

「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラム その4

木村競*

（2015年11月18日受理）

The Educational Programs on Philosophical Literacy for the Foundation of Child Human Relationships in the Class (4)

Kiso KIMURA *

(Received November 18, 2015)

はじめに

我々の研究グループ¹⁾は子どもの社会集団である「学級」の力を活用し、「社会的つながり」を自ら維持・発展できるように教育・指導を行うことで、広い意味での学力を向上させ、いじめを減少させるプログラム、実践モデルを構築しようとしている。筆者は特に、「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラムを構築することを目ざしている。本稿はその研究報告の第4報である。

第1報²⁾では、日本の哲学・倫理学研究界における初等・中等教育での哲学・倫理学教育への関心の高まりを整理し、特に「子どものための哲学」という方向での実践を行っているグループの活動を紹介した。

第2報³⁾では、学校教育を念頭に置きつつ、子どもが考えること、共に考えること、哲学的対話について整理し、プログラムをプランする方向性を探った。

第3報⁴⁾では、哲学リテラシー育成プログラムの第1案を示すと共に、それに対する小学校教員によるコメントを紹介した。

本稿では、再度このプログラムの目的を確認して、理論的な再検討を行う。さらに、小学校教員の実践を踏まえて、哲学リテラシー育成プログラムの暫定案を提示する。それにより、プログラムの改善につながる更なる実践が可能となる。

*茨城大学教育学部哲学・倫理学研究室（〒310-8512 水戸市文京2-1-1；Laboratory of Philosophy & Ethics, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）.

本稿は、科学研究費基盤研究（C）一般「いじめを予防する学級づくりに関する実践研究」（2014～2016年度、代表；茨城大学・木村競）による成果の一部である。

1 プログラムの目的再確認

このプログラムの目的は「学級力」を高めるということである。第2稿で述べたように、「学級力」が高まるということが意味するのは以下である。すなわち、それは、単に学級の子もたちに共通理解が形成されるのでも、言語コミュニケーションが成立するのでもなく、「言葉によって見失われていた、人と人のつながりを、ほかならぬ言葉によって、もう一度見出す過程」が進行していくということである。言い換えれば、このような意味での学級力を高める議論、「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合って、共に考え、様々な問題に積極的に対応し、解決することをめざす」議論のことを、我々は「哲学的対話」と呼んでいる。

このように考えると、「哲学的対話」によって児童・生徒において育成されるべき力、培われることを期待する力は以下ようになる。「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合う」力、「共に考える」力、「様々な問題に積極的に対応し、解決する（ことをめざす）」力。

2 「力」とは

ここで重要なのは、以下の3点である。

第一に、この三つの力はそれが発揮されるときには別々ものではないということである。

「様々な問題に積極的に対応し、解決する（ことをめざす）」ためには「共に考える」ことが必要であり、それには必ず「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合う」ことが伴う。「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合う」ことで「共に考える」ことが深まっていき、それが「様々な問題に積極的に対応し、解決する（ことをめざす）」ことに役立つ。「共に考える」ために「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合う」ことが行われ、そこから「様々な問題に積極的に対応し、解決する（ことをめざす）」道筋が現れる。

第二に、これらの力は、それだけを取り出して育成されたか、培われたかを確認する、つまり評価することが難しいということである。

知識は或る人間が持つものである。つまり、知識は、本来それを用いて行われる活動と分離できる。つまり、本来の活動とは別の形で用いることができる。よって、いわゆるペーパー試験で「持っている」かどうかを確認できる。

しかし、主体性や意欲そのような形では確認できない。主体性や意欲は当人のそれを用いた活動と分離できない。存在するのは「主体的な活動」「意欲に満ちた活動」である。主体性や意欲をそれだけで取り出すことはできないのである。

よって検証は、当人の活動が主体的か、意欲に満ちているかを検証することに他ならない。これができるのは誰か。基本的には一緒に活動している人間である。いわゆる第三者が判定するのは難しい。よって、例えば大学では、いわゆる卒業研究を指導する、つまり一緒に卒業研究を行う指導教員がこの判定を任されていた。

先ほどの「力」、より広く言えば、思考力・判断力・表現力等の知的能力が身につけていることの確認は、知識と主体性・意欲との中間的な位置にある。知的能力も当人のそれを用いた活動と分離できない。存在するのはそれぞれの力が発揮されている「活動」である。「力」は、そもそもそ

れだけで取り出すことはできないのである。しかし、一方、これらの「力」は様々な活動・場面で発揮される汎用性のある普遍的なものと考えられている。

世にある思考力テスト、判断力テスト等と言われるものは何なのか？それは我々の「〈個別〉の中に〈普遍〉を見て取る」力を信用して、比較的、誰でも〈普遍〉（この場合、思考力、判断力等）を見て取りやすい〈個別〉の知的活動をさせるものなのである。また、ルーブリックを用いた「パフォーマンス評価」も同じやり方である。ただし、この場合は見出すべき〈普遍〉をあらかじめルーブリックとして用意してある。しかし、すべての知的能力について、このようなテストやルーブリックをあらかじめ準備することはできない。

したがって、先ほどの「力」、より広く言えば、思考力・判断力・表現力等の知的能力が身につけていることをしっかりと確認するためには、教員が児童・生徒と（密度の高い）「一緒に活動する」ことを（一定量）行うことが求められることになる。

第三に、対話の「内容」「テーマ」の問題である。

「哲学的対話」というと往々にして「哲学」的な内容、テーマで行われる。しかし、先ほどの「力」、より広く言えば、思考力・判断力・表現力等は様々な活動・場面で発揮される汎用性のある普遍的なものである。その意味では、どのような内容、テーマについての「哲学的対話」によっても、これは児童・生徒において育成されるはずである。したがって、最初から扱う内容、テーマを限定する必要はない。

3 「共に考える」とは

ここで、「共に考える」ということについて考えておく。それは、「考える」ということは本来一人で行われるものであるという常識があるからである。

しかし、我々はいかにして「考える」ことを始めるのだろうか。それは、言語を認知（価値判断を含む）以外のことに使い始めた時である。それはどうやって行われるか。明らかに（重要な）他者からの問いかけである。そうだとすると、「考える」ことの原型は「他者からの問い-応答」ということになる。

すなわち、「考える」ということは、本来は、問いかける他者と「共に考える」という行為なのであり、一人で「考える」ことはそこから派生的に行われるようになった行為であるということになる。自らに「問い」を示す、つまり、自問自答という一人二役ができて初めて、人は一人で「考える」ことができる。しかし、そのためには、「他者からの問い-応答」という行為を（密度高く）十分に行うことが必要である。

すなわち、「哲学的対話」とは、ひとまず形成されている一人で「考える」力を踏まえつつも、再び「他者と一緒に考える」ことを意識的に行うことで思考力・判断力・表現力をさらに高めていく作業ということもできる。

よって、「哲学的対話」にとっては「問い」が決定的に重要な役割を果たすこととなる。

4 実践から

哲学リテラシー育成プログラムを作成するにあたって、小学校に勤務する教員を招いて研究会を

3 回行った⁵⁾。

これらの研究会では、第3報で提示した哲学リテラシー育成プログラムの第1案も参考しつつ、それぞれが行った哲学的対話を含んだ教育実践についての報告をしていただき、意見交換を行ったが、そこから見えてくる重要なポイントは以下である。

第一のポイントは、まずは学級集団の中に信頼感、あるいは安心感を醸成することである。

自分の感じたこと、考えたことを言葉にして発言するには、それを聞いてもらえること、それを非難されたり、揶揄されたりしないという感覚、見通しが必要である。これはあらゆる集団的な学習に不可欠のものであるが、その成立のために、言い方を換えれば、「準備」に十分な時間をかけることが必要である。

特に、対話という点からは以下の2点に留意することが必要である。

まず、質問されるということが叱責であったり、非難であったりするという「習慣」である。本来は理由を問う言葉である「なぜ」、「何で」という言葉が、「なんで、そんなことをするんだ」と使われた時は叱責、非難の意味を持つ。学校でも家庭でも地域でも流通している、このような用法への慣れから、児童・生徒を離脱させることが重要である。

また、言葉を交わす際についつい攻撃的になること、相手への不満の表明が際立ってしまうことの背景には、何らかの「不安」があることが多いということも留意する必要がある。つまり、自分自身において充足感、安定感がないという「不安」を相手にむけることで、攻撃的になったり、文句をつけることになったりする。よって、まずは安心感を醸成することが重要なのである。

小学校教諭の皆さんの実践では、8時間の内、前半の4時間をこの「準備」に充て、その中で、話しやすいテーマでまずは二人組で「聞く－話す」を交替しながら行い、その際のルールを定めておく等の工夫がされた。

第二のポイントは、対話の「内容」「テーマ」に関する理解の相対化である。この相対化には二つの段階がある。

まずは、児童・生徒たちがそれぞれに異なった理解（意見、考えも含む）を持つということである。学級の児童・生徒たちがみな同じ理解をしていたとしたら、そこでは対話 dialogue は起きようがない。集団的な monologue となるだけである。しかし、単に異なった理解をそれぞれが持っているというだけでは、対話とは言えない。それでは複数の monologue が並存しているにすぎない。

対話 dialogue が成立するためには、加えて「私はこう考える／考えているが、あの子はああ考える／考えている」という把握が必要である。つまり、自分と他者（あの子）を俯瞰的に見て違いを発見し、比較するという把握である。これによって、自分の理解（意見、考え）は、また他者（あの子）の理解（意見、考え）は、可能な多くの理解の内の一つであるという理解の相対化が成立する。

先ほど、「哲学的対話」といっても「哲学」的な内容、テーマに限定する必要はなく、どのような内容、テーマについての「哲学的対話」によっても思考力・判断力・表現力等を育成できるはずだということを述べた。しかし、内容、テーマを選ぶ意味が全くないというわけではない。つまり、このような理解の相対化を生ぜしめやすい内容、テーマであれば、より「哲学的対話」がしやすいということはある。よって、はじめはそのような内容、テーマで始めることもよいと思われる。

実践においても、例えば「幸福とは何か」のように様々な考えが出やすいテーマを用いるという工夫があった。また、「自分の性格を他の人に指摘してもらう」のように視点の違いが理解の違いに結びつくような工夫もあった。

このような相対化ができるためには、実は、自分と他者（あの子）が「仲間」であるという感覚が必要である。ここで起きていることは、強制的でない「コンテクストの共有」である。その意味でも、第一のポイントは重要である。そして逆に、「違ってよい」「違うのもアリ」という相対化まで到達すると、違いから生じるいろいろな困難があっても、「あいつが悪い」、「しょうがない」ではなくて、もしかしたら解決できる、困難を低減できるという発想が生まれる。そして、その解決策の探求に欠かせないのが、第三のポイントである。

第三のポイントは「問い」の面白さに気づかせることである。より丁寧に言えば、「問い」によって自分の理解（意見、考え）が動くことを感じさせることである。

理解の相対化が実現したとしても、それぞれの児童・生徒が始めに持った自分の理解（意見、考え）から動かないということであれば、ディベートではあるかもしれないが対話ではない。対話による思考力・判断力・表現力等を育成にはつながらない。他者（教員あるいは児童・生徒）から問いかけられることで、自分の理解（意見、考え）が動く、変わっていく、自分の問いかけで他者（他の児童・生徒のみならず教員も）の理解（意見、考え）が動く、変わっていく、そのような経験が生じるのが「哲学的対話」である。

したがって、小学校教諭の皆さんの実践においても工夫がある。まずは教員から、個別に、あるいは全体に対し問いかけをする。そして次第に、児童・生徒同士で問いかけができるようにする。その際、問いかけに使いやすい言い回しのリストをあらかじめ作っておく等の工夫が行われた。

昔から「揺さぶり」という言い方がされてきた教員の児童・生徒への働きかけもこのような意味を持っていたのだろう。しかし、これは一方向的であった。哲学的対話においては、これに加えて、児童・生徒同士で問いかけが行われるようにしていくという働きが求められる。「教員はファシリテーターであるべき」とはこの二つの働きを期待した言い方であろう。

第四のポイント、そして思考力・判断力・表現力を高めると意味で重要なポイントは「他者の取り込み」である。言い方を換えれば、我々が一人で考えられるようになった時のプロセスを、この「問いかけ」合うという関係からもう一度行うということである。

先ほど、一人で「考える」ことは自問自答という一人二役ができて初めて可能だということ述べた。つまり、一人で「考える」とは自らに「問い」を示す他者を自分の中に取り込むことである。それによって、自分の理解（意見、考え）が動く、変わっていく。この変化の可能性を確保することが思考力・判断力・表現力を高めることの根底にある。

つまり、自らに「問い」を示す他者を自分の中に取り込むことで「自分で問いを立てられる」ようになり、主体的な思考力が身についていくのである。

ここで重要なのは、これまでの学習においてもおそらくこのような形で思考力・判断力・表現力を高めて来たと言い得るだろうということである。しかし、これまで「取り込まれてきた」問いかける他者は教員が主であったと思われる。哲学的対話は、このような教員－児童・生徒モデルに加えて、児童・生徒－児童・生徒モデル、すなわち児童・生徒も問いかける他者として「取り込む」

ことをめざす。

そして、それが相互に行われれば、裏返し「他者における自己の発見」につながる。合わせて「学級力」を高めることにつながると考えられる。

第五のポイントは哲学的対話の実践を継続することである。

これまで指摘した四つのポイントで示した「実現したい状況」は一度や二度の実践で実現できるものではない。特に、第四のポイントに示した「他者の取り込み」には時間がかかるであろうし、信頼感、安心感以上の「コンテキストの共有」が必要であろう。よって、哲学的対話は繰り返し行うことが必要であるが、以下の点に留意する必要がある。

第一に、思考力・判断力・表現力は様々な活動・場面で発揮される汎用性のある普遍的なものである。異なる内容、テーマでの実践でも繰り返し行うことが意味があるということ。哲学的対話の習慣がついてくると、子ども達は自分たちで話題、テーマを探してくるということも起きる。

第二に、しかし一方、同じ内容、テーマで実践を繰り返し行えば「問い」は深まっていく、すなわち思考もまた深みを増して行くであろうことである。

5 プラン

上記、「4. 実践から」に記した五つのポイントを踏まえ、前稿で提示した「哲学リテラシー育成プログラム 作成フォーマット」を改訂する。

以下にそれを示す。これについて現職の教員からの意見を求めて改善して実用性のある形態にし、それを実践に役立てていただき、さらに改訂してひとまずの完成版を作りたい。次稿で報告する。

哲学リテラシー育成プログラム 作成フォーマット 2015.11 版

0 事前チェック

（以下のような点を事前にチェックし、その程度を意識してプログラムを作成する）

- ① 教員は児童・生徒の話をよく聞く習慣がついているか？
- ② 児童・生徒は自分から教員に話をするができるか？
- ③ 児童・生徒同士での信頼感ほどの程度醸成されているか？

1 目的 = 実現したい変化

（具体的に記す 例えば下記の①②③のように複数）

（まとめて表現できれば「旗印」的に書いておく）

表1 実現したい変化

	①	②	③
プログラム実施前の状況			
プログラム実施後の目標			

2 実施場面 = 目的を実現するのに適切な場面を考える

(これも複数の可能性あり)

3 他の学習・教育活動との関係 = 児童・生徒の学習・教育活動全体における位置づけ

(例えば下記のように図にしてみる)

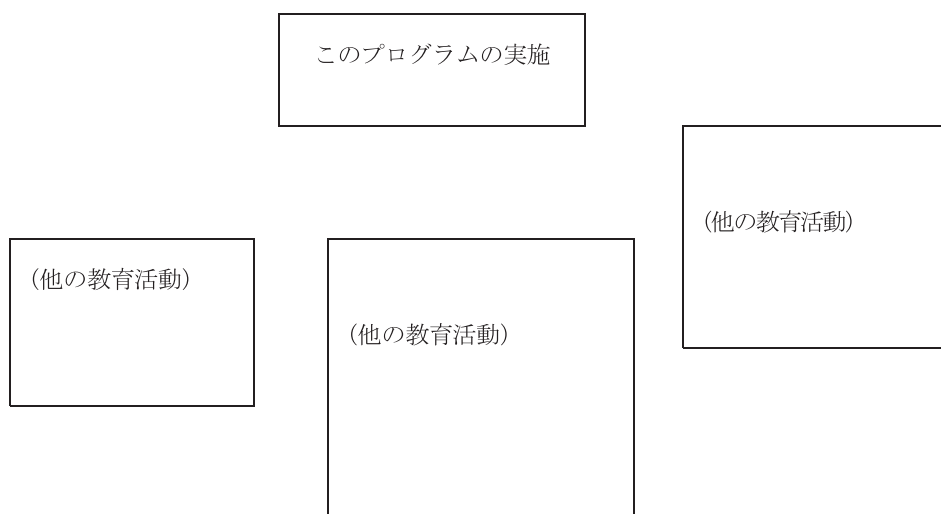


図1 学習・教育活動全体における位置

4 実施計画

(以下のようにいくつかのステージを設定する)

(最初のステージは本文の「第一のポイント」に対応したものとし、十分な時間を充てる)

(実施場面が複数であれば、それに応じて以下のようなものを複数計画する)

表2 実施計画

	日時	主な活動と発問	予想される状況	支援の手立て
第1ステージ 関係づくり				
第2ステージ				
第3ステージ				
第4ステージ				

5 補助教材

（以下のようなものを必要に応じて準備しておく）

（児童・生徒が使いやすい形にすることが重要）

- ・教員のファシリテーションのための働きかけ・声かけの具体例集⁶⁾
- ・児童・生徒が質問・応答がしやすくなる発言の具体例集⁷⁾

6 評価

(1) 進行に関する評価

（以下のようなものを用意して哲学的対話となっているかを確認する）

- ・対話がうまく行われていることを確認するためのチェックポイントリスト⁸⁾

(2) 目標の実現に関する評価

（「プログラム実施後の目標」ごとにルーブリックを用意して達成度を確認する）

（教員による評価の前に、子ども自身が評価するのが望ましい）

表3 評価表

目標①	
	評価基準
A	
B	
C	

注

- 2011～2013年度においては以下の科学研究費研究のグループで行った。科学研究費基盤研究(C)一般「学級力」を基盤とした学力向上モデルの構築」(2011～2013年度, 代表:茨城大学・木村競)。メンバーは木村の他, 生越達(茨城大学教育学部):教育学, 新井英靖(茨城大学教育学部):障害児教育学, 河田史宝(金沢大学人間社会研究域学校教育系):養護教育学の4名である。
2014～2016年度においては以下の科学研究費研究のグループで行う。科学研究費基盤研究(C)一般「いじめを予防する学級づくりに関する実践研究」(2014～2016年度, 代表:茨城大学・木村競)。メンバーは木村の他, 新井英靖(茨城大学教育学部):障害児教育学, 金丸隆太(茨城大学教育学部):学校臨床心理学の3名である。
- 「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラム その1『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第62号, 2013年, 517-525頁。
- 「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラム その2『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第63号, 2014年, 373-380頁。
- 「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラム その3『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第64号, 2015年, 335-339頁。
- 哲学リテラシー育成プログラム研究会 第1回(2014年9月28日茨城大学教育学部A212)。
参加者は, 鳥越慶太先生(鹿嶋市立三笠小学校教諭), 宮本豪先生(つくば市立小野川小学校教諭), 関根勝先生(ひたちなか市立田彦小学校教諭), 佐藤秀則先生(つくば市立東小学校教諭)。
哲学リテラシー育成プログラム研究会 第2回(2015年1月24日茨城大学教育学部A212)。
参加者は, 鳥越慶太先生(鹿嶋市立三笠小学校教諭), 宮本豪先生(つくば市立小野川小学校教諭), 関根勝先生(ひたちなか市立田彦小学校教諭), 佐藤秀則先生(つくば市立東小学校教諭), 大部美月先生(水戸市立吉田小学校教諭)。
哲学リテラシー育成プログラム研究会 第3回(2015年9月19日茨城大学教育学部A212)。
参加者は, 鳥越慶太先生(鹿嶋市立三笠小学校教諭), 宮本豪先生(つくば市立小野川小学校教諭), 関根勝先生(ひたちなか市立田彦小学校教諭), 佐藤秀則先生(つくば市立東小学校教諭)。
- 例えば, 河野他『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』(河出書房新社, 2014)第2部第2章。菊池

省三『話し合い活動を必ず成功させるファシリテーションのワザ』（2011，学事出版）。

- 7) 例えば，河野哲也他『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』同所，森田伸子『子どもと哲学を 問いから希望へ』251-253頁，菊池省三『話し合い活動を必ず成功させるファシリテーションのワザ』。
- 8) 例えば，森田伸子『子どもと哲学を 問いから希望へ』（勁草書房，2011）246-250頁。