

学位論文

新しい哲学教育カリキュラム論の研究  
—自ら思考する市民を育てる学校教育のために—

広島大学大学院教育学研究科

福井駿

2015

# 論文目次

## 序章

- 第1節 研究の主題—学校教育における市民育成の新しい可能性
- 第2節 研究の特質と意義—カリキュラム論の相互批判
- 第3節 研究の方法と構成—類型的事例カリキュラム分析

## 第1章 新しい哲学教育の理念的類型

- 第1節 米国における新しい哲学教育の展開
  - 第1項 新しい哲学教育の確立
  - 第2項 新しい哲学教育の発展
- 第2節 新しい哲学教育の類型化
  - 第1項 哲学教育の教育目標—本質的思考育成・社会的思考育成
  - 第2項 哲学教育の教育方法—合理化・自発化
- 第3節 新しい哲学教育の教育内容—可能な思考

## 第II章 合理化による本質的思考育成のための哲学教育

- 第1節 理念的立場とその事例
- 第2節 信念吟味学習としてのカリキュラム編成
  - 第1項 Philosophy for Teens の教育的意図
  - 第2項 Philosophy for Teens の全体構成
  - 第3項 Philosophy for Teens の授業構成
  - 第4項 Philosophy for Teens のカリキュラム論
- 第3節 新しい哲学教育の特質



### 第Ⅲ章 合理化による社会的思考育成のための哲学教育

#### 第1節 理念的立場とその事例

#### 第2節 思考修正学習としてのカリキュラム編成

第1項 IAPC版 Philosophy for Children の教育的意図

第2項 IAPC版 Philosophy for Children のプログラム構成

第3項 IAPC版 Philosophy for Children 小学校低学年用コースの全体構成

第4項 IAPC版 Philosophy for Children 小学年低学年用コースの授業構成

第5項 IAPC版 Philosophy for Children 高校高学年用コースの全体構成

第6項 IAPC版 Philosophy for Children 高校高学年用コースの授業構成

第7項 IAPC版 Philosophy for Children のカリキュラム論

#### 第3節 新しい哲学教育の特質

### 第Ⅳ章 自発化による本質的思考育成のための哲学教育

#### 第1節 理念的立場とその事例

#### 第2節 疑問生成学習としてのカリキュラム編成

第1項 Philosophy for Kids の教育的意図

第2項 Philosophy for Kids の全体構成

第3項 Philosophy for Kids の授業構成

第4項 Philosophy for Kids のカリキュラム論

#### 第3節 新しい哲学教育の特質

## 第Ⅴ章 自発化による社会的思考育成のための哲学教育

### 第1節 理念的立場とその事例

### 第2節 関係形成学習としてのカリキュラム編成

第1項 philosophy for children in Hawaii の教育的意図

第2項 philosophy for children in Hawaii のプロジェクト構成

第3項 philosophy for children in Hawaii 小学校低学年向け教育活動集の全体構成

第4項 philosophy for children in Hawaii 小学校低学年向け教育活動集の授業構成

第5項 philosophy for children in Hawaii 高校社会科の新設コースの全体構成

第6項 philosophy for children in Hawaii 高校社会科の新設コースの授業構成

第7項 philosophy for children in Hawaii のカリキュラム論

### 第3節 新しい哲学教育の特質

## 終章

第1節 研究の成果—新しい哲学教育カリキュラム論とその学校教育への貢献及び限界

第2節 研究の結論—学校教育の構造変革と新しい哲学教育

## 参考文献

## 序章

### 第 1 節 研究の主題—学校教育における市民育成の新しい可能性

本研究の目的は、新しい哲学教育を理念的に類型化し、各類型の事例と見なすことのできる教育計画の構成を解釈することを通して、新しい哲学教育としてあり得るカリキュラム論を解明し、新しい哲学教育が含み持つ市民育成の可能性を究明することにある。

学校教育の在りかたには、常に見直しが求められる。意識的計画的に教育を発生させるための装置である学校教育は、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がゆえに、再吟味の必要に迫られている。日々、様々な立場から不満が噴出し、新しい可能性が探されているのが、健全な状態であるといえよう。そのような模索の中に、学校で哲学を教えるべきか、というものがある。近年で最も目立ったものとしては、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査を行った(UNESCO, 2007)ことが挙げられる。

今、学校で哲学を教えるべきか、が問われるのには 2 つの背景がある。1 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体系の中でこれまで説かれてきたことを理解させることで、学ぶ者の世界についての理解を質(合理性)の高いものにす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哲学教育が考えられるようになってきた(Mohr Lone, 2012)。世界の意味を自分たち自身で吟味させることによって、学ぶものの世界について自ら思考す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。

背景のもう 1 つは学校教育カリキュラムの見直しである。従来、学校教育カリキュラムは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。しかし、現代では、社会がより流動的で不確かなものになっていくなかで、専門的な知識と技能をもって

しても、予測不可能な結果に結びつく不安が増大している。市民には、蓋然的な解決を作り出すために知識を保持することよりもむしろ、バランスのとれた決断に満足するために各自が自ら思考し、協力し合うかどうかがより重要な問題になる。現代において、学校教育が市民の育成を担おうとするならば、知識と技能の教授を基盤にしたこれまでの学校教育カリキュラムは根本的に再検討され、子どもたち自身の思考を強調したものになることが求められている(Costa,2003; 森, 2003)。

これら 2 つの見直しが結びつくところで、学校で哲学を教えることの役割が問われているのである。意味が見直されつつある哲学教育は、学校教育における古い哲学教育を変革するだけでなく、現代社会が要求している学校教育カリキュラムの変革に応え、自ら考える市民を育てる役割を果たそうとしている。これを本研究では、“新しい哲学教育”と呼びたい。学校教育が、社会の不安定さと、そこからくる緊張と無関心に否応なく直面する今日において、新しい哲学教育はどのような市民の育成を提案できるのか、学校教育カリキュラム変革の可能性にかかわる挑戦的問いが出現しているといえよう。

しかし、この問いに対して、経験の限界を持った一個人の感覚からのみ答えるとすれば、示唆に富む変革案が生まれることは期待しにくいだろう。そこで他者のアイデアにヒントを求め、多様な経験の蓄積から導き出される可能性をもってこの問いに答えたい。

本研究では、そのヒントを、新しい哲学教育の可能性が広く議論されてきた国の 1 つである米国に求める。もちろん他にもヒントになりうる国はあるだろう。哲学教育といえば欧州が連想されるほうが一般的かもしれない。仏国を始めとする欧州のいくつかの国では、学校教育の公的カリキュラムにおいて最終段階に哲学という教科が置かれ、相当数の時間が割り当てられている。さらに哲学という教科が大学入学(資格)試験の大きなウェイトを占める。しかし、本研究ではむしろ学校教育カリキュラムの中で、哲学教育の地位が確立しているわけではない米国に注目したい。哲学を教科とする意識の薄い米国で、学校教育における新しい哲学教育の可能性を議論すると、他の規定のカリキュラムに位置づけられている教科の中ではなく、なぜ学校教育カリキュラムの既定の枠組みを変更してこそ、市民を育てる役割を果たせるのか、ということをお問ねねば

ならなくなる。それに加え、哲学を専門教科にする教師がいる国々と比べ、哲学や哲学教育に関する専門的基盤を持つ教師がほとんどいない米国で新しい哲学教育を提案しようとする、それを実行可能にするカリキュラムやインストラクションレベルでの精緻化が求められる。哲学教育の含み持つ市民育成のための学校教育の可能性を検討するためには、新しい哲学教育による変革を学校教育の在り方から議論し、同時に、それを実行するカリキュラム論を精緻化してきた米国の成果に学ぶところが大きいと考えられる。

そこで、本研究では、実際に米国で開発された教科書やプログラム、プロジェクトといった教育計画を頼りに、米国における議論の蓄積から多様な変革案を導き出すことで、現代社会の要求を受けて新しい哲学教育がどのような市民育成の可能性を提案できるのか、の問いに答えることにしたい。

## 第 2 節 研究の特質と意義—カリキュラム論の相互批判

研究の特質と意義は，先行する研究との関係の中でより明瞭になる。教育研究や関連領域研究の中で目立つ量では無いとしても，これまでも新しい哲学教育のカリキュラムと教授及び学習について幾らかは論じられてきた。ここでは，国内外の先行する研究と本研究を対比することで，本研究の特質と意義を 2 点述べたい。

第 1 の特質は，米国の新しい哲学教育コースやプログラムの事例からカリキュラム構成の構造を解釈し，新しい哲学教育の目標-内容-方法の関連付けとしてのカリキュラム論を明らかにしようとする点にある。

これまでの哲学教育についての研究は心理学や哲学におけるその背景理論や関連理論を説明する研究とカリキュラムと教授及び学習に関する研究に大別できる。心理学や哲学におけるその背景理論や関連理論を説明する研究の代表的なものとして高橋(2005, 2008)がある。これらの研究は新しい哲学教育の論理を補強するものであるし，心理学や哲学における理論の応用可能性を明らかにしている点で価値がある。しかし教育の論理のある部分を，狭く深く明らかにするという特徴から，その全体で何をどのように教育するのかを理解できるようにしていない(できない)点は，本研究の主題からみれば限界であるといわざるをえない。

一方，カリキュラムと教授及び学習に関する研究はさらに，教育計画の紹介・解釈，教育実践の説明・検討，教育評価の実施・分析に整理することができるだろう。教育計画の紹介・解釈の代表的なものとして，安藤・渡辺(1993)が挙げられる。これらの研究では，特定の哲学的行為を実践する教育計画がどのような教材や授業方法，評価方法を用意しているのかが検討されている。教育実践の説明・検討としては，河野(2014)などがある。そこでは哲学的行為を実践する授業を実際に行なった様子や，どのように現在の我が国の教育実践に取り入れることができ，役立てられるかが検討されている。次に，教育評価を実地・分析する研究は，我が国にはほとんど蓄積がなく，水谷浩文・松本伸(2006)などに限られる，一方，国外にはこの類の研究が数多く蓄積されている。代表的なものとして，Reznitskaya(2012)が挙げられる。そこでは，授業の前と後に行

われたテストや授業における子どもたちの様子の観察から、特定の場面における新しい哲学教育の成果を実証的に明らかにしている。

これら先行する多くの研究に対して、本研究は哲学教育に関する事実(計画の事実、実践の事実、学習の事実)の確定に留まるのではなく、ある程度一般化された新しい哲学教育の論理の提示を目指す。これは学校教育における教育行為は意識的なものでなければいけないという立場に基づいている。学校教育に含みこむべきことは多い。そのなかで教育行為を主張するならば、それ相応の他者への説明責任が存在する。それを強く意識するのが、カリキュラム論である。カリキュラムを目標-内容-方法で1つの教育の論理を構築しているものとして見ることによって、「新しい哲学教育とは、何のために何をどのように教えることを選択するのか」を明示的な形で答えるという意義を持つのである。

第2の特質は、新しい哲学教育を類型化し、複数の立場を比較、吟味できるようにして、現代社会の要請に答える市民育成を作り出す新しい哲学教育を考察する点である。

これまでの新しい哲学教育と学校教育に関する研究には、Fisher(2009)のように、理念、カリキュラムの考え方、授業方法までを示したものもある。ここでは、それぞれの思い描く理想の新しい哲学教育の立場を基に、その学校教育における有用性やカリキュラム、授業に関する考え方が主張されてきた。これは哲学教育自体が学校教育の中に確固たる地位を確保していない(米国や我が国など)、もしくは学校教育に地位を確保した哲学教育が学問主義を抛り所にしていくことによって(仏国など)、新しい哲学教育を実践する素地がほとんど無いことに起因する。その教育に対する、受容の基盤がほとんど無い状態でそれを研究しようとするならば、先決なのはその有用性を主張することであるからである。

しかし、もし新しい哲学教育を学校教育の課題解決の可能性であると位置づけるならば、我々は、それぞれの新しい哲学教育論の学校教育における課題解決への貢献度を冷静に読み解き、他の教育論とも比較吟味をした上でよりよいものを選択しなければならない。本研究では、新しい哲学教育が、一定の理論的広がりを持ち始めているという仮説のもと、それらの哲学教育は、どのように学校教育に貢献するのか相対的に比較・吟味できるようにする。

すなわち，本研究は「なぜそのような哲学教育が，学校教育の課題解決に貢献するのか？」に批判可能な形で答えるという意義を持つ。



### 第 3 節 研究の方法と構成—類型的事例カリキュラム分析

本研究は、現代社会の要請に答えようとする新しい哲学教育のカリキュラム論の可能性を明らかにするために、次のような手順と方法をとる。

第 1 に、新しい哲学教育の可能性を説明することのできる理念的な枠組みを作る(第 I 章)。ここでは、学校において哲学的行為の実践を行なうことは共通しながらも、それぞれ異質な性格をもった新しい哲学教育の論理を相対的に捉えるために、その教育で何を達成しようとするのか、その教育による目的達成のあり方をどのように規定するか、という 2 つの視点から、新しい哲学教育の類型化を試みる。この 2 つの軸が交差する所に、その教育で何をどのように用意するのか(教育内容)が現れ、新しい哲学教育としてあり得るカリキュラムを編成する 4 つの立場を理解できるようにする。

第 2 に、事例カリキュラム分析を用いて、理念的に現れた 4 つの新しい哲学教育類型それぞれのカリキュラム論を解明する(第 II 章から第 V 章)。まず、各類型の立場を整理し、その事例とみなせる教育計画を事例として選択する。そして、選択された教育計画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。事例分析にあたっては、次の 4 点を中心に考察する。

1. その教育計画は、どのようなことをめざす構想をもっているか。
2. その教育計画は、意図を実現するためにどのように構成されているか。
3. その教育計画は、どのような教授学習構造を作り出すか。
4. その教育計画は、どのようなカリキュラム論で編成されているのか。

最後に、事例によって示されたカリキュラム論から、その新しい哲学教育の特質を考察する。

第 3 に、4 つの新しい哲学教育を、それぞれがどのように市民育成に貢献するのかという観点から、比較、検討し、学校で哲学を教えることの含み持つ市民育成の新しい可能性を解明する(終章)。

## 第1章 新しい哲学教育の理念的類型

一つの立場からそれに適した新しい哲学教育を提案するのではなく、米国における議論の広がりから新しい哲学教育の可能性を検討しようとするには、新しい哲学教育の様々な立場を捉えるための一つの枠組みが必要になる。そこで、本章では、新しい哲学教育の目標論と方法論を視点にして、新しい哲学教育の理念的類型を作る。類型化することで、米国において有り得そうな新しい哲学教育とはどのようなものかを示す。そのために、まず第1節では目標論、方法論の軸としてどのようなものを設定すればよいかを米国における哲学教育の展開から検討する。続く第2節でそれらの軸をクロスさせることで、4つの新しい哲学教育を仮説的に導出する。最後の第3節では、それら4つの新しい哲学教育が持っている教育の論理を明らかにするために問題となる、教育内容をどのように捉える事ができるのか、その視点を設定する。

### 第1節 米国における新しい哲学教育の展開

米国における新しい哲学教育の理論的広がりには、批判的思考研究との関連のなかで捉えることができる。その理由は、新しい哲学教育が学校教育におけるその挑戦的立場を明確にし、飛躍的に発展を見せるようになったきっかけが1980年代に隆盛を極めた批判的思考運動であること。また、その当時を含め現在にまで及ぶ批判的思考についての議論が、新しい哲学教育に強い影響を与え、それを深化させていると考えられるためである。本節では、新しい哲学教育の(展開)誕生・発展と批判的思考研究の関連を整理することによって、新しい哲学教育にどのようなものがあり得るのかを理解できるようにしたい。

#### 第1項 新しい哲学教育の確立

1970年代後半から米国では、これまで正統とされてきたピアジェの子どもに関する学説に対する不満が生じつつあり、ヴィゴツキーやブルーナーの「メタ認知」や「認知スキル」といった用語が飛び交うようになっていた。このよう

な流行自体が教育実践の実質的な深化をもたらしたかどうかは別として、少なくとも人々の教育に対する考え方には大きな変化が起こりつつあった。学校教育を終えたにも関わらずおよそ理性的な姿勢を持つと思えない市民が増加する社会状況から、子どもは段階的に大人の思考を獲得していくという考えが受け入れられなくなり、教育の中で子どもたちが自らの思考を調整する必要があると考えが広がり始める。このような学校教育カリキュラムを支える教育に対する考え方の変化は徐々に自明のものになっていき、1980年代初頭に国立教育研究所、教育と学習部門の主導で、“学校教育カリキュラムは、その中心的な役割として、思考の育成を果たす”，ということが提起されるに至る。実のところ、この提起は教育実践の場にいる教師たちからは大きな反発も招いた。それは自分たちがあたりまえにやっていることではないか、という声である。これに対し、教育研究者は、その日々の実践を、批判的思考を教えることに変えないといけないと主張した(Bayer,1985)。つまり、そこには考える事の質の問題が欠けており、それを高める必要があるということである。これに賛同した研究者・実践者たちによって、全米で批判的思考を教えるための教材、プロジェクトが相次いで開発された。そして、各学校が、いまや思考の育成を無視することはできない、という思いから、それらをひとまず採択していくという流れが拡大し、批判的思考運動とよばれるものになっていく。

この時、哲学研究の世界でもまた変動が起こっており、非形式論理学という試みが台頭していた。古典論理学や、記号論理学に不満をもっていた哲学研究者たちは、自然な言語使用に調和するような論理学の必要性を主張し始めた。それは新しい理性的な姿勢に対する観念を見出そうとすることであり、我々にとって質の高い思考とは何かをあらためて検討し直すことであった。そもそも、哲学は良い思考とは何かを示すことに関わる学問であると主張していた哲学研究者たちは、その良い思考とは我々の世界とかけ離れた記号の世界にのみ適応されるものではなく、我々の言語を使用した自然な思考の世界に適応されるものであると考え始めたことによって、これは学生たちの推論の向上に役立つのではないかと議論し始めた。

心理学者が知識と思考に関する前提を、教育者たちが学校の学びに関する前提を問い直し始める中で、哲学者は論理に関する前提を問い直し始めた。その

中で、当時コロンビア大学の哲学教授であったリップマン(Matthew Lipman)によって、哲学することは子どもにまで広げることが可能で、子どもたちに哲学することを通じてより良い推論を教える、Philosophy for Children というアイデアが生まれていた。リップマンはこれらの動きを具体化するために同僚と力を合わせて、子どもたちが非形式論理学を学ぶことによって、子どもたちの思考の質を高め、学校教育を自ら思考する市民を育てるものにするための k-12 のプログラムを作成に取り組み始めた。質の高い思考を育成できることを主張するプログラムが乱立しつつあった当時、連邦政府の教育局はそれらの有効性を調査する専門家の委員会を立ち上げた。連邦当局の規準にあったデータを示すことができれば、その教育プログラムは“国家公認”を受け、効果的な思考育成のためのプログラムを求める国中に提供される公的なリストの一部になった。リップマンらのプログラムは、この承認を受けることになり、全米の多くの学校で採用するかどうか検討されることになった。哲学することによる教育は、質の高い思考を育てようとすることによって、学校教育の目的である市民を育てることができるのではないか。このような議論が意味あるものとして捉えられるようになったのである。

## 第 2 項 新しい哲学教育の発展

1980 年代、学校教育の文脈の中で、新しい哲学教育に関する議論を発生させた批判的思考運動であったが、やがて盛り上がりは途絶える。しかし、この時代に起こった議論によって、1990 年代以降、思考の質を高める教育という考え方はあらためて学校教育に根をおろし、批判的思考は運動のスローガンとしては無く研究のテーマとしてより多く取り上げられるようになっていく。

そもそも、米国における批判的思考の用語の源流は 20 世紀初頭のデューイにまで遡るとされる(デューイ自身は当初、良い思考について使用していた批判的(critical)という語を、徐々に使用しなくなっていき、反省的(reflective)という語を使用するようになっていく)。デューイは日常の実践の中から、問題解決のための思考の手続きを取り出し、その繰り返しが求められる手続きのなかでは、単なる決断を作り出す思考と、ある考えがどこからやってきたのかに意識的である思考は異なるものであり、後者が自由な社会で知的に行動する力を持つ良

い思考であるという考えを示した。そして、このような質の高い思考が民主主義の社会の源泉であると考え、私たちが民主主義に価値を見いだすならば、教育における思考の重要性を強調する必要があると主張した(デューイ,1916)。20世紀前半に、市民を育てる教科として注目された社会科で批判的思考の用語が主張されだしたことは、このことと大いに関係がある。ところがこの時代を含め1980年代までの批判的思考の主張は散発的なものであった。その背景には、教科領域の固有性と思考育成の一般性との緊張関係があったことは否定できないだろう。民主主義社会を形成するために質の高い思考の育成を受け止め実現しようとしながらも、領域の固有性とどのように関連付けるか。これを考えることによって、その教育の意義が見いだされる。批判的思考の育成が運動化していた1980年代の後、新しい哲学教育にもこのような議論が避けられなくなる。哲学することの固有性をいかに主張していくか、しかしそれは同時に質の高い思考の育成を受け止め実現していくことにこそ意味がある。この関係をどのように考えれば良いのだろうか。この論点は新しい哲学教育にとって議論を呼ぶものである。

さらに、質の高い思考を育成することに関する考え方は微妙なバランスの上で立っていることを批判的思考の研究は示している。長年批判的思考を研究してきたEnnis(1985)が批判的思考とは「何を信じ、何を行なうかの決定に焦点を当てた合理的で省察的な思考」と定義したように教育研究者及び心理学者たちは批判的思考の概念定義を試みたが、教育の論理を確定できるほど具体的なレベルでその意味の一致をみたことはなかった。教育の場で質の高い思考を育成する実践を生み出そうとすると、その質の高いということの意味をある程度、選択しなければならない。批判的思考運動の時代には、多様な思考を謳っている場合も多かったが、実質的には論理的に妥当な操作ができていることが質の高い思考であると結論づけられている場合が多かった。しかし近年、社会構築主義や批判主義に影響を受けながら、自ら思考して社会を形成しようとする態度を重視する考えを選択する人々が出てきている。新しい哲学教育もまた、この微妙なバランスのなかにいる。新しい哲学教育は、思考して社会を形成する市民をどのように考え、それが実現できるのは子どもたちを自発的に思考させることによってこそ、なのか。それとも子どもたちを合理的に思考させること

によって，なのか。この論点もまた新しい哲学教育にとって大きな意味を帯びている。

## 第2節 新しい哲学教育の類型化

本章第1節では、米国における新しい哲学教育の展開に、いくつかの論点を見ることができた。それらの論点を踏まえて類型化を試みることにしよう。その教育で何をどこまで達成しようとするのか(教育目標)、その教育は目標達成のあり方をどのように規定するか(教育方法)という2つの視点から、新しい哲学教育を類型化したのが以下の表1-1になる。

表1-1：新しい哲学教育の類型(筆者作成)

教育方法 教育目標	合理化 (思考をより合理的に)	自発化 (思考をより自発的に)
本質的思考育成 (哲学的行為目的型)	合理化による本質的思考育成のための哲学教育	自発化による本質的思考育成のための哲学教育
	事例：Philosophy for Teens (信念吟味学習としてのカリキュラム編成)	事例：Philosophy for Kids (疑問生成学習としてのカリキュラム編成)
社会的思考育成 (哲学的行為手段型)	合理化による社会的思考育成のための哲学教育	自発化による社会的思考育成のための哲学教育
	事例：IAPC版 Philosophy for Children (思考修正学習としてのカリキュラム編成)	事例：Philosophy for Children in Hawaii (関係形成学習としてのカリキュラム編成)

### 第1項 新しい哲学教育の教育目標—本質的思考育成・社会的思考育成

新しい哲学教育の目標は、学校教育に要請されている思考の育成を受け止め実現しようとすることを基本としながらも、哲学することの固有性をどのように関連付けるかによって、2つに分けることができる。

第1は、本質的思考育成のための哲学教育である。これは、民主主義的社会を形成するための思考育成の全体と、哲学することを教える哲学教育との間に距離を作り、哲学的行為の実践をある程度目的視する立場である。日常的に省

みられることの無い世界の根本的なものごと(存在や認識など)について思考すること、すなわち、“本質的思考”こそが哲学独自の思考であり、子どもがそれを行えるようになること自体に思考育成としての価値を見いだそうとする。この立場は、哲学することに固有な思考を子どもたちに実行可能にするために、新しい哲学教育においては本質的思考ができることをこそ目標とすべきであると考えらる。

第2は、社会的思考育成のための哲学教育である。これは民主主義社会を形成する思考育成の全体と、哲学教育をより密接に結びつけ、哲学的行為の実践は子どもたちが民主主義社会を形成できるようにすることに意義を持つと位置づける立場である。子どもたちが自ら思考する市民になるために哲学になにができるかをより直接的に問おうとする。哲学に固有な思考の厳密さや創造性などは、子どもたちの思考を民主主義社会の形成に必要な思考、すなわち“社会的思考”にすることに使われてこそ教育的意義がある。この立場は、新しい哲学教育においては、社会的思考ができることこそ教育の目標とすべきであると考えらる。

## 第2項 新しい哲学教育の教育方法—合理化・自発化

次に、新しい哲学教育の方法は、思考の育成という目的を、哲学教育においてどのような手段で達成すると考えるかによって2つに分けることができる。

第1は、合理化による哲学教育である。これは子どもの思考をより合理的なものにすることこそ思考育成であると考えらる立場である。日常的に判断をするためにおこなっている思考を再吟味させて、より妥当で理にかなった思考ができるようにする。子どもたちに育成される思考は、それまでのものより、より妥当でバランスがとれているという意味で質の高い思考になる。

第2は、自発化による哲学教育である。これは、子どもの思考を自発的なものにすることこそ思考育成であると考えらる立場である。これまで切迫して考えなければならなかった、もしくは習慣的に考えるようになっていたこと以外で、思考したいと思うことを作りださせることによって、思考を自分にとって意味を持ったものにする。子どもたちに育成される思考は、それまでなかった思考をみずから生み出したという意味で質の高い思考になる。



これら2つの目標と2つの方法の軸が交差したところに、新しい哲学教育の4つの理念的な論理、合理化による本質的思考育成のための哲学教育、自発化による本質的思考形成のための哲学教育、合理化による社会的思考育成のための哲学教育、自発化による社会的思考育成のための哲学教育があらわれることになる。教育の可能性は選択と再吟味の繰り返しによって生み出される。この4類型は、新しい哲学教育に関する多様な主張が相互に関係しながら広がってきた議論を捉える見取り図として考えることができるだろう。

### 第3節 新しい哲学教育の教育内容－可能な思考

前節では，教育目標と教育方法に注目することによって，新しい哲学教育の4つの論理が示された。それでは，これらの論理の中に，教育内容，すなわちその教育で何をどのような順番で用意するのかはどのように位置づくと考えていけばよいだろうか。教育内容は教育目標-方法の間にたち，それらを可能にしようとする。そして，思考のための教育は，子どもたちの思考の質を高めることを目指している。これを図に表すと下の図1-1のようになるだろう。

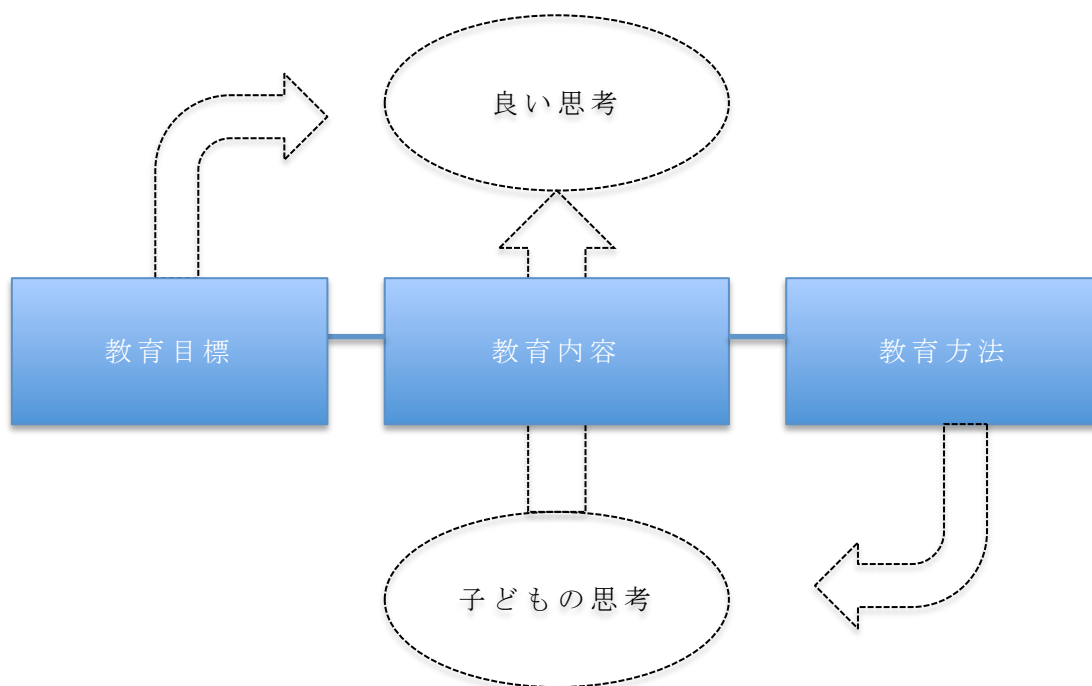


図1-1：思考を育成する教育の論理(筆者作成)

3つの箱はそれぞれ教育の論理の3要素を表し，実線は表面的に見える3者の関係を表している。しかし，この関係性は実際のところは，破線楕円で示した，想定された子どもの思考を良い思考へと変化させるための3つの破線の矢印である。これらの矢印は，論理の生成者が，ある立場の目標の観点から良い思考(望ましい思考)を強調・純化し，ある立場の方法の観点から子どもたちの思考の現状・限界を捉え，それらを交流させるために教育内容が子どもたちに到

達可能で、かつ良い思考に近づく、思考を用意するという関係である。思考の質を高める教育の論理における教育内容は、良い思考と子どもの思考の間であって、それらを交流させるための可能的な思考である。さらに、教育内容は翻って、教育目標と教育方法の抽象的な立場をより具体化した、良い思考と子どもの思考の在り方も示していると言える。以下では、各哲学教育の論理を具体化している事例カリキュラムによって、それぞれに用意される教育内容を明らかにする。その際、このような観点で、教育内容を見ることによって、それぞれの新しい哲学教育の実質的な可能性や限界が明らかになるだろう。

本章では、新しい哲学教育の様々な立場を捉えるための一つの枠組みを作った。米国における新しい哲学教育は、1980年代の批判的思考運動との結びつきによって、その存在を明瞭なものにした。それゆえ新しい哲学教育を立論しようと思うと、民主主義的社会を形成する市民としての質の高い思考を育成するという学校教育の目的に、哲学の固有性をどのように位置づけ、それに貢献しようとするか、が目標論上の大きな問題になるのであった。また、新しい哲学教育は、その批判的思考研究の蓄積された成果を利用することで、その実体化を図ってきた。それゆえ、新しい哲学教育を立論しようと思うと、批判的思考研究に存在する多様な思考育成(=人間形成)の論理の何を強調し、哲学的行為を思考育成のための行為にするのか、が方法論上の大きな問題になるのであった。ここから、新しい哲学教育の目標論として、①民主主義的社会を形成するための思考育成の全体に間接的に関与しようとして、哲学に固有の、日常的に省みられることのない世界の根本的なものごとについて思考すること、それ自体を目標にする(本質的思考育成)、②哲学に固有の要素は、民主主義的社会を形成するための思考育成の全体に直接的に関与してこそ教育的意義をもつと考え、子どもが哲学を活用して社会を形成するように思考することを目標にする(社会的思考育成)、の両論を想定した。また、新しい哲学教育の方法論として、①哲学的行為において、子どもが日常におこなっている思考をより妥当で理にかなった思考ができるようにするプロセスこそ思考育成(=人間形成)であると考え(合理化教育)、②哲学的行為において、これまで切迫して考えなければならなかった、もしくは習慣的に考えるようになっていたこと以外で、思考したいと思うことを作りだす、自発化のプロセスこそ思考育成(=人間形成)であると考え(自発化教育)、の両論を想定した。これらの2つの目標論と2つの方法論の軸を交差することで、新しい哲学教育の様々な立場を相対的に捉えるための枠組みである、4つの理念的類型を獲得した。最後に、新しい哲学教育のような、思考の質を高める教育の論理における教育内容は、育成を目指す良い思考と子どもの思考の間であって、それらを交流させるための可能的な思考であると考え、その教育内容は翻って、4つの類型の抽象的な立場を、より具体化した目標と方法を同時に示していると仮説立てた。そのため、次章以降では、教育内容を示すことになるカリキュラムを分析することによって、各類型の新しい哲学教育がどのような教育の論理を持ち得るのかを明らかにしていく。

## 第Ⅱ章 合理化による本質的思考育成のための哲学教育

本章では、新しい哲学教育の一類型、合理化による本質的思考育成のための哲学教育がどのようなカリキュラム論（目標-内容-方法の関係）を持ち得るのかを明らかにし、それが学校教育に生じさせる変化を問う。そのために、本類型の事例であるとみなすことのできる教育計画として、中等教育用教科書“Philosophy for teens: Questioning Life’s Big Ideas”を取り上げ、その構成を分析する。

### 第1節 理念的な立場とその事例

「合理化による本質的思考育成のための哲学教育」は、哲学教育を、旧来の哲学的知識の獲得から転換することを図りながらも、学校教育全体の変革に関わろうとするのではなく、あくまで哲学を学校教育の学習として機能させる変革として新しい哲学教育を提案する論理である。本来、哲学は、他の学問領域と同じように学校教育の一部として扱われるべきである。なぜなら、子どもたちそれぞれが理性的な思想形成をするためには、価値や存在といった、いわゆる実証的な方法によって事実群と対応させることのできない世界の本質的な事柄について合理的に理解することが必要であり、哲学はこれに貢献できるからである。ところが、従来の哲学教育は哲学の成果を知識として獲得することにとどまり、それを活用して世界の本質的な事柄について理解することを学習する論理を確立できていない。他の学問がその領域について行うように、世界を構成する重要な事柄を指摘し、それに対する合理化を図ることで、科学的思考や歴史的思考と同じように、理性的に思想を形成する一部である本質的思考を育成するならば、哲学教育は学校教育において一定の役割を果たすことが出来るのではないだろうか。このように考え、新しい哲学教育を主張するのが、この理念的な立場である。

それでは、その新しい哲学教育は、実際には何のために何をどのように教えることを選択するのだろうか。この立場に立っていると考えられる教育計画の具体例によって、本類型の新しい哲学教育が持ち得るカリキュラム論、すなわち目標-内容-方法の相互関係を明らかにしよう。本章で分析対象としたのは、シャロン・ケイ(Sharon M. Kaye)とポール・トムソン(Paul Thomson)によって作成された中等教育向けの教科書“Philosophy for teens:

Questioning Life's Big Ideas, Prufrock Press” (以下 P4T と略記する)である。本教科書が発行された 2007 年、2 人はジョン・キャロル大学哲学科の准教授であった。2 人は同大学における「キャロル・クリーブランド哲学者プログラム」を通して、数年間にわたって高校生に哲学を教えていた。このプログラムは、地域の高校生が週に 1 回大学に訪問し、哲学と地域活動、開発教育の授業を受けるというものであり、アメリカ哲学会の優秀な哲学のカリキュラムを表彰する学会賞も受賞している。彼らはプログラムの中で、哲学のパートを担当する教師であり、そこで本教科書の草稿を使用していた。本教科書はこのプログラムにおける 2 人の教育経験から生まれたと言って良いだろう。現時点で、P4T は特定の地域や学校の公式な教科書というわけではなく、哲学を教えたいと思う教師が自由に使える市販の教科書となっている。

この P4T を事例とする理由は、「哲学的である、ということがこの本のテーマである」(p.1)<sup>1</sup>とされていることから、哲学的知識を教えることではなく哲学的行為を実践する哲学教育の教科書を志向していると解釈できること。さらに「著者は、哲学は生徒たちを人生の重要な問題に知的な意見を形成するようにすると信じ、それゆえ、彼らの教科書は生徒に人生の議論について合理的に決定できることを求める」(裏表紙)と説明されていることから、世界や人生の根源的な事柄に関しての意見を作る子どもたちの思考を、より合理的なものにする新しい哲学教育の立場に立った教科書であると解釈できるためである。

---

<sup>1</sup> 本章では、Kaye, M. S. & Thomson, P., (2007). *Philosophy for teens: Questioning Life's Big Ideas*, Prufrock Press.からの引用、参照を頁数のみで示す。また本書には訳書(シャロン・ケイ, ポール・トムソン(河野哲也監訳)(2012)『中学生からの対話する哲学教室』玉川大学出版社)があり、本書を訳出する際は、基本的に、この訳書を参考にした。

## 第2節 信念吟味学習としてのカリキュラム編成

### 第1項 Philosophy for Teensの教育的意図

本項では、まず、P4Tはどのような理念・意図に基づいて構想されたのか、を明らかにする。カリキュラム作成者となるケイらは、子どもに向けたイントロダクションを「へんてこなことを考えたことはありませんか？たとえば、「みんなは自分と同じように色を見ているのかな？」と考えたことはありませんか？(p.1)という問いかけから始め、カリキュラムのテーマを次のように説明する。

みんなには草や木が紫色に見えていて、それを「緑色」と呼んでいるのだとしたらどうでしょう？  
いったいどうしてそんなことがわかるのでしょうか。こういうことを考えるのは、ほんとうは「へんなこと」ではなくて、哲学的でいるということなのです。そしてこれが、この本のテーマです。

(p.1)

ここから、P4Tが哲学的行為の実践を扱うものであることを改めて確認することができる。同時に、ここでは哲学的行為が事実と簡単に対応しない問いに対する思考を意味することという理解される。すなわち、いわゆる哲学的問題について思考するのが、学校教育における哲学教育の責務であるという考えである。この理由について、ケイらは以下のように続ける。

哲学は、「人生とはなにか？」という問いに答えを見つけるうえで役に立つからです。哲学は「いい人生をおくるとは、どういう意味か？」を理解するうえでも役に立ちますし、「私は何者か？」という一筋縄ではいかない難問に答えるうえでも役に立ちます。(p.1)

ここからP4Tにおいて哲学的行為の意味が、人生の意味といった簡単には答えが出ないが生き方に大きく関わることについての意見をより良いものにするものであると考えられていることが理解される。さらにケイらはこれを達成する方法について以下のように言う。

哲学者は意見の不一致が好きです。自分のなかの型にはまった思考から抜けだし、自分の抱いているどの意見が価値あるものであるのかを見つけ出すのに、それ以外にいったいどんな方法があるのでしょうか。(p.2)

ここから、P4Tにおいては多くの思考に触れ合うことで、意見の可能性が増え、より良い意見を発展させることができると考えられていることが理解される。

P4Tは、子どもたちが人生に関わるような哲学的問題について意見を吟味できるようにすることを主たる目標とし、子どもたちは多様な合理的な意見に出会ってそれを受け入れたり拒絶したりすることで思考を変化させるという方法を取る。それを通して、「意見が一致しないのは、必ずしも悪いことではない」ということが示されて、自分自身の人生の生き方をよりよく理解し、表現できるようになることを意図していた。続いては、ケイらはどのような教育計画の編成でこの意図を実現しようとしているかを明らかにしていこう。

## 第2項 Philosophy for Teensの全体構成

本項では、P4Tはどのように全体が構成されているかを明らかにする。P4Tの全体は、4つのパートから編成され、それぞれのパートは各テーマに結びついた判断を扱った4つ、もしくは2つの小单元から編成されている。次頁の表2-1がP4Tの全体計画である。ここには3つの原則が見て取れる。

第1に、われわれの価値的な信念を集中的に扱う全体構成である。4つのパートのテーマは哲学の領域のなかでも特に「美学と倫理学に焦点化している」(p. ix)。過去の哲学者たちはあらゆるテーマに関して議論してきたが、美学や倫理学はそのなかでも価値に関連する議論が蓄積された領域である。P4Tは美学と倫理学の領域からテーマを選択することで、われわれの価値的な信念の中に含まれる重要な事柄を指摘するように編成されている。例えば、パート1は「美」をテーマにしている。「美」とは、時にそれが「価値ある」と同義として使用されるように、われわれの価値的な信念を表している言葉である。しかし、一般的には、それらは個人的な領域として扱われ、合理的でないといけない対象として考えられることはまれである。P4Tはそのような言葉をテーマとして選択することで、それらを吟味の必要な議論の対象とし、日常的に問題にされない価値的な信念を吟味するようにしている。

第2に、哲学的問題への立場の集合として、自身の価値観を形成させるような全体構成である。各パートを構成する小单元は、それぞれテーマに関連する哲学的問題を取り扱う。上でも取り上げた「美」をテーマにしたパート1であれば、「愛とはなにか」がその一つである。われわれは確かに「美」を価値あるものとして扱ってはいるが、それが自身の自立的な行動



表2-1：Philosophy for Teensの全体計画 (p.vii,viiiより筆者作成)

パートⅠ 美	
第1章	“愛”とはなにか
第2章	“美”は事実か趣味か
第3章	“アート”の目的とはなにか
第4章	健康であることと美しいことに違いはあるか
パートⅡ 真	
第5章	“真”になりえないものはあるか
第6章	嘘をつくのは悪いことか
第7章	どんな問題にも答えはあるか
第8章	“現実”は受け入れるべきものか
パートⅢ 正義	
第9章	“差別”とはなにか
第10章	動物には権利があるか
第11章	だれが環境のことを考えるのか
第12章	政府がなかったらどうになってしまうのか
パートⅣ 神	
第13章	善人に悪いことが起きるのはなぜか
第14章	生きる意味とはなにか

の指針となるためには、何を「美」と関連づけて、価値あると判断するかを決定する必要がある。「愛」を「美」と結びつけ、どのように価値を見出すか、もしくは価値を認めないのか、これは答えの一致することの難しい問題であり、その不一致が他の学問ではあつかえない哲学的問題として蓄積されてきた。P4Tでは、これまで哲学の世界において提起されてきた問題をテーマごとに配列することで、それらの問題に対する立場を決定し、それを繰り返すことで、自分がどのようなことに価値を見出すかを明瞭にさせるようにしている。

まとめると、P4Tの全体構成は、われわれの価値的な信念を集中的に扱い、それに関する哲学的問題への立場の決定を繰り返すように構成されている。このような全体構成が意味するのは、我々の行動の背景にある価値観の全体は、いくらかの信念によって実際には表現され、それらの信念は実際には哲学的問題に対する立場として表現される、という全体と部分の関係である。翻っていうならば、哲学的問題に対する意見の形成は、信念の実際を自覚的に吟

味することであり、それが自分はどうのように生きるべきかという価値観の確立につながる、という考え方である。P4Tは、哲学の議論を内容として選択するが、その全てを網羅しようとし、それを哲学史に沿って配列しようとし、それを哲学的問題が相互にどのように関連しあっているかという学問的厳密さよりも、それぞれの哲学的問題が人生観と強く結びついていることの重大さを強調するためである。人生観の全ては網羅することはできないし、どのような順番で変化していくかもわからない。しかし、カリキュラムの全体を、人生観と哲学的問題における集合と部分の関係になるように構成することで、いくらかの問題について知的な意見を形成することは、人生観の一部を吟味し、その全体を少しでも合理的なものにすることになるようにしているのである。

### 第3項 Philosophy for Teensの授業構成

本項では、P4T の教育活動がどのように展開することが想定されているのかを明らかにする。そのために、P4T の授業において、もっとも典型的と考えられる小单元パート1の第3章に位置する位置する小单元「アートの目的とはなにか？」を事例に、その構成を検討する。

#### 1. 小单元「アートとはなにか？」の展開

本小单元は、アートにはどのような価値があるかについて、吟味された自分の意見を子どもたちが持つことをねらいとして4つの展開から成っている。P4Tのティチャーズ・ガイドの欄(p. x iii-x v)から基本的な授業過程を確定し、それに合わせて教科書の記述内容を小单元における主たる発問・指示の形でまとめ、それを解釈した学習の構造を示したのが、次頁の表2-2である。

まず、展開①では、授業の導入として、アートの目的が問題となり得ることを把握させる。ここでは、はじめに「アートの目的は何か」という問いを提示し、2人の兄弟の対話を子どもたちに演じさせる。対話の中の兄弟は、拾った木片をそのまま飾ったものがアートであるのか否かにまつわって、アートの目的について違った考えで対立している。この対話を演じさせることで、アートの目的に関して意見が対立することを経験させ、アートの目的とは違う意見の出てくる可能性のある問題であると把握するようにしている。

続く展開②は、アートの目的について自分自身はどうのような意見であるかを表現させる。ここでは対話に登場する2人の兄弟に賛成や反対をしたり、自分がアートだと思うものの

表 2-2: 小单元「アート目的とはなにか？」の学習の構造  
(p. x iii- x v, 23-30 より筆者作成)

展開	主たる発問・指示	想定されている学習	学習の構造
①	<p>○本日は、アートの目的とは何か？について考えます。</p> <p>○以下の2人の兄弟の対話を、芝居のように読み上げましょう。</p> <p>ある日、テリーが湖のほとりを歩いている時に、岸に流れ着いたねじれた木片を見つけました。木片はおもしろい形をしていて、日によく焼けていました。テリーは木片を家にもって帰り、汚れをとって、オイルで磨いて、テーブルの真ん中に置きました。そのとき、兄のランダーが帰ってきました。</p> <p>ランダー：[テーブルの上に置かれた木片を不思議そうに見て]あの古いガラクタみたいなのは何？            テリー：[むっとして]ガラクタじゃないよ、アートだよ。            ランダー：[びっくりして]アートじゃないだろ。アートなら、なにかおまえがつくったものじゃなきゃ。[木片を手にとって]これは、おまえがつくったわけじゃない。            テリー：その木を作ったわけじゃないけれど、磨いて、テーブルの迂遠にセッティングして、タイトルもつけたんだ。そうやって自分を表現したんだよ。            ランダー：なんていうタイトル？            テリー：「荒れ狂う魂」            ランダー：ふーん。いわれなきゃ、おまえがなにを表現しようとしたのかさっぱりわかんないな。このぶさいくな木片を見てみるよ[そうやって、クスクス笑う]。            テリー：[どなるように]兄さんがわかるかどうか、好きかどうかなんて関係ないよ！[腰に手を当てて]大事なのは、ぼくが「自分を表現した」ってことさ。それが芸術ってものだよ。自分を表現する方法がね。            ランダー：もし、その木片がオレのなら、それで猫をつくるね。[流木の様々なところを指さしながら]ほら、この枝のここ、長い尻尾みたいだろ？それからここが足、こっちに発泡スチロールでつくった頭をつけて、黒く塗るんだ。そしたら、ハロウインの日に窓に飾れるよ。[楽しくなってくるが、やがて、テリーの退屈そうなおまじりに気付く]まあ、そうすれば少なくともなにがしたいか、わかってもらえるよ。本物の黒猫みたいに見えるかも。            テリー：だろうね。でもどうでもいいよ！[両手を上げる]世界にはもう本物の黒猫がたくさんいるんだよ。アーティストみたいに、ぼくは自分の頭でなにかまったく新しいものを生み出したんだ。すでにあるものを真似するだけじゃなくてね。            ランダー：[もう一度木片を見て]がんばれよ。[肩をすくめて出て行く]</p>	<p>アートの目的が意見の別れる簡単に答えのない問題であることを知る</p>	<p>価値的判断の多様性理解</p>

②	<p>○以下の問題に対する答えを書きましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ランダーのアートの定義は何ですか？テリーのアートの定義はなんでしょう？あなたはどちらの定義に賛成ですか？また、その理由は？</li> <li>・テリーの流木はアートだと思いますか？そう思うのはなぜですか？</li> <li>・あなたがアートだと思う例をあげてみましょう。だれかが「それはアートではないと思う」といったとします。あなたはその人に、それがアートだと思う理由をどんなふうに説明しますか？</li> </ul>	<p>アートの目的についての意見を表現する。</p>	<p>価値的判断の 差異理解</p>
③	<p>○芸術の目的についての哲学者の意見は一致していません。以下の説明を読みましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・古代ギリシャの哲学者アリストテレスは芸術の目的について、「具象主義」的な考えを提案しました。その考えによれば、芸術の目的は「自然を模倣する」ことです。</li> <li>・ドイツの哲学者ニーチェは、アリストテレスの考え方を批判し、芸術の目的は「もっと形而上学的なもので、悲劇のようなものがよい例である」と考えました。</li> <li>・「表現主義」という名前で知られた芸術の考え方(例えば、最も有名なラップアーティストのトゥパックのような人の考え)は、芸術の目的は「心の奥底にある思考や感情を表現すること」と考えます。</li> </ul>	<p>自分の考える、アートの目的について説明する。</p>	
④	<p>○以下のトピックについて、討論しましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この章のはじめの対話を思い出しましょう。テリーは具象主義者でしょうか？それとも表現主義者でしょうか？ランダーはどうでしょうか？それぞれ理由も述べて下さい。</li> <li>・アリストテレスによれば「芸術は自然を再現するもの」であり、ニーチェによれば「芸術は悲劇でなければならない」ということでした。彼らはトゥパックのラップをどう考えるでしょうか？そして、なぜそう考えるのでしょうか。</li> <li>・あなたは、だれかのアート作品にふれて気分を害したことはありますか？もしあるなら、その様子を説明しましょう。もしないなら、気分が悪くなりそうな作品を想像してみましょう。</li> <li>・幸せで明るい気持ちでいることと深くむずかしいことを考えることの、どちらがより価値の高いことだと思いますか？ またそれはなぜですか？</li> <li>・“現実を再現すると同時に、現実を超える芸術作品”が可能だと思いますか？可能でないと思う人は、その理由を説明してみましょう。またそういう作品がかのうだと思う人は、例を挙げてみましょう。</li> <li>・友達が1枚の写真を見せてくれました。あなたはそれをきにいら、その友達を褒めました。しかし、じつはその写真はコンピューターソフトを使って加工されたものであることがわかりました。そのことを知ったら、写真家として友達の評価を下げるべきでしょうか</li> </ul> <p>○いくつかの小グループに分かれて、新しい対話劇を作って、発表し合ひましょう。</p>	<p>アートの目的についての、自分の意見を対立する考えの中に位置付ける</p>	<p>価値的判断の 自覚的形成</p>

例をあげたりして、どのようなものがアートであるのかという判断を実際にさせ、その理由を問う。これらの判断の理由とは、すなわちアートの目的をどのように考えるかであり、これを問うことによって、子どもたちがアートの目的について自分なりに説明をするようにしている。

そして、展開③において、自分にとって“アートの目的”とはどのように説明することができるかを検討させる。ここでは、アリストテレス、ニーチェ、トゥパックという哲学者や思想家と呼ぶことのできるような3人のアートの目的についての考えを取り上げる。それらは、我々のアートに関する判断の多くを上手く説明できる考えであるが、同時に、対立し合っており一つの考えで全てを説明できることはない。対立しあった哲学者や思想家らの考えを取り上げることで、多様な意見を持つ子どもたちが、それぞれの考えるアートの目的についての説明を上手くできるようにしている。

最後に展開④では、自分とは異なる意見を持った人がどのようなアートの目的についての考えを持っているかを理解した上で、自分の意見を改めて決めさせる。ここでは何がアートで、何がアートではないか、に対する意見について、展開③で学習した具象主義や表現主義といった立場のどれにあてはまるものであるのかと考えさせる。また、逆にアートの目的とは何かについて考えの違う者同士が特定の状況に対してどのような判断をし、その中で自分はどのような判断をするかということを考えさせる。アートに関する他者の判断をアートの目的に関する別の考えをもった意見として理解することで、自分とは違うアートの目的に関する考えを吟味した上で、自分の意見を形成することができるようにしている。

以上から、本単元は、次の3つの学習部分から構成されていることがわかる。第1は展開1であり、一致しない価値的判断の可能性を理解する部分である。価値的判断について、意見が対立している場面を経験することで、その判断が多様であることを知る。第2は、展開②と展開③であり、価値的な判断の差異を理解する部分である。価値的な判断の背景にあるいくつかの考えを知ることによって、多様な価値的判断がどのような考え方の違いであるかを理解できるようになる。第3は、展開④であり、自分の価値的判断を自覚化する部分である。他の考えを持った他者ならば別の価値的判断をするかもしれないことを整理しながら自分の判断をさせることで、自分の立場に対して自覚的に意見を形成する。

## 2. 学習原理

小単元「アートの目的とはなにか」の学習には2つの原理が働いている。第1は、意見

の対立し得る問題に共感的に気付くこと、第 2 は、意見の一致しない問題に関係する哲学上の論争を理解することである。

#### (1) 共感的問題認識の原理

P4T では、いずれの小单元でも、「実際にありそうな何気ない会話」(p. iii)として、特定の事柄についての意見が対立した人物たちの対話が用意されている。小单元「アート目的とはなにか」で言えば、アートの目的について違った意見を持った 2 人の兄弟の対話である。もちろん、それぞれでどちらの意見を受け入れやすいかに違いはあるが、アートの目的について違った考え方を主張するどちらかの意見に共感することで、同時に、アートの目的について自分とは異なった考え方を持つ人がいることに気づくことができるようにしている。子どもたちが日常的に使用する言葉で行われる意見の不一致を体験することによって、その対話で取り上げられている事柄が、対立した意見のある論争になり得る問題であることを共感的に把握するようにしている。これが P4T の授業における第 1 の学習原理である。

#### (2) 哲学的論争理解の原理

P4T の授業で、子どもたちの自由な思考に材料として加えられる中心的な要素は、哲学史上の論争の学習である。小单元「アート目的とはなにか」で言えば、「アートの目的とはなにか」で言えば、アリストテレスがアートの目的は「自然を模倣するもの」と考えたのに対し、ニーチェは「もっと形而上学的なもの」と、トゥパック(表現主義者)は「心の奥底にある思考や感情を表現すること」と考えた、というような論争である。哲学上の論争とは、実証的に判断することのできない問題について、どのような合理的な考え方があるかという合理性の産物である。小单元「アート目的とはなにか」では、対話の中の 2 人の判断や、子どもたち自身の判断をアリストテレス、ニーチェ、トゥパックのアートの目的についての考えで説明できることを学習する。それによって、自分の意見と対立する意見が、改めて合理的な可能性として吟味される。哲学的論争を理解することの役割は、合理的な可能性を理解した上で、自らの意見を形成できるようにすることである。これが P4T の授業における第 2 の学習原理になる。

#### 第4項 Philosophy for Teensのカリキュラム論

P4T はどのようにカリキュラムを編成しているのか、前項までの分析をまとめよう。P4T は、カリキュラム全体を、われわれの価値的な信念を集中的に扱いつつ、哲学的問題への意見の集合として、自身の価値観を形成させるように編成する。そして、それぞれの授業を、意見の対立し得る問題に共感的に気付くこと、第 2 は、意見の一致しない問題に関係する哲学上の論争を理解することの 2 つの原理に沿って学習するように用意する。このようにカリキュラムを編成することによって、人生の意味に関わる事柄について、多様な意見を知りながら選択させ、自分の生き方について吟味できるようにする。

このようなカリキュラム編成の考え方を、先に提示した“思考を育成するカリキュラム論”の図で説明したのが、以下の、図 2-1 である。

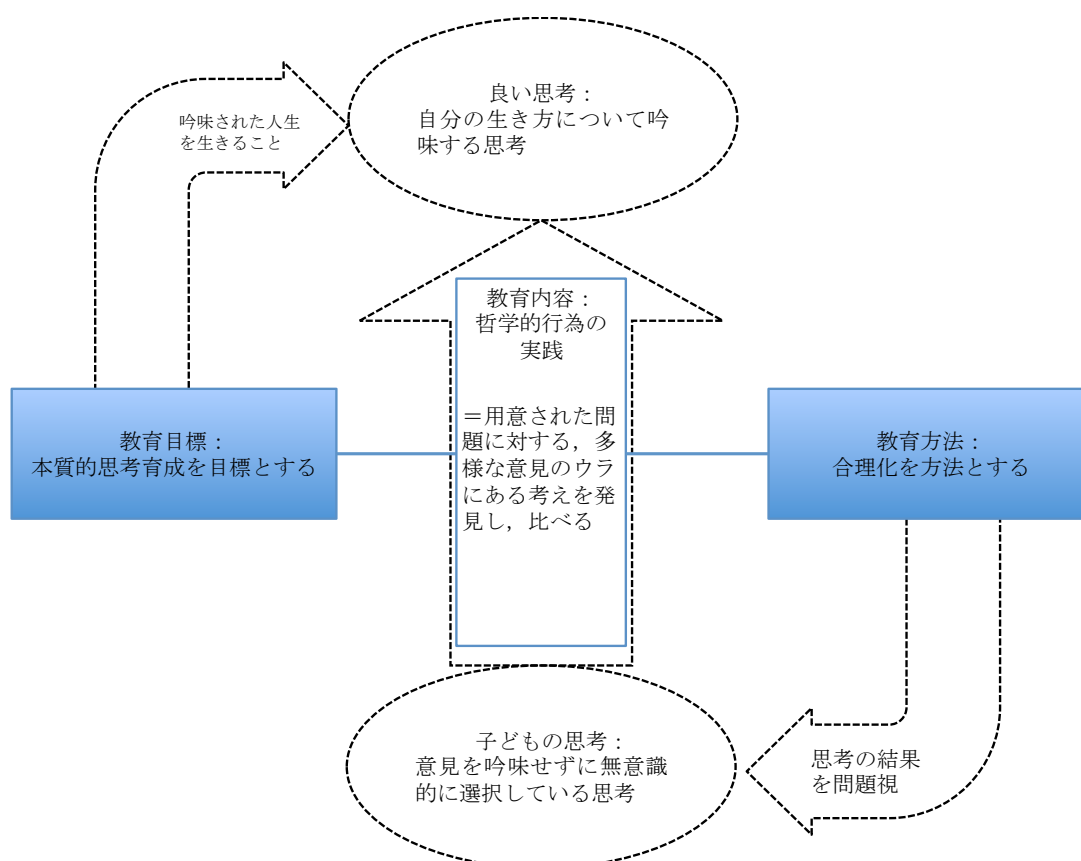


図 2-1：Philosophy for Teens のカリキュラム論(筆者作成)

P4T に見ることができるカリキュラム論は、子どもたちに育成すべき良い思考を、自分の生き方について吟味する思考と設定し、そもそもの子どもの思考を、意見を吟味せずに

無意識的に選択している思考と設定する。そして、それらを交流させる可能な思考として、用意された問題について多様な意見のウラにある考えを発見し、比べることを準備する、論理である。カリキュラムの実質的な目的意識は、子どもたちが吟味された人生を生きることであり、カリキュラムの実質的な問題意識は、子どもたちの思考の結果を問題視しているということである。



### 第3節 新しい哲学教育の特質

それでは、P4T のカリキュラム論から考えるに、本類型の新しい哲学教育は、学校教育にどのような新しい学習を生み出し、それは学校教育にどのような変化を生じさせるのか、を考察する。合理化による本質的思考形成のための新しい哲学教育については、以下の 2 つの特質が指摘できる。

第 1 に、本質的な事柄について自覚的に意見を形成させることを可能にする点である。いわゆる実証的な方法によって事実群と対応させることのできない本質的な事柄を、学校教育で扱おうとすると、客観性を担保するのが難しくなり、学習の中身が教育者の個人的立場に強く影響されてしまうという問題がある。特に価値に関するところの場合、それは時に一つの価値観を子どもに押し付ける危険性を孕む。そのため、そのような事柄については初めから扱わないようにするという考え方もあるが、それでは、それらの事柄については無自覚のまま意見を形成することになってしまう。合理化による本質的思考育成のための哲学教育では、合理化しなければいけない対象としてそのような事柄を扱い、それらに対する意見を自覚的に形成するようにしている。

第 2 に、そのような本質への注目が思考の育成を限定的なものにするという点である。本質的な事柄を、我々にとって配慮すべき普遍的な問題であると強調しようとするほど、その問題は現実の細かな事実を超越した問題として示される。それらは、確かに我々の世界に存在する問題かもしれないが、現実の事実を材料に作られた日常的な思考とは切り離されたものになり、市民としての思考の育成としては非常に限定的なものになる。

これらの特質は、哲学の固有性を、その対象に求める本類型の立場に由来している。これに対し、哲学の固有性を対象にもとめず、理性的な姿勢そのものに求め、それが民主主義社会に生きる市民に必要な思考の核であると主張するのが、次章で論ずる合理化による社会的思考育成のための哲学教育となる。

新しい哲学教育の一類型、合理化による本質的思考育成のための哲学教育の事例を分析した結果、そこに見られたカリキュラム論は以下のようなものであった。子どもたちに育成すべき良い思考を、自分の生き方について吟味する思考と設定し、そもそもの子どもの思考を、意見を吟味せずに無意識的に選択している思考と設定する。そして、それらを交流させる可能な思考として、用意された問題について多様な意見のウラにある考えを発見し、比べることを準備する。カリキュラムの目的意識は、子どもたちが吟味された人生を生きることであり、子どもたちの思考の結果を問題視している。このようなカリキュラム論から、合理化による本質的思考育成のための哲学教育は、その特質として、学校教育における本質的な事柄について判断するための思考育成を担当できる一方で、そのような思考の育成が現実の市民生活に与える影響は限定的なものに成ることが明らかとなった。

### 第III章 合理化による社会的思考育成のための哲学教育

本章では、新しい哲学教育の一類型、合理化による社会的思考育成のための哲学教育がどのようなカリキュラム論(目標-内容-方法の相互関係)を持ち得るのかを明らかにし、それが学校教育に生じさせる変化を問う。そのために、本類型の事例であるとみなすことのできる教育計画として、全学年用哲学教育プログラム“IAPC 版 Philosophy for Children”を取り上げ、その構成を分析する。

#### 第1節 理念的立場とその事例

「合理化による社会的思考育成のための哲学教育」は、哲学的行為の実践を学校教育に組み込むことで、学校教育をより直接的に市民としての思考を育成できるものにしようと、新しい哲学教育を提案する論理である。本来、哲学は、学校教育における市民としての社会的な思考育成の中心的な役割を果たすべきである。なぜなら、我々が民主主義的なコミュニケーションによって社会を形成する過程では、合理的だと考えられる思考の方法論を獲得すると同時に、我々自身が合理性とはなにかを考え続ける必要がある、哲学はそのような思考を積極的に改善することに貢献できるからである。哲学は、特定の文脈の中で、個別のデータや問題に対して適応されるような他の学問とは違い、優れた思考とはどのようなものであるかを示すことに関わり、妥当で理にかなった成果に満足するために、探求の主題と方法それ自体を吟味する学問である。ところが、従来の哲学教育は、特定の領域に限定されず基本的な思考育成に特化した教科など存在しないという考えへの反論を明確に打ち出すことができていない。学校教育における他の学問領域の中心となって、合理的に考えるということのバランスをとり、社会的な思考を育成することによって、学校教育を民主主義的で理性的な姿勢を持った市民を育てるものに変えることができるのではないだろうか。このように考え、新しい哲学教育を主張するのが、この理念的な立場である。

それでは、その新しい哲学教育は、実際には何のために何をどのように教えることを選択するのだろうか。この立場に立っていると考えられる教育計画の具体例によって、本類型が持ち得るカリキュラム論、すなわち目標-内容-方法の相互関係を明らかにしよう。この立場の事例となるカリキュラムを分析することで明らかにする。本章で分析対象としたのは、マシュー・リップマンらによって開発された全学年用哲学教育プログラム“IAPC 版

Philosophy for Children” (以下、P4C と示す)<sup>1</sup>である。P4C 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ものであり、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 1 つずつ用意されている。P4C の開発者であるリップマンは、米国のコロンビア大学で哲学教授、モントクレア州立大学で子どものための哲学教育推進センターの所長などを務めた。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た。この経験から P4C を構想し始め、1970 年後半から 1980 年代にかけて同僚たちと協力してこれを完成させた。

この P4C を事例とする理由は、P4C プログラムの主たる開発者であるリップマンが、「我々は現代的学問形式の中の哲学の現状について話しているのではない・・・中略・・・我々は小学校での形式—小説を読む、日常的探究のやり方、教師と生徒がその教室の中の探究共同体における共同参加者である—での哲学について話している」(Lipman, 2006:3) として、リップマンが科目名に掲げる哲学が、現代的学問形式の領域を示すものではないことを強調しつつ、「哲学は教科のところどころに加えられるだけのものではなく、哲学は教育的プロセスのコアである」(Lipman, 2006:3)と主張し、洗練された思考が「中学校や高等学校で子どもたちが出会う、教科の中に持ち込まれる」(Lipman, 2006:3)と考えていることから、学校教育における他の学問領域の中心となって、合理的に考えるということのバランスをとり、社会的な思考を育成する哲学教育の立場に立ったものであると解釈できるためである。次節では、この教育計画の構成を分析していくことにする。

---

<sup>1</sup> Philosophy for Children という言葉は、このプログラムの影響を受けて世界に広まった教室の中で哲学をする運動全体を指す場合も多いが、ここではプログラム自体を指す言葉として使用する。

## 第2節 思考修正学習としてのカリキュラム構成

### 第1項 IAPC版 Philosophy for Children の教育的意図

まず、P4C がどのような意図を持って構想されたのかを整理する。P4C 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 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、発明しようとすることである。リップマンは、大学生に講義をする中で、学校教育プロセスを進んできた学生が、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 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思え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<sup>て</sup>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<sup>て</sup>できる<sup>る</sup>という点に重点をおくことは、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あらかじめ用意することはできない。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、自分が信じていることの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 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。

## 第2項 IAPC 版 Philosophy for Children のプログラム構成

先述したように P4C は、小学校から高校までの間に 8 個のコースを設定し、コースごとに子ども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と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、次頁の表 3-1 のようになる(コースのナンバリングは、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)。P4C は学校教育の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る。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

表 3-1 : P4C のプログラム構成 (Gregory (Ed.). (2008), pp. 13, 14 より筆者作成)

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』	『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』	『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

な思考の中で理性的姿勢を応用させる。

このようなプログラム構成の前提にあるのが、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探し続けている。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,2006:1)

幼い子どもたちは、様々な概念を区別したり、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。P4C の全体構成は、これを奪わないように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考えさせるサイクル的な学習をする構造になっている。学校教育の初期では、子どもたち自身の思考を対象化して、その中にある区別や結びつけをより妥当で理にかなったものにする理性的姿勢を意識的なものにすることを目標にし、それがやがて、各教科指導のなかで、状況によって選び出され使われるようになるまで成長するように構成されている。これらの段階の学習がどのようにおこなわれるかを解明するために、8つのコースから、最初に位置する小学校低学年用コースの構成と、最後

に位置する高校高学年用コースの構成を分析することにしよう

### 第3項 IAPC 版 Philosophy for Children 小学年低学年用コースの全体構成

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章で、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1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彼女が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。校長先生がリーズニング(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提案する時、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。同時に彼女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 のインターネット上のホームページ(<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>)から2011年3月に入手した出版カタログより訳出、2015年現在、この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、次頁の表3-2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、エルフィーの日常生活の中の問題を含む189個の概念や言明を指摘している。エルフィーは様々な出来事と出会い、そこにある概念上の混乱に対して、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、これらの概念や言明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概念上の混乱を用意することで、教室の子どもたちもまた、架空の子どもと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。



表 3-2：小学校哲学年用コースの内容( Lipman(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 落ちていく、上っていく 浮いている 考える 時間 後ろ向き			2	誰かの呼吸を数える 家に食べ物を持って帰る 理由と良かった探し ソフィアの質問：不平等は正しい？ 正しい 私たちは不幸な世界に行き来している？ 「どんなに私がそう言いたかったらどうか」
		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 ウォールナツ 賞賛される何かを持つ 人生 経験			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 誰かの誇りにいること 良いニュース、悪いニュース 「is」と「are」を使ってつながりを作る 勝者と敗者
		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	1	成長すること 出来事 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 「笑顔の種類」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	
		2			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みるために待つ			2	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、確信している 想像された変化
		3			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			3	演じる、読む、描く、遊びまわる ドア それぞれである、全てである
		4			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			4	測る 比較する 比較する、比較による
第3章	2	心配 何が起きようと うさぎ 想像の 名前と想像的な思考	第5章	2	良い区別	第9章	1	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	
		3			文 間違った言葉を使う 一緒に話す 例 ではない(Is not とAre not) 区別の種類			2	縫う 他のことについて考える 意味もなく言う
		4			どっかに行ってほしいもの 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？ より良くなる、より悪くなる テストすることで明らかにする 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			3	真似をする 頼む 「私の知っている誰かはライラックの枝」 全てが爆発する おめでどう
		1			家 学ぶ エルフィーの「is」の使いかた			1	パクイタは火 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 何かをするもの 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
第4章	3	シャボン玉 虹 眠りかけ 浮いている 感覚がつながる	第6章	3	家 学ぶ エルフィーの「is」の使いかた	第10章	2	エルフィーが質問をする 真実 「同じにはならない」	
		4			混雑している 説明 正しい言葉を見つける			3	理論的 陪審
		1			静かな くすくす笑う 見る ストーリー 月 星 2人だけ 「笑顔の種類」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			4	あいさつ状 「それで、何？」
		2			良い区別				

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。ここで子どもたちに提示されることになる連続した思考は、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ここで提示される思考と自分たちの思考を比べる中で、そこに含まれる概念や言明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と区別と関連付けである。(Lipman,2006:6)。教室の子どもたちは、エルフィーがこのような仕方でも思考を修正していくことで、その仕方を思考を修正する方法として気付くことができる。

低学年用コースは、次の2つの原理によって構成されていると理解できる。第1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2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、かつ思考を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、思考を反省する方法に気づかせ、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。

#### 第4項 IAPC 版 Philosophy for Children 小学年低学年用コースの授業構成

本項では、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 (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 (Ed.),2008:9)

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(1993)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下の表3-3である。

表3-3：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会うよ。皮膚も何もかも本当の人間みたい。お酒も飲むし、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。違う方法をみつけないとだめ。
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:	たゞから、この確かめ方は難しいのね。(インド系の女の子がうなづく)よろしい。てゞは、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。彼女は何に驚いたのかしら？
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3-4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。「私のほか！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、セスがなんと言おうと、あなたはリアルだわ。(Lipman, 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、

表 3-4：授業「エピソード 2」の授業構造(筆者作成)

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。	
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く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。	判断の共同探究
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

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の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い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 2 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。

### (1) 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、関係を見つけ出すことである。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ところにある。これが低学年用コースの授業における第 1 の学習原理である

### (2) 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,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、互いに意見を聴き合いながら、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は問題になる。そうしているうちに、その共同探究の流れは、理性を働かせて思考を修正するプロセスとして、子どもたちに意識化され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。

## 第5項 IAPC 版 Philosophy for Children 高校高学年用コースの全体構成

コース8の教科書である『マーク』は器物破損の疑いをかけられて逮捕されてしまうマークが、その疑いを晴らそうとするストーリーを中心に全8章で構成されている。各章は2から5の場面で構成されており、全てマークとクラスメートを始めとするマークと関わりがある人たちの経験である。『マーク』と『社会的探究』から、各章の中心問題を特定化したものが次頁の表3-5である。

コース8において通底しているのは、子どもたちが組み込まれている社会は完成されていて、固定されるべきものでなく、未完成であり、変革されるべき社会であるという考え方である。第1章では、Q1自分は〇〇だと(マークの場合、愚か)いつも言われるけど、みんなはどうして自分が〇〇(愚か)だと分かるのか? Q2サメは魚で、鯨が哺乳類であるのは、誰が決めたのか? Q3今の「民主主義社会」が良いと誰が決めたのか?と問いを組織し、自分が埋め込まれている民主主義社会も、他のものと同じように疑いの目を向けられる対象であるという事に気づかせている。そして第2章で、実際には犯していない罪の疑いで逮捕されたマークは「自分は社会の犠牲者である」と主張する。マークは民主主義社会が問題を含んでいる事をあいまいながら発見するのである。第3章から第7章は第2章で浮かび上がった問題を解消するために社会をどのように変革していけばよいかということを探究していく。しかし現実に存在する民主主義社会と子どもたちの関係は非常に複雑である。故にここでは社会を様々な側面に分けて探究をする。そして最後の第8章で、未完成である民主主義社会をどのように変革していけばよいと考えるのかを吟味するように構成されている。



表3-5：高校高学年用コースの内容(筆者作成)

章	中心問題	展開構造
1	今の“民主主義社会”は本当に良いものなのか？	民主主義社会への疑問の目
2	“民主主義社会”はどのような問題を発生させているか？	民主主義社会における問題発見
3	社会を規定している概念である愛、友情、利益についてどのように考えるか？	民主主義社会の要素を吟味する
4	社会を規定している概念である政府、法、犯罪についてどのように考えるか？	
5	社会を規定している概念である伝統、教育についてどのように考えるか？	
6	社会を規定している概念である官僚制、権威や責任、権力についてどのように考えるか？	
7	社会を規定している概念である“自由”についてどのように考えるか？	
8	“民主主義社会”をどのように変革していくべきであると考えなのか？	民主主義社会の変革可能性

以上から、コース8では、子ども自身がすでに埋め込まれている民主主義社会に対して疑問の目を向けることによって、自分たちの社会は未完成で、変革されるべきものであることに気付かせ、社会をどのように変革していくべきであると考えかを吟味させるため、社会を様々な側面から探究させる構造になっているといえよう。そして、このような構造を、様々な事柄が入り交じっている雑多なマークたちの経験と組み合わせて、1つの小説として構成している。これは子どもたちが実際に生活している雑多な経験の中でも同じような哲学的思考を行う事が可能である事を実感させることによって、子どもたちが自分の経験においても社会はすでに完成されていて、固定されるべきものでなく、未完成であり、変革されるべき社会であるという考え方を持つ事を可能にするためである。

## 第6項 IAPC版 Philosophy for Children 高校高学年用コースの授業構成

前節で明らかにした、コース8の中心的学習となりそうな社会の様々な側面から探究させる、とは何をどうすることであるのか。ここではその構造が見えやすい第6章の学習を取り上げて、単元の構造を分析し、その学習原理を解明することにする。第6章の学習で使われる小説と教師用指導書に基づき、第6章で子どもたちに擬似的に示される経験と、子どもが自らに問いかけることになる問いを確定し、その中心問題を解釈すると、次頁の表3-6のようになる。

本単元は小説の場面に平行して、5の展開に分けることが出来る。展開①では、会社という組織が“官僚制”という概念で捉えられることを確認する経験が示され、その経験から自分が自分の周りにあるどの組織を“官僚的組織”であると判断しているのかについての探究がはじまる。そして、“官僚制”について自分や他の人がどのような評価をしているかを知っていく中で、子どもたちは自分の考える“官僚制”の概念について吟味し、自分たちの生活の中のありとあらゆる場面が“官僚制”によって規定されていることに気づいていくのである。展開②は、自分の日常生活だけではなく、社会が“官僚制”という概念に規定されていることに気づく場面である。子どもたちは“官僚制”が社会の中での人々の階級や役割を規定し、“官僚制”は社会とその社会の組織を規定しているものであることを知る。そして、それらの“社会組織”が社会を固定していることに気づき、“社会組織”によって固定されない社会とはどのような社会であるのかを吟味することとなる。続く展開③と展開④では、“官僚制”という概念によって規定されている“社会組織”の1つである家族に焦点が当てられる。まず、家族という組織を“官僚制”という概念で捉えてみると、そのような捉え方が子どもたちの自由の壁となっていることが経験として示され、家族という組織は本当に不可欠なのだろうか、という社会の問題が提示される。その問題について吟味を行う中で、家族という組織に関連している、権力や労働について、自分がどのように評価しているのかを子どもたちは知っていくこととなる。さらに、家族という組織は本当に不可欠なのかという問題にまつわる諸問題についても疑問が投げかけられていく中で、子どもたちは“官僚制”の問題とその背景について吟味し、“官僚制”が規定する“社会組織”に対して変革を望み始めるのである。展開⑤は、“官僚制”という概念で捉えることの出来る組織の1つである裁判所に変革を求めに行く経験が示されている。その経験から、子どもたちは“官僚制”によって捉えられる裁判所をどのように変革するべきであるかを吟味するのである。

ここから本単元は基本的には3つの学習の要素から構成されることが理解できる。第1は、官僚制という概念によって、自分が社会の組織をどのように意味付けているかを知ること

表 3-6：コース 8 第 6 章の展開構造(筆者作成)

場面	ストーリーの中に出てくる経験	子どもが自らに問いかける事になる疑問	展開	中心問題	学習の構造
i	マークの母親は会社の管理職であり、彼女の部下たちは、自分たちで新しい決定をしない。一方、マークの父親は図書館の職員で、図書館の未来について何か提案をすることはしない。	<p>Q あなたのいる社会のどの公共機関や政府機関が官僚制であると考えてるか？</p> <p>Q 官僚制の長所と短所は何であると考えてるか？</p> <p>Q あなたの生活のなかで政府の官僚制によって何らかの形で影響を受けた場面はあると考えてるか？</p> <p>Q 官僚制はどのくらい制限的、保守的であると考えてるか？</p> <p>Q 官僚制は政府、もしくは社会の不可欠な部分と考えてるか？</p> <p>Q カフカの寓話(フランツ・カフカ(池内紀訳)(1998)「皇帝の使者」『カフカ寓話集』岩波書店、pp9-10 を参照)はどのように解釈できる(ex. 官僚制のような複雑な社会組織におけるコミュニケーションの問題を扱っている、権威を働かせることの問題を扱っている、この寓話は生きることの無益さを扱っている)と考えてるか？</p>	①	MQ 官僚制は日常生活をどのように規定しているか？	社会組織に対する把握の吟味
		<p>Q 我々の社会のなかで見かける行動はどれが上流階級、中流階級もしくは下流階級のものであると考えてるか？</p> <p>Q 我々の社会で起こる出来事の中にある役割と身分の区別、属性と成果の区別、試みと達成の区別は何であると考えてるか？</p> <p>Q 我々の社会にある組織の中で変化はどのように起こると考えるか？そのような変化を阻んでいるものは何であると考えてるか？</p> <p>Q 社会組織が流動的になると社会はどのようにになると考えるか？</p> <p>Q 我々の身の周りにある社会組織で、その組織に変化を及ぼす要因はどのようなものが考えられるか？</p> <p>Q 我々の身の回りで、実際に変化した社会組織に影響を与えた要因は何だっただろうか？</p> <p>Q 我々の周りにある社会組織の中には、自立した思考をする事になる人と、自立していない思考をする事になる人がいると考えるか、いないと考えるか？</p>	②	MQ なぜ社会は官僚制によって固定化されているのか？	

ii	メアリーがボーイフレンドとバイクで遊びに出かけることに彼女の両親、特に父親が反対し、口論となる。	<p>Q 社会の中で家族という組織は不可欠であると考えるか？</p> <p>Q 我々の社会にある様々な組織がする事、しない事は何か？</p> <p>Q なぜ特定の組織にそれぞれの特定の領域で権限が与えられているのか？</p> <p>Q あなたが日常生活でしている事(何かを買う、学校に行く、道を渡る)には、連邦の力と州の力がどのくらいかかっていると考えるか？</p>	③	MQ 官僚制はどのような問題を持っているか？	社会組織に対する問題の吟味
		<p>Q もし州の力が全て連邦の力に移ったら、または連邦の力が全て州の力に移ったら、あなたの生活はどのように変わるでしょうか？</p> <p>Q このコミュニティの創設者はどうして州政府と連邦政府の間で力を分けようと決めたのでしょうか？あなたは彼らの決定に賛同しますか？</p> <p>Q 我々の周りの組織(家族、学校、クラス)で、力の分離は存在するだろうか。その分離による利点は何だと考えられるだろうか？</p> <p>Q 理想的にはどこかの部署が強くなりすぎないように組織の中に組みこまれているはずの検査と調整は上手く働いていると考えるか？</p> <p>Q 実際に理論的な理想と一致していない場合、検査と調整のシステムを捨てなければならないのか？なぜか？もしくはなぜそうでないのか？</p> <p>Q 我々の社会の中にある分離モデル(例えば、営業部と製造部、知事と市長、親と子ども)の内、どれを権力の分離と考え、どれを労働の分担と考えるか？</p>	④	MQ 官僚制の問題にはどのような背景があるか？	
iii	マークとその友人フランとサンディが、マークにかけられている器物破損の疑いを晴らすために、判事のパートイアのもとへと証拠を探しに行く。	<p>Q 我々が裁判所で、権利を主張する時にどのような事柄(ex. 被告人の年齢の違い、被告と原告の血縁関係、被告人の主張の理由付け)がその判決に関連すると考えるか？</p>	⑤	MQ あなたは、官僚制は、どのように変革するべきであると考えているか？	社会組織に対する変革の吟味

ある。これは、自分が日常的にそれに関わり、ある程度意味づけをしながらも曖昧だったものを、1つの概念に焦点化して探究していくことで改めて自分なりの意味づけを行うということである。第2は、自分が日常生活の中で問題だと感じていたことが、“官僚制”という概念によって捉えられる社会の組織の問題であることを把握する学習である。これまでは問題として捉えていなかったものが、問題として明らかになる、言い換えれば、社会は完成されたものであると自覚はせずとも感じていた子どもたちに、社会は未完成で、固定されることなく変革していくものであることを実感させる学習内容であるといえよう。第3は、第2で把握された変革の望まれる社会の組織の問題に関連して、どのように変革をすることが望ましいのかを吟味する学習となっている。

以上から、本單元には2つの学習の原理が働いていると考えられる。1つ目の原理は、人々が社会を意味付ける際に使用する概念を単位に探究することである。コース8は社会をどのように変革していくべきであるか考えるかを吟味させることをねらいとしている。例えば、第6章では“官僚制”という社会を意味付ける概念を用いて探究が行われていた。“官僚制”とは社会に存在する組織を捉えるための概念の1つであり、我々が社会を意味づけるときに使う概念であるともいえる。その組織が官僚制である事は決まっているわけではなく、我々が決めていることであり、それは固定されたものではない。子どもたちは、そのような概念を単位に探究を行うことで、自分の概念の使い方について、つまり、自分の社会に対する意味づけについて、吟味をすることが求められる。このように本單元では、人々が社会を意味付ける際に使用する概念を単位とした探究がなされることによって、子どもたちは必然的に自分の社会に対する意味づけの吟味を迫られる仕組みとする事を原理としている。このような原理をもった学習が繰り返し行われることによって、継続的に社会をどのように変革していくべきであるか考えるかを吟味させる事を保証しようとしているのである。

2つ目の原理は言語による相互作用の中で内省的に探究することである。本単元のねらいは、“官僚制”によって捉えられる社会をどのように変革していけばよいかを吟味する事である。そのために、“官僚制”にはどのような長所や短所があるのか、変革することによりどのような事が起こるのかの検討が行われ、それらの検討にもとづいて“官僚制”はどのように変革すべきなのかの吟味がなされる。この検討、吟味からなる探究は、学問等の視点による客観的分析ではなく、他の人との言語による相互作用によっているものである。P4Cの中で子どもたちは、様々な日常の経験から何かしらの意味づけを行っていた“官僚制”について、日常のレベルにおける語り—それはもちろんひどく曖昧なものである—の中で、どのような長所や

短所があり、変革することによりどのような事が起こると自分は考えているのかを徐々に発見することができるようになっていく。他の人に説明しようとするために、自分で理由付けをし、論理的に説明をすることによって、自分の意味づけを発見することが出来るのである。そして、発見された意味づけは他者の意味づけと相対化される中で、再びそれが妥当なものであるかが内省されることとなる。このような語りと内省の繰り返しという言語によってなされる相互作用が、本單元における内省的思考の原理なのである。

### 第7項 IAPC版Philosophy for Childrenのカリキュラム論

分析結果をまとめると、P4C の低学年用コースは、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、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、各授業を、判断することを取り上げ、探究を共同で行なうという 2 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で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ことでみずから自分の思考を修正させる。

そして、P4C プログラム全体は、このような学習を繰り返すように構成され、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。また、高校高学年用コースの分析によって、その学習が繰り返される中で、子ども自身がすでに埋め込まれている民主主義社会を取り扱えば、子どもたち自身が自らのいる社会をどのように変革するべきであるかを吟味出来るようになる、という原理が明らかになった。P4C のカリキュラム編成の特徴は、ひとことで言うならば、“思考修正学習”としてのカリキュラム編成である。学校教育段階の全体に渡って思考育成のための教科を用意するが、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。

このようなカリキュラム編成の考え方を、先に提示した“思考を育成するカリキュラム論”の図で説明したのが、以下の、図 3-1 である。

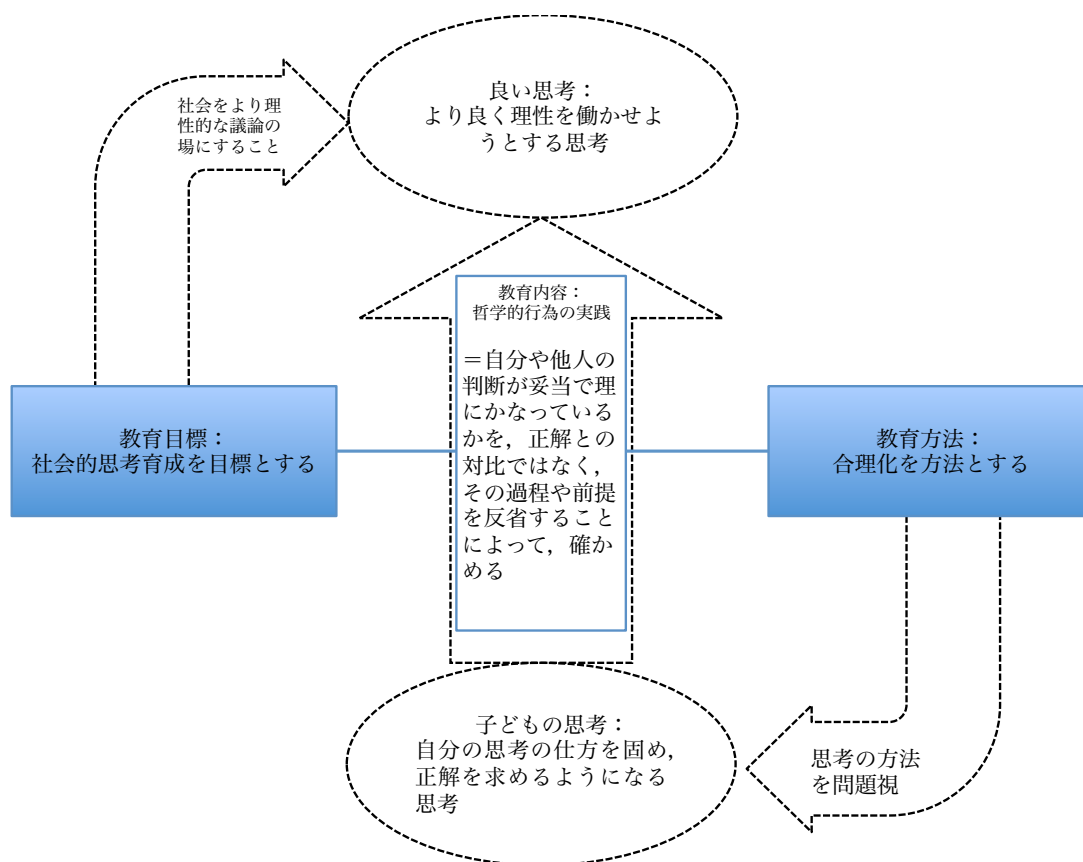


図 3-1：P4C の哲学教育カリキュラム論(筆者作成)

P4C は、望ましい思考を、より良く理性を働かせようとする思考、子どもの思考を、自分の思考の仕方を固め、正解を求めるようになる思考、それらを交流させる可能な思考として、自分や他人の判断が妥当で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こと、を用意するという論理である。カリキュラムの実質的な目的意識は、社会をより理性的な議論の場にするということであり、カリキュラムの実質的な問題意識は、子どもたちの思考の方法を問題視しているということである。

### 第3節 新しい哲学教育の特質

それでは、事例によって明らかにしたカリキュラム論から考えるに、本類型の新しい哲学教育は、学校教育にどのような新しい学習を生み出し、それは学校教育にどのような変化を生じさせるのか、を考察する。合理化による社会的思考形成のための哲学教育の新しい哲学教育については、2つの特質が指摘できる。

第1に、理性を働かせて自分なりの考えを創造することを全ての子どもたちに保証する学習を生み出す点である。多様な子どもに実際に向き合う学校教育は、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、合理化による社会的思考形成のための哲学教育では、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る。すなわち、市民が社会において互いに理性的に考えることをこれまで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ような学習ではないかもしれないが、思考をより理性的なものにしようとして、新しい学習を生み出すのである。

第2に、そのような保証が、子どもたちの社会への信頼や規範を前提としているために、現代社会の市民育成には不十分な点である。事例のカリキュラム論が示すように、合理化による社会的思考形成のための哲学教育が、自分なりの考えを創造させる学習をするときには、互いに理性的に考えることによって社会をより良くしていきたい、もしくはより良くしていかなければならないというという態度を基礎にしている。しかし、個人と社会が離れていく現代において、子どもたちのそのような態度はどこまで期待できるのだろうか。学校教育が、現代社会の市民を育成しようと思うならば、社会から距離を置こうとして、より理性的に考えることを放棄しようとした子どもたちを、自ら思考するようにするという課題を乗り越える必要がある。

これらの特質は、学校教育の責務を合理化にもとめるこの類型の立場に由来している。これに対し、自ら問いを立てていく教育の可能性を示しているのが、次章で論ずる自発化による本質的思考育成のための哲学教育になる。



新しい哲学教育の一類型、合理化による社会的思考育成のための哲学教育の事例を分析した結果、そこに見られたカリキュラム論は以下のようなものであった。望ましい思考を、より良く理性を働かせようとする思考、子どもの思考を、自分の思考の仕方を固め、正解を求めるようになる思考、それらを交流させる可能な思考として、自分や他人の判断が妥当で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こと、を用意する。実質的な目的意識は、社会をより理性的な議論の場にするとということであり、子どもたちの思考の方法を問題視している。そして、このようなカリキュラム論から、合理化による社会的思考育成のための哲学教育は、よりよく理性を働かせようとする思考を可能にするが、子どもたちが思考の意欲をもっていることが前提とされているということが明らかにされた。

## 第Ⅳ章 自発化による本質的思考育成のための哲学教育

本章では、新しい哲学教育の一類型、自発化による本質的思考育成のための哲学教育がどのようなカリキュラム論（目標-内容-方法の関係）を持ち得るのかを明らかにし、それが学校教育に生じさせる変化を問う。そのために、本類型の事例であるとみなすことのできる教育計画として、小学校高学年用教科書“Philosophy for Kids : 40 Fun Questions That Help You Wonder… about Everything!”を取り上げ、その構成を分析する。

### 第1節 理念的な立場とその事例

「自発化による本質的思考育成のための哲学教育」は、哲学教育とこれまでの教科指導との違いを考慮し、これまでの学校教育に不十分な部分を補う学習として、新しい哲学教育を提案する論理である。これまでの教科指導では、取り組むべき内容が先にあり、計画的、意図的に学習できるのは、問いから答え(解決)に至る道があるからと考えられてきた。しかし、子どもたちが問いに対する正しいとされる答えを上手く獲得し、それを積み上げていけるようになったとしても、子どもたちが新たな問いを立て自ら別の可能性を作り出すことができないという問題を抱えている。哲学は、このような他の教科指導とは別の役割を持って、学校教育に貢献することができる。なぜなら、哲学的行為においては、我々の日常的な物事の理解や習慣の本質が、本当は不確定なものであることを意識化し、これまでとは違う可能性を作り出す、問いを立てることそのものが目的化されるからである。哲学教育は、子どもたちが問いを立て、自発的に思考することを計画的、意図的に学習することによって、子どもたちが自ら世界の本質について新しい可能性を模索することを学校教育に取り入れることができる。このように考え、新しい哲学教育を主張するのが、この理念的な立場である。

それでは、そのような新しい哲学教育は、実際には何のために何をどのように教えることを選択するのだろうか。この立場に立っていると考えられる教育計画の具体例によって、本類型が持ち得るカリキュラム論、すなわち目標-内容-方法の相互関係を明らかにしよう。本章で分析対象にしたのは、米国 Prufrock 社の小学校高学年用(10歳以上の子どもを対象

とする)哲学教科書, “Philosophy for Kids : 40 Fun Questions That Help You Wonder… about Everything!” (以下, P4K と示す)である。作成者のホワイト(David A. White)は, 1967 年から大学で哲学を教えていた。その後, 1993 年からイリノイ州シカゴ周辺で, 哲学の教科目を採用している公立学校に授業資料を提供し, 授業(6 学年から 12 学年)に参加し始めた。同時に, ノースウェスタン大学のギフテッドやタレンテッドと呼ばれる学習能力が顕著に高い児童・生徒に向けた教育の研究所で, 哲学教育(4 学年から 9 学年)の開発に携わってきた。ホワイトはこれらの経験の中で, 10 歳程度まで言語能力が発達すれば, 全ての子どもたちは哲学をすることを学ぶことができ, それは非常に有用なものであると考え, その方略を示すために P4K を作成した。2015 年の現時点で, P4K は特定の地域や学校の公式な教科書というわけではなく, 哲学を教えたいと思う教師が自由に使える市販の教科書となっている。

P4K を取り上げる理由は, 本教科書では, その自発的態度の点に注目して哲学的行為が理解されていることである。ホワイトは以下のように言う。

この本は不思議の感覚を促進する事を意図している、それを多くの方向に向ける事を意図している。哲学という言葉はギリシャ人によって作られて、それは「知恵を愛する」という事を意味している。哲学者は必ずしも賢い訳では無いが、哲学者は賢くなることを求めている。(p.1)<sup>1</sup>(下線部は原文イタリック字体部分)

P4Kは, 子どもたちが自発的に賢くなろうとすることを哲学教育の課題に掲げ, 哲学の活動によって子どもたちの疑問を促進するようにしていることから, これまで手段としてのみ扱われてきた問いを目的として扱って, 子どもたちに自発的に世界の本質について新しい可能性を模索させる哲学教育の立場に立ったものであると解釈できる。以下では, この教育計画の具体例によって, 本類型の新しい哲学教育が持ち得るカリキュラム論について明らかにしていこう。

---

<sup>1</sup> 本章では, David A. White(2001)*Philosophy for Kids : 40 Fun Questions That Help You Wonder… about Everything!*, Prufrock Press からの引用, 参照を頁数のみで示す。

## 第2節 疑問生成学習としてのカリキュラム編成

### 第1項 Philosophy for Kidsの教育的意図

P4Kは「子どもたちは優秀な哲学者になるはずである」(p.1)3と考え、子どもたちが「哲学者のように上手く思考する」(p.3)ようにしようとする。しかし、子どもたちが哲学者のように思考するとは何をどうすることであろうか。P4Kにおける哲学者に関する記述を分析し、これを具体的に解明しよう。P4Kにおける哲学者に関する記述は以下の3つにまとめられる。

①哲学者は概念や観念について問いを立てる。

「それらの多くを哲学者は尋ねた。これらの問いは万人になにかしらの形で関わる、概念もしくは観念—正義，友情，時間，真実など—についてである。」(p.2)

②哲学者はあらゆるものについて考えようとする。

「哲学者は必ずしも賢い訳では無いが、哲学者は賢くなることを求めている。何について賢くなるのか。哲学者の伝統的な意味では、全て—あなた自身，あなたのまわりにいる人々，あなたの住んでいる世界—について賢くなるのである。」(p.1, 下線部は原文イタリック字体)

③哲学者は自分の答えを繰り返し疑う。

「哲学者は一度その問いに解答をしたと感じたあとでさえもその問いを考え続けた。」(p.2)

P4K で哲学者が扱うとされている概念や観念とは、我々が物事を理解する際の要素であり、物事同士に見出された共通な部分を何かしらの意味と結びつけたものである。哲学者は、我々が物事を理解する新しい可能性を作り出すために、この概念や観念に問いを立てる。それはあらゆるものに対して行なわれ、繰り返し行われることによって、我々の世界や自分自身を新しくしていく。P4K では、哲学者の基本的な活動とは概念や観念について問いを立てること、それをあらゆるものに向けて繰り返し行なうこととされている。

これを換言すると、子どもたちが哲学者のように思考することをめざす P4K は、子どもたちが概念や観念に問いを立てることができるようになることを、さらには、より多くの問いを繰り返し立てることを達成しようとしていると言えるだろう。そして、これを達成するための P4K のカリキュラムは、次頁の表 4-1 のように、4つのパートに分けられ、各

表 4-1:Philosophy for Children の全体構成(p.vii,viiiより筆者訳出)

パートⅠ 価値	
問い#1	あなたは公平で正しい人間ですか？
問い#2	誰があなたの友達なのか、あなたはどうやって区別しますか？
問い#3	学校での努力は報われるべきですか？
問い#4	あなたを悩ませる些細なことをあなたは気にしないべきですか？
問い#5	慈善活動をすることはあなたの義務なのだろうか？
問い#6	遊ぶことは勉強することよりもあなたを幸せにするのだろうか？
問い#7	あなたが嘘をつかなければいけないことはありますか？
問い#8	あなたが暴力的にならなければいけない時はありますか？
問い#9	他人といるときに居心地の悪さを感じることはありますか？
問い#10	我々がテクノロジーをコントロールしているのでしょうか、それともテクノロジーが我々をコントロールしているのでしょうか？
パートⅡ 知識	
問い#11	あなたは物が動いたことが確かであることをどうやって知るのでですか？
問い#12	あなたの言う真実を構成しているものは何ですか？
問い#13	あなたが存在することは疑えますか？
問い#14	もし周りに誰もいない森で木が倒れたとしたら、木は音を立てたと言えますか？
問い#15	重力法則が真実の法則であることを確かめられますか？
問い#16	あなたが何かを知った時、あなたはどのように伝えることができますか？
問い#17	他の人があなたの感覚を理解することはできますか？
問い#18	あなたはあなた自身に嘘がつけますか？
問い#19	あなたが知覚した物はそのように存在しているのでしょうか、もしくはそのように思われるだけですか？
問い#20	コンピュータは考えることはできるだろうか？
パートⅢ 存在	
問い#21	全てが存在しないということは考えられますか？
問い#22	偶然に何かが生じることがありますか？
問い#23	あなたが数字を使わなかった時、数字に何が起こるのでしょうか？
問い#24	数字と人間は等しく実在していますか？
問い#25	時間とは、あなたが時計を見た時に見たものですか？
問い#26	もしこの世界がピックアップから来たなら、ピックアップはどこから来たのでしょうか？
問い#27	あなたは5年前のあなたと同じ人物ですか？
問い#28	あなたは自由意志を持っていますか？
問い#29	どんなものでも何かによって決まっていますか？
問い#30	不可能な物は可能なのだろうか？
パートⅣ 批判的思考	
問い#31	相手が理解できるように言ったり、書いたりすることは重要ですか？
問い#32	他の人の意見に常に耳を貸さなければなりませんか？
問い#33	あなたは人や人の持っている意見を批判しなければいけませんか？
問い#34	なぜ「理由」を述べることはそんなに重要なのですか？
問い#35	何かが起こった理由を述べることはいつも簡単ですか？
問い#36	もし多くの人がそれを真実だと言えば、それは真実ですか？
問い#37	二つの間違いのバランスを取ると正しい行いができますか？
問い#38	「私は嘘をついています。」本当ですか？嘘ですか？
問い#39	論理的なものは絶対に道理にかなっているのだろうか？
問い#40	「私は不思議に思っている…」は何かを定義するためにどのような意味を持ちますか？

パートに10の教育活動を配し、総計40の教育活動で構成されている。P4Kは各教育活動で、概念について問いを立てることを学習し、その集合体であるカリキュラム全体で、より多くの問いを連続して追求できるようにしている。以下、その構造を具体的に明らかにしていこう。

## 第2項 Philosophy for Kidsの全体構成

本項では、P4Kはどのように全体が構成されているかを明らかにする。P4Kの全体は、「価値」、「知識」、「存在」、「批判的思考」の4つのパートから編成されている。ここには2つの特徴が見て取れる。

まず、第1に、4つのパートはそれぞれで我々が物事を理解する基本となる概念を分担している。P4Kの4つのパート構成は、「一般的な哲学の4つの領域を反映している。それらの専門的な名前は、倫理学、認識論、形而上学、論理学」(p.131)である。これらの領域の主題である、価値とはなにか、知識とはなにか、存在とはなにか、思考とはなにか、をどのように考えるかは、我々が物事を理解する基本になる。哲学の学問領域は、我々の物事の理解を支える基本的な概念にそれぞれ焦点化し、問いを立てて、その新しい可能性を吟味してきた。

P4Kの全体構成は学問領域に沿い、内容を選択することによって、それぞれのパートでこれらの基本的な概念を分担し、子どもたちの問いを立てる学習が、我々の物事の理解を広くカバーするようにしているのである。

第2に、4つのパートは、我々の物事の理解を支える基本的な概念を重層的に関連付けている。概念とはそれぞれ重なり合っているものである。知識とはなにか、は価値とはなにかかという我々の倫理的決断の概念の前提になるし、逆もまた然りである。我々の物事の理解を支える基本的な概念それぞれをどのように考えるかは、他の概念をどのように考えるかを前提としている。

P4Kは、初めの3パートを「子どもたちの典型的な興味を反映し」(p.131)、子どもたちにとって身近なものからそうでないものへと配列する。後パートで扱われる概念が前パートの学習のなかに前提として含まれやすいようにしている。それによって、子どもたちが概念への問いを発見して、関連づけられるようにする。

同時に、思考そのものに問いをたてることを学習するパートIVを「最初の3つの領域それぞれに適用される」(p.131)ように最後に配列する。先の学習をふりかえることで、思考

に問いを立てるようにしている。それによって、子どもたちが概念への問いを適用して、関連付けられる様になっている。

P4K は、このように内容を配列することによって、概念を重層的に関連付けて、発見と適用の2つのベクトルに基づいて、子どもたちが問いを立てていくようにしている。

以上の分析を図にまとめると以下の図4-1のようになる。

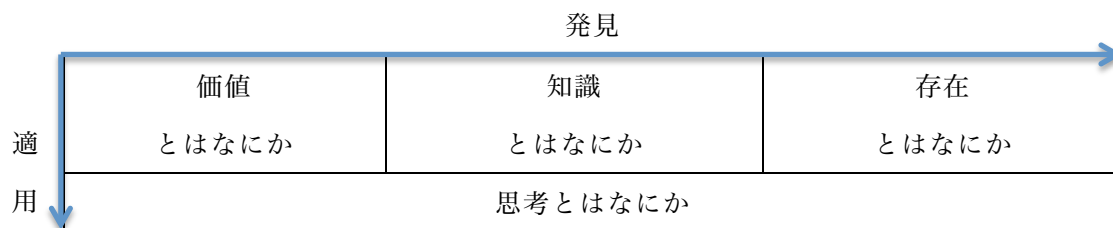


図4-1：カリキュラム全体の構造(筆者作成)

P4Kの全体計画の編成には2つの原理が指摘できるだろう。第1は、基本的概念のカバー。哲学の学問領域を反映して、それぞれのパートで我々の物事の理解にとって基本的な概念の学習を分担する。第二は、概念の重層化。取り扱う4つの学習内容を重層的に関連付けて違うパートに分配された問いを立てていくようにする。学習内容は、我々が物事を理解する仕方全体に問いを立てることである。そして、子どもたちは、発見と適用の2つのベクトルに基づいて、問いを連続させていく。P4Kの全体構成は、我々が物事を理解する仕方に対して、概念を関連させながら、その全体に問いを立てることのできる構造になっていると言えるだろう。

### 第3項 Philosophy for Kidsの授業構成

本項では、P4Kの各教育活動がどのように問いを立てることを子どもたちに行わせているかを明らかにする。そのために、冒頭に位置する教育活動、問い#1「あなたは公平で正しい人ですか？」を事例に、教育活動という基本単位がどのように構成されているかを検討する。

#### 1. 教育活動「あなたは公平で正しい人ですか？」の展開

本教育活動は、子どもたちが“正しい”という概念について問いを立てること、それを超えて“友達”という概念にも問いを立てることをねらいとして、4つの展開から成っている。

その4つの展開では、子どもたちがみずからの“正しい”の使いかたをふりかえり、概念の定義の不確定さを明らかにすることが準備され、展開①から④へと、用意された問いから子どもたちが立てる問い、新たな概念への問いと、問いを立てる学習が広がっていく構成になっている。教科書と教師用指導書から、本教育活動における主たる発問と想定されている反応をまとめ、学習の構造を示したのが、次ページの表4-2である。

展開①では「あなたは公平で正しい人ですか？」という用意された問いを子どもたちに提示する。自分のことを正しいと言う子ども、正しくないと言う子ども、それぞれいるだろう。どちらにせよ、用意された問いは、子どもたちに“正しい”という概念を使用させる。

それによって、自分が“正しい”という概念を、実際に意味を持って使用できることを自覚させるのである。

展開②は、特定の事例における“正しい”の使いかたをふりかえらせる。子どもたちが経験したことがある、あるいはいつ経験してもおかしくない「借りていた計算機を友達が返して欲しがっている」という状況において行う判断の選択肢を4つ示し、どの選択肢が正しいと思うかを選択させる。そして、各選択肢を選んだ場合の概念の定義を明確にする。最も多くの子どもが選ぶであろうと想定されている「それを返す—計算機は友達のものであって自分ののではないから」という選択肢を選んだ場合であれば、「正しいことは公平であることである」という定義になることを学習させる。特定の事例における概念の使いかたをふりかえることで、“正しい”という概念を自分がどのように定義しているのかを発見させるのである。

展開③は、それまでの“正しい”の定義では対応し難い事例における“正しい”の使いかたをふりかえらせる。展開②で発見された“正しい”の概念の定義を適応するのが難しい「友達から武器を借りたのだが、友達が武器を返して欲しいと言ってきた時まで、友達が精神的におかしくなってしまった」という状況における概念の使いかたをふりかえって、定義を吟味する。このような事例は反事例と呼ばれる。反事例における概念の使いかたをふりかえることで、自分もっていた“正しい”の定義は完璧で無いことを学習させ、「正しいとは何だろうか」という問いを立てて、その問いのもとで改めて概念を使用させるのである。

展開④は、ここまでの展開で“正しい”と一緒に使用されてきた“友達”という概念の使いかたをふりかえらせる。ここでは、「あなたはあなたの友達と同様にあなたの敵にも正しくあらなければならないでしょうか？」という問いを提示する。この問いは、自分の判断を“正しい”と意味付けるために、友達とはどのようなものなのかをより詳しく述べることを求



表 4-2:教育活動「あなたは公平で正しい人間ですか？」の学習の構造(筆者作成)

展開	主たる発問	想定されている反応	学習の構造	
①	○あなたは公平で正しい人間ですか？	“正しい”という概念を自分なりに使用する。	“正しい”の使用	概念定義の自覚
②	○あなたが友達から計算機を借りたことを想像してください。今友達はそれを返して欲しいがっています。 ○あなたのふるまいとして正しい行為は何でしょうか？ ・4つの選択肢を示す。 A.自分が計算機をまだ必要としていることを納得させる。 B.やはりそれは必要だから、出来る限りそれを持っておく。 C.それを返す。計算機は友達のものであって、自分ではないから。 D.自分は他の友達を作れるので、計算機は持つておく。	“正しい”ことは公平であることであるという定義を発見する	“正しい”の定義の発見(事例の検討)	概念定義の吟味
③	○これは良い定義であろうか？ ○想像して下さい。あなたは友達から武器を借りたが、武器を借りてから友達が武器を返して欲しいとおもった時までの間に、友達が精神的におかしくなってしまった。 ○この場合、オリジナルな定義に基づき借りた物は返す—この場合、武器を返す—のが正しいことだとあなたは思いますか。 ○あなたのふるまいとして正しい行為は何でしょうか？ ・4つの選択肢を示す。 E.武器をもつておく。友達が精神的におかしくなってしまったので、一度それを返してしまうとその友達は武器を持って何をかわからないから。 F.武器を返す。やはり、それは友達のものだから。 G.哲学者に相談しに行って“正しい”の本当の定義を尋ねる。一度この定義を知ったのなら、何をすべきかわかるだろうから。 H.友達を精神科医のもとに連れて行こうと試みる。	公平であるからといって、全て“正しい”と言えるわけではないことに気づく。	“正しい”の定義のテスト(反事例の検討)	概念定義の問い形成
		“正しい”とはなんだろうか？と疑問に思う。	“正しい”の定義への問いの形成	
		“正しい”という概念を自分なりに使用する。	“正しい”の再使用	
④	○あなたはあなたの友達と同様にあなたの敵にも正しくあらなければならないでしょうか？	ある行為を正しいと言うときに、“友達”という概念を前提としていることを発見する。	“正しい”の定義のテスト(前提を変えた事例の検討)	概念定義の問い形成
		“友達”とはなんだろうか？と疑問に思う	“友達”の定義への問いの形成	

めるものである。子どもたちは自分の“正しい”という概念の使いかたが“友達”という他の概念の使いかたを前提としていることを学習し、「友達とは何だろうか」という新しい問いを立てる。前提をふりかえるようにすることによって、ここまでの展開で正しいという概念と一緒に使用してきた友達という概念に注目させ、新しい概念に問いを立てることを学習させる。それによって、自分が“正しい”という概念を、実際に意味を持って使用できることを自覚させるのである。

以上から、本教育活動は、次の3つの学習部分から構成されていることがわかる。第1は展開①であり、概念を自分がすでに使用できることを自覚する部分である。概念の使用を自覚することによって、概念の定義を問題にできるようにする。第二は、続く展開②から④であり、概念をどのように使うかをふりかえることによって、概念の定義を吟味する部分である。様々なシチュエーションにおける概念の使用をふりかえり、自分が概念をどのように定義していたのかをより詳しく知っていく。第三は概念の定義に問いを立てる部分である。この学習も、展開②から④であり、第二の学習と一体となっている。概念の定義の発見・テストを繰り返すことによって、これまで問題にされることのなかった概念の定義が不確定であることが同時に明らかになっていき、その概念の定義や前提としていた概念の定義への問いを形成するのである。

## 2. 教育活動の学習原理

教育活動「あなたは公平で正しい人ですか？」の学習には2つの原理が働いている。第1は概念の定義を取り上げること、第二は内省的に思考することである。

### (1) 概念定義の原理

P4Kでは、いずれの教育活動でも概念の定義を取り上げる。「あなたは公平で正しい人ですか？」でいえば、“正しい”という概念で何を意味するかということの問題にする。

「哲学者は多くの時間と労力を、定義に関する思考に費やして来た」(p.127)。定義とは、ある概念を他の概念と区別できるようにその意味を明確に規定すること、もしくは規定されたものである。哲学者はこの概念の定義を取り上げて、それまでに規定されたものを吟味して、概念について問いを立ててきた。概念の定義は、実際には、合意を起こさせることがほとんどないような不確定なものであり、日常的な概念の使用は、我々の習慣的な思考や生活の様式の一部でしかない。それが不確定なものであるのを明らかにすることが問いを立てるという活動である。

教育活動「あなたは公平で正しい人ですか？」では、“正しい”という概念の使用を自覚し、概念の定義を発見して、その反事例の検討、前提の検討によって、定義の不確かさを学習し、定義されてきたもの、したものに問いを立てていく。

学習を通して概念の定義を明瞭にしようとすればするほど、これまでの“正しい”という概念の使用は確定されたものではなく、不確かですくすることが可能なものとして扱え

ようになる。概念の定義を取り上げることの役割は、我々が日常的につかっている概念が本当のところは不確定なものであり、それに問いを立てることが可能であると気づかせるところにある。これが P4K の教育活動における第 1 の学習原理である。

## (2)内省的思考の原理

P4K の教育活動は、概念の使用をふりかえることを基本としている。教育活動「あなたは公平で正しい人ですか」では、“正しい”という概念の使用をふりかえる。

「哲学者でない者と哲学者の唯一の違いは、物事を反省することに時間をかけて、日常生活の迫り来る複雑さに秩序とシステムを構築しようと試みることである」(p.129,130)。哲学者は、概念の定義を吟味するために、日常生活における無意識で、混乱した概念の使いかたをあらためてふりかえり、それを精査することで、概念の定義を吟味する。概念の定義は、我々の経験の中に見えにくい状態で含まれているからである。

教育活動「あなたは公平で正しい人ですか」では、そのためにシチュエーションを準備し、改めて“正しい”という概念を使用することを繰り返させる。自分がすでに概念を使用していることを授業の場に再現し、その場における“正しい”という概念の使用の客観視、精緻化をすることによって、定義の吟味検討へとつなげる。それによって、それまで気づくことの無かった自分の経験の中にある概念の矛盾や不明瞭さに気づき、概念に問いを立てることができるようにしている。

問いを立てて、その新しい可能性を考えるために特殊な専門用語を学ぶ必要はない。子どもたちは、それまでの経験の中で、すでに概念を使用している。子どもたちが自分の経験を内省的に思考することによって、概念の不確かさを明らかにすることができる。内省的に思考することの役割は子どもたちが問いを自分の経験の中からつくり出すようにして、みずから問いを立てる方法を学習することにある。そうすることで、自分自身で問いを立てることができるようにしている。これが、P4K の教育活動における第二の学習原理である。

## 3. 教育活動の連続化

続いて、ここでは、P4K がどのようにして、子どもたちにより多くの問いを繰り返し立てることができるようにしているのかを明らかにする。そのために、パート I を事例として、P4K においてパートという単位がどのように構成されているかを検討する。パート I

表 4-3：パート 1 の教育内容(著者作成)

問い	紹介されている哲学者の名前	テーマ概念
#1	プラトン	正しい
#2	アリストテレス	友達
#3	孔子	努力
#4	マルクス・アウレリウス	義務
#5	モセス・マイモニデス	慈善
#6	ジョン・スチュワート・ミル	幸せ
#7	イマニュエルト・カント	嘘
#8	ルーサー・キング・ジュニア	暴力
#9	シモーヌ・ド・ボーヴォワール	他者
#10	マルティン・ハイデッガー	コントロール

は問いの形のタイトルがついた 10 の教育活動から構成されている。パート I の各教育活動で紹介されている哲学者の名前をまとめ、それぞれで学習内容とされる概念を特定化したものが上の表 4-3 である。

ここには 2 つの特徴が見て取れる。

まず、第 1 に、パート I は、倫理学で取り扱われる概念が教育内容として選択され、価値とは何かに関連している概念群を吟味するようにしている。倫理学は、価値とはなにか、に焦点化して、それに関連して我々が体験した物事を理解する要素となる概念にはどのようなものがあるかを明らかにしてきた。パート I では、そのような概念を取り上げ、子どもたちにその定義を内省的に吟味させる。倫理学の学問領域から選択された概念は、次頁の図 4-2 のように、われわれの体験の中で重なりあい、体験した物事を理解する要素になっている。P4K の各パートは、哲学の各学問領域で取り扱われる概念を内容として選択することで、別々のように見える概念それぞれが重なりあっていることに気づき、それを吟味し、多様な概念に問いが立てられることを学ぶのである。

第 2 に、パート I は、テーマとなる概念について議論した哲学者の歴史的順序に沿い内容が配列され、概念への問いを連続させる。「後の哲学者がそれより前の哲学者から多くを学んだということが重要で」(p.131)ある。歴史的順序は、一つの問いから新たな問いが生

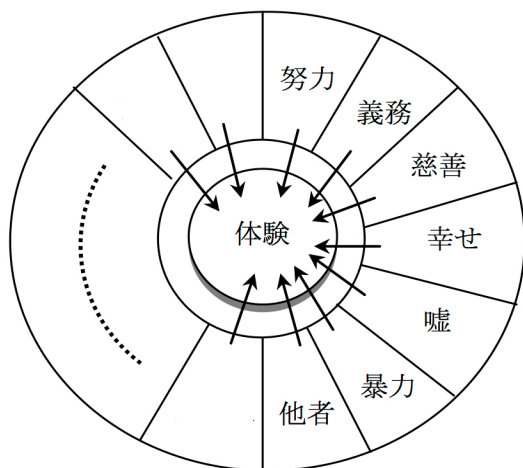


図 4-2：パート 1 で取り上げられる概念

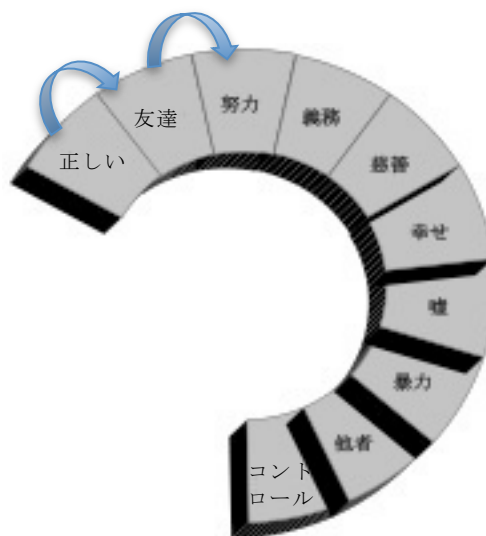


図 4-3：パート 1 における問いの連なり

まれてくる順序の典型として重視される。例えば# 4 でマルクス・アウレリウスの「義務とは人生にとってもっとも重要なことである」という主張が示され、「義務とは何であるのか」という問いが立てられる。その後の# 5 ではモセス・マイモニデスの「義務とは何であるのか」という問いの答えでもある「慈善活動は義務である」という主張が示され、「慈善とは何か」という問いが立てられる。# 4 と# 5 は、先に存在する問いに答えようとした主張に関して、問いが立てられている関係になっている。パート I では、哲学者の歴史的順序に沿って内容を配列することで、“正しい”という概念の定義の吟味が“友達”という概念への問いを呼び、“友達”の概念の定義の吟味が“努力”という概念への問いを呼び、“努力”という概念の定義の吟味が……というように概念の吟味を連関させる一つの道筋を作り出している。それによって、概念への問いに答えようとする中で新しい問いを立てることで、一段ずつ階段をおりていくかのように自身の思考や生活様式に問いを立てていく上の図 4-3 のような構造になっている。

P4K の各パートは、一つの問いから新たな問いが生まれてくる順序に内容を配列することで、概念の吟味の中で問いを連関させ、子どもたちが問いを連続して追求できるようにしている。

P4K のパート内容編成には 2 つの原理があると言えよう。第 1 は、関連した概念群の取り上げ。各学問領域から関連した概念群を取り上げて、多様な概念に問いを立てるようにする。第二は、問いの連なり。問いに答えようとするなかから次の問いが生まれるような

道筋を用意して、連続して問いを立てるようにする。P4K の各パートは、これらの原理に従って編成することで、子どもたちがより多くの問いを連続して追求し、世界や自分自身を新しくしていくようにしているのである。

#### 第4項 Philosophy for Kidsのカリキュラム論

前節までに明らかにした P4K の編成原理をまとめよう。P4K は、カリキュラム全体を、基本的概念のカバー、概念の重層化、の 2 つの編成原理に従って、各教育活動を、概念定義の原理と内省的思考の原理、の 2 つの学習原理に従って、各パートを、関連した概念群の取り上げ、問いの連なり、の 2 つの編成原理に従って構成していた。P4K は、子どもたちが概念に問いを立てるようにする学習を基本構造としながら、カリキュラム全体と各パートで問いを連続させる構造にしている。それによって、子どもたちが自ら問いを立て、さらに、一つの問いにとどまらず、問いを連続して追求できるようにしているのである。

P4K のカリキュラム編成の特徴は、ひとことで言うならば、疑問生成学習としてのカリキュラム編成である。学問としての哲学に蓄積された多くの問いを子どもたちが学習することのできる問いの見取り図として利用し、子どもがそれらの問いを立てていく活動を準備することで、子どもたちが問いを立てることを学習できるようにする。

これを、先に提示した“思考を育成するカリキュラム論”の図で説明すると、次頁の図 4-4 のようになる。P4K に見ることのできるカリキュラム論は、望ましい良い思考を、概念に自ら問いを立て連続して追求する思考、子どもの思考を、日常、物事の理解や生活様式を変化させることは無い思考、それらを交流させる可能な思考として、人間の理解の基礎となるような概念を定義しようとして、経験を内省すること、を用意するという論理である。カリキュラムの実質的な目的意識は、世界や自分自身の新しい可能性を作り出すことであり、カリキュラムの実質的な問題意識は思考の発生である。

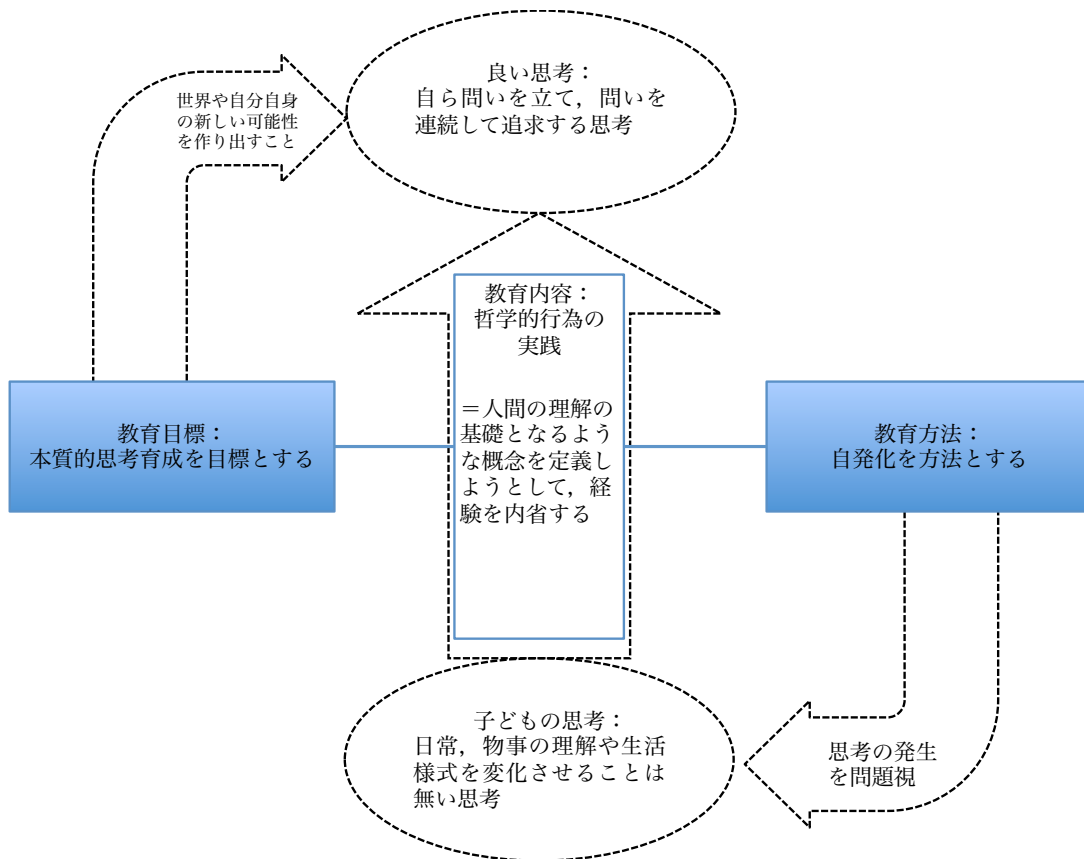


図 4-4：P4K のカリキュラム論(著者作成)

### 第3節 新しい哲学教育の特質

それでは、事例によって示されたカリキュラム論から考えるに、新しい哲学教育は、学校教育にどのような新しい学習を生み出し、それは学校教育にどのような変化を生じさせるのか、を考察する。自発化による本質的思考形成のための哲学教育の新しい哲学教育については、以下の2つの特質が指摘できる。

第1に、問いを立てることそのものを教育内容にすることである。問いをたてることを学習することで、答えがどこかにあるわけではない、世界や自分自身の可能性を新たに生み出していくことを学習できるようにする。答えを獲得するための手段として問いを扱う場合、子どもたちは知らないが、答えがどこかにあるとされているものを学習する。問いを手段として扱っている限り、子どもたちが考えるのはどこかにある答えである。教育内容として問いを扱うことは、答えがどこかにあるわけではない、世界や自分自身の可能性を新たに生み出していくことを学習できるようにしているのである。

第2に、そのようにして育成される思考の私事性である。事例に見ることのできたカリキュラム論で目指されていたのは、世界や自分自身の新しい可能性を作り出す思考であり、それは連続的に発展するようにもなっていた。しかし、その発展は個人の経験の中にある不明瞭さに限定されており、他者にとっても同時に問題となるかどうかは課題とされていなかった。そのため、育成される思考は、個人の自己実現の範囲内での問題に対してのみ行われる思考になってしまうかもしれない。自発化による本質的思考形成のための哲学教育は、あくまで我々の理解を支える概念に対する思考が本質的には全ての問題につながっていることに学校教育における哲学教育の根拠を求めている。そこでは、個人を超えて、個人と個人の間で発生した問題について、それがなぜ改めて問題として考えなくてはならないか、そのために協力ができるのではないかというような思考の公共性については間接的なアプローチをとることになると言えるだろう。



新しい哲学教育の一類型、自発化による本質的思考育成のための哲学教育の事例を分析した結果、そこに見られたカリキュラム論は以下のようなものであった。子どもたちに育成すべき良い思考を、概念に自ら問いを立て連続して追求する思考、子どもの思考を、日常、物事の理解や生活様式を変化させることは無い思考、それらを交流させる可能な思考として、人間の理解の基礎となるような概念を定義しようとして、経験を内省すること、を用意するという論理である。実質的な目的意識は、世界や自分自身の新しい可能性を作り出すことであり、思考の発生を問題視している。このようなカリキュラム論から、自発化による本質的思考育成のための哲学教育は、その特質として、世界や自分自身の可能性を新たに生み出していくことを学習できるようにするが、そのようにして育成される思考が私事性の高いものになることが明らかとなった。

## 第Ⅴ章 自発化による社会的思考育成のための哲学教育

本章では、新しい哲学教育の一類型、自発化による社会的思考育成のための哲学教育がどのようなカリキュラム論（目標-内容-方法の関係）を持ち得るのかを明らかにし、それが学校教育に生じさせる変化を問う。そのために、本類型の事例であるとみなすことのできる教育計画として、哲学教育プロジェクト“Philosophy for Children in Hawaii”を取り上げ、その構成を分析する。

### 第1節 理念的立場とその事例

「自発化による社会的思考育成のための哲学教育」は、哲学の独自性にこだわるのではなく、哲学的行為の実践によって、どのように学校教育を市民としての思考を育成するものにすることが可能かを追求しようと、新しい哲学教育を提案する論理である。哲学は他の学問領域と融合して学校教育を変革させることができるかもしれない。なぜなら、他の学問領域は我々に考える材料や方法を与える一方で、哲学は考えるべき問いを作り、共に考える集団を作り出すことによって、その循環が共に考えようとする民主主義出来な社会を形成していくのではないだろうか。ところが、これまでの哲学教育は、その行為が純化された形に拘るために、その循環が哲学に偏ったものになってしまう。そうではなく、他の学問の思考の対象と方法を利用し、哲学を、その中で問いを作り出して社会を形成する手段とすることによって、それぞれが自発的に協力しあう社会的な思考を育成する。すなわち、哲学教育によって、学校教育は自ら民主主義社会を作り出す市民を育成するものになることができるのではないだろうか。このように考え、新しい哲学教育を主張するのが、この理念的な立場である。

それでは、その新しい哲学教育は、実際には何のために何をどのように教えることを選択するのだろうか。この立場に立っていると考えられる教育計画の具体例によって、本類型が持ち得るカリキュラム論、すなわち目標-内容-方法の相互関係を明らかにしよう。本章で分析対象としたのはトマス・ジャクソンらが中心になって進められている哲学教育プロジェクト philosophy for children in Hawaii(以下、p4cH と示す)である。ジャクソンは米国ハワイ州で哲学することを教える教育を促進している。1980年代から始められたその教育は、philosophy for children in Hawaii と名付けられ、ハワイ州のいくつかの学校(幼稚

園から高校までを含む)で実践が長年続けられている。このプロジェクトは全体で統一したカリキュラムを用意するわけではないが、プロジェクトを実践する教師や研究者らが作成した教育計画をモデルとして示し、これが緩やかなカリキュラム論を構築している。

このp4cHを事例とする理由は、p4cHの主たる推進者であるジャクソンが、学校教育の一番の課題を、子どもたちが自分たち自身で責任をもって考えることができるような関係を作り出すこと、と考えていることである (Jackson, 2001)。そして、ジャクソンは、哲学によって、そのような関係を学ぶことは可能であるし、その必要があると考え、それを実現しようとしている。このことから、GSPは、哲学を手段とすることによって、それぞれが自発的に協力しあう社会的な思考を育成する哲学教育の立場に立ったものであると解釈できるためである。次節以降、この教育計画の構成を分析していくことにする。

## 第2節 関係形成学習としてのカリキュラム構成

### 第1項 philosophy for children in Hawaii の教育的意図

本項では、p4cH プロジェクトが何を意図して、カリキュラムを編成しているかを明らかにしよう。

先述したように、ジャクソンは米国ハワイ州で哲学することを教える教育を促進している。1980年代から始められたその教育は、philosophy for children in Hawaii(以下 p4cH と示す)と名付けられ、ハワイ州のいくつかの学校(幼稚園から高校までを含む)で実践が長年続けられている。p4cH の基本的な授業形式は“プレーンバナナ”と呼ばれる対話である。物語やビデオなど何かしらの子どもたちが共有できる経験から始め、それに対して教室のメンバーで問いを立て、立てられた問いについて対話し、その対話の中でまた新しい問いを立てることを繰り返すというものである。

ジャクソンの哲学教育に関する基本的アイデアは、リップマンと共通のものである。それまでの学校教育において、哲学を教える、と呼ばれたものが、基本的には子どもたちに哲学という学問の成果を教えるものであったのに対して、P4C は、子どもたちに哲学することを教え、子どもたちの自分たちで考える力を向上させることをめざすものであった。P4C が米国中に広まった1980年代に、ジャクソンはリップマンが行っていたP4Cに関するセミナーに参加し、そのアイデアをハワイに持ち帰って、それを独自に p4cH として発展させてきた。

リップマンもジャクソンも、本来、哲学とは世界がどのように意味付けられているのかの吟味であると考えた。ジャクソンは学問としての哲学を“大文字 P の哲学;” 哲学すること一般を“小文字 p の哲学”というように区別して、以下のように言う。

「小文字 p の哲学」の内容は、我々全員が世界に意味を与えるために持っている信念の一連のものである。「小文字 p の哲学」の活動は、我々の世界との相互作用の一部として、それらの信念を反省するプロセスである。(Jackson, 2012: 5)(下線部は原文斜字体部分)

哲学することは、我々の世界の意味付けを取り扱い、それを吟味する。このような哲学することにおいては、答えは存在しないので、前もって答えに至る道を用意することはできない。それぞれが自らの信じることを試しながらも、協力しあうことで何が妥当で理にかなっているかを吟味しなくてはならない。

そして、このような哲学することを、リップマンもジャクソンも米国プラグマティズムの伝統に従って、反省的な探究の共同体であること、として扱えるとしている(Lipman,1988; Jackson,2012)。それは互いに思考を交流させることで、互いの反省が促され、より良く考えようとする関係が成立していることを意味する。P4C と p4cH は、子どもたちが反省的な探究の共同体の形で、哲学することを基本とする点で一致している。

しかし、その意義付けには、大きな違いがある。P4C は教室で哲学することで、子どもたちがより妥当で理にかなった思考が出来るようになることを強調し、哲学することの精度、すなわちその論理性や厳密さを重要視したのに対し、p4cH は教室で哲学することで、子どもたちが自分たちで反省的な探究の共同体を作り出せるようになることを強調する。ジャクソンは共同で考えることの目的について以下のように述べている。

「目的は、誰かある答えに説得することではない。みんなが問題の複雑さをより深く理解するようになり、その複雑さの中でも、より上手く進んでいくことができるようになることが大事なのである」(Jackson,2001:460)。

p4cH は、共に行なう探究が本質的であるか、つまりそこにいるメンバーが共に考えたいと思うかに焦点化し、作り出される関係を重要視する。つまり、p4cH では、子どもたち相互の関係が教室で哲学をするための前提条件でもあると同時に、哲学をすることによって、より発展されるべき目標でもあると考えられているのである。

## 第2項 philosophy for children in Hawaii のプロジェクト構成

このプロジェクトは全体で統一したカリキュラムを用意するわけではないが、プロジェクトを実践する教師や研究者らが作成した教育計画をモデルとして示し、これが緩やかなカリキュラム論を構築している。p4cH では基本的に、小学校は独立した教科で行なうように、高校は各教科のなかで行われるように計画されている。本章ではその中で、小学校低学年用教育活動集 Getting Started in Philosophy(以下、GSP と示す)と高校社会科の新設コース Ethnic Studies/Philosophy(以下、ESP と示す)である。

まず、GSP の位置づけは、この形式に取り組む前に、「子どもたちに準備をさせるための

方法として使うことの出来るアクティビティと提案」(GSP, p.6)<sup>1</sup>である。“プレーンバニラ”と比べると計画性が強く、p4cH に特徴的な学習をより意識的に作り出すものであると言える。一方、ESP はカイルア高校という米国ハワイ州の公立学校で、暴力の問題を解決することに取り組もうとした際に、社会科の中にこのコースが新しく開発された。ESP は暴力問題の解消と、州が社会科プログラムに要求する子どもを反省的な思考者、責任ある市民、生産的な社会のメンバーへと変える事を民族研究の内容で融合する形で開発された。

### 第3項 philosophy for children in Hawaii 小学校低学年向け教育活動集の全体構成

ここでは、GSP がどのような内容を選択し、それをどのように配列することで、カリキュラム全体で、子どもたちが関係を強くしていくようにしているのかを明らかにする。

35の教育活動が用意されたGSPの全体計画を訳出し、各単元の中心的な学習内容と作り出される共同体の質を解釈したのが、次頁の表5-1である。

GSPは、「プロセスと方略」、「10の重要なレッスン」、「読み物の使用」の3種類、計15の単元で構成されている。

「プロセスと方略」は、カリキュラムの導入であり、子どもたちと教師が円を作って座り、次に話をする者を指名しあうことで互いに話をすることを用意する。ここでは、学習の出発点として、対話する集団を作ることを子どもたちに実践させる。

そして、2つの部分に分けられた「10の重要なレッスン」は、カリキュラムの主要な内容であり、それぞれの単元が哲学することに典型的な思考の動きを取り扱う。特に、単元「共同体を作る」から「問いかける」までの前半部分では、信念に問いを立てることに関する思考の動きを選択して、「哲学的な”問いを探る」から「前提”を見つける」までの後半部分では、自他に共通した問いを立てることに関する思考の動きを選択する。ここでは、哲学することに典型的な10の具体的な思考活動を用意し、子どもたちに世界の意味付けを吟味することを実践させる。

同じく2つの部分に分けられた「読み物の使用」は、カリキュラムにおける分割された到達点といえる。ここでは先述した“プレーンバニラ”のような、子どもたちが共有できる経験から始めながら、自由な対話をすることを用意する。これによって、これまで学んだ

---

<sup>1</sup> 本章では、Jackson, T. & Hakoda, L. (n.d.). Getting Started in Philosophy Start-Up Kit for K-1 (2nd.ed), Unpublished manuscript, University of Hawaii at Manoa.からの引用、参照は、(GSP,頁数)という表記で示す。

表 5-1：GSP の全体計画

(筆者作成, なお墨付括弧は筆者補足, 網掛け部は筆者解釈による)

アクティビティ番号	アクティビティの題目	単元の種類	単元の題目	中心内容	作られる 共同体の 質
ブリアクティビティ1	他の誰かを当てて答えさせる	プロセスと 方略	誰かを当てる	対話する集団 を作る	共同体
ブリアクティビティ2	安全なところって何?		はじめて探求する:安全 なところって何?		
アクティビティ1	紡ぎ糸を使ったサークル作り	10の重要な レッスン	共同体を作る	自分の信念に問 いを立てること を実践する	反省的な 共同体
アクティビティ2	コミュニティボール作り				
アクティビティ3	共有する事, ボードを通したり スニングスキルの強調				
アクティビティ4	サークルの中で何が起こる?				
アクティビティ5	哲学サークルの中で 何が起きているかのまとめ				
アクティビティ6	2つ以上の名前				
アクティビティ7	あなたは いくつ名前を持っている?				
アクティビティ8	表現する一私の家族				
アクティビティ9	ファミリーネーム				
アクティビティ10	与えられた名前/ ファミリーネーム				
アクティビティ11	表現活動:名前				
アクティビティ12	名前を共有する				
アクティビティ13	名前って何?				
アクティビティ14	理由を付ける				
アクティビティ15	オレオクッキージレンマ				
アクティビティ16	“あたたかい”いす				
アクティビティ17	なぞなぞ本				
アクティビティ18	ミステリーボックス#1				
アクティビティ19	ミステリーボックス#2				
アクティビティ20	チキチキテンポ				
アクティビティ21	チキチキテンポ (プレーンバニラの議論を使 う)	プレーンバニラを使う			
アクティビティ22	多すぎるデイベー—あなたは何 について不思議に思う?	10の重要な レッスン	“哲学的な” 問いを探る	自他に共通した 問いを立てること を実践する	反省的な 共同体
アクティビティ23	あなたをつくるのは, あなた?				
アクティビティ24	同時に, 2つの場所にいる				
アクティビティ25	“もし”チームと “それゆえ”チーム				
アクティビティ26	ウィスパー:議論				
アクティビティ27	表現活動				
アクティビティ28	絶対にそうだ, 多分そうだ, そ うとは言えない, のために				
アクティビティ29	何が現実?ハングマン				
アクティビティ30	“キス”ゲーム				
アクティビティ31	文脈の中のあいまいさ				
アクティビティ32	QQ's【Question in a Question】		“前提”を見つける		
アクティビティ33	“エルフィー”【小学校低学年 向けの哲学小説】への導入	読み物の 使用	P4C【Philosophy for children】小説への入り 口	自他に共通した 問いを立てて, 対 話する集団を作 る	

思考の動きによって、対話する集団を作ることを、自身の学習の到達点として子どもたちに実践させる。

GSP は、対話する集団を作ることと、世界の意味付けの吟味を意識的に行うことを繰り返す 5 つの部分で構成されている。第 1 に、対話する集団を作る部分、第 2 に、信念に問いを立てることを実践する部分、第 3 に、信念に問いを立てて対話する集団を作る部分、第 4 に自他に共通した問いを立てることを実践する部分、第 5 に自他に共通した問いを立てて対話する集団を作る部分である。

そして、これら 5 つの部分で子どもたちに求められる行動を、ジャクソンの言及する 3 つの共同体の質(GSP, p.48) から解釈すると、第 1 の部分で「人々は他の人の話を聞く」「共同体;」第 2 と第 3 の部分で「メタ認知的で、反省的で、共同体の中で働いているスタンスとクライテリアへの意識的な気づきのある」「反省的な共同体;」第 4 と第 5 の部分で「集団の中のだれも答えを知らない、もしくは探究がどこへ向かっていくかを知らないが、自己修正的な要素を持つ」「反省的な探究の共同体;」が作られる。これら 3 つの共同体の質の違いとは、すなわち関係の発展であり、共にいるだけの関係から、それぞれが絶対のものではないと考えることの出来る関係、互いの力を合わせて共に考えるような関係へと、相互の存在意義が強くなっていく。つまり、GSP 全体で、子どもたちの関係が発展していくようになっている。

以上の分析から理解される全体計画の構成原理は以下の 2 つである。第 1 に、哲学することに典型的な思考の動きを主な教育内容として選択する。第 2 に、教育内容の配列として、その思考の動きが作り出す集団が、共同体から反省的な共同体へ、反省的な共同体から反省的な探究の共同体へ、と 2 段階で発展するように配列する。これら 2 つの原理に従って全体を構成することで、子どもたちが世界の意味付けを吟味することを繰り返すことで、質の違った共同体が形成され、関係を発展させていくように構成している。GSP は、関係をより良いものにすることを、直接、子どもたちに教えるわけではない。しかし、質の違う共同体を作らせることによって、関係を構築・発展することに到達するようにしている。

これらの原理に従って、それぞれの単元では、世界の意味付けを吟味し、共同体を作ることを学ぶ。次に、それぞれの部分における単元の構成を分析し、その学習の原理を明らかにすることにしよう。



#### 第4項 philosophy for children in Hawaii 小学校低学年向け教育活動集の授業構成

##### 1. 単元「思考する(名前と一緒に)」の構成

ここでは、反省的な共同体を作ることがどのように学習されるのかを明らかにするために、その最も典型的な単元「思考する(名前と一緒に)」を例として取り上げ、その構成を分析する。

##### (1) 単元「思考する(名前と一緒に)」の展開

本単元は、子どもたちが自らの信念に問いをたてることをねらいとして4つの展開からなっている。GSP から本単元を構成しているアクティビティの主たる発問と活動を抜き出し、想定されている学習内容を整理し、学習の構造を解釈したのが、次頁の表5-2である。

展開①は、アクティビティ6, 7であり、ものや人物がいくつの名前をもっているかを考えさせる。ここでは、子どもたちの身近に二つ以上の呼び方があるもの—例えば遮光メガネ(dark glasses/ sun glasses)—と、子ども自身や子どもの家族の名前を取り上げ、あるものや人に対して使われる名前がひとつだけでないことに気づかせる。それによって、ものや人そのものがもとから名前を持っているのではなく、我々がものや人に名前を付けていることを意識させる。

展開②は、アクティビティ8, 9, 10であり、名前は何のために使うかを考えさせる。ここでは、子どもたちのファミリーネームとギブンネームを取り上げ、それぞれがどのようなものを意味しているかをふりかえらせる。一般的にファミリーネームは同じ家族の構成員をあらわし、ギブンネームは家族の中での個別の存在をあらわすように使われる。2つの名前が、それぞれ区別を生み出していることを知って、我々は名前をつかってものごとを区別していることに気づかせる。

展開③は、アクティビティ11, 12であり、それぞれが名前にどのようなイメージを持っているかを考えさせる。ここでは、自分の名前を何かしらの文と結び付けさせることで、自分が持っている自分の名前のイメージを表現させる。教室のメンバーが名前に対して持っているイメージを互いに知ることによって、各人が名前を特定のイメージとともに使っていることを理解させる。

展開④は、アクティビティ13であり、人物の名前を一般的でない仕方で使えるかどうか考えさせる。ここでは人物の名前と同じように、我々が世界中のものに名前を付けている

表 5-2：単元「思考する(名前と一緒に)」の学習

(GSP, pp.21-26 から筆者作成, 網掛け部は筆者解釈による)

展開	中心問題	アクティビティの題目	主な発問・活動指示	想定されている学習内容	学習の構造
①	名前はひとつだけか	6. 2つ以上の名前	Q. これは名前をもっているか(二つ以上の名前を持っているもの、-遮光グラスなどを取り上げて)? Ins. カードにそれらを表す名前を書かせ、それら(遮光グラスなど)に貼らせる。	・例えば、遮光グラスは「dark glasses」という名前と「sun glasses」という名前を持っている。	ものや人に名前を付けていることを意識する。
		7. あなたはいくつ名前を持っている?	Ins.子どもたちに、自分が持っている名前の数を指で表させる。 Ins.座っている順番に、1人ずつ、なんと呼ばれているかを発表させる。 Q.あなたを「Baby」といった愛称で呼ぶ人はいますか?	・自分も友達も名前をいくつかもっている(ファミリーネーム、ギブンネーム、ミドルネーム)。 ・自分を愛称(例えば「Baby」や「honey」など)で呼ぶ人もいる。 ・人によって、場合によって、自分の呼び方が違う。	
②	名前はためるか	8. 表現活動：私の家族	Ins.“私の家族”というタイトルと、下の方に“わたしのファミリーネームは〇〇です”, “わたしは〇個のなまえをもっています”と書いた1枚の紙を渡し、空欄にした部分を埋めさせる。 Ins.渡した紙の空いたスペースに自分の家族のメンバーの絵を書かせる。 Ins.それぞれの子どもたちから家族がそれぞれのどのような名前と呼ばれているのかを聞きながら、渡した紙にそれを書き込ませる。	・3つか4つくらいある自分の名前の中にファミリーネームという名前がある。 ・家族もそれぞれいくつかの名前を持っている。 ・自分の家族は、自分と同じファミリーネームで呼べる。	我々は名前でものごとを区別していることを理解する。
		9. ファミリーネーム	Ins.サークルの中心に彼らのファミリーネームを書いたカードを裏返しに置き、1人の子どもに好きなカードを取らせる。取ったカードを教師のところに持って来させ、それを読み上げさせる。 Q.これは誰のファミリーネームですか Ins.カードを拾った子どもは、そのファミリーネームを持つ子どもに渡し、席に戻る。カードがなくなるまで、これを繰り返す。 Q.‘ファミリーネーム’によって、私たちは何を意味していますか。	・ファミリーネームで教室のメンバーを呼ぶ。 ・それぞれのファミリーネームはそれぞれの家族の構成員であることを意味していることを知る。 ・自分のファミリーネームは同じ家族のメンバーであることをあらわす。	

言語使用の自覚

言語使用の相互理解

		10. 与えられた名前 / ファミリーネーム	<p>Ins. ギーブンネームを言わせる。</p> <p>Q. ほかにあなたと同じ与えられた名前を持っている人はいますか</p> <p>Q. もしある人があなたと同じ与えられた名前を持っていたら、2人は同じ人になりますか？</p> <p>Q. もしあなたと同じ与えられた名前を持っている人がいたら、同じ家族であるということの意味するでしょうか</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分と同じギーブンネームを持っている人がいる。</li> <li>・自分と同じギーブンネームを持っている人がいても、同じ人間ということの意味しない。</li> <li>・自分と同じ与えられた名前を持っている人がいても、同じ家族のメンバーであるということの意味しない。</li> </ul>		
③	名前になんイメージをもっているか	11. 表現活動：名前	Ins. 子どもたちの名前の綴りを頭文字にして、自分自身について何か示すように文を作って、自分の名前を書かせる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ファミリーネームやギーブンネームには自分なりのイメージがある。</li> </ul>	名前にはそれぞれのイメージがあることを理解する	
		12. 名前を共有する	Ins. こどもたちに、前回の活動で書いた文章を順番に発表させ、次の発表者を指示させる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれが自分のファミリーネームやギーブンネームにイメージを持っている。</li> </ul>		
④	名前の使い方は変えても良いか	13. 名前って何？	<p>Q. 世界中のものは名前を持っているのでしょうか</p> <p>Q. 世界中の名前を持っているものには、何がありますか</p> <p>Q. あなたたちの教師のファミリーネームとギーブンネームが何であるか知っていますか</p> <p>Ins. 教師用の机を“Jane”と呼び、イスは“Chong”と呼ぶ。（これは彼らの教師のギーブンネームとファミリーネームである）</p> <p>Q. なぜそうではないのか</p> <p>Q. あなたの机を“Jane”と呼び、椅子は“Chong”と呼んで良いか</p> <p>Q. あなたの“Jane”に近づき、“Chong”に座ってくれるかな</p> <p>Ins. 子どもが机に近づき、椅子に座るのを待つ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・世界中のものが名前を持っている。</li> <li>・名前の使いかたは人それぞれである。</li> <li>・机が“Jane”になったら、教師の名前がなくなってしまうので、そんな事はありえない。</li> <li>・一方で、与えられた名前は2人が同じ名前を持っていることがあった。</li> <li>・名前の使いかたは新しくすることができる。</li> </ul>	自分とは違う名前の使いかたが可能かどうか疑う。	言語使用の懐疑

ことを確認した上で、教室にある机と椅子を教師のファーストネームとギブンネームで呼ぶことを提案し、そのような名前の使いかたを模倣させる。それまでの子どもたちの使いかたとは違う名前の使いかたを模倣することで、自分たちのなかで、言葉の使いかたを変更することが可能かどうかを疑わせる。

ここから、単元「思考する(名前と一緒に)」は基本的には、次の3つの部分の学習から構成されていると解釈することができる。第1は、展開①であり、言語の使用を自覚する部分である。名前を使って世界を意味づけていることに気づくことで、我々の言語使用と意味の関係を扱えるようにする。第2は、展開②と③であり、言語使用を相互に理解する部分である。他者がどのように言語を使うかを聴き合い、意味の多様性を理解する。第3は、展開④であり、言語の使用を疑う部分である。それまでの言語使用を変更することを試し、新しい意味の可能性を吟味する。

## (2) 単元「思考する(名前と一緒に)」の学習原理

このような単元「思考する(名前と一緒に)」の構成には2つの原理が働いている。第1は言語使用を扱うということ、第2は聴き合いをさせるということである。

単元「思考する(名前と一緒に)」で取り上げている名前とは、我々が世界について使用している名辞であり、世界のものごとを区別して意味づける典型的な言語使用である。我々は名前を組み合わせ、言明として世界を表現している。単元「思考する(名前と一緒に)」では、自分たちが名前をつかって世界を意味づけていること、それによって、世界を区別していることを自覚した上で、名前が、自分が使っている意味以外で使われる可能性があることを理解し、自分の言葉の使いかたと他者の言葉の使いかたの違いを意識化する。このような単元構成によって、子どもたちが意識していなかった集団の中に働いているそれぞれの世界の意味づけを意識化して、そうでなければならないのか、と問いを立てることを可能にしている。それぞれが絶対のものではないと考える関係の中心にあるのは、他の人もまた独自の思考を持っているという事である。反省の共同体を作る段階において、言語使用を取り上げるということの役割は、我々それぞれの信念を思考の対象として扱えるようにすることにある。そうすることで、互いに信念の理解や相対化ができるようになり、自分の信念と他者の信念の違いを子どもたちが意識できるようにする。これが、反省的な共同体を作る学習の第1の学習原理である。

また、反省的な共同体を作る学習では、子どもたちに、それぞれの言葉の使いかたを相

互に聴き合わせるように構成する。他者の言葉の使いかたを理解することは、自分との比較を可能にして、相対化することを可能にする。単元「思考する(名前と一緒に)」では、教師を含む教室にいるメンバーそれぞれの言葉の使いかたと比較をすることで、自分の言葉の存在や機能を自覚して、その可能性や不確かさを知っていく。このように単元を構成すると、相互に自身と他者の言葉の使いかたを理解することによって、それぞれの自分の言葉の使いかたを相対化することが可能になるのである。聴き合いをするものの役割は、他者を言語使用の新たな可能性として捉えることができるようにすることにある。そうすることで、他者との言語使用の差異を不確かさとして捉えることができるようにする。これが、反省の共同体を作る学習の第2の学習原理である。

反省的な共同体を作る段階では、これらの原理に従って学習することで、信念に問いを立てて自他の区別を作り出し、自分が独自の思考をもっているのと同様に他の人もまた異なった思考を持っていることを意識する反省の共同体が形成される。

## 2. 単元「哲学的な”問いを探る」の構成

続いて、反省的な探究の共同体を作る学習がどのように行われるのかを明らかにするために、最も典型的であると考えられる単元「哲学的な”問いを探る」を事例として、その構成を分析する。

### (1) 単元「哲学的な”問いを探る」の展開

単元「哲学的な”問いを探る」は、自他に共通した問いを意識化することをねらいとして3つの展開からなっている。GSP から本単元の主たる発問と活動を抜き出し、想定されている学習内容をまとめ、筆者が学習の構造を解釈したのが、次頁の表5-3である。

展開①は、アクティビティ22であり、共有された物語の状況に対して、自由に疑問を表現させる。ここでは、23人の子どもすべてに「デイブ」と名付けた母親の物語を読み、疑問に思うことを表現させる。共有された物語の状況は、日常的な言葉の使いかたから見ると、様々な混乱と問題を引き起こし、メンバーそれぞれを不思議に思わせる。そして、その中の一つの疑問について、互いに思ったことを述べる中で、新しく出てきた疑問を表現させる。相互に不思議に思ったことを共有するなかで、違うメンバーが不思議に思わなかったことについて、自分は不思議に思うことがあることや、その逆があることを知る。展開①は、このように、共有された状況に対して多様な問いと探究があることを認識させる。

表 5-3：単元「哲学的な”問いを探る」の学習

(GSP, pp.40-41 より筆者作成, 網かけは筆者解釈による)

展開	中心発問	活動の番号と題名	主な発問・活動	想定されている学習	学習の構造
①	あなたはどのような事を不思議に思うか	22. 多すぎるデイベーあなたは何について不思議に思う？	<p>Ins.物語『多すぎるデイベ』をみんなで読む</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>物語の概要:マクケイブ婦人には23人の同じみための子どもがいる。彼女は全ての子どもにデイベと名付けている。彼女がその内の一人を呼ぼうとする際に混乱と問題が発生する。</p> </div> <p>Q.読んだ物語の中で、何を疑問に思ったか？                      Q.教室のメンバーの疑問について何を思ったか？                      Q.新しい疑問として、何が出てきたか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・23人の同じ名前の子どもがいる状況を想像する。</li> <li>・様々な疑問に気づく。</li> <li>・抱いた疑問を表現する。</li> </ul> <p>自分の疑問に対して他者が考えたことを聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・他者の疑問を聞く。</li> <li>・他者の疑問に対して考えたことを表現する。</li> <li>・会話から生まれた新しい疑問を表現する。</li> </ul> <p>(時間の限り、繰り返し)</p>	<p>問いと探究の理解</p> <p>問いが多様な理解を求むことを理解する。</p>
②	我々の意見が違うのはどうしてだろうか	23. あなたをつくるのは、あなた？	<p>Ins.子どもたちとごっこ遊びをする</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>ごっこ遊びの概要:教師は目の前にボトルを置き、それをマジックボトルと称し、中にはマジックポーションが入っていると言う。ボトルのキャップを開けながら、子どもにも目を閉じさせ、「マジックポーションは我々を同じ名前にする、我々を変える、我々を変える、我々の名前を変える」と唱える。目を開けさせ、「何か変わった感じはする？」と聞く。それからいくらかの子どもを指して、「あなたの名前は...エルフィー」と言って回り、そのあとに「私の名前は...おそらくエルフィー」と言う。</p> </div> <p>Q.もしあなたが学校帰りにママかパパに会ったとしたら、あなたの名前がエルフィーに変わってしまった事をどのように思うだろうか？                      Q.本当の名前はあなたを良い気分させますか？他の名前はあなたを悪い気分させますか？                      Q.もし、我々が同じ髪型、同じ服、同じ靴...だったら、我々は同じになる？                      Q.あなたの名前がもし、エルフィーに変わってしまったら、あなたはまだ同じ人？それとも違う人？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちの名前が変わる状況を想像する。</li> <li>・どのような違いが起こるかを感じる。</li> <li>・自分が変わったかどうかを表現する。</li> <li>・教室のメンバーのほとんどが、名前が変わっても、自分は自分のままであると考えていることを知る。</li> <li>・教室のメンバーの一部が、名前が変わると、今の自分と違うものになると考えていることを知る。</li> <li>・「名前が自分を他の人から区別していると考えられることもできるし、区別された自分が持っているものが名前である」とも考えることが出来る事を知る。</li> <li>・「何が自分を他の人から区別しているのだろうか」という問いを不思議に思う</li> </ul>	<p>探究における意見の違いがどこからくるものであるかを吟味する。</p>

<p>③</p>	<p>"我々"の中にある問いとは何か</p>	<p>24. 「同時に、2つの場所にいる」</p>	<p>Ins.物語『2階と1階』をみんなですべて読む。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>物語の概要: ふくろうくんの家には2階の寝室と1階の居間があり、間に20段の階段がある。ふくろうくんは1階にいる時は2階がどうなっているか、2階にいる時は1階がどうなっているか気になる。そこで、階段を駆けあがったり、駆け下りたりして、1階と2階に同時にいられるようにするが、上手くいかない。最後には疲れ、階段の真ん中に座り込む。</p> </div> <p>Q. あなたはフラフープの中と外の両方に出ることが出来る？</p> <p>Q. 人は教室の中と外の両方に出ることが出来る？</p> <p>Ins.実際にフラフープの中と外、教室の中と外に出ることが出来るか、やってみさせる</p> <p>Q. 2つの場所が隣り合っていないとしたら、どうなる？</p> <p>Q. “あなた”は同時に、2つの場所に出ることが出来るか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同時に一階と二階にしようとする状況を想像する。</li> <li>・「どうすれば、2つの場所に同時にいることができるのだろうか」という問いとそれに対する他者の取り組みを知る。</li> <li>・“自分”は、2つの場所に同時にいることができるかどうかを考える。</li> <li>・「2つの場所に同時にいることは、"不可能"である。」という考えを押しつけ、くろくんが、そのような問いに取り組む理由が、「2つの場所にいるとは、どのような意味であるか」に対する違った考え方をしているからかもしれないと気づく。</li> <li>・「2つの場所にいるとは、どのような意味であるか」という問いを立てる。</li> </ul>	<p>他者の問いが自分通いしたものであることを意識する。</p>	<p>自他に共通した問いの意識化</p>
----------	------------------------	---------------------------	---	--	----------------------------------	----------------------

展開②は、アクティビティ 23 であり、自分たちの名前が変化することを想像し、それによって自分が変わるかを話し合わせる。ここでは、教室のメンバーの名前がみんな「エルフィー」になるという想像をし、自分が変わったと感ずるかを表現させる。変わったという意見、変わらないという意見を互いに聞き、名前が変わると自分が変わると考えるメンバーと、名前が変わっても自分は変わらないと考えるメンバーがいることに気づかせる。そして、それぞれの意見のどこが違うかを明確にさせる。2 つの意見の違いにしたがって、名前が自分を他の人から区別していると考えられることもできるし、区別された自分が持っているものが名前であるとも考えることができることを知って、「何が自分を他の人から区別しているのだろうか」ということを不思議に思う。展開②は、このようにして、共有された状況への意見の違いから共通の問いを意識化させる。

展開③は、アクティビティ 24 であり、他者の疑問を知り、それについて考えてみることをさせる。ここでは、「どうすれば、1 階と 2 階に同時にいることができるのだろうか」と不思議に思っているふくろうが主人公の物語を読み、その問いとそれに対する探究を認識し、教室のメンバーで考えてみる。1 階と 2 階という 2 つの言葉を使えたとすれば、それは 2 つが別のものであると区別していることになる。さらにその言葉を場所の意味で使っているとすれば、ふくろうの問いは、人間が 2 つの場所に同時にいようとする“不可能”なことの方法を問うているもので、奇妙なものである。ところが、“不可能”という判断で、問いを退けることなく、ふくろうの問いについて、答えようとする、人間が 2 つの場所に同時にいようとするのが、不可能なことかどうかの問題になることに気づき、“自分”は同時に 2 つの場所にいることができるのだろうかをそれぞれが不思議に思う。展開③は、このようにして、他者の問いの中にある、自分にとっても問いであるものを意識化させるのである。

ここから、単元「哲学的な”問いを探る」の学習は、重なりあう 2 つの部分から構成されていることが分かる。第 1 は、展開①で強調される学習であり、複数の問いと探究を意識化させる部分である。同じ状況に対しても、立てられる問いと探究は多様であることを学んで、同時に複数の問いが関連し合っていることを理解する。第 2 は、展開③で強調される学習であり、自他に共通した問いを意識化する部分である。自己と他者の問いと探究の関連を明らかにしていくことで、自己と他者どちらにも関連している問いを発見し、それを自他に共通した問いとして意識する。



## (2) 単元「哲学的な”問いを探る」の学習原理

単元「哲学的な”問いを探る」の構成には2つの原理が働いている。第1は複数の問いを扱うことであり、第2はそれを相対化させることである。

まず、単元「哲学的な”問いを探る」で用意されている状況は、教室のメンバーそれぞれが自由に問いを立て、探究することのできる状況であり、「独自の思考を持つ」教室のメンバーが立てる問いと探究は様々である。単元「哲学的な”問いを探る」では、共有された状況に対する、複数の問いと探究を作り出し、意見の違いからなにが不確かさであるかを気づかせ、他者の問いを自分の問いとして意識化させる。互いの力を合わせて共に考えるような関係の中心にあるのは、他者と同じ問いを持つことができ、互いに互いを変革していくことができることである。複数の問いを取り上げることの役割は、それらの問いとその問いが導く探究が全くバラバラに行われているわけではなく、それらにつながりを作って、互いに問い合うことが可能であると気づかせるところにある。そうすることで、他者がある状況の中で生み出した問いを、自分の問いとすることを学習し、共同で問いを作っていくことができるようにするのである。

また単元「哲学的な”問いを探る」では、他者が何を不思議に思っているのかを理解することで、問いを相対化させるようになっている。学習を通して、他者が何を不思議に思っているのかを理解しようとすればするほど、他者が不思議に思っていたことは、自分にとっても不確かなことがあることを理解するようになる。問いを相対化させるようにすることの役割は、他者の問いと自分の問いが、互いに問い合うことが可能であると気づかせるところにある。そうすることで、他者がある状況の中で生み出した問いを、自分の問いとすることを学習して、自他にとって不確かな、共同の問いを作っていくことを学習することができるようにするのである。反省的な探究の共同体を作る段階では、これらの原理に従って学習することで、自他に共通した問いを立てて、互いに独自の思考を持ちながらも、共通の問いによって、互いを変革していくことのできる反省的な探究の共同体が形成される。

## 第5項 philosophy for children in Hawaii 高校社会科の新設コースの全体構成

高校社会科の新設コースである ESP コースは、「市民性と民族学の教室への参加」、「民族研究と API 暴力研究の文脈的背景の構築」、「民族的な自己概念の探求」、「『タトゥー』のレンズを通したカイルア高校における暴力の理解」、「理想的な民主主義へ向けた歴史的苦

悩」,「サービス・ラーニングと市民的行動」の6つのユニットから成っている。生徒用のワークブックから各ユニットの概要,期待されている事,評価の対象となる活動についての記述部分を訳出し,まとめたものが次頁の表5-4である。ここには2つの原則が見て取れる。

第1は,民族学の概念と共同体の多様性を背景とした問題を内容として選択することである。ESPでは,ユニット1で,コースの導入として,民族学が注目する研究対象が紹介され,続くユニット2で,54の民族学の用語を歴史的な事例によって理解するようになっている。民族学の用語とは,例えば「偏見」や「階層」,「性別」のような,多様な文化を背景にした人間や社会を説明するための概念であり,ESPの前半部では,これらの概念を子どもに獲得させることになる。一方,後半のユニット3からユニット6までは,子どもが実際にそこで生きている共同体の問題が取り扱われる。現実の共同体は,歴史的な事例とは違いそこに自分が入り込んでいるために,自分の文化的背景から理解が行われ,問題も指摘される。しかし,多様な人間が生活している空間では,それぞれが理解する以上の多様な問題を抱え込んでいる。ESPの後半部では,民俗学の概念を応用して,この実際の世界の中に存在する多様性を理解し,そこに存在する問題を理解するようにする。

第2は,問題の文脈が拡大していくように内容を配列することである。後半のユニット3からユニット5において多様性が取り扱われる文脈は,教室,ハワイ,国家と,規模が拡大していくようになっている。教室という多様性を持った共同体において,それぞれの世界の意味付けを吟味することで,多様性を認識すると同時にそこに共通する問題に気づくことから始め,より規模の大きな共同体の多様性と共通の問題を明らかにしていく。また,ユニット1からユニット5の連続したコースと平行して,コースの各所で行われる非連続ユニットでは,子どもが所属している地域の問題を発見し,どのように行動すればよいかを議論する学習も進められる。そこでは,連続したユニットの中で使用した反省的で探究的な方法を,地域の文脈に適応することが求められる。これによって,哲学するという反省的で探究的な思考の方法を,より多くの人々が協同するための手段であると学習するようになっている。

まとめると,ESPの全体構成は,民族学の概念を共同体の理解に適応し,より多くの人々に共通した多様性を背景とした問題を発見する方法を学習するようになっている。このような構成の背景にあるのは,同じ問題を持つと考える範囲を広げていくことが,我々が社会を作り出すということであるという考え方である。ESPは,哲学を,問いをつくる方法として学習の要素にすることで,民族学における多様性の理解を,同じ問いを持つ共同体という範囲を広

表 5-4:p4cH 高校低学年用コース“エスニックスタディーズと哲学”の内容

(Makaiau, A. S.(n.d.), pp.11-17 より筆者訳出)

	タイトル	概要	期待されていること	評価の対象となる活動
ユニット1	市民性と民族研究の教室への参加	ユニット1は、民族学習の導入である。このユニットを通して、生徒と教師は協同して自分の民族学習が何を意味するかを定義する哲学的会話を使って、探究の共同体を作るために協力する。このさきの学習のための、コースの期待、構造と方法は同様に確立される。ユニットの終わりには生徒と教師はコースマテリアルとかれらの探究共同体への個人的なつながりを感じる事が望まれる。	1) 生徒と教師が学習者のコミュニティを構築し始める 2) 教室が知的で安全な学習環境として確立される 3) "理想的な市民性"の概念が生徒自身におけるフレームワークコースを通してのふるまいと行動の規制(シラバスと市民の契約シートが導入されている) 4) 前提を特定し、証拠を使用する良い思想家のツールの技術が紹介される 5) アイデンティティの要素に関する民族研究の内容(民族、人種、宗教、性別、性的傾向性など)が導入される 6) 自己省察が - 学習戦略として紹介される 7) 生徒が自己探究のプロセスを開始する	1) クラスの中における知的な安全性とは何かを定義する、 2) コミュニティ・ボールを作る、3) 民族研究を通して使うアイデンティティ日記を作る 4) 自分の民族の説明をペアでシェアする 5) は、アメリカの公民権運動の文脈と、自分の教室の文脈という2つの文脈の中で、役割、権限、責任、アメリカ市民の役割、権限、責任、市民の行動を特定する
ユニット2	民族研究とAPI暴力研究の文脈的構築	ユニット2は、生徒がこの民族学習コースの置かれた歴史的・地域的文脈を構築するのを助ける。このユニットの始めて、生徒は54の伝統的な民族学習に一般的に関連付けられている用語を定義し、歴史的な事例を見つける事を求められる。哲学はこのプロセスの中で、子どもたちが論理的、批判的に考えるように、子どもたちが示したそれぞれの歴史的事例の倫理的要素を説明するように、促進するために使われる。生徒の定義はそれぞれの生徒が、コースの中で彼らの授業日記の最後の数ページに用語集を作ることによって、まとめられ、使われる。このプロジェクトは知識の生成者としての生徒の能力を高めるのを助ける。このコースの他の学習に先行するものをセットする。 「民族学習のナショナル・カリキュラム」に関連した専門用語の学習に加えて、生徒はアジア太平洋諸島青少年暴力防止センターの地域研究に関連した専門用語も紹介される。カイルア高校が民族学習を行なっている理由のための文脈を与えて、生徒は彼らのコミュニティの中の暴力を示すもの5つに気づく。これらの5	1) 生徒は、民族研究の専門用語の語彙(約54用語)を開発し、各用語の理解を実証するために的確な歴史的事例に適用する 2) 生徒は哲学的に豊かな議論(プレーンバナナ)を行なう事に向けた形式を紹介される 3) 探究の共同体として、生徒は、民族の研究に関連する少なくとも二つの時事問題を議論するために、プレーンバナナ形式を使用する 4) 暴力のための APIYVPC 指標が紹介され、生徒のコミュニティ文脈についての議論がしやすくなる 5) 人種概念を批判的に検討し、民族と比較する 6) 生徒が歴史的探究のソースとして一次資料を使うために必要なスキルを開発する 7) 生徒は暴力と抑圧の間の関係の理解を発展させる。	1) 民族研究用語集プロジェクト 2) 用語総括アセスメント 3) 2回のプレーンバナナを用いた哲学的な議論 4) "人種の"理解のビデオ 5) 認知的/感情的省察

		<p>つの尺度と生徒の定義は同様に生徒の用語集プロジェクトに含まれる。</p> <p>最終的に生徒はプレーンバナナという Philisophy for children(P4C)の議論のプロセスに導かれる。最近の出来事を議論の内容として使い、生徒は責任のある哲学的に厳密な会話に参加するために、プレーンバナナを使う。彼らの探究の共同体が作られる中で、生徒は社会的に構築されていく学習のプロセスに自信と信頼を持つ。</p>		
ユニット3	自己概念の民族研究	<p>ユニット3では、生徒は、ユニット2で学んだ民族研究の内容の全体像を自己探求と理解の過程に適用する機会が与えられる。出発点として、生徒の作った54の民族研究の用語を使用して、生徒は自分自身の自己概念独自についての質問を生成することが期待される。生徒は歴史的探究プロセスによって輪郭付けられた学習段階にそって、彼らの疑問を彼ら自身の情報収集のために使う。インタビューの実施、一次資料の分析、自己観察のプロセスを使うことによって、莫大な量の自分の情報を得る。生徒は、絶えざる比較の方法(Glaser &amp; Strauss, 1967)を使い、主題を表すためにデータを分析する。これらのデータにもとづいて現れた主題は、彼らの自己概念についての主張言明を生成する情報を提供する。かれらの主張言明を使って、生徒は、探究の共同体の中で、彼らのアイデンティティ物語を表現して、共有する。最終的に、プレーンバナナ(P4C 議論)は自己概念の散りばめられた探究プロセスになり、反省のための他の機会、学習プロセスにおける哲学的探究となる。</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 生徒が批判的に自分自身の自己概念を検討する 一民族研究の文脈で</li> <li>2) 生徒は、社会科学の研究を行うための方法として、歴史的探究プロセスを使用する</li> <li>3) 生徒は、自己の良い思想家のツールキットと自己概念エッセイの共有を介して、彼らのコミュニティをより強いものにする</li> <li>4) 生徒は民族研究の歴史的な文脈を理解する</li> <li>5) 生徒は向社会ロールモデルにさらされる。彼ら自身の自己概念探究をコミュニティゲスト(アジア太平洋諸島青少年暴力防止センターのゲストスピーカー)とシェアすることによって。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ビデオ『Ethnic Studies On Strike』と良い思想家のツールの適用</li> <li>2) 歴史的探究、自己概念の記述と情報収集(質問、回答と焦点された質問との関係)</li> <li>3) 自己分析(自分の歴史的探究ノートの内容分析)</li> <li>4) 焦点化された疑問に答える主題言明の生徒の建設</li> <li>5) 自己概念のエッセイのアウトラインと回し読み</li> <li>6) コンセプトエッセイ自己最終生成ドラフト</li> <li>7) コミュニティに共有された自己概念</li> <li>8) アジア太平洋諸島青少年暴力防止センターのゲストスピーカー</li> <li>9) 3回目と4回目のプレーンバナナ</li> </ol>
ユニット4	『タトゥー』のレンズを通したカイ高お暴力的の理解	<p>ユニット4では、生徒は自分自身の内側の学習から、社会的・文化的文脈の学習へと出て行く。クリス・マッキニーの小説タトゥーを読みながら、生徒は、用語集割り当ての間に紹介された暴力の5つの主要な指標を使用してテキストを分析する。そして、P4C ディスカッション形式であるプレーンバナナを使用して、生徒はかれらの仲間とともに「哲学する」ことによって、テキストに帰せられた個人的意味を探求するように導かれる。</p> <p>ユニット4は対人議論のスキルと批判的な哲学的分析のためのツールと</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 生徒は現代文化を、選択可能で適用でき、変容するものであるという見方を持ち始める</li> <li>2) 生徒は、小説『タトゥー』の文脈における我々の現代文化の側面を分析するためのツールとして APIYVPC 指標を使用する</li> <li>3) 生徒はグループディスカッションを容易にするために自分のスキルを発展させる</li> <li>4) 生徒は、自分の地域社会に前向きな変化を生み出すために、自分のエンパワーメ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 暴力的な行動と影響を特定</li> <li>2) 『タトゥー』を読み、APIYVPC 暴力の指標を用いた分析メモを取る、小説に基づいて肯定的な成果をブレンストーミング(『タトゥー』思考演習)</li> <li>3) 5回のプレーンバナナ</li> <li>4) 肯定的な変化へいかに貢献したかの自己評価、</li> <li>5) ドキュメンタリー</li> </ol>

		を構築し、生徒が地域社会における前向きな変化のエージェントになるための能力を高めるのを支援する。	ントの感覚を開発する	『ミシシッピ州のプロムナイト[高校卒業のダンスパーティ]』を見る
ユニット5	理想的な民主主義への歴史的苦悩	ユニット5では、生徒は彼らの地域の文化の研究から国の文化の研究へと彼らの探究を広げる。彼らの学習に構造を与えるために、歴史的探究のプロセスを使う。生徒は小集団に分かれて、それぞれの集団は焦点化する民族集団の一つを選ぶ。それから、歴史的探究のプロセスの中でアウトライン付けられた段階を取りながら、生徒は理想的な民主主義を成し遂げるための努力の中でそれらのグループが通ってきた歴史的な努力を調査する。彼らの探究の終わりに、それぞれのグループはそれらの民族集団の歴史と関係した論文を選ぶ。からこれはこの論文を残りの授業でプレーンバナナ、P4C 議論を行いやすくするために使う。このユニットの終わりで生徒は多様な民族集団の広い範囲の歴史に向き合わされ、"理想的な民主主義"の問題性質に関わり、哲学的な探究共同体の中でアメリカの歴史について批判的に考える機会を持つ。	1) 生徒がハワイの中の特定の民族の歴史と関連した敏感で、緊張している、個人的な問題についての知的で安全な哲学的議論をリードするかれらの能力を実証する 2) 生徒はハワイの中の選択された民族の歴史(連続性と変化)の理解を深める 3) 生徒は、かれらの探究を理想的な民主主義国の概念にまで広げる。	1) 民族グループの注釈付き歴史年表 2) プレーンバナナの円滑化プロジェクト 3) プレーンバナナをリードする4人の生徒での参加
非連続ユニット	「サービス・ラーニングと市民的行動」	民族研究の最後のユニットは、コース全体に分散される非連続ユニットである。このユニットでは、生徒はワイマナロとカイルアの2つのコミュニティの6時間のコミュニティサービスに参加する。2つのコミュニティのそれぞれから来ている生徒で構成された小集団を作り、生徒は彼らの奉仕活動を通してそのグループが取り組む問題を選択する。コミュニティのなかでの彼らの経験を議論する場としてそれらの小集団を使い、生徒は地域社会全体で共通の問題の存在について観察をする。積極的な市民変化を促進するために、2つのコミュニティの違いに注目する傾向を持つことによって、みんなが協同する方法を反省的に思考するために、生徒は、「哲学」を通して得られた技能を使用する事が求められる。	1) 生徒はサービス・ラーニングの関心を通して、自分自身だけでなく同僚と共に肯定的な対人関係を構築する 2) 生徒が彼ら自身だけでなくコミュニティの中でサービス・ラーニングをすることが要求されるような共感を構築する 3) 生徒は、学校の近くの2つの地理的コミュニティ間の類似点と相違点を批判的に見る。これを通して、多様な文化とコミュニティ間の寛容性を構築する。	1) コミュニティの背景に関する省察 2) 小集団でのサービス・ラーニングの目標作成 3) 対話的日記(ビジュアルな)の実践 4) サービス・ラーニングの記録、 5) 対話的日記(ビジュアルな)プロジェクト 6) 次年度の新入生への手紙 7) 最終の反省的プレーンバナナディスカッション

げる、社会を形成する手段として強調するようにしているのである。

## 第6項 philosophy for children in Hawaii 高校社会科の新設コースの授業構成

前項では、ESP が共通の問題を作ることによって、社会を学習することを明らかにした。そこで本節では、ESP において授業がどのように展開され、集団にとって共通の問題を作り出すことが想定されているのかを明らかにする。そのために、展開の一つのまとまりであると考えられる「ユニット4, 第4・5・6・7日目」を小単元の事例として、その構成を検討する。

### 1. 小単元「ユニット4, 第4・5・6・7日目」の授業展開

本小単元は、子どもたちがハワイに住む自分たちの抱えている問題は何であるのかを発見することをねらいとして4つの展開から成っている。ESP のティチャーズ・ガイドと生徒用ワークブックから基本的な授業過程を確定し、それを解釈した学習の構造を示したのが、次ページの表5-5である。

展開①では、授業の導入として、一つの経験を教室で共有させる。ここでは、著者 Chris Mckinney 自身の体験を元にした小説 Tatoo の第一章を読み、その概要をまとめて、発表させる。その物語でおこる出来事をみんなで確認しあうことによって、物語で追体験した経験の共有を確認する。

展開②では、共有した経験の中にどのような問題が含まれているのかを考えさせる。ここでは、「気分屋」「無関心」「薬物使用」「性差別」「迫害」という用意された暴力の指標を使って、Tatoo の第一章の中でどのような暴力の問題が含まれていたのかを分析させる。用意された指標を使うことで、自分自身が暴力の問題だと思うことを発見する。

展開③では、自分が問題だと思っていることを他者と共有可能な問いとして作成させる。ここでは、WRAITEC という7つのアルファベットによって構成された良い思考者のためのツールキットというものを使って、自分が不思議に思う問いを3つ作成させる。WRAITEC とは、What do you mean?, Reason, Assumption, Inference, True, Example, Evidence, Counter Evidence の頭文字であり、我々の論理を構成する一部である。これを使うことによって、自分が問題だと思っていることについて考える際に不明瞭になっている論理部分に焦点化し、それを不確定なもの気付くことで、みずからの問いを作るようにする。

表 5-5：小単元「ユニット 4, 第 4・5・6・7 日目」の学習構造(Makaiiau, A. S.(n.d.), pp.118-120, 214-216 と Makaiiau, A. S., & Glassco, K. (n.d.) , p29 より筆者作成)

展開	主たる活動指示	想定されている学習内容	学習の構造
①	<p>○『タトゥー』の第 1 章をそれぞれで読み、その概要を一段落にまとめ、発表しましょう。</p> <p>※『タトゥー』のあらすじ：タトゥーはケン・ヒデヨシの生活を追跡することによって、楽園の普段見られることのない側面を示す。</p>	ハワイでの一つの経験を共有する。	問題意識の自覚化
②	<p>○第 1 章の中で、以下のような我々の共同体における暴力の指標にあてはまる事例を抜き出しましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「気分屋」「無関心」「薬物使用」「性差別」「迫害」</li> </ul> <p>○それぞれの事例において、以下の問いに答えてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その事例におけるネガティブな部分は何か。</li> <li>・文化に対する何の変化がよりポジティブな結果を起こすか</li> <li>・自分自身の生活とどのように関わっているか</li> </ul>	それぞれがハワイの問題だと考えることを意識化する。	
③	<p>○良い思考者のためのツールキットを使った問いを 3 つ作る。</p> <p>※良い思考者のためのツールキットとは、WRAITEC という 7 つのアルファベットによって構成された問いを作るための視点である。それぞれのアルファベットは、What do you mean? Reason, Assumption, Inference, True, Example, Evidence, Counter Evidence の頭文字であり、これらの我々の論理を構成する一部に注意を向けるために使われる。</p>	問題だと思っていることに関する問いを作る。	多様な問いと探究の理解  自他に共通した問いの意識化
④	<p>○最も関心を集めたテーマについて議論を行いましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・疑問に思った問いをそれぞれ一つずつ発表する。</li> <li>・共有された問いの中で最も興味のある問いに投票し、議論のテーマを決める</li> <li>・議論を始める前に、自分の考えたことを書く。</li> <li>・議論中に気づいたことを書き留める。</li> </ul> <p>○以下のような点について、議論を自己評価しましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「議論の共同体への貢献」、「探求の中での複雑な思考者」、「自律的な学習者」「我々の共同体の市民性」</li> </ul>	他者の問いと関連して自分にとっても問いであるものを発見する。	
⑤	<p>○以下のような点について、議論を自己評価しましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「議論の共同体への貢献」、「探求の中での複雑な思考者」、「自律的な学習者」「我々の共同体の市民性」</li> </ul> <p>○あなたが次に議論したくなった問いは何でしょうか。</p>	ハワイと教室という 2 重の意味での共同体にとって、大事な問いを意識化する。	

展開④では、多様な問いと探求を理解し合う。ここでは、展開③で作ったそれぞれの問いを発表し、どの問いが最も興味深いかを選ばせた上で、その問いから議論を始めさせる。同じ経験の中でも、どのような出来事を暴力に関する問題であると考えるかは、子どもの持っている知識や考え方によるところが大きい。しかし、他者の問いと関連して自分にとっても問いであるものを意識化させることで、共通の問いを発見するようにする。

展開⑤では、自他に共通した問いを作らせる。ここでは、自分たちの議論を自己評価した上で、次に議論したい問いを考えさせる。議論を行なった教室自体が一つの共同体であることを再確認した上で、ハワイでの経験を共有した集団にとって重要な問いは何であることを改めて考えさせることで、ハワイという共同体にとって共通した問いを作る。

以上のような本授業は、次の3つの学習の部分から構成されていると理解できる。第1は展開①、②であり、経験の中の問題を指摘する部分である。用意された指標やそれまでの学習で獲得した概念を使って、自身の思う問題を明確化する。第2は、展開③、④、⑤であり、多様な問いと探求を理解する部分である。同じ状況に対しても、立てられる問いと探究は多様にあることを学んで、同時に複数の問いが関連し合っていることを理解する。第3は自他に共通した問いを意識化する部分であり、この学習も展開③、④、⑤であり、第2の部分と一体となっている。自己と他者の問いと探究の関連を明らかにしていくことで、自己と他者どちらにも関連している問いを発見し、それを自他に共通した問いとして意識する。

## 2. 授業の学習原理

小单元「ユニット4、第4・5・6・7日目」の学習構造から、ESPの授業にはGSPの2種類の单元と同じ原理が働いていると考えることができる。改めてその学習の原理をまとめて挙げると、言語使用を扱い、聴き合いをして反省的な共同体を作ること、そして、複数の問いを扱い、相対化させることで、反省的な探求の共同体を作ることである。小单元「ユニット4、第4・5・6・7日目」でいえば、ハワイに存在する多様な人間の対立に関して、暴力の指標を使って、物語における言語使用を理解して、自分との差異を不確かさとして問いにできるようにする。そして、教室の中でハワイに存在する多様な人間の対立に関しての問いと探求を相対化させることによって、自分たちで共同体にとっての問いをつくり、共通の問いを持つという感覚をハワイにまで広げる。このようにESPの各授業は、多様性を背景とした人間の対立とそれを分析する指標を用意して、言語使用を扱い、聴き



合いをする、そして、複数の問いを扱い、相対化させるように構成されている。それによって、民俗学の概念を応用しながら、哲学の手段を使って共通の問いを持つという感覚をより広げる。これが ESP の授業における学習原理である。

## 第 7 項 philosophy for children in Hawaii のカリキュラム論

分析結果をまとめると、GSP は、哲学することに典型的な思考の動きを教育内容として選択し、それを実践する中で作られる集団が、共同体から反省的な共同体、反省的な共同体から反省的な探究の共同体というように段階的に発展するように構成する。そして、反省的な共同体が形成される段階の單元では、言語使用を取り上げる、聴き合いをさせる、という 2 つの原理にそって子どもたちが自分の信念に問いを立てるように構成し、反省的な探究の共同体を作る段階の單元では、複数の問いを取り上げる、問いを相対化させる、という 2 つの原理にそって、子どもたちが自他に共通した問いを立てるように構成する。GSP はこのような構成によって、子どもたちが、自分たちの世界の意味付けを共同で吟味するプロセスを内面化し、共に考えることのできる関係を構築・拡張することが出来るようにしている。また、ESP の分析によって明らかになった教科の中で哲学することの意味は、概念のレベルにおいて教科の持っている内容に対して子どもの経験を結びつけて、教科の問いを子どもたちが立てる様にする事である。

本章で検討してきた p4cH の哲学教育カリキュラム編成は、次頁の図 5-1 のように表せる。

良い思考として、自己と他者を関係づけ相互に変革できる思考、子どもの思考を、判断の指針とするものは、自分自身以外になく、他者を自分の動かせるものではないと排除する思考、と設定し、それらを交流させる可能な思考として、自分の思考によって他者を、他者の思考によって自分を刺激し、自他に共通した問題を生み出すことを準備する。カリキュラムの実質的な目的意識は、社会をより協力したいと思えるものにしていくことであり、カリキュラムの実質的な問題意識は思考の態度を問題視しているということである。

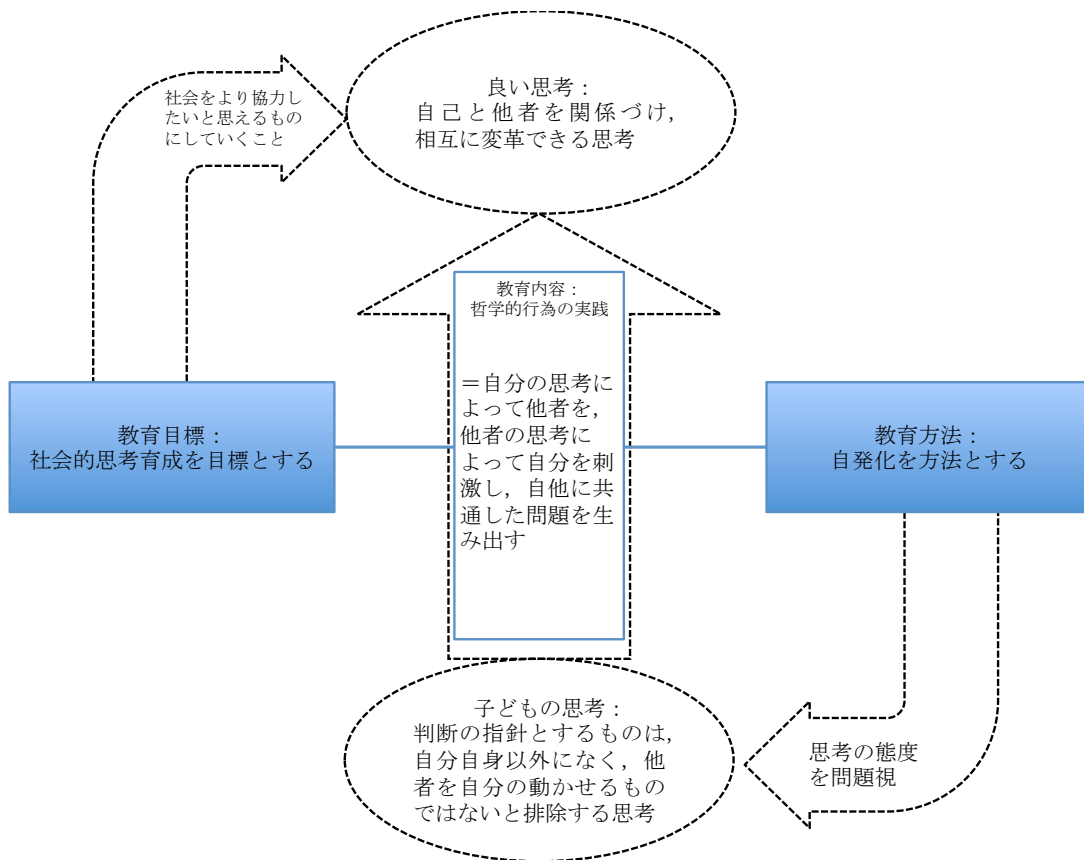


図 5-1：p4cH のカリキュラム論(筆者作成)

### 第3節 新しい哲学教育の特質

それでは、p4cHという事例のカリキュラム論から考えるに、本類型の新しい哲学教育は、学校教育にどのような新しい学習を生み出し、それは学校教育にどのような変化を生じさせるのか、を考察する。自発化による社会的思考形成のための哲学教育の新しい哲学教育については、2つの特質が指摘できる。

第1に、本類型は、共同で問いを立てるプロセスを内面化することで、自分たち自身で相互に変革しあう関係を意識的に作り出すという特質を持っていた。本類型では、社会というものへの関心と期待を、偶然的なものでなく、子どもたちが自分たちで創りだすことを可能にする学習が構想される。これまで、子どもたちは自然に社会への関心と期待を持ち、新しい体験や情報によって、その関心と期待は広がっていくと考えられていることが多かった。しかし、一方で、子どもたちが段階を経ていくにつれて、社会への関心と期待を失っていくということが学校教育の重要な課題となっている。自発的な社会的思考育成のための哲学教育では、これまでの学校教育の学習のように、自己を社会に適応させる、もしくは社会と距離をおくことを学ぶのではなく、自己と他者を関係づけ、その間に社会を生み出すことを学ぶようにしている。この世界には、個々の人間を超える特別な存在はないと考えるならば、一人ひとりの個人が、自らの信じることを試してみる自由がある。しかし、同時に、世界の意味付けをどこかの誰かにまかせることなく、自分たちで吟味しようとするならば、個人が考えたことの結果は集積され、他者同士が関わりあうことで人々は相互に変革される。自分たち自身で責任をもって世界の意味付けを考えることによって、“独自の思考を持った”人間であることを認めながら、“互いを変革できる”関係を意識的に作り出すことを学ぶのである。

第2に、学校教育全体を、民主主義を活性化させる市民を育てるように変革しようとする特質を持っている。p4cHという事例のカリキュラム論から考えるに、この新しい哲学教育は、哲学の方法の社会的性格をできるだけ強調して、学校教育における意図的計画的な思考の育成をすることを原則としている。そうすることで、子どもたちが思考の対象に左右されることなく、哲学的行為によって自発的に考えようとするネットワークを作り出せるようになるからである。教科指導の中で追求するようになっている認識の形成や意思決定は、最終的には、民主主義を活性化することにつながるというわけではない。自発化による社会的思考育成のための哲学教育は、思考育成の中心を、これまでの個人的なものから、

哲学の社会的側面へと変化させることによって、教科指導の在り方も、民主主義を活性化させるように変えることができると主張するところに特質がある。

新しい哲学教育の一類型、自発化による社会的思考育成のための哲学教育の事例を分析した結果、そこに見られたカリキュラム論は以下のようなものであった。子どもたちに育成すべき良い思考を、自己と他者を関係づけ相互に変革できる思考、子どもの思考を、判断の指針とするものは、自分自身以外になく、他者を自分の動かせるものではないと排除する思考、と設定し、それらを交流させる可能な思考として、自分の思考によって他者を、他者の思考によって自分を刺激し、自他に共通した問題を生み出すことを準備する。実質的な目的意識は、社会をより協力したいと思えるものにしていくことであり、思考の態度を問題視している。このようなカリキュラム論から、自発化による社会的思考育成のための哲学教育は、その特質として、自分たち自身で相互に変革しあう関係を意識的に作り出すことを学ばせ、それを学校教育の学習に浸透させることで、民主主義を活性化させる学習にしようとするのが明らかとなった。

## 終章

### 第1節 研究の成果

#### —新しい哲学教育カリキュラム論とその学校教育への貢献及び限界

本章では、これまで解明してきた4つの新しい哲学教育を市民育成のための学校教育の視点から再整理した。各類型の目的意識を市民育成の志向と捉える下の表E-1のようになる。

表 E-1：新しい哲学教育における市民育成の考え方(筆者作成)

教育方法 教育目標	合理化 (思考をより合理的に)	自発化 (思考をより自発的に)
本質的思考育成 (哲学的行為目的型)	合理化による本質的思考育成のための哲学教育	自発化による本質的思考育成のための哲学教育
	吟味された人生を生きる市民育成の論理	世界や自分自身の新しい可能性を作り出す市民育成の論理
社会的思考育成 (哲学的行為手段型)	合理化による社会的思考育成のための哲学教育	自発化による社会的思考育成のための哲学教育
	社会をより理性的な議論の場にする市民育成の論理	社会をより協力したいと思えるものにする市民育成の論理

合理化による本質的思考育成のための哲学教育は、吟味された人生を生きる市民育成を志向する。人生の問題について多様な意見を考慮した上で、どれを選ぶべきかを考える思考を育成するようにして、この市民育成に貢献しようとする。合理化による社会的思考育成のための哲学教育は社会をより理性的な議論の場にする市民育成を志向する。思考の修正を教育の内容にすることで、よりよく理性を働かせようとする思考を可能にし、この市民育成に貢献しようとする。自発化による本質的思考形成のための哲学教育は世界や自分自身の新しい可能性を作り出す市民育成を志向する。問いを立てることそのものを学習の目標にすることで、世界や自分自身に問いを立て、その不確定さを明らかにす

ることを学習できるようにして、この市民育成に貢献しようとする。自発化による社会的思考育成のための哲学教育は社会をより協力したいと思えるものにする市民育成を思考する。共同で問いを立てるプロセスを内面化することで、自分たち自身で相互に変革しあう関係を意識的に作り出すようにし、この市民育成に貢献しようとする。

## 第2節 研究の結論—学校教育の構造変革と新しい哲学教育

これらを相互に比較することで、新しい哲学教育はどのような市民の育成を提案できるのか、の問いに、以下の2点が指摘できるだろう。

### ・自発的思考の育成

明らかになった各市民育成の論理のなかで、現行の学校教育カリキュラムで達成が目指されていない、もしくは達成するのが難しいのが、資料編:表 E-1 右側の世界や自分自身の新しい可能性を作り出す市民育成と、社会をより協力したいと思えるものにする市民育成であろう。現行の学校教育カリキュラムには、これらの市民育成を志向する新しい哲学教育カリキュラム論に見られる内容編成の考え方は含まれていない。問いを立てることは手段として扱われ、社会への関心と期待は、子どもたちの新しい体験や情報によって、自然に広がっていくと考えられている。もし、世界や自分自身の新しい可能性を作り出し、社会をより協力したいと思えるものにする市民育成を達成しようと思うと、学校教育の方法を合理化教育から自発化教育へと根本的に転換する必要がある。これはしばしば、一般的な教育理論として、抽象的に主張されるが、自発化による新しい哲学教育の論理はこの市民育成の可能性を具体的に示しているものであると言えよう。

### ・思考による社会の形成

明らかになった各市民育成の志向のなかで、現代社会が求めるものは、資料編:表 E-1 下側、社会をより理性的な議論の場にする市民育成と、社会をより協力したいと思えるものにする市民育成であろう。初めに述べたように、社会が、緊張と無関心で埋められようとしていくこの時代に、学校教育は、自発的に思考して社会を民主主義社会へと形成していく市民の育成を求められている。合理化による社会的思考育成のための哲学教育と自発化による社会的思考育成のための哲学教育は、哲学的行為の実践によって“民主主義社会を形成する思考”を育成する社会的思考育成を主張していた。これらは現代社会が求める市民の育成を実行する新しい可能性であると考えられるだろう。

## 参考文献

(英文)

- (1) Barrow, W. (2010). Dialogic, Participation and the Potential for Philosophy for Children, *Thinking Skills and Creativity*, v5, n2 pp.61-69.
- (2) Bayer, B. K. (1985). Critical Thinking: What is it?, *Social Education*, v49, pp. 270-276.
- (3) Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure, and Children : How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education, *Journal of Philosophy of Education*, v45, n2, pp. 305-319.
- (4) Cam, P. (Ed.). (1993). *Thinking Stories 1*, Philosophical Inquiry for Children, Hale & Iremonger.
- (5) Cam, P. (Ed.). (2008a). *Thinking Stories 2*, Philosophical Inquiry for Children, Hale & Iremonger.
- (6) Cam, P. (Ed.). (2008b). *Thinking Stories 3*, Philosophical Inquiry for Children, Hale & Iremonger.
- (7) Chesters, S. D. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*, Sense Publishers.
- (8) College of Education, University of Hawaii at Manoa. (2012). *Educational Perspectives*(*Journal of the College of Education, University of Hawaii at Manoa*), v44, n1-2.
- (9) Costa, A. L. (Ed.). (1991a). *Developing Minds, A resource book for teaching thinking*(Revised Edition), Volume 1, Association for supervision and curriculum development.
- (10) Costa, A. L. (Ed.). (1991b). *Developing Minds : Programs for Teaching Thinking*(Revised Edition), Volume 2, Association for Supervision and Curriculum Development.
- (11) Costa, A. L. (2003). Introduction: The vision, In A. L. Costa (Ed.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, Association for Supervision and



- Curriculum Development, pp.459-465.
- (12)Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*, Nelson Thornes.
- (13)Fisher, R. (2009). *CREATIVE DIALOGUE: Talk for thinking in the classroom*, Routledge.
- (14)Green, L. (2009). Education for democracy: Using the classroom community of inquiry to develop habits of reactive judgement in South African schools, *Thinking Skills and Creativity*, v4, n3, pp. 178-184.
- (15)Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and Its Critics- A Mendham Dialogue, *Journal of Philosophy of Education*, v45, n2, pp.199-219.
- (16)Gregory, M. (Ed.). (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair state university.
- (17)Gusmano, J. J. (1990). *thinking philosophically*, University Press of America.
- (18)Haynes, F. (2009). *PESA Encounters : From Debate to Dialogue*, Educational Philosophy and Theory, v41, n7, pp. 770-773.
- (19)Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*, Routledge.
- (20)Jackson, T. (2001). The Art and Craft of "Gently Socratic" Inquiry, Costa, A. L. (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (3rd edition), Association for supervision and Curriculum, pp.459-465.
- (21)Jackson, T. (2004). Philosophy for Children Hawaiian Style –On Not Being in a Rush–, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, v17, n1-2, pp.4-8.
- (22)Jackson, T. (2012). Philosophical Rules of Engagement, Maher, C. (Ed.), *The Pittsburgh School of Philosophy*, Routledge Studies in Contemporary Philosophy pp.99-109.
- (23)Jackson, T.& Hakoda, L. (n.d.). *Getting Started in Philosophy Start-Up Kit for K-1* (2<sup>nd</sup>ed.), Unpublished manuscript, University of Hawaii at Manoa.
- (24)Jones, H. (2008). Thoughts on Teaching Thinking : Perceptions of Practitioners with a Shared Culture of Thinking Skills Education, *Curriculum Journal*, v19, n4, pp. 309-324.

- (25)Kasmarek, J. E. (2002). *Philosophy Book 1 Curriculum Unit*, The Center for learning.
- (26)Kasmarek, J. E. (2004). *Philosophy Book 2 Curriculum Unit*, The Center for learning.
- (27)Kaye S. M., & Thomson, P. (2007). *Philosophy for Teens, Questioning Life's Big Ideas*, Prufrock Press Inc.
- (28)Kaye S. M., & Thomson, P. (2008). *More Philosophy for Teens, Examining Reality and Knowledge*, Prufrock Press Inc.
- (29)Kennedy. N., & Kennedy, D. (2011). Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and Its Role in School Curriculum Design, *Journal of Philosophy of Education*, v45, n2, pp.265-283.
- (30)Law, S. (2002). *The Philosophy Files*, Orion Children's Books.
- (31)Leicester, M., & Taylor, D. (2010). *Critical Thinking across the Curriculum Developing critical thinking skills*, Open University Press.
- (32)Leicester. M. (2006a). *Early Years Stories for the Foundation Stage*, Routledge.
- (33)Leicester. M. (2006b). *Stories for Circle Time and Assembly*, Routledge.
- (34)Leicester. M. (2010). *Teaching Critical Thinking Skills*, Continuum.
- (35)Lipman, M. (1978). *SUKI*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (36)Lipman, M. (1980). *Mark*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (37)Lipman, M. (1981). *Pixie*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (38)Lipman, M. (1982). *Harry Stottlemeier's Discovery*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (39)Lipman, M. (1985a). *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie (Second Edition)*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (40)Lipman, M. (1985b). *LISA*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.

- (41)Lipman, M. (1986). *Kio and Gus*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (42)Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, Temple University Press.
- (43)Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge University Press.
- (44)Lipman, M. (1996a). *Deciding What To Do, Instructional Manual to Accompany NOUS*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (45)Lipman, M. (1996b). *NATASHA Vygotskian Dialogues*, Teachers College Press, Columbia University.
- (46)Lipman, M. (1996). *Nous*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (47)Lipman, M. (2005). *Elfie* (2<sup>nd</sup>Ed.), The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (48)Lipman, M. (2006). *Getting Our Thoughts Together, Instructional Manual to Accompany ELFIE* (2<sup>nd</sup>Ed.), Montclair: the Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (49)Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*, Montclair: the Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (50)Lipman, M., & Sharp, A. M.(1978). *Growing up with philosophy*, Temple University Press
- (51)Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980a). *Social Inquiry, Instructional Manual to Accompany Mark*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (52)Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980b). *Writing: How and Why*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (53)Lipman, M., & Sharp, A. M. (1984). *Looking for Meaning: Instructional Manual to Accompany Pixie*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (54)Lipman, M., & Sharp, A. M. (1985). *Ethical inquiry: Instructional Manual to Accompany LISA* (Second Edition), The Institute for the Advancement of

- Philosophy for Children, Montclair State University.
- (55) Lipman, M., & Sharp, A. M. (1986). *Wondering at The world: Instructional Manual to Accompany Kio and Gus*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (56) Lipman, M., & Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (Second Edition), Temple University Press.
- (57) Lipman, M., & Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1984). *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- (58) Lone, J. M., & Israeloff R. (Ed.). (2012). *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*, Cambridge Scholars Publishing.
- (59) Long, F. (2005). Thomas Reid and Philosophy with Children, *Journal of Philosophy of Education*, v39, n4, p599-614.
- (60) Makaiau, A. S., & Glassco K. (n.d.). *Ethnic Studies and Philosophy: Teacher's Guide, Course Overview, Curriculum Maps, and Daily Objectives*, Unpublished Document.
- (61) Makaiau, A. S. (n.d.). *Philosophy for Children and Ethnic Studies at Kailua High School: A Phenomenological Study*, Unpublished Document.
- (62) Meehan, K. A. (1990). Evaluation of a Philosophy for Children Project In Hawaii, *Thinking : The Journal of Philosophy for Children*, v8, n4, pp.20-23.
- (63) 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*, Cambridge Scholars Publishing, pp.13-21.
- (64) Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, v65, n7, pp. 446-456.
- (65) Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge University Press.
- (66) Sharp, A. M., & Reed F. R. (1992). *Studies in philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press.

- (67)Smith, R. (2011). The Play of Socratic Dialogue, *Journal of Philosophy of Education*, v45, n2, pp.221-233.
- (68)Splitter, L. (2011). Identity, Citizenship and Moral Education, *Educational Philosophy and Theory*, v43, n5, pp.484-505.
- (69)UH Uehiro Academy. (n.d.). *Ethnic\_Studies\_Syllabus*, Unpublished Document.
- (70)UH Uehiro Academy. (n.d.). *Philosophy for Children The Preschool Project*, Unpublished Document.
- (71)UH Uehiro Academy. (n.d.). *Philosophy for Children, a Guide for Teachers*, Unpublished Document.
- (72)UH Uehiro Academy. (n.d.). *Psychology\_syllabus.* , Unpublished Document.
- (73)UH Uehiro Academy. (n.d.). *The Start-up Kit Lessons for Young Beginners* (3rd Edition), Unpublished Document.
- (74)UNESCO, Social and Human Sciences Sector. (2007). *PHILOSOPHY A SCHOOL OF FREEDOM*, UNESCO Publishing.
- (75)Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking, *Journal of Philosophy of Education*, v39, n1, pp.19-35.
- (76)Vansieleghem, N. (2006). Listening to Dialogue, *Studies, Philosophy and Education*, v25, n1-2, pp.175-190.
- (77)Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman? -, *Journal of Philosophy of Education*, v45, n2, pp.171-182.
- (78)Wegerif, R. (2010). Towards a dialogic theory of how children learn to think, *Thinking Skills and Creativity*, v6, n3, pp.179-190.
- (79)White, D. A.(2001). *Philosophy for Kids : 40 Fun Questions That Help You Wonder... about Everything!*, Prufrock Press.
- (80)White, D. A. (2005). *THE EXAMINED LIFE*, Prufrock Press.

## (邦文)

- (1) 浅沼光樹(2002)「哲学のへりくだりーG・B・マシューズの〈子どもの哲学〉についてー」京都大学哲学論叢刊行会『哲学論叢』第29号, pp.68-80
- (2) 安彦忠彦(2006)『教育課程編成論ー学校は何を学ぶところかー』放送大学教育振興会
- (3) 有馬知江美(2008)「哲学教育に関する考察(XII) : 子どもの孤独の時間と自由の探求についてー」『有馬作新学院大学女子短期大学部紀要』第31号, pp.1-12
- (4) 安藤輝次(1993)「『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
- (5) 安藤輝次(1994)「M.リップマンの『子どものための哲学』(Ⅱ)ー小学校高学年用教科書を中心にー」『福井大学教育学部紀要 IV(教育育科学)』第47号, pp.1-14
- (6) 安藤輝次, 渡邊一保(1993)「M.リップマンの『子どものための哲学』の検討」『福井大学教育学部紀要 IV(教育育科学)』第45号, pp.19-41
- (7) 池野範男(1993)「社会科は何を目指すべきかー社会的世界の拡大ー」『社会科教育』No.377, 明治図書, pp.118-123
- (8) 池野範男(2001)「真理性か正当性か, 市民の基礎形成か市民形成か」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, pp.37-40
- (9) 池野範男(2008)「社会科の可能性と限界」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第104号, pp.6-16
- (10) 池野範男(2011)「社会形成力を育てる(市民)社会科」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』No.1127, pp.6-13
- (11) 池野範男ほか(2004)「グリフィンの歴史授業論: 信念を分析・検討する歴史授業論」『現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究』平成13年度～平成15年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書, pp.55-66
- (12) 池吉琢磨, 中山康雄(2007)「思考についての哲学的探求ーギルバート・ライルの観点からー」『大阪大学大学院人間思科考学研究科紀要』第33号, pp.21-38
- (13) 伊勢田哲治(2005)『哲学思考トレーニング』ちくま新書

- (14)今谷順重(編著)(1994)『子どもが生きる生活科の授業設計』ミネルヴァ書房
- (15)岩崎武雄(1966)『哲学のすすめ』講談社現代新書
- (16)岩田文昭 (1998)「哲学教育と差別問題」大阪教育大学『教育実践研究』第7号, pp.83-92
- (17)上野千鶴子(編)(2001)『構築主義とは何か』勁草書房
- (18)魚津郁夫(2006)『プラグマティズムの思想』筑摩書房
- (19)内田詔夫(2005)「哲学と教育と日常の接点：日常の学習や生活に即して自ら考えさせ人間理解を深めさせるための哲学教育を目指して」『東北哲学会年報』第21号, pp.63-69
- (20)宇野重規(2010)『＜私＞時代のデモクラシー』岩波書店
- (21)宇野重規(2013)『民主主義のつくり方』筑摩書房
- (22)内海巖(1971)『社会認識教育の理論と実践-社会科教育学原理-』葵書房
- (23)ユーリア・エンゲストローム(山住勝広, 百合草禎二, 庄井良信, 松下佳代, 保坂 裕子, 手取義宏, 高橋登訳)(1999)『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社
- (24)小河原誠(2010)『反証主義』東北大学出版会
- (25)尾原康光(2009)『自由主義社会科教育論』溪水社
- (26)ミシェル・オンフレ(嶋崎正樹訳)(2004)『＜反＞哲学教科書』NTT出版
- (27)片上宗二(2011)『「社会研究科」による社会科授業の革新—社会科教育の現在, 過去, 未来—』風間書房
- (28)片上宗二(2013)『社会科教師のための「言語力」研究—社会科授業の充実・発展をめざして—』風間書房
- (29)片上宗二, 木村博一, 永田忠道(編著)(2011)『混迷の時代!“社会科”はどこへ向かえばよいのか—激動の歴史から未来を模索する』明治図書
- (30)唐木清志(2009)『アメリカ社会科のシティズンシップ教育に関する理論的・実践的研究』平成18~20年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
- (31)アンソニー・ギデンズ(秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳)(1991)『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』ハーベスト社
- (32)木村博一(編著)(2002)『21世紀の初等教育学シリーズ 第2巻 初等社会科教育学』協同出版

- (33)木村博一(1999)「社会科問題解決学習の成立と変質－昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』の再評価－」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号, pp.11-20
- (34)草原和博(1995)「近年の社会科教育研究が示唆するもの：研究方法論と教科論の関連に注目して」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第43号, pp.100-110
- (35)草原和博(2005)「『社会科地理』をめぐる論争の構図」『鳴門教育大学紀要(教育科学編)』第20号, pp.171-183
- (36)桑原敏典(2000)「自立的な価値観の形成を目指す社会科論争問題学習－「アメリカの社会的論争問題」を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第12号, pp.93-104
- (37)シャロン・ケイ, ポール・トムソン(河野哲也監訳)(2012)『中学生からの対話する哲学教室』玉川大学出版社
- (38)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
- (39)児玉康弘(2004)「『公民科』における解釈批判学習－「先哲の思想」の扱い－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第16号, pp.73-81
- (40)小原友行(1975)「社会科学学習原理としての探求：B.G.マシャラスの場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第24号, pp.73-82
- (41)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.129-130
- (42)澤田千歳, 松本伸示(2009)「『課題設定の能力』の育成を目指した実践研究－『子どものための哲学』の授業を通して」『日本総合学習学会誌』第12号, pp.1-8
- (43)下前弘司ほか(2011)「高等学校社会系教科における 批判的思考力を育成する授業開発の研究(1)－公民科「倫理」の場合－」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第39号, pp.285-290
- (44)社会認識教育学会(1985)『社会科教育の21世紀』明治図書
- (45)社会認識教育学会(1994)『社会科教育学ハンドブック－新しい視座への基礎知識－』明治図書



- (46)社会認識教育学会(2012)『新社会科教育学ハンドブック』明治図書
- (47)白井成雄(2006)「フランスの高校(リセ)の哲学教育について」哲学会誌, 第41号, pp33-37
- (48)全国社会科教育学会(2001)『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書
- (49)高橋綾(2005)「〈こどもの哲学〉へ向けて—メルロ＝ポンティによるピアジェ批判から」大阪大学大学院文学研究科哲学講座『メタフュシカ』第36号, pp.65-78
- (50)高橋綾(2008)「対話における哲学的思考の学習—クリティカルシンキングとエンゲストロームの学習論より—」大阪大学大学院研究科臨床哲学研究室『臨床哲学』第9号, pp.39-59
- (51)Bonnie Tabor, Nannette Ganotisi, 豊田光世(2009)「ワイキキ小学校が実践するP4C(こどもの哲学)による道徳教育」日本道徳教育学会『道徳と教育』第53巻, pp.147-149
- (52)田中俊朗, 関根政美(2002)『市民権とは何か』岩波書店
- (53)棚橋健治(2007)「アメリカの市民性形成論(1)—市民性概念の歴史的・社会的文脈—」二宮皓(編)『市民性形成論』放送大学教育振興会, pp.82-94.
- (54)土屋陽介(2013)「子どもの哲学における反省的思考とメタ認知: 反省的思考力を伸ばす子どもの哲学カリキュラム作成のための予備的考察」『千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書: 子どものための哲学教育研究』pp.69-84
- (55)イヴ・ティエリ(秋葉みなみ訳)(2009)「高校の哲学—フランスのケース—」園山大祐ほか編『日仏比較—変容する社会と教育—』pp.125-135
- (56)ジョン・デューイ(河村望訳)(1916)『民主主義と教育』(デューイ=ミード著作集 9), 人間の科学社
- (57)ジョン・デューウィ(清水幾太郎, 清水禮子訳)(1968)『哲学の改造』岩波書店
- (58)豊田光世(2012)「『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—」『兵庫県立大学環境人間学部研究報告』第14号, pp.41-50。
- (59)中島道男(2009)『バウマン社会理論の射程—ポストモダニティと倫理—』青弓社

- (60)永田忠通(2007)「社会科教育学における理論研究の動向－2006年度の関係学会誌論文をもとに－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第101号，pp.61-69
- (61)仲正昌樹(2008)『集中講義!アメリカ現代思想 リベラリズムの冒険』日本放送出版協会
- (62)西研(2001)『哲学的思考』筑摩書房
- (63)西野真由美(1997)「オーストラリアにおける子どもたちのための哲学教育－思考力を育成する道徳教育のための一考察－」日本比較教育学会『比較教育学研究』第23号，pp.65-80
- (64)トマス・ネーゲル(岡本裕一朗，若松良樹訳)(1993)『哲学ってどんなこと?－とっても短い哲学入門－』昭和堂
- (65)野家啓一(2012)「哲学リテラシーの必要性」文部科学省『中等教育資料』ぎょうせい，pp.2-3
- (66)野上智行(1996)『「クロスカリキュラム」理論と方法 総合的学習への提言－今日をクロスする授業 第1巻』明治図書
- (67)野矢茂樹(1997)『論理トレーニング』産業図書
- (68)ウォルター・パーカー(藤井千春訳)(2009)『社会科教育カリキュラム☆市民社会を育てるノート☆』ルック社
- (69)ジークムント・バウマン(森田典正訳)(2001)『リキッド・モダニティ 液状化する社会』大月書店
- (70)ジグムント・バウマン(伊藤茂訳)(2007)『アイデンティティ』日本経済評論社
- (71)ジグムント・バウマン(澤井敦，菅野博史，鈴木智之訳)(2008)『個人化社会 ソシオロジー選書1』青弓社
- (72)原宏史(2003)「高等学校倫理において「生」と「死」の授業をどう構想するか」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第6号，pp.197-206
- (73)原宏史(2008)「「倫理」における公害の取り扱い -応用倫理的観点からの「水俣病」の授業実践-」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第11号，pp.229-238
- (74)早川操(1994)『デューイの探求教育哲学－相互成長をめざす人間形成再考－』名古屋大学出版会

- (75)樋口直宏(2012)「日本における批判的思考研究の動向と課題：教育学を中心に」東京教育大学教育方法談話会『教育方法学研究』第17号, pp.199-225
- (76)カレル・ファン・デル・レーウ(樋口聡訳)(2007)「子どものための哲学をめぐる諸問題」広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座『学習開発学研究』第1号, 2007年, pp.19-27
- (77)カレル・ファン・デル・レーウ(樋口聡訳)(2007)「子どものための哲学：歴史・概念・方法」広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座『学習開発学研究』第1号, pp.143-149
- (78)ジェームス・ゴートン・フィンリースン(村岡晋一, 木前利秋訳)(2007年)『1冊でわかるハーバーマス』岩波書店
- (79)ベルンハルト・ヘルツル, フリードリヒ・ミュレッカー, ハンス・ウーラッハ(島崎隆監訳)(2002)『哲学の問い 討議用』晃洋書房
- (80)G・B マシューズ(鈴木晶訳)(1996)『子どもは小さな哲学者』新思索社
- (81)G・B マシューズ(倉光修, 梨木香歩訳)(1997)『哲学とこども 子どもとの対話から』新曜社
- (82)丸山恭司(2007)「言語の呪縛と解放—ウィトゲンシュタインの哲学教育—」教育哲学会『教育哲学研究』第96号, pp.115-131
- (83)水谷浩文, 松本伸示(2005)「Reasoning Skillの育成を目指した授業の実践：「子どものための哲学」プログラムを手がかりにして」『日本教科教育学会誌』第28号, 第1巻, pp.31-39
- (84)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29号, 第2巻, pp.29-37
- (85)水山光春(2011)『英国市民教育の批判的摂取に基づく小中高一貫シティズンシップ教育カリキュラム開発』2007-2010年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
- (86)溝口和宏(2001)「開かれた価値観形成をはかる社会科教育」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号, pp.29-36
- (87)道田泰司(2001)「日常的題材に対する大学生の批判的思考—態度と能力の学年差と専攻差—」日本教育心理学会『教育心理学研究』第49号, pp.41-49

- (88)道田泰司(2001)「批判的思考の諸概念：人はそれを何だと考えているか?」『琉球大学教育学部紀要』第 59 号,pp.109-127
- (89)道田泰司(2011)「原著[実践研究] 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」日本教育心理学会『教育心理学研究』第 59 号, pp.193-205
- (90)村上祐子(2010)「哲学教育の一環としての論理学教育の充実に向けて」日本科学哲学会『科学哲学』第 43 号, pp.91-97
- (91)村田正志(2003)「社会的探求としての哲学授業--M.リップマン『子どものための哲学』の場合」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第 49 号, 第 2 巻, pp.549-554.
- (92)藤井千春(2010)『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論』, 早稲田大学出版部
- (93)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
- (94)森秀樹(2011)『「市民性教育」としての「子どものための哲学」』平成 20 年度～平成 22 年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書
- (95)森分孝治(1992)「対抗イデオロギー教育—科学的知識の批判的学習—」をなぜ問うか『社会科教育』No359, 明治図書, pp.119-124
- (96)森分孝治(1993)「今,社会科とは何か」をなぜ問うか『社会科教育』No375, 明治図書, pp.126-131
- (97)森分孝治(1996)「社会科の本質—市民的資質教育における科学」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 74 号, pp.60-70
- (98)ギルバート・ライル著(坂本百大ほか訳)(1997)『思考について』みすず書房
- (99)矢野智司(1996)『ソクラテスのダブル・バインド—意味生成の教育人間学—』世織書房
- (100)吉村功太郎(2001)「社会的合意形成をめざす社会科授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号, pp.21-28
- (101)鷺田小彌太(2004)「哲学教育の過去・現在・未来」札幌大学『経済と経営』Vol.35 pp.101-118
- (102)渡部竜也(2008)「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想：米国

急進派教育論の批判的検討を通して」全国社会科教育学会『社会科研究』  
第 69 号， pp. 1-10

- (103) 渡部 竜也(2009)「自由主義社会は「政治的なもの」の学習を必要としないのかー尾原康光氏の論考の再検討ー」日本公民教育学会『公民教育研究』第  
17 号， pp49-63