

子どもの哲学における対話型教育の評価法

—道徳教育と総合的な学習への導入を視野に入れて—

On the assessment of the dialogue in Philosophy for /with Children :

In order to introduce dialogical education into moral education and integrated study

得居 千照*・河野 哲也**

TOKUI, Chiaki and KONO, Tetsuya

【要旨】 学習指導要領改訂に向けた昨今の教育改革で「主体的・対話的で深い学び」が重視されるにつれ、日本の学校教育でも、子どもの哲学（Philosophy for/with Children）へ注目が集まり、実践がなされてきている。道徳教育や「総合的な学習の時間」での取り組みが進む中、どのように対話型教育を評価することができるのか。本稿は、昨年の論考（河野・得居 2017）をさらに進めて論じるものである。まず、前半部では、哲学対話と「特別の教科 道徳」「総合的な学習の時間」との関係を教育改革の議論とともに整理する。その上で、子どもの哲学の国際的な研究動向として、3つの評価法を取り上げ、それぞれ目的とともに具体的に提示する。以上を踏まえ後半部では、江戸川区子ども未来館2017年度「子ども哲学」において児童が記した「てつがくノート」の分析を通して、哲学対話の評価の視点を明らかにする。

キーワード

哲学対話、子どもの哲学、アクティブ・ラーニング、道徳教育、総合的な学習、てつがくノート

1. アクティブ・ラーニングと道徳の教科化において期待される子どもの哲学

子どもの哲学（Philosophy for/ with Children）は、幼児から中・高等教育の生徒までを対象とした対話型の哲学教育である。子どもの哲学は、1970年代にマシュー・リップマン（Matthew Lipman）によって方法論が確立すると、80年代には世界各地で実践されるようになり、関連学会が設立された。日本では2000年代初頭から中等教育での実践が開始され、現在、初等教育での実践も含め子どもの哲学は大きな興隆の時期にある。一般の教育系の雑誌や新聞、子ども向け新聞でその活動が取り上げられ¹、NHK Eテレの教育番組 NHK for School では「Q～こどものための哲学（Philosophy for Children）」という番組が全10回のシリーズで放送されるようになり、筆者のひとりの河野はその監修を担当している²。

子どもの哲学にこれだけの注目が集まり始めている理由はいくつかある。ひとつは東日本大震

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科・博士後期課程

** 立教大学文学部教育学科・教授

災以降、被災地を中心に、コミュニティの再生とそのために対話の重要性が認識されるようになったことである。

また教育という文脈で言えば、「主体的・対話的で深い学び（すなわち、アクティブ・ラーニング）」や探究型教育といった、従来の知識習得型の教育からコンピテンシーと共同性を育む学びを重視する教育方針の転換がなされたことがあげられる³。子どもの哲学は、まさしく、主体的で、対話的、探究的な活動だからであり、実際に教育雑誌では、アクティブ・ラーニングの一種として紹介されることもしばしばである⁴。もちろん、こうした動きと連動して、「総合的な学習の時間」の重要性が増していることもあげられるだろう。

さらに、小学校では2018（平成30）年度から、中学校では2019（平成31）年度から全面实施となる「特別の教科 道徳」は大きな議論の的となっている。教科化によって子どもの道徳性の発達を「評価」することになるが、これが「公権力による個人の内面の良心への介入ではないか」と、その是非を巡って議論が巻き起こっている（赤堀 2017; 貝塚 2015; 押谷・柳沼 2014; 佐貫 2015; 碓井 2017; 行安 2015）。他方で、文部科学省は、新しい道徳を「考え、議論する道徳」へと転換させることを明確に宣言した。今度の道徳教育のひとつの中心課題であるいじめの問題の解決も、以下のようにウェブ上で「考え、議論する」ことで子どもたち自身が自分たちで解決を見つけることを求めている。

現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道徳」へと転換することが求められています。このため、道徳の授業を行う先生方には、是非、道徳の授業の中で、いじめに関する具体的な事例を取り上げて、児童生徒が考え、議論するような授業を積極的に行っていただきたいと思います…こうした学びは、いじめという問題だけではなく、道徳教育の目標である「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことそのものにつながるものであると思います⁵。

こうして平成30年度からの道徳教育は、従来の「読み物道徳」から「考え、議論する道徳」へ転換する。この流れの中で子どもの哲学に大きな注目が集まっている。というのは、子どもの哲学で議論されるテーマの多くは道徳的・倫理的なものであり、子どもの哲学では、対話を進行させ、子どもを思考に誘う方法論やスキルに長年の蓄積があるからである。

対話のような時間とともに変化し、最終的な到着点が決まっていないパフォーマンスをどう評価するかについては、道徳教育においても、「総合的な学習の時間」、あるいは、アクティブ・ラーニングの実施においても、大きな課題となっている⁶。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、その成果を評価する段になるとその方法がわからず、授業への導入を躊躇する教師や校長は少なくない。しかし文部科学省の指導もあり、対話活動をアクティブ・ラーニングの一環として、「総合的な学習の時間」や道徳教育をはじめとしてさまざまな教科で導入することはもはや避けて通れない喫緊の課題なのである。

筆者たちは、2010年以來、関東地域を中心にさまざまな小学校、中・高等学校で実践を積み重ねてきた。2016年度から2017年度の2年間、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きた。

2017年度の哲学対話の実践は、子ども未来館の学びの子どもアカデミー担当の永井里花菜の統括のもと、河野が実践を指導し、河野の本務校である立教大学および他大学の大学院生、ボランティアをファシリテーターにして行われている。本稿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てきた。

そこで本論では、上記の子ども未来館での実践を踏まえながら、対話型の教育をどのように評価すればよいかについて、昨年の論考（河野・得居 2017）をさらに進めて論じることとする。まず、前半の理論編では、これまで子どもの哲学でどのような評価法が、どのような目的のもとで採用されてきたか、その具体例を振り返る。後半では、上記の子どもみらい館で、2017年度に実施してきた「てつがくノート」の記述の分析を踏まえながら、哲学対話を評価する視点を提案する。

2. 子どもの哲学の評価方法

子どもの哲学において評価が重要であるのは、すでにリップマンら（2015）が指摘している。子どもが活動に費やした時間が、有意義に子どものたちに利益を与えているかどうか、すなわち、授業がうまくいっているかどうか測定されるべきであるし、子どもの哲学の教育効果が示せなければ、教育行政側や学校の運営者たちを納得させることはできないであろう。以下では、子どもの哲学の指導書や理論書、論文に見られる評価方法のいくつかを紹介する。

(1) モンクレア州立大学ハンドブック

まず、リップマンが設立したモンクレア州立大学の「子どものための哲学推進研究所（The Institute for the Advancement of Philosophy for Children）」の『子どものための哲学ハンドブック』における評価を見てみよう。

ここで強調されているのは、評価には2種類あることである。ひとつは子ども（児童生徒）同士の探究の共同体の内部からの自己評価と、もうひとつは教員のように探究の共同体の外部にいる者からの評価である。

外部評価は以下のような基準によって行われなければならない。

- ・児童生徒（以下、「生徒」とだけ記す）は個人として評価されるべきか、あるいは集団としてか。
- ・生徒を、批判的・創造的・ケア的な思考によって評価するか。
- ・生徒を、市民的・社会的・情動的な側面で評価するか。
- ・教師を子どもの哲学のファシリテーターとして評価することの帰結は何か。
- ・子どもの哲学を、他の教育目的（たとえば、教科のコンピテンシー、進級、一般的なテストへの効果）の手段として評価するのか。

自己評価は、子どもの哲学の実践の一部をなしている。子どもの哲学は、メタダイアログの時間を含むべきであり、よいより議論と探究を行えるように自己評価する必要がある。

さらに自己評価は、ファシリテーター自身にも必要である。ファシリテーションがうまくいったかどうかを反省する時間が、探究の時間とは別に設けられた方がよい。

このハンドブックでは、幼児から中高校生用までの自己評価表が載せられているが、以下では

小学校用の自己評価項目を紹介しよう。

①各授業の終わりに行う自己評価

- ・今日は互いに相手の話を聞きましたか。
- ・今日は多くの方が話しましたか。
- ・深く考えましたか。それとも表面的な考えに終わりましたか。
- ・今日は論理的に考えられましたか。
- ・今日は違った意見も尊重しましたか。
- ・うまく質問できましたか。
- ・互いの考えをうまく結び付けられましたか。
- ・多くの異なった視点を考慮できましたか。
- ・今日のテーマに集中することができましたか。
- ・今日の問いについて考えが進みましたか。
- ・考えが変わったり、新しい考えが出たりしましたか。
- ・今日の哲学の時間は面白かったですか。

②学期の終わりに行う自己評価

- ・私たちは以前よりも互いに話を聞けるようになりましたか。
- ・以前よりももっと話せるようになりましたか。
- ・以前よりも深く考えるようになりましたか。
- ・以前よりも論理的に考えられるようになりましたか。
- ・以前よりも互いを尊重できるようになりましたか。
- ・以前よりもよい質問ができるようになりましたか。
- ・以前よりも互いの考えをうまく結び付けられるようになりましたか。
- ・異なった考えを公平に扱えるようになりましたか。
- ・以前よりも今日のテーマに集中できるようになりましたか。
- ・以前よりも問いについて考えが進められるようになりましたか。
- ・以前よりも進んで正しい方に自分の考えを変えられるようになりましたか。
- ・以前よりも哲学の時間が楽しくなりましたか。

③金魚鉢方式のための評価基準

参加者が二重の輪になって座り、内側の人たちが普通に対話し、外側の輪の人がその対話を評価する方法を「金魚鉢 (Fishbowl)」方式と呼ぶが、このための評価基準は以下のようである。

A) 対話を評価する

- ・互いの意見を尊重しあっていましたか。
- ・考えが深まったのは、どの発言だったでしょうか。
- ・よい質問はどれだったでしょうか。
- ・互いの考えを結び付け合っていましたか。

B) 評価者が自己評価する

- ・あなたはきちんと考えた、公平な評価者でしたか。
- ・最善を尽くしましたか。

④教師からの評価基準

以下の項目についてチェックする。教師が促して行った場合と、自ら行った場合を区別する。

- ・質問をする。
- ・賛成反対を表示する。
- ・根拠を述べる。
- ・説明や仮説を述べる。
- ・例や反対例を挙げる。
- ・分類する。
- ・比較する（区別する、つなげる、比喩を使う）。
- ・定義する。
- ・仮説を明確にする。
- ・推論する。
- ・条件を規定する。
- ・三段論法を使う。
- ・自己修正する。
- ・言い換える。
- ・異なった観点をもたらす。
- ・他人の意見を傾聴する。
- ・他人に話すことを勧める。
- ・他人に配慮する、他人を尊重する。
- ・公平な批判を受け入れる。
- ・自分の考えを見直す。

⑤生徒による総合的評価

- ・哲学で何が一番好きですか。
- ・哲学で何が一番好きでないですか。
- ・哲学はあなたの考え方に変化をもたらしましたか。
- ・哲学の時間に何を学びましたか。
- ・哲学の時間で学んだことをそれ以外の時間に用いましたか。
- ・あなたは知らない人に哲学とは何だと説明しますか。
- ・哲学で議論した中で何がもっとも面白い問いでしたか。
- ・哲学について何をもっと学びたいですか。
- ・哲学のクラスで先生はどのようにあなたを助けてくれましたか。
- ・哲学を続けたいですか。それはなぜですか。

⑥教師の総合評価

A) 哲学の印象（記述式）

あなたは保護者に哲学とはなんだと説明しますか。哲学についてもっと学びたいことはありますか。

B) プログラムの評価（5段階）

子どもの哲学は、あなたの生徒とのコミュニケーションスキルを向上させましたか。子どもの哲学はあなた自身の思考力を向上させましたか。子どもの哲学はいつも退屈でしたか。子どもの哲学はあなた自身のために哲学的問題を探求する役に立ちましたか。子どもの哲学はテーマについて子どもと話す助けになりましたか。子どもの哲学は特に子どもが学校では論じるべきでないテーマになりますか。子どもの哲学は子どもの思考力や探求力を向上させますか。子どもの哲学はあなたの生徒をよく知り、評価するのに役立ちますか。子どもの哲学は、生徒の社会性やコミュニケーション力を向上させますか。子どもの哲学は、他の科目でやっていることとそれほど違いませんか。子どもの哲学は、子どもが経験したことに意味を与えたり、理解したりする役に立ちますか。

C) 自己評価（5段階、無記名）

わたしは子どもの哲学の趣旨と目的をよく理解している。わたしはプログラムに関する背景知識となる著作をよく読んだ。生徒の哲学対話をうまくファシリテートできる。子どもがうまく問いを立てる手助けができる。わたしは哲学的な諸問題を知っていて、生徒にそれに焦点を当てさせることができる。対話の間に、生徒の批判的・創造的に考えさせる手助けができる。わたしは生徒にテーマについてさまざまな観点から考えるように手助けできる。わたしがファシリテーションをするとほとんどの子どもが参加する。生徒もわたしも、何か哲学対話をしていて考え方が深まっていると感じている。

(2) クレグホーンの評価法

ポール・クレグホーン (Paul Cleghorn) は、スコットランドの小学校の校長を長年務めてから教育コンサルタントをしている実践家である。彼は、『哲学で考える (Thinking Through Philosophy)』という1巻から4巻までのシリーズを出版しており、それぞれ就学前の子どもから12歳までを対象にした指導書も兼ねたテキストである。ここでは8～10歳を対象にした第3巻の評価を取り上げてみよう。クレグホーンは、批判的思考の評価、対話の評価、哲学的探求の評価の3つの評価票を提案している。

①批判的思考の評価

批判的思考の評価は、最初は批判的思考の質について、子どもにいくつかの印象を書いてもらうことから始め、より体系的な自己評価のマトリックス（ループリック）を埋めてもらうようにして、グループでその評価について検討し合う。そして授業が進んだときにまた自己評価をしてもらい、進展を見る。

批判的思考を評価する項目は、明晰さ、一貫性、正確さ、公平性、独創性、方法、批判的質問や態度であり、これを3段階に分けたループリックにして自己評価する。

②批判的思考の評価

対話の評価は、まず「観察シート」を用いる。項目は、「落ち着かせる活動」「刺激」「個人、

ペア、グループワーク」「対話による探求」「その他のコメント」となっていて授業の進度に合わせて、コメントを書き込むものになっている。このシートは、教師、特に、ファシリテーションをしていない者によって埋められる。さらに、クラスでの対話を評価する評価票が提案されており、そこには項目として以下のものが挙げられている。これらが生じた回数を記録する。

A) 生徒の評価

- ・生徒が質問した機会
- ・生徒が根拠を持って主張した機会
- ・他の生徒の意見に、根拠を持って賛成したり、反対したりする機会
- ・生徒が発言を評価した機会
- ・生徒が他の生徒を直接に質問した機会

B) 教師の評価

- ・教師が一語で返答できる質問をした機会（対話に有効ではない）
- ・教師がオープンエンドな質問をした機会

③哲学的探求の評価

以下の項目を4段階で評価する。

A) 探求の態度

- ・注意力：みんな話をしている人に集中したか。
- ・忍耐：話を妨害したり中断させたりしなかったか。
- ・利他性：他の人の発言を促したか。
- ・応答性：前の発言に応答したか。
- ・粘り強さ：中心の問いに答えようとしたか。
- ・関係性：話を手短に、まとめて話したか。
- ・他者への敬意：他の人の考えを取り上げて、その発言者の名前と呼んだか
(○○さんの意見では～とか)
- ・建設的：他人の考えを踏まえて話したか。
- ・寛容さ：自分と違った考えに耳を傾けたか。
- ・開放性：自分の考えを進んで変えようとしたか。

B) 一緒に考える

- ・他の意見が出てくるような質問をしたか。
- ・意味をはっきりさせるように頼んだか。
- ・事実や価値についての仮説を問い直したか。
- ・具体例や証拠を求めたか。
- ・根拠や基準を求めたか。
- ・事例や反対例を挙げたか。
- ・根拠や正当化できる理由を挙げたか。
- ・他の観点を出したか。
- ・比較や比喩を使ったか。

- ・概念を区別したか。

(3) トリッキーとトッピングの評価

トリッキー (Steven Trickey) とトッピング (Keith J. Topping) は、これまで集団的な哲学探求の評価に関して重要な論文をいくつも発表している (Topping and Trickey 2007a, 2007b, 2007c; Trickey and Topping 2004, 2006, 2007)。彼らが行っているのは、子どもの成績評価のためというよりは、子どもの哲学の効果を客観的に科学的に報告する、かなりフォーマルな目的のためである。

彼らは3つのアセスメントの組み合わせを提案している (Trickey and Topping 2013)。すなわち、結果を量的に測定するための標準化されたテスト、結果の量的・質的な測定をするためのクラスルームの議論のビデオ分析、さらに結果に質的な指標を与えるための質問紙による体系的な分析である。

ここでの標準化されたテストとは、「認知能力テスト (cognitive abilities test, CAT)」 (Smith, Fernandes, and Strand 2001) と「“学習者としてのわたし” スケール」 (myself as a learner scale, MALS) (Burden 2000) のことである。両者とも日本ではあまり馴染みがないが、CAT は、他選択肢問題によって言語能力、非言語能力、量的能力を図るための英語圏ではかなり普及したテストである。

子どもの哲学を行った子どもたちのこのテストのスコアの上昇については、Topping and Trickey (2007c) は、言語能力、量的能力、非言語的能力で顕著な成果が見られたと報告している。MALS は、他の一般的な自己概念と区別された、学習環境における生徒の学習者としての、積極的な問題解決者としての自己概念を測定するものである。バーデン (Burden 2000) の研究は、学習上の自己概念が、認知能力と学習上の到達の測定値と緊密に関連していることを表している。子どもの哲学に加わった子どもは、この数値に関しても顕著な向上を見せているという (Trickey and Topping 2006)。

この2つの標準化されたテストは日本で行うには馴染みがないが、2つ目のクラスでの議論をビデオで録画するやり方は教師にとってやりやすい方法である。ただし、分析と採点には手間がかかるだろう。トリッキーとトッピングは、子ども哲学を行ったクラスと行っていないクラスの比較で効果を測定する方法を提案しているが、これはアカデミックな論文のためには有効であるが、学校での毎回の成績評価の方法としては向かない。ここでは、評価において注目する項目だけを挙げておこう (Trickey and Topping 2006, pp.292-295)。

- ・生徒が自分の意見の根拠を示したとき
- ・他の生徒の意見に、根拠を示しながら、賛否を表明したとき
- ・教師が、オープンエンドな質問をしたとき
- ・それぞれの生徒の発言回数
- ・生徒の発言全体の時間と教師の発言全体の時間の比率

そして子どもの哲学の効果は以下の項目によって測られる。

- ・クラスディスカッションへの参加の増加
- ・子どもが根拠を示しながら発言する機会の増加
- ・子どもからのより思慮に富んだ反応

・教師からのオープンエンドな質問の増加
さらに、質問紙による体系的な分析に関しては、やはり質問項目を挙げておくことにしよう (Trickey and Topping 2006, pp.295-296)。

- ・哲学の授業の中で何が一番好きですか。
- ・哲学授業の中で何が一番好きでないですか。それはなぜですか。
- ・哲学の授業を受けていくうちに、自分の中で何か変化が起きましたか。どんな変化ですか。
- ・哲学の授業はあなたの役に立ちましたか。
- ・哲学の授業を受けていくうちに、他の授業で自分の中で何かの変化が起きましたか。どんな変化ですか。
- ・哲学の授業で何を学びましたか。
- ・哲学の話し合いは、何か（たとえば、公平性や美しさ、など）についてのあなたの考えを変えましたか。
- ・哲学が他の授業とは違う点をひとつ書いてみてください。
- ・「考える」とはどういうことでしょうか。定義してみてください。

以上、モンクレア州立大学ハンドブック、クレググホーン評価法、トリッキーとトッピングの3つの評価法を見てきた。これ以外には、ロバート・フィッシャー (Fisher 1998, 2009) による詳細な批判的思考と創造的対話の評価方法があるが、これについては、機会を変えて紹介したい。

3つの評価法について紹介することで、以下のような共通の特徴を4点見出すことができる。これらの特徴は、今後日本で対話型の教育を評価するときの指針になるはずである。

1点目は、評価は目的からの到達度を見るものなので、どのような目的を持った授業なのかを明確にすることである。それが批判的・創造的な思考を養うことを主な目的としているのか、それとも共同性や市民性の発達をみるものなのか、それによって測定する対話の側面が異なってくるだろう。たとえば、道徳の授業で言えば、探求の共同体を作り、インクルーシブな議論の場を作ること自体が道徳的な営為であるし、いじめを減少させる方策である。したがって、その場合には、評価する者は、発言の内容だけではなく、クレググホーンの言う「探求の態度」をよく見て評価する必要があるだろう。

2点目は、生徒を自己評価させることである。毎回の授業の後の自己評価だけではなく、学期の終了時に全体を振り返る自己評価をさせること。子ども自身が反省的に、自分の対話の内容と参加態度を改善していくことが肝要である。

3点目は、対話の内容の評価項目は、論理的・思考的側面に関しても、探求的な対話を進める仕方においても3つの評価法でかなり一致を見ていることである。

4点目は、教師自身が自己評価を行うことの重要性である。以上の評価法では、補助教員や、補助の対話ファシリテーターがいて、彼らに教師の評価をしてもらうという想定もしばしばなされている。これは現状の日本では難しい場面も多いが、モンクレア州立大学ハンドブックの「教師の総合評価」は、教師の教育能力とスキル、モチベーションを高める上で、きわめて重要な評価方法であろう。

以上では、国際的に知られている3つの対話型の哲学教育の評価法を紹介した。次節では、筆

者たちが江戸川区子ども未来館で実践してきた取り組みを参考に、評価の視点を明らかにする。江戸川区子ども未来館での「子どもアカデミー・通年ゼミ」の一環である「子ども哲学～対話力と思考力をみがこう～」において、2017年度は新たに、ノートを使った自己評価と振り返りの活動を導入してみた。

3. 児童の「てつがくノート」にみる哲学対話の評価の視点

ここで、本稿の研究目的に立ち返りたい。本稿の目的は、対話型の教育をどのように評価すればよいのかについて、昨年の論考（河野・得居 2017）をさらに進めて論じることであった。前半部分では、河野が示したように、これまでの子どもの哲学で取られてきた評価法について、前述の通り、その目的と具体例を明らかにしてきた。これを踏まえ、江戸川区子ども未来館「子ども哲学」の実践をもとに、具体的な評価の視点を示すのが本節の役割である。

諸外国における哲学対話の評価に関する研究は、河野が前半部分で示した通りである。諸外国において研究の蓄積がなされる一方で、日本においては、哲学対話の実践が進められてはいるが、いかに評価すればよいのか、多くの課題が残されている。その中で、哲学対話の評価について議論を進めた論考に、得居（2017）が挙げられる。得居（2017）は、哲学対話における評価の方向性として「学習としての評価」の役割を明らかにし、「哲学対話の評価活動は、「学習としての評価」という視点を取り入れることで、探究のコミュニティを形成する一つの促進要素という役割を担うことができるようになる」（p.37）ことを示している。つまり、児童生徒が評価主体となり、哲学対話の評価を行うことが、哲学対話にとって重要であるという視点が提示されているのである。

以上の国内外における理論的な展開を踏まえ、本節では、児童が自らの視点で哲学対話をいかに振り返り、記録するのか、2017年度から導入された「てつがくノート」の実態を通して、明らかにしたい。

一般的な授業において児童生徒は、教師が板書した内容を自らのノートに写し、振り返りや事後学習に役立てている。これまで、各教科・科目におけるノートの役割は、板書した内容の写しや授業の記録が主であった。このとき、児童生徒一人ひとりのノートの記述の仕方はそれぞれであることが考えられるが、そこに記述されている授業の内容は共通していることが多いのではないだろうか。

しかし、哲学対話においてノートを用いて書くということは、教師が板書した、すでに共有された知識を書き写すことではない。一人ひとりの「てつがくノート」に残されるのは、児童生徒のさまざまな考えや意見そのものである。そこで、本節では、哲学対話の事前／事後に「てつがくノート」を書く活動を取り入れた江戸川区子ども未来館「子ども哲学」を事例に、「てつがくノート」に児童はなにを、どのように記すのか、その実態を明らかにする。

哲学対話の振り返りなどの場面において、自らの考えを記述する場面は、これまでも他の実践においてみられてきた。書くことで対話を行う方法としてサイレントダイアログも展開され、実践が積み重ねられている⁷。

しかし、それらの活動は意図する点も異なる上、単発での実践となることが多く、児童生徒自らが、自分がどのように考えてきたのか、長期的な学びの履歴をもつことにはつながらなかった。

「子ども哲学」においては、2017年4月より「てつがくノート」を取り入れ、継続的に、自分で書くという取り組みを行っている。これまで、教師の板書を頼りにしてきた「書く」という作業ではなく、自らがノートの所有者として「てつがくノート」に向き合うとき、児童生徒はどのような記述やノートの使い方をするのか。本節で取り上げる、江戸川区子ども未来館の「子ども哲学」は、2016年度より取り組まれており、河野・得居（2017）により、すでに評価の観点から提案がなされているように、日本における継続的かつ先駆的な実践の場として注目に値する。

（1）江戸川区子ども未来館の施設概要⁸

江戸川区子ども未来館は、2010年4月に開設した、江戸川区立の子どもの学びの施設である。1階は篠崎子ども図書館となっており、その蔵書は51000冊余り、江戸川区内唯一の子ども図書館である。2階が、「子ども哲学」が開講されている、子どもアカデミーという小学生を中心とした学びの場となっている。

子どもアカデミーでは、人文科学、社会科学、自然科学、表現活動、ものづくりなど多岐に渡る講座が開講されている。これらの講座は、小学4～6年生を中心に半年から1年かけて取り組む「ゼミ」という連続講座、月ごとや長期休みに行う単発の「教室」、それらの入門編で主に低学年や未就学児を対象とした「いろは組」の3つの形態に分けられる。それぞれ、専門知識をもつ大学や企業、区民の方々が講師を務め、図書館や地域ボランティアとともに、子どもたちの興味や知的好奇心を刺激する学びの活動が行われている。

子どもアカデミーが「子ども哲学」を実施することになった経緯については、「子どもの学びの施設は理科系のプログラム」が多いという点が背景にあるという。これを受け、子どもアカデミーでは、2012年度より「社会のしくみを知る」シリーズとして、法律や経済、政治などの社会科学の分野が1年間の連続講座（ゼミ）として実施されてきている。このような流れのなかで、「子ども哲学」が開講される経緯について、江戸川区子ども未来館の松井朋子によれば、「シリーズを重ねるうちに法律や政治を通して考えるのではなく、ひたすら「考える」というプログラムができないものかという思いが生まれ、結果、というか当然の帰結として「哲学する」ということに行きました」ということである。「子ども哲学」については、河野・得居（2017）においても述べられているが、本稿では、改めて2016年度との違いに着目し、2017年度「子ども哲学」の概要を明らかにする。

（2）2017年度江戸川区子ども未来館「子ども哲学」の実施概要と特徴

「子ども哲学」の基本的な流れは、図1に示す通りである。「子ども哲学」は2時間の講座であり、基本的には、導入となるイントロダクション（5分）、対話の準備（10分）、その日の題材についての問い出し／問い選び（20分）、「てつがくノート」への記入（10分）、哲学対話（40分）、図書紹介（20分）、改めて「てつがくノート」への記入（10分）という流れとなっている。

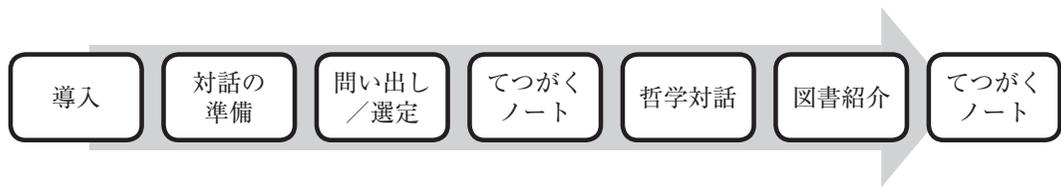


図1 2017年度「子ども哲学」の基本的な活動の流れ
(筆者作成)

2016年度との違いは、大きく2点ある。1点目は、問いを立てるきっかけとなる題材の変更である。2点目は、「てつがくノート」の導入である。

1点目の、問いを立てるきっかけとなる題材の変更について、2016年度は、特定の思想家やテーマを提示し、問いを立てていた。取り上げられた哲学者は、「きょうの哲学者」として提示された、デカルトやアリストテレス、シンガー、カント、和辻哲郎などである。2017年度からは、オスカー・ブルニフィエの「こども哲学」絵本シリーズやデイヴィッド・A・ホワイトの『教えて！哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』、シェル・シルヴァスタインの『おおきな木』など、具体的な絵本や物語を提示しながら問い出しを行った。表1は、2017年度「子ども哲学」で12月までに取り組んできた問いおよび取り扱った絵本などの一覧である。テキストは、ファシリテーターによって提示されることもあるが、絵本などの物語の場合は、篠崎子ども図書館のスタッフが読み聞かせを行っている。写真1は、小学4年生ののに篠崎子ども図書館のスタッフが絵本の読み聞かせを行っている様子である。

表1 2017年度「子ども哲学」実施概要

月	学年	活動内容と問い	備考／テキスト・絵本
4	4	読み聞かせと問い出し	シゲタサヤカ (2012) 『オニじゃないよ おにぎりだよ』 えほんの杜。
	5・6	人生ってなんでつらいんだろう？	オスカー・ブルニフィエ (2006) 『こども哲学 人生って、なに？』 朝日出版社。
5	4	いつおにはオニグリのつくり方を教わったの？ いつオニギリを好きになったの？	シゲタサヤカ (2012) 『オニじゃないよ おにぎりだよ』 えほんの杜。
	5・6	人生ってなぜつらいのか	オスカー・ブルニフィエ (2006) 『こども哲学 人生って、なに？』 朝日出版社。
6	4	人間とおにの関係について	シゲタサヤカ (2012) 『オニじゃないよ おにぎりだよ』 えほんの杜。
	5・6	きみは公正で正しい人だろうか？ (プラトン)	デイヴィッド・A・ホワイト (2016) 『教えて！哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』 大月書店。
7	4	読み聞かせと問い出し	シェル・シルヴァスタイン、村上春樹訳 (2010) 『おおきな木』 あすなろ書房。
	5・6	ほんとうの友だちはだれじゃどうやってわかる？ (アリストテレス) 友だちは必要か？	デイヴィッド・A・ホワイト (2016) 『教えて！哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』 大月書店。
8	1・2	なんでかえるとねずみのせんそうがはじまったの？	ニコライ・ボポフ (2000) 『なぜあんなの？』 BL出版。
	3～6	木は幸せだったけど、少年は幸せだったか	シェル・シルヴァスタイン、村上春樹訳 (2010) 『おおきな木』 あすなろ書房。
9	4	はやく、おとなになりたい？	オスカー・ブルニフィエ (2007) 『こども哲学 自分って、なに？』 朝日出版社。
	5・6	いっしょうけんめい勉強すれば、評価される？ (孔子)	デイヴィッド・A・ホワイト (2016) 『教えて！哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』 大月書店。

10	4	はやく、おとなになりたい？	オスカー・ブルニフィエ (2007)『こども哲学 自分って、なに?』朝日出版社。
	5・6	勉強よりも遊ぶことのほうが幸せか？ (ジョン・スチュアート・ミル) 友だちの宿題を手伝うって大事？ 得しないことは幸せか？	デイヴィッド・A・ホワイト (2016)『教えて！ 哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』大月書店。
11	4～6	哲学ウォーク ⁹	
12	4	悪と正義は本当に正反対なのか？	オスカー・ブルニフィエ (2012)『よいことわるいこと』世界文化社。
	5・6	小さなことを気にするべきか？ (マルクス・アウレリウス) ストイックなのはよいことか？	デイヴィッド・A・ホワイト (2016)『教えて！ 哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』大月書店。

(筆者作成)

「こども哲学」絵本シリーズは、『よいこととわるいことって、なに?』『きもちってなに?』『いっしょにいきるって、なに?』『自分って、なに?』『人生って、なに?』など、問い毎に絵本が出版されており、それぞれ、問いに関してさまざまな視点から問いが提示されている。実際、表1の通り、9・10月の「子ども哲学」では、小学4年生が『人生って、なに?』の中から、「はやく大人になりたいか」を問いに、対話が行われている。

また、『教えて！ 哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』は、“Philosophy for Kids: 40 Fun Questions That Help You Wonder about Everything!” (2001) の翻訳である。監訳者である村瀬は、子ども哲学の実践および研究の第一人者の一人であり、実践の場で用いやすいテキストとなっている。実際の「子ども哲学」では、小学5・6年生を対象に、毎回、1つの節を扱った。『教えて！ 哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』は、各節が問いと哲学者によって構成されており、9月は「いっしょうけんめい勉強すれば、評価される？ (孔子)」をもとに対話を行った。12月は、テキストの内容から自分たちで問いを立て、対話のファシリテーターを児童が行うスタイルをとった。具体的な流れとしては、「小さなことを気にするべきか？ (マルクス・アウレリウス)」というテキストの内容を確認してから、「いつもストイックじゃないといけないのか?」「小さなことってなんですか?」「小さなことをやり遂げてから大きなことをやったほうがよい?」などの問いが挙げられ、「ストイックなことはよいことか?」が中心的な問いに選ばれ、対話するという実践であった。



写真1 読み聞かせの様子
(2017年12月10日 筆者撮影)



写真2 「てつがくノート」への記入
(2017年12月10日 筆者撮影)

2点目は、本稿が着目する「てつがくノート」である。「てつがくノート」は題材をもとに問いを立て、選ばれた問いについて事前に一人で考える機会と、哲学対話を終えて、もう一度一人で考える機会として設定されている。写真2は、12月に行われた「ストイックなことはよいことか？」について、対話を行う前の意見を一人で考え、「てつがくノート」に記入している児童の様子である。

児童には、あらかじめA5版のノートが一冊ずつ配布されている。「てつがくノート」は、1年間の「子ども哲学」において、児童が自由に記入して良いものとして位置づけられている。ファシリテーターから「てつがくノート」の記述に関する指定は、哲学対話を行う前に「自分の考えや疑問について書いてみよう」という声かけと、哲学対話後に「哲学対話を行った後の自分の考えや疑問について書いてみよう」という声かけのみであり、書き方の詳細な指示や分量の指定、毎回の提出や閲覧は行っていない。通常のノートでは、教師による添削やノートの書き方など多くの指定を受ける小学生の段階において、自らの考えのみでノートへの記述を進めるのは難しいことであり、「どのように書いたらいいの」「ここに書いていいの」という児童からの声を聞くことがある。しかし、あくまでも自らの考えや対話を通しての感想を記すためのノートであるということが意図されているため、多くの指定は設けていないのである。

(3) 2017年度「子ども哲学」事前アンケートにみる児童の様子

2017年度の「子ども哲学」は、小学4年生11名、5年生7名、6年生4名の計22名で開始された。表2は、2017年4月、初回の「子ども哲学」において哲学対話を行う前に実施した事前アンケートをまとめたものである。21名より回答を得ることができた。児童の氏名は、それぞれ仮名となっている。本稿では、事前アンケートの他に、児童が記した「てつがくノート」、ビデオやICレコーダーで記録した動画や音声、筆者（得居）のフィールドノートの記録をもとに実践の記述を進める。データの収集は、児童および保護者、施設より許可を得て行っており、データの二次利用については、個人情報保護などの条件を付して、データ所有者であるもう1人の筆者、河野より許可を得ている。

事前アンケートの質問項目は、次の3つである。①自分の考えを人に伝えるのは得意ですか？苦手ですか？その理由を教えてください。②話し合うことは好きですか？きらいですか？その理由を教えてください。③あなたがいつも考えていることはどんなことがありますか？の3つである。それぞれ、自由記述で回答を求めた。

表2 「子ども哲学」事前アンケートの結果

氏名（仮名）	学年	質問①	質問②	質問③
桃原	4	苦手です。うまくいいにくいから。	好きです。いろんなことが知れるからです。	ベイヴレード
青沼	4	苦手…舌をかむ。頭がまっ白になるから。	好き…いろいろな事を考えられるから。	デュエマ（デュエ）（マスターズ）ベイ（ベイブレード）
赤堀	4	苦手です。理由は、はっぴょうやせつめいが苦手だからです。	好きです。理由は友だちとよくしゃべるからです。	その時に出る質問や問題です。
水野	4	苦手です。友だちとそんなに話したりしたいからです。	好きです。ときどき友だちと話してもりあがったりするけど、友だちとは、あまりしゃべらないけど好きです。	楽しいことや、後のこと。

緑谷	4	まちがっていっちゃうとはずかしいから。	みんなで話すと楽しいから。	ない。
草間	4	とくい。友だちとよく話すから。	好き。よく話すから。	とくにない。
橙山	4	苦手。友だちじゃないとはずかしい。	好き。友だちと話すのが楽しいから。	その日のごはん。ゲームのこうりやく方法
石黒	4	まあまあ。自分のクラスいがい(しらない子)に伝えることは少し苦手	好き…くうそうが楽しいから	人間はなぜ死ぬのか？
白浜	4	苦手。友だちと話すのがはずかしいからです。	好き。いろいろな人と話すのが楽しいからです。	父さんのこと
桜井	4	苦手。理由は人がたくさんいるときんちょうしてしまうから。	好き。理由は、自分の意見を心の中にためておくより、意見を言ったほうが気持ちがいいから	学校
藍沢	4	苦手です。	好きです。	常識的に考えて、常識ってだれが決める物ですか。
筑紫	5	苦手です。理由はちがっていたらはずかしいからです。	たくさん話している人とは好きだけどそこまでしゃべってない人と話し合うことはきらいです。	けん玉を上達させるためにはどうすればよいか。
金井	5	苦手です。言った時に、まわりから、笑われたりするから。	好きです。人の意けんがきけるから。	なぜ人げんがいるのか。動物がいるのか。
紺谷	5	苦手です。伝えることをまとめることが苦手です。	好きです。いろいろな人の考えを知ることができるので。	あと何分たったら歌を聞けるかです。(歌をきくのが好きなので…)
紅林	5	得意。でもときどき分かりにくくって言われる。	ふつう。話す内ようにもよる。	本
土井	5	苦手。少しくましくしゃべれないから。	好き。話し合うことは、たのしいから。	自分や友だちのこと。
芦屋	5	苦手。なにを話せばいいのかわからないから。	好き。いろんなことが知りたいから。	勉強が出きるようになりたいなと思う。
柿本	5	苦手。自分の考えた文句言われそうだから	好き。おもしろい話題が出てくるから	野球のこと、ゲームのこと
荻野	6	少し苦手です。理由は相手に伝わらないとはずかしいからです	好きです。理由はどんどん考がふくらむからです。	今日のご飯はないか
高杉	6	得意です。人の意見に反ばつするのが楽しいからです(同じだとつまらない)	好きです。色々な人達の意見を聞けるからです。	カードゲームのことや、しゅく題やごはんのことなどです
茅野	6	いろいろわかるから得意。	みんなと話あえて楽しいから好き。	自分が好きな物のこと

(筆者作成)

表2より、「子ども哲学」開始前の児童の様子を捉えたい。まず、質問①の自分の考えを人に伝えるのが得意か、苦手かについて。多くの児童が「苦手」であると考えていることがうかがえる。その理由としては、「うまく言いにくい」(桃原)や「頭が真っ白になる」(青沼)などが挙げられ、焦ってしまったり、ゆっくりと時間をかけて人と話すことの経験が少ないことがわかる。

また、一番多かった「恥ずかしいから」という理由は、多くの大人が抱きがちな苦手意識の要因の一つであるが、小学生の段階から、人前で話すことを恥ずかしいを捉えていることがわかる。その理由としては、「理由が違っていたら恥ずかしい」(筑紫)や「相手に伝わらないと恥ずかしいからです」(荻野)など、間違ふこと、伝わらないことを懸念している様子がうかがえる。一方、得意であると回答した草間、石黒、紅林、高杉、茅野は「恥ずかしい」という感情よりは「人の意見に反発するのが楽しいからです(同じだとつまらない)」(高杉)のように、相手に意見を伝

えることを積極的に捉えている様子がわかる。

以上のように、人に考えや意見を伝えることが「苦手」であるとする児童が多い一方、質問②、話し合うことは好きかきらいかについては、多くの児童が「好き」であると回答、話し合うことに関して、それぞれの意義を見出している。たとえば、人に考えを伝えるのが苦手であるとした桃原も、話し合うことに関しては「いろんなことが知れるからです」と、ポジティブに捉えている。人に考えや意見を伝えることよりも、話し合うことの面白さを実感している様子がうかがえる。

では、児童は普段どのようなことを考えているのか。質問③の回答によると、多くは、学校や友達、その日の食事や遊び、ゲームについて考えている児童が多いことがわかる。一方で、「常識的に考えて、常識ってだれが決める物ですか」（藍沢）や「なぜ人げんがいるのか。動物がいるのか」（金井）、「人間はなぜ死ぬのか？」（石黒）などのように、哲学対話の題材として用いられることが多いような問いを考えている児童がいることも明らかとなった。

事前アンケートからは、人に考えを伝えることを苦手と捉えているが、話し合うことは楽しく、それぞれに意義があると考えている児童が多いことが明らかとなった。また、遊びやゲーム、自分自身のことや抽象的な事象について考えを巡らしている児童がいることも把握することができた。以上を踏まえ、以下、児童が記述した「てつがくノート」の実態を明らかにする。

（４）「てつがくノート」に、児童は「なにを」「どのように」記述するのか

本節の役割は、児童が自らの視点で哲学対話をいかに振り返り、記録するのか、哲学対話の事前／事後に「てつがくノート」を書く活動を取り入れた2017年度江戸川区子ども未来館「子ども哲学」を事例に、その実態を明らかにすることであった。「てつがくノート」は、哲学対話の事前／事後に各10分間、自らの意見や疑問などを自由に記述するノートであり、先述の通り、書き方や分量などは、児童一人ひとりに委ねられている。その形態はさまざまであり、記述されている意見は異なるが、ノートの構成として、①事前／事後の意見のみが書かれたもの、②自らの視点で項目が設けられているもの、③対話中の記録がなされているもの、と大きく3つに分類することができる。

そこで、本稿では、①の事例として荻野、②の事例として蓮沼、③の事例として芦屋を取り上げ、それぞれの「てつがくノート」に「なにが」「どのように」記述されているのかを示しながら、実態を明らかにする。荻野、蓮沼、芦屋は、それぞれ同じグループで哲学対話を行っている小学5・6年生である。そのため、ここでは、写真2でも「てつがくノート」を記す様子を示した2017年12月に行われた哲学対話「ストイックなことはよいことか？」に関する「てつがくノート」の記述を分析対象とする。同じ問いに関するそれぞれのノートを取り上げることで、ノートの記述量や方法の違いが、より明確になることが考えられるためである。

通常、哲学対話のファシリテーターはボランティアの大学院生が務めることが多いが、12月の「子ども哲学」は、初めて児童がファシリテーターとなった回である。ここで、改めて流れを確認したい。まず、『教えて！哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』の「パート1 価値について」の「Q4 小さなことを気にするべきか？」を題材に、小さなこと具体例として「少しぐらい頭が痛くても勉強できる？」「教室が寒すぎたり、暑すぎたりしても勉強に集中できる？」「午後にお腹が空いても勉強や他のことに集中できる？」「学校に行くとき、雨が降っても気にし

ない？」など、7つの「はい」か「いいえ」で答えられる質問が提示される。その後、「君は、人生で重要に見えることの中には、本当は重要でないこともある、ということに気が付いている。それを知っておくことは非常に大切だ」というマルクス・アウレリウスのストイックに関する考えを『教えて！哲学者たち 子どもとつくる哲学の教室』によって確認する。その上で、いくつかの問いが児童から出され、「ストイックなことはよいことか？」が中心的な問いとして選ばれ、哲学対話が行われた。以下、荻野、蓮沼、芦屋の「てつがくノート」への記述を、改行や誤字脱字をそのままに、事例として示す。

①事前／事後の意見のみが書かれた「てつがくノート」の事例

「てつがくノート」の構成として一番多いのが、哲学対話の事前と事後の意見のみが書かれたものである。事例1の荻野の「てつがくノート」の場合、事前の考えを「自分の考え」に記し、対話後の考えを「まとめ」として記していることがわかる。この「まとめ」の項目は、「今日のふりかえり」という項目になる場合もある。また、児童によっては「反論」という項目で、事後の意見が記されている場合もみられた。荻野の「まとめ」においては、哲学対話の様子を振り返る記述がなされているが、他の児童においては、哲学対話で考えた問いに対する意見が記述されているものもみられた。

事例1 事前／事後の意見だけが書かれたノート

問い ストイックなことは良いことか
自分の考え
目ひょうに進むのはいいことだけどわざわざがまん
する必用もないと思うし感じ方は人それぞれな
のでどちらでもない。
まとめ
人の考えを色々聞いてからどんどん考えが変わ
ったけどけっきょく最後はもとの考え方にもど
った。

(荻野の「てつがくノート」をもとに筆者作成)

ここで着目したいのは、荻野の「まとめ」「今日のふりかえり」に記された、哲学対話の評価の視点である。以下、誤字脱字を筆者が修正した「てつがくノート」への記述を参照しつつ取り上げる。

「子ども哲学」が始まった当初、5月の「今日のふりかえり」において荻野は、「今日は色々な人が意見を言っていて、見方の違いもおもしろかったし、自分も意見を言えたので良かった。あと他の人の意見を聞いて、たしかしそうだなあと思った意見が出て、いろいろ考えられたのでよかった」としている。他者の意見を聞くこと、見方の違いに気付きながら、対話を行った様子がかがえる。6月の「ふり返り」では「意見を言えたので良かった」とし、5月に引き続き、自分の意見を言えたことに着目した振り返りがなされている。荻野は、哲学対話において発言回数が多い児童ではない。「てつがくノート」に記された内容からは、発言できたことに価値が置かれていることがわかる。しかし、7月の「ふり返り」では、「友達が意見を言った時に、友達の

考え方が変わった」と、5・6月に比べ、哲学対話における意見の関わり合いに視点が向けられている。8・9月の萩野の振り返りの記述はなく、10月の「まとめ」には、「今日は自分の意見をあまり言えなかったけど、人の意見に共感したり、人の意見を考えられたりしたので良かったし自分の考えも書けたので今日は良かった」とある。5・6・7月では、発言することに着目されていた哲学対話への視点が、自身の内面的な反応への着目へと深まっている様子もわかる。また、自分の意見を述べる機会として「てつがくノート」が機能している様子もうかがえる。さらに、哲学ウォークを行った11月の「ふり返り」においては、「今日はいつもよりもしゃべらなくて考えるのが難しかったけど、自分だけで考えて人に意見を言うことも大切だと思った」と、哲学対話においてあまり発言がなかったため、考えるのが難しかったとしている。普段、周りの参加者の意見をもとに考えを深めていることがわかるが、同時に一人で考えることの重要性を認識していることがわかる。

以上の、萩野の「てつがくノート」への振り返りから、「他人の意見を聞いて、考えを深めること」「自分の意見を伝えること」「発言しなくても、他者の意見に共感したり、考えたりすること」「自分の意見を書くこと」「自分一人で考えてみること」など、哲学対話を評価する視点がうかがえる。

②自らの視点で項目が設けられている「てつがくノート」の事例

事前／事後の意見のみの記述に加え、自らの視点で項目が設けられているのが、事例2に示す蓮沼の「てつがくノート」の構成である。蓮沼は、事前の意見を「自分の考え」に、事後の意見を「変わったこと」に記入するのに加え、「こんかい」という項目を立て、哲学対話全体を振り返っている。

事例2 自らの視点で項目が立てられているノート

<p>問い ストイックで良いことか？</p> <p>(いいこと)</p> <p>自分の考え 悪いこと、確かに大きなことをやりとげるのは、いいことだが、大きなことをやりとげるのがおそくなっても、こじらせたら、大きなことが進みにくくなってしまふことは、治してからの方がぜったいメリットがあると思うから。(わるい大きなこはめざしちゃだめ)</p> <p>↑</p> <p>小さなことが大きいときに、治したほうがいい。(病気など)</p> <p>変わったこと 良いときも、悪いときもある。その場に合わせて、ストイックになったり、ストイックをやめたら、人としていい。</p> <p>↑</p> <p>問いが変わってるけど書きたい。</p> <p>(隣のページ)</p> <p>こんかい 問いをきめるのにグダッたが、問いを進めるのには、そんなにグダらなかった。</p>
--

やってみて、小さなことって気付くと、なんかじゃまと思って
 しまうとぼくは思っている。

(蓮沼の「てつがくノート」をもとに筆者作成)

①で示した荻野と同様に、蓮沼の「こんかい」への記述から、哲学対話の評価の視点を探りたい。以下、誤字脱字を筆者が修正した「てつがくノート」への記述を参照しつつ取り上げる。

蓮沼は、哲学対話において発言回数の多い児童である。「子ども哲学」を始めた4月の段階で、すでに、「こんかい」の項目を立て、「話をしたり、聞いたりしていて、とても頭がパンクしそうなくらい頭を使ったし、今こう思っているのも、今、生きて、脳で考えているからだと思う。けれども、これが動物でもこう感じることもあっても、それを深くは考えないと思いました」と、ノートに記述している。回数を重ね、10月の「こんかい」には、「友だちが脱線したとき、勉強と、友だちと遊ぶことなんて、全然考えていなくて、考えてみたら、勉強と遊ぶことは五分五分にしようと思った」と記述している。4月と10月の「てつがくノート」の記述からは、自らが考えることで精一杯になっている様子から、哲学対話における相手の意見が、問いとどのような関係があるのかを評価する視点へと変化していることがわかる。さらに、番外編として哲学ウォークを行った11月の「こんかい」には、「ウォーキングをして思ったこと。しゃべらないだとか堅苦しくて、考えづらかった。だから、ほどほどだったら、しゃべって良いルールだったら、他に意見が出ただろうなあと思った」と、対話のルールに変更を加える提案がなされている。事例2で示した12月の「こんかい」においても、哲学対話の問い決めで「グダッた」という表現で、スムーズに進まなかったことが評価されていることがわかる。

以上の、蓮沼の「てつがくノート」に設けられた「こんかい」の項目から、「問いと意見の関係性」「改善の方策の提案」「哲学対話の雰囲気」など、哲学対話の評価する視点をうかがうことができる。

③対話中の記録がなされている「てつがくノート」の事例

「てつがくノート」の構成として、対話中の記録がなされているものがある。他の児童の「てつがくノート」にも、同様の記述がみられることもあるが、特に顕著なのが、事例3に示す芦屋の「てつがくノート」である。①や②の構成と同様、芦屋も哲学対話前の意見を「自分の考え」に、事後の考えを「自分の考え〈まとめ〉」に記している。その間にある「メモ」というのが、対話中の発言を適宜記録したものである。

事例3 対話中の記録がされているノート

ストイックなことはよいことか

自分の考え

悪いこと。

もしそれで勉強がすすまな
かったらだめなので、おなかが
いたいなら休めばなおっ
てすぐに勉強できるけど
休まなかったら病気になっちゃ
ったりするのでストイックじゃ
ないことがいいと思います。

メモ

ストイックのよいことは勉強を集中
することでわるいことはいたづらとか
すること。ストイックの人は、小さいこ
とをしないと大きいことの方が
失敗してしまう。そのときによる
どっちもある。

自分の考え〈まとめ〉

どちらもない

そのときによってきまると思う。

(芦屋の「てつがくノート」をもとに筆者作成)

荻野や蓮沼の事例1・2のように、直接的に哲学対話を評価した記述はないにせよ、芦屋は、事前にもっている自分の考えに対して、異なる意見や反論をメモとして残していることがわかる。哲学対話前の芦屋は「ストイックなことはよいことか？」について、事例3の通り「悪いこと」としていた。しかし、哲学対話の後の記述には「どちらでもない」と考えを変更している。この背景には、事例3のメモ部分に見られるように、ストイックのメリットとデメリットに着目した、芦屋の哲学対話の見方がうかがえる。

芦屋は、「子ども哲学」が始まった当初からメモの欄を設け、見開き1頁がメモで埋まるほどの記述を行っていた。哲学対話においても蓮沼ほどではないが、発言回数の多い児童である。ここでは、その記述量の多さからメモを全て掲載することはできないため、一部を抜粋して事例4に示すが、哲学対話を行った当初の事例4の5月のメモは、発言内容を、発言の順番に沿って、箇条書きのようにメモしていることがわかる。それに比べ、事例3に示した12月のメモは、視点や観点を絞って、哲学対話を捉えることができるようになっていくことがうかがえる。以上を踏まえ、芦屋の「てつがくノート」からは、哲学対話において対話中にメモを取ることで「自分自身の視点や観点を記録することができるようになる」という学びの可能性が示された。

事例4 5月「人生って何でつらいんだろう？」のメモ部分

やなことをされても自分も同じことやっているから。
 周りでいろいろなことがおきるから。
 つらくない。わる口をいわれたときはじっ
 くりどうしてそうなったのかを考える。
 他の人も同じようになっていると思えばつ
 らくなくなると思う。自分のことはつ
 らいと思う。辛いこちがあればそ
 れをあきらめればいい。つらいつらい
 と思うほどつらくなるのでそれだけ
 つらくなると思う。体がいたくなると気
 もちもつらくなる

(芦屋の「てつがくノート」より筆者一部抜粋)

以上に示した、荻野、蓮沼、芦屋は「てつがくノート」の一事例に過ぎないが、それぞれ「てつがくノート」の記述の実態から、記述量や意見の違いはもちろん、自分なりの新たな項目を設けたり、メモを取ったりなど、ノートの使用方法にも違いがあることを明らかにすることができた。この、記述法や分量の指定がない「てつがくノート」の在り方は、ノートの取り方を十分に習得していない小学生にとっては、どのように書けばいいのかわからず、戸惑いも多い。その一方で、自由にノートに書くことができるからこそ、一人ひとりの、哲学対話を捉える視点の違いや意見を際立たせることができたとも考えられる。

4. 本研究の成果と課題

本稿では、道徳教育や「総合的な学習の時間」などにおいて哲学対話の取り組みがなされる中、どのように対話型教育を評価することができるのか、昨年の論考（河野・得居 2017）をさらに進めて論じるため、哲学対話と「特別の教科 道徳」「総合的な学習の時間」との関係性を教育改革の動向とともに整理し、子どもの哲学の国際的な研究動向として3つの評価法を取り上げ、それぞれ目的とともに具体的に提示した。また、それを踏まえた後半部では、江戸川区子ども未来館2017年度「子ども哲学」における「てつがくノート」の分析を通して、哲学対話を評価する視点を明らかにした。

「てつがくノート」の記述により明らかとなった、それぞれの哲学対話を評価する視点（「他人の意見を聞いて、考えを深めること」「自分の意見を伝えること」「発言しなくても、他者の意見に共感したり、考えたりすること」「自分の意見を書くこと」「自分一人で考えてみること」「問いと意見の関係性」「改善の方策の提案」「哲学対話の雰囲気」など）は、前半部で明らかとなった国際的な先行研究の評価軸のように、他の実践でも応用可能なほど整ってはいないかもしれない。しかし、哲学対話を実際に行った児童だからこそ見出すことができた視点であり、よりよい探究の共同体を創っていく上では、欠かすことのできない実践的な評価の視点であるといえる。

本稿では、自らの観点や記述の仕方でも哲学対話を記録したり、振り返ることのできる「てつがくノート」を児童一人ひとりがもつことで、児童がそれぞれの方法で哲学対話に参加する手助け

となる可能性を明らかにすることができた。一方で、「てつがくノート」への記述は、個人的な経験の記録であったり、他者に見せることを想定しないからこそ記述できる内容も多い。この傾向は、学年が上がるほどに顕著になることが考えられる。児童生徒一人ひとりの評価の視点を、いかに哲学対話における探究の共同体の改善や深化へと結びつけることができるのか。今後の課題である。

付記

執筆は、第1章と第2章を河野が、第3章と第4章を得居が、それぞれ担当した。

註

- 1 筆者たちのグループが関わっている活動を取り上げた雑誌と新聞だけを見ても、以下のようなリストになる。河野哲也「子どもと考えよう」「子どもと向き合う」取材・文：勝部美和子、『クルール(Couleur)』, Vol.75 (2017/8), p.3; 河野哲也「子どもは哲学している」『グラフィケーション』11号(電子版2017年8月); 河野哲也ほか4名『毎日小学生新聞』2014年4月5日号より現在(2018/1/9)まで「てつがくカフェ」; 『毎日新聞』2014/4/10朝刊「対話が道徳教育を育てる」; 『三陸新聞』2016/11/05朝刊「地域の良さを発見 気仙沼てつがく探検隊」; 共同通信社記事『産経新聞』、『秋田魁新報』、『中部経済新聞』他、2016/11/28～2016/12/05連載、朝刊「ニッポンの人づくり：哲学する、世界が変わる」〈1〉～〈7〉; 宮崎日日新聞 2017/2/11朝刊「哲学対話 手法学ぶ 結論出さず自由に討論 講師招き高千穂高生ら」; 『琉球新報』2017/02/23朝刊「25日に哲学カフェ」; 『琉球新報』2017/02/24朝刊「高校生、教授と哲学対話」; 『琉球新報』2017/02/25朝刊「「うそ」って何? 室川小で「てつがくカフェ」」; 『産経新聞』2017/03/15朝刊、「立教大学と岩手大、陸前高田に新キャンパス開校へ」; 『琉球新報』2017/09/09朝刊 28面(社会)「なぜ友達つくるの? てつがくカフェ親子で語り合う」; 『毎日小学生新聞』2017/10/02 8面「なぜ勉強するの? 親子15人参加」(毎日新聞社); 『りゅうPON!』2017/10/01 1面「キラリ★イチオシ てつがくカフェ ゆっくり話して考えよう」(琉球新報社); 『りゅうPON!』2017/10/01 4-5面「答え出さずとも対話楽しむ」(琉球新報社)
- 2 NHK for School 当該番組がストーリーミングで視聴できる。<http://www.nhk.or.jp/sougou/q/>
- 3 OECDのキー・コンピテンシー教育については以下の文部科学省のウェブ参照のこと。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm
- 4 たとえば、河野(2014a, 2014b)を参照。
- 5 文部科学省ウェブページ(2017/12/28アクセス)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379623.htm
- 6 「考え、議論する道徳」の評価については、「考え、議論する道徳」を実現する会(2017); 永田(2017); 永田監修(2017); 西野・鈴木・貝塚(2017); 田沼(2016)を参照。総合的な学習に関する評価法としては、パフォーマンス評価やポートフォリオなどが挙げられるが、それぞれ、松下(2007); 宮本・世羅・西岡(2004); 西岡(2016); 田村(2015)参照。
- 7 サイレントダイアログについては、村瀬(2012)などが詳しい。
- 8 江戸川区子ども未来館については、哲学プラクティス連絡会第3回大会(2017年10月22日、立教大学)において、得居千照・松井朋子が発表した「つながる地域・大学・図書館!—江戸川区子ども未来館「子ども哲学」の1年—」、特に、松井の発表部分を参考に施設概要を示す。
- 9 哲学ウォークの方法については、河野・西山・渡邊(2014)に詳しい。実際の哲学ウォークにおいては、「これでいいのだ(バカボンのパパ)」「ぼくらはみんな生きている(やなせたかし)」「自然は暗号に満ちている(ヤスパース)」など、哲学者や思想家の言葉だけでなく、児童にも親しみやすい作品から言葉の選定を行った。

文献

- 赤堀博行(2017)『「特別の教科 道徳」で大切なこと』東洋館出版社。
- Burden, R. (2000) *Myself as a Learner Scale*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Cleghorn, P. (1988) *Thinking Through Philosophy*. Book 1 Blackburn, UK: Educational Printing Service

- Limited.
- Fisher, R. (1998) *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom*. London: Cassell.
- Fisher, R. (2009) *Creative Dialogue: Talk for Thinking in the Classroom*. London & NY: Routledge.
- Gregory, M. (2008) *Philosophy for Children Handbook*. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- 貝塚茂樹 (2015) 『道徳の教科化—「戦後七〇年」の対立を超えて—』文化書房博文社。
- 「考え、議論する道徳」を実現する会 (2017) 『「考え、議論する道徳」を実現する! : 主体的・対話的で深い学びの視点から』図書文化社。
- 河野哲也 (2014a) 「判断力とコミュニケーション力を育てることも哲学」『日本教育』No.430, pp.16-18.
- 河野哲也 (2014b) 「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, p.35.
- 河野哲也・得居千照 (2017) 「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—」『立教大学教育学科研究年報』第60号, pp.41-55.
- 河野哲也 (監訳), 西山溪・渡邊文 (訳) (2014) 「哲学ウォーク ピーター・ハーテロー著」『立教大学教育学科研究年報』第57号, pp.107-114.
- マシュー・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 考えるための教室』玉川大学出版部。
- マシュー・リップマン, アン・マーガレット・シャープ, フレデリック・オスカニアン (著), 河野哲也・清水将吾 (監訳) (2015) 『子どものための哲学授業: 「学びの場」のつくり方』河出書房新社。
- 松下佳代 (2007) 『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』, 日本標準。
- 宮本浩子・世羅博昭・西岡加名恵 (2004) 『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法 実践編—「対話」を通して思考力を鍛える!』日本標準。
- 村瀬智之 (2012) 「日本語版 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, pp.154-158.
- 永田繁雄 (2017) 『「道徳科」評価の考え方・進め方』(教職研修総合特集), 教育開発研究所。
- 永田繁雄 (監修), 『道徳教育』編集部 (編) (2017) 『平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 特別の教科 道徳』(『道徳教育』PLUS), 明治図書出版。
- 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化社。
- 西野真由美・鈴木明雄・貝塚茂樹 (編) (2017) 『「考え、議論する道徳」の指導法と評価』教育出版。
- 押谷由夫・柳沼良太 (2014) 『道徳の時代をつくる!—道徳教科への始動』教育出版。
- 佐貫浩 (2015) 『道徳性の教育をどう進めるか—道徳の「教科化」批判』新日本出版社。
- Smith, P. Fernandes, C. and Strand, S. (2001) *Cognitive Abilities Test 3 pupils book (level B and C)* Windsor, UK: NFER-Nelson.
- 田村学 (2015) 『授業を磨く』東洋館出版社。
- 田沼茂紀 (2016) 『「特別の教科 道徳」授業&評価完全ガイド—通知表の記入文例付』明治図書出版。
- 得居千照 (2017) 「哲学対話における「学習としての評価」の役割—高等専門学校「対話としての哲学・倫理入門」「現代社会論」の実践分析を手がかりとして—」『社会科教育研究』No.132, pp.27-39.
- Topping, K.J. and Trickey, S. (2007a) "Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years" *British Journal of Educational Psychology* 77: 2271-2288.
- Topping, K.J. and Trickey, S. (2007b) "Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-years follow-up" *British Journal of Educational Psychology* 77: 781-796.
- Topping, K.J. and Trickey, S. (2007c) "Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour" *International Journal of Thinking Skills and Creativity* 2: 73-84.
- Trickey, S. and Topping, K.J. (2004) "Philosophy for children: A systematic review" *Research Papers in Education* 19(3): 363-378.
- Trickey, S. and Topping, K.J. (2006) "Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years" *School Psychology International* 27(5): 599-614.
- Trickey, S. and Topping, K.J. (2007) "Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years" *Thinking: the Journal of Philosophy for Children* 18(3): 23-34.

Trickey, S. and Topping, K.J. (2013) "Assessing the Outcomes of Philosophical Thinking with Children" *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers*. Eds Goering, S, Shudak, N.J., and Wartenberg, T.E. NY/London: Routledge: 288-298.

碓井敏正 (2017) 『教科化された道徳への向き合い方』かもがわ出版。

行安茂 (2015) 『道徳「特別教科化」の歴史的課題—近代日本の修身教育の展開と戦後の道徳教育』北樹出版。

謝 辞

本研究は、科研費補助金研究基盤研究 (A) 「生態学的現象学による個別事例学の哲学的基礎付けとアーカイブの構築」(課題番号 17H00903、代表: 河野哲也) の成果の一環である。