

# 臨床哲学 7

## 目次

我々は物とどのように出会っているかー洛星高校での授業の経験を通してー	玉地雅浩	1
デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉	高橋 綾	21
<書評>		
Judith Butler : <i>Undoing Gender</i>	松川絵里	51
Andrew Light and Eric Katz ed. : <i>Environmental Pragmatism</i>	榎本直樹	63
<翻訳>		
ソクラティック・ダイアローグの方法論		
廻及的抽象 ..... どのように哲学的認識を求め、見いだすのか	Kopferwerk Berlin	77
<報告>		
医療倫理コンサルテーションのあり方について		
——宮崎市「喫茶☆りんり」、「かふえ☆りんり」訪問記	中岡成文	105
性について対話するためのツールとしての絵本	松川絵里・本間直樹・横田恵子	111
[付録エッセイ]		
日本の性教育を巡るジェンダー・フリー・バッシング	横田恵子	121



# 我々は物とどのように出会っているか

## ー洛星高校での授業の経験を通してー

玉地 雅浩

### 0. はじめに

この小論は平成 17 年 10 月 29 日京都の洛星高校での大阪大学の臨床哲学教室が関わっている授業で経験したことについて若干の考察を加えて報告するものである。私が担当したのは 1 コマで 70 分の授業である。知覚について考え始めるきっかけとなるような体験とそれに基づいて学生と共に話し合いながら理解を深めて行く授業を目指した。

授業のテーマは『我々は物とどのように出会っているか』とした。普段生活しているという意味での生活環境に我々はどうのように関わっているか、特に注意を向けたり判断したり決断して動作や行為を行わなくても日常の生活を過ごせるためには、一つには身体「と」して知覚しながら動く必要がある。この「と」してという点に関しては、本小論全体で説明していくことになる。

改まって指摘されないと気づかなかったり考えることが少ない、身体「と」して知覚するとはどういうことかを考え直すことにより、学生が学校で習っている感覚の分類の仕方、今回の学生においては普段生物学における分類に多くの場合従っていることに気づいてもらうことを一つの目的とした。

感覚の分類法などは唯一決まったものがあるように思われるが、立場が異なれば感覚の捉え方や分類の仕方や説明の仕方も異なる。自分が依拠している立場の見方以外の人と感覚や知覚について話し合うために、今回行ったように知覚について考え始めるきっかけとなるような体験をしながら共に考えるべき、考えることができる、あるいは考えたいくなるようなテー

マと一緒に探しながら授業を進めた。

このような試みが授業としてどのような点で有効か、あるいは限界があるのかという事を考察し、それを踏まえた上で今後高校生と共に行う授業を継続していくための一助となるような報告になればと考えている。

## 1. 授業の進め方

物を説明するときに我々はどのような説明をするかという事から確認した。教室にあった机、椅子、チョーク、黒板消し、黒板、ボールの中から「黒板消し」を言い表す努力をしてもらった。学生からは物の名前や特徴や使い方や自分にとっての意味から説明する例が出された。他にも色々説明の仕方が出されたが、「もの」そのものを端的に表したり、誰もが納得するような定義、だれもが納得するような説明は難しいということが確認された。

本来なら学生から提案された説明の仕方の一つ一つ取り上げて全員で議論する進め方も行ってみたいが、私が担当する授業枠は1回70分と限られているため、前述したように身体「と」して知覚するという観点から授業を進めていった。

このような知覚を考える例の一つとして、私が学生の一人に向かって野球で使用する硬球ボールを下投げてフワッと投げようとする、自分にボールが向かってくると思った学生は自然と両手でボールを受け止められる位の大きさに腕や手の開き方を合わせて、少し軌道が外れても対応できるように身体全体が動き出せる準備をする。

仮に下投げではなく上投げで投げようとしたり、授業ではなくグラウンド以外の場所で見知らぬ人が上投げで自分に向かって硬球を投げようとする姿を見かけると、ボールが自分に向かってくると思ったり判断する前に、既に身体は逃げる体勢をとったり逃げ始めている。さらに間に合わない状況であれば思わずしゃがんで両手で頭を保護しながら出来るだけ小さくならうとする。

このように身体はその物がどのようなものか名前や色や形や大きさなどの特徴を捉えたり、重さを推測する前に、自分にとって、それは生きていく上であるいは生活していく上での意味に応じた姿勢をとったり動きが起こるといことである。このような関係が身体と物には結ばれている。

ところで私が普段従事している理学療法において関わっている人の中には、このような身体と物との結びつきが上手くいかない人がいる。例えば脳卒中後遺症の人が病院の廊下で歩行訓練を行った時、多くの人が特徴のある移動方法をとっていた。

脳卒中後遺症に代表される中枢神経系に障害のある人は、広い廊下にも拘らずわざわざ壁際を歩く人が多い。廊下の壁際に沿って歩いていると、突然出入口から人が出てくる可能性がある。また物が置いてあったり、水がこぼれていたりするために、引っ掛かったり滑ったりして転倒する可能性が高くなる。それにも拘わらずバランスの悪い人ほど壁に近づいていくので壁や手すりに体が当たり、その反発力で壁や手すりとは反対方向に転倒しそうになる人がいるほどである。そのため理学療法の場面でよく遭遇するこのような現象を観察し自分なりに理由を考える必要が生じてきた。

結論を少しだけ先に述べると、身体が壁や手すりなど物を知覚するということは、その知覚する過程を全て把握できなくても、あるいは、しなくてもその物が自分にとってどのような意味があるか、例えば生活していく上で利用すべきか、避けるべきものか、特に注意を向けなくてもいいものかなど、自分にとっての意味に応じながら物と出会い、そして周囲の環境に馴染みつつ自分のものとしていくとも言える。

今回の授業ではこれらのことを踏まえた上で新たな視点から考えるために、以下のような順番で学生と共に体験し話し合った。

## 課題

1. 全員で椅子から立ち上がってもらった。次に、全員壁に向かったまま可能な限り壁に近づいて座ってもらった。二人一組になり一人が

立ち上がり、その様子をもう一人が観察した。それぞれが立つ役と観察する役の両方を行った。

2. 二つ並べた机の上に立ってもらった。次に足が浮かず、かつ膝が曲がらない範囲で左右に重心を移してもらった（左右に体を揺らす感じ）。そして、今度は一側に衝立を設置した。

先の1. の課題で壁を前にした立ちあがりでは壁が近いことにより動きを制限するほうに働いたが、今回の課題では動きを制限すると思われた衝立にむしろ持たれる位まで傾いてきた。この課題は以前山梨温泉病院に勤務されていた作業療法士の柏木氏が考案された課題である。少しだけ結果を紹介すると、氏が論文で書かれた結果からの予想に今回は反した。

3. 次に壁伝いにビデオカメラを覗きながら歩いてもらった。見るということが単に目だけで行われるのではなく、身体全体が関与していることを実感してもらいたかった。この時先程まで授業にあまり参加していなかった人も興味を示した。

図1: 課題2の様子

写真では分かりにくいですが衝立に影が映っているように近づいていっている。



図2: 課題3の様子  
壁に出来るだけ近づいているつもりでも、写真の通り離れたまま歩いている。



図3: 課題3の様子  
写真では分かりにくいですが膝を少し曲げ随分ゆっくりと歩いている。



## 2. 壁との出会い

前述したような関心から、まずは普段何気なく通っている学校の廊下における手すりや壁について考えることにした。しかし、学校の廊下には手すりがないので「壁」について考えることにした。

学生が考える「壁」の役目は以下のようなものである。

1. 仕切り
2. 天井を支える
3. 防音
4. もたれる
5. 部屋を作る

壁には以上のような役割ないし意味があるという意見が挙がった。次に壁に椅子を近づけてもらった。次に全員で椅子を壁ぎわに持っていき膝が壁に接しない範囲で可能な限り近づいた。この状態から壁と向き合ったまま立ち上がる。

この際、二人一組の一方が立ち、もう一方は立ち方を観察し壁に近づいていない場合の立ち上がり方との違いや変化を記録する。率直に感じたことや立ち上がり方に変化があった場合にはその考えられる理由を述べた。いずれも変化や感じを自分の言葉で表現してもらった。

主なものは以下の通りである。

1. 気分がよろしくない。
2. 腰が引けたまま立っている。
3. 壁に対して頭の位置が常に同じだ。
4. 圧迫感がある。
5. 足に力が入る。
6. 重心が前に行かない。
7. 体が前に行けない。

以上のような意見が挙げられた。前方に重心を移してから立ち上がると



ということが困難なため、仕方なく足を踏ん張って重心を可能な限り真っ直ぐ上方に向けたまま立ちあがる時、どうも視線の置きかた、つまりどこを見るかや視線の動かし方が大事になり、また周囲とのある程度のスペースが必要なようである。学生からも「スペースというのが大事になりそう」という意見が挙がった。

周囲の物との位置関係、距離や方向、そして何よりその物が自分にとってどういう意味があるか。見るということ、あるいは見ながら動くということは周囲との関係のなかで体の動きに影響を与えているようである。

しかし、この場合の見るという時にはその物の特徴、例えば色や形や数や大きさや、あるいは動きなど改めて問われれば言い表すことのできるものだけを見ているのではなさそうである。そこで、これらのことを確認するために次に状況を変えて体験してもらった。

### 3. 身体は知っている

先の例では、見るということが、何かその物の特徴となるものを探そうとしたり捉えようとするだけの見方とは異なる可能性があることが浮かび上がってきた。そこで、具体的にどのような見方をしているのかを確認することにした。考えるヒントとして、巧みな実験で身体が無自覚に知覚していることを確かめた方法として、作業療法士の柏木氏が試みた方法を用いた。が、結果的には氏が確かめた結果とは反対の反応が起こった。

まず4、4、5人のグループに分け、代表者1名に二つ並べた机の上に立ってもらった。両下肢を肩幅に開いたまま、膝が曲がらない範囲で足が浮かないように注意しながら左右に重心移動を行ってもらった。つまり休めのような姿勢をとるのである。この際、重心の移動できる範囲に左右差が無ければどちら側でも衝立を置くと、衝立を置いた方には体重移動が小さくなる反応が柏木氏の実験では起こった。

そこで我々も実際に一側に衝立を設置した。先の壁を前にした立ちあがりでは壁との距離が一定以上小さくなると動きを制限するほうに働いた。

そのため衝立がある方への重心移動は衝突を回避するために移動範囲が小さくなると予想した。しかし、結果は予想に反した。実際には衝立に持たれるくらいまで重心移動してきた。本人に確認すると「安心して衝立にもたれられるから」という答えが返ってきた。

次に衝立を立てた側と反対側の机を取り一つの机の上に立ってもらった。作業療法士の柏木氏が試みた結果からの予想では、今度は衝立がある側、机が無い側の両方向共に体重移動する範囲が小さくなると予想した。

しかし、今回の授業では先ほどと同じように衝立を立てた方に大きく体重を移動させ、体重を衝立に預けていくような形になった。本人に確認すると感想として「支えてくれると思ったのでおもいきって体重を移動できた」、「衝立があると安心してもたれられるから」あるいは「机が無いほうはコロッといったら終わりだが、こっちは壁があるのでいざとなったらもたれれば良い」という答えが返ってきた。ここに先と違う壁の意味があった。

今回使用した机は高校生に合う高い机であるが机の面が小さく、また少々揺れたため机から落ちる可能性が高い方向に体重を掛けていくよりも、衝立の方に体重を預けていったと考えられる。また友達同士であったために信頼して衝立に体重を預けていくように傾いていくことが出来たことも一つの理由だと考えられる。

ここに1. の課題とは違う壁の意味があった。普通、壁には仕切り、天井を支える、防音、もたれる、部屋を作るなどの意味や役割があるが、身体があまりにも近づきすぎると動きを制限してしまうことが課題1. では明らかになった。が、課題2. では逆に動きを引き出すことが確認された。予想し考えられる結果とは異なったが、どちらも本人たちがはっきりと知覚されたものだけでなく、知覚していることを自覚していなくても、動く中で周囲の状況によって動き方が変化することを体験し確認してもらうことはできた。

このような改めて問われても答えることができないが、それでもある状況に置かれた身体が危険な目にあわず、どのような動き方が自分にとって

いいのかを考えるまでもなく身体は何とか応じようとしている。そんな捉え方があることが確認できたのである。

だが、それは具体的にどのようなものか、そしてどのように捉えているかは改めて考えたり確認したり表現しようとしても、答えられるものではなく、また一部しか捉えることはできない。この点を確認するために最後の体験を行った。

#### 4. 視覚システムとして見る

次に3. の課題として壁伝いにビデオカメラを覗きながら歩いてもらった。見るということが単に目だけで行われるのではなく、身体全体が関与していることを実感してもらいたかった。この時先程まであまり参加していなかった人も興味を示した。

歩き方の変化は以下のようなものである。学生の表現をそのまま用いている。

1. 歩く速度が遅くなった。
2. 膝が曲がったまま歩く、おっかなびっくり歩いている。
3. 歩いているうちに壁から離れて行く。
4. 圧迫感がある。足に力が入る。
5. 歩いているうちにチョコチョコ特に方向転換の時にはこの傾向が顕著になる。
6. 歩いている時に手が宙ぶらりになると不安になる。
7. 重心が足や踵にかかるのが分かる。
8. 体が歪んでいる。この理由として「ビデオを持っているから」という人がいた。
9. 片目だと壁が分かりにくい。

他に筆者の方から方向転換の時の特徴や上肢の支えを外したときの歩き方の変化について指摘したり、その理由を簡単に述べたがここでは割愛する。

授業のテーマを考えるために、このような歩き方の変化を基に我々が何かを見るということはどのようなことを考えることにした。ただ、このテーマでは扱う範囲が大き過ぎるので、我々が廊下の壁伝いに歩く時にどのように見ているか、何を利用してしているかを考察した。考えるヒントとして前述した脳卒中後遺症の人の移動時の特異な現象も利用しながら、見るということが眼だけの問題かどうかを考えた。

まず我々が見るということが、ビデオカメラのように何かを写しながら見ている、あるいはビデオカメラを通して見るように何かを写したのを見るという経験と同じであるかを検討した。仮に異なるとするならば、その違いを明らかにすることにより、見るということが一般に考えられているように目だけによって行われているものかどうかを共に考えることになる。

それは頭や身体が動いても世界は静止しているように見えるし、動きながらも周囲に動くものがあれば動いていることが分かる。つまり、身体は動いても安静にしても、常に変わらず、視覚システムは安定して働いていることが、何故可能なのかを考えていきたいからである。

例えば、前を横切る車や列車を撮影する時、自分がファインダー越しに覗いて撮影している時は問題はないが、撮影したものをテレビに接続して見ると途端に気分が悪くなったり、めまいが生じることは少なくない。立って見ていると自分の体が転倒しそうに感じる。このような経験は何か対象を映(写)していなくても、テレビカメラの向きを突然変えたりアトランダムに動かして撮影したのを見たり、横切るものをビデオカメラで追っかけることなく撮影したのを見ていると、同じように感じることが多い。

つまり、ファインダー越しであっても、自分の体の動きに合わせて写しているものを見ている限りは影響が少ないが、身体の動きと映像が合わず、しかも景色とのズレを感じる時、われわれは違和感を感じるようである。

これは船のデッキから景色を見ている時は平気だったのに、揺れが激しくカメラが揺すられ、途端に船酔いになったりする人もいることから、見

るということは単に眼球から視神経を経て大脳皮質までの視覚に関する経路だけで捉えるのではなく、船体の揺れを感じそれに合わせた身体の動きと共に、周囲の状況に応じて応答する身体においてこそ、身体に内属した眼球の動きが、視覚システムを形成するものとして、必要になる可能性が生じてくる<sup>1</sup>。

## 5. 視野にとっての表面と肌理

われわれがある場所から目的地に向って移動するにあたって色々な物があり、その間を通っている間にも新たな物が次々と現れる。その際見えている物のその端は自分と物（対象）との位置関係で決まるものとされている。アフォーダンス理論の研究者である佐々木正人氏は運動のなかで現われる視野の広がりについて次のように述べている。なおこの章では、見えの変化と運動の知覚との相補関係について、認知科学のアフォーダンス理論を主な手がかりに考察していく。

動物を取り囲んでいる環境は輪郭のくっきりある単体の物からできているのではなくて、サーフェイスのレイアウトなわけです。そこを動物が移動すると、いままで見えていたサーフェイスに隠れていたサーフェイスが現われてくる。いま見えるサーフェイスと隠れていたサーフェイスが隣接するところが縁です。だから移動すればどこまでも、おそらく地上のはてまでも次から次へと新しい縁が現われ、次のサーフェイスが見えてくる<sup>2</sup>。

運動の知覚に見えの変化が関わっているが、我々は決して今視界に入っているものだけを見ているわけではない。私たちが何かを見るということは、未だ見えていないものや今まで見えたものを含みこんだ地平の上で成り立っている。「見る」という活動はわれわれが世界を意味あるものとして構造化していく活動である。ここでいう構造化とは生活したり生きてい

く上で欠かすことの出来ない意味あるまとまりを生み出しながら運動を繰り返し広げて行くという意味である。

こうした運動にもなった見えの変化を、佐々木氏は次のように記述する。「移動する人の周囲では繊細な肌理全体が大規模に移動している。前方の一点から肌理が拡大する流動が生じ、後方の焦点へと収束する肌理の流動が生じている」<sup>3</sup>。

ここでいう肌理とは佐々木氏の表現では表面に満ちている粒である「周囲のどの表面にも細かな粒が満ちており、それが秩序、つまり肌理をなしている」<sup>4</sup>。その粒は引いて見たり近寄って見た時にある表面を形成する。近くで見た場合は単なる凹凸だったものが少し距離をおいて見ると溝や斑紋だった事が解り、さらに離れて見るとそれは手のひらの表面を形成している事に気付く。近くでは単なる粒の連続だと思ったものが何かの表面だったりするという事である。そしてその表面にはシワであり斑紋とも言える凹凸があるがどれ位の距離で見ると表面として現れるのかは決定しにくい。このように肌理はそのものとの距離や方向によっても捉え方は変化するからである。表面にはそういう粒や凹凸などがある規則性をもって並びそれが表面としてある意味を持つてくるのである。

そうすると「移動して観察する所を変えると、新しい肌理が見えてくるが、いままで見ていた肌理がどこで終わり、どこから新しい肌理が見始めたのかは言えない。そういうきっちりした境界線は肌理どうしにはない」<sup>5</sup>という様な難しい問題がでてくる。

見ている肌理にはどこかに移動すれば見える肌理が既に含まれており、その含まれている肌理にもさらに移動すれば見える肌理が含まれている。このように周囲はどこまでも途切れていないという事である。

解決策の一つとして、われわれは連続する表面の区切りを動くことによって生み出す場合がある。例えば、肌理の変化があつてそれまで一つの表面だと思っていたものが初めて2つの表面が重なっていたものだったと気付く事がある。

手前にある物と奥にある物が分かれ、手前にある物と奥にある物の肌理

が変化する事により、例えば手前の物が動いたから奥の物が隠れたという様に対象が動いたと判断したり、自分が動いたから奥の物の今まで見えていた所が隠れたという様な遮蔽が知覚されるという<sup>6</sup>。肌理が変化するという事により手前にある物と奥にある物のどちらかの対象が動いている、あるいは自分の方が動いていると見えている範囲が変化する事を判断することになる。

そして表面を反射した光は粒の密度、質、大きさの程度、パターンや形状などで明るさや濃度や光の流れや強さなどが変わる。表面を反射した光は肌理の特徴を含んでおり、ある見えの特徴を産み出す。さらに反射した光は周囲の表面の特徴により変化して移動する人を包んでいると同時に、移動している人はその包まれている光の流れの中から連続した周囲の表面から境界や縁や線や曲がり角など特徴としての区切りを生み出す。

つまり対象との位置どりによって肌理は表面や粒に変わり、それに散乱する光は光景として現われるが既にその光には肌理の特徴が含まれているのである。そういう光のなかを移動していくという事は、次々と連なる肌理を通り抜けるのであり色々な表面と出会っているのである。そこにはハッキリ見なくても既に意味がある。

そして自分が動いているのに対して静止していたり、こちらに向かって来ている物や相対的に遅い物は肌理の流動としては後ろに流れていく。佐々木氏は、移動する動物がこの肌理の拡大と縮小の流動を繋いでいる<sup>7</sup>と言う。

もし周囲を流動する肌理のパターンが、異なる肌理のパターンに次第に推移して、その肌理が拡大し続けるのなら、動物は推移し「隙間を越えた」のである。もしこれまで拡大していた肌理のパターンが他のパターンに推移し始めて、しかしその新たに現われた肌理のパターンの拡大が、急激に停止した場合は、越えようとした隙間が動物の胴の幅より揉む狭くて、動物が隙間に挟まれ移動が急に停止したのである<sup>8</sup>。

そういう肌理の流れや変化などの見えを利用せずに歩いていると、そこを通り抜けられるか、コーナーがどういう角度で曲がっているか、どちらが奥か何か接近しているものはないか等を上手く捉える事ができない。周囲に合わせて姿勢を変えながら狭いところを通ったりスムーズに曲がり角を曲がったり、接近する人や物との衝突を回避しながら移動するという事が難しくなる。身体運動学の立場から我々の身体運動や知覚のあり方について研究している長崎浩氏の言葉をかりれば、こうしたことは次のように言い表すこともできる。

車窓から眺めれば、左の景色は左へ（反時計回りに）、右の風景は時計回りに回転するように見える。歩いたり走ったりしても、乗り物に比べて速度が遅いだけで、同じような流動が回りに展開することには変わりはない。車窓の風景の展開が旅情の意味であるように、風を切って後ろに流れ去る光景が疾走するこの私にほかならない<sup>9</sup>。

移動する際に見ている物やその周囲において、自分から遠いものであれ近いものであれ、進行している身体に対して肌理が自分の後方に流れて行くように見える時は、自分が前方に進んでいるのか物が近付いて来ているのかはともかく見ているものと距離が近づいていると判断し、反対に前方に流れて行く時には後方に進んでいるか周囲か自分のどちらかが離れているか、両方同時に離れていっていると判断する。

ところで、われわれは何かを見ていると同時にその周囲も一緒に見ており、それが制限されるとスピード感や距離感や色など周囲の状況のなかでどのようなになっているかが判断しにくくなる。この事は車を運転している時にスピードを上げて行くと徐々に視野が狭くなり白黒の風景に変わっていき、スピードが出ているのに正面の極狭い範囲だけを見ている時にはそれ程スピードを出している様には感じない事などが経験できる。このように周囲を同時に見られない事も視覚機能に何らかの影響を与えているよう



である。

そうするとあまり視線を動かさず集中した状態である物を見ていたり、人為的に視野を狭くした状態で正面だけを見た場合、あるいは周囲が制限され中心だけで見ている場合は周囲の風景の流れから人や物までの距離を測るそういう判断がしにくくなり、正面だけを見ているため実際の動きより最初はゆっくり動くように見えるが、ある程度近づくと見ている物が急激に自分に近づいて来るように見える可能性がある。

この様に一点を注意して見ている場合には、突然何かが現れそれが急激に大きくなる様に見えるると距離感が上手く掴めないし、危険を回避するために避けようとしてバランスを崩し転倒につながりやすい可能性がある。

このように周囲を見るということは、特に制限された視野でない状態で周囲を見た場合、遠くに見えるものより自分に近い物は早く動き近づいて来るように見える。これに対して視野を狭くした状態で歩くと周囲のなかで近くのもの程早く流れる様なそんな動きを捉えにくくなる。さらに長崎氏は「私から等距離を見回せば、正面より脇のほうが風景の流れが早く見える」<sup>10</sup>と述べている。つまり等距離を見た場合正面に見えるものの方がゆっくり動くように見えるという事になる。

なお、両側を垂直の壁に囲まれた通路を進行する場面は劇画でおなじみである。伊東氏によればこのようなときも、壁の表面を走る光流動の違いから、通路のどの部分を走っているか(中央か右寄りかなど)が正確にわかるそうである<sup>11</sup>。

両側が壁になっている廊下を壁沿いに移動している時には、壁に近い方の肌理は速く流れる事からどちらの壁が近いとおおよその距離を掴んでいる。また廊下に置いてあったり壁から出ている物は体の近くにある物は早く、体から遠くにあるものはゆっくり動くことから、左右の景色における物の流れる速さの違いからも、それぞれの壁からの距離感を掴むのに役立つ。

そして進んで行くべき方向からの肌理の拡大や縮小において自分の進行方向に対して平行なもの程自分に向って来るように見え、自分の進行方向や自分に向かってくる方向から外れる方向につまり進行方向から角度が大きい程自分から離れていく方に流れて行く。このような肌理の流れから自分が目標より左右どちら側を歩いているかは $1 \sim 2^\circ$ の誤差で正確に分ると言われている<sup>12</sup>。

このように表面を反射した光に包まれている中で肌理の流動から廊下との位置関係を作りながら歩くが、そんな関係を作る規則性は意識されることはない。そして視野の一部の肌理の流れがアトランダムに変化していても、視野全体から受け取る意味は変わらず歩くことができる。肌理の流動からどちらに向いているとか、流れる速さで距離をつかみ、そういう流れ方で先が狭くなっているか何か壁から出ていたり、通過している人があるなど状況に応じて通る所を決める。もちろん壁との距離もふさわしい位置取りをする。

視覚システムとして身体全体で動きながら見るという際には見ようとしているもの以外を捉えながら、その意味に身体「と」として応じながら、移動時にも役だっているのである。

以上述べたように、ビデオを覗きながらというように、肌理の流動に応じるような身体全体の視覚システムとして見ていない状態だと壁との位置が分かりにくい。肌理の流動を捉えにくく壁側と廊下側で肌理の流動の流れる速さの違いから廊下における自分の位置関係を把握するというようなことが困難になり、壁から離れたり反対にぶつかったりすることが観察される。普段、われわれは肌理の流動を利用しながら、壁という手がかりを用いて廊下のどこを通っているかを捉えているのである。

## 6. まとめ

このような考えのもと対話を試みた。身体「と」して知覚することがありそうだと感じ、注意を向けたり把握しているものだけではない知覚とい

う営みがどのように現れるか僅かながら体験し、その一端に触れ確認することは出来たと思う。

しかし、そのような知覚がどのようなもので、なぜそうなるかは説明できない。また違った方法で確かめたいと思う人への要求に答えられるものでもない。

学生と共に考えることを試みたが、時間の都合も有りどこまでたどり着けたかわからない。理由の一つとして患者の移動方法などは実際に見たことが無ければイメージしにくいいため何らかの視覚的に捉えられるものを用意する必要性を感じている。これは授業の内容だけでなく進め方にも関係してくる。

例えば、この点について授業の様子を臨床哲学教室関係のメーリングリストで濱田氏が報告してくれた。氏は授業の最初にレジメなどを用意した方がいいかもしれないと指摘してくれた。その理由を「生徒のほうからさまざまな意見が出てくるが、最終的にそれをどうまとめるのか、そこから結論をどこまで出すのかなどが、これまで同様、時間が一時間と短いだけあって難しそうでした。どういう観点から物事を考えてほしいのかを、あらかじめ前置きの話やレジメで確認しておくことも、時には必要になるかも知れませんが、最後に一時間でやってきたことを振り返って考えてみるのにも、相当時間の余裕が必要になると思います」と述べている。今回学生に体験してもらったものは普段あまり体験したり考えたことがないようなものだけに、時にはあらかじめ体験の様子を撮影したビデオなどを見てもらった上で体験してもらった方が、実際に体験する前に各自がテーマを思い浮かべながら体験できる可能性があるかもしれない。

この点に関しても再び濱田氏が先のメーリングリストで指摘してくれたことをそのまま引用すると「生徒は実験をしていくなかで、いろいろな発言が出てきました。自分の感覚を何とか言葉にしようとしていて、それなりに珍しい体験だったようです。実際に実験をしていく中でも、積極的に意見を出す生徒が多いので、授業を進行させながらその意見を拾って答え

るのはなかなか忙しそうだったとおもいます（いろいろとよく気が付く生徒だそうです）。体といってもいろんな部分の動き、感覚（頭、腰、手、足の指、背、心理的なもの）があり、そのさまざまな点から個人の発言が出るので、参加者がみんなでテーマを絞るということが難しかったかもしれません」としている。

私は昨年も洛星高校で授業する機会を得た。体験型の授業では可能な限り全員が同じ課題を経験した上で議論した方が、参加者の興味を引き対話を維持しやすいことを経験していた。そこで今回は全員が参加できる課題を用意した。

また今回の洛星高校の授業に中心となって関わっている臨床哲学の教員や院生との打ち合わせで、特異な現象のみを扱っても参加者から関心が得にくかったり、仮に得られたとしても、そこから議論を開始するのは難しいのではないかと考えた。そこで参加者全員で対話できるようなテーマを設定し、それに合わせた課題となるよう工夫した。それは何か新たな事実気づいてもらうためには工夫がいるためである。そして課題を実践するなかで気づいたことや変化をとりあえず言葉にすることにした。

体験型の授業では課題の提示の順番が大事なため、一般的に正しい或いはこうあるだろうと思われるものを否定するような課題から実践するのか、反対の作戦をとるか議論した。

以上を踏まえ、最後に70分の授業内で幾つ知覚を考えるきっかけとなるような課題を提示するか話し合った。出てきた意見としては、ずっと課題を提示するよりも、最初に提示するだけにして直ぐに議論に移るとか、話の中で必要があれば課題を提示するというような意見が出てきたが、最終的には課題を絞り3つの課題を提示することにした。結果的には、70分という時間で3つの課題は対話の時間を考慮すると多すぎたかもしれない。

授業を実施してみて他に授業を進めていく上で考慮すべき点として、身体を使っの体験型授業では最初に予想する仮説と異なる結果ができることがある。参加者の当日の体調や気分や理解度や必要性や興味や関心などに

より授業の参加度に差が産まれる。また他の参加者との関係によっても恥ずかしさを感じたり、反対に課題に身を任すこともできる。また、状況の微妙な差や場所によっても指示の通り方や一体感などにも差が産まれる。そのため実際に行ってみないとどのような結果が出るか分からない。が、どのような結果が出てそれを対話の材料になるように問いを見つける理論的支柱は必要である。

今回の我々の課題に関連して述べると「物」の意味に応じて身体はそのつどの姿勢や動きが生まれるということ、そして見るということが目だけでなく身体全体で行っているという考えに基づいて行ったが、そのような理論的背景を持った上で体験を行う必要があると考える。

それは予想と異なった結果に対しても、ヒントとなるような解釈の例を少し織り交ぜたり、他の状況を設定したり、今まで経験した参考となるような例を提示したりしながら、話し合うべきものを具体的なものへと徐々に変化させたり、あるいは話し合うべきテーマとして抽象化していく過程も折りまぜながら、対話すべきテーマをある程度提示していくことが必要なためである。そのためにもある程度の理論的支柱は持っておくべきだと思われた。

いずれにしろ参加者に興味を引き熱中してもらう課題や順番も大事であるが、場所や参加者が生み出す雰囲気の中でいかに興味を引き対話に参加してもらうかが大事になる。

しかし、あまりにも話題提供側がまとめてしまうと、対話と言いながらも一人で結論に向かって議論の過程を進めてしまう可能性がある。あまり論理的に課題を設定していく必要もないが、参加者が普段馴染みの無い、あまりにも難しい、体を使うことが苦手あるいは恥ずかしい人、特にこのような体験型の授業の必要性や必然性を感じていない人に対してどのように関わるかを考えいく必要がある。

どのような課題をどのタイミングでどのくらいの量や難しさで提出するかは大きい問題である。また授業の導入や間での説明やヒント、参加者の一体感をどう作るかが重要だと思われる<sup>13</sup>。

## 注

- 1 船酔いは船上での視知覚と前庭知覚との矛盾から起こるとされており、健全な成人は種々の感覚入力にいろいろな程度の重みをつけることによって知覚矛盾を克服している。たとえば船やその他の乗り物の運転手は視覚や筋感覚に重みをつけているので、前提知覚が過度であっても酔い症状は現れないと述べている。伊藤文雄『筋感覚からみた運動制御』225頁。
- 2 佐々木正人『レイアウトの法則』117頁。
- 3 同書31頁。
- 4 同書9頁。
- 5 同書9-10頁。
- 6 同書55頁。
- 7 同書31頁。
- 8 同書32頁。
- 9 長崎浩『からだの自由と不自由』63頁。
- 10 長崎浩『からだの自由と不自由』72頁。
- 11 長崎浩『からだの自由と不自由』77頁において伊東裕之『奥行運動における3次元構造の知覚』、九州大学出版会、1996年から引用している。
- 12 同書75-76頁。
- 13 最後に昨年に引き続きワクワクする意見をたくさん出してくれた洛星高校の皆さん、この場を提供して下さった洛星高校並びに栗栖さん、そして授業内容を一緒に検討、議論してくれた武田さん・樫本さん・紀平さん、授業後やメーリングリストにて感想だけでなく貴重な意見をくれた濱田さんに感謝します。

## 参考・引用文献表(著者名のアルファベット順)

Rita Carter 2003. 『脳と意識の地形図』藤井留美訳, 原書房。

- 舟木亨 2001. 『< 見ること > の哲学』, 世界思想社。
- J.J.Gibson 1985. 『生態学的視覚論』 古崎敬他訳, サイエンス社。
- Donald D.Hoffman 2003. 『視覚の文法』 原淳子・望月弘子訳, 紀伊國屋書店。
- 伊藤文雄 1989. 『筋感覚からみた運動制御』 名古屋大学出版会。
- 伊藤文雄 1994. 『筋感覚—骨格筋からのメッセージ』 名古屋大学出版会。
- 熊野純彦 2005. 『メルロ＝ポンティ』 NHK 出版。
- Merleau-Ponty,M., 1964. 『行動の構造』 滝浦静雄・木田元訳, みすず書房
- Merleau-Ponty,M., 1967. 『知覚の現象学』 竹内芳郎他訳, みすず書房
- 長崎浩 1997. 『からだの自由と不自由—身体運動学の展望』, 中公新書。
- 長崎浩 2004. 『動作の意味論』, 雲母書房。
- 信原幸弘 2002. 『意識の哲学』, 岩波書店。
- V.S.Ramachandran 2003. 『脳のなかの幽霊』, 山下篤子訳, 角川書店。
- V.S.Ramachandran 2005. 『脳のなかの幽霊、ふたたび』, 山下篤子訳, 角川書店。
- 佐々木正人 2003. 『レイアウトの法則—アートとアフォーダンス—』, 春秋社。
- 下條信輔 1999. 『サブリミナル・マインド』, 中公新書。
- 下條信輔 2000. 『視覚の冒険』, 産業図書。
- 下條信輔 2002. 「知覚からみた意識知覚の主観性と知覚研究の客観性」 菅阪直行  
編著『意識の科学は可能か』, 新曜社, 所収。
- 鷺田清一 1997. 『メルロ＝ポンティ』, 講談社。

## 文献表 2 (ジャーナルで著者名のアルファベット順)

- 1 伊藤克浩: 病棟診療における理学療法士の専門性. 理学療法学 32(4):151-154,2005.
- 2 柏木正好: 環境適応と運動学習. 理学療法学 30(3):134-139,2003.

# デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉

高橋 綾

## はじめに

〈こどもとともにする哲学（こどものための哲学）〉は現在ヨーロッパ諸国とアメリカ合衆国を中心に、世界各国に広がっている教育実践である。1970年代、アメリカ合衆国コロンビア大学の哲学教授マシュー・リップマンは、こどもたちが世界への驚きをもち、それを問いかけることがあるということに着目した。そして彼はこうした世界への驚きや問いから出発して、こどもたちと対話することから、彼らと「ともに哲学する」ことを試みた。この〈こどもとともにする哲学〉とは、哲学史の教育ではなく、子どもとともに哲学するという対話型の哲学教育の実践である。その核心は、こどもと共に行う哲学的な探求は、こどもの好奇心や問いからはじまるべきである（教師が教えるものではない）ということと、対話の中で共同で考えるということが重視されるということである。

リップマンは、教師から生徒へ一方的に知識を与える形態がとられている学校教育では本来学びの基礎にあるべきこうした過程の重要性が見失われていると考え、このような対話法をベースにして新しい教育方法論を確立することを思い立った。彼は物語や童話、絵本の持つ、こども達の好奇心や思考を刺激する力に着目し、絵本や物語をこども達と一緒に読むことによって、こども達の問いを引き出し、それについて彼らとともに考えるという方法論を確立した。そして彼は、1973年にアメリカ合衆国ニュージャージー州のモントクレア州立大学に「こどものための哲学推進研究所」創設し、そこでは現在でも〈こどもとともにする哲学〉の実践研究や教材研究、教員養成が活発に行われている。またこうした〈こどもとともにする哲学〉の試みは世界各地に広がり、各地に研究所や団体が発足し、



おもに初等教育の場で実践されている。この実践は、学校における対話的教育の方法論として、イギリスやオーストラリアでは、教科横断的な学びの基礎として用いられ、成果をあげている。また社会的な能力の訓練としての意味をもち、市民教育、科学技術教育との関わりも指摘できる。

このリップマンの〈こどもとともにする哲学〉の大きな理論的基盤の一つに、デューイの教育哲学がある。本稿の目的は、デューイの教育哲学を考察しながら〈こどもとともにする哲学〉の理論的な核を明らかにし、現代的、実践的な文脈において教育の哲学と哲学の教育の可能性を考えることである。

## 1 デューイの生命観、学習観：「経験の再組織化」としての学び

デューイがアメリカのプラグマティズムを代表する哲学者であり、かつその哲学的見地から教育の問題に積極的に取り組んだことはよく知られている。デューイの教育論は、1900年代前半のアメリカの進歩主義教育の代表的実践であるところの「こども中心教育」の核となり、デューイ自身もシカゴ大学の実験学校の実践に関わっていた<sup>1</sup>。リップマンの「こどもの哲学」もデューイ教育論を理論的基盤とし、この「こども中心教育」の一つの展開として発展したものであるといえる。

デューイの教育論の特徴は、その生命論、生命哲学の延長に教育の問題があるということである。デューイは、生命的な活動として学び、教え、育つことをとらえる。よって教育論はデューイ哲学のひとつの応用分野であるのではなく、生命を論じることがそのまま教育を論じることになるのである。またその生命論は同時に社会哲学でもあり、後に述べるようにデューイはわれわれの社会がどのような社会であるべきか、そのためには、学校教育がどのようなものでなければならないか、知や哲学が社会においてどのような役割を果たすべきかということをも論じたのである。デューイは、人間にとって学び、教え、育つということがどういうことであるかを意味づけるとともに、良い学びの環境にはなにが必要か、学

校はどのような場所でなければならないかということも同時に考察し、提案し、実行したのだといえる。

教育をめぐる様々な問題には、観念論（主知主義）と経験論（連合説）、精神と身体、理論と実践、知識と活動、自然と人間等の二元論的な問題が関わっているとデューイは考える。よってデューイの生命論＝教育論は、古典的な二元論が生み出す対立を乗り越え、新しい生命観、教育観を打ち立てることを課題とするのである。

### 1-1 「経験の再組織化」としての学び

デューイの生命観は、ダーウィンの進化論を受け継いで、20世紀の初頭に現れた、環境と生物の相互作用的な関係に着目する大きな思想的な流れのなかにある。それは今日の生態学的な生命観の原型ともいえるものであり、簡潔な表現ながらも環境と主体との相互作用のなかでダイナミックに行為が生成する様子を記述するものであると言える。

デューイにとって生命とは、環境のなかで自己を「更新 renewal」（DE5）し、維持するものである。デューイは「生物と無生物の間の最も著しい差異は、前者が更新によって自己を維持することである」（同）とのべる。生命的過程とは、環境に対する行動を通じての「自己更新の過程 self-renewing process」（同）である。この生物の自己更新の過程は、生得的なものや経験的なもの、外部と内部という二元論を過ぎ越していくものである。

デューイはこどもが持っている「力 power」（DE47）として、「依存性 dependence」とともに「可塑性 plastibility」を積極的に評価するのであるが、こどもの「可塑性」はなにも書き込まれていない"tabula rasa"であることを意味しない。かといって、生得的な本能のみによって生きていくのでもない。他の動物のこどもと同じく人間は本能的活動と環境という行動の資源の両方に支えられて活動を始める。高等動物、とくに人間のこどもの特徴はその「即時の有効性を持っているが鉄道切符のようにただ一つ

の路線にしか通用しない」(DE49) 本能的反応という基盤を拡大し、柔軟な行動の可能性を切り開いていくところにあり、環境はこういった生体の機能の成熟やその行動の拡大を方向づける direction する重要な働きを果たすとデューイは考えている。デューイは、われわれは身体と環境の関係を問題にすると、われわれは、身体がいかに環境をコントロールするかということばかりを問題にするが、環境の側からのコントロールも重要であると述べている。歩くという行為が可能になるのは、地面の固さや重力といった「自然の一定の特質を自由に使用する」(同 51) ことによって可能になる。ここでデューイは身体と環境とが相互に交流し規定しあうなかで行為が可能になるということを述べており、環境の特質に行為が促されるという、環境からの方向づけとしてのアフォーダンス的な行為の手がかりについて言及している。

環境の持つ、生体の行為を方向づける directive な性質とは、「活動それ自体の目的にむけて活動を導く guiding すること」(DE29) であり、「ある器官が行おうとしていることが十全に行えるように助ける assistance こと」(同) である。環境からの刺激は、生体をかき乱したり、「反作用 reaction」を引き起こすものではない。それはある対象へと向かう、能動的な活動 activity を方向づけるするものである。光は眼にとって、なにかを「見る」という活動を導く刺激なのであり、眼という器官の機能は光という条件なしに成熟することはない。光だけでも、眼だけでも「見る」という行為、活動はなりたらず、光という刺激と眼の反応の間に相互作用、相互調整が成立したときに始めて「見る」ということが起こり、そして続いていく。

生物は環境からの刺激を受動的に被るのではなく、能動的な活動を差し向けることによって応じる。デューイは、環境に対する生物の反応とは、「その言葉 (response) が示すように」(同) 生物からの一つの「応答 answer」(同) であると述べている。環境と生物の間の関係は、機械的、要素的な刺激-反応図式ではなく 行動を導き支えるものとしての環境と、生物が行動するなかで能動的な動きかけ (応答) を行うという相互作用

用的な関係である。そしてまたデューイは、物理的刺激に対する「反作用」や「適応」とこうした生物の環境への有機的な「応答」を区別して、後者の特徴は「意味」に対する応答を含む点にあると述べている。「物理的刺激への適応と精神的行動との相違は、後者のみが事物に対して意味という水準で応答するということである。」(DE34)

さらにデューイは、環境や事物の「意味」というのは、生物の行為という連続体のなかでその行動に対して占める位置として現れてくるものだ、と述べる。「事物の観念を持つということは、単に事物から特定の感覚を得ることではない。それを持つことは、行動の包括的なスキーム scheme のなかにそれを位置づけながら、それに応答することができるということである。」(DE35)

事物の観念を持つということは、行動の連続のなかでそれを自分の行動にとって意味あるものとして位置づけ、新たな行動を繰り出すことができることである。

よって、環境からの刺激というのは、要素的、物理的なものには還元されえない、生命の活動を支える「連続体 continuity」(DE15)としての環境のなかに見いだされる行為にとっての「意味」という(ゲシュタルト心理学のゲシュタルト、ギブソンのアフォーダンス、メルロポンティにとっての「意味」といったものと同じく)全体論、精神-物理的な性質を持つものとして考えられるべきである。

また、「意味」を発生させるのは「文脈 context」(DE279)である、ともデューイは述べ、知性的活動とは、あくまでも行動の「文脈」や状況のなかで現れるものであり、状況から切り離された知的洗練、知的活動なしの単なる実践とその両者の分離が批判されることになる。

デューイは学ぶことの本質を、環境に触れながら能動的に行動の基盤を拡大し、自らの行動の可能性を広げていく生命的なプロセスに見いだす。「生命とは発達であり、発達すること、成長することが生命なのである。」(DE54) こうした生命的プロセスとしての学びを導いていくものは、そのプロセスの外にある外在的な理念ではない。行為や経験のなかで見いださ

れる環境の意味や行為の可能性を増加させること、ただそれのみが引き続く経験の進路を方向付ける。「それ自身の知覚しうる意味を豊かにすることに、生きることを貢献させることが、あらゆる時点における生命の主要な仕事である」(DE82)とデューイは述べている。

デューイはこの学びの生命的プロセスを「経験の再組織化 reorganization of experience」(DE82)と定義する。生命やこどもが生きはじめる時にはすでに行動のための器官がそなわっており、本能的な反応にも支えられ、完全にではなくてもすでに行動を始めている。生まれ、生きはじめた時に全ての生物の行動、つまり学びは始まっているがゆえに、ゼロからの行動や学びといったものはない。それはすでに始まっている生命的活動の「更新」、「再」組織化なのである。

デューイの「経験の再組織化」という認識論・学習論は、事物を「認識」ということは、その生体が行おうとしている活動のなかでどのような「意味」を持つかということをつかむことであり、活動のただ中でその意味を増大させ、新たな行為を方向付けていくことであるとする生態学・プラグマティズム的認識論、学習論であり、生得説と経験論を乗り越え、行為や学習を導くものを生命的なプロセス自体のなかにか認めないという意味で、内在主義的な立場に立つものである。デューイは認識や学習に関して、経験を超越したものからそれを説明したり、それを単なる機械的反復に置き換えてしまうことを批判する。彼にとって、この経験の組織化、形態化とは、環境や他者との相互作用のなかで、能動的に行為することのなかで行われる自己組織化なのである。

## 1-2 「経験の再組織化」を助けるものとしての教育と学びの環境

### ・目的としての教育

次に、こうした生命観、認識論・学習論を踏まえてデューイがどのような教育論を展開したかを検討してみよう。デューイにとって、教育における根本的問題は、やはり、二元論的分裂の問題である。完成態への接近

／習慣づけ、未来のための準備／過去の反復、理論／実践、知性／実行と  
いった教育につきまとう二元論的問題を批判的に論じるデューイの筆さば  
きは、100年経過した今日の教育論でもしばしば問題になる点を非常に明  
確に切り出している。

成長や進歩が終局的、不変な目標（超越的なもの）へ接近とみなし、教  
育をある理念の「展開 unfolding」（DE61）にとらえる立場（ヘーゲル、  
フレーベル）は、成長をたんなる過渡的なものと見なし、こども達の現在  
の経験を過小評価し、成長を引き起こすこどもの内にある起動力を台無し  
にする。一方、教育を注意、記憶、観察、抽象、一般化の個人的能力を反  
復によって身につける「訓練 training」（DE65）だとする立場（ロック）は、  
学ぶ過程を機械的な反復による個人的な習熟の過程へと切り縮めてしま  
う。また、教育を大人という「来世の生活」への「準備 preparation」的  
試練段階とする考え方や、過去の遺産の「回顧 retrospection」「反復発生  
recapitulation」（DE78）とみなす考え方はこどもの生き生きとした現在に  
おける活動力を軽んじる。

こうした「展開」「訓練」「準備」「反復」といった形而上学的な教育理  
念にたいして、デューイは、教育とは、こどもが生活しているその過程自  
体に内在する学ぶ力、経験を更新する力をその現在においてとらえ、適切  
に発展させる「経験の再組織化」「再構成 reconstruction」を助けるもの  
でなければならないと主張する。

教育は、経験の意味を増加させ、引き続く経験の進路を方向づける  
能力を高めるような形での、経験の再構成、再組織化なのである。  
(DE82)

学び、「経験の再組織化」のモーメントは、生得的な獲得物や反復的な  
訓練でもなければ、外在的な理念でもない。その範型は未来にも過去にも  
ない。それはこども自身の、生き生きとした現在の経験のなかにしか存在  
しない。学びの動機づけや目標を、こどもの現在の経験の外側にある、超

越的なものに置いてはならない、とデューイは繰り返し述べている。先にも述べたように、ゼロからの学習や教育はありえない。学びの経験はすでに子ども自身の経験のなかで始まっている。そこには「すでに作動しているエネルギー」(DE30)が存在する。よって「すべての指導は再指導にほかならない」(DE30)のであり、子どもに関わる者は、子ども自身の経験の外側にある原理や理念を子どもに教え込んだり、それによって子どもを導くようなことをすべきではない。

「生命とは発達であり、発達すること、成長することが生命」なのであり、経験の絶えざる再構成としての学び、教育的過程とは、生命的経験の本質である。生命的な経験としての「学び」の経験はその外側に目的をもたない、それ自身が目的であるような活動である。よって教育もまた、それを越えるいかなる目標をその外側から持ち込んではいないのである。「教育は、それ自身を超える目的を持たない。」(DE58) デューイの「子ども中心教育」とは、子ども自身の経験のなかで起こっている経験の自己組織化を中心におき、それを助けることを行うことを使命とするものである。

#### ・教育の環境

デューイにとって、教育の在り方の一つのモデルとなるものは、生命にとっての環境である。先にも述べたように、環境とは、経験や行為の発展を支え、それを促す様々な手段を提供するものである。デューイは教育に関して、「信念や知識の伝達」よりも適切な環境を作することを重視する。「連続する、そして進歩する社会の生命にとって必要な、態度や性向を子どもの内部に発展させることは、信念、感情、知識の伝達によって生じるものではない。それは環境の媒介を通じて生じるものである。」(DE26)

ここにおいて、理念、思想を強制的に教えるという「直接的」教育(DE23)ではなく、子ども自身の経験を重要視しつつ、それにいかに「間接的に」(DE23)関わるかということが問題になってくる。

デューイにとっては、あくまで学びの主体は子ども自身であり、まずは子ども自身の経験ありきであるため、教育的営みは、常にその子ども自身

の経験の「再組織化」が行われるように、その道筋を示し、助けてやることである。こうした考え方は、後で述べるように、そもそも学びや教育が単に個人の能力を増大していくプロセスではなく、それが常に共同的な実践、社会への参加という意味を持っているという大前提の上に成り立っているものである。こうしたことを前提にして、大人が共同的な実践者として子どもに関わり、なにかを教えるとするれば、それは完全なモデルをいきなり子どもに示して、それを再現させることではなく、子ども自身が興味や関心を持ってやろうとしていることがうまくいくような手助けを、要所所で加えてやることだというのがデューイの考えである。その「間接的」な教育がどのようなものであるかに関して、具体的論述はそれほどなされていないのであるが、それは、大きくは学びが起こる物理的、社会的環境を整えるということであり、具体的な行動としては、その経験の内容自体に介入することではなく、ある経験に「焦点化 focus」（DE29）させたり、「連続的な秩序」（DE29）をつくる手助けをすることであるとされている。未熟な行動の特徴は、（デューイはここで自転車に初心者が乗る時を例として挙げている）その行為に向かうために発揮されているエネルギーの方向が定まらず、分散的なものとなり、結果多くのエネルギーが焦点を結ばずに浪費されてしまうところにある。よって熟練した者がこれに対して、その行動が真に状況に対する応答となるように、必要な点にエネルギーが向かうように「焦点化」させ、やみくもになされる行動が「連続的な秩序」を持つように導く必要があるのである。

デューイの教育論は「子ども中心主義」に徹するものであり、教育的営みとは、こどものなかにある学ぶ力を促す環境づくりをすることである。学び、教育にとって重要なのは、このこどものなかにある学ぶ力とそれを支える学びの環境、間接的な関わりのみであり、それらを超越する外的な理念や、目標は必要のないもの、教育を妨げるものとして除外される。



## 2 学びの共同体、探求の共同体

### 2-1 共同実践としての学び

デューイの教育論のもう一つの特徴は、学びの過程が個人の能力の向上のプロセスではなく、共同的な実践への参加である点である。デューイは、こどもが社会的な能力を持って生まれ、早い段階から社会的な実践に参加していることに着目している。

未成熟なこどもは「積極的な勢力ないし能力—成長する力を示して」(DE47)おり、こどものもつこの「力」の特徴は、先に挙げた「可塑性」ともう一つは「依存性」である。こどもの「可塑性」は、初期の段階においては「依存性」のなかで発展する。

人間のこどもは身体的な能力としては無能力である。しかし他の動物のこどもに比べての人間のこどもの徹底した無能力は、何かそれを補う力を示唆している、とデューイは言う。それは「社会的能力」(DE48)である。「こどもは生まれながらに他者の協力的注意を得る力を驚くほど授けられている」。(同) こどもは初めから社会の中に生まれ、周りの人々の注意を引き、協力を得、そのなかで学ぶことによって自らの経験を拡大していく。学びは初めからこのこどもの「社会的能力」によって支えられている。デューイがこどもの「依存性」をポジティブな意味でとらえるのは、それが単なる周囲の人々への依存ではなく、周りの人々の反応を引き出しながらそのなかで行動を展開していくという経験の再組織化に必要な社会的環境を形成することができるからである。デューイの言う経験の再構成は、個人的であると同時に社会的なものでもある。

また学びとは、行動の文脈における「意味」の経験の増大を意味するものであるが、こうした行為の「意味」とは、他人との交流という社会的環境のなかで「共有」されるものであり、社会的な環境はこうした行為の「意味」をさらに豊かなものにしてくれる。デューイはこの「意味」の共有と

言語の獲得について以下のように述べている。

ボウシという音は、多数の人々が参加する行動と関連なしに発せられるのでなければ、無意味なものにとどまるだろう。母親が戸外に幼児を連れ出すとき、赤ん坊の頭になにかを被せながら「ボウシ」と言う。・・・二人は外に出ることに関心をもっている。外に出ることを共通に楽しむ。活動における他の要素と結びついて、「ボウシ」という音はすぐに親にとってそれが持つのと同じ意味をこどもに対して持つようになる。・・・ボウシという音と物とは、それらがこどもと大人の双方によって共通の経験のなかで使用されることによって、大人にとってそれが持っているのと同じ意味としてこどもにも経験されるのである。(DE19)

あらかじめどこかに存在している「意味」が言葉によって伝達され、分与されるのではない。お互いの行動の文脈がひとつとなり、おなじ活動を共有し、楽しむことのなかで、始めて事物の意味は現れ、共有される。言葉という行為は、「その使用が純粋な行為の共同体を樹立するときに、意味を獲得するのである。」(EN145)

ここでデューイが指摘しようとしていることは、学びの基本はこども—事物の二項関係ではなく、こども—親—事物の（あるいはこども—共同体的実践を行う者たち—事物の）三項関係にあるということであり、学びとは常に共同体的な実践であるということである。生活や行動を共有し、間主観的な意味が生まれる、そのプロセスでさらに経験は豊かになっていく。「いっしょに生活するという過程そのものが、教育を行う」(DE9) であり、「その過程は経験を拡大し、啓発させる。その過程は想像力を刺激し、豊富にする。その過程は言明や思想を明確にし、生き生きとしたものにする責任を創造する。」(DE9)

## 2-2 学びと民主主義的共同体

したがって、コミュニケーションとは学びに不可欠の要素である。まずこどもは他人や大人とのコミュニケーションにおいて、事物の意味を共有し、それをを用いて行為するその仕方を学ぶ。確かに、学びとは、こうした一対一、一対多数の人間同士の関係のなかで伝達されることをこえて、言語や文字記号によって書かれたもの、書物という膨大な知識のストックをひもとくことによってなされることもある。近代的な学校制度とは、知識というものが直接の伝授をこえ、こうした文字記号によって置き換えられるにともなって成立したといっても過言ではない。(Cf.DE23)しかし、忘れてはならないことは、どれほど言語や文字記号の使用、あるいは科学的記号、公式の使用が進み、知識の抽象化、象徴化が起こったとしても、それらは、状況の特殊性、偶然性を超えて、経験の意味を共有するための手段、「社会的な知的資源 social store」(DE23)でありつづけるということである。

また他人とのコミュニケーションのなかで自己を表出したり、他人の考えを理解しようとすることは、我々の経験にある変化をもたらし、よりそれを確かなもの、豊かなものにするきっかけになる。

コミュニケーションの受け手になることは、拡大され、変形された経験をもつことでもある。人は他者が考えたり、感じたりすることを共有し、その限りにおいて、多かれ少なかれ彼の態度を修正する。そしてコミュニケートする人も影響を受けないではおられない。・・・経験がコミュニケートされるには、定式化されなければならない。定式化するには、経験の外にでること、他者がそれをみるようにその経験をみること、その経験が他者の生活といかなる点で接触するかを考察して、他者がその経験の意味を評価できるような形しておくことが要求される。・・・人は自分の経験を知的に他者に語るためには、想像力によって他者の経験のあるものを同化しなければなら

ない。(DE8)

したがってコミュニケーション、真性の社会生活というのは個人にとって「教育的」(DE8)な機能を持っている。

コミュニケーションとは我々の社会的、文化的資産を伝達するためのものであり、社会的な生命を維持するためのものである。個人にとっては、自己の経験を豊かで明確なものにするために役立つ。この意味でコミュニケーションとは社会を維持し、個人を教育するための手段である。しかし、それと同時に維持されるべき社会はどこにあるかといえば、それは「コミュニケーションのなかに存在する」(DE7)のであり、個人の学びの過程というのはコミュニケーションの中に存在するのであるから、コミュニケーションとは社会的な実践、学びそのもの、つまり目的でもある。個々の生命が経験を更新に生きていくプロセスが学びそのものであり、それ自体が目的であるのと同様、社会的生命にとって、共同実践、コミュニケーションとは何かのための手段ではなく、自分を更新し、維持するという目的のものである。

デューイは学びとはコミュニケーションのなかで、社会的な実践のなかでおこると考えた。デューイにとって、その社会的な実践とは民主主義社会の実践でなければならなかった。デューイが教育について論じた時、教室の中にさまざまな文化的、社会的背景をもつ子どもを抱えた合衆国の学校では、そうした子どもたちが共に学べるような教育制度を必要としていた。デューイは合衆国において実現されるべき教育とは民主主義の教育だと考えたのである。

学びとは共同で行われる社会的実践であるというデューイの考えはアメリカにおいて引き継がれ、「学習共同体 learning community」<sup>2</sup>という理念を引き継ぐ現代の教育学の流れへと至る。ここで留意しておかなければならないのは、デューイ的な文脈で「学習共同体」ということが言われるとするならば、そこで言われている共同体とは、単一の価値観を共有するローカルな共同体ではなく、多様な民主主義的共同体の一部であるような

ものでなくてはならないということである。デューイの言うコミュニティやコミュニケーションのなかでは、伝達されていく経験の意味、文化・社会遺産は単一ではない。そこでは複数性、多様性が前提とされている。そして、異なった文化、異なった考えを持つ者が単に並存しているだけでなく、その間に交流があることが必要である。

デューイにとって、社会制度をはかる規準は、「意識的に共有された関心が、どれほど多く、どれほど多様であるか、共同社会の他の諸形態との相互作用が、どれだけ充実し、どれだけ自由であるか」(DE89)であり、デューイの理想とする社会は、多様性をふくみ、そのなかに相互作用が存在する社会、民主主義の社会である。

社会のなかに異なる価値観や関心が存在していることはデューイにとってネガティブなことではなく、それは社会全体の活性化、新たな思考や社会習慣を産むこと、社会の更新につながる。そうした多様性を認めない専制君主制の社会や、多様な関心や価値観を持つものが互いに交流しないような階級社会では、「知的な刺激が不均衡なものになり」(DE90)、人々の行動が単一化し、社会自体が停滞してしまう。

デューイは多文化化していくアメリカの学校は、多様な関心、価値観が存在し、その交流がはかれる民主主義の「萌芽的社会」<sup>3</sup>でなければならぬと考えていた。デューイの言う、共同実践の教育、外部の権威や支配によらず、かつ共同体の内部の多様性を認め、その交流を促すという実践は、民主主義の実践そのものであり、民主主義教育の実践であった。

## 2-3 社会化としての学びと権力

学ぶことは状況や文脈に根ざした、間主観的な意味の生成であり、それは社会的、共同的な実践である。人間の特質は経験を更新し、再組織化していくことであり、かつ人間はその営みを共同で行う。学びとは、知識や技術を「習得」する過程ではなく、こうした共同の営みに「参加」する過程である。学習と教育とは、個人の認知過程の生成や、いかに知識を覚え

込ませるかという教授法の問題ではなく、共同の実践にいか「参加」するかという社会的実践の問題なのである。

社会の多元化、多文化化がすすむ現代においては、こうした「共同」の社会的実践、「共同体」ということでは、「共に」ということがいかなる意味を持ちうるかということを考えることが重要になる。こうしたことを考察するために、ここでは、デューイをしばし離れて、デューイ的な「参加としての学び」「学びの共同体」の理論を継承するものとして、現代の教育学、認知科学において注目されている「正統的周辺参加」という考え方によって、デューイ理論のその現代的な射程を考察しておこう。

「正統的周辺参加 Legitimate Peripheral Participation」とはカリフォルニア大学バークレー校の教育学教授であるJ. レーヴと、パロアルト学習研究所の研究者であるE. ウェンガーの提唱する概念である。徒弟制における「状況的学習 situated learning」<sup>4</sup>の研究を行っていた彼らは、全ての活動は状況に根ざしたものであり、それは「幅広い理解が全人格を取り込む」<sup>5</sup>経験であり、学習とは「行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げていくような」<sup>6</sup>活動であると考えたり、学習とは実践共同体への参加のプロセスであるとする「正統的周辺参加」という概念を提唱するに至る。学習とは共同体の実践への参加であるという彼らの考えはまさにデューイの考えそのものである。しかし彼らはこの概念をブルデューの社会的実践論などの現代的理論やアルコール依存症の人々の語りの共同体などの実践を参照しながら展開しており、その意味でこの「正統的周辺参加」は「権力」「アイデンティティ」「物語」などといった用語に彩られた、現代的な陰影をもつ概念となっている。

「正統的周辺参加」ということで、レーヴやウェンガーが行うのは、第一に学びという概念への変更の要請である。彼らはデューイと同じく、学びを情報・技術の獲得や個人的な認知過程の発達と考える立場を否定する。まず先にあるのは社会的な実践であり、学習はその途中でおこなうことにすぎない。レーヴやウェンガーが最初に取り組んだ「状況的学習」は、こうした「社会実践のほう」が第一義的であり、それこそが生成的現象であ

り、学習はたんにその特徴の一つにすぎないとする見方<sup>7</sup>へと到達するまでの「暫時的概念」<sup>8</sup>にすぎなかったということが明らかになる。<sup>9</sup>「学習はこの生きられた世界での生成的な社会实践の欠くことのできない一部」<sup>10</sup>なのであり、それは社会的な実践への「参加」である。そして、学習とは社会の中で、自分がなんらかの実践に参加し、共同体のなかで自分の位置を広げていき、確認する過程であるのだから、それは、「アイデンティティの形成過程」<sup>11</sup>でもある。学習が共同の実践への参加であり、アイデンティティの形成過程であるというレーヴやウエンガーのアイデアを佐伯は以下のように明確に表現している。

すべての学習がいわば「何者かになっていく」という自分づくりなのであり、全人格的な意味での自分づくりができないならば、それはもともと学習ではなかった、ということである。・・・従来の心理学では、「知ること自体が楽しいので」学習するのが「内発的動機づけ」とされたが・・・そこには追求していくべき「世界」の広がりの実感とそれへの参加意識が芽生えているはずだということが予想される。<sup>12</sup>

よって、何かを知るということは、社会のなかに何者かとして参加することであり、自分自身のアイデンティティを獲得していくということなのである。逆にいえば、学習を個人的な能力の問題としてとらえ、しかも知識の一方的な詰めこみとしてとらえる従来の教育観においては、子どもたちは学びの意味を見失うと同時に、社会に参加する何者かとしての自分というアイデンティティをも見失ってしまうことになる。

ところが、こうした学びの共同体への参加ということ、ブルデュー的な社会構造の再生産という文脈と重ねて考える時、「学びの共同体」の実践が平坦で単線的なプロセスではなく、我々はそこで「権力関係」<sup>13</sup>や「社会的実践やアイデンティティの形成には必ず伴う矛盾や闘争」<sup>14</sup>に直面せざるをえない、とレーヴやウエンガーは述べる。よって、彼らの眼差しは、

学習の研究を教授学的構造化の文脈を越えて社会変容のプロセスとして焦点化することによって、「社会的世界の構造の分析」<sup>15</sup>や「社会的実践が持つ葛藤的特性」<sup>16</sup>へと向かうのである。

多文化、多民族化、多元化する社会的構造のなかで社会的実践に参加するという事は、デューイが考えたような「純粋な」参加ではありえず、何かを何かから「区別」するという事、なにかの立場に「荷担」することがそこには常につきまとっている。ある色の名前を「肌色」とこどもに教えることは、それによってその色以外の色は肌の色ではないという区別をこどもに教えることであるし、男女の身体、性の違い、そして避妊について教えることは異性愛を基準にした立場にすでに立つことを意味する。

そのために彼らは用心深く「周辺の」参加という概念を用いる。つまり現代において実践共同体とは「一様な、一義的な中心」「単一の核」<sup>17</sup>があるわけではなく、物理的にせよ、政治的にせよ、個人の居場所の中心は一つではない。つまり参加は一つの中心に向かう向心的 centripetal な「中心的参加 central participation」<sup>18</sup>ではなく、多様な実践の磁場のなかで、様々に共有されている学びの資源にアクセスをしながら動的に自己を作り上げていくことである。よって彼らは「周辺性」ということをポジティブに評価する。「周辺の」参加という概念は、このような多様で動的な学びの可能性を示すものである。こうした社会的実践のなかでは、「社会構造の再生産」がなされており、それは平坦な道のりではなく、権力関係に巻き込まれ、矛盾、闘争を伴うというレーヴとウェンガーの指摘は、こうした現代的な文脈、背景を踏まえたものであり、デューイの理論に新たな問題を投げかけるものである。〈こどもとともにする哲学〉もこうした現代的な諸問題には決して無関係ではない。

### 3 哲学の教育

デューイはその教育論において、専門化していく学問知に対して警鐘を



ならし、理論と実践、貴族的、観想的な人文学と実利優先の自然科学という二元論的な分裂が進んでいくであろう状況を危惧して、このような状況において、哲学の果たすべき役割を強調している。それは、近代的な学問知が必然的にはらむ困難であり、19世紀から20世紀という時代の過渡期にあって、近代的知の行方を憂うデューイの予言は、現在の日本の知的、学問的状况を見事に予見している。またこうした学問の世界での分裂、いわゆる「タコツボ化」は、初等教育にも反映され、相互に関係づけられることがなく、教科に分断された教育を生み出した。ここでは、知の分断、専門化にたいするデューイの批判に耳を傾けつつ、いったいこのような状況のなかで、哲学および哲学教育はどのような役割を果たすべきなのかを検討する。

#### ・専門化する学問知への批判

教育における二元論的分裂は、方法論においてだけではなく、主題、教科観の分裂としても問題になる。理論と実践、知識と活動という区分は、〈基礎的、機械的教育／教養的、知的教育〉、〈有用であるがゆえに非教養的な主題／無用であるがゆえに教養的な主題〉、〈自然科学／人文学〉という対立を生み出す。

進展する科学知は、人間的、社会的文脈を見失い、「単なる専門的な情報の体系と専門的な物理操作の形式」(DE295)となる。一方、人文知は「経済的、産業的条件をその視界から除外し」(DE298)自らを貴族主義的階級と見なす。知識は「自分が所有しているものの自慢」(DE296)と化し、「ある階級を他の階級から区別するもの」(DE298)となる。分断されたまま専門化していく学問知、知識を所有するもの(専門家)としないもの(市民)の分断、それは社会の、学びの共同体の「分裂」を意味するものであり、民主主義にとって大いなる危機となる。

こうした分裂は初等教育から始まっている。相互に関係づけられることがなく、分断された教科のなかで具体的文脈から離れた知識を様々に詰めこむ教育はせいぜいのところ「学問の『達人』一利己的な専門家を生み出

すだけ」(DE12)だとデューイは言う。よって、自然科学と人文科学を引き離すことではなく、それを交配させることをめざすべきなのである。

科学教育に関しては、知識や公式を教えることではなく、「生徒たちが自分のよく知っている実際的な仕事のなかで、ある基本的な諸原理を理解することによって、それらの諸原理の知識に到達するまで、ありふれた作業や装置を利用して観察や実験を指導すること」(DE296)そして、科学的事実や法則をその「物質的、技術的文脈」(同)と同様に「人間的文脈」(同)、社会的文脈において学ぶことが重要である。人文科学に関しても、それらはもともと「人生の価値に対する関心を増大させるよう追求される学問、社会福祉に対するより大きな感受性や、その福祉を増進させるより大きな能力を生み出す学問」(DE297)という性格をもっていたはずであり、その社会的な実践とのつながりを取り戻す必要がある。

我々にとって興味深いのは、こうした学問とその実践において二元論的分裂が進む状況に対して、力を持っているのは、「哲学的な態度」だ、とデューイが述べていることである。<sup>19</sup>

#### ・総体的な態度としての哲学的思考の重要性

こうした状況において必要なのは、総体的 total で一般的 general な態度であり、哲学的な態度であるとデューイは述べる。確かに、科学も事象を一般化する。しかし、「科学上の諸発見が、世界にむけてのどのような種類の永続的な行動の性向を、われわれに要求しているのか、とわれわれが問う時、われわれは哲学的な問題を提起しているのである。」(DE335)

科学は事象を一般化し、社会の知的資源を増やすことに寄与する。しかし、それらさまざまな科学や技術を使ってわれわれがどう生きていくべきなのかという問いには科学は答えてくれない。

総体的な態度とは、知識の量的総合ではなく、「複数の出来事が生起するなかでの応答の様式の一貫性」(同)に関わっている。応答が一貫しているということはそれがいつでも同一的であるということではないし、完全なプランを持っているということではない。移りゆく状況のなかで変化

や再適応を伴いながら持続的に事態に応えていくということである。

総体性は、連続性—行動の以前の習慣を、その生きた再適応をとまないながらの持続—を意味する。それは行動のための既成の完全な設計を意味するのではなく、それぞれの行動が他のすべての行動に意義をあたえたり、借りたりするために、多数で、多様な行動が均衡を保つことを意味する。(同)

このような総体的、一般的態度としての哲学は事実のとりまとめ、知識の蓄積ではなく、「経験の再組織化」を促す、未来にむけての思考でなければならない。

知識、根拠づけられた知識は科学である。それはすでに合理的に解決され、整理され、処理された事柄を表すものである。他方、思考はこれから先に起こること、未来をまなざすものである (DE336)  
哲学は可能なことについての観念であって、達成された事実の記録ではない。(同)

そしてそれは同時に、たんなる未来へむけての思考ではなく、社会、共同体の未来をまなざす、社会的な思考である。デューイは科学との関係において、哲学は「二重の課題」(DE339)を持つと述べる。それは「科学の現状から現存の目標を批判すること」(同)そして「専門化された科学の結果を未来の社会的努力との関係で解釈すること」(同)である。

学問が専門化し、人々の関心は多様になり、利害は分離する。こうした状況に置いては、共同体の未来にむけて、さまざまな関心、利害の間の均衡を実現することが必要である。「哲学は生活のさまざまな利害の明確な定式化であると同時に、それを通じての利害のよりよい均衡が実現する観点や方法の提起なのである」(DE341-342)

「総体的態度」としての哲学的思考は、共同体の未来にむけて、包括的

な観点から人々の利害に均衡をもたらし、社会のコンフリクトを調停する思考でなければならない、というデューイのアイディアは非常に興味深く、また先見の明に富むものである。

ここでは、社会のなかで哲学が果たすべき役割について述べられており、また、専門化、教科の分断が進む教育において哲学の果たす役割が述べられている。デューイにとって哲学とは、事実の報告ではなく、社会の未来を見据えて、さまざまな経験を統合し新しい経験を創り出していくことであり、哲学の教育とは、「役に立たない」ものではなく、具体的な状況や文脈のなかで行われる総合的で社会的な能力の涵養でなければならない。

デューイは、ここでは対話や対話の教育ということを積極的に述べてはならず、こうした哲学的思考をいかにして人々が学ぶのかということには触れていない。しかし、こうした包括的に物事を捉え、広い社会的な視野をもって判断を下す能力としての哲学的な思考能力は、やはり社会的な実践、対話のなかで身に付くものであると言えるのではないだろうか。また、社会のなかに複数の関心や利害が存在するとき、それらの間を断絶するのではなく、交流を促し、それらの間によりよい均衡をもたらす、あるべき共同体の未来を方向付けることとはすなわち、社会的、公共的な対話の実践であるべきはずである。つまり、対話による哲学的思考の教育である〈こどもとともにする哲学〉とは、こうした総体的で社会的な能力を育てることに寄与し、ひいては学問的知と日常の実践、専門家と市民という対立を乗り越え、誰もが社会の未来を見据えて共に議論することのできる、真の民主主義社会の実現を目指すものであると言える。

デューイによる次のような哲学的性向 disposition の定義は、〈こどもとともにする哲学〉の実践にひとつのヴィジョンを与えてくれるものとなる。

開かれた心を持ち、様々な知覚に敏感で、またそれらの知覚を関連させるなかで集中力と責任をもっているひとは誰でもそのかぎり

哲学的性向を持っている。(DE335)

こうした哲学的性向は、社会的能力であり、対話的な徳であるということが出来る。デューイは道徳的なものの教育はいかにして可能か、ということ論じた箇所、道徳的教育とは、権威主義的法規への外的服従ではない、と述べている。

デューイによれば、共同の実践のなかで社会的な能力として培われる知的態度、対話的な態度はすでに倫理的な価値をもっている。「偏見のない開かれた心、一つのこと集中すること、誠実さ、視野の広さ、徹底していること、受け入れられた考えの結果を発展させていく責任を引き受けること」(DE366)といった態度は物事に向かい、探求していく知的態度として必要なものであり、それらは共同の探求のなかで学ばれるものであるが、こうした態度はすでに「道徳的特性 moral trait」(同)であり、「行為の道徳的性質と社会的性質とは相互に同一のもの」(同)なのである。共同実践としての対話のなかで、こどもの社会的な能力を発展させる対話的教育は、それ自体倫理的な態度の教育でもある。

デューイにとって、哲学的思考とは教育の理論であり、かつ実践である。哲学は、「学びとはなにか」という観点から新たな教育の理論を作り上げるのに貢献する。デューイによれば、学びとは具体的な文脈のなかで行われる共同的、社会的実践であり、教育的な実践は、現代の具体的な生活のなかで起こっている諸問題についての視野をとりもどす必要がある。

そしてこうした社会の諸問題へと取り組むことは、科学や技術を共同体の未来という観点から総体的に判断し、その舵をとっていく哲学的な思考の能力を対話のなかで身につけるということであり、哲学を共同で実践するということである。「哲学とは教育の一般理論」(DE338)であるとともに、人々は社会の問題について対話し考えるなかで「哲学的な諸問題に直面する」(同)のである。

## おわりに デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉

最後にまとめとして、これまでの議論を振り返りながら、デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉に共通する理論的な核を取り出しておく。また、デューイ教育論の限界についても指摘し、それによって今後の〈こどもとともにする哲学〉の実践的、理論的課題を明らかにしておきたい。

### ・状況に根ざした学び *situated learning*

デューイにとって学びとは、状況のなかで生体が行為の可能性を切り開いていく生命的なプロセスそのものである。この意味で、デューイの認識論は、認知を生命的、身体的なプロセスと捉えるメルロ＝ポンティやJ. ギブソンのアフォーダンス理論の源流ともいえるものであり、こうした認知に関する理論的な考察から生まれた学びを状況のなかに置き直すという「状況的認知派」<sup>20</sup>へとつながる流れに位置する。〈こどもとともにする哲学〉もまたこうした方向性を受け継ぎ、学びを抽象的な知識の習得ではなく、具体的な文脈のなかでの実践と捉えている。

### ・こども中心教育と共同体への参加としての学び

デューイの教育論においては、教育はその中心にいくことがない。中心にあるのは常にこども自身が行為し、学ぼうとするその力であり、教育とはそれを側面から、「間接的に」助けるという役割としてある。このこども自身の学ぶ力を中心に置き、大人はそれを助ける環境を作る、間接的に関わるという指針は「こども中心教育」の重要な核となるものであり、それは〈こどもとともにする哲学〉にも当てはまっている。実際〈こどもとともにする哲学〉の実践者たちも、教えるべき知識を先に準備するのではなく、こどもたちの問いが生まれるような物語、絵本を作っており、またこどもたちとの対話のなかでも、大人が答えを教えたり、話の方向を決めるのではなく、「進行役」という形でこども達の話したことを焦点化させ

たり、秩序づけたりして、子どもたちの思考をエンパワーするような環境づくりに徹している。

それと同時に、学びとは、常に社会的な、共同の実践への参加のなかで起こるものであり、その中で子どもの経験の意味はさらに豊かなものになるのである。リップマンはこうしたデューイの教育論の影響から、〈子どもとともにする哲学〉においては、その参加者たちが「探求の共同体 community of inquiry」(PC45)を形成することが重要であるとしている。

〈子どもとともにする哲学〉では、後に述べるように大人の役割は二つある。大人はまず共同の実践に共に参加する存在、共同実践者としてある。大人は、答えを知る権威者として振る舞うのではなく、子どもと共に対話に加わるものとして、対話に動機づけを与え、対話において適した振る舞いを示す、子どもの「モデル」(PC100)とならなければならない。しかし同時に、子どもたちの思考や対話、探求の内容には介入せず、あくまで子どもたちの思考や対話が彼らの進めたいと思う方向へうまく進むように手助けしてやり、対話の環境を整える役割を果たすのみに留まらなければならない。

#### ・民主主義教育、市民教育としての対話の実践

デューイにおいては、学びという共同的な対話の実践は、ローカルな共同体に留まらず、その内部に多様性を保持し、それらを交流させるという民主主義的な共同体の実践である。現在、欧米だけではなく、日本においても、社会の変化につれて教室は多文化化し、多様な背景をもった子どもたちが集まる場所となっている。こうした多様な背景をもつ子どもたちのそれぞれの考えを尊重し、その間に対話を産んでいくことが必要になっており、〈子どもとともにする哲学〉もこうしたことに貢献するものである。

また、近年、科学技術などの公共政策の決定に関して、一部の政治家、専門家だけが関わるのではなく、社会的な合意形成によって決定を行うことが重要であるということが言われるようになった<sup>21</sup>。20世紀の間はまさしくデューイの懸念通り、市民の関心の分裂ということがおこり、また

それとともに、科学技術政策に関しては、政治家、科学者という一部の専門家にのみ委ねられてきた。現在は科学、学問知と日常生活、専門家と市民という対立を乗り越え、またさまざまな利害を調停しながら、公共的な対話によって社会の舵取りをしようという試みがなされている。こうした対立の根の一つは、教科を分断し、知識のみを教える学校教育のありかたにあることは明らかである。〈こどもとともにする哲学〉は、日常や具体的文脈から離れることなく、こどもたちの世界に対する問いを共に問うことによって、自然現象のなかに謎を見だし、それを解いていくという生きられた科学知の基礎を作ることに貢献する。またそれだけではなく、科学知を自明なものとするのではなく、その前提やそれが我々の社会にもたらす帰結を批判的に問い、科学を社会的な文脈なかで位置づけなおしていくこと、デューイのいう総体的な態度としての哲学的思考を実践していくことが行われるべきである。

#### ・デューイ教育論の問題点

先にも述べたように、デューイの「学びの共同体」とは民主主義的共同体のことであり、コミュニケーションによって引き継がれている共同体である。ところが、コミュニケーションや民主主義の理想形を語るデューイの理論には、その理想を実現するための具体的方策が見えてこない。

コミュニケーションは、経験が共同の所有になるまで経験を分かち合う過程である。コミュニケーションは、それに参加する当事者の双方の性向を修正する。(DE12)

ある社会集団の実際の成員になることは、それ故、事物や行動にたいして、他者が付与するのと同じ意味を付与することである。(DE35)

これらの記述から伺えるように、デューイの理論のなかには、コミュニケーションの参加者が、いかなる差異や対立も超えて共有や均衡に向かう



べきであるという規範的な要請が含みこまれている。上の記述でも、コミュニケーションに参加する当事者が互いに修正をして、歩み寄るのだ、と言われているのだが、問題はまさに双方が歩み寄ることがいかに実現できるのか、ということなのである。現在では、コミュニケーションのなかでの対立、紛争を調停する試みがなされているが、そこで重要なのは、両者を媒介する者の存在であり、媒介の技術である。ところが、主体と環境、人間と人間の直接的な交流しか認めないデューイのプラグマティズムではこうした媒介者、媒介の技術というような迂回路は問題にできない。デューイの社会論とは、「社会的生命」という言葉が示すように、有機体モデルに根ざしたものである。社会を有機体、生命として捉えるデューイ社会論では、社会内部の調停、均衡は媒介するものや媒介の技術の存在なしに、予定調和的に実現されるように思われる。ところが社会的対立の調停、均衡を実現するには、その直接的相互作用ではなく、その間を媒介するものの存在と人工的な媒介技術が必要になってくる。デューイ理論のなかには、社会の分裂を媒介し、調和を実現させる技術や具体的方法とはどのようなものであるのかが見えてこない。

〈こどもとともにする哲学〉でも、どのようにしたらこどもたちが対話を学べるのか、それを学べるようにするための工夫や技術こそが大事である。どのような方法で、こどもたちは自分の考えを見直して、他人の考えへと近づいたり、異なる状況を調停して判断することができるようになるのだろうか。こうしたことを考えるとき、対話のなかでの調和や均衡は自然に実現するものではなく、そこには人工的なテクニック、道具立て、舞台づくりが必要になってくるはずである。

考え方や暮らし方の異なる社会集団、他人と相互作用が行われるとき、それはつねにポジティブなものとは限らない。それはつねに「誤解」「無視」「対立」「不和」「失敗」「闘争」というネガティブな要素と背中合わせであろう。レーヴやウェンガーのように多元的な「社会構造の再生産」という文脈で捉える時、これらの要素はより大きなものとなる。このことは〈こどもとともにする哲学〉を実践する際には、重要な問題になってくること

である。対話のなかで、調和や共有を実現させるのは容易なことではないという現実を直視し、調和を強制することではなく、それが実現するための技術や場づくりといったデヴァイスを真剣に考える必要がある。そうしたことを考慮せず、対話ということを言うだけでは、結局調和が実現したかに見えて、その実どちらか一方がどちらかに従わされているという権力関係を産むだけになってしまう。

科学知と日常の生活、専門家と市民の対立に関しても、問題は、単に科学知を日常のなかに置き直し、専門家の意見ではなく市民の意見を探りいれるようにするというだけではいはいはずである。公共的な対話においては、専門家の意見と同様、市民の意見も無批判に受け入れられることはない。では決定はどのように為されるのか、対話を調停するものは、いったい何の権限でそれをなすのだろうか。

こうした問いに関しては、個々の実践のなかで問題にしていくほかなく、筆者のこれまでの実践からは積極的な解答や方針を与えることはできそうにない。しかし、少なくとも言えることは、デューイのいう共同的な実践としての学び、あるいは〈こどもとともにする哲学〉とは、ある一つの立場にコミットすること、一つの価値観をこどもに教え込むことではないということであり、つねに複数の立場、多様性を考慮し、それらの前提をともに問い返す対話の実践でなければならないということである。哲学的対話とは、多様な意見（こども達の意見／専門家の意見にも市民の意見にも）のどれにもにも同様に距離をとりつつその前提を問うという場であり、そうした態度を学ぶ場である。そしてその場に参加するもののみが対話を通じて「調停」し「決定」することができるようになるのでなければならない。そうした判断能力や対話は最初から完全な形で実現することはないであろうが、その対話に参加するなかでそれぞれが「調停」し「決定」する能力、総体的に判断する能力を自分のものとしていくのである。

## 注

本稿においては、ジョン・デューイ、マシュー・リップマンの著作について

ては、以下のような略号を用いた。引用に関しては、次の記号の後に原書ページを表記した。

J.Dewey

DE:Democracy and Education,*The Middle Works 1899-1924* volume9,Southern Illinois University Press,1980 (『民主主義と教育』、河村望訳、人間の科学社、2001)

EN : Experience and Nature,*The Later Works 1925-1953* volume1,Southern Illinois University Press,1981 (『経験と自然』、河村望訳、人間の科学社、1997)

M. Lipman

PC : *Philosophy in the Classroom*,Temple University Press,1980

## 注

- 1 Cf. 佐藤 学、『カリキュラムの批評－公共性の再構築へ』、世織書房、1996、7-13 頁
- 2 佐藤、前掲書、140 頁
- 3 佐藤、前掲書、140 頁
- 4 J .レイヴ、E. ウェンガー、佐伯胖訳、『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』、産業図書、1993、2 頁
- 5 レイヴ、ウェンガー、前掲書、7 頁
- 6 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 7 レイヴ、ウェンガー、前掲書、9 頁
- 8 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 9 福島はこの「正統的周辺参加」という概念を、学習に関する認知科学と社会科学（文化人類学、社会学）という二つの学問領域の交錯する領域で、そのインターフェースとして結実した概念であるとして評価している。（福島による解説、前掲書、125 頁） デューイ教育論もまた、生命的な相互行為のプロセスから民主主義社会までを広く問題にした領域横断的な思考である。デューイの思考とは

彼の言う「総体的態度」の実践である。

- 10 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 11 レイヴ、ウェンガー、前掲書、30 頁
- 12 佐伯、訳者あとがき、前掲書、188-189 頁
- 13 レイヴ、ウェンガー、前掲書、11 頁
- 14 レイヴ、ウェンガー、前掲書、34 頁
- 15 レイヴ、ウェンガー、前掲書、24 頁
- 16 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 17 レイヴ、ウェンガー、前掲書、11 頁
- 18 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 19 近年、専門化が進む高等教育において、教養教育の重要性が指摘されている。(Cf. 品川哲彦「教養教育カリキュラム改革の動向」『PROSPECTUS』No.5,2002、京都大学文学部哲学研究室紀要所収) デューイによれば、教養とは「役に立たないもの」ではなく、総合的で社会的な判断能力であるべきであり、デューイはこうした総合的で社会的な判断能力とは哲学的能力であると主張している。
- 20 Cf. レイヴ、E. ウェンガー、151 頁、173 頁
- 21 Cf. 小林傳司編『公共のための科学技術』、玉川大学出版部、2002



## < 書評 >

Judith Butler 'The End of Sexual Difference ?'  
(in *Undoing Gender*, Routledge, 2004, p.174-203)

### 言語の政治性と calling into question ——ジュディス・バトラー「性的差異の終焉？」——

松川 絵里

おそらく、フェミニズムは女性のために平等を追求する、ということに異論を唱える者はいない。だが、それが何を意味しているのか、具体的にどのような行動をとるべきなのかということになると、フェミニストたちのあいだでもなかなか意見は一致はみられない。そこには、用いられる語に関する困難がある。平等とは何を意味するのか？ それは男女がまったく同じように扱われることなのか？ それとも、特定の問題に関してのみ言われることなのか？ 正義とは何だろうか？ 「公正な処遇」と同じことか？ それは平等という概念と区別されるのか？ そして、それらと自由との関係は？ 性的自由はどのように定義されるべきなのか？ さらに驚くべきことに、フェミニズム内では、女性とは何かについてさえ共通理解が得られていない。ひとはいつから「女」になるのか？ フェミニズムはどうやって「わたしたち」と言うことができるのか？ 誰が誰の名おいて？ レズビアンを「女」と言うことはできるか？ もし言うことができるとしたらどのような意味で？ あなたは言うかもしれない。フェミニズムはそのために「ジェンダー」と「セックス」という区分を発明したではないか、と。生物学的な性である「セックス」と社会的に構築された女らしさ／男らしさという性、「ジェンダー」はちがう、だからセックスの差異を理由にジェンダー差別を正当化するのは不当である、こう主張するのが

フェミニズムではないか、と。だけど今ではこの区分も、フェミニズムの基礎としてすべてのフェミニストに受け入れられているわけではない。このような状況を踏まえた上で、ここではジュディス・バトラーの *Undoing Gender* (2004)<sup>1</sup> から、フェミニズムにやその他のセクシュアル・マイノリティにも関わる様々な政治的状况で互いに衝突を起こしている一連の用語、ジェンダー、セクシュアリティ、性的差異について考察している第9章「性的差異の終焉？」を紹介する。三つのうち、バトラーが特に注目するのは、近年のフェミニズム理論およびクィア理論におけるジェンダーという語の地位である。「フェミニズムはジェンダーに関わるのに対し、レズビアン&ゲイ・スタディーズはセックスとセクシュアリティに関わる」という考えを受け入れるクィア理論がある一方で、「性的差異に帰属すべきだ」と主張して「ジェンダー」を排除しようとするフェミニストがいる。まずこの二つの立場に対するバトラーの批判的分析を概観した後、ここでは特にジェンダー／セクシュアリティの問題を考える上で重要な、そしておそらく「現場」に関わる臨床哲学にとっても無視できないと思われる、言語の政治性という問題と、それに対するバトラーの *calling into question* と呼ばれるアプローチに注目したい。

## クィアの方法論に対する批判

まず批判の対象となるのは、方法指向のクィア理論家による、「フェミニズムはジェンダーに関わるのに対して、レズビアン&ゲイ・スタディーズはセックスとセクシュアリティに関わるという方法論」(p.183)である<sup>2</sup>。バトラーは、このような基礎づけや方法への愛着がいかにも現代の政治的状况の分析の妨げになるかを示すために、第四回世界女性会議(1995年)に関するローマ教皇の主張をとりあげている。

ローマ教皇は、女性の権利に関する国連の綱領から「ジェンダー」という語を削除して「セックス」に置き換えるべきだ、なぜなら「『ジェンダー』という語は同性愛のコードだから」と主張した。ジェンダーを同性愛と結

びつけるこの発言は、ジェンダー＝女らしさ／男らしさ、セクシュアリティ＝性的指向やアイデンティティに関わる性差、というオーソドックスな理解からすると奇妙なものに思われる。しかし、バトラーは、これは単なる用語の間違いではなく、ここでローマ教皇が恐れているのは、同性愛をセクシュアリティの問題に帰着させることによって「セックスとセクシュアリティを分離してしまうこと」である、と指摘する (p.183)。というのも、生物学的な男女差を表わすセックスとセクシュアリティとの分離は、「自然な生殖の目的によって強いられてはいない性的実践を導くから」(p.184)だ。それを避けるために彼は、同性愛をセクシュアリティではなくジェンダーとみなしたうえで、「ジェンダー」を廃棄しようとしていると考えられる。つまり、このローマ教皇の発言には強力な同性愛嫌悪の態度が見られる。

一方、上記のクィアによる基礎づけは、ローマ教皇とは全く別の理由で「ジェンダー」という用語を撤廃しようとする。「ジェンダーがフェミニズムとその推定根拠となる異性愛を支持するから」(p.184)というだけの理由で。たしかに、ジェンダーの規定は常に異性愛的規範のはたらきに属してきた。しかしだからこそ、ジェンダーとセクシュアリティのラディカルな分離を主張して「ジェンダー」を排除してしまっただけでは、ローマ教皇の発言にみられるような同性愛嫌悪の権力作用を分析する機会を逃すことになる、とバトラーは主張する。

ただし、バトラーが指摘しようとするのは、「単にアカデミックな議論が情けないほどそれらの用語の現代における政治的使用と一致していない、ということだけではない」(p.183)。ジェンダーから距離を置こうとする取り組みは、多くの点で互いに対立する二つの政治的運動を示している。クィア理論家とローマ教皇は「ジェンダー」から距離を置こうとする点では一致した態度を示しているが、全く異なる前提を保持している。ローマ教皇は「ジェンダーは同性愛を支持するもの」と考えるのに対し、クィア理論家は「ジェンダーは同性愛と対立するもの」と想定している。ローマ教皇は（異性愛を前提とした）セックスの回復のために「ジェンダー」



を排除するが、方法指向のクィア理論家が「ジェンダー」を排除しようとするのは、(異性愛におさまらない) セクシュアリティを強調するためである。後者のジェンダーを追放しようとする努力は、フェミニズムという他の研究に固有の対象としてジェンダーを過去に帰属させようとしている。このことからバトラーは、「ジェンダーのどんなシンプルな定義も不十分であり、厳密で効力のある定義を見つけることよりも、その語の公共文化での行程をたどる能力の方が重要である」(p.184) と考える。

### 性的差異は根本的か？

一方、クィアの理論家に「ジェンダーに関わる」と言われた当のフェミニズムにおいても、「性的差異に回帰すべきだ」と主張して「ジェンダー」を排除しようとする動きがある<sup>3</sup>。「性的差異」とは、しばしば、女性の身体や快樂の多様性を主張するためにフェミニストたちによって用いられる語である。ジェンダーより性的差異の方が望ましい、なぜならジェンダーは単に社会的に構築された可変的な効果にすぎないが、性的差異は根本的な身体的差異を示しているから、というわけだ。たしかに、性的差異はジェンダーとは異なり、身体的次元に関わるものではある。しかしバトラーは「性的差異は精神的、身体的、社会的次元をもち、それらの次元は決して互いに折り込むことはできない。というのも、それらの次元は結局別個のものではないからである」(p.186)と言う。なぜ、多くのフェミニストは「女の性的差異」という言葉によって「女の」性と性的快樂の多様性を主張するのだろうか？ なぜ「女の」であって、単に「様々な性的差異」ではないのか？ バトラーがこう問う背景には、「性的差異」が女の身体を単一的に捉えてきた社会的規範に対する異議申し立てとして述べられてきたという事情がある。「女の」と述べる必要があるとしたら、そのような社会規範に対する抵抗としてでしかない。だとしたら、そのとき「性的差異」は身体的であるばかりでなく、社会的次元にも関わるはずである。

結局、バトラーの主張はこうだ。

ジェンダーに対する性的差異の、セクシュアリティに対するジェンダーの、ジェンダーに対するセクシュアリティのプライオリティを論じる議論はすべて、別のタイプの問題に切り返される。性的差異が問題、つまり、生物学的なものの、精神的なものの、言説的なものの、社会的なものが、それぞれどこから始まってどこで終わるのか決定することの永久的な困難に。(p.183)

最初に女の性的差異の多様性を主張したイリガライの『性的差異のエチカ』の冒頭の文章「性的差異はまさに私たちの時代の考えなければならぬ問題そのものを表わしている」<sup>4</sup>を、バトラーは自身の反一基礎付け主義的な、批判的政治態度にひきつけて、それを「生物学的なものとの文化的なものとの関係についての問いが問われつづける場」(p.186)と位置づけ直すのである。

性的差異は所与でも前提でも、フェミニズムが築かれるべき基礎でもない。それは私たちがすでに出会い、知っているものではない。むしろフェミニズムが引き起こす問いとしてある。それははっきり述べることのできないような何か、声明の文法にトラブルを引き起こすような何か、永久にかどうかはともかく、調査中の何か、である。(p.178)

そのことを示すために、「性的差異の終焉？」の最終節(pp.196-203)では、性的差異という問いを開かれたままにしておくために、バトラーと同じくポスト構造主義に属するフェミニストでありながら性的差異への回帰を重視するロッシ・ブライドッチのMetamorphoses(2002年)<sup>5</sup>に対して様々な問いが畳み掛けられる。ブライドッチは、性的差異がしばしば理論的に拒絶されるのは、女らしさそのものが軽蔑的な理解と結びつけられているためであり、それは女性蔑視であると嘆くが、性的差異という枠

組みに反対する者がそれゆえ女らしさを貶めていると断言することは公平なことだろうか？ 性的差異について考えるための枠組みは、多様性が出現するために二元論を保持する必要があるのか？ なぜ男／女という二元論を超えた多様性へと移行しないのか？ プライドッチはブッチ（レズビアン of the 男役）の欲望は女の欲望のバリエーションとして描かれるべきであると主張するが、ブッチ自身が自分の欲望を男らしさとして捉えているという事実をどう理解するのか？ なぜ男らしさが女性に出現する可能性があるという事実から引き下がるのか？

これらは結局、プライドッチが多様性を主張していながら、それが女らしさの多様性にとどまり、性的差異そのものの多様性とならないのはなぜか、という問いに集約できるだろう。この異議申し立ては、「性的差異」という言葉のもつ可能性が、その言葉を用いて最初に女の多様性を主張したイリガライの「性的差異」の規定におさまりきらないかもしれないことを意味している。バトラーはプライドッチの言説が前提にしている限界を問いながら、「性的差異」の新たな可能性を示唆していると言える。

## 言語の政治性

以上のようなバトラーの分析は、単なる事実を指すとされる「セックス」、「セクシュアリティ」、「性的差異」もまた、政治とは無関係ではないことを示している。ある者がジェンダーよりセックスの方が本質的だとか、ジェンダーよりセクシュアリティを扱う方がラディカルだとか、ジェンダーより性的差異の方が根本的だと主張するために、「本質的でもラディカルでも根本的でもないジェンダー」を追放しようとする、その行為自体は極めて政治的なものである。バトラーは、「『ジェンダー』という語は様々な利害をめぐる争いの用地となった」と述べているが、そういう意味では、これらの語もそうだと言うべきだろう。このような、言語が孕む政治性という視点は、「現場」に関わる臨床哲学にとっても無視できないもののように思われる。

そして、言語の政治性を考えたとき注目すべきなのは、バトラーが、言葉の意味を追求するのではなく、それぞれの政治的状況における語の用いられ方を記述することによって、語が果たす政治的役割を暴いていることである。ローマ教皇が「ジェンダー」を「セックス」に置き換えるべきだと述べるとき、クィア理論家が「自分たちは「ジェンダー」ではなく「セクシュアリティ」に関わると基礎づけるとき、フェミニストたちが「ジェンダー」ではなく「性的差異」に回帰すべきであると主張するとき、彼らはそれぞれの政治的立場から「ジェンダー」を規定しているが、これに対してわたしたちは中立的な立場から「ジェンダー」のより本質的な意味を追求したり、より普遍的な立場から共通の地平を探ることはできないと思われる。立場や欲望の差異が直接問題となるジェンダー／セクシュアリティ問題に関しては、中立的・普遍的立場はありえないからである。バトラーにとってある語を問うということは、語の意味を問うことではなく、「それがどう働くか、それがどんな投資をするか、それがどんな目標を達成するか、それがどんな経験をするかを問うこと」(p.180)である。これをバトラーは 'calling into question' と呼んでいる。

## calling into question

calling into question (異議申し立て、問題化) は、政治的状況の記述・分析であるだけでなく、それ自体が極めて政治的行為だ。そこで、しばしば「地位を低下させる (debunk)」ことを意味すると考えられている calling into question を、彼女がむしろ「新しい活力を与える (revitalize)」行為としてとらえていることに注目しておきたい<sup>6</sup>。バトラーの分析では、セクシュアリティや性的差異が calling into question されることによってされることによって、それぞれの政治的立場を基礎づけているセクシュアリティとジェンダーの境界、性的差異における身体的なもの和社会的なものの境界が揺るがされているが、このように、語が問われるということは、「ある語が慣習的に除外してきた政治の一部とされること」であり、「その語

が政治の一貫性の脅威として現われるということ」である (p.180)。この作用が必ずしもネガティブなものではないことは、バトラーによる「普遍性」の問題化を通してより明確になるだろう。彼女はレズビアンやゲイの人権問題に触れ、「普遍的なもの」であるはずの権利が実は「普遍的であると考えられている範囲にフィットせず」、「可変的なもの」、「獲得すべきもの」となっていることを指摘している。異性愛主義的な社会規範に対するこの挑戦は、「それによってカバーされない者たち、にもかかわらず普遍的なものがその意味において自分たちを包括すべきことを要求する者たち」(p.191)によって、「普遍的なもの」が土台でも前提でもなく「スキャンダラスな語」にされることによって可能になっている。ある語が calling into question されるということは、「もはやその語が基礎的様態とはならずになお機能すること」、「理論的注意の対象、つまり記述しなければならぬに何かとなること」であって、決してもはやその語を使用できないことを意味しない (p.179)<sup>7</sup>。

このことは、権力関係から逃れられないわたしたちが、まさにその中にいながらにしていかに権力関係を変換しうるか、という問いに対する積極的な回答となりうることを指摘しておきたい。わたしたちの言語も行為も物事の把握の仕方、すべて何らかの社会規範によって制約されることによってはじめて成り立っている。このわたしたちの言語や行為を制約しながら成立させる力、これをフーコーに倣って権力と呼ぶなら、わたしたちが社会的存在であるかぎり権力関係から免れることはできない。しかし、もしフーコーの言うとおりに、わたしたちの行為がすべて既に存在する権力の効果にすぎないならば、わたしたちは単なる演技者にすぎないのではないか？ だとすれば、権力関係の中にいながらにして、自分たちが立脚している規範を変換することは果たして可能なのだろうか？

この問題に関して、バトラーは、フェミニズムの政治について論じた『ジェンダー・トラブル』(1990年)<sup>8</sup>において、規範は固定的に存在するのではなく、わたしたちが規範を反復するその行為 (doing) を通じて再生産されるという〈パフォーマティヴィティ〉という概念を提示した。

規範を反復しながら前提として再生産（再構築）する行為が doing なら、規範をなぞりながら問い返し脱生産（脱構築）する行為が undoing であり、まさにそのような undoing である calling into question は Undoing Gender の要であるといえるだろう。

1 本書には、ジュディス・バトラーの、1999年から2004年の間に書かれたジェンダー／セクシュアリティに関する論考が収められている。彼女はここで、GID（性同一性障害）診断、ゲイの婚姻、生殖テクノロジー、ジョン・マナーの「双子の症例」、インターセックスの子どもに対する強制的な外科手術などの、トランスジェンダー、トランスセクシュアル、インターセックスやフェミニズム、クィアに関わる問題について論じながら、規範の変換の条件について考察している。

2 「クィア」とは、レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスセクシュアル、トランスジェンダーなどのセクシュアル・マイノリティが、それぞれのアイデンティティ間の差異、あるいは各アイデンティティ内の差異を抱えたまま連帯して、異性愛主義的な社会規範に抵抗するための概念、またはその実践を指す言葉である。その意味では、レズビアン&ゲイ・スタディーズとは異なるが、ここでは異性愛的なジェンダーに関わるフェミニズムとの対比から、区別されていない。

3 具体的には Naomi Schor、Roci Bridatti、Elizabeth Grosz の名前が挙げられている

4 リュイス・イリガライ『性的差異のエチカ』浜名優美訳、産業図書、3頁。

5 Roci Braidotti, *Metamorphoses : Towards a materialist theory of becoming*. Cambridge, England : Polity Press, 2002.

6 「モダニティやポストモダンについて争って考える者たちは、次のように特徴づけられる。すなわち、『理性や主体、確実性、普遍性、進歩的歴史観のような語に

異議を唱える (call into question)あるいはそれらの価値を低下させる (debunk)』者、と。この種の一般化に対して私がいつもぶち当たるのは、call into question が (『新しい活力を与える (revitalize)』よりむしろ)『価値を低下させる (debunk)』を意味すると想定されていて、問い (question) そのものの地位は十分知的働きを与えられないことである。」(p.178)

call into question は通常「異議を唱える」と訳されるが、question のはたらきを積極的に評価するバトラーの意図からすると「問題化する」という訳す方が適当だろう。ここでは前者に対する批判の意も込めて、あえて原語のまま表記しておく。

7 これに関して、性的差異の積極的な位置づけが、バトラー自身が同じ Undoing Gender の第 10 章で認めているように、『ジェンダー・トラブル』からの主要な変更点の一つとなっていることについて触れておきたい。先ほども述べたように、「性的差異」は「女の」身体や快楽の多様性を主張するために用いられてきた。このことから『ジェンダー・トラブル』では、性的差異は異性愛主義につながる男女二元論を保持しているとして、「性的差異」という語そのものが否定的にとらえられていた。ところが、この「性的差異の終焉？」で、バトラーは、「もしあなたが性的差異をなくそうと欲していたとしても、まさにその性的差異をなくそうとするあなたの欲望こそが、性的差異の有効性が持続している証拠となる」(p.177) と、かつての自己に対する批判ととれる興味深い言葉を残している。それはつまり、こういうことだろう。「性的差異」という語を用いずにはそれについて反対することができないわたしたちは、それに反対することによってその前提を反復してしまう。それでは、ジェンダー／性的差異という対立構造そのものを変えることはできない。本論での「ジェンダー」を排除しようとする者たちに対する批判は、かつてのバトラー自身に対する批判でもあろうと考えられる。とはいえ、もともとあらゆる基礎付け主義に対して懐疑的なバトラーの態度を考えれば、この「変更点」は理論的立場の変化を示すものというより、さらなる反-基礎付け主義の徹底とみなすべきだろう。

8 Judith Butler, *Gender Trouble ; Feminism and Subversion of identity*. New York :

Routledge, 1990. = ジュディス・バトラー 『ジェンダー・トラブル——フェミニズムの政治とアイデンティティの錯乱』 竹村和子訳、青土社、1999年。





## < 書評 >

### 「プラグマティズムと政策 - 水の事例」

Paul B. Thompson "PRAGMATISM AND POLICY : The case of water" in Andrew Light and Eric Katz ed., *Environmental Pragmatism*, Routledge 1996 (なお、引用の際は EP と略記し、あわせてページ数を記す)

檜本 直樹

今回評者が紹介するのは、アンドリュー・ライトとエリック・カツによって編纂され 1996 年に出版された『環境プラグマティズム』という論集の中に収められている表題に掲げた論文である。

### <環境プラグマティズム>

環境プラグマティズムというこのあまり聞き慣れないことばは、応用倫理学の一分野としての環境倫理学がこれまでわれわれに提示してきたものを問い直し、再評価しようとする試みである、とひとまずここでは考えてよいだろう。

環境倫理学は環境問題を対象とし、その技術的でなく倫理的解決を目指す。そのかわり方として、二つの方向性がある。ひとつは、どのように自然を保護していくのかというもの、そしてもうひとつは、どのように環境破壊を防ぐかというものである。またその一方で、環境倫理学に対して「なぜ自然環境を保護しなければならないのか」という問いかけが絶えず向けられる。環境倫理学はその「なぜ」をめぐって、自然保護に関するわれわれの行為および環境政策が依拠する原理を哲学的に探求すること、われわれに対し新しい価値観や規範を提示するというのを重要な課題として担っているといえる。そうした環境倫理学の側からの提案が、われわれ

の実生活における行為に対し、そして環境保護を目的とした政策に対しどれだけの影響力を持ってきたのか、そして実際のところ環境保護にどれだけの役に立ったのか、ということが最近問われつつある。『環境プラグマティズム』の編者であるライトとカツツは、その序文でそういった事情について次のように述べている。

環境倫理学はほぼ30年がたつが、この学問は奇妙な問題に直面している。一方で、その学問は人間と人間以外の自然世界との道徳的関係の分析において意味のある進歩を成し遂げた。その学問領域は道徳的に正当化する十全な環境政策を導く試みにおいて、広く多様な立場や理論を生み出した。しかし他方で、環境倫理学の領域が環境政策に対して、いかなる実践的な効果をもってきたかを見ることは困難である。環境にかかわる哲学者たちの大学内の議論は、興味深く、刺激的で、複雑であるけれども、環境に関わる科学者、活動家、政策立案者たちの討議に対して、いかなる現実的なインパクトも与えていないように思われる。(EP:1)

このように、彼らそしてこの論文集の寄稿者が共有しているのは、従来の環境倫理学の論争の「停滞」と現実的な影響力という点での「失敗」という認識である。主流の環境倫理学においては、人間中心主義を乗り越え人間非中心主義に基づく環境倫理をどのように確立するのかということが問題であった。とりわけアメリカの場合、「自然の価値」を認め、それをどのように理論的に正当化できるのかという問題について熱心に議論してきたといえる。環境プラグマティストはこうした価値論への偏重に対し異議を唱える。そして、こうした議論が哲学者のためだけの議論になってしまっていること、そして結局のところ、現実の諸問題から論点だけを取り出し、その理論上での解決を目指しているにすぎないことなどを批判するのである。

われわれの目の前には、環境危機といわれるような自然の不安定な状態

やこの先長期間にわたる持続可能な生活の維持への心配が経験的事実として横たわっている。環境プラグマティズムはこうした経験的事実がつきつけてくる諸問題に対して、学問としてかかわらざるを得ないことを引き受け、従来の環境倫理学の論点や方法論、そして方向性を転換すること、そして理論上での解決ではなく現実的な解決の模索を試みる。

ただ、環境プラグマティズムはある程度の問題意識は共有しているものの、何か一つの主義主張に貫かれた、ある統一的な考え方を意味するのではない。簡単にその特徴だけを列挙しておく、1 道徳的多元主義、2 現実主義・文脈主義、3 反基礎づけ主義、4 自然／人間の二元論の否定、5 民主主義の重視、などがあげられる。この論文集にはこうした様々な観点からの環境問題への取り組みが包括的に組み込まれている。この論文集の構成について簡単に紹介しておく。

『環境プラグマティズム』は4つのパートから構成されている。

パート1では古典的なアメリカのプラグマティズムと環境哲学（倫理学）との関係に焦点が当てられる。パート2では環境哲学を実践的な行為の領域へ移すこと、また環境倫理学を正当化しうる環境政策の展開に役立つ学問にするために、プラグマティックな方法を用いることの意義や有効性が議論される。その中心にあるのは「理論に対する実践の優先」という考え方である。パート3では、パート2で取り上げられたようなアプローチの妥当性に焦点が当てられ、実際の環境問題に対するプラグマティックな考え方の適用例が示される。パート4では、環境プラグマティズムという新しい立場の成立にとって重要な役割を果たしたウェストンとカツのやり取りと、そのやり取りに対するライトの批評が掲載されている。以上によって、環境プラグマティズムについての包括的な序論を提示している。少々前置きが長くなったが、今回評者が紹介する論文はパート3の中に収められている。

## 〈2つの事例と応用哲学批判〉

今回取り上げる「プラグマティズムと政策」を書いたトンプソンは、従来の環境倫理学がとってきた方法論に対するプラグマティックな方法論の優位性への共感、実際の政策決定の場面に積極的にかかわろうとする意志などをライトやカツと共有する。彼が扱う問題は「水政策」であり、彼の関心の中心は水政策におけるコンフリクトの解決にある。トンプソンの主張は簡単である。それは、そうしたコンフリクトに倫理学がかかわることを望んだとしても、結果は議論を行き詰まらせるだけである。その理由は従来の環境倫理学がとってきた方法論や方向性にあり、それらを根本的に転換する必要があるのだ、というものである。以下トンプソンの議論に沿ってその主張に迫ろう。トンプソンはこうした主張を展開するために、二つの事例をとりあげる。一つ目はチャタム川の水政策にかかわる事例であり、大学での演習用テキストとして作られたものである。そして二つ目はテキサスのエドワード帯水層でおこった実際の政策議論である。

### ケース1

ノースカロライナにあるチャタム川に接しているスプリングデールという（架空の）町の評議会は、経済成長を目的とし、水資源の開発に着手したいと考えている。しかし、2つのグループ、川沿いで長年農場を営んでいる経営者と、「チャタムの友人」という環境主義者と魚釣り、キャンプ、自然観察などを楽しむ人々による集まりによって反対されている。

まず、それぞれの立場の反対理由を見ておこう。農夫は開発が進めば、川の流れは減少し現在の使用レベルすら維持できなくなること、そして評議会の計画が前提にしている「川の水は彼らの許可なしに取水できる」ということに反対している。また「チャタムの友人」の反対理由は、チャタム川は希少な野生生物などの生息地であり、開発計画がチャタムの生態系

を脅かすということにある。そしてそのことによってレクリエーションを愛好する人々は、そうした自然を目的にやってくる人々が減少することを問題とする。また環境主義者はそもそも生態系それ自体に対する危害は道徳的侮辱であると考えている。

ここでトンプソンが提案するのは、それぞれの集団が、自らの立場を主張する際に依拠している道徳的論拠を考察することである。

農夫が主張しているのは、自分は水に対して所有権を持っており、その利用が他人に迷惑をかけない限り、自分が所有物を利用する権限をもつということである。そして評議会の前提に対しては、仮に他人が自分よりもその所有物をうまく使用できるという事実があったとしても、自分の許可なしに所有物をとる合理的な根拠とはならない、ということである。こうした主張は、非-干渉の権利（干渉されない自由）に訴える典型的なりバタリアンの主張である。それに対し町の評議会は、開発計画は多くの人々に、そして大きな程度で利益をもたらすゆえに正当化されると考える。つまり川沿いの農夫の権利を保護することは非効率であると主張する。これは効率性を重視する典型的な功利主義の主張である。最後に「チャタムの友人」はどちらにも与しない。彼らは主張は二つの方向から正当化可能である。一方で将来世代を含め、チャタム川を使用する権利に訴えること、そして他方で直接的に動植物、川それ自体の権利を拡張することによって開発計画に反対するというものである。こうした主張は、人間以外による使用ということまで含めれば、使用（利用）の権利、すなわち機会に訴える平等主義に基づくといえる。

トンプソンによれば環境政策をめぐる問題においては、常にこうした三者構造があり、議論が行き詰まっているという現状がある。いま取り上げた事例はフィクションであり、ただちに一般化できるものではないが、現実の場面で見られる要素は反映している。ただ、現実の事例はさらに複雑となる。

二つ目に取り上げるのはテキサスにあるエドワード帯水層の例である。

## ケース2

その周辺地域において、乾燥地域の農家は長年水を蓄えてきた井戸をやめ、最近になって選んだ土地に水を引き始めた。レクリエーション目的の人々は魚釣りをしたり、その水源で水遊びをする。またその水源は野生生物の生息地でもある。そしてこの地域における中心都市であるサンアントニオは、経済成長のために開発をしたいと考えている。

ここでもリバタリアンの所有者、功利主義的開発者、平等主義的環境主義者という三者構造が存在する。そしてその立場を正当化する論拠は複雑に入り組む。

灌漑をする人々は、その土地での農業の経済的価値にすばやく気づき、開発に賛成した（つまり功利主義的観点を導入した）。しかし、サンアントニオの人々は、経済成長は市の大部分を占めるヒスパニックの最下層階級の利益になることに気づき、比較的貧困層であるマイノリティよりも中流階級にいる白人農場経営者を優遇する政策は正当化できないとして農場経営者の論拠に反対した（つまり、平等主義的観点を導入した）。環境主義者は功利主義的論拠とリバタリアンの論拠の両方を攻撃する。また川の下流で灌漑を行う農家は、従来のレベルで水を確保するために、水の所有権を主張する。このようにそれぞれの論拠はより複雑なものになった。しかしこの事例で重要なことは、結局のところ、それぞれの利害集団は哲学的な方針によって決定を下したわけではないということである。環境主義者と下流の農家が同じ環境法を、一部の農業経営者と市が開発を異なる理由で支持し、そして実際には、上流の農業経営者は開発に同意し、テーマパークに水を売ることにしたのである。

トンプソンは実際にこうした環境問題の解決にむけて哲学者がそれぞれの立場から行ってきた議論（直接テキサスの例ではない）を紹介する。ごくごく簡単にまとめて紹介すると、例えばリバタリアンの立場にたつドナルド・シェラーは、彼が「上流／下流」環境とよぶ相互関係の不在から生じる問題を分析する。つまり、上流で起こることが下流で結果を引き起

こすということも理解できるが、逆もまた同様ではない。結局のところ、上流で生活している人々は、下流からの危害を恐れないのである。このように相互関係が不在の場合には、自己利益に基づく所有権は十分な権利保護を生み出さない。このような状況において道徳性の役割は、強い者による干渉から弱い者を保護することにあり、実質的に権利保護という観点から、環境主義者が主張するような強い環境法を支持することになる。また功利主義の立場からテリー・アンダーソンとドナルド・リールは、水の市場を確立することによって水問題の解決を示す。彼らは配分的正義の問題に功利主義の格率をあてはめ、財はそれらが最も高い価値のある使用のために分配されたときに、正当に配分されるということを主張する。その上で、問題の解決のためには、水に対する所有権を確立すべきであると主張し、そしてこのことが水の市場を設立することにつながり、保全に対する動機をあたえるだろうと論じている。さらにトンプソンは平等主義的立場の代表としてシュレーダー・フレチェットをあげている。彼女は、ロールズの格差原理を環境政策に応用し、社会は暮らし向きの悪い人々にもっとも利益になるであろう政策を選ぶべきだと主張する。彼女は異なる個人の不均等な権力、相対的に弱い者が究極的に我慢しなければならない不均等なリスクを問題にし、そこから経済的、政治的に追い出された人々に味方する政策決定が環境に味方するだろう、と論じている。

こうした議論はよく見かけられる議論であるのだが、トンプソンはここから「結局のところ、彼らが主張していることは何か」を問うのである。トンプソンは次のように言う。

主要な哲学的前提や格率は、宗教的教義が信者によって採用されるかもしれないと同様に、論争者によって支持されるか、論争者に帰属するかのどちらかである。(EP:199)

結局のところ、彼らにとっての問題は立場の正当性、つまり彼らが前提にしている原理に従って自らの立場を、そして自らがひいきする政策を擁護



することが問題なのである。彼らのしていることは原理ないしは理論を現実の諸問題に「応用すること」であり、その意味で「応用哲学（倫理学）」である。トンプソンはこうした態度を「基礎づけ主義的」として批判する。そしてさらに、こうした確実な理論的原理を特定の状況に当てはめるといふことは、論争者にまずもってその理論的原理にコミットすることを要求する。その結果、互いが互いの立場を主張するだけに終わり行き詰まる。こうした行き詰まりから脱却するためにも、環境にかかわる哲学は応用哲学から実践哲学へと移行する必要があるというのである。

### 〈プラグマティズムによる再構成〉

水政策に関わる問題は、基礎づけ主義的な応用哲学者にとっては、「私はどのように水政策に対して私の理論を応用（適用）するのか」という問題であった。しかしプラグマティストにとってその問題は「異なる利害が水の使用に関する主張の中にある。どのようにその主張はわれわれの政治的理想と一致する仕方かで解決されるのか」という問題である、とトンプソンは言う。そして彼は先の行き詰まりの解決への道筋を示すために、そして彼の主張する「実践哲学」を特徴づけるために「必然性」と「脱構築」という概念を持ち出す。

ではプラグマティストにとって「必然性」とは何か。トンプソンは次のように言う。

ジェームズが目するように、われわれは個人的な事柄についての行為において何が正しく、何が間違っているのかという問題にかかわらないままにすることはできない。われわれはとにかく選択しなければならない。そのような状況が選択を強制する。すなわち、それがプラグマティックな必然性が意味するものである。(EP:200)

おそらくここで重要であるのは、状況が選択を強制する、ということだろ

う。この部分を理解するためには実践における真理の問題のされ方、つまり真理観に注目する必要がある。プラグマティストは基礎づけ主義的な哲学者は、真理の考え方において真理の対応説をとっており、無条件の真理を前提としているとして批判する。それに対し、プラグマティストは無条件の真理はないと考える。ではこうした考え方の違いは実践においてどういう差をもたらすのだろうか。

真理の対応説によれば、例えばある観念と対象、ある判断と事実の一致が真理であるとする。そうなるとわれわれの判断と事実が求めてくるものが一致するためには、判断の基準となる適切な原理が必要とされ、その絶対確実性が問題となる。つまり基礎づけ主義的立場によれば、ある求められた状況に絶対確実な原理をもってきてあてはめれば、必然的に解決がもたらされることになり、われわれの意志やかかわりはどうでもよいことになってしまう。それに対し、プラグマティストの真理観によれば、無条件の真理はなく、その真理性的根拠はその有用性によって保証される。ジェームズによれば真理は「出来事によって真となされる」のである。こうした真理観にもとづく実践においては、状況にかかわることを必然として受け止め、解決を模索し、解決にとって有用な理論を引き出すことが求められる。つまり、真理は基礎づけ主義者が考えるような普遍的な解決を可能にする真理としてではなく、問題とのかかわりの中で発見されるようなものとして考えられなければならない。そして必然性の概念もより実践的な働きとして理解される必要があるのである。

次に「脱構築」という概念について考える。まず、トンブソンは脱構築という方法に注目し、現代的な意味で脱構築主義者ではないが、デューイが脱構築の方法を完成した最初の哲学者であったとして評価している。一般的に脱構築とは、ある解釈や考え方のもつ支配的な構造や枠組みを壊し、その本質をあばきだすような方法であると言えると思われるが、デューイにおける脱構築は常に再構成に先立つものとして理解される。つまり、再構成は常に脱構築に続かなければならず、それらは連続しているという特徴をもつのである。ではプラグマティストにとっての脱構築や再構成とは

どのようなものであろうか。まず、プラグマティストにとって脱構築は共同体の再構成にかかわる。彼らにとって共同体が必要とされる理由は、それがプラグマティズムの真理論のための基礎であるからというものである。先に言及したように、基礎づけ主義的な哲学が支持する真理論でいくと、現実の諸問題についてかかわる前にある立場へのコミットが求められ、それ以外の人、例えば実践に関心を寄せる人々を排除することになってしまう。しかし、プラグマティストにとって真理は無条件に存在するものではなく、問題にかかわることを通して探し出さなければならないようなものであった。つまりそうした真理はその基礎に「探求の共同体」を要求する。われわれはそうした探求の共同体における議論を通して実際問題の解決に役立つ理論を引き出す必要がある。それゆえ、従来より自明視されてきたそうした理論を引き出すプロセスを見直す必要があるということだろう。

また、プラグマティックな脱構築の特徴はその目的にもかかわる。つまり、例えばポスト構造主義者などにとっての脱構築の目的は、支配的な構造や枠組みの「総体」を理解することにあり、その総体が何かできあがっているのかにかかわる「本質」ないし形而上学的根拠を暴き出すという性格をもつ。しかし、プラグマティストが問題にするのは「根拠」ではなく共同体の再構成という「目的」である。こうした立場は多様な立場を認めることができる。というのも、前者のように根拠を問題とし、あらたな構築を考えるならば、形而上学的根拠にかかわる別の根拠（例えば他者との関係のような）をおく必要がでてくる。その場合、形而上学前提から出発することは認められないことなるだろう。しかし、デューイは形而上学的根拠を主張する構築に対して慎重な態度をとるものの、その社会的、道徳的有益性を認めるのである。なぜならデューイにとっての脱構築は再構成こそが目的であり、どんな社会を作り上げるか、こそが問題であるからである。彼にとっては共有される共同体の理想や意味、そして人生や目的についての共通のヴィジョンが問題であり、そのための議論に先立ってある特定的前提を排除することを認めないのである。

プラグマティックな脱構築は、再構成に先立つ、それゆえどんな指針の試みに先立つ、道德教育の一形式である（EP:203）

という特徴をもつのである。プラグマティックな脱構築は、われわれにとって、道德的行き詰まりを終わらせるための、そして共同体の再構成をはじめめるための方法論として機能する。

ただ、トンプソンはこうしたプラグマティズムにとっての「必然性」や「脱構築」という概念から、当初の関心の中心であった水政策におけるコンフリクトについて実質的な解決を提示することを避け、ただ

それぞれの集団が、与えられた問題について議論しているが、共通の道德的伝統から引き出され、共通の将来へ向けられた、同じ共同体の部分として自分たちを理解することは有用であるかもしれない（EP:205）

と述べるにとどまり、われわれに対して、より寛大でより包括的な共同体を構築する課題を引き受けることを提案して論文を閉じている。

### 〈応用から実践へ〉

以上で論文の内容に関する紹介は終える。トンプソンは環境問題に取り組む際の課題を、理論上での解決ではなく、万人の生活の豊かさや便利性、個人の権利、そして環境それ自体の権利といったさまざまな主張のよりどころを認めた上で、「自然保護」という観点において「重なり合う基盤を探る」という現実的課題に置き直すのである。それゆえ彼は最初にあげたような環境プラグマティストの特徴の多くを受け入れている。

ただ、評者として若干疑問に思うのは、トンプソンの提示する共同体の構築、そして環境プラグマティズムの文脈から推測する限り「探求の共同

体における制約のない探求の実践」という課題の引き受けということだけでは、議論を行うことに意味がある、ということ以上のことは何も言っていないのではないか。かれの主張だけでは、その議論の結果として、「重なり合う基盤」もしくは「重なり合う合意」がどのように得られ、何をもって合意とするのか、そしてそれらがどう解決に結びついていくのかということが全くわれわれにはわからないということである。この点に対して、トンプソンは論文の最後の部分で、現時点で解決を提示することを避ける理由として二つの理由を挙げている。一つ目として、一般化された問題に対する普遍的な解決はほとんどないこと、二つ目として、主要な問題を扱うことができる共同体の形成にとって必要とされる再構成に先立って解決を提示することは不適切であるということである。

確かに、トンプソンが現時点で求めているのは、環境問題の解決にむけて、そして哲学・倫理学者が政策論議に関わることに於いて、探求の共同体の再構成にむけた「脱構築」を引き受け、その作業をすすめることである。その意味で評者の「わからなさ」はその作業の中で明らかになってくることであり、彼の主張との間に時差があるのかもしれない。また、早急に解答だけを求める評者の態度もよくないだろう。

確かにトンプソンの論文だけで環境プラグマティズムの立場を理解することは当然ながら無理である。その意味でトンプソンの論文はわれわれを四つの関心へ向けてくれるといえる。一つ目は『環境プラグマティズム』に寄稿している他の論者の論文に対し関心を向けさせる。二つ目として、ジェームズやデューイといった古典的なプラグマティズムに関心を向けさせる。さらに三つ目として、従来の環境倫理学が前提とする「応用」という手法に対する反省をわれわれにせまる。そして最後に評者自身もとても重要であると感じる点であるが、政策論議に限らず、なんらかの倫理的な諸問題にかかわり、発言する際に、何をどのように語るかということに対する注意をわれわれに促してくれるということである。われわれはついつい自分が精通した一定の立場から発言しがちになる。現実の問題にかかわり発言する場合、倫理学のすることがある理論を現実には当てはめることで

はないとすると、コンフリクトをときほぐすという倫理学にとって古くからある重要な課題にコミットすることになるのか。ともかくその役割について何らかの答えを用意しておく必要がある。われわれは環境プラグマティズムを、環境問題に対する哲学／倫理学の貢献の可能性を改めてとい直す試みとして評価し、吟味する必要があるだろう。環境プラグマティズムは、経験を根拠に問題を引き受け、問題とのかかわり、そしてその文脈それ自体から理論を引き出す。そして個別の問題に関わり続けることを恐れない。その意味でわれわれ臨床哲学が応えていかなければならない問題と同じ線上にあるように感じ、評者はこの環境プラグマティズムのもつ「態度」に共感を寄せている。たとえ他の人々が肯定的評価もしくは否定的評価のどちらの判断を下すとしても、その評価に関係なく考慮に値する立場でないかと思われる。環境プラグマティズムは現実問題に対する哲学／倫理学の貢献の可能性と哲学／倫理学者にとっての新たな役割を提起する。それは立場の異なる者同士による論争の土台をつくることによって合意形成への道を探ろうとする一つの考え方というよりは「戦略」であるといえるだろう。



## ソクラテイク・ダイアローグの方法論\*

遡及的抽象 ... どのように哲学的認識を求め、見出すのか

Kopfwerk Berlin

(Jens Peter Brune, Ulrike Gromadecki, Horst Gronke, Bärbel

Jänicke, Beate Littig, Volker Rendez, Sabir Yücesoy)

樫本直樹・川上展代 訳

### イントロダクション

ソクラテスと同様に、ソクラテイク・ダイアローグの参加者は、われわれの個人的なそして職業上の生活における判断や行為の根底にある一般的な認識を追求する。プラトンによるソクラテスの対話篇が示すように、哲学的な認識への道筋を見出すことは容易ではない。というのも、哲学的な認識はわれわれに、ある意味で、日々の生活の中で実際に考えることと極めて異なるしかたで問いを問うことを要求するからである。さらに、あなたはこれらの問いに対するふさわしい答えに達するために、普通行うのとは違う仕方でも議論しなければならない。

SDの進行役を務めることは、ひとつの実践であり、そこではさまざまなダイアローグを進行する上での経験に基づくノウハウとこの経験についての方法的反省とが密接に結びついているはずである。そのような反省はSDそのものの中で起こりうる。たとえばこうしたことは、今まで全く反省されているように思われなくても、「方法的ダイアローグ」の考え方は、SDそのもののうちにあり、そして「メタダイアローグ」や「分析ダイアローグ」と類似している。

そのような「方法的ダイアローグ」とは別に、文化・哲学を牽引するグループ「コプフベルク・ベルリン」の中にあるわれわれソクラテイクチームは、異なる条件下で、多様なグループとSDを行い、その進行役として



の経験に基づいた様々なトレーニングモジュールを開発してきた。われわれは、方法論的反省をSDの内在的なプロセスから取り出して論じることにはいくつかの利点がある、と考える。すなわち、われわれは重要な側面に焦点を当てることができ、(通常とは異なって)複数の例として示された状況以上のことを考察の対象とし、さらに自由に理論的側面に貢献することができる。

この試論において、われわれは、SDにおいて中心となる方法論的要点と困難な局面についての洞察をより深めるために、方法論的反省と実践とを結びつけたい。加えて、読者が、自分のSDのトレーニングをうけた経験を発展させる機会となることを願う。以下に述べられるその基本的な考え方といくつかのエクササイズは、イギリスのパーミンガムで開かれた2002年ニューマンカレッジでの会議の方法論的ワークショップで実際に行われた。

SDのよく知られた主要な段階と局面を考慮し、われわれはまず一部において、哲学的な内容を持ち、かつわれわれの日々の生活にもかかわる最初のソクラテス的問いを見出すことを取り扱う。二部では、例を検討する局面における問題点を扱い、続く三部では、手短かに分析と判断の局面を扱う。四部において、「遡及的抽象」のプロセスの研究のために、われわれは「抽象」の異なる意味について簡潔な理論的見解を示す。そして最後に、われわれは実例のダイアログにおける抽象の方法を分析する。

## 1. ソクラティック・ダイアログにおける最初の問い

ソクラティック・ダイアログのもっとも重要な特徴のひとつは、ソクラテス的問いである。プラトンがわれわれに紹介したように、ソクラテスは、彼の対話の相手と異なり、適切な問いを立てることができた。これらは一般的なものについての問いであった。ゆえに、それらは「誰がギリシアで最も賢人か?」といったような具体的な、特定の何かについての問いではなく、「知恵とは何か」といったような人間の認識の一般的原理について

の問いであった。

それ以上に、ソクラテス的問いについては、単にこの特徴より以上ものが隠されている。それは本質的にソクラテック・ダイアローグにおける共に論じあうプロセス全体を形作っている。それゆえ、最初の問いの定式化の詳細について集中的にそして注意深く考えることはとても重要である。

第二次世界大戦後のソクラテス的方法の指導者であるグスタフ・ヘックマンは、大学のセミナーでの経験についての説明の中で、ソクラテック・ダイアローグの中で有効に取り扱われうる問いの範囲を決定した。

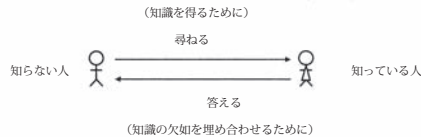
ソクラテック・ダイアローグでわれわれが対象とするのは、あらゆるダイアローグの参加者が利用できる、経験を反省するための方法である。それゆえ、それ以外の方法によって単に答えられうるような問いは除外される。そのような方法とは、1 自然や研究室の中での実験・観察・計測、2 社会科学において一般的に用いられる経験的調査、3 歴史的研究、4 人間の個人的な精神の問題を暴露しようとする精神分析的方法がそうである。私がすべての問いについて考えるかぎり、ソクラテック・ダイアローグにおいて、これら4つの方法のうちのどれにもあてはまらない問いに答えることが有効に取り扱われうるのである。(ヘックマン 1993,pp.14f)

ここで、ヘックマンはソクラテス的問いについてどちらかという消極的な定義を与えている。すなわち、彼はソクラテス的問いから除外されるものについて述べている。しかしながら、積極的な意味で、ソクラテス的な問いの形について定義することができるだろうか？ またわれわれは、なぜあるソクラテス的問いが他のそれよりよいのかについて説明を与えることが本当にできるのだろうか？ この問題を前に進めるためにわれわれが着手したのは、さまざまな問いの間にある本質的特徴を見分け、それに基づいて、適切に定式化された問いを見出すのに役立つ実践を發展させることである。

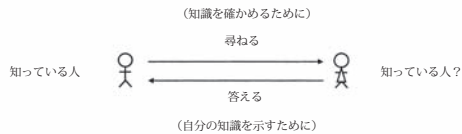
## 「知識を求める問い」と「答えのわかっている問い」

言語学的そして修辞学的研究の領域内には、さまざまな問いの形式に関する数多くの研究が存在する。とくに、カウンセリングやコンサルティングといった領域においては、問いの種類の違いがとても重要なものとしてみなされる。ソクラテス的な問いの本質となる部分を見出すという我々の目的のためには、二種類の問いの間にある根本的な違いを強調することで十分である。

もしその質問者が知識を欠いており、「問い」を尋ねる（質問する）ことによってこの欠如を埋めたいのならば、あなたはただ「問い」（質問）を口にすればいい。(cf. Seel 1983,p.241;Zaefferer 1981,p.46)



この種の「問い」についての学術的な定義は、大体においてわれわれの日常的な理解に一致している。誰かにベルリンのラジオタワーの行き方を尋ねられたら、私はその人が道を知らず、文字通りこの知らないことが原因（の一つ）となって、私にその問いを尋ねているのだ、と考える。もちろんその質問者は、私に尋ねることによって、私のことを答えを知っている人として話しかけているのだ。



知識を求める問い (knowledge seeking question) とは、ある知識を欠いた誰かがそれについて知っている人に尋ねるような問いである。

しかしながら、まさに教育の現場で、あなたは最初の問いの正反対に位置するもう一つのタイプの問いに出会う。それは一般に「試験の問い」と

して知られている。J.R. サールは、自らの言語行為論において、「純粋な問い」と「試験の問い」とを区別する。彼によれば、それらは異なるコミュニケーション機能をもつ。すなわち、純粋な問いの場合、情報を要求するのに対して、試験の問いの場合、尋ねられた人は、自らの知識を説明しなければならない。「知識を求める問い」と対照的に、試験の問いは「答えのわかっている問い」(knowing in advance question)として知られている。後者の場合、尋ねている人はコミュニケーションの相手に尋ねる情報をすでもっているし、それゆえ、出された答えの真偽を決定できるのである。答えのわかっている問いとは、自らの知識を確信している人、つまり知っている人が、対話の相手に対して彼（質問される人）が確かでない知識について尋ねるような問いである。

ソクラテス的問い：答えがわかっている問いか知識を求める問いか？

ソクラテック・ダイアログではどのような種類の問いが扱われるのだろうか？最初のソクラテス的問いは「前もって答えがわかっている」問いなのだろうか？もしそうだとすると、問いを定式化しダイアロググループに対して提示する人—普通は進行役—は、その問いに対する正しい答えをすでに知っていなければならない。彼らには自分たちが自由に扱える「前もって持っている知識」があるということになるだろう。

もし進行役によって出された最初の問いが私たちが「答えがわかっている」と呼ぶ類のものだったとしたら、そのソクラテック・ダイアログの進行役は、そのグループをその問いに対する彼／彼女自身の答えへと導いていくことができるだろう。進行役の意識の中にすでに存在している答えに向かってグループを誘導することは、学校で一方的に与える知識にしばしば代わる「尋ねながら発展させること developing by asking」と呼ばれる教育形態に一致するだろう (cf. Loska 1995, pp. 97-131)。この場合、教師の判断は間接的な影響力を持つ。教師は自分から答えを出すのではなく、念頭にある知識を基に、出された答えのうちどちらが正しくどちらが

間違っているかを決定する。それゆえに、この形の教育は、ネルズンが定式化したソクラティック・ダイアローグの本質的な条件に反するだろう。

教師の主張から生じるであろう影響は、(・・・) 無条件に排除されなければならない。もしこの影響が取り除かれなければ、全ての労力は無駄になる。その教師は生徒に既成の判断を与えるならば、その生徒が自分自身で判断する全ての可能性を奪ってしまうことになるだろう。(Nelson 1998, p.52)

もし最初の問いが「答えがわかっている」という条件に従うならば、それはソクラティック・ダイアローグの出発点にはならないことになるだろう。だからといって、進行役が以前にその内容を扱った場合に、そのことが全く無関係であるわけではない。予めそのような経験をすることは、ダイアローグの中での論証に関する可能な方法についての概観を得るという点では助けとなり、とりわけ重要な発言を見すぎさないように、あるいは重要な発言に参加者が注意を向けるのに役立つ。主題について予め取り組むことを通して、進行役はダイアローグのプロセスに集中する余裕が持てる。ヘックマンは次のように述べている。「参加者が洞察を得ようと努め、乗り越えるべき障害に立ち向かおうとし始める。ある参加者はどのように問題に取り組むのか、それは他の参加者にどのように影響するのか？」(Heckmann 1993, p.98)

SDの最初にある問いは「答えがわかっている問い」になりえない、あるいはそうあってはならないかのように思われる。最初の問いは知識を求める問いなのか？もしそうならば、誰が知識を求めているのだろうか？"主体"の選択肢は2つある。すなわちソクラテス的進行役と、ダイアローグの参加者である。もし進行役が知識を求めているならば、問いのなかに反映されている進行役の知識の欠如を補うために知識を結集させることに、グループは寄与することとなるだろう。進行役は、お互いの意見に言及しあうかどうか、参加者が一緒に前進するかどうか、出された意見が

相互にチェックされたものであるかどうかによってその寄与を判断したりはしない。つまり、彼は我々がふつうにソクラテ斯的進行役に期待すること全てを行わないだろう。彼は自分の主観的関心、すなわち知識を得ることに見合っていると考える場合にのみ、寄与に価値を置くだろう。

ふつう、ソクラテ斯的進行役は自分の問いが参加者によって直接答えられるということを期待することはできない。ソクラテ斯的問いを意味のあるものにするために参加者が知識を持っている必要はないように思われる。

しかし、我々がソクラティック・ダイアログで慣れ親しんでいるように、参加者がお互いに知識を求めることはできないのだろうか？ソクラテ斯的問いが答えがわかっている問いとして理解されるならば、できない。ダイアログに参加することで、参加者はすでに自分たちが知識を求めており、答えを知らないということを示している。それゆえ、その問いに対する答えに関する限り、彼らもまたお互いにとっての潜在的情報提供者ではない。

まとめると、ソクラティック・ダイアログにおける最初の問いは「答えがわかっている問い」でも「知識を求める問い」でもないということを強調できる。まるでソクラテ斯的問いは上で言及されたものとは全く違う種類の問いであるかのように見える。積極的にソクラテ斯的問いを決定しようとすることは、ソクラテスのアポリアに行き着くように思われる。どちらの問いの方法も決定的な答えではないが、どちらかが抜けても決定できない。

アポリアを解決するための確実な一つの方法がある。それはたいてい矛盾する思考方法によって提示される。すなわち、物事は全く異なる観点から見られると同時に、物事は前は矛盾して見えたにも関わらず一致するのである。

ソクラテ斯的問い：答えがわかっている問い、かつ、知識を求める問い

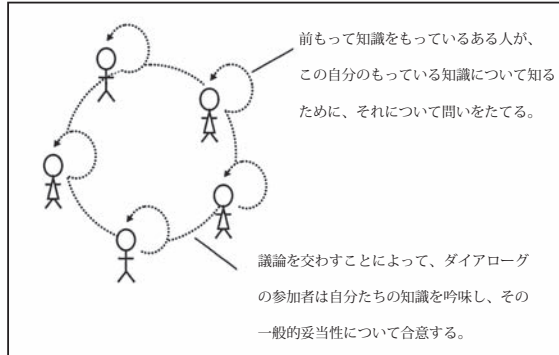
私たちがここで提示している観点の変更は、上で述べた一般化を取り下げ

ることにある。全部の質問が「一方が尋ねて、他方が尋ねられる」というパターンで理解されるわけではない。ソクラティック・ダイアログでは、参加者は主題の真理について、自分たち自身に尋ねる。彼らは一緒に問いに対する答えとしてどちらの答え（自分たちの中に見出された答え）が妥当であるかを考える。概して言うと、ソクラテスの問いは、「汝自身を知れ！」とデルフォイの神託が言っているように、自己認識に関する問いである。進行役の仕事は、グループが自己認識を獲得していくこの企図を支援することである。

ソクラティック・ダイアログにおける問いはコミュニケーション的機能を持つだけでなく、その上に哲学的機能も持っており、同時に教育的で方法論的な意味も持っている。哲学的機能をもつということは、最初の問いが次の両方の要素、つまり、前もって知っていることと知識を求めることの両方をを含むことから明らかである。しかしこれは新しい意味においてである。

前もって知っている何かについて問いをたてることは出来るだろうか？もし我々が知識レベルの差異を考慮に入れるならば、それは可能である。ひとは何かを多かれ少なかれはっきりと知ることができる。ひとは多かれ少なかれひとの知識について確信を持つことができる。またひとは様々な程度において知識を他人と共有することができる。ソクラテス的方法によって哲学的に考えることは、不明確な（暗黙の）知識として我々の中に常に、すでにあるものに、明確な形を与えることを意味している。

つまり、最初のソクラテス的問いは、それについて知識を持っている問いである。その問いはダイアログを通じて明らかにされ、吟味されるであろう知識を前提としている。また同時にソクラテス的問いは知識を求める問いでもある。それは、暗黙のうちにあった知識を明らかにすることによって、明確で吟味された知識を探求するということの意味する。



それゆえ、最初のソクラテ斯的問いは、それが明確であろう不明確であろうと、私たちが利用できる暗黙の知識をすでに持っているような主題に関係づけて定式化されなければならない。ソクラテ斯的問いは、私たちの理性の使用を一般的に特徴づけているものについて問う。一般的認識というものがダイアローグの参加者全員に把握可能な認識であるとすれば、その場合見出された答えが潜在的に合意可能であるはずであり、そうした条件のもとでは、この問いについて得られる洞察は、唯一の現実的な洞察である。

## 2. 抽象化のプロセス

最後に、我々は論証と抽象化のプロセスについて扱いたい。このプロセスはSDにおいて中心的な要素と思われる。なぜなら、このプロセスは、第一章で扱ったようなソクラテ斯的問いに対する答え、哲学的洞察を得るといふSDの理念そのもの体現しているからである。以下の問いは、SDにおける抽象化のプロセスを体系的に理解するために役立つだろう。すなわち、抽象化とは何であり、何を意味しているのか？何から抽象化するのか？レオナルド・ネルズンがSDにおける抽象化プロセスとして称した「遡及的抽象」とは何か？どのようにして、我々は特定の判断から抽象的な言明



に至るのか？何によってこれらの言明を妥当なものにするのか？

抽象化とは何か？

日常言語では、我々は「抽象的な」芸術、「抽象的な」音楽や「抽象的な」科学について語る際に、「抽象的な」という語を「具体的なものごとに即してはいない」あるいは「難解な」という意味で用いる。「抽象的」という形容詞を科学、発話あるいは概念に対して用いる際には、我々はしばしば（少しけなして）「単なる理論的構築物」、ひいては「非実践的で日常生活に不要なもの」という意味をこめている。しかし、これらの場合、「抽象的」は何かに帰属し、もしくはその属性と考えられている。

「抽象的」という言葉のラテン語の語源に立ち戻ってみると、「abstrahere」は何かに注意を払わないこと、つまりあることを無視することを意味するとわかる。したがって、「abstraction（抽象化）」は、多かれ少なかれ、ある物、あるいはある状況についての外延的な記述から出発した作用の結果である。

例えば、

- (1) 私は「戦争反対」と書かれた旗を持ち、オレンジ色の小さなピースボタンをつけて歩いている5億人ほどの人々を見た。→私は平和のためのデモを見た。
- (2) それは、木でできており、4本足があり、表面は座れるようになっていて背もたれのある物体である。→これは椅子である。

これらの例では、前者の言明から後者の言明への段階は、特定の物や具体的な状況の詳細は無視してそれらが共通に持つ不可欠な特徴を強調することで、物事や状況の範囲全体を包含するより一般的な考え方に導く（cf. 上の例1）。最終的に、この種の抽象化は一般的な概念やタイプ、例えば生物学的な種や物の種類に導く（cf. 例2）。このような「抽象」あるいは「抽象化」の特徴は、アリストテレス的な伝統の中で定義された言葉の哲学的

意味に接近するものである。この方法論的な考えは、その中にある一般的な洞察を得るために、そのものが持つある側面を分離することである。

では、次の例はどのように解釈できるだろうか？

(3) 友人のハンスはお金を必要としていたので、私は彼にお金を貸した。  
→貧乏な状態の人は助けてあげるべきだ。

「遡及的抽象」とは何か？：理論的説明

分離あるいは一般化といった意味において、抽象化はSDのプロセスにも適用できるように思える。レオナルド・ネルズン自身、遡及的抽象について次のように述べている。

「もし（判断に対する）可能性の条件について問うならば、なされた個々の判断の基盤を構成する、より一般的な命題が問題になる。与えられた判断を分析することで、我々はそれらの前提に立ち戻る。結果から理由へと遡及的に遡るのである。この遡及において、我々は個々の判断に関わる偶発的な事実を取り除き、そしてこの分離によって、その具体例における判断の根底にある暗黙の前提を明らかにする。」(Nelson 1998 p.48)

ネルズンの説明によると、「遡及的抽象」という考えには二重の意味がある。我々はある判断のもととなっている前提を十全に導き出すために、「偶発的な事実を取り除」かなければならない。しかし、このタイプの抽象化は、判断の基礎に遡及するプロセスの中に埋め込まれており、単なる除去作用に切り縮めるわけにはいかない。今問題としているプロセスは、特に思考や議論の遂行として理解されるに違いなく、その遂行は、特定の経験に基づいた判断を出発点としている。したがって、抽象化というのは哲学的問いに答えながら「抽象的な」言明を見つけていくことを目的としている。遡及的抽象についてのより深い理論的理解を得るために、SDでの論証における「出発点」と「遡及的」の性質を明らかにするべきである。この目的のために、(1) SDの砂時計モデルと呼ばれるものに従って、ソクラテス的なプロセスをより広範囲にわたって記述する。そして、(2)

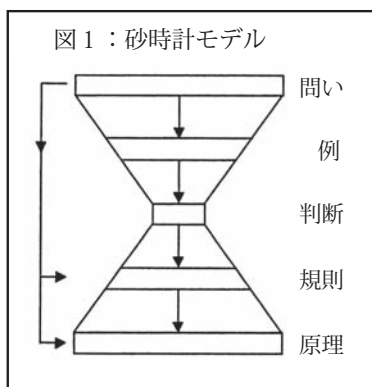
まさにそのような論拠付けという考えを、その超越論的な構造に還元する。

(1) SDの要素あるいは構造は、砂時計モデルで描くことができる。(Kessels 2001, p. 205) 一般的な問いが与えられると、我々は個々の実際の経験やその問いに関係する1つあるいはそれ以上の具体的な判断を綿密に吟味する。たいていこのような判断はある特定の誰かの判断であり、多少なりとも自然発生的なものであり、かつ例提供者の全ての意見を反映したものではない。我々は、例や判断に応じて、一步一步、合理的で一般的な洞察を得るために一緒に考えたり議論したりする。これらの洞察は日常実践すなわち決断や行動が基づく様々な規則や価値によって成り立っている。それらは「抽象的な」言明へと定式化され、そのような言明は背後にある規則や条件、あるいは少なくとも我々が経験に基づいて判断する際の、基本的な原理、価値、態度として理解されるべきものである。遡及的抽象は、このように、具体的な判断から最初にある暗黙の前提へと逆向きに移動することを意味している。それらを明確化させることで、我々は判断に対する更に根本的な根拠を得ようとする。

砂時計モデルは5段階のプロセスについての分かりやすく思い出しやすい考え方を提供してくれる。これはSDにおいて適用される方法を前もって説明することに使われ、ダイアログの間でも方向付けの目的として役立つ。

(2) 分離する方法での抽象化とは違って、遡及的抽象は状況やできごとの記述から直接出発するのではなく、ある状況のできごとについての判断から出発する。遡及的抽象の基本的な考え方を理解するためには、それを何か超越論的な論証だと理解

することが最も賢明であるかもしれない。カント主義者であったネルゾン



もまた、このタイプの論証を念頭においていたように思われる。このような論証は、論理的構造だけではなく遡及的な方向をも説明するような形式的な問いと答えという連続において描写される。砂時計モデルに関する限り、この問いと答えという連続は最初に狭いくびれ（「判断」）から出発し、そして土台（「原理」）に向かうことである。

#### 形式的な問いと答えの連続

1. 判断：その状況 S に直面して具体的な経験に基づいた判断 J が P ということ（ある決定や行動は正しい、など）を意味する。
2. 問い：状況 S における経験に基づく判断 J はどのような事情や規則に基づいているか？  
答え：P ということを意味する経験に基づいた判断 J は、状況 S における規則 R に基づいている。  
言い換え：判断 J は状況 S における規則 R の正しい適用の結果である。
3. 問い：状況 S における規則 R（の適用）を支持する根拠となる原理（や価値）があるか？  
答え：原理 P（価値 V）は状況 S における規則 R を適切な／正しい規則として採用する根拠となる。  
言い換え：“判断 J は状況 S において規則 R を正しく採用した結果である”という主張は正しい。なぜなら状況 S における規則 R を支持する原理 P（価値 V）があるからである。
4. 追加：経験に基づいた判断 J を受け入れる人は誰でも、原理 P（価値 V）を受け入れる。なぜなら P(V) は規則 R の根拠であり、R を S において正しく採用するのは J に繋がるからだ。

#### ダイアローグの例

1. 天国の入り口で私は St.Peter に中に入れてくれるよう頼んだ。彼は私が生前何か善いことをしたかどうかを尋ねた。「もちろん！例えば、最近私はハンスが緊急に必要と言うので 400 ユーロを貸しました。実はそのお金は休暇のために貯めていたものでした。」と答えた。
2. St.Peter 「それはすばらしい！しかしもっと注意深く考えてみよう。なぜハンスにお金を貸すことが善いことだと思ったのですか？」私：「彼の置かれた悪状況を考えるとお金を貸すことは善いことです。友達がトラブルに陥っていたら助けるべきだからです。」
3. St.peter 「何かを放棄することになろうとも友達がトラブルに陥っていたら助けるべき、という以上に重要な理由はないですか？」私「もしそれが自分自身の楽しみを犠牲にするだけのものなら、友達のためだけではなくトラブルに陥っている人のためにも助けるべきです。」
4. St.Peter 「もしハンスにお金を貸したのはあなたのお手柄だという意見を見我々が持つならば、トラブルの場合には必ず助けることが自分の楽しみよりも根本的に重要であると言わなければなりません。」

もしこの一連の過程において、最初の具体的な状況 S が結論に至るまでのあらゆるところで考慮に入れられるならば、個人的経験との関連もそのプロセスを通して維持されることになる。遡及的抽象のこの重要な側面は、

SDの一連の形式的手続きの構造そのものによって確かなものとなっている。この構造は、経験に基づいた根本的原理を「再構築」するための構造的な骨組みとして利用される。

実際のSDにおいて、判断は単に仮説的に選ばれるのではなく、むしろディスカッションのなかで一定の妥当性（できれば積極的な妥当性）のあるものとして扱われる。参加者全員が一定の妥当性（そのSDにおいてもし可能ならば全参加者に受け入れられる妥当性）をこの判断に帰属させるということを考えるならば、“何が抽象的言明を妥当とするのか？”という最初の問いは、かなり問題であることがわかる。ここでの盲点は次のような事実にある。つまり、最初にある、経験に基づいた最初の判断の妥当性が、形式的な遡及的過程のなかで分析されていないままであるという事実、そして原理の妥当性が遡及的抽象を通じて行われる論証だけによる経験的判断の妥当性に関係しているという事実である。ネルズンはこの問題にしっかりと気づいていた。（推測に基づくにすぎない）遡及的抽象の結果の地位を明確化するために、彼は—根拠のない出発点を考えながら—次のように問う。「もしこれらのデータ（前述のプロセスの（1）にあたる；著者注）が疑わしいものになったら、我々は何をするべきなのか？妥当性という観点から見ると、それらは原理に依存し、原理に起因する。しかし、議論されるのはまさにその原理であり、そしてその原理の妥当性なのである。」（Nelson 1970, pp.19 f./translated by the authors）個人的な経験との関連は遡及的抽象の方法によって得られるが、この抽象化の結果は必ずしも妥当なものである必要はない。

たしかに、この問題に対してネルズンは解決策を提案した。彼によると、以上のようにして認識に向かう努力は、具体的な判断（正当化された主張）を目指すべきではなく、直接的認識を目指すべきである。直接的認識は—一つの心理学的事実として—以上のような理由の探求、および推論的思考一般に伴ないうる短所を免れているのである（cf. Nelson 1970, pp.23 f.; Nelson 1973, pp. 459-483）。しかし彼の提案は、議論それ自体を単なる発見の予備的手段にしてしまう。我々は、これを受け入れ可能な解決策とは

見なさず、代わりに以下で他の解決策を主張するつもりである。

事実なされる対話の中で遡及的抽象のプロセスはどのように説明されるか？

これらの抽象的な考察は、遡及的抽象を理論的な次元で理解するのに必要であるけれども、後回しにしておき、今はSDの実践的な面に焦点を当てて考えることにする。遡及的抽象の観点から実際の議論を理解し分析することは、ソクラテス的進行役あるいはそれを目指す人たちにとっては不可欠であるように思われる。このことは、ソクラテック・ダイアローグを導く上で不可欠の鍵であると考えられている。参加者にとっても、ダイアローグの最後で—例えば自分たちのダイアローグについて分析的な議論をすることによって—その議論のプロセスを振り返ることは有益であろうし、もし必要ならば、生じうる矛盾点や不確かな点を明確化することができるだろう。

遡及的抽象を用いる全てのSDでは、個々のプロセスについてのいくつかの事前の知識が間違いなく要求される。しかし、この知識がより強調されればされるほど、実際のSDが理論と"一致"しないという事態が頻繁に起こりうる。議論を十分深めるには時間が足りないこと、あるいはグループがその例の段階（例となる個人的経験について情報を集め、選択し、定式化すること）を他のものよりも優先するゆえに、論拠付けよりも起こったことの現象面に焦点を当ててしまうことがしばしば見られる。明確で具体的な判断を取り出すことが困難な場合もある。このような場合、後に行われる分析のための（適切な）材料が出てくることはないだろう。しかし、たとえ十分な材料があっても、体系的な構造は滅多に明快にはならないし、そこでできる遡及的議論も即時に目に見えることは滅多にない。議論が様々な方向に枝分かれする中で、あるいは抽象化の各段階において、論拠付けの方向が複数考えられることもあるが、それらのうちいくつかは、一旦取り下げられ、後でもう一度取り上げられる。従って、実際のSDがもつ複雑な性質という点から見ると、次の分析は、SDのプロセスを無理

やり論理的な外見をもつ構造に組み込むというよりむしろ、ダイアローグの論理的な結果についての洞察を得るのに使われるべきである。

我々はSDをトレーニングするグループが遡及的抽象のプロセスを理解するための3つの方法を紹介したい。これらはすべてソクラテス的方法、すなわち個人的経験に基づく方法に適している。最後の形は、詳細に議論されるだろう。

(1) グループで様々なダイアローグの記録から個々の議論の結果や段階を見て、それぞれのケースにおいてどのような抽象化が使われているかを見出すことができる。このような分析的な議論に参加者は、SDの複数のセッションを共に経験しており、SDについての広範囲にわたる実践的な経験を持っており、SDに利用可能な"材料"を選んで吟味する仕方を知っていることが望ましい。例となる問いを選ぶ人—たいていこのワークショップの進行役—は"スポットをあてられる"べき抽象化の種類や範囲を決定してもよい。この形においては、進行役が前もって持っている(遡及的)抽象についての知識がグループワークに大きな影響を及ぼす。

(2) 進行役がサポートすることによって、SDを行ったグループが遡及的抽象に焦点を当てることもできる。グループは自分たちがし終えたダイアローグ全体を振り返って、遡及的抽象が用いられているかどうか、どのように用いられているのかを見いだすことができる。これは次の2つの方法で可能である：

(2a) グループのうちでダイアローグを分析するメンバーがそのダイアローグの最初に参加していたら、確かによりわかりやすくなる。残念ながら、この試みはどちらかというと時間を食うし冒険的である。経験的に言って、抽象の段階にまで議論が至るには長い時間がかかるし、一つの原理にすら到達しない議論がほとんどだからである。その上、SDが本当に十分な結果をもつのかどうかや、分析に適した材料を提供できるかどうかについては、何の保証もない。

(2b) もし十分な時間がない、もしくは分析に適した材料を得られないと

いう危険性が高ければ、議論の記録に基づいて分析をすることもできる。そのような方法として可能なものを、以下に紹介する。

#### 実践における遡及的抽象：実例

以下に述べられるSDは、ウィーンの大学で開かれた環境社会学についての大学セミナー（2001年）の一部である。リスク論以外には、リスク社会と科学技術研究、持続可能な開発の基礎理念がその科目で扱われた。そのSDのねらいは、学生たちにこれらのテーマを扱うなかで問題となる論点について、体系的にそして着実に、論拠づけを組み立てていくことによって、議論の認識能力を向上するための機会を与えることであった。それに加えて、そのSDは、哲学の専門家でない人たち、例えば専門的な哲学の訓練を受けていない人々や哲学の学位をもたない人々と共に、持続可能な開発の倫理的意味について研究する方法として提供された。6人の学生とソクラテス的進行役がそのダイアログに参加した。そのSDは全部で9時間（それぞれ3時間のセッションを三回）続いた。それ以前にSDに参加したことのある参加者はいなかった。学生たちが選んだ問いは、「いかなる条件のもとで、個人的利益が集団的リスクをおかすことを正当化しうるか？」であった。いつものように、そのダイアログは参加者自身の経験に基づく個人的な例から始まった。状況が明確であり、誰にでも理解できるという大きくふたつの理由でポールの例が選ばれた。従って、参加者はみな、例提供者の状況を容易に想像することができた。



S Dの記録：いかなる条件のもとで、個人的利益が集団的リスクをおかすことを正当化しうるか？

ポールの例：昨日は寒い日だった。私は家から歩いて5分ほどのところに停めてある車に息子Jを連れて行った。私たちは妻ともう一人の息子Lを家に迎えに行った。息子Lは吸器系に軽い病気を患っており、風邪を引かないようにすることが望ましい。私たちは幼稚園まで約500メートル車を走らせた。われわれは幼稚園で子どもたちをおろした後、妻と私は700メートル離れた駐車場まで運転し、通勤するために公共の電車にのった。そうすることによって、(歩くのに比べて)15分の節約になった。

〈例提供者は判断の要点を次のように結論づけた。〉：私は車で短距離を運転することが環境に害をおよぼすという事実を知っているが、私の「短距離の送り迎え」が正当化されると考える。なぜならば、  
 a) さもないと、私は公共交通機関を使うことになり、  
 b) 多くの時間と調整が必要になる。時間の節約は両親を楽にさせる  
 c) 二人の小さな子どもと一緒に歩くよりも、車で行くことは簡単であるから  
 d) 私は子どもたちに風邪をひかせたくなかったから

〈参加者達はこの行為に関係する個人的な利益と、集団的リスクを選びだした。〉

個人的な利益	集団的リスク
快適さ	大気汚染
時間の節約	
風邪を引かない	

〈そのグループは問いの範囲を考慮し、次の点に集中することを決めた。〉

・判断bとcに基づく、ポールが自身の行為から得た快適さは、大気汚染を引き起こすことを正当化するのか？

マリイ：快適さは、ある状況下（例えば、とても寒いとか、あるいは「真の意味での」強いストレスが存在する、など）でのみ、ポールの運転によって生じる大気汚染を正当化する。

ポール：快適さは、すでに存在する大気汚染がある水準に達するまでは車の使用を正当化する。

マリイ：この状況での車の使用が引き起こすダメージは、快適さを正当化するには大きすぎる。

〈そのセッションの最後で、グループがこの議論を要約し、二つの異なる立場が作り上げられた。〉：

立場A：この最初の立場の代表者として、マリイは厳密に環境的観点からその間いを見る。環境のダメージを避けることはこの観点から非常に価値がある。原則として、個人的な行為はこの目的に向けられるべきである。ごく少数の例外的な場合にのみ環境のダメージは受け入れることができる。

立場B：二番目の立場を代表するポールは、個人的な利益の観点からその間いにアプローチする。個人的な利益（快適さ、健康、時間の節約）を達成することは、原則として正当化される。；それは引き起こされる環境汚染があるレベル以上になる場合にのみ制限されるべきである。

〈これら二つの立場は、健康の問題に焦点をあてた次のセッションでも示された。（興味深いことに、立場Aはグループのうち自分自身子どもを持たない人々によって擁護され、立場Bは親の立場にある人々によって擁護された）このセッションにおいて、ダイアログは次の間いに移った。〉

- ・ 判断dに基づいて、子どもの健康は大気汚染を引き起こすことを正当化するか？  
 マリー：子どもの健康は、例外的な場合、例えば、実際に天候がとても寒い場合や子どもが風邪をひく見込みが高い場合にのみ大気汚染を正当化する。  
 ハーバート：車の運転は、短期的にみても長期的にみても、人の健康によくないからという理由で、子どもの健康は車の使用を正当化しない。
- 〈そのセッションの終わりで、ポールは「深刻なリスク」と「単なる漠然としたリスク」の違いがあるということを言った。この区別は彼を次の言明に導いた。〉  
 ポール：子どもの健康に対する深刻なリスクは車の運転を正当化する。  
 〈最後に、彼はここから一般的に支持されるような観点を明確化しようとした〉：
  - ・ 誰かの健康に対する深刻なリスクは、車の運転によって生じる大気汚染のようなはっきりしない集合的リスクを伴う個人的な行為を正当化する。

## 二つの可能な実践

この種のダイアログが、SDをトレーニングするグループによって、避及的抽象の観点から分析されなければならない、と仮定しよう。このことはどのようになされるのだろうか。

### 1. 自由形式のエクササイズ

自由形式のエクササイズにおいて、そのグループは分析を必要とする例となるダイアログについて次のような問いをあげた。

- ・ われわれはその記録にどの段階の抽象を見出すのか
- ・ 何からその言明を抽象するのか
- ・ どんな方法でその言明を抽象するのか

この種の実践はソクラテス的方法論についてのバーミンガムでのワークショップで実施された。このケースにおいて、そのグループは例となるダイアログの異なる段階に、多くの異なる抽象を見出した：

- (1) その例におけるとても特殊な事実から、その判断におけるより一般的な記述に至る
- (2) その例における事実から、その判断における事実の解釈（意味づけそ

して評価)に至る

(3) 個人的なレベル(「車を運転すること」「快適さ」「個人的利益」)についての言明から集団的なレベル(「大気汚染」「環境に与える損害」「環境に与える損害の回避」)についての言明に至る

(4) 特殊な判断から基本的な理由や規則、そして原理に至る

しかしながら、これらの段階の抽象化についての考えを特徴づけること、あるいはそうした考えを獲得することさえかなりの困難を生むかもしれない。われわれのケースにおいて、そのグループは、どの形の抽象化は、その核心的な意味で、遡及的抽象のプロセスの部分ではないということに同意した。けれども、それらは例の局面において、そして具体的な判断を定式化することにおいて重要な部分である。結局、そのグループはより深い分析へ導くいくつかの重要な問いを提起した。例えば、

- ・「一般的な」判断と「普遍的な」判断の違いは何か？
- ・抽象化のプロセスにおける「合意」の意味と機能は何か？

両方の問いは密接に関係する。それらの問いは遡及的抽象の考えを一層明確にするのに役立つ。もしある判断が、「特殊的」に対立するものとして「一般的」と考えられるならば、この判断はその例の状況に当てはめられるだけでなく、多くの他の(似た)状況にも当てはめられると考えてよい。このことは、規則という言葉を用いて、「一般的規則」はあるタイプの状況すべてに適用可能であると言い表すこともできる。様々な程度の「一般的」ということがありうるということ、すなわち、ある判断は多かれ少なかれ他の判断より「一般的」でありうるということを考慮するならば、われわれは今、遡及的抽象のプロセスの一つの側面を再構成することができる。すなわち、上述した遡及的構造によれば、論拠づけはソクラテス的問いのような一般化された問いをめざして、より「一般的な」判断へと一步一步さかのぼる。「一般的」ということについてはここまでしよう。

他方で、ある判断が「普遍的」であるという主張においては、その判断

の妥当性が問題になっている。ある判断は、それが「一般的」か「特殊的」かどうかにかかわらず、「普遍的」であると考えられる。すなわち、とても特殊な判断でさえ普遍的な主張を含むかもしれない。ある主張が正当化されるかどうかを決定するために、われわれはまず、SDにおいてその判断がどのように理解されるべきかということについて事実として合意に至らなければならない、それからその合意に対する理由を吟味し、それが正当化される理由（例えば、ある規則のために）を見出すのである。その次の段階において、前述の「合意」は承認機能をもつだろう。すなわち、SDで得られた理由の妥当性に関する事実に基づく同意は、それが取り消されるまで、この理由を残りの議論にとって当然のもののみならず承認をわれわれに与えるのだ。従って、事実に基づく合意の承認機能はまた、SDの構成要素であると考えられるもの、すなわちあらゆる参加者は、経験的で妥当な洞察を得る機会をもつことができるはずであるという主張を支持する。

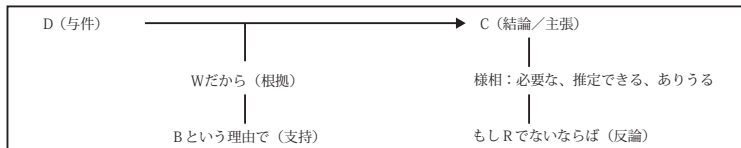
しかし、この点で、われわれは、抽象の結果が妥当しうののかどうか、そしてどの程度それが妥当するのかという問いをすでに提起していたネルゾンと同様の問題に直面している。実際に得られた合意が絶対的な妥当性を保証できないということは明らかである。しかし、直接的な認識を優先して批判的検討を行うという理念をいったん保留したり、議論の重要性を低く見積もるのではなく、われわれは事実なされるSDのもつ時間的人格的な次元を超えて、それを精神的に拡張しなければならない。実際、われわれは予想される全ての反論が、いまここで事実としてなされた合意に対して吟味されるような際限のないSDを想像しなければならない。このことは決して議論するという理念をしりぞけるものではなく、長期の展望にたてば、むしろそれを適切な理由の欠如をなくすための唯一の意味ある方法として提案するものである。さらに、「同意」は、可能な理由の全領域を、あらゆる人々によって自由に受け入れられるただ一つの領域に狭めることができるために必要である。結局、それはまた統制的理念（カント）の機能をもつのである。

にもかかわらず、長い目で見れば絶対的に妥当な洞察は得られるかもしれないけれども、ほとんどの場合、それらが直ちに利用可能になるとは思われぬ。しかし、これは本当だろうか？このことはSDの本質的主張にもあてはまりうるのか？SDのトレーニングを行うグループと／あるいはSDグループは、このことを過去の経験よりも現在の状況を出発点として使う反省的対話テストによって調べることができる。この場合、ある参加者は自分自身に次のように問いかける。『SDの一参加者として自分は、「私はそこには少しも妥当な洞察がないと考える」と矛盾なくみなすassumeことができるか』と。この問いかけの例によって以下のことが明らかになる。それは、この参加者の問いがどのように受け入れられるかに疑問を差し挟むことは意味がないということである。なぜなら、何かを何かだとみなすというまさにその行為において、この「私」なるものは、すでに「私」がそうみなしている内容（つまり「そこには洞察がない」という漠然とした疑念）がすでに洞察であるという事実をみとめているからである。言い換えると、だれもが皆、妥当な洞察がSDにおいて獲得されるということ（アプリオリな合意）を事前に同意する必要があるということである。

## 2. 論証のトゥールミンモデルに基づく分析

『論証の使用』'The Uses of Argument'(1958,pp.94ff.,esp.pp.101ff)において、ステファン・トゥールミンはとりわけ実践的な会話に適用でき、そして議論を構築することと推論を理解することが容易になるような論証の分析を展開した。

### ステファン トゥールミンの論拠づけモデル



砂時計モデルにおける異なる段階と論拠づけの体系の主要な側面とを大枠で比較すると、両方のモデルが使用している各要素は本質的に同じ機能を持っていることがわかる。:

砂時計モデル	論拠づけの体系の要素
問い	—
例	与件
判断	結論 (主張)
規則	W だから (根拠)
原理	B という理由で (支持)

実際になされる S D が、多かれ少なかれ経験された状況についての詳細な記述を行うのとは対照的に、ツールミンの体系は判断（「与件」）に関連する諸事実のみ集中する。

ツールミンモデルにおいては、たとえそれが経験の一部をなしていたとしても判断について影響を持たない詳細や状況は無視されるゆえに、それらの諸事実というのは文脈から切り離され、抽象化された結果として理解される。一方 S D において、これらの諸事実は、例を詳細に記述するための 5 つの段階に従うことによって、大きな回り道をすることなく獲得されることができる。(参考: コプフベルク 2004, p.163)

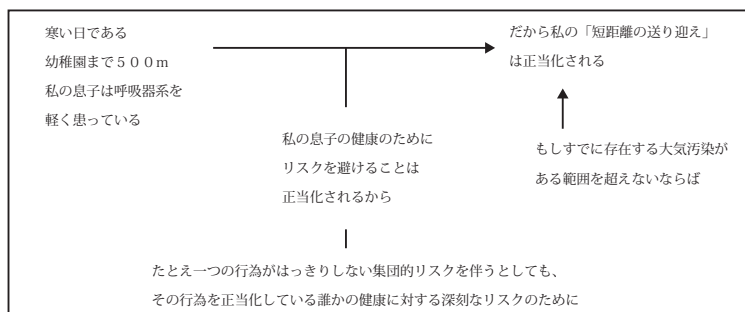
発見ツールとして使用されるツールミンの体系は、それが方法の多様性や例外的な状況をも考慮に入れることができ、個々の論証の詳細な構造をより巧みに表せるという理由で、砂時計モデルよりもダイアログを分析するのによりふさわしいように思われる。

さて、ダイアログの記録を、とりわけ「いかなる条件のもとで、個人的利益が集団的リスクをおかすことを正当化しうるか？」という問いを、より詳細に検討してみよう。自明の理由 (a) から (d) までを含めて、例提供者の行為についての判断はかなり詳しく述べられていた。それゆえ、そのグループはこの文脈において、快適さが得られるということと時間が節約できるという利益から出発し、それから健康問題について議論することを決めた。ダイアログを通じてグループは二つの立場に分かれた。環境の保護に重きをおく論拠づけを行うグループ (立場 A) と、他方より人間的な側面に焦点をあて、プラグマティックな方向で論拠づけを行うグルー

ブ（立場 B）である。異なるスタート地点にもかかわらず、双方の立場は、一方で環境保護の必要性を、他方で実践的な制約への考慮を認めた。残念なことに、許容できる環境ダメージと／あるいは日々の生活上の制約の程度についてはさらにつっこんで議論できなかった。最後の段階で、論拠づけの異なる傾向は、セミナーの最初に与えられた他の例にもあてはめられた。

個々の論証を読み解くために、SD のトレーニンググループは、トゥールミンの体系を効果的に使用することができる。例えば、われわれが例提供者の立場でもある立場 B を選び、それを彼の体系の構造にあてはめるならば、われわれは（それぞれの推論を強調した）次のような図に至るかもしれない。

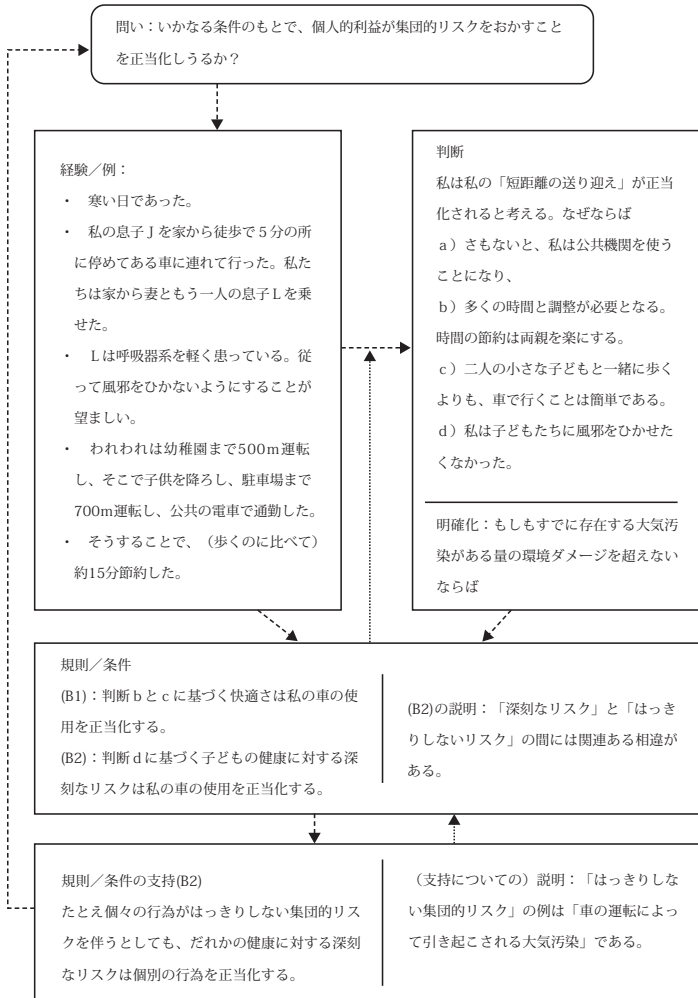
図 1：立場 B



## 遡及的抽象の二重構造モデル

われわれのダイアログの例の過程で行われている遡及のプロセスをよりよく理解するために、トゥールミンの論証モデルはいくぶん拡張されなければならない。この拡張が必要なのは、この体系を狭く解釈してしまうと、様々な種類の説明を考慮に入れることができなくなる（それらの説明は SD における議論にとって不可欠なのであるが）からである。

図 2：二重構造モデル（立場 B）



二重構造モデル（図 2）は、ソクラテス的問いや重要な説明のための場所を空けるだけでなく、遡及的抽象のプロセスが二つの反対の方向に分かれるということも示す。すなわち、一方は（太い破線 ---）、参加者が判断の



妥当性に関する先行要件（規則、原理、そして／あるいは正当な理由、支持）を見つけようとする、S Dの着実な進展を示している。もう一方の方向（細い破線...）、つまり規則についての支持から規則それ自体、そして判断へさかのぼる方においては、これらの先行要件は最初の判断のための理由として役立つのである。

どのように終わるのか？

バーミンガムでのニューマン会議 2002 のワークショップでとても重要な問いが出された。それは「どのようにダイアローグをうまく終わるのか」というものである。こうした問いに対しては、次のように応じて我々のエッセイを締めくくることがよいのかもしれない。それは読者のみなさんへの問いかけで終わることである。ここで、われわれはどんな種類の知識を獲得したのでしょうか？それらの洞察はわれわれの人生や（ソクラテス的）作業に関連を持っているのでしょうか？他にどんな種類の問いが思い浮かびますか？われわれが考慮すべき他の重要な方法論的側面はあるのでしょうか？こうしてダイアローグは続いていくのである。

コプフベルク・ベルリンのダイアローグのグループは、みなさんがソクラテック・ダイアローグの方法論について継続して行われている作業に加わってくださることを暖かく歓迎します。どうかわれわれに意見を求め、あなたの問い、示唆、提案、考えを送ってください。

Socratic-methodology@Kopfwerk-Berlin.de

\* The Methodology of Socratic Dialogue

—— Regressive Abstraction —— How to ask and find philosophical knowledge, in Jens Peter Brune, Dieter Krohn(ed.) *Socratic Dialogue and Ethics*, LIT Verlag Münster, 2005, p.88 - p.111.

## 参考文献

- Holzkamp, Klaus (1994): Am Problem vorbei — Zusammenhangsblindheit der Variablenpsychologie. In: Forum Kritische Psychologie 34, pp. 80-94.
- Hundsnurscher, Franz (1975): Semantik der Fragen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL) 3, pp. 1-14.
- Gronke, Horst; Stry, Joachim(1998): Sapere aude! Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur. In: Handbuch Hochschullehre, Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre. Loseblattsammlung. Bonn: Raabe-Verlag, 19. Ergänzungslieferung, Chap. A. 2. 11, pp. 1-34.
- Heinen-Tenrich, Jürgen; Horster, Detlef ; Krohn, Dieter (eds.)(1989): Das Sokratische Gespräch. Ein Symposion. Hamburg: Junius.
- Kassels, Jos (1997): Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf. Boom: Meppel / Amsterdam.
- Kopfwerk (2004): The Methodology of Socratic Dialogue: Creating Socratic Questions and the Importance of Being Specific. In: P. Shipley; H. Mason (eds.): Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society. Series on Socratic Philosophizing. Vol. XI, London / Münster: Lit, pp. 148-168.
- Loska, Rainer (1995): Lehren ohne Belehrung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nelson, Leonard (1970): Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. In: Gesammelte Schriften. Vol. I, ed. by P. Bernay, W. Eichler, A. Gysin, Hamburg: Meiner.
- Nelson, Leonard (1973): Geschichte und Kritik der Erkenntnistheorie In: Gesammelte Schriften. Vol. II, ed. by P. Bernay, W. Eichler, A. Gysin, Hamburg: Meiner.
- Nelson, Leonard (1998): The Socratic Method. In: P. Shipley (ed.): Occasional Working Papers in Ethics and the Critical Philosophy.Vol.1, London: The Society for the Furtherance of the Critical Philosophy, pp. 42-62.

- Schwarzbach(1985): Problem und Problemverhalten. In: Gorny, E.; Falkenhagen, H.; Knopf, H. (eds.): Theoretische und empirische Untersuchungen zum Frage- und Kontrollverhalten in der Lerntätigkeit. Halle-Wittenberg.
- Searle, John Roger(1969): Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: University Press.
- Seel, Norbert M. (1983): Fragenstellen und kognitive Strukturierung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30, pp. 241-252.
- Toulmin, Stephen(1958): The Uses of Argument. Oxford University Press.
- Zaefferer, Dietmar(1981): Fragesätze und andere Formulierungen von Fragen. In Krallmann, D.; Stickel, G. (eds.): Zur Theorie der Frage. Tübingen: GNV.

# 医療倫理コンサルテーションのあり方について

## ——宮崎市「喫茶☆りんり」、「かふえ☆りんり」訪問記

中岡 成文

### 1. 施設の概要と運営

宮崎大学医学部にある【喫茶☆りんり】(2002年9月オープン。以下「喫茶」と略)と宮崎東病院に所属する【かふえ☆りんり】(2005年5月オープン。以下「かふえ」と略)とは、どちらも「常設倫理コンサルテーション施設」と位置づけられている。前者が「本店」、後者が「支店」の関係にあり、創設者にして「マスター」(臨床倫理コーディネータ)を務めるのはいずれも板井孝壱郎氏(宮崎大学医学部助教授、社会医学講座、生命・医療倫理分野)お一人である。前者は週3日午後から夜にかけて4時間、後者は週1日夜2時間から3時間ほど開かれている。

平成17年12月8日、筆者は大阪大学コミュニケーションデザイン・センター(CSCD)において進行中の大阪府との共同研究「ロボット社会実証実験のための外部評価の方法の確立及びガイドラインの作成」にかかわる調査研究のため、上記2施設を訪問し、「倫理コンサルテーション」の現場に立ち会うとともに、板井氏からいろいろなお話を伺うことができた。この日、宮崎大学医学部附属病院遺伝カウンセリング部(倫理アドバイザーを務めるのはやはり板井氏)も見学させていただいたが、ただスペースの見学にとどまったので、これ以上の報告を省略する。

「かふえ」に関しては「運営規定」が設けられている。そのうちには「情報管理・守秘義務」に関する条項があり、「かふえ」で得られた情報は板井氏が一元管理するものであって、宮崎東病院長の許可なく他へ漏らしてはならないと規定されている。なお、宮崎東病院には2004年、筋萎縮性側索硬化症(ALS)やパーキンソン病をはじめとする神経難病の専門病棟が

開設されている。後述のとおり、神経難病をケアする医師・看護師は「かふえ」来店客のうちかなりの割合を占めるように見受けられる。

「喫茶」および「かふえ」を設置するという着想に関しては、大阪大学の臨床哲学などを中心に開催されている「哲学カフェ」の活動に、また「臨床倫理コーディネータ」の役割や名称に関しては、東北大学の清水哲郎氏に代表される臨床倫理学の構想に示唆と刺激を受けたと板井氏は述べていた。ちなみに板井氏は、京都大学大学院文学研究科倫理学専攻のご出身であり、加藤尚武氏と水谷雅彦氏の薫陶を受けている。

「かふえ」では、看護師、ソーシャルワーカー（MSW）、難病医療調整員、児童指導員、医師などが来店する。飲み物代（一律 50 円）は徴収するが、「倫理相談」のための謝礼はとらない。「喫茶」でも、「かふえ」でも、ふつうの喫茶店で見かけるドリンク類以外に、海外の珍しい飲み物（シエルパ・ティー、ベトナム・コーヒーなど）がメニューを飾り、来店者の好奇心をそそって、口を開きやすい雰囲気を作り出すのに一役買っている。インテリア、装飾、置物にも、予算の許す範囲で注意が払われている。サボテンの鉢などがおかれ、南国風とも形容できる、開放的で気持ちを打ち明けやすく、率直に語り合いやすい環境が整備されている。

柔らかな雰囲気を醸そうという意図は、倫理をあえて「りんり」と平仮名書きにして、「喫茶」と「かふえ」（これ自体も平仮名だが）の名称に入れたところにも現れている。板井氏のこの配慮は決して的外れではない。「かふえ」の来店者に、倫理という言葉は「硬い」ないし「むずかしい」という印象を与えるのではないかと尋ねてみたところ、その通りという答えが返ってきたからである。

常設のものとしての概要は以上に記したとおりであるが、付け加えておきたいのは、「出張」やメール・電話によるコンサルテーションも実施されていることである。すなわち、まず、「喫茶」は、直接来店する以外に、マスターによる「出張オープン」も行っている。出張に対する謝礼はとらない。参加者は少人数でもよく、また開催場所は病院・施設である必要はなく、相談者の自宅であっても、何人か集まれば出張を受け付ける。出張

の実績としては、国立療養所宮崎病院、宮崎市郡医師会病院、宮崎県立こども療育センター、国立熊本病院など数多くの施設・場所が挙げられている。また電子メールや電話での相談も受け付けている。

## 2. 倫理コンサルテーションの理念と実践

まず、「倫理相談」の基本的な考え方として、「ベッドサイド・カフェ」、すなわち「ベッドサイドの倫理と哲学を語り合うカフェ」という性格が強調されている。従来の理論ベースの倫理（学）は倫理原則を上から教え込むトップダウン型のものであったが、それでは医療現場（ベッドサイド。ただし病院のみでなく在宅をも含む）の複雑に絡み合った倫理問題を解決する手がかりを与えない。現場の人は「何かおかしい」という疑問をかかえながらも、それを解決できないので、バーンアウト（燃え尽き）に陥らないためには、そのもやもやとした自分の気持ちから目を背けざるを得ない。ケアする人をケアするためには、トップダウン型では無力であり、現場の実感に即したボトムアップ型アプローチが必要になるのである。

ボトムアップ型アプローチの具体的手法としては、「エシックス・ケース・カンファレンス」（ECC）が掲げられている。すなわち、臨床現場で直面する倫理的に悩ましいケースに関するディスカッションであるが、実際にあった症例を参加者自身の臨床経験に引きつけながら（疑似体験しながら）、小グループに分かれて、自分たちならどうするかを話し合う。ところが、そのままではさまざまな意見が飛び交うだけで、整理に行き詰る。そこでマスター板井氏が介入し、「臨床倫理学」の「4項目チェックシート」を用いて、参加者たちの多様な意見を分類・分析してみせるのである。それにより、参加者たちは現場で直面し、解消していなかった倫理的ジレンマ（気持ちのもやもや）を少なくとも言語化し、解消の糸口を見いだすことができる。そういったジレンマとしては、次のようなものが挙げられている。「患者さんも家族もこれ以上積極的な治療をしてほしくない」と頑なに言うが、どう対処すればいいのか、「重度障害新生児の治療について

両親と意見が一致しないのだが、どうすればいいのか」など。明確なジレンマではないが、ふと疑問に思ったこと、たとえば、「あの時本当はどうすればよかったのだろう」とか、「患者さんのための倫理って本当はどうあるべきなの」といった思いもここでケアされるという。

以上は、主として看護師を対象とした倫理相談の内容を示したものである。それでは、医師に対して、倫理コンサルテーションはどのような形をとるのか。看護師など他の職種に比べて医師が来店することは比較的頻度が少ないらしいが、幸い、我々が「かふえ」を訪問したとき、内科医2名が来店しており、その「相談」に同席することができた。医師たちの相談は、神経難病を長年患っている患者に最近がんと思われる異常が発見されたことに対する対応についてであった。詳しいやり取りをここで記すわけにはいかないが、看護師たちの意見を聞いてみるように勧めたうえで、「患者の知りたいことに答える」のが基本であり、ともかくいきなり告知するというやり方とはとるべきではないというのが板井氏の勧告の骨子であった。

医師の1人は、板井氏と知り合うまで、「倫理のことにはなかなか手が回らなかった」と述懐していた。ALSの事前指示書（たとえば病状が進んで呼吸困難になったとき、人工呼吸器を装着してほしいか、それともそれは拒否するのかといった項目について、予め自分の意思を明示しておく）を昨年から今年にかけて板井氏と共同で作成したとも述べていた。また、看護師の1人は、「板井氏がかかわるようになってから、告知を段階的に、患者や家族の理解度を見ながらやるようになった」と述べていた。こういうやり取りから、板井氏の医療者に対する影響力がかいま見えた。

「喫茶」と「かふえ」は、医療者を「後方支援」する「サポート・スペース」と位置づけられている。サポートの中心は上述のように遂行される倫理コンサルテーションであるが、しかし、「何もないときでも、お気軽に、ほっとひといき、珈琲を飲みに来てみませんか？」

という「かふえ」のちらしの文句からもわかるとおり、まずは来店者にリラックスしてもらうことを板井氏は重視している。お茶やコーヒーを飲

んでリラックスしたところで、来店者はマスター（板井氏）や他の客、つまり看護師、医師をはじめとするいろいろな職種の人たちとゆっくり話し合い、何かしら助言・示唆がもらえる。来店者がコメントを書き残す「日誌」をひもとくと、「ゆっくり話せてリラックスできた」という類の記事が多く目につく。

我々と議論をしている中で、ある看護師さんが、「ベッドメイキング」という仕事に特有の難しさに触れていた。落ち着くことのできる位置や体位を求めて、ALS の患者さんの指示に従い、身体をベッド上で枕側に、あるいは足元側にと上げ下げしてみるのだが、なかなか患者さんから OK が出ないことがある。この病気の性質上、進行すると、患者の意思表示とその読み取りが困難になるので、それも時間をとる原因となる。また、そういった患者さんが要求する枕の角度もきわめて微妙である。それに対して、「そう考えると、ベッドメイキングや体位交換こそ、看護助手などに任せておけない、看護師本来の仕事、看護の専門性を要求する仕事かもしれない」という意見が出された。

それで連想したのは、現在開発中の「患者移載ロボット」というものである。このロボットの役目は、私の理解するところでは、患者をベッドから他のところへ、またその逆へと、物理的に移動することに限定される。たしかに物理的な力を出すことはロボットの得意技であり、それによって医療者に貢献することはありえる。無理な姿勢で重いもの（患者）を持ち上げ、ぎっくり腰などになる危険を少なくすることができるだろう。ただ、上述のベッドメイキングの話で示唆されたように、人間を安全・安心のうちに移動させ、安楽を維持・向上させるためには、機械的な「力」の行使と制御だけでは不十分であり、いわば「かゆいところに手が届く」、親身にケアする態度によって、刻々と変わる患者の状態を精緻に見分け、それに対処することが不可欠であろう。



### 3. 他の臨床倫理的活動

最後に付け加えておくと、板井氏は、宮崎大学医学部の教育プログラムの中で、医学科6年生対象の「臨床倫理クリニカル・クラークシップ」を担当しており、そのクラークシップで医学生たちを現場の看護師たちに引き合わせ、その出会いと意見交換から学ばせようとしている。そして、たとえば、「医師の視点、看護師の視点、患者さんの視点、患者さんの家族の視点を合わせていけば、本当のチーム医療ができるのでは」という参加者（医学生）の感想を引き出すことに成功している。他方、クラークシップに参加した看護師の感想の中にも、「医師（正確には医学生）の立場からの意見が聞けて、やっぱり（医師・医学生は）違うな、と思った」というものがある。このような教育の工夫において、医学生にとっても看護師にとっても刺激になる、つまり彼ら双方の自己変容を促す効果を、板井氏は生み出していると言える。

宮崎赴任から4年足らずで宮崎県内外に多くの足跡を記し、医療者たちから大きな信頼を勝ち得、ほとんど独力で「りんり」の2施設を維持している板井孝彦氏への努力、開発力には、尊敬と感嘆の念を禁じえない。その倫理コンサルテーションの実践と工夫から、臨床哲学は多くのことを学べると思う。もっと立ち入って考えてみたとき、倫理コンサルテーションの実践手法や理念に対し、いくつかの疑問や提案が出てくるかもしれないが、それについては他日を期すこととする。

# 性について対話するツールとしての絵本

松川絵里、本間直樹、横田恵子

2005年より、臨床哲学演習にて「性教育」について考えるための分科会が設けられ、数回のグループワークが行われた。そこでの主な目的は、いわゆる「性教育」を誰が誰に対してどう行うかということについて直接議論するのではなく、どうすれば性について対話しながら考えることができるのかについて話し合うことであった。そこで、子どもが「性」というものに触れ、学ぶためのツールとしての絵本に着目し、性や身体を扱ったいくつかの絵本について議論を重ねた。下記の文章はそこで議論されたことを三人での対話のかたちにも再構成したものである。

## ■ 性について話し合うツールとしての絵本

ま：私はいまアルバイトで小学校五年生の家庭教師をしているんですけど、いまの理科の教科書には、人間の生殖についてしっかりページがとってあるんですね。しっかり体内の図が書いてあってきちんと理科、科学として人の誕生が説明されています。自分が習った記憶がなかったのでびっくりしました。

よ：それは「性教育元年」といって、92年から文部科学省が、5年生から人の誕生について教えることを決めたんですよ。<sup>注1</sup>

ま：そう。性教育のための教材とかガイドブックとか、一通り見てみたら、保健体育で月経や射精について習って、理科で受精や妊娠について習うみたいです。教科書では、メダカからはじまって、犬、人間、植物って順にそれぞれの生殖が説明されていたから、こどもがどういうふうに理解するのか楽しみにしてたんです。なのに、どうも学校では人間の生殖だけやらなかったようなんですね。

よ：やらなかった？

ま：他は全部教科書どおりに進んでいて、メダカも犬も植物もやったのに、人間の生殖だけ通り過ぎてしまった。それで、これなんだろう？って気にはじめて、自分だったらどうやるだろうってことを考えた末、生殖の仕組みとか性を直接知るといよりも、もっとからだについて考えられないかなあ、と思いました。

ほ：そういう教材はあるんですか？

ま：それが小学生用っていうのは見当たらず。<sup>注2</sup> それで見つけたのが、1学期の授業で検討した、もっと小さい子用の『いいタッチわるいタッチ』という絵本なんです。<sup>注3</sup> これなら、目的は性被害防止だけど、



からだについて書かれているので、かたらについて話し合う材料としては適当なのではないかと思いました。それから、もう一冊の『とにかくさげんでにげるんだ』は、からだについての本ではないけど、同じく性被害防止を目的としているので比較対照として選びました。

ほ：「性とは何か」を話したり考えたりするのは、大人にとっても簡単なことではないし、一緒に見て話し合うという目的からすれば、からだを扱ったこの絵本の方が適当だった、ということですね。そもそも絵本というのは、大人とこどもの対話のツールとして使えるだろう、ということが出発点だったのですよね。

注1 参考資料 小学校学習指導要領（平成10年12月）第2章第4節理科〔第5学年〕

#### 1 目標

- (1) 植物の発芽から結実までの過程、動物の発生や成長などをそれらにかかわる条件に目を向けながら調べ、見いだした問題を計画的に追究する活動を通して、生命を尊重する態度を育てるとともに、生命の連続性についての見方や考え方を養う。
- (2) 物の溶け方、てこ及び物の動きの変化をそれらにかかわる条件に目を向けながら調べ、見いだした問題を計画的に追究したりものづくりをしたりする活動を通して、物の変化の規則性についての見方や考え方を養う。
- (3) 天気の変化や流水の様子を時間や水量、自然災害などに目を向けながら調べ、見いだした問題を計画的に追究する活動を通して、気象現象や流水の働きの規則性についての見方や考え方を養う。

#### 2 内容

##### A 生物とその環境

- (1) 植物を育て、植物の発芽、成長及び結実の様子を調べ、植物の発芽、成長及び結実とその条件についての考えをもつようにする。
  - ア 植物は、種子の中の養分を基にして発芽すること。
  - イ 植物の発芽には、水、空気及び温度が関係していること。
  - ウ 植物の成長には、日光や肥料などが関係していること。
  - エ 花にはおしべやめしべなどがあり、花粉がめしべの先に付くとめしべのものが実になり、実の中に種子ができること。
- (2) 魚を育てたり人の発生についての資料を活用したりして、卵の変化の様子を調べ、動物の発生や成長についての考えをもつようにする。
  - ア 魚には雌雄があり、生まれた卵は日がたつにつれて中の様子に変化してかえること。
  - イ 人は、母体内で成長して生まれること。

（「小学校学習指導要領（平成10年12月告示、15年12月一部改正）－第2章：各教科－第4節：理科」より

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/990301/03122601/005.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122601/005.htm) )

注2 授業では、性教育に関するいくつかの本や教材について検討を行った。例えば、『性教育 Q&A100：実践のためのワンポイント・アドバイス小学校編』監修北沢杏子、性教育カリキュラム研究会編、アーエ出版、1998年。

注3 『いいタッチわるいタッチ：だじょうぶの絵本2』安藤由紀作、岩崎書店、2001年。主人公は犬たち。授業でとくに議論したのは以下の場所である。(2頁～11頁)

「アミとランは ふたごのきょうだい。あるひ、ともだちのニキちゃんが いいました。「プールにいかない？ママがつれていってくれるよ」／

ニキちゃんママは いいました。「きがえたら シャワーのところに きてね。いいタッチとわるいタッチの はなしを してあげる」／

3にん そこへ ならんでみて。くちと みずぎでかくれるばしよは じぶんだけのたいせつなばしよ。 さわっていいのは じぶんだけのなの。／

きょうから おふろに はいるときも たいせつなばしよは じぶんで あらおうね。／

もし だれかが、むねや おなかや せいきを さわってきたら、それは わるいタッチなの。

すぐに はなれて にげるのよ。 さわられたとき きもちがよくても、ころろが へんだとおもったら それが しているひとでもね。そして だれかに すぐに はなして。「うん、わかった」って へんじした。わるいタッチは すぐ にける。そして だれかに はなしをする。」



『とにかくさけんでにげるんだ：わるい人から身をまもる本』ベティ・ボガールド作、安藤由紀訳、河原まり子絵岩崎書店、1999年。

### ■ 大人も一緒に考える

ほ：『とにかくさけんでにげるんだ』は、絵がきれいですよね。ぼくはこちらの方が絵本としての表現が優れてるという印象をもちました。お母さんに包まれているシーンとかとても印象的です。それにくらべて『いいタッチ』の方は言葉（メッセージ）がメインで絵の方は言葉の説明になっているように思えます。

ま：私も『とにかくさけんでにげるんだ』はきれいで完成度が高いとは思んですけど、実は水彩絵の具のあの色が薄くて淡い感じが不安を掻き立てられて、あんまり好きじゃない(笑)。

よ：これはこどもの反応を調査してこういう絵にしたのか、それとも大人が「子どもが好きだろう」と思ってこういう絵にしたのか、どちらか分からないんですね。

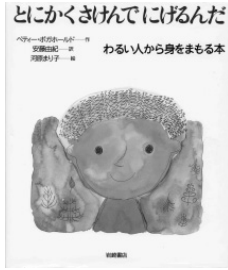
ほ：どうでしょうね。こどもが好きな絵と大人が好きな絵は違いますからね。それから『いいタッチ わるいタッチ』では、性器を指し示す言葉が絵本のなかではグロテスクにみえました(「もし だれかが、むねや おなかや せいきを さわってきたら、」。ちなみにぼくは、

いわゆる隠語ではなくて性器の正確な名前をこどもたちに教えることには賛成なんですけど。ひらがなでも「せいき」だけ違う種類の言葉だと感じてしまうのはぼくが大人だからでしょうか。

よ：いろいろ議論がありますよね、性器を指し示す言葉の問題については。

ま：授業では、言葉遣いや絵柄に関する素材検討から、誰が誰に教育するのかという問題が浮かび上がってきましたね。

ほ：『いいタッチわるいタッチ』に関しては、どちらかというとお



母さん対象だろう、という結論に至りましたよね。こどもが一人で読んで理解するといよりは、お母さんがこどもを通じてこういう絵本と出会う、と位置づけるのが分かりやすい。「こどもには分かんない」という指摘もありましたが、それはどちらかという二次的なことだ、ということになりました。この議論でとても参考になったのは、大人が考える絵本ってというのは、大人は何か伝えたいことがあって、そのために言葉やビジュアル表現で工夫するのだけれど、そういう大人からのアプローチをどう考えるかということです。むしろぼくは、何か素材を介して、こどもも大人も両方ともが話し合って考えるきっかけが大切だと思っていて、こういう絵本が本当にそういうきっかけになってるのかどうかのポイントかなと思うんですね。

よ：ご指摘されたうち二点目というなら、性の問題っていうのはやはり大人がいるんな後ろめたい感情も込みで、感じたことをこどもに向かって発信するという形をずっととってきた。でも、いまここまで色々な性感染症がこどもたちにひろがって<sup>注4</sup>、やっと性感染症予防の領域で大人が思っている性や価値観を伝えるのでは無理なんだ、押しつけるまでいかなくても伝えようとするのも無理なんだ、こどもどうして基準も含めてつくりあげていかなきゃいけないって動きがやっと出てきたのかな、って思います。<sup>注5</sup>それから、これらの絵本はほんとはお母さんのための本なんじゃないかというお話でふと思ったのは、お母さんになってはじめて女の人が性に向き合わざるえなくなったんじゃないか、ということですね。そういう意味では、初めての女の人のための性教育の本なんじゃないか、と今お話を聞きながら思いました。

ほ：こどもとの出会いを通じてはじめて自らの性を考え直す、ですか、面白いですね。今のお話から思い出すのは、自分のこどもがセクシュアル・マイノリティであったということを通じてはじめて性の問題に気づく人もいるということです。娘、息子とのディープな関係を通じて捉えられる自分のセクシュアリティというものがあるということですよね。

注4 都市部か地方かにかかわらず、日本の若者の性行動は急激に変化している。10代で性的パートナーの数がすでに3、4人という者も珍しくなく、しかも性的パートナーの数が多くほどコンドーム使用を常態としている者が少ないという調査結果がある。そのため、近年、女性の間ではクラミジアの罹患率が上がり、また若いゲイ男性の間ではHIV陽性率も高い。

注5 例えば大阪では「るるくめいと」の活動など。「るるくめいと」は、2000年に大阪府立松原高校と松原保健所（当時）のコラボレーションによって誕生したピア・グループ。高

校生たちが全国の同世代に「エイズ・性感染症・性」について広く伝え、対話する活動で、演劇ワークショップやプラクシスを基盤とした対話関係の重視を特徴とする。「るるく」とは「知る・考える・動く」というグループのミッション・ステートメントから取った名前。

■ 「いや」から権利を引き出せるか？

ま：それともひとつ授業で検討した大きな論点として、「プライベートゾーン」<sup>注6</sup>の問題と性教育とどう絡ませるべきかどうかという問題がありましたよね。本間さんがプライベートゾーンはむしろ人権問題として捉えたほうがいいんじゃないか、と言われたときに、「人工のテリトリー」という言い方をされたのがとても分かりやすかった。「テリトリー」って、こどもにとってすごくわかりやすいでしょう？「豊のこの縁からこっち、あたしの陣地やから入らんといてー」って、そういう線引きみたいなのするじゃないですか。

ほ：自分の体の権利という問題と性的体験というのは、重なることはあったとしても同じじゃないですね。

ま：それで、本人が感じたこと、「いや」っていう気持ちを大事にすべきだという意見に対して、本間さんは、気持ちから権利を導き出すのは難しいっておっしゃったんですね。

ほ：そうです。自分のいやという気持ちを理由にして、そこから「これはダメなことなんだ」と判断して他人に伝えるのは、ぼくには人工的なことに思えます。だから、権利というのは人工的な線引きであって、こういうシチュエーションだったら「いや」と言いなさい、だったらぼくがこどもだとしてもわかると思う。けれども、こういう感覚をあなたが感じたときに、これはこういうことを意味してるんだから、それはこういうことになるはずなんだっていうことを「自然に」たどっていけるかという、そうではない。自分が大人だとしたら、分からなくなるといいます。

ま：最初に授業で『いいタッチわるいタッチ』を読んだとき、こどもがむねを触られていやと感じられるのか？という疑問が出されましたよね。まず、いやなことをいやと思うことが「自然な」ことなのか、という問題がある。それに関して本間さんの考え方でなるほどと思ったのは、たとえばセクハラの場合でも、自分がいやじゃなくても、そういうシチュエーションでそういう目に遭ったら、いやと思ってるかどうかは別にして、「いや」と言わなければならないんだなって。「いや」と思うことと「いや」と言うことはちがう。そこがすごく発見でした。

よ：そうですね。何かをいやと思うか思わないかは、どういう環境でどうやって育てられてどういう価値観を植えつけられたかに左右されるし。ドメスティックバイオレンス（DV）なんかだと、傍から見てたらすざましい状況でも、本人はいやって思わないこともありますよね。抑圧関係、権力関係の中だったらいやと感じられない、本人は「別にわたしはかまわないの」って言ってるけど、「それすごく侵害されてるよ」という状況もあります。

ま：それを誰が判断できるのか、分からないんです。本当に大丈夫なの？って聞かれたら、自分の本当の気持ちなんてたぶん分からなくなる。

よ：本人じゃないんですよ、それは。よくお年をめした女性にあるのは、そのときはレイプだなんて思わなくて、いまレイプだのDVだのという概念ができてきて、何十年も前の体験

がわつとよみがえてきて、ああ、あれはそうだったんだって、名前がつく。過去をふりかえれば「あれはいやだった」になるけど、そのときはそうは当たり前だとおもっていた。たとえば夫婦だったら、夫が求めてきたらセックスをすることは当たり前だとおもっていて、耐えたという意識もないんだけど、でも、これだけ読むものにそう書かれてるものを読むと、からだが震えるような怒りを30年たって感じるとかね。状況が流れていくプロセスの中で、「いまここ」でそれを判断するってすごく難しいことですよ。そうなるとやっぱり、コードっていうのは、もう少し分かる形で定められてないと、当人にまかせてたら弱い人はますます弱くなるなって、そんな気がします。

ほ：ぼくもそう思います。それに、レイプとか深刻な問題までいかにないにしても、単純に、気持ちいいかどうかという問題とそれを望むか望まないという問題はイコールじゃない。気持ちわるくないけど、それを望まない、ということがあると思うんですが、それを言うのはけっこう難しい。

よ：だから、そのコードはほんとには誰に向かってまず伝えなければいけないかという、むしろ、強い側にコード規制をかけますよね。「セクハラ委員会」でもそうだとおもうんですけど。ふたりでお部屋にいるときはドア開けましょう、とか。だから、こういうことでも、誰に対して最初に意識覚醒を促すのかといえ、当のこどもではなくって、周りの大人なのかもしれないな、とを思いました。

注6 『いいタッチわるいタッチ』あとがきより「性教育のすすんだ国では、子どもが物心つかないうちから、それぞれの体にはプライベート・ゾーンがあることを教えていきます。口、胸、性器、お尻の4つの場所は、人間にとって大切な場所で、たとえ大好きな人がさわってきても、「いや!」と、はっきりいっていい。それくらい、自分の体も心も大切なのです。」(29頁)

## ■被害防止のために

よ：でも、性教育といふこんなカテゴリーにならざるをえないんでしょうか?『とにかくさげんで逃げるんだ』も、性というより被害防止の話ですよ。

ほ：その辺りも話し合いましたよね。たぶん本当に役に立つという点では、理屈抜きに「赤信号は止まれ」と刷り込むほうが役に立つんじゃないか、考えて判断するプロセスが入ると逆に混乱するんじゃないかという話になりました。

ま：それに関しては二つの絵本で用途がちがうんじゃないか、という話もあったと思います。『いいタッチわるいタッチ』の方は気持ちいいかどうかでこどもに判断を要求してるけど、実際そんな判断している時間あるのか、という疑問が出ました。逆に考える材料としては使えるかもしれないですが、むしろ『とにかくさげんでにげるんだ』のように具体的にシチュエーションを示してくれたほうが、こういう場所でこういう人にこう言われた、「あ、これはあのシーンだ。逃げなきゃ!」となるんじゃないかと。<sup>注7</sup>

よ：でも、本当にこどもと考えるとかあるいは子供どうして性の問題を考えると、こんな表層的なわかりやすい問題にはならないわけでしょう。性ってこどもであっても多様だと思うし、

多様なもののなかから全員の折り合いのつくところだけを抽出したら、こんな予防の話になっちゃうのでしょうか。この分かりやすさが物足りない、気持ち悪い。それはどっちの本にも感じます。

ほ：これはやっぱり、「自己管理」ということが社会のあらゆる側面で言われつつあって。危機から自らを管理するっていう。「セーフターセックス」もそうですね。善し悪しはともかく、そういう時代の流れがあって、やっぱり具体的にやらないと問題が起こってる。

よ：セーフターセックスについて言えば、あれは別に個人の思いから立ち上がってきたではなくって、「これ以上感染症がはやらないように」という非常に疫学的な発想からなんです。今何が起こってるかっていうと、ランドセルや定期券にチップが埋まってて、子どもがみんなGPS装置つけて動き回ってるっていう……こんなに分かりやすくなっても、誰も文句も何も言わない。これと安全が結びつくわけですけれども、この本からGPS装置による管理まで、すぐですね。

ほ：でもぼくが『とにかくさげんでにげるんだ』の方でいいなって思ったのは、賛成するかどうかは別ですが、「ぼくは判断した」って書いてあることです。それはちょっと管理の発想とはちがうでしょう。日本の『いいタッチわるいタッチ』の方は明らかに主体がお母さんで「今日はこういうお話をしますよ」っていう話なのに、『とにかく』の方は「ぼくはこうした」という報告になってます（「ぼくはいったよ。「おじさん、ぼくのおかあさんはあそこのベンチあそこのベンチにすわっているよ。いま、よぶからね」そして、おおきな声でさげんだ。「おかあさん！」おじさんは、走ってにげていった。みんなも、みていたよ。ぼくは、にっこりした。だって、ぼくのおかあさんは、ベンチになんかいなかったもん。ぼく、その人をだましたんだ。その人がうそをついたからさ。」（8～9頁より）。「ぼくは」って書いてあるところが、日本とは違うなど。

よ：状況判断をしなさいっていうことを、根底においてますよね。でも。日本の場合、地域なり学校なりが子どもたちに言うのは、『助けを求めなさい』『とにかく誰かの力を求めなさい』っていう。そこがずいぶんちがいますよね。

注7 『とにかくさげんでにげるんだ』より。「性教育のすすんだ国では、子どもが物心つかないうちから、それぞれの体にはプライベート・ゾーンがあることを教えていきます。口、胸、性器、お尻の4つの場所は、人間にとって大切な場所で、たとえば好きな人がさわってきても、「いや！」と、はっきりいっていい。それくらい、自分の体も心も大切なのです。」（『いいタッチ』29頁）

## ■性の多様性と性教育

ほ：あとがきにも書かれているように<sup>注8</sup>、こういう本が書かれる背景には、やはり誘拐とか児童虐待といったかなり深刻な事態があって、それに対して子どもを守らなきゃっていうことがありますよね。そのような試み自身はもちろん私も賛成なんです、他方で、難しいんですが、小児性愛＝異常者＝悪という風潮にも、私は賛成できないんです。子どもを性愛の対象にする／しないということに関して言えば、そもそもセックスとか性愛が何歳以



上からよろしいとかいうのも、人工的・文化的なこと、人間が決めたことじゃないですよね。

よ：うーん。

ほ：また「こども／大人」って言いますが、日本で言うの「こども」ってすごく幅広い範囲で用いられますよね。たとえば小学生6年生は、常識的に言えば精神的にもからだも自立してないっていうけれど、個人差もとてもあるし、それは本当なのかということもあります。それに、なぜこどもと大人あるいはこどもどうしの性交渉がダメなほんとの理由っていうのは、分からないですよ。

よ：うん。

ほ：ただし、そういう線引きが曖昧なところでも、最低限言えることは、暴力、望まないものからは遠ざかるってことは、それは言ってもいいんじゃないかな、と思うんです。

よ：でも、そういうふうにとりとり全部ちがうくらい多様な性的なものがあるなかで、性教育というのはほんとうに成立するのかな、と疑問に思いますね。

ほ：教育という言葉は本来もっと幅のあるものはずで、何か型にはめ込むということではないはずでしょう。教育学の分野でも「学び」や「学ぶ者」を中心とした考え方が主張されているように、誰から正しいメッセージを伝える／受け取るということではなく、性についての情報も環境のなかから選びとられる重要な情報のひとつであり、自分自身が環境のなかで何をを選びとっていくのかをも教育と考えるならば、性教育という言い方もできると思います。

よ：そう考えるならば、性教育というのは自分のなかの多様な性を解き放っていくことになるのかもしれないね。[ピアエデュケーション](#)<sup>注9</sup>をやっている思春期のこどもたち（高校生）なんかも、男性であっても自分のなかの女性性に気づくこともあるし、あるいは例えば、通りを歩いているかわいい女の子にも目がいくのだけど、男の子でも目が大きくて、色が白くて、背が低い子を見るとかわいいと思うことがある。このかわいいと思う気持ちと、ガールフレンドが欲しいと思う気持ちは全く別かというところではない、ということをお互いに語り話すとこのシーンをみたことがある。

ほ：へーえ、面白いなあ。

よ：私がアメリカに行ったときに、自分のこどもも連れて行って、サンフランシスコというゲイコミュニティがすごく発達していて、そのなかで日常暮らしていた。そのなかで当時14歳であった私の息子のなかで、単純に信じていた自分の男アイデンティティが壊れたらしい。その後、男の先輩をかわいいと思うことと女の彼女が欲しいというのとどう違うのだろうかとか、ぐずぐず言い出した。先輩をかわいいと思う気持ちと女の彼女が欲しいと思うのとどう違うのだろう、とやはり言っていた。こういう立場で性教育を紡いでいくならば、自分のなかでの100パーセントヘテロであるという思い込みが崩れていたり、自分のなかのぜんぜんちがうものがでてきたりするだろう。女の子の場合は、男っぽい格好することもできるわけですが、男の子はなかなかそうはいかないですよ。

注8 『いいタッチ』あとがきより。「日本で1999年におこなわれた「子どもと家族のこころとからだの健康調査委員会」による調査では、1282人の全女性回答者のうち、6.4人に1

人の割合で、小学校6年になるまでに、むりやり体や乳房をさわられたり、相手から裸や性器を見せられたりする被害を受けていることがわかりました。299人の男性回答者も、17.5人に1人の割合で被害を受けていました。また、9人に1人の女性が、レイプ、または未遂の被害を受けていて、子どもへの性的虐待は、一般に考えられているよりはるかに深刻であるという結果が明らかにされました。」

注9 「ピアエデュケーション」とは、「るくめいと」の人たちがやっているような、同じ世代どうして伝え合う、水平的な学びの試みのこと。

#### ■対話について

よ：性教育って、紡ぐっていうかたちですれば、いろんな違いが咲いて、そのなかで自分が最も居心地のいいポジションを自然にとれるのがいちばんいいんじゃないでしょうか。やはり高校生たちが言っているように、自分たちのセクシュアリティが二分法でヘテロのコアの部分に一生あるという思い込みがとれるだけでも、随分人生許容範囲が広がるし、きわめてヘテロに近いけれども、たまにはこっちという人もいれば、まんなかでうろうろしている人もいます。大人に説明されるのではなくて、子どもたちが自分たちで見つけていくということがこれからやれたらいいと思います。

ほ：セーフアークスに関しては、大人発信だとどうしても管理という方向に向かってしまう。性的なものが危険なもの、悪いもの一色とみなされてしまう。るくのみなさんを見てみると、そうではなくて、「これはこういう理由だから止めておこうね」という言うし、そのなかで自分たちがいままで見てこなかったものに目を向けたり、新しいものへの出会いがあったり、などがあるんじゃないかな。つまり性をタブーとして扱うのではなく、こういうのは、こうこの理由で止めておいた方がいいけど、でもこっちについては、いままでこう思ってたんだけど、実はこうじゃないか、という横に広がっていく力があるような気がします。

よ：それはたぶん、すべての子どもがそういう力を持っていんだと思います。るくの子たちも最初は何も知らなかったし、世間の規範どおりの思い込みできているわけですよ。なんか楽しそうだし、いろんなところに行けるし、というだけで来ている点もある。でも、彼女の感性が平均よりも優れているとすれば、対話を紡いでいくなかで、人の価値観とかをいったん自分のなかでどんと（キャッチボールのように）受け止めるだけの精神的体力のようなものをもっている。他人の価値観をどんと受けたときには、手が痛いですよ。その痛いときに、放すのでもなく怒るのでもなく、その痛いという感触を、なぜそんなに痛いんだらうという感じで咀嚼する。大人が線路を引くというやり方でなく、それを対話をつづけてやっていくことで彼女たちは1年間続けている。対話って、何て言うか、難しいんですよ。

ほ：分かります。体力がいりますよね。

よ：面白いのは、対話のなかで、ボールを投げてくる人たちは対話をしようという気は全くないわけなんですよ。いじめてやろうとか、「もうはしたない」、「顔にあててやれ」という感じのデッドボールを投げてくるにもかかわらず、彼女らはボンととってしまう。そこが、

普通の高校生よりも運動神経がいいかな？と思います。でも、普通の高校生もストレッチすればあなと思うんです。彼女らにとっても、はじめから対話ということが頭にあったわけではない。

よ：対話をしようとするところが構えなくても、対話のかたちにもっていきけるだけの力が重要だと思います。性を考えるとき、自分のなかの性的多様性を認め、広げていくことが大事なかなと思います。そうでなければ、性教育というのは犯罪防止教育になってしまうのではないのでしょうか。

## ■風景としての性の多様性

ほ：やはり、教育という言葉づかいに注意しなければなりませんね。最近私たちは「こどもの哲学」というものに取り組んでいるんですが、例えばデューイはずいぶん昔から、大人が子どもを型にはめるのではなくて、子どもが環境のなかで学んでいくことこそが教育だと考えていたんですね。そこで大人や社会というのは子どもにとって環境になるわけです。この子ども中心の学びという観点を性教育に適用するなら、性や性に関する情報がこどもの視点からどのようにピックアップされ、自分のものにされていくのか、という問いがとても重要になると思います。どういう情報が巷に溢れているのか、どういう人が街を歩いているのか、どういう景色がノーマルに広がっているのか。私がパリのボンマルシェで女性服を見ていたときに、ふと気がつくとなりに、見事にレディースを着こなした男性らしき人が服を見ていた... という景色が、です。

よ：アメリカのパークレイでは、スカートをはいてきれいな足を披露しているおじさんがカフェに座っている。ちなみに顔はヒゲを生やしたままでしたが。

ほ：「ヘテロ」と呼ばれる人もたちも実は多様だと思うんです。「ノーマル」なヘテロというのはどのくらいいるのか、というくらい。

よ：ところで、以前ゲイの人に、「ヘテロは不正直だ」と言われました。ゲイは自分の好みをはっきり前に出しますが、ヘテロは「性格」とか「誠実さ」とかグチャグチャ言うのだけれども、基本的には同じなのではないかと。

ま：ヘテロはそういうことがあっても、いちいち言わなくても不自由していないというところがありますね。ヘテロの人にとってはなぜわざわざ言わなければいけないの？という疑問の声もあるかもしれないけれど。

よ：(性に関する本を指しながら)お勉強系は親のウケもよくて買いやすいけれど、こういう話を幼いときから聞いていれればずいぶん状況は変わってくると思う。ステレオタイプなセクシュアルマイノリティのイメージがマスコミを通じて流布されていますよね。こうしたイメージは当事者にとって不愉快なだけでなく、私たちにとってもやはり愉快ではないはずです。

ほ：セクシュアルマイノリティの多様性は、例えばインターネットのなかを探せばある。でもわざわざ探して関心のある人たちだけに見つけられるのではなくて、街なかなど、誰の目にも触れる部分に多様性が示されているほうがいいんじゃないでしょうか。

よ：日常の風景としてあることが大切ですね。

付録エッセイ

## 日本の性教育を巡るジェンダー・フリー・バッシング

横田恵子

90年代後半の経済・社会状況の閉塞感と連動するように、性教育実践への公権力介入、ジェンダー・フリー思想への露骨な嫌悪感の表明など、気がつけばずいぶんと息苦しい状況が私たちを取り巻くようになりました。自民党のホームページでは「あなたのまわりにある、行き過ぎた性教育の取り組みをお知らせください」と堂々と密告を奨励しています。また、東京都教育委員会が養護学校の性教育実践現場に介入して教材をほとんど没収したのは2003年のことでした。さらに保守を自認する言論界では、産経系メディアを中心にジェンダー・フリーの視点に基づく性教育実践に対するヒステリックともいえる嫌悪が堂々と表明されていますし、地方議会とタイアップして中学生への具体的・個別な教育実践が次々とやり玉にあげられています。議会で追及され、メディアで一方的に叩かれたのちに継続不能になった教育実践は少なくありません。また、中学生のために書かれた「ラブ&ボディBOOK」（母子衛生協会発行）という、実に良くできた冊子があるのですが、これも2003年に国会議員のバッシングによっていつのまにか焚書扱いにされ、世の中から消えてしまいました。

過去を美化してありもしなかった「理想社会」を作り上げ、そこへの回帰を叫ぶのは、依るべき指針が見えない流動的な時代にありがちなことなのでしょう。そのため、このようなクレイムは「よくありがちなこと」として、保守派・良識派を自認するこれらの稚拙な論理を、ジェンダー・フリーや包括的性教育を推進する側があまり本気で相手にして来なかったという経緯があります。

しかし、稚拙で単純な「言い分」は、それだけに妙に力強く分かりやすいということもまた一面の事実です。今のように多くの人々が閉塞感や漠とした不安を抱えて日常をやり過ごしている時代に、「若者の乱れた性は、幼気な子どもたちに無理矢理性情報を仕込む一部の大人のせいで作り出される」という理屈は、鬱積した不満のはけ口としてはうってつけです。言い立てる側の人々は、「厭らしいことを企み、世を墮落させる人々に立ち向かう」という正義(?)にワクワクするのですし

ようか。

性について当事者が多面的な情報を得たのちに自らがそれらを批判的に咀嚼し、自分の有り様を選ぶことを勧める性教育を「包括的性教育」といいます。今、パッシングを受けているのはこの視点に立った性教育実践です。特に中学生に対しての実践が、「寝た子を起すな」という耳に馴染みやすいスローガンによって阻止されつつあります。それに変わって、一方的に性と性感染症に対する恐怖心を当事者に植え付け、「結婚までの純潔」を説く教育がアメリカ経由で持てはやされるようになったのが2004年頃からでした。しかし、人は「知る」ことによって、そして知りえたことを批判的に判断する方法を身につけることによってのみ、本当に生きることが出来るのではないかと思うのですが・・・。

執筆者一覧（掲載順）

玉地雅浩	大阪大学大学院博士後期課程（臨床哲学）・藍野大学講師
高橋 綾	大阪産業大学非常勤講師
松川絵里	大阪大学大学院博士後期課程（臨床哲学）
檜本直樹	大阪大学大学院博士後期課程（臨床哲学）
川上展代	大阪大学大学院博士前期課程（臨床哲学）
中岡成文	大阪大学大学院教授（臨床哲学）
本間直樹	大阪大学大学院講師（臨床哲学）
横田恵子	神戸女学院大学助教授

『臨床哲学』 第7号

2006年3月20日 印刷・発行

編集・発行 大阪大学大学院文学研究科 臨床哲学研究室

〒 560-8532 豊中市待兼山町1番5号  
TEL/FAX 06-6850-5099  
E-mail : clph@let.osaka-u.ac.jp  
URL : <http://www.let.osaka-u.ac.jp/clph/>

