

子どもの哲学 (p4c) による超自我の覚醒 コミュニティ対話の現象学的心理学

田端健人*

The Metaself Awakens in the philosophy for children (p4c)
The Phenomenological Psychology of the Community Dialogue

Takeo TABATA

要約：子どもの哲学 (philosophy for children:p4c) のハワイスタイルやせんだいスタイルでは、教育上注目すべき出来事が多発する。こうした出来事のなかから、特に印象的な四つを本稿は指摘する。それは、a. 独特の「うちとけ」、b. 「エピソード」の現出、c. コミュニティの人間関係や成員の個性の閃き、d. その「逆転」現象である。本稿では、こうした現象が渾然一体となって発現した、中学2年生の対話のはじまりの場면을要説し、この場面の含意を浮かび上がらせる。

その上で、こうした出来事がp4cで頻出する要因を探究する。問われるのは、こうした出来事はp4cで偶然起きているのか、それともその理念と手法ゆえに起こるべくして起きているのか、である。そこでまず、対話のファシリテーターの素朴な実感（生きられた経験）をもとに、p4cのコミュニティに何事かが起こると感じられるポイントを、幾つか列挙する。そして、出来事を引き起こす大きな要因の一つとなっていると感じられる教師の態度変更に焦点を絞る。この態度変更は、「じっと待つ、誘導しない、まとめない」という合い言葉に象徴されている。

この態度変更は、教師の一般的な職業的態度や素朴な自然的態度を、一時停止することであるため、その本質の哲学的省察には、フッサールの現象学的還元が手引きとなる。フッサールを参照しつつ、現象学的心理学の手法でこの態度変更を記述することによって、この態度変更においては、教師の自我が、自然的自我と超自我とに多重化していることが明らかになる。またp4cが重視するセーフティのルールは、こうした態度変更をファシリテーターだけでなく、対話に参加する子どもにも促していることも判明する。そして、この態度変更による自然的自我と超自我の分離といっそう高次の統合は、自然的自我に没入していた状況からの自己の内奥の変貌であることが示される。こうして、注目の出来事がp4cで湧出する根拠の一つが、哲学的に解き明かされる。

キーワード：子どもの哲学、対話、出来事、生きられた経験、現象学的還元、超越論的主観性

はじめに

2013年9月10日(火)、仙台市立M小学校での豊田光世博士による実演と研修が、「子どもの哲学ハワイ (philosophy for children Hawaiian style)」¹との筆者のはじめての出会いであった。この頃、宮城教育大学教育復興支援センター内に「p4c せんだい推進プロジェクト」が発足し、筆者もその一員となった。同年12月25日(水)と26日(木)には、

1 以下、「子どもの哲学」をp4cと略記し、そのハワイスタイルを「p4c ハワイ」、ハワイスタイルを継承発展するせんだいスタイルを「p4c せんだい」、両スタイルを総称する場合は「p4c ハワイ/せんだい」と略記する。

* 宮城教育大学 学校教育講座

p4c ハワイの開発者にして育ての親、トーマス・ジャクソン (Thomas E. Jackson) 博士が仙台を訪れ、じかに対話する機会に恵まれたことと、彼がファシリテーター (facilitator)²をつとめるセッションに参加したことは、p4c ハワイへの筆者の理解と関与を決定づけた。

p4c ハワイとのこうした出会いを契機に、以来、筆者は、大学での自身の講義や演習、教員免許状更新講習、非常勤先の看護専門学校、依頼された小中学校にて、p4c せんだいを自ら実践し、並行して仙台市を中心とする宮城県内の小中高校における p4c ハワイ／せんだいの様々な実践を見学してきた。加えて、ハワイ大学上廣アカデミーの p4c 研究者や、ハワイの小中高校での p4c の実践者との交流も重ねてきた³。

p4c ハワイ／せんだいへの筆者の関与は、2016年2月現在で2年半という短い期間であり、ファシリテーターとしてもまだ初心者であるが、初心者として実践と見学を重ねるなかで得た気づきは少なくない。p4c ハワイ／せんだいでは、教育的にみて、驚くべき出来事、心を動かされる出来事が、頻繁に発生することも経験してきた。

そこで本稿では、こうした出来事のなかから、特に注目に値すると思われる4つをとりあげ、それらがどうして起こるのか、それらの発生は偶然なのかそうでないのか、また p4c ハワイ／せんだいの手法だからこそ生じるのか否かを、哲学的に省察したい。

省察方法としては、生きられた経験の記述的研究法である現象学的アプローチをとる。このアプローチは、現代哲学の一つの流れを形成する現象学、解釈学、実存哲学を学術的背景としており、教育研究への適用にも、一定の歴史的蓄積があり、成果をあげている⁴。

1 p4c ハワイのオリジナリティ

以下で着目する出来事は、p4c ハワイ／せんだいでしばしば観察される現象であるが、子どもの哲学という探究の対話全般で現出し観察されるか否かについては、考察の範囲外にするという限定をしておきたい。

マシュー・リップマン (Matthew Lipman) が開発した「子どもの哲学」「P4C」⁵は、世界的に広まり、その理念と手法は、リップマンのそれを系譜とする点で一定の共通性や類似性があるものの、多種多様な展開をみせている⁶。彼の友人であったジャクソンが開発した p4c ハワイも、P4C のヴァリエーションの一つであるが、P4C 全般にはないオリジナリティが盛り込まれている。それゆえ、P4C 全般と p4c ハワイ／せんだいとを、単純に同一視することはできない。そして、p4c ハワイ／せんだいでよく起こる現象が、他の P4C でも同様に起こるとみなすこともできない。もちろん、この限定は、同様の現象が他の P4C で生じることを否定するものではない。また、p4c ハワイを系譜なり参考としたヴァリエーションは、国内外に複数存在するが、それらの実際を筆者は現時点でよく知らないため、本稿でとりあげる現象がそれらで起こるか否かについても、考察の範囲外とする。

本稿で着目する出来事は、p4c ハワイのオリジナリティと密接不可分であると感じられる。この素朴な印象を現象学的に記述し、その根拠を哲学的に省察することが、本稿の目的である。

では、p4c ハワイのオリジナリティとは何であろうか。それは様々あるが、かなり単純化すれば、次の三つをセットにする実践として特徴づけることができるのではないだろうか。第一にセーフティ (safety) の強調、第二に

2 p4c せんだいでこれまで用いられてきた「カタカナ英語」を、本稿で頻繁に用いることをご理解いただきたい。「ファシリテーター」や「セーフティ」や「コミュニティ」などの用語は、「促進者」「安心安全」「共同体」と訳すと、カタカナ英語で表現している意味とニュアンスが相当に変質してしまうからである。逆に言えば、p4c せんだいでこれらのカタカナ英語が使われているのは、従来の日本語表現にはない p4c ハワイ独自の概念や事柄を言い表し、複数の研究者と実践者として共通理解するためである。

3 参考までに、2015年度に筆者が実施ないし参加した p4c の総時間数（観察を除く）は、約 56 時間であった。

4 質的研究方法の中での現象学的アプローチの固有性については、田端 (2011) を参照。また教育研究への現象学的アプローチの歴史的概要については、教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』第四章「質的研究方法」第三節「現象学的アプローチ」を参照。

5 以下、世界的に展開している「子どもの哲学」全般を、多くの場合の略称として採用されている大文字の「P4C」と略記する。

6 P4C の国際的な展開については、豊田 (2012) p.43 を参照。

コミュニティボール (Community Ball) の活用, 第三にツールキット (Toolkid)⁷ の活用である (cf., Jackson2001, p.4, pp.6-7, pp.9-10; Jackson 2004, pp.5-7)。「安心安全」を意味するセーフティの強調だけならば, p4c ハワイに限らず, 他の P4C にもみられる。しかし, コミュニティボールとツールキットについては, ジャクソンが開発して対話に取り入れたものであり⁸, これらをセーフティとセットにして実践するのは, p4c ハワイのオリジナルである。



コミュニティボール

さらにこまかく見るならば, 他の P4C でも尊重されるセーフティも, p4c ハワイのそれには, 独自のものがうかがわれる。その独自性を象徴する一つは, コミュニティボールづくりを p4c ハワイが強く推奨する点である (cf., Jackson 2001, p.6;

Jackson2004, p.6; 豊田, p.45)。ジャクソンによれば, 「p4c ハワイにおいて, コミュニティボール (CB) づくりは……〔対話の〕サークルを, 知的に安全なコミュニティへと育成しはじめる重要な儀式である」(Jackson2004, p.6, 括弧内原文, [] 内引用者)。コミュニティボールづくりでは, 糸を芯に巻きながら, 順番に「自分の好きな食べ物」などを語り自己紹介をするのが慣わしである。これは, 表面上は, アイスブレイクとカリラックスの効果を狙った活動と見える。しかし, p4c ハワイ/せんだいの実践と見学を重ね, 関連文献を読み, p4c ハワイのメンバーとの意見交換を重ね, p4c ハワイが尊重する「知的セーフティ」についての理解が進むにつれ, コミュニティボールづくりは, 単なるアイスブレイク効果を生み出すだけにとどまらず, 「知的セーフティ」が最初に湧出する場面であることに気づくようになる。換言すれば, p4c ハワイは, P4C で重視されるセーフティを, 独自のコミュニティボールづくりで現出するセーフティに象徴化しており, この点 p4c ハワイが尊重するセーフティの現象とその理解には独自性がある, とみなすべきである。

2 p4c せんだいでの注目に値する出来事

p4c ハワイの上記オリジナリティを共有する p4c せんだいを実践すると, 経験上高い確率で, 通常の授業では滅多に見ることができない, 注目すべき多種多様な出来事が発生する。これらの出来事のうち, 特に注目に値すると思われる4つを指摘したい。

- a. 対話のコミュニティ⁹に生じる独特の「うちとけ」なり「親しみ」。
- b. 「エピソード (逸話)」と評すべき印象的な現象。
- c. コミュニティの人間関係と参加者の個性が, 独特の仕方によく見えるようになること。
- d. コミュニティの日常的な人間関係や個々人の姿の「逆転」現象。

これらは, 筆者の主観的な実感であるが, 対話終了後の振り返りの場において, 対話に加わった参加者や観察者と共有可能な実感である。それゆえ, これらは, 複数の主観に妥当する間主観的な実感とみなすことができる。また b・c・d については, 対話した子どもをよく知る担任教師の説明によって, 事後的に判明することが少なくない。

さらに, これらは筆者や他の研究者や実践者にとって, 素朴ではあるが確かに実感できる間主観的現象であるが,

7 ツールキットについては, Jackson 2001, pp.9-10 や豊田, p.45 を参照。

8 例えば, 豊田は「Jackson は, コミュニティボール, 深く考えるためのツールキット, マジックワードという三つのツールを開発し」(豊田 p.45) と記している。また河野哲也も, コミュニティボールを「ハワイ発祥のツール」と指摘している (cf., 河野 p.118)。また筆者が, コミュニティボールの由来について, ジャクソン博士に直接質問したところ, ハワイの学校の p4c 実践者が使っているのを見て, p4c ハワイの必須アイテムに取り入れたと語っておられた (2013 年 12 月 26 日夜の対話より)。

9 ここでいう「コミュニティ」は, p4c で対話する集団を意味し, 筆者の実践では大学生や現職教員の集合体の場合が多く, 筆者が見学した小中学校の実践では, 学級集団の場合が多い。

必ずしも誰もが感知するとは限らない。これらを感知する必要条件としては、うちとけた空気に気づいたり、エピソードを見つれたり、子どもの人間関係や個性を察知したり、その逆転現象を発見する感受性、つまり人間的で精巧な感受性である「現象学的センス」(田端2015, pp.33-34; cf., 田端2014, pp.186-187)を、感知者が備えていることである。

これら4つについて、以下、具体例を交えながら、さらに詳しく説明したい。

なお、以下の論述は基本的にp4c せんだいに関するものであるため、「p4c せんだい」を「p4c」と略記する。特に必要がある場合のみ、「p4c せんだい」とか「p4c ハワイ」と地域名を付記する。また、コミュニティボールは、「ボール」と略記する。

a. 独特の「うちとけ」

p4cを行うと、「お互いのうちとけた」とか、「親密度が増した」とか、「お互いの距離が縮まった」と言い表すことができる独特の感覚を味わう。

筆者は、初対面の学生や教職員や児童生徒と授業をすることがほとんどであり、ときには学生同士や教員同士も面識がない場合が少なくない。それゆえ、特に第一回目の授業は、筆者も受講者もかなり緊張し強ばっている。ところが、受講者で円座になり、p4cのルールを説明した後、毛糸のボールを見せると、歓声や笑いが生れ、場が一気になごむ。ボールづくりを協働で行うなら、お互いの距離はぐっと縮まり、参加者が考えた問いで対話を行った後には、それまでの緊張や警戒感は氷解し、独特の「コミュニティ」感が発生する。

これは単に筆者の主観的な感覚にとどまらない。現実の現象として、参加者との距離が縮まり、相互に親しみが増した状態が一定程度持続する。例えば、普段は多人数の講義の講師として筆者を知り授業に関して会話を交わす程度の間柄にあった大学生が、p4cを行った後には、キャンパスですれ違うとき、笑顔で親しみをこめて挨拶するようになる、といった現象がしばしば持続する。さらに微妙な点を指摘すれば、それまでの挨拶とp4cを行った後の挨拶とでは、そのあたたかさや柔らかさのニュアンスに違いが生じる。しかも、それまでの挨拶にしても、形だけでなく一定の親しみをこめた挨拶であったとしても。

p4cを行った者同士のこうした「うちとけ」は、よく使われる意味での「打ち解ける」と同一ではなく、p4cハワイ/せんだいの手法でなければ現出しないであろう「独特」の現象である。「うちとける」といっても、友人のような間柄になるわけではない。また受講生と世間話やお喋りをして、この独特の「うちとけ」は生じない。この独特な距離感を、感覚的に表現すれば、一斉授業の講師と受講生の遠さと、個人的に親しい仲間内の近さとの中間の距離と言えるかもしれない。遠くもなければ近くもない距離感である。

b. 「エピソード」の現出

p4cでは、「エピソード」と評したくなるような印象的な出来事がしばしば生じる。エピソードは、教育的に好ましいと思われるものから、好ましくないと思われるものまで多種多様であるが、研究者や実践者の心に深く刻まれ、語り継ぎたくなる点で共通している。

例えば、ある女兒が「人はなぜ死ぬのか」と問いかけ、それまで楽しそうに話し合っていた学級の空気が一瞬止まったというエピソードがある (cf., 庄子・堀越, p.53)。この問いを聞いただけでは、エピソードにはならないが、その問いかけの背景と、背景を知る周りの子どもたちの受けとめとが渾然一体となるとき、エピソードになる。その背景と周囲の受けとめを、報告から引用しよう。

「その子の祖父が最近交通事故で亡くなったという。交通指導隊の一員として毎朝登校する子どもたちの登校指導にあたっていたその祖父を、知らない仲間はいなかった。そして亡くなったということも。しかし、これまで誰もその話題に触れることはできなかったという。その事故以来初めての女兒からの言葉に、全員が息を呑み、その言葉の重さを深く噛みしめた。」(同上, pp.53-54)

また、小学5年生のある学級では¹⁰、「もし宝くじが当たったら、何をするか?」という問いで対話がなされたが、そのなかで、ある男児が、「もし宝くじが当たったら、お父さんは家に帰ってこなくなる」と語り、参観していた筆者を一瞬ドキリとさせたが、ボールは次の子どもに渡され、次々と意見が出され、その男児の語りはさほど目立つことはなかった。事後の検討会で、ファシリテーターをつとめた担任教師は、「p4cで、子どもの自己開示がはじまると、教師はそれを止められないし、どこまで許容したらいいか難しい。あの男児の言葉は、あの場面では私はスルーするしかなかった」と語った。担任教師のこの語りから、多くの参観者は、この男児の家庭が直面する苦難を知り、あの男児の一言が心に刻まれることになった。そして、この一件は、このときのp4cを特徴づけ、関心を共にする他の人々に語り伝えられるエピソードとなった。

c. 人間関係や個性への目配せ

p4cの対話では、コミュニティの人間関係や参加者の個性なり生活現実が、瞬間的に閃くことが多く、それらが様々な観点から不思議なほどよく見えることがある。そのコミュニティや参加者をよく知らない見学者にも、その見学者なりの仕方で見えてくるし、当のコミュニティや参加者をよく知る者にとってはなおさらである。これまでの経験にいつそう適切に表現すならば、人間関係や個性や生活現実が、露骨に「見える」のではなく、見えるようになるきっかけが一瞬間くように現れる。そして、そのきっかけをつかみ、担任教師など、その学級や子どもをよく知る人物に尋ねることで、それらがいつそう明確に浮かび上がってくる。

例えば、上記の女兒や男児の一言も、それぞれの子どもに固有の生活現実目配せ(wink)を与えている。

また、座席を指定せず自由に円座になるよう促した場合、輪の半分を男子、残りの半分を女子といった具合に男女がはっきり別れることがあるが、これもこのコミュニティの男女の人間関係への目配せを与えている。あるいはまた、ボールを誰が誰にどのようにパスするかも、その学級の人間関係を知るきっかけになりうる。さらにまた、小学5年生のp4cでは¹¹、ある女兒がボールをもったまま、5分近く沈黙したことがあった。その女兒は、その対話での第一印象から場面緘黙に近い症状をときに呈することが推測されたが、その長い沈黙を、学級の子どもたち全員が静かに見守り、「言いたくなかったらパスできるんだよ」とその女兒にささやき励ましている様子には、この学級のあたたかい人間関係がうかがわれた。

d. 逆転現象

p4cでは、学級の普段の人間関係や子どもの姿からすれば、意外な関係や姿、つまり普段を逆転したような現象もしばしば見られる。例えば、普段は発言しない子どもが発言したり、普段は活躍できない子どもが活躍したり、指名されてから発言するというルールが守れない子どもが、p4cではボールを手にしていないときには、発言者の語りを静かに聞くことができたりといった現象である¹²。普段は人前で話すのが苦手だという学生や教員が、p4cのルールでボールをもつと自分でも驚くほど落ち着いて話せた、という感想も多い。またp4cでは、子どもたちに問いを考えさせ、複数出された問いを投票して、対話の問いを決めることが多い。投票で最も支持された問いが、普段は目立たない子どもの問いであったりすることも、逆転現象の一つとみなすことができる。

3 出来事の一事例

p4cに特徴的な出来事をいつそう明確化するために、上記b・c・dの出来事が渾然一体となって生じた一場面を、事例としてここで紹介し、その含意を考察してみたい。

10 2016年1月19日(火)白石市立F小学校にて。

11 2016年1月12日(火)白石市立F小学校にて。

12 こうした逆転現象は、庄子・堀越(2014)でも複数報告されている。

3-(1) 出来事の概要

2015年11月20日(金)、仙台市立F中学校2年生約40名の学級で行われた対話である。対話のおよそ2週間前に、生徒たちは、5日間の「職場体験」を経験している。その振り返りをおこなったp4cであり、問いは、「なぜ人は働くのか？」であった。

この学級でのp4cは二回目であり、一回目は各自が自分の意見を発表するだけで、生徒同士のやりとりにならなかったため、二回目は、相手に理由を尋ねたり、相手の意見に自分の考えを関係づけるなど、双方向のやりとりを生徒同士で行うことが、対話の開始前に教師から提案される。担任教師と支援に入ったもう一人の教師は、双方向のやりとりを「模擬p4c」と称して演じてみせる。

生徒たちにとって、この課題ははじめての挑戦となった。加えて、対話のサークルには初対面の研究者二人も加わっており、さらに同校の教師たちが見学したり、筆者を含め二人の研究者がビデオ撮影を行ったりしていたことから、生徒たちは、p4cを楽しみにしながらも、緊張しやや興奮気味の様子であった。

担任教師は、もう一人の教師と模擬p4cを演じた後、澁刺とした明るい声で、「では、どうしましょうか？ はじまりは？・・・誰かに渡していいですかね？」¹³と生徒たちに尋ねる。すると、うつむき加減で斜に構えているように見えるA君が、おもむろに顔を上げ、微かに笑みを浮かべながらB君を指さし、「あ、なんかやりたい顔してるよ！」と、ややからかうような調子で言葉を投げかける。周囲からは軽い笑いが起こる。指さされたB君は、「はーあ？！***してないそんなこと！」¹⁴と、とぼけた調子で不満を訴える。すかさず、担任教師が明るい声で、「じゃあ、今すごい、しゃべってくれたAさん！」と声をかけ、A君にボールを渡す。教室には、軽快であたたかい笑いが起こる。A君は苦笑しながらボールを受け取る。周囲の数人は、笑顔で拍手を贈る。

A君はわずかに頬を紅潮させ、しっかりした調子で語るが、緊張のせいか、同じことを繰り返したり、意味や論旨がわかりにくい語り口で、主旨としては「自分のため」という考えを述べる¹⁵。その後、「はい！」と自分で自分の話の区切りをつけ、今度は、はっきりと、「B君！」と指名し、ボールを渡す。

B君は、指名された瞬間「はあ?!」と戸惑うが、ボールを受け取る。B君は、ボールを回転させたりなでたりしながら、訥々と「自分のため」という考えを述べる¹⁶。B君の言葉数は少なく、聞きとりにくい。

自分の意見を言い終わると、B君は、C君を指名する。ボールを受け取ったC君は、しばらく沈黙し、「とくにないです」とぼそりと呟き、またしばらく沈黙し、「えっと・・・考えていませんでした・・・」と呟き、ボールをもったまま再び沈黙する。もう一人の教師がC君にそっとアドバイスすることで、C君は、別の生徒を指名し、ボールをパスする。

この後は、次第に緊張がほぐれ、なごやかな雰囲気の中、全員が自分の考えをはっきり述べ、サークルに加わった研究者からの問いかけにもよく応じ、スムーズに対話が進む。それだけに、対話開始時点の上記三人の場面は、筆者の心に引っかかるものがあった。B君もC君も、人前で発表が得意でないことがうかがわれたし、C君は発達障害の可能性さえ感じさせる生徒だったからである。筆者の「引っかかり」は、「どうして最初に、発表が得意でない生徒たちに、ボールがパスされたか」であった。

そこで筆者は、対話後の検討会にて、担任教師ともう一人の教師に、この場面をどう感じたか尋ねてみた。すると、

13 以下、「・・・」の記号は、言葉の「間」を示す。

14 以下、「***」の記号は、聞きとれなかった箇所を示す。

15 A君の語りのトランスクリプトを引用する。「えっとー、まあ、前、ぜんぜんp4cやったときとう、あの、いちおう職場体験はさむっていう、体験やって、でもそっからーやっぱり、前思ってたこと、うん、すみません、はい、やってなんだ？、うん、言葉がへんなんで、一回そっからで、うん、前p4cやったときとう、同じような考えでえ、同じ考えなんですけど、ま、人生楽しむため、ためだと思います。自分もー、なんかやりたいこととか、将来やりたいこととか、まあ行きたいこととか、いっぱいあるんで、なんかそれー、まあいいや、それー、を実現するためにも、それをー、仕事の一つとして、うん、やっていけるよーな(笑い)、はい、ためだと思います！」

16 B君の語りのトランスクリプトを引用する。「ぼくは、なぜ働くのかという、・・・***自分のために働いて、自分のために、・・・自分のために・・・***」

担任教師は、「ちょっといじるような、嫌な感じ」だったと振り返った。もう一人の教師も、A君がB君にボールを渡したのは、「ちょっと困らせてやろう」という思いに見えたと言った。さらに、二人の説明によると、B君は、知的発達に若干の遅れが見られ、幼い性格を残しており、普通の授業では、見当はずれのことを言ったり、周囲には意味がわからないことを、場やタイミングをわきまえずしゃべるため、周囲の生徒たちからは、「お前はしゃべるな」と言われているほどであった。また、C君は、知的発達に遅れはないが、社会性や対人関係に問題を抱えており、ときに場面緘黙のような症状を呈するという。B君もC君も友だちが少ないが、この二人は比較的仲が良いとのことであった。

3-(2) 出来事の含意

上記場面では、まずA君がややからかうような調子で「あ、なんかやりたい顔してるよ！」とB君を指さした点や、A君がB君を「少し困らせてやろう」といった様子でボールをパスした点、そして、今度はB君がC君にパスした点に、この学級のぎくしゃくした人間関係の一端が現れている。

同時に、この学級の生徒たちは、人間関係にぎくしゃくしながらも、険悪な関係に陥っているわけでは決してなく、いっそう良好な人間関係へと前向きに歩もうとしていることも、上記場面からうかがわれる。それは、少しからかうようにB君を指さしたA君が担任教師から指名されたとき、軽快であたたかい笑いが周囲から湧き起こる点や、教師に指名されて苦笑し照れながらも、A君がボールを素直に受けとる点、その潔さに数人から拍手が起こる点、そしてA君がしどろもどろになりながらも自分の考えを最初にみんなの前で述べる点、さらにC君の沈黙をみんなが固唾を呑んで見守る点などに現れている。

この学級の生徒たちのこうした肯定的な面に目を向けるならば、A君が「あ、なんかやりたい顔してるよ！」とB君を指さしたことも、みんなの緊張をほぐすためのパフォーマンスであった、という含意も否定できなくなる。事実、A君のこのパフォーマンスによって、緊張して固まっていた生徒たちに軽い笑いが起き、コミュニティに動きが生じ、誰にボールを渡せばよいか躊躇していた教師に、ボールを渡すきっかけが生まれている。A君のこのパフォーマンスは、完全に否定的(negative)な意味をもつ「いじる」ではなく、担任教師が繊細に表現しているように、「ちょっといじるような……感じ」であり、否定的なニュアンスを「ちょっと」はもつものの、それに尽くされない肯定的な(positive)面をも合わせもつ行為であったことがわかる。

また、上記場面には、この担任教師の即興的な力量も、輝くように現れ出ている。それは、A君のパフォーマンスによって「ちょっといじるような、嫌な感じ」になった場面で、担任教師が、即座に機転を利かせ、「今すごい、しゃべってくれたAさん！」とA君を指名し、教室に爽やかな笑いを巻き起こす手腕である。否定的なニュアンスを醸し出すA君のパフォーマンスを、担任教師は「しゃべってくれた」行為と言いつつことによって、肯定的な行為、そればかりか緊張した場で最初に発言する勇気とサービス精神をうかがわせる行為へと転換している。しかも、A君がB君に向けた矛先を、A君自身に向け返しているため、担任教師のこの働きかけは、若干の攻撃をしかけたA君に対する軽いペナルティ(penalty)にもなっている。そして、A君が苦笑しながらも潔くボールを受けとり、緊張した場で口火を切る覚悟を示したことは、B君をわずかでもからかった責任をA君がとることをも意味している。担任教師のこうした機転と、それを受けとめるA君の潔さには、一種の見事さ(excellence)があり、それによってコミュニティに爽快な風が駆け抜け、周囲の数人からは自然と拍手が巻き起こったほどである。

さらに、上記場面では、逆転現象も生じている。普段は「しゃべるな」と周囲から言われるB君が、率先して発言するよう求められるからである。この場面に限らず、この時間の対話では、B君の発言回数は多く、重要な発言も見られ、担任教師たちも感心し喜んだほどであった。

4 出来事を現出させる要因の究明

こうした出来事がp4cで頻繁に現出する要因は、何であろうか。

筆者の限られた実践と見学の実験からではあるが、同様の出来事に接する頻度は、p4cを行わない場合と比較し

て、p4c の方が圧倒的に高い。この経験からも、同様の出来事を生み出す要因は、p4c の理念と手法にあると推測される。p4c ハワイの理念に向けて開発され改良を重ねてきた手法によって、こうした出来事が現出すると考えられる。

そこで、ファシリテーター初心者として筆者によって生きられた経験を振り返り、対話のコミュニティに何事が起きると実感されるポイントを、まず列挙してみたい。

- ①円座になるとき。お互いを直接見て語る、逆に直接見られ聞かれる配置になるとき、参加者とコミュニティに一種の変容が生じる。
- ②ルールを明示するとき。特に、相手を否定したり攻撃したり軽蔑しないといったセーフティを、ルールとして明示することによって、参加者とコミュニティに安心感が生まれる。他に、発言できるのはボールを持っている人だけであること、発言者の語りを傾聴すること、といったルールの説明によって、コミュニティになにかが起こる感じがある。
- ③ボールをつくったり見せたりするとき。
- ④答えを出すのではなく、問いを考えるという課題を出すとき。

これら4つと合わせて、p4c で求められる教師の態度変更が、コミュニティの対話を、普段の一般的な授業とは異なったものにするのに、決定的な役割を演じていると感じられる。そこで、次に、出来事を生み出す大きな要因になっていると感じられる、教師の態度変更について省察したい。

4-(1) 教師の態度変更

「じっと待つ、誘導しない、まとめない。」これは、p4c せんだいの推進者の一人である庄子修氏が発案し、2015年6月から公の場で使いはじめた合い言葉であるが、こうした合い言葉に象徴される態度変更が、p4c では、ファシリテーターとしての教師に求められる。

普段の一般的な授業では、教師は、限られた時間内に一定の知識技能を子どもに修得させようとする。子どもに何かをわからせること、教えること、子どもの思考や理解を深めること、授業のねらいへと子どもを誘導すること、ある結論やまとめへと子どもを導くことが、一般的な授業での教師の職業的な態度である。教師は、単元の流れ、毎回の授業の流れを予め想定し、その流れ通りに実際の授業を進めることも少なくない。授業のねらいや流れから外れる子どもの思考や発言に対しては、教師の許容範囲に収まる限りでは認めるものの、それを超えるものについては、教師は排除しようとする。こうした基本的な態度のため、一般的な授業において、教師は、子どもの発言をじっと待つことが難しく、子どもの発言に正誤や優劣を評価しがちになり、正解へと子どもを誘導しようと努め、一定の結論にまとめようとする。教師のこうした態度を、本稿では、教師の「一般的な職業的な態度」と呼ぶことにしよう。

p4c では、教師のこうした一般的な職業的な態度に変更を加えることが、教師に求められる。これは必ずしも容易ではないため、上記のような合い言葉が必要とされるわけである。この態度変更が p4c 固有の出来事を出現させるのに一役買っている、というのが素朴な実感である。この素朴な実感を哲学的に吟味するためには、この態度変更を哲学的にいつそう厳密に記述し、その本質を明確化することが必要である。

4-(2) 現象学における態度変更

教師の一般的な職業的な態度の根本的な変更を哲学的に記述するために、導きとなるのは、フッサール (Edmund Husserl) による現象学的態度変更に関する諸概念である。

現象学的態度変更とは、「自然的態度」の「徹底的な変更」である (Ⅲ/1, p.134, S.61)¹⁷。自然的態度とは、私たちが「ごく自然な普通の生き方」をしているときの態度であり、「表象したり、判断したり、感情作用をしたり、意欲したり」

17 以下、フッサールからの引用は、引用文献表の [] に記した略記号を用い、「p.」の後に邦訳書の頁数、「S.」の後に原著の頁数を記す。なお、邦訳書を土台としているが、原著と照らし合わせて、引用者なりに訳を変えたところがある。

といった態度である(Ⅲ/1, p.125, S.56)。私たちがなにかを考えたり、なにかを知覚したり、感情や意欲をもってなんらかの行動をしているときのごく自然な態度である。こうした自然的態度の「スイッチを切ってその定立の流れを止め、その定立を遮断する」(Ⅲ/1, p.137, S.63)のが、現象学的態度変更、すなわち「エポケー(ἐποχή)」(Ⅲ/1, p.138, S.64)とか「判断中止(Urteilsenthaltung)」(ibid.)である。

自然的態度のなす定立のスイッチを切ることは、その定立を否定したり無に帰することではない。そうではなく、「その定立は、いぜんとしてなおもずっと現にそこに存在するのであり、それはちょうど、括弧に入れられたものが、括弧の中に存在し、スイッチを切られて遮断されたものが、スイッチを入れられて接続した連関の外に、存在するのと、同じである」(Ⅲ/1, p.137, S.63)。例えば、自然的態度において、私は生徒たちを見る。「A君はうつむいて斜に構えているようだ」と私はA君を見て判断する。私はA君と交流したいと意欲し、A君にボールをパスする。こうした自然的態度の定立をすべて括弧に入れるのが、エポケーという態度変更である。エポケーによって、自然的態度の「定立は、『括弧に入れられた定立』という変様へと変化し、判断そのものは、『括弧に入れられた判断』へと変化する」(Ⅲ/1, p.138, S.64)。括弧に入れられるのは、自然的態度の私と、私が向かい関わっている存在者の全体、すなわち私がそこで生き活動している世界である。

この態度変更によって、一種の自我分裂が生じる、いっそう厳密には、それまでは微睡んでいた新しい私が覚醒する。つまり、括弧に入れられた自然的態度の私に対して、括弧に入れる私が覚醒する。括弧に入れられる私は、例えば、生徒たちを見ている私であり、「A君はうつむいている」と判断する私であり、「個別」で「実在的」な私であり、時間とともに流転し変化しながらも同じ私として統合されているその都度の私である。この私は、通常いわれるところの「自我、意識、体験」(vgl., Ⅲ/1, p.146, S.67)である。ところが、エポケーは、自然的態度の私の自我なり意識なり体験なりを、その全相関者と共に括弧に入れる。このエポケーを遂行し、括弧に入れるのも、私に他ならないが、この私は、括弧に入れられた自然的態度の私とは、全く異なる存在の私である。この私を、フッサールは「純粹意識」とか「純粹体験」とか「純粹自我」(Ⅲ/1, p.145, S.67)、あるいはまた「絶対的もしくは超越論的主観性(transzendente Subjektivität)」(Ⅲ/1, p.149, S.68)と呼ぶ。エポケーによって覚醒する超越論的主観性は、例えば、生徒たちを見ている私を括弧に入れて眺める私であり、「A君はうつむいている」と判断する私を、その定立のスイッチを切って眺める私であり、一種の「メタ認知」を行う私ともいえる。

しかも、自然的態度の私に「私たち」という意識があるように、「超越論的主観性も、フッサールの言うように、一つの間主観性となり得るであろう」(メルロ＝ポンティ, p.11)。そうだとするならば、エポケーによる超越論的主観性の覚醒は、自然的態度においては隠れていた超越論的間主観性(transzendente Intersubjektivität)の覚醒でもあることになる。言い換えれば、「『私たち』もまた二重に存在する」のであり、一方で「心理学的に、世界のなかに眼前に存在する私たち人間として、すなわち心的生の主観として、そして同時に、超越論的に、世界を構成する超越論的な生の主観として」(IX, pp.37-38, S.292)存在する。前者の心的な主観性は、「日常会話での『私』や『私たち』のこと」であり、「眼前に存在する自我や私たち」であるが(IX, p.38, S.292)、エポケーによって、それらは括弧に入れられ、「それ自体としてはもはや同じ意味で眼前に存在するのではない」(IX, p.39, S.292)超越論的主観性としての「私」や「私たち」が現われることになる。

4-(3) ファシリテーターの態度変更の現象学的記述

以上の現象学的態度変更を手がかりとして、p4cの対話における教師の態度変更を記述してみよう。

教師が自らの一般的な職業的態度を差し控えることは、一種のエポケーとみなすことができる。p4cのファシリテーターとなると、教師は、慣れ親しんだ一般的な職業態度を括弧に入れる。ただし、括弧に入れたからといって、一般的な職業態度を否定したり無に帰すわけではなく、それは括弧に入れられた態度として、括弧のなかに存在している。職業的態度は、スイッチを切られた状態で、連関の外におかれる。

この括弧入れは、教師としての一般的な一連の思考や感情や意欲や行為に対して行われる。例えば、子どもから出される問いに対する自らの評価を括弧に入れる。ある問いが対話を発展させそうにない問いであったり、教師か

ら見て教育的価値がないと思われる問いであっても、そうした自分の価値判断を括弧に入れる。子どもが語る意見に対して、教師がそれは間違っていると思ったとしても、p4c のファシリテーターとしては、自分のこの思いや評価を括弧に入れる。あるいはまた、ある子どもがボールをもったまま沈黙している場合、教師はアドバイスしたり、子どもをせかしたくなるものだが、こうした職業的態度も差し控え、子どもの沈黙を見守り、その子どもが言葉を発したり自分からパスするのを「じっと待つ」。

さらに、p4c では、「サンタクロースは本当にいるのか?」とか、「お化けはいるのか?」といった問いで対話が行なわれることもあるが、こうした対話において、教師は、「サンタクロースやお化けは実在しない」という大人としての素朴な存在信念を括弧に入れ、「サンタクロースはいる」とか「お化けを見た」という子どもの信念を疑う自分の疑念も括弧に入れ、これら子どもの信念がありのままに現れるよう促す。

このように、自らの職業的態度による措定や、素朴な存在信念を含む自然的態度による措定を括弧に入れるとき、先の考察に従えば、教師の主観は、括弧に入れられる心理的主観と、括弧に入れる超越論的主観へと二重化する。一般的な職業的態度に没頭しているときには隠れていた超越論的主観が、教師に覚醒する。

教師が、子どもの問いや意見を否定したり操作するのを差し控えるのは、セーフティというルールからでもある。そうすると、セーフティという p4c ハワイ/せんだいの最重要ルールは、エポケーや括弧入れを促すルールになっていることに気づかされる。そして p4c では、教師ほどではないにしても、子どもにもエポケーや括弧入れを促していると考えられるようになる。理念的には、p4c は、ファシリテーターをはじめコミュニティの成員全員が、自分の考えや感情、価値観や存在信念を括弧に入れ、異質な考えや感情、価値観や存在信念を許容できるようになり、異なる者同士が対話できるようになることを、ある意味めざしていると考えられるようになる。

4-(4) 対話における態度変更と現象学的エポケーとの差異

しかしここで、現象学的エポケーと p4c の対話における態度変更との差異も、問題になってくる。

最も大きな差異は、p4c のファシリテーターのエポケーは、現象学者のそれほどに徹底しているわけではないという点である。

この差異は、それぞれの目的の違いにも由来する。現象学者は、「厳密に学問的な哲学」や「アприオリな純粹心理学」を創設すべく (IX, p.7, S.277), エポケーを徹底し、超越論的主観性という「絶対的な存在領域」(Ⅲ/1,p.149, S.68) を純粹に開示し精査する。これに対して、p4c のファシリテーターは、子どもたちに知的に安心安全な場を提供し、そこで対話を促進する。

あわせて、両者は現実への関与の度合いにおいても違いがあり、この違いもまたエポケーの徹底に差異をもたらしている。つまり、現象学者は哲学者として活動を極力控え、孤独な思考的生に集中するが、ファシリテーターは、対話の促進者として複数の人間による対話という活動的生に参与する。例えば、ファシリテーターは、セーフティが守られているかを監督し、問いや意見の自由を認めながらも、相手を攻撃したり傷つける問いや意見を制したり、注意を促す。また、ある考えや価値へと誘導することは差し控えるが、ツールキットを導きとする合理的な思考をめざし、対話による探究を子どもに促そうとする。また、ファシリテーターは、一人の対等な参加者として、対話の流れのなかで自分の考えや疑問を表明する。それゆえ、ファシリテーターは、教師の一般的な職業的態度のスイッチを切り、脇におきながらも、ファシリテーターおよび対話の参加者としての態度による一連の定立にスイッチを入れている。

そうすると、態度変更によって生じるファシリテーター独自の主観性は、次のように記述できるようになる。すなわち、ファシリテーターは、教師の一般的な職業的態度を括弧に入れ、このことによって、括弧に入れる超越論的主観性が教師に覚醒する。同時に、ファシリテーターにして参加者である私という心的生の主観にスイッチを入れる。特に一対話者としての心的生の主観は、複数の対話の相手を見、話者の語りを聞き、その内容を考え、自分の考えを語る。しかも、一対話者でありながら、ファシリテーターは常にセーフティを監督しているため、一対話

者としての心的生の主観に完全に没頭するわけではなく、参加者や自分の言動がセーフティを脅かしてはいないか、注意を払っている。

こうした注意を払う主観は、ファシリテーターに固有である。セーフティが対話の参加者全員の守るべきルールである以上、こうした注意を払う主観の覚醒は、理念的には、すべての参加者に求められる。さらに先の考察に従えば、セーフティのルールは、エポケーや括弧入れを促すことにもなっていた。とするならば、セーフティに注意を払う主観は、心的生の主観というよりも、むしろ、超越論的生の主観に近いと考えられる。

そうすると、ファシリテーターの私は、四重化しているのだろうか。①括弧に入れられた職業的態度をとる心的生としての私、②括弧に入れている超越論的主観性としての私、③一対話者として対話に参加する心的生としての私、④セーフティに注意を払う超越論的主観性に似た私。

ここで二つの問題に直面する。一つは、上記第二の超越論的主観性と、第四の超越論的主観性に似た主観性とは、同一か否かという問題である。もしも両者が同一の超越論的主観性であるならば、ファシリテーターとしての私は四重化しているのではなく、三重化していることになる。また上記第三の私が心的生の主観であることからすれば、第一の心的生の私の一様態であり、第一の私と第二の私は同類とみなすことができるため、ファシリテーターとしての私は質的には二重化しているだけとも考えられる。もう一つの問題は、第二の私をフッサールが発見した超越論的主観性とみなしてもよいかという問題である。

この二つの問題は、そもそもフッサールのいう超越論的主観性とは何かという大問題に直結しており、この大問題を解くことは本稿では断念せざるをえない。しかし、上記の二つの問題に関して、次のかなり確かな三点だけは押さえておきたい。まずは、上記の第二の主観性と第四の主観性が同一でないと即座に断定することはできない。言い換えれば、第二と第四の主観性が同一である可能性は今のところ否定できない。次に、上記第二の私はフッサールが見出した超越論的主観性ではないと現時点で断定することもできない。私見によれば、上記第二の私はフッサールのいう超越論的主観性である可能性が高いと考えられる。そうであるならば、これらのことから、最後に、次のことが推論される。すなわち、上記第四の超越論的主観性に似た私は、実は、一種の超越論的主観性であるかもしれない、と推論される。

これら三つの述定の根拠を、幾つか示しておきたい。

エポケーは現象学的還元とも呼ばれるが、「還元の最も偉大な教訓とは、完全な還元は不可能だということである」(メルロ＝ポンティ, p.13)と指摘されるように、完全なエポケー、すなわち自我と世界との完全な括弧入れは不可能である。このことが意味するのは、エポケーや還元によってはじめて開示される存在領域、すなわち超越論的主観性を完全な形で確保することは不可能だということである。

とはいえ、超越論的主観性を、全幅にわたって完全な姿で露わならしめることが不可能であることは、超越論的主観性が私たちに覚醒すること、ないしは私たちが超越論的主観性に至ることを否定するわけではない。そうではなく、超越論的主観性は、不完全な形で徐々に私たちに覚醒するということである。

これと関連して、還元や態度変更は、一気に成し遂げられるものではなく、徐々に、つまり一歩一歩成し遂げられる「道」のようなものである。現象学的還元は、実に「道」とも呼ばれ、フッサールは、還元の「デカルト的な道」や「心理学者の道」を切り拓いたとされる(cf., 渡辺, p.31)。しかも、超越論的エポケーへの道は複数あり、いったい何本の道があるか最終的に確定できないほどである(cf., 渡辺, pp.30-32)。フッサール自身、「私は、永年にわたる考察において、種々様々な等しく可能なもろもろの道を、歩んでみたのであった」と述懐し、「もろもろの道のどれを歩む場合にも、その必然的な出発点は、自然的な素朴な態度にあり、ここから出発するほかはない」と述べている(V, p.26, S.148)。

この自然的態度の変更によって、還元がはじまるのだが、この変更は経験的には「微妙」なものと感じられる。「単に態度を変更するだけから生ずるような、……『微妙な差異』こそは、或る重大な意義を持ち、否それどころか真

正の哲学すべてにとって決定的であるような或る重大な意義を持つことになるのだ」(V, p.24, S.147)。哲学にとって決定的な意義を持つ態度変更は、自然的態度に対する「微妙な差異」としてしか遂行されない。それゆえ、この態度変更によって覚醒するもう一人の私、あるいはもう二人の私の正体を明白にみてとることは、決して容易なことではない。ここに、第二と第四の私が同一であるか否かを、また第二の主観性が現象学的態度変更により発見される超越論的主観性と同一か否かを断定する難しさがある。これらの同一性を肯定するのも、否定するのも、同様に困難な状況に直面する。

4-(5) 三重の自我のダイナミズム

こうして際立ってくる、多重化した私の差異性と同一性に関する困難さは、解明の曖昧さや不足といったネガティブな現象ではなく、むしろ、私すなわち自我に潜在していた豊かさが態度変更によって顕在化したポジティブな成果なのではないだろうか。

オイゲン・フィンク (Eugen Fink) によれば、「現象学的還元の遂行構造」には、「三つの自我」が内属している (Fink, S.122)。三つの自我 (三人の私) とは、「1. 世界に拘束されている自我 (私, 人間, 妥当統一として, 私の世界内部的な経験的生をあわせて), 2. 流れつつある普遍的統覚において世界を与えられ, 妥当しているままに世界を所持している超越論的自我, 3. エポケーを遂行する『注視者 (Zuschauer 傍観者, 観客)』」(ibid.) である。エポケーを遂行する注視者は、「超越論的理論的な注視者」(ibid.) とも言い表され、超越論的主観性の領域に属する。

確かに、この三重の自我は、本稿で先に指摘した四重の自我と、完全に重なり合うわけではない¹⁸。しかし、完全に重なり合わないのは、フィンクが、現象学者にふさわしい自然的態度を出発点として、超越論的哲学の道を歩んでいるのに対して、本稿では、曲がりなりに拙くも、p4c の対話のファシリテーターの自然的態度を出発点として、現象学的心理学の道を歩んでいるからである。共通しているのは、括弧に入れられる自我の存在領域と、括弧に入れられる自我の存在領域とが、根本的に区別される点である。前者には、フィンクの1、そして本稿の①③が属し、後者には、フィンクの2, 3、本稿の②④が属する。括弧に入れられる一般的な職業的態度や自然的態度の私を、「自然的自我」と呼ぶならば、エポケーを遂行し、自然的自我を括弧に入れる私を、本稿では、「超越論的自我」、もしくはわかりやすく「超自我 (Metaself)」と呼ぼう。

重要なのは、自然的自我と超自我とのダイナミックな関係である。フィンクによれば、「還元を遂行する形式的構造の通告が明示しているのは、現象学的還元の遂行に本質的に内属する緊張関係、つまり相互に分離した『諸自我』の包括的な統一性をもつ緊張関係であり、これが現象学の情熱を規定している」(Fink, S.123)。自然的自我を括弧に入れるという態度変更によって、自然的自我には隠されていた超自我が顕在化し、自我が多重化するが、多重化した諸自我は相互に緊張関係を保ちながら、同じ一つの自我として包括的に統一される。フィンクはこの分離と統一のプロセスを、動的に次のように記述する。「還元は、人間的自我 [= 自然的自我] の、単純で『溶解しがたい (unauflöslich ときほぐしがたい)』統一性を超越し、それを二つ [以上] に引き離し、いっそう高次の統一性において統合する」(ibid., [] 内引用者)。このプロセスは、「最も内奥からの『自己』の変貌」(ibid.) に他ならない。

こうした自己の分離と統合による自己の変貌は、還元を行う現象学者のみならず、安心安全な対話を促進しようとするファシリテーターにも生じているのではないだろうか。少なくとも、上記の動的な自我の記述は、筆者がファシリテーターとして p4c の対話を行うときの筆者の自我の記述にもふさわしいと感じられる。そして、ファシリテーターの自我にこうした最内奥の変貌が生じるからこそ、先にあげた p4c 固有の出来事が高い確率で発生するのではないだろうか。

18 渡辺二郎はフィンクの当該箇所を解説しているが、その解説もフィンクと完全に一致しているわけではない。「第一に自然的素朴さのうちで生きていく我れ、第二に還元によって顕わとなって来る『超越論的主観性』としての我れ、第三にまさにその立場においてそれ自らを省察している現象学者自身としての我れ」(渡辺, p.65)。

おわりに

以上、本稿では、p4c ハワイ／せんだいの対話で発生する注目すべき出来事を提示し、その要因として、特にファシリテーターの態度変更に関心を当て、この態度変更で生じるファシリテーターの自我の内奥の変貌を、現象学的心理学を手がかりとして記述した。このことによって、注目すべき出来事が、p4c ハワイ／せんだいの理念と手法によって、起こるべくして起きていることが、いっそうよく理解できるはずである。

【付記】本稿は、科学研究費助成事業、基盤研究(C)(課題番号:26381061)の研究成果の一部である。

引用文献

- Fink, E. 1966 *Studien zur Phänomenologie 1930-1939*, Martinus Nijhoff, Den Haag.
- フッサール, E. 1992 『イデーニ I - I —— 純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想——』 渡辺二郎訳, みすず書房。
Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. neu hrsg. von Karl Schuhmann, 1. Halbband Text der 1.-3. Auflage, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1976. [= III /1]
- フッサール, E. 1992 「あとがき」 in: 『イデーニ I - I —— 純粹現象学と現象学的哲学のための諸構想——』 渡辺二郎訳, みすず書房。“Nachwort”, in: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Drittes Buch: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften.* hrsg. von Marly Biemel, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1962. [= V]
- フッサール, E. 2004 『ブリタニカ草稿』 谷徹訳, ちくま学芸文庫。“Der Encyclopaedia Britannica Artikel”, in: *Phänomenologische Psychologie.* hrsg. von Walter Biemel, Zweite Auflage, Kluwer Academic Publishers, 1995. [= IX]
- Jackson, T.E. 2001 “Gently Socratic Inquiry” (revised version of “The Art and Craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry”, published in *Developing Minds: A Resource for Teaching*, 3rd edition, Arthur L. Costa editor ASCD, Alexandria, Virginia).
- Jackson, T.E. 2004 “Philosophy for Children Hawaiian Style—— ‘On Not Being in a Rush . . .’” in *The Journal of Philosophy for Children*, volume 17, Numbers 1&2, Montclair State University.
- 河野哲也 2014 『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』 河出書房新社
- 教育方法学会編 2014 『教育方法学研究ハンドブック』 学文社
- メルロ＝ポンティ, M. 1989 『知覚の現象学 1』 竹内芳郎他訳, みすず書房
- 庄子修・堀越清治 2015 「教育現場における p4c 活用の可能性を探る」 『宮城教育大学教育復興支援センター紀要』 第3巻
- 田端健人 2011 「現象学的／解釈学的アプローチにおける『記録と解釈』—— 質的研究との関連で——」 『日本教育方法学会第15回研究集会報告書』
- 田端健人 2014 「教育実践の記述」 遠藤司編 『教育心理学』 一藝社
- 田端健人 2015 「現象学的アプローチ」 教育哲学会編 『教育哲学研究』 第111号
- 豊田光世 2012 「『子どもの哲学』の教育活動の理念と手法に関する研究—— ハワイ州の取り組みを事例として——」 兵庫県立大学環境人間学部 『研究報告』 第14号
- 渡辺二郎 1978 『内面性の現象学』 勁草書房

