

p4c の実践を通じた主体の形成について

* 川 崎 惣 一

要 旨

本論の目的は、学校で p4c を実践する目的と意義が「p4c の実践を通じた主体の形成」にあるという点を明らかにすることである。

教育学者ピースタは、哲学の教育的使用が、自律性を備えた、より批判的で反省的な人間観をゴールとして前提し、そうした主体の「生産」に焦点をおくことに批判的であり、P4C にもそうした側面があることに懸念を示した。

P4C の創始者であるリップマンは、P4C を、子どもたちを「より思慮深く、反省的で、配慮に長けた、合理的な人間になるよう援助する」ための「教育プログラム」と考え、特に「批判的思考」を重視したが、もし P4C/p4c がそうしたものなのであるとすれば、ピースタの批判を免れることはできないだろう。

これに対して、p4c Hawai'i が重視している、「探究のコミュニティ」における「知的セーフティ」は、参加者たちがお互いを尊重し受け入れ合うという意味で、リップマンのいう「ケア的思考」とは異なる本来の意味での「ケア」の実現を可能にしており、p4c の参加者である子どもたちの安心感や自己肯定感を育むのに非常に有効である。また「知的セーフティ」は、参加者が「対話」を自分の意見を持つことの基盤となり、参加者一人一人が「考える主体」となり、自らの「声」で発言することを可能にしてくれる。p4c の実践はこのような意味における「主体」の形成を促す効果があり、これが、学校で p4c を実践する目的と意義になりえると考えられる。

Key words : P4C / p4c, 探究のコミュニティ, 対話, 知的セーフティ, ケア

はじめに

本論の目的は、学校で p4c (philosophy for children; 子どもの哲学) (1) を実践することの目的と意義について論じることであり、それが「p4c の実践を通じた主体の形成」にあるのを明らかにすることである。

著者は2013 (平成25) 年以来、地域の公立小中学校で p4c を実践するという活動を継続的に行ってきた。その間たびたび、学級担任ほか、その学校の校長・教頭を含めた多くの教員に、p4c の意義と、p4c によってどのような効果が期待できるかを説明する機会があった。言うまでもなく、それぞれの学校によって置かれた状況はさまざまであり、各学級の様子、児童生徒たち一人一人の個性や発達段階も異なってい

る。したがって、状況次第で、p4c の実践を提案する説明の内容は (ある程度) 異なってくる。また、実際に p4c の実践をスタートさせ、各学級あるいは個々の児童生徒たちの様子を具体的に把握していくなかで、「その学級ないし児童生徒の抱えている諸課題に対して p4c に何ができるか」といった問いに絶えず直面することにもなるわけである。

こうした「p4c に何ができるのか」という問いは、それを実践する場である学校や学級の置かれた状況や個々の児童生徒の具体的な諸課題にどう対応していくかという観点からだけでなく、さらに「そもそも p4c とは何を目的とした実践なのか、その意義はどこにあるのか」という、p4c それ自体にかかわる観点からも重大な問題を突きつけてくる。

では差し当たって、学校で p4c を実践することの

* 教科内容学域 人文・社会科学部門 (哲学)

目的と意義についてはどう考えればよいだろうか。たとえば現行の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が謳われており、これに基づいたさまざまな改善策が提案されている。このことからすれば、学校の授業に p4c を取り入れることについては、「主体的・対話的で深い学び」の促進という観点から有効ですと説明すれば済むようにも見える。しかし、既存の教科・科目での学びに p4c を取り入れることはできても、その際には p4c はあくまで〈教育手法の一つ〉としてでしかないため、〈p4c でなければならない必然性〉についてはやや心もとない。もともと学校での日々の教育活動には多種多様な「目的」が設定されており、授業ごと、あるいは単元などのカリキュラム全体に「ねらい」や「めあて」があり、さらには学級や学校単位での「目標」というものがある。そこでこの場面での指導も、児童生徒をどうやってそういった「めあて」や「目標」に到達しないし接近させるか、という形で進められている。つまり、学校教育においては、身に付けてほしい知識やスキルのモデルがあらかじめ存在しており、教材なり指導法なりといったものは、そのモデルに即した形で工夫されているものなのである。つまり、学校教育はさまざまな仕方で行われてきた多様な教育目標に基づいてその枠組みや内容が細かく規定されており、それに資するものは受け容れられるが、そうではないものについてはあまり居場所がない。すると p4c を実践してもらおう際の位置づけとして、p4c は既存の教育目標に資するような「教育手法の一つ」と見なされることになり、またそうである以上、p4c を導入するということは、所定のさまざまな教育目標をベースとしつつ、それを高めるために、p4c が実現してくれるであろうような効果を期待して、p4c を導入してみよう、という判断になっていくわけである。

しかしここで、根本的な問題が持ち上がる。p4c は「子どもの哲学」であるから、その名の通り一つの「哲学」であるはずなのだが、「哲学」を、何らかの教育的効果を高めるために導入するというのは、「哲学」を多かれ少なかれ哲学そのもの以外の目的に資するための手段としていることになり、いわゆる哲学の「手段化」が生じているのではないか、という問題である。

他方で現実においては、地域の小中学校で p4c の実践を呼びかけるとき、たとえば「教員や他の子どもた

ちの話をじっくり聞くことができるようになります」とか、「コミュニケーション能力が磨かれます」といった形で、「p4c の効能」を並べることになる。たしかに、たとえばイギリスで P4C の普及を目的とした教員研修活動を展開している団体である SAPERE などは、論理的な思考力の向上など、アカデミックなスキル・能力の向上において P4C は効果的である、という研究成果を発表している⁽²⁾。しかし、たとえば p4c によっていわゆる「学力」が向上するというのは十分にあり得る話であるとはいえ、それが p4c の主たる目的ないし意義であるかと問われれば、著者としてはやや懐疑的とならざるを得ない。むしろ、p4c の実践を通じて論理的な思考力がつくとか、推論の方法および推論の根拠の吟味を通して思考の質を高めることができるというのは十分にありそうなことではあるが、それを目的として p4c を実践するというのは、やはり本末転倒であるように思われるのである。

そこで本論では、まずはビースタの「P4C 批判」の要点を確認した上で、教育という営みにおいて重視すべき点を明確にし、さらに P4C の創始者とも呼ぶうるリップマンの P4C の規程の不十分な点を指摘した上で、学校で p4c を実践する目的と意義が、「p4c の実践を通じた主体の形成」にあることを示したいと考えている。

1 ビースタによる P4C の「道具主義化」批判と、教育の機能としての「主体化」

教育のなかに P4C/p4c を取り入れる上で、気をつけなければならないことは何だろうか。しばしば指摘されることは、P4C/p4c はその名が示すように「子どもの哲学」であり哲学の一種である以上、哲学的な思考それ自体が目的とされるべきであり、何らかのスキルや能力を身につけるための手段と見なされてはならない、ということである。したがって、仮に P4C/p4c に取り組むことで参加者に思考力やコミュニケーション能力が身につく、ということが実際にあるとしても、それを目的として P4C/p4c に取り組むというのは筋が違うだろう、ということである。

これに対して、既に触れたように、学校において営まれている多種多様な教育活動のそれぞれには固有の目的が設定されており、そうした目的を明確に設定す

ることで児童生徒たちの健全な成長が可能になるのだ、と考えられている。したがって、学校でP4C/p4cを実践するというには、根本的なところでどこかそぐわないところがある。

この点に関して、教育学者であるガート・ビースタがP4Cに対して批判的に論じているのは大変示唆的である。このビースタによるP4C批判の最大のポイントは、P4Cは教育的な目的のために用いられることを意図したものであるが、その際、人間についての特定のモデルがあらかじめ前提されてしまっているがそれは教育の機能という観点から見て適切ではない、という点にある。

すなわちビースタは2011年に刊行された論文「哲学、さらされること、子どもたち」(ビースタ(2021b, pp.89-107))のなかで、哲学の「道具主義化」に警鐘を鳴らしている。哲学の「道具的使用」については、哲学が子どもたちに何らかの資質やスキルを獲得させたり、それらを発達させたりする道具のように見なされている、とする。彼は、「哲学の教育的使用」そのものに反対しているわけではないようだが、「哲学の教育的使用は人間についての特定の真理に基礎を置いているように思われる」(ビースタ(2021c, p.96))点、たとえば、自律性を備えた、より批判的で反省的な人間観をゴールとして前提し、そうした主体の「生産」に焦点をおくことに対して批判的な見解を示している。したがって、もしP4Cがそのような営みなのであるとするならば、ビースタの観点からすれば、P4Cに対しては懸念ないしは留保を示さざるを得ない、ということになる。(3)(4)

本論の目的はビースタのいわゆる「P4C批判」に反論するところにはない。「P4C」といっても世界共通の様式や理念があるわけでは必ずしもないので、各地で多種多様な実践が行われていることから、ビースタの批判が該当しないような類のP4Cがいろいろあることを指摘すれば、とりあえずの反論を行うのはそれほど難しいことではないだろう。むしろ本論の著者としては、P4Cとりわけp4cは、ビースタが批判しているように特定の「人間」を「生産」しているのではなく、むしろ彼が教育の機能としてもっとも重視している「主体化」を効果的に実現するはずのものと主張したい。

まずは、ビースタのいう「主体化」の概念を明確にするところから始めよう。

ビースタはさまざまな箇所を繰り返して、教育が果たしている機能として以下の三つをあげている。それは「資格化(qualification)」「社会化(socialization)」「主体化(subjectification)」である(ビースタ(2016, p.35), ビースタ(2021a, p.168), ビースタ(2021c, p.20), etc.)。「資格化」とは言い換えれば〈知識や技能、資質や能力を身につけさせること〉であり、一般的に教育活動にとってもっとも重要な目的と見なされているものだ、ということができよう。また「社会化」とは簡潔に言えば〈社会の一員となること〉であり、個人をその社会で共有されている社会的、文化的、政治的な諸々の秩序/次元のなかに位置づけるということである。そして「主体化」であるが、ビースタはこれを「社会化」の機能の反対語として位置づけている。すなわち、個人を既存の諸秩序のなかにはめ込むのではなく、個人が自律性を身につけ、既存の諸秩序から独立した立場を取ることが「主体化」なのである。

もちろん、ビースタ自身がはっきりと述べているように、これら三つの機能は互いに截然と区別されるものではなく、お互いに結びつき、交差し、影響し合っている。それでも彼がこれらを区別するのは、教育のねらいや目的、あるいはその役割や機能について考える際に有効な「理論的根拠」(ビースタ(2016, p.38). 強調は原文のまま)としてである。たしかに、これら三つの機能は、さまざまな教育の役割や機能について分析するには、有効な補助線となりえるように思われる。

そして本論で注目するのは、ビースタのいう教育の「主体化」の機能である。その理由は、ビースタ自身も自身の挙げた教育の三つの機能のうち「主体化」をもっとも重視し、「教育と呼ぶからには、主体化があらゆる教育の本質的な構成要素であるべきだ」(ビースタ(2016, p.111))と述べているからであり、かつ、本論で示すように、P4C/p4cを学校で行う際に子どもたちにもたらす成果としてもっとも重要なのがこの「主体化」の機能だと考えられるからである。

さて、ビースタは「主体化」というときに彼が考えようとしているのは、「子どもや若者が行為と責任ある応答の主体となる仕方」のことであり、この言い回

しが念頭に置いているのは、「利己的でも自分本位でもなく、他者や、より広く理解すると、自然界との責任ある関係のなかの存在としてつねに理解されるような人間の主体性の概念」(ピースタ(2021c, p.21))のことである。つまり、彼が目しているのは教育を受ける者の主体性であり、彼はそれを、その者を取り巻く他者たちに対する責任という観点から捉えようとしているのである。この点は、次の箇所に明確に示されている。

「主体化にとってとくに重要なのは、教育を受ける者の主体性、ないし『主体-性』である。つまり、私たちの教育的努力が向けられている相手を客体としてとらえるべきではなく、自立した主体として、行動と責任の主体としてとらえるべきだという考え方が、主体化にとっては重要である」(ピースタ(2021a, p.22))。

そして、彼が教育の機能の一つとして「主体化」を挙げる点については、教育を主体性の創造に貢献する過程として把握する、というねらいがある。すなわち彼は「主体化」に関して「主体化は現状追認の教育でも目的達成の教育でもない」(ピースタ(2021a, p.ii))と述べているのだが、彼の着想では、教育は「代替的な社会的再生産の手段になる」ことでもない。そうではなくむしろ、教育は「世界への『新しい参加者』を唯一で特異な存在者として迎え入れること」に寄与すべきだと述べる(ピースタ(2021a, p.ii))。

このことから、ピースタは「中断の教育学」を提唱する。彼は教育における「中断」に関して、として次のような例を挙げながら説明している。「私たちは皆、善の才能も悪の才能ももちあわせている」のであり、「道徳的な特性と罪を犯す可能性は、発達プロセスの結果として理解することができる」。このことが示しているのは、「教育の課題がけっして子どもの発達プロセスの促進にあるのではなく、どのような発達は望ましく、どのような発達は望ましくないのか、を問う必要がある」ということである。このことから理解されるのは、「基礎的な教育上の振る舞いが発達を中断させ、問い直すことである」ということ、また、「教育の課題がただすべての才能を発達させて潜在能力を十全に開花させることではない」ということである(以

上、ピースタ(2018, p.28))。つまり教育においては、教育される者である子どもたちの才能や潜在能力に関して、それが望ましいものであるのかどうか絶えず問い直され吟味されなければならない、ということである。

もちろんこの「望ましいものであるかどうか」という価値判断もまた、当然ながら、繰り返し吟味されなければならないことは言うまでもないだろう。普遍妥当的な「望ましき」は自明のものではなく、また価値判断の妥当性は、時代の変化や置かれた状況にしたがって変わりゆくものであるからである。いずれにせよ重要なのは、教育する者(多くの場合は教師などの大人たち)が、教育される者(子どもたち)に対してなされるさまざまな判断が、多くの場合は適切なものであるとはいえ、教育される者の「主体化」を阻む効果——ピースタは別のところで、そうした「中断」を主体の主権の「侵害」と言い換えてさえいる(cf. ピースタ(2021b, p.29, p.143))——を持つてしまう、ということなのだ。

2 「独自性」への開かれ/「ヒューマンズ」批判

彼がこのような発想を持つのは、彼が教育の概念について考えるとき、教育を、特定の人間性を備えた人間を生み出すプロセスとしてではなく、人間が独自の個人として「出現すること」(ピースタ(2016, p.119))、すなわち「複数性と差異の世界のなかに出現すること」(ピースタ(2016, p.119))として捉えようとしているからである。ピースタはこのアイデアを、「活動的生活」をめぐるアーレントの議論を参照しながら展開している。他者たちと共にある人間が、世界のなかに「活動」を通じて何か新しいものを持ち込むことをアーレントは重視する。私たちの行為は自由と結びついていながらも、アーレントによればそれは「以前に存在しなかった何かを生み出す」自由と考えられるべきであり、人間は行為する限りにおいて自由である。ただし、行為は孤立した仕方で行われるのではなく、他者たちと共に在ること、すなわち「複数性」なしでは行為はありえない。したがって行為は人間が「複数性と差異の世界のなかに出現すること」であり、ピースタはこれを「世界への参加」のプロセスとして考えることを提案している。

以上のような「主体化」をめぐるピースタの議論においてベースとなっているのは「独自性 (uniqueness)」の問題である。すなわち彼が目指しているのは、「どのような人間にならなければならないか」があらかじめ決めてしまっており、教育を通じて子どもや児童生徒たちをそのような人間へと仕立て上げようとする、そうしたタイプの「ヒューマニズム」の形式を批判することである。

「ヒューマニズムのこの形式で問題なのは、それが『人間性 (humanness)』のひとつの基準、つまり人間であるとは何を意味するのかの基準を想定するという、そしてそうすることによってこの基準についていけないもしくはついていけない人々を排除するということだ」(ピースタ (2016, p.117))。

彼は、教育において目指すべき人間像があらかじめ設定された上で、教育を通じて児童生徒たちをそうした人間像に近づけるようにすることを批判し、むしろ「開かれ」の契機を重視する。彼によれば、「ヒューマニズムは、子ども、学生、新しい参加者が、何にならなければならないのか、あらかじめ特定してしまう。彼(女)らに自分がだれなのか、どんな人になりたいのか、それを考える機会を与える前に。ヒューマニズムは、したがって、新しい参加者が人間的であることについての私たちの理解を根本的に変える、という可能性を開かないだろう」(ピースタ (2021b, p.6))。

だとすれば、教育とは、子どもたちが教育を通じてどのような人間になっていくのか、その可能性を開くために、子どもたちの未来像をあえて不確定なものにとどめておくことにおいてこそ意義がある、ということになるだろう。たしかに教育が、子どもたちを〈その時々々の基準で望ましいと考えられている人物像へと型にはめていく〉かのような営みであってはならない、というのは十分に同意できることである。

以上の点をまとめれば、教育という営みは、教育される者である子どもたちを、画一化された〈目指すべき人物像〉へと矯正していくことなく、子どもたちの「独自性」を尊重し受け容れていくようなものでなければならない、ということである。

とはいえ、ピースタの主張は「子どもの個性を尊

重する」といったような水準よりもはるかにラディカルなものである。彼はさらに、彼のいう「独自性」を、主体の特性や性質のようなもの、すなわち主体が「持っている」ないしは「所有している」という仕方で理解するべきものではない、とも書いている(ピースタ (2016, p.126))。というのも、そうした理解であれば、そのような特性を所有している「土台」たる主体が存在することを想定せざるをえず、またそうした想定は、やはり、何らかの人間の本質のモデルを前提にする「ヒューマニズム」の思考へと我々を連れ戻してしまうからである。つまり、主体そのものが形成されるプロセスにたいしてこそ、教育が関与し、その効果を発揮すべき、ということである。

そしてピースタはさらに、「ヒューマニズム」の陥穽から逃れるためにレヴィナスの思想を頼りとしつつ、レヴィナスの「主体性の倫理」を引き合いに出し、主体化は「つねに変化し、開かれた、予測不可能な状況で実現されうる」(ピースタ (2021a, p.15))と書いている。このとき主体性は「私の特異で唯一の応答責任性から出現する」(ピースタ (2021a, p.26))。このとき主体が備えている「独自性」は、「差異としての独自性」ではなく、私が他の者ではないことが問われる場面に注目することで理解されるような「置き換え不可能性としての独自性」である。『よい教育』にはレヴィナスの出典は示されていないが、別の著作においてはレヴィナスの『倫理と無限』を参照しつつ、「代替不可能性-としての-主体性」および「応答責任性-としての-主体性」という着想を引き出している(ピースタ (2021a, p.27))。

彼はまた、リングスの「何も共有していない者たちの共同体」に言及し、主体の独自性に関する自らの議論の傍証としている。リングスによれば、「共同体とは普通、何かを、たとえば言語やものの見方や考え方を、共有している人びとが形づくっているものだと考えられている。また、一つの民族、都市、制度といったものを共に作っている集団によって形づくられると思われている」(リングス (2006, p.11))。リングスが特に注目するのは合理性に基づいた共同体である。人類は「合理的な言説と実践」に基づいて文明をつくり上げ、「自分自身を取り巻く環境を生みだした」。しかし、「みずからが生みだす環境のなかで自分自身の本性をも生みだす私たちは、人工的な種であり、この

種は、自身のなかに、自分にとって異他的なもの、理解にとって不透明で不透過なものを一切見いだすことがない」(以上、リングス(2006, p.26-27))。合理性に基づいた共同体では、そうした共同体が登場する以前にはあったはずの他者との出会い、「侵入者」との出会いが排除されてしまっているのだ。そこでリングスは「合理的な共同体」に先立つ「もう一つ別の共同体」の存在を明るみに出そうとする。それは、「自分が属する共同体のアイデンティティをもち、自分自身の性質を生みだす者にたいして、その人と何も共有していない人、すなわち見知らぬ人に、自分自身を曝すように求める共同体」である(リングス(2006, p.27))。

こうしたリングスの議論を踏まえてピースタは次のように述べている。すなわち彼によれば、リングスのいう「合理的な共同体」では、「我々は自分の声で話すのではなく、我々が代理している共同体の共通の声で話す」ことになる(ピースタ(2016, p.128))。しかし、リングスが書いているように、共同体で共有された合理的言説を用いることのできない、コミュニケーションの二つの「極限状況」——私たちが死にゆく誰かと共にいる状況、あるいは、母親が言葉を学ぶ以前の幼い子どもと過ごす状況——では、語るのは「合理的精神としての、(…) 普遍的理性の代表としての自我」ではない「人間としての物質性をそなえた誰か」、すなわち「自分のなかに湧きおこる大地の力に支えられながら、他者に顔を向けて立つ人間」である(リングス(2006, p.153))。したがって、「合理的な共同体」で用いられているような語りの方によつては、我々は「決して我々の独自性に『到達』できない」のであって、むしろそうした「共同性によって構成されている共同体の外側に行った時にだけ、我々自身の声によって話す機会が生じる」(ピースタ(2016, p.130))。つまり、「互いに何も共有していないような人々からなる共同体」の中にいるという状況こそが、我々の「独自性」を可能にするのだ、というわけである。

以上から十分に理解されるのは、ピースタが主体性について、何らかの形で想定されたゴールへと接近していくことによって成立するものではなく、他者たちとの共同体のなかでその存在を問いただされるような状況において、主体にとってはいわば逃れ難いような仕方、「独自性」を備えたものとして立ち現れてくる——ピースタの先の引用箇所にあったように、共同

体の外部で「我々自身の声によって話す」ことによつて——ようなものと考えている、ということである。

ピースタの主張に沿って考えていくなれば、教育という営みは、あらかじめ目標として想定された主体像に向かって児童生徒を接近させていくのではなく、その都度の状況——とりわけ他者たちとの出会いという状況——のなかで新たな仕方で生み出されていくような「独自性」に出会うことだ、と規定されるだろう。先にピースタのP4C批判が展開されているとして言及した彼の論文「哲学、さらされること、子どもたち」のタイトルにある「さらされること」というのも、そうした「独自性」の到来という出来事を創り出すかもしれない「人間の相互交流やかかわりの質」(ピースタ(2021c, p.106))のことを指した言葉であった。

したがって彼によれば、教育がうまく機能しすぎて、ねらい通りの人格=主体をきちんと育成できたとき、むしろそれはある種のディストピアを作り上げてしまう、ということになるのだ。ピースタの次の言葉は、そのことを端的に示していると言える。

「教育的関心とは、結局、唯一的で根本的に新しいものが世界に出来ることへの関心であり、それは、教育哲学がつねに可能性として予見しえないもの、すなわち可能性の領域を超越するもののために、場所を開けておかなければならない、ということの意味する」(ピースタ(2021a, p.69))。

3 「対話」というアプローチ

さてここまで、ピースタによるP4C批判について検討するところからスタートし、彼が重視している「主体化」概念の内実と、そのベースにある「ヒューマニズム」批判について、そのポイントを詳述してきた。彼の主張は、教育とはどういう営みか、という教育学的な観点からだけでなく、教育のなかにP4C/p4cを取り入れるというときに留意すべき点を考える上で、非常に有用であるように思われる。

しかし、ピースタの言うように、教育という営みが教育される者の「独自性」を重視すべきであり、教育の主たる機能である「主体化」を通じて、教育される者が「独自性」を備えた仕方で現れてくることを重視すべきであることに同意したとしても、そもそも、具

体的な場面において、「主体化」はどのようにして実現するのか、そのために何をどうすればよいのか、という点については、ピースタはほとんど示してはくれない。しかし、ピースタの言うような意味での「独自性」は、教育する者（主に教師）から教育される者（子どもたち）に対する何らかの意図的なアプローチ/働きかけがなければ、ほとんど生じてくる余地がないように思われる。そこで、彼の提唱する「中断」の教育学が妥当なものであり、本論で既に記したように「教育される者である子どもたちの才能や潜在能力に関して、それが望ましいものであるのかどうか絶えず問い直され吟味されなければならない」のだとするならば、具体的な場面において、教育する者（主に教師）は教育される者（子どもたち）に対してどのようにアプローチしていけばよいのか、彼の読者たる私たちが考えていかなければならないのだ。

とはいえ、ヒントがまったくないわけではない。それは、ピースタが「主体化」に関する議論において援用している、フレイレの思想である。そこでフレイレの思想を検討することを通して、ポイントを明確にするよう試みてみよう。

ピースタがフレイレの教育思想を援用するのは、教育が、予定され計算された通りの人格=主体を作り上げてしまうということになれば、それはフレイレが言うところの「銀行型教育」に近づいていってしまうのだ、という形においてである。そこでまずはよく知られたフレイレの著作『被抑圧者の教育学』の中にある、「銀行型教育」についての定義を確認しよう。

「生徒と気持ちを通じさせる、コミュニケーションをとる、というかわりに、生徒にものを容れつづけるわけで、生徒の側はそれを忍耐でもって受け入れ、覚え、繰り返す。これが『銀行型教育』の概念である。『銀行型教育』で生徒ができることというのは、知識を『預金』すること、知識を貯めこむこと、そして、その知識をきちんと整理しておくこと、であろう」（フレイレ（2018, p.132））。

こうした「銀行型教育」においては、「『知識』はもっている者からもっていない者へと与えられる」（フレイレ（2018, p.133））。顧客が銀行にお金を預ける

ように、「知識を持つ者」が「持たざる者」にそれを預け、保管させ、管理させるわけである。こうしたタイプの教育の最大の問題は、「知識が与えられるもの、施されるもの、である、ということ自体が、抑圧のイデオロギーを広く知らしめるための基盤である」（フレイレ（2018, p.133））点にある。すなわち、「教師はいつも知っていて、生徒は常に何も知らない」という仕方での「知る者と知らない者の地位の固定」がなされ、「教育とは探求するプロセスそのものである、という姿勢」（フレイレ（2018, p.133））が否定されてしまい、したがって「教師が学びそのものの主体であり、生徒は教師にとっての単なる対象である」（フレイレ（2018, p.134））ということになってしまうのだ。

これに対してフレイレが提唱しているのは「問題提起型教育」である。「問題提起型教育とは、意識の本質、すなわち意識の方向性に対応するもので、だれかが一方的に情報を伝達されるのではなく、双方向のコミュニケーションの存在を必要とするものだ」（フレイレ（2018, p.152））。あるいはさらに、「問題提起型教育では、教育される側は自らの前に現れる世界を、自らのなかかわりにおいてとらえ、理解する能力を開発させていく」（フレイレ（2018, pp.159-160））。すなわちそれは現実の変革するための、抑圧からの「解放をめざす教育」（フレイレ（2018, p.151））であり、ここでは「対話」が不可欠のものとなる。フレイレの考えでは、対話とは単に、「ある人からある人に考え方をただ移し替えたり、考えを交換して消費してしまうようなもの」（フレイレ（2018, p.173））ではなく、「抑圧されている者が、自らの内なる矛盾に気づき、その矛盾を超えていくこと」（フレイレ（2018, p.101））を可能にしてくれるプロセスである。これによって、抑圧されている者が、「自らの自由を解放する」だけでなく、さらに「抑圧する側をもまた自由にすることができる」（フレイレ（2018, p.100））。抑圧する者の側も、抑圧の関係のなかにとらわれており、その自由を失ってしまっているのだ。対話を通じて、人は自らの置かれた状況を「意識化」することが可能となり、世界を変革して「人間化」することに取り組むことができるようになる。また対話を通じてこそ、「教育する者と教育される者が矛盾を乗り越え、認識する対象を仲介しながら共に認識する相互主体的な認識をつくり上げる」（フレイレ（2018, p.182））ことが可能となる。こ

うしたことから、「対話なくして問題提起型学習はない」(フレイレ(2018, p.154))とすることができるのである。

さて、ピースタはフレイレの「対話的アプローチ」に関して次のように書いている。教育の営みを通して私たちが権力作用から自らを解放するというとき、解放とは、教師が「解放者」として真実を提示する過程とは見なされず、むしろ「諸々の抑圧的な構造、過程、営みを共同的に発見する過程」なのであり、そこにおいて教師と生徒はともに「共-主体」として位置づけられている(ピースタ(2021a, p.95))。この場合、教師は〈生徒に教える者〉ではなく、「対話的で省察的な営みを蘇生し、(…)人びとが世界とふたたびつながるようにする」者である。むしろ対話的なアプローチにおいても「学習」は行われているのだが、この場合の学習とは「真実への指向性をなおも保持するが、再生産的ではなく、むしろ建設的ないし創造的である」(ピースタ(2021a, p.95))。

だとすれば、フレイレのいう「問題提起型教育」とは、教育の場面で児童生徒を「教わる者」という立場から解放し、教育を既存の知識を再生産することではなく、新しい何かを建設し創造することに主眼がある、と言えるはずである。こうして私たちは、再び「独自性」をめぐるピースタの主張に戻ってくることになるのだが、対話的なアプローチをその特徴とするような教育的営みは、教師と生徒が「教える者」と「教えられる者」という非対称な関係においてではなく、「共-主体」として、言い換えれば、互いに「独自性」を備えた人間同士として、新しい何かを創造するようなものである。そしてこの「問題提起型教育」を支えているのが「対話的アプローチ」なのである。

こうした点からすれば、教育される者の「主体化」を重視するピースタにおいて、教育という営みの柱となるアプローチとして「対話」が非常に重要なものとなってくる。そしておそらくは、ピースタのいう「主体化」を促すためのアプローチとして、この「対話」が有効ではないか、と想定することができるのである。

4 P4C/p4cにおける「対話」の意味—— 「ケア」的観点の重要性

ところで、そもそも P4C/p4c にとって「対話」と

いうのは本質的なものである。(著者がかかわっている「p4c みやぎ」でも、p4c を「探究の対話」と呼びならわしているほどである。)すなわち、そこで「対話」が行われなければそれは P4C/p4c ではないだろう。この点は、P4C と p4c のいずれにおいても変わりはない。

では、P4C/p4c において重視されている「対話」の特徴とは何か。何よりもまず「対話」とは、参加者同士がお互いの発言を聴きながら意見を交わし合う活動である。したがって学校の教室においても、教師が一方向的に話し、児童生徒はそれを聴くだけとなれば、言うまでもなくそこには「対話」はない。P4C/p4c では、参加者が問いを共有し、その問いをめぐって「対話」を積み重ねていくのが基本的なスタイルであるが、その際の特徴は「議論が導くところについていく」(リップマン(2014, p.120))点にある。すなわち、「対話」ではあらかじめ想定されたシナリオ通りに議論が進むのではなく、参加者の発言次第で議論の流れや方向性はその都度変化し、かつ、一定の、しかし所定のものではないような方向に向かって前進していくのである。

この点に関しては、リップマンが「会話」と「対話」との違いについて述べている箇所を参照するのが有益だろう。彼によれば、「会話は安定を伴うのに対して、対話是不安定を伴う」(リップマン(2014, p.124))。最大の違いは、「会話」は「それ自体が前に進んでいくことはない」のに対して、対話は「前進運動を強いるために不安定な状態が保たれている」点にある(リップマン(2014, p.124))。会話は「お互いの感情や思考や情報や理解を交換するもの」であり、話題はその都度変化していくが、お互いに「何も前には進まないだろう」という理解がある。これに対して「対話とは、共同で行う探索であり、吟味であり、探求である」(リップマン(2014, p.124))。お互いが相手に対して反論することもあり得るし、またそのことによって議論がさらに前進していくことが予感されている。

そしてここで「対話」に関して語られている「前進」とは、あらかじめ定められた一定の方向ないしゴールに向かっての「前進」ではなく、「探求/探究(inquiry)」⁽⁵⁾としての思考の深まりとしての「前進」である。あらかじめゴールが定められているのであれば、「対話」は単なる「誘導的なやりとり」になってしまうだろう。

したがって「対話」において「探究」のゴールはまだ見えておらず、むしろ「行く先があらかじめ見定められていないこと」こそが「探究」の実践としての「対話」の特徴である。とはいえ「対話」の足取りは、リップマンの言うように「不安定」かもしれないが、あてもなく彷徨う、足元のおぼつかない足取りではなく、確かなものを希求する足腰の強さをそなえた足取りであるはずである。まさにそれが、P4C/p4cで言われている「対話」の特徴なのである。

この点を踏まえた上で、P4C/p4cの目的をどのように理解すればよいのかを考えてみよう。先にピースタが批判していたように、P4C/p4cは「対話」を用いて、特定の主体を育成することを目指した教育プログラムのことなのだろうか。

P4Cの目的に関しては、そもそもリップマン自身がP4Cを開発する際に、そうした目的を自覚的に設定しており、著作のなかでそれに繰り返し言及している、という事実がある。

すなわちリップマンは自身の開発した「思考スキルを育むような信頼性のあるプログラム」(=P4Cのこと)の目標を、「子どもを哲学者や政策決定者にするのではなく、彼らがより思慮深く、反省的で、配慮に長けた、合理的な人間になるよう援助すること」だとしている(リップマンほか(2015, p.42))。そして、こうした文言は同書のなかに散見される。

つまりリップマンはP4Cの目標として「よりよい判断ができるようになること」を重視しており、この点において一貫しているのである。

すなわち彼はまず、学校を批判的な思考を身につける場であると規定する。

「学校こそが、子どもたちが自己批判を学ぶ場であり、すなわち、自分たち自身の先入観と偏見と有害性(有害だと気づかれていない有害性)を批判することを学ぶ場なのである。学校はまた、誤りを自分たち自身で修正することを学ぶ場でもある」(リップマン(2014, p.182))。

その上で、そうした学校での教育活動をより円滑にするための手法として、P4Cを特徴づけるのである。「学校でよりよく考える手助けをする方法の一つが、

「子どものための哲学」である」。(リップマン(2014, p.228))彼はこのほかにも、「P4Cという教育アプローチ」(リップマン(2014, p.53))という言い方をしている。すなわちリップマンに従えば、「子どものための哲学は、優れた推論能力や判断力を持つ生徒たちを育てるために、哲学が教育の分野に応用された分かりやすい例と言えらるだろう」(リップマン(2014, p.53))。これらの文言は、P4Cを批判的思考のための有力な手法としてアピールするという時代的な必要性を勘案してもかなり強いものであり、彼にとってはあくまでP4Cとは推論や判断の能力を身につけ伸ばすための教育的手法であり、やや強い言い方をすれば、そうした手法に過ぎないものと捉えているように見える。(6)

しかしP4C/p4cの意義は、それだけにとどまるものだろうか。むしろ、とりわけ(小文字の)p4cを実践する私たちにとっては、コミュニティにおける対話をもたらす効果が重要なのではないだろうか。そしてそれは、推論や判断の能力といった知的諸能力に関する側面だけでなく、あるいはそれよりもいっそう、そうした側面のベースとなるような、参加者が自らの能力をしっかりと行使し陶冶していけるような環境づくりにおいてこそ、P4C/p4cの真価が発揮されるのではないだろうか。P4C/p4cの意義として知的諸能力の向上を持ち出すことは、ピースタが展開したような、哲学の「手段化」という批判を招き寄せてしまうのではないのか。

こうした点に関して、なるほどリップマンも、P4Cに関して知的な諸能力ばかりを強調しているわけではない。特に本論のかかわりで言えば、彼はP4Cで働いている思考を「多元的思考」であるとし、具体的には思考の三つの側面として「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」を挙げた上で(リップマン(2014)第9章)、これら三つの思考は階層的なものではなく、等しく重要なものだと規定している(cf. リップマン(2014, p.291))。しかし、彼の記述を読む限り、これら3つの思考に対する比重および内実については、かなりはっきりとした傾向が見て取れる。

すなわち、三つの思考のうち「批判的思考」は、彼の考えるP4Cの特徴を明確に示していると思えることができる。リップマンによれば「批判的思考」の特徴は、自分の誤りを正すことにあり、これは対話を通じた探究、というコンセプトとつながっている。彼が

批判的思考といわゆる「メタ認知」との区別について触れた箇所では、「メタ認知」が思考についての思考であるとしても、それは必ずしも、思考自身を批判し修正するような働きをするとは限らないのに対して、「批判的思考」はそうした批判や修正を固有の働きとして持っている。

「C・S・パースによれば、探求に最も顕著な特徴とは、それ自身の弱点を発見し、その手続きの中での失敗を修正することが目的である点にある。それゆえ、探求とは自分で自分の誤りを修正することなのである。(…)教室を探求の共同体に作りかえることの最も重要な利点の一つは、(…)共同体のメンバーがお互いの方法や手順を探し求めて、それを相互に修正しあうようになるということである」(リップマン(2014, p.317))。

この「批判的思考」に比べて、リップマンの著作『探求の共同体』のなかで「創造的思考」と「ケア的思考」に割かれた記述はいささか見劣りのものとなっている。とりわけ「ケア的思考」に関する記述は、しばしば指摘されるように、『探求の共同体』第2版(2003年、初版は1991年)に書き加えられたものであり、リップマンのもともとのP4Cの構想においては十分に注意が払われていなかった。

本論では、以下、「対話」においてより重要と思われるこの「ケア的思考」に注目して議論を進めることにしたい。さて、リップマンはこの「ケア的思考」について、それが二つの意味を持つとしている。それは「気遣いを持って私たちの思考の主題を考える」という意味であり、もう一つは「思考の方法について関心を持つこと」である。ただし、リップマンは同書の「情動的思考」について論じた箇所で、ケア的思考は「情動的思考」であると規定し、「すべての情動的思考がケア的思考であるとは言えない」と述べた上で、「何かに配慮を向けることなしに、情動を伴って思考することなどできない」という理由から、「ケア的思考」が「すべての情動的思考の象徴であり、模範例である」(リップマン(2014, p.191))と書いている。その根拠とは、「私たちの情動は世界についての判断やその判断を正当化する方法を操作する」(リップマン(2014, p.192))のであり、とくに「ケア的思考は価

値による思考」だからなのである。

これらの言葉から理解されるように、リップマンが「ケア的思考」というとき、そのケアは思考に対して向けられている。すなわち、リップマンのいう「ケア的思考」というのはやはり判断に関するものであって、「判断の基盤は感情である」という発想に基づいている。感情は私たちの選択や決定、そして判断の基盤をなしている、ということである。したがって「ケア的思考」はあくまで「思考」の一形態であり、「批判的思考」および「創造的思考」とともに、高いレベルの思考の一要素をなすものと見なされている。(7)

とはいえ、このことはP4Cにおける「ケア」が認知的な作用に対するそれに限定されることを意味しない。リップマン自身、P4Cの対話では、他者に対する敬意がきわめて重要であることをたびたび強調している。ただし彼は、少なくとも『探求の共同体』においては、「ケア」を判断や認知といったものと結びつけて語るのが常であり、たとえば別の個所では、「ケアすることとは、私たちが尊重する対象に焦点を当てること、その真価を認め、その価値を評価することだ」(リップマン(2014, p.378))とも書いているのである。

なお、P4Cに関してリップマンの盟友とも言えるシャープは「ケア的思考」に関して、「ケア的思考とケアの実践については、リップマンが示唆しているものよりも多くのことがあると考えないわけにはいかない」(Sharp(2014, p.16))と述べ、リップマンの説明を補足ないし修正しようとしている。すなわち彼女は、「ケアとは友情、アイデンティティ、主体間の理解、関与、人間の優しさと同情の源泉である」(Sharp(2014, p.17))と指摘した上で、ケアの重要性について、「それがなければ、いかなる種類の倫理的思考も価値づけも不可能だろう」として、「ケア」を「経験に意味を与える構造」という意味での「志向性」と特徴づけている(Sharp(2014, p.18))。しかしこうした補足ないし修正も、「ケア的思考」に関するリップマンの根本的な発想それ自体からはそう離れたものではない。

しかし、P4C/p4cで重視される「ケア的思考」は、さらに広くかつ深い射程を持っていると見なされるのがふさわしいのではないだろうか。実際、この点は多くの研究者・実践者たちによって指摘されており、そうした人たちがP4C/p4cを実践するなかで明確に

意識されてもいる。たとえばイギリスで学校教員を対象にP4Cの研修会等を組織的に行っている団体であるSAPEREのウェブページでは、「ケア的思考」について次のように簡潔な説明がなされているが、この説明では「ケア的思考」はほとんど〈これなしではP4C/p4cの対話そのものが成り立たない〉ような、P4C/p4cの基盤そのものを構成していると言える。

「ケア的思考:注意深く耳を傾けること、ありがたく思うこと、感謝すること、関心を示すこと、思いやりを示すこと、自分の番がくるのを待つこと (caring thinking: listening carefully, appreciating, thanking, showing interest, showing sensitivity, waiting your turn)」(8)

そして私たちがp4cを導入するときに重視し、かつp4cに期待しているのは、この「ケア的思考」であるように思われる。それは次のような意味においてである。「ケア的思考」は、P4C/p4cにおいて「対話」を可能にし、「探究」を実現させる上での基盤となるという意味で、P4C/p4cを実践する上で不可欠のものであるが、ただしこれはp4cを実践するや否や直ちに実現するようなものではなく、むしろP4C/p4cの実践を通じて参加者たちが身に付けていくようなものである。そこで、P4C/p4cの実践を通じて「ケア的思考」を身につけ、またそのことによって、参加者である児童生徒の間にケアの関係が作り上げられ、さらにそれが個々の児童生徒の自己肯定感や思考力の向上に寄与することを期待する、ということである。

5 「知的なセーフティ」とその効果

日本の学校でP4C/p4cが取り入れられるときに参照されることの多い、p4cハワイで重視されている「知的なセーフティ (Intellectual Safety)」は、まさしく上記の意味での「ケア的思考」を独自のスタイルで明確にしたものだとして理解することができる。すなわちp4cハワイの創始者であるジャクソンは「知的なセーフティ」について次のように説明している。

「コミュニティのすべての参加者は、すべての人々に対する敬意が払われている限りで、実

質上いかなる質問や発言をしてもかまわない」(Jackson (2013, p.102). 強調は原文のまま)。

このような「知的なセーフティ」が重視される理由は、ジャクソンの別の論文にある、よく知られた次の箇所でわかりやすく説明されている。

「知的に安全な場所 (intellectually safe place) には、相手をけなす言動はありません。蔑んだり、傷つけたり、否定したり、価値を下げたり、あざ笑ったりすることを意図したコメントもありません。この場所では、グループは実質上、どんな質問やコメントも受け入れますが、これは、輪になった他のメンバーに対して敬意を表する限りにおいてのことです。こうして、参加者たちの間の信頼が育まれていき、それによって、複雑で難しい問題に対して自分自身の考えを、それが初めはためらいがちのものであったとしても、提示する勇気が生まれてくるのです」(Jackson (2001, p.460))。

ここでは、「知的セーフティ」の重要性の理由として、参加者たちがお互いに敬意を保ちながら、他のひとを笑ったりからかったりすることなく、安心して自分の考えを述べる勇気を育むことができるようにするためだ、と述べられている。ジャクソンは少し後のところでさらに次のように詳述している。

「知的なセーフティは、探究がそこで成長していく岩盤なのです。／知的な安全性の重要についてくわしく言えば、それはさまざまな探究の過程で生じる意見の多様性を礼儀正しく受け取るということです。知的なセーフティは、ある程度、こうした多様性を受け取り、それを称えることから生じてきます。このことは、『正しい答えも間違った答えもない』とか『どんな答えでもOKです』と言うことと同じではありません。ときには生徒が、自分の答えの根拠となる理由、あるいは、しっかりと考えた上での理由を示すことができない、ということもあるでしょう。グループの人たちは、特定の答えが含意していることや、それが暗黙のうちに前提していることを十分に理解

していないかもしれません。時が経つにつれて、グループの人たちは、提案された答えをじっくり検討する上でこれらの基準を考慮に入れる必要があることを、理解し始めます。単なる意見、つまり、根拠が示されない意見では不十分なのです」(Jackson (2001, p.460))。

これらの引用箇所は p4c Hawai'i のベースとなる思想をよく表したもののだが、さらにジャクソンが別の論文のなかで、この「知的セーフティ」をベースとして p4c の実践を重ねることで「探究のコミュニティ」が成長し発展していく、というアイデアを示している箇所も重要である。

「あなたのコミュニティを、初期の (beginning) コミュニティ、現れつつある (emerging) コミュニティ、そして成熟した (mature) コミュニティといういくつかのステージを通して成長し発展していくようなものとして考えるとよい」(Jackson (2013, p.100))。

p4c をスタートさせたばかりのコミュニティでは、ルールの共有や対話の進め方についても熟達していないため、ファシリテーター (学校での p4c ではほとんどの場合、教師がこれを担当する) がリードする場面がどうしても多くなる。しかし、「探究のコミュニティ」が少しずつ「成熟」していくにしたがって「知的セーフティ」がいつそう確かなものとなり、ファシリテーター＝教師はもはや議論をリードしたり知的刺激を与えたりする役割を自覚的に担うことなしに、(生徒たちと同列の) 参加者の一人として対話に参加することができる状態に近づいていく。こうした変化を可能にしているのが「知的なセーフティ」なのであり、「どんな発言をしても馬鹿にされることなく受け入れてもらえる」という安心感が児童生徒たちに共有され、p4c の参加者たちがお互いに尊重されているという気分で満たされているということなのである。

このように見てくると、ジャクソンのいう「知的セーフティ」の概念は、リップマンのいう意味での「ケア的思考」とは異なり、P4C を離れて、いわゆる「ケア」の概念そのものに非常に近い内容を示していると考えられることが分かる。

「ケア」の概念に関する古典的な研究とよびうるノディングズの「ケア」論では、「ケア」とは感情やニーズ、欲望、ケアされている人の思考に注意を払うこと、その人の立場から見た状況を理解する際のスキルであると語られている。そしてこのことから、「ケア」は、人間がお互いにもつ関係性の一つのモデルとして位置づけられている。

「ケアリングに見られる特別な関係性(…)つまり、受け容れ、受け容れられることであり、ケアし、ケアされること(…)これこそが、人間の基本的な実相であり、人間の基本的な目標である」(ノディングズ (1997, p.268))。

ここで語られている「受け容れ、受け容れられること」は、それが、人間が成長していくなかでもっとも核となる自尊感情あるいは自己肯定感の涵養と結びついていることを考えるならば、私たちの教育という営みにおいてもまたきわめて重要である。p4c においては、まず、他者がそこにいることを認め、他者を具体的な他者として受け入れること、お互いに敬意を払うこと、これが何よりも重要である。それは極端に言えば、「何を言ったか」はもはや二次的なものと見なすことができるほどである。

以上のような意味での「ケア」に支えられた思考は、他者への関心と配慮、気遣いと支え合いから構成されており、「対話」をいつそう進展させ、さらなる学び、こう言ってよければ「深い学び」を可能にしてくれる基盤ともなるはずである。(9)

このように考えてくると、p4c において、コミュニティという集団で思考することの意味が十分に理解されてくるであろう。すなわち、〈知的なセーフティをベースとした対話〉を重視する p4c での思考は、むしろ「相互性」、「お互い様」、「支え合い」といった言葉が意味するものに近い性格を帯びていると言える。対話において「互いに聴き合うこと」は、お互いが「声を持つ」主体として認め合い尊重し合う関係を構築する、ということでもあるのだ。先に触れた「ケア」概念の最大の意義もまた、こうした意味での〈相互に尊重し支え合う関係性をポジティブなものとして捉え返すこと〉にあると言えるだろう。ここでは、独立した、

自律した主体同士が作り上げる関係ではなく、お互いがそれぞれの弱さや傷つきやすさをも受け入れる仕方でお互いに支え合う関係が想定されている。こうした意味において「ケア」に裏打ちされた人間相互の関係は、それ自体が一つの倫理的態度であり、「ケアの倫理」という構想もまた可能になる。たとえばヘルトはその著書『ケアの倫理』のなかで次のように説明している。「ケアの倫理においては、信頼、連帯、相互的な関心、情緒的な応答性が優位性をもつ。ケアの実践においては、関係性が生まれ、ニーズが応えられ、感受性が明示される。」(Held (2006, pp.15-6)) かくして、「ケアの倫理は、ケアと関心の関係、個人レベルおよびより広い社会的レベルの両方におけるニーズへの相互的な応答の関係を打ち立てる」(Held (2006, p.43)) とも言うことができるのである。

ところで、「ケア」の倫理を最初に唱えたのはギリガンであったが、そのエポックメイキングな著作『もうひとつの声で』(初版は1982年刊行)の1993年の版に添えられた「読者への書簡」のなかで、ギリガンは「声を持つこと」の重要性について次のように書いていた。

「声を持つことは、人間であることです。言うべきことがあることは、ひとかどの人間であることです。しかし、語ることは、耳を傾けたり聴いたりすることなしには、ありません。語ることは、関係的な行為の極みなのです」(ギリガン(2022, p.26))。

この著作のタイトルである『もうひとつの声で』には、女兒が男性中心主義的な評価軸で道徳性が測定された結果、道徳性が低いと見なされてしまうことに対して、女兒/女性が「もうひとつの声」を持っているのだ、というメッセージが込められているのだが、私たちはギリガンの上記の文言を、男児と女兒という対立軸とは違った観点から、すなわち、すべての人がそれぞれに「ひとつの声」を持っており、それは非常に大切なのだ、という主張として読み直すことができる。(10)

その観点からすれば、この文言においては、シンプルではあるが非常に錯綜した事態が語られていると理解することができるだろう。「声を持つこと」や「言うべきことがある」ということは、人間ひとりひとりにおいて、それ自体としておのずから可能になってく

ることではない。「さあ話してください」と言われてすぐに滔々と何かを語りだすということは、むしろ稀なことであり、そうした能力・スキルは時間をかけてじっくりと取り組まれるべき課題であるし、また何かを語りだすために必要な条件・環境が整えられていなければならない。何より、そこにその語りを聞き取る他者がいなければ、「語る」という行為そのものが成立しなくなってしまう。

このことを踏まえながらまとめると、p4cとは、「セーフティ」によって支えられた「探究のコミュニティ」において互いの「声」を聴き合い、発言し合うという経験は、参加者たち同士がお互いの関係性のもとで、しかしその関係性に埋没することなしに、個々の参加者がそれぞれ独自性を備えた主体として形成されていくような営みのことである。それは、児童生徒を型にはめて特定の間人モデルを生み出すのではなく、「声」を有する主体として立ち上がってくるための土台を構築することであり、児童生徒を支え、勇気づけることなのである。

6 さいごに

本論を締めくくるにあたって、ピースタの議論を再び取り上げたい。

彼は「主体化」に関連して、「他者に、他者の他者性に、異質で見知らぬものに応答することを通じてはじめて(…)私たちは、唯一的で特異な存在者として、この世界に参入する」(ピースタ(2021b, p.69))と述べ、さらに主体性に関する自らのアプローチの「解放的な潜在力」が、「同一性や普遍性に向かわない第三の道を指し示すことに宿っている」と書いているのだが、このあとでさらに次のような印象深い一節を記している。すなわち、彼が主張してきたのは、「人間がこの世界に参入し、自分自身の声を見だし、自分たちを唯一的で特異的な存在者となすことに何よりもかわる営みとして、教育を考えるべきだということ」であり、これを言い換えるならば、「教育にとっての第一の関心は、どのようにすれば生徒が自分自身の声で話せるようになるのか、である」(ピースタ(2021b, p.69))、と。

彼がここで述べている「声」とは、まさしく p4c が、「知的なセーフティ」をベースとした「探究のコミュ

ニティ」における「対話」のなかで重視し、実現しようと試みてきたものであった。そして本論でこれまで論じてきたことから鑑みるならば、p4cの目的と意義とは、やはり、参加者である子どもたちに自身の「声」で話してもらおうようになること、これに尽きると結論づけることができるように思われる。(11)

【文献】

- ギリガン, キャロル (2022) 『もうひとつの声で 心理学の理論とケアの倫理』、川本隆史/山辺恵理子/米典子訳、風行社.
- 河野哲也 (2021) 『じぶんで考え じぶんで話せる こどもを育てる哲学レッスン [増補版]』、河出書房新社.
- 土屋陽介 (2023) 「哲学は教育のための道具か? ラディカルに問いあう哲学の実践としてのP4C」、小玉重夫監修、田中伸/豊田光世編『対話的教育論の探究 子どもの哲学が描く民主的な社会』、東京大学出版会、pp.13-32.
- ノディングズ, ネル (1997) 『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』、立山善康/林泰成/清水重樹/宮崎宏志/新茂之訳、晃洋書房.
- ピースタ, ガート (2016) 『よい教育とは何か 倫理・政治・民主主義』、藤井啓之/玉木博章訳、現代書館.
- ピースタ, ガート (2018) 『教えることの再発見』、上野正道監訳、東京大学出版会.
- ピースタ, ガート (2021a) 『教育の美しい危うさ』、田中智司/小玉重夫監訳、東京大学出版会.
- ピースタ, ガート (2021b) 『学習を超えて 人間の未来へのデモクラティックな教育』、田中智司/小玉重夫監訳、東京大学出版会.
- ピースタ, ガート (2021c) 『教育にこだわるということ 学校と社会をつなぎ直す』、上野正道監訳、東京大学出版会.
- フレイレ, パウロ (1984) 『自由のための文化行動』、柿沼秀雄訳、亜紀書房.
- フレイレ, パウロ (2018) 『被抑圧者の教育学 50周年記念版』、三砂ちづる訳、亜紀書房.
- 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——子供の哲学 (P4C) の目的をめぐって」、『思考と対話』、Vol.1, pp.23-33.
- リップマン, マシュー (2014) 『探求の共同体 考えるための教室』、河野哲也/土屋陽介/村瀬智之監訳、玉川大学出版部.
- リップマン, マシュー/シャープ, アン・マーガレット/オスカニアン, フレデリック (2015) 『子どものための哲学授業』、河野哲也/清水将吾監訳、河出書房新社.
- リングス, アルフォンソ (2006) 『何も共有していない者たちの共同体』、野谷啓二訳、洛北出版.
- Biesta, Gert (2017) . Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. In *Childhood and Philosophy*, vol.13, n.28, pp.415-452.
- Freire, Paulo (1972) , *Pedagogy of the Oppressed*, translated [from the Portuguese] by Myra Bergman Ramos, Harmondsworth: Penguin.
- Gardner, Susan (1995) . Inquiry Is No Mere Conversation (or Discussion or Dialogue) . Facilitation of Inquiry is Hard Work! in *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 16 (2), pp.102-111.
- Hannam, Patricia and Echeverria, Eugenio (2009) . *Philosophy with Teenagers. Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*, London: Network Continuum Education.
- Held, Virginia (2006) . *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Jackson, Thomas (2001) . The Art and Craft of “Gentry Socratic” Inquiry, in Costa, Arthur L. (ed.) , *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking (3rd Edition)* , Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development: 459-465.
- Jackson, Thomas (2013) . Philosophical Rules of Engagement, in Goering, Sara, Shudak, Nicholas J. and Wartenberg, Thomas E (eds) , *Philosophy in Schools. An Introduction for Philosophers and Teachers*, New York: Routledge, pp.99-109.
- Sharp, Ann Margaret (2014) . The Other Dimension of Caring Thinking, in *Journal of Philosophy in Schools* 1 (1) , pp.15-21.
- Vansieleghem, Nancy (2005) . Philosophy for Children as the Wind of Thinking. in *Journal of Education*, Vol.39 (1) , pp.19-35.
- Vansieleghem, Nancy and Kennedy, David (2011) . What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Lipman? in *Journal of Philosophy of Education*, Vol.45 (2) , pp.171-182.

【注】

- (1) 本論では、著者の取り組んでいる「子どもの哲学」を小文字で「p4c」と表記し、大文字の「P4C」とは表記において区別する。これは、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーが中心となり、著者も参加している活動グループ「p4c みやぎ」が、そのスタート時から、小文字の「p4c」を掲げる p4c Hawai'i をモデルとし、p4c の理念や実践スタイルに至るまで、p4c Hawai'i に大きな影響を受けていることによる。広く知られているように、P4C はアメリカの哲学者マシュー・リップマンが1960年代終わりから1970年代にかけて開発した「教育手法」であり、今日P4Cとして世界的に知られているのは、彼が作成した読本や彼の著作をベースにしつつ改良を加えられながら普及したものである。これに対して p4c Hawai'i は、リップマンのもとで研修を受けたトマス・ジャクソンが1980年代よりハワイ大学を拠点にスタートさせたものである。彼は、哲学史上に名高い哲学者たちの思想をベースとする、大学の哲学部で学ばれるような「大文字P (Philosophy) のP4C」ではなく、子どもたち自身の問いや「不思議 (wonder)」から始まる哲学的思考を大切にする「小文字の p (philosophy) の p4c」を提唱し、コミュニティボールの使用など独自の工夫を取り入れながらこれを発展させてきた。両者は重なるところがありながらも、実践の進め方やベースになる発想そのものにおいて質を異にすることから、本論では必要に応

じて「P4C/p4c」と併記したり、あえて表記を使い分けたりしているため、注意されたい。

- (2) SAPEREのウェブページでは、P4Cの実践を通じて子どもたちの非認知能力が向上した、とか、読解能力や作文能力が向上した、といったデータが公開されている。(https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/research-evidence/, 2023年9月28日最終閲覧)
- (3) ビースタは別の論文(Biesta (2017))でも、やはりP4Cに対する懸念を表明しつつ、自らの教育思想を展開しているのだが、論点は本論が以下で詳細に論じるものとはやや異なっている。彼がこの論文で示している「二つの懸念」とは、一つは「道具化のリスク」、すなわち、「子どもたちとの哲学的な営みが批判的思考力と理解されており、批判的思考力が、グローバル資本主義という(…)不確かな世界をうまく切り抜けるのに役立つスキルでしかないと見なされている」(Biesta (2017, p.418))点である(ビースタは論文の中で「ロボット掃除機」という印象深い例を挙げながらこの論点について説明している)。もう一つは、「子どもたちや若者たちとの哲学的営みが、実際には彼らの心にたどり着いていない、あるいは、彼らの魂に触れていない」(Biesta (2017, p.418))点である。こちらは、教育は「生徒達がクリアな頭脳を保つよう手助けすることに焦点を置くべき」といった教育観に対して、「思考に対する限界と、思考が成し遂げることのできるものに対する限界があるかどうか」(Biesta (2017, p.419))——彼の論文のタイトルにある「魂に触れること」の可能性とその内実——を考えたい、ということである。ただし、ビースタの教育観に基本的な変化はないので、本論で詳しく検討するビースタの「主体化」をめぐる議論については、このビースタ論文を参照することはしていない。
- なお、このビースタ論文については、土屋(2023)が主にビースタの一つ目の「懸念」に焦点を当てつつ、哲学を「ラディカルに問うこと」と規定して明快な批判を行っている。すなわち土屋によれば、「P4Cが現行の社会への適応だけを目的として、哲学をそのための単なる道具として利用し、現行の社会や教育の在り方やそれ自体を根源的・批判的に問い返すことができないペダゴジーに成り下がるのであれば、そのような教育が『哲学』の名を冠する資格はない」(土屋(2023, p.29. 傍点強調は原文のまま))。ただし本論で以下に示すように、著者としてはp4cの意義として、ビースタの「主体化」の概念に焦点を当てつつ、むしろ「いかにして主体化が可能となるのか」——ビースタ論文でいえばむしろ二つ目の「懸念」に関わる論点——という観点の重要性に注目したいと考えている。
- (4) ビースタに先立ってP4Cにおける哲学の「道具化」を批判していたのはヴァンシールガムであ

り、ビースタもその議論を参照している。すなわちヴァンシールガムは論文「思考の風としての子どもの哲学」(2005)の中で、P4Cにおいて理解されているような民主主義と思考に対する教育の意味に対して疑問を投げかけている。そのポイントは、「P4Cによって理解されているような意味での思考と対話の活動は、民主主義と自由のための基盤にはなり得ない」という点にある。彼女が挙げている根拠は、「そうした活動は、私たちが果たすことを期待されているさまざまな役割、つまり、自律的で、批判的、創造的かつコミュニケーションのとれる市民であること、これと一致するような種類の思考と行動によって、あらかじめ規定されているから」である。つまり、「他の可能性が排除されているのだ」(以上、Vansieleghem (2005, p.20))。彼女自身は自らの関心について次のように書いている。「〈子どもの哲学〉が目下のところ解釈されているやり方は、新しいものの新しさを占有するという誘惑に抵抗していない。実際のところ、〈子どもの哲学〉はクリティカルシンキングと自律に強調点を置いており、既存の言説の再生産以上のもではない」(Vansieleghem (2005, p.25))。

こうした批判がP4C/p4cに対して妥当かどうかについては慎重な検討が必要ではあるが、差し当たって言えるのは、P4C/p4cをヴァンシールガムの言うように「教育についての一つの一致したプログラム(a concerted programme)」(Vansieleghem (2005, p.19))として理解することは(もはや)ふさわしくない、ということである。すなわち、本文で述べるように、リップマンが構想したP4Cには確かにかなり厳格でややもすると硬直した教育プログラムという側面があったのだが、現在、P4C/p4cのすべてがそのような側面を受け継いでいるわけではない。この点については後にヴァンシールガム自身がケネディとの共著論文で述べているように、リップマン以降にP4Cの「第二世代」がさまざまな教育的環境の違いと変化を踏まえて新しいアイデアを取り入れており、P4Cはいまや「方法」ではなく「ムーブメント」になっているので、「子どもの哲学がどうなるかは決して所与のものではない」(Vansieleghem & Kennedy (2011, pp.177-180))のだ。

- (5) 本論では以下、「探求」と「探究」という二通りの表記を用いるが、これらはいずれも英語でいう「inquiry」のことを意味しており、したがって本論では同じ内容を意味する言葉として用いていることに注意されたい。こうした表記の混在の原因は、リップマンの著書『Thinking in Education』の邦訳書である『探求の共同体』(リップマン(2014))において「inquiry」に「探求」という訳語が充てられ、またタイトルにも「探求」の表記が採用されたことによる。なお、本論でフレイレ(2018)から引用した箇所にも「探

求」という訳語が見られるが(cf. フレイレ(2018, p.134))、英訳書での当該箇所は「inquiry」となっており、やはり「探究」と訳し換えて差し支えないものと考えられる(cf. Freire (1972, p.46))。なお、フレイレの原著はポルトガル語であるが、ポルトガル語の原典を確認することはできなかった。

- (6) P4C/p4c がそこで実践される「探究のコミュニティ」では、〈対話を通じて真理へと接近していくこと＝探究〉がその目的としてあらかじめ設定されている。したがって、司会進行役を務めるファシリテーターは、参加者たちの間で「対話」を進展させ、新しい発見や思考の深まりを促すことにある、ということになる。この点をもっとも明確に示したのがガードナーのよく知られた論文「探究は単なる会話ではない」(1995年)である。ガードナーはそのなかで、「探究のコミュニティ」を「教育方法」と呼び換えた上で「結局のところこの方法は、生徒の自律の維持と強化を抛り所としている」と述べ、「探究のコミュニティ」が教師でも児童生徒でもなく「真理の要求」が中心となりこれによって統御されるべきであると主張している(Gardner (1995, p.107))。彼女の主張はたいへん力強いものの、この枠組みではやはり、ピースタの批判を免れることは難しいように思われる。
- (7) この点に関して、河野は次のように書いている。「リップマンが指摘する通りに、ケアとは単に思考を生み出す条件ではなく、思考のあり方やその側面そのものだと私は思います。ケアは、物事を丁寧に調べたり、物事どうしの関係性を発見したり創造したり、他の行動の選択肢を思いついたり、問題を調べて解決法を見つけようとしたりするような認知的作用として機能します」(河野(2021, 105))。
- (8) SAPERE のウェブページ “Why SAPERE P4C?” (<https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/>, 2023年9月28日最終閲覧)より。
- (9) たとえばハナムとエcheヴァリアは共著『ティーンエイジャーのための哲学』の中で「ケア的思考」を次のように説明しているが、これはリップマン的な意味でのそれではなく、いわゆる「ケア」の概念の理解に沿ったものだと見なすことができる。「ケア的思考とは、哲学的探究のコミュニティの参加者のそれぞれが、コミュニティ内の他の参加者の成長に関心を寄せていることを意味する。ケア的思考とはまた、私たちが注意深く耳を傾けることを意味する。すなわち、私たちが他の人のアイデアについて、たとえそれが自分自身のアイデアとは異なっているとしても、それを尊重し受け容れるということである。このことは、私たちが他の人のアイデアに同意しなければならない、ということの意味しない。ケア的思考は共感(empathy)のための能力(capacity)、

つまり、自分自身を他者の立場に置くことができるという能力を必要とする。ケア的思考は私たちに、もし自分が、何かを言ったり行ったりしている他者であった場合に、どのように感じるかを想像する能力を求める。つまりそれは、私と他者との違いという現実を認めつつ、他者に並び立ち、共有している人間性を理解する能力、ということである」(Hannaman & Echeverria (2009, p.15))。

- (10) なお、先に本論で取り上げたフレイレもまた、対話を通じて「声をあげること」の重要性について触れている。すなわち彼は教育を「自由のための文化行動」として論じた著作(『自由のための文化行動』)のなかで、いわゆる「第三世界」に生きる抑圧された者にとってのテーマが「声をあげる権利」、「ことばを発する権利」であると述べたあとで、これらを「自分自身であろうとして、自分の運命の方向を自分で定める権利」とも言い換えている(フレイレ(1984, p.20))。彼にとって「自分自身の声を発すること」は〈人間らしく生きること〉そのものに他ならないのである。
- (11) 堀越(2019)は本論と同様、ピースタのピースタやヴァンシールガムのP4C批判について論じ、P4C/p4cが「探究の共同体」において(「この私」ではなく「この私たち」)によって営まれる独特な思考の営みであると論じている。p4c Hawaiiにおける「知的セーフティ」の重視など、本論の論旨と重なる点が多く、本論の執筆においてもかなり参考になった論文であるが、結論部近くで、ピースタの議論を「一人称的観点」と性格づけ、「この私」として代替不可能な一人称的観点からの主体を「厚い主体-性」と呼んだ上で、これと対比する仕方で示している「薄い主体-性」の構想については、一定の留保を示しておきたい(cf. 堀越(2019, p.31))。すなわち堀越によれば、「薄い主体-性」とは、「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ピースタの主体-性理論の特性の一部を残す」(堀越(2019, p.31))というものである。著者が主に小中学校でp4cを実践していることにも起因していると思われるが、p4cにおいてはそもそも(本論で示したような意味での)「主体」の形成こそが重要であると考えられるからであり、また理論的にも、「薄い主体-性」をあえて設定しないほうが明快である(二種類の主体性を立てると両者の性格づけをいっそう明確にしておく必要があり、あわせて、両者の関係や子どもたちの成長過程での二種類の「主体-性」の位置づけ等々について規定しなければならない)ように思われるからである。

(令和6年1月29日受理)

On formation of subject through practices of p4c

* KAWASAKI Soichi

Abstract:

The purpose of this paper is to clarify that the main purpose and significance of practicing p4c in schools lie in formation of subject through practices of p4c.

G. Biesta criticizes the educational use of philosophy that assumes as its goal making children more critical and reflective subjects with autonomy, and he expressed concern that p4c has this aspect as well.

M. Lipman, the founder of P4C, considered P4C an “educational program” to “help children become more thoughtful, reflective, considerate, and rational human beings”, with a particular emphasis on “critical thinking”, but if P4C/p4c is such, it cannot escape the criticism of Biesta.

In contrast, the “Intellectual Safety” that p4c Hawai'i emphasizes concerning “Communities of Inquiry”, in which participants respect and accept each other, enables the realization of “care” in its original sense, which is different from what Lipman calls “caring thinking”, and is very effective in fostering a sense of security and self-assurance in the children who are the participants in p4c. The “Intellectual Safety” also serves as a basis for the participants to have their own opinions in dialogue and allows each participant to become a subject having its own “voice”.

Key Words : P4C / p4c, Community of Inquiry, Dialogue, Intellectual Safety, Care

* Department of School Subject Content Education, Division of Humanities and Social Sciences, Philosophy

