

## 「哲学」を起点とした教育モデルに関する基礎的研究 — M. リップマンの「子どものための哲学」に着目して—

米 津 美 香\*

### はじめに

「愛されるってなに?」、「自分はどのように生まれてきたのだろうか?」子どもは、そのような自己の探求への扉、世界への引っかかりをいつからか開きはじめる。しかし、絶えず前に向かって進み続ける時間、現実的で鮮明な日常生活の中に身を置くことで、問いの中にいる自分、立ち止まって考えている自分、揺らいでいる自分を感じつつも、ほんやりと輪郭を描き始めた問いにしばしば蓋をしてしまう。それは問いを抱いている・抱き始めた自分への戸惑いであったり、日常をうまく泳いでいる友人を見ている時の後ろめたさだったり、あるいはそれを自分の外へ打ち明けることへの不安からくるものかもしれない。

また、子どもが哲学的な問いを持つこと、「子ども」の「哲学」はある困難も含んでいる。野矢茂樹は、『子どもの難問』（2014年）の中で次のように述べている。「哲学の問いは、明確な答えを持つような問いばかりではないばかりか、問いの意味さえ、定かではない。問いの答えが何であるかと、そもそも自分が問うている問いの意味は何かを、同時に手探りしていかなければならない。哲学の問いを問うにも、独自の技術と力を必要とする。それは子どもにはまだ難しいにちがいない」<sup>1)</sup>。漠然とした疑問や引っかかりが頭に浮かんで消えていく状態ではそれを「哲学の問い」と呼ぶことは難しいし、「哲学の問いを問う」という段階にまで至るまでに自分の心の中の疑問が霧のように漂って行って掴めなくなることもあるだろう。しかし野矢は次のようにも述べている。「子どもにしか哲学はできない。しかし、子どもには哲学はできない。この逆説の中に、哲学者たちはいる。彼らは、大人でもない、子どもでもない。哲学者なのだ」<sup>2)</sup>。「子ども」と「哲学」をめぐる問題についてひとたび考えるならば、「子ども」や「哲学」、あるいは「子ども」と「哲学」をめぐる問題そのものが様々な複雑性やジレンマを内在していることに気づかされる。

さらに、「子ども」が「哲学」できる場あるいは状況が保障されているのかについて考えを巡らせ、現代社会と子どもの関係に目を向けるならば、ICTの進化などによって、多くの情報が瞬時に得られるようになった一方で、現代は子どもにとって、深くあるいは静かに内省的に〈考える〉ことがある種、難しくなりつつある時代と言えるかもしれない。その場で目にしたことや思いついたことをそのままツイッター上にアップしたり、LINEで友達に話をしたり、ブログに綴ったりと、自分の思いや考えを簡単にかつスピーディーに外に発信（ある時は応答）することが可能になり、そこ

\* 東洋大学国際地域学部：Faculty of Regional Development Studies, Toyo University

では即時的な、気持ちの吐露（あるいは交換）が日々行われている。また Web サイトやスマートフォン、テレビの画面はインパクトのある視覚情報として多様で多量の情報を提供する一方で、その視覚的作用の強度によって、子ども達が〈投げかけられた情報〉について疑いを挟む間もなく〈そのまま〉受け取ってしまう危険性も孕んでいる。新学習指導要領にも述べられているように、グローバル化が進展し、産業主義社会からポスト産業主義社会への移行が急速に進行する中、21世紀の子ども達は知識が高度化し複合化し流動化する「知識基盤社会」への適応が求められている。学校教育は所定の知識や技能を効率的に習得する場から創造的な思考とコミュニケーションによって質の高い本質的な内容を探求し表現し共有する学びを探求する場へと変わりつつあり、知識や学びの「量」から「質」への転換がはかられている<sup>3)</sup>。このような転換点において、教育の内容と方法も大きな変化を迫られており、流動的に変化し続ける膨大な情報の中から必要なものを引き出し、活用する、「考える力」の育成が急務となっている。

本研究では、上記の課題に対する一つのアプローチとして、「子ども」と「哲学」に関する問題について考察を進めながら、1970年代から M. リップマン (Matthew Lipman 1923-2010) の貢献によって躍進した「子どものための哲学 Philosophy for Children(P4C)」と呼ばれる活動を中心に据え、その分析を試みる。

## 1. 研究の背景

本研究の目的は、近年世界各国で実践が進められている「子どものための哲学」における議論や成果を踏まえたうえで、「哲学」を起点とした教育モデルに関する基礎的研究を行うことにある。小学校段階あるいは小学校・中学校段階において哲学的対話を行う「子どものための哲学」は、1970年代にリップマンによって体系化され、発展してきた。彼は1974年、モンクレア州立大学に「子どものための哲学推進研究所 Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)」を設立し、共同学習や対話を重んじた哲学教育を試みた。「子どものための哲学」というアプローチは、子どもが本来兼ね備えている「考える力」を対話によって高める共同的営みであり、その後思慮深い仕方で行為できるように必要な知恵と力へとつながっていくよう配慮されている。日本ではまだ認知度が低いですが、この取り組みは英米圏をはじめ、アジア、中東など世界各地に広まり、各国で P4C の実践が行われている。

「子ども」と「哲学」というテーマに関しては、日本においても永井均・内田かずひろ『子どものための哲学的対話』(2009年)、森田伸子『子どもと哲学を－問いから希望へ－』(2011年)が出版されるなど、その関心は高まっており、さらに河野哲也氏らが中心となり小・中学校で日本版「子どものための哲学」が実際に試みられたり、東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属「共生のための国際哲学研究センター」によってワークショップ「哲学を全ての人に」(2012年11月3日)が開催されるなど、実践の発展も期待されている分野であると言える。

それでは、そもそも「子ども」は「哲学」することを望んでいるのだろうか。モンテッソーリ (Maria Montessori 1870-1952) は6歳児からの教育について次のように述べている。6歳からの子どもは、「いまやその意識が特定の方向をもって外に向けられ、知性が外界に向けられる。そして物事の理

由を知りたがるという、子ども側の卓越した強い欲求が出てくる。[中略]この時期はあらゆるものの種子がまかれるときであり、子どもの精神はちょうどよく肥えた田畑のように、文化の中へ芽を出すものを受け取る用意が出来ているのである<sup>4)</sup>。〈大人〉からは〈子ども〉にみえる彼らも、幼いながらに哲学的な問いを内在しており、またその問いを友人や大人にぶついたり、聞いたがったり、問いを深めることを欲求しているのではないだろうか。

これらの子どもたちの問いに、欲求に、いかにして教育者は答えるのか／あるいは応えられるのか。これまで日本への導入が遅れていた「子ども」と「哲学」を出会わせる試みの糸口が、「子どものための哲学」というアプローチおよびその理論についての分析から開かれると考える。また、「哲学」を起点とした教育モデルに関する基礎的研究を通じて、単なる知識やスキルの獲得とは違った形の学校教育の方向性が開かれ（知識偏重ではない形で問いについて考える力の育成が可能になると考えられる）、さらに、「対話」を重視したプログラムという点を鑑みるならば、これまでのディベート型の「討論」から生まれる「考える力」とは角度の違った「考える力」の育成が可能となり、学習指導要領改訂後の学校教育における教育方法の変化とも連動しながら知識や学びの「質」への転換に向けた一考察となると考えられる。また、これまで現実の教育実践と乖離しがちだった教育哲学の分野に接合の新たな展望—例えば「哲学教育」の模索—を描いていくことも本研究のひとつの願いである。本研究では、「子どものための哲学」について明らかにするために、まずリップマンが既存の学校教育のどのような問題に危惧を抱き、独自の教育理論を展開しようとしたのかについて考察し（第2章）、次いで彼の教育の中心となる「探求の共同体」という考え方に注目する（第3章）。さらに、彼の教育理論、教育方法によってどのような変化がもたらされるのかについて（第4章）、最後に、日本における教育実践の分析を織り交ぜながら「子ども」と「哲学」はどのように捉えなおされるのかについて考察し（おわりに）、「哲学」を起点とした教育モデルに関する基礎的研究としたい<sup>5)</sup>。

## 2. 哲学の潜在力と学校が向かうべき方向

リップマンが自身の著作でも述べているように、1970年代の半ばごろから学校の中で実際に思考することを提案する動きが広まり、「批判的思考（critical thinking）」という言葉がもてはやされるようになった。しかし、「批判的思考」とは何を意味するかがはっきりと認識されているわけではなかった<sup>6)</sup>。リップマンは思考力を育てる教育が展開し始めたことを受け、「思考とは何か」といったことが明確に定義されていない混乱状況の中であって教育内容を改善する方法を決定しなければならない学校の管理者へのひとつの手助けとなるよう、2003年に“Thinking in Education”を出版した。彼はこの著作について次のように述べている。

この著作は特別な学問の著作たろうと主張しているわけではない。公平で、中立的な著作たろうと主張しているわけでもない。本書は哲学の潜在力（capacity of philosophy）に注目しているのである。適切に再構成され、適切に教えられたとしたら、哲学は思考教育に大きな進歩をもたらさう。このような主張はいまだなされてはいない。そして、まさにこの研究はそのようなケ

ースの主張をするプロローグとみなされうるだろう<sup>7)</sup>。

リップマンは、いまだ混乱状態にある思考教育へのひとつの道標として、「哲学」を起点にした教育を提唱したのである。また、彼はその教育を実現するための方法論として「探求の共同体」理論を採用している。そこでは「考えるための」集団による対話形式がとられる。

彼は、思考が抜け落ちた学校教育に強い危惧を抱いており、既存の教育を改善する必要性を感じていた。リップマンは、幼稚園に通い始めた小さな子ども達は生き生きとして、様々なものに興味を持ち、創造力に富み、好奇心旺盛であり、しばらくはその特徴を備えているが、それらが徐々に姿を消し、受動的になっていくことを指摘し、多くの子ども達にとって学校教育の社会的側面－仲間たちと一緒にいること－に関しては価値があるが、しかしその教育的側面に関しては、「非常に恐ろしい、厳しい試練となる」<sup>8)</sup>と学校教育の光と影の部分を示唆している。彼はこのように問う。

子どもたちはまず5,6年を家で過ごす。この期間に知的な能力が減っていくとは思えないため、その後起こる興味や想像力の喪失の背景になっていると考えるのは難しい。それは学校教育の本質に起因しているようだ。子どもの知的な機敏さは、しばしば居心地の悪いものとなる家族との生活や育児環境の中では失われていかにないのに、快適なはずの教室のような状況では弱められていってしまう。私たちはその理由を説明できるだろうか<sup>9)</sup>。

リップマンは子どもの興味が消えていく要因が学校教育の持つ教育的側面の一部にあると仮定し、家庭と学校を対比しているが、彼にとって家庭と学校はそれぞれ子どもにどのような影響を及ぼすものとして想定されているのだろうか。リップマンは、世界のすべての不思議なもののうちでも、自分の家族ほど不思議なものはなく、家族が従い、家庭の新しい一因である子どもに課そうとする生活様式ほど子どもを当惑させるものはないとする<sup>10)</sup>。しかし、この「不思議さ」や「当惑」はネガティブなものとして捉えられるのではなく、子どもがこの世界は奇妙であることを発見し、その神秘さが子どもから話す能力と考える能力を引き出すものとして想定されている。一方で、「規則通りで、分かりやすい、静的で、体系化された」環境である学校に来た子どもは、これまでのように自らを当惑させるものがなく完璧であるはずの環境の中で、「主体性や創造性、考え深い性質の源泉、といった学校に来るまでは持っていた性質」を奪い取られると述べる<sup>11)</sup>。なぜなら、生じている全体の文脈から注意深く意味を探し求めることによってようやく理解できる不可解な発言に囲まれた世界から、文脈に依存せず謎を抱かずにすむ教室言語の世界に身を置くようになるからであり、次々出来事が移り変わっていく場から守るべき予定表の存在する場で過ごすようになるからである。リップマンは、「家庭が与えるような思考を促す誘因を学校はほとんど提供していない。子どもたちの興味が消えていくことは自然な帰結である」<sup>12)</sup>と指摘する。ただ、彼は学校を非難するために上記のようなことを述べているのではなく、むしろ、「計画性 (organization) と創造性 (creativity) の両方を育むような方法を発見すること」<sup>13)</sup>によって解決の道を探ることを目指している。その方向性が彼の「子どものための哲学」に示されているのである。

また、リップマンの「子どものための哲学」は、「教育実践に関する再構築」を内在している点にも注目しておきたい<sup>14)</sup>。彼の理論は批判的実践についての反省的枠組みの方向へ向かっているが、

彼は反省的枠組みについて、次のような前提を示している。「教育とは、教師が主導する探求への共同体 (community of inquiry) への参加の成果である。探求の目的は、理解やよりよい判断を達成することである」、「教師がとるべき姿勢は、権威ある (authoritative) 者として振る舞うことではなく、誤りうる (fallibilistic) 者として振る舞うことである」、「生徒は熟考し、反省すること、少しずつ理性的で思慮分別のある者になっていくことが求められる」<sup>15)</sup>。これらの前提は、「教育」とは「より多く知っている者から知らない者への知識が伝達であり、教師は導く者として教室の中で権威としての役割を担い、生徒は情報をより多く吸収し、知識を増やしていくことが求められる」といった理解の仕方を変容させることを要求している。反省的枠組みでは教育は「探求 (inquiry)」だと捉えられ、〈教師は生徒に質問する側〉ではなく生徒と教師はお互いに質問し合い、〈教師は生徒が教えられたことを学んだかを考える〉のではなく探求の共同体に参加したかどうかを考える<sup>16)</sup>。教育を「探求」と捉えることによって、教師と生徒の関係性も異なれば、教育目標や評価の観点もがらりと変化するのである<sup>17)</sup>。

彼は、「探求」から拓かれる教育の実現のため、もともとはチャールズ・サンダース・パースによって作られ本来は科学的探究の実践者に限定された言葉であった「探求の共同体」というフレーズを援用し、「教室を探求の共同体に変える」という考えを打ち出している。それは、「生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聞き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問をし合うことで理由を見出し、それまでの話から推論して補い合い、互いの前提を明らかにする」<sup>18)</sup>ことを意味している。「探求の共同体」は、既存の学問の領域に閉じ込められずに、「探求」が誘う場所へと進み続ける。その「探求」は美しくつまずきがない形の〈教師－生徒〉の〈質問－解答〉から生じることはなく、むしろ逸脱あるいは矛盾といった、当然だと思われていたことに対する挑戦の上に成り立つ。そしてそこでのカリキュラムは、明瞭たるものではなく、「教科における不確定で疑問の余地がある側面を明らかにするもの」<sup>19)</sup>である必要がある。さらに、リップマンは、教師と生徒のコミュニケーションについて、ブーバーの「対話 (dialogue)」概念を援用しつつ、教師と生徒との関係は「対面での対話のような性格を持つべきだ」とし、そうすれば「共同体に対話の学習と双方向への敬意が生まれ、一つの世代から次の世代へと伝統的なスキルが受け継がれてきた足場を作ることになる」と述べる<sup>20)</sup>。あらゆる「対話」の当事者は他者を受け入れなければならない。そこでは、話者双方が対話の相手を個別的存在者として心に浮かべ、お互いの間に生きた相互関係を作るよう向き合う真の「対話」が無くてはならないのである。

また、リップマンは次のようにも述べる。「生徒たちがお互いに影響し合って問題の解決へと向かう有意義な実践を学ぶことができるのは、生徒たちが、自分たちの心に直接訴えかけてきて、自分たちの心を本当にかき乱すような問題にはじめて直面した時だけである」<sup>21)</sup>。彼は生徒の心を揺さぶるものとして、燃え尽きることのない思考の種である「哲学」をその素材とし、低学年の児童でも利用可能な形で再構成した教材を紹介している<sup>22)</sup>。

### 3. 「探求の共同体」とは何か

それでは、リップマンの示す「探求の共同体」とは具体的にいかなるものなのか。また、「探求」

と「共同体」という概念はどのような関係性を持っているのか。本章では上記の問題を明らかにしていこう。

リップマンは、「探求の共同体」という概念について、「逆説的で少しびっくりするようなこと」が含まれており、「この概念は通常一緒にされたり並列されたりすることのない2つの概念を結びつけている」<sup>23)</sup>と説明する。彼にとって、「探求」とは「自己批判的な実践」であり、「好奇心豊かに未知のものを切り開いていく営み」であり、実践的な側面も備えているものである<sup>24)</sup>。また「探求」とは一般に社会の中で行われる営みであり、共同体の中で行われるものである。しかし、「探求」が常に共同体に基づいているからといって共同体がいつも「探求」に基づいていることにはならない。また、「探求の共同体」における「探求のプロセス」はある種の解決や判断といった〈成果〉を得ることを目指しており、「方向感覚」を有し、単なる会話や討論ではない「対話的」な性格を持つ。

前章で少し確認したように、リップマンは「探求の共同体」において「対話」を重視する。彼が「会話 (conversation)」ではなく「対話 (dialogue)」を重視するのは、そこにある種の「不安定さ」が内包されているからである。会話が安定を伴うのに対して、「対話」では「前進運動を強いるために不安定な状態が保たれて」おり<sup>25)</sup>、彼はこの状態を歩行における前進と重ね合わせる。歩行において人は絶えず自分自身を前方に投げ出し、バランスを失いながら前へ進む。そこでは両足を同時に地面に固定させることはなく、一步踏み出すことにより次の一步を踏み出すことが可能になる。対話に関しても同様の状態が成り立ち、それぞれの議論が反論を引き起こし、反論はもとの議論を超え、そのことによってもとの議論も反論を超えるところまで押し上げられる<sup>26)</sup>。また、「会話」がお互いの感情や情報や理解を「交換」するものであり、漸次的に進んでいく性質を持つのに対して、リップマンによれば、「対話とは、共同で行う探索 (mutual exploration) であり、吟味 (investigation) であり、探求 (inquiry)」である<sup>27)</sup>。

さらに、教室が「探求の共同体」に作りかえられ、「探求の共同体」が前進するにつれて、「探求」のステップも何らかの新たな要求を生み出し、進んでいく。

一つの根拠の発見によって、今必要とされているさらなる別の根拠の本質に光が投げかけられる。ある主張をし始めることによって、その主張を擁護する理由を見つけることが必要になる。推論 (inference) を行うことによって、そのような推論の背後にある暗黙の前提や当然視されていることを精査しなければならなくなる。それらは別のことであると主張することによって、物事はどのように区別されるべきかという問題が生じる。どのステップも、反論したり擁護したりする一連の運動を引き起こす。派生的な問題が解決されていくと、共同体の方向感覚は確かであるものになり、探求は新しくなった活力とともに進んでいく<sup>28)</sup>。

リップマンは不確定な要素が誘因となって次々と連鎖していく問題の前進と「探求」への活力を重視しており、とりあえず〈問題が解決する・決着がつく〉といった状況に価値を置いてはいない。彼は一時的に快をもたらすであろう「さしあたっての解決」に惑わされないよう、次のように注意を喚起している。「さしあたっての解決とは、止まり木や休息所のようなものであって、最終的なものではない。[中略] 解決を得ることによって、私たちは自分たちの仮定の根拠や主張の正当性

を手にすることができる。解決は暫定的な判断 (*provisional judgments*) を表しているのであり、絶対的な確信を擁護するための揺るぎない根拠を示しているのではない<sup>29)</sup>。

では、われわれは「探求の共同体」を教室において実現しようとする時、どのようなことに気をつければよいのだろうか。リップマンは、教育的な雰囲気的重要性についても指摘しており、敵対的で競争的な状態ではなく、「友情と協力が学びの雰囲気づくりに積極的に貢献するものとして歓迎されるような」<sup>30)</sup> 共同体を志向している。そしてその特徴は、仲間と敵対することなくじっくりと考えること、認識を共有すること、言語を運用する力と哲学的な想像力を磨くこと、文章を深く読むことが促進されること、教科書にある対話を楽しむこととして示される<sup>31)</sup>。そして「探求」が存在するためには、全てがうまくいくとは限らず解決しがたい厄介な難問があるということを認め、自分で自分の誤りを吟味しながら進んでいく必要がある。リップマンは探求にとって何より大切なのは「問うこと (*questioning*)」であるとし、それは狭い意味で言えば「真理の探究 (*quest for truth*)」であり、広い意味で言えば「意味の探求 (*quest for meaning*)」であるとする<sup>32)</sup>。その他、彼が「探求の共同体」について挙げる特徴を下にまとめておこう。

- a) **排他的でないこと (Inclusiveness)**：共同体の中では、多様性が担保され、誰であれ十分な正当性なしに内部の活動から締め出されることはない。
- b) **参加 (Participation)**：探求の共同体では、参加者が平等に発言することが奨励されるが、強制されはしない。共同体のスキーマは、参加者から参加を引き出すゲシュタルト的な関係の構造を有している。
- c) **認識の共有 (Shared cognition)**：人は、自分の個人的なある問題について思考を巡らせるとき、問題について分析し洞察を得ようと一連の心の行為を行うが、認識が共有されている場合、これと同じ行為が共同体の他のメンバーたちによって取り組まれる。問いの連鎖。
- d) **顔と顔が向き合った関係 (Face-to-face relationships)**：顔は、私たちが常に読み取り解釈しようとしている複雑な構造物を収納する容器であり、意味は、お互いに至近距離にある顔の生きいきとした特徴によって生み出される。
- e) **意味の探求 (The quest for meaning)**：子どもは理解に飢えており、あらゆるものから意味を搾り取ろうとする。探求の共同体は、それゆえ病院の集中治療室が人命を救助するような仕方で意味を探し求める。
- f) **社会的な連帯感 (Feelings of social solidarity)**：小さな子ども達が激しい友情で結びついている姿に、自分の権威が脅かされているように感じる教師もいるが、教室と共同体と友情に関しては、一方が強まることを他方に対する脅威として受け取るべきではない。
- g) **熟慮 (Deliberation)**：熟慮には選択に関する考慮が含まれている。熟慮はたいてい、判断を下す準備の段階で生じる。ディベートと異なり、熟慮においては、自分自身が信じている立場を他の人に受け入れさせようとする必要はない。
- h) **偏りのなさ (Impartiality)**：重要な問題が開かれた仕方で文脈に即して吟味されている時、その探求では、皆の関心、あらゆる事柄と観点を考慮に入れたうえで解決に辿り着かなければならない。
- i) **モデリング (Modeling)**：授業で使用される哲学小説に出てくる架空の子ども達は、教室の

中の現実の子ども達が哲学探究を行う際のモデルになりうる。多くの子ども達が、現実の大人（例えば教師）よりも架空の子どもの方をモデルとして好む場合もあるだろう。

**j) 自分自身で考えること (Thinking for oneself)** : 共同体が画一主義に陥る可能性を軽視してはならない。他人の意見に敬意を払う必要はあるが、真似をする必要はない。健全な共同体では、必ずしも同一の建築物を建てる分けではないにしても、お互いの考えに基づいて議論を組み立てることを生徒たちは学ぶ。

**k) 方法としての批判 (Challenging as a procedure)** : 子どもたちは探求の共同体を経験することで、批判するのは悪くないが、頭に血を上らせる必要はないことを学んでいく。批判とは、探求の過程で必要となる認識を拡張させるためのひとつの方策にすぎない。

**l) 理性的姿勢 (Reasonableness)** : 理性的であるということは、合理的手段を懸命な仕方で使用できる能力があるということを示していると同時に、人が何に基づいて行動するかも示している。

**m) 読むこと (The reading)** : 探求の共同体の授業の目標は、反省的な読解、反省的な問いかけ、反省的な議論へと生徒たちを導くことである。各授業は意味の探求を引き起こすことが期待される方法や出来事から始めるべきである。表面的にではなく、深く読むこと、それが生徒が目指すべき目標である。音読は、その有効な手段となりうる。

**n) 問うこと (The questioning)** : 文章を読むことが終了したら、教師は、生徒たちに、自分たちが今直面している謎を問いの形で表現してみるよう促す。その問いを黒板に書き、その問いの後ろに問いを出した人の名前を書く。問いを出した人は、共同体の課題を考えるのに何らかの協力をしたのであり、生徒は誇りと責任を負う。多くの場合、問いは根っこにある問題を生徒に気づかせるための誘因としての役割を果たす。

**o) 議論 (The discussion)** : 議論はたいてい、共同体の中で最初に生じることに決まった問いを提起した生徒から始まり、その生徒への質問と返答をきっかけに他の生徒も議論に参加する。また、椅子を丸く並べクラスメイトと顔を向き合わせて座ると、子どもたちは他の子が使っている思考のスキルやツールを使うようになる。理解を助けたり、理由や選択肢を熟慮したり、解釈を吟味したりする上での道具立ては、議論によって与えられる。<sup>33)</sup>

「探求の共同体」において、教師-生徒関係はフラットな状態であり、生徒たちの問いや探求をファシリテートしていく立場にある。その空間では自分を開いても大丈夫という雰囲気は保たれている必要があり、授業の中で生じる困惑を「問い」の形で発することは恥ずべきことではなく、むしろ答えを出すことより地位の高いものとして見なされる。生徒たちは他のメンバーとの相互作用が常に生じている「探求の共同体」に身を置き、読むことと問うことによって様々な面から刺激を受けつつ、教室の中の議論を徹底的に追及することを欲する。また、様々な考えを生み出したり交換したりすることが可能であり、お互いに助け合い思考することの楽しさを見出し、共に理性的に熟慮することができるのである。

#### 4. 「子どものための哲学」が呼ぶもの

「探求の共同体」とは皆で共に学ぶということであり、経験を共有することも意味している。また、リップマンも言及しているように、別の角度で見ると、「探求の共同体」は学習プロセスの効率を上げるものでもある。〈共に学ぶ〉ことは、学習は一人ではなければならないと思っていた生徒たちが、他人の経験を学ぶことも出来ることに気づき、そのことは有益であるということを見出すことにも繋がっていく。リップマンは、生徒たちがお互いの経験から学ぶことは、彼らが考えているよりはるかに大きいのだとし、相互理解の場の重要性を示す<sup>34)</sup>。「探求の共同体」においては、経験が共有財産として蓄えられている。お互いに対する信頼関係が醸成されており、誰の経験でもいつでも利用可能であり、皆喜んで自分の経験と同様にお互いの経験からも学ぼうとする<sup>35)</sup>。リップマンによれば、実践を一回の授業で終わらせずに次の授業時間へと持ち越すとき、何かを見出した生徒たちが、次の授業までの期間に、共同体の別のメンバーに自分たちが学んだことを教えることがあるという<sup>36)</sup>。このようにして「雪だるま式増加現象 (snowballing phenomenon)」<sup>37)</sup>が生じ、「探求の共同体」は、思考を体系的に構築する方向へ向かっていくのである。さらに、「探求の共同体」は、ケア的思考をも生み出す。そこではあらゆる参加者の探求に対する貢献が歓迎されるため、参加者がお互いに相手の意見を注意深く聴くことを学んでいくと、お互いに対する尊敬の念が強まっていくのを感じられるようになる<sup>38)</sup>。また、自分たちの探求が「探求の共同体」の手順に依存していることを参加者が理解し始めると、参加者はその手順にも配慮する（ケアする）ようになり、探求の手順を守りたいと感じるようになる<sup>39)</sup>。

さらに、「探求の共同体」は、既存の教師－生徒関係にも変容を迫る。子どもと教師との間にある年齢と成熟度の差は、しばしば生徒の「探求」の方向性を教師があらかじめ設定あるいは方向付けを与えるといった状況を生み出すが、「探求の共同体」では、生徒と教師は「共同探求者」としても想定されている。教師と生徒は、目の前の論点や問題を共にじっくり考え、共に推論する。また、生徒は「問い」に答えを出すことを求められるよりむしろ、自ら思索する仕方を学ぶことを求められる。さらに従来の教育方法の伝統的なあり方「答えのある問いと正しい応え」といったセットは必ずしも求められず、「問い」が「問い」を生む、出口の予定されていない「哲学」が教室での教師や生徒たちの有機的な関係を結ぶ。そこでの教室は単純な知識の伝達や交換が行われる空間ではなく、共同体のメンバーとの「対話」や「探求」を通して、そこかしこで自らの理解や認識を一人一人が作り変えていくプロセスがみられる場となる。「学校」はそして、「誤りを自分たち自身で修正することを学ぶ場」－そこで子ども達は、必要以上に言い張って相手に不快感を与えない方法を学ぶことができる－となる<sup>40)</sup>。

「子どものための哲学」では、「問うこと」が重視され、重要な役割を担っているが、教育哲学者のボルノウ (Otto Friedrich Bollnow 1903-1991) は「問うこと」に関して、次のように述べている。「人間とは問う存在である」<sup>41)</sup>。ボルノウは人間と動物を対比し、「動物は恐らく求めることはでき、また求めたものを見つけることも出来るだろう。また動物は自分が求めたものが見つからない時、期待を裏切られる場合もある。しかし動物はなぜ自分の期待が裏切られたのかを問うことはできない」と述べる<sup>42)</sup>。つまり動物はその固定的に与えられた環境の中で生き、問うということとはできないというのである。しかし人間は、「世界に開いた存在として問うことができ、また自分の

問いに答えることによって自分の世界を広げることができる」<sup>43)</sup>。人間は問うことを許された存在であり、「問うこと」は人間本来のあり方であり、絶え間なく続けられる問いによって自らの世界を開いていく可能性を宿している。また本当の「内省の問い」が出現するとき、「人間は自明なこととして受け取ってきた束縛から自由になり、自らの生を自分で獲得し、自分で責任を負うた基礎の上にもとづける」、そして「この問いのなかではじめて人間は自己自身になる」<sup>44)</sup>。「探求の共同体」における、子どもの心の核心から発せられる「問い」もまた、自己自身となる道を拓くものとなる。 「問い」は、人間形成とも深く結びついているのである。

## おわりに

これまで、リップマンの理論を中心に「子ども」と「哲学」の問題について考察してきたが、最後に、1990年から1993年にかけて大阪北部の小学校で行われたある教育実践から、上記の問題について考察を加えたい。取り扱うのは、「命の授業」としてよく知られる黒田恭史先生の実践である。実際にブタを飼い（そのブタはPちゃんと名付けられた）、それを最後に食べることの是非が大きな議論となった。いのちあるものを教材として用いることには賛否が分かれるが、ここで注目したいのは、Pちゃんに触れることから始まった「いのち」に関する問い、そして様々な驚きと哲学的問いを誘発する「いのち」という存在である。「いのち」とは何か、生きるとは何か、なぜ生き物を食べなければ生きられないのか。こういった哲学的問題は、しばしば子どもたちの心を悩ませ、また思考を喚起する場合もある。黒田先生の実践は1993年にTV放送もされたが、「いのち」について考え、悩み、自分の中に芽生えた問いにつきあい続ける子どもたちの真剣な様子に目を奪われる。「いのち」とは最も身近な存在でもありながら、考えるときりがない問いのひとつであろう。

「給食のメニューのいのちのあるなし」。先生が出した課題に、子どもたちは次のような感想を残している。「ほとんどのものが生きているなんてざんこくだ。それを食うなんて」。「私は自分が食べている物の4分の3ぐらいいは命があるんだなあと思った。もし食べているものが人だったら、私は人殺しだなあと思った」。「命のあるものを人間はたくさん食べているんだなあと思った。それから人間は、命のある食べものがないと、生きられないかもしれない」。「私はいつも命あるものを食べている。そして私はPちゃんの肉は食べられないのに、豚肉は食べられるのはなぜかおかしい」<sup>45)</sup>。「いのち」の教育に宿る哲学の問題について、子どもたちは戸惑い、驚きながらも率直な形で言葉を紡いでいる。子どもたちは大人が想定しているよりはるかに「いのち」に対して鋭い意見を持っている。

いのちの連鎖、いのちを食べながらいのちを繋いでいること、生きていること、家畜の肉と名前をつけて飼っているPちゃんのこと・・・様々な発見や悩み、不思議。「いのち」はその不確かさ、不思議さゆえ、子ども達に、われわれに、様々な問いを投げかける。答えがないから、答えがひとつおきではないから、ひとつたび発せられた問いは問いを呼び、時には友人や先生とも意見がぶつかることもある。しかし、黒田先生の受け持つ子ども達を見れば、ぶつかり、悩み合いながらもお互いを認め合うような関係性が生まれ、クラスの結束が固くなっていく印象を受ける。クラスの子も達が卒業する頃になって、Pちゃんの今後（下の学年に飼育を引き継ぐか、食肉センターに送る

か)を話し合うときにも彼らの意見は真っ二つに割れる。先生も交え、子どもたちは幼いながらに究極の選択と真剣な議論を行う。しかし多数決では16対16、Pちゃんの今後は決まらない。黒田先生は実践を始めた頃は「飼って食べる」ことを想定していたけれども、子どもたちのPちゃんへの想いを感じ、深い悩みへと突き動かされる。「動物を飼い、食べることをどう考えるか」。様々な問いと哲学の問題を誘発する「いのち」という存在は子ども達だけでなく、指導者である黒田先生にも問いを投げかけている。そしてそこにはリップマンが述べるような「共同探求者」としての、教師と子どもという姿が垣間見えるのである。

〈答えのない問い〉は、問いに次ぐ問いを生み、また権威や知識の面から子どもと不均衡関係にあった教師を「共同探求者」へと誘い、「探求の共同体」を形成していく。お互いの考えに耳を傾け、相互に対話を重ね、思い込みや先入観を他人の意見によって洗練させていくなかで、批判、創造、ケアといった思考が醸成されていく。そう考えるならば、「はじめに」で提起した「子ども」と「哲学」を結び合わせる試みは、それほど無駄な作業だとは思われないのである。そこでの大人の役割は、「子ども」と「問い」を出会わせること、すでに出会っているならば消えないように、消してしまわないようにそっと手助けをすることであり、「問い」を発する場が教室であれば、〈ここでは自分を開いても大丈夫〉といった支援的な環境を作ること、ファシリテーターとなること、共に学び、成長することであろう。子どもも、われわれも、哲学者たりうるのだ。オープンエンドの問いと「探求」、「探求の共同体」、そしてファシリテーター・「共同探求者」としての教師、これらが「哲学」を起点とした教育モデルの基盤となる。

本研究では「子どものための哲学」について、主に理論的な側面から考察を試みたが、実践への応用を考えるならば、併せて具体的な教育方法論について、より詳細な検討を行う必要がある。理論・方法論の関連についての考察を、今後の発展的課題としたい。

#### 【注釈】

- 1) 野矢茂樹編著『子どもの難問』中央公論新社、2014年、2頁。
- 2) 同上、3頁。
- 3) 佐藤学『教育の方法』左右社、2010年、22-24頁参照。
- 4) Montessori, M. 1967(1948): *To educate the human potential*, Kalakshtra Publicaions, p.4.
- 5) リップマンの「子どものための哲学」における教育方法論については、有名な中核教材『ハリー・シュートゥルマイヤーの発見』の分析をはじめとして、いくつかの研究が積み重ねられている。(cf. Adams, M.J. 1989: *Thinking Skills Curricula : Their Promise and Progress*, *Educational Psychologist*, 24(1), pp.25-77., Englhart, S. 1997: *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*, Agentur Dieck. 土橋寶「児童と哲学する－その授業実践の教育方法論的考察－」広島大学大学院教育学研究紀要 第一部 第53号、2004年、pp.11-19. 酒井雅子「M.リップマンの「子供のための哲学」における探求力－中核教材『ハリー・シュー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 21号、2013年、pp.129-139.) また、実践の展開と並行して、プログラムの有効性に関する研究も進められている。(cf. Chance, P. 1986 : *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*, Teachers College Press. , Leckey, M. 2000: *Philosophy for Children in the Middle Years of Schooling: Findings from a Year Seven Case Study*, *Analytic Teaching*, 21(2), pp.106-126.) 本研究では、「子ども」と「哲学」の関係性について哲学的に考察するため、主にリップマン

の思想的背景とその教育理論について分析を試みる。

- 6) cf. Lipman, M. 2010(2003): Introduction to the Second Edition , *Thinking in Education*, Cambridge University Press, p.4.
- 7) Ibid. p.3.
- 8) Ibid. p.12
- 9) Ibid.
- 10) Ibid. p.13.
- 11) Lipman, M. 2010(2003): *Thinking in Education*, Cambridge University Press, p.13.
- 12) Ibid.
- 13) Ibid. p.14.
- 14) cf. Ibid. p.18.
- 15) Ibid. p.18-19.
- 16) Ibid. p.19.
- 17) 彼の教育観は、自身も度々引用しているように、デューイの教育に負うところが多い。「デューイは疑いなくこう考えていた。教室で生じるべきは思考である」 (cf. Ibid. pp.20-21.)
- 18) Ibid. p.20.
- 19) Ibid. p.21.
- 20) Ibid. p.25.
- 21) Ibid. p.106.
- 22) 子どものための哲学の教育課程として、子どものための小説と教員のための解説書が用意されている。小説は年齢別になっていて、子どもたちの疑問を刺激する狙いがある。初めは小説に登場する架空の人物による議論のお手本が示され、その後何を学んだかお話しあって、小説を内面化し、その内容を利用することによって、教室で実際に子ども達が議論を続ける。(cf. Ibid. pp.156-161.)
- 23) Ibid. p.83.
- 24) Ibid.
- 25) Ibid. p.87.
- 26) Ibid.
- 27) Ibid. p.87-88. リップマンの「対話」と「共同体」の解釈は、『我と汝・対話』の著作をはじめとし、マルティン・ブーバーの影響を受けている。(cf. Ibid. p.91-92.)
- 28) Ibid. p.92-93.
- 29) Ibid. p.93.
- 30) Ibid. p.94.
- 31) Ibid.
- 32) Ibid. p.94-95.
- 33) cf. Ibid. p.95-100.
- 34) Ibid. p.94.
- 35) Ibid. p.111.
- 36) Ibid. p.104.
- 37) Ibid.
- 38) Ibid. p.122.
- 39) Ibid.

- 40) Ibid. p.123-124.
- 41) ボルノウ「問うことへの教育」『問いへの教育 増補版』（森田孝・大塚恵一編訳）川島書店、2001年、181頁。  
（本書は、ボルノウが1976年春の日本訪問の折に各地で行われた講演を集めたものである。「問うことへの教育」1967年5月6日、於大阪大学）
- 42) 同上。
- 43) 同上。
- 44) 同上、187頁。
- 45) 黒田泰史『豚のPちゃんと32人の小学生－命の授業900日－』ミネルヴァ書房、66-67頁。

## An Analysis of the Educational Model around “Philosophy” —Focusing on M.Lipman’s “Philosophy for Children”—

Mika YONEZU

The purpose of this paper is to clarify the movement over “Children and Philosophy”. A lot of children cherish some questions in their heart. But in most cases, they cannot grow them, and gradually they will forget how to question. “Children and Philosophy”, how can they work towards friendly relations?

In this paper, we focus on M.Lipman’s “Philosophy for Children”, which has the characteristics such as “inclusiveness”, “the quest for meaning”, “feeling of social solidarity”, “thinking oneself”, “the questioning” and “the discussion”. Lipman criticizes schooling without thinking and he tries to convert the classroom into a community of inquiry in which students listen to one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another’s assumptions. In a community of inquiry, he emphasizes “dialogue”, not “conversation”. A dialogue is a mutual exploration, investigation, and inquiry.

Thinking about “philosophy” in and for education, these are considered to be essential; careful environment, teacher as facilitator and philosophical questioning.

**Key words** : M.Lipman, Philosophy for Children, dialogue, the questioning, community of inquiry