

子どものための哲学（P4wC）を通じた社会的包摂の思想と実践  
—大阪市西成区「こどもの里」をフィールドとして—

片山嵐太郎, 後藤美乃理, 寺道亮信, 小波津義嵩

The thought and practice of Social inclusion through Philosophy for/with Children  
Field: Kodomo no Sato in Nishinari-Osaka

Katayama Rantaro, Goto Minori, Teramichi Akinobu and Kohatsu Yositaka

Author's Note

Katayama Rantaro is a Ph.D student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Goto Minori is a Master's student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Teramichi Akinobu is a Master's student at the Graduate School of Education,

The University of Tokyo.

Kohatsu Yoshitaka is a Ph.D student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

This paper examines the thought and practice of philosophy for/with children (P4wC: called Sato-Tetsu in Sato) conducted as action research at Kodomo no Sato (children's Village: Sato), a non-profit organization located in Nishinari-ku, Osaka City, since July 2021. Nishinari-ku is an urban poor community in Japan. Sato has provided children with a playground since 1977. And now Sato also socially supports children as a foster parent and provides childcare counseling for parents and an emergency shelter. Sato is based on the Rights of the Child. Now, Sato aims at the relationship with children and the community, for example, 'the right of Setting up or joining groups' and 'the right of Sharing thoughts freely' (UNICEF 1989). Therefore we focused on the potential of P4wC to be a community of inquiry and started P4wC practices at Sato where adults and children apply themselves to the same question and share the same right to speak. We research this practice from three perspectives. First, we discuss interaction between the practice and documentation. Second, we note Agamben's concepts of 'pensiero' (thought) and 'Voce' (voice) and discuss the political potential of cooperative thinking in Sato-Tetsu. Finally, we show the potential of Sato-tetsu to reorganize social inclusion to transclusion (Biesta 2019).

*Keywords: Philosophy for/with Children, the Rights of the Child, Documentation, Social Inclusion/transclusion, Voice*

キーワード: 子どものための哲学, 子どもの権利, ドキュメンテーション, 社会的包摂/トランスクルージョン, 声

## 子どものための哲学 (P4wC) を通じた社会的包摂の思想と実践

—大阪市西成区「こどもの里」をフィールドとして—

### 1 はじめに

#### 1.1 研究の背景と目的

本稿は、2021年7月から大阪市西成区に位置する認定特定非営利活動法人こどもの里（以下：こどもの里）にてアクションリサーチとして行われた子どものための哲学 (P4C: Philosophy for Children; PwC: Philosophy with Children; P4wC: Philosophy for / with Children, 以下では、‘P4wC’「子どものための、子どもとともに行う哲学」に統一) の実践とその思想について検討するものである。

西成区は20世紀の初頭に日雇い労働者の居住区として作られて以来、常に労働者が流入している。労働者の街として知られてきた他、被差別部落、暴力団、覚せい剤等問題の集積地として紹介されてきた。貧困率も高く、人口の約25%が生活保護を受給している。このような場所で困難な状況にあった子どもたちの声を拾い上げ、子どもの権利を保障してきたのが、こどもの里である。

こどもの里は1977年に児童館として設立されて以来、子ども主体の貧困対策を展開してきた。このような活動の中で理論的な基盤として重視されてきたものが、子どもの権利である。子どもの権利とは、生きる権利、守られる権利、育つ権利、参加する権利に分けられる（日本ユニセフ協会 1994）。こどもの里は、それらの子どもの権利の保障を目指し、子どもの生命をまん中に子どもの最善の利益を考え、様々な活動を行っている。具体的には、学童保育や緊急一時保護、里親事業などの様々な背景をもつ多年齢層の子どもを包括的に支援する活動や、こ

も夜回り、語ろう会、エンパワーメントの会など、季節ごとまたは定期的に子どもと共に考え、つくり出す活動を行っている。

本研究では、このように既に様々な活動が営まれているこどもの里で P4wC を実践することにより、P4wC の実践から考えられる新たな社会的包摂の可能性について検討したい。すなわち、こどもの里において P4wC はどのように取り組まれるのか、また P4wC という営みにおける社会的包摂の可能性の模索である。具体的には、P4wC 実践の観察、参加者自身による記録、参加者へのインタビューの分析を行い、個人の参加する権利への関心や態度、参加する権利の行使の実態がどのように P4wC の実践と相互に影響を及ぼし合うのかを考察する。特に、P4wC において主な対象とされてきた子どもだけではなく、「探究の共同体」という概念に着目し、個人の変容を記録することで、P4wC の実践そのものの変容可能性を明らかにする。

P4wC は子どもたちの哲学的な思考を促し、集団を探究の共同体というコミュニティへと変えていく (Lipman et al., 1980)。探究の共同体は、子どもたちに哲学的内省を促す場としてはたらき (Ibid), 子どものための哲学の哲学的探究をしている時間以外における思考についても、探究的な行動をとろうとするようになる (p4c みやぎ 2017)。また、探究の共同体とは自己批判的な共同体であり、これは伝統的な価値観に縛られて固定化している共同体ではなく、集団そのものを常に捉えなおし続ける共同体を意味する (Lipman 2003: 117 = 81)。つまり、P4wC は子どもだけでなく大人の側も共に変容

する可能性をもつ実践である。

こどもの里は、学校の教室空間とは異なり、多様な年齢かつ多様な背景をもつ子どもと複数の大人の空間である。ここで、P4wC の実践及び探究の共同体はいかに位置付けられ、いかなる可能性があるのかを検討する。そのため、子どもや施設のスタッフ等、P4wC の参加者の変容を幅広い観点から記述し、P4wC の実践の「場」がどのように変容するのかを明らかにする。したがって、本研究の研究対象は、子どもの参加者だけでなく、P4wC の実践に関わったスタッフも含まれる。

## 1.2 問題の所在

近年、子どもの貧困対策や福祉と教育の連携をめざした子ども政策の総合化の動きが顕著である。しかし、乳幼児から初等中等教育への接続や高大接続を視野に入れた「発達」概念の転換や、学問体系の再編にまで目を配った社会的包摂の政策や実践、理論は未だ十分形成されていない。そこで注目したいのが、G.ピースタが提唱するトランスクルージョンという概念である。この概念は、従来の社会的包摂の理論を問いなおし、新たな子どもの権利を射程に収める可能性に開かれている。

本研究では、こどもの里における P4wC の実践の変容を観察することを出発点とし、そこから各調査者がこれまで探究してきた個々の理論をふまえて、本実践の成果を多様な分野から考察する。その結果として、社会的包摂の実践と学問体系の再編とを架橋する新しい子ども研究の構築に寄与することを目指す。

## 1.3 実践の経緯

調査者は 2021 年 5 月頃からこどもの里ス

タッフや先行研究者である村上靖彦氏と連絡を取り合い、こどもの里における P4wC の実施可能性及び内容等の議論を行い、実践するに至った。

P4wC には一定の方法がありつつも、それぞれの場所でそれぞれの方法で行い、考えることが営まれる。本実践も、「こどもの里のてつがく」を育む意味を込め、こどもの里関係者がこどもの里を呼称する「里」と「てつがく」を組み合わせて「里てつがく」という呼称を提案し、決定された。それ以降、略称「さとてつ」として親しまれている。

## 1.4 本稿の構成

最後に本稿の構成を示す。第 2 章では、里てつがくの実施内容について概説する。第 3 章では、こどもの里における P4wC の実践と里てつしんぶんの関係、また里てつしんぶんの位置づけについて検討する。第 4 章では、アガンベンの「思考」概念に着目し、P4wC における政治的可能性を検討する。第 5 章では、社会的包摂の観点から里てつがくのトランスクルージョンの可能性を検討する。

(文責 片山嵐太郎, 小波津義嵩)

## 2 里てつがくの実践

### 2.1 こどもの里における実践の方向性

こどもの里において、P4wC を実践することになった経緯については第 1 章において説明した。本章ではその実践の具体について詳述する。また、以下こどもの里における実践名について、こどもの里において使用されている名称「里てつがく」を使用する。

P4wC の実践には大きく分けて 2 つの側面がある。1 つは論理的あるいは批判的思考力の育

成という側面であり、もう1つは探究の共同体というコミュニティ形成の側面である。どちらの側面も取り入れる場合と、そのコミュニティの状況やニーズに応じて置く力点を変える場合がある。本実践では、こどもの里が子どもの権利の保障を目指し、様々な活動を行っていることをふまえ、よりその場や参加者の安全性を重視する、探究の共同体コミュニティ形成の側面を重視した実践を行った。

## 2.2 セーフティなコミュニティの形成

探究の共同体コミュニティ形成の側面を重視するにあたり、ハワイで行われている p4c において重視される Safety (身体的に、情緒的に、知的に安全であること、セーフティ) に注目した。セーフティあるいは知的安全性 (Intellectual Safety) について、p4c の提唱者である T.ジャクソンは「コミュニティのすべての構成員に敬意が払われる限り、コミュニティのすべての参加者は、あらゆる観点からあらゆる質問と発言を自由にしていよ」(Jackson 2017: 6) と述べた。つまり、お互いの身体的、あるいは知的な安全性を守ることによって普段問われることがないことも問いとして考えていくことができる、ということである。以上をふまえ里てつがくをセーフティに実践するために、4つのことに取り組んだ。

1つ目は、里てつがくの実践以外において調査者がボランティア活動に参加し、子どもたちやスタッフと関係性を築こうと心掛けたことである。調査者は、新型コロナウイルスの対応のためオンライン開催をした月を除いて、里てつがくの前後1週間程度ボランティアとして活動した。勉強会や各種イベントに参加するなど、こどもの里の様々な活動に子どもたちやスタッ

フとともに取り組んだ。

2つ目は、対話の参加について出入りのしやすさを担保したことである。こどもの里では日々様々なイベントが計画され里のカレンダーに掲載される。里てつがくもそうしたイベントの1つとしてカレンダーに掲載してもらっている。事前の申し込み等は不要である。また、里てつがくはこどもの里施設内にある図書室において開催している。図書室には仕切りがあり、空間を区切ることも可能だが、里てつがくは空間を区切らずに、出入りが自由にできるようにした。図書室の隣にはキッチンとおやつを食べる場があり、対話の輪に入るかどうか迷っていても、おやつを食べながら、あるいはスタッフの夕食作りの手伝いをしながら話を聞くことが可能である。実際里てつがく当日に料理の当番となったスタッフは、料理をしながら対話を聞いて、その後子どもと話題にしていることもあった。また、出入りをしやすくすることによって、考えることが辛くなった時に、すぐにその場を離れることが可能である環境となっている。

3つ目は、ルールを理解しやすいよう最小限にしたことである。里てつがくの参加者は、幼児から高校生、大人のスタッフまで、年齢が多様である。特に幼児にもわかりやすいように対話のルールは3つに絞ってある。1つ目は人の話を最後まできくこと、2つ目はわざと人を傷つけることは言わないこと、3つ目はパスをしてもよいあるいは沈黙して考えることもよい、である。

4つ目は、コミュニティボールの使用である。ボールを持った者が話すという目印となり、今発言をしているのは誰なのかを明確にする。また話すペースが早くなると、問いや発言につい

て吟味したり、もう一度説明したり、話を整理したりすることが難しくなる。このような時に、コミュニティボールは対話のペースを落ち着かせ、分からなかったことや、もう一度聞きたいことを尋ねることができる余白を生み出す。

### 2.3 実践の日時と参加者

里てつがくは初月のみ日程調整の都合上平日に実践を行ったが、以後スタッフの提案により土曜日もしくは日曜日に開催した。1回の実践において対話した時間は導入と振り返りも含め1時間である。図1は実践した日時と参加者の人数をまとめた表である。

この表では対話の輪の中に入っていた者を「参加者」として数え、周囲で別のことに組みながら対話の様子を聞いていた、あるいは眺めていた子どもやスタッフは含まれていない。しかし前述した通り、夕食の準備をしながら、あるいはお絵かきをしながら、おやつを食べながら対話の様子をうかがっていた子どもやスタッフがあり、対話における話題を共有していた。こうした形態も広い意味において参加と捉

えられる。

参加者は当初、里に遊びに来ている子どもの保護者も視野に入れていたが、新型コロナウイルス対策のため、一定の条件を満たしたボランティアと常駐するスタッフ、こどもの里を利用する子どもに限られた。

### 2.4 里てつがくの実践と記録

#### 2.4.1 実践形式

里てつがくは大きく分けて2つの実践形式で行った。1つは参加者が輪になって対話をしながらその場で問いを立て、考えを深めていった実践である。10月までは哲学対話をするこことやルールに慣れてもらうため、1つの輪における人数を減らし、グループを分けて行った。もう1つは新型コロナウイルスへの対応のためビデオ通話ツールを使用してオンラインにて開催した実践である。オンラインの開催では、対話のお題をあらかじめ準備し、対話を行った。9月は話題を変えながら短い対話を3つ、1月以降は1つのお題に絞り、実践した。図2の表は各月のお題と担当したファシリテーターである。

	日時と開始時刻	場所	参加人数(スタッフ)	参加人数(中学生以上)	参加人数(小学生以下)	参加人数(里合計)	参加人数(外部*)	全体合計(外部者含む)
7月	7/19(月)15:00	里(図書室)	1	3	5	9	4	13
8月	未実施							
9月	9/18(土)14:00	オンライン(zoom) 里の図書室	1	3	2	6	4	10
10月	10/16(土)14:00	里(図書室)	2	4	1	7	6	13
11月	11/20(土)16:00	里(図書室)	0	2	1	3	3	6
12月	12/19(日)14:00	里(図書室)	0	4	4	8	5	13
1月	1/16(日)16:00	オンライン(zoom) 里の図書室	0	1	3	4	3	7
2月	2/6(日)16:00	オンライン(zoom) 里の図書室	1	2	1	4	6	10

\*参加人数の外部とは、こどもの里に不定期あるいは定期的にボランティアとして参加している者や調査等で定期的に子どもたちやスタッフと関わりをもっている参加者（本研究調査者も含む）を指す。

図1

	お題	ファシリテーター	日時	場所
7月	せなかに耳があるピンクの馬、ゼットイイないってどうしたらわかる？ 恐竜ってまだ絶滅してへん？	後藤、寺道	7/19(月)15:00	里(図書室)
8月	未実施			
9月	おなじってなに？ 「影」と「裏」ってどう違う？ なぜ言いたくないことも言ってしまうのか	後藤、岡田、片山	9/18(土)14:00	オンライン(zoom) 里の図書室
10月	なぜ校則がきびしいのか？ 関西弁ってどうやったら喋れるようになる？	後藤、寺道	10/16(土)14:00	里(図書室)
11月	大人とこどもで罪がちがうのはなぜ？	後藤	11/20(土)16:00	里(図書室)
12月	じぶんはなんでにげんなのか？	寺道	12/19(日)14:00	里(図書室)
1月	あかいまるだけで「かっこいい」はつくれる？	寺道	1/16(日)16:00	オンライン(zoom) 里の図書室
2月	「さがす」のはたのしいか？めんどうか？	岡田	2/6(日)16:00	オンライン(zoom) 里の図書室

図 2

#### 2.4.2 記録方法

里てつがくでは対話の実践後、ファシリテーターやスタッフ、ボランティアも含め、個人のノートにその日の対話で考えたことや感じたことなどを記録した。このノートは個人のものであり、お互いに見せ合うことはせず、本人及び調査者やスタッフしか閲覧しないことを確認した。ノートはこどもの里事務室内で保管しており、子どもたちは、書き足したいこと等ができた時には、スタッフに声をかけてノートを取ってもらえることになっている。また、対話は録音機材によって音声の記録を取り、音声の記録は書き起こしを行った。

また対話の内容を、こどもの里を利用する子どもたちやスタッフと共有するために、ドキュメンテーションの作成を行った。ここでドキュメンテーションとは、対話の中で話題となった問いや、印象に残った発言を、誰が発言をしたのか特定ができない形でまとめ、当日参加して

いなかった人が対話の内容を把握したり、考えたことを書き込んだりすることができる掲示を指す。こどもの里ではスタッフにより「里てつしんぶん」と呼ばれ、子どもたちの間でも「里てつしんぶん」として認知されている。

さらに2月の実践後には、抽出した子ども、スタッフに対して別途時間をいただき、里てつがくと自分との関係や、印象に残っている対話や問いなどについてインタビューを行った。インタビュー内容は録音後書き起こしを行った。インタビューの対象者について、今回は里てつがくとコミュニティとの相互作用という調査目的を意識し、里てつがくへの関わり方にとらわれず幅広くインタビューを行った。

#### 2.4.3 倫理的配慮

本研究では子どもやスタッフの私的でデリケートな関わりの場面を記録・分析することが研究上必要となるため、事前にこどもの里、及

びインタビュー協力者とその保護者に対しては個人に対して書面を用いて説明した。併せて、調査への協力はいつでも中止できること、それによる不利益は一切生じないことを説明した。その上で分析と発表の承諾を得た。

(文責 後藤美乃理)

### 3 P4wC とドキュメンテーション

#### 3.1 P4wC とは

本章では、こどもの里における P4wC の実践と里でつしんぶんの関係、また里でつしんぶんのこどもの里における位置づけについて検討する。

子どものための哲学、または子どもと共にする哲学 (P4wC) とは、発端である M.リップマンによって展開された Philosophy for Children (略称は大文字の P4C と表記)、その後ハワイでジャクソンによって展開された p4c、リップマンに学んだ K.ムリスが展開する Philosophy with Children (PwC)、そしてその他世界各地で展開されている子どもとともに哲学対話実践を総合して指す名称である。

国内において P4wC は学校教育や学童保育施設、美術館などの公共施設など様々な場において実践されている。対象は子どもに限ったものもあれば、大人と子どもが共に行っているものもある。

P4wC の実践の形式は様々である。P4C においては、リップマンが作成した対話のための教科書があり、その教科書に沿って哲学対話の実践を行う (Lipman et al., 1980)。p4c では参加者がその時間に対話する問いを考えるとところから始まる方法を取る (Jackson 2017)。この他、導入に絵本や絵、写真を使う手法、一つの場所にとどまらず周囲を散歩しながら行う手法、また

プリントを使って書くことによって対話を展開する手法などがある。

#### 3.2 ドキュメンテーション

レッジョ・エミリアアプローチとは、イタリアのレッジョ・エミリア地域から始まった幼児教育の実践であり理論である (Rinaldi 2005 = 里見 2019)。このアプローチは単にレッジョ、またはレッジョインスパイアとして様々な地域の幼児教育現場にて実践されている。そしてドキュメンテーションとは、レッジョあるいはレッジョインスパイアと呼ばれるアプローチにおける記録のあり方を指す (浅井 2019)。

ドキュメンテーションは様々なメディアを用いて行われる。例えば、絵、レコーダー、動画、写真、粘土、文字記録、などである。こうした記録をもとにポスター掲示や動画を作成することもある。そしてこの作成の過程は、「教師にとっては省察とカリキュラムデザインの過程であり、子どもにとっては自らの経験を再訪しその意味と価値に気づく過程である」(浅井 2019 : 249) とされる。つまりドキュメンテーションとは、個人による教育活動の記録ではなく、教師と子ども、または子ども達という集団によって記述される記録であるという特徴をもつ。

加えてドキュメンテーションには、子どもと教師が共同で作成する教育の記録にはとどまらない可能性があるとして浅井 (2019) は主張した。ドキュメンテーションの可能性について、浅井 (2019) はこれまでのレッジョのドキュメンテーションが「価値づけ」という側面を看過しがちであったと指摘した (浅井 2019 : 258)。

浅井は、周囲の世界に耳を傾けるという側面を焦点化した人物として L.タグチに着目し、ド



キュメンテーションについて「複雑で多様な人間と非人間のアクターによる翻訳の過程の記述となる」(浅井 2019: 258)と述べた。

以上のことから、ドキュメンテーションは、教師と子ども、あるいは子どもたちによる活動の記録であり、加えてそこには、その時使用した道具や、遊んだ様々な物との関係もまた含まれる可能性をもつ。

### 3.3 P4wC とドキュメンテーション

PwC の提唱者であり、子どもたちとの哲学対話を実践するムリスは P4wC の実践にドキュメンテーションを取り入れた。そして、P4wC の実践にドキュメンテーションが取り入れられたとき、P4wC の実践とドキュメンテーションがそれぞれどのようにはたらきあうのか、ということについて回折的<sup>(1)</sup>に読み解くことを試みた (Murriss 2017)。

P4wC の実践とドキュメンテーションのはたらきについて読み解く中で、ムリスはドキュメンテーションの役割について以下のように主張した。

ドキュメンテーションは「装置」(apparatus)であり、教師と学習者、客体と主体の間に明確なアイデンティティを生み出す境界線 (Barad 2007: 183) がない、「物ではなく、行うこと」である。(Murriss 2017: 543)

ドキュメンテーションはそれ自体が単なる道具、使われる、あるいは利用される物なのではない。ドキュメンテーションが行うことであるとは、つまり私たちがドキュメンテーションにはたらきかけるようにドキュメンテーションもまた私たちにはたらきかけ、そのはたらきかけ

を受けてまた私たちもはたらきかけるという動きが両者に伴うことを指す。ドキュメンテーションを使って哲学対話をするのではなく、哲学対話の変容とともにドキュメンテーションもまた変容していく。

ムリスは、レッジョの影響を受けた P4wC の実践は読み書きを優先することから離れ、口語言語とイントラアクション<sup>(2)</sup>を強調する、と主張した (Murriss 2017: 545)。具体的には、文脈の中における身体、輪になって座るなどの物質的環境、テキスト、感情、問い、アイディア、相互間、教師、匂い、音、そして沈黙さえも含まれるとムリスは述べた (Murriss 2017: 545-546)。沈黙や匂い、音などは意識がそこに向かい、そこから感じ取ることは難しい。レッジョの影響を受けた P4wC の実践では、これまで見過ごされてきたこと、あるいは聞き逃されてきたこととの関係構築の可能性にひらかれ、このことはこれまでに構築されてきた関係を再構築する可能性もまたもつということが考えられよう。

### 3.4 里てつがくとドキュメンテーション

以上をふまえた上で、里てつがくにおいてドキュメンテーションがどのような位置にあり、役割を果たしたのか、実践と振り返り、インタビューをふまえ、その結果と今後の展望について簡単にまとめる<sup>(3)</sup>。

里てつがくにおいてドキュメンテーションである里てつしんぶんは対話への参加者自らの経験を再訪する役割を果たしていた様子が見受けられた。参加者は自らが考えたことについて振り返り、その時の自分と現在の自分を比較することもあった。また、里てつしんぶんは読まれる新聞としてではなく、そのもの自体が対話の

時間全体を思い出すよう参加者にはたらきかける様子も見受けられた。また、定期的に開催している里てつ自体の時間と、他の活動時間を結びつけていた。このことから、里てつしんぶんが単なる読まれる物ではなく、「装置」としてこどもの里に位置していると考えられる。

里てつがく及び里てつしんぶんは、様々な場面や活動の中で思い出されたり、会話の話題となったりする様子が観察された。しかし、P4wC は探究の共同体そのもの、すなわち探究する私たち自身を問いなおす可能性にひらかれている。里てつがく及び里てつしんぶんが、こどもの里の中でどのように位置付けられ、どのような作用を發揮するのか、今後も観察が必要とされる。

(文責 後藤美乃理)

#### 4 P4wC（里てつがく）における思考の契機

##### —アガンベン の 議論 を 参考 に—

本章では、2.1 で述べた P4wC 実践における二側面についての哲学的考察を行う。「思考」とはそもそも何かを問うた上で、共同的な思考が目指される P4wC の政治的可能性を検討する。そして最後に里てつがくの実践について端的に振り返る。

議論の導き手となるのは、現代イタリアの哲学者ジョルジョ・アガンベンである。日本の教育学において、アガンベンはすでに「インファンティア」や「(非の) 潜勢力」、 「排除的包摂」といった概念を中心として受容が進んでいる ([小玉 2013] [小野 2021] [倉石 2021b] など)。一方、英語圏での議論が主流な P4wC に関しては、アガンベンが参照されることは稀である<sup>(4)</sup>。しかしアガンベンは「人間の声」についての思索を長年続け、西洋伝統的な哲学的思考

ではない仕方での「思考」を構想している。以下では、言語活動、身振り、潜勢力という3つのテーマからアガンベンの「思考」に焦点をあて、P4wC 研究に新たな風を吹き込みたい。

#### 4.1 言語活動と思考

限られた紙幅でアガンベンにとっての「思考 (pensiero)」を把握するために、アガンベンの仕事をその黎明期から駆動する、ある問題意識を確認したい。すなわち「詩と哲学、詩的な言葉と思考の言葉の間の分離」である (Agamben 1993: XIII = 2008: 12)。アガンベンはこの西洋文化の伝統に対し、「音声 (フォーネー) と言葉 (ロゴス)、音と意味が触れ合う瞬間」を「思考」と呼ぶなら、「詩と哲学はそれぞれが相手のなかに存在している」と述べる。「言語についての本来の意味における思考の経験は、詩のなかで生起する」のである (Agamben 2016: 43-44 = 2017: 46-47)。

アガンベンによれば、フォーネーとロゴス、すなわち動物の音声と人間の言葉を文字によって「分節化」したアリストテレスの操作が、西洋文化にとって決定的だった。すなわち、人間の言葉は「剥き出しの音声」を言葉のなかに排除=包摂することを通じて生起するのである (Agamben 2016: 34 = 2017: 33)。このとき、(人間の) 言語活動が生起するにあたって「音声の除去と意味の出現のあいだ」の場所が存在することになる。アガンベンは『言語活動と死』において、この場所を〈声〉(Voce) と名付ける。〈声〉は「もはや音声でない」と「なおも意味でない」という「二重の否定性」をもっており、したがって言語活動の起源には〈声〉という否定性がある (Agamben 2008: 49 = 2009: 83)。

アガンベンによれば、イタリア語における「思

考 (pensiero)」という言葉の語源は、「宙吊りになっていること」を意味するラテン語動詞のペンデーレ (pendere) である。アガンベンはこれに着想を得て、(伝統的な意味で) 思考とは「言語のなかに声を宙吊りにすること」だという。換言すれば、私たちが思考するのは「言語のなかに再び声を見出すことを期待している」からである (Agamben 2008: 137-138 = 2009: 248-249)。『言葉と死』全体の論述を踏まえれば、声とは「言いたいと思っていること (volere-dire)」であるともいえよう。しかし、それは音声と言葉との「罅」に位置するのだから、永遠に言うことはできない。ここに、否定性に基づく〈声〉の思想のアポリアがある。アガンベンは、このような思考のイメージとは別様の思考を提示する。

#### 4.2 身振りと思考

アガンベンはある美術論において、「思考の努めは言語活動を露呈させること」(アガンベン 2015: 148) と述べる。この一節を感得するため、「身振り (gesto)」概念を検討しよう。

古代ローマの文法学者・ウァロは、身振りを行動の圏域に書き込みながらも、これを「行為すること (agere)」や「なすこと (facere)」からはっきりと区別している。アガンベンは、これがアリストテレスによる「プラクシス」と「ポイエーシス」の対置に由来すると指摘した上で、目的のための手段である「なすこと」でも、手段のない目的である「行為すること」でもない第三種の行動として身振りを理解する。身振りとは、舞踏が身体運動の手段性をさらし出すように、「しかじかの手段性をさらし出すということ、手段を手段として目に見えるものにするということ」である (アガンベン 2015: 77-79)。

アガンベンはこれを言語活動に敷衍して、「これこれの言葉を示すということは、[.....] その言葉をあらゆる超越の外で、当の言葉自体の手段性において、その言葉自体が〈手段であるということ〉において露出させるということである」(アガンベン 2015: 80, 省略引用者) と述べる。言語活動の身振り性とは、「言語という手段を用いて何かを交流するということではなく、交流の手段自体を交流する」(アガンベン 2015: 84) ことである。

したがって、思考の努めである「言語活動を露呈させること」とは、言語活動の手段性それ自体をさらし出すことである。

#### 4.3 潜勢力と思考

アガンベンがその政治哲学において挑んできた、国家によらない政治、すなわち到来する政治の構想において、「思考」は特異な位置を占めている。曰く、思考とは「到来する政治の主導概念にして単一の中心へと生成すべきもの」(Agamben 1996: 19 = 2000: 21) であり、思考するとは「思考するという純粋な潜勢力を経験する」ことである。

思考するというのは、たんに、これこれの物やしかじかのすでに現勢化した思考内容に動かされる、という意味であるだけでなく、同時に、受容性そのものに動かされ、それぞれの思考対象において、思考するという純粋な潜勢力を経験する、という意味でもある [.....]。(Agamben 1996: 17 = 2000: 18-19, 省略引用者)

アガンベンは続けて、このような思考とは常に「共通の潜勢力の経験」であると言う。私た

ちが他者と交流できるのは第一に「交流可能性の交流」によってであり、それは私たちのなかでも他者のなかでも、潜勢力に留まっているものを通じてである（Agamben 1996: 18 = 2000: 19）。潜勢力の経験である思考は、自ずから共通の経験となる。

以上を総括すれば、アガンベンにおける「思考」とは、言語のなかに声を宙吊りにするのではなく、音と意味とが触れ合い、何か言葉を発することで言語活動が純粋な手段であることをさらし出す、思考することの経験であり、あらゆる交流の基盤である交流可能性を交流させる、到来する政治の中心概念である。

#### 4.4 里てつがくと思考

以上のようなアガンベンの議論から、P4wC および里てつがくについて、具体的に何が言えるだろうか。各実践やインタビューの詳細な分析に基づいた考察は別の機会に譲り、ここでは今後の実践に臨むにあたって留意すべきことを提案したい。

一般に哲学対話において、発言するだけではなく誰かの発言に耳を傾けること、そして沈黙の時間も大切だと言われる。アガンベンの議論を踏まえれば、発言に際しては「何が言われたか」以上に、「何が言われたということ」それ自体が思考の契機である。このとき、対話の参加者は誰かの発言（ないし何かが言われている状況）に耳を傾けることで、仮に発言の意味が理解できずとも、言語活動それ自体のさらし出されに出くわす。あるいは、発言者はその発言を誰かに聴かれることではじめて、言語活動それ自体をさらし出すことになる。複数人がその場に集うことが対話の前提となるが、言語活動あるいは思考の身振り性が「交流可能性の交流」

にあるのであれば、哲学対話という哲学の形式は、「さらし出し」を成立せしめることで思考を経験可能にする。そのために、「人の話を最後まできくこと」という里てつがくのルールが活きてくる。

続いて沈黙について。里てつがくでは「パスをしてもよいあるいは沈黙して考えることもよい」というルールも設定した。また、参加者のなかで思考が起こっていたかをはかる指標として、対話後に「もやもやしたか」が問われることも多い。一見したところ、このような見方はアガンベンが批判した「言語のなかに声を宙吊りにする」という思考観に基づいている。しかし、事はそう単純ではない。ここでは、「してもよい」という条件付けが肝要である。「もやもやする（した）」という表明において確認されるのは、「音と意味との一致」が起こっていない、潜勢力を有した状態である。アガンベンは「音と意味との一致」を断固として斥け、両者の「触れ合い」としての思考を謳う。その触れ合いとは、対話においてまさに「何かと言われるということ」であり、それは促されて発生するものではない。また、何かが言われたことで音と意味との一致が起これば、潜勢力は汲み尽くされてしまう。

したがって、発言がされた、されなかったにかかわらず、音と意味とが一致していない「もやもや」は、その触れ合いとしての思考の条件であるということが出来る。とにかく何かを発言しようとするのでも、もやもやが解消されるまで、ちゃんとわかるまで黙って考え続けるのでもなく、どちらかに偏ることのない思考を可能にする場を実現することが、里てつがくにおいて重要である。

最後に、実践の振り返りの作法について述べ

たい。録音したデータを文字起こしする際、実践中には聞こえていなかったいくつかの（主に子どもの）声が湧きだっていたことにはじめて気がつく。それは意味以前の音声として、対話においては余分なものとして跳ね除けられていたのかもしれない。それは文字に起こそうとも不明瞭で、まさに文字による分節化を拒んでいる。アガンベンの思考に従えば、文字化することが問題なのではなく、そのような音声とも言葉ともつかないような声が発生していたということに、思いを至らせなければならない。また、研究倫理上の配慮として、各実践は映像として記録することはしなかったが、アガンベンが「身振り」という言葉に込めた含意から想像すれば、その場でさらされていた参加者の身振り——とうてい文字化することなど不可能な——にも思考が宿っていたと考えなければならないだろう。

（文責 寺道亮信）

## 5 里てつがくと社会的包摂からトランスクルージョンへの可能性

### 5.1 社会的包摂とはなにか

本稿では、子どもの社会的包摂が問題として挙げられているが、より従来の言い方をするのならば、子どもの貧困対策となる。では、子どもの貧困対策と社会的包摂とは、何が違うのであろうか。本章では、これを明らかにし、こどもの里及び里てつがくを通じたトランスクルージョンを理解する土台を示したい。その前に、子どもの貧困について、その略史を子どもの貧困を名指す言葉とともに概観し、思想的な転換を見ていきたい。

まずは、主に 1950-60 年代において、貧困対策という言葉が使われていた。貧困対策とは言

葉の通り、貧困に対する方策のことである。ここで言う貧困とは、往々にして経済的なものに限られ、子どもは被害者という捉え方が構成されていた（長澤 2021）。本地区で言えば、「釜ヶ崎実態調査」（通称 1959 年度調査）がそれにあたる。1959 年度調査（大阪社会学研究会 1961）は、文部省の援助を受けて関西圏の社会学者たちが行った広範な調査である。様々な調査項目がある中、不就学児童についての項目があり、初めて本地区の子どもが公的に取り上げられたと言える。1959 年度調査では、不就学の根本原因が経済的なものとされ、子どもは「救い出す」存在として描かれていた。すなわち、不就学児童は社会の外部にいるとされていた。

しかし、子どもの客体化への問い直しが盛んに行われ、子どもの主体性や当事者性が問い直されるようになった。また、貧困の様相を様々な観点から捉え直されるようにもなった。その結果、貧困は経済的なものに限られず、様々な出来事からの疎外として語られるようになった。例えば、子どもの貧困を子どもの側から描いた研究としては、Ridge (2002) が挙げられる。

日本において教育の分野に関して言えば、包摂の歴史として挙げられるのは、被差別部落、在日韓国人、障害児等の就学に関する問題である。西成区においても、特に被差別部落の問題が一つの大きなテーマとなっている。その一方であまり取り上げられていなかったのが、不就学児童である。こどもの里が位置する本地区では、日雇い労働者が多く、その家庭に属する子どもを始めとして不就学児童が多かった（永田 1968/小柳 1978 他）。民間人でありながら子ども会を組織し、就学までの準備を行った永田やあいりん小中学のスクールソーシャルワーカーとして働いた小柳は、1960 年代から不就学児童

へのアウトリーチを行い、就学という子どもの権利保障のために様々な課題解決（例えば、朝の自宅訪問や戸籍確認など）に尽力し、子どもの社会的包摂を実現してきたと言える。しかし、この時点においてもまだ、不就学児童や貧困に窮する子どもたちの位置は、社会の外部に位置づけられると考えられていた。

まとめると、子どもの貧困対策から包摂／排除への移行には、「子ども」の客体から主体へという捉え方の移行がありつつも、社会での「子ども」の位置は、外部という位置に配置され続けたということだ。子どもの権利という観点からは、子どもの生きる権利を中心に権利保障がなされてきたと考えられる。コミュニティに参加する権利など社会権に関わる部分は、社会的包摂という観点から一定の成果もあったと言えるだろう。

## 5.2 社会的包摂からトランスクルージョンへ

社会的包摂／排除という考え方は、排除と包摂というこの図式によって批判されることとなる。その代表的な論者がビスタである。ビスタの論を展開する前に、議論の補助として、倉石一郎の議論を紹介する。倉石（2021a）は、〈包摂と排除〉が無批判かつ無自覚的に措定しているモデルを指摘している。それは、同心円モデルと倉石が言うものである。円の内部にいるマジョリティと外部に置かれたマイノリティという図式であり、包摂の理念系として、円の拡大が挙げられている。しかし、円の拡大ということからもわかるように、〈排除と包摂〉は外部と内部と同じように共に生み出されたものであり、このような二元論的理解は却って事態を単純化しており、本当の意味での包摂にはつながらないことを倉石は暗に示唆していると言え

る。つまり、排除を生み出すような仕組みを根絶できていないということだ。

そこで、トランスクルージョン（transclusion）という概念に注目する。Biesta（2019）は、外部内部という二項図式を批判し、そのように考えるだけでは、その図式を社会的政治的に再生産するにすぎないことを指摘する。そして、従来の包摂には、位置の移動しか起こりえず、地平の移動を伴う、トランスクルージョンの考えを提示する。

位置の移動とは、外部から内部への移行を指すものである。その境界の拡大や外部から内部の位置への移動が目指される。内部にいる者の移動は起こらないとされている。これは、倉石（2021a）が同心円モデルを用いて指摘する包摂の理念系と重なる部分が多い。

一方、地平の移動を伴うトランスクルージョンでは、外部あるいは内部とされる両者共に位置の移動が行われ、さらにその両者のアイデンティティや関係性をも変えていくことが求められる（Biesta 2019: 97-98 = 2021: 128）。

ビスタと倉石に共通しているのは、〈包摂と排除〉という問題系が措定する二項図式への疑義である。これを基に、「里てつがく」の可能性をトランスクルージョンの観点から考察していこう。

里てつがくに参加したスタッフ A へのインタビューで明らかになったことであるが、スタッフ A は、里てつがくにおいて、子どもたちが紡いだ言葉に対して、ギョッと驚くことがあっても、スタッフとしてその言葉や考え方に対して即時に価値判断をして押し付けることなく、1人の参加者として子どもなりの考えをただ聞くことに徹することができたと言っていた。さらに、スタッフ A は、子どもの意見を基

に自分の考えが変わることもあった。里てつがくにおいて、スタッフ A は子どもの経験に目を向け、スタッフ A 自身の変容の可能性にも開かれていた。スタッフとして子どもを見守る主体と子どもと一人の参加者として共に考える主体とを行き来し、スタッフ A の位置の移動が見られた。

ビースタはトランスクルージョンを「アウトサイダーとインサイダーの両者の位置を（それゆえアイデンティティや関係性をも）変えていく動きを明確にすることを求めるものである」（Ibid）と述べており、スタッフ A の事例は、インサイダーとしての移動として考えられ、トランスクルージョンの一要件を満たすものであると考えられる。少なくとも、里てつがくにおいて、社会的包摂の新たな可能性が観察された。但し、こどもの里は子どもの権利を重視し、とりわけ参加する権利の保障に沿った活動が既に展開されているという点に留意しなければならず、本稿でもそれらの活動をトランスクルージョンの観点から考察されるべきであるが、紙幅の都合上、別稿に譲りたい。

本章では、子どもの貧困について、その思想的な背景を簡単にではあるが、本地区の歴史とともに振り返り、トランスクルージョンという観点から「里てつがく」の可能性を指摘した。最後に、全体のまとめをして、本稿を終わりたい。

本稿では、こどもの里で展開された里てつがくの実践から、新たな社会的包摂の可能性について考察してきた。第3章では、里てつしんぶんが里てつがくの実践にどのように影響を与え、または与えられているのかということについて検討した。第4章では、アガンベン「思考」概念に着目し、対話における思考の共通性

が有する政治的可能性を検討した。第5章では、社会的包摂という課題に対し、里てつがくが取り得る位置を検討した。最後に紙幅の都合上インタビューの詳細な検討は別稿に譲ることになってしまったことを再度お詫びする。

（文責 片山嵐太郎）

## 注

- (1) 回折的な読み取り (Diffractive reading) とは、フェミニスト哲学者であり量子物理学者の K. バラッドが提唱する観察の手法である。
- (2) Barad (2007) による言葉。イントラアクション (intra-action)。互いに関係しあっている状態 (Barad 2007: 152)。
- (3) インタビューの分析に関する詳細は場を改めて記述する。
- (4) アガンベンの諸著作を参照して、学校教室における先生－生徒間での P4C について議論しており、本稿と重なる面も多い。Kennedy & Kohan (2017) は、「子ども」概念の問い直しにあたって「インファンティア」を参照するとどまるが、P4wC の議論でアガンベンに言及している。

## 参考文献

- アガンベン, ジョルジョ (2015). 『ニンファ：その他のイメージ論』, 高桑和巳編訳, 慶應義塾大学出版会.
- 浅井幸子 (2019). 「評価への抗体としてのドキュメンテーション：価値・意味生成・翻訳」, 『教育学研究』, 82号(2), 249-261頁.
- 大阪社会学研究会 (1961). 「釜ヶ崎の実態(下)」, 『都市問題研究』, 13(6), 104-122頁.

- 小野文生 (2021). 「経験とパトスのむすぼれをめぐる思考：アーレントとアガンベンとともに」, 岡部美香・小野文生編, 『教育学のパトス論的転回』, 東京大学出版会, 369-452 頁.
- 倉石一郎 (2021a). 『教育福祉の社会学：〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』, 明石書店.
- 倉石一郎 (2021b). 「アガンベンから読み解く公教育における〈包摂と排除〉問題 (特集「境界線の学校史」の射程)」, 『〈教育と社会〉研究』, (31), 29-38 頁.
- 小玉重夫 (2013). 『学力幻想』, 筑摩書房, 152-158 頁.
- 小柳伸顕 (1978). 『教育以前：あいりん小中学校物語』, 田畑書店.
- 佐藤学監修, ワタリウム美術館編 (2011). 『驚くべき学びの世界：レッジョ・エミリアの幼児教育』, 東京カレンダー.
- 永田道正 (1968). 『ここに光を求めて：釜ヶ崎の子等と共に』, 文化出版社.
- 長澤敦士 (2021). 「子どもの貧困研究における「子ども」との向き合い方」, 『人文×社会』, 1(1), 193-210 頁.
- p4c みやぎ・出版企画委員会著 野澤令照編 (2017). 『子どもたちの未来を拓く：探究の対話「p4c」』, 東京書籍.
- 外国語文献**
- Agamben, G. (1993). *Stanze*, Totino: Einaudi. (= 岡田温司訳 (2008). 『スタンツェ：西洋文化における言葉とイメージ』, ちくま学芸文庫)
- Agamben, G. (1996). *Mezzi senza fine: Note sulla politica*, Torino: Bollati Boringhieri. (= 高桑和巳訳 (2000). 『人権の彼方に：政治哲学ノート』, 以文社)
- Agamben, G. (2008). *Il linguaggio e la morte: un seminario sul luogo della negatività*, Torino: Einaudi (= 上村忠男訳 (2009). 『言葉と死：否定性の場所にかんするゼミナール』, 筑摩書房)
- Agamben, G. (2016). *Che cos'è la filosofia?*, Macerata: Quodlibet. (= 上村忠男訳 (2017). 『哲学とはなにか』, みすず書房)
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*, Leiden, Boston: Brill Sense. (= 『教育にこだわるということ：学校と社会をつなぎ直す』 上野正道監訳 (2021) 東京大学出版会)
- Jackson, T. E. (2017). *Gently Socratic Inquiry*, The University of Hawai'i Uehiro Academy for Philosophy and Ethics Education. [http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry15\\_v3.120517pdf.pdf](http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Gently-Socratic-Inquiry15_v3.120517pdf.pdf) (2022/03/01) (= 田端健人訳 (2017) 「やさしいソクラテスの探究」 The University of Hawai'i Uehiro Academy for Philosophy and Ethics Education. <https://p4chawaii.org/wp-content/uploads/%E3%82%84%E3%81%95%E3%81%97%E3%81%84%E3%82%BD%E3%82%AF%E3%83%A9%E3%83%86%E3%82%B915v3120517-1.pdf> (2022/03/01))
- Jasinski, I., & Lewis, E. T. (2016). Community of Infancy: Suspending the Sovereignty of the Teacher's Voice, *Journal of Philosophy of Education*, 50(4), 538-553.
- Kennedy, D., & Kohan, O. W. (2017). Childhood,



- Education and Philosophy: A Matter of Time. Gregory, M. R., & Haynes, J., & Murriss, K. ed., *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, New York: Routledge, 46-52. (=佐藤麻貴訳 (2020). 「幼児期と教育, そして哲学: 時間の問題」小玉重夫監修, 『子どものための哲学教育ハンドブック: 世界で広がる探究学習』, 東京大学出版会, 107-120 頁)
- Murriss, K. (2017). Reading Two Rhizomatic Pedagogies Diffractively through One Another: A Reggio Inspired Philosophy with Children for the Postdevelopmental Child, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4), 531-550.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, (2nd ed.) Temple University Press. (=河野哲也・清水将吾監訳 (2015). 『子どものための哲学授業: 「学びの場」のつくりかた』, 河出書房新社)
- Lipman, M. (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』, 玉川大学出版部)
- Ridge, Tess. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective*, Bristol: Policy Press. (=渡辺雅男監訳, 中村好孝・松田洋介訳 (2010). 『子どもの貧困と社会的排除』, 桜井書店)
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, Routledge. (=里見実訳 (2019). 『レッジョ・エミリアと対話しながら: 知の紡ぎ手たちの町と学校』, ミネルヴァ書房)
- UNICEF (1987). *The Convention on the Rights of the Child: The children's version*, <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version> (2022/03/23) (=日本ユニセフ協会 (1994) 「子どもの権利条約」[https://www.unicef.or.jp/about\\_unicef/about\\_rig.html](https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig.html) (2022/3/25))