

「市民性教育」としての「子どものための哲学」のカリキュラム 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」(6)ー

A Curriculum of “Philosophy for Children” as “Citizenship Education”: “Philosophy for Children” as Citizenship Education in the Global Age (6)

森 秀 樹*

MORI Hideki

本論文の目的は、哲学における「移行」の概念を学ぶことが、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という着想に基づいて、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入し、その方法を具体的なカリキュラムとして展開することである。「市民性教育」は国民国家の枠組みの中での「民主的公民」を育成するという理念のもと遂行されてきたが、グローバル化の進行の中で、「市民」や「知識」の概念はゆらぎを迎えていた。このような状況に対して、様々な試行錯誤が行われているのが現状であるが、「新しい市民性教育」の概念枠組み、方法論、実践への橋渡しなどが課題となっていた。そこで、「子どものための哲学」の着想に基づいて、1)「自由」などの主題について議論する中で、自己と共同体の絡み合いを具体的に体験させるとともに、2)議論の方法を反復的に学ぶことが、3)共同体への実際の参画に先立つモデルとしての役割を果たすという方策を検討し、「子どものための哲学」の進め方を明確にした。その上で、中学校の総合的な学習や道徳の時間を利用することを想定した9時間程度のカリキュラムを提案した。

キーワード：子どものための哲学、市民性教育、カリキュラム

Key words : philosophy for children, citizenship education, curriculum

第一章 哲学のカリキュラム化における課題

本論文の課題は、拙論「「子どものための哲学」による「市民性教育」の内容と方法」において検討した「市民性教育」の内容と方法を具体化し、教室の中で実践可能なカリキュラムを構築することである¹⁾。

「市民性教育」としての「子どものための哲学」のカリキュラムを構築するためには、一方において、日本の学校教育において「子どものための哲学」がどのような仕方で導入可能であるのかについて検討するとともに、他方において、哲学のカリキュラムの具体的な内容や流れを考察することが必要となる。

まず前者については、既存の学校教育の枠組みを前提として、哲学を組み込むとしたらどのようなことが可能であるのかを検討することが必要となる。「市民性教育」ないし「哲学」といった教科を設定すれば、理想的かもしれないが、現在のように様々な教育的課題が山積する現状の中では困難である。そのため、現在の指導要領の範囲の中で「子どものための哲学」を導入する方策を考えざるをえない。そこで、さしあたりは、道徳や総合的な学習の時間を利用しながら、一連のカリキュラムを行うことを考えることにする。対象としては中学生を想定している²⁾。

そして、後者については、1) 継続的な授業の流れ、

2) 授業で扱う内容、3) 個々の授業の流れといった三点が課題となるが、2)と3)については第二章以下において述べることにして、ここでは1)に限定することにする。

カリキュラムの中心となるのは前掲論文において検討した「市民性教育」の概念枠組みの具体化である。ここでは、近代における「共同体」概念と「自己」概念の再検討が課題となっていた。ただし、「共同体」の概念はどちらかといえば疎遠なものにとどまっていることを念頭におき、まずは、生徒たちにとっても身近であり、常識ともなっている近代的な「自己」の概念から始めるのが適切である。中でも、子どもにとって日常的な「自由」の問題を出発点とすることによって、「自己」の問題系への導入が容易になると考えられる。

このように、「自己」概念を吟味していく中で、「自己」に深く関わりつつ、それを支えてもいる環境が意識化されるとともに、その中で大きな役割を果たしている「共同体」の概念が浮上してくることになる。ここにおいても、「自己」の「自由」を実現するという分かりやすい主題から出発しつつも、そのための条件として「共同体」を理解できるようにしていくことが適切である。

「自己」概念と「共同体」概念の吟味に基づいて、「共同体への参画」を考えていくことが可能となる。「市

民性教育」には社会参加の実践もまた含まれているが、教室の中で行われる「子どものための哲学」は、実践を考える際の視座と教室という共同体の中での社会的交流の体験とを提供することで、その実践のための準備段階の役割を果たすことになる。

第二章 自己をめぐる授業

前掲論文において、「市民性教育」としての「子どものための哲学」の授業の形式について検討してきたことを踏まえ、ここにおいては、「市民性教育」としての「子どものための哲学」の内容と個々の授業の流れを示すことで、そのカリキュラムの概略について範例を示すことにする。

まず第一の課題は、近代的な意味での「自己」の概念から出発しつつも、それを真剣に受け取るならば、それを支えているもののことを配慮せざるをえないことに気づくことである。

授業1：他の人の意見を大切にするとはどういうことか？

第一の授業の目的は、1)「哲学的対話」がどのようなものであるのかを体験すること、2)議論への参加はみなへの寄与となるということ、3)「自由」の問題を考える際に不可欠となる、短期的な視野からみた価値と長期的な視野からみた価値とを区別していくという着想を学ぶことの三点である。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
「他の人の意見を大切にしましょう」と言われるが、具体的にどういうことか？		
他の人の意見に反論することと他の人の意見を尊重することとは両立するか？	・両立する。 ：みんなが考えていることが分かる。 ・両立しない。 ：「遠足でどこに行くか」を話し合っていて、自分の意見が受け入れられなかったとき、その人は「尊重してもらった」とは感じないのではないか。	主張に対して理由を示させる。
何のために「話し合い」や「議論」をするのか？	他の人の色々な意見を聞くことで、自分の思いつかなかったことを知ることができ、考えが深まる。	お互いの考えていることを分かりあえることは大切だと確認。
議論はいいことであるはずなのに、あまり意見がはず、議論にならなかつたりすることがある。		
なぜ意見を言うのをためらうのか？	・何を言ったらいいのか分からないから。 ・間違っていたらいやだから。 ・人から批判されるのがいやだから。	他人の目を気にして意見を言うのをためらうことが多い現状を確認。
なぜ批判されるのがいやなのか？	・間違っていると指摘されるようなものだから。 ・自分の意見が否定されているように感じるから。	
気分を害するからという理由で、お互いの批判をしないとしたら、どういうことになるだろうか？		
相手の意見とは違う考えがありうる場合、それを指摘しないと、他の人は損をするか得をするか？	なるほど、不快にはならないかもしれないが、自分の考えとは違う考えを知るチャンスを失うので、損失がある。	
不快さと新しい考えを知るチャンスとどちらの方が大切な価値か？	新しい考えを知ることは大切だ。でも、やはり不安はある。	短期的な価値と長期的な価値との違いに気づかせる。
他の人の意見に反論を言わないことは他の人を尊重していることになるか？	他の人を、色々な考えを総合して考えることのできない者と見なすことは他の人を馬鹿にしているのであり、決して、尊重しているのではない。	
そもそも、議論の目的は何か？		
議論は何を目指しているか？	より本当のことを知ること ：意見を言うこととそれを批判することはどちらも同じことを求めている。批判されても、よりよい考え方を知ることができれば、それには意味がある。	
他人を尊重するとは？	他人の感情を配慮することは大切であるが、他人が成長できる可能性を大切にすることも大切である。	
哲学の考え方：短期的な見方と長期的な見方との違いに注目する。		

この授業案は生徒に対して誘導的な部分を強くもっている。その意味では「教え込み」の側面が強い。しかし、議論において、まずは論理の型に従わねばならないこと

が多い。そのため、論理の型を学習していくことは不可欠であるし、たとえ、別の考え方をする場合でも、一度は吟味すべき考え方を提示する必要がある。また、論理

に基づく議論に慣れていない段階では、生徒におしつけられているかのような感情が生まれることも考えられる。その場合には、なぜそのように感じるのかを発言してもらい、そのような感情とどのようにつきあっていくのかを考えることが必要となる。

授業2：自由とは何か？

一般的には「自由」とは「やりたいことをやれること」であると理解されている。しかし、その考え方に従えば、たとえ価値のあることでも、やりたくないと感じていれば、強制になってしまう。共同体と個人とを対立的にと

らえる近代的な思考法はこのような枠組みの中を動いており、それが様々な問題を引き起こしていた。このような考え方を見直すためには、自分がやりたくないと感じている」ことであっても、そこに「価値」を認めるのであれば、そこで問題となっているのは、自分が強制する他者かとの対立ではなく、自分がどちらにより価値があると考えているのかの問題であることに気づく必要がある。「短期的な見方」からはやりたくないものでも、「長期的な見方」からすればやるべきであるということがありうるものであり、その区別をしているのは自分なのである。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
前回の復習		短期的な見方と長期的な見方の区別を学んだことを確認。
幸福と不幸		
私たちはどんなとき楽しくて、どんなときにつまらないだろうか？	・やりたいことがやれるとき、楽しい。 ・やりたいことがやれないとき、つまらない。	「やりたい」と感じるかどうかという点で弁別がなされていることを確認。
私たちは「自由」か？ どんなとき自由で、どんなとき不自由か？	「やりたい」ことができるとき自由で、「やりたい」ができないとき不自由である。	私たちは「自由」を「やりたいことができること」という風にとらえていることを確認。
<p>【資料】 プーにとって自由とは何か？</p> <p>1. プーは眠るのが大好きです。今日は日曜日なので朝からベッドでごろごろできて、大満足です。</p> <p>2. プーは眠るのが大好きです。けれど、今日は日曜日なのに、朝から蜜蜂がブンブンいって仕事をしていて、眠れません。プーは日曜日くらい自由に眠りたいものだと思います。</p> <p>3. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。だから、自由に蜂蜜を食べられれば、大満足です。</p> <p>4. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンが蜂蜜を食べてはだめだと言いだして、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います。</p> <p>5. プーは蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、急に眠気が襲ってきて、立ち上がることができませんでした。プーは「蜂蜜が歩いてきて、口の中に入れてくれればいいのになあ」と思いました。</p> <p>6. プーは眠るのが大好きです。さて、これから眠ろうとしてベッドに入ったけれど、無性に蜂蜜が食べたくなりました。仕方なしに、プーは台所まで蜂蜜を取りに行き、満足するまで食べました。けれども、今度は眠れなくなってしまい、「寝ながら蜂蜜を食べる方法があったらなあ」と思いました。</p> <p>7. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンは「眠る前に蜂蜜を食べたら、虫歯になるから、食べてはだめだ」と言って、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います。</p> <p>8. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンは「眠る前に蜂蜜を食べたら、虫歯になるから、食べてはだめだ」と言い出して、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います、クリストファー・ロビンが行ってしまってから、蜂蜜を満足するまで食べました。</p> <p>9. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。さて、これから蜂蜜を食べようとしたら、クリストファー・ロビンは「眠る前に蜂蜜を食べたら、虫歯になるから、食べてはだめだ」と言い出して、食べるのを邪魔しました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います、クリストファー・ロビンが行ってしまってから、蜂蜜を満足するまで食べました。それからしばらくして、プーは本当に虫歯になってしまい、自由に蜂蜜が食べられなくなってしまいました。プーは自由に蜂蜜を食べたいものだと思います。</p> <p>10. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。今日も、蜂蜜はないものかと思って、野原を捜していますが、なかなかみつかりません。そこで、レンゲの花を吸って我慢することにしました。遠くでそれを見ていたクリストファー・ロビンは「蜂が蜂蜜を集めるんだから、蜂の巣を見つけさえすれば、自由に蜂蜜を食べられるのにな。お馬鹿さんのプー」と独り言を言いました。</p> <p>11. プーは何よりも蜂蜜が大好きです。けれども、学校の椅子に座って、蜜蜂の生態について勉強するのは大嫌いです。だって、すぐに眠くなってしまいますからです。そのせいで、いつまでたっても、蜜蜂の巣のありかを見つけることができずに、レンゲの花を吸って我慢するはめになっています。遠くでそれを見ていたクリストファー・ロビンはプーのことがかわいそうになり、森の中から蜜蜂の巣を見つけ上げてあげることにしました。</p>		
プーはそれぞれの場合、自由なんだろうか？	「やりたい」ことが単一の場合は、それが実現できるかどうかで、自由か不自由かを弁別できる。 しかし、「やりたい」ことが複数あり、それらが相互に矛盾する場合には、単純に自由か不自由かと答えられなくなる。	【資料】 のそれぞれについてプーが自由か、不自由かを判別させる。
自由だけど不自由でもあるという場合、矛盾がないように説明しなすとどうなるか？	ある観点からすれば、自由だが、別の観点からすると、不自由である。	自由かつ不自由というのは矛盾なので、観点を区別する必要があることに気づかせる。
あなたがプーだとしたら、それぞれの場合、どうふるまうか？	より価値のある方を優先させる。	全体としてよりよい方を実現できる方がより自由であるという着想を確認する。

「自由」とはどういう意味だろうか？幸福になるためにはどうすればいいだろう？	「自由」といっても様々な観点がありうる。自分が「よりやりたい」と思えることをやれることがより自由である。	
哲学の考え方：分かった気になっていることでも、具体的に考えてみると、疑問点が出てくる。		

前時に確認した「長期的な見方」と「短期的な見方」の区別を「自由」に応用することによって、「自由とはやりたいことをやることである」という一面的な見方から、「自由とはよりやりたいこと、より価値のあることを実現できることである」というより詳細な見方ができるようになる。その際、考え方の型を反復して使っていることを意識化させることも重要である。

択するかにかかっている。なるほど、理論的にはこのような帰結が導き出された。しかし、なかなかそれは実感できるものとはならないかもしれない。そこで、自分がかかえている様々な価値観を具体的に書き出し、総合的に考えてみることで、長い目で見て自分が何を求めているのかを実感することが必要となる。

授業3：〈自分〉と「自由」の関係

何を自由と見なすのかは自分がどのような価値観を選

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
私たちは「自由」か？	<ul style="list-style-type: none"> ・「やりたい」ことができないことが多いので「自由」ではない。 ・それでも選ぶ余地が全くない場合はほとんどないので「自由」だ。 ・現実的には選べない場合もたくさんあるので「自由」ではない。 	これまでの学習から、「やりたい」ことがやれるかどうかだけではなく、自分で選択しているかどうかを「自由」に関わることを確認。
「明日、テストがあるので、勉強している」という場合、その人は自由だろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・「勉強しなくてはならない」という意味では「自由」ではない。 ・勉強しない選択肢がないわけではないので、自分で「自由」に選択しているともいえる。 	
「強制」と「やる気」の違いはどこにあるのか？	勉強する意味が実感できないまま勉強しているならば、強制と感ずる。勉強する意味が実感できれば、勉強を選択しようとする気持ちも生まれる。	
「勉強」を取り巻くもの		
「勉強」に関係するものを図にしてみよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分」を「勉強」へと「強制」する構造 ・「自分」が「勉強」を「選択」する構造 	「勉強」には色々な事情が関連していることを確認する。
いろいろな〈自分〉	上に登場した〈自分〉を列挙して、それぞれに名前を付けてみよう。 ～したい自分 ・ゲームをしたい自分 ・強制されたくない自分 ・成績が心配な自分 ・親にとやかく言われたくない自分	自分の中に様々な「～したい自分」が含まれていることを確認。
対立しあう〈自分〉 上で登場した〈自分〉の関係を考えてみよう。	～したい自分と～したい自分とが対立しあう。 ・遊びたい自分と将来が心配な自分とが対立しあう。 ・怠けたい自分と親に心配されたくない自分とが対立しあう。	様々な自分の中でよりよいものを選ぶことが自由であることを確認。
どんな〈自分〉に最後に決めてもらいたい？	最後に誰に決めてもらいたいのかを決めるのも〈自分〉	様々な選択肢を総合して、選択するのも自分であることを確認する。
{哲学の考え方： ・物事は色々なもの関係している。 ・新しい発見には名前をつけてみる。		

以上のような授業を中学生2年生を対象として行い、そのまとめとして「自由」について自由に意見を述べてもらった。それらの意見を観点ごとに整理すると以下ようになった。

1. 自由には色々な意味がある。
 - ・自由にはいろいろな意味がある。いろんな考え方があ
 - る。
 - ・一言で「自由」といってもいろいろな自由があること

がわかりおもしろいと思った。

2. 考え方によって自由・不自由が変わる。
 - ・自由は、個人個人によって考え方や感じ方がちがうと思う。Aにとってはあることは自由だけどBにとってあることは不自由だとか…。
 - ・視点によって、いろんなものが見えてくるのが分かった。自由にも不自由はあり、不自由にも自由があると思った。
 - ・自由は自分の考え方で変わる。
 - ・不自由が自由になるのならば自由が不自由になることもあるんじゃないかと思った。
 - ・「不自由なことでも本当は自由なことであったり、自由なことでも本当は不自由であったりする」という大発見。
3. 不自由さは考え方次第ではないか？
 - ・「なんだかんだ言っても、不自由なことは不自由で、変わらない」という意見。
 - ・不自由と感じていても、それをそのままにしておくのではなく、考え直すことで、自由に変えることができる。
 - ・「考えなおす」ことで自由になれることが「生きること」ではないか。
 - ・なるほど不可能なことはあるが、それを不自由と見なし、不幸と見なす考え方自体は、自分で選んでやっていることではないか？
 - ・不自由なことがあっても、それは考え方次第で、それを不幸とばかりはいえないと考える自由もあるのではないか？ゲームをやらないで、何か別の可能性を探してみることは案外自由なことではないか？
 - ・「幸福」になるためには、考え方の「自由」が必要ではないか？
4. 自由だと感じていることが実は不自由であることもあるのではないか？
 - ・例えば、歩けることの自由は飛べないという不自由の裏返しである。ドリンクのサービスは自由だが、選択肢がおしつけられているので不自由ともいえる。
 - ・自分の思いこみに囚われていることで、やりたいこと

ができないのは不幸。だとすれば、そこから自由になり、別の仕方でもやりたいことを達成することができれば、「幸福」になる可能性があるのではないか？

5. 考えることと自由

- ・自分の思い込みのせいで、できなくなってしまう(＝不自由)ことがある。その思い込みから自由になれば、色々な可能性が開けてくるのではないか？
- ・「考える」ことは「不自由」から解放し、人を「自由」にする。「自分」を不自由になっているのは「自分」の考えかもしれない。考え方を変えると「自由」になることができるのではないか。

「まとめ」の授業の中で、「自由」を「やりたいことをやること」としてのみとらえる観点から、「より価値のあることをやれること」としても理解することができるようになっていくことが確認できた。そして、そのみならず、ここでの議論をもとにしてさらに発展的な疑問を抱き、それについて考え始めていることが分かった。

第三章 共同体をめぐる授業

「自由」という観点から「自己」を分析すると、そこには様々な価値観が渦巻いていることが分かった。そして、それらの価値観は自己中心的なものであったり、利他的なものであったりすることもあるが、他者からの評価、社会的な価値、自分の将来といったものをも含んでいた。この考察に基づいて、自己が孤立したものではなく、共同体との関係を取り込んだ存在であることを実感できるようにしていくことが次の課題となる。

授業4：自由を実現するためには？

ここでも、あえて「やりたいことをやれることが自由であり、幸福である」という考え方から出発し、その立場を維持しようとすればするほど、他者や共同体のことを配慮せざるをえなくなるということを理解させる。そうすれば、個人と共同体を対立的なものとして見なすのではなく、相即させるべきものとして考える着想に至ることになるが、それを実感させることが課題となる。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
前回の復習	自由とはやりたいことができること。ただし、やりたいことの中にも、いまやりたいと感じていることと、長期的にみて本当にやりたいと考えていることがある。	一時的な感情に左右されず、本当に価値のあると思えることをやるのが本当の意味で「やりたいこと」をやることであり、自由であると考えていることができたことを確認。
自分の自由と他人の自由		
自分の自由と他人の自由は両立するか？	両立しない。 ・他の人のせいで、自分のやりたいことができない。	
	両立する。 ・他の人がいても、自分の選択肢が全くなくなるわけではない。	

どんなときに自分の自由と他人の自由が両立しないか？	例えば、私が欲しいものを他人から奪えば、けんかになってしまう。 遠足の行き先だって、人によって違うことがある。ある人がもうければ、他の人が損をする。	できるだけ具体的な事例を出させる。
本当の利己主義者になってみよう。		
自分の「もうけ」しか考えないパン屋になってみよう。「もうけ」を増やすためにはどうすればいいか？	・コストを下げる（給料を減らす、仕入れを値切る）。 ・高く売る。	「宣伝をがんばる」や「おいしいパンを作る」など様々な反応がありうるが、さしあたりは、経済活動の原則、しかも、売り手の立場だけに限定するようにする。
このパン屋のパンをみんなは買うか？	・高いから、買わない。	
パン屋はどうすればよいか？	・値段を適切にする。 ・品質の高いパンにする。	「もうけ」をえるためには、顧客や関係者のことを配慮せざるをえなくなることを確認。
「もうけ」と「社会の幸福」は両立するか？	・しない もうけるためには、他人から利益を奪う必要がある。 ・する 顧客や関係者の協力がなければ「もうけ」はない。	もちろん、簡単に両立したとはいえないだろう。しかし、その場合でも、両立できるようにした方がさらによい。だとすれば、本当に目指すべき、より高い目標ということになるのではない。
自他の互惠関係		
自分が本当にやりたいことを達成するためには……	人間はたった一人で生きているわけではない。自分が本当にやりたいことを達成するためには、他人のことを配慮することが不可欠になる。つまり、他人も満足するようにしなければ、自分のやりたいことも達成できない。	「他の人の意見を大切にすることはどういうことか？」において、他者の意見を聞くことが自分の意見や発想を広げてくれるものであったことを想起させる。
哲学の考え方： 自分は一人だけであるわけではない。他人がいることで、より高い目標や価値を考えることができるようになる。		

近代的な図式によれば、自己と他者はゼロ／サム関係にあり、何もしなければ、「万人の万人に対する闘争」というホブズ的自然状態に陥るとされる。しかし、問題点を、「利益」という最も個人的になりやすいものに限定したとしても、利益をあげるためには他者の配慮は不可欠である。ここから、自己と他者の間で「互惠関係」を模索し、提案していくという発想がうまれてくる。

授業 5：能力主義と平等主義

ロックは、他者による不当な支配を否定し、自己の生

命、労働、財産を保証する基本的人権の考え方を基礎づけた。この考え方は、資本主義の論理とも結びつき、現代社会の基本的原理となっている。しかし、この原理は、自ら労働し、価値を生み出すことのできる者たちの論理であり、必ずしも自分の責任ではない理由から価値を生み出すことができない人々を排除するものである。ロールズの平等の考え方に基づきながら、この問題について考えることにする。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
誰にでも自由に生きる権利があるだろうか？	・ある。 ・ない。 ・理想としてはあるかもしれないが、現実にはそれは難しい。	小学校において基本的人権や平等について学んだことを確認。
自由をささえるもの		
自由に生きるためにはお金がある程度必要。そのお金はどうやってえるのか？	・お小遣い ・仕事をしてかせぐ	
そもそも、仕事をしてお金がもらえるのはなぜか？	・物を作り出すから ・商品を買えば、お金になるから	労働が価値を生みだしていることを確認。
給料はどうやって決めたらいいか？	・働きに応じて給料を決める。	労働者と雇用者など様々な立場がありうるが、両者に共通する部分に基づいて考えていくようにさせる。
「椰子島での生活」 椰子島の産業は椰子の実の輸出である。住民はみな椰子の実を売って、生計を立てている。Aさんは椰子の実を取るのが得意で、収入が多い。Bさんは木登りが不得意で、あまり収入はない。		

能力主義と平等主義とどちらがいいか？	<ul style="list-style-type: none"> ・能力主義 ：がんばった分だけ利益になるが、自分ががんばれるか不安。 ・平等主義 ：がんばれなくても安心だが、みんなのやる気がなくなる。 	両方のメリット・デメリットを確認。
「病気」や「生まれつき」の理由から仕事ができない人がいるとして、その人が仕事ができないのは自分のせいだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・不当である。 ・仕方ない。 	自分のせいでないことで、収入がえられず、自由に生きられないとしたら、それは不当ではないかという仮説を指摘。
仕事をする能力に恵まれている人はその能力を自分だけのがんばりで獲得したのだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・生まれについては選べない。 ・生まれによって人生が決められるのはおかしい。 ・自分の能力が自分のものばかりはいえないという考えには違和感がある。 	財産の相続と相続税を例として考えることを提案。 また、教育、学問、文化などは自分ですべて作りだしたわけではないが、私たちはそれを利用して、様々な活動を行っていることにも気づかせる。
平等の原理		
能力に恵まれて、収入の多い人は、生まれのせいで、収入が少ない人に、もっているものを分けるべきかどうか？ そして、その理由は？	<ul style="list-style-type: none"> ・分配すべき。 ：自分の収入のすべてが、自分だけのがんばりによるものとはいえないから。 ・分配すべきとはいえない。 ：自分が働かなければ、やはり、何も生み出されないのだから、やはり自分のものである。 	
連帯の可能性		
〈自分のこと〉はいつだって〈自分〉で選べるだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がどんな国や家に生まれるかは選べない。 ・自分が怪我や病気にならないようにすることはできない。 ・自分が務めている会社が倒産しないようにすることはできない。 →〈自分〉といっても自己完結できない。 	自分には、なるほど、自由にコントロールできる側面もあるが、自分だけではどうしようもない側面もあり、決して、他人事ではないことを意識させる。
自分のせいではないことで、生きにくくなるということがあれば、それは「自由に生きる権利」をそこなっているのではないか？ どうすればよくなるだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・確かに、不当だと思う。けれども、どうしていいのかわからない。 ・他の人より恵まれている人が援助をすべきではないか。 ・確かに、自分のせいではないが、他の人のせいというわけでもない。 ⇔恵まれている能力を自分のためだけに利用するのは不当ではないか？ ・社会全体で、能力の分配の不平等を是正することが必要ではないか。 	福祉が他の人より恵まれている人の収入を税として徴収し、恵まれていない人を援助する仕組みになっていることを指摘。
もちろん、各々の個人は色々努力はできるし、努力しなければいけないけれど、仕方のないこともたくさんある。そのような事柄については、たまたま恵まれている人がたまたま恵まれていない人を援助する仕組みがあれば、みんなが安心できるのではないか。		

自分が自己完結できず、様々な運命にさらされているということを意識することは不安なことである。しかし、運命に恵まれなくてもなんとかなる社会を作っていくことは可能であり、安心をもたらすものである。このように考えれば、福祉は決して一部の人のものではなく、全ての人間にとって恩恵をもたらすものであることが理解できるようになる。

実感するためには、自分が様々なものに支えられていることに気づくことが必要になる。今の自分に見えている部分から、それを可能にしている様々な物事に気づいていくことが必要になる。

授業6：私を支えているもの

「連帯」や「共存」という「共同体」の原理を理解し、

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
哲学の方法 ：見えていることを「観察」し、そこから見えていないことを「推理」。		
あなたがやりたいことは何か？	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームをしたい。 ・寝たい。 ・科学者になりたい。 	

ゲームをやるためには何が必要だろうか？	・ひまな時間 ・ゲーム機 ・ゲームを作る人	一つの事例を起点として、それを可能にするためには様々なことが必要となることを体験する。
自分の存在を支えているものにはどんなものがあるか？	・地面 ・身体 ・家族	ブレインストーミングなので、どんなものがでてきても、それを評価する。
各自の「やりたいこと」を出発点として考えてみよう。 ：用紙の裏の真ん中に自分の名前を書いて、Web 図を作成してみよう。	【略】	発見したことを発表してみよう。 お互いの発想をシェアし、さらに、自分の図に書き込ませる。
どんなことを目指すにしても、それが可能になるためには、様々なものの支えを必要とする。		

どんなことであれ、やりたいことを実現するためには、自分の意志だけでは不十分であり、様々な前提条件をクリアなくてはならない。だとすれば、自己は孤立しているわけではなく、様々なもの（他の人々や社会）に依存しているのであり、それらを無視してはありえないということが実感できる。

日常生活においては眼前にある事柄が目立ち、それを可能にしている諸々の事柄は背景に退いており、意識されることはあまりない。そこで、自明に見える事柄が可能であるためにはどのような条件が必要であるのかを、何が日常生活を支えているのかをあえて問うことによって、自己を支える共同体の次元が浮かび上がってくることになる。

実際に行った授業において、子どもたちは自分の視野が眼前の事象に限定されていたことに気づくとともに、当たり前の自分の生活が当たり前とはいえないほど様々な人や物の絡み合いに依拠していることを意識するようになっていった。特に授業6は、各自が各自の観点から視野を広げていくことができるとともに、他の人の観点を取り入れることがやりやすいため、子どもたちにとっても楽しめるものとなり、このようなやりとり自身が

「自己」と「共同体」との生き生きとした関係の具体的なありかたであるというまとめも素直に受け入れられた。そしてさらに、支えられるという関係を逆転させて、自分の当たり前の行為が他者を支えることにもつながるのではないかという意見も出てきた。

第四章 共同体への参画をめぐる授業

以上の授業を通して、自己が共同体との関係の中できかありえないということが理解される。しかし、そのことは結局、共同体を大切にしなければならぬという規範を確認するだけに終わってしまう。ルールや規範を守らねばならないことはこれまでの教育の中で理解されているが、だからといって、それを守ることができるとは限らない。むしろ、重要となるのは、自分が納得した価値をどのように現実化していくことができるのかである。

授業7：共有地の悲劇

まずは、環境問題を通して、環境の重要性について考えながら、同時に、それを「一人一人の心がけが大切である」というかけ声に終わらせないためには、何が必要であるのかを考えさせる必要がある。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
前回の復習	「自分がいる」というのはごく当たり前のこと。しかし、それは色々な物事（地球、祖先、親、文化、生物）を前提としていた。私たちは色々な物事に支えられている。	
今日は皆さんに牛飼いになってもらう。牛飼いたちは「共有地」をもっており、そこに牛を放牧して、育て、その牛を売って生計を立てている。		
個人にとっての合理性 牛飼いがより豊かな暮らしをするためにはどんなことが可能か？	・牛の世話をしっかりやる。 ・牛の数を増やす。	
合理性のもたらす帰結 牛を増やすという選択をすることによってどんな影響が発生するか？	・牛が増えていく。 ・牛が増えすぎて、共有地の草がなくなる。 →草が無くなれば、牛が育たなくなる。 ・結局、みんなが損をする。	各個人にとって合理的な選択も、皆が選択するようになると、不合理なものになってしまうことがある。
<p>「共有地の悲劇」 ハーディングという生物学者が「共有地の悲劇」という例え話を作った。それは以下のようなものである。ある村の村人たちは村の共有地に牛を放牧して生活していた。それぞれの村人にとって、自分の牛を増やした方が利益が上がることは自明である。そこで、村人たちはみんな牛を増やした。しかしその結果、村全体の牛の頭数が共有地のキャパシティを越え、共有地が荒れ果て、牛が育たなくなってしまった。村人たちは、合理的に考えたのに、思いがけない結果になってしまった。この例え話は、「合理的」に見える選択が、必ずしも望ましい結果をもたらすとは限らないということを示している。</p>		
この例え話のように、一見したところ「合理的」に見える選択が、必ずしも望ましい結果をもたらすとは限らないという事例にはどんなものがあるだろうか？	・公害 ・資源問題 ・ゴミ問題	

このようなパターンの問題にはどう対処すればいいだろうか？		
共有地の悲劇では何が悪かったのだろうか？ どうすれば、悲劇を避けられるだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが他の人のことを配慮する。 ・共有地のキャパシティを考えて、各自の飼ってよい牛の数を決める。 ・みんなが協力して、牛を育て、もうけを分配すればよい。 	
理想を実現するには？		
自由とは、短絡的な自分の好きなようにすることではなく、長期的な視野をもった自分の考える価値を実現できることである。しかし、それが分かれば、大変なことでもやれるようになるのではないか？	<ul style="list-style-type: none"> ・とはいっても、現実には難しい。 ・やる気がおきない。 ・考えることと実行することは別々。 	自分が置かれている環境の中で自分ができること、自分のやる気を促進することなどについて考えさせる。

カントのような道徳主義に訴えかけるだけでは、人々のやる気につながらない、理想を実現する際に配慮しなくてはならない条件を具体的に考えることが必要になる。

授業 8：規則を考える

理想の実現にあたって、個人のやる気や態度だけに訴

えかけるのではなく、環境を整えていくことで対処しようとする考え方を学んだ上で、自分たちの生活の中で身近な規則を自分たちで作るとすればどうなるかを議論してみる。そのプロセスの中で、自分たちのやりたいことを、自分をとりまく環境が要求することとの関係の中で調整することが求められることになる。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
「規則」に対するイメージ	<ul style="list-style-type: none"> ・窮屈 (⇔のびのび) ・強制 (⇔自由) 	
規則には強制というイメージがあるが、それは自由とは反対なのか？	<ul style="list-style-type: none"> ・納得できない規則ならば、強制。 	納得できる規則ならば、自由なのか？
<p>【資料】 学校での携帯、なぜ悪いのか</p> <p>僕の高校は着実・勤勉・自主を唱えるお堅い学校です。髪を染めるなんて言語道断の雰囲気がある。「制服を個性で着崩すことの何がいけないの」と質問した同級生には「校則に反しているから」が答えだった。生徒手帳にある「高校生らしい服装」から外れているということらしいが、どこか腑に落ちない。</p> <p>うちの学校に、高校生になる息子からせがまれて携帯電話を買ってあげた先生がいる。「学校には持って行くなよ」と言われた息子はきょとんとして「なぜ」と問い返した。親は何も答えられなかったという。</p> <p>僕は思う。「健全」や「善」は概念の中にしか存在しないと。だから、日常生活で健全を物差しにしようとするれば、この先生のように困ってしまうのだ。</p> <p>さて、ケータイ。僕は携帯してしかるべきものだと考えて、学校ではマナーモードにしてズボンのポケットに忍ばせている。同級生も大体そうしている。</p> <p>自分の行動は自分で決める。選択する自由の裏には責任が伴う。これで何が悪い。</p> <p>(『朝日新聞』2003年10月13日より)</p>		
この投書を読んで、考えてみたい問いは何か？	<ol style="list-style-type: none"> 1) 「校則だから…」という返事は、生徒が知りたいことの説明になっていないのではないか？ 2) なぜ学校にケータイをもってきてはいけないのか？ 3) 「茶髪は高校生らしくない」が腑に落ちないのはなぜか？ 4) 善とは何か？何が善いことなのか？ 5) 「責任を取る」と言っても、本当に責任を取ることができるのか？ 	<p>「ルールはルールである以上、もっともな理由が無くても、守る必要がある」と言えるかどうか？</p> <p>学校にケータイをもってこなければならぬ理由はあるか？</p> <p>「ケータイは学校にもってきてはいけない」や「茶髪は高校生らしくない」を当然と考える人もいれば、そうではない人もいます。これはどういうことか？</p> <p>「善」は考え方によって変わるのか、そうではなく、何らかの客観的な基準があるのか？</p> <p>「責任」は、当人が考えるよりも、広い範囲にまで及ぶため、取り切れないのではないか？</p>
参加者の考えたい問いを選ぶ。 「なぜ学校にケータイをもってきてはいけないのか？」		
学校にケータイをもってきてよいとする理由	<ul style="list-style-type: none"> ・ケータイは必需品だから。 ・授業に差し支えなければ、かまわない。 	
学校にケータイをもってきてはいけない理由	<ul style="list-style-type: none"> ・学校にケータイは必要ない。 ・授業やその他の活動に差し支える。 	
ケータイは必要か、不必要か？	<p>【必要】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達との連絡に必要。 ・登下校時に家族に連絡するのに必要。 <p>【不必要】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・直接話をすればいいのではないか。 ・登下校時に必要でも、学校では不必要。 	

ケータイは学校での活動に差し支えとなるか？	<p>【ならない】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・休憩時間に使うのであれば、かまわない。 ・ケータイもコミュニケーションの一種だ。 ・ケータイのデメリットは学校とは関係がない。 <p>【なる】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・休憩時間中でもケータイばかりやるべきではない。 ・ケータイをもっていることで、授業時間中に使う人も出てくる。 ・ケータイによるいじめが起こったり、危険にまきこまれることもある。 	
賛否両論がありうる場合にどうすればいいだろうか？		
立場や前提が違えば、結論も異なる。例えば、薬は病気に効くから、よいとも言えるし、副作用をもたらすから、いけないとも言える。こういう場合にはどうすればいいのか？	<ul style="list-style-type: none"> ・メリットとデメリットを比較する。 ・第三者の意見を求めて、参考にする。 ・多数決をする。 	薬の効果と副作用の場合ならば、メリットとデメリットとを比較してみることもできる。しかし、多くの問題は単純な比較ができない。
多数決のよい点、悪い点	<p>【よい点】</p> <p>善悪については意見が分かれることもあるから、より多くの人が正しいと考えるものを正しいと見なすことにする。</p>	こういうルールはあってもかまわない。例えば、20歳で成人と見なすことや飲酒運転の禁止。
	<p>【悪い点】</p> <p>結果に納得がいかず、腑に落ちない思いをすることも多い。</p>	多数決の場合、なるほど、多くの人は納得できるかもしれないが、納得できない人も残ることになる。また、少数者の主張は無視されてしまうことになる。
現実にはどちらの立場にも真実が含まれており、片方だけを絶対正しいということとはできない。仮に、一方だけを正しいとしてしまうと、他方の言い分が受け入れられなかったことになり、「腑に落ちない」感じが残ってしまう。相互に納得する方法はないだろうか？		
立場や考え方の違いを越えるような正しさはあるだろうか？	確かに、具体的に何を正しいと見なすのかについては意見が分かれることはある。しかし、正しいことは正しいという点については意見の一致が見られる。また、正しさについて意見の一致が見られることもたくさんある。だとすれば、一致できる部分をもとにして、正しさについて議論することはできるのではないか。	相互に理解できる価値観に訴えかけることの必要性
・「ケータイ派」が主張する価値観とは何か？	：自由の尊重	これらの点については相互に納得できるのではないか？
・「反ケータイ派」が主張する価値観とは何か？	：生徒を不利益から保護すること	
相手の価値観を認めた上で自分の立場を吟味してみよう。	・「ケータイ派」はケータイが全く悪影響を及ぼさないかどうかを吟味し、それを証明しなくてはならない。現状では自分たちのいうほど、無害でもないし、責任がとれることでもない。だとしたら、無害で責任がとれるような状況にもっていく必要がある。	周囲の人々を納得させる必要がある。
	・「反ケータイ派」は自由を制限する理由が妥当であるのかどうかを吟味しなくてはならない。ケータイのデメリットが本当であるのかどうか常に再検討する必要がある。	＝相手に納得のいくような具体例を示す必要（逆に、具体例が無くなれば、自由化すべき）。
このようにお互いの主張を認めるプロセスがないと納得が行かない結果になってしまう。		

自分でがんばるといったタイプの道徳主義から環境に働きかけ、目的を実現するという着想も可能であることを自覚化させる。また、対立が生じるのは、同じことを目指しているながらも手段が異なるからである場合が多い。だとすれば、ともに幸福を目指して協力しあう可能性が開かれることを意識させる。

授業9：哲学のレッスン

以上の授業においては、教師が提案する主題を扱い、生徒の意見は取り入れられるものの、授業全体の大きな枠組みはすでに設定されていた。それに対して、この授業は、生徒の側からみんなで考えてみたい問いを提出し

てもらい、その問題について議論する。ここでの課題は、これまでの授業を通して学んできた考え方を活かしつつも、同時に、問いを吟味し、考えていくプロセスを意識させることである。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
導入		
規則についての前時の議論を振り返り、本時の課題（議論の実践と方法論の学び）を説明		議論は対立ではなく、協力としても捕らえ直すことができることの確認
みんなで考えてみたい疑問はあるか？	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ空は青いのか？ ・どんな友達とも交流を深めるにはどうすればいいのか？ ・どうして男の子はスカートをはかないのか？ ・どうして個性があるのか？ ・思考力とは何か？それを身に付けるにはどうすればいいのか？ 	これらは実際に授業で出されたものである。
みなさんから出してもらった疑問から一つを選んで考えるので、一つを選ぶ。	生徒たちの意見で決める。	興味も重要であるが、ここでの議論で前進できそうか、問い自体が重要かどうかなども配慮すべきことを指摘。
考察1：どんなクラスメートとも交流を深めるにはどうすればいいのか？		
1) 問題の予備考察		問いそのものについて考える前に、議論の素材の条件（普遍性、具体性、文脈性、終局条件）を概観し、問いを整備する。
<ul style="list-style-type: none"> ・この問いで何が問題になっているのか？（動機や意図の説明） ・みんなに共有できる問いになっているか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲のいい友達とは話しをしやすいが、そうではない人とは同じクラスでもなかなか交流が深まらないから。 	
2) 問題の明確化		<ul style="list-style-type: none"> a) 具体例、対比を通して概念を明確化 b) 前提となる推論を吟味する。 c) 疑問の所在を明らかにする。
<ul style="list-style-type: none"> ・交流を深めるとはどういうことか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いのことをよく知る。 	仲良くなれば、楽しい。しかし、楽しいが目的ならば、仲のよい人同士で交流すればよいのではないか？
<ul style="list-style-type: none"> ・なんのために友達と交流を深めるのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・仲良くなるため ・色々な人と交流したい。 	自分と気の合う人以外の人とも交流したいということか？ 素朴な問いがさらなる疑問を引き起こすことを指摘。
3) 文脈の揺り動かし		<ul style="list-style-type: none"> a) 問いを考える観点を動かしてみる。 b) 具体的な場面を考えてみる。 c) 問いの再定式化
<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ交流が深まらないのか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手からどう思われるかわからないから、声をかけづらい。 ・友達との関係だけで十分。 ・相手に興味が無い。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・交流を深めるためにはどうすればよいだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・まずは自分から話しかけてみる。 ・話しかけやすい雰囲気を作ってみる。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・どんなクラスメートとも交流を深める必要があるか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・いやいや交流しても意味がない。 ・普段、自分が選んでいない人と交流してみることも必要 	
4) 収束	<ul style="list-style-type: none"> ・色々な人と交流することには意味がある。 ・交流しやすい状況を作ることが大切。 ・自分の意欲や気持ちも大切。 	<ul style="list-style-type: none"> ・中心的な議論を振り返り、明らかになったこと、分からないままのことを確認する。
考察2：なぜ空は青く見えるのか？		
1) 問題の予備考察		問いそのものについて考える前に、議論の素材の条件（普遍性、具体性、文脈性、終局条件）を概観し、問いを整備する。
<ul style="list-style-type: none"> ・この問いで何が問題になっているのか？（動機や意図の説明） ・みんなに共有できる問いになっているか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・空には空気しかないのに青く見えるのは不思議だから。 	
2) 問題の明確化		<ul style="list-style-type: none"> a) 具体例、対比を通して概念を明確化 b) 前提となる推論を吟味する。 c) 疑問の所在を明らかにする。

・「なぜ」ということで知りたいことは何か？	・青く見えることの科学的な説明	科学的な説明を求めているとして、自分たちで何か発見のできる種類の問いか？
・「青い」とはどういうことか？	・「青い」は「青い」	「青い」と「赤い」を区別できるとはどういうことか？
・「見える」とはどういうことか？	・自分が感じる	各自の感じる「青い」は同じなのか？ 素朴な問いがさらなる疑問を引き起こすことを指摘。
3) 文脈の揺り動かし		a) 問いを考える観点を動かしてみる。 b) 具体的な場面を考えてみる。 c) 問いの再定式化
・「空気は波長の短い光を拡散するので、空は青く見える」という説明は「青く見えること」の説明になっているか？	・光の波長は青く見えることの条件を説明している。	
波長の長さが見える色を左右するとはどういうことか？	・この説明は「青く見えること」の説明ではない？ ・「青く見える」とはどういうことか？	科学的な説明は因果関係の説明であり、「青く見える」という体験そのものの説明にはならないのではないか？
4) 収束	・波長の違いが色の違いとして体験されるのは不思議。 ・科学的な説明と体験の説明とは別なものではないか？	・中心的議論を振り返り、明らかになったこと、分からないままのことを確認する。

この授業は、子どもたちに問題提起をしてもらった疑問について実際に行った授業をもとにしている。そのため、題材は必ずしも最適なものとは言えない。しかし、子どもたち自身の疑問が議論の題材となり、しかも、そこには考えるに値するものがあるという体験は「子どものための哲学」ならではのものであり、今後の議論の基礎となるものである。

この授業においては、方法論の説明も含まれるため、なかなか議論を仕上げるだけの時間をとれない可能性があるが、議論の方向性だけ示唆できれば十分である。議論においては、参加しているもの全員が納得する結論に到達することよりも、各自が考えていく際に、ポイントとなる観点があぶり出されてくることの方が重要である。

以上において、「子どものための哲学」を「市民性教育」として活用する際の最小のカリキュラム構成を示した。これは既に述べたように中学生を念頭において作成されたものであるが、必要な変更をほどこせば、幾つかの主題は小学校の中学年から高学年においても取り扱うことが可能である。また、このカリキュラムは骨格のみなので、発達段階に応じて、さらに詳細なものにしていくことも必要となる。

さらに、これは一連の授業であるので、総合的な学習の時間や道徳の時間において行うことが望ましいと考える。しかしながら、それらの授業においてこなすべき課題も多く、また、他の教科の内容と関連している内容も見られる。そのような場合には、この中のいくつかの授業を社会科、国語など他の教科に割り振ることも可能である。

まず、中学校国語学習指導要領は今回の改訂の趣旨の中で「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成すること」の重要性を指摘しているが、「子

どものための哲学」はこの課題に応えるものとなっている。授業1「他の人の意見を大切にすることはどういうことか？」はその導入部としての役割を果たすことができる。また、「話すこと・聞くこと」領域の第二学年の目標は「目的や場面に応じ、社会生活にかかわることなどについて立場や考えの違いを踏まえて話す能力、考えを比べながら聞く能力、相手の立場を尊重して話し合う能力を身につけさせるとともに、話したり聞いたりして考えを広げようとする態度を育てる」であるが、「子どものための哲学」の基本的なカリキュラムを体験した上で、参加者の選んだテーマについて議論する授業9「哲学のレッスン」などはこの目標に対応するものとなっている。

また、中学校社会学習指導要領は「公民的分野」の目標の中で「自由・権利と責任・義務の関係を広い視野から正しく認識させ、民主主義に関する理解を深める」ことを強調しているが、このような課題設定には、「個人」と「共同体」を対立的なものを見なす近代的な枠組みの限界が含まれていた³⁾。「子どものための哲学」はこの限界について主題化するものとして「自由」の問題をより深い次元で考えることができる。例えば、授業2「自由とは何か？」、授業4「自由を実現するためには？」などはこの課題に応えるものである。さらに、「私たちと国際社会の諸課題」として「地球環境、資源・エネルギー、貧困」について取り上げることとなっているが、授業5「能力主義と平等主義」、授業7「共有地の悲劇」などはこれらの問題を取り扱うものである。

このように「子どものための哲学」の教材は国語や社会といった教科の中でも取り扱うことができる。ただし、その場合でも、「子どものための哲学」のカリキュラムとしての連続性は意識化されねばならない。したがって、他の教科の枠の中で行われていても、それが「子どものための哲学」の一環でもあり、先行するカリキュラムに

連なるものであることを明確にする必要がある。例えば、これらの授業が一連のカリキュラムであることを示すために、「市民性教育(1)」などと連番にし、別の教科で行った内容と関連していることを明示することが考えられる。このように他の時間との関連の中に位置づける工夫をすることによって、総合的な学習の時間によく見られるイベント化を防ぐことができる。また、このように教科横断的な取り組みをすることで、学びを教科の枠を越えて考えるということを意識させることにも寄与できると考えられる。

終章 まとめと残された課題

後期近代においては、知識、自己、関係性が再帰化することになり、それに対処することが「市民性教育」に課せられた課題となっていた。これに対して、哲学は古代から「移行」を主題としてきた。それによれば、「移行」とは、経験された事柄を新しい状況に適用することにより、新たな視座を切り開いていく営みを自覚的に遂行することであった。中でも、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ったが、それと同時に、このような状況に対する対処法を提供するものでもあった。すなわち、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のである。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と考えられる。以上のような着想に基づき、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入し、その方法を具体的なカリキュラムとして展開することが本論文の目的であった。

「市民性教育」は国民国家の枠組みの中での「民主的公民」を育成するという理念のもと遂行されてきたが、グローバル化の進行の中で、「市民」や「知識」の概念はゆらぎを迎えていた。このような状況に対して、様々な試行錯誤が行われているのが現状であるが、「新しい市民性教育」の概念枠組み、方法論、実践への橋渡しなどが課題となっていた。そこで、「子どものための哲学」の着想に基づいて、1)「自由」などの主題について議論する中で、自己と共同体の絡み合いを具体的に体験させるとともに、2)議論の方法を反復的に学ぶことが、3)共同体への実際の参画に先立つモデルとしての役割を果たすという方策を検討し、「子どものための哲学」の進め方を明確にした。その上で、中学校の総合的な学習や道徳の時間を利用することを想定した9時間程度のカリキュラムを提案した。

現状は、「子どものための哲学」のカリキュラムを実践し、その内容を吟味する段階にあるが、今後の課題と

しては、1)カリキュラムの効果の継続的検証、2)学校現場での実践に必要な条件の整備が考えられる。

1)本研究においても、実際に授業を行い、生徒たちにそのつど考えたことを簡略に記述してもらおうということは行った。その記述から、子どもたちが、哲学という営みに初めて触れて戸惑いを感じつつも、普段の思考とは違う水準まで考えてみることに興味を覚えているという傾向はうかがえた。しかし、このカリキュラムを導入することによって、「再帰性」に耐える自己が育成されているといえるかどうか、また、自ら思考するための議論の方法論が十分に身についているかどうかという点については今後、検証を継続していかなければならない。

まず一方において、授業の枠内での具体的な検証が必要となる。このカリキュラムを受けることによって、「自己」や「共同体」についての理解がどのように深まったのか、また、その理解に基づいてどのような思考を展開できるようになったのかを評価せねばならない。

そして他方において、この授業の効果はこの授業の外の活動においても検証されねばならない。まず、他の授業や活動の際の議論や問題解決に寄与しているかどうか、そして、学校外での「市民的活動」への参加の準備になっているかどうかといった点を検証する必要がある。本来であれば、ある程度の規模においてカリキュラムを実践し、比較群との対照実験を行わねばならないが、それは困難であり、アンケートやアクション・ペーパーなどによる検証に頼らざるを得ないのが現状である。

2)カリキュラムの効果の継続的検証のためにも、教育現場での実践を続ける必要があるが、そのためには、a)「子どものための哲学」の授業の方法をどのように現場の教師に伝達するのか、b)子どもたちの学びをどのように評価するのかという問題を解決しなくてはならない。本論文はa)の課題に応えることを目指しているが、実際の授業を見聞きするとともに、授業を行う練習をする機会がなければ、実践にはつなげていかない。また、哲学的な議論のやり方をどのように伝達するのかについては範例を示すことで理解を求めるという方法にとどまっておき、授業者が実践においてどのような眼差しで授業を行っているのかの分析的記述は未だ十分であるとは言えない。

また、カリキュラムの妥当性の検討のためにも、「子どものための哲学」という授業での「評価」のあり方を確立することが必要になる。そのためには、授業ごとのまとめを作成させ、それをポートフォリオ化していくという方策が考えられる。その際、客観的な能力を測定するという評価のあり方そのものも変わっていかねばならない。むしろ、「評価」とは評価者と被評価者が議論の中で協働で作りに上げていくべきものであるという発想が必要になる。ただし、書かれたものをどのように評価する

のかの具体的なあり方については事例を蓄積していかねばならない段階にある。

これらの問題が今後の課題として残されていることを指摘して本論文を閉じることにしたい。

注

- 1 森秀樹「『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」(『兵庫教育大学研究紀要』(兵庫教育大学紀要編集委員会)第40巻、pp.63-78、平成24年。
- 2 本論では中学校を想定しているが、小学校高学年を対象とするカリキュラムに作り替えることも可能である。
- 3 この点については前掲論文参照。