

哲学対話教育の手法を用いた道德教育プログラムと教材の新たな開発(2)

宇佐美公生・室井麗子・大森史博*, 板垣健**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属小学校

(平成29年3月9日受理)

I. はじめに

本プロジェクトは、マシュー・リップマンによる「子どものための哲学」を一つの契機に世界に広まった「対話を通して思考力を深める教育プログラム」としての哲学教育の試みを、学校での「道德教育」ならびに「特別の教科 道德」のための新たな手法として活用し、子どもたちが主体的に道德の問題を考え、対話し、探求することを通し、道德を各自のものにするための教育プログラムを開発することを主な目的としている。

一昨年来の共同研究から哲学教育を道德教育の場面に導入することに伴い明らかになった以下のような課題のうちで、昨年度は(1)を中心に研究をすすめた。今年度は(1)に加えて(2)の課題も視野に入れ、道德教育の内に対話的哲学の手法を組み込む際の問題点に配慮しつつも、その意義と方法を検討してきた。

- (1) 道德的心情の育成や徳目の涵養を旨とするこれまでの道德教育の教材が必ずしも哲学対話に向いているとは限らず、哲学対話に適した教材を考案する必要がある。
- (2) 哲学対話は、テーマによっては習慣化した徳目への反省や批判を促す可能性もあり、既存の道德教育と哲学対話を用いた道德教育との関係を再検討する必要がある。

II. プロジェクトの実施状況

1. 子どもの哲学教育のための既存教材の検討 —教職実践演習「学習の指導：道德」—

室井は、昨年度に引き続き、上記(1)「哲学対話のための教材開発」を中心課題として実践・研究を進めた。昨年度(平成27年度)は、教職実践演習「学習の指導 道德」の授業において、哲学対話のための教材考案を主な目的に設定して「道德

の時間」の授業を受講生に立案してもらったが、今年度(平成28年度)は、同じく教職実践演習で、子どもの哲学教育のための既存教材を用いて「道德科」の授業を立案してもらった。それらをもとに模擬授業ならびに授業カンファレンスを行い、既存教材を「道德科」の授業で教材として用いるにあたっての利点や問題点などを検討した。

しばしば指摘されるように、「教材」は、教育実践を円滑にするための単なる補助的なものではなく、それ自体が教育実践のあり方や内実を規定し、方向づけるものでもある。子どもの哲学教育や哲学対話についても、その実践を方向づけたり、あるいは子どもたちの哲学対話や哲学的思考そのものを生成し深化させていくような教材が、近年、多数刊行されている。その中から、B・ラベとD・ブリエによる〈10代からの考えるレッスン 哲学のおやつ〉シリーズと、O・ブルニフィエによる〈はじめての哲学〉シリーズを教材として小学校における道德科の授業を立案してもらった¹。

(1) 教職実践演習の流れ

まず、①受講生とともに、「子どものための哲学教育」や「哲学対話」が提唱されるに至る歴史的背景や、その理論的ポイントについて確認し、次いで②3~4名ずつ3グループ(A~C)に分かれ、グループごとに教材を考案し、道德の授業を立案・指導案を作成し、③模擬授業を実施し、④模擬授業のカンファレンスを行った。

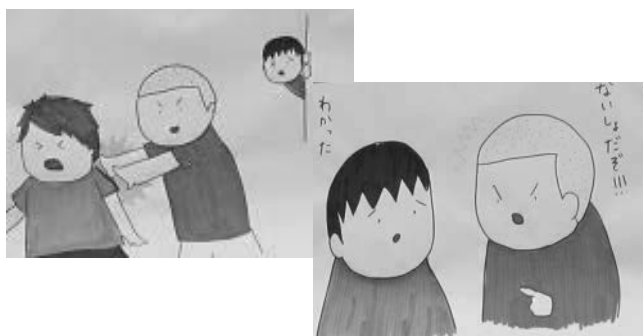
(2) 模擬授業

Aグループは、第3学年を対象に「よいことわるいこと」というテーマで授業を立案した。教材としては、〈はじめての哲学〉シリーズの『よいことわるいこと』²を選んだ。本教材は、全編にわたって哲学的な問いが抽象的なまま提示されている。Aグループの授業は第3学年の児童が対象という

ことで本教材の問いをもう少し具体化すべく、それらを児童の身近にありそうな物語へと展開し、紙芝居形式の読み物教材を作成した（下図）。この読み物教材を軸に、「良い事」と「悪い事」の区別のあいまいさ、その境界の不確かさに気づいていくという方向で哲学対話が深化していった。



↓



B グループは、第5学年を対象に、「多様性」をテーマに「「へん」とは？「普通」とは？」という問いのもと授業を立案した。教材としては、〈哲学のおやつ〉シリーズの『ヘンとふつう』³を選び、その中から「わたしってどんな人？」「ちょっと練習してみよう。さあ「ふつう」ってどんな意味だろう？」を抜粋した。これらをもとに、「ヘン／ふつう」って判断する根拠とはなんだろう？…という方向で哲学対話が展開された。

C グループは、第6学年を対象に、「じぶんと他人」というテーマを設定し、教材には〈哲学のおやつ〉シリーズの『じぶんと他人』⁴を選び授業を立案した。〈哲学のおやつ〉シリーズは「リード文（物語部分）」とその「哲学的解説の部分」とで各節が構成されているのだが、哲学的解説の部分はあえて削除し、思考生成の契機となるリード文のみを教材として提示した。本教材を軸に「自分ってどんな人？」「どうやって自分を知ることができる？」「いろんな人との関係の中で、いろんな自分

が現れる」「本当の自分って決められる？」…といった哲学対話が展開された。

（3）授業カンファレンスと既存教材の検討

模擬授業を行った後、授業カンファレンスを実施し、「子どもの哲学教育」のための既存の教材を道徳科の授業で用いるにあたっての利点と問題点・要工夫点を検討した。

まず利点としては下記が挙げられた。

- ・人間のあり方や生き方をより一層深く考えるよう、子どもたちに促す、良問が提示されている。
- ・一冊一冊のテキスト全体が一つのテーマを軸に周到に体系化されており、数回の授業を通して各テキストをじっくり学んでいけば、思考を深めていくことができる。

それに対して、問題点や要工夫点としては下記が挙げられた。

- ・各テキストの全体が一つのテーマを軸に周到に体系化されているため、部分的に抜粋して用いることが難しかった。
- ・一人一人の子どもたちの具体的な生活文脈に即して、授業者が教材を改編する必要がある。：〈哲学のおやつ〉シリーズには物語教材が多数収録されているが、フランスで出版されたものがそのまま邦訳されているため、文化的・社会的・歴史的背景が異なる日本の子どもたちには教材が意味する事そのものがよくわからない場合がある。／〈はじめての哲学〉シリーズは、哲学的問いが抽象的なまま提示されているため、これらの問いと子どもの思考とをつなげるためには何らかの「具体的な媒介」が必要となる／子どもたちの発達段階に合わせて教材の内容を改変する必要がある。
- ・教材で提示されている哲学的問いは、子どもたちの生のいわば“生々しい”次元にまで思考を深化させる問いであり、この点は評価できる。しかし一方で、このような思考を教師が促すことは、場合によっては子どもたちを傷つけてしまう可能性も孕んでいる。「教師の指導」という力学が作用する「学校」の「授業」という場においては、とりわけこのような点に留意しながら教材を用いる必要がある。

2. 道徳教育の目的と哲学対話教育の意義について

ところで、「学習指導要領」では道徳教育に関して、「人間としての生き方を考え、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」(平成27年小・中学校学習指導要領総則)という目標が掲げられている。ここで注目したいのは「人間としての生き方を考え、…よりよく生きるため」と表現された「目的」を達成するための「手段」ないし「基盤となる道徳性を養う」とされた後半部分である。問題は、前半の目的を達成するためにいかなる道徳性を、どのような方法で養成するかにある。指導要領で求められる道徳性の内容として指示されているのが、いわゆる「内容項目」であり、その中身は更に「自己」「人との関わり」「集団や社会との関わり」「生命や自然、崇高なものとの関わり」に分類され、「誠実」「思いやり」「友情」「公正さ」「自然愛護」など各種徳目が学年段階に応じてさらに細かく指定されている。

これらの徳目が、上記の目的を達成する上で概ね有効に働くであろうことを否定するものではない。それ故それらの徳(価値を認知し行動する力)を身につけること自体に問題があるわけではない。それらの徳目、判断力、行動の傾向性を身につけることで、「よく生きる」可能性は広がる。問題は、それをどのような方法で身につけるか(教育しようとするか)という点にある。さらに重要なのは、あくまでも上記の「目的」(＝よりよく生きる)の方であって、徳目自体はそれを達成するための手段として位置づけられていることを押さえておく必要がある。それは徳性の獲得自体が究極の目的なのではない、ということでもある。そこには、状況次第では当の徳目が目的に照らして有効に機能するとは限らないことも含意されており、そうした事態は我々が日々経験することでもある。

ところで最近では、「考え、議論する道徳」への転換の必要が、文科省をはじめ様々な場面で強調され、「考え、対話し、共同で探究する」ことを目的とする哲学(対話)教育を道徳教育に導入するには恰好の機会と言える。しかしそれは他方で既存の道徳や規則を批判する可能性も招き入れることになる。道徳が単に「よく生きる」ことを越

えて「よりよく生きる」ための基盤であるとするれば、既存の「よく生きる」ルールの学習に止まらず、そのルールが別のルールと衝突したり、よりよい生き方の障害になる場合には、既存のルールを批判し、よりよいルールを構想することも必要になるということである。道徳教育の目的は、その意味でも、他者とともによりよく生きるために何が大切かを、そのつどの状況に応じて考え、判断し、行動する力を各自が自分のものにすることに懸かっているのであり、そのために考える力、他人と意見を交わし、更に望ましい答えを導くために探究する力を身につけることは、最終の目的を達成するために極めて大切なことであると言える。そしてそうした力を鍛錬する場を提供してくれるのが哲学対話教育である。

前述のリップマンは、道徳教育において哲学教育が有効に機能するために、次の様な能力への配慮を訴えている⁵。

- ・論理的な思考力(知的推論能力)
- ・客観的な評価と批判能力
- ・他人に対する豊かな感受性及び美的感受性
- ・徳性の育成(判断および行動力の訓練)
- ・想像力の育成(目的と手段、部分と全体の連関など物事についての包括的な理解)

これらの諸能力が、いかにして育成され道徳教育のどのような場面で必要になるのかを逐一検討する余裕はないが、リップマンらの考察に即して、実践における教師のとるべき態度・視点などを視野に入れながら、「問い、考える」哲学の要素についての大森による考察を次節において紹介し、それぞれの能力の開発に関するプログラム研究への導入とさせていただく。

3. 哲学対話にどう関わるのか？

大森は、この研究プロジェクトの一環として、教育学部で開講している講義(平成28年度「哲学普通講義」「哲学概論」)のなかで、「子どものための哲学対話」を取り入れた授業をおこなっている。かつて子どもであった大人であれ、やがて大人になる子どもであれ、自らの経験と将来を地

平にして、共に同じ「問い」を共有し、共同で探求をすすめることが求められる。やがて教壇に立つことになる学生にはとりわけ、自らが大人として、教員として子どもの素朴な「問い」に真剣に向き合うべき場面が必ずあるからである。

しかし、ここには問題がある。子ども自らが「問い」を提起し、探求を深め、「対話」をかさねることができるよう進展を促すファシリテーターとしての教員や大人の役割である。つまり、ファシリテーターの役割に徹すべきなのか、それとも、子どもと教員の関係、子どもと大人の関係をふまえた上で、教員や大人も能動的に探求に参加し、意見を表明すべきなのか。このように考えるとき、教員は「子どものための哲学対話」に関わるさいの二つの異なる仕方の間でジレンマに陥ることになる。今後まもなく一つの教科となる道徳の授業に「哲学対話」の手法を取り入れることを目指すためにも、この点は慎重に検討されなければならない課題である。

おそらく、大人が真剣に問いかけ答えようとしなければ、子どもが真剣に答えを求め、探求を続けることはできないだろう。そのとき大人は対話の方向を転換するような新たな観点を提起したり、場合によっては自らの意見を表明する必要が生じることもある。その一方において、教員が何らかの見解を示す場合であっても、「価値観の押し付け」といった道徳教育に対する懸念はもちろん払拭されなければならない。それでも、たんなるファシリテーターとして教員がその役割に徹してしまっただけでは、対話の場にありながら探求から距離をおくことになりはしまいか。その対話の場で提起された「問い」を子どもと共に引き受けることこそが、哲学対話の場に参加するということにほかならないだろう。このように哲学対話を運営しようとする大人や教員が抱く葛藤をめぐっては、哲学対話による「探求の共同体」の構築を提唱する前述のリップマンらの論考(『子どものための哲学授業』)に、考察の手がかりを求めることができる。

〈道徳教育は社会の価値観や習慣に子どもを従わせる方法として理解されなければならないのか、

それとも、社会の価値観から子どもを解放し、子どもが自由で自律的な一人の人間になれるようにすることなのか。〉しばしば、このように二者択一の形で提示されてきた道徳教育についての考え方をリップマンは批判する⁶。彼が立脚するのは、自分がいまいる状況を考慮し、困難な状況を打開するための方策を探求し、その探求に基づいて決断する、といった〈哲学対話の可能性〉の観点である。「個人の本性や社会について独断的に考えてしまうと、そのような探求を打ち切ることになってしまう。自分が住む社会を自ら作っていかうと責任を持って積極的に努力するのではなく、むしろ受動的で無責任な傍観者へとなりさがってしまう」、とリップマンは言う。たんに批判的思考を身につけるだけでなく、創造的思考やケア的思考の能力が要求され、培われる場でもあるという点に〈哲学対話の可能性〉がある。いわゆるディベートの訓練とは異なる哲学対話の意義がここにある。

あるアイディアに対する批判をきっかけにして対話が始まる場合もあれば、あるアイディアへの対案となる想像力豊かな別のアイディアを提示することからディスカッションが始まることもある。ところで、残念なことに生徒が提示したそのアイディアが、具体的な実現方法については何も示していないとしたらどうだろうか⁷。もちろん、そうした場合に教師がすべきなのは、そんなアイディアは理想に過ぎないもので役に立たないと退けることではなく、そのアイディアの具体的な実現方法を提案するよう教室のほかの子どもに促すことである。それでは、生徒が提示するアイディアが、たとえ創造的なものであったとしても、非建設的だと判断される場合はどうだろうか。たとえば、ある生徒が、「よりよい社会を作るための第一歩として、少数派Xを排除しよう」、と発言する場合のように。この点は、教員はどのような仕方と哲学対話に関与するのかという問題の難しさでもあり、その役割を考える上で興味ぶかい。

リップマンが示す観点は、以下にみていくように、いわば子どもたちへの、そして哲学そのものへのケアと信頼を背景にしている⁸。もし、ある

アイディアが本当に非建設的だとしたら、他の子どもが批判的能力を発揮してくれるはずであり、そのアイディアの欠陥が見つけられ指摘されるはずである。しかし、さらに、どの生徒も欠陥を見つけられない場合はどうだろうか、教師は介入すべきだろうか。もちろん、教師はつねに、「それが許される状況ならば、介入し自分自身の意見を述べる権利を持っている」、とリップマンは言う⁹。

むしろ教師がしてはならないことは、「最初に提示されたアイディアについて検討して応答する機会を子どもに与えずに、まっさきに自分自身の意見を紹介してしまうこと」、なのである。それに対して、子どもたちが自分自身のアイディアを自分なりに十分に発展させることができている、そのアイディアに確信をもっていると感じられるときには、教師は自分自身のアイディアをためらわずに提示して、欠けている視点を補ってあげるべきなのだ。「先生は一時的に司会の役をおり、同じ参加者として僕たちといっしょにディスカッションをしてくれる」、そう生徒たちは理解してくれるだろう¹⁰。

それでは、教師が自分の意見を提示したあとに、子どもたちが賛同してくれないとしたらどうだろうか。「でも、そんなのただ一つの見方でしかありません、僕たちは賛成しません」、と。まさしく、ここに哲学のユニークな性格があるとリップマンは考えている。「哲学はもともと対話のプロセスである。だから、その日の授業のうちに特定の結論に至らなくても構わない。」¹¹その問題については、また皆で話すことにすればよいのである。

リップマンには、哲学へのケアという興味ぶかい観点がある¹²。ケアは、彼によれば、さまざまな次元で見出すことができるが、まずもって議論するときに表れる子どもたちの〈お互いの視点の尊重〉というものがある。「子どもたちはお互いのパースペクティブの違いを発見していき、お互いの経験を分かち合うようになっていく。」そのように対話を通して作り上げられるコミュニティ

のなかで、お互いの価値をケアし、お互いの独自の良さを知り、全員で探求することが目的とされている。

そして次の次元として、哲学的探求に真剣に取り組むという意味で〈哲学的探求へのケア〉というものがある。哲学対話の授業のはじめには、子どもたちのなかにはシニカルであったり、表面的であったり、ふざけたりする者もいるだろう。しかし、「議論の意味が生徒にとって大きければ大きいだけ、生徒は探求自体により真剣な態度を見せる」とリップマンは指摘する。もちろん、そのためには生徒の興味に敏感になって、生徒にとって意味深い問題を扱わなければならない。哲学対話に適した新たな教材の考案が求められるのもそのゆえである。

さらに他の次元では、ケアは〈哲学的探求の手順自体とその厳格さ〉に生徒が注目しているときに表れるとリップマンは言う。「生徒は精神的ないいかげんさに満足しなくなる。そしてだんだんと雑に推論することを嫌う感覚を身につけていく」、ということである¹³。これを彼は、職人が鋸や鉋など道具を愛することになぞらえて、「子どもたちは自分が使う道具を愛する」、とも記している¹⁴。こうした意味での、哲学対話による道徳性の涵養は、普段あまり意識されることはなかった、しかし最も注目すべき点であろう。リップマンその人の言によれば、「子どもたちを道徳的に責任ある個人として本質的に他から区別するのは手順へのケアであり、またそれを実践しようとする純粋な関心」、なのである。

このように哲学対話を捉えるならば、既存の道徳教育について抱かれてきた〈価値観の押しつけ〉といった懸念も払拭することができるかもしれない。それでも、教員や大人が子どもと問いを共にし、意見を無言のうちに差し控えねばならない場合でさえ、応答する用意を整え、問いかえす構えをもたなければ空虚なものになってしまうだろう。ある意味では、教員や大人が発する言葉であれ、哲学対話の場においては、その意味＝価値が見出されるか否かは、共同の対話者である子どもたち

にすっかり委ねられているということなのである。

Ⅲ. まとめ

今年度は哲学対話教育の手法を用いた道德教育プログラムの開発を目指し、特に教材と教師の役割の再検討を通して、既存の道德教育との連携可能性を考察した。「指導する教師」と「指導される子ども」という教育関係の力学によって構築されてきた学校での既存の道德教育を、教材や教師の役割を問い直すことでいかに再構築し得るか、本研究ではその方向性は提示できたと思われる。

一方、小・中学校の道德教育実践の中で検証するという点では課題が残った。岩手大学教育学部附属中学校などでの実践も行ったが、本研究の成果を直接に反映させて、その成果を検証するまでには至らなかった。道德教育における哲学対話の手法を用いた実践例をふまえた検証と道德教育プログラムの改善案については、次年度以降の研究に譲ることにしたい。

最後にもう一つ、次年度以降の研究課題を挙げておきたい。道德教育の「評価」の問題である。

「道德の時間」から「道德科」への移行における重要な変更点の一つが、「評価」の導入である。「数値」ではなく「記述」による評価という方針が示されているとはいえ、このような評価の導入は教育現場に様々な困惑や疑問を引き起こしている。その一因は、日本における「教育評価」導入の歴史的経緯に見出すことができるであろう。

そもそも「教育評価」は、アメリカの教育(学)者タイラーが提起した「エバリュエーション evaluation」に相当するものとして日本に導入された。1920年代のアメリカでは、子どもの能力を固定的な量として捉え、その分量を客観的なテストによって測量する「測定 measurement」が盛んに実施されていたのだが、子どもの能力を「値踏み」するような、このような測定をタイラーは批判したのである。彼は、測定としての評価ではなく、「適切に設定された教育目標がカリキュラムや学習指導のプログラムによって実際にどの程度実現されているのかを判定するプロセス」として、「エバリュエーション」という新たな教育評価の概念を提

起したのであった。このような意味でのエバリュエーションが戦後の日本に「教育評価」として導入されるのであるが、その際「測定」との区別が不十分であったことがしばしば指摘される。事実、戦後に導入された「指導要録」では、実に21世紀に入るまで長きにわたり「相対評価」(集団における順位による評価で、「測定」を起源とする)が採用されていた¹⁵。このような経緯に鑑みれば、道德教育における評価導入に際して批判や不安の声があがるのは当然であろう。他方、子どもの哲学教育の実践では、その評価理論や評価方法について、すでに様々に提唱され実践されている¹⁶。これらは上記の批判や不安にどのように応え得るか。この点についても今後の研究課題としたい。

註

¹ これらの教材はいずれもフランスで作成され邦訳されたものである。日本でも、例えば、野上暁とひこ・田中編集による〈考える絵本〉シリーズ(全10巻、大月書店)などが刊行されている。

² O・ブルニフィエ：文、J・デプレ：イラスト『よいことわるいこと』、藤田尊潮訳、世界文化社、2012年。

³ B・ラベ、D・ブリエ『ヘンとふつう』、西川葉澄訳、汐文社、2010年。

⁴ B・ラベ、D・ブリエ『じぶんと他人』、西川葉澄訳、汐文社、2009年。

⁵ 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、『子どものための哲学授業「学びの場」のつくりかた』、河野哲也 監訳、河出書房新社、2015年。第9章参照。

⁶ 同書、274頁以下。

⁷ 同書、276頁。

⁸ この論点に関わる「子どもに対する道徳的な敬意」については同書267頁以下を参照。

⁹ 同書、277頁。

¹⁰ 同上。

¹¹ 同上。

¹² 同書、344頁以下。

¹³ この論点に関わる「価値観どうしの関係」と「一貫性」については同書310頁以下を参照。

¹⁴ 同書、345頁以下。

¹⁵ 西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育入門一人を育てる評価のために』、有斐閣、2015年参照。

¹⁶ 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房新社、2014年参照。