

子どもとする哲学（P4C）における教師の役割と権威性

Authority and Role of Teacher in Philosophy for/with Children (P4C)

堀越耀介（東京大学大学院教育学研究科博士後期課程・
日本学術振興会特別研究員 DC2）

【要旨】

本論文は、「子どもとする哲学（P4C）」における、教師・ファシリテーターの役割を明らかにし、そこで不可避免的に生じる教師の権威性をどのように理解すべきか考察することを目的とする。P4Cにおいても、いくつかの理由で教師にある種の権威性が生じうる。他方でこの権威性は、従来の学校教育における教師のそれに比べ、曖昧でもある。この意味で、それが特定の仕方で分散され、薄められることができるだけでなく、従来の P4C 理論に欠けていた、「他者から呼びかけられる」という契機を含み、むしろ無理のない仕方で積極的に利用できる可能性をもつことを本論文は明らかにする。

In this article, we identify teacher's role in Philosophy for/with Children (P4C) which causes teacher's authority in P4C so that we are able to understand how to locate it. Teachers could have authority not only in traditional school classes but also in P4C practices in which they behave as facilitators. On the other hand, this authority could be said that it is more different, that is, ambiguous than traditional one. Thus, we clarify that this sort of authority could be not only dispersed and diluted among participants and teachers in the way of "p4c Hawai'i" but also taken advantage as the moment of "being addressed by others" which has been lacked in the traditional P4C theories.

【キーワード】

子どもの哲学、P4C、子どもとする哲学、哲学対話、教師、ファシリテーター、役割、権威、権威性

Philosophy for/with Children, P4C, Philosophical Dialogue, Teacher, Role, Facilitator, Authority

1 はじめに

「子どもとする哲学（Philosophy for / with Children：以下 P4C と略記）の実践では、子どもは教師とともに、様々な哲学的問いに身を置き、考え、対話する。この時、教師は「ファシリテーター」と呼ばれる議論の整理役・進行役として自らをあらわすことによって、一方的な教え込みは避け、子どもの主体性や関心にあわせて対話を促進する。

現代では、いわゆる「学び手中心」的な学習観や「ファシリテーター」役に徹する教師像に積極的役割を与えようとする教育学的潮流もあり、それ自体は実に多様な実践がみられる P4C においても、この点では類似の傾向がみられる。河野も、P4C における「教師の役割とは、『教授する』ことではなくて、対話を促進するために、質問を投げかけることであり、議論の角度を変えることであり、意見が出るまでゆっくり待つことであり、子どもと同格の参加者として意見を述べること」（河野 2014:10）だとする。

本論文の目的は、他方で、すでにある程度自明なものとして見なされがちな、P4C における教師・ファシリテーターの役割をあらためて再考するとともに、そこに付随して生じうる「権威性」の問題を指摘し、P4C 理論の中に適切に位置づけることにある。

本研究がこの点に着目する理由は、第一に、理論研究の文脈において、P4C における教師の役割をめぐっては多様な解釈が提示されており、その役割はそれほど自明ではないという点が挙げられる。本論文は、まずそのバリエーションを明らかにしていく。

第二に、その過程で明らかとなる、P4C における教師の役割から生じうる「権威性」をいかに理解するべきかという問題が、近年の理論研究では扱われていることを論じる。教師の役割に比較的強い重みづけを行ってきた従来の P4C 理論においては、その問題が浮き彫りになってこなかった。従って本研究は、従来の理論へ向けられた批判に対して応答しつつも、それを部分的に取り入れるような理論と実践を提案することで、その独自性を表したい。なお、本稿では便宜上「教師」と「ファシリテーター」を区別せず、いずれも P4C を行う際、議論を整理し、促進する進行役を指すことをあらかじめ明記しておきたい。

2 P4C における教師の役割

P4C の創始者である M.リップマンは、「教室を探究の共同体につくりかえる」試みの中心的な理論家であると同時に実践者であった(Lipman 2003:20)。そこでは、参加者全員が向かい合うように輪になり、特定の文脈（エピソードや小説など）から問いを紡ぎ出し、進行役である教師の導きとともに哲学的議論が行われることが想定されている。

他方で、教師が特定の着地点や自らの支持する見解へと子どもを誘導することはない。リップマンによれば P4C においては、「探究が導くところについていく」(84)しかないからである。言い換えれば、あくまで参加者全員によって形成される話題や議論の方向性に従って、教師は補助的な意味合いでの進行役・整理役としてふるまうことが求められる。

リップマンは、教師の役割について非常に多くを提示している⁽¹⁾。例えば、教師の態度として、自身が哲学的探究への「手本」となり、その重要性を身をもって示すこと、つまり探究への「情熱」や「真剣さ」を示すこと(Lipman et al. 1980:84)が挙げられる。また、「教え込みを避けること」(85)、子どもの「意見を尊重すること」(87)、「信頼を呼び起こすこ

と」(88)といった基本的な姿勢も挙げられている。リップマンにおいては、何よりも教師自身が探究のモデルとなり、それに対するコミットメントを示すこと、そして子どもが探究へ参入する意欲を削がないようにする態度が重視されている。

次に、実際の振る舞いとしては以下のものが挙げられる。まず「話題が脱線しないようにすること」(90)である。例えば、子どもはよく個人的なエピソードを話したが、それは当該探究に役立つが、それが単に披露されるだけで終わらないよう、教師は話の抽象度を上げていく、つまり、一般化を行う必要がある。また、「耳を傾けること」も挙げられる。教師は、子どもの話を傾聴することなしに、その含意や哲学的要素を看取できない。また、真剣に聴かれるという経験を欠いては、子どもの側も積極的に話そうという気概を喪失する。探究への関心という動機だけで、探究の共同体が機能することはそう多くない。

中でも特に重視されるのが「質問をすること」(92)である。この点で、リップマン理論を継承する P. キャンは、「教師のすることは大抵の場合、問いかけること」(Cam 1995:43)であるとしており、以下にそのいくつかを要約し、参照してみたい⁽²⁾。

①一人一人の意見をよく聞き、確かめ、理解するために、それぞれの観点を「明晰にする」(44)。②参加者の間に矛盾がある場合は、それを正しく指摘し、その「首尾一貫性」(44)に気づかせる。③どちらか一方の意見だけが正しい／間違っているということはないことを理解させるために、「不一致を追究する」(45)。④異なる見解を持つ人の意見を募るために、「別の選択肢を考える」(47)。⑤話されていることが、どのような前提や基準に訴えているのかを明らかにするため「判断基準を問いかける」(47)。⑥アナロジーや例を使って論じられていることが、当該問題と本当に同じであるかどうか「適切な区別をする」(48)。⑦いくつかの例を検討しただけで一つの結論に飛びつかないように、例外がないかどうかを確かめ、「結論を急がない」(49)。間違いを「自分で訂正させる」(51)。⑧今話していることが、これまでの議論とどう関連付けられるか、全体のテーマを考えるのにどう役に立つかを問い、議論の「方向性を保ち続ける」(52)。

こうした「問いかけ」を通して、教師がファシリテーター役に徹することにより、「子どもたちが意見の違いをまとめてもらうような権威者や、哲学の専門家として登場しない」よう、「教師の発言が特別な重みをもたない」(56)よう努めるべきであるとされる。

同じくリップマンを継承しつつも、より立場を先鋭化させている S. ガードナーは、こうした「P4Cにおける探究の共同体という教育方法は、教師を中心に据える権威主義的戦略と、子どもを中心に据える非権威主義的戦略という教育における論争を克服しうる」(Gardner1995:102)とする。彼女は探究の共同体が、教師によるのでも子どもによるのもなく、ただ「真理(truth)」という理念によって統制されていることを、その論拠にする。言い換えれば、教師も生徒も、どちらか一方だけが優位な権威性を持ちえないのは、ただ「真理」のみが、その場の権威となるべきだからである⁽³⁾。

他方で、真理へ向かう方向性を維持しようとすることは、決して容易ではない。

単に議論にその道筋をたどらせるだけでは、探究の共同体は創られない。ファシリテーターによる明確な干渉なしに [...] 哲学的な方向性なしに、それは、ほとんどまちがいでなく哲学的な道筋をたどることはないという、まさにその理由からである(105)。

ガードナーだけでなくキャムやリップマンの理論においても、P4Cでは、単に議論をそのままにしておくことではなく、教師は「真理」の方向を見据えて、その観点から統制することが期待されている。ガードナーは、これにかんして3つのポイントを挙げる。

第一にファシリテーターは、議論を「深めようとする事(pushing for depth)」を求められる。これを達成するためには、「二つ目のなぜ(second why)」を問える能力が必要となる。たとえば、「なぜ人は他人に対して否定的なことを言うのか」という問いに対する回答は、「自分をよく見せたいからだ」などといった様々なものでありうるが、これはあくまで第一の段階にすぎないと彼女はいう。「二つ目のなぜ」とは、「そもそもなぜ自分をよく見せようとするのか」、「なぜ自分をよく見せようとするとき、他人に否定的なことを言うのか」といった、もう一つ踏み込んだ問いを指す(105)。こうした問いかけなしで、議論が単なる「会話」に終始することにガードナーは極めて批判的で、厳格な立場を示している。

生徒が、行われている議論の話題から見てどのように重要で関係があるのかを示さずに、つまり、概念的な分析をせず、一貫性を気に掛けることなしに、頭に浮かんだことを何でもかんでも言うことができると考えているとすれば、それは大方退屈で、聞く価値のないものだろう。生徒に、互いに聞き合うことには価値があるということを本当に学ばせるのであれば、ファシリテーターは、発言が聞くに値するものであるかを顧みさせるようにせねばならない。誰もが聞かれる価値ある言葉を持つという事実は、すべての人が言うあらゆることに聞かれる価値があるということの意味しない(106)⁽⁴⁾。

第二に「哲学的なトピックに通じていること」が挙げられる。なぜなら「哲学的でない問いは、成果があるかわからない一連の推測に帰結するが、真理へたどり着こうとするのであれば、それは多くの場合、経験的な調査や具体的な知識が必要となる」(107)からである。例えば、あの人は「なぜ黙れと言ったのだろうか」という問いがあったとして、

それが、「多分怒っていたからだろう」といった推測を伴った、経験的で心理学的レベルにとどまる限り、探究する価値はほとんどない。こうした問いは、その状況にかんする事実にアクセスすることができなければ答えを知りようがないのと同時に、もしアクセスできるのであれば、わざわざ探究する意味のない問いだからである(107)。

従って教師は、今話されている話題が哲学的なものかどうか、深まりのあるものであるか常に敏感に注視すべきであり、議論を統制することが必要とされる。

第三の役割は、リップマンやキャムも指摘していたように、議論の「方向性を見出し維持すること」である。ガードナーにとって、探究の共同体は何よりも真理への方向性を伴っていなければならない。そのため「ファシリテーターは事前に、問いに埋め込まれている哲学的問題を反省し、それによって自身の反応をモニターするための『指針となる理念(guiding ideal)』を頭に入れておくべきである」(107)。それによって教師は、実際の対話で生じうる観点や対立しそうなポイント、話題が脱線しそうな点などをデモンストレーションしておく、議論を整理したり、促進したりしやすいというわけである。

他方で、この理念は危険でもあるとガードナーは指摘する。第一に「ファシリテーターが、それによって議論の方向性をコントロールしてしまい、参加者からそれを奪ってしまう可能性」があること。第二に「指針となる理念を形成することによって、それが問いに埋め込まれた他の哲学的問題からファシリテーターを盲目にしてしまう可能性」(107)があるためである。議論を予めマッピングしてみることは、探究を促進するポイントや対立軸を的確に指摘できる点で有用である。とはいえ、教師は予め形成した理念とは異なる議論が展開されれば、速やかにそれを捨て去り、再構築し、機転ある進行をする必要がある。

3 P4Cにおける教師の権威性

ここまでリップマン、キャム、ガードナーらの理論、つまり、教師の役割を哲学的な方向性を見出し、そこに向かうための統制的な介入を行う者として（程度の差はあれ）位置付ける理論を参照してきた。こうした立場から見て取れるように、P4Cにおける教師は、「教え込み」を志向しないという点では、伝統的な意味での教師の権威主義的傾向は回避しうるのかもしれない。他方ここで注意したいのは、教師には、真理の探究という目的に応じた積極的介入や統制を実際に行う権限のあることが明確に示されている点である。

そうだとすれば、結果として、議論を統制するファシリテーターには、ある種の権威が生じているのだと言わざるをえない。たとえガードナーのように、権威の所在があくまで「統制理念としての真理」にあることを強調したり、キャムのいうように教師が「権威者や哲学の専門家として登場しない」よう努めたとしても、他でもないリップマンが指摘した通り、教師は探究の模倣すべき「モデル」として現れるべきだとされるのである。

たとえ、教師も真理という権威のもとにおかれることを強調しようと、結局のところ、実際に真理の方向性を見定めるのは教師にほかならない。ここで教師とは、①哲学探究のモデルであるとされるだけでなく、②ある程度の哲学的知識も同時に備えていることが前提されている。この二つの理由から、教師が探究に統制を加える「権限」は、教師の生徒に対する優位性、つまり「権威性」として生じざるをえない。あくまで、教師と子どもは同等ではない。こうして「権威」は、教師の恣意的で「権威主義」的な姿勢へと滑り落ち、伝統的な教師—生徒の図式は、P4Cにおいても形を変えて残り続けはしないのだろうか。

ここで、ガードナーとは若干異なる解釈を提示する D. ケネディの理論を参照するのは大変有用である。彼は、P4Cにおける教師がもつ、ある種の「権威性」の存在を認める。他方で彼は、教師のもつ「制御力」が「曖昧であること」に着目し、この問題にアプローチする(Kennedy 2004:757)。彼も他の論者同様、P4Cにおける教師には、特定の役割⁽⁵⁾があると考え、教師が「三つのスペース」(761)を揺れ動く中で、参加者それぞれの考えを架橋し、引き出すことが「探究の共同体」においては不可欠であるとする立場を取る(757)。

- 1、議論に対する、何が重要で、何がそうでないかについての自身の個人的な感覚
- 2、自身の個人的な適用から離れた、全体としての議論の状態——客観性
- 3、全体としての集合的な自己の社会心理的な状態——そのグループの関心という感覚

他方で、「ファシリテーターは、探究の共同体というシステムが自己制御する仕方を曖昧にコントロールする」(759)。進行役による議論の整理はあくまで、参加者によって自律的に進んでいく議論の枠内にとどまる。つまり教師の役割は、「共同体による自己修正機能」を補強するものにすぎず、その権限・権威は非常に「曖昧」だといえる。また、教師に限らず、参加者のどれほど小さな言動でさえも何らかの影響を持ちうるという意味で、教師が持つ制御力や恣意性は、もはや取り立てて特権的なものではなくなってくる。

参加者のいかなる行為も、何らかの意味で共同体のシステム変容の引き金になりうる。そして、それをあえて引き起こしたり防いだりするという意味では、ファシリテーターを含めたすべての人にとって、その変容をコントロールすることはできない(760)。

教師は、一人だけ探究の共同体の外部に位置を占めているのでは決してない。教師も子どもも、当該探究の答えを知らない。そして、どちらの言動も共同体に変容を引き起こするという点で同等である。ケネディにおいて、「ファシリテーターは権威者ではあるものの、その役割は内在化され、食い殺されねばならない者としての権威者にほかならない」(753)。T. ジャクソンの表現で言い換えるなら、「コミュニティが成長し、生徒が教師の役割や、ヴォキャブラリー、プロトコルを内在化する」(Jackson 2013:100)になれば、権威性は限りなく薄いものとなり、教師と子どもは「共同探究者」となることができる。

伝統的で規範的な教えるモデルと、探究の共同体のファシリテーションの最も劇的な違いは、参加者とともにファシリテーターも、彼自身がミクロコスモス、そして、フラクタルであるような実存の中を、対話の中で生きていることにある(Kennedy 2004:757)。

ケネディはこのようにして、教師の権威性という問題を消滅させたり回避したりするのではなく、教師の統制力の曖昧さ、そして教師自身も探究の共同体そのものに回収されていくべき存在であるという理念形からアプローチしようとする。確かに、前述のガードナーもケネディ同様、教師自身も真理を知らないという点を強調する。他方で、ガードナーは、まさにその点から教師も真理という権威の下におかれるのだとするが、教師が探究を統制するという積極的行為に大きな重点が置かれており、その意味で教師に著しい優位性が認められざるをえない。他方でケネディは、ファシリテーター自身も答えを知らないという事実から、教師（の権威）が探究の共同体全体に内在化され、教師も一構成員に位置付けられるべきだと主張する。この点で、両者の理論的差異は決して小さくない。

従って本稿は「権威性」という観点から、ケネディ理論の立場をより積極的に引き受ける。ただ、この立場がいかにして実現されうるかは、依然曖昧なままである。そこで本稿は、上述のジャクソン理論を援用することでその点を検討していくが、次章ではまず、全く別様の仕方で P4C における教師の在り方を捉え直す実践・理論を参照しておきたい。

4 P4C における教師の新たな可能性

N. ヴァンシールガムは、自身がカンボジアで行った「散歩」という形での、新しい P4C の実験的試みと可能性を提示し、そこでもはや、自身が哲学や P4C の「専門家としてではなく、一人の人間としての応答」(Vansielegheem 2011:323) を迫られた経験を回顧する。

彼女は、なんの目的もなく自由に数時間歩きながら対話する P4C を企画した。彼女と参加した現地の子どもたちの関係は、はじめは、「アンコールワットを知っていますか？」といった他愛のない会話を交わす、いわば「観光客」と「行商人」の関係だったという。だが、無目的の数時間にわたる散歩による暑さや疲労からか、それは徐々に変化してゆく。子どもたちは見知らぬ者に向けて礼儀や容姿を保つことに対する注意が薄くなっていった、と彼女は振り返る(324)。ここで、もはや観光客と行商人としての言葉はいつの間にか消失し、外国人である彼女は、子どもたちにとって容易には受け入れがたい本当の意味での「見知らぬ他者」として、「ただそこにいるもの」として現前したのである。ここにおいて、もはや学び手/子どもと教師/専門家という関係性は融解し、その役割やポジションが見失われ、こうした関係性は無意味なものとなつた、と彼女は書き記している(326)。

子どもたちはそこで、ただ「現在において現前し(present in the present)、お互いとその状況にさらされていた」(325)。彼らは、既存の言説によるのでも、あらかじめ規定された関係性(教師—生徒)からでも、徳性(自律性や民主性)やスキル(批判的思考)を期待されるのでもない場において、彼らのまったく自由の中で互いに他者と向き合った。

彼女は自身の取り組みを、従来 P4C で考えられてきたような理性的・批判的思考にとどまらない、「新しい思考の方法に巻き込むこと」と呼ぶ。そして P4C を、ガードナーやリップマンとは異なり「真理へのアクセスを獲得する方法論としてではなく、そうした前提そのものを猶予する(suspend)活動としてみる」(327)。ありのままに「さらされる」ことから「現在に現前する」経験として、「ただそこにある」他者性と対峙する。彼女はそこで「本当の他者」同士が会う経験に、哲学的思考の萌芽と新たな P4C の可能性をみる。

この P4C 実践からわかるのは、生徒—教師関係のみならず、あらゆる既存の関係性や言説から解き放たれたとき、私たちは初めて、本当の意味で他者として互いに現れることができ、互いの実存をさらけ出すことができるということである。

そこでは、G. ビースタのいう「教えること」も生起する。現代における「教えることの再発見」を提唱するビースタは、I. レヴィナスを再構成・背景としながら、「教えること」とは、自己の外部から「呼びかけられ」、その「応答可能性(responsibility)」と対峙することによって「主体性(subject-ness)」が現出する行為であると主張する。言い換えれば、子どもをあるがままの状態にしておくのではなく、教師が「対話者」として、彼らの内在性を「中断する(intervene)」ことによって、子どもは「主体」になってゆく(Biesta 2017a)。

こうした主張を媒介として、ビースタとヴァンシールガムの主張は極めて親和的に共鳴し、従来の P4C に対する両者の批判点も非常に近似的である(Cf. Biesta 2011;2017b)。彼らが示しているのは、既存の役割や言説を「まとっている」状態では、私たちは互いにひらかれることはできないということである。これは、教師による問いかけが、特殊具体的な子ども自身の自由な言葉や実存を引き出すようなものでなければならず、普遍的な真理を目指す合理性や論理性へ志向はむしろそれを阻害する、という主張にとどまらない。あるい

は、教師—生徒関係の非対称性だけが問題なのでもない。むしろそれは、既存の言説や関係性、名づけられた役割がすべて消失したところでさらけ出され、互いに呼びかけあうところこそが、借り物でも社交辞令でもない、真正の言葉による哲学的対話の潜在性であり、それこそが他者によって「私」が中断され主体となる契機であるという主張に他ならない。

ビースタは、教育においてこうした呼びかけを可能としうる二つの態度を提案している。一つは、「信頼(trust)」である。それは、以前には存在しなかったような新奇性を創設する「自由を行使するために、他者に与えるもの」とされる。「予期されたり、予想したり、打算されたりするのではないものに対するこの信頼は、それなしでは、子どもの新たな可能性や自由を可能にする空間をひらくことができない」(Biesta 2017a:92)。

私たちは、他者がどのように行為するかを完全に予測することなどできない。にもかかわらず、偏見や恐怖に突き動かされ、他者の行為をできる限り予測しようとし、自分の理解の範疇に落とし込もうとすれば、世界に新たなものが生まれ、創設される可能性を抑圧しかねない。だからこそ教師は、まったく予測できない発言や行為を生じさせる子どもを「信頼」しなければならない。それは他方で、重大なリスクや危険を引き受けるという意味で、賭けのようなものでもある。それでも、こうした態度が進行役に欠如していれば、対話や探究は「既存の言説の再生産」や「事前に構築されたものによって位置を占められた」(Vansieleghem 2005:25)ものにとどまるか、単なる会話の連続に貶められるだろう。

第二に、こうした立場からすれば、P4Cにおいては教師—生徒関係のみならず、あらゆる既存の関係性がフラットになり、ただ「その人」として現前することが目指されねばならない。私たちは何もまとわぬ状態の中で、他者性と対峙することが可能となるからである。ビースタはここで「知らないでいること」の重要性を説く。つまり、教師が「生徒をよく知りすぎることが、彼らの未来を拓く可能性を閉じてしまうかもしれない」ためである。「彼らが誰であるのか、どこから来たのか、何を持っているのかを知らないとき、私たちは、彼らにまったく新しい、想像できない仕方で迫ることができると同時に、彼らを、彼らが背負っている様々なものから解放しうる」(Biesta 2017a:93)。

この意味で、ヴァンシールガムのようにファシリテーターが学校の部外者的な存在であることは積極的に評価されうるだろう。生徒の人となりや考え方を事前によく知らないでいることは、むしろ対話を行う上で必要以上に発言の意図を規定してしまうのを防ぐのに役立つからである。生徒がすでに様々な文脈の中で背負わされている役割・キャラクター・レッテル、あるいは無意識の内に自ら背負い込んでいる自己理解・アイデンティティの外側から「呼びかける」ことは、思いがけず彼らの自由をはばたかせ、その実存に迫ることを可能する。また、実際に学校外のファシリテーターが担当せずとも、学校教員自身がこうした態度の内在化を心掛けることによって、その効果は十分期待しうるといえるだろう。

5 権威の分散と呼びかけの内包のための構想

他方で、教室で輪になって行う従来型の P4C には、こうした可能性を一切見て取ることはできないのだろうか。確かにヴァンシールガムらの提案は、P4C の新たな地平を開拓し、従来の P4C 理論の盲点を突く。彼らはそこにおける実存への志向性と真理への志向性の相反を指摘し、P4C を実存論的に転回したからだ。とはいえ、ヴァンシールガム理論が、結

局は実践者の力量に頼るところが少なくないと推察されること、そして従来型の学校における活動という観点からは、やや実装しにくい側面も否めない。そして何よりここで強調しておきたいのは、彼女の理論やピースタ理論は、第一に、子どもにすべてを委ね、彼らを自由の刑に処して困惑させることで成り立つこと、第二に、むきだしの自己・他者の直視を過度に迫ることで成立する点で過大要求的ではないか、という点に他ならない。

従って本稿では、①こうした困難を避けつつも、ピースタやヴァンシールガムが提唱した実存的契機を P4C に取り入れ、②そこにケネディによる教師の権威性解釈及び共同体の一構成員化という理論を接合し、③従来型 P4C の延長、かつ学校で可能な実践・理論を構築するため、最後に“p4c Hawai'i”の提唱者であるジャクソンの理論を参照したい。

“p4c Hawai'i”においては「コミュニティ・ボール」と呼ばれる道具が使われるのが特徴的である。ファシリテーターを含め⁽⁶⁾、「コミュニティ・ボールを持つ者に話す権限がある(authorized)」⁽⁷⁾。そして、「ボールが回ってきたとしても、いつでもボールをパスする権利がある」(Jackson 2004:6)。「話し終われば、誰にでもボールを渡せる」(Jackson 2013:102)。

他方で、「このボールを渡すことは、教師にとって簡単なことではない」(Jackson 2004:6)とジャクソンは指摘する。前述のように、それは単に「権限(authority)」であるだけでなく、ある種の「権威(authority)」でもあるからだ。だからこそ教師の中には、それを失い、場をコントロール・統制できなくなることへの不安を覚える者もいるだろう。

しかしながら、このボールが人から人へと渡されていくことこそが、「力が移り変わっていく象徴となっている」(Jackson 2013:102)。「権威」は、ボールという形を取って視覚化され、容易に移り変わってゆく。それによって、通常移譲されえない教師の権威は、限りなく薄められ分散される一方で、教師が議論の交通整理を行う余地も残される。ボールの使用は、権威の象徴として視覚的に機能し、共同体のダイナミクス、権威の所在を見通しやすくするだけでなく、気軽に受け渡しやすきことにそのアドバンテージがある。

ここでは、権威を消滅させることが必要なのでは決してない。ケネディが指摘したように、教師のみならず、問いかけや主張を行う者は誰もが例外なく何らかの権威をもちうるのであって、それ自体を完全に排除することは不可能ですらある。従って、P4C において問題となるのは、それがバランスを失い、偏向することにほかならない。

そこで重要となるのは、権威がボールという物質的な装置を媒介とし、受け渡しやすく、移り変わりやすくするという戦略である。ボールという単純物が権威や力、探究の共同体の象徴となり、かつそれが教師ではなく保持者の判断で自由に移り行き、分散されれば、教師と生徒の境は、少なくとも発言・統制することへの平等なアクセスという観点で曖昧なものとなりうる。こうして教師自身も、共同探究者・共同体の一構成員であること/となっていくことを徐々に自覚しやすきだけでなく、子どもの側もそれを意識するようになる。

それだけではない。ボールの存在によって、

より意味のある新しい声が包括されると同時に、それは、そこにある弱さや不安をも明らかにする。P4C は、大人にもこうしたメンタルモデルを捨て去る(unlearn)こと、オープンで感受的になること、私たちが答えを知らないことにかんする問いの不思議さや難解さをさらけ出すよう求める(Jackson 2004:7)。

子どもだけでなく教師も、ボールの移譲によって他者から視覚的に呼びかけられると同時に、自己をさらけ出せる場や機会が自分に宛てられたことを身体的に実感しうる。ボールを介して他者が緩やかに迫ってくる、と言ってみてもいい。挙手し、指名されるという方法では心理的負担が生じうるだけでなく、呼びかけを直接的に媒介しすぎる。他方でボールは、無理のない形で間接的に他者の呼びかけを表象・媒介し、応答を迫るという効力を持つ。というのも、考えがまとまっていない、答えたくない場合には、ボールをパスすることによって、この権威/権限、呼びかけ、応答可能性の放棄を選択しやすいからである。

こうした余白・余地は、哲学という子どもの実存に密接にかかわるテーマの対話にこそ決定的に重要である。なぜなら、他者から迫られ、呼びかけられていることを引き受けつつ自らをさらけ出し、それに直接応答しようとすることは決して容易ではなく、重荷や負担が生じうるからだ（堀越 2019:30-31）。その意味で、ビースタらの主張するような、教育における「厚い主体性の構想」（31）を、そのまま P4C 理論の中に位置付けることはできない。しかしながら、こうした形で環境を整備し実践を工夫することで、P4C 理論の中に彼らの主張の核心部分を損なうことなく、部分的に引き取る可能性は十分にあるだろう。

6 おわりに

本論文は、まず P4C における教師・ファシリテーターに、様々な役割・能力が前提されていることを確認した。そこでは従来型の P4C 理論が、批判的な思考や狭い意味での真理探究に偏りがちであり、結局は、教師—子ども/専門家—非専門家という図式を回避できないだけでなく、「権威主義」に滑り落ちうる恣意的な権威性を孕む可能性が指摘された。

また、この点で従来の P4C 理論は、子どもが自由に互いの実存をさらけだし、他者から呼びかけられ、応答するという契機に開かれていないのではないかと批判されてきた。こうした批判を引き受けつつ、本研究は、P4C における教師の役割をどのようなものとして理解すべきか、そして、そこで生じる権威性をどのように捉え、理解すべきか検討した。

第一に教師は、探究を厳密で論理的、哲学的なものにするための一定の役割、つまり対話の方向性を維持する、質問をする役割をもつ。しかしながら教師は、時には自由な発言や、突拍子もない発言に対しても真剣に向き合い、それを包摂するよう努めねばならない。それは、私たちが互いに実存を明らかにし、他者から呼びかけられる契機を開きうる。

第二に、それでもなお、教師と子どもには一定の差異がある。哲学的探究の手続きと知識に付随する教師の権威性である。しかしながら、これは、誰も当該探究の答えを知らないこと、誰の発言も影響力を持ちうるという点では、非常に曖昧な権威性だといえる。加えて、これらの役割は、究極的に探究の共同体において内在化されることが望まれる。

第三に、コミュニティ・ボールに象徴されるように、ボールという装置とそのダイナミクスによって、教師（や特定参加者）の権威性は、消失、回避、解消されるのではなく、薄められ、分散される。そして、「呼びかけ」の実存的契機は、ボールによって視覚化され身体的に実感されうるだけでなく、その放棄可能性が担保されることによって、無理なく P4C 理論の中に位置付けられうる。以上が、本研究の成果と独自性であるといえるだろう。

【註】

- (1) 以下、列挙するものは必ずしも網羅的ではない。詳しくは、Lipman 1980:84 以降を参照。
- (2) 以下、列挙するものは必ずしも網羅的ではない。詳しくは、Cam 1995:44 以降を参照。
- (3) ガードナーは P4C 研究において、リップマン自身による「統制的理念としての真理の重要性に関する意見がしばしば見過ごされている」(Gardner 1995:103)ことを強調する。その根拠として、彼女はリップマン自身が、真理は探究の「モチベーション」であり、その「プロセスを統制する理念」だとする個所に言及している(Lipman 1988:148)。
- (4) ここでのガードナーの主張はやや厳格すぎるようにもみえるが、彼女は以下のように留保もしている。「もちろん、ファシリテーターは相対的にリスクのない環境づくりをしなければならない。もし生徒が、苦しいとか、馬鹿にされるとか、恥ずかしいと思えば、話すのを躊躇するだろう。従って、ファシリテーターは、真理に向かう試みという観点からは、無慈悲であることが求められるが、実際に話されることについては慈悲深くある必要がある」(Gardner 1995:106)。
- (5) 具体的には「他人の立場を言い換え、要約したり、明確にするよう求めたり、定義や例示を求め/提供し、矛盾を指摘すること、概念を関連付け/区別すること、これまでの議論の段階を絵に描いたり、十分にバランスの取れた参加のために自身や他者を抑制したり、新しい/関連する方向性を提案したり、対話のスピードを速めたり遅らせたりするよう求めること」(754)が挙げられる。
- (6) ただし、「コミュニティのはじめの段階においては、教師はコミュニティ・ボールなしでも、もし状況が必要とすれば、介入する責任と権利を持っている」(Jackson 2013:102)。

【参考文献】

- Biesta, G. (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), “Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people”, *Childhood & Philosophy*, vol. 13, pp. 415-452.
- Cam, P. (1995), *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*, Hale & Iremonger and Primary English Teaching Association.
- 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.
- Jackson, T. (2004), “Philosophy for children Hawaiian style”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17(1&2), pp. 3-8.
- (2013), “Philosophical rules of engagement”, in S. Goering, N. Shudak & T. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in schools: An introduction for philosophers and teachers*, New York: Routledge, pp.99-109.
- Kennedy, D. (2004), “The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry”, *Methaphilosophy*, vol. 35, No. 5, pp.744-765.
- Lipman, M. (1988), *Philosophy Goes to School*, Temple University Press.
- (2003), *Thinking in Education* (second ed.), Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, Ann, M. & Oscanyan, Frederick, S.(1980), *Philosophy in the Classroom* (second ed.), Temple University Press.

Vansieleghem, N. (2005), “Philosophy for Children as the Wind of Thinking”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 39, No. 1, pp.19-35.

—— (2011), Philosophy with Children as an Exercise in Parrhesia: An Account of a Philosophical Experiment with Children in Cambodia, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 321-337.

Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011), “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 171-182.

河野哲也(2014)、『「子ども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房新社。

堀越耀介(2019)、「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——子どもの哲学の目的をめぐって」、『思考と対話』第1号、23–33頁。

*本研究は JSPS 科研費 JP20J11469、JSPS 若手研究者海外挑戦プログラム、及び、松下幸之助記念志財団の助成を受けたものです。