

## D. カミイにおける偏見反省力の育成

— 多文化社会の学習方略の学習開発学的研究 —

土橋 寶・エーファ・マーサル<sup>1</sup>

(2007年10月4日受理)

Die Förderung von Reflexionskompetenz gegen das Vorurteil bei Daniela G. Camhy  
— Der Entwicklungsversuch einer Lernstrategie in der interkulturellen Sozietät —

Dobashi, Takara · Marsal, Eva

**Zusammenfassung.** In diesem Beitrag wird der Versuch vorgestellt, eine Lernstrategie zur Förderung der Reflexionskompetenz gegen das Vorurteil zu entwickeln, da Kinder weltweit die Neigung haben, aufgrund von Vorurteilen zu urteilen. Beispielhaft berücksichtigten wir die Forschungsergebnisse der Unterrichtspraxis der Forschergruppe um Daniela G. Camhy, die zeigen, dass Philosophieren mit Kindern eine wirksame Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit darstellt. Hierbei wurde eruiert, dass dem immer größer werdenden Aggressionspotential gegenüber Ausländern und gegenüber „den Schwachen“ Pauschalierungen, Stereotype und Vorurteil zugrunde liegen, in die sich weitergehende Generalisierungen oder Gleichsetzungen eingeschlichen haben. Damit dieses Pseudowissen hinterfragt wird, ist es wirksam, dass die Kinder mit den Lehrer-innen (als Facilitatoren) in der „Community of Inquiry“ durch Lernstoffe wie die Geschichte „Ellas Traum“ reflexives Denken, Caring Thinking und ethische Selbstkorrektur lernen.

Stichwörter: Kritisches Hinterfragen, Fremdenfeindlichkeit, Tolerantes Miteinander

キーワード: 批判的追究, 他所者敵視, 相互寛容

### はじめに 多文化社会の学習課題

異文化に育つ子どもの教育課題はかつて在外子女教育や帰国子女教育に特化されてきたふしがある。またその課題をもっぱらコミュニケーションの面だけに限定した機能主義の言語教育に傾斜する国際人の育成が必要条件とされてきた。しかし今日の懸案事項は、日本に住むすべての子どもに国際人ないし主体的な日本人となるという教育課題であり、その解決策は、日本の学校自身の、或いは個人の、マイノリティの外国人に対する国際性にある(小林, 1983)とされて以来久しい。その意味で、将来教職をめざす大学生に対する異文化共生の教育(倉地, 1998)が、わが国の学校に

おいても目下焦眉の急とされる事柄であるには変わらない。ここに問われてくるのは、異文化間や対人コミュニケーションの現実次元で浮上する日本の社会や学校の外的開放性と内的閉鎖性という二重性ではなかろうか。「内なる異文化」の自覚が真の意味での国際化の前提条件であることは夙に知られている(鍋倉, 1990)が、この問題次元は意外に根深く、エスノセントリズムや人種的偏見など様々な日本社会の因襲に由来する潜在的背景が考えられるであろう。

本論は、在住外国人や労働移民家族のマイノリティ問題を多文化教育の文脈で取り上げているカミイ(Daniela, G. Camhy, 1952-)の社会的偏見、児童の他所者敵視への反省力育成の授業構想について、その所見をイノベーティブな学習方略として垣間見るところを試みる学習開発学的試論である。

<sup>1</sup> カールスルーエ教育大学

## 1. 学習方略

まず社会的偏見を自覚するための学習の方法に生かされる方略として、「児童とてつがくする」方式を簡単に紹介しておこう。この学びは、子どもたちを自らの考えることへと発憤させ、励まし、子ども自身の判断能力への信頼を開発し得る革新的な学習方略ともいえるもので、教育学者にも注目されてきた。国際文化の時代に鍵となる倫理は、さしあたり他者への尊敬、寛容、対等性等と特徴付けられ得るであろうが、自らの思索において方向付けをする子どもたちの思索能力こそ、そのための鍵にふさわしいコンピーテンスといえるであろう。そうした「てつがく」の営為の必然性はカミイにおいては急速に社会と経済の変化する現代から根拠づけられている。これまで受け継がれてきた諸価値の熟考、柔軟性やグローバルな思考が必要とされるのが、21世紀である。「てつがく」は、氏によれば、児童と青少年に自主的かつ熟慮の思考で彼等の好奇心、関心、問いかけや願望を可能なものとするが、また彼らの抱える問題や諸々の不安の解消を見いだすことも可能にする。彼女にとって児童は、「な—ぜ、と問いはじめるとき、子どもたちは、哲学的に考えはじめる。」<sup>1)</sup>とすでにリップマンが述べているように、「疑いなく哲学や学校の授業の前に疑問を発し、驚き、発見し、不思議の思いにかられる」存在である。ただし、現代の児童の状況は、カミイの場合マスメディアやコンピュータや増加する暴力事件の影響を受けていることが確認される<sup>2)</sup>。この現代社会の趨勢は一面で児童を言語の貧困へと誘う<sup>3)</sup>。「オーストリアにおける児童哲学の実践」(1984年)の中で氏は述べている。哲学は考え(思想)を明瞭にし、表象や捉え方の背後を追究し解決の可能性や様々なその端緒を指し示す方策となり得る。曖昧で紛らわしい考えを明瞭にするだけでなく、この「反省能力」、距離を取る能力は「不安からの解放、救い」にも至り得ると<sup>4)</sup>。

「児童とてつがくする」学びが子どもに育成し得るものは列挙すれば、およそ以下ようになる。

①人間存在の根本問題、たとえば、人間、自然、技術の関連、個人と社会の関係の原理的問いが主題とされ、その課題や問題性が詳しく論じられるため、児童には自らの問いや考えが自覚されるようになること。主要点は、児童が迅速に変化する社会や世界を「了解することへの教育」にあること。児童の発達における基本的諸問題の踏破の潜在的な支援に哲学することの意味がある。

②考えたことをはっきりさせる力、討議、論証能力(はっきりし表現、明確な定式化、首尾一貫した論理

的な思考)が育つこと、言語の用い方一般の意識化、対話能力、意見や経験の交換ができること。

③児童自身「自立した批判的思考」が、それと結びついた方法的概念的思考によってもかなり修練し得ること。

④「探究の共同体」(Community of Inquiry)が形づくられること。同級生と協同で思考するため、児童は物事を自ら発見する喜びを体験できる。同級生と交流し共同で問題提起し、最後には解決にも至り解答を見つけ出す。

⑤自尊感情が高められること。児童には自分の考えたことに価値があると自覚されてくる。大半のいわば「劣等生」でも自分が興味深く唯一無二、比類なき考えを有することが経験される。引っ込み思案の児童も直に信頼を寄せて哲学することに活動的に参加する。

⑥教科を超えた関連を認識することを学ぶこと。

⑦民主主義の理解をつくりあげること。その前提としては、人権、お互いの尊重、寛容、連帯性等が訓練されることである。

⑧倫理問題で、例を手がかりに、いかに行為を実行に移したらよいか、方向付けの援助を提供すること。一緒にひとつの行為の吟味に及ぶ。これは思考実験を用いても可。

⑨他のやり方で思考する人の業績や見解を尊重すべく、教育すること。生活と思考の根本問題において独断的な硬化やイデオロギーに頼る操作に対峙すべくあること。

⑩最後に侮れないのは、児童は、哲学することに興味、喜び、楽しさを感じる<sup>5)</sup>。

## 2. 異文化適応の体験過程における他所者敵視

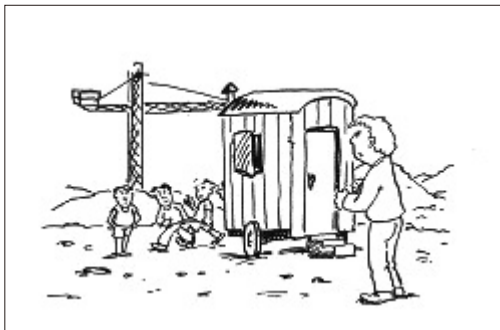
異文化滞在中の主観的感情の起伏の記述・分析はポール・リースマンの「訓練された内省」の手法で考察され得るが、異文化社会の人々との接触の開始後、日本人は異なる生活様式、行動パターン、人間観、価値観への対応を迫られ、ショックを受けるという。(箕浦、1991)この異文化適応の過程で経験されるものに、当地の子どもたちにおける「他所者敵視」(Fremdenfeindlichkeit)の現象があることが知られている。たとえば、日本人の中三女子の作文がその一端を報告している。(小林、1983)「楽しみで仕方のなかったはずのアメリカンスクールでの生活は実際には生やさしくない、厳しいものだった。スクールでの人種差別は激しく、わたしはよく寂しさをこらえて独りでぼつねんとしていることが多かった。日本人はつり

目だ、英語が下手だ、鼻が極端に低くて目や髪の色は真黒だ、(中略)と、何度となく言われた。」(13頁)

当然のことながら外国からやってきた子どもと、同級生として接触する子どもの問題は従来の生徒指導や人権教育の方法だけに限定されず、「集団や社会とのかわり」の項目に位置づけられ、国際親善や理解をねらいとした資料を「道徳」や総合単元型学習で用いる実践はすでに展開されている<sup>6)</sup>。

ちなみに、ここでドイツの「倫理」5、6年生用教科書を垣間見よう。そこにはすでに、「他の人」への尊重をねらう項目のなかに表題「ロシア人」のおおはなしが載っているのが知られる。しかし勿論この教材は、歴史上有名な人物の道徳理想的な行為を取り扱うわけではない。ウラルスクでサッカーの学校代表チームの選手で活躍した少年カールと地元の学校の少年たちとの関係のお話である。

カールを悩ませているのは、ドイツ語がわからないことであった。これが少年たちへの今一歩踏み出す勇気がでない理由であった。あるとき、広場で遊ぶ少年たちのボールが工事用小屋の上をとびかい、どよめきがあがるのを外巻きに眺めていると、球がパワーショベルにあたり、彼の足下に転がってくる。少年たちは球に向かって駆けてこず、球を戻してくれるよう、遠くで期待する。赤い髪の少年が叫ぶ。「よう、球、蹴りかえしてよ」。言葉がわからないカールであるが、悶々としてホームシックに陥りがちな自分を変えられるのは、この機会なのか。すかさず、球を蹴ろうとする……。そのとき赤い髪がふたたび叫ぶ。「オーイ、早く蹴れよ、ロシア人!」この言葉だけわかって、彼は完全に幻滅し、一瞬ただ悲しくなってしまう。…



(Ethik, 5/6, Moritz Diesterweg 1995, S.146)

だが、彼は、球を追いかけて突進する。遠く街路まで届くほど、靴のつま先で蹴り返す。しかし少年たちは、走る彼にやがて追いついてくる。一瞬カールは逃亡を思いつく。仕返しが怖いからだ。こうしてカール

は、遂に彼らの前に拳を固めて一人で立つこととなる。「なにか、用」。その声はしゃがれている。

少年たちは、試験をするときの試験官のように黙って顔色を伺い、佇んでいる。カールは、攻撃されるのか、待つのがだったが、コマンドの役の子は、ただニヤニヤ笑うばかり。「オイオイ、ばか話するなよ。僕たち君になにもしようとおもってないよ。その反対だ。君になにかしてほしいんだ。ロシア人よ。」カールは、彼等が自分と何か一緒にしたいことあるとしか、わからない。でも、また聞くその言葉、「ロシア人」が、カールには全く違って響くのである。

こうした経験を経て、カールは、友だちを見付けることとなる。そして、当地は、すべてが無縁で、つめたい、友だちもいない、出来ることなら、故郷へ帰りたいと、以前の友イゴルに書き始めていた手紙を破り捨てる。…<sup>7)</sup>

この教材の手引では、まずはじめに「あだな」をつけられた経験があるか、児童におもいださせ、その時の気持ちを考えてみる学習が考えられるとしている。そして、主人公カールが異国の地ドイツでどんな問題を感じていたか、考えさせたり、「なにか、用」の箇所でお話を止め、その後、どのように推移したか、主人公の変化を児童に想像で叙述させてもよい。あるいは、児童に、カールの名前でイゴルへの手紙を書かせ、互いに朗読しあい、カールの気持ちの変化に出会ったか否か、吟味させる学習も提示される。このお話から学べるのは何なのか、考えることが、学習の課題である<sup>8)</sup>。

このおはなしでは、外国人の児童にむけられる偏見の現実はずしも十分描かれてはいない。むしろ外国人の側での意識の内部の変化が、異国への適応の問題次元で注視されている。しかも異文化適応の厳しい現実には、子ども同士に普遍的に宿る人間性によって解消され、偏見や人種差別の現実には少々乱暴につかわれる「あだな」やニックネームからは推し量るすべもない。「ロシア人」のおおはなしでは、それは問題として浮上してはこない。むしろたくましく生きる力は、子どもの内に内在するとされるものようである。

さて、今日オーストリアの小学校児童にも外国人、また「弱者」に対する潜在した攻撃衝動が増えているとの認識がある<sup>9)</sup>。これは、態度や言葉使いに表面化してくる。その根底に不寛容、紋切り型、偏見等が観察しえるのである。

そのさい注目さるべきは、カミイによれば、論理的に問題であるひとつの習慣的思考である。児童においては、しばしば「他所者」(die Fremden)の言葉

を用いた、「一括」する「ひっくるめ」がおこなわれ、その人々自身の否定的境遇への責任の所在を問うことはしないでしまう。見知らぬものごとは、脅威に映り、異物として現れてくる。人と違って別様にあることは、自分の同一性にとって危険なものとして遠ざけられる。こうして無反省のまま「ひっくるめ」の判断に陥ってしまうことがしばしばみられる。「自分」を安全にせんとし、「他の人」に対して「境界をつけ」ようとするのである<sup>10)</sup>。

こうした公共の談話で支配するひっくるめ、紋切り型、偏見や背景を問わない匿名、偽の知が問題現象とされる。この場合、学びの課題は、その有り様の批判的啓発、背景への問いかけ、自分の意見の形成や論証の作業に向けられてよい。社会的偏見や人種差別に対する有意義な行為はこの惰性的な思考自体への反省、批判能力の育成に展望されるのである。

### 3. 同一視、総括化とその反省

児童・青少年とてつがくをする際に、最初に頻繁に目につくのは、若干の児童がたびたび幾つかの「一般化」を述べることである。彼らは「紋切り型」思考や「同一視」を利用する。人物、集団ないし経験に関する同一視と「総括化」は、一面でグループを定義し、お互い同士を区切るのには役立つが、同時にそれらは偏見を構成する。次に紹介するのは、この総括化の一例である。

〈総括化の事例〉

B：太いあの男の子、雪の球を僕の方になげつけたんだ。やつはだから変なやつだよ。これがとくちょうだ。

M：私たちの学級にはボスニア出身の男の子もいる。彼らの誰もドイツ語は正しく話せない。

これら二つの主張は偏見を表現している。一般化は世界をそれとして整序するために避けがたい。重要なのは、この一般化との交渉であり、そのさいの特につきのような背後への問いである。導出された結論は、信頼するに足る証明に基づいているか。自身の表象に一致しない証明を受け入れる用意が全般になされているか。いわば熟慮的思維が結論自体を吟味する。

子どもたちはてつがくするその行程で、陳述を共同して吟味し始める。次がその自己修正的な対話の過程の一例である。

M：生徒たちが言っている。ベルンドは、フットボールができないと。なのに、彼等は、かれがフッ

トボールをしたところをまだみたことがない。

M：そうかー。

B：それって先走った結論だろ。

B：君は偏見のことを言っている。

B：先走った結論ともいっていい。なぜなら、これは、事柄をよく知って、それを吟味してしまうこともせず、性急にひとつの結論を導き出してしまっているから。

M：これはよくおきるね。

B：そうだね。

[……]

G：多分君は私たちに例を挙げること、できるね。

M：ある人が外国人であるとき。

B：人々はこの人のことをよく知らないし、彼が違っているから、単純に忌避する。

M：たとえばですが、彼がかなり暗い皮膚の色をしているから。あるいは彼が他の言葉を話すとき。

B：これはその場合ひとつの偏見だよ<sup>11)</sup>。

たとえば、子どもたちの間での言葉での相互行為での変化やある問題についての共同での省察における変化のように、てつがくの対話の行程では、もっとそれ以上の変化が確認され得る。

対話が本質的な役割を果たすのが、探究の共同体という教育的関係の場である。この関係においては就中平和な共同生活に関して大きな意義のある、社会的、認知的、創造的な諸能力が開発される。とはいえ、吟味する思考もまた必ずしも道徳的に正しい行為のなんら担保ではない。

グローバルな諸問題、これとあわせて多文化からの課題は、本質上意識の問題である。グローバルな諸問題を意識化し、民主主義理解を訓練し、生徒の自主的な思考を助成することは、それゆえ学校領域でも肝要なのである。「てつがく」とその際展開される探究の共同体は、民主主義を生活することの学習の方途を持っている。

### 4. 教材の開発 — 「エラの夢」

#### ①ねらい

人の生き方における自己と他の人との差異を認識することを学び、より厳密に傾聴したり、より注意深く考える「こまやかな気持」(Feingefühl)を育てる。

#### ②ねらいとする価値

多くの人々は、性急に他の人々を判断することが多い。しかし共生社会に生きるわたしたちには、対話を通して、思慮ある事物の認識、そして高度な感情移入

の能力を育てることは大切なことである。

### ③児童観

この時期の大抵の児童は、他所からきた人は勝手がわからず、くつろいでいないことをかなりはっきりわかっている。若干の児童には、異なる髪の毛、肌の色などから外国人に対して偏見があることも自覚されている。

### ④資料について

さて本資料「エラの夢」は『小さなねずみたちと大きな思想』に載るおはなしである。

多く子どもたちに見受けられるのは、他の人を安易で性急に判断してしまうことである。このおはなしでは、哲学者たちがいわば「帰納的推論」(*induktives Schliessen*)と名付けることが、例に挙げられている。すなわち、個別なもの、特殊なことからなにかの一般的なことを推論するという判断である。

このおはなしは、偏見から護られるこうした細やかな思考を日常生活の出来事から学ぶことが出来る内容として作成されていて、ふさわしい教材である。

ところで、少女エラは、深夜に目が醒めてしまう。雲に乗って向かい側の家の屋根に舞う夢である。円卓、安楽いす、デッキチェア、ブラインドがあり、毎日二人の子供がテラスで遊んでいた。醒めた後、彼女はつま先でこっそりと窓辺に近づき、子供たちが寝床にいるのをみた。が、突然、ある窓のカーテンがひかれたので、誰も見て取れはしなかった。寝室で、彼女は雲に乗ってさまざまな国々に飛んで行く方途を考えてみたが、夢でしたような感情を持つにはいたらなかった。翌日兄妹同士の会話に登場するのは、「なぜ私たちはよく夢をみるの」といった夢の原因についてである。こうして学校へ行くのをすっかり忘れるほど、彼女はみた夢に熱中してしまうわけである。この夢には、向かい側に済む外国人家庭の子供との関わりという伏線が隠されているが、いわば胡蝶の夢のような哲学の原初的不思議と結びつく児童の根本的思考を促す意図がみられるのである。従って、同学習用テキストの中の「手引」には、話し合いの課題「夢と現実」として7つの設問が用意され、次に「最も記憶にとどめている夢をスケッチしてみなさい」という「練習」や、「思考実験」のような学習課題が提示されている。児童のてつがくに基本的な児童観と思索課題 つまり不思議と驚きの心を尊重するモチーフによる場面設定が教材で工夫されている<sup>12)</sup>。「道徳」の次元に向けて、興味や関心を喚起するには、まず児童から見た「道徳的」行為の不思議さの感覚を引き出す発問こそ、重要である。「おはなしを読んで、不思議に思ったこと、驚いたことは？」といった発問で、「なぜ」の中心発問

へ迫るのであれば、まずこうした夢についての思索などは単元の初めの時間に設定しておけば、有意義であるだろう。ここでは、主題の偏見との関係上、おはなしのその部分は割愛し、少女と外国人の子どもの学校を中心とした次の場面に限定して、紹介する。

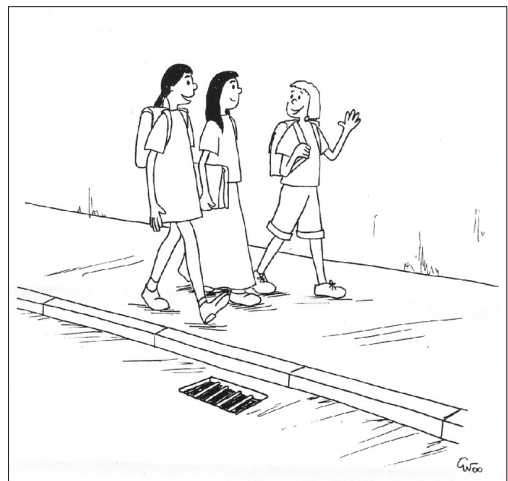
「学校が終わると、エラは急いだ。学校の前にあるベンチにくつろいで腰かけた。二人がやって来るまでいようと思った。待って、待って、やがて全生徒が横を通り過ぎたが、向かいの家の二人はそこにはいなかった。エラは悲しく家路についた。

彼女は我慢せねばならなかった。朝多分かれらと会ったのかも知れない。もっと早く起きていれば、一緒に学校に行く機会があったかも。

家につくと、母が気にして尋ねた。『一体どうしたの。母は心配していたのだった。『別に』。エラは答えた。彼女は、自分の母親が向かいの家のその人々によく話せないでいたのを知っていた。エラがその子どもらとあそんだなら、確かにそれを好ましくはおもわなかったろう。

午後彼女の眼差しは向かい側の家の屋根にあこがれてさまよった。彼女は、画紙をとると、まだ全く見知らぬその両方の子を紙に描きはじめた。翌日エラは急いだ。ベッドからとび起き、すぐに服をきて、朝食を飲み込むと、すぐに戸の外に出た。自分の家の前でうろつき、向こう側の戸口をせっかちに眺めた。ついに、戸が開き、二人の子どもが出てきた。エラは一方の歩道側につこうと急いだ。彼女はおずおず二人の後についた。そして気をしっかり取り直し、二三歩あるいた。調子があったとき、彼女は微かにつぶやいた。

『わたし、向かいに住んでいるの。同じ学校ね。一



(Illustriert von Carmen Wonner)  
(D. G. Camhy, Hrsg., Medienfabrik, 2000, S.21)

緒に通えないかなあ。』その一人が尋ねた。『いいわ。一体あなたはどの学年』『わたしは2年生、エラっていうの、あなたは』『名前はファトマです。4年生。妹はジェレナ、3年生です。』

三人の少女は、学校の前に着くまで語りあった。エラは、近所に住むお友達をみつけてしまったので、とても幸せだった。

学級にはいったとき、まだひどく興奮していた。マルコス、エマヌエル、マリオが隅っこに立っていて、笑った。エラをみると、押し黙った。突然マリオがエラに向かって、こう言った。『彼等とかかわりあうなよ。それ、外国人だろ。彼等をむしろ自分の国にかえらせなよ。』エラはボカンとして彼をみつめた。『きみはこれどう思ってるの。ファトマとジェレナは私と同じ通りに住んでいるのよ。』今度はエマヌエルが近づき、言った。『けれども彼らは別の国の出身だよ。私らのところで何もなくていい。私の父さんは失業者よ。あの人のような人たちがここにいるからださ。』エラはエマヌエルを大きな眼でみつめた。『あなたがわからない。ファトマとジェレナは私らと全く同じに学校に通っている。そのお母さんが何をなさっているか、私知らないわ。君たちは、二人をきらっているの』

マルコスも今混じってきた。『この馬鹿女はそもそも何もわかっていない。いこう、ほっとけ。』、エマヌエル、マリオはエラにそっぽを向いた。エラは悲しかった。彼女はほとんど途方に暮れていた。数分前はとても幸福だった。がいまその感情はぬぐい去られたごときだった。何を勘違いしてしまったのか。どうしてファトマとジェレナと話してはいけないのか。エラは二人を感じがいいと思ひ、さらにこれが彼女が話しをするマリオ、マルコス、エマヌエルに関係があることを知った。学校は、いつもよりもずっと長く続いた。少なくとも彼女にはそう感じられた。

放課後、エラは二人の新しい友だちを待っていた。エラをみたとき、ファトマとジェレナはよろこんだ。彼等と一緒に家に行き、すぐ午後の約束をした。

エラは、歌いながら、機嫌良く家に戻ってきた。『お母さん、お母さん。いっておかなくちゃ。わたし、たいそう幸せよ。』『こちらへきなさい。あなたを幸せにしたことを、話して見て。あなたがそんなに満足しているの、長らく見たことがないわ。』

エラは母親の膝に座り、夢、ファトマとジェレナについて物語った。そして言った。『私、知っているわ。お母さん。お母さんが向かい側の家の人たちをよくいわないでいたこと。けれど、ファトマとジェレナを、わたし自分からとおげない。あのひとたちは私のともだちな。』母は驚いて、見つめた。『でもね、エ

ラ、私があなのお友達をとおげたいなんて、どうしてそんなことをおもいついたの。私は、あなたのためによこんでいるの。私がおの人々をよく思わないでいるなんて、どうして考えるの。一度だけおこったことがあるわ。でもこれは他の家の“その人々”のことではなくて、ある一人の男性のことなの。これは、あなたのお友達たち、そのご家族とはまったくなんの関係もないわ。』

『ええ。でも、学校の子どもたちは、あのひとらのこと、わらっているの。そして大抵の子は、その上彼らを自分の国に帰らせなよ、なんていうの』

『エラ、あなたわかってる。そんなに心配しないで。あなたは今日の午後もうお約束しているでしょ。新しいお友だちに、うちに来たくないか、たずねなさい。たぶん次のときにはファトマさんとジェレナさんだけでなく、さっさとあなたの学級のだれかを招きしないこと。そうなれば、あなたたちがいかにみんなよく知りあいになれるわ。これ、どう思う』

エラは母の首にすがりつき、電話しに走った。彼女は、受話器のそばにいたジェレナに、ファトマと少し早めに自分の所に来られるかどうか、たずねるのだった<sup>13)</sup>。

## 5. 学習活動とその手引

この教材を用いた指導計画の手引には、教室での学習活動として話し合いの課題が発問の形態で提示されている。勿論ここでは指導過程の大要まで具体化するまでにはいたっていない。「思考実験」の課題が計画されている。教師によるその発問内容は、「偏見」をめぐる以下の内容に集約されているだけである。この思考実験のための課題を、あえて価値の自覚を深める道徳授業の三段階の方式<sup>14)</sup>にあてはめられるか、またいかなる発問の特徴がみられるか、検証を試みてみよう。まず「よそ（他所）」に関する学習課題である。

1. あなたは以前一度よその町にいったことがありますか。あなたにとってどんなことが異なっていましたか。
2. 自分を「よその」と感じたことはありますか。
3. あなたにとって「よそ」とはどんな意味がありますか。
4. 私たちの国にまったく一人の外国人もいないとしたら、どうでしょう。
5. よそ者と外国人とのあいだの違いは、あるでしょうか。
6. 外国に一度いったことがありますか。よその国で

外国人としてどんなぐあいでしたか。

これらの課題には、いわばお話の資料を用いた課題、偏見の「提示」に先立つ「導入」の段階に利用し得る、1, 2, 6のような課題が含まれる。自分の経験から「よそもの」の自分に意識を向け、ねらいとする「問題」に方向付けをするのである。教師のはたらきかけは、「よそもの」のようなできごとがなかったかどうか、そのとき児童がいかにかえ、感じたか、「問題」に関係のある体験、感想の発表がここでひきだされる。その意味で1, 2, 6の課題は、意欲的な関心をもたせる導入にも応用得る。(無論その課題は、展開での話し合いで十分可能な対象として計画されている)

一方、課題、3, 4, 5こそ、それぞれ現象学的、分析的、解積学的な思考領域に関連を持つともいえる思考実験のやや高度化された発問として設定されていると考えられる。このような課題には、経験を精確に記述し、仮定を設定して実験的に分析思考や論証を促し、厳密な意味理解を経た概念の形成をめざす、「てつがく」の根本的思索の能力形成をめざす学習の次元でみれば、中心発問となり得る重要な発展的内容という意味もあるであろう。

「偏見」をめぐる課題は、次の4つの思考実験の形で手引されている。

1. 母親が向かいの家の人々のことをよく言わないでいたのを知っていることに対し、エラはどんなつもりですか。なぜそう思ったのでしょうか。
2. 母親はエラにどんなことをはっきりさせようとしたのでしょうか。
3. お菓子の入った包みをもち、全部赤色の3個をその中からとりだすとして、あなたはそれでいて、包みのなかの甘いお菓子全部が赤色であると結論することができますか。「はい」であれば、それはなぜでしょう。「いいえ」であれば、それはなぜでしょう。
4. あなたは、期限切れになっているビスケットの包みを開き、一個のビスケットがいやなにおいがするとしたとき、全部のビスケットが腐っていると、結論出来ますか。「はい」の場合、それはなぜ。「いいえ」の場合それはなぜ。

この4つのうち1, 2. は、おはなしのなかに描かれた中心主題、いわば総括化、一般化、帰納的推理をめぐる問いである。よそ者の外国人の二人の少女と親しく友だちになりたいエラは、学校でクラスの児童の外国人嫌悪を知り、驚く。そして、母もよそからきた

近所の人をそんな風に思っていると考えてしまう。そんな娘に母親がはっきりさせたいのは、エラが「ひとつの」事件、出来事から結論付けてはいけないことである。つまり、母が向かい側に住む男性の人のことで怒ったことがあるという、「ひとつの」出来事を短絡的にある断定、つまり 母は他の家の「その人々」のことをよくいわないのだとまで安易に判断し結論してはいけないということである。したがって、発問1, 2では、主人公と母とのやりとりの次元で、帰納的推論による総括化という性急な判断の意味の把握が意図されている。

発問3, 4は、資料から離れ、日常生活の次元で性急な判断による偏見醸成にたいする批判的自覚を更に自己吟味する課題として、展開後段の扱いの参考にされてよいだろう。勿論場面は、道徳行為の実践次元ではない。身近な生活で子どもが眼にするお菓子のビスケットの扱い方である。ねらいは細やかな判断力の吟味の思考実験なのである。

「エラの夢」には、学級の児童の他所者嫌いや外国人への違和感がうかがわれる。そのおはなしのねらいは、こうした偏見を芽生えさせる要因を短絡的思考へ廻り、探り、自己修正可能な反省、熟慮を知的次元で引き出すことにある。それは児童との「てつがく」を学習方略として意図的に駆使するものである。

## 6. 教授技術

学習指導の近年の傾向に、児童中心の活動主義を表面的には取り、授業参加の公平性や平等性が尊重されているかには見えはするが、他面その指導過程の屈伸自在性が時間的にすべて教師のマニピュレーションによる発言の抑制や規制で、枝葉末節が取り除かれ、あらかじめ合理化される現象がしばしばみられる。これに形式的段階のマニエリズムが伴う場合、型にはまり型を出ない指導の習慣化による、柔軟性の欠落や変化への対応の遅れという、まさに社会の今日的課題の縮図にも類するできごとが、児童の反応に対する授業場面の教授行動の速効化に生じることにもなる。

こうした問題群からすれば、カミイの開発的な学習方略は、傾聴に値する。それを解く鍵は、まず「探究の共同体」の構築及び「ケアリング思考」(仮称)にある。対話と共同での探究の場を教室に築く能力が、第一の前提である。会話 (conversation) や討議 (discussion) と対話 (dialogue) の差異が明確にされてよい。意見とその違いを防御する会話は、討議である。討議は、いわばピンポンゲームのように参加者の競技、競争である。そこでは見解を表明し、反撃して

防御し、誰が勝ちか、考える。他方、対話は単なる話し合いや観念の所有ではなく、自分の立場が唯一のやり方、最終の答えとはならないひとつの過程である。互いに考えを出し、反省しあう会話からは、差異を通して新たな理解に至る、問題解決の方途を探る対話の可能性が開かれるのである<sup>15)</sup>。

「ケアリング思考」とは、「心で考える」とか、「自分の人格的価値に符合した」形態の、「情緒と認知の思考の融合された」思考である。それは堅固な価値体制を築く力を授けてくれる。この語は、他の言語に翻訳しにくい、配慮し(fürsorglich)関わる(teilnehmend)思考である。人物のみか事物、河や動物などの「他者」への接近が、ロタン彫像のように内面から生じる。児童が他者に対する意識を發展させるのが、この思惟の特徴である。事物を原子論的にみる医学者ではなく、関わりと配慮から、身体を肉の塊のように見えない医師を想起してみるのもよい。このケアリング思考には、① to value と to highly appreciate or prize ② affective, ③ active, ④ normative, ⑤ appraising, ⑥ nurturing の特徴が備わる。

さて、対話の技術で大切なことは、カミイによれば、追究、自分で考える、論証する、具体的経験からの出発、安易な評価をしない、自己自身の修正を学ぶことと、要約されてよい。

①論証で使われる諸概念、表明された主張、命題、ないし思想の全ての結びつき、こうしたことと、この追究は、関連している。真実の問いかけで、根拠を考量しあい、アプローチしようとする。子どもたちは、既に早期に問いを立て、自明と思われる事柄に驚き、不思議に思っている。問いは、周りの人や事物と児童がなじむことを助ける。好奇心、物好き、この損なわれていない好奇心こそ、「認識への知の渇き」(J.ロック)と呼ばれており、促進するのが肝要である。したがって、指導者に期待されるのは、児童自身が問いを立てるのを勇気づけること、未解決の問いが立てられる問題提起者であること。児童をある方向に追い立てないこと。誘導尋問や決断を迫る問いの提起は避けたい。

②子どもたちの自主的な判断形成は、大人によって先走って決定処置されてはならない。児童による表明や対話の結果は、変形されるべきではない。児童の陳述をなんらかの言語上もっと素晴らしい形式に置き換える場合、しばしば起きるのは、話者の意義付けの喪失である。児童から聞いたこと、陳述を、よい国語で再現しようとはせず、単純に黒板に書くのが、初めは確実にもっと価値があるのではないか。たとえば、読んだテキストから出発した、対話のテーマの選択も、子どもたちに任せられてよい。

③根拠、反対の根拠を吟味するのが、いわばソクラテスの対話での実践である。要するに、試されるべきは、自分の意見に対して理由付けを提供することである。これが単なる「討議」とのひとつの違いである。根拠と反対の根拠の対立やすべての根拠の弁護はあってよいが、論証とは、意見の確かでよい理由付けというべきであろう。この理由付けが、探究の共同体では研究し合われるはずである。

④子どもたちは、沢山の経験をしており、彼等の体験世界から多くの事例をもたらす。この事例は対話に取り込める。事柄を自分から発見し、他の人とのやりとりで質問を出しあい、最後には自分で解決を見付ける。これは児童の喜びとなる。こうしていかにして哲学的な考えを展開し得るかを、体験する。

⑤大人の価値観で安易に評価をすべきではなからう。なぜなら、大抵の児童は、最初一緒に話すことに困難をきたすことがあるし、何か間違っただけを言うのではないかという不安を抱いているからである。だから全部の児童を関係させ、何も語らず、問いかけもしない児童がいれば、彼等に自分の流儀で自己表現させる機会を与えてしかるべきだろう。スケッチ、描画、役割演技等々が工夫されてよい。たとえ学校ではいつも価値があるとされるのが当たり前であるにせよ、それが間違いとみとめられることもされず何でも述べてよいという確かさが、児童に学びへの関わりを促すのだ。そのためには、児童が大人を信頼出来ていなくてはなるまい。初めは、あるお話<sup>16)</sup>に対して考えたことを書きこませたり、絵を描いてもらうのもよいだろう。問いを立てる機会、重要とされることすべてをのべ、反省し合う可能性が児童にはなければならない。

⑥「てつがく」での反省は、ひとつの過程である。他の人に厳密に傾聴することを習い、あれかこれか一緒に反省したり、関連性を認識しようところみたり、概念を明らかにし、可能な意味を認識し、性急な結論を避ける実験である。その際基本的なことは判断能力の強化である。基準を設け応用すること、分類、比較、あらゆる可能性を考慮すること、結果を査定すること等。児童には基本の仮定を吟味し、自分自身を修正することを学ばせるとよい<sup>17)</sup>。

## 結びにかえて

カミイの実践では、グローバル時代の多文化のなかに置かれる子どもたちに芽生えやすい偏見をめぐる葛藤不安が扱われている。この偏見差別意識の醸成の制圧は、勿論心理療法とは異なる文脈でだが、人物や集団や経験をステロタイプで短絡的な総括や一般化に陥



りやすい子どもたちの傾向性に自立した「熟慮的思考」を通して相互に自己修正を行う「てつがく」の行為において試みられている。

そうしてみると、カミイの場合、そこでの探究の共同体を構築しての、責任ある自立したもの同士の、相互の考え方の「差異」を理解しあう吟味と省察は、「なぜ他の人は別様に考える」存在であるかをめぐり、「他者とはいかなる存在か」<sup>18)</sup>いかにして他者と出会い、共生し得るかをめぐる魂の配慮（ソクラテス）としての教育行為であり、「ケアリング思考」<sup>19)</sup>の実践だったのである。こうした事例に、グローバル時代の教員養成の課題、教師教育の実践のための、少なくとも倫理学習における教授行動レベル等で省みるべきひとつの学習方略が秘められていると言って過言ではないのである。

## 【註】

- 1) Lipman, Matthew, 1978: *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, p.35. 児童観は、子どもは意味に対する餓えを有する存在であるという見解に基づく。
- 2) Vgl. Enghard, Stephan, *Modell und Perspektiven der Kinderphilosophie*, Heinsberg: Agentur Dieck 1997, S.71.
- 3) Daniela G. Camhy, 1994, *Philosophie und die verlorene Dimension der Bildung*, in: Dieselbe (Hrsg) *Children: Thinking and Philosophy- Das philosophische Denken von Kindern*, Kongressband des 5. Intern. Kongress für Kinderphilosophie, Sankt Augustin, S.25.
- 4) Vgl. Daniela G. Camhy, *Praxis der Kinderphilosophie in Oesterreich*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, Heft1/84, 6. Jahrgang/Febr. 1984, Schrödel S.32. また Eva Marsal, 土橋寶訳「新しい学び 児童と哲学する」, 『プロテウス』第7号, 仙台, プリントコープ, 2004年所載191頁参照。
- 5) Camhy, Daniela G. (Hrsg.): *Von kleinen Mäusen und grossen Gedanken*, philosophische Nachdenkgeschichten, Graz 2000. S.42.
- 6) 国際理解をねらいとした資料は、わが国の道德の時間用副読本（高学年）の場合、歴史上の完成された人格モデルの人物が多い。文化人学習の次元では有意義であるが、児童の日常生活に近接した多様なできごとを生かす工夫も、資料開発の課題かも知れない。押谷由夫、伊藤隆二編著『小学校教育課程の解説 道徳』第一法規、東京、1999年168頁。
- 7) „auf andere achten“, *ethik* 5/6, 1995, Frankfurt am Main: Diesterweg, S.145f.
- 8) „auf andere achten“ *ethik* 5/6, *Lehrer handbuch*, 1995, Frankfurt am Main: S.135
- 9) Daniela G. Camhy, *Kann das Philosophieren eine Strategie gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sein?*, 2007, S.131.
- 10) A.a. O., S.131
- 11) Daniela G. Camhy: *Verstehen warum Andere anders denken*, in: *karlsruher pädagogische beiträge*, Heft 62, 2006 S.31. 邦訳、土橋寶訳「なぜ他人は別様に考えるか理解する」, 『プロテウス』第9号, 仙台, プリントコープ所載, 2006年210-211頁.
- 12) Vgl. Daniela G. Camhy (Hrsg.) 2000: *Von kleinen Mäusen und grossen Gedanken*, philosophische Nachdenkgeschichten, Graz: Medienfabrik Graz, S.21f.
- 13) Dito., S.38
- 14) Vgl. Takara Dobashi, *Überlegungen zur philosophischen Voraussetzungen des Moralunterrichts in japanischen Grundschule*, 2007, S.317-329.
- 15) Takara Dobashi & Daniela G. Camhy, *Zur didaktischen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer für die Moralerziehung*, in: *Hiroshima Journal of School Education*, Vol.13, 2006. S.92.
- 16) 「おはなし」は、根本的思索を展開させる「てつがく」の過程を刺激誘発させる有効な手だてであってよい。おはなしは、多くの導入可能性を提供してくれる。たとえば、思考とはどんなもの？夢と現実とはどこがちがうの？等々の問いも、子どもと同じく成人にも魅惑的なテーマであるはずである。こうした問いかけの思考実験から、新しい世界は開かれ得る。ソクラテスの教育的対話に通じる対話形式は、成人に、殊に高度な感情移入の能力を要請する。
- 17) Daniela G. Camhy, 2000, S.40f.
- 18) Vgl. Barbara Weber: *Ethisches Lernen in Zeiten des Wertpluralismus: Das Begehren nach Weisheit als roter Faden im postmodernen Labyrinth der Werte*, 2007, S.121ff. in: *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- 19) Vgl. Ann Margaret Sharp: *Unterrichtsgegenstand Gefühle: das Klassenzimmer als community of inquiry*, 2007, in: *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*. S.205-

216. この語にはつぎの類義語が意味上対応する。  
*prizing* „etwas sehr/hoch schätzen“, „esteeming“,  
 „schätzen“ (von Personen), *cherishing* „für eine  
 Person (liebevoll) sorgen“, *consoling* „trösten“,  
*emphasizing* „sich einfühlen“, *symphasizing*  
 „Mitgefühl zeigen“ usw. (S.206.)

## 【参考文献】

- Camhy, Daniela G.: *Praxis der Kinder philosophie in Österreich*, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie: Thema Kinderphilosophie, Heft 1/84, 6. Jahrgang/Februar1984, Hannover: Schrödel.
- Camhy, Daniela G. (Hrsg.): *Von kleinen Mäusen und grossen Gedanken, philosophische Nachdenkgeschichten*, Graz: Medienfabrik Graz 2000.
- Camhy, Daniela G. und Born, Rainer (Eds.): *Encouraging Philosophical Thinking*, Sankt Augustin: Academia, 2006
- Camhy, Daniela G. (Eds.) *Philosophical Foundations of Innovative Learning*, Sankt Augustin: Academia, 2007.
- Treibel-Illian Annette: *Migration in modernen Gesellschaften*, Weinheim/München: Juventa, 2003, (1. Aufl. 1990)
- Marsal, Eva/Dobashi, Takara/Weber, Barbara/Felix Lund (Hrsg.v.): *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, Frankfurt am Main, Berlin/ Bern/ Bruxell, New York/Oxford/Wien: Peter Lang, 2007.
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press, 1991.
- „auf andere achten“ (Ethik, 5/6) hrsg. v. Uwe Gerber/Helmut Hanisch/Peter Lehmann/Reinhold Mokrosch und Heinz Schmidt unter Mitarbeit von Werner Müller, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1995.
- „auf andere achten“ ethik 5/6, Lehrerhandbuch, 1995, Frankfurt am Main: Diesterweg.
- 小林哲也編『異文化に育つ子どもたち』東京、有斐閣 1983年
- 鍋倉健悦編『日本人の異文化間コミュニケーション』東京 北樹出版、1990年。
- 箕浦康子『子供の異文化体験』東京、思索社1991年。
- 江尻一公『異文化間教育学序説』九州大学出版会、1996年。
- 田中圭治郎『多文化教育の世界的潮流』ナカニシヤ出版、京都 1996年。
- 倉地暁美『多文化共生の教育』東京、勁草書房、1998年。
- 加賀美常美代『多文化社会の葛藤解決と教育価値観』京都、ナカニシヤ出版 2007年。