

## 「子どもの哲学」における知的安全性と真理の探究 何を言ってもよい場はいかにして可能か

小川泰治\*

### はじめに

近年、大学入学以前からの「哲学教育」が国内でも盛んになりつつある<sup>1</sup>。本稿で取り上げる「子どもの哲学」もそのうちの一つであり、学校で行う「哲学対話」型の授業実践の理論的基盤をなしている。「子どもの哲学」とはアメリカでマシュー・リップマンらによって開始された「子どものための哲学(Philosophy for Children=P4C)」と呼ばれる教育実践プログラムである。この実践では、生徒と教師が教室で一緒にサークルを作り、「この世界がミニチュアでないことの証明はできるか」「人は死んだらどこへ行くのか」「ロボットに感情は必要なのか」<sup>2</sup>などといった、一つの問いやテーマをめぐって対話による探究を行う。教師はそこではなんらか知識を伝達する権威者としてではなく、子どもたちの発言をつなぎ、思考を促進するようなファシリテーターとして、そして生徒とともに問いに対して粘り強く立ち向かう共同探究者として、哲学するのである。

子どもの哲学のルーツは、1970年代にリップマンが大学生の論理的・批判的思考力の低さに驚き、初等・中等段階からの哲学教育の必要性を感じたことに遡る。そこでリップマンが目指したのは「教室を探究の共同体(community of inquiry)に変える」<sup>3</sup>ことであつた。「探究の共同体」という概念は、デューイやパースらプラグマティズムの哲学に由来するものだが、リップマンがこれを子どもの哲学の文脈に持ち込んで以降、特に、「敬意をもって互いの意見を聴き、互いの意見を生かし、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見だし、それまでの話から推論して理由を補い合い、互いの前提を明らかにする」<sup>4</sup>ことで対話的前進を続けるコミュニティを指す語として、子どもの哲学の実践

\* 早稲田大学大学院文学研究科哲学コース博士後期課程3年。t.ogawa[at]fuji.waseda.jp

<sup>1</sup> お茶の水女子大学附属小学校では2016年度より4年間文部科学省の研究開発指定を受け、新教科「てつがく」科の創設に向けた研究と実践を続けている。また、宮城県の仙台市や白石市では教育委員会と連携しながら市内の公立の小中学校の道徳の授業で子どもの哲学を行うという取り組みも広がりつつある。これら以外にも、開智中学・高等学校、開智日本橋学園中学校、東洋大学京北中学校、関東学院小学や、神戸大付属中等教育学校を始めとする関西圏の小中学校などで継続的に実践が行われている。

<sup>2</sup> いずれも、今年度筆者が加わった哲学対話の授業で生徒たちとともに取り上げた問いである。

<sup>3</sup> Lipman, 2003, p.20. 傍点は引用者による。

<sup>4</sup> ibid.

にとってのキーワードになっている。すなわち、リップマンの目指したものは、教師が問いと答えを与え、生徒がそれを学ぶ場としての（従来型の）教室空間を、教師と生徒が問いや課題に対し意見と理由の吟味を通して共に取り組む共同体へと「デザインし直す」<sup>5</sup>ことである。リップマンらは、このような意図から、「対話、熟慮、判断力とコミュニティの強化に重点をおいた語りの哲学 (narrative philosophy)」<sup>6</sup>の潜在力に注目した。子どもたちの驚きや不思議さをそのまま問いにすることのできる哲学は、「適切に再構成され、適切に教えらるること」<sup>7</sup>、批判的思考教育を劇的に改善する力をもつ。そのように考えられたがゆえに、批判的思考力・創造的思考力・ケア的思考力を合わせた「多元的思考力」の育成<sup>8</sup>が対話型の哲学教育によって目指されることとなった。現在では、このような思考力教育の文脈以外でも、民主主義的なシチズンシップの育成<sup>9</sup>、知的に安全なコミュニティの形成<sup>10</sup>、知的な徳の涵養<sup>11</sup>などをも目的としながら、世界各地で多様な実践が行われている。

このような子どもの哲学の実践は、教室の従来のあるあり方とは大きく異なる理念を有している。その一つが、既存の教室や社会に存在する前提自体の根本的な「問い直し」をも視野に入れているという点である<sup>12</sup>。たとえば思考力教育を狙いとした授業において、そもそもの授業の前提までをも問い直し、「そもそも考えることを教えることなんてできるのか」「そもそもこのような哲学対話の授業は必要か」といった問いが生徒から上がってくるような授業こそ子どもの哲学の実践にとっては極めて高く評価されうる一つの到達点となりうる。このとき通常の授業では起こりえないような問い直しを可能にするためには、教室が、教師に強い権威性がありそれによって生徒たちが自由に考えることを制限するような場ではなく、生徒たちにとって「何を言ってもよいと思える場」となっていることが必要であろう。私たちの日常生活や学校では何に対しても疑問を持ちそれを発するということは大変勇気のいることである。多くの周りの人たちはそのような問い直しを求めていないし、一般的にはそのようにいちいち問いを持ち、立ち止まることは前に進んでいないことと捉えられ、役に立たないことだと思われるからである。そのような中であえて哲学しようとする際には、対話の場が何を言ってもよいと思える場であることは探究が根本的な問い

<sup>5</sup> Lipman et al., 1980, p. 3.

<sup>6</sup> Lipman, 2003, p. 230.

<sup>7</sup> Ibid., p. vi.

<sup>8</sup> Ibid., p. 200.

<sup>9</sup> Michaud and Väitalo, 2016, p. 27.

<sup>10</sup> Jackson, 2001, p. 6.

<sup>11</sup> Tsuchiya and Miyata, 2016, p. 122.

<sup>12</sup> 土屋, 2017, p. 12. 傍点は引用者による。

直しにまで深化していくための大変重要な要件となるのである。

そこで本稿では、このような子どもの哲学において「何を言ってもよい」場の確保という課題がいかなる意味で重要であり、またそれに対して子どもの哲学において真理に向かって哲学するということがどのようにこの何をいってもよい場の実現に向けて貢献するのか、こういった場が教室に実現するということが教室の権威性をどのように変えるのかを論じていくこととしたい。以下ではまず、この「何を言ってもよい」ということが子どもの哲学においていかなる問題でありうるのかを、現在行われている実践やエピソード、および子どもの哲学のルールや「知的安全性」と呼ばれるような理念の二つの面から明らかにする（第一節、第二節）。その後、何を言ってもよい場と子どもの哲学の関係についての先行研究を挙げながら、それらの示す方向性として何を言ってもよいということの意味をより限定的に捉え、特にそれを真理探究と関係付けて理解する（第三節）。そして、そこで得られた理解をもとに、子どもの哲学の目指す何を言ってもよい場を教室での権威の所在の問題として理解し直す（第四節）。最後に、本論で論じたことを踏まえながら、「真理とは何か」という哲学上の問題が子どもの哲学の実践に与える影響について触れることとしたい（おわりに）。

## 1 何を言ってもよいと思える場はいかにして可能か

すでに「はじめに」で触れたように、国内でも子どもの哲学が脚光を浴びる機会が近年多くなっている。そのような広がりの中なかで2017年現在特に注目に値するのは、子どもの哲学の手法を取り入れた授業を行なっている学校の中から、その理念を色濃く残した入試が現れていることである。東洋大学京北中学校は2018年度入学生を対象にした新しい入試として、「哲学的思考力問題」と「要約・論述問題」という二種類の筆記試験が課す「哲学入試」を行った<sup>13</sup>。特に哲学的思考力問題では、「ひみつ」や「家族」などといったキーワードが与えられて、それに対し、受験者自身が「問いかけの文」を作り、それに対して自身の考えや意見を400字以内で書くことが求められる<sup>14</sup>。京北中学ではその意図を、

本校で実践している「哲学」の授業では、当たり前だと考えられている事

<sup>13</sup> この入試については「思考力型」の中学入試の一例として2017年2月1日のNHK首都圏ネットワークで取り上げられた。<http://www.nhk.or.jp/shutoken/net/report/20170201.html>（リンク先は2017年3月15日時点で確認済み。）

<sup>14</sup> もう一つの「要約・論述問題」では、アリストテレスなどの先哲の思想について書かれた文章を読み、その内容を要約したり、そこで述べられている意見に対する反対意見を200字程度で表現する問題が出題されたという。

柄に対して、「どうして〇〇なのだろう?」「なぜ〇〇でないといけないの  
だろう?」などと、「自分で問いを立てる」ことを大切にしています。実際  
に問を立てて、自分の考えや意見を表現する力をみます。<sup>15</sup>

としている。このような意図の中に子どもの哲学の理念の影響を見て取るこ  
とは容易であろう。それは、通常の授業とは異なり、問題を立てる主導権が教師  
ではなく、生徒に委ねられている、という点である。生徒たちが自らの興味や  
関心に基づいて、日々の生活では通り過ぎてしまうようなところであえて立ち  
止まり、問いを作ることから子どもの哲学は始まるのである。

しかし、学校の教室で、子どもたちが自分自身で自由に問いを立てられるよ  
うになるためには、教師にも生徒にも乗り越えるべき様々な障害がある。従来  
の教師が教え、生徒が学ぶことを当たり前とする学校のあり方の中では、教師  
は権威的な存在として教室での自由な思考を妨げざるを得ないし、また生徒同  
士の間にも様々な抑圧がある。教室は容易には「何を言ってもよい場」「何を問  
うてもよい場」にはならない。

上述のことと関連して、筆者自身の実践からある授業の場面を紹介したい。

中学二年生で「哲学対話」の授業を年間10数回行なっているクラス<sup>16</sup>では、  
年度末近くの授業で、生徒たち自身が「授業で寝るのは生徒が悪いのか、  
先生が悪いのか」という問いを立てて哲学対話を行なった。この授業では  
年度末には、問いだけでなく、司会も生徒たちで極力行い、教員やサポー  
トの大人が対話に参加しないことも選ぶことができる回を複数回設けてい  
る。その回では、生徒自身が司会をし、教員や大人の見学者はサークルの  
外から見守ると言うかたちで対話が始まった。が、意外なことに生徒たち  
の多くは、授業中に寝むってしまう理由として、自分自身の不摂生や寝不  
足を挙げたため、むしろ対話は生徒が悪いと方向で停滞しつつあった。そ  
こで、生徒の中から「先生たちには一度部屋から出て行ってもらおう」と  
いう提案が出てきた。筆者たちはその提案を受け入れて、10分ほど教室の  
外に出た。対話の内容は聞こえなかったが、教室の外からも先ほどまでと  
は教室の中の雰囲気が変わったことは感じ取れた。授業後に生徒たちにそ  
こで話された中身の概要を聞いたところ、教員や大人が一緒だったときと  
は、別種の意見（多くは、現在授業を受けている具体的な教員への不満な

<sup>15</sup> 東洋大学京北中学校「2017年度入試 入試問題の傾向と対策」より。

<https://www.toyo.ac.jp/site/toyodaikeihoku-jh/115778.html>（リンク先は2017年3月15日時  
点で確認済み）

<sup>16</sup> 2016年度筆者が授業者を務めた中学二年生のあるクラスでの実践である。

ど) が展開されていたことがはっきりとわかった。

このような授業のエピソードが示すのは、第一に、生徒たち自身も哲学対話の時間は「なんでも自由に話してよい場だ (あるいはそうあるべきだ)」ということを知っている、ということである。それゆえに担任教員も同席している場ですら「授業で寝るのは生徒が悪いのか、先生が悪いのか」と言った通常の教室では問われないような挑戦的な問いが選ばれる。だが、第二に、この日の対話を通して、実際にこのような挑戦的な問いを立てたとしても、自由に考え始められるわけではないことも明らかとなっている。それゆえに生徒たちは、大人がいない状況で話すことで、より自由な思考を始められるよう大人に教室から出ていってもらおうという提案を行ったのだ。しかしおそらく、それでも対話の場が何を話してもよいと思える場になったかといえそうではないだろう。対話において自由な思考を妨げるのは、教員や大人の存在だけではない。同級生の存在や、自分自身の中の様々な思考すら、問いに対して自由に考え、発言することを妨げる要素となりうる。私たちは教室でも社会でも、なんでも思ったことを率直に言ってもよいと言われた場面で、正直に思ったことを言ったことで叱られたり、雰囲気が悪くしたりするといったことを何度も経験している。それだけではなく、真剣に思ったことを発表することの不安さや恥ずかしさもまた私たちは身にしみて感じている。それゆえ教室において、本当に自由に考えることは決して容易なことではない。

子どもの哲学や哲学教育にとってこの問題は単なる探究の要件を明らかにすることにとどまらない意味を持っている。なぜならば、そのような探究の始まる条件や環境への理解がないままに、対話を始めるならば、それは見かけ上は自由に考えているように見えても、従来の授業内での話し合いのように、生徒も教師も空気を読みながら対話の流れに沿ったことを述べるだけの実践になってしまうことになりかねないからである。子どもの哲学を実践する際には、本気の問い直しと見せかけの考えたふりとのあいだにあって、単に既定路線や予定調和の議論になってはいないか、授業者も参加者も注意を払っている必要がある。その際には、教室が何を言ってもよい場になっているかという観点は非常に重要となるであろう。

## 2 「何をいってもよい」というルールと知的安全性

ではこの子どもの哲学の実践の空間を「なにを言ってもよい場」とすることは、国内外の実践者・研究者たちによってどのように捉えられているだろうか。国内の実践者が提示するルールおよびハワイでの子どもの哲学の実践

者が重視する「知的安全性」という概念という二つの観点から見ていくこととしたい。

子どもの哲学の実践を行う際には多くの場合その場での哲学対話のルールを参加者に説明してから対話を始める。そのルールの内容は実践者によって様々なバリエーションがあるが、以下ではそのなかでも本稿で取り上げたい「何をいってもよい」ということを第一に掲げたルールとして、梶谷真司が用いているものを取り上げる。

- 1) 何をいってもよい
- 2) 人を否定したり茶化したりしない
- 3) 発言せず、ただ聞いているだけでもいい
- 4) お互いに問いかけることが大切
- 5) 知識ではなく、自分の経験に即して話す
- 6) 話がまとまらなくても、意見が変わってもいい
- 7) わからなくなってもいい<sup>17</sup>

梶谷はこれらのルール<sup>18</sup>とそれぞれの意味を哲学対話を始める前に丁寧に説明することが重要であると説く。たとえば、梶谷は、1)の「何をいってもよい」について「これが一番の鉄則です。何をいってもいい場をつくるために、残りの項目があるといっても過言ではありません。」<sup>19</sup>と述べ、その重要性を強調する。何を言ってもよい場を確保するために、2)や3)、6)や7)といったルールが設定され、当人の発言は誰かによって否定されたり、茶化されたりしないこと、発言は強制されるものではないこと、知識の有無によって発言の重みは変わらないこと、必ずしも最初から整理された語りが求められていないことなどが宣言される。そのことで、参加者は、発言へのハードルを下げ、決まり切った常套句や他者の言葉の受け売りではなく、自分自身の言葉で考えたことを話すことが徐々に可能になるのである。

このようなルールの設定によって何を言ってもよい場を確保することを重視する点は、子どもの哲学を創始したリップマンの影響というよりもハワイでそれを実践している T. ジャクソンらによる p4c Hawai'i の影響によるところが大きいように思われる。ジャクソンは、p4c Hawai'i の実践において重視すべきこ

---

<sup>17</sup> 梶谷, 2016, p. 22.

<sup>18</sup> ルールとはある種の規範的な当為を含む命題であるようにも思われるが3)や6)、7)はむしろ許容を意味しているし、4)などは当為ではなく、推奨されているにすぎないとも見える。梶谷に限らず、子どもの哲学でルールと称されるもののなかには、様々な位相のものが含まれていることが多い。

<sup>19</sup> Ibid.

ととして、「教室が物理的に(physically)安全である」こと以外に、感情的にも(emotionally)、そして知的にも(intellectually)安全でなければならないとして、「知的安全性(intellectual safety)」という対話上の理念を挙げる。

知的に安全な場所には嫌がらせはありません。蔑み、傷つけ、否定、価値を下げ、嘲ることを意図して発言することも許されません。この場所では、輪になった他のメンバーに対する敬意が存在する限りにおいて、ほとんどどんな質問も、発言も受け入れられます。まず参加者の間の信頼が作られ、そのもとで、難しい問題に対する自分の考えを、初めはどんなにためらっていたとしても、表現する勇気が作られるのです。<sup>20</sup>

知的安全にとって重要なのは、対話に向かうもの同士の間「敬意」と「信頼」が存在することによって、自身の考えをためらいなく表現する勇気が作られることである。自分の発言がその場での探究のために他者によってしっかりと聴かれ、受け止められることを信じていることができるからこそ、何を言ってもよいと思うことができる。そのときには、たとえば、探究のプロセスでわからないことが生じたときに率直に「わかりません」と発言したり、あるいは「なぜですか?」「どういう意味ですか?」「もう少し詳しく説明してください」と言ったり、といった普段のコミュニケーションでは踏み込みづらい要求も「表現する勇気が作られる」。この意味で、知的安全性とは、「探究が育まれる岩盤」<sup>21</sup>なのである。

しかし、探究におけるこのような知的安全性の重要性は疑うまでもないとはいえ、実際の教室でこのような空間が成立しているとはいえないし、前述したような何らかのルールを提示すれば、瞬く間に互いの間に敬意と信頼に満ちた何を言ってもよいと皆が思える場が出来上がるわけではない。繰り返し述べているように本当に自由に考えることは決して容易ではない。また、だからと言って本当にあらゆる発言を許容することが何を言ってもよいことの意味であるとするれば、それはその場かぎりの放言や対話の流れとは無関係な突拍子も無い発言も許容しなければならないことともなるだろう。しかし、そのような場は、何をいってもよい場ではあったとしても、哲学的な探究が育まれる岩盤としての知的に安全だと思える場にはなり得ないようにも思われる。

ここに二種類の問題を指摘できるだろう。第一に、そもそも子どもの哲学において本気の問い直しのために必要な「なにをいってもよい場」とはいかなる場のことであるのか、という問題である。ジャクソンらが主張するような知的

---

<sup>20</sup> Jackson, 2001, p. 6.

<sup>21</sup> Ibid.

安全性においては、「ほとんどどんな発言も受け入れられる」のであって、必ずしもすべての発言が許されるような何をいってもよい場が目指されているわけではない<sup>22</sup>。それでも自由に考えられることが重要であるとすれば、探究を可能にする場はどのような場であるべきなのか。そして第二に、すでに述べてきたような、子どもの哲学において「何を言ってもよい」場はいかにして可能か、という問題である。

次節では、まず第二の問題から始めてこれまでの研究から解答しうる道筋があることを確認し、それを通して第一の問題に対しても触れていくこととしたい。

### 3 探究の導くところとしての真理

子どもの哲学において「何を言ってもよい」場はいかにして可能かという問題に対し、関西の中等教育学校で子どもの哲学の実践に取り組む中川雅道は、子どもの哲学の実践にはある種の困難が伴うとしている。それは、対話において実際に嫌がらせや中傷を行ったり、誰かの発言が傾聴されない状態になったりした際に、子どもの哲学が「教員も同じ輪の中に入り、子どもたちに敬意を払いながら共に探究する」<sup>23</sup>ことを目指す以上、ルールの逸脱に対し、強く叱責や説教といった態度を向けるといった手段を用いることができないことによる困難である。このような困難に子どもの哲学が陥るのは、子どもの哲学にとって、教師が生徒と「平等な立場を貫くことは、P4C[=子どもの哲学]を行う上での理念、信念であ」って、「叱責、説教には、何らかの権力が付加され」<sup>24</sup>ざるをえないからである。

以上の困難さに対して、中川が教室での対話を事例にしなが提案する解決の道は、「子どもたちの「関心」が立ち上がるのを、じっと「待つ」こと」<sup>25</sup>である。教師は、そのクラスの関心や興味がどこにあるのかに注意を払い、そこに対し配慮を向ける。たとえば、あるときは「幽霊は存在するのだろうか」という問いにクラスの関心が集まるかもしれないし、また別の機会には「英語の試験の追試のハードルって高すぎない？」という話題になった途端、それまで

---

<sup>22</sup> むろん、対話において一見そこでの問いに関係のなさそうな発言や論旨の掴みづらい冗長に思える語りであったとしても、対話が進むにつれて本筋の議論との意外な連関が明らかになり、議論を前進させる、ということしばしば経験されることである。それゆえ、ある発言が本当に対話の流れと無関係であるかどうかをその場で判断することができるのかどうか、といった問題も指摘できるかもしれない。この問題を主題として取り上げることは本稿ではかなわないが、のちにこの問題に対する本稿の立場を示した際に再度簡単に言及することとしたい。

<sup>23</sup> 中川, 2013, p. 132.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Ibid.

興味のなさそうであった生徒からも発言が出るかもしれない。あるいはその日の対話では、クラスの関心や興味を刺激するような問いやテーマが選ばれないかもしれない。しかし、一度関心や興味が見出されれば、そのあとは、教師がすべきことは「その関心が花開き、探究へと姿を変えるまで待ち続け」るのみである。そのように中川が述べるのは、「興味が発掘され、その発揮の仕方を学び始めたコミュニティは知らず知らずのうちに知的安全が実現され」ることこそ希望を見ているからであろう。このような中川の議論は、ルールを課せば容易に「何でも言ってよい」場が成立するわけではないこと、そしてむしろコミュニティの関心に寄り添った対話を目指すことを通して少しずつ場が生成していくものである可能性を示していると言えよう。

では、中川がここで示唆する関心や探究とはどこへ向かおうとするものなのであろうか。その場の関心事であれば、それはいかなる種類のものでもよいのだろうか。しかし、それならばコミュニティの関心事や興味としては、たとえば共同住宅の理事会での建物の修繕の会議や、教室での学級会で文化祭の出し物を決める話し合い、あるいは同世代の子どもをもつ親たちによる茶話会のような場もまた、ある種の関心事が共有されていると言えるが、そこは本稿で論じるような「何を言ってもよい場」ではないように思われる。おそらく、ここで、上記のようなものと子どもの哲学の実践を分ける要素として、「探究」という概念に再度注目せねばならないだろう。単なる会議やおしゃべり、さらに言えば一般的な「対話」という事象と子どもの哲学を区別するのは、関心や興味の共有の先に「探究」があるかどうかであるように思われる<sup>26</sup>。

だが、ここで注意すべきは、このようなリップマンをはじめとする論者が強調する「探究」という概念は、必ずしも子どもの哲学が行うような哲学対話における探究だけを意味しないということである。すなわち、ここでの課題である子どもの哲学に特化した、哲学的な探究の特徴をさらに明らかにしていく必要がある。そこで以下では子どもの哲学における探究を特徴付けるものとして「真理」を手がかりとしたい。

S. ガードナーは、子どもの哲学の実践において、探究が向かうところをはっきりと「真理」であると明言している。

もし探究の共同体がその名に値するものであるならば、それは”真理”に向かって何らかの前進をなしていなければならない<sup>27</sup>。

---

<sup>26</sup> 国内の多くの実践は「哲学対話」という呼称を用いるが、子どもの哲学に関するリップマン以来の文献では、「対話 dialogue/discussion」よりも、「探究」により力点が置かれて論じられることのほうが多い。

<sup>27</sup> Gardner, 1996, p. 102.

前述の通り、子どもの哲学は、単なる対話ではなく、教室を「探究の共同体」に変えることを目指す哲学的な探究の営みである。そしてガードナーによれば探究とはある種の方向感覚を持って、真理へと前進するものでなければならぬ。彼女がこのように探究の共同体と真理への前進の不可欠な連関を主張するのは次の二つの理由からである。

第一に、真理への前進こそが「実践を決定的に強固にするもの」<sup>28</sup>だからである。もし対話の場での議論がどこへも向かっていないのであれば、そして議論が、ある話題から次の話題へととりとめもなく移り変わり、「単なる会話」に留まってしまえば、探究のプロセスの価値は、(真理という)成果の価値によって確かめられることはないだろう。もちろん、哲学対話の場面で、考えることは確かに重要であるが、それが目的自体な訳ではない。むしろ考えることの価値は、それが真理という極めて高い価値の成果へと導いてくれるという事実のうちにこそある。

第二には、もし探究への参加者が探究に関わる一連のスキルやある種の心の習慣を発展させるべきであるなら、真理への前進が探究を通して得られる成果として見込まれることが必須のことであるからである。すなわち、真理への前進可能性があるからこそ、子どもの哲学において期待されるような様々な教育効果へも到達しうる、ということである。ここでガードナーがスキルや習慣として念頭に置くのは、「探究心」であり、「当たり前のことのうちに複雑なものを見てとる能力」であり、「[...] 真理への貢献可能性を持ったものとしての他者への深い敬意」など<sup>29</sup>である。

しかし、真理への前進という極めて哲学的な営みは、子どもたちだけの手で容易になされうるものではない。そしてそれは教師が何かファシリテーションのスキルを知っていたり、授業の流れを事前にモデルとして知っていたり、定形の質問の型を身につけていたりする<sup>30</sup>ことによっても、容易になされうるものではない。それゆえに、ガードナーによれば、哲学対話の授業を行う教師は単にファシリテーションのスキルを持つだけでは十分ではない。むしろ「真理に対する情熱をもったモデル」であり、「哲学的な感受性を持つもの」でなければならず、「真理という言葉に親しむようにだけでなく、主張の真理(性)を見積もるために必要なある種の論理的なプロセスを知る必要がある」<sup>31</sup>のである。

---

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., p. 103.

<sup>30</sup> これらはリップマンの子どもの哲学の教師向けのメソッドではむしろ強調されていたことであつた。

<sup>31</sup> Ibid., p. 108. 傍点は引用者による。

このようなガードナーの議論は、一見すると本稿の問題である何を言ってもよい場に対しては直接的な貢献はしていないように見えるかもしれない。だが土屋陽介がガードナーを引きながら強調するように<sup>32</sup>、生徒たちが他者は「真理にとって極めて高い価値のある成果に貢献する可能性がある」<sup>33</sup>ことに気づくことで、教室には「深い敬意」が自ずと生じる可能性を見てとることが重要である。これは発言を求められたときに、うまく言葉が口をついて出てこなくともそのことを馬鹿にされることもないし、あるいはゆっくり間をとって考えながら話すことに対しても周りの子どもたちが待つことのできるような空間でなければならない。すなわち、問いに対して関心を抱き、真理に向けてよく考えようとするような態度が制限されないようにすることが、探究自体が真理へと向かっていくということによって要請される。したがって、「子どもの哲学を通して「知的にセーフなコミュニティ」を形成していくためにも、探究の「前進可能性」は前提とされなければならない」のである<sup>34</sup>。

以上のように、本節の前半では中川の議論を手掛かりにすることによって、何を言ってもよい場のためには、教師によるルールへの押し付けではなくむしろ生徒たちの関心を運用し、それが探究へと姿を変えるのをじっと待つことが必要であることを、そして本節の後半では、ガードナーの議論を手掛かりに、子どもの哲学における探究においては、特に真理への前進可能性が共有されていなくてはならないことを確認してきた。彼らの議論を通して、先に立てた問題に対してもある程度まで答えることができるだろう。まず、いかにして「何をいってもよい場」が可能となるのか、という問題に対しては、消極的にも見えるが、第一には教師は待つ存在でなければならないと答えることになる。しかしその上でガードナーの指摘を受けて述べるならば、教師は単に受動的に「待つ」のみでなく、自身が「真理に対する情熱をもったモデル」である必要がある。生徒とともに真理探究という方向を見据えながら粘り強く待つことなかで、知的に安全で「何をいってもよい」と思える場がそこに出来上がってくることもまた待つのである。また、子どもの哲学における「何を言ってもよい場」が文字通りあらゆる発言が許容される場ではないことも明らかになった。すなわち、それは真理探究に資することと思われることは何を言ってもよいし、言うことができる場のことであって、あらゆる放言がそのままに放置されるような場ではない<sup>35</sup>。そのような場でこそ、対話への参加者同士の対等な深い信頼と

<sup>32</sup> 土屋, 2013, p. 81.

<sup>33</sup> Gardner, 1996, p. 103.

<sup>34</sup> 土屋, 2013, p. 82.

<sup>35</sup> それゆえ、ガードナーはむしろ、子どもたちにおしゃべりにつながるような単なる「思いつき」は言わせないようなファシリテーションを重視してすらいる(Garner, 1996, p. 106)。その

敬意が成立しているような知的な安全性もまた現れることだろう。

#### 4 知的に安全な空間は権威のない空間なのか

前節の終わりでみたように、子どもの哲学において探究の要件となるような何を言ってもよい場とは、必ずしもあらゆる発言がそのまま放置される場を意味するわけではない。むしろ、そこには依然としてたとえば「他者を尊重し、その場での探究に真摯に貢献しようとするべし」といったような何らかのルールや規範が存在していると見ることができるのではないだろうか。むしろ、すでに中川の議論を見た際に述べられていたように、真理探究のために教室で教師と生徒は共に対等であろうとする。その限りで、一般的に教師が権威を発揮し、それによってルールや規範を守らせる、といった非対等な関係があるわけではないが、だからといって子どもの哲学における知的に安全な環境とはなんら権威が存在しない空間のことを意味することになるのだろうか。最後に、このような問いに対して、教室における権威という観点から光を当てることで、「何を言ってもよい」ということの意味を論じていくこととしたい。

ミショーとヴァリタロは、子どもの哲学における権威<sup>36</sup>概念を主題とした論考を編むことで子どもの哲学の実践を「共有された権威モデル」として捉える道を示している。子どもの哲学が「伝統的な権威モデル」<sup>37</sup>（プラトン）、つまり、教室において教師が権威となって社会にとってのニューカマーである生徒に対し知識を享受するというモデルを採用しないことは容易に理解できる。だが同時に彼らによれば、子どもの哲学は「教育において権威は存在すべきでない」という「無政府的権威モデル」<sup>38</sup>（ルソー）をとっているわけでもない。こうい

---

限りで、「なにを言ってもよい」というルールのみを提示することは、本稿の提示するような子どもの哲学の理解にとってはミスリーディングになりうることも十分に注意しなければならない。先にあげた梶谷の実践では、この点についてはその他6つのルールを提示しながら、一つ一つについてその意義を説明する、とされている点で、なにを言ってもよい場についてのミスリーディングを防ごうとしている、とも考えることができる。

また、注22で言及したような問題について一言付しておくならば、あらゆる思いつきや一見対話と無関係な発言の全てが本稿の議論によって即座に「対話の場で言うてはいけないこと」とされるわけではない。参加者が真理の探究を目指そうとしている限りでの「思いつき」は許容されうるし、一見してその場での議論と無関係な放言に見えてもそれだけで発言者の口を封じるのではなくむしろその発言がいかなる意味でその場での探究と関係するのかを聴くべきである。重要なのは発言の中身の妥当性ではなくて、そのような発言をなす者が探究者としての態度を有しているかなのである。

<sup>36</sup> 彼らの権威概念の定義は以下である。「権威とはふつう、権力の特別な形態として定義される。つまり、下位のものゝ上位のものゝ関する権威的な関係において、下位のものゝ上位のものゝ立場をみづから受け入れ、上位のものゝが権威の立場を正当に占めているとみなすのである。」

Michaud and Väitalo, 2016, p. 28.

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Ibid.

った「誤った二分法」に陥るのではなく、「権威は課せられるべきでも、廃棄されるべきでもない。その代わりに、教師と生徒が同様に関わるプロセスを通して共に構築されるべきものなのである」と考えるのが、「共有された権威モデル」<sup>39</sup>(デューイ)である。このモデルが教室においてある種の権威を認めながらも、教師中心の従来の教育と一線を画するのは子どもの哲学においてはその都度の議論の流れに応じて「力の中心が [...] 議論に参加している個々人すべての人の間を動いている」<sup>40</sup>からである。子どもの哲学において教師も生徒もそこへと従うべき権威は、「探究という手続き」にこそある。すなわち、教師であるか生徒であるかではなく、真理への前進可能性という観点にしたがって、「手続き的上の権威」にしたがって対話の場の「道徳的秩序」<sup>41</sup>は生み出されるのである。それゆえ、教師が教室で生徒に何かを指示したり、教えたりするとすれば、それはこの手続きについてより熟知しているという観点からなのであり、生徒たちがより探究のプロセスを理解することができることを意図する限りでなのである。

以上の議論から、ミショーとヴァリタロも子どもの哲学を行う際の教室が、全く権威が存在しないという意味で「何をいってもよい場」であってよいと考えていないことがわかるであろう。確かに、対話の場で探究が進んでいくと、教師に限らず声の大きな生徒など誰か特定の個人の発言に重き(権威)が置かれているようであった場が、徐々に変化し、誰によって発せられた発言であるか、ということに気がしなくなる、ということがありうる。だが、だからと言ってそこがルールが存在しないような何を言ってもよい場になっているわけではなく、むしろ、しっかりと話を最後まで聞く、人を否定したり茶化したりしない、お互いに問いかける、わからなくなってもいいといったルールが各人の中で内面化されている状態であるようにも思われる。たとえば、声の小さな生徒が一生懸命に話す言葉を聞きたいがために、他の生徒たちが前のめりになり、円が一回り小さくなるようなシーンは、特定の個人に権威こそないものの、まさに探究という手続きに各人が権威を認めているからこそ「共有された権威」が参加者に対話に際して振舞うべきある種の態度を要求しているように思われる。

さらに、本稿の議論にとって重要なのは、ミショーとヴァリタロが単に探究一般の手続きに権威を見るだけでなく、子どもの哲学がまさに哲学の実践である点にも言及していることである。

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 29.

<sup>40</sup> Ibid., p. 30.

<sup>41</sup> Ibid. 子どもの哲学における権威と道徳的秩序の関係について著者はS. ダーウォルの「二人称的観点」の議論を手掛かりに以前論じたことがある。小川, 2017 を参照のこと。

その内容と実践に関して、哲学は、P4C[子どもの哲学]において理解される限りでは、権威への奇妙な関係に基づいている。それは哲学が不確実さと誤りの可能性を評価するからである。<sup>42</sup>

なぜ子どもの哲学においては先に見たような特殊な権威の関係が教室において目指されるのか。それは上記引用にあるように、子どもの哲学においては、哲学は探究の成果だけでなくそのプロセスに「不確実さと誤りの可能性を評価する」ものとして捉えられているからである。対話において立てられる問いは、「教師も生徒も“究極的な”あるいは“完璧な”答えを持っているとは主張しえない」もの、すなわち「探究に対して開かれた」<sup>43</sup>ものである必要がある。それゆえに、通常の教室には当たり前前に存在しているような、誰か個人が答えを知っているという意味での権威（認知的権威）はそこでは生じえない。

さらに、ミショーとヴァリタロを超えて言うならば、むしろ、誰もが知っていたかと思っていたことが本当は知らなかったことであると気付かせるような出来事によって探究がより真理へと前進する<sup>44</sup>、ということが哲学においてはありうるだろう。そしてそういった無知の気づきを促す発言こそが、探究のプロセスにおいてもっとも権威を持ちうるのである。すなわち、一般的には（教師の生徒に対する認知的）権威は、教室が「何を言ってもよい場」となることを妨げる要因であると思われるようなものである。だが、子どもの哲学においては、哲学的に真理探究を行なっていくプロセスに（共有された）権威が認められることで、むしろこの権威の周辺に「何を言ってもよい場」が成立するのである。

著者は、今見てきた、哲学することに伴う要件であるように思われるある種の態度にこそ「哲学することの権威」を見てとり、それが対話の空間に現れることで教室には深い敬意と信頼が成立することがあると考える<sup>45</sup>。本論の最後に、これまでの議論と関連して取りださうな哲学することに伴う態度としてリップマンの言葉を参照しながら二つのものを取り上げたい。

それは第一に、答えることを急がず、粘り強く問いを重ね続けようとする態度、そして第二に、わかったふりをせず、わからないことを率直に示そうとする態度である。これらは具体的には、その場をわかったふりや既存の知識や価値観による暫定的な結論へと収めようとする対話の流れに合わせることなく「わからない」ということを恐れずに表明したり、もとの問いに対して問いを

<sup>42</sup> Michaud and Väitalo, 2016, p. 30.

<sup>43</sup> Ibid., p. 31. 傍点は引用者による。

<sup>44</sup> 土屋はこれを対話の哲学的前進における「無知モデル」と呼んでいる。土屋, 2013, p. 86.

<sup>45</sup> 小川, 2017 を参照のこと。以下の二段落の主張はこの拙稿の一部を改訂したものである。

重ねたりという行為によってなされるであろう。これはリップマン以来の探究の共同体において重要視されるような、「問いの地位が高く」、「答えの地位が低い」ことを自覚し、「可謬主義」<sup>46</sup>の観点に立ち、「議論の導くところについていく」<sup>47</sup>という方針に通じるものである。これらは哲学することがある問題の根本まで妥協なく問い続けようとすることを含むとすれば、必須の態度であるだろう。そのような態度を目の前で向けられたとき、それが子どもであろうと大人であろうと、その者の「わからなさ」の表明には哲学するというプロセスに伴う権威性が現れるように思われる。そしてそれゆえにその権威のもとでこそ、一見すると逆説的に、哲学的な探究のための何を言ってもよいと思える場が現れるのである。

## おわりに

本稿は、わからなさの前に立ち止まって、真理を探究の方向を定めるものとして設定し、哲学をしようとするところこそが「何を言ってもよい場」の必要条件である可能性を主張するものであった。そこでは「真理」を重要な手がかりとしながら、「真理とはそもそも何か？」という問題には触れることをしなかった。むしろ、この問いは子どもの哲学に限らず、容易に答えることができる問題ではない。だが、本稿で論じてきたような文脈では、真理をどのようなものとして捉えるか、そしてその先に哲学をどのようなものとして捉えるか、が子どもの哲学を実践していく者の態度にも大きく影響する。そのことを最後に簡単に述べて、本稿を終えることとしたい。

たとえば、本論で論じてきたことから、真理探究のプロセス、特に問いに対する「わからなさ」を強調するようなある種の哲学理解が浮き彫りになるように見える。すなわち、「何を言ってもよい場」との関係で言えば、真理探究あるいは哲学は1人ではできないものであって、他者は私にとって無知を明らかにしてくれることで真理に近づくためのパートナーとして必要不可欠だから、共に敬意と信頼を抱かなければならない、と考えることもできよう。しかし、これは子どもの哲学の多くの実践者が依拠するようなパースやデューイらのプラグマティズム的な哲学理解あるいは構成主義的な知識・真理解の前提に大きく依拠した場合にのみ言えることであるようにも思われる。もしそのように考えるならば、全く別の哲学観・真理観に立つことで、全く別の子どもの哲学

---

<sup>46</sup> Lipman, 2003, p. 98f.

<sup>47</sup> Ibid., p. 84.

のあり方も現れるかもしれない<sup>48</sup>。

子どもの哲学において実践者は教室で自らの教師としての権威者でなくあろうとするし、探究については教師と生徒のあいだがより対等になっていくことが理想とされる。だがだからといって、その場での実践者の役割が通常の授業よりも小さいわけではない。ガードナーが強調していたように、教師はそこで真理探究のモデルとしての姿を常に見せ続ける必要があるだろう。その限りで、この実践にとって欠かすことのできないものは、授業者自身がいつも「哲学するとはどういう事なのか」「真理とはなにか」という問いを引き受け、わかったふりをせずいつでも立ち止まり続けることであろう。その意味で、子どもの哲学の実践は実践者の哲学的な探究への真摯な態度を必要とする一方で、私たち一人一人の抱く「哲学とは何か？」という問いの理解自体の問い直しを迫るものなのである。

## 参考文献

- Gardner T, Susan (1996). Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue). Facilitation of inquiry is hard work!, *Analytic Teaching*, 16(2), pp. 102-111.
- Jackson, Thomas (2001). The Art and Craft of ‘Gentry Socratic’ Inquiry, in: *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking (3<sup>rd</sup> ed.)*, the Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 1-18. (中川雅道訳(2013).「やさしい哲学探究」,『臨床哲学』(14-2), pp. 56-74.) ※本文中の引用, 参照の際の頁付けは以下の web サイトよりダウンロードしたものを用いた. <http://p4chawaii.org/resources/learning-about-p4chi/> (URLは2017年3月15日確認済.)
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education (2<sup>nd</sup> ed.)*, Cambridge University Press. (河野哲也, 土屋陽介, 村瀬智之監訳(2014).『探究の共同体 考えるための教室』, 玉川大学出版局.)

---

<sup>48</sup> このような観点からの指摘は従来の子どもの哲学の実践・研究がプラグマティズム及び英語圏の分析哲学に由来する哲学理解に大きく寄っていることを批判する、というかたちですで行われている(Weber, 2011)。ヴェーバーはそこで、F. シラーの議論を手掛かりに理性に重きを置くのではなく、理性と感情をつなぐものとしての「遊び(play)」に着目し、「思考の遊び場(playground of thoughts)」として子どもの哲学を理解しようとしている。

また、国内でも苦野一徳は、哲学的な現象学の立場から学校教育における哲学対話の方法として、真理探究ではなく、「価値観・感受性の交換」「本質観取」「共通了解志向型対話(「超ディベート」)」を挙げている。リヒテルズ, 苦野, 2016, pp. 182-189.

- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, and Frederick S. Oscanayan (1980). *Philosophy in the Classroom (2<sup>nd</sup> ed.)*, Temple University. (河野哲也、清水将吾監訳(2015). 『子どものための哲学授業』, 河出書房新社.)
- Michaud, Oliver, and Riku Väitalo (2016). Authority, democracy and philosophy: the nature and role of authority in a community of philosophical inquiry, in: Gregory, Maughn Rollins, Joanna Haynes, and Karin Murriss (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, pp. 27-33.
- Tsuchiya, Yohsuke, and Mai Miyata (2016), Philosophical Dialogue and Intellectual Virtues, *Journal of Humanities Therapy*, 6 (2), pp.121-136.
- Weber, Barbara (2011). Childhood, Philosophy and Play: Friedrich Schiller and the Interface between Reason, Passion and Sensation, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), pp. 235-250.
- 小川泰治(2017). 「子どもの哲学」における対等な尊重, 『フィロソフィア』(102), 早稲田大学哲学会, 2017年3月刊行予定.
- 梶谷真司(2016). 「東大教授の白熱講義 120分 ズバリ解明「あなたはなぜ、不安になるか?」」, 『PRESIDENT 毎日が面白くなる「哲学」入門』(2016年12/5号), プレジデント社, pp. 20-23.
- 土屋陽介(2017). 「立ち止まって、問い直す—「哲学する」ことによる思考力の教育について」, 『児童教育』(27), お茶の水女子大学附属小学校, pp. 9-12.
- 土屋陽介(2013). 「子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について」, 『立教大学教育学科研究年報』(56), 立教大学文学部教育学科研究室, pp. 77-90.
- 中川雅道(2013). 「興味が導くその先へ—P4Cのつくりかた」, 『千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書: 子どものための哲学教育研究』, pp. 129-138.
- リヒテルズ直子, 苫野一徳(2016). 『公教育をイチから考えよう』, 日本評論社.