

# 小学校低学年における関係としての社会の学習

## — Getting Started in Philosophy の分析を通して —

The Possibility of Learning about Society as a Relation in the Early Elementary Grades:  
An Analysis of “Getting Started in Philosophy”

福井 駿 (Suguru Fukui)

### Abstract

What Learning about the society should be provided in the lower elementary grades? In this study, the author explores the possibility of young students learning about how we can create society as a relation through collaborative effort. To do so, the author analyzes an activity book used with kindergarten and first-grade students in Hawaii. The activity book, “Getting Started in Philosophy: A Start-Up Kit for K-1,” includes 35 student activities organized around the typical ways of doing philosophy and according to the two stages of developing relationship among a group of children. In the first stage, activities are structured so that children are encouraged to reflect on their uses of language by listening to the voice of others, and then children generate questions related to their own understanding. In the second stage, these activities direct children to ask various questions to each other in order to connect to each question with their process of inquiry, and then generate questions together. Through these processes, children discover the complexities of “our” world and generate “our” questions as a group. In other words, they learn the meaning to form a network of each inquiry. The most important parts of “getting started in philosophy” are that it enables children to see questioning as a collaborative process and feel that “I and you” can change each other. This is a departure from the approaches toward learning about the society as an object. In this study, at least theoretically, the possibility of a new way of learning about the nature of democratic society is demonstrated, as members of the society co-operate with each other voluntarily. Understanding the society as a relation can help children increase their concern and ownership for the society in which they live.

**Key words:** Society as a Relation, Reflection of the Uses of Language, Collaborative Questioning, Analyzing Curriculum

小学校低学年において求められる、社会の学習とはどのようなものであろうか。本稿では、関係としての社会の学習という新しい可能性を究明するために、幼稚園児から小学校1年生向けの哲学することを教える活動集“Getting started in philosophy”的カリキュラム構成を分析した。15の单元から編成される“Getting started in philosophy: A Start-Up Kit for K-1”は、教育内容として、哲学すること、すなわち世界がどのように意味づけられているのかを吟味すること、に典型的な思考の動きを選択し、その配列として、その思考の流れが作る共同体の質が、共同体から反省的な共同体へ、反省的な共同体から反省的な探究の共同体へと段階的に関係が発展するよう構成している。このような構成によって、子どもたちが、世界がどのように意味づけられているのかを吟味することで関係を発展させないようにしている。そして、関係を発展させる第1の段階では、言語使用を扱うこと、聞き合いをすること、という2つの原理にそって、それぞれの信念に問い合わせるように、第2の段階では、複数の問い合わせを扱うこと、その相対化をすること、という2つの原理にそって、子どもたちが共同で問い合わせ立てるようになる。それによって子どもたちが、より上手く問い合わせ立てるプロセスを内面化して、自ら関係を発展することを学習するように構成していた。この社会の学習は、以下の3つの特質を持っている。第1は、発見されるべき答えがなく、その代わりに問い合わせ立てることが目指されることで、個人が持つ“独自”な思考の価値を社会の中に位置づけるようになる。第2は、社会を自分と切り離された対象として認識するのではなく、社会を自分たちの考えの関係そのものであると認識することで、社会とは自分たちが変えることのできるものであることを発見する。第3は自由な個人同士が、自分たち自身で相互に変革しあうプロセスを内面化することで、関係としての社会を実際に作り出せるようになる。このような特質から、関係としての社会の学習は、社会への関心と期待を、偶然的なものではなく、自分たちで創りだすことを可能にするという、小学校低学年における社会の学習の新しい考え方を作り出しているのである。

**キーワード：**関係としての社会、言語の反省、共同で問い合わせ立てる、カリキュラム分析

## I. 研究の目的と問題の所在 —新たな社会の学習

本稿は、小学校低学年における関係としての社会の学習の可能性を究明することを目的とする。これは、幼い子どもたちに社会を対象化して認識させることは可能か否か、という論点で止まってしまった小学校低学年における社会の学習についての議論を新しい議論へと発展させるものである。

現在、我が国における小学校の公的カリキュラムでは、第3学年以降に社会科が設定されている（文部科学省、2008a）。一方、第1学年と第2学年の低学年では、生活科で、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもつような学習が目指される（文部科学省、2008b）が、社会科は設定されていない。すなわち、小学校低学年では社会を意識的に学ぶことを特別に強調しない。幼い子どもにとって社会を対象化して学習することはそれまでの生活様式と違いすぎる大きな壁となってしまうという判断がなされている。

本稿では、関係としての社会の学習を我々が新たに強調しなければならないという立場に立つ。子どもたちが他者とかかわることは、生活をしていれば自然なことである。それゆえ子どもたちの発達段階を重視し、子どもたちの持つ興味や関心によって、自分を取り巻く環境に関わる学習が構想される。ところが、現代社会では、自分のことは自分が、他人のことは他人が決めるという自由主義的関係性の徹底化が、人々が社会を作り出すことそのものから撤退するという問題を起こしている（バウマン、2008）。論理的に考えれば、そのような現代社会で生活をする中で他者との関係を作り出す子どもたちも、個人があらゆる判断の指針とするものは、自分自身以外ではなく、他者とは自分の動かせるものではないと思いはじめるようになっていくだろう。子どもたちは、偶然的なつながり一個人の嗜好が同じなど一を持たない限り、異質なもの同士、他人、として緊張状態もしくは、無関心状態におかれる危険性がある。このような現代社会においては、子どもたちが関係としての社会を意識的計画的に学ぶことこそが、小学校低学年において求められている学習なのではないだ

ろうか。

小学校低学年において、社会を意識的計画的に学ぶことに関する先行する研究を見ると、例えば、中野（1994）は、これまでの小学校低学年における社会科の推移を整理することによって、二階堂（2012）は、生活科と社会科の違いは何かを整理することによって、幼い子どもが社会を対象として学ぶ学習の方法や意義について論じている。しかし、これらの研究は新しい選択の可能性を提案するものでは無い。小学校低学年の社会科が我が国の公的カリキュラムから取り除かれた際に起きた、社会科を無くすべきか存続するべきかという論争（岩田、1986）以来、先行する研究では、幼い子どもたちは社会を対象化して学習できるか、それができないか、の選択しか提示してこなかった。

これに対し、本稿は別の可能性を探ろうとするものである。すなわち、対象としての社会では無く、関係としての社会を意識的計画的に学ぶ学習があり得るのか、もしあるとしたら、それはどのようなものとして構想できるのかを明らかにする。

## II. 研究の方法—事例カリキュラム分析

上述の目的を果たすために、事例カリキュラムの分析という手法をとる。明らかにしたい学習を作り出すと想定される教育計画をデータにして、目標、計画全体や単元などのまとまりに沿って、その論理的構造を解釈することで、一つの学習の可能性を示すという方法である。本稿では、小学校低学年の子どもたちが、関係としての社会を学ぶようにしている教育計画を分析することになる。

事例として選択するのは、*Getting Started in Philosophy: A Start-Up Kit for K-1*（以下GSPと示し、本文献からの引用は頁数のみを示す）という教育活動集である<sup>1)</sup>。GSPは、幼稚園児と小学校一年生の子どもを主たる対象とし、米国ハワイ州で哲学することを教える教育を推進しているトマス・ジャクソン（Tomas Jackson）とハワイ州の小学校教師であったリンダ・ハコダ（Linda Hakoda）によって作成された。幼稚園では1年間で、小学校1年生では半年ほどで、全体を終えるようになっている、また、それより上の学年で

は、教師が必要だと判断した部分だけキット的に使えるようになっている。

これを事例とする理由は、主たる作成者であるジャクソンが、学校教育の一番の課題を、子どもたちが自分たち自身で責任をもって考えることができるような関係を作り出すこと、と考えていることである（Jackson, 2001）。そして、ジャクソンは、学校教育の初期段階においても、そのような関係を学ぶことは可能であるし、その必要があると考え、それを実現しようとしている（p.6）。このことから、GSPは、小学校低学年の子どもが関係としての社会を学ぶようにしている教育計画の事例と成り得ると考える。

### III. Getting Started in philosophy の目標

#### —哲学することによる関係の発展

本節では、GSPの主たる作成者であるジャクソンが推進しようとする教育の理念がどのようなものなのかを検討することによって、GSPが何を目標にして、そのカリキュラムを組織していると解釈できるのかを明らかにしよう。

先述したように、ジャクソンは米国ハワイ州で哲学することを教える教育を促進している。1980年代から始められたその教育は、philosophy for children in Hawaii（以下 p4cH と示す）と名付けられ、ハワイ州のいくつかの学校（幼稚園から高校までを含む）で実践が長年続けられている。p4cH の基本的な授業形式は“プレーンバニラ”と呼ばれる対話である。物語やビデオなど何かしらの子どもたちが共有できる経験から始め、それに対して教室のメンバーで問い合わせを立て、立てられた問い合わせについて対話し、その対話の中でまた新しい問い合わせを立てることを繰りかえすというものである<sup>2)</sup>。GSP の位置づけは、この形式に取り組む前に、「子どもたちに準備をさせるための方法として使うことの出来るアクティビティと提案」（p.6）である。“プレーンバニラ”と比べると計画性が強く、p4cH に特徴的な学習をより意識的に作り出すものであると言える。

p4cH の基本的アイデアは、M・リップマン（Matthew Lipman）とその同僚によって1960年

代末に提案された Philosophy for Children（以下 P4C と示す）と共にものである。それまでの学校教育において、哲学を教える、と呼ばれたものが、基本的には子どもたちに哲学という学問の成果を教えるものであったのに対して、P4C は、子どもたちに哲学することを教え、子どもたちの自分たちで考える力を向上させることをめざすものであった。リップマンたちが1970年代から1980年代にかけて、小説を使う K-12向けの P4C プログラムを開発すると、P4C は米国中に広まり、5000以上の学校で取り入れられるまでに流行した（Lipman, 2008）。この1980年代に、ジャクソンはリップマンたちが行っていた P4C に関するセミナーに参加し、そのアイデアをハワイに持ち帰って、それを独自に p4cH として発展させてきた。

リップマンもジャクソンも、本来、哲学とは世界がどのように意味付けられているのかの吟味であると考えた。ジャクソンは学問としての哲学を“大文字 P の哲学”，哲学すること一般を“小文字 p の哲学”というように区別して、以下のように言う。

「小文字 p の哲学」の内容は、我々全員が世界に意味を与えるために持っている信念の一連のものである。「小文字 p の哲学」の活動は、我々の世界との相互作用の一部として、それらの信念を反省するプロセスである。（Jackson, 2012: p.5）（下線部は原文斜字体部分）

哲学することは、我々の世界の意味付けを取り扱い、それを吟味する。哲学することにおいては、答えは存在しないので、誰も前もって答えに至る道を用意することはできない。それぞれが自らの信じることを試しながらも、協力しあうことで何が妥当で理にかなっているかを吟味しなくてはならない。

このような哲学することを、リップマンもジャクソンも米国プラグマティズムの伝統に従って、反省的な探究の共同体であること、として扱えるとしている（Lipman, 1988; Jackson, 2012）。それは互いに思考を交流させることで、互いの反省が促され、より良く考えようとする関係が成立していること

を意味する。P4C と p4cH は、子どもたちが反省的な探究の共同体の形で、哲学することを基本とする点で一致している。

しかし、その意義付けには、大きな違いがある。P4C は教室で哲学することで、子どもたちがより妥当で理にかなった思考が出来るようになることを強調し、哲学することの精度、すなわちその論理性や厳密さを重要視したのに対し、p4cH は教室で哲学することで、子どもたちが自分たちで反省的な探究の共同体を作り出せるようになることを強調する。ジャクソンは共同で考えることの目的について以下のように述べている。

「目的は、誰かをある答えに説得することではない。みんなが問題の複雑さをより深く理解するようになり、その複雑さの中でも、より上手く進んでいくことができるようになることが大事なのである」(Jackson, 2001, p.460)。

p4cH は、共に行う探究が本質的であるか、つまりそこにいるメンバーが共に考えたいと思うかに焦点化し、作り出される関係を重視する。つまり、p4cH では、子どもたち相互の関係は教室で哲学をするための前提条件でもあると同時に、哲学することによって、より発展されるべき目標でもあると考えられているのである。

ここから、p4cH に特徴的な学習を意識的に行わせる GSP の目標とは、子どもたちが哲学すること、すなわち世界がどのように意味付けられているのかを吟味することで関係を発展させていくこと、と解釈することができる。

それでは、GSP はどのようにして、この目標を達成しようとしているのだろうか。以下、GSP の具体的なカリキュラムの分析に移り、その構造を明らかにしていこう。

#### IV. Getting Started in philosophy の全体構成 －共同体形成のサイクル

ここでは、GSP がどのような内容を選択し、それをどのように配列することで、カリキュラム全体で、子どもたちが関係を発展させていくよう

にしているのかを明らかにする。

35の教育活動が用意された GSP の全体計画を記出し、各単元の中心的な学習内容と作り出される共同体の質を解釈したのが、次頁の表1である。

GSP は、「プロセスと方略」、「10の重要なレッスン」、「読み物の使用」の3種類、計15の単元で構成されている。

「プロセスと方略」は、カリキュラムの導入であり、子どもたちと教師が円を作って座り、次に話をする者を指名しあうことで互いに話をすることを用意する。ここでは、学習の出発点として、対話する集団を作ることを子どもたちに実践させる。

そして、2つの部分に分けられた「10の重要なレッスン」は、カリキュラムの主要な内容であり、それぞれの単元が哲学することに典型的な思考の動きを取り扱う。特に、単元「共同体を作る」から「問い合わせる」までの前半部分では、それぞれの信念に問い合わせることに関する思考の動きを選択して、「“哲学的な”問い合わせる」から「“前提”を見つける」までの後半部分では、自他に共通した問い合わせ立てることに関する思考の動きを選択する。ここでは、哲学することに典型的な10の具体的な思考活動を用意し、子どもたちに世界の意味付けを吟味することを実践させる。

同じく2つの部分に分けられた「読み物の使用」は、カリキュラムにおける分割された到達点といえる。ここでは先述した“プレーンバニラ”的な、子どもたちが共有できる経験から始めながら、自由な対話をすることを用意する。これによって、これまで学んだ思考の動きによって、対話する集団を作ることを、自身の学習の到達点として子どもたちに実践させる。

GSP は、対話する集団を作ることと、世界の意味付けの吟味を意識的に行うことを行っており、5つの部分で構成されている。第1に、対話する集団を作る部分、第2に、それぞれの信念に問い合わせ立てることを実践する部分、第3に、それぞれの信念に問い合わせ立てて対話する集団を作る部分、第4に自他に共通した問い合わせ立てることを実践する部分、第5に自他に共通した問い合わせ立てて対話する集団を作る部分である。

そして、これら5つの部分で子どもたちに求め

表1 Getting Started in philosophy の全体計画 (Jackson, T. & Hakoda, L. (n.d.) から筆者作成, 墨付括弧は筆者補足, 網掛け部は筆者解釈による)

アクティビティ番号	アクティビティの題目	単元の種類	単元の題目	中心内容	作られる共同体の質
プレアクティビティ 1	他の誰かを当てて答えさせる	プロセスと方略	誰かを当てる	対話する集団を作る	
プレアクティビティ 2	安全なところって何?		はじめて探究する: 安全なところって何?		共同体
アクティビティ 1	紡ぎ糸を使ったサークル作り				
アクティビティ 2	コミュニティボール作り				
アクティビティ 3	共有する事、ボードを通してリスク・マネジメントスキルの強調				
アクティビティ 4	サークルの中で何が起こる?				
アクティビティ 5	哲学サークルの中で何が起こっているかのまとめ				
アクティビティ 6	2つ以上の名前	10の重要なレッスン			
アクティビティ 7	あなたはいくつの名前を持っている?				
アクティビティ 8	表現するー私の家族				
アクティビティ 9	ファミリーネーム		思考する (名前と一緒に)	それぞれの信念に問い合わせを立てることを実践する	
アクティビティ 10	与えられた名前 / ファミリーネーム				反省的な共同体
アクティビティ 11	表現活動: 名前				
アクティビティ 12	名前を共有する				
アクティビティ 13	名前って何?				
アクティビティ 14	理由を付ける				
アクティビティ 15	オレオクッキージャンマ				
アクティビティ 16	“あたたかい” いす				
アクティビティ 17	なぞなぞ本				
アクティビティ 18	ミステリーボックス #1				
アクティビティ 19	ミステリーボックス #2				
アクティビティ 20	チキチキテンボ	読み物の使用	問い合わせを生み出す	それぞれの信念に問い合わせを立てて、対話する集団を作る	
アクティビティ 21	チキチキテンボ (ブレーンバニラの議論を使う)		ブレーンバニラを使う		
アクティビティ 22	多すぎるディープーあなたは何について不思議に思う?	10の重要なレッスン	“哲学的な”問い合わせを探る		
アクティビティ 23	あなたをつくるのは、あなた?		“もし…それゆえ”論理を使う		
アクティビティ 24	同時に、2つの場所にいる		“真理性”をはっきりする		
アクティビティ 25	“もし”チームと“それゆえ”チーム		基準を決める		
アクティビティ 26	ウィスパー: 議論		“大きくなりがちな”言葉に気づく		
アクティビティ 27	表現活動		“前提”を見つける		
アクティビティ 28	絶対にそうだ、多分そうだ、そうとは言えない、のために				
アクティビティ 29	何が現実? ハングマン	読み物の使用	P4C [Philosophy for children] 小説への入り口	自他に共通した問い合わせを立てて、対話する集団を作る	
アクティビティ 30	“キス”ゲーム				
アクティビティ 31	文脈の中のあいまいさ				
アクティビティ 32	QQ's【Question in a Question】				
アクティビティ 33	“エルフィー”【小学校低学年向けの哲学小説】への導入				

られる行動を、ジャクソンの言及する3つの共同体の質(p.48)から解釈すると、第1の部分で「人々は他の人の話を聞く」「共同体」、第2と第3の部

分で「メタ認知的で、反省的で、共同体の中で働いているスタンダードとクライテリアへの意識的な気づきのある」「反省的な共同体」、第4と第5

の部分で「集団の中のだれも答えを知らない、もしくは探究がどこへ向かっていくかを知らないが、自己修正的な要素を持つ」“反省的な探究の共同体”，が作られる。これら3つの共同体の質の違いとは、すなわち関係の発展であり、共にいるだけの関係から、それぞれが絶対のものではないと考えることの出来る関係、互いの力を合わせて共に考えることの出来る関係へと、相互の存在意義が強くなっていく。つまり、GSP全体で、子どもたちの関係が発展していくようになっている。

以上の分析から理解される全体計画の構成原理は以下の2つである。第1に、哲学することに典型的な思考の動きを主な教育内容として選択する。第2に、教育内容の配列として、その思考の動きが作り出す集団が、共同体から反省的な共同体へ、反省的な共同体から反省的な探究の共同体へ、と2段階で発展するように配列する。これら2つの原理に従って全体を構成することで、子どもたちが世界の意味付けを吟味することを繰り返すことで、質の違った共同体が形成され、関係を発展させていくように構成している。GSPは、関係をより良いものにすることを、直接、子どもたちに教えるわけではない。質の違う共同体を作る思考の動きを実践させることによって、関係を構築・発展することに到達するようにしている。

これらの原理に従って、それぞれの単元では、世界の意味付けを吟味し、共同体を作ることを学ぶ。次に、それぞれの部分における単元の構成を分析し、その学習の原理を明らかにすることにしよう。

## V. 単元「思考する（名前と一緒に）」の構成—それぞれの信念に問い合わせ立てることによる反省的な共同体の形成

ここでは、反省的な共同体を作ることがどのように学習されるのかを明らかにするために、その最も典型的な単元「思考する（名前と一緒に）」を例として取り上げ、その構成を分析する。

### 1. 単元「思考する（名前と一緒に）」の展開

本単元は、子どもたちがそれぞれの信念に問い合わせたてることをねらいとして4つの展開からなっ

ている。GSPから本単元を構成しているアクティビティの主たる発問と活動を抜き出し、想定されている学習内容を整理し、学習の構造を解釈したのが、次頁の表2である<sup>3)</sup>。

展開①は、アクティビティ6, 7であり、ものや人物がいくつの名前をもっているかを考えさせる。ここでは、子どもたちの身边に二つ以上の呼び方があるものー例えは遮光メガネ（dark glasses/sun glasses）ーと、子ども自身や子どもの家族の名前を取り上げ、あるものや人に対して使われる名前がひとつだけでないことに気づかせる。それによって、ものや人そのものがもとから名前を持っているのではなく、我々がものや人に名前を付けていることを意識させる。

展開②は、アクティビティ8, 9, 10であり、名前は何のために使うかを考えさせる。ここでは、子どもたちのファミリーネームとギーブンネームを取り上げ、それがどのようなものを意味しているかをふりかえらせる。一般的にファミリーネームは同じ家族の構成員をあらわし、ギーブンネームは家族の中での個別の存在をあらわすように使われる。2つの名前が、それぞれ区別を生み出していることを知って、我々は名前をつかってものごとを区別していることに気づかせる。

展開③は、アクティビティ11, 12であり、それが名前にどのようなイメージを持っているかを考えさせる。ここでは、自分の名前を何かしらの文と結び付けさせることで、自分が持っている自分の名前のイメージを表現させる。教室のメンバーが名前に対して持っているイメージを互いに知ることによって、各人が名前を特定のイメージとともに使っていることを理解させる。

展開④は、アクティビティ13であり、人物の名前を一般的でない仕方で使えるかどうかを考えさせる。ここでは人物の名前と同じように、我々が世界中のものに名前を付けていることを確認した上で、教室にある机と椅子を教師のファーストネームとギーブンネームで呼ぶことを提案し、そのような名前の使いかたを模倣させる。それまでの子どもたちの使いかたとは違う名前の使いかたを模倣することで、自分たちのなかで、言葉の使いかたを変更することが可能かどうかを疑

表2 単元「思考する（名前と一緒に）」の学習（Jackson, T. & Hakoda, L. (n.d.) , pp.21-26から筆者作成、網掛け部は筆者解釈による）

展開	中心問題	アクティビティの題目	主な発問・活動指示	想定されている学習内容	学習の構造
①	名前はひとつだけか	6. 2つ以上の名前	Q. これは名前をもっているか（二つ以上の名前を持っているもの、一遮光グラスなどを取り上げて）？ Ins. カードにそれらを表す名前を書かせ、それら（遮光グラスなど）に貼らせる。	・例えれば、遮光グラスは「dark glasses」という名前と「sun glasses」という名前を持っている。	ものや人に名前を付けていることを意識する。 言語使用の自覚
		7. あなたはいくつの名前を持っている？	Ins. 子どもたちに、自分が持っている名前の数を指で表させる。 Ins. 座っている順番に、1人ずつ、なんと呼ばれているかを発表させる。 Q. あなたを「Baby」といった愛称で呼ぶ人はいますか？	・自分も友達も名前をいくつかもつている（ファミリーネーム、ギーブンネーム、ミドルネーム）。 ・自分を愛称（例えば「Baby」や「honey」など）で呼ぶ人もいる。 ・人によって、場合によって、自分の呼び方が違う。	
②	名前はどのように名前があるか	8. 表現活動：私の家族	Ins. “私の家族”というタイトルと、下の方に“わたしのファミリーネームは〇〇です。” “わたしは〇個のなまえをもっています”と書いた1枚の紙を渡し、空欄にした部分を埋めさせる。 Ins. 渡した紙の空いたスペースに自分の家族のメンバーの絵を書かせる。 Ins. それぞれの子どもたちから家族がそれぞれどのような名前で呼ばれているのかを聞きながら、渡した紙にそれを書き込ませる。	・3つか4つくらいある自分の名前の中にファミリーネームという名前がある。 ・家族もそれぞれいくつかの名前を持っている。 ・自分の家族は、自分と同じファミリーネームで呼べる。	我々は名前でものごとを区別していくことを理解する。 言語使用の相互理解
		9. ファミリーネーム	Ins. サークルの中心に彼らのファミリーネームを書いたカードを裏返しに置き、1人の子どもに好きなカードを取らせる。取ったカードを教師のところに持って来させ、それを読み上げさせる。 Q. これは誰のファミリーネームですか Ins. カードを拾った子どもは、そのファミリーネームを持つ子どもに渡し、席に戻る。カードがなくなるまで、これを繰り返す。 Q. ‘ファミリーネーム’によって、私たちは何を意味していますか？	・ファミリーネームで教室のメンバーを呼ぶ。 ・それぞれのファミリーネームはそれぞれの家族の構成員であることを意味していることを知る。 ・自分のファミリーネームは同じ家族のメンバーであることをあらわす。	
		10. 与えられた名前／ファミリーネーム	Ins. ギーブンネームを言わせる。 Q. ほかにあなたと同じ与えられた名前を持っている人はいますか Q. もしもある人があなたと同じ与えられた名前を持っていたら、2人は同じ人になりますか？ Q. もしあなたと同じ与えられた名前を持っている人がいたら、同じ家族であるということを意味するでしょうか	・自分と同じギーブンネームを持っている人がいる。 ・自分と同じギーブンネームを持っている人がいても、同じ人間ということは意味しない。 ・自分と同じ与えられた名前を持っている人がいても、同じ家族のメンバーであるということは意味しない。	
③	名前にどんなイメージをもっているか	11. 表現活動：名前	Ins. 子どもたちの名前の綴りを頭文字にして、自分自身について何か示すように文を作って、自分の名前を書かせる。	・ファミリーネームやギーブンネームには自分なりのイメージがある。	名前にはそれぞれのイメージがあることを理解する。
		12. 名前を共有する	Ins. こどもたちに、前回の活動で書いた文章を順番に発表させ、次の発表者を指示させる。	・それぞれが自分のファミリーネームやギーブンネームにイメージを持っている。	
④	名前の使い方は変えても良いか	13. 名前って何？	Q. 世界中のものは名前を持っているでしょうか Q. 世界中の名前を持っているものには、何がありますか Q. あなたたちの教師のファミリーネームとギーブンネームが何であるか知っていますか Ins. 教師用の机を“Jane”と呼び、イスは“Chong”と呼ぶ。（これは彼らの教師のギーブンネームとファミリーネームである） Q. なぜそうではないのか Q. あなたの机を“Jane”と呼び、椅子は“Chong”と呼んで良いか Q. あなたの“Jane”に近づき、“Chong”に座ってくれるかな Ins. 子どもが机に近づき、椅子に座るのを待つ	・世界中のものが名前を持っている。 ・名前の使いかたは人それぞれである。 ・机が“Jane”になつたら、教師の名前がなくなってしまうので、そんな事はありえない。 ・一方で、与えられた名前は2人が同じ名前を持っていることがあった。 ・名前の使いかたは新しくすることができる。	自分とは違う名前の使いかたが可能かどうか疑う。 言語使用の懷疑

わせる。

ここから、単元「思考する（名前と一緒に）」は基本的には、次の3つの部分の学習から構成されていると解釈することができる。

第1は、展開①であり、言語使用を自覚する部分である。名前を使って世界を意味づけていることに気づくことで、我々の言語使用と意味の関係を扱えるようにする。第2は、展開②と③であり、言語使用を相互に理解する部分である。他者がどのように言語を使うかを聞き合い、意味の多様性を理解する。第3は、展開④であり、言語使用を疑う部分である。それまでの言語使用を変更することを試行し、新しい意味の可能性を吟味する。

## 2. 単元「思考する（名前と一緒に）」の学習原理

このような単元「思考する（名前と一緒に）」の構成には2つの原理が働いている。第1は言語使用を扱うということ、第2は聞き合いをさせるということである。

単元「思考する（名前と一緒に）」で取り上げている名前とは、我々が世界について使用している名詞であり、世界のものごとを区別して意味づける典型的な言語使用である。我々は名前を組み合わせ、言明として世界を表現している。単元「思考する（名前と一緒に）」では、自分たちが名前をつかって世界を意味づけていること、それによって、世界を区別していることを自覚した上で、名前が、自分が使っている意味以外で使われる可能性があることを理解し、自分の言葉の使いかたと他者の言葉の使いかたの違いを意識化する。このような単元構成によって、子どもたちが意識していなかった集団の中に働いているそれぞれの世界の意味付けを意識化して、そうでなければならないのか、と問い合わせ立てることを可能にしている。それが絶対のものではないと考える関係の中心にあるのは、他の人もまた独自の思考を持っているということである。反省の共同体を作る段階において、言語使用を取り上げるというこの役割は、我々それぞれの信念を思考の対象として扱えるようにすることにある。そうすることで、互いに信念の理解や相対化ができるようになり、自分の信念と他者の信念の違いを子どもたち

が意識できるようにする。これが、反省的な共同体を作る学習の第1の学習原理である。

また、反省的な共同体を作る学習では、子どもたちに、それぞれの言葉の使いかたを相互に聴き合わせるように構成する。他者の言葉の使いかたを理解することは、自分との比較を可能にして、相対化することを可能にする。単元「思考する（名前と一緒に）」では、教師を含む教室にいるメンバーそれぞれの言葉の使いかたと比較することで、自分の言葉の存在や機能を自覚して、その可能性や不確かさを知っていく。このように単元を構成すると、相互に自身と他者の言葉の使いかたを理解することによって、それぞれの自分の言葉の使いかたを相対化するということが可能になるのである。聴き合いをすることの役割は、他者を言語使用の新たな可能性として捉えることができるようになることがある。そうすることで、他者との言語使用の差異を不確かさとして捉えることができるようになる。これが、反省の共同体を作る学習の第2の学習原理である。

反省的な共同体を作る段階では、これらの原理に従って学習することで、それぞれの信念に問い合わせ立てて自他の区別を作り出し、自分が独自の思考をもっているのと同様に他の人もまた異なる思考を持っていることを意識する反省の共同体が形成される。

## VI. 単元「“哲学的な”問い合わせる」の構成—自他に共通した問い合わせ立てことによる反省的探究の共同体の形成

続いて、反省的探究の共同体を作る学習がどのように行われるのかを明らかにするために、最も典型的であると考えられる単元「“哲学的な”問い合わせる」を事例として、その構成を分析する。

### 1. 単元「“哲学的な”問い合わせる」の展開

単元「“哲学的な”問い合わせる」は、自他に共通した問い合わせを意識化することをねらいとして3つの展開からなっている。GSPから本単元の主たる発問と活動を抜き出し、想定されている学習内容をまとめ、筆者が学習の構造を解釈したのが、

次頁の表3である。

展開①は、アクティビティ22であり、共有された特定の状況に対して、自由に疑問を表現させる。ここでは、23人の子どもすべてに「デイブ」と名付けた母親の物語を読み、疑問に思うことを表現させる。共有された物語の状況は、日常的な言葉の使いかたから見ると、様々な混乱と問題を引き起こし、メンバーそれぞれを不思議に思わせる。そして、その中の一つの疑問について、互いに思ったことを述べる中で、新しく出てきた疑問を表現させる。相互に不思議に思ったことを共有するなかで、違うメンバーが不思議に思わなかつたことについて、自分は不思議に思うことがあることや、その逆があることを知る。展開①は、このように、共有された状況に対して多様な問いと探究があることを認識させる。

展開②は、アクティビティ23であり、同じ状況に対して、意見が異なる理由を考えさせる。ここでは、教室のメンバーの名前がみんな「エルフィー」になるという想像をし、自分が変わったと感じるかを表現させる。変わったという意見、変わらないという意見を互いに聞き、名前が変わると自分が変わると考えるメンバーと、名前が変わっても自分は変わらないと考えるメンバーがいることに気づかせる。そして、それぞれの意見のどこが違うかを明確にさせる。2つの意見の違いにしたがって、名前が自分を他の人から区別していると考えることもできるし、区別された自分が持っているものが名前であるとも考えることができることを知って、「何が自分を他の人から区別しているのだろうか」ということを不思議に思う。展開②は、このようにして、共有された状況への意見の違いとそこで生じる問い合わせを吟味させる。

展開③は、アクティビティ24であり、他者の疑問を知り、それについて考えてみることをさせる。ここでは、「どうすれば、1階と2階に同時にいることができるのだろうか」と不思議に思っているふくろうが主人公の物語を読み、その問い合わせとそれに対する探究を認識し、教室のメンバーで考えてみる。1階と2階という2つの言葉を使えるとすれば、それは2つが別のものであると区別していることになる。さらにその言葉を場所の意

味で使っているとすれば、ふくろうの問い合わせは、人間が2つの場所に同時にいようとする”不可能”なことの方法を問うているもので、奇妙なものである。ところが、”不可能”という判断で、問い合わせを退けることなく、ふくろうの問い合わせについて、答えようとすると、人間が2つの場所に同時にいようとすることが、不可能なことかどうかが問題になることに気づき、”自分”は同時に2つの場所にいることができるのだろうかをそれぞれが不思議に思う。展開③は、このようにして、他者の問い合わせの中にある、自分にとっても問い合わせであるものを意識させるのである。

ここから、単元「“哲学的な”問い合わせる」の学習は、重なりあう2つの部分から構成されていることが分かる。第1は、展開①で強調される学習であり、複数の問い合わせと探究を意識化させる部分である。同じ状況に対しても、立てられる問い合わせと探究は多様にあることを学んで、同時に複数の問い合わせが関連し合っていることを理解する。第2は、展開③で強調される学習であり、自他に共通した問い合わせを意識化する部分である。自己と他者の問い合わせと探究の関連を明らかにしていくことで、自己と他者どちらにも関連している問い合わせを発見し、それを自他に共通した問い合わせとして意識する。

## 2. 単元「“哲学的な”問い合わせる」の学習原理

単元「“哲学的な”問い合わせる」の構成には2つの原理が働いている。第1は複数の問い合わせを扱うことであり、第2はそれを相対化させることである。

まず、単元「“哲学的な”問い合わせる」で用意されている状況は、教室のメンバーそれぞれが自由に問い合わせを立て、探究することのできる状況であり、”独自の思考を持つ”教室のメンバーが立てる問い合わせと探究は様々である。単元「“哲学的な”問い合わせる」では、共有された状況に対する、複数の問い合わせと探究を作り出し、意見の違いからなにが不確かさであるかを気づかせ、他者の問い合わせを自分の問い合わせとして意識化させる。互いの力を合わせて共に考えるような関係の中心にあるのは、他者と同じ問い合わせを持つことができ、互いに互いを変革していくことができる所以である。複数の問い合わせを取り上げることの役割は、それらの問い合わせとその問

表3 単元「“哲学的な”問い合わせる」の学習 (Jackson, T. & Hakoda, L. (n.d.) pp.40-41より筆者作成, 緑かけは筆者解釈による)

展開	中心発問	活動の番号と題名	主な発問・活動	想定されている学習	学習の構造
①	あなたはどうな事を不思議に思うか	22. 多すぎるデイブーあなたは何について不思議に思う?	Ins. 物語『多すぎるデイブ』をみんなで読む  物語の概要: マクケイブ婦人には23人の同じみための子どもがいる。彼女は全ての子どもにデイブと名付けている。彼女がその内の一人を呼ぼうとする際に混乱と問題が発生する。  Q. 読んだ物語の中で、何を疑問に思ったか? Q. 教室のメンバーの疑問について何を思ったか? Q. 新しい疑問として、何が出てきたか?	<ul style="list-style-type: none"> <li>23人の同じ名前の子どもがいる状況を想像する。</li> <li>様々な疑問に気づく。</li> <li>抱いた疑問を表現する。</li> <li>自分の疑問に対して他者が考えたことを聞く。</li> <li>他者の疑問を聞く。</li> <li>他者の疑問に対して考えたことを表現する。</li> <li>会話から生まれた新しい疑問を表現する。</li> <li>(時間の限り、繰り返し)</li> </ul>	<p>問い合わせ探究が多様にあることを理解する。</p> <p>多様な問い合わせ探究の理解</p>
②	我々の意見が違うのはどうしてだろ うか	23. あなたをつくるのは、あなた?	Ins. 子どもたちとごっこ遊びをする  ごっこ遊びの概要: 教師は目の前にボトルを置き、それをマジックボトルと称し、中にはマジックポーションが入っていると言う。ボトルのキャップを開けながら、子どもに目を閉じさせ、「マジックポーションは我々を同じ名前にする。我々を変える、我々を変える。我々の名前を変える」と唱える。目を開けさせ、「何が変わった感じはする?」と聞く。それからいくらかの子どもを指して、「あなたの名前は... エルフィー」と言って回り、その後に「私の名前は... おそらくエルフィー」と言う。  Q. もしあなたが学校帰りにママかパパに会ったとしたら、あなたの名前がエルフィーに変わってしまった事をどのように思うだろう? Q. 本当の名前はあなたを良い気分にさせますか? 他の名前はあなたを悪い気分にさせますか? Q. もし、我々が同じ髪型、同じ服、同じ靴... だったら、我々は同じになる? Q. あなたの名前がもし、エルフィーに変わってしまったなら、あなたはまだ同じ人? それとも違う人?	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちの名前が変わる状況を想像する。</li> <li>どのような違いが起こるかを感じる。</li> <li>自分が変わったかどうかを表現する。</li> <li>教室のメンバーのほとんどが、名前が変わっても、自分は自分のままであると考えていることを知る。</li> <li>教室のメンバーの一部が、名前が変わると、今の自分と違うものになると考えていることを知る。</li> <li>「名前が自分を他の人から区別していると考えることもできるし、区別された自分が持っているものが名前である」とも考えることが出来る事を知る。</li> <li>「何が自分を他の人から区別しているのだろうか」という問い合わせを不思議に思う。</li> </ul>	<p>意見の違いとそこで生まれる問い合わせを吟味する。</p>
③	“我々”の中にある問い合わせとは何か	24. 「同時に、2つの場所にいる」	Ins. 物語『2階と1階』をみんなで読む。  物語の概要: ふくろうくんの家には2階の寝室と1階の居間があり、間に20段の階段がある。ふくろうくんは1階にいる時は2階がどうなっているか、2階にいる時は1階がどうなっているか気になる。そこで、階段を駆けあがったり、駆け下りたりして、1階と2階に同時にいられるようにするが、上手くいかない。最後には疲れ、階段の真ん中に座り込む。  Q. あなたはフラフープの中と外の両方にいることが出来る? Q. 人は教室の中と外の両方にいる事が出来る? Ins. 実際にフラフープの中と外、教室の中と外にいることができるか、やってみさせる Q. 2つの場所が隣り合っていないとしたら、どうなる? Q. “あなた”は同時に、2つの場所にいる事が出来るか?	<ul style="list-style-type: none"> <li>同時に1階と2階にいようとするとする状況を想像する。</li> <li>「どうすれば、2つの場所に同時にいることができるのだろうか」という問い合わせとそれに対する他者の取り組みを知る。</li> <li>“自分”は、2つの場所に同時にいることができるかどうかを考える。</li> <li>「2つの場所に同時にいることは、不可能である。」という考え方を押しのけ、ふくろうくんが、そのような問い合わせに取り組む理由が、「2つの場所にいるとは、どのような意味であるか」に対する違った考え方を持っているからかもしれないと思づく。</li> <li>「2つの場所にいるとは、どのような意味であるか」という問い合わせを立てる。</li> </ul>	<p>他者の問い合わせが自分にも共通した問い合わせであることを意識する。</p> <p>自他に共通した問い合わせの意識化</p>

いが導く探究が全くバラバラに行われているわけではなく、それらにつながりを作つて、互いに問い合わせることが可能であると気づかせるところにある。そうすることで、他者がある状況の中で生み出した問いを、自分の問い合わせることを学習し、共同で問い合わせていくことができるようになるのである。

また単元「“哲学的な”問い合わせる」では、他者が何を不思議に思っているのかを理解することで、問い合わせを相対化させるようになっている。学習を通して、他者が何を不思議に思っているのかを理解しようとすればするほど、他者が不思議に思っていたことは、自分にとっても不確かなことがあることを理解するようになる。問い合わせを相対化させることの役割は、他者の問い合わせと自分の問い合わせが、互いに問い合わせが可能であると気づかせるところにある。そうすることで、他者がある状況の中で生み出した問い合わせを、自分の問い合わせとすることを学習して、自他にとって不確かな、共同の問い合わせていくことを学習することができるようになるのである。

反省的な探究の共同体を作る段階では、これらの原理に従つて学習することで、自他に共通した問い合わせ立てて自他を関連づける、独自の思考を持ちながらも互いを変革していくことのできる反省的な探究の共同体が形成される。

## VII. 研究の結論 —関係としての社会の学習

分析結果をまとめると、GSPは、哲学することに典型的な思考の動きを教育内容として選択し、それを実践する中で作られる集団が、共同体から反省的な共同体、反省的な共同体から反省的な探究の共同体というように段階的に発展するよう構成する。そして、反省的な共同体が形成される段階の単元では、言語使用を取り上げる、聞き合いをさせる、という2つの原理にそつて子どもたちがそれぞれの信念に問い合わせを立てるように構成し、反省的な探究の共同体を作る段階の単元では、複数の問い合わせを上げる、問い合わせを相対化させる、という2つの原理にそつて、子どもたちが自他に共通した問い合わせを立てるように構成する。GSP

はこのような構成によって、子どもたちが、自分たちの世界の意味付けを共同で吟味するプロセスを内面化し、共に考えることのできる関係を構築・拡張することが出来るようにしている。

GSPでは、これまでの社会の学習のように、自己を社会に適応する、もしくは社会と距離をおくことを学ぶのではなく、自己と他者を関係づけ、その間に社会を生み出すことを学ぶようにしている。このような学習は、関係としての社会であることを民主主義社会の基本原理とする。この世界には、個々の人間を超える特別な存在はないと考えるならば、一人ひとりの個人が、自らの信じることを試してみる自由がある。しかし、同時に、世界の意味付けをどこかの誰かにまかせることなく、自分たちで吟味しようとするならば、個人が考えたことの結果は集積され、他者同士が関わりあうことで人々は相互に変革される。自分たち自身で責任をもつて世界の意味付けを考えることによって、自由な個人が協力しあう社会は成立するのである。

GSPの分析によって例示された、小学校低学年における関係としての社会の学習は、次の3つの特質を持つ。

第1は、発見されるべき答えがなく、その代わりに問い合わせ立てることがめざされることで、自分の思考が他者を刺激して新しい問い合わせを生み出すように、子どもたちは“独自”な思考の価値を社会の中に位置づけるようになる。第2は、社会を自分と切り離された対象として認識するのではなく、社会を自分たちの考え方の関係そのものであると認識することで、子どもたちは、世界の意味は自分たちが変えることのできるものであることを発見する。第3は自由な個人同士が、自分たち自身で相互に変革しあうプロセスを内面化することで、子どもたちが社会を実際に作り出せるようにする。

このような特質から、関係としての社会の学習は、社会というものへの関心と期待を、偶然的なものでなく、子どもたちが自分たちで創りだすことを可能にする学習が構想可能である、という我が国の小学校低学年の社会の学習の新しい可能性であるといえる。これまで、小学校低学年のような幼い子どもたちは自然に社会への関心と期待を

持ち、新しい体験や情報によって、その関心と期待は拡がっていくと考えられていることが多かった。これは大きくみれば、現在の公的カリキュラムの立場にも、先行する研究にも共通しているといえるだろう。しかし、一方で、子どもたちが段階を経ていくにつれて、社会への関心と期待を失っていくということが学校教育の重要な課題となっている。小学校低学年の段階で、それぞれが独自の思考を持った人間であることを認め合いながら、自分たちの力で自分たちに働きかけ、自分たちを変える関係を意識的に作り出すことを学ぶことは、このような課題を乗り越える学校教育の基盤となるのではないだろうか。

### 【注】

- 1) この活動集は未出版であるが、現時点では、ウェブ上 (<http://p4chawaii.org/resources/>) で入手することができる。
- 2) この“プレーンバニラ”は、コミュニティボーラー、良く考えるためのツールキット、マジックワードという哲学することを促進するために準備されたツールを使って、ただの“話し合い”にならないように進められる。いつ、どのくらい行うかは学校段階、教師によって異なるが、小学校では、独立した時間が週1時間程度、用意されて行われることが多い。これらについては豊田（2012）に詳しい。
- 3) 主な発問・活動の欄では、GSPの記述の中で、質問の形で記述されていたものはQ.と、活動指示の形で記述されていたものはIns.と示した。また、各アクティビティの記述にはジャクソンやハコダがその質問や活動指示を実践した際の子どもの反応が含まれており、表2と3を作成する際は、それを参照しつつ各アクティビティで想定されている学習内容を確定していった。

### 【参考文献】

- 岩田一彦（1986）「小学校低学年社会科の理論：社会認識形成上の最重要期との立場から」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34号、pp.40-53

- 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』第14号、pp.41-50
- 中野重人（1994）「低学年社会科の存続か廃止か」、社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック－新しい視座への基礎知識－』明治図書出版、pp.257-266
- 二階堂年恵（2012）「生活科と社会科との違いは何か」社会認識教育学会『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、pp.308-315
- ジグムント・ハウマン（2008）澤井敦・菅野博史・鈴木智之（訳）『個人化社会 ソシオロジー選書1』青弓社
- 文部科学省（2008a）『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社
- 文部科学省（2008b）『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版
- Jackson, T. (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.), Association for supervision and Curriculum, pp.459-465
- Jackson, T. (2012). Home Grown, In *Educational Perspectives: Journal of the College of Education/University of Hawai'i at Manoa*, Vol.44, No.1 & 2, pp.3-7
- Jackson, T. & Hakoda, L. (n.d.). *Getting Started in Philosophy Start-Up Kit for K-1* (2<sup>nd</sup>ed.), Unpublished manuscript, University of Hawaii at Manoa
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*, Temple University Press
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*, Cambridge University Press
- Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University

(広島大学大学院)