



やさしいソクラテスの探究 (注*)

トーマス・E・ジャクソン 著

たばた たけと 訳

第15版
10/2017



目次

目次	2
P4Cへのイントロダクション	3
p4cハワイー「やさしいソクラテス」の探究をめざす場づくり	3
やさしいソクラテス（p4cハワイ）の探究とは何か？	3
やさしいソクラテス（p4cハワイ）の探究は何ではないか？	5
セーフティについて	5
セーフなコミュニティづくり	6
コミュニティボールづくり	6
魔法の言葉	8
p4cハワイの探究に関する理解の発展：p4cハワイの5つの特徴	9
深く考えるためのツールキット	10
教師の役割	16
参考文献	18
注	18
プレーンバニラ	18

P4Cへのイントロダクション

子どもの哲学（Philosophy for Children:P4C）は、マシュー・リップマンが創作したものです。1969年、リップマンがコロンビア大学で教えていたころ、P4Cの発想が生まれました。リップマンは、学生たちが理由を述べたり、しっかりした判断を下す能力に乏しいことに、深く悩んでいました。その悩みから開発されたのが、哲学的な基礎をもつK-12というカリキュラムで、これは7つの物語と教師用マニュアルで構成されています。P4Cは、現在では世界中の国々で、教育を先導しています。P4Cが試みているのは、子どもたちが自力で考える力を伸ばすことであり、また、その力を、思いやりのある仕方で、責任をもって活用できるようになることです。

ハワイでは、リップマンの仕事から着想をもらい、またハワイの島々の特殊性と文化に鼓舞されて、P4Cが、「p4cハワイ」へと進化しました。ここでは、p4cハワイが、国内的にも国際的にも成長を続けています。p4cハワイは、上廣哲学倫理教育アカデミー（www.p4chawaii.org）を本拠地としています。

p4cハワイ-「やさしいソクラテス」の探究をめざす場づくり

「やさしいソクラテスの探究」が考える教育の最も重要な目的は、生徒たちが自分の力で考える、その能力が伸びるよう支援することであり、また、生徒たちがこの能力を責任ある仕方で活用できるよう援助することです。しかも、私たちが見るところでは、現在の多くの学校教育は、いまだ、生徒たちを支援してこれを達成するには、到底いたっていません。多くの場合、子どもたちは、幼稚園に入るころには溢れていた「不思議（ワンダー）を感じる力」を、小学3年生くらいになると萎縮させられはじめます。しかし、まさにこの「不思議」から、本当の思考力、それゆえ自力で考える力が育つのです。小学6年生にもなると、不思議を感じる力は、ほとんど失われてしまいます。それとひきかえに、子どもたちの思考は、先生が期待することに焦点を合わせるようになります。子どもたちから「不思議」を奪う最大の理由は、子どもたちの本音を適切に育成することに失敗しているからです。内と外の両方からくる多種多様なプレッシャーに負けて、典型的な学校の先生は、子どもたちの純真な不思議や問いのための時間を確保できないように見えます。しかし、こうした時間を確保しなければ、構造化された探究が育つことはありません。

こうした明らかな時間不足をいっそう悪化させているのは、ほとんどの教師たちが、自分の不思議から出発する主体的な探究を、ほとんど経験したことがない、という事実です。もし一度でも、教師たちが自分の授業でこの探究に成功すれば、教師たちは、どうすればこの探究が生み出せるかを学ぶために、時間と研修を見つけようとするでしょう。

やさしいソクラテス（p4cハワイ）の探究とは何か？

やさしいソクラテスの探究における「やさしい（gentle）」という言葉は、ソクラテスと彼の方法についてこれまで頻繁に主張されてきたことと、つながりと違いとを含み、それを強調しています。ソクラテスはしばしば、無類の弁護人として描かれ、巧みに問いかけ、「おお、なんとということか！」という矛盾した状況へと、論敵を巧妙に誘い込みます。そして、ソクラテスの方法は、順序だった問いかけと横断的な吟味として、また半分だけ真実な層のはぎ取り、隠された前提の露呈として理解されます。ソクラテスの方法は、ほとんどアルゴリズム（問題解決のための段階的方法）、つまり段階に則った過程になります。

「やさしいソクラテス」という言葉で意味されるのは、このように記述されるソクラテスや彼の方法が、本論で示されるp4cハワイの探究とは異なるということです。ハンナ・アーレント（1978）が説得力をもって描き出したように、彼女が主張するソクラテスは、典型的な思考者にして探究者として、歴史が認める賞賛すべき人物です。やさしいソクラテスの探究は、アーレントが描いたソクラテス像から、インスピレーションを得ています。

やさしいソクラテスの探究が、ソクラテスとつながる第一は、対話（dialogue）です。

対話の傑出した特徴は、問いつめ（ましてや横断的吟味）ではなく、聞くこと（listening傾聴）です。対話の第一の関心は、反撃ではなく、討論でも、反論でも、誘導でも、暴露でもありません。そうではなく、虚心に聞くことです。こうした質の高い傾聴には、他者が語っていることへと自分を真に開くために、自分の考えをいったん脇におくことが求められます。これはことのほか重要です。なぜなら、この場合「他者」は、たいがい子どもであり、もし子どもから真実の応答を返してもらおう恩恵にあずかりたいと望むならば、やさしさが最優先されなくてはならないからです。

今日の教え方と教員養成の多くの要素は、純粋なソクラテス的探究の本質となるような傾聴とは反対に作用しています。ペーター・ゼンゲが示唆するように、私たちはみな、教師とはどんな人物かのメンタルモデルを、内面化しています。この傾向の中心にあるのが、教師は「知識をもつ者」であり、生徒は「学ぶ者」であるという観念です。あまりにもしばしば、教師は、期待する答えを聞くことに、自分の聴覚の焦点を絞っており、また、特定の考えとか概念を生徒が理解したかどうかを探り出すことに、焦点を絞っています。「生徒たちは、私が教えようとしていることを理解したのかしら?」。これが、やさしいソクラテスの探究を成功に導くために不可欠な傾聴を、妨げる態度です。

対話に焦点を合わせると、学級というコミュニティの成員のあいだで、標準的な学級運営とは全く異なる、ある特別な人間関係が、発展しなければなりません。この新しい人間関係が重きをおくのは、聞くこと、よく考えること、沈黙すること、ケアすること、他者の考えを尊重することです。教師は、生徒たちが、考えを表現し明確にしたり、他の生徒たちが語ったことを理解しそれに応答したり、他の生徒が意図したことをさらに掘り下げたりするために、十分な時間を提供します。これらすべてから、教室は、どこかへと急いで到達するのではない、知的にセーフ（safe）な場所になります。

探究の時間には、教師と生徒たちは、いつもできるだけ、輪になって座ります。生徒たちは、お互いに呼びかけ指名します。生徒たちは、「誰かを指名するという」この責任を教師に頼らないことを学びはじめます。誰もが、発言する機会、パスする機会、沈黙を守る機会を保証されます。こうした環境で、探究が育ちます。

やさしいソクラテスの探究の本質は、こうしたことが起きうる特殊で特別な空間を創造することにあります。ハワイの伝統的な文化には、プウホヌア（Pu'uhonua）と呼ばれる特別な物理的空間があります。これは、セーフティが認められた場所、神聖な安らぎの場（a sacred sanctuary逃れの地）であり、その場にいる全員からそうしたものとして尊敬されました。p4cハワイは、こうしたハワイの場所と実践から、精神を吹き込まれています。学級は、そこで教師と生徒たちの〔従来とは〕異なる関係が創設される舞台になります。この場所で、教師は、生徒の指導者でもなく知恵者でもなく、むしろ、子どもたちとの対話における「共同探究者（co-inquirer）」になります。しばしば、ツールと評価基準が授業に介入し、言論と探究の質と厳しさを高めますが、ほとんど常に、知的にセーフな場という文脈に限定されています。

こうした学級コミュニティと、その成功のために必要な技能を発展させるために、教師は、こうしたコミュニティを創ることが、なぜ必要であり、どうすればそれができるかを、生徒たちと話し合いながら明言する必要があります。生徒たちと教師が、こうした技能と手続きを内面的に身につけるにつれ、探究の授業によって現れる戦略や技能が、p4c以外の学校の中とか、他の活動領域で、現れるようになります。生徒たちと教師たちは、質的に違う種類の問いを質問しはじめます。生徒たちはまた、教科書や授業や個人的状況の「表面を掘り下げて」探索するねばり強さを学びます。

やさしいソクラテス（p4cハワイ）の探究は何ではないか？

やさしいソクラテスの探究は、あらかじめ特定の答えを心にもっておくことではありません。この探究はまた、アルゴリズム的な意味での方法でもありません。とりわけ、これは、いわゆる「ソクラテスの方法」ではありません。この探究は、確かに一定の技能を含みますが、決して方法ではありません。

やさしいソクラテスの探究はまた、優秀な能力に恵まれた生徒のような、特定の集団のために特別に考案されたプログラムでもありません。この探究は、事実上、あらゆる「能

力」の集団、また様々な能力が混在する集団で行われます。教師の観察眼が鋭くなればなるほど、「p4cは学級の『トランプをシャッフルし直す』」のです。

セーフティについて

やさしいソクラテスの探究は、そこで対話と探究が展開する文脈が発展することによって、はじまります。なによりもまず、教室が、身体的にセーフな場所ではなくてはなりません。同様に、対話と探究が生じるためには、教室は、情緒的にも知的にもセーフな場所ではなくてはなりません。情緒的にも知的にもセーフな場所には、こきおろしはありません。けなしたり、傷つけたり、否定したり、侮辱したり、からかったりする発言はありません。

知的セーフティ

コミュニティのすべての成員に対して敬意が払われる限り、コミュニティのすべての参加者は、実質的に、あらゆる観点からあらゆる質問と発言が自由にできる

こうした場所で、集団は、円座になっている他の成員を尊重しているかぎり、あらゆる疑問や感想を、実質的に受容します。発展するのは、参加者たちの中で育っている信頼であり、それと共に、はじめはさしあたって複雑で難しい話題でも、自分自身の考えを提示しようとする勇気です。

本当はわかっていないのにわかっているふりをしたり、疑問をもって当然の文脈にありながら、質問するのを恐れる人はみな、セーフでない場所の脅威を感じています。セーフティは、探究が育つための岩床です。

セーフティにかかわる重要な細部は、多様な探究の道程で現れる複数の見方の多様性を、適切に承認することです。セーフティは、部分的には、こうした多様性を承認し賞賛することによって高まります。これは、よく言われるような、「正しい答えも間違った答えもない」とか「どんな答えでもいい」といったことと同じではありません。ときに生徒は、自分たちの答えを支持する理由や、よく考え抜かれた根拠を示すのに失敗するものです。学級集団は、特定の答えの含蓄や、自分たちの根底にある前提を、完全に理解できるわけではありません。学級集団は、提案された答えをよく吟味するにはこれらの基準を考慮する必要があることを、時間をかけて理解しはじめます。根拠のない単なる意見では、十分ではありません。

同様に重要なのは、次のことです。目標は、特定の答えに向けて、誰かを説得することではない、ということです。そうではなく、むしろ、問題に含まれる複雑さを、各自がいつそう深く理解することであり、様々な複雑さの中で舵を取って進む優れた能力を、それぞれに身につけることです。

セーフなコミュニティづくり

教室でコミュニティを発展させる最も効果的な配列は、教師もまじえて、できるだけ、円座になって、できれば床にじかに座ることです。生徒が列になって着席する伝統的な配列とは異なり、円座になることで、コミュニティの成員全員が、アイ・コンタクトをとり、お互いを見ることができるようになります。対話を確実にするために好ましいのは、他者が何を言っているかを、参加者たちがよく聞くことができ、他者がどのように語っているかを、つまり、語っている相手の仕草とか表情を、よく見えるようにすることです。また、円座になることで、相互作用の衝撃の感知が増幅されます。受容とか反発の衝撃とは、いったい何でしょう。無関心とは正反対の注意深い傾聴の衝撃とは、何でしょう。

初期の目標は、相手に呼びかけ指名する権限を、生徒が自分に委ねられていると感じる礼儀作法を確立することです。そのために効果的な活動は、みんなで一つの「コミュニティボール」をつくることです。これは、探究するコミュニティがどんなものになるかを、形にして目に見えるようにする一つのやり方です。この活動は、幼稚園から大学ま

で、どの年齢の集団でも有効です。

コミュニティボールづくり

用意する材料

- ・ ペーパータオルの芯のような厚紙の円柱
- ・ カラフルな毛糸玉
- ・ 36cmの結束バンド1本

つくり方

- ・ 結束バンドをペーパータオルの芯の穴に通しておきます。
- ・ ペーパータオルの芯に、毛糸玉から毛糸を巻きつけます。
 - ・ 芯を毛糸でぐるぐる巻きにしたら、結束バンドは中心に残したまま、芯だけを毛糸から抜き取ります。結束バンドは、ぐるぐる巻きの毛糸の中心に通したままです。結束バンドを輪にして固定します。できるだけしっかりしめてください。毛糸のベージュのような形ができます。
 - ・ ベージュの外周にあたる毛糸を、はさみでカットします。ポンポン玉のような毛糸のボールができます。

みんなで円座になります。教師は、ペーパータオルの芯に毛糸を巻きはじめます。その間、教師のとなりの子どもは、毛糸玉から毛糸を出して送ります。まずは教師から始め、一つないし複数の問いに答えます。それに、円座になった全員が一人ひとり順に答えます。一つないし複数の質問は、教師が子どもたちに気軽にしゃべらせたいと思うものなら、何でもかまいません。例えば、「好きな食べ物、好きな音楽は？」とか、「学校で一番好きなものは？」などです。話し終わると、教師は、ペーパータオルの芯を、となりの子どもに渡し、今度はとなりの子どもが糸を巻き、教師は糸出しの仕事を引き継ぎます。この過程一つつまり一人が糸を巻き言葉を語り、となりの人が糸を送り出す一を、全員がしゃべり終わるまで続けます。

ボールをつくり終わると、教師は、次の3つの約束を提案します。(1) ボールをもっている人だけが、話すことができます。話し終わったら、その人は、次に話してほしい相手に、ボールをパスできます。(2) どの人も、常に、〔話さないで〕パスする権利があります。(3) 〔他の人を〕招待する権利。コミュニティボールをもっている人は、誰でも、まだしゃべっていない相手に、みんなの思考に加わるよう、そのひとにボールを渡して招待することができます。ルール(2)は、発言が強要されないことを示す効果があります。

コミュニティの結びつきを強くするもう一つの(選択可能な)戦略は、「魔法の言葉(マジックワード)」を取り入れることです。それを、コミュニティーの成員は、探究を促進するために活用できます。魔法の言葉の活用は、子どもたちを萎縮させないで、探究を進展させるセーフな場所を発展させるために、効果的でした。声が小さい子どもは、集団の誰かが「スプラット(もっと大きな声で言ってください)」と言うことで、大きな声で話す勇気を与えられます。「イダス(わかりません)」と言うのもいいでしょう。また、一度に何人ものひとがしゃべった時に、「ポパート(一度にしゃべるのは一人だけにしてください)」と言うのも効果的です。教師と生徒たちで、こうした「魔法の言葉」をカードに書き、必要に応じてみんなが見ることができるよう掲示しておくのもいいでしょう。もちろん、それぞれの学級で、独自の魔法の言葉を創作してもかまいません。どんな魔法の言葉も、それが使われると、コミュニティを育てる上で、心強い助けになるでしょう。そのコミュニティでは、教師だけでなく、すべての成員が、探究を押し進める責任を分かち合い、成員たちは、この作業に参加するための共通の語彙を共有します。

魔法の言葉

- スプラット(SPLAT) =もう少し大きな声で話してください。スプラットは、ある子どもの言葉が、わずかに口からこぼれて、床にぼつりと(splat)落ちたことを表現します。言い換えれば、あなたの言葉を私たちが聞くために、私たちは、あなたにもっと大きな声で話してほしいということです。

- イダス (IDUS) = 私には理解できません。生徒が理解できない時、イダスという言葉は、生徒に、言葉を発する力を与えてくれます。生徒たちにとっては、「私には理解できません」と〔文字通り〕言うよりも、「イダス」と言う方が、ずっと楽であることが、経験的に明らかにされてきました。他の内容領域で、イダスが使われ始めると、教師たちは、それが励ましであることに気づきます。
- ポパート (POPAAT) = 一度にしゃべるのは一人にしてください。探究のさなか、生徒たちは、学級集団のみんなが強烈な関心を持ち、どうしても言わないではおれないと感じると、しばしば、みんなで同時にしゃべろうとします。ポパートは、この文脈で有効です。人びとが順番を無視してしゃべりはじめた時、誰かがポパートと言います。みんな話すのをやめなければならない、という合図です。こうして、ボールをもっている人が、話を続けます。
- オムト (OMT) = もう一度言ってください。オムトは、話し手が語ったことを、もう一度語るよう求める言葉です。
- ネキュプ (NQP) = 次の質問をどうぞ。
- レモ (LMO) = 話題を変えましょう。
- プビキュ (PBQ) = 静かにしてください。
- ゴス (GOS) = 話題がそれています、もとに戻しましょう。話し合いの焦点があいまいになった時、集団の成員はゴスと声をかけます。
- ウート (OOT) = 時間切れ。
- ジャンプ (JAMP) = ちょっと待ってください。これが示しているのは、言われていることが、私の思考では追いつけないほど速すぎるということです。私の思考が理解できるように、少し間をおいてくれませんか。
- メゴ (MEGO) = 目がいっちゃってます。言われている／言われたことが、私がそれまで聞いたことがない言葉や名前で、専門的すぎたり複雑すぎて、過剰な負担で思考が停止したという意味です。

教師がひとたび魔法の言葉を導入すると、誰でも、そのカードを指示したり、適切な魔法の言葉を言ってかまいません。コミュニティが、一つの話題で停滞して身動きが取れなくなっただけに見えるときには、誰かがコミュニティに「レモ」と提案します。そうすると、メンバーの大半が話題を変えることに本当に賛成かどうかを確かめるために、コミュニティで多数決をとります。もし大半がその話題にまだ関心をもっている場合は、その話題をまた後で追究するとよいでしょう。

p4cハワイの探究に関する理解の発展：p4cハワイの5つの特徴

おそらく、p4cハワイの探究を成功させるために最も基本的なことは、「私たちは、急いでどこかに到達しようとはしない」ということを、みんなですっかり理解することです。他の内容領域では、教科書の内容をすべて終えたり、教材をうまくこなさなければならないといったプレッシャーがあります。対話と探究の授業は、それとは異なる意図と感覚をもっています。この文脈で、次の5つの特徴が、p4cの探究の核心になっています。

〔1〕 探究の源泉： 探究は、いつでも、コミュニティの問いと関心から立ちのぼり、コミュニティが理解する水準からはじまり、コミュニティが指し示す方向へと進みます。探究のために、きっかけ、出来事、話題の可能性は広く多種多様です。プレーンバナナ^(注*)は、話題を発見し、探究に形を与える一つの戦略です。

やさしいソクラテスの探究の顕著な特徴は、コミュニティが不思議に思うことや関心や問いへの感受性、コミュニティの思考への感受性、コミュニティが話題をどこへ運ぶかへの感受性にあります。いたって小さな子どもでも、一見すると単純に見える始まりから、知恵に満ちた探究の道筋を創出します。ある幼稚園児は、「あなたには、なにが不思議ですか？」という問いかけに、次のように応えました。「この前の夜にね、星を見てたの。」

そのとき不思議に思ったのは、宇宙の前に、何かあったのかな？」その後生じた話し合いの中で、子どもたちの探索は、恐竜から神にまで及びました。他の探究では、次のような話題が探索されました。「一番偉い人は？」（小学3年生）。「権利を構成しているのは何か？」また「権利の目的は何か？」（小学5年生）。「いっそう大切なものは何か？友だち？名声？それとも財産？」（小学6年生）。「もし私たちみんなが、善い人間として存在するためにこれらの理性（道場、忍耐、愛を有する理性）を備えているならば、善い人物であることは、なぜこれほど難しいのか？」、「人々は真実を違った仕方で受け取るのだから、全体としての真実を語ることは不可能だ、と私は推論できるか？」（高校生）

特定の探究に向けて、問いや話題の誘発は、「あなたが不思議を感じるのは何ですか？」からはじまって、非常に広範であり、内容的に限定された読書をもとにした、内容的に特殊な、いっそう焦点化された問いにまで及びます。すでに示唆したように、これらの問いは、問いを形成する過程において、深く考えるツールキット（GTTK）の頭文字の一つを使って規定することで、さらに洗練可能です。

ひとたび生徒たちが、話題と問いを本当に自分たちが出せるのだと認識し、自分たちの関心に沿った道筋で追究できるのだと知るならば、生徒たちの探究の質は、本当に驚くほどになります。

〔2〕共同-探究： やさしいソクラテスの探究では、（探究が問いからはじまる以上、）誰も、教師でさえも、その問いに対する「決まった」答えを知らず、探究がどこに向かうかを知りません。事前に決められた答えや結論に向けて探究を誘導する努力は、いかなるものであれ、探究の道筋を、はじめから台無しにします。対話は、それ自身の誠実さを育て、それ自身の運動を繰り広げ、その対話自身が行きたいと欲するところに、あるいは行く必要があるところに進みます。様々な場所で、対話は、沼地に足を取られて停滞し、軽くひじでつつくような促し（「レモ」）を必要とします。しかし、基本的に、探究は、文脈から出現します。対話は、しばしば、教師を含む参加者全員の、ヴィゴツキ（ヴィゴツキ1986；リップマン1996）が「発達の最近接領域」と呼んだものを押し上げます。

やさしいソクラテスの探究は、最も優れた意味で、共同-探究です。教師は、もう、「答え」を知っていることを要求されるという重荷を負いません。こうした探究では、生徒たちもまた、洞察に満ちた問いや意見を提示し、予想外の小道にまで探究を導きます。教師は、繰り広げられている探究の真の共同-探究者になります。

〔3〕探究の自己修正的な本性： マシュー・リップマン（1991）は、アメリカの哲学者、チャールズ・サンダース・パースのプラグマチズムの伝統に従って、探究には自己を修正する中心的役割があることを強調しました。探究が本質的で継続的な活動になっている学級では、コミュニティの成員は、特定の話題について、自分たちの考えを変えたり発展させるでしょう。「以前私は……と考えていましたが、今では……だと認識しています。」こうしたコメントが、一年を通して、成熟した探究のコミュニティにおける、共通のコメントになってゆきます。

〔4〕探究のツール（WRAITEC：ライテック）： やさしいソクラテスの探究は、集団内での話し合いとか、意見の共有以上のものです。それは、特定の認知的な道具によって促進される知的な厳しさによって特徴づけられます。この道具が、「深く考えるためのツールキット」です。それは、やさしいソクラテスの探究の次の考え方に、形と方向を与える重要な手段です。つまり、私たちは、急いでどこかに到達しようとはしないが、どこかに到達するだろうという期待を、まぎれもなくいだいている、という考え方です。

深く考えるためのツールキット

探究で深く考えるためのツールキット、生徒たちと教師たちが内面的に自分のものにするのを助けることは、責任をもって自力で考える力を、彼／彼女たちに授けてくれます。対話を継続して経験する中で、生徒たちは、理由を尋ねたり述べることに、いっそう熟練します。また、前提を見抜くことや、結果を予測すること、自分たちが引き出している推

論を反省的に捉えること、明確さを尋ねること、証拠や例や反対例を探し出すことに、生徒たちは熟練します。生徒たちはまた、別の選択肢を探したり、自分の判断基準を作り出したりすることを学びます。W・R・A・I・T・E・Cというアルファベットは、深く考えるためのツールを象徴しています（ジャクソン1989）。

W

...によって何（What）を意味しているか？ 何が問題か？ 何がここで起きているのか？ 何を尋ねるのを私は忘れてしまったか？ 何を他に、私は知らなければならないか？

[W] で本質的に意味されているのは、思考が含む次のような側面をとらえることです。すなわち、複雑さに対する感受性、可能な多義性、言語的非言語的な意味での多元性といった側面です。それゆえ、必要とあらば、明確さを探し出す準備です。（注意して欲しいのは、「明確化」は、ある程度、以下の他のアルファベットも含んでいる、と理解できることです）

明確化に関与する言語的ヒントは、次のものを含んでいます。「...によって、あなたは何を意味しているか？」「何が、ここでの鍵となる論点か？」「それは本当か？」 [T] 「どうやってそうだとわかるのか？」「なぜあなたはそういうのか？」 [R] 「もしあなたが言うことが本当ならば、次のようになるだろうか？」 [I] 「あなたが語ったことは、論点にどのように関係するか？」「私たちは...と仮定していないか？」 [A]

R

主張を支持する理由（Reason）は提示されているだろうか？

[R] が表しているのは、批判的に考える者にとっては、単に主張するだけでは十分ではないということです。その主張は、理由によって支持される必要があります。授業の文脈において、理由や理由を与える本性を、何回もの授業を通して、よりいっそう十分に探索することが大切です。これは、次のような問題を含んでいます。理由とは何か？ 複数の理由は同じ力をもつだろうか？ そうでないなら、良い理由を悪い理由から区別するために、有効な基準は何だろうか？

A

なされている重要な前提（Assumption）に、私たちは気づいているか？またそれを特定しているか？

[A] が表すのは、高水準の思考の重要な部分は、議論や意見や論争や発表にひそむ前提に気づくようになったり、それらの前提を顕在化することです。それは、次のような成長しつつある能力を含みます。すなわち、前提を特定する能力、私たちが理解し判断していることに、これらの前提がいかに関与しているかを認知する能力、そして、なされる他の前提を特定する能力です。諸前提を特定するこの能力は、次の「ツール」と密接に関連しています。

I

私たちは、なされている推論（Inference）に気づいているだろうか？ また、言われていることの可能的な含意（Implication）に気づいているだろうか？

この [I] は、「もし (If) ...ならば、そのときは...」や推論や含意などの重要な一群の

技能を表現します。すぐれた思考者になる一部には、「もし...ならば...」という思考の潜在的な力をしっかり認識することが含まれます。例えば、もし、私たちがその一連の行動を続行するならば、あるいはしないならば、**そのとき**、何が帰結するだろう？ 結末はどうなるだろう？ これは、言明や主張や一連の行為などの含意を認識する成長途中の能力を含みます。

推論は、基本的に2つの要素からなります。**出発点**（見られ、聞かれ、匂って、味わって、触れているもの）と**終結点**（出発点で現れていたものを超えて、精神が「動いてゆく」先の「場所」）です。私は、顔をしかめている人（出発点）を見ます。そして私は、そういう人は悲しんでいる（終結点）と推論します。私たちは、頻繁に、推論をしています。私たちが推論をしたと認知することは、よりよい思考者になるための重要な一歩です。

これと関連して、なされている推論を特定する能力は、どのような時に推論が正当と認められ、どのような時にそうとは認められないかを知る、さらに発展した技能です。ある人物の左手の薬指に金の指輪があることから、その人は結婚していると、私が推論したと仮定しましょう。（実際に私自身も、内心、左手の薬指の指輪を結婚と結びつける強い前提をもっています。）〔この時、〕私は推論をしたこととなります。この推論過程は妥当でしょうか？ なされた推論に追従していいかどうかを、どのように決めればいいでしょうか？

T

言われたことは、真実 (True) だろうか？ 私たちはどうやってわかるだろうか？

[T] は次のことを示しています。すなわち、批判的に考える人は、主張が称している真実性 (Truth) に、強い関心をもっている、ということです。主張されていることは、本当に真実でしょうか？ それを私たちはどのように知ることができるのでしょうか？ 学校の中の理科や算数や社会や国語の授業で、たくさんの言明が、生徒たちに提示されます。生徒たち（そして私たちみんな）は、学校の外でも、言明や主張に攻め立てられます。明らかに、これらの言明の全てが真実だというわけではありません。真実と私たちが見なしているものは、一定の基準を満たさなくてはなりません。その基準とは、何でしょうか？

E

主張を支持したり例証するために、例 (Example) は出されているだろうか？ あるいは、確証 (Evidence) は提示されているだろうか？

[E] は、意見や主張を明確にする一つのやり方です。それは、一般的な主張を特殊な主張にしたり、証拠となる例を提示することによって、主張を吟味する一つのやり方です。同様に重要なのは、主張を支持するために、確証を提示することです。何が確証でしょうか？

C

主張に対する反対例 (Counter-example) は出されているだろうか？

[C] は、主張の間違いを証明する方法を探し出すことによって、あるいは少なくとも主張の限界を吟味する方法を探し出すことによって、主張や意見の限界を吟味する作業の大切さを、表しています。主張の真実性をめぐって熱中するのは、おそらくきわめて簡単です。反対例の探索は、そうした熱意に対する重要な吟味です。反対例に対する感受性は、また、紋切り型に風穴を開ける重要な技能でもあります。

学級にお薦めしたい活動は、これらのツールキットを、みんなで作ることです。そうすると、それぞれの生徒が、自分専用のキットをもつことができます。1枚あたり8cm×12cmのカードで、生徒たちがデザインし、表にはそれぞれのアルファベットを、裏にはその意味を記します。これらのカードは、それぞれのアルファベットがもつ意義を、生徒たちに思い出させてくれるでしょう。話している相手に、理由を言ってほしい時には、生徒は、「R」のカードを出して見せます。もしも大きな前提とか思い込みがあって、気づかれないまま話が進んでいるならば、生徒は「A」のカードを示すこともできるでしょう。

授業ではまた、探究の授業とは別に時間をとって、これらのツールにさらに親しむのもよいでしょう。探究の途中で、生徒たちが特定のツールを使いたいと思った時、誰かが、そのツールを表したカードを輪の中に出すというやり方もあります。こうすると、授業の終わりに評価がしやすくなります。というのも、こうすれば、その日の探究の中で、どのツールが使われたかが、ひと目でわかるからです。

探究を発展させる技能の一つの目標は、どんな話題や問いであっても、その「表面を引っ搔いて掘り下げる」ことを学ぶことです。深く考えるためのツールキットが活発に使われているならば、それは「引っ搔いて掘り下げる」活動が行なわれている一つの指標となります。

4種類の進歩

効果的なp4cハウスの授業からは、少なくとも次の4種類の、相互に重なり合う進歩が結果的に生まれます。

(i) 混乱／複雑さ この種の進歩は、問いや話題が本当はいかに複雑かを探究があらわにする時に生じます。授業の終わりに、事柄は、(何人かに!) 混乱して、ごちゃごちゃして、あるいははじめよりもいっそう錯綜して、現れるものです。こうしたごちゃごちゃは、重要な進歩の形であり、生徒たちが、最初に考えた時よりもずっと話題が複雑であったことを認識する時に生じます。〔生徒たちが〕混乱をこのように経験することは、この混乱を経験し、混乱と共にあろうとする勇気を、生徒たちがもつことによって、支えられているはずで、これは、混乱に対処し、いっそう判然とした明晰さをめざして仕事ができるという、より成熟した思考者の指標です。

(ii) 新しい考えの結びつき 豊かな探究の授業では、いくつかの新しい考えや洞察が現れ、探究の歩みの中で姿を現した多種多様な考えのなかから、結果として、複数の新しい結びつきが出現しはじめます。例えば、「『あれは公平ではなかった』というのは、何を意味しているか?」という問いではじまった探究の場合です。この問いは、小学3年生の集団を、次の2つの問いへと導きました。「誰かが違った仕方に対応されたら、それは公平ではなかった、ということだろうか?」と、「誰かに違った仕方に対応することは、公平であることと、常に両立するだろうか?」という問いです。これによって、生徒たちの数人は、「公平」と「誰かにどう対応するか」とを結びつけました。

(iii) 一つの答えが現れはじめる 何人かの参加者に、授業内容の結論として、答えが形となって現れはじめます。上述の公平についての探究では、「ひとがどのように対応されるか」が、公平さの一つの基準として現れるかもしれません。例えば、「もしひとが、ある特定の種類の違った仕方に対応されるならば、それは公平ではないかもしれない」といった提案がなされるかもしれません。

(iv) 探究の歩みで現れた話題や問いのいくつかの点に関して、個人的に実行に移すという取り組み

参加者はそれぞれ違った要素を備えているわけですから、同じ探究をしても、個々人は、それぞれ違ったタイプの進歩を経験しているだろう、と認識することが重要です。何人かは、ごちゃごちゃのさなかにいるかもしれません。他の何人かには、結びつきが現われはじめているかもしれませんし、さらに別の何人かは、心の中で答えをもちはじめてい

るかもしれません。これは望ましいことなのです。なぜなら、参加者はそれぞれ、話題に関して、異なった人生経験と知識をもっており、異なった地点から〔探究を〕はじめるからです。p4cハワイの授業は、話題や問いに関して、いくつかの文脈で有効な一致した見解を、探し出そうとしているわけではありません。p4cハワイの授業では、進歩のそれぞれの形式が、価値と長所をもっています。有効な練習は、生徒たちに、探究の授業の振り返りノートをつけさせ続けることです。そうすることで、各個人が自分自身の思考を継続的に振り返ることができる、内面で継続中の対話を、各個人に促し、各個人の思考を発展させ続けることができます。

確かに、これらの進歩を、生徒が達成できない時もあることでしょう。しかし、そんな時でも、これらとは異なるものの、同様に重要な類の進歩があります。例えば、今回のセッションでは、これまで全くしゃべらなかつた生徒が、心を動かし、はじめて言葉を発して参加した、といった進歩です。こうした仕方でも、コミュニティ全体の力強さが成長します。

〔5〕授業の振り返り：最後に、その日の授業がどのくらいうまくいったかを、探究のコミュニティで振り返ることが重要です。お薦めの評価基準を、次に紹介しましょう。これは、探究をはじめる前に、教師がみんなに示しておき、毎回の授業の終わりに行なうものです。評価基準は、2つのカテゴリーに分かれます。自分たちがコミュニティとしてどうだったかを評価する基準と、探究そのものがどうだったかを評価する基準です。

私たちは、コミュニティとしてどうだったか？

- 聞き方：ひとが言ったことを、よく聞けましたか？ みんなは、私が言ったことを、よく聞いてくれましたか？
- 参加／参与：ほとんどのひとが「参与」しましたか？ ほとんどのひとが参加しましたか？（注意深く聞いたり、心を動かされた時に発言したりしていましたか。少数のひとだけが場を占領していませんか）
- セーフティ：セーフな環境でしたか？

私たちの探究は、どうだったか？

- 注意関心：私たちは注意関心を持続しましたか？
- 深さ：話し合いは、表面を引っ搔いて掘り下げましたか？ 話題に関して何か見えてきましたか？ なにか（先の i、ii、iii、iv の）進歩がありましたか？
- 理解：話題について理解が豊かになりましたか？
- 思考：自分自身の思考に挑戦しましたか、一生懸命考えましたか？ 他のひとが何を言ったか、しっかり理解できましたか？ 他の人たちの考えや発想を、自分の考えに組み込みましたか？ 賛成や反対をしましたか？ 必要に応じて、ツールキットを使えましたか？
- 関心：楽しかったですか？

要所要所で、それぞれの評価基準が何を意味しているかを、集団内でいっそう十分に話し合うことが大切です。例えば、参加ということ、何が考えられているのでしょうか？ 参加するためには、話すことが必要でしょうか？「表面を引っ搔いて掘り下げる」とは、どういうことでしょうか？ 適切な時期を見計らって、教師は、生徒たちに、先の4種類の進歩の概念を紹介し、掘り下げの有無を見分ける指標として、先の様々なツールの活用を説明するとよいでしょう。

評価は、色々な方法でできます。教師／ファシリテーターは、それぞれの評価基準を別々のカードに書いて列挙することもできます。教師は、それぞれのカードを一枚ずつかけ、生徒は、親指を上げたり下げたりすることで、それぞれの基準に照らしてコミュニティはどうだったと感じるかを意思表示することもできます。親指を横にすれば、普通だったという意味になります。はじめのうちは、教師がこのカードを提示しますが、できるだけ早い時期に、何人かの生徒に特定のカードを割り当て、それらの生徒が、それぞれ

の基準について集団に問いかけるようにするのが効果的です。コミュニティが経験を重ねるにつれ、そのコミュニティの経験の文脈で、どのような意味で親指を上にするかの標準的な意味合いが定まってくるものです。

探究の授業の評価に関連して、探究が日常的になった教室ではどこでも現れる1つの特徴があります。それは、教室でセーフティがしっかりしてくると、多種多様な意見が現われるようになる、という特徴です。そのための準備となる1つのやり方は、複雑な話題では、たくさんの異なった見方があり、そのいずれも正当な見方であると期待してよいことを、生徒たちにはっきり伝えることです。

「ある行動が公平だったか」の話し合いとか、それと同じくらい複雑な話題について話し合った後には、いつも、その時点での生徒たちの思考において、生徒たちが、少なくとも、次の4つの可能な立場のいずれかにいることを、生徒たちに知らせることが大切です。生徒たちは、答えを準備しているかもしれません。「はい、それは公平だったと私は思います。」あるいは、「いいえ、それは公平だったと私は思いません。」しかしまた、重要なのは、生徒たちが、「私にはわかりません」、あるいは「そうかもしれません」という地点にいることもあります。

その日の話題に関して、生徒や教師の思考がどの地点にあるかを伝えてもらうよう、生徒や教師に手をあげてもらふことは、当面の問題に関して、それぞれの思考が多様であることを、集団が認識するための一つの方法です。また、挙手で意思表示するよう求めることは、給食とか休み時間とか他の授業のために、今なお継続でありながら中断しなくてはならない探究に、一区切りつける方法でもあります。

教師の役割

私たちは、p4cハワイのコミュニティの成長に関して、3つの段階を区別します。(1) はじまり、(2) 現れ、そして(3) 成熟。各段階で、やさしいソクラテスの探究を成功させるために、教師は極めて重要な役割を担います。はじまりのコミュニティでは、そうした探究のための本質的な考えを導入するのは、教師です。学級集団の中にセーフティを生み出し、監督し見守り続ける責任も、教師にあります。教師の責任には、コミュニティボールが適切に使われているとか、生徒がお互い呼び合って指名しているかを監督することも含まれますし、発言する機会が成員に十分与えられているとか、沈黙することが許容されているとかを見守ることも含まれます。教師は常に、コミュニティボールをもって、あるいはもたずに発言する権利／責任をもっています。例えば、低学年で最初によく起きる主な問題は、男子が男子だけを指名したり、女子が女子だけを指名したり、親しい友だち同士で指名し合う現象です。

教師は、(もし必要とあらば)魔法の言葉を導入することや、それが適切に使われているかどうかを見守ることに、責任をもちます。幾つかの事例では、最初、生徒が、魔法の言葉を乱用して、内気な子に、容赦のない「スプラット」(もっと大きな声で話してください)を連発したり、対話が止まるたびに「レモ」(話を変えましょう)を連発することもあります。

教師は、ツールキットを紹介し、ツールキットづくりの授業を進め、特定のツールに焦点を当てたさらに詳しい授業を行います。ほとんどの生徒と多くの教師にとって、「推測」とか「前提」は、ただ言葉として知っているだけの観念にすぎません。学級集団のみならず、これらの用語が何を意味しているかを、さらに深く実感をもって理解するためには、それなりの時間が必要です。同じように、どうすれば理由が優れた理由になるとか、反対例がどのように機能するかとか、出された主張や言明が真実か否かをどうやって見抜くかは、一般的に、まったく表面的にしか理解されていないはずで、授業の早期に、教師は、様々なツールを使うよう注意を促し、生徒がツールを積極的に使うよう励ますべきです。

特にはじまりのコミュニティで最も重要なのは、学級集団のために時間を調整するのは、教師だということです。「急がない」ということは、教師にかかっており、他のほとんどの授業で典型になことを脇において、沈黙と「待ち時間」に十分な心地よさを教師が感じる必要があります。そこで求められるのは、不思議を感じる力が、今でも強烈に生き

で働いている人物であり、今提起されている話題に関して、コミュニティの本当の思考がどこにあるかに鋭く関心をもつ人物です。不確かさを心地よく感じ、しきりに終結へと急ぎ立てるのではなく、探究とコミュニティが望んで進もうとしているところへ、すすんで探究を向かわせる人物です。教師は、答えを知ろうとする要求（これはときどきに感じられるのですが）をすすんで手放し、探究における進歩を求める真の共同-探究者にならなくてはなりません。これは、〔探究の〕経過に合わせて時間や経験とともに成長する信頼です。

はじめのうちは、魔法の言葉と深く考えるためのツールキットの使用に関して、教師が決定的な判断をくださる必要があります。教師は、理由や例や明確化を尋ねる人物であり、同時に、要求されたそれぞれのツールを表すアルファベットを示し、その使い方の見本を示したり、目立たせたりします。

教師は、〔生徒たちの〕話し合いのより糸を紡ぎ合わせて対話にするのを手助けし、誰が賛成か反対かを尋ね、話題について誰か別の考えをもっているひとはいないか尋ね、反対例を出してみたり、「もしターニャの言ったことが真実なら、...ということになるのでは？」と尋ねたり、対話を軽くひじで押すための別のいくつかの発言をしたりします。これは、ことのほかデリケートで挑戦的です。なぜなら、主要な目的は、子どもたちに、こうした技能と行動を内面化させ、教師から引き継ぐことだからです。子どもたちは、これらの技能と行動を自分で試してみる機会を、できるだけ多くもつ必要があります。こうした機会を提供することこそ、教師の挑戦であり責任なのです。

授業を終え、学級集団が評価するのを見守ることも、教師の責任です。探究の授業は、どのくらいの長さでしょうか。幼稚園児なら、10分から1時間以上も持続します。さらに年上の子どもの授業は、もっと長い時間を予想できるでしょう。しかしまた、時間に関するさらなる問題は、学校の日課やカリキュラムによって決まります。

こうしたたぐいの探究では、教師の役割は、教育学的には強力ですが、哲学的には消えてなくなります。教師は、成り行きを統率する点では毅然としていなくてはなりません。探究の内容を、事前に設定した結論へと向かわせるのではなく、探求が望むままに、おのずと展開させなくてはなりません。

コミュニティが成長し成熟するにつれ、「はじまり」から「現れ」のコミュニティに移行します。そこでは、コミュニティの他の成員たちは、〔p4cの〕礼儀作法を自分のものにし、お互いを指名し、自発的にツールキットのアルファベットを活用しはじめます。最終的に、「成熟した」コミュニティでは、教師は、コミュニティの他の成員たちと共に、教師でありながら同時に、ファシリテーターであり、そしてなにより参加者になります。それは、みんなにとって、興奮させ、成熟していて、やりがいのある経験なのです。

参考文献

- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. ハンナ・アーレント『精神の生活上・下』佐藤和夫訳、岩波書店、1994年。
- Jackson, T. (1989). *Philosophy for children: A guide for teachers*. Copyright ©1989 Thomas E. Jackson (unpublished work) All Rights Reserved
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press. マシュー・リップマン『探究の共同体—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、2014年
- Lipman, M. (1996). *Natasha*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. レフ・S・ヴィゴツキー『新訳版 思考と言語』柴田義松訳、新読書社、2001年。

注

注* 本論は、Arthur L. Costa（編）『発展する思考：教え考えるための教材』ASCD（Association for Supervision & Curriculum Development）Alexandria, Virginia, 2001所収の「『やさしいソクラテス』の方法と技術」の改訂版である。

注** プレーンバナラ

ステップ1. 刺激的な促し- きっかけ、あるいは授業をはじめる方法には、多種多様な刺激的な促し、ないしは手法があります。それぞれの子どもが不思議に思っていることを質問したり、書き出したりして、あっさりをはじめすることもできます。また、1、2段落の短い文章を読んだり、物語のなかのエピソードとか、一つの章とか、物語全体を読んでもいいでしょう。あるいはまた、一枚の絵画とか映画を見たり、詩を読んだり、音楽を聴くのもいいでしょう。子どもたちの疑問を入れた「不思議ボックス」から話題を選んでもいいでしょう。きっかけの基本は、理科や算数や歴史や国語の単元のように、具体的な内容になることもあります。

ステップ2. 問い- コミュニティのみんなに、問いを出すよう尋ねます（生徒たちが感じている不思議をもとにした「自由な形式」）。あるいは、ステップ1に記した様々な選択肢、つまり読んだことやその他のきっかけになったことをもとにしてもかまいません。そのあと、子どもたちから出された問いの一覧が、コミュニティのみんなに見えるように、教師や生徒によって板書されたり、掲示されます。

ステップ3. 投票- コミュニティのみんなが、最初に探究したい問いを投票します。

ステップ4. 対話／探究- 選ばれた問いを探究します。WRATECや魔法の言葉を、適宜活用します。（○-○ページを参照）

ステップ5. 振り返り- 授業がどうだったか、コミュニティで同意をえた評価基準を使って評価します。コミュニティ（知的なセーフティ）と探究の両方の観点から評価します。（基準の例については、○ページを参照。）