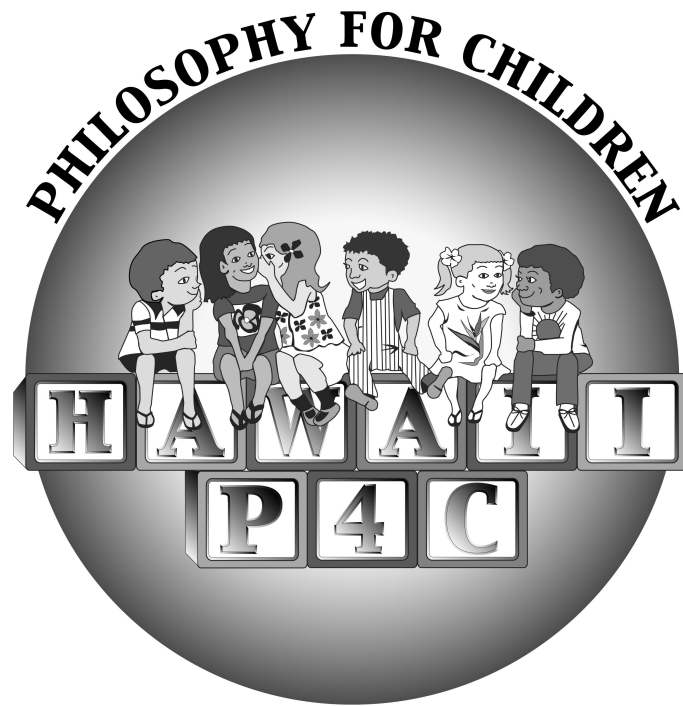




やさしいソクラテスの探究 (原注*)

トーマス・E・ジャクソン 著

たばた たけと 訳

+15 第3版
12/2017

てつがく

のはじまりは

不思議

にあり

(プラトン、紀元前 427-347)



目 次

目 次	2
P4C へのイントロダクション	3
p4c ハワイ-「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の探究とは何か？	4
セーフティについて	6
セーフなコミュニティづくり	7
コミュニティボールづくり	7
魔法の言葉	8
p4c ハワイの探究に関する理解の発展：5 つの特徴	10
深く考えるためのツールキット	11
教師の役割	18
参考文献	20
原注	20
プレーンバニラ	21

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。P4C の発想は、1969 年、リップマンがコロンビア大学で教えていたときに生まれました。リップマンが深く悩んだのは、理由をうまく伝えたり、確かな判断を下す能力が、学生たちに育っていないことでした。この遅れを取りもどすには、大学から始めたのでは遅すぎる、そう確信したリップマンは、悩みながら次のことを成し遂げました。(1) 哲学の内容を修正し、学者でない人びとが参加できるように、楽しくデザインし直すこと、(2) その哲学的内容を、7つの物語と教師用マニュアルで構成された K-12 という哲学的に豊かなカリキュラムに形づくること、(3) アン・マーガレット・シャープと共同し、子どもの哲学振興協会 (IAPC) を設立すること、(4) モンクレア大学で定期的にワークショップを開催し、この新しい構想を率先して実現するにふさわしい教育者を援助すること。これら数々のワークショップを通して、参加者たちは、伝統的な学級から、哲学的な探究のコミュニティへの変容というリップマンの構想を、自力で経験しました。

今では国際的に認められているように、P4C 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、子どもたちが自分で考える力を伸ばすことすし、その思考力を、思いやりのある仕方で責任をもって活用できるようにすることです。

1984 年、私は、リップマンの方法をハワイに導入しました。ここで、P4C (子どもの哲学) をめざすリップマンの方法は、ハワイ諸島の特殊性と豊かな文化的多様性に精気をえて、「p4c ハワイ (p4cHI)」^{原注**}へと変貌をとげ、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、ハワイ大学マノア校の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 ハワイー「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、自分で考える力が生徒たちに育つよう支援することであり、生徒たちがこの力を、共感的かつ責任ある仕方で活用できるよう援助することです。私たちが見るところでは、現在の学校教育の多くは、生徒たちを支援してこの力を達成するにはいたっていません。やさしいソクラテスの探究は、基本的に次のことを認めることからはじまります。すなわち、この世界に参入するとき、私たちは誰しも、不思議 (ワンダー) ^{原注***}を感じる特殊で力強い感覚に満たされている、ということです。それはまさに、根源的な不思議 (プライマル・ワンダー) です。ここから、「意味」を探し求める奥深い問いかけや粘り強さ、そして情熱が噴出します。この「意味」こそ、世界との私たちの最初のふれあいに生気を吹き込んでくれるのです。

この根源的な不思議を感じる力は、本来、活力ではち切れんばかりで、ここから、この世界における真実の思考と実存が生い育つのですが、悲しいことに、この不思議を感じる力は、私たちほとんどにとって、あまりにも頻繁に萎縮させられています。残念なことに、

学校教育は、意に反し、不思議を感じる力を喪失させることに、根本的な仕方で手を貸しています。すでに早くから、この喪失は明白です。子どもたちの思考は、ますます、自分たちの不思議ではなく、システムが指令する内容へと焦点を絞るようになりますし、教師は、こうした学習を提供するよう期待され、子どもたちは、これを習得し、自分たちの学習成果を標準テストで証明するよう期待されます。その一つの結果として、子どもたちが本当に不思議を感じ、問いかけるための時間、そして耳を傾けられるべき子どもたちの本音のための時間が、見かけ上、なくなってしまうのです。

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、ほとんどの教育者たちが、この種の不思議と、この不思議から生い育つ探究に、身をさらしたことがないという単純な事実です。教育者たちは、特に p4c ハワイの手法を採用した教室や学校で、不思議を感じる力がどのように働くかを目撃したことがありませんし、やさしいソクラテスの探究が実現する様々な変化を見たこともありません。本論が読者であるあなたに息吹を吹き込み、もっと学んでみよう、一度試してみようと思ってくださることを、心から願っています。

やさしいソクラテスの探究とは何か？

やさしいソクラテスの探究における「やさしい」という言葉が、強制的に含意しているのは、ソクラテスと彼の方法についてこれまで頻繁にいわれてきた主張との、つながりと違いです。ソクラテスはしばしば、卓越した弁護人として描かれます。彼は、巧みに問いかけ、「おお、なんということか！」という矛盾へと、論敵を誘い込みます。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、隠された前提の暴露とみなされます。ソクラテスの方法は、規則的で段階的な手続きになります。

幼い子どもたちは、まさに、世界に応答しながら、継続的に「なぜ？」と問うとき、ソクラテスに似た傾向を示します。しかも、子どもたちの粘り強さは、相当に真剣でありながら、非常に遊び心にあふれています。もし、私たちおとなの最初の応答が、満足のゆくものでないなら、子どもたちは、「でも、なぜ？」と続けます。

また、幼い子どもたちは、「知らない（無知）」という奥深い感覚を、ソクラテスと共有しています。逆に、ソクラテスは、幼い子どもたちと同じように、「答え」を事前に隠しもつことなどしませんでした。彼は、根源的な不思議を感じる強靱な力を持っていたと私は思います。そして、応答が、どうにかして、いっそう完全な答えといっそう奥深い理解に向かって進もうとするとき、彼は、この根源的な不思議を感じる力から、事柄を直観したのだと思います。それは、まさに幼い子どもたちが探し求めている事柄に他なりません。こうした意味で、ソクラテスは、大人たちと対決しているのであり、〔探究の〕文脈に細心の注意を払い、明確さと理解を追究するあまり、ときにあまりやさしくはありませんでした。

やさしいソクラテスの探究がソクラテスと共有しているのは、まさに、対話の重視です。

対話の傑出した特徴は、第一にもしくは根源的に、問いかけではなく、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、純粹にただひたすら聞くことです。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、やさしいソクラテスの対話では、「他者」は、たいがい子どもであり、もし子どもから、また、これについては誰であっても、真実の応答を返してもらおうと望むなら、やさしさが最優先されなくてはならないからです。

今日の学校教育と教員養成の多くの要素は、純粹なソクラテスの探究の本質である傾聴とは反対に作用しています。ペーター・ゼンゲ^{原注****}が示唆するように、私たちはみな、教師がどんな人物である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、生徒は知識を受けとる者、いわゆる「学習者」であるという観念です。それゆえ、あまりにもしばしば、教師の耳は、期待する答えを聞こうとしますし、生徒が特定の考えや概念を理解したかどうか調べようとします。「私が教えようとしていることを、生徒たちは理解したのかしら？」。これこそ、傾聴を妨げる態度に他なりません。やさしいソクラテスの探究を成功に導くには、傾聴が不可欠です。

対話に焦点を絞るとき、求められるのは、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一連の特別な人間関係が発展することです。これら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、思いやること、他者の考えを尊重することです。こうした環境設定こそが、十分な時間を確保し、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探究したりするのを促します。こうしたことすべてのおかげで、教室は、知的にセーフ（safe）な場所になり、どこかへ急いで到達することを中断します。

探究の時間、教師と生徒たちは、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、独特で特別な空間を創出することにあります。この空間で、上記のことが起こる可能性が生まれます。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。プウホヌアは、セーフティが認められた場所、神聖な避難所であり、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、教師と生徒たちの間で〔従来とは〕異なる人間関係が創出される環境になります。この場所で、教師は、生徒の指導者でも知識人でもなく、むしろ、生徒たちとの対話における「共同-探究者」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、セーフな場所という文脈に限定され

ています。恥ずかしがり屋の生徒や寡黙な生徒、あるいは見た目は無関心な生徒が、授業中はじめて口を開くのは、このセーフティのおかげです。

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、コミュニティづくりがなぜ必要であり、どうすればそれが実現できるかを学ぶために、意図的に介入する必要があります。生徒たちと教師たちが、時を重ねてこうした技能と練習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 の授業を超えて、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問いはじめ、いっそう思慮深くまた注意深くお互いに耳を傾けるようになります。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。では、こうしたコミュニティは、どのように発展するのでしょうか。

セーフティについて

やさしいソクラテスの探究は、対話と探究が繰り広げられ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を自由にしてよい

このセーフな場所では、集団は、円座になっている他の成員に敬意を払うかぎり、あらゆる質問や感想を、実際に受容するようになります。ここでは、参加者同士の信頼感が育ち、それにつれて、はじめはさしあたり複雑で難しい話題であっても、自分の考えを「みんなの前で」発表しようという勇気が育ちます。

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、質問するのを怖がる人はみな、セーフでない場所の脅威を感じています。セーフティーは、探究が育つための土台です。

セーフティにかかわる重要な細部は、多様な探究の道筋で現れる複数の見解の多様性を、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、「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、よく言われる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、しっかり考えた根拠を示すのに失敗するものです。学級集団は、特定の答えの含意や、自分たちの根底にひそむ前提を、完全に理解できるわけではありま

せん。学級集団は、提示された答えをよく吟味するには、こうした基準を考慮する必要があります。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、特定の答えをめざして誰かを説得することを、目標にしているわけではないことです。目標は、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、異なる視点、多種多様な異論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、つまり自分自身で考えることです。

セーフなコミュニティづくり

教室でセーフな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り、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、目を合わせ、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、相互作用に衝撃を感じる力が増幅されます。受容とか反発の衝撃とは、いったい何でしょう。注意散漫や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、またそれを超えてどの年齢の集団にも有効です。

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などの厚紙の円柱
- ・ カラフルな毛糸玉
- ・ 36 cmの結束バンド1本

つくり方

- ・ 結束バンドを筒に通しておきます。
- ・ 毛糸玉から毛糸を出して、筒に巻きつけます。
- ・ 筒を毛糸でぐるぐる巻きにしたら、結束バンドを芯に通し、筒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央に通したままになっています。結束バンドを結んで固定します。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。

- ・ ベーグル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。

おきまりのやり方としては、学級のみんなで円座になり、第1回目の p4c の授業を、コミュニティボールづくりではじめます。教師は、(クッキングラップやペーパータオルの)筒に毛糸を巻きはじめます。そのあいだ、教師のとなりの子どもは、毛糸玉から糸を送ります。まずは教師が最初に、一つないし複数の問いに答えます。同じ問いに、円座になった全員が、同様に一人ひとり順に答えてゆきます。一つないし複数の質問は、子どもたちの応答を無理なく引き出さだろうと教師が思うものなら、何でもかまいません。例えば、「自分の名前を言ってみましょう」「自分の名前に、なにか特徴はありますか?」「好きな食べ物、好きな音楽は?」「学校で一番好きなものは?」などです。話し終わると、教師は、筒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、全員がやり終えるまで続けます。

ボールづくりが終了すると、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、手を挙げている誰かにボールをパスできます。(2) どの人も、常に、[発言せずに] ボールをパスする権利があります。(3) みんなには、[他の人を] 招待する権利があります。コミュニティボールをもっている人は、まだしゃべっていない相手に、ボールを渡し、みんなの思考に加わるよう招待することができます。「パスできる権利」は、発言が強要されない安心感を生み出し、常に効果的です。「考え中です」と言って、パスすることもできます。

コミュニティの結びつきを強くするもう一つの(自由に選べる)戦略は、探究を促進するためにコミュニティの成員が活用できる「魔法の言葉(マジックワード)」を取り入れることです。魔法の言葉の活用は、これまでとても効果的で、子どもたちを萎縮させないセーフな場所を育て、探究を進展させてきました。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)」と言うと、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に見え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ための心強い助けになるでしょう。そのコミュニティでは、すべての成員が、探究を押し進める責任を分かち合い、この作業に参加する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、床にぽつりと(splat)落ちたことを表現し

ます。言い換えれば、あなたの言葉を聞きたいから、あなたにもっと大きな声で語ってほしいという意味です。

- **イダス (IDUS)** = 私にはよくわかりません。生徒が理解できないとき、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、「私にはよくわかりません」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、経験的に明らかになりました。他の内容領域で、イダスが使われはじめると、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、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おれなくなると、生徒たちはしばしば、みんなで同時にしゃべろうとします。ポパートは、このとき有効です。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。そのおかげで、ボールをもっている人が、話を続けられます。
- **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とき、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意味です。私たちの一人とか何人か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。言われていること／言われたことが、何人かがそれまで聞いたことがない言葉や名前で、「過剰な負荷」によって思考停止になっていることを意味します。

教師がひとたび魔法の言葉を導入すると、〔コミュニティボールをもっていなくても〕誰でも、そのカードを示して見せたり、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、一つ的话题で停滞して身動きが取れなくなったように見えるときには、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確かめるために、コミュニティで多数決をとります。もし多く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

p4c ハワイの探究を成功させる最も基本的なことは、おそらく、この時間に、「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、みんなでしっかり理解することです。他の内容領域や学校生活では、次の授業や教科などに進むため、教材をこなさなければならないプレッシャーにさらされています。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。いっそう深い探究には、展開のための時間や、思慮深い沈黙の間の合いや、明確にするための立ち止まりが必要です。こうした意味で、次の 5 つの特徴が、p4c の探究の核心です。

〔1〕探究の源泉： 探究は、いつでも、コミュニティの不思議・問い・関心から立ちあがり、コミュニティが理解する水準からはじまり、コミュニティ自身の、しばしば驚くほどのうねりや転回をともなって進展します。こうした探究にとって、きっかけや出来事や話題の可能性は幅広く多種多様です。プレーンバナナ^{原注*****}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、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に向かわせる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はじまりから、知恵に満ちた探究の筋道を創り出します。ある幼稚園児に、「あなたは、なにを不思議に思っていますか？」と尋ねてみたら、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。宇宙ができる前に、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。学年の違う探究では、次のような話題が探索されました。「一番偉い数は？」、「権利を構成しているのは何？」、「権利の目的は何？」、「もし私たちみんなが、善い人間として存在するためにはこれらの理性（道徳、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である、と私は推論できるか？」。

探求へと誘う問いや話題は非常に広範であり、「あなたが不思議を感じるのは何ですか？」にはじまって、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。すでに言及したように、問いを練り上げる心棒として、深く考えるツールキット（GTTK）の頭文字の一つを、必要に応じて活用することで、これらの問いはさらに洗練されます。

ひとたび生徒たちが、話題と問いを本当に自分たちが出しているのだと認識し、自分たちの関心に沿った筋道で追究できるのだと知るならば、生徒たちの探究の質は、真に生氣に満ちたものになります。

〔2〕共同-探究： やさしいソクラテスの探究では、誰も、教師でさえも、その最初の不

思議や問いに対する「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、明らかに、探究の筋道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、ヴィゴツキイ（ヴィゴツキイ 1986；リップマン 1996）がいう「発達の最近接領域」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、「答え」を知っていなければならない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： 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、マシュー・リップマン（1991）は、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議論とか意見の共有以上のものです。それは、特定の認知的道具だてによって促進される知的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立てです。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

支援されながら、生徒たちと教師たちが、深く考えるための探究のツールキットを内面的に自分のものにすることで、責任をもって自力で考え、行動する力が、彼／彼女たちに授けられます。対話と探究を継続的に経験する中で、生徒たちは、理由を尋ねたり、理由を述べることにますます熟練します。また、前提を見抜くことや、結果を予測すること、自分たちが引き出す推論を反省的に捉えること、明確さを求めること、証拠や例や反対例を探し出すことに、生徒たちはどんどん上達します。生徒たちはまた、別の選択肢を探し出したり、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

…の意味は何（What）か？ 何が問題か？ 何がここで起きているのか？ 何か質問すべきことを私は忘れていないか？ 他に何を、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次元性といった側面です。それゆえ、必要に応じて、明確化を求める心構えです。（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ことを理解しておくことです）

ひとが明確化に専念しているとき、きっかけとなる言葉には、次のようなものが含まれます。「…によって、あなたは何を意味しているのだろうか？」「…によって著者は何を意味しているのだろうか？」「何が、ここでの鍵となる論点だろう？」「それは本当だろうか？」〔T〕「どうやってそうだとわかるのだろうか？」「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連するのだろうか？」「私たちは…と仮定していないだろうか？」〔A〕

R

主張を支持する理由（Reason）は提示されているか？

〔R〕が表すのは、いっそう深い思考のためには、ただ主張するだけでは不十分だということです。その主張は、理由によって支持される必要があります。クラスの状況に合わせ、毎回の授業で、理由の性質や理由づけについて、いっそう十全な理解をめざし、追究することが大切です。この追究には、理由とは何か？複数の理由は同じ力をもつか？そうでないなら、良い理由を悪い理由から区別する有効な基準は何か？といった問題が含まれます。

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〕が認めるのは、議論・意見・論争・探究・発表にはすべて前提がひそんでおり、

その前提に気づくようになることや、それを顕在化することが、いっそう高度な思考の重要な部分をなしていることです。これに含まれるのは、成長途上にある次のような能力です。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諸前提がいかに影響しているかを認知する能力、そしてなされう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けるならば、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3つの要素からなります。（1）**出発点**（見えるもの、聞こえるもの、におうもの、味がするもの、触れているもの）、（2）**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」）、そして（3）優先的で一般性の高い推論、これが先の2つを結びつけます。私は、くしゃみをしている人（出発点）を見ます。すると私は、そうした人々は風邪をひいている（終結点）と推論します。私たちは、こうした推論を、頻繁にしています。私たちが（1）と（2）の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、さらに発展した技能であり、この技能によって、私たちは、推論がどのようなときに正当と認められ、どのようなときにそうとは認められないかを知ります。ここには、潜在している一般的な推論（3）が含まれています。ある人物が左手の薬指に金の指輪をしているのを見て、私が、「その人は結婚している」と推論したとしましょう。これを振り返ってみたとき私が気づくのは、「左手の薬指に指輪をしている」ことが引き金（1）となって、私は、「結婚している」（2）にいたる優先的で一般的な推論（3）を心に抱いた、ということです。「左手の薬指に指輪をはめている人々は、結婚している。」この（1）から（3）の過程を、私がひとたび意識化するならば、私は、次のように尋ね、この推論を吟味することができます。「推論の結果（2）は追従できるだろうか？」確かか？ たぶんか？ おそらくか？ この想定は大丈夫か？

T

言われたことは、真実（True）だろうか？ どうすればそれがわかるだろうか？

〔T〕が示しているのは、批判的に考える人は、主張の真実性（Truth）に強く関心をよせていることです。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でしょうか？ たくさんの言明が、学校の内外で、私たちみんなに提示されます。学校内の生徒たちの場合、それは、理科や算数や社会や国語の授業を含みます。明らかに、これらすべての言明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、一定の諸基準を満たさなくてはなりません。そうした諸基準とは、何でしょうか？ それは常に妥当するのでしょうか？ それは決して真実でなかったり、時々にはしか真実でなかったりするのではないのでしょうか？

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。何が確証になるのでしょうか？

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厳しい吟味です。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。

学級にお勧めしたい活動は、これらのツールキットをみんなでつくることです。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 8 cm×12 cm 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述べてほしいとき、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もうけ、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とき、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、その日の探究で、あるいは学校生活の別の場面で、どのツールが使われたのかが、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、それらの「表面を引っかいて掘り下げる」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「引っかいて掘り下げる」活動が活性化している一つの指標になります。

4 種類の進歩

p4c ハワイの効果的な授業によって生み出される進歩には、少なくとも次の 4 種類があり、これらは相互に重なり合っています。

(i) 混乱／錯綜：この種の進歩は、問いや話題が実はいかに複雑かが、探究であらわになるときに生じます。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ときに生じます。混乱をこうした仕方で経験するということは、生徒たちがこの混乱を経験し、混乱と共にあろうとする勇気をもったことで、支えられています。これは、考える人がいっそう成熟したことを示す指標であり、混乱に対処し、さらなる明確さをめざして仕事ができることを示しています。

(ii) 様々な新しい考えが連結する：豊かな探究の授業では、様々な新しい考えや洞察が提示されますが、やがて、探究の歩みにおいて現れた多種多様な考えの間に、複数の新しい連結が出現しはじめます。『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を、例にしてみましょう。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」とを連結しました。よく考え統合しなくてはならない様々な新しい考えをもつことは、最初の混乱をさらに助長することもあります。

(iii) 一つの答え、あるいはさらなる問い、あるいは探究の輪郭が出現しはじめる：何人かの参加者に、授業内容の結果として、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、ある特定の違ったやり方で対応されるならば、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。他の参加者にとって、それは、新しい問いや探し求めるべき探究の輪郭をもたらします。

(iv) 探究の歩みで出現した話題や問いのいくつかの点に関して、自分の中で、あるいはいっそう広範なコミュニティの中で、個人的に実行に移すという問題への関与。

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、同じ探究でも、個々人は、それぞれ違ったタイプの進歩を経験しているかもしれません。このように認識することが大切です。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、連結が現われはじめているかもしれません。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です。なぜなら、参加者はそれぞれ、話題に関して異なる人生経験と知識をもっており、異なる出発点から〔探究を〕はじめるからです。話題や問いに関して、様々な文脈で有効な共通の見解を探し出すことは、p4c ハワイの授業の目的ではありません。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、生徒たちそれぞれの内面で進行している対話を促進するために、生徒たちが探究の授業のノートを継続的にとることです。そうすることで、生徒たちは、自分たち自身の思考を継続的に振り返ることができますし、友だちから聞いたことによって、自分の考えが豊かになったことや、自分たち自身の洞察が発展し続けていることを、振り返ることができます。

もちろん、生徒たちは、自分たちの探究で、上記のいずれかの進歩を達成できないこともあります。しかし、そのときでも、これらとは異なるものの、これらと同じくらい大切なコミュニティとしての進歩があります。これについては、以下で述べることにしましょう。

〔5〕授業の振り返り： 最後に、毎回の授業がどうだったかを、探究のコミュニティで振り返ることが重要です。生徒たちの振り返りの際、コミュニティで使ってもらいたいお薦めの評価基準は、次のようなものです。

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「参加」しましたか？ ほとんどのひとが加わりましたか？（注意深く聞いたり、心を動かされたときに発言したりしていましたか。少数のひとだけが対話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、表面を引っか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（上記 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**：自分の頭で考えることに挑戦しましたか、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、参加ということで、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？「表面を引っ掻いて掘り下げる」とは、どのようなことでしょうか？ 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、すべての評価基準を一覧にすることもできますし、みんなに見えるよう掲示することもできます。また、それぞれの評価基準を別々のカードに書いて示すこともできます。別々の生徒に、それぞれのカードを一度に示すように促してもいいかもしれません。コミュニティの成員たちは、親指を上げたり下げたりすることで、それぞれの基準にてらしてコミュニティがどうだったかを意思表示できます。親指を横にすれば、どちらでもないという意味になります。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あいが決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、たくさんの違った見方があり、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。実際、個々人として私たちは、時系列の異なる時点で違った見方をしてもよいのです。知的セーフティがめざしているのは、厄介で戸惑わされることに対するセーフティを達成すること、つまり、真に異なり、平静さを失わせるほど多様な見方と経験と出会う冒険に挑戦するセーフティを達成することであり、成熟した責任ある仕方で応答する能力を身につけることです。

「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テーマを話し合っ

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、生徒たちは、「私にはわかりません」、あるいは「そうかもしれません」という地点にいるかもしれないということです。

その日の話題について、生徒や教師の思考がどの地点にあるか応えてもらうよう、生徒や教師に手をあげてもらうことは、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

p4c ハワイでは、コミュニティが発展する段階として、相互に重複する次の3つの段階を設定しています。(1) はじまり、(2) 出現、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演じます。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。コミュニティボールをもちながら、あるいはもたずに、必要に応じて介入し、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、生徒がお互いを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。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、生徒たちは最初、魔法の言葉を乱用し、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」(話題を変えましょう)を連発することがあります。

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、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。学級集団のみんなが、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かとか、反対例がどのように効果を発揮するかとか、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とかは、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す。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のがよいでしょう。

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」かどうかは、教師にかかっており、他のほとんどの授業で典型的なことを脇において、沈黙と「待ち時間」を教師が心から味わっていることが大切です。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て働いている人物であり、そのとき話題されているテーマに関して、コミュニティの本当の思考がどこにあるかを鋭く感じとる人物です。不確かさを心から楽しみ、せわしく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（これはしばしば感じられるのですが）を気前よく手放し、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「生徒と対話に対する」信頼感です。

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、教師が判断を決める必要があります。教師は、理由や例や明確化を「生徒たちに」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、強調したりします。

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「子どもたちへと」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す機会を、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。幼稚園児の場合、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、もっと長い時間を期待できるでしょう。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、哲学的にはいたって控え目です。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が、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「出現」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ともに、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、誰にとっても、興奮させ、成熟していて、やりがいのある経験ではないでしょうか！

この冒険に旅立ち、旅をし続けることは、誰にとっても、そうとうの勇気を要することでしょう！ それは、決まって上り調子というわけではなく、ときに、苦難の旅路です。まるで人生そのものです！ それが求めるのは、自分に対する見方、そして学級や授業に対する見方の変転であり、教師と生徒たちに期待する役割の変転、お互いの人間関係における変転、そしてなにより教育そのものの変転です。必要なのは、この旅路を様々な段階で共に実践する同僚たちによる支え合いのコミュニティです。この冒険は、教師たちそれぞれを勇気づけ、それを実現する自己流のスタイルを発展させ、教師たちそれぞれが身を置く具体的な状況に対する感受性を豊かにし、それぞれの個性と価値感と目標を発展させてくれます。この冒険は簡単ではありませんが、それがもたらす変転において、やりがいのあるものです。

参考文献

- 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。

原注

原注＊ 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。

原注＊＊ この発展と、「P4C」ではなく「p4c ハワイ」という私たち表記に関するいっそう十分な説明については、私たちのウェブサイト（p4chawaii.org）の「資料（Resources）」にある「p4c ハワイを学ぶ（Leaning about p4cHI）」から、最初の論集、『教育的観点に

関するジャーナル(*Educational Perspectives Journal*)』の3ページを参照いただきたい。

原注*** アシュビー・ブトナー (Ashby Butnor) 参照。

原注**** ペーター・ゼンゲの第5原則。

原注***** プレーンバニラ

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、あっさりはじめることもできます。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よいでしょう。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、音楽を聴くのもよいでしょう。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よいでしょう。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. 不思議に思うこと／問い- コミュニティのみんなに、課題読書に基づき、あるいはステップ1で言及された他の選択肢に基づき、不思議に思うこと、また／あるいは具体的な問いを出すよう尋ねます。これらの不思議に思うことや問いは、その後、教師や生徒によってはっきり示され、読み上げられ、みんなに見えるよう一覧にされたり、掲示されます。

ステップ3. 投票- コミュニティのみんなが、最初に探究したい不思議／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。魔法の言葉 (8-9 頁参照) や WRAITEC (12-14 頁参照) を適宜活用します。

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、16-17 頁を参照。)