



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

哲学カフェから高校倫理へ：  
哲学対話の手法を倫理の授業で活かすには

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山北,俊太郎 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/152369">http://hdl.handle.net/2309/152369</a>

## 哲学カフェから高校倫理へ

— 哲学対話の手法を倫理の授業で活かすには —

From philosophical cafe to high school ethics

— How to use the method of Philosophical Dialogue in ethics classes —

公民科 山北 俊太郎

### <要旨>

放課後に「哲学カフェ」を4回開き、哲学対話により生徒がどのような学びを得ているのか調査した。そのうち1回目には倫理の授業を行い、2回目以降は「子どものための哲学 Philosophy for Children」の手法で実践した。実践後に事後アンケートやインタビューを行い、それらを比べることで哲学対話の手法を倫理の授業で活かす視点を探った。通常の授業に比べ、哲学対話では生徒は対話そのものを楽しみ、かつ自身の価値観の変容を楽しんでいる姿と考える姿勢が養われていることが予見された。また事後の教師の適切なフィードバックによって、高校倫理の授業で活かす視点も見えた。一方で、議論のための適切な人数という課題が残った。

<キーワード> アクティブラーニング 哲学カフェ 高校倫理 哲学対話

### 1. はじめに

#### 1.1 研究の動機

「アクティブラーニング」という言葉が広がり、「主体的・対話的で深い学び」の授業が求められている。

高校倫理でも同様の傾向が見られる。2015年より日本学術会議により出された『未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—考える「倫理」の実現に向けて—』では、「考える倫理」と銘打ち、哲学対話を促す提言がなされた。新学習指導要領でも「主体的・対話的で深い学び」の実現が目標とされ、①「人間としての在り方生き方についての見方・考え方を働かせ、考察、構想する学習の重視」②「現代の倫理的な諸課題から『問い』を設定して探究する学習の重視」③「自己との関わりで思索する学習をより充実するための内容構成」④「先哲の原点の口語訳などの読み取り、哲学に関わる対話的な手法の導入」の4点が改善・充実の要点として挙げられている。

筆者は2015年に着任し、2016年より公民科の倫理を担当して以来、アクティブラーニング的な授業を実践し、生徒も生き生きと取り組んでくれた。

しかし筆者は、ある一抹の不安を抱えながら授業してきた。それはどんなに私が頑張っても授業を作成し、問いを磨き、生徒の頭を活性化したとしても、それが果たして生徒にとって哲学の授業になっているのかという不安である。

哲学者永井均は、以下のように述べている。

*哲学は主張ではない。それは徹頭徹尾、問いであり、問いの空間の設定であり、その空間をめぐる探求である。*

倫理の授業で、私の設定した問いに生徒をいざない、生徒は考えていく。しかしそれは、ただ私が、自分の哲学を拡張しているだけではないか。生徒の内から出てくる問いを彼らの言葉で語り、そして自分たち自身で学び続けることこそ本来の哲学の学びではないか。

#### 1.2 「哲学カフェ」の着目と現状の課題

こうした取り組みは「哲学カフェ」や「哲学対話」と呼ばれる実践で注目されている。

哲学カフェは1992年にパリの街角のカフェで、哲学者マルク・ソーテ (Marc Sautet) を囲んで市民たちが自分たちの様々な問題を持ち寄って集団で議論していたことに起源をもつ。教育では1960年代から70年代にかけて活躍したマシュー・リップマン (Matthew Lipman) の「子どものための哲学 Philosophy for Children」(以下P4C) が有名である。「哲学者カフェ」や「P4C」はどちらも参加者が問いを持ち寄り、問いを練り上げていくという共通点がある。

日本での取り組みは、2010年代から飛躍的に広がった。埼玉県の開智中等・高等学校、神奈川県に関東学院大学小学校、東洋大学京北中学高等学校、明星学園中学、神戸大学附属中等教育学校、お茶の水女子大学附属小学

校、東京都立大山高校などでも、一部の授業の中で哲学対話の実践が行われている。このように哲学対話に関する取り組みは全国的に盛んであるが、小中学校での実践が目立ち、高校での実践報告は思いの外少ない。とりわけ哲学と最も密接に関わると予想される高校倫理と関連した研究・実践よりも、「国語」や「道徳」に関連した実践や思考力の育成を目指した特別活動として扱われることが目立つ。

### 1.3 本研究の手法、目的、意義

本研究では、近年注目されている「哲学カフェ」を東京学芸大学附属高等学校で行い、生徒の学びを調査した。ただし哲学カフェの実践はその他でも多数行われているため、本研究は高校倫理での実践に活かすという観点から、哲学カフェを次のように工夫した。

筆者は2019年に校内の高校1・2年生に向けて計4回の哲学カフェを実施した。そのうちの最初の1回は、私が高校3年生に行っている倫理の授業と同等の内容を行った。この授業は対話的な活動であるが、正課の中で行っている「授業」であり、背後には授業者の目標があり、知識の担保も目指している。

これに対して、第2回～4回の哲学カフェは、P4Cの手法に則り、生徒の問いから出発し、どこに向かうのか授業者も分からない形での授業を行った。

第1回に参加した生徒と、第2～4回の生徒とにそれぞれ事後アンケートを行った。また一部生徒にインタビューも行った。それらを比較することで、P4Cでしか得られない学びや、高校倫理に哲学対話を活かす示唆を得ることが本研究の目的である。

## 2 「哲学カフェ」の特徴

### 2.1 「哲学カフェ」はアクティブラーニングのどの文脈に位置づけることができるか。

「哲学カフェ」や「哲学対話」は、通常のアクティブラーニング的な高校倫理の授業とどのような点で異なるのか、またその特徴は何か。

五十嵐(2015)は、溝上慎一と辰野千寿の研究を参照しつつ、哲学カフェ(五十嵐はこれをソクラテス・メソッドと強調)がアクティブラーニングの文脈でどのように位置づけることができるのかをまとめている(右図参照)。

五十嵐によれば、溝上が提唱する「タイプ3」の中にも差があり、その差は辰野が提唱する「タイプⅢ」「タイプⅣ」の差であるという。そして五十嵐は、辰野の提唱する「タイプⅣ」こそが「哲学カフェ」における学び

の姿であるという。

辰野の「タイプⅣ」では、教師と学習者の位置が、それ以外の類型とは異なっている。教師と生徒の関係は「上下」ではなく「円」をなしており、教師と学習者の在り方は互いに交換可能になる。

通常、授業において教師は知を有する者として前に立ち、生徒を導く役割を有する。一方で哲学カフェにおいては、教師もまた知を持たざるものとして目の前に置かれる。もちろん教師には議論をファシリテーションするという役割があり、問いにより議論を進める者である。しかし教師は問う者であっても、正解を知っている者ではない。

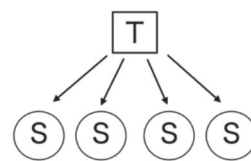
### 溝上慎一「アクティブラーニング型授業の

#### さまざまな技法と戦略」

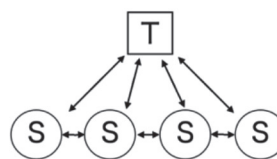
タイプ	タイプ0	タイプ1	タイプ2	タイプ3
学習形態	受動的学習	能動的学習	能動的学習	能動的学習
授業の主体	教員主導	教員主導 講義中心	教員主導 講義中心	学習者 中心
アクティブ度		低	中～高	高
教員が授業で用いる主な方法	話し方の工夫 板書 パワーポイント など資料提示	コメントシート 小レポート 宿題・予習 授業通信	ディスカッション プレゼンテーション 体験学習	協同・協調学習 ディベート チーム学習 ソクラテス メソッド フィールドワーク

### 辰野千寿 「交互作用の型 (リンドグレン, HC)」

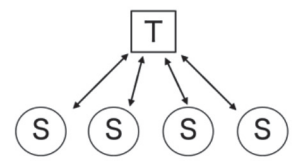
#### タイプⅠ



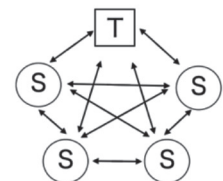
#### タイプⅢ



#### タイプⅡ



#### タイプⅣ



それらをまとめて、五十嵐は「哲学対話」の特徴として、以下の要素を挙げている。

- ①教師とは「問う者」である。彼は「問い」によって自分と人々の自明な世界観を崩していく。そのことによって「問われる者」の「今」の地平が解体され、成長が可能となる。
- ②そのためには、「問う者」の「問い」が真実のものでなければならない。「教えるために問題を出す」のは「教室」の二元論の再生産でしかない。問いは問う者自身が真に問いたい問いでなければ、「問いの共同体」は成立しない。
- ③だが既に我々は、「問いの共同体」としてではなく、「教える－教えられる」従来の教室の上下の二元論的な関係を身体化してしまっている。身体化された「教室という関係」を解体しなければ「問いの共同体」は生まれえない。ここで一つの「空間のアイデア」として設定されるのが「カフェ」である。「カフェ」では参加者は背景のない対等な、対話する、合意を求める存在として出会う。

### 3 哲学カフェの実践

#### 3.1 実践の概要

本校のIn-Café企画として、放課後に以下の日程で「哲学カフェ」を4回開催した。参加した生徒は本校生徒のうち希望者であり、主に2年生が多かったがテーマによっては1年生や3年生、別教科からの教員の参加もあった。本校で実施した哲学カフェ

	主題	参加生徒	生徒が選んだテーマ	形態	教師の役割
第1回 10/29 (火)	存在	35名		授業	教師の発問により、生徒が議論する。
第2回 11/5 (火)	善	10名	正しいことは善なのか？	P4C	教師は最後に議論をまとめるのみ。
第3回 11/20 (火)	教育	13名	教えるとは何か？	P4C	山北はファシリテーターとして議論に適度に介入する。
第4回 11/27 (火)	時間	14名	時間があるとは何か/ないとは？	P4C	山北はファシリテーターとして議論に適度に介入する。

放課後に4回の哲学カフェを行ったが、P4Cの原則に則り生徒が自らのテーマを設定をした上で議論を進めたのは、後半の3回である。第1回は通常の倫理の授業で筆者が行っている教師の発問を中心とした話し合い（辰野の研究を参考にすれば、タイプⅢの授業）を行った。なお哲学カフェに参加した生徒のほとんどは高校2年生であり、「倫理」の授業をまだ受けていない。

#### 3.2 第1回哲学カフェ

##### 3.2.1 教師主体の問いによる「存在」の探求

この授業では、目の前にある机の存在を洞察することからはじめ、机があるということはどういうことかを問いながら、ハイデガーの存在論における「気分」や情態性について対話を通じて理解することを目標としている。以下に実際の対話場面を抜粋するが、後述する哲学カフェと比べて、授業者の問いによって議論が進んでいく点が大きな特徴である。

授業場面 A-I (T:教師 S:生徒)

- T:これはなんですか？(机を指差す)  
 S1:えっと、机じゃないですか？  
 T:本当？  
 S1:ん？  
 T:どうして机なの？  
 S2:そうみんなが呼んでいるから。  
 T:よく見てみて。私はここ(机の天板部分)しか指してないよね？  
 S3:じゃあ、木だ。  
 S4:いや、水平(という観念)だ。  
 T:意地悪はこのくらいにして(一同笑い)、みんなは「これは何？」とさっき私が指したとき、これを「机」と判断したよね。私もこれは「机」だと思うし、これが「机」であることを疑っているわけではないよ。でも、私たちは何を根拠にこれを「机」だと判断しているのだろうか。  
 (生徒ざわめき)  
 T:今日はこれを考えていこう。

授業場面 A-II

- S1:これが机なのは、4つの肢と平たい板があるからだ。  
 T:形が机なの？椅子と机も同じ形をしているけれど。  
 S1:いや、机と椅子は違うじゃん。机として使っているじゃん。  
 S2:みんなが机と呼んでいるから机なんじゃないの？  
 T:それは間違っていないし、半分正しいね。でもこ

こで聞きたいことは、なぜ私たちはみんなこれを「机」と呼ぶのだろうか。

T：よく見て。(筆者、机の上に座る)『これは椅子だよ!』と言ったら通用する? (筆者、机の側面を叩く)『これはドラムだよ!』と言ったら通用する?  
(生徒一同笑う)

T：今笑ったね! 笑ったということは、私のいったことはおかしいことなんだ。つまりみんなは、これ(机)は椅子でもなければドラムでもないことを知っているね。私たちは何を知っているだろう。私たちがこれを机とみなしているのは、何ゆえなんだろう。

#### 授業場面 A-III

T：「机」の存在を追求することは難しいから、テーマを変えてみよう。今は放課後だけど、7時間目は何の授業だった?

S：コミュ英(コミュニケーション英語)

T：コミュ英の授業が「あった」んだね? コミュニケーション英語の授業があるってどういうこと? 机があるとどう違うの?

S：机は「もの」だけど、授業は「もの」じゃない。

T：「もの」って何?

S：触れる存在。

T：「ある」ってことは触れること? コミュニケーション英語の授業って、「ある」の?

(生徒ざわめき)

S：…触れないから、「ない」かも。

T：「ない」でいいの?! コミュニケーション英語の授業が「なかった」人!

(数名手を挙げる)

T：え! 授業は「なかった」の?

S：カリキュラム上はあったけど、少しボーッとしていたから、僕の中では「なかった」と思う。

T：存在って、そういうこと? 自分の中でないと思ったら「ない」ということにしているの? みんなで話しあってみよう。

#### 授業場面 A-IV

T：ここでみんなで実験をしてみよう。今ここは哲学カフェという場所だけれども、これを授業だと見立てよう。今、ここに「哲学カフェ」という授業を存在させてみせて。授業をより存在させるようにして!

(生徒たち、一同に私の方を向く。ノートを取り出す、黙る)

T：今度は逆にしよう。今これが哲学カフェの授業だとして、この授業の存在を消すように努力してみても! もし授業の存在を消すために必要なあらゆる努力をしてみても。2分間。

(生徒たち、一同にバラバラに動き出す。スマホを取り出す者、友達と組体操をするもの、In-caféから出ていくもの)

T：ありがとう。みんな戻ってきて。今君たちは、とても面白いことを2つしたね。まず君たちは、一同に同じ動きをしたね。君たちの行動には迷いがなかった。実は君たちは授業があるということについて、上手く言葉にできないだけで実は知っていることがわかったね。

そして2つ目。授業を「存在させて」といったときも、「消して」といったときも、君たちは私には何も言わなかったよね? つまり実は授業が「在る」ためには、教師がそこにいるとか、教師が授業をしているとかは、実は関係ないんだね。君たちは授業を消すために何をしたのだろうか?

S：禁止?

S：法則?

S：規則?

T：それらをヒントに、授業が「ある」とは何かを考えてみよう!

それぞれの授業場面では、教師の問いに答えていく形で、存在についての考えを深めさせていった。最終的に授業は、ハイデガーの問いを受けた上で、言語論的転回やウイトゲンシュタインの考えを紹介する形で終えた。

#### 3.2.2 第1回哲学カフェ 事後アンケート

この授業を受けた生徒の感想は以下の通りである。

##### 第1回哲学カフェ 事後アンケート生徒の感想

- ・あまり哲学について深く考えることがなかったので、とても良い経験になった。
- ・非常に刺激的な機会だった。考えれば考えるほど疑問が沸き起こる探求の基礎姿勢が嫌というほど感じられた。下手な説明よりも、このような機会を設けて探求の考え方を学んだ方がはるかに分かりやすい。
- ・様々な考え方があるのを面白いと感じると共に、哲学とは何だろうということ自体を疑問に感じました。
- ・ルールという考え方が提示されたが、これが何なのかということを考えたりしているうちに頭の整

理が追いつかなくなりました。

- ・ルールがつくられていないものは存在しないのか？
- ・ルールが適用される「みんな」とは誰か？
- ・ルールという言葉を用いることによって何が広がり何が決まったのかいまひとつ分からなかった。

生徒の感想からは、2つの点を伺うことができる。第1に、はじめての哲学的な授業であったということで、生徒にとってその内容は刺激的であったこと、知的好奇心が掻き立てられている回答が目立つ。一方で、筆者の問いを生徒に投げかけ続けていったため、生徒たちは議論の中で湧き上がった疑問に対して消化不良を起こしている様子も目立った。

### 3.3 第2～4回哲学カフェ

#### 3.3.1 P4Cによる探求

第2～4回の哲学カフェでは、P4Cの手法を基本にしつつ、哲学対話の手法で行った。

P4Cの手法として、ここでは3点強調しておきたい。

ひとつは、話し合うテーマは生徒によって決定されることである。方法としては、主題（1週間前に生徒により決定）をもとに自主的に集まった生徒たちが、今日話したいテーマを最初に話しあった上で議論を進めていく。

次にP4Cの原則に則り、以下の5点をルールとして定めた。

- ・手を挙げて話すことよりも、よく考えることを大切にしよう。
- ・真剣に考えたことであれば、他の人を傷つける発言でない限り、どんなことでも自由に話してよい。
- ・わからないときは恥ずがらずに、「わからない」と言おう。
- ・沈黙は気にしない。
- ・相手の話をよく聞こう。

最後に教師の役割について、五十嵐の定義を踏まえつつ、参加者として対等な、対話する、合意を求める存在として出会うことに努めた。ゆえに議論を適宜整理することはしたが、生徒が自分たち自身の問いを形にしていることを重視した。

#### 3.3.2 生徒が出したテーマ例

まず生徒が出したテーマについて見ていく。

生徒が出した議論のテーマ（◎は実際に採用したテーマ）

##### 第2回 善

- ・正しいことは善なのか？◎
- ・自分にとって正しいことを他人に押し付けること

は正しいのか

- ・「情けは人のためならず」というが、自己犠牲は善といえるのか。
- ・性善説と性悪説はどちらが正しいか
- ・偽善者とは何か
- ・善の基準は皆同じ？
- ・自分にとって善いことが他人にとっては悪いことがあるのはなぜか

##### 第3回 教育

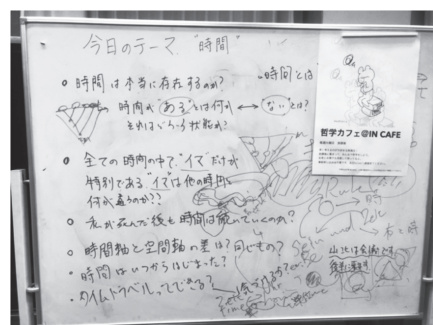
- ・教えるとは何か？◎
- ・教育の目的とは何か？
- ・教えると育てるは同義か？
- ・教育に一般形はあるのか？
- ・今日の教育は何によって形づくられているか。
- ・教師の役割とは何か？
- ・「育つ」と「教える」の違いは何か？
- ・学校教育と修行の違いとは何か？
- ・AIによるDeepLearningは教育といえるか？

##### 第4回 時間

- ・時間があるとは何か／ないとは何か◎
- ・“イマ”は他の時間と何が違うのか？
- ・私が死んだ後も時間は続いていくのか
- ・時間軸と空間軸の差は？
- ・時間はいつからはじまった
- ・タイムトラベルってできる？
- タイムトラベルしたことに気づけるのか



生徒の議論の様子



生徒たちによるテーマ選び

### 3.3.3 P4C の議論の様子疑問の広がり

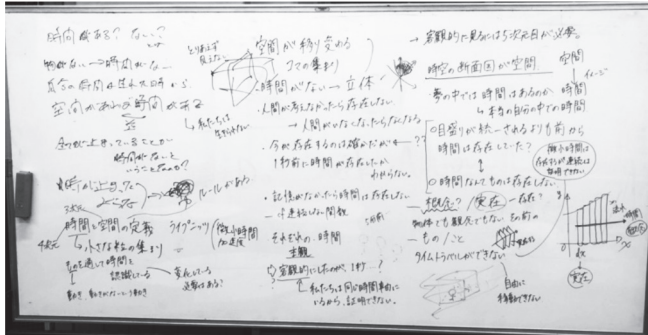
全3回の議論の中で、特徴的な場面や話しあった内容をもとに、生徒の活動を示したい。

P4Cでは、生徒は自らの関心に沿って議論を行い問いの空間をつくっていく。たとえば第4回「時間はあるか／ないか」について、生徒たちは議論を通じて以下に挙げるような疑問を広げていった。

第4回「時間はあるか／ないか」生徒の議論内容  
(・は新たに浮上した問い、▶は補足)

- ・たとえば物が全てなくなった世界では、時間もまたないのだろうか？
- ・空間があるから時間があるのだろうか、それとも時間があるから空間があるのだろうか。時間と空間の関係は何だろう？
  - ▶私たちは「もの」を通して時間を認識しているのではないか。「もの」の変化、たとえば髪の毛が伸びる、鉄が錆びる、人が動く…そういった要素によって時間を認識しているのではないか。
  - ▶もし世界に変化がなければ、時間も存在しないことになるか。全てが止まっていることが、時間がないということなのだろうか。
- ・時間というものを考えられるのは人間だけである、とするならば、人間がいなくなったら時間もまた消えてしまうのだろうか。
- ・自分の〈時間〉は生まれたときからはじまるが、私が生まれる前から〈時間〉はあったのだろうか。
  - ▶自分が感じる主観的な時間と、時計などで示され時間の違いは何だろう。
  - ▶1分は、本当に他の人にとっても同じ1分という長さなのだろうか。いわゆる「客観的時間」とは存在するのだろうか。
  - ▶（主観的な時間を突き詰めて考えると）夢の中の1分は、現実世界の1分と同じ長さなのだろうか。
  - ▶時間の存在を証明することはできないのではないか？もしそれを行うためには、5次元のようなものを想定しなければいけないのではないか？
- ・今が存在していることは確かだが、1秒前に時間が存在したことは証明できるのだろうか。同じく、このあと1秒後がくる保証はあるのだろうか？

- ▶私の過去は記憶が保障している。しかし、記憶がなかったとしたら、時間が存在するということができるのだろうか。
- ・時間というものは概念に過ぎないのだろうか、それとも実在するのだろうか？
  - ▶時間の「実在」って何だろう？
  - ▶「概念」の中で「実在」しているということはあるだろうか？
- ・TimeとHourの違いは何か。
  - ▶同じ「時」を示すが、両者は違う。
  - ▶日本人と外国人にとって流れる時は本当に同じだったのか。
  - ▶「Time」を区切ったのが「Hour」なのかもしれない。しかし私たちは、「Hour」をなしに「Time」を知ることが出来るのか。



実際に生徒がとった議論のメモ

### 第4回「時間はあるか／ないか」生徒の対話場面

- S1：時間が「ある」ってどういうことだろう。たとえばここにチョコがあるじゃん。このチョコは触れることができるから、チョコがあるといえるじゃん。それと同じ？
- S2：実在って存在することと同じ？前回ハイデガーでやった考え方で時間も定義できる？
- S3：分からない。
- S1：たとえば、俺の手に何かVRグローブのようなものをはめられたとするじゃん。目の前にチョコはないんだけど、まるでチョコに触ったかのような感覚が得られるとするじゃん。でもチョコは（目の前には）ないじゃん。つまり、感覚を頼りにしてもチョコは存在しないんじゃない。
- S2：でもそれじゃあ、逆にこの世は全てヴァーチャルリアリティになっちゃうよ。

### 3.3.4 第4回哲学カフェ 事後アンケート

第1回目の授業と比較して、第2～4回の授業受けた生徒に、哲学の魅力や考えたことについて再びアンケートを行ったところ、以下のような回答が得られた。

#### ●哲学の魅力とは

- ・相手と世界観の深いところで意見をぶつけられるところ
- ・小さい頃から1人で考えていたことがみんなで議論するのが楽しい。たくさん考えられるし、沢山影響を受けられる。
- ・ただただ楽しい。ただ考えたい。
- ・複雑に見える世界の現象を、1つ（に近い）言葉で説明できそうだというところに、魅力を感じる。
- ・青春している感じがする。
- ・（哲学を通じて）人間の中心に迫れるような気がしていたけれど、何か傲慢な気がしてきた。

#### ●考えたこと

- ・試行錯誤によって人間は自分の体験から情報を生産し、学びが達成される。それを助けるのが、教えることだと思いました《教育》
- ・time と hour の違い（日本語では全て時間）について話したことは印象的でした。英・日でしか考えられないところに、思考の限界というか乏しさを感じた。民族・言語によって基準にしていることが違うから、考えていることも違うかもしれない。それを無視して私たちは考えている気がした《時間》。
- ・議論の前提として時間は均一のものであるとしているようなところがあるが、そうではないかもしれないとわかった。個々に別々の不均一は時間ということが実在し、個が他者と関わって「その他者と時間を共有した」と認識すると、一般に自分たちが考える時間(概念)が生まれるのでは《時間》。

### 3.3.4 生徒へのインタビュー

哲学カフェに参加した生徒のうち、比較的寡黙な生徒(Hさん)にインタビューを行い、哲学カフェの学びについて語ってもらった。(Qは筆者の質問、Aは生徒の回答。波線は筆者による。)

Q1：哲学カフェの魅力とは

A1：人が考えていることが知れる。同じ立場で話すことができ、「分からない」ということがない。

Q2：第1回（授業）とその他の哲学カフェ（P4C）

の違いは？

A2：第1回（授業）は知らないことを教えてくれることは面白い。教師の考えが入ってくることはデメリットでもある。一方で哲学カフェ（P4C）はみんな同じことに向かって話し合っていく。一人一人の「世界」の共通点を探している点が面白くて楽しい。

Q3：哲学の魅力とは

A3：「人らしくいられる」ことである。人は考えることで人になると思うから、哲学カフェは考えることに繋がる。どんな形態の授業よりも、考えることになる。

Q4：なんで授業より考えることになるか？

A4：授業は、最初から知っていることを前提に進んでいく。たとえば消費税の議論について知った上で、消費税の議論を進めていく。消費税について知らないと考えられない。逆に知っていても、知っているので思考が止まる。その点哲学カフェは、そもそもみんな知らないことを前提に話し合っていく。哲学カフェでは考えるしかない。

Q5：Hさんは哲学カフェであまり喋れていないように見える。哲学カフェの場で喋ることは難しい？

A5：話し合いのスピードが早く、次の話題にいつてしまうため。でも「ちょっと待って」とは言いたくない。話している人が話したいように話していることを止めたくないから。

Q6：哲学カフェで喋れてないことは気になる？

A6：話せなかったことはあまり気になっていない。一番のポイントは、「人の意見が聞きたい。」「深い話し」を聞きたいのでも、「みんなと話した達成感」を得たいのでもない。白熱した議論も好きだが、それも哲学カフェに求めているわけでもない。哲学カフェでは、よくわからないときが楽しい。それが段々とはっきりしていくと楽しい。

Q7：哲学カフェでどんな能力が育成されると思う？

A7：視点が增える、疑問が持てる、考えるクセがつく。でも授業でも視点は増えるは変わらないかも。疑問が持てる、考えるクセがつくことは哲学カフェならではの教えだと思う。

Q8：先生の役割について、無理やり話させない方がいい？



A8: 無理やりは話させない方がいい。けれど話せた方がいいことは確か。哲学カフェはみんなと意見を交わす場であるのだから。先生が議論の整理をしてくれると嬉しいけれど、無理に当てることはしないでほしい。

## 4. 考察

### 4.1 生徒の学びに着目して

第1回の授業では、多くの生徒が「新しい視点を手に入れること」が哲学の魅力と事後アンケートで回答していた。同様のアンケートを倫理の授業を受講している3年生に対しても行ったが、回答の傾向は類似していた。

一方で、第2～4回の哲学カフェを経た後のアンケートで目立つ回答は、「相手の考えていることを聞くこと／相手の世界観と出会うこと」である。

これらの違いを、筆者は次のように分析した。第1回目の対話（＝倫理の授業）について、生徒は自己がもつ既存の興味関心から哲学に引きつけられている。生徒たちは「新しい視点を手に入れている」と語るが、彼らは自分自身の価値観の枠内で楽しいと思ったため、哲学に満足している。その意味で（たとえ深い議論が展開できているとしても）、彼らの価値観は、実は広がってはいない。生徒が楽しむのは議論の内容であり、どれだけ議論の時間を設けたとしても、生徒の言葉に「話し合いそのもの」が楽しいという記述はない。

しかし哲学カフェでは、アンケートやインタビューの言葉の中で、話し合うことそのものが楽しいのという記述が目立つ。彼らはただ真理に至るために議論を通じ、たとえ答えにたどり着けなくとも、そのプロセスの中で自分自身の価値観の変容を楽しんでいる。

このことは従来の実践報告から様々に報告されていることではある。しかし、インタビューの中で生徒が語った「哲学カフェは考えるしかない」という言葉は、哲学カフェや哲学対話の重要性をあらためて考えさせる言葉である。

### 4.2 哲学カフェを高校倫理に活かすことは出来るか？

哲学カフェは議論の先が見えない。そこが魅力であり、だからこそ生徒たちは考える。しかし議論の先が見えないのであるのだとすれば、授業の実践で活かさないのではないか。

ここで、あらためて生徒たちの議論を振り返りたい。たとえば以下の授業場面をもう一度確認してしまおう。

S1: 時間が「ある」ってどういうことだろう。たとえばここにチョコがあるじゃん。このチョコは触れれるからチョコがあるじゃん。それと同じ？

S2: 実在って存在することと同じ？前回ハイデガーでやった考え方で時間も定義できる？

S3: 分からない。

S1: たとえば、俺の手に何かVRグローブのようなものはめられたとするじゃん。目の前にチョコはないんだけど、まるでチョコに触ったかのような感覚が得られるとするじゃん。でもチョコは（目の前には）ないじゃん。つまり、感覚を頼りにしてもチョコは存在しているとはいえないんじゃないかな。

S2: でもそれじゃあ、逆にこの世は全てヴァーチャルリアリティになっちゃうよ。

S1: そうなんじゃない。

この議論は、倫理を勉強した者にとってはイギリス経験論を彷彿とさせる。

また次の内容は生徒の事後アンケートであるが、こちらはソシュールの理論を彷彿とさせる。

「time と hour の違い（日本語では全て時間）について話したことは印象的でした。英・日でしか考えられないところに、思考の限界というか乏しさを感じた。民族・言語によって基準にしていることが違うから、考えていることも違うかもしれない。それを無視して私たちは考えている気がした《時間》」

生徒たちは、まだ習っていない経験論やソシュールの哲学について、自身の考えでたどり着いた（あるいは現代文で読んだ文章を活用した）のである。

哲学カフェ終了後、生徒たちへ議論をフィールドバックする際に、これらの議論や事後アンケートについて、「みんなの議論は、哲学を勉強している私からすると凄く面白い」と伝えた。生徒の議論が今までの哲学史の中でどのように位置づけられ、ソシュールやロックの考え方に似ていることを伝えた。生徒はそれを聞くと嬉しそうに、さらに自分たちで調べはじめた。

哲学対話を通じて、イギリス経験論やソシュールはもはや遠く離れた存在ではない。自分と同じ哲学的疑問を抱えた同志として映っている。

教師でも、時間や善についての答えは知らない。しかし教師は哲学史を知っている。過去の先哲たちが、時間や善についてどんな風に論争したかを知っている。教師は生徒たちの議論を、過去の先哲たちの議論と重ねてみ

ることができる。それを議論の途中や事後にフィードバックすることで、生徒たちは自分たちの考えが先哲たちとそう遠くないことを知る。哲学カフェにおいて、こうしたフィードバックをしてあげることで、倫理の理解を高めることや先哲の学ぶ意義を知ることに関わることが期待される。

## 5 おわりに

### 5.1 研究の成果と課題及び今後の展望

哲学カフェを高校倫理に活かすという視点で、今回は哲学カフェを本校で実施した。1回目に授業と同様の内容の議論を導入することで、その比較を通じて哲学カフェの学びや特徴を示すことができたことは成果である。また生徒の議論の中身は高校倫理と通ずるものが多く、高校倫理での実践の可能性を感じさせるものであった。

一方で哲学カフェを高校倫理で行うために、人数の問題が課題として残る。今回の実践では15名前後の人数を相手に議論をしたが、授業となれば40人程度を相手にしなければならない。40人を小グループに分ければ、哲学カフェそのものを行うことは不可能ではない。しかし「40人の議論に目を通しその議論から適切に哲学史と関連づけてフィードバックを行うこと」を、「50分の授業内で行うこと」には困難が生じる。40人クラスで哲学カフェを高校倫理で行うであろう。

今回議論に参加した生徒うちの幾人かは、来年倫理の授業を受講する。哲学カフェの経験を経ることが、高校倫理の学習にどのような影響を与えるか引き続き調査したい。

## 参考文献

- 五十嵐沙千子「中等・高等教育における対話型授業のあり方をめぐって：ソクラテス・メソッド（「哲学カフェ」）を用いた授業の可能性」『哲学・思想論集』2015
- 内田桃子「哲学対話授業にみる共生の作法：『変容としての人間形成過程の理論』に基づく質的分析」共生学ジャーナル 2018
- 桂ノ口 結衣「哲学対話において『発言はしなくてもOK』か？：『人と共に考える場』の問い直し」未来共生学 2019
- 古賀裕也「主体的に学ぶことは教えられるか？：「哲学対話」の実践を通して考える」『哲学論集』2017
- 辰野千寿『教室の心理学』教育出版 1985
- 土屋陽介『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』青春出版社 2019
- 得居千照・河野哲也「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置いて」『立教大学教育学科研究年報』2018
- 中川雅道「本当に私たちには道徳について語る準備があるのだろうか？」研究紀要 神戸大学附属中等 論集 2018
- 永井均『これがニーチェだ』講談社現代新書 1998
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 2014
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会『未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現に向けて—』2015

