

# 児童と哲学する

— その授業実践の教育方法論的考察 —

土 橋 寶

(2004年9月30日受理)

Philosophieren mit Kindern

— Eine didaktische Betrachtung über die Unterrichtspraxis —

Takara Dobashi

In diesem Aufsatz betrachtet der Verfasser die Unterrichtspraxis, um Philosophieren mit Kindern didaktisch zu überblicken. Das Lernziel in den “Denk-Stunden”, die für die lernende Kinder konzipiert sind, ist nach E. Martens das Dialog-Handeln. Im Lehrerhandbuch zum Textbuch “Pixie” geben Mathew Lipman u. Ann Margaret Scharp dem anwendenden Lehrer Anleitungen. Der Unterrichtende wählte vom Kapitel einige Textseiten aus und gab eine Textprobe, in der sich Pixie, für den Zoobesuch mit ihrer Klasse als ihr “Geheimnis-Wesen” ein Tier, nämlich das Säugetier aussucht, dieses dann aber leider nicht finden kann. Das Lernproblem für Kinder dabei ist, was ein Allgemeinbegriff ist. Einige Kinder finden den “category mistake”, was Sabine (Pixie) falsch gemacht hat, sehr schnell heraus.

Nach der Zielsetzung des Lehrplans von M. Lipman bilden das Sprechen-und Denkenlernen, das gemeinsame Selbst-Denken und die eigene Kräftenfaltung das Konzept des Dialog-Handeln. Den Unterricht kann man als wichtige Unterrichtspraxis bewerten, der die theoretischen Konzepte zu verwirklichen sucht.

Key words : IAPC-Programm, Denkfähigkeit, Dialog-Handeln

キーワード : 児童哲学推進研究施設授業計画, 思索能力, 対話行為

## はじめに

本論は新しい学びの一動向として注目される「児童と哲学する」の実践の概観を目指し、さしあたり授業実践の一端について報告を兼ねた解明を試みるものである。ここで分析の対象に取り上げるのは、一つの実験授業である。それは、E. マルテンスによる小学校第4学年の授業<sup>1)</sup>である。彼は今日「児童と哲学する」実践の研究者としてよく知られている。本考察は、その意味で「児童と哲学する」ことの教育目標、教育内容、学習指導等学びの全体的な解明のための不可欠な作業の一環にすぎない。

## I. I A P C の教育課程

マルテンスが児童哲学の理論と実践に大きな影響を受けた関係上米国のM. リップマン (Matthew Lipman) の創設した「児童哲学推進研究施設」(IAPCと略称) のカリキュラムは初等教育の教育課程を展望した科目としての哲学の授業計画の独創的な構想という視座からみると、今日の学校教育、すくなくとも我が国の道徳授業方面にも有意義な示唆を与えてくれるものと予想される。ここでその一端を予め概観しておく。

IAPCでは、12歳から14歳の子供及び8歳から9歳の小学校児童のコースを定める。科目は、哲学研究する「論理学」、倫理を研究する「倫理学」、論述：「いかに」と「何故」を学ぶ「美学」、社会を研究する「社

会哲学」に区分される。(5番目の「科学哲学」は未定)この各教科には教科書(読本)がつく。読本は約100頁から150頁あり、教師用指導書はもっと分厚い。低年齢の児童のコースには、意味の探索を学ぶ科目「言語・意味」と、世界の不思議さ(驚き)を学ぶ科目「科学」の二科目がある。<sup>2)</sup>

#### 初等教育段階 (Primarstufe I)

物語の表題	指導用手引の表題	内容
ピクシー	意味の探究	言語, 意味
キオとガス	世界の不思議	科学

#### 中等教育段階 (Sekundarstufe)

物語の表題	指導用手引の表題	内容
ハリー・スト トットルマイ ヤーの発見	哲学の探究	論理学
リサ スキ マーク	倫理の探究 作文: 方法と理由 社会の探究	倫理学 美学 社会哲学

『ハリー』は10歳からの児童の論理学の読本である。学級での学習での出来事を中心にし、主人公ハリーの発見に至る哲学的探究過程を載せる。たとえば全ての惑星は太陽の周囲をまわるが、しかし太陽の周りを回るもの全てが惑星であるわけではない、つまり命題の真理価値を保留しようとする場合の話が載る。主辞と賓辞は全ての命題で即断混同されてはならないことの発見が他の命題形態で実験され、不適用の話にまで拡張される。推論式論の制約はあるものの、賓辞論理の基礎がこうして形づくられる。

授業で夢うつつのハリーに起きたこと、たとえば「逆は必ずしも真ならず」の発見が楽しくユーモラスに描かれる。同書には約250頁の手引きがある。この2冊の読本と手引は「児童と哲学する」教師にとっての教授法上の一大「宝庫」である<sup>3)</sup>といえよう。

しかし教師用手引の練習問題の指導よりも強調されるのは、学級を学習集団に編成し、学童としてよりは子供として共同して課題を解明することである。授業はまずある章ないし各児童は一文章ないしは読み手となりその一部を共同ないし交互に音読する。この読み合わせが各児童を授業に関わらせる上で重要である。関連して教師は特に重要、或いは注目されるのはなにか、どんなテーマ、どんな問題を話し合いたい、質問する。出されたテーマは全て黒板に列挙される。章の完了まで話し合いがなされる。しかし読本のお話を先に進めたい児童が多い。例えば、範疇誤用をほ乳類の例で解明する場面で児童は自分のひいきの動物のこ

とを話したがるし、どんな愛玩動物が家にいるかなど、一時の個人的興味に囚われることがある。哲学教授がお話の交換に沈降しないよう、些か銜学風の教師による練習問題設定はその意味で考慮されているともいえる。

授業の主要な指導法はソクラテスの対話法に似て討議である。ただし討議の哲学的内実は尊重されるにせよ、過度に児童の発言を規制してはならない。児童自身が自分固有の討議法を展開させねばならないからである。無論この場合教師は、「統制喪失のスキュラと思慮なき紀律のカリュブデイス」を回避する支援という困難な課題の前に立たされる。(ちなみに<sup>4)</sup> IAPCの指導法は米国の学校で採用されて広まった円座対話による社会的諸能力、相互理解、話し合いの能力の育成の趨勢との関連もないわけではない。またある種共通性があるのは、「基礎に帰れ」運動の趨勢である。読書算の3.R,sの基礎能力の意味でいえば、「推理」(reasoning)を第4のRとしてこれに加えることも出来ようからである。その授業計画が論理的思考、批判的思索、つまり「思索技能」(thinking skills)の促進として米国に広まっている理由も分かる。その背景には米国の児童の認知的後進性、読み書き能力、理性的な話し方、知的な関わり方の領域での後進性があると見えるからである。)

リップマンのめざす教育目標は自由で自主的に考え行為する人間であるといつてよい。これには政治の次元もあろうが、それは際立つ特徴とはなっていない。理性的思索というその中立の能力の習得へのその指向は、教え込みへの不安を多分に前提する。彼の重点はどちらかといえば知識よりも能力に置かれる。「博学よりは反省的」(reflective rather than erudite)であることが陶冶理想である。

では、彼の児童観にはいかなる特徴があるのか。それは、いつ児童は哲学的に思索しはじめるか。の問いと関連する。「なぜ、と問い始めるとき、児童は哲学的に思考しはじめる。」(Lipman, 1978, S.35)なぜ、という問いは子供らしい「意味への飢え」(hunger for meaning)の徴候である。児童が世界のことへの驚き、不思議の思い(wondering at the world)を抱くのは、おかしなことではない。この意味の飢えの鎮静方法は読書である。読むことは児童の思考の改善を促し、思索は読む能力の改善をもたらす。児童はこうして意味への飢餓と不思議の思いを抱く存在として把握される。なお児童には経験の全体性への渴望があると同時に、話す以前に帰納的、演繹的に思考する。

授業の判断基準は、現代文化で比較的高く評価される問題解答能力よりも、問題を認識し問いを定式化す

る才能の強調に置かれる。解答能力だけの尊重では哲学の論議（ディスカール）から児童は排除されかねない。問題解答能力の関連での知能の規定、認識や公式化の可能性より問題解決の完全性の関連での知能の規定では児童は哲学から排除されてしまう。児童に特に選ばれる問いかけ等の型がある。それは形而上的、論理的、道徳的問いである。哲学は、意味解明、過程や前提条件の開示、概念分析、推理推論過程の妥当性の思索、観念の裏の意味等と関係する。基準に定位した自己修正的な「批判的思考」が彼の授業観である。

成人の思索の質的次元は達成されなくても、これらの能力を児童に培うことには妥当性がある。

児童のための哲学授業の学習目標は、教師の援助で児童が自ら思索する仕方を学ぶことである。これは事実の伝達よりも推理推論能力、reasoning skills の学習で達成される。この思索能力は、集約すれば、4つの範疇に整理される。①Thinking ②Mental states とMental acts ③Reasoning skills ④Inquiry skills である。①と②は、思考を自分自身に注視させる自己省察的思考である。③のReasoning skills は最も重要である。問題は、そこで重要なことは思索の堅固さ、真理性と妥当性の区別、整序、分類、論理的論証、演繹、前提条件の再構成等である。ただしこれらの能力はただ哲学の思索のみでなく、思考一般に存在すべきものであると考えられている。

思索の成果は理性的思考による対話に定位した「探究共同体」(community of inquire) において達成される。授業での教師の役割は重要である。論議の単純化、構造化、要約が学習指導過程での教師の仕事で、彼は対話、討議での司会者の役目を演ずる。倫理道徳の領域での教師は道徳や価値の供給者 (supplier) というよりはむしろ価値化の過程での促進者 (facilitator) ないし「明晰者」(clarifier) の役割を果たす。自ら考えることを誘発する技法の習得が教師の方法技術の課題であるといえよう。いかなる問いであろうと、探究自体の過程へのコミットは考慮されるべきである。その場合対象が参加者に重要であること、討議の出口が予め予定されていないこと、これが有意義な対話の条件である。この場合理性能力の助成促進に相当で効果的なのは、その両条件を満たす哲学であればこそである。勿論これはおよそ理性思考を児童に疎遠な活動性として外部から注入する類とは異なる。児童は理性を既に蔵している。哲学が仕えるのはただ理性能力の促進と改良、理性能力の省察にすぎない。勿論理性の創出が考えられているわけではない。

教授法では、原子論的教授法に対する有機的教授法がとられる。また具体化するときこの有機的アプロー

チでとられるのは質問と討議の方法である。この討議は講義方式とは際だつ相違がある。討議の指導は、一種「討議を指揮すること」(orchestrating a discussion) に近く、どちらかといえば、一定の技術というより一種芸術の色彩がある。

## II. 思索での方向定位 — マルテンスの教授学 —

マルテンスの教授学理論はソクラテス、カントや米国のプラグマティズムをその思想基盤として構築されている<sup>5)</sup>。(Englhart, S. 1997 以下の考察は同書の解釈に依拠する。)

### 1. 教育観

児童哲学の教育的意義は彼の場合「哲学教授学」(Philosophiedidaktik) の一部分領域という位置付けに依存する。それは、理論知と実践技能との緊張関係を保つ開放的・動的モデルとしての「対話・実用主義の哲学教授学」の価値から意義付けされる。それは「共同の自己規定の知識と技能」である。(Martens 1979, S.73) この児童哲学に課せられるのは、社会の要請と個人の要求との方法的媒介である。従って、「あらゆる人」、「あらゆる」児童のための哲学に意味があるとされる。それは、美化された自己目的のように現れる哲学、或いはただ専門家の対話、哲学研究者の間で、関係者しか関心のない諸問題に没頭した会話でしかない哲学とは一線を画すものである。(Martens 1983, S.57) むしろこの哲学の教育の意義は「思索での自身の方向定位」(Sich im Denken zu Orientieren) にある。批判的理性を支柱とする哲学の教授学習が要請される。全体主義の道具機能主義に退廃した啓蒙主義の理性や後近代の理論に出現する制限なき相対主義に対する批判的理性理解を発達させることに「児童と哲学する」ことの教育的意義がある。(Martens 1990, S.67)

### 2. 児童観

児童とは、一応「言語能力の開始から思春期のはじまりまで」と把握される。子どもは大人と一緒に自分自身の方向定位の能力を有する。創造性、想像、情緒性の強化を呼びかける今日の思潮からすれば、それが強情張りを作るとする疑問が出されるかも知れない。しかしこれに対しては、「児童への合致」の意味で、頭脳の使用がつむじ曲がりに駆り立てさえしない程度なら心配はいらない。また往々にして、具体的操作的思考から形式操作的思考への認知的発達段階論による

発達心理学、或いは教育学からの疑問も児童哲学に向けられる。例えば、仮に3-4歳までの言語能力がまだ未熟な幼児期、11、12歳から18歳頃までの、思春期で始まり形式操作的思考が14、15歳で安定する青年期と区分し、言語能力がよく発達し基礎的思索能力が培われる10、11歳までを児童期とすれば、児童哲学の児童観が年齢の発達法則に適合するか否か直ちに関心の的となるに相違ない。少なくとも、児童観にピアジェの成熟仮説に基づいて児童哲学に才能、自然らしさや困難性を論拠とする疑問が投げかけられて当然でもある<sup>6)</sup>。けれども児童は成人と同様哲学に一定の能力と有能性を持つはずである。この有能性は、音楽、数学、体育のような活動と同じく児童の潜在力にある。それゆえ狭く特殊な「天分」と制限する必要はない。むしろ文化的に仲介助成され得る。また哲学することの標識が一見して「自然に」育つ児童と不釣り合いであるという疑問が多々出されよう。これには、その判断を促す背景に一定の特殊な哲学像が普遍的妥当性をもって君臨している事情が働いてはいはしないだろうか。児童に哲学は無理だとする常識もあるし、ジュネーブ学派の前操作、具体的操作、形式的操作という認知的発達の三段階説の論拠からの、児童の哲学的有能性への疑問も提出される。(自然の発達に反するという論拠は「発達に従う教育」の自然開展説や開発説に収斂される傾向があるであろう。勿論「発達に先回りする教育」、例えば、L. S. Vygotskýの知的発達論の視座も児童の知的発達の創造性、想像力論など学習概念の再構築と合わせ、児童観を見直す学的動向として不問にされ得ない。いずれにせよPiaget派の段階的成熟仮説や認知発達概念こそ根底から問われるのである。一筆者) また児童を科学文化や反省的合理性へと案内することの困難性を指摘する疑問には、伝統的哲学概念の狭隘さの克服の方向で緩和され得ると答えることが出来る。

なお児童を過度に理想化したロマン主義の児童観は採用されない。「児童は楽園に純真無垢に生きるのもなければ、哲学は単純に直接の知恵を持つというようなものでもない。」児童が信頼に足る自発的で根源的哲学者だという見方はその子供像からは導かれな

い。いずれにせよ「思索での自らの方向定位」の能力は、児童に開発可能であると考えられる。批判的検証、ないし「対話行為」、問い続ける開放性、ないし「概念の形成」、原理的問題の提出、ないし「不思議の思い(驚き)」、これらの能力は、算数をする能力と同じく児童に固有である。

### 3. 授業の意義(判断基準)

「児童と哲学する」授業には一体いかなる意義が付与されるのか。この理論的解明は勿論個人の実践経験や他の人たちの実践報告の省察の結果でもあるが、一応カントの統制的機能を持つ「理念」の意味で、授業の基準は実践の改善への希望に貫かれている。そのため教授法の選択によるこの実践への変換が考慮される。授業の判断基準として示されることは3つある。①この授業のねらいは共同での問題解決である。そのねらいに適う限り、断念し得ないのは明確な話し方と思考の方策である。(共同の問題解決過程) ②この授業は一般的な関心の要求の高揚をめざす。内容上重要なことが事実として語られなければならない。無論それを直ちに対象として現前化する必要はない。(学習内容の重要性) ③問題解決活動の共同性は、単に普遍主義の主張に終わってはならない。各個人にとっての媒介が必要である。(各個人への媒介可能性)(Martens 1979, S.128f.)

児童が課題を適宜遂行すべき場合、諸学科に哲学の伝統関連の若干の知識がなければ、それは事足りない。数学自然科学の学科も思索の継続に対する根拠である。科学論の基礎討議なくしては、今日いかなる教科も十分ではない。また多種の邪教の救済説が個々の学童、社会に危険な結果を招く事態が知れ渡っている。ここに哲学授業の「啓発と免疫の課題」がある。授業は、学校の学習と生活での領域での思考や志操、多くの独断的仕方の単なる分析を超えて、学童の「行為の検証可能な方向定位」に、行為目標の徹底的思索と適切な方策を関連付けることに寄与する試みである。自己自身や周囲の世界に対して批判的距離をとること、これはこの方向定位の一種である。それには生活支援の構成的部分による補完も必要である。

### 4. 学習指導法

この授業では教授法が優先される。無論内容が任意でよいわけではない。指導上の処置から、内容は関係者全てに洞察と受容の可能な、少なくとも検証可能な形態につくられねばならない。「児童哲学」「教授法の優位」「内容の基礎性」を制限条項とし、その上で指導法の選択には相対的に自由裁量の余地が与えられる。

推奨される教授法は、「対話法」(Dialogmethode)である。ただしそれが唯一有意義であるとはみなされない。この対話法には3つある。(1)「開放的対話」(2)「追遂行」(3)「対話申し出の現実化」である。この三者の対話法はいわば「弁証法の螺旋運動」で、原理的に完結せず、適当な開始と終わりもない。むしろ

その統一の歩みは、状況で異なる設定をとる。

主観性と客観性、情緒性と合理性の媒介である哲学授業では、所与の事柄の追遂行も、参加者の纏めの知識の単なる再生産も禁じられる。対話原理は三者の対話の要素の統一として、①自分の関心や先入見の解明のための開放的授業対話、②教材の読み、聞き取りによる対話の相手の招き、③受け取った対話の申し出の、反問、手直し、問題の確定による現実化を実際に行うこととされる。

### III. マルテンスの実験授業 — 授業記録の概要 —

ハンブルク市内の小学校で実施された実験授業を若干の資料<sup>7)</sup>に基づき整理し再構成してみよう。

#### 1. 単元：分類と範疇化（科と綱、種と属の区別）

#### 2. 主題名：ひみつの生物

3. 主題設定の理由：児童は非常に真剣に素朴な疑問をもつが、個人から切り離して普遍的に討議したり、論理的に抽象化する能力に欠ける。そこでこの個人的関係と普遍的な事柄の次元とを混同をしない思考を育てる。

#### 4. 資料名：『ピクシー』（D. カミイ編訳第8章）

5. 教材観：児童読本『ピクシー』は意味探索の教科「言語・意味」用の教科書といえる。子供のピクシーが学級の児童と共に、自分たちのふしぎな生物についてお互い同士秘密にしてその当の動物を動物園への遠足で各自探し、文を作成するという筋書きで進行するお話である。主人公の女兒だけがこの生物を見つけられない。それは、「範疇誤用」<sup>8)</sup> (category mistake) によるものである。「ほ乳類」を個別の動物として選んだ児童が巻き起こす学級での論議でその誤用の意味が討議され理解されていくという話である。本教材は、個別と普遍との次元の混同をしやすい児童にとってその誤解の意味を探し、区分、普遍化、反論等の言語行為の練習に適している。また児童の興味を引く生活場面を中心としており、発達の段階に適った内容の教材であるといえる。

6. 児童の実態：担任の先生の話によると、本学級の児童は感じがいいが、特に知的に高いわけではない。

7. 事前指導：前もって1時間学級の文法の授業を参観し、児童との人間関係をよくすることを試みた。その後児童を円座に集め、「考える授業」への挑戦を児童に話した。『ピクシー』の話の抜粋を読んで聞かせ、そのあと一緒に問いや思いつきについて深く考える予定であると予め伝えた。

8. 本時の目標：資料のお話の内容を説明し、抜粋を読み聞かせ、女兒サビーネが秘密の生物を見つけられなかったのはどうしてか、よく考える。（読本『ピクシー』の著名度から女兒の名前を変更している）

#### 9. 展開の概要：

①いつも疑問を持って両親や教師、級友を悩ます9歳の女兒サビーネが級友と動物園にいる間各人が心あたりの「秘密の生物」をひそかに探して、話を作るという課題を実行する。サビーネもすぐに思いつくが、動物園で彼女ただ一人その動物を見つけ出せず、疑問が湧く話を教材から読み聞かせ、随時発問と討議をする。

#### ②主な発問

○サビーネが動物を見つけられなかったのは、どうしてか、話し合う。

○なぜサビーネは怒り猛ったか。

◎彼女が動物園で望んだものは何だったのだろうか。

○哺乳類という動物はいるか、いないか。

③黒板に哺乳類の綱をわかりやすく素描し、分類と範疇の仕方について考える。綱には亜綱があり、綱分類があり、亜綱や個別の成員のまとまりがあること等を図から理解する。（『教師用手引ピクシー』<sup>9)</sup>を参考にし、自作の分類図を板書で示す。）

④お話の一箇所を読み、「まとめたもの」（一般概念）とはなにか、その意味を具体的に理解する。

#### ⑤まとめ

#### 10. 授業記録から：

（L=指導者、M=女兒、J=男児、数字は、個別の対話に関わった児童数、必ずしも常に同一児童とは限らない。）

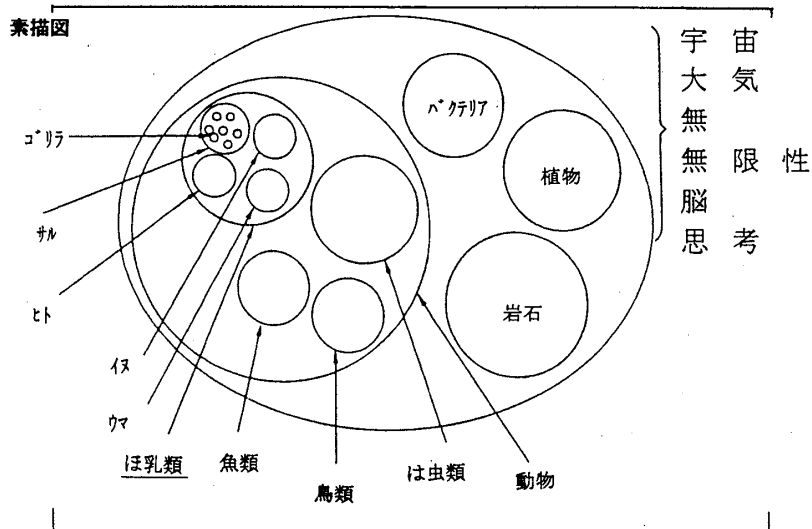
M3 全体をいま一度学びたいと思います。

L サビーネはどうしてその動物を見つけずに終わったのでしょうか。

J1 檻にはほ乳類でなくて、たとえばゴリラがいるから。

M1 ほ乳類と呼ばれる個々の動物がいて、その子考えたの。

L それじゃ、動物園の世話係がゴリラを示したとき、なにか間違いをしてしまったわけ？



M1 彼は何も間違いはしていない。ゴリラはやっばりほ乳類なのだから。

L 皆さんがお店に行き500グラムの果物を買おうとすると、一体どんな事が起こる？

M1 果物の代わりに何を買いたいのか、言わなければいけない。

(普遍に対する個別の関係と関連のある他の若干の事例をみんなが列挙する)

[……………]

L サビーネはどうして怒りたけったのですか？

J1 (自分が) 愚かだから。何もわかってないから。

M1 彼女が怒りたけるのは、かなり多くの人が彼女に信じこませるからです。

L では、サビーネがしようとしたのは？

J1 その子は、ほ乳類と呼ばれる一匹の動物を見つけようとしてました。

J2 けれど、彼女が経験するのは、ほ乳類は沢山の動物をまとめたものでしかないこと。

L それでは、ほ乳類というのはいのですか、いないのですか。(いる/いないのやじ)

M1 いるし、いないし。これ、複雑なことです。一つひとつの動物としては、これはいないです。

M2 ほ乳類は名前としてしかいません。

(L 対話の過程で黒板に表を素描する)

L サビーネはひとつひとつの動物をみつけようとしてましたか？

J1 はい。ですが彼女は外の円を問いかけてしまったんです。

L は虫類、魚類、鳥類、ほ乳類の円は一体どのようなしたら要約することができるでしょう。

J1 動物類として。

(L 表にさらに大きな円を描く)

J1 あ、植物類……今入る。

M1 星々やすべて……

L 植物類や動物類の他にになにがまだありますか。

J1 樹たちです…

M1 家たち…。

M2 それにバクテリア類はどうなんですか。

L 植物類と動物類の間の中のものがありますか。…宇宙が一番大きな円ですか。

J1 違うよ。太陽…。

M1 まあね。けれどそれ、太陽系のなか、宇宙のなかにあるんじゃない。

L 一番最後の円はなんでしょう。(ひそひそのささやき) …呼びかけ。大気、無、無限……。

M1 ああ、多分脳かな…。

L 考えること(思考)が最後の円？

M1 あ、そうか。私の友達が言ったことある。私たちが考える時、逆に周ってかんがえる。地球は回るから。

[…中略…]

L 皆さん方はどんなことを考えますか。考えることは皆さん楽しい？

(全員で) はい。いいえ。

M1 私、いつも本について深く考えます。

J1 僕、スリラー小説カセットを聴くとき、これを取り出せるかどうか、よく考える。

L でも皆さんは学校のなかでも深く考えますね。この「考える時間」はやっばり他の科目とは違っていましたか。

M1 はい、まあ。先生は読んで聞かせてくださって、わたしたちはこれが何を意味するか、それについてよく考えることになりました。

M2 考える時間、また謎なぞの時間でした。なぜな

ら不思議な動物がとにかく謎解きされる必要があったから。

- M3 先生は読んで聞かせてくれました。私たちはそのことについて話し合いました。またそのときさらによく考えもしました。
- M4 私は今日天気をもっとよくなるかどうか、ほんとはよく考えてしまいました。
- M3 私は、それが何だろうと、いつもよく考えます。

## 11. 考察 (授業者)

- ①数名の児童が、サビーネがどんな誤りをしてしまったか、すぐに見つけ出したのには驚いた。しかし彼ら(全員)に「普遍概念」がいかなるものか、実際明白になったのか。また果たして成人や専門の哲学者に元来それは明白なことなのか、疑問は残る。
- ②「最後の円」への発問について。これは予定した発問ではなかった。問い続けることでなされたわけである。即席に作られた表の絵での分けかたには確かに異論の余地はある。大気、無、無限といった返答の背後に、現実を熟慮すると、何が潜むか、(ソクラテス以前の宇宙論とか存在論など) 授業者は知らないでいた。「最後の円」の問いに「多分脳」との答えがあった。教師のコメントでは「思考」と解釈されたが、その女兒の説明はいかに理解されればよいのか。どうして「我々は逆に回って思考するのか」女兒が考えたのはおそらくこうであろう。私たちは「思考する」。太陽は地球の周りをまわる。実際はしかしそれとは別に、私たちが正しい思考によって見いだせるように、別の仕方で回る。結局私たちは思考で全てを包摂し把握できる。宇宙も。その児童は観念論哲学を心に抱いていたのだろうか。ガリレオの宗教裁判を思っていたのか、授業者は授業で尋ねなかった。時間は僅かしか残されていない。児童はこの点無理な要求を出されているかに思える。が、お話の成り行きがどうなるか好んで聴こうとした。(これはもっと良い図表の絵を使った次回の時間の課題であろうと思う。)
- ③「最後の円」はなにかという発問は、(授業者は気がついてはいたが)、児童には荷が重すぎる。大人の哲学者にすら難しい問いである。むしろサビーネが秘密の生物を見つけることができなかつたのは、なぜか、の発問の方が児童の興味を引きつけた。学級の一人一人の名前と、一学級の名前で「まとめたもの」(Zusammenfassung) との相違を話し合うべきであった<sup>10)</sup>。
- ④「謎なぞの時間」(女兒の感想) と哲学との関係に

ついて。G. マシューズのその著『哲学と子供』第1章には、「とまどい」<sup>11)</sup>の表題がある。(Gareth B. Matthews, 1980 p. 1-10)

- ⑤児童が学んだことについて。一つの「思索経験」(Denkerfahrung) をすることができ、つぎのことを体験した。

いかにすれば共同で問題を立て、解決が実験できるのか。これらの問題は、そうでもしないと、学校や家庭の日常生活でゆっくり「よく考えてみる」(nachdenken) ことができない問題である。共同で哲学することは、一瞬の出来事にしかすぎないものであってはならず、授業に確固たる居場所を占めるものであればよい。児童(と教師)との「対話共同体」(Dialoggemeinschaft) で少しずつ遂行されるとよい。これは決してユートピアでも余計なことでもないはずである。

- ⑥授業者が実験授業から学んだこと。ささやかな基盤で成された実験でもあり、そこから保証付きの諸成果を指し示すことも当然なしえないわけである。しかし個人的に疑問はあれど、この実験授業は、児童と哲学することの実験へと励ましてくれるものだったといえよう。本クラスのイレネ・レック先生に謝意を表したい。

## IV. 結びにかえて

実験授業の後に省察されたIAPCの教育課程と学習法についてのマルテンスの所見を最後に概観して結びとしたい。リップマンの学習指導法のねらいは、反省能力を哲学的対話で培うことにその力点が置かれていた。この哲学的対話の要件は、原理的性質の内容、理念への関連づけ、様々な思索技能の応用、自己規定的で反省的な対話の実践にある。これらの特色が希薄になると、非哲学的、準哲学的、擬似哲学的の各対話が発生する。その「対話行為」のコンセプトは、マルテンスによると次の諸点に整理される<sup>12)</sup>。話すことの学習でする思索の学習、協同の自己思考、自分の能力の展開。この学習法の教育的価値は、次の点にある。まずそれは真実を見いだす思索過程には本質的であること、次に権威の主張に置換されない交互の理解と確認の完了なき過程が可能であること、さらにその「探究協同体」での現実の対話は「行為」であり、児童に自己決定する行為の仕方を教育し得ることである。

IACAのコンセプトの弱点も検証の対象とされている。まず教材の力点が概念的論理的能力に置かれ、更に教師用手引書の練習問題まで丹念に用意されているにせよ、それが「えせ哲学的」対話の応用例の提供に

なりはしないか、という懸念がある。また哲学課程の効用性の検証が必要とされるのではとの指摘もあり得る。その場合測定されたのは他の教科の成績の上昇を証明する思考技術でしかないのは些か物足りないともいえる。さらに学校に思考教育の不足を指摘したのは必ずしもリップマンが最初ではないとの見方もし得る。この点すでに近年米国では批判的思考のブームが起きている。これと関わる関係上、彼自身内容上の思想の明確化や反省能力が指導上のねらいだった以前にもまして、道具的思考訓練の効用を頻りに強調するに至っている。第4にはその児童哲学の「学校化」(Verschulung)が疑問とされる<sup>13)</sup>。これは、やや狭隘な実存主義と形而上学の哲学概念から出された批評であり、児童哲学の学校教育での教授学習自体や言語分析的哲学傾向を否定的に評価する立場をとる。確かにリップマンによる反省能力の手段としての論理の練習価値や動機付けの過大評価に対しては、その批判は一部分当たつていようし、教材の作為的であらさまな教授の指示、手引の練習問題の操作的性格にも再工夫すべき点がないわけではない。しかし学校化への非難は、IAPCの教育課程がめざす目標が、学習の段階的な進歩を教科の課程で提供するという意図に基づき、全学校に可能な教育課程を設計し、適切な教科書と教師用手引を作り上げることにあつた点は看過されてはならないのである。第5に、民主的反省的思考の方向定位も経済的営為の価値付けに利用される「機能化」を回避しがたいとの指摘もある。しかしこれも批判的思考や反省的能力が教育制度に定着すれば、解決可能であり、一定の方向に操られることはないともいえよう。

児童と哲学することは、啓蒙の場である学校にとって現代的意義がある。今日学校はその普遍的な教育目標に一人前の、民主的な能力を持つ、コミュニケーション能力のある生徒、責任能力や反省能力、判断能力、協同性、柔軟性等を挙げている。しかしマルテンスによれば、原理的実用的な啓蒙の訓練は、「根本的文化技術」(elementare Kulturtechnik)としての哲学の授業実践なくして功を奏し得ない。その場合の哲学のコンセプトに挙げられるのは、概念形成、対話行為、解釈過程、判断形成である。概念の形成とは、実践での決断、理論的な世界の意味、実存的な希望、自己の意味などの鍵概念の、使い方の厳密な理解と適切な使用の意味である。これは人格の自己形成につながっている。概念の形成のこの過程では当然他の主体との自問、疑念、識別の表現行為を通して、独白ではなく対話姿勢が形作られる。この対話技術としての哲学は、個人的で協同的な反省能力の練習であり、情報伝達よりも、形成活動である。こうした概念形成や対

話行為は、明らかに内容の解釈の多様性についての知識や技能なくして先に進めない。自身と他人の観点の相互の認識や承認は、教えられ訓練された解釈の専門知識で可能となる。異なる観点を人との付き合いのなかで可能な視点として確認、許容、批判、受容をなし得るには、歴史的、異文化間思考の経験から必要な「思考資料」(Denk-Material)を提供し得る哲学に存在意義がある。以上の啓蒙の訓練によってただちに児童が実践に及ぶとは勿論いいがたい。そこで第4に具体的場面における判断力の形成が哲学に求められる。これによって状況に即した、絶対に一義的ではないが、正しい行為と行動の繊細な「こつ」が獲得され得るはずである。

マルテンスによると、哲学は、学校の用具的教科、国語や算数と同じく、読書算の技能に並ぶ第4の根本的文化技術である。その意味で彼の関心は目下学校の倫理(道徳)授業との比較検討による哲学授業の方法論、教授法、授業形成の基礎づけに向けられている。(Vgl. E.Martens, 2003) その哲学教授学の理論と実践は今後一層注目されてよい。

## 【註】

- 1) Ekkehard Martens, "Pixie" in einer vierten Grundschulklasse, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1984, 6 Jg. Heft 2, Schrödel, S.28-32. (以下ZDPと略称する)
- 2) Vgl. Stephan Enghart, Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg 1997, S.64.
- 3) Vgl. Mechthild Ralla, Philosophieren mit Kindern, in: Information Philosophie, Heft 3/ August 1996, S.34.
- 4) Vgl. Karel van der Leeuw, IAPC-Programm, in: ZDP, a.a.O., S.13. 以下の所見は同論に負うところが多い。
- 5) Vgl. Hans Joachim Werner/Eva Marsal/Mechthild Ralla; Philosophieren mit Kindern? Begriffe, Konzepte, Erfahrungen, in: Zeitschrift für Lehren und Lernen, 6 (1997) S.16-30. エヴァ・マルサル, 土橋寶訳「新しい学び 児童と哲学するー理論の諸構想ー」。『プロテウスー自然と形成ー』第7号, 仙台, 2004年3月, 188-205頁参照。
- 6) この点については、殊にマシューズが、哲学を認知的に成熟した活動とする仮説について検証し、子どもがしばしば陳腐で平凡な大人と異なり、独特の独創的な思索者となることを論じている。

G. B. Matthews (1980) p.37-55., G. B. Matthews



- (1989) S. 148-154. また次の邦訳も参照のこと。G. B. マシューズ, 鈴木晶訳『子どもは小さな哲学者』新思索社, (合本版) 1996年 71-100頁, 361-370頁。  
G. B. マシューズ, 倉光修・梨木香歩訳『哲学と子ども』新曜社, 1997年 45-80頁。
- 7) Vgl. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern*, Reclam, Stuttgart, 1999, S. 68-72.
- 8) Vgl. Karel van der Leeuw, IAPC-Programm, in: ZDP, a. a. O. S. 13.
- 9) Matthew Lipman & Ann Margaret Sharp "Handbuch zu Pixie", übersetzt und herausgegeben von Daniela G. Camhy, a.a.O., S. 107.
- 10) Vgl. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern*, Stuttgart, Reclam S. 70.

授業では、「考える授業」への感想を聞く場面の前に、なぜ女兒が秘密の生物＝ほ乳類を見いだせなかったか、の発問による児童の思索が展開された。授業者による教材の読み聞かせで、身近な学級の名前とそれに所属する個々人の名前になぞらえて理解しあう場面 (Vgl. Pixie, S. 67) が紹介された。そのなかで一人の児童による「まとめたもの」という答の意味が確認されている。「哺乳類は猫のモールヘンのように存在しない。でも、『まとめたもの』として私たちの円につく名前のように存在する。」E. Martens (1999) S. 71. 授業者は最後にピクシーの物語の結末部分を読み聞かせた。(Vgl. Pixie, S. 68)

- 11) マシューズによると、とまどい (Puzzlement) と驚き (wonder) には密接な関連がある。哲学が驚きで始まると、『形而上学』でのべたアリストテレスは当惑と驚きとの親近性を指摘した (Metaphysics, 982b17-18)。ヴァイトゲンシュタインも述べる。「哲学的問いは、『私はどうしたらいいか、わからない』の形式をとる」。G. B. Matthews (1980) p. 2 児童は幸福, 自由, 神, 時間, 言語, 自己同一性のような伝統的な問いにも、遊戯的な取り扱いという条件付きで取り組める。

ちなみに、「パパ, 全てのことがただの夢でないって、僕らにはどうしてわかるの」と尋ねたティムの難問を空虚な疑問とせず、真面目な哲学的問題としてとりあげた場合、それが専門哲学の次元の真面目なものなのか、それとも「概念ゲーム」(Conceptual

play, p. 26) であり得るのか、に関しては、マシューズでは留保されている。(Vgl. E. Martens, *Philosophieren mit Kindern*, 1999, S. 130f.)

- 12) Vgl. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern*, Stuttgart, Reclam, S. 78-85. 邦訳『子どもとともに哲学する』(有福美年子・有福孝岳訳) 晃洋書房, 京都, 2003年 70-82頁。
- 13) Hans-Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim/Berlin, 1990, 2. Aufl. S. 115.

## 【参考文献】

- Matthew Lipman, (1978) *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia.
- Ekkehard Martens, (1979) *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover.
- Gareth B. Matthews, (1980) *Philosophy & the Young Child*, Harvard University Press. London
- Ekkehard Martens, (1983) *Einführung in die Didaktik der Philosophie*, Darmstadt.
- Gareth B. Matthews, (1989) *Philosophische Gespräche mit Kindern*, (Übersetzung von H.L. Freese)
- Ekkehard Martens, (1990) *Erziehung zur Vernunft und Rationalitätskrise*, in: D.G. Camhy hrsg. (1990) *Wenn Kinder Philosophieren - Philosophy and Children*, Graz.
- Ekkehard Martens, (1992) *Die Sache des Sokrates*, Reclam Stuttgart.
- Ekkehard Martens, (1995) *Philosophie als vierte Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung*, in: *Zeitschrift für Didaktik und Ethik*, (ZDPE).
- Ekkehard Martens, (2003) *Methodik des Ethik- und Philosophie - Unterrichts*, *Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover.

\* An dieser Stelle sei Herrn, Prof. Dr. Urs Thurnherr, Leiter des Hodegetischen Instituts, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Germany für die freundliche Hilfe herzlichst gedankt. (den 30. September 2004)