

小学校の「総合的な学習」の指導法に関する実践研究(2)： 沖縄県での小学校を対象にした 哲学対話の実践

A Practical Study on Teaching Methods for “Integrated Studies” (2) :
Environmental Experience Learning and Philosophical Dialogue for Elementary School Students
in Okinawa Prefecture

河野 哲也*

KONO, Tetsuya

【要旨】 本論は、「総合的な学習」の指導法に関する実践研究(1)」と同じ趣旨において、琉球新報社の協力を得て2017年より実施してきた沖縄県での小学生を対象とした「総合的な学習」の指導法についての研究報告である。以下に、小学校（一部は小中一貫校）の総合的な時間を用いた身近なテーマを題材にした「哲学対話」の授業実践を報告し、その指導における有効性について考察を加えることにする。

キーワード: 総合的な学習の指導法、アクティブ・ラーニング、哲学対話

1. はじめに：沖縄県における総合的な学習と対話活動

本論は、「総合的な学習」の指導法に関する実践研究(1)¹⁾と同じ趣旨において、琉球新報社の協力を得て2017年度より実施してきた沖縄県での小学生を対象とした「総合的な学習」の指導法についての研究報告である。以下に、2017年度から3年度に亘り、小学校の総合的な時間を用いた身近なテーマを題材にした「哲学対話」の授業実践を報告し、その指導における有効性について考察を加えることにする。

*

総合的な学習（探究）の時間とは、文部科学省によれば、「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」²⁾。

前論文で論じたように、私たちの社会は、大きな転換点を迎えている³⁾。倫理的な観点からも生産性や創造性の観点からも、多様な人々が共生しなければ、社会が成立しなくなっている。自然との共生を求める声は、若い世代を中心に非常に強まっている。「競争から共生へ」「グローバ

* 立教大学文学部

ルに考え、ローカルに行動する「ライフ・ワーク・バランス」といった標語はすべて持続可能な社会を志向している。また、近年の情報テクノロジーの発展はめざましく、定型化した事務労働は人工知能によって担われ始めている。その代わりに、人工知能やロボットでは代替できない人間的活動、すなわち、感受性、身体性、対話性、創造性、創発性を求められる活動の価値はむしろ高まっている。現代の地方には、人口減少や雇用縮減、多様性の弱さ、地方間格差、グローバル化やIT化への対応の遅れなどの課題がある一方で、共生社会、自然環境との共生、持続可能性、ライフ・ワーク・バランスなどを求めて地方の再評価がなされている⁴。コロナ禍による業務のオンライン化や雇用の多様化を契機にして、若い世代の地方移住が促進する兆しもある⁵。

このような社会動向とそれに伴う価値観の変化の中で、教育も大きな転換を求められている。最も重要な点は、受動的に知識や情報を取得する学びから、「アクティブ・ラーニング」(「主体的で、対話的で深い学び」)への転換である。この転換の中で、総合的な学習(探究)の役割は大きい。能動的に問題を発見し、それについて議論しながら解決を与えようとする探究型の学習は、新しい教育のあり方の中核を担う。地方創生やSDGs(持続可能な開発目標)に関連するテーマが「総合的な学習・探究」の中で取り上げられることが多いが、単なる「調べ学習」や地域調査に留まらないためには、深く学ぶための対話的な活動を取り入れる必要がある。

2. 深い学びと対話

「アクティブ・ラーニング」は、日本の教育行政では「主体的で、対話的で深い学び」と言い換えられている。小学校学習指導要領解説総則編及び中学校学習指導要領解説総則編では、主体的・対話的で深い学びについて次のように解説している⁶。

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については、中央教育審議会答申において、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。教科等の特質を踏まえ、具体的な学習内容や児童の状況等に応じて、これらの視点の具体的な内容を手掛かりに、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにすることが求められている。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。
- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

ここから分かるように、②「対話的」とは「インタラクティブ」という意味も含まれ、常に実際の会話としての対話ばかりを指すものではないことが言われている。また、③の「深い」とは、

ものの「見方・考え方」のフレームに関わる活動を指している。かならずしも、そのフレームの再構築を求めているわけではないとはいえ、それを反省的に活用し、さらにその再構築を探究することが目標に暗示されていると解釈できるであろう。

だが、この「深い」学びは、「対話的」であることとどのように関係しているのであろうか。改めて「対話」とは何かについて考えてみよう。「対話（ダイアログ）」は、会話（カンバーション）の一種である。しかし、他の種類の会話とはどう違うだろうか。

例えば、一方的に自分の意思を伝達する命令や要請、懇願などは「対話」とはいえないだろう。さらにそこで何かの交渉が始まり、相手と何かの相互的なやりとりが生じて、それが実利のある場合には、相談や交渉、取引とは呼べても、「対話」とは言わない。実利的な目的のあるものは、対話とは呼ばない。

また、久しぶりに会った友人と近況を話すなど、楽しみで行う会話も対話とは呼ばない。対話は、人間交際を楽しむためのものではなく、真剣なテーマについて議論（アーギュメント）するものである。議論には、論理性や、一貫性、実証性が重んじられる。実際には、楽しみの要素が全くない議論はやや気づまりになるとはいえ、それが対話の本質ではない。

仕事場の会議で事業計画について論じ合うという場合には、論理性や実証性が大切になる。しかし、そうした場合には、「議論する」とは言っても、「対話する」という表現はうまく当てはまらない。なぜなら、事業計画は実利的であり、「利益をあげる」という落とし所、すなわち、結論が最初から定まっているからである。「真理を明らかにする」という場合にも、確かに目的は明確であるが、何が真理であるのかはまだ誰にもわかっていない。価値について論じるという場合にも、その結論が何であるか、誰にもわかっていない。「対話」は到着する地がどこか分かっていない、いわば冒険である。

しかし他方、「対話」は、「討議（ディベート）」でもない。討議においても、例えば、法廷や政治の論争場面のように、真理や価値あるものを追求する。討議では、議論するどちらの側も真実を明らかにしようとしているし、優れた問題解決を探ろうとしている。その過程は論理的・実証的であらねばならず、結論は与えられていない。しかし、討議しているときには、互いの基本的な立場や役割は変わらない。原告側は原告側としての立場を崩さず、某政党を代表してのディベートもその立場を変えない。対話では、真理や価値を探究する中で、自分の考えだけでなく、立場も変わって構わないどころか、自己変容が推奨されてさえているのである。

以上から、対話の基本的な性質が分かってくる。対話は、定型的で習慣的なやり取りでは済まない、思考力を必要とするテーマや問いを扱う。対話は、人間交際をただ楽しむためのものではない。対話は、交渉や相談のような結論が最初から与えられた会話ではない。対話では、討議と同じく、論理と実証によって真理や価値を探究する。しかし討議と違うのは、対話では、自分の立場は固定していない点である。対話では、相手とのやりとりの中で、自分の考え方や価値、常識のフレーム、少し大袈裟に言えば、自分の認知のパラダイムが変容することを受け入れなければならない。つまり、対話は、自分の存在自身を変じようとするコミュニケーションである。対話が、「深い」学びと結びつくのはこれゆえである。

筆者たちが以下の報告するのは、小学校での総合的な学習の時間を使った「哲学対話」（子どもによって行われる哲学対話は「子どもの哲学」と呼ばれる）の実践である。さらに、小学生を募集しての環境体験学習と哲学対話を組み合わせた総合的な学習の時間を模した教育実践を行なっ

たが、これについては別の機会に報告する。

「哲学対話」とは、あるテーマ（問い）について「探求の共同体（community of inquiry）」を形成してグループで探究し、対話を通して個々人がじっくり考えるとともに、参加者同士の相互理解を深める教育方法である。「哲学」的というのは、過去の哲学説を学ぶことを指すのではなく、自分たちの普段の行動、慣習、考え方のパターン、常識などの前提を掘り起こし、それを批判的に吟味することを意味している。自分の考えや見方のフレームを検討するという点で、哲学は常に「深い」学びを求める。そこでは、答えを単純に得るよりも、対話により参加者が相互に変容する過程こそを重視する。司会役のファシリテーターは、自ら解答を与えるのではなく、テーマ（問い）に関する対話を促し、新しい考えを創発させるように仕組む役割を担う者である。この対話を子ども同士で、あるいは大人と子どもを交えて実施する教育的活動が「子どもの哲学」である⁷。

3. アクティブ・ラーニングにおける哲学対話の意義

教育学者の小針は、日本におけるアクティブ・ラーニング導入の問題点を次のようにまとめている⁸。

- ①「時間の限界」知識のある子もない子も一コマで授業を完結させなければならない。アクティブラーニングを実践するには時間が足りない。
- ②「場所（空間）の限界」教室空間のなかで、教師と学習者という関係の学びだけでは、多様性は育みにくい。
- ③「指導者の課題」既存の教材、いままでの指導力では対応できない。
- ④「学習者（本人）の課題」意見の対立が人間関係の対立にまで発展していく。

いずれも、もっともな指摘であると思われる。以下に、紹介する筆者たちが沖縄の小学校などで行った「総合的な学習」の授業や、それに対応する教育実践はこれらの問題をクリアできていた。

①については、時間をうまく2校時連続に調整してもらった場合もあり、道徳の時間と総合的な学習を組み合わせた場合もあった。②と③については、筆者たち、学校にとっては外部の人間が授業を担当したり補助したりしたからこそ、問題点が克服可能であったと言えるだろう。もちろん、こうした授業を行うのは例外的なことであり、大学の教員のグループが小学校などで指導をしてもその場限りの成功ではないか、と疑問視する声もあるだろう。この点については最後の考察で論じることにして、ここでは、④の点に関する「哲学対話」の優位性を指摘しておきたいと思う。

学校での対話活動を推奨していくうちに、教室内の、特に小学校高学年から中学生の学級では、「意見の対立が人間関係の対立にまで発展していく」かもしれないので気になる、という意見ももらうことがしばしばであった。土井隆義⁹によれば、現代日本の子どもたちは、互いの対立を避け、その場の「空気」を読んで、「優しい関係」をつねに維持するとして、過剰なまでに相手に対して気を使うという。それは、いわば「友達地獄」であるという。それゆえに、小針によれば、教師が子どもたちに話し合いを促しても、クラスメイトとの人間関係の対立やトラブルを恐

れるあまり、意見の対立や討論を回避し、中身のある議論に発展しないこともあるという¹⁰。

しかし子どもたちは、スポーツの試合では、激しい競い合いや闘争をしても、試合後は握手をして、健闘を讃えあうだろう。敗北に感情的な恨みを抱く選手は、子ども同士であっても、スポーツの世界では相手にされない。スポーツでは、参加する価値が第一に称揚され、勝ち負けは二の次とされる。将棋で勝とうとしてインチキや「待った」をする人がいれば、軽蔑の対象である。スポーツや囲碁将棋でできて、なぜ議論や討論で同じことができないのだろうか。それは、議論や討論においてルールとマナーが徹底されていない点、公平性や平等性、真実性などの最終的な価値が称揚されていない点、経験が浅い点(幼児ならゲームで負けそうになるとゲーム盤をメチャクチャにすることがある)にある。単純に言えば、日本の教育では、議論を経験し訓練する機会が不足しているからである。

以上の点を考えたときに、渡部淳は、アクティブ・ラーニングのツールとしてのディベート(討論)は、日本の学校現場で特に重要な意義をもつと指摘する¹¹。第一に、リサーチ能力の育成、第二に、論理的思考力の育成、第三に、言葉による表現能力の育成、第四に、演劇的表現力の育成である。ディベートは、設定された立場で徹底的に考えるロールプレイング・ゲームとしての面を持っている。これら四つの資質・能力は、いずれも学習指導要領のいう「深い学び」の根幹を支えるものであり、同時に、従来の知識注入型授業では育てることが難しいものであるという。

この渡部の指摘に、筆者は全く同意する。討論は一過的な流行であってはならず、文化として力強く定着するまで、しっかりと言語教育の中で行われ続けるべきであろう。しかし、討論は準備にやや手間がかかり、正・反に対立する立場を綺麗に構成する必要があり、あらゆる科目のあらゆるテーマに導入できるわけではない。しかも討論は、法廷論争をモデルとしているがゆえに、批判的で実証的な意思決定に向いている一方で、ブレインストーミング的な議論や、創造的・創発的な議論にはあまり向いていない。

それに対して、哲学対話では、探究の共同体において協働で真理や価値が探究される。対話の主体は共同体である。みんなで意見を出し合い、みんなで出された意見を検討し合う。一部の人がだけが話して、他の人は黙って聞いているだけでは、「共同体が対話し、共同体が考える」とは言えない。哲学対話においては、誰にとっても居心地の良い、話しやすい、自由で落ち着いた雰囲気、みんなで作っていくことが最も大切なことである。「知的安全性」と呼ばれるものが非常に重視される。そこにいる誰もが、誰一人残さずに対話に参加してもらおうという気持ちを共有していることが、雰囲気をよいものにして、最終的に議論を活性化させるからである。このように、哲学対話は、インクルーシブであり、参加者に対してケア的である。参加者の立場を根本的に変容させていくことが、哲学対話では可能であり、討論よりも対立性が固定されない。

子どもの哲学はどのような教育的効果があるのだろうか。5つあげることができよう。一つ目は、探求力、あるいは思考力である。二つ目は、合理的な対話力である。この二つは討論と変わらない理由による。三番目は、自己変革力である。対話と討論(ディベート)との違いは、ディベートでは自分の立場が変わらないのに対して、他者とのやりとりを通して、それまでの自己の考えを検討し、場合によっては、自分のあり方を創造的に変えていくことがある。そして四番目に、自分と他者をケアし、他者と共同する力である。対話によって他者を理解するのみならず、互いに変容の機会をもたらし、相互に成長する。そして、それは、最終的に、社会改善に参画する責任感ある市民を育成することにつながる。

なぜ、哲学対話は、思考力とケアする力の両方を伸ばすことができるのだろうか。それは、哲学対話が、現在の自分や、自分の属している集団の暗黙の前提を問いなおすからである。対話の中では、自分の現在の習慣、慣習、考え方の根拠や理由が問い直される。自分の暗黙の前提を検討することによって、私たちはその前提から解放される。いわば、深く考えることは、自分を自由にするのである。これが、哲学対話では、思考力の発展がケアする力につながる理由である。

哲学対話では、「意見の対立が人間関係の対立にまで発展していく」ことはなく、むしろ、学級内の硬直的な人間関係や「友達地獄」を解消する効果があると言えよう。

4. 小学校での総合的な学習での哲学対話

以下、2017年9月、2018年9月、2020年2月に、沖縄各地の小学校において実施した、「総合的な学習」の時間を用いた哲学対話の教育実践を紹介する。

筆者と哲学対話の実践者、立教大学の大学院生・学生が、沖縄の小学校（一部、小中一貫の公立校）を訪問して、ファシリテータとなって以下の実践を行った。内容的には、道徳の時間と被るテーマもいくつかあるが、教材は使わずに、テーマに縛られずに自由に議論してもらうことに重点をおいた。

以下の実践の様子については、その時の大学院生・学生の記録メモをもとにしている。

○実施方法：

基本的に2校時連続の時間を使って哲学対話（子どもの哲学）を実施した。今回は、最初に事前に子どもの哲学でよく扱われる5～6個のテーマ・問いを用意して、さらに、その場で、子どもがその時に話し合いたいテーマや問いを挙げてもらい、どれにするか学級（ないしグループ）で決めることにした。これは使える時間の都合上、そうしたのであるが、十分に時間があれば子どもの側からその場で挙げてもらったテーマや問いで話し合う方がさらに参加度が高まるので、よいと言えるだろう。

写真にあるように、机は取り払い、車座になって座る（床に直接座ることもある）、コミュニケーションボール（後述）を使う。

最初に、哲学対話を行う前に、哲学対話の説明、ルールの紹介がなされる。要点をまとめれば、①ゆっくり話そう、②質問しよう、③関係させよう、④自分の考えが深まり、変わってよい、である。

①では、子どもの哲学では、何か明確な「回答」を導き出すことが第一の目的ではなく、それぞれの前提や根拠を丁寧に吟味することに重きを置く。②は、子どもの哲学の創始者、マシュー・リップマンが述べる「理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見いだす」ことに当たる¹²。そのため、説明の際にはルールの提示に続けて「大切な質問の仕方」を紹介する。「理由を問う質問（「なぜ？」「どうしてそう思うの？」）」「意味を問う質問（「どういう意味？」「わからなかったので別の仕方でも説明して」）」「証拠を問う質問（「具体例をあげられる？」）」など、子どもたちが批判的思考を伸ばすための助けをする。最後に③は重要であり、相互に意見を関連づけることで発言が深まっていき、集団でのやりとりが創造的になっていく。

その後、全体ないしグループで「問い」を定め、10名ほどの2～3のグループに分かれて、

それぞれのグループで「問い」についてディスカッションを行う。その後、各グループを代表した児童が、どのような問いで対話を行なったのかを説明して、学級全体で共有する。最後に対話についての簡単な振り返りとフィードバックを行う。

コミュニティボールとは、毛糸などで作った柔らかいボールのことで、これを持っている人が話すというルールにする。ボールを持っている人は、自分の話が終わったら、次に話す人を選ぶことができる。この時、手を上げている人に回すのが基本であるが、意見を聴いてみたい人に回す場合も可能である。ボールが回ってきた人は発言をパスすることもできる。あくまでボールは、探求に誘うためのもので、強制的に話させる道具とはならないようにする。

○2017年9月 高原小学校での実践

- ・日 時：9月19日（火）10:40~12:20、
- ・学 校：沖縄市立高原小学校
- ・参加者：4年生4クラス 約120名
- ・概 要：

クラスごとに哲学対話の説明をし、今回話し合う「問い」の候補を共有した。4~5人の小グループでアイスブレイクをしてから、クラスを半数に分けた中グループで「ほんとうの友達って何だ」を問いとして対話を行った。そののち、全体で各グループの対話の内容と感想を共有した。全体での対話のファシリテーターはクラスごとに、ファシリテーションの経験のある大学院生学生の4名が務めた。

▼実践の様子

まず「いつから大人になるの」「学校にはどうして行くの」「学校を卒業するってどういうこと」「幸せってなに」「ほんとうの友達ってなに」の5つの問いの中から多数決を行い「問い」を決定した。結果、偶然にもすべてのクラスでも、「ほんとうの友達ってなに」が問いとなった。

4年4組のグループではまず「ほんとうの友達」の条件を挙げていった。「悩みを聞いてくれ



高原小学校での哲学対話の様子

て励ましてくれる」「気が合う」「一緒に遊ぶ」「分からないことを教えてくれる」などさまざまな意見が出た。その中で「思いやりがある」という条件に焦点が当てられ、「思いやりとは何か」という議論を交わしたのち、「思いやりがないとほんとうの友達ではない」と「思いやりがなくてもたくさん遊べば本当の友達である」という2つの意見が対立した。そこで、質問のベクトルを変え「一緒に遊んだら友達なのか」「いつから友達になるのか」という問いを出したところ、「お互いが友達になりたいと思ったら友達になる」という意見が出たため、「一方しか友達になりたいと思っていない場合は友達にはなれないのか」という問いについて話し合われた。最後には「話して気が合ったら友達」という意見が多くなったため、最初に話し合われたほんとうの友達の条件に立ち戻り、「気が合うとはどういうことか」について吟味した。

グループでの対話が活発であったため予定外ではあったが40分ほどかけて行った。その後15分ほどをかけて、クラス全体で各グループの議論内容と全体を通しての感想を共有した。

○2017年9月 比屋根小学校での実践

- ・日 時：9月19日（火）14:00~16:00
- ・学 校：沖縄市立比屋根小学校
- ・参加者：6年生3クラス 約120名
- ・概 要：

上記の高原小学校とほぼ同じやり方で実施した。クラスごとに哲学対話の説明をして、今回話し合う問いの候補を共有した。4人程度の小グループで質問ゲームをしてから、「本当のともだちってなに」で対話を行った。「質問ゲーム」とは、ある問いに対して、一人の子どもが回答し、その回答に対して、グループの残りのメンバーが一定時間内（通常3~5分）に、次々に質問をして、それにその一人が回答する、時間になったら回答者を順に交代していき、グループで一回りするというゲームである¹³。これは、回答者から興味深い回答を引き出すことができるかがポイントであり、質問者にとってよいトレーニングとなるゲームである。「質問する」ということに慣れていない参加者に、質問の仕方を覚えてもらうのに有効な方法である。



比屋根小学校での哲学対話の様子

▼実践の様子

クラスで2つの輪をつくり、20人前後のグループで、対話を行ってから全体で改めて対話をした。全体での対話のファシリテーターはクラスごとに学生4名が務めた。

まず「いつから大人になるのか」「学校にはどうして行くのか」「学校を卒業するってどういうことか」「幸せってなにか」「ほんとうの友達ってなにか」の5つの問いの中から多数決を行い、問いを決定した。結果、偶然にもすべてのクラスで、また午前中に行った高原小学校とも同じく「ほんとうの友達ってなにか」が問いとなった。

6年2組の中グループでは、ほんとうの友達とは「気が合う」ことだ。「気が合う」とは、「話しやすい、同性だから」「一緒に遊んでくれる人」という定義などが挙がった。そこで、担任の先生によるドラえもんの比喩を用いながら、親友・友達・本当の友達・心友の違いは何か、という話題に移った。「助けてくれる人は親友」「心で会話できるのは“心”友」「ただのクラスの友達は友だち」など、個々人の定義の違いについて味わった。その対話を行う中で、「距離が離れていたら大切な友達とはいえないのか」「大切にしてくれるから本当の友達になるのであって、自分から能動的に大切にすることはしないのか」「裏切られたらすべてが嘘に思えるから本当の友達にはなれなくなる」など子どもたち自ら場合分けをして考えているところが非常に印象的だった。

その後20分ほど用いて、クラス全体で各グループの議論内容と全体を通しての感想を共有した。

○2018年9月 緑風学園での実践

日 時：9月18日（火）10:45~12:30

学 校：緑風学園（名護市立久志小学校・中学校）

参加者：午前の部、8~9年生約35名、午後の部、5・6・7年生約50名

概 要：

緑風学園は、名護市にある公立の小中一貫校であり、名護市立久志小学校・中学校とも呼ばれる。今回の対話には、午前の部は、8・9年生の約35名が参加し、午後の部は、5・6・7年生の約50名が参加した。

午前の部では、「嘘をつくのはいつでも悪いことか」、「動物には権利があるか」、「誰が環境のことを考えるか」の三つから対話のテーマを選び、5つのグループに分かれた。それぞれの課題文を読んでから、問いについて対話する前の自分の考えをワークシートに記入した。その後、グループごとに哲学対話の説明をし、対話を一時間ほど行った後、メタダイアログ（対話についての振り返り）を行った。そして対話の後でどのような意見を持ったかをワークシートに記入して、それぞれの班がどのような話になったかを全体で共有した。全体の説明と、最後の振り返りは筆者が、各グループのファシリテーターは6名の実践者と大学院生・学生が務めた。

午後の部は、「なぜ学校に行くのか」、「時間とは何か」、「本当の友達とはなにか」の三つのテーマから対話のテーマを選び、6つのグループに分かれた。グループごとに哲学対話の説明をして、その問いについての対話前の自分の考えをワークシートに記入した。その後、一時間ほど対話と振り返り（メタダイアログ）を行い、対話後の自分の考えを改めてワークシートに記入した。全体の説明や、振り返り、評価は筆者が、各グループのファシリテーターは6名の実践者と大学院生・学生が務めた。

▼実践の様子（午前の部）

「嘘をつくことはいつでも悪いか」を対話のテーマに選んだあるグループでは、自己紹介をして、対話のルールとコミュニティボールの使い方を確認したのち、ワークシートに記入してもらった、対話する前の自分の考えを、まずは皆で共有することから始めた。そこでは、嘘をつくことはいつでもよくないという意見と、嘘をつくことがいいこともあるという二つの対立する意見が見られた。後者の意見では、嘘には「良い嘘」と、「悪い嘘」があって、いい嘘とは「人を傷つけない嘘」で、悪い嘘は「人を傷つける嘘」であるとされた。

次に、「人を傷つける嘘」と、「傷つけない嘘」の基準は何か、という話になったが、抽象的な話題は少し難しかったようだったので、課題文に戻り、具体的な文脈から考え直すこととなった。「やらなければいけない仕事を抱えた女の子が、友達と一緒に勉強をしないかと誘われ、仕事を断るために嘘をつくことは悪いか」という課題文を読んで考えると、嘘をつかれた側がどう思うかによって、その嘘がいいか悪いかが決まるという意見が出た。たとえば、「勉強をするから」という理由を聞いて、それを悪いと思う人はいないため、嘘をつく必要はそもそもないのだとか、逆に友達を断る際には、その人を傷つけることがないように、嘘をつかなくてはいけないこともある、などである。

しかし、そもそも他人がどう思うかということ、嘘をつく側は想像することしかできない。そうすると、いい嘘と悪い嘘を決めるのは、結局のところ、事前の自分の想像と相手の気持ちという結果の両方に依存する。「結局のところ、いい嘘とは何で、悪い嘘とは何なのか、そもそも嘘をつくとはどういうことなのか、わからなくなりました」という非常に良い感想をメタダイアログでは聞くことができた。



緑風学園での午前の哲学対話

▼実践の様子（午後の部）

「なぜ学校に行くのか」を対話のテーマに選んだあるグループでは、自己紹介、哲学対話のルール、コミュニティボールの使い方を確認した後に、対話する前の自分の考えを皆で共有することから始めた。

勉強をするため、社会に出るため、友達と会うためという理由が主なものだったが、まずは勉強というテーマにフォーカスすることとした。勉強は家でもできるはずなのになぜ学校でみんながしっかり勉強をするのか、たしかに必要だとわかっているはずなのにサボってしまう、つまらないと思ってしまうのはなぜなのだろうか、そもそも勉強することはなぜ必要なのだろうかという問いに先鋭化していった。それは、知らないよりは知っている方がいい（自分の子どもができたときに教えられる）からだとか、将来の仕事の役に立つ事があるからだという意見を持つ人がいた。たとえば、歴史のような一見役に立ちそうもない教科でも、つきつめれば、学者や研究者になることができるし、理科などでも将来実験をしたりする仕事につく人には、役に立つ。つまり、将来の可能性を広めるために勉強をするのである。

しかし、そんな役に立つかどうかもわからないようなこと、教えるかどうかもわからないことのために自分たちは勉強をさせられているのかという子もいた。つまり、そういう知識を使う人もいるだろうが、使わない人が大多数だろうというわけである。そんなことを知っていても、社会で使うことはないし、観光地にいて、これが織田信長の墓だとか言われても、おもしろくも何ともないという。そんな子でも、それでは歴史を学ぶことは全く無意味なのだろうかと問いかけると、歴史上の偉人について学ぶことで、その人の考え方や価値観を応用して自分の生き方に反映することができるという意味では、確かに意味がないわけでもないし、それが社会に出る時に重要だと考えたようだった。



緑風学園での午後の哲学対話

○2020年2月 前田小学校での実践

日 時：2月19日（水）授業 13:45～15:15

2月20日（木）授業 13:00～14:40

場 所：浦添市立前田小学校

参加者：2月19日4年生の3クラス（各クラス35名程度）

2月20日5年生の3クラス（各クラス35名程度）

概 要：

浦添市の前田小学校を2日間に分けて、4年生と5年生を対象にした授業実践を行った。19日の4年生対象の授業では、各クラスの児童を2グループずつに分け、哲学対話を行った。テーマは自由とし、児童から出た問いの中から選択した。ファシリテーターは7名が担当した。各クラスにつき、訪問メンバーが2名ずつ参加し、「哲学対話」授業を行った。授業の進行は、それぞれのクラスで自由に行うこととした。

まず、全体に哲学対話とは何か説明するところから始まった。児童達は哲学対話を行うのは初めてであり、難しそうといったイメージの回答が多く上がった。そこで、ファシリテーターを務めた学生2名により、哲学対話とは知識を問うものではないということ、自由に気になった内容について話し合い考えを深めるものである、といった説明がなされた。この時、コミュニティボールの使い道や意義も同時に説明した。事前に全体でコミュニティボールを扱っていたため、その後のグループに分かれてからの流れはスムーズに行うことができた。

今回は、事前にテーマを与えずに、「プレーンバナナ」という方法で実施した。プレーンバナナとは、「基本形」といった意味であり、話し合いたいテーマや問いを子どもから自由に出してもらい、その中から子どもたちが選んだ問いについて話し合いをするものである¹⁴。

次に、教室の児童を半分に分け15名程度のグループを2つ作成し、それぞれのグループにファシリテーターが1名ずつ入った。

翌日20日の5年生の授業では、クラスごとに分かれて説明をし、「食べる」をテーマにクラス全体でブレインストーミングを行った。クラスごと2グループに分かれてアイスブレイクをしてから、問いを出し対話を行った。今回の対話は、それ以前の回に、SDGsが授業のテーマとなったため、食糧問題をテーマに扱った。子どもたちは、毎日給食を食べるが残すこともあると教師から伺った。その為、今回のテーマを選ぶことにした。クラスごと2名のファシリテーターは、6人で対話を実施した。

▼4年生（19日）の実践の様子

4年2組の一つのグループの、哲学対話の場がどのように変化するのかに注目した記録をした。グループに分かれまずはアイスブレイクを行った。その結果、児童の緊張はほぐれ、児童が今回の活動に構えることなくリラックスした姿勢で臨むための環境が整った。

次に行った問い出しでは、児童から出た問いの内容がどれも彼らの生活の中で生まれた素朴な疑問が元となって出来ていた。例えば、「死んだ人は天国に行くのか。生まれ変わるのか」「なんで英語があるのか」などがあった。最終的に、問いは「なんで人間は寝るときに夢を見るのか」に決まり、哲学対話が始まった。

対話の始まりは「妄想から夢を作る」という発言だった。しかし、怖い夢など想像とは違うも

のが出ることがあるため、自分の思い描いたようにはいかないという意見が出された。認識していないだけで脳の中で考えていることが夢になるのではないかと疑問も生じた。すると、寝ている際に夢を見るのだから、夢は頭ではなく体でできているという反対の意見が上がった。その中で、疲れている時やぐっすり寝ている時はそれぞれ違う、といった細かい部分の指摘も多くあった。深く寝ている時は夢を見ないのに対し、眠りが浅い時には夢を見るという違いから、そもそも夢と現実の境界線はどこなのか、何を夢として自分たちが今話しているのか児童たち自身がわからなくなり、考えているところで時間が来てしまった。今回の対話では、夢の概念、発現理由、夢を知覚している体の部位についてが、主な議論のポイントになっていた。

対話の終わりにファシリテータが児童に感想や満足度を聞いていたが、ほとんどが楽しかった、頭使って疲れたなどの肯定的な返答だった。その中でも、最も印象に残っている感想は「答えが出ないのってなんかダサいけど、でもなんかかっこいいね」である。ファシリテータに



前田小学校 4年生での全体説明



前田小学校 4年生でのグループでの対話

とっても哲学対話とは何なのかを考える、よい機会となった。

▼5年生(20日)の実践の様子

「食」をテーマにそれぞれのグループで、問い出しから始まった。「どうしてお腹がすくと食べたいと思うの」「おいしそうに見えるのにおいしくないと感じるのはなぜだろう」「なぜ野菜は嫌なのか」「なんで水曜日のときはおいしいのか」といった問いが出された。その中から、「おいしくて何だろう」と「なんで給食をちゃんと食べなくちゃいけないのか」が選ばれた。

「おいしくて何だろう」の問いで対話をしたグループでは、おいしいものとおいしくないものがあり、舌があるため味を感じることができる。そこから「おいしくないものは残してもよいのか」という問いがでた。また、一回も残さずに食べてきましたという人はいないことや、何のために食べるのかといった考えから、大きくなって生きていくためになら何を食べてもよいのではないのかという考えに至った。しかし、嫌いな食べ物でも栄養バランスが崩れることやや力が出ないといった理由から、食べなくてはいけないのではという意見も出た。

また「なんで給食をちゃんと食べなくちゃいけないのか」の問いで対話していたグループでは、給食は食べ物があったいなから残してはいけない、食べ物が食べられない人がいるから残してはいけない、給食を作ってくれた人がいるから残してはいけないといった、給食を残してはいけない、といった意見が多かった。しかし、実際には嫌いなものは残してもよいのではないかと考えている人もいた。しかし、生き物を殺して命をいただいているのに残したらかわいそう、もし自分たちが食べられる側だったら嫌な気持ちになるといった意見が多かった。そこから「殺したのに食べなくてはいけないのか」という問いが出た。食べる、食べないの意見は分かれたが、「人間が生きていく上で、人間に食べられることが運命」といった意見もあった。

どちらのグループも子どもたちは終始、悩まされながら対話が進んでいった。最後の振り返りでは、「小さな事でも声に出したらみんなで考えることができた」「一つのことでもみんな違う意見があって面白い」という感想が子どもから出た。どちらのグループも子どもたちは終始悩まされながら対話が進んでいった。



前田小学校5年生の哲学対話の様子

○2020年2月 南風原（はえばる）小学校での実践

日時：2月20日（水） 第2、3校時（9:30～11:15）

場所：南風原町立南風原小学校

参加者：5年2組36名

概要：はじめに哲学対話の説明をし、その後クラス全体を3グループに分けプレーンバナラ型の哲学対話を実施した。各グループに出張メンバーを2名ずつ配置し、そのうちの1名がファシリテーターを担当した。

南風原小学校では1クラス（5年2組）に向けて、プレーン・バナラ型の「哲学対話」授業を行った。記録係を除く出張メンバー6名は対話に参加した。記録係は、3つのグループの対話の様子を交互にメモしつつ、写真を撮った。

授業開始時間になり、教室で着席している児童たちに向けて出張メンバー7名全員の自己紹介を行い（10分）、その後哲学対話の説明、対話する上でのポイントや留意点を、黒板を用いながら簡潔に話した（10分）。最初に、まず児童たちに「哲学とはどのようなイメージか」と投げかけ、「ギリシャ」「わからないことを深く考える」と答えた児童が居たことで、児童たちのレディネスをファシリテーター側も確認することができた。

コミュニティボールは、児童との最初のやり取りのときから使用し、発言権ボールの役割を持つことを自然と伝えられた。また、対話のポイントとしては、「きくこと」「考えること」の2点であり、黒板にしっかり書いたことで児童たちも対話中このことを意識しながら取り組んでいるように推察した。

説明を終えると同時に、担当教諭の指示のもとクラス全体を3グループに分け、それぞれ12名程度の少人数グループが完成した。各グループに2名ずつ出張メンバーを配置し、そのうちの1名はファシリテーター役を担い、各グループの進行（時間配分等）を委ねられた。

▼実践の様子

グループ中2グループは、アイスブレイクを10～20分ほどかけて丁寧に行った。アイスブレイクを行わなかったグループの児童たちは、周りのグループがざわついているため気が散ってしまい、問い出しに多少時間を要していた

各グループの問い出しは、白紙に「今日みんなと話し合いたいギモン」をペンで書いて1人ずつ発表するという形で行われた。Aグループは「おばけが怖いのはなんでか、本当に宇宙人はいるのか」、Bグループは「なぜ地球は回っているのに回っているように感じないのか」、Cグループは「なぜ国によってしゃべり方がちがうのか」にそれぞれ問いが決まった。

ここから、各グループの特に興味深かったやりとりを抽出して示す。まずAグループでは、「おばけは怖いけど宇宙人には会ってみたいか」などおばけと宇宙人、さらに終盤ではサンタとの対比もなされた点が興味深かった。つまり、サンタは夜中に歩いていても目的がわかっているから怖くはないが、目的もなくいるおばけは怖いということだ。しかし、目的も人間が生み出した話であり、その話自体が怖い場合もあるという反論もあり、白熱していた。

次にBグループでは、1人1人「回るとは何か」についての意見を述べ合っていた点が印象に残った。「目で見て物が動いていること」「ティーカップに乗ったときのように目が回ること」「頭の中がくらくらすること」「体がもっていられること」「周りの景色が違うこと（変わっていくこ



南風原小学校でのグループでの対話



紙とペンを用いての問い出しと共有

と)」といった具合に、それぞれ「回る」の定義は異なっていることに、児童たち自身も驚いた様子だった。このグループの問いは科学的根拠に基づく明確な答えがあるように思われたため、ファシリテータ側が上手く立ち回り、「回る」の根拠などを質問し、この対話を有意義なものにしていた。

最後にCグループでは、「しゃべり方の違い」を（日本語と英語のような）言語の違いと方言などの言い回しの違いに分けて、最終的に沖縄の方言の話に児童自らがもっていった点が興味深かった。というのも、問いを出した児童に説明を依頼しても問いを読み上げるだけだったため、はじめに参加者全員で問いにある「しゃべり方」という言葉の意味をじっくり考えられたことが有効だったと考える。沖縄の方言で親しい相手を指して「ヤー」と呼ぶらしく、なぜその言葉ができたかというファシリテータの問いに、「呼びやすいから」と素直な感情をぶつけていた。問いの具体化をファシリテータに促されてではなく、児童たちから行っていたことがよかった。

対話終了後、全体共有はしなかったが、「ヤー」という言葉は普段気にも留めなかったと児童が言っていた。5年2組の担任が「いつも授業で全然話さない子がたくさん話していて本当に驚いた。ご両親に伝えます！」と笑顔でおしゃっていた。

○2020年2月 緑風学園小学校での実践

日 時：2月21日（金）10:45~12:35 ごろ

場 所：緑風学園小学校（名護市立久志小学校）

参加者：4、5、6年生：計58名

概 要：

2018年度に引き続き、緑風学園小学校（名護市立久志小学校・中学校）を再訪して実践を行った。今回は、道徳的なテーマを扱うことになり、「なぜきまりはひつようなのか」というテーマのもと、テレビ映像を導入として哲学対話を学年関係なしに5つのグループに分けて哲学対話を行った。一人が全体の進行を務め、6名がグループごとのファシリテーターを務めた。



緑風学園小学校での哲学対話の様子

▼実践の様子

まず全体でアイスブレイクとグループ分けを兼ねて、ボディランゲージのみで誕生日順に並ぶチャレンジをした。

その次に「なぜきまりはひつようなの」というテーマのもと、「ココロ部」という番組における、ある公園の管理人が公園の利用者間における様々な対立に頭を悩ませるシーンを導入として用い、「もし自分がその公園の管理人だったらどうするか」というテーマのもと対話をした。その中では、「どのようにしたら複数の対立を防ぐことが出来るのだろうか」と頭を悩ませながら、公園の利用におけるルール設定について対話をした。

一度休憩を挟んだ後に、「ダメなルールと良いルールって何が違うのか」「ルールあり、ルール無し、どっちがいいか」という問いを設定し、それぞれのグループに再度分かれて対話を行った。その中では、まず身の回りにおけるルールを割り出していき、そのルールが良いルールか、悪いルールなのかを選別した。次にそのルールの中で、「守らなくてもよい時はどんな時だろう」という問いに発展し、様々なルールにおける守らなくても良い例外の場面について検討を重ね、「きまり」についてさまざまな視点から対話を展開した。

5. まとめ

子どもたちの対話への参加の様子については、上記の「実践の様子」に詳細に論じてあるが、この授業をみた教員はどのような印象を持っただろうか。2020年2月20日（木）の沖縄訪問時に、村瀬智之氏（東京工業専門学校）が、浦添市立前田小学校の教員向けに子どもの哲学に関する講演とワークショップを行なった。この報告が本論のまとめとなるだろう。

当日、前日に哲学対話実践が4年生、5年生の教室で行われたことを踏まえ、その中で教員が感じた不安な点、よいと思った点についての意見から話し合われた。不安な点としては、「教員が2人いる状況は授業では作りづらいので、2グループに分けて話し合うことができない」「テーマ設定について、教員の意図とずれてしまった」「『なぜウンチは茶色くて臭いのか』等のテーマが出たが(4年生) そのようなテーマで1時間対話をすることに価値はあるのか」等の意見が出

た。一方でよかった点としては、「普段は全く手を挙げない児童が自分の考えを話している姿が見られた」「のびのびと話すことができていた」などが挙げられた。

講演の途中で「質問ゲーム」が行われたが、その実施終了後の感想として、「しっかり聞くことが大事だと改めて感じた」「つついししゃべりすぎてしまったのがよくなかった」「聞き逃してしまつて点があり、傾聴をもっと大切にしなければならないと感じた」などが挙げられた。

最後の時間は、参加者を約15人ずつの3グループに分け、哲学対話が行われた。問い出しから問い決め、対話まで30分ほどで行われたため少々急ぎ足であったが、4・5年生の授業見学に参加していない教員の方々にとっては、体験してみることで哲学対話がどのようなものかより明確に感じられる機会になったと思われる。

事後感想では、「難しいと思っていたが、実際はもっと身近に考えられるものだった」「4年生5年生の対話にも参加した。はじめは大人がいると子供が意識してしまうかと思っていたが、実際は見ていても、一緒に参加しても、子供たちは自由だった。また、自分も対話実践を行う中で、自由にゆっくり考えることができ良かった」等の感想が聞かれた。

ところで、「なぜウンチは茶色くて臭いのか」は、哲学対話のテーマとして、あるいは、総合的な学習のテーマとして不適切だろうか。そうでは全くないことは、すでに本論の読者にはお分かりのことであろう。糞尿が生成される過程は、生理学であり、保健の授業で扱われる課題であることは言うまでもない。しかし、それはまさしく保健の時間で扱われるべき生理化学的なテーマであって、総合の時間で探究すべきテーマではないと言えるだろうか。そうではないだろう。糞尿は、もっと広く進化論生物学や動物行動学、生態学のテーマであることは明らかである。では、「ウンチはなぜ臭いのか」はどうだろうか。それは、生物学や生理学のテーマであると同時に、心理学のテーマでもあるのは、その糞尿が誰のものであるかによって感じ方が変わってくるからである。私たちは「臭い」という感覚が何を「意味」しているかを理解する必要があるのである。また糞尿の匂いが、他の生物にとってどのようなシグナルになっているかを調べ、実験するのも、素晴らしい探究のテーマであろう。教員は、自分にとって一見するとくだらない、あるいは小さく思われる問いのなかにも、知的に真剣に考察すべき哲学的・科学的なテーマが無数に含まれていることに気がつくべきである。

たとえば、筆者が、過去にファシリテーションをした関東の小学校のクラスのクラスでは、「禿げ」をテーマにして話をしたいということになった。一見すると、ふざけて出された問いに思われるかもしれないが、なぜこの問いに関心があるのかから対話を始めると、自分の身体が変化していくことを不思議に思う気持ちが表明され、同時に、「禿げるとバカにされる」という気持ちがあることが述べられた。しかし、ある生徒の「禿げとバカにするのは差別だと思う」という発言をきっかけに、問題は、身体上の違いと差別との関係について話が進んでいった。授業後の児童の感想には、「禿げというテーマは最初にはふざけていると思ったけど、こんなに長く真面目な話になるとは思わなかった」というものがあった。

人間が抱くどんな小さな疑問にも、その根底には、実存的な含意が含まれていることを見逃してはならないだろう。そして実は、この学級には円形脱毛症になった児童がいて、そのことで学級のなかで少し話題にされていたのである。このテーマで対話することによって、学級で生じるかもしれない差別やいじめを排除することにつながったのではないだろうか。これも哲学対話が、コミュニティ形成に役立つ一例であると言えるだろう。

謝 辞

本論は、日本学術振興会科研費基盤研究(A) 17H00903「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」(研究代表者：河野哲也)の補助を受けています。

本研究にご協力いただいた沖縄県の沖縄市立高原小学校、沖縄市立比屋根小学校、緑風学園、浦添市立前田小学校、南風原町立南風原小学校の児童生徒(当時)の皆さん、保護者の方々、それぞれの学校の教職員の皆さんには深く感謝申し上げます。また、これらの学校を紹介していただいた琉球新報社の皆様に深く御礼申し上げます。一人一人お名前を出しませんが、本論で紹介した教育実践に参加してくれた哲学対話の実践者、立教大学の大学院生・学部学生(当時)の皆さんにも、ご協力に感謝申し上げます。

注

- 1 河野(2022)
- 2 文部科学省Webページ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm
- 3 立教大学教育学科年報本巻所収
- 4 日本財団「18歳意識調査」第10回地方創生
https://www.nippon-foundation.or.jp/what/projects/eighteen_survey
- 5 内閣官房 まち・ひと・しごと創生本部事務局「東京圏在住者の約半数が、地方圏での暮らしに関心あり」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/pdf/ijuu_chousa_houkokusho_0515.pdf?_fsi=UYOwox3P
- 6 中央教育審議会答申(2016年12月)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 7 具体的な方法に関しては、河野(2018)、河野編(2020)を参照のこと。
- 8 小針(2018), p. 183.
- 9 土井隆義(2008).『友だち地獄』ちくま新書.
- 10 小針(2018), p. 185.
- 11 渡部(2020), No. 591-606.
- 12 Lipman(2014), p. 20.
- 13 河野編(2020), pp. 135-136.
- 14 河野編(2020), pp. 151-153.

参考文献

- 小針誠(2018).『アクティブラーニング：学校教育の理想と現実』講談社, Kindle版.
- 渡部淳(2020).『アクティブラーニングとは何か』岩波新書, Kindle版.
- 河野哲也(2018).『じぶんで考え じぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』河出書房新社.
- 河野哲也編・得居千照・永井玲衣編集協力(2020).『ゼロからはじめる哲学対話：哲学プラクティスハンドブック』ひつじ書房.
- 河野哲也(2022).「小学校の「総合的な学習」の指導法に関する実践研究(1)：気仙沼小学校における環境体験と哲学対話」,『立教大学教育学科研究年報』第65号, pp. 17-31.
- 土井隆義(2008).『友だち地獄』ちくま新書.
- Lipman, M. (2014).『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.