

# 子どもの哲学の評価法について

—理論的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案—

On the Assessment of Philosophy for /with Children:

Theoretical Consideration and a Proposal Based on the Practice at Edogawa City Kodomo-Mirai Hall

河野哲也

KONO, Tetsuya

得居千照

TOKUI, Chiaki

**【要旨】** 子どもの哲学は近年、大きく普及する傾向を見せているが、学校教育にとっての問題は、その対話的な内容をどのように評価するかにある。そこで、本論では、文献研究とこれまでの筆者たちの実践を踏まえながら、子どもの哲学の評価の基準や方法について考察し、具体案を提案する。前半では、子どもの哲学の評価の基準や方法についての理論的な考察を行う。後半では、江戸川区立子ども未来館における筆者たちの実践の成果を踏まえながら、評価の仕方について具体的な提案をする。

キーワード

子どもの哲学 (P4C), 対話型教育, 評価法, アクティブ・ラーニング, 総合的な学習の時間, 主体的・対話的で深い学び

## 1. 子どもの哲学：広がる実践と評価という課題

子どもの哲学 (Philosophy for/ with children) は、幼児から中高教育の生徒までを対象とした対話型の哲学教育である。河野 (2014) で述べられているように、子どもの哲学は、1920年代にドイツで萌芽し、マシュー・リップマンによって1970年代に大きく躍進すると、80年代に関連学会や教育機関がつぎつぎに設立され、世界各地に広まっていった。日本では遅ればせながら、大阪大学大学院文学研究科の臨床哲学研究室が中心となって十数年前に導入され、中等教育で実践が開始された。子どもの哲学は、アクティブ・ラーニングや総合的な学習の時間における有力な方法として注目を集めている。

筆者の河野も、2010年以来、立教小学校、玉川学園初等部、関東学院小学校などを皮切りに、関東地域を中心にさまざまな小学校、中高校で実践を積み重ねてきた。この2、3年では、授業への試験的な導入や課外活動、サマースクール、大学紹介授業などで筆者が学校に呼ばれて子ども

の哲学を実践する機会は、年間十数回に及んでいる。筆者がこれまで関わった学校の中でも、正課の授業として哲学対話を導入する小学校（お茶の水女子大附属小学校の「てつがく科」<sup>1)</sup>）や、中学高等学校（開智学園、東洋大学京北高等学校）も出始めている。あるいは、豊島岡女子学園では四半期ごとに定期的に図書館で哲学カフェを実践し、しっかり定着している。

子どもの哲学は、大学を拠点とした活動としては、上記の大阪大学臨床哲学研究室をはじめとして、東京大学大学院総合文化研究科・教養部附属「共生のための国際哲学研究センター」上廣共生哲学寄付研究部門において梶谷真司がコーディネーターを務める「Philosophy for Everyone（哲学をすべての人に）」プロジェクト、上智大学文学部の寺田俊郎の研究室、東北大学文学研究科の直江清隆の研究室などで展開しているが、特筆すべきは、宮城県白石市では、宮城教育大学の庄司修特任教授の指導のもと、本年2016度より市内の小中学校10校、中学校6校すべてで子どもの哲学が始められたことである。これは、自治体公立学校全体としては、全国に先駆けた試みである。日本哲学会では、2011年から哲学教育ワーキンググループを発足させ、子どもの哲学を含めたワークショップを毎年年次大会にて開催している<sup>2)</sup>。

しかし、子どもの哲学の発展においてきわめて重要なことは、その進展がアカデミズムの牽引する活動にもはや留まっていない点である。2015年に発足した「哲学プラクティス連絡会」への参加状況が示すように、さまざまなNPOや保護者会、学習会、哲学カフェの主催者が、同時発生的に、子どもを対象とした哲学対話を実践し始めている<sup>3)</sup>。アクティブ・ラーニングや総合的な学習の時間の再重視、国際バカロレアへの関心の高まりや「考える道徳教育」「議論する道徳」の特別教科化の動きに伴い、対話を主な方法論とする子どもの哲学は、さまざまな方面から注目され始めている<sup>4)</sup>。子どもの哲学は市民のあいだに自発的な活動として定着してきているとみてよいだろう。むしろ学校教育は、見方によっては市民の活動に後塵を拝しているのかもしれない。

筆者たちは、本年度から、江戸川区立子ども未来館という子ども図書館と学習教室を兼備した施設で、「子どもアカデミー・通年ゼミ」の一環として「子どもの哲学—対話力と思考力をみがこう」という毎月1回、2時間の哲学対話を実施している。この哲学対話の実践は、江戸川区文化共育部健全育成課・子ども未来館の学びの指導員である松井朋子氏の統括のもと、河野が実践を指導し、本学と他大学の大学院生、ボランティアをファシリテーターに行われている。本論のもう一人の著者である得居も、この実践にファシリテーターとして継続的に中心的な役割を果たしつつ、実践の効果の測定を試みてきた。

このように、日本でも急速に実践の場が広まりつつある子どもの哲学であるが、実践者たちが直面する課題は少なくない。その中で最大のものは、対話型の教育を学校の授業に取り入れたときに、それをどのように評価すればよいかという問題である。これまでの学校での授業スタイルとは大幅に異なる哲学対話は、それを実践した者には教育的な有効性を強く実感できるものの、子どもの成長を評定し、成績評価する段になると戸惑いを感じる者も多い。評価が問題にされない課外活動や児童館での実践はよいとして、哲学対話が有効で意義深い実践であることを知りながら、評価をどうするかという壁に当たり、学校教育への導入を躊躇する教師や校長は少なくない。学校の正課の授業の中に取り入れるためには、教育効果をどのように評価すればよいかという問題は避けて通れないのである。

そこで本論では、文献研究とこれまでの筆者たちの実践を踏まえながら、子どもの哲学の評価

の基準や方法について考察し、いくつかの具体案を提案する。子どもの哲学を学校教育に導入するための一助となれば幸いである。まず前半では、子どもの哲学の評価の基準や方法についての理論的な考察を行う。そして後半では、上記の子どもも未来館における実践の成果を踏まえながら、評価の仕方について具体的な提案をする。

## 2. 子どもの哲学の評価：理論的考察

### 評価の必要性

現在の日本の通常の学校教育でもしばしばディスカッションが行われる。教師が児童生徒に自由に発言を求めることも頻繁である。しかしながら、そのディスカッションや発言にはある落とし所が最初から教師によって定められていることが多くないだろうか。日本の多くの授業では、児童生徒の発言や議論を教師が自分の求めている結論へと誘導し収斂させていくような操作が行われている。このことは、授業の指導案を作るときにすでに想定問答のようなものをそこに投入込み、あらかじめ授業の流れが作られていることから明らかである。

それに対して、哲学対話の特徴は、対話の問いがオープンに始まり、結論もオープンであること、あるいは、最初の問いがより深まった次元での新たな問いを生み出すという終わりのない探求の形を取ることにある。もちろん、ファシリテーターは、対話の流れが脇道に逸れてしまったり、思考の伴わないただの会話になってしまったりならないように対話を制御し、ときに自ら質問や意見を発する。しかし対話において求められているのは、既定の道筋に議論を流し込むことではなく、対話の場で参加者の相互のやりとりのなかで新しいアイデアを創発させることであり、より深まった哲学的な問いに到達することなのである。哲学対話では、それまでの参加者個々の発想にはなかった創造性が重んじられるため、ある意味で対話は教師の予想を超えていなければならないのだ。

こうした創造的で自律的な過程をもつ哲学対話を、教育は成績評価すべきではないとの意見もある。評価という基準を入れることで対話という生き物を型にはめてしまえば、その生き生きとした意味が台無しになってしまうというのである。また評価されると分かれば、児童生徒もその基準に合わせて固定的な態度や思考方法をとってしまう可能性もある。何より教員の権限や権力性があからさまになり、自由で自律的であるはずの対話に不可欠な知的なセーフティが確保されなくなるというのである。いうならば、哲学対話はそもそも学校という場にそぐわない活動だということである。

これらの批判には一理あるだろう。現在の学校で行われている評価には多くの見直すべき点があることも確かである。しかしそれでも、対話にはたしかに成功のときと不成功のときがあり、それが参加者のパフォーマンスに依存することも明らかである。また、それぞれの参加者の対話への貢献の度合いがさまざまであることも確かである。評価は参加者を上下に割り振るためにあるのではなく、児童生徒がすぐれた対話への自己改善を促す重要なきっかけともなりうるはずである。実際に、哲学対話は、「哲学」という固有の科目としてではなく、総合的な学習の時間、道徳、国語、社会、理科、数学（算数）、生活科、美術・音楽、体育などにも部分的に導入可能であり、それを行っている教員からはせっかく行った対話を各科目の評価の中に組み入れ、児童生徒の学習到達度をみたいという要望がある。さらに、授業の中で対話を行うのであれば、子ど

もや保護者に対してその意義と効果を説明する責任が生じよう。これらのことを考えたときには、私たちは、対話における知的セーフティを確保しながら、児童生徒の成長につながるすぐれた評価法を開発していくことも蔑ろにできないと思われる。

## 哲学教育の目的と効果

評価というのは、何かの目的に準じて行うものである。対話による哲学教育の目的とはなんだろうか。哲学とは「知を愛する」活動であり、その目的は、よく生きること、すなわち、吟味された人生を生きることだといえるだろう。吟味された人生とは、自分が当たり前と思っている思考や信念を反省的に問い直し、自己と自然、人間、社会との関わりを根本から考え直すことから成り立つ。哲学教育のアウトプットとは、それを学んだ人が「吟味された人生」を生きようになることである。

さて、これが哲学教育の目的であるとすれば、言い換えるなら、「吟味された人生」を歩むようになるには、どのような力（コンピテンス）の獲得が必要となるのだろうか。逆に言えば、「吟味された人生」を促進するよき哲学教育は、どのようなコンピテンスを伸ばすべきものなのだろうか。リップマンによれば、それは、「論理的・批判的思考力」「創造的思考力」「文脈に即して判断し、実践にコミットすること」「自他をケアすること」「協働すること」「公共的に対話すること」「シチズンシップ」であるという<sup>5</sup>。

本論では、哲学と対話の本質的な関係について詳細に説明することを省くが、思考の深まりと自己の反省には他者の存在が必要とされる。リップマンを嚆矢とする子どもの哲学は、「探求の共同体」という集団的な対話の場で、ひとつのテーマと問いを参加者が皆で追求することを中心的な活動とする。これは単に哲学の教育として対話が求められるだけではなく、上に列挙したようなさまざまなコンピテンスが対話という活動を通してよりよく育まれるからである。「探求の共同体」で求められる対話力とは、意見や世界観が大きく異なるあるいは対立する相手を他者として承認し、合理的な根拠に基づいて議論を行い、互いに批判的な検討を加えながら思考を深め、創造的な解決に向けて努力できる能力、あるいはそうした議論の場をコーディネートできる能力のことである。この対話を通じて、特定の主張を擁護し、あるいはそれを批判する合理的で説得力ある議論を構築する議論構築力、他者との対話を通して、それまでの自己の考えを改め、自分のあり方を創造的に変容していける自己変革力、相手の主張や意見を傾聴し、その発言を尊重しながらもさらによいものへと考えを互いに成長させていくケアする力が育成されるのである。

リップマンの考えによれば、そして私たち自身の経験から言っても、「探求の共同体」を作りながら哲学対話を行うことは、大きく言えば、子どもにとって二つの方向性で成長を促すといえる。

ひとつは思考力の伸長である。ここでいう思考力とは、リップマンが指摘するとおり、批判的側面のみならず、創造的側面、そしてケアの側面が含まれる。「学校の中で思考をよりよいものにしていく。そのために、育てなければならないもっとも重要な思考の側面は、批判的側面、創造的側面、ケア的側面である。批判的思考の模範となるのは、専門的で熟達したよき裁判官だ。創造的思考の模範は芸術家である。ケア的思考の場合は、心遣いをする親や思いやりのある環境プランナー、よく考え気遣いができる教師といった人々が模範となる<sup>6</sup>」。その三つの側面が含まれる多元的思考こそ、教育で子どもに身に付けていってもらいたいものである。思考力の教育と



いうことで、批判的思考ばかりを育てるのは片手落ちである。

もうひとつは共同体意識の形成である。社会での実践に身を投じること、そのために社会への参画意識を持つこと、公共的に対話すること、自他ともにケアする態度を示すこと、そして市民としての自覚をもつこと。こうした共同体意識が対話によって育まれる。探求の共同体とは、自分の存在が受けとめられ、自分が安心して発言できる居場所のことである。ハワイ大学のトマス・ジャクソンが重視するのは、哲学対話のケアする力と共同体を形成する力である<sup>7</sup>。

哲学対話が、思考力とケア力を同時に伸ばすことができるのは、なぜだろうか。それは、おそらく哲学対話が自らの信念や思考の前提を問いなおすからである。それは、思考も含めた現在の自分の行動のあり方を反省し、それ以外でもありえた可能なもののひとつとして捉え直すことになる。これにより子どもたちは、それまで自分を捉えていたくびきから開放され自由になり、自分以外の人間の立場にも思いを至らすことができるようになる。こうしたケアの側面が、今度は再び自由な思考を可能にし、また思考を触発するのである。思考は、デューイがいうように、当惑や混乱、疑い、そして驚きから生まれる<sup>8</sup>。こうしたことは、普段の自分の習慣的なあり方から身を引き離し、他者の視点やありうる立場を想定することにより生じるからである。

以上から、本論では哲学対話の効果を以下のような図で示すことができると考えられる。

対話型哲学の効果		
	パフォーマンス	メンテナンス
個人能力	①思考力向上 批判的/創造的思考	②ケアリング効果 カウンセリング効果
	③集団的問題解決	④集団形成・維持力 コミットメント向上 シチズンシップ向上

図1 対話型哲学の効果（著者作成）

上の図は、まず哲学対話が個人と集団の双方の発展に関わることを示している。教育の対象は基本的に個人であり、個々人の能力を高めることが教育の目標とされている。しかし対話は、個々人の行為の単純な集積として生じるわけではない。対話は、自分の発言が他者の思考を刺激し、それによって生じた他者の発言がさらに自分の思考を引き出すといった相互的であるだけでなく、らせん的に発展する創発的な集団行為である。このような対話という場が育む集団としての能力は、これまでの教育ではほとんど評価対象とされなかったとってよいのではないだろうか。しかしスポーツでいえば、よいチームとは単純によい選手を集めただけのものではなく、またよい試合とは単純によいチームが組み合うことではないことを考えるならば、教育は集団の

振る舞いを、個人に還元せずに、集団として評価する必要があると思われる。

第二に上の図は、集団と個人の双方において、パフォーマンスとメンテナンスという二つの側面に注目している。パフォーマンスとは、個人であれ集団であれ、それが外部と関係して、どのような働きをしているかを意味している。個人でいえば、思考力の向上とは問題をよりよく解決できるようになることである。集団においても、問題をよりよく解決できるようになることが、その集団のパフォーマンスの向上と見なすことができる。他方、メンテナンスとは、個人であれ集団であれ、その存在が安定し、よりよく維持されることである。個人で言えば、個人が自分に降り掛かる問題をうまく解決し、自己を安定的に柔軟に維持することができることである。集団で言えば、集団内の問題を解決し、集団を安定的かつ柔軟に維持することである。前者のパフォーマンスが、哲学対話が育てる思考の批判的側面と創造的な側面に関わるとすれば、後者のメンテナンスは、思考のケア的な側面に関わっていると言えるだろう。

以上のような哲学対話をもたらす効果を考慮しながら、次節以降では、実際にどのような評価基準を作ればよいかについて江戸川区子ども未来館での実践をもとに考察する。

### 3. 哲学対話の実践にみる評価基準の提案

#### 評価基準を作るための方法と手順

以上の考察をもとに、哲学対話の評価基準を提案する。そこで、まず、本稿の具体的な分析対象となる江戸川区子ども未来館での「子どもの哲学」の取り組みを明らかにする。学校特有での実践を離れ、児童館での実践を取り上げる理由は、「授業時間」や「教室空間」といった学校特有の枠組みや制限がない状態での哲学対話の実践の方が、児童が自らの活動を振り返る際の負荷が少ないと考えられるからである。

第二に、実際の哲学対話の様子から児童の変容を明らかにする。具体的には、参加の態度に着目し検討する。

第三に、児童自身が哲学対話の活動をどのように振り返るのか、①哲学対話への意味づけ、②哲学対話への好感、③哲学対話の学習効果、④これから期待できる学習効果の四つの視点から明らかにする。以上の検討を踏まえ、哲学対話の評価基準の提案を行う。

#### 江戸川区子ども未来館での取り組み

##### (1) 実践の概要

ここで検討の対象とするのは、東京都江戸川区子ども未来館での子どもの哲学の取り組みである。江戸川区子ども未来館では、子ども未来館アカデミーの「ゼミ」を半期から1年かけて連続講座として開講している。科学や社会、ものづくり等さまざまな分野についての「ゼミ」が開講されているが、2016年から始まった取り組みに筆者たちの「子どもの哲学」がある。

ここでは、「みなさんが日常生活の中で持つ何気ない疑問に、しっかりと向き合い、深く考えていきます。自分なりの答えを導く『考える力』と、議論や対話を通して一緒に考えるための『コミュニケーション力』を養います<sup>9)</sup>」という説明のもと集まった、小学4年生から小学6年生までの児童が月に1回、哲学対話を行っている。参加人数は、欠席等により変動するため、各対話の事例ごとに人数を示すこととするが、初回の登録人数は小学4年生12名、小学5年生9名、

小学6年生7名の計28名であった。2016年4月から12月までの哲学対話で行った内容は表1の通りである。

表1 哲学対話の内容

	問いやテーマ	きょうの哲学者
4月	自分の心だけが存在する？	デカルト
5月	友だちって何？	アリストテレス
6月	人間って何？	シンガー
7月	なんでキレイなの？	カント
8月	「家族」ってなんだ？	和辻哲郎
9月	差別はどうしていけないの？	キング牧師
10月	なぜ学校に行くのか？	—
11月	幸せそのものはどういうこと？（小4） なぜ家族が必要？（小5・6）	—
12月	死んだらどうなるか？（小4） なぜ死ぬのが怖いのか？（小5・6）	—

（筆者作成）

4月から9月にかけては、「きょうの哲学者」として取り上げる哲学者を一人決め、問いと共に提示している。しかし、10月からはテーマを設け、そのテーマに関する問いを児童が自ら作り、哲学対話を行っている。たとえば、10月の実践では、「幸せ」「学校」「友だち」という3つのテーマの中から「学校は何でできている（材料）？」「学校は何のために行くの？なぜ学校に行くのか？」「幸せって何？幸せってどんな感じ？」「幸せと不幸の境は？幸せな人と不幸な人の例は何か？」「なんで幸せになりたいのか？」「幸せになるにはどうしたらよいか？」「友達は多い方が幸せ？」「友達の条件は何か？」「友達は何人から多いのか？」「友達は必要か？」という問いが出され、その中から考えたい問い「学校は何のために行くの？なぜ学校に行くのか？」が選ばれ、実際に哲学対話を行った。

筆者たちは、4月から12月までの実践を、ビデオカメラやICレコーダーを用いて記録を行ってきた。本稿では、これらの映像、音声、そしてフィールドノートへの記述、さらに児童の毎回の振り返りや質問紙調査の回答を分析のデータとして用いる。実践の記録および研究目的に限ったデータの使用については、保護者および児童、また施設より事前に了承を得ている。

## （2）「子どもの哲学」のプログラム

江戸川区子ども未来館での「子どもの哲学」は、毎月1回2時間のプログラムである。ファシリテーターは大学生および大学院生が主体となり行っている。江戸川区子ども未来館には図書館が併設されていることもあり、哲学対話の後、絵本などの図書紹介を通してよりテーマについて考えることのできるきっかけが与えられる。

子どもの哲学の基本的な活動は表2の通りである。先生やボランティアの紹介や本日の内容を

確認したのち、児童はカーペットに移動し、車座になって対話を行う。一つの輪の人数は、その日の出席者によって変動するが、基本的には学年ごとの単位で対話を行っている。哲学対話はまず、自己紹介を含めたアイスブレイクにより始まる。最近の楽しかったことや好きな食べ物など、簡単なお話から、対話の参加者を確認する。前述の通り4月から9月まではある特定の哲学者の説明から問いを設定し、対話を行っていたが、10月からは児童が問いを決めるスタイルへと変更している。

表2 「子どもの哲学」の基本的な活動

時間	項目	内容	児童の動き	ボランティアの動き	備考
14:00～ 14:05 (5分)	イントロダクション	先生やボランティアの自己紹介	椅子に座って話を聞く。	前に並んで自己紹介をする。その後部屋の周りへ移動し、子どもたちを観察する。その際気になる動きをしている児童がいたらそばに行って話を聞く。	
14:05～ 14:15 (10分)	内容の確認	先生が「きょうの哲学者」やテーマについての導入的な説明をする。	椅子に座ったまま、話を聞く。	児童の周りで観察する。わからなさそうな子どもがいたらそばに行って補足をする。	児童により理解してもらうために、概念的な言葉の使用は避ける。また、分からない等の質問があれば適宜応答するように心がける。
14:15～ 15:30 (90分)	・アイスブレイク ・問い出し ・哲学対話	問い出し、問い決めを行い、哲学対話をする。	カーペットに移動し、円になるように座る。アイスブレイクや問い出しを行い、哲学対話を行う。	子どもたちの動きを観察しながら、やり方が分からなかったり上手くできない子どもがいたら補助をする。	全員がアイスブレイクに参加できるようにし、対話にスムーズに移行できるように留意する。
15:30～ 15:35 (5分)	哲学対話の振り返り	今日の対話の振り返りを「話せたか」「聴けたか」「議論はかみ合っていたか」の観点から行う。	質問に対して手を上げ下げして自己評価を行う。	子どもたちが評価を行っているのか確認する。	評価は強制しない。
15:35～ 15:50 (15分)	図書紹介	哲学対話のテーマに沿った図書紹介を行う。	カーペットの上で図書紹介を聞く。		
15:50～ 16:00 (10分)	・感想の記入 ・図書貸出 ・最後の挨拶	ワークシートへの記述を促す。	今日の感想や考えたことをワークシートに記入する。	対話で気になった児童がいた場合など、振り返りを兼ねて話をする。	

(筆者作成)

写真1は、児童が出した問いの中から、「対話を通して考えたい問いはどれか」として自らの問いたい問いに手を挙げている様子である。基本的には、希望した人数の多い問いが選ばれる。このような過程を経て導き出された問いをもとに対話を行っている様子が写真2である。写真2では、小学5年生と6年生が「なぜ死ぬのは怖いのか」について哲学対話を行っている。子どもの哲学では毎回1時間以上もの時間、哲学対話を行う時間を設けている。話は尽きることはなく、結論が出ない中、もやもやとした感じを残したまま終わることが多い。





写真1 問い決めの様子  
(2016年11月13日 筆者撮影)



写真2 哲学対話の様子  
(2016年12月11日 筆者撮影)

#### 4. 哲学対話にみる児童の変容

ここでは、実際の哲学対話の様子から児童の変容を明らかにする。その際、ビデオ、ICレコーダーで記録した映像、音声データを用いる。分析は、参加の態度にどのような変容が見られるのか、コミュニティーボールの捉えられ方を視点に行う。コミュニティーボールの有用性はさまざまに認められるが、触り心地や形状から遊び道具として用いられ、時に、場を混乱させたり、場の集中を削ぐような契機を生むことがあり、場の様子を捉える一つの視点となるためである。なお、本稿では、児童や保護者のプライバシーの保護上、対象となる事例に登場する氏名は全て無作為に当てはめたアルファベットを用いて表記する。また、ファシリテーターの発言はFで示す。

【事例1】は、4月に行った「自分の心だけが存在する？」を問いとした哲学対話の一場面である。小学6年生が5名（男子4名、女子1名）にファシリテーターとなるボランティアが筆者を含め3名、計8名での対話である。初回であったため、コミュニティーボールを作成しながらの紹介を30分程度行った上で、25分間対話を行った。以下、事例ともに参加態度の変容を明らかにする。

##### 【事例1】遊び道具としてのコミュニティーボール（4月10日，34：33－35：29）

- |       |   |   |
|-------|---|---|
| 34：20 | G | なんか、自分がいま生きているっていうのは、まあ、たしかに分かるけど、いま、なんていうんだろう、周りにいる人たちもいま自分が立っていることも夢かも                        |
| 34：33 | K | （コミュニティーボールを持たずに）動物だった！   |
| 34：34 | G | しれないというのがわかるから、外国人デカルトという人が言っていたことも、普段は日常的には考えないけど、でも、少し、ふと考えてみると、そういう言っていることがだんだんと分かってくることもある。 |
| 34：54 | K | （コミュニティーボールを持たずに）わりだな。人間の世界破滅。動物の世界終わり。   |
| 35：01 | K | マンモス登場。人間の世界終了。   |
| 35：02 | F | どういうときにそう思ったの？  |

35：03 F コミュニティボール持っている人がおしゃべりするんだよ。  
(GからKへボールを投げる。K, 適当にボールを投げる)  
35：17 G それってただ投げただけでしょ。  
35：19 K 投げたいだけ。  
35：25 K 投げ合いっこならいいよ。  
35：26 F いまお話しているよ。  
35：29 K ドッチボール。

児童Kは、コミュニティボールを持つ、持たないに関わらず、発話が多く見られる児童である。【事例1】において、G(34：20)の発話の途中から、コミュニティボールを持たずに、発言する様子が見られる。コミュニティボールの投げ方は「なんか、ラグビーみたいに下投げ？」(G, 32：55)というように、話す人が持つことと同時に、事前に確認がなされている。しかし、【事例1】に見られるように、Kはコミュニティボールを「投げたい」と考えており、それはG(35：27)にも確認されている。以上から、Kにとってコミュニティボールは遊び道具の一つであると捉えられていることがわかる。

次に、【事例2】におけるKの様子である。【事例2】は12月に行われた哲学対話の様子である。12月の実践では、「お金」、「私」、「死」をテーマに問いを作るところから対話が始まっている。対話は、小学5年生6名、小学6年生3名、筆者を含めボランティアが4名、計13名で行われた。【事例2】は、問いを出し合っている場面での様子である。

【事例2】 他者の意見を求めるコミュニティボール (12月11日, 18：40－19：00)

18：40 K 気になる人やっていいですか？  
18：41 F じゃあ、いいよ。  
18：47 K はい  
18：48 F 気になる人に、ボールを優しくなげてあげましょう。  
(Nにボールを投げる)  
18：57 K 全然やってなかったから。  
19：00 F Nさん、この場で一緒に考えてみたい問いはありますか？  
19：04 N 自分は自分らしく生きる権利はあるのか？

ここまでの問い出しにおいて、KとUの発話が多く、他の参加者が問いを出していない状況が気になったのか、KはNに意見を求めている。Fが「気になる人に、ボールを優しくなげてあげましょう。」(18：48)と言うように、ボールの投げ方は依然として強く投げる様子もうかがえるが、コミュニティボールの機能を発話のきっかけとして、他者に意見を求める道具として用いていることがわかる。他者の意見を求めている様子としては、「あの一、意見を出してない人に投げてもいいですか」(26：01)、「えー、あの意見出してないから、どういう意見なのか知りたい」(26：15)からもうかがえる。もちろん、哲学対話において、発言を強制されることがあ

てはならず、ファシリテーターのフォロー（19：00）は欠かせない。4月当初、コミュニティボールを「ドッチボール」と表現し、自らが発言することに注力する姿勢が目立っていたが、【事例2】からは、自身の思考を深めるうえで、他者の意見の必要性を自覚し、関心を持つ態度が身につけていることが明らかとなった。

### 哲学対話をどのように振り返るのか

4月から数えて、9回目の哲学対話の実践を終えた12月、「哲学対話のふりかえり」として表3に記した質問項目で子どもたちが捉えている哲学対話を明らかにした。回答形式は全て自由記述である。

表3 哲学対話に関する質問項目

質問内容	
1	あなたにとって、哲学対話はどのような時間ですか？
2	哲学対話のどのようなところが好きですか？
3	あなたは、哲学対話を通して、どのようなことができるようになりましたか？
4	これからもっと哲学対話をよくするために、どのようにすればいいと思いますか？

(筆者作成)

質問紙では、小学4年生5名、小学5年生6名、小学6年生3名の計14名の回答を集めることができた。本節では、それぞれの質問内容から、①哲学対話への意味づけ、②哲学対話への好感、③哲学対話の学習効果、④これから期待できる学習効果の4点を以下、それぞれの項目について検討する。表4は、哲学対話に関する質問の回答をまとめたものである。

表4 哲学対話に関する質問の回答一覧

	学年	性別	質問1	質問2	質問3	質問4
1	4	男	考える時間	みんなの意見を聞ける所	てつがくてきな作文が書けるようになった	考えればいい
2	4	女	自分の考えを教え合う時間	人の意見も聞けること	学校で自分の意見をいっぱい言えるようになりました	思ったことを、いろいろな人と話せばいいと思います
3	4	男	自分の意見をいい、自分の思考力をみがく時間	自分の意見を発表し他の人の意見を聞くところ	学校で自分の意見をたくさん言えるようになった	人の意見をよく聞き、話がつながるように発表すればいい
4	4	女	身近なことを、深く考えられる時間	答えがないので、自分の考えを作ったり、変えたりできるところ	友だちがふえた気がする。私がしている話の意味や、伝えたいことがよく分かるから？	考えを言う人が一部にかたまらないようにする

5	4	女	今まで感じていたことをよりくわしくみんなで考える時間	自分で感じていることをみんなで考えるとしたかにも思ったり、考えが変わったりする。つまり、みんなで話し合うところ。	自分の感じていることを発言できるようになりました	もっと、発言の回数をふやしたらいいと思う
6	5	男	死の話	話す所	コントロール	もっとはなす
7	5	女	みんなと分からないことを考える時間	みんなで考える所	みんなにぎもんが話せるようになった	たくさんの問いを使って理由を述べること
8	5	男	みんなのいけんがきけてたのしい	あいてのいけんをきちんときけて、じぶんのいけんのこともきいてもらえるところ	はじめてあう人でもはなせるようになった	かんけいない話をしないようにする
9	5	男	みんなの意見が聞けておもしろいし勉強にもなる時間	みんなの意見がきけて、人それぞれ考えがちがうところが好きです	人の意見にきょうみをもつことができるようになりました	人の意見を聞いて考えをもつようにすれば良いと思いました
10	5	女	人の意見や自分の意見を言ったり、聞いたりする時間	いままで、思っていたことがなかったことを、問いとして、考えるところ	哲学は、意見を言ったりするので、学校で、手をあげて発表するのが増えた	意見を言ったり聞いたり、どっちかをすすめるのではなくちゃんと両立した方が良いと思う。
11	5	女	自分のことを全部言える（発散）場所。色々な人ともっと話したり笑ったりできる場所。	みんなの意見をたくさんきけるところ。哲学について話しあうことによって会話がはずむところ。	いつもよりももっと意見を言えるようになったこと。人にもっとたよれるようになったこと。	もっと他の人も意見をだしてもっと会話をはずませるようにする
12	6	男	はなすじかん	ろんりすることがすき	はなすのがうまくなった	はなすのをうまくする
13	6	男	知らない人の意見知ることができる時間	新たな考えを知ることができること	自分の意見を言う事	
14	6	男	楽しくて、勉強になる時間	色々な人と色々な会話が出来ること。話すことについて学べること。	自分の色々な考えを持つこと。考えをうまく説明すること。	余計な会話をなくせるようにする（題にあっていないこと）。

(筆者作成)

### (1) 哲学対話への意味づけ

まず、児童が哲学対話をどのように意味づけているのかを明らかにする。「あなたにとって、哲学対話はどのような時間ですか？」という質問に対して、大きく分けると3つの観点に分類することができる。

一つ目は、話すことに価値を見出しているものである。「自分のことを全部言える（発散）場所」（回答番号11）、「はなすじかん」（回答番号12）が挙げられる。

二つ目は、聞くことに価値を見出しているものである。「みんなのいけんがきけてたのしい」（回答番号8）や「みんなの意見が聞けておもしろいし勉強にもなる時間」（回答番号9）、「知ら

ない人の意見知ることができる時間」(回答番号13)などである。また、「人の意見や自分の意見を言ったり、聞いたりする時間」(回答番号10)として話すことと聞くことの両方に対し価値を見出しているものも挙げられる。

三つ目は、考えることに価値を見出しているものである。「考える時間」(回答番号1)や「身近なことを、深く考えられる時間」(回答番号4)、「今まで感じていたことをよりくわしくみんなで考える時間」(回答番号5)、「みんなと分からないことを考える時間」(回答番号7)など、一つ目と二つ目の視点は、哲学対話の対話に重きを置いた回答であるとも考えられるが、三つ目の視点は、話すことや聞くことにもまして「わからないことを考える」というように哲学についての対話であることに価値を見出していることがうかがえる。大きく3つに分類することができるが、重なり合って意義づけを行っている回答も見られる。児童は、「話すこと」「聞くこと」「考えること」を要素に哲学対話への意味づけを行っていることがわかる。

## (2) 哲学対話への好感

児童は哲学対話のどのようなところに好感を抱いているのだろうか。「哲学対話のどのようなところが好きですか?」という質問に対しても、「(1) 哲学対話への意義づけ」で明らかになったように「話すこと」「聞くこと」に着目した意見が多いのがうかがえる。しかし、「答えがないので、自分の考えを作ったり、変えたりできるところ」(回答番号4)や、「自分で感じていることをみんなで考えるとたしかにと思ったり、考えが変わったりする。つまり、みんなで話し合うところ。」(回答番号5)のように、自らの意見が「変わる」ことに着目した回答がみられた。さらには、「みんなの意見がきけて、人それぞれ考えがちがうところが好きです」(回答番号9)では「違うこと」に着目した視点がみられる。「いままで、思っていなかったことを、問いとして、考えるところ」(回答番号10)や「新たな考えを知ることができるところ」(回答番号13)のように「新しさ」に着目した視点も見られる。以上から、哲学対話への意味づけに加え、哲学対話ならではの話し合いの特徴を意見が「変わること」や「違うこと」、「新しさ」に見出していることがわかる。

## (3) 哲学対話の学習効果

次に、児童は哲学対話を通してどのようなことを学びとっているのだろうか。「あなたは、哲学対話を通して、どのようなことができるようになりましたか?」という質問項目に対しても、「話すこと」と「聞くこと」に関する視点は見られるが、その中でも「学校で自分の意見をいっぱい言えるようになりました」(回答番号2)、「学校で自分の意見をたくさん言えるようになった」(回答番号3)、「哲学は、意見を言ったりするので、学校で、手をあげて発表するのが増えた」(回答番号10)のように、授業の中での自らの変化を挙げている回答がみられる。また、「友だちがふえた気がする。私がしている話の意味や、伝えたいことがよく分かるから?」(回答番号4)のように、学校生活や日常の中での変化を捉えている視点もうかがえる。このことから、哲学対話での学習効果は日常生活に影響を及ぼしていると考えている児童の視点が明らかとなった。

## (4) これから期待できる学習効果

児童は現状の哲学対話においてどのような点を不十分であると感じているのか。「これから



もっと哲学対話をよくするために、どのようにすればいいと思いますか？」という質問項目に対し、大きく分けて二つの方向性がみられる。一つ目は、「発言回数の偏りの解消」についてである。「考えを言う人が一部にかたまらないようにする」(回答番号4)や「もっと、発言の回数をふやしたらいいと思う」(回答番号5)は、発言回数が偏っている現状に対しての打開策を提示している。二つ目は、「問いを中心とした議論の進め方」についてである。「かんけいない話をしないようにする」(回答番号8)、「余計な会話をなくせるようにする(題にあっていないこと)」(回答番号14)などは、対話において問いから離れた話を少なくすることでよりよい対話ができるようになるという考えがうかがえる。また、「人の意見をよく聞き、話がつながるように発表すればいい」(回答番号3)のように、議論のつながりについて着目する視点もうかがえる。「(3) 哲学対話の学習効果」においては、個人的な学びの姿が明らかとなったが、これからの学習効果においては哲学対話の参加者同士の働きかけに重きが置かれているのがわかる。

## 5. おわりに

本稿では、哲学対話の評価の基準や方法についての理論的考察を踏まえた上で、江戸川区子ども未来館での実践分析を行ってきた。以下、評価の基準および方法について具体的な提案を行う。

本稿で示された、児童の変容および児童が自身の学びとして挙げた項目は、実践から帰納的に提出された哲学対話の評価基準といえよう。もちろん、ここで挙げた項目によって、哲学対話の全ての学びが評価されるわけではない。しかし、ひとつの実践事例として以下に挙げる項目は、哲学対話の評価する上で一つの指標を提示している。表5は、本稿の分析においてあげられた項目を基に評価基準の具体例を示したものである。

表5 哲学対話の評価基準の一例

	いつも できる	ほとんど できる	たまに できる	全く できない
他の意見を必要とする				
他の意見を聞くことができる				
自らの意見を言うことができる				
考えが変わる経験をした				
新しい考えに気づいた				
考えが違うことを楽しめた				
発言回数に偏りはないか				
問いを探索することに注目している				
哲学対話の場面を越えて影響があった				

(筆者作成)

本稿で挙げられた評価の基準は、各実践のコミュニティごとに評価の段階を修正していく必要がある。本稿の研究方法及び分析結果が提案する評価の在り方は、評価の基準は教員が一方的

に決定し、子どもを評価軸に当てはめる評価の手法ではなく、その評価軸自体をコミュニティが問い直し、変化させ続けていく可能性があること明らかにしている。

本稿が挙げた以上の評価基準はあまりにも基本的な項目であるかもしれない。しかし、児童が自己反省的にコミュニティを評価し、また自らの学びを意識するという評価も含めた上での哲学対話の実践は、なによりも「よりよい探求とはなにか」、「そのためにはどのように対話を進めることができるのか」という問いを生み、コミュニティの成長へとつながると考えられる。哲学対話における評価の基準はなにも、教員が提示するものでも、教員が持っているものでもない、それはそこにいる1人1人の参加者が決めていくものなのである。今後の課題としては、小中高、各学年段階での評価項目の精緻化および実践への応用が挙げられる。

#### 註

- 1 同小学校は、研究開発学校制度を利用して、平成二七年度より新教科「てつがく」科を設置した。その趣旨は、「『道徳の時間』と他教科の関連を図り、教育課程全体で、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育む研究開発を行う。そのために、自明と思われる価値やことがらを、「対話」や「討議」など多様な言語活動を通して問い直し考える新教科「てつがく」科を設置する」としている。以下のウェブを参照のこと。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenkyu/htm/02\\_resch/0203\\_tbl/1296101.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1296101.htm)
- 2 日本哲学会ウェブページ参照。<http://philosophy-japan.org/category/workshop/>
- 3 哲学プラクティス連絡会のウェブ参照のこと。<http://philosophicalpractice.jp>  
また、P4C Japanの以下のサイトも参照のこと。<http://p4c-japan.com>
- 4 道徳科の特別教科化と「考える道徳」「議論する道徳」への方針転換については以下の文科省のウェブを参照のこと。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/attach/1360937.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/shiryo/attach/1360937.htm)  
また、子どもの哲学とアクティブ・ラーニングや道徳教育との関係については、次の教育系雑誌の論説を参考のこと。河野哲也「『こども哲学』が目指す『対話力』とは何か」『月刊 教職研修』2016年9月号, pp. 32-33. 河野哲也「判断力とコミュニケーション力を育てるこども哲学」『日本教育』No.430, 2014年1月, pp.16-18. 河野哲也「自著を語る『こども哲学』で対話力と思考力を育てる」『週間教育資料』No.1310, 2014年9月1日号, 35頁. 河野哲也「判断力と思考力を育てる道徳教育（上・下）」『歴史地理教育』Vol.826（2014）, pp.10-19, Vol.828（2014）, pp.70-77. 河野哲也「学校での哲学対話：子どもの共に考え、学ぶ」『グラフィケーション』198（2015年5月）, pp.11-13.
- 5 マシュー・リップマン『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、2003年、第四部参考。
- 6 リップマン上掲書、283頁。
- 7 トマス・ジャクソン「やさしい哲学探究」『臨床哲学』第14-2号（2013）：56-74.
- 8 Dewey, John, (1910) *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co., p.12.
- 9 江戸川区子ども未来館HP 子どもアカデミー「ゼミ」のごあんない  
<http://www.city.edogawa.tokyo.jp/miraikan/zemi.html>（最終閲覧日：2016年12月26日）

#### 謝辞

本論は、SFR共同プロジェクト研究「死生観と道徳性の生涯発達における対話の効果についての研究」、および、RISTEX持続可能な多世代共創社会のデザインプロジェクト「多世代哲学対話とプロジェクト学習による地方創生教育」の成果です。