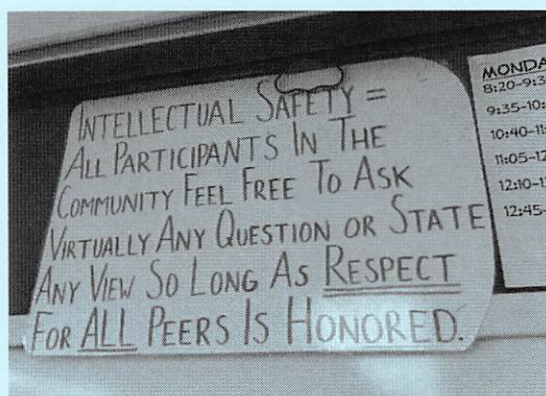


Métier

臨床哲学のメチエ

de la philosophie clinique

臨床の知のネットワークのために vol.20 2013 春号



臨床哲学のメチエ

臨床の知のネットワークのために Vol.20 2013 春号

巻頭言

宮沢賢治に『猫の事務所』という作品があります。猫が事務所で地理や歴史を調べて書記をするという設定なのですが、そこに竈猫(かまねこ)という猫がいます。この竈猫は寒がりなため、どうしてもかまどの中で寝る癖があり、身体がすす汚れています。そのため、周りからは嫌われています。ついに、竈猫は自分の仕事をとられ、その存在をも無視されるといういじめにあいます。ここで突然、獅子が登場して、このいじめの様子を見て憤り、事務所を廃止します。

いわば正義の裁きが行われた訳ですが、このような事態に対して、賢治と思われる立場のものによる次のような文章でこの話は閉じられています。

「ぼくは半分獅子に同感です」。

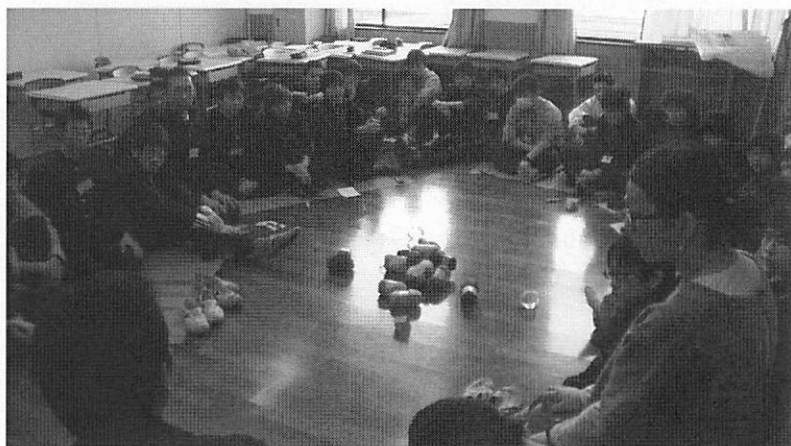
半分同感するという姿勢、これが事象へ注意のまなざしを向け続けることの、そして哲学をすることの、はじまりのように私は思うのです。(おおきた たけとし)

Contents

テーマ1 教育／成長	3
相互評価の可能性／村瀬智之	4
子どもと大人の対話／渡邊文	9
らくせいからだらくか／behblues	13
教育の自律性／自律への教育、そして「教養」について／荻野亮一	16
超えるということ／正置友子	24
 テーマ2 さまざまな対話	29
歯医者さんカフェー地域と対話ということ	30
哲学な対話のかたち、一例—ある日の哲学カフェから／鈴木径一郎	33
ガイガーカウンターと喜劇／辻明典	36
 Remarks on Hawaii p4c／中川雅道	42

Theme 1

教育／成長



〈教育〉あるいは〈成長〉という言葉から、どんな世界を連想するだろう？読者諸氏はいかがだろうか？

一口に〈教育〉といっても、それが意味する範囲は限りなく広い。きっと多くの人が、学校という場所に限らなくとも、何らかの〈教育〉を受けていることと思う。だからきっと、この言葉からは、個々の人たちが経験してきた〈教育〉の世界が連想されるだろう。本書では執筆者の方々が、〈教育〉の場に身を委ねつつも、ご自身の立場からこれを考察してくれた。その皮膚から得たであろう感触を、言葉にしていた。

また、〈成長〉とはなんだろうか。無理矢理に例えるならば、山頂へと至るために用意された登山道を、ただひたすらに歩き続けることだろうか。口癖のように「私はまだまだ未熟だ...」と謙遜する人もいるかもしれないが、山の麓には未熟者が、頂は成熟者が占拠するのだろうか。

比較によって規定された〈成長〉ではなく、執筆者の手触りのなかにある〈成長〉を感じ取っていただければ嬉しい。

相互評価の可能性

村瀬智之（東京工業高等専門学校講師）

その題材が何であれ対話型学習（ないし対話型教育）を称揚する人は「で、評価はどうするのですか？」という質問を受けたことがあるだろう。そもそも対話型学習、特にわたしが興味をもってきた対話型哲学教育は評価に馴染まないのだ、そんな風に答えたくなる。この答えはおそらく正しいが、一方で「逃げの一手」でもある。そして、その一手が打てるのは特別な地位にいる者だけであろう。だとすると、特別ではない者たちは、何らかの形で評価の方法を考えなければならない。

もっとも見込みがあるのは総合的な評価を行うことである。その授業がどのようなものであれ、子どもたちの活動（発言や取組み方、態度等）、書いたもの、あるいは、ペーパーテストなどを総合的に評価するのだ。この中には、子ども同士の評価や面接試験による評価も含まれて良いだろう。このような評価にかんする問題の一つは、実際にどうやるかがいまいち判然としない点だ。その意味で、この一手も逃げっばい。「なるほど～、おっしゃる通りですね」（でも、実際にはできなくない？）あるいは「（それってあまりに大変じゃない？）」そんな心の声が聞

こえてきそうである。もしかすると本稿でオススメする方法：「子ども（学習者）同士での評価＝相互評価」も御多分にもれず「あまりに大変な」ものかもしれない。ただ、実際にできないほどではないし、技術ややり方次第では簡略化・単純化することも可能なものであろう。方法の一つも説明していないうちからなんだが、それゆえに、ぜひ多くの方に簡略化の方法も含め試してほしい。そうすることで、はじめて新しい取り組みは「実際に使える」方法になるのだ。

では、子ども同士での評価＝相互評価とはどのように行えば良いのだろうか？ 石橋が行った方法を簡単に紹介しよう（石橋潔「レポート相互評価法—大学における授業実践の試み」、久留米大学文学部紀要、情報社会学科編第5号2010）。これは受講者が書いたレポートを受講者が採点するというものであり、手順は概ね次のようになっている。

1. レポートの課題を設定する。
2. 提出されたレポートを8枚一組に集約印刷する。（この際、各レポートは匿名とし、ランダムに混ぜて組

みをつくる。)

3. 配布し、その組で1位から8位を付けさせ、その理由(一言コメント)も書かせる。
 4. 評価書を回収し、順位の平均などを出す。
 5. 評価されたものを学習者に返し、評価をフィードバックする。
- (石橋(2010) 19頁 図2より)

①課題設定

レポート課題を提示する。

〇〇についてレポートせよ。A4 1枚

〆切〇月〇日

学籍番号と氏名は用紙裏に記入すること

相互評価ではレポートを匿名化するため、氏名などをレポート本体に記載させないほうが楽である。

②組み合わせ作成

ランダムに組み合わせを作る
例：裏表で8枚のレポート

5	99
27	34

表

92	1
19	55

裏

③相互評価

学生に評価させる

レポートを読み、1位から8位まで順位を付けてください。またそのように評価した理由を書いてください

1位(55 番)

わかりやすかった

2位(34 番)

へーと思った

3位(27 番)

.....

.....

8位(1 番)

④評価の算出

表計算ソフトで計算

レポート 番号	平均 順位	標準 偏差	100点 換算
1	2.5	.32	85
2	6.5	.22	65
3	7.4	.01	55
4	4.5	.56	75

⑤評価のフィードバック

学生に評価を返却する

あなたのレポートの評価は

62点

標準偏差は±10点

最優秀レポートを以下に載せる
ので参考にしてください

〇〇〇について

.....

授業を受けている一人からみれば、ある課題に対してレポートを出した後、次の授業なりで誰のものか分からない8人のレポートが渡されそれを評価する。そして、その次の授業なりで、自分のレポートに対する複数の人からの評価（順位とコメント）が戻ってくるというわけである。

相互評価にはいくつかの利点があるが、わたしがもっとも大切だと思うのは子どもの「納得感」である。別に子どもに評価を納得させる必要はないのかもしれない。しかし、評価をするのにそれに対する信頼を得る努力をしなければ、授業自体の信頼が損なわれるだろう（少なくともわたしが子どもだった頃、いくつかの授業では評価の意味不明さのゆえにその授業に熱心に取り組むことができなかったことがある）。もちろん、納得感だけで、授業に対する不信という問題を解決することはできないが、何らかの対処をしなければならない問題ではあるだろう。

相互評価とは、ある意味で評価される側が納得せざるを得ない評価法である。文句は自分を評価した、自分と同じ立場の学習者に言うしかない。しかし、そのことは翻って自らの評価にも返ってくる。自分への評価を高めることは、自分たちの評価眼を高めることと同じことになる。文句を言われているような奴に文句を言われたくない！

この主張は正当なものであろう。（ここで、「納得感」というマイナーな論点に注目したが、後に簡単に触れられる学習者参加型の学習や、自らに対するメタ的な認知といった観点からも相互評価の利点は語ることができるだろう。）

では、実際にやってみるとどのようになるのだろうか？ 石橋の結果は元の論文を読んでいただくことにして、高等専門学校の子どもたち（15-16才）に対してわたしが行った事例を簡単に紹介しよう。

方法はほぼ石橋と同じであるが、テーマがいわゆる哲学的なテーマであった。評価結果を子どもたちに返却し、その評価について自分たちでさらに評価をしてもらったところ、概ね「妥当な評価である」という評価が返ってきた（具体的には成績上位者の書いたものを提示し、「これが上位であることについてどのように思うか」を聞いてみた）。もちろん、本音は分からないが、納得感が高かったように見受けられた。

実際にやってみて気づいたことは、やはり時間がかかるということだ。石橋と同じように8人分を評価してもらったが、やり方の説明を除いても、30-40分以上かかってしまう。

特に石橋のやり方だと1位～8位をつけなくてはならないため、4位と5位の差をつけることに悩んでいる子

どもも多かった。ただ、この点は改善点であると同時に、相互評価の可能性を感じる場面でもあった。相互評価を行ったことで子どもたちは、評価することが非常に難しいということ、逆に、明らかに評価に差があることをしっかりと理解できているように感じた。ある子どもは、「どうしても自分の意見と同じだと高評価したくなってしまって困った」という主旨のことを言っていた。完全に自分から離れて評価することは難しいし、もしかしたら不可能でさえあるのかもしれないが、自分の思考の傾向を知り、同時に自分とは違う意見でも評価すべきものがあるという感覚を経験できたことは、重要なことであると思う。

また、意外と手間がかかるということもわかった。仮にネットワーク上で相互評価のためのシステムを構築することができれば非常に簡単に（しかも、繰り返し）相互評価を行うことができるだろう。しかし、アナログで行おうとすると（まあまあ…いや、けっこう？）大変だ。

ただ、ここにも工夫の余地がある。わたしがやった方法は、子どもに集計を手伝ってもらうというものだ。子どもに書いてもらう評価表をA3で作っておき、評価された人ごとに分ける作業を子どもたちにやってもらったのだ。（具体的には、書いてもらった評価表をコピーして子どもに返し、評価ご

とにバラバラに切り取ってもらい、評価した相手ごとにまとめてもらった）。この作業を子どもにやってもらうと、後は教師は各人に対する評価をデータ入力するだけで済む（まあ、これも手間なのだが…）。

このような手順にかかわるものではなく、もっとも問題だと感じたのは評価の基準についてである。評価の基準はどうしても子どもによって揺らぎがあり、評価者としての質にもバラつきがある。たとえば、ただ書いている量だけで判断しているような子どももいた。もちろん、授業の目標にもよるが、深く考えている人に対して高評価を与えるということを基本的な評価基準として提示している場合、このような子は未熟な評価者と言わざるを得ないだろう。この点は、石橋も強調しているように、相互評価を繰り返し練習させ、評価者としての眼を養っていく必要があることを示している。評価者としての眼を養うためには、子ども同士で書いたものを見せ合うという経験を積みせることが有効であるかもしれないし、標準的なものを提示するという石橋の方法も有効であろう。

では教師はどのような仕事をすればよいのだろうか。子ども同士の評価が適切であれば、教師のやるべき仕事は事務的なものに限られるのだろうか。教師は相互評価に参加する必要がない

のだろうか。可能の答えの一つは「その通り、必要はない」というものだろう。あえて教師がやらなくても子どもたちは自ら立派に評価活動ができる。しかし、もう一つの可能な答えもある。それは「教師のみができる仕事がある」というものだ。それは何か。独創性を規準とした評価である（i）。教師はこの点から評価に参加するべきであるか、少なくとも、参加することができる。子どもたちと教師との違いは、評価能力ではなく、情報量にある。子どもたちはせいぜいクラス内の子どもの意見しか耳にすることはできないが、教師はクラスや学年を越えて多くの子どもを見ることができる。そのため、どの子どもに独創性があるかを的確に評価しやすい（ここで言う独創性はまさに他と違っているという点のみによる）。また、教師はさまざまな理論（たとえば、哲学史上の見解）を知っているという点も独創性評価にとっては有利な点であろう。既存の議論と似ているとか議論の一貫性自体は子どもでも評価できる。しかし、既存の議論からはずれているということはなかなか子どもには評価しづらいであろう。

これらの点で幸いなことに教師もまた相互評価に子どもとは違う観点から参与することができるのだ。

相互評価は今のところ「それなりによさもあるものの、面倒くさく問題も多い評価法」といったところであろう。

しかし、レポートや小論文といったものに対する評価としては他の評価にはない魅力もある。それは、子ども自身が評価に実際に関与できるという点だ。学習者中心という語がどの程度魅力的かは分らないが、教師が権力を握る教室においてその権力の源泉の一部を子どもに委ねていくことは重要な変化なのではないだろうか。もちろん、最後に書いたように教師にも役割は残されている。しかし、その役割さえも、教師というよりは特定の役割をもった先輩といったものである。そして、もしかすると本当に何学年か上の先輩に任せる方が良いのかもしれない。

いずれにしても、子どもの書いたものに対して一方的ではない仕方でも評価をする相互評価の方法は、さまざまな授業に応用可能であり、特に思考力の育成といったことを目的とする授業の評価としては最初に追求されるべきものと思われる。

注

（i）この点は、本稿の基になった研究発表において参加者から気づかされた。

◇むらせ ともゆき

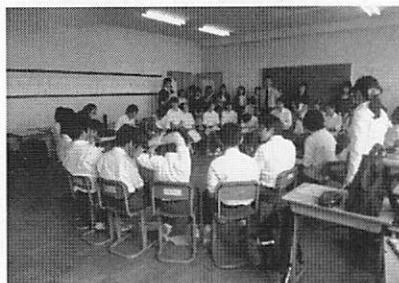
哲学教育に興味をもち、東京都内の中学校や高校、大学において哲学対話の授業を行ってきた。

現在、東京工業高等専門学校講師。

子どもと大人の対話

渡邉文（立教大学大学院）

専門的な知識や経験を全く必要としないこと。私が哲学対話を好きな理由の一つである。自分の経験や持っている知識だけで対話に参加することができる。だからどんな世代の人も、どんな文化の中で育った人も、みんな同じ輪の中で話をすることができる。私は今年の4月から数か月間、中学校やその他の場所で主に子どもの哲学対話の実践に関わってきた。今回はその中で感じたこと、考えたことを書こうと思う。



埼玉県の開智学園という私立中学校にて哲学対話のお手伝いを始めたことが、私が哲学対話に興味を持ったきっかけである。この学校では、中学1年生の5つのクラスで哲学対話の授業が行われている。それぞれ30人クラスで、男女比はどこのクラスも男子20人程度に対して女子が10人程度である。最初の数回の授業では生徒たちの

グループワークや、ファシリテーターと生徒のみの対話で授業が進み、私はその様子を記録したり、板書係をしたりしていた。また、そのクラスの担任の先生も生徒たちの対話の輪の外に出て、対話の様子を観察していた。生徒たちを見ていると、中学1年生の生徒たちが「なぜ命は大切なのか」や「無は存在するか」など、自分が大学のゼミで議論をしているような内容を話していることに驚いた。中学生も大学生も、不思議に思うことは同じなのだなあ、と感じた。

授業が何回か進んだ後、生徒の対話の輪の中に、そのクラスの担任の先生や手伝いに来ている大学生も入ることになった。担任の先生が「先生」としてではなく、生徒と同じ、「一人の参加者」としてその輪の中にいることが、生徒に対してとても良い影響を与えているようだった。そのときのテーマは「友情」だった。担任の先生は自らの経験を通して感じたことや思ったことを素直に話されていた。例えば、担任の先生にとって、大人の友人関係とはどんな感じなのか、ということや、男女は友達になれるのか、ということも、先生が普段から本当に思っていることを話されているようだった。その

様子は「先生」としてではなく、生徒たちと同じ「一人の参加者」だった。そのことが生徒に「思ったことを素直に話していいんだ」という安心感を与えられたのではないか。そして何よりも、担任の先生やその他の大人と同じ目線で話をするを子どもたちは楽しんでいようだった。対話に参加していた大学生が、大学での友人関係について話していると、多くの生徒たちが興味を持って聞いていた。また私自身も中学生の発言を聞き、自分が中学生だった頃のことを思い出した。例えば、大学生の今となっては友人同士の男女が二人で道を歩いていることは、よくある普通のことのようと思うが、中学生の頃の私にとって、（私が女子校に通っていたということもあるが、）父親や弟以外の男の人と二人で道を歩くことは同性の友人と歩くことよりも緊張したり不自然さを感じていたりした。

このように、中学生の発言を聞いてみると、自分が中学生だった頃を思い出して、その頃感じていたものが変化して、今の自分がいることを感じる。「自分の感覚の、何が、いつ、どのように変化したのだろう」などと思うと、自分の思考も深まる。子どもと大人が交ざった対話はとても充実した雰囲気であって進んでいた。

この中学校での実践を通して、子どもと大人が対話をするときに特に大切なことは「素直に、正直になること」

ではないだろうか。子どもも大人も、自分がどう思うのかを素直にそのまま話すことが、対話を充実させる要因であると思う。特に大人は、「子どもにわかりやすく伝えないと…」とか、子どもに与える教育的効果を考えるよりも、頭の中に「ふわっ」と思い浮かんだことをそのまま口にするのが、対話をする上で大切なことなのではないか。周りの人に自分の話したいことが伝わるかどうかは、言葉を発したあとに考えればよい。自然に浮かんできた考えを言葉にする前に「こんなことを言っても大丈夫かな？」とか「何と言ったら自分の言いたいことが伝わるだろう」とか考えていたら、その自分の頭に浮かんできたものの自然さが薄れてしまう。周りの人に自分の言いたいことの意味が伝わっていなかったら、伝わるまで言葉を変えて何度も話せばよい。相手にわかりやすく伝えようとすることも大切なことだが、何よりも重要なのは、子どもも大人も同じ「一人の参加者」として、テーマについてじっくり考え、話し、聞くことである。

また、中学校での実践とは別に、子



どもと大人が入り交ざった哲学対話に関わる機会をいただいた。それは、毎日新聞社に公募で集まった小中学生16人とその保護者が参加した、『毎小哲学カフェ』というイベントである。最初に子どもたちだけの対話、次に子どもたちの保護者だけの対話、そして最後に子どもと大人が全員参加する対話があった。その最後の対話には子どもたちと保護者の他に、手伝いに来ていた大学生や、新聞社、テレビ局の人も入ったので、全部で約50人の輪ができた。

そのときのテーマは「人はなぜ、たたかうのか」だった。話の流れの中で「この世にたった一つしか存在していないもので、それをどうしても手に入れないけれど、それはすでに誰かのものだったとき、諦めるのか、それとも争ってでも奪うのか」という問いが出てきた。この問いについて挙がった具体例として、「好きになった人が結婚していたとき」というものがあった。子どもたちからはこの具体例に対して「それは相手の気持ちがあるから諦めるしかない」とか「結婚しているのに争って奪うようなことをするのは、余計に相手から好かれなくなってしまう」というような答えが出てきた。それに対して大人はあまり意見を出していなかったように思う。しかし私は「人生は一度きりしかないのだから、好きになった人が結婚していようがいまいが、その人を自分の方に向かせる

努力をすべきだ」と思っていた。

ところが、私はこの意見を対話の中で言うことができなかった。言っているいけないような気もした。それはなぜだったのだろう。子どもに、結婚している人を好きになったり、結婚している人が他の人を好きになったりしてしまう「不倫」というものの事実を伝えてはいけないというような空気が流れていたように思う。結局この問いについての議論はほとんど発展することなく、次の話題に移ってしまった。私はこのとき、日常の中には大人が子どもに知らせたくないと思うような内容が存在することを実感した。大人は子どもに知らせたくない事実を対話の中に持ち込まないように避けるべきなのだろうか。しかし、避けたいと思うのは、子どもに対する大人の立場や体裁を気にしているからではないか、とも思う。哲学対話の中では、自分や対話の相手が、大人であることや子どもであることを忘れた方が良いのではないか。対話の中で、せっかく頭に「ふわっ」と浮かんできたものを、対話の輪の中にいる人によって言ったり言わなかったりすることは、本当に対話の中に浸りきれていないことになる。もちろん、この対話の中で「不倫」という事実をただ肯定すべきだったのである、と言いたいのではなく、「不倫という事実を子どもに伝えたくない」という大人側の感情も、対話の中で頭に浮かんできた自然なものである。だから、例

えばこの対話の中では「なぜ結婚している人を好きになってしまうことが良くないことであると考えられているのか」ということや「なぜ子どもに伝えたくない、という気持ちになるのだろうか」ということなどをもっと追究しても良かったのではないか。



日常生活の中で、子どもと大人が対等な関係になって話をする場面はほとんどない。学校や家庭において、先生と児童や生徒、親と子、という関係は上下関係であることが多い。しかし、埼玉県の中学校で、中学生と大学生が同じような問いを立てて議論をしていることから、人が疑問に思うことは、どの年代でも同じだということを感じた。哲学対話においては、教師と生徒の関係も、親と子の関係もすべて対等になり、同じ一人の人間と一人の人間の間を保つことを大切にしたい。「子どもの前だから」とか、「これが常識だから」とか、体裁を気にすることよりも、もっと自分の気持ちに素直になって考えることが、対話にも、自分自身の思考を深めるためにも良いことである。

◇わたなべ あや

立教大学大学院文学研究科教育学専攻博士前期課程。2012年度から埼玉県内の私立中学校で哲学対話の授業に参加している。

らくせいからだらくか、の巻

behblues

わたしいろんなやりかたでとてもいつも「母さんが死んだ!」って思ってる。そのようなわたし、産休をはさみながら今期も、洛星高校プロジェクトにかかわっている。

村上龍は『無趣味のすすめ(幻冬舎、2009)』の「集中と緊張とリラックス」という項目のなかで書いている。

集中と緊張はまったく別のものだ。わたしたちは、緊張しているときには何かに集中できない。それはフィジカルな緊張でも、メンタルな緊張でも同様で、たとえばゴールキーパーと一対一になったサッカーのフォワードをイメージするとわかりやすい。超一流のフォワードは、ゴール前でボールを持ったときに、身体の余計な部分に力が入っていない。つまり肩や首の回りがガチガチに固くなったりしていない。不思議な気がするかもしれないが、彼らは心身共にリラックスしてゴールに対して、リラックスしているからこそ、ボールとゴールに集中できる。[後略]

9月7日 晴れ。

明日の授業は夏休みをはさんでひさしぶり。わたし自身も初回+2回め以

来でひさしぶり。区分的には、『前期』の残り。生徒は約30人。

夏休み前は、生徒数が多すぎるため、3つに分けたグループでの対話をしていた。グループによって、したことも手応えもだいぶんちがったみたい。

プロジェクトメンバーから、あるグループワークのなかで話すテーマを募ってどれにするか検討していたとき、『そんなんはそれぞれの主観に拠るから話しても意味ない』的な発言があっていくつかのテーマが候補から退けられた、という話をきいた。なんじゃそりゃ? って思ったけど、けっこうわかる気もするかも。それってたぶん、ひとの話をおもろく思えんってことじゃないかなあ。

わたしもずっとずっと、他人が話していることにいまいち興味ももてなかった、おもしろい話、わたしが考えもつかへんような話、してくれたら、おもしろいけど。そういうふう。じぶんが、相手が、いままで考えたことないところまでいかないと、いっしょに考える楽しみなんてないみたい、だいたいなのは、笑ってもらえる、おもしろい、はっとするような『話』だった。

でもなんかいままでのいろいろな積み重なったいろいろが、今年の前期の対

話技法論でぴん！とくるようになった。シンプルに、その場の誰かが問うたことにどうやったら答えられるか、に、あるいは誰かにどう問えるか、に、集中して、そしてそれと同じくらい、その出し方にも注意してみる、ということをするようになった。そうしたら、圧倒的に革命的に驚異的にもおもしろかった。わたしの言葉の使い方表情の使い方身振りの使い方はいつも笑ってもらうことを切望していることに気づいた。わたしは、いままでだって、ほんとうはこういう風に、『話し方』で、いっしょに話している人考えている人に笑ってほしかったのに、ちょっとでも笑ってもらえるよなおもしろがってもらえるよな『話』をせなあって、『話』をしたいって勘違いしてた。

もしかしたら、なにか近い勘違いが、洛星のかれらにも発生しているのかもしれないって思う。『話し方』をおもし

ろがる体験ができれば、なにか変わるかもしれない。ミーティングで、プロジェクトメンバーと、よく考えて、それそのものをおもしろがれそうな『話し方の鑄型』をきめた、福島弁、カタコト、タカラヅカ風、のみつつ。

進行役をしたわたしは、最初から、休み時間「入っていいよ」って言ってみたけど多くの生徒が廊下にいたままだったときから、あるいは授業開始時「はじめまーす」って言ってみたけど多くの生徒が「きり一つ」って言い方に変えるまで反応してくれなかったときから、なにか身構えてしまって、身を固くしちゃって、けっきょく『話し方の鑄型』はおくびにもださないまま1時間終えてしまった。

沈んだ上体があって、近くの友達にだけ向けられた声があって、論破したろって輝く目があって、そういうのは強くて、ほんとうはいい場面もあった



はずなのにすくみつづける進行役がいてそれはわたしだみんなごめん。

このメチエにはもっと、具体的に書きたいと思っていたのになんかちょっとまだ無理みたいです。

対話するみなさんとべつになかよくなんてならなくてもよくて、でもとにかくそこにいるひとたちといえども体はのびのびしていたい。くしゃみするんにも気づかうような場はすくなくともわたしには、悪。のびのびできたら話せること聴けること、ある。洛星で、のびのびどうしたらできるだろ。始める前とかに、物理的な、準備体操してみてもいいかもしれないな。みんなでしませうじゅんびたいそう、は、真ののびのびではないと思うけど、それできりあえず体がほぐれたら、各人各様ののびのびが得られてゆくかもしれない。philosophy for childrenとかで言われている(?) safety ってなんなのかいままでぜんぜん握めてなかったけど、もしかしてのびのびってことかな。

これ以上書いてもきっとただの延び延び。

このように混乱 9月13日。

◇ behblues

大阪大学大学院文学研究科。2009年度から、臨床哲学研究室が行っている

学校での対話の時間に参加するようになり、今ではそれを愛している。未来共生イノベーター博士課程プログラムを！落とされた！がっかりだ！

教育の自律性／自律への教育、 そして「教養」について

荻野亮一

■ 1 なぜ、哲学を——？

なぜ、それでも押しつけがましく〈哲学をする〉などという得体のしれない経験を、あちらこちらの学校で試みようとしているのか。少なくとも、筆者にとって〈哲学をする〉という経験で言い表されている当の何かは、いつでも個人的経験と結びついており、そしてまた苦痛とも隣り合わせにあるような営みであり、とてもではないが、ベタ塗りののっぺりとした観念と化した〈世界市民の育成〉であるとか、〈公共的政治参加と合意形成に向けた準備〉といったような、それらしく語られる何ごとかと結びついたものであるようには思えない。それどころか、そのような空疎な観念を単なる題目として奉じることが、〈哲学をする〉ことに先立ってそれを規定するようになるのだとすれば、それはもはや単なる技術の伝授であり、あるいは特定のイデオロギーを、やわらかく注入しようとするような運動に他ならないのではあるまいか。使い古された言い方を繰り返すことがゆるされるならば、たとえば民主主義という概念自体もまた、そもそも十分な吟味を必要とするものであり、そこには最高のものと最悪のものが同時に可能的には含まれているので

あって、そしてこのことは公共性や、市民といった観念についても同様である。

それでは、上で述べたような（結果として市民の形成に結び付くものであったとしても）少なくとも直ちには民主主義社会にも、もしくは公共的市民参加にも結びつくことのないような〈哲学をする〉という経験とは、結局のところ何ごとであって、どのような意義を持つものといえるのか。それは、「自律」へ向けた運動であり、「教養」の正しい復権を企図するものであるのだと、ここではこたえてみたい。しかし、そのように書けば、すぐさま、そのような大仰で古めかしく抑圧的でもありえたような装置を、なぜ〈いま〉〈ここ〉へと持ち出すのかと顔をしかめるひとがあることも思い浮かぶ。肝要であるのは、「自律」という語で指示されている当のものであり、「教養」という語を用いて伝えようとしている内容なのであるが、しかし、それでも「自律」と「教養」なる語をここであえて使うことを選択するのは、そのことによって、ともすれば、安易に使われがちである〈協働〉や〈絆〉といった観念、そして〈主体的〉に取り組まれる〈知識〉

に〈抱らない〉学習などとよばれるものの内実へ点検を促すためであり、また本来の「教養」とは、現代にあって批判の対象とされるようなものではない可能性も持つものであることを示すためでもある。

■ 2 学校教育と哲学すること

さて、筆者は、ライフコースの総体をその変容という切り口から問おうとする人間形成という視座には大に関心を持っており、その限りで学校教育についても語ってみたいと思うのだが、実のところ、制度としての学校や教育行政といった問題に直接の関心はあまり抱いていない。その理由としては、制度によっては侵犯されないひとや経験への信頼という、前提となる意識の存在を挙げることができるかもしれないし、あるいは、いかほど善い目的から制度や資本を投下したところで、それらが制度や資本である限り、結局のところ、悪くなってしまう、届かなくなってしまうという直観と経験によるものであるかもしれない。

ともあれ、本稿では、冒頭にも述べたように、今日あまり評判のよくない教育をめぐる、いくつかの価値を復権させることを試みたい。ここで復権を試みられるのは「自律」と「教養」である。以下で論じたい「自律」には2つの側面が含まれており、それは、ひとが「自律」にむけて教育的営為の内

に身を置くことをめぐる言説と、教育的営為それ自体が「自律」的であることによる可能性をめぐる言説である。この二重の「自律」の必要と意義を訴えようというのが、本稿の第一の目的である。そして、第二に復権を促されるものは「教養」である。ここで述べる「教養」とは、硬直化した知識の集積という意味での「教養」というものではなく、むしろ、経験への「開かれた態度」、「精神的なものなら何でもそのまま受け入れ、これを生産的に自分の意識に取り入れることのできる能力」と表現されるような、それである。

したがって、以上のような内容であることから、第一義的には、本稿は直接の洛星高校での取り組みの様子の記録なり、体験記という体裁ではありえない。しかし、以降で書いていくことはまた、そのいずれもが少なくとも筆者にとって洛星高校における哲学の実践へ向けた取り組み、そして一連のいわゆる〈学校における哲学の実践〉の経験に由来するもの、もしくは、それらの経験によって喚起された思考に基づいて綴られるものであるという意味において、どこまでも、ある一連なりの経験の記録であるともいえる。ともあれ、いずれにせよ肝要であるのは、経験に対する観念の優位を押しつけることでも、観念に対する経験の直接性なるものへの信仰を押し通すことでもなく、生の経験と観念というみかけ上

では矛盾するもの同士を架橋することであるだろう。

筆者にとっての関心事は専ら、哲学を学校教育のプログラムの内で、いかに定着させるかという議論ではなく、哲学と（学校）教育という概念を通じて行われる思考の可能性をめぐるものである。

■ 3 特別な場所としての学校

風に吹かれて目の細かな砂の舞い上がるグラウンド。微かに耳にきこえてくる運動部の掛け声とボールが何かとぶつかって立てる音。校舎の音楽室からは途切れ途切れに、合唱を練習する声や楽器の音色が響いてくる。等間隔に並んだ窓。下校時刻を知らせる音楽――。

学校とは、いつでも特別な場所だったような気がしてならない。筆者にとって、この印象はかつて自身が生徒として学校へ通っていた遠い日にも、洛星高校の荘重な玄関ホールに立つ日にも、どこか懐かしさと呼び起こす府立高校の正門をくぐる日にも、感じられるものだ。それは物理的な特別さ、たとえば、家具や部屋同士の極めて高い均質性、制服や指定靴といった装いにおける同質性、ある特定の年齢層だけを主に集めた場所としての特異性といったものによって、もたらされる異質の感覚に基づいた特別さの印象であるかもしれないし、あるいは〈教育〉

の名のもとで敷かれた、広く一般的な意味における社会秩序とは異なったりズムとアクセントを有した秩序の存在に基づいた特別さの印象であるかもしれない、いや、それら以外にも、時間の流れ方のちがいが、もっといえば、そこで構成されている現実性の異なりにおいても、学校とは特別な場所として存在したのではなかったか。

このような学校の特別さの印象に関しては、おそらく特別な概念装置による説明などを用いずとも、多くのひとにあって、それを肯定的に捉えるか、否定的に捉えるかを別として、その存在自体に対しては、概ね首肯してもらえるものとする。この学校の特別さの印象について、ドイツの美学者で教育哲学者でもある、クラウス・モレンハウアーは、「社会現実」と「教育現実」という2種類の概念を並置することで説明しようと試みる（i）。モレンハウアーによれば、成人にとっての直接の現実といえるであろう「社会現実」に対して、近代以降さまざまなかたちで変遷を遂げてきた学校は、子どもたちを、彼らを危機にさらしかねない「社会現実」へと直接晒そうとはしない（ii）。学校に代表されるような教育的営為と「社会現実」の間に「保護の防護柵」といわれるような障壁を設け、「社会現実」の内で学習すべきとされる内容を、直接的に提示するのではなく、それを変換し、「代表的提

示」を行うのである。そして、学校は、このような〈壁〉に守られた「代表的提示」の場所として独自の「教育現実」を編まれる場所として説明される。（ここで、たとえばデューイによる、学校が民主主義の練習の場であるという主張を想起するのは容易だろう。）

さしあたり、ここで確認すべきことは、既に他でも指摘されているものであるが、「教育現実」が、「保護の防護柵」によって、「社会現実」に対して距離を持つものである一方で、新たな創造に基づくような提示や表現の場（当然、そもそも、そのようなもの自体が不可能ではないかと問うことも可能であるだろうが）というのではなく、「代表的提示」の場である限り、「教育現実」は「社会現実」に対して別項として独立に存することはできないということだ。つまり、この限りで「教育現実」と「社会現実」は対置されるようなものではなく、「教育現実」が「社会現実」の内に入れ子状にはいりこんでいるという構造を持つものであるということになる。おそらく「柵」の強度を、どの程度のもの、そしてどのような性質のものかと捉えるかによって、これらの二者「教育現実」と「社会現実」の関係は異なったものとして理解されることになるだろう。

さて、このような〈教育的営為の自律〉ともいえるべき観念に基づいた発想

は、今日にあって、あまり誰からも支持されることのないモットーの1つであるだろう。この標語は、教育に関わる両極ともいえるような2つの立場の双方から挟撃されているといえる。一方で学校は、教育的営為もまた、市場主義と競争原理という、それらを支持する者の声が大きいきばかりに、あたかも社会にあって主流を占めており、かつ、そのことによって、それらがまるで正義であるかのような錯覚さえよびおこすような、1つの思想というにはあまりに陳腐な主義に基づいた主張により、〈教育的営為の自律〉などという発想は〈無駄〉にして〈非効率〉、そして〈非現実〉の温床である批判の矛先を向けられている。そしてまた他方で学校は、子ども中心主義ともいえるべき思想に基づき、旧来の学校教育を批判的に検証しようとする立場からも、〈教育的営為の自律〉の名のもと、それは不当な権力関係（それはたとえば、教師による生徒たちへの支配、自由な発想と表現に対する抑圧といった）、あるいは時代錯誤の形骸化した規則といった、独自のいわゆる悪しき学校文化の隠れ蓑とされてきたという指摘を受けるのである。

しかし、前者は本来吟味抜きに前提にはなりえないものを前提としての批判であって、批判というよりもひとつのイデオロギーであると控えめにいつても指摘することができようし、後者

に関して言えば、それらの不当な権力関係は直ちに〈教育的営為の自律〉と結びつけて考えることのできるものではない。

先にも述べたように、〈教育的営為の自律〉に重きを置きすぎることには確かに1つの幻想であるかもしれない。そして、モレンハウアーの図式によるならば、「教育空間」は「社会空間」における現実の「代表的提示」の空間である限り、そこがどれほど心地良い場所であろうとも、根本的には社会構造の再生産の場であるという事態からは免れえない。

そのような事態そのものを否定する気はないが、しかし、ここで改めて述べておきたいのは「社会現実」と「教育現実」の間の〈柵〉が文字通り、〈柵〉であることによって、学校がひとつのシェルターになることの可能性である。学校が現実の「代表的提示」の歪な装置と化すことは回避されねばならないが、しかし、家庭や社会から抑圧を蒙り、あるいは平穏のうちに暮らすことのできない生徒たち（これは途上国や紛争地域の問題だけでなく、日本の問題として十分に深刻に考えられるべきことである。明日のパンがないことと手首を切らずにはいられないことは、比較の対象となるようなものではない。どちらも同じように、ある不幸を現わす兆候なのである。）にとって、

その均質性、あるいは独特の秩序によって、救済される可能性、一度「社会現実」の支配から自由であるような場となることは悪いことではないだろう。そして、このときに「教育的営為の自律性」によって救われた生徒たちが、学校という名のシェルターを起点として「社会現実」の改変を試みるとき、必要とされるものが、アドルノによれば他ならぬ「自律」した思考であって、「教養」なのである。

■ 4 アドルノにおける「自律への教育」と教養論

アドルノは、既に60年代の後半に、思考における「その時々有力なもの」に順応しようと汲々（きゅうきゅう）とする態度、善人か悪人かに二分する態度、人間、事物、理念と直接かつ自発的に関わろうとする態度の欠如、凝り固まった慣習主義、あらゆる犠牲を払ってでも現存するものにしがみつく信仰といったもの」というような「形式的特質」への批判を行っており、彼も語るように、これら自体は内容として直接には「非政治的」であるが、しかし、このような硬直した思考、もしくはいきいきとした思考の不在を生き延びさせることは、（ここで念頭にあるのは、おそらくファシズムを招きかねないような）「政治的な含み」を有するものだといわれ、これらは警戒されるべきであると主張される。その危険性を、より平明に言い換えれば、そ

もそも、上のような態度は容易に新しいものや異なったものへの不当な抑圧を招くものとなる。

そのような慣習や空疎化した観念によって、「事実と反省の連関が引き裂かれていること」(事態)に対して、アドルノは、それを「教養」の不足の問題であると力説する。本来の「教養」に対するあやまった理解である単なる知識の詰め込みに代わる、正しい教養のあり方の例として、アドルノは、たとえば、思想や文化の間を悠々と往来しつつ、ある共通の文脈を把握することとして、ベルクソンと印象主義の絵画を結びつけて語ることでできる能力を例として説明してみせる。このアドルノの教養の1つの理想に関する、あまりに貴族趣味的ともみえる主張には、たしかに今日では半分当惑してしまうこともおそらくは事実であるが(今日にあっては、むしろベルクソンと印象主義をバラバラに語ることが知識偏重の教育の証左であるどころか、むしろ、その両方を知らない場合の方が多だろう(それが善いことか悪いことかを別として)。)、しかし、ここでアドルノがそれ以上に強調するのは、ベルクソンという固有名詞や印象主義という絵画芸術を中心としたある潮流の背景に対する理解ではなく、正しい「教養」に伴われるといわれる以下のような諸性質についてである。すなわち、それは経験に対する「開かれた態度」であ

り、そしてまた「精神的なものなら何でもそのまま受け入れ、これを生産的に自分の意識に取り入れることのできる能力」のことでもある。

したがって、アドルノ自身も己のキャリアを非正統的なものであったと強調するように、そのようなものであるところの「教養」を身につけるために正解や本来の道といったものは殆ど存在しない。つまり、「教養とはまさに、そのためにふさわしいやり方など存在しないもの」だといわれるのである。だとするならば、ひとは「教養」を身につけたいと思ったとき、何一つ指針を持つことができないのだろうか。否、アドルノは、「教養」に必要なものとは「愛」であると再び力説する。アドルノは今日における知的硬直状況を「愛する力の欠如」とであるとみなし、「無際限に愛する力を欠いた精神状態」がひきおこされていると批判し、経験や知への無際限の「愛」をうったえる。そして、そのような営みを遂行しようとするとき、「主張されていることと、生きている主体との間の断絶」が意識され、これを埋めようとする試みである「言葉に対する反省は、あらゆる哲学的反省の原型となるもの」と言われるものに他ならないといわれる。つまり、アドルノによれば「哲学すること」とは、このような「自律」への思考を養うことに他ならないのである。

さらに、アドルノの講演録からの引

用を続けられ、「かつて学問の概念は、吟味され、検討されることなしには何も受け入れないことへの要請として、自由を、すなわち他律的なドグマの貢献からの解放を意味していた」はずであったが、ところがアドルノにとっての「今日」、それは「他律の新たな形態」へと、「事実的なものの精神的な反省」の代用品と化してしまいたいわれることになる。これは2012年を生きる我々にとっても十分に妥当する批判であるとはいえはしまいか。「物象化された意識は学問を、自分自身と生きた経験の間へ装置として挟み込む」、「肝心なことを忘れてしまったことに深く気づけば気づくほど、ますますその装置を意のままに操れることに慰められるように」なる、といった記述は、生徒と呼ばれるような世代のひとつびとに対してだけでなく、むしろ、大学や研究企画に奉職する者こそが突きつけられている問いであり、批判であるかもしれない。「儀式としての学問は、思考と自由を免除」してしまい、その結果、「大多数の人々は、そもそも授業ではっきりと教えられる以前に得ておくべき経験を、騙し取られ」、ところが「まさにその経験を教養は糧としている」ため、生徒たちは半ば彼らの責任ではないところによって、「自律」した思考を持つことが難しくなっているといわれる。

それ自体が社会現実飲みこまれずに、善き自律を達成した教育的営為の

場所としての学校をみつけだすことはそれ自体としても極めて困難を極める道行きであるが、そこで哲学をする＝「自律」した思考を養い、「教養」を育むことは、それよりも尚、困難である。まさにアドルノが批判したような種々のステレオタイプ、硬直化した制度と政治といったものどもに、実践者たる我々はときに衝突せざるをえない。そして、衝突の結果は往々にして敗北に終わる。そのような状況に対して、アドルノは決して安易な励ましのことばを投げかけようとはしない。しかし、彼の講演の最後を結ぶことばは、それでも実践者たちの背中をそっと支えるには十分すぎるほどのものであるといえるだろう。

「どこか特定の領域で私たちの世界に本当に介入して変革しようとする試みは、一見、ただちに現存するものの圧倒的な力にさらされ、無力さを思い知らされることになります。変革しようとする者が、実際にそれをなしうるのは、きっとひとえに、この無力そのものと自分自身の無力さとを、自分で考えるきっかけとし、またおそらくは自分で行動するきっかけとすることによってなのです。」

学校で哲学することへ向けた試みの道程はこれからも切り拓かれ続ける。

■注

(i) モレンハウアー（今井訳）『忘れられた連関』1987、田中・今井『キーワード現代の教育学』などを参照。

(ii) この現実という表現に指されているものが、はたして何であるかという点については慎重に考える必要があるといえるが、この問題については、議論の見通しをよくするためにも、今回は取り扱わず、別の機会に論ずるものとする。

■主要参考文献

アドルノ（原他訳）『自律への教育』河出書房新社

◇おぎの りょういち

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室博士前期課程。上智大学文学部在学時より臨床哲学の活動に加わる。2012年度からは大阪に拠点を移し、学校での対話に参加するとともに芸術と人間形成というテーマに取り組んでおり、中之島哲学コレージュの企画・運営にも積極的に関わっている。



超えるということ

正置友子

ロンドンで8月下旬に開催された国際児童図書評議会 (IBBY=The International Board on Books for Young People) の第33回の大会に参加しました。

今大会のテーマは、Crossing Boudaries: Translations and Migrations というもの。そのまま訳せば「境界を超えて―翻訳と移動」となります。「境界を超える」というテーマを考えるには、「翻訳と移動」を頭に置いたかどうかでしょう、ということのようです。Translationの方は「翻訳」という訳語が定着していますが、Migrationの方は「移動」と訳す場合もありますが、訳語としては定着していないようです。マイグレーションとそのままの読みにすると、パソコン関係での移行や変換を指す言葉にもなります。

Migrationとは、ある(地)点からもう一つの(地)点への移行・移動を指します。従って、ある言語からもう一つの言語への翻訳も Migration の一つの有り様であると言えます。ということは、大枠として、Translation も Migration の中に包括されるとみていいでしょう。

大会のテーマは、主催者(今回はIBBY イギリス支部)によって決定され、

1年前から2年前くらいの間に告知され、大会開始の8か月前から10か月まえくらいに発表申込みの締め切りがあります。今回の主催者から会員に送られてきたテーマの解説は次のようになっていました。

We will explore how books and stories for children and young people can cross boundaries and migrate across different countries and cultures. The congress will look at issues such globalisation, dual-language texts, cultural exchange and the art of translation and we will explore how literature for children migrates and translates in all its forms. (IBBY Congress-London 2012 の Website など)

この文章からもあきらかですが、今回の大会では、境界(国あるいは文化の)を超えることをテーマにしている児童文学作品の研究を中心に行っている、ということです。講演、シンポジウム、発表の内容を聞いていると、作品に登場する子どもたちが境界を超えなければならない状況には、二通りあるようです。一つは、自らの意志

で（往々にして、親の意志の場合ですが、それでも行った先での生活保障や希望もある）出発する場合、もう一つは、自分も家族もどうしようもなく、選択の余地なく、移動を強制される場合です。世界の各地で起こっている民族紛争、国家間トラブル、戦争の中で、無理矢理に移住させられたり、難民になってさまようことを強いられている人たちの存在です。

ヨーロッパの場合、歴史的に見て、民族は入れ混じっており、発表者の中にも、自分の父親はイタリアで生まれたがフランス人であり、母親はイギリスで生まれたがオランダ人であり、その祖父母は…という人たちが何人もいました。こうなるとルーツを辿ることはもはや大事なことでなくなり、自分の中の多様な血液、因子、そして文化を受け入れて生きて行く道をさぐるの方が現実的であることがわかります。

悲惨な状況にあるのは、無理矢理強いられて故郷を後にして「境界」を超えさせられている人たちとその子どもたちです。子どもたちの中には、両親とも離れ、あるいは死別して、一人であるいは兄弟姉妹で「境界」を超えざるを得ない場合も少なからず存在するということです。現代の世界の児童文学は、こうした過酷な境遇に生きる現実の子どもたちを扱うようになってきています。残念ながら、日本では、こうした作品はあまり翻訳されていない

現状にあり—翻訳しても読まれないだろうと思われている—こうしたことは、日本の子どもたちが、世界の状況をつかみにくい状況に置かれており、ひいては世界のことに無関心でいられることにも繋がっています。マスメディアでも、教育界でも、「グローバル化」の言葉を頻繁に使いますが、日本という島の中で安穏と暮らせるという錯覚に陥らせておいて、いくら「グローバル化」と言われても、子どもたちに実感はないでしょう。せいぜい、毎日宣伝されている「英語をしゃべるようになろう」がグローバル化だと思われるのが日本の現状のようで、本物のグローバル化から置いてきぼりになりつつあります。さらに言えば、日本というローカルなところの文化も社会も見えないようにさせられているのが日本の子どもたちでしょう。

この大会テーマを見て、私自身の発表テーマを考えようとしたときに、即座に浮かんだのは、リミナリティ (Liminality) でした。マイグレーション (Migration) がある地点から、もう一つの地点への移動を示すとすれば、リミナリティは、人のある時点から、もう一つの時点への移動を示します。共に、ある点から、もう一つの点への移動です。少し狭めて言えば、マイグレーションが (地球上の) 横への移動とすれば、リミナリティは、一人の人間の内的 (心的) 移動と言えます。もちろん、マイ

グレーションであっても、とりわけ子どもの場合、かならず、リミナリティの構造が平衡して起こります。地理的にある点からある点への移動は、成長期にある子どもたちにとって、(親の希望による移動であれ、強制的な移動であれ) 新しい点(場所、その文化)を受け入れるようになるまでには、相当な精神的葛藤があるはずです。マイグレーションも含め、ある発地点から、ある着地点に辿りつくまでの葛藤期をリミナリティと名付けてよいでしょう。

今回の発表では、アメリカの絵本画家マーシャ・ブラウンの『三びきのやぎのがらがらどん』(注1)を使って、子どもたちが、試練(トルル)に出会い、リミナリティ期を通過して、成長していく過程を話しました。「深い谷川にかかる橋をわたる」ということが、「リミナリティを超える」を比喻として表しています。

「リミナリティ」という用語は、文化人類学において通過儀礼を研究する段階で使われるようになりました。子ども時代(社会)からおとな時代(社会)への移行の儀式、すなわち「通過儀礼」を代表例とします。しかし、通過の儀礼は子どもからおとなへの移行期だけに限られたものではないことを、A. V. ジェネップ(A. V. Gennep 1873-1959)は、その著『通過儀礼』(1997)の中で次のように書いています。

一つの特徴社会から他の特徴社会へ、またある状態から別の状態への通過は、生きているという事実の要請によるものであるから、人の一生は同じような始まりと終わりを伴う一連の各段階の継続によって成立している(注2)。

ジェネップの原著は、今から100年以上も前の1909年にフランス語で出版されていますが、その中で、ジェネップが列挙している人生における一連のリミナリティの各段階をまとめてみると、次のようになります。誕生、幼年期、思春期、婚約、結婚、妊娠、父親になること、階級昇進、職業的専門化、死、葬送などです。

この列挙を見れば、人生はリミナリティ期の連続であるといえます。すなわち、人間は、誕生から往生の時まで、生きることの痛みを伴う経験をするように予定されているということです。人生の途上で思いがけない不幸が襲い掛かることもあります。一方、ひとつの人生を生きるだけで、越えなければならない「リミナリティ」がいつも待ち伏せしていると言えます。そして、「超えること」で、「成長」や「成熟」があるのではないのでしょうか。

今、「超えること」、「成長」、「成熟」をカッコに入れましたが、これからしばらく(一年くらい)、このことを考えつづけたいと思っています。今の段

階では、「成長」は子どもの時代に関係する言葉であり、「成熟」は青年期（あるいは成人式を迎える 20 歳）以降に使われる言葉であり、「越える」方法が違うのではないかと考えています。

物語の構成で言えば、「成長期」は、「行きて帰りし物語」である必要があり、「成熟期」は、「行ってしまっ、帰ってこなくてもよい物語」でもよいと言えるでしょう。子ども（少年少女期も含む）は、「行きて帰りし物語」でなければなりません。出かけていっても帰ってくる、帰って来たいところがある、待っていてくれる人がいる、そんな物語であってほしい。「行って帰る」までの間に、遊びや冒険があり、成長の糧である様々の体験をしますが、最終的には帰るべきところに帰ってきます。それが青年期以降になると、「生きて還りし物語」に変わります。「帰る」のではなく、なんとか「生きて還ってくる」。ただし、一人で「生きて還る」という物語を生きるには、子ども時代の「行きて帰りし物語」を生きる必要がある、あった方がいいのではないか、と思っています。現実世界のなかでも、想像（芸術）世界のなかでも。

「成長期」から「成熟期」への転換点は、段階を追って体験されると考えられますので、14 歳位から準備して（本人は、無意識的ですが）、20 歳頃にあります。成人式は、時代や社会でこととなりますが、現代は人間の寿命が延びてきているため、子ども期がぐーんと

伸び、永遠に子どもの人が増えている状況もあるような気がします。すなわち、「成長期」も「成熟期」もない人たちが増加しているようです。（要するに、リミナリティもない。）

ここで、文学作品として、一人の作家による「少年期」の作品と「思春期」の作品を紹介し、「行きて帰りし物語」と「生きて還りし物語」を考えてみます。アメリカの有名な作家マーク・トウェイン（1835-1910）には同じ複数の人物を登場させた作品が 2 冊あります。「トム・ソーヤーの冒険」(1876) と「ハックルベリー・フィンの冒険」(1884) です。前者は児童文学の範疇に入り、後者はヤングアダルト（思春期）文学に分類されます。なにが違うかと言えば、前者は「行きて帰りし物語」であり、後者は「生きて還りし物語」であることです。

物語のなかで、トムには両親がいません。しかし、トムを非常にかわいがってくれるお婆さんがいますし、トムが帰属する社会があります。トムは冒険に出かけて行きますが、帰るべき家を持っています。どんないたずらをしようと、帰ってきたら抱きしめてくれる人たちがいて、喜び迎えてくれる地域社会の人たちがいます。いつか結婚するに違いないガール・フレンドもいて、トムはその社会で一定の尊敬を得ながら（子ども時代はこんなやんちゃもしたんだよ、と孫たちにも誇らしく話してやれる）、そんな人生を全うするで

しょう。そういう安定した社会が見えてきます。

一方、皮肉なことに、ハックには父親がいるのです。しかし、その父親は飲んだくれで、子どもの面倒はおろか自分の面倒さえみることができない。自分の父親のところは、ハックにとって帰りたくないところではないのです。ハックの年齢が本文で書かれていたかどうか記憶にありませんが、ハックは、少年期から青年期へと向かう段階にあるように思われます。黒人のジムとミシシッピー川を流れて行く時期が、思春期であり、物理的にも、精神的にも、いつ死ぬかもわからない状況を、危険な「川」の流れとともに経験していきます。ハックはもう安定した社会には帰りません。帰れないのです。帰りたくないのです。ハックの精神的危機(当時の社会的価値観の否認も含めて)は、間もなく 50 代に入ろうとするマーク・トゥエインにとっても作家としての危機的状況を指しており、作家は川のシーンを描きながら、ハックと共に生き、ハックとともに生還することを果たした、トゥエイン渾身の作品だったことでしょう。

トゥエインは、「トム」を書いているときには、「超えること」ができなかったのですが(超えようとしなかったのですが)、「ハック」を書いているときに、何かを「超えた」のです。トゥエインは、「トム」と言う少年を、子ども時代を懐かしく見ているおとなの

視点で、すなわち外側から書きました。「ハック」の時も、書きだしのときにはそうだったかもしれません。それが、書いている間に、とりわけ「ミシシッピー川」を下る間に、作者は、それまでの自分が持っていた社会的時代的価値観を超えて、ハックというひとりの少年のなかに入り、生き、多分自分でも思いもよらなかった生き方をすることになったのです。

多分、文章(論文)を書く、ということも、研究の道を通して(川を下って、あるいは川を上って)、そういうこと、何かを超えることだろう、と思っています。

◇まさき ともこ

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室博士後期課程。

1973 年、千里ニュータウンに「青山台文庫」を開設して以来、子どもたちと絵本を読む活動を 40 年近く行っている。

2011 年度からは臨床哲学研究室に身を置き、「子ども(乳幼児)と絵本」というテーマに取り組んでいる。

Theme 2 さまざまな対話



以下の3つの文章は、さまざまな場所で実践される「対話」の可能性の探究である。これまでも対話をめぐる多くの報告と考察がなされてきたが、対話について語るべきことは尽きない。今号でも対話への新たなパースペクティヴを提供すべく執筆を依頼した。

文元基宝さんの「歯医者さんでカフェ」は、文元さんが院長を務める歯科医院での対話型カフェをテーマとする。「コンビカフェ」という名のそのカフェは、地域と診療所の中間地帯である「待合室」で開かれる。コンビカフェと待合室は、地域医療のあり方にどのような可能性を与えるのだろうか。

鈴木径一郎さんによる「哲学な対話のかたち、一例—ある日の哲学カフェから」は、2012年9月に中之島のアートエリアB1で開かれた哲学カフェ

「話が長いとは？」の報告と考察である。いわゆる「深い」議論とは別の意味で、哲学カフェが「面白い」ものになるとすれば、それにはどのような仕方がありうるのか。

辻明典さんの「ガイガーカウンターと喜劇」は、被災地における対話の欠如と必要性を訴える。「放射線を正しく理解する」といった言葉が飛び交う中、福島県南相馬市に住む人々の間に渦巻く不信感と不安を指摘した上で、辻さんは、これらをのり越え町の未来を絶望から救い出すために、対話を始めることの必要性を強く主張する。

三人の執筆者が各自のスタイルで浮き彫りにする、対話の可能性。本特集がこれを読者と共有し、さらに考察を深化・拡張していくきっかけになれば幸いである。

歯医者さんでカフェ

—地域と対話するということ—

文元基宝

1. コンビカフェ (Com-be café)

「今回のテーマは、キャッチ & リリースです。捕まえた魚を持ち帰るのか、それとも逃すのか。」釣りをテーマに会話が弾む。お菓子をつまみながら、お茶を飲みながら、話題は転々と方向を変える。井戸端会議のような様相である。そう、「コンビカフェ」は歯科医院での現代版「井戸端会議」という表現が似合っている。

コンビカフェは哲学的な議論に発展しない。そこを目指してもいない。地域の集会場を目指しているのかもしれない。テーマを呼び水に、参加者それぞれの話したいこと、聞きたいことなど話題は転々と変遷していく。待合室一杯の参加人数のときもあれば、店主だけのときもある。カフェの場を過度にコントロールしようとせず、参加者の動きに任せようと心がけている。参加者同士のダイナミズムを期待している。場がコントロールしてくれるのだ。

ある深刻な悩みをもった参加者がいれば、話題は自ずとそちらへ向かっていく。先日の「釣りカフェ」でもそれを経験した。「引きこもり歴」17年のT君は、社会に出てから3年目である。ここ数週間、心が塞ぎ、焦りと不安で身動きできない状態であったそうだ。

「いろいろな情報が頭を駆け巡り、何をしたらいいのかわかりません。」T君の問題に話題が転回した。T君に様々な意見が送られる。しかし、T君の問題を具体的に解決するような助言ではない。参加者は自分の問題として置きかえて、自分の経験を元にそれぞれの意見を述べているようだった。そして話題はまた転々と変わる。

「ちょっと楽になりましたわ。」T君はこのような場が落ち着くようだ。

カフェ常連のMさんは、「僕は情報の仕分けをしていると思う。耳に入ってくる情報を僕にとって必要かどうか、瞬時に判断していると思う。不必要な情報と思ったら耳に入れない。そうしたら非常に楽に生きられるよ。いろいろな経験をして自然と出来るようになったと思う。T君の話聞いて、振り返ってみると僕は自然と耳にフィルターを掛けているのだなあ気づいたわ」と語った。

「魚も情報も、何をキャッチして、リリースするか？ しないのか？ 常に判断が必要なのかもしれないですね。ということで。」店主はカフェを締めくくった。

店主啓白

2. 地域と対話すること

i) 地域医療

そもそもなぜ、歯科医院で「対話型カフェ」なのか？私は地域医療探求の一形態として、そして地域を発見、発明する時空間としてカフェを位置づけている。そもそも地域の住民の暮らしを起点として、医療は開始されねばならない。しかし、その地域が見えにくい。地域コミュニティが行政区画の「地区」に住むアトム化した個々人の集合体に変容したのだろうか。他方、医療も専門医学の応用に特化しすぎているのではないだろうか。専門知という「(リスクを明示した)真理」をもって患者を援助することに偏りすぎてはいないだろうか。あるいは医療サービス提供者—受給者という医療者と患者関係に固着し過ぎてはいないだろうか。このような疑問から私は、定かではない地域と対話していこうと試みている。



ii) 中間地帯

歯科医院の待合室は、地域と診療所をつなぐ中間地帯である。子供たちが遊ぶ「おもちゃ」や「絵本」は患者さんからの寄付である。待合室の掲示板に寄付を募ったところ、多くの方から使われなくなったおもちゃや絵本が提供された。またボランティア活動をしている患者さんからの依頼で、ボランティア募集の貼紙を掲載したところ、すぐに協力する方が現われた。待合室は地域住民を媒介する。

強烈なのは、子供たちである。診療所横の公園で遊ぶ子供たちである。公園にはトイレがないので、待合室のトイレを借用する。玄関のマットは泥だらけ、トイレは汚す。歯科医院にとっては異他的存在者であり、境界を侵す侵入者である。この侵入者に対する対応をスタッフで議論した。子供たちも困っているので邪見に扱うこともできず、私たちも困った。結論は「叱る」である。「トイレを貸してください」と言わなければ「叱る」。トイレを汚したら掃除をさせる。叱ることに慣れていない受付スタッフが変わって、患者さんが叱ってくれることもあった。このように継続して根気よく接していくとお互いに変容したのである。子供たちは礼儀正しく振る舞うようになり、トイレも汚さなくなった。子供たちの間では、「歯医者さんでトイレを汚すな。借りるときは挨拶をしろ」がルールとして伝播していったらしい。

子供たちにムシ歯をイメージした絵を描いてもらった。それをネタに「ムシ歯カフェ」を開催し、子供たちと一緒にムシ歯の絵を描いた。もう忘れていた子供たちの世界に触れることができた。このように両者の関係は変容したのだ。

このトイレ事件は、私たち医療者にとって大きな転機であった。待合室は地域にとっても医療者にとっても、歯科医院という境界を間いなおす重要な中間地帯であると。トイレを借りにくる子供たちは、人々が出会い、交流する中間地帯の豊さを教えてくれた。侵入者から地域の伝達者となったのである。

iii) 共にある (Com-be)

地域との対話の試みは、われわれ医療者に反省を促す。地域には医療よりも大切なことがたくさんあるということだ。それは人々が人々を排除せず、共存すること、共存できるようにすることである。そこから、医療を考えてみたい。

小さな試みであるが、歯医者者を街の集会所として開いてみようと思う。

対話をつづけていく。

◇ふみもと もとたか

歯科医。文元歯科医院（大阪府大阪市東成区）院長。

「健康な人が来る歯科医院」をコンセプトに、QOLの向上を目指して予防歯科に力を注ぐとともに、2012年度まで大阪大学大学院文学研究科の臨床哲学研究室に社会人院生として在籍し、well-beingをヘーゲル哲学の観点から考察する修士論文を執筆した。

哲学な対話のかたち、一例

—ある日の哲学カフェから

鈴木徑一郎

久しぶりに哲学カフェに行ってきた。2012年9月12日、場所は中之島のアートエリアB1（注1）。テーマは「話が長いとは?」。ここ数年、個人的にも気になっていたテーマだ。

話が長いとはどういうことか。... ということだろう? 時間の長さを言うなら、私は自分の話の長さを数値で見せられたことがある。6、7年ほど前、大阪大学コミュニケーションデザインセンターの討議型の授業に参加したときだった。グループディスカッションの際、各人の発言時間が記録されるのだが、そこでグループ1位を獲得してしまったのだ（注2）。

しかし、自分の話は置いておこう。今回の哲学カフェは私が予想しなかった方向に面白かったのだから。

何が面白かったか。ひとくちに言うのは難しい。が、それは議論の内容というより、むしろ参加者の議論の仕方に由来するものだったとおもう。参加者は皆（注3）、「話が長いとは?」というテーマに意識させられたのか、できるだけ短く、コンパクトにしゃべろうとしているようだった。私は他の回のカフェには参加できていないが、継続して見ているスタッフからしても、いつもよりコンパクトであったよう

だ。数字で見ても、2時間という短い時間に7、80程度の発言があった（注4）。

そして、これは進行の仕方も関係しているのだろうが、個々の論点に関しては議論があまり深まらない印象があったものの、論点、視点は数多く提出された。

結果、これはこれで魅力ある、楽しめる会だった。議論はあまり進んでいないようにも見える、しかし、発言数の多く、論点のたくさん出る哲学カフェ。これはこれでひとつの哲学な対話のかたちだ。そうおもった。



当日の様子を少しだけ振り返っておこう。

参加者は30人くらいだっただろう。定員は「50名程度」という案内だったが、こじんまりとしたスペースに、満員のようにも見えた。継続して実施しているだけあって、常連さんもいるようだった。

会場の壁にはスライドが投影されていて、ひとつの極をつくっており、そちらに向かって背もたれつきの椅子がゆるやかな同心円を描くように置かれていた（注5）。進行役は、スライドの前、視線の集まる方向に立つ（注6）。一方

で、会場の周辺部分には背もたれのない柔らかい椅子も置かれていて、その「極」をちょっと斜に見るような感じで座ることもできる。背もたれつきの椅子のいくつかは会場から通路にはみ出しており（注7）、それも堅苦しくなくて良かった。「入退場自由」という案内は建前ではないのだな（注8）、と感じた。

議論は進行役がテーマについて説明するところから始まった。おおまかに次のようなことだった：人の話が長いと感じることがある、しかし、同じような話でも、たとえば話す人が変われば短く感じたりもする、話が長いとはどういうことか。

つづいて、議論のルールについて簡単な説明があった：マイクを受け取ってから話をすること、話は最後まで聞くこと、手短かに話すこと。以上の3点は、ここでの哲学カフェのいつものルールということだが、今回は「テーマがテーマ」ということで、もうひとつ追加のルールがあった：「話が長い」等のヤジは控えること。

そして、「私の話は長いという自覚のある人」に議論の口火をと進行役が振ると、すぐに手が挙がった。その人は「自分でも話が長いと思うし、人からもそう言われる」とのことだった。確かに話が長そうだな、しゃべり始めてすぐにそう感じた。しかし、発言は思いのほか短く終わって、そのあとも最後まで、飛び抜けて長くしゃべると

いう人はいなかった（注9）。



議論の手前には、何について議論するか、という問題がある。そして、それも議論される問題になりうる。今回の哲学カフェのように事前にテーマの用意されている場であっても、そのテーマのうちで、あるいは前提となるようなところで、集中して議論したい論点というのは参加者によって異なり、何を議論するのか、どういう角度から議論するのか、ということ自体が、意識的なのかたちで、あるいはあまり表立たないかたちで議論になる。

論点の絞り込まれたテーマを用意したり、進行役がある程度誘導すれば個々の論点を深めることもできるかもしれない。

しかし、今回について言えば、進行役は最初に話を振って以降、発言が不完全なときに質問をして言葉をひきだす程度で、積極的な議論のコントロールはしなかった。議論の方向付け、フォーカスについては参加者に託されていた。そして、議論の方向についての参加者による発言は少なかったわけではないが、それによって議論の中心がどこかに決まる、ということにはなかった。発言者は、それまでの発言をまったく無視するわけではないにしても、やはり自分の関心にもとづいてだろう、視点や論点を変えたり、ずらしたりすることが多かった。

いわゆる「深い議論」、たとえば推

論に推論を重ねるような議論を対話的に進めていくためには、たとえ仮にでも、対話者の間で議論のスタート地点を固める必要がある。そして、対話の参加者が多い場合には、共通のスタート地点を見つけること、つくることは容易ではない。だからといってスタート地点が十分に共有されないまま一方的に話を進めれば、聴き手はついていくことができない。また、たとえ一步一步丁寧に議論がなされても、誰もが同じ問いに関心を抱けるわけではない(注10)。今回は、「ついてきている」人(注11)が多い会だったのではないだろうか。ついてきているものにも、スタート地点を定めようと、テーマの周りをウロウロしているだけだったと言われるかもしれないが。

注

(1) 京阪電車なにわ橋駅地下1階コンコース内にある、なにか色々なことをやっている場所。2008年10月のオープン以来、哲学カフェに限らず参加型の対話イベントの類も、継続的に実施されている。

(2) もうひとつのグループをあわせても1位だったかもしれない。

(3) 筆者を含む。

(4) 進行役の発言をのぞく。

(5) いわゆるシアター的な配置。

(6) 哲学カフェで、視線を意識した場の作り方というのは大事な問題だともう。車座にすれば対等な位置関係で参加できていいような気(もするが、逆にさぼりにくかったりもする。

明確に極があって、視線から逃れ易かったり、関心の濃淡で場所や姿勢を変えられるのも悪くない。

(7) もしかしたら、あれもスペース内だったのかもしれない。アートエリアB1は駅コンコース内にあるのだが、駅通路との境い目がいまいちよく分からなかった。

(8) 主催者がそう思っている、人退場しにくい空間で出るに出られない、ということはまあある。

(9) そしてヤジも無かった。ここでの哲学カフェはヤジが出ることも少なくない聞いていたのだが。発言者と発言の仕方(発言内容でなく)に対してのやや挑発的な批判も、途中、無かったわけではないのだが、それもひとつの意見として議論の枠の内で行われたものになっていったように見えた。これも面白い問題ではある(今回のカフェのテーマが自己反省的なものであるということもある程度絡んでいるとおもう)が、割愛する。

(10) そういう意味では、「議論したい論点」云々の前に、「議論できる論点」という問題があるとも言えるかもしれない。

(11) 筆者を含む。

◇すずき けいいちろう

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室博士後期課程。大阪大学産学連携本部イノベーション部特任研究員。臨床哲学研究室では、パブリック・エンゲージメントに関する活動を行うとともに、日々の生の中の「詩情」というテーマに取り組んでいる。演劇演出家としても活動している。

ガイガーカウンターと喜劇

辻明典

墓参りをするために帰省した時、南相馬市のマークがついたガイガーカウンターが目にとまった。南相馬市は市内の全家庭に、ガイガーカウンターを無料で配布した。しかし、市民のなかには、「市が配布したガイガーカウンターは、放射線の値が低く出るので信用できない」と非難する人たちがいるようだ。私には、市が配布したガイガーカウンターが、精密な機能を有しているのかはわからない。特定の製品に備えられている性能について、詳細な知識を持っている訳でもない。市の対応を非難した住民が、科学的な手続きをふまえて射線を計測する方法を熟知しているのかもわからない。ただ、行政機構が配布したガイガーカウンターに対する不信が、市民の間に広がっているのは事実であるらしい。「市が配布した」という事実自体が、市民に不信感を生み出しているのだろうか。震災直後の不十分だった行政の対応が、現在まで尾を引いているのかもしれない。

行政に対する不信が、市民のなかに渦巻いている。放射線の値は、身体への不安を掻き立てるだけではない。それは福島に住む人たちの人間関係にも、影を落としはじめている。「心を

一つに」「がんばろう福島」といった、当たり障りのないスローガンの下で、人びとの間には、不信と不安が渦巻いている。

福島県内の各地で放射線に関する講演会が、今でも開かれ続けているようだ。不安を和らげるための「心のケア」もあるらしい。「放射線を正しく理解する」といった言説もよく耳にする。でもそれだけでは、市民が行政に抱く懐疑の念も、市民相互に渦巻く不信感も、放射線に対する不安も、払拭される訳ではない。まして、それらと向き合うこともできない。

私には、福島県の浜通りに残っている友人たちがいる。その1人は、酒の席でこんなことを語っていた。

「俺は仕事には困ってねえな。あと20年は仕事があるっていわれてる。」

いまは放射線の値を下げてほしい、除染をしてほしいという住民の依頼を受け、各世帯の屋根を取り替える仕事をしているらしい。

「(南相馬市の) 小高の警戒区域が解除されたべした。瓦を取り替えるのに、(仕事で) 小高さ行ってんだ。瓦は土だから、放射線を吸い込んでみたいで、結構(放射線の値が) 高いんだぞ、あれ。俺、瓦を取っ替えるとき、けっこう放射線吸い込んでんだろうな。でも、内部被曝なんか気にしたら、仕事なんてできねえから。」

放射能の影響を気にしていたら、仕事などできない。それがこの町と、彼らを覆っている現実だ。彼は南相馬を離れたことはない。福島復興を担うのは、地元に住む若い人かもしれない。でも、放射線の影響を強く受けるのも、復興を担うはずの彼らなのだ。

私には、南相馬で生きていく彼らが、アボリアを自身の内面へと還元することによって、バランスをとっているように見えてしかたがなかった。現状のままでは行き着く先は、心理主義の蔓延しかないようにみえる。

そういえば、こんなことを言っていた友人もいた。

「福島は、子育てができる環境じゃないと思ってる。自分の子どもも心配だけど、その次の世代がもっと心配。体のどこかに、なんか異常が見つかるんじゃないかと思って……」

何気なく、日常会話でこんな話題が出てくると自体が恐ろしい。放射能が身体へ与える影響への心配について



は、現在の世代だけにとどまらない。もし福島にとどまり育児をするのであれば、放射線が世代を超えて生み出し続ける不安を、否が応でも引き受けなければならない。

どんなに美しい言葉も、力強いスローガンも、震災後の福島には響かない。専門家や行政機構による「科学的」な説明を、多くの市民は不信感を持って眺めている。私たちは、震災後に生じたアポリアを、抱き続けていくしかない。問題は、アポリアをどう抱き続けていくかだ。原発事故に起因するアポリアから目を背けてはいけない。

福島の復興に関して、メディアや専門家から聞こえてくるのは、「復興のプランを示せ、道筋を示せ」という声ばかり。その声に、大衆規模で、方向性の定まらない憤りが重なるようにしている。そもそも、プランや道筋を示すのは誰なのか？ 復興のプランを示す人というのは、政治家や専門的知性を有する人たちののだろうか？ 確かに、専門性を有した人たちでなければならない仕事があることは事実かもしれない。しかし、それでも、南相馬で生きざるを得ない人たちの声を無視することはできないはずだ。私や、私の友人たちの声は、本当に反映されているのか？ 反映することが可能な仕組みは、そもそもあるのか？

私たちの未来は既に、ある枠組みに填められてしまっていて、そこからは

もう逃れられない。ある枠組みとは、拡散した放射能が残る世界に生きなければならないなくなったという悲劇に尽きるが、それは私たちが、災害と災害の間に生きざるを得ないという事実でもある。私たちは災間に生き、その未来は破滅的事象によって定められてしまっている。

巷では、除染、除染の大合唱だが、除去された放射性物質はどこへ行くのだ？ 向日葵が大地から放射性物質を吸い上げるという噂を耳にしたが、その向日葵はどこへ持っていくつもりなのだ？ 高圧洗浄機で流しだされた放射性物質は、土に染み込み、川へ、海へと流れていくのだろうか？ 放射性物質が完全に消え去るのは、いったい何年後なのだ？ 私たちはもはや、放射能という呪縛から逃げ去ることはできない。だがそれは、今更になって明らかになったことではない。震災と原発事故が起こる以前から、警鐘を鳴らしてきた人は何人もいたし、それに耳を傾ける機会はいくらでもあったはずだ。私たちの未来は、既に放射能の作り出した枠組みに規定されてしまっていたのだ。それは破滅への序章によって、白日の下にさらされた。だがその悲劇の下、同時進行で信じられぬ喜劇が演じられている。私たちは、悲劇と喜劇が幾重にも重なり合うなかで生きているらしい。

喜劇とは何だ？ どれ、ちょっとばかり書いてみようか。この町から見える

喜劇の一つは、欺瞞的なスローガンや言葉に加え、それを支持しようとする大衆たちがつくりだしたものだ。彼らはどうしても、一つにまとまることが好きらしい。まあ、一つになることとはそもそも何なのか、何を意味するのか、考えたこともない輩が叫び続けているのだろう。そして彼らは、羅列されただけの、空虚な言葉が好むようだ。大人たちは勝手だ。枠に詰められてしまった現実を見ようとはしない。それだけではなく、空虚な美辞麗句に綾取られた免罪符の下で、子どもたちの内面にアポリアを還元したいらしい。そして、心ない大人たちは、自分たちが喜ぶような言葉ばかりを、子どもたちに言わせようとしている。

ありがとう！感謝！地域への愛着！若者たちは未来を見据える！大衆受けする、括弧付きの美辞麗句ばかりが浮遊していて、それを青少年たちに上辺だけ語らせようとしている。模範的な少年少女は、しっかりと、喜劇を演じているようだ。でも、子どもらだって、人目の届かぬ場所で涙を流しているのかもしれないし、静かな憤りをその胸の奥に秘めているかもしれない。心ない大人たちには、そんなこともわからないらしい。欺瞞的なスローガンと主張ばかりが、人影の少ない町に空虚に響く。

しつこいと思われるかもしれないが、これだけは言っておきたい。「ありがとう」と言うのはいったい誰だ？

いったい誰が、どの人の、どの様な行為に対して、「ありがとう」と言うのだ？ 薄っぺらで、上辺だけの「ありがとう」の合唱は、いったい何を生むというのだ？ 一度、頭を冷やして、考えてみるといい！悲劇と喜劇が重なり合う、この町で！

ある日、ふと〇〇さんの話題がでてきた。

「この人って、〇〇さんとこの次男だべ？」

「この人、確か昔っから、原発に反対してたよな。いま、県外に避難しているらしい。なんか、この人の主張が書かれた記事を、どっかの新聞で読んだなあ。」

「ああ、だから〇〇さんとこの兄貴が、おらい（自分の家）にきたときに、なんかばつが悪そうな感じだったのか。」

「どういうこと？」

「自分の血縁者が避難してっこと、みんなには言いにくいんだべ、きっと。近所の人の目もあっから。昔から（原発に）反対してるんだったら、こういう時こそ、（南相馬市の）原町に残ってもらわないとなあ。」

南相馬市原町区は、他の地区と比べれば放射線の値が低いところが多い。しかし、放射線の値が低いにも関わらず、この地区から避難をした人も多い。放射線の値の高低によって、人びとの間に亀裂が生じ始めている。そして、放射線の値が低い土地に住んでいるにも関わらず避難をした人たちが、町に残った人たちから後ろ指をさされやすい雰囲気が醸成されている。

そんな状態のなかで、放射線の値が低い地区に住んでいたある年配の男性が南相馬市を脱出し、自らの政治的立場を全国的に表明したのだ。その男性に対する非難は、彼自身だけに向けられている訳ではない。哀しいかな、彼と血縁関係のある人びとにも冷徹な視線が向けられているようだ。

福島も、南相馬も、一つになんかならなくていい。放射線に対する見解も、被害状況も、原発に対する考え方も、全てが多様なのだ。多様性を前提とした上で、意見を折り合わせるができる空間が必要だ。地縁と血縁によって老害ばかりが選出される議会と、出る杭は打たれる雰囲気包まれている地方社会。民主主義が根付いていないこの地域に、対話の文化や、市民の声が直接に反映される仕組みが根付かなければ、この町に待ち受ける未来は絶望しかない。そうでなければ、行政機構や専門家に対する不信感だけではなく、住民同士の相互不信が渦巻く、荒んだ町になってしまう気がしてならない。いや、もはや絶望は、私たちの目と鼻の先で、大きな口を開けて



待っているし、そこに私たちは片足を突っ込んでさえいる。

少しずつでもいい。対話を始めなければ、人びとの間の隔たりはさらに深まり、不信と不満は募るばかりだろう。

◇つじ あきのり

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学
博士前期課程修了。

こどもの哲に関心を持ち、学校における対話実践に積極的に関わっている。現在は福島県南相馬市立原町第二中学校の社会科の教員。

Remarks on Hawaii p4c

Masamichi, N

1. After these experiences, can you believe in p4c?

子どもの哲学インターナショナルフォーラムが兵庫県立大学で開かれる。ハワイで p4c 子どもの哲学を実践している Dr. Thomas Jackson 通称 Dr. J が来る。ワイキキ小学校、アイエア中学校、カイルア高校の先生といっしょに。

どんなひとたちだろう。

Dr. J が話し始めた。いきなりアヒルのドナルドのものまねからスタート。

人を惹きつける魅力のある人だ。

排除の話をしようと思う、ひとしきりドナルドのものまねを終えた J が話す。

ある日、いつものようにコミュニティボールで小学生たちと話していた。その時期の子どもたちにとって、男の子と女の子の間の壁はすごく大きい。その日、男の子たちだけが発言し続けた。わざと女の子にボールを渡さない。なにげない悪意。最後に男の子が、手を上げ続けていた女の子に、にやにやしながらボールを渡した。

涙がこぼれた。



女の子だって、考えることができるんだから。震える声が響いた。学校では排除が起こりやすい。p4c は排除に抵抗する、そういうものであってほしい。

この例は胸にこたえた。フォーラムの直後、つたない英語でJに質問した。私は中学校で p4c を実践している。あなたが言った排除を何度も何度も経験した。それでもあなたは p4c を信じて、次の排除に立ち向かうことができるのか。もちろん、これは自分自身への問いだった。

答えは、イエス。

ハワイに行くしかない。そのとき、そう思った。

2. Plain Vanilla is the simplest form.

ハワイは空気が軽い。

噂に聞いていたワイキキ小学校についた。ずいぶんフェンスが低いんだな、そんなことを考えた。学校をぐるっと囲むフェンスは、日本の城壁のようなフェンスとは比べものにならない。

この小学校の先生たちはどのクラスでも Plain Vanilla (プレーンバニラ) という方法で p4c の授業をしている。

1. 授業が始まるまでにホワイトボードにテーマを書かせておく
2. 投票して、いちばん票が集まったテーマに決定
3. コミュニティボールで話し合う



Plain Vanilla = シンプルなバニラアイス。これが味つけのない一番シンプルなかたちです。オレンジだろうが、チョコレートだろうが、あとは、あなたのお好みに味つけしてください。写真を使おうが、絵本を使おうが、お好きにどうぞ。そういう意味だ。

どうだろう、日本では「おむすび」とでも呼んでみようか。昆布だろうが、鮭だろうが、お好きにどうぞ。いまいち、しまらないな。「バニラアイス」でいいかもね。

子どもたちは p4c Journal というノートを持っていた。(もちろん、ふつうのノート)。次の授業までに、テーマを Journal に書き込んでおいてね。とか、話し合いが終わったときに、言い残したことを書いておいてね、後で見るから。そんな使い方ができる。話している最中にも、熱心にノートに書き込みながら聞いている子がいた。

3. Magic Words and Good Thinkers Toolkit.

小道具が充実しているハワイ p4c。

コミュニティボールを持っていなくても言える魔法の言葉たち。そんなに頻繁に使われてはいなかったけど、ルールが一目瞭然。

IDUS (I don't understand.)

わかりません。

SPLAT (Speak a little louder, please.)

もうすこし大きい声で話してもらえませんか。

POPAAT (Please, one person at a time.)

一度に一人しか話せないよ。

考えを深めるための 7 つのキーワード。Good Thinker's Toolkit.

小学校ではカードにして使う。高校では教室の前に掲示されていて、いつでも注目を集めることができるようにしてある。

What do you mean? それってどういう意味？

Reason 理由を言ってみよう。

Assumption 前提を見つけてみよう。

Inference 見たことから推論してみよう。

True それっていつも正しいの？

Example, Evidence 例えばこんなことがあるよ。

Counter-example 反例を示してみよう。

4. What they are talking about in Hawaii.

ふたつの授業を見せていただいた。自分は他の人の授業をこんなに見たかったのか、と驚いた。久々に、わくわくしてしまう。授業の細部に意識を集中し、自分の授業と重なるところをじっと眺めた。

授業が始まる。「いま夢を見ていないと、どうして言えるのか」といったテーマには票が集まらず、「プールは好き？」に票が集まった。

先生は Good Thinker's Toolkit の R のカードを手にとって言った。Why do you like water pool? 好きか、嫌いかだけでなく、理由も答えてみましょう。

何度か話には聞いていたのだが、なぜツールキットが必要なのか、

実際に見てみるまではさっぱり分からなかった。

学校では、ただのおしゃべりをどうやって philosophical にするのかという問題が生じる。ツールキットは、良い対話の基準を定めておいて、ファシリテーションの手段にしてしまうという発想で作られている。理由があんまり出ないなあというとき、R のカードを上げて、今日は理由を考えてみましょうと言う。理由を述べるというテツガクの第一歩を教えようというわけだ。

すべってるとおもしろいから好き！長いプールがぞくぞくするから好き。

プールは嫌いだな。そもそも濡れるのが嫌いなんだ。

ぞくぞくする。楽しい。ぞくぞくする。楽しい……。

ぞくぞくする、楽しいという言葉が、何人かの人から出ました。それじゃあ、ぞくぞくすることは楽しいってことなんでしょうか。先生がすこしだけ流れを変えた。この後、わいわいしゃべる感じはなくなったが、話はすこしテツガクっぽくなる。

「ぞくぞくするのは楽しい？」という質問は難しかったという子もいた。

あとで、先生に質問してみた。あのとき、なぜ質問を変えようと思ったんですか。——ひととおり理由を言い終わって、すこし発言が出にくくなったからです。——なるほど、全体の空気を見ながらファシリテートしていたわけだ。そういうことって、あるなと思う。



もうひとつ。隣の子と話すのをやめない子もちらほらいた。そういうときは、先生が POPAAT と言う。それでもだめなら、他の子と場所をチェンジ。あまりにしつこいので先生と場所チェンジなんてことも。

そういう苦労はハワイにもある。すこしだけ安心する。

5. Everywhere mindful school.

「柔道」とプリントされたＴシャツを着た子に「こんにちは」と廊下で挨拶された。なんだかハワイでは日本人は歓迎される。

すげえ。ついつい口走ってしまう。

校舎の至る所に p4c のキャッチフレーズが貼られている。

Flexibility in Thinking (柔軟に考えよう)

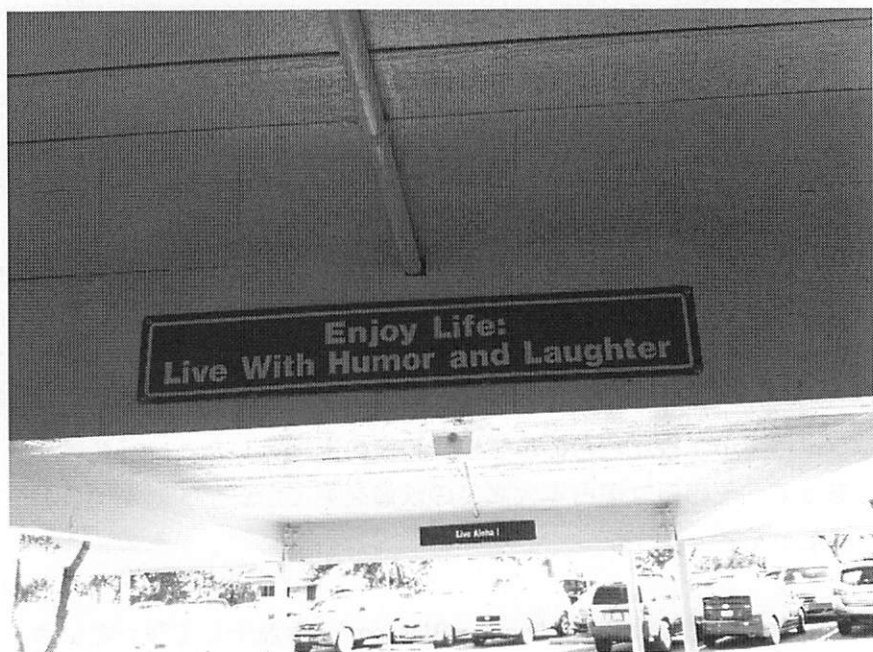
Philosophy for Children Opens Mind (子どものテツガクは心をひらく)

Enjoy Life: Live with Humor and Laughter (人生を楽しもう、ユーモアと笑いとともに生きる)

Think Independently (自分の力で考える)

Cooperation & Caring (協力、そしてケア)

極めつけは、職員室の壁にかけられている絵。毎年、みんなで作ると聞いた。Color me Mindful ころを豊かに色づける。学校全体でテツガクにとりくんでいる。すごくそう感じた。



白々しい標語なら日本にもある。なぜこの学校のフレーズは白々しく感じないんだろうか。きみのやることが道徳になる。p4cの授業でできること、自分で考えてみる、人の話を聞く、周りを笑わせてみる、それが至る所に貼られているフレーズに一致する。だから、それらすべてが道徳教育として完結することになる。

参りました。

6. Talking about 3.11 earthquake in Hawaii.

学校を変えるために、まず先生が変わる。
教室で生徒たちが自由に話す。先生も職員会議で自由に話す。
なんとワイキキ小学校の会議はp4cスタイルだ。
この驚きはながーいながーい会議に何度も出た人なら分かるはず。

ワイキキ小学校が仙台の小学校に物資の支援をしたという経緯もあって、その日は東日本大震災の映像を見てから話す、という会議だった。

“The Tsunami and the Cherry Blossom”『津波そして桜』という短編のドキュメンタリーがスクリーンに映し出される。
押し寄せる津波。あの地震が起きてしまった日を思い出す。ニュースで見た信じられない映像、津波に襲われる車。間一髪で助かる人。一瞬の差で車ごと流されていく人。二度と身体は海から上がらない。
被災地に咲く桜と、桜の希望について話す老人たち。胸がうずく。

部屋が明るくなったとき、なんとも言えない空気が日本の教師、

韓国の教師、そしてアメリカの教師たちを包んだ。同情と、共感と、そして表現できない何か。それを何とか表現する。ひとりずつ、発言を回す。

妻が日本人なんです。三月十一日は忘れられない日になりました。妻はその日、日本にいたんです。そして、なんとその日は妻の誕生日でした。あの津波の映像がニュースとして伝えられたとき、妻のこと以外何も考えられなかった。そう、ワイキキの先生が話した。

ここで、ハワイという場所で、遙か遠い日本の災害について話す。Empathy という言葉を感じた。なんて不思議なことだと思うと同時に心地良い。ひとびとのすばらしさを感じる。

日本の先生が話す。あの日、私は学校で、子どもたちを何とか守らないといけないと、その感情だけに支配されていました。涙が流れる。学校の運動場で、自分に何人の子どもを守れるか、そのことを考えました。

Inclusion 日本について考えるのは日本人だけじゃない。その職員会議で私は何かもっと大きなものに包摂された、確かに。

Empathy と Inclusion の共同体。ほんとうに心地良い。



7. To make an Intellectually Safe Community.

オアフ島の裸の山を越えたすこし先。カイルア高校に到着した。
ここでは English の授業で p4c が行われている。
アイエア中学校でも English の授業でやっている。
国語の授業でもできるだろうか。やってみてもいいかもしれない。

学期のはじめだから、コミュニティをつくる授業をやっているよ。
と声をかけてもらった。確かにコミュニティをつくる授業だった。

1. Community, Inquiry, Philosophy, Reflection の四つの言葉を板書して、ホワイトボードを四つの領域に分ける。
2. この四つの言葉から思いつく言葉を p4c Journal にあらかじめ書いておいてもらう。それをホワイトボードに発表。
3. 他の人が書いた言葉がしっくりくれば Journal にうつす。
4. This Class is About ... に続く文章を Journal に書いたすべての言葉を使って完成させる。
5. ポスターに表現する。

This class is about ... PEOPLE who WONDER & IMAGINE to find a DEEPER MEANING behind the truth to find the REAL TRUTH.
この授業では、本当の真実を手に入れるために、疑問に思ったり想像してみたりして、真実に隠されたより深い意味を探る。

This class is a community that challenges & questions the ideas of modern society.

この授業は、近代社会の考えに挑戦し、問いかけるコミュニティだ。

作業をして、授業の目的を自分なりに考える。
実際にやってみないと授業の目的も、よさも分からないよ。
そんな考えがあって、ふだん授業の目的やルールをあまり言わないようにしていた。

それも単なるこだわりだったのかもしれない。
カイルアの高校生たちは楽しそうに作業し、Community, Inquiry, Philosophy, Reflection という言葉から自分自身の授業への目的を明らかにしていた。

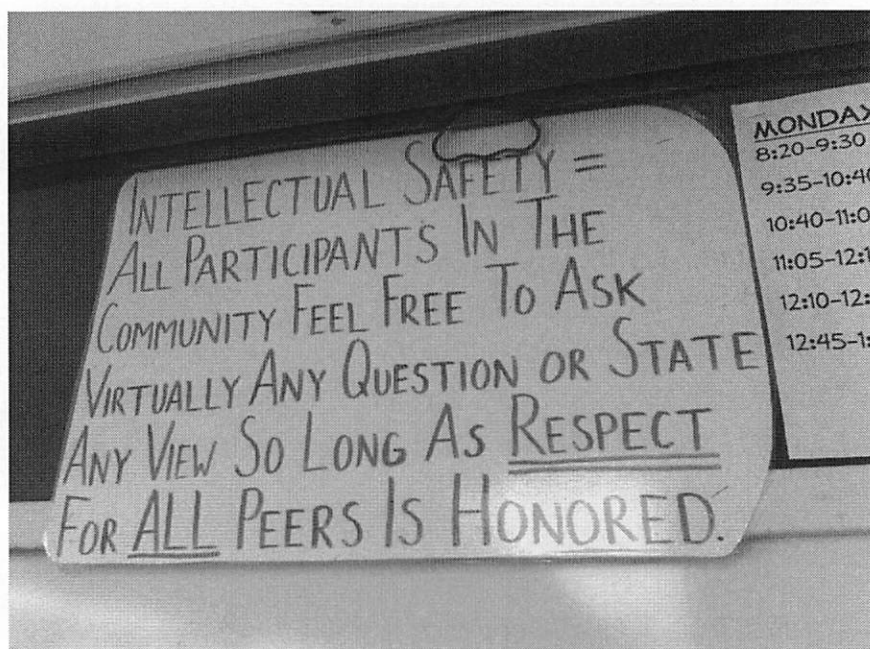
なるほど、こんなふうにしてコミュニティをつくるわけだ。

さらに、すごく大事なルールがさりげなく掲示されていた。

Intellectual Safety

すべての人が尊重される限りにおいて、探求の共同体の参加者はほとんどどんな質問も、どんな発言も自由にできる。

何度でも確認しよう。すべての人が尊重される限りにおいて



もうひとつ、考える練習として Inference ゲームをしていた。
なかなか興味深いのは、Good Thinker's Toolkit で強調される七つの Thinking のほとんどをこのゲームで勉強できることだ。

導入としてはなかなかの優れたもの。

推論ゲーム

1. Observable Fact, Assumption, Inference, Is it True? (Always, Sometimes, Never), Counter Example と板書して、五つの領域にホワイトボードを分ける。

2. Observable Fact から Inference させる。

「ケヴィンは鼻水が止まらない」 → 「ケヴィンはカゼをひいた」

3. その Inference の Assumption を考えさせる。

「鼻水が止まらない人はカゼをひいている」

4. その Assumption がいつも True かどうかを考えさせる。

「鼻水が止まらない人がいつもカゼをひいているわけではない」

5. いつも True じゃないときには Counter Example を考えさせる。

「ケヴィンはホコリを吸うとアレルギーが出る」

次の授業で、写真を見て Inference をする応用編をやりたいだ。

8. Difficulties: Learned Helplessness.

髪の毛が半分ピンク、半分ブラウンの少年がおもむろに立ち上がり、反対側にいた女の子の席に向かって歩いていく。チップスをもって食べる。何枚か自分の席に持って帰る。もちろん、授業中のことだ。

「ここにはどんな前提があるでしょう」。「この事実から推論を作ってみましょう」と先生に尋ねられると答える。でも、自分ではやらない。

授業が終わったあと Learned Helplessness と先生が板書した。もっと努力が必要なのに、教員が助けにいくまでは何もしない。すごく難しい。日本の状況も似たようなものだと言えた。

言い切れないわだかまりを感じる。

日本では、叱るか、授業の後に話を聞かろうと話した。自分たちは話を聞くようにしているという答えが返ってきた。

日本では、学習性無力感と呼ばれる。心理学の概念。長期にわたってストレスから逃れられない状況に置かれたら、その状況から逃れようとする努力すらなくなる。つまり、学習しなくなる。

救いはある。立ち歩いていた子は新入生のクラス。三年生のクラスでは、みんなしっかりやっている。人は変わる。それを信じてやってみるしかないのかもしれない。そんな話をした。



9. "It's only the ocean and me."

深夜三時半、ハワイ。可能性に胸が震える。どうしようもない。あばらに囲まれた何かが高揚して、眠れない。格安ホテルの部屋を歩き回る。無意味にベランダに出る。部屋に戻る。腕立て伏せをしてみる。眠れない。

仕方ない。外でも歩き回るか。

暗闇に包まれたワイキキの街。コーヒーショップで Mango ジュースを注文する。

What's your name?

Masa.

Masa と書かれたジュースを片手に海に向かう。

だれもない海。部分的なライトが砂浜をオレンジ色に照らす。濃淡のある黒い海の、深夜でも底が透けて見えるあたりに足をつける。海の冷たさと、なんとも言えないぬるさに肌が慣れていく。

腰までつかる深さに、足をとられながら、砂浜に沿って歩く。

J がこんなことを話してくれた。

1980 年代のこと、初めてハワイに来たとき、この海に不思議な感情を抱いた。

沖に向けて泳ぐ。

どれだけ泳いでも、波が押し戻す。

沖に向かう、押し戻され、泳ぐ。

そのとき、なにか不思議な感覚があった。

今でもそれは変わらない。

そんな話を思い出した。

ふと思い立って、海に身を投げ出す。

すべてが見える。まだ暗い空。浜に生える椰子の木。月。山の彼方からすこしずつ変わる色。暗黒から紺へ。赤が混じる紫。色が現れる。海が色に染まる。浅瀬が透明になるころ、世界は色で満ちる。

教育は仮説にならざるをえない。問題は、仮説をどこまで信じられるか。

やってみればいい、どこまでも。

できるまで、信じてみるしかないだろう。

30年かける価値がある。

飛行機の時間が迫っていた。



欄外

まず、ご多用中にも関わらず、臨床哲学のメチエ 20 号に寄稿していただいた皆様に、この場を借りてお礼申し上げます。どうもありがとうございました。様々なバックグラウンドを持った方々が執筆してくださったお陰で、内容に広がりを持たせることができました。

編集作業をしながら、自分自身の哲学のスタイルについて考えました。汗をかき、泥だらけになり、もがきながら哲学をするスタイルがあっているのかもしれない、思いはじめています。
(つじ あきのり)

今号は、復刊以来もっとも多様な実践が収録されたものになりました。寄稿していただいた皆様、貴重な実践／思考の数々を『臨床哲学のメチエ』の場で報告していただき、誠にありがとうございました。また、発行が新年度までずれこみましたことを、この場を借りてお詫びいたします。

頁数・内容ともに大幅に厚くなった『メチエ』20号をお楽しみください。
(きむ ふあよん)

20号は期せずして三分の二もが初寄稿となりました。本号は、おなじみの哲学カフェや哲学教育だけでなく、歯医者さんでのカフェの試み、放射線問題と対話のありうべきかわり、そして絵本から臨床哲学への道が語られる「雑多な」一冊です。

また本号は同時に、東京での哲学教育、さらにはハワイでの「こどもの哲学(p4c)」の経験の記録でもあります。

今後も、関西の内外にかかわらずさまざまな展開される活動と思考を多様なまに接続していきたいと思います。次号以降の『メチエ』もどうぞよろしくお願いいたします。

(かわさき ただし)

※編集にあたって、元倫理学専修で、現在は大阪大学大学院人間科学研究科に在籍の赤阪辰太郎さんにお手伝いいただきました。この場を借りて感謝いたします。