

## 哲学対話に「答え」はないのか

子どもの哲学と現象学的哲学対話の観点から

岩内章太郎\* 小川泰治\*\*

### はじめに

近年、国内では学校現場を始め街場のカフェ、医療福祉、ビジネス、アートなどさまざまな分野で「哲学対話」が行なわれるようになってきている。その様相はじつに多様だが、それらに共通すると思われる要素を取り出してみると、哲学対話とは「人が生きるなかで出会うさまざまな問いを、人々と言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくり考えることによって、自己と世界の見方を深く豊かにしていくこと」（河野ら 2020: 2）であると言えよう。哲学対話の場には問いがあり、問いの周りに集い考える人々がいる。

ところで、哲学対話についてしばしば耳にする言説に「正解のない問いをじっくり考える」「答えがないから考えやすい（面白い）」というものがある<sup>1</sup>。確かに、哲学対話で取り上げる問いは、インターネットや辞書などで調べることによって答えが明らかになるものではない。あるいは、たとえ調べることによって答えらしきものが見つかったとしても、その答えに満足できないからこそ哲学対話でその問いが問われうるのである。また、多くの実践では、対話の終わりは時間的な制約ゆえに設けられ、問いへの答えはしばしば「オープンエンド」のままである。こういった意味では「哲学対話の問いには一つの答えや正解がない（から考えやすい、面白い）」といった理解も大きく逸れたものではないだろう。だが、そもそも「哲学対話の問いに答えがない（あるいはある）」というとき、これはいったいどういうことなのだろうか。

哲学対話における問いと答えの関係の理解をめぐることは、実践者によって立

---

\* 豊橋技術科学大学総合教育院准教授 電子メール：iwauchi.shotaro.pg[at]tut.jp

\*\* 宇部工業高等専門学校一般科講師 電子メール：ogawa-t[at]ube-k.ac.jp

なお、本稿の執筆者二人は共同第一著者（co-first authorship）であり、著者間に貢献度の差はない。

<sup>1</sup> こういった言説はインターネット上で検索をしてみれば多数存在する。一例として、哲学対話を社会に普及することを目的とする NPO 法人でも HP 上で以下のような表現が使われている。「特定非営利活動法人 こども哲学・おとな哲学 アーダコーダは、正解のない問いについてグループで考える哲学対話を社会の中で実践的に活用するためのスキルやプログラムを提供する NPO 法人です。」（<http://ardacoda.com/aboutus/> 2022年2月28日参照。）

場の違いがあるのが現状である。たとえば、哲学対話の実践者向けに執筆された『ゼロからはじめる哲学対話——哲学プラクティス・ハンドブック』には以下のような記述がある。

哲学対話では、そう簡単に答えの出ない問いをゆっくり、じっくり考えます。その結果、最終的な答えが出ることはめったにありません。それどころか、ますますわからなくなって終わることもしばしばです。はたして最終的な答えなんてあるのでしょうか。この問いにはいくつかの答えがあります。「考えている問いがまともなものであるかぎり答えはある」「そもそも問いがあるところ答えが想定されている」「みんなの意見が一致する答えが答えだ」「最終的な答えはないし必要ない」……。哲学対話を実践する人々の間でも、答えは分かれます。(ibid.: 22)

むしろ、哲学対話について明確な一つの定義はない。それゆえ、同じ名称であっても、さまざまな理論的背景があり<sup>2</sup>、それゆえ「答え」をどう評価するかについても多様な理解がある。さらにはその理解が異なるゆえに実践における方法論や強調点もときに大きく異なっている。しかし、このことはこれまで十分に明示されてきたとは言い難く、それゆえに現場への普及の際にある種の混乱やわかりづらさを生んでいる現状がある。

そこで本稿では、哲学対話にとって問いと答えはどのような関係にあるのか、また哲学対話にとって答えがある／ないとはどういうことなのか、という問いに対し、「子どもの哲学」と「現象学的哲学対話」の観点から考察及び比較検討を行なう。

本稿で取り扱うそれぞれの実践の概要について簡単に確認しておく。「子どもの哲学」とは1970年前後にアメリカでマシュー・リップマンによって創始された「子どものための哲学 (Philosophy for Children = P4C)」やその後のハワイでの実践などに影響を受け、国内でなされている一連の実践を指す。「現象学的哲学対話」はフッサール現象学を範とし、現象学者の西研や竹田青嗣、教育哲学者の苦野一徳らによって「本質観取」を中心とする現象学的方法に基づいて提示

---

<sup>2</sup> 本論では紹介できないが、哲学対話のワークショップのなかでも参加者どうしで問いに対する答えを出すことに徹底的にこだわる方法もある。20世紀前半にドイツのネルズンによって開始された、ソクラティック・ダイアログ (SD) である。(あるいは、プラトンの対話篇に描かれるソクラテスの対話と区別をして「ネオ・ソクラティック・ダイアログ」(NSD)とも呼ばれる。) SDにおける対話は「合意」を目指す。そのために、ワークショップとしては異例とも思える時間をかけて(通常90分を1セッションとして、10~12セッション、すなわち3日程度が標準的とされる)、参加者全員の納得を積み重ねていく。そして最終的に、問いに対するグループとして合意できる「答え」を導こうとするものである。具体的には堀江 2017を参照のこと。

された哲学対話を指す。両者は、特に国内の学校教育現場への普及という面でも大きな影響力をもっている<sup>3</sup>とともに、やがて本論で明らかになるように哲学対話における答えの評価をめぐっては鋭く対立する面もある。

にもかかわらず、互いの実践に表立って言及することはこれまでほとんどなく、ましてや本稿のように同時に検討の俎上に乗せられることは皆無であった<sup>4</sup>。そこで本稿の検討を通して、二つの立場の差異や特徴を明確にし、これにより哲学対話における答えの位置付けについての多様さを捉えだすよう試みたい。

以下では、まず第1章において子どもの哲学、第2章において現象学的哲学対話、それぞれの方法論の特徴を概観する。そのうえで第3章では特に論点をそれぞれの実践にとっての答えの評価に絞り、答えをめぐり強調点の違いを明らかにしていく。「おわりに」ではこうして互いの差異や特徴を明確にすることが、哲学対話という実践のもつバリエーションの豊かさや可能性を示すとともに、両者のよさを活かした新たな実践や交流・連携の可能性を拓くものになりうることを強調する。

## 第1章 子どもの哲学の理念と方法——問いと答えに注目して

子どもの哲学は1970年前後に始まる。リップマンは当初、大学で教育を行なうなかで、大学生の論理的・批判的思考力の低さに驚き、初等・中等教育からの哲学教育の必要性を感じたことから、オリジナルの哲学小説を教材とした対話型のプログラムの考案に至る。そして賛同者とともに大学に研究所を設立し、教材やマニュアルの作成、教員研修、学術誌の刊行などに精力的に取り組んだ。こういった活動が端緒となり、現在では世界50か国以上の国と地域で子どもの哲学が行なわれている。本章では、「はじめに」で述べた問題意識から、国内の実践の、特に哲学対話における問いと答えという文脈に的を絞って紹介を試みたい。

### (1) リップマンの「探究の共同体」における問いと答え

現在、世界各地で展開されている子どもの哲学の実践の姿はさまざまであり、リップマンの方法論を忠実に継承する者は少ない。だが、リップマンが当初より強調し、現在に至るまで幅広く重視され続けている着想がある。それが「探究の

<sup>3</sup> 一例として、子どもの哲学の分野で教育現場に大きな影響力をもつ書籍には、河野 2021; 豊田 2020; 土屋 2019 などが、現象学的哲学対話の分野では苫野 2017; 苫野 2019 などがあ  
る。

<sup>4</sup> 先ほど紹介した『ゼロからはじめる哲学対話』の執筆にも子どもの哲学の実践者は多く参加しているものの現象学的哲学対話の実践者は参加していない。

共同体」である。この語はもともと、チャールズ・サンダース・パースが科学者のコミュニティを念頭に用いたものだが、リップマンがこれを子どもの哲学の文脈に持ち込んで以降、特に、対話を通して問いの探究を進めるコミュニティを指す意味合いで用いられている。

リップマンによれば、子どもの哲学が目指すのは「教室を探究の共同体に作り変える」(Lipman 2003: 22) ことである。すなわち、教師から与えられた問いと答えを生徒が受け取り、系統的な知識を学ぶという従来型の教室を、教師と生徒が共に探究する共同体へとデザインし直すのである。そこでは、答えがあらかじめ決まっていなかった問いや課題が設定されて、教師と生徒は、その問いや課題に対して自由に意見や理由を述べることが求められる。

ところで、「はじめに」で述べたように、哲学対話における「答え」の理解は一つに定まっていなかった。では、リップマンの探究の共同体はどこにも向かわないただのおしゃべり<sup>5</sup>であっても構わないかといえば、決してそうではない。確かに子どもの哲学で取り扱う問いは、教師も答えを知らない問いなのだから、教師が先頭に立って探究を導くことはできない。それゆえ、ちょうど「ボートが向かい風を斜めに受けてジグザグと前に向かうように」(ibid.: 21)、少しずつ探究を進めていかざるをえない。これは一見すると無目的なおしゃべりをしているように見えるかもしれないが、そうではない。「探究の共同体には目的がある」(ibid.: 83) からである。

リップマンはこの目的を「成果」とも述べている<sup>6</sup>。「探究のプロセスは、それがいかに部分的で暫定的なものであろうとも、ある種の解決や判断といった成果を生み出すことを目的にしている」(ibid.) のである。この成果には部分的に問いへの答えも含まれる。しかし、両者は完全に重なるわけではない(Cf. ibid.: 86)。子どもの哲学が目指す成果には、たとえば、その場で探究していた問いの意味がより明白になることや、それ以前には繋がっているようには思われなかった事柄どうしに関連性が見出されること、また探究の前後で問いそのものや世界への見方が変化すること、なども含まれるからである。

このように、子どもの哲学は理念的にはある種の成果という目的へと向かうものだが、実際の対話の際に重視されるのは、必ずしも問いに対する明確な答えではなく、むしろ問うことそれ自体である。リップマンいわく「問うことは探究の最前線」(ibid.: 99) である。なぜなら、問うということは、私たちが暗黙裡に信じている前提を疑い、各自の認識の誤りに気づくきっかけを提供するから

<sup>5</sup> リップマンは「会話」と「対話」を区別する。会話は会話することそれ自体が目的であるのに対し、対話は探究の一形態であり、向かう先がある(Lipman 2003: 87)。

<sup>6</sup> 子どもの哲学の研究者のスーザン・ガードナーは探究の共同体が目指すべき目的とは端的に「真理」であると述べている。「もし探究の共同体がその名に値するものであるならば、それは“真理”に向かって何らかの前進をなしていなければならない」(Gardner 1996: 102)。

である。そうすることで、問題となっている事柄についての新たな考えが引き出されて、探究は「前進」<sup>7</sup>する。

探究の成果や前進を上述のように理解するゆえ、リップマンは「自分が気づいていない間違いを発見するために、自分は間違っていると仮定する」という「可謬主義」がこの共同体にとって重要であると考え（*ibid.*）。探究の共同体は互いに問いあうことを通して、考えの誤りに気づけば自分たちで修正を繰り返しながら、その成果に向かってゆっくりと前進していくのである。このように、子どもの哲学においては問いに答えることよりも問うこと自体の役割を重く見るのである。

## （2）子どもの哲学の実践における問いと答え

では、次に子どもの哲学の実践の特徴を見ていくこととしよう。

まず確認すべきは、子どもたちが問いあい、そうすることで自分の誤りを素直に認め、それを踏まえて新たな考えに向かっていくという「探究の共同体」の理想とするプロセスは、教師と子どもたちのあいだに深い信頼関係があって初めて成立する、ということである。しかし、日本の学校の教室を思い浮かべてみれば、教科書的な発問を超えた問いに対して自身の考えを表明することを躊躇してしまう生徒が多いであろうことは容易に予想できる。また、教員自身も、あらかじめ道筋が決まっていない対話に、生徒と身を委ねることを恐れるかもしれない。

こういった課題に多くの示唆をもたらしてくれるのがハワイでの子どもの哲学の取り組み **p4c Hawai'i** である。**p4c Hawai'i** の実践者たちは、アカデミックな哲学を **Big P** (=大文字の哲学) としたうえで、自分たちの実践は子どもたちが抱く不思議さや驚きを重んじる **little p** (=小文字の哲学) であることを強調する。そのうえで、実践の場には参加者のあいだの深い信頼によって生まれる「知的な安全性」<sup>8</sup>がなければならないことを強調した。そして、知的に安全な共同体を教室に実現する<sup>9</sup>ための実践上の工夫や教師のとるべき姿を多く紹介している。以下で説明する国内の実践は、こういったハワイでの実践に大きな影響を受け

---

<sup>7</sup> 土屋陽介によれば、このような対話の前進の内実には「概念の洗練」と「無知の気づき」という二つの運動がある（土屋 2019: 136-141）。

<sup>8</sup> **p4c Hawai'i** の創始者であるトーマス・ジャクソンは知的な安全性を以下のように説明する。「[知的な安全性がある] コミュニティの参加者は、すべてのメンバーを尊重する限り、事実上どんな質問でも、どんな意見でも、自由に発言することができます」（Jackson 2019: 6）。

<sup>9</sup> 苫野はこういった子どもの哲学における「安心と承認の空間づくり」の方法論を評価したうえで、それでも哲学対話は共通理解を志向しなければならないことを論じる。なお、苫野はそのような共通理解志向型対話を「超ディベート」と呼んでいる（苫野 2017: 165ff.）。

ている<sup>10</sup>。

では、近年国内で取り組まれている子どもの哲学の実践の手順にはどのような特徴があるだろうか。『こども哲学ハンドブック：自由に考え、自由に話す場のつくり方』によれば、子どもの哲学の進め方のステップは大きく分けて、(1) サークルをつくる、(2) アイスブレイク、(3) 素材をシェアする、(4) 問いをつくる、(5) 探究する、(6) ふりかえりといった手順を踏むとされている(アーダコーダ 2019: 34)。子どもの哲学にとって必須のものは、(4) および(5)の項目である<sup>11</sup>。これらについて筆者(小川)の経験も踏まえつつ、細かく見ていくこととしたい。

## 問いをつくる

このステップでは、参加者である子どもたちがそれぞれの関心に沿って(素材やテーマがある場合はそれを踏まえて)問いを考えたいうえで、その日の探究の中心となる問いを決めていく。問いは、必ずしもアカデミックな哲学で取り上げられるような問いである必要はない。実際、「夏休みを有意義に過ごすには?」、「生まれ変わったら男と女、どっちになりたい?」、「人の気持ちってどうして(なぜ)伝わるのかな?」、こういった問いが選ばれることもしばしばある。

上記の例からもわかるように、多くの場合、問いの形式はさほど問わず、子どもたち自身が今気になっていること、不思議に思っていることが重視される。探究は子どもたち自身の関心や好奇心があってこそ始まるからである。

ただし、すぐに調べて答えがわかりそうなものは避けるように、進行役を務める教員がアドバイスすることはある。それは、子どもの哲学で考える問いは「開かれた問い」であることが望ましいからである。ここで「開かれた問い」とは、特定の答えが存在せず、問いを出した人(あるいは答える人)が答えを知らず、競合する複数の答えがありうるものである(豊田 2020: 96-97)。こういった特徴ゆえ、一度決まった問いが探究を通して変容したり、議論の深まりによつ

---

<sup>10</sup> 国内の実践では頻繁に用いられている「コミュニティボール」という毛糸で作ったトーキングオブジェクトも p4c Hawai'i で用いられているものを受け継いでいる。ボールを持っている人が発言権を持つというルールの特長としての役割を果たすだけでなく、そのコミュニティでの実践の開始時に参加者の自己紹介などをしながら毛糸を巻き、オリジナルのボールを作ること、コミュニティの象徴として機能する。豊田 2020: 29-32 を参照のこと。

<sup>11</sup> 『こども哲学ハンドブック』では、(1) サークルをつくる、も必須のものとされている。確かにリップマンも円になって互いの顔を見合うことを探究の共同体の説明のなかでも重視している(Lipman 2003: 95)。だが、実際はサークルを作らなければ子どもの哲学が始まらないというわけでもない。また、新型コロナウイルス感染症によるオンラインツールの普及を受け、現在はオンラインでの子どもの哲学の取組も広がっている。その点でも、この「円になり、顔を見合わせて話すこと」の意義は改めて検討される必要があるだろう。

て更新されたりしていくことも頻繁にある。子どもはしばしば「もとの問いに新しい答えを与えるのではなくて、問い自体を変化させる」(Lipman 2003: 86-87)。そのことをも歓迎しながら、探究の共同体では真に問題となるべき事柄を共に明らかにしていく。

## 探究する

探究を始める際に、対話のルールを提示することが多い。代表的なルールには「他人を傷つけるようなことは言わない(しない)」、「哲学者や思想家の知識はなるべく使わない(使う場合は説明をする)」、「話している人の話は最後まで聴く」、「わからないことがあれば互いに質問しあう」などがある<sup>12</sup>。

進行役には大きく分けて二つの役割がある。一つ目が、こういったルールが守られているかを確認し、教室から「知的な安全性」を妨げる要因を少しでも取り除くことである。そして二つ目が、生徒と共に問いに本気で向き合う共同探究者となることである。すぐに答えの出ない問題に哲学的に取り組む経験が少ない生徒たちに対して、教師がそのよきモデルとなることで探究を前に進めるサポートができる。

さて、探究はどのように進んでいくのか。リップマンの説明から引用しよう。

[探究の共同体では] 生徒たちが互いに敬意を持って話を聞き、互いの考えを足場にしながら、裏付けのない意見には理由を見いだそうとし、それまでの話をもとに助け合って推論を重ね、そして互いのもつ前提を明らかにしていく。探究の共同体は、既存の学問の領域の中に閉じ込められずに、探究が導くところへとついていこうとする。(ibid.: 20)

ここに端的に記されているように、探究の過程では互いの話を丁寧によく聞き、よくわからない意見にはときに質問を重ねながらその意見の根拠や不明点を明らかにしていく。そうすることで、探究を行き詰まらせていたり、視野を狭くしていたりする事柄が見えるようになってくる。これはいわば、何がわかっていないのかがわかるようになることであり、真に問うべきことが見えてくることである。こういった探究の展開こそが、「議論が導くところについていく」(ibid.: 84) こと、すなわち、みんなが納得するような答えを出すという意識から離れて、ただ今そこでなされている議論そのものの分析や疑問点の指摘にのみ意識を向

---

<sup>12</sup> ルールというよりはコツとでも言うべきものとして、「わからなくなってもいい」、「意見が変わってもいい」といったことが説明されることもある。この「わからなくなる」ことを肯定的に評価する点は本稿の主題との関係でも重要である。梶谷 2018: 73-77 を参照のこと。

けること、を可能にする。

対話の結果、それが合意や結論に達することができずともよいし、時間内に教員がまとめを行なう必要もない。ただ授業時間の終わりを告げるチャイムが鳴れば、簡単なふりかえりをして対話を終える。このように、子どもの哲学の実践の終わりが時間的制約によるということは本稿の議論にとっては重要である。というのも、子どもの哲学が問いに対する答えを明示的に導き出さないからといって、そこに問いに対する答えが存在しないということにはならないからである。それは、ただ答えへと急ぐことはしない、ということなのである（この点は後述する）。

## 第2章 哲学対話の方法としての現象学

エドムント・フッサールの定義に従えば、現象学は純粋現象学もしくは超越論的現象学として規定される。しかし、フッサール以後の現象学運動においては、現象学の定義はそれほど明確ではない。むしろその発展的継承の歴史において現象学は、しばしばその本質を規定するのが難しく思われるほど、多彩である<sup>13</sup>。

現象学の汎用性が高い理由は、現象学が何かを考えるための「態度」と「方法」を提供するからである。これはつまり、現象学の原則に従う限りにおいて、探究の領域を限定しない、ということでもある。現象学者は、意識で体験されるものすべてを——論者によっては、意識体験に現われてこないものすらをも——その考察の対象とする。

思考の方法を提供するという現象学の特性を活かして、哲学対話の現象学的展開が、西、竹田、苫野などによって試みられている<sup>14</sup>。本章では、現象学的哲学対話の特徴を、その理念と方法の観点から、なるべく簡潔に提示したい。ただし以下では、議論のポイントを明確にするために、フッサールのテキスト解釈に

---

<sup>13</sup> たとえば、シェーラーやインガルデンに代表される初期現象学派の本質学、ハイデガーの現象学的存在論、レヴィナスの倫理学、メルロ＝ポンティの身体論。加えて、現象学的心理学、現象学的社会学、現象学的教育学、現象学的看護学などの応用現象学。現象学的方法が適用される領域は多岐にわたる。さらに現在、認知科学や脳科学と現象学の共同研究によって、いわゆる現象学の自然主義化も進んでいる。思弁的実在論（オブジェクト指向存在論）を提唱して、カント以後の観念論を批判するハーマンまでもが、自身が現象学の伝統の一部にいることを自認している。これらすべてが、何らかの仕方で現象学にかかわっているのである。

<sup>14</sup> ただし注意すべきは、いずれの論者にとっても、現象学は自らが哲学するための根本方法である、ということである。現象学の第一義は哲学の方法であり、教育現場で実践される哲学対話はその展開形ということになるだろう。たとえば、竹田の『欲望論』や苫野の『愛』は現象学的方法によって書かれている。しかし、このことは哲学の営みを哲学者の特権とすることを意味しない。むしろ、哲学を市民の対話へと開いていくことが、現象学的哲学対話のモチベーションの一つである。たとえば、筆者（岩内）は、大学の講義だけでなく、NHK文化センターなどの市民講座で現象学的哲学対話を実践している。



は立ち入らない<sup>15</sup>。

### (1) 現象学的哲学対話の理念としての「普遍性」

現象学的哲学対話の理念は「普遍性」である。これには二つの意味がある。一つは対象の側の普遍性。これは同じ類のすべての個的对象に備わる本質の普遍性である。もう一つは認識者の側の普遍性。これはすべての認識者の意識体験の間主観的な普遍性である。これら二つの意味が重なるところに現われる普遍性が、現象学的哲学対話の理念となる。

対話の文脈に落とし込んで、さらに具体的に述べてみよう。現象学的哲学対話は、対話者一人ひとりの体験を大切にしながら、しかしすべての体験に共通する本質条件と本質構造の獲得を目指す。それは、互いの感受性、価値観、世界像の違いを認めあいながら、すべての参加者が確かめて納得できる意識体験の同型性を探究するゲームである。つまり、端的に言えば、みんなに共通するものを見つけることを対話の目標とする。人間であれば誰もが納得せざるをえない条件や構造を見出すことが、現象学的哲学対話の目指すところなのである。

フッサール自身の規定では、現象学は意識体験に現われたものを純粹に記述する学問、言い換えれば、一人称の視点で事象そのものを捉えようとする学問である。しかしそれは、単に事実としてある個別の意識体験のありようを記述するのではない。自分自身の意識体験への反省から、すべての意識体験に共通する本質を洞察する——〈私〉から出発して普遍性を目指すのである。

現象学の原理は「現象学的還元」と呼ばれる。その契機は次の二つで構成される。(1) 客観的世界もしくは実在的世界の存在について判断を保留すること(＝エポケー)<sup>16</sup>、(2) すべての存在を意識相関性の原則に従って捉えること、である。フッサールの概念を用いて言えば、現象学的還元は、「自然的態度のなす一般定立」を中止して、すべての存在を「超越論的主観性」との相関性において捉えるという抜本的な態度変更である。要するに、これは自然な物の見方を中止して、対象確信の条件と構造を意識体験で確かめることである、と言えるであろう。

この態度変更の核心には、主客一致の認識問題の本質を原理的に解明することから導かれる、新しい普遍認識の可能性への期待がある。さまざまな立場や考

<sup>15</sup> 本質を観て取る働きについての学術的な整理については、Lohmar 2005; Sowa 2007; 岩内 2020 を参照されたい。

<sup>16</sup> クラウス・ヘルトはエポケーの機能を「真理をめぐる抗争」の調停に見出し、ピュロン主義と現象学の近さを明らかにしている (Held 2000)。エポケーが信念対立を調停するということは、現象学的哲学対話において重要な点である。考えや立場の違いを越えて、共通理解をつくっていくことができるようになるからである。

えの衝突を調停しながら、共通了解を獲得すること。この目的を果たすために、フッサール現象学はすべてを意識に還元して考えるのである<sup>17</sup>。

現象学的哲学対話もまた、フッサール現象学と同じ目的意識を共有している。普遍性もしくは共通了解の創出という前提の共有が、この哲学対話を成立させるための必要条件である、と言ってよい。繰り返しになるが、普遍性こそが現象学的哲学対話の指導理念なのである。

しかし、還元によって対話者はいかに変わるのか。自然的態度から現象学的態度に移行することで、それぞれの参加者は、「〈私〉にとって対象は何を意味するのか」ということを、まず考えなければならなくなる。探究のテーマとなる対象（概念やことがら）の本質を——それが世界のどこかに客観的な仕方で存在していると考えerのではなく——どこまでも〈私〉の確信として捉えることを求められるからである。現象学でいう本質はあくまでも意識体験において見出されるものであり、対象を規定する実体的なアイデアではない。現象学的還元はそれぞれの対話者を〈私〉の体験に連れ戻すのである。

現象学にとって——とりわけ、現象学を哲学対話の方法として応用しようとするときには——〈私〉から世界を見るという発想は肝心要である。というのも、このことが対話の参加者のあいだのフェアなメンバーシップを保障するからである。それぞれは対話にあたって、「〈私〉にはそう見える」という〈私〉にとっての不可疑性を最初の手がかりにするしかない。これはそれぞれの〈私〉に妥当するのだから、互いの見え方の差異については相互に承認するほかない。この限りで参加者は、事前の知識や立場や権威の有無にかかわらず、対象認識の根源性という点において対等なのである。

客観的世界を括弧に入れると、対話者は自分の世界確信のありように向き合わざるをえない。現象学的哲学対話において、意識体験は根源的なものであり、そこに客観的な優劣を見出すことはできない。一見すると逆説的だが、すべては〈私〉の確信である、とみなすことは、知らず知らずのうちに積み上げてきた臆見を一旦脇に置いておく、ということの意味する。この態度こそが哲学対話というゲームのフェアネスを根本で支えるのである。

〈私〉の洞察を他者に批評してもらい、他者の洞察を〈私〉が批評する。すべてを意識に還元することがフェアなメンバーシップの土台であり、還元を実行することで初めて、対話に参加する者は、超越論的主観性というある意味では極めて相対的な確信生成の現場に導かれるのである。

---

<sup>17</sup> もちろん、現象学的還元の目的は一つに限定されない。現象学運動全体が一つの目的を共有しているとも言い難い。しかし、少なくとも日本で現象学的哲学対話を推進している論者は、この目的を共有していると思われる。

## (2) 現象学的哲学対話の方法としての「本質観取」

現象学的哲学対話の方法は「本質観取」（または「本質直観」）と呼ばれる<sup>18</sup>。西は、多くの哲学対話が「どこかに正解があると考えず、また話し合いで結論を出すことを目的とせず、互いの経験や考えをていねいに聴き合うことじたいを大切にす」（西 2020: 62）という方針を取っていることに一定の理解を示しつつも、普遍性を目指す現象学的哲学対話の特徴を以下のように説明している。

真理を想定してそれに近づこうとする「独断論」の姿勢でもなく、真理を否定しそれぞれの考えがあるだけだとする「相対主義」でもなく、互いの体験をていねいに聴き合いながら、どんな人の体験にも共通することと、人によって多様であることとを区別する、というやり方は可能である。そして、人間の体験一般に共通するものを明らかにすることによって、自分と他者とを深く理解していくことができる。まさしくそのような可能性を拓くものこそ、本質観取の方法なのである。（ibid.: 63）

みんな違ってみんなよい、という結論で終わらせない。不断に問い続けることが重要である、とも言わない。現象学的哲学対話は言うまでもなく多様性を尊重するが、間主観的なコミュニケーションを通して、すべての人間の意識体験に共通する構造を見極めようとするのである。もちろん、そこで獲得される本質は最終的かつ不可逆的に確定されるようなものではない。いかなる対話も、原理的に、次の対話の検証と確証に開かれているからである。しかし、だからといって、このことはすべてが相対的であることに帰着しない。人間の生の内実には、時代と場所を越えて、動かしがたい普遍的同型性がある、と現象学者は考えるからである。

一言でいえば、現象学的哲学対話の本質的課題は、いかに上手に共通了解をつくり出すのか、ということに集約される。調停不可能な信念対立に陥らずに普遍性を創出するための手続きを方法化したものが、本質観取にほかならない<sup>19</sup>。

---

<sup>18</sup> フッサールは、「本質観取」（Wesenserschauung）と「本質直観」（Wesensanschauung）を厳密に使い分けていない。日本における現象学的哲学対話の文脈では、本質観取という用語が定着しているので、本稿ではこれを用いる。

<sup>19</sup> ただし、フッサール自身は対話やコミュニケーションを重要視しなかった。本質直観の相対性や間主観的コミュニケーションという主題はあるものの、対話を通じて普遍性をつくっていく方法をフッサールは十分に展開していない。たとえば、『経験と判断』で述べられた本質観取の方法は、次の三つの段階にまとめられる。（1）自由な変更を通して、さまざまな変項が産出される段階。（2）それらの変項が受動的に重なり合い、本質が現われる段階。（3）本質を能動的に洞察する段階（Husserl 1999: 410ff.）。このようにフッサールは、意識体験の内部での分析を徹底したが、現象学的哲学対話においては、（4）それぞれの洞察を確かめあって、間

西は、現象学的哲学対話の具体的なプロセスを以下のように整理している (ibid.: 88。ただし形式上、一部筆者が変更を加えた)。また、それぞれのプロセスに対応する形で、「差別」の本質観取を例に示してみよう。

(1) 問題意識を出し合う：テーマについて、気になること、考えたいことを出し合う。これにより「なんのために」行なうかの方向を定める。

——差別はどうしてなくなるのか。差別をなくすためにはどうすればよいのか。

(2) 体験や用例を出し合う：具体的な体験のエピソードを交換したり、その「言葉」をどう用いているかを考える。

——留学時に、アイルランドでアジア人であることを馬鹿にされたこと。小学生の頃、障がい者をいじめてしまったこと。老人というだけで、頑固者だと決めつけていること。友達にカミングアウトされて、これまで通りに関係を保てなかったこと。

(3) 共通性の抽出、カテゴリー分け：テーマに共通する特徴をランダムに取り出す。ときにカテゴリー（種類）分けが有用な場合もある。

——差別の構造（侮辱や侮蔑、価値のヒエラルキー、自分とは異なる集団へのレッテル、帰属意識の利用、不合理な根拠）、差別の心的機制（【差別する側】自己防衛、異なる者への恐怖と攻撃性、アイデンティティの確保、自己優越感、安心感【差別される側】怒り、悲しみ、苦しみ、屈辱感、自己価値の下落、無力感）

(4) 特徴の関連づけと根拠の考察：共通な特徴どうしの関連を考える。それらの根拠となっているものを考えることが有用な場合もある。

——差別をする者は、特定の集団にレッテルをはって、相手を侮蔑／侮辱する。価値のヒエラルキーをつくるのに利用されるのは、特定の集団に属しているという帰属意識。しかし、価値の優劣を決めるための明確な根拠は存在しない。自分とは異なる者が怖い。自己防衛やアイデンティティを確保したい。相手にレッテルをはって、自己優越感や安心感を得ている。差別を受けた者は、どうして自分が差別されるのかが理解できず、怒り、悲しみ、苦しみ、屈辱感、自己価値の下落、無力感を感じる。

(5) マトメの文章（本質記述）の作成：協力し合いながら、ひとまとまりの本質記述を作成する。これがさしあたりの「答え」に当たる。

——差別は、特定の集団への帰属意識を利用して価値のヒエラルキーを

---

主観的普遍性をつくる段階、が付け加えられるべきであろう。このことは現象学そのものにとっても重要である。詳しくは、岩内 2021 の第 4 章を参照されたい。

つくり、他者を侮蔑／侮辱する行為である。しかし、その根拠は不合理なものである。差別する側は、異質な他者への恐怖から自らのアイデンティティを守るために、特定の集団に属する他者を差別することで、自己優越感や安心感を得ている。差別される側は、どうして自分が差別されるのかが理解できず、怒り、悲しみ、苦しみ、屈辱感、自己価値の下落、無力感を感じる。

(6) 最初の問題意識への応答：本質記述をもとに、最初の問題意識に応えることを試みる。

——自分とは別の感受性、価値観、信念体系、世界像を持っている他者を認めることができない限り、差別はなくなる。また、社会の構造的な問題もあり、社会に大きな分断がすでにある場合には、差別が起こりやすい。自分とは異なる部分があっても、同じ人間であるという意識を持つことはいかに可能なのか。このことをさらに考えなければならない。

このように、現象学的哲学対話は、さまざまな事例に共通することを、みんなが確かめて納得できる仕方を取り出すことを目標としている。ここで改めて、現象学の理念との対応関係を明確にしておけば、「さまざまな事例に共通する」という箇所が対象の側の普遍性であり、「みんなが確かめて納得できる」という箇所が認識者の側の普遍性である。

上のまとめは、本質観取の方法を簡明に示すため、あえてきれいに整理しているが、実際の対話の進み行きは、話が脱線したり、互いに食い違ったり、何を話し合っているのかが分からなくなったり、そもそもこのテーマについて対話することに意味があるのだろうかと考えたりしながら、少しずつ展開していく。また、最終的に本質を取り出せないことも（取り出す段階にまで至らないことも）多い。さらに言えば、次の対話で、洞察された本質が再検証されて、修正されることもある。

だとしても、現象学的哲学対話が目指すのは普遍性である。すべての人間の意識体験を確認することは出来ない以上、誰でも確かめて納得できる普遍性は、厳密に言えば、一つの理念ではあるが、この理念があることによって、対話の実践は大きく方向づけられる。そして、現実の哲学対話では、少なくとも筆者の経験上、対話者はいくつかの点で互いの共通性を見出せる場合が多い。

すべての本質観取は絶えざる検証と確証に開かれている。しかし、この間主観的な検証と確証に開かれているという性質は、学問の根本性格でもあるだろう。いつか覆るかもしれないという可能性だけで、学問のすべての成果が反故にならないのと同じように、本質観取もまた、知のリレーを次世代に向かって繋い

でいく歴史的な営みとして見ることができる。この意味で、現象学的哲学対話は、文字通り、対話者に現象学のゲームに参加してもらい、実際に自らの頭で哲学するための方法と場所を提供するのである。

### 第3章 哲学対話において答えはどう捉られうるか

#### (1) 子どもの哲学は答えを急がない

子どもの哲学にとって「答え」とはどのようなものだろうか。すでに第1章で述べたように、子どもの哲学にとって問いと比べて答えの地位は相対的に低い (Cf. Lipman 2003: 99)。たとえば、「結論は出なくてもよく、話は最後までまとまらなくてもいい」(梶谷 2018: 243)、「答えを出すことが対話の目的ではありません」(豊田 2020: 39)、「最初に思いついた問いにすぐに取りかかるというよりは、問いを真正のものにすることをまず行うべきでしょう」(河野 2021: 131) など、国内の複数の論者たちの説明を見ても、結論や答えを出すことに対して積極的な意義を見出していないことがわかる。

このことを、p4c Hawai'i の実践が繰り返し強調している表現を用いるならば、子どもの哲学においては結論や答えへと急がない、とすることができる。

哲学的探究の目的は必ずしも明確な答えを出すことではなく、私たちのもっている考えや信念の複雑さへと意識を広げていくことである。そのことを理解したうえで、私たちは次の“目的地”へ急ぐのではなく、ペースを落として、問いを掘り下げていくことによってより多くの成果を得るのである。(Lukey 2013: 46)

私たちは日々の生活において問題や課題が与えられれば、定められた期限内で急いで解答する(対応する、解決する)ことを求められる。そのためには考え出せばキリがないような問題については考えることをやめたり、個々の問題や課題がもつ繊細かつ複雑な状況を捨象してなるべく単純に捉えたりすることもあるだろう。そうして、本来立ち止まって取り組まれるべきであったかもしれないさまざまな問いが置き去りにされる。

子どもの哲学においても事態は同様である。「哲学とはそもそも時間で区切れる活動ではない」(ibid.: 46)。にもかかわらず、答えという目的地へと急ぐことは、コミュニティの誰かが提起した問いのもつ不思議さや問いについて参加者各人がもつ考えの多様さや複雑さを十分に吟味することを疎かにしかねない。子どもの哲学にとっての成果——引用文中の言葉を用いるならば、時間をか

けて哲学的な問いを問い続けることで見えてくるさまざまな事象や私たちのもつ考えの「複雑さ」の認識——は、むしろあえてペースを落とし、急がないことによって獲得される、とすることができるだろう<sup>20</sup>。

しかし、急がないということは決して、なんでもありのおしゃべりを許容することと同じ意味ではない。子どもの哲学は、「あなたはどう思う？」という問いかけに対して、それぞれがただ意見を述べることを繰り返す、相互作用のない意見収集の場で終わるものでもない。すなわち、「私たちは急ぐわけではないが、どこかにたどり着けるのではないかという期待は確かに持って」（Jackson 2019: 12）、探究を進めていくのでなければならない。敷衍して言うならば、子どもの哲学にとって答えとは、参加者たちがその答えを知りたいと願う知的好奇心を支えるものであり、それが探究を前進させるための根本的な動機となる。

にもかかわらず、答えへの期待と裏腹に、子どもの哲学は急がないことを徹底し、答えではなく問いにこだわる。その理由を一言でいえば、全員が答えを出すことに意識を注ぐことは、主題との関連が薄く答えを出すことには直接関係がないように見えることを言ったり<sup>21</sup>、主題の前提を問い直すような新たな疑問を発したりすることを躊躇わせるからである。子どもの哲学は、むしろ答えへと急がないという認識を共有することでなされる発話をこそ拾い上げようとする。

あらかじめ決められたところへ真っ直ぐ向かっていくわけでもなく、そもそもどこへ向かえばよいかもわからない。それでもどこかにあるはずの成果に向けて全員で進んでいく。こういった——ともすれば、「答えなんて結局は人それぞれなんだ」という言葉ですべてが白けてしまいかねないような——非常に困難な試みを既存の権威に頼ることなく行なおうとしているのが、子どもの哲学である<sup>22</sup>。

---

<sup>20</sup> この姿勢をコミュニティ全体が共有することは、各自が思ったことを何でも言えると感じられるし、わからないことがあったら空気を読まずに（たとえ結論らしき地点が見えつつある場面であっても）言ってもよいと感じられるような「知的な安全性」を生み出すことにも貢献するのである（Cf. Jackson 2019: 5）。

<sup>21</sup> 子どもの哲学に影響を受けた哲学対話では、しばしば「問いとは直接関係ないかもしれないんだけど」という前置きによって参加者の語りが始まる。こういった発言は、その時点では主題と直接関係のないように見えても、対話を進めていくにつれて主題に対する新たな視点や主題との意外な関連性が明らかになることも多い。

<sup>22</sup> このような意味での困難さを乗り越えるという視点に立つとき、国内の実践は海外の実践と比較して対話を前進させるための方法論の検討が十分ではないようにも思われる。たとえば、リップマンは論理学のスキルやアカデミックな哲学を参考にした概念の整理を重視している（Cf. Lipman 2003: 102ff.）し、p4c Hawai'i も探究を進めるためのツールを紹介している（Jackson 2019: 12-15）。国内でもそれらの知見をもとにツールや思考法が取り入れられている例もあるものの、管見の限りでは、まずは互いの思っていることを率直に述べあう、という点に力点が置かれることが多い。そのため対話を「深める」ための働きかけとしては、進行役個人の（哲学的な問いかけや整理などの）力量頼みの面があるように思われる。

では、子どもの哲学における問いと答えの関係について、河野哲也の「哲学の問いの全体性のパラドクス」の議論を起点にして、さらに考察を進めよう。

哲学の問いは、前提のさらに前提を遡行的に問い尋ねる流れを生み出してしまふ。さらに、ひとつの問いは他のあらゆる重要な問いにつながっている、もっとも簡単に見える問いは、最大の難問たちと地続きでつながっており、小さな問いの糸を引き寄せれば、網の一端を引っ張ったときのように残りのすべてが引き寄せられてしまふ。(…) [子どもたちが提起する] 問いは、解を与えられるように専門化していない。しかしそれらの問いを専門化すればその問いには答えたことにならない。これが哲学の問いの全体性のパラドクスである。(河野 2019: 45-46)

むろん、「哲学の問い」であっても、問いに対して形式的に答えを提示することはできるだろう。そして、答えが提示されれば、その答えの妥当性を吟味していくことができるはずである。だが、子どもの哲学で問われる問いは、問いを立てた当人にとってすら何を問うているのか、また、どのような答え方をすれば満足するのかが不明確なものが多く含まれる。それゆえ、一般的な解答の形式をもってしては探究が進むとは限らない。解答を与えやすい仕方へと問いをテクニカルに解釈し直したり、細かく切り分けたり(河野はそれを「専門化」や「技術化」と述べている)することは可能ではある。が、そうすることは、問いのもつ不思議さや驚きを損なうことになってしまう。

したがって、子どもの哲学は、テクニカルに答えを与えられることを拒否し、提起されたその問い自体を問うていく<sup>23</sup>ことを求める。こうすることで、問いは探究が進むにつれてしばしば——もとの問いに答えることとの関係でいえば——「後退していく」(ibid.: 45)。あるいは、子どもの哲学はこの後退こそを哲学的な前進とみなすのである。

以上のことからわかるのは、子どもの哲学は答えを追い求めながらも、答え(を出すこと)を警戒し、ときに拒絶する、ということではないだろうか。答えは別の答えの可能性を私たちに思い至らなくさせる。答えを出すためには、問いは答えることが可能なものへと細分化されたり、問い方を変えられたりしてしまふ。答えは私たちに探究の終わりを予感させ、考えることをやめさせる。むろ

<sup>23</sup> 問い自体を問うという作業は、子どもの哲学にとっては初めから前提されている特徴である、とさえ言えるかもしれない。このことの理由として村瀬・土屋 2019 は、学習者が問いを立てること(問いがまだ洗練されていない)と、多くの参加者と共に考えることを挙げ、さらにこれらの理由の背景として問いへの権威の不在(通常は権威である教師も答えを知らない)という点を強調している(村瀬・土屋 2019: 95-96)。



ん、実践の場で参加者が各々の仕方で問いに答えてみることに、そのこと自体は否定すべきことではないし、答えへの志向は当然ながら不可欠である。しかしより大切なのは、そこで提示された答えらしきものについてさらに問うこと、そうすることで答えらしきものの中にある前提を明らかにしていくことなのである。

## (2) 現象学的哲学対話は答えを導き出す

現象学の本質観取において、その問いは、明確な形式を持っている。すなわち、「Xとは何か」という問いの形式である<sup>24</sup>。これはソクラテス―プラトンの問答法以来の伝統的な哲学の問いの形式であり、この意味では、本質観取の問いは極めてオーセンティックなものである。

しかし、その答えに関しては、現象学は独自路線を行く。というのも、現象学的に取り出される本質の性格は、プラトンのようなアイデアとは厳密に区別されるものだからである。現象学とアイデア論の差異に関してはいくつかのアカデミックな論点を含むが、本稿の議論のためには次の点が決定的に重要である。すなわち、プラトンのようなアイデアとは異なり、現象学でいう本質は意識体験において見出される「内在的対象」である、という点である。

かりに本質が意識体験を超えて存在する「超越的対象」だとしたら、本質を決定的な仕方で見つけることができれば、私たちは問いに対する最終的な答えを出すことができるだろう。あらかじめ模範解答が存在していて、対話から導かれた答えをそれと照らし合わせるイメージである。

ところが、現象学でいう本質は、意識体験の反省から獲得されるものにすぎない。エポケーは超越的対象に関する存在判断の保留を要求するのだから、〈私〉はあらかじめどこかに存在している答えを探すわけではない。むしろ、現象学の探究はやってみなければどうなるか分からないという性格を持っており、さまざまな事例に共通する本質を見出せるかどうか、探究以前には確定されていない。現象学的に考察するとは、さしあたり〈私〉に現われている対象の本質を記述することを意味しており、それ以上の前提を置かないことが、現象学にとってはむしろ重要なのである。

だとすれば、かりに本質が見出されたとしても、それはあくまで〈私〉にはそう見えるということの意味しているだけであり、言ってみれば、極めて主観的なものである。〈私〉に見えている本質が、文化や社会を越えて普遍的に妥当なものなのかを、事実として確定することは決してできない。そこに〈私〉と普遍

<sup>24</sup> フッサールは次のように述べる。「さしあたって、『本質』は、ある個物の自己固有の存在において、その個物の何であるかとして見出されるものを指し示していた。しかし、そのような何であるかは、どのようなものでも、『理念のうちに置き入れ』られるのである。経験的直観もしくは個的直観は、本質直観へと転化させられるのだ」(Husserl 1976: 13)。

性のあいだの緊張関係が生じる。もしかしたら他者には別様に見えるかもしれない。この可能性を排除するわけにはいかない。

それゆえ、現象学的哲学対話の進み行きは、それぞれの現象学的洞察が交わるところで、互いの意識体験の同型性が明らかになっていく過程である。しかし、繰り返すが、本質は〈私〉の意識体験のうちで見出されるものなのだから、それがすべての人間にとって同じように見出されうるものなのかどうかは、原理的に言って、そのつど確かめてみないと分からない。だから、本質観取は未来の新たなゲームに開かれていると言わねばならない。

すると、現象学的哲学対話で導かれた「答え」は、暫定的なものにすぎない、という言い方もできる。たとえば、先に示した差別の本質は、じつは極めて相対的かつ限定的なものかもしれない。ではしかし、本質は必ず相対的なものとなるほかないのか。そうではないだろう。別の時間に、別の場所で、別の誰かが、以前に獲得された答えを再度確かめてみて、それに深く納得する可能性も、原理的に残るからである。

では、現象学的哲学対話にとっての「答え」とは何か。ここまでの考察を踏まれば、それは四つのフェイズで考えられる。最初の三つは以下ようになる。

- (1) 〈私〉が本質を洞察する段階。つまり、〈私〉にとっての「答え」。
- (2) 〈私〉が対話者と同じ本質を共有する段階。つまり、対話実践の場で共有された「答え」。
- (3) (2) が他の対話実践で共有される段階。つまり、複数の対話実践の場で共有された「答え」。

〈私〉の「答え」から始めて、漸次的に、間主観性へ向かっていくイメージである。それ自体で存在するプラトンのようなアイデアとは異なり、現象学的哲学対話における本質には間主観性の次元が不可欠である<sup>25</sup>。より積極的に言えば、現象学の

---

<sup>25</sup> ただし、現象学的哲学対話とプラトンのアイデア論には、注目すべき共通性もある。それは、どちらも対話を通して本質を見つけようとする、という点である。アイデア論を図式的に捉えれば、現象界とアイデア界が峻別されて、アイデアは永遠不変の実体という性格を持つ。これはフッサールの考えとは相容れない。しかし、とりわけ中期プラトンにおいては、そのようなアイデアは対話を重ねることによって導かれるという側面があるだろう（＝ディアレクティケー）。ところで、注19で示したように、フッサールは本質学において対話やコミュニケーションを重視していない。したがって、現象学的哲学対話は、現象学に対話の要素を取り容れることで、むしろソクラテス―プラトンのディアレクティケーに回帰している、とも言える。つまり、現象学的哲学対話においては、アイデアの実体的性格はエポケーされるが、フッサール現象学そのものとは異なり、ディアレクティケーが間主観的普遍性に至るための方法として自覚的に採用されているのである。この問題に関しては、西 2019 が包括的に論じている。さらに言えば、哲学対話の文脈に限らずより一般的な問題として、間主観的確証が現象学の本質の普遍性には不可欠である、と筆者は考える。

本質は間主観的確信を超越しない。だとすれば、現象学的哲学対話にとっての答えとは、互いの意識体験を共有していく過程で、「間主観的確証」としてつくられるものである、と言えそうである。ただし、(1) から (3) はすべて、それぞれの意識の内側で〈私〉の確信として成立することである。それゆえ、正確に言えば、次のようになる。

- (1) 〈私〉が本質を確信する段階。
- (2) 〈私〉が、この対話実践の場にいる他者も〈私〉と同じように本質を確信しているということを、確信する段階。
- (3) 〈私〉が、この対話実践の場だけではなく、複数の対話実践の場にいる他者も〈私〉と同じように本質を確信しているということを、確信する段階。

したがって、本質の普遍性、すなわち現象学的哲学対話が目指す「答え」の理念は、以下のように規定される。これが四つ目のフェイズである。

- (4) 〈私〉が、〈私〉が確信する本質はすべての対話実践の場で共有されるはずであるという理念を、あるいは同じことだが、全ての人間が〈私〉の確信する本質を同じように確信しうるはずであるという理念を、確信する段階。つまり、すべての人間にとっての「答え」<sup>26</sup>。

(1) ～ (4) のどの段階まで到達できるのかは、その時々の本質観取の条件に左右されるだろう。また、(1) に比べて (4) の段階がより高次にあると言えるのか、すなわち、より普遍的である方が重要と言えるのか、ということに関しては、検討の余地を残すはずである<sup>27</sup>。

しかし、いずれにせよ、現象学的哲学対話は問いに対する答えを大切にしている。その答えは、再度、同じ問いに対して応えようとするとき、より豊かになる可能性を含んでいる。本質観取はいつでも再開可能だからである。

もちろん、これまで述べてきたように、客観的な答えがどこかにあるという視線はあらかじめ遮断されていないなければならない。答えは対話の後で〈私〉の確信として、そして、その場にいる全員の確信として、生成するのである。こうし

<sup>26</sup> これはもちろん、事実として確かめることはできない理念である。しかし、現象学的には、正当かつ不可避な理念である。

<sup>27</sup> たとえば、極めて個人的な体験をその深さにおいて記述すること。あるいは、言語化できないものを直観すること。これらの体験は共有されえないかもしれないが、その体験を記述し了解することには意味がある、と思われる。

て、現象学的哲学対話では、誰もが納得しうる答えを導き出そうとするコンセンサスが対話の場の基調になっている、ということが理解される。探究の過程そのものよりは、やはり探究の結果として何が得られたのかを重要視し、一定の答え、すなわち共通理解を出していくための手続きを、対話のルールとして提示するのが現象学的哲学対話である、と言ってよいだろう。

### (3) 答えをめぐる両者の相違——哲学対話における普遍性と差異——

改めて、子どもの哲学、現象学的哲学対話、それぞれの「答え」についての態度を簡単に確認しておこう。

子どもの哲学は答えを急がず、むしろ問いを問うことを大切にする。そのことで探究が後退するよう見えても、その後退を探究の前進であると考え。設定された問いは、探究を開始するうえでの一つのきっかけにすぎない。問いに対する興味関心も一人ひとり異なるはずである。それゆえ、子どもの哲学は、答えそのものではなく、答えらしきものが現れてきたときには、その答えの答えらしさを警戒する。その中にある前提や差異のほうに注目し、それを再び問いとして明らかにする過程に、重きを置くのである。

現象学的哲学対話においても、対話を重ねていく過程で主題に関連する新しい問いが生まれ、対話の途中で初めに設定した問いが有意味なのかを改めて検証したりすることもある。探究は決して一直線に進んでいくわけではない。しかし現象学的哲学対話では、必ずその核心に、問いに対する一定の答えを出すという共通の目標が存在する。共通理解をつくっていくというメタ目的に照らしあわせて、必要に応じて、問いと答えの妥当性を確認するのである。この意味で、現象学的哲学対話には、答えを急がないという発想は含まれていない。端的に言って、答えを出せるのであれば、それを出してしまった方がよいのである。むしろ、それぞれが一定の仕方で答えを出そうとすることが、哲学することの責任である、と考える。これはフッサールの考えとも重なる。

こうしてみると、子どもの哲学では問いの中にある「差異」が、現象学的哲学対話では答えを通して到達する「普遍性」が大切にされているとすることができる。そもそも、現象学的哲学対話では物事の本質を問うことが前提になっているので、問いの多様性は生まれにくい。問いは「X とは何か」という形式に集約される。したがって、答えもシンプルであり、「X とは～である」という形式になる。これらは対話の前提であり、いかに上手に共通理解をつくるのかということが、全員の関心の中心にある。

参加者が問いを出すところからスタートする子どもの哲学では、「X とは何か」という形式に限らず、「なぜ～なのか」、「どうすれば～か」などさまざま

な問いが現れる。なおかつ、問うた本人自身にも、問いたいことの内実がはっきりしないことも多い。しかし、不完全に見える問いを捨てないのである。というのも、まさにその不完全さの中に、発問者に固有の興味関心が反映されているからであり、その興味関心の中身を理解していく過程が、探究の一部だからである。それゆえ、子どもの哲学では、それぞれの興味関心の差異は、そのままの形で尊重される。

では、子どもの哲学に普遍的な答えは存在しないのか。逆に、現象学的哲学対話は対話者の興味関心や問いの差異を尊重しないのか。そうではない。

確かに、授業の時間的制約によって終わりを迎える子どもの哲学は、その時間内に答えを出すことを第一義とはしない。そうすることで本来、哲学的探究が必要とする丁寧な吟味への意識が失われるからである。しかし、授業内で共通の認識や合意<sup>28</sup>が生まれることはある。その後のふりかえりによって、各自が自分なりの答えを見出していくこともある。つまり、答えを急がないだけで、答えを出すことや普遍性を嫌うわけではない。普遍的な答えが自由な探究の妨げになる限りにおいて、それを手放すのである。

現象学的哲学対話において、対話者の興味関心は抑圧されるだろうか。現象学的哲学対話の手続きには、対話者の差異に関する細やかな配慮は組み込まれていないかもしれない。このことは子どもの哲学と比較した場合には明らかである。しかしながら、すでに述べたように、現象学的還元は対話者のフェアネスを尊重するための原理として解釈することができる。現象学には、対話者の差異を無視して、彼らを同一性に押し込めようという発想はない。それぞれが「私にとってどう見えているのか」を語り、それを丁寧に聞きあうこと、すなわち、互いの世界認識の差異こそが出発点になる。現象学的哲学対話は差異を出発点としたうえで、間主観的確認としての普遍性を追究するのである。

だとすれば、対話実践の場面では、子どもの哲学と現象学的哲学対話は互いに相容れないものではないだろう<sup>29</sup>。むしろ、差異と普遍性という観点から見ると、両者の協働によって新しい哲学対話の方法を確立しうるかもしれない。答えを出すことを急がないにしても、いつも対話が問うことだけで終わってしま

---

<sup>28</sup> 西山・村瀬・小川 2020 では、子どもの哲学と合意形成が重なる可能性として、熟議民主主義の議論を手がかりに、「メタ・コンセンサス」について論じている。メタ・コンセンサスとは、「対話の帰結に関する全員一致のコンセンサス形成が困難な状況において、『対話の中で重大な意見の不一致があること』『異なる意見の価値を認めなければならない』『この問いは何を問題にしているのか』といった、対話の方向性、対話の規範、そして問いの前提などに関わる事柄を対話の参加者が認識・共有することを指す』（西山・村瀬・小川 2020: 29）。

<sup>29</sup> とはいえ、子どもの哲学と現象学的哲学対話の根本には、それぞれプラグマティズムと現象学が存在する。これらの哲学の相違は小さなものではない。子どもの哲学を普遍性の側に、現象学的哲学対話を差異の側に、その理論基盤の相違を無視して寄せていくことには慎重になるべきであろう。

うなら、それは相対主義を助長するであろう。そうすると、話し合うことの意義が薄れてくるにちがいない。逆に、普遍性の獲得を急ぐあまり、興味関心や発言を極端に制限するなら、そこで得られた普遍性は単なる全体性にすぎない。初めから答えが決まっているなら、およそ話し合うことは無意味である。

これまでの議論を踏まえると、「哲学対話に『答え』はないのか」という問いには、こう答えることができるだろう——「哲学対話に『答え』がない」という理解は不正確である。「答え」は探究において常に目指されているものとして「ある」。ただし、答えをどのようなものと捉え、探究の過程で何を重視するかは、依拠する方法論によって異なる、と。

そして、答えをめぐる両者の相違の核心には、一般に哲学対話が避けて通ることのできない問題が存在している。すなわち、対話者の興味関心、感受性、価値観を尊重しながら、しかし極端な相対主義に陥ることを回避することは可能か、また、全体主義的ではない仕方で、一つの対話が目指すべき方向性を指し示し、対話を通して一定の成果を獲得することは可能か、という問題である。子どもの哲学と現象学的哲学対話は、それぞれ別の観点から、この問題の解決を図ろうとしている、と見ることができる。

## おわりに

哲学対話とは何だろうか。さまざまな理論や方法論があるにせよ、この営みが哲学を広く公共的なものへと開こうとするものである、という点については、おそらく哲学対話にかかわる全員が同意するはずである。専門家で構成される狭義の哲学（研究）とは異なり、哲学対話は、それぞれの生の実感から問いを考えようとするすべての人を支援する。いかなる哲学対話においても、文献学的知識が重要視されないのは、こういうわけである。

しかし、本論で述べたことからわかるように、哲学対話と一口に言ってもその理論および方法はさまざまである。これまでにその違いが十分に明示されてこなかったがために、実践者によっては自らが実践する哲学対話とは別の可能性が意識されないまま実践を重ねている、という状況もあるだろう。むしろ、哲学対話の本義は具体的な対話実践にあり、個々の現場がよきものとして営まれているのであれば、このことは必ずしも悪いことではない。だが、さまざまな哲学対話の可能性を比較検討することでよりよい対話実践につながるのであれば、私たちは自身の対話実践を相対化する視線も持つべきであろう。

本稿では、哲学対話の問いと答えを題材にして、子どもの哲学と現象学的哲学対話の観点から、考察を進めてきた。そうして明らかになったのは、二つの理

論と方法の違いだけではなく、むしろ哲学対話一般に共通する問題、すなわち、対話において差異と普遍性を両立させることの難しさである。

子どもの哲学は差異を、現象学的哲学対話は普遍性を大切にする。このことだけを見ると方向は逆であるが、子どもの哲学も現象学的哲学対話も問いと答えを持ち、対話者の興味関心の差異とその差異を越えた普遍性の可能性を承認している。ただし、その普遍性は全体性ではなく、むしろ差異を共存させるための普遍性である、ということには注意が必要である。

最後に、今後の見通しを二つ述べておきたい。

- (1) 子どもの哲学と現象学的哲学対話が実践において協働することで、差異と普遍性をうまく両立させる新たな哲学対話の方法論を開発することができるとも思われる。もちろん、本稿で見てきたように、いくつかの理論的困難はあるが、対話実践の場面で、子どもの哲学が普遍性に、現象学的哲学対話が差異に直面するケースは少なくない。両者の知見を総合的に取り入れた哲学対話の可能性はあるし、またそれは必要である、と思われる<sup>30</sup>。
- (2) 本稿の執筆者は二人とも技術者教育に従事している。二人は「技術者のための哲学対話」という関心を共有する。(1)の可能性を理論と実践から精査しつつ、最終的に着地したいのは、技術者に特化した哲学対話の理論と方法の開発である。この土台になるのは、技術者の特殊性と市民の普遍性に関する考察であり、ここにもまた、差異と普遍性をめぐる問題が顔を覗かせていることを指摘しておくことは無益ではないだろう。

本稿を一つのきっかけとして、さまざまな哲学対話の実践のあいだの交流や連携が進むことを期待する。

\*本研究は JSPS 科研費 JP20K14125 ならびに公益財団法人日立財団 2019 年度倉田奨励金 (No.1418) の助成を受けたものである。

---

<sup>30</sup> 一例を挙げるならば、子どもの哲学の探究を重ねていくにつれて、参加者の関心が「X とは何か？」という事柄の本質や普遍性に収束することはある。その際には現象学的哲学対話の方法論を参照することで対話が前進するということが十分にありうるだろう。

## 参考文献

- 岩内章太郎 2021. 『〈普遍性〉をつくる哲学：「幸福」と「自由」をいかに守るか』NHK 出版。
- 岩内章太郎 2020. 「本質を獲得するとはいかなることか」、竹田青嗣／西研編著『現象学とは何か：哲学と学問を刷新する』河出書房新社、285-315 頁。
- NPO 法人こども哲学おとな哲学アーダコーダ 2019. 『こども哲学ハンドブック：自由に考え、自由に話す場のつくり方』アルパカ。
- 梶谷真司 2018. 『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。
- 河野哲也 2019. 『人は語り続けるとき、考えていない：対話と思考の哲学』岩波書店。
- 河野哲也編、得居千照・永井玲衣編集協力 2020. 『ゼロからはじめる哲学対話—哲学プラクティス・ハンドブック』ひつじ書房。
- 河野哲也 2021. 『じぶんで考え自分で話せるこどもを育てる哲学レッスン 増補版』河出書房新社。
- 西研 2019. 『哲学は対話する：プラトン、フッサールの〈共通理解をつくる方法〉』筑摩書房。
- 西研 2020. 「本質観取をどのように行うか：現象学の方法と哲学的人間論」、竹田青嗣／西研編著『現象学とは何か：哲学と学問を刷新する』河出書房新社、61-120 頁。
- 西山溪・村瀬智之・小川泰治 2020. 「子どもの哲学と民主主義—選好の変化とコンセンサス形成を可視化するワークの開発と実践—」日本哲学プラクティス学会編『思考と対話』第 2 号、26-37 頁。
- 土屋陽介 2019. 『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』青春出版社。
- 苦野一徳 2017. 『はじめての哲学的思考』筑摩書房。
- 苦野一徳 2019. 『ほんとうの道徳』トランスビュー。
- 豊田光世 2020. 『p4c の授業デザイン 共に考える探究と対話の時間のつくり方』明治図書。
- 堀江剛 2017. 『ソクラティック・ダイアローグ 対話の哲学に向けて』大阪大学出版会。
- 村瀬智之・土屋陽介 2018. 「「子どもの哲学」が問いかけるもの—その教育理論と哲学的問題」日本哲学会編『哲学』69 号、90-100 頁。
- Gardner T, Susan. 1996. “Inquiry is No Mere Conversation (or Discussion or Dialogue). Facilitation of Inquiry Is Hard Work!”, in: *Analytic Teaching*, 16(2): 102-111.



- Held, Klaus. 2000. "The Controversy Concerning Truth: Towards a Prehistory of Phenomenology." Translated by Amy Morgenstern. *Husserl Studies* 17: 35-48.
- Husserl, Edmund. 1999. *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Edited by Ludwig Landgrebe. 7. Auflage. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- . 1976. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie* (Husserliana Bd. III/1). Edited by Karl Schuhmann. 1. Halbband: Text der 1. -3. Auflage. Den Haag: Nijhoff.
- Jackson, Thomas. 2019. "Gentry Socratic Inquiry" in: <https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry-2019.pdf> (中川雅道訳 2013. 「やさしい哲学探究」、『臨床哲学』 (14-2)、56-74 頁. 翻訳は旧バージョンによる。)
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education (2nd ed.)*, Cambridge University Press. (河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳 2014. 『探究の共同体 考えるための教室』 玉川大学出版局.)
- Lohmar, Dieter. 2005. "Die phänomenologische Methode der Wesensschau und ihre Präzisierung als eidetische Variation." *Phänomenologische Forschungen* (2005): 65-91.
- Lukey, Benjamin. 2013. "A P4c Experiment: The High School Philosopher-in-Residence" in: Goering, S., Shudak, N. & Wartenberg, T. (eds.), *Philosophy in Schools: An Introduction for Philosophers and Teachers*, Taylor & Francis: 42-55.
- Sowa, Rochus. 2007. "Wesen und Wesensgesetze in der deskriptiven Eidetik Edmund Husserls." *Phänomenologische Forschungen* (2007): 5-37.