



アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話 ～宮崎東高校定時制夜間部での実践～

梶谷, 真司

(Citation)

哲学対話と当事者性：2019-23年度科学研究費補助金基盤研究(B)（課題番号19H01185）「哲学プラクティスと当事者研究の融合：マイノリティ当事者のための対話と支援の考察」研究成果報…

(Issue Date)

2024-03

(Resource Type)

report part

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100486361>



アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話

～宮崎東高校定時制夜間部での実践～

梶 谷 真 司（東京大学）

1 はじめに

私が 2012 年にハワイの高校と小学校で「子どものための哲学（Philosophy for Children）」に出会って、哲学対話のプロジェクトを始めてから、すでに十余年経った。最初に自分で体験した時に「子どもだけでなく、誰にとっても面白い」と感じ、「みんなのための哲学（Philosophy for Everyone）」というプロジェクトを立ち上げ、学校のみならず、企業や地域コミュニティ、子育てサークルや婚活など、様々な場で哲学対話を実践してきた。ちょうど時期を同じくして、実社会のほうでもいろんなところで哲学対話への関心や需要が高まっていったようで、実践者の数も飛躍的に増えて、それでも需要に追いつかないほどである。とくに学校からの依頼は、着実に増えていると推測される。統計的なデータがあるわけではないが、自分だけではなく周りの話を聞いても、実践者の多くがますます多忙になっている。

私自身、経験を積み重ね、また周囲で体験談（実践者のみならず参加者も含め）を聞く機会も増え、いろいろと考えるところがあった。そこで本稿では、学校教育における哲学対話の実践について、これまでの私の経験と見聞から考えたことを述べる。そのなかでも、2020 年から関わっている宮崎東高等学校定時制夜間部での実践は、多くの点で示唆的で、私がそれまで考えてきたことを一方では確信に変え、他方では転換するほどであった。おかげで今では、新規には定時制のみに関わり、全日制からの依頼は原則断ることにしている。学校教育に哲学対話を導入することに関して、定時制以外ではあまり意味を見出せなくなってしまったからである。もちろんこれを一般論として主張するつもりはない。あくまで私の気持ちと能力の問題である。それでもなお、そこには一般論として言えることも含まれていると思っている。そのことを以下、書いていくことにする。まず 1) で学校教育における哲学対話への需要とその実践の難しさについて述べて、2) で宮崎東高等学校における実践について説明し、そこから学校教育における哲学対話の意義について考察する。

1) 学校教育における哲学対話の実践とその難しさ

近年の哲学対話への需要と期待

対話はもともと教育現場で「子どものための哲学」(P4C)という思考力を育成する授業の主な方法として発展してきた。したがって哲学対話が学校の中で実践されるのは、当然と言えば当然であり、望ましいことであろう。とはいえ日本においてそれは、一部の例外（お茶の水女子大学附属小学校や東洋大学京北中学・高等学校）を除けば、アクティブラーニングや総合的な探究の時間（以下「探究学習」と呼ぶ）におけるディスカッションの一形態として注目されてきたように思われる。

探究学習とは、学習指導要領によると、「横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することを目指すもの」とされ、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく」と言われる¹⁾。このような探究学習は簡潔に「主体的・対話的で深い学び」と表現され、これが標語のようにもなっているため、哲学対話がそこに活用できるのではないかと考えられたのかもしれない²⁾。また道徳や公民の教科書に哲学対話が載ったことも哲学対話への関心を高めたのであろう³⁾。いずれにせよ、教育現場から哲学対話への期待は、上のようないくつかの要因、背景があって高まっていると言えよう。

学校で哲学対話を実践することの難しさ

私自身、小中高さまざまな学校で、生徒向けにも教員向けにも哲学対話の授業や研修を行ってきた。とくに高校は、公立私立、偏差値の高い低い、東京や地方など、いろいろな学校に関わってきた。それぞれで違う面白さと難しさがあるが、他方で一般的な傾向として言えることもある。以下、難しさのほうを挙げておこう。

① 学校の授業スタイルになじまない

哲学対話は、具体的な学習内容が明示できず、評価や成果が見えにくいいため、通常の授業として位置づけにくく、一つの教科にはなりにくい。上で述べたように、アクティブラーニングの一手法として注目されることはある。しかし、多くの学校では、カリキュラムの中に部分的にグループワークやプレゼン、ディスカッション等を取り

¹⁾ 文部科学省編「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総合的な探究の時間編」7～8 頁を参照。

²⁾ 実践者・研究者にも、哲学対話は「主体的・対話的で深い学び」のための具体的な方法論だとする人がいる。Cf. 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）、102 頁。

³⁾ 東京書籍『新しい道徳』、数研出版『公共』（数研 708）、同『高等学校 公共これからの社会について考える』、帝国書院『高等学校 公共』、第一学習社『高等学校 公共』の 4 冊である。藤井基貴「高校公民科「公共」における哲学対話（P4C）の可能性―教科書分析を中心に」、静岡大学教育学部附属教育実践総合センター編『静岡大学教育実践総合センター紀要 33』（2023）144、147 頁を参照。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

入れている、大半は相変わらず教員が一方的に説明するスタイルである。教員のスキル面でも、生徒に対話をさせたり、そのファシリテーションを自らやったり、生徒に指導したりするのは困難である。スキルを身につけようにも、多忙を極める労働環境の中では、そのような余裕はない。

また、上で述べたように、探究学習との関連で哲学対話に関心を寄せるケースも増えている。たしかに従来の授業に比べて、探究学習との相性はいいだろう。しかし探究学習じたい、これまでの授業とスタイルが大きく違い、教員からすれば、適応するのが難しいように見える。だからそこに哲学対話を導入するのは、さらにハードルが高いだろう。

もちろん外部の実践者が学校に入って定期的なサポートを受けることもできるし、実際にそのようにしている学校もある⁴⁾。それができれば、少なくともその時間は対話の目指すもの——それが何であれ——を多かれ少なかれ実現できるのかもしれない。しかし、それ以外の時間が相変わらずのままであれば、学校教育の大勢には影響ないだろう。

さらに、哲学対話の授業そのもののジレンマもある。授業として行えば、生徒全員に対話をいわば“強制”することになりかねない。なかには当然対話が合わない、やりたくない生徒もいる。また毎週のように授業としてやっていけば、マンネリ化して、他の授業と同じような、教員の指示に従っていればいい授業の一つになることもある⁵⁾。いずれも本来主体性・自主性を重んじる哲学対話の理念に反する。そのような矛盾は、放課後などの課外で希望する生徒だけが参加するようにすれば、ある程度は解消されるが、それはあくまで“課外”である。結局、どのような形で入れるにせよ、哲学対話は学校教育にはなかなか馴染みにくいのである。

② 受験対策に熱心な学校に合わない

日本の学校（とくに高校）にとっては、進路実績はけっして無視できない。学校が生徒のその後の人生のためにあることを考えれば、当然のことである。しかし受験対策、とりわけ一般入試の対策では、相変わらず詰め込み教育の成果を測ることが主流となっている。その準備のためには、試験問題の範囲となる内容を教え、問題演習をすることがもっとも効率的だと思われる。そうすると、教えなければならないことが多すぎて、哲学対話のように入試のためにどのように役立つのか分かりにくいことに、多くの時間を割くことはできないだろう。

それは教える教師にとってはもちろん、学ぶ生徒にとっても同様である。そんな暇があったら、少しでも多くのことを教えてもらい、問題演習をしたほうがいいと思われがちである。したがって、一般入試を受ける生徒が多い学校ほど、哲学対話の導入は難しいと考えられる。

⁴⁾ もっともそうした実践者を確保するのは難しく、そのための予算も必要になる。

⁵⁾ 小川泰治「哲学対話の「学校化」に抗う——中学校での哲学対話」、中岡成文監修・寺田俊郎編『哲学対話と教育』（大阪大学出版会 2021）、74－77 頁を参照。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

ただし哲学対話は、自分のことを振り返り、自分の思いや考えを言語化する機会になるので、実は AO 入試であれば、志望理由書や面接の準備として役立つにちがいない。ところが、そのような場面で哲学対話をしようとする人はあまりいないだろう。ただし、探究学習は AO 入試対策に使われることも多いようで、そこで哲学対話を取り入れることもできるかもしれない。

とはいえ、一般受験を重視する学校では、探究学習そのものに懐疑的な人が少なくないように思う。だとすれば、進学実績が重要な学校にとっては（ということは大半の学校ということ）、教員も生徒も積極的に哲学対話に取り組もうとは思わないだろうし、一部の先生がやる気になったとしても、学校全体のコンセンサスを取るのには難しいにちがいない。

③ 校則や宿題との矛盾

以上の二つよりも私が気になるのは、校則や宿題との矛盾である。哲学対話でもっとも重要なことの一つは、主体的になること、自由に考え、考えたことを率直に言うようになることである。しかし校則と宿題は、生徒を管理し、自由を制限するものである。それが生徒の学習環境を守るとか学力を向上させるという趣旨をもっていても、多くの場合、それ以上の管理的な面が大きい。だから哲学対話と校則・宿題は、根本的には相容れないと思う。哲学対話で生徒に「自由に考えて自由に発言していいんだよ」と言いながら、その時間、その部屋から出たら校則で縛るというのは、やはり無理があるのだ。

今まで研修に行った学校で、「うちの生徒たちはよく言うことを聞くんですが、主体性がないんです」という言葉をしばしば聞いた。この「言うことを聞く」にはおそらく、校則をちゃんと守ることと宿題をちゃんとやるということが含まれていると考えられるが、このように言う先生は、自分の言っていることのおかしさに気づいていない。「言うことを聞くけど、主体性がない」のではなく、「言うことを聞く」とはむしろ「主体性がない」ということである。もし生徒が主体的になって、思ったことを言い、自分で判断して行動するようになれば、言うことを聞かなくなる可能性がある。学校の先生たちは、その自覚も覚悟もない。

ただし世の中には、従順さと主体性が一致しうる集団が一つだけある。それは軍隊である。軍隊は軍（上官）の意志を自らの意志として内面化し、自分から進んで命令に従おうとする。これが「言うことをよく聞いてなおかつ主体性もある」ということだ。だからそのような生徒を育てたいというのは、兵士のような人間を育てたいということである。もちろんそのように言えば、先生たちは「そんなことはありません」と否定する。しかし、彼らが思い描いているのは、自分たちがくどくど言わなくても、教員の意図したこと、期待したことを自ら（主体的に）実行する、扱いやすい生徒であることが多い。

したがって、校則を大事にしている学校に本気で哲学対話を導入すれば、学校を破

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

壊しかねないか、さもなければ対話の趣旨を否定しかねない。そのどちらかである。校則を守ることと、哲学対話が目指す主体性は、やはり相容れないのである。

では、哲学対話はどのようにすれば、学校教育のなかでよい成果が出るのか。どのようにすれば学校教育と無理なく協働できるのか。

2) 宮崎東高校定時制夜間部での実践

定時制高校への誘い

学校での哲学対話に何年も関わるうちに、上で述べてきたような難しさを実感することが増えていった。他の実践者はもっと熱心にやっていて、彼らは私よりもずっと地道な努力をして、それなりの成果も出しているのだろう。そこは自分の限界だと認めたい。私にはそこまでの熱意もないし、時間もない。けれども、実践者が相当な熱意と時間をかけなければうまくいかないのであれば、やはり汎用性はなく、どこかに根本的な問題があるのではないか。

そう思っていたところ 2020 年に、以前より関わっていた五ヶ瀬中等教育学校から宮崎東高校定時制夜間部に異動した西山正三先生から、探究学習に哲学対話を入れたいので力を貸してほしいという打診があった。五ヶ瀬の時から親しくしていた西山先生からの依頼なので断る理由もないし、定時制という未知の世界に魅力を感じて二つ返事で引き受けた。とはいえ、コロナ禍で学校に行くことはできない。オンラインでの授業だという。これもまた初めての経験である。だから二重の意味でどうなるか

まったく分からなかったし、実際それから 2 年間は成果もあまり実感できなかった。しかし今では、これまで関わったどの学校よりもうまくいっている気がする。「うまくいっている」とは、哲学対話で（私が）大事にしていることがいちばんよく実現している、ということだ。

しかも興味深いのは、宮崎東高校では、いわゆる「対話」、すなわち生徒どうしの発言のやり取りは、実際にはあまりやっていないということである。それなのにここでは学校の教育全体と整合性がとれた形で成果が出ている。この一見奇妙なことから逆に、そもそも哲学対話を学校で実践するとはどういうことなのか、そこでもっとも重要なことは何かが見えてくる。

定時制高校の特徴

日本において定時制高校は、戦後 1948 年、全日制高校に進学できなかった勤労学生のために設置され、その後も経済的理由から働きながら勉強を続けたい生徒が通っていた。それが 60 年代半ばに社会全体が豊かになり、高校教育が拡大していくと、多くが全日制に通うようになり、定時制は就業者の割合が低下した。そして高校全体の序列化の中で底辺に位置づけられ、入学者が急速に減るとともに、学力の低い生徒が大

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

半を占めるようになった⁶⁾。その背景には、60年代末に企業が一般的な能力を基準に採用するようになり、学校が偏差値に従って序列化されるようになったことがある⁷⁾。そのころから定時制高校は、中学中退者や学力の低さゆえに全日制に入れなかった人、非行から退学になった人、その他不本意な高校に入って中退した人の受け入れ先になり、90年代からは不登校を経験した生徒が多くなった⁸⁾。さらに最近では、外国とのつながりが強く（外国籍か親が外国人）日本語が苦手な学力が低い子ども、障害等により特別な支援が必要な子どもも増えている⁹⁾。このように定時制高校は、現在ではインクルーシブ教育の最前線の様相を呈している¹⁰⁾。

宮崎東高校の沿革と一日のスケジュール

現在の宮崎県立宮崎東高等学校は、1948年に県立宮崎大宮高等学校として設立された。当時から全日制課程以外に、定時制課程夜間部と通信教育部が設置されていた。その後1969年に宮崎大宮第二高等学校として独立。1974年には宮崎東高等学校となり、定時制課程夜間部（定員160名）、通信制課程（定員300名）が発足した。1990年には県内初の単位制高等学校となり、定時制夜間部（定員40名）と通信制課程（定員300名）に加え、定時制課程昼間部（定員40名）、定時制課程 土曜・日曜の部（定員60名）が新設された。2001年には定時制課程昼間部の募集定員を80名とし、2010年には定時制課程土曜・日曜の部の募集を停止した。現在の定員は、定時制中間部が80名、夜間部が40名、通信制過程が350名となっており、学校全体の在籍者数は、昼間部167名、夜間部76名、通信制720名である。

以上の変遷から、宮崎東高校も、全国の定時制と同様の経緯をたどっていることが分かる。定時制はもともと働いている人のための学校であったため夜間部のみであったが、90年に昼間部ができ、その10年後には定員が倍増しているのは、不登校や中途退学等、学校に適応できなかった人の割合が増えたからであろう。夜間部も、私が知る限りでは、いわゆる勤労学生のような人はほとんどおらず、朝が苦手であったり、昼間に自分のしたいことをしていたりする（その中にはアルバイトも含まれる）生徒が多い。

⁶⁾ 佐川宏迪『定時制高校の教育社会学 教育システムの境界と包摂』（勁草書房 2022年）26－29頁、33頁以下を参照。

⁷⁾ 佐川、前掲書、36、72頁を参照。

⁸⁾ 佐川、51頁以下、56頁を参照。

⁹⁾ 文部科学省令和2年5月21日高校WG（第7回）資料3－2「定時制課程・通信制課程の現状について」によれば、平成29年度の「定時制高校に在籍する生徒の実態」として、小中校・前籍校での不登校経験がある生徒39.1%、外国とつながりがある生徒6.6%、ひとり親家庭の生徒36.9%、非行経験を有する生徒7.7%、特別な支援を必要とする生徒20.1%、だったり、心療内科等に通院歴のある生徒9.2%が挙げられている（同資料7頁）。

¹⁰⁾ なお、定時制高校はもともと働く人が通っていたこともあり、夕方から始まる夜間部が多いが、最近では昼間部もある。また、一日当たりの授業時間数が少なく、通常は4年間通うことになるが、昼間部との共通科目を履修したり、通信制の科目と組み合わせたりすれば、3年で卒業も可能になっている。そういう意味でもいろんな事情の生徒を受け入れるようになっている。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

宮崎東高校定時制夜間部の一日のスケジュールは、以下の通りである——給食が 17:00～17:50、授業の 1 限が 17:50～18:35、2 限が 18:40～19:25、3 限が 19:35～20:20、4 限が 20:25～21:10 となっている。そのあと 21:10～21:25 はホームルーム（月曜）か清掃（火・金）の時間で、月～木は部活動をする生徒もいる。給食は食堂で友だちや先生と一緒に食べており、ここが生徒どうし、先生と生徒のいいコミュニケーションの場になっている。

西山正三先生と哲学対話と探究学習

西山先生と私の付き合いは、彼の五ヶ瀬中等教育学校在任中にさかのぼる。まずはその時のことから説明しよう。

① 五ヶ瀬中等教育学校での哲学対話

宮崎東高校定時制夜間部の探究学習は、2019 年に西山正三先生が着任したことに始まる。西山先生はそれ以前、2006 年から 13 年間、五ヶ瀬中等教育学校という山間部の公立の中高一貫校に勤めていた。この学校はもともと探究学習的な教育をしており、2014 年からはスーパーグローバルハイスクール（SGH）に採択されて、さらにそれが拡張されたと言っているだろう。西山先生はその最初から最後まで 5 年間事務局長を務めた。

その SGH を申請する時、高千穂を拠点に活動する教育系 NPO グローカル・アカデミーの田阪真之介さんが提案して、哲学対話はカリキュラムに組み込まれることになった。つまり五ヶ瀬中等教育学校において、哲学対話はある意味“強制的に”導入されたわけで、当時先生たちは哲学対話がどういうものか、何にどのように役立つのかまったく分からなかっただろう。

そこで西山先生は、採択後間もない 6 月 7 日～8 日に駒場で私が行った UTCP のワークショップ「学校をめぐる哲学対話」に東口匡樹先生（後出）と一緒に参加した。そして同じ年の 9 月に私が初めて五ヶ瀬に言って授業を行った。以来年に一度、今でも五ヶ瀬での授業は続けている。

とはいえ当初、五ヶ瀬でも哲学対話をどのように教育に取り入れるのかは手探りで、最初の 1 年間は私が行った後、哲学対話はやっていなかった。もちろんその間教える人もいないしファシリテーターもいないので、やむをえなかっただろう。私の経験も浅かったので、学校にとって実践しやすい提案もできなかった。それでも毎年相談しながら、徐々に新しいことを試み、広げていった——2 年目からはファシリテーションのやり方を教えるようになり、学校でも地元の人たちとの話し合いに活用するようになった。3 年目に行った時には、寮の話し合いで使うようになっていた。4 年目からは文章講座と組み合わせて行うようになった。5 年目は、対話をより深めるための問いのワークを行った。

こうして五ヶ瀬では SGH の 5 年をかけて、哲学対話をカリキュラムに組み込んでい

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

った。そして 2019 年に SGH が終わると同時に、西山先生は五ヶ瀬を離れて宮崎東高校定時制に異動し、そこでも探究学習を行うことになった。

② 宮崎東高校でのこれまでの探究学習

以下、宮崎東高校での探究学習の歩みを年ごとに見ていこう¹¹⁾。

2019 年

西山先生は着任早々、教務主任の知覧琢磨先生から先行実施で探究学習をしてもらえないかと依頼され、一から作ることに戸惑いながらも、情熱をもって取り組むことにしたという。知覧先生からは、宮崎東高校には小中学校時代に不登校を経験している生徒や、自己肯定感が低い生徒が多いと聞き、①自分を好きになる、②自分の好きなことを見つけ、それを課題として探究していく、③探究したことを進路につなげる、という流れで年間計画を作成した。

最初に立てたこの年間計画が、現在のカリキュラムに反映されている——新入年次は「自己探究」として課題の設定を行い、在校年次（2, 3 年）は「社会探究」としていわゆる探究学習の活動を行い、卒業年次（4 年）は「進路探究」として卒業後の進路に関連した探究を行う。これを各学年、毎週火曜日 4 限目に行っている。

また 1 年目から教員研修を重ね、学校全体で進めるようにしていたという。さらに宮崎大学の学生にサポーターとして協力してもらった。

2020 年度

一年目はおもに西山先生が一人で授業計画を作成し、プレゼンや資料も作成したが、2 年目からは職員全員で取り組むようにして、ワークや生徒ごとに割りふりをした。また、文科省の言う「まとめ・表現」の場として、成果発表会を公開で行い、教科横断型の学習に取り組むようになった。

これらに加えて、西山先生は哲学対話を取り入れようと、私に協力を依頼したのだが（7 月 7 日）、その理由は、哲学対話をすることで生徒たちは自信がついて主体的になれるのではないかということであった。折しもコロナウィルスの影響で私が宮崎に行くことができず、オンラインで 4 回に分けて行った。ただし、教室にいる十数名の生徒を前に、私だけがネットで見ているので、いわゆる対話はできなかった。基本的には私と生徒の間のやりとりと、あとはある生徒の発言に他の生徒から質問してもらうにとどまった。年明けの 1 月には、私を含めた外部の人 16 人（他の高校の教員、キャリア教育センター、出版社の人、県議会議員など）が審査員となって、オンラインでの発表会が行われた。

2021 年度

この年の大きな出来事は、三菱みらい育成財団の助成事業の「高等学校などが学校現場で実施する「心のエンジンを駆動させるプログラム」」に「生徒が生きがいを感じ

¹¹⁾ 宮崎県立宮崎東高等学校定時制課程夜間部『一般財団法人三菱みらい育成財団 令和 4 年度総合探究報告書』（以下『総合探究報告書』と略記）「西山正三「定時制課程夜間部の挑戦 総合的な探究の時間の軌跡」103－105 頁を参照。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

じるための探究活動」で採択されたことだろう（助成期間 3 年）。しかも同年度、準グランプリを受賞したのは、宮崎東高校の探究学習の取り組みが、2 年目にして外部から高く評価されたことを意味する。そのこともあって宮崎東高校の取り組みは広く知られるようになり、参考にする学校も増え、その一つである青森県立三沢高校との交流も行った。

西山先生は取材も受けるようになり、『月間高校教育 2021 年 12 月号』に「定時制課程での探究をデザインする取組」が掲載された。また、稲原美苗氏が代表の科研のプロジェクト「哲学プラクティスと当事者研究の融合：マイノリティ当事者のための対話と支援の考察」が主催した「定時制高等学校の役割と可能性～哲学プラクティスの視点から」（8 月 14 日開催）に登壇し、「生徒の居場所を見つけるために総合的な探究の時間を利用する」という発表を行った。

この年の新たな試みは、外部講師を迎えたことである。企業や大学からの講師もいるが、とくに重要なのは Glocal Academy の代表、岡本尚也氏である。彼は文部科学省や経済産業省の審議会委員、東京大学先端科学技術研究センターで先端教育アウトリーチラボアドバイザー、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）運営指導委員、米国国務省事業 International Visitor Leader、鹿児島市教育委員等を務めており、国内外の様々なレベルで教育の現場や行政で広く活躍している。その岡本氏が宮崎東高校と生徒たちをきわめて高く評価し、年に何度も足を運んで協力している。他にも、リクルートの山下真司氏、産業能率大学の林巧樹氏、札幌市教育委員会の西野巧泰氏らによる研修や講演が行われている。私も昨年同様 4 回オンラインで授業を行い、1 月には成果発表会が行われ、審査に当たった。

2022 年度

新たに着任した長谷川岳洋校長のもとプロジェクトチームが結成され、今まで以上に職員全員で進める体制ができた。4 月の教員研修で教員から生徒の反応として、「総合的な探究の時間の部活動を作ってほしい」「週 1 時間では少ない。夏休みもしたい」といった要望、話せなかった生徒が人前で話せるようになったなどの意見が出てきた。

また探究学習の全国大会「自由すぎる研究グランプリ」に 4 人が応募し、一次審査を 3 名が通過して 1 名が奨励賞を獲得するなど、外からも見える成果が出始めた。さらに 2 年次で国語の授業がまったくないのに、ベネッセの基礎力診断テストの成績が 3 年生に上がる時に伸びており、探究学習で横断的な学習をしていることがそれにつながっているのではないかと、先生たちは考えている。

外部との連携については、企業や学校に SDGs 導入のサポートをする会社シンクオブアザーズの難波裕扶子氏、東京大学の研究員の田川翔氏、農家の妙清俊介氏、東京学芸大学の田崎智憲氏、他校の東口匡樹指導教諭（元五ヶ瀬の先生で駒場のワークショップに西山先生と参加した先生）や三浦章子指導教諭らが、アドバイザーとして関わるようになった。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

私は今年も 4 回授業を担当したが、8 月に行った初回の授業は 2020 年以來初めて現地に行って対面で行った。それに合わせて公開授業が行われ、外部の教員や教育委員会、文科省、出版社、マスコミなど、40 名を超える人たちが見学に来た。私も研修を兼ねて東大の学生たちを連れて行った。1 月に対面で行われた研究発表会にも審査員として参加し、生徒たちの発表を生で見ることができた。

外部からの取材も増え、2021 年度に引き続き『月間高校教育 2022 年 10 月号』に「生徒が生きがいを感じるための探究活動」が、ベネッセの『VIEW next 2023 年 4 月号』に「「自分を知る」探究学習を通して自己肯定感を育み、進路を拓く」が掲載された。

③ 定時制に合った探究学習

過程重視、横断的・総合的な学習、評価方法や成果発表の工夫、外部との連携、学校全体として取り組むといったことは、学習指導要領が求める探究学習の特徴であるが、同時にこれまでの教育との大きく違っている点でもある¹²⁾。そのためどの学校も苦勞するところであろう。

私が関わった普通科全日制の学校では、実践していることが断片的で全体の整合性・一貫性に乏しかった。教員の多くが消極的で、一部の教員だけが熱心に（もしくはやむをえず）取り組んでいて、学校のカリキュラムの一部で行うことで、やっていることにしているケースが多く、学習指導要領に部分的・表面的には従うが、もっとも重要なことはなかなか果たされていないか、無視されているように思う。

それに対して宮崎東高校の場合は、学習指導要領に忠実に則ったものにしようとしているが、そのさい上で見てきたように、探究学習の特徴とされることを、たんに部分的・表面的なつじつま合わせではなく、全体が有機的に結びつく形で自分たちに合うように捉え直して実践している。「定時制でもできる、定時制だからこそできる探究学習」という標語は、まさにそのことを表している。

とりわけ「定時制だからこそ」ということでは、学校全体としてすべての教員が協力し合っている点が際立っている。それは何より学校の規模が小さく、生徒も先生も少なく、目が行き届きやすく、コミュニケーションがとりやすいからである。また 4 年間学ぶので急ぐ必要がないこと、進学実績にこだわる必要がないので、受験対策のための教育にならなくてすんでいることも重要だろう。

とはいえ、一般に定時制の生徒は、不登校であったために学力が低いことが多く、そのことが探究学習にもマイナスに働くのではないかという懸念をもつ人も少なくないだろう。しかし西山先生は、生徒たちの特徴を「不登校」「昼夜逆転」「自己肯定感が低い」としつつも、それらをネガティブに捉えるのではなく、すべてポジティブに捉える。

¹²⁾ 高等学校学習指導要領解説「総合的な探究の時間編」（平成 30 年 3 月）12, 108, 127 頁を参照。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

不登校については「生徒に問題があるわけではない、これまでの既存の教科にはない才能をもった子たちだからこそ不登校だった」とプラスに捉える¹³⁾。つまり学力が低いというより、既存の学校では測れない資質をもっているということである。

「昼夜逆転」という通常では生活の乱れとされがちなことも、だから夜間部に向いていると捉えている。さらに夜間部のメリットとして、定時制でよくあるように宿題を基本的には出していないため、生徒は昼の時間を自由に使えること、また外部講師にも協力をしてもらいやすいといったことがある。

「生徒の自己肯定感が低い」ことは、探究学習の特徴である過程の重視につながっている。すなわち「失敗も含めて過程を評価する。どれくらい自分が好きなものに対する探究活動に取り組めたのかを重視する」のは、結果がどうなってもそれはあまり問題にせず、自分が好きなことがどれくらいできたかを評価するということである¹⁴⁾。それどころか西山先生は「探究はほとんどが失敗に終わるものだと思っている」と言い、「今の発表会は素晴らしい結果が伴わないと評価されない現状がある」が「結果ではなく経過を重視した発表会があっても何らおかしくはない」と言う。そして「失敗できることが高校時代の特権である」と考えている¹⁵⁾。

また外部との連携についても定時制ならではの配慮が見られる。すなわち、生徒にとって親しみやすい学生のサポーターやアドバイザーを入れたり、農家の人、教育系NPOの人、企業研修の会社の人など、様々な人に協力してもらったりして、いわゆる学力に偏らない多角的な評価をするようにしているのである。

さらに教員の心構えについては、以下のように言う——教員が「教える」という姿勢でいるとうまくいかない。むしろ「生徒と一緒に伴走したり考えたりできる熱意や課題解決のデザインを提示すること」が重要で、そのためには専門性や知識はそれほど重要ではない。「生徒が聞きに来てもらうだけでなく一緒に調べたり、調べる方法を一緒に考えたりするだけでよい」「一緒に学ぶ、そして大いに悩む(考える)」¹⁶⁾。

このように宮崎東高校の探究学習は、学習指導要領にきちんと沿いながら、しかもそれを自分たちの学校に合うように咀嚼して実現している。「定時制だからこそできる探究学習」であると同時に、「探究学習だからこそできる定時制」の教育でもあると言える。

④ 西山先生による哲学対話の位置づけ

このような宮崎東高校の探究学習において哲学対話は、現時点では新入年次の「自己探究」に取り入れられている。西山先生がそのようにした意図は、大きく分けて3つ挙げられる——1つ目は自己肯定感の醸成、2つ目は人前で話す土台づくり、3つ

¹³⁾ 『総合探究報告書』90 頁を参照。

¹⁴⁾ 『総合探究報告書』18 頁を参照。

¹⁵⁾ 西山先生の説明資料「宮崎県立宮崎東高等学校定時制課程夜間部における「総合的な探究の時間」より。

¹⁶⁾ 河川竜行他編著『シリーズ 学びとビーイング 2 授業づくり、授業デザインとの対話』(りょうゆう出版 2023) 13 頁。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

目はよりよい課題の設定である。

すでに述べたように、宮崎東高校には、自己肯定感の低い生徒が多い。だから新入年次の自己探究の目標は「自分のことを知り、好きになることで、自己肯定感を高め、生きる価値があることを認識してもらうこと」¹⁷⁾ にしている。哲学対話ではまさに、自分の考えていることを率直に話し、お互いの言うことをしっかり聞くことで、お互いのことを知り、認め合うこと経験ができる。だから哲学対話は、そのような目標に近づくために、とても良い機会になるというのが、西山先生の考えである。

次に、宮崎東高校には、自分の意見をほとんど話せない生徒や、自分勝手に話して人の話を聞けない生徒がいる。他方、哲学対話では自分の考えを話し、人の話を聞く経験ができる。それで最初はほとんどしゃべらなかった生徒が、自信をつけて人前で話せるようになるという。

最後に、西山先生によれば、探究学習のなかで、生徒が探究する課題の設定がいちばん難しいとのことである。そこでもっとも重要な「問う」ことを哲学対話で経験することは、よりよい課題設定のために非常に有効だという。この場合の「よりよい課題設定」とは、探究学習の理念に即して言えば、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を見つける」ということである。宮崎東高校には、いわゆる勉強よりも料理や絵、作詞作曲など一つのことに特化している生徒が多い。多様性を大事にする哲学対話を通じて、各自が好きなこと、興味をもったことが尊重されるので、東校の生徒の実情によく合っていると西山先生は考えている¹⁸⁾。

以上のいずれの点についても重要なのは、哲学対話をそれだけ区切って活用するのではなく、カリキュラム全体のなかにしっかり位置づけ、他の活動とも連動させている点である。だから自分を知って自分を認められるようになるためには、マインドマップ、マンダラートなど他のワークも並行して行い、それを自分の関心に従って探究の課題を探すのにも役立てている。

人前で話すことについては、自分の探究について先生の前で、次に生徒たちの前で話す機会を作り、徐々に慣れさせていって、最終的に公開での成果発表会へとつなげている。さらに、教員どうしの話し合い、外部の人との意見交換も、哲学対話のやり方（ルール）で行うことで、全教員に浸透し、来た人も体験するようにしている。このように宮崎東高校では、哲学対話のもつ様々な側面がそれぞれに他のことと結びつけられ、相乗効果を発揮するように意図されている。

宮崎東高校における哲学対話の意義

上で見たように、宮崎東高校の哲学対話は、学校のカリキュラムのなかにしっかり収まっていて、けっして特別な時間ではない。だからここで、哲学対話が何の役に立つのかという疑問は出てこない（少なくとも質問されたことはない）。哲学対話の特徴

¹⁷⁾ 『総合探究報告書』91 頁。

¹⁸⁾ 『総合探究報告書』67 頁以下を参照。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

を踏まえ、学校の特徴に合わせて役立つようにしているのである。逆に学校の先生たちや生徒たちが、どれほど哲学対話を理解しているかは判然としない。それでも役に立つ（はずだ）ということがほとんど前提になっている（もはや疑問に思えないか、思っても言えないくらいの雰囲気があるのかもしれない）。

さらに不思議なのは、私の授業では、通常の意味での「哲学対話」、すなわち、円になって座って、参加者どうしで言葉のやり取りをすることがほとんどない。

4 回行う授業のうち、第 1 回目は、前半で「探究のための哲学～疑問に思うことを大切にしよう！」と題して、哲学＝考えることについてレクチャーをし、探究のための問いのを見つけ方と対話の意義について説明する。後半では、日頃疑問に思うことやふと気になることなど、自分にとって大事もしくは興味のある問いを出してもらう。2 回目は、1 回目に出した問いをなぜ出したのかを説明し、それに対して私が質問し、答えてもらい、そのあと隣のクラスメイトとの間でも同様にしてもらう。第 3 回目は、2 回目に出したみんなの問いの中から投票で一つ選んで対話をする。とはいえ、一人一人に一言答えてもらって、私が質問してほぼ終わる。第 4 回目は、2022 年からは私のほうでも探究のテーマ選びのために役立つようなワークを行っている。すなわち、テーマを 1 つ設定して、それに関する問いをたくさん出し、その中で大事そうなもの、面白そうなのを 3 つ選び、最後に全体のタイトルを付ける、というワークである。

以上のように、いちおう哲学対話の時間はあるが、3 回目の授業だけである。むしろ全体として繰り返しやっているのは、問いを出して説明してもらうということである。このように私のほうでも学校の方針に合うような形にしているが、「哲学対話」としてどの程度効果や意味があるのかは、よく分からない。しかし、西山先生がつねに繰り返し「哲学対話をやっています」と言い切ることが、けっして違和感なく受け入れられているように見える。言い換えれば、“哲学対話的なもの”、“哲学対話のスピリット”とでも言うべきものが、宮崎東高校のなかにすでにあるように思われるのだ。

そのスピリットとは、「問うことへの励まし」「待つことの大切さ」「失敗や間違いへの寛容さ」「自分自身の振り返り、取り戻し（その人であることを許す）」といったものである。これらはおそらく、それ以前に西山先生をはじめとする先生たちによって作られたのであって、アクティビティとしての哲学対話の導入によってもたらされたのではない。哲学対話はすでにある方向性に明確な意味づけを与えただけであるように思われる。

哲学対話的スピリットを受け入れる土壌

こうした哲学対話的スピリットを生かす方向性も、教員がゼロから作っているわけではない。「定時制（とくに夜間部）」という環境条件が重要である。

まず宮崎東高校では、現在探究学習を軸にして授業を組み立てている。だから決まった内容を一方的に説明する通常のスタイルではなく、生徒がそれぞれのテーマに従って学び、教員は伴走するように努めている。

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

そして学校の進学実績を気にして受験対策をするのではなく、生徒が望む進路を見つける手伝いをして、そのサポートをする。大学に進学するにしても、探究学習の先に、もしくはそれと結びつく形で準備ができるようにする。その結果、以前は半数が退学していたが、探究学習導入後はほとんど退学者が出ていない(「月刊高校教育」2022年10月号、76)。卒業後の進路は全員が決まっている。

さらに、たいていの定時制高校がそうであるように、校則がほとんどないか、あっても緩い。宿題も原則ないか少ない。だから管理的な要素が少なく、生徒が行動面でも精神面でもかなり自由である。午前と午後は自分の好きなことに使える。生徒によってはその時間に資格試験の勉強をして、実際に資格をとったりする。4年間あるので、全日制よりも時間的余裕があって、ゆっくり学べる。

宿題がないと、学んだことが身につかないのではないかという意見もあるが、探究学習だと教員が決まったことを宿題として出す意味がない。その日その日の課題があって、発表の準備はするので、生徒は授業以外でも必要なことはするように促される。また定時制の学校やいわゆる学力が低い学校では、宿題を出さないことが多いが、それを教員は「宿題を出してもやってこないから」という説明をすることが少なくない。しかし西山先生はそのことについて「生徒の時間は生徒に返さなければいけない」と言う。学校を出たらそのあとは生徒の時間であって、それを学校が奪うべきではないということだ。このように校則と宿題をなくすのは、生徒の自由を尊重するためである。このことが宮崎東高校では、たんなる言葉だけではなく実態としてそうになっていることが感じられる。

さらに上で述べたことは、生徒にだけ当てはまるのではない。授業については、探究学習なので個別的な対応が増えて大変な面はあるかもしれないが、教員どうしの協力体制ができているのでお互い助け合える。教員は13時10分までに学校に来ればよく、授業が17時50分からなので、昼間は教員も自由に使える。帰りも22時くらいには仕事が終わる(全日制の教員は朝7時ごろ来て、夜は10時でも帰れないことが多いらしい)。校則と宿題がないので、教員もそのために時間を費やしたり生徒に腹を立てたりする必要がなく、時間的精神的な余裕がある。

思うに、校則と宿題は教員が多忙になり学校を居心地悪くする大きな原因である。校則があるから守らせるために、服装や荷物をチェックしたり、校則を守らない生徒に指導をしたり、会議を開いて対応を検討しないといけない。宿題があるから、それを出して提出したかどうかチェックしないといけない。提出しない生徒に注意しないといけない。このすべてのところで、生徒も先生も不愉快な思いをする。

校則がなければ破る生徒もいない。宿題も出さなければ提出しない生徒もいない。それに付随する仕事もなくなる。教員にも余裕ができ、生徒と向き合いやすくなる。生徒のほうも、管理されることへの警戒感が減り、先生を信頼しやすくなる。

このように校則も宿題もないために、宮崎東高校は生徒にとっても先生にとっても、時間的にも精神的にも余裕ができて居心地のいい場所になっていて、お互いの信頼関

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

係も作りやすい。探究学習を導入することで学校じたいが変化し、哲学対話的スピリットに近いものができているがゆえに、実際に哲学対話を少しやっただけでもそれが生かされるのである。

おわりに

2022年8月、私が宮崎に行って対面で公開授業をした後、宮崎東高校の先生と参加した外部の人たちとラウンドテーブルで意見交換をした。その時、東高の先生たちが「うちの生徒はいい、素晴らしい」というような話ばかりするので、私のほうから「学校とか生徒に不満とか愚痴ってないですか」と聞いてみた。すると先生たちはしばらく考えて、「ないですね」ときっぱり答えた。

これには衝撃を受けた。それまでいろんな学校に行ったが、学校や生徒については、一言も愚痴や不満を言わない先生に会ったことがなかったからである。ところが、東高の先生たちは、ニコニコしてただけで、「大変だ」とすら言わなかった。その後、他の先生にも聞いたが、同じ答えが返ってきた。

しばらく考えているのは、おそらく不満や愚痴がないか記憶の中を探っているのだと思うが、それでも結局「ない」のである。このような学校だったら、哲学対話は受け入れやすいだろう。逆に哲学対話などなくてもいいのかもしれないと思うほどである。いわば、哲学対話的なスピリットが、ほとんど宮崎東高校のスピリットになっているのである。

他の学校の先生たちが以上のようなことを聞くと、「宮崎東高校だからできるんだ」とか「定時制だからできるんだ」と言い、「うちの学校では無理だ」と言いそうである。たしかにそういう面はあるだろう。上で述べたような定時制や宮崎東高校に特有の条件がある。多くの学校に見られる一方的な授業のスタイル、進学実績の重視、校則と宿題——この三つがあるだけで、探究学習も哲学対話も学校全体には受け入れるのが難しくなる。けれども、原因が明確に分かれれば、それを少しでも緩和する努力はできるはずである。哲学対話が実際のアクティビティとして組み込めるかどうかは問題ではない。むしろそのスピリットをどれくらいもてるかが重要なのであり、それはつねに可能なのだ。

最後に、ここで述べたような見方が、けっして私だけの見解でないことを示すのに、Glocal Academyの岡本尚也氏の言葉を引いておこう。岡本さんは、私よりもはるかに日本の教育の実態を知っており、宮崎東高校にも深く関わっている。以下の言葉は、文科省の中央教育審議会に西山先生と生徒二人が呼ばれて話した時に、その場にいた岡本さんが述べたことである。

「学校や大人に対する信頼感、安心感ってすごく重要なんです。そのためには、教員の日常的な声かけというのは必須だと思っています。私も定期的に伺わせていた

【アクティビティではなくスピリットとしての哲学対話】

だいているのですけれども、その土壌がないと、多分僕が行って話をするだけでは厳しい部分があると思っています。西山先生を中心として、いろいろな先生方が日常的に、生徒をしっかりと日々見ていて、声かけを行っているということによって、大人の人たち、学校というのは自分たちのことをしっかり見てくれているのだなという認識が生まれる。先ほどは（高校生たちが）結構プライベートな内容についても話してくれたじゃないですか。それというのは、社会とか大人に対する安心感がまず、土壌としてできているというところが一番大事な要因です。これは、全日制の学校でも一緒だと思います。これができていない学校というのは、総合的な探究の時間の中でも自分を出さない子がすごく多くなってしまうです。」

「最後に一番重要な点なのですが、今、総合的な探究の時間が始まっていて、学習指導要領に沿う形で、宮崎東は実施しているのですけれども、何が大事かという、テーマの決定なんです。多くの学校が、学校が方針を決めて、それに沿うような形のテーマを生徒が実施するということをして、それって学習指導要領に実は全然沿ってなくて、中学校で行われている総合的な学習の時間でしかないわけです。自分の生き方や在り方と不可分だと言っているのに、ある学校では、例えば、工学部に行きたいんだけど、地域のことをやらなきゃいけないみたいな感じで言われていて、それで、自分がやりたいことが潰れてしまっている場合が結構あったり、もしくは、大人の理想を子供に押しつけている場合も結構あったりするんです。こう言えば大人が喜ぶというものを探究と称してやっちゃっている。[中略] 本来自分を出す時間であるはずの探究において、ある種の同調圧力みたいなものが出てしまっていて、本来それをきっかけとして学びに対する意欲がどんどん出ていったりするはずなのですが、逆に、これやらなきゃいけないという義務感になってしまっているのはすごく多いです。なので、本音の部分でテーマを決められる土壌、その前提には、当然最初に申し上げたような安心感だったりとか、クラスサイズとか、そういうものがある。この辺が宮崎東校はすごくよくできていて参考になる部分だと、客観的に見て感じています。」¹⁹⁾

¹⁹⁾ 文科省中央教育審議会の初等中等教育分科会、令和 5 年 1 月 12 日、「高等学校教育の在り方ワーキンググループ（第 4 回）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/091/gijiroku/mext_00003.html

（最終アクセス日 2023 年 12 月 13 日）