの思想を扱う項目を絵本『ほんとうだよ』によって媒介させる授業である⁽²⁹⁾。

『ほんとうだよ』とは次のようなお話である。かえるの「がーちゃん」が池に住んでいる魚たちに、池の外の「春の様子」を教えてあげようとする。しかし、魚たちは、「へえ、そんなの しらないね。ぼくたち みたことないものねえ。きいたことないものねえ」と言われ信じてもらえない。「がーちゃん」は気を取り直して再び魚たちに池の外には素晴らしい景色が広がっていることを伝えようとする。しかし、やはり魚たちは先ほどと同様に信じてはくれない。その時、一匹の魚が釣り針にかかって引き上げられてしまう。幸いその魚は釣り上げられた空中で思いっきりはねて、針から外れて戻ってくる。そして、次のように言う。「ああ くるしかった。でも ぼく よかったよ。だって はじめて いけのそとの はるのようすを みたんだもの。 がーちゃんの いったとおりでよかったよ」。するとほかの魚たちもがーちゃんが言っていたことが本当のことだと分かり納得してくれる。外の様子を伝えられたがーちゃんは、最後に「およろこび」して、絵本は終わっていく。

『ほんとうだよ』は、物語の構造をもっており、すでに明らかのように、その内容はプラトンの「洞窟の比喩」と同じ形式をもっている⁽³⁰⁾。この点で、2-1で示した条件を満たしている。しかも、古いものではあるものの現在でも十分に共感できる内容に加え、低年齢向けであるため、物語の理解が容易で共有に必要な時間が短いという利点もある。

3. 媒介教材を用いた実際の授業と、その可能性

本節では実際の授業の様子をいくつか紹介し、「媒介教材を用いた授業」がどのような点で有効であるのかを検討する。本稿で目指されているのは、応用性をもった授業設計のモデルの提示である。そのため、授業例の有効性の確認だけでなく、新たな授業を行うにあたってポイントとなる点を明らかにする。

3-1. 媒介教材を用いた授業の実際

筆者はこれまで東京工業高等専門学校において媒介教材を用いた授業（15歳～16歳対象、1クラス41-42人）を複数年度、複数クラスで行ってきた。当該学校は、90分の連続授業であるため、概ね下記のような時間配分で授業を行った。

	時間	授業形態	授業内容
パート1	0-40分	講義型	プラトンの思想：洞窟の比喩、アイデア論、想起説、哲人政治
パート2	40-60分	対話型	絵本『ほんとうだよ』の提示、問い出し、問い選び
パート3	60-90分	対話型	選んだ問いについての哲学対話

上記の授業のパート1ではプラトンの思想を上記の概念を中心に解説した上で、『ほんとうだよ』を提示し、問いを自由に出してもらったうえで多数決により問いを選んだ。その後、円形になり哲学対話を行った⁽³¹⁾。

以下では、パート2とパート3の様子を見ていく。あるクラスの授業では、「二人がものと言えば本当のことになるのか?」「初めて見たものは分からないし、誰かが教えてくれないと行かない。なのになぜが一ちゃんは電車という概念を知っているのか?」「魚が苦しんでいるのに、が一ちゃんが喜んでるのはどうなのか? 苦しくない方が良くないではないか?」という問いが出された。

この中から「なぜが一ちゃんないし魚は「電車」という概念を知っていたのか?」という問いが選ばれた。対話は、最初にアイデア論の可能性を検討するところから始まったものの、それが答えではつまらないという声におされ、別の答えの可能性を探るという方向で議論が進んでいった。主に検討されたのは、言葉が生まれる際の条件についてであった。何らかの意志を共有する必要がある場合にコミュニケーションの手段として言葉が生まれるのではないのか。動物の中にはコミュニケーションをとっているように見えるものがあるが、だからといって言葉を使っているわけではないのではないのか、といった議論がなされた。そのような議論の中から、「集団生活やコミュニケーションをしているかいけないかとは別に、そもそも概念をもたないで生きることができないのではないのか」との発言があり、それはただの本能だという反論や、概念ではなくある種の経験がそれを可能にするのでは、といった意見が出され、言語、概念、本能、経験といった諸概念が検討された。

別のあるクラスでは、「かえるはなぜ【外の景色が】見えない魚に共感を求めたのか?」⁽³²⁾や「なぜ季節は「春」だったのか?」、「つられた魚はなぜ動いたものが「電車」だと分かったのか?」といった問いが出された。その中から「なぜが一ちゃんだけだと言うことを聞かなかったのに、魚たちが言ったら聞いたのか?」という問いが選ばれた。この種の問いは最も選ばれやすい問いである。

初めに様々な答えの候補が挙げられた。大勢が言っていることだから、種族が違う、仲良くない、が一ちゃんに何か問題があり嫌われ者だった、一人ではなく二人目があらわれたから、実際に見た魚がいる、といった答えの候補である。これらは、この問いが選ばれた場合に比較的頻出する最初のとっかかりとなる答えである。議論の流れは、どの部分にクラスの興味に向くかによるが、このクラスでは、証言の信ぴょう性を何が支えるのかの問題となった。一般に好きな人や尊敬する人の話は信じるし友人の話は信じやすいという点を皮切りに、二人目の証言者がいることの重要性、情報のルートが複数ある場合は信じられるという論点、証言者が嘘をつく必要があるか、また、証言が行われたタイミングがどのようなものか、といった論点が議論された。このクラスの対話は「証言」がどのような場合に知識の正当化として認められるかを様々な観点から検討したものとなった。

3-2. 授業の検討

まず、先ほどの対話について知識との関連性を見てみよう。最初に紹介した「電車」の概念をめぐる哲学対話で終始念頭に置かれているのはアイデア論と想起説であった。その議論は観念論と経験論との対比という哲学史上重要な区別へと導かれるような形で進んでいる。これは一例に過ぎないが、ここには哲学対話の「哲学」性の一つがあらわれている。

もちろん、哲学史上の議論と類似した対話を行えば深い議論になるわけではない。しかし、先哲の思想をただ受け入れるのではなく、批判的に検討を進めていく対話は一つの深まりのあり方ではあるだろう。そして、そのような批判的な姿勢を通して先哲の思想と向き合うことは、『解説』における「活用」の一事例ともなる。

前節の最後に紹介した哲学対話の問いは、最も選ばれやすい問いである。この対話で検討されているのは、「知ること」と「思いこむこと」との差異や、説得力がある意見と真なる意見の違い、証拠や証言をめぐる信ぴょう性についてのものであった。「電車」の概念をめぐる対話が先哲の思想を批判的に検討し新しい見解を得ようとする「乗り越え型」の対話だとするならば、こちらの対話では、先哲の思想で扱われた概念（ここでは「知識」）自体を自分たちの日常生活に引きつけて検討する「領域引継ぎ型」の対話になっている。

ここから分かることは、先哲の思想と哲学対話の内容との関係性は（「乗り越え型」や「領域引継ぎ型」など）多様なものであるとしても、両者ともに密接な関係が見て取れるということだ。両者とも、基本的な知識に基づき、参加者が自ら問いを設定し、自分たちのもつ知識や経験、考えを基本的知識と接続し活用することによって議論を深めている。

この点で『ほんとうだよ』には対話での知識の活用という有効性が認められる。

では、1-3で指摘した哲学対話のもう一つの重要な要素である「問い」についてはどうであろう。

図1で示したのは、媒介

教材として用いられた『ほんとうだよ』と、そうでない場合での問いの差異である。これらは任意に選ばれた二つのクラスで参加者が提起した問いの一覧である⁽³³⁾。3-1で紹介した問いを含め、全体の傾向として媒介教材として用いた際に出てきている問いの方が「洞窟の比喻」との結びつきを意識しており、プラトンの哲学に関わる内容をもっている。問いを出した本人たちは意識していなくても、媒介教材を基本的知識の土台の上で読みとき、それをもとに問いを考えており、このことが問いの内容面での差異として現れている。

また、一部の問いは重複している。それらは比較的子どもたちが提起しやすい問いである。これは、実際の授業で媒介教材を使用する際に予測が立つ点で有用であり、先に挙げた「見通しのつかなさ」という課題への一つの対処となる。「媒介教材を用いた授業」では、講義型と同様、データの蓄積によって授業のやりやすさの向上が可能となる。

1-3では、授業のやりづらさと見通しの立たなさ、そして、哲学性の確保という三つの課題を挙げた。『ほんとうだよ』を用いた授業例が示唆するのは、「媒介教材を用いた授業」

図 1

媒介教材として使用した場合	ただ読んで問いだしをした場合
・なぜが一ちゃんだけだと言うことを聞かなかったのに、魚たちが言ったら聞いたのか？	・どうしてが一ちゃんの言うことは信じなかったのに、つられた魚の言うことは信じたのか？
・魚は外の世界があることを知って、幸せなのか？	・どうして魚の一匹がつかれたのか？
・はじめて見たはずなのに、なぜ魚は花を「花」だと分かったのか？	・魚をつったのはだれか？
・なにかを経験していない人に、経験なしで理解させることはできるのか？	・が一ちゃんは満足したが、自分がが一ちゃんと同じ立場だったら、本当に満足できるか？
・池の魚は、つられた魚のように、外の世界を理解したと言えるのか？	・なぜ魚とカエルが話せるのか？
・かえると魚で同じものが一ちゃんと伝わっているのか？まったく同じか？	・そもそも春は楽しいものか？
	・なぜが一ちゃんは魚たちに外の様子を伝えたかったのか？
	・仲間がつかれたのに、なぜ魚たちはパニックにおちいっていなかったのか？
	・なんでかえるは「が一ちゃん」という名前なのか？
	・電車と春とは関係ないのではないか？

は、物語的形式をもった分かりやすい教材や出てきやすい問いのデータの蓄積、先哲の思想や基本的知識の活用の点で、これらの三つの課題の解決に資するということだ。

また、上記では、知識の活用のあり方の多様性も見て取れた。「媒介教材を用いた授業」での対話では、学習した知識が広く活用されるが、それが対話に反映されるあり方は多様であり、その点を教員は注視する必要がある。また、哲学対話の最後に対話の内容と前半の講義との連関を教師が指摘するという方法は、講義との連続性を示すだけでなく、絵本という「易しい」教材を用いている意義を説明する点でも有効であるかもしれない⁽³⁴⁾。

3-3. 「媒介教材を用いた授業」の応用可能性

本節では、上記の授業例を応用する可能性を理論の具体化の点から検討する。

そもそも『ほんとうだよ』が媒介教材として適切に働くのは、物語の構造が思考を刺激する点にかかっている。そのため、媒介教材は抽象的な知識をより具体化できる物語である方が良いでしょう。ここでは詳細に論じることはできないが、媒介教材がもつべき教材の特徴は、概ね次のようなものと考えられる。一つは、登場人物に個性がある、つまり、登場人物が名前をもち、「特定の人物のパースペクティブ」を含むこと、である⁽³⁵⁾。ここには、登場人物の内面が描かれるという点も含まれるであろう（この点で、『もこもこもこ』は媒介教材には向いていない⁽³⁶⁾）。もう一つは、固有の「時間的な展開」、すなわち、ある種の因果的な順序があることである⁽³⁷⁾。たとえば、『どんどこももんちゃん』や『りんごかもしれない』は固有名を含むものの、物語の「時間的な展開」の置き換え可能性が高いという点で媒介教材には向いていない⁽³⁸⁾。一方、上記の特徴を含む、『ともだちや』や『そらいろのたね』は、社会哲学分野、特に貨幣による取引に関する授業での媒介教材になると思われる⁽³⁹⁾。

これらの特徴をもつ物語は、単なる登場人物との同化だけでなく、具体的な文脈の中での思考を可能にする。この種の物語のもつ力は、ヌスバウムが「物語的想像力」として「異なる人の立場に自分が置かれたらどうだろうかと考え、その人の物語の知的な読者となり、そのような状況に置かれた人の心情や願望や欲求を理解できる能力」と強調したものである⁽⁴⁰⁾。この点で媒介教材の使用は、思想史的知識の習得を超えた効果を期待できる。

また、上記の特徴に注目することで、媒介教材の候補がすでに多く存在していることが分かる⁽⁴¹⁾。たとえば、他教科の教科書の文章や、ある種のエピソードを含む新聞記事等の中には上記の特徴を持つものが多いように思われる。また、導入教材は、元々学習者の日常生活から離れているかのような知識がどのように日常生活と結びついているかを示すという目的で用いられる点で、具体的なエピソード等も多く、媒介教材に向いている。

「哲学に関わる対話的手法の活用」といった文言は、これまでの研究や実践の蓄積を顧みないもののように思えるが、「イチかゼロか」ではなく、これまで教材研究で得られた知見を基盤にしながら対話的手法に取り組むことができるし、そこにこそ現場での蓄積や教師の経験を活かすことができる。媒介教材の利用によって、従来の授業の延長線上に哲学対話の授業を位置づけることができるのである。

4. 終わりに

本稿では、「哲学に関する対話的手法」の授業への導入の際の課題を明らかにし、それに

対する解決策として「媒介教材を用いる授業」のもつ可能性を、授業例の実践を基に考察するとともに、既存の授業研究の蓄積を今後も活かすことができる、と主張した。

本稿での議論はある意味ではリップマン型の授業形態に回帰する側面がある。その点で哲学対話のもつ自由な雰囲気や対話のダイナミズム等、一部の効能が失われる恐れはある。しかし本稿での提案は、自由に問いを出し自由に哲学対話を行う授業を排除するものでは決してない。むしろ、公民科の通常の授業の中に対話型学習を取り入れていくという現実の課題の中で「媒介教材を用いた授業」には、先の欠点を上回る利点と可能性があり、その一端を本稿は示そうと試みた。

今後、本稿での提案を基により多くの授業実践を開発・検討することを課題としたい⁽⁴²⁾。

【註】

- (1) 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年3月告示)』 東山書房、pp.100-102.
- (2) 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 公民編』 東京書籍
- (3) 文部科学省(2018), p. 100.
- (4) 文部科学省(2019), pp. 86.
- (5) 文部科学省(2019), pp. 83-4.
- (6) 文部科学省(2019), p. 110.
- (7) 日本学術会議 哲学委員会 哲学・倫理・宗教教育分科会 「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—」
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf> (最終閲覧日: 2020年11月25日)
- (8) 「思想史・哲学史を学ぶ本来の意義は、生徒が自ら考えるための諸概念と考える仕方を学ぶことにあり、両者は有機的に結びつくものでなければならなかった。この結びつきを回復するためには、哲学対話を中心とした授業方法を大幅に取り入れなければならない」前掲書 p. 8.
- (9) 提言に付記されている資料 (授業案等) の中で哲学対話に関係すると思われる授業の多くが子どもの哲学をベースとして構想されているものであることも、その一つの傍証となるだろう。前掲(6) 参考資料5-1、2、3、および、6-1、2、3を参照。
- (10) 簡単にまとめているものとして、Gregory (2013), p. 72. を参照。Gregory, M. (2013), "Precollege Philosophy Education" in *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers*: Goering et.al.(eds). pp. 69-85.
- (11) リップマン著、河野哲也・清水将吾監訳(2015)、『子どものための哲学授業』、河出書房新社、p. 97 (Lipman(1980), *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, p. 54)
- (12) Lipman, M, Sharp, A.M, Oscanyan, F.S. (Eds.) (1984). *Philosophical inquiry: An instructional manual to accompany Harry Stottlemeier's discovery* (2nd ed.), University Press of America, p.45.(【 】内は引用者による)
- (13) Jackson, T. (2013). "Philosophical rules of engagement" in *Philosophy in Schools* (eds. Goering et al.), Routledge, p. 103.
- (14) Jackson (2013), p. 102. (ただし、強調は原文)
- (15) 日本におけるハワイの子どもの哲学の影響は、たとえば、河野が行っている実践の数々でコミュニティ・ボールという手法が使われていることから示唆される。河野哲也(2014)、『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる (河出ブックス)』、河出書房新社。

- (16) 新井明 (2016) 「公民科における哲学教育の可能性—哲学対話の実践から—」、『平成27年度都倫研紀要』、第54集, pp.132-147.
- (17) 新井 (2016) , pp.144-5.
- (18) 菅野功治 (2017) 「経験論哲学と高校倫理 哲学対話の陥穽」(東京都高等学校公民科「倫理」・「現代社会」研究会、平成29年度第一回研究会配布資料)
- (19) 新井は哲学対話の授業を取り入れる際の理念的問題の一つとして「知識との相関」を挙げている (新井 (2016) , p. 146)。
- (20) リップマン著、河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳(2014)、『探求の共同体』、玉川大学出版会、p. 123(Lipman, M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge University Press, p.87)
- (21) リップマン (2014) , pp.141-2.(Lipman(2003), pp.98-9)
- (22) 河野 (2014) , pp. 99-102.
- (23) Burgh, G., Thornton., S.(eds). (2019). *Philosophical Inquiry with Children: The Development of an Inquiring Society in Australia*, Routledge. 特に第二部。本書の中でマルドンは次のようにまとめている。「読者は繰り返し次のような主張を目にすることになるだろう。それは、教師たちが哲学の授業時間を見出す格闘をしていたのがIAPCの教材の長さや構造のせいであり、その教材が美学的な豊かさを欠いているだけでなく、「アメリカ主義」への抵抗感に直面するという主張である」(Mardon, “Introduction to Part II”, pp. 69-70)。
- (24) 個人的な会話による。また、長大なマニュアルによる教師の負担や哲学小説の内容的偏りも理由に挙げられている。豊田光世(2017)「p4cの生い立ち」、p4cみやぎ・出版企画委員会、『子どもたちの未来を拓く 探究の対話「p4c」』(野澤令照編)、東京書籍、p. 21。
- (25) Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education*. Routledge, p. 184.
- (26) 本間直樹ら (2011) 『哲学対話と対話学習プログラム』(2008年度～2010年度科学研究費補助金(A)「哲学対話における反省的・協同的思考：学年と専門を横断する対話学習プログラム研究」), p. 141.
- (27) Haynes, J, Murriss, K. (2012). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. Routledge, p. 108.および, p.111.
- (28) Haynes et al. (2012), p. 76.
- (29) 松見秀 (1971) 『ほんとうだよ』福音館書店。
- (30) プラトン、藤沢令夫訳 (1979) 『国家 (下)』岩波文庫、514A-518E (94-105頁)。「洞窟の比喩」とは、プラトンが魂全体の向け換え(ものの見方の基本的な方向を変えること)の必要性を主張する際に用いた議論である。「感覚されるものにとらわれた人々の生き方は、洞窟の暗闇の中で、本物の姿を見たこともなく、壁に移る影絵を見て、それを唯一の实在と思い込んでいるようなものである。人々に本来求められるのは、洞窟から抜け出して、明るい陽光の中で事物の真の姿(それぞれのイデア)を、そしてそれを照らす太陽(善のイデア)を見てとることである」と説明される(越智貢他 (2017) 『高等学校改訂版 倫理』、第一学習社、p.26)。(ここでは「洞窟の比喩」をめぐる解釈の議論に踏み込むことはできないため、本稿の主旨に合わせて教科書の記述を参照し記述している。)
- (31) 哲学対話を行うにあたっては、前述のハワイ型の子どもの哲学のツールであるコミュニティ・ボールを用いており、事前のルール説明等もハワイ型のやり方を取り入れている。哲学対話での導入部分等の具体的なやり方については、たとえば、以下を参照のこと。土屋陽介 (2019) 『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』青春出版社。

- (32) 【 】内は引用者による補足。
- (33) また、両者は実施された年度が違う。
- (34) 哲学対話の最後に改めて思想史的知識へとフィードバックをするという方法、また、学齢に対する教材の適切性については、共に匿名の査読者の示唆による。
- (35) 「特定の人物のパースペクティブ」の語はヘインズらによる (Haynes et al. (2012), p. 72)。
- (36) 谷川俊太郎作、元永定正絵 (1977) 『もこもこもこ』、文研出版。
- (37) 「時間的な展開」の語は橋本による (橋本陽介 (2017)、『物語論 基礎と応用』、37頁、講談社)。
- (38) とよたかずひこ (2001) 『どんどこももんちゃん』、童心社。ヨシタケシンスケ (2013) 『りんごかもしれない』、ブロンズ新社。
- (39) 内田麟太郎作、降矢なな絵 (1988) 『ともだちや』、偕成社。中川李枝子作、大村百合絵 (1967) 『そらいろのたね』、福音館書店。
- (40) マーサ・C・ヌスbaum、小沢自然／小野正嗣訳 (2013) 『経済成長がすべてか?』岩波書店、p.125.(Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press, p. 95-6.)
- (41) この点で本稿はヘインズらの議論を全面的には受け入れない (Haynes et al. (2012))。
- (42) 本稿は科研費16K21571 および 20H01178 の研究成果の一部である。