

# 「大人がする哲学対話」を行なうことの緊急性

Report on the Urgency of Philosophy of Adult

島本 篤（東京大学大学院教育学研究科博士後期課程）

## 【要旨】

本論は、「大人がする哲学対話」を行なう緊急性が高いことを提示するものである。教育に関するある種の問題は子どもが問題なのではなく、大人が問題だと考えられる。そうであるならば、大人自身が自己吟味する必要があるのではないか。本論ではまず「大人が問題だ」と考えられる、子どもの「学習」に関する意欲の問題を学習性無力感の観点から概観する。その後、その問題に対し、哲学対話の端緒を確認することを通して「大人がする哲学対話」が喫緊の実践として要請される理由を示す。すなわち、「大人がする哲学対話」のモデルはソクラテスのアゴラでの問答が起源である。

This paper suggests that the urgency of “Philosophy of Adult.” Certain problems related to education are not children’s problems; they are adult’s problems. Therefore, it is necessary for adults to question themselves. This paper began by reviewing that the problem of children’s motivation regarding “learning” is a problem for adult from the perspective of learned helplessness. Then, focusing the origin of Philosophical Practice, this paper revealed the reason why “Philosophy of Adult” is urgently required as a practice. “Philosophy of Adult” has an origin in Socratic dialogues.

## 【キーワード】

子どもの哲学、大人がする哲学対話、学習、学習性無力感

Philosophy for / with Children, Philosophy of Adult, learning, learned helplessness

## 1. はじめに

本論は、「大人<sup>(1)</sup>がする哲学対話」を行なう緊急性が高いことを提示するものである。哲学対話について、ひとまず簡単に述べると次のようになる。近年、哲学的な実践は様々に行なわれているが——「哲学カウンセリング」、「哲学カフェ」、「子どもの哲学/こどものための哲学/子どもとする哲学(Philosophy for / with Children: 以下、子どもの哲学と略記)」、「ソクラテック・ダイアログ」など。それらを総称して、「哲学プラクティス(Philosophy in Practice / Philosophical Practice)」と呼ばれることがある(河野 2020)——、いずれの実践も、「対話」を通して行われ、その主要な方法として用いられるのが哲学対話である。

現在、教育現場において主流の哲学対話は「子どもの哲学」、P4C であると思われる。それに対し、本論が喫緊の課題として提示したい実践は「大人がする哲学対話<sup>(2)</sup>」である。あえて極端な表現を用いるならば、「子どもの哲学」よりも「大人が行なう(べき)ものとしての哲学対話」の方が早急に拡がっていく必要があるのではないか。哲学対話自体が「大人が行ってもよいもの」であるということは、上記の「哲学カフェ」などを始めとして、広く受け止められていると考えられる。一方、本論が扱うのは「大人が行なう(べき)ものとしての哲学対話ではなく、「大人が行なう(べき)ものとしての哲学対話」である。これは教育に限るものではないのだが、本論では「子どもの哲学」との関係性をひとまずの軸に据えるため、教育—教育現場にかかわる「大人がする哲学対話」に限定して話を進めたい。もちろん、現在主流となっている「子どもの哲学」が行なわれていく/拡がっていくことは結構なことであるし、より拡がっていくべきだと本論でも考えている。その一方で、より喫緊の実践として行なわれていくべきは「大人がする哲学対話」なのではないか。

その理由を端的に言えば、教育に関する問題は、基本的に(子どもが問題なのではなく)、大人が問題だからである。もちろん、全ての教育問題に関して、大人だけが問題だと言うつもりはない。しかし、根本的には「大人が問題」である問題がおおよそを占めているように思われる。五味は教育や子育て、子どもに関わる様々な場面で子どもが問題なのではなく、大人が問題である事例を提示している(五味 2001)。そうであるならば、その状況を「より良くする」ために、大人自身が自己吟味していくことが必要ではないか。そして、その自己吟味には哲学対話が現状において妥当なのではないか。本論が提示したいのはこうした問いである。なお、ここで言う「大人」とは、教育現場における教職員—親に限った話ではなく、社会全体の大人である。教育に関する様々な問題について、本論では「大人が問題である」と指摘したいところである一方、紙幅の関係上、多くを扱うことはできない。そのため、本論では「子どもの哲学」よりも「大人がする哲学対話」を行なう緊急性が高いと論じる理由に直接関わる、ひとつの問題——子どもの「学習」に関するある種の意欲の問題——に絞って議論を進めたい。そこで、以下、子どもの「学習」に関する意欲の問題においてなぜ「大人が問題なのか」を教育学—教育心理学の観点から確認し(2章)、次にそれを乗り越えていくためになぜ哲学対話が妥当と思われるのかを、哲学対話そのものの端緒(3章(1))、及び日本における哲学対話の端緒(3章(2))を確認することを通して示したい。最後におわり(4章)にて本論の課題を述べ、今後の展望としたい。

## 2. 大人が「問題」であることの意味

それでは、子どもの「学習」に関するある種の意欲<sup>(3)</sup>の問題において、「大人が問題であ

る」とはどういう意味においてか。それは次の意味においてである。すなわち、子どもは、自然と「自発的に」学習しようとする傾向性を持っている。逆に言えば、子どもがある種の無気力——心理学—教育心理学においては、この現象を「学習性無力感(learned helplessness)」と呼ぶ。これについては後述——にある時には、その無気力は「なんらかの形で後天的に学習されたものである」ということである。この「なんらかの形」の内実として、「外部からの影響」、つまり大人からの働きかけと、(大人が子どもを組み込んだところの)環境の影響があるのではないか。すなわち、「大人によって」子どもの学習しようとする傾向性が損なわれてしまっている現状があるのではないか。

ここで、注意しなければならない点がいくつかある。まず、ここで言われている「学習」とは、「教育者の教授」と対になるところの「学習—学び」に限定されない、より広い意味を含んだものである。心理学—教育心理学において「学習」とは、例えば「練習や勉強といった体験の結果として生じる行動や能力の永続的な変化、あるいは知識、行動パターン、能力の獲得プロセス」と定義されたりする(APA 2007、鹿下 2013)。すなわち、ネズミやイヌが条件づけによって新しい行動パターンを取るようになることや、ひとが無意図的に知識や行動を習得することも含まれており、単なる机の上での勉強に関連する学習だけを意味しない。次に、「自発的」、「しようとする」という言葉についてである。これらの用語を使用しているのは、ここでの議論が依拠している心理学—教育心理学の研究に則っているためであるが、哲学的には「自発的」、「しようとする」という言葉には注意が必要である。というのも「自発的」という言葉は「主体的」や「能動的」、「しようとする」という言葉や「意志」、「自由意志」といった問題含みの概念<sup>(4)</sup>と容易に結びつくからである(心理学—教育心理学においては、これらの概念について、自由論や行為論などにおいてなされてきた議論を必ずしも踏まえているわけではない)。そこで、自由論や行為論の文脈からこの点に関して補足をしておく必要がある。本論ではその詳細を検討する余白はないため、ひとまず、完全に受動的ではないという意味で、つまり、外部からのほたらきかけがなくとも行動が見られるという意味で「自発的」という言葉を用いることとし、その行動に対する何らかの方向性を持っていると解釈できる状態にある、という意味で「しようとする」という言葉を用いることとする。最後に、「自然と」という言葉の意味についてである。これは端的に言えば、「乳幼児期(赤ちゃんの頃)から」ということを意味している。

要は、身近な表現で言えば「子どもは本来、様々なことに興味や関心をもったり、それを知ろうとしたりする」ということなのだが、「知ろうとする」と記述した場合も、言語的なものに限るわけでもなく、明瞭に意識されるようなものである必要もない——教育の場面で子どもに要求される「学習意欲」に限らない——ということであり、また「強い主体性」のようなものとの関連も連想させる「能動性」という言葉でくくれるものでもない、ということである(「赤ちゃんがそれを知ろうとしている」と表現した場合も、赤ちゃんの頭の中で「知りたいなあ」と思っているようなことは当然、意味しておらず、また子どもの頭の中で、行動に先立って、「これはなんだろう」と明言化されていることも意味しない)。それでは以下、「子どもは自然と「自発的に」学習しようとする傾向性を持っている」ということの意味について、説明を行なう。

赤ちゃんは「好奇心」の動物であり、対象の新奇性やなじみ深さに反応する存在(下條 1988:273)である。このことはいくつかの研究から支持できる。例えば、ファンツらの研

究によれば、(もつとも極端な例として)生後二日以内の乳児でも選好注視を示すという(Frantz 1963)。乳児の目の前に、左右ひとつずつ、映像を映し出すとする。一方は単色の灰色、もう一方は白黒の縞模様である。すると乳児は無地の領域よりも、縞模様の方を好んで見る傾向があることが示されている。他にもパターンの複雑さ、色、奥行き、運動や変化といった目への刺激に対しても、乳児の反応には一定の傾向性が確認される。すなわち、誕生直後から赤ちゃんは、形のあるもの、パターンを作っているものを、そうでないものから区別し、それに注意を振り向ける、あるいは選り好みし、注目する能力を持っている(下條 1988)。赤ちゃんは時間的-空間的に変化に富む刺激を好み、「自発的に」情報を探索することのできる習性があると言える。逆に、こうした能力も適切な経験が与えられないと機能しなくなるという側面もある(例えば、生後のある特定の時期に、目でものを見る適切な経験がない場合、そういった能力は損なわれ、あるいは異常を示す)。

あるいは他に、随伴性に関する研究がある。心理学における随伴性とは、行動主のある行動に対し特定の結果が伴われることを指す。後述するように、この認知が動機づけと関係を持っていることが知られているのだが、それが赤ちゃんでも見られる。下條によれば、赤ちゃんを外の世界との交渉へと動機づけているのは、赤ちゃん自身の行動と、それに伴う外界の変化との間のつながりであり——随伴関係の発見——、またこの発見がもたらす「よろこび」である(下條 1988)。赤ちゃんがおしゃぶりを吸う度に、光を与え、あるいは手足を動かす度にガラガラが鳴るようにする。すると、赤ちゃんはより「自発的に」おしゃぶりに吸い付き、手足をバタつかせるようになる。赤ちゃんを強く動機づけているのは、刺激そのものではなく、随伴関係それ自体である(大人が赤ちゃんに接する時の様々なコミュニケーションも、この随伴性を探知するゲームなのである)。また、より自発的に活動できるようになると、「積極的参加の時期」と呼ばれることもあるほど「随伴性検出ゲーム」を発揮し、何でも試してみようとする。「冒険家のようにふるまう」ようになる。これまでの話を踏まえると、次のように言えるだろう。「赤ちゃんは生まれつき、自分の感覚器官と運動器官をフルに駆使して、積極的に外の世界を探索し、興味深い対象を発見すると、それについて最大限の情報を得ようとするような、強い衝動を持っている(下條 1988:52)」。

一方で、こうした衝動、あるいは「自然と「自発的に」学習しようとする傾向性」は(少なくとも日本において)、いつまでも見られるわけではない。幼児期でも旺盛な好奇心が見られるものの、その変化の最初のピークは、およそ六歳頃、すなわち学校への就学時に迎えることが多い(奈須 2002)。時期の早い子は小学校一年生のゴールデン・ウィーク明けから、多くの子どもは二学期の半ばくらいから、学習や授業に対する動機づけの減退が始まる。そして学年が進むにつれ、その比率と程度は上昇し続ける(上淵 2008、奈須 2002)。それはなぜか。その理由として、「無気力」が後天的に学習される側面を指摘するものがある(奈須 2017)。心理学において、「無気力」——既に触れたように「学習性無力感」と呼ばれる——は「学習された(learned)」「無力感(helplessness: 自分ではどうすることもできない状態)」という言葉の通り、学習されるものだということを示している。「学習性無力感」という名称を付けたセリグマンは、イヌに電気ショックを与える実験を行なった(Seligman, Maier 1967)。イヌは三群あり、電気ショックを止めることのできる「逃避可能群」、電気ショックの回避が不可能な「逃避不可能群」、第三群は以上のような訓練を受けない統制群である。この実験を通して示されたのは、第二群の「逃避不可能群」のイヌが、信号を与え

られても逃げることをせず、電気ショックを受け続けたということである。すなわち、「逃避可能群」のイヌはパネルを押すことによって電気ショックが止んだという、行動と結果の随伴性認知が維持されていたのに対し、「逃避不可能群」のイヌは、可能なすべての行動と全く無関係に電気ショックが行なわれ、ショックが去っていくという行動と結果の随伴性がない非随伴性認知を学習したのである。そのために、「自発的な行動を取ることは結果に影響しない」無力感に陥った。つまり、随伴性を伴わない行動と結果を経験するうちに、「無力感」が学習された(電気ショックではなくヘッドホンを使用し、大きな雑音を用いる同様の実験で、人間も同様、無力感になることが確認されている(奈須 2002))。セリグマンの実験や随伴性の認知は、動機づけや無力感—意欲に関し、それだけでは説明し切れない側面もあり、原因帰属理論など、他の理論から補足される必要がある。一方で、それらを経ても「無気力」が後天的に学習されたものであることや、随伴性の認知が「学習性無力感」と関わりを持っている点は変わらない。こうした研究を経、1970年代以降の動機づけに関する心理学研究は、「意欲やその欠如状態としての無気力は、生得的でコントロール不能な感情状態でも、本人次第でいかようにもなる意志の作用でもなく、環境との相互作用の中で後天的に「学習」されるもの(奈須 2017:72)」であることを示してきた。

そして、教育空間(特に一斉教授や、相対評価が行なわれるような教育空間)においては、必ずしも行動と結果の随伴性は高いものとはならないのである。「わかろうとする」状態だったにもかかわらず、一斉教授の中で、中途半端な理解のまま次の授業に移る(そしてこれが毎時間、毎日繰り返される)、はたまた勉強したとしても、相対評価の中で、評価の向上がさほど見られない(相対評価である以上、他の子ども・生徒も同様に行なえば、当然評価は上がらない)。すなわち、「意欲という視点から見た場合、教室はいかにしてそれをそぐかという発想でつくられたのではないかと疑いたくなるほど、不適切なことや不条理なことがたくさんあります(奈須 2002:27)」。

以上が、1章にて述べた「子どもの哲学」よりも「大人がする哲学」を行なう方が緊急性が高いということの意味である。つまり、子どもたちは、大人が「子どもが哲学すること」を受け容れる土壌さえあれば、本来、促されるまでもなく、「これはなんだろう」という相の元で、すなわち「自然と「自発的に」学習しようとする傾向性」に基づいて、「哲学する」ことは可能であるし、実際にしてもいるということである(もちろん、すべての子どもたちが一様に「哲学する」と言うつもりも、するべきだと言うつもりもない)。それを阻害しているのが結果的に大人となってしまっていないか。以上の点に関して、五味も同様の指摘を行っている。五味によれば現行の、特に初等期の教育は「単に無駄なだけでなく、むしろ害があると思っています。人間には「これ、なんだろう？」と思う権利があります(五味 2001:144)」。そうであれば、何よりも重要なのは、大人の側が自己吟味をすることなのではないか(この問題に関して言えば、子どもの「無気力」をどれほど「子ども」の側に問題を帰し、「より良く」しようとしても困難であることは明白だろう)。ただし、注意しなければならないのは、学校現場の教職員だけが自己吟味を続けても、根本的な問い直しにはなっていない、ということである(教職員もまた、学校というシステムの中で行動する他はない現状がある。また例えば、飲食店で子どもが物事に興味を示す状況で、大人の枠組みゆえに、その興味が限定されなければならない事態が起っている)。親、社会教育の場における大人、ひいては社会全体の大人が、学校・保育、家庭、社会教育の現場、社会全

体の在り方を(常々、新たにやって来る子どもと出会う中で)問い直し続けなければならない。そのため、「大人がする哲学対話」が喫緊の課題として重要なのではないか。

### 3. なぜ、哲学対話なのか

ではなぜ哲学対話なのか。哲学対話でなければいけないわけではないと本論では考えている。また各問題に対し、従来為されてきた検討や対応は引き続き行なわれていくべきものも多いだろう。しかし、それでもなお、常々立ち止まり、問い直し続けることの重要性は変わらないであろうし、それを為す上で哲学対話が現状では妥当だと思われるのである。

そもそも哲学対話とは何か。これは難問である。なぜなら、哲学対話とは言葉の通り「哲学的な/哲学することの」対話であり、この問いはつまるところ「哲学とは何か」に直接答えることを意味するためである。それゆえ、哲学対話の定義や方法、その向き合い方としての態度も、実践者によって異なり、多様であるのが実状である。「哲学カフェにはスタンダードとか定型とかいったものがない。(中略)哲学カフェのやり方が多様であるのは、〈方法〉が先にあるのではないからだ。〈方法〉はそこに集った者たちの交わりのなかで、その渦中で、おのずから浮かび上がってくる(鷲田 2014: ii)」。とは言え、ある程度の(緩やかな)共通の枠組みや要素がないわけでもない——対話であること、対話を促すファシリテーターのような存在がいることなど——のだが、本論では「なぜ哲学対話」が「大人が問題である」状況を乗り越えるために妥当と考えるのか、その理由に関わる点——哲学対話の端緒——に絞って確認することとしたい。

#### (1) 哲学対話の端緒

哲学対話と呼ばれている活動のルーツに関しては、大きく三つの流れで捉えるのがある程度共通の理解となっているように思われる(堀越 2020)。「ソクラテック・ダイアログ」、「哲学カフェ」、「子どものための哲学(P4C)」である。以上については、既に先行研究も複数存在する(中岡、堀江 2017、河野 2020、堀越 2020)。本論ではそれらについて詳細を扱うのではなく、それぞれの実践を貫くひとつの側面を確認することに徹したい。つまりいずれの実践も、その起源としてソクラテスの広場(アゴラ)での問答に行き当たるか、あるいは、その実践においてソクラテスの対話が意識されている、ということである。

「ソクラテック・ダイアログ(Socratic Dialogue/SD あるいは Das Sokratische Gespräch)」においては、その名称のみならず、実践の内実に関してもソクラテスの対話をその起源に置いていると見ることができる(寺田 2001)。二十世紀前半のドイツの哲学者、レオナルド・ネルゾンが 1920-30 年において行っていた活動に端緒があるこの実践は、ソクラテスがアゴラで行っていた方法をその模範とした。ネルゾンは哲学の方法をカントの超越論的演繹を踏まえ遡及的抽象(regressive Abstraktion)であると考えていた。我々の日常的な判断の基底にはなんらかの哲学的信念が含まれている。その判断を吟味、分析し、前提となっている哲学的原理を露にするための方法が遡及的抽象である。この「原理へと遡る」作業は通常の授業、つまり講義によっては実現できない。単なる哲学の歴史の授業になってしまうからである。そうではなく、生徒が「自ら考え、抽象の技法を自ら行う」授業が求められる。それゆえ、ネルゾンは大学生に対する哲学の教育に独自の方法を用い、「ソクラテス的方法(Sokratische Methode)」と呼んだ。ソクラテス的方法とは、哲学ではなく「哲学す

ることを教える」技法であり、哲学に関する授業ではなく「生徒を哲学するようにさせる」技法である。「「まじめに哲学的洞察を伝えようとする教師は、ただ哲学する技法(Kunst des Philosophierens)を教えようとするのができるのみである。」「それゆえ、そもそも哲学の授業などというものがあるとすれば、それは自分で考えるという形の、もっと精確に言えば、抽象の技法を自立的に実践するという形の授業しかあり得ない。」(寺田 2001:66)」。よって「ソクラテス的方法」では、対話における「問い」を通して、生徒が自らの問いを自ら定式化する努力と過程が実現されるようにして進められる。この「ソクラテス的方法」を、1970-80年代頃、ネルズンの弟子であったヘッグマンが手を加え、大学のみならず学校、市民教育の場にも広めたのが「ソクラテック・ダイアログ」である。

「哲学カフェ」も、その活動の根元にソクラテスの対話を見てとることができる。「哲学カフェ(café philosophique)」とは、哲学相談(哲学カウンセリング)を行っていたフランスの哲学研究者、マルク・ソーテによって(を介して)、1990年代初めにパリの街角のカフェで始まった活動である(ソーテ 1996)。ソーテは「哲学カフェ」を行う理由に関し、現代の諸問題や知の問題に対する哲学の位置に、つまり「輝かしい異端か、はたまた世俗的な都合主義」しか残っておらず、「一握りの専門家による敬虔な崇拜」でしかなくなっている哲学に警鐘を鳴らし、哲学者が街中で人々と語り合うことを重視した。「哲学者の使命は、沈黙することではない。哲学者が役割を果たすのは、自分の殻の中でではない。道端や街頭で、人々の生活に入り込むことによって、商人や大道芸人であふれかえる市場をほつき歩くことによってなのだ。誰かれかまわず話しかけ、問いかける。それは、哲学者が何かを知っているからでも、他の人たちよりも豊かな知識を備えているからでもなく、逆に哲学者は、何かを知っている、あるいは知っていると呼ぶ人々を羨ましく思っているからだ。哲学者は知りたいと欲するが、騙されたくはないとも願っている。もし哲学者が何かを教えることができるのであれば、この姿勢だけだ(ソーテ 1996:14-15)」。ここにおいて示されているのは——「哲学カフェ」の実践を説くソーテの著書の題名が *Un café pour Socrate*、『ソクラテスのカフェ』であり、その著書においてこの実践の重要性に関し、ソクラテスの対話を度々参照しているところからも明白なように——「哲学カフェ」が、問いを投げかけ、人々が自分で考えるためのきっかけを与えることを目指していたということ——街角におけるソクラテスの問答を起源に位置づけていたということである。

では最後の P4C においてはどうか。マッシュー・リップマンが 1970 年代にアメリカで始めた<sup>(5)</sup>と見なすのが一般的である。この実践は、大学生が論理的に考えることができないことを問題と見なし、より早い時期から哲学的思考を学ぶ必要があると考えたことから開発され、行なわれていった(それゆえこの実践が、スキルの発達を養うもの、あるいは哲学を有用性に回収させてしまうもの/哲学を道具的に使用しているものとして批判を投げかけられることもある(Biesta 2019))。リップマンの実践において、ソクラテスの対話をその起源に持つか否かは定かではない(その点に関し、その主著において(Lipman 2003)、明確な記述はない)。一方で、「子どものための哲学」の指南書において、リップマンは知的探求を子どもに促す対話に関し、ソクラテスの対話を参照している(Lipman 1980)。

すなわち、いずれの実践も、ソクラテスの対話<sup>(6)</sup>を起源に持つか、あるいは少なくともその実践においてソクラテスの対話が意識されている、すなわち、ソクラテスの対話において実践されていたように、参加者に自ら考えること、他者から問いを投げかけられるこ

とを通して前提となっている思考の枠組みや知識、常識といったものを遡って、自己吟味を促すことを含んだものとして、拡がってきたと言えるだろう。

## (2) 日本における哲学対話の端緒

一方、日本において哲学対話は、臨床哲学から/とともに始まったとすることができる。より具体的には、日本における哲学対話の端緒は 1998 年に大阪大学大学院の鷺田清一と中岡成文を教授として発足した臨床哲学研究室に見ることができる。臨床哲学研究室は臨床哲学としての「哲学プラクティス」に注目し、中岡、本間、寺田、堀江の四人を中心に、「哲学プラクティス国際学会(International Conference on Philosophical Practice)」や「国際ソクラテック・ダイアログ学会」への参加、現地実践家のヒヤリングや調査を行い、「哲学カフェ」、「ソクラテック・ダイアログ」、「子どもの哲学」の日本への報告や導入を行っていった(鷺田 2014)。すなわち、日本における哲学対話も、やはり(スキルの習得や共同体の構築に終始する実践に収まりきらない)知の探求、問い直し続ける営みとしての対話、ソクラテスの対話を源流に含みつつ始まり、広まったと捉えることができる。

それだけではない。日本における哲学対話は「臨床」という側面も含んでいる。鷺田は臨床との関わりにおいて、哲学対話の活動をこう述べる。「哲学にとって現場とは、何を措いてもまずは、さまざまな言説や理論が交わされる場所、立ち上がる場所であろう。それは研究室でも教室でもありうるし、カフェでもありうる。臨床哲学は、哲学にとって他者なる別の「現場」に行くことではない。別の現場に行き、幽霊のような傍観者になるわけではない。別の現場において言説や理論が立ち上がるプロセスに立ち会うことである。それに異分子として介入することで、議論の流れを変えることである(鷺田 2010: x ii - x iii)」。すなわち、それを通して「自分の拠って立つ場所がぐらつくこと」が深く期待されている哲学が「人びとのあいだで発見される」(鷺田 2010: x iv)、そうした契機が臨床哲学——その一環としての哲学対話には含まれているのである。

そのため、臨床哲学としての対話が教育という場で行なわれていく際、寺田が言うように「学校で哲学対話を実施することは、対話的な態度や自立的で共同的な思考力を養うといった目的をもつ教育活動であるだけでなく、教育と学校を、そして哲学と対話そのものを、問い直す作業でもある(中岡、寺田 2021:26)」のである(ビースタが批判するような「議論や論証を重視し、論理的な結論に向かおうとする実践(Biesta 2017)」に収まりきらない側面を哲学対話は端緒として持っている)。さらに補足して言えば、哲学対話とは、「哲学すること」であるがゆえに、「常々」自己吟味が含まれる。「哲学はどこまでも《メタ》という次元を含む。なにものかへの問いは、その問いそのものへの問いを自己言及的に含んでいなければならない。批判はいつも自己批判を内包していなければならない(鷺田 1999:29)」。つまり、「より良くするにはどうしたら良いか」という自己省察を「必然的に」学校現場に組み込むことになる。一方、ここでふたつの疑問が生じることが想定される。

ひとつは、「子どもの哲学」においても、大人(この場合は主に教師)が子どもと哲学することを通して、大人自身が教育を問い直すこともあるのではないかと、ということである。もうひとつは、必ずしも対話である必要はないのではないかと。確かに、重要なのは「大人が問題である」状況に対し大人が常々自己吟味し続けることであり、その意味において対話でなければいけないわけではない。また、「子どもの哲学」を通して大人が自己吟味を行



なうことも当然ありうるだろう。しかし、「大人が問題である」状況でそれに気付いておらず、同時に、子どもに対し大人の権威性があることが指摘されている(宮澤 1994)中で、その当事者たち「のみ」の場において、「大人の側に問題がある」と自己吟味が行なわれることは——時にはあったとしても——決して多くはないと考えられる。(当の教育現場の)外部—他者からの問いかけによって、自己吟味を促される必要があるのではないか。さらに、「子どもの哲学」では現状、大人として親が参加するケースは多くない。本論でも度々確認したように、大人として教師だけが自己吟味を続けても、根本的な問い直しにはならないことも考えられる。「大人がする哲学対話」においては、教育の現場に「大人が哲学する」枠組みを組み込んでいくこと、教師のみならず、親、地域の大人、引いては社会全体の大人が教育の現場を通して哲学することを要求する<sup>(7)</sup>。それゆえ、2章で確認したような「大人が問題である」教育の問題に関し、大人自身が自己吟味を行なう上で、「大人がする哲学対話」を教育に枠組みとして組み込んでいくことが必要だと思われる。

#### 4. おわりに

ここまで、「大人がする哲学対話」を行なうことの緊急性に関し、まず教育における「大人が問題である」事例として、子どもの意欲に関する問題を取り上げ、その問題を乗り越えるにあたって「大人がする哲学対話」が妥当であることを、哲学対話の端緒とともに確認してきた。それを通して、子どもが問題なのではなく「大人が問題である」ならば、大人の側が自己吟味していく必要があり、それゆえ、外部—他者からの問いかけによって、大人の側が自己吟味を絶えず促され続ける営みが——学校—家庭—社会とを架橋し、社会全体として、教育の在り方を再検討し続ける、その枠組みとして「哲学すること」が——、教育において担保されなければならないのではないか、ということを示してきた。

一点、付け加えておかなければならないのは、本論は「迷い」とともに書かれているということである。本論でも確認したように、哲学対話に決まりきった方法というものはない。現場でその都度、居合わせた者たちとともに立ち現れてくるものとしての「臨床」、枠組みに押し込まれることから逃れていく側面が哲学対話にはある。それに対し本論は、哲学対話をソクラテスの対話を軸に一定の枠組みとして捉え直す側面を持つことが指摘されるかもしれない<sup>(8)</sup>。また本論では、大人が行なう「べき」こととして哲学対話を提示している。ある種の「自主性」や「自立性」を重視することもある哲学対話は、強制されるべきではないと考える向きもあるだろう。それでもなお、本論では子どもに関わる営みにおいて、「大人が問題である」状況で大人が(自己吟味を経ないことで)そのことに気付かないまま、いつまでも野放しにされている状態が続くべきではないことを指摘したい。それゆえ、そうした「迷い」があってもなお「大人がする哲学対話」の緊急性を論じる必要があると本論は考えている。その意味で本論は「問いかけ」である。

最後に、本論の課題を提示したい。「大人がする哲学対話」を教育の枠組みに組み込んでいく際や、組み込んだ後において、課題や問題も想定される。しかし本論では紙幅の関係上、それらを検討することはできなかつた。また、1章にて触れたように、本論では教育の様々な問題に関しても「大人が問題」と指摘できると考えているが、それを扱うことはできなかつた。以上の課題について、改めて検討される必要があると考えられる。

## 【註】

- (1) 従来指摘されてきた通り「大人」、「子ども」が創られた恣意的な概念であり、フィクションである(本田 1989:8-)ことについては本論でも異論はない。そのため「大人」、「子ども」の二項定立で捉えること自体が問題を含みうることは指摘しておく必要がある。一方で「大人-子ども」の二項定立で捉える現実があり(本田 1989:20)、その現実において問題が起っているのもまた事実である。それゆえ本論はひとまずこの区分から出発して、議論を進めることとしたい。
- (2) 「子どもの哲学」との対比であえて表現するならば「大人の哲学(Philosophy of Adult とでも言うべきもの)」となる。また本論の議論から帰結するところを踏まえれば、対話に限る必要はない、ということにもなる。しかし、「大人が日常的に哲学する」ようになる上で、以下の議論で概観するように、現状では哲学対話が妥当だと思われること、また、そもそも「子どもの哲学」が、従来、大人がするもの/してきたものと捉えられてきた「哲学」に対し、子どもが哲学することの重要性を強調したものである以上、「大人の哲学」という表記では、本論であえて強調したい側面(これまでの哲学対話の実践が「従来の」哲学に対し重視してきたものと同様の側面)が捨象される恐れがある。そのため、「大人がする哲学対話」と表現し、話を進めていきたい。
- (3) 意欲と動機づけの心理学上における関係については、次のものを参照のこと(鹿毛 2013)。
- (4) 「自由意志(free will)」や「意志(will)」に関しては二十世紀以降、G.ライルの議論を始めとして、根本的に問い直されてきた(無限退行の問題など(Ryle 1949))。自由意志を持つことを想定する「主体的な」存在、「能動性」についても同様である。一方、ここでの「しようとする」という言葉は「意志(will)」に代わるものとしてアンスコムが議論を展開した「意図(intention(Anscombe 1957))」だけでは捉えきれない。願望や欲求による行為の発動も含めて、外部から強制なく行為が発動されたという意味において「自発性(voluntariness(Honderich 1990))」として解釈するのが妥当だと思われるが、本論ではひとまず、心理学-教育心理学の用語に則ることとする。
- (5) 子どもとする哲学そのものは、先述のネルズンや、ベンヤミン、ヘルマン・ノールに端緒を見ることができる(中岡、寺田 2021)。なお「子どもの哲学」のルーツを確認する際、マッシュューズの実践やハワイのジャクソンの活動(中岡、寺田 2021)も重要であることは触れておく必要がある。
- (6) ソクラテス的な教育法を批判する論者としてランシエール(2019)がいることも指摘しておきたい。ランシエールは、知性に優劣を認めることで生徒が教師-説明家に服従することを強いる教育法を批判する。ソクラテスの手法は、問いを通じて教育された側の人間をソクラテスの奴隷とするため、その高度に完成された形だという(ランシエール 2019:45)。しかし、知性の平等性を重視するランシエールの主張はむしろ、哲学対話がこれまで重視してきた平等な知(真理)の探求者という姿勢や、その参照項であったソクラテスの姿勢と重なるものがあるようにも思われる。
- (7) その実践案として、教師-親-ファシリテーター(可能であれば、より広い共同体における市民)が参加する哲学対話の場を、オンライン・対面・ハイブリッドのいずれかの方法で、定期的な時間の枠組みとして設定することにより、教育という枠組みに導入していくことなどが考えられる。
- (8) また、ソクラテスの実践や臨床哲学に端を発しない、自己吟味を含まない哲学対話ももちろん実践として行われていようし、哲学対話に定まった方法も目的もないことから、そうした実践も行われて然るべきだろう。また補足しておかなければならないのは、哲学対話は決して万能ではないということである。他方で、哲学対話の中には常々自己吟味という側面を持つ実践があ

ること、そうした実践が学校という枠組みで、大人によって行われることにより、教育の問題が現場で問い直されていく契機を持ちうることも変わらない。

## 【参考文献】

- Anscombe, G. E. M., *Intention*, Oxford, Blackwell, 1957.
- APA dictionary of psychology* (edited by G. R. VandenBos), Washington, DC: American Psychological Association, 2017.
- Biesta, G., “Touching the Soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people”, *childhood & philosophy*, v.13, 2017.
- , *Obstinate education: Reconnecting school and society*, Leiden London: Brill Sense, 2019.
- Fantz, R.L., Pattern vision in newborn infants, *Science* 140, 1963.
- Honderich, Ted, *The Consequences of Determinism*, Oxford UP, 1990.
- Lipman, Matthew, *Philosophy in the Classroom (2nd)*, Temple University, 1980.
- , *Thinking in Education (2nd)*, Cambridge University Press, 2003.
- Ryle, G., *The Concept of Mind*, Hutchison, 1949.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F., Failure to escape traumatic shock, *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1967.
- 上淵寿 『感情と動機づけの発達心理学』ナカニシヤ出版、2008年。
- 河野哲也編 『ゼロからはじめる哲学対話——哲学プラクティス・ハンドブック』株式会社ひつじ書房、2020年。
- 鹿下雅治 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房、2013年。
- 五味太郎 『大人問題』講談社、2001年。
- 下條信輔 『まなざしの誕生 赤ちゃん学革命』新曜社、1988年。
- ソーテ、マルク 『ソクラテスのカフェ I』堀内ゆかり訳、紀伊國屋書店、1996年。
- 寺田俊郎 「レオナルド・ネルゾンのソクラテス的方法」『臨床哲学』大阪大学大学院臨床哲学研究室、第3号、2001年。
- 中岡成文監修、堀江剛著 『ソクラテック・ダイアローグ 対話の哲学に向けて』大阪大学出版会、2017年。
- 中岡成文監修、寺田俊郎編 『哲学対話と教育』大阪大学出版会、2021年。
- 奈須正裕 『やる気はどこから来るのか 意欲の心理学理論』北大路書房、2002年。
- 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年。
- 堀越耀介 『哲学はこう使う 問題解決に効く哲学思考「超」入門』実業之日本社、2020年。
- 本田和子 『フィクションとしての子ども』新曜社、1989年。
- 宮澤康人 「大人と子供の関係史の展望—メタ教育学としての教育関係史の可能性」『大人と子供の関係史第一論集』大人と子供の関係史研究会、1994年。
- ランシエール、ジャック 『無知な教師 知性の解放について』梶田裕・堀容子訳、法政大学出版、新装版 2019年。
- 鷺田清一 『聴くことの手帳——臨床哲学試論』TBSブリタニカ、1999年。
- 鷺田清一監修、本間直樹、中岡成文編 『ドキュメント臨床哲学』大阪大学出版会、2010年。
- 鷺田清一監修 『哲学カフェのつくりかた』大阪大学出版会、2014年。