

高大連携による探究力の向上のための 教育プログラムの開発

内平 隆之, 豊田 光世¹, 山口 創²

兵庫県立大学, 新潟大学¹, 神戸大学²

University-High School Collaboration for the Development of Pedagogy for Inquiry Education

Takayuki UCHIHIRA, Mitsuyo TOYODA¹, So YAMAGUCHI²

School of Human Science and Environment,
University of Hyogo

1-1-12 Shinzaike-honcho, Himeji, 670-0092 Japan

Niigata University¹, Kobe University²

Abstract: The purpose of this research is to develop pedagogy for inquiry education through university-high school collaboration and to examine its effect on strengthening the ability of scientific thinking. A group of students of University of Hyogo, School of Human Science and Environment, established a project team with university faculty members and high school teachers, and designed the course in inquiry leaning, which was actually conducted at Himeji High School in 2014. The foundation of dialogical inquiry is to create a community in which all participants feel safe to share their ideas without worrying about being criticized or neglected. In this study, we examined the relationship between the level of safety and three skills that are necessary for promoting inquiry: listening, speaking, and thinking. The correlation between them was identified from students' reflection conducted after each session.

Keywords: 高大連携, 探究教育, 安心感, 考える力

1 研究の背景と目的

科学的思考の基礎となる「探究力」の連続性を重視した高大連携プログラムを開発する基礎研究を実施することが本研究の目的である。本研究では、市立姫路高校と兵庫県立大学環境人間学部の学生が連携して取り組んだ、2014 年度の市立姫路高校での授業を研究対象に、教育実験を行った。探究活動における **Safety** (安心感) の形成に重点をおき探究の講義を行うことで、**Listening** (聞き取る力), **Speaking** (話す力), **Thinking** (考える力) の自己評価が相関的に連動するかについて調査した。大学進学以前に、高校と大学が連携し探究プログラムを実施することによって、双方に探究力や主体的な学びの姿勢が身に付くことが期待できる。そこで、本研究では、探究プログラムを確立するための前身となる基礎研究を高校と大学で連携して行うことを目的とした。

2 探究の性質と研究の位置づけ

「探究」とは、「物事の本質をさぐって見きわめること (広辞苑)」と定義されており、学びの原動力となるものである。探究力の育成は、21 世紀に入ってから日本の高校教育を特徴づける目標の一つとして発展してきた。例えば、2003 年度から高校教育に導入された「総合的な学習の時間」は、「探究」に焦点を当てた教育を進めていくための具体的取組みである。学習指導要領では、総合的な時間の目的は以下のように示されている。

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。
(高等学校学習指導要領 文部科学省、平成 21 年 3 月)

「自ら」という言葉が繰り返し用いられているように、個々の主体性をいかに伸ばし、尊重していくかが、探究力育成のポイントだと考えられている。主体的に考えていく力を育むことの重要性は、広く認識されているものの、それを実現する手法が確立されているわけではない。学校教育の現場では、主体的な学びをいかに具体化していくかが課題となっており、課題解決型教育、プロジェクトベースドラーニング、アクティブラーニング等の、さまざまな教育手法やプログラムの開発が進んでいる。高校では、情報教育、コミュニケーション教育などを活用しながら、生徒が研究課題に取り組むことで、自ら考える力を育成しようとする試みが進んでいる(注1)。

探究力育成のプログラムはさまざまな存在するが、本研究では、philosophy for children (p4c)という対話の手法を基盤として授業づくりを行ってきた。P4Cは、マシュー・リップマンが1969年に開発を始めた思考力を深めるための教育プログラムである(Lipman, 1993)。リップマンは、1972年に米国コロンビア大学からモンクレア大学に籍を移し、Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)というP4Cの教育研究の拠点を設立した。P4Cでは、対話を通して「探究のコミュニティ (Community of Inquiry)」を育むことが目標として掲げられている。P4Cは、クリティカルシンキング教育を重視する米国教育政策の流れのなかで高い注目を集めたが、その後、国際的に広く普及し、さまざまな国の教育者・研究者が各国の社会的状況や文化的背景を生かして、独自のP4C教育を発展させるに至った。

本研究で参考にしたP4Cの教育は、ハワイ大学のトーマス・ジャクソンが開発したものである(注2)。ハワイでは、他国からの移民が多い地域性にもとづき、多様な世界観、価値観を受け止めつつ、物事を深く考えていくことを重視した、特徴あるペダゴジーが発展してきた。最も重要な特徴は、考えを深めていくうえでコミュニティの構築がいかに重要であることを強調していることである。他者の視点を尊重することの意味が共有され、対話の場の「Safety」が高まることで、探究の基盤が形成されていく。Safetyとは、自分の意見が馬鹿にされたり、退けられたりしないという安心感を意味する。この安心感があるからこそ、さまざまな視点を共有することができるようになり、多角的な探究が始まる。safetyの重要性を理解したうえで、生徒は、問いを立てること、ならびに考えを掘り下げるスキルを学んでいく。探究のツールキットは、論理的な思考の深化を目的として開発された(3-4 参照)。

3. 研究対象と実施の枠組み

3-1 研究対象と実施方法

本研究は、市立姫路高校と兵庫県立大学の高大連携パイロット事業として、協働で実施した。具体的には、高校と大学の教員を交えた大学生による研究チームを結成し、市立姫路高校の「探究Ⅰ」の授業に参画し社会実験を行う。「探究Ⅰ」では、姫路高校卒業生によるリーダーシッププログラムと、大学生ファシリテーターによるグループワークを基本にした探究活動を行った。40名の生徒を授業ごとに内容に応じた人数にグループ分けを行い、ファシリテーターは safety の重要性を生徒たちと確認しながら、探究活動を進めた。本研究では、探究Ⅰのカリキュラムが高校生にどのような変化をもたらしたかを高校生の自己評価と教員の観察を通して示すとともに、大学生が高校の授業づくりに参画することの教育的意義について考察を行う。

本プログラムの特徴として、以下の2点があげられる。それは、グループワークや対話を中心としたこと、大学生がファシリテーターとして参加したことである。

グループワークや対話を中心とすることは、授業中に自然な意見交換を促進する効果があると期待される。視点の多様化や考えを深めることが目的とされる探究において、対話は取り組みやすく、効果的な手法であると考えた。加えて、探究においては、その授業に取り組む姿勢として主体的に考えを深める姿勢が求められる。その際、教える者と学ぶ者という対立的関係を生じてしまいがちな教員ではなく、大学生が関わることでその姿勢を促すことができると考えた。

Safetyを高めるために行った具体的な工夫は、会話的コミュニケーションの促進と、(他者と傷つけないという条件のもと)思い浮かんだことを自由に述べられる場だという認識の共有である。対話の場を設けても、自分の意見が正しいのか、あるいは妥当なのかということに過度に気にしてしまい、活発な意見交換が阻害されることがある。そのようなことのないように、大学生がファシリテーターとなって、どんな意見でも述べて構わないということを積極的に示していった。以下は大学生が共有した実際に工夫した項目である。

- ・お互いに名前を呼ぶ。ことあるごとに生徒同士で名前呼び合う。
- ・大学生であるファシリテーターの名前も呼んでもらう。
- ・大学生がユーモアをもち、出だしから元気づけを進める。
- ・授業に関係なくとも生徒のことを知ろうと心がけ、雑談をする。
- ・親しみをお互いに持てるように会った時と帰る時に挨拶一声をかける。
- ・話の中で出てくる生徒1人1人の好きなものとかを把握しておく。
- ・休み時間にも話しかける。
- ・「○○していいんだよ」とやっていいことを明確化し推奨する。
- ・「それやっていいんだ」の雰囲気をつくる。
- ・班で目標を立て、できたこと、良いことは褒める。
- ・特に他の人の発言に対して班のみんなで拍手する。

- ・リアクションを大きくとり「それめっちゃええやん!」等、褒める。
- ・班で共通の話題について話そうに心がけ、誰かの意見はすぐに共有する。

3-2 評価方法

本プログラムの目的である視点の多様化と考えの深まりは、共に個人の内部で発生するものであるため、その達成度を可視化し、正しく客観的評価を行うことは難しい。そこで、本研究における評価方法として、生徒による自己評価を導入した。自己評価のデメリットは、評価者によって厳しくなりすぎたり、甘くなりすぎたりする。しかし、正しく評価することよりもその後を正しく方向付けられるかが重要となると考えた。そのため、毎回の授業の終了後に、毎回の状況を確認する反省会を行うとともに、各自己評価の推移について、問題がないか、中間評価を担任教員のみならず、立ち会っている教頭先生、校長先生とともに、確認してもらう工夫をした。特に、対話型の探究において目的とされる意見の交換・考えの深まりに加え、活発な意見交換の場の形成に関する達成度を客観的に確認するものとして、以下の4つを評価項目として設定し、4段階での評価を行なった。

- ・Listening (人の意見を聴くことが出来たか)
- ・Speaking (自分の意見を話すことが出来たか)
- ・Thinking (考えを深めることは出来たか)
- ・Safety (話しやすい雰囲気だったか)

また、「今日みんなで話したことの中で、面白い、なるほどと思ったこと」「他の人の意見を聴いて理解が広がったか?」「対話を通して新たに生まれた問いや、もっと考えてみたいと思ったこと」を記述する欄や、「探究は面白いと思ったか」をはい・いいえで答える欄を設けた。

3-3 探究プログラムの作成とツールキット

「探究Ⅰ」で行った授業内容と、その際の目標・教材等をまとめたものが表1である。

各回の授業の組み立てにあたり、授業作り・実施・反省会というPDCAサイクルに沿って進行し、授業後の反省会で抽出された課題を元にした授業づくりを行ってきた。対話が活発な空間の形成、セーフティの形成を念頭に、Listening, Speaking, Thinkingを含めたすべてを連動・上昇させるということを意識し取り組んだ。

深く考えるためのツールキットは、論理的に考えを掘り下げる視点を深めるために、WRAITECという7つの切り口をまとめたものである。それぞれのアルファベットは以下のような意味をもつ (Jackson 2004)。

- W (What do you mean?) 意味を問う。
- R (Reason) 理由を考える。
- A (Assumption) 前提となっている考えを明らかにする。
- I (Inference) 推論、連想の過程を認識する。

- T (True) 本当かどうかを問う。
- E (Example) 事例や根拠を考える。
- C (Counter-example) 反例を示す。

このツールキットは、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効果が期待出来る (豊田 2012)。

表1 授業プログラム一覧

実施回数	授業目標	授業内容	大学生参加人数
第1回	・高校生に問いを考えてもらいながら探究に興味を持ってもらう	各自で考えてきた問いをポストイットで発表 (10人/グループ) 答えるある問いかどうかを高校生自身で考えてもらい、分類	8人
第2回	・自分たちが興味のある問いを見つける	・前回の振り返り (全体) ・前回の続き (10人/グループ) ・班で行う問いを1つ決める	8人
第3回	・先生が決めたテーマを自分たちの中に落とし込む	・前回の振り返り (全体) ・緊張している人のイラストに5行程度のストーリーを作ってもらい5人/グループ	8人
第4回	・WRAITECの利用に慣れてもらい、探究の楽しさを感じてもらい	・WRAITECの説明 (全体) ・前回出た5つの中から2つのストーリーを選んでもらい、ストーリーの違いを考える5人/グループ ・WRIEを特に意識しながら	8人
第5回	・マインドマップを書くという作業から考えを深める	・前回の振り返り5人/グループ ・緊張のテーマで興味のある問いを1つ考える ・考えたことを全部マインドマップに書く	8人
第6回	・1学期考えてきたことをまとめる	・前回の振り返り (全体) ・ポスター作成5人/グループ	8人
第7回	・ポスター完成	・授業内容説明 (全体) ・ポスター、原稿作成5人/グループ	8人
第8回	・調査方法について考えてもらう	・授業説明 (全体) ・考えてきたテーマについて知っていることを挙げてもらう (個人) ・知っていることをほりあげる ・宿題: テーマについて調査してくる	5人
第9回	・生徒一人一人がテーマを選んだ理由を明確に答えられる状態にする	・宿題の振り返り (全体) ・2人くらい発表 ・マインドマップ作成2人/グループ ・ボールペンでのみの使用 ・対話からマインドマップの掘り下げ ・全体で発表	6人
第10回	・テーマに対する問いと仮説が立てられるようにする	・WRAITECの説明 (全体) ・問いを立てる2人/グループ ・相手が問いに対して質問しながら仮説を立てる ・宿題: 仮説の検証	5人
第11回	・検証方法を実践して学ぶ ・問を絞り、深く追究する	・宿題の振り返り ・自分のテーマから問いを選んで相手にインタビュー2人/グループ ・前回と違う方法で検証できそうな問いを2つ選んで、仮説と検証方法を考える ・宿題: 仮説の検証	4人
第12回	・探究の手法を実践の中で復習する ・良いポスターについて探究し、各自が足りないものを理解する	・宿題の確認 ・★J法による「良いポスター」の探究 ・6人/グループ ・各班の成果物の共有 (班2分)	3人

4 高校生の変化

4-1 探究力の達成状況

事前調査から第12回までの生徒の4つの自己評価の平均値の推移を示したものが、図1である。各指標をみると、概ね3.0以上の評価であり、Listening, Speaking, Thinkingは達成されていたと評価できる。また、Safetyについても、事前調査、1回目を除き3.0以上で推移しており、積極的に参加しやすい雰囲気が形成されていたといえる。

Listening, Speaking, Thinkingを比較すると、多くの回でListeningが最も高く、次いでSpeakingもしくはThinkingの順で高い結果となった。聞き手としての参加は、話し手としての参加よりもハードルが低く、達成できたという実感を生みやすいと考えられる。

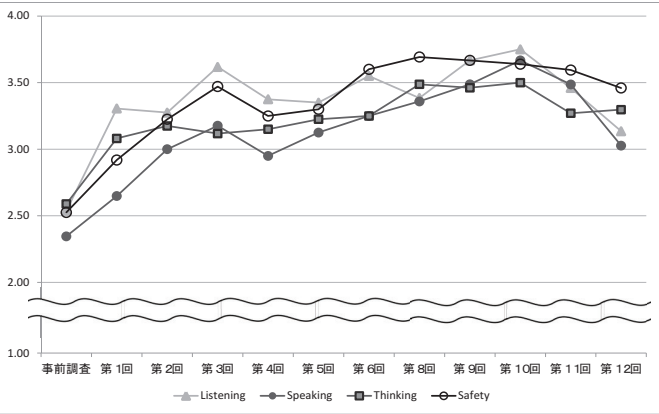


図1 自己評価平均値の推移

4-2 指標間の関係性

指標間の関係性を明らかにするため授業ごとの相関分析を行った。今回分析をおこなう 4 つの指標は、それぞれ相関関係が想定されるため、分析をおこなう 2 指標以外の指標の影響を除外した相関係数を求める偏相関分析にて行った。なお、有意水準 5% とし、偏相関係数 0.30 以上を相関関係にあると判断した。

結果、表 3 に示すように各項目間に相関関係が確認された (今回の分析では、相関係数の大きさではなく、相関関係が確認された回数を指標とし、相関関係を評価した)。指標間の関係性を見ていくと、全ての指標間において少なくとも 1 度の相関関係が確認された。

表3 授業ごとの偏相関係数

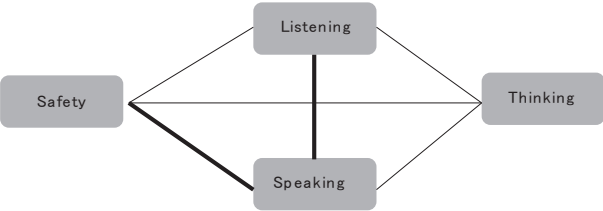
	safety-listening	safety-speaking	safety-thinking	Listening-speaking	Listening-thinking	Speaking-thinking
第 1 回		○			○	
第 2 回						
第 3 回		○	○			
第 4 回	○	○				
第 5 回	○					○
第 6 回	○		○			○
第 7 回						○
第 8 回				◎		
第 9 回		○		○	◎	
第 10 回				◎		
第 11 回	○	◎				
第 12 回			◎	◎		

○・・・変相関係数 0.3～0.5、◎・・・変相関係数 0.5 以上

まず Safety と他の 3 指標との組み合わせでは、Speaking が 5 回、Listening が 4 回、Thinking が 3 回、相関関係が確認された。また、3 つの探求力間の関係性に着目すると、Listening-Speaking は 4 回、Speaking-Thinking は 3 回、Listening-Thinking は 2 回、相関関係が確認された。このうち、Listening-Speaking は 3 回、Listening-Thinking は 1 回、特に相関の強い授業がみられた。これら指標間の関係性を図示すると図 2 のようになる。各指標間にはそれぞれ相関関係にあるが、

特に Safety と Speaking、Listening と Speaking は強い関係性にある。

また、これら 4 つの指標は、1 方向的な関係にあるのではなく、どちらか 1 つが促されれば他の指標も連動して促されるという双方向的な関係にあると考えられる。以上の性質から、授業では、Safety を意識して運営することによって、他の 3 指標 (Listening, Speaking, Thinking) を連動させ上昇させることができる可能性があると考えられる。さらに、これら 3 指標のなかでも特に Speaking と強い関係性があることから、授業における Safety は探求力のなかでも特に発話に大きな影響を与えている可能性が考えられた。



注：矢印の太さは関係性の強さを示している。偏相関係数 (優位水準 5%) のうち、0.3-0.5 を 1 点、0.5 以上を 2 点として点数化し、各回の点数を合計した。合計点が 6 点であった safety-speaking, listening-speaking を太線、4 点、3 点であったその他を実線示した

図2 指標間の相関関係

4-3 授業方法と探求力

次に、特に第 3 回と第 11 回を取り上げ、授業方法と探究力の関係性について考察する。第 3 回は、第 2 回に探究にうまく参加できていない学生が多く見受けられたため、グループ全体で、探究に親しめるように Safety を高めることを特に意識して工夫した回である。第 11 回は、すべての指標が低下した唯一の回であり、なぜそうなったのか高校教員と特に議論がなされた回である。

まず、第 3 回の推移について分析を行う。第 3 回は Listening, Speaking, Safety が大きく上昇しているにも関わらず、Thinking が減少しており、対話を活発に行うことで探究を進める、という対話式探究の基本的な考え方には沿わない結果である。直前の第 2 回の授業後の反省会では、「対話に上手く参加できていない生徒がいる」「ファシリテーターの介入が多くなってしまふ」といった意見が挙がり、グループで探究に取り組む意識を高めさせることや、生徒の主体性を向上させることができる授業を行う必要性が議論された。その後第 3 回の授業内容を議論する際、「グループ全員で楽しむことができる授業を行ってはどうか」という意見と教員からの意見を参考に、イラストに物語を考えるという内容の授業を行った。第 3 回の授業の中では各々が考えた物語の面白さ

をグループの他の生徒達に伝え、選ばれた1つをクラス内で発表した。授業後の反省会ではすべての大学生が、「孤立した生徒はいなかった」「全員が積極的に参加していた」などグループの Safety な状態を感じ取っており、同様の雰囲気を生徒達も感じ取っていたことが、Listening, Speaking, Safety の3つの指標の上昇として現れたと考えられる。Thinking が減少した理由としては、緊張した学生を描いた漫画に、どういう吹き出しをつけるかという楽しみやすい授業であったため、「セーフティを意識しすぎた結果、探究活動としては不十分なものとなった」「生徒主導で会話を進めていると、話が大幅にそれてしまうことが多かった」といった意見が振り返りの会で出た。親しみやすく、だれもが発言しやすい題材であったため、様々な声が共有されて、多角的な思考は高まった可能性があるが、考えが深まったという実感を得づらく結果的に Thinking が減少したのであろう。

次に、第11回の結果について分析する。第11回は今回のプログラム全体で唯一すべての指標が減少した回である。授業内容は2人組になり、自分の立てた複数の問いの中から1つを選び相手にインタビューを行うというものであった。そのため、必ずしも対話が生まれない、考えが深まらない内容ではなかった。生徒の自己評価がこのように変化した要因として、大学生の対応不足が考えられる。第11回の授業に参加した大学生は4人であり、ファシリテーターとして活動できた人数は3人であった。このことにより、生徒への対応が不十分であったと考えられる。実際に、授業後の反省会では「生徒への対応が不足していた」「説明が不十分なまま進行が行われていた」といった意見が大学生からあげられていた。また、高校教員からは「大学生に見てもらう事がモチベーションに繋がっている」という意見が得られた。このような点から、大学生の人数とそれに伴うコミュニケーション量は、このプログラムにおいて、生徒の自己評価推移に影響を与える可能性があることが明らかとなった。

また、全12回を通してみると、4つの自己評価はすべて向上している。その中で、回を追うごとに自己評価の値は高くなっていったが、一部自己評価が減少する回があった。その要因として、主たる教員の「4月の段階で自分を見る目と、ある程度成長してきた自分を見る目は、自分に対して辛口になっていく」という意見があり、高校生の自身に対する自己評価基準の上昇が考えられる。

5 教員の探究プログラムへの評価

今回の探究プログラムに関わった、主たる高校教員3名の評価をまとめたものが表4である。教員のサンプル

は少なく定量的な妥当性をはかることはできないが、教育を専門とするベテラン高校教師がこのプログラムをどう評価したかは、本プログラムの評価を定性的に十分説明できると考える。

高校教員の意見は大きく分けて、「教員（自身を含む）の変化・気づき」と「高校生にとっての意義」に分類することが出来た。教員A・Bは、日々の授業の改善の必要性や教員としての役割に対する新たな発見があったとしている。これらは、PDCAサイクルを用いて各回の授業を組み立てたことや、教員としての経験を持たない大学生がファシリテーターとして授業を行う姿を見たことが要因として考えられる。また、「他の先生方のプログラムに対する見方も変わってきている」という意見が教員Cから得られた。これは、教員A・Cがあげている、「問いかける力がテストに関する意見でも現れてきている」「高校生の学力が大きく向上している」等の効果が「探究I」以外の授業にも表れてきている事を示している。

表4 高校教員の発見と高大連携の意義

教員	教員（自身を含む）の変化・気づき	高校生にとっての意義
A	大学生が行なう各回の授業前のミーティングや授業後の反省会を見て、日々の授業の改善ということを考えるようになった。	大学生が授業に関わることで、授業を行う側と受ける側の双方の立場からの視点で授業を構成することができる。また、高校生にとって大学生は社会の中で一番身近な先輩であり、各個人が将来像を形成する上で非常に有益であると考えられる。実際に1年1組の生徒達には変化が現れてきている。さらに、探究で培った、問いかける力がテストの解答に関する意見などでも現れてきている。
B	育成すること、教員の役割など多くの事を考えるきっかけになり、新たな視点に気付くことが出来た。	高校生にとって、自分の年齢に近い先輩からの助言は、とても良い刺激であった。より俯瞰的な視点からの助言は、高校生の視野を広げる大きなきっかけになった。
C	他の教員から授業が行いやすくなった、との声を聞くこともある。探究プログラムの効果が、探究以外の面でも現れてきており、他の先生方プログラムに対する見方も変わってきている。	高校生の学力が大きく向上している。学内テストはもとより、模試でも、クラスごとに見た時に1番となるのはここ10年で初めての事である。

6 結論：探究プログラムの効果

最後に、大学生が高校の探究授業のファシリテーターとして参画し、Safetyを形成しながら、探究に関連すると考えられるSpeaking, Listening, Thinkingの3つの力を相関的に高めていくことを目指した本教育プログラムの効果は以下のとおりである。

高校生の自己評価は、12回の授業を通して、Safety, Speaking, Listening, Thinking、どの指標も事前調査に比べると0.6ポイント以上上昇しており、教育効果が確認できた。さらに、4つの項目間には、相関関係があることが明らかになった。特にSafetyとSpeaking, ListeningとSpeakingは強い関係性にあることが明らかになった。

つまり、Safetyを高めることで、話しやすくなり、話しやすくなることで、聞き取る力も高まっていき、相関的に考える力も高まるという可能性が示唆された。さらに、教員の探究プログラムへの評価において、「問いかける

る力がテストに関する意見でも現れてきている」「高校生の学力が大きく向上している」等の効果が「探究Ⅰ」以外の授業にも表れてきていることが確認されたが、経験した教員の数が少ないため、具体的な効果については、今後もさらなる検証を進めていく必要がある。

以上のように、高大連携として探究プログラムを推進することの利点を確認されたが、その確立に向けて解決すべき点として 4 つの課題がある。

第 1 に、高校と大学が連携して授業をするにあたっての情報共有に関する課題があげられる。授業案作成、課題の整理などミーティングが必要とされる場面は多いが、校種間連携では、高校と大学のカリキュラムの違いから、その機会を多く持つことは難しい。

第 2 に、ファシリテーターである大学生や教員の、探究への理解に関する課題があげられる。授業を行う大学生や、傍で見守る教員には、高校生の状況に合わせて適切なサポートを行うことが求められる。そのため、大学生や教員たちの探究への理解を深めることが必要となる。

第 3 に、高校生と大学生の **Safety** の形成に関する課題である。対話の中で探究を進めるにあたって、大学生と高校生の距離感を適切に保つことは、授業進行の面から非常に重要な要素である。そのため、大学生間で高校生との対話に関する経験を共有することや、生徒の特色を研究チーム全体で共有することが重要である。

第 4 に、大学生のファシリテーターを導入し、**Safety** な探究の場を構築していく本プログラムは、高校生の探究力向上の場として、有効性が高いと考えられる。一方で、一部の高校生にしか、このような大学生の関与するプログラムは受けることができない。多くの高校生にも実施可能なプログラムにするためにも、大学生の関与のあり方も含めて再検討しつつ、今後も探究プログラムの開発を進め、進化させる必要がある。

補注

注 1) 日本の高校教育における探究力育成の事例として、京都市立堀川高等学校の課題探究型学習、石川県立七尾高等学校のフロンティアサイエンスのユニット制授業、徳島県立池田高等学校の探究科、富山高校探究科学科などが挙げられる。

注 2) ハワイ大学が中心となって進めてきた **p4c** 研究では、思想研究としての学術的フィロソフィーと、問いかけを通して理解を深めていく実践的フィロソフィーを区別し、前者を大文字で始まる **Philosophy**、後者を小文字で始まる **philosophy** と表記している。**p4c** の **p** は、後者を意味するため、

ハワイ大学が開発した **p4c** は小文字表記となっている。本稿では、この表記で統一した。

参考文献

- 1) 高等学校学習指導要領、文部科学省、平成 21 年 3 月
- 2) Matthew Lipman, “*Philosophy for Children*,” in *Thinking Children and Education*, ed. Lipman (Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1994).
- 3) 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』, 14: 41-50.
- 4) Jackson, Thomas E. (2004). “*Philosophy for Children*” Hawaii Style—‘On Not Being in a Rush...’ *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17 (1&2), 4-8.

(平成 27 年 9 月 30 日受付)