

アイデンティティ、人格、倫理、知識、言語、文化、教育についての哲学的考察

ロランス・J・スプリッター¹
(訳：須谷 弥生²・樋口 聡)
(2019年1月8日 受理)

Some philosophical issues relating to identity, personhood, ethics, knowledge, language, culture, and education

Laurance J. SPLITTER¹
(Translated by Yayoi SUTANI² and Satoshi HIGUCH)

Abstract: In this paper, I discuss some philosophical issues that fall within the intersection of analytic philosophy and education, arising out of my long-standing involvement in Philosophy for Children and Community of Inquiry. I begin with an important point of clarification over the concept of *identity* which has been appropriated by the social sciences and media to defend the idea that our identities are given by our affiliation with various “identity groups” (nations, religions, ethnicities, cultures...). I argue that this idea is confused and has led to the politicization of identity and support for a destructive “us and them” mentality. I reject both a “collectivist” and an “individualist” sense of what being a person means, in favor of a *relational* conception by which each person sees her/himself as *one among others*. I then move to consider the ethical, epistemological, linguistic, cultural, educational and socio-political dimensions of this conception of personhood, and offer a brief defence of several theses, including: the *Principle of Personal Worth* (persons are morally superior to non-persons including so-called “identity groups”); persons are members of language communities that underpin our own subjective awareness; the skills and dispositions that constitute what I call “powerful thinking” depend upon internalizing overt forms of communication, most notably *dialogues*; thus understood, the imperative to engage children in dialogue is universal rather than culturally-relative (a point of specific significance in “Confucian Heritage Countries” such as Japan); and powerful thinking and dialogue play a key role in a democratic society that is not dominated by “populist” forces.

Key words: identity, persons, dialogue, powerful thinking, democracy.

キーワード：アイデンティティ、人格、対話、力のある思考、民主主義

1. はじめに

私の学問的経歴は、いくつかの段階を経て進展してきた。1980年代の半ば以前、私は、英米分析哲学の学生であり（学部生の時は純粋数学を専攻）、その後、教師となった。1982年に私は子どものための哲学（P4C）を「発見」するのであるが、それは私の主たる関心を大きく変えた。すなわち、哲学それ自体から、小学校や中・高校での哲学の実践へと向かったのだった。私は、オーストラリアの学校でのP4Cの実践の開拓者であり、この領域で、国の内外で活動に従事してきた。私は、幼い児童・生徒と、さらに教師たちとも、哲学をすることの機会を楽しんだ（専門職の育成はP4Cの重要な内容である）。それは、子どもたちが自分たちにとって重要な考えについて考え、話す方法に対して、哲学的な思考が持つ大きな影響を確

¹ 元客員教授（外国人研究員）（2017-2018年）現在の所属機関なし。香港教育大学名誉教授。メルボルン大学名誉研究員。

² 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期。

信したからであり、さらに、P4Cを支える教育的枠組みへともたらされるケア、思いやり、信頼、共感といった道徳的、情緒的価値の重要性に気づいたからである。その枠組みは、教室を思考する共同体や探究の共同体（Community of Inquiry; CoI）へと転換させるという、P4Cに先立つ、ヴィゴツキー（1986）やデューイ（1910）らの思想に基礎を置いている。この考えにおいて、私が見出したのは教えることと学ぶことのための単なる理想的な枠組みではなく、自らを孤立した個人として見る見方と、集団やグループとにたく従属する一員としての個人として見る見方という両極端を避ける一つの状況である。P4Cそのものよりも、私たちがどのように世界における人になっていくかという探究の共同体の考えとその本質的な役割が、過去35年間にわたり私自身の執筆と研究の大部分を推進してきた。ケアリング、思いやり、共感などからは距離があった私の哲学遍歴と、増大する部族主義、国家主義、そして「ポピュリスト」思考の虚ろな美辞麗句によって特徴づけられる世界の今日的状況の両者を振り返ると、P4Cと探究の共同体を結びつけ、さらに世界をより良い場所にする事への真の貢献につなげる展望を呈示することが、私自身求められていることを実感する。

そして、教師、学校、教室といった「現実世界」に私自身何年も関わった後、私が学生時代に一生懸命に取り組んだ分析的伝統と、P4Cの世界、より一般的に教育の世界とを結びつけることに、このところ取り組んでいる。本稿で、その結びつきと、それがいかに私を教育さらにはより一般的な多くの問題に向かわせたいくつかの例を呈示しようと思う。私は、日本に滞在中のことだけでなく、このこれまでにない経験が私の思考にどのような影響を与えるか、省察してみたいと思う。

2. 「アイデンティティ」の意味

拙著 *Identity and Personhood: Confusions and Clarification across Disciplines* (Springer, 2015)では、多くの認識論的、倫理的、社会的そして教育的問題に向かうために、単純だがしばしば見逃されている二種類のアイデンティティの差異を取り扱った。どちらも「私は誰か?」という質問に向き合う社会政治的（そして教育的）な文脈においてますます問題になってきているアイデンティティについての言説を理解しなければならない場合、問題となっている区別はきわめて重大である⁽¹⁾。それは、「教的（あるいは主語）アイデンティティ」と「質的（あるいは述語）アイデンティティ」との間の相違である。以下の言明で示される。

(1)（親から子へ） 「同じジャケットをまた着ちゃだめよ、汚いから！」

(2)（パーティーでの紳士/淑女） 「なんてこと、彼/彼女は、私と全く同じジャケットを着ている！」

(2)は、現代の政治的・社会的議論（「アイデンティティの政治学」）において適用される質的アイデンティティ（この例では、ジャケットのブランドまたは種類のアイデンティティ）といった考え方を例示している。そこでは、私たちは、ある仕方で私たちに似ている他者とのアイデンティティを見出すのが、(1)におけるように、問題となっている実体と見なすものがすでに存在し、教的アイデンティティを持っていることが前提となっている。親も子も、（少なくとも）数日間存在した一枚のシャツがあることを理解している。その期間にどれくらい変わったかにかかわらず、である（それは確かにずいぶん汚れている！）。ある特定の時間に、そして時間を超えて、私たち自身の存在を保証し確定するものが教的アイデンティティであると理解する時、誰もが「アイデンティティ」を必要としているという理由で、質的アイデンティティの性質と役割が強調されてきたことを理解することができる。自分の国を難民として逃げ、（望みをかけて）どこか他のところで「新しい人生」を見つかることを余儀なくされた人の悲劇的な物語は、国籍の変更などの重大な質的変化であるにもかかわらず何と云っても、一人の、個人的な、同一の人物の物語なのである。同様に、男性として生まれた人が女性として生きていくために性を変えろといった、ますます一般的になっている話は、そうした変化によって生き続けようとする個々人の話なのである。

誤って文字通りのアイデンティティを質的アイデンティティととらえてしまうと、私たちは「アイデンティティをいくつ持っているか、あるいは持てるのか」、「私のどのアイデンティティが、本当の私たらしめているのか」といった問いを持ってしまう。これらは、単なる混乱ではなく正真正銘の面倒なものである。なぜならば、（例えば、国家、宗教、民族性、文化といった）性質によって規定されるグループ、階級、および団体によって、私たちのアイデンティティを一つ以上の特定の性質に結びつけようとする事で、これらの集団にあまりにも多くの重要性和地位を与え、それらを保持する人にはほとんど重要性を与えないことになるからである。このことは、彼らが所属しているグループによって自分自身や他者は実存的及

び道徳的に規定されたものと見なす人々の間で、不和と分裂をもたらすのである。逆に、私たちのアイデンティティつまり私たちの実存そのものは文字通りの数的な意味で決められることを認識すると、私たちが共通に持っていること、私たちの道徳的感覚に由来することは、私たちはすべて（人間としての）人であるということであることに気づく。私は、私を私たらしめるものについての「集団主義的な」見解を受け入れない。

一方で、西洋的思考と典型的に結びつけられる人についての個人主義的な考え方、すなわち自己の重要性についての膨張した感覚を生む考え方を受け入れるわけではない。個人であるというその考えは、私たち一人ひとりが他者の中の一人の個人であることを前提にしているからである。ここに提示されるのは、集団主義と個人主義の両極端を避ける、人格の関係論的な考え方である。私は、有名な二人のアメリカ人社会評論家の間で行われたアイデンティティの政治学についての議論を最近聞いたが、それは全く不十分なものであった。なぜなら両者とも、私たちが誰であるかについての関係論の見方の可能性を認めなかったからである。一人は、意思決定の背後にある主要な要因として合理性を賞賛し—それは西洋の個人主義にとって伝統的に主要な概念—、もう一人は人々を彼らにとって最も重要である様々な「部族」（家族、国家、文化、宗教など）の美德で結びつける、情動的な構成要素に訴えかけた。私は、私たちがどういった人であるかを特徴づけることにおいて合理性や情動の重要性を否定するわけではない。しかし、個人主義も部族主義も、特に道徳的な次元においては、私が指摘したように、災難へとつながる。

人格の関係論的な考え方は、重要な倫理的、認識論的、言語的、文化的、教育的、社会・政治的な意義を持つ。それぞれについて簡単に説明しよう。

3. 倫理的意義

なじみのある人（person）の概念は、私が「個人的価値の原理」（PPW）と呼ぶものに応じて、独特の道徳的または倫理的的地位と関連したものであるだろう。その最もよく知られたものは人間であるが、しかし、それが唯一の例ではない。PPWは次のように言う。

人は独特の道徳的価値や重要性を持っている。それは、人ではないものがどのように特徴づけられ、分類されるかにかかわらず、単純に言えば、人ではないものの上に人を位置づけるものである。この道徳的価値に関して、すべての人は平等である、すなわち等しい価値と重要性を持っている。

人ではないもののカテゴリーには岩石、昆虫、携帯電話などが含まれるが、私の関心により関連するのは、国家、宗教、民族（民族的なグループ）、文化、部族、企業、クラブ、カルト、カースト、氏族、伝統、役割、ギャング、家族、財政赤字、経済、...などを含む、個人を含む集団、グループ、あるいは個々の人からの抽象物の組織といった実体である。道徳的地位が与えられているそうした集団の歴史的・現代的例は数多い。その道徳的地位は、個々の人に属す個々の人の道徳的地位よりも優先的であり、それを包含する。人を統制する道徳的価値や規則とその相互関係は、何よりもまず、これらの大きな実体に属するからである。例を提示しよう。「文化を尊重することを理解するには、人は自分自身を一人の個人としてではなく、一つの役割と見なさなければならない。あなたはジョンやジュリアではない。息子や娘、兄や妹、父や母であるのだ」。「個人は確かな役割において、その役割を通して、そのアイデンティティを確保され構成される。その役割は、それによってのみ人間の善が獲得される共同体と個人を結びつける。私は、その家族、氏族、部族、街、国家、王国の一構成員として世界と向き合う」。「テロリストは、彼が代表するグループと一体化し、グループの実践すべき義務や目的を進めるために自分の人生を犠牲にしたいとさえ考えている」。この種の不和を生じさせるような思考に対抗して、哲学の歴史では、倫理学的理論が、人すなわち全ての人（そして人だけ）に適用されてきた。そこでは、人格（personhood）は存在の特殊なカテゴリーやタイプを示しており、それは人間のそれと同義ではない。どの特定の倫理学的あるいは神学的理論を考察するかにかかわらず、私たちは人格と道徳は密接に関係していることに必然的に気づくのである。

私は、（選択の有無にかかわらず）私たちがアイデンティティを見出す様々なグループ、集団、組織がしばしば私たちにと

って非常に重要で価値あるものであるという現実を否定しない。しかしながら、(i) それは、それらが私たちの生活の中または生活の全体にわたって、何らかの道徳的な重要性や権威を持っていることになるわけではない(スポーツクラブや読書グループといった集団について考えてみれば分かりやすいだろう)。(ii) 自由な社会の一つの特徴は、構成員がこれらのグループや集団の一員になる時(とはいえ、民族、ジェンダー、性別などといった全ての場合ではなく)、ある程度の選択権を構成員は持っているということである。それは、彼らの価値は比較的主観的であるということである。(iii) したがって、道徳及び道徳教育のより客観的基盤を構築するための見通しは、有形であろうとなかろうと、境界を越えて人々を分裂させるのではなく、むしろ結びつけるものは、人であることが実際に何を意味するのかについてのまとまりのある統合された説明を構築する私たちの能力にかかっている。道徳教育(実際にはより一般的に教育)に対する意義はまことに大きい。

4. 認識論的意義

人格は関係論的概念であるという考えと、人格あるいはまず何とんでも自己認識あるいは自己意識(後者は、資本主義社会の主要な立役者である個人主義的な自己という考えに貢献する)のことであるとする、デカルト的またはモダニストの考えとの間の結びつきを私たちが探究する時、私たちは、自己認識は単に二元論を求めるのではなく、私(私たち一人ひとりが他者(すなわち私のような他者)にも、そして私たちが共有している世界—私たちが知り経験することになる他の対象だけでなく人も含む世界—にも気づいているような三元的な枠組みを求めるということを見出す。ここでは、イマヌエル・カントによって有名になった超越的推論の形式を、私たちは用いる。超越的議論の前提は、一般的に真実として受け入れられているくらい、十分にありふれたものである。この議論は、概念的にまたは(経験的というのではなく)先験的に、もし私たちがその陳腐な前提を受け入れれば、極めて深遠な何か(すなわち明らかに陳腐ではない何か)が問題とならなければならないのであり、それはその前提の帰結ではなくむしろ、その前提条件であるという結論へと至るのである。

私たちに関係するここでの陳腐な前提は、次のように言えるかもしれない。「私たち人は、人としての私たち自身の概念を所有する。つまり、私たちは自己に気づいているのである」。この明らかに退屈な主張について示される予備的な論点は、主格的な用語「自己」の使用は、自己認識が「自己」と呼ばれる実体に気づいていることと同義であることを意味しない、ということである。それは、気づいていることについての私自身の認識を示していると言うべきだろう。

一方で自己意識、信念、意思、欲求などを含む主観的態度と状態、他方で真理、知識、概念発達、判断力形成といった合理性の規範的な側面の相互依存性は、二元論や二項的な用語よりもむしろ、20世紀の分析哲学者ドナルド・デイヴィッドソン(Donald Davidson)による三角測量(triangular)により説明される。

二人の人と一つの共通世界という基本的な三角形は、もし私たちが何か考えを持つとすれば認識しなければならないものの一つである。もし私が考えることができれば、私自身のように心を持った他者がいること、私たちは他者に知られている多くの客体や事象に満たされた公共の時間と空間に住んでいることを知る。とりわけ私は、他の全ての理性的な生き物と同様に、三種類の知識を持つ。すなわち、客観的世界についての知識、他者の心についての知識、そして自分自身の心の内容についての知識である。これらの三種類の知識はどれも、他の二つのどちらか一方か、または他の二つの組み合わせに還元することはできない(Davidson 2001, 86-87 [『主観的、間主観的、客観的』146頁])。

自己認識と知識の三角測量は強力な意義を持っている。もしデイヴィッドソンが正しいのならば—私はここで構造的に超越論的な彼の議論を検討することはしないのであるが—(間主観性を考慮にいた)主観と客観の間の基本的な区別を再考する必要がある。要するに、私たちは私たちが信じているものの実に多くが実際に客観的に真実であるということを受け入れることなしに、前者〔主観〕を意識的思考の正当な領域として意味づけることができない。とりわけ、経験と知識の主体としての私の実存は、必然的に私を、他者の中の一人である関係的な枠組みの中に置くのである。

5. 言語的、文化的、教育的意義

最も主観的な形式である自己認識や「内的観想」においてでさえ、私たちは他者と私たち自身の外の世界を意識していること、さらにいえば、他者もまた同じ方法で意識していることに私たちが気づいているということが、前提になっていることがわかる。しかし、デイヴィッドソンその他の人たちが主張したように、こうした仕方では他者に気づくことは、彼らが、私たちが意識している仕方では彼らが認識しているということを、明らかにし表現することを求めるのである。彼ら、そして私たちは、どのようにこれを成し遂げるのか。会話—「話すこと」—が第一のものとならなければならない様々な形のコミュニケーションを通して、である。それ以上に、これらの意識の形式を可能にするのが会話なのである。要するに、一方で意識と考えること、他方でコミュニケーションと会話の関係は、相互依存の関係なのである。ここで、私たちは、分析的あるいは「近代的」な伝統の中で、400年にわたって心についての見方を支配してきたデカルトのパラダイムを根本的に拒否することを考えているのである。私たちが話し手と聞き手という共同体の一員として自分自身を意識している場合にのみ、考えること、さらに、自分自身を考える人として意識することは、意味をなす。考える人は、合理的な言説の領域において彼らの道の舵取りを学ばなければならない。彼らは、推論や前提などといった様々な主張や断言が、どのように結びついているかということと、彼ら自身のそのような主張が他者の主張とどのように結びついているか、の両方を、よく理解しなければならない。私たちは、一般的に言語によって、とりわけ他者との談話や対話を通じて、これらの結びつけを行う。

香港の大学で7年間教鞭を取り、今、豊かな文化遺産を持つ日本にいる私は、考えることと話すことの関係がここではどのように構成されているのかについて学ぶことにとっても関心をもっている。とりわけ、若者が彼ら自身のために考えることを教えらるる世界を想像することにずっと関心を持っている私としては、自己を修正する対話への関わりを強化することが、おそらく、思考することの質を向上させるための最も強力な一つの手段であるという仮説を探究したい。

思考することと話すことの関係に文化が及ぼす影響についての注目すべき研究の1つは、キム (Heejung Kim) によるものである (Kim, 2002)。彼の主な仮説は、しばしば引用される思考することと話すこととの間の関係、特に、話すことは思考の表現とコミュニケーションを可能にし、それを「創造し、変化させ、表現もする」ということが、実際にはすべての人に普遍的ではなく、非常に文化的に特有のものである、ということである。キムによれば、それが普遍的であるという見方は、通常、ヨーロッパと北米の研究者が不当に一般化したものである。彼はジェローム・ブルナー (Jerome Bruner) を例に挙げている。「[思考することと話すことの同等性は] 人間性の本性である [と考えられている]」(Kim, 2002, 828)。言語、思考すること、話すことに関する東アジアの前提は一例えば、仏教や道教の教えにみられるように—西洋におけるそれとは異なっているとキムは指摘する。なぜなら、前者においては、思考と感情両方の言語表現があまり目立たないからだ。キムはまた、西洋と東洋の文脈における「思考様式」自体が異なっており、西洋的思考はより「分析的」であり、東洋的思考はより「全体論的」であることを示す研究を引用している (Kim, 2002, 830)。キムが主張しているように、分析的思考は全体論的思考よりも容易に言葉で表現できるとすれば、私たちはすでに、西洋において話す行為は思考に関してより促進的な役割を果たしているが、東洋においてはより破壊的な役割を果たしているとの主張に対して、何らかの根拠を持っていることになる。

キムはまた、東アジアの学生が教室において考えを十分に述べることをせき立てられなければならないという考えに疑問を抱いている。学生が話す場はあるが、しかし沈黙の省察や構造的に言語的ではない思考形式がその位置をしめている。キムは次のように述べている。「…生徒の沈黙の意味は、考えの欠如ではなく思考への取り組みでありうる」(Kim, 2002, 840)。

この思考することと話すことについての議論は、ヴィゴツキーの著作を思い起こさせる。ヴィゴツキーは、少なくともいくつかの思考の様式は内面化の結果であるということを一経験的な根拠に基づいて提唱した人物としてよく知られている。ヴィゴツキーは発達論の最近接領域 (ZPD) といった概念を伴って、子どもがいかに思考し学ぶかについての画期的な理論で知られている。ここで私は、ヴィゴツキー自身の見解は「内言」としての対話的思考の考えを含むのか否かといった歴史的問いにあまり関心を抱いていない。むしろ、対話的思考と独話的思考の間の区別に焦点を合わせている。ここで伝統的思考は、あらかじめ定められた結論へ向って確実に予言できる方法で方向づけられた思考として特徴づけられる。ある研究は、ヴィゴツキーの有名な発達論の最近接領域は、実際のところ、新参の学生と知識のある大人 (あるいは仲間) との間の内面的

な非対称性ゆえに、独話的思考を支えていることを指摘している。(Cheyne and Tarulli, 2005)。認識論的には、ここでの目的は、前者(新参の学生)を後者(知識のある大人)の方に移すことであり、これは学ぶことと知識の合意的または収斂的な見解と一致する。上に特徴づけられているように、東アジアにおける学ぶことと思考することの方法は、内面化されているものが内言であるというやや誤解を招く考えにかかわらず、ここではうまく適合する。しかし、皮肉なことに、それは学生自身の声の余地を少しも残さない話すことの形態であり、むしろ、彼が内面化しているのは、教師の権威的な声と注意深い聞き手と学び手としての自分自身の位置である。この解釈を取れば、ヴィゴツキーの理論は、内化は常に起こり、話すことと思考することに関して内化されるものはまさに文化に特有であるという意味において、今もなお普遍的に理解されるだろう。

対話(批判的討論)の一つの重要な構成要素—とりわけ、生徒が関連する技能や素質をまだ発達させている状況において—は、質問することである。なぜなら対話は通常、私たちが困惑や、好奇心を見出す何かによって引き起こされることがあるからである。良い質問は力強い思考を導き、それは対話を通して表現され、そして対話によって生み出される。私が引用した研究で示された一般的な流れと一致して、とりわけ日本の教師は西洋に比べて頻繁に「挑発的な質問」をし「省察の時間」を設けていると主張する研究者がいる。他方、多くの研究は、西洋の教室での質問と答えの連鎖は、悪名高き「**QER** (closed Question, expected Response, summary Evaluation)」(閉じた質問、期待される反応、まとめの評価、つまり「正しい」、「良い」、「間違い」、「違う」など)の連鎖よりもめったに深まらないことを明らかにしている。これは対話的思考ではなく、独話的思考の特徴である。このことは、西洋と東アジアのいずれの教室でも対話が目立ってはいないと結論づけることをそそのかす。

私は、思考することと話すことの関係についての東洋と西洋の間の考え方の違いよりも、一方は独話的であり、他方は対話的であるという、思考することと話すことの形態の違いの方に関心がある。そして私は、どこの教育者も後者すなわち対話的思考をもっと目指すべきだと言いたい。

それでは、何が良く、より良く、優れているのか、または力のある思考とはどんなものであるのかについての私たちの規範的判断は、思考する人が深く関わる広範の文化的文脈の外ではなされえない、もしくは適当に理解さえされないという主張はどうなるのだろうか。探究と対話は、多様な視点とさまざまな認知的およびメタ認知的行動(分析的、想像的、演繹的、帰納的、思弁的など)を取ることを求める複雑な問題の取り組みに参加者を携わらせる。このような状況では、何が問題なのか、最も妥当な問いは何なのかは、十分な熟考なしでは明らかにならないだろう。そこで求められる力のある思考は、一人の個人によってなされるのであるが、しかしそれはその人が対話的思考とは何であるかをしっかりと理解している時だけである。それは、例えば、考えに辿り着くことや、それに先立つ試みの方法は、のちに訂正され、さらに廃棄されなければならないかもしれないことを意味するのである。あらかじめ定められた解答に独話的に、粗雑に直線的に向かうことは対極的に、思考者の共同体における一人の思考者として対話に従事することなしに独話とは対極の対話的に考えることがどうして可能になるだろうか。対話の特徴づけよう。対話とは、手元にある問題を理解し解決するために協力する二人の個人の間で何らかのやり取りをすることである。明らかにそのような流れにおいては教師の指導や方向づけが必要だろう。

デイビッドソンの意識の「三角測量」理論についての議論に戻ろう。私は、自己意識的思考の概念は、思考する人が言語的共同体の構成員でなければならないことを前提としていると述べた。デイビッドソンは、意識(自己意識、他者に対する意識、私たちが共有する世界に対する意識)のどの「頂点」も他の頂点に対して特権的でないことを明らかにしている。このことは、強いあるいは力のある思考は、他者の思考が優先され私自身の思考が横に置かれるようなシナリオ、または同様にその逆も避けるために、平衡、対称、調和の感覚を必要とするという考えに対する概念的強化となる。若者が、どのような生き方が価値あるものであるかをわきまえることができるようにする思考の範型や習慣を高める最もよい機会、思考する共同体の育成的ではあるが厳格な環境においてである。さらに、意識や信念といった基本的な認識論的概念を言語に結びつける中で、デイビッドソンは、(文化的・言語的違いに関係なく)それらの概念の共通の使用で結びつけられているすべての思考する人、話す人、知る人に暗に言及している。20世紀のアングロアメリカの伝統における西洋の分析哲学者としての彼の見解は、確かに不適切である。彼は、私たちの文化や他の関係物を考慮に入れずに、そうした概念を理解し適用する諸条件を提示している。デイビッドソンは、対話の重要性に注意を払うことで、私たちが共有している哲学的遺産へとたど

り着いているのである⁽²⁾。

6. 社会・政治的意義

最近の政治的な出来事は、いくつかのいわゆる民主主義的な社会の中で、そして民主主義的な社会から、衝撃的な波を生み出してきた。これらの出来事を駆りたてるものは、投票箱であり、あるいはより露骨に、彼らが支配的な政治機関の「エリート主義」と見なすものに対して反抗する多くの市民とともに、「ポピュリズム (populism)」の増進であった。ポピュリストは典型的に、複雑な論証や専門家の見解を拒絶し、ニュアンスや曖昧な陰影の余地がない「バンパーステッカー」メッセージや「つぶやき」を支持する。世界は「私たち」と「彼ら」に分割される。それだけだ。私の見解に基づく、ポピュリストもその反対派も「アイデンティティの政治学」の諸見解にしばしば頼っている。それは私とその概要を示したように、アイデンティティの概念に関する混乱に基づいているのである。

私がこれまで議論してきたことに直接関係するこの問題における私の関心は、ポピュリスト思想が教育について意味し影響を与えることがらである。例えばアメリカでは、社会の特定のグループの間で、教育—特に高等教育—とエリート主義とを同一視する傾向が驚くほど大きくなっている。これは全く新しい現象ではない。1980年代のイギリスでマーガレット・サッチャーが「おしゃべりな授業」と呼んだ軽蔑、そしておそらくより議論を呼ぶ、1960年代から70年代にかけて毛沢東のもとで行われた中国の文化大革命を見てみればよい。ドナルド・トランプのような、サッチャーや毛の追随者は、とりわけ彼らが対話と自分自身のための思考との間の結びつきを受け入れるとするならば、社会の若者たちとの間で対話を育てる時間も忍耐力も持つことはないだろう。しかし、それは、いわゆる自由な社会の長期的な福祉のために何を意味するのだろうか。両者とも数を重視することを考えると、ポピュリズムと民主主義との関係は、何だろうか。そして民主主義的な市民権と、世界をより良い場所にするかや価値あるものと判断されるような生活を送ることといった理想への関与との結びつきを作り続けることができるかについて、私たちはどれくらい自信を抱くことができるのだろうか。アメリカは、新封建主義の状態へ向かって漂っていると言われてきている。そこでは、一皮肉をこめて—とても裕福な個人（圧倒的に白人）の本物のエリートが、大多数の人々の運命を統制している。香港でも同様の傾向の不穏な兆しが見えた⁽³⁾。日本においてもそのような動きが感知されるのかどうか、ここで皆さんの意見を聞きたいと思う。

註

(1) このように書いてから、私は「私は何者か」と「私は誰か」の間に重要な違いがあること気づくようになった。前者は、「私はどういった種類の存在者か」ということであるのに対し、後者は、何が（道徳的に）私にとって重要か（「私はどこに立っているのか」）を示すことを誘うことを含んだ、いくつかの解釈を許容する。

(2) 東アジアの学生は文化的にそして歴史的に対話のない学びの伝統に縛りつけられているという主張そのものが、疑わしい。はるか昔に出された以下の見解を見ればよい。「孔子は言った。「もしある人が「どうですか。どうですか。」と尋ねなければ、私は彼に対して、してやれることは全くない。」「さあ、友愛的な方法で議論をしましょう。私たちの地位そして年齢は忘れなさい。私はあなたがたのうちのただの一人、さあ遠慮せずに考えをありのままに表現しましょう。」「彼は「表現なしに感銘はない」ということの原理を見抜いていたように思われた。…その議論の方法はいつも孔子によって使用された。… [彼は] 非常にしばしば、対話的方法を用いた。」（引用は『論語』より）

(3) USC（南カルフォルニア大学）の法学教授で *We Are Better than This: How Government Should Spend Our Money* の著者でもあるエドワード・クラインバードは、アメリカは非常に裕福な人に十分課税せず、教育や貧困層が良い仕事に就くのを助ける他の公的サービスに十分投資していないと述べた。「そのようなわけで、多くの富を持つ者はさらに蓄えることができる。私たちは新封建主義に向かって漂っている。私たちは富を世襲の遺伝子にしている」。

参考文献

文献一覧は本誌の英語テキストを参照されたい。紙幅の制限のため、日本語訳があるもののみを以下に示す。

Davidson, D. (2001) *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Clarendon Press. [デイヴィッドソン, D. (清塚邦彦ほか訳) 『主観的、間主観的、客観的』春秋社、2007年。]

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. [デューイ, J. (植田清次訳) 『思考の方法』春秋社、1950年。]

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology Press. [ヴィゴツキー (柴田義松訳) 『思考と言語』明治図書出版、1962年。]

訳者解題

本稿は、Splitter, L. J. “Some philosophical issues relating to identity, personhood, ethics, knowledge, language, culture, and education”の部分訳である。この論考の著者ロランス・スプリッターは、2017 (平成29) 年10月3日から2018 (平成30) 年10月2日まで、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授 (外国人研究員) であった。彼は、オーストラリア人であり、オーストラリアの大学で数学と哲学を学んだ後、イギリスのオックスフォード大学に留学し、哲学の博士号を取得している。1983年のことである。専門は哲学であるのだが、大学に職を得る中で教育との関わりが生じた。アメリカのモンタクラ州立大学の子どものための哲学推進機関のコンサルタントを、1987年から2001年まで務め、2001年には同大学の教育学部教授に就任している。その間、オーストラリア教育研究カウンスル総合政策学領域の研究員も務めており (1988~2001年)、教育の実践的な諸問題に哲学者として向き合ってきているのである。2008年には香港教育学院国際教育・生涯教育学部教授に就任し、2015年に退職して名誉教授となっている。

学習開発学講座の客員教授に就任後、10月20日に彼の講演会が持たれたが、その講演のために準備されたのが本稿である。この講演は、自分自身の学問的背景と研究テーマについての自己紹介的な性格のものであり、スプリッターは、パワーポイントを用いて語りかけるように話をすることを望み、また実際にそのようにしたのであるが、活字としてテキストを残したいというわれわれの希望から、小論文としての本稿の執筆はなされたのであった。講演会当日、配布資料としてパワーポイントのスライドの日本語訳 (須谷・樋口訳) が配布された。本翻訳のためのテキストとしては、講演会後にスプリッターによって加筆修正された論文を用いている。その英語テキストに、後日、スプリッター自身がさらに推敲を重ねたものが、本誌に掲載されている。しかし、上記のような論文作成経緯から、また、紙幅の制限から、その英語論文と本翻訳は忠実に対応しているわけではない。特に、長い第5節からはかなりの部分を削除した。翻訳は、まず須谷が下訳を作り、それを樋口が一文一文丁寧に見て、須谷の訳文をできるだけ生かすようにして、進めた。

本稿のタイトルを見て気づくように、本稿は、或る特定のテーマについての考察というよりも、スプリッターの哲学研究のこれまでの関心のキーワードを列挙し、それらの周辺を逍遥したものである。議論の出発点は、彼の最近の著作 *Identity and Personhood* (2015) のメインテーマから設定され、それはすなわちアイデンティティの問題である。スプリッターは、「教的 (主語) アイデンティティ」と「質的 (述語) アイデンティティ」との区別を提示する。われわれがアイデンティティについて語る際、通常、問題になるのは後者である。或る集団に所属するメンバーという自己規定としてといったように、である。そうした自己規定でアイデンティティを捉えるのは日常的であるとしても、哲学的視点からすれば適切ではない、とスプリッターは言う。そうだとすれば、アイデンティティ概念の前者すなわち「教的 (主語) アイデンティティ」に視線を集約すればいいのだろうか。この問題に関して樋口は、*person* の語源である *persona* を提示して、さまざまな「質的 (述語) アイデンティティ」をいちいち否として退ければ、真なるアイデンティティに迫ることができるのか、そんなことはないだろう、そんなことを試みても何も見出せないだろう、といった指摘を試みた。滞在の最終期2018年9月28日に開催された彼のセミナー “Narrative and dialogue: A productive partnership in teaching and learning” においてである。それに対してスプリッターは、少し戸惑いながら、「よく考えてみる」と述べた。

この難問についてスプリッターは明晰に語ることはしないのであるが、その実際的な不可能性に気づいているのであろう。主語（主体）としてのアイデンティティに意味を持たせることができるのは、他者との対話だという見方へと向かうのである。そして、その他者との対話は、まさに「教育」と重なるのであり、「探究の共同体」や子どものための哲学へと彼の哲学的探究は進むのである。さらに、教育学的トピックとして、西洋と東洋の特に東アジアの文化的伝統や社会情勢の比較の問題にも言及し、客員教授として1年間日本に滞在することの意義と結びつけた研究の関心も、本稿では示されている。

列挙されたキーワードからすれば、実にさまざまなテーマにスプリッターの議論は展開可能性を持っていると言えることができるだろう。その可能性は、彼との多彩な共同研究の結実への期待を示唆する。それは、彼の広島大学滞在中のみならず、彼が帰国後の国際的研究をも包括する。その実際的なプロジェクトを企てることを、われわれ訳者は、本稿の読者の皆さん一人ひとりをお願いしたいと思う。

もう一点、具体的なトピックの内実には踏み込まず、ここで、「分析哲学」というスプリッターの学問的背景に言及しておきたい。彼とのコミュニケーションを始めた当初は、子どものための哲学が前面に出ていて、彼の哲学的背景は定かではなかったが、広島大学への招聘手続きを進めるに当たって、彼の履歴を詳しく知るにつれて、彼の哲学的背景は「分析哲学」であることが判明した。そして、樋口は、彼の *Identity and Personhood* (2015) にも目を通したが、正直言って、あまり魅力を感じることはできなかった。今振り返ると、おそらくそれは、「分析哲学」に対する樋口の見解から来るものであったに違いない。その見解とは、1970年代から1980年代にかけての哲学的潮流の一つとしての「分析哲学」、論理実証主義や、歴史性を捨象した概念分析、といったイメージである。樋口が親密な共同研究を展開することになったリチャード・シュスターマンも1970年代の後半、オックスフォードで学んでおり、時代的潮流、地理的特性もあつてか、分析美学に取り組んでいる。その後、シュスターマンは、プラグマティズムへと向かって行き、身体 (soma) の問題に強い関心を示すようになる。他方、スプリッターはどうか。大学院で取り組んだ（おそらく取り組まざるを得なかった）「分析哲学」から一歩も進んでいないのではないか、などといった疑念を樋口が持ったことも確かである。

しかしながら、野家啓一の「『分析哲学』私論—親和と違和のはざままで—」（『現代思想』第45巻第21号、2017年、169-179頁）などを読むと、そうした樋口の思いは、先入見の域を出ていないことが分かる。リチャード・ローティのもとでの野家自らの学びの経験から紡ぎ出された、「秘教性や党派性を排し、明確な問題設定に基づいて、あくまでも事柄に即して議論ができるその〔分析哲学の〕開かれた性格」、「事象そのものへ！」というスローガンは現象学のものであるよりは、分析哲学のものであると思われた（176-177頁）という、樋口にとっては驚くべき発言に、樋口は考えを改めた。スプリッターが、「対話」を鍵に「探究の共同体」や子どものための哲学へと向かって行ったことは、単に時流に乗った振る舞いと割り切れるものではなく、分析哲学からの哲学的探究の展開の姿と受け止めてみるべきなのだろう。そのように思うことができるようになったことは、スプリッターとの今後の共同研究の遂行にとって、幸いなことであった。（樋口聡）

子どものための哲学は1920年代、哲学者のヘルマン・ノールやレオナルド・ネルズンらにより、子どもとの対話型の哲学として試みが始められている。これを体系化し発展させたのが、アメリカの哲学者、マシュー・リップマン (1923-2010) である。彼は大学で教鞭を執った際、向き合った学生たちの思考力の低さに憂え、その原因を初等中等教育に見出したという。そして彼はこの問題に向き合うべく1974年、モントクレア州立大学に「子どものための哲学推進研究所 (Institute for the Advancement of Philosophy for Children : IAPC)」を設立した。（研究所のホームページも開設されている。<https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>（2018年5月21日現在））それは今日、子どものための哲学の推進拠点になっている（リップマン（河野哲也ほか監訳）『探求の共同体—考えるための教室—』玉川大学出版、2014年、431頁）。そしてスプリッターは、このプロジェクトを推進するメンバーの一人である。

スプリッターは、本稿において、子どものための哲学に関する議論を直接的には展開していない。むしろここでは、スプリッターが学生時代に取り組んでいた分析哲学と、子どものための哲学の接合点を模索するための思索が展開されており、その接合点に位置づけられているのが「人格 (Personhood)」、とりわけ「人格の関係論的な考え方」である。集団主義と個人主義の両極端を避ける考え方として提示される関係論的立場は、各個人が所属するグループや集団に基づいた倫理的価値観

を放棄し、認識の一元性を拒否する。

本稿はもともと、広島大学大学院教育学研究科でなされた講演原稿であった背景もあり、第5節の「言語的、文化的、教育的意義」に多くの紙幅が費やされている。スプリッターのように人格の関係論的立場に立つことは、教育学に携わるわれわれにどのような意義をもたらすのだろうか。関係論的立場に立つこと、それは対話的实践へと向かうことを意味する。

スプリッターは、西洋と東洋どちらの学習も「対話」という視点に立ったときには十分ではない、と指摘する。例えば、しばしば日本の教育者が賞賛する西洋の対話的（と見受けられる）学習の多くは、スプリッターにとっては対話的であると決して言えない。これは、子どもたちが活発に言葉を発している状況＝対話的实践、という等式は成り立たないという指摘である。また他方で、対話的要素は無くとも子どもたちは沈黙の中で十分に思考していると主張しながら東洋の教育を擁護する研究者に対して、スプリッターは、東洋の教育において子どもたちは教師の権威的な声を内面化しているのであって、思考が深まっているとは言えないと述べる。

対話的实践をめぐる問題に向き合うために、スプリッターがヴィゴツキーらの議論を引用しつつ論じるのは、思考することの重要性である。対話すなわち他者と話すことによって実現される思考、である。スプリッターが考える対話とは、「手元にある問題を理解し解決するために協力する二人の個人の間で何らかのやり取りをすること」なのであり、単に言葉を交わすことではない。中でも、対話の重要な構成要素の一つは、「質問をすること」である。良質の質問は対話を通して力強い思考を導くとともに、対話によって力強い思考は生み出される。対話が生じるきっかけとなりうる「質問をすること」は、裏を返せば「質問を作り出す力」が子どもたちには求められることも理解しておかなくてはならないだろう。永井均が述べるように、哲学とは学ぶものではなく、まずは自らがするものなのである（永井均『こどものための哲学』講談社、1996年、4頁）。探究の共同体の中で行われる子どものための哲学は、知識を習得する場ではなく知を構築する場であると同時に、知を構築する力を身につけるための修練の場でもある。この考え方は、社会的構成主義の学習論にも接続するだろう。むしろ、社会的構成主義の学習論の一つの実践形態が子どものための哲学である、とも考えられるのかもしれない。

須谷は実際、スプリッターが広島大学滞在中に毎週開催していた「哲学セミナー」に継続的に参加した。セミナーでは、スプリッターが編纂したオーストラリアの子どものための哲学で使用されているテキストを用い、対話的实践を体験した。テキストは物語調で書かれており、登場人物であるそれぞれの子どもたちが彼ら自身の身近なことに対して疑問を抱き、その問題について大人や友人と語り合う、といった形式になっている。そこで主題として取りあげられているのは、アリストテレスのカテゴリー論や〈心〉の所在など、哲学者が歴史的に探究してきた問題である。しかしこのセミナーにおいて、須谷が想定しているような知的探求は実現されなかった。須谷がこのセミナーに対して率直に抱いたのは、日本の中学校や高等学校で行われるような英文読解の授業に近い印象であった。一つのチャプターにつき、子どもに学び取って欲しい事柄が一つ存在しており、子ども自身が日頃抱いている疑問を引き出すような実践にはなっていなかったのである。こうした対話的实践では、テキストを活用して子ども自身が問いを持つ力を鍛えることと、子ども自らが抱く疑問を探求することのバランスを取ることが求められる。スプリッターの議論を日本の学校教育の文脈で受け止めるとき、われわれは子どものための哲学をはじめとする対話的实践がこうした問題を孕んでいることを念頭におき、これらの実践をどのように受容していくかをわれわれ自身が思考しなければならないのだろう。（須谷弥生）