

探究の共同体における「思考」をどのように位置づけるべきか —— 子どもの哲学(P4C)の目的をめぐって

How Should “Thinking” Be Understood in Community of Inquiry?:

On the Aim of Philosophy for Children

堀越耀介（東京大学大学院教育学研究科）

【要旨】

本論文は、P4C における思考と目的をめぐると二つの対立的立場を検討する。第一のものは、批判的、反省的で理性的な思考に重要な位置を与え、真理や判断といった成果、スキルの獲得をその目的に据える立場である。第二のものは、他方でそうした思考の在り方を拒否し、より自らの自由な思考を駆使して実存を現しあうことで、自己の外部の他なるもの＝非我との出会いや、それらと対峙し応答することの中に思考を位置付ける立場である。本研究はこの緊張関係を、「薄い主体-性の構想」という視点から、相互補完的な関係性として捉えることを目的とする。

The purpose of this article is to pursue two controversial thoughts on thinking in P4C and the aim of P4C. First one presupposes critical, reflective, and rational thinking has to happen in P4C practice so that its aim is acquisition of such skills. However, second one opposes it and claims thinking in P4C has to be more freely, more existential, and understood as encountering the other and responsibility for others. In this article, reconciliation of this two standpoints is sought in terms of the “conception of thin subject-ness” in community of inquiry.

【キーワード】

子どもの哲学、P4C、探究の共同体、哲学対話、哲学教育、教育哲学、思考、主体/主体-性＝主体であること

Philosophy for/with Children, P4C, Community of Inquiry, Philosophical Dialogue, Philosophy Education, Philosophy of Education, Thinking, Subject/Subject-ness

1 序

本論文は、「子どもの哲学(Philosophy for/with Children:以下 P4C)」と呼ばれる哲学的な対話に基づく教育の目的と、そこで生じる思考をめぐる諸議論を検討する。議論の主題は、P4C における思考が真理や判断といった認識的領域だけでなく、個人の実存という倫理的領域にもかかわるといふ緊張関係である。本研究は、この問題の所在を明らかにした後、「薄い主体-性の構想」という観点からこの問題へアプローチすることを目的としている。

ところで本稿は、P4C と名指される活動一般に対して、固定的で単一の手法や特定の理論のみを想定してはいない。後述するように、それはもはや一つの「運動」とでも呼ばれるべきものだからである。しかしながら、それでもなお多くの論者が P4C の呼称をはじめ、そこから派生した様々な名称（例えば“PwC: Philosophy with Children”,“(小文字の) p4c”,“Philosophy for Community”など）によって自分たちの活動を名付け、表現しているという意味では、実践者の多くが何らかの形で、その創始者である M. リップマンの影響を受けていることを否定することはできない。その意味で、たとえ理論や実践にどれだけ多様なものがあるかと、「子ども哲学と呼ばれているものの直接的な起源は、ほとんど彼にあると言って過言では」（河野 2014:72）なく、本稿が念頭に置くのも大枠ではこうした仕方で名指されるもののヴァリエーションである。

こうした意味でも、まずは P4C における思考を考える際にリップマンの理論に立ち入ることから始めるのは、それほど的外れではないだろう。また同様に、リップマンの P4C において「思考」が重要な核となっていることに否定的な見解を取る者もそう多くはないだろう。しかしながら、そこでの思考をどのようなものとして理解し、P4C の理論と実践の中に位置づけるべきかについては、大いに論争の余地がある。こうした背景を踏まえて、まずはリップマンの理論とその基本的な構想を概観することから始めたい。

2 探究の共同体における思考と批判的思考

リップマンは、教育における「対話」と「哲学的探究」を重視して P4C の土台を構築し、「教室を探究の共同体(community of inquiry)につくりかえる」試みの中心的な理論家であると同時に、実践者でもあった(Lipman 2003:20)。ここでいう「探究」は、ある意味では教育上それほど強制力の強い構想ではない。リップマンによれば、私たちは「探究が導くところについていく(follow the inquiry where it leads)」（Lipman 2003:84）しかないからである。この意味で、教師や対話を進行する者の役割は、参加者の自由な思考と発話を尊重し、議論を整理・活発化するに留まる。実践者による程度の差に依存する部分もあるものの、あくまで進行役は問いを発することによって議論を明瞭にしたり、参加者相互の観点を関連付けたりする「ファシリテーター」として自らを位置付けることが多い。対話するテーマは参加者の生活と無関係なものではなく、日常生活上の関心事や小説、アートといった特定の状況や媒体から、参加者自身によって選定されることもある。このように、そこで何が話されるかは基本的に参加者の自由に任されているだけでなく、実践者によっては「発言しなくてもよい」といった条項が、対話の心構えのリストに追加されることも珍しくない。

他方で「探究」の語に、リップマン自身は比較的強い意味を込めている。彼は、探究によって「ある種の解決や判断といった成果を得ることを目的とする」からである。象徴的なのは、彼が「会話(conversation)」と「対話(dialogue)」を比較して、「会話は安定を伴うの

に対して、対話は不安定を伴う」とする箇所だ。「会話」とは単に「互いの感情や思考、情報や理解を交換するもの」に過ぎず、「論理的なつながりが弱く」、「それ自体前に進んでいくということはない」が、「これに対して対話では、前進運動を強いるために不安定な状態が[意識的に]保たれている」。なぜなら「対話では、それぞれの議論は反論を引き起こす。反論はもとの議論を越え、そのことによって、もとの議論も反論もこえるところまで引き上げられる」からである(Lipman 2003:87)。対話は何らかの前進や解決に向かう「方向性」を伴っていないなければならない。無論、「会話を行うことなしには、対話に入ることもできない」という意味で、実践において両者を厳密に区別することは難しいかもしれない。しかしながら概念的には、そこに明確な差異があるといえるだろう」(堀越 2017:195)。

リップマンのこうした見解には、彼に強い思想的影響を与えた J. デューイが「探究」を定義して、それが「不確定な状況」を「確定された状況」に転化する営みであり、問題の解決と確定された「判断」を目指す営みであると主張するのと同様のニュアンスが読み取れる(Dewey 1938:108)。従って、対話が単に各人の意見や観点の羅列、情報交換という段階にとどまるならば、そこに厳密な意味での探究が生じているとは言い難い。土屋によれば「哲学対話とは、哲学的問題について各人が自分の意見を述べ合うだけの単なる『意見交換』ではありえない」(土屋 2012:79) のである。

確かに、デューイによれば「思考」という語それ自体は、広い意味で「私たちの頭にあること(in our heads)」、あるいは「心に浮かぶこと(go through our minds)」すべてを指す(Dewey 1910:182)。その意味で、このような「情報交換」としての「会話」にも、広い意味で何らかの「思考」が生じていることは明らかであり、それ自体は何ら否定される必要もない。しかしながらリップマン自身も、デューイが単なる「思考」、広い意味での「思考」と「反省的思考」を区別したことを評価するように(Lipman 2003:35)、デューイによれば「反省的思考(reflective thinking/thought)」とは「信念とその論理的な帰結の根拠や理由を考えること」を意味する。それは、「さらなる探究における判断の延期であり、いくらかの苦痛を伴う」し、「精神的な動揺や不安に耐える意志」を含まなければならない。けれども、このようにして「疑いの状態を維持し、引き延ばされていく探究を遂行することは、思考の本質である」(Dewey 1910:191)とともに、それこそが「真正の判断(genuine judging)」(Ibid:264)に他ならないとデューイはいう (cf.,堀越 2017:196)。

リップマン自身も、デューイと同様の見解を明確に支持する。リップマンは、P4C における「批判的思考」の「成果」は、すべて何らかの「判断」でなくてはならず、それは「単に理解を得るという以上のこと」(Lipman 2003:307)であるという。というのも「判断」とは、「評価」や「価値判断」を含むため、批判的思考が「判断」にたどり着くためには、それを下すための「基準」が必要となる。そしてこの「基準とは、理由のことであり、特に信頼できる理由」、つまり「より強い理由を追究する」(Ibid:309)ことによって生み出される。たとえば、「ある行為が正しい」という「判断」は、それを正当化するための「基準」である法を必要とする。その法は、そのように決められているから/決められていないからという「理由」でも適用されうるが、民主的な手続きを踏んでいるとか、専門家が熟慮して決めたなどという「より強い理由」=基準によって、「判断」される。

「これら[の概念]を認識させ、使うよう教えることは、批判的思考の教育の本質的な側面である」(Ibid:316)。だからこそ「批判的思考とは、スキルを要する思考である。ここ

でのスキルとは、関連する基準を満たすという熟練を要する行い」(Ibid:328)にほかならない。ここでリップマンにおいて「思考」とは、一つの方向へと向かう厳密な探究のプロセスにおいて涵養される、訓練されるべき「スキル」として理解されていることがわかる。

S. ガードナーのような論者もリップマンを援用しつつ、探究の共同体においては厳密な意味での探究が遂行されるべきことを明確に支持する論者の一人である。彼女は「探究の共同体が、もしその名に値するものであるならば、そこには真理への前進がともなっていないなければならない」(Gardner 1996:102)という。探究の目的を何よりも「一つの真理(the truth)」へと向かう方向性の中に位置づけるガードナーは、「今議論となっている話題の観点からみて、そのことがいかに重要で意味のあることかを示さずに、頭に浮かんだことをなんでも言ってしまうこと」を厳しく制限し、「聞くに値すべきことのみが話される」(Ibid:106)べきであるとする、非常に厳格な立場を表明している。

ガードナーもリップマン同様に、探究の共同体における真理探究の営みに「読み書きや計算、思考」という「スキルや心の習慣を参加者が発展させる」(Ibid:103)ことや、「よい思考力を向上させるという目的」(Ibid:108)があると指摘する。そして、その涵養が「目的それ自体」ではないにせよ（第一目的は「真理」に他ならない）、「その価値は、それらが真理へと導くという事実であり、私たちが実践を価値あるものとしたのであれば、その副次的ではあるが意図された所産に確信を持たねばならない」(Gardner 1995:102-103)。こうして彼女は、こうした「真理」へ向かう厳密な探究においては、ファシリテーターによる導きや補助が必要不可欠であることを結論付ける。

3 批判的思考を重視する P4C 理論に対する批判

他方で、リップマンの P4C 理論に向けられる批判も少なくない。それは実際上の問題として「彼のテキスト [cf., Lipman 1982] を使用するために別のクラスを要するような P4C のプログラム」を導入する時間的余裕が学校にはないとか、「そのカリキュラムが西洋哲学の伝統に焦点を当てることに限定されすぎている」(Jackson 2012:5)といった類のものにとどまらない。そうではなく、批判的思考や判断、厳密な探究による真理を目指す P4C の理論的核心に対して懐疑的な態度をとる論者がいるということだ。たとえば G. ビースタは、「P4C に代表される実践における哲学の教育的有用性の主な魅力は、子どもが批判的、理性的、反省的に考えるスキルの発達を促進しようという主張にあるように思われる」(Biesta 2011:306)と語る。実際、P4C のそうした効用を積極的に主張している論者や機関も少なくないことが指摘される(Cf., SAPERE(2018)⁽¹⁾, Hannam & Echeverria(2009))。

しかしながらビースタは、ここに二つの問題点を指摘する。第一に、ここでは「哲学的探究の共同体」というより「科学的探究の共同体」が目指されているのではないかというのである。言い換えれば、その構想がよって立つところが、認知や知識、推論にかんする思考力に限定されているという意味で、広く豊かな意味での「哲学」という語を適切に捉え損ねている、あるいは、それが単に「批判的思考として理解されている」という指摘である。その意味で P4C は、ある種の「思考を促進はするものの、本当に子どもの心に届き、魂に触れてはいない」のではないかとビースタは批判する(Biesta 2017c:418)⁽²⁾。

第二に、P4C のような哲学の「教育的使用」あるいは「道具化」は、それが特定の「人間構想」、つまり特定の「真理観」に基づき、それを目的としている点で問題であるとい

う。というのも「推論能力の向上」をはじめ「健全な他者感覚」、「異なる観点への寛容さや理解の発展」、「自己統治」、「自律」、「自己肯定感」、「自発性」、「自己決定」といった「特定の範囲の内在的、本質的質」(Usher & Edwards 1994:24)や、「スキル」、「コンピテンシー」の発展が目論まれているからである。言い換えれば、P4Cの教育実践は、「哲学を特定の種類の人間主体の生産のための道具とみなしている」。そしてここでは、「人間存在それ自体や、人間であることそれ自体にかんする前提や問いは、哲学的探究の共同体のアジェンダとして遡上に乗せられることがない」(Biesta 2011:311)。

ビースタのこうした批判は、人間存在の本質と起源を把握することの不可能性という問題群に起因しており、いわゆる「ヒューマニズム」に対する批判とパラレルになっている。

このヒューマニズムの問題点は、教育的な観点から言えば、人間とは何であるかにかんする規範を、実際の人間性が現出する前に特定してしまうことにある。つまり、子どもや生徒に、彼らが誰であるか、どのようなものになるのかを示す機会を与える前に、彼らは何でなければならないかを特定してしまう。これこそが、教育が特定の主体を生産するというこの内実であり、問題なのである(Biesta 2011:312)。

類似の指摘は、P4Cをとりわけ「民主的な人間形成」へ寄与させようとする野心をもつ「道具主義者の傾向性」を批判するヴァンシールガムによっても提起されている(Vansieleghem 2005)。彼女の提起する問題は、「教育をあらかじめ定義されたアイデンティティの生産としてみるべきなのか、あるいは、私たちは常に何かほかのものに、何か新しいものへと開かれているべきなのかという文脈」にある。

批判的思考と自律に重きを置いた子どもの哲学は、実は既存の言説の再生産にほかならないのであり、そこで思考と対話によって子どもが獲得する自律は、そのような言説において事前に構築された位置によって占められた自由にほかならない(Ibid:25)。

こうしてヴァンシールガムは、H. アレントの思想を背景としつつ、知識や認識の構成、自律的な判断や決定、推論や批判的思考、真理探究や問題解決をP4Cの基礎や目的に据えることを拒否する(Vansieleghem 2005:20)。こうした能力の使用と涵養を前提としたP4Cが、多様な個人が様々な仕方で対話に現れる可能性、その「声(voice)」を、それが世界に現れる前に除外してしまうことを危惧しているのである⁽³⁾。というのも、こうした諸能力の使用や涵養を目的に据えることによって、P4Cが「方法論的な理念と手続き的な合理性」に固執し、「以前には存在しなかった新たなもの」を生み出すというアレント的な意味での「自由(freedom)」の創設を真理の探究という営みの中に回収し、その目的と照らし合わせる中で抑圧してしまいかねないからである。ヴァンシールガムが主張するのは、「世界にこれまで全く予期されなかった新たなものが創設され、それらと出会い、さらされることで、私たちが当惑し、混乱する」(Ibid:27)ようなP4Cの可能性であり、それはもはや「探究ベースの思考(inquiry-based thinking)」ではありえない(Ibid:30)。

ここで探究の共同体とは、子どもたちが彼ら自身を互いに現前させることのできる場と

して解釈されねばならない。祭の精神と同様、それは私に、私自身の現在の位置を捨て去り、私のものではなくて落ち着かない場所に身を置く勇気を求める。この行為の性質こそが自由であり、それは他者なしには存在しえない。〔…〕私たちの必要とする共同体とは、人々が互いをさらけだす共同体である。従って、ここでは探究の内容やコミュニケーションのスキルではなく、他者の現前という経験こそが重要となる (Ibid:32-33)。

対話において互いを現しあうことで「さらけだす」空間は、アレントがかつて名付けたような「活動(action)」が行われる「公的領域(public realm)」、あるいは「現われの空間(space of appearance)」(Arendt 1958)と重なり合う。ここでは、批判的思考力や推論によって唯一の真理を探究することが問題なのではなく、互いが「だれであるか＝正体(who)」を現しあい、その「ユニークさ(uniqueness)」を明らかにしあう行為や言論にこそ焦点がある。

こうして、「P4C 第二世代による最も明白な反論は、〔第一世代である〕リップマンが批判的思考を保障するために分析的な推論」を過度に強調しすぎたという点に集約される (Vansieleghem&Kennedy 2011:177; Van der Leeuw, 2009)。ヴァンシールガムとケネディによれば、「哲学は答えやスキルの提供にではなく、生徒が彼ら自身の時代にとって何が重要な問いなのかを決定することができ、共同の熟議の中で他者とともに思考する実践を通して、彼ら自身のために、彼ら自身の答えを探す場として理解」されるべきだという。P4C 第二世代の実践者たちにとって「一致や一貫性、そして思考を論理的なカテゴリーや普遍的理性に従属させることは、もはや目的ではない。そこに存在する P4C にかんする唯一の、そして広いコンセンサスは、理性的な議論と思慮深い意見の交換を促進する営み」(Vansieleghem&Kennedy 2011:178)という点にある。

ここには、「リップマン後(after Lipman)」の P4C を“Philosophy for Children”という、いささか圧迫感のある語によってではなく、“Philosophy with Children”という子どもに寄り添う実践として捉えなおし、位置づけなおそうとする見解が象徴的な形をとってあらわれている。その意味で P4C 第二世代は、P4C を成果の達成、スキル習得の「方法論」という観点からではなく、一つの「運動」という文脈の中に位置付けることとなる (Ibid)。

4 さらされ、呼びかけられる営みとしての対話の構想

ヴァンシールガム同様、ビースタも「さらされること(exposure)」に注目し、「知ることや知識の向上としての科学的探究」とは異なる仕方で、「P4C というフレーズに全く新しい意味を与える」可能性を提起する (Biesta 2011:318)。

ビースタによれば「さらされること」とは、私が他者に「指名された(singled out)」時、その「特異性(singularity)」があらわになる瞬間である。それは、既に存在しているアイデンティティが明らかになるという意味ではなく、他者から「訴えかけられ」、「呼びかけられた」時、私がまさにその瞬間「代替不可能なもの(irreplaceable)として構築される」ことを意味する。こうした概念に焦点を当てた教育実践は、「もはや特定の種類や質の主体、有用なスキルを身につけた主体を目指すものではない」とビースタは言う。それは「一貫性や基準、関係性、理由、仮定、区別といったものへと性急に向かうのではなく、むしろ立ち止まり、無知なままでいて、たじろぐという経験」を生じさせる (Ibid:317)。

このような見解は、ビースタのいう「中断(interruption)」という概念によって、よりよく

説明される。小玉は、こうしたビースタの見解を「中断のペダゴジー」と位置づけ、教育を与える過程から問いを発する過程へと転換することで、これまで自明だと考えてきたことを立ち止まって再考する契機と捉える(小玉 2016:200;Biesta 2006)。中断のペダゴジーにおける問いは、「ある答えへと誘導する問いであってはならず、むしろ迷わせ、混乱させるような問いである必要」があり、そのためには「教師自身が自らの教えるという立場をいったん宙づりにしつつ、教室や学校を、過去と未来が衝突する論争的な対話空間に組み替えていくことが求められる」(小玉 2016:200-201)。

こうした「中断のペダゴジー」を、ビースタは「主体化」を目的とした教育理論に位置付ける。ビースタの考える「主体」とは、I. レヴィナスの「倫理的な観点における主体」に端緒を持つ。そのことを理解する鍵となるのは、アレント同様に「応答可能性＝責任(responsibility)」の概念であり、それが「本質的、原初的、基本的な『主体であること』の構造である」(Levinas 1985:95)とするレヴィナスの主張である。だがそれは、まず「主体」が存在して、その後「応答可能性」と出会うというプロセスを経るのではない。私たちは、他なるもの＝非我と出会い、それに呼びかけられることで、その都度応答可能性と対峙し、それを引き受けることではじめて「主体として実存する」(Biesta 2017a:Ch.3)。

他方、現代の教育学において「教師」や「教えること(teaching)」は、P. フレイレの「銀行型教育」批判に代表されるような「教え込み」批判、「預金されるものとしての生徒、預金者としての教師像」(Freire 1993:53)、権威を振りかざし、場をコントロールする者としての教師像批判の中で隅に追いやられてきた。こうして、子ども中心的・学び手中心的な「学習(learning)」による教育と、あくまで「ファシリテーター」役に徹する者としての教師像という表象を強調する向きもあり、P4Cにおいても同様の傾向がみられることがある。

しかしながらビースタによれば、こうした学び手中心の学習は、「結局は自己をその内在性にとどめておくばかりでなく、私たちの実存的な可能性を制限している」(Biesta 2017a:31)。結局のところ、「デューイの探究のプロセスも、外部からの中断なのではなく、あくまで有機体内の異なる習慣をめぐるコンフリクトのプロセス」として描かれているにすぎない。それは人間の实存の問題としてではなく、単に一つの有機体に変化する環境へ、知的に、自律的に適応するプロセスである。それは、AIを搭載したロボット掃除機と何ら変わりがなく、「自己超越」を適切に捉えられていない(Biesta 2017b; 2017c:424)。

こうした批判は、まさにレヴィナスが企図したように「認識」から「倫理」へ、「認知スキルや真理の獲得」から「自己の実存」への転換によって、従来とは異なる P4C 理論の可能性を示唆する。その意味で、ビースタの教育理論やヴァンシールガムによる批判から「中断のペダゴジー」として P4C を読みかえていく重要性は特筆すべき点である。

5 さらに、対峙することの重荷と探究の共同体の役割

他方で、一教育実践としての P4C という観点から捉え返したとき、ビースタらの理論にはいくつかの難点があるようにも思われる。上述のようにビースタは、P4C における哲学的対話に懐疑的な立場を取りながらも、「他なるものや他者との対話状態にいること」(Biesta 2017a:4)自体は極めて重視している。しかしながら、この対話状態とは、既に述べたように批判的思考や厳密な探究を目指すものではない。その状態とは、「この私」が「中断される(interrupted)」、「干渉される(intervened)」、「呼びかけられる(addressed)」、「訴

えかけられる(appealed)」、「話しかけられる(spoken)」といった動詞によって説明される。そして、ビースタが着想を得ているレヴィナスの概念にまでさかのぼれば、それによって「自己の内在性／に亀裂が入る／が壊れる／が割れる(fracturing of immanence)」(Levinas 1989:202; Biesta 2017a:53)といった表現も見て取れる。こうした概念で捉えられるビースタの教育観は、特定の好きな・得意な対象を学びたいといったような「何の理由もなしに、[突然] 新たなものと出会うこと」として捉えられる。それは、予期せず突然到来することによって私たちに迫り、私たちの実存を揺さぶるものでなくてはならない。しかしながらそれは同時に、「重荷(barden)」として感じられうる(Biesta 2017a:35)。

このことから分かるのは、ビースタの挙げた動詞の多くが、自己の存在そのものが揺るがされるような、経験の程度としては非常に強烈なものを指していること、そしてそのような経験は「重荷」である可能性である。このようなビースタの教育・対話観、主体の生成プロセスには、自己の脆弱性、傷つきやすさが適切に考慮されているといえるのだろうか。無論ここで注意しなければならないのは、ビースタのいう「主体-性(subject-ness)」とは、一般的意味での「主体性(subjectivity)」とは明確に区別されるべきものであり、その都度アドホックに、「非我」と対峙する瞬間に生起するものでしかないという点である。

[その時はじめて] 私は代替不可能な存在となり、それにどのような態度を取り、対応するかの決定と対峙する。主体-性とは、保有するものではなく、その都度の出来事であって、起こるかもしれないし、起こらないかもしれないものである(Biesta 2017a:90)。

自己は常に主体であり続けるのではなく、その都度の出来事と対峙することによって、その都度、主体になる。その意味で、自己は常に主体として実存し続けるのではない。しかしそれでもなお、その都度主体であることと向き合うのは、やはり一人の連続した自己にほかならない。そうだとすれば、非我への応答可能性と対峙し、強烈な重荷を引き受け続けられ、主体であることに耐えうる自己は、実際には比較的強固な人間構想を前提とする必要があるのではないだろうか。というのもビースタは、「取って代わられることのできない」この私が「呼びかけられること」によって生じる主体-性、つまり「一人称的な観点」からのみ主体-性を捉えており、私は常に「この私」として単独で応答を迫られるというのが、その一貫した主張にほかならないからである(Biesta 2017a:11)。

だが他方で、これを P4C の実践という観点から捉え返してみれば、私たちは「探究の共同体」において互いに問いあい、共に呼びかけあう。すなわちそれは「この私」に対しての問いかけというより、「共同体それ自体」に投げかけられる問いとなる。ここでは、「この私」が問われていると同時に、「共同体全体」が問われているといってもいい。このことが意味するのは、探究の共同体という構想は、自己の外部である他なるものと対峙する「重荷」を、それ自体「他」である成員と分かち合うことで軽減し、共に思考することを可能にするということである。探究の共同体においては、この私が一人で背負い対峙するにはあまりにも重く、負担になりうる問いや呼びかけも、その重荷が当該共同体で分かち持たれることによって、ようやく問いに付されることを可能にする構造が見て取れる。

この観点からすれば、私たちはビースタやヴァンシールガムのいう「さらされること」、「自由を創設する思考」を安易に P4C 理論の中に組み入れることはできない。なぜなら、

それが一人の自己という観点を強調しすぎており、その自己に対して、他なるもの＝非我と対峙する衝撃と、重荷の引き受けという過度な要求を課す可能性があるからである。

ここに本研究は、代替不可能な「この私」というビースタの一人称的観点から、代替不可能な「この私たち」という二人称的観点への転回を提起し、前者を「厚い主体-性」の構想と名付けるとすれば、それを読み替えることで後者を「薄い主体-性」の構想として積極的に再構成する可能性を主張したい。前者は「この私」が引き受ける応答可能性という重荷に基づく比較的「強固な」一人称的主体を措定するが故に「厚い」構想である。それに対して後者は、P4Cにおける探究の共同体という特性を生かすことで個人の脆弱性に適切に配慮し、主体概念を「薄く」引き伸ばし「この私たち」として理解しつつも、他方で、問いが特定の誰かに宛てられているというビースタの主体-性理論の特性の一部を残す「薄い主体-性」の構想として再構成される。

というのも、探究の共同体における問いは「誰でもよい誰か」に対する問いでは決してないからである。それは、他でもない「その」共同体で生じた「この」私たちの問題として問われる。T. ジャクソンによれば“p4c Hawai'i”の理論が重視しているのは、探究の共同体における「知的安全性(intellectual safety)」を確保するために、共同体を「育て、発展させる」ことであり、それを象徴するのが「コミュニティボール」と呼ばれる道具を参加者全員でつくる「重要な儀式」にほかならない(Jackson 2012:100; Jackson 2004:6)。

知的に安全な共同体を創造し維持しようとする志向は、その共同体の興味関心から挙げられる問いや話題、その共同体の興味関心に敏感な問いや話題についての、より深い理解を達成し、探究するための基盤となる文脈を提供する(Jackson 2012:102*傍点筆者)。

こうして形成され、維持される共同体は、もはや単なる人々の集団ではない。そこに生じているのは、まぎれもなく「探究の文脈と基盤」という「その共同体」の紐帯なのである。ここには、探究を知的に安全な空間で行えるようにする力が生じると同時に、問いを「この私たち」に宛てられたものとして引き受け、共に思考し、探究しようとする力が生じうる。従って P4C においては、薄い主体-性に基づいた理論構築が優位性を持つのである。

6 結

ここまで本研究は、P4C における思考と目的にかんする二つの立場を検討してきた。第一のものは、批判的、反省的で理性的な思考に重要な位置を与え、真理や判断という成果、スキルの獲得を目指す探究をその目的に据える立場である。第二のものは、他方でそうした思考の在り方を拒否し、自己の外部の他なるもの＝非我、新たなものとの出会いや、それらと対峙・応答しようとする中で思考を位置付ける立場である。結局のところ、この緊張関係はどのように捉えられるべきなのだろうか。両者は矛盾しているのだろうか。

結局のところ、それは個別の実践によって異なる程度の差に過ぎないのであって、トレードオフの関係にあるのだと主張する人もいるかもしれない。つまり、実践において探究の厳密度を上げようとするれば、子どもは批判的思考を駆使し、何とか探究の成果を手に入れようとする。他方で、探究の厳密度を下げるのであれば、子どもは目的や既存の言説に縛られず、自由に互いをさらけだし、現しあうことができるといった具合にである。

しかしながら本研究は、ガードナーのように「真理」(Gardner 1995)の語を最終的に用いるかについては留保しつつも、それでもやはり一つの暫定的な判断という探究の成果を目指すことこそが P4C の目的の核であり、思考の営みの中心となるのだと敢えて主張したい。なぜなら、たとえヴァンシールガムやビースタらの理論に全面的に賛成するにせよ、どのような現象が自己の内在性に亀裂を入れうるのかについて事前に把握することはできず、その環境を準備することはできないからである。ビースタ自身も認めるように、それは結果でしかない。そうだとすれば、やはり私たちは P4C において何らかの成果を目的とした探究を行う以外に選択肢をもちあわせていない。

他方で、普段は敢えて問わないような問いを扱い、時には実存をテーマにする P4C の共同体においてこそ、それは生じやすいようにも思われ、「重荷の分散」という観点からは、むしろ生じるべきでさえあるというのが本稿の見解である。P4C においては、何らかの判断や成果を追い求めて思考することが第一義的であるからこそ、そのことによって私たちは自己や他者と対峙したり、それを引き受けることができる。というのも、私たちは探究を直接の目的とすることによって、間接的に他者と対峙し、自己とも向き合う。この「間接性」こそが、それらと向き合う重荷や恥ずかしさを軽減し、分散する。そして、直接の目的としての探究の生産性を上げるために本当のことを言わねばならないという条件こそが、むしろ実存をよりよく現すこともあるはずである。その意味で、本稿で考察した 2 つの立場は、トレードオフでも矛盾関係でもなく、相互補完的な関係にあるといってもよいだろう。

他方で、薄い主体-性の構想に基づいた P4C 理論を、いかにして実践に落とし込んでいくのかという問題が指摘されうる。なぜなら一つの具体的な実践においては、二つの立場のどちらか一方の極に陥ってしまうこと、特定の誰かに宛てられた問いばかりに焦点があたってしまうこと、あるいは逆に、誰もさして問いに関心を抱いていない状況等々がありうるからである。本稿の成果と目的の核心は、あくまで理論的な部分にありながらも、こうした課題や概念の実践可能性を今後の課題として掲げることで、本稿を締めくくりたい。

【註】

- (1) The Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education.
- (2) ビースタはこのような見解から“P4C”という言葉の使用を避け、“Philosophical Work with Children and Young People”という語をあえて使用している。
- (3) しかしながらこうした主張は、教育におけるスキルの涵養が全くの無意味であるといった主張では決してなく、あくまで P4C の新たな可能性という観点から行われている(Vansieleghem2005:21)。

【参考文献】

- Arendt, H.(1958), *Human Condition*, the University of Chicago Press.
(1981), *The Life of the Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, N.Y.
- Biesta, G. (2006), *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers.
- ,(2011), “Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalization of Philosophy in Education”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, no. 2, pp.305-319.
- ,(2017a), *Rediscovery of Teaching*, Routledge.

- ,(2017b), “p4c after Auschwitz: on immanence and transcendence in education”, *Childhood and Philosophy*, vol.13, pp.617-628.
- ,(2017c), “Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people”, *childhood & philosophy*, vol. 13, pp. 415-452.
- Dewey, J.(1910), *How We Think* (First Edition), in *The Middle Works 1899-1924* vol.6, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976-1983.
- , (1938), *Logic: the Theory of Inquiry*, in *The Later Works 1925-1953* vol.12, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1981-1990.
- Freire, P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum.
- Gardner, S.T. (1995), “Inquiry is No Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of inquiry is hard work!” *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 16 (2), pp. 102-111, 1995.
- Hannam, P. & Echeverria, E. (2009), *Philosophy with Teenagers*, continuum.
- Jackson, T. (2004). “Philosophy for children Hawaiian style”, in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17(1&2), 3-7.
- , (2012), “Home grown”, *Educational Perspectives* (1&2), 3-7.
- , (2013), “Philosophical rules of engagement”, in S. Goering, N. Shudak & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers* (99-10). New York: Routledge.
- Levinas, I. (1985), *Ethics and Infinity, Conversation with Phillipe Nemo*, Duquesne University Press.
- , (1989), Revelation in the Jewish Tradition, in S. Hand ed., *The Levinas Reader*, Blackwell.
- Lipman, M. (1982), *Harry Stottlemeier's Discovery* (second ed.), IAPC.
- , (2003), *Thinking in Education*(2nd edition), Cambridge University Press.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*, Routledge.
- SAPERRE, <http://www.sapere.org.uk/content/index.aspx?id=45>, accessed:10th July 2018.
- Vansielghem, N. (2005), “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”, *Journal of Philosophy of Education*, 39.1, pp. 19-37.
- Vansielghem, N.& Kennedy, D. (2011), “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?” in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2.
- 河野哲也(2014)『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房新社。
- 小玉重夫(2016)『教育政治学を拓く 18歳選挙権の時代を見すえて』、勁草書房。
- 土屋陽介(2012)「子どもの哲学における対話の『哲学的前進』について」、『立教大学教育学科研究年報』(56), 77-90頁。
- 堀越耀介(2017)「対話を用いた哲学教育における一理論としての J. デューイの哲学」、『哲学論集』第 47 号所収、187-204 頁、上智大学哲学会。