

M. リップマンの「子供のための哲学」における探究力 —中核教材『ハリー・シュートトゥルマイヤーの発見』と指導書の分析—

酒 井 雅 子

1. 問題の所在

1980年代、北米で「非形式論理とクリティカルシンキング運動 (the Informal Logic and Critical Thinking Movement: ILACT)」が起こり、アメリカの学校教育ではクリティカルシンキングが普及している。日本では、2004年の文化審議会答申で、「考える力」が「これからの時代に求められる国語力」の一つとして打ち出され、現行学習指導要領の総則には「思考力・判断力・表現力」の育成が掲げられている。しかし、日本では、思考力の教育研究は途上であり、国語教育領域からは桑原（2013）がPISA調査結果を基に「論理的表現力の育成は必須の課題」と指摘する。以上に鑑み、本研究は、先のILACTの流れの中にある、M. リップマンの「子供のための哲学 (Philosophy for Children)」を対象として分析と考察を行うものである。「子供のための哲学」は、リップマンらが開発した、論理的に探究する力を教育するプログラムである。これに注目するのは次の理由による。

第一に、「子供のための哲学」が思考教育プログラムとして高い評価を受けていることが確認できるからである。例えば、クリティカルシンキングを教科教育に導入したR. ボールは教科教育を補強する思考プログラムとして推奨しており（Paul, 1984）、また、テストによる実証研究でも、同一学年の学習者において「子供のための哲学」の授業を定期的に受けた学習者と受けない学習者とでは、前者のほうが、推論スキル及び読みの能力の向上がみられたという複数の報告（Chance, 1986）などがある。

第二に、「子供のための哲学」は単に思考スキルのプログラムであるだけでなく、物語を読んで討論をする言語活動を通して、クラス共同体が主体的に探究する教育が行われており、これが世界で実践されている子供の哲学教育の先駆けとなったからである。「子供のための哲学」は、教科から独立した哲学教育として、1970年代にリップマンに提唱された後、テキストや指導書が40以上の言語に翻訳され、オーストラリア・イギリス・メキシコなど60以上の国で使われ、世界各国に広まり注目されている。そして、このプログラムが契機となって、各国独自の哲学教育が展開されている。

日本では、教育学の立場から、安藤・渡辺（1993）が「子供のための哲学」のプログラム構成を分析し、日本の英語科教育や社会科教育の改善の可能性を指摘する。また、榎本・松本（2003）が、「総合的な学習の時間」で自主性を促す学習を確立するにあたり、「子供のための哲学」の推論スキルに着目する実践研究を行っている。さらに、大阪大学を中心とする臨床哲学の研究領域で、リップマンを含む哲学教育の実践研究が進められている。国語教育では、井上（2012）が子供の哲学教育の実践

プログラムとして注目する。しかし、その探究力の詳細は明らかにされていない。

これを受け、本研究の目的は、①「子供のための哲学」の教育内容である探究力を抽出し、②その探究の方法知を分析・考察し、③思考教育・哲学教育からみた学校教育の在り方を考察するものである。そのために、「子供のための哲学」教育の枠組みを捉えて後、「子供のための哲学」が中核教材とする『ハリー・シュートトゥルマイヤーの発見』（以下、『ハリー』と記す）のプログラムに焦点化し、上記①～③を行う。『ハリー』の分析は、第2版の教材（Lipman, 1980）とその指導書『哲学的探究（*Philosophical Inquiry*）』（Lipman, Sharp, Oscanyan, 1984）、及び、『ハリー・シュートトゥルマイヤーの発見』の出典と参考文献（Lipman, 1992b）を基本資料として行う。なお「出典と参考文献」は、リップマンが物語創作に当たって影響を受けた文献、教師・研究者の更なる研究に応じて示した参考文献、及び、物語内で扱うテーマの解説を記したものである。

2. 「子供のための哲学」の教育の枠組み

リップマンが「子供のための哲学」教育の必要性を考える直接のきっかけは、1969年、コロンビア大学・大学院で論理学の講義を担当しているとき、その講義の価値に疑念を持ったことによる。「論理学の学習の結果、実際に学生達がよりよく推論するようになったか」「学生達の言語学的、心理学的な気質は既に非常に固く確立しているので、推論に関するどんな練習や指導も遅すぎなのではないか」と自問自答をする。そして、初等教育の段階から思考教育を行い、その方法を、物語教材を媒介とする討論の形式にすることに思い至る（Lipman, 1992a）。

最初にかかれた物語教材が『ハリー』で、ピアジェの発生的認識論に基づき、論理的思考が発達する「形式的操作」期の11～12歳を対象にしている（Lipman, 1992a）。このプログラムが成功してから、『ハリー』を基準にして、対象学年が上の中学・高校のプログラムが作られた。これは、『ハリー』で学んだスキルを倫理・言葉・社会の問題に適用して探究する発展学習に当たる。さらに、下の学年では、『ハリー』を理解するために必要なスキルを学ぶ基礎学習のプログラムが開発された。このように、カリキュラムには系統性があり、プログラム体系の中で『ハリー』が中核プログラムに位置することがわかる（Chance, 1986）。

なお、授業は次のように進む。①学習者は円陣を組み、物語を交替で読む、②興味を持った点・討論してみたい点を発表する、③教師は、発表内容を黒板に名前を添えて記す、④どの点から始めるか、学習者と教師で決定する、⑤決定内容を提案した学習者が、最初に考えを発言する、⑥その発言を基に、他の学習者も考えを重ねていき、教師は、発言の明瞭性・合理性等を評価しながら、討論が継続するように討論を進行する、というものである。

3. 『ハリー』にみる「子供のための哲学」の教育内容としての探究力

『ハリー』プログラムにおける探究の方法知を検討するにあたり、まず探究力を抽出した。抽出は、指導書に章毎に設定された「指導のねらい（leading idea）」162項目、及び、それに関連する「討論

プラン」91項目、「活動」4項目、「練習問題」208項目を合わせた465項目から行った。そして、抽出した探究力を、カテゴリーを設定して分類した。カテゴリーは、指導書、最後の「指導のねらい」に説明された「探究の共同体を通しての達成目標」である、①意味（meaning）—人生と世界の意味を理解する（注：リップマンによる説明。以下同。）、②知識—推論の原理とテクニックを知る／自分や級友の精神活動（mental activity）に気付き、熟知する、③価値—価値観を客観的に識別し分析して、物事のよりよいあり方が分かる、④方法（method）—物事を解明する手続き・探究の方法を習得する／探究に必要な態度を習得する、の4観点を基本にして、②の推論スキルと精神的活動、④の方法と探究態度を各々さらに2観点に分け、「意味」「方法」「価値」「推論スキル」「精神活動」「探究態度」の6観点とした。そして、「意味」を「探究の内容知」に、「方法」「価値」を「包括的な探究の方法知」に、「推論スキル」「精神活動」を「基本的な探究の方法知」に集約した。これにより、探究力は「探究の内容知」「包括的な探究の方法知」「基本的な探究の方法知」「探究態度」から構成されることを意味する。（表 参照）本稿で分析するのは、「精神活動」を除いて探究の仕方限定した、「包括的・基本的な探究の方法知」である。

3-1 包括的な探究の方法知

リップマンは、哲学は人生や世界の「意味」を扱う領域であるとする。これらの意味を探究する方法として、「哲学的探究」「科学的探究」「価値的探究」がある。なお「哲学的探究」は、その中で、最も重要な役割を持つと考える。この点に関しては、三探究を検討した後、三者の関係を考察する。**【哲学的探究】**リップマンは、真実を求めて、できる限りの可能性を考える探究が「哲学的探究」であるとする。命題「SはPである」（注：Sは主語、Pは述語を示す。）という判断が下されたとしても、現実には、Sの構成要素が全肯定（all）されない限り、すなわち、Sの構成要素がすべてPであるということが実証されない限り、部分肯定（some）であり、裏を返せば、部分否定（some not）であることを意味する。したがって、PではないSの構成要素の存在の可能性を探る意義がある。さらに、リップマンは、数学の世界とは異なり、日常の世界では絶対的な確実はないとしており、PであるSと、PでないSの、各々の構成要素の可能性は無限大である。「子供のための哲学」においては、「あることを信じる時、信じていることの反対の可能性を熟考する自由が未だにあることを、子供達は認識しなければならない」としており、『ハリー』では第13章に哲学的探究の特徴が如実に表れている。

この章では、5人の少年達が、ハリーの家に泊まり、「世界に始まりがあるのか、始まりがあるとすれば世界は神が創ったのか」、創世の話題で話が盛り上がる。ルーサー「神によって創られたと聖書に書いてある（旧約聖書、ヨハネ福音書〈注：リップマンが示す原情報。以下同。〉）」、ミッキー「地球はかつて太陽の一部だったとブラッドリー先生が言っていた」、ハリー「それは地球の始まりであって、宇宙の始まりではない（アリストテレスとスピノザ）」、ルーサー「やかんは蒸気が噴き出すと笛が鳴るというように、どんなことにも原因がある（アキナス）」、トニー「部分で言えることを、宇宙全体に当てはめることができない（部分—全体の誤謬）」、トニー「終わりがあると言えないのだから、

始まりがあると言えない」、ハリー「地球の始まり、太陽の始まり、銀河系の始まりは想像できる。でも、始まりのない宇宙なんて想像できない（ムニッツ、プッヘラー）」、トニー「宇宙の始まりが想像できない」と、話はさまよう。これに対し、トニーは、始まりの有無、神による創造の有無を四つの可能性（「四分割表」、ギリシャと仏教徒の思考法）に分けて考えようと提案する。

最後に、ハリーが「正しい答えを見つけ出せなくても、何かについて考えることができる（ガリー）。様々なものの見方、ものの考え方がある（G. H. ミード）。考えうるすべての考える方法を見つけない」と言って、5人は眠りに就く。

実際に5人のような探究を授業で繰り返した場合、どんな可能性の答えも受け入れられることになり、学習者たちは「可能性は大して意味がない」と思うようになるとリップマンは予想する。しかし、これに対し、自己矛盾する考え、すなわち、一貫性のない考えは拒否することを前提として、「不可能であるとされたことの全てが不可能ではなかった」「今まで考えが及ばなかったことは、可能性としてあり得る」として、可能性を探ることが重要であることの認識を促す。

こうして、哲学的探究では、討論によって、様々な可能性としての見方を発表し、その論理的妥当性を評価し、合理性に淘汰された多様な可能性の集合体を構築することになる。リップマンはこれを「より高い客観性への接近」「より包括的な世界の理解」と捉える。

【科学的探究】リップマンは、発見・発明を導く一連のプロセスが「科学的探究」であるとする。『ハリー』のプログラムでは、第1章の冒頭の「指導のねらい」に「探究のプロセス」が位置付けられ、学習者は「科学的探究」から哲学の教育を開始することになる。

第1章では、科学的探究が次のように再現されている。理科の時間、「惑星は太陽の周りを公転する」という話を聞いて宇宙に思いを馳せていたハリーが、突然の先生の問い「長い尾を持っていて、77年周期で太陽を公転するのは何か」に慌て、「惑星」と答えてクラスの子供達に笑われて、ハリーは困惑する。そして、放課後、「どのようにして間違ったのか」追究が始まる。まず、「すべての公転する星は惑星である」が誤りであったことから、「文は逆にできない」と仮説を立てる。そして、「すべてのキュリーは野菜だ」は真だが「すべての野菜はキュリーだ」は誤りである等といった複数の事例を挙げて、仮説の確証を得、自分の発見に心躍らす。ところが、リサが「すべての驚はライオンではない」は真で、その逆「すべてのライオンは驚ではない」も真である反証を提示したことでハリーは再び困惑する。しかし、リサが「allで始まる文は逆にできないが、noで始まる文は逆にできる」と気づき、二人で「すべての潜水艦はカンガルーでない」は真で「すべてのカンガルーは潜水艦でない」も真である等の事例を挙げて再検証し、リサの気づきが正しいことを確かめる。帰宅し、母に、近所の小母さんが、毎日酒屋に行くベイツさんを見てアルコール中毒を心配していると話すのを聞き、ハリーが、「お酒が止められない全ての人達が酒屋に行くからといって、酒屋に行く全ての人達がお酒を止められない人達ではないよ。」と小母さんに言うことができ満足する。

ハリーが辿る科学的探究のプロセス「困難や失望の感情→疑念→問題状況の組織化→仮説→仮説の検証→仮説を否定する証拠の発見（反証）→修正仮説を実の場に適用」は、デューイ（Dewey, 1933）

表 「子供のための哲学」の教育内容としての探究力

観点		探究力
探究の内容 知	意味	形而上的概念 真実／考えの実在性／考えの起源／心／死／絶対的なもの／可能性／世界の始まり／芸術
	アイデンティティの概念	私／あなた／個人としての人間（person）／動物と比較しての人間（human）／自立／自分を評価する基準
	社会的概念	教育／学校／学ぶ／しつけ／コミュニケーション／大人の言動／組織の中の個人／権利／義務／自由／強制的所属と自発的所属／文化／儀式・式典／習慣／贈答／規則・法／記述的法・規範的法／恥・罪／客と主人／異文化／社会の後進性
	倫理的概念	善／公平と不公平／誇り／敬意／信頼／友情／軽率な行為／暴力 【概念の適用】 いじめの問題／盗みの問題／偶然と故意／無罪か有罪か／告げ口の是非／泣くことの是非／人を物扱いすることの是非／
	その他	象徴・記号／人工と自然／自然への祝福／偶然と故意／狩猟
包括的な探究の方法 知	方法	哲学的探究 対話による探究（連続性・関連性）／多様な妥当な可能性を探る（自己矛盾の排除）／誤りとみなした事や考えてこなかった事が真実である可能性／無知の知の認識・真の知の理解／より高い客観性への接近・より包括的な世界理解
	科学的探究	発見と発明の探究プロセス（困難や失望の感情→疑念→問題状況の組織化→仮説→仮説の検証→仮説を否定する証拠の発見→仮説の修正→修正仮説を実の場に適用）
	様々な解明法	【集団による意思決定】 多数派による決定の是非
		【概念形成】 部類（class）／分類の能力／ベン図・ネットワーク図
		【四分割表】 2 観点の組み合わせによる 4 つの可能性
基本的な探究の方法 知	価値	価値の意味（それ自体に価値がある・ある事柄の結果に価値がある）／価値の捉え方（事柄を価値づける・事柄を評価する）／基準／程度の違い（連続性・漸進性＝緩やかな違い）と種の違い（非連続性・非漸進性＝くっきりした違い）／量の違いと質の違い／基準による価値評価／価値観の相対性／価値評価の反省／価値評価がかみ合わない場合（同じ基準で評価が異なる場合は事実を比較。互いに異なる基準を拒否する場合、基準を選んだ理由を比較。）／視点（point of view）と見方（perspective）の違い／視点と準拠枠（frame of reference）の違い／客観的知識への接近（対話により、他者の見方を分かち合い、多数の視点から一つの物事の真価を認識する）
	推論スキル	形式論理 【アリストテレス派の形式論理】 論理文の構造（数量詞 all,some,no・名詞あるいは名詞節の主語と述語・動詞 are）／論理文への標準化／换位の規則／同定文／否定／定言三段論法／仮言三段論法／仮言三段論法の妥当性（前件肯定・後件否定）／実の場の適用 【関係の論理】 逆転の関係／推移の関係
		non 形式論理 【非形式論理】 理由の必要性／信念を支持する理由（妥当性・関連性）／よい理由／仮定／含意／多義性と曖昧性／定義／類似点と相違点／原因と結果／誤謬（早まった一般化・十把一絡げの概括・不適切な類推・恐怖へのアピール・権威へのアピール・全体－部分と部分－全体の誤り・トートロジー・必要条件と十分条件の混同・ステレオタイプ） 【帰納的推論】 一般化（証拠の数・標本の規模）／類推／仮説的推論／例外 【その他】 知覚による推測への注意／感情を理由にする是非／言葉と感情・思考の不一致／理由（人為的事象）と原因（自然的事象）の違い／説明（why）と記述（what）の違い
探究の態度	精神活動	精神活動（思考する・覚える・理解する・信じる・疑う・反省する・抽象化する・想像する・空想する・望む・祈る・心配する等）／精神活動を捉える意義（探究における思考の行為を識別する）／反射と癖の違い／知覚（感覚）／感情／欲求と行動／思考スタイル（直観的・分析的・比喩的・実践的・理論的・注意深い等、個々人の思考の特徴）／思考スタイルを考える意義（対話において、個々人の思考スタイルの違いを尊重する）／発見と発明の違い／夢の分析／泣くことの定義と評価
		【学習者】 自主的思考／反論は失礼か／他者への共感と他者理解／自己修正（self-correcting）／問題状況に応じたメソッドの選択 【指導者】 学習者への敬意／相互信頼／自尊心の促進／興味に訴える・興味を創る／多元的手引き

が『思考の方法』で示した問題解決の理論に基づいている（Lipman, 1986）。

【価値的探究】「子供のための哲学」の到達目標「価値」が、先の探究方法から独立させて設定されているように、リップマンは「価値」に関する探究を重視している。本稿では、その探究を「価値的探究」と呼ぶことにする。この価値的探究では、価値判断が相対的であることを前提とする。すなわち、例えば「勇敢はふつう良いことであるが、度を越えると、軽率で無鉄砲になる。」というように、価値「勇敢」の見方は、事実としての状況によって変動すること、さらに、例えば、ある野球選手に対して、Aは「バッターの打率」が高いから優れているとし、Bは「内野手としての防御」に失敗が多く優れていないとするというように、事実としての状況を判断する基準によって見方が異なることを学び、価値の見方は絶対ではないことを認識する。

この相対的な価値判断を評価する学習は、『ハリー』プログラム全体を通して、断続的に行われ、段階的な発展性がみられる。まず、①ものの見方の違いについて、形式的には「程度の違い（連続性・漸進性がある）」と「種の違い」があり、内容的には「量の違い」と「質の違い」があることを学ぶ。次に、②価値判断において、どの違いに着目するかを明らかにするために、基準の概念が必要になるとする。そして、③一つの価値判断を識別するということは、ある事実を、どの基準で、どのように見ているかを確定することであるとする。そして、④価値観の相対性で前述したとおり、ある物事に対し人によって見方が異なるのは、捉える事実、あるいは、捉える基準の違いであるとする。それを踏まえ、⑤見方が異なる場合、基準が同じならば、捉える事実を比較し、基準が異なるならば、基準を選んだ理由を比較して、価値判断を評価することを学ぶ。さらに、⑥特に、後者の、人によって異なる複数の基準が存在することに関連付けて、リップマンは、J. プッヘラー、G. H. ミードらのパースペクティビズムの知見を皮切りにして、価値的探究の最終的な方向性を次のように示す。

人によって物事の見方（perspective）が異なるのは「視点」の違いであるとする。現実には、多様な視点による多様な見方をもつ人間が存在し、その多様性の事実は何の問題も感じず受け入れるとすれば、そこには、各々の人々に異なった多くの世界があることになる。リップマンは、これは多元主義（pluralism）であり、相対主義（relativism）に近いとする。しかし、リップマンの方向性は、ミル、デューイ、アリストテレスの知見を交えて、それに留まらない。このような多様な見方を共有し合えば、多様な見方の集合は、人間の知識の統合体になりうるとし、ここには、各々の人々が多様な見方を共有する形で存在する一つの世界があるとする。このことを具体的に説明するために、リップマンは、クロード・ベルナール（Claude Bernard）の比喩を使っている。例えば、北半球で見る空と南半球で見る空は、別々の空であるが、北半球に住む人が南半球を訪れれば、南半球の空を見ることができ、地球の空を理解することができるというものである。人が北半球・南半球に立つ地点が「視点」であり、両半球から見る空が「見方」であり、北半球に住む人が南半球を訪れて空を見る行為が「見方の共有」であり、結果として理解した地球の空が「知識の統合体」であると考えられる。「子供のための哲学」では、「探究の共同体」であるクラスが、ある物事に対して、学習者の様々な視点による様々な見方の可能性を出し合い、合理性を評価するプロセスを経て、見方を分かち合い、物事の真

価値を客観的に認識することが目指される。リップマンは、探究のこの到達点を、「客観的知識への接近」と捉える。「接近」としたのは、認識された物事の真価値は、探究を繰り返して、漸次、包括的になることを意味するからと考える。

この「パースペクティビズム」における、人の「視点」の違いによる「見方」の違いは、前述の価値判断に置き換えれば、人が評価する「基準」の違いによる「判断の仕方」の違いであり、「視点」は「基準」の概念に相当する。そして、価値的探究が理想とする最終的な方向性は、「客観的知の接近」にあると考えられる。

【哲学的探究・科学的探究・価値的探究の関係】

この「客観的知識への接近」を目指す価値的探究は、前述の、真実を求めて「高い客観性」を目指す哲学的探究とも重なり合う点がある。両者は、合理性に合うことを前提として、多様な見方を引き出し、多様な見方の中で物事を客観的に捉えようとする点で一致している。

以上の『ハリー』プログラムにおける各々の探究の特徴を踏まえ、リップマンの著書（Lipman, 2003）をもとに、三者の概念的関係を、改めて考察する。

リップマンがいう発明と発見の科学的探究である問題解決のプロセスは、民主主義の実践のためにも、多くの手掛かりを与えてくれるとして、科学的探究が人間社会の問題の解決の在り方を探るとき、ある程度の有効性があることを認めている。しかしながら、本来的には、科学的探究は、民主主義の社会を築くこととは相容れないという。この理由を、次のように説明する。

デューイが初版『思考の方法』を出版した1903年当時、科学的探究が一般的な探究のプロセスとみなされ、そこに問題があったとする。なぜならば、問題解決のプロセスは、本来、日常の人間の行動の事実を観察して引き出されたプロセス、すなわち、人間の行動の事実を記述する（describe）プロセスであって、人間のあるべき行動を規定する（prescribe）プロセスではないからである。したがって、科学的探究である問題解決を、あらゆる探究の方法として扱うことはできないとする。

そうして、プラトンが記したソクラテスの「対話」にまで遡って研究者した多くの学者たちは、「優れた思考は哲学的思考である」と理解しているとして、リップマンは、教育において、教室の主要目標を「よい思考をすること」と掲げるならば、科学的探究ではなく、より包括的な哲学的思考の基本線に従うべきだと主張し、哲学的思考の優位性を示す。

では、ここでの「哲学」「哲学的思考」とは何か。リップマンは、デューイが『思考の方法』の後に著した『経験と自然』（Dewey, 1929）で主張する「批判としての哲学」に着目する。

デューイは、哲学を、非科学的な特別な認識の形式と位置付ける。その認識の形式とは、無比の探究の形式—判断の判断、「批判としての哲学」として、価値の判断と関係している。（p. 38）

リップマンのいう「哲学」とは「批判としての哲学」であり、それは過去の判断に対して評価の判断を下すことである。デューイによれば、「判断の判断」とは「批判」であり、「批判はこの隔離され

た一方的な行為の概念を、承認された相互作用の観念に変化させる」（『経験と自然』p. 329）ことである。デューイは、哲学は「批判の批判」であると述べており、判断の判断が、新たな判断の対象になり続けることをも意味する。これを基に、「子供のための哲学」の科学的探究と哲学的探究の関係を捉えれば、科学的探究である問題解決プロセスの中の、仮説（判断）の段階で、果たしてこの仮説でいいのかと「批判」し、あらゆる反証の可能性を探るとき、哲学的探究は一つの問題解決プロセスの中に挿入される形で機能する。また、リップマン（Lipman, 2003）が同じくデューイの『探究の論理』（Dewey, 1938）を引用して指摘するように、科学的探究の成果としての発見・発明が、やがて相対化され、一つの発見・発明として「批判」され、更なる発見・発明の可能性を探るとき、哲学的探究は、科学的探究を評価・発展させる探究として機能する。

また、リップマンは、「批判としての哲学」は「価値の判断と関係する」と解釈しており、複数の今ある判断に対して判断を下すことと関連付ける。そして、「批判としての哲学」は、多様な価値観（判断）を持つ人々が、あるべき民主主義社会を構築する探究と関連することを示唆する。あるべき社会の在り方とは、前述の「子供のための哲学」の到達目標で言えば、「価値観を客観的に識別し分析して、物事のよりよいあり方が分かる」ことである。「子供のための哲学」の価値的探究は、これまでみてきたように、多様な見方を引き出し関連させて「高い客観性」を求める点で、哲学的探究と共通する。

このように、科学的探究は、事実を記述する（describe）探究に限定される点で、本来的に哲学的探究のプロセスと異なり、一方、哲学的探究は科学的探究の成果を評価（批判）する探究でもある。また、価値的探究は、あるべき在り方を規定する（prescribe）探究であり、価値的探究と哲学的探究は、本来的にプロセスにおいて関連する。そうして、哲学的探究は、どんなテーマを探究するにせよ、具体的な特定の探究の成果を批判し続ける点で、包括的である。

3-2 探究を支える基本的な探究の方法知

探究を支える基本的な探究の方法知として「推論スキル」「精神活動」があるが、本稿では、合理的な探究スキルとしての推論スキルを検討する。

「子供のための哲学」で扱う推論スキルには、哲学領域の論理学である、「形式論理の規則」とリップマンがいう「non 形式論理」がある。「non 形式論理」は、1970年代後期に北米で確立した「非形式論理（informal logic）」とほぼ一致する。加えて、リップマンは、認知心理学領域の「帰納的推論」スキルも取り上げている。これは、非形式論理と一部重複するが、表では、別枠で分類した。

形式論理は、『ハリー』では、登場人物達が、その規則を発見する形で取り上げられている。題名『ハリー・シュート・トゥル・マイヤーの発見』の発見とは、この論理規則の発見を意味する。論理文「SはPである」、数量詞（all, some, no）、定言三段論法（例えば「SはMである。MはPである。故に、SはPである。」は真であるとする論法）、换位の法則（逆は真ならず）、否定などの、アリストテレスの論理学に由来する規則、そして、そこから発展した仮言三段論法（例えば「もしPならばQで

ある。XはPである。故に、XはQである」は真であるとする論法。）とそれに関する前件肯定・後件否定の規則がある。さらに、リップマン（Lipman, 1992b）は、現実の論理においては、アリストテレスの論理文「SはPである」だけでは不十分だとして、現代論理学である「関係の論理」も取り上げている。具体的には、対称の関係、推移の関係で、対称性とは、例えば、「SはPのいとこである」の逆は成り立つが、「SはPの父である」の逆は成り立たないという性質、推移性とは、同じく「SはPより～である」は三段論法が成り立つが、「SはPの父である」は成り立たないという性質である。このように、関係の論理は、「SはPである」以外の形式の文で、换位の法則や三段論法が適用できるかを考えるものである。

これらの形式論理は、絶対的な論理規則であり、現実の探究には直接関係する論理ではない。これに対し、リップマンは、ウィトゲンシュタインの言説から、よい思考はスキルに基づいた巧みな思考であると捉え、さらに、カントの言説から、巧みな思考は、自ずと論理規則に合うように思考されている思考であると捉える。リップマンは、形式論理規則を通して、日常の正しい思考の在り方をメタ的に認識し、結果的に、自らの思考の正しさを高めることを求めているといえる。

次に、形式論理が論理語彙であるのに対し、非形式論理は、まさしく日常語彙における論理を対象とする。理由の必要性、よい理由、信念の支持する理由の妥当性・関連性、理由を評価する仮定、含意、言葉の多義性・曖昧性などのスキルがある。さらに、誤謬として、権威へのアピール、恐怖へのアピール、早まった一般化等の知識がある。いずれも、理由と結論、前提と結論の形式を持つ論証に関するスキルである。帰納的推論としては、狭義の帰納的推論といわれる一般化（generalizing）、類推、アブダクションに関連する仮説的推論を取り上げている。

その他、理由とは何かを、WhatとWhyの違い（例えば、「なぜ人間は戦争をするのか」の問いに対し、「好戦的であるから」は人間の性質（What）を記述する（describe）のであって、理由ではなく、戦争をすることの正当性（Why）を説明する（explain）のが理由であるとする）、Whyの説明である理由と原因の違い（理由は人為的な意図的な事象に関し、原因は意図的でない現象に関する説明であること）等に基づき、正当な理由の質を考えさせている。

この形式論理、non形式論理の推論スキルは、前述の1章・13章のストーリー説明でも示したように、ストーリーの中に埋め込む形で提示されており、学習者は文脈の中でスキルを理解する。さらに、準備されたドリル型の練習問題に適宜取り組むことで、推論スキルが強化される。また、毎時間の主要な言語活動である討論では、教師が主として非形式論理に基づく問いを発し、学習者は自らの言葉で経験を語る「対話」を通して論理性が評価され、探究を展開する。「子供のための哲学」が推論向上の優良プログラムとされるのは、この探究の方法知とその学習方法にあるといえる。

4. 総括および学校教育における展望と課題

【総括】 真実は求め続けるもの、科学の発見は塗り替え続けるもの、異なる価値観は共有し続けるもの、このような遠大な方向性をもった探究の力を習得する教育が「子供のための哲学」である。その

最大の特長は、探究プロセスで行われるべき探究の方法知をソクラテスから始まる哲学の所産に基づいて割り出し、学習者が、探究する対象に応じて、その方法知に従って探究が行えるように、学習者を導いている点にある。また、この探究には独断や不明瞭を許さない合理性が不可欠であるが、そのために、推論スキルの習得をも抱き込んで教育が行われるのも特長である。

さらに、教育方法において、学習者と同年齢の登場人物が探究する物語を通して、学習者に探究プロセスを分かりやすく再現して示し、続いて、学習者も自らの経験の言葉を介して、方法知を自覚しつつ探究を実践する討論の場を設定しており、それらには、学習者の立場に即した配慮がある。

但し、「子供のための哲学」に対する批判として、学習者が退屈、苛立ち、あるいは時には拒否するという指摘があり（Kennedy, 1991）、フランスで子供の哲学を実践するブレニフィエはリップマン方式に対し、「単なる相対主義やブレインストーミングと混同されてはならない」と指摘する（本間, 2004）。「子供のための哲学」は、前述したように、「単なる相対主義」ではない。この問題は、「子供のための哲学」の教育内容、探究力にあるのではなく、「探究を学ぶ」教育の中で「探究を行う」学習をも行うことに限界あったことが主因であると考ええる。

具体的にみていくと、第一に、実際の授業の討論は、「オープンエンド」の傾向があるのではないか。探究において、討論の拡散は不可欠のプロセスであり、特に、哲学的探究であるならば、答えは定まらない。しかしながら、価値に関連する倫理的・社会的な問題の探究で何らかの合意を求めるべき討論も、1章を数時間程度で行うとすれば「オープン」のままに終わり兼ねない。第二に、討論がどんな終わり方をするにせよ、学習者個人が討論の成果を咀嚼する思索が十分になされぬまま授業が終わる傾向にあるのではないか。リップマンが多元主義、相対主義ではない根拠として挙げた、学習者達相互の「分かち合い」、学習者個人の「客観的な知識」の拡大を自覚する学習プロセスの在り方が問われると考える。

これらの事態を招く直接的要因としては、探究する時間の不足がある。また、リップマンの教材だけでは、探究が深まるべき内容知、学習者の探究意欲を満たすのは難しい。

したがって、「子供のための哲学」は、探究方法を系統的に習得していく一方で、実際の探究をしようとしても、いわば「消化不良」のままに次々とカリキュラムがこなされていく可能性を孕む。

【展望と課題】このように考えた時、探究学習における既存の学校教育の役割は大きい。「子供のための哲学」の探究力は、国語・社会・理科・数学・芸術の教科、あるいは、教科枠を超えた総合学習・道徳に関連するが、ヴィゴツキーが言う「思考としての言語」として「言葉」を捉えるならば、国語教育が最も包括的であり、哲学教育に近い。「子供のための哲学」の教材が物語形式であるように、豊かな内容知を持つ文学教材を使い、答えを求め続ける哲学的探究は可能である。パースペクティブズムに基づく視点・見方を生かした価値的探究は、多様な価値観が交錯する現実社会を映したメディアの情報を批判的に検証したり、自らの意見を情報発信したりする学習でも可能である。また、科学的探究は、形容詞・形容動詞・連体詞とは何か等の概念発見の学習にも生かされる。

しかしながら、このような探究学習は、探究の方法知に即して行われなければ、探究の質は保証さ

れない。また、このような探究学習によって、学習者が自立して「生き方」や「世界」の意味を問い続けることは難しい。さらに、それに関連して、その探究の方法知も、他者への共感・他者理解、自己修正といった探究の態度も、「探究の共同体」による討論で習得されるとされており、哲学的な討論を導入した学習の在り方を検討する必要もある。

価値の多様化が進み、技術が革新し続ける社会において、「高い客観性」を求める探究学習に思いを定めた時、探究の方法を習得する哲学教育を、既存の学校教育に導入するか否かの二者択一ではなく、どう両立するかが直近の課題と考える。

引用文献

- 安藤輝次・渡辺一保（1993）「M. リップマンの『こどものための哲学』の検討」、『福井大学教育学部研究紀要』Ⅳ，p. 45
- CHANCE, P. (1986). *Thinking in the Classroom, A Survey of Programs*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, pp. 41-58
- DEWEY, J. (1959) 『経験と自然』 帆足理一郎 訳 春秋社 原典 1929
- 榎本英雄・松本伸示（2003）Reasoning Skills の育成を目指したカリキュラム開発—『こどものための哲学』授業実践及びその効果— 「日本理科教育学会全国大会発表論文集」 pp. 71-72
- 本間直樹（2004）「対話を演ずる—『こどものための哲学』二つの実践から」『臨床哲学』vol. 6, 大阪大学文学部臨床哲学研究室刊
- 井上尚美（2012）『論理的思考を鍛える—国語科授業方略 中学校編』井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也 編著，溪水社，pp. 209-210
- KENNEDY, D. (1993). "The Community of Inquiry and Educational Structure", In M. Lipman (eds), *Thinking Children and Education.*, Montclair State University
- 桑原隆（2012）「国語科教育の現状と課題」『実践国語科教育法』町田守弘編著，学文社，pp. 179-189
- LIPMAN, M. (1980). *Harry Stottlemeier's Discovery*, 2nd ed., The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, N. J., 1st ed. (1974)
- LIPMAN, M., SHARP, M. A., OSCANYAN, F. S. (1984). *Philosophical Inquiry :Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*, 2nd ed., The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, N. J., 1st ed. (1979)
- LIPMAN, M. (1986). "Some Thoughts on the Foundations of Reflective Education", In J. B. Baron, R. J. Sternberg (eds), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, part III Programmatic Approaches to the Teaching of Thinking Skills, W. H. Freeman and Company, pp. 151-161
- LIPMAN, M. (1992a). "Some Remarks by Matthew Lipman on Philosophy for Children", In A. M. Sharp, R. F. Reed, (eds), *Studies in Philosophy for Children, Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, pp. 1-7
- LIPMAN, M. (1992b). "Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovery", In A. M. Sharp, R. F. Reed, (eds), *Studies in Philosophy for Children, Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press, pp. 189-266
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edit. Cambridge University Press
- PAUL, R. (1984). "Critical Thinking Fundamental to Education for a Free Society" *Educational Leadership*, 42-1, pp. 4-14