

## 探究の共同体における脆さと自己受容感覚

Fragility and Proprioception in Community of Inquiry

永井玲衣（上智大学大学院文学研究科哲学専攻）

### 【要旨】

本稿では、リップマンの理性主義を批判することを通して、ジャクソンが提起する「セーフな探究の共同体」を踏まえつつ、子どもの哲学の「脆さ」という側面を考察する。「脆さ」とは、他者と協働で探究を行う際に生じる可傷性や、知的活動の脆弱性を意味する。そこで、身体、感情、知的にセーフな場をつくるハワイの p4c に着目しつつ、ジャクソンに影響を与えた、自己の考えの前提へ意識を向けるボームの「自己受容感覚」を、子どもの哲学にとって不可欠なものであることを指摘する。

This article is aimed at examining the “fragility” in the philosophy for children that is based on Thomas Jackson’s “Safe Community of Inquiry,” which criticizes Lipman’s rationalism. This fragility denotes the possibility of hurting someone or the imperfection of intellectual activities attendant to conducting research in collaboration with others. Also, this article points out that Bohm’s “proprioception,” which has influenced Jackson, is necessary for the philosophy for children by focusing on p4cHI, an innovative approach to education, and p4c of Hawaii, a movement that aims to teach reasoning and argumentative skills to children, to make a place physically, emotionally, and intellectually safe.

### 【キーワード】

子どもの哲学 脆さ セーフな探究の共同体 自己受容感覚 クリティカルシンキング  
Philosophy for Children, Fragility, Safe Community of Inquiry, Proprioception, Critical Thinking

## はじめに

近年、アメリカのリップマン (Matthew Lipman 1922-2010) を創始者とする「子どもの哲学 (philosophy for children, P4C)」をはじめとする哲学教育が、国内でも広く普及する様相を見せている。リップマンは、初等教育からの思考スキル育成の必要を感じ「教室を探究の共同体に変える」ことを目指した。そこでは、リップマンが作成した哲学小説を教材とし、生徒達が対等に意見を出し合いながら、前提を問い直し、考えを深めるという対話型授業が行われる。生徒はそうして「理性的あり方 (reasonableness)」を身につけていき、社会全体をも理性的に変革するような民主主義の担い手として育まれていく。理性的あり方の育成は、1970年代に注目されたクリティカルシンキング (以下 CT) の手法のみならず、主著『探求の共同体』の第二版 (2003) で詳説するように、創造的側面、ケア的側面を含意した多元的なアプローチによって試みられている。すなわち、推論能力や帰納法などの技法だけでなく、新しく豊かな問題体系を構築することや、相手を配慮し思いやりをもつ態度もまた、理性的あり方として考慮されるのである。以上のような議論は、その後の様々な研究者・実践者によって批判 (cf. Kohan2014, Vansieleghem2005) が試みられてきた。だが本稿では、理論的な批判というよりはむしろ、実践の中で覚える違和や困難から発する問題から始めたい。たしかに、批判的、創造的、ケア的思考を教育したその先には、生徒たちが理性的に考えを交わす姿を描くことができる。だが、はたして事態はそこまで単純なのだろうか。すなわち、現実的な実態に照らして、生徒はそこまで理性的・合理的にふるまうことが可能なのだろうか。はたして本当に、参加者は互いの誤りを指摘し合い、無知を自覚し、修正の方法を共同で探し求めることが可能なのだろうか。むしろ、指摘されたことによって、より頑なになり、自己防衛的として論理を組み立て、心を閉ざすこともあり得るのではないか。この点については、リップマンはあまり触れてはいない。そこで、本稿が提起するのは、他者と思考活動を行う上での「脆さ」、すなわち「理性的あり方」の脆弱性や、他者と知的活動を行う上での可傷性についての、認識の必要性である。その認識を得るために、どのような営為が必要になるだろうか。1では、リップマンの探究の共同体論を、「対話」論で著名なボームとの比較を通し、課題を浮き彫りにする。2では、リップマンの課題について批判を加え、ハワイの子どもの哲学の実践者であるジャクソンの「セーフな探究の共同体」を概観することで、「脆さ」についてどのように考えられ得るかを検討する。そして最後に3で、これまでの議論を踏まえ、ボームの「自己受容感覚」に根ざした「自己についての自覚」が子どもの哲学で探究を働かせる上で必要不可欠であることを提起する。

## 1 リップマンの探究の共同体とボームの対話

探究の共同体は、哲学的な問いについて協働探究を行うが、そのプロセスは「会話」や「討論」「ディベート」ではなく「対話」と呼ばれることに特徴がある。共同体で行われる探究は、無目的であったり、勝ち負けを決めるものであったり、闘争心を駆り立てるようなものであったりする訳ではない。主張の根拠を尋ね合いながら、時には批判を受け入れ、協調的に、協働的に議論を進ませていくことが「対話」なのだ。リップマンは、教室の枠組みを超え、平和な社会の実現とその維持のために、対話を続けていくことが最良の方法とまで述べている (Lipman2003:123)。

ボームは高名な物理学者でありながら、論を闘わせ「正解」へ向かおうとするあり方に限界を感じ、「対話」論を提起したことで知られる。対話による社会変革をも視野にいたしたボームの対話論は、情報やアイデアなどを交わすのではなく「意味」を共有するというもので、子どもの哲学の実践者にも大きな影響を与えた。ボームは、人々のコミュニケーションが行われることがいかに困難であるかという認識から出発する。その中で彼は、互いの意見を闘わせたり、明確なゴールにそぐわないものは捨てたりするなど、世界を何らかの形で分断する「議論 (discussion)」とは違った、各々の考えの背後にある「前提」に着目し、共有していく「対話 (dialogue)」というコミュニケーションを提示する。

求められるのは、対話をしているときの思考と、身体が表す喜怒哀楽、そして情動との関連性に気づくことである。観察していれば、声に出された言葉と同じように、ボディランゲージからもわかるだろう。我々の目的の一つは、こうした状況が現れることだ。それを押さえようとしてはいけない。したがって、前提や反応がどんなものかを、ただ見るだけにしよう。[・・・] 敵意であれ、他のどんな感情であれ、自分の反応に気づくことが必要だ (Bohm2014:23-24) (下線引用者)。

ボームは、あらゆる考えには「前提 (assumption)」が存在するが、その前提に耳を傾け、眺め、観察することを説く。しかし、その前提について良いか悪いかなど、判断してはならない。例えば、ある考えの前提に「怒り」があったとして、「私は怒ってなんかいない」と認識を誤魔化したり「私は怒るべきじゃない」など判断を下したりすることをしてはならない。重要なのは、ただ観察し「前提を宙吊り (suspending assumption)」にすることである。より詳しく言えば、「思考を詳しく調べ、思考が生む物は何であっても、生まれるに任せる」(Bohm2014:88) ことである。思考を調べる際は、単に知性的なもののみを含むのではなく、情動や肉体の状態、身体的反応など、様々なものが含まれていると考えるのもボームの特徴だろう。とりわけ上記の引用では、思考の前提として「情動」が深く根ざしているように思われる。さらに、前提を宙吊りにすることは、それ自体としても価値があるが、ある目的をもっている。それは「自己受容感覚 (proprioception)」を可能にすることを助けるためである。自己受容感覚とは、神経生理学の専門用語であり、ボームは代替の表現として「思考の自己知覚」「思考の自覚」などを挙げている。要するに自己受容感覚とは、「自分の思考・感情などの感覚を受け入れて認識している状態」と言える。そして、コミュニケーションの問題は基本的に、この自己受容感覚の欠如が原因であると考えるのである。

ボームの議論を確認した上で、理性的あり方を重視するリップマンはどのように考えるのだろうか。彼もまた、著作の中で繰り返し、思考には「情動」が深く関わるということについて触れており、情動の役割の再検討を行っている。

クリティカルシンキングと呼ばれるものでさえも、厳密さ、正確さ、一貫性、効率に対して人がどのように感じているのかという情動によって調律されてしまうのだ。それゆえ、認知と感情は別物であり、二項的に独立して機能すると考えられるような二元論には断固として反対せねばならない (Lipman2003:130-131)。

意外にもリップマンが「感情」に重点を置いたという点はあまり議論されてはいない (Mendonça2017:127-128)。リップマンは、正確性などに関わる合理的な思考である CT であっても、情動によって「調律」されてしまう事態を指摘している。これは、ある種の「脆さ」の指摘でもあるだろう。合理的判断<sup>(1)</sup>は、自律的に強固な仕方でも働く訳ではなく、情動や感情からの影響も受け、時にはその判断すらも修整されてしまうようなこともあるのだ。彼はヌスバウムの「情動は思考の一種である」(Nussbaum1992:209-210) という言葉を引きつつ、思考の名に値するのが演繹的思考や禁欲的な合理性ばかりだと考えられている限りは、思考スキルの向上はのぞめないと述べる。だが、あくまで彼の関心は「育成」、教育であり、情動的思考は、演繹法などの思考法と同じように、異なった様式の思考形式と考えられるため、そうした情動を他の思考スキルと同様に「調整」できるとも考えている (Lipman2002:131)。

また、先に確認したボームの「自己受容感覚」に近い議論をリップマンも必要不可欠なものとして行っているように見える。たとえば以下の部分である。

推量と出会うためには、自らの思考について考えてみるしか無い。つまり、自分の意識に意識的になるしか無い。それゆえ、思考についての思考とは、私達が行う心の動きを対象化することだ。そうすれば、心の行為に名前をつけ、記述し、体系化し、同義語を探すとやったことができるようになる。心の行為に自覚的になるには、自分なりの方法でメタ認知的な段階へと移行する必要がある。反省とは、このメタ認知的思考の流れに身を任せることである。教育活動のほとんどは、この思考の流れに気づく能力にかかっている (Lipman2003:143)。

「心の行為に自覚的になる」ことは、情動も含めた自らの意識に意識的になるということであり、それはほとんど、心理学や教育学の用語である「メタ認知」的思考<sup>(2)</sup>であると説明されている。リップマンは、プラグマティズムのデューイの影響を深く受けていることもあり、むしろ「反省的思考」という概念を著作では多用しているが、「メタ認知」も「反省的思考」も、CTの文脈で繰り返し強調される用語である。とりわけ「メタ認知」は、たびたび指摘されるように、自己学習に重要な役割を担うことや、高度な問題解決能力につながる (三宮 1998) と考えられてきたし、学習指導要領では、教科等を横断する汎用的なスキル (コンピテンシー) 等にかかわるものとして、問題解決や意欲などに並び、自己調整や内省を可能にするメタ認知が重要視されている。自分は何を理解しているか、何を学習したいのか、学習者が内省できることは、自律的な学習につながり得るからだ。また、メタ認知とは主にCTの文脈では、思い込みに左右されるわれわれが理に適ったかたちで、再度自身の思考を吟味するという合理的思考が、不可欠の条件と考えられている (三宮 1998:46)。

他方、リップマンは、それを「探究の方法が自己修正的であること」と関連させて議論している。反省的思考をもつことによって、理由や根拠に注意が向くことで思考の手順について意識的になり、思考の改善につながっていく。自身の思考についても自覚的であり、探究全体の思考の流れや動きについても意識を向けることで、共同体は「自己修正」が加

えられ、議論は精査されていくのである。その意味で、探究の共同体とは「主題に対する思考と同時に、手順についての思考」(Lipman2003:26)なのだ。

以上のように見てみると、リップマンの、思考に情動をも含めた「メタ認知的思考」はボームの「自己受容感覚」と同じ主張をしており、その重要性を強く提示している。だが、筆者は、その内実は異なっていると考える。というのも、リップマンの関心は「心の行為」や「動き」であり、それらに着目することによってどのような思考の流れや手順であるのかを認知するのであり、問題があれば「修正」や「調整」へ向かわせるからである。すなわち、ボームのように「状況」や「反応」、つまり自身の情動も含めた「状態」を「宙吊りにする」ことではなく、思考の手順をメタ認知し、妥当性、適切性に向けて「修正」することを目的とするのである。もちろん、これが思考スキルの育成を目的とする以上、思考や探究を適切性へ「修正」することは必要不可欠である。だが、ある種の「正しさ」へ向かわせることと、その状態自体を受容し、あらゆる評価を行わず、見つめてみることの間には隔たりがある。

以上のような比較で見えてきたのは、思考力育成を第一に考える教育者リップマンと、コミュニケーションを重視するボームの姿である。だが、二人のおかれた状況が異なることを考慮すれば、こうした差異は当然のことである。問題は、ボームとの比較から浮き彫りになったリップマンの特徴が、どのような課題を持つかについてである。

## 2 セーフな探究の共同体

リップマンは、理性的あり方を身につけるために、批判・創造・ケアという3つの側面から思考スキルを育成し、誤りや不具合があれば「調整」「修正」することを目指している。以下の部分は、そのようなリップマンの思想が端的に表れている部分である。「探究の共同体には、可謬主義の精神が広く行き渡っている。この精神に誘われ、参加者はみな互いに自分の誤りを指摘し合って、誤りを修正するための方法を探し求めるようになる。[・・・]そしてそのことによって、可謬主義の精神は、論争的な雰囲気しばしば暴力を引き起こすのを未然に防ぐ」(Lipman2003:123)。「誤る」ということが認められる可謬主義の精神があるとはいうものの、ここでも、「誤り」の「修正」が目的とされ、今度は、他人と誤りを「指摘しあう」という点が述べられる。だが、教室というものは、そもそも可視化されない強固なパワーバランス、探究のための前段階的コミュニケーションの不全状態など、多くの複雑な要因を抱えている。だからこそ彼は、「教室を探究の共同体につくりかえる (converting)」などと「回心」の意味を持ち合わせる言葉で表現したのだろう。にもかかわらず、教室内でのパワーバランスなどが度外視され、誤りを指摘しあうことで、修正し、教室内や社会での暴力の防止にまで議論は至っている。抜本的な回心に付随する困難、葛藤、問題についてはあまり語られておらず、楽観的かつ理想的共同体が描写されていると言えるだろう。

また友人同士だけでなく、教師による指摘も考慮されており、教える側の教師は、より誤謬に慎重でなくてはならないとされている。なぜなら「もしも教師が生徒の誤謬を大目に見てしまったならば、不注意な思考を促してしまうだけでなく、生徒達に弱い根拠がどのようなものかを教える機会を失ってしまう」(Lipman1980:120) のであり、誤謬を指摘せずに済ませることは「どのような言い訳も通用しないほど、許されないこと」(Ibid) なの

である。

だが、そもそも、人は可謬精神が共同体に行き渡っているだけで、「正しさ」によって本当に修正され得るのだろうか。言い換えれば、「指摘」された際に、いかなる心理的葛藤や防衛機制、自己正当化も働かずに「修正」することは可能なのだろうか。たしかに全員が「理性的あり方」を身につけ、もしくは「哲学をしっかりと働かせれば」、互いに誤りを指摘し自己修正的に前進する、健全な共同体を実現することはできるだろう。だが、探究の共同体が、理想的な共同体でありながらも同時に、探究を働かせることによって生徒らの思考スキルや態度を育成する教育的現場であるならば、成員は「理性的あり方」が未だ十分ではないとも言える。そうした途上で、人は「あなたは誤っている」という指摘を受け入れたり、相手に指摘することが可能だろうか。探究の共同体は哲学的テーマを扱う。それゆえ、数学や暗記の答え合わせなどのように「正解」が存在する訳ではない。発言内容は、自身の人生に深く根ざした信念など、実存的な問題に及ぶこともあれば、勇気を持って率直に自身の意見を述べるパレーシアが発現するような瞬間もあるだろう。そのような場で、形式的な誤謬やバイアスについて指摘することが、生徒らにとってどれほどの意義があると言えるだろうか。

さらにリップマンは以下のようにも述べる。「探究の共同体では、あらゆる参加者の探究に対する貢献が歓迎される。したがって、すぐに返答できる人や頭の回転の速い人の貢献だけが歓迎されるわけではない。参加者が互いに相手の意見を注意深く聞くことを学んでいくと、互いに対する尊敬が強まるのを感じられるようになる」(Lipman2003:122)。彼によれば、探究の共同体ではその能力や意欲関係無しに全ての参加者が歓迎される。というのも、ガードナーの言葉を借りれば、すべての他者が「真理という極めて価値のある産物に貢献する可能性がある」(Gardner1996:103)と気がつけば、その発言と発言者に対して「深い敬意」(Ibid)が自ずと生ずるからである。だが、本当にそのようなことは可能なのだろうか。先に述べたように、教室の持つ多くの複雑な要因は透明化されており、理性的あり方の途上にある参加者や、探究の前進が試みられる場である教室の「脆さ」が度外視されているように思われる。

以上のように、リップマンの探究の共同体は、理性に対する強い信頼と、その「脆さ」が楽観的に乗り越えられている。「脆さ」とは、たとえば「誤り」を指摘しても相手は時に感情的に反発しそれを受け入れられない、相手の意見を敬意をもって受け入れられないといった理性の脆弱性や、自身の意見を「誤り」と名指され、苦痛に感じ得るといった可傷性などを含んでいる。

そこで、哲学的な探究に、知的行為のみならず「感情」や「身体」へのケアや、哲学を行うまさにその「場」自体へのケアを強調したジャクソンの“p4c Hawaii”における「セーフティ」という概念に目を配りたい。ジャクソンは、リップマンの教材を使用するプログラム導入の困難さや、教材が背景にする思想が西洋哲学に限定されている点を挙げ(Jackson2012)、ハワイ独自の p4c を開発することに成功した。コミュニティボールを用いたり、安心して対話に参加できることに重点を置いたりするハワイ式の子ども哲学は、日本国内では多くの教育現場で採られている。ジャクソンは自身の p4c を「セーフな探究の共同体」をつくることを目指し「セーフティ」という極めて重要な概念を提示している。

教室が身体的にセーフな場所でなければならないのはもちろんのこと、そこで対話と探究が始まるためには、感情的にも、知的にもセーフである必要がある。知的にセーフな場所には嫌がらせはない。蔑み、傷つけ、否み、貶め、嘲ることを意図して発言することも許されない。この場所では、輪になった他のメンバーに対する敬意が存在する限りにおいて、ほとんどどんな質問も発言も受け入れられる。[・・・]誰であれ、理解していないのに理解したふりをする術を身につけている場合、あるいは、質問したいことがあるのに怖くてそれが聞けない状態にある場合、その人は知的にセーフではない場からの影響を感じている。知的にセーフであることは、探究が育っていくための地盤なのだ(Jackson2001:6)。

ジャクソンは、身体的、感情的、知的という三つの観点からセーフであることを求めている。こうして見ると、互いが相手の主張を、敬意をもって傾聴できることで、安心して考えられる環境が実現しているかに心を砕くジャクソンは、リップマンと比べると、その論文タイトルの通り「やさしい哲学探究 (Gently Socratic Inquiry)」を提唱していると評価できる。だがそれは、単に「やさしい」というよりも、人間の他者と共に行う知的活動の「脆さ」に人一倍敏感である、という点に筆者は着目したい。教室は普段、セーフな場ではない。彼にあるのは、さまざまな思惑、パワーバランス、人間関係の複雑さが幾層にも存在する場であることへの自覚である。攻撃的な議論が飛び交う場で、人は考えを深めることはできない。排他的であったり精神的苦痛が生ずるような共同体では、探究は育ちようがないのだ。この探究の場への感受性は、リップマンのような、参加者が互いに相手の意見を注意深く聞くことを学べば、互いに尊敬を持つことができるという、理性偏重的な考えとは明らかに異なっている。リップマンの言うように、探究の共同体がケア的思考をも育むのならば、そうした「脆さ」についてもまた、ハワイのセーフな探究の共同体のようにケアするべきだろう。探究のためによりよい「共同体」を開くという意識は、リップマンにはあまり見られない。

そうであるならば、探究の共同体は、互いの「誤謬」や「バイアス」などは一切指摘せず、また互いが傷ついたり不和が現れないように気をつけながら対話を進めていくべきなのだろうか。もちろんそうではない。「個人と共同体両方のための知的成長には何らかの不快感が伴う」(Butnor2012:29)のであるが、それは新しい視点に出会ったり、難しいテーマに取り組んだりすることで生じる「自然な副産物」(Ibid)であるだろう。では、どういった態度が必要だといえるだろうか。3からは、これまで論じてきたボームとジャクソンの議論をふまえて、筆者の考えを示すことにしたい。

### 3 傷つきやすさを前提としたセーフな探究の共同体へ

リップマンは、理性的あり方の標準を設定として「妥当性」を挙げ、自己修正と文脈に対する敏感さと共に作用するために、非形式的誤謬を列挙した「妥当性の一覧表」を作成している(Lipman2002:236-241)。これは、CTの文脈では、バイアスや誤謬を学ぶことによって、妥当な思考法を学ぶ心理学的アプローチとして知られる<sup>(3)</sup>。妥当性の一覧表には「結論への飛躍」「人格攻撃」「わら人形論法」「曖昧性」「権威への不当な訴え」「一貫性のなさ」など、一般によく知られる誤謬が並べられている。こうした一覧表は、生徒の思考スキル

を涵養する上で役に立つ知の蓄積であるのは確かだが、先に述べたように、探究の共同体の中で誤りを「正す」「指摘する」といった方向で用いるとなると「脆さ」が現れる可能性が生じる。それは、他者によって指摘された「誤り」を認められなかったり、他者が犯した「誤り」を攻撃的に指摘したり、他者を「正しさ」へ向かわせようと強制したりするような、理性的あり方の脆弱性でもあり、同時に、他者に「誤り」を指摘され苦痛を感じる、間違えを犯した気になり恥ずかしさを抱く、「誤り」を恐れて発言できなくなってしまうなどの、可傷性をも意味する。しかしながら繰り返しになるが、だからといって傷つきあうことや修正を行うことを拒絶する子どもの哲学は、当然「探究の共同体」ではあり得ない。

高橋（2017）は、ボームの「自己受容感覚」をジャクソンのセーフティの概念と結びつけて論じている。高橋によれば、セーフであるということは、不和やネガティブな状態が存在しないということの意味する訳ではない。そうではなく、セーフであるということは、たとえば「なにかを「言えない」と感じていることにまず「気づく」ことが第一歩」（高橋2017:30）なのであり、「それらを自分が感じていることを認識することができること、必要であれば、対話のなかで他の人にそれを話すことができること」（Ibid）である、自己への自覚が可能であることと考えられるのだ。高橋（2018）では、同じくボームとジャクソンを紐付けつつ、以下のように述べている。

[...]それぞれの参加者が、自分の、身体的、感情的、知的コンディションによく注意を払い、いつ自分はセーフでなくなるか、自分をセーフでなくさせるものは何かということを自覚しつつ対話に参加すること、やみくもに自分の経験を他人に晒すのではなく、テーマについてともに探究する上で、自分が語りたくないこと、語るべきことは何かということを自分のなかで線を引き、その線を引き直しつつ語るという、自分についての自覚を指し示しているのではないか、と思うに至ったのである（高橋2018:112）。

自分がどのような状態なのかへの気づきや自覚の実現を促す場が「セーフな探究の共同体」であり、そのことが「脆さ」をもつ場や場の中の自己をケア<sup>(4)</sup>するだけでなく、ジャクソンの言うように探究をしっかりと働かせる上で不可欠であるだろう。

場の中で考えるということについての自己への自覚がなければ、具体的にどのようなことが起こりえるだろうか。筆者の実践の経験を基にし、考えられる可能性を列挙する。

- A) 自身の思考の前提について「こんなこと考えるべきではない」「これは誤りである」などと、否定的に対象化してしまい、自己不全感を持つ。
- B) 他者に誤りを指摘され、その際に感じた情動を隠蔽したまま、一見合理的な反論を述べ、自己正当化を行う。
- C) 本当はこの事柄について話したくないと感じているのに、話しすぎてしまう。
- D) 理性的あり方で合理的な考えを表面的には述べるができるが、探究の共同体から外に出ると、述べたことと普段の行動が伴わない。

これらはほとんど、時に本人にとって苦痛<sup>(5)</sup>を伴うことがあるだけでなく、協働で探究を行う点においても障害となる事柄である。Aは、反省的に自己を捉えることが可能にな



ってはいるものの「受容感覚」がないために、自身の不能感に焦点が当たってしまい、継続的な探究が困難となる。一方でBだと、そもそも思考が自己に向かっておらず、合理的な主張を組み立てることはできるものの、自己修正はのぞめない。Cは、探究の中、場の中としての自己に意識が向いていないため、結果としてセーフでない場に自らを追い込んでしまう。Dはたとえば、「いじめはよくない」という考えを探究の共同体では合理的に述べるが、本当にはそうと実際感じていないため、自身の意見を隠蔽もしくは忘却し、探究の共同体を抜け出るといじめを行ってしまうといったことが考えられる。これは、発言内容と行為、もしくは思想と行為は一致するべきかといった新たな問いを招く課題であるが、上記の例が特別科目「道徳」の授業で行われた子どもの哲学での発言であれば、社会での実装につなげていくような教育の目的からは少なくとも外れたものになるだろう。

以上の点を考慮し、筆者は、探究の中で傷つけ、傷つき得るという「脆さ」への可能性に対する自覚を含めつつ、またその自覚を押しえついたり、欺瞞したり、否定するのではなくまずは眺めてみるという「自己受容感覚」に軸を置いた探究が必要であると考え。そうであるからこそ、先に提示した「妥当性の一覧表」も、予め「誤り」と価値づけした上で用いたり指摘するのではなく、一つの思考の傾向性として提示し、まずは眺めてみることを促した上で、さらにその思考はそもそもどのような前提で成り立っているのか、などと前提を問う契機として用いられるべきではないだろうか。これは、たとえば探究の中で他者から批判を受けたり指摘されたりしたとしても、「苦痛を感じない」ことを指し示しはしない。まずは、苦痛を感じるという自己についての認識を持つこと、そしてどうして苦痛を感じたのか考えてみることである。となると「自己受容感覚」とは、反省的思考や批判的思考といった知的なものというよりは、自己に対する「感受性」と表現した方がより近接するように思われる。

## 結

本稿では、ジャクソンとの比較とリップマンの批判を通して、子どもの哲学の「脆さ」について考察した。「脆さ」とは、リップマンの提起するような「理性的あり方」の途上状態とも言えるような状態であり、そうしたあり方の脆弱性である。また、間違いを恥じたり恐れたりする可傷性という側面も挙げられる。こうした「脆さ」を認めた上で、どのようにすれば探究が前進するかについて、ボームの「自己受容感覚」を援用しつつ議論した。子どもの哲学が、自己修正や変容などを目指すのであれば、まずは信念を持つ自己への自覚が必要であり、その前提を問い直す作業が不可欠となるだろう。こうした哲学的な対話は、協働的な探究を通じることにより、子どもの哲学という新たな哲学の形をとりつつも、「汝自身を知れ」という古代ギリシャの至言へと立ち返っていく試みであるようにも思われる。

## 【註】

- (1) Kohan (2017) は、ラテンアメリカを代表する子供の哲学の実践家としてリップマンの合理性について批判を行っている。というのも、様々な格差を生み出す資本主義という思想も合理性の結果として生み出されたものであり、構造的に置かれているようなラテンアメリカの実情に照らしそのような合理性は再考されるべきだと主張している。そこで彼が提起するのは、様々な形態や

文化にも根ざした、曖昧さや矛盾に敏感である多義的な合理性を再考することである

(Kohan2017:627)。

(2) 土屋 (2013) は、「反省的思考」と「メタ認知」を分けて考察しており、子どもの哲学において、自己修正を重ねながら探究を深める能力を育成する「哲学する力」とは「反省的思考」の力であり、それを身につけるための有効手段は「メタ認知能力」であると述べている。それゆえ、心理学・教育学におけるメタ認知能力とは、その効力を認めた上で、「自分自身の認知活動そのものを対象とした認知」とする点で、反省的思考に比べ狭い概念である (土屋 2017:80) とされる。

(3) CT とは非常に多義的で広範な概念を含む概念ではあるが、楠見 (2011) によれば「論理的・合理的思考であり、規準に従う思考」「自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的思考」「よりよい思考を行うため目標や文脈に応じて実行される思考」という3つの共通点でその特徴を説明している。元吉忠寛は、CTが行える人物に対してどのようなイメージを持っているか大学生を対象として調査したところ、社会的に望ましく、意志が強く活動的かも知れないが、親しみやすさを感じない存在としてイメージされていることを明らかにした (楠見編 2011)。それゆえ、他者尊重や共生を強調する「社会的 CT」を育成するべきであると述べている。

(4) 自分自身や他者にのみケアの志向性を持つのではなく、自己や他者を含めたその「場」全体にケアを持つべきであり、中でもとりわけその場が「自由」であるかどうかを気にすることに着目したものに永井 (2017) がある。

(5) 様々な「苦痛」を、自己に志向性を向けることによって解決しようとする試みは、他の実践にもみられる。たとえばプラクティスの潮流の一つ「哲学カウンセリング (philosophical counseling)」では、苦痛を抱えカウンセリングに来る患者が「自分の中に隠れている前提や感情を確認説明」

(Raabe2001:21) することで、問題のほとんどは解決されるという事例を紹介している。なお、哲学カウンセリングは、哲学的対話を通し、CTの知を用いてクライアントを導いていく。だが重要なのは、そのことによって「相手を変える」といった修正の方向に向かうのではなく、自己表現や自己理解、自己欺瞞探求へと向かわせるのである。また、ロジャーズの教えを得て、ローゼンバーグが構成した「非暴力的コミュニケーション (Nonviolent Communication, NVC)」は、ボームと同じようにコミュニケーションの困難さという問題意識から、共感的に他者の考えを聞きあうという非暴力的なコミュニケーションを提示し、そのために、判断や評価をまじえずに状況を「観察

(observation)」し、自分がどういう「感情 (feelings)」を持っているかについてまなざし、必要であればそれを相手に伝えるというプロセスを重要視している (Rosenberg2015)。そうすることによって人は、自分の感情に責任をもつようになり、非暴力的に「要求」を伝えることができるようになる。Microsoft社をはじめとする多くの企業や、パレスチナなどの紛争地域で試みられている。

## 【参考文献】

Bohm, D. (2014) *On Dialogue*, Routledge.

Butnor, A. (2012), “Critical Communities: Intellectual Safety and the Power of Disagreement”, *Educational Perspectives* (1&2), 29-31.

Costa-Carvalho, M and Mendonça, D (2016) “Thinking as a community: Reasonableness and emotions”, Gregory, Maughn Rollins, Joanna Haynes, and Karin Murriss (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, pp. 127-134.

- Gardner, S. (1996) “Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of Inquiry is Hard Work!”, *Analytic Teaching*, vol. 16, no. 2, pp. 102-111.
- Jackson, T. (2001) “The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry”, Costa, A. (ed.). *Developing Minds*, San Val.
- , (2012) “Home Grown”, *Educational Perspectives* (1&2), 3-7.
- Kohan, Walter O (2014), *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, Palgrave Macmillan.
- , (2018) “Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue”, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 37, issue 6, 615-629.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980) *Philosophy in the Classroom* (2nd ed.), Temple University Press.
- , (2003) *Thinking in Education* (2nd ed.), Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (1992), “Emotion as Judgment of Value”, *Yale J. of Criticism* 5, no. 2, 201-212.
- Raabe, Peter B. (2001) *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, Conn.
- Rosenberg, M. (2015) *Nonviolent Communication: A Language of Life*, 3<sup>rd</sup> Edition, PuddleDancer Press.
- Vansielghem, N. (2005) “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 39, no.1, 19-37.
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編 (2011) 『批判的思考力を育む：学士力と社会人形成力の基盤形成』, 有斐閣.
- 三宮真知子 (1998) 「メタ認知能力を伸ばす」, 日本科学教育学研究会研究報告 13(2), 45-48 頁.
- 高橋綾 (2017) 「哲学対話とスピリチュアルケア」, *Co\*Design*. 1, 25-44 頁.
- 高橋綾・ほんまなほ (2018) 『こどものてつがく ケアと幸せのための対話』, 大阪大学出版.
- 土屋陽介 (2013) 「子どもの哲学における反省的思考とメタ認知：反省的思考を伸ばす子どもの哲学カリキュラム作成のための予備的考察」, 千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書 255, 69-84.
- 永井玲衣 (2017) 「哲学的対話における自由への気づかいと対話の構え」, 『哲学論集』(46), 169-185 頁.