

「子どものための哲学」による「市民性教育」の内容と方法 ーグローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(5)ー

Contents and Method of “Philosophy for Children” as Citizenship Education: “Philosophy for Children” as Citizenship Education in the Global Age (5)

森 秀 樹*
MORI Hideki

拙論『「市民性教育」の模索とその諸課題ーグローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(4)ー』は、「市民性教育」がこれまでどのような「理念」のもと実施され、どのような課題を抱えてきたのかを確認した。この論文は、上記論文において示された課題に基づき、「市民性教育」が依拠すべき概念枠組みを明確化するとともに、「子どものための哲学」の方法論を構築することを目的とし、議論の際に注意すべき四つの手順を明確にするとともに、議論において思考の方法を意識化させることの必要性を論じた。

キーワード：子どものための哲学、市民性教育、社会科、公私、方法論

Key words : philosophy for children, citizenship education, social studies, private and public, methodology

序 章 「子どものための哲学」による「市民性教育」の内容と方法

拙論『「市民性教育」の模索とその諸課題ーグローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(4)ー』は、ヨーロッパと日本における、「市民性教育」の理念・現状について概観し、以下のような課題を析出した¹。1. 社会科にみられる（特に、私と公の対比といった）近代的な記述枠組みに限界がみられるため、「新しい市民性教育」が依拠する概念枠組みを再構築する必要がある。2. 社会科や道徳、特別活動などで、普遍的な認識を自分の生活につなげていく試みは行われてはきたが、その方法論は意識的なものとはいえ、「新しい市民性教育」が依拠すべき方法論を明確化する必要がある。3. 教室での議論を社会での具体的な実践へとつなげていく仕組みの整備が必要である。本論は、「市民性教育」が依拠すべき概念枠組みを明確化するとともに、「子どものための哲学」の方法論を構築することによって、これらの課題に対処することを目的とする。

第一章 「市民性教育」の課題

上記拙論は、「新しい市民性教育」が依拠する概念枠組みを明確化する必要性を明らかにした。中でも、社会科の記述枠組み（例えば、私と公の対立）は現状の社会の常識の範囲にとどまり、それを越えてはならず、現代になって発生している社会変容にはもはや対応できていないため、新しいテーマにふさわしい枠組みを導入する必要がある。この課題に具体的に応えるためには、一

方で、従来の教育が依拠してきた概念枠組みを検討する（1）と同時に、他方において、「新しい市民性教育」の背景にある社会の変容がどのようなものであるかを参照しておく必要がある（2）。

（1）「市民性教育」の教科書的内容

教科書的内容の点から言えば、「市民性教育」の中心点は「民主主義」であり、その思想、歴史、制度について学ぶことになっている。そして、その上で、現代的な諸課題に触れることとなっている。例えば、『中学校公民改訂版』（清水書院）（2006）は、まず、序章「現代社会を生きる」において、貧困問題、家族の変容、地域社会、消費社会、国際貢献といった現代社会の諸課題に触れている。政治の仕組みを学ぶ「第一編 私たちの生活と政治」において、専制政治からの解放として民主主義を取り扱い、それを支える憲法を解説している。その上で、基本的人権と国民の義務について、司法・立法・行政の仕組みと選挙の仕組みについて解説している。また、「第2編 私たちの生活と経済」は、経済のしくみについて学ぶとともに、財政と関連させて福祉のあり方について学ぶことになっている。そして、「第3編 国際社会を生きる」は、国際政治のしくみについて学び、現代のグローバル化した世界の中の諸課題について触れている。

民主主義の思想そのものは18世紀に、当時の歴史的状況を背景として形成されたものであり、その制約を受けている。中学校段階で教えられる民主主義の成立史は「市民革命」であり、民主主義は抑圧的な王政からの解

*兵庫教育大学大学院教育内容・方法開発専攻認識形成系コース

放として記述され、個人や人格の尊厳から人権や自由という価値が基づけられている²。ここにおいて、個人は不可侵な人格であると考えられ、他者の自由を侵害しない限り、自由を享受すべきものとされる。ここから、自由とはそれを侵す抑圧からの解放であるとする考え方も生まれる³。

ただし、この人権や自由を保証するためには国家が必要であり、それを維持する責任や義務が発生することになる（社会契約論）。例えば、納税や政治参加がその中心となる⁴。ここでは、国家あるいは共同体とは、個人の自由の侵害を防ぐという目的のためにつくられ、国民の間の様々な利害の調整の役割をはたすものであるとして考えられている⁵。

教科書的内容はその後の民主主義の発達も含んでいる。それは平等概念の拡張である。18世紀的には人格の平等であったものが、19世紀になり、格差や差別の問題が意識化されるようになると、社会権や福祉の発想が生まれ、格差や差別の是正を意味するようになる。ここから、国家の様々な役割が生じることになる。このように、教科書は基本的にはマーシャルがまとめているような「市民性」の概念枠組みに基づいているといえることができる⁶。

（2）現代社会の変容

ギデンズによれば、現代社会において、制度、自己、関係性の三つの次元で流動化が発生している⁷。ギデンズは現代社会を「後期近代」としてとらえている。まず、「近代」は様々な観点から記述することが可能であろうが、ギデンズは、それを、「伝統的な社会」との対比において、「再帰性」を特徴とすると考えている。すなわち、近代においては、あらゆる制度が、伝統的なものを含めて、新たな情報に合わせて修正されるというのである（前掲書22頁）。そして、そのような「再帰性」がグローバル化の中で徹底的に遂行されることにおいて「後期近代」が成立する（cf. 前掲書279頁）。その中では、伝統的な生き方は他の無数のライフスタイルとの競合にさらされることになり、その自明性を喪失する。それに代わるのが、諸リスクを軽減するための、専門家による「再帰的モニタリング」（前掲書17頁）を経由する諸制度である。これが「後期近代」を特徴づける第一の再帰性である。

第二に、再帰的近代の進行は自己のあり方にも変様をせまることになる。「伝統的な社会」において、自己にはさほど生き方の選択の余地は存在しなかった。これに対して、近代においては、諸制度が様々な生き方の可能性を提供しており、自己はそれらの間から自ら選択をすることを迫られることになる。しかも、その選択は一度きりのものではなく、反復されるものであり、その中で、自己は自分の生き方を修正していかなければならないとされる。かくして、「私 [=ギデンズ] が「高度」あるいは

「後期」モダニティと呼ぶ環境—すなわち私たちの今日の世界—においては、自己は、自己が存在する広範な制度的文脈と同様に、再帰的に形成されなくてはならない」（前掲書3頁）。

第三に、人間関係のありかたも変様を被る。安心して日常生活を送るためには、「存在論的安心」が必要となるが、近代において、その安心は神の秩序への信仰のように確信に基づくものではありえず、「懐疑」の一時差し止めという意味での「自然的態度」でしかありえない。このような「自然的態度」は他者たちとの相互作用に支えられている。しかし、ガーフィンケルの実験が示したのは、そのような相互作用は根拠づけられたものではなく、容易に崩壊するというものであった⁸。また、人間関係もまた選択しうるものであると考えられるようになった現代においては、親密な関係において関係性の純粹化という傾向が見られる。純粹な関係はその本質からして、社会的・経済的生活といった外的な条件ではなく、お互いの関係性そのものによって支えられるのでなくてはならない。しかし、かえってそのために脆弱性がかかえこむことになる。しかも、関係性そのものを維持せねばならないという規範が、例えば、婚姻においてそうであるように、弱体化すればするほど、関係性を維持する努力は個人的なものとなっていく。結局、お互いの「コミットメント」というあてにならないものみに依拠して、再帰的な関係性を構築しつづけるという難題に立ち向かわねばならなくなっており、関係性もまた脆弱性を抱え込むことになる。

以上のような三つの次元での再帰化は、一方において、不安を引き起こし、様々な撤退現象を引き起こすとともに、他方において、現代人が適応すべき条件ともなる。

第二章 「市民性教育」の概念枠組み

これらのことが「新しい市民性教育」を必要ならしめる背景となっていた。知識、自己、関係性における三つの再帰化が発生している中で、教科書における対応はもはや十分とはいえない。まず、イタリアの社会学者メルッチによる分析から「新しい公共性」の理念を析出し（1）、その上で「市民性教育」が基づくべき概念枠組みを明確化することを試みる（2）。

（1）「新しい公共性」の着想

第一章において見たように、学校教育のカリキュラムが依拠しているのは19世紀に確立された近代的な学問の体系であり、制度（知）・自己・関係についてのダイナミズムが諸学問において主題化され、展開されるようになったのはその後のことである。このような事情から、学校教育のカリキュラムにおいて、制度は客観的実在に対応するものとして、自己はやがて確立されるべきものとして、社会は目的を実現すべきものとして想定され、

教えられてきた。学校教育の中では、制度（知）、自己、関係性の再帰性やそれがもたらすパラドックスについては主題化されていないのみならず、ほとんど触れられてさえない。なるほど、内容の点においてはその後の知見が盛り込まれてはいるにしても、基本的な概念枠組みは近代に典型的なものである。

まず、共同体の制度について検討してみよう。社会科学において教えられるのは基本的に、近代国家をモデルとした議会制民主主義の思想や枠組みである。そして、グローバル化の中で、経済や環境など国家の枠組みを超える問題も発生していることに言及している。さらに、教科書は、「地域」や「家族」といった近代以前からの共同体の概念にも触れ、それらが近代化の中でゆらいでいることを伝える一方で、NGOやボランティアといった新しい公共性を築いていく必要性についても言及している。これらの共同体は、社会契約論による共同体観とは必ずしも整合的とはいえない。これらの様々な制度は、後期近代における諸制度の流動化を反映したものである。確かに、教科書が伝えている通り、政治の制度は近代化の中で重要な役割を果たしてきた。しかし、その政治のあり方は後期近代においては万能なものとはもはやいなくなっている。一方において、家族や地域といった身近な共同体が近代化の中で揺らいでおり、近代的な政治の制度にはその代替を行うことができないのみならず、他方において、後期近代におけるような諸問題を抱え、それとは別な制度を形成していくことが求められているのである。市民が関わるべき制度が、いわゆる政治から、様々な領域へと拡散している現状がここに見られる。この現状について、教科書は、政治中心主義からの建て増しとして触れてはいる。しかし、これらの共同体は、社会契約論による共同体観とは整合的とはいえないにもかかわらず、それらの原理についてはもはや語っていない。ましてや、それらの諸制度がどのように関係しあっているのかについての見通しは全く立っていない。

これにともなって、個人と共同体の関係についても問題が胚胎することになる。確かに、教科書は政治が私たちの生活に大きな影響を及ぼすものであり、そこに关わる事が重要であることを指摘することで、政治への参加を呼びかける内容になっている。それに加えて、教科書は、「地域」や「家族」といった近代以前からの共同体の概念にも触れ、それらへの参加が重要だとしている⁹。ただし、これらの共同体は、社会契約論による共同体観とは必ずしも整合的とはいえない。なるほど、NGOやボランティアを事例として連帯という概念に触れているが、国際的な領域や特殊な領域の事例が取り上げられており、それが一般の人びとにどのように関わるのかは必ずしも明確ではない。このように個人と共同体の関係を総合的に考えることは必ずしもなされてい

ない。これに対して、『中学社会公民』（教育出版）は『「つながりかかわりマップ」をつくろう』という節を設け、そこにおいて、現代社会の諸課題を自分との関連の中でまとめさせている。これは社会の諸問題を自分との関連の中で意識させる優れた試みになっている。しかし、この場合においても、それが以上のような概念枠組みとどう関連するのかについては必ずしも十分に説明するものとはなっておらず、亀裂を残したままである¹⁰。

確かに、高等学校の「現代社会」になると、教科書の構成は中学校公民と同様ではあるものの、「倫理」でさらに詳細に取り扱われるべき内容が含まれてくるため、「自由」が社会との関連において問題化されている。例えば、『高等学校 現代社会改訂版』（清水書院）（2008）は、「自由とは、責任とは」という節を設け、「自由」を束縛のなさとしての「～の自由」を主体的に行動する「～への自由」とを結びつけ、さらに、責任と関連づけている¹¹。しかしながら、その結論は、「自由とは、自己と社会に対して、責任や義務をはたすことで生かされることを考えよう」（92頁）である。結局、様々なことを考えたにもかかわらず、「自由には責任がともなう」という決まり文句に回収されてしまうことになる。また、高等学校 公民改訂版の「他者とともに生きる」という節は、他者と共生できる社会の実現のために「私たちの社会参加」が必要であるとしている。ただし、そこでもやはり「私たちは自由や権利を追求するだけでなく、個人と社会を調和させ、立場や考え方のちがいをこえて、たがいに強調・連帯をしていかななくてはならない」（102頁）という論理に留まっている。

さらに、個人の共同体への参加をどのように考えたらいいのかについても不十分である。教科書は暗黙の内に、近代的・理性的・主体的な人間像を想定している。このような人間であれば、社会参加を促すためには、社会に対する適切な認識を与えればよいといえるかもしれない。しかし、後期近代において疑わしくなっているのは、このような人間像、自己像である。自己がもはや主体とはいえないとすれば、適切な認識をもたせるだけでは不十分であり、自己が社会参加するための方策を具体的に整備していかなければならない。このような発想は教科書にはほとんど見られない。かろうじて、道徳においてならば、なすべき事柄をなすことができないジレンマが取り扱われるかもしれない。しかし、道徳においてすら、この問題は徳目として、あるいは、話し合いの事柄として取り扱うのみであり、両者の間のジレンマを解消する具体的な方法論やその原理を主題化してきたとはいえない。そこで、市民性教育においては、これらの諸概念（主体、共同体、自由、共存）を語り直す手法を伝え、体験させるというパラダイムの転換が必要となる。具体的には、主体性中心主義から各々の環境に働きかけるやり方を意

識化させていくことが必要となる。

拙論「哲学的『移行』と『新しい公共性』」はイタリアの社会学者メルッチの分析から、「新しい公共空間」のモデルの特徴を析出した¹²。ここで、その内容を再確認しておきたい。まず第一に、市民運動の試行錯誤は主体と運動との生成変化する相互関係を意識化させ、自明とされる解決とは異なる仕方での解決の模索を可能ならしめる。フーコーが指摘しているように権力関係は隠蔽され、中立的な手続きの中に織り込まれ、拡大してゆくメディア市場の大量消費パターンとして結晶化されている。そのため、既成の制度の枠でアポリアが発生していることは、既成の枠組みの中では見えず、社会生活の目標に対して責任を負う者はどこにも現れない。その枠組みを規定している権力関係を見えるようにしないと、アポリアから出ることはできない¹³。言い換えれば、日常的な権力関係の中を動いている限り、発生してしまうような問題について、それがどのような脈絡から発生しているのかを可視化することによって、その関係を組み替え、解決を目指すような可能性が切り開かれるというのである。

そして、第二に、運動の効果は運動によって直接遂行されるだけではなく、運動の存在そのものがメッセージとなることによってもたらされうるという着想が開かれる。「集合行為は文化的コードに焦点を当てるため、運動の形式そのものがメッセージとなり、支配的コードへの象徴的挑戦となる」（前掲書64頁）。これにともなって、運動の形態もまた変容を被る。「動員とは特定の問題に関して展開されるものであって、運動とは別次元のものである。運動は、日常的な社会的関係のネットワークのなかに、時間や空間を再獲得する能力と意志のなかに、あるいはオルタナティブなライフスタイルを実践する試みのなかに、息づいている」（前掲書78頁）。そうになると、運動を遂行するということは、同じイデオロギーを共有することではなく、異なった考え方をもちつつも、諸事情から、同じ運動に参加し、その点において「連帯」するということになる（前掲書94頁）。このようにして、政治関係は「動員」から「参加」（＝アイデンティティやライフスタイルの提供）へと変貌することになる。

ここにおいては、運動の可視的側面である動員が潜在的な側面に依拠し、それどころか、運動の潜在局面こそが効果的な強さを引き出すという逆説があることが意識化されねばならない。潜在局面とは不活動性を意味するものではなく、むしろ、抵抗や反対へのポテンシャルが、日常生活という構造そのものの中に縫い込まれているということである。また、同時に、個人化した生活様式を維持するためにも、個人が政治関係へと参加することが不可欠であることが自覚されねばならない。「公共空間」とは政治制度と日常生活の中間に位置し、両者を媒介す

るものとなる（前掲書224頁）。

第三に、このような変容そのものが実験的価値として尊重され、そこに自己の意味があるという着想が開かれる（前掲書133頁）。確かに、現代的紛争の基盤が意味の生産へと移行しているために、政治との関係は希薄になってきている。集合行為の関心は日常生活や個人同士の関係、時間や空間の新しい認識へと向けられる。集合主体はネットワークの中で分散化・断片化・アトム化してしまい、すぐにセクトや感情的な支援サークルやセラピー・グループとなって消滅してしまう。しかし、だからといって全く消滅してしまうのではなく、違った文脈のもとに再生してくる。運動はこのような断続的な実験という様相を帯びることになる。集合行為を制度的変動へと転化する意志決定（や「政策」）といった政治媒介によっては、集合行為を決して代表することはできない。それらの形式は、日常生活の経験に根ざしているゆえに前政治的であり、政治勢力が完全にはその行為形態を代表できないがゆえに、脱政治的である。

第四に、「その上に、システム内で利用可能な余剰資源や文化的可能性の広がりによって、行為者は学習することを学習することが可能となり、行為自体に働きかける自己再帰的行為を生み出す」（前掲書65頁）ようになる。すなわち、新しい運動に関与することは単にその問題に関わる事柄について学習するだけではなく、他の問題に対する関与のありかたをも学習することになる。「複合社会においては、知識はますます再帰的になっている。そこではもはやたんなる学習が問題なのではなく、学習態度を学習することが問題となっている。つまりは、認知過程や動機づけのプロセスを管理し、それらを新しい問題に適合させることが問題なのである」（前掲書131頁）。

近代において社会のシステム化が進行した。なるほど、そのようなシステム化は社会的関係の調節を合理化するものであった。しかし、ハーバーマスが指摘しているように、個人がそのような社会システムに適応し、社会的関係の調節をシステムに委ねるようになると、個人を支えていた公共性が痩せ細り、それにともなって、個人の主体としてのあり方も溶解してしまうことになる。そして、個人が公共性から撤退するのにともなって、個人の参加によって支えられていた社会制度も硬直化することになり、社会の複雑化に対応できなくなっている。フーコーは主体の関係性の中に宿るものとして権力を考えていたが、主体としてのあり方が弱まるとともに、権力関係としての社会性もまた揺らぐことになる。ここにシステム化のジレンマがある。支配のためにすら、主体化が不可欠なのである。公共性を回復するためには、それを担う個人を、再帰的なものとして主体化することが必要になる。システムの与えるような保障を当てに出来ない

状況の中においても、周囲とののりしろに依拠しながら、なんとか軋轢を処理していくことができるような再帰的自己を練り上げていく必要がある。

近代において、個人の政治への関与は既存の政治活動への動員として考えられてきた。これに対して、メルッチが主体化のオルタナティブとして考えているのが、参加である。ここには発想の逆転が見られる。動員が価値の実現を目指し、その目的に個人を従属させるのに対して、参加はまず個人に共同体の中での「居場所」「係留地」を提供する。だが、このような「居場所」は、個人に立場を付与し、そこからの展望を語らしめることになる。「居場所」の提供は主体化をもたらすのである。このようにして、参加とともに、公共性が立ち上がることになる。メルッチはこのような公共性を「新しい公共空間」と呼び、それを「日常的には潜在化して見えにくい空間であるが、人々のあいだに浸透しているさまざまな文化的価値について、その自由な表現を可能にし、それを巡る意見交換や態度表明が活発におこなわれる寛容な場」と説明している。ここにおいて、政治参加の枠組みが組み替えられ、「集会」は「立ち話」や「カフェ」として構築しなおされる。そしてそれと同時に、政治は個人を従属させるものから、個人を誘惑するものに変貌することになる。なるほど、このような変化は、あてどない彷徨となる可能性をはらんでいるが、同時に、多様な「文化的実験」(前掲書64頁)が行われることでもある。そこに価値が芽生えることになる。すなわち、公共性というそのような形式的関係さえできれば、その内実は後から生み出されることになる。主体化の絡み合いは内実を生み出さずにはいられないからである。そこでは、挫折すら、意味をもたらしてしまうのである。

このようなメルッチの公共性のとらえ方はより現実的に即したものとなっており、「新しい公共性」を考える際のモデルとなる。これに基づいて、教科書の内容をどのように補完していくのかを考察することにする。

まず、共同体の制度に関しては、別々なものとして意識されている諸共同体を包括するような枠組みから考え直す必要がある。後期近代においては、伝統的な共同体の概念が衰退する中、近代的な政治の領域が硬直化するとともに、それに還元されない領域が新たに課題となっているにもかかわらず、教科書的記述は、近代国家をモデルとした民主主義の枠組みを基本とするものにとどまるため、諸共同体の総合的な理解を提供するには至っていない。まずは、政治に参加すべき個人がいきなり存在し始めるわけではなく、家族や地域といった共同体の中で育てられることが必要である。その意味では、自己と共同体とが分離不可能な仕方と結びついている状態について十分な理解をもつ必要がある。メルッチは共同体を単に機能的なものとしてのみは捉えてはおらず、同

時に、自分に「居場所」を提供してくれるものとして、それゆえにこそ、無関心ではいられないものとして記述していた。そして、このような理解に基づいて、いわゆる政治における参加も可能となる。しかし、それだけではなく、いわゆる政治に還元されないような領域もまた重要となっているのであるが、ここにおいても、共同体と自己との絡み合いが参加の契機の役割を果たすことができる。共同体は個人の自由を保障するための必要悪として導入され、個人の自由を束縛するものとして、個人とは対立的なものとして理解されがちであるが、共同体は個人の可能性の条件をなすものでもあり、個人の生き甲斐を提供するものであるという着想を明確にする必要がある。

これにともなって、個人と共同体の関係についても考え直す必要が生まれる。個人は自由を追求するものとして、共同体はそれを拘束するものとして理解されがちであるが、個人は共同体の中で個人となることができるのであり、かつ、共同体に関与することにより個人として承認され、居場所をえるものでもある。だとすれば、個人と共同体とを対立的にとらえる枠組みを見直し、個人と共同体が相即するような条件を検討する必要が生じる。例えば、個人と共同体を対立的なものとして現れさせている自由の問題を考え直す中で、自己とはどのようなものであるのかを考え直す必要がある。グローバル化に対応した市民性教育になっていくためには、内容面において以上の二つの課題に答えていく必要がある¹⁴。

また、メルッチの考え方によれば、個人は無条件で主体であるわけではなく、環境の中に位置を占めることによってどう振る舞えばよいのかを知り、主体となる。その意味で、個人は、全てをコントロールすることのできる主体ではなく、環境に従属した主体である。したがって、例えば、個人が共同体に参加するにしても、それは無条件で可能なわけではなく、そのための環境が整っているのではなくはならず、場合によっては、その環境を整備するところから出発しなくてはならない。だとすれば、近代が想定してきた主体性中心主義から環境に働きかけるやり方へと移行していくことが必要となる。これが新しい市民性教育の方法論上の課題となる。

(2)「市民性教育」の概念枠組みの明確化

1)「共同体」の概念の再検討:「個人」との関係において

近代は中世的共同体の批判から出発している。ルネッサンス・宗教改革においては、中世の権威主義を個人が吟味するようになった。それは共同体と個人とを対立的なものに見なすことである。しかし、個人が勝手に行動しだすと共同体が維持できない。このように、個人の自由を確保しようとしたときに、それと両立するような共同体の原理が求められることになる。それが社会契約論

である。

例えば、ホッブズは、自然なままの人間を利己的な存在と見なした。「自然権」(自分自身の生命を保存し、さらに、自分の権力を維持すること)を究極目的とし、それを当然のことであると考えている。それは「共同体」から独立した近代的な人間の姿に他ならない。このような人間たちがより集まるときに生じる「自然状態」は「各人の各人に対する戦争」である。しかし、各自が自分の生存を追求する結果、戦争状態が生じるというのはパラドックスである。そこで、人間は死への恐怖ゆえに平和を求め、理性的に考えることで、戦争を防止する「自然法」を発見する。まず第一は「平和を求め、それに従え。そして可能なあらゆる方法によって、自分自身を守れ」というものであり、第二は「平和のため、また自己防衛のために必要と考えるかぎり、人は他の人々が同意するという条件で自然権を放棄、ないし、譲渡すべし」というものであった。ここに社会契約思想が現れている。すなわち、各自は相互の契約によって、自分の自然権を制限するというのである。そして、この約束は「結ばれた契約は履行すべし」という第三の自然法によって支えられることになる。ただし、ホッブズはこのような自然法を人間が守れるとは考えていなかった。というのも、契約を破るものを処罰することができる公権力が無ければ、この契約も拘束力を持たないと考えたからである。そこで契約に参加する人間は自分の自然権をこの公権力に委ねることにする。ここにおいて「国家」が誕生することになる。

この図式によれば、個人の幸福は「やりたいこと」をすることであり、それを制限する共同体は邪魔者ということになる。逆に、共同体の立場からすれば、個人は自分勝手なことをする存在であり、共同体の維持のためにはその自由を制限すべきものということになる。このような図式は現代においても有力である。だが、こうなると、(個人的幸福の追求か減私奉公かという)「私か、公か」という二者択一に陥ってしまい、しかも、お互いに不満が残ることになる。しかし、幸福は個人的な欲望の実現に限られるのであろうか。また、共同体への貢献は「減私」によってしか実現できないのであろうか。

この問題を解く鍵は、社会契約論自体の中に隠されている。それによれば、個人が私的な幸福を追求しようとすると、共同体のことを考えなくてはならず、公的なルールを守らざるをえないのであった。すなわち、共同体から独立したはずの個人は実は共同体に依存している。この発想をさらに進めると次のようになる。個人が成立するためには共同体が必要であるし、逆に、共同体が成立するためには個人が必要である。これは、アリストテレスに典型的に見られる古代ギリシア人の発想である。すなわち、個人が本当に幸福になるためには、自分独りで

いるのではなく、社会の中で一定の役割を担うことが必要であるし、逆に、共同体が存立し続けるためには、個人を無理矢理働かせるのではなく、むしろ個人が進んで一定の役割を果たすことが必要である。ここでは、私と公は二者択一ではなく、相互に支え合うものとなる。

しかし、この相互に支え合う関係はしばしば固定化してしまう。本来、ルールは私と公を両立させるためのものである。例えば、サッカーでは手を使ってはいけないが、このルールはゲームを面白くするために導入されたものである。このようにルールにはそれが生まれたときの状況があり、そこでの意義がある。しかし、状況や意義はだんだんと忘れられ、ルールが固定化していく。すると、「ルールはルールだ」という考え方が生まれる。それと同時に「ルールは自由を束縛する」とも感じられるようになる。ここでは、共同体と個人の狭間でルールが発生してきた様子が見失われ、共同体と個人との生き生きとした関係が失われてしまう。共同体と個人との相互関係を見ていかないと、二者択一に陥ることになってしまう。大事なものは、ルールそのものではなく、ルールが本来の状況の中で担っていた意義である。例えば、サッカーにおいて重要なものは、手を使ってはいけないということではなく、手を使わないことによって得られるゲームの面白さである。

1. 個人と共同体は、対立しあうというよりも、むしろ相互に絡み合った存在である。この相互の影響関係を意識する必要がある。自己実現を追求しようとすれば、そこには公共的な側面が必ず入ってくる。逆に、共同体を促進しようとすれば、個人に強制するだけではだめで、個人の積極的な関与が必要になってくる。
2. そうであるにもかかわらず、近代の個人主義を批判する人々は、習慣やルールを強調し、個人的なものを制限する。しかし、習慣やルールに盲従するだけの個人は共同体を固定化してしまう。むしろ、共同体に関与する中で、新たな意味を作り出すことが必要である。
3. 公共的なものが個人の自由を実現する場になったり、私的な活動が公共的な意味を持ったりするという可能性を追求することが必要となる。例えば、スポーツではチーム・プレーをすることが、個人のやりがいになる。また、ボランティアでも、他人のためになることが、個人の喜びになったりする。

2) 「自己」の概念の再検討: 「自由」を通して

以上のような共同体の概念の再検討は自己の概念の再検討を要求する。上において見たように、近代は個人を共同体の制限から解放することとして始まった。個人の「自由」を保証することがその基本であった。しかし、それが「公か私か」というアポリアを生みだしてしまっ

た。ここにおいて、「自由」の問題を通して、「自己」を検討することが必要となる。

私たちは自由であることに大きな価値を置いている。その際、自由ということでは理解しているのは、欲したことをする自由のことである。これに対して、カントやヘーゲルの考える自由は、私たちが普段考えている自由とはずいぶん異なっているように見える。彼らの思想から、「自由」の概念について吟味し直す手がかりをえることができる。

現代の私たちは、普段、「自由」ということで「自分の好きなことややりたいことをする自由」のことを考えている。これに対して、カントは、道徳法則に服従することこそが自由であるとしている。これは一見したところ奇妙な考え方のように思われる。なぜなら、私たちの普通の考え方によれば、義務を負っている以上、それを果たさねばならず、不自由なはずであるからである。それにもかかわらず、カントは道徳に従うことを自由、思いのままに行動することを不自由であると考えている。つまり、日常とは正反対に考えている。この疑問について、公民科「倫理」の教科書（清水書院『高等学校新倫理改訂版』）は以下のように説明している。

人間もほかの動植物と同様に自然のなかにあるかぎり、自然の因果法則に支配される。私たちはのどがかわけば水がほしくなるし、空腹になれば何か食べたくなる。これらは人間のもって生まれた本能・欲求である。この本能・欲求のままに生きるというのが、実は自然の因果法則に支配されて存在するというのである。カントはそれを不自由と見なす。だが、人間はたとえ本能や欲求にかられるときでも、してはならない、すべきでないというもうひとりの自分の声を聞き、自然の因果法則からのがれることができる。これが良心の声であり義務の念である。カントは私たちが良心にしたがひ、義務をはたすことを自由とよぶ¹⁵。

なるほど、猫はエサを見れば、それを食べてしまう。人間のように、これは他人のものだから食べてはいけないと考え、それを我慢するわけではない。飼い猫の場合、飼い主の顔をうかがって我慢することはあるかもしれないが、それは食欲よりも飼い主から罰を受けるのが怖いからである。その意味で、猫は自由ではない（と考えられる）。これに対して、人間は自由である。例えば、他人のことを配慮するよりも、自分のことだけを考えて生活した方が気楽かもしれない。そして、他の生物のことを特に配慮せずに生きることは動物にとっては自然なことのように思われる。しかし、人間は道徳に従うことを選択し、わざわざ他人のことを配慮することを選択することもまたできる。ここには自然のなすがままになる

のではない自由がある。「カントによれば、みずからが立てたこの道徳法則にみずからしたがうことこそ自由（意志の自律）であり、人間の尊厳はこの自律としての自由にある」（前掲書143頁）。カントは、思いのままに行動することは、欲求の奴隷になっているだけであると見え、不自由と見なす。これに対して、欲求の奴隷になることなく、道徳の法則を選択することこそが自律であり、自由だと言うのである。

なるほど、現代の用語法からすれば、何らかのことをやりたいと思う「欲求」を実現することは「自由」と呼ばれるかもしれない。しかし、そのような実現したいことの中にも様々な種類のものがあり、より価値の高いものとそうではないものとを区別することができるであろう。だとすれば、より価値の高い、したがって、本当に実現したいと思っているものを実現することができることが本来の意味で「自由」ということになる。このように考えれば、自由を「自分のやりたいことをすること」と見なす考え方は間違いとはいえないものの、「自分のやりたいこと」の中で価値の序列を区別していなかったため、カントの見解と見かけ上対立してしまったのだということが分かる。

このようなカントの考え方に対しては、ヘーゲルは自由が価値の実現であるという点においては賛同するが、それが意志や動機の問題に留まっている点を批判する。「カントの考え方は、極言すると、その身は奴隷であっても、内面的には自由であり得るというものである。ヘーゲルはそのような自由は現実的な自由ではないと考える」（前掲書148頁）。「たとえば、画家はキャンバスという他者に向かって自分の描きたいものを描き、できあがった絵画という他者のなかに自分の才能や思想を見る。ヘーゲルは、このように自己そのものを外にあらわす「自己外化」とよばれる行為によって、自己のめざすものやあるべき状態に、自己を自己形成的に実現することが自由であり、幸福であるとした」（前掲書147頁）。カントの考えでは、いやいやでも道徳法則に従うことが人間らしい行為であり、自由だということになる。しかし、ヘーゲルは、欲求の奴隷になることは不自由だというカントの主張は認めつつも、道徳法則に従うだけではやっぱり不十分だと考える。人間は何らかの状況の中に生まれ落ち、その中で自己形成を行う。その中で、単なる欲求と道徳との区別を学び、成長していく。しかし、道徳や理想といえども、単純に実現可能とは限らない。人間は状況によって制限されている。例えば、化石燃料の消費が後世に悪影響を及ぼすことを理解していても、すぐにそれをやめてしまうことはできない。だとすれば、真に考えるべきなのは、与えられた状況の中で、自分の理想を実現していく具体的な方策である。それを成し遂げることのできる人間こそ自由だということになる。このよう

な考えから、ヘーゲルは、理想を社会の中で実現していく、法や制度といった具体的な方策を重視する。「ヘーゲルは、個人と全体の自由が実現され得る具体的な場を論ずる。それが人倫である」(前掲書148頁)。

カントは理想に準じることが大事であると考えたが、ヘーゲルは具体的な状況の中で理想を実現していくことが重要であるとする。私たちはしばしば原則や総論だけを考えがちである。しかし、本当に難しいのはそれを具体的に考えていくことである。この違いは、例えば、環境問題において顕著となる。単に、「自然を守ろう!」と言い、個人のモラルを求めるだけではなく、それを実現していくための方策まで考える必要があるのである。

以上において、共同体と個人の間には相互依存関係があり、個人と共同体の間の豊かな関係を作っていくことが課題となること、そして、個人の自由は他者、社会、環境との関係の中で価値を実現していくことであるということを見てきた。これらの内容は市民性教育の中で中心となるべき着想であると思われる。しかし、実はこのような着想は決して独自のものでも新しいものでもなく、すでに高校の「倫理」の教科書の水準で論じられているものである。「倫理」の内容は「自己」概念の見直しに必要な情報を伝えているが、それが市民性教育として理解されるようにはなっていない現状がここに現れている。むしろ、「自己」、「共同体」、両者の関係性を捉え直すという発想から教育内容を再編成していくこと、少なくとも、関連性を明示していくことが必要なのである。

(3)「市民性教育」としての「子どものための哲学」

従来の市民性教育においては、市民性の内容に関する理解が中心であり、それを実践することにはあまり注意が払われてこなかった。具体的には、政治参加やボランティア活動の重要性は説明されるが、それを実行するためにはどのようなことが問題になるのかまでは取り扱われてこなかった。また、これらの活動の重要性は一応説明されるものの、それは一般論としてであり、必ずしも各自の生活と密接に関連したものではない。そのため、自分にとってそれがどんな意味をもちうるのかまではなかなか実感できないという現状がある。結局、実践につながっていかない。

なるほど、道徳や特別活動においては、生活の中での実践という観点が見られる。また、社会科においても合理的意志決定が説かれ、自分にとっての価値から判断する力の育成が目指されている。しかしながら、そこで前提とされる人間像は、合理的判断力を持ち、よりよい可能性を選択しうるような主体が想定されている。だが、現実には、自己は、認識を实践へとつなげていくことがなかなかできず、また、環境からの影響を受けやすいような受動的な存在である。なすべき価値を認識した上で、それをどのように実践へと結びつけていくことができる

のかについての方法論が欠如していた。もちろん、それは実践を行うことによってしか達成されえないのであり、学校教育をはみ出すような内容を含んでいるとすることができる。しかしだからといって、それは、実践を行いさえすれば、学ばれるというものでもない。むしろ、実践を可能にする条件を整備するとともに、実践の際に見取り図を提供するようなものでなくてはならない。一方において、生活との関連性を取り戻し、他方において、実現の可能性の条件を整備できるようにする必要がある。

一方で、市民性教育は、生徒にモダニティに適應すること(=自分で考え、自分で選択すること)を求める。他方で、そのモダニティそのものが人々に不安を与え、そこからの引きこもり状態を引き起こしているのであった。だとすれば、市民性教育による適應の強制は逆効果になる危険性もある。むしろ、「全てか、無か」になることなく、徐々に適應できるようにすることが必要である。すでにある居場所を確認し、それに基づいて、拡張できる部分を模索し、新しい居場所を形成していくという「移行」が必要となる。

ここに、哲学の強みがある。哲学の歴史は移行のレパートリーを備えている。中でも、「動的平衡」という考え方が重要なものとなる。動くことは不安であるが、かえって、動くことにより構造的安定を確保することもまた可能となる。カタストロフを回避するためには、動かないのではなく、少しずつ動くことが不可欠である。このような現代思想における「移行」の主題化は、「知の再帰化」の進行という状況に呼応するものであると同時に、このような不安な状況に対する対処法を提供するものでもあった。哲学の経験が示すところでは、「移行」に慣れ親しむことは対処法の手がかりを提供するものであり、そのことによって不安を緩和することが期待される。このような意味で、哲学の「移行」を学ぶことが、市民性教育における基盤形成の役割を果たすことができる。「こどものための哲学」においてはこのような議論を「自由」のようにもっと日常的な主題に即して行うことができる。それとともに、哲学の体験を通して、その都度の状況に対処するための方法論を教えることが市民性教育の課題となる。

以上のような課題を念頭においたとき、「こどものための哲学」において習得されるべき事柄は以下のようなものとなる。

1. 疑問や問題点に気づき、それを言葉で表現できること。
2. 自分の意見を表現し、他人の意見を理解できること。
3. 抽象的な論理や決まり文句ではなく、具体的な文脈に照らし合わせて吟味できること。

具体的な状況の中では、理屈どおりにはいかないこ

とを論理的に考えねばならない。例えば、道徳的にはよくないとされることであっても、それを行ってしまう人にはその人なりの事情がある。その事情を配慮しないまま、よくないと片付けてしまえば、実際の問題は何も解決しない。

4. 他人事としてではなく、自分に関わる事柄として吟味できること。
単なる議論ではなく、自分の感情や自分の置かれた状況を顧慮した上で議論であることが求められる。論理による説明と感情による選択は異なりうる。しかし、それが違っていることに気づかないことが問題を複雑にしてしまう。
5. 意見の吟味を積極的な事柄、他者への貢献として受容することができること。
自分にとって大切なことをきちんと自分で説明でき、かつ、他人に説明できること。他人にとってはどうでもいいと思える場合でも、他人にとっても何らかの意味がある場合がありうることを知る必要がある。なぜなら、ある人が大切だと思う問題は実は「ありがち」なものであり、他者にとっても共有可能であること。たとえ、表面上違っているように見えても、同じ問題、共有できる問題として捉え直すことが可能である。仮に、特に意味がないことが分かっても、きちんと説明できたことは自分にとっても他人にとっても重要な意味がある。
6. 対話の遂行の中で、自分、物語の紡ぎ直しをしていくことができること。これはアイデンティティを鍛えることにつながる。

このように考えるならば、「子どものための哲学」は「市民性教育」の具体的な実践を（議論の中という制約はあるものの）日常の中で具体化するものであると言うことができる。

第三章 「子どものための哲学」の方法

(1) 「子どものための哲学」の手順

哲学の具体的な流れについては「哲学カウンセリング」の実践、「子どものための哲学」、「哲学カフェ」などが大まかな示唆を与えてくれる。「哲学カウンセリング」は四つの段階を想定している¹⁶。第一の「自由浮遊」の段階では、現在抱えている問題を記述し、第二の「直面する問題の解決」の段階で、観念相互の関連を問うことで具体的な問題の解決をはかる。続く、第三の「意図的行為としての教育」の段階で哲学の実例を知ること、第四の「超越」の段階において普遍的な立場から諸問題に対処しうるようになることが求められる。

「P4C」の場合、集団で行うこともあり、出発点からして共有できる疑問を素材とする。通常は何らかのテ

キストから疑問を提出させ、その中でも最も共有できる疑問について考察を行う。その考察の手順については集団のダイナミックスに委ねられ、必ずしも決まったやり方があるわけではないが、通常は、問題の記述、問題点の析出、語り直しといった手順が標準的である¹⁷。

「哲学カウンセリング」の場合は一対一の対話であるため具体的で個人的な問題が課題となるのに対して、集団で行う「P4C」においては初めから普遍的な問題が課題となる。とはいえ、前者も普遍的な問題を考えることを目指しており、かつ、後者においても、各自の生活に密接に関連した具体的な問題でなくてはならない。このように考えれば、記述、考察、語り直しという大まかな手順は共有されていると見てよい。

第二章において見た諸課題をこのような流れの中に位置づけると以下ようになる。

0) 議論の前提の整備

まず第一に、みんなの前で自分の考えを語ってもいいと思える「安心感」を形成することが最初の課題となる。そのためには、すべての発言が意味あるものとして受容されるような環境を整えねばならない。例えば、芸術のように必ずしも意見の収束が求められない事柄を議論の主題に選んだり、答えが収束しやすいものを題材とし、一緒に考えていく練習をする必要がある。場合によっては、アルコール依存症者の自助グループであるAA (Alcoholics Anonymous) に見られるような「言いつばなし、聴きっぱなし」というのも選択肢になりうる¹⁸。

そして第二に、正解を言わねばならない、正解を見つけださなくてはならないという強迫観念のようなものが根強いこともあるので、この段階ではそれを取り除き、議論を気軽に考えることができるようにすることが重要である。日常生活において発言は話者の人格を表現するものと受け取られるが、哲学的対話においてはこれらの結びつけをゆるめる必要がある。というのも、哲学的対話においては、主体性が変様を被ることになるからである。すなわち、主体として自分のことについてはおおむね分かっていると思っていたにもかかわらず、実はそうではなかったことに直面させられ、対話の中で自己を形成し直すことがもとめられることになる。その意味では、様々な「12ステップ式自助グループ」に見られるように、自分をコントロールすることを諦めることも必要になる¹⁹。

哲学カウンセリングの場合であれば、クライアントはなんらかの問題を自覚し、それをなんとかしたいという自発性がすでに発生している。後は、その自発性を発揮してもよいと思えるような安心感を形成しさえすればよいということになる。しかし、教室の中では、すべての生徒がそのような自発性をもっているわけではない。哲学的な対話に参加しようとしないう生徒が出てくることに

なる。これが第三の課題となる。その子どもたちはa) 沈黙、b) 騒ぐといった態度をとるが、いずれも「拒否」という意思表示である。それは議論にとっては否定的かもしれないが、少なくとも意志の発露としては尊重されるべきものである。だとすれば、そのような反応を示す段階から、議論を始めなくてはならない。a) の沈黙については、沈黙を守る生徒がいることに注意しつつも、無理に話させることはできない。話している仲間たちへの羨望から話したいという欲求をもつようになることを待たねばならない。その際、仲間たちからの働きかけも重要となる。b) のように議論に集中せず、騒ぐような場合には、議論の中心になってもらうなどの工夫が必要となる。あるいは、議論の輪の中に入っていけない(いきたくない)事情もあるかもしれない。その場合、その事情から考えることは議論参加者全員にとって意味があるので、議論の「拒否」そのものや「話しくさ」そのものを主題化することも可能である。とはいえ、「拒否」の意思表示をしているにもかかわらず、スポットライトを当てられることには拒否感があるかもしれない。その場合には再度沈黙へと戻るかもしれない。そのような場合でも、関係を切ってしまうのではなく、議論という力動の場にさらし続けておくことが必要となる。

また第四の課題として、問題が明確になっていないにも関わらず、問題を語ることを求められることは苦痛にもなりうる。このような圧力に対して、人は逃避的適応を行う。すなわち、本当の問題ではないが、もっともらしく思われがちな発言をすることで、その場をやりすごしてしまう。とはいえ、それは議論にとってマイナスというわけではない。というのも、議論のプロセスの中でそのような「もっともらしい発言」の内容のはらむ問題を考えるきっかけとすることができるからである。

1) 問いの前もっての吟味

議論の前提がある程度整えられれば、具体的な議論に入っていくことになる。初期の段階では、ある程度の問題提起をしておいて、それについて考えていくことが必要である。しかし、議論にある程度慣れてくれば、何らかの資料を素材として、そこから各自に問題点を提案させたり、場合によっては、無条件に問題提起をさせることも可能である。いずれにしても、問題提起が必要となるが、その際、その問題(問い)そのものについて考察する前に、問題を吟味することで問いを明確化しておく必要がある。

問いは具体的な生活経験の中で生まれてくることもあるが、逆に、抽象的な概念から生まれてくることもある。前者の場合、問いが個人的な問題であることがしばしばある。しかし、個人的な問いを集団で議論することは困難である。例えば、「なぜ私は友達に本当のことを言えないのか」と言った問いである。しかし、個人的な問題

といえども、そこには普遍的な側面が含まれている。したがって、個人的な問いを集団が共有できるような普遍的な問いへと作り直すことが必要となる。例えば、上の問いならば、「なぜ人は他人に正直になれないのか」という仕方でも誰にも当てはまる問いに作り直すことができる。もちろん、普遍化することで、失われる条件も存在するが、それは普遍的な問いについて考察してから、戻るといった仕方でも取り扱うことで、より明確に考察できるようにする。

また、後者の場合、漠然とした問いになりがちであり、その問いの背後にある本来の問題が見えにくい。例えば、「本当の自分とは何か」という問いはありうるが、そこではこのような仕方でも表現された問いを引き起こした体験が見えなくなってしまう。むしろ、「他人を前にすると、自分の意向よりも相手の意向に合わせてしまうことが多いがそれはなぜか」という風に問いが生まれてくる具体的な状況にまで遡及することが必要になる。また、「正義とは何か」といった古典的な問いであっても、それをそのまま議論すると問題点が明らかでないため、混乱しやすい。例えば、「人によって正しいとすることが違うことがあるが、それはなぜか」という風に、疑問をもつにいたった具体的な文脈を前もって考えておくことが必要である。これに関連して、議論の目標をある程度制限しておくことも必要である。それは議論のための議論を回避したり、議論の方向性を明確にするのに寄与する。そのためにも、問いを具体的な文脈と関連づけておくことが不可欠である。

以上のように、議論に先立って、1) 問いの普遍性、2) 問いの具体性、3) 問いの文脈性、4) 問いの終局条件について、問いを吟味しておくことが必要である。

2) 問題点の明確化

ここから、問いについて議論していくことになるが、まずは問いにおいて問題点はどこにあるのかを発見することが必要である。問いが問いである以上、概念や推論のどこかに矛盾と感ぜられるものがあるはずである。その所在を見つけ出すことが課題となる。

まず第一に、問いを構成する概念が明確でないため、問いが生まれてくることもある。その場合には、概念の明確化が必要となる。例えば、「本当の自分とは何か」という問いを考える際には、「本当の自分」として語り出されているものが何かを明確にしなくてはならない。また、この概念は「にせの自分」と対比して考える必要がある。その際、「本当」、「にせ」、「自分」とはどのようなものが問題となってくる。さらに、「本当の自分」と見なしているものは具体的にはどのような場面でのどのような仕方でも現れているのかを考えねばならない。具体的な場面に注目することによって、概念では十分に整理できていないものが入ってくることになる。このように

問いを構成する概念について、1) その定義、2) 対比される概念との比較、3) その具体例を考えることが最初の主題となる。

次に、問いが問いとして成立している状態を暗黙の内に支えている推論過程を吟味していくが必要になる。例えば、「正義とは何か」という問いが問いとして成立しうるためには、正義が人によって様々であり自明ではないという認識があるのでなくてはならない。このような認識は、能力主義を是とする人もいれば、平等主義を是とする人もいるように、人によって正しいとすることが違うという体験によって支えられている。なるほど、各自の主張する「正しさ」の主張を正義と見なすならば、正義は様々であるということになるかもしれない。しかし、各自の「正しさ」の主張は「社会をよりよくする」という目標を共有している。違いがあるのは、その目標をどのように実現するのかの方法である。だとすれば、問題は「正義」そのものの問題というよりも、方法に関する認識が異なっているという点にあると考えることも可能になる。このように推論過程を吟味することで、問いを別な観点から見直すことが可能となる。

さらに、「正義」の問題の場合、それを実現する方法の違いが生まれてくる背景には、どのような観点を重視するのかの違いが隠されている。自分の能力を評価してほしいと思っている個人の立場に立てば、能力主義ももっともなものと思われるであろうが、自分の責任ではないと思われる格差に悩む人の立場に立てば、平等主義ももっともなものと思われるであろう。このように問いの背景には、観点や文脈が相互の矛盾が隠されている。このような矛盾が自覚化されれば、「正義とは何か」という仕方ではなく、「責任」、「個人」、「援助」という仕方でも問い直すことが必要となる。かくして第三に、矛盾を引き起こしている文脈や観点の違いを発見することが必要となる。

そして、このように考察（議論）してくると、概念、推論、観点の問題点が発見されてくる。このような発見をもともとの問いへとフィードバックして考え直すことで、問いは新たな姿をとって現れることになる。このような循環を活性化させることが哲学的議論の中心的な営みとなる。

もちろん、議論は万能ではない。議論したからといって、全ての問題を解決できるわけではない。しかし、議論することによって常に何かは発見される。そのことによって、さらなる問いが生まれることになり、循環が始まることになる。そして、循環の中に入っていきながら、より広い視野で問いを考えることができるようになる。教師は議論において生じた「発見」を注意深く聴き取り、それを参加者全員に対して意識化させるのではなくてはならない。このような循環の積み重ねによって、

議論とはどういうものであるのかの体験がえられる。この体験は自分で考える際のモデルとなる。

3) 文脈の揺り動かし

問題点を抽出することによって、問題を成立させている観点や文脈相互のずれが顕在化する。複数の観点・文脈から問題を記述しなおすことによって、問題を再定式化することが可能になる。例えば、現代の多くの人間にとって「自由」は「やりたいことをやること」として理解されている。このような理解のもとでは、「自由」とは道徳法則に従うことであるというカント的理解は理解しがたいものとなる。しかし、やりたいこととやりたくないこととの対比の中で「自由」を考えるだけではなく、やりたいことが相互に矛盾するような場面で「自由」を考えてみることも可能である。その場合には、「よりやりたいこと」、「より価値があると思われるもの」を実現するために、やりたいことを断念することや、不都合を甘受するといったことが必要となる。ここにおいて、「自由」は「価値のあること（それゆえ、やりたいこと）をやること」という風に再定式化されることになり、カント的理解を包括するものとなる。その上で、再定式化された考え方を具体的な場面で吟味することが必要となる。上の事例であれば、サッカーが上手になるためには、大変かもしれないが、練習が必要であるという風に理解することができる。

この段階では、自分の過去の考えを吟味することが求められる。したがって、この作業を楽しみと思う子どもも、傷つけられたと感じる子どももいる。これに対しては、以下のような点を考慮に入れておくことが必要となる。1) まず、解体が同時に、再構築でなくてはならない。何かが出来上がっていくという期待感が何かを壊しているという不安を乗り越えることが必要となる。子どもの側による主体的な解体と再構築でなくてはならない。2) また、その「移行」は経験に裏打ちされ、充実されたものでなくてはならない。つまり、子どもたちが生活経験の中で形成してきた観念に依拠しながらも、その観念がもたらす矛盾を解消し、生活経験を生かす方向で、観念を再構築することが必要である。それに成功すれば、当初の生活経験は生かされる。逆に、観念のもたらす矛盾を理由として、生活経験を否定してしまうとすれば、それは単なる強要でしかなく、その後の再構築は形式的な適応にしかならない。したがって、重要なのは「説得」ではない。充実された仕方でも「納得」することである。3) したがって、吟味は慎重に行わねばならない。教師・生徒の関係は権力的で強制的なものとして機能しやすいため、教師が主導的に行うのではなく、子ども同士に相互吟味をさせることが望ましい。もちろん、教師は教室では特権的な立場にあるため、理想論でしかないが、その場合でも、子ども自身にいったんは自分で納得したと

いう感覚をもたせることが重要となる。その場合には、同意は教師によって強要されたわけではなく、自分自身が与えたのであり、論争は自問自答として継続することになるからである。

4) 収束

問題を別な文脈から考え直すことは多くの場合、新たな問題を引き起こす。そうすると議論はさらに続くことになる。しかし、教室での授業としては、議論をどこかで収束させる必要がある。3)において見た、問題の再定式化に成功すれば、ひとまずの議論の成果が明確になるので、ここで議論を収束させることができる。だが、再定式化まではいかず、問題において問われている事柄が何であるのかが抽出されるにとどまることもあるであろう。その場合であっても、議論によって、問題がより明確化したことをもって議論の成果とすることが可能である²⁰。このようにして、議論の成果を明確化することで議論を締めくくる。その際、何が明らかになったかだけではなく、何が問題として残るのか、さらに、この議論をしたことで具体的な水準でどんな帰結がもたらされることになるのかに簡単にでも触れることができれば、議論の意義がより明確になる。

(2) 議論の方法論の意識化

以上のような議論の手順と同時に、議論の中で、議論の方法、どのように考えていくのかについての方法についても言及されねばならない。それには二つの理由がある。第一の理由は、「子どもための哲学」の目的は、市民性教育の内容について議論を体験し、理解を深めることだけではなく、市民的活動として議論を自ら遂行できるようになっていくことでもあるというものである。ヴィゴツキーによれば、内的言語の発達には外的言語の反復が先行する²¹。これと同様に、誰も解答を知らないような問題について手持ちの材料を用いて考えるというプロセスを自分の内面で遂行できるようになるためには、集団の中で役割を分担しながら議論し、考えていくというプロセスを体験することを反復することが必要となる。その際、単に反復するだけではなく、自覚的に反復するのでなくてはならない。「移行」を経験した者はその「移行」の微細なプロセスについては忘却してしまいがちである。そのため、「移行」はしばしば神秘的な語彙（導き）や感覚的な語彙（経験）によって語られてしまう。それとは反対に、「移行」のプロセスを分析的に記述し、また、その内容を目に見えるようにし、共有化できるようにすることが重要となる。つまり、どのようにして「移行」できたのか、そして、その小さな「移行」がどのような点で、過去の「移行」や未来の「移行」に関わるのかを各自が自覚できるようにする必要がある²²。

そして第二の理由は、考えることができるということが「自己」に耐性を与えるからである。第一章において

見たように、グローバリゼーションの進行により、制度、知識、自己の再帰化が迫られるようになると同時に、そこからの撤退現象も見られた。そのような撤退を抑制するためには、自己を共同体との関連の中で考えながらも、同時に、それを自己にとって意味のある積極的な現象として捉え直すことが必要となる。メルッチは社会運動をそのような観点から捉え直すことを提案していた。そして、「子どものための哲学」は、集団にさらされる中で新たな発見が生まれる現場を見せることで、そのような共同体と自己の間の再帰的な関係を自覚的な仕方では体験する機会を提供することを目指している。このような着想は「哲学カウンセリング」にも共通するものである。「哲学カウンセリングを心理療法からより効果的に区別する方法……は、意図的な教育学の方法を哲学カウンセリングの一段階として受け入れる点にある。直接的教育を実践の中に位置づけるということ……は……哲学カウンセリングが、何よりもまずクライアントの推論能力を改善することによって、その自律性を強化することである、ということを実証することに役立つという点である」²³。また、議論においては、明確になることと明確にならないことが相半ばするという点も多い。そのような経験を積み重ねる中で、明確にならないことが残るからといって、議論に意味がないわけではなく、むしろ、さらに問い続けることができることに意味があるということが実感されるようになってくる。そのようになれば、「オープンエンド」や答えのない「宙づり」に対する耐性が養われることにもなる。このことは、いきなり大きな解答を求め、それが得られなければ、議論を全否定してしまうというのではなく、その都度の議論の中に自分たちを位置づけ、自分たちが達成できたこと、できなかったことを具体的に評価していくという態度につながっていく。そして、そのような自己評価を反復させることが「自己評価への慣れ」をもたらし、「自己」の安定化にも寄与すると考えられる。

議論の方法論についてそれだけを取り上げて教授するのは困難である。なぜなら、方法論が対象とするのは議論の進め方という抽象的な事柄であり、議論に習熟している人であれば、それをイメージすることも可能であるかもしれないが、「子どものための哲学」を学ぶ人にそれを期待することはできないからである。だとすれば、議論の方法論については、議論を実際に遂行する中でそのつど言及していくしかない。具体的には、上で見てきた、1)「問いの吟味」、2)問題点の明確化、3)文脈の再定式化、4)収束という議論の手順において主題化されている事柄をそのつど強調し、参加者に意識化させていくということになる。例えば、2)であれば、「問いを考えたときには、そこで用いられている言葉がはっきりしていないと混乱してしまいます。言葉の意味をはっ

きりさせるとともに、他の言葉と対比したり、具体例を示したりすることが大切になります」と説明し、議論のたびに一貫して反復し、定着させていく必要がある。ただし、方法論についての言及が多くなると、議論に集中できなくなるため、そのつどの状況の中で、適宜整理していくという工夫も不可欠となる。また、議論をいくつも経験した上であれば、議論の手順をフローチャートにしたものを手渡して、それに合わせて議論を進めるということも行われるべきである。このように議論の経験の中で議論の方法論を意識化させるとともに、次に自分で考える際にはこの方法論を利用できるという示唆を与え続けることも必要である。現実には、方法論を試してみてもむしろうまくいかないと感じることの方が多いかもしれないが、それはなぜうまくいかなかったのかという問題意識を生むことになる。このような試行錯誤を自覚的に遂行できるようになることが、議論や自分で考える際の方法論への注意を高めることになる。

以上において授業の枠組みを祖述したが、「子どものための哲学」は集団による自主的な議論を求めるため、一般の授業の場合のように議論全体の流れを前もって細かく規定しておくことは困難であるし、また、適切でもない。しかし、大まかな流れを想定しておくことは必要である。特に、議論に習熟していない生徒を対象とする場合は、ある程度、構造化された議論を行うことから始める必要がある。構造化された議論に参加する中で、議論がどのようなものであるのかの体験が蓄積され、次第に、より自由な議論に参加できるようになっていくからである。しかし、大まかな流れを想定するというのは、議論の整理をしやすくするために、教師の側が前もって議論を「範例」としてシミュレーションしておくということではない。したがって、それはその想定どおりに議論をすすめるということの意味しない。そもそも、交通整理は必要であるにしても、教師の側が議論を作り上げる必要はなく、基本的には生徒に議論の動向を任せることになる。その際、重要なのは議論の中で何が起きているのかに意識を集中させ、問題の再定式化につながるような発言が出たときに、そのことに注意を喚起することである。

ここにおいて、「子どものための哲学」における教師の役割が明確になる。一方において、教師は半ば構造化された議論を子どもたちに展開「させる」役割を担う。その場合はいわゆる授業案的な展開を構想し、実際の授業においては適切な設問を選択することによって議論を始めたり、議論からの逸脱を整理したりせねばならない。このような役割は一般の教科における役割に準じるものである。しかし他方において、「子どものための哲学」において目標となるのは生徒自身が自ら「移行」を体験することである。そこにおいて、教師は、知識の伝達、

概念の説明、問いの提示などはできるかもしれないが、移行体験そのものを作り上げることはできない。むしろ、教師の中心的な役割は議論の中で発生していることを「眼に見える」ようにし、意識化させることで、「移行」の体験を手助けすることである。そのつどの発言の内容が共有化されるようにすると同時に、個々の発言が議論全体の中でどのような役割を果たしているのか、さらに、議論全体の流れがどうなっているのかを整理し、参加者の目に見えるようにしていくことが中心的な役割となる。中でも、議論を傾聴し、3)において見たように、中心的な問題が露呈し、再定式化が始まるようなターニングポイントをいち早く看取り、そのことを参加者へと差し戻すことが重要となる。このように「子どものための哲学」における教師の役割は多岐にわたるが、生徒の段階や議論のあり方によって、教師は、教導者として介入することも、協働者として関与することも、ファシリテーターに徹することもありうる²⁴。

終章 結びにかえて

以上において、「子どものための哲学」に関連する諸実践から中心的な着想を析出するという仕方、「子どものための哲学」の方法を考察してきた。しかし、この方法は第一章において言及した「現代社会の変容」に対応するものでもある。まず第一に、問題の再定式化という作業を意識的に反復することによって、知や制度の再帰性に対応する能力の基盤が形成される。そして第二に、議論に対する不安を感じながらも、みずから議論に参加することで、新たなものが形成されていくことを体験することができるようになるが、そのような体験の反復は、再帰性に対応できる自己の形成の基盤となる。第三に、これと並行して、集団との関係性もまた変容することになり、議論のプロセスそのものを集団の協働性として意識できるようになるが、これは関係性の再帰化に対する対応となっている。

さらに、ここにおいては、第二章において見たような、「共同体」と「自己」の関係の変容が、単に、主題として表明的に議論されるだけではなく、議論における具体的な体験として意識化されるようになっている。すなわち、「共同体」と「個人」とはもはや（しばしば、そのように意識されるように）対立的な関係にあるのではなく、「共同体」が「個人」の「自由」（価値あることを追求すること）の基盤となるとともに、「個人」による活動が「共同体」のあり方をより豊かにするという相互的基づけ関係が成就しうるのである。そして、このような体験は第一節において提示した「新しい公共性」の小規模な実験となっており、そのための準備となっている。このような意味で「子どものための哲学」は内容の点でも方法の点でも「市民性教育」の基盤となりうるのであ

る。

注

- 1 森秀樹『『市民性教育』の模索とその諸課題ーグローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(4)ー』『兵庫教育大学研究紀要』第39巻、2011年 pp.109-120。
- 2 『中学校公民改訂版』(清水書院)2006では「専制政治から民主政治へ」という項目を設け、社会契約論の思想と市民革命に基づいて、民主主義が成立してきたことを記述している。また、民主主義を根拠づける日本国憲法も、専制的な大日本国憲法との対比によって導入されている。
- 3 「そもそも人権は、歴史的には、国家の権力が人びとの自由を抑圧しがちであったことへの反省から生まれた。こうしたタイプの人権を自由権という」(前掲書40頁)。
- 4 「国民が国の一員としての責任を果たさなければ、活力のある民主的な国家をつくることはできない」(前掲書57頁)。義務は、権利を支える国を機能させるために必要なものとして導入されている。
- 5 「国は、対外的には独立を保ち、国内では秩序を維持し、国民の安全を守るとともに、経済、福祉、教育などさまざまな分野で国民が健康で快適な生活をおくることができるように支援することが重要な役割と考えられる」(前掲書35頁)。「政治とは、多数の人びとが共同で生活する社会で、それぞれの利害を調整し、秩序を形成・維持するいとなみである。そして、そのためには、対立に決着をつけ、最終的には人びとを強制して、服従させる力(権力)が必要である」(前掲書34頁)。「このように、国には協力しあう国民の集まりという顔と、強制力をもった権力機関という、もうひとつの顔がある」(前掲書35頁)。
- 6 マーシャル『シチズンシップと社会階級』(法律文化社)1993。
- 7 ギデンズ『モダニティと自己アイデンティティ』(ハーベスト社)2005。
- 8 ガーフィンケル『エスノメソドロジー』(せりか書房)1987の第二章を参照。
- 9 『中学校公民改訂版』(清水書院)2006は序章の中に「私たちと家族」「私たちと地域社会」という節を設けているが、そこではともに、共同体としての家族、地域が疲弊している現状について触れ、そこへの積極的な参加を求める内容となっている。また、『中学社会公民』(教育出版)は「新しい地域づくり」という節を設け、地方自治に任せるのではない、住民による地域への参加について記述している。また、「地域の住民が自発的に協力し合って、こうした問題に取り組もうとする社会的協働が広がっていくことが大切です」(『中学社会公民』(教育出版)121頁)という記述も見られる。
- 10 個人と共同体の関係については、社会科において(19世紀的な)議会制民主主義の思想や枠組みが教えられるだけであり、道徳においても、寛容や友情といった徳目としてか、話し合いの事柄として取り扱うのみであり、両者の間のジレンマを解消する具体的な方法論やその原理を主題化することはまれである。
- 11 「私たちは、束縛や拘束を受けない「～からの自由」から、何かを主体的に行動する「～への自由」を獲得していったのである」(『高等学校 公民改訂版』(清水書院)(2008), 92頁)。「自由とは拘束からの解放である。同時に自由とは自分の意志によって、自分の行動を決定していくことなのである。つまり、自分が選択した方向へ自己を拘束するのである」(前掲書93頁)。結局、「自由とは、自己と社会に対して、責任や義務をはたすことで生かされることを考えよう」(前掲書92頁)。
- 12 森秀樹「哲学的『移行』と『新しい公共性』ーグローバル化時代の市民性教育としての「子どものための哲学」(3)ー」『兵庫教育大学研究紀要』第37巻、2010、pp.89-102。
- 13 アルベルト・メルッチ(山之内靖他訳)『現在に生きる遊牧民』(岩波書店)1997, p.87。
- 14 その際、知識、自己、関係性のそれぞれが再帰化しているということと同時に、これら三つが相互に関連しあっており、これまた再帰的な関係の内にあることに注目することが重要となる。メルッチによれば、政治的活動は、何かを実現する目的であると同時にそれにとどまらず、居場所を獲得する手段でもあり、その都度の状況の中で意味づけを変容させていくようなものになっている。このような政治的関係の変容について教え、個人と政治的関係の間の入り組んだ関係を感じることができるようにすることが重要となる。哲学はそのような課題に取り組んできた。すなわち、日常生活において、人間は様々な営みに没頭し、引き裂かれているが、それらの間の関係を問い直すことによって、それらとの関係を再調整することが可能となる。
- 15 清水書院『高等学校新倫理改訂版』143頁
- 16 ラービ『哲学カウンセリング』(法政大学出版局)2006、180頁以下参照。
- 17 例えば、LIPMAN, Matthew, *Thinking in Education*, 2003を参照。
- 18 例えば、野口裕二『物語としてのケア』(医学書院)2002、164頁以下参照。
- 19 例えば、第一ステップは「私たちはアルコールに対して無力であり、私たちの人生は操作できるようなも

のではなかったことを私たちは認める」というものである。AA Services AA Services (ed.), *Twelve Steps and Twelve Traditions*, 2002.

- 20 議論においては、明確になることと明確にならないことが相半ばするということが多い。そのような経験を積み重ねる中で、明確にならないことが残るからといって、議論に意味がないわけではなく、むしろ、さらに問い続けることができることに意味があるということが実感されるようになってくる。そのようになれば、「オープンエンド」や答えのでない「宙づり」に対する耐性が養われることになる。このことは、いきなり大きな解答を求め、それが得られなければ、議論を全否定してしまうというのではなく、その都度の議論の中に自分たちを位置づけ、自分たちが達成できたこと、できなかったことを具体的に評価していくという態度につながっていく。そして、そのような自己評価を反復させることが「自己評価への慣れ」をもたらし、「自己」の安定化にも寄与すると考えられる。
- 21 例えば、ヴィゴツキー『「発達」の最近接領域』の理論』（三学出版）2003、207頁以下参照。
- 22 このようなことが自覚化されれば、再帰性をコントロールできるようになる。そして、そうなることは、いきすぎた「超越」（新興宗教や依存症など）に対する耐性を養うことにもなる。
- 23 ラービ『哲学カウンセリング』（法政大学出版局）2006、p.295。
- 24 ファシリテーターは議論の参加者の自立性を尊重せねばならない。しかし、だからといって、議論に対して受動的であっていいというわけではない。むしろ、議論への参加やモチベーションを向上させるための工夫が必要であるし、移行の援助という観点では、きめ細やかな配慮が必要となる。また、問題が発生したときには適切に介入せねばならない。