

子どもの哲学 (p4c) ハワイスタイルの精神療法的効果

—対話による探究のコミュニティの現象学的省察—

* 田 端 健 人

Therapeutic Effects of philosophy for children (p4c) Hawaiian Style
—Phenomenological Approach to the Community of Inquiry in Dialogue—

TABATA Taketo

要 旨

本稿の目的は、対話による授業方法の一つ「子どもの哲学 (p4c) ハワイスタイル」の実践で見られる「精神療法的」効果を、現象学的アプローチによって哲学的に省察することである。まず、「子どもの哲学」がどのような取り組みであるか、またそのハワイスタイルとみやぎのスタイルがどのようなものであるかを概観する。次に、子どもの哲学のこれらのスタイルでの実践にときにみられる固有の現象を、「精神療法的」と形容することがどこまで妥当性をもつかを、辞書的な意味や医療的な用法を手がかりとして明確化する。最後に、この現象において子どもや学生、またそのコミュニティに何が起きているのか、また何故これらのスタイルでの対話においてこうした現象がときに生じるかを、ホイジンガの遊び論、ボルノウの気分論、ハイデガーの傾聴と共同体の存在論を導きとして現象学的に記述し、この現象の理解を深めてゆく。考察の結果、広い意味での精神療法的現象では、通常の語られた内容を理解する聞き方とは質的に異なる聞き方、語られた内容を越えた向こうの存在へと参与する聞き方が生じており、こうした傾聴において、相手を尊重すると同時に相手と対等になるという豊かな人間関係が生じること、また犠牲が語られる場合にはことさら、犠牲の近さによって、コミュニティの成員が個別化されると同時に結びつけられるという深い人間関係が形成されることを指摘する。

Key words : 子どもの哲学、対話、探究のコミュニティ、事例、遊び、
聞くこと、家庭内暴力、犠牲、気分、現象学

はじめに——本稿の目的——

本稿の目的は、対話による授業方法の一つ「子どもの哲学 (p4c) ハワイスタイル」(以下「p4c ハワイ」と略記)の実践で見られる「精神療法的」効果(effect 印象、雰囲気、現象)¹について、哲学的に省察することである。すなわち、この「精神療法的」効果とは何かを明確化し、こうした効果がなぜ p4c ハワイの実践で発揮されることがあるかを、p4c ハワイの理念と実践方法と事例に即して、現象学の諸概念を導

きとして考察することである。

1. P4C と p4c ハワイについて

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」の教育方法である。その後 P4C は世界各地で草の根的に発展するが²、1980年代半ば、ハワイ大学のトーマス・

* 学校教育講座

ジャクソン (Thomas E. Jackson) により独自のスタイル「p4c ハワイ」が開発され、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、子どもや市民の哲学的な思考と言論を、小文字の「philosophy」とし、子どもの哲学のハワイスタイルを、小文字で「p4c」と表記した。

表記の仕方だけでなく、p4c ハワイは、その理論と実践において、独自のオリジナリティを具えているように思われる。私見によると、p4c ハワイの独自性は、①「知的にセーフな場所 (intellectually safe place)」をつくりだすことを対話の基本ルールとし、コミュニティ全員の共通目標にし評価基準にもすること、②「コミュニティボール (Community Ball)」という独自に開発した毛糸のボールを使うこと、③対話を掘り下げる導きとして独自の「深く考えるツールキット (Good Thinker's - Tool Kid)」を活用すること、④上質な笑いや遊びごころを大切にすること (cf., Jackson, n.d.; Jackson and Butnor, n.d.)、これらに結晶化されていると考えられる。

2. 日本における P4C の研究実践

P4C は日本でも、1990年代はじめ頃から紹介され、その研究と実践が徐々に広がっている。近年の日本における P4C の広がりについては、現時点では評価が分かれ、「まだまだ心許ない状況」(枅形, 2015, p.160)

という評価から、「日本でも遅ればせながら、21世紀になってからいくつかの私立や公立の学校で実践されるようになり、この数年で飛躍的な興隆の動きが生まれて」(河野, 2014, p.9) いるという評価までである。

日本におけるその広がり全体を筆者は把握しているわけではないが、現在 P4C を積極的に推進している主なグループとしては、本間直樹氏をはじめとする大阪大学大学院臨床哲学研究室のグループ、梶谷真司氏をセンター長とする東京大学大学院総合文化研究科・教養学部附属「共生のための国際哲学研究センター (UTCP)」³、枅形公也氏を中心とする「p4c japan」⁴、河野哲也氏を副代表理事とする NPO 法人「こども哲学 おとな哲学 アーダコーダ」(2014年6月設立)⁵ をあげることができる。また、これらのグループ間には相互交流がうかがわれる。

p4c ハワイとの交流の観点からすれば、梶谷氏や河野氏は、ジャクソンをはじめとする p4c ハワイのメンバーと交流があり、p4c ハワイについても著作で言及している (cf., 河野, 2014, pp.56-57; p.59; pp.118-119)。とりわけ交流が密なのは、神戸大学附属中学校教諭の中川雅道氏であろう⁶。

3. p4c みやぎについて

宮城県内ではじめて p4c ハワイが実践されたのは、2013年7月仙台市立W小学校だった。以後、ハワイ大学にて p4c ハワイを学んだ豊田光世氏の指導助言のも

1 「効果」という語についても立ち入った検討が必要であるが、別の機会にゆずることとする。ここでは、若干の説明によって、本稿での「効果」の意味を概説するとどめる。

本稿で用いる「効果」は、英語の effect を念頭においている。effect には、「(原因に対する) 結果」という意味があるが、本稿でいう「効果」はそうした意味ではない。また「薬が患者に効果をもたらす」という意味での「効力」「効能」でもない。例えば、p4c を行なうことで、精神療法に似た治療的「効力」が参加者にもたらされるという意味ではない。ただ、もしかするとこうした「効力」が p4c で発揮されることがあるかもしれないが、当面はこの意味では用いない。本発表での「効果」の主要な意味は、「(絵画・色彩・風景などが人に与える) 効果、印象、感じ」「(効果的な) 趣」といった意味である。「その絵の全体的な効果 (the overall effect of the painting)」とか「すばらしい雲の趣 (wonderful cloud effects)」というように、p4c では「精神療法的」という印象を与える効果がある、という意味である。また、「ドップラー効果 (Doppler effect)」という場合のように、ドップラーが発見し名づけた波の振動「現象」という意味で、「精神療法的」と呼びたい「現象」という意味も込めている。

2 その概要については、河野2014 (pp.71-77) を参照。

3 <http://utcp.c.u-tokyo.ac.jp>

4 <http://p4c-japan.com>

5 <http://ardacoda.com>

6 中川氏は、ジャクソンの二つの論文を翻訳している。

http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24717/1/clph_14_2_056.pdf

http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/51582/1/clph_16_110.pdf

と、筆者を含む宮城教育大学のスタッフと、宮城県内の小中学校の実践者とが協力しながら、「p4c みやぎ」と称して、小中高校および専門学校や大学にて、p4c ハワイに倣った p4c の実践を重ねてきた⁷。

3年余りの短い期間ではあるが、子どもの哲学に取り組んだ公立学校数、実践者数、授業数は、相当の量にのぼる。その一端を示すならば、ほぼ毎月開催している「p4c みやぎ研修会」には、毎回およそ15の公立小中学校から、約30名の教員が参加している。また、宮城県内のS市は、p4c の教育効果を評価し、2016年度より市内のすべての公立小中学校で、何らかの形でp4cを導入するよう要請している。さらに、みやぎとハワイとのあいだで教員交流事業も継続しており、6名から8名ほどのグループで、およそ1週間にわたり、6月にはハワイの教員、8月と3月には宮城の教員が、それぞれの教育現場を訪れ、p4c ハワイみやぎの実践を行なっている。例えば、2016年6月には、8名のp4c ハワイのメンバーが宮城県を訪れ、公立小中学校あわせて14校24学級でp4cの授業を行なった。また同年8月には、宮城県内の公立小中学校の教師6名が、ハワイの小中高校5校10学級のp4c授業に参加してきた。

p4c みやぎのこれまでの特徴としては、p4c ハワイの理念と手法を、かなり忠実に取り入れていることである。確かに、p4c ハワイの実践者にしても、その手法はこまかく見れば、それぞれ異なり個性的であり、「p4c ハワイの理念と手法」を一義的に特定することは容易ではない。しかし、差し当たり、p4c ハワイの独自性を、上記の①～④で特徴づけるとすれば、p4c みやぎは、p4c ハワイのこうした独自性を共有しながら、実践を進めている。特に、p4c ハワイで開発された「バナラアイス (Plain Vanilla) 」(cf., Jackson, n.d., pp. 7-17) という授業の組み立てが、p4c みやぎの基本になっている。

4. p4c ハワイみやぎにおける「精神療法的」効果の代表例

こうした実践の試行錯誤と積み重ねのなかで、p4c⁸の授業では、教育上注目に値する様々な出来事が起こることが確認されてきた (cf., 田端, 2016, pp.13-17)。本稿で注目したいのは、授業に参加する子どもへの「精神療法的」あるいは「カウンセリング的」とも呼びたい効果 (現象、印象) である。

こうした効果については、30年にわたる p4c の実践のなかで、ハワイの実践者たちも気づいており、彼らはそれを、therapeutic と形容していることがわかってきた⁹。therapeutic は、「療法的な」とも訳せるが、therapy は psychotherapy の意味も兼ねるので¹⁰、この含意を汲むならば、「精神療法的」と訳すこともできる。本稿で注目したいのは、「精神療法的」ないしは「therapeutic」と呼ばれる効果なり現象が p4c でしばしば生じることについてである。

ハワイの実践者の一人、トーマス・ヨス (Thomas B. Yos) はこの効果を繰り返し実感し、小学校教師をおよそ20年勤めた後、10年前からカウンセラーに転じ、現在も学校や地域でp4cを活用している (Yos, 2012, p.52)。ヨスによれば、ハワイの実践者たちは、こうした効果が顕現する場面を、「『鳥肌が立つ』瞬間 ("chicken-skin" moments) 」と呼んできたという (Yos, 2012, p.56)。ヨスの胸に刻まれた代表例を引用しよう。

「私が思い出すのは、6年生のクラスでp4cをしたときのこと。この子たちは、p4cをするときはいつも、教室の全ての窓とドアを閉めるのだった。『フィロソフィーの時間は、自分たちの時間なんだ』、こう子どもたちは言ったものだ。『ぼくたちは、誰にも邪魔されたくないんだ。』ある週、子どもたちは、次のような問いを話し合おうと決めた。ボーイフレンドやガールフレンドあるいは友だちと、ぶらぶらしてもいいだ

7 2013年7月から2015年3月までのその足跡については、庄子・堀越2015, pp.52-58にその概要と特徴が記されている。

8 煩雑さを避けるため、以下、特に強調する場合を除き、「p4c ハワイみやぎ」を「p4c」とのみ記す。

9 発表者がこのことを知ったのは、2015年6月18日および同月20日の Benjamin T. Lukey との対話においてであり、同日の Thomas B. Yos の発表を聞くことによってであった。Benjamin は注意深く、「p4c は therapy ではないが、ときに therapeutic な効果がある」と語った。

10 cf., *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Seventh edition, Oxford University Press, 2008.

ろうか。もちろん、子どもたちは笑い、ボーイフレンドやガールフレンドとぶらぶらしてもいい、と答えた。ほとんどの子どもが賛成したこの意見は、カッコいい行動だった。すると、いつもはめったにしゃべらない少女が手をあげた。『友だちとぶらぶらするのは、やめたほうがいいと私は思う』、とその少女は静かに語った。『なぜなら、家庭内暴力でやられてしまうから。』ピン一本落ちるのが聞こえるほど静かになった。おそらく周りの生徒たちも知っている『叔父』が、この少女の母親を殴ったのだ。彼はきっとこの少女も。探究の調子は一転した。もう冗談はなかった。カッコ良く見せようというのもなくなった。周りの子どもたちの愛と支えが、暖かい毛布のように、このおとなしい少女を包み込むのが感じられた。本物のコミュニティのなかで、人びとはお互いをケアし、それを態度で示すのだ。』(ibid.)

ヨスは、もう一つ代表例をあげている。

「鮮明に覚えているのは、もう一つの話し合い。これは軍人たちからなる大学のクラスだった。最後の授業で、学生たちが大いに期待していた映画のクライマックスにさしかかろうとしているときだった。そのとき、ひとりの学生が、暗くした教室の後方に引き下がり、私の隣に座った。『悪いけど、席を外させてもらおうよ』、と彼はささやいた。『知ってるかい?』と彼は続けた。『アメリカのサモアを襲った津波のことを。』ああ、知ってるよ、私は意気消沈しながら応えた。というのも、この兵士がそこから帰還したことを、私は知っていたから。『そう』と彼は続けた。『5歳になる姪子が津波で亡くなったんだ。』彼の声はかすれた。『ヨス先生、疑問があるんだ。どうして神は、あんなに可愛らしい、無邪気な子どもを死なせたのか。この疑問を、私たちの探究のコミュニティで話し合えるだろうか。』私たちは映画を止めた。私たちは円座になり、自分たちのコミュニティボールを取り出した。その兵士は自分の問いを投げかけたが、彼の声は再び悲痛にかすれた。学生たちは静かだった。そっと泣いている学生もいた。そしてやがて、一人また一人、自分の答

えを語り始めた。苦悩する神について語った学生もいれば、新しい天使を必要とする天国について語った学生もいた。またある学生は、いたって悲しげに、それは人生が私たちに与えただけでしかないと言ったり、ある学生は、ただ、わからないと言った。』(ibid.)

さらにヨスは、ある女子学生が授業を振り返って記した次の言葉を紹介している。「このクラスは、……私の救い (salvation) です。」(ibid.)

なお、ヨスの情報提供によると¹¹、このときの映画は、『Tuesdays of Morrie (モーリーの火曜日)』であった。この映画は、実話をもとにした同名の本を原作としており、モーリー・シュバルツ (Morrie Schwartz) という米国の教授の死を題材にしている。この本は人生の意味を問うており、学生たちが楽しみにしていたクライマックスは、まさにモーリーの死の場面であった。

これら代表例に類する事例が宮城の実践でも何度か経験され報告されてきたのだが¹²、上記のような代表例にうかがわれる「救い」となるような効果を、私たちは「精神療法的」と形容したくなる。もちろん、p4cは「精神療法」や「療法」ではない。しかし、「それに似た」あるいは「それに類する」効果が、p4cの実践では経験されることがある。

そこで、まず、「精神療法」と、私たちが経験する「精神療法-的 (therapeu-tic)」現象との類似点と相違点を明確にしたい。

5. 「精神療法-的 (therapeu-tic)」とは何か?——辞書的意味を手がかりに——

『広辞苑』によれば、「精神療法」は「精神的影響によって患者を治す方法」とされる。こうした辞書的意味からすれば、私たちが「精神療法-的」と形容する現象は、そこに「精神的影響」が生じている点では類似するが、対話の参加者を「患者」とみなすわけでもなく、病を「治そう」としているわけでもなく、また対話のファシリテーターは医療専門家でもないという

11 電子メールでの私の問い合わせに快く回答してくれたトビー (ヨス氏) に、この場をお借りして、感謝の念を伝えたい。

12 その詳細については、稿を改めたい。

点で、決定的な違いがある。

次に、『オックスフォード現代英英辞典』では、therapy は、「身体的な問題や病気を治療すること (treatment 手当てすること)」とされ、この語の意味の一つに含まれる psychotherapy は、「患者に投薬するのではなく、患者の問題を彼/彼女たちと話し合うことによって、心的な病気を治療すること (treatment)」とされる。こちらの辞書的意味のほうが、私たちが直感する「精神療法-的」現象に少し近づいている。この「精神療法-的」現象では、対話の参加者の身体的ないしは心的な「問題」が話し合われる。そしてその話し合いによって、「病気を治療する (treat)」わけではないが、何かこころの傷のようなものを「手当をするように取り扱う (treat)」。

ここで、treat という後が用いられている点は、意味深長である。treat は、ラテン語の tractō に由来し、このラテン語は、「引きずる」「(手で) 取り扱う」「なでる、触れる、(傷の) 手当をする」「(人を) 遇する」などの意味をもつ¹³。上記の代表例からうかがわれるように、この効果が感知される場面では、参加者の家庭内暴力や近親者の死といった問題が話題にされ、対話の参加者全員が、それを語った者の傷に「触れ」、その「手当をする」ように、あるいはやさしく「なでる」かのように、話者に接している (treat)。

以上、辞書的な意味を参照することで際立ったのは、私たちが「精神療法的」と呼ぶ現象が、「精神療法」から決定的に異なるのは、「患者」の「病気を治療」わけではないという点である。「精神療法-的」という表現は、「精神療法」というものとの言葉との類似性と差異性を示しており、この表現の差異化の作用によって「精神療法」ではない部分を際立たせるが、「精神療法-的」という言葉で排除され脱去される中心は、「患者の病気を治す」という医療的な意味である。

そうであるならば、わざわざ医療用語を借りてくる必要などないという批判もあるだろう。ところが、この医療用語そのものが、医療の専門家によって、「患者の病気を治す」という医療的意味のトーンを落として用いられることがある。そこで、この医療用語の非医療的意味に光を当てた医療専門家の洞察を参照したい。

6. 「精神療法」の狭義と広義——医療専門家の洞察を導きとして——

すぐれた精神科医の中井久夫は、「精神療法には、狭い意味と広い意味がある」(中井他, 2001,p.46) という。狭義の精神療法は、「精神分析、ユング派の分析治療、森田療法、内観法など、それぞれ特別の名前でよばれる過程」であり、広義は、「治療者側の一挙一動に始まり、「治療の場でおこる患者の言動と治療者側の言動が、治療上どういう意味をもつかを考えてゆくことである」(ibid.)。中井のいう「治療者」は、「医者だけのことではなく、ナースをはじめ心理士、ケースワーカー、受付の人までを含む広い意味である」(ibid.)。「受付の人」は、医師や看護の免許の有無にかかわらず働きとしては、非医療者である。それゆえ、中井のいう「治療者」は、非医療者を含んでおり、そうした人びとの一挙一動に、広義の精神療法が生きて働くことがある。

中井はさらに、「広い意味の精神療法とは、患者に対する一挙一動、たとえば呼び出すときの声の調子や、薬をわたす手つきへの配慮を含むものである」(中井他, 2001,p.9) ともいう。中井によれば、相手と呼ぶときの声の調子や、ものをわたす手つき、敷衍すれば、相手への眼差し方、耳の傾け方にも、広義の精神療法が含まれる。また、「診断的質問も、この配慮がなくてはならない。質問にはすでに治療力がある(逆に破壊力もある)」(中井他, 2001,p.46、括弧内原文) とされる。診断的質問だけでなく質問、つまり問うことそのものに、すでに広義の精神療法の「治療力」や「破壊力」が秘められている。

しかし、広義の精神療法の「治療力」とは何であろうか。相手と呼ぶ声の調子や相手にものをわたす手つき、問うことそのものにさえ潜む「治療力」とは、何であるだろうか。おそらく、狭義の精神療法の「治療力」とは異なり、患者の「病」を「治す」といった強い意味ではないはずである。しかし医療的な意味を完全に脱色した、日常的な相手への配慮にとどまるものでもないはずである。おそらく、その中間の、弱く淡い医療的ニュアンスの領域を、この語は指し示しているにちがいない。

13 水谷智洋編『改訂版 羅和辞典』研究社 (2015年) および國原吉之助『古典ラテン語辞典』大学書林 (2006年) を参照した。

この淡いニュアンスを知るために、精神療法についての中井の「座標軸」の解説¹⁴は手がかりを与えてくれる。その一つとして、中井は、「支持的 supportive 療法か、切開的 intensive 療法か」をあげ、「支持的療法には、具体的なところのきずやしこりに包帯を当ててかばう『被覆的 covering』治療から、『あなたの言い分にも一理ある』という患者の立場の支持を通して、『あなたは人間であり、生きる権利がある』というところをこめた全人的な支持まである」という（中井他,2001,p.47、傍点原文、以下同様）。中井はここで、「病」や「疾患」という言葉を避け、「きず」や「しこり」という言葉を用いている。また、「治す」といった言葉を避け、「包帯を当ててかばう」というメタファーを用いている。確かに、薬をわたす手つきへの配慮によって、患者の病を治すことはできないが、患者のこのころのしこりに包帯を当ててかばうことならできる。

ヨスもまた、「鳥肌が立つ瞬間」をメタファーで表現していたのは、偶然の一致だろうか。6年生の少女のこのころの「きず」を察し、周りの子どもたちが、「暖かい毛布のように、このおとなしい少女を包み込む (wrapping around the quiet girl like a warm blanket) のが感じられた」。こうしたメタファーによってはじめて感知表現できる「支持」は、広い意味での精神療法の一つ、それゆえ「精神療法-的」出来事と呼ぶことができるであろう。

さらに中井によれば、切開的療法は、「患者のこのころの秘密をことばにして語らせ、患者がはっきり意識していないところのきずやしこりを明るみに出す」ことであり、「信頼関係にある相手にことばで表現させること」は「除反応」と呼ばれる (ibid.)。p4c では、子どものこのころの秘密を無理に「語らせる」ことはしないが、図らずしも子どもがそれをみずから「語る」ことはある。ヨスが示した代表例の二つ目でも、ある学生が親近者の死というこのころの秘密を言葉にし、その「きず」や「しこり」を明るみにだしていた。これ

は、中井のいう「除反応」にあたるであろう。またこの学生は、「どうして神は、あんなに可愛らしい、無邪気な子どもを死なせたのか」という問いを、自分自身とクラスの仲間に発していた。中井の視点からすれば、このように問うことがすでに、「きず」を受けたこの学生自身に対する治癒力を秘めているとも考えられる。

以上の考察から、私たちが「鳥肌が立つ瞬間」と呼ぶ出来事を、一定の条件つきではあるが、「精神療法的 (therapeutic)」と形容することにも一理あることが示されたのではないだろうか。すなわち、この現象は、狭義の精神療法ではないものの、中井のいう広義の精神療法という意味では精神療法的と形容でき、対話の参加者のこのころの「きず」や「しこり」や「秘密」を被覆したり覆いを取り除くなどの、淡いニュアンスをもつ「治療的」現象とみなすことができる。

7. 精神療法的現象は何でありまたなぜ誘発されるのか——遊びにおける閉鎖と開示

そこで次に、コミュニティの対話でときに生じる精神療法的現象が何であるのか、そしてまたなぜ生じるのかを考え、この現象についての理解を深めたい。どうして、p4c の対話では、こうした現象が誘発されやすいのか。この現象では、子どもに、またコミュニティに何が起きているのだろうか。p4c の対話ではなぜ、ときに参加者は、尋ねられてもいないのに、自身のきずや秘密をみずから打ち明けたり、包帯で包み込むように互にかばったりするのだろうか¹⁵。しかし、少女や学生は、きずや秘密を、対話の最初から打ち明けていたわけではない¹⁶。打ち明けるにいたる消息を、事例に即してたどってみよう。

前者の対話は、教室のすべての窓とドアを開めることから始まっている。後者の授業は、おそらく教室

14 精神療法の「座標軸」として、中井は次の4つをあげる (cf. 中井他,2001,pp.47-49)。「座標軸①——支持か切開か」「座標軸②——変化か安定か」「座標軸③——言語か非言語か」「座標軸④——個人か集団か」。

15 一応このように言語化した問いには、「何 (what)」の問いと「なぜ (why)」の問いとが混在し錯綜している。この混在と錯綜は、この現象に直接間接に接するときの驚きに端を発している。

16 少女の場合は、家庭内暴力をあからさまに「打ち明けた」わけではなく、それを背景として語ったのだが、その背景が、周りの子どもたちにはいわば「透けて見えた」という事態である。背景に隠れながらも、透けて見えるという、被覆と露呈の絶妙な交錯については、後に改めて考察する。

のブラインドを閉ざし、照明を落とし、教室を暗くすることから始まっている。いずれも、コミュニティの空間を、ものや明暗によって仕切る、境界づけることから始まっている。軍人学生の例に顕著なように、この境界づけは、映画の上映、つまり遊び (play) のためである。p4c ハワイみやぎは「playful」であることを重視しており、少女の例にしても、子どもたちは、誰にも邪魔されない自分たちの、遊びごころくすぐる対話を楽しむために、窓を閉めている。遊びについて壮大な歴史文化的哲学を展開したホイジンガ (Johan Huizinga) が遊びの根本特徴¹⁷として洞察したように、「遊びは、その場所と持続によって、日常的生から自身を特別化する」のであり、遊び自身を時間空間的に境界づける「閉め出し (Abgeschlossenheit 閉鎖性、排除性、完結性)¹⁸」ないし「限界づけ (Begrenztheit)」を行なう (ホイジンガ, 2007, p.34=S.18)。この閉め出しは、p4c の対話や映画の上映を邪魔する外部の力の排除であり、知的精神的妨害から自分たちを守ること、庇護すること、かばう (庇う) こと (Geborgenheit) に他ならない。そうすると、この時点で既に、精神療法的効果がうかがわれることになる。

しかも興味深いことに、こうした閉鎖によって、子どもたちや学生たちは暗くなるのではなく、明るく快活になり、これからはじまる p4c や映画にわくわくしている。この「わくわく感」なり「楽しさ」は、後のきずや秘密の打ち明けと無縁でないどころか、決定的な動因になっていると考えられる。こうした「わくわく感」を人間の成長や教育の観点から現象学的にとらえ直したボルノウ (Otto Friedrich Bollnow) によると、「ふだん無意味にみえるおふざけ (Ausgelassenheit ウキウキした気分) やお馬鹿な振る舞いでさえ、……むしろ発達を担う根底として積極的に評価すべき意義を含んでいる」(ボルノウ, 1999, p.71=S.28)。「喜ばしさ、——不快を取り除くことによって——遊び空

間 (Spielraum) をつくるだけでよい、そうすれば、あらゆる力は、おのずから発出する (hervorfahren)¹⁹というジャン・パウル (Jean Paul) の言葉を引きつつボルノウは、「喜ばしい気分は人間を再び世界に開く」と記述する (ボルノウ, 1999, p.70=S.27)。そうすると、窓を閉めてわくわくしている子どもたちや学生たちは、邪魔や妨害を閉め出すことによって、新たに世界に開かれ、自分たちの諸力がおのずから発出されやすい状態に、身を置いていることになる。そして、やがて対話のなかで自分のきずや秘密を打ち明ける勇氣は、こうした喜ばしさからおのずと発出した力の一つとも考えられる。

8. 遊びとしての p4c の生き生きした運動性

少女や学生の諸力が発出するにいたる動性を、さらに丁寧にたどってみよう。

ホイジンガの洞察によれば、「遊びはみずからを遊びきる (Es spielt sich ab)」(ホイジンガ, 2007, p.34=S.18)。確かに、遊んでいるのは、遊びの参加者であるように見えるが、遊びは参加者を巻き込む自己運動であり、参加者はむしろ遊びに遊ばれている。「遊びが進行するあいだ、支配しているのは運動 (Bewegung) である」(ibid)。この観点からすれば、きずや秘密を打ち明ける力の発出は、遊びの自己運動によるものと考えられる。p4c ハワイみやぎの産みの親であるジャクソンは、遊びごころを大切にしたい探究の対話のこの動性を洞察し、「予め決められた答えや結論に向けて探究を誘導する努力は、いかなるものであれ、探究のプロセスをはじめから毀損する」とし、「対話は、それ自身の誠実さと、それ自身に固有な運動 (movement) を展開させ、『それ』が行きたいと欲するところ、行く必要があるところにおもむく」という (Jackson, 2001, p.8)。

17 ホイジンガは、遊びの根本特徴として、次の4点を挙げている。遊びは、第一に「自由な行動」であり、第二に日常生活から「ある一時的な活動領域」への脱出であり、第三に「閉め出し」と「限界づけ」をもち、第四に「一つの固有な、絶対的秩序」そのものである (cf. ホイジンガ, 2007, pp.28-37=S.15-S.20)。

18 Abgeschlossenheit というドイツ語のもとになっている動詞 abschließen は、「鍵をかけて閉める、閉鎖する」「(自分の部屋・殻などに) 閉じこもる」「完結する、完了する」といった意味をもつ。

19 この言葉は、コメニウス (Johannes Amos Comenius) の次の箴言の見事なヴァリエーションになっている。「すべてはおのずから生起しなければならない。あらゆる暴力が追放されんことを！ (alles soll von selbst geschehen, jede Gewaltsamkeit sei gebannt!)」(Patočka, 1981, S.448)。これはパトチカによる独語訳の試訳であるが、相馬伸一氏によれば、コメニウスのラテン語原語は、「Absit violentia rebus, omnia sponte fluant」(相馬, 2012, p.256) である。

加えてホイジンガによれば、遊びのこうした運動は一本調子ではなく、「高まりと鎮まり、転換、一定の進行順序、結びつきと解きほぐし(Lösung 解決)」（ホイジンガ,2007,p.34=S.18）といった生き生きした変転をみせる。先の代表例でこの運動を概観すれば、少女の例では、子どもたちの笑いから、少女の反論と理由づけをきっかけに静寂へ、そして探究の調子の転換とあたたかい包み込み、という流れである。軍人学生の例では、映画のクライマックスを前にした気分の高まりから、一人の学生が引き下がり、自分の悲痛な問いを教師に投げかけ、上映を打ち切り、一転して静かで真剣な対話にいたるという流れである。

これらの事例の動性に関して疑問を禁じえないのは、明るく喜ばしい気分がコミュニティ全体に広がる時、どうして特定の構成員に、それと対照的な暗く悲痛な気分が襲来するのかわかる。コミュニティの楽しい気分の中で、少女や学生が個人的で悲痛な体験を想起し、それをみんなに打ち明けようとしたことには、なにか p4c 固有の誘因があるのではないだろうか。

9. 遊びとしての p4c の秩序

もしもここに、p4c 固有の誘因があるとすれば、そしてそれが、この遊びの自己運動の所産であるとすれば、p4c ハワイみやぎ固有のルールや決まり事が作用しているのではないだろうか。

ルールは遊びの付随的な要素ではなく、遊びの根幹をなしている。「遊びは秩序 (Ordnung 規律、規則) であり」、「絶対的な秩序を要求する」(ホイジンガ,2007,p.35=S.19)。「不完全な世界に、また紛糾した生に、それは、つかの間の、限界づけられた完璧性をもたらす」(ibid.)。

楽しい気分から悲痛な気分への転調を誘発する p4c 固有の秩序に思いを巡らせるとき、その一つとして思い当たるのは、「セーフティ (safety 安心安全)」という最も重要なルールである。セーフティとは、「いやみ、けんか、かげ口、非難」を禁止し、「親切、思いやり、ゆるし」を心がけるというルールであり、相手を非難せず攻撃せず嘲笑しないこと、そし

て「人びとを尊敬するという自発的な原則が尊重されるかぎり、コミュニティの参加者全員が、本当に自由に、どんな質問をしてもいいし、どんな考えを述べてもいい」というルールである (Jackson,n.d.,p.5; cf.,Jackson,2001,p.5)。p4c ハワイみやぎでは、この基本ルールを、初歩の段階では対話のたびごとに、最初にコミュニティ全員で確認している。

こうしたルールを共有しているからこそ、対話の開始にあたって子どもたちは窓やドアを閉め、誰にも邪魔されず、思ったことが自由に言える安心安全な時間と空間を確保したのであろう。そして、少女が、大半の子どもの結論とは異なる意見を勇気をもって述べている点も、まさしくセーフティがあってこそである。というのも、「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れる見解の多様性 (diversity) を、心から承認すること」であり、「知的なセーフティは、部分的には、こうした多様性を承認し賞賛することによって生じる」からである (Jackson,2001,p.5)。セーフティという p4c の秩序と、その細目としての多様性の承認と尊重が、少女の反論を促したにちがいない。

もう一つ、p4c ハワイみやぎでは、「深く考えるためのツールキット」²⁰を思考の手すりとしており、そのなかに、「例」や「反例」を用いて考えるというガイドラインがある。これも p4c の秩序の一部であり、少女や学生に体験の具体例を想起させるきっかけを与えたはずである。p4c には、そのルールや思考のガイドラインによって、異なる意見を、子どもに、体験などの具体例とともに考え語らせる傾向性があるため、「ボーイフレンドやガールフレンドとぶらぶらしてもいい」という大半の意見、多くがカッコいいと感じ、楽しくなる意見とは異なる気分と経験と意見が、誘発されやすい場になっている。その一つとして、少女に浮かんだのが、みずからの家庭内暴力の実体験だったのであろう。

このように、ホイジンガの鍵概念を導きとしながら、p4c の対話の遊びのような自己運動を記述することによって、ホイジンガが描き出した遊びと、p4c の対話との違いも際立ってくる。それは、日常性との関

20 「W・R・A・I・T・E・C」というアルファベットで表現され、子どもたちがこの道具立てをみずから活用できるように、教師は指導する。詳しくは本稿末尾の「資料」を参照いただきたい。

係である。ホイジンガが描く遊びの時空は日常をきっぱり閉め出しているのに対して、p4cの対話では、確かに対話の時空を日常から限界づけるものの、例や反例をあげることが求められるため、ときに参加者は再び日常を振り返り、日常を対話に持ち込むことになる。しかし、省みられ語られる日常は、身をもって生きられた日常からは変容している。省みられ語られる日常の実体験は、たとえそれが過酷なものであったとしても、身をもって生きられたときと比べるなら、その過酷さが弱められている。これもまた、セーフティの一つであろう。

しかも、p4cの対話では、その原理的秩序に則って、過酷な経験を直視することを強いられることはない。参加者の自由においてそうした経験が省みられ語られる。それゆえ、参加者は、対話において、過酷な日常から庇護されている点で、そして過酷な経験を振り返るときでさえ、自分に余裕 (play; Spiel) がある範囲において、自分の自由で振り返り語ることができる。過酷な体験を振り返り語っても大丈夫というのもまた、p4cのセーフティである。みずからの過酷な体験にみずからすすんで、しかもある程度の余裕をもってその過酷さにたえながら、それを直視し語るという点にも、p4cの精神療法的効果をうかがうことができる。

このように見てみると、セーフティそのものが精神療法的効果を潜在的にもっていることに気づかされる。

10. 比較級の根本気分としてのセーフティ

以上からさらに明らかになるのは、セーフティという安心安全な気分と、対話の中で順次変転する楽しさや悲痛やいたわりといった気分とは、異なる次元ないし質に属することである。対話の開始から終わりにいたるまで、その都度の気分は順次変転するのに対して、セーフティは持続的にとどまり続け、対話全体を下支えしている。しかも、その都度の気分が、主観的な情感感として心理的に感知されるのに対して、セーフティは、心理的に感知されることが難しく、いっそう目立たない。おそらくセーフティは、それが侵害され

るときに、否定的な仕方で、つまり欠如態として知られるのであろう。脅威や危険に脅かされ、セーフで「ない」という仕方で知られるのであろう。そこで、その都度の気分よりもいっそう持続的であり、いっそう目立たない仕方で場に広がる気分、ほとんど「場の空気」とさえ呼びたいこの気分を、ハイデガーに倣って、根本気分 (Grundstimmung)²¹と呼ぶことにしたい。セーフティは、対話のはじめのわくわく感や笑いに包まれた楽しい気分よりもいっそう深い次元にあり、これらの気分をその都度下支えし、みずからは直接的な感知から退きながら、対話の場を守り続ける気分である。

再び対話の動性の進展をたどり、もっとも精神療法的効果がうかがわれる場面、みずからの家庭内暴力を暗に語ったあとの、周囲の子どもたちによる被覆の場面をみてみたい。

この場を下支えている隠れたセーフティを記述するためには、次のような否定的な思考がふさわしい。すなわち、もしもコミュニティの誰かが、この少女の語りに対して、心ない一言を投げかけたとしたならば、あるいはまた、軽蔑的なそぶりを示したならば、対話の場は一転したことであろう。「どれほど僅かであっても、秩序の違反は、遊びをぶちこわす」(ホイジンガ2007,p.35=S.19)という言葉通りに。こうした思考でなければ顕とならないほどまでに、この場面におけるセーフティは深く隠れながらも場を下支えている。子どもたちが、「暖かい毛布のように、このおとなしい少女を包み込んだ」ことはきずの被覆であるが、セーフティという隠れた根本気分による包み込む庇護もここでは作用している。

セーフティについてのジャクソンの洞察は、さらに示唆的である。彼は、「セーフな場所では、人びとはお互いに耳を傾ける (listen)。人びとはお互いをケアし、そうしていることを態度で示す」(Jackson, n.d., p.5) という。しかし、相手の話を聞くことは、無条件に相手をケアすることではない。どのような場合に、聞くことは、ケアすることに、つまり広い意味での精神療法的行為になるのだろうか。

少女が家庭内暴力を語った直後の静けさを、ヨスは、次のように記していた。「ピン一本落ちるのが

21 ハイデガーの根本気分とその深さの次元について、発表者は、学級集団の共同性の観点から別稿で考察した (cf. 田端, 2009, pp.85-87)。

聞こえるほど静かになった (You could have heard a pin drop)」。この英文は、もしピンが一本でも落ちたなら、その音さえ聞こえるほどの静かさであるという婉曲表現であり、単に無音であるだけでなく、周囲の子どもたちが息を呑み、どんな物音も聞き逃さないほどに耳を澄ましていることを言い表している。相手の音声言語を聞き、意味を理解したり、情報を得る聞き方とは、全く質の異なる聞き方である。この静けさにおいて、子どもたちは、何の音も声も聞いてはいない。しかし、子どもたちは耳を澄まし、音声にならず言葉にならない別のものへと耳を傾けている。別のもの、それは、家庭内暴力の犠牲者の悲痛や惨めさかもしれない。もう一つの代表例では、それは、災害の犠牲となった幼子の哀れさと悲嘆に沈む叔父の苦悩かもしれない。音声にも言葉にもならないものにまで耳を傾ける傾聴は、きわめて「アクティブな傾聴 (active listening)」(Jackson & Butnor, n.d., p.7) である。しかし同時に、被害者の悲痛を聴き手もまたパッション (passion 激しい感情) として被るという意味で、きわめてパッシブな傾聴 (passive listening) でもある。暗にセーフティに守られつつも、子どもたちや学生たちは、このとき一種の「戦慄 (Erschütterung; shock ショック)」に見舞われていると想像できる。

きわめて能動的であると同時にきわめて受動的な傾聴において、つまり通常は相反するとみなされる能動性と受動性が高いテンションで同時に生じるとき、子どもや学生には、どのようなことが起こるのだろうか。

11. 犠牲を話題として耳を澄ますこと —— 共存在の変容 ——

こうした傾聴を現象学的に記述するためには、ハイデガーが一つの導きを与えてくれるかもしれない。

ハイデガーは、「語られたもの (das Geredete)」しか聞かないような聞き方から、「語りがそれに関わる向こう (das Worüber)」を理解しようとする聞き方を区別し、後者をいっそう本来的とする (vgl., Heidegger, 1986, S.168=pp.95-96)。ハイデガーに

よれば、後者において「語りは、共に分かち合うこと」であり、「聞き手は、語りのさい糸口とされた手がかり (das Beredete) へと開示された存在に、参与させられる」という (ibid.)。ハイデガーの言葉は難解だが、ここでは暫定的に、次のように理解しておきたい。すなわち、語りは、語られた内容や語りの手がかりに尽くされない。語りは、これらを介して、これらに開かれた存在へと向かっており、語りがかかわり向かうその先、言葉にされたことを超えた向こうへと耳を澄まし、この向こうの存在に参与し、何かを語り手と分かち合うことであると。語られた存在者を超えた向こうの存在が何であるかの解釈は、ここでは控えておこう。

さらにまた、「…へと耳を澄まして聞くこと (Hören auf-) は、他者に対して、共存在としての現存在が開放されて存在していることである」(Heidegger, 1986, S.163=p.82)。深く耳を澄ますことで、現存在つまり私たち一人ひとりの、他者に対する存在の仕方、共存在の在り様が変わり、他者に対して開かれて存在するようになる。こうした聞くことにおいて、「現存在は、共現存在と自分自身に、『聴従して (hörig)』おり、こうした従属性 (Hörigkeit) において帰属して (zugehörig) いる」(ibid.)。ドイツ語 hören (聞く) の語幹 hö- を共有する語 hö-rig や Hör-igkeit や zuge-hö-rig が²²、あたかも言葉遊びのように散りばめられたこの一文から明らかになるのは、共存在を変容させる聞き方をするとき、現存在には、従属性という主従関係が生じることである。ただし、現存在は、共現存在つまり相手に従属するだけではない。「現存在は、共現存在と自分自身に」従属する。そうすると、耳を澄ますとき現存在の自己は、二重化することになる。「主となる自己」と「従となる自己」である²³。まとめると、深く耳を澄ますとき、現存在は、相手が語ったことを超えて、その向こうへと耳を傾け、それへとみずからを参与させ、同時に、他者へと開放され、主となる共同現存在ならびに主となる自己自身に聞き従っている、ということになる。

ここにおいて、相手を尊重し (respect) 自分はへりくだりながらも対等で (equal) あることが、時間的交

22 ちなみにこれらの語の辞書上の意味を記しておきたい。hörig は「(…に) 隷属している」「(…) のとりこになっている、(…) の意のままになっている」を意味し、また zugehörig は「(…に) 属している、付属する、(…の) 一部をなしている」を意味する。なお hörig の名詞化 Hörige は「農奴」を意味する。

23 『存在と時間』の枠組みでは、「主となる自己」は、「良心の呼び声 (友の声)」になるだろう。

替によってではなく、まったく同時に可能になる人間関係が開示される。すなわち、耳を澄まし耳を傾けるという一つの時間において、私は二重化し、主となる相手を尊重し聞き従うとともに、同時に私が帰属する主となる私は、主となる相手と対等であるという関係性である。相手と私の上下関係と対等性が同時に成り立つ人間関係ともいえる。

こうした深い関係性へといたるためには、つまり深く耳を澄まし傾聴することが実現するためには、語られたこと、語りの糸口とされた手がかりもまた、重要な契機となるはずである。代表例では、それは家庭内暴力であり、幼い姪の死、総じて、「犠牲 (sacrifice; Opfer)」の事実である。ここでも、ハイデガーの僅かの言葉を導きとしたい。というのも、その言葉によって、犠牲がコミュニティ形成と結びつけられるからである。

ハイデガーは、利益集団 (Gesellschaft ゲゼルシャフト) でない真の共同体 (Gemeinschaft ゲマインシャフト) がどのように成立するかを問い、手がかりの例として、前線兵士の強い同僚性 (Kameradschaft) をあげ、その成立の根源を次のように指摘する。「犠牲としての死の近さが、〔前線の〕すべての人びとを、予め同じ無 (Nichtigkeit) へと置き入れ、こうしてこの無が、無条件の相互帰属 (Zueinandergehörigkeit) の源泉となった」(Heidegger,1989, S.73=p.83, []内引用者)。もちろん、p4c の対話をする子どもや学生たちは、前線兵士とは異なり、とりわけ安心安全な場に身をおいているため、「犠牲としての死」が前線兵士のように現実として迫っているわけではない。しかし、対話では「犠牲としての死」へとつながる話題が語られており、この語られた話題を超えてその向こうへと耳を澄ますならば、前線兵士の場合と「同じ無」へと、子どもや学生たちは参与するとも考えられなくはない。そうだとするならば、相手の言葉に耳を澄ますことそれ自体に加え、この無が、耳を澄ます子どもや学生たちの相互帰属の源泉になる可能性も否定できないであろう。

さらにハイデガーは次のようにも指摘する。「自由

な犠牲のように無条件に、結びつけると同時に個別化する諸力、すなわちそれぞれの個人の現存在の根に襲いかかる諸力を、私たちがみずから現存在へと強いるのでないならば、そして同様に深く完全に真正な知のなかに立つのでないならば、いかなる『同僚性』も生成せず、跋扈するのはせいぜい利益集団の変形ばかりである」(ibid.)。犠牲の近さは、「結びつけると同時に個別化する」力をもつ。つまり、犠牲の近くで、私たちは一つの全体に溶け込むわけではなく、個人として個別化される²⁴。そして、それぞれに個別化・差異化されながらも、強く結びついてコミュニティを形成することになる。ここでもまた、通常は両立しない対立的なものが統合されることになる。犠牲の近さにきずついた者にとって、犠牲の近さによる差異化を保ちながら、仲間たちと結びつくことは、一つの救いでもあるだろう。ここにもまた、p4c の対話の精神療法的効果を認めることができる。

おわりに——いっそう深い根本気分としての脅かし——

以上の考察によって、p4c ハワイみやぎでときに生じる固有な現象を、一定の条件つきで「精神療法的」と形容してもよいこと、そしてこの精神療法的現象がいかなるものであり、何故生じるかについて、哲学的な理解がある程度進めることができた。この過程において、ある子どもや学生のきずや秘密を周りが包帯を当てるように手当てすると感知される場面が広い意味での精神療法にあたること、さらには、精神療法的であることが直接感知されないものの、ある子どもや学生が語る犠牲の話題に対話の参加者が深く耳を澄ますときにもまた、精神療法的効果が存在していることも明らかになってきた。確かに、傾聴に精神療法的効果があることは広く知られているが、本稿が試みたのは、特定の対話形式で、どのような話題にどのように聞き入ることで、どのような療法的効果が現われるのかを明確化することであった。本考察によれば、この効果は、ある人がきずやストレスを語り、また誰かに聞いてもらうことで、それらを吐き出すという機制をはる

24 同じ段落には、「個々の人間が自分で死ななくてはならない死、それぞれの個人を自分自身へと個別化する死」(Heidegger,1989, S.73=p.83) との一節もある。ここには、死が現存在を個別化するという『存在と時間』以来のハイデガーの洞察が保持されている。

かに超えている。

同時に考察の過程で、さらに探究されるべき課題も明らかになったが、ここではもう繰り返さない。ただ、言及されなかった課題の一つあげておこなうならば、複数の人びとの対話において、ある種の問うことと思考することは、それ自体、精神療法的効果をもつのではないか、という問題である。軍人学生の例がそうである。ある学生の犠牲の体験が語られたあと、静寂に続き、他の学生たちはこの学生の問いを考え、考えた答えを一人また一人と語っていたが、犠牲の近くで、コミュニティの全員が共通の問いを誠実に考えることにもまた、直接的には感知されない精神療法的効果があるのではないだろうか。

考察をひとまず終えるにあたって、もう一つ考えておきたいのは、p4cの対話の根本気分についてである。既に指摘されたように、この根本気分はセーフティ(安心安全)である。しかし、このセーフティが、一種の遊びとして限界づけられた対話においてはじめて根本気分となることからすれば、このセーフティよりもいっそう深く持続的で、子どもやおとなを日常的にいっそう貫通している根本気分があることになる。それは、p4cの対話が閉め出した邪魔や妨害であり、セーフティを脅かす脅威や危険である。子どもも学生も教師も、日常的に、学校の内外で、日々の授業においてさえ、様々な脅威にさらされており、この脅かしが私たちの存在の根本気分になっていると考えられる。この脅かしを、ジャクソンは、「ラッシュ内存在(Being in a Rush)」と言い表している(cf., Jackson, 2004, p4)。これは、「突進(rush)」「突撃(rush)」「殺到(rush)」「多忙(rush)」「忙殺(rush)」といった存在様式である。そして、p4cハワイの格率として、「ラッシュ内存在の否定(On Not Being in a Rush)」とか、「急いでどこかに到達しようとしなさい」が掲げられる(cf., ibid.)。

ラッシュ内存在の根本気分が脅えや脅かしであるならば、セーフな場をつくりそこに身をおくだけでも、精神的肉体的な脅威から子どもや学生を守ることになり、広い意味での精神療法的営為とみなすことができる。こうした安らぎの場こそ、ハワイの伝統文化の理念である「Pu'uhonua」つまり「保護する避難所(Place of Refuge)」に他ならない(Jackson, 2004, p.5)。

付記

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。

また本稿は、2016年10月2日(日)、九州大学で開催された日本教育方法学会第52回大会での同名の発表原稿を加筆修正したものである。

謝辞

p4cハワイみやぎの授業において、発表者の参加や観察を快く受入れてくれた日本とハワイの子どもたちおよび先生方に、この場をお借りして、心からの感謝を申し上げたい。

また、宮城県の教員とハワイの教員との交流研修事業、ならびに宮城教育大学上廣倫理・哲学教育研究室の設置運営について、公益財団法人上廣倫理財団からのご支援とご協力に、深くお礼を申し上げたい。

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。

ボルノウ, オットー・フリードリッヒ 1999『教育を支えるもの』森昭・岡田渥美訳、黎明書房。Die Pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Zweite Auflage, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1965.

Heidegger, Martin. 1986. *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 『存在と時間 II』原佑・渡邊二郎訳、中公クラシックス、2003年。

Heidegger, Martin. 1989. *Hölderlins Hymnen »Germanien« und »Der Rhein«*, Gesamtausgabe Bd. 39, Vittorio Klostermann. 『ヘルダーリンの讃歌「ゲルマーニエン」と「ライン」』木下康光、ハイレンリヒ・トレチアック訳、創文社、1986年。

ホイジンガ, ヨハン 2007『ホモ・ルーデンス』高橋英夫訳、中公文庫。Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2006.

Jackson, Thomas E. 2001?. "Gently Socratic Inquiry", PDF.

<http://p4chawaii.org/resources/learning-about-p4chi/> [accessed September 22, 2016].

———. 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.

———. n.d. "A Guide for Teachers", PDF.

<http://p4chawaii.org/resources/planning-teaching-and-assessing/> [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].
- 河野哲也2014『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出ブックス。
- 枡形公也2015「監訳者あとがき」、キヤム、フィリップ『共に考える——小学校の授業のための哲学的探究——』、枡形公也監訳、井谷信彦・高い弘弥・中川雅道・宮澤是訳、萌書房。
- 中井久夫・山口直彦2001『看護のための精神医学』医学書院。
- Patočka, Jan.1981. *Jan Amos Komenský: Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung*. Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum.
- 相馬伸一編訳2014『ヤン・パトチカのコメニウス研究——世界を教育の相のもとに——』宮坂和男・矢田部順二共訳、九州大学出版会。
- 庄子修・堀越清治2015「教育現場における p4c 活用の可能性を探る」『宮城教育大学 教育復興支援センター紀要』第3巻。
- 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。
- Yos, Thomas B. 2012. Raising the Bar: Love, the Community of Inquiry, and the Flourishing Life. *Educational Perspectives: Journal of the College of Education*. University of Hawai'i at Mānoa.
http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/2012_11_15_Philosophy-for-Children1.pdf [accessed September 6, 2016].

(平成28年9月30日受理)

深く考えるためのツールキット ライテック (WRAITEC)

開発者：トーマス・ジャクソン博士

(田端健人訳)

深く考えるための文字	何のために使うか？	問いの基本形 & 探究の第一歩
W ……であなたは何を意味しているのか？	明確さを求める—「W」が本質的に意図しているのは、意味の複雑さ、ありうべきあいまいさや多義性に対する感受性を、思考の内部からつかみ出すことです。	<ul style="list-style-type: none"> • ……であなたは何を意味しているの？ • 作者は……によって何を意味しているか？ • ……とは何か？ • 私が問い忘れているのは何か？ • 他に私が知らなくてはならないのは何か？
R 理由	なぜかを考える—「R」が意味するのは、哲学的に考える人にとっては、意見の単なる主張では不十分だということです。意見は、諸々の理由（根拠 reasons）によって支えられなくてはなりません。いくつかの理由は、他の様々な理由よりも、いっそう良いのでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> • 主張を支えるために、理由が述べられているだろうか？ • 何が理由だろうか？ • いろいろな理由の一つは、……
A 前提	自明と思われていることを明確化する／自明な前提の存在を認める—「A」が認知するのは、哲学的思考の重要な部分は、話し合いや立場や論争や発表の底に潜む前提に気づくようになり、前提を顕在化することだということです。諸々の前提を特定すること、私たちが見たり判断していることにこれらの前提がいかに影響しているかを認知すること、そして、その他のなされる諸前提を特定すること。	<ul style="list-style-type: none"> • ……と決めてかかるのは合理的 (reasonable 理にかなっている) だろうか？ • なされている鍵となる諸前提に私たちは気づき特定しているか？ • この話し合い／主張に埋め込まれている1つの前提は…… • 作者は、……を事実だと前提している。
I 推論	「もし……ならば、……」と考える—「I」が表しているのは、「……であるとすれば、その時は……」、つまり推論や含意です。例えば、もし私たちが行動の特定の系列を追跡するならば、あるいはしないならば、その場合何が結果として生じるか？ 結末はどうか？ 推論には、出発点（見られたこと、聞かれたこと、臭われたり味わわれたり触って知られたこと）と、帰結点（出発点で示されたことを超えて心 (mind 精神) が「向かってゆく」「場所」）があります。私はある人の顔がゆがんでいるのを見て（出発点）、その人が悲しんでいる（帰結点）と推論します。	<ul style="list-style-type: none"> • _____から_____を推論するのは合理的だろうか？ • もし_____ならば、_____と推論するのは合理的だろうか？ • _____から、私は_____と推論する。
T 真実	何が真実 (truth 本当) かを考える。また私たちが真実と思っていることの含意を考える—「T」が関与するのは、断言されていることは、本当に真実かということです。どうすれば、私たちは真実を見つけ出せるのでしょうか？ 私たちが真実と見なしていることは、一定の標準に合致しているのでしょうか？ これらの標準とは何でしょうか？ どうすれば、私たちは、何が真実かを測定できるのでしょうか？ 何が真実かどうかを私たちが確信しないとしても、もしそれが真実なら何が含意されるかを、私たちは想像できるのでしょうか？	<ul style="list-style-type: none"> • 発言内容は真実か？ もしそれが真実ならば、含意は何か？ • もし_____が真実ならば、その場合そのことは何を含意しているか？ • もし_____が真実なら、それが含意するのは、_____ • _____が真実であるとき、それが含意するのは、_____

<p>E 例 証拠</p>	<p>主張が真実であることを証明する証拠を提示する—「E」は、意見や断言を完全に明確化する一つの方法です。それは、一般的な主張を個別化したり、説明に役立つ例によって、主張を検査する1つの方法です。同じく重要なのは、主張を支えるために証拠を示すことです。証拠とは何か？あなたが採用する原理原則に応じて、証拠は異なります。科学では、証拠はどのようでしょうか？社会学では？数学では？国語では？</p>	<ul style="list-style-type: none"> • _____の例は何だろうか？ • 主張を支えたり説明に役立つ例や証拠は示されているか？ • _____は、_____の一例だ。
<p>C 反例</p>	<p>主張が真実ではないことを証明するために反対例を出す—「C」が表すのは、それが間違っていることを証明したり、あるいは少なくともその主張の限界を探索する方法を探究することによって、主張や意見の限界を見きわめるという重要な役目です。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • _____に対する幾つかの反対例は何だろうか？ • なされた主張に対する反対例はないだろうか？ • _____は_____に対する反対例だ。

(出典)

<http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/PI-Good-Thinker's-Tool-Kit-2.0.pdf>
[accessed September 23, 2016]