

「子どもの哲学」ハワイにおける「場」の理論と実践

—コミュニティでの「言論と活動」の条件—

The Theory and Practice of the “Place” in Philosophy for Children Hawaiian Style

— The Condition of “Speech and Action” in a Community —

田 端 健 人
Taketo TABATA

目 次

はじめに

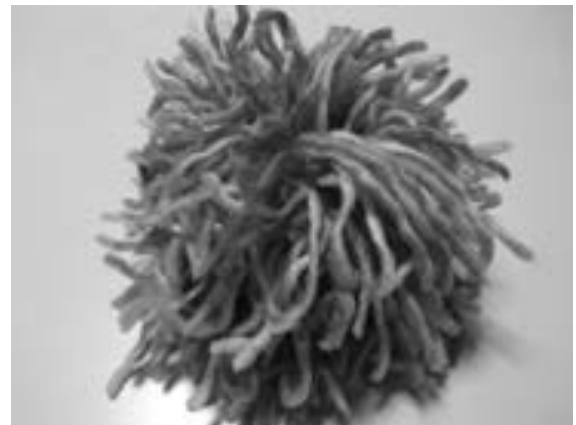
1. 「ラッシュ内存在 (Being in a Rush)」
2. 「存在の学校 (スコレー)」
3. 「言論と活動の条件」としての「平等性と差異性」
4. 現実化するの異他性かユニークさか
5. 活動としての語りの条件—公的領域と私的領域—
6. コミュニティに自分を明かす勇氣—私的領域と公的領域との〈あいだ〉—
おわりに

はじめに

「子どもの哲学 (philosophy for children)」、通称「P4C (ピー・フォー・シー)」は、アメリカの哲学者・教育学者であるマシュー・リップマン (Matthew Lipman) が1970年代に開発した「対話による探究」の方法である。その後P4Cは世界各地で草の根的に発展するが、1980年代半ば、ハワイ大学のトーマス・ジャクソン (Thomas E Jackson) が独自のスタイル「p4cハワイ」を開発し、「探究のコミュニティ」づくりをめざし、進展を続けている。

ジャクソンは、哲学者や専門的研究者が行なう哲学を、大文字の「Philosophy」と表記し、子どもをはじめとする市民の哲学的な思考と言論を、小文字の「philosophy」とし、子どもの哲学ハワイスタイルを、小文字で「p4c」と表記した。

表記の仕方だけでなく、p4cハワイには、その理論と実践の点でも、独自性がうかがわれる。その独自性は、①「知的にセーフな場所 (the intellectually safe place)」という理念とその実践化であり、加えて、②「コミュニティボール」という独自に開発した毛糸のボールを使う点、③対話を掘り下げるための導きとして独自の「ツールキット」を活用する点、④ユーモアや子どもらしさや遊び心を大切にすることなどに結晶化されている。



コミュニティボール

※写真は白黒だが、実際はカラフルな毛糸でできている。

筆者を含む宮城教育大学のスタッフと、仙台市を中心とする宮城県内の教師たちは、2013年夏から子どもの哲学ハワイのメンバーと交流をはじめ、「子どもの哲学 (p4c) みやぎ」と称して、主に県内の小中高校ならびに専門学校や大学で、子どもの哲学ハワイを土台とする実践を重ねている。

当初私たちは、ハワイスタイルを日本の学校現場にいつそうふさわしいスタイルへと改訂する必要性を感じていたが、毎回の対話の成果と課題を振り返り、取り組みを継続するなかで、ハワイスタイルの理論と実践が、きわめてシンプルでありながらも、予想以上に洗練されており、その基本原理の奥深さを理解し実践することで、コミュニティとその成員

の人間関係が改善し、思考力や対話力が育成されることを実感するようになった。

この学習方法に取り組んだ当初から驚かされたのは、子どもたちと一緒に探究の対話を行なうと、教育上注目に値する出来事が様々に生じることであった¹。その一つとしてよく見られるのは、いつもクラスでほとんど喋らない子どもが喋るという出来事である。言語能力の発達に遅れが見られると診断され、校長や教師たちがその子の声を聞いたことがないという小学4年生の女兒が、はじめての子どもの哲学の対話で横の友だちにささやき、その声を担任が聞いたというエピソードもある。どうして子どもの哲学ハワイ・みやぎでは、しばしば、それまで長く口を閉ざしていた子ども、いつもは口を閉ざしがちな子どもが、口を開くようになるのだろうか。それは子どもの哲学ハワイ・みやぎに固有な対話の場の力、「知的にセーフな場所」という理念とその実践化の誘発力によるものではないかと考えられる。そこで本稿では、子どもの哲学ハワイにおける「知的にセーフな場所」とは何であり、どのような力をもつかを、哲学的に考察したい。

1. 「ラッシュ内存在 (Being in a Rush)」

子どもの哲学ハワイにおける知的にセーフな場所は、きわめて反時代的な理念であり、その実践化である。開発者であるジャクソンは、いまの時代を次のように診断する。

「クラッシュする現実 (the crushing reality) は、次のような事態になっている。すなわち、事実上、私たち、一親たち、教師たち、行政官たち、ビジネスマンたち、政治家たち、そしてますます多くの子どもたちを含み込みながら—私たちは、ラッシュの内存在している (We ……ARE in a rush) という事態になっている。」 (Jackson, 2004, p.4)

ハイデガーのBeing-in-the-World (In-der-Welt-Sein) ならぬBeing in a Rushである。カタカナ書きしたcrushとrushは、一つの訳語で片付けるのはもったいないほどの多義性²で、私たちの現実と私たち自身の在り様を語り出している。

crushは、他動詞としては、何かを「粉碎する」「壊滅させる」「(自信や希望などを) 打ち砕く」「打ちのめす」「押しつける」「(果汁などを) 絞り出す」

といった意味をもつ。ジャクソンによれば、現実にはクラッシュしており、粉碎したり、壊滅させたり、自信や希望を打ち砕いたり、精神的に打ちのめしたり、押しつけがましく、へとへとになるまで絞り出す現実である。何をあるいは誰をか。おそらく私たち、そして一切のものを。

否応なく押し迫って一切を壊滅させる現実を生きる私たちは、ラッシュの内存在にある。rushは、名詞としては、「急ぐこと」「忙しさ」「殺到」「(麻薬などによる) 快感、興奮」「突進、急襲」を意味する。せわしなくせき立てる現実によって、私たちおとなも子どもも、息つく暇がない。暇さえ娯楽にせわしく、テーマパークのアトラクションを次から次に乗り回したり、ショッピングにレジャーにグルメにと忙しい。私たちは、あれをすればこれといった具合に、次から次へと何かに追われ、急いで目的を果たし、するとまた次の目的に追われる始末である。

こうした多義性を込めて、この語をさしあたり、「ラッシュ内存在」と訳すことにしよう。ジャクソンは、ラッシュ内存在の例を幾つか示し、私たちの日常があまねくラッシュ内存在に侵襲されていることを示唆する³。

「私たちは、急いでどこかに到達するという在り様で存在している。例えば子どもをサッカーの練習に連れていくために、あるいは最新のメールに返信するために、企画案を提出するために、テストの点数をあげるために、『落ちこぼれを出さない』ために、イラクの人びとに民主主義をもたらすために、といったように。」 (ibid.)

これらの具体化からわかるように、ラッシュ内存在は、私たちの存在様態であって、行動様式でもなく、心理状態でもない。子どもの送迎、メールの返信、学力向上のための指導、あるいはレジャーなど、行動様式がそれぞれ異なっても、そして、それらを楽しんだり、苦しんだり、焦ったり、落ち着いてやったりとその都度の心理状態が異なっても、ラッシュ内存在に変わりはない。時間的に余裕をもって送迎していても、ラッシュ内存在に変わりはない。ラッシュ内存在は、個人の行動や心理よりも、時間空間的にいっそう広範囲にわたり、現在と過去と未来の私たち複数の人びとを、その存在という根底において気分づけ (stimmen) 規定する (bestimmen) もの、ハイデガーに倣って時代の根本気分 (Grundstimmung) と呼べ

るところのものである⁴。

ジャクソンは次のようにもいう。

「問いは……歓迎されない、というメッセージに、ラッシュは翻訳変換される (translate)。リップマンが指摘するように、現在の教育システムは、答えで駆動して (answer driven) おり、問いで駆動して (question driven) いるわけではない。教師たちは、不可能なくらい膨大な教科内容を教えるよう圧力をかけられ、関連して、生徒たちに標準テストの準備をさせるよう圧力をかけられ、あまりに多くの問いに時間を割くことなど現実には無理だと感じ/考えている。生徒たちはそれを察し、口を閉ざし続ける。」(Jackson,2004,pp.5-6)

問うたり問題を出したりするのは教師や大人であり、児童生徒はそれに答える、解答をすばやく導き出すという答えに駆動されたシステムは、ラッシュ内存在がみずからを翻訳変換して姿を示した現象である。ここでは、子どもが問うことは敬遠され、子どもの「不思議を感じる力 (sense of wonder)」に蓋がされる。子どもが不思議に感じることも問うことも忌避され、与えられた問題にすぐに解答できることが歓迎されるという趨勢のなか、様々な欺瞞や偽装が蔓延する。

「理解していないにもかかわらず理解していると偽るすべを知っている人、興味がないにもかかわらずあたかも興味があると偽ることができる人、あるいはひやかしが怖くて何も喋らない人はみな、……知的にセーフでない場所に居続けてきたのだ。」(Jackson,2004,p.5)

ラッシュ内存在は、私たちの存在を根底から規定し、学校内外のあらゆる場面で、子どもや教師の様々な姿となってみずからを示す。教師が子どもに答えを求めること、間違いよりも正解を重んじること、自分が理解していないことを隠そうとすること、間違っ笑われるのが怖くて口を閉ざすことなど。

2. 「存在の学校 (スコレー)」

こうした存在様態に変更を加えようというのが、子どもの哲学ハワイスไตล์の知的にセーフな場所という理念とその実践化である。そこは、なにかへと急かされることや忙しさから解放される場所、ラッシュ内存在が変容され、存在レベルで安

らげる場所、忙しさ (ἀ-σχολιᾶ・スコリア、暇のないこと) から解放される無為 (σχολή スコレー、閑暇、学校) の場所、「存在の学校 (σχολή スコレー)」である。ハワイの伝統文化の言葉を借りれば、「Pu`uhonua」(Jackson,2004,p.5)、ラッシュから「逃れ保護される避難所 (Place of Refuge)」(ibid.)、それゆえ「存在の避難所」ともいえる。

知的にセーフな場の重要な特徴を、ジャクソンは、次のようにも語る。

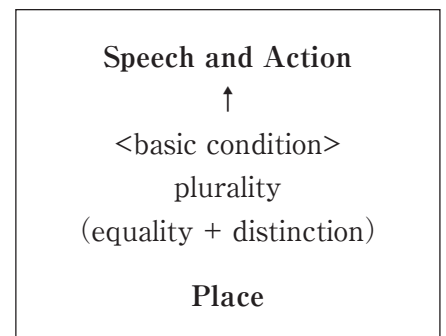
「知的なセーフティにかかわる重要な細部は、様々な探究過程で現出する見解の多様性 (diversity) を、心から承認することである。知的なセーフティは、部分的には、このように多様性を承認し讃美することによって発生する」(Jackson,2001,p.5)。

複数の人びとの多様性が承認されなければ、知的なセーフティは創出されず、人びとは口を閉ざし自分を隠すようになる。人びとの多様性の承認は、人びとが思ったことを語る条件なのだろうか。これを支持する見解を示す現象学者が、アーレントである。

3. 「言論と活動の条件」としての「平等性と差異性」

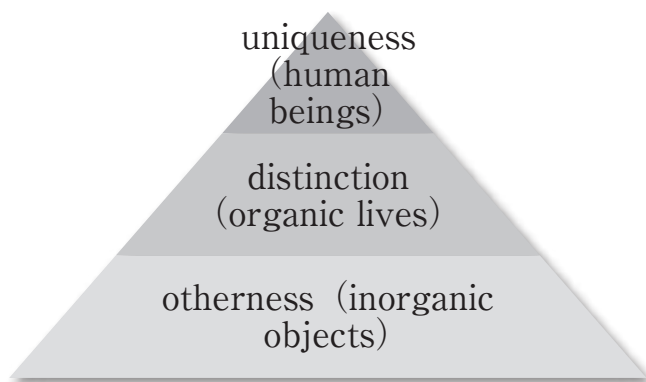
アーレントによれば、「人間の複数性 (plurality; Pluralität) は、すなわち活動 (action; Handeln 行為) と言論 (speech; Sprechen 語り) の原則的条件 (the basic condition; die grundsätzliche Bedingung) は、平等性 (equality; Gleichheit) と差異性 (distinction; Verschiedenheit) という二重の性格をもっている」⁵ (HC,p.175=p.286; Va,S.164=p.217)。

『人間の条件』第5章「活動」の冒頭を飾るこの重要な文章では、「人びとの活動と言論の原則的条件」が、平等性と差異性の二重性をもつ「人びとの複数性」と等値されている。つまり、人びとが真に語る (speak) ための原則的条件は、人びとの複数性にあり、平等性と差異性が認められる場でなければ、語りも活動もない。



人びとの差異性とは何か。アーレントは、「差異性 (distinctness)」と「他性 (otherness)」を区別

し、「他性は、その最も抽象的な形式において、ただ、無数の非有機的物体のあいだにだけしか見られないが、他方、あらゆる有機的生命は、同じ種に属する複数のサンプルのあいだにさえ、すでに多様さと差異を示している」(HC,p.176=p.286)。そして、有機体のなかでも人間だけが、「自分自身を伝達する」点において、特異な差異性、つまり「ユニークさ (uniqueness 唯一性)」をもつ (HC,p.176=p.287)。つまり、人間は、他性をもつ点で、あらゆる存在者と共通であり、差異性をもつ点で、あらゆる有機体と共通するが、差異性のなかでもユニークさをもつ点で、唯一無比である (cf.,ibid.)。



こうした区別だてによると、言論と活動の条件としての差異性ない多様性の承認は、人びとの性格や能力や価値観の違いを認めることにとどまらない。というのも、こうした「性質、天分、才能、欠点などは、私たちの所有物」であり、ある人が「何 (what)」であるかを示すにすぎないからである (HC,p.178=p.291)。言論と活動の条件として承認されるべき差異性は、人びとのユニークさ、つまりその人がそのつど「誰 (who)」であるかである。

「行為と語りによって、人びとは自分が誰であることを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを能動的にあらわにし、こうして人間の世界にみずからの現われをもたらす。」(HC,p.179= 291)

加えて重要なのは、各人のユニークな差異性は、他性と異なるばかりか、異他性 (Fremdheitよそよそしさ) と異なる点である。「自分と平等な人びとのあいだで相互性 (Miteinander) のうちを動き、自分が誰であることをあえて開示する」という「リスクを冒す」ことができるのは、「誕生によって新参者としてこの世にやってきた者が根源的に有している異他性を放棄する用意がある者のみである」

(Va.S.169=p.225)⁶。

人びとの差異性と異他性とこの区別は、大いに示唆的である。従来、他者の他者性とみなされていたのは、他者にのみ与えられている内面的なもの、他者の他者である私には差し当たり閉ざされたものであったと考えられる。これは、アーレントの区別だてでいえば、異他性にあたる。これに対して、アーレントが明るみに出す人びとの差異性は、人びとのユニークさであり、平等な人びとのあいだの領域で、人びとによって見られ聞かれる言論と活動によって現出するものである。換言すれば、従来考察されてきた他者の他者性が、その異他性ゆえに「私の理解を超える」のに対して、アーレントが記述する他者の差異性は、言論によって公的な場であらわになるものであり、相互に差異を示しながらも、「私たちが共通に理解できるもの」である。

平等性と差異性を承認する場所への参与は、みずからの異他性の放棄である。存在論的には、この参与において、人間の共存在 (Mitsein) の存在様式が変容する。私は、複数の他者と共に (miteinander; with相互に) 存在するようになるのであって、他者たちのために (für einander; for犠牲になって) 存在することも、他者たちに抗して (gegeneinander; against敵対して) 存在することも放棄する (vgl.,Va.S.169=p.224; HC,p.180=p.292)。

共存在のこの三区分も独創的である。共存在のこの三様態を差し当たり、「相互存在」「犠牲存在」「敵対存在」と記そう。ハイデガーの共存在についての考え方と対照させると、アーレントの独創性がよく理解できる。ハイデガーは、共存在の様態を、大きく本来性と非本来性の二極から考えたといえよう。そのメルクマールは根本気分であり、不安という根本気分が本来的な共存在を開示する。ただし、ハイデガーは、気分の根本性に深さの次元を入れており、怒りよりも愛や憎しみをいっそう深いとしているが、これらよりもいっそう深い気分として不安や退屈、あるいは「聖なる悲しみに充たされた、しかし準備の整った苦境」などを根源的とみなした (cf.,田端2009、4節、5節)。また、ハイデガーが本来的な共存在の事例として好んであげる「前線兵士の同僚性」では、「犠牲としての死の近さが、各々〔の現存在〕を、あらかじめ同じ非性のうちへと立たしめ、この結果、この同じ非性が、無条

件の相互帰属の源泉となった」と記述し、「根源的共同体」の源泉を犠牲としての死の近さにみている(Heidegger,S.73,〔〕内引用者、以下同様)。それゆえ、この箇所ではハイデガーが考える本来の共存在は、アーレントの「犠牲存在」にあたることも見える。

ところが、アーレントによれば、「犠牲存在」には、「敵対存在」と共通するある危険が潜んでいる。それは、公的な場から身を隠す危険、ひいては公的な場を崩壊させる危険である。アーレントによれば、犠牲存在は「善行」であり、敵対存在は「犯罪」であるが、こうした人びとはいずれも、「他の人びとを前にして身を隠さざるをえない」(Va.S.169=p.224)。犯罪は、その本性からして、人びとに見られないように、密に行なわれる。公然となされる犯罪は、戦争である。「戦争においては、言論はじっさい、『たんなる空談』」(Va.S.170=p.226)にしかならない。そこでは、人びとの平等性と差異性を保障する自由な言論と活動の場は潰えている。同様に、公然となされる善行に、一種の疾しさがつきまとうのも、善行の本性が、人びとから隠れたところでなされる点にあるからである。アーレントにとっては、人びとのために在る(犠牲存在)のでもなければ、人びとに抗して在る(敵対存在)のでもなく、人びとと共に互いに対等に在る(相互存在)ことこそが、あえてハイデガー流に表現すれば、本来の共存在の在り様になる。

犠牲存在と敵対存在は、アーレントの見立てによると、近現代の時代的な危機と連動している。本稿では、それを示唆する二つの箇所を引用するにとどめよう。

「相互性の観点からすれば、善行と犯罪のどちらの場合も、見放された状態(Verlassenheit)という現象こそ、問題の中心である。」(Va.S.170=p.225)

「こうした〔公的光の〕黄昏状態にあっては、ある人が誰であるかは、もはや誰にも分からなくなり、人びとは、この世界にいる自分をよそよそしく感じるだけでなく、お互いをよそよそしく感じ合うようになる。そしてまた、よそよそしく見放されているという気分が基調となる時代には、人間のなかのよそ者(Fremdling)、つまり聖人と犯罪者が好機をつかむ。」(Va.S.170=pp.225-226)

危険な黄昏状態では、人びとが「誰」であるかそのユニークさが消え失せ、人びとが相互によそよそ

しくなる。こうした時代は、世界疎外と大地疎外が開始された近代の成れの果てであるだろう。

4. 現実化するの異他性かユニークさか

異他性が私たち一人ひとりの誕生にまつわる根源的なものであると同様、各人のユニークさも、各人の誕生という事実根ざしている。

「〔人びとの〕このユニークさ(Einzigartigkeit)は、……すべての人間的共存を基礎づける出生性(Natalität)という事実にもとづき、この誕生性のおかげで、人間は誰しも、唯一無比の新しさとして、かつてこの世に現われた。」⁷(Va.S.167=p.221)

そうすると、私たちは、生まれながらにして異他的存在であり、かつユニークな存在でもあるが、私たちがどのような場に身を置き、何を為すか、労働するのか制作するのか行為するのかに応じて、また善行や犯罪を為すのか、複数の人びとの前で対等な者として語り合うのかに応じて、私たちの異他的存在が現実化されたり、ユニークな存在が現実化されたりすることになる。

「この異他性は、善行の場合は自己犠牲というかたちで、犯罪の場合には絶対的私欲というかたちで、それぞれ現実化される(sich realisieren)。」(Va.S.170=p.225)

「言論は、あらかじめこの誕生のうちに与えられていた絶対的な差異性〔=ユニークさ〕に応答するものであり、人間ならではの複数性を現実化する。」(Va.S.167=p.221)

5. 活動としての語りの条件 —公的領域と私的領域—

人間としての人間だけがもつ複数性、すなわち平等性と差異性は、語りにおいて現実化される。この語りは、何を語るにせよ、その根源においては、自分が誰であるかを明かす語りである。逆に、人びとの平等性と差異性の現実化が阻まれる場での言語活動は、アーレントのいう「語り」や「言論」にはならない。

先に少し引用したように、例えば、戦争において言葉は、敵を欺くためとか、自国のプロパガンダに酔い痴れるために用いられる「目的達成」の「一

手段」に成り果て、「たんなる空談 (Gerede)」に墜す (vgl., Va.S.170=p.226)。情報伝達のための言語も、情報伝達に徹するならば、自然言語よりも記号言語のほうがよほど効率的で、語り手が誰であるかなど問題外になる (vgl., Va.S.168=p.223)。言葉は情報を伝え、渴きや愛情を伝え⁸、コミュニケーションを可能にするが、こうした機能とは全く別に、「正しい瞬間に正しい言葉を見つけること」が「活動」としての語りであり (cf., HC, p.26=p.47)、このとき語り手の自由にならない仕方⁹、語り手が誰であるかがあらわになる。

こうした語りの条件こそ、人間の複数性が認められる場、アーレントが古代ギリシアのポリスで象徴した公的領域という光の領域である¹⁰。相互の不平等を前提とし、支配と非支配、ときに暴力も許容される闇の私的領域では、いくら雄弁に話そうとも、活動としての語りにはならない (cf., HC, p.32=pp.53-54)。「暴力によって人を強制すること、説得するのではなく命令することは、人を扱う前政治的方法であり、ポリスの外の生活に固有なものであった」(HC, pp.26-27=p.47)。これに対して、「ポリスで生活するとは、すべてが力と暴力によらず、言葉と説得によって決定されるという意味であった」(HC, p.26=p.47)。

6. コミュニティに自分を明かす勇氣 — 私的領域と公的領域との〈あいだ〉 —

家を去るには勇氣(courage)がいる (cf., HC, p.36=p.57)。人前で自分を明かすにも勇氣がいる¹¹。これは、子どもであろうとおとなであろうと、同じである。しかし、この勇氣は誰か特定の人物にのみ与えられた徳ではない。語りつつ行為しつつ人びとの世界に参入しようとする最低限の衝動、すなわちイニシアチブ (Initiative 率先行動、自発性) が奪われるということは、誰にもありえない (vgl., Va.S.165f.=p.219)。イニシアチブをとろうとする衝動は、私たちの誕生の事実、始まりそれ自体に潜んでいるように見える、とアーレントはいう (vgl., ibid.)。

しかし、こうしたイニシアチブを発揮せず、口を閉ざし、人前で自分を隠し、自分だけの領域へと引きこもろうとする子どもやおとなも少なくない。では、子どもやおとながイニシアチブを発揮する条件

とは、何であるだろうか。おそらく、その一つが、ジャクソンが見出した「知的にセーフな場所」、誰かを傷つけないならば、何を言っても質問しても大丈夫というセーフな場所である。

この場所は、アーレントの枠組みに照らせば、私的領域でも公的領域でもない。私的領域の暗さよりも明るく、公的領域の強烈な輝きほど明るくもない領域である。この場所は、両者の〈あいだ〉の領域、ジャクソンがgentleと形容する「やさしく」「おだやか」な明るみの場である。この領域は、ラッシュ内存在から守られた存在の学校であり、子どもたちが自分の異他性を放棄し、自分のユニークさを語り始める場、世界のなかで自分が見放されているよそよそしさから抜け出し、教師も子どもも相互にユニークでありながら対等に結びつく場、ジャクソンのいう「コミュニティ」である。

子どもの哲学ハワイで強調される「知的にセーフな場所」をこのように理解し、それに条件づけられた「語り」の固有性を把握するならば、ジャクソンが子どもの哲学を教室で始める初回に、みんなでのコミュニティボールづくりを推奨することも、いっそう納得がゆくであろう。「p4cハワイにおいて、コミュニティボール (CB) づくりは…… [対話の] サークルを、知的にセーフなコミュニティへと育成し始める重要な儀式である」(Jackson 2004, p.6, 括弧内原文、以下同様)。このボールづくりでは、一人ひとりが自己紹介をするのだが、これは自分が誰であるかをみんなの前で語り始める最初の活動である。

しかも、ジャクソンが次のような紹介の仕方を好むのも偶然ではない。

「私は、次のフレーズを使ってボールを一周まわすゲームから、p4cをはじめるのが好きだ。それは、『私は特別です。なぜなら……』というフレーズ。……このゲームは、ときに難しくなることがある。というのも、生徒たちは、自分がなぜ特別なのか、その理由を言えないことがあるから。しかし、そんなときは、コミュニティに問いかけてみるといい。なぜその子は特別なのだろう？ その理由を、他の子どもたちに語ってもらおう。すると、本当に思いやりのあるいくつもの答えが返ってくる。(例えば、『彼女はいい友だちだから』とか、『彼は弟の面倒をととてもよくみているから』とか、『彼女はもう字が読めるから』といったように。) こうした応答は、

生徒を、そして同じくコミュニティを勇気づける。」(Jackson & Butnor, n.d., p.11)

このように、子どもの哲学ハワイの実践は、子どものユニークさ、一人ひとりが唯一無比の実存であることを、コミュニティのみんなで相互承認する理念で貫かれている。そして、子どもの哲学ハワイは、子どもが、みんなの前で自分のイニシアチブを発揮し始める最初の場所、自分が誰であるかという生涯にわたる謎を語り始める最初の場所、それゆえ、始まりの始まりであるだろう。

おわりに

何年ものあいだ、教師の前で口を閉ざしていた女兒が、はじめての哲学対話でささやいたのは、子どもの哲学ハワイ・みやぎが、知的にセーフな場所という理念を、シンプルかつ見事に実践化しているからであろう。

知的にセーフな場所についてのジャクソンの洞察は奥深く、その表現はいたって簡単である。「教師用ガイド」には、これについて次のように記されている。

セーフな場所の基本要素は、次のことを含んでいます。

1. セーフな場所では、人びとは親切です。いやみ、けんか、かげ口、非難はしません。親切、思いやり、ゆるしが日常生活になります。
2. セーフな場所には、笑があります。テレビ番組で効果音として使われる録音された笑いではなく、本物の笑いであり、意味のある仕事や遊びを共有することから湧き出てきます。
3. セーフな場所には、ルールがあります。そのルールはほんのわずかで、公平です。それは子どもたちを含め、そこで生活と仕事をする人びとによって作られるルールです。
4. セーフな場所では、人びとはお互いの言葉に耳を傾けます。人びとはお互いを気づかい、そのことを態度で示します。

(Jackson, n.d., p.5)¹²

知的にセーフな場所の本質的特徴の一つとして、「本物の笑い」があげられている。また、同じガイドペーパーでは、知的にセーフな場所の特徴づけの第一に「楽しい／面白い (fun/joyful)」があげられている (ibid., p.4)。普通、学校での勉強で第一にくるのは、「真面目」である。ところが、子どもの哲学ハワイは、「笑い」や「面白さ」を優先する。これも反時代的である。これを、学びの質のコペルニクス的転換と形容するのは冗談が過ぎるだろうか。

「本物の笑い」は、「意味のある仕事や遊びを共有することから湧き出てくる」とされる。「意味のある仕事」はわかりやすいが、「意味のある遊び」となると、ひねりがある。それはどのようなものだろうか。

ハワイのメンバーの一人、ベンジャミン・ルーキー (Benjamin Lukey) は、子どもの哲学ゲームを教えてくれた。ハワイでも、子どもたちを授業に参加させるのが難しい教室が少なくない。そこで、すべての子どもを授業に参加させるために、ハワイの教師たちが次々考案したゲームだという。その一つに、「もし……ならば、どうなるか? (If……, then……)」というゲームがある。これは、「推論」や「想像力」、ときに「妄想力」を刺激しトレーニングする意味も込められている。

れいの4年生の教室でも試してみた。「もし、ニワトリが2メートルあったら、どうなるでしょう?」というファシリテーターの問いかけに、子どもたちが次々手をあげる。子どもたちからは、「ニワトリ小屋がこわれる」「大きい卵が生まれるから大きい目玉焼きができる」「コケコッコで世界中が起きる」などの考えが出される。子どもが答えるたびに、聞いている周りの子どもたちからは、「お～」という歓声が沸き、ときに笑いが巻き起こる。サークルに入っていたものの、パーカーのフードを深くかぶり、うつむいて顔を隠し、そっぽを向いていた緘黙傾向のある女兒が、しだいにフードを浅くし、前を向き、顔をあげ始めたのは、こうした思考ゲームを通してであった。それはあたかも天岩戸隠れの伝説のようであった。

一見他愛のないゲームであるが、これもまた、子どもの思考を刺激する「意味のある遊び」であろう。そうすると、「意味」は、「人の考えを聞きながら考

えること」や「自分の考えを語りながら考えること」で生まれることもあり、このことが子どもの問いを駆動力にすると、「面白く楽しい」活動になるのかもしれない。

アーレントは、最晩年の未完の作『精神の生活 (The Life of the Mind)』で、思考を「一者のなかの二者の対話」(LM1,18節)とみなしている。思考は自分自身のなかでの対話ということになる。こうした観点からすると、三者以上の複数の人びとのあいだの対話における思考は、どうなるだろうか。ソクラテスが果敢に挑み、そのために罪に問われたのは、こうした複数の人びとのあいだでの、ときに青年たちの教育を意図した哲学対話という一つの活動 (action) であった。こうした思考と言論をめぐるアーレントとの対話は、今後の課題としたい。

付記1

本研究は、科学研究費助成事業、基盤研究 (C) (課題番号：26381061) の研究成果の一部である。

付記2

本稿は、2016年10月9日 (日) に東京大学本郷キャンパスで開催された教育哲学会第59回大会での発表原稿をもとに、加筆修正したものである。発表後の質疑応答では、子どもの哲学や哲学対話に関心をもつ方々から、思考と議論を触発する貴重な質問やご教示をいただいた。この場をお借りして感謝申し上げます。

注

- ¹ こうした出来事については、田端 (2016) で概略を記した。
- ² 語の「多義性」については、ハイデガーの思索が示唆的である (cf.,田端,2010,pp.69-70)。
- ³ 時代的な世界内存在の在り様である「ラッシュ内存在」のさらに奥には、ハイデガーが洞察した「総駆り立て体制 (Ge-stell)」が潜んでいるのではないだろうか。あるいは、ラッシュ内存在は、総駆り立て体制の別の呼び名ではないだろうか。
- ⁴ ハイデガーの気分論について、筆者は、田端 (2001) 第7章第3節、田端 (2009) pp.85-87,p.89,pp.92-94などで考察した。

- ⁵ 「二重の性格をもっている (have the twofold character)」は、ドイツ語版では、「二通りの仕方でみずからを表明する (manifestieren sich auf zweierlei)」となっている。
- ⁴ なお、「異他性」への言及は、ドイツ語版で挿入されている。
- ⁷ この一文もドイツ語版にしかない。
- ⁸ 「人間だけが、自分自身を伝達する (communicate himself自分自身を他者と共有する) のであって、単に、渇きや飢え、好意や敵意や恐怖などのようなものを伝達するだけではない。」(HC,p.176=p.287)
- ⁹ 当人の「何」存在を隠したりあらわにするのが当人のコントロール下にあるのに対して、当人の「誰」存在が人びとにあらわになるのが当人の自由にならない点について、筆者は、ある学会発表で言及した (Tabata2016)。
- ¹⁰ アーレントのいう、光の領域である公的領域と、闇の領域である私的領域については、田端 (2013) 2- (2) で考察した。
- ¹¹ それゆえ「勇気はすぐれて政治的な徳となった」(HC,p.36=p.57) とアーレントはいう。
- ¹² 教師向けガイドペーパーとしてのニュアンスを重視し、ここでは「ですます」調で翻訳した。

引用文献

※邦訳書と欧文原著を並記した文献については、引用指示において、文献表並記の順に、訳書頁数と原著頁数を記した。また、引用に際しては、原著をもとに訳語を改めた箇所がある。

※アーレントからの引用に際しては、[] 内の略記号を用いた。

Arendt, Hannah. 1978. *The Life of the Mind, One/Thinking, Two/Willing*, One-volume Edition, Harcourt. 『精神の生活 上巻・思考』、『精神の生活 下巻・意志』(佐藤和夫訳) 岩波書店、1994年；[LM1/2]

Arendt, Hannah. 1985. *Vita activa oder Vom Tätigen Leben*. R. Piper & Co. Verlag. München Zürich. 『活動的生』(森一郎訳) みすず書房、2015年；[Va]

Arendt, Hannah. 1998. *The Human Condition*. The

- University of Chicago Press. 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房、1996年；[HC]
- Heidegger, Martin. 1989. *Hölderlins Hymnen »Germanien« und »Der Rhein«*, Gesamtausgabe Bd.39, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.
- Jackson, Thomas E. 2001?. "Gently Socratic Inquiry", PDF.
<http://p4chawaii.org/resources/learning-about-p4chi/> [accessed September 22, 2016]
- Jackson, Thomas E. 2004. "Philosophy for Children Hawaiian Style: 'On Not Being in a Rush . . .'" in *The Journal of Philosophy for Children*, volume 17, Numbers 1&2, Montclair State University: 4-8.
- Jackson Thomas E. n.d. "A Guide for Teachers", PDF.
<http://p4chawaii.org/resources/planning-teaching-and-assesing/> [accessed September 6, 2016].
- Jackson, Thomas E. and Butnor, Ashby Lynne. n.d. "The Start-up Kit[®] Lessons for Young Beginners 3rd Edition", PDF.
<http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Start-Up-Kit-3rd-Ed-by-JacksonButnor.pdf> [accessed September 6, 2016]
- 田端健人2001 『詩の授業の現象学』 川島書店。
- 田端健人2009 「学級集団における子どもの共同性と自己存在—グループ・ダイナミックス理論からハイデッガーの思索へ—」 実存思想協会編 『実存と教育』 理想社。
- 田端健人2010 「子どもの討論を喚起する武田常夫の国語の授業—ハイデガーの芸術論を導きとして—」 中田基昭編著 『現象学から探る豊かな授業』 多賀出版。
- 田端健人2013 「子どものケアと学校教育—教室の〈空気〉と〈光〉の現象学—」 西平直編著 『ケアと人間—心理・教育・宗教—』 ミネルヴァ書房。
- 田端健人2016 「子どもの哲学 (p4c) による超自我の覚醒—コミュニティ対話の現象学的心理学—」 『宮城教育大学教育復興支援センター紀要』 第4巻。
- Tabata, Taketo. 2016. "The Phenomenology of the Group Dialogue: The Description of the Intellectually Safe Place of the p4c Miyagi in Japan", Handout in West-East Philosophers' Conference, PDF.
https://drive.google.com/file/d/0B4_loERDhcaIZUIGUkdsXzhEaG8/view?usp=sharing
[accessed October 8, 2016]