

# 特別支援学校における子どもの哲学（p4c）実践の可能性

— 一学校全体で試みた軽度知的障がいをもつ生徒へのアプローチ —

\* 日野 大治, \*\* 高橋 晴紀, \*\*\* 田端 健人

Possibilities of p4c Practice in Special Education Schools  
— A School-wide Attempted Approach to Students with Mild Intellectual Disabilities —

HINO Daiji, TAKAHASHI Haruki and TABATA Taketo

## 要 旨

本稿の目的は、第一・二著者が所属する県立支援学校高等学園（以下「所属校」と略記）での哲学対話「子どもの哲学（philosophy for/with children, 以下「p4c」と略記）」の実践を紹介し、生徒たちの変容を、定性定量両面から記述することである。

はじめに、所属校の概要と先行研究ならびに p4c 導入の経緯を概説した。続いて、同一集団の生徒たちが入学してから卒業するまでの 3 年にわたり継続的に実践した p4c を、主に生徒たちの変容に焦点を当て、年度ごとに記述した。結果として、軽度の知的障がいをもつ生徒たちは、p4c の経験を積むことで、生徒間でトラブルが生じた時にも対話で解決しようとする様子が見られるまでに成長した。そのおかげで、この 3 年で人間関係のトラブルが大幅に減少した。

次に、こうした生徒たちの成長は、定量的エビデンスでも裏付けられないかとの問題関心から、2 つの定量的データを利用した。1 つは、所属校の職業評価分析表を活用し、同一集団と 1 名の生徒につき、第 1 学年 6 月と第 3 学年 10 月のデータを比較した。全項目で顕著な向上が見られた。もう 1 つは、アンケート調査を独自に実施した。アンケート調査は、「話し合い活動に対する自信」「非認知『徳』」「学級風土」尺度で構成され、所属校の生徒たちの回答スコアを分析した。その結果、「話し合い活動に対する自信」スコアの平均値が高く、ばらつきも小さく、最小値の 3 名も項目平均で肯定的に回答していることがわかった。また「学級風土」尺度のスコア平均値も高く、ばらつきも小さく、所属校の当初の人間関係に関する課題に改善が見られた。継続的な p4c の取組の効果を示唆する結果である。さらに、3 変数の相関係数も 0.50 を超えるほど高く、p4c をはじめとする話し合い活動への自信が、非認知スキルや学級風土にプラスの影響を与えている可能性が示唆された。

**Key words** : 社会的・職業的自立, 非認知能力, 対話, 定性的 (質的)・定量的 (数量的), 評価

\* 宮城県立支援学校女川高等学園 (宮城教育大学教職大学院第 14 期生)

\*\* 宮城県立支援学校女川高等学園

\*\*\* 宮城教育大学教職大学院

## 1. 所属校の概要と先行研究

第一・二著者が所属する県立支援学校高等学園（以下「所属校」）には、知的障がいをもつ生徒だけでなく、発達障がいをもつ生徒も多い。令和5年度は、3年生24名中9名（38%）、2年生19名中10名（53%）、1年生16名中8名（50%）が、発達障がいをもつ<sup>1</sup>。そのため、所属校では知的障がいに加え、発達障がいからくる困難の改善・克服に向けての支援も必要であり、教職員全員で多角的・継続的な実態把握・指導計画・自立活動指導に取り組んでいる。

所属校の自立活動シートを分析したところ、「コミュニケーション」「人間関係の形成」「心理的な安定」に課題を抱えている生徒が多い、という課題が浮き彫りになった。そこで第二著者は、令和2（2020）年度より生徒の人間関係育成をめざし、教科道徳で「子どもの哲学（philosophy for/with children, 以下「p4c」と略記）」を導入し、実践を重ねた。令和3（2021）年度には、その効果が同僚職員に認知され、全学年の試みとして教科道徳でp4cを実践することになった。特別支援学校での知的障がいや発達障がいをもつ生徒のp4cの実践は、国内では稀ではないだろうか。

そこで特別支援学校での類似の実践研究の有無を確認するため、簡略版のシステマティックレビューを行った。システマティックレビューのやり方については、藤井（2019）や本田ほか（2020）を参照し、検索サイトは国立情報学研究所のCiNiiを利用した。

子どもの哲学（p4c）には、様々な名称があるため、検索キーワードには、「子どもの哲学」「子どものための哲学」「哲学対話」「p4c」と異なる名称を入れた。論文のタイトル・キーワード・要旨にアクセスできる論文に限定し、それらから特別支援学校での実践研究の有無を調べた。ヒット件数は、ノイズや重複も含め、「子どもの哲学」110件、「子どものための哲学」107件、「哲学対話」349件、「p4c<sup>2</sup>」は226件あったが、タイトルや要旨で特別支援学校や知的障がいを示唆する論文数は0件だった。

哲学対話の臨床事例を幅広く扱う日本哲学プラク

ティス学会の学会誌『思考と対話』<sup>3</sup>も同様に調べてみたが、特別支援学校や知的障がいをもつ生徒をテーマとした論文はなかった。

簡略的ではあるが、以上の先行研究レビューから、特別支援学校での知的障がいをもつ生徒たちのp4cの実践と研究は、現段階では非常に稀有であるといえる。しかもイベント的ではなく、あしかけ4年にわたる継続的な取組となると、なおいっそう稀有であり、挑戦的な試みといえよう。これほど異例な挑戦に挑んだ背景には、所属校にp4cを導入した第二著者の、p4cに関する経験や試行錯誤や理解があった。これらは、第二著者のp4cのファシリテーションの技量とも連動している。こうした経験、試行錯誤、理解、技量がなければ、所属校での全校的で継続的なp4cの実践はありえなかった。そこでまず、特別支援学校にp4cを導入するに至った経緯を紹介しておきたい。

## 2. 特別支援学校でのp4c導入の経緯

### 2-1. 導入に至る背景—公立中学校での実践—

第二著者がp4cと出会ったのは、A中学校教諭時代（以下「前任校」とよぶ）の平成29（2016）年、宮城教育大学で教員免許状更新講習「道徳」を受講したことにさかのぼる。この講習で第二著者は、p4cの教育効果が高いと直感し、前任校でp4cに挑戦してみた。1年目は道徳の教科書とp4cを結びつけ、生徒から問いを募り、テーマ選定することに試行錯誤しながら実践を積み重ねた。全学年で実施できるような指導過程のベース作りを意識した。2年目には興味のある同僚を巻き込み1・2学年で実践した。3年目は全学年で行った。第二著者は第1学年の担任として、学年が異なってもp4cが効果的か試してみた。結果はどの学年でも反応が良く、対話が盛り上がり、授業に主体的に取り組む様子が見られた。生徒に「次はいつ、授業でp4cをするのですか？」と聞かれることもあった。

しばらく実践を続けていくと、ある時、担当学級の生徒たちが劇的に変容する姿を目の当たりにした。それは「家族」をテーマにした対話だった。授業を否定

1 宮城県立支援学校女川高等学園（2023）：令和4年度研究紀要第4集,pp.3-4.

2 小文字表記の「p4c」で検索すると、大文字表記の「P4C」もヒットする。4つの検索語の中では、最もノイズが多かった。

3 2024年9月現在で、同学会誌の論文はCiNiiでは検索できない。

的に捉え真面目に学習しない生徒Bが、コミュニティボール<sup>4</sup>（以下「ボール」と略）を受け取った後、自身のつらい経験を泣きながら語り始めたのである。全ての参加者がもらい泣きをした。結果として、生徒同士が一つにまとまり、一体感のある授業となった。第二著者は、「こんな授業があるのか」と衝撃を受けた。これを転機にp4cの対話は、クラス内に安心感を着実に育んでいった。級友同士が、自分の率直な気持ちを伝えることができ、相手の気持ちを理解できるようになった。それにより、いじめはよくないとの雰囲気醸成され、相手を傷つける言動がなくなった。このような実践を通して、第二著者は、p4cが安心・安全なクラス経営に寄与すると確信するに至った。

その後、道徳の時間がこれまで以上に盛り上がり、授業が終了した後でも、生徒同士で授業での話題が継続した。継続的に取り組んだところ、同僚間にもp4c実践が波及していき、一時は全学年で実施するまでに至った。前任校での第二著者のこうした経験や知見、同僚を巻き込む取組は、所属校でも生かされることになる。

## 2-2. 特別支援学校でp4c実践のはじまり

やがて、第二著者は所属校への異動となった。1年目（2020年）は第3学年に所属し、学年団教員の理解を得て、教科道徳で試行的にp4cを実施した。しかし、同僚からは、「特別支援学校での実践事例が少ない」など、大きな反対意見が多勢を占めた。そこで第二筆者と管理職は、第3学年4クラスを対象に、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー（以下「アカデミー」）の支援<sup>5</sup>を受けつつ、年5回を目標にp4cを実践することにした。

1回目と2回目は、p4cに対し拒否反応を示す生徒さえいた。例えば、ある生徒はp4cがあると分かった時点で教室から退出し、参加しないことがあった。また参加しても、サークルにはいるが、対話にはまったく無関心な生徒が、クラス6名中3名はいた。こうした状況下でも第二著者がp4cを継続できたのは、前任校で、授業に否定的だった生徒Bがp4cで泣き

ながら自身の体験を語り、クラスメイトがもらい泣きした経験があったからである。クラスでの対話に心を閉ざすには、それなりの理由があるだろうし、継続すれば心を開いてくれるかもしれないと、第二著者は感じていた。

そんな中、2クラスでp4cが上手くいった。それと同時に、若手層の教員が興味を示しはじめた。実践3回目になると、学年全員の25名が、対話に参加するようになった。4回目には、生徒たちの変容が、第二著者に感じられるようになった。具体的には、問いを立てるのが上手くなり、対話が発展し盛り上がるようになった。2月に実施した最終回（5回目）の終了後、生徒たちが各々感想を述べた中で、「就職試験の面接時に動揺せずに話せることができたのは、p4cのおかげでした」との発言があった。こうした発言を受け、初めは否定的だった教員も、次第に肯定的な姿勢に転じていった。

## 3. 研究課題とp4c実践による生徒の変容について

### 3-1. 1年目の課題の整理

一般論として、「軽度知的障がいをもっている生徒たちに対し、対話を主とする実践は難しい」との見解があり、事実所属校では「p4cは無理だ」との見解が当初は多数を占めた。例えば、「自閉傾向の高い生徒は、そもそも他者の話に興味を持って聞く事ができない」「問い立てについては、生徒たちは自ら考え生み出すことはできない」といった見立てがあった。

こうした見立ても、あながち間違っているわけではないだろう。既述のように、実際、1年目の1・2回目のp4cでは、対話に参加しない生徒が半数はいた。しかし、粘り強く継続すると、対話が盛り上がるクラスが出るようになったり、参加しなかった生徒が参加するようになったり、教員たちの見立てにも変化が生まれたりした。この経験から、特別支援学校でもp4cができるし、効果があるに違いない、と第二著者は確信を強くした。しかし、1年目の課題を克服するため

4 コミュニティボールとは、子どもたちの対話が進むように開発された。カラフルな毛糸のボールのこと。このボールをもって人物だけが発言でき、ボールを持っていない参加者は、それを傾聴するというルールがある。

5 2020年（令和2年度）に研修会や出前講座等で指導・助言を受けたこときっかけとし、現在（2024年）も継続的に支援を受けている。

には、2年目以降、さらなる工夫が必要とも感じるようになった。

所属校勤務2年目の令和3（2021）年度から、第二著者は、第1学年主任及び道徳主任となった。その後第二著者は、この学年を第2・3学年と持ち上げることになる。そのため、第二著者は、同一学年で3年間継続してp4cに取り組むことができた。第二著者は、毎年度それまでの実践の課題を整理し、p4cに学校全体で取り組むための工夫を重ねた。次節では、どのような工夫をしたかを述べてい。

### 3-2. 実践する上での工夫

1年目の経験から、第二著者は、p4cの効果を高めるために、実践の頻度を増やすことが重要と考えた。そこで、年間3～5回、定期的にアカデミーの支援を受け出前授業をしてもらいながら、p4c対話の回数を増やす工夫をした（表1参照）。道徳は2週間に1回のペースで行った。

学年 内容(回数)	出前授業 (アカデミー)	教科 道徳	ミニp4c
1年生(令和3年)	3	10	0
2年生(令和4年)	5	10	19
3年生(令和5年)	5	10	22

表1： p4c活動回数（3年間）

2年生から3つの実践を試みた。1つ目は、ミニp4c<sup>6</sup>を考案し導入した。ミニp4cは週1回とし、所属校の帰省日となる金曜日とした。帰宅を生徒たちに意識化することで、一定の生活リズムを構築したいという意図もあった。2つ目は、p4cハワイの実践を参考に、ワンダーウォール<sup>7</sup>を試みた。3つ目は、ICTを活用し問いを立てるようにした。生徒はiPad（一人一台端末）からGoogle Formsにアクセスし、事前に問いを提出する。クラスによっては、問いの投票を省略し、担任が問いを選択することにした。

基本はクラス毎の実践である。ただ、不定期ではあるが、意識的に学年全体でp4cを行った。それは1年次の生徒会役員選挙前であった。「リーダー」というテーマで問いを募り、ある生徒の問い「リーダーに

必要なものは何か？」に決定した。生徒からは、「思いやりをもっている人」「責任感がある人」「自分だけが目立つのではなく、周囲に心遣いができる人」等の意見を中心に、対話がなされた。立候補前の実践は、それぞれの多様なリーダー像を知ること、立候補する生徒の参考になったと同時に、学年全体で生徒会役員として学年代表に相応しい人物の目線合わせにもなった。

学年主任として強く意識したことは、担任団へのアプローチである。これまでは、担任を通じ用紙を使ってテーマ（問い立て）や振り返りの集計をしてきた。担任には、その処理の手間や時間が大きなストレスになっていた。それが、ICTの活用で大幅に改善し、担任の負担軽減に貢献した。さらに、学年主任から担任へのフィードバックを、2日以内と意識した。担任は感想等から効果を実感し、p4cの実践に意欲的に関わることで、生徒理解が深まり、クラス経営に良い効果をもたらすことになった。職員室では生徒の発言等を担任間で共有する機会が増えた。その情報共有により、教員団は他のクラスの生徒の考えをいっそう理解できるようになり、学年経営自体が安定することになった。

以上の工夫により、生徒がどのように変容したのか、以下、3年間の実践から印象的なエピソードを中心に記述したい。

### 3-3. 第1学年の取り組み

第1学年では、p4cの問いの意図を理解できていない生徒が多かった。その結果、何を聞かれているのか分からずパスする生徒が目立った。1年目前半は上手くいかないことの方が多かった。担任の一人はクラスの対話が成り立たない数名の生徒に対して、その生徒が対話しやすい問い立てに気を配ったと話す。しかし継続して回数を重ねるうちに、生徒たちの問いの立て方が上手くなってきた。対話についても、一言で済ませることが多かった生徒たちが、年度末には多くの言葉を語るようになった。

印象的だったのは、「どうして先輩には敬語を使わなければいけないのか？」という問いを話し合った時であった。生徒からは、「年下でも私より先に入学し

6 ミニp4cは第二著者が考案した実践である。週1回朝自習の15分を活用し実践している。なお、第二著者は当時知らなかったが、同様の試みが「ショートp4c」の名称で、他の実践現場でなされていたという。

7 壁に生徒それぞれが疑問等を貼付して問いを共有する掲示物のこと。



た人は先輩と呼んだ方が良い」との意見が出された。この発言の背景には、「先輩は年上」という常識の批判的問い直しと、「先輩でも年下の場合がある」との気づきがある。対話のメンバーが暗黙に共有する常識を意識化し、それを問い直すという高度な認識に、教員たちは驚いた。また、「先輩に対して敬語を使うのが大切という考えがあったので、自分に当てはまる所が多かったので、改めて先輩を敬う気持ちが大切だと感じた」という意見も述べられた。周囲の意見と自分の意見を比較しての発言である。知的障がいがあっても、自他の比較認識ができることを教えられる発言であった。一方、対話が苦手な話についていくことが難しい生徒Cは、1年次には自分の意見を伝えることができなかった。

### 3-4. 第2学年の取り組み

この生徒たちが第2学年になり、第二著者は新たに2つを試みた。1つ目は、ミニp4cを考案したことである。自立活動の取組の一環として、p4cの回数を増やす目的で、朝学習にミニp4cを導入した。

2つ目として、問い立てのやり方を見直した。まず、ジャンルを問わず、問いは事前に募集することにした。ある担任は、ほとんど今まで関わりがなかった生徒同士が、お互いに会話や関わり合う様子が増えたことに、生徒の変容を実感した。この担任や第二著者は、これは、p4cが最重要視するセーフティ（安心・安全）が生徒たちに浸透し、対話場面を超えて、生徒同士がお互いを受け入れるクラス環境へと波及した結果との感触を得た。

第2学年の実践で興味深かったのは、「勤労」をテーマとしたp4cであった。仕事、働く意味、将来や実習のことなど、疑問に思うことや皆に聞いてみたいことを、全クラスで話し合った。あるクラスでは、「働くうえでお金とやりがいどっちが大切？」という問いが選ばれた。生徒たちは、「お金の方が大切だと思う」「お

金がなかったら好きなところにも行けないし好きなものも買えない」「やりがいの方が大切だと思う」「仕事の達成感が味わえるから」「やりがいは誰かの笑顔を見ることができるから」等、次々に意見を述べた。生徒の大半は、「お金は大切だけど、やりがいはそれ以上に大切」との意見に落ち着いた。1年次に比べ、生徒たちの語る言葉のボリュームも増え、内容的にも深まった印象がある。振り返りでは、「それぞれいろんな意見があって、私は意見を聞いて、あーそうだなーと考えが深まった」といった感想があった。他者の言葉に耳を傾け、自分の実習<sup>8</sup>の経験と照らし合わせ、自身の考えを変え、やりがいの大切さを評価し直す感想である。

別のクラスでは、上述の生徒Cの変化が印象的であった。1年次は対話が苦手な話についていくのが難しかった生徒である。生徒Cは、「20年後、みんなは同じ仕事を続けているか？」という問いを立てた。この問いを見て、第二著者は、生徒Cの成長を実感した。生徒Cは、振り返りシート<sup>9</sup>で、「考えが広がったり深まったりしたか？」「自分の話す力が成長したと感じる？」「自分の聞く力が成長したと感じる？」の3項目につき、「まあまあできた」と自己評価した。対話を重ねることで生徒C自身が自分の成長を感じていることがうかがわれた。実践感覚として、担任をはじめ学年教師陣も、生徒Cの成長を感じていた頃の出来事だった。

### 3-5. 第3学年の取り組み

第3学年になり、第二著者は、生徒がファシリテーター<sup>10</sup>役を務められるようになることを目指した。

興味深かった対話や問い立てを紹介したい。「友情・信頼」をテーマとして、「信頼できる人はどんな人？」という問いを立てたクラスがあった。生徒たちは、「笑顔で穏やかで自分の話に共感してくれる人」「約束を守り、嘘をつかない人」「日々の努力と積み重ねで信

8 所属校は、職業生活や社会生活の実験を経験することを通して、社会に貢献する意味を理解すると共に働く力、意欲を身につけ、自己実現、将来の生活としての進路選択に繋げることを目的とし、産業現場等における実習を行っている。実習は、年間2回、期間は15日間である。

9 評価は、①友達の話自分の意見と比較しながら聞くことができた②自分の考えを話せた③考えが広がったり深まったりしたか④傷つけないなどお互いにセーフティを大切にできた⑤楽しかったか⑥自分の話す力が成長したと感じる⑦自分の聞く力が成長したと感じる、の7項目である。それに対して自己評価は、「1できなかった」「2まあまあできた」「3できた」「4とてもできた」の4件法とした。

10 議論の進行役・整理役のこと。

頼は得られると思う」等の意見を語った。振り返りでは、「みんなの意見を聞いて、優しい人は思いやりがある人と聞き、確かにと思った」とか、「約束を守れる、嘘をつかない、みんなの意見をしっかり聞きながら自分の意見も発表できたので良かったです」といった感想が述べられた。

「公德心」をテーマに問いを立てたこともあった。クラスの問いには選ばれなかったが、ある生徒は、「人のために動く時、どんな事を思っていますか？」という問いを立てた。その理由として、「人は、周りを見て動かなければいけないと思う時と、無意識で体が動いている時があるので、皆は人のために動く時どう考えて動いているのかなと思ったので、この問いにしました。」と説明した。また、「自分は、できない事、苦手なことが多いので誰かに助けてもらうことが多いです。なので自分もできる中で誰かの役に立ちたいと思います。」とも語った。この生徒の問いは、他者への配慮や思いやりを大切にしており、社会の中の自分の在り方、生き方を考える「公德心」を体現している問いであり、所属校の教員たちは、大きく心を動かされた。

生徒Cにも、さらなる成長が見られた。生徒Cは、「友達といるとなぜ楽しくなるのか？」との問いを立てた。この問いの背景には、友達と過ごす時間は、楽しく笑いながら話をして、あっという間に時間が過ぎるという経験があった。寄宿舎で約3年間生活を共にする中で、友達との関係が深まり、俯瞰的に他者の意見を聞きたい気持ちになったのだろう。振り返りで生徒Cは、「考えが広がったり深まったりしたか？」に対し、第2学年のときよりもいっそう肯定的に、「できた」と自己評価した。また「自分の話す力が成長したとを感じる？」「自分の聞く力が成長したとを感じる？」の2項目では、「とてもできた」と評価した。このように、生徒Cの自己評価は2年次以上に高まった。C自身の経験知や対話により、他者の意見を受け入れることで自己有用感が向上し、昨年以上に手応えを感じているのだろう。年末には、生徒Cは、担任たちの信頼を得、兵庫県で開催されたぼうさい甲子園の表彰式に、学校代表として発表するという大役を果たすまで成長した。

年度後半には、ファシリテーターを生徒がするようになってきた。

対話場面以外でも、生徒の変容が見られた。例えば、毎年春に人事異動および校内人事による教員の入れ替えがあり、当該学年生徒とはじめて交流する教職員がいる。こうした教職員の多くが、当該学年の印象として、「この学年の生徒たちは、必ず話す人の方を見て、こちらが何を伝えたいのか、何を言っているのかをキャッチしている様子がうかがわれる。そして、多くの生徒が傾聴の姿勢ができている。」とのコメントを、口々に語った。

加えて、この学年は1年次に人間関係上のトラブルが多く、月に6件も発生していたが、3年生になると0件になった。生徒間で何かトラブルが生じた時も、自分たちで対話をして解決しようとする姿も見られるようになった。担任たちは、この学年の生徒たちが進級するたびに、個々の問題解決力が高まったと肌で感じていた。これらの改善は、所属校における3年間の様々な教育活動の成果であるが、p4cの取組も成長の一端を担ったというのが、教員団の実感である。

#### 4. 数量的評価の模索

生徒たちのこうした成長は、数値には表れないだろうか。こうした成長が、生徒たちに深くかかわった教師たちの思い入れではなく、数値でいわば客観的に可視化できないだろうか。「エビデンスに基づく政策立案 (Evidence Based Policy Making; EBPM)」が、教育現場でも求められる時代である。学術研究のためのエビデンスではなく、実践者が自分たちの実践の効果や課題を実感し、実践改善に役立てたり、保護者に説明責任を果たしたりするためのエビデンスが、教育現場にも求められている。特別支援学校でのp4cの継続的实践という異例の取組が、決して間違っただけではなく、効果的であることを、教師たちの実践感覚だけでなく、数値でも示すことはできないだろうか。

こうした問題意識から、著者たちは数値化の試行錯誤を試みた。今回得られたデータで、それに最も接近する数値を本章で示したい。

##### 4-1. 職業評価分析表による生徒変容の可視化について

まず、同学年の生徒たちの成長を示すデータとして、職業評価分析票を紹介する。

産業現場等における実習の受入事業所は、職業評価分析表として、4つのカテゴリーごとに、各項目を5段階で評価する。カテゴリーは、「基本的なルール」「社会性」「作業態度」「作業遂行力」であり、それぞれ5項目である。p4cで育成されると考えられる項目を含む、3つのカテゴリーを見てみよう。図4-1は、当該学年全体の平均値のグラフ化であり、入学当初の第1学年6月（R3）と、就職が決定する第3学年10月（R5）との比較である。なお、第1学年6月はコロナ禍だったため、事業所の受け入れが困難となった。そのため校内実習となり、評価は、例年の事業所評価を参考に、教職員が行った。

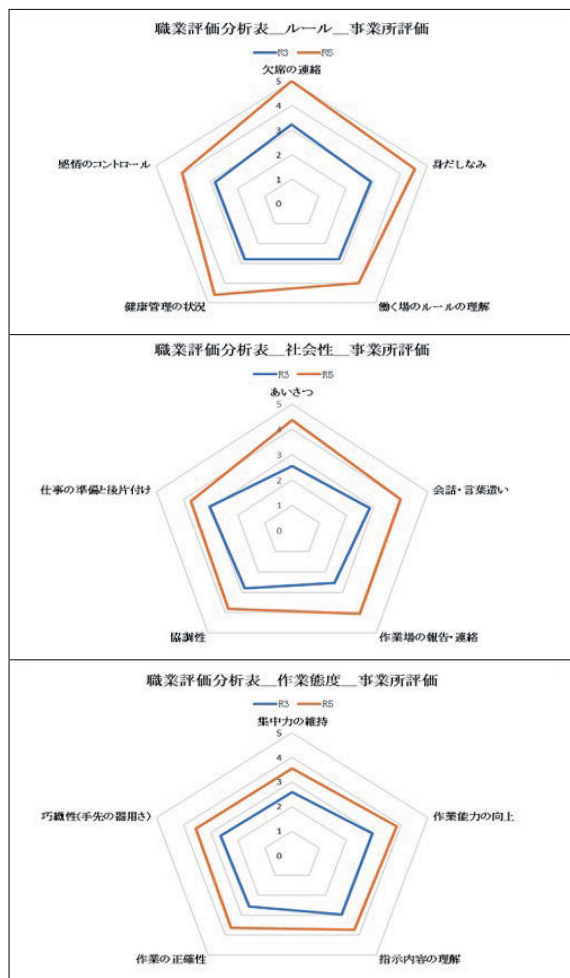


図4-1：職業評価分析票の3カテゴリーの経年比較（学年平均）

3カテゴリーの5項目全てで、3年次に伸びが見られる。これらの伸びは、所属校での3年間の指導と学習と生活すべての成果である。なかでも「ルール」の「感情のコントロール」、「社会性」の「会話・言葉遣い」と「作

業場の報告・連絡」、「作業態度」の「集中力の持続」と「指示内容の理解」は、p4cでも育成されると考えられる資質・能力である。これらの資質・能力もまた向上していることから、p4cの3年間の継続的な取組は、決して間違っていないと評価できるであろう。

次に、p4cの実践で、顕著な成長が見られた生徒Cの職業評価分析票を見てみよう（図4-2）。

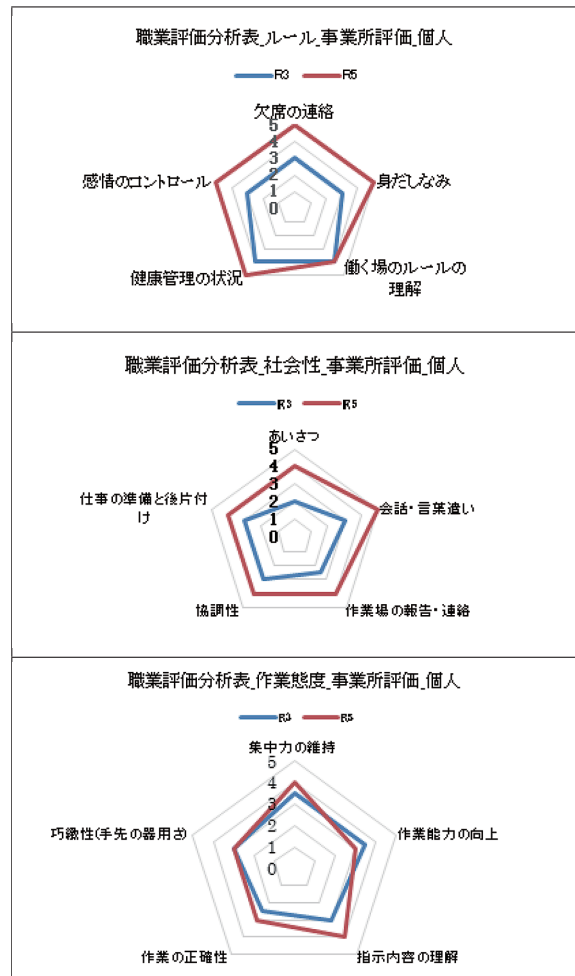


図4-2：職業評価分析票の3カテゴリーの経年比較（生徒Cの個票）

生徒Cも、ほぼ全ての項目で、伸びが見られる。特に「感情のコントロール」「会話・言葉遣い」は、5段階評価の満点であり、1年次より2ポイントも向上している。「作業場の報告・連絡」や「指示内容の理解」も、5段階評価の4で、1年次より1ポイント以上向上している。p4cの対話場面やその前後で見られた生徒Cの成長や、生徒C自身の自己評価、例えば、話す力や書く力の成長の自己評価、あるいは他者の意見を聞きたいという意思を反映した問い立て等と、図4

表4-1：「話し合い活動に対する自信」尺度

(1) 話し合い活動では、安心安全なふんいきで自由に意見を言えますか
(2) 話し合い活動では、話し合う内容を理解して、友だちの考え（自分と同じところやちがうところ）を受け止めて、自分の考えをしっかりと伝えていきますか
(3) 話し合い活動では、友だちの話や意見をさい後まで聞くことができますか
(4) 話し合い活動では、自分の考えがうまく伝わるよう、話の組立てなどを工夫して話していますか
(5) 話し合い活動では、自分の考えを深めたり、広げたりすることができますか
(6) 話し合い活動では、新しい考えやアイデアなどの発見がありますか
(7) 自分の考えと違う意見について考えるのは楽しいと思いますか
(8) 自分の思っていることや感じていることをきちんと言葉で表すことができますか

-2の項目の伸びとは整合的である。それゆえ、生徒Cにとっても、p4cの取組は、決してマイナスではなかったと評価できる。

上述のp4cで教師たちが実感した生徒Cの成長（質的データ）と合わせて数値データを読み取るなら、p4cの取組が、職業評価分析票の諸項目の資質・能力の向上に寄与したと推測することも、あながち的外れではないだろう。

#### 4-2. 話し合い活動に対する生徒たちの自信

既に述べたように、第二著者がp4cを導入した当初は、軽度の知的障がいと、自閉症を含む発達障がいを有する生徒たちにとって、話し合い活動を中心とする実践は無理との意見が多数を占めていた。しかし、あしかけ4年にわたるp4cの実践により、生徒たちは話し合いに関心を高めるようになり、話し合いのスキルや内容も向上していった。これは教師団が実践感覚で認める事実である。では、3年間持ち上がった生徒たちの意識として、話し合い活動で、自分の意見をみんなの前で語ったり、他の生徒の意見を聞いたり、話し合いを通して考えを深めたりすることが、どれだけでできていると感じているのだろうか。そこで、令和5（2023）年12月から翌年1月にかけての期間に、持ち上がった3年生を対象に、話し合い活動に関するアンケート調査を実施することにした。

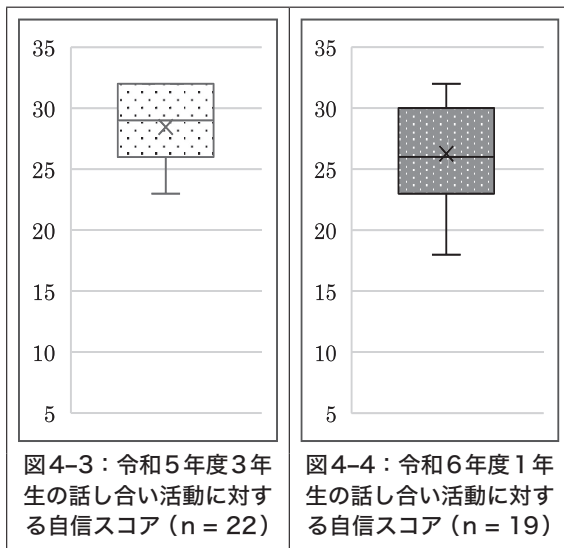
アンケート調査は、第三著者の実績から、全国学力・学習状況調査の「主体的・対話的で深い学び」に関する質問項目を利用した。項目は、表4-1の8項目である。「話し合い活動に対する自信」尺度と名づけておく。

質問ではあえて「p4c」とはせず、全国学力・学習状況調査の質問項目を生かして「話し合い活動」とした。所属校のカリキュラムからして、「話し合い活動」として、当該学年で最も力を入れ、継続的かつ頻繁に取り組んだのはp4cであったため、この「話し合い活動に対する自信」尺度のスコアは、ほとんどp4cの影響であることは、所属校の教員間では自明である。

回答選択肢は、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」の4件法とし、それぞれ4・3・2・1と配点した。

回答者数は $n = 22$ であった。8項目の内的整合性を示す信頼性係数は $\alpha = 0.89$ であった。尺度全体の平均値は28.45（SD = 3.38）であった。満点が32であることからすると、この平均値はかなり高い。項目平均で3.56になる。最大値は満点の32（7名）、最小値は23（3名）であった。最小値の3名も、各項目平均で2.87となり、話したり聞いたり対話で考えたりすることへの自信は肯定的である。この基礎統計量を可視化すると、図4-3になる。スコアが高いところに集まっており、ばらつきも小さいことがわかる。生徒たちは、話し合い活動で話したり聞いたり考えを広げたり深めたりすることができる、と自信を示している。この自信の強さは、p4cを3年間継続した結果と解釈するのが自然であろう。「軽度知的障がいや発達障がいのある生徒たちには対話は無理」と思われていた生徒たちであったことを考慮するなら、こうした生徒たちが対話に対してこれほどの自信をもつようになった事実は重い。





さらに注目すべきは、図4-3からわかるように、ばらつきの小ささである。導入当初は、対話に参加しなかったり関心を示さなかったりした生徒がいたことから、特別支援学校でも、対話に自信がある生徒とそうでない生徒とのばらつきがあつてしかるべきである。それが、今回の調査結果のようにばらつきが小さくなり、最小値の3名も各項目を肯定的に回答するようになったのは、やはりp4cを継続した結果と解釈するのが妥当ではないだろうか。

ちなみに、令和6（2024）年入学の1年生にも同じアンケートを、7月に実施した。p4cの経験がほとんどない生徒たちである。結果を同じく箱ひげ図で可視化すると、図4-4になる。予想通り、自信のある生徒とない生徒とのばらつきが見られる。基礎統計量は、尺度の信頼性係数 $\alpha = 0.87$ 、 $n = 19$ 、平均値26.26

（SD = 4.25）、最大値32（3名）、最小値18（1名）であつた。

#### 4-3. 「話し合い活動に対する自信」と「非認知『徳』」と「学級風土」との相関

話し合い活動への自信は、生徒の非認知スキルやクラスの人間関係に影響を与えないだろうか。充実した話し合い活動を通して、自分の考えを人前で述べたり、人の意見に耳を傾け、自他の考えを吟味し、新しい気づきを得たり、思考を広げたり深めたりする自信が増すことで、自己肯定感が高まったり、他者を思いやったり、社会参画への意欲を高めたりしないだろうか。また、対話への自信が増すことで、クラスの人間関係も良くなりはしないだろうか。

全国学力・学習状況調査をデータとした先行研究（田端2023）では、対話・探究尺度と非認知「徳」尺度との間に、小6・中3ともに、相関係数0.60前後のそれなりに強い相関があるとの報告がある（cf., p.121）。特別支援学校の生徒たちにも、同様の相関が見られないだろうか。

そこで、話し合い活動に対する自信アンケートと合わせて、非認知スキルや学級風土に関するアンケートも実施した。非認知スキルについては、話し合い活動の尺度と同じく、第三著者が全国学力・学習状況調査をもとに開発した「非認知『徳』」尺度を利用した。項目は表4-2の8項目である。

表4-2：「非認知『徳』」尺度

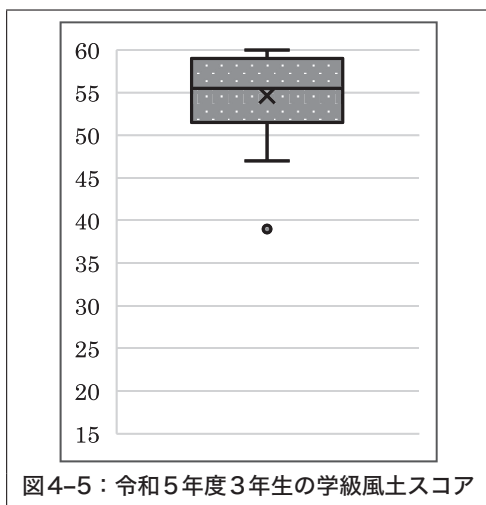
（1）自分には、よいところがあると思いますか
（2）将来の夢や目標をもっていますか
（3）自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか
（4）人が困っているときは、進んで助けていますか
（5）いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
（6）人の役に立つ人間になりたいと思いますか
（7）学校に行くのは楽しいと思いますか
（8）地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか

表4-3: 「学級風土」尺度

(1) 学級での生活は楽しいですか
(2) あなたの学級は落ち着いて学習できる様子ですか
(3) あなたの学級は、いろいろな活動にまともに取り組んでいると思いますか (学年行事や体育大会、学園祭などの学校行事も入ります)
(4) 自分のよいところをみとめてくれる先生はいますか
(5) 自分のよいところをみとめてくれる友達はいますか
(6) 自分のなやみを相談できる先生はいますか
(7) 学級での勉強は楽しいですか
(8) あなたの学級は、わからないことを質問しやすいですか
(9) あなたの学級は、安心してまちがったことも言える学級ですか
(10) あなたの提案や意見は、学級で生かされそうですか
(11) 自分ではできないことも、学級の友達や先生とならでることがふえると思いますか
(12) この学級では、だれとでも協力して活動できると思いますか
(13) 周りの人はこまったときに助けてくれますか
(14) 学校では自分の良いところを生かしていると思いますか
(15) みんなと意見がちがっても自分の意見を出せますか

クラスの人間関係については、第三著者ほか(田端・安倍2023)が開発した「学級風土」尺度を利用した(cf., p.201)。項目は表4-3の15項目である。

いずれも、対話尺度と同じ4件法とし、同じ配点にした。回答者数も、対話尺度と同じく  $n = 22$  である。



「学級風土」尺度の結果は、興味深い。本論冒頭で紹介したように、p4c導入以前の所属校では、自立活

動シートの分析から、生徒たちの「コミュニケーション」「人間関係の形成」「心理的な安定」に課題があった。だからこそ、第二著者はp4c導入を試みたのだった。また既述のように、令和5年度3年生も、1年次には人間関係のトラブルが多かった。こうした当初の課題がどの程度克服したかを知る一つのデータとして、この「学級風土」尺度は利用できる。というのも、この尺度には、これらの課題に関連する項目が多く含まれているからである。

4件法で15項目あるため、最小値は15、最大値は60になる。回答結果を分析したところ、平均値は54.64 ( $SD = 5.08$ )、最大値60(4名)、最小値39(1名)となった。結果を箱ひげ図で可視化すると、図4-5になる。最小値は外れ値になっており、ばらつきは小さい。項目平均値は3.64と、項目満点の4に近い。外れ値の最小値にしても、項目平均値は2.6となり、肯定的評価である。生徒たちの「コミュニケーション」「人間関係」「心理的な安定」には、大きな改善が見られたと評価してよいであろう。この学年に対して、所属校のそれまでの取組とは異なり、学校全体で

継続的に取り組んだのがp4cであったことを考慮すれば、この改善にp4cが寄与した可能性は高い。

改めて、3つの合成変数の相関を見てみよう。各尺度の内的整合性は先行研究で検証済みで $\alpha \geq 0.70$ とされているが（田端2023; 田端・安倍2023）、念のため今回の調査でも算出してみた。「非認知『徳』」尺度は $\alpha = 0.86$ であり、「学級風土」尺度は $\alpha = 0.90$ であった。

これら3つの合成変数の相関係数を計算すると、表4-4の結果となった。

表4-4：3変数の相関行列

	対話	非認知徳	風土
対話	1		
非認知徳	0.55	1	
風土	0.57	0.75	1

「話し合い活動（対話）に対する自信」は、「非認知『徳』」や「学級風土」と、相関係数にして0.50を超えるほど強く相関している。「相関関係」は「因果関係」ではないことに注意しよう。対話への自信が強くなった「から」非認知スキルや学級風土が良くなった、とはいえない。対話への自信が強い生徒は、非認知スキルが高い傾向にあり、学級風土を良いと感じる傾向があるといえるくらいである。しかし、今回の調査により、所属校の特別支援学校で、こうした傾向が判明したことは、一つの成果であろう。

これら3変数の相関が、1事例とはいえ特別支援学校で明らかになった意味は大きい。教育学の知見として、児童生徒の社会経済文化的背景（SES）は、児童生徒の教科の学力と、日本の場合0.25前後の相関があることはよく知られている。確かに、SESがどのような因果やメカニズムにより児童生徒の学力を高めているかは解明されていない。しかし、SESが学力に一定の影響を与えるというデータ知は非常に重要である。同様のロジックで、特別支援学校において、対話に対する生徒の自信は、生徒の非認知スキルや学級風土に、何らかのメカニズムで影響を与えている可能性がある、とのデータ知もまた重要であろう。本事例の場合、対話に対する生徒の自信の増強には、継続的なp4cが強く寄与していると強く推測される。それゆえ、継続的なp4cが、生徒の非認知スキルや学級風土に良い

影響を与えた可能性は、数値からも否定できない。

## 5. むすびに代えて

以上、本実践研究では、軽度知的障がいや有する特別支援学校高等部の生徒を対象に、p4cを取り入れた経緯と生徒の変容およびその効果を、定性・定量的に検証することを試みた。

成果としては、軽度知的障がいや発達障がいや有する生徒たちもまた、哲学対話p4cができることを示したことが大きいであろう。その実現には、いくつかの条件があることも、本実践研究から示唆される。一つは、p4cを導入する実践者が、p4cの奥深い可能性を実体験することである。第二著者の前任校での経験がそれにあたる。また、同僚教師を巻き込み、学年全体で、さらには学校全体で取り組むことも重要である。そして何より、継続である。年を追うごとに、生徒たちと教員たちの対話の理解やスキルが向上していったことを、本論で叙述した。学年や学校全体での取組へと展開することは、継続を後押しする。

特別支援学校での哲学対話の、学校全体での継続的な実践は、現時点では極めて例外的である。本事例を参考に、特別支援学校にも哲学対話の実践がいつそう広がり、人前で話す自信や、他者の考えを聞き理解する自信、対話によって考えを広げたり深めたりする自信を、特別支援学校の児童生徒がいつそう強くすることを願っている。

今後の実践研究に向け、最後に、本研究から浮かび上がった課題を記したい。

定性的調査研究については、年度の要所要所で、対話の録音をしておくべきだった。同一集団の対話を定期的に録音し、発話量や発話内容を分析することで、その向上をいつそう詳らかにできる。

定量的調査研究については、本調査研究で実施したアンケート調査を、3年間持ち上りの1年目から定期的に実施すべきであった。そのデータがあれば、同一集団の対話への自信や非認知「徳」や学級風土の自己評価の変容を追跡できた。この反省から、所属校では、令和6年度の1年生には、入学後の早い時期からこのアンケート調査を実施している。加えて、「哲学対話p4cによって、どのような力が身につくか」といった直接的な質問を、生徒にしてみることも、生徒

たちの実感を知るには有効であろう。以上を課題とし、調査研究としても今後に向け精度を上げていきたい。

## 引用文献

- 藤井宣彰（2019）学力研究のシステマティックレビュー―国内編―。志水宏吉監修・川口俊明編著。日本と世界の学力格差。27-38.
- 本田勝久ほか（2020）小学校英語における研究動向―JES Journalのシステマティックレビュー―。小学校英語教育学会誌。20巻01号。351-366.
- 田端健人（2023）「教育の現象学」のデータサイエンス的転回―全国学力・学習状況調査結果の分析から―。学ぶと教えるの現象学研究。パイディア出版。20。64-130.
- 田端健人・安倍彰人（2023）非認知能力と学級風土に焦点化したエビデンスにもとづく教育実践。宮城教育大学紀要。第58巻。199-207.

【付記】第一著者と第二著者が執筆と全体統括、第三著者が4-2、4-3の分析を担当した。

【謝辞】特別支援学校の特に知的障がい有する生徒たちに「p4cは通用するのか」という第二著者の疑問から実践は始まった。本校のp4c実践を始めるに至り、立ち上げ時より支えていただき指導・助言等をいただいた宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーの先生方、ならびに関係者のみなさまに心から感謝申し上げます。