Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-02

哲学対話(P4C)を通じた包括的セクシュアリティ教育の試み

柏木，睦月
堀越，耀介

(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/20.500.14094/0100486376

哲学対話(P4C)を通じた包括的セクシュアリティ教育の試み

柏 木　睦 月[1](十文字学園女子大学)

堀 越　耀 介[2]（東京大学）

１　はじめに

本論文は、「哲学対話ないし P4C（Philosophy for/with Children)」を通じた「包括的セクシュアリティ教育(comprehensive sexuality education)」にかんする理論的基盤の整備・提案、および、その理論に基づいて行われた二つの学校での教育実践について報告・紹介するものである[3]。

本論文は、まず理論面においては『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』に基づき、単なる知識教授だけでなく、セクシュアリティにかんする価値観や文化、考え方について議論することを含む「包括的セクシュアリティ」の概念および教育について論じる。その上で、セクシュアリティにまつわる話題やテーマを議論する教育手法として、近年探究学習やアクティブ・ラーニング、道徳教育といった文脈で注目されることの増えてきた「哲学対話/P4C」の利用可能性について、その性質を論じながら提案する。

さらに、本論文はこうした理論的枠組みを踏まえて行われた二つの学校での実験的な試みについて報告する。それによって、十分に整備されているとはいいがたい本邦のセクシュアリティ/性教育を、対話的・包括的なものとして実施していくための理論的・実践的な視座を提供することを試みたい。

２　包括的セクシュアリティ教育と哲学対話

２－１　包括的セクシュアリティ教育

---

[1] 十文字学園女子大学 教育人文学部 心理学科

[2] 東京大学大学院総合文化研究科・教養学部付属 共生のための国際哲学研究センター（UTCP）上廣共生哲学講座

[3] 本論文は、以下の三つの学会およびシンポジウムで発表された内容を再構成したものである。① Yosuke HORIKOSHI, Mutsuki KASHIWAGI “Comprehensive Sexuality Education with P4C: Experimental Practices in Schools” in Wrap-up Symposium on Philosophy Dialogue and Empowerment of Minority （2023 年 9 月 25 日）. ②大矢莉代, 井倉幸起, 柏木睦月, 堀越耀介「セクシュアリティ教育における哲学対話： 西宮市立上甲子園中学校での実践から」International Council of Philosophical Inquiry with Children （2022 年 8 月 9 日）. ③大矢莉代, 井倉幸起, 柏木睦月, 堀越耀介, 梶谷真司「哲学対話を通じたセクシュアリティ教育の試み」東京大学総合文化研究科・教養学部付属共生のための国際哲学研究センター（UTCP）シンポジウム （2022 年 2 月 27 日）。また、堀越（2023）においても、部分的に本実践が取り上げられているので、そちらも参照されたい。

まず、「セクシュアリティ」の語や理解にかんする原理的な部分を確認することからはじめたい。もちろん、この語に関する膨大な、そして多領域にまたがる先行研究や提言をサーベイすることは本論文の射程を超える。しかしながら、ここで World Association for Sexual Health(WAS)が 1999 年に整備し、2014 年に改訂を行った基本的な考え方である、『性の権利宣言(Declaration of Sexual Rights)』(2014) を参照しておくことには少なくない意義があるだろう。ここでセクシュアリティとは、「生涯を通じて人間であることの中心的側面をなし、セックス（生物学的性)、ジェンダー・アイデンティティ（性自認）とジェンダー・ロール（性役割)、性的指向、エロティシズム、喜び、親密さ、生殖がそこに含まれる」と定義されている。すなわち、ここには「セックス」の語よりも、性に関する諸概念を包含する語として、「セクシュアリティ」という語を解釈する契機がある。

同様に UNESCO は、2009 年に整備し 2018 年に改訂を行った『国際セクシュアリティ教育ガイダンス(international technical guidance on sexuality education)』において、「性教育（sex education)」ではなく、「セクシュアリティ教育（sexuality education)」の語を採用している。これは、セクシュアリティ教育の基本課題と具体的な実践方向を明示した手引書であるといえ、世界的なスタンダードになっている。そのため、欧米だけでなく、韓国、台湾、中国といった東アジアの国々でも、このガイダンスに沿った教科書が採用されている。浅井によれば、「性（セクシュアリティ）は基本的人権そのものであり、性教育・性の学びは人権教育の重要な柱になる」(浅井 2020) とされるが、セクシュアリティについて教え、考えることは基本的人権そのものの範疇であるといえるだろう。

こうしたプロセスを経て「セクシュアリティ」という語は、「包括的性/セクシュアリティ(comprehensive sexuality)」(とその教育)として徐々に理解されるようになっていく。これは単に、性に関する知識の教授にとどまるような「性教育」とは異なる。すなわち「包括的」セクシュアリティ教育においては、知識やスキル(たとえば性感染症や避妊具に関する知識)の教授のみならず、それをとりまく人間関係や態度、文化、価値観についても考え、議論する必要性が示されているのである。

星野 (2020) によれば、これまでの「性に関する指導」では、「何をするか？（TO DO)」に重きが置かれてきた。たとえば、生殖や思春期の心身の成熟、性感染症などにかんする具体的な知識を教えることがそれに含まれる。他方で、ここには「どうあるべきか？（TO BE)」の視点が希薄であり、人権、ジェンダー平等、性の多様性といった視点はもちろん、それについて子どもたちが議論することには重きが置かれてこなかった。この“TO DO”と“TO BE”の両側面を包含した意味で「包括的性教育」が重要視され始めたといえる。

実際、『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』は、包括的セクシュアリティ教育のための８つのキーコンセプトを提言している。①人間関係、②価値観、人権、文化、セクシュアリティ、③ジェンダーの理解、④暴力と安全確保、⑤健康とウェルビーイング（幸福）のためのスキル、⑥人間のからだと発達、⑦セクシュアリティと性的行動、⑧性とリプロダクティブヘルスである。それぞれの項目に詳細なトピックが設定され、5－8 歳、9－12 歳、12－15 歳、15－18 歳以上の区分に応じて、それぞれの学習内容が提案されている。

そして、それぞれの項目をみていくと、特に①および②の領域においては、その知識内容を理解することに加えて、その規範や文化、自分の考えや価値観について考え、話し合うことの重要性が浮き彫りになってくる。ここに、「哲学対話/P4C」の利用可能性が見いだされうるというのが本論文の提案である。

２－２　哲学対話/P4C

P4C はアメリカの哲学者 M.リップマンによって創始されたペダゴジーである。彼は、教育における「対話（dialogue)」を重視し、「教室を探究のコミュニティ(community of inquiry)につくりかえる」P4C の中心的な実践者であった(Lipman 2003:20)。そのオリジナルの実践は、リップマンが創作した小説を読み、それをもとに子どもたち自身が哲学的な問いを立て、探究・対話するというものである。

ただし本論文では「哲学対話」と“P4C”の語を、以下特に区別せずに用いる。哲学対話ないし哲学プラクティスと呼ばれるものには様々な類型・手法があるが、P4C はその一類型である。そして P4C は一般に、リップマンによって開発された理論・実践の流れを汲むものであり、特に「学校教育で行われる哲学対話」として理解されることが多いものの、その中にも実に様々な立場や実践がある。本稿がよって立つのは、確かにこうした潮流の中に位置づけられる実践である一方で、リップマンのオリジナルの P4C には様々な困難も指摘されてきた。そのため、現在では世界各国の実践者らによって多様な P4C が行われるようになっている。これが、本稿があえて「哲学対話」という語を併用する理由である。

たとえば、ヴァンシールガムらも指摘しているように、P4C はもはや特定の「方法」という観点から捉えられることはなく、広く「ムーブメント」として捉えられるべき段階にある。それでもなお、その核心部分に共通点が認められるとするならば、それは「共同での反省、熟考、コミュニケーションを生み出す」ような「対話」という認識になるだろう（Vansieleghem＆Kennedy 2011:178）[4]。この意味で、日本で自然発生的に使われ始めた「哲学対話」の語は、哲学的な問いについて進行役とともに複数人が対話する活動の大まかな趣旨を捉えた語であるといえ、その語感を利用するのはそれほど悪い戦略ではない。

とはいえ、数ある P4C のうち本実践が念頭に置いている P4C がないわけではない。それは、T.ジャクソンによって提唱され、現在本邦でも広く普及している形式である。「形式」といっても、その核となるのは理論的な部分、特に「知的安全性（intellectual safety)」を重視することにある。それは、「P4C のコミュニティのすべての参加者は、すべての人を尊重する限りで、実際にどのような質問をしても、どのような意見を述べても自由である」（Jackson 2013:102）という理念である。この理念によって、他人の前で自分の考えを話し、訊くことへの抵抗が減じられるような環境構築が目指される。こうして、対話と探究を行う「探究のコミュニティ」が長期的な視点で醸成されていくのである。

[4] 近年日本でも翻訳された、P4C のランドマーク的な理論書『子どものための哲学教育ハンドブック』においても、P4C についての「本質主義」的理解と、それによる誤解が避けられるべきことが、業界を代表する研究者である M. グレゴリー、J. ヘインズ、K. ムリスらの連名で述べられている。実際、本書は 20 の国を超える国際的な著者らによる、様々な実践をもとに著されている(Gregory et al. 2017)。

より「形式」的な側面についても指摘するならば、「コミュニティ・ボール」を使用することが、その大きな特徴だといえよう。コミュニティ・ボールとは、参加者が相互に渡し合いやすいように毛糸で作られたボールのことである。ジャクソンによれば、コミュニティ・ボールには、次のような役割がある。まず「ボールを持っている人がその場の発言者となる。その人は発言が終わったら、誰にでもボールを渡すことができる」。そして、「ボールを受け取った人は、常にパスする権利がある」(Jackson 2013)。このボールの存在は、いま誰が話す番なのかを明確にするだけでなく、話す気にならないときは話さなくてもよいという安心感を与える心理的な効果もある。そして、このルールによって、話し手が話しているときは他人にさえぎられる心配もない。「急がない（not in a rush)」は、ハワイの P4C を象徴する標語だが、その人が話し終わるまで、ときには言語化に時間がかかっても、ゆっくりと待つ姿勢が重視されるのである。コミュニティ・ボールは、P4C を開始する最初の段階ですべての参加者の共同作業によって作成される。こうすることによって、それはこうしたマインドやコミュニティを象徴するものとしての機能も持つ（堀越 2019)。

ハワイ式の P4C は、実際には、他にも多くの理論的支柱や実践上のツールによって構成されている。しかしながら、ひとまずここで理解したいのは上記の核となる点を踏まえることで、どのようにセクシュアリティにかんするテーマを子どもたちが話しやすく、考えやすくなるかという点である。すでに指摘したように、包括的セクシュアリティ教育は、科学的に正しい知識やスキルを一方的に教授するだけでなく、それにまつわる自分たちの考えや規範、文化などについても考え、話し合うことを含む。ここで容易に考えつく/最もハードルになりうることは、セクシュアリティにまつわるテーマは普段なかなか話しにくいこと、恥ずかしさや気遣いから避けがちであるということだろう。

しかしながら第一に哲学的な探究は、その対象にタブーを設定することなく、自由に本当のことを追求するという性質をもつ。そしてそれは元来、言うまでもなく、個人の生き方や実存のみならず性の問題を十分その射程にするものである。こうした性質に加えて、ハワイ式の P4C の理論と実践には、子どもたちが考えたいと思うようなワンダーやテーマについて、知的に安全な空間で考えるための理論とツールを提供する。ここに、哲学対話/P4C と包括的セクシュアリティ教育の接合点が見いだされうるのである。

２－３　学校教育における「性教育」

次に、現時点での本邦の学校教育における「性教育」の現状について確認しておきたい。

戦後、本邦における性教育は「純潔教育」としてはじまり、学校においては「純潔教育」「性に関する指導」「性教育」など様々な呼称で「性」を取り扱ってきた（浅井 2020)。1973 年には、高等学校の保健体育科の教科書に受胎調節（避妊）について記載され、「性教育」の呼称が広く学校現場においても普及していくようになる（星野 2020)。その後、本邦は 1980 年代後半に「エイズパニック」に見舞われる。

その教訓を踏まえ、学校での性教育は次の 2 つの方向性を示していくこととなった。一つはエイズについては「エイズ教育」としてその偏見と差別を撲滅するために人権教育の側面を併せ持ったこと、もう一つは、性感染症（STD）予防の観点から必要不可欠である

という認識によるものである。公益財団法人日本学校保健会は、1987 年に『エイズに関する指導の手引き』を発行し、その後 1992 年に改訂版、1998 年にはタイトルを『みんなで生きるために―エイズ教育参考資料―』と変更し、その改訂版が 2001 年に発行されている。現在では、現行の学習指導要領の内容に基づき、『教職員のための指導の手引～UPDATE！エイズ・性感染症～』(2018 年）としてエイズだけでなく、その他の性感染症についても取り扱う手引書となっている（公益財団法人日本学校保健会　2018)。

以上の認識にたつことで、「性的自立」や「性的権利（セクシュアルライツ)」といった概念も注目されるようになり、1992 年には、学習指導要領（小学校 5 年生の体育科（保健分野）や理科）に性にかんする内容が記載され、小学校 5・6 年生向けの保健の教科書も作成された（星野 2020)。この年は「性教育元年」ともいわれており、その後文部省も 1999 年に手引書として『学校における性教育の考え方、進め方』を刊行している。

以上の経過をたどってきた「性教育」であるが、現在の文部科学省は「性教育」という表現を採用せず「性に関する指導」として位置づけている。文部科学省によれば、学校における性に関する指導は「学習指導要領に基づき、児童生徒が性について正しく理解し、適切に行動を取れるようにすることを目的に実施し、体育科、保健体育科や特別活動をはじめ、学校教育活動全体を通じて指導すること」とされている。そして、その指導に当たっては、「発達の段階を踏まえること/学校全体で共通理解を図ること/保護者の理解を得ること/事前に、集団で一律に指導（集団指導）する内容と、個々の児童生徒の状況等に応じ個別に指導（個別指導）する内容を区別しておくこと」などに留意し、計画性をもって実施することが求められている（文部科学省 2017a)。

なお、文部科学省は、性の多様性については 2015 年に「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について（通知)」を発出し、通知に基づく対応の在り方にかんする資料として 2016 年に『性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け)』を発刊した。さらに、性犯罪・性暴力については 2021 年度より「生命（いのち）の安全教育推進事業」を立ち上げ、その手引及び教材となる『「生命（いのち）の安全教育」指導の手引き』(2021）を作成している[5]。しかしその一方で、学習指導要領における、いわゆる“はどめ規定”の存在や性教育の授業数、取り扱う内容の偏りといった課題が山積しているのが現状である（水野 2022）[6]。

３　西宮市立上甲子園中学校の実践３－１　実践の概要

本章では、上記のような包括的セクシュアリティ教育および哲学対話の理論的背景を基に行われた、西宮市立上甲子園中学校での３年間に及ぶ実践について報告する。当該校では、2021 年度より人権教育の観点から哲学対話を用いた授業を全校体制で実施してきた。

[5] なお、2022 年に 12 年ぶりに改訂された『生徒指導提要（改訂版)』では、「性に関する課題」として性犯罪・性暴力と性的マイノリティについて取り上げている。
[6] 性教育そのものの現状及び課題については、水野哲夫（2022)「日本における包括的性教育の現状と課題」『Sexuality』(107)、エイデル研究所、34－43、などに詳しい。

当該校は、同年度の市内の人権・同和教育研究集会での発表校だったこともあり[7]、そのことが教職員全員で実践に取り組む後押しともなった。その意味で、本実践の特徴は、教員研修の充実を図ったことであり、著者２人も、主にこの点で支援を行った。

また、本実践は構想の初期段階で、哲学対話を通じた包括的セクシュアリティ教育という形式で実施することが想定されていた。従来の性教育も、その重要性及び必要性が認められる一方で、前述のような性教育そのものに対する課題だけでなく、教員側の課題も指摘されてきた。橋本ら(2011)の調査によれば、学校における性教育の阻害要因として「時間の確保の難しさ」「教材や情報が少ない」「研修機会の少なさ」「性教育に対する批判や非難が心配」があると指摘されている。さらに、島田（2017）によれば、性教育実践における教員の意識は生徒に影響を及ぼすとされ、生徒は教員が性教育への戸惑いや苦手意識などを感じていると察した場合、その意識が生徒へと伝わっていくことも指摘されている。

当該校でも同様の状況があり、こうした状況を踏まえつつ、以下の包括的セクシュアリティ教育と哲学対話という２つの方向から教員研修が企画・実施された。子どもたちを取り巻く性にかんする課題に対応していくためには、「正しい知識を身に付けるだけでなく、自ら考え適切な意思決定と行動選択できる力を育むことが重要であり、また、自己や他者を認め尊重する態度の育成が不可欠」(大川ほか 2017：107)だからである。

以上の前提に基づいて設計された教員研修の内容と授業実践については次節にて報告する。また、2022 年度から当該校が学校保健研究推進指定校となったことで、学校保健活動における哲学対話実践も追加された。従って、前年度からの学校全体での取り組みを土台に、教科教育の場に限定されない学校教育活動全体での実践を目的とした種々の取り組みについても、次々節にて詳述する。

３－２　実践内容１――人権教育の観点から

３－２－１　実践に至るまでの背景

以前より当該校の養護教諭は、従来の性教育だけでなく、性の多様性も含めた人権教育としての側面も併せ持つ包括的セクシュアリティ教育について強い関心を抱いていた。養護教諭は職務の特性上、一般教諭に比べて子どもたちの性にかんする実態を把握しやすい傾向がある。従来、養護教諭はその専門性を活かし、保健室対応を中心とした個別の保健指導だけでなく、保健教育への参画を通して性教育の実践に携わってきた。たとえば、『学校保健の課題とその対応―養護教諭の職務に関する調査結果から―（令和２年度改訂）』では、2020 年実施の「養護教諭の職務等に関する調査」に対する結果が報告されている。保健教育に関する調査によれば、特別活動において保健の指導そのものを実施している養護教諭の割合は小学校の 71％に比べ、中学校は 33％と低くなる傾向にある。

[7] 2021 年度の実践報告については、①大矢莉代・井倉幸起（2021）「一人ひとりが「自分」らしく過ごせる学校を目指して～人権、多様性、ジェンダーを柱にした持続的セクシュアリティ教育の導入にむけて～」『第 58 回西宮市人権・同和教育研究集会実践報告集』、西宮市人権・同和教育協議会編、78－86②大矢莉代・井倉幸起（2022）「一人ひとりが「自分」らしく過ごせる学校を目指して～人権、多様性、ジェンダーを柱にした持続的セクシュアリティ教育の導入にむけて～」『第 69 回兵庫県人権教育研究大会阪神地区大会実践報告集』阪神地区人権・同和教育研究協議会編、55－56、に掲載されている。

しかしながら、その実施内容について確認すれば、「男女相互の理解を含む思春期の心と発達」「性情報への対応」「性の逸脱行動に関すること」「エイズや性感染症などの予防に関すること」などが挙げられている。以上の結果からは、中学校の養護教諭が行う保健教育には性にかんする内容が複数含まれていることが読み取れる（公益財団法人日本学校保健会 2021a）。また、同報告書においては、「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（2008 年 1 月 17 日 中央教育審議会答申）」や、現行の学習指導要領解説の内容を踏まえ、体育科・保健体育科における保健の指導においても、養護教諭の活用について記されている（公益財団法人日本学校保健会 2021a:60-61）[8]。

当該校の養護教諭も個別の保健指導や保健教育への参画にとどまらず、外部講師を招聘した性の多様性やデート DV についての講演会を、生徒指導部や研修推進部と協働して開催してきた。ただし、外部講師による講演形式の授業は、専門的な内容を生徒たちに教授できる一方で単発に終わってしまうことも多く、その内容について授業等で前後に取り扱う時間を設けることが難しい[9]。こうした課題を克服し、外部講師を有効に活用していくためにも、日常的に生徒たちと関わる機会の多い教員と性にかんする授業を実践する学校体制を構築していくことの重要性が指摘できる。そのため、包括的セクシュアリティ教育の視点から、その構築を構想するに至った。ここには、これまでの保健室対応での経験から「養護教諭やスクールカウンセラーだけでなく、生徒が困った時に教員の誰もが相談できる存在になれることが学校として大切なことではないか」との想いも内包されている。

さらに、本実践が養護教諭を中心として行われたものではないことにも触れておきたい。これは当然ながら消極的な意味合いではなく、積極的な意味合いである。本実践は人権教育の取り組みとして位置づけられていたことは前述の通りだが、人権教育担当となった教員が養護教諭と協働する形でつくりあげられた。その教員もまた、以前から包括的セクシュアリティ教育に関心を持っていたものの、自らの担当科目が保健体育科や家庭科といったセクシュアリティを取り扱いやすい科目でなかったことから、積極的にその想いを実現できずにいた。こうした中で養護教諭と課題意識を共有し、互いの専門性を発揮しながら互いを補完し合う形で取り組んだことが、本実践に結実したといえる。

こうした経緯から、『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』の理念に則り、性にかんする限定的な知識教授にとどまらず、一人ひとりが主体的に自分の性のあり方について考える授業構築のため、哲学対話を導入する運びとなった。本構想は、2020 年度末（1 月）より始動した。構想当初は当該養護教諭・教諭（以下担当教員ら）ともに哲学対話を認知していなかったものの、元々市内の養護教諭として勤務していた柏木からの情報によりその存在を知り、特にその理念に対して共感し、包括的セクシュアリティ教育に取り入れたいと考えるようになった。その後、担当教員らは西宮市教育委員会（学校教育部教育研修課）

[8] 詳しくは、①文部科学省（2008）「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申）」中央教育審議会、2008 年 1 月 17 日、②文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説（保健体育編）』を参照されたい。

[9] 外部講師の活用及びその課題については、長野県教育委員会（2015）『性に関する指導の手引き別冊「外部講師を活用した性に関する指導の実践事例集」』に詳しい。

に相談・助言を求めたり、哲学対話にかんする様々な情報について調べたりしながら、どのように授業を組み立てれば最も効果的に包括的セクシャリティ教育/哲学対話が学校に根付くのかを慎重に見極め、次年度からの実施に向けて準備を進めていった。その際、担当教員らが最も注力したことは、実践が単年度で終わることのないよう、長期的・継続的な視点で教育課程に位置づけることであった。指導案の作成から時間割への配置など綿密に計画を立て、それに合わせた職員研修を企画し（この時点で、堀越が哲学対話研修の講師を依頼された)初年度から 3 年間のカリキュラムを想定して授業内容が組み立てられた。

川又（2017）によれば、たとえば性の多様性にかんする複数の養護教諭の先駆的実践例は「『保健』の授業だけではなく、『総合的な学習の時間』や『道徳』あるいは人権教育などで取り組まれて」いることが指摘されている。その上で、それらの実践は「養護教諭が単独で行ったわけでは」なく、「複数あるいは学年・学校の取り組みで定着している」点で特徴的であるとされる（川又 2017)。以上の点に鑑みれば、当該校の養護教諭が当初より構想していたセクシュアリティ教育もまた、先駆的な実践としての萌芽であるといえ、その構想を実現させたことは非常に意義のあるものだといえよう。

３－２－２　教員研修

当該校での 3 年間の取り組みについては、表 1 に示した通りである。『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』に基づいた人権教育としての包括的セクシュアリティ教育、そして多くの教員にとって初めての経験となる哲学対話という 2 つの実践を同時に導入することになったのが 2021 年度であった。この年度以降、包括的セクシャリティ教育にかんする様々な課題を乗り越えようと、セクシュアリティにかんする知識教授の研修と哲学対話研修の 2 方向から、教員研修が企画された。

表 1 からも分かるように、知識教授の側面については様々な立場・経歴の外部講師を招聘し、異なる切り口からセクシュアリティについて教員が考えられる機会が準備された。また、担当教員らと外部講師とは事前に打ち合わせを行い、当該校の現状や研修の目的なども確認しながら当日の実施に備えた。また、哲学対話研修についても、理論・実践方法のレクチャー等は堀越が担当した一方で、それを実際の授業へと落とし込む段階では担当教員らが中心となって構想し、練り上げた。その際、研究担当の教員や包括的セクシャリティ教育／哲学対話に興味関心のある教員などとも適宜意見交換を行ったうえで、オンラインによる複数回の堀越・柏木を含めた事前打ち合わせを行い、互いに問題意識を共有し合いながら研修内容を組み立てた。併せて、担当教員らは、企画者である自分たちの主観に偏ることのないよう、適宜学習指導要領を確認したり文献等を参考にしたりしながら、できる限り多くの教員にその意義を理解してもらえるような資料を作成し、それをもとに職員会議等で説明するといった土台づくりにも重点を置いた。1 年目となる 2021 年度は、全教員にとって授業での哲学対話が初めてであることから、不安を抱く教員も見られたため、担当教員らが主宰し、ミニ研修と題した情報交換会も事前に実施した（哲学対話研修③)。なお、それ以外の哲学対話研修については、基本的に堀越によって担当された。

セクシュアリティにかんする研修は年に 1 度開催し、その内容をもとに指導案を作成し

て授業を行うという形式がとられた。一方で、哲学対話にかんする研修は、実践にあたって教員の不安や疑問を払拭すべく、教員自らが参加者して哲学対話を体験することから始められた。そこではファシリテートの手法、実際の授業でテーマとなる問いを用いての研修、哲学対話の授業実践後の振り返りを主とした内容などが実施された。これは、哲学対話の手法や技術のみを学ぶのではなく、教員が日常的に哲学対話の核となる態度やマインドを大切にしながら授業の中で活用したり、生徒対応に活かしたりするためである。

そのため、研修は哲学対話の授業実施を目的に見据えながらも、他方では、教員が哲学的に思考する態度の涵養も重視された。すなわち、いわゆる「金魚鉢方式」[10]や、学年別、少人数グループでの実施といった種々の実践方法だけでなく、問いに対して教員自身が主体的に向き合うことのできるような仕掛けが施された。というのも一般的に、授業実践を見据えたロールプレイングや模擬授業の研修では、教員が「生徒役」に徹して、「生徒の気持ちになること」が求められる傾向がある。しかしながら本研修においては、これをあえて避け、教員自身の内面に迫り、哲学的に問う態度の涵養にフォーカスしたのである。

さらに、本研修の実施案内を市内の教員に対して行い、他校からの参加者も募ることで、自校にとどまらない研修の在り方を模索した点も特徴的である。校区内の小学校はもちろん、市内の人権教育担当教員、養護教諭、近隣の私立学校や高等学校にも広く声をかけたことで、様々な立場や状況に置かれている教員が参加した。校種等を越え、哲学対話を通して互いにセクシュアリティ（教育）にかんする課題を共有できたことは、教員らにとって相互理解を促進した点で大きな収穫であった[11]。

以上のような研修を積み重ねることで、セクシュアリティにまつわる授業や哲学対話への教員の不安感は減じられていったようである。一方で、教員が自らの立場それ自体を乗り越え、生徒と対等に対話をしていくことに対する課題が自覚される機会ともなった。

表 1：2021～2023 年度の教員研修テーマとその内容

2021 年度	テーマ	内容
6/10(木)	「性の多様性について」	外部講師（兵庫県スクールカウンセラー　福山幸子氏）による研修
8/2(月) 8/3(火)	「セクシュアリティをテーマとした哲学対話の体験」	哲学対話研修①「性的なことはなぜ恥ずかしいのか」
11/15(月)	「哲学対話の実践にむけて」	哲学対話研修②ファシリテーター実践「なぜ人は気をつかうのか」
1/18(月)	「哲学対話授業実践の前の質問会」	哲学対話研修③授業実践前のミニ研修（有志）
1/21(木)	「哲学対話振り返りの会」	哲学対話研修④授業実践後の振り返り（有志）

[10] 一グループ（10 名程度）が対話に参加している間、もう一グループ（同じく 10 名程度）は、それを取り囲むように対話を観察し、一定時間経過後に、その役割を入れ替えるという方式。

[11] 前述した川又（2017）は、実践の課題としては「皆が広く同じように試みているわけでもなく、教員・学校が独自に実践しているレベルにとどまっていること」が指摘されている（川又 2017:53）。

【哲学対話(P4C)を通じた包括的セクシュアリティ教育の試み】

2022 年度	テーマ	内容
6/10(金)	「SOGIE について」	外部講師による研修(tomoni.宝本いつみ氏、吉川ヒロ氏[12])
8/1(月) 8/2(火)	「人権をテーマとした哲学対話の体験」	哲学対話研修⑤「みんなちがってみんないいは本当か？」「生きる力とは？」「なぜ人は認められたいのか？」
11/14(月)	「効果的な問いの立て方について」	哲学対話研修⑥1 月・2 月に行う各学年での授業実践で行う「問い」を検討。
2/10(金)	「哲学対話振り返りの会」	哲学対話研修⑦授業実践後の振り返り
2023 年度	テーマ	内容
7/5(水)	「セクシュアリティ教育について」	外部講師による研修（思春期保健相談士　徳永桂子氏[13])
7/31(月) 8/1(火)	「道徳の教材をテーマとした哲学対話の体験」	哲学対話研修⑧「殴ったり叩いたりしないでケンカはできる？」「言っていい悪口とは？」「対等とは？」

３－２－３　授業実践

前述のように、教員研修を土台に 3 年間を見通した授業実践が全校体制で行われた。2021 年度は実施 1 年目だったこともあり、全学年が同じ授業内容（1 コマ目：性の多様性を学ぶ　2 コマ目：哲学対話の実施　3 コマ目：デート DV を知る）に取り組むこととし、担任だけでなく管理職も含めた全教員が進行役を務め、生徒とともに哲学対話を行った。2 年目からは、各学年の教員で決定した問いに基づく実践が行われた。また、哲学対話の問いもセクシュアリティにかんするものにあえて限定せず、問いの間口を拡げて哲学対話に慣れてもらうようにした。それに合わせて、哲学的な問いの立て方に対する研修（哲学対話研修⑥)を行い、そこで設定された問いで教員自身が哲学対話を行うという形式をとった。

このように、授業実践にあたって事前に十分な準備を行うことで、教員の哲学対話に対する心理的なハードルを少しでも下げる工夫が施されたものの、様々な困難も生じた。例えば、はじめは誰もが一度は考えたことのあるような普遍的で広い問い（「幸せとは何か」のような問い）の方が、生徒にとっても考えやすく対話が深まると想定していた教員が多いように見受けられた。しかしながら、実際に哲学対話を行ってみると、こうした問いで哲学的に抽象度を上げながら思考し対話を深めることは案外難しく感じられたようであった。その意味で、必ずしも既定の手法をとればよいわけではない哲学対話の進行に戸惑いを隠せない教員も少なからず見受けられた。他方で、普段の授業における正答を引き出すための発問や、ディベートやグループワークのように意見を集約していく手法とは異なる

[12] 「tomoni.」は宝本・吉川氏によるユニット名である。活動の詳細については、HP：https://tomoni-to-tomoni.amebaownd.com/　を参照されたい。アクセス：2024/01/13

[13] 思春期保健相談士とは、思春期保健を推進するための資格であり、一般社団法人日本家族計画協会が認定している。詳細は HP：https://www.jfpa.or.jp/puberty/　を参照されたい。アクセス：2024/01/13

実践であることに意義を見出す教員も散見された。

表 2：2021～2023 年度の主な授業実践とその内容

2021 年度	授業実践	内容
7/16(金)	「性の多様性について」	全学年対象。学級ごとに実施。SOGIE を中心に取り扱う。
1/20(木) 1/21(金)	「なぜ人は気をつかうのか」	哲学対話授業実践①全学年対象。全教員(管理職含む）が進行役。
1/24(月)	「デート DV について」	全学年対象。学級ごとに実施。
2022 年度	授業実践	内容
7/16	「みんな違ってみんないいは本当か？」	哲学対話授業実践②1 年対象。学級ごとに実施。「SOGIE について」の授業内で哲学対話を実施。
1/18(水)	「幸せとは？」　(3 年)	哲学対話授業実践③学級ごとに実施。
2/10(金)	「優しい人ってどんな人？」(1 年) 「お金があることは幸せか？」(2 年)	哲学対話授業実践④学級ごとに実施。
3/1(水)	「正義とは?」 「公平と平等の違いとは？」 「許さなければいけないのか？」	哲学対話授業実践⑤ヘルマン･ヘッセ著「少年の日の思い出」を題材に 1 年国語科の授業内で実施。事前に出した問いの候補より各クラスで多数決を取り、その内容で実施。
2023 年度	授業実践	内容
7/5(水)	「セクシュアリティにかんする講演会」	外部講師による 2・3 年向けの講演。※PTA 主催として、生徒・保護者向けに開催。
9/1(金)	「自分らしさとは何か？」	哲学対話授業実践⑥夏の職員研修に参加した教員の提案により、1 年の道徳で実施。
11/29(水)	「悩みがあることは悪いことか？」(1 年) 「仲が良いのに気を遣うのはどんな時？」(2 年) 「笛は誰が持つのか？」(3 年)	哲学対話授業実践⑦校内授業研究会における授業実践。 1 年：性の多様性 2 年：デート DV 3 年：道徳教材「笛」※進行役は学年の教員

３－２－４　小括

以上、本節では実践に至るまでの背景を踏まえつつ、教員研修と授業実践に着目し、その内容について報告した。当該校の取り組みにおいて注目すべき点は、自ら哲学対話を授業内に取り入れようとする教員が出てきたことである。もとより今回の実践における中心となった教員の一人は、人権教育担当としてのみならず、自らの担当科目（美術科）の中

において、2021 年度から既に少しずつ哲学対話を取り入れていた。ただ、それに加えて、表 2 にもあるように、国語科の授業内で哲学対話を取り入れる教員があらわれたり、教員自らが哲学対話を用いた道徳の授業を行ったりする様子が見られるようになった点は特筆に値する。2023 年度には「特別の教科 道徳」や人権教育において、哲学対話の形式そのものにとらわれることなく、その要素を取り入れながら授業の中で実践できる形を模索し、各学年で試行錯誤しながら研究授業の場で成果を発表したことは、3 年間の集大成ともいえる[14]。また、いずれも各学年や各担任が実践の様子やその後の感想などを学級通信、学年通信、さらには学校通信を通して保護者に対しても発信し、包括的セクシュアリティ教育や哲学対話への理解を促進したことが、後述の学校保健活動にもつながったようである。

３－３　実践内容２――学校保健の観点から

2022 年度より、当該校が西宮市の学校保健研究推進指定校となったことも踏まえ、学校保健の観点からも、哲学対話実践を進めていく運びとなった経緯も示しておきたい。

学校保健推進の立場に鑑みれば、養護教諭や保健主事といった教員が中心となって健康課題の解決を図ることは勿論のことである。2017 年に文部科学省より刊行された『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～』においても、学校保健活動にあたって養護教諭に期待される役割が記載されている（文部科学省 2017ｂ）。また、『保健主事のための実務ハンドブック（令和 2 年度改訂）』では、保健主事について、学校保健を推進するキーパーソンと表記している（公益財団法人日本学校保健会 2021b）。

しかしながら、文部科学省の提唱する「チームとしての学校」という理念に則れば、学校保健領域における健康課題の支援・解決にあたって教職員の誰もがその対応を担える体制を構築することは、より生徒が安心して学校に通うことのできる環境につながるだろう[15]。文部科学省も、養護教諭が専門性を活かしながらそこで中心的な役割を果たすことを期待しつつ、これらの健康課題に対応する取り組みは、学校における教育活動全体を通じて行われることが必要であり、学校の全ての教職員が連携して取り組むことの重要性に言及している（文部科学省 2017b）。この視点から、当該校では研究テーマを「一人ひとりが「自分」らしく過ごせる学校を目指して～哲学対話を活用した学校保健活動の推進～」とし、学校保健の課題を学校全体の課題として引き受けていく学校づくりが目指された[16]。

学校保健活動としての実践は、以下の二つに分けられる。一つは保健組織活動における哲学対話、二つ目は養護教諭による放課後の哲学対話である。その内容を次節に記載する。

---

[14] このような取り組みを続ける中で、たとえば市内の人権教育についての広報誌への記事掲載も依頼されるようになった（大矢莉代・井倉幸起（2023）「一人一人が「自分」らしく過ごせる学校をめざして」『きづき』207（4））。

[15] 詳しくは、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（2015 年 12 月 21 日　中央教育審議会答申）」を参照されたい。また、「チーム学校による生徒指導体制」における「性に関する課題」の対応については、本稿でも既に言及した『生徒指導提要改訂版』（2022）において、養護教諭と他の教職員との連携について言及されている。

[16] この成果については 2024 年 2 月に「第 68 回　西宮市学校保健研究大会」での紙上発表（タイトル：一人ひとりが「自分」らしく過ごせる学校を目指して～哲学対話を活用した学校保健活動の推進～）が決定している。

３－３－１　学校保健委員会

この活動は、2022 年度より学校保健委員会において哲学対話の手法を取り入れて開催されてきた。学校保健委員会は、「学校における健康に関する課題を研究協議し、健康づくりを推進する組織」であり、教職員、学校医等、保護者、児童生徒等を主な構成メンバーとして運営される（公益財団法人日本学校保健会 2021b:15)。従来の実施形式（報告や講演）は、互いの立場を明確にしながら心身の健康課題が話し合われる機会になる一方で、それを活性化していくことが容易でなく、全国的な課題として指摘されてきた（公益財団法人日本学校保健会 2021a:85、公益財団法人日本学校保健会 2021b：14-15)。

当該校においても従来通りの形式で例年開催していたが、哲学対話を導入した手ごたえを感じ始めた 2022 年度、「今年度からは哲学対話を学校保健委員会でも実践してみたらどうか」という養護教諭の発案に対する研究推進担当の教員の後押しもあったことで、このような形式が実現した。導入にあたっては、学校医にその内容を共有し事前に助言を求めたところ、「対話」を活用する委員会運営に興味をもっていただけただけでなく、哲学対話に関連する書籍を事前に読んで参加してもらえるほどであった。

実践内容としては、当該校の学校保健委員会を構成する参加者（教職員、学校医等、保護者、生徒）が円になり、2022 年の進行役は養護教諭と３年生の保健委員の生徒の２名が務めた。この生徒は昨年度からの授業実践を契機に哲学対話に関心を抱き、放課後哲学対話に参加したり、養護教諭との対話を重ねたりしていく中で、当日の進行役への打診に快諾したという。また、その際には前述した研究推進担当の教員が進行役の補助を引き受けたという。2023 年度については日程の都合上、生徒を参加者にしたいという意図から、進行役は外部講師等（堀越・柏木に加え、神戸大付属中等教育学校の中川雅道氏）が担当した。2 回の学校保健委員会では、普段当たり前のように多用している「健康」や「安心」といった概念をその前提から考えることで、健康課題に迫る哲学対話を行った（表３参照)。

哲学対話に参加した人からは、「たった一つの言葉の概念についても、個々の経験の違いから出てくることで意味が異なる。」「人と話す時に大抵答えを求めてしまうものだが、答えが出ない対話も大事だと感じた。」「最初は『安心』ってそもそも何だろうと理由も考えてみるとますます分からなくて難しいと思ったが、対話を深めていくうちに何となく『安心』が見えてきた。」「人によって求めるものが似ているように思えたが、聴けば聴くほど全然違うとも感じた。」という感想が聞かれた。

従来の運営方法においては、それぞれの肩書や所属などを明確にし、その立場から発言することが重要視されてきた反面、それは必ずしも対等に互いの話を聴き合う機会とはなり得ていなかった。しかしながら、上記の感想を読むにあたって特徴的なのは、どの感想がどの立場（たとえば教員・保護者・生徒など）からのものなのかが見えにくい点だ。この事実は、上記の課題を乗り越えた一つの例として示されたといえるだろう。また、「大人も分からないってなることが面白かった。私も大人と同じで全然分からなかった。」「先生側の考えも聞ける面白い体験だった。」という生徒たちの感想や、「同じテーマでも立場や年齢が違うだけで全く違う視点で捉えてことが分かって面白かった。」「生徒の考えから自分のことを見つめ直す機会になった。」といった大人たちの感想からは、それぞれの立場が

消失することなく、むしろそれを担保する形で対話が進んだことが読み取れる。お互いの肩書や所属も含めながら相互理解が進んだこともまた特徴的な実践であったといえよう。

３－３－２　学校精神保健コンサルテーション

西宮市では、市内の学校園において「学校精神保健コンサルテーション(以下コンサルテーション)」を年に１回開催している。これは、西宮市学校精神保健推進協議会のもと、各校における学校精神保健推進委員（教諭１名及び養護教諭）が運営するコンサルテーション事業である。精神神経科医をコンサルタントとし、教員が指導助言を受ける職員研修の一つの形式であり、1987 年度より実施されている[17]。

当該校でも従来の運営方法に則り、対象となる生徒の事例を作成し、それをもとに関係教職員が意見等を述べた後、コンサルタントである精神神経科医の助言を受ける流れで例年開催していた。他方で、この流れでは関係教職員以外が該当生徒の状況を的確に把握できないこと、また、専門的な助言を受けても内容によってはすべてを教育活動に還元できないといった課題も生じていた。

以上の状況を踏まえ、2022 年度よりコンサルテーションにおいても哲学対話を取り入れて課題の解決が試みられた。具体的には、コンサルテーションを円になって開催する、事例の討議を行う際はコミュニティ・ボールを持っている人だけが話す、関係教職員であっても聴いているだけで構わない、事例に挙げた生徒の詳細を知らなくても発言しやすい環境を整える、という仕方である。進行役は養護教諭だけでなく、哲学対話実践や研修等を経て関心を抱いた複数の教員らが担当した。その結果、運営方法自体については様々な改善点が見られたものの、従来課題となっていた点を解決する一つの方法として手ごたえのあるものになった。すなわち、コンサルティである教員だけでなく、その場に参加した全員がこれまでの経験から感じていること、類似の事例において悩んでいることを共有し合いながら、コンサルタントの指導助言を各自が必要な形で取り入れられる機会となった。

これまで、事例に類似する経験を教員が「(いわゆる）個人のエピソード」としては持ちつつも、それを表立って語り合うような機会はそれほど多くなかった。確かに生徒指導の側面から情報として共有し、今後の対応を協議する機会は定期的に設けられていても、その後「自分はどうすれば良かったのか」「そもそもあの対応は正しかったのか」といった点について、振り返りの時間を改めて設けることはオフィシャルには少ない可能性がある。今回、教員同士が経験をもとに対話を深める中で、これまで教員一人ひとりの心の中に抑圧されていた感情や体験が、対話の俎上にのったわけである。それによって、自分の抱える困難さが自らの指導力不足に拠るものではなく、同僚も同様に困難と感じていたことが共有されたことは、非常に意義深いものであったといえる。

また、コンサルタントにも、運営方法だけでなく哲学対話それ自体が好意的に受け止められたことは、精神医学における「オープン・ダイアローグ」(斎藤 2015) と哲学対話の親和性もあってのことだった。

[17] 詳しくは、西宮市学校精神保健推進協議会・西宮市教育委員会編（2000)『学校精神保健ガイドブック パートⅡ』を参照されたい。

表 3：保健組織活動における哲学対話実践

2022 年度	内容
8/24(水)	学校精神保健コンサルテーションにおける事例検討
12/15(木)	学校保健委員会「(自分にとっての)「健康」とは？」
2023 年度	内容
7/31(月)	学校保健委員会「(自分にとっての)「安心」とは？」
8/4(金)	学校精神保健コンサルテーションにおける事例検討

３－３－３　放課後の哲学対話の実施

2022 年度 2 学期より、養護教諭を中心に保健室での放課後哲学対話が開始された。職務や学校行事に左右されるため不定期の開催ではあったものの、「ほけんしつだより」での告知や校内でのポスター掲示による広報を行い、毎回生徒だけでなく教員、保護者を含めた 4～10 名程度の参加があった。当日参加を原則とし事前申し込みも不要としたことから、生徒から誘われた教員の飛び入り参加などもみられた。なお、進行役は養護教諭を中心に人権担当教員ら務めており、原則として外部講師はこの活動にかかわっていない。

前節で述べたように、学級通信等や「ほけんしつだより」でセクシュアリティや哲学対話についての情報を掲載していたことも相まって、以前から興味や関心を抱いていた保護者も参加するようになった。これにより、学校での包括的セクシュアリティ教育や哲学対話により深い理解が示される場面も散見された。これが子どもと大人が対話を通してお互いの考え方やあり方について共有し合える機会となり、継続的に参加する保護者も見られるようになった。

放課後の哲学対話で取り扱った問いは表 4 に示した通りである。問いの多くは、「てつがくおしゃべりカード（日本語版)」（リヒテルズ直子訳 2017）を参考にしながら、当日の参加者で選択されたものである。放課後の限られた時間の中で、対話そのものに充てる時間を確保するために用いた方法ではあったものの、候補となるカードから問いを絞っていく過程において理由を聴き合うことなどから対話が生じた。また、はじめに選ばれた問いそれ自体は、一見個人の生き方や実存に直接関わらないように見えるものであっても、対話が進むにつれて、たとえば「全部中身が変わってもそれは『自分』なのだろうか」(7/12(水))「不幸と思っている時は誰かと比べている時？」(10/16(月))といった発問へと結びつき、深まっていった点も興味深い。さらに、前述の学校保健委員会と同様に、それぞれの立場からの発言（たとえば 6/26（月）の問い）が相互理解へと発展していった。こうした時間を設けること自体が、当初の目的でもある「学校保健にかんする課題を学校全体の課題として引き受けていける学校づくり」としての重要な役割を果たしたようである。

また「放課後哲学対話では、気兼ねなく対話に参加することができる」という生徒の声が聞かれたことは、普段かかわりの少ない生徒や保護者も交えて話すことの方が「知らないでいること」（Biesta 2017; 堀越 2020）の優位性を、積極的に哲学対話に利用できた印象もある。他方で、これは裏を返せば、教室での哲学対話実践における「知的な安全性」

（Jackson 2013）を確保することの難しさが浮き彫りになったということでもあるだろう。

表 4：養護教諭を中心とした放課後哲学対話の実践

2022 年度	テーマ
9/21(水)	「好きとは？」
1/31(月)	「委員会ってなぜあるの？」※この会は生徒保健委員会で実施
2023 年度	テーマ
6/26(月)	「おしおきって必要？効果ある？」
7/12(水)	「全部部品が変わった自転車，それでも私の？」
9/21(木)	「抱きしめて慰めてあげたいと思ったサッカー選手はどんなことをした人？」
10/16(月)	「お金持ちのビジネスマンはホームレスより幸せ？」
11/20(月)	「普通はだれが決めているの？」
12/15(金)	「1 番古い思い出は何？」「どろぼうを好きになれる？」「美しい死ってどんなの？」

３－３－４　小括

以上、本節では学校保健の観点から保健組織活動と放課後の哲学対話実践について報告した。前節の実践から 1 年後に始まった学校保健活動としての試みであったが、これにより、教員や生徒たちの自律的な動きが促進されていったことが読み取れる。そして、学校全体で哲学対話実践に取り組んだ土壌があったからこそ、中心となった教員以外も進行役を担ったり、放課後の哲学対話に参加するハードルが低くなったりしたようである。実際、放課後の哲学対話には、これまで保健室に来室したことのない生徒も散見された。前節での実践同様、教員や生徒たちが自ら哲学対話の場を創り上げていく自律的な動きが徐々に見られるようになっていっただけでなく、従来の保健室の在り方や養護教諭の関わり方とは異なる出会いが新たに拓かれたことは、ひいては学校保健それ自体の意義を再考することにもつながっていくようにおもわれる。

４　東京都立足立東高等学校の実践

４－１　実践の概要

本章では、2 章で示した理論的枠組みをもとに、2022 年度より東京都立足立東高等学校の養護教諭が中心となって行った保健委員会活動における哲学対話について報告する[18]。

まず当該校の概要について述べておきたい。足立東高校は、2003 年より都立高等学校としては初めて設置された「エンカレッジスクール」である[19]。また、当該校の養護教諭は 2

[18] なお、この成果については全国養護教諭連絡協議会が刊行している研究誌「瑞星」第 14 号（2024 年 12 月発刊予定）に掲載が決定している。

[19] エンカレッジスクールとは、「小・中学校で十分能力を発揮できなかった生徒のやる気を育て、頑張

名おり、そのうちの１名が前任校にて哲学対話実践にかかわっていたという背景がある[20]。そして２名の養護教諭ともに、前章で報告した上甲子園中学校の養護教諭と哲学対話の情報を共有し合っていたことに加えて、以前から保健教育における養護教諭の役割についても関心を抱いていたことから、保健委員会活動での実践を行う運びとなった。次節以降、実際に哲学対話実践を取り入れるまでの詳しい背景とその実践内容について詳述する。なお、以下の実践においては、堀越が基本的に進行役を担当し、当該養護教諭らおよび柏木は哲学対話の参加者としてあるいは、輪の外で観察者としてその場に参与した。

４－２　実践に至るまでの背景

当該校においても、哲学対話の実施は以前から検討されており、実際にどのような形で導入することが望ましいかについて、様々な視点から議論が重ねられてきた。その問題意識としては、当該養護教諭らが日常の保健室対応から、来室する生徒が自らの心身状態を言語化することに困難があると感じていたことが挙げられる。例えば、生徒に早退するか否かを尋ねても、その判断を養護教諭に委ねてしまったり、人間関係のトラブルにおいても自分の考えをうまく表現することができず、相手との間で認識のすれ違いが起きたりするといったことが経験されていた。

哲学対話が導入される最大の転機となったのは、2021 年 6 月、東京都が 9 月より全都立学校の女子トイレに生理用品を配置する方針を決定したことだった。本通知を受け、女子トイレに生理用品が配置されること自体は、様々な背景に鑑みても重要なことである[21]。一方で、当該校の養護教諭たちが着目したのは、なぜ「女子」トイレにのみ設置が求められているのか、という点であった。すなわち、女子トイレを利用する生徒のみが生理用品を使用するという前提そのものをとらえなおしていくことの重要性である[22]。

そこで、養護教諭らは様々な生理の貧困にかんする資料やウェブサイトに目を通し、生

りを励まし、応援する学校として、社会生活を送る上で必要な基礎的・基本的学力を身に付けることを目的として、既設校の中から指定。基礎・基本を徹底するとともに体験学習を重視」した学校のことであり、現在都内に 6 校設置されている。(東京都教育委員会「これまで設置してきた多様なタイプの学校」https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/high_school/type.html　アクセス：2023/12/15) 当該校の主な特色としては、入学者選抜に学力検査を実施しない/定期考査は実施しない/毎週 1 回のキャリアガイダンス/二人担任制/第一学年の 30 分授業　などがある。(東京都立足立東高等学校ホームページ　https://www.metro.ed.jp/adachihigashi-h/　アクセス：2023/12/15)

[20] 詳細については、関本智美・堀越耀介（2021)「私の実践・事例ファイル　高等学校の実践　File220 事件ファイル「真剣☆大山しゃべり場」～養護教諭・哲学対話なるものに巻き込まれる～」『健康教室』第 72 巻第 6 号、東山書房、88―92、を参照されたい。

[21] その背景には経済的な困窮が原因で生理用品を入手できない女性が多々存在する、いわゆる「生理の貧困」問題が指摘できるだろう。

[22] この前提を問い直した事例としては、2023 年度より東京大学駒場キャンパスにおける女子トイレ・男子トイレ・多目的トイレへの生理用品の設置が挙げられる（東京大学教養学部学生自治体ホームページ「2023 年度以降の生理用品配布について」https://todaijichikai.org/info/2023seiriyouhin/　アクセス：2023/12/17)。男子トイレへの設置は当初は範囲外であったが、学生自治体が学内の性的マイノリティ支援団体などへのヒアリングも行い、「生理用品を利用するのは、普段女子トイレを利用する方に限られないため」として、設置を要望し、実現に至った（J-CAST ニュース「東大駒場キャンパス、男女トイレに「生理用品」設置　月 400 個超の利用…「学生の負担軽減」狙い」、2023 年 4 月 15 日、https://www.j-cast.com/2023/04/15459891.html　アクセス：2023/12/17)

理用品の一部を誰でも受け取ることのできる保健室前の廊下に置くことを試みた。それは、従来生理がタブー視されてきたという課題を乗り越えようとする試みでもある[23]。当然ながら、生徒からの反応は様々であった。中には「中学校の先生が『生理は恥ずかしいもの』と言っていたから、こんな風に置くのはダメだと思う。」「男子が遊んでいるのはどうかと思う。」という発言もあった。養護教諭たちはその都度、生徒たちの言葉に共感を示しながらも、その発言をきっかけに生徒と対話を深めたり、保健委員の生徒からの改善策の提示に真摯に耳を傾けたりするなど、一人ひとりの反応から生徒を取り巻くセクシュアリティにかんする課題を洗い出していった。その結果、生理用品の配置という教員からの一方的な解決策の提示や、多くの学校で実施されている保健教育の手法ではなく、生徒一人ひとりが生理（月経）を主体的に考える機会として、哲学対話を導入するに至った[24]。

４－３　実践内容

前節の経緯を踏まえ、2022 年度より、保健委員会活動において哲学対話が行われるようになった。その内容は、表 5 に示した通りである。はじめは「生理（月経)」をテーマに、生徒たちの忌憚なき考えを共有し合うことを目指し、初回と 2 回目は男女別で実施された（哲学対話実践①②)。その結果、女子生徒の中でも互いに生理のとらえ方が異なることが参加者の中で共有された。たとえば、女子生徒だけの哲学対話では、「恥ずかしい」の中にも女性の友人/女性教員/女性の家族・親族など、恥ずかしいと思う範囲が人によって異なること、また、同様に異性（男性）に対しては、友人/教員/家族（父や兄、弟など）/パートナーに対してもその度合いや割合が異なることが明らかになった。その過程において、「話すことは構わないが、生理用品を見られたくはない。」「自分が今生理であることを知られることは嫌だ。」「パートナーには生理でしんどいことを知ってもらいたいが恥ずかしくないわけではない。」「いくら仲が良くても男友達には話しづらい。」といった各々の考えが明らかになった。それにつれて、「どうして A さんの話していた内容は、自分にとってはそれほど恥ずかしいと思えないのだろう？」「生理が恥ずかしいのか、生理にまつわる何かが恥ずかしいのか分からなくなってきた。」「女性ならある年齢になれば皆共有することで大事なことなのに、どうして話しづらいと思っていたのだろうか。」といった発言も聞かれた。

一方で対話を進めるにつれて、女子生徒同士では生理を通した体験について同調を求める傾向が強く、それが互いの差異を理解する対話を阻む可能性についても示唆された。それは、たとえば「生理のしんどさを男性にも体験してもらいたい」という発言にたいして、参加した女子生徒が皆同意する場面などで顕著に見られた。進行役の教員が「そのしんどさって？」と問うと各々に「腹痛」「腰痛」「イライラする」「眠い」「だるい」「私は生理痛

[23] 生理の貧困については、たとえば雑誌『Sexuality』104 号（エイデル研究所、2022 年 1 月）において「『生理の貧困』から『生理の尊厳』へ」といった特集が組まれ、ジェンダー平等やセクシュアリティ教育としての課題として考えることが提言されている。

[24] 本邦の月経教育の現状については鈴木幸子（2022)『日本の月経教育と女子中学生の月経事情』杉田映理・新本万里子編「月経の人類学　女子生徒の「生理」と開発支援」世界思想社、243-262、に詳しい。本邦の月経教育は養護教諭が中心となって行われている実態が詳細に記されている。

がひどい/軽い」といった経験が語られるものの、「では、A さんと B さんの『腹痛』は全く同じ？」「生理痛が軽い人は、本当に『軽い』？どうして軽いって思うのかな？」と問われることで初めて、そこに個人差があることが意識化されるということが度々生じた。

「生理」（一般的に生物学的性が女性であれば、ほとんどの女性が経験する現象）は、実際には十人十色の違いがあるにもかかわらず、女性同士でもその内実の語られる機会は多くない。「私は生理痛が軽い方だと考えていた。私よりしんどい人がいるのだから私は我慢しないといけないと思っていたけど、それは違うのかな。」「男子にしんどさを体験してもらいたいって、実際には何を理解してもらいたかったのだろう？」という感想からは、一般化された「生理」と自分自身にとっての「生理」を捉え直そうとする姿勢が感じられた。

また、男子生徒については、「家族（姉/妹）がしんどそうだから大変なのだと思う。」「パートナーが生理の時は辛そうなのだが、自分には経験がないからどうしていいのか分からない。」「クラスメートでもしんどい人はいると思うが、どう声をかけたら良いのか（かけない方が良いのか）迷う。」「将来、パートナーができたときのためにも知っておいた方が良いと思う。」といった声がきかれた。男子生徒が当初の予想より話題に拒否感を示すことなく、むしろ「知りたい」という態度を積極的に表明した点が特徴的だったといえよう。女子生徒にとってもこのことは意外だったようで、驚きをもって捉えられたのも印象的であった。

ただし、男子生徒同士の対話においては、生理を理解しようとする要因として、「（自分の）特定の異性のパートナーへの思いやり」を挙げる生徒が多かった。それは前述したように、現在のパートナーや将来のパートナーの存在という視点からである。その視点自体は言うまでもなく大切である一方で、あくまで「異性のパートナーがいるから考える（いなければ考えなくてよい）」にとどまってしまう可能性も否めず、「ヘテロセクシュアルな恋愛を前提とした生理」という認識が強められかねない。

包括的セクシュアリティ教育の理念に鑑みるならば、「ジェンダー平等」も踏まえながら、広く一般的な課題として生理を考えることも必要であると考えられる。本実践においても、哲学対話を導入する段階において、そのような視点を乗り越えることが目的とされていた。従って、こうした課題が男女別で行った哲学対話によって浮かび上がってきたことから、同年 10 月には、「男女混合で一緒に生理のことについて話したい」の声をきっかけに、男女共同での哲学対話も実施される運びとなった（哲学対話実践③）。

一般的に、生理については「経験する側（女性）/経験しない側（男性）」「理解される側（女性）/理解する側（男性）」といった二項対立の構図が描かれやすい。その結果、「どうせ男性にはこの痛み/しんどさは分かり得ない」といった女性側の諦念やそれに基づいた我慢が生じやすく、男性側も「理解しようにもどのように理解していけば良いのか」「結局どうしたらいいのか分からない」という徒労感に陥りやすい。

そのため、ある回で哲学対話の問いを「男子トイレにナプキンを置くのはおかしいのか」としたこともあった。これにより、互いに理解の歩み寄りを妨げることなく、また理解の範囲を「男女」の視点に狭めてしまうことなく、男女がともに生理について考えられる機会の創出をねらったのである。生徒からは「男子がここまで考えていると思わなかった。」

「ここまで生理のことについて考えたのは初めて。」「パートナー以外と話しても、自分が考えていたより恥ずかしくなかった。」との声がきかれた。中には言語化することの難しさを実感していた生徒も見られたが、対話後、個別に「あの場では言葉が見つからなくてうまく言えなかったのだけれど…」と養護教諭に自分の考えを話しにくる生徒も観察された。

生徒が哲学対話に慣れ始めた 11 月以降は、さらに互いの観点を広げていくため、男女共同で広くセクシュアリティをテーマとした哲学対話を行った。表 5 にも示したように、11 月は教員側で想定した問い（哲学対話実践④）から始め、その翌月からは生徒による問い出しも始めた。問いはおそらくどれも、生徒達が日常の会話の中でも多かれ少なかれ話題に上がったことのあるものであろう。こうした問いを哲学対話の問いにすることで、これまで自分たちが前提としてきた価値観、常識を問い直す契機ともなり、「今まで正しいと思ってきたことだけが正解ではないのかもしれない。」「自分の考えは少数派だと思っていたが、仲間がいたことに驚いた。」「自分の考えは当然だと思っていたが真逆の人がいた。それもまた間違っていないと思えた。」という感想が聴かれた。

また、哲学対話と並行して学校薬剤師による講話や、それに基づく文化祭での掲示物作成なども保健委員会活動として実施した。学校薬剤師による講話では、普段生徒が多用しているナプキンだけでなくタンポンや低用量ピルについて取り上げられただけでなく、月経困難症等についても、その機序から詳細に学習する機会となった。その結果、文化祭では学年ごとに関心のあるテーマで、学んだことを掲示物にしていく活動にもつながった。

表 5：保健委員会における実践とその内容

2022 年度	テーマ	内容
6/15(水)	哲学対話実践①「生理(月経)はなぜ恥ずかしいのか？」	男女別で実施。
7/19(火)	哲学対話実践②前回のテーマの続き	男女別で実施。
9/5(月)	生理用品にかんする講話	学校薬剤師によるナプキン・タンポン・ピルについての講話。
9/22(木)	「不妊症と PMS(月経困難症)」(1 年) 「貧血と生理症状」(2 年) 「月経不順とピル」(3 年)	文化祭での掲示物作成
10/25(火)	哲学対話実践③「男子トイレにナプキンを置くのはおかしいのか？」	この回より男女共同で実施。
11/22(火)	哲学対話実践④「彼氏/彼女がいるかどうかを聞くのはなぜか？」	
12/14(水)	哲学対話実践⑤「異性に何を求めるか？」	この回から、生徒による「問い出し」を始める。
1/20(金)	哲学対話実践⑥「見た目か中身かどちらが大事か？」	
2/13(月)	「ジブン×ジンブン」とのコラボレ	漫画『作りたい女と食べたい女』(ゆ

	ーション	ざきさかおみ、KADOKAWA）のワンシーンを取り上げ、一人ひとりが気になる箇所に付箋を貼りながらお互いの興味関心について、問いとともに思考を深める「ジンブンアトラス」という名称のワークショップ[25]。

2023 年度からは、保健委員以外の生徒にも広く哲学対話の場を開放し、必ずしもセクシュアリティにテーマを限定しない哲学対話が月 1 回程度放課後に開催されている。参加するメンバーは毎回異なるものの、友人同士で誘い合っての参加や複数回参加する生徒も散見され、「校則はどうしてあるの？」「先生はなぜ偉いの？」「お金と恋人はどちらが大事？」といった問いで哲学対話が行われている。

5　おわりに

本論文は、哲学対話を用いた包括的セクシュアリティ教育の試みについて、理論的・実践的な側面それぞれから論じることを試みた。前半部では包括的セクシュアリティ教育についての理論的な側面から、知識教授に偏ることなく子ども自身が考え議論する形式での実施について検討し、そこで哲学対話のペダゴジーが有用でありうることを示唆した。後半部では、実際にこうした理論に基づいた 2 校での実践事例について検討した。

本論文の学術的意義は、センシティブかつ画一的な答えのないセクシュアリティにかんする話題を、「知的な安全性」を目指そうとする哲学対話/P4C の手法を用いることによって、包括的セクシュアリティ教育として実践することを提案したことにある。また実施面では、こうしたテーマを扱うからこそ、外部講師によるレクチャーや実践のみならず、日常的に触れ合っている教師自身が哲学対話を進行するための教師教育の側面を持たせたことが、特筆すべき点である。セクシュアリティにかんしては、教科教育に比べて教師自身の知識や経験・動機がまちまちであるといえ、上甲子園中学校の事例では、その点にアプローチして学校全体への浸透を図ったことがハイライトだといえるだろう。

裏を返せば、この点に関連する課題も決して少なくない。包括的セクシュアリティ教育は、学習指導要領にも教員養成にも明確には位置付けられていないのが現状だからである。それによって、教える側のジェンダー・バイアスや実施に際する不安・知識の不足などが今後対処していくべき課題として挙げられるだろう。また、知識のアップデートや準備を重ねたとしても、作成した教材や実践からジェンダー・バイアスを取り除くのは難しい。また、「当事者」の射程の広さについての認識が不足していると、こうした問題を抱えている子どもの存在に気付くことも難しくなる。自分の認識や知識が間違っているかもしれないと注意することも、そのことに気づくこと自体に様々な、何重もの課題がある印象だ。

そして、都立七生養護学校事件(金崎 2003)の例に代表されるように、こうした問題・教

[25] ジブン×ジンブン HP　https://jibunjinbun.com/　アクセス：2023/12/17

育にアプローチすることへの根強い拒否感があることも認めざるを得ない。他方で、包括的セクシュアリティ教育の実践が、実際には性的な活動を遅らせたり、避妊具の使用率を高めたりすることも指摘されている(Montgomery & Knerr 2016)。こうした認識のずれや誤解にかんしても、今後解消していくべき課題だといえるだろう。『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』では、扱う内容について発達段階に応じたグラデーションがあるとはいえ、「5 歳から」何らかの教育を推奨していることは、特筆に値する(UNESCO 2018)。

こうした教育を実施する前提そのものにかんする課題のほかにも、実施に際して現場から聞かれた実務的な課題も書き添えておきたい。たとえば、哲学対話では教師と生徒が対等にかかわることが理想とされるが、こうした仕方で対話すること自体の難しさがある。また、テーマそのものの扱い方の難しさやセンシティブさなども相まって、全校で足並みをそろえて実施することの難しさなども指摘された点は、今後の課題である。

ただしこの点で、足立東高等学校の例は、上甲子園中学校の事例とはまた違った実践例として参考になるだろう。端的に言えば当該高校での実践は、保健委員会活動の枠組みで実施されたからである。こうした規模から実践していくことは、学校・教師側の負担や導入のしやすさという点で評価できるだけでなく、今回の事例で言うならば、養護教諭のイニシアティブで実施できるという点も指摘できるだろう。また、それでもあえて教科教育やカリキュラムの中に位置づけようとするならば、保健体育のほか、道徳、家庭科、公民といった教科で部分的にでも十分扱うことができる。また授業内でなかったとしても、学内的・内容的には、こうした教科の教員が連携し様々な形式や機会を用いての実践を検討する余地は、十分あるだろう。

本論文は、理論・実践の両面をカバーすることを試みたとはいえ、あくまで実験的・萌芽的な提案や試みを行ったにすぎない。当然ながら、その提案や実践についても限界があり、試みである以上、現時点での課題も既述の通りである。しかしながら、哲学対話/P4Cと包括的セクシュアリティ教育の共鳴する部分に着目したことで、ある意味では「セクシュアリティ」という問題のみならず、現在の学校や教員の在り方それ自体を問い直し、組み替えていく端緒も垣間見えている。本論文の成果が、今後の包括的セクシュアリティ教育および哲学対話の実践に寄与することを願って、本稿を締めくくりたい。

参考文献

M. Gregory, J. Haynes, and K. Murris ed. (2016) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Abingdon: Routledge.

Jackson, T. (2013) “Philosophical rules of engagement”, in S. Goering, N. Shudak & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers (99-10)*. New York: Routledge.

Lipman, M. (2003) Thinking in Education (second ed.), Cambridge University Press.

Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011) “What is Philosophy for Children, What Is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, Journal of Philosophy of

Education, Vol. 45, No. 2.
UNESCO (2018) *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281 Accessed: 2023/12/22.
World Association for Sexual Health (2014) Declaration of Sexual Rights. https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2021/09/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014_b.pdf Accessed: 2023/12/22.
Montgomery &Knerr (2016) Review of the evidence on sexuality education: report to inform the update of the UNESCO International technical guidance on sexuality education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264649 Accessed: 2023/12/22.
浅井春夫 (2020)『包括的性教育：人権、性の多様性、ジェンダー平等を柱に』大月書店。
大川尚子・奥村菜月・田之上啓太(2021)「性に関する指導についての実態調査とこれからの性に関する指導の在り方の検討」『京都女子大学発達教育学部紀要』(17) 103-109。
川又俊則 (2017)「養護教諭による『性の多様性』のアクティブ・ラーニングに関する一考察－「チーム学校」としての人権教育と性教育－」『生活コミュニケーション学研究所年報』8、47－57。
金崎満 (2005)『検証 七生養護学校事件――性教育攻撃と教員大量処分の真実』 群青社。
公益財団法人日本学校保健会(2018)『教職員のための指導の手引～UPDATE！エイズ・性感染症～』
――――――――― (2021a)『学校保健の課題とその対応―養護教諭の職務に関する調査結果から―（令和 2 年度改訂)』。
――――――――― (2021b)『保健主事のための実務ハンドブック（令和 2 年度改訂)』
齋藤環 (2015)『オープン・ダイアローグとは何か』医学書院。
島田友子(2018)「中学校教員の性の健康教育に対する意識と課題」『名桜大学総合研究』(26)、85-94。
鈴木幸子 (2022)『日本の月経教育と女子中学生の月経事情』杉田映理・新本万里子編「月経の人類学　女子生徒の「生理」と開発支援」世界思想社、243-262。
関本智美，堀越耀介 (2021)「私の実践・事例ファイル　高等学校の実践　File220　事件ファイル「真剣☆大山しゃべり場」～養護教諭・哲学対話なるものに巻き込まれる～」『健康教室』第 72 巻第 6 号、東山書房、88―92。
長野県教育委員会 (2015)『性に関する指導の手引き別冊「外部講師を活用した性に関する指導の実践事例集」』
西宮市学校精神保健推進協議会・西宮市教育委員会編 (2000)『学校精神保健ガイドブック　パートⅡ』。

橋本紀子、篠原久枝、田代美江子、鈴木幸子、広瀬裕子、池谷壽夫、艮香織、小宮明彦、渡部真奈美、茂木輝順、森岡真梨（2011）「日本の中学校における性教育の現状と課題」『教育学研究室紀要 ：「教育とジェンダー」研究』9　3-20。

星野俊樹（2020）「小学校教諭が伝える“生と性”」https://kidsna.com/magazine/entertainment-report-20010904-10009　アクセス：2023/12/22。

堀越耀介（2019）「探究のコミュニティにおける『思考』をどのように位置づけるべきか――子どもの哲学の目的をめぐって」、『思考と対話』1(1) 23-33 頁。

――――（2020）「子どもとする哲学（P4C）における教師の役割と権威性」、『思考と対話』1(2) 38-49。

――――（2023）「学校教育やビジネス領域における哲学対話/哲学プラクティスの展開――哲学的な営みは、いかにしてアカデミアの外で活用されうるか？」、『哲学論集』1(52) 39-60。

水野哲夫（2022）「日本における包括的性教育の現状と課題」『Sexuality』(107)、エイデル研究所、34-43。

文部省（1999）『学校における性教育の考え方、進め方』。

文部科学省（2008）「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について（答申）」中央教育審議会、2008 年 1 月 17 日。

――――（2015a）「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について（通知）」。

――――（2015b）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」中央教育審議会、2015 年 12 月 21 日。

――――（2016）『性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）』。

――――（2017a）『中学校学習指導要領解説（保健体育編）』。

――――（2017b）『現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～』。

――――（2021）『「生命（いのち）の安全教育」指導の手引き』。

――――（2022）『生徒指導提要改訂版』