

見 解

今に生きる・活かす古典——倫理・道德教育 における古典活用の可能性



令和8年（2026年）8月17日

日 本 学 術 会 議

哲学委員会・心理学・教育学委員会合同
今に生きる・活かす古典を考える分科会

この見解は、日本学術会議哲学委員会・心理学・教育学委員会合同今に生きる・活かす
古典を考える分科会の審議結果を取りまとめ、古典活用をめぐる社会的議論を喚起し、あ
わせて次期学習指導要領改訂に資することを期して公表するものである。

日本学術会議哲学委員会・心理学・教育学委員会合同
今に生きる・活かす古典を考える分科会

委員長	加藤 隆宏	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
副委員長	頼住 光子	(連携会員)	駒澤大学仏教学部教授
幹事	八尾 史	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科准教授
	植木 朝子	(第一部会員)	同志社大学文学部教授
	坂田 省吾	(第一部会員)	新潟医療福祉大学心理・福祉学部教授
	吉水千鶴子	(第一部会員)	公益財団法人東洋文庫研究部研究員／筑波大学人文社会系名誉教授
	伊藤 博明	(連携会員)	専修大学文学部教授
	今井 康雄	(連携会員)	東京大学名誉教授
	木村 勝彦	(連携会員)	長崎国際大学副学長・教授
	鈴木 隆泰	(連携会員)	山口県立大学国際文化学部教授
	津崎 良典	(連携会員)	筑波大学人文社会系教授
	土井 健司	(連携会員)	関西学院大学副学長・神学部教授
	納富 信留	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	護山 真也	(連携会員)	信州大学人文学部教授

本見解の作成に当たり、以下の方々に御協力いただいた。

阿部ふく子	新潟大学人文学部准教授
澤田 浩一	國學院大學文学部教授
馬場 智一	法政大学社会学部教授
村瀬 智之	東京工業高等専門学校教授
山本 智也	筑波大学附属駒場中・高等学校教諭
東京都高等学校公民科「倫理」・「公共」研究会	

本見解の作成に当たり、以下の職員が事務を担当した。

事務	郷家 康德	参事官（審議第一担当）
	加瀬 博一	参事官（審議第一担当）付参事官補佐
	東松 敬宏	参事官（審議第一担当）付審議専門職

要 旨

1 作成の背景

本見解は、「今に生きる・活かす古典——倫理・道德教育における古典活用の可能性」を主題に、高等学校公民科『倫理』『公共』を主たる対象として、現代教育において古典をいかに活かすかを検討したものである。グローバル化と価値観の多様化が進むなか、思考力・倫理的判断力・対話力の育成はいつそうの重要性を帯びている。そこで日本学術会議哲学委員会・心理学・教育学委員会合同今に生きる・活かす古典を考える分科会は、「古典」を国語科の古文・漢文に限定せず、世界で読み継がれてきた哲学・文学・宗教・歴史的文献等を広く含む概念として理解し、普遍的価値と多様な視座を若い世代の学びに組み込む道を探ってきた。検討は、哲学教育・教授法研究・P4C (Philosophy for Children, 子どものための哲学「P4C」「P4C/p4c」と略記) 等に関する最新の学術的知見と、授業観察・教員ヒアリング・模擬授業に基づく現場の実践知を統合し、多面的に行った。目指すところは、主に高校生を対象に古典への接触機会を持続的に拡充しつつ、短時間で反復可能な教材、対話型授業モデル、観点別評価枠組を整え、授業—評価—入試における選抜を一貫させる実装可能な方策を提示することである。2015年、2016年及び2020年の既往の提言・報告を継承しつつ、古典教育をめぐる社会的議論を喚起し、あわせて次期学習指導要領改訂に向けた検討に資する意思を表明する。

2 現状及び問題点

- ・授業モデルと評価の未整備：「導入（原典の一部抜粋）→問いの設定→根拠の提示→反証の検討→結語」の標準的モデルや観点別評価・短文論述の採点例が不足している。
- ・原典読解の意義の不明瞭さ：二次資料で授業が成立しやすく、古典の原典を読む教育的価値が共有されにくい。
- ・アンケートの示唆：授業が関心醸成の入口である一方、共通テスト等の入試科目の影響が大きく、科目選択や開講状況に歪みが生じやすい。
- ・フランスやドイツの中等教育とのギャップ：同国で一般化している原典読解の「型」、課題指示語の明示、評価観点の共有、要求水準の段階化に比べ、日本では該当する評価モデルの整備・共有が不十分で、限定的な運用にとどまっている。
- ・対話型実践の知見の共有・定着：簡易教材・短時間活動・簡便な評価方法といった対話型実践の知見は存在するものの、日本の教育現場ではそれらが十分に共有・検証・体系化されておらず、教室に根付く具体的モデルとして定着していない。

3 見解の内容

(1) 教育課程への組み込み

古典を「思考・対話・表現を促す学習資源」と再定義し、「導入→問い→根拠→反証→結語」の標準的授業モデルを学習指導要領解説に即して明示する。各科目で短時間に差し込める簡易型教材を整備する。

(2) 原典読解×哲学対話の一体化

P4C/p4c 及びドイツの哲学教授法を参照し、古典の原典を用いたグループ対話で「問い→根拠→反証→結語」を繰り返す授業を標準化する。

(3) 評価枠組の簡潔な共通化

思考の三相と観点によるルーブリックを提示し、短文論述・口頭応答・OPPA（一枚ポートフォリオ）で到達を可視化する。水準記述と採点例を公開して信頼性を確保する。

(4) 大学入試との接続の最小改革

大学入学共通テストは選択式のまま原典抜粋＋現代事例の連動小問で主張・根拠・反証識別を測る。個別・総合型は短い論述＋口頭試問と課題図書運用で学校の学習と接続する。設問意図と評価観点の透明化を徹底する。

(5) 教材の共同整備

東京都高等学校公民科「倫理」・「公共」研究会等と連携し、カード型教材・板書例・標準課題集を共同開発する。5～10分の短時間活動と簡易型評価ツールを中心に、学校ごとに改変・再配布しやすい形式で展開する。

目 次

1	はじめに	1
(1)	見解の目的	1
(2)	古典教育の現状と課題	2
(3)	本見解の構成	3
2	現状及び問題点	4
(1)	生徒へのアンケート結果の分析	4
①	アンケート結果から得られる示唆	5
(2)	現行学習指導要領の分析	5
(3)	大学入学共通テストの分析	7
(4)	高校教育現場の状況と対応の方向（教員の意見交換・聞き取り調査に基づく）	7
①	現場の評価と課題	7
②	学校ごとの特性と対応	8
③	導入の実践知（教材の扱い）	8
④	時間・体制・評価のボトルネック	8
⑤	接触機会の拡大	8
(5)	諸外国・地域の中等教育における哲学教育の状況	8
①	欧州	8
ア	フランス共和国	8
イ	ドイツ連邦共和国	10
②	アメリカ合衆国	11
③	アジア・太平洋地域	12
3	古典を活かす「倫理」「公共」「道徳」教育の提案	14
(1)	教育課程への古典の組み込み	14
①	他科目との連携（授業内での短時間活用）	14
②	国語科のカリキュラム動向と教科間接続の工夫	14
(2)	指導法の改善・原典読解と哲学対話の連携・具体的な授業展開の提案	15
(3)	大学入試改革への提案	18
①	欧州の哲学試験に学ぶ評価枠組——ドイツ統一試験基準を手がかりに	19
ア	設計原理	19
イ	実施形態	19
ウ	評価基準	20
エ	日本での段階的導入案	20
オ	教育体制	20

カ 期待される効果	21
(4) 教材開発と授業実践を支える体制の整備	21
4 おわりに	22
<参考文献>	23
<参考資料>審議経過	27
<付録1>高校等での模擬講義・意見交換会の実施状況	28
<付録2>アンケート結果まとめ	29

1 はじめに

(1) 見解の目的

本見解は、日本学術会議哲学委員会がこれまでに発出した、提言「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 年）、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」（2016 年）、報告「道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」（2020 年）を念頭に置きつつ、高等学校公民科「倫理」「公共」において、古典のもつ普遍性・多様性、並びに思考・対話・表現を促進する機能を学習資源として再評価し、現行制度の枠内で実践可能な活用方策を提示し、古典教育をめぐる社会的議論を喚起するとともに、次期学習指導要領改訂に向けた検討に資することを目的とするものである。小中学校における「特別の教科道徳」については、今回、独自の制度提案を行うものではないが、高校段階の「倫理」「公共」へと円滑に接続するための基盤として、思考・対話・表現を育む道徳教育の意義と方向性を提示する[1]。

古典の学習は、知識の獲得にとどまらず、文化多元主義・相対主義のもと、価値の衝突を吟味し、根拠をもって主張し、異なる立場の相手と対話する姿勢を育む。そもそも〈他者〉との対話は、人が自ら考えられるようになるために避けて通ることのできない練習である。なぜなら、〈他者〉を媒介にして、〈他者〉から問われることによって、自分の考えが明確になっていくからである。そうであれば対話とは、教室、家庭、地域といった今ここにある場所で、教員、クラスメート、家族、地域コミュニティなどの間だけに限定されるものではない。古典を通じて、ときに時空を超えて、時代も社会も全く異なる他者との間にもそれは成り立ちうる。ここでいう「対話」とは、必ずしも同時代の他者との直接的な相互行為に限定されるものではない。古典テキストを媒介として、読者が自らの前提や価値判断を問い直し、異なる思考や生の在り方に応答していく解釈的・内省的過程そのものを含意している。そこでは対話は優れて内省的なものとなり、「難しい」「わからない」「なぜ？」という思いを惹起することもある。そして人はこれらの問いに正面から立ち向かうことで、考えることへといつそう誘われる。

生徒の立場から見たとき、古典を学ぶ意義は、単に過去の知識や価値観を知ることにとどまらない。古典を読むことは、自らが当然のものとして受け入れてきた考え方や判断基準を一度立ち止まって見直し、それとは異なる思考や生き方が存在してきたことを具体的に知る経験をもたらす。古典に描かれた価値観や世界観は、現代社会の感覚から見れば理解しがたい部分を含むことも多い。しかし、まさにその隔たりや違和感こそが、生徒に自分自身の前提を問い返す契機となる。古典を学ぶことは、正解を得るための学習ではなく、容易に答えの出ない問いに向き合い、多様な価値の間で考え続ける姿勢を養う営みである。このような学びは、価値観の多様化や社会の不確実性が高まる現代において、生徒が他者と向き合い、自ら判断し、責任をもって行動する力を育む基盤となる。その意味で、古典は過去の遺産であると同時に、生徒一人ひとりが「今」を生きるための思考の資源として活かされうるものである。

本見解は、古典学習が生み出す多面的な対話の教育的意義を、現代徳倫理学（virtue

ethics) の用語を使って、学習者の能力徳（思考力、判断力、表現力、等）と性格徳（好奇心、自律心、謙虚さ、注意深さ、慎重さ、徹底さ、開かれた心、知的勇氣、忍耐強さ、等）の涵養のうちに求める[2]。その上で、学校現場での授業設計や教材整備、学習成果の表現に資する具体的指針を示す。

なお、一般に「古典」という語には、古い時代に成立し、高い文化的価値を有する書物という理解がある一方で、現代とは距離のある、既に過去のものとなった知識として受け止められる場合も少なくない。そこには、過去の知は現在の知に置き換えられるべきものであるとみなす、暗黙の進歩主義的な時間意識が含まれていることもある。しかし、人間や社会をめぐる根本問題については、時代の新旧によってその価値が単純に決まるものではない。むしろ過去のテキストは、現代とは異なる視点から、今日の前提や常識を問い返す契機となりうる。本見解でいう「古典」とは、単に成立年代が古い文献や、長い時間を経て現代まで残存してきた書籍一般を指すものではなく、また中学校・高等学校の国語科で扱われる「古文・漢文」にも限定されない。古典とは、それが書かれた時代や文化的文脈を超えて、後代の読者に対してなお問いを投げかけ続け、解釈や再解釈を通じて新たな意味を生成し続けるテキストをいう。その意味で本見解が射程とする古典には、世界各地で長く読み継がれてきた文学作品、哲学書、宗教聖典、歴史的文献等が含まれ、これらと密接に関連する図像・美術資料等も教育的活用の対象となりうる。これらは、人類に共通する精神文化遺産として、多様な時代や社会において反復的に読まれ、批判的検討や対話を促してきた点において古典的性格を有する。こうした古典の原典（信頼できる翻訳・現代語訳を含む）に触れることを通じて形成される知を、本見解では「古典知」と呼ぶ。

もとより、思考や対話を促す教材は古典に限られない。しかし古典は、現代とは異なる時代的・文化的文脈のもとで生み出されたテキストであるがゆえに、学習者が今日の常識や価値観を相対化し、自らの前提を問い直す契機を与える点に独自の教育的意義を有する。本見解において古典を倫理・道德教育における教育資源として位置付けるのは、古典が完成された答えを与えるものというよりも、むしろ読む者の立場や時代状況に応じて異なる理解を促し、価値判断や自己理解を問い直す契機を提供し続ける存在であるという特性に着目するからである。

(2) 古典教育の現状と課題

古典学習は、生徒の関心を喚起し得る一方で、導入・運営面において次の三点が主要な課題として確認される。

・教材の使いやすさ

原典が長大、抽象的である、語彙負担が大きい、授業時間に収まりにくい等の理由から、現場で使用しやすい「原典の一節＋背景解説＋問い」の整備が不足している。

・授業設計モデルの不足

「導入（原典の一部抜粋）→問いの設定→根拠の提示→反証の検討→結語」といった思考過程を可視化した標準的授業モデルや、時間数に応じた展開例が十分に共有されて

いない。

・評価の方法

現行の高等学校学習指導要領（2018 年告示）において、学習評価の観点として、①知識・技能、②思考・判断・表現、③学びに向かう力、人間性が挙げられた[3]。しかし、学校の現場においては、いまだ知識再生に偏りがちで、思考プロセス・対話への貢献・根拠の妥当性をどのように測るかが未整備である。実際、わけても③の観点は困惑を引き起こしているという現場からの報告もある。現場でそのまま使える評価ツールの整備が急務である。例えば、明晰性・根拠・反論への応答などの観点を明示した基準表や短文論述の採点例を備えた具体的な手引きである。あわせて、公民科に固有の課題として次を付言する。

・古典（原典）を教材とする意義・魅力の見えにくさ

公民科では、思想の要点を整理した二次資料だけでも授業は成立し得るため、「なぜ原典を読むのか」という意義が現場で十分に共有されていないという指摘がある。とりわけ時間数や評価負担を勘案すると、抽象度の高い原典に踏み込む必然性が見えにくい。しかし本見解が重視する原典活用の意義は、一次資料に直接触れて目に見えぬ作者と対話し思考を巡らせる経験を重ねることにある。

原典読解の固有の価値の一つとして、「わからなさ」に向き合う経験が得られる点を挙げることができよう。情報が過剰に流れ、まとめ動画や短尺動画で即時に「わかった」気になれる環境にあって、骨のある文章に戸惑いながらも立ち止まり、言い換え・再読・保留を繰り返すプロセスは、1 (1) で言及したように、注意深さや忍耐力を養い、判断保留の習慣を鍛える。古典は、最短距離の答えを与えないがゆえに、一つ一つの言葉を手で触るように確かめ、論を一段ずつ積み上げる「ゆっくり読む力」を育てる教材であると言える。インスタントな理解の対極にあるこの時間は、拙速な断定や断片的情報の拡散に流されない思考の基盤を作る。つまり原典を読むことは、知識の獲得だけでなく、わからなさを手懐ける技能——不明点を言語化し、当面の仮説を立て、検証を保留して次に備える姿勢——を養う実践でもある。これは、公民科が目指す公共的合意形成や熟議の前提となる資質の一部であり、失ってはならない学習経験である。

これに関して付言するなら、古典の読解が経済人に求められる資質（コンピテンス）の涵養に寄与することが改めて認識され、昨今の企業内研修においては哲学対話に加え[4]、古典の読解が積極的に導入されつつある（例えば、既に十分な実績のある事例として、1998 年創立の一般社団法人日本アスペン研究所は、古典の読解を基軸としたセミナーを企業人向けに定期的に開催している）。

(3) 本見解の構成

本見解は、東京都高等学校公民科「倫理」・「公共」研究会（以下「都倫研」という）との意見交換、高校での対話や授業観察と模擬授業、講演会における意見交換、さらに日本哲学プラクティス学会や、日本哲学会が開催する哲学教育ワークショップ等での議論を踏まえて作成した（直近では日本哲学会第 84 回大会ワークショップ「哲学と教員

養成」に参加)。現場の実態とニーズ、古典への受け止めを直接把握しつつ得られた示唆を、現状分析と提案に反映している。構成は、2章で現状と課題を整理し、3章で教育課程・指導・評価・教材の観点から実装可能な方策を示し、4章で今後の展望を述べる。

2 現状及び問題点

(1) 生徒へのアンケート結果の分析

回答数：1,938名（高1=688名、高2=711名、高3=539名）

アンケートの対象は、東京都・長野県・愛知県・兵庫県に所在する任意の高等学校とした。

・古典に触れる機会の体感

全体では「少ない」77.3%に対し「多い」22.7%。学年別では高1の「多い」17.6%に対し、高2=25.8%、高3=25.1%と上級学年ほど増加傾向が見られる。

・古典への興味

「興味がない」77.5%、「興味がある」22.5%。ただし、関心の有無は「古典に触れる場面がどれだけあると感じているか」と強く結び付く。興味がある層では「機会が多い」と答えた人が39.0%、興味がない層では18.0%にとどまった。つまり、授業などで古典に触れる場面を増やすことが、関心の形成に役立つ可能性が高い。

・古典に触れることの必要性認識

「そう思う」34.3%、「どちらとも言えない」30.9%、「そうは思わない」34.8%と、賛否は三分。興味がある層では「そう思う」67.1%まで上昇し、興味と必要性の認識は連動する。

・興味をもったきっかけ（複数回答）

学校授業由来が最多（「授業で扱った教材など」58.0%）、次いで「マンガ・アニメ・ゲーム・TV・映画」45.6%、「図書館・書店の本」18.6%。学校とポピュラーメディアの二系統が主な入口になっている。

・古典作品の解説に求めるもの（複数回答）

「難しい用語の解説」43.2%が最多。次いで「日常的に使えるフレーズ」35.4%、「入試問題対策」32.3%、「人生訓」30.0%、「現代の諸問題へのヒント」26.0%。“わかりやすさ”＋“活用感（生活／入試）”がニーズの中心。

・学びたい方法・ツール（複数回答）

「学校の授業」64.7%、「YouTube」46.1%、「コミック」27.9%が上位。教室内学習をベースにしつつ、動画・コミック等の併用への期待が強い。

・影響、経験

「古典から何らかの影響を受けた」8.2%（全体比。設問未回答が多いため参考値）。回答者の自由記述には、作品固有の価値観や表現による触発が見られる一方、難解さが障壁となった記述も少なくない。

① アンケート結果から得られる示唆

- ・「機会→関心→必要性」の好循環の設計

機会の拡充が関心・必要性の認識の向上と連動する。短時間で扱える副教材（原典の一部分＋語彙注＋短い背景説明等）を差し込める形で整備し、授業内での古典への言及回数を増やす。

- ・「わかりやすさ×使いどころ」を重視した解説

最大のニーズは、難しい語のハードルを下げることに、生徒にとって「日常のどのような場面と関わりがありうるか」「どのように役に立つのか」を具体的に示すことにある。語彙注は、短い定義＋簡単な用例＋類義語・反対語で示す。あわせて、日常の場面や身近な出来事に当てはめて考えられる問いを用意する（例：「この概念は校則の議論にどう当てはまるか」「SNSでの発言に当てはめると何が言えるか」）。さらに、短文論述の型（主張→根拠→反論への応答）も同時に提示し、学んだ概念を自分の言葉で使いこなす手がかりとする。

- ・授業内＋授業外の連動

授業で関心を喚起し、理解の核を作った上で、授業外の自主学習に短い動画やコミック等を接続する。具体的には、授業内では板書・配布資料を中心に1～3分の短尺動画を補助として最小限に併用する。その後、家庭学習では内容を復習・拡張できる解説動画やコミック解説への導線を示し、任意視聴→次時の小テスト／一問一答／短文記述で活用を確認する。こうすることで、授業の集中を保ちつつ、教室外での反復と動機づけを両立させる。

- ・授業設計モデルの提示と省力化

以上の要点を踏まえた標準的な授業展開例を提示する。パワーポイント資料、板書例、ワークシートをセットで作成し、現場ですぐに使える形で提供する。

- ・評価方法の具体化

観点別ルーブリック（明晰性・根拠の妥当性・反証への応答・対話貢献など）と解答例（模範例／基準例／要改善）を併示し、短文論述を中心に思考・対話・表現を評価する。あわせて、OPPA（一枚ポートフォリオ）を活用する。すなわち、単元を通した「本質的な問い」に対して、学習前と学習後の自分の回答を同一の1枚に記録し、根拠の変化や反証への応答の深化を可視化する。これにより、到達度の見える化に加えて、「主体的に学習に取り組む態度」の中核である粘り強い取り組み（試行錯誤・再考・書き直し）を評価可能にする。OPPAの様式は、教員の負担を抑えるためにA4一枚の共通テンプレート（問い／学習前回答／学習後回答／自己評価チェック欄）を用意し、授業内で短時間に更新できる運用とする。

以上より、本見解では「教材の使いやすさ」「授業設計モデル」「評価方法」の三点を柱に短時間・反復可能・評価可能な古典活用の枠組みを提示する。

(2) 現行学習指導要領の分析

現行の高等学校学習指導要領において、公民科における古典、すなわち「古今東西の〔幅広い〕知的蓄積」は、とりわけ「公共」及び「倫理」の科目において重要な教育的意義を有している[3]。

まず、必修科目である「公共」は、社会参画に必要な資質・能力の育成を目的としており、その学習過程において、古典的理論や概念は、公共的空間における基本的原理の理解を深めるための有効な参照枠として機能する。古典的理論や概念としては、例えば、ホッブズやロック、ルソーなどの政治理論や社会契約説、ベンサム、ミル、ロールズなどの自由・権利・功利の理論、カントの義務論、アリストテレスの共同体論、仏教や儒教などの共生や秩序をめぐる思想などを挙げることができる。とりわけ、カントやミルをはじめとする近代思想家の義務論や功利主義の理論は、公共性の構築に関する思考を促進する上で不可欠な知的資源である[6]。

一方、自由選択科目である「倫理」においては、「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」を涵養することが重視されており、古典的思想や哲学はその学習の基盤として位置付けられている。具体的には、先哲の原典（口語訳を含む）を読み解く活動や、哲学対話を通じた思考の深化が推奨されており、これらの学習活動は、生徒の内省的思考力の育成に資するものである。

「倫理」における探究活動の一環として推奨される他者との対話は、古典を媒介とすることによっていっそう豊かな教育的意義を獲得し得る。古典は、人間や社会の在り方に関する普遍的な課題を内包しており、それらの課題を手がかりとして、学習者は教員やクラスメートとともに思索を深める対話を展開することができる。さらに、古典の原典に直接触れることによって、学習者は時代や文化を超えて先哲との知的対話を試みる事が可能となる。すなわち、古典は単なる過去の遺産ではなく、現代に生きる私たちが、他者と出合い、自己を省察し、共に新たな価値を構築していくための「対話の場」として機能し得るのである。

学習指導要領全体においては、「社会に開かれた教育課程」の理念のもと、教育の社会的接続と実装が重視されており、古典知の活用は、現代社会の複雑かつ多様な課題に対する思考力・判断力を育むための重要な手立てとして期待されている。特に、古典を題材としたディスカッションや探究的学習を通じて、生徒が自ら問いを立て、主体的に答えを模索する力を育成することは、学習指導要領が掲げる「主体的・対話的で深い学び」の理念と整合的である[7]。

さらに、東西を問わず幅広い古典に触れる機会を教育課程に組み込むことにより、文化的多様性への理解を促進し、思考の柔軟性と深さを涵養することが可能となる。古典は、過去の知識の集積にとどまらず、現代的課題に対する洞察を得るための「思考・対話・表現を促す学習資源」として再定位されるべきである。

なお、次期学習指導要領の改訂に向けて、2025年9月25日に文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会より公表された「論点整理」によれば、次期学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」の実装による質の高い教育の実現、多様な子供たち一人ひとりの可能性を引き出す多様性の包摂、そして持続可能な制度設計を図る実現可能性

の確保という三つの基本的方向性を掲げている。これらの方向性、とりわけ、「主体的・対話的で深い学び」の実装を実効的に推進するためにも、古典、すなわち「古今東西の〔幅広い〕知的蓄積」に基づく学習活動の充実は不可欠である。古典の活用は、単なる知識の習得にとどまらず、現代社会における自己の在り方を根源的に問い直すための思考の基盤として、教育において再評価されるべきである。

(3) 大学入学共通テストの分析

現在の大学入学共通テストにおいて、「公共＋倫理」科目の受験者数は、「公共＋政治・経済」科目の受験者数の約2割にとどまっている（「令和7年度大学入学共通テスト実施結果の概要」参照）。この傾向は主として、「公共」科目における出題内容の偏りに起因すると考えられる。すなわち「公共」では、そもそも4分の3の授業内容が「政治・経済」のそれと重なり、したがって、大学入学共通テストでも制度的枠組みや社会構造に関する設問が中心となり、倫理分野（学習指導要領の「A 公共の扉」に対応する）に関する出題は限定的であるため、いわゆるコストパフォーマンスを求める受験者にとって、「公共＋倫理」の選択の動機が弱まっていると推察されるのである。

このような状況は、高等学校教育における「倫理」科目の存在感の低下を招いており、実際に、「政治・経済＋倫理」の受験生を想定して両者を必修で置いていた高校では、「倫理」科目の代わりに「公共」科目が置かれ、「政治・経済」科目が必修に据え置かれるといった事例が報告されている。「倫理」科目が開講されないことは、古典知への体系的な接触機会の減少を意味し、教育的観点から看過しがたい問題である。

「倫理」科目においては、源流思想、日本思想、西洋近代思想などを通じて、古典知の体系的な理解が求められている。これらの思想的伝統は、現代社会における自己の在り方や公共性、市民性（シティズンシップ）の理解を深める上で不可欠な知的資源である[8]。しかしながら、受験者数の減少に伴い、これらの学習機会が限定されつつある。

一方、「公共」科目においても、学習内容の冒頭に位置付けられる「A 公共の扉」において古典思想の参照が求められているが、その扱いは断片的であり、倫理科目におけるような体系的な理解には至っていない。結果として、古典知を通じて思考力・判断力を育成する教育的機会が十分に確保されていないという懸念が生じている。

今後の課題としては、「公共」科目における倫理的・哲学的思考の比重を高めることが求められる。具体的には、古典思想を活用した探究的学習の導入を通じて、生徒の倫理的判断力を育成する学習機会が望まれる。また、「倫理」科目の選択が大学入試において不利とならないよう、共通テストの出題形式の在り方について制度的な再検討が必要である。

(4) 高校教育現場の状況と対応の方向（教員の意見交換・聞き取り調査に基づく）

① 現場の評価と課題

古典を通じた対話・思索型の授業への期待は高い一方、アンケートでは「古典を学ぶ意味はない」との回答も一定数見られ、学習意欲の二極化に対する懸念が教員間で

共有されている。

② 学校ごとの特性と対応

難関国公立大学の受験を目指す生徒が多く在籍し、したがって授業が受験対策を主軸に行われる傾向のある高校よりも、幅広い進路希望を持つ生徒が在籍する高校では、受験科目に縛られない多様な学びに前向きな生徒が少なくない。こうした層に短時間で参加できる思索課題や生活と接続した古典の原典資料を提示することは効果的である。

③ 導入の実践知（教材の扱い）

授業冒頭に原典の一節を置き、語彙注・背景説明と1～2問の発問を添えて現代的課題と往還させる実践が、複数校の教員ヒアリングで有効と報告されている（日本学術会議哲学委員会・心理学・教育学委員会合同今に生きる・活かす古典を考える分化科会（以下「本分科会」という）の聞き取りによる）。

④ 時間・体制・評価のボトルネック

最大の障害は（1）授業時間の逼迫、（2）教材整備の不足、（3）論述や対話の評価負担である。現場からは、授業の標準的な展開例、ワークシート、板書例、そして評価・採点方法の提供を求める声が多い。

⑤ 接触機会の拡大

学級や学校の方針・時間割は多様であるため、本見解は特定の枠への一律導入を前提にしない。むしろ通常の授業の中で、「単元の導入」「小結」「テスト返却後の余白」などに、5～10分で実施できる小さな活動として古典に触れる機会を差し込める設計を推奨する。現場からは「すぐに実施できる具体手順が欲しい」という声が多く、そこで短時間課題シートを整備する。短時間課題シートは、①原典の一節（必要に応じて対訳）、②語彙メモ（短い定義＋簡単な用例＋類義語／反対語）、③一問一答の思考課題（主張・根拠・反論を意識できる問い）をA4一枚に収め、板書例と所要時間の目安を付す。教科・学年の事情に応じて、国語・英語・歴史・公民などの授業内に「必要となときに、必要な分だけ」挿入できるようにし、教員は最小限の準備で実施可能とする。これにより、各校の実情に配慮しつつ、古典への接触頻度を無理なく増やす。

(5) 諸外国・地域の中高等教育における哲学教育の状況

① 欧州

ア フランス共和国

フランスの教育制度において「哲学 (philosophie)」は、高校 (リセ) の普通課程と技術課程 (の大部分) の最終学年において必修である。一週間当たり最低4時間の授業がなされ、哲学の教授資格を持った教員が担当する。検定教科書はなく、教授法は教員の裁量に委ねられている。ただし教育内容は、国民教育省 (Ministère de l'Éducation nationale) の「高等学校最終学年普通コースにおける哲学教育プログラム (Programme de philosophie de terminale générale)」において規定されている。その「前文 (préambule)」によれば、哲学教育の目的は、「疑問を持

ち、真理を探究することへの配慮、分析する能力、思考の自律性を育てる」ことである。換言するなら、多種多様な問題に直面する現代社会において、「共和国の市民」として生きていくために不可欠な能力徳と性格徳の涵養が目指されている（これは、広義における「古典」教育の効用に関して言及した本見解の1 (1)の基本的立場と同じであると考えられる）。

また「プログラム」の「著者 (auteurs)」の節では、古代から現代までの 80 名以上の哲学者のリストが掲載されている(2019 年の改訂時に、女性哲学者、ユダヤ、インド、中国の哲学者が追加された。また、現代の哲学者が含まれていることは、本見解の要旨で明記したように、「古典」を成立年代が古い文献としてではなく、書かれた時代や文化的文脈を超えて、後代の読者に対して問いを投げ、解釈を通じて新たな意味を生成するテキストとして理解する本分科会の方針に合致するものであると考えられる)。授業では全員を扱うことはせず、一名を選び、その一冊を口語訳で読むことが求められる。この読解を通じて、「プログラム」に掲載されている他の節「視点」「観念」「手がかり」に掲載の事項について理解を含める[9]。

中等教育修了資格と大学入学資格を同時に取得するために高校三年時(12 学年＝17 歳)に受けるバカロレア試験 (baccalauréat) では、哲学が全員に課される。「ディセルタシオン (dissertation)」と呼ばれる小論文[10]、あるいは、20 行程度の哲学書の抜粋(日本の文庫本の 1 ページ程度)からなる問題文について記述する「エクспリカシオン・ド・テキスト (explication de texte)」と呼ばれる原典注釈[11]のどちらかを選択して回答する。後者については、日本においては比較文学研究の方法論として一般には認識されているようだが、フランスの中等・高等教育の現場においては、狭義の「文学」に限らず、哲学書や思想書などの分析にも適用されている。その際にとりわけ求められるのは、問題文の主題、使用されている語彙の意味、議論の構造を明らかにすることによって、著者の主張が何であるのか、それはいかなる主張に反論しているのか、あるいは、著者はいかなる主張を前提に議論を展開しているのかを、自分の見解を交えずに示すことである。生徒が高校の授業で一年かけて習得する「思考の型」にどれだけ依拠して回答されているかが評価される[12]。

バカロレア後の哲学教育は主として、エリート養成機関であるグランゼコール (grandes écoles) の入試に向けた準備を行うグランゼコール準備学級 (classe préparatoire、13 学年＝18 歳と 14 学年＝19 歳) において、文系あるいは理系などの進路によって、様々な形で継続される[13]。そして、グランゼコールにおける入試においてもバカロレアと同様に小論文と原典注釈が試験として課される。ただし後者に関しては、どの著作が試験において取り上げられるかは入試要項に事前に公表される。したがって、受験生は準備学級で当該著作を熟読し、また、それに関する解説書や研究書を参考に十分に準備した上で試験に臨む(文系最高峰のグランゼコールとして著名な高等師範学校 (École normale supérieure) の 2026 年度入試要項によれば、哲学の課題図書としてエピクテトス『人生談義』(ギリシア語)と

スピノザ『知性改善論』（ラテン語）の口語訳が指定されている）。

哲学の一般的な教科書において特徴的なのは、1) 対論／異論を提示する原典からの抜粋が並列されていること、2) 人物の説明、用語の解説、読解の手引きとなる設問（内容全体を理解する問い、一部を詳解する問い、主張に疑問／反論／異論を投ずる問い）が欄外に必要最低限、配置されていること、3) 日本の教科書においては一般的な解説がない、あるいは最小限に抑えられていることである。抜粋の全体と部分を丁寧に読み、類似点や相違点をおさえ、著者の主張を理解すること、時代背景や当時の論敵を想定するなど、いわゆる知識を用いて行間や背景を読み込むこと、著者の主張を批判的に考察することを促す作りになっている[14]。

イ ドイツ連邦共和国

中等教育（ギムナジウム）における哲学教育に関する理論的考察は、少なくともカントやヘーゲルに遡ることができるが、本見解の関心からしてわけても注目に値するのは、1970 年代における教育改革である。すなわち、1972 年、各州文相会議（Kultusministerkonferenz）の合意に基づいて実施されたギムナジウム上級課程の改革である。その結果、それまで正規の教育課程に位置付けられてこなかった哲学が、全国的には基礎コースの科目として、また、多くの州では発展コースや大学入学資格試験（Abitur）の科目として選択可能になった。と同時に、哲学はなぜ教えられ学ばなければならないのか、哲学はどのように教えられ学ばれるべきか、教えられたことが学ばれたかどうかをどのように確認すべきか、という規範的な問いが、教育者や研究者によって考察されるようになった。そして、哲学教授法（Didaktik der Philosophie）に関する理論的考察について、三つのモデルが提示され、実施されるようになった[15]。

一方は、伝統的な原典重視のアプローチであり、模倣的教授法（Abbilddidaktik）と呼ばれる。代表的な論者は、ヴルフ・レーフス（Wulff Rehfus）である。この立場によれば、哲学史、哲学の各論、現代哲学の諸論点などの客観的な教授と学習に主眼が置かれ、哲学の普遍的な内容や方法が教員／生徒個人の主観的関心や問題意識などによって特殊化・具体化・個別化されることはできるだけ避けるべきだとされる。したがって、後述するアプローチとの対比から反対話主義とみなされる。

他方は、現代的な対話重視のアプローチであり、代表的な論者は、エッケハルト・マルテンス（Ekkehard Martens）である[16]。哲学は、その歴史、概念、問題構制などを学習することよりも、ソクラテスの問答法に立ち返り、対話や議論を実践することによってこそ構築される。したがって哲学することは、自ら主体的に考えることと不可分である。このアプローチによれば、対話は、①開かれた教室空間における自由な対話、②原典との対話、あるいは原典をめぐる他者との対話、③対話を実現するためになされる対話の三契機から構成される。とりわけ本見解の趣旨からすれば、原典を主体的で対話的な思考を促すための媒体として扱うべきだとされていることが注目に値する。

三番目のアプローチとして近年、注目を集めているのは、教授法的変換 (Didaktische Transformation) と呼ばれる立場である。代表的な論者は、ヨハネス・ローベック (Johannes Rohbeck) である。ここでいう「変換」とは、ある哲学的思想を学習主体の思考に馴染んだものへと作り変えていくことである。換言するなら、哲学を学ぶことで思考能力が涵養されるということである。敷衍するなら、例えば現象学は、生活世界の観察や意識の記述を通じて、それらのうちに隠されてあるものを明るみに出そうとするが、こうした手法の学習は、学習者の思考能力の中でもとりわけ観察能力の涵養に寄与するというのである。同様のことが、分析哲学、解釈学、脱構築など、複数の思潮について指摘される。と同時に、本見解の趣旨からいっそう着目したいこととして、原典の読解においても、哲学的潮流と学習主体の思考能力の相関性が応用される。例えば、原典にないものを述べよという問いに答えさせるのは、脱構築的読解であるし、原典の内容を再現せよ、著者の意図を推論せよ、自身の先行理解と読解後の理解の相違について説明せよといった問いに答えさせることは、解釈学的読解である。このような読解手法は、原典を主体的な思考を促すための媒体として扱うことに他ならない (これは、本見解の1 (1) で言及したように、「古典」の学習は、多種多様な問題に直面する現代社会において市民として生きていくために不可欠な、生徒の能力徳と性格徳を涵養する、という本分科会の基本的立場と同じである)。その限りにおいて、教授法的変換の立場は、前述した対話主義的アプローチに近いと言えるが、読解のためには最低限の哲学史的知識も動員されることから、模倣的教授法に重なるところもある。両者の折衷的アプローチであると考えられる所以である。

なお、1999 年には哲学・倫理学教授法フォーラム (Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik) が設立され、中高等教育における哲学教育の整備と研究が組織的に推進されていることを付記する。

② アメリカ合衆国

1970 年前後に米国人哲学者マシュー・リップマン (Matthew Lipman) らは、「子どものための哲学 (Philosophy for Children, 「P4C」と略記)」と呼ばれる対話型教育プログラムを開発し、1970 年にニュージャージー州の公立小学校で初めてこのプログラムに基づいた授業を行った。また、1974 年には同州の大学内に研究所 (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) を設立、哲学的小説『ハリー・ストットルマイヤーの発見 (*Harry Stottlemeier's Discovery*)』を教科書として執筆、大部な教員用マニュアルの作成、米国内外の教員に向けた研修会の実施、理論的研究のための学術誌の編集などを行った[17]。

P4C は「子どもたちが自分の頭で思考する方法を学ぶための手助けをすること」を最大の目的とする。そのための方法論として、米国人哲学者チャールズ・パース (Charles Peirce) に由来する「探究の共同体 (community of inquiry)」という理念が重視される[18]。そしてこの理念の実現のために、「議論」でも「会話」でもなく「対

話 (discussion)」という手法が採用される[19]。つまり、哲学的小説を読み、子どもたちが問いを発し、共に対話を重ねるのである。そのための指導用マニュアルが教員に用意されていることは先述のとおりであり、小説の内容に対応して数多くのアクティビティも用意されている。

現在、P4C は、50 以上の国と地域でそれぞれの文化や教育制度、教育上の課題に応じて多様な形で実践されている（例えば、メキシコ合衆国やブラジル連邦共和国などでは、現代社会が直面する貧困や不公正、先住・少数民族との共生などのニーズに応答するために[20]、また東南アジア諸国とりわけカンボジア王国では、「哲学プラクティスを通じた途上国との国際協力」を標榜する日本人研究者の先導により、コラプション（汚職・腐敗）の問題解決のために[21]実践されている）。その中でも注目に値するのは、1980 年代から始まったハワイ州の実践者トーマス・ジャクソン（Thomas Jackson）らによる取り組みである[22]。彼らはとりわけ哲学的小説を使用せず、多様な資料を使用するようになった（このような相違点を意識して、彼らは自分たちの取り組みを「p4c」と小文字で表記）。また、「共同体」が多様な世界観・価値観を体現することを保証する「知的安全性（intellectual safety）」の創出と確保の重要性と必要性を強調することも p4c の大きな特徴である。

P4C は、日本には 1990 年代に複数の教育学者によって紹介され、2000 年代に入ってから宮崎県の公立小学校で実験的に行われた。また、同時期に大阪大学大学院文学研究科の臨床哲学研究室も大阪府の公立高校と京都府の私立高校で実施し、さらに 2010 年代になると学校が主体的に導入するようになった（お茶の水女子大学附属小学校、宮城県の小学校、中学校など）。とりわけ、2011 年の東日本大震災以降に復興の一環として本格的に始まった宮城県における取り組みは、2010 年代に入ってから日本に紹介されるようになった p4c を積極的に取り入れたものであり[23]、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーの設立にまで至っている。

また、オハイオ州クリーブランド市立中学校の対話型授業のために 2007 年に出版された教科書も既に日本に紹介されている[24]。さらに、東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属共生のための国際哲学研究センター（UTCP）は、2012 年より、P4C/p4c を P4E（Philosophy for Everyone；哲学をすべての人に）へと発展させるプロジェクトに積極的に取り組んでいる。

なお、「子どものための……」という視点に父権主義を認める一部の研究者は、「子どもとする哲学（Philosophy with Children；PwC と略記）」を構想しつつあることを付記する。

③ アジア・太平洋地域

国際連合教育科学文化機関（UNESCO）「哲学のためのパリ宣言（Paris Declaration for Philosophy）」（1995 年）で謳われているように、教育における哲学的議論の発展は、民主主義社会の構成員として自立した思考と判断を行い、とりわけ人権、平和、環境、開発などの地球規模課題をめぐる公的な意思決定に能動的かつ平和的に参加す

る資質を備えた「市民の養成 (training of citizens)」に寄与する [25]。

UNESCO は、この宣言を念頭に 2007 年に公表した『哲学 自由の学校 (*Philosophy, a School of Freedom*)』[26]に依拠して、加盟国における哲学教育の現状について調査を行った[27]。2009 年に公表された調査報告書をもとに、アジア・太平洋地域の加盟国における中等教育の現状について記す。

インド共和国では、上等中等学校 (11 学年=16 歳と 12 学年=17 歳) で、週に 3 時間から 4 時間、科学的方法、論理学、哲学史に関する授業の一部として哲学教育が行われている。

パキスタン・イスラム共和国では、上級中等学校 (11 学年=15 歳と 12 学年=16 歳) で、文学コース、経済コース、社会科学コースの選択科目として哲学教育が行われている。

中華人民共和国では、道徳と理解の枠組みにおいて哲学は教えられている。

インドネシア共和国は、UNESCO が調査結果報告書を公表した時点で、哲学教育を中等教育において実施する予定はない。

ニュージーランドでは、哲学を独立した教科として教えることは正規の教育課程には明記されていないが、歴史や語学等の教科書において関連事項として扱われている。ただし、いくつかの学校では哲学が独立した教科として教えられている。

タイ王国では、7 年間の中等教育 (普通教育と職業教育) を通して哲学が教授されている。ただし、独立教科としてではなく、文学、歴史、倫理、仏教学等と関連づけて、週に 2 時間、教えられている。

UNESCO は、哲学教育が現代社会における民主主義の健全な発展のために不可欠な市民性の涵養に寄与するとの立場から、加盟国の中等教育において哲学教育の振興を促している。

3 古典を活かす「倫理」「公共」「道德」教育の提案

(1) 教育課程への古典の組み込み

本見解は、古典を「知識の暗記対象」ではなく「思考・対話・表現を促す学習資源」として再定義し、教育課程の中で継続的かつ無理なく扱える枠組みの整備を提案する。とりわけ、学習指導要領及びその解説において、古典を古文・漢文に限定せず、哲学・宗教・倫理・政治思想等の原典を含む広義の概念として明記し、その教育的意義を体系的に位置付けることが肝要である。現場では「教材の使いやすさ」「授業設計モデルの不足」「評価方法の未整備」が導入の障害となっており、これらを解消するために、短時間でも繰り返し実施できる授業の基本構造を示すことが有効である。

具体的な細目には踏み込まず、学習指導要領解説に準拠する形で、古典活用の標準的な授業モデルとして「導入（原典の一部抜粋）→問いの設定→根拠の提示→反証の検討→結語」という流れを例示し、学習者が自らの言葉で考え、他者と論点を確かめ、最終的に自分の立場を表現する一連の思考過程を可視化する。あわせて、評価については明晰性・根拠・対話性といった観点を示し、学校や教員の裁量で運用可能な範囲にとどめつつ、学習成果を共有しやすい方向性を示す。これにより、各校の状況に応じた柔軟な運用を担保しながら、授業内の機会を安定的に確保し、関心喚起と理解の深化を段階的に実現することを目指す。そして、問いに基づく対話や議論により、異なる時代や文化についての発見とその楽しさを教員と生徒が共有する時間を創出する。

① 他科目との連携（授業内での短時間活用）

古典に触れる機会を安定的に増やすため、「倫理」「公共」に限定せず、国語（現代文）・英語・社会（歴史等）の授業でも短時間に差し込める運用を推奨する。各教科の学習目標を損なわないことを前提に、共通フォーマットのカード型教材（原典の一節／語彙メモ／一問一答の思考課題）を整え、授業の導入・小結・転換の5～10分の短時間の学習活動として位置付ける。国語では論旨把握・要約、英語では背景理解・要点抽出、歴史では思想的背景や基本概念の整理に接続させ、学習者が自分の言葉で古典の内容を確かめる経験を少しずつ蓄積する。評価は各教科の基準に委ねつつ、明晰性や論理的一貫性といった観点を共有して授業内フィードバックに用いる。教員間の連携は、使用した単元、所要時間、生徒の反応など最小限の記録を簡単に共有する程度にとどめ、授業体制の改編や大きな変更は求めない。これにより、2(1)で確認された「機会→関心→必要性」の好循環を教科横断的に現場に根付かせる。

ただし、このような短時間の活用は、原典読解に代わるものではなく、その導入として位置づけられる。古典に触れる機会を広げ、「難しい」「なぜ」といった問いを喚起することで、古典が本来有する思考の深まりや対話の可能性を体験し、より本格的な読解へとつなげる契機となることが期待される。

② 国語科のカリキュラム動向と教科間接続の工夫

2018年3月に改訂された高校国語の学習指導要領では、共通必修科目の国語総合

(4単位)が現代の国語(2単位)と言語文化(2単位)に、選択科目の古典A(2単位)と古典B(4単位)が古典探求(4単位)に変更された形で、全体として生徒の触れる古典教材は減っていると言わざるを得ない。言語文化に関しては、「主として『古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらない』という課題を踏まえ、特にこうした課題が、古典を含む我が国の言語文化への理解と関係が深いことを考慮し、上代から近現代に受け継がれてきた我が国の言語文化への理解を深める科目として、その目標及び内容の整合を図った」とあるように、古典原文をじっくり読むことより、現代社会とのつながりを意識させることに主眼が置かれている[28]。さらに近年では、古典は必修科目としては必要ない、古典への忌避感を生みやすい古典文法の学習は控える方がよいといった議論も生じており、古典離れの傾向がさらに強まっている。初等中等教育において、教授側に生徒の学習意欲を高めつつ、古典を原文で読むことの面白さを伝える工夫が必要であるとともに、実用的文章が重視される傾向にある現代文の教材の中に、古典の重要性を論じた文章など、古典との懸け橋となるものを意識的に取り入れていくことも重要であろう。

国語科では、個別の大学教員が高等学校に出向き、和本を使って変体仮名を読む授業や、絵巻物などの図像を活用した授業を行う実践活動も進められている。より広範な取り組みが求められるとともに、教科の枠を超えてそうした取り組みを支える仕組みの構築が望まれる。

(2) 指導法の改善・原典読解と哲学対話の連携・具体的な授業展開の提案

現行の高等学校学習指導要領に関する解説(公民編)によれば、「倫理」の授業においては「生きる主体としての自己の確立」を目指して、学習内容をただ「知識」として学ぶのではなく、「自己の生き方を見つめ直す」ために「自分自身の課題」と結び付けて思索できるようにすることが求められる[29]。そのために、先哲の原典(口語訳を含む)を読み解く活動や、哲学対話の手法による活動が推奨されている。

哲学対話の総称のもとに含められるのは、一方で、古くは1920年代にドイツの哲学者レオナルド・ネルゾン(Leonard Nelson)が提唱し、第二次世界大戦後にグスタフ・ヘックマン(Gustav Heckmann)が継承・発展させた「ソクラテス的方法」[30]、1980年代にゲルト・アーヘンバッハ(Gerd Achenbach)がドイツで始めた「哲学カウンセリング」、さらに1990年代にマルク・ソーテ(Marc Sautet)がフランスで始めたとされる「哲学カフェ」[31]などに代表されるヨーロッパの「哲学プラクティス」であり、他方で、2(5)で言及した米国発の「子どものための哲学(P4C/p4c)」である。日本における導入の経緯、実践の蓄積、研究の展開などに鑑みるなら、現状は、多文化社会を前提に生徒自身の疑問を重視する後者が主流と言える[32]。

このことを確認した上で、本邦の中等教育の現場において哲学対話は、複数の要因のために原典を読み解く活動と有機的に連携しているとはいいがたい[33]。とりわけ、P4Cの改良版であるp4cにおいて文章読解は重要な契機として位置付けられていない。また、

原典そのものの難しさや時間数の制約などが、有機的な連関の障壁となっているとの現場からの報告もある[34]。その上で、本見解は、古典活用の標準的な授業モデルとして先述した流れのうちに、哲学に関する対話的手法を積極的かつ全面的に取り入れることを提案する。2(5)で参照したドイツにおける哲学教授法を念頭に置きつつ敷衍するならば、マルテンスやローベックの所論のうちに、指導法の改善並びに授業展開の考案のための手がかりを求めるのである。なぜなら、前者においては、原典との対話あるいは原典をめぐる他者との対話が重視され、後者によれば、原典は主体的な思考を促すための媒体として扱われるからである。

古典の活用と哲学対話を組み合わせた学習のモデルとしては、2(4)において「導入の実践知（教材の扱い）」に関して言及したことを念頭に置きつつ、古典的な哲学書からの抜粋（1～5行）をいくつか用意し、それらを複数名の生徒からなるグループのすべてに均等に配布し、その中から一つを選ばせた上で、それを素材にした哲学対話を行わせることが考えられる。1(2)で先述した授業モデルのうち、「問いの設定」から「結語」までを一貫して哲学対話によって行うのである。教員が「問いの設定」を行う場合、高等学校学習指導要領において学習評価の観点として提示された三つの観点（①知識・技能、②思考・判断・表現、③学びに向かう力、人間性）に対応できるような「問い」を、単元指導計画、学習指導案に入れることも一考されてよい。その際に、2(5)で言及したローベックの教授法的変換における原典読解モデルが参考に値するだろう。なお、原典読解のための対話的手法としては、「子どものための哲学」のほかに、「サイレントダイアログ（紙上対話）」[35]、「コンセンサスゲーム」、実験経済学において考案された「最後通牒ゲーム(Ultimatum game)」、オランダの実践家ピーター・ハーテロー(Peter Harteloh)が考案した「哲学ウォーク(philosophical walk)」[36]といった新しい手法も積極的に取り入れることが望ましい。

原典の読解と哲学対話の有機的連携は、既に東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属共生のための国際哲学研究センター(UTCP)が主催する「高校生のための哲学サマーキャンプ」において先進的に取り組まれている（現在は、ウィンターキャンプも行われている）。これは、1993年に6カ国（ブルガリア、ルーマニア、ハンガリー、ポーランド、トルコ、ドイツ）の代表有志によって始まった国際哲学オリンピック(International Philosophy Olympiad)の国内予選としての役割も果たしている「日本倫理・哲学グランプリ」に向けたトレーニングキャンプである[37]。そこでは、哲学対話を通じて原典に関する理解を深め、最終的には哲学的なエッセイを書くことまで行われている（これは、2(5)で参照したフランスの中等教育における哲学教育に特徴的なエクスプリカシオン・ド・テキストとディセルタシオンの折衷であると考えられる）。このような先駆的事例は広く共有されることが望ましい。

なお、授業で扱われる古今東西の古典としては、豊かなナラティブ（物語性）の構造を備えたものを、生徒の実態や関心に合わせながら選択することが一考されてよい（例えば中国の『論語』、インドの叙事詩や仏典説話、日本の物語・説話文学、さらにはプラトンの対話篇など）[38]。対話型授業に使用しやすいからである。また、中等教育で

の使用を念頭に、哲学対話のためのテーマとそれに関連する古典からの抜粋を収載する教材の作成も望まれる（2(5)で参照したように、フランスの中等教育においては、哲学書のリストではないが、学習すべき哲学者のリストが国民教育省によって定められており、そのような事例は日本においても広く援用されてよい）。この論点については、3(4)であらためて取り上げる。

哲学対話に関して付言するなら、この活動において生徒たちと共に「探求の共同体」を同じく構成する教員は、対話を進行させる「ファシリテーター」としての役割を求められる。その際に参照に値するのは、p4c を先導してきたジャクソンらが開発した *Good Thinker's Toolkit* である。それによれば、ファシリテーターには対話型の授業の実践のために、1) 定義や意味を問う、2) 区別し関連づける、3) 慎重に一般化する、4) 隠れた前提や理由、判断基準を問う、5) 思考実験を使う、6) 例や反例、類比を使うことが期待されている[39]。

とはいえ、これらの指導法は、教員が実際に研修等で体験し、実践のためのスキルを習得しないと教室で直ちに導入するのは難しいかもしれない。したがって、勤務校や高等教育機関、さらには NPO/NGO などの民間団体が直接対面型のワークショップ形式による研修を用意し、これに教員が服務として参加することが望ましい（研修機会は地域差が大きいため、遠方への出張が必要になることを踏まえた時間的・経済的支援等の制度上の整備が必要）[40]。

また、独学をいっそう容易なものとするために、教材、授業プリント、指導案などをウェブページに、あるいは書籍や冊子資料の形で集積することも推奨される。これは既に、北海道高等学校「倫理」「公共」研究会（道倫研）、都倫研、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーなどがそれぞれの公式ホームページで、あるいは冊子資料の中で行っていることである。哲学対話を専門とする研究者も実践のためのハンドブックを刊行している[41]。そのような取り組みを一層支援し、また、日本全国の他の組織にも奨励していくことが望まれる。

さらに、アメリカ哲学教員協会（American Association of Philosophy Teachers）、2(5)で言及したドイツの哲学・倫理学教授法フォーラム、EU 規模で組織されている国際哲学教員協会（Association internationale des professeurs de philosophie）等における哲学教授法等に関する議論の蓄積や知見も日本に積極的に紹介されることが望まれるし、関係者との双方向的な意見交換の促進も図られるべきである。

最後に教員養成に関して述べる。現行の制度下で高等学校教諭専修/一種免許状（公民）を取得するには、「教科に関する専門的事項に関する科目」が最低 20 単位、「各教科の指導法に関する科目」が最低 4 単位それぞれ所要される。さらに、前者のうちには「哲学、倫理学、宗教学、心理学」として最低 1 単位を含めなければならない。このことは、大学で哲学や倫理学を専攻せずに高等学校で「倫理」科目が担当可能なことを意味する[42]。また、教職課程の学生は、「公共」科目、「倫理」科目、「特別の教科 道徳」科目の内容を支える学問としての哲学、倫理学、そして宗教学を専門科目として修得する一方で、それらの指導法である社会科・公民科教育法、道徳教育法は教育学に属する

ため、2 (5) でドイツの事例として紹介した「哲学教授法」を修得する機会は無であるか、希薄である。本見解は現行の制度の改編に踏み込むものではないが、現場の教員や研究者などから以上の二点が問題として指摘されていることを付記しておく。

(3) 大学入試改革への提案

本見解は、大学入学者選抜において、古典を単なる知識の出題源ではなく思考・対話・表現を促す素材として活用する方向性を提案する。現状、選択式中心の出題は知識再生を測る上で有効である一方、古典が開く価値の衝突や概念の定義を自分の言葉で論じる経験に結び付きにくい。授業で育まれる短い論述や対話的思考を入試の評価にも小規模に組み込むことで、学校現場の取り組みと選抜の要請を架橋できる。

まず、大学入学共通テスト「倫理」「公共」では、選択式を基本としつつ、短い原典の一節（抜粋）と現代的事例を併置した小問セットを用い、受験者に立場（主張）とそれを支える根拠の適切な組合せ、あるいは妥当な反証の識別を求める最小構成とする。これにより、(1)用語理解の正確さ、(2)原典の要点に基づく根拠の妥当性、(3)問いに即した論理的一貫性を、選択式の枠内で評価できる。作問・公開解説の段階では、評価観点（表現の明確さ／根拠の適切さ／論理の整合）を設問意図として明示し、各選択肢について本文のどの表現を根拠に正誤が判定されるかを示す。解説では各選択肢の設問意図を簡潔に記すことにより、評価意図の透明性も確保できる。

大学個別選抜では、学科試験・小論文・面接等に応じ、原典の一節（抜粋）を手がかりにした短い論述や、出願書類に付す観点別評価票の提出を認めるなど、学校での学習成果を適切に参照する仕組みが有効である。また、昨今その比重を増しつつあるいわゆる総合型選抜入試では、募集要項等において事前に古典を課題図書として少なくとも一冊指定し、それを通読したことを前提にした試験を課すことも検討されてよい。これは、2 (5) において参照したフランスのグランゼコールにおける入試の現状を念頭に置いたものである。いずれの場合も面接では、提出論述に基づき根拠の掘り下げや想定反論への応答を簡潔に問うことで、思考の過程をよりの確に把握できる。さらに、複数の面接官が一名の受験者に質疑応答を課す従来型の方式に加え、複数の受験生と面接官の間でいわゆる哲学対話を行う方式の積極的な導入も期待される。これらはいずれも、現在の中等教育における授業時間数並びに反復可能な学習活動と整合的であり、授業の取り組みがそのまま受験準備に資する循環をもたらす。

以上の改革は、入試の難易度や出題形式を大きく変更するものではなく、現行の枠組みに「思考・表現」の評価を段階的に組み込むアプローチである。古典を用いた題材の導入は、知識の定着と並行して、概念の定義、立場形成、根拠提示といった学習の核心を可視化し、学校教育の方向性と大学入試などにおける選抜の要請を同じベクトルへと揃えることに資する。今後は、試行調査や作問・採点者研修を通じた運用の洗練、標準答案集の整備、観点別評価語彙の共通化等を重ね、持続可能な形での実装を目指す。

なお、入試における選抜で問うべき力の言語化と水準設定については、欧州の哲学試験の枠組から得られる示唆が大きい。以下ではドイツの統一試験要件を参照し、評価設

計の具体像を簡潔に示す。

① 欧州の哲学試験に学ぶ評価枠組——ドイツ統一試験基準を手がかりに

本小項目では、ドイツの大学入学資格試験（Abitur）統一試験基準（EPA）を参照しつつ[43]、哲学的思考を次のような思考の三相で捉える。

- ・把握：問題・主張・用語・論証構造を正確につかむこと。
- ・展開：比較・関連づけ・根拠づけ・想定反証への応答を通じて議論を前に進めること。
- ・定位：自らの立場を形成し、学んだ枠組みや他領域・現代課題の中に位置付けること。

達成度は要求水準 I／II／III（I＝既習知識の再生、II＝既習知識を用いた未知素材の処理、III＝自立的統合・評価）で段階化して示す。

ア 設計原理

試験は知識の暗記ではなく、課題に即した哲学的問題への総合的対応を評価対象とする。素材は、原典の一節だけでなく、詩・絵画・図像資料・図表・映像等、古典の理解や解釈を支える提示的資料も含みうる。設問は「要約せよ／分析せよ／推論せよ／比較せよ／評価せよ／立場を述べよ」といった課題指示語（Operator）を明示し[44]、受験者が思考の三相のどこに取り組むのか、どの要求水準を示せばよいかを事前共有する。課題はI・II・IIIをバランスよく含むことを原則とし（例：I・III 各おおむね3割、II 約4割）、授業で繰り返し経験した形式・方法に依拠して作成する。

イ 実施形態

以下の各モデルは、学習者の思考の三相（把握→展開→定位）のうち、どの相を主とするかを明示して設計する。どの型でも冒頭に短い把握は必要だが、矢印は評価の狙いを示す。

（ア）テキスト注釈型（把握→展開）

短い原典抜粋の主題・用語・論証構造を特定し、他概念との区別や含意を整理する。

課題指示語（Operator）例：要約する／説明する／整理、分類する

（イ）論述型（把握→展開→定位）

与えられた問いに対し、原典の要点を根拠に据えて論を組み上げ、最終的に自らの立場を形成して述べる。

課題指示語（Operator）例：分析する／論述する／立場を述べる

（ウ）適用判断型（把握→展開→定位）

抽象的な原理や概念を具体的事例に当て、うまく当てはまる点、当てはまりにくい場面、成り立つ条件を検討し、その結果として自分の見解を定める。

課題指示語 (Operator) 例：判断、評価する／哲学的反省を遂行する

(エ) 口頭試問 (コロキウム) (展開⇄定位)

準備した考察を口頭で提示し、試問の追問を受けて論点を組み替える往復運動を評価する。根拠の掘り下げや想定反論への応答で、立場の精緻化を測る。

課題指示語 (Operator) 例：具体化する／再現する／根拠づける

(オ) 探究＋口頭審査 (把握→展開→定位)

小規模レポートやプレゼンとコロキウムを組み合わせ、主題の設定、資料の分析・比較、そこからどのような結論を導くかを明確にし、最後に自己評価を行うまでの一連のプロセスを総合的に評価する。

課題指示語 (Operator) 例：記述する／比較する／構想する

ウ 評価基準

評価基準の中核は、①表現の明確さ (問題・主張の把握の正確さ／段落構成の適切さを含む)、②根拠の適切さ (概念運用の正確さ・原典依拠・論理的妥当性)、③論理の整合 (展開の一貫性・反論処理・結論への到達) である。各観点について水準記述 (模範／基準／要改善) を公開し、必要に応じて二重採点・評価不一致時の第三者確認で信頼性を担保する。公開解説では、各設問・選択肢が原典資料のどの記述に根拠づけられるかを明示する。

エ 日本での段階的導入案

(ア) 共通テスト (選択式のまま)

短い原典の一節と現代事例を併置し、主張・根拠・反証の識別や整合を問う連動小問で思考の三相を測る。

例：①筆者の主張の同定 (把握)、②主張を支える根拠に最も合致する選択 (展開)、③提示事例への適用として適切な記述の選択 (定位)。

作問意図と評価観点 (表現の明確さ／根拠の適切さ／論理の整合) を公開解説に併記。

(イ) 大学個別・総合型

短い論述＋口頭試問 (コロキウム) を導入。課題図書 (古典) を事前指定し、通読を前提に論点把握→比較検討→自己の立場を短文で示させ、面接で反証への応答・適用判断を確認。

(ウ) 校内到達度評価 (3 (4) の教材と直結)

100～150 字の小規模自由記述、1～2 分の口頭応答、カード型教材を用いた 5～10 分の短時間の学習活動を思考の三相・要求水準に結び、簡潔ルーブリックで即時フィードバック。

オ 教育体制

3 (4) で示す教材整備と連動し、(a) 標準課題集 (出題意図・参考解答・講評付

き)、(b) 採点者ハンドブック (典型的誤解／観点別チェックリスト)、(c) 教員研修 (テキスト注釈の型、問いの設計、短時間活動の回し方、評価演習)、(d) パイロット施行→結果の公開フィードバックの循環を整える。教科横断で流用できるカード型教材 (原典の一節〔対訳可〕＋語彙メモ＋一問一答) を核に、把握→展開→定位のプロセスを日常の授業に埋め込み、入試で問う評価観点と同じ言語で学習を設計する。

カ 期待される効果

知識再生と自由記述の恣意の両極を回避しつつ、古典を素材に「自分の言葉で主張し、根拠を示し、反証に応答し、位置付ける」学びを可視化できる。共通テストでは選択式内で思考の三相を測り、大学個別では短い論述・口頭試問で深度を担保、校内では短時間・反復可能な活動で到達の見える化を進める。こうして、3 (3) で述べた入試 (選抜) と 3 (4) に述べる教材・授業実践が同じ設計思想でつながり、授業―評価―選抜の循環を形成できる。

(4) 教材開発と授業実践を支える体制の整備

本見解で示す教材整備は、都倫研との議論を踏まえ、現場教員との共同で進めるためのものである。ねらいは、(1) 授業内で扱いやすいこと、(2) 思考の流れが自然に立ち上がる授業設計モデルに沿うこと、(3) 到達を共有できる評価観点が備わっていること、の三点を中核に、現場負担を抑えつつ継続的に活用できる教材群を形成することである。

教材は、古典 (古文・漢文に限らず、文学・哲学・宗教聖典等) からの「本文の一節 (抜粋)」を起点に、導入→問いの設定→根拠の提示→反証の検討→結語へと至る最小単位の学習サイクルを標準化する。語彙・背景の要点は簡潔に示し、評価は観点別評価基準 (明晰性・根拠の妥当性・反証への応答・対話貢献) で可視化する。これにより、短時間でも反復可能な活動として授業に組み込みやすくし、学習者の思考・対話・表現を安定的に確保する。

整備の進め方は、共同開発→現場試行→フィードバック→改訂公開の循環を基本とする。都倫研をハブとして、参加校での使用結果 (所要時間、つまずき、改善点、生徒の反応など) を簡潔に共有し、得られた知見を反映して更新版を順次公開する。完成品を一度に作るのではなく、現場の知見を反映し続ける更新型の教材として育てる発想である。共有形態は、各校の事情に合わせて容易に修正・再配布できる柔軟性を確保しつつ、著作権・引用の整理に配慮する。

あわせて、教材運用を支える教員支援を設ける。短時間の研修やオンライン解説により、問いの立て方・語彙の扱い・短文記述の評価手順を確認できる場を用意し、模範例／基準例／要改善の三水準の解答例を提示して評価の目盛りを共有する。制度改編に踏み込まず、教室単位で即時に導入・改善できる枠組みとして運用する。

こうした実践の継続には、教員が教材研究、対話的授業の準備、学習評価の工夫に取り組むための時間的・制度的余裕が重要であることにも留意する必要がある。多忙化が

指摘される学校現場の状況を踏まえ、教員支援や校務負担の適正化を含む環境整備が進められることが望まれる。

4 おわりに

本見解は、古典を暗記の材料ではなく、人が自分の頭で考え、他者と語り合い、社会に応答していくための共通基盤として捉え直すために、古典研究者が現場と社会に向けて発した呼びかけである。研究の最前線で古典に向き合うほど、その面白さはいっそう鮮明になる。概念が形をとり始める瞬間の手ごたえ、再読がもたらす思索の楽しさ、「わからなさ」に向き合う静かな時間、時代と場所を越えて誰かと問いを共有する喜び——こうした魅力を、学校という空間で可視化し、次の世代に手渡していく。それが本見解の目指すところである。

提案はシンプルである。短い原典抜粋から出発し、把握・展開・定位という流れで考えを組み立てる。評価は「明晰さ・根拠・論理」という共通の観点で運用をそろえ、答案例とあわせて共有する。入試は授業での思考プロセスと接続し、小問接続や短い論述、口頭でのやりとりで確かめる。教材は短時間課題シートと標準的な授業モデルを核に整備する。これらは、現場の負担を増やすためではなく、古典の面白さが立ち上がる最短の道筋を、どの学校でも再現可能にするための道具立てである。

同時に、本見解はより大きな視野にこの取り組みを位置付けたい。古典の学びは、拙速な結論に走らず、再読を重ね、異論を受け止めて考えを練り直す姿勢を育てる。情報が瞬時に流れる時代だからこそ、時間をかけて古典を読むことに価値がある。わからなさに向き合い続ける粘り強さは、公共的な合意形成や熟議の土台であり、将来の専門的な進路に限らず、あらゆる進路に開かれた資質である。古典研究が育んできた読解と対話の作法を、学校教育の言葉に翻訳して手渡すことは、研究者の社会的責務でもある。

学校等での実践を後押しできるよう、研究者も自身の研究室と学校の教室とを積極的に往来するよう努めていくことが望まれる。高校での出張授業、教材資料の共同開発、授業研究会での検討などを重ね、生徒からのフィードバックから学び、次の教材や評価基準を磨き直す。大学の知と学校の知が行き来する中で、古典が今に活きる学びにつながることを期待する。

＜参考文献＞

- [1] 阿部ふく子「哲学教育ワークショップ「小・中学校の特別の教科『道徳』の教科書の使い方を考える」報告」、日本哲学会『哲学』第73号、2022年、97-99頁。直江清隆「哲学教育ワークショップ「小中学校における哲学教育と教員養成」報告」、日本哲学会『哲学』第64号、2013年、106-107頁。眞嶋俊造「哲学教育ワークショップ「哲学教育と倫理・道徳教育」報告」、日本哲学会『哲学』第66号、2015年、105-106頁。
- [2] BAEHR, J., *Deep in Thought: A Practical Guide to Teaching for Intellectual Virtues*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2021. 山田圭一「哲学者は学校教育に貢献できるのか——教育基本法と知的徳の観点から」、岩波書店『思想』第1218号、2025年、37-49頁。
- [3] 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』、東山書房、2019年、20頁。文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』、東京書籍、2019年、3頁。
- [4] 堀越耀介「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?」、上智大学哲学会『哲学論集』第52号、2023年、39-59頁。堀越耀介「哲学プラクティスのビジネス的転回——企業における哲学対話の可能性」、岩波書店『思想』第1218号、2025年、149-156頁。
- [5] 前掲、文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』、84頁。前掲、文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』、13、18、85、87、88、169、172、207頁。
- [6] 東京都高等学校「倫理」「公共」研究会『新科目「公共」「公共の扉」を生かした13主題の授業事例集』、清水書院、2023年。東京都高等学校「倫理」「公共」研究会『公民科「公共」「公共の扉」をひらく授業事例集 改訂版』、清水書院、2025年。
- [7] 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない——対話と思考の哲学』、岩波書店、2019年。河野哲也『問う方法・考える方法——「探究型の学習」のために』、筑摩書房、2021年。河野哲也『教育哲学講義——子ども性への回帰と対話的教育』、勁草書房、2025年。
- [8] 寺田俊郎「哲学教育ワークショップ「市民社会の質を向上させる要素としての哲学教育」報告」、日本哲学会『哲学』第74号、2023年、91-94頁。村瀬智之「哲学対話の授業における思考の深まりと教師の役割について——市民性教育としての哲学対話における問いに着目して」、東京工業高等専門学校『研究報告書』第55号、2024年、14-23頁。山田圭一「哲学教育ワークショップ「シティズンシップ教育と哲学教育」報告」、日本哲学会『哲学』第67号、2016年、117-118頁。
- [9] 坂本尚志『バカロレア幸福論——フランスの高校生に学ぶ哲学的思考のレッスン』、星海社、2018年。ジャン＝ピエール・ジロー、坂本尚志、林洋輔、井上直子「フランスの論述教育を日本の教育に取り入れるには——論述とテキスト読解」、大阪教育大学『大阪教育大学紀要 総合教育科学』第70巻、2022年、429-448頁。イヴ・ティエリ「高校の哲学——フランスのケース」、園山大祐、ジャン＝フランソワ・サブレ（編著）『日仏

- 比較 変容する社会と教育』明石書店、2009 年、125-135 頁。アンヌ・ドゥヴァリユー「フランスと日本の高校における哲学教育の現在——リセ最終学年以前への哲学の拡張？」寺本弘子、西山雄二（訳）、首都大学東京都市教養学部人文・社会系『人文学報 フランス文学』第 481 号、2013 年、95-101 頁。藤谷亮太「文化的再生産と「哲学」のディセルタシオン——バカロレア模範解答の検討から」、フランス教育学会『フランス教育学会紀要』第 28 号、2016 年、81-94 頁。クレール・マラン「「デカルトの国」で哲学を教えること——難解だとされる教科の今日的争点」馬場智一、清水雄大（訳）、首都大学東京都市教養学部人文・社会系『人文学報 フランス文学』第 481 号、2013 年、87-93 頁。
- [10] 曾我千亜紀、松井貴英、三浦隆宏、吉田寛『フランス・バカロレア式 書く！哲学入門』、ナカニシヤ出版、2021 年。細尾萌子、夏目達也、大場淳（編著）『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』、ミネルヴァ書房、2020 年。
- [11] 坂本尚志「論理的に考えて表現する力を育む高校教育——哲学教育を中心に」、細尾萌子、夏目達也、大場淳（編著）『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』、ミネルヴァ書房、2020 年、111-133 頁。
- [12] 坂本尚志『バカロレアの哲学——「思考の型」で自ら考え、書く』、日本実業出版社、2022 年。
- [13] 坂本尚志「フランスの哲学教育——エリート選抜と教育の大衆化の結節点としてのバカロレア」、岩波書店『思想』第 1218 号、2025 年、66-76 頁。
- [14] 藤谷亮太「資料を中心に据えた「公共」の授業へ向けて——フランスの教科書を参照して」、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会『都倫研紀要』第 60 集、2022 年、75-79 頁。
- [15] 阿部ふく子「主体と制度を媒介する哲学教育——ドイツの哲学教授法の展開から」、西山雄二（編著）『人文学と制度』未来社、2013 年、341-361 頁。阿部ふく子「ドイツの哲学教育——「哲学教授法」の批判的次元」、岩波書店『思想』第 1218 号、2025 年、50-65 頁。
- [16] エッケハルト・マルテンス『子供とともに哲学する——ひとつの哲学入門書』、有福美年子、有福孝岳、晃洋書房、2003 年。
- [17] 村瀬智之、土屋陽介「「子どもの哲学」が問いかけるもの——その教育理論と哲学的問題」、日本哲学会『哲学』第 69 号、2018 年、90-100 頁。村瀬智之「「子どもの哲学」を基礎とした哲学対話の授業」、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会『都倫研紀要』第 57 集、2019 年、67-76 頁。
- [18] マシュー・リップマン『探求の共同体——考えるための教室』、河野哲也、土屋陽介、村瀬智之（訳）、玉川大学出版部、2014 年。
- [19] 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房新社、2014 年。マシュー・リップマン、アン・マーガレット・シャープ、フレデリック・オスカニアン『子どものための哲学授業——「学びの場」のつくりかた』、河野哲也、清水将吾（訳）、河

- 出書房新社、2015 年。
- [20] 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 年。
- [21] 荻原哲、望月太郎「アジア型クリティカル・シンキングの教育モデルを求めて——東南アジアの諸大学における教育実践」、大阪大学大学教育実践センター『大阪大学大学教育実践センター紀要』第 4 号、2008 年、43-52 頁。望月太郎「発展途上国における教育開発のための哲学プラクティス——国際協力と哲学へのニーズ：カンボジアでの実践から」、日本哲学プラクティス学会『思考と対話』第 1 号、2019 年、57-61 頁。望月太郎「哲学プラクティスを通じた開発途上国との国際協力」『現代思想』第 49 巻第 1 号、青土社、2021 年、185-196 頁。望月太郎『発展途上国における教育開発のための哲学プラクティス』、特定非営利活動法人 ratik、2021 年。
- [22] トーマス E・ジャクソン「やさしい哲学探究」、中川雅道訳、大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室『臨床哲学』第 14-2 号、2013 年、56-74 頁。豊田光世「「子どもの哲学」の教育活動の理念と手法に関する研究——ハワイ州の取り組みを事例として」、兵庫県立大学『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』第 14 号、2012 年、41-50 頁。豊田光世『p4c の授業デザイン——共に考える探究と対話の時間のつくり方』、2020 年、明治図書。渡邊文「人の相互作用と経験により創られる対話——p4c Hawai ' i における理論の検討」、小玉重夫（監修）、田中伸／豊田光世（編著）『対話的教育論の探究——子どもの哲学が描く民主的な社会』、東京大学出版会、2023 年、89-109 頁。
- [23] 庄子修、堀越清治「教育現場における p4c 活用の可能性を探る」、宮城教育大学附属教育復興支援センター『教育復興支援センター紀要』第 3 巻、2015 年、51-60 頁。
- [24] シャロン・ケイ、ポール・トムソン『中学生からの対話する哲学教室』、河野哲也（監訳）、安藤道夫、木原弘行、土屋陽介、松川絵里、村瀬智之（訳）、玉川大学出版部、2012 年。
- [25] DROIT, Roger Pol, *Philosophy and Democracy in the World: A UNESCO Survey*, Paris: UNESCO Publishing, 1995.
- [26] UNESCO, *Philosophy, a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize. Status and Prospects*, Paris: UNESCO Publishing, 2007.
- [27] UNESCO, *Teaching Philosophy in Asia and the Pacific*, Paris: UNESCO Publishing, 2009.
- [28] 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 国語編』、東洋館出版社、2019 年。
- [29] 前掲、文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 公民編』、85-86 頁。
- [30] 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」、筑波大学大学院人文社会科学研究科哲学・思想専攻『哲学・思想論集』第 41 号、2016 年、136(19)-114(41) 頁。太田明「ソクラテック・ダイアローグの展開——レオナルド・ネルズンとグスタフ・ヘックマン」、岩波書店『思想』第 1218 号、2025 年、92-108 頁。中岡成文（監修）、堀江剛（著）

- 『ソクラテック・ダイアログ——対話の哲学に向けて』、大阪大学出版会、2017 年。
- [31] マルク・ソーテ『ソクラテスのカフェ』、堀内ゆかり訳、紀伊國屋書店、1996 年。
- [32] 前掲、村瀬智之「「子どもの哲学」を基礎とした哲学対話の授業」、70 頁。
- [33] 村瀬智之「「哲学に関わる対話的手法」を用いた公民化授業づくりの試み——「媒介教材を用いた授業」を事例として」、日本哲学プラクティス学会『思考と対話』第 3 号、2021 年、12-23 頁。
- [34] 新井明「公民科における哲学教育の可能性——哲学対話の実践から」、東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会『都倫研紀要』第 54 集、2016 年、132-147 頁。
- [35] 菊地建至「紙上対話や学生どうしのコメントを生かすクリティカルシンキング入門」、日本哲学会『哲学』第 69 号、2018 年、76-89 頁。齋藤元紀「哲学教育ワークショップ「哲学対話とクリティカルシンキング」報告」、日本哲学会『哲学』第 68 号、2017 年、103-105 頁。村瀬智之「紙上対話という授業実践の試み——哲学的議論による思考力の育成を目指して」、国立高等専門学校機構『高専教育』第 38 号、2015 年、368-373 頁。
- [36] ピーター・ハーテロー「哲学ウォーク」、河野哲也（監修）、西山溪、渡邊文（訳）、立教大学文学部教育学科研究室『立教大学教育学科研究年報』第 57 号、2014 年、107-114 頁。
- [37] 梶谷真司「哲学教育ワークショップ「国際哲学オリンピック（IPO）と哲学教育」報告」、日本哲学会『哲学』第 75 号、2024 年、86-88 頁。
- [38] 前掲、村瀬智之「「哲学に関わる対話的手法」を用いた公民化授業づくりの試み——「媒介教材を用いた授業」を事例として」、16 頁。
- [39] 堀越耀介「哲学対話を用いた哲学、倫理、公民科の教育」、東京都高等学校「倫理」「公共」研究会『都倫研紀要』第 61 集、2023 年、96-106 頁。
- [40] 日本学術会議 哲学委員会 哲学・倫理学・宗教教育分科会、提言『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』、日本学術会議、2015 年。
- [41] 河野哲也（編著）『ゼロからはじめる哲学対話——哲学プラクティス・ハンドブック』、ひつじ書房、2020 年。
- [42] 浅野忠克、山岡道男、阿部信太郎「続・高等学校公民科教員の研究——第 2 回アンケート調査の結果分析から——（前編）」、早稲田大学アジア太平洋研究センター『アジア太平洋討究』第 28 号、2017 年、77-98 頁。浅野忠克、山岡道男、阿部信太郎「続・高等学校公民科教員の研究——第 2 回アンケート調査の結果分析から——（後編）」、早稲田大学アジア太平洋研究センター『アジア太平洋討究』第 34 号、2018 年、85-150 頁。村瀬智之「哲学教育ワークショップ「高等学校新科目「公共」を考える——哲学・倫理学を生かすために」報告」、日本哲学会『哲学』第 70 号、2019 年、123-125 頁。
- [43] Kultusministerkonferenz, *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie*, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2010.
- [44] 前掲、阿部ふく子「ドイツの哲学教育——「哲学教授法」の批判的次元」、62-63 頁。

＜参考資料＞審議経過

令和6年

- ・2月24日第1回分科会

役員の選出と今後の計画。今期の2年目に意思の表出を行うことについて検討。都倫研との連携を検討。

- ・8月26日第2回分科会

古典に関するアンケートを作成し、大学生・高校生などを対象に実施することを決定。

（・11月30日哲学委員会（第26期・第6回）及び合同分科会＝第3回分科会では、本分科会としての審議はなし）

- ・12月13日第4回分科会

古典に関するアンケートの結果と都倫研研究会の報告を受け、今後の方針を検討。

令和7年

- ・3月20日第5回分科会

國學院大學澤田浩一教授による学術講演会「初等中等教育の生き方学習と古典教材」開催。学術講演会の内容を踏まえ、都倫研会員も交えて意見交換会を開催。現在の教育現場における「古典」学習の状況について意見を聴取した。また、古典を用いた教材の共同開発についても意見交換を行った。

- ・5月10日第6回分科会

「見解」の形で意思の表出を行うことを決定。内容の分担を検討。

- ・7月28日第6回分科会フォローアップ会合

「見解」（案）に関する審議を行う。諸外国における哲学の教育と実践に詳しい外部研究者の専門的知見を聴取することを検討。

- ・10月5日第7回分科会

新潟大学阿部ふく子准教授による学術講演会「教授法から考える哲学教育——対話とテキストの媒介」を開催。講演の内容を踏まえ、「見解」案について検討。

＜付録１＞高校等での模擬講義・意見交換会の実施状況

令和６年

・ 7月17日 頼住光子（本分科会委員）が都倫研の伊藤昌彦事務局長を都立杉並高校に訪問し、今後の協力体制について意見交換。

・ 8月9日 都倫研研究会（都立新宿山吹高校）に参加し、メンバーと意見交換。

・ 11月25日 都倫研研究会（都立園芸高校）に参加し、メンバーと意見交換。

・ 12月26日 都倫研研究会（都立白鷗高校）に参加し、メンバーと意見交換。

令和７年

・ 1月11日 都倫研・本分科会ミーティング（オンライン）を開催。学習指導要領「公共」「倫理」の内容について、大学入試科目と「倫理」科目選択者の動向などについて意見交換。

・ 6月25日 都立新宿山吹高校にて、古典を教材として用いた授業実践ワークショップ開催。「人はどう生きるべきか——仏教からの提案」講師・吉水千鶴子（本分科会委員）

・ 6月26日 都立新宿山吹高校にて、古典を教材として用いた授業実践ワークショップ開催。「インド古典における善悪の問題」講師・加藤隆宏（本分科会委員）

・ 10月6日 都立新宿山吹高校にて、古典に関する講演（総合的な学習の時間）を開催。「哲学とは何か？ 古代ギリシアから考える」講師・納富信留（本分科会委員）

・ 10月21日 筑波大学筑波キャンパスにて、筑波大学附属坂戸高等学校一年生を対象に、古典を教材として用いた授業実践ワークショップ開催。「哲学事始め」講師・津崎良典（本分科会委員）

＜付録２＞アンケート結果まとめ

（１）アンケート調査の目的と実施方法

本アンケートは、日本学術会議哲学委員会・心理学・教育学委員会合同「今に生きる・活かす古典を考える」分科会が、若い世代における古典への関心、古典に触れる機会、古典から受けた影響、古典を学ぶために望まれる方法等を把握し、今後の古典活用の可能性を検討するために実施したものである。

アンケートの実施にあたっては、回答者に対し、「古典」とは、現在学習している古文・漢文だけでなく、洋の東西を問わず、時代を超えて読み継がれている作品を含むこと、また分野としては哲学・思想・文学・芸術等を広く含み、形式としてはコミックなども含みうることを説明した。

調査は Google フォームを用いたオンライン形式で実施し、完全匿名とした。回答者の連絡先等の個人情報は収集していない。質問項目は、①古典への興味・関心、②古典に興味をもったきっかけ、③古典から受けた影響、④古典を学ぶために望むこと、の四項目を中心に構成した。

（２）アンケートの内容

「古典への興味・関心」

質問 古典に触れる機会は多いと思いますか、少ないと思いますか？

回答 多い／少ない／どちらとも

質問 古典への興味

回答 興味がある／興味がない

「古典に興味をもったきっかけ」

質問 古典に興味をもったきっかけは？（複数回答可）

回答 中学・高校の授業で扱った教材などから

質問 どの教科のどんな教材か教えてください

回答 マンガ・アニメ・ゲーム・テレビ番組・映画などから

質問 きっかけとなったマンガ・アニメ・ゲーム・テレビ番組・映画などの名前を教えてください

回答 図書館・書店などで見かけた本などから

質問 どんな本か教えてください

「古典から受けた影響」

質問 「古典」（マンガ・アニメなどに出てくるものを含む）が、あなたの人生に影響を与えたことがありますか？

「影響を受けた作品」

質問 どのような作品からどのような影響を受けましたか？

回答 古典に興味がない

質問 理由を教えてください

質問 興味を持てない理由（むずかしい・つまらない）

回答 難しかった

質問 つまらなかつたのはどんな作品ですか、またどんな点が難しい／つまらないと思いましたか

「古典を学ぶために望むこと」

質問「古典」に触れることは必要だと思いますか？

回答 そう思う／そう思わない／どちらとも言えない

質問 その理由を教えてください

質問 解説してもらいたい古典作品があれば、教えてください

質問 古典の解説に何をもとめますか？（複数回答可）

質問 どのようなツールで古典を学びたいと思いますか？（複数回答可）

（3）アンケート結果

回答数：1,938名（高1=688名、高2=711名、高3=539名）

アンケートの対象は、東京都・長野県・愛知県・兵庫県に所在する任意の高等学校とした。

ただし、質問によっては無回答が存在するため、必ずしも上記回答数とは一致しない。

古典に触れる機会が多いと思いますか、少ないと思いますか？ 1924件の回答

多い 437 (22.7%)

少ない 1487 (77.3%)

古典への興味 1938件の回答

ある 437 (22.5%)

ない 1502 (77.5%)

「古典」（マンガ・アニメなどに出てくるものを含む）が、あなたの人生に影響を与えたことがありますか？ 424件の回答

ある 159 (37.5%)

ない 265 (62.5%)

古典に興味をもったきっかけは（複数回答可） 436 件の回答

中学・高校の授業で扱った教材などから 253 (58.0%)

マンガ・アニメ・ゲーム・テレビ番組・映画などから 199 (45.6%)

図書館・書店などで見かけた本 81 (18.6%)

百人一首 4 (1%)

その他の回答（内容別に分類・整理）

学校の授業・教員の影響

受験を通じて

家族の影響

歴史・日本文化への関心

舞台・映像作品

音楽・芸術

創作活動・研究

古典そのもの・言語への興味

回答 古典に興味がない

理由を教えてください 1949 件の回答

これまで古典に触れる機会がなかった 215 (11.0%)

つまらない（つまらなかった） 366 (18.8%)

難しい（難しかった） 874 (44.8%)

その他の回答（内容別に分類・整理）

古典を学ぶ必要性・意義を感じない

日常生活や将来で役立つイメージが持てない

授業・学習方法への不満

古典そのものに興味がない・面白くない

他の学習を優先すべきと考える

「古典」に触れることは必要だと思いますか？ 1929 件の回答

そう思う 662 (34.3%)

そうは思わない 671 (34.8%)

どちらとも言えない 596 (30.9%)

古典の解説に何を求めますか（複数回答可） 1844 件の回答

難しい用語の解説 797 (43.2%)

日常的に使えるフレーズ 653 (35.4%)

入試問題対策 596 (32.3%)

人生訓 516 (30.0%)

現代の諸問題に対するヒント 480 (26.0%)

その他の回答（内容別に分類・整理）

現代的・視覚的にわかりやすい解説

語句・文法・読み方の解説

時代背景・文化的背景の解説

作品内容・ストーリー・人物関係の解説

学習・受験上の実用性

古典への関心喚起・楽しさ

どのような方法やツールで古典を学びたいと思いますか？（複数回答可） 1852 件の回答

学校の授業 1199 (64.7%)

Youtube 854 (46.1%)

Podcast 40 (2.2%)

ホームページ 74 (4%)

公開講座 126 (6.8%)

新書 126 (6.8%)

コミック 517 (27.9%)

その他の回答（内容別に分類・整理）

学びたくない・不要とする回答

学校外の教材・学習サービス

対面・会話による学習

ゲーム・クイズなどの参加型学習

映像・物語作品を通じた学習

音楽を通じた学習