

哲学対話のルールと「セーフティ」再考 ——ツールとの対比の観点から

小川泰治*

Rethinking the rules and 'safety' of philosophical dialogue : Focusing on the contrast with tools

Taiji OGAWA

Abstract: 対話一般にも通底することとして、哲学対話においても近年、ルールが場の安全性＝セーフティにとって大きな意味をもつという理解が一般的なものになっている。本稿では筆者の実践の迷いを端緒としながら、対話のセーフティに貢献するルール以外の要因としてツールを使うという視点を射程にふくめることで、この見解を再考することを目指す。ルールは規範としてだれもが守るものであり、比較的容易にその場の共通認識を作ることができるのに対し、ツールはこれを使うことで対話において参加者が意識すべき態度を形成する。ルールを守るによってセーフな環境を実現するというアプローチは、セーフアースペース・ポリシーのような対話外部の規範も視野に入れることでその意義を増す一方で、この観点のみでは日本の実践が多かれ少なかれ影響を受けてきたハワイ p4c のセーフティにとって重要な要素であるコミュニティでの継続的な実践という点を見落とすことにつながりかねない。ハワイ p4c では実際にさまざまな探究のためのツールが活用されてきたことをふまえ検討を進めることで、セーフなコミュニティが成熟していくために、ルール以上にツールがより有効に機能しているのではないかという仮説が導かれる。

Keywords: Philosophical Dialogue, safety, safer space, rule, tool

はじめに

学校、会社、家庭、友人や恋人とのやりとり、政治空間、さまざまな場所に「対話」はすでにある。あるいは、「対話」の不在、そして「対話」の必要性が叫ばれている。そもそも「対話」とはなにかという問いをここでは脇に置くとしても、対話が生まれるためにはそこにいる人たちの安全が担保されており安心を感じることのできる環境＝セーフな場が必要であることに異論はないだろう。しかし、誰も絶対に傷つくことのないような完全なセーフな場は理想にすぎず、現実にはそういった場は容易にはうまれえない。そうである以上、わたしたちの対話に向けた試みは今よりもセーフな場を目指す段階的な試みであり続けることにまず注意しておきたい。では、よりセーフな場に向けてなにができるだろうか。

本稿ではこのような問題背景のもと、筆者が専門として取り組む「哲学対話」に焦点を当てる。哲学対話とは、ある問いやテーマについて人々が対話を通して行う共同的な探究である。哲学の知識は参加者には要求されず、ひたすら考えることを徹底する、すなわち「哲学する」ことによって対等な関係性をつくることが重視される。対話一般にも通底することとして、哲学対話においても近年、ルールが場の安全性＝セーフティ⁽¹⁾

にとって大きな意味をもつという理解が一般的なものになっている。だが、筆者はさまざまな場所で日々ルールの説明を行う一方で、近年はルールによるセーフティの実現というアプローチについて、疑問をもつことも増えるようになってきた。そこで本稿の問題意識の解像度を高めるために、以下でまず筆者の実践の現状について少し述べておきたい。

1. 本稿の問いとアプローチ

1.1 本稿の問い：筆者の実践から

筆者は現在宇部工業高等専門学校の教員として、主に2年次の学生（高校2年生相当）に対し、「倫理」の授業を行い、1クラス当たり年間で4, 5回程度の哲学対話を取り入れている。その際、哲学対話のルールおよびところがまえを示し、説明することになっている（図1および図2）。だが、授業の手ごたえはまずまずである一方で、ルールやところがまえが対話の場のセーフティの実現に対してどれほどの効果を生んでいるかについて疑問に思うことも少なくない。たとえば「だれかを否定したりバカにしたりしない」といったルールはセーフな環境にとっては非常に重要なものだが、そのことをわかっていても他の誘因（クラス内の既存の人間関係、おしゃべりしたくなる気持ち、次の授業の予習がしたい...など）によっておろそかになるものだ。ところがまえについては、なおのこと、教員から少し

(2025年2月7日受理)

*宇部工業高等専門学校 一般科

説明されただけで意識できる範囲にも限界がありそうである。

哲学対話のルール（守ってほしいこと）

だれも答えを知らない問いについて自分の意見を話すことはたいへんなこと。
だからこそ、
安心して話したり、考えたりできる場を**みんな**で作っていく。

1. 話したい人は手をあげてから話す。
2. 話している人以外は話をよく聞く。わりこまない。
3. だれかに無理やり話をさせない。
4. だれかを否定したりバカにしたりしない。
5. (できるだけ) どの人にも伝わる言葉で、ゆっくり話す。

[図1 筆者が授業で用いている哲学対話のルール]

哲学対話のところがまえ（やってみてほしいこと）

だれも答えを知らない問いを考えていくのはむずかしいこと。
だからこそ、
一緒に考えを深めることのできる場を**みんな**で作っていく。

1. 急いで答えを出そうとしない。
2. 「人それぞれ」は出発点。答えじゃない。
3. お互いに質問しあう。
4. わからないときは「わからない」と言おう。

[図2 筆者が授業で用いている哲学対話のところがまえ]

また、対話におけるセーフティの意義を説明する資料も準備はしているものの、最近の使用の機会を減らしている。そこには、哲学対話はまずは体験してもらうしかないという考えがあるだけでなく、1クラス40名の学生たちに「どんなことでも話してもよいと思える時間にしましょう」と呼びかけることの独善性を思うからでもある。言い換えれば、自身が運営する哲学対話の環境が「なんでも言ってよい」と思える状態にはなっていない（考えてはいるけれど、場の安全性が十分でないため発言をしない学生は相当数いる）という実感があり、学校での数回の実践においてその状態を目指すことの限界を感じているのである。それゆえに近年は、実践がある程度のクオリティのものになっている、つまり一定のセーフな対話の場が成立しているとしても、その要因はルール以外にあるのではないか、という実感を強くしている。

そこで本稿では、以上の筆者の実践をめぐる迷いを背景に、ルール以外の要因（具体的にはツール）を射程にふくめながら、哲学対話はどうすればよりセーフな環境になるのかという問いを再考していくこととしたい。

1.2 本稿のアプローチ：ルールとツールの対比

哲学対話は日本国内だけでなく海外でもさまざまな呼称や環境で実践が展開されている。だが、筆者の理解するところで

は、セーフティのためにルールの丁寧な整備を行うというアプローチは、国内の実践に特殊な要素という面が強い。すなわち、実際にはセーフティを確保するためのアプローチにはこれ以外のものがありうる（し、国内の実践でも実際はルール以外のアプローチが行われている）。そこでセーフティをルールによって担保するようなアプローチに対して、本稿では様々なツールを用いたアプローチを対比する。

ルールは、規範としてだれもが守るものであり、明確な記述を会の冒頭に説明し、その遵守を求めることで、比較的容易にその場の共通認識を作ることができる⁹⁾。これに対し、ツールは使うことで対話において参加者が意識すべき態度を形成することに寄与するが、その使い方を理解し、習熟していくまでにある程度時間がかかることがある。したがって、ツールを使う場合には、ある程度継続した実践が想定できるコミュニティのほうがその効果が現れやすいことがある。

ルールとツールを対比的に捉えるという発想は、これまで実践者や研究者たちによって必ずしも明示的になされてきたものではない。というのも、実践において両者は相補的に機能している場面も多いからだ。だが他方で明示的にではなかったにせよ、いくつかの実践者や研究者の対話の安全性についての文章から、対比に通じるような論点を掘り起こすことはできる。その際参照点とするのは、国内の哲学対話の実践に大きな影響を与えており、「知的なセーフティ」を理念として掲げるハワイでの「子どものための哲学」の実践、通称ハワイ p4c である。

以下、第2節で、ルールによってセーフな環境を実現するというアプローチについて概観したうえで批判的な検討を加える。その際には、対話の内部のルールとは異なる、対話の外部の規範の一例としてセーフスペース・ポリシーという先行例も紹介する。その後第3節では、ハワイ p4c のセーフティという理念の考察を通して、それがコミュニティという要素と密接に関連していること、またその際にはルールによるセーフな環境の実現というアプローチがなじまないであろうことを確認していく。そして、第4節において、ルールとツール、それぞれの特徴を描き対比させようとして、引き続きハワイ p4c を事例としながらツールによって実現されるセーフティとはどんなものなのか、について考察を行っていく。

2. ルールによって目指すよりセーフな対話

2.1 ルールとその限界

哲学対話の際にルールを設けるという考え方は新しいものではない。たとえば、国内で最初期に哲学カフェを行っていた大阪大学臨床哲学研究室の鷲田清一は「ルールはすこぶる単純」としたうえで、「たがいに名前しか出さないこと」「他人の話は最後まで聴くこと」「他の思想家の意見を引かず自分の言葉で語ること」という3つのルールを挙げている(本間, 中岡編 2010: ix)。また、近年は以下に示す梶谷真司の掲げる「対話を

哲学的にする」(梶谷 2018: 45)ための8つのルールがよく知られる。

- ① 何を言ってもいい
- ② 人の言うことに対して否定的な態度をとらない
- ③ 発言せず、ただ聞いているだけでもいい
- ④ お互いに問いかけるようにする
- ⑤ 知識ではなく、自分の経験にそくして話す
- ⑥ 話がまとまらなくてもいい
- ⑦ 意見が変わってもいい
- ⑧ 分からなくなってもいい (ibid.: 47)

このルールとその説明がオンラインの実践を中心に広く普及したこともあり、「ルールのおかげで哲学対話ではほかの話し合いと異なり安心して対話に参加できる」といった類の感想を見聞きすることが増えた。

対話を開始する時点でルールを示し、その意義を説明することは、場をよりセーフなものにしようとするうえで確かに一定の有効な手段であると言えるだろう。「ルールに参加者全員が従うという約束が成立すれば、安全な対話状況を作り上げることができる」(河野 2019: 211) からである。むしろ、実際には、そういった約束のみで、常にセーフティが確保されるわけではなく、進行役の役割や責任の範囲も大きい、あらかじめルールを参加者に説明しておくことで、進行役による介入や調整がより円滑に行えるようになるという利点も考えられるだろう。

しかし、ルールによるアプローチはいくつかの課題や限界も抱えている。たとえば、ルールの理解が不十分な参加者がいる場合や無意識の言動のうちにルールに反するふるまいが含まれている場合などがそれにあたる。これらのケースでは、ルールへの違反を事後的に指摘はできても、事前に違反が防げるわけではない。また、セーフな環境が崩れるとき、その要因はルールとして列挙できるようなものではなく、その場にいる者どうしのパワーバランスによる微細で気づきづらい言動が要因になっている、つまり形式的なルールの文面で想定しがたい場合も多い。このようにルールを定めることによってセーフな環境を作り出そうとする試みには一定の限界がある。

それだけでなく、参加者間の平等や安全性を実現しようとするある種のルールがかえって参加者間の不均衡な力関係を黙殺あるいは強化することすらある。学校での実践を念頭に西山溪は、「哲学対話の実践者のコミュニティの中でしばしば共有されている実践上の『ルール』のいくつかの要素には、それが教室の非中立性と結びつく形で全面に押し出されることで、対話の中での認知的不正義を顕在化させるとともに、それが黙認されるような状況を強化しようとする土壌を形成してしまう可能性がある」(西山 2023: 124) と述べる。認知的不正義とは、特定の属性をもつ人やグループの知識の主体としての能力がネガティブな偏見やステレオタイプによって不当に低く評価される現象である (ibid.: 119)。たとえば、「何を言ってもいい」や「否定的な態度を取らない」というルールでも、対話以

前の力関係や参加者のもつ偏見によっては、マジョリティに対して有利に、マイノリティに対して不利に働くことがある。実践者でもある西山は、自身もこういったルールを活用することがあることを認めたうえで、そこに「居心地の悪さ」があることを表明している。

西山の議論によってとりわけ示唆されるのは、ルールのもつ形式性や一般性（等しくどの参加者にも適用されること）が対話の参加者のあいだにある個別の権力勾配やそれにもとづく対話の環境の非中立性を見えなくしてしまう可能性である。それゆえ、ルールでは十分にカバーできない領域の存在をどのように見定め、よりセーフな環境を作っていくかと問うことが重要になる。そこで、近年、進みつつあるルールへの批判的な検討⁹⁾について、次節で詳しく見ていくこととしたい。

2.2 対話の「外側」としてのセーフスペース・ポリシー

鹿野祐介と原健一は、哲学対話がより安全な対話の場になるための条件を検討するなかでルールに着目し、様々な哲学対話のルールを分析することで、「傾聴の重視」「他者への無危害、他者の尊重」「対話参加の自由」「自由な発言、思考の許容」などといった対話の倫理的規範との対応関係を明らかにしている (鹿野・原 2022: 20)。そのうえで重要なのは、ルールが遵守されているだけでは対話の場の安全性は保たれないと論じていることである。そこで鹿野および原はルールという対話の「内側」の事象と区別した対話の「外側」という区分を導入している。すなわち、「対話の場において参加者がルールを徹底的に遵守していたとしても、対話の場の外側から対話の場の安全性を脅かすことは容易にできる」がゆえに、「対話の場を統制する内側のルールに加えて、対話の場を安全な場として成立させる、安全性を制度として保証するルールが必要となる」(ibid.: 22-23, 傍点引用者) という。

対話の最中のルールによってはカバーできない課題に対して鹿野・原によって提起された対話の「外側」の規範という観点に対応するものとして、筆者自身は近年、セーフスペースと呼ばれる着想に注目してきた(Cf. 山本・小川 2023)。

セーフスペースとは、だれにとっても完全に安全だと思える状況は容易には作りえないという発想のもと、今よりもセーフな(＝セーフな)環境を少しずつ作っていかうとする理念や試みのことである。このセーフスペースが哲学の文脈で取り上げられている稀有な例が、Minorities and Philosophy のイギリス支部 (MAPUK)によるセーフスペース・ポリシーである(MAPUK 2021)。

このポリシーは、アカデミアにおいて哲学しようとする人々が集まる学会や研究会などを想定し、その空間が「可能なかぎり、だれもがアクセスしやすい場」となるように、具体的なガイドラインを示したものである。書かれていることは、一見す

ると哲学対話のルールと大差のないように思えるものもあるが、全体を通して見ると、対話や研究会の内部ではなく、その「外部」(鹿野・原の表現を用いれば「制度」による安全性の保証)にまで視野を広げていることがわかる。たとえば、ガイドラインの4番目以降では、性的マイノリティのためのトイレの問題や障害をもつ人の物理的なアクセシビリティの問題、またハラスメントに対する毅然とした対応の宣言などが具体的に書かれている。当該のポリシーとともに公開されている解題的文章(Vince & Klieber 2021)も合わせて読むことでわかるのは、研究や対話の場に参加することをためらわざるえない人や、参加はしたとしてもより弱い立場に置かれている人のためにポリシーが作られているということである。同様に哲学対話のルールを考える際にも、そもそも対話に参加できていない人はいないかという視点を持ち、対話の外部の環境にもアプローチするようなルール(ポリシー)を含めて、検討することには、その場をよりセーフなものにするための大きな意義があるだろう。

ただし、今見てきたような対応は、あくまで「～してはいけない」「～をすべきだ」「～を心がける」といったルールの拡張や洗練によってセーフティを実現するというアプローチの延長線上にあるとも言える。筆者は、こういったアプローチの意義を認める一方で、この視点のみでは哲学対話においてよりセーフな場を作ろうとするうえで重要な観点を見落としてしまうのではないかと疑っている。というのも、そもそも「セーフな探究のコミュニティ」という理念を掲げ実践を行っており、国内の哲学対話の実践に大きな影響を与えてきたハワイ p4c では、以降で確認するように必ずしもルールによるセーフな環境の実現というアプローチがとられているわけではないからである。すなわち、ルールというアプローチでは達成できない要素が哲学対話のセーフティという考え方には含まれているのではないかと。そこで、ルールとセーフティの関係を再考するためにも、次節ではハワイでの実践の特徴へと考察を進めていくこととしたい。

3. 知的なセーフティとコミュニティ

3.1 ハワイ p4c とセーフティ

「子どものための哲学 (Philosophy for Children=P4C)」はアメリカでマシュー・リップマンやアン・シャープらによって始まったが、その後、「子どもとともに哲学を」という共通の理念を維持しながらも世界各地でさまざまな展開がなされている。その一つがハワイ p4c である。ハワイ p4c のムーブメントを主導してきたトーマス・ジャクソンは対話を開始するにあたってまずすべきは「セーフな環境を育むこと」であると述べる。このセーフな環境には、物理的なセーフティ、つまり身の安全を周囲から脅かされないという対話の前提条件に加えて、感情的および知的なセーフティという考え方が含まれている。ジャクソンは次のように述べる。

対話と探究が始まるためには、教室は感情的にも知的にもセーフでなければなりません。感情的にも知的にもセーフな場所に、いやがらせはありません。また、人をけなしたり、傷つけたり、否定したり、価値を貶めたり、あざけることを意図した発言も許されません。(Jackson 2019: 6)

さらに「知的なセーフティ」について以下のようにも説明される。「すべてのメンバーがリスペクトされるかぎり、コミュニティの参加者は、ほとんどどんな質問でも、どんな意見でも自由に言ってよいと思える」(ibid.)。言い換えれば、自身の「知りたい」と思う気持ちに正直にいられる状態ともいえよう。だが、哲学対話という場においても、わたしたちがしばしば教師や進行役の思惑や意図を先読みしたり、「これを言ったら変に思われるかもしれない」といった心配をしたりして、空気を読んだ発言をしてしまうことがある。また、わからないことがあったときにも様々な不安から質問をためらったり、あるいはそもそも自分の考えを表明することに自信がもてず発言そのものを遠慮してしまったりすることもある。こういった感情や感覚はほとんどすべての環境で対話を始めるにあたって当然生じうるものだ。すなわち、知的なセーフティが十分に整っていない段階から対話は始まる。そこで、実践においてはコミュニティの信頼関係の醸成を通してメンバー間のリスペクトを引き出し、それによってここでなら「ほとんどどんな質問でも、どんな意見でも自由に言ってよい」のだと思える環境を少しずつ目指していくことになるのである。

3.2 セーフティとルールのズレ

日本国内の哲学対話の実践の多くは、(それが学校での実践であれそれ以外であれ、) 以上のようなハワイ p4c のセーフティの考え方から多かれ少なかれ影響を受けていると言ってもよいだろう⁽⁴⁾。だが、それにもかかわらず、国内では一般的なルールとセーフティの結びつきが、ハワイにおける知的セーフティの説明では前面には出てこない⁽⁵⁾。それはなぜだろうか。その理由を考えるための手がかりとして以下で「セーフティ」と「セキュリティ」を対比させる議論を参照したい。

ほんまなほは自身が2012年にジャクソンに行ったインタビューを通じて、神秘主義哲学者クリシュナムルティが「防衛や防衛によって守られた安全や安心」として説明する「セキュリティ」とハワイ p4c の「セーフティ」とを対比させて考察を行う(高橋・本間 2018:294-296)。ほんまによれば、しばしば学校の教員や学生は自分が「セーフであるためにはルールが必要だ」と述べる。ただし、そういった教員や学生は「セーフ」を日本語でいう「安心」や「安全」として捉えることで、「守られている状態」「居心地のよさ」という意味でのセキュリティと混同している。すなわち、ルールによって一見すると対話の場で攻撃的な発言などが起きていない状態であっても、自身の内にある不安や恐れへの直接的なケアにはなっておらず、「結局

のところ、不安と恐れに支配されている」に過ぎないのではないか。こういった考察を踏まえ、ほんまは、お互いがなかなか話を聞き合えない、つまりセーフとは言い難い状態があったとしても、対話についてのルールを押し付けることはその「最終的な解決」（ibid.: 320）にならないと述べている。

ほんま同様、ハワイ p4c の影響を受け、学校教員として実践をする中川雅道もまた、「対話のルールを守らず私語をする生徒が多く、知的安全性すら望むべくも」なかったクラスでの実践経験を描きながら、対話のルールを強調したり、知的安全性（知的なセーフティと同義）の説明を行うというアプローチの限界を指摘している。そして、子どもたちの興味を掘り起こすことでコミュニティがおのずと知的に安全なものになっていった対話を紹介することで「探究は興味に導かれる」というテーマに到達している（中川 2013:136-7）。

以上の見解を本稿の文脈にひきつなげようならば、知的セーフティの実現という目的をルールという手段によって達成しようとするアプローチは、（全てのケースについてではなくともしばしば）、「セキュリティ」すなわち不安や恐れから守られることばかりを目指している状態になってしまうリスクがあるということである。むしろ、対話の際に守るべき最低限の約束をルールの形で教師が示すことは必要だろう。だが、ルールがあれば多少の安全は感じられるかもしれないが、それはいわば物理的なセーフティの次元のものだろう。いくら主催者や教員から優れたルールが示されたとしても、自身がそこで「本当に何を言ってもよい、問うてもよい」と思える「解放された知の態度」（高橋・本間 2018:296）、すなわち知的なセーフティを感じられるかどうかは、その場の参加者たちとの信頼関係やそれに影響された自身の心理状態といった要因のほうがよほど大きな要素を占めるに違いない。

ハワイ p4c が「知的なセーフティ」を掲げることと、その実践環境が学校という現場で教師と子どもたちが日々生活をともしながら哲学対話の実践を重ねていくコミュニティである、ということには重要な意味がある。セーフティとは一朝一夕でできあがるものではなく、コミュニティを前提としながら、あせらずに少しずつそのメンバーどうしの信頼関係を深めながら作り上げていくものだからである。そのような「セーフなコミュニティ」を作るために、ツールが有効に機能しているのではないか、というのが本稿のとする仮説である。最後に、この点をルールとツールの特徴を整理しながら見ていくこととしたい。

4. ツールによって目指すセーフな対話

4.1 ルールとツールの特徴

ここまでの議論も踏まえながらルールとツールの対比を整理したものが以下の表である。

ルール		ツール
話すときは手を挙げる、難しい言葉を使わない、否定的な態度をとらない、話をよく聴く、哲学者や有名人の言葉を借りない、など	具体例	コミュニティボール、Good thinker's Toolkit、Magic words、P ネーム(Cf. 小川 2023)、ホワイトボード、トランプなど
・何をしようか/してはいけないかが明示され、初参加者にとってもわかりやすい ・単発の場でもルール説明によって、比較的容易に共通認識をつくることができる	効用	・対話を進めるうえでのポイントを明示せずともツールを使うことで実践できる ・継続して使用することで規範とは異なる仕方でも方法論を浸透させることができる
・意図しない違反などには事後的な対応しかできない ・形式的なルールがかえって一部の参加者にとっては抑圧となることがある	課題	・使い方に習熟していくまでに時間がかかるものがある ・セーフティを脅かす言動を直接に指摘することはできない
・ルールを提示した進行役の権限が強くなる ・進行役自身のルール違反のチェックが難しい	進行役	・進行の助けになりうる ・みなが使えるようになれば、進行役の権限や役割が弱まることもある
・ルールを守ることで形式上は短時間で安全な環境に近づける ・自分を守る「セキュリティ」になり、不安や恐れにとらわれたままかもしれない	セ	・ツールを使って少しずつ時間をかけてセーフティを作っていく ・態度を内面化していくことで自身の対話への不安や恐れからの解放も期待できる

[表 1 ルールとツールの特徴の比較]

上記の表をもとに、対話において用いられるツールの特徴やツールによって生まれるセーフティとはどういうものかを考えよう。哲学対話においてツールはしばしば対話を円滑にしたり、思考を深化させるものとしてこれまでも注目され、活用されてきた（cf. 河野編 2020: 163）。ツールのなかにはその使い方が容易に伝わりやすいために汎用性の高いものもあれば、一定程度使い方を進行役や参加者がともに学び、習熟していくプロセスを要するものもある。参加者も含めてツールを使うことは対話の進行の助けになるだけでなく、進行役の権威を弱める役割を果たすかもしれない。

また、ルールと比較したときに規範としての意味合いが弱く（あるいは実質的にはなく）、一律での加害行為や差別行為を制することは難しい。一方ですでに見たようにルールを守ることによって自分や他者が傷つくことは防げたとしても、根っこにある不安や恐れへの囚われに留まる「セキュリティ」の状態に陥る可能性は少ない。むしろそうではなく、以下で具体的に見ていくように、不安や恐れから「解放された知の態度」に、ツールを通して哲学的な探究の勘所を内面化していくことで近づくことも期待できるかもしれない。

4.2 ツールとセーフティなコミュニティ

「セーフなコミュニティ」を作るために、ツールが有効に機能しているのではないか、という仮説を考えるために、ハワイ

p4c で用いられているツールについて考察を加えていこう。

ツールのなかでも使い方が容易に伝わりやすいものの典型例がコミュニティボールである。コミュニティボールはトーキングオブジェクトとして発言権の所在を可視化し、それを使うことが対話の基本的なルール（一度に話す人は一人、ボールをもたない人は話をよく聞く）を守ることにつながると同時に、やわらかい毛糸状の素材が場の雰囲気や発言者の気持ちを和らげる。はじめての参加者にとっても使い方が非常にわかりやすいこともあいまって日本国内でもハワイ同様学校での継続的な実践のほか、哲学カフェのように参加者が毎回流動的な対話の場でも目にする機会の多いツールである。

ただし、コミュニティボールの効用は発言権を端的に示すものに留まらない。ボールはそのコミュニティで探究を始める最初に、参加者みんなで一緒に毛糸を巻き、順番に簡単な問いかけに答えながら、それをつくることで、「探究の共同体へと変化していくものに形を与える」(Jackson 2019: 8) ことができる。すなわち、この場ではどんな些細に見える意見や問いかけでも大事に取り扱い、それを聴きあうのだということをボールづくりの過程で確認し、その経験のもと作られたボールが「シンボル」(Jackson 2013: 102)としてその後の対話の中で機能する。



〔図3 コミュニティボールの受け渡し場面〕

さらに、ボールを回していく（図3）ことで、教師（や進行役）の権威を薄め、教師と子どものあいだの発言や対話のコントロールについての不均衡をなだらかなものにすることができるという効用もある。ボールを使うことで、教師自身も「共同探究者・共同体の一構成員であることとなっていくことを徐々に自覚しやすいだけでなく、子どもの側もそれを意識するようになる」(堀越 2020: 46)のである。さらに、ボールという媒介を通して、問いや他者からの呼びかけに対する応答に生じる心理的負担を減らし、また「考えがまとまっていない、答えたくない場合には、ボールをパスする」ことによって、「応答可能性の放棄を選択しやすい」(ibid.: 47)。

このように、コミュニティボールは一回限りの開催などの場でも使える汎用性を持ちながらも、そのツールによるセーフティの意義がより発揮されやすいのは、継続的な実践を前提とする（そして、権力勾配のある参加者が集う）コミュニティであ

るとも言えるだろう。

他方で使い方に習熟していくプロセスが求められるものに、Good thinker's toolkit や Magic words がある。

Good thinker's toolkit は、対話の際に用いるとよい問いかけのタイプを7つほど示したもので、その頭文字をとってWRITEC[®]と呼ばれることもある。これをカードのようにして対話の場で共有し進行役だけでなく子どもたちも使うことで対話をより深化させることが目指される。このような問いかけの類型についてもまた、日本の哲学対話の実践においても取り入れられることは多い⁷⁾。だが、それを進行役だけでなく参加者自身がうまく使えるようになるには、一定の回数やトレーニングが必要になるだろう。また、このツールは質問という行為を必要とするために、「ほとんどどんな質問でも言ってよいと思える」というセーフなコミュニティであるからこそより有効に活用される。その一方で、これらの問いかけの類型を学び、身につけることで、うまくお互いの考えを引き出し、攻撃的にならない仕方でもとに考えていくことができるようになる、すなわちこのツールに習熟していくことがセーフなコミュニティをよりよいものにしていくことにつながるという面もあるだろう。

Magic words は、コミュニティボールを持たなければ発言できないという原則の例外として、対話の進行に関わる発言をコミュニティ独自の呼び方⁸⁾で認める、というものである。ジャクソンはこれをセーフなコミュニティを作っていくことに効果的なものとして位置づけており、その効果は「先生だけが責任を持つよりも、コミュニティの全員が探究を前進させる責任を共有し、その作業に必要な共通の語彙をみんなで共有することができる」(Jackson 2019: 9)と説明される。このことから理解できるのは、ツールを使うことも助けとしながら作っていくセーフティとは、教師だけによるものではなく、コミュニティのメンバーそれぞれが探究をよりセーフで、より意義のあるものとするための責任を担うことで、段階的に「成熟」(Jackson 2019: 20)していくものだ、ということであろう。

ハワイでは、「あせらない(not in a rush)」ことが重要視されるが、これはその都度のファシリテーションの方針だけでなく、「セーフなコミュニティ」を少しずつ作り上げていくという姿勢にも通じている。だからこそ、ハワイ p4c は必ずしも対話のルールの整備や具体的なマニュアルを重視せず、その代わりにp4c を始めたばかりの教員の実践を支援するために、経験豊富な実践者が教室に出向きサポートする「フィロソファー・イン・レジデンス (PIR)」というシステムを活用している。そこで、経験の浅い教員は先輩教員の助けを借りながら、p4c ハワイにおける重要な理念とともにツールの使い方などを学んでいくという(Cf. 渡邊 2023: 101)。実際にツールをPIR が使うさまを教員が見て学び、そしてそれを教員が使う「光景」を通して、子どもたちもそれを見て学び、一緒に使ってみるなかで、「p4cHI の理論を内面化する」(ibid.: 101) ことができるようになることが重視されているのである⁸⁾。

一連のハワイ p4c のツールの特徴とセーフティの結びつき

を通して、再度確認すべきことは、これが単なる安心や安全の話ではなく、「知的なセーフティ」のことがらである、ということである。すなわち、セーフなコミュニティをつくることは、探究のなかで生じた問いや話題についてのより深い理解に到達するための土壌を整えることであり、その意味で探究のためのツールを使えるようになることとセーフなコミュニティがより豊かなものになることは切り離せない不可分なことなのである。

おわりに

哲学対話はどうすればよりセーフな環境になるのか、という問いに対し、本稿では、ルールによるセーフな環境の実現という国内の実践においてしばしば採用されるアプローチの限界や課題を確認し、そのうえで、ハワイ p4c の「セーフなコミュニティ」という理念を参照しながら、ツールによるセーフな環境の実現というアプローチについて考察を進めてきた。

実際には国内で対話の安心・安全（セーフティ）が強調されるとき、ハワイのようなコミュニティを前提とする実践とは異なり、しばしば哲学カフェのように見ず知らずの人が集う流動性の高い場であることが多い。学校などであっても実践頻度が多くない場合や外部の実践者が不定期に訪問するなどの条件ならば、コミュニティはそこにあるものの、その変容に影響を与えうるほどの継続した関わりが想定できないだろう。それゆえ、ツールによる「セーフなコミュニティ」へのアプローチは部分的なものに留まらざるをえず、今後も短期間で伝わりやすいルールによるセーフティの確保というアプローチのほうが有効になりうるだろう。ただし、実際には、ルールとツールは二者択一的な選択肢ではないし、現場におけるコミュニティの有無は二者択一的ではなく、様々な程度や段階がありうる。そのため、その環境の状況を見極めながら、ツールとルールを相補的に活用していくことが肝要となるだろう⁹⁾（むしろ、すでに優れた実践はそのようなものであるだろう）。

一連の考察をふまえて、「はじめに」で述べた筆者自身の実践の迷いに対して、一定の見解を導くことができるように思われる。すなわち、「セーフティ」や「安心・安全」というとき、その語の意味をどのように捉えていくのかについての反省の必要性である。ハワイ p4c のようにルールを重視せずツールによって少しずつコミュニティ内部で醸成していくものだと捉えるのか、あるいはセーフアーススペース・ポリシーのように不特定多数の人が参加する場をとりわけマイノリティにとって参加しやすい場とするためのものとして捉えるのか、は（重なりうる点もあるとしても）とりうるアプローチが大きく変わってくるだろう。筆者の実践は年間数回程度にとどまり、哲学対話の時間数だけ見れば教室を「セーフなコミュニティ」へと変えていくようなアプローチを全面的に採用することは難しい状況にある。すなわち、筆者の迷いの一端は、限られた時間にも関わらず、コミュニティの成熟を目指すハワイ p4c のセーフ

ティのアプローチや説明を用いようとしたがゆえの齟齬であったと解釈できる。

ただし、他方でいわゆる哲学対話のルールの説明もまた本論で見たように、教室というコミュニティに対しては必ずしも効果的ではない（むしろ不均衡を助長しかねない）こともまた迷いの要因となっていたと言える。しかし、反転させて考えれば、教室は哲学対話を実施する回数だけを見ればコミュニティとは言い難くとも、生徒・学生の視点では日々共に生活をし、授業を受けるれっきとしたコミュニティである、ということでもある。実際、哲学対話を実施しない講義型の授業時数も含めれば年間を通して週に 1 回 90 分程度の時間数がある。また、専任教員としての校務のなかで授業以外でも学生個々やグループに関わる機会もある。その全体を通してコミュニティにアプローチするという考え方をとることもできるだろう。具体的には、一方では、セーフアーススペース・ポリシーのようにルールを拡張し、（哲学対話の時間だけで運用するルールではなく）その授業や教室全体を通して守るべき事柄を明確にしたうえで、哲学対話以外の授業時間も含めてツールを使う機会をつくり、習熟を目指していくといったことが考えられる¹⁰⁾。

本稿を閉じるにあたって注意しておきたいのは、本稿がハワイ p4c を参照点としたことをもって、本稿の結論が国内の実践においてますますハワイ p4c を踏襲していくべきだということにはならない、という点である。むしろ、ハワイスタイルから学ぶべき点は今後も多々あるだろう。よりセーフな対話が目指されるべきである点も変わらない。だが、むしろ本稿の結論としては、ハワイ p4c による哲学対話の説明が主流である近年の状況に対し、自身の実践環境のコミュニティのあり方やそこへの自身の関わり方をふまえ、ハワイ p4c に限らないアプローチを模索していくことの重要性である。そのためには、他の実践や環境で有効とされているものから学ぶことと同じくらい、他の実践を応用したり適用したりする手前で自身の関わる場をじっくりと見定め、向き合い、個別の課題を捉えようとする中でそこにいま何が必要なのかを考えることが大切となってくるのではないだろうか¹¹⁾。

* 本研究は JSPS 科研費 JP20K14125 の助成を受けた研究成果の一部である。

** 本稿は 2024 年 6 月 1 日および 2 日に行われた応用哲学会第 16 回年次研究大会で行った研究発表「対話におけるルールとツール：「哲学対話」はどうすればよりセーフな環境になるのか」をもとに加筆修正を加えたものである。

脚注

(1) 本論のなかで少し触れるように、ハワイ p4c の「セーフ（ティ）」という言葉には、日本語の安心・安全のもつ意味合いとは異なる含意も含まれるため、以下では「セーフ（ティ）」と

いう言葉を原則として用いる。ただし、文脈に応じて、「安心」や「安全（性）」という言葉を使う場面もある。

(2) 本稿で「ルール」と呼ぶもののなかにも、禁止行為を示しており、ルールとして守るべきことが明確なもののほか、参加者に対して該当の行為や態度を奨励するよう「ここがまえ」に近いものもある。両者の混在や使い分けという課題も別途論じる必要があるが、本稿ではさしあたり、主催者や進行役が対話冒頭に一方的に提案・提示するものという点では共通していると考え、両者を分けずに「ルール」と呼ぶ。

近年は梶谷真司の8つのルールに特徴的なように一般に規範とは言い難いもの（「何を言ってもいい」や「わからなくなってもいい」）も含め「ルール」としてひとくくりにして説明されることも多い。その利点もあるだろうが、対話の内部の規範としての「ルール」、態度や姿勢にかかわる「ここがまえ」、また対話の外部にまでかかわる「ポリシー」などを分けるほうが明瞭な説明となる可能性もある。こういった検討も今後の実践上の課題となりうるように思われる。

(3) 本文で触れるもの以外にもたとえば、応用哲学会においても「哲学対話のルールを問い直す」というワークショップを通して「哲学対話のルールとはなにか、そもそもルールは必要なのか、必要であれば、ルールに求められる条件はなにか」といった問いが提起されている。稲岡大志・神原裕・大西真子・仲村莉音(2023)「哲学対話の「ルール」を問い直す」応用哲学会第15回年次研究大会、ワークショップW7. https://jacap.org/wp-content/uploads/2023/03/e4ba88e7a8bfe99b86_e383afe383bce382af_e382b7e383a7e38383e38397.pdf (2025年1月9日確認)

(4) なお、対話における安心・安全の重視と国内で語られるとき、ハワイのセーフティとは異なる文脈として、しばしば「心理的安全性」という概念が参照されることも近年多くなってきた。これは、エイミー・エドモンソンが職場などの組織のパフォーマンスによって研究するなかで1999年にはじめて示された概念で、「率直に発言したり懸念や疑問やアイデアを話したりすることによる対人関係のリスクを、人々が安心して取れる環境のこと」(エドモンソン 2021: 49)と説明される。すなわち、心理的に安全だと思える環境では、人々は「この職場では、率直に意見を言ったりアイデアを提供したり質問したりしても、懲らしめを受けるんじゃないか、ばつの悪い思いをするんじゃないかと不安になったりしない」で済む。エドモンソンの当初の研究対象は企業組織であったが、近年、産業分野、教育、ヘルスケア領域など広く応用的な研究や実践が広がりつつある。

心理的安全性の先の定義は、「すべてのメンバーがリスクとされるかぎり、コミュニティの参加者は、ほとんどどんな質問でも、どんな意見でも自由に言ってよいと思える」というセーフティの説明と定義上はかなりの重なりがあることがわかる。むしろ、それを実現するためのアプローチは、対話と職場という環境の違いによって異なることには留意が必要だが、それ以上に本稿にとって重要なのは、この心理的安全性についての説明のなかでも、組織というコミュニティが前提となっていること、そして安全性の実現のためにルールはさほど強調さ

れないということである。むしろ、エドモンソンによって注目されるのは、リーダーの態度や仕事の仕方、およびその変容によって「職場風土」(ibid.: 42)にアプローチすることである。そういった、一筋縄ではいかない時間のかかる改革の先に心理的安全性が見通されていることは、本稿の問題意識と通底するものであるとも言えるだろう。

(5) ルールについての言及が少ないという点はハワイでの実践に限らず、学校の教室で教師が継続的に対話を行うことが想定されている海外の他のP4Cの実践においても、同様であるように思われる。P4Cの教師教育についての研究(Kizel 2023)や、教師向けの指導書(Worley 2019)などを見ても、ルールについての言及が国内のものと比べて相対的に少なく、代わりにツールや教師のための問いかけや具体的なファシリテーションの技法が紹介されている。

(6) W=What do you/we mean by ?/R = Are Reasons being offered to support claims? /A = Are we aware of and identifying key Assumptions being made? /I = Are we aware of Inferences being made and possible Implications of what is being said? /T = Is what is being said True? How could we find out? /E = Are Example being given or is Evidence being offered to support or illustrate claims? /C = Are there any Counter-examples to the claim being made?

(7) たとえば、Eテレ「Q〜こどものための哲学」で紹介される「Qワードカード」なども参照のこと。 <https://www.nhk.or.jp/school/sougou/q/origin/shiryou/> (2025年1月9日確認)

(8) 「SPLAT」(= Speak Louder, Please. 大きな声で話してください)、「OMT」(= One More Time. もう一度)、「IDUS」(= I Don't Understand. 分かりません)、「POPAAT」(= Please, One Person At a Time. 一人ずつ話してください) など。

(9) ハワイ p4c とは異なる仕方でさまざまなツールを駆使して教室での哲学対話を進めていこうとする試みとして、Worley 2019なども大いに参考になる。こうした実践例を参照点とすることで、「哲学対話といえばハワイ p4c のセーフティ」という、ともすれば実践者が陥りかねない前提をほぐすこともできるだろう。

(10) 筆者は2024年夏にハワイ大学およびワイキキ小学校を訪問し、ハワイ p4c の実践者たちとの交流の機会を得た。短時間の滞在であったため、本論で「仮説」として述べた p4c ハワイにおけるセーフなコミュニティとツールの活用という論点を十分に検証することは叶わなかったものの、小学校の p4c の実践に参加した際には教室での p4c の際に教師たちが実際にコミュニティボールや思考ツールを活用する姿勢が見られた。また、その際に年度が始まって間もなかったこともあり、教師たちが教室での基本的なルールにつながる指導をかなり厳格かつ丁寧に行っていたことが印象深い。たとえばだれかが話をしているときには私語をせず話を聞く環境をつくること、トイレや水分補給は休み時間のうちに済ませておくことなどについて実際にその場で注意や指導が行われていた。これらは小学校における生活指導という面をもつとともに、哲学対話特有のル

ールというよりは教室で常を守るべきことであるという意味で、本稿の考察を間接的に補強する場面だったとも言えるだろう。

(11) 一連の考察により、セーフな環境へのアプローチがどのような文脈かによって異なるにも関わらず「哲学対話」という一般的で汎用的な仕方を実践を呼称することの課題も（再）確認された。「哲学対話」のルーツや分類の際にしばしば「哲学カフェ」と「子どもの哲学」を対比させることがあるが、その呼称は対象とする世代（大人か子どもか）の違いのようにも見えてしまい、特に学校での回数の少ない実践と学校で継続的に行う実践の質の違いをとらえ損ねてしまう可能性がある。対象とする世代の違いだけではなく、本稿におけるルールとツールの対比に基づくならば、その対話の場が流動性の高い場なのか、持続的なコミュニティを想定しているのか、という対比軸を意識することにも意義があると言えるだろう。

参考文献

- Worley, Peter. *The If Machine 30 Lesson Plans for Teaching Philosophy* (2nd ed.), Bloomsbury Education, 2019. （永井玲衣訳『もし友だちがロボットだったら？ 哲学する教室のつくりかた 30の授業プラン』晶文社, 2023.）
- エドモンドソン, C・エイミー『恐れのない組織——「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』野津智子訳, 英治出版, 2019; 2021.
- 小川泰治「なぜ「呼ばれたい名前」で呼び合うのかー哲学対話における名前と呼びかけの問題に向けて」『宇部工業高等専門学校研究報告』69, 29-38, 2023.
- 鹿野祐介・原健一「オンラインを含めた「対話の場における倫理」の確立に向けてー哲学対話の理論と実践ー」『ELSI Note』23, 1-44, 2022.
- 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない』岩波書店, 2019.
- 河野哲也編『ゼロから始める哲学対話 哲学プラクティス・ハンドブック』ひつじ書房, 2020.
- 梶谷真司『考えるとはどういうことか——0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎, 2018.
- Kizel, Arie(ed.). *Philosophy with Children and Teacher Education. Global Perspectives on Critical, Creative and Caring Thinking*, Routledge, 2023.
- Jackson, Thomas. "Philosophical Rules of Engagement", in:

Philosophy in Schools. An Introduction for Philosophers and Teachers, Routledge, 99-109, 2013.

Jackson, Thomas. "Gentry Socratic Inquiry" in: Learning about P4c Hi(The University of Hawai'i Uehiro Academy for Philosophy and Ethics Education), <https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry-2019.pdf>, 2019. (2025年1月9日確認) (中川雅道訳「やさしい哲学探究」『臨床哲学』(14-2), 56-74, 2013. 翻訳は旧バージョンによる.)

高橋綾・中間直樹（ほんまなほ）『こどものてつがくーケアと幸せのための対話』大阪大学出版会, 2018.

中川雅道「興味が導くその先へーP4Cのつくりかた」, 『千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書: 子どものための哲学教育研究』, 129-138, 2013.

西山溪「探究の共同体における認識的不正義とファシリテーション」『対話的教育論の探究』, 大阪大学出版会, 113-138, 2023.

堀越耀介「子どもとする哲学 (p4c) における教師の役割と権威性」『思考と対話』2, 38-49, 2020.

山本和則・小川泰治「哲学対話とセーフアーススペース」『フィラルカル』8-1, 114-140, 2023.

渡邊文「人の相互作用と経験により創られる対話 p4c Hawai'i における理論の検討」『対話的教育論の探究』, 大阪大学出版会, 89-109, 2023.

*

Minorities & Philosophy UK [MAP UK]. Safer Space Policy/ Inclusion Policy, https://drive.google.com/file/d/1UVSFM_G1--MZWEEnUPCCb2f00FdrvQLbc/view, 2021. (2025年1月9日確認)

Vince, Rosa & Klieber, Anna V.. Safer Spaces: Why, What, And How, 2021. (2025年1月9日時点で出典元リンク切れ. 原文については下記「対訳版」にて確認できる.)

※両者の翻訳については以下のリンクから閲覧が可能である。

「MAP UK によるセーフアーススペース・ポリシーとその解題の翻訳」https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vTrl2SQ5GrMxTmZgR3qMA6Pcp11onJgqb6j-4xqEh0g2_nFRnx-c_jgRtPsOycWGG-MsYIcXh-WFNZx/pub(2025年1月9日確認)

「MAP UK によるセーフアーススペース・ポリシーとその解題の翻訳（対訳版）」https://docs.google.com/document/d/e/2pax-1vsm4adcbhy139t1pdwsk8qv9kx8tstr6mnoju_ojksamvdgv6krd8oapvibvp9-egfdxxdcheagyls/pub (2025年1月9日確認)