

日本の学校におけるP4C——私のP4C活動を振り返っての考察⑥

兵庫 公立小教諭 金澤 正冶

前号では、3年生の総合的な学習の時間で、校区の浜で体験学習を行った授業にP4Cを取り入れた環境教育の実践について報告した。今号では、本間先生と高橋先生の提案を受けて、フラフープを使ったP4Cの授業(2年生の国語の授業)について報告する。このフラフープを使ったP4Cの授業はオーストラリアのビューランダ小学校低学年が実践してきたものをモデルにしている。

3年生の環境学習と同じように授業に向けて、2年生の担任団と本間、高橋先生と授業について検討をする機会を持った。更に、2010年11月5日に、高橋先生に2年生のクラスで模範となる模擬授業をしてもらい、2年生の先生が参観し、研修を行った。そして、11月10日に、2年生担任の水谷有希子先生が研究授業、「どっちに入るのかな「きれいなもの きれいなもの」「きれいなもの きれいなもの」」を行った。¹この授業は日本経済新聞 2011年(平成23年)8月6日「子ども新景 身近なことから“哲学”」に取り上げられた。掲載された文章が授業の様子をうまく伝えている。それを以下で紹介する。

目の前には赤、青、黄のフラフープ。輪になった小学生の約30人が、興味深げな様子で瞳を輝かせている。「さあ、皆さん!これから様々なモノを出します。それがキレイか、キレイじゃないか。自分なりに理由を考えてグループに分けて下さい……」途端に、子どもたちの間にざわめきが広がった。ここは兵庫県〇〇市立〇〇〇小学校。自分なりにものを考え、それを他人に言葉でどう伝えるかを学ぶ「対話の授業」の風景だ。先生が水色の箱から最初に取り出したのは薄桃色の造花だった。「うん、キレイだね!」「いやいや、キレイじゃないよ!」—生徒の意見はほぼ半々。「次に一人ひとり前に出てきてもらい、キレイだと思うなら青、キレイじゃないと思うなら赤、どちらでもないなら黄のフラフープの中に置き、その理由をみんなと話してください。」先生がこう呼び掛けると、生徒はやや戸惑いながらも、自分なりの思いを次々に語り始めた。「花自体はキレイだけど土が付くとキレイじゃないよ」「花は枯れるから汚いわ」「でもニセモノの造花だからキレイだと思うけど……」それぞれの発言に生徒が反応し、部屋のあちこちで笑い声上がる。授業では30分ほどかけて、造花をはじめ、昆虫やヘビや雪山の写真、カリンの実、ブタのぬいぐるみ、使い古したランドセルなど10種類以上の品々を一つ一つグループ分けした。

なお、この授業の記録として、本間直樹・高橋綾「「どっちに入るかな?」フラフープを利用した授業から:小学校で哲学する(2)」(『臨床哲学』第12巻、2011年、71-91頁)と、高橋綾・本間直樹『こどものつがく ケアと幸せのための対話』(鷲田清一監修、大阪大学出版会、2018年、152頁-167頁)とがある。以下の論述は、前項の記録を基礎としている。この記録にあるように、「初めて〈座って円になる〉ということの哲学の基本のやり方を実施することができた。」²

高橋先生による相互問答法の模擬授業は、日本の公立小学校の標準的な教室の配置で行われた。つまり、子ども全員は黒板の方を向くように、机と椅子が並べられていた。しかし、今回の模擬授業では、2つのフラフープを真ん中において、それを囲むように子ども達は円になって床に座るというP4Cのやり方が採用された。

小学校に入学した1年生は、まず初めに椅子にじっと座り、机に教科書とノートを広げて学習することをしつけられる。そのしつけを日本の小学校教師は学習規律と呼ぶ。学習規律の中で、じっと座って静かに授業を受けることが一番重要な学習規律である。

普段の授業で子どもを椅子に座らせ、机で身体を固定させ、教師としての私は黒板の前に立ち、子ども達を見下ろし、威圧して授業を行っている。それに対し、床に座って円になるという子どもの哲学の基本のやり方で授業をする場合、私は子どもと同じように床に座って同じ目線の高さで授業を行うことになる。つまり、私は子どもの身体を机で固定し、子どもを見下ろすことができなくなる。子どもはすぐ隣にいる友達と話をしてしまい、静かに授業を進めるのが難しいと私は考えてしまう。多くの教師が私と同じように考えるのではないかと思う。

今回の授業の児童は2年生という低学年の子ども達である。じっとするのが難しく、すぐに話すだけでなく、じゃれ合ってしまう子ども達である。座って円になって話し合い、考える授業が2年生の子どもにできるのか。授業者は、自分の学級の子どもがいきなり、床に円になって座り授業をするのでは、子ども達が戸惑い、混乱して授業が成立しないと考えた。

そこで、研究授業を2時間とし、1時間目に普段の環境とは違う場所で、円になって座って落ち着いて話し合うためのめあてをクラスで考えることにした。普段の教室で子ども達が身につけた学習規律ではなく、円になって座り話すための学習規律を子ども達が話し合って決め、共有する場を持った。その結果、子ども達自身が当事者意識を持ち、主体的に対話を行うことができた。

床に座って円になるというこどもの哲学の基本のやり方は日本の教師にとって抵抗感がある。それは標準的な教室の配置で行われてきた学習規律の有効性が失われることが大きな原因である。円になって座って、自由に子どもが話すことは、普段の授業における学習規律が乱れ、秩序が失われることになるのではないか。学級経営に悪い影響となるのではないか。それだけのリスクを取って、円になる必要があるのかと教師は考えてしまう。

その当時の私は、ハワイのP4Cに出会う前であり、子どもの哲学の基本のかたちである床に座って円になり対話することに必要性を感じていなかった。教室の子ども達が対面で話せる隊形に机の配置をするぐらいでよいのではないかと思っていた。しかし、その後、私は、子ども達と輪になって座り、コミュニティボールで対話するP4Cの授業を繰り返し行ったことで、この標準的な教室の配置という環境が日本の小学校の授業の在り方を規定していると考えられるようになった。

高橋先生はこの授業に対して次のような印象的なコメントをされている。

この授業を行う教員は、模擬授業での高橋による進行のビデオを何度も見返し、特徴的な質問の仕方を書き留めて授業に臨んだとのことだった。「そこまでしなくてもいいのでは？」と理由を聞いてみたところ、私たちが何気なく対応しているその仕方は、授業の中で教員たちがしている意見の聞き取り方とかなり異なるとのことであった。確かに教員達は、こどもの発言が足りない

場合には言い足りない部分を補い、整形してから「こういうことかな?」と返すことが多い。私たちが進行する際には、こどもの発言をほとんど加工せず、よくわからない場合は「どういうこと?」「他の人はわかるかな?」と直接子ども達に聞き返すようにしている。かなり混乱した発言の場合でもこちらから修正はせず、「それだとこういうことになるよね」と一旦帰結だけまとめ、「本当にそれがいいことなの?」と本人に確認するにとどめている。つまり、どんな発言に対しても、発言者本人とそれを聞いている人がまず反応することを重視している。しかし、教員たちはこどもの発言に指導的な介入を行うことが多いため、この方法では進行役が介入しないほうがよいと頭ではわかるのだが、つつい「余計な」一言を挟みそうになる、とのことだった。そのため、私たちが進行する時に使う言い回しをそのままマネして使ってみることにしたのだと言う。³

高橋の授業を観て、教員たちは自分たちのふだんの関わりとは随分違うと感じたそうである。その違いは、「対話の進行役」という役割が何なのかに大きく関わっているだろう。⁴

教科の学習では、学ぶべきねらいを持って教師は毎日の授業を行う。教師はねらいを達成するために、発問や学習活動を考え、授業の指導案を立てる。授業のねらいから外れないように、子どもの発言の言い足りない部分を補い、指導的な介入をして教師は授業を進めていく。高橋先生のように子どもの発言をほとんど加工せずに受け止め応答することで、子ども達との対話を進めて学びとなることを知らない教師は多いのではないか。

今回研究授業を行う教師は、高橋先生の模擬授業を参観して、子どもの発言に対する応答の在り方が自分の普段の授業でする応答の在り方と大きな違いがあることに危機感を覚えたのだ。そこで、模擬授業のビデオを何度も観て、高橋先生の子どもに対する受け答えを確認した。対話の進行役・ファシリテーターとしての応答の在り方だけでなく、振る舞いについても学んだようである。授業者は、これまでの自分が行ってきた子どもの発言への応答の在り方を見直し、貴重な示唆を学んだ。授業者は研究授業について以下のように書いている。

本時では、子どもの発言に対しては相づちをする程度にとどめるよう心がけた。教師の関わりを最小限にしても、2回目の話し合いということもあり、子どもたちは友だちの考えを集中して聞くことができていた。

今回行った手法“みんなで作る話し合いの場”を、他の教科の中でも取り入れ、より多くの子どもの変容へとつなげたい。⁵

授業での子ども達の発言をどう受け止めるかに関して、高橋先生は次のようにコメントされている。

また、今回もいつものように、実際の授業を終えた後で、すべての教員が集う教員研究会が開催された。そこで出された教員の感想のなかには、「こどもたちがただ好き勝手に発言しているだけだ」と、しばしば繰り返される意見もみられたが、それに対し「いや、ちゃんと議論になっている、こどもたちはものすごいスピードで議論していた。」と反論を述べる教員もいた。実際、以上で述べたように、こどもたちの発言の意味や、発言の繋がりを現場で直ちに理解することは誰に

とっても容易ではない。個々の教員によって受け止め方は当然異なるだろう。そこで重要となるのは、教員どうして異なる受け止め方を互いに出し合うなかで、直ぐには見えてこないこともたちの発言の意味を、教師が協働して理解しようと努めることではないだろうか。⁶

私が行った絵本を使った P4C 授業を公開した研究会でも、「子どもがただ話しているだけ。」という意見が参観した教師からあった。特に私の授業では、子ども達が次々に発言をし、話が進んでいき、教師である私の働きかけが少なく、ただ子どもの発言を聞いているだけで何もしていないように参観した教師の目には写ったのだろう。こうして、「教師が指導しないで、子どもがただ話している授業」という発言になる。

前回の相互問答の授業後の研究会でも、今回のフラフープを使った授業後の研究会でも同じような発言があった。

P4C の授業において難しいのは、一人一人の子どもの発言を繋げていくというファシリテーターとして働きかけの巧拙をどう評価するかということである。それは、教師の発問に対する子どもの回答を聞いて、教師が準備した発問が授業のねらいを達成できたのかできなかったのかを評価するのは違う。更に難しいのは、子どもの発言と教師の応答を聞いて、その過程が対話として考えが深まっているかどうかを評価することである。このような評価の仕方に教師は慣れていない。参観している教師が子どもの発言を聞き続けることに集中が続かないことも考えられる。

今回の授業は、分類するための素材、例えば、造花、カリンの実(学校の庭でなっていた)、使い古されたランドセル、雪山(写真)等を用意する。その素材の一つ、例えば造花を「きれい」のフラフープに置き、理由を話す。次の子は「きたない」に造花を移動させて、理由を話す。このことが繰り返される。参観した教師の中には、子どもが同じような発言を繰り返しているにすぎないとする教師がいた。一方、子どもの発言を同じような発言とするのではなく、友達の理由を受けて自分の考えを伝えている発言というように聞き取り、議論ができていると評価する教師もいた。

多くの教師はこれまで、対話のある授業を受けた経験も、実践した経験もない。しかし、P4C の授業を参観する機会を重ねることで、子ども達の発言の速さに慣れ、対話している内容を評価できる能力を教師が身につけてきたと私は考える。また、研修会では、本間、高橋両先生が、P4C の授業記録を元にして、子ども達の発言で学ぶべきものを解説してくれ、このことを通して教師の理解が深まってきたといえる。こうして、P4C の授業を認めてくれる教師は増えてきていたのではないか。しかし、まだまだ「ただ話しているだけ」という評価をする教師が多いと私は感じていた。

本間先生のメールの一部を紹介したい。P4C で新しい授業を行う度に、私はメールで質問を本間先生に送ってきた。今回の「フラフープの授業」についても本間先生は的確な返信をして下さった。

低学年で実施する場合は、「対話、論理的思考力や議論を行うための準備作業」と位置づけるのがより相応しいように思われます。つまり、この手法を用いて対話や議論を行うことが今回の目的ではなく、

- (1) 言葉を使わなくても物を区別して置く
- (2) 他の人の判断(考え)に関心をもつ
- (3) 他の人からの質問に答えてみる

ということが、授業時間中に体験できることが目的になります。また、言葉が得意でない生徒にも、物を動かすだけで、みんなで「考える」という作業に参加できる、ということもこのやり方の特徴です。

この本間先生からのメールを、他の教師と共有するために、研究推進部会から出している研推だよりに載せ、配布した。⁷

「低学年で実施する場合は、「対話、論理的思考力や議論を行うための準備作業」と位置づけるのがより相応しい」とあった。今回のフラフープの授業は、哲学対話を行うための準備作業のような授業であると本間先生は見なされている。そもそも、準備作業という発想が私にはなかった。

最近 P4C で行われている授業のほとんどは哲学対話の実践である。しかし、小学生の子ども達には、哲学対話だけでなく、今回のフラフープを使った授業のように、対話、論理的思考力を育成するためのスキルを訓練する実践を行うことが重要だと考える。

本間先生は3つの体験を子ども達ができることが目的だと書かれている。言葉を使わなくても物を区別することで、子どもは考えていることになる。他の人の判断に関心をもつことは対話する意欲を培う。他の人の質問に答えてみることは対話の始めの一步といえる。今回のフラフープの授業で、2年生の子ども達は、この3つの視点を繰り返し体験し、対話するスキルを学んだことができていた。

オーストラリアのビューランダ小学校は、論理的思考力を培い議論を行うためのスキルを練習するような準備作業としての実践を取り入れていた。このようなカリキュラムを、学校全体で各学年を通して作る必要性を私は感じた。

次号では、美術館の実践を紹介したい。そして、全校体制で P4C について研究を進めることが私の目標であったが、残念ながら、それを実現できなくなったことについて触れていきたい。

¹ この授業の学習指導案は「2010年度研究紀要抜粋(4)フラフープの授業」4-7頁を参照。

<https://kansai.p4c-japan.com/wp-content/uploads/2025/09/2010%E5%B9%B4%E7%A0%94%E7%A9%B6%E7%B4%80%E8%A6%81%E5%8E%9F%E7%A8%BF%E6%8A%9C%E7%B2%8B4%E3%83%95%E3%83%A9%E3%83%95%E3%83%BC%E3%83%97%E3%81%AE%E6%8E%88%E6%A5%AD.pdf>

² 本間直樹・高橋綾「どっちに入るかな？」フラフープを利用した授業から:小学校で哲学する(2) (『臨床哲学』第12巻、2011年、77頁を参照。

³ 同上論文、80頁。

⁴ 同上論文、83頁を参照。

⁵ 同上紀要抜粋、9頁を参照。

6 同上論文、86頁を参照。

7 同上紀要抜粋、3頁を参照。