

ティム・スプロッド (博士)

タスマニア初等・中等学校哲学協会会長、タスマニア大学名誉研究員

初等・中等学校での哲学

哲学は最も古くて最も基礎的な学問分野の一つである。実際、他のほとんどの分野は哲学の中から生まれた、とも言える。にもかかわらず、オーストラリアを含む多くの国では最近まで、哲学が初等・中等学校〔schools=小学校・中学校・高校を指す。以下、「学校」と略す〕で教えられることはなく、大学のレベルにならないと哲学を学ぶことはできなかつた。学校で哲学を学ぶことができる（もしくは、必修でさえある）国——主にヨーロッパ大陸の国々——の場合であっても、それは、学校の最後の2学年だけというふうに大きく制限されている。

私は、まず、学校で教えられる次の二つの哲学を対比したい。一つは、16歳くらいの年齢になったときに哲学を学ぶことを選択する生徒だけを対象とするアカデミックな科目と見なされる哲学であり、もう一つは、もっとずっと低い年齢のときから、場合によっては生徒が最初に就学したときから教えられる中核的な科目と見なされる哲学である。

哲学を始める年齢に関する区別に加えて、私は、フォーマルなアプローチとインフォーマルなアプローチも区別したい。フォーマルな学習ということで私が意味するのは、哲学の伝統の中に認められる哲学的な主題や、権威のある哲学書への体系的なアプローチのことである。それに対してインフォーマルな哲学は、そこまで体系的ではなく、少なくとも部分的には生徒自身によって提起される主題を扱い、そして基本的に、権威のある哲学書を読むのは避け、更には、自分たちの考えが哲学の伝統からすればどの立場に属しどの著者と同じかを明確に見極めるようなことも避ける。もちろん、フォーマル-インフォーマルという区別は明確なものではなく、哲学の個々の授業はどれも、今私が概説した二つの特徴を大なり小なりの程度で結び合わせることができる。

学校でどのような哲学が提供されているのかを見てみると、一般的に、フォーマルなアプローチは後期中等学校〔高校〕でとられることが多く、インフォーマルなアプローチは初等学校〔小学校〕や前期中等学校〔中学校〕の学年のときにとられることが多い、ということが分かる。オーストラリアでそうなっているのは確かである。インフォーマルな形で提供される哲学の中で最も目立つものの一つとして、マシュー・リップマンとその同僚が始めた〈子供のための哲学〉運動 (Lipman, 1991; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980) から生まれた様々な授業が挙げられ、私はこれを最も重点的に取り扱おうと思う。この運動はかなりの多様性を含んでいるが、そこに見られるアプローチのいくつかの違いを度外視して、私はこのアプローチを P4C スタイルと呼ぶことにする。

フォーマルな哲学は、一般的には、大学前教育の審査会の決定に基づき、フランスのバカロレ

アや、イギリスの A レベル、そしてオーストラリアの諸州で提供されている哲学の様々な授業などのように、必修科目か選択科目として提供されている。しかし、国際バカロレアの必修科目である認識論の科目が例として示しているように、いくつかのシステムでは、高校の学年でインフォーマルな哲学が教えられているのも確かである。更に、学校教育の初期段階でインフォーマルな哲学が盛んになったことが、いくつかの地域では、後期中等教育のフォーマルな哲学の授業に影響して、探求型の学習およびディスカッションに基づいた学習がかなりの程度行われるようになってきている。

学校で哲学を教えるために教員を教育することへと目を向ける前に、リップマンが創始し、世界中の他の多くの人々によって採用された、P4C スタイルという学校でのインフォーマルな哲学のスタイルについて簡潔に説明したい。リップマンがアン・マーガレット・シャープと共に開発したコア・メソッドは、探究の共同体——リップマンはこの用語をチャールズ・サンダース・パースから取って来た——というものである。その標準的な形態の授業では、クラスは、目的をもって書かれた或る物語を一緒に読むことになる。この物語の中では、少年少女が自分たちの人生の中で起こる出来事についてディスカッションする。このような物語の著者は、その中に哲学的な「釣り針 (hook)」を、つまり哲学の伝統の中に見出される考えや謎を反映した考えや謎を挿入しておくのが常である。

このような物語を読んだ後、生徒はそのテキストについて自分たちがもっている問いや謎を提起するよう促される。これらの問いや謎は教員によって集められ、そのうちの一つがディスカッションの題目として選ばれる。それから、この問いについてクラス全体でディスカッションが行われるのである。もちろん、この標準的な方法に対して、様々な変更が加えられることは可能であるし、実際に加えられてきた。しかしどのバージョンであっても、生徒が出す問いを重んじることを、そしてディスカッションを授業の中心に置くことを強調するという点では同じである。

教員の役割

生徒がどのようにディスカッションに取り組むのかということや、どのような種類の哲学的な手を打つことができるのかということについて、言おうと思えば言えることはたくさんある。だが、この報告の目的のことを考えて、私は教員の役割に焦点を当てることにしたい。と言うのも、教員の役割は、探究の共同体が成功するためには極めて重要だからである。このフォーラムで我々が焦点を当てるのは教員の教育であるから、探究の共同体の中で教員にはどのような種類のアプローチをとることができてほしいと我々は思うのか、を理解することこそが最も重要である。

ディスカッションの段階に入った探究の共同体を運営することは、他の「進歩主義教育 (progressive education)」の形態といくつかの類似点をもつにはもつのだが、しかし教員の従来の役割と呼べるものとは非常に異なっている。従来の教室では、教員は知識の源と見なされ、生徒はその知識を欠いた人と見なされている。従って、生徒に向かって話し、知識を伝えることはほとんど教員が行う。たとえ他の活動 (例えば理科室での実験研究) が行われる場合であっても、生徒の行動は、教員が立てた計画に従って行われ、そして教員によって制御される。教員はエキスパートの役を、生徒は無知な人の役を割り当てられるのである。

従来の教室でも、問いには果たすべき役割がある。しかしながら、多くの調査が示してきたように（例えば Dillon, 1994）、教員は問いを厳格に規制する。教員は、自分が既に答えを知っているような問いを出す。生徒はその答えを与えようとし、それから教員は、別の問いを出す前に、その答えが正しいのか間違っているのかを述べる。生徒の方から問うこともたまにあるが、しかしその問いはほとんどいつも、生徒が自分の知らない情報を求めて——大抵は次に何をしたらよいか教えてもらいたくて——出すリクエストなのである。教員は答えを与え、授業は続いて行く。

このように、従来の教室での教員は、授業の内容とプロセスの両方に対して権限を持ち続けるのであって、それはディスカッションの場合ですら変わらない。多くの教員は、このように制御することで大きな安心感をもつ。と言うのも彼ら・彼女らは、もっともなことに、クラスを制御できなくなることを恐れているからである。制御を失ったクラスでは、非常によい学習が行われることはないのである。

それに対して探究の共同体においては、教員はこのように制御することをいくらか放棄しなければならない。特にディスカッションの内容に関してはそうしなければならない。実際、教員が探究の共同体を初めて観察する（あるいはそれに参加する）ときに気付く第一のことは、このように制御の手を緩めることである。従って、教員は、自分が担当する探究の共同体を運営するときに、生徒同士が活発に話し合っているのであれば、しばしばそのプロセスに満足するだろう。だが、スーザン・ガードナーが指摘していたように（Gardner, 1996）、これだけでは十分でない。ディスカッションでは、厳密で深い真の哲学的探究も行われなければならない。教員は責任をもって、確実にそのような探究が行われるようにしなければならない。

言い換えれば、教員が哲学的探究の共同体を運営するために学ばなければならない主要な事柄の一つは、教室でどのようにして異なる種類の制御を働かせ、異なる種類の権限を行使したらよいか、ということである（この点について詳細に分析しているものとして、Sprod, 2001, 特に第3章を参照せよ）。このことは、教員は内容に関しては生徒たちに任せ、だがどのようなプロセスで行われるかについては管理できるようにならなければならない、と言えど或る程度表現されるかもしれない。しかしこれは単純化し過ぎている。と言うのも、内容とプロセスとは相互に完全に独立しているわけではないからである。例えば、もし生徒たちが、自分が見た夢についての逸話を互いに語り合っているだけだとしたら、哲学的探究はほとんど行われていない。トピックにされるべきことは、むしろ、夢というものの本性や、夢と目が覚めているときの現実との関係、あるいは我々の経験は全て夢からできているという可能性といったもの、あるいはその他の、夢に関連する哲学的に興味深い謎である。

だから、教室で有意義で哲学的な探究の共同体を運営することができるようになるように教員を教育するためには、我々は、教員が次の二つのことを両方ともできるようになることを保証する必要がある。一つは、適切な時に進行上の適切な手を打つように（例えば、理由を提示したり、前提が正しいか間違っているか評価したり、結論を導き出したりするように）生徒を促すことであり、もう一つは、ディスカッションがどのような方向へ向かえば哲学的に興味深いものとなる可能性が高いか、知っておくことである。

先ほどどうっかり、探求の共同体の話から、もっと特殊な用語である哲学的探究の共同体に飛

んでしまったが、この哲学的探究の共同体という言葉は、次のような問題を提起する。探究の共同体は全て哲学的である必要があるのか、それとも例えば歴史的探究や科学的探究の共同体といったものもありうるのか。私は、ありうると思っているが、ただ、ここでいくつか述べておきたいことがある。第一に、プロセスと内容の両方について適切な知識を教員がもつ必要がある、ということについて私が述べたことは全て、哲学的ではない探究の共同体にも依然として妥当する。第二に、哲学とは異なる学問分野を基にした探究は、それが上手に運営されて、その結果、深い探求が行われる場合には、当の学問分野の哲学的基盤へと不可避的に掘り下げられることになる、と思う。最後に、我々がこのフォーラムで関心を寄せているのは、もちろん哲学を教えることについてなのであって、他の学問分野ではない。

教員教育のいくつかのタイプ

学校で哲学を教えるやり方には異なるタイプがあることが明らかになったのだから、教員が教育される方法にも違いがあっても当然だろう。[しかし]実は、ここにはまた別の問題がある。我々が教育する人々のそれぞれの経歴もまた違うということによる問題である。経歴の違いをいくつか考えていこう。

まず、教育される人々は、教員免許を取得するために学んでいる最中であるか（就職前 pre-service）、既に免許をもっていて学校で教えているのか（現職 in-service）、という違いがある。教育の狙いはおおかた同じだろうが、明確に異なる点もあるだろう。就職前の教員は、教える習慣——これについては再検討する必要があるかもしれない——を未だ形成してはいないだろう。教育を受けるその人々は長期間にわたって、それも大抵の場合はフルタイムで免許取得に専念するのであるから、理論を学ぶ時間や、授業実習に従事する時間はかなりあると考えられる。更に、教える側は、背景知識としての哲学について研究することを要求することができるだろう。哲学を教えるための教育は、その後続く残りの課程へと統合することができる。もちろん、これらの長所を生かすことができるのは、十分な時間が哲学的な探究の共同体に割り振られる場合だけであって、時間の割り振りを巡って、探究の共同体は課程の他の授業と競合することになるだろう。

教員——普通は常勤の教員——として既に学校で雇われている人については事情が全く異なる。哲学を教えられるようにするための教育は、通常の就業時間外で、比較的短い時間に集中して行われると見込まれる。というのも、使える時間が一般的に言ってずっと少ないからである。参加者は既に常勤の仕事を負担しているので、背景知識となる哲学書の読解に割かれる時間の量には限界がある。一般的に、学校は教員の専門能力促進のための時間と資源に対して複合的な要求をなすだろうから、個々の分野の教育は、少しずつ断続的に行われることになるかもしれない。

このような2つの場合についてさらに調べる前に、経歴に関するもう一つ別の重要な違いにも目を向けてほしい。哲学を教えるための教育を受ける人々の一部は、哲学という学問分野の素養をかなりもっているだろうが、それ以外の人々は、もっているとしても、ほんの少しであろう。大雑把に言えば、フォーマルな哲学の授業をおそらく高校のレベルで担当しようと思っている教

員は、大学で哲学を専攻していた人である可能性が非常に高い。インフォーマルな哲学を教える準備をしている教員は、通常は、フォーマルな哲学の学歴をほとんど、あるいは全くもっていないであろう。それから第三のグループがある。つまりフォーマルな哲学の学歴はあるが、教員の免許あるいは経験はなく、それでもなお学校で哲学を教える活動に参加することを熱望している人々である。それぞれのグループにはいくらか違ったニーズがある。

オーストラリアにおける教員養成

あいにく、学校で P4C スタイルの哲学を教えるための初期的な教員養成に関しては、話せることはあまりない。と言うのも、それは実際にはほとんど行われていないからである。探究の共同体に焦点を当てた初期養成が必修単元に当てられているケースが、過去にいくつかあったことを私は知っているが、今現在そうなっているケースは一つしか知らない。クイーンズランド工科大学では、学校における哲学が、初等教育の学士号取得プログラムの三年次に、18 時間から成る中核的な単元になっている。その単元に従えば、学生は或る学校で探究の共同体を運営し、そして自分が経験したことを他の学生と議論し合わなければならない。

そのような単元が成り立つためには、次の二つの条件が満たされる必要がある。一つは、教育学部の中に熱心な学生がいることであり、もう一つは、たとえ選択科目として提供されようとも、とにかくそのような授業が必要なのだと学校全体を説得するという、大抵は困難な仕事を成し遂げることである。そしてこの二つの条件が満たされている場合であっても、ひとたびその熱心な学生が去ってしまえば、そういう単元はなくなるかもしれない。教育学部は、そういう授業を維持するために新たに教員を採用しようとは普通しない。或る課程においては、例えばモナシユ大学においては、学生に熱意があれば、探究の共同体に少しの期間関わるという活動を、社会科学方法論やシティズンシップ理論、カリキュラム理論といった、対象の範囲がもっと広い単元の中へ組み込むことができる。オーストラリアで、新たに養成された全教員を確実に、探究の共同体に精通しているようにさせる、という目標は、小学校の教員に関しても、まだまだ達成されそうにないし、ましてや哲学的な探究の共同体に精通させることはなおさら困難である。

私の知る限りでは、高校でフォーマルな哲学の授業の一つを担当したいと思っている、中等学校教員を目指す学生は、その科目に関して専門的教育を提供されてはいない。実際、彼ら・彼女らが社会科学や人文学といったもっと広い領域の教科教育法の授業を受講する可能性のほうが、かなり高い。そして、彼ら・彼女らがここで学ぶ一般的なテクニックを、哲学にも応用することができる——もっとも、探究の共同体といった、哲学的志向のあるテクニックがたくさん教えられるかは疑わしいけれども。こうなるのには、おそらく二つの主要要因がある。つまり、このレベルの哲学の授業は、比較的新しいということと、これらの科目を採用する学校の数も、履修する生徒の数もまだ比較的少ないということの二つである。しかしそのような教員は、実地で教えるようになってから、現職教員の専門能力促進のためのワークショップに時々顔を出す。一部の地域（例えばヴィクトリア州や西オーストラリア州）の FAPSA (The Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations=オーストラリア初等・中等学校哲学協会連合会) もまた、

特に高校でのフォーマルな哲学の授業を担当する教員のために、現職教員向けのワークショップを開催している。

オーストラリアにおける現職教員研修

ごく一部の大学（有名なところとしてはクイーンズランド大学とクイーンズランド工科大学）が、学校で教える哲学のための専門能力促進の講座を提供しているが、オーストラリアの現職教員に研修を提供しているのは、主として FAPSA のワークショップである。FAPSA は、この研修を提供し資格認定するための枠組み（現在再検討中）を立案した。この研修を運営するのは、個々の協会か、あるいはその協会と結び付きのある個人であるのが一般的である。教室で P4C スタイルの哲学を行えるように教員を教育することは、レベル 1 として分類される。

これまで、レベル 1 とされる最初の研修の期間はどんなに短くても丸二日間であった（ただし、現在いくつかの協会は二日半、あるいは三日にわたってワークショップを開催している）。これより短い研修は「お試し受講（taster session）」であり、当の教員が自分自身の教室に専門技能を持ち帰るには不十分な長さだと考えられてきた。ワークショップでは次の 3 つの要素が組み合わせられる。一つ目は、ワークショップの全参加者から成る「生の」探究の共同体への参加であり、二つ目は、実践を下支えする理論的問題に関する考察であり、三つ目は、参加者が、自分自身の教室で自分自身の探究の共同体を運営してみる機会である。この三つ目に関する見解の相違が理由となって、ワークショップの日数に差が生じている。

現在 FAPSA は、参加者が探究の共同体に関して基本的なことを十分に理解するためには、2 日間の研修で十分なのかどうか疑問視している。我々 FAPSA の一部のメンバーは、次のような心配を拭い去れないでいる。すなわち、教員が、どうすれば自分が担当する探究の共同体に厳密さ（特に哲学的深み）をもたらせるのか、についてほんの少ししか理解していない状態で学校へ戻ってしまうのではないか、そしてその教員のクラスで行われるディスカッションは哲学から遠ざかってしまうのではないか、という心配である。

もちろん、正真正銘の開かれたディスカッションが教室で行われているのであれば、これは、これまでの実践が改善されたということなのかもしれないが、それは哲学ではない。むしろそれは、物語の登場人物に関する心理学的推測（psychological speculation）であるかもしれず、あるいはそれに表面的に関連するよう見える逸話を語り合う、といったことであるかもしれない。二日間しか教育を受けていない教員は、ディスカッションを注視すること、そしてもっと厳密な哲学的領域に向かうようにディスカッションを後押しするためには適切なタイミングで介入することが必要なのだ、ということをも十分に理解していないことがよくあるのではないかと我々は疑ってしまう。さらに、そのような教員の哲学的素養が十分しっかりしていないため、実りを期待できる手を打つことができないかもしれない。

P4C スタイルの運動の中で生み出された幅広い教材を用いることによって、これらの問題に対処することが試みられており、この試みは、深さに関してはともかく、やり方に関してはリップマンがもともと行っていたのとほとんど同じである——リップマンは、背景となる考えや練習問

題、そして特にディスカッションのいくつかのプランを提供してくれる補助教材を作成した。これらのプランには慎重に順番に並べられた一連の問いが含まれており、教員はこの問いを参考にしながら、ディスカッションをより生産的で哲学的な領域へと進めていくことができるのである。

もし教員がこれらの教材を上手に使うならば、教員が自分の実践を強化する能力を養う可能性は高い、と思われる。しかしながら、教員がその補助教材を本当に使うという保証はない。多くの教員は、自分の教育プランに合わせるために、何か別の経験を取り掛かりとして用いて、探究の共同体に取り組みたいと思っている。この場合にはその補助教材が利用されることはないのである。

以上のようなことを懸念して、オーストラリアではレベル 1 の研修を構築し直すためのプランが作られた。イギリスの SAPERE (the Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education=教育において哲学的探求と反省を促進するための協会) との議論によって、FAPSA はレベル 1 の研修に関して三段階モデルを展開している。第一段階 (入門 Introduction) は、上述の、ワークショップの最初の 2 日間と似たものになるだろう。第二段階 (中級 Established) は 3 日間のワークショップから成り、ここでは教員は、専門能力をより深く養い、自分の教室で探究の共同体を指導するための教育を受けた人として、FAPSA から資格認定されることを目指すことになるだろう。第三段階 (上級 Advanced) は 3~4 日間のワークショップから成り、ここでは、探究の共同体を導くためのテクニック、教室でしばしば生じてくる哲学的な考え、提起される哲学的問題に結びつけて新しい教材を開発する方法などについてより詳しく学ぶことに焦点が当てられるだろう。このワークショップによって、教員は、経験の浅い他の教員を指導するための技能を身につけるだろう。それぞれの段階に入るためには、その前の段階を経ていることだけが要求されるのではなく、研修を受けてから、哲学文献の適切な読解に加えて、教室で探究の共同体を十分に経験したことの証明もまた要求される。

現在のところ、我々が開催しているレベル 1 のワークショップは、通常、哲学の素養がほとんど、あるいは全くない現職教員と、教員の免許や経験をもたない少数の哲学学士取得者の両方の関心を引いている。この事実を認めるならば、上級のワークショップの一部は、欠けている部分を補強するという目的、つまり教員にはよりよい哲学的理解を与え、哲学者には教室でのテクニックを身につけさせるという目的に合わせて行われることになるだろう。

教育する人を教育すること

レベル 1 の研修が、P4C スタイルの探究の共同体に関する理論と実践を十分にしっかりと把握している人によって提供されることを保証するために、FAPSA (およびその先駆者たち) は 30 年の間、7 日間にわたるレベル 2 のワークショップを開催してきた。このワークショップの狙いは、レベル 1 のワークショップを指導する人を育て上げることである。30 年の間に、このワークショップの進め方の詳細は進化してきた。1980 年代には、ワークショップはアメリカでリップマンとその同僚——その中にはワークショップを手伝うためにオーストラリアに来た人も何人かいる——が確立した基本型に倣って行われた。その当時、リップマンは、レベル 1 のワークショッ

プを提供する人は皆、哲学の博士号を取得していなければならない、と考えていた。

私は1986年にローレンス・スプリッターに導かれてP4Cに入門し、その熱心な支持者になった。そしてレベル2のワークショップに参加したいと思った。しかしながら、その当時私は博士号をもっていなかった（理学士の課程で哲学を専攻しただけだった）。私は、実地で教える教員の専門的スキルが重んじられていないと主張し、P4Cの探究の共同体が教室で上手く機能するためには、教育の際、哲学的な事柄だけでなく、教室でうまくやるための専門的スキル——このスキルをもたない哲学博士は多い——も重要視される必要がある、と主張した。

P4Cスタイルの哲学を教えるための教員を育成する人は、教室での教え方に関する知識と哲学的知識の両方を十分にもっている必要があるということを認めて、FAPSAは現在、レベル2の参加者を、その経歴に応じて〈教員教育者（哲学者）〉か〈教員教育者（教室での実践者）〉のどちらかとして認定している。もし、教員としてしっかりとした素養をもち、且つ少なくとも学士のレベルまで哲学の教育を受けた人がいるとしたら、その人は両方の認定を受けることができる。

レベル2の研修を受けた後、〈教員教育者（教室の実践者）〉は、フォーマルな哲学を更に学ぶことによって哲学的素養を高め、両方の認定を申請することがあるだろう。同様に、〈教員教育者（哲学者）〉は教室での経験をしっかりと積み、両方の認定へと進むことができる。

FAPSAは、その名の下に行われるレベル1のワークショップに対して、探究の共同体を運営するための教え方に関するテクニックと、使用される教材の根底にある哲学的な考えの両方を十分に重んじることを要求している。従って、自分一人でレベル1のワークショップを指導する人は、教室での実践と哲学の両方について認定を受けている必要があるだろう。自分とは異なる方の認定を受けている者と協力して、何人かでレベル1のワークショップを運営する、というケースの方が一般的である。

レベル2のワークショップを指導する人は、レベル3の研修を受けた人ということになっている。しかしながら、FAPSAはレベル3のワークショップを運営してはいない。むしろ我々は実習モデルを採用している。レベル2のワークショップが計画されている場合、十分に経験を積んだ人が、そのワークショップを提供するチームに加わるように誘われることになるだろう。その適切な経験の中に含まれていることとしては、その前段階としてのレベル2の研修を受け、それに続いてレベル1のワークショップを運営すること、教室で探究の共同体を何度も経験すること、そして哲学理論についてしっかりと理解していることが挙げられる。レベル2のワークショップを提供する人が皆、教室での実践と哲学的素養の両方を等しくしっかりと持っていることを我々は要求しているのではないが、チームは全体としては、両方に関して相当な専門的スキルをもっていなければいけない。

現職教員の研修に伴う課題

自分のクラスで哲学に従事できるように教員を教育する際に、いくつかの問題と課題が生じる。これらの課題について議論するに当たって、私はこれらを二つのカテゴリーつまり実践的な課題と理論的な課題に区分しようと思う。もっとも、二つのカテゴリーは明確に区分されることはな

いので、これは大雑把な区分でしかない。私は、これらの課題の多くに対して解決策をもってはいない。ただし、うまくいくかもしれないアプローチを時折提案するつもりではある。

「実践的」という見出しの下で私が議論しようと思っているのは、教員へのアクセス、それも最初のアクセスと継続的なアクセスの両方に関する問題である。理論的カテゴリーの箇所では、研修を最大限有効なものに組み立てるための方法に影響するような問題にもっと目が向けられる。この節全体は、既に学校で教えている教員の研修に焦点を当てるのではあるが、ここで行われる考察の多くは、私が今まで確認してきた他の文脈に対しても適用されるだろう。

実践的課題

学校に対しては多種多様な要求があるので、主な実践的問題は、研修を受けようとするのは優先度の高いことなのだ、ということはいかにして学校と教員に納得させるのか、という問題である。オーストラリアの学校には専門能力促進のための予算があり、学校はそれを自由に割り振っている。割り振りの決定は、二つのレベルで行われうる。つまり、校長か、もしくは経験者から成る経営陣が学校の大きな方針を決定することもありうるし、もう一方で、個々の教員が、自分自身の関心やニーズに合わせて研修を選択するというのもありうる。そこで第一に、研修についての我々の宣伝が、それに興味をもっているかもしれない人々に届く必要があり、そして第二に、研修には価値があるのだ、とその人々を説得する必要がある。口コミがしばしば最も効果的な宣伝になる。

教員もしくは学校が研修の有効性について納得した場合であっても、時間がもう一つの制約になる。生徒の教育というのは時間のかかる職業であり、そして研修は、教員が出席できて且つ出席を望む時間に開催される必要がある。研修が通常の授業の時間帯に開催されるのであれば、この問題はかなりの程度まで克服されるが、しかしそこから、教員が免除された授業をどうやって埋め合わせるのか、という更なる問題が学校には生じる。だから、研修を魅力あるものにするために、所要時間を短くせざるをえないかもしれない。だがそうすると、研修の内に十分な教材と活動を含めることが困難になり、その結果、研修が短すぎて効果を発揮できないということがある。このような事態にならないようにと、我々は資格認定書を発行する前に、5日間の研修——レベル1の入門の段階と中級の段階のワークショップ——に出ることを教員に要求している。

調査によれば、教員のための専門能力促進の多くは、継続することができないがために無駄になっている。その専門能力促進に再び力を入れることがないのであれば、教員の当初の熱意は衰え、テクニックの核となる要素は弱まるか或いは失われ、理解と専門的技能を深め拡張するための機会はなくなっていくのである。このような事態を防ぐ方法はいくつかある。レベル1の3つの段階がそれを防ぐための対策となるのは明らかだが、ただし、時間と資金をめぐって教員の通常の職務と競合するという同じ問題に直面することになり、しかも、「我々はもう研修を済ました」という態度がしばしば問題を難しくする。これとは別の対策として、教員がお互いを支え合い、助言と洞察を交換し合い、そして熱意を高めることができるように、教員のグループを研修に行かせることを学校に推奨するという対策がある。

これと関連して、研修の継続性に関わる問題がある。もし教員が専門的技能を培おうと思うの

であれば、研修は、教員が次のステップに進む準備ができていない時に提供されるのが最善である。だが、この好機をいつも適切なタイミングで生かすことができるわけではない。それは、研修に出ることに対して学校による制約があるという理由によるか、それとも我々提供者がその研修を提供することができないという理由による。

もう一つ制約があって、それは、レベル 2 の研修を提供できる熟練した指導者が、研修に対する要求を満たすのに十分な人数いないかもしれない、ということである。ほとんどの研修指導者は、別の職の常勤の職務を果たしながら、研修を開催することになり、過重負担あるいはバーンアウトの危険が現実にある。学校で哲学を教える経験を積んだ教員に、レベル 2 の研修へと次の一步を踏み出すことを奨励することが必須となるのである。

理論的課題

既に述べた通り、次の二つは緊張関係にある。つまり研修を短くすることによってもっと多くの参加者を惹きつけようという欲求と、複雑な方法論に関して教員をきちんと教育するのに十分な時間を確保する必要性との二つである。どのようにして自分自身の教室で哲学的な探究の共同体を実行したらよいかということについて、教員がほどほどに正確な理解をもって研修を後にするのではないのであれば、教員を教育することにほとんど意味はない。

ここで一番気に掛けるべきことは、自分の教室で行われるディスカッションが哲学的な鋭さを失わないようにすることである。先ほど述べた通り、教員が哲学的素養をもっていることはめったにない。だが次のことは極めて重要である、すなわち教員が、哲学的根拠について優れた地図を頭の中に描き、それによって、或る特定のディスカッションがどこへ向かうことができるのか、ということを理解できるようになる——そして、ディスカッションに介入することによって、その向かうべき方向へとディスカッションを後押しすることができるようになる——ことは極めて重要である。

このような場合にマニュアルや補助教材——教員用に哲学的問題を要約したものや、ディスカッションが哲学的になるようにと作成されたディスカッションのプランや練習問題——を用いることによって教員を手助けできる方法のいくつかについて、私は先ほど述べた。しかし、注目すべきことに、そのようなマニュアルの基礎となっているリップマンのマニュアルは、長々とした小説に付属しているものであって、だからそのリップマンのマニュアルを良心的に使用する教員は、多くの関連した哲学的問いとアプローチを通して順々に導かれ、そのようにして、より優れた理解と専門的スキルを徐々に身につけていこう。

リップマンが書いた小説とマニュアルを使用するのをやめる傾向がオーストラリア——そして他の多くの国々——で見られるのだが、この傾向は、教員に対する現行の哲学的教育に悪影響を及ぼしていないかどうか、我々は自問する必要がある。我々がリップマンの小説から離れた理由は、まったく理解可能である。オーストラリアの教員は画一的なプログラムが好きではないのである。むしろ彼ら・彼女らは好んで、自分の教室用のプランを考案し、利用可能な哲学の教材の中から関連するものを選び取ることによって哲学の授業をそのプランに合わせようとする。そうすると、リップマンがよく計画して作成した教材を使用する場合に得られるような哲学的な

つながり、連続性そして発展を、彼ら・彼女らは失うかもしれないのである。

ここから、関連のある問題が一つ出てくる。教員は、自分が担当する哲学的なディスカッションのために、或る物語やその他の取り掛かりを、それが自分の大きなプランに合うからという理由で、使うことができる。ただ、そのような教材には哲学的な注解や哲学的なディスカッションのプランが付属していないから、教員は自分自身が身につけている知識で何とかするしかない。だが、その知識は哲学的にしっかりしたものではないかもしれないのである。一方で我々は、教員は、自分独自の教材を選ぶ前に、サポートが充実した教材を使って多くの経験を積んでほしい、と望むかもしれない。だが他方で我々は、哲学的なものを認識し展開していくための方法に言及する必要がある。レベル1の研修の発展的段階〔第3段階〕は、それを手助けするために設けられたものであるが、しかし全ての教員がそれをものにするわけではないだろう。

だが、レベル1の研修に参加する者が皆、哲学に関するサポートを必要としているわけではない。既に述べた通り、ワークショップの参加者のうちの一部は、学校で探究の共同体を運営したいと思っはいるが、教員になるための教育は受けていない哲学学士取得者である。この哲学学士取得者に必要なものはいくらか異なる。哲学学士取得者も教員も両方とも探究の共同体を運営するためのテクニックを学ぶ必要があるのだが、教員は、教室での実践一般に関するしっかりした知識を利用することができるのであって、それに対して哲学学士取得者にはその知識はない。我々は、短期間のワークショップで完璧な教員教育を提供することはおそらくできない。だが、もしそのような哲学学士取得者に研修を受けてもらうのであれば、我々は、安心して子どもと一緒に活動することができると感じられるよう助力を与えるために、何らかの教育を提供することが、確かに必要である。

より一般的に言えば、哲学は、既にたくさん詰め込まれたカリキュラムのどこに収まることができるのか、という問いに我々は注意を向ける必要がある。哲学は他ならぬ哲学として場所を与えられるに値すると我々は考えているのだが、学校は、哲学に時間を割くことに乗り気ではないかもしれない。このような理由で、そしてまた、どんな科目であっても、それを深く理解するためには、その哲学的な根源（例えば科学の哲学や歴史の哲学）を探究することが多分必要になるという理由で、我々は、学校で従来教えられてきた科目の内に哲学的探究をどのようにして組み込めばよいのか、ということを考える必要がある。組み込むためには、自分が教える科目の内での哲学的探究の地位を教員に気づかせ、且つ適切な探究の共同体を運営する能力を教員に身につけさせることが必要である。

最後に、学校で哲学を必修科目にすることについて、問題を提起したい。ここにいる皆さんは多分、哲学は重要であると考えている。そしておそらく皆さんの大半は、哲学が学校で教えられるべきだと思っている。だとしたら我々は、哲学が学校で必修の中核的な科目になることを推進していくべきなのだろうか。この考えは魅力的かもしれないが、あまりにも早急に哲学を必修科目として導入するのは危険だろう、と私は思っている。主に問題なのは、哲学を上手に教えるための素養をもち、そのための教育を受けた教員の数で十分でない、ということである。もし教員が、自分がほとんど知らない科目を十分な研修なしに教えなければいけないと言われたとしたら、大抵その授業は拙劣でつまらないものになるだろう。

だから、私の考えでは、哲学を学校の必修科目にするためには、それに先行して、教員——そ

れには小学校の全教員と、関係のある中等学校の全教員が含まれる——の専門能力促進のキャンペーンを大々的に行う必要がある。更に、そのようなキャンペーンを行うためには、レベル 2 の認定を受けた、ワークショップの指導者が大勢必要になるだろうが、少なくともオーストラリアには十分な人数がいるとはとても言えない。従って私が好むモデルは、[学校で哲学を教える] 専門的スキルがほどほどに広く普及し、そして、哲学を必修にすることは全ての子どものためになることなのだ——私は自信をもってそう信じている——という理解が多く学校の教員の間で高まるまで、学校で教える哲学の教育を受けるように教員を奨励する、というモデルになる。

訳：中村信隆（上智大学大学院博士後期課程）

参考文献

- Dillon, J. T. (1994). *Using Discussion in Classrooms*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Gardner, S. (1996). Inquiry is no mere conversation. *Analytic Teaching*, 16(2), 41-47. Retrieved from [http://www.viterbo.edu/analytic/16 no 2/Inquiry is no mere.pdf](http://www.viterbo.edu/analytic/16%20no%20Inquiry%20is%20no%20mere.pdf)
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education : the community of ethical inquiry*. London: Routledge.