

「市民性教育」としての「子どものための哲学」

課題番号 205308530002

平成 20 年度～平成 22 年度 科学研究費補助金 基盤研究 (C)

研究成果報告書

2011 年 4 月 22 日

研究代表者 森 秀樹
(兵庫教育大学 学校教育研究科)

様式C-19

科学研究費補助金研究成果報告書

平成23年4月22日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究（C）（一般）

研究期間：平成20年度～平成22年度

課題番号：20530853

研究課題名（和文）：「市民性教育」としての「子どものための哲学」

研究課題名（英文）：“Philosophy for Children” as “Citizenship Education”

研究代表者：森 秀樹（兵庫教育大学）

研究者番号：00274027

研究成果の概要（和文）：

現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。その背景には、グローバル化の進行による、社会制度、人間関係、自己のあり方の流動化がある。流動化に対応することの困難は社会的な諸課題からの「撤退」現象をひきおこし、そのことが社会問題となっている。本研究の目的は、子どもたちに哲学することを教えること（「子どものための哲学」）を市民性教育の一環として活用するための条件を整備することである。そのために、まず、後期近代に関する社会学者、心理学者、教育学者による諸分析を参照し、グローバル化時代における「市民性教育」の課題を析出した。それによれば、後期近代においては「再帰性」がより強まっており、それに対応することが求められるが、現代哲学が課題としてきたのは「移行」の分析であり、その知見を「市民性教育」にも応用することができる。その上で、各地における「市民性教育」の諸実践の現状と課題を分析し、「市民性教育」の依拠する概念枠組みと方法論の再構築を行った。以上の考察に基づいて、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入するための、日本の学校教育において実践可能なカリキュラムを開発した。

研究成果の概要（英文）：

In various countries, the necessity of “citizenship education” is maintained and it is really put into practice. In its background lie fluidizations of social systems, interpersonal relationships, and the art of self, which are caused by globalization. The difficulty of corresponding to these fluidizations causes “withdrawal” from social issues and “personalization”, and that is a social problem. The purpose of this study is to maintain conditions to introduce “philosophy for children” into “citizenship education”. First of all, the issue of “citizenship education” in the age of globalization was extracted, referring to various analyses concerning “the late modern” by sociologists, psychologists, and pedagogues. According to these analyses, “reflexiveness” becomes stronger and stronger in “the late modern”. It is necessary for citizens to correspond to the “reflexiveness”. The problem of “transition” is however one of the main issues of modern philosophy, and the findings about it can be applied also to “citizenship education”. Analyzing current situations and issues of various

practices of “citizenship education” in various places, we reconstructed a conceptual framework and a methodology that “citizenship education” can be based on. On the basis of the above-mentioned considerations, we developed a concrete curriculum of “philosophy for children” as “citizenship education”, which can be put into practice in Japanese class rooms.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 20 年度	800 千円	240 千円	1,040 千円
平成 21 年度	700 千円	210 千円	910 千円
平成 22 年度	600 千円	180 千円	780 千円
総 計	2,100 千円	630 千円	2,730 千円

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教科教育学

キーワード：子どものための哲学・市民性教育・後期近代・再帰性・グローバリゼーション

1. 研究開始当初の背景

現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。その背景には、グローバル化の進行による、社会制度、人間関係、自己のあり方の流動化がある。流動化に対応することの困難は社会的な諸課題からの「撤退」現象をひきおこし、そのことが社会問題となっている。それに対応するために、ヨーロッパを中心として新しい模索が行われている。しかし、それらの活動をそのまま日本に「輸入」するわけにはいかない。1. 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、2. 日本の学校教育が前提としている近代的な記述枠組みの再構築、3. 普遍的な認識を自分の生活につなげていく方法論の具体化などの課題が残されていた。

2. 研究の目的

本研究の目的は、日本の初等・中等教育において、子どもたちに哲学することを教えること（「子どものための哲学」）を市民性教育の一環として活用するための条件を整備し、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入するための、具体的なカリキュラムを開発することである。

3. 研究の方法

- (a) 後期近代に関する諸分析に依拠する「市民性教育」の課題の析出

ギデンズによれば、後期近代にあつては、知、関係性、自己は再帰的なものとなることを要求されるが、そのような要求は様々なアポリアを引き起こし、適応困難を引き起こしている。この問題を解決する鍵は、基礎的信頼と試行錯誤との間の「よい循環関係」を形成することにあるが、それこそが市民性教育の中核となる。ウニコットによれば、基礎的信頼を形成するためには、環境と自己の間の協働という「奇蹟」が成就する経験を試行錯誤の中で積み重ねていくことが必要となるが、ノディングズは、いまや学校こそが、このような環境と自己の間の再帰的關係をケアする場所となるべきだと主張している。このような課題に取り組もうとするとき、教育内容もまた変貌することを迫られる。まず、知識を生活経験に根付かせつつも、そのようにしてえられた知識から生活へとフィードバックさせるといった試行錯誤のプロセスそのものを主題化することが必要となる。そしてそ

れと同時に、そのような方法論を自覚化させ、子どもたちが自ら意識的に遂行できるようにするのでなくてはならない。市民性教育をこのように考えるならば、再帰性のあり方を主題的に取り扱ってきた哲学を体験させることは市民性教育の基盤としての役割を果たすことができる。

(b) 教育における「哲学的活動」の現状と課題の分析

ただし、基本的信頼を育成し、再帰性に耐える自己を養うために哲学を用いる活動は、学校教育に限定しなければ、様々な仕方で行われてきた。そこで、次には、これらの哲学的活動を「市民性教育」という観点から相互に比較・検討することを通して、「市民性教育としての哲学」がどのような条件を満たす必要があるのかを考察した。

(c) 現代哲学における「移行」の概念の射程の検討

さらに、「市民性教育」の具体的なカリキュラムを考えるための準備として、現代社会における「移行」がいかなるものであるのかを解明した。まず、哲学の歴史を振り返ることで、「移行」がどのように考えられてきたのかを考察した。このような「移行」の概念は現代の哲学においても知のあり方の基本的な形態として再び注目を集めているが、このことは、現代において発生している「知の再帰性」という事態に対応したものであり、市民性教育において主題化されるべき再帰性の概念のモデルを提起している。そして、このような「移行」の概念は、知そのもののためにではなく、全体としての生のためのものとして捉え直すことができる。すなわち、「知の再帰性」を経験することは「自己の再帰性」に対応することにつながる。その上で、「移行」の概念に基づくとき、社会のあり方とはどのようなものとして考えられるようになるのかを検討した。この社会像が「関係性の

再帰性」に対処するものであり、グローバル化した社会における「市民性教育」において主題化されるべきものである。

(d) 「市民性教育」の現状と課題の分析

「市民性教育」としての「子どものための哲学」の具体的なカリキュラムを開発するにあたって、まず、「市民性教育」がこれまでどのような「理念」のもと実施され、どのような問題を抱えてきたのかを確認するとともに、その問題意識を明確化した。そして、この問題意識に対応するために、1. 従来の「市民性教育」が依拠してきた（例えば、私と公の対比にみられるような）概念枠組みの再構築、2. 教室の中での議論を自分の置かれた現実の状況に接続していくための方法論の明確化を行った。

4. 研究成果

以上の考察において示された概念枠組みと方法論に基づいて、日本の初等・中等教育において、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入する際の具体的なカリキュラムを開発し、総合的な学習の時間などで利用可能な授業案を作成した。

5. 主な発表論文等

雑誌論文 計6件

- 澤田千歳・松本伸示「『課題設定の能力』の育成を目指した実践研究-『子どものための哲学』の授業を通して-」日本総合学習学会編、日本総合学習学会誌、第12号、2009、pp.1-8。
- 森秀樹「再帰的近代のアポリアと市民性教育の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』(1)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35巻、2009、pp.89-102。
- 加藤圭司・松本伸示「言語と行為の質的変容からとらえる学習者の文化的発達の実態」、『日本理科教育学会

全国大会発表論文集』(日本理科教育学会第59回全国大会)、第7号、2009、p127。

- 加藤圭司・松本伸示「文化的発達の視点からとらえる学習者の科学概念構築と科学観(その2)ー科学との関係性の变化に着目してー」『日本教科教育学会全国大会論文集』(日本教科教育学会第35回全国大会)、第35号、2009、pp95-96。
- 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』(兵庫教育大学紀要編集委員会)、第37巻、2010、pp.89-102。
- 加藤圭司・松本伸示「科学観ならびに科学に対する情意の変容から見た学習者と科学との関係性についてー中学校理科学習における実態から見た評価スキームの検討ー」『理科教育学研究』(日本理科教育学会)、Vol.51(No.3)、2011、pp.59-73。

学会発表 計2件

- 加藤圭司・松本伸示「言語と行為の質的変容からとらえる学習者の文化的発達の実態」日本理科教育学会第59回全国大会、2009年8月18日、宮城教育大学。

- 加藤圭司・松本伸示「文化的発達の視点からとらえる学習者の科学概念構築と科学観(その2)ー科学との関係性の变化に着目してー」、日本教科教育学会第35回全国大会、2009年10月10日、金沢大学。

図書 計1件

- 森秀樹「哲学的活動による基本的信頼の育成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」(2)ー」『社会系諸科学の探究』(法律文化社)、2010、pp. 74-88。

その他 計1件

- 森秀樹『「市民性教育」としての「子どものための哲学」』(科学研究費補助金研究成果報告書)、2011、pp. 1-124。

6. 研究組織

(1) 研究代表者

森 秀樹 (兵庫教育大学 学校教育研究科 准教授)

研究者番号：00274027

(2) 研究分担者

松本 伸示 (兵庫教育大学 学校教育研究科 教授)

研究者番号：70165893

序

現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。その背景には、グローバル化の進行による、社会制度、人間関係、自己のあり方の流動化がある。流動化に対応することの困難は社会的な諸課題からの「撤退」現象をひきおこし、そのことが社会問題となっている。本研究は、子どもたちに哲学することを教えること（「子どものための哲学」）を市民性教育の一貫として活用するための条件を整備することを目的とする。

ギデンズによれば、後期近代にあつては、知、関係性、自己は再帰的なものとなることを要求されるが、そのような要求は様々なアポリアを引き起こし、適応困難を引き起こしている。この問題を解決する鍵は、基礎的信頼と試行錯誤との間の「よい循環関係」を形成することにあるが、それこそが市民性教育の中核となる。ウィニコットによれば、基礎的信頼を形成するためには、環境と自己の間の協働という「奇蹟」が成就する経験を試行錯誤の中で積み重ねていくことが必要となるが、ノディングズは、いまや学校こそが、このような環境と自己の間の再帰的關係をケアする場所となるべきだと主張している。このような課題に取り組もうとするとき、教育内容もまた変貌することを迫られる。まず、知識を生活経験に根付かせつつも、そのようにしてえられた知識から生活へとフィードバックさせるという試行錯誤のプロセスそのものを主題化することが必要となる。そしてそれと同時に、そのような方法論を自覚化させ、子どもたちが自ら意識的に遂行できるようにするのでなくてはならない。市民性教育をこのように考えるならば、再帰性のあり方を主題的に取り扱ってきた哲学を体験させることは市民性教育の基盤としての役割を果たすことができると考えられる（第1章）。

ただし、基礎的信頼を育成し、再帰性に耐える自己を養うために哲学を用いる活動は、学校教育に限定しなければ、様々な仕方で行われてきた。そこで、次には、これらの哲学的活動を「市民性教育」という観点から相互に比較・検討することを通して、「市民性教育としての哲学」がどのような条件を満たす必要があるのかを考察することが必要となる（第2章）。

第3章の課題は、「市民性教育」の具体的なカリキュラムを考えるための準備として、現代社会における「移行」がいかなるものであるのかを解明することである。まず、哲学の歴史を振り返ることで、「移行」がどのように考えられてきたのかを考察する。このような「移行」の概念は現代の哲学においても知のあり方の基本的な形態として再び注目を集めているが、このことは、現代において発生している「知の再帰性」という事態に対応したものであり、市民性教育において主題化されるべき再帰性の概念のモデルを提起している。そして、このような「移行」の概念は、知そのもののためにではなく、全体としての生のためのものとして捉え直すことができる。すなわち、「知の再帰性」を経験することは「自己の再帰性」に対応することにつながる。その上で、「移行」の概念に基づくとき、社会のあり方はどのようなものとして考えられるようになるのかを検討することにする。この社会像が「関係性の再帰性」に対処するものであり、グローバル化した社会における「市民性教育」において主題化されるべきものとなる。

そこで、第4章の課題は、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入するために、以上の考察において示された概念枠組みを具体的なカリキュラムとして展開することである。まず、「市民性教育」がこれまでどのような「理念」のもと実施され、どのような問題を抱えてきたのかを確認する。そして、このような問題に対しては様々な模索が行われており、その問題意識を明確化しておくことにする。しかし、この問題意識に対応するためには従来の「市民性教育」が依拠してきたフレームワークそのものを見直すことが必要となる。「子どものための哲学」の方法論に基づいてこの問題意識に対応する可能性を検討する。最後に、これらの考察に依拠しながら、「市民性教育」としての「子どものための哲学」のカリキュラムの概略を展開することを試みる¹。

¹本報告書は森秀樹によって執筆された。

目次

第1章 再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題	5
1.1 市民性教育の要請	5
1.2 モダニティの現在	7
1.2.1 近代の再帰性	8
1.2.2 実存的不安と撤退	9
1.2.3 市民性教育が対応すべき中核的課題	11
1.3 再帰的近代の教育	12
1.3.1 知のあり方の変様とそれへの対応（第一のアポリア）	12
1.3.2 再帰性に対応できる自己の形成（第二のアポリア）	13
1.3.3 関係性の再構築（第三のアポリア）	14
1.4 アポリアへの対処	14
1.4.1 アポリアの相互関係	14
1.4.2 家庭における基礎的信頼の育成とその限界	15
1.4.3 学校における基礎的信頼の育成の継続	18
1.5 「移行」の意識化と哲学の役割	19
1.5.1 学校におけるケア	19
1.5.2 「移行」とその意識化	20
1.5.3 哲学の役割	21
第2章 哲学的活動による基本的信頼の育成	23
2.1 哲学の発想を用いたカウンセリング的实践	23
2.2 「対話」の实践	26
2.3 哲学的諸活動の成果と課題	29
第3章 哲学的「移行」と新しい公共性	31
3.1 哲学の課題	31
3.2 哲学における「移行」	33
3.3 「移行」の体験に基づく知	37
3.4 「移行」による「自己」の縫い直し	40
3.5 「移行」による、公共性の再構築	42
3.6 「子どものための哲学」と「移行」の体験	49
第4章 「市民性教育」と「子どものための哲学」	51
4.1 「市民性教育」の理念とゆらぎ	51
4.1.1 「市民性教育」の理念	51
4.1.2 「市民性教育」のゆらぎ	54
4.2 「市民性教育」における試行錯誤とその課題	56

4.2.1	各国における試行	56
4.2.2	日本における「市民性教育」の現状とその課題	58
4.2.3	日本における「市民性教育」の試行とその課題	65
4.3	「子どものための哲学」による「市民性教育」の内容と方法	66
4.3.1	「市民性教育」の課題	66
4.3.2	「市民性教育」の概念枠組み	68
4.3.3	「子どものための哲学」の方法	77
4.4	「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	85
4.4.1	哲学のカリキュラム化における課題	85
4.4.2	哲学のカリキュラム	86
4.5	まとめ	100

第1章 再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題

現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。その背景には、グローバル化の進行による、社会制度、人間関係、自己のあり方の流動化がある。流動化に対応することの困難は社会的な諸課題からの「撤退」現象をひきおこし、そのことが社会問題となっている。第一章の課題は、子どもたちに哲学することを教えること（「子どものための哲学」）を市民性教育の一貫として活用するための準備として、市民性教育をとりまく問題を解きほぐし、その解決の方向性を見出すことである。ギデンズによれば、後期近代にあつては、知、関係性、自己は再帰的なものとなることを要求されるが、そのような要求は様々なアポリアを引き起こし、適応困難を引き起こしている。この問題を解決する鍵は、基礎的信頼と試行錯誤との間の「よい循環関係」を形成することにあるが、それこそが市民性教育の中核となる。ウィニコットによれば、基礎的信頼を形成するためには、環境と自己の間の協働という「奇蹟」が成就する経験を試行錯誤の中で積み重ねていくことが必要となるが、ノディングズは、いまや学校こそが、このような環境と自己の間の再帰的關係をケアする場所となるべきだと主張している。このような課題に取り組もうとするとき、教育内容もまた変貌することを迫られる。まず、知識を生活経験に根付かせつつも、そのようにしてえられた知識から生活へとフィードバックさせるという試行錯誤のプロセスそのものを主題化することが必要となる。そしてそれと同時に、そのような方法論を自覚化させ、子どもたちが自ら意識的に遂行できるようにするのでなくてはならない。市民性教育をこのように考えるならば、再帰性のあり方を主題的に取り扱ってきた哲学を体験させることは市民性教育の基盤としての役割を果たすことができる¹。

1.1 市民性教育の要請

現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。イギリスの場合、ブレア政権下、市民教育諮問委員会の提言（「クリック・レポート」）に基づいて²、「社会的・道徳的責任」、「コミュニティ参画」、「政治的リテラシー」の育成を目指す「市民性 (Citizenship)」という新教科が2002年度から中学校段階に導入されている。また、欧州評議会 (Council of Europe) は2005年をヨーロッパにおける「教育を通じたシチズンシップ」の年であるとし、「民主的シチズンシップ教育 (EDC)」の普及のための様々な取り組みを行っている。日本においても、品川区教育委員会は2006年に「市民科」を設置した³。

市民性教育の内容は多岐に渡る。例えば、イギリスの「市民性」のナショナル・カリキュラムは、育成すべきスキルとして、1) コミュニケーション能力、2) 数字活用能力、3) ITの取得、4) 他者と協力する能力の習得、5) 自己の学習と成果を向上させる能力、6) 問題解決能力の取得などを挙げているが、その中心となるのが、社会性の涵養（コミュニケーション・スキル）と創発的能力の育成（数

¹本章は森秀樹「再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題—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」(1)—」『兵庫教育大学研究紀要』第三五巻、2009年に基づく。

²The Advisory Group on Citizenship, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, 1998.

³品川区教育委員会『品川区小中一貫教育要領』（講談社）2005を参照。

学やITに立脚した問題解決能力)である⁴。とりわけこれらの能力を育成せねばならないとする背景として、一方において、1) 青少年の問題状況(基礎学力の低下、失業率の高さ、情緒的な問題、政治的無関心)や2) 多文化状況の進行といった社会問題が、そして他方において、3) 福祉国家からの脱却や4) マネージメントやITの能力を求める産業界からの要請といった政治問題が指摘されている⁵。

また、欧州評議会の編纂した「民主的シチズンシップ教育と人権教育のための教師トレーニング・ツール」は、従来の市民性教育が、内容の点でも、形式の点でも現状にそぐわないものになっているとして以下のような指摘をしている。1) 国民国家枠組みがゆらいでいるにもかかわらず、その枠組みにとらわれた公民教育をおこなっていることが多い。2) 流動化している現状に関わる関わり方という課題に対応しておらず、単なる知識を教える傾向にある。3) 政治的無関心が広がるなか、個人の関心をすくい取るものとなっていない、というのである。

日本の場合も「市民性教育」に関してはほぼ同様な文脈の中にある⁶。以上において触れたように、「市民性教育」は、学力問題に対する対応をも含むものとして構想されていたのであるが、日本では一般的に、両者はむしろ対立するものとして理解される傾向がある。そのことは日本におけるPISAの結果に対する反応に現れている。すなわち、PISAでの順位の若干の低下は「学力低下問題」として理解され、それに対するショックが発生した。しかも、「ゆとり教育」に対する反発の中で、応用的な思考力を下支えすべき基礎・基本の欠如として理解された。中国、韓国においても、PISAの学力調査は同様な傾向の中で理解され、それに対する対策が図られ、韓国においてそれは(少なくとも得点という観点では)成功を取めた。しかし、このような理解は文脈を逸脱した理解である。そもそも、OECDは、先進国間の自由な意見交換・情報交換を通じて、1) 経済成長、2) 貿易自由化、3) 途上国支援に貢献することを目的とした組織である。したがって、その学力調査が目指すものは「経済成長」を可能ならしめる条件としての学力である。実際、その中で問われたのは、文脈に即して知識を応用していく思考力であり、しかも、それを他者との対話の中で遂行する能力であった。だとすれば、そこで問題提起されていたのは、流動化する社会の中でそれに対応する能力や、もはや自明な基準がない状況でコンセンサスを形成していく能力へのシフトであった。そのことを象徴的に示していたのが、「らくがき」をめぐる出題である。それは「らくがき」を批判する手紙と「らくがき」を一種の「芸術」と解釈する手紙とを紹介し、それぞれの主張を評価せよというものである⁷。「らくがき」が自明のように存在し、それをめぐる衝突が日常的に発生しているような状況にあつては、このような議論が発生し、各自がそれに対する態度決定を要求されることは自明であろう。この問題において問われているのは、このような状況にどのように対応するのかである。OECDの多くの国々ではこのような状況が自明化しており、それに対応しつつ、経済成長をはかっていかねばならない。その意味で、PISAは、将来的な状況の予測とそれに対する適応を理念的目標として掲げるものなのであり、将来の市民像を提示するものでもあるのである。逆に、そのような状況が明確ではない状況の中で、「らくがき」が議論の対象となるということやその含意は了解しにくいであろうし、それに答えられないことはむしろ「幸運」に属することとすら言える。とはいえ、そのような「幸運」が持続する可能性はほとんどない。だとすれば、このようなメッセージを正確に受け止め、表面的な適応ではないしかたで、対応を考えていかねばならないということになる。

これらの諸課題はまさにグローバリゼーションの中で発生している問題である。グローバリゼーションの下、従来の国民国家の発想や枠組みを越えた課題(福祉国家の限界、グローバル経済の問題、環境

⁴この二点については *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. p13f. を参照。市民性教育は1) 思考力、2) 経済概念、3) 事業経営と企業的能力、4) 職業に関連した学習能力、5) 持続可能な発展についての能力などに寄与するとしている。

⁵これらの点については、ジョン・ポッター「英国の市民学習とは?」、東京ボランティア・市民活動センター編『「市民学習」日英研究プロジェクト報告書』1999 所収を参照。

⁶品川区の「市民科」に関しても同様の傾向を指摘することができる。この点については、品川区教育委員会『品川区小中一貫教育要領』(講談社)2005 を参照。OECD『PISA2006 年調査評価の枠組み』(ぎょうせい)2007, p.63。

⁷OECD『PISA2006 年調査評価の枠組み』(ぎょうせい)2007, p.63。

問題など)が発生し、それに対応する意欲や能力をもった人材(ボランティア、政治参加、起業)が求められる一方で、階級間格差や個人化の進行が社会問題化しており、「市民性教育」はグローバリゼーションへの適応という役割を担うものとしても構想されている。ただし、以上のような概観だけでは、様々な、そして場合によっては相対立するような要求が「市民性教育」に課せられていることがわかる。例えば、青少年の問題状況に焦点を当てるならば、情緒面での安定が求められるものとなるであろうが、青少年が適応すべき制度ということに関しては、それが従来からの既存の制度であるのかが問題になっている。また、政治的無関心ということに関しては、参加すべき制度がどのようなものであるのか、どんな参加のあり方が求められているのかについて議論が分かれることになろう。さらに、学力向上についても、それが産業界で求められるようなものと合致するのかが不鮮明である。その意味では、市民性教育という理念には様々な立場からの思惑が課せられているということが分かる。それと同時に、このような事態そのものにグローバリゼーションとの関わり方の困難さが反映していると言うこともできる。すなわち、何らかの変動期に直面し、それに対応することを求められているが、その対応のあり方については多様な考え方がひしめいているというのが現状である。そして、これらの多様性のはざまに、上記のような社会問題が発生していると見ることが出来る。多様な要求の絡み合いを解きほぐしつつ、それらを整理していくことが必要である。

とはいえ、市民性教育に対するこのような多様な要求の背後には共通する問題が隠されてもいる。それは適応すべき制度の姿が流動的となっているという事態である。まず、教えるべき内容についていえば、もはや、何を教えるのかを明確に指示することが困難となり、その代わりに、問題に対する対処の仕方としてしか指示しえなくなっている。また、それに合わせて、適応すべき社会制度のあり方も論争的となっている。既存の国民国家を基盤とする主張がある一方で、制度を創出していくような能力が主張されたりもする。それに対応して、青少年の側のとまどいや不安がある。市民性教育という焦点においてこのような諸問題が現れている。

子どもたちに哲学することを教えること⁸(「子どものための哲学」)を市民性教育の一貫として活用するための準備として、この研究においては、現代社会の状況分析に立脚することで、市民性教育をとりまく問題を解きほぐし、その解決の方向性を見出すことを試みる。そのために、まず、社会学者による後期近代に関する分析に注目し(1.2節)、問題の所在を明確にする(1.3節)。その上で、その問題を解消するために必要な条件を検討する(1.4節)。すると、市民性教育とはその条件を意識的に遂行するとともに、そのプロセスを意識化させることでもあるということになる。だとすれば、哲学はその中でひとつの役割を果たすことができるということになる(1.5節)。

1.2 モダニティの現在

「市民性教育」に求められているのは、以上において見たような、現代社会の諸問題に対応することであった。とはいえ、それらの諸問題は様々な立場から主張されており、それらを整理しておく必要がある。本節においては、諸問題に対する対応の仕方を検討する前に、これらの諸問題を引き起こしている現代社会の置かれた状況を分析しておくことにする。以下ではギデンズの「再帰的近代」の考察を出発点とすることにする。というのも、ギデンズは単に社会理論を提出しているのみならず、同時に社会への適用について検討してきたからである。そこで、まず、ギデンズの議論に依拠しながら、現代社会においては、制度、自己、関係性の三つの次元で流動化が発生していることを示す(1.2.1項)。とはいえ、流動化に対応するのは困難であり、そのような課題からの「撤退」現象が現れることになる(1.2.2項)。これこそが、市民性教育の要請される状況を引き起こしているものであり、個々の課題を超えて、市民性教育が対応せねばならない中核的課題である(1.2.3項)。

⁸本研究では、教室の中で子ども自身が哲学を行う営みのことを「子どものための哲学」と呼ぶことにする。

1.2.1 近代の再帰性

ギデنزが現代社会を「後期近代」としてとらえている⁹。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نزが、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 (Giddens 22)。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. Giddens 279)。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ことになる。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」(Giddens 17)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。

しかしながら、このような再帰的制度は、「信仰への跳躍」ともいうべき、専門家に対する「信頼」を要求する (cf. Giddens 4)。その意味では、再帰的制度は一方で現実的なリスクを軽減しつつも、他方で新たなリスクをもたらすものでもある。すなわち、専門家は専門家である以上、もはや全体を見通すことはできないため、彼らが想定していない問題が発生することは避けられないにもかかわらず、素人は素人である以上、専門家を「信頼」せざるをえず、そのコミットメントに対する責任をとらされるというリスクにさらされることになるからである。「近代のリスク環境は誰にとっても不安定なものとなる」(Giddens 141)。しかも、これらの制度が大規模になればなるほどそのリスクの影響も大きなものになってしまう。「リスク評価自体がそもそもリスクーだという主張は、重大な結果をもたらすリスクの領域においては最もよく立証される」(Giddens 139)。

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ばならないとされる。かくして、「私 [=ギデنز] 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」(Giddens 3)。

このような個人の再帰化は制度の再帰的モニタリングの観点からも不可欠なものとなる。というのも、制度は諸選択を一組にしたライフ・スタイルを提供することはできるが、それはあくまでも一般論でしかなく、個別の状況を反映したものとはいえず、むしろ、各個人に各自の状況の中で適切な選択を行わせることによって、制度的な最適化も行われると考えられるからである。その中で、個人は自分の身体を張って、複雑な諸条件を満たす可能性を模索せねばならない。「ものごとの固定性をかき乱し、新しい道筋を切り開き、そうして新しい未来の一部を植民地化する能力は、モダニティの流動的な性質に不可欠なものなのである。開拓されたリスクの引き受けは、結果として個人の自己アイデンティティに影響する「信頼の実験」(基本的信頼という意味において)を表しているといえるだろう。……このような危険を統制することは、困難な状況を乗り越えられることを自己証明する行為であり、またそれを自他に示すことである」(Giddens 151)。かくして、「今日の「有能な人物」とは、進んだ自己理解を持っているだけでなく、現在の関心と未来のプロジェクトを過去の心理的遺産と調和させることができるような者を指す」(Giddens 203)ようになる。これと並行して、個人は「信頼の実験」にかり出されることになる。そして、誰もが否応なく自分の運命の主人公たらざるをえなくなってしまう。「自己は再帰的プロジェクトであり、個人はその責任を負っている」(Giddens 82)。

とはいえ、その選択は確信に基づくものではありえず、「信仰への跳躍」でしかありえない (Giddens 32)。なるほど、自由ではあるが、リスクーな状況である。「運命決定的なときには、個人の存在論的安

⁹Giddens, Anthony, *Modernity and Self-Identity*, 1991 (秋吉・安藤・筒井訳『モダニティと自己アイデンティティ』(ハーベスト社) 2005)。以下、引用箇所は著者名と邦訳のページ数で示すこととする。

心を守る保護皮膜にとって重要な「いつもどおりの仕事」という態度が破壊されることは避けられない。そのため、運命決定的なときには、保護皮膜が脅かされることになる」(Giddens 129)。しかるに、自己の人生をコントロールしようとする志向が強ければ強いほど、あらゆる選択が「運命決定的」であると見なされることにもなる。すると、自己というプロジェクトは絶えざる選択という様相を帯びることになる。「近代社会では、個人が再帰的に自己アイデンティティを作りあげようとするほど、その人は現在の行いが未来の結果を形づくるということに気づくことになる」(Giddens 147)。そのような中で、自己アイデンティティを維持するのはたやすいことではない。まず、それは常に吟味へとさらされており、次に、変化の中で一貫した物語を作るという難題をつきつけられるとともに、さらに、未来をコントロールせねばならないからである。ギデنزはその「持続的な状態としての「危機」」(Giddens 13)と表現している。

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の中で支えられている。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、容易に崩壊しうるということであった¹⁰。

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粋化という傾向が見られる。純粋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にではなく、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を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。

1.2.2 実存的不安と撤退

以上において見たような、諸次元での再帰化は、それらに対する適応を要求するが、それはかならずしもたやすいことではない。そのため、様々な観点における様々な水準での「撤退現象」が発生することになる。「近代的社会環境においては、日常生活は前近代文化一般におけるよりも多くの点でコントロールされ予測可能になっているが、存在論的安心の枠組みは脆弱なものになってきている」(Giddens 188)。

まず第一に、「存在論的安心」にとって障害となるような出来事をできるだけ回避しようとする傾向が強まる。ギデنزはその「経験の隔離」と呼んでいる。「経験の隔離とは、多くの人々にとって、個人の人生を道徳や人生の有限性などの多くの問題に結びつける出来事・状況との直接の接触がまれになり、避けられやすくなる、ということの意味する」(Giddens 9)。「経験の隔離は、近代という状況下において、日々の生活の相対的な安心を幅広く確立するための条件である。……いわば脇に押しやられた人間生活の基本的な道徳的・実存的構成要素をまとめて抑圧することである」(Giddens 188)。

しかし、そのような「経験の隔離」はかえって「存在論的安心」の構造を脆弱なものにしてしまう。というのも、まず、経験を経由しての実感からへだてられることで、問題を大きなものにしてしまう。そして、手に負えないものを隔離し、専門家の手にゆだねてしまうことで、課題に対応するスキルを低下させてしまう。ここにコントロールのアポリアがある。すなわち、より全体的な解決法を模索するので

¹⁰Garfinkel, Harold, "A conception of, and experiments with, 'trust' as a condition of stable concerted actions", Harvey, O.J., *Motivation and Social Interaction*, 1963.

はなく、局所的な解にとどまってしまう危険性が高くなってしまふのである。局所的安定性に依拠しつつ、その周辺解を試してみることへの鼓舞が必要となる。

再帰的自己が考慮にいれるべき事柄の多様性を前にしてそれにたじろぐ者がすることは、考慮に入れるべきことがらを最小限のことに限定することである。すなわち、最小限必要なことにのみ対応し、それ以外のことは無視することである。「時間における繰延べと空間におけるへだたりは、リスクをリスクとして認識することで生じるはずの不安を減らす他の要因である」(Giddens 148)。ここから、生活史の一貫性を構築することをあきらめた断片の人間が誕生することになる。これが第二の撤退である。必要最低限のこと以外のことを首尾良く無視しうる場合は、その都度その都度の必要に応じて、実践を行うことになるが、その場合、統合ができず、自分のやっていることに「実感」をもてず、自らを「空疎」であると感じることになる (cf. Giddens 184)。それをレインは「にせの自己」と呼んでいる¹¹。「ほとんどあるいはすべてのルーティーンを、妥当な理由があつて行うのではなくて、単になぞっていると感じる」(Giddens 64)。表面上はまともであるが、ルーティーンからずれたときに、その問題が露呈することになる。また、現実直面していることを無視することができない場合には、その直面自体を切り詰める、すなわち、複雑な社会から撤退するという現象も見られる。いわゆる「引きこもり」をそのようなものとして解釈することができる。病的現象に至ることのない場合においても、これらは傾向として広く共有されている。すなわち、人生のプロジェクトを一貫したのものとしてとらえ、それを首尾良く実現するために常に努力し続けるというイメージは広まってはいるものの、単なる理想像にとどまり続けている。現実にはむしろ、配慮せねばならないことをできるだけ切り詰めると同時に、配慮せねばならないことに対しても深く考えずルーティーンとして遂行するという態度の方が広く見られるであろう。その帰結として、ラッシュのいう「ミニマル・セルフ」やセネットのいう「公共性の喪失」が発生することになる¹²。すなわち、社会からの要求が高く、それに対応するだけで精一杯になってしまう（と思われている）状況の中では、身近な事柄に集中する一方で公共性の事柄は排除されるという「サバイバリズムの文化」(Giddens 196)が発生する。このような状況は、諸要求に対応し、自己責任をとることのできる「強い自我」にとっては都合がいいが、そうでない人にとっては困難な状況である。一方において近代は個人による実験を推奨していたが、他方において、行きすぎた自律性の要求は、個人の自閉を帰結し、当初の目論見に反する結果になってしまうというパラドックスが発生している (cf. Giddens 180)。

ここに第三の、人間関係における撤退が加わる。たとえ、考慮すべき事柄を切り詰めたとしても、それが自己による判断であるかぎり、その正当性を根拠づけてくれるものはなく、やはり支えとして関係性が求められる。とはいえ、すでに見たように、関係性そのものがコストとなりかねないのであった。すなわち、純粋な関係は、何の見返りもなく、成立する関係でなくてはならないが、見返りのない関係は努力によって維持されねばならず、それは関係の意義を否定する効果をもつ。このアポリアを前にして二つの方向性が考えられる。すなわち、コストとは無関係に純粋な関係性に執着するのか、あるいは、純粋な関係性をコストのかからない範囲にとどめるのかである。前者の極端な形が「共依存」(親密性への強迫観念)という病理である。病理的依存関係にあることをもって関係性が純粋であることの根拠であると見なす転倒が見られる。後者の場合、努力しなくてはならないこと自身が関係性を損なうものであると見なされる。その場合、例えば、趣味や嗜好を同じくする者同士が集まるということが発生し、その中で「ライフスタイル」という「コート・スタンド」が形成されることになる (cf. Giddens 89)。そして同時に、ライフスタイルは自己から考えることを免除する役割も果たす。すなわち、現代にあつて、個人は多様な可能性を実験することは困難であり、一連の可能性のセットをひとまとまりのものとして受け入れる方が楽だからである。「ライフスタイルは、単に功利主義的な必要を満たすだけではなく、自

¹¹ Laing, R.D., *The Divided Self*, 1960. (阪本健二他訳『ひき裂かれた自己』(みすず書房) 1971)

¹² Lasch, Christopher, *The Minimal Self*, 1984. (石川弘義他訳『ミニマル・セルフ』(時事通信社) 1986)、Sennett, Richard, *The Fall of Public Man*, 1974. (北山・高階訳『公共性の喪失』(晶文社) 1991)。

己アイデンティティの物語に実質的なかたちを与えるがゆえに、個人が受け入れている多かれ少なかれ統合された実践のセットとして定義されうる」(Giddens 89)。しかも、このようなライフスタイルは行為環境の多様化によって断片化する。例えば、かつて仕事は私生活に切り離しがたい影響を及ぼしていたが、その影響力は低下しつつあり、仕事場での生き方と私的領域での生き方を区別することが可能になりつつある (cf. Giddens 92)。しかし、このような関係性は相手に固有な事情によるものではないため、心地よさを与える者であれば、誰でもよいため、流動化することになる。ちょうど、テレビのチャンネルをザッピングするような具合の関係になる。あるいは、そのような関係に満足できない人々はより強固な共同体へと回帰し、そこにしがみつ়くことになる。「より伝統的な権威へと押しもどすようなライフスタイルの決定をする人もいるかもしれない」(Giddens 161)。原理主義的宗教の隆盛をこのように見ることができる。なるほど、ライフスタイルの共有による集合はなるほど保護皮膜の役割を果たしうるが、それは集団の自閉と分断化を招くことになる。準拠集団が狭いものとなるため、問題に対する対処の仕方が部分的になったり、社会全体での相互理解を妨げることになったりする。一方において、近代は開かれた関係性を要求してきた、しかし、同時に以上のように関係性の自閉が進行するというアポリアが見られる。

もちろん、自己や関係性の再帰性に対する対応のあり方は見かけほど単純ではない。一方には、これらに果敢に対応し、適応しようとしている人々が存在するからである。自らの状況をできるだけ認識し、その中で可能性を熟慮することで、人生のプロジェクトを首尾良く遂行することを目標とし、そのために必要となれば、必要な人々と関係を構築することをいとわぬことは現代における一つの理想的な生き方であるとすら見なされている。ギデنزもまたこのような生き方を肯定的に描き出している。とはいえ、このような「ライフスタイル」を維持しうるかどうかには、その人が置かれた状況が深く関わっている¹³。また、そのような生き方に対する違和感を表明する人々もまた存在しうる¹⁴。選択が選択の事柄ではなく、「否応無しの選択」(バウマン)となっている状況にあつては、このようなあり方ですら、選択の結果であると思なされてしまう。このことは、様々な困難を感じつつも、それに対向し、再帰的近代によりよく適応した人々にとってはより自明なこととして実感されてしまうことになる。困難がないわけではないが、最終的に重要なのはそれに打ち勝とうとする個人であるというわけである。ある種の近代的人間観が流布してしまうと、再帰的近代に適応できない層が発生する構造が見えなくなってしまう、個人の自己責任に帰せられてしまうようになってしまうのである。ここにおいて、社会全体をとりまくような共感が損なわれ、最も大きな分断が発生することになる。

1.2.3 市民性教育が対応すべき中核的課題

1.1節において、市民性教育が要請される状況を見てきたが、ギデنزの分析は、それらの問題が再帰的近代と密接に関係していることを示している。1)「青少年の情緒的な問題」や「問題行動」は「実存的不安」と関わっていると考えられる。もちろん、これを年齢や成長と結びつけて、青年期に固有な問

¹³例えば、ギデنز自身、ライフスタイルが視野に入りつつも、選択肢には入らない状況について検討している。「スラム街の貧困のなかで生活している、数人の子どものいる片親家庭の親である黒人女性のような人物を思い描いてみよう。そのような人間は、より恵まれた階級に与えられている選択肢をつらい羨望を持ってただ眺めていると考えられるかもしれない。彼女は、厳しい限界のなかで日々の活動を繰り返しこつこつとやっていくしかない。彼女には異なったライフスタイルに従う機会もなく、外的拘束によって支配されているがゆえに人生を計画することも至難である、というわけである」(Giddens 95)。ギデنز自身はこのような記述を批判し、そのような状況にあつても、彼女は伝統に服しているだけの状況にあるわけではなく、ある種の選択に開かれているのであり、様々な抵抗の可能性についての知識も増加していると指摘しているが、同時に、「彼女が服している欠乏状況のせいで、このアイデンティティの形成という課題は担いきれない重荷になるし、自己向上ではなく絶望を生み出すものとなるかもしれない」とも述べている。

¹⁴「放浪する」ティーンエイジャーは、未来のキャリアについて考えることを拒否し、「未来に何の思考も与えること」もせずに、この方向づけを拒否するのであるが、それは特に支配的になっていく時間的な展望に対する抵抗としてそうするのである」(Giddens 96)。

題として解釈することも可能であり、一定の妥当性をもつと考えられる。しかし、同様な問題は成人後も持続し、幅広い年齢層に見られる一般的な問題となりつつある。そうなると、従来、年齢や成長と結びつけて議論されていた問題を個人が社会へと持続的に適応していくプロセスの一種として解釈しなおすことが必要になってくる。2)「基礎学力の低下」は、「空しい適応」からの撤退であり、それよりは、ミニマル・セルフを選択せざるをえない層が存在するという状況を反映したものである。また、「失業率の高さ」は基本的には社会構造の問題であり、基本的には「技能の向上」によって対応できるものではないと考えられるが、技能の問題に由来する部分に関しては、「基礎学力の低下」と同じ問題圏に属していることになろう。3)「政治的無関心」や「多文化状況での困難」は「公共性の喪失」に由来するものであり、「関係性からの撤退」に関わっている。4)福祉国家の代替や産業界からの要請は、後期近代における自己の問題という上記の諸問題とは別の問題圏に属しているが、流動化に直面した国家や産業界の「不安」を反映したものであると同時に、具体的に何を教えるのか、何を求めるのかという点で様々な異論にさらされている。とはいえ、この問題に答えることは社会の課題であり、それに答える社会像の提示は後期近代における自己のあり方のモデルを提示することにつながる。そうなると、これらの問題の焦点に、再帰的近代への適応をどうするのかという問題があることが分かる。困難に直面しても自閉するのではなく、状況や他者へと開かれている「再帰的自己」を育成することが課題となる。ただし、このような開放性の要求は近代の趨勢に反対することであり、抵抗にあうことになるであろう。その問題も含めて、再帰的近代に対応する市民性教育のあり方が問題となってくる。

1.3 再帰的近代の教育

1.2節において見たような再帰的近代化は教育のあり方に影響を及ぼし、新たな諸課題を引き起こすことになる。まず第一に、教育の内容となる知のあり方が変貌しているが、それに対応せねばならなくなっている(1.3.1項)。そして第二に、社会の多様化や流動化に対応することのできるような自己形成が求められ、それに対応せねばならない(1.3.2項)。だが、このような自己を個人で支えるのは困難であり、共同体で担い支える必要があるが、そのような関係性の構築が第三の課題となる(1.3.3項)。これらの諸課題の問題の所在を明確にし、諸課題に対する対処を検討する準備をおこなうのが、この節の課題である。

1.3.1 知のあり方の変様とそれへの対応(第一のアポリア)

まず第一に、再帰的近代化は「知」のあり方に影響する。一方において、知識は専門化していく。それは、個々の分野の成立する前提条件や、その分野の適用範囲が厳しくなっていくということを意味する。「専門主義が進めば進むほど、ある人が専門知識を持っているといえる分野は狭いものになる」(Giddens 141)。なるほど、特定の領域では比較的正確な知識をもつことができるようになるかもしれないが、その知識が役立つ範囲はかえって狭くなってしまふ。このような事情から、他方において、このような時代にあっては、すべての人が素人としての判断を迫られることになる。というのも、全ての分野に精通することは不可能であるし、また、分野をまたがるような問題については専門家は答えることができないからである。ここにおいて、未知な状況において多様な情報から総合的な判断を下す能力が必要となる。このようにして、知が再帰化することになる¹⁵。専門家としての知識においても、素人としての知識においても、状況に応じて、対応のあり方を変えることが要求されるようになるのである。

¹⁵ 専門的知識は研究の蓄積によって変化していく。このような変化は狭い意味での再帰化であると考えられる。これに対して、専門的知識や情報を勘案しつつ、新たな状況での判断を求められることを広義の再帰化と呼ぶことにする。

このような「再帰的知」が要求される社会にあつては教育に求められるものも変貌することになる。すなわち、近代において教育は国家の近代化を進めるために必要とされる「知」を伝達する役割を果たしていた。ことに日本においてそうであったように、先に近代化をすすめた諸国家が存在している場合には、それらをモデルとして、そこで伝達される「知」を効率よく伝達することが求められた（東アジア的教育）。しかし、フォローアップが進み、後期近代に突入すると、以前と同様に専門的な知識の伝達は必要とされるが、上で見たような、リテラシーや判断力の形成がさらに重要になってくる。1.1節において見たように、「市民性教育」に、ニューメリックリテラシーのみならず、判断力育成が要求されるゆえんである。

とはいえ、このような移行は簡単ではない。というのも、知の再帰化は「懐疑」と結びついているからである。もしも、知の専門化が確実性をもたらし、それが地上を覆い尽くすことが可能であるという期待をもつことができるのであれば、知の高度化は安心をもたらすことが可能であろう。実際、知識の専門化は前近代がもたらすことのできなかったような安全を可能にしている。しかしながら、知の専門化は安心に結びつくとは限らない。というのも、専門化のはざまで見落とされるようなリスクや特定の専門家を信頼してしまうことによって発生するリスクが新たに発生するからである。かくして、素人は困難な課題に直面していることになる。一方において、専門家を信頼しつつも、他方において、専門家に頼ることのリスクを考慮に入れておかねばならない。教育の場合であれば、教えられる内容を信頼してそれを習得しつつも、同時に、その内容を吟味しなおすことが要求される。ここに知に対する信頼と懐疑の調停という市民性教育の第一のアポリアが発生する。

1.3.2 再帰性に対応できる自己の形成（第二のアポリア）

とはいえ、知のあり方の変貌に適応することはストレスを伴うものであり、それに対処するには大きなコストを要求される。なるほど、それに対応するだけの、諸資本（高度な知識を身に付けるための資本、社会資本、周囲の協力）を備えた層も存在するであろうが、そのコストを担い支えることが困難な層も出現することになる。また、そのような適応のためのインセンティブは後期近代においては機能しにくくなる。というのも、資本主義社会において「子どもたちは資源にされて」（Noddings 40）おり、そのような状況の中では、前進させる動機は「利益」でしかないが、その利益をえられる人々は常に限定されているからである¹⁶。ノディングズは元労働長官ウィリアム・ブロックの発言を引用している。「若い人々が脱落しても何の不思議もありません。なぜなら、労働市場のシグナルは彼らにこう言っているのですから。私たちは、あなたのケアはしませんよ、って」（Noddings 17）。その結果、社会に対する反応と同様な反応が教育の領域でも発生することになる。その都度の授業に反応するだけで、学業に対する一貫した意味づけを放棄してしまったり、同じような状況に置かれた他者と一緒になって狭い準拠集団を形成してしまうことが広く見られるようになる。これらのことは統計的な調査ともよく合致している。

もちろん、このような実存的不安に関わる問題について学校が対処しようとしてこなかったわけではない。それどころか、自己の確立やコミュニケーション能力の育成は近代における学校制度の中心的な課題ですらあった。しかし、この課題に成功してきたとはいえない。まず第一に、学校は、知の転換を推進する「組織」として、知識の修得と懐疑という相互に矛盾しつらする課題を要求してきた。このような組織は、再帰的近代への適応を求める社会の「ひな形」であり、それに適応する者たちとそうではない者たちとの分裂を生み出していくことになった。そして第二に、学校は「組織」として「経験の隔離」の担い手でもあった。なるほど、不快な経験を回避することが近代の目標の一つである。しかし、不快な経験の回避は経験のチャンスを奪うことであり、回避しえない不快な経験に対する耐性を低下さ

¹⁶Noddings, Nel, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, 1992（佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦』（ゆるみ出版）2007）。引用箇所は著者名と邦訳のページ数によって示すこととする。

せてしまう。例えば、争いや暴力は不快な経験であり、一般には学校空間では回避されるべきこととされるが、それを全く回避してしまうことは、社会に厳然として存在する争いや暴力との付き合い方の経験を奪ってしまう。その結果、争いや暴力に対する脆弱さや、逆に、暴力に取り込まれたりするといったことが発生することになる。ここに市民性教育の第二のアポリアが現れている。すなわち、実存的不安をやわらげつつも、同時に、再帰的近代への適応を迫らねばならないというアポリアである。そして、このような要求は、安楽の追求という近代の趨勢に反することでもある。

1.3.3 関係性の再構築（第三のアポリア）

このような問題に対して、ギデنز自身は楽観的であるように思える。再帰的自己のあり方を第三の道として積極的に肯定している。「自己アイデンティティの感覚は頑強である一方で脆弱でもある。脆弱であるというのは、人が再帰的に心に留めている生活史は、一つの「ストーリー」にすぎず、自己の発達に関して語りうる他の多くのストーリーが存在するからである。一方、頑強であるというのは、自己アイデンティティの感覚は、人が動いていく社会環境のなかでの大きな緊張や変化を切り抜けるに十分な程度安定しているということがよくあるからである」(Giddens 59)。しかし、それが可能であるということと、現実的であるということとは別の事柄である。少なくとも、アポリアがアポリアとして捉えられる状況の中では、適応は幸運な者にのみ許されたことであるようにすら思われる。だとすれば、公教育において行われる市民性教育はこの問題に対応する必要がある。学校という共同体の中で、このような頑強な自己アイデンティティを育成せねばならない。ここに第三のアポリア、すなわち、関係性が疑わしくなっている状況の中で、信頼を育成するというアポリアが現れてくることになる。

学校は、一方において、知の面での再帰化に対応すると同時に、他方において、再帰性に耐える自己を再帰的關係の中で育成するという困難な課題を背負わされることになった。しかも、そのようなあり方への適応の基盤となってきた他の諸組織（家庭、地域、会社など）がこの機能から撤退していく中、学校に与えられる課題の比重は拡大している。知識の伝達という目的のためにも、また、市民の育成という目的のためにも、モダニティのアポリア（自尊と懐疑、再帰的モダニティへの適応と安心の確保）に耐えることが必要となるが、それは二律背反的構造をもっていた。したがって、1) 知識と懐疑、2) 自信と跳躍、3) 自己と関係性という二分法の中にとどまる限り、これらの問題に対する解決は見えてこない。ここにおいて、「市民性教育」の「いかに」が問題となってくることになる。

1.4 アポリアへの対処

1.3節において見てきた三つのアポリアは近代化の進行の中で徐々に顕在化し、問題化してきた。そのことは、これまでのようなやり方でこの問題を処理することが難しくなっているということの意味する。だとすれば、一方において、これまでのやり方を分析することで、アポリアの調停の原理を析出しつつも、他方において、これまでのやり方の限界に対処するやり方を検討しなくてはならないということになる。したがって、この章においては、まず、アポリアの間の相互関係を整理した上で（1.4.1項）、最も基本となる基礎的信頼の形成がいかに遂行されるのかを、ウィニコットによる親子関係の分析に依拠しながら考察することにする（1.4.2項）。次に、ノディングズを手がかりにしつつ、信頼の形成を学校でも継続していくという発想を検討し、「市民性教育」の基盤となるものを析出する（1.4.3項）。

1.4.1 アポリアの相互関係

1.3節において析出した知識のアポリア、自己のアポリア、関係性のアポリアという三つのアポリアは、事柄としては別々の現れ方をしてはいるが、別々なものではなく、相互に関連しあっている。まず、

知識と懐疑のアポリアは自信（自己への信頼）によって飛び越えられうるが、そのような自信が形成されるのは、懐疑にさらされつつも、それを越えて、環境とうまく噛み合うような地道な知を築き上げてきたという経験によってである。このような経験があれば、懐疑は全面的になることはなく、部分的な再検討にとどまることになる。また、自己への信頼は、知識への信頼をもたらすと同様に、関係性への信頼をももたらす。しかし、他方において、自信がひとりよがりなものではなくなるのは周囲の人々との関係の中でそれが裏付けられることによってであり、関係性への信頼が自己への信頼を養成するという関係もみられる。

このようにこれらのアポリアは相互に関連しあっている。だとすれば、重要なのはこれらのアポリアを適切な再帰性、すなわち、「よい循環関係」の中へともたらすことである。この点において、三つのアポリアに対する対処は同様な構造をもつことになる。すなわち、いずれの場合においても、適切な再帰性をもつためには、知識・自己・関係性への信頼と、それに対する吟味が両立しなくてはならない。信頼が強すぎ、単なる盲信になってしまってはならないし、逆に、不信が強すぎると、全てを否定することになりかねない。両者の間の適切な「塩梅」が重要であるが、それを前もって原理的に示すことは困難である。だからこそ、これらはアポリアとして現れてくる。とはいえ、人間の成長はこのアポリアを現実的に乗り越えてゆくことである。だとすれば、重要なのは、アポリアの解決が現実化する場合の条件を整備することだということになる。

まず一方において、懐疑を全面化するとあらゆる行動が脅かされてしまうため、日常生活の大部分については信頼をもち、必要以上の不安をかかえこまないでいられることが必要となる。「日常生活の状況では、基本的信頼は、ある状況では警戒をもたらしかねない出来事や問題を括弧に入れることとして表現される」(Giddens 144)。「保護皮膜とは、効果的に機能する環境世界の維持を可能にする信頼の覆いである」(Giddens 146)。

そして他方において、このような基本的信頼に依拠して、知識・自己・関係性のほころびを繕っていくことが必要である。なるほど、それは、慣れ親しんできたことを問い直す作業であり、不快を伴うかもしれない。しかし、その繕いによって知識・自己・関係性のあり方はより頑強なもの(robust)となると考えられる¹⁷。それは、より確実な知識や強固な自己となるということだけではなく、ほころびに対する対処の仕方についての知識や、その際の自己の柔軟さを鍛えることをも含んでいる。「行為の文脈においてたいいてい私たちが実際ほど脆くないようにみえるとすれば、それは潜在的な脅威を避けたり止めたりするための長期にわたる学習過程のためである」(Giddens 144)。

このように考えるならば、再帰的近代のアポリアを解く鍵は、基本的信頼をそなえた自己を形成し、それに基づいて、一見したところでは躊躇してしまいそうになる環境との交渉関係に踏み出すことができるようにすることにあることになる。

1.4.2 家庭における基礎的信頼の育成とその限界

ギデنزによれば、信頼の基礎となる「基本的信頼」は家族の中で形成される。「親子のあいだに打ち立てられる緊密な紐帯は幼児期の依存関係において形成されるのだが、その絆はまた、幼い子どもが後の人生において親密なつながりを始める能力を育てる際の心理的なネクサスでもある」(Giddens 110)。なるほど、後述するように、家族の役割が限界に直面すると同時に、家族という制度自身がゆらいでおり、その点での限界があるにしても、家族を基本的信頼の形成のための「範例」として検討する必要がある。ギデنزは「情緒的またいくらかは認知的な意味での現実の実存的係留への信頼は、幼児の早期の経験によって獲得される」(Giddens 41)とし、ウィニコットの研究に注目している。

¹⁷robust の概念については北野宏明、竹内薫『したたかな生命』（ダイヤモンド社）2007を参照。

ウィニコットが基本的信頼を形成するためのモデルとするのは母子関係である（病理的現象を分析する際でもそれがモデルとなる）。当初、赤ん坊にとっては母親との区別すら存在していないため、他者と対比される意味での自己も存在していない。したがって、母親の乳房すら自分の一部であるという錯覚を抱いている。ただし、このような錯覚を可能ならしめ、その現実的な側面を支えているのは赤ん坊ではなく、母親の母子関係への「没頭」である。母親は赤ん坊になり代わって、赤ん坊のニーズを感受し、それを満たしてやることによって、赤ん坊は全能感を感じることができる。ウィニコットはこれを「自己関係」とも「対象関係」とも呼んでいるが、それはここで感じられたものが、最初の「自己」であると同時に最初の「対象」ともなるものであるからである。このように無力な赤ん坊は母親による献身を媒介として、この後の自己の基盤を獲得する。

しかし、母親との一体感は、母親が他者であるという「現実」によって限界を迎える。それは、一方において、内的世界と外的世界が矛盾する状況である。しかし、他方において、赤ん坊自身が貪欲なまでの自己の欲求をつのらせることができるようにまで成長し、「自己」の基盤が築かれたということでもある。ウィニコットによれば、欲求は創造性（＝自己）の延長線上に生まれるものであり、安心を体験していない赤ん坊は、欲求がかなわないことを浸食として捉え、そのことにあたふたしてしまうか、そのような出来事を自己とは無関係なことと見なして、解離を起こしてしまう。いずれにしても、赤ん坊はこの矛盾する状況に適応せねばならない。その適応において「媒介」の役割を果たすのが「移行対象」である。例えば、毛布の切れ端がその役割を果たすとされる。一方で、「移行対象」は母親のような安心感を与えるものでなくてはならないが、他方で、母親とは違って、コントロールしうるような支配対象でなくてはならない。また、「対象」の発見という出来事は、自己が全能であるという錯覚からの離脱（「脱錯覚」）でありながら、同時に「錯覚」の経験を台無しにしてしまうことのないものでなくてはならない。つまり、赤ん坊が「移行対象」を「創造」したのではなく、「移行」においては、以上のような、内的世界と外的世界の協働の成就という奇跡が発生せねばならない。その成就をウィニコットは自我オルガスムと呼び、ラカンが「享樂」と名づけている。

このような「移行」が成就することによって、赤ん坊は世界へと乗り出していくことができるようになる。すなわち、赤ん坊は環境と協働しながら「文化的世界」（＝周り世界）を次第に構築していく。その中で、赤ん坊は依存から脱して「一人でいられること」をなすようになり、同時に、他者や外界への基本的な信頼を学ぶ。ウィニコットはこのような「移行」のあり方を遊びを通して記述している。例えば、ウィニコットは赤ん坊に舌下子（Spatula）を並べてみせる遊び（Spatula Game）を観察し、そこには三つの段階が見られるとしている。1）まず、自分の欲求を感じながらも、それを実行するのではなく、環境の様子を観察する「ためらい」の段階があり、2）次に、環境の中で自らの欲求を実現する可能性を発見し、それを遂行する「遂行＝創造」の段階が続き、3）最後に、自分の行為に対する環境の反応を見極め、それが受容された意味あることであったことを確認する「価値づけ」の段階に至る。ここで体験されるのは、内的世界と外的世界の協働の成就という奇跡であり、意味ある世界の成立である。また、ウィニコットは、交互に殴り書きをしながらも、何らかの形象を形成していく遊び（Squiggle Game）も行ったが、ここでも、偶然的な殴り書きに対する不安が、他者によってフォローされ、意味あるものが成就していくことへの驚きが体験される¹⁸。

これらの事例には、協働性の成就とそれに基づく移行という図式が見られる。すなわち、自己と環境の齟齬に出会い、ためらいを感じながらも、環境に支えられることで、そのためらいを乗り越えて、「欲望」の実現が成就している。その実現は自分が環境とうまくかみ合っていることを示すものであり、それこそが根付いた知識の基盤となるものであるが、同時に、環境や他者からの「承認」でもある。このように、自己と環境の間にうまくかみ合った関係を形成していくことによって、赤ん坊は全能であるという「錯覚」から脱し、世界の中の一存在として自己を客観視できるようになっていく。

¹⁸ 詳細は第4章において触れることになるが、「子どものための哲学」は、自己の発言が他者によってひきうけられ、新しいものが成就していく体験を提供することを目的としている。

ただし、この移行は一直線に進むものではないし、かつ、そうであってはならない。というのも、赤ん坊はこの移行を自力で達成しなくてはならない、少なくとも、そう感じるのではなくてはならないからである。もし、環境が赤ん坊に先回りして、その欲求に全て応えてしまうならば、赤ん坊はむしろ無力感を感じ、だまされているのだと感じる。また、逆に、環境が赤ん坊に対する配慮を欠いていてもならない。その場合には、赤ん坊は浸食に耐えるだけになってしまう（うちのめされた赤ん坊）。したがって、母親の「失敗」とその修正という振幅（いい「塩梅」）が無くてはならない。それを通してのみ、「愛」が可能となり、「移行」が可能となる。これと同様に、子どもの側の、「無慈悲な自己」が母親によって耐えられる必要もある。そのことによって、自己は「思いやり」を育て、そこへと自己をつなげていくことが可能となる。さもなくば、自己は隠され、解離してしまう。いずれにしても、「振幅」という「時間」が不可欠なのである。環境と自己とが試行錯誤する中で、協働し、システムを構築していくことが重要である。このように、母子関係は出来上がった人格同士の関係ではなく、相互作用の中でお互いが形成されるようなものである。したがって、そこで重要なのは適切な循環関係に入ることである（言い換えれば、病理的現象は悪循環であるということになる）。適切な循環関係の中では、「移行」が成就するが、まず、その「移行」は「遊び」として遂行され、「過渡的対象物」による媒介と展開が大きな役割を果たすことになる。「移行」の結果として、一人でいられることや、思いやりの感情をもつことができることが達成されるという。

とはいえ、このような「移行」は家族の中で常にうまくいくとは限らない。その際、様々な段階の「病理的現象」が発生することになる。ただし、ウィニコットは、人間には根源的な創造性（一次的創造性）があり、病理的現象は困難な状況への適応の試みであると解釈する。したがって、適切な環境を取り戻すことによってその病理的現象は修正可能であり、精神分析がその役割を果たすとした。彼は精神分析を、母子関係の中での「移行」、遊びの中での「移行」を反復することとして理解している。分析者との関係の中でためらいを覚えつつも、それを超えて、被分析者が自己解釈を見出していくことが重要となる。

さらに、後期近代においてはさらなる困難がここに付け加わってくる。まず第一に、家庭自体が近代的制度として再考の対象となっている点に困難がある。純粋な関係性は親子関係のような関係性をも浸食する。親子関係の宿命性が残されている一方で、関係性への眼差しが変様してしまっており、そのことが親子関係にも当てはまるかのように思われてしまっている。信頼性の構築にとって親子関係（あるいは、それに準じるもの）は決定的な役割を果たすにもかかわらず、それが宿命的なものとは見なされなくなってしまっている点に現代における親子関係の困難がある。一方において、すでにウィニコットの時代においてそうであったように、母親の没頭は女性の自立ということと矛盾すると理解される可能性がある。そして、他方において、家族のあり方の多様化が進行し、ウィニコットが想定していたような役割分担が必ずしも妥当しなくなっているかもしれない。

そして第二に、近代的制度としての家族が想定していたような自己形成のあり方が後期近代において要求されるような自己形成とかみ合わなくなっている。ギデンズは「自己アイデンティティという感覚は頑強である一方で脆弱でもある。脆弱であるというのは、人が再帰的に心に留めている生活史は、一つの「ストーリー」にすぎず、自己の発達に関して語りうる他の多くのストーリーが存在するからである。一方、頑強であるというのは、自己アイデンティティの感覚は、人が動いていく社会環境のなかでの大きな緊張や変化を切り抜けるに十分な程度安定しているということがよくあるからである」(Giddens 59)と述べているが、家族の中で育成されたような自己よりも、後期近代において求められる自己はより冒険的であり、挑戦的であることを求められているといえる。

これらの事情から、基本的信頼を形成するという課題は、家族においてのみで果たすことが徐々に困難となり、むしろ、それ以降も家族以外の場においても継続されるべきプロセスとなっていくことになる。

1.4.3 学校における基礎的信頼の育成の継続

基本的信頼を形成する場として、家族以外には、地域共同体や学校などが考えられるが、その中で、操作可能なのは学校だけである。その意味で、家族に準じて、移行が続行されるような場として学校を考え直すことが必要となる。ただし、このような移行は母子関係の場合と同様に一直線には進まない。学校は逸脱や反抗に悩まされる。とはいえ、ウィニコットによれば、逸脱や反抗は安心できる「枠」の探求であり、その意味では正常なことである。「子どもが生まれつき知っているのは、いたずらっぽい振る舞いのなかに込められているものが希望であって、絶望というものが迎合と偽りの社会性の獲得と関連していることである」¹⁹。かくして、学校は不十分であった母子関係の再構築（＝分析）の場となりうる。そして、そのことこそが、教師、ひいては学校の成長を促すことにもなる。

同様の考えから、ノディングズは学校が基本的信頼の育成という役割を積極的に担うことを主張している。「伝統的な家族が今やアナクロニズムであるとすれば、あるいは、いかなる理由であれ、家族がケアリングの要求に応えることができないとすれば、他の制度がその要求を充たさなければならない」(Noddings 41)。このようにして、ノディングズは学校をケアの空間として捉え直そうとする。だが、学校は近代において人的資源を生産することを要求され、それが中心的課題であると認識されてきた。そして、そのような学校理解は、学びの意味づけの欠如した自己喪失的適応や、学びからの逃走といった脱落をも生み出してきた。「一二年間、競争者全体の底辺で過ごした若者が、彼や彼女の今までの失敗は失敗のただ「一つの形」にすぎないと、どうやって思うことができるというのだろう」(Noddings 89)。そのため、学校はこのような問題に対応せざるをえない。ノディングズによれば、学校は、このような相反する要求の中で「振り子運動」をしてきた(Noddings 37)。日本においても同様の現象をみることができる。ノディングズ自身は、能力主義からケアへの方向転換をはっきりさせるべきだとする。その理由は、あらゆる生徒が知的能力を身につけるのが得意とはいええないのに対して、ケアはあらゆる生徒が身につけるべきことだからである(Noddings 50)。

ノディングズ自身は、デューイを初めとする、両者は両立するという発想に対しては批判的である。ノディングズは、知的なケアリングと人間同士のケアリングが密接に関連しているとするヴェューを批判し、「ケアの多様な形態」を指摘することで、両立を退ける(Noddings 48)。もちろん、本質的にケアは多様である。ただし、それはノディングズが指摘しているように様々な種類があるというだけのことではなく、同じ人間に対するケアにおいても相手や状況によって多様たらざるをえないという意味においてもそうである。それにもかかわらず、ケアが学ばれうるとすれば、それは多様なケアが相互に関連しあっているということの意味する。実際、ノディングズ自身が、ケアリングの関係をケアする者とケアされる者との相互作用としてとらえ、前者には「専心」(あるいは「注意ぶかき」、「動機づけの転移」)が、後者には「受容、承認、応答」が必要であるとしているが、これこそが知的活動を含む人間の根本的な存在様式を支えるものである。このことは、ノディングズ自身が引用しているハイデガーが、西洋の思想の伝統に依拠しつつ、人間の存在様式をケア(配慮)として解釈したことにもかなっている。この場合、ケアは非常に広い意味をもつことになり、「熟慮」といったほどの意味にすらなりうる。また、そのことは、上でみた、ウィニコットの考えにもかなうものである。基本的なケアリングの関係から出発してこそ、様々な形態のケアを学ぶこともまた可能となるのであり、そこには理念のケアもまた含まれているのである。そう考えるならば、ケアと知的能力の育成との間に対立ではない関係を見出すことも可能となる。「すべての種類の経験と教科内容の最初の受け入れを子どもたちに準備できるのは、ケアリングの関係なのである」(Noddings 80)。学校教育を知的教育からケアへと転換するという二分法ではなく、両者の間の「よい循環関係」を整えていくことが重要だということになる。

¹⁹Winnicott, D. W., "Morals and Education", *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, 1965, p.104 (牛島定信訳『情緒発達の精神分析理論』(岩崎学術出版社)1977, p.123)ただし、訳文はジャン・エイブラム著(館直彦監訳)『ウィニコット用語辞典』(誠信書房)2006, p.335によった。

このような「よい循環関係」を整えることは現代社会の諸要求に応えることでもある。ギリガンはケアを（正当化する普遍的な）正義と対比し、状況への応答性を重視した²⁰。このことは、狭義のケアだけに妥当するのではなく、複雑さをます社会の中での知的能力にもまた求められるものである。知的能力といえども、単なる悟性判断のみならず、高度な判断力が求められるようになってきているのである。ここにおいても、両者の相即が求められる（そもそも、ケアを可能にするためには、普遍的な条件をも考慮に入れなくてはならない）。このように「注意深さ (carefulness, Sorgfältigkeit)」「熟慮」は再帰的近代においてますます重要になっている。このように考えるならば、ケアは単なる消極的な役割を担うだけではなく、むしろ、現代において求められる知のあり方の転換をもたらすという点でも積極的な機能を果たすことになる。

もちろん、このように多重的な課題を課されると、いやます要求に尻込みしたくなるかもしれない。しかし、重要なのは、これらの要求が外部からくるものではないという点である。状況にさらされた者としてそれに関わらざるをえないとき、それへの「応答」は自発的になされる。たとえ、その状況に対する不満をもらす場合でさえ、状況は当人によって受け止められているのである（ウィニコットが病理や反抗を肯定的に解釈したのと同様である）。むしろ、重要になるのは、このような相互作用の中での移行のハードルを緩和することである。そのような配慮がなされない場合には、ウィニコットが述べていたように個人は要求に押しつぶされて意気消沈するか、自発性を放棄して合理性に過剰適応してしまう。かくして、自己と社会という二分法の見直し、状況の受け止めを個人の問題としてしまうのではなく、関係性において解釈しなおすことが必要となる。これは担いきれない状況を個人に担わせるという近代的な自己の枠組みを見直し、それを共同体において担うようにすることであり、生き方の転換をもたらすものである。それは、当人に対してだけではなく、周囲の人間に対してもまた成長の機会を与える。このような転換は、単に家庭において積み残した課題に対処するだけではなく、むしろ、自己を相互関係の中に位置づけるという市民性教育の課題を果たすことでもあるのである。

1.5 「移行」の意識化と哲学の役割

1.4節において、ウィニコットとノディングズに依拠して、学校が基本的信頼の育成という課題を継続的に担っていく必要がある、そのことが市民性教育の基盤となるということを見てきた。本章では、この課題をになうためには、学校での教育がどのような条件を満たすべきかを検討するとともに（1.5.1項）、そのことが教育内容にどのような変貌を迫ることになるのかの方向性を考察する（1.5.2項）。その上で、市民性教育において哲学が果たすことのできる役割を析出することにする（1.5.3項）。

1.5.1 学校におけるケア

ウィニコットの分析によれば、基本的信頼の形成においては、自己と環境との協働という「奇蹟」が成就するのではなくてはならなかった。そのためには、まず、子どもが「ためらい」を乗り越えて、何らかの行為を行うことが必要となる。したがって、まず第一に、教室はその行為を、いかなるものであれ、何らかの仕方で受容するような空間でなくてはならない。子どもの「存在（＝自発性）」がまずもって承認されねばならない。もちろん、教師はその行為に「意味」を与える試みを行うが、その「意味」が、子どもの自発性とうまく咬み合うのでなければ、「意味」を与えることは失敗に終わる。あまりにも理解しようとしすぎたり、あまりにも「意味」を強調しすぎるとき、子どもは、自ら創造する自発性を断念して、教師の提示する「意味」の世界に空疎な仕方で適応してしまう。だとすれば、教室は意味づけに

²⁰Gilligan, D. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, 1982（岩男寿美子監訳『もうひとつの声』（川島書店）1986）

においては柔軟でなくてはならず、むしろ、「無意味さ」すら楽しみ、リラックスできるような空間でなくてはならない。子どもの内在的学びを促進するために、教師は子どもの「ためらいがちな行為」に柔軟な仕方で応えることで、さらなる行為を引き出さねばならない。

だからといって、教師による意味の提示が不必要となるわけではなく、むしろ、生徒が「意味」を発見する契機として機能するのではなくてはならない。その意味では子どもに対応した創造的な提案が行われねばならない。これが第二の条件となる。出来合いの「意味」から離れつつも、様々な可能性が提示されることによって、子どもが「意味」を発見し直すことが可能となる。

とはいえ、それは一直線に実現されるようなものではないし、また、そうであってはならなかった。むしろ、この発見は試行錯誤の中で期せずして成就するようなものでなくてはならない。ノディングズはこのような配慮を継続的に提供することが学校の第一の任務であるとする。「学校は多くの目的を振り返り、追求し続けるべきではあるが、その第一の指導目的は、継続性とケアリングの風土を確立し維持していくことではなければならない」(Noddings 126)。継続性をもってケアが提供されるような環境のみが再帰性への耐性を養うことができるのであり、それが第三の条件となる。「世界はつながり、壊れない」という継続性の意識は形而上学的な「想定」でしかないが、世界の可能性の条件をなしているのである。

1.5.2 「移行」とその意識化

以上のような条件を満たそうとするとき、そのことは教育内容にどのような変貌を迫ることになるであろうか。ここにおいて、この問題を詳細に論ずることはできないが、少なくともその方向性は検討しておくことにしたい。

まず、個別的な知識を教えるだけでは不十分になる。例えば、ノディングズは身体のケアというテーマを取り上げている。このテーマについてはこれまでは保健、家庭、体育などがそれぞれの観点から取り扱ってきたが、このテーマを生活の中で考えるとなると、さらに、娯楽、チーム活動、時間管理、家事、自然観察、通学、安全といったことなども関わってくる。これまで教科の観点から教えられてきた知識やスキルの意味については様々な議論がありうるにしても、それぞれが生活とどのように関連しているのかという観点から統合しなおすことが必要だというのである(Noddings 144f.)。また、薬物、性、ファッションといった問題はこれらの教科よりはむしろ道徳として論じられてきたが、道徳として論じる限り、子どもたちは偽りの適応をするしかなくなる。なぜなら、道徳においては、これらの問題の背景にある仲間との関係や事情について語る余地がほとんどないからである。むしろ、「友達との関係と仲間集団の中の自分の位置を維持し、なおかつノーと、どうしたら言えるだろうか。この重要で複雑な技能を学ばなければならない」(Noddings 108)。これらのノディングズの指摘から、知的能力の発達にとっても、ケアという観点からのアプローチが重要な役割を果たすにもかかわらず、そのような取り組みが十分になされてきたとはいえない現状を読み取ることができる。

このように個々の知識を生活へとつなげていくという課題に対処するためには、一方において、知識を生活経験に根付かせつつも、同時に他方において、そのようにしてえられた知識から生活へとフィードバックさせるという作業を反復することが必要となる。このような反復は、知識と生活経験との分裂があるが故に、単なる知的理解に終始してしまうか、知識を活用することなく狭い生活経験に閉じこもってしまい、いずれにしても「局所解」にとどまってしまっているような問題について、総合的な視点からアプローチすることを可能にする。これが、知に対する信頼と懐疑の調停という市民性教育の第一の課題に対する対処となる。

さらに、教育内容は関係性のあり方を主題化するものとならねばならない。以上において触れたように、ノディングズは他者のケアのモデルとなる「内輪でのケア」について学校教育はほとんど寄与してこなかったと指摘している。なるほど、学校は家族、友人、社会についても教えてきたが、子どもたちは

その内容を理念的なものとして受け止め、別の論理にもとづいて動いている現実の家族関係や友人関係に適應するということがしばしばみられる。ここにおいても、生活経験と知識との媒介をケアする必要がある。しかも、それはケア的な関係の中で遂行されねばならない。まず、よそ空々しい関係の中でケア的な関係について教えることは、そこで語られることが内容空疎なものでしかないことを含意し、遂行矛盾に陥ってしまうであろう。また、人間関係について生活経験と知識とを媒介するというを教室において具体的に経験することは、見知らぬ他者や社会での交渉関係といったその他の関係を考える際に具体的なモデルとして機能することができる。このような具体的な体験の欠如が身近な関係性と社会関係との分裂状況をまねいている。近代的市民の育成を行うという目標のもとで、学校教育が実質的に行ってきたのは社会に関する知識を教えることであった。なるほど、それは効率のよい教育であったかもしれない。しかし、メルッチによる指摘をまつまでもなく、現実の社会はその機能に還元されえない²¹。なるほど機能は常に意識され、かつ、無視しえないものとして効果をもつかもしれないが、社会を動かす原理の一部でしかないため、社会に関する知識には限界があることになる。むしろ、多様な関係性のあり方の相互作用を見通した上で、社会のあり方を見直してみる必要がある。この観点からすれば、学校を目的遂行的集団としてのみ規定してしまうことは、集団を動かすケアの側面を疎外し、その機能を制限してしまうことになる。集団としてのパフォーマンスを向上させるためには、ケアの側面を意識化させる必要があり、まず教室がその範例となるのでなくてはならない。これが関係性のアポリアに対する対処となる。

とはいえ、学校がケア的な共同体となるだけでは十分ではない。それは丁度、家庭で基本的信頼を育成するだけでは十分ではなくなったのと同様である。子どもはいつまでもケアされ続けるわけではなく、新たな環境の中でも相互にケアしあうことが自らできるようにならねばならないからである。ケアされるだけでなく、ケアすることができるようになる必要がある。多くの場合、「移行」は無意識のうちに遂行されるが、それは必ずしも新しい状況の中での「移行」につながっていかない。むしろ、この「移行」が、どのようにして成就し、そのためにはどのようなことが必要であったのかが意識化されねばならない。ということは、単に、移行をたやすくするために、教え方やその内容を工夫するというだけでなく、積極的に教える内容自身が移行のあり方それ自身を主題化することで、子どもたち自身に移行そのものを意識化させるのでなくてはならない。自己が環境との交わりの中で何かを学び、成長していくプロセスそのものを意識化し、それを継続できるようにすることが重要な課題となる。もちろん、そのような課題は様々な局面で果たされうるし、そうでなくてはならない。そのことによって、生徒の側も、自己、知識、関係性のあり方の相互連関について意識し、現実社会の中で求められる再帰性との付き合い方を実践できるようになっていく。これが再帰性に対応できる字の形成という課題に対する対処となる。

1.5.3 哲学の役割

近代はリスクを軽減するための制度を整備してきた。それは、一方において、困難な選択に直面することを免除してきたが、他方において、「経験の隔離」をももたらした。自ら状況を見廻し、考えることから撤退し、選択を専門家や周囲の人々の考えに委ねてしまうという問題をひきおこしたのである。このような問題から市民性教育が要請されていたが、以上の考察の中で、再帰的自己（困難に直面しても、自閉するのではなく、状況や他者に関わる中で自己形成を遂行する自己）を育成することで、再帰的共同性を構築していくことが市民性教育の課題として浮上してきた。

市民性教育がこのような課題をになっているとすれば、その中で哲学もまたひとつの役割を果たすことができる。というのも、哲学は再帰性を主題化して扱ってきたからである。例えば、ハイデガーは、

²¹Melucci, Alberto, *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*, 1989 (アルベルト・メルッチ『現在に生きる遊牧民』(岩波書店) 1997)

哲学とは「土着性 (Bodenständigkeit)」へと還帰することであるとしているが、それは日常的な見方を成立させているような諸脈絡へと目を配ることである。このような還帰は、一方において、日常的な経験の見直しである。しかし他方において、土着性への還帰は日常性からの離反ではない。むしろ、諸脈絡へと巻き込まれていることによって、様々な要求が発生し、新たな見方が形成されるのであるから、私たちは「土着性」によって支えられてもいるということの発見でもある。ここにおいて、(吟味や批判を前提とする) 創造性と基本的信頼は相反的なものではなくなる。

このような着想は市民性教育にひとつの寄与をなしうる。まず第一に、状況と日常性とを往還するような自己の再帰性のあり方のモデルを提供することで、そのような生き方が可能であることを自覚させる。そして第二に、このような往還を遂行することは再帰性への耐性を養うと同時に、再帰性への旅へと誘い、創造と信頼を可能とする。ここにおいて、再帰的近代における哲学の独特な役割が浮かび上がってくることになる。かくして、哲学の発想がこの課題をどのようにして具体化するのかを検討することが次の課題となる。

第2章 哲学的活動による基本的信頼の育成

第1章において見たように、現在、様々な地域で市民性の教育の必要性が叫ばれ、それが実践に移されている。その背景には、グローバル化の進行による、社会制度、人間関係、自己のあり方の流動化がある。流動化に対応することの困難は社会的な営みからの「撤退」現象をひきおこし、そのことが社会問題となっている。この問題を解決する鍵は、基本的信頼と試行錯誤との間の「よい循環関係」を形成することにある、それこそが市民性教育の中核となる。このような課題に取り組もうとするとき、教育内容もまた変貌することを迫られる。まず、知識を生活経験に根付かせつつも、そのようにしてえられた知識から生活へとフィードバックさせるという試行錯誤のプロセスそのものを主題化することが必要となる。そして、それと同時にそのような方法論を自覚化させ、子どもたちが自ら意識的に遂行できるようにするのではなくてはならない。第1章においては、市民性教育を以上のような文脈の中で捉え直し、再帰性のあり方を主題的に取り扱ってきた哲学を体験させることが市民性教育の基盤としての役割を担うことを示した。とはいえ、基本的信頼を育成し、再帰性に耐える自己を養うために哲学を用いる活動は、学校教育に限定しなければ、様々な仕方で行われてきた。本章の課題は、これらの哲学的活動を「市民性教育」という観点から相互に比較・検討することを通して、「市民性教育としての哲学」がどのような条件を満たす必要があるのかを考察することである¹。

2.1 哲学の発想を用いたカウンセリング的实践

再帰性の問題に直面した人々に対応する役割は様々な組織、制度が担ってきた。家族や共同体は日常的にその役割を果たし、イニシエーションという制度は「移行」をたやすくするために工夫されたものであった。だが、現代ではこの課題は心理学的なものとして把握されたため、その役割を担うとされているのがカウンセリングである。例えば、ギデンズは「セラピーは自己の再帰的プロジェクトに深く埋め込まれた専門家システムである。それはモダニティの再帰性にと伴う現象なのだ」と述べている²。その中には、積極的に哲学の手法を取り入れているものが見られる。例えば、ピンスワンガーなどは、フロイトに始まる精神分析の流れの中で現象学を受容したが、これは分析の前提となる見方を哲学から受け継ぐものであり、治療の中で哲学が積極的な役割を果たすものとはいえない。これに対して、**理性感情行動療法**（理性行動療法）は、形而上学的な精神分析の想定を退けつつも、哲学の論理性に健全化の根拠を求めた。それによれば、人は逆境（帰結を引き起こす出来事 Activating Event、略してAと呼ばれる）に直面して、否定的な感情に囚われ望ましくない行動（これはAの帰結 (Consequence) としてCと呼ばれる）をとってしまうことがある。しかし、そのような行動を選択する背景には一連の推論過程がある（これは信念 (Belief) としてBと呼ばれる）。とはいえ、このような推論は望ましくない帰結をもたらすという点で適切なものとはいえない（非理性的ビリーフ (irrational Belief) i Bと呼ばれる）。そ

¹本章は、森秀樹「哲学的活動による基本的信頼の育成の実践—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」(2)—」社会科学研究会編『社会系諸科学の探究』（法律文化社）pp. 74-88 に基づく。

²アンソニー・ギデンズ『モダニティと自己アイデンティティ』、2005、203頁。

ここで、この推論過程を論理的な思考によって論破する（DisputingのDと呼ばれる）ことが必要になる。多くの場合は、一見論理的だが、局所的であったり、飛躍のある推論を、より全体的な推論やより緻密な推論によって批判するというやり方がとられる。このような論破によって、新しい考え方（Effective new philosophy, emotion, behaviorのEと呼ばれる）に基づいて望ましい帰結をもつことができるようになると考えられる。理性感情行動療法においては、論理的思考の実践の部分で哲学的な対話が用いられている。

市民性教育はある種の生き方の態度変更を求めるものであるが、以上のように推論過程を論理的に吟味する手法は、日常的な生活様式の問題を自覚化し、それを見直すためには、有益であると考えられる³。理性感情行動療法は、実際のカウンセリングの経験から様々な非理性的ビリーフのリストを形成し、それに対する論破のパターンを蓄積している。例えば、エリスは「私（自我）は、重要な試みは絶対にうまくやらなければいけない。そしてそれによって他者から認められなければいけない。もし私とその重要な試みに失敗したら、私は不適切な無意味な人間だ」という失敗に対する不安を挙げている⁴。再帰的近代においては、社会制度が流動化し、行為の帰結の責任を個人に負わせる傾向が強まるため、このような不安が広まっている。もちろん、失敗したからといって、ただちに自分を無意味であると見なす信念は不合理である。しかし、そう考えても、不安を消すことができるとは限らず、かえって、このような不安をもってしまう自分のことを不適切な人間であり、他者からの承認をえられないと考えるようになってしまうという二次的な障害に陥りかねない⁵。エリスは、このような不安に対しては、むしろ完璧主義者であれねばならないという信念こそが不合理であることに注目すべきだとしている。このような思考法は、葛藤解決や共同体への参画といった市民性教育の課題を考える際の手がかりになる。ただし、理性感情行動療法のパターンはカウンセリングの文脈で登場する心理学的な問題に限定されており、市民性教育としては限界があるが、リストと考え方のパターンの蓄積という着想は重要である。また、カウンセリングにおいては問題が心理学的なものとしてとらえられ⁶、それに対する対処も個人の問題に還元されてしまう傾向がある⁷。実際、理性感情行動療法において吟味の対象となるのは個人の信念であり、個人を変えることによって状況に適応させようとする。したがって、信念が変化しようがない場合や、むしろ、状況を変えるべきだと考えられるような場合には、限界があることになる。これに対して、市民性教育は社会への参加によって、社会の変革を選択肢として考える点が異なる。

精神分析やカウンセリングは通常治療に重点をおくものであり、対話による予防効果には二次的な価値しかおいていない。これに対して、哲学的対話を積極的に行うことで、カウンセリングを行うことが

³ 「理性感情行動療法」が用いるのは、一面的には正しいが、全面的に正しいとは限らないような信念を吟味することである。例えば、成功することは望ましい。だからといって、成功せねばならないとか、失敗すれば全くダメだというわけではない。成功と失敗の間には様々な段階があるし、また、成功の尺度もまた絶対的というわけではない。この問題は一般的にはカテゴリーの使用の問題である。カテゴリーは、基盤となる体験に基づくが、それが一般化されるときに、体験の想定していなかったようなメタバシスを行ってしまう。このことを具体的に吟味できることが重要なのである。

⁴ アルバート・エリス『ブリーフ・セラピー』、2000、50頁。

⁵ エリスは「私はいつでも最低限10ドル持っていないてはならない。やった、15ドル持っている。でも、6ドル使ってしまうかもしれない。6ドル落としてしまうかもしれない。盗まれてしまうかもしれない」という事例を挙げており、これは流動化した社会における不安の特徴を良く捉えている。エリスはこのような不安に対して、「いまの例は、世界中の誰にでも当てはまります—そしてそれは、彼らの地位、人種、年齢、性別、金持ちか貧乏かなど関係なく—誰でもが、どんなものに対する、どんな欲求、どんな目標、どんな好みであってもそれを「ねばならない」、「べき」などに変えることは惨めなことであり、その人はまず自分が持っていないものを手に入れねばならないと考え、そしてそれを持っているとき、彼は不安になるのです—いつでもそれを失う可能性がありますからね」（前掲書247頁）と述べている。

⁶ このような問題に対処するために、エリスはワークショップも行った（前掲書122頁参照）。それは、問題を過大視しないこと、問題の共有化、問題の客観視、問題に対する対処法を考える訓練につながるものであった。

⁷ 「たしかに多くの場合、精神療法の診療所がその役割を担っているが、こうした機能が精神療法の診療所に課せられるべきものかどうか定かではない。相談者の悩みの原因が個人の心にあるならば、精神療法士のところに行くのはごく当然だ。しかし、そうでない場合は？……私は疑問に思う、精神療法士が介入することにはいかなる正当性があるのだろうか、そこを訪れる人の危機感が、欠陥に満ちた全般的状況に起因するときには。もし誰かが介入しなければならぬとしたら、それはむしろ……哲学者なのではないだろうか？」（マルク・ソーテ『ソクラテスのカフェ』10頁）。

できるとする立場も存在し、一般に、**哲学カウンセリング**と称されている⁸。哲学カウンセリングは、哲学的対話を行うことで、信頼関係を形成しつつ、価値パターンの移行を援助しようとする。ラービは哲学カウンセリングのプロセスとして四段階を指摘している⁹。まず第一の「自由浮遊」の段階では現在抱えている問題を提出し、記述することが課題となる。ここではカウンセラーは批判はもちろん、指示すら出すことを控え、クライアントに積極的に語ることを求める。とはいえ、多くの場合、何が問題なのかは当初は自明ではなく、カウンセラーの励ましや傾聴が必要となる¹⁰。第二に「当面する問題の解決」という段階は、クライアントの観念が提示されつくしたところで、観念相互の関連を問うものである。観念は部分的なつながりに左右されやすいので、それをつなぎあわせて、広い視野でみるのが吟味と再構築につながる。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。そして、第三に「意図的行為としての教育」が続く。哲学カウンセリングは、個別の問題の解決だけではなく、自律的な考える力を身に付けさせることをも重視する¹¹。第四に、「超越」の段階が想定されている。それは個人的事情を乗り越えて、立場を異にする人々ですらも分かち持つことができるような水準で考えることができるようになることである。これができれば、立場の相違を見てもたじろぐ必要が無くなる。ラービはこれを「予防的先取的要素」とも述べている¹²。ここに、通常のカウンセリングとは異なる哲学カウンセリングの特徴を認めることができる。

なるほど、哲学カウンセリングもまた「クライアント中心」を旨とするため、教育が必ずしも中心ではない。しかし、受刑者への社会復帰支援、依存に対する支援において用いられることもあり、そこの目的とされる、合理的思考、批判的思考、感情表現、コミュニケーション・スキル、自尊感情といったものは市民性教育の目的と合致している。さらに、哲学カウンセリングは「自分自身を変えて、より深い、より豊かな、より良い、より意味のある生活を送りたい」という希望に応えようとするものであり（ラービ前掲書 60 頁）、意欲や人格の形成に寄与することができる¹³。この点において、市民性教育にとって哲学カウンセリングの手法は参考すべきものである。その中心にあるのが、四段階のプロセスであり、それは考え方の「移行」の普遍的な形式を表している。第一段階の「自由浮遊」は、自分の身近な問題から出発しつつも、同時に、そこで通り過ぎてしまっているようなものに注目することを意味し、第二段階の「当面する問題の解決」と合わせて、考え方の枠組みを再編集する役割を果たす。第三段階の「意図的行為としての教育」は、対話の予防効果や教育効果に注目する。対話の中で、参加者は、将来に出会う問題に対してどう考えればいいのか、そもそも、自分でどのように考えればいいのかを身につけるといっているのである。対話のもつこのような教育効果に注目することが、市民性教育にとって重要となる。とはいえ、この課題を具体的にどのように遂行するのかについては明確ではなく、カウンセラーの経験に委ねられているため、手法を蓄積していく必要がある。第四段階の「超越」もまた個人的な体験に基づきながらも、それを普遍的な次元で考え、それを他者と分かちあうことができるように

⁸それは必ずしも統一された活動ではなく、同一の名称のもとでの多様な活動を含んでいるが、ここでは、それらを比較検討し、その概念を明瞭化しているラービの見解に依拠することにする。ラービによれば、様々な考え方をされている哲学カウンセリングであるが、「クライアントの自信と自立性の発達形成」を目的とする点では広い一致が見られる（ピーター・ラービ『哲学カウンセリング』2006, p.62 参照）。

⁹ラービ前掲書 180 頁以下参照。ただし、これらの四段階は決して明瞭に区別されるわけではなく、むしろ、これらは同時並行的に発生する。それぞれの段階を区別し、それぞれの課題を方向づけていくことがカウンセラーの仕事となる。

¹⁰この段階においては、クライアントとの信頼関係を形成し、その上で、クライアント自身が自らを記述しはじめることが課題となる。

¹¹理性感情行動療法は論破という技法を用いるため、クライアント自身がそれを他の問題にも適用できるようになる傾向が高い。その意味では、「教育」的效果への意識が見られる。例えば、セルフヘルプのための教材や他人に教えること、予防的使用などを強調している（エリス前掲書 264,270,309 頁参照）。

¹²「第四段階においてクライアントへの援助は、当面する問題の解決という「現実の普通の」作業を越えて、自分のパラダイムや世界観に固有の諸仮定や価値観を問題にし、世界と自分自身について、おそらくクライアントがこれまで見ていたのと較べれば、はるかに遠く、そしてはるかに広く見渡すことのできる知恵を手に入れるように援助することとなる」（ラービ前掲書 314 頁）。

¹³中でも、アッヘンバッハは「学ぶことができ、しかも喜んで学ぶことができる」ようにすることを目標としている（ラービ前掲書 51 頁参照）。

なることという市民性教育においても不可欠な観点を提示している。これらの段階は、教室における対話においても、遂行可能である。

いずれにしても、カウンセリングは通常、専門家とクライアントが対一で行うものであるため、問題やそれに対する対処はクライアントという個人の問題に還元されてしまう傾向がある。これに対して、グループ・エンカウンターは、特別な問題を抱えているわけではない人々が参加して、各自の成長と対人関係の改善を旨とするものである。日本では**構成的グループエンカウンター**（SGE）としてよく知られている。SGEは心理学者のカール・ロジャースが創始したもとのベーシック・エンカウンターと、ウィリアム・シュッツを中心とするエスリン研究所におけるオープン・エンカウンターをもとにしており、カウンセリングの理論を背景としている。SGEの原理は1) エクササイズをとおして、2) 本音に気づき、3) それを分かち合うことであり、このような「ふれあい」と「自他発見」によって、感情・思考・行動へのとらわれからの脱却という「行動変容」が起こるとされる。そして、そのことによって、集団の凝集性や規範意識が高まるとされる。「構成的」とは「枠を与える」ことであるとされるが、その目的は、1) 枠の限定により、心的外傷を防ぐ、2) コミュニケーション能力の育成、3) ルール意識の確立、4) 対象の状態に合わせることであるとされる。このような目的に現れているように、SGEは現代社会における「自己疎外」（孤独や無力感）に対処しようとするものであり、準カウンセリング、予防的カウンセリングといった傾向をもっている。SGEは一般的に1) インストラクション（活動の具体的なイメージをもたせる）、2) エクササイズ（自己理解、他者理解、自己受容、自己表現・自己主張、感受性の促進、信頼体験）、3) シェアリング（エクササイズの際に体験したことの共有化）というプロセスで遂行され、場合によって、4) 介入（活動への参加が困難であったり、逸脱や心的外傷のおそれがあるときには、リーダーが、参加者への促しと褒賞や軌道修正によって、活動に介入する）を伴う。

このように、SGEは、グループダイナミクスについての研究に依拠して、集団での活動を遂行するための基本的な手法を整備している。まず、カリキュラムについて、1) 参加の度合いを限定されたものからより全面的なものにしていく、2) リレーションを徐々に形成する、3) ゆさぶりの浅いものから深いものへと配列する、4) 内容的には、リレーションづくりに関わる内容（oneness）やふれあいの促進に関わる内容（weness）から、自己理解に関わる内容（Iness）へと配列するという風に配列順序を配慮すべきであるとされるが、このことは集団での活動を遂行するものとして市民性教育にとっても参考になるものである。また、具体的にどのような場面で介入し、どのように軌道修正するのかという手法の蓄積が行われており、この点についても注目する必要がある。

ただし、SGEが明示的に取り扱っている内容は限定的である。まず、自分に気づくという課題は、重要ではあるが、環境の中で自己が抑圧されているという発想にもとづくものであり、取り扱う問題領域を制約することになる。それにともなって、学校などで行うことを想定したスペシフィックSGEも「居場所づくり」「心の教育」「生きる力」「ガイダンス機能の充実」といった課題に集中している。そして、「分かち合い」も基本的に感じ方の自己開示であり、他者理解であるとされる。また、方法論の内在化という観点はあまり見られない。したがって、市民性教育に用いる場合には、個人の心の問題としてのみではなく、社会的な相互作用の中で形成される概念の問題として捉え直していく必要がある。

2.2 「対話」の実践

カウンセリングという文脈においてはではないが、哲学的対話を日常的な生活の一部としてとらえる実践も見られる。その一例として「実践的哲学（praktische Philosophie）」がある。これは、ドイツの哲学者レオナルト・ネルソンが「**ソクラテ斯的対話**」を社会や政治に応用しようとした活動に端を発するもので、哲学カウンセリングにも影響を及ぼしたが、これとは異なりグループでの対話を主眼とし、教育の分野にも応用されている。「ソクラテ斯的対話」は以下のような手順で進む。まず、参加者による問題

設定が行われる。ただし、問題はできるかぎり、自分の体験に根ざすものであり、具体的な問題でなくてはならない。その上で、その問題について議論が行われるが、その際、1) 参加者は権威を引き合いに出すのではなく、自分の考えを述べねばならない、2) 各々の発言の論拠を吟味するとともに、相手を納得させるように主張することが必要である。そして、対話においては速やかな結果よりも、参加者の間の納得が重視される。

「ソクラテ斯的対話」は、ある疑問から出発しながらも、具体的な体験に根ざす事例に遡りつつ、その疑問に関わる論拠を吟味することで、当初の疑問やそれに関わる主張の普遍妥当性を検討する。その特徴としては、1) 具体的な事例に依拠することで、抽象的概念ではしばしば見失われてしまうような相互連関を生き生きと保持することで、2) 普段は吟味しないような前提を自覚化すること、3) しかも、それを対話として遂行することで、他者の目を利用するとともに、自分を支えるためにも利用していることが挙げられる。

「ソクラテ斯的対話」は教育やセラピーを第一目的としてはいないが、対話によって考えが吟味されるプロセスは教育そのものであり、かつ、集団での相互に聴き合う関係は自他の尊重につながる。さらに、そこでの関係性は民主主義の体験そのものであり、その意味で市民性教育に寄与しうる。また、プラトンのアカデメイアにおいて幾何学が重視されていたのと同様に、「ソクラテ斯的対話」は認識論、倫理学の問題だけではなく、数学の問題をも取り上げる。これは一見すると奇異な印象を与えるが、数学のように前提や具体例が自明になり、納得が得やすい問題、感情的になることの少ない問題を取り扱うことで、「対話」の流れを経験するという教育的効果がある。これらの点は「子どものための哲学」に対しても示唆的である。

「ソクラテ斯的対話」とは独立した流れであるが、哲学的対話を教育に導入しようとした活動としてP4C(Philosophy for children)がある¹⁴。この活動は、アメリカの哲学者、マシュー・リップマンやギャレット・マシューズによる子どもとの哲学的対話に端を発するものである。リップマンを中心とする「子どもの哲学研究所 (Institute for the Advancement of Philosophy for Children)」はそのカリキュラムを整備し、幼稚園から中学校で使用するための教科書とマニュアルを作成した。その内容は、論理、言語、推論、思考、自然、倫理、社会といった幅広い領域をカバーしている。

マシューズは、子どもたちの抱く疑問がしばしば哲学的な問いであり、偉大な哲学者たちの問いに対応するものであることを発見し、哲学を高度に知的なものとして子どもを排除してきた発想を問い直した。哲学的な問いは子どもたちが自然に抱くものであるにもかかわらず、それについてきちんとした対応を受けることがないのみならず、学校では「答えようのないもの」としてむしろ抑圧され、「役に立つ」質問に適應するようになってしまうというのである。そこで、マシューズは子どもたちと哲学的対話を遂行するという試みに着手した。その際、彼は物語を利用するという手法を採用した¹⁵。この手法はリップマンにも共通しており、上述の教科書は一連の物語からなり、マニュアルはそこで考えられる

¹⁴ これも「子どものための哲学」と訳することができるが、特定の立場を表すものであることを明確にするためにここではP4Cという略号を用いることにする。

¹⁵ マシューズが例としてあげている物語は事例として興味深いものである。「フレディという子どもが古い船を出帆させるとしよう。その船の材料の板は古くなったので、八五パーセントが取り替えられている。その船に乗ってフレディは「僕はとっても古い帆船のデッキに立っているんだ」と誇らしげに言う。すると、彼のお姉さんがそれを聴いて、得意がるフレディをへこまそうとする。「八五パーセントの板が新しくされたんだったら、その船はもう古くなんかいいわ。何が『とっても古い帆船』よ！」(マシューズ『哲学と子ども』6頁)。一方で、素材はどんどん更新されていくが、他方で、船というアイデンティティは持続していく。同様のことは川や人間にも当てはまる。この世のものは流動的なものであるが、カテゴリーが適用されると理念的なものとして持続することになる。この両者の齟齬が哲学的な問いを呼び覚ます。すでに古代ギリシアにおいてヘラクレイトスは「同じ川に入ることはできない」と述べていた。この問題はアリストテレスによる問題意識に受け継がれ、移行という現象についての考察を導く。また、この物語はおそらくはノイラートの船という哲学者にはよく知られたたとえ話を念頭においたものであろう(ノイラートはウィーン学派の代表的哲学者であり、マシューズの師であるクワインはウィーン学派から大きな影響を受けている)。このたとえ話は私たちの概念体系は全面的な改訂をすることはできず、選好する概念体系の材料を利用しつつ、部分的な改訂を重ねていくしかないということを物語るものである。この点で、再帰性を主題化するものである。

哲学的問いについて示唆するものとなっている。

代表的な進行は以下のとおりである。まず、探求の素材を含んだ物語を読む。そして、子どもがその中から考えてみたいと思った問題を提出する。子どもたちはお互いにその問題に関わる前提、概念、根拠について討議し合い、信念、感情、価値を練り上げていく。この作業が「探求の共同体 (community of inquiry)」と呼ばれ、P4Cの核心をなすものである。すなわち、探求は個人的作業ではなく、他者との相互関係の中で行われる。自分の考えを定式化して、表明するとともに、他者の考えを傾聴しなくてはならない。そして、相互の考えを吟味師合う中で、お互いの限界を超えていくような考えを形成していく。このような協働の活動は自然な社会性を形成するものである。とはいえ、最初の間は子どもたちだけで探求を遂行するのが困難なため、ファシリテーターが必要となる。ファシリテーターは「探求の共同体」の一員として探求の行うべき活動のモデルとなり、子どもたち自身の活動を誘発する。この点で、知識そのものを教える教師というよりも年長の仲間としての役割を果たす。このような発想は伝統的な教授法に対するオルタナティブを提案するものである¹⁶。

マシューズは子どもが段階的な発達を遂げるという理論に対して批判的である。もちろん、それは子どもが最初から成熟した存在であるということの意味しているわけではない。むしろ、「個体発生は系統発生を繰り返す」。つまり、子どもの抱く哲学的疑問はそのときの状況に合わせた仕方ですてられるが、それはそれで完了するわけではなく、その都度の状況の中で改めて取り上げ直され、より深められるというのである。このようにして、世界との関わりは徐々に充実したものとなっていく。このプロセスはその都度の状況に適切にだけ進む（だけしか進まない）。そのため、大人であっても、状況を越えたような普遍化には対応できないし、逆に、子どもの中に普遍化の萌芽を見出すことは常に可能である。まさに、「移行」が重要なのである。この点において、段階的発達の理論は、プロセスをある様相において切断し、静止像を与えるという理論化には寄与するが、その動態を記述するには失敗していることになる。一方において、このような着想は知識とは習得すればすむものであり、だとすれば、教育はそれを効率よく注入することであるという近代的な発想（動態を無視した段階的発達の理論や固定的概念に基づく）を問いに付すものである。そして、他方において、しばしば意識されないこのプロセスを自覚化することは、様々な再帰性について安定したイメージを持たせることに寄与する。

一般論として、P4Cは形式でしかなく、その具体的な方向性が示されているのはテキストの内容においてである。しかし、市民性教育が求めるのは、哲学一般ではない。形式の点では参考になるが、内容を精選する必要がある。最初の教科書は論理的な問題に中心を置いており、「市民性教育」に深くかかわる社会的な問題が登場するのは、中学生を対象とする最後の巻『マーク』においてである。ただし、論理的な問題は議論の仕方やそこで用いられる手法に慣れるための導入的なものとしてはやはり必要であり、両者の接続について配慮する必要がある。『マーク』は、教室を荒らすという事件の嫌疑をかけられた少年が、クラスメートや周囲の大人と社会や民主主義について議論しあう中で、社会問題の現実や、対立と和解などを体験するという物語を提供し、そのマニュアルはその物語を契機として考えられる主題や議論の例示を示している。例えば、自由、民主主義、正義、社会、経済といった普遍的で教科書的な主題だけではなく、友だちとの和解、青少年の社会的逸脱といった生徒にとって身近だが、教科書的には取り扱いにくい話題、さらに、自己を関係性の編み目ととらえる現代思想的な内容も含まれている。これらのリストは市民性教育にとって参考となるものである。ただし、この物語は、アメリカ合衆国の社会を前提としたものであり、そのことが物語の進行やその内容を規定しているため、この教科書をそのまま使用することは困難である¹⁷。だとすれば、マニュアルで挙げられた主題のリストを参照しなが

¹⁶ P4Cは、知の権威である教師が、議論の余地のない事実を無知な受け手である生徒に分け与えるという「伝統的な教授法」（ラービ前掲書365頁）に反対して、「ソクラテス的・弁証法的方法」を試みる。それは、「探求の共同体」「参加者……が、自分自身の考えを発展させ、お互いの考えを参考にできるようにし、自分がなぜそのような見方をするのかを探り、仮説を探求し、自立して考え、そして、発見し、発明し、解釈し、批判することができる場」（ラービ前掲書365頁）を形成することである。

¹⁷ 低学年で用いられる教科書は英語特有の論理に依拠する傾向が見られたり、高学年で用いられる教科書でも具体的な問題

らも、独自の配列を検討しなおすことが必要となろう。その際、具体的な内容の検討をしつつ、同時に、方法論の形成とが平行するようなやり方をとる必要がある。

2.3 哲学的諸活動の成果と課題

以上において哲学的活動の実践を概観してきたが、そこから、哲学的活動が市民性教育において一定の役割を果たすことができることが分かる。まず第一に、人間はその都度の状況の中で自分の行動を意味づけているが、哲学的活動はその意味づけのあり方を問い直す。しかも、それを具体的な仕方で遂行しようとする。近代においては専門化が進み、体験よりも知識という仕方での適応が求められる。そのため、意味づけが脆弱になり、空疎な適応になる傾向が見られる。哲学的活動は具体的な事例に依拠して考えることで、抽象的概念ではしばしば見失われてしまうような相互連関を生き生きと保持し、知を充実したものとする。そのことは学び一般にとって重要なことであり、知識の蓄積にも寄与するものである。第二に、哲学的活動は、対話という手法をとることによって、自分の考えを他者の視点にさらし吟味する批判的思考のみならず、感情表現やコミュニケーション能力もまた育成することができる。これらのスキルは市民性教育の目的と合致している。第三に、哲学的活動は、スキルの育成という理論的な役割を果たすだけでなく、心理的な問題の解消に対しても寄与することができる。まず、理性感情行動療法が指摘しているように、不合理な信念への固執が心理的な問題を引き起こすことがある。特に、個人化が進行すると、このような傾向が強まるが、哲学的吟味は、そのような問題の解消に寄与し、自己の不安感を低減させる役割を果たす。これと並行して、集団での相互に聴き合う関係は自他の尊重を促し、社会性の育成に寄与する。さらに、以上のような仕方で根付いた思考を経験することは学びや生活に対する意欲の育成につながる。第四に、理性感情行動療法、SGEは思考法や対処法のリストを集成していた。このリストがパターンとして受け止められれば形骸化という危険をもたらすが、具体的な問題を考える際の手がかりとして理解されるならば、各自が自分の仕方での考えるための方法を形成するきっかけとなることができる。哲学的活動には、議論の経験を蓄積することによって、将来に出会う問題に対してどう考えればいいのか、そもそも、自分でどのように考えればいいのかを身につけることができるという教育的効果がある。同時に、しばしば意識されないこのプロセスを自覚化することは、様々な再帰性について安定したイメージを持たせることにも寄与する。

しかしながら、従来の哲学的活動は「市民性教育」という観点からは限界もあった。第一に、カウンセリングには、問題を心理学化してしまい、それに対する対処も個人の問題に還元してしまう傾向があるため、社会問題のように、むしろ、状況を変えるべきだと考えられるような場合には、限界がある。市民性教育に用いる場合には、個人の心の問題としてのみではなく、社会的な相互作用の中で形成される概念の問題として捉え直していく必要がある。第二に、「ソクラテス的対話」は、具体的な問題から出発したり、数学的問題を含めるといった教育的配慮を行ってはいるものの、具体的な議論に集中するためあって、方法論の点で整理されているとはいえない。理性感情行動療法やSGEに見られるように手法の蓄積や配列の工夫といった着想を取り入れていく必要がある。その点で、P4Cはテキストやマニュアルを整備しており、この点での工夫が見られるものの、その妥当性には吟味が必要であった。

哲学的諸活動を「市民性教育」という観点から相互に比較し、その成果と制約を検討することを通して、「子どものための哲学」を「市民性教育」として用いるために残された課題が明らかになってきた。まず第一に、市民性教育の原理の転換が必要である。従来の公民教育は公民にとって必要な概念を教授し、理解させるという仕方で行われてきたが、グローバル化の中でその概念が変容しつつある。また、知識とは習得すればすむものであり、教育はそれを効率よく注入することであるという近代的な発想もまた揺らいでいる。むしろ、現代における市民と社会環境との具体的な絡み合いの中での両者の相互作

として取り上げられているのがアメリカにおける事例であり、そのままでは応用しにくい部分があるからである。

用に注目することが必要となる。人間は概念の相互作用的構築を経験するなかで、その方法論を析出し、身につけていっている。具体的な内容の検討をすることが、同時に、方法論の形成につながるのである。だとすれば、現代社会における「移行」のモデルを提示する必要がある。もちろん、このモデルは、具体的なものでなくてはならないが、同時に、考え方を提示するものとして「準超越論的なもの」でなくてはならない。

第二に、問題のリストと考え方のパターンの蓄積を行い、方法論的な序列について工夫するとともに、諸問題を適切な仕方で配列することが必要である。たとえば、近代的な学習の枠組みの中では、対話は根付いたものになっておらず、入り口のところで躓くことにもなりかねない。したがって、「移行」のモデルは、子どもがおかれた状況から出発して、その内在的論理に従って、徐々に求められる社会的活動に至るといふ風に、個々の主題を配列し、カリキュラム化することが必要となる。その際、P4Cのマニュアルなどで挙げられた主題のリストは参考になるが、むしろ、それをどのように配置するのが課題となる。ただし、その際、具体的な内容の検討をしつつも、それが同時に方法論の形成に寄与することを常に配慮する必要がある。

もちろん、哲学は市民性教育が必要とするすべてを提供することはできない。そもそも、哲学は、教科において教えられる諸概念を日常生活と結びつけることや、その立場から概念を吟味しなおす作業であり、知識を提供する教科を前提としている。また、哲学は、政治やボランティアへの参加に先立って、概念枠組みを構想することはできるが、行為そのものを提供することはできない。しかし、哲学は、再帰性に対する耐性を養うとともに、再帰性を考える際のツールを提供することができる。このようにして、哲学は市民性の中心となる公共性への参加の前提条件を整備する役割を果たすことができる。

第3章 哲学的「移行」と新しい公共性

第3章の課題は、「市民性教育」の具体的なカリキュラムを考えるための準備として、現代社会における「移行」がいかなるものであるのかを解明することである。まず、哲学の歴史を振り返ることで、「移行」がどのように考えられてきたのかを考察する。このような「移行」の概念は現代の哲学においても知のあり方の基本的な形態として再び注目を集めているが、このことは、現代において発生している「知の再帰性」という事態に対応したものであり、市民性教育において主題化されるべき再帰性の概念のモデルを提起している。そして、このような「移行」の概念は、知そのもののためではなく、全体としての生のためのものとして捉え直すことができる。すなわち、「知の再帰性」を経験することは「自己の再帰性」に対応することにつながる。その上で、「移行」の概念に基づくとき、社会のあり方とはどのようなものとして考えられるようになるのかを検討することにする。この社会像が「関係性の再帰性」に対処するものであり、グローバル化した社会における「市民性教育」において主題化されるべきものとなる¹。

3.1 哲学の課題

第1章において、子どもたちに哲学することを教えること（「子どものための哲学」）を市民性教育の一貫として活用するための準備として、市民性教育をとりまく問題を解きほぐし、その解決の方向性を見出すことを試みた。後期近代にあつては、知、関係性、自己は再帰的なものとなることを要求されるが、そのような要求は様々なアポリアを引き起こし、適応困難を引き起こしている。この問題を解決する鍵は、基礎的信頼と試行錯誤との間の「よい循環関係」を形成することにあるが、それこそが市民性教育の基盤となる。ウィニコットによれば、基礎的信頼を形成するためには、環境と自己の間の協働という「奇蹟」が成就する経験を試行錯誤の中で積み重ねていくことが必要となる。そして、ノディングズは、いまや学校こそが、このような環境と自己の間の再帰的關係をケアする場所となるべきだと主張している。このような課題に取り組もうとするとき、教育内容もまた変貌することを迫られる。まず、知識を生活経験に根付かせつつも、そのようにしてえられた知識から生活へとフィードバックさせるという試行錯誤のプロセスそのものを主題化することが必要となる。そしてそれと同時に、そのような方法論を自覚化させ、子どもたちが自ら意識的に遂行できるようにするのでなくてはならない。市民性教育をこのようにとらえるならば、再帰性のあり方を主題的に取り扱ってきた哲学を体験させることは市民性教育の基盤としての役割を果たすことができると考えられる。

実際、基礎的信頼を育成し、再帰性に耐える自己を養うために哲学を用いる活動は、学校教育に限定しなければ、様々な仕方で行われてきた。第2章は、これらの哲学的活動を「市民性教育」という観点から検討し、以下のような点において蓄積があることを示した。まず第一に、哲学的活動は具体的な事例に依拠して考えることで、抽象的概念ではしばしば見失われてしまうような相互連関を生き生きと保持し、知を充実したものとする。第二に、哲学的活動は、対話という手法をとることによって、自分の

¹本章は、森 秀樹「哲学的「移行」と「新しい公共性」—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)—」『兵庫教育大学研究紀要』第36巻, 2010: pp.89-102に基づく。

考えを他者の視点にさらし吟味する批判的思考のみならず、感情表現やコミュニケーション能力もまた育成することができる。第三に、哲学的活動は、スキルの育成という理知的な役割を果たすだけでなく、心理的な問題の解消に対しても寄与することができる。第四に、哲学的活動には、議論の経験を蓄積することによって、将来に出会う問題に対してどう考えればいいのか、そもそも、自分でどのように考えていけばいいのかを身につけることができるという教育的効果がある。そして、しばしば意識されないこのプロセスを自覚化することは、様々な再帰性について安定したイメージを持たせることにも寄与する。しかし、従来の哲学的活動は「市民性教育」という観点からみれば限界もあった。まず第一に、哲学的活動に依拠するカウンセリングは、問題を心理学化してしまう傾向がある。市民性教育においては、問題を社会的な相互作用の中で形成されたものとして捉え直す必要がある。そして第二に、哲学的活動を目的とする諸実践は方法論の点で整理されているとはいえない。理感情行動療法やSGEに見られるように手法の蓄積や配列の工夫といった着想を取り入れていく必要がある。

哲学的諸活動を「市民性教育」という観点から相互に比較し、その成果と制約を検討することを通して、「子どものための哲学」を「市民性教育」として用いるために残された課題が明らかになってきた。まず第一に、市民性教育の原理の転換が必要となる。従来の公民教育は公民にとって必要な概念を教授し、理解させるという仕方で行われてきたが、グローバル化の中でその概念が変容しつつある。また、知識とは習得すればすむものであり、教育はそれを効率よく注入することであるという近代的な発想もまた揺らいでいる。むしろ、現代における市民と社会環境との具体的な絡み合いの中での両者の相互作用に注目することが必要となる。人間は概念の相互作用的構築を経験するなかで、その方法論を析出し、身につけていっている。具体的な内容の検討をすることが、同時に、方法論の形成につながるのである。すると、自己が環境との交わりの中で何かを学び、成長していくプロセスそのものを主題化し、可視化することが重要な課題となる。これまで、このような「移行」は無意識のうちに遂行され、教師はそれを自覚的に遂行させようとしていたにしても、それだけでは子どもたち自身はそれに無自覚なままであった。むしろ、形式の点でも内容の点でもこの「移行」が自覚化されねばならない。「市民性教育」は、現代社会における「移行」の具体的なモデルを提示し、それを体験させるものとなる必要がある。もちろん、このモデルは、具体的なものでなくてはならないが、同時に、考え方の枠組みを提示しうるのでもなくてはならず、その意味で「準超越論的なもの」でなくてはならない²。そして第二に、現代社会における「移行」という主題に即した問題のリストと考え方のパターンの蓄積を行い、方法論的な序列について工夫するとともに、諸問題を適切な仕方でも配列することが必要となる。たとえば、近代的な学習の枠組みの中では、対話は根付いたものになっておらず、入り口のところで躓くことにもなりかねない。したがって、「移行」のモデルは、子どもがおかれた状況から出発して、その内在的論理に従って、徐々に求められる社会的活動に至るといふ風に、個々の主題を配列し、カリキュラム化することが必要となる³。

第3章の課題は、「市民性教育」の具体的なカリキュラムを考えるための準備として、現代社会における「移行」がいかなるものであるのかを解明することである。まず、哲学の歴史を振り返ることで、「移行」がどのように考えられてきたのかを考察する(3.2節)。このような「移行」の概念は現代の哲学においても知のあり方の基本的な形態として再び注目を集めているが、このことは、現代において発生している「知の再帰性」という事態に対応したものであり、市民性教育において主題化されるべき再帰性の概念のモデルを提起している(3.3節)。そして、このような「移行」の概念は、知そのもののためではなく、全体としての生のためのものとして捉え直すことができる。すなわち、「知の再帰性」を経験

²カント以来、哲学の歴史において思考の枠組みは「超越論的なもの」と呼ばれてきたが、それはしばしば抽象的なものであり、直接、体験の対象とはなりにくいものであった。それに対して、ここで求められる考え方の枠組みは物語の中で提示されうるような具体的なものでなくてはならない。このようなものを、シュライエルマッハーは「個別的普遍性」と表現したが、ここではデリダにならって「準超越論的なもの」という名称を用いることにする。

³この課題については、稿を改めて論じることにする。

することは「自己の再帰性」に対応することにつながるのである（3.4節）。その上で、「移行」の概念に基づくとき、社会のあり方とはどのようなものとして考えられるようになるのかを検討することにする。この社会像が「関係性の再帰性」に対処するものであり、グローバル化した社会における「市民性教育」において主題化されるべきものとなる（3.5節）。

3.2 哲学における「移行」

3.2節においては、市民性教育において主題化されるべき「再帰性」のあり方を明確にするための準備として、哲学における「移行」について検討する。哲学は、内容の点でも形式の点でも「移行」に関わってきたからである。まず、哲学の歴史を振り返り、そこで「移行」がどのように思惟されてきたのかを概観し、哲学における「移行」の概念を析出することにする。

哲学はギリシアにおいて始まったが、そこでの主題は存在と非存在の間関係であった。一方において、パルメニデスは存在するものは存在するのであって、非存在ではないとする。だが、このような悟性的な考え方は、生成変化という日常的な経験にそぐわない。そこで他方において、ヘラクレイトスは万物を生成という相において見るべきだとした。しかし、存在は非存在になることはないし、これらの存在の概念系は変化の概念系とは交わることがない。存在か非存在かというできあいの概念に基づいて考えるかぎり、この二つの立場の対立を調停することはできないことになる。

この問題を主題化しているのが、プラトンの『ソフィスト』である。この対話編は本来はソフィストとは何かを明らかにすることを目的としている。さしあたり、ソフィストとは「実物を真似てその似姿を作るところの一種のいかさま師」(324A) (藤沢令夫訳) であり、「そう見えたり思われたりするが、実際にはそうではない」ことがらを語り、人々にそう信じ込ませる者のことであるとされる。しかし、この「そう見えたり思われたりするが、実際にはそうではない」ものはいかなるあり方をしているのかが問題になる。さしあたり、これは「実際にはそうではない」ものとして非存在であるとされるが、非存在が全くの無であるならば、それについて語るなどできはしないであろうし、それを信じるということもありそうにない。その意味では、非存在といえども、何らかの意味で「ある」のではなくてはならない。「それは、ほんとうにあるものではないけれども、われわれが似姿と呼ぶものでほんとうにあるのだ」(240B)。とはいえ、非存在が存在でもあるという結論は混乱を引き起こす⁴。言い換えれば、あらゆる思いなしは「そう思われる」という点において何らかの根拠があるはずである。その意味では何らかの点で真実であることになるが、そうなる今回は、思いなしは全て真実であることになってしまう。逆に、思いなしには根拠がないということになれば、そもそも「そう思われる」ということもまたありえないことになってしまう。かくして、プラトンは「父なるパルメニデスの言説を吟味にかけて、〈あらぬもの〉(非有 [非存在]) が何らかの点であること、他方逆に〈あるもの〉(有 [存在]) が何らかの仕方であらぬということを、力づくでも立証しなければならない」(241D) というアクロバティックな目論見を企てる。

まず、プラトンは、存在についてどのようなことが語られてきたかを検討する。存在についてはそれが多様であるという者もいれば唯一であるという者もある(242D以下)。しかし、存在が多様であるとすれば、それぞれの多様を存在たらしめている何かがあるのでなくてはならず、そのようなものこそが存在と呼ばれるに相応しいであろう。そうなる、存在は唯一であるというエレア派の考えが登場することになる。だが、存在が唯一であるならば、今度は現実に存在する多様をどうやって説明するのかと

⁴ 「あらぬもの」について語ることは、「あらぬもの」を「あるもの」であるかのように見なしている点で矛盾しているという議論は一見したところ馬鹿げたものに見える。とはいえ、言語が矛盾したもののまで言及してしまうという問題は、集合論のラッセルのパラドックスの原因である。集合論が首尾一貫したものになるためにとった方策は、階層を異にするものを元として含む集合を制限することであった。それは矛盾した概念は用いないようにするということであり、「あらぬもの」については言及しないというやり方である。

いう問題が生じることになる。この問題を処理するために、物質と形相という対比が導入される。現実には存在する家は多様であり、生成変化するが、それにもかかわらず、家は家として同一でなくてはならない。ということは、存在は、一方において、多様であり、生成変化する物質的なものであるが、他方において、同一的なものとして、物質に還元できない形相的なものでなくてはならない。しかし、ここにおいて再び、存在とは物質なのか、形相なのかという問題が再燃することになる。

このように諸カテゴリーが同じか違うかという観点からみている限り、この問題を解決することは不可能であり、むしろ必要なのは諸カテゴリーの間の関係を適切に整理することであることが確認される(252B)。現実問題として、同と異、動と静といった現象がある(有る)。存在を含めたこれら5つのカテゴリーは相互に区別されるが、だからといって、まったく関係しないというわけでもない。存在をどのように考えるにしても、この問題に答えなくてはならない。まず、異は存在するものについて語られる。例えば、美しくないものもまた存在する。存在するという観点では同であるものどもが、美という観点においては異とされるのである。アポリアを回避するためには、このような観点の間の区別をすることが重要となる。同様の仕方で、動と静についても語る事ができよう。すなわち、ある観点において同であるものが、別の観点において異となることが動であり、そうではないことが静である。このような着想に基づけば、非存在といえども全くの無ではなく、存在の中に位置づけられうるようなものであるということになる。存在の中には真実があるが、それとは異なることを語る事、「あらぬものをあるものとして」語る事が非存在であるとされているのである。このようにして、ソフィストは真実とは異なる偽について語る者のことであるとされ、ソフィストとは何かについて結論が下されている。

なるほど、もっともな議論である。しかし、このように言葉を整理して問題が片付くとは思えない。多くの人にとっては、プラトンの議論そのものが詭弁のように思われるかもしれない。まず、真実と主張する者の言い分がもっともであるように、虚偽を言い立てる(とされる)者にも言い分があるのではないだろうか。というのも、全く根も葉もないことを信じ込むことなどありえないであろうからである。そもそも、『ソフィスト』においても、ソフィストの本質は単一の分割法では規定することができないことが確認されていた。すなわち、一つの物事には様々な側面があるのであり、そのうちの一つだけで規定することはできないし、かつ、場合によっては、それぞれの観点が矛盾したことをいうことだってあるのである。そうすると、根も葉もないわけではないわけではないものと真実とされることを区別する規準は何かという疑問が生じる⁵。ここで、存在と非存在の問題が再燃することになってしまう⁶。

この難問に取り組んだのがアリストテレスであった。彼は存在を多義的なものと解釈することで、これらのアポリアを回避しようとする。アリストテレスは存在の多様性について幾つかの箇所では触れている。まず、「この端的に言われる存在にも多くの意味がある……、すなわち、その一つは(一)付帯的な

⁵この著作はソフィストとは何かを明らかにすることを目的としていたが、このような問題が発生するのは、ソフィストと哲学者とが区別しがたいからであった。「その哲学者の種族というのは、ほとんど神の種族と同じくらい、それと見分けのものがきわめて容易でないといえるのではないのでしょうか。何ぶんにもこの人たちは、贗ものではなく本ものの哲学者たちのことです。-ほかの人々が無知であるために、じつにありとあらゆる姿をとって現れながらも、「国々を訪れ」ては、上方から下界の生活を見守るのですからね。彼らは、或る人々からはまったく無価値の者と思われ、或る人々からは絶大な価値ある者と思われる。或るときは政治家のような外見で現われ、或るときはソフィストのような外見で現われ、また或るときは、まったく気が狂っているのだというふうに、一部の人たちに思わせるものです」(216C)。そうすると、ある立場の人々にとって、哲学者なるものは存在せず、それはソフィストの如き存在であるということになってしまうが、別の立場の人々にとって、両者の差異は歴然としたものだということになる。この両者の立場の間の移行はどのようにして可能となるのであろうか。実際、『ソフィスト』においては技術を分割していくことによってソフィストを規定しようとしている。しかし、ソフィストの本質は単一の分割法では規定することができない(しかも、その内の一つはむしろ哲学者の定義となっている)。これは対象の本質を見極めることができないために陥った混乱であるとされているが(232A)、もしかしら、一つの物事には様々な側面があるのであり、そのうちの一つだけで規定することはできないし、かつ、場合によっては、それぞれの観点が矛盾したことをいうことだってあるのではないか。だとすれば、様々な文脈の語るところに依拠しつつ、事柄を語り直していくことが必要となる。それを見せかけだけの語りになってしまう。それがソフィストの語りである。これに対して、哲学者の語りは様々な文脈に依拠して吟味したものとなっている。

⁶アメリカの「こどものための哲学」はこのような論理的な議論をカリキュラムの最初に置いている。また、ドイツの「ソクラテック・ダイアログ」はプラトンにならって数学的議論を導入として用いる。

意味での存在であり、他の一つは（二）真としての存在と偽としての非存在であったが、これらのほかに（三）述語の諸形態……があり、さらにこららすべてとならんで（四）可能的な存在と現実的な存在がある」（『形而上学』1026a33）と述べている。そしてさらに、（三）に関しては、実体と諸カテゴリーが含まれているとし、これらに関しても、多義性を認めている。例えば、『形而上学』第四巻においては「存在」というのにも多くの意味があるとし、様々なカテゴリーを列挙している。

近代になると、このような存在の多義性の主張はしばしば単なる列挙でしかないと批判されるようになっていたが、ブレンターノは、多義性の分化には一つの原理があるとする解釈を提案した⁷。実際、アリストテレスは存在の多義性について語っているのみならず、さらにその多義性の原理についても言及している⁸。

ブレンターノは、存在の諸義が単一の範疇に還元できないにしても、だからといってそれらが全くの無関係ではないとする。そして、アリストテレスによる存在の多義性の分類法とその分類の原理とを整理することで、存在の諸義がいかなる原理に従って派生してきたのかを分析しようとする。ブレンターノは、同名異義の間に段階を区別することで、見かけ上の矛盾を解消しようとする。すなわち、同名異義だからと言って、ただちに（相互に関連をもたない）偶然的な同名異義とは限らず、それらの中に類比が成立していることもありえるというのである（Brentano: 91）。このように考えるならば、アリストテレスによる「存在」というのにも多くの意味がある。しかしそれらは、或る一つのもの、或る一つのもの自然〔実在〕との関係において「ある」とか「存在する」とか言われるのであって、同語異義的ではなく、あたかも「健康的」と言われる多くの物事がすべて一つの「健康」との関係においてそう言われるようにである」（『形而上学』（出隆訳）1003a33）という表現も了解可能となる。一般に類比という事で通常理解されているのは、数学的比例関係のことであるが、アリストテレスが類比的であると考えている事例はそれに尽くされない。むしろ、同一の名称に関係づけられるという以上の関係が存在しない例も見られ、存在の諸義はむしろこれに当てはまる。すなわち、同一の概念〔実体〕に関係づけられているがゆえに同一の名称〔存在〕が与えられていると考えるのである（『形而上学』1045b25, 1061a8を参照）。かくして、ブレンターノは以下のように結論づける。「1）範疇の諸形式に従って分類されるオンは、種に分かたれる類のように同義的な概念ではなく、その意味によって区別される同名意義語としてある。2）オンは、異なった範疇にとって、たとえ同名意義的であるにしても、だからといって、それは単に偶然的な同名性ではなく、むしろ、それらの間には類比による統一がある。3）最後に、それらの中にある類比は二義的である。すなわち、ただ比例性の類比であるだけでなく、同一の名辞への類比でもある」（Brentano: 85）。ブレンターノによれば、存在の多様性は実体への関係の多様性を反映したものである。すなわち、実体への関係が多様であるのに応じて、存在も多様な仕方でも語られるというのである⁹。結局、ブレンターノは存在の多様性（諸存在の間の類比的関係）を実在論的に解消していることになる。

しかしながら、類比（＝述語づけ）による範疇分化の基礎づけは実在論的解釈を逸脱する可能性をはらんでいる。確かに、ブレンターノはそれが恣意的なものではなく、実体に即したものであることを強調している（Brentano: 114）。しかし、このような発想は、範疇論が判断と関連するというを示している。そして、実際、関係の範疇のように判断者が恣意的に設定しうるような場合も考えられる。また、

⁷Vgl. GA1: 287, Brentano, Franz, *Von der mannigfachen Bedeutung des Seienden nach Aristoteles*, 184f.

⁸ただし、それらは一見すると互いに矛盾しあっているように見える。まず、「一も存在者も存在するものにとっての類であることはできない」（『形而上学』998b22、訳文は岩波文庫版による）とし、存在の様々な意義を単一の類や範疇に還元できないとしている。すると、存在という語は同一の語でもって別々の意義を指しているということになり、同名異義的であるということになる。しかし同時に、アリストテレスは存在の多義性は同名異義的ではないとし、アナロジー的關係を認めている。「存在」というのにも多くの意味がある。しかしそれらは、或る一つのもの、或る一つのもの自然〔実在〕との関係において「ある」とか「存在する」とか言われるのであって、同語異義的ではなく、あたかも「健康的」と言われる多くの物事がすべて一つの「健康」との関係においてそう言われるようにである」（『形而上学』1003a33）。

⁹存在のあり方が実体への関係によって規定されるということは、存在が自己完結的なものではもはやなく、人間との相関関係の中で出現するようなものであることを示している。人間と物との関係性の回路（文脈）こそが存在を生み出すのである。

ブレンターノによれば、存在の類比を成立させているのは、存在の諸原理である。その意味では、ブレンターノが諸範疇を実在的なものと考えたのは理解できる。しかしながら、それらの諸原理が認知されるためには何らかの原初的な経験が前提されるのでなくてはならない。このような観点から、アリストテレスを読み直すとき、アリストテレス自身の内に循環が見られる。同時代の論理学が巻き込まれていたのはまさにこのような問題であった。

アリストテレスは、存在の多義性を実在への関係のあり方の多様性から説明し、同様な多義性の例として「健康」を挙げている。すなわち、「健康」には様々な意味があるが、それらは全て「健康」に関わるが故に「健康」と呼ばれるというのである（『形而上学』1003a33）。まず、本来の意味での「健康」が想定されている。例えば、病気や怪我をしておらず、日々の営みに支障が無いことはしばしば「健康」とされることがある。このような「規則」に従って、「私は健康である」とか言われる。しかし、「健康」という語はこの「規則」を逸脱した仕方でも用いられる。例えば、「粗食は健康である」と言うことができる。この場合、粗食は「規則」に従えば、「健康」たりえない。しかし、粗食をする者の健康を保つ。このような意味で、「粗食」や「温暖な気候」なども「健康」とされることがある。あるいは、「適度な運動は健康的である」と言うこともできる。これも「規則」から逸脱しているが、「健康を保つ」という意味で理解することも、「健康をもたらす」という意味で理解することもできる。また、「健康な顔色」という表現もある。これは「規則」に従ったものでも、「健康をたもつ」わけでも、「健康をもたらす」わけでもない。これは「健康のしるしである」という意味において「健康」とされることがある。さらに、アリストテレスが挙げている例以外にも、「この歯は健康である」という表現がある。歯そのものが日々の営みを行うわけではない。そのため、この表現において、先の「規則」をそのまま適用することはできない。しかし、歯の持ち主はこの歯のせいで日々の営みに支障を感じる場合がある。そこで、「この歯」に関しては、「健康」かそうでないかという区別をすれば、「健康」と呼ぶべきだということになる。「健康」の新たな意味、「その持ち主に健康をもたらすこと」が派生することになる。あるいは、「この精神は健康である」、「この判断は健康である」という表現も可能である。この場合も、適用対象が人間ではなく、「規則」を逸脱している。しかし、この場合、「異常ではない」、「逸脱してない」という点で、人間：健康＝精神：健康という類比は理解可能である。以上のような思考に従うならば、通常の語法から逸脱するような事例であっても、「健康」か「不健康」かという区別は何らかの意味を示しうるということになる。「不健康な三角形」という表現は、通常なされない。しかし、詩的な表現として理解することや、幾何学において球面上にあるため内角の和が二直角よりも多い三角形のことを指すと理解することも可能であろう。

人は「健康」という語の根本的な経験を持つ。ただし、その根本的な経験に即した場合にのみ、この語を用いるわけではない。むしろ、それを様々な状況に適用してしまう。確かに、「規則」にはかなっていないかもしれないが、新しい状況において適用することで理解されうる場合もある。新たな意味が発見されるのである。場合によっては、このような新しい適用も普通の使用法として定着していくことがありうる。このように「健康」の概念が拡張されることによって、本来の意味での「健康」の意味も変化することが考えられる。例えば、身体的な健康だけでは不十分であり、精神的な健康も併せ持つときはじめて「健康」と見なされるようになっている。

このような問題は本来の意味が抽象的になるほど発生する。例えば、アリストテレスは「よい」という語も類比的に用いられるとしている。「さらにまた、「善（アガトーン）」ということは、「有 [存在]（オン）」というのと同じだけの多くの仕方でも語られるがゆえに、（すなわち、本質にあたってはたとえば神や知性（ヌース）が、質にあたってはもろもろの卓越性（徳）が、量にあたっては適度が、関係にあたっては有用が、時間にあたっては好機（カイロス）が、場所にあたっては適住地がというふうに、それらがいずれも善だとされる、）」（『ニコマコス倫理学』（高田三郎訳）1096a23）。これらの事例においても、先程の原則が成立している。すなわち、根本的な経験に即して用いられるだけでなく、新しい状

況においても適用され、新たな意味を獲得するに至っている。そして、それらを通して、「よい」という概念が拡張され、新たな規定を受けるようになっている。

アリストテレスは「存在」も類比に従って統合されるようなものであると考えている。すなわち、「存在」に関しては根本的な経験がある。恐らくそれは身の回りにある物であろう。ウーシアとはもともと資産を意味していたと指摘されている¹⁰。ウーシアはその実体性を資産が属する世界から得ていたというのである (PIA: 26, 50)。その根本的な経験から析出した見方に従って、人間はそれ以外のものにも「存在」の概念を適用するようになり、新たな物事が「存在」であると見なされるようになる。そして、それにともなって、本来的な「存在」の概念も変容をとげる。例えば、アリストテレスにおいて、ウーシアはもはや資産という意味では用いられず、抽象的な実体性あるいは本質 (Was-sein) を表すものとして理解されている (PIA: 26)。私たちはそのような多義性の内で「存在」を思惟しているのであり、今後も「存在」の名のもとにそれを続けているのである。このように考えてくると、アリストテレスが「実体」と見なしたものすら、自明なものではなく、類比的なあり方をしていると考えることも可能になる。

以上において見たように、ブレンターノが「同じ名辞への類比」と整理している類比の背後には循環的な思考の働きが見られる。まず、何らかの事柄に関する本来的な経験がある。そして、その発想に基づいて、本来的な意味が必ずしもそのまま適用できない他の場合においても、類似した使用法が新たに派生する。このような新たな使用法は、本来の意味に付加されるだけではなく、本来の意味に変容をもたらすことすらある¹¹。

哲学は「存在とは何か」という問いとともに始まったが、存在が問題となりうるためにはまず、ある特定の仕方での「存在」のあり方やそれへの関わり方の受容が必要である。そして、このような受容に依拠して行われる諸事物との交渉関係の経験は他の事物への関わり方のモデルとなることができる。先行する存在理解に即して、「存在」への関わり方が遂行されることになる。しかし、そのような諸々の関わりは、当初の仕方での「存在」のあり方に還元しえないものへの出会いをももたらし、「存在」の新たなあり方や新たな関わり方を発見させることにつながる。そして、このことは、それと同時に、当初の事柄についての関わり方を変様させたり、豊富にしたりする可能性をはらんでいる。このように、「存在」の理解は、根本的な経験とその適用との相互循環関係の中を動いている。一般的な「存在」概念に依拠しながら、この関係の中に入っていき、当初の「存在」概念の変様を経験することが「存在」に接近することなのであり、存在への接近は不可避的に再帰的な「移行」として遂行されることになる。

3.3 「移行」の体験に基づく知

3.2節においては、哲学の本来的な主題が「移行」であったことを見たが、現代のポストモダンの状況の中で「移行」の概念は再び主題としての位置を取り戻すに至っている。現代において「知の再帰性」が問題となっていることがこのような再主題化をもたらしたと考えることができる。3.3節では、現代における「移行」の再主題化は、「移行」一般のモデルを提供することで、知の再帰化という新しい状況に対する対応の役割を果たしうることを示すことが課題となる。

¹⁰Martin Heidegger, "Phänomenologische Interpretation zu Aristoteles", *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, Bd. 6, 1989: 26, 50.

¹¹プラトンは、二分法を駆使して、これ以上、差異化できないところまでいくことによって、定義が得られるとしている。「いまや君と私は、〈魚釣師の技術〉ということについて、ただその名前についてだけ合意しているのではなく、その事柄自体を規定する言論 (定義) をも、十分に捉えたことになる」(221A)。なるほど、その内容について区別できなくなることにより、異なった対象について議論しあっているといった問題は回避できる (不可識別者同一の原理)。しかし、そのことは内実の理解に至っているとは限らない。むしろ、その対象について、体験と結びついた文脈を獲得しているかどうかの方が重要である。それが *definitio* である (ハイデガーのアリストテレス解釈における「定義」の議論を見よ)。ただし、プラトンの二分法による議論は、単一の尺度だけに依拠していない (例えば、ソフィストの技術は多重の文脈の中で規定されている) ため、この問題を回避しており、経験と結びついた文脈を与えることに成功している。

3.2節においてみた「移行」の着想はその後の哲学の歴史の中でも繰り返し論じられた。中でも、知の基盤が揺らぎ、その基礎づけの再構築が求められるようになった現代の思想においては「移行」が中心的な主題となっている。ここでは、このような「移行」の哲学史を詳細に記述することはできないが、現代思想の揺籃の地となった20世紀初頭のドイツの状況に限定して、「移行」の問題がどのようにして再主題化されていったのかを見ておくことにする。20世紀の初頭のドイツ哲学は、観念論と実在論の間の対立によって規定されていた。すなわち、一方においては、「カントに還れ」という言葉に象徴されているように観念論的傾向が強かった。他方において、ラスクは、真理は主観が受け容れるべきものとして、主観の前に現れ、それを受容し、分析することが主観の役割であると主張し、観念論には実在論的基礎が必要であるとした¹²。

とはいえ、ラスクは素朴に実体を想定するような素朴な実在論に回帰することを主張したわけではなかった。むしろ、判断を下す主観が被らざるをえない事実性の次元を指摘しようとしていた。判断において主観が果たす役割は、「対象そのもの」を受容し、それを分析することである。この役割を果たす際、主観は二重・三重の事実性にさらされる。まず第一に、質料を媒介として形式同士が結合しているという事実性があり、主観はそれを引き受けざるをえない。「対象そのもの」における質料と形式との結合は偶然的なものでありながら、引き受けざるをえない事実性として立ち現れる。そしてさらに、この形式は、これが向妥当する質料を媒介として、さらに他の形式とも結びついていく。そのような意味で、「対象そのもの」は、顕在化しないまま、他の「形式」との関係を隠し持っている。そして第二に、判断は主観と「対象そのもの」との偶然的な遭遇という事実性の中で遂行されざるをえない。すなわち、ラスクは主観として超越的なものを考えておらず、単なる個別的な存在者を考えているのであるが、そのような一存在者としての判断主観は、対象との遭遇状況の中で、以上において見たような潜在的な関連を引き受け、それを顕在化させてゆかねばならない。

その際、ラスクによれば、「反省的範疇」が、対象を構成する範疇を発見するための「発見的原理」として機能する。「反省的範疇」とは、例えば、「同一性」のように、客観のあり方とは無関係に主観が客観に適用する範疇のことで、客観の内実を構成する「構成的範疇」と対比される。さしあたり、反省的範疇は対象のあり方とは無関係であるが、潜在的な関連を顕在化させるのに役立つ。まず、主観は、「構成的範疇」の内実とは無関係に「反省的範疇」を勝手に対象に適用する。だが、このような「反省的範疇」は両者の間に共通する要素の代用品として機能し、両存在者の間に共通する要素が析出されるきっかけとなる。このように、反省的範疇を適用することによって、新たな構成的範疇が発見され、新たな認識へと促すことになる。ラスクは「単なる反省的な関係性の数だけ、その背後にあり、見落とされてきた本来は構成的な形式がある。反省的な関係もまた、諸領域に共通していながらも、排除された規定的内容契機を指し示している。この内容契機には、構成的内容の抽象しうる共通なものが対応している」(L2-163)と述べている。以上においてみたように、判断は主観と客観との事実的な関係において繰り返し広げられる事実的な交渉関係において成立するのである。

このような着想はハイデガーによって受け継がれ、さらにデリダの「代補」の理論によって明確化される¹³。代補とは、〈欲望の対象となりながらも、未だ獲得されていないようなものの代理をなすもの〉のことである。この対象は欲望されつつも、それ自身としては不在であるため、その具体的な内実は無規定なままである。この対象は、代補されることによって理念化され、そのことによってさらなる欲望を駆り立て、追求されることになる。そして、この追求の過程において、その内実が徐々に具体的に規定されるようになっていく。ここにおいては、代補が先行しており、具体的な内実の充実は後からやってくる。この論理は記号においても当てはまる。すなわち、記号において意味されるものは、

¹²この点については拙論「新カント派挫折の意味」関西哲学会『アルケー』No.9, 2001: pp.106-120を参照。なお、ラスクからの引用はLask, Emil, "Die Logik der Philosophie und die Kategorienlehre", *Gesammelte Schriften in drei Bänden, Band. 2*, 1923/24の頁づけによる。

¹³Derrida, Jacques, *De la grammatologie*, 1967: 207f.

本来形式的なものでしかなく、記号を介して語られ、具体的に用いられる中で、その内実が充実されてくるようなものなのである¹⁴。デリダは正義や民主主義といった理念をそのような仕方と考えている。

このような着想は様々な対概念のアポリアを回避するすべを教えてくれる。1) 主観と客観については、主観と客観が形成される状況へと回帰することが必要となる。2) 能動と受動に対しては、能動と受動が区別されるような図式を支えているものへと遡及することが必要となる。3) 感性か悟性かという対立に対しても、両者がどのような状況で生み出され、どのような状況で対立しあっているのかを考えることが必要となる。4) 個別か普遍かという対立については、個別や普遍という対比を生み出した文脈を考え直すことが不可欠となる。これらのことは、状況的思考、中動相、判断力、典型といった方法論的概念によってまとめることができる。いずれにしても、「移行」が現代思想の中心的な主題となったことは明らかに見て取ることができる。このように、哲学における存在への問いは、「存在」を能動と受動、対象と方法とが区別しがたく交錯する「移行」の中で生成するものとして理解させる途を切り開いたのである。そして同時に、このような事柄の「内容」についての経験が、方法論として活用されるに至った。

以上のような諸議論はあまりにも抽象的なもののように思われるかもしれないが、これは生物が自然の中で生きることとさほど異なっているわけではない。上で見たように、〈思考〉とは相互作用の中で新たな関係性 [=回路、記号] を紡ぎ出すことであったが、その領域は、生命一般のみならず、物質の領域にまで連続的に広がっていると考えることができる。だとすれば、〈思考〉とは存在の生成のあり方であるということになり、逆に、存在の生成は〈思考〉によって達成されるということになる。ここにおいて、〈思考〉と存在とは相即的な関係にあることになり、同一の相互作用のネットワークを、文脈に応じて、〈思考〉としても、存在としても解釈することが可能となる。その総体こそが最も全体的な思惟としての本来の意味での〈ロゴス〉ともでもいふべきものであり、そのあり方は存在のあり方と合致することになる。私たちに可能なのは、思考の世界に沈潜しながらも、試行錯誤を繰り返す中で〈ロゴス〉を望見することだということになる¹⁵。ここにおいて、「知」は存在論的に再帰的なものであると見なされるに至ったのである。

さて、ギデنزの後期近代社会においては、一方において、知の専門化が進みながらも、他方において、その専門的知識は狭隘化し、全体としての信頼性を喪失しつつあるというアポリアが発生すると指摘していた¹⁶。このような状況の中では、個人はもはや専門家の提供する知をたやすく鵜呑みにすることはできず、その都度の状況に応じて吟味することが求められる。その方策を提供することが「市民性教育」の課題となっていた。以上において見てきたように、哲学は「移行」を主題としてきたが、中でも、知の基盤が揺らいだ現代においては「移行」が知の基礎づけに代わる役割を果たすに至っていた。だとすれば、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、それに対する対応を提供するものであると解釈することができる。なるほど、知のアポリアに各個人が完全に対応することは困難ではある。しかし、哲学の経験が示しているように、「移行」に慣れ親しむことは対処法の手がかりをもつことであり、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「知の再帰化」に対応するものであり、市民性教育において基盤の役割を果たすことができるのである。

¹⁴Derrida, Jacques, *La Voix et le phénomène. Introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*, 1967: 98-99.

¹⁵デリダといえどもその運命を免れない。脱構築という思考法は音声中心主義からこぼれ落ちるものに注目しようとするが、それとても、そのような思考がいかなる帰結を及ぼすのかを見通しているわけではなく、むしろ、新たな〈回路〉を提示することで〈ロゴス〉の生成に寄与する営みなのである。プラトンやアリストテレスの時代、ギリシア人は「日常性」に没頭し、それに導かれてしまうという停滞状況に陥ってしまった。このような危険性に抗するために、ギリシア人は哲学や弁論術を提起し、言葉を取り戻そうとした(108f.)。これにならうならば、語ることを通して〈ロゴス〉を生き生きとさせること、それこそが人間に課せられた役割であり、現在においてもそのことに変わりはないのである。

¹⁶この点については拙論「再帰的近代のアポリアと市民性教育の課題」を参照。

3.4 「移行」による「自己」の縫い直し

3.3節においては、哲学が主題とする「移行」の概念が「知の再帰性」という状況に対応するものであることをみた。しかし、哲学における「移行」は知のあり方のみに関わるわけではなく、知を遂行する人間の生のあり方にも密接に関連している。そこで、哲学における「移行」が「自己の再帰性」という問題に対応するものでもあることを示すことが3.4節の課題となる。

以上において見たように、哲学は「移行」を主題としてきたが、それと同時に、哲学はその営みそれ自身が「移行」でもあった。すなわち、哲学は、その内容においてのみならず、その形式においても、「移行」であった。実際、「移行」を体現するプラトンの対話篇は哲学的思考の典型例であると見なされた。哲学において対話が重視されるのは、一方的な論証は相手の存在を無視してしまうからである。「…こうしていま初めてお会いしたというのに、短い言葉のやりとりで討論を進めることをしないで、まるで弁論を披露するような調子で—自分だけで話すにせよ、他の人を相手に話すにせよ—長々と長口舌をくりひろげるのは、私としては何となく憚られるところです」(217D)」¹⁷。そしてさらに、プラトンの対話編に見られるように、哲学の出発点は日常性ないしドクサの吟味に始まる。なるほど、それは普段慣れ親しんだものの見方に対する批判である。その意味では、習慣にしがみついている人にとっては不愉快な経験である。実際、ソクラテスに問いかけられた者は困惑し、場合によっては、怒り始める。また、徹底的な懐疑はあらゆるものを破壊することが可能であり、ニーチェが記述しているようなニヒリズムにまで至りかねない。その意味では、反社会的である。これらの事例からすると、哲学は人を不安にするものでしかないように思われる。しかしながら、哲学において、吟味は目標ではなく、手段である。哲学が目ざすのは真理であり、根源的なものであり、さらに、将来の諸可能性である。そのことは懐疑論やニヒリズムにおいてすら当てはまる。デカルトの方法的懐疑は確かなものへと回帰するために、不確かな習慣を否定していく。つまり、習慣へのしがみつきの背景にはニヒリズムに対する不安があるが、そのような欺瞞を解消することが必要だということである。哲学は常に肯定を目ざす。ただし、それは習慣へのしがみつきの墮してはならないため、往還が求められる。一方において、哲学は再帰性そのものである。確かに、それは不安を呼び覚ますものかもしれない。しかし、哲学はその中で肯定を求め、さらに、往還を重ねる中で、もはや否定できないものを堆積させていく営みである。例えば、理論的懐疑は行為によって飛び越されてしまう。哲学においてはそのような経験が反復される。哲学は「経験の回復」であり、「経験の隔離」に対する抵抗となる。したがって、他方において哲学は再帰性に対する耐性を構築するものでもある。

したがって、「移行」としての哲学はなにも知に関わるだけではなく、むしろ、知という営みを行う者の変様、しかも、治癒的変様にも関わってくることになる。ヘレニズム時代、ローマ時代において人々はグローバル化（の最も初期の形態のうちの一つ）という危機を経験しており、その意味では現代の私たちと同様の問題に直面していた。その中で、その危機に対処する役割を果たしたのが哲学であった。ピエール・アドによれば、ヘレニズムやローマ期の哲学にとって、哲学とは「生き方(une manière de vivre)」を意味していた¹⁸。しかも、それは、知の獲得や徳の実践といった状態に還元されない、「あり方の根源的転換や根源的変様を要求する魂の進歩の方法」であった(Hadot:290)。その意味では「移行」

¹⁷ 「もしかして議論が長くなるために君が苦勞して、つらい思いをするようなことがあったら、その責任はこの私にあるのではなくて、ここにいる君の仲間の人たちにあるのだと思ってくれたまえ」(218A)。ここには、対話のコスト(つらさ)は誰かの個人に帰せられるのではなく、参加者が全員で担わねばならないことが示されている。

また、対話は、その対象についてのみならず、そのあり方の指針をも含んでおり、自己言及的なあり方を行っている。対話のルール自身が対話の中で形成される。「およそ重大な仕事は首尾よくなしとげられなければならない場合には、そのような事柄については、当の最も重大な事柄に入る前に、まず些細で比較的容易な事柄においてそのやり方を練習しなければならないというふうに、古来からすべての人に考えられている」(218D)。対話には方法論を練り上げるという方法論的側面が含まれている。

¹⁸ Hadot, Pierre, *Exercices spirituels et philosophie antique*, 1993, Hadot, Pierre, *La Philosophie comme manière de vivre*, 2001.

の実践ということが出来る。その際、出発点として想定されているのが、世界との生き生きとした交渉関係を喪失して硬直化してしまい、不安に満ちている日常生活である。哲学はそこから脱却し、「魂の平静さ（アタラクシア）、内面の自由（アウトアルケイア）、宇宙的意識」を求める営みである（Hadot:291）。

その意味で、哲学は「不安を癒すことを目的とする治療」でもある。ヌスバウムもまた同様の文脈から「人間の生の医師」であるとしている¹⁹。哲学はその営みを通して魂を病という現状から健やかな状態へと移行させることを目指す。なるほど、ストア派に代表される当時の哲学には魂の平和を確保するために、世俗的な事柄から距離を取ることを勧めているが、それで問題が解決するわけではなく、むしろ、人々を引き裂く様々な諸要求とどのように関わっていくのかに哲学の課題が現れてくることになる。アドと同様に、ヌスバウムは当時の哲学が諸要求の間の様々な緊張関係の調停に取り組んでいたことを具体的に示している。

ヌスバウムは以下のような四つの緊張関係を挙げている。まず第一に、仲間に対する冷静な観察と共感の間に緊張関係がある。例えば、医者は冷静な観察者でなくてはならないが、癒すべき患者の個別的な状況に触れるためには共感を必要とする。仲間との関係においても同様である。人間が目指す幸福は複雑な現象であるから、冷静な観察に基づく理論はドグマになりかねない。かくして、理論と実践の間の循環的な態度が求められることになる。さらに第二に、感情からの自由と共感との緊張関係がある。確かに、物事への固執という感情に囚われるべきではなく、哲学はそのような感情から自由になることを説いている。しかし、だからといって、すべての感情から脱却せねばならないということまではいえない。そもそも、感情から全くの自由であるということは孤立を意味し、それは人間の幸福とはいえないであろう。心惑わされるべきではないささいな事柄にとらわれないでいることは、全てから超然としていることとは異なっている。後者は神のごときあり方であり、前者こそが人間の本性にかなっている。人間にいやおうなく降りかかってくる苦悩は根絶しがたいのであり、だからこそ、それを癒すための仲間が必要であり、配慮が必要である。そのような人間の条件の中での完成こそが求められるべきものであろう。だとすれば、共感是不可欠な事柄となり、それが自己の幸福を支えていることになる。第三に、アタラクシア（心の平静）とコミットメントの間にも緊張関係がある。しかし、考えてみるということですら、一種のコミットメントである。また、一緒にいるという他者へのコミットメントが無ければ、求められるべき課題も消失してしまうであろう。だとすれば、一生懸命考えることや仲間をもつということになるほどリスクかもしれないが、同時に、幸福のための条件であるということもできる。これらのことから全く離れた人生はありえないのである。だとすれば、目指すべきものはこれらの有限性をひきうけつつのものでなくてはならない。この問題は第四の個人と政治の間の緊張関係につながっている。なるほど、当時の哲学は個人主義的な印象を与える。しかし、その個人の感情といえども社会的に構築されるのであるから、政治の次元から切り離されるべきではない。例えば、教育がなければ徳もまたありえないが、教育は社会的な営みである。したがって、政治の次元から全く超然としていることはできない。むしろ、幸福が可能となるような社会条件を考慮することは幸福にとって不可欠のこととなる。そもそも、感情を個人的なものに見なす近代的な文脈（＝ストア派を個人主義的に解釈する文脈）に問題があることがわかる。むしろ、感情に社会的文脈を取り戻すことが必要なのである。

このように、哲学は、様々なしがらみからの脱却を検討してみることによって、逆に、様々な事柄との関係性の内において自己を配慮することを教えていることになる。ヌスバウムは以下の点を成果としてまとめている。1) まず、個別的なニーズや動機に注目し、それを配慮する必要がある。2) 相手との関係をつくる語りや書き方は単なる手段ではなく、それ自身重要な役割を果たしている。3) 良き選択のためには個別状況への配慮が不可欠となる。4) 人を左右する感情は社会的な構築物であり、状況によって変様しうる。5) 表面的な欲求と深い意味において求められるべきものとを区別していかねばならない。ただし、両者の間には絡み合いの構造があるので、それらを解きほぐしながら、より高次元

¹⁹Nussbaum, Martha, *The Therapy of Desire*, 1994: 484f.

元での達成を求める必要がある。6) 治療と真理は対立することがあるが、重要なのは両立である。7) 生徒を教導するためには生徒の自律性を発揮させねばならない。なるほど、生徒は様々なものに囚われているので、教導が必要であるが、その教導は他律的であるよりも、自律的であった方が効果的である。すなわち、自己批判こそが病を癒す最も強力なやり方である。この結論は、「古代の哲学は、探求、助け合い、魂の支えの共同での努力や共同体を想定していた」(303)というアドの主張とも一致している。

このように、哲学は単に知の次元における移行に関わるだけではない。哲学における移行は自己のあり方の移行でもある。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。このように、哲学は、認識を自分の幸福を達成するという文脈のもとに位置づけなおし、それらとの関係を再調整することを目ざす営みなのである。

ここにおいて、再帰的近代における哲学の独特な役割が明確になる。近代は手に負えないものを隔離し、専門家の手にゆだねてきた。なるほど、そうすることによって個々の問題に関するリスクを低下させることはできるかもしれない。しかし、諸問題に対応する個人の能力を低下させるとともに、個々の問題をより全体的な視野から見る機会を奪ってきたともいえる。さらに、専門家の知識の受動的な受容は、自己とは無関係なものに適応させることであり、自己を空しいものとしてしまう。個人は周囲への適応に安心を委ねてしまっているが故に、自分の置かれた状況(土着性)へのまなざしを喪失してしまったのである。これらの結果として、近代は個人を自律させるというよりは、個人の自閉を押し進めてきたのである。このような近代の趨勢に抵抗しつつ、個人に対して自閉からの開けを要求することが必要となる。

とはいえ、自閉からの開けは不安を呼び覚ますものであるように思われる。これに対して、ハイデガーは、哲学とは「土着性」という根源へと還ることであるとし、移行と土着性とは相即するとしている。彼にとって、哲学は日常の営みからの離脱ではない。むしろ、日常の営みを可能ならしめている状況へと還帰することである。それは、その状況が、絡み合いとして構築されていることに直面することであると同時に、そこへと巻き込まれていることによって、支えられてもいることの発見でもある。状況へと巻き込まれ、そのなかでの様々な事象との交渉関係を繰り広げることが、同時に、物の見方や考え方の「移行」の条件となる。このように考えるならば、移行と安心は相反するものではなくなる。むしろ、巻き込まれた状況の中で様々な関わりを練り上げていくこと(移行)こそが慣れ親しんだ日常性を形成することにつながる。ここにおいて、(吟味や批判を前提とする)創造性と基本的信頼は相反的なものではなくなる。しかも、空しい自己による適応ではない仕方での充実が可能となる。

後期近代においては再帰性が重要になっており、また、それが問題を引き起こしているにもかかわらず、再帰性そのものがそれとしては教えられてこなかった。これに対して、哲学は、再帰性を主題化して扱ってきた蓄積をもっており、この問題に寄与することができる。まず第一に、「移行」を自覚的に遂行することで、再帰性を自覚させることができる。そして第二に、「移行」は自己が置かれた状況を自覚化させることでもあり、そのことは、再帰性を支える信頼を形成することにつながる。子どもは積み木を組み立てたり、壊したりすることを反復する中で、自信と創造力を形成していくが、それと同様に、哲学は、観念を壊して組み立てることを反復することで、再帰性への耐性を養い、再帰性の旅へと誘う。哲学とは今、ここにおいて、生きなおすことなのである。

3.5 「移行」による、公共性の再構築

3.5節においては、「移行」をめぐる以上の議論を踏まえた上で、「移行」という発想が市民性教育という領域においてどのような視座を切り開くことができるのかについて論じる。まず、市民の活動空間である「公共性」のあり方が、そのモデルとなった市民社会における「公共性」と比べて、変容し、袋小

路に入っていることを、ハーバーマスの議論に依拠しながら考察する。そして、公共性の行き詰まりを再編するための概念枠組みをフーコーの議論から析出する。その上で、メルッチを参照しながら、「公共性」を「移行」という発想から捉え直すことで、市民性教育で考えられるべき「公共性」の概念を形成することにする。

あらゆる事柄（たとえば、私的な体験から形而上学的な問題に至るまで）を「移行」という観点から論じることができる。そして、その多様な事柄を論じることにおいて「移行」は成立しうる。しかし、今、ここにおいて、生きなおすにあたって、その基盤となるべき事柄がある。「移行」すべき者どもが生きている場そのものである。もちろん、それとても多様なものごとが関わっているが、それらこそが多くの人にとって共通の関心事となるはずである。その意味で、「公共的な事柄」ということもできるかもしれない。もちろん、生きている場は自然的なものでもありうるが、その場合でも、その主題は私たちをとりまくものとして公共的な意味を帯びることになる。

ハーバーマスは民主主義の基盤をなすものを公共性であるとし、『公共性の構造転換』においてその成立と凋落について語っている²⁰。彼に記述に基づいて、まず、市民性教育の目標となる「公共性」が本来どのようなものであったのか、そして、「公共性」はどのようにして凋落していったのか、その上で、現代における「公共性」の可能性について検討することにする。

近代的な意味での政治とは従来の封建的な権力者と新たに勃興してきた市民層との権力闘争として始まった。当時、裕福な市民層は経済を通しての影響力を行使することは可能になったが、政治参加への道は開かれていなかった。従来の公権力に対抗するための方策そのものが考案されねばならなかった。そのような試行錯誤は新聞、雑誌や結社 (Assoziation)、サロンにおける議論の中で遂行されたが、それこそが「公共性」と呼ばれるものであった。ただし、このような政治的な機能をもった公共性は突然出現したわけではない。ハーバーマスによれば、政治的公共性には文芸的公共性が先行していた。文芸的公共性とはサロンやカフェでかわされる文化一般についての「おしゃべり」であり、もともとは宮廷における生活として営まれていた活動を裕福な市民層が模倣したものである。しかし、このような「文芸的公共性」は1)「社会的地位を度外視する社交様式」、2)「それまで問題なく通用していた領域の問題化」、3)「公衆の原理的な非閉鎖性」(ハーバーマス 56 頁)をもたらした。そして、それは「それ自身の内部で旋回する公共の論議の練習場であり、これは民間人が彼らの新しい私的存在の直接の経験についておこなう自己啓蒙の課程であった」(ハーバーマス 48 頁)。このような文芸的公共性での「練習」に基づいて公共性は政治をも主題とするようになっていった。

その際、政治を規定する基本的イメージが変容することになった。というのも、それ以前の政治のモデルとなっていたのは、封建的な権力者による統治、あるいは、権力者間の闘争であった。それに対して、新たに誕生した公衆は自らの属する「小家族的私生活圏」をモデルとして政治的空間を考えるようになっていった。ハーバーマスは、それを(現実との葛藤はあったとしても)「自由と愛と教養という理念」(ハーバーマス 69 頁)の場であったとしている。新たに成立してきた市民層の生活感覚が新たな政治のあり方を内容的にも形式的にも規定することになったのである。すなわち、政治の内容は「親密化された私生活圏の権利経験をいわば後楯にして、規制の国王的権威に反抗する」(ハーバーマス 73 頁)こととなる。また、政治の形式とはまずもって、権威の吟味であり、批判(批評)であり、教養ある者同士による「議論」であった。やがて、この議論は、市民層の勃興を背景として、「常識」ある人々の「公論」として認められるようになり、その延長線上に、議会が公論の場として理解され、公権力に対応する役割を担うようになっていった。ここから読み取れるのは、政治的公共性の形式と内容の歴史性である。それは(市民生活という)特定の生活感覚に依拠した形式によって、(王権に対抗するという)具体的な内容を主張するものであった。その意味では、公共性の成立には多様な人々の平等な参加という大きな意義を認めることができるが、同時に、それを支えるものは特殊なものであり、普遍性を備えてい

²⁰ユルゲン・ハーバーマス(細谷貞雄・山田正行訳)『公共性の構造転換』19942 [=Habermas, Jürgen, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, 1990]。以下、同書からの引用は翻訳による。

たわけではない。

したがって、公共性の概念は時代背景の変容とともに凋落を経験することになる。ヘーゲルやマルクスによる批判に現れているように、現実の公論は特定の人々による特定の利害関係の主張でしかなかった（イデーはイデオロギーに転化してしまう）。そこから排除されている人々もまた公共性の中へと入ってくることを主張する。先行する階級がモデルとなって権力の拡大が行われることになる。ここにおいて、政治の事柄は、もはや公権力への抵抗ではなくなり、財の分配となる。福祉社会の成立である。「福祉国家では、なによりも管理と配分と保障がおこなわれるが、このような国家では、たえず行政行為に包摂される国民の「政治的関心」は、主として職業別に拘束された要求項目に限定されてしまう。しして彼らはこれらの要求の効果的代弁を、大組織に委託することになる」（ハーバーマス 279 頁）。なるほど、ここでの公共性もまた（財の独占者に対する批判と抵抗という）先行する図式の上で遂行されている。しかし同時に、担い手の生活感覚や要求の事柄は大きく変貌している。まず、担い手は持たざる者であり、その意味では、一般大衆という不可視の存在である。また、私有財産という自己抑制の原理も機能しにくいため、相互吟味が機能しにくくなる。そのため、無制限で無責任な要求へと転化しかねない（福祉社会という無責任社会）。これと並行して、内容面での変容が生じる。私的所有の事柄、例えば、企業は公的なものと見なされるようになり、政府との違いは小さくなっていき、逆に、家庭のことがらは私的な事柄とされ、議論の場から排除されていく。このような社会と個人との二極分化の中で、私的なものと公的なものとの間の生き生きとした関係が失われていく。それは、かつて公共性を担い支えていた市民層の社会的＝家族的ネットワーク（＝媒介としての公共性）が痩せ細るということの意味する。公共性を支えていた絡み合いが見えなくなってしまう。かくして、議論されるべき事柄の多くは制度と化してしまう。このように、実は公共性はきわめて歴史的な存在物であり、その文脈から切り離しえないものであったのである。なるほど、現実には制度や理念として存続していった。しかし、その後は、それを支える現実（市民と国王との対決）から切り離されたため、形骸化していった。すなわち、私的権利が保障され、語る場や居場所が保証されてしまえば、公共性へと出かけていくコストが支払われなくなってしまう。公共性の役割を代行するようになったのがマスメディアである。それはあらゆる議論を代行し、人々の思考をのっとることになる。「批判的公開性は操作的公開性によって駆逐される」（ハーバーマス 234 頁）。結局、すべてはシステムとなる（マスコミに踊らされる全体主義的な公共圏と市民社会的公共圏の対比）。このようにして、公共性の空疎化はシステムによる独裁に対する抵抗力を失ってしまう。経済成長が続くかぎりはこのような蜜月は続くが、気まぐれな金融市場は自己制御できないものとなり、人々の暮らしを大きく左右するものになってしまった。それに対して、空疎化した公共性はなすすべもないのである。

以上のようなハーバーマスの議論が示しているのは、公共性が有意義でありうるための条件である。公共性は、主題化されるべきでありながら、未だ光が当てられていない事柄について論じ、それを「あらしめる」、「出現させる」場合には有効でありうる。しかし、そこで論じられるようになった事柄は固定化し、自明化していくとき、凋落していくことになる。近代における「公共性」は、分配の政治を主題化したのが、やがて、それはシステムへと変貌していき、その生き生きとしたあり方を喪失してしまったのである。

公共性において語られている事柄と、語られるべき事柄（＝政治的なもの）の位置がずれている。このずれを修正しないと、人々を公共性へと呼び戻すことはできないし、また、その公共性は有効ではありえない（形象化するというその役割を果たせない）。一方において、人々の「（私生活への撤退からの）移行」が必要であるし、他方において、公共性の「（狭義の意味での分配の政治からの）移行」が必要となっている。このことが、「市民性教育としての哲学」の課題となる。

もちろん、ハーバーマス自身が公共性の再生について取り組んでいる。その際、そこに立ちはだかったのが、ルーマンのシステム論である。その主張によれば、システムの駒はシステムを俯瞰的に見るこ

とはできず、それゆえ、システムの包括的な改革はできない。この論点に直面して、ハーバーマス自身もまたマルクス主義（社会を大きな主体として見ること）を放棄している。全体を俯瞰することはできないし、そもそも、そんなことを主張するとすれば、全体主義になってしまう。ここから、ハーバーマスは公共性を手続きとして見るようになる（討議倫理学）。しかし、そうなると、討議もシステムの一つでしかなくなってしまう（討議システム）。そして、実際、現代における議会制民主主義の凋落はそのシステム化と無縁ではない。

しかしながら、議論の内容か形式かという二分法は成立するであろうか。また、システムに巻き込まれているということはただちにオートマティズムを意味するのであろうか。このような問いを立てるとき、ハーバーマスの手続き民主主義の問題が見えてくることになる。というのも、議論の内実は論争の中で確立されていくからである（デリダによる代補の論理）。その意味で、手続きは単なる手続きではなく、内実の生成でもある。合意ではなく、新たな観点や誘惑的なものの産出が重要である。その意味で、形式か内容かという二分法は成立しない。ハーバーマスは真理を命題真理に限定し、真理の開示性（絡み合いによって成就すること）を考慮に入れていない。また、普遍性ということで共有的なものを考えており、形成的普遍性について考慮に入れていない。このような限界ゆえに、主体とシステムを対比的に考える結果になってしまい、袋小路に入り込んでいく。むしろ、主体についての解釈を改める必要性がある。主体といえども自ら全てを意識するわけではない。むしろ、諸意識による調整によって全体が可能となる。センサーとしての各個人の感覚を全体へとフィードバックさせ、すりあわせをする必要性があるのである。逆の言い方をすれば、人間のような社会的存在にあっては、システムといえども、議論によるフィードバックを組み込んだものになっていなくてはならないのである。なるほど、それが全面的な改革である保障はないが、少なくとも、全体的な改善を志向するものではありうる。

そのように考えるならば、公共性の凋落の問題はシステム化と結びついているが、特に、空疎なシステム化（フィードバックの喪失）がネックになっていることがわかる。一方において、公共性における議論がシステム内的なもの（できあいの論理）になってしまっている。そして、他方において、語られるべき主題が公共性からこぼれ落ち、かつ、こぼれ落ちた言説は公共性ではない空間を形成し、そこに自閉してしまう。公論はロゴスによって制約されたものでなくてはならないが、それが可能であったのは、語る者が見られる者でもあったからである。公衆の大衆化、マス化は語る者を見えなくしてしまう（批判者の目を逃れ、自分たちで自己完結できる空間を作ってしまう）。その結果、ロゴスによる制約に服さない言説が流通することになってしまう。公共性からこぼれ落ちる言説を公共性に取り戻し、かつ、その言説をロゴスの制約にさらさねばならない。このように、「（私生活への撤退からの）移行」の必要性と公共性の「（狭義の意味での分配の政治からの）移行」の必要性は同一の出来事の両面なのである。

ここでフーコーによる権力論が重要な意味をもってくる。一般的に、権力とは一部の有力者が所有するものであると理解されてきた。それに対して、フーコーは権力は関係性の中に宿るものであることを示した²¹。すなわち、権力者が権力をもちうるのは、権力を振るわれる側の者たちがその権力を「承認」しているからである。たとえ最も生々しい暴力ですら、死をも恐れぬ人々に対しては権力としては機能しえない。そもそも、暴力は最も効率の悪い統治である。むしろ、各人が自ら進んで制度に従うならば、無用な軋轢を回避することができ効率的である。かくして、権力は、一方において排除という仕方で方向性を示しつつも、他方において、主体化を推進することで、成立するようなものなのである（その主体化において排除が現実化される）。したがって、フーコーは訓練のみならず言説（ディスクール）の流布もまた権力の発生源であるとする。すなわち、語らせ、聞くことの中で主体形成が行われ、それが権力関係を産出するというのである。このようにフーコーは権力論の転回を行った。このように部分的なもの（アナトモ・ポリティック）と全体的なもの（ビオ・ポリティック）とは絡み合っている。私生活への撤退と公共性の自閉とは相互に関連しあった布置であることが分かる。

²¹ Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, 1975, Foucault, Michel, *La volonté de savoir*, 1976.

ただし、このような着想は可能性をも切り開くものである。なるほど、フーコーはコントロールとして語るが、それはシステム化した権力関係を転回する可能性をも示唆している。そもそも、権力関係は一方的な搾取や抑圧ではなく、様々な必要性の両立の可能性を模索するものであり、その可能性の実現の一つのあり方ではある。重要なのはそれを全面的に否定することではなく、再編することなのである。その意味では、権力の問題との格闘（権力の批判）はそれ自体、権力関係の中で遂行されるようなものである（絡み合いの外にあつては有効ではない）。フーコーによればまずは語らせ、それを聞くことが主体形成であり、権力への巻き込みである。しかし、そこを出発点としなくては権力はもちろん、その批判もまた不可能となってしまう。フーコーは、アルチュセールが使い始めた *déplacement* という概念を用いて、権力への巻き込みを語っているが、そこからの離脱もまた *déplacement* として可能となる（移行、転調）。権力関係の固定化に対抗するためには、権力の生成のメカニズムについて自覚的になることが必要である。一方で、権力関係は自己に生きる場を提供するが、他方において、自己を制約しもある。まず第一に、自己の内面に自閉するのではなく、両側面の絡み合いを意識化することが必要となる（セルフ・モニタリングとフィードバック）。その上で、絡み合いをずらしていく可能性が検討課題となることができる。

イタリアの社会学者メルッチはミラノにおいて社会運動のフィールド・ワーク調査を行い、それらの社会運動のあり方が以上においてみてきたようなフーコー的権力のあり方によって編成されるようになっていくということを報告している²²。これは伝統的な公共性の概念に代わる、新しい公共性のあり方を示唆するものである。

メルッチは、70年代以降、従来の運動が衰退し、「新しい運動」が勃興しているという。ここで従来の運動とは、政党や組合に代表されるように、何らかのイデオロギーや動機を共有しあつた人々がその目的を達成することを旨として、組織化を行うというものである。このような運動観に基づいて、従来の運動研究は、ある集団の社会状況を分析し、そこから集合行為の原因を演繹するのが常であつた。ここでは、動機や目的は安定した定項として取り扱うことができると想定されている。これに対して、メルッチはエコロジーやフェミニズムの運動を例に取り上げ、上記のような運動観によってはうまく分析できないような運動が広まっているとしている。「運動の社会的空間はシステムのなかの別個のエリアとなり、もはや伝統的形式の連帯組織とは合致しないし、また従来型の政治的代表者のチャンネルとも合致しない」(ix)。メルッチはその背景として、「高度に差異化された複合社会に典型的な生活様式への関わりが増大するにつれて、人々は生存の痛みにさらされるという事実」(v)を指摘している。グローバリゼーションは諸制度の変容を迫り、様々な緊張を生み出している。これに対して、人々は「緊張をコントロールしようとして反応する」が(viii)、複雑な社会においては、全面的なコントロールは不可能であるため、運動は目的を目指して一直線に活動するようなものではありえず、一種の「記号」となる(viii)。だが同時に、このような運動は参加者に居場所を提供することで、緊張を緩和する役割を果たす。このような仕方では、「人間が自らの人生を意味あるものにしようとして利用する隠れたネットワークと、人間が権力と対決して自らの主張、要求、苦情を表現する公的動員」(v)とが関係するようになる。「今日の運動では、もはや外的目標は内的形態から分離され得ない」(83)。このことは、運動の顕在的側面を可能ならしめるためには、潜在的な側面が必要となるということの意味している(77)。「意味のオルタナティブなフレームワークを日常的に生産することにより集合行為が育まれる」(77)。

これらの運動においては、動機や目的はアプリオリなものではなく、むしろ、プロセスの中で形成されていくという側面が強くなっている。すなわち、一方において、参加者は運動に参加することで個人的インベストメントを求める。そうすると、単に目標達成のための「道具的」存在ではなく、運動自体が目標になる。「それ[現代的な運動]は、もはや単に目標達成のための「道具的」存在ではなく、そこではその運動自体が目標となっている」(64)。

²² 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 [=Melucci, Alberto, *Nomads of the present*, 1989]。以下、同書からの引用は翻訳により、頁づけのみを記す。

しかし、他方において、運動が運動である以上、それは趣味のサークルとは区別され、何らかの意義ある達成を求めるものでもある。「運動が要請するのは、アイデンティティと合意を生み出すような調整装置によって、人々の日常的生存に適用されるコントロールを増大すること」(xvii)である。このように、運動において行為の意味の個人的および集合的な再獲得が中心課題となる。目的、動機といったそれぞれの軸に照らし合わせて、運動のあり方は、学習プロセスにより、何度もモデル化し直されることになる。「その運動組織は自己言及的 (self-referential) 性格を有している」(65)。その結果、「運動とは、イデオログがそれに課する整合的な統一目標に従って動く実体ではない。それは、行為のシステムであり、社会的行為の様々な異なるレベルと意味との間で揺れ動く複合的なネットワークである。運動のアイデンティティは、与件でもなければ本質でもない。行為者間の交換、交渉、決定、紛争の結果である」(x)。紛争は、生物的・愛情関係的・シンボリックの局面とかかわるところの、また時間や空間や「他者」と関わりとるところの、自我の定義へと及んでゆく。個人と情報が循環する交換システム。運動組織は自己言及的性格をもつにいたる。

ここにおいて重要なのは、参加者自身がこれらの絡み合った相互関係に対して意識的となっているという点である。「人々は行為し計画する能力自体へと行為する。社会システムは、開放的「可塑的」であり、かつ自己言及的な行為に向かうシステム的能力を発見したのである」(45)。このことにより、一方において、当たり前との与件だと見なされていたことすら、状況次第では変貌しうるものとして、交渉の余地のあるものと見なされるようになる。すなわち、「かつては社会の「自然的」特徴の再生産と見なされていたものが、社会的介入の場となり、かつての自然法則は社会行為の対象へと変貌する」(46)。例えば、ジェンダーは自然的与件の問題ではなく、社会的構築によるものであると見なされるようになる。これと平行して、他方において、自らの自己ですら、もはや自明ではなく、交渉の結果発生するものとして見なされるようになる。紛争は、生物的・愛情関係的・シンボリックの局面とかかわるところの、また時間や空間や「他者」と関わりとるところの、自我の定義へと及んでゆくことになる。「われわれの経験の大部分は、社会的に作り出された環境の中で起きている。メディアは、われわれの行為を表象／反映し、諸個人はこれらのメッセージを統合し、再生産することで、螺旋型的に自己を強化していく」(96)。

以上のようなメルツの分析から、「新しい公共空間」のモデルの特徴を析出することができる。まず第一に、このようなネットワークの主題化は、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。「集合行為の基本的な役割の一つは、まさしく、権力が可視化される公共空間を創設することによって、社会生活が向かっている目的を顕在化することである。権力が認知可能となることで、交渉も可能となる」(87)。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」(64)。「この対立が、オールタナティブな時間・空間・個人間関係における経験の可能性のシグナルとなり、次いで、システムの技術的合理性への挑戦となる」(65)。これにともなって、運動の形態もまた変容を被る。従来型の個人を従属させるような運動観そのものが批判の対象と見なされ、参加は限定的で一時的となるが、1) パーソナル・アイデンティティや象徴的アイデンティフィケーションが創造され、社会的に分配される方法は、絶えず変化していることや、2) システムの側からの矛盾した要求を経験し、そ

れに異議を唱える行為者は、つねにそのような姿勢で生きているわけではないし、単一の社会的カテゴリーに属するわけでもないことから、このような着想は、組織ではない連帯のあり方の可能性をもたらすものである。「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、あるいはオールタナティブなライフスタイルを实践する試みのなかに、息づいている」(78)。そうになると、運動を遂行するという事は、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。「近年の集合行為は多面的現実であり、〔例えば〕平和動員によって境界区分された特定の変動局面においてのみ結集する」(94)。だとすれば、そのような事情をわきまえて、活動することができるのでなくてはならない。例えば、運動の可視的側面である動員は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が効果的な強さを引き出すという逆説がありうる事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。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。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。「民主主義の必要条件とはまずもって、政治制度や政党、国家構造とは独立した、公共空間であることが明らかとなる」(224)。「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²³。

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。「個人的経験の統一性や連続性は、特定のモデルやグループや文化との固定的なアイデンティフィケーションによって確保されるものではないということである。むしろ、それは「アイデンティティの形を変え」、現在という時点に於いてアイデンティティを再定義し、意志決定と同盟をくり返し変更する内的キャパシティに基礎づけられなければならない」(133)。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、超政治的である。

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」(65)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」(131)。

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、個人が公共性が

²³メルツはこれを「日常生活の民主化」(225)と呼んでいる。

ら撤退するのにもなって、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い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として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」(64)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、後の内実は後からついてくる。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(挫折すら、意味をもたらしてしまう)。

3.6 「子どものための哲学」と「移行」の体験

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(3.2節)。「移行」の概念は、知識、自己、共同体といった近代的な諸概念の問い直しをせまるものである。まず、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ると同時に、それに対する対応を提供するものであった(3.3節)。そして、このような「移行」に基づく思考法は、自己の再帰性をもたらす諸緊張関係に対する対処法を示すものであった(3.4節)。さらに、現代における共同体への参加は「移行」の概念を具体化するようなものであった(3.5節)。

しかるに、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、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、知識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、知識、自己、関係性の再帰性やそれがもたらすパラド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いない。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。例えば、個人と集団のジレンマについては道徳的な主題として個別的な問題としては取り上げられることはあったにしても、徳目主義として取り扱われてきたにすぎず、そのジレンマを解消する具体

的な方法論を主題化することはまれであった。そこで、市民性教育においては、これらの諸概念（自由、主体、共同体）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。

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。第四章において、政治的活動が、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ったことをみた。

まず第一に、このような政治的関係の変容について教えることが必要となる。その際、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。3.4節において見たように、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。哲学は、認識を自分の幸福を達成するという文脈のもとに位置づけなおし、それらとの関係を再調整することを旨とするのである。

そして第二に、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教育の課題となっている。3.2節において見たように、哲学の歴史はそのような方法論のレパートリーを備えていた²⁴。

そして、第三に、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。

とはいえ、以上のことは「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入する際の概念枠組みでしかない。それを学校教育の枠組みの中で具体化することが次の課題となる。まず、以上の課題を具体的なカリキュラムとして展開するとすればどのようなものになるかという課題がある。また、学校教育は教科の枠組みを中心としているため、このカリキュラムが既存の教科とどのように関わることになるのかについて考えておかねばならない。例えば、既存の教科の中で展開するとすれば、どのような関わりが可能となるかや、逆に、既存の教科に対してどのような変化を要請することになるのかが問題となる。さらに、このカリキュラムを具体的に実践する際、具体的にどのようなことが留意されねばならないのか、例えば、教授や評価はどのように行うのかという実践的な課題が生じる。この問題について論じるのが第4章の課題となる。

²⁴例えば、「存在」の理解は、根本的な経験とその適用との相互循環関係の中を動いていた。さしあたりは、先行する存在理解に即して、「存在」への関わりが遂行されることになるが、そのような諸々の関わりは、当初の仕方での「存在」のあり方に還元しえないものへの出会いをももたらし、「存在」の新たなあり方や新たな関わり方を発見させることにつながり、さらには、当初の事柄についての関わり方を変容させたり、豊富にしたりする可能性をはらんでいるのであった。

第4章 「市民性教育」と「子どものための哲学」

第1章において見たように、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。そこで、第3章において、「市民性教育」の具体的なカリキュラムを考えるための準備として、現代社会における「移行」がいかなるものであるのかを解明することを試みた。そして、哲学が主題化してきた「移行」の概念が、知識、自己、共同体といった近代的な諸概念の問い直しをせまるものであり、現代における知、自己、共同体の流動化に対応するものとなっていることを明らかにするとともに、これらが「市民性教育」において主題化されるべき再帰性の概念のモデルを提起していることを示した。第4章の課題は、「子どものための哲学」を「市民性教育」として導入するために、上記論文において示された概念枠組みを具体的なカリキュラムとして展開することである。まず、「市民性教育」がこれまでどのような「理念」のもと実施され、どのような問題を抱えてきたのかを確認する(4.1節)。そして、このような問題に対しては様々な模索が行われており、その問題意識を明確化しておくことにする(4.2節)。しかし、この問題意識に対応するためには従来の「市民性教育」が依拠してきたフレームワークそのものを見直すことが必要となる。「子どものための哲学」の方法論に基づいてこの問題意識に対応する可能性を検討する(4.3節)。最後に、これらの考察に依拠しながら、「市民性教育」としての「子どものための哲学」のカリキュラムの概略を展開することを試みる(4.4節)。

4.1 「市民性教育」の理念とゆらぎ

4.1.1 「市民性教育」の理念

(1) 「市民性」の概念

市民性教育について考察するに先立って、「市民性」の概念を明確にしておく必要がある。「市民性」の概念についてはマーシャルの規定が古典的となっている¹。それによれば、「市民性」の概念はその都度の社会のあり方によって変化してきた。まず第一に、いかなる共同体においても、共同体の構成員をそうでない者から区別することは重要であり、その構成員はそのことに由来する権利と義務を負うと考えられてきた。このような着想から「共和主義的市民性」という概念が発生してくることになる。これに対して、近代になってから、個人の自由(特に、経済的自由)を保証しようとして、「自由主義的市民性」という概念が発生してくる。その後、20世紀になってから、自由によっては必ずしも保証されない平等を重視する社会権の概念が広まり、市民権の発想を拡張することになった²。このような三つの概念は、近代においては、参政権、公民権、社会権として定式化されることになる。

¹マーシャル『シチズンシップと社会階級』(法律文化社)1949。

²マーシャル『シチズンシップと社会階級』によれば、社会権とは「経済的福祉と安全の最小限を請求する権利にはじまって、社会的財産を完全に分かち合う権利や、社会の標準的な水準に照らして文明的な生活を送る権利にいたるまでの、広範囲の諸権利」のことであるが、マーシャルは、自由主義が、自由が平等かというアポリアにつきまわられていることを指摘した。

確かに、マーシャルの三分法はヨーロッパの歴史に依拠し、ヨーロッパの近代国家における市民像に強く規定されている。このことから、「市民」という概念を一般化することはできないという批判も生まれることになる。しかし、「市民 (citizen)」とは、本来都市における住民のことであり、前近代的共同体から近代的共同体への移行の中での共存のあり方 (civism: 公民精神) を模索する者のことであり、civilisation (文明化) の概念と結びついている。もちろん、文明がある特定の文化的様式でしかないとする批判もある。しかし、civilisation とは本来、野蛮状態から脱し、共存の可能性を模索することであった³。このような水準において見るならば、「市民」は、必ずしも実体的な概念というよりは、むしろ、それぞれの状況の中で追求されるべき理念と解釈することが可能であり、この場合には上記の批判は当たらないことになる。

(2) 市民性と教育

近代以前の共同体においても、その構成員が市民となることは重要なことであり、したがって、教育の対象となってきた。というよりも、むしろ、教育の目的が共同体の形成と維持であることを考慮に入れるならば、教育とは本来、市民性教育であったと考えることも可能である⁴。しかし、近代になり、近代教育が国民形成として構想されるようになると、市民性教育は公民教育として理解されるようになっていった。もちろん、国家のおかれた状況により、その内容は様々であった。例えば、戦前の日本であれば、「皇民教育」がその目的とされたのに対して、戦後においては、民主的な国民の育成が課題とされた。また、アメリカ合衆国のような移民国家においては、アメリカ合衆国という理念へのコミットメントが必要不可欠な条件であり、合衆国の憲法についての知識とならんで、合衆国の歴史や地理についての知識が市民権 (国籍) の条件であると考えられていた⁵。さらに、フランスにおいてはフランス革命の理念を共有することが市民の条件であると考えられていた。なるほど、市民としての資質は様々であるが、いずれの場合においても、教育の最終的な目的は国民の育成であった。

(3) 「教科主義」的市民性教育

(2) において見たように、教育全体の目標は国民形成ではあったが、産業主義に対応すべく、教育されるべき内容は拡張していき、産業に寄与する学力形成が求められるようになっていった⁶。例えば、イギリスの場合、60年代の教育改革の中心は、スプートニク・ショックに由来する、「科学革命」への対処であった。科学の知識が国力を支えると考えられたのである⁷。この流れは後にサッチャー政権のもとでの「ナショナルカリキュラム」に代表される教育改革に接続していくことになる⁸。同様の現象はフランスにおいても見られた⁹。もともと、アメリカにおいては、デューイに代表されるように、生活主義

³ 森 秀樹「相互作用における現代文明の社会的構築」兵庫教育大学紀要編集委員会編『兵庫教育大学研究紀要』第30巻,2007,pp. 101-114を参照。

⁴ 「教育基本法」第一条によれば、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」。

⁵ アメリカ合衆国は意味に対して市民権試験を課し、その合格を国籍取得の条件とした。また、国民もまたドールの『アメリカ市民』にもりこまれたような内容を教えられた (二宮皓『市民形成論』(放送大学大学院教材)2007,p.95)。「独立革命後はいわゆるアメリカ人としての団結意識の強化が叫ばれ、学校教育の中にアメリカ人としての自覚を育成するための愛国心教育の実施が求められた」(鈴木 健一・井原 政純『社会科教育法の基礎』(多賀出版),1984,p.19)。

⁶ 冷戦と新興国の台頭がその背景にあった。

⁷ 長尾十三二『西洋教育史』(東京大学出版会)1991, p.288。

⁸ ナショナルカリキュラムは当初、「教科中心的でアカデミックな性格」のものであった (柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』(学文社)2000, p.85)。

⁹ 「1960年代に入ると、高等教育人口の急増による大学の大衆化傾向と、技術革新・高度経済成長社会への大学の対応を求める産業界の要求とが大学の変革を強く求め始める」(長尾十三二『西洋教育史』(東京大学出版会)1991, p.294)。このことはミッテラン政権における教育改革においても受け継がれ、例えば、教科細分化として現れた (柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』(学文社)2000, p.87)。

的・経験主義的傾向が強かった¹⁰。これは社会的統合のためであると同時に、プラグマティズム的な知識観（生活の中での知）に基づくものでもあり、知識主義と対立するわけではなかった¹¹。しかしながら、このような流れは常に批判にさらされており、60年代には、産業界からの要求に応じて、学力主義への流れや教育の工学化が見られた¹²。もちろん、これに対する再批判も見られたが、『パイディア提言—教育改革宣言—』（1982）や『危機に立つ国家』（1983）は、基礎教科の徹底を提言し、後の教育改革（例えば、ブルナー）を規定した¹³。これに対して、ファシズムを経験した西ドイツにあつては、アメリカの影響のもとで、産業主義と同時に社会的モラルの教育が強調された¹⁴。

このような状況の中で、市民性教育それ自身は教育の対象の一部として位置づけられ、一つの教科として教えられるようになっていく。市民的資質の育成を社会認識の形成によって遂行しようと考えたのである。一方で、社会科学の知見の教授があり、他方に、（例えば、問題解決学習に見られるように）主体の立場において認識という経験をさせるという方策がある。タバやホルトの社会科は、教育を通して子どもを社会科学者の思考に近づけていくことを目指した¹⁵。これに対して、自己決定能力をもつ主体性の育成に力点を置く立場もある。その場合、「探究型社会科」が考えられる。それはデューイ主義になる可能性もあるが、その自己決定能力が、科学的認識に依拠するものであるべきだと考えられるならば、前者に接近することになる（例えば、合理的意志決定論）。

（4）日本における「社会科」

ここでは、教科主義の背景の中での市民性教育の具体的内容を日本を事例にして見ておくことにする。というのも、日本は、一方において、ドイツと同様にファシズムを経験し、それに対する批判としてアメリカの影響を強くうけ、「公民的資質」の形成に力点を置くと同時に、他方において、日本は高度経済成長期においては教科主義において成功を収めるなど、日本は上記のような流れの一つの典型と見なすことができるからである。

戦後の日本の教育は、アメリカの影響下において、戦前の教育に対する批判に基づき¹⁶、自立的な思考力を備えた「民主的公民」を育成することを目ざした¹⁷。この改革において中心的な役割を果たすものとされたのが、戦前の歴史・地理・修身を、アメリカの Social Studies をモデルとする社会科によって改革することであった。改正前の教育基本法の第一条は「教育は、人格の完成をめざし、平和な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」としていた。そして、「公民的資質」の育成を目標として設置された社会科は「単元学習と問題解決学習を基本的な学習原理とした総合的な社会認識の育成」によってそれを達成しようとした¹⁸。

¹⁰ 「アメリカにおける社会科と一口にいだが、それには、大きく分けて二つのことになった立場ないし要求がある。第一は、人間生活・社会生活に関係のある、伝統的な諸教科を関連づけ、あるいは統合したものが社会科だとする立場である。……第二の立場は、社会科の本質はむしろ、われわれの日常的な生活問題・社会生活問題の研究だとするもので、……教科以前の問題を直接とりあつかうのが社会科だとする立場である」（河合章『社会科教育の理論』（青木書店）1979, p.36）。

¹¹ 「それ [= 『中等教育の根本原理』] は、中等教育の7目標として、健康、3 R's、職業教育、公民教育、よき家庭人、余暇の善用、倫理的な性格をあげていた」（柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』（学文社）2000, p.67 頁）。

¹² 長尾十三二『西洋教育史』（東京大学出版会）1991, p.303。

¹³ 柴田 義松・斉藤 利彦『近現代教育史』（学文社）2000, p.75。

¹⁴ 長尾十三二『西洋教育史』（東京大学出版会）1991, p.297。

¹⁵ 全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』（明治図書）2001, p.80。

¹⁶ 1931年、中学校に「公民科」が設置される。ただし、その内実は「皇民」化教育であり、1943年には「修身科」に統合された。

¹⁷ 「[アメリカ教育団報告書によれば] 新しい教育の目的を達成するためには……各自に思考の独立・個性の発展および民主的公民としての権利と責任とを、助長するようにすべきである」（鈴木 健一・井原 政純『社会科教育法の基礎』（多賀出版）1984, p.26）。

¹⁸ 1948年『小学校社会科学習指導要領 補説』は、すでに社会科の主要目標を「公民的資質」の育成であると述べている。

その後、国際社会への復帰を經由して、1958年の学習指導要領は一つの方向転換をとげるものであった（特に、中学校において）¹⁹。すなわち、まず、日本人としての自覚と系統学習の強化を提唱し、社会科は地理、歴史、政治経済社会的分野（公民）からなる教科としての性格を強めた。そして、その代わりに、道徳の時間を創設することで、人間形成としての役割をそちらに担わせようとした²⁰。すなわち、市民性教育は、一方においては、市民社会が形成されてきた歴史、社会を規定する様々な契機（地理、産業）についての知識、市民社会の仕組みについての知識（これは市民のあり方についての知識でもある）の習得によって、そして、他方においては、道徳による人格の陶冶によって、遂行されると考えられたのである。

4.1.2 「市民性教育」のゆらぎ

このような市民性教育のあり方は曲がり角を迎えている。一方では、国民国家枠組みで構想されてきた「市民」の概念が揺らぎを迎えている。そして、他方では、「市民」のあり方についての知識を伝達することによって「市民」を育成するという考え方が限界をむかえている。

(1) 「市民」概念の変容

以上において見てきたように、市民性教育は近代の国民国家の枠組みの中で構想されたものであった。しかしながら、グローバリゼーションの進行は国民国家の枠組みを揺るがしている。まず第一に、グローバル化による人や物の移動の拡大は様々な摩擦を引き起こしている。例えば、労働力の移動により、市民が多様化している。また、様々な文化的産物の交流も盛んになっている。このような状況の中で、多様化した市民の共存や文化の多様化といった問題が発生している。さらに第二に、グローバリゼーションは人々の暮らしを流動化させる。第1章において検討したように、知のあり方、自己のあり方、関係性のあり方が流動化しており、従来のあり方をモデルとすることが困難になっている。このような状況が、若者たちの社会不適應の背景となっていた。そして第三に、グローバリゼーションの進行は従来の国民国家の枠組みでは解決できないような問題を引き起こしている。例えば、環境問題や経済問題においては、国民国家の枠組みを越えた取り組みが必要とされている。

このような背景のもとで、「市民」の概念そのものが議論の対象となっている。近代国民国家においては、自由主義的な市民概念が理想とされ、それが定着してきた。しかし、その個人主義的傾向が進行すると、政治や共同体への無関心といった共同体の紐帯を危うくする現象も発生してきた。そのような背景の中で、市民性教育の必要が主張されることになるが、すると、そこでは共和主義的な市民性が念頭におかれていることになる。とはいえ、共同体への帰属意識や義務を強調する立場は、共同体そのものが多様化するグローバリゼーションの中では問題を引き起こすことにもなりかねない。ここでは、自由主義的な市民概念と共和主義的な市民概念とが摩擦を引き起こしている。すると、多様化する共同体の諸問題に対して、社会権の発想に基づいて、対処するような（自由主義的というよりは）リベラルな市民の概念が必要となる。ただし、それは個人主義的なものではなく、共同体主義的発想に基づくものでなくてはならない。さらに、このような理想を政治的に解決できるためには、共和主義的伝統への配慮も必要となる。このように、現代にあつては、市民性の概念そのものが様々な理念のもとでゆらいでおり、そのような諸理念の軌轢に対応できることが新しい市民に求められる能力であると言えることができる。

¹⁹具体的には、1958年、学力向上のため、学習内容を明確化するために、中学校社会の中に地理、歴史、政治・経済・社会（1969年に公民）という三つの分野をもうけることとし、系統主義的傾向が強化された。高校において、地理・歴史科と公民科が設置されるのは、1989年になってからである。

²⁰1958年、道徳心向上を旨として、「道徳」という領域が設置された。

また、誰を市民と見なすのかという点でも議論が発生している。国民国家の理念は、国籍をもつ国民＝公民（市民）というものであった。しかし、グローバル化の進行とともに多文化的状況が発生し、国籍をもたないが、共同体に属し、共同体に大きな影響をもたらす人々の存在が無視できないものとなっている。このような人々を市民として遇するとともに、多文化的状況の中でこのような人々と共存していくことが課題となっている。一方においては、このような人々に対して市民権を付与すべきであるという議論がある。しかし、これに対しては、それは現実的ではなく、また、必ずしも求められているとは限らないという批判もある。そこで他方においては、市民権の概念を現状に合わせて多様なものとするべきであるという「多重的市民権」の考えも出現している²¹。

これと並行して、市民が働く場についても多様化している。共和主義の伝統によれば市民の公的な活動の場とは政治参加であり、防衛であった。しかし、これは国民国家の枠組みに基づくものである。これに対して、現代の市民はグローバルな問題に曝されており、それに対処することが求められている。また、行政にすべてをまかせるといったことも困難になっている。そのため、国家や行政の枠とは別な仕方で公的な活動を行うNGOやNPOといった新しい主体が登場している。市民に対して国家や行政とは異なった「公共性」を担うことが求められるようになってきているのである。

以上において見てきたように、現代社会において、市民の役割は大きなものとなっており、複雑化しているにもかかわらず、市民としての意識は低下しているとされる（例えば、IEAによる公民教育調査を参照）。まず第一に、従来の市民性教育において教えられてきた知識はなかなか定着していない。そして第二に、政治などへの参加は低調である。これはしばしば（政治によって権利を保証しようとするよりは、個人的な生活をより重視する）個人主義として批判されてきた。しかし、これに比べれば新しい公共性への参加は少しずつ増加している。だとすれば、人々の関心の在処が変容しているとも考えることもできる。すなわち、一見すると市民意識は低下しているように見えるが、それは従来の市民性概念から測定されているからであり、人々の関心の変容を考慮に入れるならば、必ずしもそうはいえないというのである²²。いずれにしても、市民性の質をめぐる議論は市民性の概念と結びついており、この点で枠組みが整備されていないままである。

「市民」の概念はもともとはヨーロッパの歴史の中で形成されてきたものであり、日本はそれを受容した。しかし、日本にはそれ以前から近代社会が存在しており、そこにおいて様々な共存のあり方が模索されてきた。ここにおいて、ヨーロッパ的な市民の概念と日本における市民の概念とは必ずしも一致しないのではないかという議論が生じることになる。例えば、このことは「東アジア的シチズンシップ」という風に表現されることもある。ただし、その場合は、その都度の共同体の状況の中で「共存」を模索するという「市民性」の普遍的概念との関連を考察しなおすことが必要となろう。

（2）知識中心の教育の限界

状況の変化の中で、市民性の概念そのものが問いに付されているのと並行して、市民性教育そのものに対しても問題点が指摘されている。社会に関する知識や認識を提供することによって、実践的な主体を育てようというのが従来の教育の路線であったが、その手段が結果に結びついていない現状がある。まず第一に、知識中心の教育が行われることによって、知識はあるが、理解が浅薄であるという批判がなされている²³。またこれと並んで、第二に、単なる知識だけでは複雑化した社会の問題に対応

²¹ ヒーター『市民権とは何か』（岩波書店）2002は、シチズンという概念の限界を埋めるものとして、デニズン（住民）という概念を提案している。

²² この点については、3.5節におけるメルッチに関する議論を参照のこと。

²³ 嶺井 明子『世界のシティズンシップ教育』（東信堂）2007, p.10 参照。1999年に行われたIEAによる公民教育調査（IEA, *Citizenship and Education in twenty-eight countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Executive Summary*）によれば、「国にとって不利となる歴史的側面をなるべく目立たなくしたいというある国の望みを描いたまんがを見て、そこにある主要なメッセージを読み取ることができた生徒はたったの57%であった」。しかし、同時に「公民の知識が最も

できないのではないのかというより根本的な疑問も提示されている。このような論者は、知識やその理解よりもそれらに基づいて複雑な問題を解決できる能力であるコンピテンシーの育成が重要であると主張する。例えば、欧州評議会は市民的コンピテンシーを、知識、スキル、態度、価値、行動からなるとしている²⁴。そして、第三に、これらの結果として、市民性に関する知識が必ずしも社会参加の実践に結びついていないという報告がなされており、政治や社会への参加そのものを体験させることが重要であると指摘されている。また、参加をどのようにとらえるのかについても多様化が見られる。例えば、現代の若者は従来の政治への参加に対しては懐疑的であるが、一般的な市民活動に対しては評価的であるとされる²⁵。

4.2 「市民性教育」における試行錯誤とその課題

4.2.1 各国における試行

グローバル化の進行による社会変動の中で市民性の概念、内容が変容し、市民性教育のあり方も変容を求められている。その中で、様々な国で市民性教育の改革が行われている。ここでは紙幅の制限から、ヨーロッパにおける実践に限定することにする。欧州評議会 (Council of Europe) は2005年をヨーロッパにおける「教育を通じたシチズンシップ」の年であるとし、「民主的シチズンシップ教育 (EDC)」の普及のための様々な取り組みを行っている。

イギリス「市民科 (citizenship)」 中でも、典型的なのが、イギリスである。市民性教育が必要性であるとされるようになったこと背景には、まず第一に、1) 青少年の問題状況 (基礎学力の低下、失業率の高さ、情緒的な問題、社会参加の低下、政治的無関心の増大) や、2) 多文化状況の進行といった社会問題が、そして第二に、3) 福祉国家からの脱却や4) マネージメントやITの能力を求める産業界からの要請といった政治問題が指摘されている²⁶。そのような状況の中で、市民性の教育の必要性が叫ばれ²⁷、ブレア政権下、市民教育諮問委員会の提言 (「クリック・レポート」) に基づいて、「社会的・道徳的責任」、「コミュニティ参画」、「政治的リテラシー」の育成を目指す「市民科 (Citizenship)」という新教科が2002年度から中学校段階に導入されている。この教科のナショナル・カリキュラムは、育成すべきスキルとして、1) コミュニケーション能力、2) 数字活用能力、3) ITの取得、4) 他者と協力する能力の習得、5) 自己の学習と成果を向上させる能力、6) 問題解決能力の取得などを挙げてい

多い生徒ほど市民活動に参加する傾向が強い」とし、市民性教育において知識を軽視してはならないとしている。この点については、日本学術振興会 人文・社会科学振興プロジェクト研究編『グローバル化時代における市民性の教育資料集』を参照。

²⁴SEC, *Commission Staff Working Document. Progress toward the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks*, 2008. 参照。

²⁵IEAの公民教育調査によれば、「生徒達は、選挙以外の古いかたちの政治的活動に関わることに懐疑的である。一方彼らの多くは、それ以外の市民的活動にはオープンである」『グローバル化時代における市民性の教育資料集』(p.11)。

²⁶藤原孝章「アクティブ・シチズンシップを育てるグローバル教育」『同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム』(2), 2006, pp.21-38は「市民科 (Citizenship)」導入の背景を以下のようにまとめている。

- 学校内外における子どもたちの問題行動の増加 (競争主義の弊害として、落ちこぼれ、落ちこぼし、怠学、放校処分者の増加、放校処分者による犯罪の増加が指摘されている)
- 産業界の要請 (有能な労働者としての資質、コミュニケーション・スキル、異質なパートナーと協働できる力)
- 若者の社会参加の低下・政治的無関心の増大 (社会的関心なく、引きこもり、乏しい対人関係能力、エンパワーメントの少なさ、投票率の低さが指摘されている)

²⁷まずはPSHE (personal, social and health education) として遂行された。その内容は以下のようなものであった。1) キャリア教育、2) 市民性、3) 薬物教育、4) 経済理解、5) 包摂/多様性の教育、6) 持続可能な発達のための教育、7) 健康教育、8) 宗教教育、9) 性教育などである (武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』(東信堂) 2007, p.273)。

るが、その中心となるのが、社会性の涵養（コミュニケーション・スキル）と創発的能力の育成（数学やITに立脚した問題解決能力）である。

このような目的のために「市民科」が具体的に行っているのは以下のようなことである。1)「見識ある市民にふさわしい知識と理解」として、権利と義務、歴史、社会システムといった従来の内容とともに、グローバルコミュニティとして世界を捉える観点が盛り込まれている。また、教科横断的な学習が推奨され、他の教科との連携が求められている。2)「調査・コミュニケーション能力の育成」に関しては、メディア・リテラシーとならんで、グループでのディスカッションを行うこととされている。3)「参加能力および責任ある行動力の育成」に関しては、学校やコミュニティでの活動に責任をもって参加し、それを反省することが求められている。

フランス「市民性の教育」 フランスにおいても、1998年に国民教育省が『市民性の教育 (éducation à la citoyenneté)』を公刊して以来²⁸、市民性教育の充実が図られてきた。その特徴としては、1)教科横断的な学習の充実（「横断的領域としての公民教育」）、2)議論の充実（「共に生きる (vivre ensemble)」(保育学級最終年から小2まで)、「共同生活 (定期的討論)」）、3)学級生活の時間の実践や学校行事への積極的参加などが挙げられる²⁹。

ドイツ「民主主義を学び、生きる」 ドイツにおいては、「生活世界としての学校」という発想があったため、フランスとは異なり、1970年代から「社会性の学習」が行われ、学級会などが実践されていた。しかし、ドイツ統一という混乱期において発生した「暴力、極右、排外主義」といった問題に対応するためあって、2002年以来、「民主主義を学び、生きる (Demokratie lernen und leben)」というプロジェクトが行われている³⁰。それは「授業と学校学習を民主主義的につくるところをとおして、青少年が市民社会に積極的に関与することを促進」しようとするものである³¹。具体的には、モジュール1：授業の構成（討論）、モジュール2：プロジェクト学習（実践知）、モジュール3：民主主義としての学校、モジュール4：民主主義社会における学校（学校外への参加）の幾つかを組み合わせることとなっている。

これらの試みは、それぞれの独自性を備えつつも、共通した特徴を示している。まず第一に、市民性を概ね知識、技能、気質の三つの観点からとらえる総合的なアプローチをとっている。このことから、市民性教育は、知識、技能といった事柄だけではなく、日常生活との関わりの中で総合的に考えられるべきものとして構想されている。第二に、知識の点では、グローバリゼーションという新しい状況に関する情報を盛り込むとともに、教科枠組を越えて、総合的な理解を目指している³²。このことは、学習者が積極的に知識を結びつけていく能動性を要求することにもなる。第三に、技能の点では、リテラシーやディスカッションといった能力に重点を置いている。そして、第四に、活動への参加 (active citizenship) と実践的反省を重視している。その際、ボランティアといった現実社会での活動に参加することも含まれているが、身近な学校生活の諸活動への参加もそのための準備として重視されており、経験から学ぶという点が重視されている³³。

²⁸Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie, *L'éducation à la citoyenneté: Synthèse du premier programme national d'innovation*, Institut national de recherche pédagogique, 1998.

²⁹武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』（東信堂）2007, p.4

³⁰前掲書 6 頁参照。

³¹前掲書 165 頁参照。

³²IEA の公民教育調査によれば、「公民の知識が最も多い生徒ほど市民活動に参加する傾向が強い」。このことから、新しい市民性教育は決して知識軽視ではない（『グローバル化時代における市民性の教育資料集』9 頁）。

³³IEA の公民教育調査によれば、「民主的手法を実践している学校は、公民の知識や関わりを推進するため、最も効果的である」（『グローバル化時代における市民性の教育資料集』9 頁）。

4.2.2 日本における「市民性教育」の現状とその課題

以上においては、現代社会の変容とそれに対応しようとする新しい市民性教育の動向を概観したが、それらが日本の現状に即したものであるのかを検討しておく必要がある。なるほど一方において、日本における市民性教育は4.1節において見たような従来の市民性教育の限界を抱えており、その意味では、新しい状況に対応できていないと見ることもできる。しかし他方において、以下において見るように、日本における市民性教育は、上述の新しい市民性教育を先取りするような点も含んでいる。したがって、新しい市民性教育を導入するにしても、どのような観点を受容すべきなのかということを検討しておく必要がある。

日本においては、「公民的資質の基礎を養う」という目標を掲げた社会科が市民性教育の中心を担ってきた。そこにおいては、社会認識の形成を通して、主体的な判断力を育成することが目指されていた。その意味では、社会科は、決して、知識偏重ではなく、知識、技能、気質の総体の育成に関わろうとしてきたということができる。

まず、「教育基本法」はその第一条において、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と規定し、教育の目的を「公民的資質の育成」にあるとしている。そして、それを教科の目標として掲げているのが、社会科・公民科である³⁴。その意味では、学校教育の中で「市民性教育」を主題的に担っている教科であるということができる。また、道徳の時間も「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養う」とされ³⁵、「公民的資質」の育成と深く関わっている。さらに、日本の学校教育に特徴的である特別活動においても、集団活動を通して、集団との関わり方、自己のあり方を育成することが目標であるとされる³⁶。

そして、今回の「学習指導要領」の改訂は、「知識基盤社会化やグローバル化」という社会変動を考慮に入れ、PISA調査などによる学力調査の結果をふまえたものであることがうたわれている。そして、教育の課題として、1) 思考力・判断力・表現力の課題、2) 読解力の課題、3) 自己の課題をあげている³⁷。これらの課題は、新しい市民性教育が目指すものでもあり、その意味では、その意図を意識したものとなっている。そもそも、従来からの「総合的な学習の時間」はこれらの課題に対応しようとするものであった³⁸。

³⁴ 「小学校指導要領」によれば「社会」の目標は、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことである。「中学校指導要領」によれば「社会」の目標は、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことである。「高等学校指導要領」によれば、「公民」の目標は「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う」ことである。

³⁵ 「指導要領」によれば「道徳」の目標は、小学校においても中学校においても「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」である。

³⁶ 「指導要領」によれば「特別活動」の「目標」は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことである。

³⁷ 「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は、メディアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」をはぐくむことができます。他方、OECD(経済協力開発機構)のPISA調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、

- 1 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、
- 2 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題、
- 3 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題、

が見られるところである。(文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』2008、第一章総説)。

³⁸ 「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく

このように、「学習指導要領」を見る限り、形式的には新しい市民性教育の意図にも対応しようと意識していることがうかがえるが、その実質的な内容はどうか。社会科・公民科の目標は、各段階において、文言の差異は見られるものの、三つの部分からなる同様な構造を共有している。

校種			
小学校	社会生活についての理解を図り、	我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、	国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
中学校	広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、	我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、	公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
高校	広い視野に立って、	現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、	平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う。

すなわち、社会に対する客観的な認識を形成するとともに、社会への主体的な関わりを形成することによって、社会へと参加できる公民的資質を形成することが社会科に共通する目標とされている。ここには、社会参加においては社会に関する客観的な認識に依拠すべきであるという着想と、自らの国家の歴史や現状の理解に基づく国家への「愛情」の育成が社会への参加の動機となるという着想とを読み取ることができる。

同様の着想は、社会科・公民科の内容からも読み取ることができる。まず、『小学校指導用要領解説』によれば、「公民的資質は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。こうした公民的資質は、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる」。ここでは、「公民的資質」の内容が「平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚」、「自他の人格を互いに尊重し合うこと」、「社会的義務や責任を果たそうとすること」、「社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすること」に分析されるとともに、それが単なる「理解」にとどまるのではなく「能力」や「態度」になるべきことを説いている。このことに照応して、小学校においては、発達段階に応じて、身近な地域社会から出発して、国の産業や経済（国際的な関係や協力も含む）、「政治の働き」と「政治の考え方」（民主主義、憲法、政治制度）について学ぶこととなっている³⁹。

問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」（文部科学省『小学校学習指導要領』2008、第五章 総合的な学習の時間 第一目標）。

³⁹ 「小学校学習指導要領」は第6学年の目標の一つを「日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする」と規定している。また、その内容について「我が国の政治の働きについて、次のことを調査したり資料を活用したりして調べ、国民主権と関連付けて政治は国民生活の安定と向上を図るために大切な働きをしていること、現在の我が国の民主政治は日本国憲法の基本的な考え方に基づいていることを考えるようにする。ア 国民生活には地方公共団体や国の政治の働きが反映していること。イ 日本国憲法は、国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務など国家や国民生活の基本を定めていること」と述べている。

この考え方は、中学校へも継承される。『中学校学習指導要領』は「中学校社会科公民的分野」の「目標」を以下のように規定している。

1. 個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・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とともに、国民主権を担う公民として必要な基礎的教養を培う。
2. 民主政治の意義、国民の生活の向上と経済活動とのかかわり及び現代の社会生活などについて、個人と社会とのかかわりを中心に理解を深め、現代社会についての見方や考え方の基礎を養うとともに、社会の諸問題に着目させ、自ら考えようとする態度を育てる。
3. 国際的な相互依存関係の深まりの中で、世界平和の実現と人類の福祉の増大のために、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことが重要であることを認識させるとともに、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることが大切であることを自覚させる。
4. 現代の社会的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に収集、選択して多面的・多角的に考察し、事実を正確にとらえ、公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

ここでは、民主主義の考え方として、一方において、個人の尊重や自由の重要性と、他方において、それともなうものとして責任・義務や政治参加の重要性が論じられていることが特徴的である⁴⁰。これと並んで、「現代日本の特色として少子高齢化、情報化、グローバル化などがみられることを理解させる」とあり、現代的な諸課題への言及も見られる。

また、日本の歴史と関連させてではあるが、民主主義の成立の歴史（市民革命、日本の民主化）について学ぶとともに、「個人の尊厳と人権の尊重の意義」についても学ぶこととなっている。

高校の公民科になると以上の内容はさらに詳細なものになっていくが、基本的な構図は変わらない⁴¹。「現代社会」の内容として、以下のことが掲げられている。

1. 私たちの生きる社会。現代社会における諸課題を扱う中で、社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正などについて理解させるとともに、現代社会に対する関心を高め、いかに生きるかを主体的に考察することの大切さを自覚させる。
2. 現代社会と人間としての在り方生き方。現代社会について、倫理、社会、文化、政治、法、経済、国際社会など多様な角度から理解させるとともに、自己とのかかわりに着目して、現代社会に生きる人間としての在り方生き方について考察させる⁴²。

⁴⁰ 「人間は本来社会的存在であることに着目させ、社会生活における物事の決定の仕方、きまりの意義について考えさせ、現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、対立と合意、**効率と公正** などについて理解させる。その際、個人の尊厳と良性的本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任などに気づかせる」（文部科学省『中学校学習指導要領』第二章第二節社会「公民的分野」1目標）。

⁴¹ 「現代社会」の目標は「人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断するとともに自ら人間としての在り方生き方について考察する力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」と規定され、「倫理」の目標は「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念に基づいて、青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせるとともに、人格の形成に努める実践的意欲を高め、他者と共に生きる主体としての自己の確立を促し、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」と規定されている（文部科学省『高等学校学習指導要領』2009, 第二章第三節「公民」）。

⁴² さらに、この下位項目として以下のことが述べられている（文部科学省『高等学校学習指導要領』2009, 第二章第三節「公民」）。

- (a) 青年期と自己の形成／生涯における青年期の意義を理解させ、自己実現と職業生活、社会参加、伝統や文化に触れながら自己形成の課題を考察させ、現代社会における青年の生き方について自覚を深めさせる。
- (b) 現代の民主政治と政治参加の意義／基本的人権の保障、国民主権、平和主義と我が国の安全について理解を深めさせ、天皇の地位と役割、議会制民主主義と権力分立など日本国憲法に定める政治の在り方について／国民生活とのかかわり

3. 共に生きる社会を目指して。持続可能な社会の形成に参画するという観点から課題を探究する活動を通して、現代社会に対する理解を深めさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方について考察を深めさせる。

これらの文言に現れているように、社会に関する理解をふまえて、社会の中で自分がどのように生きていくのかを考えるという観点が現れていることが特徴的である。この傾向は「倫理」においてさらに強められる⁴³。ここでは、「理解と思索」を深めることで、「自己の確立」が求められている⁴⁴。これに対して、「政治経済」においては「客観的な理解」と「主体的考察」や「判断力」が強調されている⁴⁵。以上のような内容を教授するにあたって、「学習指導要領」は、まず第一に、内容を自分の生活や体験に

から認識を深めさせるとともに、民主政治における個人と国家について考察させ、政治参加の重要性と民主社会において自ら生きる倫理について自覚を深めさせる。

- (c) 個人の尊重と法の支配／個人の尊重を基礎として、国民の権利の保障、法の支配と法や規範の意義及び役割、司法制度の在り方について日本国憲法と関連させながら理解を深めさせるとともに、生命の尊重、自由・権利と責任・義務、人間の尊厳と平等などについて考察させ、他者と共に生きる倫理について自覚を深めさせる。
- (d) 現代の経済社会と経済活動の在り方／現代の経済社会の変容などに触れながら、市場経済の機能と限界、政府の役割と財政・租税、金融について理解を深めさせ、経済成長や景気変動と国民福祉の向上の関連について考察させる。また、雇用、労働問題、社会保障について理解を深めさせるとともに、個人や企業の経済活動における役割と責任について考察させる。
- (e) 国際社会の動向と日本の果たすべき役割／グローバル化が進展する国際社会における政治や経済の動向に触れながら、人権、国家主権、領土に関する国際法の意義、人種・民族問題、核兵器と軍縮問題、我が国の安全保障と防衛及び国際貢献、経済における相互依存関係の深まり、地域的経済統合、南北問題など国際社会における貧困や格差について理解させ、国際平和、国際協力や国際協調を推進する上での国際的な組織の役割について認識させるとともに、国際社会における日本の果たすべき役割及び日本人の生き方について考察させる。

⁴³ 「倫理」の「目標」は「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念に基づいて、青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせるとともに、人格の形成に努める実践的意欲を高め、他者と共に生きる主体としての自己の確立を促し、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」（文部科学省『高等学校学習指導要領』2009、第二章第三節「公民」）と規定される。

⁴⁴ 学習指導要領は「倫理」の「内容」について以下のように述べている（文部科学省『高等学校学習指導要領』2009、第二章第三節「公民」）。

- 現代に生きる自己の課題 自らの体験や悩みを振り返ることを通して、青年期の意義と課題を理解させ、豊かな自己形成に向けて、他者と共に生きる自己の生き方について考えさせるとともに、自己の生き方が現代の倫理的課題と結び付いていることをとらえさせる。
- 人間としての在り方生き方 自己の生きる課題とのかかわりにおいて、先哲の基本的な考え方を手掛かりとして、人間の存在や価値について思索を深めさせる。
 - 人間としての自覚 人生における哲学、宗教、芸術のもつ意義などについて理解させ、人間の存在や価値にかかわる基本的な課題について思索させることを通して、人間としての在り方生き方について考えを深めさせる。
 - 国際社会に生きる日本人としての自覚 日本人にみられる人間観、自然観、宗教観などの特質について、我が国の風土や伝統、外来思想の受容に触れながら、自己とのかかわりにおいて理解させ、国際社会に生きる主体性のある日本人としての在り方生き方について自覚を深めさせる。
- 現代と倫理 現代に生きる人間の倫理的課題について思索を深めさせ、自己の生き方の確立を促すとともに、よりよい国家・社会を形成し、国際社会に主体的に貢献しようとする人間としての在り方生き方について自覚を深めさせる。
 - 現代に生きる人間の倫理 人間の尊厳と生命への畏敬、自然や科学技術と人間とのかかわり、民主社会における人間の在り方、社会参加と奉仕、自己実現と幸福などについて、倫理的な見方や考え方を身に付けさせ、他者と共に生きる自己の生き方にかかわる課題として考えを深めさせる。
 - 現代の諸課題と倫理 生命、環境、家族、地域社会、情報社会、文化と宗教、国際平和と人類の福祉などにおける倫理的課題を自己の課題とつなげて探究する活動を通して、論理的思考力や表現力を身に付けさせるとともに、現代に生きる人間としての在り方生き方について自覚を深めさせる。

⁴⁵ 学習指導要領は「政治経済」の目標と内容についてそれぞれ以下のように述べている（文部科学省『高等学校学習指導要領』2009、第二章第三節「公民」）。

1 目標

広い視野に立って、民主主義の本質に関する理解を深めさせ、現代における政治、経済、国際関係などについて客観的に理解させるとともに、それらに関する諸課題について主体的に考察させ、公正な判断力を養い、良識ある公民として必要な能力

基づいて理解できるようにすることを求めている。まず、小学校社会においては、その際、学年の進行とともに、身近なものからより広範なものに配列されており、たとえば、法についても、すでに地域学習の中でも取り扱うことを求めており⁴⁶、さらに、日常的な体験を基礎にして、教えるよう意識することを要求している⁴⁷。中学校においても、「生徒が内容の基本的な意味を理解できるように配慮し、日常の社会生活と関連づけながら具体的事例を通して政治や経済などについての見方や考え方の基礎が養えるようにすること」（「中学校指導要領」）と述べている。そして第二に、調査や資料を通して自ら考察できるようにすることを求めている。小学校の段階から、調査や資料を通して学ぶことによって、「各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的事象の意味をより広い視野から考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする」（「小学校指導要領」）ことを求め、さらに中学校においても「習得した知識を活用して、社会的事象について考えたことを説明させたり、自分の意見をまとめさせたりすることにより、思考力、判断力、表現力などを養うこと」（「中学校学習指導要領」）としている。また第三に、総合的な思考力を育成するために、教科や分野をつなぐような学びが求められている。その中心的な役割を果たすのは「総合的な学習の時間」であるが⁴⁸、例えば、中学校の歴史においては、日本の歴史と並行して、「市民革命」や現代社会の成立過程についても教えることとされており、市民性教育の基礎の役割を果たしている。さらに第四に、単に教科内だけの学習ではなく、学校生活の全体を通して、市民性の「態度」が育成されるべきであるとしている。具体的には、道徳や特別活動がその役割を果たすべきであるとされている⁴⁹。

と態度を育てる。

2 内容

1. 現代の政治 現代の日本の政治及び国際政治の動向について関心を高め、基本的人権と議会制民主主義を尊重し擁護することの意義を理解させるとともに、民主政治の本質について把握させ、政治についての基本的な見方や考え方を身に付けさせる。
 - (a) 民主政治の基本原則と日本国憲法 日本国憲法における基本的人権の尊重、国民主権、天皇の地位と役割、国会、内閣、裁判所などの政治機構を概観させるとともに、政治と法の意義と機能、基本的人権の保障と法の支配、権利と義務の関係、議会制民主主義、地方自治などについて理解させ、民主政治の本質や現代政治の特質について把握させ、政党政治や選挙などに着目して、望ましい政治の在り方及び主権者としての政治参加の在り方について考察させる。
 - (b) 現代の国際政治 国際社会の変遷、人権、国家主権、領土などに関する国際法の意義、国際連合をはじめとする国際機構の役割、我が国の安全保障と防衛及び国際貢献について理解させ、国際政治の特質や国際紛争の諸要因について把握させ、国際平和と人類の福祉に寄与する日本の役割について考察させる。
2. 現代社会の諸課題 政治や経済などに関する基本的な理解を踏まえ、持続可能な社会の形成が求められる現代社会の諸課題を探究する活動を通して、望ましい解決の在り方について考察を深めさせる。
 - (a) 現代日本の政治や経済の諸課題 少子高齢社会と社会保障、地域社会の変貌と住民生活、雇用と労働を巡る問題、産業構造の変化と中小企業、農業と食料問題などについて、政治と経済とを関連させて探究させる。
 - (b) 国際社会の政治や経済の諸課題 地球環境と資源・エネルギー問題、国際経済格差の是正と国際協力、人種・民族問題と地域紛争、国際社会における日本の立場と役割などについて、政治と経済とを関連させて探究させる。

⁴⁶ 「(5) 内容の(3)及び(4)にかかわって、地域の社会生活を営む上で大切な法やきまりについて扱うものとする」（文部科学省『小学校学習指導要領』第二章第二節第二「各学年の目標及び内容」第三学年及び第四学年」3「内容の取り扱い」）。

⁴⁷ 「日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする」（文部科学省『小学校学習指導要領』第二章第二節第二「各学年の目標及び内容」第六学年」1「目標」）。

⁴⁸ 小中学校を通して、「総合的な学習の時間」の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」と規定されている（文部科学省『小学校学習指導要領』第五章「総合的な学習の時間」第一「目標」）。

⁴⁹ 「道徳」の「目標」は「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」とされ（文部科学省『小学校学習指導要領』第三章「道徳」第一「目標」）、「特別活動」の「目標」は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことであるとされている（文部科学省『小学校学習指導要領』第六章「特別活動」第一「目標」）。

今回の学習指導要領はその改訂の方針として「グローバル化」に言及しており⁵⁰、1)「知識基盤社会」への対応と、2)国際協調への対応、3)それらの基盤となる「生きる力」の育成を課題として明確化している。そして、このような課題に照らし合わせたとき、日本における課題として、以下の三点を挙げている。

1. 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題
2. 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題
3. 自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題

これらは「新しい市民性教育」の課題と重なってくる。

また、内容の点でも、市民性に関わる知識や理解はもとより、新しく生じてきた課題についても盛り込んでいる。他方、方法の点での、単なる教授ではなく、生徒の体験に基づいて理解させること、教科の枠にとどまらず、生活全体をその機会としていること、教科横断的・総合的に考察すること、理解にとどまらず、技能や態度を育成していることなど、十分に「新しい市民性教育」の主張を包括するものとなっている。

しかしながら、「新しい市民性教育」に対する対応は、建て増しでしかなく、グローバル化の質的变化に対応できておらず、その点では、未だ具体的なものになっていないように思われる。

まず、具体的な内容（知識）について検討することにする。指導要領からキーワードを抜き出してみると次のようになる。まず、小学校においては、「政治の働き」、「国際社会でのわが国の役割」といった社会機能の記述が、中学校においては、「自由・権利と責任・義務」といった民主主義の概念理解（私の権利と公の機能、両者の対立）が、高校の公民科においては、現代社会の諸問題や人間の生き方の思索が取り上げられている。これらの内容の概念枠組みは「近代」以来のものである。一方において、社会科においては、理念のみが教えられたわけではない。現代社会の抱える諸課題や民主主義の機能不全なども盛り込まれている。その延長線上に、グローバル化した世界、環境問題といった新しいテーマも含まれることになる。したがって、具体的な事例を学習する中で、新しい市民性への手がかりを与えようとしており、ここにコミットすることはできる。しかし他方において、**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、それを越えてはおらず、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。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（第一の課題）**

次に、技能について検討する。社会科は社会認識の形成によって公民的資質を育成することを目標としており、その実現のために様々な実践がなされてきた。その意味では、新しい市民性教育が重視する、リテラシーやディスカッションも必ずしも目新しいものではない。しかしながら、近年のPISAショックに現れているように、これらの技能が十分に育成されてきたとはいえない。まず、理念と現実とのギャップがある。多くの生徒たちにとって、社会科は暗記科目として認識されている。そして、社会認識の水準の問題がある。社会認識ということで想定されているのは社会科学の認識である。これを生徒が置かれた個々の状況とどう結びつけていくのかという問題が残る。もちろん、自分たちと結びつけるという実践は多数あるが、**普遍的な認識を自分の生活にどうつなげていくのかの方法論そのものは主題化されてこなかった（第二の課題）**。

したがって、この課題は資質（参加意識）の問題に結びついていく。社会科の枠組みの中では、イギリスのシチズンシップのように社会活動への参加について語られることはあっても、活動への参加そのものを主題化することは行われていない。そのため、社会科が社会に参加する資質の育成においては限界

⁵⁰ 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』2008、第一章総説参照。

があった。もちろん、これは社会科の問題というよりも、別の枠組みを準備する必要がある。とはいえ、社会科の側でも、**実践へのつながりを意識して、その基盤を提供していく必要がある（第三の課題）**。

これらの社会科の不十分さを補うものとして道徳や特別活動を考えることができる⁵¹。

まず、道徳は、もともとは道徳心の向上を目指して設置されたのであるが、「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」という領域を取り扱い、教科とは異なり、主題を自分との関係という観点から考察する。この点において、道徳は市民性教育の技能（コミュニケーション能力）や資質（参加意識）を育成することに寄与することができると考えられる。

なるほど、一方において、道徳は道徳心の向上という設置の主旨に由来する問題も抱えている。例えば、できあいの道徳に服従することを主張する徳目主義的傾向が見られる。また、そこで考えられる徳目自身が近代的な枠組みにおけるものであり、現代の枠組みや個別の具体的問題に対応できていない。しかし他方においては、**ディスカッションの中で倫理の生成（普遍性を産出する倫理）を考えたり、その基礎の上に自分の生活とのつながりを考えようとする実践も行われており、市民性教育において大きな役割を果たすことができると考えられる。**

さらに日本の場合、学級活動といった特別活動が盛んであり、教科によっては十分に教えられない、集団との関係性の育成が目ざされていた。それは新しい市民性教育の内容を先取りするものであったと見ることができる⁵²。教師の側からすれば、特別活動の目標や市民性教育とのつながりは明確であったにしても、それが生徒にとっても自覚されているとは限らない。活動に重点が置かれているからこそ、その活動を反省し、顧みるということが重要となる。そしてさらに、教科での内容との関連性が自覚される必要がある。**このように特別活動においては漠然と行われがちな活動の枠組みや意味づけを明確化することが課題となる（第四の課題）**。

新しい市民性教育は、1) 教科横断的学習を強調し、2) 単なる受動的な学びから能動的な学びへの方向転換を主張するとともに、3) 知識、技能、気質の総合を求めている。これらの着想は「総合的な学習」の目指すところと共通している。現行の学習指導要領によれば、総合的な学習の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」ことであり、これは「生きる力」の育成そのものといえることができる。今谷順重『総合的な学習の新視点—21世紀のヒューマン・シティズンシップを育てる—』（黎明書房）1997はこのような観点から市民性教育を「総合的な学習」の枠組みの中で行うことを提案している。

この着想は適切なものであるが、実際の「総合的な学習」がその成果を挙げてきたとはいえない。むしろ、ここに掲げられた壮大な目標をどう実現していくのかの試行錯誤が行われているというのが現状である。**「総合的な学習」を通して「市民性教育」を行う場合、単なる事例の蓄積に留まるのではなく、どのような内容を、どのような方法で遂行していくのかについてのフレームワークを形成していく必要がある（第五の課題）**。

⁵¹ 「小学校指導要領」には「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、社会科の特質に応じて適切な指導をすること」とあり、「小学校指導要領解説」では「社会科の目標と道徳教育との関連を明確に意識しながら、適切な指導を行う必要がある」と説明している。

⁵² 「生徒の活動形態による指導内容等の特質として、自発的、自治的な活動については、集団の成員全員が協力して課題等を解決し、集団の目標を達成していく過程を通して、自治的な態度や能力などの公民的資質を育成することが期待される。また、自主的、実践的な活動は、「生きる力」の基盤となる主体的な問題解決能力や自律心を養うことにより、自主的、実践的な態度や能力を育成することが期待される」（文部科学省『中学校指導要領解説特別活動編』第三章4「学級活動の内容の取扱い」）。

4.2.3 日本における「市民性教育」の試行とその課題

以上において見てきたような従来の枠組みとは別に「市民性教育」を主題的に取り上げようとする動きも見られる。

東京都品川区は「市民科」という教科を設けている。その目標は、「個の自立」、「他者とのかかわり」、「集団や社会とのかかわり」、「自己を生かし高める意欲」、「将来に対する態度」の五つである。また、その目標を達成するために、7つの資質、5つの領域、15の能力を具体的に挙げている。このように市民科は、上で見た新しい市民性教育の方向性を受容したものとなっている。そして、これは「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」を有機的に統合するものとして構想され⁵³、上記の「第四の課題」に応えるものになっている。ただし、9年間にわたる明確な目標を定めている分、徳目主義とならざるをえず、従来の道徳と同様の問題をはらんでいる。そうなると、なすべきことと現実の自分との分裂が発生することになる。このような問題に対しては、確かに、アサーションや相談といった具体的な対応策を示している。しかし、**自分の置かれた具体的・個別的な状況でどのように考えていけばよいのかの方法論は主題化されてはいない（第六の課題）**。

社会への参加に先立って、より実践的な内容を教えようとする試みも始まっている。例えば、法教育、起業家教育、キャリア教育である⁵⁴。これらは、これまでの学校教育が社会科学における認識形成をモデルとしてきたのとは対照的に、具体的な社会における実践を念頭においたものであり、そのための準備とすることを目指したものである。また、社会での活動への参加を重視する活動も始まっている。総合的な学習の時間を活用してボランティア教育を行う事例は増えている。また、兵庫県の「トライやる・ウィーク」は中学生が一週間の間、職場体験をするというものである。これらの活動は、参加し、体験することに重点が置かれている点が特徴的である。

なるほど、これらの活動はこれまでの市民性教育の限界を超えていこうとする試みであり、今後ますます重要になっていくと考えられる。ただし、総合的な学習の時間と同様に単なる体験主義に終わってしまう危険性を孕んでいる。**そうならないためには、学校での授業や他の学びとの有機的な連携が必要となる（第七の課題）**。

最後に、以上において見てきた諸課題を整理しておく。すると、以下のような大まかに三つの主題系に分類できる。

1. 「新しい市民性教育」が依拠する概念枠組みの明確化

- 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、それを越えてはおらず、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。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（第一の課題）。
- 「総合的な学習」を通して「市民性教育」を行う場合、単なる事例の蓄積に留まるのではなく、どのような内容を、どのような方法で遂行していくのかについてのフレームワークを形成していく必要がある（第五の課題）。
- このように特別活動においては漠然と行われがちな活動の枠組みや意味づけを明確化することが課題となる（第四の課題）。

ここには三つの課題が属しているが、第一の課題に応えることができれば、それを基にして、第四の課題や第五の課題に対応することができると考えられる。その意味では、学校教育を規定してきた近代的な記述枠組みを再構築することが中心となる。

⁵³ 嶺井 明子『世界のシティズンシップ教育』（東信堂）2007, p.48 参照。

⁵⁴ キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議編『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』2004 参照。

2. 「新しい市民性教育」が依拠する方法論の明確化

- 普遍的な認識を自分の生活にどうつなげていくのかの方法論そのものは主題化されてこなかった（第二の課題）。
- 自分の置かれた具体的・個別的状況でどのように考えていけばよいのかの方法論は主題化されてはいない（第六の課題）。

既存の道徳を確認させるのではなく、ディスカッションの中で倫理の生成（普遍性を産出する倫理）を考えたり、その基礎の上に自分の生活とのつながりを考えようとする実践が市民性教育においては重要となっている。

3. 実践へのつながりを意識して、その基盤を提供していく必要がある（第三の課題）。

- 単なる体験主義に陥らないためには、学校での授業や他の学びとの有機的な連携が必要となる（第七の課題）。
- 「新しい市民性教育」という観点からの総合性の明確化

「市民性教育」という観点に立って、自分の生活や実社会での具体的な実践に接続できるように、教室での諸教科の活動を統合する視座や仕組みを整備する必要がある。

第三の点は、1)と2)が明確化されることによって、結果として遂行されることになることと考えることができるため、概念枠組みと方法論の明確化が主要な課題となる。

4.3 「子どものための哲学」による「市民性教育」の内容と方法

4.2節において、日本の現状を概観し、市民性教育として不十分な点を検討してきた。4.3節においては、この分析に基づき、「子どものための哲学」を導入する際の、概念枠組み(4.3.2項)と方法論(4.3.3項)について考察することにする。

4.3.1 「市民性教育」の課題

4.2節の概観において、「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が明らかになった。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った（第一の課題）。この課題を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

4.2節において、「公民的資質」を構成する知識について概観したが、そこから「市民性教育」の教科書的内容を析出することができる。その中心点は「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、さらに、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で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に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放として記述される⁵⁵。ここから、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ることになる。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して考えられている。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⁵⁶。

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⁵⁷。ここにおいて、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⁵⁸。

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第一章において言及したマーシャルの「市民性」の概念枠組みに基づいているということが出来る。

(2) 現代社会の変容

第一章においては、ギデンズの議論に依拠しながら、現代社会においては、制度、自己、関係性の三つの次元で流動化が発生していることを示したが、その内容を確認しておくことにする。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⁵⁹。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ことになる。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

⁵⁵ 例えば、『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。

⁵⁶ 「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）。

⁵⁷ 「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。

⁵⁸ 「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）。

⁵⁹ 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, p.22。

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ねばならないとされる。かくして、「私 [=ギデنز] 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の中で支えられている。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、容易に崩壊しうるということであつた⁶⁰。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にではなく、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を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つており、関係性もまた脆弱性を抱え込むことになる。

4.3.2 「市民性教育」の概念枠組み

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っている。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。4.3.2項では、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)、「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

4.3.1項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きえない。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

⁶⁰ 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。

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えなくなっている。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が、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をはらむことになる。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、そこに関わることを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⁶¹。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られているが、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⁶²。

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⁶³。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

⁶¹ 『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。

⁶² 例えば、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った。

⁶³ 「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）。

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よ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ねばならない。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。

第3章において、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。ここで、その内容を再確認しておきたい。まず第一に、このようなネットワークの主題化は、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⁶⁴。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、あるいはオー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)。そうすると、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

⁶⁴ 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。

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々人同士の関係、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、超政治的である。

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、なんとか軌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い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。ここでは、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、教科書の記述は、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かった。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⁶⁵。

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てはならず、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

「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。

⁶⁵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。まず第一に、このような政治的關係の変容について教え、個人と政治的關係の間の入り組んだ関係を感覚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。

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とする。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、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るならば、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るならば、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。

「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、私たちの普通の方針によれば、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ことなのである。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い、義務をはたすことを自由とよぶ⁶⁶。

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慮し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とは動物にとっては自然なことのようと思われる。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

⁶⁶ 清水書院『高等学校新倫理改訂版』143 頁

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）。

カントは理想に殉ず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考えた。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、合理的判断力をもち、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、認識を実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、実践を行えば、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⁶⁷。

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。

⁶⁷かくして、「市民性教育」としての「こどものための哲学」は、いわゆる「哲学的内容」の子どもむけのサブセットではない。また、「哲学」そのものの遂行とも異なる。というのも、「哲学」の遂行はここでは手段であるからであって、むしろ、別の目標に対する配慮が不可欠となるからである。ただし、その目標を達成するためには「哲学」そのものの遂行の経験が必要となる。

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の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、「こどものための哲学」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することができる。

4.3.3 「子どものための哲学」の方法

(1) 「こどものための哲学」の手順

第二章において見たように、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⁶⁸。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「当面する問題の解決」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⁶⁹。

「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。

4.3.2 項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のようなようになる。

⁶⁸ 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。

⁶⁹ 例えば、LIPMAN, Matthew, *Thinking in Education*, 2003 を参照。

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、聴きつばなし」というのも選択肢になりうる⁷⁰。

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⁷¹。

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「話しにくさ」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(この点については4.4節のカリキュラムを参照)。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

⁷⁰ 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。

⁷¹ 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.

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れば、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」といった問いである。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」という仕方では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、戻るという仕方を取り扱うことで、より明確に考察できるようになる。

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は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。

問いの前もっての吟味

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

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がある。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」とはどういう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どのような仕方では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ことが必要になる。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に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くことによって、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、議論とはどのような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。

問題点の明確化

1. 概念の明確化

- 概念の定義
- 概念の比較
- 概念の具体例

2. 推論過程の吟味：推論にはギャップがある。

3. 疑問の所在をつきとめる。：疑問は文脈相互の矛盾として現れる。

4. 発見を元の問いに「つなぎ」、「もどす」。

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。

文脈の揺り動かし

1. 問題を別の文脈から見直し、うまくいっていない点を再検討する。
2. 問題を再定式化してみる。
3. 再定式化された問題を具体的な場面で考えてみる。

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、この作業を楽しんでいる子どもも、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。充実された仕方では「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⁷²。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。

⁷² 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。

収束

1. 枝葉の議論を切り落とし、中心的な議論を明確化する。
2. 何が明らかになったか（問題の明確化、問題の再定式化）を共有化する。
3. 何が問題として残るかを共有化する。
4. この議論の具体的な意義を示唆する（実践への方向づけと振り返り）

(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⁷³。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^{74 75}。

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。第三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みださ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も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」⁷⁶。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

⁷³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。

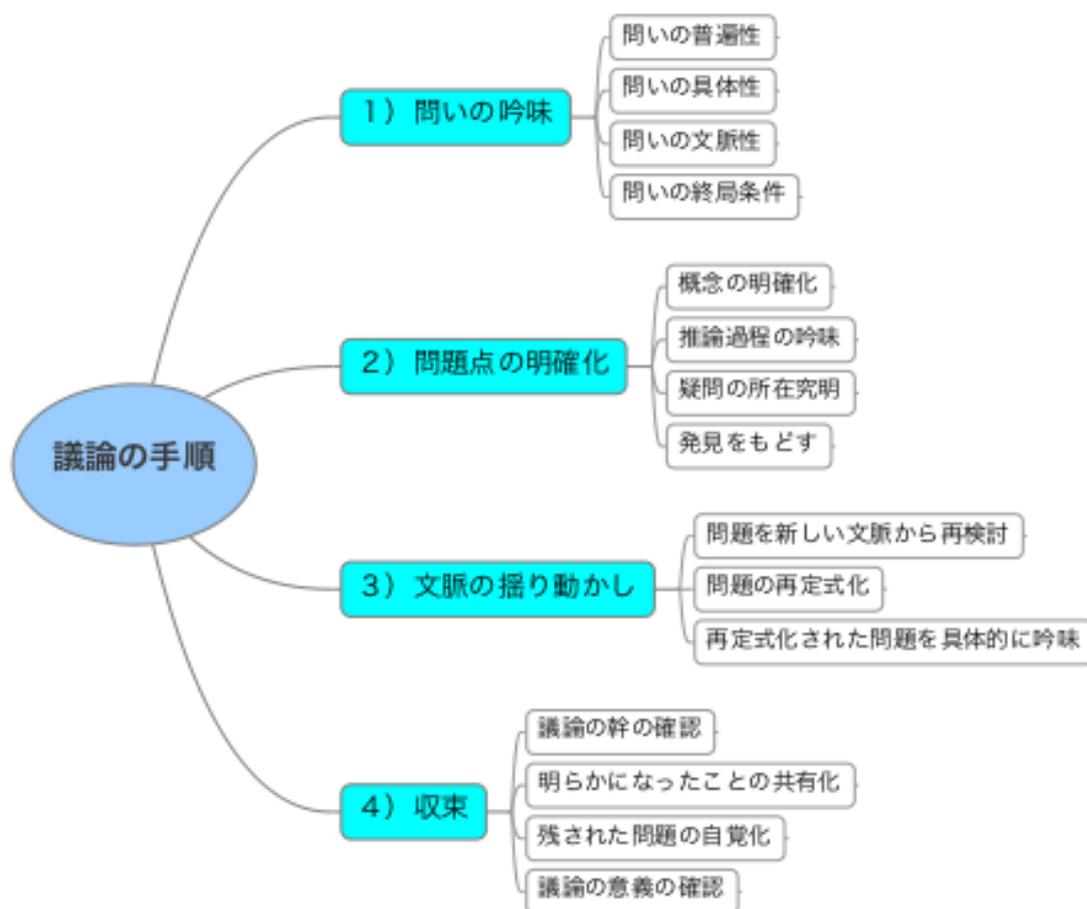
⁷⁴このようなことが自覚化されれば、再帰性をコントロールできるようになる。そして、そうなることは、いきすぎた「超越」（新興宗教や依存症など）に対する耐性を養うことにもなる。

⁷⁵批判的の自己の形成。もちろん、これらの高次の能力を育成することまで進みたいが、むしろ重要なのはその前の土壌を耕すことであり、そこに関わる点に重要性がある。しかし、逆説的なことに、高次の関係性を意識化できるようになることがかえって土着性をもたらす。

⁷⁶ラービ『哲学カウンセリング』（法政大学出版局）2006、p.295。

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、「問いを考えるときには、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（「子どものための哲学」のカリキュラムについては第四章で考察する）。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しかない。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を意味しない。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⁷⁷。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、第四章においてみるような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

⁷⁷ ゆとりか詰め込みかという二分法は不毛であるにしても、子どものための哲学は「ゆとり」と受け取られかねない。その意味では「這い回る経験主義」との差異を説明しておく必要はある。「這い回る経験主義」は、現実の生活環境の中で子どもたち自身が学んでいくというものであったが、そこでは組織だった学びが困難であるとされた。哲学は充実した知識を求めため上から降りていくという手法をとる。その意味では目標はコントロールされている。そのため、経験に根ざした知識を重視するが、その発見の場面を作ることまでには含まない。それは生活の仕事である。なるほど、その場面が欠如している子どももいるであろうが、その場合でももっている経験まで遡り、それでやりくりするブリコラージュを旨とする。地面を這い回るのではなく、むしろ、地中へと戻り行き、根を耕すことが重要である。そうすれば、より葉を茂らせることが可能になる（デカルトの樹木の比喩）。

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、問いの提示などではできないかもしれないが、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⁷⁸。

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で、「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4.3.1項において言及した「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、4.3.2項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。

4.4 「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

4.4節の課題は、4.3節において検討した「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想することである。

4.4.1 哲学のカリキュラム化における課題

「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。

⁷⁸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。

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てながら、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⁷⁹。

次に、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4.4.2項において考察することにして、ここでは1) に限定することとする。

カリキュラムの中心となるのは4.3.2項において検討した「市民性教育」の概念枠組みの明確化である。そこでは、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、子どものとって日常的な「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。

4.4.2 哲学のカリキュラム

4.3節において、「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、4.4節においては、「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。

(1) 自己

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こ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？		

⁷⁹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。

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。 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。	主張に対して理由を示させる。 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。
何のために「話し合い」や「議論」をするのか？		
議論はいいことであるはずなのに、あまり意見がでず、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。	短期的な価値と長期的な価値との違いに気づかせる。
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？ 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？	新しい考えを知ることは大切だ。 でも、やはり不安はある。 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の方が大切である。	
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はある。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」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、それが問題を引き起こしているのであった。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、自分か強制する他者かの対立ではなく、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		
<p>私たちはどんなとき楽しくて、どんなときつまらないだろうか？</p> <p>私たちは「自由」か？ どんなとき自由で、どんなとき不自由か？</p>	<p>・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」ことができるとき自由で、 「やりたい」ことができないとき不自由である。</p>	<p>「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」を「やりたいことがやれること」という風にとらえていることを確認。</p>
<p>【資料】プーにとって自由とは何か？</p> <ol style="list-style-type: none"> 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。 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。 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。 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。 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。 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つたらなあ」と思いました。 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。 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。 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、自由に蜂蜜を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。 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ね。お馬鹿さんのプー」と独り言を言いました。 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うからです。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？</p> <p>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おすとどうなるか？ 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？</p> <p>「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か？</p>	<p>「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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>より価値のある方を優先させる。</p> <p>「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。</p>	<p>【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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
<p>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。</p>		

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。

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。

学習活動	児童の反応	教師の働きかけ
<p>私たちは「自由」か？</p> <p>「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？</p> <p>「強制」と「やる気」の違いはどこにあるのか？</p>	<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。 ・「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。 <p>勉強する意味が実感できないまま勉強しているならば、強制と感じる。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。</p>	<p>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。</p>
<p>「勉強」を取り巻くもの</p> <p>「勉強」に関係するものを図にしてみよう。</p> <p>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。</p>	<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 <p>～したい自分</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 	<p>「勉強」には色々な事情が関連していることを確認する。</p> <p>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。</p>

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 べるの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： ・物事は色々なものと関係している。 ・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つたり、自由なことでも本当は不自由であつたりする」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？ゲームをやらなくて、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、別の仕方で行い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」を不自由に行っているのは「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。

授業の「まとめ」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。

(2) 共同体

「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、刹那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く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。 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。
どんなときに自分の自由と他人の自由が両立しないか？		
本当の利己主義者になってみよう。		

<p>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？</p> <p>このパン屋のパンをみんなは買うか？</p> <p>パン屋はどうすればよいか？</p> <p>「もうけ」と「社会の幸福」は両立するか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・コストを下げる（給料を減らす、仕入れを値切る）。 ・高く売る。 ・買わない。 高いから。 ・値段を適切にする。 ・品質の高いパンにする。 ・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。 	<p>「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。</p> <p>「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。</p> <p>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りよい。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か。</p>
<p>自他の互恵関係</p>		
<p>自分が本当にやりたいことを達成するためには……</p>	<p>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。</p>	<p>「他の人の意見を大切にする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。</p>
<p>哲学の考え方： 自分は一人だけにいるわけではない。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。</p>		

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「互恵関係」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
<p>誰にでも自由に生きる権利があるだろうか？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 	<p>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。</p>
<p>自由をささえるもの</p>		
<p>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？</p> <p>そもそも、仕事をしてお金がもらえるのはなぜか？</p> <p>給料はどうやって決めたらいい？</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・お小遣い ・仕事をしてかせぐ ・物を作り出すから ・商品売れば、お金になるから ・働きに応じて給料を決める。 	<p>労働が価値を生みだしていることを確認。</p> <p>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。</p>
<p>「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。</p>		

<p>能力主義と平等主義とどちらがいい？</p> <p>「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？</p> <p>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？</p>	<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。 ・不当である。 ・仕方ない。 ・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しまうのはおかしい。 ・自分の能力が自分のものとはばかりいえないという考えには違和感がある。 	<p>両方のメリット・デメリットを確認。</p> <p>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。 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。</p>
<p>平等の原理</p>		
<p>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？</p>	<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。 	
<p>連帯の可能性</p>		
<p>〈自分のこと〉はいつだって〈自分〉で選べるかな？</p> <p>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？</p>	<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。 ・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。 	<p>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。</p> <p>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、恵まれない人を援助する仕組みになっていることを指摘。</p>
<p>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。</p>		

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、運命に恵まれない場合に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。

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、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。

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？ ゲームをやるためには何が必要だろうか？ 自分の存在を支えているものにはどんなものがあるか？ 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。 発見したことを発表してみよう。	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームをしたい。 ・寝たい。 ・科学者になりたい。 ・ひまな時間 ・ゲーム機 ・ゲームを作る人 ・地面 ・身体 ・家族 【略】	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。 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。 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しなくてはならない。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、それらを見捨て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。

(3) 共同体への参画

以上の授業を通して、自己が共同体との関係の中でし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ない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？ 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？	<ul style="list-style-type: none"> ・牛の世話をしっかりやる。 ・牛の数を増やす。 ・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。
「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。		
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？	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・みんなで協力して、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、自分を取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 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"> ・窮屈（⇨のびのび） ・強制（⇨自由） ・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 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。 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よんととして「なぜ」と問い返した。親は何も答えられなかったという。 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。 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。 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。 (『朝日新聞』2003年10月13日より)</p>		
<p>この投書を読んで、考えてみたい問いは何か？</p>	<p>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のか？ 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>	<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？ 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？ 「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る。これはどういうことか？ 「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？ 「責任」は、本人が考えるよりも、広い範囲にまで及ぶため、取り切れないのではないのか？</p>
<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？」</p>		
<p>学校にケータイをもってきてよいとする理由 学校にケータイをもってきてはいけない理由 ケータイは必要か、不必要か？ ケータイは学校での活動に差し支えとなるか？</p>	<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。 ・学校にケータイは必要ない。 ・授業やその他の活動に差し支える。 【必要】 ・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。 【不必要】 ・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。 【ならない】 ・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。 【なる】 ・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。 	
<p>賛否両論がありうる場合にどうすればいいだろうか？</p>		

<p>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？ 多数決のよい点、悪い点</p>	<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。 <p>【よい点】 善悪については意見が分かれることもあるから、より多くの人正しいと考えるものを正しいと見なすことにする。</p> <p>【悪い点】 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>	<p>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が出来る。しかし、多くの問題は単純な比較ができない。</p> <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> <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ってしまう。</p>
<p>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？</p>		
<p>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？</p> <p>・「ケータイ派」が主張する価値観とは何か？ ・「反ケータイ派」が主張する価値観とは何か？ 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。</p>	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <ul style="list-style-type: none"> ：自由の尊重 ：生徒を不利益から保護すること <p>・「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。</p> <p>・「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。</p>	<p>相互に了解できる価値観に訴えかけることの必要性</p> <p>これらの点については相互に納得できるのではないか？</p> <p>周囲の人々を納得させる必要がある。</p> <p>＝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）。</p>
<p>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。</p>		

自分でがんばるといったタイプの道徳主義だけではなく、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ながらも手段が異なるからである場合が多いのだとすれば、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		
<p>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 みんなで考えてみたい疑問はあるか？</p> <p>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。</p>	<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？ <p>生徒たちの意見で決める。</p>	<p>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</p> <p>これらは実際に授業で出されたものである。</p> <p>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。</p>
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？		
<p>1) 問題の予備考察</p> <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？ <p>2) 問題の明確化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・交流を深めるとはどういうことか？ ・なんのために友達と交流を深めるのか？ <p>3) 文脈の揺り動かし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ交流が深まらないのか？ ・交流を深めるためにはどうすればよいだろうか？ ・どんなクラスメートとも交流を深める必要があるか？ <p>4) 収束</p>	<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。 ・お互いのことをよく知る。 ・仲良くなるため ・色々な人と交流したい。 ・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。 ・相手に興味がない。 ・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。 ・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 ・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。 	<p>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。</p> <p>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。 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？自分と気の合う人以外の人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。 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</p> <p>・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。</p>
考察2：なぜ空は青く見えるのか？		

<p>1) 問題の予備考察</p> <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？ <p>2) 問題の明確化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ」ということで知りたいことは何か？ ・「青い」とはどういうことか？ ・「見える」とはどういうことか？ <p>3) 文脈の揺り動かし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「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？ 波長の長さが見える色を左右するとはどういうことか？ <p>4) 収束</p>	<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。 ・青く見えることの科学的な説明 ・「青い」は「青い」 ・自分が感じること ・光の波長は青く見えることの原因を説明している。 ・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？ ・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？ 	<p>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。</p> <p>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。 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「赤い」を区別できるとはどういうことか？ 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。 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</p> <p>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？ ・中心的な議論を振り返り、明らかになったこと、分からないままのものを確認する。</p>
--	---	---

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、4.3.2項において触れたように近代的な枠組みの限界をはらんでいる。「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意識させることにも寄与できると考えられる。

4.5 まとめ

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第四章の目的であった。

まず、「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、グローバリゼーションの進行の中で、「市民」や「知識」の概念はゆらぎを迎えていた(4.1節)。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(4.2節)。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(4.3節)。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(4.4節)。

残された課題

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ねばならない。

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で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、アンケートやリアクション・ペーパーなどによる検証に頼らざるをえ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 대응す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、実践にはつながっていかない。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った方法にとどまっており、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報告書を閉じることにしたい。

関連図書

- [1] Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Univ of Minnesota Pr., 1991.
- [2] Molefi Kete Asante. *The Afrocentric Idea*. Temple Univ Pr, 1998.
- [3] J. M. Barbalet. *Citizenship: Rights, Struggle and Class Inequality*. Univ of Minnesota Pr., 1989.
- [4] Zygmunt Bauman. *Community: Seeking Safety in an Insecure World (Themes for the 21st Century Series)*. Polity Pr., 2001.
- [5] Zygmunt Bauman. *The Individualized Society*. Polity Pr., 2001.
- [6] Zygmunt Bauman. *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Polity Pr., 2003.
- [7] Zygmunt Bauman and Benedetto Vecchi. *Identity: Conversations With Benedetto Vecchi (Themes for the 21st Century)*. Polity Pr., 2004.
- [8] Ralf Baumgart and Volker Eichener. *Norbert Elias zur Einführung*. Junius Verlag GmbH, 1996.
- [9] Ulrich Beck. *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Suhrkamp Verlag KG, 1993.
- [10] Ulrich Beck. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus — Antworten auf Globalisierung*. Suhrkamp Verlag, 2007.
- [11] Ulrich Beck and Elisabeth Beck-Gernsheim. *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Suhrkamp Verlag Kg, 1990.
- [12] Elisabeth Beck-Gernsheim and Ulrich Beck. *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Sage Pubns Ltd, 2002.
- [13] Ronald Beiner. *Theorizing Citizenship (Sunny Series in Political Theory : Contemporary Issues)*. State Univ of New York Pr., 1995.
- [14] Seyla Benhabib. *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Routledge, 1992.
- [15] Seyla Benhabib. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton Univ Pr., 2002.
- [16] Homi K. Bhabha. *The Location of Culture (Routledge Classics)*. Routledge, 第2版, 2004.
- [17] Tony Blackshaw. *Zygmunt Bauman (Key Sociologists)*. Routledge, 第2版, 2005.

- [18] R. L. Clemmens and T. J. Kenny. Prevention of emotional problems in childhood: A philosophy for child rearing. *Clinical pediatrics*, Vol. 16(2), pp. 122-123, 1977.
- [19] Ian Davies. Citizenship education in england. 全国社会科教育学会『社会科研究』, 第59号, pp. 1-10, 2003.
- [20] Ian Davies. *100 Ideas for Teaching Citizenship (Continuum One Hundreds)*. Continuum Intl Pub Group (Sd), 2005.
- [21] Takara Dobashi and Eva Marsal. Theoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Lernen und Spiel —Graphische Versuche deutscher Studenten zu der Debatte japanischer Erzieher—. *Bull. Grad. School Educ. Hiroshima Univ., Part 1*, Vol. 55, pp. 9-17, 2006.
- [22] Albert Ellis. *The Road To Tolerance: The Philosophy Of Rational Emotive Behavior Therapy*. Prometheus Books, 2004.
- [23] Albert Ellis. *The Myth of Self-esteem: How Rational Emotive Behavior Therapy Can Change Your Life Forever*. Prometheus Books, 2005.
- [24] Rainer Forst. *Contexts of Justice: Political Philosophy Beyond Liberalism and Communitarianism (Philosophy, Social Theory, and the Rule of Law)*. Univ of California Pr., 2002.
- [25] Kenneth J. Gergen. *Relational Responsibility: Resources for Sustainable Dialogue*. Sage Pubns, 1998.
- [26] Alan Gewirth. *The Community of Rights*. University Of Chicago Press, 1996.
- [27] Anthony Giddens and Patrick Diamond. *The New Egalitarianism*. Polity Pr., 2005.
- [28] Henry A. Giroux. *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Univ of Minnesota Pr., 1988.
- [29] Henry A. Giroux. *Teachers As Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning (Critical Studies in Education Series)*. Bergin & Garvey, 1988.
- [30] Andre Gorz. *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. Suhrkamp Verlag Kg, 2000.
- [31] Michael Grundt. *Grundwerte für eine gerechte Weltordnung*. Suhrkamp Verlag KG, 2003.
- [32] Charles B. Guignon. *On Being Authentic (Thinking in Action)*. Routledge, 2004.
- [33] Amy Gutmann. *Identity In Democracy*. Princeton Univ Pr., 第2版, 2004.
- [34] Richard Jenkins. *Social Identity (Key Ideas)*. Routledge, 1996.
- [35] Chris Jenks. *Culture*. Routledge, 第2版, 2004.
- [36] John Keane. *Global Civil Society? (Contemporary Political Theory)*. Cambridge University Press, 2003.
- [37] Heiner Keupp, Thomas Ahbe, and Wolfgang Gmüer. *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt Tb., 第2版, 1999.

- [38] Hanna Kiper and Wolfgang Mischke. *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Beltz, 第1版, 2004.
- [39] Hanna Kiper and Wolfgang Mischke. *Einführung in die Theorie des Unterrichts*. Beltz, 第1版, 2006.
- [40] Hanna Kiper and Wolfgang Mischke. *Selbstreguliertes Lernen — Kooperation — Soziale Kompetenz: Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Kohlhammer, 2008.
- [41] Ernesto Laclau. *Emancipation(s) (Radical Thinkers)*. Verso Books, 2007.
- [42] Christopher Lasch. *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. W W Norton & Co Ltd, 第2版, 1979.
- [43] M. L. S. de Acedo Lizarraga. Immediate and long-term effects of a cognitive intervention on intelligence, self-regulation, and academic achievement. *European journal of psychology of education.*, Vol. 18(1), pp. 59-74, 2003.
- [44] Maria Luisa Sanz de Acedo Lizarraga and M Dolores Iriarte Iriarite. Enhancement of cognitive functioning and self-regulation of learning in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 4(no.1), pp. 55-64, 2001.
- [45] Niklas Luhmann. *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. UTB, Stuttgart, 第4版, 2000.
- [46] Deborah Lupton. *Risk (Key Ideas)*. Routledge, 1999.
- [47] S Lyle. Dialogic teaching : Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and education*, Vol. 22, pp. 222-240, 1987.
- [48] Deborah Meier. *In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*. Beacon Pr., Boston, 2003.
- [49] Alberto Melucci. *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age (Cambridge Cultural Social Studies)*. Cambridge University Press, 1996.
- [50] Alberto Melucci. *The Playing Self: Person and Meaning in a Planetary System (Cambridge Cultural Social Studies)*. Cambridge University Press, 1996.
- [51] Chantal Mouffe. *On The Political (Thinking in Action)*. Routledge, 第2版, 2005.
- [52] Daniel Patrick Moynihan. *Pandaemonium: Ethnicity in International Politics*. Oxford Univ Pr (T), 1994.
- [53] Leonard Nelson. *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*. Kessinger Publishing, 2007.
- [54] Nel Noddings. *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Univ of California Pr., 2002.
- [55] Nel Noddings. *Educating Citizens For Global Awareness*. Teachers College Pr., 2005.
- [56] Stephen J. Pope. *The Community of Rights.: An article from: Theological Studies*. Theological Studies, Inc., 1997.

- [57] Walter Reese-Schäfer. *Was ist Kommunitarismus?* Campus Verlag, 1994.
- [58] Pierre Rosanvallon. *Counter-Democracy: Politics in an Age of Distrust (The Seeley Lectures)*. Cambridge University Press, 2009.
- [59] Michael J. Sandel. *Public Philosophy: Essays on Morality in Politics*. Harvard Univ Pr., 第2版, 2006.
- [60] Matthew Schertz. Avoiding ‘passive empathy’ with philosophy for children. *Journal of Moral Education*, Vol. 36(2), pp. 185-198, 2007.
- [61] Richard Sennett. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. W W Norton & Co Inc, 第2版, 2000.
- [62] Richard Sennett. *The Fall of Public Man*. Penguin Books Ltd, 第2版, 2003.
- [63] V. C. Shipman. Evaluation replication of the philosophy for children program. *Thinking : the journal of philosophy for Children Program*, Vol. 5, pp. 45-47, 1983.
- [64] L. Splitter. Teaching thinking through philosophy for children. *Unicorn : bulletin of the Australian College of Education.*, Vol. 21, pp. 4-26, 1995.
- [65] Tim Sprod. “I can change your opinion on that” : Social constructivist whole class discussions and their effect on scientific reasoning. *Research in Science Education*, Vol. 28, pp. 463-480, 1998.
- [66] Bart Van Steenbergen and Bart Van Steenbergen. *The Condition of Citizenship (Politics and Culture : a Theory, Culture & Society)*. Sage Pubns Ltd, 1994.
- [67] Pierre-Andre Taguieff. *The Force of Prejudice: On Racism and Its Doubles (Contradictions (Minneapolis, Minn.), 13.)*. Univ of Minnesota Pr., 2001.
- [68] Alain Touraine. *Can We Live Together?: Equality and Difference*. Stanford Univ Pr., 2000.
- [69] Alain Touraine. *Beyond Neoliberalism*. Polity Pr., 2001.
- [70] Alain Touraine. *Un nouveau paradigme : Pour comprendre le monde d’aujourd’hui*. LGF, 2006.
- [71] Alain Touraine and Farhad Khosrokhavar. *La Recherche de soi : Dialogue sur le Sujet*. LGF, 2005.
- [72] N. Toye. On the relationship between “philosophy for children” and educational drama. *Thinking : the journal of philosophy for children*, Vol. 12, pp. 24-26, 1995.
- [73] S. Trickey and K. J. Topping. Philosophy for children : A systematic review. *Research papers in education*, Vol. 19, pp. 365-380, 2004.
- [74] Nancy Vansieleghe. Listening to dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 25, pp. 175-190, 2006.
- [75] Bernhard Waldenfels. *Verfremdung der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge*. Wallstein Verlag GmbH, 2001.

- [76] Immanuel Wallerstein. *European Universalism: The Rhetoric of Power*. New Pr., 2006.
- [77] Michael Walzer. *Politics And Passion: Toward a More Egalitarian Liberalism*. Yale Univ Pr., 2006.
- [78] Iris Marion Young. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton Univ Pr., 1990.
- [79] Iris Marion Young. *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton Univ Pr., 1997.
- [80] Iris Marion Young. *Inclusion and Democracy (Oxford Political Theory)*. Oxford Univ Pr (Txt), 第2版, 2002.
- [81] 浅沼光樹. 哲学のへりくだり — G・B・マッシュューズの〈子どもの哲学〉について. 哲学論叢, Vol. 29, pp. 68-80, 2002.
- [82] 池田晶子. 14歳からの哲学 考えるための教科書. トランスビュー, 2003.
- [83] 石沢真貴. グローバル化時代におけるシティズンシップ: ポストナショナルなシティズンシップとローカリティの関係の構築に向けて. 秋田大学教育文化学部研究紀要. 人文科学・社会科学, Vol. 60, pp. 9-17, 2005.
- [84] 石塚省二. 「現在」市民社会への社会哲学的考察 — 六つの講義から日常的ポストモダン状況にある社会を読み解く. 御茶の水書房, 1995.
- [85] 市川伸一. 学ぶ意欲とスキルを育てる — いま求められる学力向上策. 小学館, 2004.
- [86] 伊藤順康. 自己変革の心理学 — 論理療法入門 (講談社現代新書). 講談社, 1990.
- [87] 伊藤ほか. 自己・他者・関係 (社会学ベーシックス). 世界思想社, 2008.
- [88] 稲葉振一郎. リベラリズムの存在証明. 紀伊國屋書店, 1999.
- [89] 稲葉ほか. 所有と国家のゆくえ (NHK ブックス). 日本放送出版協会, 2006.
- [90] 井上達夫. 他者への自由 — 公共性の哲学としてのリベラリズム (創文社現代自由学芸叢書). 創文社, 1999.
- [91] 井上達夫. 普遍の再生. 岩波書店, 2003.
- [92] 今谷順重. イギリスで導入された「新しい市民性教育」の理論と方法—人生設計型カリキュラムの構想. 社会科学研究, Vol. 60, No. 60, pp. 1-10, 2004.
- [93] 岩田康之. 「教職大学院」創設の背景と課題. 日本教師教育学会年報, Vol. 16, pp. 33-41, 2007.
- [94] 岩田正美. 現代の貧困 — ワーキングプア/ホームレス/生活保護 (ちくま新書). 筑摩書房, 2007.
- [95] 上野千鶴子. 恋愛テクノロジー (ニュー・フェミニズム・レビュー). 学陽書房, 1990.
- [96] 梅野正信. 判決書教材を通して「いのち」「人権」「公共性」を学び合う市民性育成教育の原理と方法 (2): 市民社会に求められる規範意識. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, Vol. 15, pp. 1-11, 2005.

- [97] 大澤ほか. 自由を考える — 9・11以降の現代思想 (NHK ブックス). NHK 出版, 2003.
- [98] 大澤ほか. 愛ってなんだろう (子どもだって哲学). 佼成出版社, 2007.
- [99] 大野順子. 地域社会を活用した市民的資質・シチズンシップを育むための教育改革: 地域の抱える諸問題へ関わることの教育的意義. 桃山学院大学総合研究所紀要, Vol. 31, No. 2, pp. 99-119, 2005.
- [100] 大庭健. いま、働くということ (ちくま新書). 筑摩書房, 2008.
- [101] 岡野八代. シティズンシップの政治学 — 国民・国家主義批判フェミニズム的転回叢書. 白澤社, 2003.
- [102] 岡部憲治. 世界標準の読解力 — OECD - PISA メソッドに学べ. 白日社, 2007.
- [103] 岡村達也. 遊ぶことと心理療法: アクスライン, ウィニコット, ベイトソン. 人間科学研究, Vol. 21, pp. 25-34, 1999.
- [104] 小笠原博毅. 文化と文化を研究することの政治学 — スチュアート・ホールの問題設定. 思想, Vol. 873, pp. 41-66, 1997.
- [105] 押村高. 国際正義の論理 (講談社現代新書). 講談社, 2008.
- [106] 小塩隆士. 教育を経済学で考える. 日本評論社, 2003.
- [107] 小野紀明. 二十世紀の政治思想 (岩波テキストブックス). 岩波書店, 1996.
- [108] 小野紀明. 政治理論の現在 — 思想史と理論のあいだ. 世界思想社, 2005.
- [109] 折出健二. 市民社会の教育 — 関係性と方法. 創風社, 2003.
- [110] 鏡史織. 哲学カフェの意義とその可能性—対話が生まれる場所としての哲学カフェ. 臨床哲学, Vol. 6, pp. 17-30, 2004.
- [111] 檜村愛子. ネオリベラリズムの精神分析 — なぜ伝統や文化が求められるのか (光文社新書). 光文社, 2007.
- [112] 門脇厚司. 子どもの社会力 (岩波新書). 岩波書店, 1999.
- [113] 金子勝. 粉飾国家 (講談社現代新書). 講談社, 2004.
- [114] 金子隆弘. 投稿 品川区の「教育改革」と「市民科」の新設. 教育, Vol. 55, No. 5, pp. 109-116, 2005.
- [115] 河地和子. 自信力はどう育つか — 思春期の子ども世界4都市調査からの提言 (朝日選書). 朝日新聞社, 2003.
- [116] 河地和子. 自信力が学生を変える — 大学生意識調査からの提言 (平凡社新書). 平凡社, 2005.
- [117] 川本ほか. 応用倫理学の転換 — 二正面作戦のためのガイドライン (叢書倫理学のフロンティア). ナカニシヤ出版, 2000.
- [118] 川本隆史. ケアの社会倫理学 — 医療・看護・介護・教育をつなぐ (有斐閣選書). 有斐閣, 2005.
- [119] 川本隆史. 岩波 応用倫理学講義〈4〉経済. 岩波書店, 2005.

- [120] 神崎ほか. 仕事ってなんだろう (子どもだって哲学). 佼成出版社, 第 B6 版, 2007.
- [121] 菊池理夫. 現代のコミュニタリアニズムと「第三の道」(政治理論のパラダイム転換). 風行社, 2004.
- [122] 菊池理夫. 日本を甦らせる政治思想 現代コミュニタリアニズム入門 (講談社現代新書). 講談社, 2007.
- [123] 岸政彦. 建築労働者になる—正統的周辺参加とラベリング. ソシオロジ, Vol. 41, No. 2, pp. 37-53, 1996.
- [124] 北尾ほか. 広げる知の世界 — 大学でのまなびのレッスン. ひつじ書房, 2005.
- [125] 北川達夫. 「論理力」がカンタンに身につく本 — 欧米式作文メソッドで OK! 説得・交渉・コミュニケーションの達人になる 3 ステップ. 大和出版, 2004.
- [126] 北川達夫. 図解 フィンランド・メソッド入門. 経済界, 2005.
- [127] 北田暁大. 責任と正義 — リベラリズムの居場所. 勁草書房, 2003.
- [128] 木原直美. ブレア政権下における英国市民性教育の展開. 飛梅論集, Vol. 1, pp. 99-113, 2001.
- [129] 木原直美. 多文化社会における市民性教育の可能性—英国 5 市の取り組みを中心として. 比較教育学研究, Vol. 28, pp. 110-112, 2002.
- [130] 木部尚志. ドイツにおけるラディカル・デモクラシ-論の現在—ハーバーマス・マウス・ホネット (ラディカル・デモクラシー). 思想, Vol. 09, pp. 205-225, 1996.
- [131] 草原和博. 「社会科地理」をめぐる論争の構図. 鳴門教育大学研究紀要. 教育科学編, Vol. 20, pp. 171-183, 2005.
- [132] 熊沢誠. 能力主義と企業社会 (岩波新書). 岩波書店, 1997.
- [133] 熊田一雄. 現代救済宗教と共依存の病理: Gla 系諸教団の事例研究より. 愛知学院大学文学部紀要, Vol. 27, pp. 1-12, 1998.
- [134] 栗原久. 英国における市民性教育の新しい展開—ナショナル・カリキュラムにおける必修化をめぐって—. 日本社会科教育学会『社会科教育研究』, Vol. 86, , 2001.
- [135] 桑原英之. 何が具体的か?—SD における具体例の位置づけ. 臨床哲学, Vol. 6, pp. 17-30, 2004.
- [136] 経済協力開発機構. 生徒の学校への関わり — 帰属意識と参加 PISA2000 年調査の結果から. 技術経済研究所, 2006.
- [137] 経済協力開発機構. 移民の子どもと学力 — 社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか < OECD-PISA2003 年調査移民生徒の国際比較報告書 >. 明石書店, 2007.
- [138] 経済協力開発機構. 移民の子どもと学力 — 社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか < OECD-PISA2003 年調査移民生徒の国際比較報告書 >. 明石書店, 2007.
- [139] 小池靖. セラピー文化の社会学 ネットワークビジネス自己啓発トラウマ. 勁草書房, 2007.
- [140] 古賀正義. “教えること”のエスノグラフィー — 「教育困難校」の構築過程 (認識と文化). 金子書房, 2001.

- [141] 国立教育政策研究所. 生きるための知識と技能 — OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)2000 年調査国際結果報告書 (OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)-調査国際結果報告書- (2000 年)). ぎょうせい, 2002.
- [142] 国立教育政策研究所. PISA2003 年調査 評価の枠組み — OECD 生徒の学習到達度調査. ぎょうせい, 2004.
- [143] 国立教育政策研究所. 生きるための知識と技能〈2〉 — OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)2003 年調査国際結果報告書 (OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)-調査国際結果報告書- (2003 年)). ぎょうせい, 2004.
- [144] 国立教育政策研究所. PISA2006 年調査 評価の枠組み — OECD 生徒の学習到達度調査. ぎょうせい, 2007.
- [145] 国立教育政策研究所. 生きるための知識と技能 3 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006 年調査国際結果報告書. ぎょうせい, 2007.
- [146] 小玉重夫. 公教育の構造変容 — 自由化のパラドクスと「政治」の復権. 教育社会学研究, Vol. 70, pp. 21-38, 2002.
- [147] 小玉重夫. シティズンシップの教育思想. 白澤社, 2003.
- [148] 古東ほか. 家族ってなんだろう (子どもだって哲学). 佼成出版社, 2007.
- [149] 小柳和喜雄. 批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討. 教育実践総合センター研究紀要, Vol. 12, pp. 11-20, 2003.
- [150] 最首悟. 星子が居る — 言葉なく語りかける重複障害の娘との 20 年. 世織書房, 1998.
- [151] 斎藤学. 魂の家族を求めて — 私のセルフヘルプ・グループ論. 日本評論社, 1995.
- [152] 斎藤環. 若者のすべて — ひきこもり系 VS じぶん探し系. PHP エディターズグループ, 2001.
- [153] 斎藤純一. 民主主義と複数性. 思想, Vol. 867, pp. 74-96, 1996.
- [154] 斎藤純一. 公共性 (思考のフロンティア). 岩波書店, 2000.
- [155] 斎藤純一. 親密圏のポリティクス. ナカニシヤ出版, 2003.
- [156] 斎藤純一. 自由 (思考のフロンティア). 岩波書店, 2005.
- [157] 斎藤純一. 政治と複数性 — 民主的な公共性にむけて. 岩波書店, 2008.
- [158] 斎藤純一. 公共性の政治理論. ナカニシヤ出版, 初版, 2010.
- [159] 斎藤純一. 公共性をめぐる政治思想 (おうふう政治ライブラリー). おうふう, 2010.
- [160] 佐伯啓思. 自由とは何か (講談社現代新書). 講談社, 2004.
- [161] 佐伯啓思. 倫理としてのナショナリズム — グローバリズムの虚無を超えて. NTT 出版, 2005.
- [162] 作田ほか. 自尊と懐疑 — 文芸社会学をめざして (1984 年). 筑摩書房, 1984.

- [163] 櫻田淳. 国家の役割とは何か. 筑摩書房, 2004.
- [164] 佐藤学. 教育方法学 (岩波テキストブックス). 岩波書店, 1996.
- [165] 佐藤学. 「学び」から逃走する子どもたち (岩波ブックレット). 岩波書店, 2000.
- [166] 佐藤学. 「教職専門職大学院」のポリティクス-専門職化の可能性を探る (特集=教育現場の変貌) — (現場から). 現代思想, Vol. 33, No. 4, pp. 98-111, 2005.
- [167] 佐藤ほか. アカデミック・スキルズ — 大学生のための知的技法入門. 慶應義塾大学出版会, 2006.
- [168] 佐藤俊樹. 意味とシステム — ルーマンをめぐる理論社会学的探究. 勁草書房, 2008.
- [169] 佐藤嘉幸. 権力と抵抗 — フーコー・ドゥルーズ・デリダ・アルチュセール. 人文書院, 2008.
- [170] 佐野ほか. コールバーグ理論の基底 (SEKAISHISO SEMINAR). 世界思想社, 1993.
- [171] 重田園江. フーコーの穴 — 統計学と統治の現代 (明治大学社会科学研究所叢書). 木鐸社, 2003.
- [172] 品川区教育委員会. 品川区小中一貫教育要領. 講談社, 2005.
- [173] 品川区教育委員会市民科カリキュラム作成部会. 小中一貫教育市民科セット — 道徳・特別活動・総合的な学習の時間を統合. 教育出版, 2006.
- [174] 篠原一. 市民の政治学 — 討議デモクラシーとは何か (岩波新書). 岩波書店, 2004.
- [175] 柴田義松. ヴィゴツキー入門 (寺子屋新書). 子どもの未来社, 2006.
- [176] 志水宏吉. 公立学校の底力 (ちくま新書). 筑摩書房, 2008.
- [177] 白石晃一. イギリスにおける価値教育論議と公民教育. 桜花学園大学人文学部研究紀要, Vol. 5, pp. 13-29, 2003.
- [178] 白石晃一. イギリスの中等学校 (義務教育後期) 公民科における共同体意識の涵養. 桜花学園大学人文学部研究紀要, Vol. 9, pp. 83-98, 2007.
- [179] 杉田敦. リベラル・デモクラシーのディレンマ—R. ダールをめぐって (ラディカル・デモクラシー). 思想, Vol. 09, pp. 129-145, 1996.
- [180] 杉田ほか. 社会の喪失 — 現代日本をめぐる対話 (中公新書). 中央公論新社, 2005.
- [181] 杉本ほか. 教育の3C時代 — イギリスに学ぶ教養・キャリア・シティズンシップ教育. 世界思想社, 2008.
- [182] 須藤ほか. 自分ってなんだろう (子どもだって哲学). 佼成出版社, 2007.
- [183] 園田義明. 最新アメリカの政治地図 (講談社現代新書). 講談社, 2004.
- [184] 高木ほか. 葛藤と紛争の社会心理学 — 対立を生きる人間のこころと行動 (シリーズ 21世紀の社会心理学 12). 北大路書房, 2008.
- [185] 高橋哲哉. 《闇の奥》の記憶-アーレントと「人種」の幻影-. 思想 854, , 1995.
- [186] 高橋綾. デューイ教育論と〈子どもとともにする哲学〉. 臨床哲学, Vol. 7, pp. 21-50, 2005.

- [187] 高橋綾, 本間直樹. 「哲学カフェ」—社会のかかの議論空間のデザイン. 社団法人 電子情報通信学会信学技報, 2006.
- [188] 高橋昌一郎. 哲学ディベート — “倫理”を“論理”する (NHK ブックス). 日本放送出版協会, 2007.
- [189] 武川正吾. 連帯と承認 — グローバル化と個人化のなかの福祉国家. 東京大学出版会, 2007.
- [190] 立岩真也. 自由の平等 — 簡単に別な姿の世界. 岩波書店, 2004.
- [191] 田中健夫. ナショナル・アイデンティティについて: 公民性教育と社会科教育. 千葉大学教育学部研究紀要. II, 人文・社会科学編, Vol. 46, pp. 9-18, 1998.
- [192] 田中明彦. 新しい中世 — 相互依存深まる世界システム (日経ビジネス人文庫). 日本経済新聞社, 2003.
- [193] 田中 宏明 竹野 茂 川瀬 隆千 辻利則. シティズンシップ教育とサービス・ラーニング: 「ブッシュの新しい愛国主義」批判とコスモポリタニズム. 宮崎公立大学人文学部紀要, Vol. 13(No.1), p. 13(No.1), 2006.
- [194] 田中孝一. 中学校・高等学校 PISA 型「読解力」 — 考え方と実践. 明治書院, 2007.
- [195] 田中耕治. 新しい学力テストを読み解く — PISA/TIMSS/全国学力・学習状況調査/教育課程実施状況調査の分析とその課題. 日本標準, 2008.
- [196] 田中智志ほか. グローバルな学びへ — 協同と刷新の教育. 東信堂, 2008.
- [197] 田村哲樹. 熟議の理由 — 民主主義の政治理論. 勁草書房, 2008.
- [198] 千葉眞. 愛の概念と政治的なるもの: アーレントと集合的アイデンティティの構成. 思想, Vol. 844, pp. 5-37, 1994.
- [199] 千葉眞. デモクラシーと政治の概念-ラディカル・デモクラシーにむけて-. 思想, Vol. 867, pp. 5-24, 1996.
- [200] 沈曉敏. 中国の道徳・社会科の再編成における「公民意識」「公共意識」の形成: 「品德と社会」教科書 (上海) を中心に. 東京大学大学院教育学研究科紀要, Vol. 45, pp. 257266-257266, 2006.
- [201] 東京ボランティア・市民活動センター. 「市民学習」日・英研究プロジェクト報告書 21世紀の「市民」を育てよう!! 東京ボランティア・市民活動センター, 1999.
- [202] 戸田善治. イギリスにおける「市民科」の誕生. 社会科教育研究 (日本社会科教育学会), 1号, pp. 61-66, 2001.
- [203] 土橋寶. 児童と哲学する: その授業実践の教育方法論的考察. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域, Vol. 53, pp. 11-19, 2005.
- [204] 中川吉晴. 感情変容の臨床教育学. 立命館人間科学研究, Vol. 7, pp. 119-136, 2004.
- [205] 中島ほか. 大学生の勉強マニュアル — フクロウ大学へようこそ. ナカニシヤ出版, 2006.
- [206] 中野啓明. メイヤロフとノディングスの分岐点. 新潟青陵女子短期大学研究報告, Vol. 29, pp. 71-80, 1999.

- [207] 仲正昌樹. 集中講義!アメリカ現代思想 — リベラリズムの冒険 (NHK ブックス). 日本放送出版協会, 2008.
- [208] 中谷内一也. 安全。でも、安心できない… — 信頼をめぐる心理学 (ちくま新書). 筑摩書房, 2008.
- [209] 中山ほか. シティズンシップへの教育. 新曜社, 2010.
- [210] 長沼豊. 市民教育とは何か — ボランティア学習がひらく (ひつじ市民新書). ひつじ書房, 2003.
- [211] 西川純. 学び合う教室 — 教師としての学習者、プロデューサーとしての教師の学習臨床学的分析. 東洋館出版社, 2000.
- [212] 西川純. 実証的教育研究の技法 — これのできる教育研究. 大学教育出版, 新版, 2001.
- [213] 西川純. 学び合いの仕組みと不思議 — ちょっとのことでクラスは変わる. 東洋館出版社, 2002.
- [214] 西川純. 「静かに!」を言わない授業 — 教員経験5年未満の方は読んではいけません!? 東洋館出版社, 2003.
- [215] 西川純. 「座りなさい!」を言わない授業 — 落ち着きのない子、大歓迎! 東洋館出版社, 2004.
- [216] 西川純. 「忙しい!」を誰も言わない学校 — 異学年学習・ジェンダーによる学校まるごとの処方箋. 東洋館出版社, 2005.
- [217] 西川純. 「勉強しなさい!」を言わない授業 — 年間を通して、クラス全員の成績を上げ続けるなんて簡単だ! 東洋館出版社, 2006.
- [218] 西阪仰. 分散する身体 — エスノメソドロジー的相互行為分析の展開. 勁草書房, 2008.
- [219] 西野真由美. オーストラリアにおける子どものための哲学教育—思考力を育成する道徳教育のための一考察. 比較教育学研究, Vol. 23, pp. 159-162, 1997.
- [220] 西村ユミ. 語りかける身体 — 看護ケアの現象学. ゆみる出版, 2001.
- [221] 西村ユミ. 交流する身体 — 「ケア」を捉えなおす (NHK ブックス). 日本放送出版協会, 2007.
- [222] 二宮皓. 市民性形成論 (放送大学大学院教材). 放送大学教育振興会, 2007.
- [223] 仁平典宏. ボランティア活動とネオリベラリズムの共振関係を再考する. 社会学評論, Vol. 56, pp. 485-499, 2005.
- [224] 日本教育大学協会. 世界の教員養成 〈1〉アジア編. 学文社, 2005.
- [225] 日本教育大学協会. 世界の教員養成 〈2〉欧米オセアニア編. 学文社, 2005.
- [226] 日本教育方法学会. リテラシーと授業改善 — PISA を契機とした現代リテラシー教育の探究 (教育方法). 図書文化社, 2007.
- [227] 日本ボランティア学習協会. 英国の「市民教育」(文部省研究開発委嘱事業調査研究報告書). 日本ボランティア学習協会, 2000.
- [228] 浜井ほか. 犯罪不安社会 誰もが「不審者」? (光文社新書). 光文社, 2006.

- [229] 平井悠介. 教育における国家的統合と価値としての政治的平等：1990年代アメリカのリベラル派の市民教育理論に焦点を当てて. 教育學研究, Vol. 4, pp. 530-541, 2007.
- [230] 平井悠介. 現代アメリカ合衆国のシティズンシップ教育理論と討議的民主主義—教育目的としての批判的思考の育成をめぐって (特定課題研究助成プロジェクト報告現代リベラルデモクラシーにおけるシティズンシップと教育). 教育哲学研究, Vol. 97, No. 97, pp. 176-181, 2008.
- [231] 広井良典. 生命の政治学-福祉国家・エコロジー・生命倫理-. 岩波書店, 2003.
- [232] 広井良典. ケアのゆくえ 科学のゆくえ (フォーラム 共通知をひらく). 岩波書店, 2005.
- [233] 広井良典. 持続可能な福祉社会 — 「もうひとつの日本」の構想 (ちくま新書). 筑摩書房, 2006.
- [234] 福田誠治. 競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功 [朝日選書 831] (朝日選書 831) (朝日選書). 朝日新聞社, 2007.
- [235] 藤田潤一郎. 創造と出エジプト—M. ウォルツァー試論—. 思想, Vol. 07, pp. 34-60, 1998.
- [236] 藤田哲也. 大学基礎講座 — 充実した大学生活をおくるために. 北大路書房, 改増版, 2006.
- [237] 藤田結子. 文化移民 — 越境する日本の若者とメディア. 新曜社, 2008.
- [238] 藤原孝章. アクティブ・シティズンシップを育てるグローバル教育—イギリス市民性教育 get global! の場合. 同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム, Vol. 2, No. 2, pp. 21-38, 2006.
- [239] 藤原ほか. 時事問題学習の理論と実践 — 国際理解・シティズンシップを育む社会科教育. 福村出版, 2009.
- [240] 藤原ほか. シティズンシップ論の射程. 日本経済評論社, 2010.
- [241] 古川久敬. コンピテンシーラーニング — 業績向上につながる能力開発の新指標. 日本能率協会マネジメントセンター, 2002.
- [242] 文春新書編集部. 論争 格差社会 (文春新書). 文藝春秋, 2006.
- [243] 堀ほか. ファシリテーション・グラフィック — 議論を「見える化」する技法 (ファシリテーション・スキルズ). 日本経済新聞社, 2006.
- [244] 堀ほか. ワークショップデザイン — 知をつむぐ対話の場づくり (ファシリテーション・スキルズ). 日本経済新聞出版社, 2008.
- [245] 本田由紀. 「家庭教育」の隘路 — 子育てに強迫される母親たち. 勁草書房, 2008.
- [246] 本間圭一. パリの移民・外国人 — 欧州統合時代の共生社会. 高文研, 2001.
- [247] 本間直樹. 対話を演ずる — 「子どものための哲学」二つの実践から. 臨床哲学, Vol. 6, pp. 41-54, 2004.
- [248] 松岡尚敏. シティズンシップ・エデュケーションにおける協働教育の可能性. 宮城教育大学 ISSN:13461621 , Vol. 42, pp. 27-41, 2007.
- [249] 松原隆一郎. 分断される経済 — バブルと不況が共存する時代 (NHK ブックス). 日本放送出版協会, 2005.

- [250] 間宮陽介. 増補 ケインズとハイエク — “自由”の変容 (ちくま学芸文庫). 筑摩書房, 増補, 2006.
- [251] 三浦俊彦. 論理パラドクス — 論証力を磨く 99 問. 二見書房, 2002.
- [252] 三浦俊彦. 論理サバイバル — 議論力を鍛える 108 問. 二見書房, 2003.
- [253] 三浦俊彦. 心理パラドクス — 錯覚から論理を学ぶ 101 問. 二見書房, 2004.
- [254] 水山光春. 英国の新教科「citizenship」における主題としての「環境」. 京都教育大学環境教育研究年報, Vol. 13, pp. 21-42, 2005.
- [255] 溝上慎一. 大学生の学び・入門 — 大学での勉強は役に立つ! (有斐閣アルマ). 有斐閣, 2006.
- [256] 溝上慎一. 自己形成の心理学 — 他者の森をかけ抜けて自己になる (SEKAISHISO SEMINAR). 世界思想社, 2008.
- [257] 見田宗介. 現代社会の理論 — 情報化・消費化社会の現在と未来 (岩波新書). 岩波書店, 1996.
- [258] 嶺井明子. 世界のシティズンシップ教育 — グローバル時代の国民/市民形成. 東信堂, 2007.
- [259] 武藤ほか. ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展 — フランス・ドイツ・イギリス. 東信堂, 2008.
- [260] 本寺大志. コンピテンシー・マネジメント. 日本経団連出版, 2000.
- [261] 森田明彦. 人権をひらく — チャールズ・テイラーとの対話. 藤原書店, 2005.
- [262] 森村進. 自由はどこまで可能か — リバタリアニズム入門 (講談社現代新書). 講談社, 2001.
- [263] 文部科学省. 読解力向上に関する指導資料 — PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向. 東洋館出版社, 2006.
- [264] 八木雄二. 「ただ一人」生きる思想 (ちくま新書). 筑摩書房, 2004.
- [265] 矢田貞行. 英国の開発教育: わが国の開発教育の動向を踏まえて. *Suzuka International University journal campana*, Vol. 12, pp. 83-98, 2006.
- [266] 山口定. 市民社会論 — 歴史的遺産と新展開 (立命館大学叢書・政策科学). 有斐閣, 2004.
- [267] 山下範久. 現代帝国論 — 人類史の中のグローバリゼーション (NHK ブックス). 日本放送出版協会, 2008.
- [268] 山名淳, 相川充, 浅沼茂, 渋谷英章, 橋本美保. グローバル・シティズンシップ育成に向けての実践的教材開発. 東京学芸大学紀要. 第 1 部門, 教育科学, Vol. 56, pp. 57-70, 2005.
- [269] 山本啓. <パラロジの背理>—リオタールのポストモダニズムをめぐって. 思想, Vol. 252, , 1995.
- [270] 山本晴義. 対話 現代アメリカの社会思想 (Minerva 21 世紀ライブラリー). ミネルヴァ書房, 2003.
- [271] 山脇直司. 公共哲学とは何か (ちくま新書). 筑摩書房, 2004.
- [272] 山脇直司. 社会とどうかかわるか — 公共哲学からのヒント (岩波ジュニア新書 608) (岩波ジュニア新書). 岩波書店, 2008.

- [273] 横井敏郎. 若者自立支援政策から普遍的シティズンシップへ：-ポストフォーディズムにおける若者の進路と支援実践の展望-. 教育學研究 Japanese journal of educational research, Vol. 73(No.4), pp. 432-443, 2006.
- [274] 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校. 「読解力」とは何か〈Part2〉カリキュラム・マネジメントで年間指導計画・学習プロセス重視の指導案. 三省堂, 2007.
- [275] 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校. 習得・活用・探究の授業をつくる — PISA 型「読解力」を核としたカリキュラム・マネジメント. 三省堂, 2008.
- [276] 吉村功太郎. アメリカ公民教科書の研究(4)：育成をめざす市民的資質と民主主義観との関連 a study of civics-government textbooks in u.s.a.(4)：Citizenship for developing and view of democracy. 岐阜工業高等専門学校紀要, Vol. 34, pp. 103-118, 1999.
- [277] 若島ほか. 社会構成主義のプラグマティズム — 臨床心理学の新たなる基礎. 金子書房, 2007.
- [278] 鷺田ほか. いのちってなんだろう (子どもだって哲学). 佼成出版社, 2007.
- [279] 渡辺靖. アメリカン・コミュニティ — 国家と個人が交差する場所. 新潮社, 2007.
- [280] アガンベン. 人権の彼方に — 政治哲学ノート. 以文社, 2000.
- [281] アガンベン. 開かれ — 人間と動物. 平凡社, 2004.
- [282] アパデュライ. さまよえる近代 — グローバル化の文化研究. 平凡社, 2004.
- [283] アマーブル. 五つの資本主義 — グローバリズム時代における社会経済システムの多様性. 藤原書店, 2005.
- [284] シュピオアラン. 人権 — 信 (credo) か、人類共有の資源か? 思想, Vol. 951, pp. 118-142, 2003.
- [285] アルベルト. 新しい社会運動と個人の変容. 思想, Vol. 849, pp. 4-37, 01995.
- [286] アンダーソン. エスリンとアメリカの覚醒 — 人間の可能性への挑戦. 誠信書房, 1998.
- [287] イグナティエフ. ライツ・レヴオリューション — 権利社会をどう生きるか. 風行社, 2008.
- [288] ウィットイー. 教育改革の社会学 — 市場、公教育、シティズンシップ. 東京大学出版会, 2004.
- [289] ウィリアムズ. 世界を見る目が変わる 50 の事実. 草思社, 2005.
- [290] ウィルソン. 自分で考えてみる哲学. 東京大学出版会, 2004.
- [291] ウェストン. ここからはじまる倫理. 春秋社, 2004.
- [292] ウォーラーステイン. 入門・世界システム分析. 藤原書店, 2006.
- [293] ウォーラーステイン. ヨーロッパ的普遍主義 — 近代世界システムにおける構造的暴力と権力の修辭学. 明石書店, 2008.
- [294] ウォルツァー. 解釈としての社会批判 — 暮らしに根ざした批判の流儀. 風行社, 1996.
- [295] ウォルツァー. 市民社会論. 思想, Vol. 867, , 1996.

- [296] ウォルツァー. 正義の領分 — 多元性と平等の擁護. 而立書房, 1999.
- [297] ウォルツァー. グローバルな市民社会に向かって. 日本経済評論社, 2001.
- [298] ウォルツァー. 寛容について. みすず書房, 2003.
- [299] ウォルツァー. 道徳の厚みと広がり — われわれはどこまで他者の声を聴き取ることができるか. 風行社, 2004.
- [300] ウォルツァー. 道徳の厚みと広がり — われわれはどこまで他者の声を聴き取ることができるか. 風行社, 2004.
- [301] ウォルツァー. 政治と情念 — より平等なりベラリズムへ. 風行社, 2006.
- [302] ウルフ. プルーストとイカ — 読書は脳をどのように変えるのか? インターシフト, 第 B6 版, 2008.
- [303] エイブラム. ウィニコット用語辞典. 誠信書房, 2006.
- [304] エツイオーニ. ネクスト — 善き社会への道. 麗沢大学出版会, 2005.
- [305] エラン. 移民の時代 — フランス人口学者の視点. 明石書店, 2008.
- [306] エリオット. 自己論を学ぶ人のために. 世界思想社, 2008.
- [307] エリクソン. ソーシャル・インクルージョンへの挑戦 — 排斥のない社会を目指して. 明石書店, 2007.
- [308] オジェ. 国家なき全体主義 — 権力とイデオロギーの基礎理論. 勁草書房, 1995.
- [309] オスラーほか. シティズンシップと教育 — 変容する世界と市民性. 勁草書房, 2009.
- [310] カルテル. 自由ってなに? 人間はみんな自由って、ほんとう?(10代の哲学さんぽ 2). 岩崎書店, 2010.
- [311] カルドー. グローバル市民社会論 — 戦争へのひとつの回答. 法政大学出版局, 2007.
- [312] ガットマン. 民主教育論 — 民主主義社会における教育と政治. 同時代社, 2004.
- [313] ギデンズ. 近代とはいかなる時代か? — モダニティの帰結. 而立書房, 1993.
- [314] ギデンズ. 親密性の変容 — 近代社会におけるセクシュアリティ、愛情、エロティシズム. 而立書房, 1995.
- [315] ギデンズ. 第三の道とその批判. 晃洋書房, 2003.
- [316] ギデンズ. モダニティと自己アイデンティティ — 後期近代における自己と社会. ハーベスト社, 2005.
- [317] ギトリン. アメリカの文化戦争 — たそがれゆく共通の夢. 彩流社, 2001.
- [318] クラウチ. ポスト・デモクラシー — 格差拡大の政策を生む政治構造. 青灯社, 2007.
- [319] クルーグマン. 格差はつくられた — 保守派がアメリカを支配し続けるための呆れた戦略. 早川書房, 2008.

- [320] グレイ. 自由主義論 (シリーズ・現代思想と自由主義論). ミネルヴァ書房, 2001.
- [321] ケットラーほか. カール・マンハイム — ポストモダンの社会思想家. 御茶の水書房, 1996.
- [322] ケルナー. 故郷喪失者たち — 近代化と日常意識. 新曜社, 1977.
- [323] コーエン. 子どもの社会性づくり 10 のステップ. 金子書房, 2005.
- [324] コーンハウザー. 大学で勉強する方法. 玉川大学出版部, 第1版, 1995.
- [325] コノリー. プルーラリズム. 岩波書店, 2008.
- [326] サンドル. ハーバード白熱教室講義録+東大特別授業 (下). 早川書房, 2010.
- [327] サンドル. ハーバード白熱教室講義録+東大特別授業 (上). 早川書房, 2010.
- [328] シーブルック. 階級社会 — グローバリズムと不平等. 青土社, 2004.
- [329] シャンクほか. 自己調整学習の実践. 北大路書房, 2007.
- [330] ムフシャントル. 民主政治の現在 (ラディカル・デモクラシー). 思想, Vol. 867, pp. 59-73, 1996.
- [331] シュテール. 実践「知」 — 情報する社会のゆくえ. 御茶の水書房, 1995.
- [332] ショーン. 専門家の知恵 — 反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版, 2001.
- [333] ショッパ. 「最後の社会主義国」日本の苦闘. 毎日新聞社, 2007.
- [334] ジェイムソン. 近代 (モダン) という不思議 — 現在の存在論についての試論 (こぶしフォーラム (15)). こぶし書房, 2005.
- [335] ジジエク. 厄介なる主体〈1〉 - 政治的存在論の空虚な中心. 青土社, 2005.
- [336] ジジエク. 人権と国家 — 世界の本質をめぐる考祭 (集英社新書). 集英社, 2006.
- [337] ジジエク. 厄介なる主体〈2〉 — 政治的存在論の空虚な中心. 青土社, 2007.
- [338] ジーママンほか. 自己調整学習の指導 — 学習スキルと自己効力感を高める. 北大路書房, 2008.
- [339] ジョーンズほか. 若者はなぜ大人になれないのか — 家族・国家・シティズンシップ. 新評論, 第2版, 2002.
- [340] ステイグリッツほか. フェアトレード — 格差を生まない経済システム. 日本経済新聞出版社, 2007.
- [341] セネット. それでも新資本主義についていくか — アメリカ型経営と個人の衝突. ダイヤモンド社, 1999.
- [342] セネット. 不安な経済/漂流する個人 — 新しい資本主義の労働・消費文化. 大月書店, 2008.
- [343] セン. 人間の安全保障 (集英社新書). 集英社, 2006.
- [344] ソーテ. ソクラテスのカフェ. 紀伊國屋書店, 1996.
- [345] ソーンヒル. 現代ドイツの政治思想家 — ウェーバーからルーマンまで. 岩波書店, 2004.

- [346] チョウ. ディアスポラの知識人. 青土社, 1998.
- [347] テイラー. 《インタビュー-》多文化主義・承認・ヘーゲル. 思想, Vol. 865, pp. 4-27, 1996.
- [348] テイラー. 自我の源泉 — 近代的アイデンティティの形成 -. 名古屋大学出版会, 2010.
- [349] デイビスほか. 授業をどうする! — カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集. 東海大学出版会, 1995.
- [350] デューイ. 学校と社会 (岩波文庫). 岩波書店, 改版, 1957.
- [351] デューイ. 民主主義と教育〈下〉 (岩波文庫). 岩波書店, 1975.
- [352] デューイ. 民主主義と教育〈上〉 (岩波文庫). 岩波書店, 1975.
- [353] デューイ. 経験と教育 (講談社学術文庫). 講談社, 2004.
- [354] デュピュイ. 犠牲と羨望 — 自由主義社会における正義の問題 (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 2003.
- [355] トッド. 帝国以後 — アメリカ・システムの崩壊. 藤原書店, 2003.
- [356] トッド. 世界の多様性 家族構造と近代性. 藤原書店, 2008.
- [357] トムソン. 論理のスキルアップ — 実践クリティカル・リーズニング入門. 春秋社, 2008.
- [358] ドゥボール. スペクタクルの社会 (ちくま学芸文庫). 筑摩書房, 2003.
- [359] ノディングズ. ケアリング — 倫理と道徳の教育 女性の観点から. 晃洋書房, 1997.
- [360] ノディングズ. 学校におけるケアの挑戦 — もう一つの教育を求めて. ゆみる出版, 2007.
- [361] ノディングズ. 幸せのための教育. 知泉書館, 2008.
- [362] ボルツノルベルト. カオスとシミュレーション (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 2000.
- [363] ハーバーマス. シティズンシップと国民的アイデンティティ—ヨーロッパの将来について考える (ラディカル・デモクラシー). 思想, Vol. 867, pp. 184-204, 1996.
- [364] ハーバーマス. 討議倫理 (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 2005.
- [365] ハーバマス. 公共性の構造転換. 未来社, 1982.
- [366] ハーヴェイ. ポストモダニティの条件 (社会学の思想). 青木書店, 1999.
- [367] ハイน์ゾーン. 自爆する若者たち — 人口学が警告する驚愕の未来 (新潮選書). 新潮社, 2008.
- [368] バーリン. 自由論. みすず書房, 新装版, 2000.
- [369] バウマン. アイデンティティ. 日本経済評論社, 2007.
- [370] バウマン. コミュニティ 安全と自由の戦場. 筑摩書房, 2008.
- [371] バウマン. リキッド・ライフ — 現代における生の諸相. 大月書店, 2008.

- [372] バウマン. 新しい貧困 労働消費主義ニュープア. 青土社, 2008.
- [373] バタイユほか. 若草の市民たち 〈1〉 仲間たちとともに. 信山社出版, 2003.
- [374] バタイユほか. 若草の市民たち 〈2〉 仕組みをつくる. 信山社出版, 2003.
- [375] バタイユほか. 若草の市民たち 〈3〉 私たちのヨーロッパ. 信山社出版, 2004.
- [376] バタイユほか. 若草の市民たち 〈4〉 さまざまな家族. 信山社出版, 2004.
- [377] バラほか. グローバル化と社会的排除 — 貧困と社会問題への新しいアプローチ. 昭和堂, 2005.
- [378] バリバル. ヨーロッパ市民とは誰か — 境界・国家・民衆. 平凡社, 2008.
- [379] バレほか. フィンランド国語教科書 — フィンランド・メソッド5つの基本が学べる. 経済界, 2005.
- [380] バレほか. フィンランド国語教科書 小学5年生 — 日本語翻訳版フィンランド・メソッド5つの基本が学べる. 経済界, 2007.
- [381] パットナム. 孤独なボウリング — 米国コミュニティの崩壊と再生. 柏書房, 2006.
- [382] ヒーター. 市民権とは何か. 岩波書店, 2002.
- [383] フィリップス. ソクラテス・カフェによろこそ. 光文社, 2003.
- [384] フォーナー. アメリカ 自由の物語 〈下〉 植民地時代から現代まで. 岩波書店, 2008.
- [385] フォーナー. アメリカ 自由の物語 〈上〉 — 植民地時代から現代まで. 岩波書店, 2008.
- [386] フレイザー. 中断された正義 — 「ポスト社会主義的」条件をめぐる批判的省察. 御茶の水書房, 2003.
- [387] ブルニフィエ. こども哲学 — いっしょに生きるって、なに? 朝日出版社, 2006.
- [388] ブルニフィエ. こども哲学 — きもちって、なに? 朝日出版社, 2006.
- [389] ブルニフィエ. こども哲学 — よいこととわるいことって、なに? 朝日出版社, 2006.
- [390] ブルニフィエ. こども哲学 — 人生って、なに? 朝日出版社, 2006.
- [391] ブルニフィエ. こども哲学 — 自分って、なに? 朝日出版社, 2007.
- [392] ブルニフィエ. こども哲学 — 知るって、なに? 朝日出版社, 2007.
- [393] ブルニフィエ. 自由って、なに?. 朝日出版社, 2007.
- [394] ベック. 危険社会 — 新しい近代への道 (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 1998.
- [395] ベック. グローバル化の社会学 — グローバリズムの誤謬 グローバル化への応答. 国文社, 2005.
- [396] ベック. ナショナリズムの超克. エヌティティ出版, 2008.
- [397] ベンハビブ. 他者の権利 — 外国人・居留民・市民. 法政大学出版局, 2006.
- [398] ホックシールド. 管理される心 — 感情が商品になるとき. 世界思想社, 2000.

- [399] ホネット. 承認をめぐる闘争 — 社会的コンフリクトの道徳的文法 (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 2003.
- [400] ボルツ. 批判理論の系譜学 — 両大戦間の哲学的過激主義 (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 1997.
- [401] ボルツ. グーテンベルク銀河系の終焉 — 新しいコミュニケーションのすがた (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 1999.
- [402] マシューズ. 子どもは小さな哲学者 合本版. 新思索社, 1996.
- [403] マシューズ. 哲学と子ども — 子どもとの対話から. 新曜社, 1997.
- [404] マナン. 自由主義の政治思想. 新評論, 1995.
- [405] ムフ. 民主主義の逆説. 以文社, 2006.
- [406] ムフ. 政治的なものについて — 闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の構築 (ラディカル・デモクラシー). 明石書店, 2008.
- [407] メルッチ. 現在に生きる遊牧民 (ノマド) — 新しい公共空間の創出に向けて. 岩波書店, 1997.
- [408] ヤンクラほか. アルバート・エリス 人と業績 — 論理療法の誕生とその展開. 川島書店, 1998.
- [409] ヤング. 排除型社会 — 後期近代における犯罪・雇用・差異. 洛北出版, 2007.
- [410] ヤング. 後期近代の眩暈 — 排除から過剰包摂へ. 青土社, 2008.
- [411] ヤンケロビッチ. ニュールール (1982年). 三笠書房, 1982.
- [412] ユーリほか. 「話し合い」の技術 — 交渉と紛争解決のデザイン. 白桃書房, 2002.
- [413] ヨーナス. 生命の哲学 — 有機体と自由 (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 2008.
- [414] ラービ. 哲学カウンセリング — 理論と実践. 法政大学出版局, 2006.
- [415] ライチェンほか. キー・コンピテンシー — 国際標準の学力をめざして. 明石書店, 2006.
- [416] リズン. 1冊でわかる ファンダメンタリズム (1冊でわかる). 岩波書店, 2006.
- [417] リンギス. 何も共有していない者たちの共同体. 洛北出版, 2006.
- [418] ルーマン. 社会の教育システム. 東京大学出版会, 2004.
- [419] ルッツ. 働かない — 「怠けもの」と呼ばれた人たち. 青土社, 2006.
- [420] ルナンほか. 国民とは何か. インスクリプト, 1997.
- [421] ローティ. アメリカ未完のプロジェクト — 20世紀アメリカにおける左翼思想. 晃洋書房, 2000.
- [422] ロウヒほか. フィンランド読解教科書 — フィンランド読解メソッド4つの基本が学べる日本語翻訳版. 経済界, 2008.
- [423] ロザンヴァロン. 連帯の新たなる哲学 — 福祉国家再考. 勁草書房, 2006.

- [424] ロブランほか. 天才のら犬、教授といっしょに哲学する。人間ってなに？(10代の哲学さんぽ1)。岩崎書店, 2010.
- [425] ロラン=レヴィほか. 欧州統合とシティズンシップ教育 — 新しい政治学習の試み (明石ライブラリー)。明石書店, 2006.
- [426] ヴィゴツキー. 新訳版・思考と言語. 新読書社, 2001.
- [427] ヴィゴツキー. 「発達の最近接領域」の理論 — 教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版, 2003.
- [428] ヴィゴツキー. ヴィゴツキー 教育心理学講義. 新読書社, 2005.
- [429] ヴィゴツキー. 文化的 — 歴史的な精神発達の理論. 学文社, 2005.
- [430] ヴィリリオ. 速度と政治 — 地政学から時政学へ (平凡社ライブラリー (400)). 平凡社, 2001.
- [431] ヴェーヌ. 個人について (叢書・ユニベルシタス). 法政大学出版局, 1996.