

図 12

図 12 は、今回の学習指導要領の改訂に当たり、私  
が中教審などでの説明に使っていたものですが、  
要は習得の学習と探究の学習のどちらもバランスが  
取れるようにするという事です。知識は最終的に持  
っていること自体が目的ではなく、それを活用する  
ことで習得と探究が結び付きます。ですから、習得  
の中でも、これまでに習ったことを生かして次の習  
得が起こるといえることが言えます。

それから、習得型の授業と探究型の授業には、め  
りはりが必要です。また、習得と探究の関係につ  
いては、しっかりと習得してから探究へ進むことを、私  
は「基礎から積み上げる学び」と名付けました。確か  
に日本では、基礎ができるまでは応用や探究はし  
ないという考えが根強くあります。しかし、むしろ自  
分の興味関心のあることを探究することによって、自  
分の基礎力が足りないことが分かり、必要だと思っ  
て基礎へ降りていくという学びも必要なのではな  
いでしょうか。習得と探究との間で行き来が起こるよ  
うな学習を取り込む必要があると思います。

考え方としては、このことは今、それなりに取り  
入れられているようにも見えますが、実際にはまだ  
まだ探究が不十分であり、また、習得から探究へ  
という積み上げも不十分である気がします。これは  
今後の課題です。

最後に関連図書をご紹介します(図 13)、私の発表を  
終わります。

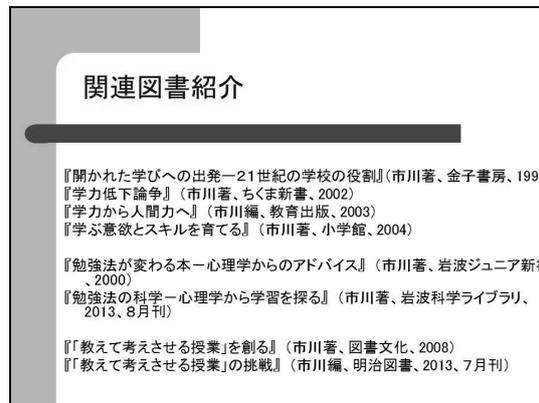


図 13

## 話題提供 2

### 「生き方の学習ユニットからの報告」

田中 智志 (基礎教育学コース)

生き方の学習ユニットは、三つのプロジェクトから  
なっています。「哲学教育プログラム」は私と金森修  
先生、「ライフキャリア教育プログラム」は高橋美保先  
生、そして「心理教育プログラム」は下山晴彦先生が  
分担者となり、この 4 名でユニットを構成していま  
す。

本日は、哲学教育については、その基本的な考え  
方と授業案を、ライフキャリア教育については、その  
考え方と実際に行った授業例を提示します。また、  
心理教育プログラムについては、これまでも何回か  
報告書をお出ししていますが、現在行っている基礎  
作業の概要についてご説明します。

市川先生からお話のあった基幹学習に関する議  
論は、われわれの立場からすると、分析的あるいは  
考証的なレベルの、要は知識をいかに学ぶかとい  
う方法についての議論に相当します。私がお話す  
ことは、それに比べるともう少し経験的・直感的なレ  
ベルで、難しい言葉を使えば存在を感知するような  
レベルの話で、要は内容に関する話になってきま  
す。具体的には、自分を、あるいは世界や社会をど  
のようにイメージするかというイメージの問題でもあ  
ります。

## 1.哲学教育プログラム

### 1-1.子どもが哲学すること

哲学教育とは、「哲学する授業」を提案することです。子どものための哲学について、私と金森先生は以下のように考えています。

子どものための哲学といえば、一般に「哲学」と呼ばれる知識を子どもにうまく伝える活動であると思われるかもしれませんが、しかし、哲学教育をそのように考えていない人たちもいます。例えば、『子どものための哲学』で永井均さんは、いわゆる哲学に役に立つ「教え」「価値」「意味」を読み取り、それを人に伝えること、つまり「人々に正しい生き方を教える」ことを哲学とは考えていません。永井さんにとって、哲学とは「哲学する」ことであり、「哲学する」ことは「存在の意味」を問い続けることだからです。森田伸子さんも『子どもと哲学を』の中で、「哲学する」ことは「存在の意味」を問うことであり、すなわちこの世界が存在する、言葉で考え知る人間が存在するというところに驚嘆し、自然科学や人文諸学の知見を踏まえつつも、なおも「なぜ人は存在するのか」と問い続けることであるといっています。哲学教育が単なる哲学の知識の伝達ではなく、「哲学する」ことの喚起であるとするれば、学校のカリキュラムにおいて「哲学する」ための授業はどのように行われるべきなのか。これが、われわれの問いでした。

### 1-2.哲学する授業

ここで言う哲学する授業の「哲学」とは、端的に言えば存在論的な意味で思考することであり、その教育は存在論的に思考することの醸成援助です。存在論的に思考するというのは、真理に向かって活動することであり、ここで言う真理とは、「これこれである」と命題として語るができないものです。常に新たに現れる「欠如」、すなわち欠けていると分かったときに見えてくるものは大切ですが、まだ具現化されていません。哲学者はそれをさまざまな言葉で呼んできました。例えばハイデggerは「存在」と呼び、デューイは「自然」と呼んでいます。どちらも日常言語で言う「存在」でもなければ、「自然」でもありません。一言ではなかなか語りにくい概念です。

近代教育学が十分に果たしてこなかったことは、この欠如としての真理への人の動態を、子どもの成育

過程に位置付けることです。一人一人の子どもが欠如としての真理に向かって歩み続ける道程を、子どもたち一人一人に用意することが、「哲学する授業」です。従って、ここで言う「哲学」とは、いわゆる教科ではないと言えらると思います。道徳教育といくらか似ていますが、「哲学(する)」とは、全ての教科において、それぞれの学びの諸活動の中に、子どもたち自身が見出す探究活動、とりわけ何らかの「生きる」ことに関する洞察の連鎖であり、そのことによってできる道程です。それは、あらかじめ用意することも、計画することもできないような、事後的にのみ確認される道程です。

こうした道程をカリキュラムと呼ぶのは語弊があるのかもしれませんが、少なくとも哲学教育のカリキュラムについてはそうであると考えています。

### 1-3.哲学する授業における探究活動

哲学する授業の核にあるものは、子どもたち一人一人の行う探究活動です。探究活動とは、何かを具現化しようとして対象に働きかける子どもと、その対象との応答活動(コミュニケーション)のことです。これは特異な営みのように思われるかもしれませんが、ごく日常的な営みです。例えば料理は素材との対話、あるいはコミュニケーションと行うことができますし、大工仕事は、のこぎりで木を切るにしても、おのでまきを割るにしても、全ての作業が応答活動であると言えます。

応答活動は、目的を具現化するための材料の活用であると同時に、材料という、突き詰めて言えば自然を享受することでもあります。一般に活用の喜びはよく意識されていますが、他方、享受の喜びは無視されがちだと思います。手仕事も、いわゆる教育の中に取り込まれると、多くの場合は活用の喜びばかりが強調されているように見えます。

存在論的思考についてはさまざまな議論がされていますが、その一つは、自然の享受が人による自然の活用を可能にしているという事実気付くことではないかと思います。突き詰めて言えば、私たちが経済的・技術的・政治的な活動、あるいはまさに教育活動などさまざまな形で活動できるのは、私たちが一命を享受し、さらにこの世界を享受しているからであるということに気付くことです。そして、この存在の

享受という気付きとは、人の恣意や欲望を抑え、命への畏敬や感謝を生み出すという意味で、人の根底的な倫理の基盤となっていくと思います。

#### 1-4.因果論的な伝達モデルから探究論的な支援モデルへ

現在、先進的な学校では、授業に探究活動を取り入れるためにアクティブ・ラーニングやプロジェクト活動を導入しています。しかし、そうした活動的な授業が、対象との応答活動としての探究活動、つまり哲学する授業となるためには、教えることが原因であり、学ぶことが結果であるという因果論的な伝達モデルを前提にした授業観を教えることが探究活動としての学びへの支援であるという、探究論的なモデルへと変えていく必要があります。

そして、この探究論的なモデルを採用するとき、探究活動を具現化する上で適切な場面(単元)が、初等段階から中等段階までのさまざまな教科の中に見いだされます。例えば、水の循環をたどり、人は水を享受して生きているということを考えさせる「水プロジェクト」は、小学校の段階から既に行われています。あるいは、失われた里山・里海が人の生活を潤し、また支えていることを実感し、それに参加する「里山プロジェクト」や「里海プロジェクト」などの総合的学習における共同活動の中には、さまざまな探究活動の場があると思います。また、各教科において、宗教、自然、社会といった問題は抽象的に理解されていますが、本当にそれは理解されるか分かっていないようなことで、その言葉の意味をたどっていくことによって、実は具体的な「自然」、あるいは具体的な「世界」が、抽象的な世界像を、あるいは人間像というものが生み出されてくると思います。こうしたことを試みるのが、哲学する授業です。

## 2.ライフキャリア教育プログラム

### 2-1.問題の背景と目的

ライフキャリア教育は、ライフキャリアレジリエンスを高める授業と言えます。臨床現場では、思うように仕事に就けない人のメンタルヘルスの悪化や、若年層のニートなど社会的引きこもりが問題となっています。従来のキャリア教育は、「思ったような仕事に就かなければならない」という思考へのとら

われにもつながり得ますが、昨今の厳しい雇用情勢では、生徒の夢や自己実現をかなえることは容易ではありません。さらに、終身雇用が崩壊しつつある中、たとえ思ったような仕事に就けたとしても定年まで雇用が維持される保証はありません。そして結果的に、学生時代の夢と現実のギャップに苦しむ人が増えています。

このような先行き不透明な社会では、直線的なキャリアを歩めるよう支援するだけでなく、思うようなキャリアが歩めなくても自分なりのライフキャリアを構築する力を身につける必要があります。そうしたことから、中学・高校生に社会の厳しい現実を理解してもらうと同時に、そうした中でも、彼らが生涯にわたって自らのライフキャリアを構築していくためのライフキャリア教育プログラムを開発していきます。つまり、人生レベルのストレスマネジメントを行うことでライフキャリアレジリエンスを高めることを目指すということです。

### 2-2.研究から得られた知見と今後の課題

研究内容としては、「理論研究」「ライフキャリアレジリエンスの尺度作成」「ライフキャリア教育のプログラム開発」「ライフキャリアプログラムを学校現場に導入するために」の四つがあります。これらの研究から得られた三つのことについてご説明します。

一つ目は尺度開発です。これは、ライフキャリアにおけるレジリエンスという概念を、5因子28項目から成る尺度として作成することです。この5因子とは「長期的展望」「多面的生活」「継続的対処」「楽観的思考」「積極的受容」のことであり、この尺度を用いて具体的なプログラムを開発してきました。そして、このプログラムの中で実験授業を行った結果、生徒のレジリエンスの因子が全て高まったそうです。課題としては、これを他のあらゆる様態の学校現場に導入していくにはどうすればいいかということを検討することが考えられます。

### 2-3.実験授業の概要

ライフキャリア授業と呼ばれる実験授業は、働くことと生きることをテーマに、2回に分けて行われました。授業方法は、講義と個人およびグループによるワーク、全体シェアリングです。

1 回目の授業では、「働くこと」を中心テーマとし、働くことをさまざまな他の生活領域の一つとして捉え直しました。職業を生活の全てとするのではなく、生活の中の多様な分野の一つであると位置付けるという視点を提示しています。2回目の授業では「直線的でないライフキャリア」について考えるために、働いていないことから働くことの意味を考えてみることを促しました。さらに、身近な事例を用いて、人生における思いどおりにならない出来事について柔軟に評価することで、人生という歩みを、より長期的に、あるいは多面的に考えるという提案をしています。特に2回目の授業では、働くということの厳しい現実を理解しながらも、たとえ思うようにならないことが起こったとしても、それをどのように捉え、それにどのように対処し得るかを検討することで、失敗や挫折によって直線的なライフキャリアが望めない場合にも、人生の可能性や希望を見いだすような目標を生徒たちに求めました。

### 3.心理教育プログラム

心理教育では、学校現場における主にうつ予防の心理教育と、災害対策の心理教育の二つを提案します。

#### 3-1.学校現場における予防的心理教育授業に関する研究

思春期の子どもたちのいじめや不登校といった数々の問題は、遭遇する課題を彼らがうまく解決できないことが原因であると考えられ、適切な対処法を知っていれば防ぐことができるものもあります。このことから、課題を乗り越える方法を予防的に伝えること、そして発達を促進させるように援助する試みが重要になってきます。

その一つが、学校現場で行う予防的心理教育です。予防的心理教育の授業は「生きる力」につながるものであり、子どもたちの対処能力を向上させて、自分で課題を乗り越えるセルフコントロールができるように導いていくものです。さまざまなソーシャルスキルの獲得を視野に入れて問題への対処能力の向上を援助することこそが、予防的心理教育であるとされています。

こうした子どもたちの問題に即し、教員とスクール

カウンセラー(SC)が共同で行うTeam Teaching によるうつ予防の授業を実施しました。内容としては、子どもたち自身に自分自身を振り返ってもらい、自分がどのような考え方をしているのか、その考え方がどのような行動を生み出すのかといったことを自覚し、理解させて、自分自身の行動の自由度を広げていくというものです。これまでの決まりきった考え方をやめて、新たなものの考え方や行動を生み出していくための働きかけをしてきました。その結果、うつという現象に対して低減効果があったということです。

#### 3-2.災害対策の心理教育カリキュラム開発に向けた取り組み

自然災害や事件・事故に子どもたちが巻き込まれた場合、子どもたちが大きな不安や心の傷を抱えることがあります。このことは、災害大国と呼ばれ、近年もさまざまな震災や事故が発生しているわが国において、大きな課題になっています。しかし、スクールカウンセラーのアプローチが統一されておらず、継続的で有効な支援カリキュラムが十分に集約されていないのが現状です。従って、本研究では海外での支援プログラムの研究を踏まえつつ、日本の学校文化に適した支援プログラム、トラウマ予防・回復支援のためのカリキュラムを考えていくこと目的としています。

具体的には、今年1月ごろから東日本大震災で被災した高校生を対象に、認知行動療法を主軸としたライフスキル向上のための心理教育が実施されています。現在、その結果については鋭意分析中で、後ほど詳しく公表される予定です。

#### 4.まとめ

ご紹介した哲学教育に関する議論と心理教育に関する議論は、じつは、私の中でまだうまく接合していません。一方で、哲学の基本的な議論の仕方は、われわれの日常生活において、その前提命題をつねに問い直すというものです。例えば、仕事を頑張らなければいけないという課題について、その前提となる命題、あるいは規範は何か、また、その規範を可能にしているのはどのような社会か、と問い直します。他方で、心理学の議論の仕方は、社会はこうい

うものであって、その規範や構造にのっかって、このように行動することが求められていることであり、その求めにうまく応えられないときには、例えば、受容的なアプローチをした方がいい、というふうに考えます。

こうした二つの議論の違いは、根本的には問題ではないのですが、私の中では、二つの議論の仕方がまだきちんと結び付いていないというのが、正直なところでは。

### 話題提供3

#### 「社会参加の学習ユニットからの提案—シティズンシップ（市民性）教育の視点から—」

小玉 重夫

（学校教育高度化センター長・基礎教育学コース）

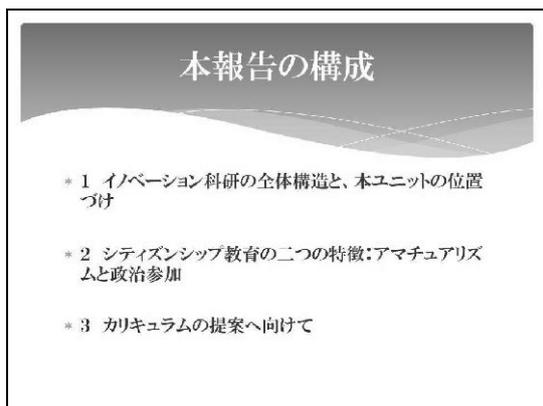


図1

本日は、私がこの共同研究全体の代表者であることから、最初にイノベーション科研の全体構造についてあらためてご説明し、その上で私の担当する社会参加の学習ユニットの位置付けについてご説明します。その後、中でも私が個別に担当しているシティズンシップ教育について二つの特徴を申し上げて、最後にカリキュラムの提案へ向けてということでお話ししたいと思います(図1)。

## 1.イノベーション科研の全体構造と、本ユニットの位置付け

### 1-1.研究の理念

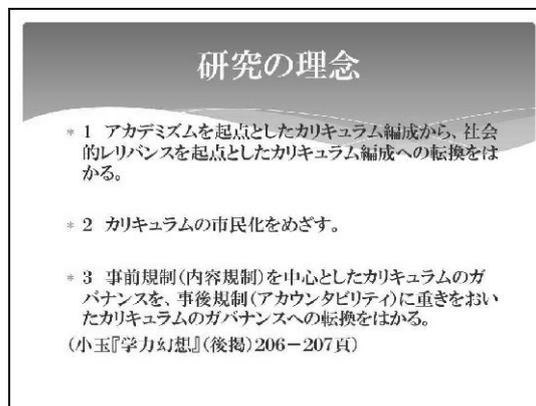


図2

共同研究全体の構造と本ユニットの位置付けについてお話しする前に、まずは私たちの研究を進めていく上での考え方についてあらためてご説明します。ポイントは三つあります(図2)

一つは、アカデミズムを起点としたカリキュラム編成から、社会的レリバンスを起点としたカリキュラム編成への転換を図ることです。今までの学習指導要領は、たとえば日本学術会議の中に教科内容を考える部会があり、あるいは教科内容の関連学会が存在し、それらが中心となってカリキュラムの内容が考えられ、それが下に降りてくるという構造でした。そうした従来のカリキュラム編成の仕組みを、もう少し社会との関係を意識したものに転換できないかということです。これは、先ほどからの報告で「社会に生きる」と言われてきたこととも関係します。社会に生きるとは、もちろん実際に社会に出たときに役立つという意味もありますが、それ以上にもっと深い意味もあると思います。学校は、子どもたちが社会を生きていく上でふと立ち止まって思考をする際に、深い視点を提供し得るような題材を提供することができるのではないかと考えています。

そのために、二つ目のポイントとしてカリキュラムの市民化ということを考えています。これについては後ほど詳しくご説明します。

三つ目のポイントは、事前規制(内容規制)を中心としたカリキュラムのガバナンスから、事後規制(ア