

Title	やさしい哲学探究
Author(s)	ジャンクソン, トーマス E.; 中川, 雅道
Citation	臨床哲学. 14(2) P.56-P.74
Issue Date	2013-03-31
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/11094/24717
DOI	
Rights	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/>



やさしい哲学探究
Gently Socratic Inquiry

Dr. トーマス E. ジャクソン



目次

P4C へご招待	58
ハワイスไตล์ P4C — 「やさしい哲学」 探究の場を創る	58
やさしい哲学探究 (ハワイスไตล์ P4C) ってどんなもの?	59
やさしい哲学探究 (ハワイスไตล์ P4C) はこういうものではない	60
(ハワイスไตล์ P4C の) 探究の共同体を作る	61
コミュニティを創る	62
コミュニティボールをつくる	62
マジックワード	63
(ハワイスไตล์ P4C の) 探究への理解を作り上げる	65
(1) 共に探究する	65
(2) 探究の原動力	66
(3) 探究の自己修正	66
(4) 探究のためのツール (WRAITEC)	66
哲学者の道具箱 The Good Thinker' s Toolkit	67
(5) 反省の時間	69
先生の役割	71
参考文献	74

P4C へご招待

子どものための哲学 Philosophy for Children (P4C) はマシュー・リップマン Matthew Lipman によって創られました。P4C のアイデアが生まれたのは、リップマンがコロンビア大学で教えていた 1969 年のこと。論理的に考え、健全に判断する能力が大学生たちに欠けていると深く憂慮していたときのことでした。その深い憂慮から、リップマンは 7 つの小説と各小説に対応する指導書を作成し、哲学に基づく K-12 カリキュラムを作り上げました。今や、P4C は世界各国で先進的な教育だと見なされるようになっています。P4C が目指すのは、子どもたちが自分自身で考える力を身につけ、思いやりと責任をもって、その考える力を使えるようになることなのです。

リップマンの仕事に影響されながらも、ハワイでは「ハワイスタイル p4c」へと P4C が進化しました。ハワイ p4c センターの援助のもと、現在も成長し続けています。(www.p4cHawaii.org)

ハワイスタイル P4C — 「やさしい哲学」探究の場を創る

自分自身で考える能力を育み、責任をもってその能力を使えるようになることが、教育の最も重要な目標だと「やさしい哲学」探究は考えます。現在の学校のほとんどが未だこの目標を達成できていないこともまた知られています。幼稚園に入る頃に持っている不思議だと思う心 sense of wonder — 本当の意味での考えることが、したがって自分自身で考えることが形成されるにあたり出発点となる不思議だと思う心— が小学校 3 年生になる頃には、多くの子どもから消え始め、6 年生に上がる頃には、ほぼ完全に消え去ってしまいます。その代わりに、子どもたちは先生が何を期待しているのかを気にするようになります。この不思議だと思う心が消えてしまう最も大きな要因は、子どもたちの本当の声をうまく育むことができないことです。内部、外部を問わず、様々な圧力がかかるために、ふつうの学校の先生は子どもたちの驚きや問いかけに割く時間がないように思われます。しかし、その驚きや問いかけから探究が生まれるのです。

この明らかな時間不足の現状に、ほとんどの先生がこの種の探究を経験したことがないという事実が拍車をかけています。先生方が自分のクラスで探究をうまくやろうとするなら、探究のやり方を学ぶ時間とガイダンスが必要です。

やさしい哲学探究（ハワイスティールP4C）ってどんなもの？

やさしい哲学探究の「やさしい」という言葉は、ソクラテスやソクラテスの方法だと往々にして述べられるようになったことへの繋がりと隔たりという、その両方を強調する意味を持ちます。ソクラテスは熟達した弁護人として—巧みに問いかけ「ああ！なんてこった！」と言ってしまふ矛盾した立場へと論敵を導く人物として—しばしば描かれます。ソクラテスは方法に則って問いかけ、問い詰めるという戦略を用いました。幾重にも積み重なった真理だと思われているにすぎないことを剥ぎ取り、隠された前提を暴く。ソクラテスの方法は、ほとんどアルゴリズムのような、一步一步順を追って進む手続きになっているのです。

「やさしい哲学」という言葉は、ここで紹介する探究の本質を、ソクラテスの方法あるいは上述したようなソクラテスから引き離すためのものです。ハンナ・アーレント Hannah Arendt（1978）は、自身の議論の対象であるソクラテスが、思考し、探究する者のモデルという歴史的賞賛にふさわしい人物としてありありと描いています。やさしい哲学探究というアイデアは、アーレントによるソクラテス像から着想を得ています。

ソクラテスとやさしい哲学探究のひとつめの繋がりは対話です。対話の最も重要な特性は、問いかけることではありません（まして問い詰めることでもありません）。それは、聴くことです。対話における第一の関心事は、反論することでも、討論することでも、反対することでも、相手を導くことでも、前提を暴くことでもありません。心から、シンプルに、聴くことなのです。聴くためには、そして、他の人が話すことに本当の意味で心を開くためには、自分の考えを脇に置いておく必要があります。このことは非常に重要です。なぜなら、この場合の「他の人」とは子どものことなのですから。子どもから本当の応答を得たいと望むにはまず、人はやさしさを心に灯していなければならないのです。

現代の教育法、教員養成に含まれる多くの要素は、本物の哲学探究の本質であるような聴くことを妨げます。ピーター・センゲ Peter Senge が示唆しているように、私たちはみな、教師とはどういうものかという精神的モデルを内面化しています。この傾向の中心にあるのが、教師は「知っている」者であり、生徒は「学ぶ」者であるという考えです。あまりに頻繁に教師は期待する答えを聴くことに集中し、特定の考え方や概念についての生徒の理解を探ることに集中しているのです。「私が教えようとしていることを理解できている

のだろうか?」。この態度こそが、やさしい哲学探究の成功にとって本質的であるような、聴くことを閉め出してしまうのです。

対話に力点を置くためには、いつも教室で行われているのとは全く異なった、特別な関係をクラスのコミュニティメンバーの間に作らねばなりません。この新しい関係は、聴くこと、よく考えること、黙っていること、配慮すること、そして他の人の意見を尊重することを非常に重視します。話したいことを話し、その意味をクリアにする。他の人が話したことを理解し、応答する。また、それをさらに掘り下げていく。そのために十分な時間を提供することが教師のやることです。とりわけ、教室を知的に安全な場所 intellectually safe place にし、何かを達成するために急ぐ in a rush ような場所にしないということが重要です。

探求の時間には、できるかぎりいつでも、生徒と先生は輪になって座ります。この責任を負うために、生徒達は互いを必要とするのであって、もはた先生に頼ることができません。誰もが話すことができますが、パスしてもいいし、黙っていてもいいのです。このような環境で、探求は進みます。

やさしい哲学探究に必要なのは、教室に特別な場所、時間、文脈を創り、教師と生徒の間にいつもとは違う関係を創ることです。教師は、指導者や智者というよりも、対話を重ねながら子どもたちと共に探究する者になるのです。時が経つにつれ、発言や探究の質、困難を改善するためにツールや規準が使われるようになるかもしれませんが、それは常に知的に安全な場という雰囲気の中でのことです。

クラスにコミュニティを作り、必要なスキルを身につけるためには、丁寧に時間をかける必要があります。最低でも週に2回はP4Cの時間を設けることをお勧めします。子どもたちがスキルと手順を内面化するにつれて、探究の時間に現れる方法やスキルが最後には学校生活の別の機会、別の教科の時間にも現れるようになります。子どもたちは非常に高い質の質問をするようになり、テキスト、授業、個人的な問題の表面を越えて深いところへと掘り下げ scratch beneath the surface 続けるようになるでしょう。

やさしい哲学探究（ハワイスไตล์ P4C）はこういうものではない

やさしい哲学探究にはあらかじめ特定の答えが用意されているわけではありません。また、アルゴリズムのような方法でもありません。とりわけ「ソクラテスの方法」ではあり

ません。この探究にはある種のスキルは存在するのですが、方法は存在しません。

やさしい哲学探究はまた、エリート教育のような特定の集団のためのプログラムではなく、ほとんどどのような習熟度別グループでも、混合編成グループでも行うことができます。

(ハワイスไตล์ P4C の) 探究の共同体を作る

やさしい哲学探究は対話と探究が展開する文脈が作られることで始まります。教室が物理的に安全な場所でなければならないのはもちろんのこと、そこで対話と探究が始まるためには、感情的にも、知的にも安全である必要があります。知的に安全な場所には嫌がらせはありません。蔑み、傷つけ、否定し、価値を下げ、嘲ることを意図して発言することも許されません。この場所では、輪になった他のメンバーに対する敬意が存在する限りにおいて、ほとんどどんな質問も、発言も受け入れられます。まず参加者の間の信頼が作られ、そのもとで、難しい問題に対する自分の考えを、初めはどんなにためらっていたとしても、表現する勇気が作られるのです。

本当は理解していないのに理解したふりをしている人や、疑問があるのに尋ねることを恐れている人は、その場が知的に安全でないことに影響されています。知的安全とは、探究が育まれる岩盤なのです。

知的安全について重要なのは、様々な探究のうちに現れる意見の多様性をきちんと認めることです。知的安全のある程度は、この多様性を認め、受け入れることから生まれます。「正しい答えも間違った答えもない」とか「どんな答えでもいい」ということと同じではありません。生徒は、答えを裏付けるための理由を、あるいはよく考え抜かれていない状態の理由さえ提示できないこともあるでしょう。ある答えの意味やその答えの暗黙の前提を他のメンバーが十分に理解できないこともあります。誰かが答えたことについて考えるためには、その答えに伴う数々の規準を理解しなければならない。そのことを、時間をかけて、子どもたちは理解していきます。理由の伴わない臆見は十分ではないのです。

同時に次のことも大事です。探究の目的は誰かがある答えに説得することではありません。問題の複雑さをより深く理解するようになり、その複雑さの最中にあっても進んでいこうとする能力を手に入れることが大切なのです。

コミュニティを創る

コミュニティを作り上げるのに一番いい並び方は、クラスで輪になって座ることです。もちろん先生も同じ輪に入って、できるなら全員で床に座ってみましょう。生徒たちが列になって座るいつもの並び方とは違って、輪になると、コミュニティの全員がお互いを観察して、アイコンタクトができるようになります。対話が進行しているときには、他の人が話していることを聴けるほうがよく、また、どんな風に話しているのかを観察できるほうがいいのです。つまり、話している人の表情や癖のことです。また、輪になることで相互作用が互いへと与える影響を見ることもできます。自分の意見が受け入れられたり、拒絶されたりしたとすると、どんなことを思うでしょうか。無関心とは対極の反応として、注意深く自分の意見が聞かれたとしたら、どんなことを思うでしょうか。

名前を呼ばれると勇気が出るという習慣を身につけることを初めは目標にすることになります。そのためには「コミュニティボール」をいっしょに創るのが効果的です。コミュニティボールをいっしょに作ることで、探究の共同体へと変化していくものに具体的な形を与えることができます。この活動は、幼稚園児から大学生まで、どのグループにでも有効な方法です。

コミュニティボールをつくる

必要なもの

- ペーパータオルの芯
- カラフルな毛糸玉
- 結束バンド

作り方

1. 結束バンドを芯の真ん中に入れておく。
2. 毛糸玉から糸を出して、芯に巻いていく。
3. 巻き終わったら、毛糸の束から芯を抜きながら結束バンドでまとめる。結束バンドは毛糸の束の中心に残しておかないといけない。毛糸をまとめながら結束バンドをドーナツ型につないで、可能な限り強く締める。
4. 毛糸の束の端を切り、ポンポンのようなボールを作る。

まず、みんなで輪になって座ります。先生が芯に糸を巻き始め、隣の生徒が先生のために毛糸玉から糸を出していきます。輪になっている全員が順番に答えていく質問を用意しておいて、その質問にまずは先生が答えながら糸を巻いていきます。質問は先生が子どもから聞いてみたいものであればどんなものでも大丈夫です。例えば「あなたの好きな食べ物は何ですか?」「あなたの好きな音楽は何ですか?」「学校の一番好きなおところはどこですか?」といった質問です。先生が話し終わったら、隣の生徒に芯を渡して、今度はその生徒が糸を巻きながらラップを歌うように答えていきます(!)。先生が毛糸玉から糸を出して、隣の生徒が質問について自分の答えを話しながら毛糸を芯に巻いていきます。このプロセスは—一人が糸を巻きながら話して、隣の人が糸を出すというプロセスは—全員が話し終わるまで続きます。

全員でボールを作り上げたら、先生は以下の2つのルールを示します。(1) その瞬間にボールを持っているのが話し手。話し終わったら、その人が望むだけにでもボールを渡すことができる。(2) どんなときにも、話さずにパスする権利がある。

マジックワード

コミュニティを強める戦略としてもうひとつ「マジックワード」を導入して、探究の手助けをする方法があります。マジックワードを使うことは、脅かされることなく探究できるような安全な場を作り上げるのに効果的です。気弱な話し方をする子は仲間から「SPLAT」(= speak louder, please、大きな声で話してください)と言われると勇気が出るものです。「IDUS」(= I don't understand、分かりません)という言葉もそうでしょう。何人かが同時に話しているときには「POPAAT」(= please, one person at a time、一人ずつ話してください)が役に立ちます。先生も生徒も、このマジックワードを書いたカードを作っておいて、必要とき全員に見せることができるようにしておきます。もちろん、クラスによって独自のマジックワードを作ってみてもいいでしょう。どんなワードを作ったとしても、コミュニティを作り上げるパワフルな道具になることでしょう。先生だけが責任を持つよりも、コミュニティの全員が探究を前進させる責任を共有し、その作業に必要な共通の語彙をみんなで共有することができるのです。

- **SPLAT** = Speak a little louder, please. (もう少し大きな声で話してください)

この言葉には話した言葉がかろうじて口から出て、床に「散ってしまう splat」という意味があります。つまり、あなたの声を大きくしてもらわないと声が聞こえないという意味です。
- **IDUS** = I don't understand. (分かりません)

何が話されているのか分からないと思っている生徒を、この言葉は励ましてくれます。このことから、生徒にとっては「分からない」と言うよりも「IDUS」と言うほうがはるかに簡単だということが分かります。この言葉が別の教科の時間に使われ始めたら先生も励まされることでしょう。
- **POPAAT** = Please, one person at a time. (一人ずつ話してください)

生徒たちは周りの人たちが自分の話すことに興味をもっていると知ると、同時に話そうとしたがります。こんな時にこの言葉が役立ちます。順番を無視して話したら、誰かがこの言葉を使い、話すのをやめるように言います。そうすると、ボールを持っている人が話を続けるでしょう。
- **OMT** = One more time. (もう一度)

何を話したのかをもう一度繰り返してほしいというリクエストです。
- **NQP** = Next question, please. (次の質問をお願いします)
- **LMO** = Lets move on. (続けましょう)
- **PBQ** = Please be quiet. (静かにしましょう)
- **GOS** = Going off subject. (テーマを変えましょう)

議論に焦点が無くなってきたらこの言葉を使います。

マジックワードを導入されれば、カードを掲げ、適切なマジックワードを誰もが言うてもいいことになります。話し合いのテーマが行き詰まり、どこにも進まなくなったら、誰かが「LMO」と言ったりします。そんな時には多数の人が本当に話し合いを進めたいと思っているのか、多数決をとってみましょう。少数の人がそのテーマにまだ興味があるのなら、後の機会にそのテーマを追求してみることもできます。

(ハワイスティール P4C の) 探究への理解を作り上げる

おそらく探究を成功させるために最も基本的なことは「どこかに辿り着こうと急いではいけない we aren't in a rush to get anywhere」という理解をはっきりと共有しておくことです。他の教科の時間を進めていくときには、教材をすべて教えないといけないというプレッシャーがあります。しかし、対話と探究の時間には違う意図、心構えが必要です。以下の5つの特徴が p4c の探究の時間の中心になります。

(1) 共に探究する

やさしい哲学探究では(探究が問いかけから始まった場合に)誰も、教師ですら問いに対する「絶対の」答えを知っているわけではありません。あるいは、探究がどこへ導かれるのかを知っているわけでもありません。探究をあらかじめ決まっている答えや成果に導こうとするどんな努力も、探究プロセスをその始まりから損なってしまうことになります。対話とは「対話自身」が向かいたい、向かう必要のある方向へと進むことで、その全体性や方向性を形成していくものなのです。確かに様々な地点で探究は行き詰まり(「LMO」のような)軽い手助けを必要としますが、しかしほとんどの場合、探究はその文脈の内に姿を現します。このことはしばしばヴィゴツキー Vygotsky が述べた、教員を含むすべての参加者による「最近接発達領域」を支持することになるでしょう(Vygotsky, 1986: Lipman, 1996)。

やさしい哲学探究は、その最も重要な意味において、共に探究するということなのです。教員は権威的な智者ではありません。そのような探究では、子どもたちが期待されていない道へと探究を進め、教員の考えていることにはほとんど見向きもしません。実際、教員の知識のせいで、うまく展開している探究が阻害されてしまうこともあります。

(2) 探究の原動力

できる限りいつでも、そのコミュニティによる問いや関心から探究が始まります。コミュニティが理解している地点から始め、コミュニティが示す方向へと進むのです。探究の引き金、きっかけ、テーマになりうるものは多岐に渡ります。

やさしい哲学探究の際立った特徴は、そのコミュニティの関心、問いかけ、何を考えているのか、テーマがどこから来たのかへの感受性にあります。どんなに幼い子どもでも、一見シンプルな始まりから、洗練された探究を生むことがあります。ある幼稚園の子どもは「どんなことを不思議に思う？」という質問に答えるなかで「ある夜に星を見ていたときにね、宇宙の前には何があったんだろうって不思議に思ったんだ」と言いました。それに続く話し合いで、子どもたちの冒険は恐竜から神にまで至ったのです。他にも、様々なテーマが探究されました。「最も大きい数字は存在するのだろうか？」(小学3年生)。「何が善を構成するのか？」あるいは「善の目的とは何か？」(小学5年生)。「友達、名声、財産のどれが一番大切なんだろう？」(小学6年生)。テーマが実際に自分たちから生まれ、自分たちの興味のままに追いかけてもいいということを子どもたちがひとたび理解すれば、子どもの思考の質は心底驚くべきものになるのです。

(3) 探究の自己修正

マシュー・リップマン(1991)はアメリカの哲学者チャールズ・サンダース・パース Charles Sanders Peirce によるプラグマティズムの伝統に従って、探究の自己修正の中心的な役割を強調します。探究が不可欠のものとなり、継続的な活動となった教室では、コミュニティに参加しているメンバーがあるテーマについての考えを変えたり、発展させたりします。成熟した探究の共同体では学年が進むにつれて「前は……と考えていたんだけど、今では……ということが分かったよ」というフレーズがだんだんとよくあるコメントになっていきます。

(4) 探究のためのツール (WRAITEC)

やさしい哲学探究は、仲間内でのおしゃべりや考え方の共有以上のものです。それは、いくつかの認知的なツールによって進み方を補助される知的な厳格さとして特徴づけることができます。このようなツールを集めたのが「哲学者の道具箱 Good Thinker's Toolkit」です。どこかに辿り着こうと急がなくてもいいけれど、確かにどこかには辿り着けると期

待できるという考えに形を与え、方向付けるのに、この道具箱は重要な手段だと言えるでしょう。

哲学者の道具箱 The Good Thinker' s Toolkit

哲学者の探究ツールを生徒と教師が内面化する手助けをすると、責任をもって自分自身で考える能力を身につけることができます。対話を継続的に経験する中で、理由を与え、理由を尋ね、前提を見抜き、結論を予想し、自分の推論を反省し、反例を探すのと同様に明晰さを求めて根拠、例を探すことに、生徒たちは熟達していきます。また、自分の判断の規準、代替案を見つけ出すことも学びます。W、R、A、I、T、E、C という文字はそれぞれ哲学者のツールを表しています (Jackson, 1989)。

W = *What* do you/we mean by ? (……ってどういう意味?)

W はあり得る意味の多様性、曖昧さに対する感受性を強調し、それゆえ必要なときに意味の明晰さを探る準備をすることを強調します。

R = Are *Reasons* being offered to support claims? (その主張を支える理由は?)

R は探究するときにはただ自分の意見を言うだけでは不十分だと考えるべきであることを示します。可能なときにはいつでも、探究のメンバーは自分の意見に理由を言える必要があります。

A = Are we aware of and identifying key *Assumptions* being made? (なされた重要な前提に気づき、特定しているだろうか?)

A は探究における議論に隠されている前提を、それが適切なときにはいつでも、暴く重要性を表現しています。

I = Are we aware of Inferences being made and possible *Implications* of what is being said? (なされた推論や意見のありうる含意に気づいているだろうか?)

I は我々が行う推論、意見のありうる含意、「もしジョディの言葉が真実ならば『現実』は見たたり触ったりできないものだということになる」といった仮定を含む言明の中心

的な役割を強調します。

T = Is what is being said *True*? How could we find out? (述べられたことは真実だろうか？
どうやったらそれが分かる？)

T は我々の探究の主な関心事が、述べられていることは本当に真実なのかどうかを問うこと、それを知る方法であることを示します。

E = Are *Example* being given or is *Evidence* being offered to support or illustrate claims? (主張を支持、描写するための根拠は示され、例が出されているだろうか？)

E は誰かが述べたことを明確にする、あるいは描写する例を出すことの重要性、主張を支持する根拠を与える重要性を指摘します。

C = Are there any *Counter-examples* to the claim being made? (なされた主張には反例があるだろうか？)

C はあまりに大ざっぱに断定、主張しようとすることに対する重要なチェックを表現しています。例えば「いつも」や「決して」は「男の子はいつも一番に行こうとする」「我々は決して夜遅くまで起きていない」といったように会話で頻繁に使います。反例を探すのは、このような主張の真偽を調べる方法なのです。例えば「あなたは休日であれば夜遅くまで起きています」は反例のひとつです。

工具箱をみんなで作る作業をクラスで行うことをお勧めします。そうすれば、どの生徒も自分の工具箱を使うことができるからです。3cm × 5cm くらいの紙に文字を一つずつ描き、どのカードにも裏面にどんなものでもいいので文字の意味を覚えるための明瞭なメモを書いてもらいます。誰かが話しているときに理由を聞きなくなったら「R」のカードを出します。重要な前提が気づかれずに進んでいるときには「A」のカードを出します、等々。

また、探究を行う時間とは別に、それぞれのツールにより親しむために時間を割いてみるべきです。探求の時間であれば、あるツールを使いたいと思ったならば輪の中の誰もがツールを意味するカードを提示できます。その日の探究の時間にどのツールが使われたのかは明らかなので、授業の最後の反省の時間に評価する助けになります。

探究のスキルを学ぶ目的のひとつは、どんなテーマ、問いであっても「深いところまで掘り下げることができる」のを学ぶことです。哲学者の道具箱が積極的に使われていることが「掘り下げ」が起きているひとつの指標になります。さらに、効果的な p4c の時間から起る子どもたちの進歩には、少なくとも 3 種類あります。

まず、問いやテーマが本当はどれだけ複雑であったかを探究が明らかにするという進歩があります。授業の最後に物事が（いくらかでも！）よりよく見えるようになり、混乱していて、ごちゃごちゃしていること、初めに考えていたよりも問題が複雑であることが分かるようになるのです。初めに考えていたよりも問題がはるかに複雑だと参加者が理解する、この混乱こそが重大な進歩のかたちなのです。

探究の時間に登場したいくつものアイデアの間に関係を見つけることがもうひとつの進歩のかたちです。例えば『『公平じゃない』ってどういう意味？』から始まった探究が、小学 3 年生たちを次のような問いかけへと導きました。扱いが違えば公平じゃないことになるだろうか、扱いを変えることは公平さに矛盾しないのか。それによって、子どもたちは「公平さ」と「扱われかた」の間に関係があることを発見したのです。

3 つめの進歩は答えの輪郭が現れ始めることです。上述した公平さを巡る探究では「どのように扱われるか」が公平さの規準として現れ「あるやり方で異なって扱われたならば公平ではないことになる」という形にまで提示されました。

同じ探究に参加していても、参加者それぞれが別の進歩を経験することを知っておくのは大事です。ある人にとっては単に混乱の渦の中にいただけかもしれません。他の人にとっては関連性が姿を現し、別の人は答えを心の中に持ち始めたのかもしれません。どの形の進歩にも価値があり、利点があります。生徒たちに探究の時間のノートをとらせて、それぞれの内で進む内面的な対話を記録させることも価値ある活動でしょう。

確かにこのいずれの進歩も生じないように見える日々、時間もあることでしょう。しかし、上記の進歩とは異なっているけれど、同じように重要な種類の進歩もあります。例えば、ある時間にとても物静かな子が心を動かされて初めて口を開くということがあります。このようにして、コミュニティ全体の強さが増していくのです。

(5) 反省の時間

最後に、ある日にどれくらいよく探求が行われたのかを探求の共同体が反省することは大事です。次のような規準を提示しておきます。探究のサイクルが始まる前に先生がグルー

プに示し、時間の最後にもう一度示します。規準には2つのカテゴリーがあります。ひとつはコミュニティとしてどう振る舞えたのかについて、もうひとつは探究自身がどうだったのかについてのものです。

コミュニティとしてどう振る舞いましたか？

- 聴く—他の人の話を聴きましたか？あなたの話を他の人は聴いていましたか？
- 参加する—数名が話すのではなく、多くの人が話していましたか？
- 安全—安全な雰囲気でしたか？

探究はどうでしたか？

- 焦点—焦点を維持できましたか？
- 深さ—議論は深く掘り下げられ、テーマが明らかになりましたか？そうでなければ、何らかの進歩はありましたか？
- 理解—テーマについての理解は深まりましたか？
- 考え—自分の考えに挑戦し、しっかりと向き合いましたか？
- 興味—面白かったですか？

時には、それぞれの規準が何を意味するのかをグループでしっかりと議論しておくことも重要です。例えば、どんなことが参加と見なされるのでしょうか。参加するためには必ず話す必要がありますか。深く掘り下げるとはどういうことなのでしょう。適切な時期に3つの進歩の種類という考えについて紹介し、掘り下げの、あるいは掘り下げの不在の指標としての様々なツールの使い方を紹介してあげましょう。

評価にはさまざまな方法があります。先生は別々の紙に規準を書いておきます。その紙を1枚ずつ見せて、コミュニティがその規準によるとどうであったのかをそれぞれの人が「親指を上げる」「親指を下げる」ことで示します。ちょうど真ん中あたりに親指を向けると中間の意味になります。最初は先生が紙を示して評価を行い、できるだけ早く、それぞれの生徒が紙のうちのひとつを持って、その基準に対する返事をグループに尋ねさせるのも有効です。コミュニティが経験を積んでいけば「親指を上げる」ことがどれくらいの意味なのかという基準が、そのコミュニティの経験という文脈のもとで作られていきます。

探求の時間に関連するのは、探求が教室の日常の一部になっているときにはいつでも、

不可避的に現れる特徴です。つまり、知的安全が固く根づくとともに、視点の多様性が現れるようになるのです。この多様性を準備する方法のひとつとして、複雑なテーマについて、人は道理にかなった、別の視点をたくさん持つことができると明らかにしておく方法があります。実際、人によっては時間が経つと異なった視点へと変わることもあります。

ある行動が公平かどうかという問題へと進む複雑な議論、あるいは同じくらい複雑なテーマの議論の終わりに、どんなときにも人が自らの思考のうちに少なくとも4つの意見の場をいつでも存在させることを知らせておくのは大事なことです。もちろん「はい、それは公平だったと思います」「いいえ、それは公平ではなかったと思います」という答えは用意されています。しかし「分かりません」「たぶんそうだと思います」という答えもまた用意されているのです。

先生と生徒にあるテーマの自分の答えがどれなのかを挙手してもらうことも、あるテーマについてのグループの思考の多様性をみんなに示すひとつの方法です。このように手を挙げて自分の意見を見せるように尋ねるのは、まだ探究が続いているけど、お昼ご飯、休憩時間、他の教科の時間のために探求を一旦止めないといけないときに、探求を閉じる方法のひとつでもあるのです。

先生の役割

間違いなく先生はやさしい哲学探究が成功する鍵を握っています。初めにその探究の裏にある考え方を紹介するのは先生なのです。先生にはグループのうちに安全を創り上げ、観察し、維持する責任があります。これには、コミュニティボールの正しい使い方を観察し、互いに名前を呼び合っているのか、参加者が話す十分な機会が沈黙と同じように許されているかを観察することが含まれます。年少のクラスで初めによく起こる問題は、例えば男の子は男の子にしか呼びかけない、女の子は女の子にしか呼びかけない、親しい友達同士でしか呼びかけないといったことがあります。

先生はマジックワードを紹介し、適切に使われているかを見る責任があります。ある場合には、生徒が初めに自由にマジックワードを使えることを悪用して、恥ずかしがり屋の子に繰り返し「SPLAT = speak louder please」と言ってみたり、少しでも対話に間が生まれると「LMO = let's move on」と言ってみたりすることがあります。

先生は、道具箱を作り、あるツールに焦点を当てたフォローのための授業を行います。

ほとんどの生徒、そして多くの先生にとって「推論」とか「前提」といった言葉は語彙を超えた難しい言葉です。グループでこれらの言葉が何を意味するのかという深い理解を生むのに時間をかける必要があります。同じように、何が理由をいい理由にするのか、反例はどんなふうに機能するのか、与えられた主張や言明が真であるかどうかを見つけるのはどうしたらいいのか、といったことについて初めは非常に浅い理解しかありません。最初の段階に先生が様々なツールの使い方に注意を喚起し、生徒が使うように促してみましよう。

さらに重要なことに、特に初めのうちには、グループのために時間を設定するのは先生なのです。「急がなくてもいい」ことは、先生が沈黙の中で十分に居心地いいと感じているのか、ほとんどの教室でも典型的なこととして「じっと時を待つ」かどうかにかかっています。それには先生自身が自分の不思議だと思ふ心をいきいきと働かせること、そして、あるテーマについてのコミュニティの本物の思考に熱心に興味をもっていることが必要です。つまり、不確かさの中に居場所を見つけ、結末へと急かすことなく、しかし探求を「それ」とコミュニティが取ろうとしているようなところへ進むのを許すこと。先生は絶対の答えを知らない not knowing the answer という危機をあえて被らなければならず、実際に、ありうる答え an answer の探索を共に探求する者にならうとしなければならぬのです。

初めは先生がマジックワード、哲学者の工具箱、両方の使い方について、きわめて重要な判断をしなければなりません。理由、例、明晰さを問いかけるのは先生なのであり、同時に必要とされる特定のツールを表現する文字を示すのも先生で、それと一緒に先生がツールの使い方を見本を示し、適切な使い方を強調するのです。

先生は会話という糸を対話へと編み上げる手伝いをします。同意する人、反対する人はいるのか、話されているテーマについて別の考えを持っている人はいるのかを尋ねたり、「ターニャが言ったことが本当なら……ということになりませんか」と反例をあげたり、対話を進めるために何かコメントをしたりするのです。この役割は非常に繊細で、困難を伴います。なぜなら、そのメインの目的は、子どもたちが先生のスキルや行動を内面化することであり、それゆえ、それらを生徒たちが引き継ぐことだからです。教員の役割を生徒たちが経験する機会を可能な限り与える必要がありますし、それを与えることが教員の責任でもあるのです。

ある探究の時間を閉じるのも、グループが評価を行う取り計らいをするのも先生です。

探究の時間はどれくらいとればいいのでしょうか。幼稚園の子どもたちは探究が10分間しか続かないときもあれば、1時間を超えるときもあります。年長の子どもたちは時間の長さはもう少し予測しやすくなります。しかし、今度は学校生活やカリキュラムからの要望と相談ということになります。

このような探求においては、教員の役割は教育的には強く、哲学的には控えめにすべきなのです。先生が手順をしっかりとコントロールしなければならないのですが、探究の内容は先生の望みに従わせるよりも、コミュニティのニーズにしたがって展開させないといけません。

コミュニティが成長、成熟するにつれて、コミュニティは「始まりの段階」から「形成の段階」へと進んでいきます。コミュニティの他のメンバーたちが決まりを内面化し、互いに名前を呼び合い、自発的に道具箱に入っている文字を使い始めるといったことが生じます。最終的には「成熟した」コミュニティでは、教員はある意味で、子どもたちと同等な身分の参加者になることでしょう。

参考文献

- Arendt, H. (1978). *The Life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
(ハンナ・アーレント『精神の生活 上下』佐藤和夫訳、岩波書店、1994年)。
- Jackson, T. (1989). *Philosophy for children: A guide for teachers*. Copyright©1989 Thomas E. Jackson
(unpublished work) All Rights Reserved
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1996). *Natasha*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
(レフ・ヴィゴツキー『思考と言語』柴田義松訳、新読書社、2001年)。

注

この著作は以下の論文に手を加えたものです。“The Art and Craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry” , published in *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking*, (3rd edition), Arthur L. Costa (editor), ASCD (Association for Supervision & Curriculum Development), Alexandria, Virginia, 2001.

(翻訳：中川雅道)