

# 「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—

豊田 光世  
人間環境部門

## A Study on the Ideas and Methods of Philosophy for Children and Its Practices in Hawai'i

Mitsuyo TOYODA

School of Human Science and Environment,  
University of Hyogo  
1-1-12 Shinzaike-honcho, Himeji, 670-0092 Japan

**Abstract:** Philosophy for Children is a worldwide educational approach that aims to create adequate educational opportunities for children to ask meaningful questions, cultivate their sense of wonder and deepen their understanding of the world. This educational approach, which employs the method of dialogical reflective inquiry, has been developing into diverse forms influenced by cultural and social contexts in each region. In this paper, the author examines basic ideas and methods that characterize Philosophy for Children, and explains how it has been practiced at public schools in Hawai'i. On the basis of case studies, this paper identifies helpful conditions for practicing this education and considers the difficulties and possibilities of implementing it in Japan.

**Keywords:** philosophy for children, dialogical inquiry, thinking skills

### 1. はじめに

古代ギリシャの哲学者ソクラテスは、探究なき人生は生きるに値しないと語った。彼は、己の無知をわきまえ、あらゆる事柄に目を向けては、人びとに疑問を投げかけ続ける。彼にとって人間らしく生きるということは、吟味する力なしでは成り立たない。つまり、彼は、問いをたてて考えるという行為を、人間にとって本質的な営みと考えていた。

ソクラテスが説いた「人間らしさ」は、もしかすると子どもたちにこそ備わっているのかもしれない。子どもたちは好奇心に溢れ、身の回りのさまざまなことに疑問をもつ。大人たちが目を向けられないようなことでも「なぜ? どうして?」と知りたがる。思ってもみなかった問いを投げかけられて、大人たちが困惑する場面は珍しくないだろう。

子どもたちの生き生きとした感性や豊かな発想力は、

しかしながら、年を重ねるごとに萎んでいってしまう (Lipman, 2003)。それはなぜなのだろうか。

成長とともに経験を重ねることで当たり前になることが増え、周囲の物事に疑問をもたなくなるということはあるだろう。ただし、成長の過程の自然な結果として疑問をもつことを止めてしまうのだとしたら、ソクラテスが人の生きるべき道として掲げた「探究しつづける人生」は困難である。

一方で、ソクラテスが語るように、さまざまな事象に興味をもち、不思議に思い、考えをめぐらせるということが人間本来の性向であるという前提に立つのであれば、成長過程においてこうした力を喪失するような事態が生じていることになる。後者の立場に立った時に議論されているのが、学校教育のあり方に何か問題があるのではないかということである。学校は、子どもたちの興味・関心を深め、人間にとって本質的な「考える力」を育く

むことに十分な注意を払ってきたのだろうか。

「子どもの哲学」という教育は、このような問題意識にもとづいて開発された<sup>1</sup>。この教育の提唱者である Matthew Lipman は、1960年代後半から、「考える力の育成」を目的とした教育開発に取り組んだ。彼の活動の背景には、大学教授として哲学の講義を担当していた時の経験がある。Lipman は、講義を通して学生の考える力が著しく低下していることを強く認識し、この課題に取り組むには、大学の教育改革だけでは難しいと考えた。彼の問題意識は、近代教育のあり方に警告を発していた John Dewey と Lev Vygotsky の教育哲学と共鳴した (Naji, 2005)。すなわち、学校教育というものは、知識を暗記させるだけでは不十分であり、子どもたちが考える機会をつくらなければならないという見方である。以後、彼は、初等・中等教育を対象に、考える力を育む教育の実践的研究を重ねてきた。

Lipman によってアメリカで開発された子どもの哲学は、他国の教育者・研究者からの注目を集め、世界の多様な地域で実践されるようになった。日本では、道德教育のアプローチとして徐々に注目されつつあるが、本格的な導入には至っていない。

本稿では、「子どもの哲学」という教育の理念と手法を概観し、実践拠点の一つであるハワイを調査対象として、現地の公立小学校、高等学校における事例を報告する。著者は、ハワイ大学大学院で子どもの哲学の研究を行い、現在もハワイの実践者らと共同でこの教育の深化に向けた活動を進めている。本稿で示す事例は、2007年より継続的に行っている調査と事業を通してまとめたものである。ハワイでの事例を踏まえて、この教育が効果的に実施されるための条件を考察するとともに、我が国で子どもの哲学を推進する際の課題と可能性を考察する。

## 2. 「子どもの哲学」の概要

### 2-1 「哲学」が意味するもの

「子どもの哲学」という言葉を聞いて、「子どもたちに哲学ができるのか」という疑問をもつ人がいる。哲学というと、難解な学問というイメージが強いからである。したがって、この教育を理解するうえで、まず「哲学」がどのような意味で理解されているかを知ることが重要である。その際に注意しなければならないのは、日本語の「哲学」という言葉は、英語の「philosophy」の意味を包括的に表していないということだ。

「哲学」という言葉が登場したのは、19世紀後半のことである。西欧の学問を学ぶためにオランダに留学した西周が philosophy を「賢哲を希求する」という意味で「希

哲学」と訳したことに由来する。もともと「哲学」は、形而上学、論理学、倫理学などを含む、学問領域としての philosophy の訳語としてつくられた言葉である。

一方、「philosophy」は、知を愛するという意味のギリシャ語を語源とし、学術的な専門分野としての哲学のほか、知識の探究という行為を意味する。すなわち、世界のあらゆることにさまざまな角度から光をあて、分からないことを明らかにしていくという営みを表現している言葉である。

子どもの哲学の実践者が強調するのは、後者のような行為としての philosophy を初等・中等教育に組み込むことの重要性である。したがって、哲学という学術分野で展開されてきた議論の内容を教えることが目的ではない。

行為としての philosophy、すなわち「哲学する」ということは、次のような特徴をもつと考えられている (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980; Splitter & Sharp, 1995)。

- 不思議に思うこと (wonder) から始まる。
- 簡単には答えの分からない問いを考える。
- 答えのない問いを考える。
- 概念について問い深める。
- 思考のプロセスそのものに注意を向ける。

答えのない問いには、例えば、過去の思想家たちが議論してきた「存在」、「時間」、「愛」、「正義」、「自由」などのテーマが含まれるだろう。また、価値判断にかかわる議論も答えを出すことが容易ではない。いずれにせよ興味が無ければ wonder は生まれにくい。重要なのは、子どもたちが面白いと感じる問いをテーマとして取り上げ、考えを掘り下げていくことである。彼らが関心のある問いをテーマにすれば、「もっと知りたい、聞いてみたい」という欲求が生じ、さまざまな考えやさらなる問いが沸き上がる。

「哲学」を探究する行為として捉えると、既存の思考の枠にとらわれていない「子ども」は「哲学」と深い結びつきをもつものとして見えてくる。子どもの哲学の実践者の多くは、子どもたちを生来の哲学者だと考えている (Levine, 1983; Splitter, 1993; Splitter & Sharp, 1995)。そのため、哲学することを教えるというより、子どもたちの問い深める力を信じて、その能力を引き出すことが、子どもの哲学を実践するものの役割だと考えられている。

### 2-2 対話による哲学的探究という手法

哲学的探究にはさまざまな形があるが、子どもの哲学では、特に対話 (dialogue) というコミュニケーション

をベースにした探究を重視している。なぜ対話が重要なのかというと、他者と疑問や考えを共有することで、自分では気がつかなかった角度から物事を見ることができ、理解の深化につながるからである。

対話という言葉は、ディスカッションやディベートといった議論をベースにしたコミュニケーションとは異なる意味をもつ。後者は、「立場を分ける」、「説得する」、「言い負かす」といったニュアンスを含むのに対し、対話はそのような対立的構図を示唆しない (Isaacs, 1999)。また、対話は、単に言葉を交わしてコミュニケーションを図る会話とも異なるものとして捉えられている。Splitter と Sharp (1995) は、子どもの哲学が進めている対話の特徴として、次の4点を挙げている。

- ① 何らかの問題提起にもとづく。
- ② 疑問や考え、その背景にある理由などを共有しながらテーマについて掘り下げる。
- ③ 参加する人は平等な立場をもつ。
- ④ 参加者の関心に沿って進める。

これらの特徴をもつ対話というコミュニケーションは、単に人が集まれば実現できるのではなく、どのように相手に接すべきかという倫理的条件を含んでいる。Lipman (2003) は、Martin Buber の対話の定義について言及しながら、対話というコミュニケーションが人間関係の構築という側面を本質的に含むことを論じた。

このような観点から強調されてきたのが、「探究のコミュニティ (community of inquiry)」というコンセプトである。このコンセプトは、もともと Charles Sanders Peirce が科学者の集団による知識の集積を表現するために用いたものである (Peirce, 1877)。その後、科学の分野に限らず、人びとと協力しながら探究することの重要性を示唆する言葉として、広く用いられるようになった。

子どもの哲学では、知識の集積という観点からだけではなく、倫理的観点も含めて、対話を通して共に考えるコミュニティを作ることが重要であるとする。他者と共に考えるということは、異なる考えに耳を傾け、互いの意見を尊重することを必要とするからである。不合理な批判を受けた時に自らの考えを貫く粘り強さと勇気、同時に自分の意見が正しいと思っても他者の声に耳を傾ける謙虚な気持ち、忍耐強さ、フェアな姿勢といった intellectual virtues が、探究のコミュニティには必要となるのである (Splitter & Sharp, 1995)。

### 2-3 グローバルな教育改革に向けて

哲学という軸と対話という手法を掲げて、Lipman は、

子どもの哲学を展開した。この教育は、リジッドなプロトコルをもつプログラムというより、対話による哲学的探究をベースにした教育の基本的理念と手法を示したものであるため、フレキシブルに応用することができる。ゆえに、この教育は、世界各地で、それぞれの地域の文化的・社会的ニーズに合わせて、少しずつ形を変えながら草の根的に発展してきた。平和教育、リーダーシップ教育、批判的思考力の育成など、学校が力を入れている教育テーマと融合しながら、多様な形で実施されている。子どもの哲学の一つの特徴は、活動がグローバルに発展していることだ。Lipman が活動の拠点としたのは、ニュージャージー州のモンクレア州立大学である。1974年に Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) を開き、この教育の実践と研究に取り組んできた<sup>1)</sup>。IAPC は、米国内外の教員や大学研究者を対象にしたワークショップの開催、哲学的対話のための教材の開発などを進め、子どもの哲学の国際的な発展において中心的な役割を果たしてきた。

その他の国際的な組織として、International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) がある。この組織は、子どもの哲学の実践者と研究者によって構成されるネットワークである。2年ごとに研究会を開催し、グローバルな情報交換と交流の場を設けている。2011年7年に韓国晋州で開かれた第15回研究会において、ICPIC は、哲学教育を実践している Philolab、Sophia などのグループと共同で、哲学的探究を学校教育に組み込むための宣言書の作成を始めた<sup>2)</sup>。また、環太平洋地域における子どもの哲学教育の発展に向けて、同研究会の有志が、アジアを中心とする新たなネットワーク組織の構築を開始した。

子どもの哲学のこうした国際的発展は、学校教育というシステムを有する多くの国で、教育改革の必要性が認識されているということを示唆する。知識や情報の伝達に重点を置く学校教育の現状を問題視し、考える力を高める教育こそ人間形成の過程において必要なのではないかという声が、さまざまな国で生じているのである。とりわけ「他者とともに考える力」の育成が、民主的な社会の構築に向けて不可欠だと認識され、対話をベースにした子どもの哲学の推進につながっている。

### 3. ハワイで実践されている子どもの哲学

前章では、子どもの哲学という教育がもつ特徴を、対話による哲学的探究、探究のコミュニティの構築、国際的な発展という側面から考察した。本章と次章では、この教育がどのような形で具体化しているかを、実践拠

点の一つであるハワイの事例を通して示す。

### 3-1 コミュニティーの安全性の確保

ハワイにおける子どもの哲学の研究と実践は、ハワイ大学哲学部の Thomas E. Jackson が中心となって進めてきた。先に述べた通り、他国からの移民が多いハワイでは、多様な世界観、価値観を受け入れつつも、物事を深く突き詰めていく力が重要となる。そこで、ハワイの風土に根ざした取り組みを p4c Hawaii (以下「p4cH」とする) と名付け、独自のカリキュラムを発展させた<sup>iv)</sup>。

他地域の子どもの哲学の取り組みと同様に、p4cH は対話にもとづく哲学的探究のプロセスを重視しているが、他地域と比べて特徴的なのは、対話を進めていく際のコミュニティの条件として、intellectual safety (IS) を重視していることである (Jackson, 2001)。前節で探究のコミュニティの構築には倫理的側面が含まれると述べたが、p4cH ではこうした側面を最重要課題と捉え、IS をキーワードにこの課題に取り組んでいる。

IS は、身体的な安全性 (physical safety) と合わせて確保されるべき条件であり、他者への心遣いを前提として、自由に考えを共有するための精神的な基盤である。例えば、「こんなことを言ったら他の人から馬鹿にされるのではないか」、「みんなからすごいと思われることを言いたい」、「自分の考えていることは取るに足らないことだろう」などの考えによって、わたしたちは自分の考えを共有することをためらうことがある。このような戸惑いや不安をもつことは、答えの分からない問いを掘り下げていく際に障害となりうる。子どもの哲学の目的は、他者と考えを共有しながら物事の理解を深く掘りさげていくことであり、このような対話のプロセスが成立するためには、それぞれの参加者が自由に意見や質問を述べるができるコミュニティをつくる必要がある。その際に、コミュニティの安全性が大きなファクターとなる。どんな考えでも共有できるコミュニティを育むためには、対話に参加する全ての人相互の考えに耳を傾け、異なる視点を受けとめていく姿勢をもち、コミュニティの知的安全性を高めていくことが重要である。

IS を育む条件として、p4cH の対話では、「急いでどこかに辿り着こうとするのではない (We are not in a rush to get anywhere.)」ということが強調されている (Jackson, 2004)。安心できる対話の場を実現するには、決まった時間内に無理に答えを出そうとするのではなく、子どもたちが考えたいことについて、ゆっくり時間をかけて多様な視点から吟味することが重要だからである。哲学的探究の時間では、知識の習得や学力評価といった

学校教育のプレッシャーから抜け出し、子どもたちが自分の wonder を探究できる場をつくることが求められている。ハワイの伝統的文化には、Pu`uhonua (逃れる場所) という言葉があるが、子どもの哲学がそうした場を提供するためには、急いで答えを出そうとしないことの価値を認識することが重要だと Jackson は指摘する。

### 3-2 基本のステップ

子どもの哲学は対話という手法を用いると述べたが、p4cH の対話の手順を4つのステップで示す。

#### 1) 円座になる

お互いの表情が見えることがコミュニケーションを図るうえで大切であるため、円座が対話の基本形式である。円には前方、後方の区別がないため、教師と生徒という立場の違いを越えて対話を進めやすい。2-2で示した対話の特徴には、立場の平等性を認識することの大切さが示されているが、円は平等性を象徴する形式でもある。

#### 2) 対話のテーマを決める

対話のテーマとなる問いは、参加者の関心にもとづくことが重要である。通常の授業では、教師が課題を出し、児童・生徒が答えを考えることが多いが、p4cH が行う子どもの哲学では、子どもたちが疑問に思うことを明らかにしながら、彼らの関心にもとづく対話を行うことを重視している。こうした方針の背景には、次の3つの考えがある。

- ① 子どもたちは日常のさまざまな場面で疑問を抱いているが、学校教育のなかでそれらを掘り下げていく機会が十分に無い。
- ② 考えるプロセスは、問いを立てることから始まるため、考える力を深めるには、問いをたてる機会をつくることが重要である。
- ③ 自分たちの疑問について考えていくことは、与えられた課題よりも真剣に取り組むことができる。

みんなで一緒に考えたいことは何かを子どもたちに聞き、問いを共有した後に、その日のテーマを決める。場合によっては、前のセッションから引き続き同じテーマについて考えることもある。

#### 3) ツールを活用しながら対話を進める

ファシリテーター (進行役) のリードにより、選択したテーマについて、問い深めていく。ファシリテーターとは、対話の進行役であり、できるだけ多くの人が話に参加し、テーマについて理解を深めていくことができるようにする役目を担っている。初期段階では、教員がファシリテーターを担うが、子どもたちが徐々に対話に慣れてくると、教員のリードなしでも問いかけが進むよう

になる。子どもたち自身でも対話を進めていくことができるように、コミュニティーボール、深く考えるためのツールキット、マジックワードというツールが開発されている(3-3参照)。

#### 4) 自己評価を行う

終了の時間になったら、その場で自己評価を行う。評価のポイントは、①他の人の話に耳を傾けたか、②考えを掘り下げることができたか、③新しい視点を得ることができたか、④安心して意見を共有できたか (IS)、⑤楽しかったかなどである。また、個人としてだけではなく、探究のコミュニティーとしてうまく機能できたかを聞くことも重要である。

### 3-3 対話を進めていくためのツール

考えを深めながら対話を進めていくためのツールとして、Jackson は、コミュニティーボール、深く考えるためのツールキット、マジックワードという三つのツールを開発し、活用している。

#### 1) コミュニティーボール(CB)

CBとは、セッションの最初に毛糸を使って作成するボールである(図1)。参加者は、次のようなルールにもと



図1 : Community Ball



図2 : An inquiry session using CB

づいて、ボールをまわしながら対話を進める(図2)。

- ①ボールを持っている人が話をする。
- ②意見を述べたい人は、手を挙げてボールをもらう。
- ③手を挙げた人の中に、まだ話していない人がいたら、できるだけその人にボールをまわす。
- ④全員の意見を聞きたい時は、ボールを一周させる。
- ⑤④でボールが回ってきた時に何も話したくない場合は、パスできる。

CBには、話者に注意を促す、リラックスして発言できるようにする、教員を介さない子どもたちによる対話を進める(子どもが次の話者を選択できるため)といった効果がある。また、参加者が共同でボールを作成することで、コミュニティーとしての一体感を育むことにもつながる。

#### 2) 深く考えるためのツールキット

論理的に考えを掘り下げていく時の手がかりとなる7つの視点をまとめたものである(Jackson, 2004)。WRAITEC という7つのアルファベットが書かれたカードを使いながら対話を進めていく(図3)。それぞれの文字は、次のような意味を含む。

- W (What do you mean?): 意味を問う。
- R (Reason) : 理由を聞く。
- A (Assumption) : 前提を明らかにする。
- I (Inference) : 推論の過程を認識する。
- T (True) : 信憑性(本当かどうか)を問う。
- E (Example, Evidence) : 事例や根拠を示す。
- C (Counter-example) : 反例を示す。

ツールキットは、他者の発言を聞き流すのではなく、その内容に注意を向け、吟味するための切り口を与えてくれる。相手の言ったことを理解できているのか(W)、なぜそのように言ったのか(R)、本当かどうか(T)など、発言を掘り下げていくために活用する。



図3 : Deep Thinkers' Toolkit

### 3) マジックワード

よりよい対話を進めていく際に必要なキーフレーズを、マジックワードとしてリストアップし、子どもたちが楽しみながら対話をファシリテートできるようにしている (Jackson, 2004)。例えば、IDUS (「イダス」と発音する) というマジックワードは、I do not understand を意味する。「分からない」と正直に伝えることは、共通理解を深めるために必要なことである。ただし、他の人の前で分からないというのは恥ずかしいという気持ちや、相手に対して失礼なのではないかという気持ちが生じることがある。恥や遠慮によって、分からないことをそのままにしてしまうのは、考えを深めていく際の障害となる。そこで、「分からない」というセリフをマジックワードにすることで、分からないと伝えることは必要であり、許されることだという認識を促す。

マジックワードは、CBを持っていない時でも発することができる言葉である。対話のプロセスを一時的に止めて、参加者の理解を確認したり、マナーを促したりするためのものである。CBと同様、子どもたち自身が対話を進めていくのを助ける。マジックワードには、IDUSの他に、次のようなものがある。

LMO : Let's move on. 次のテーマに移りましょう。

OMT : One more time. もう一度言ってください。

POPAAT : Please, one person at a time.

一度に話すのは一人だけにしてください。

SPLAT : Speak a little louder, please.

もう少し大きな声で話してください。

GOS : Going off subject.

話がテーマから逸れています。

### 3-4 コミュニティーの三つの発達段階

以上のようなツールを活用しながら対話のセッションを積み重ねていくことで、探究のコミュニティーが徐々に育まれていく。コミュニティーの発達段階は、セッション中の教師の役割の変化によって、次の三段階に区分されている (Jackson, Strong, & Oho, 2004)。

- ① 初期段階：教員は、ツールの使い方を生徒に指導しながら、対話を進めていく。
- ② 中期段階：教員は、生徒がうまくツールを使っていけるようにサポートしながら、対話を進めていく。
- ③ 成熟段階：教員は、円座の一員として、生徒とともに対話に参加する。

これらの指標は、目指すべきコミュニティーの姿を示唆している。子どもの哲学の理想的なセッションでは、教員は指導者としてではなく、生徒と同じ立場の探究す

る仲間として対話に加わる。すなわち、教員が対話の流れをつくるのではなく、子どもたちのファシリテーションを促すことが重要である。その際に、上述した3つのツールが役に立つ。また、コミュニティーの安全性が確保されている場合、教員の発言によって、生徒の考えが左右されるということがなくなる。子どもたちは、「教師が言ったことだから正しい」と判断するのではなく、あくまでも意見の内容を吟味しながら、理解を深めていくことができるようになる。

## 4. 子どもの哲学のハワイでの実践例

p4chの具体的な実践事例として、ワイキキ小学校とカイルア高校の子どもの哲学の取り組みを示す。

### 4-1 ワイキキ小学校の取り組み

ワイキキ小学校は、1965年に設立された全校生徒425名(2011年8月時点、kindergartenを含む)の州立小学校である。mindfulness(本稿では「思慮深さ」と訳す)の育成を最も重要な教育目標と位置づけ、心との調和がとれた思考、すなわち豊かな感受性を伴う思考の育成を重視した教育に取り組んでいる。具体的なアプローチとして、Arthur L. Costaが提唱するHabits of Mind(本稿では「心の習慣」と訳す)と、ハワイ大学が進める子どもの哲学を統合しながら、独自のカリキュラムを展開している。

ワイキキ小学校が「思慮深さの育成」を最重要課題として掲げて教育改革を始めたのは、1990年代の初頭である。州内の教育関係者、研究者、企業家などが集まり、この小学校をモデルとして理想の学校をつくらうと話し合いを重ねた結果、思慮深さの育成というコンセプトに焦点をあてることとなった。

こうした流れのなかで、まず参考にしたのは、「心の習慣」をベースにした教育である。この教育を提唱したCostaは、答えが分からない問いについて考える時に必要な姿勢を16の習慣として示した。ワイキキ小学校では、Costaの心の習慣をアレンジしながら、独自の初等教育に取り組み始めた。

その後、1999年より、ハワイ大学との連携のもと、子どもの哲学の教育が導入された。大学でこの教育を学んだ教員がいたことが、導入のきっかけとなった。子どもの哲学に関心をもつ教員が徐々に増えてくると、ハワイ大学が中心となって、教員向けのセミナーを開き、フォローアップの支援を行った。

ワイキキ小学校における子どもの哲学の進展には、ハワイ州のDepartment of Educationからの支援が大きな

役割を果たしたという。支援は、2000年から2003年まで続いた。この期間、ハワイ大学の大学生・大学院生がワイキキ小学校に教員のサポーターとして派遣されている。サポーターの役割は、①円座に参加してファシリテーションを手伝う、②対話を進めていくためのツール(3-2参照)を活用するのを手伝う、③子どもの哲学の実践について教員が認識した課題を共有し、課題解決に向けてアドバイスを行うなどであった。サポーターの派遣によって、子どもの哲学に取り組む教員が徐々に増えていったという。

ワイキキ小学校では、子どもの哲学を授業に導入することは義務ではなく、それぞれの教員の判断に任せているが、2011年8月時点、在籍している30名の教員のうち、ほぼ全員がこの教育を取り入れている。ハワイ大学でこの教育を学んだことがない教員も、すでに実践している他の教員から学んで始めたという。子どもの哲学をどのような形で導入するかは、教員が自由に決めることができる。

子どもの哲学を授業に導入する方法は二つある。一つは既存の科目教育に組み込む方法である。教科科目では、教えるべき内容が州の基準によって定められているが、内容について仲間と共同で考える場面をつくる、子どもたちの問いにもとづいて授業を進めるなどの工夫が可能である。

第二の方法は、対話のセッションの時間を定期的につくることである。授業の合間に、子どもの哲学の時間を設けて、子どもたちが関心のあるトピックについて自由に話し合う。

ワイキキ小学校の教員へのヒアリング(2011年8月実施)によると、全ての実践者が二つ目の方法によって、子どもの哲学を導入していた。一人の教員は、毎日30分子どもの哲学を実施していたことがあるという。ただし、週1~2回行うのが一般的であった。

もちろん、上述した二つの方法のどちらかをとるということではなく、子どもの哲学に従事する教員は、この教育を通して、子どもたちとどう接するべきか、また、学校教育は何を果たすべきかについて、考え続けている。したがって、子どもの哲学の理念と手法は、自然と科目教育にも影響を与えている。

子どもの哲学は「心の習慣」に対する理解を深めていくうえで、大きな効果を示している。日本からのゲストティーチャーが、5年生の児童とともに、「校則」というテーマでセッションを行った際、次のような対話が展開した<sup>4)</sup>。(G=ゲスト、S=児童)

G1: ワイキキ小学校にはどのような校則があるか。

S1: 思慮深くあること。

S2: 想像力を働かせながら考えること。

S3: 協力し合うこと。

(心の習慣がリストアップされる。)

S4: 食べ物をシェアしない。(アレルギー対策)

G2: みんなが挙げた「校則」のなかには、異なる性質のルールが含まれている。例えば、「食べ物をシェアしない」というルールを破ると先生から怒られると思うが、「想像力を働かせる」というルールに従わなかったからといって叱られるわけではない。S2: 想像力を働かせないからといって怒られることはないかもしれないが、豊かな発想で考えようしなければ、自分自身を罰していることになる。将来何か問題に直面した時に、クリエイティブに考えられなくなってしまう。

S5: 想像力を使うというのは、よい場合も悪い場合もあるのではないか。例えば、いたずらをする時など、人を困らせるために想像力を働かせることがある。

(想像力を悪い方向に使う例が示される。)

S6: 思慮深さには他にも大切なことがあって、全てを結びつけて考えなければならぬのではないか。例えば、相手への思いやりをもつということ覚えていたら、人を困らせるために想像力を働かせようとはしない。

この対話から、子どもたちは、学校の理念として掲げられている「思慮深さ」と「心の習慣」を単に記憶しているだけでなく、自分たちの経験にもとづいて解釈していると言える。また、対話を進めていくなかで、例や反例をあげたり、理由を述べたりするなど、深く考えるツールを上手に活用しながら、テーマについての理解を深めていることが分かる。このような対話にみられる子どもたちの思考の深まりこそが、子どもの哲学の重要な成果と考えられる。

#### 4-2 カイルア高校の取り組み

カイルア高校は、生徒数742名(2011年8月時点)の州立高校である。9年生~12年生を対象として、4年間の教育課程をもつ<sup>5)</sup>。

この学校では、ワイキキ小学校と同様、1999年から子どもの哲学を生かした教育の試みを始めた。ハワイ大学で子どもの哲学を学んだ社会科の教育実習生(Amber Strong Makaiiau)が、「アメリカの歴史」の授業で試験的に導入したのが始まりである。その後、この教員は、正規の教員として人種教育(Ethnic Studies)の授業を担

当するようになり、子どもの哲学の手法を用いた独自の教材を開発しながら、カイルア高校におけるこの教育の発展に寄与した<sup>vi)</sup>。

また、2003年からは、別の教員 (Chad Miller) が、文学 (Literature) の授業に子どもの哲学を取り入れた。この教員も、最初の教員と同様にハワイ大学で子どもの哲学を学んでおり、教育実習期間中からこの教育を導入している。彼は、対話と合わせて、対話を振り返り考えを文章にまとめることにも力を入れた。導入の結果、生徒たちの読解力と書く力が大きく改善したという。改善の具体的な例として、授業のレポート課題の質的量的変化だけでなく、州が実施する標準テストの読み書きのセクションにおいて proficient (堪能) と評価された生徒の割合が、約 45% (2005-2006) から約 80% (2008-2009) へと上昇したことがあげられる。

以上の二人の教員の取り組みによって、文学と人種教育の科目で子どもの哲学の実践が始まり、この教育の効果を実感した他の教員にも活動が広がっていった。2010年度には、文学と人種教育の全ての教員が子どもの哲学の理念と手法を取り入れるに至った。

こうした科目の取り組みだけではなく、カイルア高校では学校全体の教育方針を検討するうえで、子どもの哲学を参考にしている。学校の教育理念を示す 2011 年度版のポスターには、教育のビジョン・ミッションとして次のような言葉が掲げられている。

Vision: Kailua High School students are *mindful*, PHILOSOPHICAL THINKERS prepared to pursue their goals and create positive change in the world.  
Mission: Kailua High School is a safe and supportive community that develops and nurtures collaboration, *inquiry* and RESILIENCY in meeting the challenges of our global society.

ビジョンのなかに表れる「philosophical」という言葉や、ミッションのなかに表れる「inquiry」という言葉は、子どもの哲学の導入が本格化したことで、教育理念に組み込まれるようになった。

カイルア高校で子どもの哲学の普及が進む理由として、2009年より導入した Philosopher-in-Residence (PIR) というポストがある (Lukey, 2011) <sup>vii)</sup>。地域社会のなかに定住して研究を行う「レジデント型研究者」という考えが国内でも議論されるようになり、机上の提案を行うのではなく、現場に根ざした研究実践活動の重要性が認識されている (佐藤, 2009; 敷田, 2010)。PIR も同様の考えにもとづく。このポストは、教育現場で実践活動を積み重ねながら教育改革を進めていく哲学者の役割を

認識し、思考力を深める教育のサポートを進めていこうという考えにもとづく。PIRを務めてきた Benjamin Lukey は、このポストには次の4つの役割があると話す。

- ① 子どもの哲学の理念と方法を授業に組み込みたいと考える教員の支援として、ワークショップ等を開く。
  - ② コミュニティーの一員として対話に参加し、適切なコミュニティ環境の構築とファシリテーションスキルの向上を支援する。
  - ③ 教員のための話し合いのセッションをコーディネートし、子どもの哲学を実践していくうえで直面する課題について議論・解決する場をつくる。
  - ④ さまざまな教科に組み込む具体的な方法を開発する。
- カイルア高校では、2011年より PIR が二人に増え、より多くの教員からのニーズに応える基盤が整いつつある。PIR ポストの拡大にともない、子どもの哲学をより多くの教科へ導入する試みが開始した。例えば、数学と日本語の教員のなかにも、この教育を生かす授業をしたいと考える人がいる。こうした要望を受け、PIR は、他地域での数学への応用事例を調査し、担当教員との話し合いを重ねながら、独自の導入方法を検討している。一方、外国語としての日本語の授業に応用したという前例はないため、子どもの哲学という教育の基本的考え方を示しながら、カイルア高校独自の日本語教育の構築に取り組んでいる。

## 5. 考察

ハワイの事例調査では、多くの教員が子どもの哲学という教育の効果を実感し、自ら進んで導入していることが分かった。効果を評価する観点として、「考える力の向上」と「コミュニティの構築」という二つの軸がある。

考える力の向上は、対話の深まり、あるいは論理的に書く力の高まりを通して実感されている。カイルア高校では、文章を書くことができない生徒がいたが、学期の終わり頃には、数ページにわたる小論文を欠けるようになったという。副次的な効果として、学力の向上にもつながっている可能性がある。ワイキキ小学校、カイルア高校ともに、子どもの哲学の積極的な導入と合わせて、標準テストのスコアに大幅な改善が認められた。

子どもの哲学がよりよい学びのコミュニティづくりにつながることも評価されている。自ら問いをたて、他者と意見を交わしながら考えることを繰り返すなかで、積極的にテーマと向き合い、多様な角度から吟味する姿勢が育まれている。また、自分たちのなかから生じた問いについて考えることで、主体的な学びが習慣化しているという。互いに学び合う関係づくりは、子どもたちだ

けではなく、教員の間にも見られるようになっている。ワイキキ小学校では、教職員会議も子どもの哲学と同様の形式で行い、活発な意見交換を行ってきた。カイルア高校でも、この教育を導入するために、教員が放課後自主的に集まって、ふりかえりの時間を設けている。

ワイキキ小学校とカイルア高校で子どもの哲学が発展した理由として、次の3つの共通点が挙げられる。

- ①外部（ハワイ大学）からの支援を活用している。
- ②複数の教員が互いをサポートしながら行っている。
- ③校長をはじめ学校全体のサポートがある。

子どもの哲学の実践には、適切なサポート体制をいかに構築するかがポイントとなるだろう。

では、サポート体制さえ構築すれば、日本の初等・中等教育でも、子どもの哲学の推進が可能かという点、必ずしもそうではない。

筆者は、2007年度より「子どもの哲学日米交流事業」の企画・運営に携わり、日本の学校教員がハワイで子どもの哲学を学ぶ場をコーディネートしてきた。この事業の趣旨は、日本の道徳教育に子どもの哲学を生かす道を考えることである。これまでに、9名の教員がハワイでの研修に参加した。参加者全員が、子どもの哲学に対して高い関心を示しているが、日本の学校教育への導入は困難だと考えている。その理由として、次のような意見がある。

- カリキュラムに余裕がなく、子どもの哲学のセッションの時間を設けることができない。
- 授業でカバーしなければならない内容があるため、生徒の問いを中心に進めることが難しい。
- 時間割を自由に決めることができない。
- 異動があるため、継続的な取り組みが難しい。
- 校長がどう考えるかによる。
- 教育は、公共サービスのようなものとも考えられるため、他校と異なる特色ある教育を行いつづらう。

これらの意見のなかには、ハワイとの教育システムの違いによって避けられない課題がある。ハワイで大きな効果を生み出したからといって、子どもの哲学を日本の学校教育にスムーズに導入することはできないだろう。ただし、参加者が認識した課題のいくつかは、必ずしも乗り越えられないものではない。

例えば、アメリカだから自由な教育が可能だという解釈は、必ずしも的確ではない。ハワイでも学校の評価は成果主義であり、標準テストの基準を満たすことができれば、学校を存続させていくことが難しい。そのため、テスト対策に多くの時間をつぎ込む学校もある。そういうシビアな課題と向き合いながら、それでもなお教

員の判断で子どもの哲学を組み込んでいるのである。

日本において子どもの哲学に取り組みやすい環境をつくるため、今後は次の点を踏まえて研修の実施を検討したい。

- 同じ学校から複数の教員に研修に参加してもらう。
- モデル校を定め、校長との連携のもと、教員のサポート体制を構築する。
- 教育課程特例校の制度を活用し、特色ある教育を進めやすい状況づくりをする。

また、日本と近い教育システムをもつ韓国などの実践も参考になるだろう。韓国では、40年前から子どもの哲学を行っており、この教育の成果を実感している教員は日本よりも多い。2-3で述べた通り、アジアを中心とした子どもの哲学の環太平洋ネットワークが構築されれば、韓国をはじめ、近隣の国々の実践者との連携も深まっていくと期待できる。

これからも研修のアプローチの改善や、実践者のさらなる連携構築をすすめながら、日本における子どもの哲学の可能性を吟味していきたい。

## 謝辞

本調査は、ハワイで子どもの哲学の実践に携わる教育関係者と財団法人上廣倫理財団の協力のもと実施した。ハワイ大学哲学部関係者、p4c Hawaii Executive Councilのメンバー、ワイキキ小学校・カイルア高校関係者、ならびに財団関係者の方々に心よりお礼を申し上げたい。

## 注

<sup>i</sup>子どもの哲学は、philosophy for (with) children、P4C、philosophical inquiry with childrenなど、さまざまな名称で呼ばれている。P4Cは、philosophy for childrenの頭文字を取った略称で「ピーフォーシー」と読む。

<sup>ii</sup>IAPCの活動は、研究所のウェブサイトを参照のこと。

<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>

<sup>iii</sup>宣言文は、Jinju Conference Declaration for Philosophy Educationと呼ばれている。

<sup>iv</sup>p4cHでは、大文字で始まるPhilosophyと小文字で始まるphilosophyを区別している。前者は、大学の哲学専攻で学ぶような、過去の思想家の理論に関する考察を指し、後者は問い深めるという行為を意味する。子どもの哲学の「哲学」は、philosophyであるため、小文字のpで始まるp4cHという表記を用いている。

<sup>v</sup>Costaが示す心の習慣は、次の通りである。

Persisting; Thinking and communicating with clarity and

precision; Managing impulsivity; Gathering data through all senses; Listening with understanding and empathy; Creating, imagining, innovating; Thinking flexibly; Responding with wonderment and awe; Thinking about thinking (metacognition); Taking responsible risks; Striving for accuracy; Finding humor; Questioning and posing problems; Thinking interdependently; Applying past knowledge to new situations; and Remaining open to continuous learning (Costa, 2000).

<sup>v</sup> このセッションは、2009年8月6日に実施した。

<sup>vi</sup> 9年生は日本における中学校3年生、12年生は高校3年生である。

<sup>vii</sup> カイルア高校の人種教育の発展は、校内暴力の阻止や学校環境改善に向けた取り組みと関連している。Asian/Pacific Islander Youth Violence Prevention Center は、2001年よりハワイ州のDOEとカイルア高校と協働で、オアフ島Windward地区の暴力防止を検討しはじめた。その具体的なアプローチとして、2005年から社会科に人種教育を組み込むことを始めた。その背景には、暴力行為が自己認識や自負の念、並びに多様な人種と文化の理解とかがかかっているということがある。カイルア高校での人種教育は、カリフォルニア州The Hiram Johnson High Schoolの教員の助言を得て進められた (Makaiau and Glassco, 2009)。

<sup>viii</sup> カイルア高校のPIRというポストは、財団法人上廣倫理財団の支援によって始まった。2011年8月より、ハワイ州内の財団及び個人からの寄付も活用している。

<sup>x</sup> 日本とハワイの子どもの哲学研修は、財団法人上廣倫理財団の主催で行われている。

## 参考文献

Costa, Arthur L. & Kallick, Bena (2000). *Discovering & Exploring Habits of Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.

Isaacs, William (1999). *Dialogue and The Art of Thinking Together: A Pioneering Approach o Communicating in Business and in Life*. New York: Doubleday.

Jackson, Thomas E. (2001). "The Art and Craft of "Gently Socratic" Inquiry." In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (3<sup>rd</sup> ed.), (pp. 459-465). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.

Jackson, Thomas E. (2004). "Philosophy for Children

Hawaiian Style—"On Not Being in a Rush..." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17 (1&2), 4-8.

Jackson, Thomas E., Strong, Amber P., & Oho, Linda (2004). *Operationally Defining Philosophy for Children Hawaii*. Unpublished manuscript.

Levine, Shellie-helane (1983). "The Child-As-Philosopher: A Critique of the Presuppositions of Piagetian Theory and an Alternative Approach to Children's Cognitive Capacities." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5 (1), 1-9.

Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education* (2 ed.). New York: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew, Sharp, Ann M., & Oscanyan, Frederick S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2 ed.). Philadelphia: Temple University Press.

Lukey, Benjamin (2011). "The High School Philosopher-in-Residence and The Importance of Timelessness." *The 15<sup>th</sup> International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) Conference Proceedings*. Jinju, Korea.

Makaiau, Amber S. & Glassco, Kehau (2009). *Kailua High School Ethnic Studies and Philosophy Student Workbook*. Unpublished manuscript.

Naji, Saeed (2005). "An Interview with Matthew Lipman." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17 (4), 23-29.

Peirce, Charles S. (1877). "The Fixation of Belief." *Popular Science Monthly* 12, 1-15.

Splitter, Laurance J. (1993). "Philosophy or Children: An Important Curriculum Innovation." In M. Lipman (Ed.), *Thinking Children and Education*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company, (pp. 385-392).

Splitter, Laurance J., & Sharp, Ann M. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd.

佐藤哲 (2009) 「知識から智慧へ—土着的知識と科学的知識をつなぐレジデント型研究機関」, 鬼頭他 (編) 『環境倫理学』, 東京大学出版会, (pp. 211-226).

敷田麻美 (2010) 「地域づくりにおける専門家にかんする研究: 「ゆるやかな専門性」と「有限責任の専門家」の提案」, 国際広報メディア・観光学ジャーナル, 11: 36-60.

(平成23年9月29日受付)