東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

哲学的な思考を深める教師のアプローチ
生徒へのアンケート調査と授業の問いに着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学附属高等学校 公開日: 2024-04-23 キーワード (Ja): 高校倫理　, 哲学　, 問い　, 批判的思考　, R・ポール　, 哲学　, テキストマイニング, ETYP: 教育実践, STYP: 高等学校, 倫理 キーワード (En): 作成者: 山北, 俊太朗 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学附属高等学校
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000359

東京学芸大学附属高等学校紀要　61　pp.19～26，2023

哲学的な思考を深める教師のアプローチ

生徒へのアンケート調査と授業の問いに着目して

A teacher's approach to deepening philosophical thinking
Focusing on student questionnaire surveys and class questions

公民科　山　北　俊太朗

＜要旨＞
倫理の最後の授業で「印象に残った問い」を生徒たちに自由記述させ、その内容をテキストマイニングして分析を行った。その結果を考察すると、単元を貫く問いや、１つの事象に対して問いを重ねることに効果があることが予想された。授業を受ける前と、１年間後授業を受けた後に「倫理とはどんな科目であると思うか」アンケートを取りテキストマイニングして分析すると、回答に動詞が増えたことが判明し、コンピテンシーの向上が予見された。

＜キーワード＞　高校倫理　哲学　問い　批判的思考　R・ポール　哲学　テキストマイニング

１．はじめに

１−１　問題意識と研究課題

近年の教育における能力・資質の議論は、生徒にこれまで以上に能動的な活動や主体的な参画意識の育成を求めている。このような状況の中で、「問い」に着目した授業づくりの重要性はますます高まっている[1]。その理由として、ひとつは「主体的で対話的な深い学び」が求められていること、もうひとつは探究的な学習を意識し、問いを軸にして授業を展開することが求められるようになったことが背景にある。また公民科倫理では次期（平成30年改訂）学習指導要領のなかで、単なる思想史的な学習を展開するのではなく、テーマ学習的な要素が求められていることも、そうした流れの中にあるといえる。

今はまさに学習の転換期にあるといえるが、本論が取り扱う実践は、現行（平成21年改訂）学習指導要領下で行う最後の倫理の授業である。現行の学習指導要領の下で生徒はどのような学びを行ったのか、アンケート調査を行いその結果を分析することを通じて、特に哲学的な思考を深めるために教師はいかに問いかけるべきかについて明らかにし、次期学習指導要領の学習との比較研究のために記録として残すことが本論の目的である。

１−２　分析の視点　～R・ポールの批判的思考～

本論では「問い」に着目するが、しかしその問いの成果をどのように判断すればよいだろうか。その分析の観点として本論では「批判的思考」に着目する。但し従来の教育で一般的に語られる批判的思考とは違い、本論ではR・ポールが定義する批判的思考[2]を採用する

批判的思考の定義は，研究者によってさまざまなものがあり一致をみてはいないが[3]、有名なものとして「何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた，合理的で省察的な思考」（Ennis，1985）という定義がある。批判的思考は教育では文理問わず様々な分野で扱われ、たとえば根拠のないデータ等や、直感に反する確率などもこれらの学習に含まれる。

様々な分野で言及される批判的思考であるが、私がR・ポールに着目するのは、彼が哲学をモデルにして批判的思考に言及しているからである[4]。R・ポールは批判的思考を「弱い意味での weak sense 批判的思考」と「強い意味での strong sense 批判的思考」に分類する。情報を鵜呑みにしてしまう「無批判的」な人間と、情報に対して反省を伴う「批判的」な人間を区別するだけではなく、自らの価値観にまで批判的に思考を巡らせることができるかどうかかが、「弱い意味での weak sense 批判的思考」と「強い意味での strong sense 批判的思考」を分けることになる。この定義に従えば、（極端な例ではあるが）たとえば「相手を論破するために、論拠を整理すること」は確かに批判的な思考力が高まっているかもしれないが、それは「弱い意味での weak sense 批判的思考」である（可能性が高い）。「相手を論破することを目的として議論に臨むことが果たしてよいことなのか」にまで考えが及ぶことが、「強い意味での strong sense 批判的思考」になる。

R・ポールは哲学の効果に「強い意味での strong sense 批判的思考」を見出し、特に教育の場面では、それは教師の問い（発問）の中で発揮されると考えた。本

論では、このＲ・ポールの「強い意味での strong sense 批判的思考」の概念を採用する。生徒たちが様々な哲学者の思想の「問い」に触れる中で得た学びとは、すなわち、自らの価値観にまで批判的に思考を巡らせることができるかどうかを、成果の基準として設定したい。但しＲ・ポールはさらに、教師の思考を促すための問いに関する分類の研究をしているのであるが[4]、本論ではその問いに関するポールの研究とは別に、あくまで生徒のアンケート調査を分析していくことを主眼に起きたい。

2　アンケート分析

2023 年度に倫理を受講した本校高校３年生（68 期生）を対象に、アンケート調査を行った。この倫理の授業は２年時に科目選択によって履修を決めた選択授業である。アンケート調査は、⑴倫理の授業をはじめる前と⑵倫理の最後の授業に行い、有効回答はそれぞれ、⑴ 125 人⑵ 113 人であった。

2－1　印象に残った問い
～哲学的な問いを深める教師のアプローチの考察～

まず、生徒たちは教師のどのような問いに興味を持ったのか、その特徴を明らかにしたい。倫理の最後の授業で、「山北（授業者）の授業で、印象に残っている / 考えが深まったと思う「問い」を挙げてください」「その理由を教えてください」とアンケート調査を行い、自由回答で答えてもらった。その結果をテキストマイニングにかけたものが、以下の図１・２である。

図１　山北の授業で、印象に残っている / 考えが深まったと思う「問い」を挙げてください。

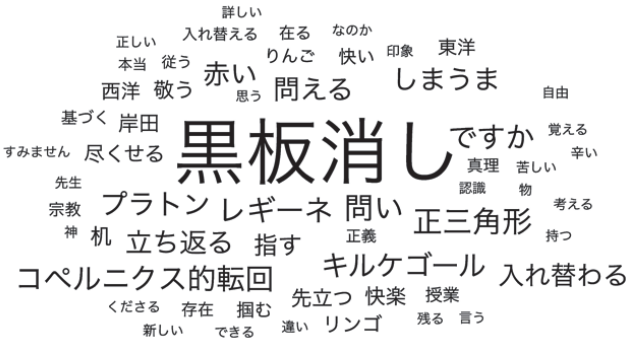


図２　上記を挙げた理由を答えてください。

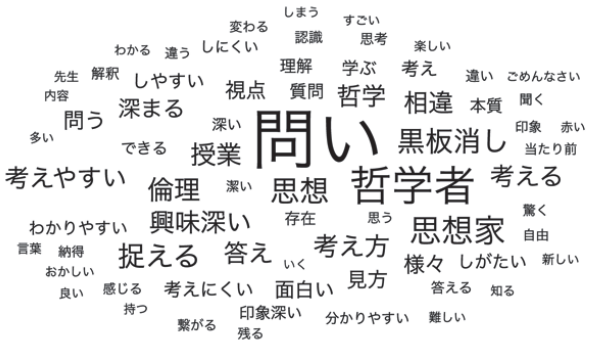


図１では、倫理の教科書に載っている用語以外で目立つワードとして、「黒板消し」「正三角形」「しまうま」が出てきている。これらは実際に、私が授業の中で問いとして活用したものである。特に黒板消しに関する記述は多く、30 名もの生徒が言及していた。具体的に生徒たちが印象に残る問いとして回答した内容は、以下のようなものである。

どうして黒板消しなのか
これは黒板消しですか
これは本当に黒板消しか
これなに？→黒板消し→本当？
黒板消しはなぜ黒板消しなのか？系全て
（黒板消し指して）これはなんですか、という問い

これらの問いは、実際に私が授業の中で使用した問いである。具体的にどのような授業を展開したのか紹介したい。

私が授業中に目の前にある黒板消しを実際に取り出して、以下のようなやり取りをプラトン、アリストテレス、デカルト、ベーコン、カント、プラグマティズム、フッサールの授業で取り扱った。

Ｔ：（黒板消しを手に持つ）
Ｔ：「これは何ですか？」
Ｓ：「黒板消しです」
Ｔ：「本当ですか？」
Ｓ：「えっ…」
Ｔ：「これが黒板消しである理由は何ですか？みんなで話してみましょう」
（以下、T: 報告者　S: 生徒）

このやり取りの続きは、それぞれの哲学者ごとによって様々な展開をさせた。

黒板消しを使って展開した授業中の問い

・プラトン

黒板消しが今、目の前にあるというリアリティは、本当だろうか。目の前に黒板消しがあるのではなく、そのように脳が感じているだけで、**リアルと感じているのは、虚構なのかもしれないよ？**。（プラトンは、目の前にあるものが本当（リアル）であるということを疑った哲学者であり、その後にイデア論につなげる）

・アリストテレス

イデアなどあるのだろうか。目の前に、今、確かに、黒板消しがあることを本当に疑えるか？。誰かが黒板消しをつくったから、ここにあるのではないか？。黒板消しがここにある理由は、現実にある。（前時で扱ったプラトンのイデア論を、再び批判する）

・ベーコン / デカルト（経験論と合理論）

これが黒板消しである理由をどうやって確かめよう。確かめる正しい方法は何だろう。触ることができたら、あるといえるだろうか？みんなが「ある」と認識しているのであるならば、やはりあるのだろうか？

・カント

こうもりの前に突然黒板消しを投げたとき、こうもりにとっては黒板消しはどのように映っているだろう。きっとこの色はしてないはずである。こうもりには目がないから。あらためて今、ここに黒板消しがこのようにあるのは、どうしてだろう（黒板消しが、今この形で目の前にあるのは、対象を認識しているのではなくて、私たちの認識構造がこの黒板消しの形をつくっているのではないか？ という問いに繋げる）

・プラグマティズム

今まで黒板消しを散々考えてきたけど、使うことが出来れば黒板消しと判断してよいのではないか？

・フッサール

ずっと今まで、みんなにこの黒板消しが本当に黒板消しなのかを聞いてきた。判断中止（エポケー）をして、あらためて目の前に見える現象を再確認する（現象学的還元）という哲学があるのかもしれない。

印象深い問いに「黒板消し」を挙げた理由について、生徒たちは以下のように記載している。

印象深い問いに「黒板消し」を挙げた生徒が書いた理由（抜粋）

・常にこの問いを軸に授業が進んでいました。
・今見えている「もの」に対する見方が深まる問いであったから.
・聞かれてみると意外と難しくて、哲学者によってその解釈が変わるところが印象に残っている。
・普段当たり前に見ているものを、倫理的な思想で考えると違うふうに見えてくるというのが面白かったから。

得られた回答は大きく２つあり、ひとつは今見えている「もの」に対する見方が深まる問いであったという回答である。そしてもうひとつは、１つの問いに対して哲学者たちが様々な解釈や考え方を持っていたことが面白いという回答であった。

その他に挙げられたキーワードとしては、「レギーネ」「キルケゴール」などキルケゴールに関する用語である。また「プラトン」「正三角形」だけではなく、「しまうま」もプラトンの授業で取り上げた用語である。この「しまうま」については、具体的にプラトンの授業でどのように問いかけたのか示しておく。

Ｔ：「しまうまの絵を書いてみましょう 」
Ｓ：（しまうまの絵を書いて見せあう）
Ｔ：皆さんは本物のしまうまを見たことがある人はいますか？何回見たことがありますか？
Ｓ：（数名程度　挙手する）
Ｔ：なぜ数回しか見たことがないしまうまの絵を私たちは描くことができるのでしょうか？
Ｓ：漫画で見ているから？
Ｓ：イメージがあるから？
Ｔ：実はさらに難問があります。皆さんが描いてくれた絵をみて、私たちはしまうまと判断できます。どうしてそれらの絵を見て、しまうまと判断できるのでしょうか
Ｓ：似ているから？
Ｔ：（犬の絵を書く）４本足でほとんど差がないよ！
Ｓ：笑
Ｔ：さらにさらに難問があります。（AI の画像識別を見せて）Google や AI は、何万通りの絵を学習して、ようやくしまうまと判断することができました。けれども私たちは、どうやら数回見ただけで、しまうまを描けるし、しまうまを識別できるようです。ロボットと人間の違いは、何でしょう。

なぜ「黒板消し」や「しまうま」の事例が生徒の印象として挙がったのだろうか。2つの点に着目してみたい。

１つは生徒の言葉から見られるように、黒板消しが本当に今、ここにあるかという同じ（１つの）問いを用いて、様々な哲学者たちの思想を聞いたことにある。生徒たちは同じ「黒板消しとは何か」いう問いを、様々な哲学者たちの思想で考察することを学んだ。一方しまうまの例では、しまうまの絵を私たちが書けるという事実から出発し、「なぜ本物をほとんど見ていない人もしまうまを書けるのか」「なぜ絵をみてしまうまと認識できるのか」「しまうまを認識する人間とロボットの違いは何か」と様々に問いを繋げた。図２の理由の中でも抽出されている語であるが、**相違ある問いを重ね、目の前の当たり前を問うた授業場面が、生徒たちにとって印象的であると評価されたのではないだろうか。**

哲学的な問いを深める教師のアプローチとして、このように問いを重ねることが重要なのではないかということが示唆される。単元として同じ問いを重ねる、あるいは授業内で同じ事象に複数の問いをぶつけることにより、生徒たちの印象に強く残ったことが伺える。

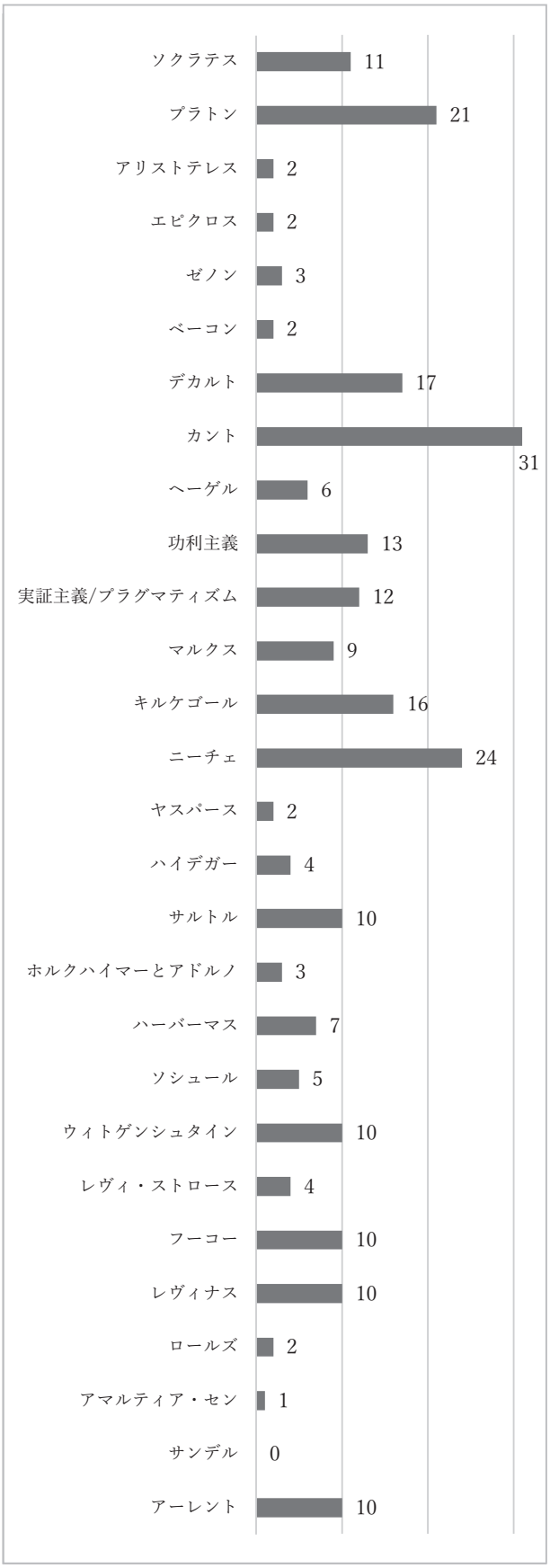
このような授業を展開することで、生徒の興味・関心にどのような影響を与えただろうか。次はそのことを考察したい。

2－2　考え方や見方が変わった哲学者

黒板消しを巡る存在に関わる問いやプラトン哲学、実存主義に関して生徒が関心を抱いていたことを先に確認した。それは倫理の学習にどのような影響を与えているだろうか。倫理の最後の授業で「次の哲学者のうち、自分の今までも考え方や見方が変わった授業や哲学者の思想を、教えてください（３人まで）」という質問を行った（但し授業進度の関係上、取り上げた思想家は、西洋哲学に限定した）。あえて自分の考え方や見方が変わったという要件を入れたのは、R・ポールの批判的思考を意識してのことである。

表１はその結果を示したものであり、数字は回答された哲学者の数を示したものである。これらの上位３つに挙がった哲学者（カント、ニーチェ、プラトン）について理由を挙げたものを、次頁に示す。

表１「次の哲学者のうち、自分の今までも考え方や見方が変わった授業や哲学者の思想を、教えてください(3人まで)」



カントを挙げた理由

【認識のコペルニクス的転回に関する記述】
・それまでの哲学の常識を覆し、「対象が認識に従う」とした点に、（倫理の）転換のようなものを感じた。
・物の認識という抽象的で難しいテーマや批判哲学の自分の能力という視点が面白かった。抽象的な議論は自分では頭が追いつかないが教わったからこそその次元の議論の楽しさがわかった。カント哲学、カント倫理学共に、身近だが抽象的なテーマがあり自分の感覚と比較しながら考えられた。今までの認識を研究するためには物自体を知る必要があるという考え方を全て否定されたから。
・カントのコペルニクス的転換は授業で蝙蝠の例を用いて説明してその体感をした時は今までの哲学者と遥かに違うと実感したのが理由です。名前のごとく思考の逆転が起きました。

【自由に関する記述】
義務に従って生きることこそが自由というのは意外な感じがしたから

ニーチェを挙げた理由

【超人に関わる記述】
・自分自身、コロナ禍で学生生活を失われたことで、「コロナのせいで～ができないんだ」と自分では変えられない状況を悲観的に捉えていたことがあった。しかし、ニーチェの超人の思想に出会い、そのような苦しい状況は、言い換えれば成長できる機会であると思考の転換を行うことができたため。
・「これが人生か、ならばもう１度 !!」という言葉が刺さったから
・ニーチェの前に習ったキルケゴールの絶望は死に至る病であるというのは理解したが、やはり宗教に縋るのは変わらないところが引っかかっていた。しかし、ニヒリズムを知って、辛い現実を引き受けてつつ、強く生きるこの現実味のある言葉に共感を覚えたから。

プラトンを挙げた理由

【イデア論に関する記述】
・イデアという概念が我々のしまうまに対する共通認識のもとだ！と授業を受けた際には納得 (?) させられてしまったから (その後他の哲学者のイデア批判で「たしかに」ってなった)。
・イデア界は自分では絶対に思いつかない。目の前にあるものが本当のものであるとしか思っていなかったから聞いた時は困惑した。
・プラトンのイデア論があまりにもぶっ飛びすぎてとても気に入った。ぶっ飛んでいるにも関わらず、否定できないところも非常に好きです。

最も回答が多かったカントについては、カントの自由に関する意見も１名いたが、それ以外の生徒は「認識のコペルニクス的転回」を挙げていた。次いで回答の多かったニーチェについては、超人思想に関する記述が自身の価値観に響いたという回答が目立った。３番目に多かったプラトンについては、イデア論の回答が目立った。次いでデカルト、キルケゴールと続いた。印象的な問いで挙げられたものと同じように、認識論や実存主義の哲学者を生徒たちが選んでいることがわかる。因果関係があるかはわからないが、生徒たちが興味を持った問いと、自らの考えが変わったと考える哲学者たちに何かしらの関連性があることが予想される。

これらの哲学者たちが選ばれた理由は、認識に関わることや生き方に励まされたという記述が目立ち、本論が狙っていたR･ポールがいうところの「強い批判的思考」（自らの価値観を省みるような思考）が必ずしも出てこなかったことは、留意しておきたい。

また回答数が少なかった哲学者たちにも注目したい。正義論に関わる哲学者たち（ロールズ、セン、サンデル）や、幸福について言及したエピクロスやゼノンを選ぶ生徒が少なかった。これらの哲学者たちは、公民科公共の中で、公共の扉として幸福・正義・公正を考えために取り上げられることが増えている哲学者たちである。

2－3　授業前と授業後の倫理に対する捉え方の変化

このように問いを意識する授業を続けることで、生徒たちがどのような学びを得たのかを調べるために、授業前と授業後でアンケート調査を行った。次の図３及び４は、「倫理とはどんな科目（学問）だと思いますか？」という問いに対する自由回答について、授業を受ける前と、１年間授業を受けた後の生徒たちのテキストマイニングしたものを示したものである。さらにそれらの抽出語の前と後での語の増減の変化を抽出したものを示したものが、図５である。

（注　テキストマイニングの際には、「科目」「学問」の 2 語は質問で使われているため、今回の分析からは除外した）

図３「倫理とはどんな科目（学問）だと思いますか？」
（授業を受ける前）

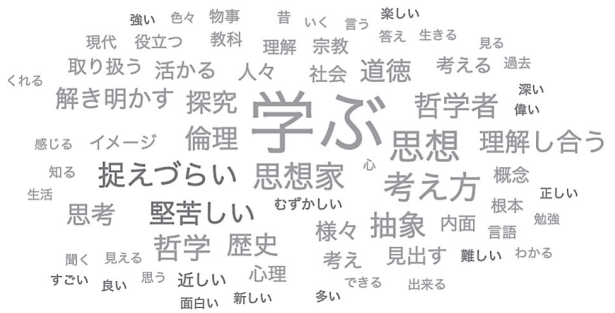
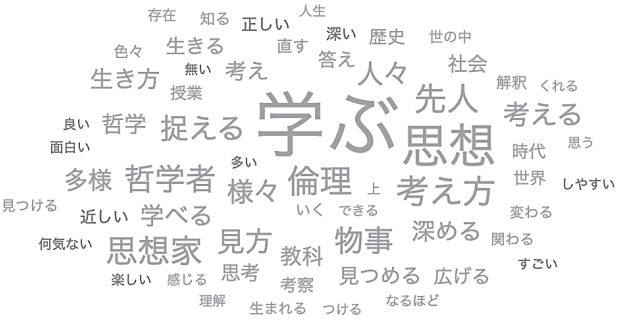


図４「倫理とはどんな科目（学問）だと思いますか？」
（授業を受けた後）



授業前回答（抜粋）

- 思想の根本やさまざまなものの概念など抽象的なものを取り扱った学問
- 超昔の哲学者たちの言っていることを理解する
- 人の内面について考える学問、概念として捉えづらい難解な学問

授業後回答（抜粋）

- 自分とは何かを見つめ直す科目。
- 様々な考え方を学び、自分について見つめ直すきっかけを作ってくれる科目。
- 一番深くて面白い。 答えがないが、自分の知見や世界が広がる。
- 倫理とは、自分とは違う思想を学ぶことで、自分の中の精神世界を拡張する科目だと思う。

図５－１　抽出語　授業前と授業後の差（名詞）

名詞

授業前	単語	授業後
47	思想	53
57	考え方	43
100	昔	0
50	考え	50
60	思考	40
74	哲学	26
43	様々	57
51	社会	49
63	歴史	37
76	理解	24
37	倫理	63
95	イメージ	5
0	授業	100
41	人々	59
14	世界	86

図５－２　抽出語　授業前と授業後の差（動詞）

動詞

授業前	単語	授業後
50	学ぶ	50
36	考える	64
34	思う	66
35	知る	65
25	いく	75
19	生きる	81
22	できる	78
0	変わる	100
0	直す	100
0	見つける	100
0	見つめる	100
9	捉える	91
21	くれる	79
0	つける	100
0	生まれる	100

図５－３　抽出語　授業前と授業後の差（形容詞）

形容詞

授業前	単語	授業後
100	難しい	0
16	深い	84
20	正しい	80
100	偉い	0
100	堅苦しい	0
100	強い	0
100	新しい	0
50	良い	50
66	面白い	34
0	しやすい	100
50	すごい	50
100	むずかしい	0
0	何気ない	100
50	多い	50
100	捉えづらい	0

生徒たちの記述をみると、たとえば授業前では名詞としては「昔」、形容詞としては「堅苦しい」「難しい」「捉えづらい」という語が出現しているが、最後の授業後ではなくなっている。授業後のアンケートでは、今まで出現していなかった動詞が多数出ているほか、形容詞の中で「何気ない」や「深い」といった語が出現するようになった。

また先述の「次の哲学者のうち、自分の今までも考え方や見方が変わった授業や哲学者の思想を選んでほしい」という質問には、自身の価値観を省みるきっかけとなったという記述が出てこなかったのに対し、「倫理とは何か」という質問については多くの記述が見られた。新指導要領では、「何を学ぶか」以上に、「何ができるようになるか」、いわゆるコンピテンシーの育成に主眼が置かれている。もちろんこの記述によってコンピテンシーを図ることはできないが、倫理とはどのような科目か、という問いに対して、授業を受けた後の言葉としてできること（動詞）が多く出されたことは、問いを重視し、考えを促す学習を続けた何かしらの効果があるのではないかと予測される。

3　最後に

学習指導要領の倫理には、自己の在り方生き方を考えるという目標が設定されている。報告者としては、問いを重ねることで、生徒たちの在り方生き方を考えさせる授業ができることを期待した。その上で、正義論や幸福感といった分野でその考えが深めることを期待したのであるが、生徒たちが興味を持った分野（哲学者）は必ずしもそうではなかった。むしろそれらの分野よりも、認識論や存在論について関心を抱く生徒が多かった。そうなると、認識についての考え方は見直されるが、自分自身の価値観を見つめ直すという点についてまでは期待することができないと思われた。しかし結果として、授業後に出てきた言葉からは、「自分を見つめ直す」という、R ポールがいうところの強い批判的思考が伺われる語が多く出てきた。

現在、公民科公共では、「公共の扉」として、現代社会の諸課題について考えるための手がかりとして、様々な哲学者の考えが紹介されている。そこでは、幸福や正義、公正を中心に扱う哲学者たちが主に取り上げられている。幸福や正義、公正を考える重要性は疑い得ない。しかし生徒たちの価値観を根底まで揺さぶる哲学的な問いを与えたいのであれば、認識論や存在論に関わる内容を取り入れる意義が示唆された。

1　社会科教育に関する問いの重要性については様々な研究がなされている。たとえば研究においては佐長健司「社会科授業における問いの状況論的検討―― 正統的周辺参加としての学びを求めて―」『社会科教育研究』(2012) などによって整理がされている。実践集としては、東京書籍からは『「問いを活用した単元の構造化」を実現する 授業実践』等が紹介されている。https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/shakai/documents/shakai_kyouikushirizu03.pdf

2　Paul,R,W（1986）.Critical Thinking and Critical Person.ERIC Clearinghouse

3 道田 , 泰司 2001「批判的思考の諸概念 : 人はそれを何だと考えているか ?」『琉球大学教育学部紀要 59』号 p. 109-127,

4　R・ポールの批判的思考に注目する研究は、情意面も取り扱うことから、社会科・地理歴史科に関わる教育よりも、国語科に関わる教育の研究が多い。たとえば、酒井 雅子（2013）「R. ポールの批判的思考教育における文学教材の価値概念体系」『読書科学』などがある。