

哲学的活動による基本的信頼の育成

——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)——

森 秀 樹

現在、様々な地域で市民性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」を形成することであり、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ふ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。拙論「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)——」は、市民性教育を以上のようにとらえ、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いうることを示した。⁽¹⁾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れば、様々な仕方で行われてきた。本論文の課題は、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「子どものための哲学」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。

第一章 哲学の発想を用いたカウンセリングの実践

再帰性のひきおこす諸問題に対応するという役割は様々な組織、制度がこれまで担ってきた。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、カウンセリングがその役割を担うとされている。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) 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思えられる。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。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ピル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ならない。そしてそれによって他者から認められなければならない。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例示している。⁽³⁾ 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思えず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。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。このようにリストと考え方のパターンの蓄積は重要であるが、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。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、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。⁽⁴⁾ 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、信念が変化しやうがない場合や、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で異なる。

精神分析やカウンセリングは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できる立場も存在し、一般に、**哲学カウンセリング**と称されている。⁶⁾ 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(ラービ一八〇頁以下参照)。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、クライエ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。第二に「当面する問題の解決」という段階は、クライエ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、広い視野で見直すこと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重視する。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す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（ラービ、五〇頁以下）。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「クライエント中心」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、そこでの目的とされる、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、六〇頁）、意欲や人格の形成に寄与することができる。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にするべきものである。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一对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のである。日本では**構成的グループエンカウンター (SCE)**としてよく知られている。SCEは心理学者のカール・ロジャースが創始したもともとのベーシック・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。SCE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。^⑥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、SCEは現代社会における、孤独や無力感といった「**自己疎外**」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。SCE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シエリング（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、グループダイナミッ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(eness)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(mess)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、取り扱う課題領域を制約することになる。それにもなつて、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。ここには、方法論を身に付けていく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、取り扱う課題を、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。

第二章 「対話」の実践

カウンセリングという文脈においてではないが、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、問題はあるかぎり、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。

「ソクラテスの対話」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PC (Philosophy for children)がある。⁽⁷⁾ 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ふというのである。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。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、相互の考えを吟味し合う中で、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。⁶⁸⁾

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ではない。むしろ、「個体発生は系統発生を繰り返す」という表現を用いている。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は立てられるが、それで完了するわけではなく、その後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進む（かつ、それだけしか進まない）。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こと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べしむものであり、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、動態を無視した固定的概念に基づく近代的な発想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。

市民性教育にとって「探究の共同体」という考え方は参考になるものの、それは形式でしかなく、さらにP4Cの具体的な内容を吟味する必要がある。P4C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。初年次向けの教科書は論理的な問題を中心に置いており、「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(Mark)』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具体例を示している。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。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らも、独自の配列を検討しなおすことが必要となる。その際、具体的な内容の検討をしつつも、同時に、方法論の形成が行われるようなやり方を工夫する必要がある。

第三章 哲学的諸活動の成果と課題

以上において哲学的活動の諸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す行しようとする。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。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知的な役割を果たすだけではなく、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す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、SGET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す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、将来に出合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、「ソクラテスの対話」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、それを用的際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。

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て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。

- (1) 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、二〇〇九年。

- (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』、二〇〇五年、二〇三頁。
- (3) アルバート・エリス『ブリーフ・セラピー』、二〇〇〇年、五〇頁。
- (4) 「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』、一九九六年、一〇頁)。
- (5) 哲学カウンセリングは必ずしも統一された活動ではないが、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ピーター・ラービ『哲学カウンセリング』、二〇〇六年の見解に依拠することにする。
- (6) 國分康孝・國分久子編集『構成的グループエンカウンター事典』、二〇〇四年、一七頁以下。
- (7) 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はここではPACという略号を用いることにする。
- (8) PAC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」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、自分自身の考えを進展させ、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、三六八頁)を形成することである。