



Title	「どっちに入るかな?」フラフープを利用した授業から : 小学校で哲学する(2)
Author(s)	本間, 直樹; 高橋, 綾
Citation	臨床哲学. 2011, 12, p. 71-91
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/3684
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

「どっちに入るかな？」フラフープを利用した授業から ——小学校で哲学する（2）

本間直樹／高橋綾

序 フラフープと哲学？

かつて大流行したといわれるフラフープ。それを私たちが目にすることは稀になってしまったが、いまま小学校に行けば、いくつかは校舎の片隅に眠っているだろう。「フラフープと哲学の関係は？」と尋ねられても誰もが首を傾げるに違いない。ところが、フラフープを使って、子どもたちと対話し、いっしょに考えることができるのだ。

私たちがフラフープを利用した授業を見学したのは、オーストラリア、ビューランダ小学校においてであった。現在、子どもとともに哲学する試みが世界のさまざまな地域で繰り返されている。こうした活動が哲学にとって無視できないことは、例えば、2007年にUNESCOによって発行された全世界での哲学教育に関する報告書¹において、初等教育における哲学の導入に1章が割かれている事実からも明らかであろう。アメリカ、マシュー・リップマンによって創始された「こどものための哲学（Philosophy for Children:P4Cと略記される）」の運動は、彼の開発した教材やカリキュラムとともに徐々に広がっていったが、やがて各地の実践者の工夫によって、リップマンの方法とは異なるさまざまな授業が考案されるようになってきている。なかでもビューランダ小学校は、「Philosophy with Young Children」という名称のもとで、独自の方法とカリキュラムを開発することによって、発祥の地アメリカでは見られなかったような輝かしい成功を収めた学校として知られている。後で紹介するように、この小学校では校長・教員が中心となって授業をつくり、地域の教員ネットワークを通して教育活動を各地に広めている点が最も注目される。

どうすれば、対話を通して自ら考える機会を子どもたちに提供できるのか。2006年度から、私たちはある小学校にて教員たちとともに試験的な授業を重ねて来た。ガレス・B・マシューズが強調するように、²子どもたちと対話し、ともに考えるためには、私たち大人が子どもたちを導くのではなく、私たちが子どもたちから考えることを学ぼうなのだ、

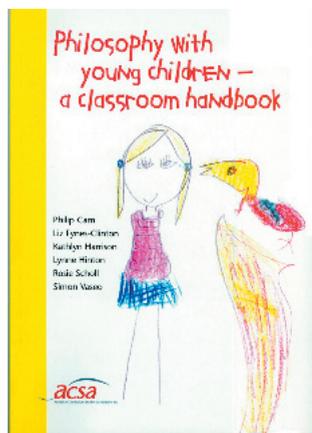
ということを認めることが大きな鍵となる、と私たちは考えている。³このことを最大限に尊重する意味をこめて、私たちは日本での活動を「こどもの哲学」と名づけている。この活動では、「哲学」の名を冠した新しい授業案を小学校に導入することよりはむしろ、私たちと教員が協力しながら、子どもたちと対話を重ね、研究者、教員、子どもたちの手によって学びの場をつくっていくことに目的がおかれている。この活動を進めるなかでも、とくにビューランダ小学校での取り組みは、教材作成と教員自身の活動の双方の点で参考になることが多い。本稿では、ビューランダ小学校で行われている哲学の授業を簡潔に紹介した後に、フラフープを用いた低学年向けの教案を私たちが実際に試した様子を報告し、この試行を通して得られた経験について若干の考察を加えてみたい。

1. ビューランダ小学校での取り組みから

ビューランダ小学校は、オーストラリアクイーンズランド州、ブリズベン近郊に位置する州立ビューランダ学校として、中学校と同じ敷地に設けられている。この小学校は教育カリキュラムの再編に組み込み、大学や社会において新たに得られた知見に触れる機会を生徒たちに提供しようと試みた。リップマンのこどものための哲学の世界的な広がりを受けて、哲学はこの小学校の中核的授業として位置づけられ、どの教員もすべての学年で週に必ず一時間、哲学の授業をすることが義務づけられている。私たちが現地を視察したときも、リン・ヒントン校長が「哲学は数学と同じくらい重要です」とはっきり言っておられたのが印象的であった。

この小学校は、哲学の授業を10年以上継続し、この授業の導入以前と導入後と比較して、学校全体の学業成績が飛躍的に向上したことで、州から表彰を受けている。教員たちは、リップマンを尊重しながらも、ニューサウスウェールズ大学哲学教授フィリップ・キャンの協力のもと、みずから教材を開発し、この教育活動をオーストラリアの各地に広げている。一般に手に入る絵本（例えば、日本でもよく知られている『かいじゅうたちのいるところ』など）を素材として利用し、子どもたちが対話を通して考えを深めることができるように、さまざまな工夫をもとに教案が練られ、それが教員向けのハンドブックにまとめられている。⁴

このハンドブックの第1部には、哲学の持つ意味が平易な言葉で紹介され、「どうやって議論のプランを組み立てるか」「探究とリーズニングのためのスキルをどのように発展させるか」などがごく簡単に説明され、第2部には12の物語を使用した教案が、第3部にはそれぞれの教案で利用可能なワーク（activity）が資料として掲載されている。（写真右）



1 クラスは20名程度で、主担当の教員と補助教員の2名で授業が行われる。この学校で初めて哲学の授業をもつ教員は、まず補助教員として授業を観察し、主担当の教員から直に進め方を学んでいる。また、哲学の授業は常に公開されており、保護者や他の地域の小学校教員が見学することができる。この小学校の教員を中心に、オーストラリアの各地の小学校教員がカリキュラム開発のための組織をつくり、学校の垣根を越えた活動を展開するほか、最近では国境すら越えて、シンガポールなどでも教員向け研修を行っている。

私たちはかつて視察のためにこの小学校を訪問し、低学年、中学年、高学年の3種類のクラスの様子を見学した。低学年のクラスでは、本稿で主題とするフラフープを利用した「交通信号（Traffic Light）」という方法を用いて、「現実（本物）（real）」という概念について話し合う授業が行われた。中学年のクラスでは、“Thinking Skills”（資料1参照）の一つである「反例（counter example）」を作ってみるスキル学習が行われていた。誰か一人に「すべての○○は、△△である」という文を作らせ、それに対してこの文に当てはまらない反例を全員で考えるという内容である。（ちなみに、これを聞いて直ちに、「すべての例は反例をもつ」という文を考えて、先生を困らせた生徒がいたのが、非常に興味深かった。残念なことに、担当の先生はこれにうまく応えることができなかった。）高学年では、もはや絵本もスキル学習もなしに、ベテランの先生の進行のもとで子どもたちが「変化」というテーマについて自由に話し合っていた。

それぞれの模様をここで紹介する余裕はないが、これらのなかでもっとも私たちの関心を引いたのは、フラフープを用いた授業（資料2参照）であった。円になって床に座る子どもたち（1年生）の真ん中に、青、黄、赤の3つのフラフープが並べて置かれ、青の輪のなかには「リアル（real）」と書かれたシートが、赤には「リアルでない（not real）」、

黄には「？」のシートが配置されている（写真右）、授業が始まると、先生が造花やワニの縫いぐるみ、恐竜の置物、イラストの書かれた紙、キャラクター人形など一つずつ手に取って子どもたちに見せ、「これはリアルなもの？」と問いかけ、子どもたち一人一人がそれを青、黄、赤いどれかの輪のなかに置き入れ、先生に尋ねられてそこに置いた理由を話した。



授業の最後に、「哲学」とタイトルのついたノートを全員が取り出し、それを開いて左右の頁の真ん中に線を引き、左頁下に「リアル」右頁下に「リアルでない」と書いたあとで、それぞれが好きな絵（と説明）を書くという作業を行った。こうして子どもたちによって書かれた絵は、廊下に張り出されている。

（写真右）



以上からも伺えるように、この小学校での哲学では「聞く」「理由をいう」「例をあげる」から始まる「考えるためのスキル」の学習をベースにした対話が重視されている。学年ごとに習得すべきスキルが一覧として示されている点も、教員たちにとって分かりやすく、授業を組立てやすいようである。

2. 兵庫県西宮市の小学校での授業「どっちに入るかな？」

2-1. 導入の経緯

兵庫県西宮市のある小学校では、子どもたちが互いの声を聴きあうことが重視されている。私たちは、2006年度にこの小学校の教員とともに物語について話し合う授業をつくることができた。それをきっかけに、毎年数回、物語をもとに子どもたちが対話する授業

が実施されるほか、2009年度には、話し合いに慣れていない教員もやってみることができるよう、フランスで幅広く活動する哲学実践家、オスカル・ブルニフィエの「相互質問法」が第5学年で試行された。⁵

5年目にあたる2010年度は、さらに新たな展開を迎え、一つの学年にとどまらず、各学年に対話を重視した授業を導入することが学校全体で検討されることになった。リップマンのP4Cやビューランダ小学校が作成したカリキュラムでは「哲学」が必修の科目として設けられることが条件となっている。しかし、日本の初等教育において「哲学」が科目として設置されることは事実困難であろう。むしろすでに導入されている「総合的な学習」の時間を有効に活用し、教室のなかで教員たちが子どもたちとともに学びの場を形成できること、そして「ともに考える」という営みが、他のすべての科目での取り組みにつながっていくことが重要であると私たちは考えている。そこでまず、すでにさまざまな教員の手によって作られてきた総合的な学習の授業案を参考にしながら、低学年、中学年、高学年のそれぞれの学年に応じた学習プログラム案を考案した。私たちは、この学習プログラム全体の目標として「あなたとわたし じぶんで考える、ともに考える」を掲げ、これを実現するために、「問いかける（知的関心・批判的思考）」「感じる（感性、共感）」「コミュニケーション（聴く、話す）」「協働する（ケア、共同性／地域への関わり）の広がり」という4つの要素に関して、各学年ごとに授業のなかでどのような点が重視されるべきかを一覧表にして作成し、教員研究会の場で提示した（資料3「こどもの哲学をベースにしたカリキュラム案——「ともに考える」こどもを育てるために」参照）。もちろん、これを提案した私たちの意図は、この案をそのまま小学校で実施することではなく、これをもとに教員たちに、自分たちの手で授業改善に取り組んでもらうことにある。

ある程度スキル学習を意識した授業の方が小学校教員にとって導入しやすいという意見を聴き、まず、以下で詳しく紹介するように、低学年（2年生）を対象に対話を通して考えるための授業案を新たに作成することになった。また、この小学校では3年生を対象に環境体験学習が導入されているが、このプログラムのなかに、体験したことについて子どもたちが自由に話し合う対話の時間を設けることを提案した。さらに、5年生を対象に、一枚の絵を見ながら自由に意見を交換する授業が計画され、近隣の美術館の協力を得て、美術館に特別に設けられた鑑賞室をすべてのクラスが順番に訪れ、私たちの進行のもと、1時間ずつ絵について話し合うことができた。

2-2. 準備段階

まず、2年生の担任教員たちとともに、2年生を対象にした授業でどんなことができるのかについて自由に話し合った。教員によれば、2年生たちは、すでに一つのテーマについて話し合い、意見を述べ合うという経験をもっている、しかし、授業中に発言することにもまだ慣れていない、なかなか積極的に発言できない子どももいる、ということであった。また、「相互質問法」を低学年でも試してみたい、という声もあった。最終的に、今回は積極的に発言しない子どもたちも巻き込んだ手法をやってみる、という点で合意が得られたことにより、ビューランダ小学校で行われているフラフープを用いた対話「交通信号」をやってみることを私たちの方から提案した。この方法の利点は、発言までできなくても、モノを手にとって動かすことができるだけで、話し合いに参加でき、全体に貢献を果たすことができることにある。

内容は単純ではあるが、まったく初めてのやり方でもあるので、昨年度と同様、まず筆者の一人である高橋が一時間使って模範授業を行うことになった。この「交通信号」は、ある概念に、どのような具体的なし抽象的要素が含まれるのか、それは他のものからどのように区別されるのかを考えるためのツールである。2年生担任教員と協議を重ね、「美しい」という概念を話し合うテーマに選ぶ方向になったが、結果として「美しい」という言葉は、2年生ではまだあまり使わないので、「きれい」という言葉を選ぶことになった。「きれい」という言葉には、「美しい」だけでなく、「清潔な」という意味も含まれるが、このような日本語特有の多義性もあえて踏まえて対話に臨むことにした。どの教科の中で行うかについては、「きれい」という一つの言葉の広がりを知る、自分の感じることを言葉にして他人と共有する、という観点から今回は国語科の内容として行うことになった。

ワークの方法自体は単純であるため、授業案の作成の際にいちばん時間を割いたのは、「きれい」「きれいじゃない」に分類するモノ（素材）を選ぶことであった。教員たちは最初は「美しい」という言葉に関連するようにと、美術の教科書に出てくるような芸術作品の写真を準備していた。そこで、芸術作品ももちろんあってもかまわないが、子どもたちの身近なもので、なるべく「きれい」と「きれいじゃない」（きたない、怖い、気持ち悪い）に意見が大きく分かれる素材のほうが議論が盛り上がるだろう、ということ私たちに伝え、昆虫や、自然（雷、山の写真）や、誰かが使い古した道具なども入れることになった。

まず高橋が1クラスを相手に授業を行い、担任教員たちはその様子を参観するとともに、ビデオを使って記録し、それを参考にして授業の準備を行った。ワークが行われた場所は、

いつものクラスルームではなく、靴を脱いで床に座ることのできる活動室（ランチルーム）である。ちなみに、この小学校で長く研究授業を行っているが、初めて〈座って円になる〉というこどもの哲学の基本のやり方を実施することができた。

用意したモノ

- ・フラフープ
- ・分類するためのいろいろな素材：造花、カミキリムシ（写真）、雪山（写真）、雷（写真）、へび（写真）、カリンの実（学校の庭で育てている）、ぞうきん、手提げかばん（既に何年か使っているもの）、ぶたのぬいぐるみ、ランドセル（何年も使われ、ペイントがはげている）、鉛筆、給食の食器
- ・素材を隠しておくための大きな箱（担任教員の手作り）

展開

導入（5分）：授業のやり方、ルールの説明

- ・手をあげて発表すること、他の人が発表している時は最後まで聞くことを確認

展開（25分）：「どっちにはいるかな」ワーク

- ・素材を「きれい」「きれいじゃない」に理由を分類しながら分けていく
- ・一つの素材に関して、何人かを指名し、「きれい」「きれいじゃない」「どちらでもない」のフラフープにその素材を置き、そこに置いた理由を述べる
- ・各素材について意見を聞いた最後に（ビューランダ方式にのっとり）全員でそれをどちらに入るか議論する（これが後々書くような“アクシデント”を生じさせることになった）

まとめ（15分）：

- ・机に着席し、ワークシートに各自が考える「きれいなもの」「きれいじゃないもの」を書き出す。理由も書けるようであれば書く。
- ・最後の10～15分間、用意された机に全員が座って、教員の作成したシートに書き込む。シートには、フラフープと同様、「きれいなもの」「きれいではないもの」と記された欄が二つ用意され、自分の考えたものを自由に書き込むよう指示される。それぞれの下に「りゆう」という欄が用意され、さらに感想などを述べる自由記述欄も用意されている。

2-3. 高橋が進行した模範授業

まず、事前の準備段階で担任教員たちから、二年生の子どもたちは、少しのことで楽しくなり、大人がびっくりするほど興奮することもあるので、あまり子ども達を興奮させすぎてはいけない、ということをお伝え聞いた。高橋はこのアドバイスがあったので、ある程度心してワークに挑んだつもりであったが、結果としては子どもたちのエネルギーに「完敗」を喫してしまった。

そもそもの初めから、ふだんの担任ではなく、新しい先生が来る、しかも教室ではなく、ランチルームで授業だということだけで、子どもたちは大変興奮していたそうである。ランチルームに集まった二年生たちに、それぞれの名前がわかるように名前を書いた名札代わりのガムテープを手渡していくのだが、その時点で彼らはかなりそわそわしている。「今日なにすんの?」「先生だれ?」と列から頭がちょこちょこ突き出して質問が飛んで来る。

全員が円になって座ったあとで、進行役がルールについて説明する。「手を挙げて発言すること、他の人が話している時はその人の方を見て、よく聴くこと。」全員がうなづいたので、内容の説明に入る。秘密の箱から、進行役がいろいろなモノを取り出すので、それを「きれいなもの」「きれいじゃないもの」「どちらでもないもの」のどれに入るか考えてください、そしてそれぞれのフラフープに分類して置いてみましょう、と説明。子どもたちの関心は、すでに箱の中から何が出てくるのかに向かっている。

最初に箱から取り出したのは、「造花」だった。それを見るやいなや（それが何かはつきりわかっていない子どももおり、手にとってから「つくりもんや〜」という子どももいた）3分の1ほどの子どもたちが一斉に手をあげた。考える時間を取るためにも、「今からこれを、『きれい』と思うか、『きれいじゃない』と思うか考えて、フラフープのなかに置いていきます」とたくさん挙がっている手を制しながらゆっくり説明をした。しかし、子どもたちは手を一旦下げて考える気はいっこうになさそうなので、一人を指名し、造花を手渡してみる。手渡された子どもは、初めてその時点でそれが何なのか、どっちに入れよう・・・と少し慎重に考えはじめたようであった。しかし、自分も意見を言いたい周囲の子どもたちは、待ちきれない目で彼のことを見つめている。

高橋が進行をする際に気をつけようとしたことは、なるべくスローダウンし、じっくり一人一人の意見を聞くことと、素材の場所を動かす時にその理由を全員に向かって言うてもらったことだった。そのため、一人の子どもが素材を見つめ、考えたりしている時には、その子どもの隣か後ろに立って他の子どもの注意が発表者に向くように務め、違うフラ

フープに素材を移した後は、座る前にもう一度全員のほうを向いて動かした理由を述べてもらうようにした。また、述べられた理由がよく分からない場合には、「どういうことを言おうとしたの?」「～ということでもいいかな?」と聞き返す、他のこどもが述べた理由と際立って違う場合には「へえ、そんな理由もあるんだね。」と受け止めた後で、「さっきの～という考えとは違うけど、どう思う?他のみんなもどう思う?」と尋ねてみることもなども行った。そうした意見の違いについて議論する、というところまではいかなかったが、それぞれのこどもたちは、「きれいなもの」についての自分の考えや感じ方、その理由を述べる、ということではできていたと思われる。

先にも触れたように、この模範授業の途中、興味深いアクシデントが生じた。一つの素材についてある程度意見が出尽くした後に、進行役（高橋）が全員に向かって、「みんなはどちらを選ぶ?」「これは結局どっちにいたらいいと思いますか?」を尋ねた時のことである。全員が発言を求めて円の中心にいた進行役の下に殺到したため、それまでこどもたちの熱気で内側へ内側へと崩れがちだった円が完全に崩壊してしまったのである。同時にこどもたちの集中力も拡散してしまったため、元の体勢（円になって、他の人の話を聞きながら考える）に復帰させるのに、時間がかかってしまった。参観していた教員が数人がかりで「円の中に入りすぎないように」「人が話しているときは聞きなさい」と見かねて注意をしてくれた。

この模範授業からの気づきとして、今後担任の教員が授業を行う際には、各素材についての多数決は採る必要はない（それぞれがそれについての意見を述べており、発表できなかったこどももそれを通じて考えているのだから）ということが分かった。そして、教員たちの工夫により、事前にこどもたちに「何のために円形になって話し合いをするのか」について（教員が命じた、ということではなく）自分たちで考えてもらい、どういうことを気をつけるべきかについて話し合うことになった。

2-4. 教員による授業

我々による模範授業を踏まえて、二年生の担任の先生が「どっちにはいるかな」の授業を行うことになった。連続二時間で一回とし、先に述べたように一時間目は、いきなりモノについて話し合うのではなく、落ち着いて話し合うためのルールをクラス全体で考えることにした。これらルールはクラスによって少しずつ異なる。あるクラスでこどもたちが考えたルールは以下のようなものである。このルールは、誰でも読めるように紙に書かれ

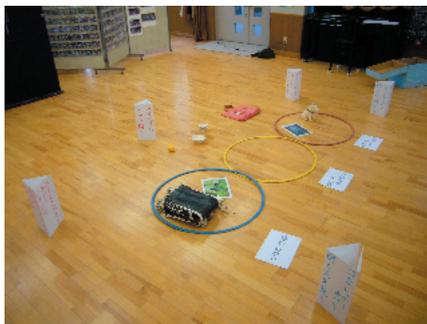
て、円のなかに立てて置かれることになった。
(写真右)

「あそばずにしっかり聞く」

「話すときは手をあげて一人だけ」

「口をしっかりあけて聞く人を見て」

「大きな声でゆっくりはっきり」



この授業を行う教員は、模範授業での高橋による進行のビデオを何度も見返し、特徴的な質問の仕方を書き留めて授業に臨んだとのことだった。「そこまでしなくてもいいのでは？」と理由を聞いてみたところ、私たちが何気なく対応しているその仕方は、授業の中で教員たちがしている意見の聞き取り方とかなり異なるとのことであった。確かに教員たちは、こどもの発言が足りない場合には言い足りない部分を補い、整形してから、「こういうことかな？」と返すことが多い。私たちが進行をする際には、こどもの発言をほとんど加工せず、よくわからない場合は「どういうこと？」「他の人わかるかな？」と直接子ども達に聞き返すようにしている。かなり混乱した発言の場合でもこちらから修正はせず、「それだとかいうことになるよね」と一旦帰結だけまとめ、「本当にそれがいいたいことなの？」と本人に確認するにとどめている。つまり、どんな発言に対しても、発言者本人とそれを聞いている人がまず反応することを重視している。しかし、教員たちはこどもの発言に指導的な介入を行うことが多いため、この方法では進行役が介入しないほうがよいと頭ではわかるのだが、ついつい「余計な」一言を挟みそうになる、とのことだった。そのため、私たちが進行する時に使う言い回しをそのまま真似して使ってみることにしたのだという。

教員たちの鍛錬の成果が発揮され、実際の授業では、見事に子どもたちが主役の話し合いができていた。子どもたちが自分たちで決めたルールを紙に書いて円陣の中に置き、いつでも見えるようにしていたので、自分勝手に話すこどもがいる場合や、円が乱れそうになった場合には、「みんなこの授業ではどんなルールを守ることにきめたっけ？」と示してみせるだけでよかった。また、こどもたちの選択や理由は大人が聞くと首を傾げたくなるものも少なくなかったが、教員は直接疑問を突き返すのではなく、「ほかの人はどう思う？」とこどもたちどうしの反応を適切に促していた。

3. 授業に対する考察

3-1. 参加への熱意

見逃されがちではあるが、重要な事実として何よりも最初にあげなければいけないのは、こどもたちの参加への熱意である。同小学校で4年生のクラスで試行された「相互質問法」を用いた授業でも同様のことが観察されたが、こどもたちの参加への熱意、とりわけ発言への意欲に、私たちは毎回のように圧倒される。発言したいという気持ちは、ただ目立ちたい、何でもいいから話したい、ということから来るのではない（もちろん、こうした動機そのものも何も否定すべきものではなく、重要な動機の一つといえるだろう）。それ以上に、何かこどもたち自身も自分で抑え切ることのできない、アイデアの閃きを得たことを全身で訴えている。しかも、異なる考えに出会ったときに、この熱意はいわば倍増する。授業では、このような参加への熱意を最大限に尊重しなければならないように思われる。高橋の模範授業でのアクシデントに見られるように、熱意が高まるあまり、たとえ教員の予期せぬ事態に至ったとしても、理由なくこどもたちの言動をコントロールし、参加への意欲を殺いでしまってはならないだろう。それよりもむしろ、意欲が爆発するとどうなるのかをこどもたち自身が知り、それをどのようにして乗り越えることができるのかをいっしょに考えるという具合に、参加の仕方を変容させていくことが重要であると考えられる。（「こどものための哲学」においても、授業後の振り返りで「私は積極的に参加したかどうか」という自己評価を行う時間が設けられている。）

また、円陣が崩れてしまったという事実についても、こどもたちが熱意のあまり無秩序な行為に走ったと理解すべきではないだろう。こどもたちの行いには理由があるはずである。結果として円陣はほぼ壊れてしまったものの、こどもたちは好き勝手に振舞ったのではなく、きちんと問いかけに応えたに過ぎない。つまり、それまでは高橋は一人一人に対して尋ねていたのに、「みんな」に対して問いかけたので、「みんな」が一斉にそれに応えてしまったのである。円陣が崩れてしまったのは、私たちにとっても予期せぬことではあったが、この経験を通して、教員が「みんな」に対して問いかけ、「みんな」が一斉に意見を述べようとするとどんな事態になるのか、教員もこどもたちも身をもって学ぶことができたといえるだろう。こうしたアクシデントはいつでも起こる可能性がある。授業案が意図通りに成功したか失敗したかよりも、授業のなかで生じたことから教師と生徒たちが何を学ぶのか、がより重要な課題となるのではないだろうか。

3-2. 発言できなくても、参加できる

本稿2でも述べたように、進行役「意見や理由が言えなくても、モノを動かしてみるだけでよい」と言うことで、より多くの子どもたちがこのワークに参加することができた。今回試行した方法はみんなの見ての前で「モノを置く」という極めてシンプルな行為を繰り返すだけであるが、実際に試してみることで、これが大変効果的であることが分かった。例えば、どの子どもにも等しく観察されたことだが、挙手をして実際にモノを手にしたときに、子どもたちはすぐには輪のなか置かず少し考えるのである。つまり、子どもたちは、それまで頭のなかで何となく考えていたことを、もう一度みんなの前で現実に披露する直前に、わずかな時間ではあるが「考え直す」のである。そのことが、誰にも促されることなく、ごく自然に行われる。全員の前で何かをする、しかも、誰かに指示され、「させられる」行為ではなく、自発的な行いを他者の前で示すことが、一人一人にとって思考と反省を促すきっかけになるのである。

さらに、置くという行為を「見守る」ということもまた協働の重要な要素をなしている。見守る（そして聴く）ことも、重要な参加のかたちである。ある子どもが、どうしてそこに置いたのかについて理由を言うことができなくても、他の子どもたちはそれを実際に見ているので、そのつどそれに賛成したり、反対したりと反応を続けることができる。単に参加できたというだけでなく、行為を通して全体の議論に貢献を果たすことができるのである。

こうした参加と貢献を助けているのは、いうまでもなく、言葉ではないモノである。モノは参加を可視化する手段として役に立つ。「子どものための哲学」では、「コミュニティ・ボール」と呼ばれるボールがしばしば用いられる。いったんこのボールを使い始めると、教員も子どもたちも、このボールを手にしたときだけに発言することが許されるとともに、発言者を選ぶというインシアチヴもまた子どもたちに委譲されることになる。今回の授業では、発言者を子どもたち自身が選ぶことまでは試すことができなかったが、今回使用されたモノも（「次の人を選んでこれを渡してください」と子どもたちに伝えておくことで）、コミュニティ・ボールと同様の使い方をすることが可能であろう。コミュニティ・ボールやモノによって発言者が全員の前で明示されることにより、話す者と聴く者の関係が視覚化され、すぐに発言がなされなくても双方にゆとりをもつ機会が与えられる。このことで、発言者は発言する前にボールやモノを手にしたが、考えをまとめ直す余裕をもつことができるだろう。また、ボールが与えられて発言の機会を得た後、うまく言葉をまとめ

ることができないために発言できなかったとしても、ボールを手にしたというだけで、参加を果たしたと見なされるのである。

3-3. 進行役としての教員の役割

高橋の授業を観て、教員たちは自分たちの普段のふだんの関わりとは随分違うと感じたそうである。その違いは、「対話の進行役」という役割が何なのかに大きく関わっているだろう。何よりもまず、私たちが落ち着いて対話できるために不可欠と思われるのは、「あなたの発言を聴く」という姿勢であり、とくに教室においては、教員がそれを身をもって示すことが重要となる。つまり、子どもたちが行った選択や発言された意見や意見に対して直接コメントを述べたり、修正を加えたりするのではなく、発言を〈聴く〉姿勢を全員の前でやって見せることである。聴くとは、聴き手としてそれを受け止めたという仕草を明確に相手に示すことであり、必要に応じて、「よく聴こえなかったので、もう一度言ってみて？」とか、「〇〇と言ったの？」と言われたことの確認を促すだけでもよいだろう。上記3で例にあげたように、一見不可解に思われる発言が子どもたちのなかから出された場合も、子どもたちどうしの言葉のやりとりを続けさせることで、さまざまな発言の対比を通して徐々に発言の意味が見えて来ることがしばしば生じる。子どもたちを信頼して見守る、ということは何よりも大切である。ときに子どもたちの思考のスピードは大人たちの予想を越えるときがある。進行役は、自分には不可解に思える言動をいきなり否定せず、「それはどういうことか」と焦らずに、しかも「どう思う？」と周りの子どもたちを巻き込みながらゆっくりと吟味する姿勢を見せなければならない。

進行役が積極的に行うべき点は、一人一人の子どもがゆっくりと落ち着いて発言するための時間を確保し、他の子どもたちがちゃんと発言に耳を傾けているかに注意すること、適度なテンポを保ちながらも、けっして急がずにゆっくり話し合いを進めるようにいろんなサインを発することである。フラフープとモノを使ったこの授業では、モノを見せ、手渡す、という具体的な身体動作がこのテンポを作っていくための重要な要素となっている。今回の試行によってあらためて気づかされたことだが、発言のスピードやタイミングを全員でコントロールしていくためには、こうしたモノ（物体）や身体動作を適切な仕方を利用して不可欠といえるだろう。

また、資料1であげたような、「考えるためのスキル」に関しても、教員の方からスキルを提示して教える必要はないように思われる。なぜならば、こうしたスキルは暗黙のう

ちに子どもたちによって試されているのであって、教員の役割はスキルを教えるのではなく、子どもたちが試しているスキルに名前を与え、それとして区別できるように助けてやるだけでよい。スキルは、言語の文法のように、それが実際に使用されているときは、それがスキルであることが忘れられている。今回の経験からも、とくに低学年においては、スキルをスキルとして学ぶことよりむしろ、(想定される)スキルを使いたくなる状況や素材をさまざまなかたちで提供するだけで十分であると考えられる。

3-4. 子どもたちの発言

さて、子どもたちはモノについて話すなかで、どのようなことを考えているのだろうか。参観した教員の感想には、子どもたちが発言している内容が分かりにくい、子どもたちのあいだで「きれい」という言葉が正しく使われていないようで国語の授業としてどうなのか、などの声があった。この授業をどう理解するのかについては、学習目標に応じて異なってくる。ここでは、一例として、ビューランダ小学校でも重視されている「考えるためのスキル」に焦点を絞って、子どもたちの発言をいくつか取り上げて考察を加えてみよう。

高橋の模範授業において、最初に見せられた造花について、それを「きれい」に入れた男の子は「(造花は)ニセモノだからきれい」と理由を述べた。その次にそれを「どちらでもない(どちらか分からない)」に移動させた女の子は「花自体はきれいだが、土がつくときれいではないから」と述べ、さらにそれを「きれいでない」に移動させた男の子は「花は枯れるから」という理由をあげた。一見バラバラに思われるこの一連の発言のなかに、実は子どもたちが協働して推論している様を伺うことができるだろう。つまり、ここに隠されている推論の断片を再構成すると、「生花はきれいだが、土がついたり枯れたりするとききれいではなくなる。それに対し、造花は枯れず、土もついていないのできれいである。」と書くことができる。2番目、3番目の子どもは、1番目の子どもが述べた理由をそれなりの仕方で理解した上で、それぞれの強調点を加えて、モノを置く場所を決めている。この方法でもっとも重要なのは、子どもたちがどこにモノを置くのかではなく、置いた理由がどのような意味をもち、その意味を子どもたち自身がどのように理解しているかを知ることである。以上で紹介した3つの発言は、授業の最初に、あっという間に出されたものであるが、このわずかな間であっても、子どもたちは整合的に判断をつくり出す作業を協働で行うことができることを明確に示している。これは実に驚くべきことである。

また、協働で思考しているだけでなく、個々の子どもの発言に隠されている前提となる

考えも興味深い。例えば、「花は枯れるからきれいではない」という理由の背景には、「生き物は枯死する。常に変化する」ということへの一般的な洞察が含まれている。2番目の「花自体はきれいだが、土がつくときれいではない」の発言に関しては、本質と現実存在の違い、あるいは、理想と（現実条件下での）事実の違いに対する洞察が見出される。そして「ニセモノだからきれい」からは、「きれいなものは変化しないものである」という前提となる考えを伺い知ることができよう。こどもたちは、個々の判断を述べることによって、ある一般的な前提について考えようとしている。こうした洞察に関しては、もちろんこのように私たち大人が観察して満足するだけでは十分ではない。（ビューランダ小学校でなされているように）このような授業を辛抱強く繰り返すことにより、こどもたちは自分たちの気づきを時間をかけて言葉として表現する機会が与えられ、言葉を通して自分たちが思考しているプロセスをいっしょに確認しあい、思考を掘り下げていく力をともに育てていくことができるのであろう。

こどもたちの観察眼は大人を上回る。「かりんの実の外側は確かにきれいだが、中を割って見ると、種が虫みたいで気持ち悪くてきれいではない。」と発言したこどもがあった。私たちはその事実を知らなかったのだが、後日、小学校でもらったかりんを実際に割って見ると、確かにそのように見える。この発言は、そう明言されてはいないけれども、「外見はきれいだが、中身は必ずしもそうではない、だからかりんはきれいではない」という判断を言わんとしたものと考えることができる。さらに時間をかけて話し合うことができれば、かりんの例を離れて、一般に「外見だけでなく、中身をきれいでなければ、きれいとは言えない」というかたちの一般前提を取り出すこともできるだろう。

もっとも、こうした考察はあくまでもこどもたちの発言に対する私たちの事後的な解釈にとどまる。教室のなかでこどもたち自身そして教員たちがこれらの発言から出発して「考える」というプロセスがみんなのものとなっていくためには、今回の試みだけではなく、より継続的な取り組みが必要とされるだろう。また、以上は解釈の一例に過ぎず、こどもたちの発言から論理的な思考のプロセスだけが浮かび上がって来るわけではない。こどもたちの発言のどこに焦点を絞って理解を深め、何をゴールとしてこどもたちと思考を深めていくのかについては、授業を実施する教員たちとさらなる対話を私たちは続けていかなければならないだろう。

結 こどもたちの発言をよく理解するために――教員どうしの対話

今回報告したように、1回の授業をつぶさに観察することによって、個々のこどもの学びを確認することはもちろん可能であるが、他方で、こうした授業全体の成果は短期的に目にみえるかたちにはならないだろう。私たちとしては、このような対話の授業が各学年で定期的に持たれることを願ってやまない。今回試行されたフラフープを使った対話ほどの学年でも行うことができるうえ、学年が上がるにつれて、モノでなく言葉の書かれたカードを使って、私たちの身の回りの事柄について話し合い、考えを深めることができるだろう。

また、今回もいつものように、実際の授業を終えた後で、すべての教員が集う教員研究会が開催された。そこで出された教員の感想のなかには、「こどもたちがただ好き勝手に発言しているだけだ」と、しばしば繰り返される意見もみられたが、それに対し「いや、ちゃんと議論になっている、こどもたちはものすごいスピードで議論していた。」と反論を述べるも教員もいた。実際、以上で述べたように、こどもたちの発言の意味や、発言の繋がりを現場で直ちに理解することは誰にとっても容易ではない。個々の教員によって受け止め方は当然異なるだろう。そこで重要となるのは、教員どうしで異なる受け止め方を互いに出し合うなかで、直ぐには見えてこないこどもたちの発言の意味を、教員が協働して理解しようと努めることではないだろうか。

現実の教育現場ではなかなか困難であるかもしれないが、このように対話を重視する授業を行う場合、今回の試行のように教員が複数でチームを作って交代で授業を行うことがもっとも近道であるように思われる。教員とはいえ、実際に進行役をやってみると、自分自身のさまざまな「偏り」を身をもって知ることになる。人間である限り、どのような人もそのような偏りを持っていることは当然のことであり、そのような偏りゆえに見えていなかったことが、他の人の助けを借りて見えるようになることに感謝することが、一つの学びとなる。こうした他の人は他の教員であることもあれば、こどもたちであることもある。とりわけこどもたちは大人たちにとって欠かすことのできないパートナーであり、常に大人たちの偏りを教えてくれる存在である。大人たちは「花=きれいなもの」と思考と観察を介さずに思い込んでいるが、それが偏った考えであることをこどもたちはすぐに教えてくれる。あるいはすぐに気づかなくても、別の大人がその事実を教えてくれることもある。人間として生きている限り、偏りのない常に均一な思考をもつことはとても難しい。

対話こそが、偏りのある者どうしが、言葉や身振りの交換を通して均衡を模索するための唯一の手段といえるだろう。私たちは対話というシーソーの片方に誰かが座ってくれるのを待つだけでよいのである。

ここ数年の継続的な取り組みを通して、教員たちのなかには確かな手応えを感じる者も出て来たように思われる。これらのいくつかの試行を通して感じられることであるが、こどもたちの声や考えを聴く、こどもたちが対話しながら考える、という授業はまだまだ教員たちにとって馴染みにくいようである。教員たちに分かりにくい部分がどこなのか、教員たちと対話し、教員たちの声をもっと聴きながら授業を考えいくこと今後の課題となるだろう。教員たちの戸惑いのなかにこそ、こどもの哲学がさらに発展していくためのヒントが隠されていると私たちは信じている。

最後に、いつものように私たちに辛抱強く耳を傾けながら、いっしょに授業を作っていたいただいた小学校教員の方々に対して、ここに感謝の意を表明させていただきます。

注

- 1 *Philosophy: the school of freedom*, UNESCO publishing 2007.
- 2 Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1994. (倉光修・梨木香歩訳『哲学と子ども』新曜社、1997年)
- 3 「何が思考を呼び求めるのか——こどもと哲学のあいだ——」大阪大学大学院文学研究科哲学講座編、『メタフュシカ』第40号、1-11頁、2010年12月。
- 4 Philip Cam et al. *Philosophy with Young Children: a Classroom Handbook*, Australian Curriculum Studies Association, 2007.
- 5 この小学校での私たちの取り組みについては、中間直樹・高橋綾「小学校で哲学する——オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」(大阪大学臨床哲学研究室編、『臨床哲学』、第11号、58-74頁、2010年3月。)を参照のこと。

資料 1

Philosophy with Young Children - a Classroom Handbook より

考えるためのスキル (thinking skills)

第1学年

- ・ 聞く listening
- ・ 理由をいう reasons
- ・ 問う／述べる questions/statements

第2学年

- ・ 例をあげる giving examples
- ・ 他人の意見をもとに考えを組み立てる building on ideas of the others
- ・ 要約する summarizing
- ・ 振り返る reflection

第3学年

- ・ 問いをまとめる grouping questions
- ・ オープン／クローズドクエスション open and closed questions
- ・ 明確さを求める seeking and giving clarification
- ・ 論点のあいだに関連を見いだす making connections in the discussion
- ・ 説明する explanations

第4学年

- ・ 異なった観点をもつ different points of views
- ・ 異なる種類の質問をする different types of question
- ・ 基準をあげる listing criteria
- ・ 定義する definitions
- ・ メタファーを使う metaphors
- ・ 反例をあげる counter-examples

第5学年

- ・ 代替の可能性を考える alternative possibilities
- ・ 区別する distinctions
- ・ アナロジー analogies
- ・ 類似と相違 similarities and differences

第6学年

- ・前提を探す assumptions
- ・誤った推論を見つける identifying faulty reasoning
- ・アナロジーを検証する testing analogies
- ・関連性（を探す）relevance

第7学年

- ・仮説を立てる hypotheses
- ・議論の進み方を評価する evaluating progress of discussion
- ・推論する inference
- ・証拠がもっともなものであるかを吟味する plausibility of evidence

資料2

Traffic light

この方法はこどもたちが「概念 concepts」について考えるための入門的なワークである。一つの概念に含まれるものと含まれないもの、概念的な対比を扱い、区別をしながら考えることによって、重要な概念の意味を探求していくことができる。このワークは長年いろいろなやり方で行われてきたものであるが、もともとのアイディアはマシュー・リップマンが考案したものである。

準備するもの

- ・三つのフラフープ：赤、黄色、緑
- ・カード

やり方

1. 円 philosophy circle のなかに、フラフープを信号の順番で並べる。
2. テーマとなる言葉／概念 (ex. "リアルである real ") をカードに書き入れ、緑のフラフープの中におく。
3. 赤のフラフープには、それと反対、含まれないものを表す "NOT" の言葉 (ex. "リアルではない not real") をカードに書き入れ置く。
4. 黄色のフラフープには " ? " のカードを置く。
5. こどもたちに以下のような素材を順次見せていく。

- ・具体物（“リアルなもの”がテーマの時には造花、イミテーションの宝石、ゆで卵、写真、おもちゃのカエルなどが有用）
- ・絵が書いてあるカード、お話が書いてあるカード
- ・言葉が書いてあるカード（上述テーマなら “考え thoughts”、“頭の中にいるお友達”、“夢” “しゃべる魚”、“妖精”、“空気”など）

こどもの年齢や経験によって以上の素材から選んで使用すればよいが、「～である」「～ではない」の両方に入るものがあるように、バラエティーを考慮して選ぶこと。留意すべき点としては、議論が紛糾する素材の場合、“？”に分類するとよい。これはさらに議論が必要である、ということを意味し、おそらく議論を深めるためのがかりとなるだろう。

じっくり議論し、深めるためには6種類の具体物、カードがあれば十分。そのなかにお話の書いてあるカードや言葉の書いてあるカードもあれば、いろいろな観点からの議論ができるだろう。

6. こどもたちに具体物やカードを見せ、どちらのフラフープにそれを置くか、またその理由を尋ねる。決められない場合には、“？”のところに置くかどうか尋ねる。
7. 一人のこどもに、具体物をみんなにむかって示し（カードの場合は書かれていることを読み上げ）じぶんがそれが入るべきと思うフラフープに置いてもらう。
8. すべての具体物およびカードがフラフープのどこかに置かれたのちに、こどもたちにこの置き方について賛成、反対があるかを尋ねる。反対の意見がある場合には、それを尊重し理由を聞いてから十分に議論する。この段階においては、他の人からの質問に答えているうちに意見が変わることは許容される。また、多様な観点が提出されることは概念を理解し、議論を深めることにつながる。
9. このワークは、フラフープのなかに素材やカードが置かれ、議論が続いている状態で終わってかまわない。すべての素材、カードの位置が決まるまで続ける必要はない。もちろんそれができれば望ましいことであるが、できていなくても全く問題ではない。このワークの目的は、こどもたちが続けて議論したいと思うような論点を見つけ出すことにあり、それらはこのワークの中では解決される必要はない。

資料3 こどもの哲学をベースにしたカリキュラム案——「ともに考える」こどもを育てるために

大目標 あなたとわたし じぶんで考える、ともに考える

学年 目標	問いかける (知的関心・批判的思考)	感じる (感性、共感)	コミュニケーション (聴く、話す)	協働する (ケア、共同性/地域への関 わりの広がり)
一・二年 生活科・国語	「きれい／きれいではない」を区別してみる	具体的なモノについて感じたことを話す	発言する、理由を述べる、聴く	円になって話をする
三年 環境学習	(2) 香榎園浜で見つけたこと、疑問に思ったこと、感動したこと、もっと知りたいと思ったことを言葉にする ex.「どうして香榎園浜にはいろいろなものが流れてくるのだろうか？」	(1) 香榎園浜に出かけ、自然や風景についていろいろなことを感じる	(3) 他の人が関心を持ったこと、疑問に思ったこと、発見したことを聴きあう。	(4) ・(3) についてみんなで協力して調べてみる、その結果分かったことをみんなに伝える ・地域の人に香榎園浜について質問したり、自分たちの考えを伝えたりする ex.「香榎園浜がこんなになったらいいなあ…」
四年 働くこと、夢		自分の好きなこと、大人になつたらしいことについてじっくり向き合う ex.「はやく大人になりたい?」「働くってどういうこと?」「わたしのなりたいもの」	他の人の好きなことや将来したいこと、なりたいものについて聴く	親や地域の大人に「仕事」や「働くこと」についてインタビューしてみる
五年 美術鑑賞	(2) 作品を見て、疑問に思ったこと、発見したことを言葉にする	(1) 作品の前に立って、じっくり黙って見る	(3) 他の人の感じたこと、疑問に思ったこと、発見したことを聴きあう	(4) ・(1)～(3)のプロセスを協働して進める(鑑賞や発言の邪魔をしない、他人の意見を聴きながら鑑賞する) ・学芸員さんに作品や美術館について知りたいことを質問したり、自分たちの考えを伝えたりする
六年 異文化について学ぶ (英語)	「文化」について関心を持ち、英語文化圏と日本との文化の違いについて、想像したこと、疑問に思ったことを言葉にする	英語を学ぶことを通じて、そこから見えてくる異なる「文化」について感じたり、想像したり、発見したりする ex.「"I'm sorry."ってどんなときに使うのかな?」「英語にはどうして敬語がないの?」	他の人の感じたこと、疑問におもったこと、発見したことを聴きあう	英語文化圏の人に実際に質問してみる、英語圏の文化について話を聴く 他の文化圏ではどうなのかについても調べてみる
道徳教育、 人権教育	・他の人がどう考えたかに関心をもって理解しようとする、質問をしてみる ・テーマ(他人に親切にすること)について、考えを述べ、みんなと一緒に考えたいことを問いかける ex 親切にしてもらったら「ありがとう」って言ったほうがいいのかな?	自分がどう感じているか、どうするのが正しいと思うか、また他の人はどう感じているかについて、じっくり向かい合う ex.「ぼくたち、みんな平等?」(相互問答法) 絵本「おちば」、他人に親切にすること	他の人の意見をよく聴き、質問すること、自分の考えをみんなのままで話すこと、テーマについて意見を出し合い、問い合うことを通じて考えを深める	・意見や感じ方の違う人とも、互いの考えとその違いを認めながら、一緒に考えることを学ぶ ・他の人の意見を聞いて、さらにみんなで考えたいことを一緒に見つける ex.「権利」って何だろう?