

「子育て」と「しつけ」をめぐる哲学対話 ——《怒り》の正体と《認識の外部》をめぐる現象学的一考察——

江口 建

1. はじめに

2017年7月10日、〈マザーズガーデン～子どもワクワク教室「あすなろ」～〉のメンバーと共に、「哲学カフェ」を開催する機縁に恵まれた。

「マザーズガーデン」は、栃木県宇都宮市を拠点に活動する市民サークル団体（代表：大音知子氏）であり、育児中の母親を中心に構成された子育てサークルである。主に児童福祉や母子福祉、青少年育成、学習支援の分野で精力的な活動を展開している。子ども向けのイベントを開催したり、さまざまな体験型ワークショップを実施したりしながら、地域の子どもたちが深い学びに出逢えるような環境を作ること、また、親子で一緒におこなう体験を通して家庭教育の充実を図ることなどを目的としている。子ども向けの実験や工作（ピタゴラ装置、段ボール空気砲）、フィールドワーク（ミミズ探し）、芸術体験（アクションペインティング、アートかるた）、文化体験（藍染め）など、これまで実施してきた活動内容は多岐にわたる。

彼女たちの活動の根底には、なによりもまず「子どもたちに健やかに育ってほしい」という願いがあるが、そこからさらに彼女たちの活動目的は、教育活動と文化活動を通じて〈人〉と〈人〉をつなぐ、あるいは〈人〉と〈地域〉をつなぐ、そして、それらの「つなぎ」の輪を通して、人々が安心して暮らすことのできる〈まち〉を作る——こういったことにある、と筆者は理解している。

その活動の一環として、彼女たちは「哲学カフェ」を企画した。

大きなテーマは「子育て」である。このテーマの枠組みの中で、改めて一緒に考えてみたい問いをその場で出し合い、それについて皆で語り合うという趣向である。

対話は、参加者の一人が口にした、「どうしたら子供を怒らないで済むか？」という問いかけと共にスタートした。対話が始まると、「怒りが湧くのは、ど

ういうときか?」、「しつけと怒りは、どう違うか?」、「しつけは本当に必要か?」、「期待と失望の関係」などをめぐって、スピード感溢れる議論が展開され、最後は、「子どもと大人は、同じ世界に住んでいるのか」ということにまで話題が及んだ。

各人によって対話から感じ取ったものは様々であると思われるが、筆者に関して言えば、対話のあと、子育てにおける「怒り」の正体とは何かということ、さらに深く分析してみたい衝動に駆られた。参加者と一緒に考えた「しつけ」と「怒り」の問題の“その先”を——その先があるのかないのか、ということも含めて——さらに追究してみたいと思った。それが、本稿執筆の一つの動機である。

対話の様子や雰囲気については、「マザーズガーデン」のブログを参照していただくとして¹⁾、本稿では、参加者との対話を通じて筆者が考えたことや、対話の中で見えてきたもの、対話のあとに考えたことなどを、それにふさわしい哲学的次元において開示したいと思う。その際、参加者との対話内容を筆者なりに再構成しながら、隠れた議題をあぶり出そうと思う。併せて、哲学対話におけるファシリテーターの頭の中を、少しでも再現してみたいと思う。それによって、哲学対話のファシリテーションの仕方（あるいはファシリテーターの役割）を幾ばくかでも可視化することができれば、今後、みずからカフェを運営したいと望む人が現われたときに、その一助となるであろう、との願いを込めてのことである。同時に、哲学的な対話を持つ意義と有効性を検証してみたい。

2. 「哲学カフェ」と「哲学対話」

哲学カフェとは、もともと1990年代にフランスのパリの街角で発祥した、市民のための「哲学公開討論」企画であり、誰でも自由に出入りできるカフェが会場として選ばれたことから、その名が付いた。現在、日本国内だけを見ても、哲学カフェを運営・企画する団体は多数存在し、北は北海道から、南は鹿児島県まで、その活動は日本全国に分布している。また、大学などの教育機関や、大学の研究者・大学院生などが関与・運営しているケースも少なくない²⁾。

しかし、管見の及ぶ限り、栃木県で、哲学カフェが、本腰を入れた団体活動

として継続的に実施されている形跡はない。したがって、もしもこの企画が今後も継続されるとすれば、栃木県で第一号ということになる。

他方、哲学カフェとは別に、もう一つの哲学的な対話の流儀が存在する。それが、アメリカで誕生した「子どものための哲学(Philosophy for Children:P4C)」である。通称「哲学対話」と呼ばれるこの流儀は、フランス由来の市民啓蒙活動としての哲学カフェとは異なり、もとはアメリカの学校教育カリキュラムのために開発された、れっきとした「学習理論」である。これが現在では、市民に開かれた哲学を可能にする教育活動として世界的に普及しつつある³⁾。すでに日本でも、哲学カフェと同様、全国規模の展開を見せているが、なかでも東京大学教養学部附属「共生のための国際哲学教育研究センター (UTCP)」が率いる「哲学をすべての人に (Philosophy for Everyone : P4E)」というプロジェクトは、その活動範囲の広さや内容の多彩さの観点から見て、ユニークな地位を占めている⁴⁾。

今回、われわれが哲学カフェを開催するにあたって、この「子どものための哲学」(通称「P4C」)と「哲学をすべての人に」(通称「P4E」)の手法を、応用的に取り入れることにした。

3. 対話のルール

P4Eの哲学対話では、通常、7つ程度の「対話のルール」を導入しているが、今回は、場の性質と参加メンバーの顔触れを勘案して、三つだけルールを設定した。

- ① 何を言ってもよい。ホンネで話す。
- ② 他人を否定したり、攻撃したり、揶揄したりしない。
- ③ 肩書きや上下関係を持ち込まない。対等の立場で話す。

この三つのルールを導入するだけで、かなりの程度、哲学的に有意義な対話が成立すると思われた。わざわざ話し合いの場を設けながら、ホンネで話すことができないならば、そもそも対話をする意義などない。したがって、本当に思っていることを述べる。心にもないことは言わない。これは前提条件であるように思われた。そのためには、「これを言うてはダメ」、「この場でこんな発言はふさわしくない」などの禁則事項を、極力、取り払う必要がある。普段、

家庭や職場や学校では口にするのをためらうような事柄の中にこそ、哲学的に吟味される価値のある問題が潜んでいる。ただし、一つだけ、絶対に守るべき約束事を設ける。それは、他人の発言を露骨に否定したり——「それは違う」、「あなたの考えは間違っている」など——意図的に相手を傷つける言葉を投げかけたり、相手の人格を貶すような発言をしない、というルールである。もしも自分の意見が相手と異なる場合は、単純に「私はこう思う」と言えばよい。そうすれば、その意見が相手と同じであるか異なるかは、聴いている者にはおのずと分かる。そして、ホンネで話すことができるためには、「この場では何を言っても大丈夫だ」という安心感が欠かせない。したがって、肩書きや上下関係を持ち込まない。あくまでも対等な立場で問い、語り、聴く。

上記のルールの他に、さらに「対話の心がけ」として、下記のようないくつかの心得を参加者同士で確認した。

- ・自分たちが本当に問いたいことを問う。
- ・具体的に問う。
- ・性急に答えを出そうとしない。
- ・知識を前提にしない（専門用語を使わない）。
- ・相手に通じる言葉で話す（伝わらなければ、表現を変えてみる）。
- ・借り物ではない、自分の言葉で話す。
- ・異なる考えがあることを知る。
- ・他人と違う意見を持つことを怖れない。
- ・他者を承認する。

以上のことを確認したあと、対話を開始した。その際、机を取り払い、円形を成して座った。これも P4C や P4E の手法の一つである⁵⁾。

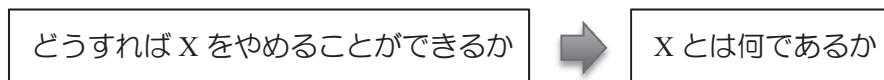
4. 対話のスタート——「怒り」が生起する条件

“どのようなテーマで話し合いたいのか？”という問いかけに対して、参加者の一人が口にしたのは、「子どもを叱るときに、つい怒鳴ってしまう。本当は怒鳴りたくない。どうしたら怒らないで済むか？」という問いであった。一見、“悩み相談”のようにも見えるこの問いは、じつは、さまざまな方向に展開する可能性を秘めた、すぐれて哲学的な問いである。「どうしたら怒らないで済

むか」という問いからは、「コミュニケーションとは何か」という問いも派生しうるし、「寛容とは何か」、「望ましい対人関係とは何か」、さらには、より本質的に「人間にとって感情とは何か」という問いも成立しうる。したがって、哲学的対話を開始するきっかけとしては申しぶんない。

「どうしたら怒らないで済むか」を考えるためには、思考のどこかの段階で「怒りとは何か」について必ず分析しなければならないことは、即座に見当が付いた。なぜなら、「どうしたら〇〇をやめることができるか」を思考しうるためには、やめるべき対象である「〇〇」の正体が判然としていなければならないからだ。「どうすればよいか (how)」という方法を探りたければ、まずは「それは何であるか (what)」を先に考えるのが、論理的な順序としては正しい。

そのためには



このことを頭にインプットしながら、手始めに、「どうすれば怒らないで済むか？」という問いを考えるための手がかりとして、「逆に、どうして怒ってしまうのか？」というところから探ってみることにした。ついつい怒ってしまう理由が本人にとって納得のいく水準で明白になれば、怒らないで済むような工夫に向けて一歩踏み出すことも可能であるように思われたからだ。

対話を進めるうちに、まず見えてきたことは、どうやら「怒り」の発動には、期待の持ち方が関係しているということである。

その理由は



「よその子」と「うちの子」に対する接し方の違いを思い返してみれば、この事態が意味しているところを理解するのは、さほど難しくない。率直かつ正直な話として、「他人の」子どもであれば、さほどムキになって叱りつけるこ

とはない。理由は単純であり、最初からそれほど「期待」していないからである。毎日一緒に暮らすわけでもなければ、自分と利害関係があるわけでもない。一言で言えば、「さほど関心がない」のである。

それに対して、「わが子」ともなれば、話は別である。我が子の将来は、親である自分にとって、どうでもよくはない。自分の子どもには多大な期待を寄せているため、たとえ子供から「うるさい」と言われようと、「小言が耳に痛い」と敬遠されようと、何度でも注意をする。“悪役”を買って出ても、叱り続ける。そして、期待するからこそ、その期待を裏切られたときには、腹が立つ。

ここから、怒りが成立する条件には、「期待値」が関係していることが判明する。

ポイント 1——「怒り」が生起する条件 = 期待値

期待するからこそ怒りが生じる以上、怒らないためには、期待することをやめればよいのだが、我が子である以上、そういうわけにもゆかない。したがって、〈怒りが生じるのは、期待するからである〉ということが分かったところで、「どうすれば怒らないで済むか」という問題の解決には役立たない。

5. 「怒り」のスイッチが入る瞬間

そこで、次に筆者が、参加者の話に耳を傾けながら心の中で探っていたことは、〈怒りのスイッチが入る瞬間とは、どういうものなのか〉ということであった。〈感情のモードが切り替わる瞬間〉と言ってもよい。母親たちがおこなう「しつけ」は、もともと子供に対して「怒りをぶつける」ことが目的ではないはずである。にもかかわらず、いつのまにか「しつけ」が「怒り」に変わっているとしたら、そこには、母親自身にとって本意ではない〈意思伝達行為の断絶〉があるはずである。どういうときに「しつけ」から「怒り」に感情のスイッチが切り替わるのか。あるいは、「しつけ」が「怒り」に変わる瞬間には、何が起きているのか。

参加者の証言によれば、どうやら、スイッチが切り替わる瞬間には、主に二つの要素が介在しているようである。

一つ目は、自分（＝母親）の体調である（疲れているときなど）。

二つ目は、同じことをすでに何度も繰り返して言っている場合である。

ポイント 2——「怒り」のスイッチが入る瞬間 = ① 体調・疲れ
② 反復

例えば、一日に三回、子どもが粗相をして、それを三日間、続けたとする。まず一日目。初回のときには丁寧な口調で注意し、二度目には「またやった」と思いながらも、冷静に注意する。しかし、三度目ともなると、さすがに怒ってしまう。二日目も、同じである。最初は冷静に、しかし最後は怒りで終わる。ところが、三日目には、最初から「怒り」のモードに突入しているという。

ここにあるのは、「何度言ったら分かるの!」という〈じれったさ〉と、「どうして、この子は、何度言っても分かってくれないの・・・」という〈徒労感〉であるに違いない。加えて、おそらくこのとき、母親の中では、何度も同じことについて注意することが、すでに「めんどくさくさく」感じられているに違いない。疲れているときであれば、なおさらである。

めんどくさくなくなったときの、最も手っ取り早い対応の仕方は、威圧的に振る舞って、相手の反論を封じる（反抗心を奪う）ことである。

この意見を聞いたときに、筆者は二つの特徴に気がついた。

第一に、「体調・疲れ」、「反復」のいずれも、自分（＝母親）の都合である可能性が高いということである。一回目のときには冷静に対応し、三度目以降は怒ってしまうとすれば、子どもの振る舞いは一貫して同じである以上、「怒り」のモードが発動した要因は、母親自身のほうにあると考えねばならない（母親が向き合っている事象 Y [=粗相] は終始同じである）。

同じく、子どもの振る舞いは同じであるにもかかわらず、「疲れているとき」と「疲れていないとき」で対応の仕方に差が出るとすれば、その差を生み出し

ている要因は、論理的に考えて、母親自身に属している。これが一点目である。

第二に、感情発動の目的がすり替わっている可能性があるということである。例えば、〈子どもがコップを倒して、中身をこぼした〉という現象があるとする。もともとは、《コップの中身をこぼす》という行為を改善させたいと願い、そのこと（＝コップの中身をこぼす、という事象）に意識の志向性が向かっていたはずである。ところが、いつのまにか、《何度言い聞かせても同じことを繰り返す》という事象に、意識の方向が転向しているのである。当初は《コップの中身をこぼす》という事象を回避するために「しつけて」いたはずのところ、いつのまにか、《何度言い聞かせても同じことを繰り返す》ことに怒りの矛先が向かっているのである。

ここから、「しつけ」と「怒り」の違いについて、以下のことが見えてくる。

しつけ	具体的に改善させたい行為が目の前にある（「よそ見をしてコップを倒す」、「テレビを観ながらダラダラご飯を食べる」、「忘れ物をする」など）。
怒り	同じミスを何度も繰り返すことに対して、あるいは、こちらのお話を真剣に受け止めていないように見えることに対して、怒りが湧く。

もしもそうだとすれば、子どもにとっては、なぜ叱られているのか分からない可能性がある。というのも、最初は、「コップの中身をこぼした」ことに関して叱られていたはずなのに、途中から、叱る側の心の中で、理由がすり変わっており、しかも、そのことを相手に伝えていないからである。子どもは混乱するはずである。何が悪くて叱られているのか、どこを直せばよいのか、どうすればお母さんの機嫌が直るのか、途方に暮れているかもしれない。加えて、母親が疲れているかどうかを、子どもはすぐには察知できないため（「疲れている」という状態がどういう状態を指すのかを、子どもは体感としてよく知らない）、母親の疲れの度合いに応じて、機敏に態度を変えることができない。そのつど異なる対応に出会った子どもは、自分の行為が、あるときには「優し

く」叱られ、あるときには「厳しく」叱られることに、不可解の念を抱くかもしれない。

ここまでの分析から明らかになった「しつけ」と「怒り」の違いを、以下でまとめてみよう。

「しつけている」とき	「怒っている」とき
①具体的に〈改善させたい行為〉に意識が向かっている。	①〈改善させたい行為〉を飛び越えて、〈同じミスを何度も繰り返すこと〉に意識が向かっている。
②「よかれ」と思って、純粋に相手のことを思って、やっていることが多い。自分の子どもが、将来、社会に出て、他の人たちと一緒に活動するときに困らないように、との配慮。	②自分の都合で怒っている場合が多い。「どうして解かってくれないの!」、「どうして何度も言わせるの!」等々、自分の期待を汲み取ってくれないことに対して、あるいは、自分がこれだけ相手のことを思っているのに、それを軽視されていることに対して、苛立ちを感じる。
③説明したうえで「解かしてもらおう」という期待があり、そのために努力をする気持ちがある。	③時間がないとき、疲れているとき、めんどくさくなったとき、つまり、自分の心に余裕がないときに、怒声と高圧的態度（威圧と恐怖）で、相手の言動を制しようとする。

両者を比較することから見えてくることがある。それは、子どもをしつけるときには、どうやら、しつける側に「心の余裕」が必要である、ということである。これに関して、ある参加者が、「心の容器のリミット」という表現を用いて説明してくれた。心の容器のメモリがいっぱいになって、“今にも溢れそう”というときに子どもを叱ってしまい、しかも自分の意図が正確に伝わらな

い場合、「怒り」となって表出される。それゆえ、「普段から心のメモリをどれくらい空けておけるか」が大事である。いつも限界すれすれの状態だと、自分もつらいし、相手もつらい——そのように参加者は述べてくれた。普段から心のメモリを十分に空けておくこと、これは、口で言うほど容易いことではなからうが、少なくとも、この事態を一度自分の中ではっきりと「言語化」しておけば、しかるべきときに自分の心の状態を理解する助けにはなるだろう。

6. 「しつけ」や「怒り」と、「対話」の違い

前節までの分析で、「しつけ」と「怒り」の事象的な違いが、ある程度、見えてきたように思われる。それに応じて、怒りの正体も、おぼろげながら見えてきた。

では、「対話」の場合は、どうだろうか。

筆者の考えでは、「対話」は、「しつけ」とも「怒り」とも違う。むしろ、「しつけ」の前段階——健全なしつけを可能ならしめるための土壌作り——であり、「しつけ」が「怒り」に転化してしまわないためのツールでもある。

ある参加者が、「いま自分は『しつけて』いるのか、『怒って』いるのか、それとも『対話して』いるのか、自分でわからなくなるときがある」という興味深い意見を述べてくれた。

この証言は、「しつけ」の現場で、日々、子どもと真剣に向き合っている親ほど、実感を伴って理解されてくるに違いない。自分の心の動きを冷静に観察すればするほど、実際の現場では「しつけ」と「怒り」と「対話」がきれいに分かれているとは限らないことに気づく。感情は、絶えず揺れ動き、変動し、推移し、本人ですら自分が今どういう状態にあるのか、何をしているのか、正確には特定できない局面も多々あるだろう。

そのうえで、筆者の見るところ、やはり「対話」は、「しつけ」や「怒り」とは本質的に異なる。このことは、対話というものの本来の姿を思い起こしてみれば、理解しやすい。対話とは、「語る」ことと「聴く」ことを繰り返す行為である。「語る」→「聴く」→「語る」→「聴く」→「語る」→「聴く」・・・この絶え間ない往復運動の中に、対話が成立する。対話とは、〈話す—聴く〉という作業を丁寧に積み上げる行為である。

そこにあるのは、「私の想いや考えを、聴いてもらいたい」という願いと、「相手の想いや考えを知りたい」という願いである。この二つの願いが、おそらくは、最も初歩的な次元で対話を導いている（したがって、最初から「相手のことを知りたくない」と思っている者同士のあいだでは、あるいは、「この人に私の意見なんか伝えても仕方がない」と諦めている状態では、対話は成立しない）。

ここには、相手の態度を「是が非でも改善させよう」というダイレクトな意図はない。また、相手に自分の不満や鬱憤をぶつけたいという衝動があるわけでもない。そうではなく、とにかくまずは「話をしたい」のである。なぜなら、相手のことを今よりもさらに知りたいからであり、自分のことを今よりも深く知ってほしいからである。その意味で、真の対話の遂行者は、相手を「しつける」ことはないし、「怒る」こともない。

7. 「質問」と「詰問」の違い

「相手のことを知りたい」という希求に導かれて対話をする者にとって、その願いを成就するための効果的な話しぶりは、「理由を尋ねる」ことである。「どうしてそう考えるの?」、「どうしてそんなことをしたの?」等々。一般に、すれ違いは、相手の言動の理由が解からないことに起因する場合が多い。

この「理由を尋ねる」という行為は、相手を「詰問」することではないし、ましてや「糾弾」することではない。

このことに関連して、哲学カフェの参加者の一人から、「両親の役割分担」という観点が提出された。あくまでも日本の一般的家庭に付きまとう伝統的イメージにすぎないが、〈母親はガミガミ怒るが、父親は黙って聴いてやる〉という構図がある。むろん、全ての家庭がそうであるわけではないし、片親しかない場合には、一人の性が、両方の性の役割を担うこともある。また、この構図を、性差に基づく役割の違いとして捉えてしまうと、極めて慎重に検討しなければならない別の（ジェンダー論的な）問題が姿を現す。

この「役割分担」という観点を呈示してくれた参加者は、おそらく、子どもが追いつめられたときの逃げ場、あるいは心の拠りどころ、という意味で、二種類の対応があったほうが、子どもにとってはバランスを取りやすい、という

意味で述べてくれたと筆者は理解している。

この意見を聞いたときに、筆者は（対話中には述べなかったが）密かに、あるエピソードを思い出していた。中学生のときに同級生を殴って、歯を折ってしまった人の話である。その人の母親は、担任から連絡を受け、その日の夜、彼を寝室から呼び出し、「どうして殴ったの!？」と彼を問い詰めた。この母親の言葉は、一見、質問しているように聞こえるが、じつはすでに「質問」ではなく、「詰問」だった。より鋭く言えば、「糾弾」だった。それに対して、同席していた父親は、「いいから、ちょっと黙っていなさい」と制して、「どうして殴ったのか？」と穏やかに訊いた。そして、一通り息子の言い分を聞いたあと、「わかった。もう寝室に戻りなさい」と静かに言ったという。

このエピソードを思い出しながら、筆者は、両性の役割よりも——このケースにおいて母親が「詰問」し、父親が「質問」したのは、たまたまであった可能性がある——むしろ「問い質す」とはどういう行為なのか、ということについて、思いを巡らせていた。

「質問」をしているつもりで、じつは「詰問」あるいは「糾弾」をしている場面が、私たちの日常には至るところにある。糾弾は、相手の言動の理由を尋ねる行為ではなく、相手の非を「責める」行為である。糾弾的な発話行為には、最初から「おまえは悪いことをした」というメッセージが前提されているため、相手の「応答する」意欲を奪う（たとえ理由を説明したところで、その理由が、自分に対する有罪判決を覆す一助となることは、まずないからだ）。応答がなければ、一方的な独白になる。つまり、対話にならない。発話者が求めているのは、あくまでも「反省」と「謝罪」であって、相手が謝罪し、「もうしません」と誓うまで、この糾弾は続く。

糾弾が続く限り、相手は黙り込むしかないが、黙り込めば黙り込むほど、糾弾者は、「どうして何も言わないのか!」と怒りを募らせる。場合によっては、相手が黙っていることが、自分を馬鹿にしている態度であると感じるときすらあるだろう。しかし、糾弾されている側にとっては、黙っている理由は明白で、端的に「無駄」だからである。自分のことを「悪である」と前提的に決めつけ、怒りをあらわにしている目の前の人間に対して、どんな説明をしても、その言葉が相手の心に届くことはないことを承知しているからである。下手に何かを述べ

ようものなら、「口答えするな!」、「言い訳をするな!」と、さらに叱られるだけである。

「何か言え」と言われたから、何かを言ってみれば、即座に「口答えするな」と叱られ、「口答えをするな」と言われたから、黙っていれば、「どうして何も言わないのか」と糾弾される。ここにあるのは、一方向的な「独白」である。それも極めて暴力的な。

つまり、「怒り」は、最初から対話の可能性を封じている。対話の成立可能性が存在しないところで、「しつけ」はうまく機能しない。その理由は、しつけられる本人が十分には納得していないからである。本人が納得していない状態で「うわべだけ」従うふりをする場合、同じ行為が繰り返されることが多い。なぜなら、みずからの心の内に、「もうこういうことはやめよう」という決意が芽生えていないからである。本当にやめさせたいと思うならば、きちんと相手に、やってはならない理由を含めて、納得してもらう必要がある。したがって、「しつけ」が正常に機能するためには、まずは「相手の言っていることがお互いに理解できること」が必要である。そして、この相互了解は、「怒り」（＝一方的な感情のぶつけ合い）ではなく、むしろ「対話」（＝双方向の意志の通い合い）から生まれる。その限りで、対話は、健全な「しつけ」を可能ならしめる前段階として機能しうる。

また、「しつけ」が「怒り」に転化するポイント（感情の沸点）が、〈相手に意図を伝えたい〉という願いに基づいた「理由を尋ねる行為」から、ひたすら相手の反論を封じ、相手から反省と謝罪を引き出すことを意図する「詰問」あるいは「糾弾」へとモードが切り替わる瞬間にあるとすれば、逆に、理由を問い質し続けているあいだは、その人が怒りの感情に襲われることはない。そして、理由を問い質すという行為は、まさしく「対話」という行為の本質を成す要素である。その限りで、対話は、「しつけ」が「怒り」に転化してしまわないためのストッパーである。

以上のことから、「しつけ」と「怒り」と「対話」の関係を、以下のようにまとめることができる。

態度	行為	目的
しつけ	「〇〇しなさい」と命じる。	行為の改善
怒り	①「私の気持ちを解かれ！」と不満をぶつける。 ② 威圧と恐怖によって、反論を封じる	① 自己承認 ② 威圧
対話	理由を問う。「問いかけ」と「応答」。	相互理解

8. みずから“気づく”——哲学対話の意義

怒らずに済むためには（つまり対話が続けるためには）「心の余裕」が必要である——この洞察に参加者一同が辿り着いたことは、すでに第4節で述べたが、この洞察自体は、ことさらに斬新なものではない。けれども、肝要なのは、「心の余裕を持ちなさい」と誰かに指摘されたのではなく、あくまでも「自分には心の余裕が必要だ」と自分たちで改めて気づいた、という点である。これはまさに、「対話」だからこそ生まれた自己理解であると言える。つまり、参加者たちは、「あなたたちには心の余裕がない！」と（まるで子供がしつけられるがごとく）叱責されたわけでも、糾弾されたわけでもない。そうではなく、自分たちで改めて思い至った（再確認した）のである。

おそらく、ここに、哲学対話がいわゆる「自己啓発セミナー」型の講習会とは決定的に異なるゆえんがある。

参加者の一人が、哲学対話の「セラピー効果」に言及して、次のように述べてくれた。いわゆる自己啓発セミナーや「アンガーマネジメント」のような講習会の場合、とっさに、「そんなこと言われなくても解かっている！ 簡単に実行できれば苦労はない」という反応をしてしまうケースが多々あるという。この場合、もしも自己啓発セミナーでは解消されない問題があり、それが哲学対話では解消されるとすれば、その要素は何なのか、ということを手際よく言語化できれば、哲学対話にはあって、自己啓発セミナーにはないものが浮き彫りになってくるはずである。そして、おそらくは、そこに哲学対話の「哲学的」

である理由がある。

おそらく、哲学対話と自己啓発セミナーの決定的な違いの一つは、啓発する意図の有無にある。語弊を承知で言えば、自己啓発セミナーから感じてしまう或る種の「うさん臭さ」は、その押しつけがましさと並行関係にある。自己啓発セミナーに参加する母親たちは、自己啓発という表向きの名目とは裏腹に、自分たちは「ダメな」母親であり、自分たちの子育ての仕方は「間違っ」ており、すみやかに「改善しなければならぬ」というメッセージを、暗黙のうちに指導講師から受け取ってしまっている。いわば、そこでは母親がしつけられており、母親たちは、そのことを敏感に感じ取っているのだから、衝動的に反発心を抱いてしまうのではないか。客観的に自己分析ができる母親（したがって他人の暗示にうまく乗れない母親）ほど、おそらくはその臭いを敏感に察知する。

そして、この事態は、〈母親—子ども〉の構図と、じつは同じである。母親が子供をしつけるように、講師は母親をしつける。しつけられる側は、しつける側の押しつけがましさを、肌で感じ取ってしまう。自分で気づくのでなければ、当該の行為が本当の意味で改善されることはない。

哲学対話では、参加者全員が対等な立場であるため、そこに上下関係はない。肩書も職業も関係がない。単に同じ一つの事柄に向かって、じっくりと考え、そこで何が起きているのかを共に見つめるだけである。したがって、そこには、叱責する者も、非難する者も、論ずる者も存在しない。

それに応じて、哲学対話のファシリテーターの役割も、おのずと決まってくる。哲学対話のファシリテーターには、最初から啓発する意図などない。ただ言葉の事故を起こさないように交通整理をするだけである。参加者たちが、うまく対話し、思考できるように、必要に応じて議論を整理し、導くだけである。

啓発セミナーの場合、その性質上、どうしても、〈指導する者〉と〈指導される者〉という構図ができあがってしまう。この構図が、おそらくは本当の意味での自己啓発を阻害している。この立場関係が哲学的な対話に向いていない理由は、〈指導する者〉の中で、あらかじめ「答え」が見えているからだ。〈指導する者〉の頭の中に、すでに「正解」が存在するからである。

おそらく、哲学対話の目的は、何が「良い子育て」で、何が「悪い子育て」なのかを論定することにはない。また、子どものしつけにおいて、どのような

態度が正しく、どのような態度が間違っているのかを（あたかも裁判官のように）判定することにも、哲学者は興味を示さない。われわれは、あくまでも、〈しつけ〉という事象において、子どもと向き合う現場で、何が生起しているのかを記述的に分析することを主眼に置く。少なくとも、筆者はそうである。その結果、何かが見えてくれば、それは、発見した本人にとって、かけがえのない財産になるであろうことを経験的に知悉しているからである。

9. 哲学の開始点としての子育て、あるいは哲学者としての母親

母親たちとの対話を通して感じたことがある。それは、親の多くが、“子どもの考えることは解からない。子どもが何を考えているのか、それを知りたい”という切実な願望を持っているということである。このことは、おそらく一般に理解されているよりも遥かに哲学的な問題の次元を示唆している。

私たちは、通常、「他人のことは解からない」と言いながらも、解かったふりをして（解かったことにして）日常生活を送っている。あるいは、「解かった」と思い込むことによって、他者に対する「解からなさ」をそのつど乗り越える。逆に、「私のことは私にしか解からない」と内心では思いながらも、他人から解かってもらったことにして、次のステップに進む。この自己の心理的操作は、多くの場合、潜在意識において遂行されるため、みずからが明確にその処理の過程を意識することは稀である。

この見せかけの安定性が揺らぎ始める地点がある。それが、「何度言っても、私の言うことを解かってくれない」、「相手がなぜこのようなことをするのか、理解できない」といったコミュニケーション不全の状態である。このような状況に直面したとき、人は〈異質なもの〉に出会ったという実感から、「ギョッ」とし、あるいは「ドキッ」とする。このとき、安定した日常世界は、すでに綻びを見せ始めているわけだが、この綻びを、なかったことにして再び日々の生活に戻るのが、私たちの「日常性」である。逆に、この綻びを、なかったことにせず、そこから問いを立ち上げる思考の営みが、「哲学」である。その意味で、哲学は、日常性から出発し、同時に、その日常性の綻び、あるいは裂け目に指をねじ込むことによって、日常を裂開させ、日常が日常として成立しうるゆえんの土台を問うという意味で、非日常的な思考の営みである。この場合の

非日常性とは、日常性の対立項としての非現実性・異常性ではなく、むしろ日常性の下部構造を露呈させるという意味で、日常性の「深化」とも言える。

この日常性の裂開を、目立って私たちに突き付けてくる存在の一つが、おそらく「子ども」である。大人とは異なる文法で話し、大人とは異なるルールで人間関係を築き、大人とは異なる理屈で世界を切り取る彼らの言動に接したとき、私たちは、彼らが、もしかしたら自分たち（大人）とはまるで違う世界を生きているのかもしれない、ということに（一種の驚きと困惑と共に）気づく。そして、それまで自明のものとなってきた世界の安定性に向かって問いかけ始める。「この子は、はたして私と同じ世界を見ているのだろうか」、「子どもたちは、はたして大人と同じ世界を生きているのだろうか」と。

これは、伝統的な哲学の文脈では、「他者を理解するとはいかなることか」という問いに変換されうる。これを、哲学では「他者論」と呼ぶ。他者は、私の認識（あるいは理解）の範囲を超えているという意味で、「超越」である。畢竟、「子育て」とは、突き詰めれば、〈内在〉と〈超越〉——意識の〈内部〉と〈外部〉——の関係性をめぐる問題なのであり、「私の主観」という孤島が、いかにして認識の外部（＝子ども）に到達しうるかという極めて認識論的な問題なのである⁶⁾。子どもという「超越」は、私たちの意のままにならない「外部」があることを、絶えず親に告知してくる。育児に携わっている母親という存在が、いつでも哲学を開始しうる可能性を秘めている理由も、まさにここにあるのであり、子育て中の母親との対話が、その問いかけの発端からして優れて哲学的な議論を展開しうる可能性を内包している理由も、ここにある。

10. 認識の〈外部〉としての「楽園」——「他者」という〈超越〉の問題

子どもという存在に対する〈解からなさ〉を象徴する言葉として、対話の中で、「楽園」というキーワードが出た。楽園とは、言わずと知れた、旧約聖書の『創世記』に描かれている「エデンの園」（地上の楽園）のことである。子どもたちは、「楽園」で暮らしている。外の世界を知らない。つまり、「大人の世界」を知らない。楽園で暮らす子どもたちは、いまだ「知恵の樹」の実（禁断の果実）を食べていないがゆえに、善悪の観念や、分別、羞恥心といったものを持ち合わせていない。そして、「知恵の樹」の果実を口にしたときが、楽

園を追放される時である。

子どもたちが楽園を追放されるということは、大人の世界に迎え入れられる、ということの意味する。いまだ穢れを知らない純粹無垢な世界が楽園であるとすれば、「失楽園」が、はたしてよいことなのかどうか、親としては迷いもあるだろう。しかし、いずれそこから出なければならぬこともまた確かなようである。我が子が楽園を出る日を一方では待ち望みながら、他方で、もうしばらく楽園に浸ってほしいという思いも抱きながら、日々、子どもと接している親も少なくないに違いない。

他方、大人たち自身も、かつては楽園で暮らしていたはずである（どの大人も、かつては子どもであった以上は）。にもかかわらず、今では楽園がどのような場所であったかを忘却しており、正確には思い出せない。だからこそ、楽園で暮らす子どもたちの振る舞いを見て、「どうして、この子は、こんなことをするのだろうか?」、「この子は、いったい何を考えているのだろうか?」と不可解の念を抱く。

その一例として対話中に挙げられたのが、〈子どもの頃に、窓ガラスに石を投げ続けたエピソード〉である。当時、彼は、石を何回投げつければ窓が割れるかを、ただ知りたかったという。大人からすれば、どうしてそのようなことをするのか理解ができない。しかし、子どもにとっては、特別な理由などない。単に、いつ窓が割れるのかを知りたいのである（ちなみに、これは、研究者が、実験室で「鉄」を何回打ち続ければ折れるかを実験するのと、じつは同じではないか、という感想があった。その意味で、研究者とは、いつまでも大人になりきれない子どものような存在であり、逆に、子どもとは、潜在的な探究者であると言えるかもしれない）。

同様に、「子どもの集中力」というものも、大人を理解を大きく超えるという意見が出た。大人からすれば、どうしてそこまでしてのめり込むのか理解ができない事柄に、子どもは異様な集中力と情熱を傾ける。大人がすぐに飽きてしまうようなカードゲームやかくれんぼを、日が暮れるまで延々とやり続ける。

さらにまた、子どもの選択基準も、大人の目から見て不可解なことが多い。大人からすれば、どう考えても、A というやり方をしたほうが効率がよいと思われるのに、なぜか子どもは B というやり方を選ぶ。指摘しても、やり方を変

えようとしなない。また、あらゆる観点から、C という行為を先に済ませたほうが合理的であることは明白であるのに、なぜか子どもはD を先にやろうとする。つまり、子どもの中での優先順位が、大人のそれと違う。

このように、大人と子どもとは、行動規範、行為の意味づけ、優先順位、自分が納得するための論理構造が異なる。

この〈差異〉を認めることが、一般に「異文化理解」と呼ばれる。他方、自分が理解できないもののことを一方的に「間違っている」と決めつけ、排除する態度のことを、「排斥運動」または「迫害」と呼ぶ。また、自分にとって不合理に見えるものを「劣っている」と判定し、矯正しようとする振る舞いを「教育」または「しつけ」と呼ぶ。迫害という行為の恐さは、相手に対する〈解からなさ〉が、広義の意味での〈暴力〉という形で表出するところにある。もともとは、異質なものに直面したときの理解不可能性から生じたものは、〈この人は、どうしてこのようなことをするのだろうか?〉という純粋な「疑問」であったはずである。そこから、〈この人のことを、もっとよく知りたい〉という「理解願望」が芽生えれば、「対話」が始まるだろうし、〈この人は、何かがおかしい・・・危険である〉という具合に「恐れ」の対象になれば、「排斥」が始まる。また、〈この人の言動は間違っている、理想的ではない・・・したがって矯正すべきだ〉という判断が生じれば、「啓蒙」または「教育／しつけ」の対象になる。

後者二つの振る舞いは、その見かけ上のベクトルの方向の違い（逆向き）にもかかわらず、同質であり、いずれも程度の差こそあれ暴力的である。両者とも〈異質なもの〉に対する「解からなさ」から始まっているにもかかわらず、片や「排斥」という仕方で、片や「矯正」という仕方で、相手を意のままに支配するべく振る舞うからだ。おのれの文化から「追い出す」か、おのれの文化の中に「取り込む」かの違いにすぎない（フランスの現象学者エマニュエル・レヴィナスは、相手のことを純粋に「知ろう」とする行為でさえ、超越を内在へと還元し、他者を自己の意識に同一的に回収しようとする暴力的行為と見なす⁷⁾）。

「しつけ」という事象における〈異文化理解〉が、もともと棘の道を運命づけられている理由は、子どもの文化を或るレベルで承認しながらも、同時に、

その文化をいずれは抜け出すことを不可避の道として指定せざるをえず、最終的には、後者にこそ「しつけ」の存在理由があるからだ。

楽園から出るといふこと、あるいは追い出されるということ、これは、認識論的には、〈外部〉が〈内部〉に取り込まれるプロセスとして理解される。

「しつけ」とは、ある意味で、大人にとっての〈認識の外部〉を、大人という認識共同体の〈内部〉へと自己同一化することである。

この「内部への同一化」が、しばしば暴力的な性格を帯びることは、これまで、さまざまな研究領域で指摘されてきた。「帝国」が「植民地」を侵略するように、「文明」が「未開地帯（野蛮）」を開拓するように、「文化」が「自然」に手を加えて成果物とするように、あるいは、「先進国」が「発展途上国」を啓蒙するように、さらには、「人間」が「神」を観照的思惟によって認識する（得体のしれないものを人間に理解可能な言葉で矮小化して理解する）ように、《外部を内部化すること》、《周縁を中心化すること》、《超越を内在化すること》は、多かれ少なかれ、本来、自己に回収され得ないはずの〈他なるもの〉を〈同なるもの〉へと併呑する行為として現れてしまう。

さしあたり教育だけに限ってみても、教育とは、歴史的に見て、啓蒙であり、文明化である。特に近代教育が、〈文明—野蛮〉という二項対立図式を前提としたうえで、理性の進歩と科学的知識の獲得による文明化という側面を強く内包していたことは、幾多の啓蒙思想家の著述に表れており、それゆえまた、しばしば歴史学者や社会学者によって指摘されてきたことである⁸⁾。他方で、「文明」の対立軸としての「野蛮」の中にも「文化」があり、どの文化も共同体を成り立たせるための規範的構造としては等価であるという構造人類学の知見——例えば、レヴィ=ストロースの言う「野生の思考」⁹⁾——に目を配るならば、近代学校教育制度が、文化人類学的な意味で真に「文化」化であったことは、管見の及ぶ限り、一度もない（「文化」化のつもりで「文明」化している教育体制ならば、いくらでもある）。近代教育とは、基本的に、進歩主義的な発想のもと、人類史と生物学的発生の段階を類比的に捉え、原始的思考（神話的思考）を排除することによって文明化を促す行為であると言ってよい。

これは、「子ども」の概念を「大人」の概念からいったん切り離れたうえで、再び「子ども」という〈外部〉を、「大人」という認識共同体の〈内部〉へと

段階的に同一化・統合しようとする観念体系の表出と見ることができる¹⁰⁾。

子育ての文脈において、このような〈暴力〉を回避しようとしたとき、〈外部〉を〈内部〉へと暴力的に転換することなく、差異を差異として承認したまま遂行される「しつけ」は、いかにして可能か、という問いが生じてくる。これは、じつは、レヴィナスが、神についての認識をめぐって問いかけたことと同じである。レヴィナスは、晩年の1983年にジュネーブ大学でおこなった講演テキストの中で、次のように述べている。「しかし、意識とは別の《他なる思考》のもとに、何を探し求めることができるのでしょうか。《他なるもの》を《同なるもの》に同化することなく、《他なるもの》を《同なるもの》へと統合することもない思考、一切の超越者を内在に還元することなく、また、超越を理解することによって超越を損ねてしまうこともない思考——これが求められているのですが、結局、それはどのような思考なのでしょう。そこで必要とされているのは、もはや思惟するものから思惟されるものへの関係としては構築されない思考ということになるでしょう(…)」¹¹⁾。この不可能な事態に対するレヴィナスの希求は、筆者の目から見て、もはや祈りに近いが、ともあれ、レヴィナスの言う「他なる思考」においては、超越の超越性を損なうことなく——つまり内在に還元することなく——他者を理解することが、他者に対する唯一の誠実な態度として求められる。しかし、「理解する」とは、「つかみ取る」ことであり、それはすでに自己の手元に所有することを意味する¹²⁾。その意味で、それは、その最深部において暴力性の刻印を免れ得ない。

〈他なるもの〉を〈同なるもの〉へと、〈外部〉を〈内部〉へと反転させることなき「しつけ」は、いかにして可能か——対話のあとに、筆者がずっと考えていたのは、このことである。

11. おわりに——哲学の深みに降りてゆくために

世の中の考えるに値する問題には、たいてい「表に現れた議題」の背後に、「隠れた議題」がある。換言すれば、「見せかけの問題」に対して、「本当の問題」がある。

本稿は、哲学カフェでおこなわれた対話の内容を再構成しながら、この「隠れた議題」をあぶり出そうと試みてきた。「どうすれば子供に怒りをぶつけない

いで済むか」という問題は、さしあたり、〈理解不能なもの〉に直面したときに、私はその他者に対していかに振る舞うか、という応答可能性の問題として普遍化される。筆者の実感では、怒りとは、理解不能なものに出くわしたときに私の中で生じる困惑と、他者の〈手に負えなさ〉に由来する世界の安定性の裂け目から、咄嗟に生還するための自己防衛の表現である。

「どうすれば子供に怒りをぶつけないで済むか」という問題の一つ手前にある問いとは、そもそも私は何に対して怒っているのか、という問いであった。これがつまり、〈怒りの正体〉をめぐる議論の基底を形成する。そこからさらに問題の深層に踏み入れれば、他者を理解するとはいかなることか、はたして子どもたちは大人と同じ世界に生きているのか、といった問いも、この問題系には含まれていることを本稿は指摘してきた。そして、これらの問題は、突き詰めれば、〈内部〉と〈外部〉の関係性をめぐる認識論的な問題なのであり、さらには、認識の彼岸としての〈他者〉についての解からなさ、それを知りたいという希求からの反転としての怒りの表出を回避しつつ、〈他なるもの〉を〈同なるもの〉へと、〈超越〉を〈内在〉へと、暴力的に転化することなき「しつけ」は、いかにして可能か、という存在論的 - 倫理的な問題なのである。

こういった「隠れた問題」を取り出すことができるかどうか、あるいは、ファシリテーターが「本当の問題」に対話者たちを導いてゆけるかどうかで、自分たちが参加している哲学対話の、いわば「哲学度」が決まる。

しかし、「本当の問題」というのは、必ずしも一つではないし、唯一正解の「本当の問題」なるものがあるわけでもない。ただ、私たちは、往々にして、見かけ上の問題に欺かれて、本当に考えるべき問題を見失っているケースがある。その結果、本当に自分が求めている答えに、なかなか辿り着けない。哲学対話は、そういう「本当の問い」の見つけ方を、少しだけ示唆してくれる。そして、問題が見つかったときに、どういう筋道で、どのようなステップを踏んで問題を考えてゆけばよいのか、その足取りを示してくれる。これが、哲学教育が——物事の本質を捉える力や、論理的思考力、推論能力、公正な判断力を養ってくれるものとして——欧米の学校教育の現場で導入されている理由であり、そして、冒頭で述べた「子どものための哲学」(P4C)が、他ならぬ学校教育プログラムとして開発された理由なのである。

欧米の「哲学教育」が現代日本の「道徳教育」と決定的に一線を画しているゆえんは、前者が「倫理観の陶冶」だけでなく「思考の訓練」を明白に見据えていることに加え、最初から前者が、「学校教育」であると同時に「市民教育」をも射程に入れている点にある。そして、フランス発祥の「哲学カフェ (café philosophique)」が、まさしく市民に開かれた哲学教育を念頭に置いていたことを考え合わせれば、「哲学カフェ」と「哲学対話」がどこかで交わることは、初めから予想されていたと言っても過言ではない。

この「思考の訓練」と「市民教育」のために、「対話」という手法が選ばれた。その背景には、古代ギリシャにおけるソクラテスの「問答法 (dialektike)」以来の弁証術の伝統と、ロゴス (言論) に対する信頼、そして討議によって公共圏を形成・獲得してゆく西洋型市民社会の発展の歴史的経緯があることは言うまでもない¹³⁾。

執筆後記

対話の終盤、参加者たちの話に耳を傾けながら、筆者は、子どもを叱ってしまうことに対する自己嫌悪や後悔とは別の心の動きが、母親たちの中にあることに気付いた。それを象徴する単語を二つ挙げれば、「仲直り」と「信頼」である。

参加者の一人が口にした、「子どもをひどく叱りつけても、最終的に仲直りができればいい」という発言が、対話のあとも、ずっと筆者の心に残っていた。大人同士でも同じではなかろうか。どれだけ意見が対立しようとも、どれだけ立場の違いから衝突しようとも、最終的に仲直りができればよい。そのためには、相手に対する「信頼感」と、相手を許せる「寛容さ」を、日頃から培っておく必要がある。

同様に、参加者の発言として、「怒ってもいい、叱ってもいい。土台に信頼関係があれば」というフレーズも、心に残っている。信頼関係は、普段の対話の中からは生まれないと筆者は思っている。日頃、どれだけ地道に (ホンネの) 対話を積み重ねてきたかによって、いざというときの信頼の強度が決まると信じている。

対話から約2か月後、次回の哲学カフェの開催について「マザーズガーデン」のメンバー数人と打ち合わせをする機会があった。その席上で、昨今の教育のあり方と、哲学対話の効果について率直に意見を交わしていたとき、「異質なものに触れることの大事さ」というフレーズが、メンバーの口から漏れた。それと併せて、「今の子どもたちを見ていると、彼らには他者がいない（彼らの目には他者が映っていない）」という感想があった。わずか一度の哲学カフェから——彼女たち自身の子育て経験や世の中の観察に基づいて——哲学対話の本質を言い当てたことに、筆者は驚いた。哲学対話の一つの目的は、自分とは異なるものに触れ、そこに（ここに）他者がいることに気づいてもらうことにある、と筆者は理解している。世の中には自分ではないものが存在するという（あたりまえの）事実を目を向けてもらうこと。しかも、その異質なものを排除・否定しないこと。むしろ、向き合うこと。そのために普段から異質なものに触れることに慣れておくこと——このことが、今の社会構造において、世の親たちが子どもたちに切実に求めるものの一つであることを、筆者は理解した。そして、現在の学校教育に欠けている要素の一つも、おそらく、これであるように思われる。

謝辞

本稿の執筆を快く許可してくださった〈マザーズガーデン～子どもワクワク教室「あすなろ」～〉のメンバーの方々ならびに代表の大音知子氏に、心よりお礼を申し上げる。また、哲学カフェに参加してくださった滝澤武准教授、石川朝子講師、図書館職員の中村直美さん、そして何より、打ち合せの段階から設営に至るまで多くのご尽力をくださった藤平昌寿氏に、この場を借りて謝意を表したい。

注

1) <https://ameblo.jp/mothers-garden-asunaro/entry-12291371671.html>

(mothers-garden-asunaro のブログ)

2) 最もよく知られている例を一つだけ挙げれば、大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室のメンバーが中心となって設立した「カフェフィロ (CAFÉ PHILO)」など。Cf. 鷲田清一／監、カフェフィロ [CAFÉ PHILO] / 編『哲学カフェのつくりかた (シリーズ臨床哲学)』、大阪大学出版会、2014年。

- 3) 「子どものための哲学」および「哲学対話」の手法については、以下の拙稿を参照されたい。「『哲学対話』型アクティブ・ラーニングに関する原理的考察および教育実践報告——『動機』の発掘と『知的安心空間』の創出に向けて——」『研究年報 人文編』第22号、帝京大学宇都宮キャンパス、2016年、71-73頁および84頁以下。
- 4) Cf. 『Philosophy for Everyone 2013-2015』UTCP-Uehiro Booklet 11、P4E研究会編、東京大学「共生のための国際哲学研究センター（UTCP）」、2015年。
- 5) 輪になって座ることの効果については、前掲の拙稿87頁以下を参照されたい。なお、P4Cでは、通常、「コミュニティボール」と呼ばれる毛糸で編んだボールを使用するが、今回のわれわれのカフェでは、その場の判断で、あえて使用しなかった。
- 6) この問題を考えたのが、デカルトであり、カントであり、フッサールである。ただし、カントの「物自体（Ding an sich）」という想定を現象学的還元（超越論的還元）によって「括弧入れ」したフッサールにとって、「超越」とは、意識から独立して、あるいは認識の能作に先立って、意識の外部にそれ自体として実在すると仮定されるものことではない。そうではなく、あくまでも〈意識の外側に実在する〉という意味と共に、意識の内部（内在領圏）において構成されるものである。カントにとっては、時間と空間という直観の形式において感性的に与えられるものが「現象」であり、その背後にある〈物そのもの〉は知覚の対象とはならない。それに対して、フッサールは、そもそもこのような「物自体」なるものを認めない。「物自体」を虚構的に設定するがゆえに、「私はどうやって、私の意識の島から抜け出すのか」（Hua I, 116）という伝統的認識論が携えてきた不合理な問いが生じる。この点に関して、クラウス・ヘルトの以下の有名な評言を参照されたい。「志向性という概念によって、初めは無世界的な意識が、いかにして自分の彼方にある《外部》への関係を持つことができるのか、という近世の《認識論》の古典的問題は原理的に解消される」、「フッサールの志向性という構想によって、意識における内部と外部という古典的デカルト的な問題設定は、原理的にはすでに解消されていた」、「与えられ方における現出という《間》の次元の発見によって、このデカルト的二元論はフッサール現象学の端緒においてすでに克服されていた」。Cf. Klaus Held: *Einleitung*, in; Edmund Husserl: *Die Phänomenologische Methode, Ausgewählte Texte I*, herausgegeben und eingeleitet von Klaus Held, Philipp Reclam Jun, Stuttgart, 1985, S. 25, 46; *Die Phänomenologie der Lebenswelt, Ausgewählte Texte II*, *ibid.*, 1986, S. 19. かくして、フッサール現象学においては、「超越」とは、文字どおり〈意識の範囲を超え出たもの〉のことではなく、意識を超え出たものとして、あくまでも超越論的意識という場のうちで志向的に「構成された」もの、という地位を獲得するわけだが、しかし、まさにこのことが、他者論の文脈においては、自我の能作に回収しきれない絶対的な「他性」としての他者を、意識の内側で類比統覚によって構成してしまう「独我論的」スタンスとして、フッサール以降の現象学者たちによって批判されることになる。
- 7) Emmanuel Lévinas: *Transcendance et intelligibilité, suivi d'un entretien*, Genève, Labor et Fides,

1984, pp. 12-13.

- 8) 例えば、ノルベルト・エリアス『文明化の過程』（1939）やエルンスト・グローセ『芸術の始源——比較人種学的美学』（1894）、ドゥニ・ディドロ『ロシア政府のための大学計画案』（1776）など。Cf. Norbert Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation; Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bände (Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den westlichen Oberschichten des Abendlandes, Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft; Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976 (zuerst: Verlag Haus zum Falken, 1939); Ernst Grosse: *Die Anfänge der Kunst*, Freiburg i.B. u. Leipzig, Mohr, 1894; Denis Diderot: *Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*, Œuvres complètes de Diderot, III, établi par J. Assézat, Paris, Garnier Frères, 1875, p. 429.
- 9) Claude Lévi-Strauss: *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, pp. 289-290, p. 294, pp. 353-357 etc.
- 10) ヨーロッパ社会では、中世から17世紀頃までは、子どもは「小さな大人 (petit d'homme)」と見なされ、独立した人格・感情の主体としては見なされてこなかった、というフィリップ・アリエスの有名な指摘を思い出されたい。アリエスによれば、大人と共に働き、遊び、学ぶ環境（徒弟修業の環境）から子どもを切り離し、明確に啓蒙の対象と位置づけたのは、近代の「学校化」である。そこでは、子どもは、純真無垢な存在として、配慮され、保護され、タブーから隔離される存在として位置づけられた。その意味で、「子供期 (enfance)」の概念は、学校教育制度の構想による一つの「発見 (découverte)」なのである。Cf. Philippe Ariès: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973 (Première édition: Plon 1960), pp. 5-8, pp. 29-74, etc.
- 11) Emmanuel Lévinas: *Transcendance et intelligibilité*, *ibid.*, pp. 21-22.
- 12) 理解するためには、対象を「概念化」しなければならないが、「概念」を表すドイツ語の単語“Begriff”は、もともと「手でつかむ／逮捕する」という意味の動詞“begreifen”の派生形であり、「つかみ取られたもの」の意である。ラテン語由来のフランス語の単語“concept”（概念）も同様である。また、「理解する／察知する」という意味を表す英語の動詞“apprehend”や“comprehend”も、もとは「つかむ」（to grasp, to seize）の意である。
- 13) 合意形成のプロセスを本質とする市民的公共圏の成熟度が、対話・コミュニケーションの成立可能性と不可分の関係にあることは、ドイツの社会哲学者ユルゲン・ハーバーマスが指摘しているとおりにある。Cf. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit; Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuaufl., Suhrkamp Verlag, 1990 [zuerst 1962].

参考文献

- 江口建「『哲学対話』型アクティブ・ラーニングに関する原理的考察および教育実践報告——『動機』の発掘と『知的安心空間』の創出に向けて——」『研究年報 人文編』第22号、帝京大学宇都宮キャンパス、2016年
- P4E研究会編『Philosophy for Everyone 2013-2015』UTCP-Uehiro Booklet 11、東京大学「共生のための国際哲学研究センター（UTCP）」、2015年
- 鷲田清一／監、カフェフィロ [CAFÉ PHILO]／編『哲学カフェのつくりかた（シリーズ臨床哲学）』、大阪大学出版会、2014年
- Claude Lévi-Strauss: *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962. クロード・レヴィ=ストロース『野生の思考』、大橋保夫／訳、みすず書房、1976年
- Denis Diderot: *Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*, Œuvres complètes de Diderot, III, établi par J. Assézat, Paris, Garnier Frères, 1875.
- Edmund Husserl: *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, herausgegeben und eingeleitet von Stephan Strasser, Husserliana Bd. 1, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1950 [Hua I]. エドムント・フッサール『デカルト的省察』、浜渦辰二／訳、岩波文庫、2001年
- Emmanuel Lévinas: *Transcendance et intelligibilité, suivi d'un entretien*, Genève, Labor et Fides, 1984. エマニュエル・レヴィナス『超越と知解可能性——哲学と宗教の対話』、中山元／訳、彩流社、1996年
- Ernst Grosse: *Die Anfänge der Kunst*, Freiburg i.B. u. Leipzig, Mohr, 1894. エルンスト・グローセ『藝術の始源：比較人種學的美學』、安藤弘／訳、岩波書店、1921年
- Jürgen Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit; Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuaufl., Suhrkamp Verlag, 1990 [zuerst 1962]. ニルゲン・ハーバーマス『公共性の構造転換——市民社会の一カテゴリーについての探究』、細谷貞雄・山田正行／訳、未來社、1994年
- Klaus Held: Einleitung in; Edmund Husserl: *Die Phänomenologische Methode*, Ausgewählte Texte I, herausgegeben und eingeleitet von Klaus Held, Philipp Reclam Jun, Stuttgart, 1985. クラウス・ヘルト『20世紀の扉を開いた哲学——フッサール現象学入門』、浜渦辰二／訳、

九州大学出版会、2000年

——: Einleitung in; Edmund Husserl: *Die Phänomenologie der Lebenswelt*. Ausgewählte Texte II, herausgegeben und eingeleitet von Klaus Held, Philipp Reclam Jun, Stuttgart, 1986. 同上書所収

Norbert Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation; Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bände (Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den westlichen Oberschichten des Abendlandes, Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft; Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976 (zuerst: Verlag Haus zum Falken, 1939). ノルベルト・エリアス『文明化の過程』(上・下)、赤井慧爾 ほか／訳、法政大学出版局、2010年

Philippe Ariès: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973 (Première édition: Plon 1960). フィリップ・アリエス『〈子供〉の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』、杉山光信・杉山恵美子／訳、みすず書房、1980年