

p4c (子どもの哲学) は教員養成教育にどのように寄与することができるか

* 川 崎 惣 一

How can p4c contribute to Teacher Education?

KAWASAKI Soichi

要 旨

本論の目的は、p4c (philosophy for children; 子どもの哲学) が教員養成教育に対してどのように寄与することができるかについて考察することである。

近年、変化の激しい時代にあつて、既存の知識や情報が古びていくスピードが上がっており、教育を担う教師は自主的に「学び続ける教師」であることが求められている。これにともない、教員養成教育もまた、新しいスタイルが求められている。

p4c は参加者たちが一つのコミュニティとして問いを共有し、対話を行うことで、お互いの思考を深めるという実践であり、このことを通じて、思考力やコミュニケーション能力を高めることができる。また、p4c の実践を通じて、参加者たちは探究心を養い、「自分で問いを立て、自分なりに考え、答えを見つけようとする態度」を身につけることができるようになる。さらに、p4c で重視されている「コミュニティづくり」は、コミュニティのなかでお互いを尊重しあうという態度を育成することができ、p4c がもっとも重視している「セーフティ」の構築とともに、学級経営において非常に有効である。以上の点において、p4c は教員養成教育に対して寄与しうると考えることができる。

Key words : p4c、子どもの哲学、教員養成教育、学び続ける教師

1 はじめに

近年、P4C (Philosophy for Children, 子どもの哲学) と呼ばれる取り組みが、日本国内で少しずつ広がりを見せている。P4C は、1960年代にアメリカの哲学者マシュー・リップマンが開発したものであり、著名な哲学者たちの思想を暗記したり哲学史上よく知られた諸問題を反復するのではなく、教材などをもとにして子どもたちが自ら問いを立て、その問いを共有し、対話によって思考を深めていくという哲学実践であり、現在ではアメリカにとどまらず、世界中で広く実践されている。この P4C が国内の小中高等学校や大学で、

あるいは哲学カフェといった形で、全国で行われるようになっていく。

筆者は2014年度に p4c に出会い、以後、大学での講義や演習に取り入れてきたほか、宮城県内（主に仙台市および白石市）の小中学校で p4c を普及させる活動に取り組んできた。¹⁾ その理由は、p4c では、その参加者たちが、すぐには答えの見つからない問いを共有し、対話・ディスカッションを通じて意見を交換することで、お互いの意見・考え方を吟味し合い、自分なりの考えを深めるのに役立つしてくれるばかりでなく、このことを通じて、参加者たちの「聴く・考える・話す」というスキルを高めてくれるという実感を持っている

* 社会科教育講座

からである。さらに、これは本論の内容とかわることであるが、p4cは、参加者たちの思考力やコミュニケーション能力を伸ばしてくれるばかりでなく、集団内の「セーフティ」の構築を実現することで穏やかなクラス作りに役立つほか、授業では見せない子どもたちの思いや意外な一面を知ることができるという点で子ども理解にも効果があり、このことから、教育現場において非常に汎用性の高い効果的な教育実践だと考えている。

本論の目的は、p4cが教員養成教育に寄与しうるとすれば、それはどのようなものであるかを考えることである。別の言い方をすれば、p4cを教員養成教育の一環として実践することで、参加者である学生たちが、教師として求められているスキルや態度を身につけていくことができるとすれば、それはどのようにしてなのかを考察することである。この場合、教員志望の学生たちがp4cの参加者として実践を重ねる場合と、学生たちが自らファシリテーターとしてp4cを実践する場合とでは、事情が同じではないと考えられるが、本論ではこれら二つの場合を明確に分けて論じることはせず、そのどちらにおいても見出されるような、p4cそれ自体が備えている教育的効果ないしそのポテンシャルに焦点を当てて論じるつもりである。

こうした問題意識を持つに至った背景には、近年、学校教育が新しい時代の教育のトレンドに対応した仕方で変容していくことを迫られており、教員養成における教育もまた、従来とは異なるスタイルを模索していかなければならないという事情がある。

すなわち、佐藤(2015)が指摘するように、「グローバル化と知識基盤社会の到来による国際経済競争の激化を背景として」、いま教育現場では「質の高い教育」が求められており、その実現には「教師の質の向上」がもっとも有効と見なされている、という事情がある。そして、「教師の質の向上」のためには、教員養成教育がその質を向上させる必要があるわけである。そこで、教員養成教育の一環として位置づけられることで、p4cが「教師の質の向上」に寄与することができるのであれば、それは時代の趨勢のなかで非常に意義のあることとなるだろう。

2 これからの教師に求められるスキル・能力

21世紀は「知識基盤社会」(knowledge-based society)である、とはしばしば指摘されることである。この言葉は平成17(2005)年の中央教育審議会答申(「我が国の高等教育の将来像」)で示されたものであり、この答申では、「知識基盤社会」は「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」であると定義されている。変化の激しい時代にあつて、既存の知識や情報が古びていくペースがどんどん早まっていることから、21世紀にあつては、既存の知識・情報をどれだけ蓄積しているかではなく、新しい知識や情報にしっかり対応していくことが重要だ、という発想の転換が求められていることを表した言葉である。

他方で学校教育に目を向けてみると、教育の向かうべき方向性というのも、こうした趨勢に対応したものに变化していることが見て取れる。

現行学習指導要領は、今後の社会の変化を見据えつつ、子どもたちに身につけさせたいさまざまな能力・スキルを「生きる力」という言葉のもとにまとめ、学校教育のカリキュラムをデザインしている。この「生きる力」という言葉は、平成8(1996)年7月の中央教育審議会答申(「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」)で示されたものである。この答申では、「生きる力」は以下のようにまとめられている。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」

「知識基盤社会」に対応した箇所としては、「生きる

力]について次のように記されている点が注目に値する。

「[生きる力]は、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる、あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この[生きる力]の重要な要素である。」

以上の2つの答申が示している方向性をおおまかにまとめるならば、〈変化の激しい時代のなかにおいて、新しい知識や情報・技術を積極的に取り入れることがきわめて重要になっている〉ということと、〈まったく新しい状況のなかで、各人が自ら課題を見出し、自ら考えて主体的に判断し、問題を解決している資質や能力が求められている〉ということの2点が言われている、ということになるだろう。

では、こうした潮流のなか、これからの学校教員に求められる資質能力はどういったものになるのだろうか。

この点に関連して、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策(答申)」(平成24(2012)年8月28日、中央教育審議会)で「学び続ける教員像の確立」が提言されたことは、広く知られている。すなわちこの答申では、「現状と課題」として、「学び続ける教員像の確立」の必要性について以下のようにまとめられている(下線による強調は引用者による)。

- グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である。
- これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必

要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。

- 今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められる。

これらの点を踏まえて同答申では、「これからの教員に求められる資質能力」として以下のような点が挙げられている(下線による強調は引用者による)。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)
 - ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力
- (iii) 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

ここで挙げられている能力は非常に多岐にわたるものであるが、先の引用箇所「学び続ける教員像の確立が求められている」という文言があったことから分かる通り、おおまかに〈自主的に学び続ける力〉、〈新たな課題に対応し、新たな学びを展開できる高度な知識と技能〉、〈コミュニケーションを通じて他者たちと連携・協働できる能力〉という3点にまとめることができよう。

これらのポイントは、さらに新しい答申すなわち中央教育審議会による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」(平

成27(2015)年12月21日)においても、基本的に維持されている。

すなわち同答申は「教員政策の重要性」として「新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であり、世界の潮流でもある」と記したうえで、「これからの時代の教員に求められる資質能力」として、以下の3点をあげている。

- ① これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。
- ② アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。
- ③ 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

こうした流れに対応した仕方では、近年では、「アクティブ・ラーニング」への注目が高まり、これが「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」と言い換えられた仕方では次期学習指導要領のなかに取り入れられることが決まっている。

なかでも、平成28(2016)年8月に示された中央教育審議会教育課程部会の資料「次期学習指導要領等に関するこれまでの審議のまとめ」では、「子供たちに、情報化やグローバル化など急激な社会的変化の中でも、未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に備えることのできる学校教育を実現する。」という目的のもと、新しい学習指導要領の改訂にともない、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の

育成」が「育成を目指す資質・能力の三つの柱(案)」として設定され、それを実現するための「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善」として、「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」が推奨されているのである。

そして現状では、この「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」を実現するための具体的な教育方法が確立しているわけではないため、現在、授業をどのようにデザインするのがふさわしいかに関して、「アクティブ・ラーニング」や「主体的な学び、対話的な学び、深い学び」に関連するさまざまな提案が行われている段階である。

以上、基本的な流れの押さえとして、かなり長くなってしまったが、現代社会において学校教育が実現すべき教育内容と、教員に求められている資質能力の内容の概要がつかめたのではないと思う。すなわち、大筋として、〈社会が急激に変化するなかで、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成が必要であり、他者と協働しつつ、自らで課題を発見し、その答えを見出すことのできる力が求められている〉ということである。

このような分析を踏まえて、本論では以下、p4c(子どもの哲学)がそれらの力を育成する手立て(あるいは少なくとも、その一つ)として有効である、と主張するつもりである。

3 p4c が可能にしてくれること

本論冒頭でも述べたように、「P4C(子どもの哲学)」は、アメリカの哲学者・教育学者であるマシュー・リップマンが1960年代に開発したものである。リップマンはコロンビア大学で哲学の教員として教育を実践するなかで、学生たちの思考力や反省する力が弱いことを痛感し、1960年代後半に子どもたちをいっそう反省的で思慮深くすることをその目的としてこの「P4C(子どもの哲学)」を構想した。彼は1969年に教材用の哲学小説『ハリー・ストットルマイヤーの発見』を執筆し、さらに1974年にはニュージャージー州のモンクレア州立大学に「子どもの哲学推進研究所(IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children)」を設立して、以後、同僚たちと共に、子どもたちを対

象とした対話型の哲学教育を実践するほか、そのマニュアルや教材の開発にあたった。リップマンは2010年に亡くなったが、現在でもこの研究所は活動を続けており、研究活動のほか、現職の教員向けの研修プログラムを開発して実践している。

現在、P4C はアメリカのみならず世界の各地で実践されており、そのスタイルはさまざまであるが、おおよそ共通したスタイルとして、①子どもたちとファシリテーター〔司会進行役〕は、お互いの顔が見えるように輪になって座る ②参加者たち全員が一つのコミュニティとして問いを共有し、対話を通じていっしょに考える(このコミュニティは「探究のコミュニティ」と呼ばれる) ③お互いを尊重することが求められ、他人の発言を遮ったり発言内容をからかったりしてはならない、というのを基本ルールとする ④誰かを傷つけるようなものでなければどのような発言でも受け入れられる ⑤ファシリテーターは議論を誘導するのではなく、コミュニティを構成する探究者の一人として対話に参加することが推奨される ⑥誰ひとり発言を強制されることはない、等々を挙げることができる。また、参加者である子どもたちが自分たちで対話を進めることが理想とされるが、コミュニティが成熟して対話のルールが浸透するまでは、教師などがファシリテーターを務めることがほとんどである。²⁾

このように、教師と生徒が「教える—教えられる」関係にはならず、すべての参加者がコミュニティの一員として問いを共有し、対話を通じてお互いの意見を受け止め、理解し合いながら、自分たちの思考を深めていくことに、P4C の最大の特徴がある。

通常の学級では、「教える人」である教師が問いを設定し、その教師の頭のなかにある「正解」にたどり着くことを目的として、知識なり考え方なりを生徒たちに伝えていく、というのが一般的なスタイルだろう。こうした場合、「教えられる人」である生徒たちは、自分たちのアイデアや思考を深め発展させていくことよりもむしろ、既存の「正解」に効率よく到達しようとしがちである。つまり、「自分が何を考えているか、あるいは何を考えたいか」を追究するよりもむしろ、「先生がどのような答えを求めているのか」を想像し、先取りしようとするような態度を促してしまう危険がある。しかしこうしたやり方では、子どもたちが自分たちの思考力を十分に発展させることは難し

いだろう。³⁾

むしろ、学校教育においては、何よりもまず基礎的な知識やスキルを身につけてもらうことが優先されるべきだ、というのも事実であるから、あらゆる場面でP4Cのスタイルがつねに最善であるとは言えない。しかし、先にも述べたように、「知識基盤社会」において子どもたちに身につけてもらうべき資質や能力といった観点からすれば、既存の「正解」に効率よく到達することはあくまで通過点でしかないはずである。また、後に述べるように、p4cの実践を通じてコミュニケーション力や相互尊重の態度を身につけることは、学級経営にも効果があると考えられる。

リップマンは、P4Cの実践を通じて私たちは「多元的思考」を身につけることができるとし、「多元的思考」について、それは「批判的思考」・「創造的思考」・「ケア的思考」からなる、と説明している(リップマン2014)。彼の説明をおおまかにまとめるならば、「批判的思考」とは〈基準に依存し、自己修正し、文脈に敏感である思考〉であり、「創造的思考」とは〈オリジナルで生産的・自己超越的な思考〉であり、「ケア的思考」とは〈思考の主題と思考の方法に関心を持ち、情緒や共感にも注意を払う思考〉である。これら3つの思考は階層をなすものではなく等しく重要であり、互いに補完し合っているとされる。⁴⁾

さらに、イギリスでのP4Cに関する研究および実践上のサポートを行う団体であるSAPERE (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education) は、リップマンのいう多元的思考の3つの側面(3つのC:「批判的(critical)思考」「創造的(creative)思考」「ケア的(caring)思考」)に「協同的(collaborative)思考」を加えて、「P4Cは4つのCを発展させる」としている。

P4Cにはさまざまなバリエーションがあるが、おおむね以上のような特徴を共有していると考えてよい。そこで以下では、p4cが参加者たちに対して具体的にどのような効果をもたらすのかを詳述し、それがとりわけ教員養成教育に対してどのように寄与しうるのかについて述べていこうと思う。

3-1 コミュニティづくり・セーフティ

既に述べたように、p4cの実践は、司会進行役とな

るファシリテーターと子どもたちが輪になって座り、お互いに顔が見えるなかで、対話を行うという仕方でも進められる。みんなで同じ問いについて考え、対話を重ねることで、各自が考えを深める。このように、みんなが一つのコミュニティ(「探究のコミュニティ」)の一員として思考を深めるのが特徴である。

こうしたコミュニティでの対話・思考を通じて、参加者たちは、コミュニティ作りに対する感覚を磨くことができる。p4cでは、コミュニティ全体でまとまった結論を導き出すことは重視されず、思考を深めることそのものに重点が置かれる。つまり、参加者がお互いの意見を聴き合いながら、自分なりに考えを深めることができればよい、とされる。そのためにも、何より重視されるのは、お互いが相手の発言を遮ることなく、しっかりと耳を傾ける、ということである。これは、「相互を尊重する」という態度を育成することにつながっている。対話のルールを尊重し、他の参加者の意見に耳を傾ける。ただしそれは忍耐ではなく、受容であり、尊重である。コミュニティのなかで、こうした対人関係の感覚が磨かれるとともに、それを構築し維持するためのスキルが養われるのである。

学校教育においては、こうした感覚やスキルが、とりわけ学級経営という観点で有意義であるということは、容易に理解されるだろう。すなわち、他の生徒たちの声を聴くこと、自分の意見を押し通すのではなく、他の生徒もまた自分なりに考え、意見を持っているのだということを確認すること、こうしたことは、生徒たちがお互いの人格を認めるということにつながっていくと考えられるのである。⁵⁾

参加者のこうした感覚やスキルを養うことによって、p4cはお互いをケアしあうコミュニティを作っていくことができる。既に述べたように、リップマンはp4cが実現する「多元的な思考」の一つとして「ケア的思考」を挙げていた。この「ケア的思考」で重要なのは、「気にかける」という一般的態度である。それは思考の対象・主題や思考の方法そのものを「気にかける」ということであると同時に、対話の相手のことを「気にかける」ということでもある。リップマン(2014)が繰り返し述べているように、一般に考えられているとは異なり、思考と感情は別種のものではなく、切り離しがたい仕方でも互いに結びついていると考えるのがふさわしい。わかりやすい例をあげれば、自分が何

を考え、どのような発言をするかということに関して強い不安があれば、思考活動が活発になることはないだろう。その意味で、感情面での安定がなければ思考は十分に働くことができないのだが、思考と感情との結びつきはそれだけではない。すなわち両者は、お互いが尊重し合う関係のなかで共に思考することを通じて、思考はいつそう豊かな成果をもたらすことができるという意味で、互いに支え合っていると見なすことができるのである。リップマン自身、子どもたちの思考を改善するうえで、批判的思考が創造的思考とケア的思考によって補完されることを強調している(リップマン [2014, 330])。

以上のような意味において、p4cでは、コミュニティ内で「セーフティ [安全/安心感]」を実現することがもっとも重視されるのである。

この点に関して、p4c ハワイはジャクソンを中心にオリジナルな実践を行い、ハワイの小中学校、高校での実践を通じて着実な成果を挙げているが、そこでもっとも重視されているのはコミュニティ内の「セーフティ」の確立である。この「セーフティ」は、暴力などの攻撃的な要素がない安全性という意味での「物理的セーフティ」、からかたり罵ったりして他の参加者を傷つけることがない安心感という意味での「感情的セーフティ」、各人が自由に自分の思考を深めて創造性を発揮することが許されているという意味での「知的セーフティ」の3つの意味が込められているが、なかでも重視されているのが「知的セーフティ」である。p4c ハワイにおいて、この「セーフティ」を確立することは、p4cの出発点であると同時にゴールでもある。すなわち、「探究のコミュニティ」を実現するためには「セーフティ」が確保されていなければならないとされる一方で、コミュニティが成熟することで「セーフティ」をいつそう確かなものになっていく、とされる。したがってp4c ハワイではコミュニティづくりと「セーフティ」の確立がほぼ同じようなニュアンスで理解され、p4cにおけるもっとも重要な柱と見なされているのである。

p4cにおける「セーフティ」に関して重要なのは、お互いを尊重し受容することに加えて、「発言しない自由」ないし「パスをする権利」が認められている、という点である。考えがまとまらなかったり、あるいは単純に気分がのらなかったりした場合に、参

加者は発言をしないままでも構わない。何も発言しなくても自分なりに考えを深めていればそれでよい、と見なすのである。むしろ、注意が散漫になったり他のことに気を取られたりして、そもそもコミュニティにとどまるといった気持ちが保てない場合もあるかもしれない。p4c では、そうした場合でも、他の参加者の邪魔をして「セーフティ」を乱すといったことがなければ、それもまた一つの在り方として許容される。

「セーフティ」のあるコミュニティが実現すれば、「どんなことを言っても受け容れてもらえる」という安心感が生まれ、子どもたちが授業中では明かすことのない自分の気持ちや考えなどを発言してくれることがある。このことで、普段の様子からは気づくことのなかった子どもたちの思いに触れることができ、相互理解が進む。無論これは p4c の目的ではなく、あくまで副産物に過ぎないのであって、これを目指して p4c を実践するのは本末転倒であろう。しかし、p4c は子どもたちの心を解放するという癒しの効果があることは確かであり、それは p4c が重視する「セーフティ」の構築があるおかげなのである。

教員養成教育の段階で p4c を体験することで、参加者はこの「セーフティ」に対する感性を磨き、その重要性を体感することができるようになる。あわせて、自らがファシリテーターとして学級経営を行うようになることを想定しつつ、教員養成教育を通じてコミュニティ作りに対する感性とスキルを身につけておくことは、クラスを穏やかなものにし、子どもたちの思考および感情面での成長をいっそう促すような空間を構築することに、大きく寄与すると考えられる。

3-2 探究

p4c はしばしば研究者たち・実践者たちによって、「探究のコミュニティ」の構築と同一視される。p4c は問いによって始まり、問いを共有することによって対話が導かれ、思考が促される。p4c において、考えるというのは「自分ひとりで考える」ということを意味しない。むしろ、一人で考えていてもかまわないのだが、コミュニティで問いを共有し、参加者がお互いに意見やアイデアを交換し、ときには質問や反論などを交わすことで、自分のものとは異なった意見や思考に開かれ、自分ひとりでは思いつかなかったようなアイ

デアを得ることができる。このことによって、さらなる思考へと促される。

こうした実践を通じて、参加者は自分の思いこみや先入観に気づかされたり、新たな視点を取り入れたりすることができるようになる。またこれによって、既存の答えで満足しないという態度や、つねに自らの思考を深めようとする姿勢を身につけることができる。

さらに、p4c では、ファシリテーターは司会進行役に徹するわけではなく、自らも一人の参加者として思考を深め、自分の意見やアイデアを述べるのが奨励されている。たしかに学校の教室で p4c を実践する場合は教師がファシリテーターを務めることがほとんどであり、ファシリテーターがコミュニティ全体を見渡しながら、参加者である子どもたちの様子を見て発言を促したり思考を深めるような問いを発したりすることが多い。しかし、授業のねらいや目あてなどが明確である通常の授業とは異なり、p4c では、対話がどのような方向へと向かうか、あらかじめシナリオが定まっているわけではない。むしろ、予想外な発言など、多様な観点からの発言が歓迎され、子どもたちの多様性をポジティブに受け止めることが望ましいと考えられている。

したがって p4c では、教師が、答えを知っている「教える立場」に立つのではなく、生徒たちと「ともに考え、学ぶ立場」に立つことが求められているのである。むしろ、教師の方が生徒たちよりもはるかに多くの知識や社会常識などを身につけていることは本当である。しかし p4c の実践では、そうした知識はいったんカッコに入れ、〈教える立場〉や〈生徒たちを評価する立場〉から下りて、〈ともに考え、学ぶ立場〉すなわち〈探究者の立場〉に立たなければならない。実際、p4c では、教師は多くの場面で、生徒たちの深い洞察やオリジナルな思考に出会い、自分の知識や思考力がまだ十分ではないこと、教師もまた探究者として学ぶしなければならないことにいやおうなく気づかされるのである。

教師もまた探究者として学ぶ者でなければならないこと、これに関して大村はまは、次のような印象深い、厳しい言葉を記している。

「力をつけたくて、希望に燃えている、その塊が子どもなのです。勉強するその苦しみと喜びのただ中に生きているのが子どもたちなのです。研究

している教師はその子どもたちと同じ世界にいます。研究をせず、子どもと同じ世界にいない教師は、まず『先生』としては失格だと思います。子どもと同じ世界にいたければ、精神修養なんかではとてもだめで、自分が研究しつづけていなければなりません。」(大村 [1996 : 28])。

いささか文脈は違えど、大村のこの言葉は、教師が自らの知識に満足して「教える立場」に安住しているのだとすれば、それは教師として適切な態度ではない、と考える点において p4c と共通していると言えるだろう。

既に述べたように、このような「学び続ける教師」を育成することは教員養成においてきわめて重要なことであるが、これまで見てきたように、p4c は、ファシリテーターを含めた参加者全員が探究者としてコミュニティに参加することの意味を理解させてくれるという点において、この「学び続ける教師」の育成に寄与することができると考えられる。⁶⁾

3-3 反省性

思考の方法としての「反省 (reflection)」については、Dewey (1997) (原著の出版は1910年) がその重要性を強調したことがよく知られている。すなわち彼は「反省的思考 (reflective thinking)」をもっともすぐれた思考法とし、それを「何らかの信念、あるいは仮定的形態での知識について、それを支える根拠や、それが向かっていくさらなる結論を考慮しつつ、積極的に、ねばり強く、そして注意深く考察すること」と定義している (Dewey [1933, 6])。

ただしこの「反省的思考」は一朝一夕に身につくものではない。というのも「反省的思考」とは、固有のスキル、知識、態度等々によって支えられており、これらは自覚的に学ばれる必要のあるものだからである。

ところで、p4c が重視し、実現しようとしていることの1つとして、まさしく上記のような意味での「反省的思考」をあげることができる。「反省的思考」は「開かれた心、別の視点から見ようとする心構え、好奇心、自己に対する批判的態度」(Demissie [2017 : 116]) を必要とするが、これらはまさしく p4c の実践を通じて養われるはずのものである。このことから、p4c を

特徴づける要素として、「反省性 (reflexivity)」をあげることができるのである。⁷⁾

p4c における「反省性 (reflexivity)」を思考という観点から考え直した場合に、「反省」という意味と「振り返り」という意味との両方の意味がある。この点に関してジャクソンは、「p4c の4つの柱」の一つとして「反省=振り返り (reflexion)」を挙げて説明を加えている (Jackson 2013)。

ジャクソンによれば、p4c において「反省=振り返り」は2つの意味を持っている。第一に、p4c のセッションを終える際に行われる、手法としての「振り返り」(「今回のセッションではみんなの話をしっかり聴くことができましたか?」「じっくり考えることができましたか?」「p4c は楽しかったですか?」等々)がある。しかしまた、p4c のプロセス全体において参加者はつねに自らの思考に関する「反省」を促されるという意味も含んでおり、これが第二の意味である。すなわち、自らの思考そのものについて批判的な視点を持ち、自分の意見やアイデアの根拠は何か、ということだけでなく、自分の推論は適切なものか、自分の思考に暗黙の前提があるのではないかなどについて、「反省」を促されるのである。

このためにもファシリテーターの役割は重要である。すなわち、ファシリテーターは p4c のセッションにおいて、p4c の基本的なルールが守られているかどうかを気に配るだけでなく、たとえば各セッションでの課題(「今回は『理由を説明すること』に焦点を当ててセッションを進めよう」等々)を設定したり、全体の対話のペースを整えたり(「どういうこと?」「理由は?」「たとえば?」等々と問い返すこと等)、必要とあれば議論を深めるための問いを発する(「いま〇〇さんが言ってくれたのが本当だとすると、どういうことになる?」「それが本当なのはどういうとき?」等)。このように、参加者たちに対して自らの思考についての「反省」を促すということが、p4c におけるファシリテーターの重要な役割である。

むしろ、ファシリテーターはプロデューサーであってはならず、「探究のコミュニティ」においてはすべての参加者が同じ資格で対話を加わることが期待されている。また実際にコミュニティが成熟し、子どもたちが自分たちで議論し、「反省」することができるようになれば、こうしたファシリテーターのサポートは

不要になっていく。したがって理想的には、ファシリテーターなしにセッションが進行していくことが望ましい。しかし、とりわけ p4c がスタートしたばかりの集団にあっては、ファシリテーターの働きはとても重要である。つまりファシリテーターは、参加者たちが p4c のルールを守りながら対話に参加し、思考を深めることができるようにするために、対話の進行につねに気を配っていなければならないのである。

このように、p4c においては、こうしたファシリテーターのサポートによって、今度は参加者たちが、自分自身の態度や思考の深まりを客観的に見つめ直し、評価を下し、よりよいものにするにはどうすればよいかを考えるよう促される。セッションが終わるごとに行われる「振り返り」によって、自分が他の参加者たちの意見に耳を傾けたかどうか、じっくり考えることができたかどうか、自分の意見をしっかり発言できたかどうかを確認することによって、こうした思考のプロセスそのものに対する「反省」が促進される。これが繰り返されることで、参加者の間で自らの思考に対する「反省」の習慣が形成される。

また、p4c を通じて対話の楽しさ、考えることの楽しさを体験することを通じて、また、p4c のルールを内在化していくなかで、「もっとうまく考えたい」「セッションがよいものになるようにしたい」という気持ちを喚起させられるという点も、重要であろう。

これらを通じて、コミュニティの参加者たちは、自らの思考を深めるためにはどうすべきなのか、あるいはまた「よりよいセッション」にするために自分あるいはコミュニティ全体が何をすべきかを自覚するようになっていくのである。以上が、p4c にそなわる「反省性」ということの意味である。

この点に関連して、リップマンは、対話と思考の関係について次のように記している。

「たとえば、思考と対話との関係を考えてみよう。多くの人々は、熟慮することが対話を生み出すと考えている。しかし実際には、傾聴し、定義や意味に繊細な注意を払い、以前は考慮していなかった選択肢に気づき、そして一般に、会話がおこななければ決してすることがなかったような、大量の心的活動を行うよう強えられる。」

(リップマンほか [2015, 54])

では、対話が思考を促すのは、いったいどのようにしてなのか。ここに、「対話が反省を促す」という独特なメカニズムがかかっている。たとえば、リップマンが「探究のコミュニティ」というパースの言葉について記した別の箇所には、以下のように記されている。

「C. S. パースによれば、探求に最も顕著な特徴とは、それ自身の弱点を発見し、その手続きの中での失敗を修正することが目的である点にある。それゆえ、探求とは自分で自分の誤りを修正することなのである。」

(リップマン [2014, 317])

このように、対話による探究が必然的に反省 (reflection) を伴うということ、このことは、p4c の実践を通じて「探究のコミュニティ」に参加し、探究のプロセスに加わる者は、反省・振り返りのスキルを身につけることができる、ということを意味している。

ただし注意すべきは、対話を導入しさえすれば対話の参加者たちに「反省」が自動的に促される、というわけではないことである。参加者の「反省」を促すためには、対話の進め方についての練り上げが必要であり、この点に p4c を導入する有効性と必然性がある。すなわち、対話が反省を促すようにするには、たとえば、ファシリテーターが先に詳述したような仕方をつねに注意を払っていなければならない。また、結論を急がず、いずれかの意見に収束させようと無理をしてはならない。そうでなければ、参加者たちの思考の深まりを十分に実現することは難しい。いわゆる「話し合い」でしばしば観察されるような態度、すなわち、集団のなかで多数派の意見に対して付和雷同的に賛同したり、自分の思いつきに固執したり、他の参加者の眼を意識して意見をどんどんエスカレートさせたりするような態度を適宜修正していくことができなければ、対話の收拾がなくなくなる可能性もある。そうならないためにも、「反省」を促すということをつねに念頭におきながら、対話を進めていかなければならない。そしてこのことが、参加者に「反省性」を身につけ、それを深めていくきっかけとなるのである。

では、p4c の実践によって「反省性」を身につける

ということが、教員養成教育でどのように役立つのか。

教育活動における「反省性」という点に関して言えば、近年、教育学の分野で、専門職としての教師は「実践の中の反省」を身につけなければならない、とさかんに指摘されていることが思い起こされる (cf. 佐藤 1997)。これは、ドナルド・ショーンのいう「省察的実践者」を踏まえたものである。

すなわち、現代において教師に求められている資質、スキルとは何かという観点から、教師は「反省的教師 (reflective teacher)」であることが強く求められているのである (佐藤 1997)。この概念は、ショーンが 1983 年に提唱した「反省的実践家」の概念 (cf. ショーン 2007) に基づいているが、彼は新しい専門家像として近代主義的な「技術的熟達者 (technical expert)」からの脱却を要請し、実践経験の「反省」を重視した。これを受けて佐藤 (1997) は、今日において専門家としての教師が、特定の分野における原理や技術に習熟した「技術的熟達者」モデルから、反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的実践家」モデルへと移行しなければならない、と主張している。すなわち、前者が「効率性」と「有能さ」の原理を基礎としており、教育効果の生産性や学習の能率性を求めているのに対して、後者は「教師の自律性」と「見識」に基礎を置いているのであり、後者の「反省的実践家」モデルにあつては、理論を実践にあてはめるのではなく、理論的な概念や原理を実践の文脈に即して捉え直す、「実践的見識」を備えた教師がモデルとされているのである。

ところで、これまで見てきたように、p4c を学び、熟達することによって、教師は、生徒たちを思考させ、さらに自分たちの思考を深めてもらうための方法論とスキルとを身につけることができる。したがってまた、p4c は、専門職としての教師が身につけておくべき「実践の中の反省」を、独自の仕方でも養ってくれると考えることができるのである。

4 さいごに

国が主導する教育制度の改革や教育内容の変更を待つまでもなく、この変化の激しい時代の潮流にあつて、子どもたちにとって有用な、汎用性のあるスキルを身につけてもらいたい、と願うのは当然のことであ

る。

また、先に教師がそのようなスキルを持たずして、子どもたちだけにその獲得を求めるのは、説得力に欠けるばかりでなく、実効性もまた乏しいだろう。子どもたちに身につけてもらいたい知識やスキルがあるのなら、それが汎用性のあるものならばなおさらのこと、まずは教師がそれを身につけていなければならないし、自らにその知識やスキルがあるという自信がないのなら、それを獲得するために惜しまず努力すべきである。

ただし言うまでもなく、思考力やコミュニケーション能力というものは、一朝一夕で身につくものではない。また、教師の側に、モデルとなるべき思考力やコミュニケーション能力のイメージがなければ、学習指導要領が「主体的・対話的で深い学び」なるものを目指しても、絵に描いた餅にすぎないだろう。思考力やコミュニケーション能力は、マニュアルに従って機械的に育成されるはずのものではないからである。

p4c の最大の利点は、「探究のコミュニティ」のなかで対話を重ねることで、参加者がおのずと、思考力とコミュニケーション能力を伸ばすことができるようになる、ということにある。しかもそれは、与えられた課題をこなしたり、何らかのメソッドを通じたトレーニングのようなものをこなしたりする仕方によってではなく、参加者が自分たちの興味関心や知的好奇心をいっそう発展させるという仕方で、実現するのである。このとき重要なのは、参加者たちが対話を単なるおしゃべりにしてしまうのではなく、「よりよい対話」を実現させるべく協力して p4c を実践させるということであるが、それは、ファシリテーターたる教師の誘導によるのではなく、子どもたち自身が「より深く考えたい」という意欲を刺激されることで、実現するはずのものなのである。

学生たちは、p4c に参加することで、さしあたっては参加者の立場で、思考力やコミュニケーション能力を育成することができ、「探究のコミュニティ」におけるセーフティの感覚を磨くことを通じて、学級経営に関するスキルを磨くこともできる。こうした経験は、将来、実際に教師となった際に、非常に有用なものとなるに違いない。

教師は、教師であるかぎり学び続けるはずであるし、また学び続けなければならない。将来に教師にな

ろうとする学生もまた、そうした姿勢や態度を身につけておかなければならない。大切なのは「探究する心」を育み、保ち続けることであり、p4c は教員養成教育において、これを実現するための有効な手立てとなってくれるであろう。

参考文献

- ダーリンガー・ハモンド、リンダ／バラッツ・スノーデン、ジョアン (2009) 『よい教師をすべての教室へ—専門職としての教師に必須の知識とその習得』、秋田喜代美／藤田慶子訳、新曜社。(原書: Darling-Hammond, Linda and Baratz-Snowden, Joan (eds.) (2005), *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the highly qualified teacher our children deserve*, Jossey-Bass.)
- Demissie, Fufy (2017) "The Praxis of P4C in Teacher Education", in Anderson, Babs (ed.) *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, Routledge.
- Dewey, John (1997) *How we think*, Dover.
- 今津孝次郎 (2017) 『新版 変動社会の教師教育』、名古屋大学出版会。
- 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』、日本標準。
- Jackson, Thomas (2013) "Philosophical Rules of Engagement", in Goering, Sara, Shudak, Nicholas J., and Wartenberg, Thomas E. (eds.), *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers*, New York: Routledge, pp. 99-109.
- 川崎惣一 (2015) 「子どもの哲学 (p4c) の意義について—震災からの復興に向けて／クリティカル・シンキングとの比較を中心に」、『教育復興支援センター紀要』第3巻、宮城教育大学教育復興支援センター、61-72頁。
- 河野哲也 (2014) 『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房新社。
- リップマン、マシュー (2014) 『探求の共同体 考えるための教室』、河野哲也／土屋陽介／村瀬智之監訳、玉川大学出版部。(原書: Lipman, Matthew (1991) *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.)
- リップマン、マシュー／シャープ、アン・マーガレット／オスカニアン、フレデリック (2015) 『子どものための哲学授業』、河野哲也／清水将吾監訳、河出書房新社。(原書: Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, and Oscanyan, Frederick S. (1980) *Philosophy in the Classroom (2nd ed)*, Philadelphia: Temple University Press.)
- ライチェン、ドミニク・S／サルガニック、ローラ・H (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』、立田慶裕監訳、明石書店。
- 大村はま (1996) 『新編 学ぶということ』、ちくま学芸文庫。
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア 反省的实践へ』、世織書房。
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』、岩波書店。

シヨーン、ドナルド・A (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』、柳沢昌一／三輪健二訳、鳳書房。(原書: Schön, Donald Alan, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, London: Temple Smith, 1983.)

立田慶裕 (2014) 『キー・コンピテンシーの実践 学び続ける教師のために』、明石書店。

注

- 1) 筆者が取り組んでいる p4c のスタイルは、トマス・ジャクソンらを中心にハワイで独自の仕方でも練り上げられ、いくつかの学校で実践されている「p4c ハワイ」のものであり、この「p4c ハワイ」では、〈歴史上の哲学者たちの思想を学ぶという意味での『大文字の哲学 (big P)』よりも、自分たちの頭で思考するという意味での『小文字の“てつがく” (little p)』を重視する〉というコンセプトのもと、「p4c」と小文字で表記するのが通例になっている。本論では「P4C」と「p4c」の両方の表記を使い分けながら議論を展開しているので、注意されたい。
- 2) p4c の具体的な進め方については河野 (2014) がくわしく紹介しているので、そちらを参照されたい。
- 3) この点に関連して、石井 (2015) は「教室に思考する文化を創る」ことの重要性を指摘している。すなわち彼は、〈教師が「正答」とは何かを知っているあるいは〈教科書に「正答」が示されている〉という前提で授業を進めるかぎり、子どもたちが思考する機会を授業のなかに盛り込んだとしても、生徒たちはその「正答」が何かを推理したり、教師が「正答」を示すのを待たたりするようになる、と指摘し、子どもと教師がともに「真理を共同追究する」関係性を構築する工夫が必要であると述べている。「教師と教科書を中心とする教室の権力関係を編み直し、教室の規範や文化 (ホネの世界) が問い直されることで、子どもたちが主体的に深く思考することを促す、学習の深さに価値を置く『思考する文化』が形成されていく」(石井 [2015, 45-46])。
- 4) リップマンのいう「多元的思考」については、クリティカルシンキングとの関係という観点から、川崎 (2015) でくわしく論じたので参照されたい。
- 5) ダーリンガー・ハモンドとバラッツ・スノーデン (2009) は、学級経営が多くの新任教師にとって最大の関心事であると述べ、新任教師の知っておくべきこととして、①生徒が意欲を持って打ち込めるような意味ある授業をいかにして作り出すか、②相互に協力し合う責任感と集団への所属・全体への幸福のための関与の意識を支援する教室の学習関係を発達させるための方策、③学習時間を最適化し生徒の気が散ることのないような、秩序だった目的的な環境を提供するために、教室の組織する方策、④ある生徒が授業妨害や教師および他の生徒への侮蔑を行った場合の、その生徒の行動を修正する方策、以上の4点をあげている(ダーリンガー・ハモンド／バラッツ・スノーデン [2009: 37-40])。本論の趣旨からすれば、p4c を通じたセーフティある「探究のコミュニティ」の構築は①と②(間接的には④)、さらに p4c による批判的思考の陶冶は③に該当すると考えられる。
- 6) ここでの〈探究者としての教師〉というテーマに関して、今

津 (2017) は新しい教師教育パラダイムに基づく教師像の一つとして「実践研究者としての教師」という概念を紹介し、この教師像が具体的な教師教育方法論にまで高められている例として、アメリカとイギリスで提起された「探求的方法 (inquiry-oriented approach, enquiry based method)」を紹介している。彼の説明によれば、「探求的方法」とは「教員養成や現職教育をこれまでのような見習い訓練として捉えるのではなく、学校教育変革を探求し、変革を実際に担う主体として自ら成長を遂げていくことのできるような教師教育の考え方」である (今津 [2017: 315])。言い換えれば、これからの教師は「実践研究者」として、自らの教育実践そのものについての「反省」を基本姿勢として身につけていなければならない、ということである。

- 7) p4cではほとんどの場合「反省=振り返り (reflection)」という語が用いられるが、本論がここで「反省性 (reflectivity)」という語を用いているのは、立田 (2014) による用語法を念頭に置いてのことである。すなわち立田は、OECDによるキー・コンピテンシーを分析し、それを「自己啓発力=自律的に活動する力」「人間関係力=異質な集団で交流する力」「道具活用力=相互作用的に道具を用いる力」とまとめた上で、さらに教師が備えておくべき資質・能力として「人間力」に加えて「省察の力」を挙げ、以下のように記している。

「生徒自身のふりかえりを促す効果的な教育のためには、教師が生徒と頻繁に対話し、生徒への形成的なフィードバックを行っていく必要がある。この生徒とのフィードバックをよく行う教師ほど優れた教師の特徴でもあった。だが、生徒自身の振り返りを促す一方で、教師自身がそれ以上の深い精神的、知的なふりかえり、省察を通して考える力 (反省性、reflectivity) を向上する必要があるのではないだろうか。」 (立田 [2014, 156])

(平成29年9月29日受理)