

自ら考える力を高める哲学教育の論理

— Philosophy for Children プログラム小学校低学年用コースの場合 —

福井 駿

(2014年10月2日受理)

Strategy of Philosophy Education to Develop Thinking Children :
An Analysis of Curriculum for Early Elementally School
in the Program “Philosophy for Children”

Suguru Fukui

Abstract: In this study, the author explores the strategy of the philosophy education to develop thinking children by analyzing of structures of the curriculum for early elementally school in the program “Philosophy for Children”. The curriculum consists of a storybook and instructional manual. The curriculum is structured so that children are made aware of problematical concepts in their own life, and then required to practice judge relations of concepts on their own experience. Children discover good judgments in collaborative inquiry and realize that they make criteria. Student’s realizations for revision of their own thinking is the most important part of the curriculum. This is a departure from the way that philosophy education has been traditionally thought. New philosophy education has a strategy as children develop reasoning in the thinking by themselves thorough cycle of revision of thinking.

Key words: doing philosophy, reasoning, community of inquiry, curriculum analysis

キーワード：哲学する，理性的姿勢，探究の共同体，カリキュラム分析

1. 研究の目的と問題の所在

本稿は、子どもたちの自ら考える力を高める新しい哲学教育の学校教育上の意義を検討するために、その教育がどのような論理を持ち得るのかを究明することを目的とする。

近年、学校で哲学を教えるべきかどうか、が問われるようになってきた。最も大規模なものとしては、ユネスコが哲学教育に関する宣言や方針を打ち出し、世界規模で学校教育における哲学教育の実態に関する調

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：池野範男（主任指導教員）、小原友行、
棚橋健治、木村博一、丸山恭司、草原和博、
永田忠道

査を行ったことが挙げられる（UNESCO,2007）。

このような動きには二つの背景がある。一つは、哲学を教える意味の見直しである。一般的に、哲学教育は哲学的知識の獲得を主とすると考えられてきた。価値や認識、存在、論理といった世界の根源的な事柄に関して学問の世界でこれまで説かれてきたことを理解させることで、子どもたちの、世界についての理解の質（合理性）を高めるという考え方である。このような従来の哲学教育に対し、哲学的行為の実践を主とする新しい哲学教育が考えられるようになってきた（Mohr Lone,2012）。自分たちの世界の意味を妥当で理にかなった仕方であらう吟味することを実践させることによって、子どもたちの、世界について自ら考える力を高めることこそが哲学教育であるという考え方である。

もう一つは学校教育の見直しである。社会がより

流動的で不確かなものになっていくなかで、市民には知識を保持するだけでなく、自ら考え、自分なりの考えを創り出すことが求められるようになった(Costa,2003)。そのような市民を育てる使命を持った学校教育は、子どもたちが自ら考えることを強調したものになることが求められ、知識と技能の教授を基盤にしたこれまでの学校教育は根本的に再検討される状況にある。

この二つの見直し結びつくところで、学校で哲学を教えるべきかが問われているのである。新しい哲学教育は、現代の学校教育における大きな課題となっている、子どもたちを自ら考えるようにすること、に関わり学校教育の新たな可能性を提示しようとしていると言えるからである。社会の変動にともなった、学校教育変革への強い要請は、我が国でも同様であり(森, 2003)、これに答えようとするという意味において、学校で哲学を教えるべきかどうか、という問いは我が国で問われる価値を持つ。

しかし、この問いかけは、現状ではすぐにつまづくことになる。なぜなら、新しい哲学教育の論理を明示的に示そうとする研究がないからである。学校教育段階の子どもたちに哲学的行為を実践させることに関する研究は、我が国でも最近見られるようになってきた。それらの研究には河野(2014)に代表されるような、「子ども哲学」や「哲学対話」などのキーワードで行われる授業に関するものも含まれるが、その成果としては実践の事実を紹介し、子どもたちが考えるためには、強制によらない子どもたちの対話が重要であるといった理念を哲学的、心理学的、もしくは常識的に指摘することにとどまる。

これらの研究は、我が国の学校教育において、新しい哲学教育の実行が不可能でないことを明らかにしている点で一定の評価をすることはできる。しかし、哲学教育の理念や授業の要素は、ばらばらに紹介され、目標-内容-方法の一貫した関係ははっきりとは示されていない。その教育の論理、何のために何をどのように教えることを選択するのかの関係がわからず、新しい哲学教育が学校教育のどのような課題をどのように乗り越えるものであるのかを十分に検討できるようになっていない。

学校教育は、時間と空間に限界があり、あらゆるものを詰め込めるわけではない。そこでは常に取捨選択がつきまとうと同時に、再吟味の必要に迫られる。日々、現在の選択を遂行しながらも、様々な立場から不満が噴出し、新しい可能性が検討されているのが、健全な状態であるといえよう。哲学教育をこのような新しい可能性であると捉えるならば、やはり、その教

育の論理が明示され、他の主張と相対的に吟味できるようになることが不可欠であろう。

そこで本稿では、子どもたちの自ら考える力を高める哲学教育の目標-内容-方法の一貫した関係を解明し、その意義を学校教育の中に位置づけ論じることとする。

2. 研究の方法

本稿では、上述した目的を果たすために、事例カリキュラムの分析という方法を採用する。新しい哲学教育カリキュラムの一事例を取り上げ、それがどのように構成されているかを分析し、論理的構造を解釈することで、その目標-内容-方法の相互関係を明らかにする。それによって、子どもたちの自ら考える力を高める新しい哲学教育がどのような論理を持ち得るのかを例示する。

本稿で事例とするのは、米国で1970年代から1980年代にかけて開発された Philosophy for children プログラム(以下、これを開発者らの呼称に従い P4C プログラムと示す)の小学校低学年用コースである。P4C プログラムは、学校教育段階を通して、教科「哲学」を週2時間から3時間用意して行うことを想定した哲学教育カリキュラムである。ゆるやかに段階化された8個のコースがあり、各コースに教材となる小説と教師用指導書が一つずつ用意されている。小学校低学年用コースは、『エルフィー(Elfie)』という小説と、『考えをまとめる(Getting Our Thought Together)』という教師用指導書で構成されている(以下、これを低学年用コースと示す)。

米国で開発された P4C プログラムの低学年用コースを事例として取り上げる理由は三つある。

第一に、P4C プログラムが、哲学することを教えて、子どもたちの自ら考える力を高めるという明確な理念のもとで目標と内容、方法が関係づけられた、新しい哲学教育の典型的なカリキュラムであること。P4C プログラムの主たる開発者であるリップマン(Matthew Lipman)は、学校教育の課題を、子どもたちが自ら考えるようにすることであると考える、それを乗り越えるために、学校教育段階を通じたカリキュラムを作った。これはまさに、哲学することを教える新しい哲学教育を、子どもたちを自ら考えるようにする学校教育の新しい可能性として提示しようとしている典型的な事例であると言える。

第二に、本稿に先行してこれを取り上げた研究が不十分であること。P4C プログラムは、我が国でも一定の注目を受け、我が国の学校教育に示唆しようと、

これを取り上げた研究が行われてきた。しかし、その構造が論じられたことは少なく、その多くは紹介（代表的なものとして、安藤（1993）がある）と部分的活用（代表的なものとして、水谷・松本（2006）がある）である。また、P4Cプログラムの構造が論じられた、いくつかの注目すべき研究（代表的なものとして酒井（2013）がある）では、思考の方法知がP4Cプログラムに構造化されていることを明らかにし、その方法知が、単純な認知技能と違い、どのように包括的である（理性的である）かを示唆している。しかし、子どもたちがそのような方法知を自分で使うようになる（自ら理性的に考える）構造は、明らかにされないままである。これらの研究は、P4Cプログラムが、子どもたちが自ら考える力を高めるという目的を単純な技能に細分化していないことを明らかにしているが、その代わりにどのような目的達成の構造があるかは、不十分にしか明らかにしていない。

第三に、P4Cプログラムにおいて、低学年用コースが最も基本的な学習であること。リップマンは、学校教育課程の初期においてこそ、実際に哲学する場を作る必要があると考えた。低学年用コースの段階で行われることは、複雑で高次なものではないが、哲学することの基本を満たしていなければならない。すなわち低学年用コースは、子どもたちが自ら考えるようにするために哲学するP4Cプログラムの中でも、より典型的な事例であると言える。

以下では、P4Cプログラムの教育構想を整理し、低学年用コースの目標を明らかにした上で、コース全体の構成と授業がどのように組織化されるのかを分析し、そこから見て取れる子どもたちの自ら考える力を高める論理を究明しよう。

3. Philosophy for Children の教育構想

本節では、P4Cプログラムがどのような教育として構想されたのかを整理し、その中で小学校低学年用に設定されたコースの目標とは何かを明らかにする。

(1) P4Cプログラムの理念

P4Cプログラムは、簡潔に言えば、子どもたちが教室で哲学するプログラムである。P4Cプログラムは学校教育課程の中に哲学が無いこと、もしくは学問形式の哲学しか無いことを不満に思ったリップマンによって、小学校、中学校、高校のカリキュラムに哲学を加えるために作成された。哲学の本来の目的は、学説や歴史を学ぶことではなく、世界の意味を発見、発明しようとするところである。リップマンは、大学生に講義をする中で、学校教育課程を進んできた学生が、

自ら考え、自分なりの考えを作り出すことが上手くできないことに気づき、学校カリキュラムの中にそれを修練する場、すなわち哲学する機会の必要を感じ、P4Cプログラムを構想し始めた（Lipman,2008）。

この発想は哲学者マシューズ（Gareth B. Matthews）が実際に子どもとともに哲学をした実践の成果にも支えられた。マシューズの実践は、幼い子どもたちは時に、哲学的な主題と言われるような事柄や概念の本質や性質への問題提起を行って、それまでに獲得した世界の理解をよりよいものにしようと自ら思考することがあるということを示した（マシューズ,1996）。

しかし、一般的な学校カリキュラムではそのような哲学することは排除されている。その理由は学校教育課程が哲学することとは違うしくみ、すなわち考えること自体ではなく、考えた成果に基づいたしくみで作られていることである。これはデューイ（John Dewey）が指摘した問題とも同じものであり、リップマンは、デューイの考えを説明する形で、以下のようにこれを批判する。

未加工で素朴な探究の始まりと洗練された探究の最終的な成果とが混同されている・・・(中略)・・・
私たちは科学者が発見した最終的な結果だけを学ぶように求めている。探究のプロセスを軽視し、結果だけに固執している。（Lipman,1991:15）

科学者は思考の中で、問題を解決する[・]という要素を重視する。我々は問題を解決するために思考し、科学はそれを助ける役割を負っているためである。しかし、学校教育で、子どもたちが問題を解決できる[・]という点に重点をおくと、科学者を始めとする子どもたちでない誰かの思考の手順や、発見した成果を学ばせることにもなる。

デューイはこの問題に対して、科学を正しく反映できる学校教育を構想しようとしたが、リップマンは哲学に注目する。哲学者が目指すものは、世界がどのように意味付けられているのかを吟味することである。この活動においては、そもそも答えが存在しないので、誰も解決に至る道をおろそかに用いることはできない。そこでは、それぞれが自分の理性を使って、前進していくしかない場が作り出されるのである。

リップマンは学校教育課程に哲学することを加えることで、子どもたちが思考をより良いものにする場を作りだそうとしている。答えの無い問題を扱いながら、自分が信じることでできる世界の意味付けを発見、発明する活動をすることによって、自分の判断が妥当で

表1：P4Cプログラムの構成 (Maughn Gregory et al., (2008), pp.13-14より著者作成)

コース	小説の名前	教師用指導書の名前	学校段階	主題
1	『エルフィー』	『考えをまとめる』	小学校	思考についての理性的姿勢
2	『キオとガス』	『世界を不思議に思う』		自然についての理性的姿勢
3	『ピクシー』	『意味を探す』		言葉についての理性的姿勢
4	『ヌース』	『何をするか決める』		道徳についての理性的姿勢
5	『ハリー・ストットルマイヤーの発見』	『哲学的な探究』	中学校	理性的姿勢についての理性的姿勢
6	『リサ』	『倫理的な探究』		倫理の中での理性的姿勢
7	『スキ』	『どのように書くか、なぜ書くか』	高校	国語科の中での理性的姿勢
8	『マーク』	『社会的な探究』		社会科の中での理性的姿勢

理にかなっているかを、正解との対比ではなく、その過程や前提を反省することによって、確かめるようになる。P4Cプログラムは、子どもたちの思考を、科学者の思考の手続きや成果に取り替えるのではなく、子どもたち自身がより良いものにしていくことで、自ら理性を働かせて考える人物になるように構想されたのである。

(2) P4Cプログラムの構成

先述したようにP4Cプログラムは、小学校から高校までの間に8個のコースを設定し、コースごとに学習者のための小説と教師のための指導書を準備している。小説の内容は教室の子どもたちと同年代の登場人物を中心にした日常生活であり、主人公となる子どもの名前が題名となっている。この小説を子どもたちと教師が一緒に読み進めながら、その中で不思議に思ったことについて議論しあうことになる。教師用指導書では、主要な考え (leading idea)、その考えに関する議論計画と練習問題、アクティビティが用意されている。

これら8個のコースの概要をまとめると、上の表1のようになる (コースのナンバリングは、本節での説明の便宜上、筆者が行った)。全てのコースで主題となっている理性的姿勢 (Reasoning) とは、理性的に考えようとするものの総体である。演繹・帰納・類推などの推論の能力や、観察・区別・叙述などの探究の能力といった思考技能は、理性的に思考しようとする際に状況によって選び出され使われる (Lipman,1988)。

それぞれ見ていくと、コース1 (低学年用コース) で、自分の思考における理性的姿勢を意識化させる。続くコース2から4では、広がった経験の中で理性的姿勢を多様化させる。そして、コース5では、これまで理性的姿勢として学んできたものについて精緻化させる。最後にコース6から8では、より複雑な思考の中で理性的姿勢を応用させる。

P4Cプログラムは、理性的姿勢の諸側面である思考技能を階層的に並べて順番に学習させるような構造

ではなく、子どもたちに、よりよく理性を働かせるにはどのようにすればよいかを繰り返しかえし考えさせるサイクル的な学習をする構造になっているのである。

(3) 低学年用コースの目標

P4Cプログラムは、思考について、自然について、言葉について、道徳について・・・というように、それぞれの段階で子どもたちの理性的姿勢をより良いものにしていくことを繰り返す全体構成であった。この前提にあるのが、幼い子どもたちはすでに自分なりの理性的姿勢を働かせているという考え方である。リップマンは以下のように言う。

一度子どもたちが言語を獲得したら、彼らの心はすぐに考えで一杯になる、それから、ものごとをより良く、より信頼できるように整理する基準を休みなく捜し続けている。子どもたちは常に考えて、自分たちが考えたものを反省している。(Lipman,M., et al.2006:1)

幼い子どもたちは、様々なものごとを言語で区別したり、結びつけたりして、世界の意味を作り出している。また、それを反省し、違った意味、新しい意味はないかと探しまわっている。幼い子どもたちは自ら思考し、それをより良いものに修正しようとしているので、P4Cプログラムの最も初期の段階である低学年用コースでは、これを奪わないように、子どもたち自身の思考を対象化して、その中にあるものごとの区別や結びつけをより妥当で理にかなったものにするを意識的なものにするのを目標にするのである。

4. 小学校低学年用コースの全体計画

本節では、低学年用コースがどのように教育内容を選択し、それをどのように配列して、カリキュラムを構成しているかを明らかにする。

低学年用コースの教材となる小説『エルフィー』は

全10章に、各章は3個か4個のエピソードに分けられている。『エルフィー』の概要を以下に示す。

エルフィーは第一学年で、とても内気である。クラスで話すことができず、問題を定式化することもほとんどできない。しかし教室で起こっていることから逃げることはできず、教室や家で、彼女と友達に起こっているすべてのことに彼女の心は悩まされている。校長先生が理性を働かせる能力を向上させることを意図したコンテストをしようとして提案し、クラスのみならず、文がどのように働くのか、どのように区別やつながりが作られるのかをわかってと夢中になる。その時、エルフィーやクラスメートは探究するために根本的な多くの区別を見つける：見かけと現実、一つと多く、部分と全体、似ていると違う、変わらないものと変わること。(The Institute for the Advancement of Philosophy for Children のHP から入手した(2011年3月) 出版カタログより訳出、現在HP上にはこの出版カタログは公表されていない。)

この小説に対応した教師用指導書『考えをまとめる』には189個の、主要な考え、が示されている。これを表の形にしたのが、稿末の資料1である。

『エルフィー』は教室の子どもたちと同年代の子どもであるエルフィーの日常生活を描写しており、『考えをまとめる』は、エルフィーが日常生活で使用する問題を含む考えを指摘している。エルフィーは様々な出来事と出会い、そこにある混乱に対して、自分の考えを作り直そうとする。教室の子どもたちは同じように日常生活で、これらの考えのうちのいくらかを使用しており、エルフィーの混乱によって、それらが未確定なものであることを発見する。日常生活で使用している考えが混乱する場面を用意することで、教室の子どもたちと架空の子どもたちが同じように新しい意味を発見、発明しようと思えることになる。

そして、『エルフィー』はエルフィーが連続的に、かつ理性を働かせながら思考を改善していくようなストーリーになっている。ここで提示されることになる架空の子どもたちの思考は、普遍的な思考の過程ではなく、個人的なパースペクティブを持った、一つの思考の可能性である。教室の子どもたちは提示される思考と自分たちの思考を比べる中で、そこに含まれる考えが吟味される仕方を見つけることができる。特に、『考えをまとめる』で強調されているのは、同質性と差異という規準による区別と関連付けである(Lipman, M. et al., 2006:6)。エルフィーがこのような

規準に気付き思考を修正していくことで教室の子どもたちは、それを思考を修正する方法として意識する。

低学年用コースは、次の二つの原理によって構成されていると理解できる。第一に、教育内容の選択として、架空の子どもを含んだ子どもたち自身の思考を選択する。第二に、教育内容の配列として、一つの思考の可能性を連続的に、かつ思考が改善していくように配列する。これらによって、子どもたちに、思考を相対化させ、自らの思考を修正することを意識出来るようにするのである。

5. 小学校低学年用コースの授業

本節では、小説『エルフィー』の第1章エピソード2を使って行われる授業(以下、授業「エピソード2」と示す)を事例に、低学年用コースの授業がどのように組織化されるかを明らかにする。授業「エピソード2」を事例にした理由は、P4C プログラム実践者のためのハンドブックで、『エルフィー』のこの箇所が、P4C プログラムにおける小説の例として取り上げられているからである(Gregory, M. (Ed.), 2008:13)。このことから、この部分を使った授業が低学年用コースの典型的な授業になると考えることができる。

(1) 授業の展開

まず、P4C プログラムにおける典型的な授業のフォーマットは以下のようなものになっている。

1. 子どもたちが哲学的な物語や小説を読むか、劇をする。
2. 子どもたちが議論のための疑問を出して、議題になるように整理する。
3. 子どもたちは探究の共同体として、疑問について議論する。子どもたちは可能な答えを考えて、その答えをテストする。哲学的な訓練を受けた大人が対話を調整して、マニュアルから関係する練習問題を紹介する。その箇所に対して挙げられた議題が終わるか、子どもたちが次の箇所を読むことに同意するまで連続した哲学セッションが繰り返される。
4. 各セッションの終わりには、調整者が子どもたちに彼らの哲学の実践を自己評価するように促す。
5. エピソードとエピソードの間に、調整者は、マニュアルから、一つの思考練習問題を実行して、一つの哲学的議論計画を実行する。章と章の間では、継続的な探究として、対話的でない哲学的活動(例えば、研究、行動、芸術)をするように促す。

(Gregory, M. (Ed.), 2008:9)

資料2：Elfie 第1章エピソード2を使った授業の議論過程（安藤（1993）より筆者作成）

発言者	発言内容
教師	教師が子どもたちとエピソードを読み終えたところから始まる。
教師:	これを読んで面白いとか変だなと思うところはどこですか？
ジャスリン:	もしもエルフィーがリアルでなければ、どうして考えたり話したりできるのですか？
教師:	もしもリアルでないなら、どうして彼女は考えたり話したりできるのということね。よろしい。(板書する)
ジョーダン:	どうして夢をみて、同時に考えることができるのですか?(教師が板書する)
マシュー:	どうして目をさわったのですか？
教師:	それは、面白い問題ね。(板書する)
女の子:	多分、目を開けて寝る人もいるんじゃないの。
男の子:	本当?(つぶやき)
子どもたちが	エピソードについての問題を発表して、教師がそれを子どもの名前と一緒に板書することを続ける。
教師	ジャスリンの問題をまず考えましょう。もしもエルフィーがリアルな人間でなければ、どうして考えたり話したりできるのということ、そのことについてどう思いますか？
ジョーダン:	もしもエルフィーがリアルでなければ、彼女は考えることができません。彼女は体を触れることさえできません
アレックス:	ジョーダンに賛成です。というのは、もしも彼女がリアルでなければ、ただの人形じゃないの。だから何も聞けない。
教師:	彼女は人形ということね?よろしい。
オーリン:	ジョーダンに反対です。というのは、彼女は、全然動きたくないと言っているのですから、それは、ロボットなんです。
教師:	面白い問題ね。
オーリン:	ロボットなら動けるんだ。
教師:	じゃあ、彼女は、ロボットでしょうか、人間でしょうか？
クリスティ:	ロボットは、人間ではありません。というのは、ロボットは、人間ではないからです。
教師:	じゃ、そのことを少し考えてみましょう。例えば、こういう場面を想像してみましょう。何か動くものがドアにやってきました。人間かロボットか分かりません。どうして区別しますか？
マシュー:	映画で父親がまるで人間とそっくりのロボットに出合うよ。皮膚も何もかも本当の人間みたい。お酒も飲み、学習もする。それは、完全なロボットなんだ。
教師:	ロボットか人間かを確かめる方法がありますか？
オーリン	針をさせばいいんだよ。針が通らなければ、ロボットだ。
教師:	それがテスト。それで人間とロボットの違いを見分けられる。針を通す!もしもそれが人間だったら?
クリスティ:	それは、良い確かめ方ではないわ。だって、もしも人間なら大変。怪我をするから。違う方法を見つけないとだめ。
ジョーダン:	お医者さんに行って、そこで針をさせばいい。
インド系の女の子:	反対!お医者さんに行くのなら、車を使うはずでしょ。もしもロボットなら、その車を壊すこともできるのよ
教師:	だから、この確かめ方は難しいのね。(インド系の女の子がうなずく)よろしい。では、次の問題をみてみましょう。どうしてエルフィーは、独り言を言ったのでしょうか?もし驚いているなら、考えているに違いないと。彼女は他に驚いたのかしら？
教師が、	問題の難しさを確認して、次の問題に対話の方向を向ける。

ここから、授業「エピソード2」は議論を中心に展開されることが想定できるので、議論の部分でどのように授業が展開されるのかを、参照可能な実践の事実によって補完することにしよう。安藤（1992）によって紹介されている『エルフィー』の第1章エピソード2を使った授業における議論の一部が上の資料2である。

これらの資料と小説『エルフィー』、教師用指導書『考えをまとめる』から、授業「エピソード2」における主たる発問・教育活動、学習内容の例を整理して、学習の構造を分析したのが、次頁の表2である。授業「エピソード2」は、子どもたちが自らの思考をより妥当で理にかなったものに修正することをねらいとして、5つの展開から成っている。

展開①では、教室の子どもたちと同年代であるエルフィーの日常生活に起こるできごとを子どもたちに共有させて、疑問を出させる。ここでは、まず、教師と子どもたちが小説『エルフィー』第1章エピソード2を読む。エピソードは以下のようなものである。

ある日セスは言った。「エルフィーはほとんど、なにも話さない。本当は、彼女はリアルではないのさ」。それはまさに彼がいかに間違っているかを示すわ。多分、私は話すのが上手くない。でも私は常に考えているわ。私は寝ている時ですら考えているのよ。私はヘンテコリンな夢なんか見ないわ。私は寝ている時、起きている時に考えているものと同じものについて考えているわ。昨日の夜、私は真夜中に起きて、自分に向けて言ったわ「エルフィー、あなたは寝ているの？」私が私の目に触るとそれは開いていた。だから私はいったわ「いいえ私は寝ていないわ」。でも、それは間違っているかもしれない。もしかしたら人は目を開けながら寝ることが出来るかもしれない。それから、私は自分自身に言ったわ「この瞬間、私は考えているのかな？本当に不思議だわ」そして、わたしは自分自身に答えた。「私のばかり!もしあなたが不思議に思えるなら、あなたは考えているに違いないわ、そして、もしあなたが考えているなら、

表2：授業「エピソード2」の構成（著者作成）

展開	主たる発問・教育活動	学習内容の例	学習の構造	
①	○小説『エルフィー』の第1章2節を子どもと一緒に読む。 ○この話を読んで不思議に思ったことはありますか？ ・手を挙げた子どもに発表させ、板書する。	「話すこと」「リアル」「起きていること」「寝ていること・夢を見ていること」「触ること」「不思議に思うこと・考えること・現実」のような不思議なことばを見つける。	未確定で、吟味が必要な概念を発見する。	判断の意識化
②	○子どもたちが発表した疑問の中から一つを選ぶ。 ○疑問に対して、考えたことを発表させる。 ・「もしもエルフィーがリアルな人間でなければ、どうして考えたり話したりできるのか？」	「リアルな人間」と「人形」は違うことや「リアルな人間」と「ロボット」は違うことを表現する。	自分なりに概念を関係付けることを実践する。	
③	○疑問に対する子どもたちの意見を確かめさせ、比較させ、補い合わせる。 ・「人間かロボットか分かりません。どうして区別しますか？」	「リアルな人間」ということばと「ロボット」ということばはどのように区別されているのか、を確かめようとする。	概念を関係付ける際には規準があることを発見する。	判断の共同探究
④	○教師用指導から選んだ練習問題を行なう(教師用指導書『考えをまとめる』に示された「リアルな」という考えに関する練習問題の内の一つを授業として組み込む場合を想定した)。 ・以下のものは「リアル」でしょうか「リアルでない」でしょうか？わからない場合は「わからない」と答えましょう。 1. あなたの髪 2. あなたの学校 3. あなたが昨日したこと 4. あなたが今日の夜にしようとしていること 5. あなたが今見ているもの 6. あなたの友達 7. あなたの夢 8. あなたの感覚 9. 黒板に書かれていること 10. あなたの考え	日常生活で使用するさまざまなことばと「リアルな」ということばがどのように関係をしているかを探す。	概念を関係付ける際にどのような規準をつかっているかを吟味する。	
⑤	○子どもたちに自分たちの議論を自己評価させる。	「リアルな」ということばと他のことばの関係について話し合ったことによって、その関係を作っているものがあつたことを思い出す。	概念の区別や関係付けの方法を意識化する。	探究の意識化

セスがなんと言おうと、あなたはリアルだわ。
 (Lipman, M. 2005:1-2)

エルフィーは、セスに「エルフィーは、リアルではない」と言われたことをきっかけに、自分はリアルな人間かどうか、ということについて考え始める。エルフィーは自分の使えることば同士を結びつけたり、切り離したりして、この未解決の事柄を判断しようとしている。このエピソードを読み、教室の子どもたちは、自分にとって不思議に思うことを見つける。エルフィーの試みの中には、教室の子どもたちも使用したことのある概念が含まれ、それが問題にされている。それを子どもたちに指摘させることによって、子どもたちにとって不確定で、混乱した事柄に気づかせる。

展開②では、展開①で出てきた疑問の一つに対して考えたことを表現させる。例えば、子どもたちから出てきた疑問の中で、「もしもエルフィーがリアルな人間でなければ、どうして考えたり話したりできるのか」という疑問についてどう思うかを答えさせる。子ども

たちは「リアルでない人は人形である」や「リアルでない人間はロボットである」のようにいくつかの概念の関係を自分なりに整理することになる。混乱した概念について考えをまとめさせることによって、概念を区別・結着することを改めて実践させる。

展開③では、「リアルな人間」と「ロボット」を区別した意見を取り上げ、子どもたちにその差異をどのように確かめることができるかを考えさせる。「リアルな人間」と「ロボット」ということばの区別は、特定の基準によって生まれたものであり、意見の違う子どもたちにはそれぞれの規準がある。協力して概念と概念の区別をどのように行っているかを考えさせることで、違う規準があり得るということを発見させる。

展開④では、子どもたちの身の回りにあるものと「リアル」という概念を関係付けさせる。子どもたちは、いくつかのものを、それぞれの規準によって、「リアルな」ものであるか、そうでないかを判断する。いくつかの概念と「リアル」という概念の関係にみられる共通点や違いによって、それらの関係付けの規準が明

らかになる。自分たちが発見、発明した関係を比較することで、どのような規準で「リアル」という概念を関係づけるのかを吟味させるのである。

最後に展開⑤では、これまでの展開で行われてきた議論がどのように良かったのか、悪かったのかを自己評価させる。議論の全体は、子どもたちが吟味する必要があると思った言葉について、よりよい判断をするために行われる。議論全体の流れをふりかえらせることによって、より良く判断するためにどのようなことをしたかを意識化させるのである。

以上から、授業「エピソード2」の学習は表1の右のように3つの部分から成っていることが理解される。

第1は展開①、②であり、判断を意識化する部分である。未解決の混乱した概念について、改めてそれらの概念を結びつけたり切り離したりして判断することで、それを意識化する。第2は展開③、④であり、共同で、判断の探究をする部分である。概念の関係付けがどのように作られたかを比較することで、どのような規準でその判断がおこなわれているかを吟味する。第3は展開⑤であり、探究を意識化させる部分である。より良い判断をしようとする手順を対象化することで、どのように思考を修正したかを意識化する。

(2) 学習の原理

低学年用コースの授業には二つの原理が働いている。第1は判断を取り上げること、第2は探究を共有することである。

a. 判断吟味の原理

低学年用コースでは、いずれの授業でも判断を取り上げることになる。判断とは未確定であるものを決定することであり、授業「エピソード2」でいえば、「リアルな人間」とはどのようなものであるかを決定することを取り上げる。この問題についてエルフィーが「リアルな人間」と「考えていること」を結びつけたように判断とは、関係を見つけたことである。その時、われわれはある事柄と別の事柄を区別したり、関連付けたりして思考し、意味を作り出していると言える。幼い子どもたちは、日々、新しいものに出会い意味を発見していくが、自分の行っている区別や関連付けが、また、その際の規準が意識されているわけではない。

授業では、子どもたちの日常生活の中にあるものを、改めて未確定なものとして判断することを取り上げることで、子どもたちが思考を対象化することを可能にして、事柄同士の関係を決めるための同質性や差異といった規準を使った思考に気づくようにしている。判断を取り上げることの役割は、子どもたち自身の思考を扱えるようにして、それを修正することが可能であると気づかせることにある。これが低学年用コース

の授業における第一の学習原理である。

b. 共同探究の原理

低学年用コースでは、いずれの授業でも探究を共同で行なうようにしている。これはP4Cプログラムでは、教室を「探究の共同体」にすると表現されていることである(Lipman,M., et al.2006:8)。授業「エピソード2」でいえば、「リアルな」という事柄を、他の事柄とどのように区別したり、結びつけたりするのかを、互いに意見を聞き合いながら、妥当で理にかなった判断を探究していく。

授業では、教材として架空の子どもの思考過程が準備され、子どもたち自身のものと合わせて、少なくとも2つ以上の思考過程が共有されることで互いの思考が修正されるようにする。例えば、「リアルな人間」と「ロボット」という概念の区別をした意見について、他の意見が共有されることによって、どのようにその違いが確かめられるかが問題になる。共同探究の流れは、全体として理性を働かせて思考を修正するプロセスになる。探究を共有することの役割は、議論の参加者同士による理性を働かせ合う流れを作り出して、その探究が修正されていく動きを子どもたちが内面化することにある。これが低学年用コースの授業における第2の学習原理である。

6. 研究の結論

分析結果をまとめると、低学年用コースは、子どもたちが、理性を働かせて考えることを意識できることを目標にし、カリキュラム全体は、教育内容として子どもたちの日常生活の問題を含む思考を選択し、それを一人の子どもの思考の個人的な修正過程を示すように配列して、構成する。そして、各授業は、判断することを取り上げ、探究を共同で行なうという二つの原理に従って学習するように組織する。このような構成によって、子どもたちが、自分とは同質性や差異といった規準を用いて、ものごとを区別したり、関連付けたりすることによって思考しているということを発見して、よりよい規準を探することで、みずから自分の思考を修正するようにしていた。

そして、P4Cプログラム全体はこのような思考を修正する学習を繰り返すようになっていく。段階に合わせて思考技能を順番に練習させるのではなく、子どもたちが互いに協力して、より良い思考に到達することを繰り返させることによって、そこで行われる思考を修正することを、理性を働かすこととして子どもたちが内面化するようにしている。

新しい哲学教育は、特定の主題に対する探究それ自

体を目的化するのではなく、子どもたちを、理性を働かせて考えるようにするという目的に近づけるために、自分がより理性的になれたこと、を繰り返し経験するようにしている。

この Philosophy for Children 小学校低学年用コースで例示された新しい哲学教育としてあり得る目標・内容・方法の関連付けには、以下の4つの特徴がある。

第一に子どもたちが目的（理性的に考える）に到達するのは、一つの学習の道筋（特定の知識や技能を全て獲得すること）によってではない。第二に子どもが学習できる可能性のある内容（架空の子どもの思考）と、すべての子どもたちが学習できる内容（教室の子どもたちの思考）を扱うようにする。第三に子どもたち互いの支援（思考の交流）によって、それらの内容を学習する。第四に発展的な内容へ至るプロセスそのものを目標（思考を修正する）として設定する。

それでは、このような特質は、学校教育のどのような新しい可能性を提示しているのだろうか。

本来、近代教育には、自ら理性を上手く働かせることのできる市民を育てることによって、我々自身で考え、社会をよりよいものにしていくという意図があった。しかし多様な子どもに実際に向き合う現実の学校教育は、一定レベルの合理性を学校に通う全ての子どもたちに保証するために、学問に基盤をおいて、各学問分野にすでに存在する知識と技術を子どもたちに学ばせる構造になることが多かった。そこでは、理性を働かせて、自分なりの考えを創造することは、付け足し的に、できる子どもだけができればよいものになる。

これに対して、新しい哲学教育は、子どもたちが理性を働かせて自分なりの考えを創造することをこそ全ての子どもたちに保証することを図っている。新しい哲学教育では、内容の集まりを目標として捉えずに、内容と内容の連関のなかに、複数の目標があると考えて、個別内容を学習しつつ、それを他の学習へ使えるようにすることを可能にする。新しい哲学教育は、理性的に考えることをこれまでの学校教育のように知識や技能のような固定要素に分解せず、よりよく修正していくという変化要素に分解する。それによって、学問レベルやそれに準ずる合理性を全ての子どもたちに保証することはできないかもしれないが、自らの思考をより理性的にしようとするのを全ての子どもたちに保証するのである。このような新しい哲学教育の論理は、自分なりの考えを創造することのできる子どもを育てることのできなかった学校教育のこれまでの問題を克服し、子どもたちを、自ら理性を働かせようとする市民へと育てる学校教育の新しい可能性を示しているのではないだろうか。

【参考文献】

- 安藤輝次 (1992) 「『子どものための哲学』における小学1年生の指導」アメリカ教育学会『アメリカ教育学会紀要』第4号, pp.11-19
- 河野哲也 (2014) 『『子ども哲学』で対話力と思考力を育てる』河出書房新社
- 酒井雅子 (2013) 「M・リップマンの「子どものための哲学」における探究力—中核教材『ハリー・シュート—トゥルマイヤーの発見』と指導書の分析—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』第21号, 第1号, pp.129-139
- ガレス・B・マシューズ (1996) 鈴木晶 (訳) 『子どもは小さな哲学者』新思泉社
- 水谷浩文, 松本伸示 (2006) 「Reasoning Skill の育成を目指した授業の実践Ⅱ: 「子どものための哲学」プログラムの焦点的利用を通して」『日本教科教育学会誌』第28号, 第2巻, 日本教科教育学会, pp.29-37
- 森敏昭 (2003) 「21世紀の学習理論と学習指導: 「機械論」を超えて」『学習開発研究』第2号, 広島大学, pp.37-45
- Costa, A. L. (2003). Introduction: The vision, In A. L. Costa (Ed.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp.459-465). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gregory, M. (Ed.). (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*, Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2005). *Elfie*(2nded), Montclair: the Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*, Montclair: the Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M., et al. (2006). *Getting Our Thoughts Together Instructional Manual to Accompany ELFIE*(2nded.), Montclair: the Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Mohr Lone, J. (2012). *Teaching Pre-College*

Philosophy: The Cultivation of Philosophical Sensitivity, In R. Israeloff and J. Mohr Lone (Eds.), *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*. (pp.13-21). Cambridge: Cambridge

Scholars Publishing.
UNESCO Social and Human Sciences Sector. (2007). *PHILOSOPHY: A SCHOOL OF FREEDOM*, Paris: UNESCO Publishing.

資料1：小学校哲学年用コースの内容 (Lipman,M., et al.,(2006)., より筆者訳出)

章	エピソード	主要な考え	章	エピソード	主要な考え	章	エピソード	主要な考え
第1章	1	名前 もし 質問する 良い理由 何も知らない恐怖 秘密 私たちが知らないことを知る ものごとをよく知る 思考する 答え 素晴らしい質問	第3章	1	緑と黒、赤 緊張する 区別 伝える	第7章	1	覚えている 知っている、信じている 日の出、日の入り 見たものは信じているもの
		2			葉っぱ 落ちている、上っていく 浮いている 考える 時間 後ろ向き			2
	2	話す リアルな 起きている、寝ている、夢を見ている 触れている 不思議に思う、考えること、リアリティ		3	夜 訪れ おじさんと他の親戚 あげる 世界 誰も見たことがないもの これから誰も見ることがないもの そこまで早くない お金 ウォールナッツ 賞賛される何かを持つ 人生 経緯		3	スプロケット先生が青に包まれている 臆病者としての静かさ 誰かの誇りていること 良いニュース、悪いニュース 「is」と「are」を使つてつながりを作る 勝者と敗者
	3	シャボン玉 虹 眠りかけ 浮いている 感覚がつながる		4	背中合わせ、向かい合わせ 内側、外側 真剣 外部: 空間の関係 旋回 混乱している 説明 正しい言葉を見つける		4	劇の中の役 劇の中のドア アイデアをつなげる 「ショーを乗っ取る」 しようとする、している
第2章	4	成長すること 出発事 唯一 今日と明日 今 重要さ 違い	第4章	1	静かな くすくす笑う 見る ストーリー 月 星 2人だけ 「美顔の種類」ってなに? きらきら光る ダイヤモンド 不思議 歌う 友達である友達	第8章	1	「種類」 「美しい朝じゃない?」 眠い 意味 「私はやってみる」 「私は何が言える?」 である(is, am, are) 美しい 子どもたちのisとareを使った文 エルフィーの文 エルフィーの自己批判 あなたに向けられたみんなの笑い 気持ちのいい 勉強について考える 知っている、信じている 想像された変化
		2			良い区別 文 間違った言葉を使う 一緒に話す 例 ではない(Is not & Are not) 区別の種類			2
	1	教師 本 家 誕生日パーティ 食事 あなたのマナーはどこ? 他の人がすることを見るために待つ		3	測る 比較する 比較する、比較による		3	一日にどれだけのことが起きることができるのか? 多すぎる
	2	訪れ 校長先生 色のコンセプト 報告 コンテスト、宝探し、つづり字競技、仮装パーティ		4	どこかに行ってしまうもの どこかを懐かしくおもう、寂しくおもう 私たちは私たちが何故泣いているかを知っている?		4	測る 比較する 比較による
第3章	1	日光 鳥のさえずり 歌 空 一つと多く 捨てたくないもの 教室 考え 心 体、心、命	第6章	1	より良くなる、より悪くなる テストすること明らかにする 幸せと幸運 何かについてただ考え続けている時 座っている 「is」と「are」は何を意味している? 例	第9章	1	バクイタは火 ブルースとリカルドはテレビ番組 エルフィーのわくわくしたドア 何かをさるもの エルフィーはセスを驚かせる: 遊びの一部? ドアがドロボウを捕まえる エルフィーの矢とエルフィーのオランダドア
		2			家 学ぶ エルフィーの「is」の使いかた			2
	3	心配 何が起きよう うさぎ 想像の 名前と想像的思考		3	理論的 陪審		3	あいさつ状 「それで、何?」
	4	心配 何が起きよう うさぎ 想像の 名前と想像的思考		4	家 学ぶ エルフィーの「is」の使いかた		4	理論的 陪審