

# 「哲学対話」の手法によるクラスミーティングの試み

渡辺 博芳<sup>†</sup>, 山根 健<sup>†</sup>, 江口 建<sup>‡</sup>

<sup>†</sup>帝京大学理工学部情報電子工学科

<sup>‡</sup>帝京大学宇都宮キャンパス総合基礎科目

## 概要

学習の動機付けや学習コミュニティの構築に「哲学対話」の手法が有効ではないかという着想の基で、情報電子工学科1年生を対象として、哲学対話の手法を用いてグループ面談、クラスミーティングを実施した。これらの対話は、教員による学生の状況把握、および学生間の情報共有に関して有効であり、安心安全な学習コミュニティ構築に寄与する可能性も示唆された。一方で、学習の動機付けについては実施方法や継続的な実施など、検討が必要であることがわかった。

## 1. はじめに

近年、大学においてアクティブラーニングの導入、教授法の改善、情報通信技術(ICT)の活用などによって、教育改革が進められている。本学情報電子工学科においてもカリキュラムの検討[1,2]、反転授業の導入[3,4]、学習管理システム(LMS)の活用などを精力的に進めている。このような流れの中で、著者の一人の江口は、従来、力点がおかれてきた教育手法の開発と並んで、学生の動機付けが重要であることを指摘した。動機付けには学生にとって切実な問いが重要であり、哲学対話が動機付けに寄与する可能性がある<sup>と述べている</sup>[5,6]。

一方、近年、アクティブラーニングの導入、あるいは主体的・対話的で深い学びの実現が叫ばれている。こうしたアクティブラーニングが成功する要因として、安心安全な学びの場の設定が重要であることが指摘されている[7]。安心安全な場とは、考えていることを安心して発言できるような精神的に安心できる場のことである。学習者が自分の理解度などを自己開示するのは実は勇気がいることであり、「こんなことができないと叱ら

れる、何か言われる」といった環境ではアクティブラーニングはなかなかうまくいかない。哲学対話では、知的安心感(intellectual safety)のある場の設定が重要であり、哲学対話を行うことで、学習者にとって安心安全な学習コミュニティを形成できる可能性がある。

哲学対話の導入は、授業中での活用と授業外の活動での活用があり得る。我々は、授業外の活動での活用として、学年のクラス担任としての指導の中で活用することを着想した。

本学宇都宮キャンパスにおいては、学年ごとにクラス担任として学科の教員が割り当てられており、学期はじめのガイダンスの実施、日頃の学生からの相談への対応、成績不振の学生に対する指導などを行っている。クラスで哲学対話を行うことで、以下に寄与する可能性がある。

- (a) 教員による学生の状況把握
- (b) 学生間の情報共有
- (c) 学生の対話力の向上
- (d) 学生の学びの動機付け
- (e) 安心安全な学習コミュニティの構築

そこで、哲学対話の手法によって担任と学生のグループで対話を行うことを試みた。本稿は哲学対話の手法によるグループ面談とクラスミーティングの実践事例として、その実施方法と結果について述べる。

---

Trial of Class Meetings through the Method of Dialogue Used in “Philosophy for Everyone”

Hiroyoshi Watanabe<sup>†</sup>, Ken Yamane<sup>†</sup> and Takeru Eguchi<sup>‡</sup>

<sup>†</sup>Department of Information and Electronics Engineering, Faculty of Science and Engineering, Teikyo University

<sup>‡</sup>General Basic Subjects, Utsunomiya Campus, Teikyo University

## 2. 哲学対話と実践の概要

### 2.1 哲学対話とは

哲学対話とは、アメリカの大学の哲学教員マシュー・リップマンが、1970年代に開発した哲学教育プログラム「子どものための哲学 (Philosophy for Children)」にルーツを持つ対話手法である。今日ではさまざまな国の教育機関で実践され、効果が確認されている教育スタイルである。日本でも、近年、哲学対話の有効性を見抜き、道徳や総合学習の授業などで哲学対話の手法を導入している中学校・高校が現われ始めている。

哲学対話の源流を探れば、アメリカのプラグマティズムの哲学者ジョン・デューイの教育理論にまで遡る。その理論に依拠しながらリップマンが目指したのは、「教室」を「探究の共同体 (community of inquiry)」に変えることである [8,9]。

哲学対話の有効性は、〈学校〉や〈教室〉という現場に限らない。もともと欧米では、哲学対話の手法が、哲学教育を通じた「民主主義社会」の実現と「市民教育」の充実に寄与すると考えられており、我が国でも、哲学対話を、地域コミュニティの形成や住民同士の話し合いの場に導入する動きがある [10]。

哲学対話が第一の目的としているのは、必ずしも「ハイレベルな議論」ではなく、「話し合いの場を作る」ことである。一般に哲学対話を活用することで期待される効果は以下のことである。

(1) 互いの意見を真摯に聴き合うことで、「興味」が喚起され、各自の経験されたものの中に「連関」が作り出される。それが未来に行なうことへの「意欲」につながる。そこから、学習者の自発的な学びを促進することができる。

(2) 不登校や留年などを繰り返している生徒・学生に対して、ある種のカウンセリング効果が期待できる(従来の学生相談窓口や心療内科の診察では埒が明かないケース)。

(3) 〈学校〉を含んだ〈地域〉での話し合いの場に参入することで、地域活性化や地方創生にお

ける合意形成に一役買うことができる。

### 2.2 哲学対話の進め方

哲学対話には様々な形態があるが、我々が依拠するのは、主に東京大学「共生のための国際哲学研究センター (UTCP)」が牽引している Philosophy for Everyone (P4E) の方法論である [11,12]。哲学対話のルールと具体的な進め方については、文献 [5,6,12] を参照されたい。本稿を読み進めるために必要な事項を、以下に簡単に説明する。

- (1) 輪になって座る。「座る位置関係で力関係や役割が決まる」という洞察から、円形に着座することで参加者が平等となる環境にするためである。
- (2) 机を取り払う。「考えること」、「語ること」、「聴くこと」に専念するために、机や筆記用具はないうほうが好ましい。
- (3) ボールを使う。ボールを持っている人だけが話してよい。その間、他の人は黙って聴く。発言したい人は、発言したいと思った時点で、手を挙げ、ボールを受け取ってから話し始める。このボールを「コミュニティボール」と呼ぶ。

表1 実施した対話の概要

	1	2	3
月日	9/14(水)	12/26(月)	1/27(金)
場所	本部棟1号館401教室	地域経済学科棟大講義室	地域経済学科棟大講義室
学生数	13名	30名*	11名
教員数	3名	4名	2名

\*15名ずつの2グループで実施

### 2.3 実践の概要

授業外の学生指導において哲学対話をどのように取り入れることができるかを検討するために、情報電子工学科1年次を対象として対話を試みた。実施した3回の対話の概要を表1に示す。これらの対話に少なくとも1回参加した学生は在籍学生の87%であった。

まず、2016 年度後期当初に、学年担任として前期の成績が振るわない学生(成績不振学生)の指導をする際に個人面談をする代わりに、学生のグループで対話することを着想した。成績不振学生の指導は個人面談を行い、学生の状況を聞き取り、「今学期はがんばりましょう」という話をし、学生が「がんばります」と言って終わるパターンが多い。しかし、それが改善につながらないことも多い。また、成績不振指導の対象には、クラス内の他の学生との交流が少ない学生が目立つ。そこで、哲学対話の手法を取り入れて、グループで面談を行うことによって、他の学生の状況を知り、交流の契機となることを期待した。3.1 節ではこれについて述べる。

次にクラス全体を対象として対話を試みた。これはクラスミーティングと称し、個人面談の代わりに行うクラス担任による行事と位置付けて、1 年生全員に参加を呼びかけた。指定した日の都合が悪い学生は、後日開催する2度目のクラスミーティングに参加するよう呼びかけた。3.2 節では1度目のクラスミーティングについて、3.3 節では2度目のクラスミーティングについて述べる。クラスミーティングの後、LMS 上に掲載したアンケートに回答するように伝えた。この結果については、4.1 節で述べる。

### 3. 実践の詳細

#### 3.1 成績不振学生グループでの対話

対象の学生は、成績不振の指導対象となっている学生に加えて前期の必修科目に不合格がある学生をピックアップした。ピックアップした学生は 15 名であった。これらの学生には事前に、グループ面談を行う旨、LMS のメール機能で通知をしておいた。

2016 年 9 月 14 日(水)の学年別ガイダンスの後に本部棟 1 号館 401 教室に移動して対話を実施した。出席した学生は 15 名のうちの 13 名であった。教員は、学年担任の渡辺、山根、江口の 3 名であった。

401 教室は会議のできる形(いわゆる口の字)

に机が配置されているが、対象となる学生と一緒に机をよけて椅子を円形に配置した。最初に、趣旨と対話のルールを A3 に印刷した紙(付録 A)を見せながら説明した。その後、各自、後期の大学生活の目標を A4 の紙に書いて紹介をし合い、対話を行った。コミュニティボールは、江口が所有しているぬいぐるみを使用した。

この対話において、学生は比較的積極的に発言をし、他の発言を受けての発言も見られた。最初の試行であるので、こうした対話が成立するかどうかについての不安があったが、こうした形での学生グループとの対話が可能であるという確信を持つことができた。

#### 3.2 1 回目のクラスミーティング

2016 年 12 月 26 日(月)、停電の影響で休講にした必修科目「情報基礎 2」の時間帯に地域経済学科棟大講義室に集合し、1F のホワイエで実施することとした。クラスミーティングの実施については、それ以前の情報基礎 2 において休講の連絡と合わせて 3 週間に渡って告知をした。当日、出席した学生は 30 名であった。教員は渡辺、山根、江口、および石川朝子講師の 4 名であった。

最初にプロジェクトを使用してクラスミーティングの趣旨と対話のルールを説明した。この様子を図 1 に示す。次に、教室内で、これまでの大学生活を振り返って満足している点と不満な点を A4 の紙に各自書いてもらった。



図 1 対話のルールの説明の様子



図2 対話の様子

その後、椅子を持って教室外のホワイエへ移動し、2つのグループ(各15名)に分かれて円形に並んで着座した。一人ずつ、満足している点と不満な点を紹介し合った後、対話を行った。コミュニティボールは帝京大学宇都宮キャンパスのキャラクターであるウツティのぬいぐるみを使用した。対話の様子を図2に示す。

この対話では学生からある程度活発な発言があった。他の発言を受けての発言もあり、対話が成り立っていた。また、授業においてはほとんど発言しない学生が自ら手を挙げて発言したのも印象深かった。対話では2つのグループに共通して、次の学生の状況が把握できた。

- (1)多くの学生は設備や学習環境に満足していること
- (2)プログラミング系の授業(反転授業・事前学習・LMSの利用など)の評価はかなり高いこと
- (3)多くの学生にとって大きな問題が存在する科目が複数存在すること

### 3.3 2回目のクラスミーティング

2017年1月27日(金)、期末試験期間の午前中に試験後の後、昼休みを挟んで午後の時間に設定した。1回目のクラスミーティングに欠席した学生は出席するよう、必修科目である情報基礎2において告知を行った。当日は11名の学生が出席した。教員は渡辺、山根の2名であった。場所や他の運営方法は1回目と同様である。

この対話では、学生からの発言はあまり積極

的ではなかった。他の発言を受けての発言が少なく、教員からの問いかけに対する回答といった形が多かった。対話を通して把握できた主要な点は、1回目のクラスミーティングの3点と同様であった。

## 4. アンケート結果と考察

### 4.1 アンケート結果

LMSにクラスミーティングの満足度と感想を尋ねるアンケートを掲載し、回答するように伝えたところ、1回目のクラスミーティングに出席した学生10名から回答があった。

「クラスミーティング(哲学対話)の満足度はどうですか?」という質問に対して「満足」「やや満足」「やや不満」「不満」の4件法で回答を求めたところ、「満足」が3名、「やや満足」が7名であった。

「感じたこと、要望、意見など自由に書いてください。」という質問に対しては以下のような回答があった。

- ・自分と同じ悩みや疑問を持っている人と意見交換ができて、自分と異なった意見を聞けたのでよかった。
- ・普段、あまり会話することがない人たちの本音が聞けて面白かったです。考えの差異を確認できました。
- ・普段では同じ学科のなかでも特定の人と行動することが多いので、まわりの友達がどのように思いながら生活をしているのかが知れて楽しかったです。
- ・他人とは違う意見があり参考になった。
- ・さまざまな意見が聞くことができた。
- ・ぶっちゃけた話もできたので楽しかった。普段話を聞くことのない人の話も聞くことができ、新鮮だった。
- ・授業に対する不満などを遠慮なく言えるのはいいと思いました。
- ・自分の本心を素直に話すことができて楽しかったです。
- ・みんなが対等な立場になって話し合ったので、話しやすかった。

以上から、アンケート回答者の満足度は高く、「他人の異なる意見を聞いたこと」「本音で話ができたと感じたこと」がよかったと感じていることがわかる。これらは哲学対話の手法を導入することで、本音で話しやすい場をつくることができた成果であると考えられる。ただし、アンケート回答者は10名と少なく、これらが出席者全体の傾向ではない可能性もある。アンケート回答率を高めるには、対話の終了後にその場で記述してもらう方がよかった。

## 4.2 考察

### 4.2.1 哲学対話の手法によるクラスミーティングの有効性

哲学対話の導入によって期待される効果について、実践を通して考察したい。

まず、次の2点については効果があったと言える。

- (a) 教員による学生の状況把握
- (b) 学生間の情報共有

特に「これまでの大学生活における満足な点・不満な点」を最初に述べてもらったクラスミーティングにおいては、先に述べたような学生の状況を把握できた。実際には本稿には記載していない個別的な事項についても把握することができた。これらのことから、「(a)教員による学生の状況把握」には有用であると言える。また、アンケートの自由記述において、10名中6名が「他人の異なる意見を聞いた」と記述していることから、「(b)学生間の情報共有」に対しても有用であると判断できる。

一方で、次の3点については本実践からはその有効性は判断できない。

- (c) 学生の対話力の向上
- (d) 学生の学びの動機付け
- (e) 安心安全な学習コミュニティの構築

その中で、アンケートの回答に「ぶっちゃけた話もできた」「授業に対する不満などを遠慮なく言えるのはいい」「自分の本心を素直に話すことができ」といった記述があったことから、自由に発

言する雰囲気を作ることができ、「(e) 安心安全な学習コミュニティの構築」へ寄与する可能性は示された。

ただし、(c)から(e)については、そもそも単発的な実施では達成できないと考えられる。これらを達成するためには、継続的に実施し、かつ実施の頻度を高めることが課題となる。

### 4.2.2 「状況把握」と「問いの探究」

本実践を通して、「教員が学生の状況把握をすること」と「哲学対話として問いを深めること」の両立が難しいことを実感した。前節で述べたとおり、学生の状況把握や問題点の発見においては一定の効果があったが、問いについて深く話すような活動にはならなかった。そもそものクラスミーティングの趣旨が現状についての情報共有であったため、その点では成功ではあった。

一方で、学びの動機付けを主目的とする場合は、問いを深めるような対話が有効であると思われる。ただし、どのような問いを設定することが効果的であるかについては、今後、検討が必要である。また、ファシリテーターとしての教員が問いを深めるようなファシリテーションの方法を会得しておくことが重要であると感じた。さらに、学生の方もこのような対話を複数回、経験して対話に慣れる必要もありそうである。

### 4.2.3 場所の確保

哲学対話を行うためには、机無しで円形に着座できる場所の確保も問題となる。本実践では、可動機の教室、地域経済学科棟大講義室前のホワイエを利用した。他には体育館や柔道場の利用も考えられる。通常から椅子のみが配置されている教室があってもよいかもしれない。

## 5. おわりに

本実践では、クラス担任としての学生指導の一環として成績不振学生とのグループ面談とクラスミーティングに「哲学対話」の手法を導入した。哲学対話の手法を導入することで学生が発言しやす

い場を設定することができ、教員による学生の状況把握、学生間の情報共有として有効であった。

一方、学生の学びの動機付けや安心安全な学習コミュニティの構築のためには、継続的・定期的実施すること、教員がファシリテータとしてのノウハウを獲得することなどの課題が残る。今後、授業外の学生指導において、学びの動機付けを目指し、哲学対話の手法をどのように活用できるか、検討を続けたい。

**謝辞** 本実践における1回目のクラスミーティングに参加して頂いた石川朝子講師(帝京大学宇都宮キャンパス総合基礎科目)に感謝する。

## 参考文献

- [1] 渡辺博芳, 水谷晃三, 盛拓生, 荒井正之, 佐々木茂, 古川文人, 高井久美子, “プログラミング教育へのアクティブラーニング導入の検討”, 帝京大学ラーニングテクノロジー開発室年報, Vol.13, pp.81-89, 2016
- [2] 渡辺博芳, 高井久美子, 水谷晃三, 盛拓生, 古川文人, 佐々木茂, 荒井正之, “協働的教授モデルのプログラミング教育への適用”, 大学ICT推進協議会 2016年度年次大会論文集, FE24, 2016
- [3] 渡辺博芳, 高井久美子, “「情報基礎」におけるビデオ講義を用いた反転授業の評価”, 情報処理学会論文誌 教育とコンピュータ, Vol.1, No.4, pp.64-74, 2015
- [4] 盛拓生, 渡辺博芳, 水谷晃三, 荒井正之, 佐々木茂, 古川文人, 高井久美子, “反転授業で行われる大学のプログラミング教育に対する上級生によるグループ指導の導入”, 情報処理学会研究報告, Vol.2016-CE-136, No.11, pp.1-8, 2016
- [5] 江口建, “哲学対話を用いた「安心して学べる空間」の創出と「動機」の発掘に向けて”, アクティブラーニング推進WGニューズレター Guide By Side, No.11, pp.2-5, 2016

- [6] 江口建, “「哲学対話」型アクティブ・ラーニングに関する原理的考察および教育実践報告 – 「動機」の発掘と「知的安心空間」の創出に向けて –”, 帝京大学宇都宮キャンパス研究年報 人文編, Vol.22, pp.61-98, 2016
- [7] 小林昭文, “アクティブラーニング入門 アクティブラーニングが授業と生徒を変える”, 産業能率大学出版部, 2015
- [8] Matthew Lipman, “*Philosophy Goes to School*”, Temple University Press, Philadelphia, 1988
- [9] Matthew Lipman, “*Thinking in Education*”, Cambridge University Press, New York, 1991 (2nd edition, 2003)
- [10] 江口建, “「地域」から逆照射される「都会」のあり方～熊本県阿蘇地方での哲学対話から”, *Philosophy for Everyone* 2013-2015, P4E研究会編, pp.163-167, 2015
- [11] 梶谷真司, “P4E (Philosophy for Everyone) への道”, *Philosophy for Everyone* 2013-2015, P4E研究会編, pp.13-29, 2015
- [12] 梶谷真司, “東大教授の白熱講義 120分「ズバリ解明 なぜ、あなたはすぐ不安になるか？」”, 『プレジデント PRESIDENT』2016年12月5日号, pp.20-23, 2016

