

オンライン哲学カフェ開催に向けた PBL 型授業の実践報告

——教室の物理的制約をめぐるジレンマを解消するために

A Report of Project/ Problem-Based Learning for Organizing an Online Philosophy-Café: To Resolve the Dilemma over the Physical Limitations of the Classroom

小川泰治（宇部工業高等専門学校）

はじめに

国内の学校で哲学対話を行う場合、しばしば指摘される課題の1つに40名ほどの生徒／学生（以後まとめて「生徒」と呼ぶ）に対して1名の教員が授業を行うという物理的な制約がある。これにより参加意識が高まりづらい者や、発言機会を十分に得られず（あるいは緊張により発言を躊躇してしまい）対話の満足度が低い者が相当数現れることとなる。他方で、この課題を解消するためグループに分けて対話を行うことも考えられるもの。ここにも課題が存在する。すなわち、1名の教員では複数のグループへの適切なサポートが難しく生徒自身で対話を進めていく必要が出てくるが、この際対話に慣れていない生徒だけでは十分に対話が深まらないといった懸念である⁽¹⁾。

このような教室の物理的制約とその解決をめぐるジレンマに対して、筆者は現在、哲学対話を好み、対話への良き態度やスキルを一定程度身につけつつある生徒たちに着目することで問題の解決を模索している。彼女ら／彼らにあらかじめ人数を限定し、継続的に哲学対話に取り組む機会を設け、その態度やスキルを伸ばすことで、40名規模の授業の（グループ）対話での活躍を期待できるのではないか。もう少し踏み込んで表現するならば、生徒／教員ともに疲弊せずに必修授業での哲学対話を続けていくためには、授業の方法の改善以上に当該授業以外での生徒たちへの関わり——本報告で言えば選択制の少人数授業——が必要なのではないだろうか。そうであるならば、そのような少人数に向けた哲学対話の授業とはどのようなものでありうるのだろうか。

そこで本報告では上述した構想を背景に宇部工業高等専門学校において実施したPBL型授業（プロジェクト学習:Project/ Problem-Based Learning）でのオンライン哲学カフェ開催に向けた活動を取り上げる（表1）。当該授業は当初は対面実施を念頭にしていたが、新型コロナウイルス感染拡大防止策として勤務校全体が遠隔授業に切り替わったため、計画を変更し全面オンライン上での活動としている。以下では、前述の一連の問いへの回答は検討の途上であるため素描に留め、活動概要の紹介を中心に報告を進めたい。

授業名	プロジェクト学習「オンライン哲学対話の方法を開発しよう」
概要	29テーマが提示されたうち各自選択し、受講するプロジェクト学習のテーマの一つ。オンライン哲学対話とそのふりかえり、哲学対話について書かれたテキストの読書会を継続しながら、学外参加者に開いた哲学カフェの準備・企画・運営を行う。

実施時期・回数・方法	2020年8月24日～9月29日の期間に午前午後計180分×10回程度。 新型コロナウイルス感染症対策として完全オンラインで実施。
参加生徒	11名（2年6名、3年5名。高等学校の同学年と同じ世代にあたる。）
テキスト	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。
評価	各回終了後のポートフォリオ、学外のオンライン哲学カフェへの参加とレポート、哲学カフェの企画書とふりかえりレポートらを総合して100点満点で評価。

表 1: 授業の概要

1 各活動の概要

授業では、生徒自身が運営する外部参加者向けの哲学カフェ企画をゴールとして、週に2回、計10日程度をかけて、オンライン哲学対話、読書会、企画会議、学外の哲学カフェへの参加とレポートなどに取り組んだ。順にその活動の概要を紹介していきたい。

第一に、オンラインツール（Microsoft teams ならび Zoom）を活用しての哲学対話を計8回ほど実施した（表2）。対話後には毎回2,30分ほどふりかえりの時間を設け、当日の感想や気づき、改善点を話し合った。そこで話題に上がった改善点を次回に試すことも多く、たとえば、対話中に行うシンキングタイム（小休憩）、挙手時の意見と質問のZoomのアイコンによる区別、進行役から参加者への2択での問いかけとアンケート、などを試行してきた。また後半の4回については、哲学カフェの主催に向けて、生徒自身が対話の進め方やルールを決め進行役も務めている。

授業日	問い	（主に生徒による）哲学対話のふりかえりににおける気づきなど
第1回 8月25日	おしゃれな服で身を飾る必要はあるのか	・オンラインでの挙手による発言制はプレッシャーがあり話しぶらい。 初めに一人一回問いについての意見を言ってもよいのでは。 ・途中でシンキングタイムを兼ねた休憩を入れたほうがよい。
第2回 9月1日	空気を読むのは正しいか	・一人一回意見を最初に述べるのは良い面もあるが、時間がかかりすぎる、全員が話すことで話がごちゃごちゃになりすぎる面もある。 ・対話のスピードが速い。意見だけでなく質問が大切。
第3回 9月3日	命を食べることに罪悪感はあるか	・複数の挙手があるとき新しい意見を述べたい人に当たると質問をしたい人が置いていかれる。ツールを活用して質問を優先できないか。 ・対話の流れが速いとき、シンキングタイム（休憩）が有効。
第4回 9月10日	暴力をふるってもよいときはあるか	・（Zoomの機能で質問や不明点の有無を確認した結果）対話のペースがゆっくり過ぎて、問いについて哲学的な解決に至らなかった。 ・時間は足りなかったが、今までよりも一番まじめに哲学対話をすることができたかもしれない。
第5回 9月15日	何のために生きているのか	・メモ役がチャットにメモを打っていくと確認しやすくてよかった。 ・発言を終えたタイミングで司会者が要約してくれたことで、発言者は自分の言いたかったことが伝わったかどうか分かるのでよかった。
第6回 9月17日	お金があると幸せなのか	・途中で2択の問いかけを提示し意見を述べてもらうのがよかった。 ・司会はあまり要約を行わなかったが、司会の主観が入りすぎずよか

		った。ただし、もう少し相槌を入れた方が発言者は安心できる。
第7回 9月24日 午前	私たちはいつ 大人になるの か	・ 問い出しの際の「センシティブなものは避けてほしい」といった要求、対話中の意見をチャットに書いてもらう指示など、進行役からの要求の際には、説明をより丁寧にしたほうがよい。
第8回 9月24日 午後	対面授業は必 要か	・ 投票やアンケートを挙手ボタンで行う際にはゆっくり進める。 ・ 進行役が発言のあと「なるほど～」と言ってくれるだけで安心感がある。受け止めてもらえたと思える。

表2：授業内での哲学対話の実施内容

第二に、土屋(2019)をテキストとし、4回ほど事前に指定した箇所についての担当者による報告と読書会を行った。テキストは生徒たちにとっても理解しやすい平易な文体で書かれており、哲学対話を重ねていくうえで実際に抱くような疑問や関心事に通ずる話題が節ごとにコンパクトに取り上げられている。たとえば読書会のなかで生徒たちが取り上げた論点には以下のようなものがある。

- ・ 自分たちがこれまで経験してきた授業（特に「道徳」）と哲学対話の違いは何か。
- ・ ただの会話と哲学対話の違いは何か。
- ・ 批判的に考えることは他者を否定することになるのか。
- ・ 生徒と先生の間で無知の下の平等は実現可能か。
- ・ 哲学対話を学校で行う意義（図書室／保健室としての哲学対話）とは何か。

このような論点について対話を行ったことで生徒たちは自分たちが主催する際の注意点や哲学対話の反省的な考察のための視点を得ることができたようである。

第三に、外部参加者を招いたオンライン哲学カフェ開催の準備として企画会議を3回ほど行った。担当する回に合わせて2つのグループに分かれてのオンラインミーティングを実施し、役割分担、当日の目標、タイムスケジュール、アイスブレイクの方法、当日説明するルール、対話の進行方法、オンラインツールの活用などについて話し合い、企画書を作成した。教員からは適宜アドバイスを行いながら、企画書の修正提案を行い、これをもとに5~8回目の哲学対話を実施し、フィードバックを行っている。

第四に、各地の実践者によって開催されているオンライン哲学カフェに期間内に1度以上参加をし、レポートを書き、授業内で報告をするという課題を課した。生徒たちのレポートによれば、実際に授業外の場に参加したことで、一口に哲学対話と言っても多様な進め方があってよいこと、また多様な属性をもち、かつ見知らぬ人どうしが集まる場を主催する上での工夫や課題を実際に知ることができたようである。また、中にはその後継続して外部の哲学カフェに参加するようになった生徒もいる。

2 オンライン哲学カフェの開催

2020年9月26日(土)に活動成果として、生徒たちが進行役や運営を務めるオンライン哲学カフェを開催した。午前には全世代対象、午後には学生対象と世代を変え2回開催、生徒たちはどちらかの回について運営を担当した。

午前の部については、筆者の勤務校の公開講座の一環として市内外に告知を行い、学外から9名の参加者を招くことができた。これに加えて企画グループの生徒5名が進行役・

チャット欄へのメモ役、ルール説明役、アイスブレイク役などに分かれ、対話に参加した。その場で参加者より募った12個の候補から選ばれた「言ってることとすることが違うのはなぜか」について1時間ほど対話を行い、ダイエット、筋トレと言った身近な話題から、差別といった根深い問題まで、様々な事例とともに問題を検討していった。終了予定時刻間近、様々な論点が絡み合ったところで、進行役の生徒が行った「言っていることとすることは一致すべきか、すべきでないか」という全体への問いかけについて、2択での問い方自体の是非も含む方法論についての対話へも発展したところが特に印象深い。

他方、午後の部は、筆者のSNSなどを中心に限定的な告知しか行えなかったため、授業外からの参加者は4名（高校生～大学院生）にとどまった。ここに企画グループの生徒6名が対話に加わっている。テーマは「学校」に限定をしたうえで問いを募り、9つの候補から投票により「本当に勉強したい人だけが勉強をするようになったらどうなるのか」に決定した。そうなれば社会が崩壊するのか否か、そもそも何のために勉強しているのか、将来のためとはどういうことか、本当に勉強したいことがわからない人のためにも義務教育のような場は必要なのではないか、といった話題が展開、初対面の参加者はいるものの学生どうしということもあって、全体として穏やかな雰囲気で行った。

哲学カフェ開催に当たっては、11名の生徒すべてがそれぞれの役割を十分に担ってくれた。だがここで特に注目したいのは、当日進行役を務めた2名の生徒（3年生）である。事前に授業内での進行役経験をそれぞれ2回ずつ積んだうえで当日に臨んでいるが、短期間の授業期間ながらもそれぞれのキャラクターを活かした進行のスタイルを見事に獲得していた。両名とも前年度に必修授業での哲学対話経験はあるものの、筆者の印象からすると積極的に発言や質問をする生徒ではなかった。だが、両名ともに必修授業のころから活動自体には興味があったと語っており、本実践での彼らの成長と活躍は必修授業だけでは十分に引き出せなかった一面であることがわかる。

3 生徒たちは何をどのように学んだのか

この活動で生徒たちは何をどのように学んだのか。また、生徒の哲学対話のスキル——特に進行役のためのスキル——の向上および冒頭に述べた物理的な制約の解消という課題に資するものとなっているのか。これらの問いの本格的な検討については別稿に譲るものの、以下では検討の資料となるであろう2つの素材⁽²⁾に触れ、回答の素描としたい。

第一に、実践の開始前および哲学カフェ開催後に同様の項目を設けたオンラインアンケートを実施している。アンケート項目からここで特に取り上げたいのは、「哲学対話を行う際に大切だと考えることの順位づけ」について事前・事後で集団として明確な変化が見られたことである。事前・事後ともに「対話の場の雰囲気」を9つの項目のうち最重要視する点には変化はなかったものの、事前には「対話のルール」を次点として重視していたのに対し、事後になると「その日の問いやテーマ」「進行役の技量」といった項目が「対話のルール」よりも重視されるようになった。この変化は運営に回ったことにより、進行役のふるまいやテーマ決定というそれまで参加者としては気に留めていなかった対話内での出来事により注意深くなったことを意味しているのではないだろうか。

第二に、哲学カフェ開催後の授業最終回に、「この活動で哲学対話をするなかで何を学んだのか。実施前と後で変わったこと、気づいたことはあるか」というテーマを大きく掲げ、

生徒たちが出した問いをもとに哲学対話を実施した。ここでは筆者にとって印象深かった論点を1つだけ紹介したい。

それは、「哲学対話において話しやすい問いとは」という話題をめぐって出てきた「疑問感を共有する」という表現である。この言葉を用いた生徒によれば、そもそも問いを参加者が疑問だと思えなければ対話は始まっていかない。疑問感を伝えていくためにも時間がある程度かけてその問いがどのような疑問なのかを伝えていく必要がある、という。この論点は問いの良し悪しを形式（具体的／抽象的、開いた／閉じた問い、等）で捉えず、その問いの不思議さをその場で共有できているのかという共同体の問題として捉えることを可能にする重要な視点の提示である。さらに、この表現を受けて別の生徒からは「あえて問いを決めるための哲学対話をする」という新たな方法の提案がなされた。哲学対話と名指すことでどうしても意識が向きがちな問いが決まった後の対話活動にではなく、問いを決めるという活動——しばしば進行役をする際には頭を悩ませる活動である——の意義にも視点が向かうようになったと言えよう。前述したアンケートにおいて「問いやテーマ」が事後により重視されるようになったことを述べたがその内実を以上のような生徒の発言に見て取ることができるのではないだろうか。

おわりに

報告を終えるにあたって現時点での筆者からの本実践の意義および今後の課題を述べることにしたい。

まず、本実践の意義であるが、以前の単なる哲学対話好きの参加者であったときは異なる視点（メタ視点）から哲学対話について捉えなおす機会——哲学対話のふりかえり、読書会、外部の哲学カフェへの参加および哲学カフェの主催経験——を集中的に提供できた点にある。特に本実践では哲学カフェの主催者の経験の影響は非常に大きく、それにより前述した事前事後の変化や最終回での重要な指摘が生じたのではないだろうか。そうであるならば、必修授業におけるグループ哲学対話においても、哲学対話に慣れていない周囲の生徒に対する問いかけや発言しやすい雰囲気づくりのための配慮といった対話をよりインクルーシブにするような貢献を期待できるように思われる。

最後に今後の課題であるが、第一に、今見たような意義について、資料の詳細な分析を行うことで、この実践で何が、どのように学ばれたのかを考察していくことである。特に本報告ではこの実践がオンラインによるものであったことは十分に論ずることができなかつたが、オンライン化が果たした役割⁽³⁾の有無についても検討していく。

第二に、この取組を今回の選択授業で完結させないことである。哲学対話に積極的に取り組む意思のある生徒たちに対して継続した学びの場を設ける⁽⁴⁾。そしてそういった生徒たちが必修授業のなかで進行役のスキルを発揮できるような授業の枠組みを用意し、実施していくことにしたい。

【註】

- (1) 日本のように同質性の高い教室での対話では、生徒が有する極端な思考や前提を強めるような合意への圧力が働き、自由な思考が妨げられるという問題がありうる。西山溪、村瀬智之、小川泰治(2020)「こどもの哲学と民主主義—選好の変化とコンセンサス形成を可視化するワークの開発と実践

- 一)、日本哲学プラクティス学会編『思考と対話』第2号, pp. 26-37を参照のこと。
- (2) 本稿では紙幅の都合上触れられなかったもののさらなる検討の資料としてはほかに毎回のポートフォリオおよび最終授業後に各自でテーマや問いを定めて執筆したまとめレポートがある。
- (3) 第3節で取り上げたオンラインアンケートでの順位付けによれば、「対面かオンラインかなどの方法や形式」という項目は事前では9項目中8位から事後には9位に下降しており、生徒たちの主観によればオンラインか対面かという問題は重要ではなかったようである。とはいえ、対面とは違う方法論や工夫があったことも確かであり、その意味は検討していく必要がある。
- (4) そういった場としてすでに行っているものに学内での「哲学対話愛好会」の活動がある。放課後にゲリラ的に行ってきた有志による哲学対話の集まりをもとに発足したもので、不定期ではあるが必修授業で哲学対話を好むようになった生徒の受け皿として機能しつつある。

* 本研究は JSPS 科研費 JP20K14125 ならびに日立財団 2019 年度倉田奨励金(No.1418)の助成を受けたものです。