The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	哲学者の実践としての〈探究のコミュニティ〉
Author(s)	本間, 直樹
Citation	臨床哲学. 2012, 14(1), p. 16-31
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/24263
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

哲学者の実践としての〈探究のコミュニティ〉

本間　直樹

〈探究のコミュニティ Community of Inquiry〉は、アメリカ合衆国で創始され、現在さまざまな地域で展開されている教育改革の運動「こどものための哲学（Philosophy for Children）」にとって核心をなすアイデアである。それは教育の現場での具体的な実践のかたちを指すとともに、すべてに浸透するスタイルであり、かつ、いまだ生成途中の概念でもある。本稿は、この〈探究のコミュニティ〉に焦点をあて、もともと据えられていた学校教育の文脈からこれを解き放ち、哲学者の実践（practice）にとっての基本概念として捉え直すことを試みる。

1．〈探究のコミュニティ〉への変容

「こどものための哲学」のために一生を捧げたマシュー・リップマンが果たした哲学への最大の貢献は、彼が初等中等教育のために開発した教材（『ハリー・ストットルマイヤーの冒険』などの哲学小説）、授業マニュアル、カリキュラムでも、アメリカ、モンクレア州立大学に彼が創設した研究所でもなく、〈探究のコミュニティ〉という考えのもとで、哲学を実践として復活させたことにある。彼の著作を読めば明らかなように、彼を「こどものための哲学」へと駆り立てものは、教育と哲学をとりまく当時のアメリカ合衆国の状況への苛立ちと失望であった。彼は、論理的思考や批判的思考、そしてスキル学習の要請という時代の空気を吸いながら、上流のアカデミズムにおける知識や理論から下流の学校教育へ、という流れを逆流させ、こどもたちが開かれた自由な意味の探究に乗りだすための具体的な処方箋を用意し、自らそれを実行した。他方で、後続して哲学を初等・中等教育に導入しようと試みる者たちは、哲学を教科として位置づけるために、教材を整備し、相応しい技能を有した教員を配備することばかりに目を向けがちであるのも事実である。しかし、リップマンが考案したものは、あくまでも学校教育を変革するための道具であった。重要なのは、彼によって用意された道具を使いこなすことよりも、彼が最初から目指

したように、こどもたちとともに、さまざまなことがらの意味を考え、探究するコミュニティを、学校のなかに開くことである。

例えば、リップマンはこう書いている。

> こどもたちが哲学的に考え始めると、教室は探究のコミュニティに変容する。そのようなコミュニティは、証拠や理由を受け入れて、探究の手順を踏む、探索のための技法を責任もって使用する、ということにのめり込んでいる。（略）探究のコミュニティがつくられるためには、単に開放的な環境が工夫されるよりも、もっと実質的な努力がなされていなければならない。いくつかの先行要件として、思考する用意があること、互いに敬意をもつこと（こどもどうし、こどもと教師どうし）、教え込みをしないこと、があげられる。
>
> （*Philosophy in Classroom*, p. 45）

上記の引用のなかで、手順や技法、明証や理由など、リップマンの重視する道具がまず目につくかもしれない。だが、それよりもむしろ私がここで注目したいのは、“the classroom is converted into a community of inquiry” の一文である。ここでリップマンは、“convert” ということばを使用している。“convert” には改造する、改装する、という意味もあるが、ここはやはり、改宗や転向を含意する、全面的変容と理解とすべきではないだろうか。それは続く文にみられる、“Such a community is committed to…”, “a more substantial achievement”, “prerequisites” という一連の表現からも伺えるだろう。つまり、方法や手順に先立つ仕方ですでに始められ、それを支えている実践・実行（practice）が重要だと考えられているのである。言い換えれば、このコミュニティは、ある特別な実践感覚（*sens pratique*）に基づいている。「こどもたちが哲学的に考え始める」と「探究のコミュニティに変貌する」は同じこと、あるいは同時に起こることだと言われている。哲学的に考える技術があって、それがコミュニティをつくるわけではない。逆に、何らかのコミュニティがあれば、哲学的に考えることができるわけでもない。「コミュニティ」とは何かを一般的に規定するのは極めて難しいが、〈探究のコミュニティ〉という表現には、何らかの技能や属性を共有する人の集まりではなく、ともに探究する実践者への変容が含意されていると考えることができる。

実のところリップマンは、〈探究のコミュニティ〉が何であるのかについて、明確に記

しているわけではない。それでも、実際、さまざまな地域で展開されている「こどものための哲学」の実践者たちは、リップマンの開発した教材やカリキュラムを用いない場合でも、〈探究のコミュニティ〉を重視している（例えば、イギリスやオーストラリア、ハワイなど）[1]。また、〈探究のコミュニティ〉を学校教育以外の場面でも展開している実践者もいる。〈探究のコミュニティ〉は、既存の集団における関係の変容をもたらす。その意義は狭義の学校教育の文脈をはみ出し、それを超えて展開し得るものだと言うことができるだろう。

2．〈探究のコミュニティ〉と〈知的セーフティ〉

トーマス・E・ジャクソンはハワイ大学にて「こどものための哲学」（彼は他の試みと区別して “p4c Hawai'i" と呼んでいる）を推進する教育活動に従事し、大学近隣の幼稚園、小中高の教員たちとともに、〈探究のコミュニティ〉をつくり、持続させることに力を注いでいる。こどもであれ、大人であれ、その場にいる者が〈ともに探究すること〉(Co-inquiry) に乗り出すことによって、探究のコミュニティが生成し発展していくのであるが、そのためには、その場において、身体的、感情的、知的の三つの点で「セーフ（safe）」であると各自が感じられることが重要であり、なかでも、知的にセーフであることは、哲学的な探究が開花するための不可欠な土壌である。これが彼の基本的な考えである。ここで立ち入って考えてみたいのは、彼の重視する「セーフなコミュニティ」についてである。「セーフ」とは安全・安心という標語やゴールではない。「知的にセーフである」という言い方が聞き慣れないだけでなく、「セーフ」ということばには独自の実践的な意味が込められているように思われる。

“p4c Hawai'i” のハンドブックのなかで彼は次のように述べている。

> たしかに教室は身体的な面からセーフな場である必要がある。しかし、対話と探究が始められるためには、その場が感情の面でも、知的な面からもセーフでなければならない。知的にセーフな場では、扱き下ろされることもなく、軽視、足場崩し、否定、過小評価、嘲笑が意図されるようなコメントもなされない。そのような場では、どんな質問やコメントも受け入れられ得るのだが、ただしそれは、円になって座っているメンバーに対して敬意が示される限り、である。

誰であれ、理解していないのに、理解したフリをする術を身につけている場合、あるいは、質問したいことがあるのに恐くてそれがきけない状態にある場合、その人は知的にセーフではない場からの影響を感じている。知的にセーフであることは探究が生育っていくための地盤なのだ。

（“The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry” p.4）

これらの短い文章を注意深く読んでみよう。するとジャクソンの哲学的な洞察が浮かび上がってくるはずである。なぜ彼はセーフであることに着目するのだろうか。なぜ、探究のために身体的、感情的、知的、の三重のセーフティが必要なのか。

三つのセーフティのいずれも、私がいまここにいること、私の存在が、何ものかによって脅かされ得ることを示している。私は、私や私の存在の観念に引きこもるずっと以前に、不安的で脆い。身体や感情が動かされ、病み、害され、傷つけられるように、意味を探究する私たちの知的活動もまた脆いものなのだ。身体的、感情的、知的にセーフであることは、まず、私が属しているその場を感じること、すなわち、私たちが肉体をもって思考することの条件に目を向けることを意味しているように思われる。

まず、以上の文章のなかで、知的にセーフであることがとりわけに〈場〉に関係づけられていることが興味深い。尋ねたり、理解したりすること、つまり考えることは、それ自身が表現されるために声と身体を必要とする。そして、こうした表現が誰かにそれとして認められるためのある場所が不可欠である。もし円になって座っているある参加者が不安や恥ずかしさを感じているために何も言うことができないとしても、そのような不安や恥ずかしさの感情は、必ずしも彼ないし彼女の心の状態だけを示しているわけではない。その感情は彼ないし彼女の存在する場への関係を示してもいるのである。肯定的な仕方で現れていようと、逆に否定的な仕方であろうと、この感じられた場は彼ないし彼女の、その場にいる他者に対する絆を否応なしにあらわにしている。誰かが「知的にセーフではない場からの影響を感じている」、という一見回りくどく、奇妙にも見える言い回しは、セーフティが物理的な条件や個人の心理的な状態に還元して理解されるべきではないことを語っている。自分が身をおく場の影響に一人一人注意を向けることで、コミュニティのなかでのコミュニティに対する気づきが生まれ、発展していく。それは探究の土壌であり、基盤でもある、ジャクソンはそう教えている。

第二に、「知的にセーフである」とは、経験に先行する条件あるいは経験を導く理念と考えるべきではないだろう。またそれは、他人を傷つけてはならない、という命法や原則でもない。形式概念ではないのである。むしろそれは、自分が身をおく場、コミュニティのなかでの自分自身に対する気づきの経験そのものである。セーフティとは、概念でも事実でもなく、実践のための指標である。セーフであるか否かを配慮するとは、自身を配慮するという修練であり、古来の哲学の実践、プラクティスの一つのバージョンとして考えることができるだろう。それは次節で触れるように、ミシェル・フーコーが古代ギリシアに由来する概念 "*epimeleia heautou*" として掘り起こしたにした自己の実践、「自己への配慮」と密接に関係していると考えられる。もちろん、このバージョンはコミュニティや感覚世界から退隠して自己に閉じこもる孤独な実践ではなく、コミュニティにおける自己、または、コミュニティを通して自己を配慮する、という新しい実践を提案しているのであるけれども。

第三に、セーフな場ではないということへの気づきは、外部からの危険に対する防衛に由来するのではない。知的にセーフであるとはそのような防衛とは何ら関係がないだろう。なぜなら防衛は危険を外部化し、その外部との闘いを前提しているからである。むしろ、自分自身がその場をセーフであると感じているかどうかに注意することによって、私たちは自己欺瞞を免れることができるはずである。本当は感じられていることを自ら認められない状態にあるとき、私たちは自己欺瞞に陥っている。自己欺瞞は、私が私自身と何らかのかたちで不調和を来している状態である。私が知的にセーフであることを感じられていないとき、私は私自身との調和から外れてしまっている。

ハンナ・アーレントは言う。「ソクラテスは、一者（one）であり、それゆえ彼自身との調和から外れる危険を冒すことはできない、と語っている。しかし、AはAであるという具合に、真に絶対的にそれ自身と同一であるものは、それ自身との調和の内にも外にも立つことができない。調和する音を奏でるには少なくとも二つの音がつねに必要なのだ。私が現れ、そして他人に見られるとき、私は一者である。さもなければ、私は承認不可能なものとなるだろう。そして、私がかろうじて私自身を意識しながら、他者とともに存在するかぎり、私は、私が他人に対して現れているように、存在する。」（*The Life of the Mind*, p.183）アーレントが指摘するように、自己自身との調和は、複数であることを前提とする。私が私自身と不調和を感じることと、私が他者の前に現れることは無縁ではあり得ないのだ。〈探究のコミュニティ〉においては、私の思考への撤退ではなく、思考す

る私がコミュニティのなかで現れるという、思考することと複数であることの不可分な結びつきが問題となっている。知的にセーフであることへの気づきは、現れるものの世界のなかで自己自身との調和をともにさぐる類い稀な試みである。

最後に、身体的、感情的、知的、の三重のセーフティへの配慮は、身体、感情、知をもって他者の前に現れ、ともに考えることの〈脆さ〉を私たちに自覚させる。他者の前に現れ、考えることの脆さは弱さを意味するのではない。むしろコミュニティのなかで、コミュニティとして展開する知と自己の潜在的な力を意味するだろう。例えば、小さな女の子の好奇心、その眼差しが私の顔に注がれる。それは声なき問いであり、現れるものの世界における彼女の思考である。彼女の恐れを知らぬ問いは、私への審問ではない。それはむしろ私を攻撃からも防御からも解放してくれるだろう。彼女から私へのまっすぐな眼差しは、彼女がその場をセーフであること感じている証であり、私の顔がその眼差しを受け入れることができるのならば、私もまたその場がセーフであると感じられており、私は彼女の眼差しに対して応えることができるのである。

3. 三度の折り返し

問いを表明し、自ら選び、自らそれに答えていく。〈知的にセーフな探究のコミュニティ〉（intellectually safe community of inquiry）においてなされることは、このように極めて単純である。つまり、知的にセーフであると感じられる場において〈ともに探究する co-inquiry 〉とき、問う者も問われる者も同じ自分たちとなる。ここでコミュニティとは、単なる同輩、仲間であること以上に、〈自分たちで問いを問い、答える者〉を意味している。他者を審問するのではなく、問いを自分たち自身に向けること、このことの意味を三人の哲学者に導かれながら、三度、折り返し考えてみよう。

一度目：思考することにおける折り返し。私は考える、というとき、私は思考することにおいて私自身とともにある。私は私自身へと折り返される。このことについてアーレントは「一者における二者」（two-in-one）あるいは「私自身と私自身の二重性」という点から考察している。先ほど引用した個所において、アーレントは、調和するためには少なくとも二つ以上の音が必要であると述べていた。私は一人で考えるときですら複数である。「この、私自身と私自身の二重性こそが、考えることを本当の活動にするのであり、そこ

で私は問う者であると同時に答える者となる。」（*The Life of the Mind*, p.185）

アーレントが指摘しているように、思考の活動において、すなわち自らに問いかけ、答えることにおいて私は二重性を生きているが、コミュニティのなかで私の名前が呼ばれ、私がそれに返答する限りで、私は一者でもある。つまりここでは、私が私の思考に引きこもりそのなかに迷い込んでしまうのではなく、自ら問い、答える者として他者の前に現れていることが、問われている。私は他者の前に現れている限りは一者であるが、その一者として私は問う私と答える私の二元性を保っている。〈探究のコミュニティ〉において各自が経験するのはこの二重性、一者における二者である。ある小学校での探究のセッションのなかで、こどもたちは「この世で一番怖いものは何か」と問いあった。母親、天災、未来を知ること、人間など、さまざまな答えが試みられるなか、あるこどもがこう答えた――「私にとって一番怖いもの…人間も怖いけど、それよりも、自分がいま、ここに存在している、ということが怖い。」

コミュニティのなかで問う者であると同時に答える者となる。それは、一人きりで行われる自問自答でもないが、しかし、日常の会話における、話す、聴くの役割の交代でもない。つまり、他者に問いかけ、他者が答えるのを聴く、あるいは逆に、他者に問いかけられ、他者に答える、そのどちらか片方、もしくは両者の交代ではないのである。コミュニティとして、一人一人は問いに答え、一つ一つの答えを聴きながら、その答えが自分自身に当てはまるかどうかをさらに自身に問いかけている。先ほどの例で、こどもたちは問いに単に答えるだけでなく、他人の答えを通して自分自身に問いかけ、自身に対面し、その二重性においてさらに答えを続けようとしているのである。一つ一つ繰り出される答えは、反論や異論ではなく、むしろ、ある答えを自身に適用したときに見出される差異の表明なのである。

（この点から考えれば、フランスの哲学実践家、オスカル・ブルニフィエの考案した「相互質問法（mutual questioning）」は、確かに探究の実践に誘導するための有用な方法ではあるが、質問者と回答者が役割の上で交代される点において、ジャクソンの重視するCo-inquiryとは大きく異なる[2]。"questioning" という語を彼が好むように、ブルニフィエの実践は「教師 - 審問型」である。"community" と "mutuailty" の違いは、コミュニティを考える上で重要な鍵となるだろう。後者は交代されるべき固定された役割とそれを担う個人を前提にするのに対し、前者はそのような区別自体をもたない。さらにここで、〈探究のコミュニティ〉に対する典型的な誤解、こどもたちが問いについて、次々と好き勝手

に発言し答えているだけで、議論がなされていない、というしばしばなされる誤解 (ブルニフィエによる批判もこれに含まれる) に言及しておきたい。先に述べたように、こどもたちは答えをただ並べているのではなく、まさに思考しているのである。つまり、こどもたちは答えを自身に適用し、自己自身を吟味し、自身との違いを表明しているのである。こうした誤解は、語る自己というものを考慮せず、ただ発言された内容だけを探究のコミュニティの外部から俯瞰し、並列することによって生じるものであるといえよう。〈探究のコミュニティ〉は、あらかじめ決められた方式に従って発話し、発言内容を整序していく、議論や論証とはまったく異なる実践なのである。)

二度目：実践としての折り返し。先に触れたように、自分がその場をセーフであると感じているか、この自己の問いかけは〈探究のコミュニティ〉が生育つ土壌であるとともに、〈ともに探究する〉ことを支える地盤でもある。コミュニティのなかで語ること、他者の前で、問いを自身に向け直し、自身について、ありのままに話す。このことは、ミシェル・フーコーが晩年に追究した、自己の技法、自己の実践という観点から見直すことができるだろう。フーコーは、そうした実践の全体を、古代ギリシアの文化において広くみられた〈自己への配慮〉(*epimeleia heautou / souci de soi-même*) という主題のもとで考察しようと試みている。

フーコーは、コレージュ・ド・フランスでの 1981-1982 年の講義 (『主体の解釈学』) において、〈自己への配慮〉という考えを大きく三つの点で整理している。〈自己への配慮〉は、まず、自己に対する、他者に対する、世界に対する、ある態度、であり、次に、視線の方向を外部、他者、世界から自己へ向け直すこと、自分が考えていること、思考のなかで生じていることに注意を向ける一定のやり方を含意し、最後に、いくつかの行動、ひとが自己に対して行なう行動、自己の世話をし、自己を変え、自己を浄化し、変形し、変容させる行動を指している (*L'Herméneutique du sujet*, pp.12-13)。自身に問いかけ、答えるという実践に関連して、ここでとくに注目したいのは、視線の我が身、自身への向け直しという表現である。フーコーによれば、「自身への向け直し」(la conversion de soi) という考えは、エピクテトス、マルクス・アウレリウス、プロティノス、セネカなど、ギリシア・ローマの文化において使われる表現 (*epistrephein pros heauton, se convertere ad se*) のなかに系統的にみられ、西洋文化における自己の実践のなかで重要とみなされるもの一つであった。この自身 (へ) の向け直しは、概念や方法ではなく、訓練や試練、修練、

自制などといった自己の実践のための図式であり、それが実践である限り、自己の変容を来すものである。そしてそれは、後世の西洋哲学において「内省」や「反省」という主題に変様するとともに、宗教的あるいは政治的な概念として構築されていく。(Cf. *L'Herméneutique du sujet,* pp.199-200)

こうしたフーコーによる実践の強調は、想起、認識、内省、反省を通して(完成された、真理の)体系や理論に与ろうとする努力ではなく、ある主体の行為として思考をすすめ、自己を方向づける営みとして〈探究〉を理解することを助けてくれるだろう。〈探究のコミュニティ〉は、他者や世界から離れて、なんらかの「内部」に撤退するのではなく、他者の前で、他者とともに、語ることを通して自己を配慮する実践であるといえる。それは自己を配慮する実践として、ある場で繰り返される無数の細やかな行為からなっている。事実、自身への向け直しはさまざまな点に見いだされる。例えば、教師や教壇、教科書や机に向かうのではなく、円になって座り、身体を自分たちの方に向け直す。私の視線は、本や教師に集中し、そこに吸収されるのではなく、むしろ私に向けられた他者の視線を直に感じる。じっと聴くことが、規則や命令に従うことではなく、誰かが話すことを可能にするために自分を制する努力として自覚される。私が声を発することは、誰かに対して自分を主張するためではなく、聴き手たちを介して自分に向かって話し、思考するためになされる。発言者を特定する毛糸で作られたボールは、発言者を指名する道具ではなく、むしろ語ろうとする者が、発言に先立って、自己に向き直るための手助けをする、などなど。

教室や会議などで求められる、伝達、主張、説得、論証、反論といった発言や振る舞いの規則へと自らを適合させるのではなく、むしろ、開けっぴろげで、規則に縛られない自由な語り、弁論の手続きから解放された自由な言葉を行うこと。フーコーは古代ギリシアに由来する「パレーシア」(*parrhêsia*)、他者の前で「率直に語ること」を〈自己への配慮〉の重要な例として考察している。フーコーによれば、パレーシアの敵対者は諂いと説得の術としての弁論術である。パレーシアが目指すのは、「集会で聴衆を説得することではなく、ある人に自分自身と他者を配慮しなければならない、ということを納得させることである。つまりそれは、話し手が自身の生を変容させなければならない、ということを意味している。この生の変容、向け直し(conversion)という主題は紀元前4世紀からキリスト教の黎明期にいたるまで、極めて重要なものであった。それは哲学的パレーシアの実践にとって本質的であった。... 哲学の実践としてのパレーシアは、単に信条や意見を変更することではなく、むしろ、自身の生きる様式、他者への関係、自己への関係を変化させることで

ある。」（*Fearless Speech*, p.106）

「考えていることを言い、言うことを考えなければならない、ことばと振る舞いが調和しなければならない」（セネカ）。パレーシアの実践に特徴的であるのは、語られていることのうちに語り手自身が現れており、しかも、その語りを聴くことによって、聴く主体の存在の様式もまた変容させられるという点である（*L'Herméneutique du sujet,* p.388）。フーコーは、この主体の存在様式の変容を、主体に技能を付与するという意味での「教育」から厳密に区別している。パレーシアの行使において問われているのは、発言の主体とそれを行為している主体のあいだの合致であり、それはつねに語る主体、導く者の方にとって課題である（同様に、これは導かれる者に対して真理を語ることを要求するキリスト教の教導からも区別される。）（ibid. pp.390-391）このことは、〈探究のコミュニティ〉と教育の関係を考えるうえで極めて示唆的である。〈探究のコミュニティ〉においては、論証や説得などの語る技術、規則に適合する能力の伝授よりむしろ、語ることを通して自己を配慮し、自己や他者への関係を変容させること、このコミュニティのなかでの主体の存在様式を変容させることが課題となるのではないだろうか。

三度目の折り返し、身体の。最後に、〈コミュニティ〉とやや曖昧に呼ばれているものについて考えてみよう。それはその場に居合わせ、時間と空間をともにすることだろうか。何らかの実践をともに行う者たちのことだろうか。関係ということばに置き換えられるものなのか。それはある特殊な経験なのか。

〈探究する〉ことにおいて、私たちは考えること、理解することに向かう。考えること、理解することは、しばしば見ることに準えられる。しかし、見ることは単なる比喩なのだろうか。実際、この目で見ることは私の目の前に開けている見える世界、物に対して問いかけている。目をとめる、じっと見つめる、ぼうっと眺める、さまよう、泳がせる、一瞥するなど、私の眼差しは、さまざまな仕方で見えるものを探索し、眼差しの先にある見えるものは、こうした問いかけに応えて、私に対して実にさまざまに姿を呈示する。こうした見る私と見えるものの緊密な関係によって、私は見ることの全能性へと導かれ、あらゆること眼差しのうちに捉えることができると信じる。まさしくこのことが思考と思考される対象のあいだの関係にも転用されるのだろう。

ところが、他方で、この眼差しは私の身体に属している。私は私の身体を通してものを見るのであるが、この見る身体もまた、それを取り巻くものたちと同じように、見えるも

のである。この身体は見る者であるとともに見えるものである。このことは、私の身体が、あるときに見る者となり、また別のときに見えるものになる、というわけではない。私の身体は、常に私の目に対して見えるものである。メルロ＝ポンティは言う。「身体は見えるものたちの一つであるのだが、ある特異な逆転によって、見えるものたちの一つでありつつ、それらを見ることができるのだ。」（*Le visible et l'invisible*, p.178）加えて、私の身体が見えるものの一部をなすことと、私が他人によって見られるものであることは、別のことがらではない。「私は見るやいなや、その見ることはある別の補完する見ることによって、すなわち、ある他人が見ることによって二重に裏当てされているのでなければならない。私自身は、ある他人が私を見るように、外から、見えるもののただなかに据え置かれ、見られる。」（ibid. p.177）

私が見えるものの一つであり、それは私自身にとっても、他人にとってもそうであり、しかも、その他人もまたそのように私に見えていること、このことは単なる見ることに関する事実を超えて、見ることが、身体の見えるものの世界への加盟によって成り立っていることを私たちに教えてくれる。言い換えれば、それ自身は見られることがない、純粋に見るだけの存在へと私が退引することをどこまでも引き留めてくれるのは、メルロ＝ポンティのいう見る者から見えるものへの「逆転」や「反転」なのである。「単眼で見ることも、片方の手で触れることも、いずれもそれ自身見えるもの、触れるものを有していながら、それぞれもう一方の見ること、触れることとに、一緒になって唯一の世界を前にした唯一の身体の経験をなすべく、結びつけられている。それは、それぞれのことばから共通のことばへの反転、転換の可能性（possibilité de réversion, de reconversion）、転記と逆転の可能性によってであり、この可能性によって、各自の小さな私的世界が、他の人全員の世界と並置されるのではなく、それに取り囲まれながら、そこから差し引かれるのであり、これら全体が、〈感じられるもの〉一般を前にした、〈感じるもの〉一般になるのだ。」（ibid. pp.186-187）

ところで、メルロ＝ポンティの記述をていねいに辿るならば、彼が経験に先行する共通性や共同性について思考しているのではないことが分かるだろう。彼が何度も執拗に追いかけているのは、文字通り、逆転、反転、転換の可能性であり、それがまさしく身体、肉(chair) の経験と呼ばれているのである。このことは〈コミュニティ〉がどのような経験であると言い得るのかについて、やはり重要な示唆を与えてくれるだろう。つまり、〈コミュニティ〉のもとに名指されているものは、それとして取り出すことが困難な、一つの

経験、メルロ＝ポンティのことばを借りれば、ある「一般性」なのである。この一般性はすべてのものを加算し、包括し、統合する何かではなく、私自身、他者自身、もの自身という〈それ自身〉をそれぞれに現れさせる運動であり、たえず反転として経験される身体の経験なのである。〈コミュニティ〉は存在するものではなく、属するという仕方でそのつど現れるものであり、しかもそれは、見る者と見えるもの、触れる者と触れられるもの、言うことと言われていることの反転として動き続けているのである。「コミュニティボール」と呼ばれるものは、私たちが可視的存在、見えるものであることを、そのつど気づかせ、見る者から見えるものへ、見えるものから見る者への、ごくわずかな反転に私たちの注意を向けさせている。ボールに限らず、同じことは名を呼ぶこと、声を出すこと、語ること、ひいては考えることにもいえるだろう。〈探究のコミュニティ〉は思考の可能性を探究するのではなく、身体をもって思考すること、つまり、考えることが、見えるもの、聴こえるもの、触れられるものとしてそこに現前することを通して探究をすすめるのである。

４．哲学者の実践としての〈探究のコミュニティ〉

〈探究のコミュニティ〉は狭義の教育の営みでなく、さまざまな人々と〈ともに探究する〉ことを実践する試みである。最後に、この試みを、今日、哲学相談、哲学コンサルティング、哲学カウンセリングなど、さまざまな仕方で呼ばれている「哲学プラクティス」（philosophical practice）と関連づけることにより、（必ずしも学校教育に限定されない）より具体的なあり方を描いてみたい[3]。なお、ここでは曖昧な響きをもつ「哲学プラクティス」の代わりに、哲学者の行うこと、哲学者の実践という表現を用いることにする。ここで強調したいのは、哲学や哲学的思考ではなく、誰かが哲学者として人々の前に現れる、という事実である。

哲学者は何をする人なのか。例えば、上述したフーコーの講義録のなかで、ソクラテスは哲学者の一つのモデルとして描かれている。フーコーによれば、ソクラテスは、パレーシア、率直な語りを自ら実行するものであり、また、他者をパレーシアの実践へと誘う。ソクラテスは、聴き手として、相手に自らを語ること求める。自らを語るとは、いわゆるライフヒストリーを開陳することではない。フーコーは言う。「あなたの生、あなたのビオスについて説明することは、あなたの人生のなかで生じた出来事を物語として語ることではなく、あなたが利用することのできる理のことば、つまりロゴスと、あなたが生きる

仕方の間に、ある関係を示すことができるかどうか実演してみせることである。ソクラテスは、ロゴスがある人の生にかたちを与える仕方について問いかけていく。というのも、彼の関心は、両者［ロゴスと生］のあいだに調和の関係がみいだされるかどうかを発見することにあるからである。」（*Fearless Speech*, p.97）

パレーシアの実践が哲学者にとっての主要な営みの一つであることは間違いない。また、ソクラテスに限らず、歴史的にもさまざまなパレーシアの形態が存在していたことをフーコーが示しているように、実際それは、一対一のカウンセリングのスタイルでも、少人数でのサークルでも可能であるように思われる。しかし、当然ながら、自由な語りがすぐにでも開始されるような場がどこでも用意されているわけではない。ジュディス・バトラーは、パレーシアを論じた著書『自己自身を説明すること』のなかで、自らを語ることは、他者の呼びかけによって、他者の前で語ることを通して、その人の最も脆い部分を他者に晒し出し、他者に委ねる経験であると述べている。

> 人が自身について説明するとき、その人は何でもいい手段で単に情報を伝えているわけではない。自身についての説明は、より大きな枠組みでの行為の実践に位置づけられる一つの行為、ある人が他者のために、他者に向かって、ときには他者について演じる行為であり、演説的な行い、つまり他者に対して、他者の目の前で、そしてときには他者によって供されたことばを用いて、演じられるものである。こうした説明は、ある決定的な語りを確立することを目標とするのではなくて、自己変容のための言語的、社会的な機会をつくるのである。
>
> （*Giving an Account of Oneself*, p.130）

バトラーが指摘するように、自身について語ることは、自身を他人の前に見せる行為であり、語る者は、語ることを通して、その語りが正しいものであるか、理解可能であるのかについてのテストを他者に委ねるのである。語ることにおいて自らの生、自己への関係、他者への関係を変容させることは、リスクを伴う行為であるのだ。哲学者がパレーシアのコミュニティへと人々を誘うにあたっては、先述したような三重のセーフティについて配慮された場をともに築くための時間をかけた粘り強い努力が、何より不可欠であるように思われる。

以下において、具体的に〈探究のコミュニティ〉を人々のあいだで開いていくための、

哲学者の実践の一つのタイプをスケッチすることで本稿を締めくくることにしたい。言うまでもなくこれは一つのタイプであり、他のものを排除するものではないが、少なくとも〈探究のコミュニティ〉の実現し維持するために必要不可欠な要素を含むフィクションとして描くことを試みる。

このタイプの哲学者は、まず訪問することから始める。訪問する先は、親しい間柄の仲間かもしれない。病院や学校から市民活動まで、ある組織的な活動をする人々や、ある属性をもつ人たちの集まり、あるいは、偶然性の高いその場限りの集まりであるかもしれない。いずれにせよ、哲学者は人々に訪問者として迎え入れられなければならない。訪問者も迎え入れる人々も、互いにセーフであるかどうかを気遣うだろう。また哲学者は訪問者として、人々の歓待の、ときには敵対的な待遇を受け、会話であれ、食事であれ、人々の何らかの営みに加わる。人々の活動に参加することで、哲学者は自分が人々にどのように見られ、感じられるかを、自ら見、聴き、感じることができるだろう。哲学者は人々の活動に関心をもち、人々に活動について質問をする。同様に、人々が哲学者に関心をもち、あなたはどんなことをしているのかを問い尋ねるだろう。そこで哲学者は、まず少人数のサークルで語り合うこと、例えば、p4c ハワイのように、毛糸を使ってボールをつくることを提案する。毛糸を巻いてボールをつくる作業をしながら、それぞれ何が好きか、嫌いか、最近あった嬉しいこと、悲しいことについて、話し合うことができるかもしれない。哲学者はそれらの話題について自ら語るだろうし、それにつられて幾人かが自分のことについて、さまざまに語り出すだろう。哲学者は自分の関心に沿って質問を繰り出しながら、語られたことがらが、語る人々にとってどのように重要であるのかを聴いていく。もし、人々がこの対話のサークルを続けたいと望むのならば、哲学者は今度はどんなことについて、どんな場所で話し合いたいか、を質問する。こうしてゆっくりと〈探究のコミュニティ〉を開くためのセーフな場をともに築くことへ哲学者は人々を誘っていく。さまざまな経験を積む哲学者であれば、「哲学プラクティス」として知られているいくつかの場の持ち方、例えば、飲み食いのできる「哲学カフェ」や、メンバーを固定し、定期的に集まる少人数のサークルを提案することができるだろう。レオナルト・ネルゾンに由来する「ネオ・ソクラティクダイアローグ」の方式をゆるやかに試みることも可能である。また、本や映画、歌、絵画、写真など、さまざまな題材を目の前にして、気楽に話し合うだけでもいいだろう。あるいは、人々とともに、まったく新しいやり方を考えてみる。どのような具体的な形態をとるにせよ、哲学者がつねに注意を払うのは、自分自身を含めたセーフティであり、

人々がセーフな場で自己を配慮する実践に身を乗り出そうとする機会を逃さず、自ら率直に語ることを通して、哲学者の実践へと人々を招き入れることである。こうして、訪問から始まる哲学者の実践は、歓待、包摂、知らないことを知ろうとする知、身体的・感情的・知的セーフティ、自己への配慮、率直で自由な語り、生の様式の変容を通して、哲学者たちのコミュニティを創造する。

注記

本稿は、2012 年 7 月 16 日に韓国、国立江原大学にて開催された第 11 回哲学プラクティス国際会議にて発表された原稿（Community Approach to the Philosophical Practice）をもとに、大幅に加筆修正を施したものである。

文献

- Arendt, Hannah, *The Life of the Mind*, Harcourt, 1978.
- Butler, Judith, *Giving an Account of Oneself*, Fordham University Press, 2005.
- Foucault, Michel, *Fearless Speech*, Semiotext(e), 2001.

  ―― *L'Herméneutique du sujet, Cours au Collège de France. 1981-1982*, Seuil Gallimard, 2001.
- Jackson, Thomas, E. "The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry"
- Lipman, Matthew et al. *Philosophy in Classroom*, Temple, 1980.
- Merleau-Ponty, Maurice, *Le visible et l'invisible*, Galimard, 1964.

注

1　例えば、下記のウェブサイトを参照されたい。いずれも〈探究のコミュニティ〉を中心に据えながら独自のプログラムを展開している。イギリス、SAPERE（http://sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=76）、オーストラリア、ビューランダ小学校（http://burandass.eq.edu.au/wcms/images/WhyWeTeachPhilosophyatBuranda.pdf）、ハワイ、p4c Hawai'i（http://www.p4chawaii.org/about）

2　オスカル・ブルニフィエの「相互質問法」については、本間直樹・高橋綾「小学校で哲学する――

オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」(『臨床哲学』第 11 号所収)、および、Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne,2002、を参照のこと。

3　「哲学プラクティス」の概要については、Lou Marinoff, *Philosophical Practice*, Academic Press, 2002. を参照されたい。この書において彼は個人カウンセリングや組織コンサルティングだけでなく、哲学カフェ、こどものための哲学、その他さまざまな実践を概観しつつ、すべてを哲学者のプラクティスとして捉えようとしている。