

博士学位論文

子どもの哲学と理性的思考者の教育
——知的徳の教育の観点から——

開智日本橋学園中学高等学校
開智国際大学

土屋 陽介

目次

序論	4
第1部 子どもの哲学と理性的思考者の教育	16
第1章 子どもの哲学とは何か	16
1.1 子どもの哲学の歴史と国内外の広がり	16
1.1.1 子どもの哲学の誕生と海外における広がり	16
1.1.2 日本における子どもの哲学の受容	20
1.2 子どもの哲学の教育思想	26
第2章 子どもの哲学と理性的思考者の教育	33
2.1 哲学対話を用いた思考力の教育	34
2.2 子どもの哲学が育成する思考力	39
2.3 子どもの哲学と理性的思考者の教育	42
2.4 批判的思考力の教育と知的徳の教育	44
第2部 徳認識論と知的徳の本性	50
第3章 徳認識論	50
3.1 徳認識論前史	51
3.2 徳認識論の誕生：ソウザと信頼性主義	52
3.3 認識における「責任」の概念：コードとモンマルケ	56
3.4 認識論の徳論的転回：ザグゼブスキの徳認識論と知的徳の本性	61
第4章 知的徳の本性	67
4.1 徳と人格の卓越性：徳は「能力」「機能」ではない	67
4.2 知的徳における「動機」の要素：徳は「スキル」ではない	71
4.3 知的徳における「成功」の要素：知的徳の信頼性と真理貢献性	79
第3部 知的徳の教育	87
第5章 徳一般の教育	87
5.1 徳の教育と習慣づけ	87

5.2 徳における知性の働き：フロネーシスとその育成	94
第6章 知的徳の教育	103
6.1 知的徳の育成のための一般的方法	103
6.2 知的徳の育成のための具体的方法	106
第4部 子どもの哲学と知的徳の教育	119
第7章 子どもの哲学と知的徳の教育	120
7.1 哲学対話を用いた知的徳の教育	120
7.2 知的徳教育における子どもの哲学の有効性	125
7.2.1 お互いの行動をお手本にして模倣しあうことで、お手本の効果を高める	126
7.2.2 哲学対話を通してフロネーシスを養う	132
第8章 子どもの哲学を通じた知的な性格の変化	138
8.1 知的徳「オープンな心」の概念分析	138
8.2 子どもの哲学を通じた「オープンな心」の変化	143
8.2.1 調査の概要	144
8.2.2 調査対象	145
8.2.3 授業方法と授業内容	145
8.2.4 予備調査の方法とその結果	147
8.2.4.1 開放性尺度項目の作成	147
8.2.4.2 開放性尺度の因子分析	148
8.2.4.3 予備調査の結果と考察	148
8.2.5 本調査の方法とその結果	149
8.2.5.1 「調査1」の方法と、結果および考察	150
8.2.5.2 「調査2」の方法と、結果および考察	151
8.2.6 以上の調査研究全体に関する考察	152
第5部 知的徳の教育と「哲学する」精神	154
第9章 知的徳の教育と「哲学する」精神	154
9.1 理性的思考者に必要な資質としての「知を愛する」ことと「問い直す」こと	154
9.2 社会変革の主体としての理性的思考者と「問う」「問い直す」こと	158

9.3 学校を脱学校化し、教育自体を「問い直す」哲学の力	162
9.4 知的徳の教育と「哲学する」精神	166
<u>結論</u>	<u>169</u>
・各章の議論の概要と最終的な結論	169
・まとめ	173
文献	175

序論

日本の学校教育において、思考力の教育の必要性が叫ばれるようになって久しい。著者の勤務先の学校でも、「[本校]では、生徒たちが自らの意志で考え、行動することを強く求めています。命令を忠実に実行するというだけでなく、自らの意志で考え、行動することをとても大切にしています」¹というメッセージをウェブサイト上で発信している。しかし、一方で学校とは、子どもに教育を与えることを最終的な目的とする機関であり、その目的のために、子どもを管理し、子どもに大人の意に従って動くことを強いている場でもある²。それならば、そうした場では子どもに余計なことなど考えさせず、大人の言うことをよく聞いて「命令を忠実に実行する」ように仕向けた方が、教師は（そして子ども自身も）学校の目的をよりよく果たすことができるようにも思われる。だとすると、そもそも、いったいなぜ思考力の教育などというものが必要なのだろうか。そしてそれは、本当に「学校」という場で行うことが適切なものなのだろうか。

こうした声は、現在でも学校現場には根強く残っている。しかし、日本の教育行政は、このような疑問に対して30年近くにわたって一貫した答えを与えてきた。近年の日本の学校教育において、思考力の教育に注目が集まるようになったきっかけの一つは、1989年に改訂された学習指導要領において打ち出された「新しい学力観」、すなわち、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力を重視する学力観」³であったと言われている。この「新しい学力観」は、1998年の学習指導要領改訂までの間に「生きる力」として整理し直され、今日に至るまで日本の学校教育の大きな到達目標として掲げられている。「生きる力」とは、これからの社会が、変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代であるという現

¹ 開智日本橋学園中学高等学校、「校長あいさつ」、<http://www.kng.ed.jp/%E6%A0%A1%E9%95%B7%E3%81%82%E3%81%84%E3%81%95%E3%81%A4-2/> (accessed 2017-12-30)。強調は引用者。

² このことは、「学校」という機関の、あるいは、「教育」という営みの存立根拠に関わる根源的な事実であると著者は考えている。したがって、いかに子どもの自由や主体性を大切にする学校であっても、そこが「学校」である以上、子どもに強いる内容（すなわち教育の中身）は変えられても、大人が子どもに何事かを強いるということそれ自体を避けることはできないと考えている。このことが孕む問題（とりわけ、哲学することによってもたらされる自由と学校教育との間の緊張関係）については、本稿の最終章にあたる第9章において、その中でも特に9.3と9.4において、再び主題的に考察される。

³ 文部省、「我が国の文教施策生涯学習社会の課題と展望：進む多様化と高度化」、第Ⅱ部・第3章・第2節・1「新しい学力観に立つ教育の推進」、1996-12、http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601_2_082.html (accessed 2017-12-30)。

実認識に立脚して、そのような時代の中で「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」⁴を中核とした力のことである。一方では、科学技術がこれまでに例を見ないスピードで加速度的に進歩していく中で、他方では、右肩上がりの安定的な成長がもはや見込めなくなったポストモダン社会では、「学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということとはもはや許されず、(中略) その時々⁵の状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要となっている」⁵。それゆえ、そうした時代を生きる子どもたちに対しては、そのような社会を生き抜けるようにするために、自分自身で問題を発見して考え行動する思考力・判断力・行動力を、すべての子どもが等しく通う「学校」での教育を通して身につけさせなければならないのである。以上が、現代の日本社会が学校教育の中で思考力の育成に取り組まなければならないとされる主な理由であり、日本の教育行政が繰り返し一貫して述べてきた「公式見解」でもある⁶。

このような教育をめぐる考え方は、現代になればなるほどますます力を増してきている。たとえば、2016年12月に公表された中央教育審議会の答申では、変化のスピードがさらに速まり先行きを見通せなくなっている現代社会のあり方が、次のように記述されている。

- 21世紀の社会は知識基盤社会であり、新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増していく。こうした社会認識は今後も継承されていくものであるが、近年顕著となってきているのは、知識・情報・技術をめぐる変化の早さが加速度的となり、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展するようになってきていることである。

⁴ 中央教育審議会、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次答申)、第2部・(3)「今後における教育の在り方の基本的な方向」、1996-7-19、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm (accessed 2017-12-30)。

⁵ 中央教育審議会、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次答申)、第2部・(3)「今後における教育の在り方の基本的な方向」、1996-7-19、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm (accessed 2017-12-30)。強調は引用者。

⁶ 「新しい学力」や「生きる力」の育成が学校教育の大きな目標として掲げられるようになったのが、戦後の日本社会の大きな転換点であるバブル崩壊期前後であったことも、日本社会の構造上の変化に伴って(あるいは、それを先取りして)日本の学校教育の目標が変化していった事実を示している。

- とりわけ最近では、第4次産業革命ともいわれる、進化した人工知能が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくとの予測がなされている。“人工知能の急速な進化が、人間の職業を奪うのではないか”“今学校で教えていることは時代が変化したら通用しなくなるのではないか”といった不安の声もあり、それを裏づけるような未来予測も多く発表されている。
- また、情報技術の飛躍的な進化等を背景として、経済や文化など社会のあらゆる分野でのつながりが国境や地域を越えて活性化し、多様な人々や地域同士のつながりはますます緊密さを増してきている。こうしたグローバル化が進展する社会の中では、多様な主体が速いスピードで相互に影響し合い、一つの出来事が広範囲かつ複雑に伝播し、先を見通すことがますます難しくなっている。
- このように、社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となっており、しかもそうした変化が、どのような職業や人生を選択するかにかかわらず、全ての子供たちの生き方に影響するものとなっている。社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点に立つのであれば、難しい時代になると考えられるかもしれない⁷。

以上で述べられている現状認識は、基本的には先に示した「公式見解」を踏襲したものであるが、2016年の答申では、「情報化」「グローバル化」という従来から指摘されている不確定要素に加えて、「人工知能の登場と進化」が新たに加わっている点に注目すべきであろう。昨今の人工知能をめぐる技術の飛躍的な進歩を考えると、今後の比較的短い期間の間に、世界および日本の産業構造や社会構造は（どのような形であるかはさておき）劇的に大きく変化することが予見される。そのことを裏づけるかのように、「2045年頃にシンギュラリティ（技術的特異点）が到来する」というような未来予測も、近年では人口に膾炙しつつある。さらに言えば、ここ数年の国際的な政治状況の変化（ナショナリズムと自国第一主義の台頭）

⁷ 中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）、第1部・第2章「2030年の社会と子供たちの未来」2016-12-21、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (accessed 2017-12-30)。

を考慮すると、これまで「公式見解」においても自明の前提とされてきた「グローバル化の進展」という事象自体、果たして今後どのように進んでいくのか（あるいは、後退していくのか）先が見通せなくなりつつある。このように、「生きる力」が提示された 20 世紀末からさらに 20 年が経過した現代社会においては、先行きの不透明性と未来の予測不可能性はますます強まっており、それゆえ、そこに住む子どもたちにとって、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」は、全員が等しく身につける必要のある力として、ますます重要性を増しているのである。

以上のような現状認識と問題意識に基づいて、2017 年 3 月の学習指導要領の改訂は行われた。このため、新しい学習指導要領では、すべての教科の教育において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」⁸に取り組むことが明記され、子どもたちが対話を通して物事を多面的により深く思考して理解し、生涯にわたって自らの意志で能動的（アクティブ）に学び続ける資質・能力を身につけることが目指されることとなった。また、2015 年に教科化された「特別の教科 道徳」においても、同様の現状認識と問題意識から、「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、[道徳における指導方法を] 発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」へと転換を図る」⁹ことが打ち出された^{10, 11}。こうして、新しい学習指導要領では、思考力教育の拡充と、それをよりよく実現させるための対話的な教育手法の採用がこれまで以上に強調されているので

⁸ 文部科学省、「中学校学習指導要領」、第 1 章「総則」・第 3「教育課程の実施と学習評価」・1「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」、2017-3、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf (accessed 2017-12-30)。

⁹ 中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）、第 2 部・第 2 章・15「道徳教育」2016-12-21、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (accessed 2017-12-30)。

¹⁰ 「考え、議論する」ことは、厳密にはどのような意味で「道徳性」の涵養に貢献するのか、という問題については、土屋 2018 において詳しく論じられている。

¹¹ 高校における道徳教育は、公民科「倫理」が担うことを期待されているが、「倫理」においても思考と議論に重点を置いて授業方法を改善すべきであるという提言が、日本学術会議の哲学委員会（哲学・倫理・宗教教育分科会）から出されている。日本学術会議哲学委員会（哲学・倫理・宗教教育分科会）、「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生：＜考える「倫理」＞の実現に向けて」、2015-5-28、<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf> (accessed 2017-12-30)。

あるが、そうした教育が現在の日本において必要である理由（とりわけ学校教育において必要である理由）は、基本的には、ここまで述べてきたような、現代社会の不安定性や不可測性に基づいているのである。

以上の問題意識と新しい学習指導要領の方向性を真剣に受け止めたとき、学校で取り組まれるべき思考力教育とは、いったいどのようなものであるべきだろうか。単純素朴であるが、著者にとって最も重要であると思われるのは、それは子どもたちの「本物の思考」を引き出す教育でなければならない、ということである。「本物の思考」とは、出来合いの答えや、答えに至るための出来合いの方法が存在しておらず、それゆえ、答えを得たり判断を下したりするために、あれこれ本気で頭を悩ませて試行錯誤しなければならないような思考のことである。一見すると、思考力教育は子どもたちの「本物の思考」を引き出すものでなければならないというのは、あまりにも自明で陳腐な主張のように思われるだろう。しかし、そうではない。なぜなら、学校という場は、「出来合いの答え」や「出来合いの方法」に満ち溢れている空間であるため、学校の中で、とりわけ授業の中で子どもたちに「本物の思考」を体験させることは、実は至難の業だからである。学校が基本的に「出来合い」の空間であることというのは、学校生活の中の様々な場面を思い浮かべるだけで容易に理解できる。教科書で問われる問いには、すべて答えがある。また、答えに至る手続きもすべて明確に決まっていて、子どもたちは単に答えに至るだけでなく、当該の手続きに正しく従って答えに至ることまで求められる。生活指導において教師から投げかけられる（お説教のための）問いかけにさえ、実は教師の望んでいる「模範解答」があり、子どもたちは教師の意図を「忖度」して、教師が念頭に置いている「答え」を見つけなければならない。そして、こうした一連の問いかけと応答のプロセスは、すべて学校の中で子どもたちの評価に結びついている。このような環境に取り巻かれている学校とは、実のところ、子どもたちが「本物の思考」を行うには最も不適切な場所であると言っても過言ではないのである。しかし、だからといって、現状の学校のあり方に迎合して、「出来合いの思考」をさせてお茶を濁す形だけの思考力教育だけを行っていたのでは（たとえば、批判的思考に関するドリル形式の問題集を解かせたり、書かせたい内容が教師の中であらかじめ決まっている作文を書かせたりするだけでは）、先に述べた「生きる力」としての思考力や判断力が身につかないことは明らかである。

こうして、学校教育において思考力教育に取り組む際の最大の課題の一つであると著者が考える問題が姿を表すことになる。あらゆることが教育上の「ねらい」の下に収斂するよ

う緻密に設計され、それに基づいて「出来合いの問い」と「出来合いの答え」による「問答」が繰り返されるばかりの「学校」という場合は、結果的に、子どもたちから「本物の思考」を遠ざける役割を果たしてしまっているのである。したがって、学校教育の中で思考力教育に本気で取り組もうとするならば、「出来合い」の「問答」から子どもたちを解放して、物事をゆっくり・じっくり考える空間を学校の中に作り出さなければならない。子どもたちが教師の意図を押し量ったり、「間違い」を恐れたりせずに、安心して自由に物事を考えられる環境を教室の中に整えなければならない。先ほどから述べている「本物の思考」とは、要するに、私たちが物事を本気で考えているときの自然なあり方を表現しているものにすぎないが、そのような「自然な」思考は、私たちが目前の問題をじっくり考えるときの「自然な」環境を整えることで、「自然に」生じるものなのである。

では、そのような環境を学校の中に作り出すためには、具体的にどのような方法が有効なものであろうか。答えは一つではないだろう¹²。しかし、著者が特に可能性を感じているのは、教室の中で「哲学する」ことによって子どもの思考力の育成を目指す「子どもの哲学」と呼ばれる教育実践である。主に中学校において子どもの哲学の実践経験を積んできた著者の感覚からすれば、学校という空間の中で「本物の思考」を引き起こすために、「哲学する」ことは欠くことのできないツールである。それはなぜだろうか。

その理由は、「哲学する」という営為の固有のあり方が、自由な思考を阻害する様々な学校的要素を排除して、安心してじっくり考える空間を教室の中に作り出すからである。たとえば、「哲学的な問いを問う」ことについて考えてみよう。「哲学的な問い」のほとんどは、古来より哲学者たちが思考を積み重ねてきたものの、万人が一致する「答え」には未だに誰も到達できていない問いである。このため、教室の中でこうした問いを問われても、子ども

¹² 子どもたちの主体的な思考を育むためにこれまでに取り組まれてきた様々な教育実践もまた、子どもたちの「本物の思考」を引き出すための様々な方法を採用してきた。たとえば、終戦後の連合国軍占領下において取り組まれた「初期社会科」では、子どもの探究心・好奇心を軸にカリキュラムを設計したり、実際の社会の現場に積極的に出向いたりすることによって、教科書的な問いと答えの次元を超えた実社会の「本物の」問題を考えられるようにした。また、戦前から戦後にかけて続いた「生活綴方教育」では、子どもたちに身近な日常をできるだけ詳しくリアルに綴らせることによって、自分たちの生活を取り巻く「本物の」問題を認識できるようにした。さらに、近年注目を集めている「国際バカロレアプログラム」では、各教科の中で学ぶ学習内容を「概念化」し、それを多種多様な「文脈（グローバルな文脈）」の下で繰り返し問い返すことによって、子どもたちが教科の枠を超えて「本物の」問題にアプローチすることを可能にした。

私たちは学校的な「正解探しゲーム」から逃れて、「間違える」ことへの不安から解放されて自分の考えを自由に表明して深めていくことができる。さらに言うと、万人が一致する「答え」がないことは、こうした問いが問われたときに、教師も含めた教室にいるすべての人間が、問いの答えが「わからない」という点において等しい立場に身を置くことができるということの意味している。「哲学的な問い」の前では、教室の全員がいわば「無知の下の平等」とでも言うべき関係を取り結ぶことができるので、そうした問いについて考えている間は、「教師（あるいは優等生）は「知者」で、子ども（あるいは劣等生）は「無知」という学校特有の権力構造からも自由であることができるのである。子どもの哲学を実践していると、教科の授業では滅多に発言しない子どもが哲学対話には積極的に参加してきて驚かされる場面にしばしば遭遇するが、その理由の一部は、ここで述べたような「わからないことに対する安心感」から説明することができるように思われる。

次に、「哲学的に思考し探究する」ことについても考えてみよう。哲学的な思考の大きな特徴の一つは、何事も自明視することなく、議論の前提をどこまでも遡って問うていけることだろう。すると、そのような哲学的な思考が行われる哲学探究の場においては、「出来合い」の方法を持ち出してきて「出来合い」の答えを与えることで議論を終えることはできない。教科の授業の中では最終根拠となりうる事実であったり、あるいは「常識的には」ほとんどの人が認めるような事実であったりしても、哲学探究の場においては、その事実の根拠や妥当性がなおも問われてしまうのである。さらに言えば、「校則」のような学校のルールであったり、教師の日頃の言動や態度であったり、社会で通用している一般通念であったりしても、哲学探究の場の中では、いかなる偏りもなく公平な観点から吟味することが可能になる。このような特徴を有する哲学探究の機会を教室の中で定期的に設けることは、子どもたちに対して、きちんとした理由があればどのようなことでも（突飛なことでも、常識外れのことでも）安心して自由に問うてよいというメッセージを与え、学校の中でも自由に柔軟に思考を膨らませて大丈夫である（否定的に評価されない）という安心感を与えることができるのである。

このように、「哲学する」ことは、子どもたちの自由な思考を阻む様々な学校的なあり方を脱臼させる効能を有している。それゆえ、教室の中で定期的に「哲学する」ことは、子どもたちが学校の中で自発的にじっくり物事を考えることのできる環境を整えていくことに自ずと貢献するのである。かくして、子どもの哲学は、学校という空間の中で子どもと教師が（またもちろん、子ども同士で）「本物の思考」を自由に交わしあい、そのことを通して、

子どもも教師も対等な立場で考えを深めていく思考力教育となりうる。著者が子どもの哲学に、思考力教育としての可能性を最も強く感じるのは、まさにこの点においてなのである。

ここまでの議論をまとめる。新しい学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」や「考え、議論する道徳」が提唱されていることから明らかなように、現在の日本では、社会の不安定性や将来の予測不可能性に基づいて、学校教育において思考力を育成することが喫緊の課題とされている。しかし、そもそも学校とは、教師が想定する「出来合いの答え」を子どもたちが探り当てるというコミュニケーションが支配している空間であり、そのような場所では、「出来合いの答え」のない「本物の思考」を子どもたちの中に引き起こすことは極めて難しい。それゆえ、子どもたちを「本物の思考」にコミットさせるためには、まず、子どもたちを思考から遠ざけている学校特有の要因を取り除き、子どもたちが学校の中で安心して自由に物事を考えられる環境を整えなければならない。このとき、そうした環境を作り上げるのに貢献する有力な手段が、実は「哲学する」こと（「哲学的な問いを問う」ことや「哲学的に思考する」こと）なのである。したがって、教室の中で「哲学する」子どもの哲学の方法論を詳しく考察することは、学校教育における思考力の教育について真剣に検討する上では、避けて通れない道である。

以上の考察を踏まえて、本稿では「子どもの哲学」を主要な研究主題に設定する。子どもの哲学は、1960年代末から1970年代前半にかけて、アメリカの哲学者マシュー・リップマン（コロンビア大学およびモントクレア州立大学の哲学教授）によって開発された哲学対話教育活動（運動）である¹³。現在では全世界で50から60の国や地域で取り組まれており、すでに50年近い実践の歴史を有している。日本国内では近年までほとんど紹介されてこな

¹³ 本稿では、「子どもの哲学」という表現で、リップマンが創始し“Philosophy for Children (P4C)”の名称の下で取り組まれているすべての教育活動のことを指す。この中には、アメリカで始まったリップマンの実践を引き継いで、日本を含む世界各地で取り組まれている教育活動も含まれる。海外では、“Philosophy for Children”の他にも、“Philosophy with Children”・“Philosophy for Adolescent (Young People)”・“Philosophy in Schools”といった表記が用いられることがあり、ときとしてそれぞれの間の相違が問題になることがあるが、本稿ではその問題には立ち入らずに、すべて「子どもの哲学」という表記に統一して表現する。また、国内でも、「子どもの哲学」以外に、「子どものための哲学」・「哲学対話」・「こども哲学」・「てつがく」・「P4C」・「p4c」といった表記が用いられることがあるが、本稿ではそれらの間の相違の問題にも立ち入らずに、これらをすべて「子どもの哲学」という表記に統一して表現する。

かったが、1.1 で詳述しているとおり、特に 2010 年代に入ってから、国内の哲学関係者・教育関係者の間で急速に注目を集めるようになった。こうした事情も踏まえて、本稿では、国内ではあまり本格的に論じられていない独自の教育手法として子どもの哲学に注目して、その教育目的、カリキュラム、教育方法などを明らかにしながら、特に思考力教育としての子どもの哲学の可能性を明らかにすることを試みる。

本稿が子どもの哲学に注目し、それを主題として選んで研究を行う主な理由は、すでに述べたとおりである。しかし、本稿が子どもの哲学を研究主題に選んだ背景には、さらに別の二つの理由が存在している。それについても簡単に述べておきたい。

第一の理由は、子どもの哲学を主題（少なくとも、主題の一つ）とした本格的な学術的研究が、現在までのところ、一部の例外を除いて国内ではまだほとんど行われていないということである¹⁴。特に、2010 年代以降の国内外の教育をめぐる様々な動向や、新しい教育手法の出現を踏まえた上で、子どもの哲学について論じている研究は、ほぼ皆無であると言える。子どもの哲学の実践面ばかりに注目が集まっている昨今、その理論的研究がなおざりにされる状況が続けば、国内における子どもの哲学の教育実践は、「理論なき実践」として、単に時代的要請に基づく教育的課題に即応するだけの「一過性のブーム」として消費されてしまうことが危惧される。本稿は、こうした問題意識を背景に、子どもの哲学を学術的観点から客観的・批判的に分析・評価することも試みている。

第二の理由は、子どもの哲学が、教室の中で「哲学する」ことを通して思考力を育成するという非常に独自の方法を採用しているということである。2.1 で明らかにされるように、教室の中で「哲学する」とは、子どもの哲学においては、哲学的な問いをめぐって「議論の導くところについていく」仕方で対話による共同探究を行うことであるが、このような哲学固有の探究のあり方を思考力教育に応用する方法を具体的に明らかにすることは、哲学の教育への応用可能性（応用哲学としての哲学対話教育）を考察する上でも重要な示唆に満ちている¹⁵。さらに、第 9 章において詳しく論じられるように、無知の自覚から知識を求めて

¹⁴ 子どもの哲学を主題のうちに含む日本国内における学術的研究の例としては、高橋 2006a; Toyoda 2009; 福井 2015; 酒井 2017 などが挙げられる。

¹⁵ この点に関連して、林竹二が行った哲学教育の実践について少し詳しく取り上げておきたい。林は、東北大学で哲学教授としてギリシア哲学を教えた後、1969 年から 75 年にかけて宮城教育大学の学長を務めた。この頃から、全国各地の小中高校で哲学の出張授業を行うようになり、哲学を基盤としつつ受講者の学齢・関心に合わせて独自に開発した「人間について」の授業、「ソクラテス」の授業、「創世記」の授業などの様々な授業を行うよ

あらゆることを「問う」「問い直す」哲学の営為に基づく思考力の教育は、単なる「思考スキル」の教育の範疇を大きく超えて、社会を変革する主体としての理性的思考者の教育へと繋がる可能性を秘めている。このことを明確に分析して提示することが、思考力教育研究に対して独自の貢献をなすと思込まれることも、本稿が子どもの哲学を特に主題的に取り上げる理由である。

本稿では、子どもの哲学を、知的徳教育の観点から論じている。本稿において主題的に扱われる種類の知的徳の正確な特徴づけは、第 2 部における一連の哲学的な議論全体を通して与えられる。ただ、ごく大雑把に述べるならば、本稿における知的徳とは、理想的な思考者・探究者が備えているべき知的な性格特性（人格特性）のことであると述べることができる。たとえば、様々なことを知ろうとする「好奇心」、自分と異なる意見を聞くことを歓迎する「オープンな心」、多くの人と意見が食い違っても自分の信念に正当な根拠があると思っているときには意見を変えない「知的な勇気」などが、知的徳の典型事例として挙げられる。本稿の最も中心となる主張は、子どもの哲学を知的徳の教育として捉えることに関わるものである。本稿の議論の最終的な結論をあらかじめ示しておく、以下の二点である。

- (1) 子どもの哲学は、思考のスキルを育成するための教育手法であるだけでなく、知的徳を備えた思考者を育成するための、具体的で有効な教育手法である。
- (2) 子どもの哲学は、探究主導社会の担い手としての理性的思考者の育成を教育上の理念として掲げる以上、知的徳の育成をその教育目的の中に明示的に含めるべきである。

このうち、(1) の結論は、主として第 7 章および第 8 章の議論を通して与えられており、(2) の結論は、主として第 9 章の議論を通して与えられている。したがって、(1) (2) の結論のそれぞれの詳細については、該当の章を参照されたい。

このように、知的徳教育の手法としての観点から子どもの哲学を評価する研究は、海外に

うになった。林の教育実践は、いわゆる対話型ではなく、ソクラテス式の間答を一部組み込んだ講話型の授業が中心であるが、子どもたちの内面に哲学的な問いを問いかけて深い思考へと誘う手法は、リップマンとは異なるアプローチによる「哲学を用いた思考力教育」であると言える（林 1978; 林・小野 1981）。このことから、土橋は、林を「日本における最初の子どもの哲学者」として評価している（Dobashi 2007）。こうした林のアプローチをリップマンのアプローチと比較検討することは、思考力教育のための哲学教育の方法を考える上で有益であろう。

おける研究も含めて、管見の限り存在していない。厳密に言えば、2.4 で触れているように、子どもの哲学が知的徳教育と深く繋がることを「示唆」する先行研究はいくつか存在しているが、なぜ子どもの哲学が知的徳教育の有効な手法になるのかを理論的に解明したり（第7章）、子どもの哲学の実践を通して子どもの知的な性格が変容することを経験的に確かめたり（第8章）、子どもの哲学において知的徳の育成が重要である理由を子どもの哲学の教育理念に立ち返って明らかにしたりする（第9章）研究は、本稿がはじめての取り組みである。この点が、本稿が子どもの哲学の理論的研究として有する最大の独自性である。

それに加えて、本稿は、知的徳という哲学的・認識論的概念を教育に応用する数少ない応用哲学研究（応用認識論研究）としての独自性も有している。第6章で詳しく述べられているように、「知的徳の教育」は新興の研究テーマであり、特に、学校現場を念頭においた知的徳の教育手法の開発研究は、海外においてもごくわずかしき取り組まれている。しかし、本稿の冒頭で論じたように、学校教育における思考力の育成が喫緊の教育的課題となっている今日においては、知的徳の教育は早晩注目が集まる研究分野であると考えられる。なぜなら、自分の頭で主体的に考え行動する人間になるためには、先に述べたような諸々の性格特性を備えていること（たとえば、多くの他者と対話して問題を解決するとき、自分とは異なる意見も「オープンな心」で聞く心構えが備わっていること）は、少なくとも論理的・批判的思考のスキルを身につけていることと同程度には必要なことだからである。本稿は、このような意味で、今後発展が見込まれる分野の萌芽的な研究としての意義も有している¹⁶。

本稿では、先に述べた研究課題を解明するために、何人かの哲学者の考察を理論的な基盤として使用している。たとえば、第4章においてはリンダ・ザグゼブスキの哲学的見解が、第5章においてはアリストテレスの哲学的見解が、それぞれ理論的基盤として使用されている。もちろん、ザグゼブスキやアリストテレスの哲学理論それ自体を批判的に検討することは可能であり、そのことによって本稿の議論の土台を掘り崩すことも可能である。それゆ

¹⁶ さらに言えば、現代認識論の概念を用いて教育の諸問題を分析することは、現代哲学と教育哲学の相互交流を促す意義も有しているかもしれない。この点に関しては、Siegel 2009, pp. 3-5 も参照。また、佐藤 2013; 佐藤 2015 も参照。現代哲学と教育哲学の相互交流に関して最近注目すべき海外の出来事としては、『教育哲学誌 (*Journal of Philosophy of Education*)』が 2013 年に、「教育と知識の成長：社会認識論と徳認識論の観点から」という特集を組み、複数の現代認識論研究者による社会認識論と徳認識論の見地からの教育に関する論文を掲載したことを挙げることができる。この特集は、後に Kotzee 2014 としてまとめられて出版された。

え、先に示した本稿の最終的な結論は、ザグゼブスキやアリストテレスの哲学理論を基盤とすることによって到達されたものであることを、ここであらかじめ認めておくことにしたい。なお、リップマンの教育思想に関しては、第9章において、子どもの哲学の教育目標をどのように捉えるべきかという論点をめぐって批判的な検討を行っているが、彼が開発した教育理論や教育方法の妥当性自体は本稿ではさしあたって受け入れており、その上で、それがどのような帰結をもたらすのかについて考察している。

本稿の著者は、東京都内の私立中高一貫校の専任教員である。現在は、子どもの哲学の授業のみを担当する特殊な専門教員として勤務している。つまり、本稿の著者の本職は、子どもの哲学の実践家である。2017年度の時点で、中学校で6年間の実践歴を有している。しかし、本稿の中には、著者が従事してきた子どもの哲学の実践経験に直接裏打ちされた議論はほとんど登場しない。なぜなら、本稿は、実践の経験から帰納的に教育理論を作り上げていくことを目的とする論考ではなく、実践が従うべき規範的な理論を作り出すために、実践を哲学的な視点から反省的に考察することを目的とする論考だからである。しかしながら、本稿で展開されている理論的考察の端々には、中学校の教室でほぼ毎日のように子どもの哲学を実践し続けている著者の経験が様々な形で反映されていることを付言しておく。

第1部 子どもの哲学と理性的思考者の教育

第1部の議論の目的は、子どもの哲学という哲学対話教育活動を、理性的思考者の教育という観点から捉え直すことである。具体的には、子どもの哲学の教育目標である「思考力の教育」を実現するためには、単なる思考スキルの教育だけでなく、理性的な思考者が備えているべき人格特性の育成まで行わなければならないということを明らかにする。その上で、第2部以降では、そのような人格特性の本性を分析し（第2部）、その教育方法を解明して（第3部）、それが子どもの哲学によって教育可能であることを示す（第4部）。したがって、第1部の議論は、本稿全体の議論に対する導入の役割も果たすことになる。

第1章 子どもの哲学とは何か

本章では、子どもの哲学の歴史をふりかえることで、子どもの哲学という教育活動（運動）の概要と現状を描き出す。第1節では、まず、子どもの哲学の誕生から海外における広がりについて述べ（1.1.1）、それに続けて、国内における子どもの哲学の受容について、2010年代以降の動向を中心に論述する（1.1.2）。第2節では、リップマンが子どもの哲学を創始した経緯と理由を考察することによって、子どもの哲学の目的と、それを支える教育思想を明らかにする。

1.1 子どもの哲学の歴史と国内外の広がり

1.1.1 子どもの哲学の誕生と海外における広がり

現在「子どもの哲学（Philosophy for Children）」と呼ばれている哲学対話教育活動（運動）の歴史を遡っていくと、少なくともその直接の端緒としては、1960年代末から1970年代前半にかけてリップマンが行った一連の活動にたどり着く。子どもの哲学の第一の源流は、1960年代末にリップマンが『ハリー・ストットルマイヤーの発見（*Harry Stottlemeier's Discovery*）』という小学校高学年生向けの哲学小説を執筆したことである（Lipman 1982）。リップマンによると、彼が子どもの思考力を教育するための材料として「何か本のようなもの」（Lipman 2008, p. 111）を作ることを着想したのは1967年のことである。その後彼は、全米人文科学基金の助成を受けて1968年にかけて執筆を進め、1969年に最初のパイロット版を完成させた（Lipman 2008, p. 120; Gregory, Haynes & Murris 2017, p. xxv）。

『ハリー・ストットルマイヤーの発見』が完成すると、リップマンは翌1970年に、アメ

リカ・ニュージャージー州モントクレアにある公立ランド小学校において、この哲学小説を教材として用いて最初の実験授業を行った¹⁷。これが、子どもの哲学の第二の源流である。この実験授業、および、その教材に使用するための『ハリー・ストットルマイヤーの発見』の約 350 部の少部数出版もまた、全米人文科学基金の助成を受けて行われた。

リップマンは、この時点では、コロンビア大学で哲学の教授としての職務を果たしながら、本業の合間を縫ってこうした子どもの哲学に関わる活動を行っていた。しかし彼は、1972 年になると、子どもの哲学の活動に専念したいという思いから、コロンビア大学の哲学教授職を辞して、モントクレア州立単科大学（現在のモントクレア州立大学）に移籍する（Gregory, Haynes & Murris 2017, p. xxv）。そしてそこで、ニーチェの教育論に関する論文で博士の学位を取得したばかりのアン・シャープに出会い、1974 年にシャープと共同で、大学内の組織として「子どもの哲学推進研究所（Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC）」を設立した（Gregory, Haynes & Murris 2017, pp. xxv-xxvi）。これ以降、この研究所の活動が中心となって、子どもの哲学はアメリカ国内外に急速に広がっていくことになる。これが、子どもの哲学の第三の源流である。

リップマンとシャープは、「子どもの哲学推進研究所」を拠点として、(1) 子どもの哲学の教材と教員用マニュアル（指導書）の作成、(2) 教員（実践者）研修の実施、(3) 子どもの哲学の研究および教育機関の整備と国際的な学術誌の創刊といった事業に次々と取り組んでいった。順番に見ていくことにする。

(1) に関して。まず 1975 年に、リップマン、シャープ、および、フレデリック・オスカニアン（Frederick Oscanyan）の三人は、『ハリー・ストットルマイヤーの発見』の教員用マニュアルである『哲学探究（*Philosophical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*）』を共著で作成した（Lipman, Sharp & Oscanyan 1984）。次いで、1976 年には、11 歳から 12 歳の子どもの対象とした『ハリー・ストットルマイヤーの発見』の続編として、12 歳から 13 歳の子どもの対象とした倫理的なテーマを扱う教材『リサ（*Lisa*）』を出版した¹⁸。その後、1996 年までの間に、6 歳から 17 歳までをカバーした、それぞれテーマの異な

¹⁷ Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC, “IAPC Timeline”, <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/> (accessed 2017-11-7).

¹⁸ Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC, “IAPC Timeline”, <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/> (accessed 2017-11-7).

る 8 冊の教科書とその教員用マニュアルを出版した¹⁹。

(2) に関して。1975 年に、ニュージャージー州ニューアークの複数の公立学校で、「子どもの哲学推進研究所」が主催するはじめての教員研修ワークショップが開催された (Gregory, Haynes & Murris 2017, p. xxvi)。このワークショップは、後にフォーダム大学、ラトガース大学、ハーバード大学、イエール大学などでも開催されるようになり、哲学および教育学の大学教員を講師に招いて、小中高校の教員と一緒に子どもの哲学の教員研修が行われるようになった (Gregory, Haynes & Murris 2017, p. xxvi)。これらのワークショップには、次第にアメリカ国外からも多くの教員や研究者が参加するようになり、後述するように、子どもの哲学が国際的に拡大していく上で大きな役割を担った。なお、「子どもの哲学推進研究所」が主催する教員研修ワークショップは、2017 年現在も継続して開催されている²⁰。また、現在では、世界各地の子どもの哲学の推進機関が中心となって、同様の教員研修は世界中の様々な地域で開催されている²¹。

(3) に関して。まずリップマンらは、1983 年に、モントクレア州立単科大学内に、哲学教育を専攻する学生のための修士課程を発足させた。次いで、1996 年、モントクレア州立単科大学がモントクレア州立大学に改組され総合大学化された翌年に、子どもの哲学を専門的に研究するための教育専門職博士課程を設置させた²²。こうして、子どもの哲学を専門的に研究することで教育専門職博士号 (Ed.D.) を取得できる環境が整ったことで、モントクレア州立大学と「子どもの哲学推進研究所」は、世界各地から多くの訪問研究者や留学生を集めることに成功した²³。さらに「子どもの哲学推進研究所」は、1979 年に、ピア・レビ

¹⁹ 「子どもの哲学推進研究所」が作成した教材および教員用マニュアルを詳しく検討して、そこから子どもの哲学のカリキュラム編成を分析した研究としては、福井 2015 を参照。また、松本 2004; Fisher 2012; 酒井 2017 も参照。

²⁰ Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC, “IAPC Summer Seminar”, <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/iapc-summer-seminar/> (accessed 2017-11-7).

²¹ たとえば、「オーストリア子どもや若者とともにする哲学センター (Austrian Center of Philosophy with Children and Youth: ACPC)」が主催する国際教員研修コースなどである。Austrian Center of Philosophy with Children and Youth: ACPC, “International Training Courses (Events, Courses & Seminars)”, <http://www.kinderphilosophie.at/> (accessed 2017-11-7).

²² Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC, “IAPC Timeline”, <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/> (accessed 2017-11-7).

²³ 現在では、博士課程で子どもの哲学を学べる大学はモントクレア州立大学以外にも広がっている。たとえば、ブルガリアのソフィア大学のウェブサイトには、哲学専攻博士課程において子どもの哲学を学べることが明記されている。Sofia University St. Kliment Ohridski, “PhD Programmes (Faculty of Philosophy, Degree Programmes)”, https://www.uni-sofia.bg/index.php/eng/the_university/faculties/faculty_of_philosophy/degree_programmes/phd_pro

ュー形式の学術誌『思考 (*Thinking: The Journal of Philosophy for Children*)』を創刊し、子どもの哲学に関して、哲学や心理学や教育学などの観点からアカデミックな研究を行うための基盤を提供した²⁴。加えて、1970年代から1980年代にかけての長期にわたり、「ニュージャージー推論テスト」などを用いた子どもの哲学の効果測定に関する実証研究を行い、子どもの哲学が子どもの推論スキルなどの向上に有効な教育手法であることを経験的に証明した (Lipman et al. 1980, Appendix B)。

以上のような、「子どもの哲学推進研究所」を中心とした精力的な活動の結果、1970年代以降、子どもの哲学はアメリカ国内外で急速な普及・発展を見せるようになった。リップマンによると、1970年代末までに、実験的な取り組みも含めると全米の約5000の教室で子どもの哲学の授業は実施された (Lipman 2017, p. 4)。また、教員研修や研究、大学院留学などのために国内外からモンクレア州立大学に集まってきた教員や研究者たちが、そこで学んだ方法論を持ち帰り、それぞれの現場に合わせて独自に実践をアレンジしていった。その結果、子どもの哲学は、現在では全世界で50から60の国や地域で普及・実践されるようになった (Pritchard 2013; Gregory, Haynes & Murriss 2017, p. xxvi) ²⁵。普及が進んでいる国や地域では、その国や地域における実践・研究を推進するための組織や研究所が作られていることが一般的である²⁶。また、研究者・実践者の交流や相互批評は国境を超えて行われており、それを支援するための国際学会、国際教員研修セミナーなども盛んに行われている²⁷。「子

grammes (accessed 2017-11-7).

²⁴ Institute for the Advancement of Philosophy for Children: IAPC, “IAPC Timeline”, <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/timeline/> (accessed 2017-11-7).

²⁵ 以下のウェブサイトの記述も参照。Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education: SAPERE, “What is P4C?”, <http://www.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=162> (accessed 2017-11-7).

²⁶ たとえば、以下のような組織である。

- ・教育における哲学探究と哲学的反省の推進協会 (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education: SAPERE)
<http://www.sapere.org.uk/> (accessed 2017-11-7).

- ・オーストラリア哲学教育協会連合 (Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations: FAPSA)
<http://fapsa.org.au/> (accessed 2017-11-7).

- ・子どもや若者との哲学に関するアジア環太平洋ネットワーク (Philosophy with Children and Youth Network for Asia and the Pacific: PCYNAP)
<http://pcynap.wixsite.com/pcynap> (accessed 2017-11-7).

²⁷ たとえば、以下のような学会である。

- ・子どもとともにする哲学探究国際学会 (International Council of Philosophical Inquiry with Children: ICPIC)
<https://icpic.org/> (accessed 2017-11-7).

どもの哲学推進研究所」が刊行した学術誌『思考』は、2014年に最終号を迎えたが、それ以外にも国際的な学術誌は次々と刊行され、現在に至るまで精力的に活動が続けている²⁸。

1.1.2 日本における子どもの哲学の受容

前節で概観した国外における動向と比較すると、日本国内において子どもの哲学に注目が集まるようになったのは遅く、近年になってからのことである。本節では、子どもの哲学が日本国内でどのように受容されてきたかを描き出すことで、国内における子どもの哲学を取り巻く現状を明らかにする。

日本国内で「子どもの哲学」が論文の形式ではじめて紹介されたのは、おそらく1993年の安藤輝次・渡辺一保の論文「M.リップマンの『こどものための哲学』の検討」(安藤・渡辺 1993)である。この論文(および、その続編にあたる安藤 1994)において、安藤らは、これまで国内でほとんど紹介されたことのない子どもの哲学の概要を、教育目標やカリキュラム、具体的な対話の方法論などに着目しながら紹介している。また、1997年には、西野真由美が比較教育の観点から、オーストラリアで行われている子どもの哲学の取り組みを紹介する論文「オーストラリアにおける子どものための哲学教育: 思考力を育成する道徳教育のための一考察」(西野 1997)を発表している。ただし、これらの論文はいずれも、日本の教育に対する比較の観点から、子どもの哲学を「海外の独自の教育手法」として紹介・説明するものであり、日本国内における導入可能性について論じたり、実験的な実践を試みたりしているものではなかった。また、リップマンとも活動をともにしつつ、リップマンとは異なる独自のアプローチで子どもの哲学を実践し続けた(および、子どもという独特の対象を哲学の研究対象にする「子どもに関する哲学(Philosophy of Childhood)」構想を提唱し続けた)ギャレス・マシューズの著書は、1983年に『子どもは小さな哲学者』(マシューズ 1983)、1987年に『続・子どもは小さな哲学者』(マシューズ 1987)、1997年に『哲学と子

・北米探究の共同体協会 (North American Association for the Community of Inquiry: NAACI)
<http://www.naaci-philosophy.org/> (accessed 2017-11-7).

²⁸ たとえば、以下のような学術誌である。

・『子どもと哲学 (Childhood and Philosophy)』
(英語だけでなく、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ギリシア語、スペイン語、ポルトガル語の論文も掲載される国際誌である。)
<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index> (accessed 2017-11-7).
・『分析的教育と哲学実践 (Analytic Teaching and Philosophical Praxis)』
<http://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/> (accessed 2017-11-7).
・『学校における哲学誌 (Journal for Philosophy in Schools)』
<https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps> (accessed 2017-11-7).

ども：子どもとの対話から』（マシューズ 1997）が相次いで翻訳出版されているが、これもあくまでも、「海外における哲学者による一風変わった取り組みの紹介」という域を出ず、国内における子どもの哲学の普及や推進にはほとんど関与しなかった。

こうした状況が変化したのは、2000 年代に入ってからである。まず、兵庫教育大学の松本伸示を中心とする研究グループが、「総合的な学習の時間」に適応できる新しい教育カリキュラムとして子どもの哲学に注目し、宮崎県の公立小学校の 5 年生の児童を対象にした子どもの哲学の実験授業を行った（松本 2004）。具体的には、『ハリー・ストットルマイヤーの発見』とその教員用マニュアルの一部を翻訳し、それを用いた実験授業を行って、授業を受けた子どもたちの推論スキルが向上したかどうかを、ニュージャージー推論テストに基づいて検証した（その結果、子どもの哲学が日本の子どもたちの推論スキルの育成にも効果があることを経験的に証明した）。この研究プロジェクトは 2001 年から 2003 年にかけて行われ、実験授業は 2003 年 5 月および 6 月に行われた。おそらく、この実験授業が、日本国内における子どもの哲学の最初の実践事例であると推測される。

また、これとほぼ同時期に、1998 年に大阪大学内に新たに設立された「臨床哲学研究室」の一部のメンバーが哲学教育の研究に着手し、海外の学会で子どもの哲学に出会った様子を報告したり、リップマン（および他の研究者・実践家）への聞き取り調査や海外の文献調査に基づいて子どもの哲学を紹介する論文を発表したりした（寺田 1999; 寺田 2004; 本間 2004）。また、2000 年代中頃には、「臨床哲学研究室」が主体となって、大阪府立福井高等学校（大阪府）や洛星中学校・高等学校（京都府）などで哲学を用いた教育活動が行われるようになり、そうした中で、少しずつ子どもの哲学の手法を取り入れた実践も行われるようになった²⁹。こうして、2000 年代に入ると、必ずしも学校が主体的に関わった取り組みではないものの、子どもの哲学のいくつかの実験的な実践が国内でも行われるようになってきた。なお、この時期には、ドイツを代表する子どもの哲学の実践家エッケハルト・マルテンスの著書『子供とともに哲学する：ひとつの哲学入門書』（マルテンス 2003）が翻訳出版された

²⁹ この時期に「臨床哲学研究室」が行った教育活動は、同研究室が発行している研究雑誌『臨床哲学のメチエ』の以下の巻に詳しく記録されている。それ以外にも、高橋 2006b; 高橋 2008; 玉地 2009; 本間・高橋 2010; 本間・高橋 2011 を参照。

・第 11 巻：特集「高校での哲学教育：大人たち、高校生に「出会う」

・第 14 巻：特集「臨床哲学の現在？哲学カフェ／高校での哲学教育」

・第 15 巻：特集「哲学@洛星高校」

・第 16 巻：特集「哲学対話@洛星高校／自然を感じ、対話する」

・第 17 巻：特集「外国にルーツを持つ人々との対話の試み／洛星高校プロジェクト

2011：臨床哲学研究会を終えて」

り、フランスの著名な実践家オスカー・ブルニフィエが作成した絵本教材のシリーズが翻訳出版されたりするようになった（ブルニフィエ・リュイエ 2006）。

2010 年代に入ると、日本の子どもの哲学の取り組みは全国へと広がり、飛躍的な発展を遂げた。2010 年代における子どもの哲学の動向は、大きく分けて以下の四つのフェーズに区分できる。(1) 首都圏における私立学校での導入。(2) 国立大学附属学校における実践と研究。(3) 地方の公立学校における取り組み。(4) 研究者による研修やバックアップ体制の確立。それぞれのフェーズについて、順を追って説明する³⁰。

(1) 首都圏においては、子どもの哲学を通常のカリキュラムの一環として導入する私立学校が現れるようになった。その先駆けとなったのが、開智中学・高等学校（埼玉県）である。2012 年に始まった開智中学・高等学校での取り組みでは、中学 1 年生の半数と中学 3 年生の全員の生徒が、必修である「道徳の時間」の一環として、年間 15 時間の子どもの哲学（哲学対話）の授業を受けている。これとほぼ同時期に、関東学院小学校（神奈川県）でも、年間カリキュラムの一環として子どもの哲学に取り組む実践が始まった。こうした学校はその後増え続け、2017 年現在では、両校に加えて、東洋大学京北中学高等学校（東京都）、開智日本橋学園中学高等学校（東京都）などでも、年間カリキュラムの中に組み込まれた子どもの哲学の実践が行われている。また、就学前教育施設でも、おへそ保育園（佐賀県）では日常の保育活動の一環として子どもの哲学が取り組まれている。

このように、2010 年代に入ると、子どもの哲学は比較的短期間のうちに大都市圏の私立学校の中に入っていくことができるようになった。その大きな要因は、近年の日本において思考力と対話力の教育がますます重要視されるようになったからであると考えられる。特に、2017 年に改訂された新しい学習指導要領と、2020 年に行われる予定の大学入試制度の改革に伴って、文部科学省が「主体的・対話的で深い学び」を唱導するようになると、多くの私立学校では、それを実現するための様々な教育手法を模索するようになった。私立学校の場合、このような教育の最新動向をキャッチして、常に新しい手法を取り入れていくことが、学校の「セールスポイント」に直結するという事情があるため、日本では、私立学校が公立学校に先駆けて、子どもの哲学という「新しい」教育手法の導入を進める推進力となっ

³⁰ 本項の以下の記述は、Kono, Murase, Terada, Tsuchiya 2017 の第 2 章の記述をベースに作成されている。

ていったと考えられる³¹。

(2) こうした私立学校の動向と、そこでの実践経験の蓄積を受けて、次に国立大学附属学校が子どもの哲学の研究と実践に乗り出すようになった。具体的には、お茶の水女子大学附属小学校（東京都）が、2015 年度から 4 年間にわたって、文部科学省の研究開発学校の指定を受けて、「新教科「てつがく」科の創設」を目指した研究開発に取り組むことになった。2017 年現在では、同校の 3 年生から 6 年生までの全児童を対象にして、子どもの哲学をベースとした「てつがく」の授業が開設されている。同校では、2018 年度までに、教育課程全体の見直しを行い、「教育課程全体を通して、人間性・道徳性と思考力とを関連づけて育むカリキュラム」（お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2016、11 頁）を作成するため、研究と実践に取り組むことが予定されている。

日本の国立大学附属学校が、単なる教育機関に留まらず、母体となる大学の教員養成の場として活用されたり、先進的な教育研究に取り組む実験校としての機能を果たしたりしているのは周知の事実である。その中でも、お茶の水女子大学附属小学校は特に歴史が古く、戦前の旧制師範学校の系譜に連なっており、国内の教育界における影響力も強い。このため、同校が学校をあげて取り組んでいる子どもの哲学の実践研究とカリキュラム作成は、今後国内の多くの学校（特に公立小学校）に影響を与えることが見込まれる。

子どもの哲学の研究と実践に取り組んでいる国立大学附属学校は、お茶の水女子大学附属小学校だけではない。たとえば、兵庫県にある神戸大学附属中等教育学校でも、数名の教員を中心として、「国語」の授業の中での子どもの哲学の実践と研究が行われている。

(3) 以上のような大都市圏の学校での取り組みと並行して、地方の公立学校でも、その地域や学校に特有の問題を解決するために、子どもの哲学を学校の中で日常的に取り組む動きが見られるようになった。特に注目すべきなのは、「p4c みやぎ」を中心として、宮城

³¹ それ以外にも、私立学校が学校独自に取り組んでいる教育プランと結びつけて子どもの哲学を実践しているケースも多いことを指摘しておきたい。たとえば、東洋大学京北中学高等学校は、哲学を中核とした学校づくりに取り組んでおり（これは、学校の母体である東洋大学が、明治時代の哲学者であった井上円了によって創設されたことに起因している）、その一環として子どもの哲学が取り組まれている。また、開智日本橋学園中学高等学校は、国際バカロレアプログラムの候補校であり、そのカリキュラムの中で重視されている思考力や表現力の育成のための一助として、子どもの哲学が活用されている。

県仙台市・白石市の公立小中学校の間で広がっている子どもの哲学の導入の動きである³²。そのきっかけは、ハワイにおける子どもの哲学の実践中核校であるワイキキ小学校の児童たちが、東日本大震災の報道を見て被災地に激励の手紙を送りたいと熱望したことに遡る。児童たちの要望を受けて、ワイキキ小学校と仙台市立若林小学校（宮城県）との間で交流が始まると、2013年に同小学校ではじめての子どもの哲学の授業が行われることになった³³。この授業実践が、仙台市内の公立小中学校教員の注目を集め、同市内にある宮城教育大学の教育復興支援センターに事務局を置く「p4c せんだいプロジェクト」が立ち上げられた。そして、同大学の支援を背景にして、仙台市と白石市で子どもの哲学に取り組む公立小中学校が飛躍的に増えていった。2016年の時点では、両市内での子どもの哲学実践校は、小学校19校、中学校16校に及んでいる。

両市内の学校では、主として「道徳の時間」に子どもの哲学が行われており、子どもの哲学の主目的である思考力教育の側面よりも、道徳教育やクラスのコミュニティ作りの側面に重点を置いた授業が展開されている。それは、広い意味では、東日本大震災からの教育における復興事業の一部をなしているが、それ以上に、この地域の複数の学校に共通する課題である「自尊心を持った生徒の育成」「自分の意見を他者にきちんと伝えられる生徒の育成」「いじめのない学級づくり」といった教育目標を成し遂げるための効果的な手法として、子どもの哲学が活用されている。このように、単なる思考力教育の範疇を超えて、学校や地域が抱える固有の問題を解決するための手段として子どもの哲学が学校の日常的活動の中に組み込まれているのが、仙台市・白石市の公立小中学校で取り組まれている子どもの哲学の特徴である。

地方の公立学校における日常的な子どもの哲学の取り組みとしては、長野県望月高等学校（長野県）で行われていた「現代社会」「倫理」の授業の取り組みも挙げることができる。同校は、長野県内でも地方に属する小規模校で、卒業生の大学進学率は必ずしも高くなく、高校卒業後すぐに実社会に出て働く生徒たちも多く在籍している。このため、そのような生徒たちが卒業後すぐに直面するであろう諸問題を考慮に入れて、社会の基本的な仕組みや規範を学び、同時にそれらを批判的に問い直し考える場として、一部の教員によって子どもの哲学のスタイルを導入した独自の社会の授業が行われていた。このように、学校ぐるみの

³² 「p4c みやぎ」に関する以下の記述は、2016年12月3日に仙台国際センターで開催された「第2回探究の対話フォーラム」にて配布された資料に基づいている。

³³ このとき、ワイキキ小学校と若林小学校との間を仲介したのが、ハワイ大学における子どもの哲学の実践と研究を支援していた上廣倫理財団であった。

取り組みではないものの、一部の教員によって子どもの哲学の継続的实践が行われた公立学校は、これ以外にも、西宮市立香櫨園小学校（兵庫県）や、同じく西宮市立高木小学校（兵庫県）などが挙げられる。

（４）ここまで見てきたような経緯を経て、日本の子どもの哲学の取り組みは、2010年代に飛躍的に発展した。すると、実践の急激な増加を受けて、授業を担当する教員へのレクチャーや教員研修に対する需要も急速に高まっていった。こうした需要を受けて、主として大学の研究者たち（特に哲学ないし教育学を専門とする研究者たち）による支援やバックアップの体制も次第に整えられていった。（３）では、「p4c みやぎ」の取り組みが、宮城教育大学の研究者と上廣倫理財団による支援を得ていることについて触れたが、（４）では、それ以外の同様の支援体制について簡単に述べる。

2017年現在において、主に首都圏で、学校教員を対象とした子どもの哲学の実践研修を提供している機関は二つある。一つは、NPO法人「こども哲学・おとな哲学 アーダコーダ」³⁴であり、もう一つは、東京大学大学院総合文化研究科・教養学部の附属機関である「共生のための国際哲学教育研究センター（UTCP）」³⁵である。前者は、教員や保護者を対象とした子どもの哲学の有料の「入門講座」・「実践講座」を年間２回ずつ定期開催している。後者は、上廣倫理財団による支援を受けて「Philosophy for Everyone」プロジェクトを立ち上げ、哲学プラクティス一般に関わる様々なイベントを主催しているほか、教員や実践者を対象とした小規模の無料の研修会を不定期で開催している。さらに、上智大学や立教大学でも、研究者や実践家が中心となって、子どもの哲学に関する自主的な研修会・研究会が開催されている。

関西地方でも、やはり研究者や実践家が中心となって、「p4c japan」³⁶という団体が運営されている。この団体では、自主的な研修会・研究会の開催のほかに、学校の授業の中で子どもの哲学を行う際の教材や授業資料・授業映像などの公開を活発に行なっており、授業の中で子どもの哲学に取り組む教員に対してオンライン上でサポートを提供している。

このようにバックアップ体制が充実していく中で、2015年からは、立教大学からの支援を受けて、子どもの哲学や哲学カフェを含む哲学プラクティス全体に関わる全国規模の大

³⁴ <http://ardacoda.com/> (accessed 2017-11-7).

³⁵ <http://utcp.c.u-tokyo.ac.jp/> (accessed 2017-11-7).

³⁶ <http://p4c-japan.com/> (accessed 2017-11-7).

会「哲学プラクティス連絡会」³⁷も開催されるようになった。学校教員を含む多くの実践家や研究者が一同に介して、それぞれの実践や研究の成果を共有し交流する重要な機会として機能している。

なお、2010年代に入ると、日本人による子どもの哲学を主題とした著書も次々と出版されるようになった。主だったところでは、森田伸子『子どもと哲学を：問いから希望へ』（森田 2011）、河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』（河野 2014）などである。また、リップマンの著作も相次いで翻訳出版されたほか（リップマン 2014; リップマン・シャープ・オスカニヤン 2015）、オーストラリアにおける著名な子どもの哲学の研究者・実践家であるフィリップ・キャムの著作の翻訳出版も相次いだ（キャム 2015; キャム 2017）。

1.2 子どもの哲学の教育思想

前節では、子どもの哲学の誕生から現在に至るまでの経緯を詳しく論述することで、子どもの哲学が現在国内外でどのように普及・発展しているかを描き出した。本節では、それに続いて、子どもの哲学は何を目指して行われている教育活動であるのかを明らかにする。前節でも簡単に触れたように、現在の子どもの哲学は、きわめて多様な地域・環境の中で、きわめて多様な教育的課題を解決するために用いられている³⁸。したがって、現在取り組まれている子どもの哲学のすべての実践に共通する「唯一無二の教育目標」を探し出そうとしても、それは無駄な努力になるだろう。しかし一方で、それぞれの異なる実践が同じ「子どもの哲学」と呼ばれている以上、その最大公約数として、諸実践の間の最もベーシックな目標（目指すべき方向）を抽出することは可能であると考えられる。本節ではそれを明らかにする。その手がかりとして、再びリップマンの最初の取り組みに注目する。そもそも、一介の哲学研究者であったリップマンは、なぜ40代後半にもなってから、子どものための哲学小説を執筆したり、子どもとともに哲学対話をしたりする活動に取り組み始めたのだろうか。

グレゴリーらは、リップマンの初期の活動の背景には、当時のアメリカ北東部における高

³⁷ <http://philosophicalpractice.jp/> (accessed 2017-11-7).

³⁸ ユネスコは2007年に、世界各国の哲学教育の実態について、詳細な調査に基づく報告書を作成・公開している。その中には、世界各地の就学前教育および初等教育で子どもの哲学を取り入れた教育実践がどのように取り組まれているかに関する報告も収められている（UNESCO 2007, pp. 29-45）。それを参照すると、現在子どもの哲学が取り組まれている環境や課題の多様性を窺い知ることができる。

校での哲学教育に対する関心の高まりがあったことを指摘している (Gregory, Haynes & Murriss 2017, p. xxv)。また、しばしば子どもの哲学は、20 世紀後半のアメリカで盛んになった「批判的思考教育運動」の一角を担う教育活動としても捉えられる³⁹。確かに、そのような当時のアメリカの教育界を取り巻く大きな流れの影響を受けて、子どもの哲学という教育運動が勃興し発展していったことは事実であるだろう。しかし、リップマン自身は、必ずしもはじめからそのような当時の教育情勢を意識して子どもの哲学の活動を開始したわけではなかった。

リップマンが自ら述べているところによれば、彼が子どもとともに哲学するという活動に強く動機づけられたのは、二つの出来事がきっかけとなっている。一つは、彼が当時 2 歳であった息子のウィルといくつかの会話を交わしたことである (Lipman 2008, p. 106; Gregory, Haynes & Murriss 2017, p. xxv)。もう一つは、彼がコロンビア大学の哲学教授として、アメリカの大学生による学生運動を身をもって体験したことである (Lipman 1992, p. 3; Lipman 2008, pp. 109-10) ⁴⁰。ウォルター・コーハンによれば、リップマンは学生たちの不平のうちのいくつか (たとえば、学生たちが大学の運営にもっと関わられるようにしてほしいというような不平) には同情的であったのだが、一方で、この運動は大学の変革に結びついているのではなく、大学の破壊に結びついていると考えた (Kohan 2014, p. 24)。そして同時に、リップマンは、彼自身が教えている論理学入門の講義の意義に対して深刻な懐疑の目を向けるようになった。彼は次のように自問した。「三段論法の妥当性を決定する規則を学んだり、対偶の作り方を学んだりすることで、学生たちはどんな利益を得られるのだろうか。学生たちは論理学を学んだ結果、実際によりよく推論できるようになったのだろうか。学生たちの言語上および心理学上の習慣はすでに固く身についてしまっているので、推論に関してどのような種類の練習や教授を行ったとしても、もはや手遅れなのではないだろうか」 (Lipman 1992, p. 3)。つまり彼は、当時の大学や教育のあり方が、よりよく考え判断し行動する人間の育成に失敗していることを、大学紛争を通して改めて認識することになり、そのことに対して強い危機感を抱いたのである。

³⁹ リップマン自身もそのように自認しており、『探求の共同体』第 2 章においては、子どもの哲学が「批判的思考教育運動」の流れの中にどのように位置づけられるのかについて、自ら詳細に論じている。子どもの哲学と批判的思考教育の関係については、Nickerson, Perkins & Smith 1985; 樋口 2013; Johnson & Hamby 2015; 酒井 2017 も参照。

⁴⁰ コロンビア大学は、1968 年に大規模な大学紛争が発生し、学生による校舎の占拠が起こったことで有名である。

これが、哲学教授であったリップマンを子どもの哲学へと駆り立てた大きな要因であった。したがって、リップマンにとって子どもの哲学とは、第一に、子どもの思考力を育成するための教育活動であり、思考力の向上をねらって組み立てられた教育プログラムであった。『子どものための哲学授業 (Philosophy in the Classroom)』の中で、リップマンらは子どもの哲学の目的を次のように簡潔に述べている。

子どもの哲学の主要な目的は、子どもたちが自分の頭で考える方法を学ぶための手助けをすることである (Lipman et al. 1980, p. 53 [邦訳 100 頁])⁴¹。

以上のことから、子どもの哲学という教育活動が最終的に目指しているものは何かという問いに対しては、その最も大枠の答えとして、子どもの哲学は「自分の頭で考える子どもの育成」を目指している、と述べることができる。

さて、リップマンは、子どもたちに本気で「自分の頭で考える方法」を学ばせるためには、単に教材を開発したり授業プランを工夫したりするだけではまったく足りないと考えていた。リップマンによれば、本当の意味で思考力の教育を行うことは、現状の教室や教育のあり方を徹底的に批判して、それを大きく変革していくことを必然的に伴うのである。このような教育思想を背景にして思考力教育に取り組んでいることが、子どもの哲学という哲学対話教育運動の大きな特徴である。しかし、なぜ、思考力の教育は、現状の教育に対する批判的な問い直しを含んでいるのだろうか。

リップマンによれば、現状の教育システムは、思考を促進するのではなく思考を阻害する要因として働いている。特に、教科ごとに異なる知識を系統的に（教科ごとに分かれたカリキュラムに従って）教える教育は、子どもの学びから意味と文脈を奪い去り、学びの体験を（他教科での学びや生活全体から切り離して）断片化し、そのことによって、子どもの知的好奇心を徹底的に破壊している。それゆえ、リップマンによれば、子どもは学校に通う（学校教育を受ける）ことによって、かえって自分の頭で考えることをやめるようになる。

幼稚園で公的教育を受け始めた小さい子どもたちが、生き生きとしていて、さまざま

⁴¹ 本稿では、邦訳が出版されている外国語の文献を引用する際には、邦訳者に敬意を表して、基本的には邦訳文献の訳文を尊重して引用を行い、原書とページ数とともに邦訳書のページ数も記載することとする。ただし、一部の訳語・訳文については、引用者が特に断りなく手を加えている。

なものに興味を持ち、想像力に富んでいて、探究心旺盛であることは、しばしば語られる事実である。しばらくの間、子どもたちはこれらの素晴らしい特性を備えている。しかし、これらの特性は徐々に姿を消していき、子どもたちは受け身になっていく。多くの子どもたちにとって、学校教育の社会的側面、すなわち仲間たちと一緒にいることは価値あることなのだが、しかし、その教育的側面は恐ろしい苦難なのである。

子どもたちはまず五、六年間を家で過ごす。この期間に知的なエネルギーが減じるとは思えないので、その後にかかる好奇心や想像力の喪失を子どもの家庭環境のせいにするのは奇妙に思える。それはおそらく学校教育の本性に起因しているのだ。子どもの知的な機敏さは、しばしば居心地の悪いものとなる家族との生活や育児環境の中では消え去らないのに、居心地のいいはずの教室の環境では非常にしばしば減衰させられてしまう。私たちはその理由をどのように説明することができるだろうか。

(中略) 子どもが学校に期待することはおそらく家庭や家族の代わりであって、考えること、話すことを絶えず刺激する環境なのである。家族が子どもに気を配っていないときでさえ、小さい子どもの眼には間断なき挑戦だと映るほど、家庭環境には学ぶべきたくさんのことがあり、経験すべきたくさんがある。反対に、小学校に通い始めた子どもは、完璧に構造化された環境を発見する。ある出来事の後には別の出来事が自由に移り変わっていく代わりに、今や従わなければならないスケジュールが登場する。生じている全体の文脈から意味を拾い集めることによってのみ理解できる発言の代わりに、画一的で文脈に依存しないために、謎を問いかけてくることがまったくなくなった教室言語が登場する。自然な不思議さに満ちた家庭と家族の環境は、すべてが規則正しく明快な、ゆるぎない構造化された環境に取って代わられる。子どもたちは少しずつ、そのような環境が自分を鼓舞したり、やりがいを与えたりすることは減多にないことに気づいていく。実際、子どもたちはこの環境のせいで、独創性・創造性・思慮深さといった、子どもたちが当初は学校に持ってきていた知的な資本を失っていくのである。子どもたちのエネルギーは、この環境によって搾取され、何の見返りももたらされない。やがて子どもたちは、学校教育は自分たちに活気や知的な刺激を与えるものではなく、氣力を奪い、自分たちを落胆させるものであると気づくようになる。つまり、学校教育は、家庭の環境が与えるような自然な仕方で思考を刺激することがほとんどないのである。生徒の興味が失われていくのは自然な帰結である (Lipman 2003, pp. 12-13 [邦訳 9～11 頁])。

子どもたちを取り巻く学校教育のこのようなあり方を放置したまま、教材や教授法など小手先の工夫をいくら施してみても、子どもたちに自分の頭で考える方法を学ばせることは決してできない。「理解」の喜びは二の次にされ、いま学んでいることが自分たちの生活世界全体の中でどのような「意味」を持ち、学問体系全体の中でどのような位置を占めるのかも問われないのであれば、子どもたちの学びを動機づけるものは、「成績を上げる」「試験に合格する」といった単なる外的な要因以外にはありえないだろう⁴²。それならば、子どもたちが自ら考えて問いを見つけたり、その問いを解決するために主体的に学んだりすることを期待できるはずがない。それゆえ、こうした教育のあり方を根本から変革しない限り、子どもたちに本当の意味での思考力教育を施すことは不可能なのである。

それでは、子どもたちが自ずと問い考える学びを作り出すためには、教育のあり方をどのように変えていかなければならないだろうか。子どもたちの思考を促進するには、まず、子どもたちに謎や不思議に満ちた経験を与えることが大切である (Lipman et al. 1980, ch. 3)。そして、そこから子どもたち自身が問いを見つけ出し、自分たち自身で問いを探究できるような環境を整える必要がある。子どもたちに自発的な思考を学ばせたいのであれば、科学者や研究者が探究の過程を経て到達した洗練された最終結果を「知識」として学ばせるのではなくて、子どもたち自身が科学者や研究者となって、自ら試行錯誤を通して思考し探究する過程を体験させなければならない。すなわち、探究主導型の教育方法である⁴³。

⁴² 以下の記述もまた、現状の教育のあり方に対するリップマンの痛烈な皮肉である。

ここに、動物にフラストレーションを起こさせる実験をしている科学者たちがいるとする。彼らに、子どもにフラストレーションを起こさせるような教育プロセスを作るよう依頼したら、こんなふう言うだろう。「すべての科目をばらばらに、間接的にさえまったくつながりを持たない形で、教えるべきです。何かを理解するには全体性や完全性が必要なので、子どもはばらばらのものを統合するという離れ業を、すべて自分自身でやってのけなければならないことになります。子どもがフラストレーションを受けることは請け合いでしょう。」さて、しかし、彼らが言うようなこの架空の教育システムと、実際の教育システムには、何か違いがあるだろうか (Lipman et al. 1980, pp. 7-8 [邦訳 28～29 頁])。

⁴³ リップマンによれば、探究主導型の教育を実現するためには、授業のみならず教科書やカリキュラムも、子どもたちの探究を中心としたものに編成し直さなければならない。リップマンがミードを引きながら次のように述べている箇所を参照。

授業や教科書をどのように編成すればよいのかについて、ミードはたじろぐことなく次のように述べている。授業や教科書は私たちが探究を行うときの思考様式に則って設計され、そのことによって探究の助けとならなければならない、と。したがって、

デューイは疑いなくこう考えていた。教室で生じるべきは思考である。しかも、主体的で、想像力が豊かで、機知に富んだ思考が生じるべきである。デューイが提案した道筋——ここにおいて彼は賛同者の幾人かと袂を分かつことになるのだが——は、教室における教育のプロセスは科学的探究のプロセスをモデルにするべきだ、というものである (Lipman 2003, p. 20 [邦訳 20 頁])。

リップマンは、子どもたちが自ら問い、自分の頭で考える方法を身につけていくために、現状の教育のあり方をこのようにドラスティックに変革していくことを、「教室を探究の共同体に作りかえる (converting the classroom into a community of inquiry)」(Lipman 2003, p. 20 [邦訳 22 頁])と表現した。この表現は、一方では、教室の中で哲学的な探究 (哲学対話) を行い、それによって教室を思考力教育の場にしていくことを意味しているが、他方では、そのような教育を可能にするために、教室や学校を子どもたちの自由で自発的な探究の場として再編成していくこと意味している。したがって、この表現の中の「作りかえる (convert)」という語の意味は、従来のな学校組織や教育思想に対する「変革」「変容」の要求として理解しなければならない⁴⁴。実際、リップマンは、学校や教育をより探究主導的で、より理性的なあり方 (reasonable) に変えていくことで、社会全体をよりよく、より民主的なものに「変革」することができると考えていた (この論点に関しては、第 2 章および第 9 章で改めて詳しく論じる)。

もし理性的なあり方が今日の教室に広く行き渡っているならば、明日には、つまり今日の生徒たちが大人になって子どもを持つようになったときには、理性的なあり方は家

理想的な教科書は「ある意見と別の意見が作用と反作用を繰り返していく中でテーマが実際に深まっていくように編成されている。プラトンによると、ソクラテスは『対話においては議論が導くところについていかなければならない』という格言を残しているが、このことをモットーにして教科書は書かれなければならない」(Lipman 2003, p. 85 [邦訳 120 頁])。

⁴⁴ リップマンの「作りかえる (convert)」という語の使用法を、このような強い意味で解釈することに関しては、本間 2012 から示唆を得ている。ただし、本間がこの表現の内に読み取っている「(全面的) 変容」の意味と、本稿がこの表現の内に読み取る「変革」の意味は、おそらく異なっている。本稿で強調したいのは、リップマンにおける「作りかえる」は、組織や社会のあり方に対する具体的な変革 (運動) を含意しているということである。

庭にも行き渡ることになるだろう。いずれは他の組織も似たような仕方で変わっていくのかもしれないが、ことの始まりはすべて学校からに違いない。学校こそが、子どもたちが自己批判を学ぶ場であり、すなわち、自分たち自身の先入観と偏見と有害性（有害だと気づかれていない有害性）を批判することを学ぶ場なのである（Lipman 2003, p. 20 [邦訳 182 頁]）。

以上の議論をまとめる。子どもの哲学とは、子どもの思考力を育てるための教育であり、「子どもたちが自分の頭で考える方法を学ぶ」ことを第一の目標とする教育活動である。しかし、そもそも、子どもたちが教室の中で自分の頭で考えるようになるためには、現状の教育のあり方を根本的に問い直し、教室を子どもたちの自由で自発的な探究のための場として作りかえていかなければならない。したがって、子どもの哲学は、哲学対話を中核とする思考力教育の一手法であると同時に、学校教育を探究主導的なあり方に変革する教育改革運動（さらには、そのことを通した社会変革運動）でもある。このような二面性を明示していることが、子どもの哲学が他の思考力教育活動と一線を画する最大の特徴であるかもしれない。この点については、第 9 章で再び詳しく論じられることになる。

第2章 子どもの哲学と理性的思考者の教育

前章で確認したように、子どもの哲学とは、子ども同士の対話による哲学的な探究（哲学対話）を通して、子どもの思考力を育成することをねらいとした教育プログラムである。リップマンがこのことを明確に意図して子どもの哲学を作り上げたことは、彼が主著『探求の共同体（*Thinking in Education*）』の序論（第2版への序論）の中で次のように述べていることから明らかである。

本書は哲学の潜在的な能力に眼をつけている。適切に再構成され、適切に教えられたとしたら、哲学は思考力の教育を劇的に改善することができる。こうした主張はいまだなされてはいない。そして、まさにこの研究はそうした主張をするプロローグと見なされるだろう（Lipman 2003, p. 3 [邦訳 vi 頁]・強調は原文）。

ここでわざわざ「適切に再構成され、適切に教えられたとしたら」という断り書きを挿入していることから見て取れるように、リップマンにとって、思考力教育のために用いることのできる哲学とは、「大学で行われているような伝統的でアカデミックな哲学ではなく、対話、熟慮、判断力とコミュニティの強化に重点をおいた語りの哲学（*narrative philosophy*）である」（Lipman 2003, p. 230 [邦訳 331 頁]）。さらに言えば、このように述べるときにリップマンが念頭に置いているのは、子どもたちの発達段階を考慮してカリキュラムが周到に組まれ、学年別のテキスト（教材）や、教員のための指導書などが完備された、教育プログラムとしての「子どもの哲学」である（Lipman 2003, pp. 156-161 [邦訳 228～233 頁]）。つまり、リップマンは、単に（大学で教えられているのと同じような仕方で）哲学を教えることが子どもの思考力を向上させるとは考えていなかったが、教育学や心理学や論理学などによって裏打ちされた、対話による哲学探究を中心に据えた系統的なカリキュラムを開発すれば、それは優れた思考力教育のプログラムになると考えたのであった⁴⁵。

⁴⁵ 以下のような記述を見ると、リップマン自身はさらに踏み込んで、「子どもの哲学」だけが本当の意味で子どもの思考力を向上させる唯一の手法であると考えているようにも見える。

「思考力教育」運動のほとんどの教授法が不適切であったことは、正しく認識されてこなかった。完全に適切な唯一の教授法は、「探究の共同体」アプローチだけだったのである。しかし、効果的にこのアプローチを用いる準備をすることができた教師はほとんどいなかった（Lipman 2003, p. 5 [邦訳 x 頁]）。

しかし、そもそもなぜ、教室の中で哲学対話をする（対話による哲学探究を行う）ことは、子どもの思考力の向上に貢献するのであろうか。その理由を明らかにするためには、まず、子どもの哲学のプログラムに特徴的な「哲学対話」という独特の言語活動の本性を明らかにしなければならない。

2.1 哲学対話を用いた思考力の教育

リップマンは、「哲学対話」を、日常的な「会話」と対比させることによって、その特徴を明らかにすることを試みている（Lipman 2003, pp. 87-93 [邦訳 123～133 頁]）。

リップマンによれば、「会話」とは「純粹芸術の形式とまったく同じように、会話すること自体を目的として行う」（Lipman 2003, p. 89 [邦訳 126 頁]）言語活動である。つまり、会話とは無目的なものであり、何かを目指して行うようなものではありえない。「会話の進む方向は、整合性の法則によって決まるのではなく、むしろ会話自身の要求を展開していくことによって決まる。本を半ばまで書き終えた著者なら、次に何を書かなければならないかが分かり始めるようなものである」（Lipman 2003, p. 89 [邦訳 127 頁]）。また、会話とは交換でもあり、お互いの感情や思考や情報や理解を交換するために行うものでもある。

これに対して、「哲学対話」とは、哲学的な問いをめぐって共同で探究を行い、問いを直接解決することはできなくとも、探究を哲学的に「前進させる」ことを目指す言語活動である⁴⁶。リップマンの言葉を借りれば、哲学対話には、何らかの目指すべき「目的」ないし「成果」があり、対話がそこへ向けて進んでいく「方向感覚」（Lipman 2003, p. 83 [邦訳 118 頁]）が存在しているのである。哲学対話とは、それが目指す「目的」に向かって、参加者全員が協力しながら同じ方向に向かって歩いていくという運動である⁴⁷。この「運動」は、さしあたって、「真理の追求」と置き換えて考えてもよいだろう⁴⁸。

⁴⁶ 哲学対話における対話や探究の「哲学的前進」とは何か、という論点に関しては、土屋 2013a を参照。

⁴⁷ このことをリップマンは、歩行の比喻を用いて説明している。

これに対して対話では、前進運動を強いるために不安定な状態が保たれている。歩行との類似を考えざるをえない。歩行では、絶えず自分自身を前方に投げ出してバランスを失うことによって、前に進むのである。（中略）対話では、それぞれの議論は反論を引き起こす。反論はもとの議論を超え、そのことによって、もとの議論も反論を超えるところまで引き上げられる（Lipman 2003, p. 87 [邦訳 124 頁]）。

⁴⁸ リップマン自身が、哲学対話の「目的」「成果」として具体的にどのようなことを念頭に置いていたのかは、必ずしも明確ではない。しかし、それを「真理」と解釈し、哲学対

リップマンは、このような哲学対話を行う場、すなわち、このような仕方に対話による哲学探究を行う場のことを、「探究の共同体 (community of inquiry)」と呼んだ。リップマンによれば、このような場を教室の中に作り出せるのは、まさに哲学がそもそも備えている力に依るものである。「子どもたちが哲学的に思考するよう促されたとき、教室は探究の共同体に作りかえられる」(Lipman et al. (1980), p. 45 [邦訳 86 頁])。すなわち、哲学的な問いを問い、それを哲学的に考察するときに要請される独特の探究のあり方が、教室を探究の共同体へと変容させるのである。

では、教室を探究の共同体に作りかえることを可能にする、哲学的な探究の固有のあり方とは、いったいどのようなものであるのだろうか。この問いに対して、リップマンは、「議論が導くところへついていく (follow the argument where it leads)」(Lipman 2003, pp. 84-87 [邦訳 119~123 頁]) という、ソクラテス以来の伝統的な哲学探究の指導原理を引き合いに出すことによって答えようとする⁴⁹。リップマンによれば、哲学が「議論が導くところへついていく」ような探究のあり方を要請するからこそ、教室の中で哲学することによって、教室は自然と対話による共同探究の場に変容するのである。

探究の共同体は、既存の学問の領域の中に閉じ込められることなく、探究が導くところへついていく (follow the inquiry where it leads)。対話は論理に従おうとし、ヨットが向かい風を斜めに受けてジグザグに前に進むように、遠回りをしながら前に進んでいく。このプロセスにおいて、対話の進展は思考自体の進展に似てくるのである (Lipman 2003, pp. 20-21. [邦訳 22 頁])。

話を「真理の追求」を目的とした言語活動として理解することは、標準的な解釈の一つである。たとえば、スーザン・ガードナーは、「探究の共同体の中心にあるのは(中略)真理の要求である。探究の共同体は真理の要求によって統制されている」(Gardner 1995, p. 102・強調は原文)と述べている。これに対して、クリントン・ゴールディングは、このような解釈が真理に関する素朴な捉え方に基づいていることを批判している (Golding 2009)。このあたりの論点に関する諸々の哲学的問題については、土屋 2013a を参照。

⁴⁹ ソクラテスの以下のような言葉が、しばしば引き合いに出される。

『エウテュブロン』

探究を愛する人は、探究がその人をどこへ導くのであろうとも、最愛の人についていかなければならない (プラトン 1975、41 頁)。

『国家』

われわれとしては、どこへでも議論が風のように僕たちを運んで行く方へと、進んで行かなければならないのだ (プラトン 1979、220 頁)。

「議論が導くところへついていく」という表現は、最も広い意味で理解するならば、「自由な探究の精神」(Kelly 2011, p. 107)を表しているということになるかもしれない⁵⁰。すなわち、あらゆる伝統や知的権威にとらわれず、自らの思想上の偏向や好みに対して中立的な立場に立ち、自らの思考の中に含まれている予断や偏見に常に注意を払いながら、ただただ議論が導き出す結論だけに付き従って探究を進めるという理念的な姿勢である。このような精神に則って、それを実現させるように探究を進めるというのが、哲学対話に独特な探究のあり方である⁵¹。すると、そのような探究を、対話を通して共同で行う際には、対話に参加する子どもたちに様々な思考のスキルが要求されることになる。

教室が探究の共同体に作りかえられたとき、議論が導くところについていくためのステップは論理的なステップである。デューイが論理学を探究の方法論と同一のものとみなすのは正しいのである。探究の共同体がゆっくりと前進するにつれて、探究のどのステップも何らかの新たな要求を生み出していく。証拠を一つ発見することによって、いま必要とされているさらなる別の証拠の本性に光が投げかけられる。あることを主張することによって、その主張を擁護する理由を見つけることが必要になる。推論を行うことによって、そのような推論の背後にある暗黙の前提や当然視されていることを精査しなければならない。それらは別のことであると主張することによって、物事はどのように区別されるべきかという問題が生じる。どのステップも、反論したり擁護したりする一連の運動を引き起こす。派生的な問題が解決されていくにつれて、共同体の方向感覚は明確で確かなものになり、探究は新たな活力を得て進んでいく (Lipman 2003, pp. 92-93 [邦訳 132 頁])。

以上の引用の中だけでも、「議論が導くところについていく」ように哲学探究を進めるためには、「論理的に推論するスキル」「証拠を吟味するスキル」「適切な理由を挙げて主張する

⁵⁰ トマス・ケリーは、「議論が導くところへついていく」という原理に従うことは何を含意するのかについて、特に独断論との関係の中で論じている。

⁵¹ リップマンは、Lipman 2003 の第 4 章において、探究の共同体の中で行われる哲学対話の独特のあり方について、複数の哲学者の「哲学」「対話」「探究」に関する見解を引き合いに出しながら、様々な観点から特徴づけようと試みている。しかし、残念ながら、そこでの議論においては、哲学対話の固有のあり方について一義的で明快な特徴づけを与えることには成功していない。

スキル」「暗黙の前提を問い直すスキル」「似た事柄を区別するスキル」が必要であることが示唆されている。逆に言えば、探究の共同体に参加している子どもたちは、教師やクラスメイトたちが哲学対話の中で、こうした思考のスキルを発揮している場面を頻繁に目のあたりにすることになる。リップマンによれば、探究の共同体に参加している子どもたちは、お互いがお互いをお手本にしながら、こうした思考のスキルを模倣しあうことによって、思考のスキルを徐々に身につけていくのである。

さらに言うと、探究の参加者が他の参加者に刺激を受けて同じようにしようとするというのもよくある話である。もしも私が、あなたがそれまで誰も疑問を抱いていなかったことに問いを差し挟むのを見ていたら、私もそれに勇気づけられて、誰も疑問を抱いていないことに問いを抱くようになるだろう。もしも私が、あなたが厳密な推論を行っていることに気づき、その理由はあなたが矛盾の禁止のような初歩的な論理法則を熟知しているからだと理解したら、私も同じことを勉強して、同じように厳密な推論ができるようになりたいと考えるだろう（Lipman 2003, pp. 122-123 [邦訳 180～181 頁]）。

こうして、教室の中で哲学対話を行うことによって、子どもの思考力は向上していく。リップマンによれば、思考力の向上とは、以上のようなプロセスに基づいて、他者との共同探究の中で可視化された認知的なふるまいを内面化することによって成し遂げられるものである（Lipman 2003, p. 102 [邦訳 147 頁]）。一見すると、一人で熟考するための思考のスキルは、対話や他者との共同探究とは独立に、個人の中での発達と訓練によって獲得されるように思われるかもしれない。この見解が正しければ、探究の共同体を成立させるためには、その前提として個人の中で熟慮のスキルが十分に発達していなければならないのだから、子どもたちに哲学対話をさせる前に、まずは子どもたち個人ごとに、物事を一人でしっかり考えられるようにするための十分な訓練を施さなければならない、と考えられるかもしれない。しかし、リップマンによれば、このような見解は、物事の順序を逆転させた考え方である。「共同体における探究の方法が内面化されたとき、それが個人の内省する習慣になると考えられるのである」（Lipman et al. 1980, p. 45. [邦訳 86 頁]）。

ほかの人が言ったことに対する批判的な態度が、ディスカッションの参加者の間で形成される。しかしこのような批判的態度は、その後、それぞれの参加者が自分だけで行

う思考にも向けられることになる。いったん、ほかの人の思考プロセスや表現様態を批判的に吟味するテクニックを学ぶと、人は、ほかの人が自分の発言について何と言うかについても、注意深く考慮するようになる（Lipman et al. 1980, p. 23 [邦訳 55 頁]）。

リップマンにとって、以上の事実は、対話と思考の関係に関する重要な事実を示唆している。「多くの人々は、熟慮することが対話を生み出すと考えているが、実際には、対話することが熟慮を生み出している」のであり、「思考は対話の内面化」なのである（Lipman et al. 1980, pp. 22-23 [邦訳 54～55 頁]）。リップマンは、思考をこのように捉える自らの立場が、ジョージ・ハーバード・ミードとレフ・ヴィゴツキーの思考観と対話観（とりわけ、「精神間的なものが精神的に再生産される」というヴィゴツキーの有名なテーゼ）に基づいたものであることを認めている⁵²。このことは、哲学対話を通して子どもの思考力を向上させる子どもの哲学の教育プログラムは、その最も大枠の部分においては、ヴィゴツキー流の発達理論に依拠していることを意味している。

教室の中での哲学対話が子どもの思考力を向上させるメカニズムは、以上のとおりである。しかしながら、探究の共同体の中で「議論が導くところについていく」ように対話することが、いくら思考のスキルや認知的なふるまいの内面化に役立つとしても、習得されるべきスキルやふるまいについて何ら系統的な準備がなされていない中で、毎回の授業ごとにただ場当たり的に探究の共同体を開くだけであれば、子どもの哲学の思考力教育としての効果は限定的なものに留まるだろう。もしかすると、ある回の授業では、習得するに値する思考のスキルが対話の中でほとんど発揮されずじまいだったかもしれない。別の回の授業では、「必要条件と十分条件を吟味する」という思考のスキルを正しく発揮することに、教師も含めて対話に参加している全員が失敗したかもしれない。さらには、学年を通して、対

⁵² 子どもの自己中心のことばは、精神間的機能から精神的機能への、すなわち、子どもの社会的集団活動形式から個人的機能への移行現象の一つである。この移行は、われわれが前に述べたように、すべての高次精神機能の発達一般法則である。これらの機能は、最初は、共同活動の形式として発生し、その後でのみ、子どもによって自分自身の精神活動の形式に移される。自分へのことばは、最初は他人への社会的な言語機能が分化することで発生する（ヴィゴツキー 2001、383 頁）。

また、以下も参照。

子どもの思考の高次機能は、子どもが集団生活を送る中で議論という形式において最初に発現する。そして、その後でのみ、そうした機能は子ども個人の中での内省へと発達していくのである（Vygotsky 1981, p. 157）。

話の中で発揮された思考スキルにはかなりの偏りが見られたかもしれない（たとえば、年間の授業を通して、「具体例を挙げる」「相手に理由を問う」という思考のスキルは、対話中にしばしば発揮されたが、「暗黙の前提を問い直す」「説得力のある仮説を形成する」「具体例から一般的な法則を取り出す」といった思考のスキルは、ほとんど発揮されなかったかもしれない）。子どもの哲学の中に、こうした事態を避ける仕組みが内蔵されていないのであれば、それは思考力教育のプログラムとして不十分であるだろう。それゆえ、リップマンは、子どもの哲学は系統的なカリキュラムを伴っていなければならないと考えたのである。

先述したように、リップマンは、子どもの哲学のための学年別のテキストと、教師向けの指導書を整備し、発達段階に応じて思考のスキルを系統的に習得するためのカリキュラムを開発した⁵³。リップマンが作成したテキストは、すべて、授業を受ける子どもたちと同年代の子ども（幼児・少年・青年）たちが登場する、架空の哲学小説である。テキストの小説の登場人物たちは、学校や街なかで、哲学的に興味深く、思考を刺激するような、様々な体験をする。そして、そうした体験をめぐって、子ども同士で、または子どもと大人で、様々な場面で哲学対話を行う。登場人物同士の哲学対話は、習得されるべき様々な（單元ごとに異なる）思考のスキルを用いた、理想的な探究の共同体となるように設計されている。そして、そこでの架空の理想的な探究の共同体をモデルにして、教室の中の現実の子どもたちが哲学的な探究を行うようになることが意図されている。「小説は年齢別になっていて、子どもたちの疑問を刺激するねらいがある。はじめは小説に登場する架空の人物による問いと議論のモデルが示され、その後何を学んだかを話し合って、小説を内面化し、その内容を利用することによって、教室で実際に子どもたちが問いと議論を続ける」（Lipman 2003, p. 156 [邦訳 228 頁]）。こうして、教室の中で哲学対話を中心としつつ、体系的なカリキュラムに裏打ちされた教育プログラムを開発することによって、対話による哲学探究を行うことで子どもの思考力を向上させるのが、リップマンが開発した子どもの哲学の概要である⁵⁴。

2.2 子どもの哲学が育成する思考力

⁵³ 子どもの哲学のカリキュラムの概要については、Lipman et al. 1980 の第 5 章を参照。また、リップマンがそれぞれのテキストごとに作成した教師向けの指導書も参照されたい。

⁵⁴ 現に、子どもの哲学の実践を通して、推論スキルをはじめとした様々な思考スキルが向上することを示す経験的な研究結果はたくさん報告されている。代表的なところとして、Lipman et al. 1980, Appendix B; Trickey & Topping 2004 などを参照。

前節では、教室の中での哲学対話が、子どもの思考力をどのような仕方で向上させるのかについてのメカニズムを明らかにした。本節では、引き続き、子どもの哲学が育成する思考力とはどのようなものであるのかについて検討していく。

まず、子どもの哲学が育成することを目指している思考力の種類を明らかにしたい。前節の説明では、子どもの哲学が育成する思考力（思考スキル）の例として、「論理的に推論するスキル」「適切な理由を挙げて主張するスキル」といった、いわゆる論理的・批判的な思考力が主に挙げられていた。それでは、子どもの哲学とは、もっぱら論理的思考力や批判的思考力を養成するための教育プログラムなのだろうか。

『子どものための哲学授業』の第5章「『子どもの哲学』のカリキュラム」によると、子どもの哲学のカリキュラムの中に含まれている教育上の目標は五つある。その筆頭に挙げられているのは、確かに「推論能力の向上」であるが、それ以外の項目を見ると、子どもの哲学は非常に多岐にわたる思考力の教育を目指して構成されていることがわかる。すなわち、子どもの哲学の五つの教育目標とは、「推論能力の向上」「創造性の向上」「個人的および対人的な成長」「倫理的な理解力の向上」「経験の中に意味を見出す力の向上」である。以下では、それぞれの教育目標の中で育成が目指されている思考力について、簡単に見ておくことにする。

まず、「推論能力の向上」について。ここで念頭に置かれているのは、論理的思考力と批判的思考力の育成である。初歩的な三段論法を使いこなすといった、形式的な推論のスキルを身につけることも含まれているが、どちらかというところ、非形式論理を正しく理解したり運用したりする力を身につけることの方に力点が置かれている。たとえば、「早まった一般化」を見抜くスキルを身につけたり、「アナロジーに基づく推論」には適切な場合と適切でない場合があることを理解したりすることなどである。また、整合性の概念を理解したり、理由の妥当性を分析する方法を身につけたり、「なぜ」という問いには「原因」を問う場合と「理由」を問う場合があることを認識したりすることなども、ここでの教育目標の中に含まれている。

「創造性の向上」では、言葉を論理から解き放って自由に詩を作ったり空想を膨らませたりするような力の育成も念頭に置かれているが、それだけではない。たとえば、適切な仮説を形成するスキルを身につけることも、ここでの教育目標の中に含まれている。あるいは、自分たちと異なる環境に身を置く人たちの生活や思考法を想像する力や、より単純に他者に対する想像力を養うことも、ここに含まれる。リップマンは、このような「創造性」が論

理的で批判的な思考と深く結びついていることを強調している。

「個人的および対人的な成長」で念頭に置かれているのは、主として、対人的なコミュニケーション力を育むことである。もう少し限定的に言えば、他者とともに思考し、対話を通して探究することで、自分自身を成長させる力を身につけることである。具体的には、たとえば、共感的な姿勢で他者の考えに耳を傾けたり、お互いの考え方の違いを認めあったり、対話のルールを尊重したりすることができるようになることなどが、ここでの教育目標の中に含まれている。

「倫理的な理解力の向上」では、ある種の倫理原則を盲目的に受けいれたり、徳目を内面化したりすることではなく、倫理的な問題について対話を通して探究する「方法」を身につけることが念頭に置かれている。具体的には、たとえば、目下の状況の中に潜んでいる道徳的な問題を見つけ出したり、道徳的なルールや価値をそのまま適用するのが妥当な場面とそうでない場面を見分けたりする力などを養うことである。倫理や価値をめぐる問題に対して適切な判断を下すための思考力を育成することが、ここでの教育目標の中に含まれている⁵⁵。

「経験の中に意味を見出す力の向上」では、テキストや教室を超えて、日常の経験の中に意味を発見し、そこから学んだり、その中で理性的に思考したりするための力を育成することが念頭に置かれている。具体的には、経験ごとに異なる文脈を把握するスキルや、状況の特殊性を正しく見て取る力などを身につけることが、ここでの教育目標の中に含まれている。

さらに、『探求の共同体』においては、思考力には「批判的側面」「創造的側面」「ケア的側面」の三つの側面があり、それぞれに対応する「批判的思考力」「創造的思考力」「ケア的思考力」を育成することが、子どもの哲学が目指している「多元的思考力」の教育である、という説明がなされる。「批判的思考力」と「創造的思考力」については、すでに見てきたので、ここでは「ケア的思考力」についてだけ簡単に触れておきたい。ケア的思考とは、大まかに言えば、ある尊重すべき対象に焦点を合わせて、その対象に感謝し、対象を気遣いながら思考することである。したがって、たとえば、対話の相手に敬意を払い、相手を気遣いながらともに考えることは、ケア的思考のあり方の一つである。また、対話が生じている空間に敬意を払い、対話の場を壊さないように気を遣うことも、ケア的思考に含まれる。さ

⁵⁵ 子どもの哲学を道徳教育に適用する具体的な方法については、7.2.2 を参照。

らには、思考の手順を尊重してそれに注意を払ったり、対話の相手と共有している思考の方法を気遣ったりしながら思考を進めていくことも、ケア的思考の一部である。『探求の共同体』によれば、このようなケア的思考ができるようになるための思考のスキルを育成することも、子どもの哲学の教育目標の中には含まれているのである。

以上の子どもの哲学のカリキュラムの分析から、子どもの哲学が育成を目指す思考力の種類が明らかになった。それらをまとめて適宜名称をつけるとすると、「論理的・批判的思考力」「創造的思考力」「対話的思考力」「倫理的思考力」「経験的（状況的）思考力」「ケア的思考力」というような形になるだろう。それぞれの思考力は、それに対応する種々の思考スキルから構成されている。そして、子どもたちを「議論が導くところについていく」哲学対話に参加せることを通して、対話の中に現れるこれらの種々の思考スキルをお互いに（お互いがお互いをお手本にすることによって）模倣させ、内面化させる（そのことを通して、上記の思考力を育成する）というのが、子どもの哲学という教育プログラムの中核なのである。

2.3 子どもの哲学と理性的思考者の教育

ここまでの議論によって、子どもの哲学が「どのような思考力を」「どのような方法で」育成させるのが明らかになった。さて、ここで、1.2 で論じたことに立ち戻ってみたい。

リップマンにとって、子どもの哲学の究極的な目標は、自分の頭で考えて行動し、それによって（学校を含めた）社会全体をより理性的なあり方に変革していく民主主義社会の担い手としての自律的思考者を育てることであった。そして、そのための手段として、子どもたちに「自分の頭で考える方法」、すなわち、種々の思考力（思考スキル）を教えることを構想し、そのための方法とカリキュラムを開発したのだった。では、そのような思考力の教育を通して、リップマンは最終的にどのような「人間」を作ろうとしているのだろうか。

この問いに対するリップマンの答えは、『探求の共同体』における以下の引用の中に見て取ることができる。

学校の目的は、教育された人格を作ることにある。つまり、自分たちにとって必要なだけの十分な知性を備え、自分たちの役に立つのに十分な理性的なあり方を備えた人格を作ることである。（中略）民主主義社会においては、理性的なあり方を備えた市民が何にもまして必要とされるのである（Lipman 2003, p. 11 [邦訳 8 頁]・強調は引用者）。

リップマンにとって、およそ教育（学校）の最終的な目的は、理性的なあり方を備えた人間を作り出すことである。なぜなら、民主主義社会のよき担い手となるのは、理性的なあり方を備えた人間だからである。このことのうちに示唆されているように、リップマンは、「理性的なあり方 (reasonableness, reasonable)」と「民主主義 (democracy)」を同一のものとみなしている。民主主義社会が教育を通して理性的なあり方を備えた人間を作り、そうした人間が社会をより理性的なあり方に変革していくことによって、民主主義社会はより成熟度を増していくのである。（リップマンにおける「民主主義」と「理性的なあり方」との関係、および、「哲学する」と社会を理性的なあり方に「変革」することとの関係については、第9章で再び詳しく検討する。）

したがって、「理性的なあり方」という概念は、子どもの哲学という教育プログラムの中核を成す概念であり、子どもの哲学の教育理念の根幹を表現している概念である (Splitter & Sharp 1995)。このため、これまでも多くの子どもの哲学の研究者や実践家は、「理性的なあり方」や「理想的思考者」について言及し、自らの子どもの哲学の理論や実践をこの概念に基づけようと試みてきた。その代表的な一人が、ティム・スプロッドである。彼は、『道徳教育における哲学議論 (Philosophical Discussion in Moral Education: The community of ethical inquiry)』において、道徳的に優れた行為者になるためには、理性的なあり方、自律性、有徳な性格の三つの要素をそれぞれ育成する必要があることを理論的に示した上で、それを子どもの哲学の手法（「倫理的な探究の共同体」）の中でどのように実現するかについて論じている (Sprod 2001, p. 1)。その過程で彼は、「理性的なあり方」の概念それ自体を取り上げて、「理性的なあり方」には、「批判的（計算的）側面」「創造的（想像的）側面」「関与的（感情的）側面」「文脈的（状況的）側面」「身体的（運動的）側面」の五つの側面があると分析している (Sprod 2001, pp. 14-44)。しかし、このような研究の積み重ねにもかかわらず、子どもの哲学における「理性的なあり方」「理想的思考者」の概念は、依然として論者によってまちまちの意味で用いられ、多義的で曖昧さを残している (Gasparatou 2016)。その大きな要因は、リップマン自身が、この概念を自らの教育理論の中核に位置づけておきながら、それについて明確な分析をほとんど行わなかったことに基づいているように思われる。

リップマンにおいては、「思考力の教育」と「理性的思考者の教育」との違いは自覚され

ておらず、両者は漠然と同義語として捉えられていたように思われる⁵⁶。おそらくリップマンは、「子どもたちが自分の頭で考える方法を学ぶための手助け」として、種々の思考スキルを子どもたちに計画的に教えれば、そのことによって自動的に、子どもたちは理性的な自律的思考者になるという描像を描いていた。一見すると、これは自明で自然な描像であるように思われるかもしれない。少なくとも、思考力（思考スキル）の教育を行うことが理性的な思考者を作り出すための必要条件であるということは、疑いの余地なく自明であるように思われる。しかし、それは十分条件でもあるのだろうか。すなわち、思考力の教育を適切な仕方で行うことに成功したならば、それだけで、理性的な思考者を作り出すのに十分なのだろうか。

この問いに対して、本稿では、否定的に答えることを試みる。先取りして結論から述べると、思考力の教育は、理性的な思考者を作り出す上で十分ではない。したがって、子どもの哲学が、哲学対話を通して、前節で概観した種々の思考スキルを子どもたちに内面化させることに成功したとしても、それだけでは、子どもたちを理性的思考者にしたとは言えない。理性的思考者の教育においては、思考力の教育だけでは足りない要素が存在するのである。このことは、換言すれば、理性的思考者とは単に思考スキルの束を身につけた存在者ではない（それ以上の存在者である）、ということである。

しかし、なぜそのように言うことができるのだろうか。それを理解するためには、批判的思考力の教育の分野において議論されてきた論争を参照することが役に立つ。

2.4 批判的思考力の教育と知的徳の教育

批判的思考力の教育は、比較的長い歴史と、少なからぬ量の研究・実践の蓄積を有している⁵⁷。それにもかかわらず、「批判的思考」の概念自体はきわめて多義的であり、研究者や実践家が各々自分にとって都合のいい「定義」を一方的に採用しているのが現状であるという批判は、現在に至るまで繰り返されてきた。実のところ、リップマンも『探求の共同体』の第2章においてこの問題を指摘しており、そこで彼は、論者ごとに異なる批判的思考の

⁵⁶ ただし、Lipman 2003, pp. 61-63 [邦訳 81~85 頁] の議論には注意を払う必要がある。ここでリップマンは、シーゲルの批判的思考の定義について論じる過程で、「批判的思考」と「批判的思考者」の違いについて言及し、そのことについての短い考察を行っている。このことは、本節で指摘されている区別についても、リップマンが自覚的でありえたことを示唆しているかもしれない。この論点については、次節の議論も参照。

⁵⁷ 批判的思考力教育の理論史・研究史については、樋口 2013 を参照。

「定義」を、実に 31 個にわたって列挙してみせている (Lipman 2003, pp. 56-63 [邦訳 74～85 頁])。また最近では、こうした状況を踏まえて、批判的思考の多種多様な「定義」それ自体を批判的に検討・分類する、批判的思考の定義に対する「メタレベル・アプローチ」を提唱する論者も現れている (Johnson & Hamby 2015)。

このことからわかるように、批判的思考とはどのような思考であるかについて、一般的・標準的な説明は存在しない。しかし、それがどのような思考であるかに関する見解の相違や対立は、これまでもしばしば論争の種となってきた。その中で、本節では、次の論争に注目したい。それはすなわち、批判的思考力とは、批判的な思考のスキルだけを含んでいるのか、それともそれ以上のものも含んでいるのか、ということに関する論争である。

たとえば、批判的思考の代表的研究者の一人であるロバート・エニスが 1987 年に提示した、批判的思考の有名な定義「何を信じ、何を行うべきかを決定することに焦点を当てた、理性的で反省的な思考」(Ennis 1987) は、一見したところ思考のスキルの要素しか含んでいないように思われる。エニスの定義に従うなら、批判的思考とは、合理的で反省的に思考し行為することであり、そのための思考スキルを身につけていることと同義である。コニー・ミッシマーは、批判的思考をこのように捉える立場のことを、批判的思考に関する「スキル説」と呼んでいる。この立場においては、「批判的な思考者とは、数学者が頻繁に数学をする人であるのと同じように、批判的な思考のスキルを頻繁に用いる人である」(Missimer 1990, p. 145)。

これに対して、批判的思考力にはスキル以上のものが含まれると考える論者も多くいる。ミッシマーは、そうした論者の例として、ハーヴィー・シーゲル、リチャード・ポール、R・F・ディアデン、ジョン・パスモア、イスラエル・シェフラーの名前を挙げる (Missimer 1990, p. 152)。ミッシマーは、こうした論者が採用する立場のことを、批判的思考に関する「性格説」と呼び、このような立場が一見すると魅力的に見えることを認めつつ、理論的な単純さなどの観点から「スキル説」を擁護する論陣を張っている (Missimer 1990, p. 145)。そして、ミッシマーのこの議論に対して、シーゲルは「性格説」の立場から詳細な批判を行っている⁵⁸。

本節では、この論争それ自体については、これ以上は深入りしない。その代わり、ここで「性格説」の側に名前を挙げられた論者たちは、批判的思考力には思考のスキル以外にどの

⁵⁸ ミッシマーのこの議論に対して、シーゲルは「性格説」の立場から詳細な批判を行っている。Siegel 1993 を参照。

ようなものが必要であると考えているのかを見ていくことにしたい。具体的には、シーゲルとポールの議論を取り上げることにする。

シーゲルは、批判的思考力には二つの要素が含まれていると論じる⁵⁹。それはすなわち、「理性的評価 (reason assessment)」の要素と、「批判精神 (critical spirit)」の要素である。ごく大まかに言えば「理性的評価」の要素に含まれているのが、批判的な思考の「スキル」や「能力」である。そして、「批判精神」の要素には、ある一群の「態度」や「気質」や「性格特性」が含まれる。シーゲルによれば、この二つの要素はそれぞれ独立しており、批判的思考者であるためには、これらをそれぞれ備えていることが必要であり、両方をともに備えていれば十分である (Sigel 2016, p. 96)。つまり、シーゲルは、批判的思考力の中には、思考のスキルだけでなく、ある種の態度や性格を備えることも含まれると主張しているのである。具体的には、より強力で正当化された理由や証拠を探し求める気質であったり、議論を公平な観点から評価しようとする意志や動機であったり、知的に誠実な性格などが、「批判精神」の中に含まれる。シーゲルによれば、こうした「批判精神」の最も一般的な特徴は、批判的な思考のスキルを用いた理性的評価を行おうと「意志する」ことであり、そうするように「気持ちを向ける (disposed)」ことである。

シーゲルにとって、こうした「批判精神」が批判的思考力の中に含まれていると考えるべき理由は単純である。批判的な思考スキルをいかにたくさん身につけていて、「理性的評価」をいかに十分に行うことが「できる」人であっても、思考したり議論したりするときにそのようなスキルを活用「しよう」と意志しない人であれば、私たちはそのような人を批判的思考者とは呼ばないからである。これは、批判的思考の「理性的評価」の要素は十分に備えているが、「批判精神」を著しく欠いている人の例であるが、こういう人は、「批判精神」は十分に備えているが「理性的評価」のためのスキルや能力を著しく欠いている人とまったく同じように、批判的思考者とはみなされない。このため、シーゲルは、批判的思考力の教育においては、思考スキルの育成に加えて、「批判精神」を養うこと（すなわち、批判的な思考スキルを用いる動機を涵養し、そのような動機を習慣化して性格とすること）も必要であると主張するのである。

以上のシーゲルの議論に対して、ポールはさらに踏み込んだ主張を行っている⁶⁰。ポールは、スキルは一般にそれ自体価値中立的であるという点に注目する。このため、ポールによ

⁵⁹ 以下のシーゲルの議論については、Siegel 1988; Siegel 2016 を参照。

⁶⁰ 以下のポールの議論については、Paul 2000; Paul & Elder 2001 を参照。

れば、批判的思考のスキルは、それを活用する人によって「弱い自覚 (weak sense)」の下でも「強い自覚 (strong sense)」の下でも使用することができてしまうのである。批判的な思考のスキルを「弱い自覚」の下で使用するというのは、たとえば、自分とは異なる考えに対して、その考えの根拠や、その考えが生じてきた背景・文脈などを公平に扱わずに、とにかくその考え（あるいは、その考えを抱いている相手）を打ち負かすために批判的思考のスキルを駆使する、というようなことである。しかし、自分の主張を押し通すために批判的な思考のスキルを悪用する人は、「批判的思考者」というよりは「詭弁家」と呼ばれるべき人であろう (Paul 2000, p. 258)。このため、ポールは、批判的思考のスキルを十分に身につけていたとしても、このような「自己中心的」な性格を備えている人は、批判的思考者ではないと考えるのである。

このことから、ポールは、批判的思考者とは、批判的思考のスキルを「強い自覚」の下で行使できる人格を備えていなければならないと主張する。具体的には、「公平さ」の価値を基軸として、自らが習得している思考のスキルを公明正大に使用できる人物でなければならないのである。ポールは、このような、批判的思考者であるために備えていなければならない人格的・性格的特性のことを、「知的徳 (intellectual virtues)」という言葉で表現する (Paul & Elder 2001)。彼が具体的に挙げているのは、すでに見た「知的な公平さ」を中心として、「知的な謙虚さ」「知的な勇気」「知的な共感」「知的な誠実さ」「知的な忍耐」「知的な正義感」「理由に対する知的な信頼」「知的な自律」といった知的な徳目であり、彼にとっての批判的思考力の教育とは、単なる思考スキルの教育を超えて、このような徳を備えた批判的思考「者」を育成するある種の人格教育を含んでいるのである。

ここまで、批判的思考に関する「性格説」の立場に立つシーゲルとポールの議論を概観してきた。シーゲルの「批判精神」とポールの「知的徳」は、基本的には異なる概念であり、その内容や力点の置き方はそれぞれ異なっている⁶¹。しかし両者は、批判的思考力の中には、思考スキルに加えて、何らかの種類の性格や人格に関わる要素が含まれていなければならないと主張している点において共通している。シーゲルやポールがこのように考えるのは、両者がともに、批判的「思考」それ自体だけでなく、それを使用する批判的思考「者」に焦点を合わせているからである。先述したエニスのように、批判的思考それ自体のメカニズムに焦点を合わせ、それがどのような思考であるのかを定義しようとするならば、そこには

⁶¹ シーゲルは、自らの「批判精神」の概念が、「知的徳」の概念とどのように重なりどのように異なっているかについて、Siegel 2016 において自ら詳細な分析を行っている。

「性格」や「徳」のような要素が入り込む余地はない。しかし、批判的思考を、あくまでも「人間」が使用し、「人間」によって使用されるツールであるという観点から捉えるならば、そうしたツールを使用する「人間」の側の条件も考慮に入れざるをえないのである。

このことは、特に「教育」の文脈においては、十分に注意を払わなければならない。なぜなら、教育の目標は、あくまでも「人間」を作ることだからである。思考力教育の目的は、「思考力」という抽象的な対象を作ることではなく、(個々の思考スキルの集合体としての)思考力を身につけて、それを活用する「思考者」を作ることである。だとすれば、思考力を獲得した人が、それを使用する上でふさわしい人格上の特性を身につけることも、思考力教育の目的の中に当然含まれていなければならないのであろう。

ここで、子どもの哲学に話を戻すことにしたい。前節までの議論で明らかになったのは、子どもの哲学は、「理性的なあり方を備えた人格(理性的思考者)」を作り出すことを最終的な教育理念に据えているにもかかわらず(2.3)、そのカリキュラムは、様々な種類の思考力(思考スキル)の育成のみをさしあたっての対象にしている(2.2)、ということである。そして、思考力の教育を行うだけでは、理性的な思考「者」を作り出すためには足りないことは、本節の議論を通して明らかになった。したがって、子どもの哲学は、その教育理念を十全にまっとうするためには、理性的な思考者にふさわしい人格の形成にも焦点を合わせなければならない、ということになる。以上のことが、ここまでの議論からの結論として導かれることである。

それでは、こうした教育についてより突き詰めて考えていくためには、どうしたらいいだろうか。ここで役に立ちそうなのが、近年英米圏の哲学で盛んに取り組まれている徳認識論(virtue epistemology)の研究と、それを教育に応用しようとするごく最近の研究を参照することである。先に、ポールが「知的徳」の概念を用いていることを述べたが、ポール自身はこの概念をおおむね直観的に用いているだけで、それが何であるかについては明確にしてはいない。しかし、もともと「知的徳」は、徳認識論において用いられてきた哲学的概念であり、その本性や特徴、あるいは、その教育可能性などについて、概念上の分析は様々な形で行われてきた。それゆえ、こうした研究を参照することで、理性的思考者が備えているべき人格上の特性の具体的な特徴や、その具体的な育成方法について、多くの理論上の知見を得ることができるように思われるのである。

最近では、子どもの哲学の研究者の間からも、知的徳に焦点を合わせた子どもの哲学の研究の必要性が訴えられるようになってきた。たとえば、アンドリュー・ピーターソンとブレ

ンダン・ベントレーは、「教育における哲学探究と哲学的反省の推進協会」・「オーストラリア哲学教育協会連合会」・「ニュージーランド子どもの哲学協会（Philosophy for Children New Zealand: P4CNZ）」といった子どもの哲学の推進団体が、その教育目的として軒並み「性格」や「人格」に関わる項目も掲げていることを指摘して、子どもの哲学は知的徳の教育と深く結びついていると論じている（Peterson & Bentley 2015; Daniel & Auriac 2011）。国内においても、川崎惣一は、子どもの哲学がポールの「知的徳」を涵養する可能性について論じている（川崎 2015）。さらに、レニア・ガスパルトウは、徳認識論においてなされている哲学的な考察を活用することで、子どもの哲学は自らの教育理論をより強固なものにすることができると主張している（Gasparatou 2016）。ガスパルトウによれば、「理性的思考者の教育」という子どもの哲学の教育理念は、「知的徳」や「知的に有徳な認識者」といった徳認識論の諸概念を積極的に導入することによって、より厳密で精緻なものに作りかえることができるからである。次章以降の本稿の議論は、いわば、このガスパルトウの主張を真剣に受け止めて、子どもの哲学の中に徳認識論の研究の蓄積を実際に導入してみる実験とみなすこともできるかもしれない。

第2部 徳認識論と知的徳の本性

前章では、子どもの哲学の教育理念である「理性的思考者の教育」を実現するためには、理性的な思考者にふさわしい人格の形成にも焦点を合わせなければならないということを論じた。また、そのためには、近年の英米圏における徳認識論の研究を参照することが有益であると論じた。徳認識論において主題的に扱われている「知的徳」は、理性的思考者が備えるべき人格特性が具体的にどのようなものを考察する上で、重要な概念上の手がかりとなるように思われるからである。

しかし、実のところ、「知的徳」の概念は、徳認識論の分野においても多様な使われ方をしている。そもそも徳認識論自体が、複雑に絡み合った哲学的・倫理的諸問題を解決するために考案されたものであり、それゆえ「知的徳」の概念もまた、それがどのような問題を解決するために導入されたかによって、その特徴はそれぞれ異なっているからである。

第2部では、まず、第3章において、徳認識論において「知的徳」の概念がどのように用いられ、どのような変遷を経てきたのかを、できる限り忠実に描き出す。ここでは、教育の文脈をいったん離れて、哲学上の（および倫理学上の）概念としての「知的徳」が、どのような哲学的・倫理学的問題を対処するために考案され、用いられてきたのかを明らかにする。その上で、第4章では、知的徳を性格特性として捉え、それについて徳理論の観点から詳細な概念分析を行っているザグゼブスキの研究に焦点を絞り、知的に有徳な性格を備えるためにはどのような条件を満たしていなければならないのかについて、主としてザグゼブスキの議論を参照しながら解明する。

第3章 徳認識論

本章では、近年の英米圏における徳認識論研究の研究史を簡単にふりかえりながら、徳認識論の基本的要素を解説する。本章で主に明らかにしたいのは、徳認識論がどのような哲学上の問題意識から誕生し、どのような経緯を経て、どのような種類の議論へと発展していったのか、ということである。その過程で、徳認識論の議論の中で用いられる基本的な概念や考え方についても説明する。徳認識論は、1980年に現代英米圏の哲学の中に現れて以来、現在に至るまで理論的な進展が続いているが、本章で扱うのは、その前半にあたる1980年代から1990年代までの議論に限りたい。その理由は、この20年間の議論において、現在まで続いている徳認識論の主な議論の原型はほぼ出尽くしていると考えられるからであり、

少なくとも、理性的思考者が備えているべき「知的徳」の本性を哲学的に考察するという目的においては、この期間の議論を参照することで十分であると考えられるからである⁶²。

3.1 徳認識論前史

古代ギリシアの哲学において、「徳 (aretē)」は非常に重要なテーマであった⁶³。このことは、哲学の歴史を顧みれば不思議なことではない。しばしば言われるように、哲学という営みの源泉の一つは、古代ギリシア社会において活動していたソフィストと呼ばれる一群の知識人たちに対するソクラテスの対話の活動であるが、そのソフィストたちが行っていたのは「徳の教育」であった (納富 2006)。このため、ソクラテスは、たとえば、メノンとの対話の中で、「徳は教えられうるか」という問いを立て、徳の本性をめぐる哲学的考察を行ったのであった (プラトン 1994)。このように、ソクラテスをはじめとして、プラトンやアリストテレスといった古代ギリシアの哲学者たちは、徳についての多くの哲学的議論を残した。

その中でも特に、徳をめぐる体系的考察が収められている有名な書物の一つが、アリストテレスの『ニコマコス倫理学』である。アリストテレスは、同書第 2 巻第 1 章において、「徳は二種類あり、知的な徳 (dianoētikē aretē) と人柄の徳 (ētikē aretē) がある」 (アリストテレス 2015、100 頁) と述べ、それぞれの種類の徳について、前者に関しては特に第 6 巻において、後者に関しては特に第 2 巻・第 3 巻・第 4 巻において、詳細な哲学的分析を行った。このアリストテレスによる「知的な徳」をめぐる一連の考察が、哲学の歴史の中で「知的徳」の概念が本格的に検討された最初の事例であると考えてよいだろう。アリストテレスにおいては、知的な徳とは、「技術 (tekhnē)」「学問的知識 (epistemē)」「思慮深さ (phronēsis)」「知恵 (sophia)」「知性 (nous)」の五つであった (アリストテレス 2016、36 頁)。こうしたアリストテレスの徳および知的徳をめぐる考察は、後述する現代の徳認識論の議論にも、様々な点において多大な影響を及ぼしている。

⁶² 本節における徳認識論の議論の概況の整理は、Baehr 2004; Baehar; 2006a; Baehar 2006b; Baehar 2008; Baehar 2011; Battaly 2008; Greco & Turri 2011; Zagzebski 1996 に多くを負っている。

⁶³ しばしば指摘されるとおり、古代ギリシア哲学において用いられている “aretē” という語の意味は、本来は、現代日本語の「徳」や、現代英語の “virtue” によって理解されるべき単純なものではない。ここには翻訳も含めた非常に複雑な概念史的問題が存在する (4.1 も参照)。さしあたって本稿では、古代ギリシア語における “aretē” は、本来は「物や人 (魂) に備わった優れた能力や卓越性」のことを意味する語であったことを指摘しておきたい。

アリストテレス以降、知的徳をめぐる考察を引き継いだのは、一部の哲学者に限られていた。中世においては、トマス・アクィナスが、知識に関する議論を行う中で知的徳に注目したが、近代に入り、認識論の関心が、「知識」や「合理性」といった信念の認識論的身分や性質に関する問いへと移っていくと、知的徳の概念は哲学の表舞台からいったん姿を消した (Baehr 2011, pp. 6-7)。しかし、広い意味で知的徳と関係する哲学的考察は、デカルト、ヒューム、リード、キルケゴール、パース、ラッセル、セラーズといった哲学者たちの思索の中に受け継がれていった (Greco & Turri 2011)。

哲学の世界において、知的徳の概念に再び注目が集まるようになったのは、1980 年代以降のことであり、したがってごく最近のことである。直接のきっかけは、英米圏の哲学における認識論研究の中で、徳認識論という新たな研究の潮流が誕生したことによる。こうした研究潮流の出現は、より大きな視点から見れば、20 世紀半ばからの英語圏の哲学・倫理学における大きなパラダイムシフトの一部として位置づけることができるだろう (Zagzebski 1996, pp. 6-8)。この時期に倫理学の分野では、アンスコムやフットらの議論が先駆けとなつて、「徳倫理学 (virtue ethics)」の再興が果たされた (Baehr 2011, p. 7)。それは、ごく大まかに説明するならば、「行為」を中心に構築されている「功利主義」「義務論」といった近代倫理学の理論をいったん解体して、倫理に関わる諸概念の説明を、行為を行う「行為者」の備える「徳 (virtue)」の観点に基づいて組み立て直すというプロジェクトである。これと同じように、「信念はどのような条件の下で正当化されるか」という、近代以降の伝統的な認識論的問題に対して、「信念」の認識論的身分を直接問うのではなく、「信念の担い手」に注目して、信念の担い手 (知識を獲得する人物) がどのような性状すなわち「徳」を備えているかという観点からアプローチするというのが、徳認識論の中核を成すアイデアである。担い手から独立した「行為」や「信念」それ自体に注目する近代哲学的な発想を脱し、「行為者」や「認識者」といった「人物」へと哲学の焦点が再び移動していく中で、知識を獲得する人物が備えている「徳」、すなわち、知的徳について、多くの哲学者たちが再び様々な哲学的分析を行うようになっていったのである。

3.2 徳認識論の誕生：ソウザと信頼性主義

徳認識論のアイデアは、1980 年のアーネスト・ソウザの論文「いかだとピラミッド (The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge)」 (Sosa 1980) においてはじめて示されたと考えられている。ソウザは、この論文で、「(知識の理論におけ

る整合説と基礎づけ主義の対立」というサブタイトルが示唆しているように) 現代認識論における主要な二つの立場である「基礎づけ主義 (foundationalism)」と「整合説 (coherentism)」を取り上げて、それぞれの問題点を指摘することを試みた。

ソウザによれば、基礎づけ主義とは「ピラミッド」のようなものである。基礎づけ主義によれば、私たちが保持している信念の体系はピラミッド状の構造体をなしていて、上位の信念は下位にあるより基礎的な信念によって正当化される、という仕組みになっているのである。このとき、最も基礎的な信念は、感覚経験や記憶といった非信念的对象によって基礎づけられると考えられている。しかし、そうすると、そうした非信念的对象（たとえば、いま私が受け取っているある種の感覚経験）と基礎的信念（たとえば、「私の目の前にコーヒーボトルがある」という信念）とを結びつける認識論的原理の身分が問題になる。ここで基礎づけ者義の取りうる選択肢は、この認識論的原理自体を根本的なものとするか、あるいは、この原理自体もさらなる原理によって正当化されると考えるかのどちらかであろう。しかし、ソウザによれば、どちらの選択肢も取ってもうまくいかない。それゆえ、認識論における基礎づけ主義には、致命的な欠陥が含まれているのである。

また、ソウザによれば、整合説とは「いかだ」のようなものである。整合説によれば、私たちが保持している信念の体系はいかだ状の構造体をなしていて、その中のある特定の信念が正当化されているかどうかは、それが信念体系内の残りの諸信念と整合的な関係にあるかどうかによって決定されるのである。しかし、そうすると、私たちの信念体系の周辺部に位置する経験的信念の正当化に関して、整合説は適切な説明を与えられない。経験的信念は、信念体系内の他の諸信念との間の論理的な結びつきがほとんどないため、たとえば、いくつかの経験的信念に関する真理値が異なっているにもかかわらず、同じように整合的な二つの信念体系を構想することも可能になってしまうのである。この場合、整合説が正しいければ、当該の経験的信念はそれぞれ真理値が異なるにもかかわらず、それぞれの信念体系において等しく正当化されていることになる。しかし、ソウザによれば、これは私たちの直観に著しく反する結論である。なぜなら、このような場合であれ、当該の経験的信念を抱く人に与えられている感覚経験自体は同じ一つのものだからである。それゆえ、認識論における整合説は、基礎づけ主義と同じく、やはり致命的な欠陥を含んでいるのである。

こうして、基礎づけ主義も整合説も知識の理論として不適格であることを示したソウザは、正当化に関する外在主義的な説明を導入することによって、現代認識論をジレンマから救おうとする。ソウザがこの論文の中で行っているのは、実質的には、ある種のプロセス信

頼性主義 (process reliabilism) に基づいた新しい知識の理論の提案である。プロセス信頼性主義とは、正当化に関する外在主義を代表する立場である。その要点をごく簡単にまとめると、信念の「正当化」を、「当該の信念が、真なる信念を生み出す比率が高いという意味で信頼できる (reliable) プロセスを通して形成されること」として理解する立場である⁶⁴。ソウザは、この考え方を援用して、認識を行う人物が備えている信頼できる性質や能力やプロセス、すなわち、「真理の獲得により大きく貢献する (中略) 持続的な性質」(Sosa 1980, p. 23) を「知的徳」と名づけて、それを信念の正当化の源泉とみなすというアイデアを提示した。すなわち、ある信念が、その信念の担い手が備えている知的徳 (信頼できる性質や能力やプロセス) に基づいて形成されているならば、その信念は認識論的に正当化されているというのである。たとえば、ソウザにとって、知的徳の代表的な事例は視覚である。通常的环境下において、正常に働いている視覚は、認識者が備えている信頼できる能力であると一般に言えるからである。したがって、私がいま、自分の (正常な) 視覚に基づいて、「私の目の前にコーヒーボトルがある」という信念を形成したとすると、私が抱いているこの信念は認識論的に正当化されている。ソウザは、正当化の概念をこのように (外在主義的に) 拡張することによって、基礎づけ主義と整合説が陥った困難から認識論を救い出そうと試みたのである。

これが、徳認識論の最初期の形態である。繰り返し述べておくと、この最初期の形態の徳認識論は、認識論におけるプロセス信頼性主義とほぼ変わらず、その表現上のヴァリエーションのひとつと考えても差し支えないだろう。こうしたソウザの議論を出発点にして、信頼性主義の影響を残しながら発展していった徳認識論の系統のことを、現在では「(徳の) 信頼性主義 (virtue reliabilism)」と呼ぶことが一般的である⁶⁵。信頼性主義を代表する論者としては、ソウザと、ジョン・グレコの名前を挙げることができる。ソウザは、ここまで見てきた「いかだとピラミッド」の議論によって、徳認識論の嚆矢となったが、その後も基本的には信頼性主義の立場を維持しながら、現在に至るまで精力的に自らの議論を発展させ続けている。グレコもまた、1990 年代から徳認識論に関する著作を発表し続けているが、彼の議論は、

⁶⁴ このときに、信念の担い手は、自らの保持する信念が実際に正当化されているかどうかを知っている必要はない。つまり、信念の担い手は、自らの信念が形成されたプロセス (それが現に信頼できるプロセスを通して形成されたものかどうか) に対して認知的にアクセスできる必要はない。これが、プロセス信頼性主義が、正当化に関する「外在主義」であるということの意味である。

⁶⁵ 「(徳の) 信頼性主義」と (後述する) 「(徳の) 責任主義」という徳認識論の区分に関しては、Code 1987; Axtell 1997 を参照。

後述する「認識責任」の概念の影響も強く受けていて、この概念を用いることで、信頼性主義と責任主義を折衷するような知識の理論を提唱している。この意味で、グレコを単純に信頼性主義の論者とみなすことは、ややミスリーディングであるが、徳認識論におけるグレコの関心の中心が信頼性主義の問題に置かれていることは確かである。

信頼性主義において最も重要な知的徳の性質は、信頼性 (reliability) である。これは、真理貢献性 (truth-conduciveness) と言い換えることもできる。ソウザにとって、「知的徳とは、誤謬に対する真理の剰余分を最大にするのに役立つ性質である」(Sosa 1991, p. 225)。グレコの表現では、「知的な徳ないし能力とは (中略) ある領域において、真理に到達し誤謬を信じることを避けるための力、能力、資質のことである」(Greco 1992, p. 520) ⁶⁶。信頼性主義の知的徳が信頼性ないし真理貢献性を備えていることは、そもそも信頼性主義が「知識とは何か」という問いに対する外在主義的な説明理論であるための必須の条件である。このような信頼性を備えた徳として信頼性主義において典型的に考えられているのは、視覚や聴覚をはじめとした感覚・知覚能力、記憶力、内観能力、演繹推論能力、帰納推論能力などである。

こうした典型例からもわかるように、信頼性主義における知的徳は、人間 (や生物) が生まれながらに備えている生得的な能力であっても構わない。一般に「徳」という言葉には、何らかの種類の訓練や学習を経て獲得された習得的な性質という意味が込められていることが多いが、信頼性主義における知的徳には、このような含意はない。ただし、このことは、信頼性主義における知的徳が習得的なものではありえないことを意味しない。たとえば、視覚は、私たちの脳と身体機構に埋め込まれている自然的徳であるが、MRI 画像を読み取る能力は、学習を通して獲得される習得的な知的徳である。あるいは、論理的思考スキルや批判的思考スキルも、私たちに生得的に備わっている推論能力に基づくものではあるが、そうしたスキル自体は学習を通して獲得される習得的な知的徳であろう。このように、信頼性主義においては、知的徳は生得的な性質でも習得的な性質でもありうる。

再び以上の例からわかるように、信頼性主義においては、「(知的) 徳」と「(知的) 能力」「(知的) スキル」とはあまり明確に区別されない。一般に、「(知的) 能力」とは、対象そのものにあらかじめ組み込まれている自然的で生得的な力のことを指し、「(知的) スキル」とは、対象が訓練や学習を通して獲得する人工的で習得的な力のことを指すが、この両者が

⁶⁶ ここで「資質」と訳したのは “competence” である。本稿では、“competence” は文脈に応じて「資質」「能力」の二語で訳し分けることにする。

ともに、認識主体が真理に到達し知識を獲得するために備えている「卓越した性質(＝徳)」であることに変わりはないからである。ソウザにとっての知的徳の代表的事例が視覚であることからもうかがえるように、信頼性主義においては、知的徳の多くはいわゆる「認知能力」に分類されるものである。このような徳は、しばしば「(知的な)能力徳」と呼ばれる。

最後に、少なくともソウザの知的な能力徳は、知的な動機を必要としていない。知的な動機とは、一言で言えば、真理を気にかけ、真理や知識を追い求める欲求や動機のことである。この「知的な動機」の概念は、後述する責任主義の徳認識論において重要な役割を担うが、ソウザの徳認識論においては問題にならない。ソウザの知的な能力徳において問題になるのは、そうした徳が所与の条件のもとで正常に働いているかどうかであり、そのときに徳の担い手である認識主体がどのような動機を抱いているかについては、ソウザの論点にとってはどうでもいいのである。

3.3 認識における「責任」の概念：コードとモンマルケ

ソウザの徳認識論は、知識ないし認識論的正当化の条件を問う伝統的な認識論的問いに対して、認識者の備えている特徴や性状の観点から答えようとした点において画期的であった。たとえそこで扱われているのが、倫理学において論じられる「徳」とはあまり関係なく、むしろ認識主体の有している「能力」や「機能」を単に「徳」と言い換えているだけに見えるとしても、信念の性質(不可謬性やアプリアリ性など)から信念の担い手の性質へと認識論の焦点をシフトさせた点は、ソウザの大きな功績であった(Zagzebski 1996, pp. 8-9)。しかし、ひとたび認識論の注目が「認識者」に集まるようになると、ソウザやグレコの信頼性主義とはまったく別の観点から、認識者に着目した哲学理論を構築しようとする流れが現れるようになった。そのときに鍵となったのは「責任」の概念である。やや先取りして述べておくと、この方向で議論を展開した論者たちの背景には、認識論的というよりは倫理的な問題意識、特に「信念の倫理(ethics of belief)」に関する問題意識があった⁶⁷。

ソウザの信頼性主義に対して、徳認識論における「(徳の)責任主義(virtue responsibilism)」と呼ばれる系統の嚆矢となったのは、ロレイン・コードである。『認識責任(Epistemic responsibility)』において、コードは自らの「責任主義」を、ソウザの「信頼性主義」と対比

⁶⁷ 「信念の倫理」に関しては、後述するモンマルケの議論を参照。「信念の倫理」の問題を提起した古典的著作としては、Clifford 1986を参照。「信念の倫理」をめぐる様々な論点を理解する上では、Degenhardt 1998が参考になる。

させて次のように述べている。

少なくとも人間の知識が論じられるときには、私は自分の立場を、ソウザが提唱した「信頼性主義」と区別して、「責任主義」と呼ぶ。その理由は、「責任」の概念を用いると、知識や信念の担い手の能動的な本性を強調することができるからである。「信頼性」の概念では、このような本性の強調はできない。私の見解では、知識や信念の担い手は、認識をどのように構造化するかに関して、かなりの程度の選択権を有している。また、そうした選択に対して責任を負っている。これに対して、「信頼できる」認識者とは、正確ではあるが、どちらかというと受動的な経験の受信機であるだけである。「信頼できる」コンピュータとは言うが、「責任ある」コンピュータとは言わないのである (Code 1987, pp. 50-51・強調は原文)。

コードが注目するのは、認識者（知識や信念の担い手）の持つ「能動的」性質である。確かに「知識」は、信頼性主義が論じるように、認識者が備える信頼できる能力や機能を通して受動的に形成されるという側面もあるが、他方で、認識主体が自ら認識の方法を選択し、自らの責任のもとで積極的に獲得していくという能動的な側面もあるのである。とりわけ「人間」の知識を分析する際には、認識主体のこうした選択に関する能動性と、それに伴う責任について考察する必要があるとコードは考えた。認識主体が負うべきこの責任のことを、コードは「認識責任 (epistemic responsibility)」と呼び、伝統的認識論からこの概念を中心とした新しい認識論へと焦点を向け直すことを提唱した。また、コードによると、認識責任は、「そこから他の徳が放射される」中心的な知的徳であり、認識責任が中核となって「オープンな心 (open-mindedness)」「正直さ」「誠実さ」といった知的に有徳な性格が形成される (Code 1987, p. 44)。このようにして、コードは、知的徳を「能力」ではなく「性格」として捉えるが、この種の性格として捉えられた徳のことは、しばしば「(知的な) 性格徳」と呼ばれる⁶⁸。

⁶⁸ 『認識責任』におけるコードの論点は、認識責任や責任主義的徳認識論に関わるものに留まらず、たとえば、知識の社会的性格、認識においてコミュニティの果たす役割、知的徳と「規範的実在論」、文学作品の認識論的価値など、多岐にわたっている。ただし、同書で彼女が用いている概念の多くが不明瞭であることや、同書の議論に多くの不備があることを指摘する論者も多い。同書におけるコードの議論の概要と、それに対する批判的検討は、BonJour 1990; Baehr 2006a を参照。

コードが提唱した「認識責任」と責任主義の考え方は、ジェームズ・モンマルケの「信念責任 (doxastic responsibility)」をめぐる議論を経由することで、より明確なものになった (Montmarquet 1993) ⁶⁹。そこでのモンマルケの第一の関心事は、認識論的問題そのものでなく、むしろ「信念の倫理」と直接結びつく倫理的問題であった。簡単に説明しよう。

「ある人種は、自分たちの人種に比べて劣っている」という人種差別主義的な信念を抱いている人がいるとする。この人が、自分が抱いている信念に従って、当該の人種に属する人々を不当に扱ったとしよう。一般的に言えば、このケースにおいて、この行為者は道徳的に非難されてしかるべきである。しかし、この行為者の行為は、この人自身の観点 (perspective) からすれば道徳的に正当化されているのである (換言すれば、この行為者の行為は、この人が抱いている信念に相関的には、道徳的に正当化されているのである)。このとき私たちは、どのような権利に基づいて、この行為者を道徳的に非難することができるのか。これが、『認識的徳と信念責任 (*Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*)』におけるモンマルケの問いである。

この問いに答えるためにモンマルケが持ち出したのが、「信念責任」の考え方であった。それによると、人は自らの行為に対して倫理的な責任を負っているだけでなく、そうした行為を導くような信念 (を形成したこと) に対しても倫理的な責任を負っているのである。先ほどの例を用いて説明するなら、当該の人物は、その人種差別的な行為に対してだけでなく、そうした行為に導いたその人自身の人種差別的信念 (の形成) に対しても倫理的な責任を負っている。これがモンマルケのいう「信念責任」である。

それでは、人はいかなる条件の下で、「信念責任」を問われるのだろうか。換言すれば、人の抱く信念が倫理的な責任を追求されたり免れたりするのは、いかなる場合であろうか。この問いに答える際にモンマルケが訴えたのが、認識責任と知的徳の概念であった。すなわち、モンマルケは、ある信念が倫理的に正当化される (道徳的な責任を免れる) のは、その信念が知的に有徳な仕方でも形成された場合に限られる、と考えたのである (Montmarquet 1993, p. 99) ⁷⁰。ふたたび先ほどの例にあてはめて説明しよう。モンマルケの考えによれば、人種差別的信念が倫理的な責任を免れ、そうした信念を抱く人が道徳的な非難から逃れられることがあるとしたら、それは、そうした信念が知的に有徳な仕方でも形成された場合に限

⁶⁹ 信念責任の問題一般に関しては、Levy 2007 を参照。

⁷⁰ この考え方は、「信念の倫理」の問題を提起したウィリアム・クリフォードの見解とほぼ重なっている。Clifford 1986 を参照。

られる。しかし、知的に有徳な仕方でも思考した結果、人種差別的信念に至るということは、一般的に言えば考えにくい。むしろ、人種差別的信念というのは、知的な悪徳（たとえば、視野の狭さや知的な卑屈さなど）に基づいた仕方でも思考した結果、形成されることの方が一般的であろう。すると、そのような仕方でも信念を形成することは、そのこと自体が倫理的に正当化できない事柄であるため、信念の担い手は、そのような仕方でも信念を形成したことに対して、倫理的責任を問われることになる。こうして、ある人が知的な有徳さを欠いた仕方でも人種差別的信念を抱き、その信念に基づいて人種差別的行為を行ったとしたら、その人の信念と行為は正当な理由に基づいて道徳的な非難の対象となるのである。

このように、モンマルケは、「信念の倫理」の問題を解決するための手段として、知的徳の概念に訴えた。このモンマルケの洞察は、徳認識論に対しても大きな影響を与えることになったが、モンマルケが知的徳を論じた際の主要な関心が、信念責任をめぐる倫理学上の問題にあったことは再度強調しておく必要がある。ソウザが信頼性主義を提唱した目的が、知識の条件の解明という伝統的な認識論的問題の解決にあったのに対して、（コードはともかく⁷¹）責任主義の先駆者であるモンマルケは、それとは大きく異なる問題意識から徳認識論の諸概念にアプローチしたのである。したがって、モンマルケにとっての「知的徳」の捉え方は、必然的に、信頼性主義の捉え方とは重要な点において大きく異なっている。

まず、モンマルケにとっての知的徳は、認識者が生得的に備えている「能力」や「機能」のようなものではない。もしも、認識者にとって選択の余地なく備わっている生得的な認識能力や機能が問題なのだとしたら、そのような能力や機能の有無や優劣に関して、認識者の責任を問うことはできないからである。信念責任というモンマルケの論点にとって問題になるのは、認識者の受動的な信念形成プロセスではなくて、認識者が自らの責任のもとでどのような信念形成の方法を選択するかという、認識者の能動的・自発的な信念形成プロセスである。認識者が自らの意志に従って自発的に身につけることのできる信念形成の方法が問題になっているからこそ、その方法に対する倫理的な責任を認識者に問うことが可能なのである（Montmarquet 1993, p. 34）。

モンマルケ自身は、知的徳を、「知的な動機」と、それを制御する「知的な性格特性」から構成されるものと考えた。モンマルケによれば、知的徳の中核を成すのは「認識に関する誠実さ（epistemic conscientiousness）」である。これは、「真理に到達しようとする欲求、誤謬

⁷¹ 先述したとおり、コードが責任主義の提唱を通して目指したのは、認識責任の概念を中心とした新しい認識論の創造であった。

を避けようとする欲求」(Montmarquet 1993, p. 21) のことであり、言い換えれば、真理や知識を誠実に追い求めようとする知的な動機のことである。しかし、このような動機を備えていても、それだけで知的な有徳さが保証されるとは限らない。なぜなら、たとえば、真理を追い求めることに限っては非常に熱心だが、極端に独断的で、自分が真理を獲得していることを絶対的に確信しており、ある宗教の経典を研究することで常に新たな真理を得られるという自らの方法論を絶対的に確信している「認識的狂信者」のような人物を想定することが可能だからである。このような人物は、知的な動機は常人以上に備えているが、その動機に基づいて冷静かつ適切な認識活動を行うことには失敗している。そこで、モンマルケは、知的な動機を制御する三つの性格特性を特定して、こうした性格特性を備えることも知的な有徳さを構成する要素であると考えた。それがすなわち、「公明正大さ (impartiality)」「知的な冷静さ (intellectual sobriety)」「知的な勇気 (intellectual courage)」という三つの性格特性である (Montmarquet 1993, pp. 22-23)。モンマルケによれば、知的な動機を備えた人は、これら三つの性格を併せて獲得することで、独断主義、熱狂、臆病といった知的な悪徳を身につけることを防ぐことができるのである。こうした動機と性格特性は、認識者が自ら意志で自発的に身につけることのできる習得的性質である。

次に、モンマルケにとっての知的徳は、真理を獲得する上での信頼性、すなわち、真理貢献性を現に有している必要はない。このことを示すために、モンマルケは「デカルトの悪霊」の思考実験を引き合いに出す。仮にこの世界が、本当はデカルトの悪霊によって創造されたものであったとしよう。その場合、もしかしたら、知的な動機と知的に有徳な性格を兼ね備えた人物 (たとえばガリレオ・ガリレイ) は真理に到達できず、知的な悪徳を身につけた人物 (たとえば極端な独断主義者) が真理に到達できるかもしれない (そうなるように悪霊はこの世界を創造したかもしれない)。しかし、私たちが現に悪霊の被害者だと仮定しても、そのことから私たちは、極端な独断主義者を知的に有徳な人物であるとみなしたり、ガリレオを知的な悪徳を身につけた人物であるとみなしたりはしないだろう。つまり、その場合でも、私たちは変わることなく、独断主義者の形成する信念に対して信念責任を問いつけ、ガリレオの形成した信念に対して信念責任を追求することはないのである。この思考実験において示されているのは、信念責任の追求の条件としての知的徳に必要な性質は、「真理を希求する人が獲得したいと欲する性質」であって、真理獲得のための信頼性や真理貢献性ではない、ということである。モンマルケによれば、真理が現にどうであるかということは、信念責任の追求という彼の論点にとっては関係ないのである。

ここまで見てきたモンマルケの責任主義における知的徳の特徴を、ソウザの信頼性主義と対比させてもう一度整理しておきたい。まず、信頼性主義における知的徳は、先天的な能力（能力徳）であっても習得的なスキルであってもどちらでもよかった。しかし、モンマルケの責任主義においては、認識者に先天的に備わっている性質が知的徳であることはありえない。なぜなら、先天的に備わっている性質に対して、認識者の倫理的責任を問うことはできないからである。モンマルケにとっての知的徳は、認識主体が自発的に習得可能な性質であり、具体的には、「認識に関する誠実さ」（知的な動機）と、「公明正大さ」「知的な冷静さ」「知的な勇気」という三つの性格特性（性格徳）である。次に、ソウザにとっては考慮の対象外であった知的な動機は、モンマルケにおいては知的徳の中核を成す重要な性質である。ソウザにおいて知的な動機が問題にならなかったのは、ソウザの知的徳はそもそも認識者にとって外在的な性質として考えられていたからである。ソウザにとって知的徳は、認識者が現に備えている信頼できる知識獲得のための性質であり、それは認識者の内的な心的状態から切り離されて作動するものである。他方で、信念責任の追求という問題を考える上では、その信念がどのような内的な動機に基づいて形成されたかを考慮に入れることは重要である。最後に、信頼性主義における知的徳の最も重要な性質は、信頼性である。知的徳が信頼性、すなわち、真理貢献性を備えているからこそ、徳認識論は「知識とは何か」という伝統的な認識論的問題に対して有力な説明を与えることができるのである。しかし、モンマルケの責任主義的徳認識論は、こうした問題に答えることをそもそも目的としていない。そして、信念責任の追求という倫理的問題に答える上では、知的徳は信頼性を備えていなくても問題はない。それゆえ、モンマルケの責任主義においては、知的徳は真理を獲得する上で現に信頼できる性質でなくてもよいのである。

3.4 認識論の徳論的転回：ザグゼブスキの徳認識論と知的徳の本性

以上のように、信頼性主義と責任主義の知的徳の捉え方は、お互いに大きく異なっている。しかし見方を変えれば、両者は、認識における「徳」の働きの重要な側面をそれぞれ描き出していると言うこともできる。たとえば、信頼性主義が知的徳を「真理を獲得するための信頼できる卓越性」として特徴づけているのは、アリストテレスが「知的な徳」と呼んだ認識主体の性状の特徴に焦点を合わせていると言うこともできる。また、責任主義が知的徳を「知的な動機」と「知的な性格特性」として捉えたことは、アリストテレスが「人柄の徳」として考えた性格の卓越性、すなわち、「勇気」や「節制」などと知的徳が繋がっているこ

とを示していると言うこともできる。そうであるとしたら、両者の知的徳の捉え方を相互に補完し統合するような、知的徳に関する包括的な理論が求められる。そのような理論の構築を試みたのが、ザグゼブスキである。

ザグゼブスキは、著書『心の徳 (*Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*)』の冒頭において、現代認識論のほとんどすべての理論は、倫理的「行為」を中心に構築された近代的な道徳理論をモデルにして作られていると指摘する (Zagzebski 1996, p. xiii)。これは徳認識論の理論についても例外ではない。たとえば、信頼性主義の代表的人物であるソウザは、3.2 で見たように、知的徳を「誤謬に対する真理の剰余分を最大にするのに役立つ性質」として定義している。ザグゼブスキによれば、これは、道徳的善を「不幸に対する幸福の最大化」として捉える功利主義の理論がモデルである。また、責任主義における「認識責任」「信念責任」の概念は、認識主体の信念形成における認識論的および倫理的な義務ないし規範を表している。したがってこれは、道徳的善を「自発的な倫理的主体による道徳規則の遵守」から説明する義務論の理論と類似点が多いと言えるかもしれない。しかし、特に責任主義の理論は、知的な性格徳を知的徳の典型例と捉える点において、道徳的な性格徳を倫理学の基盤に据えたアリストテレスや、その現代版とも言える徳倫理学とも、本来高い親和性がある。そこでザグゼブスキは、徳認識論における責任主義の立場に立脚しながらも、倫理的「行為者」の「徳」を中心に構築された徳倫理学の理論をモデルにして、これまでとはまったく新しい観点から認識論の理論を打ち立てることを試みた。具体的には次のようにである。(1)：「知的徳」をその部分として含むような「(道)徳」の包括的な理論を構築し、「徳」の本性に関する一般的な説明を与える⁷²。(2)：(1)の説明に基づいて、倫理学における(道)徳の概念(特にアリストテレス的な人物の性格徳の概念)を援用した知的徳の概念分析を行う。(3)：(2)で分析された「知的徳」の概念を基礎的概念として、そこから「知識」をはじめとするいくつかの伝統的な認識論的諸概念を再構成する理論を構築する。(4)：(3)の理論に基づいて、ゲティア問題をはじめとする認識論上の伝統的な難問に対して、「認識者」を中心とする徳認識論の観点から解決策を提示する。ザグゼブスキが取り組んだのは、このような大がかりな認識論の刷新プロジェクトであり、このことから、彼女は現在では、認識論に対して徳の理論の観点から包括的かつ体系的なアプローチを行った最初の哲学者であると評価されている (Baehr 2011, p. 8)。

⁷² ザグゼブスキによれば、「知的徳は事実上、道徳の一形式である」。したがって、「知的徳と道徳という二種類の徳があると考えるべきではない」(Zagzebski 1996, p. xiv)

本節では、ザグゼブスキが『心の徳』で展開した以上の一連の議論うち、特に（1）から（3）までの流れをごくかいつまんで紹介する⁷³。あらかじめ述べておくと、本節では議論のあらすじだけを簡単に示すに留め、次章において、本稿で扱う知的徳の種類と本性を明確化する際に、特に（1）（2）については再度もう少し詳しく説明することにする。

まず、ザグゼブスキは、倫理学における徳の理論を参照することによって、知的徳と道德の双方の基底にある徳の本性を次のように定義する。彼女によると、「徳とは（中略）深くて永続的で習得的な人格の卓越性であり、それは、ある望ましい目的を生み出す独自の動機（characteristic motivation）と、その目的を実現させる信頼できる成功（reliable success）を含んでいる」（Zagzebski 1996, p. 137）。この定義の前半部では、徳は称賛されるべき習得的な性格特性であって、単なる信頼できる能力や機能ではないということが示されている。また、後半部では、徳には「動機」と「成功」の二つの要素が含まれているということが示されている。たとえば、「思いやり」は、称賛されるべき習得的な性格特性であり、「思いやり」を身につけることのうちには、他人の苦しみを癒すという目的を生み出す独自の「動機」（「他人の苦しみを癒やしたい」という動機）を抱くことと、他人の苦しみを癒すという目的を確実に「成功」させることが含まれている。したがって、「思いやり」は典型的な徳の例になるのである。

以上の定義は、知的徳と道德のどちらにもあてはまる。先に述べたように、ザグゼブスキは、知的徳と道德は根底においては同じものであると考えており、より正確には「知的徳は道德の部分集合である」と考えている⁷⁴。しかし一方で、知的徳と道德を適切に区別する理論的根拠も存在すると考えており、それが「動機の違い」である。ザグゼブスキによれば、「すべての知的徳は、[道德の根本的動機とは異なる] ある同一の根本的な動機を共有しているのである」（Zagzebski 1996, p. 166）。その動機とは、「知識を求める動機（motivation for knowledge）」である。彼女によると、これは「実在との認識上の接触（cognitive contact with reality）を求める動機」（Zagzebski 1996, p. 167）の一形式である。この知的徳に固有の動機を用いて、ザグゼブスキは、知的徳一般に関して次のように述べる。「個々の知的徳は、知識を求める一般的な動機から派生した諸動機と、そうした諸動機の目的を達成する信頼性によって定義することができる」（Zagzebski 1996, p. 166）。ここで言われている「知識を求める一般的な動機から派生した諸動機」とは、それぞれの知的徳ごとに異なる固有の動機の

⁷³ （4）の議論は本稿の論点と関わりが少ないので、まとめを省略する。

⁷⁴ たとえば、Zagzebski 1996, p. 167などを参照。

ことである。たとえば、「オープンな心」という知的な性格徳に結びついている動機とは、「他者の意見が自分の意見と対立しているときであっても、他者の意見の長所や妥当性を誠実に考察しようとする動機」である。この動機を、前段落で見た徳の本性に関する考察と組み合わせると、たとえば「オープンな心」という知的徳は、「深くて永続的で習得的な人格の卓越性であり、それは、他者の意見が自分の意見と対立しているときであっても、他者の意見の長所や妥当性を誠実に考察しようとする「動機」と、その動機の目的の実現を「成功」させる信頼性から構成されている」というように説明されることになる。

ザグゼブスキは、知的徳を以上のように説明した上で、それを用いて「知識の定義」という伝統的な認識論の問題に対して答えを与えることを試みる。彼女は、ここまで見てきた知的徳の説明に基づいて、「知的徳の行為 (act of intellectual virtue)」という概念を提示し、それを次のように定義する。

知的徳 A の行為とは、以下のすべてが当てはまる行為である。(1) その行為は、知的徳 A の「固有の」動機の成分から生じる行為である。(2) その行為は、知的徳 A を備えた人物であればその状況下で（ほぼ間違いなく）するであろう行為である。(3) その行為は、知的徳 A の「固有の」動機の目的を達成することに成功している行為である。(4) その行為は、その行為の「固有の」特徴を通して、行為者が真なる信念（実在との認識上の接触）を獲得する行為である (Zagzebski 1996, p. 270・強調は原文)。

この「知的徳の行為」の概念を用いて、ザグゼブスキは、まず次のような知識の定義を与える (Zagzebski 1996, p. 270)。

定義 1：知識とは、知的徳の行為から生じる実在との認識上の接触の状態である。

この定義は、次のように言い換えられる (Zagzebski 1996, p. 271)。

定義 2：知識とは、知的徳の行為から生じる真なる信念の状態である。

しかし、先の「知的徳の行為」の定義によれば、「知的徳の行為から生じる信念」には、その信念が真であることがすでに含意されている。したがって、表現上の冗長さを取り除くと、

定義2は次のように述べ直すことができる (Zagzebski 1996, p. 271)。

定義3：知識とは、知的徳の行為から生じる信念の状態である。

この「定義3」が、「知識の定義」の問いに対するザグゼブスキの最終的な答えである。

以上が、『心の徳』においてザグゼブスキが展開した議論の、ごく大まかな概要である⁷⁵。繰り返しになるが、ザグゼブスキの目的は、「徳倫理学をモデルにした「認識者」を基本概念とする新しい認識理論の構築」という壮大なものであった。いわば「認識論の徳論的転回」とでも名づけられるようなこのような問題意識は、信頼性主義・責任主義ともに、これまでの徳認識論の論者には見られなかったものであり、ザグゼブスキの革新的なアイデアであったといえる。しかし、ある意味では、こうした問題意識は、これまでの徳認識論の理論の中にも胚胎していたと考えることもできる。すなわち、一方では信頼性主義において、信念ではなく信念の担い手（認識者）を中心とした認識理論を構築することはすでに目指されていた。しかし、信頼性主義において「徳」と呼ばれたものは、倫理学において論じられてきた行為主体の性格とは関係ないものであった。また他方で、責任主義においては、知的徳として「認識者の備える知的な性格特性」に注目が集められていた。しかし、そこで主として論じられたのは、信念形成の倫理的な責任をめぐる問題であり、知的徳の概念を用いて伝統的な認識論の問題を解決することにはあまり関心が向けられなかった⁷⁶。このように考えるならば、ザグゼブスキの徳認識論は、それまでの信頼性主義と責任主義に欠けていた部分を相互に補完する理論であると言うこともできるかもしれない。いずれにせよ、彼女のこうした議論が嚆矢となって、倫理学における「徳」の概念を持ち込んだ本格的な徳認識論が展開されるようになったことは事実である。

⁷⁵ ベアは、以下のザグゼブスキの説明は、知識の十分条件の説明としても必要条件の説明としても失敗していると主張する。Baehar 2006; Baehar 2011 を参照。

⁷⁶ 3.3 でも見たように、コードとモンマルケは二人とも、認識論の伝統的問題を解決することを自らの徳認識論の目的にはしていなかった。すなわち、コードの目的は、認識責任の概念を中心とした「新しい認識論」を展開することであり、モンマルケの目的は、知的徳と信念責任の概念を用いて「信念の倫理」をめぐる問題を解決することであった。認識論の伝統的問題に対する関心と扱いの違いは、コードおよびモンマルケの責任主義と、ザグゼブスキの責任主義との間の大きな違いであり、この点において、ザグゼブスキは、むしろソウザやグレコの信頼性主義と問題意識を共有している。責任主義の立場を取る論者の論考を、伝統的な認識論の問題に対する近さと遠さ（および、穏健さと過激さ）の観点から分類した研究として、Bachr 2008 を参照。

次章では、本節で概観したザグゼブスキの徳認識論を手がかりにして、「知的徳」の概念の本性を明らかにすることを試みる。ここまで見てきたような様々な徳認識論の論者がいる中で、本稿で特にザグゼブスキの研究を取り上げるのは、もちろん理由がある。そもそも本稿が、徳認識論の研究を参照しているのは、理性的思考者が備えているべき人格特性の具体的特徴を解明するためであった。そのような人格特性としての知的徳が、信頼性主義において考えられている「能力徳」ではないことは明らかである。ここまで見てきたように、ザグゼブスキは、知的徳を習得的な性格特性として捉え、(コードやモンマルケとも異なり)その本質を倫理学における「徳」の概念を持ち込んで詳細に分析している。それゆえ、本稿の目的にとって最も参考になるのは、ザグゼブスキによる知的徳の概念分析である、ということになるのである。

第4章 知的徳の本性

前章で見たように、ザグゼブスキは、「徳」とは「深くて永続的で習得的な人格の卓越性であり、それは、ある望ましい目的を生み出す独自の動機と、その目的を実現させる信頼できる成功を含んでいる」(Zagzebski 1996, p. 137) と分析している。ここで議論の便宜上、彼女の以上の分析を、次の三つの要素に分解してみよう。

ザグゼブスキにおける徳の一般構造の分析：

- (1) 徳とは、深くて永続的で習得的な人格の卓越性である。
- (2) 徳には、ある望ましい目的を生み出す独自の動機が含まれている。
- (3) 徳には、ある望ましい目的を実現させる信頼できる成功が含まれている。

本章では、以上のザグゼブスキの分析を手がかりに考察を進めていくことで、「徳」一般の本性について、および、特に本稿で扱うべき「知的徳」の本質的特徴について、明確な記述を与えたい。4.1 から 4.3 の各節では、上記の (1) から (3) のそれぞれについて細かく検討することを通して、徳の本性を明確化すると同時に、徳がその類似物とどのように異なっているのかも明らかにする。

4.1 徳と人格の卓越性：徳は「能力」「機能」ではない

本節では、ザグゼブスキによる徳の一般構造の分析のうち、「徳とは、深くて永続的で習得的な人格の卓越性である」という部分に注目する。彼女がこのように主張する根拠と、それに対する検討、および、この主張からどのようなことが帰結するかを明らかにしよう。

ザグゼブスキによれば、徳が「卓越性 (excellence)」であるということは、徳という概念の古代以来の使用の中に示されている事実である⁷⁷。確かに、「徳」という古い概念は、長い歴史の中で、そこに含まれる中身(意味)をしばしば変えてきた。たとえば、ヒュームが用いた徳の概念は、私たちのものよりも意味が広く、逆に、ヴィクトリア朝時代に広く使われていた徳の概念は、私たちのものよりも意味が狭かった。また、しばしば指摘されるように、現代英語の“virtue (徳)”の起源は、中世ラテン語の“virtus”であり、この語は古代ギリシ

⁷⁷ もちろん、これは、卓越性が徳の必要条件であるという主張であり、徳と卓越性が同値関係にあるという主張ではない。実際、徳はすべて卓越性を含んでいるが、卓越性を含んでいるものすべてが徳であるわけではない。Zagzebski 1996, p. 84 を参照。

ア語の“*aretē*”の翻訳語であるが、時代が遡るにつれて、これらの語が意味する内容は豊かで複雑であったことが知られている。それでも、ザグゼブスキによれば、この概念が「卓越性」の意味を含まなかったことは、これまで一度もなかったのである (Zagzebski 1996, pp. 84-85)。

同じように、ザグゼブスキによれば、徳が「魂の状態」であるということも、徳概念の長い使用の歴史の中で維持されてきた前理論的な概念的事実である。彼女は、このことを言い換えて、「徳は、深く重要な意味において、人格 (person) に帰属される性質である」(Zagzebski 1996, p. 85) と述べる。「徳とは、人格の奥深くにある性質であり、その人の自己 (selfhood) と密接に結びついているのである」(Zagzebski 1996, p. 104)。こうして、ザグゼブスキは、「どのような徳の説明も、「徳は卓越性である」「徳は人格の奥深くにある性質である」という二つの特徴を含んでいなければならない」(Zagzebski 1996, p. 89) と主張するのだが、その根拠は「徳」概念の意味ないし使用の事実に基づけることができると彼女は考えていたのである。

このように、徳を「人格の奥深くに関わる卓越性」として分析している哲学者は、もちろんザグゼブスキだけではない。たとえば、ジェイソン・ベアは、徳とは「それを備えている人の人格的価値 (personal worth)、すなわち、それを備えている人の人格としての (qua person) よさや悪さと関係するものである」(Baehr 2011, p. 23) と述べ、この「人格的価値」を基礎的な概念として、徳および知的徳を説明する理論を構築している。このベアの理論もまた、徳と人格とを不可分の関係にあるとみなしている点において、ザグゼブスキの徳の分析と前提を共有していると言える⁷⁸。この事実は、ザグゼブスキが議論の出発点にしている先述

⁷⁸ 「人格的価値」を基礎概念として知的徳を説明するベアの理論は、本章で取り上げているザグゼブスキの知的徳の分析と類似する点が多い。そこで、この注を用いて、ベアの理論の概要を簡単に紹介しておくことにする。以下の論述は、主として Baehr 2011 の第 6 章に基づく。

ベアの理論の中核にあるのは、知的徳を「知的な人格的価値」に貢献する性質として定義するというアイデアである。すなわち、

T という性格特性が知的徳であるのは、T がそれを備えている人の知的な人格的価値に貢献する場合に限られる。

ここで言われる「人格的価値」とは、「それを備えている人の人格としてのよさや悪さ」に結びついている概念である。では、私たちはどのような性質を備えている人を「知的に人格がよい」とみなしたり、その人の知的な人格を称賛したりするのであろうか。直観的には、たとえば、「知りたい、理解したいという欲求を、強く持続的に持ち続けている人」「そのような欲求の結果として、自分とは異なる意見にいつも進んで公平実直に耳

を傾ける人」「そのような欲求の結果として、自分が反対する意見を捻じ曲げたりカリカチュアしたりすることを自制する人」などを、私たちは「知的に人格がよい」とみなして称賛するように思われる。この「人格のよさ」は、道徳的な意味での「人格のよさ」とは異なる。すなわち、「知的な人格のよさ」とは、認識に関する目的や価値と結びついた「人格のよさ」のことなのである。

このように、私たちは、少なくとも直観的には、道徳的な人格的価値とは独立した「知的な人格的価値（知的な人格のよさ）」の領域が存在することを理解できるように思われる。また、知的徳をそのような人格的価値に貢献する性格特性として定義づけることは、私たちが前段落で例に挙げたような人を「知的に有徳な人」として称賛しているという事実をうまく説明できるように思われる。しかし、ここまでの説明は、あくまでも概念的な直観に基づくものでしかない。私たちは、「知的な人格的価値」という概念を、厳密にはどのように理解するべきなのだろうか。

この問いに答えるためには、まず「人格的価値」それ自体について、厳密な定義を与えなければならない。ここでベアは、「善を愛することが人格的価値に貢献する」ということは、それ以上遡って説明することができない概念上の「むき出しの事実 (brute fact)」であることを確認する。そして、この事実を基盤に据えて、人格的価値を次のように定義する。

主体 S が人格として「よい」「よりよい」のは、次の場合に限られる。

- ・ S が善を「愛している」場合。すなわち、S が善に向かって（心理学的な意味において）ポジティブに定位している場合。

かつ

- ・ S が悪を「憎んでいる」場合。すなわち、S が悪に向かってネガティブに定位している場合。

このように考えるならば、人の人格的価値とは、第一義的には、その人が愛したり欲求したりしていることと、その人が憎んだり拒絶したりしていることとの関数であると言える。

人格的価値それ自体についての以上の説明を受け入れるなら、「知的な人格的価値」の概念も、同様に以下のように定義することができる。

主体 S が人格として「知的によい」「知的によりよい」のは、次の場合に限られる。

- ・ S が知的な善を「愛している」場合。すなわち、S が知的な善に向かってポジティブに定位している場合。

かつ

- ・ S が知的な悪を「憎んでいる」場合。すなわち、S が知的な悪に向かってネガティブに定位している場合。

ここで登場する「知的な善」「知的な悪」の概念は、ザグゼブスキが「実在との認識上の接触」と呼んだ考え方をを用いて理解することができる。すなわち、「知的な善」とは、「真なる信念」「知識」「理解」「合理性」といったようなものであり、「知的な悪」とは、「偽なる信念」「無知」「無理解」「非合理性」といったようなものである。ベアの理論によれば、このような「知的な善」を愛し、「知的な悪」を憎むことが、「知的な人格がよさ」の厳密な定義であり、その上で、知的徳は、この「知的な人格のよさ」に貢献する性格特性という形で定義されるのである（厳密に言えば、以上の説明は、すべての知的徳に共通する一般構造の記述であり、個別化された知的徳について記述するためには、個々の知的徳ごとに固有の心理学的構造についても言及しなければならない。この点に関しては 8.1 におけるベアの議論も参照されたい）。

の概念分析が、少なからぬ一般性を持つことを示しているかもしれない。

さて、では、徳が「人格の奥深くに関わる卓越性」であると認められると、そこからどのような帰結が導かれるだろうか。まず言えるであろうことは、徳はその人物の人格的な評価と深く結びついている概念である、ということである。「徳と呼ばれるのは、称賛に値する (praiseworthy) と判断されるものであり、悪徳と呼ばれるのは、非難に値する (blameworthy) と判断されるものである」(Zagzebski (1996), p. 86)。ザグゼブスキは、このことを、ロックを引き合いに出しながら示そうとする。

およそ徳はどこでも、称賛に値すると考えられるものであり、公衆の敬重の許されるものだけが徳と呼ばれるのである。徳と称賛とはまったく合一していて、しばしば同じ名前と呼ばれるほどだ。「徳はそのふさわしい報いをえる」と、ウェルギリウスは言い、同じようにキケロも、「なにものも本性上名誉・名望・名声・荣誉よりまさるものをもたない」と言う。キケロは、これらすべてが同じ事物の名前だと語っているのである(ロック 1974、344～345 頁)。⁷⁹

徳とは、それを備えていることがその人物の人格に対する称賛につながり、それを欠いていることがその人物の人格に対する非難につながるような性質なのである。

すると、このことから、人が先天的に備えている能力や機能は徳ではありえない、という結論が得られる。なぜなら、確かに、たとえば優れた視力やよい記憶力といった能力は、人が備えている卓越性の一種ではあるが、それは、その人の人格に関わる卓越性ではないからである。優れた視力の持ち主が称賛されることはありうるが、それはその人の人格に向けられた称賛ではない。また、視力の劣った人が人格的に非難されることもない。この事情を、ザグゼブスキは次のように言い表している。「ある人に自然に備わった機能、能力、才能を称賛することはありうる。それは、自然の美しさや自然の力強さを称賛するのと同様である。しかし、これらの欠如が非難されることはない」(Zagzebski 1996, p. 104)。

以上の知的徳に関する理論が、ザグゼブスキの知的徳の本性をめぐる議論も参照しながら構築されたことは、ベアも認めている。他方で、ベアは、人格的価値を中心とした自らの知的徳の説明とザグゼブスキの説明の間に、重要な相違点があることも強調している。ベアによるザグゼブスキの議論の批判的検討は、Baehr 2011 の第 7 章を参照されたい。

⁷⁹ なお、ここで引用したロックの文章は、ザグゼブスキが引き合いに出しているロックの文章とは異なっている。

しかし、なぜ人が先天的に備えている性質は、人格的評価の対象にはならないのであろうか。その根本にある理由は、そのような先天的な性質は、その人の自由になる性質ではないからである。ある人の備えている視力が、いかに優れている（劣っている）としても、それはその人にとって生まれつきそうであるというだけのことであり、その人の意志や努力によってどうにかなる（獲得したり失ったりする）ものではない。それゆえ、こうした性質は、その性質の担い手の人格的な称賛や非難にはつながらないのである。逆に言うと、ある性質がその担い手の人格的評価と結びつくためには、その性質が担い手の自由意志に基づいて獲得されることが必要である。一般に、ある人が、選択可能な複数の可能性の中で、安逸だが望ましくない可能性を選択する誘惑に抗して、自らの意志でより望ましい可能性を選び取ったときに、その人は人格的な称賛に値するとされるだろう。このように、他でもありえた可能性が開かれていた中で、対立する誘惑に打ち勝って意志的に獲得された卓越性であることが、ザグゼブスキにとって、徳と徳以外の卓越性を区別する重要な基準なのである（Zagzebski 1996, pp. 104-5）⁸⁰。そして、優れた視力のような先天的な能力が、このような主体の自由意志に基づいた選択の結果として獲得された卓越性ではないことは明らかである。

以上の考察を踏まえて、ザグゼブスキは、「徳は性格の状態であり（中略）人が長い時間をかけて——反対の状態を育成することもできたのに、そうせずに——自らの人格の中に育成した卓越性の特徴である」（Zagzebski 1996, p. 106）と述べる。このような性格の例として、彼女が実際に知的徳の例として挙げるのは、オープンな心、知的な謙虚さ、知的な勇気、知的な粘り強さといった、知識の獲得（実在との認識上の接触）に貢献する認識主体の卓越した性格特性である⁸¹。この意味で、ザグゼブスキの知的徳は、コードやモンマルケの責任主義における知的徳と似ている。実際、徳認識論における彼女の立場は、多くの論者によって、責任主義の系統に属するものとみなされている。

4.2 知的徳における「動機」の要素：徳は「スキル」ではない

前節に引き続き、本節では、ザグゼブスキの「徳には、ある望ましい目的を生み出す独自の動機が含まれている」という主張を手がかりに、徳および知的徳に含まれる「動機」の要

⁸⁰ この論点に関しては、Zagzebski 1996, pp. 116-125 で展開されている「人間改造機」をめぐる議論も参照。

⁸¹ たとえば、Zagzebski 1996, p. 114 などを参照。

素について検討する。まず、徳および知的徳に含まれる「独自の動機」とはどのようなものであるかについて、ザグゼブスキをはじめとした何人かの哲学者の見解を参照しながら明らかにする。続いて、そうした動機の特徴をさらに細部にわたって見ていく。最後に、知的徳に動機が含まれるという主張からどのようなことが帰結するかを明らかにする。

前節で明らかになった徳の本質的特徴は、「徳とは、人が長い時間をかけて、自らの自由意志に基づいて、自らの人格の中に育成した卓越性の状態（性格特性）である」ということであった。さて、これが徳の本性であるならば、徳において動機が重要な役割を果たすことは、ほぼ自明であると言えるだろう。人が自らの意志で卓越した人格を形成するためには、何かしらの「よい動機（good motivation）」に導かれる必要があるからである。

動機とは、何かを愛し求めることであり、何かを欲求することであり、何かを意図することである。ザグゼブスキにとって、徳に含まれる動機を中心にあるのは「愛」である。つまり、徳を備えた人とは、何かを愛し、何かに動機づけられることによって、自らの卓越した人格を形成する人なのである。では、何を愛するのか。ザグゼブスキによれば、このときの愛の対象（動機）が何であるかによって、徳は大きく二種類に分類される。すなわち、「知」を愛し、「知」に動機づけられることによって形成される徳（人格の卓越性）は、知的徳である。これに対応して、「善」を愛し、「善」に動機づけられることによって形成される徳（人格の卓越性）が、道徳である。ザグゼブスキによれば、この「動機の違い」こそが、知的徳と道徳を区別する「唯一の理論的に適切な相違点」（Zagzebski 1996, pp. 166-168）なのである⁸²。

「哲学（philosophia）」が語源的に「知を愛する」営みであるというのは、やや手垢にまみれた陳腐な説明かもしれない。しかしいずれにせよ、古来より、「知を愛し求める」というのは、哲学者であれ科学者であれ、理想的な探究者が取るべき理念上の態度として幾度となく繰り返し使われ続けてきた表現であった⁸³。こうした事実に基づいて、知的に卓越した人

⁸² なお、3.4でも述べたように、ザグゼブスキは、知的徳と道徳は根底において同一のものであると考えており、知的徳は道徳の部分集合であると考えている。したがって、彼女によれば、動機（愛の対象）の違いによって知的徳と道徳を区別することが正当である一方で、最も深いレベルにおいては、知的徳と道徳は同一の動機を共有しているということになる。それが、「存在一般（being in general）に向けられた愛」である。すなわち、「存在一般」を愛し、「存在一般」に動機づけられることによって形成された人格の卓越性が、最も一般性の高い意味における「徳」の説明ということになる。Zagzebski 1996, p. 167を参照。

⁸³ アリストテレスが『形而上学』を次の一文から始めたことはあまりにも有名である。「すべての人間は、生まれつき、知ることを欲する」（アリストテレス 1959、2頁）。

格の持ち主であれば、このような知に対する純粋な愛、純粋な欲求を保持している（逆から言えば、そのような純粋な愛や欲求に導かれて、知的に卓越した人格を形成している）と想定することは、私たちの概念上の直観と強く一致するであろう。このことから、ザグゼブスキ以外にも、「知への愛」「知識を求める動機」を、知的徳を構成する根本的要素の一つとみなして理論形成を行っている徳認識論者（特に責任主義者）は多く存在する。たとえば、モンマルケは、すでに 3.3 で見たように、「認識に関する誠実さ」を中核的な知的徳と考えたが、彼はそれを「真理に到達しようとする欲求、誤謬を避けようとする欲求」と説明した。したがって、本節の表現で言い換えるならば、モンマルケもまた「知を愛し求めることが知的徳の中核である」と主張していることになる。また、ベアも、「知的な人格的価値」の概念を「（知識などの）知的な善を愛する」ことから説明し、そうした「知的な人格的価値」に貢献する性格特性という形で知的徳を定義している⁸⁴。このように、ともに責任主義の立場に立つザグゼブスキ、モンマルケ、ベアの三者は、説明の形式こそ異なるものの、「知への愛」「知識を求める動機」が知的徳の本質的構成要素であるという同一の主張を行っているのである。

以上が、徳および知的徳に含まれる「動機」についての一般的説明である。しかし、ここまでの説明だけでは、知的徳に含まれる固有の動機がどのようなものであるかについて、まだ十分に明確であるとは言い難い。そこで、ここから先は、特に「知的徳に含まれる動機」に焦点を絞って、その特徴をさらに詳しく検討していきたい。

まず、「知識を求める動機」の内実について。ザグゼブスキは、「知識を求める動機」とは、厳密に言えば、「実在との認識上の接触を求める動機」とであると主張する。彼女がわざわざこのような言い換えを行うのは、知的徳を備えている人が愛し求めるものは、必ずしも狭い意味での「知識」や「真理」に限定されないからである。彼女がこのように述べる時、しばしば例に挙げるのは「理解」である。たとえば、ワーズワースの詩の理解を真摯に愛し求めている人は、知的徳を備えている人である可能性があるが（すなわち、知的徳を有する上での必要条件はクリアしているが）、この人が愛し求めているのは、狭い意味での「知識」ではないだろう。したがって、知的徳の本質的構成要素としての「知識を求める動機」という表現は、ザグゼブスキによれば、もう少し適切に拡張しておく必要があるのである。また、ここでの「知識」は、必ずしも「個人の知識」だけを意味するわけではなく、「人類の知識」

⁸⁴ 注 78 を参照。

という意味も含まれている。たとえば、「知的な独創性 (intellectual originality)」や「知的な創造性 (intellectual inventiveness)」は、こうした人類レベルでの「知識を求める動機 (実在との認識上の接触を求める動機)」と関係している知的徳なのである (Zagzebski 1996, p. 167)。

次に、「知識を求める動機」は、個々の知的徳ごとに別々の現れ方をすることについて。ザグゼブスキによれば、「それぞれの徳には、固有の目的に応じた固有の動機上の要素があるが、その最終目的が何であるかによって、[「知的徳」や「道徳」といった] 徳のグループにカテゴライズされるのである」 (Zagzebski 1999, p. 106) ⁸⁵。説明しよう。知的徳一般における「最終目的」が知識を得ること（より正確には、実在との認識上の接触を果たすこと）であるというのは、ここまで述べてきたとおりである。しかし、それに加えて、個々の知的徳は、この最終目的を果たすために、それぞれ異なる固有の目的を有している。たとえば、「オープンな心」という知的徳の固有の目的は、「他者の意見が自分と異なっているときでも、他者の意見に心を開くこと」である。「オープンな心」は、この固有の目的を達成することによって、「知識の獲得」という知的徳一般の最終目的の達成に貢献するのである。すると、この固有の目的に対応する「オープンな心」に固有の動機とは、「他者の意見が自分と異なっているときでも、他者の意見に心を開こうとする動機」 (Zagzebski 1999, p. 106) であることになる。同様に、たとえば、「知的な勇気」に固有の動機とは、「周囲の意見や反対にもかかわらず、自らの信念を貫き通して探究を続けようとする動機」である。これらの動機は、すべて「知識を求める動機」から生じるものであり、より正確に言うと、同一の「知識を求める動機」が、個々の知的徳の固有の目的に応じて姿を変えて現れたものなのである。

最後に、動機それ自体について。本節の前半では、動機を便宜上、「愛し求めること」「欲求すること」「意図すること」と説明しておいたが、これは動機の説明として十分に厳密であるとは言えない。そこで、動機とはどのような構造を持つ心理的状态であるのかについて、もう少し正確に述べておきたい⁸⁶。

ザグゼブスキは、「動機」と「欲求」は厳密に言えば異なる概念であると指摘する。確かに、「動機」はときとして、単に欲求や欲求の対象を指すために用いられることもある。たとえば、「彼が毎日図書館に籠もるようになった動機は、博士論文を完成させたかったからである」のようにである。しかし、他方で、その人の抱いている欲求を理解するだけでは、

⁸⁵ この表現から推測できるように、ザグゼブスキはおそらく、個々の徳が有する固有の目的と、それに対応する固有の動機によって、徳はそれぞれ個別化されると考えている。

⁸⁶ 以下の「動機」に関する説明は、Zagzebski 1996, pp. 126-134 の論述をもとに再構成したものである。

その人の動機を理解しているとは言えない場合もある。たとえば、私たちは、ジョン・ウィルクス・ブースがリンカーンを殺したいと欲求していたことは理解しているが、そのことに基づいて、私たちは彼がリンカーンを暗殺した動機を理解しているとは言えないだろう。つまり、その人が何をしたいかを知れば、その人の欲求を知ったことにはなるが、その人の動機を知るためには、それに加えてさらに別のことを知る必要がある場合もあるのである。ザグゼブスキによれば、このような場合に必要とされているのは、「その人がなぜそのような欲求を抱いたのか」を理解することである。そして彼女によれば、このことの理解のうちには、「その人の情動（emotion）がその人の目的とどのように結びついているか」（Zagzebski 1996, p. 131）を理解することが含まれているのである。

以上の予備的考察に基づいて、ザグゼブスキは、徳に含まれる（限りにおいての）「動機」の本性を、以下のように分析する。まず、動機には、瞬発的側面と持続的側面がある。このうち、動機の瞬発的側面（motive）は、「目的に向けて行為を引き起こし、目的に向けて行為を導く情動や感情（emotion or feeling）」（Zagzebski 1996, p. 131）と定義される。ザグゼブスキによれば、ブースがリンカーンを暗殺した動機とは、ブースがリンカーン殺害という目的に向けて引き起こした一連の行為の背後にある情動や感情のことであり、ブースの動機を理解するとは、彼をそのような欲求と行為に導いた情動や感情を理解することなのである。しかし、動機をこのように「欲求と行為を導く情動や感情」としてだけ理解するとしたら、動機とは瞬発的にのみ生じるものであるということになり、動機は特定の瞬間ないし特定のタイムスパンの中でのみ現れるものだということになってしまう。しかし一方で、動機とは一般に、ある一定期間において継続する持続的な概念としても理解されている。ザグゼブスキによれば、こうした動機の持続的側面（motivation）に関しては、「ある種の（欲求と行為を導く）情動や感情（＝motive）によって動かされる持続的な傾向性」（Zagzebski 1996, p. 132）と定義することによって表現することができる。つまり、ブースのリンカーン暗殺の動機は、ブースの内なる情動や感情によって形成された、ブースの持続的な傾向性でもあるのである。

さて、徳を備えている人は、自らの内に生じる情動や感情に導かれて、自分自身や世界をそれぞれの徳に応じた仕方を変えたいと欲求する。たとえば、「勇気」の徳を備えている人は、勇気の徳に特有の情動や感情を抱いており、その情動や感情に導かれて、大切なものが危険にさらされているときには危険に立ち向かおうと欲求する。また、「オープンな心」という知的徳を備えている人は、たとえば、新しい真理を発見することに大いなる喜びの情動

や感情を抱いており、その情動や感情に導かれて、他者の意見が自分と異なっているときでも他者の意見に心を開こうと欲求する。徳を備えるとは、徳に基づいてこのような種類の情動や感情を抱き、さらに、そのような情動や感情に基づいてある種の持続的な傾向性を形成して、それに基づいて欲求を形成し行為することである。ザグゼブスキによれば、徳が動機を含んでいるというのは、具体的には、徳がこのような心理的プロセスを経て欲求と行為を導くことを意味しているのである。

ここまで、知的徳がその本質的な構成要素として「知識を求める動機」を含んでいるということについて、その内実がどのようなことであるのかも含めて詳しく論じてきた。最後に、「知的徳には知識を求める動機が含まれている」という主張から帰結する事実を明らかにして、本節を閉じることにしたい。結論から述べると、この主張からは、知的徳はスキル(skill)とは異なるという結論が導かれる。詳しく説明しよう。

一般に、スキルは、前節で取り上げた能力や機能に比べると、徳に近い特徴を有している。なぜなら、能力や機能がすでに述べたように先天的な卓越性であるのに対して、スキルは、徳と同じように、主体が自らの意志に基づいて長い時間をかけて獲得する卓越性であるからである。人があるスキルを身につけるためには、たゆまぬ努力と反復が要求される。このため、優れたスキルの持ち主は、徳を身につけた人と同様に、しばしば人々の称賛の対象となるのである。こうした点に注目すると、スキルと徳はよく似ているように思われる。

しかしながら、スキルと徳は同じものではない。両者の最も重要な違いは、それがどのような動機と結びついているかの違いである。ベアは、私たちがスキルを獲得するときの動機には、種々多様なものがありうることを指摘する (Baehr 2011, p. 30)。たとえば、コンピュータプログラミングのスキルを例に挙げて考えてみよう。ある人にとっては、コンピュータプログラミングのスキルを身につける動機は、多くの人に役立つソフトウェアを開発して人々を幸福にしたいというものであるかもしれない。しかし、別の人にとっては、単に給料のいい会社に就職したいからかもしれない。さらに別の人にとっては、サイバー犯罪を行って大金を騙し取りたいからかもしれない。このうち、最初の人々の動機は、道徳的な善に基づいていると言えるが、三番目の人の動機は、道徳的な悪に基づいていると言えるかもしれない。さらに、二番目の人の動機は、そもそも何らかの道徳的な価値とは関係ない。このように、スキルは、確かに長期間にわたる主体の努力の末に獲得される卓越性ではあるが、それを獲得する動機には様々なものがありうるのである。他方で、徳の場合には、そのような動機の多様性は存在しない。たとえば、「思いやり」という徳は、主体が道徳的な善に動機づ

けられて自らの意志によって獲得した卓越性でしかありえない。仮に、それ以外の動機によって形成された場合には、そもそもそれは（「思いやり」という）徳ではないということになるのである。まさにこのことが、「徳には〔善という〕ある望ましい目的を生み出す独自の動機が含まれている」という表現で主張されていることである。

以上の道徳の例で言われたことは、知的徳に関してもまったく同じようにあてはまる。具体例として、文章を注意深く読むスキル（論旨に矛盾点がないかどうか厳しくチェックするスキル）と、あらゆる意見を公平に検討するスキルについて考えてみよう。こうした知的なスキルもまた、それを身につけようとしている人の動機は多様でありうる。たとえば、ある人にとっては、これらのスキルを身につける動機は、純粋に真理に近づきたい、あるいは、対象（文章であれ他者であれ）をより深く理解したい、というものであるかもしれない。しかし、別の人にとっては、大学院に合格したい、あるいは、博士の学位を取得して研究職にありつきたいというのが、これらのスキルを身につける動機になっているかもしれない。このことが示しているのは、知的なスキルの場合であっても、それを身につける人のすべてが「知識を求める動機」によって動かされているわけではない、ということである。したがって、ある人が上記の知的スキルを身につけていても、そのことから直ちに、その人は「知的な注意深さ」や「オープンな心」とった知的徳を備えていると結論づけることはできないのである。このことを逆方向から説明すると、「知的な注意深さ」「オープンな心」という知的徳を備えている人とは、知識を愛し求める動機に基づいて、上記の知的スキルを身につけている人に限られる、ということになる⁸⁷。このことが、「知的徳には〔知的な善という〕ある望ましい目的を生み出す独自の動機が含まれている」という表現で主張されていることなのである。

このように、徳とスキルは、単に異なっているだけでなく、相互に深く結びついている。ザグゼブスキの表現を借りれば、「徳はスキルに対して心理構造上優先している」(Zagzebski 1996, p. 115)。すなわち、「徳に独自の仕方動機づけられている人が効果的に行動できるようにする限りにおいて、スキルは徳に奉仕するのである」(Zagzebski 1996, p. 113)。道徳で

⁸⁷ 厳密には、本節のここまでの議論だけでは、「知的徳を備えている人とは、知識を求める動機に基づいて、知的なスキルを身につけている人である」という結論は出てこないであろう。ここまでの議論から帰結するのは、「知的徳を備えている人とは、知識を求める動機に基づいて、知的なスキルを身につけようと動機づけられている人である」ということまでである。スキルを求める動機を超えて、実際にスキルを獲得することまでが知的徳を備えることの条件の中に入ってくることに限っては、次節で論じられる「知的徳における「成功」の要素」の議論を参照しなければならない。

あれ知的徳であれ、個々の徳は、それぞれ様々なスキル（知的なスキルであれ、そうでないスキルであれ）と結びついている。たとえば、「公平さ」という徳を備えている教師は、成績を公平につけるスキルや、どの生徒にもえこひいきせずに接するスキルを身につけていなければならない（少なくとも、そうしたスキルを獲得しようと動機づけられていなければならない）。「オープンな心」という知的徳を備えている研究者は、あらゆる意見を公平に検討するスキルだけでなく、自分とは異なる意見を正確に理解するスキルや、自分の中の偏見や暗黙の前提に気づく批判的思考のスキルも身につけていなければならない（少なくとも、そうしたスキルを獲得しようと動機づけられていなければならない）。このように、徳はスキルの助けを必要とするが、あくまでも優越しているのは徳の方であり、スキルは徳に従属する形で徳と関係している。徳には独自の動機の要素（知的徳の場合は、知識を求める動機）が含まれており、徳を備えた人がその動機に基づいて行為を導く際に、その行為を成功させるようにスキルを働かせるのである。

以上が、徳とスキルの相違と連関に関する説明である。ここまでの議論が示しているのは、徳とスキルは相互に深く結びついているが、徳はスキルではないし、徳をスキルの束に還元することも決してできない、ということである⁸⁸。

⁸⁸ ザグゼブスキは、徳がスキルと異なることについて、ここまで見てきた動機に基づく説明に加えて、様々な理由を挙げて説明している（Zagzebski 1996, pp. 107-112）。このうち、特に説得力があるように思われる二つの議論について、ここで簡単に紹介しておきたい。

(1) あるスキルを身につけている人は、そのスキルをわざと発揮しないことが可能であるが、徳は適切な状況下において発揮されなければ、そもそも徳を備えているとは言えない。たとえば、ピアノを演奏するスキルやロシア語を話すスキルを身につけている人は、何か理由があるときに、あえてそのスキルを発揮しないという選択をすることが可能である。仮にそのような選択をしたとしても、そのことから、その人が当該のスキルを身につけていないということは帰結しない。他方で、「勇気」や「公正さ」といった徳に関しては、ある人がそうした徳に基づいた行動が求められている場面で、そうした行動を選択しなかったら、そのことから、その人はそもそもそうした徳を備えていなかったということが帰結する。ピーター・ゴールドディは、徳の持つこうした特徴を「スキルには休日が存在するが、徳には休日は存在しない」（Goldie 2007, p. 351）という表現で言い表している。

(2) スキルはテクニックと深く結びついているが、徳はそうではない。これはつまり、スキルを身につけるときの第一の困難とは、それぞれのスキルに応じて求められるテクニックをマスターすることの難しさであるが、徳を備えるときの困難はその種の困難ではない、ということである。徳を備えるときの第一の困難とは、徳が命じる行動と反対の行動が取りたくなくなってしまう心や身体の弱さ（inclination）を克服することの難しさであり、何らかのテクニックをマスターすることの難しさではない。このことは、最終的には、善を求める動機の弱さ、あるいはより正確には、善への欲求や善なる行為を導く感情の弱さという、徳に含まれる動機の問題に帰着するのかもしれない。

4.3 知的徳における「成功」の要素：知的徳の信頼性と真理貢献性

本節では、ザグゼブスキによる徳の一般構造の分析の最後の部分、すなわち「徳には、ある望ましい目的を実現させる信頼できる成功が含まれている」という主張を取り上げて検討する。この主張は、ここまで検討してきた「徳は永続的な人格の卓越性である」「徳には動機の要素が含まれている」という主張と比べると、徳の本質的特徴として必ずしも自明であるとは思われない。そこで本節では、まず、ザグゼブスキがどのような意味でこの主張を行っているのかを明確にする。次に、知的徳においてこの主張を適用することの妥当性に対する疑問を、前章で紹介したモンマルケの議論を再検討することによって提起する。その上で、両者の対立を、ベアの議論を用いることで調停し、知的徳の中に含まれる信頼性は具体的にどのようなものと考えるべきかを明らかにする。

ザグゼブスキにとっては、徳の中に「信頼できる成功」の要素が含まれるというのは、徳に「動機」の要素が含まれていることからの必然的な帰結にすぎない。徳に含まれる動機について、もう一度説明しておこう。徳を備えている人は、その徳の最終目的（知的徳一般の最終目的は知識を得ること、道徳一般の最終目的は善なる行いを成すこと）の達成に貢献するように、それぞれの徳ごとに固有の動機を抱いている。たとえば、「オープンな心」という知的徳を備えている人は、知識の獲得という最終目的を達成するために、「他者の意見が自分と異なっているときでも、他者の意見に心を開こうとする動機」を抱いている。さて、ザグゼブスキによれば、動機とは、目的に向けて行為を引き起こし導く情動や感情、および、そうした情動や感情によって形成される持続的な傾向性である。すると、徳を備えている人は、単にその徳の目的を愛したり欲求したりしている（そのような心理的状态にある）だけではなくて、その徳の目的に向けた行為を実際に引き起こそうとしていなければならない、ということになる⁸⁹。つまり、人が有徳な動機を抱くということのうちには、その人がその動機の目的の実現に貢献するように実際に行おうとすることまでが含まれているので

⁸⁹ このことは、「徳」に関わる問題であるというよりは、むしろ「動機」という語の文法に関わる問題であるだろう。すなわち、「動機」という語が、前節で分析したような構造を有する心理的状态を表現しているのだとしたら、それは単なる「願望」とは明確に異なる意味を有しており、むしろ「意図」に近い意味を有しているのである。すなわち、ある人が動機の目的の達成に向けた具体的な行為をまったくしようとしない場合には、その人はそもそも「動機を抱いている」と言うことはできない。「論文を書きたい」と思っているが、資料の収集も文章の執筆も一切行おうとしない人は、確かにそのような「願望」を抱いているとは言えるが、論文を書きたいという「動機」を抱いているとみなすことはできないのである（同じことが、「動機」だけでなく「欲求」にもあてはまるかどうかについては、議論の余地があるだろう）。

あり、その結果として、「徳の中に含まれる動機の多くは、その動機の目的の達成を成功へと導くのである」(Zagzebski 1996, p. 177)。以上のことから、ザグゼブスキは次のように結論する。「もしある人が本当に「オープンな心」を備えているのであれば、その人は、新しい考えに対して受容的であったり、そうした考えを公平な仕方で吟味したり、その考えは自分とは異なるからといって排除したりはしないといったようなことを、実際にしているのでなければならない。すなわち、そのように行為するように単に動機づけられているというだけでは不十分なのである」(Zagzebski 1996, p. 177・強調は引用者)⁹⁰。

ザグゼブスキにとって、徳に「信頼できる成功」の要素が含まれるという主張は、基本的にはこのような概念的な直観を表現するものである。確かに私たちは、単に「勇敢でありたい」と「欲求」しているだけの人（そのような欲求が習慣化されて人格の中に埋め込まれているだけの人）のことを、「勇気」の徳を備えている人とはみなさない。仮にその人が心の中でいかに強くそのような欲求を抱いているとしても、いざその人にとっての価値あるものに危険に迫ったときに、勇敢に行為することに結果的に失敗ばかりしているのであれば、その人が「勇気」のある人だとはみなさないのである。つまり、ある人が徳を備えているかどうかの基準には、その人の人格（の卓越性）の中にどのような動機が埋め込まれているか、ということだけではなく、その動機に導かれて行ったその人の行為が徳の目的の実現に一般的に成功しているかどうか、ということも含まれる。それゆえ、そのような行為の成功を保証する信頼性もまた、徳の中に含まれているのである。

このように考えると、ザグゼブスキの主張していることは、徳に関する私たちの概念的直観と一致しており、十分な妥当性を有しているように思われる。しかし、実のところ、私たちは徳についてこれとは別の概念的直観も有しており、それを考慮すると、以上の主張の妥当性は揺らぐことになる。そのことについて論じる前に、ここで簡単に、徳を備えていることが徳の目的の実現の一般的成功も含意するということを認めると、徳を獲得するための条件には多様なものが含まれることになる、ということについて触れておきたい。「勇気」の徳を例に挙げると、何らかの価値あるものに危険に迫ったときに勇敢にふるまうことに「成功」するためには、様々なことが必要とされる。自らの恐怖心に打ち勝ち、逃げ出したくなる欲求を抑えることがまず考えられるが、それだけではない。たとえば、自らが置かれ

⁹⁰ ここでの「単に動機づけられているだけ (merely being motivated)」という表現は、文脈から判断して、「単に欲求を抱いているだけ (そのような心理状態にあるだけ)」という意味で理解するべきであろう。

ている状況を理解する力も同様に必要になる。すなわち、目下の状況における危険がどの程度のレベルのものかを評価したり、どのような種類の危険に対してどのような範囲まで（どの程度の犠牲を払ってまで）危険を冒す価値があるかを判断したりする力である。また、そのような状況把握を踏まえて、適切な種類の勇敢さ（戦場における勇敢さと、討議の場における勇敢さとは、その表し方はだいぶ異なる）を、適切な仕方（無謀でも臆病でもない仕方）で発揮する力も必要とされる。これらのことから、さしあたってここでは、有徳な行為を信頼できる仕方（成功させるためには、少なくとも、（1）アクラシア（意志の弱さ）の克服、（2）前節で論じたある種の（特に認知的な）スキルの獲得、（3）フロネーシス（思慮深さ）の習得の三つの要素が必要とされると整理しておきたい⁹¹。以上の事情は、知的徳の場合でも同様である。「オープンな心」を例にとると、他者の新しい考えに対して知的にオープンにふるまうことに「成功」するためには、少なくとも、（1）その考えが自分の考えとは正反対であったときに、その考えを排除したり不公正に扱ったりしたくなる欲求を抑えること、（2）自分には馴染みのない新しい考えを正しく理解したり、自分の考えの中に含まれている偏見や暗黙の前提に気づいたりすること、（3）それまでの探究や議論の文脈を踏まえて、新しい考えを適切な仕方（過剰に尊重（盲信）するのでも、過剰に軽視するのでもない仕方）で公平に取り扱うこと、などが必要とされる。「オープンな心」という知的徳を備えている人は、知識を求める「動機」に動かされて、以上のような「オープンな心」に固有のふるまいを「成功」させ、それに基づいて信念を形成させることで、結果的に「知識を得る」という知的徳一般の目的の実現にも「成功」するのである。

このように、徳に「信頼できる成功」の要素が含まれるという一般的主張を知的徳にもそのまま適用すると、知的徳を備えている人は、そのことによって現に知識を獲得しているという結論が得られることになる。ある知的徳を有している人は、その知的徳に固有のふるまいを成功させることを通して、知的徳一般の最終目的である「知識を得ること」も成功させることになるからである。このため、ザグゼブスキは、知的徳は真理貢献性を有していると考える。前章で見たように、真理貢献性は、信頼性主義者が知的徳の典型を能力徳として捉えた際に最も重視した性質であるが、ザグゼブスキは、自らの議論の中で知的徳の典型として念頭に置いている性格徳もまた、上記の議論に基づいて、同様に真理貢献性を有すると主張するのである。しかし、これも前章ですでに触れておいたように、知的徳が真理貢献性を

⁹¹ この論点に関しては、第6章において再び主題的に取り扱われることになる。

有するという主張に対しては、モンマルケが説得力のある反論を行っている。そこで、そのモンマルケの議論を、ここでもう一度検討してみることにしよう。

モンマルケの反論は、擬似的なデカルトの悪霊の想定を用いたものである。ある人が、「知識を求める動機」に基づいて、自らの意志で自らの人格の中にある種の性格特性（たとえば「オープンな心」）を形成したとしよう。この人は、知的な探究の中で他者の新しい考えに触れるたびに、そうした新しい考えを検討することで真理に到達したいという動機を抱き、そうした考えに対して進んで心を開こうとしている。実際に、この人は、探究の中で他者から新しい考えを示されるたびに、その考えを適切な仕方（過剰に尊重するのも、過剰に軽視するのもない仕方）で公平に取り扱い、そうした考えに対して知的にオープンにふるまうことに成功している。しかし実は、この人はデカルトの悪霊の被害者で、このような仕方（過剰に尊重するのも、過剰に軽視するのもない仕方）で信念形成をすれば知識が得られると欺かれて信じているだけである。この人のいる世界では、他者の新しい考えに対して知的にオープンにふるまうことでは知識は決して獲得することができず、むしろ、「クローズな心」の性格の人が独断的な仕方（過剰に尊重するのも、過剰に軽視するのもない仕方）で世界を探究することによって知識は獲得される（そうなるように悪霊はこの人のいる世界を創造している）。すると、この人は、「知識を求める動機」は保持していて、それに基づいて知的にオープンにふるまうことには成功しているが、そのふるまいを通して「知識を得る」という知的徳の最終目的を実現することには失敗していることになる。したがって、この人が自らの人格の中に形成した「オープンな心」という性格特性は、真理貢献的ではない。しかし、この事実に基づいて、この人は知的徳を備えていないと結論することは、知的徳に関する私たちの概念的直観に著しく反している。それゆえ、モンマルケによれば、知的徳が真理貢献性を有しているとする前提は間違いなのである。

この反論に対して、ザグゼブスキは非常にシンプルな再反論を行っている。ザグゼブスキの考えは、「オープンな心」であれ、「知的な勇気」であれ、「知的な注意深さ」であれ、もしそれらが何らかの意味で一般的な真理貢献性を有していないことが判明したら、私たちはこれらの性格特性が知的徳であったと考えるのを端的にやめるだろう、というものである。つまり、モンマルケの思考実験の主人公が、現に悪霊に欺かれており、さらにそのことを私たちが知っていると仮定したら、もはや私たちはその人を知的に有徳な人とはみなさないはずだ、とザグゼブスキは考えるのである。なぜなら、この人はまさに知識を有していないからであり、知識の獲得という知的徳の最終目的の実現に結果的に成功していないか

らである⁹²。

以上のモンマルケとザグゼブスキのやりとりは、生産的な議論になっているとはいえない。おそらくその原因は、両者がそれぞれ知的徳に関する異なる概念的直観を前提したまま議論を進めていることにある。この点を、ベアの議論を参照することで整理してみよう (Baehr 2007, pp. 463-466)。ベアによれば、私たちは徳について、根本的に異なっていて論理的にも独立な二つの概念的直観を抱いている。一つは、徳を「人格的価値として捉える捉え方 (personal-worth conception)」であり、もう一つは、徳を「能力として捉える捉え方 (competence conception)」である。本章で用いてきた用語で述べるならば、人格的価値としての徳の本質的特徴に含まれるのは、「人格の卓越性」や「よい動機を抱いていること」であり、能力としての徳の本質的特徴に含まれるのは、「徳の目的の実現に成功していること (その意味での信頼性を有していること)」である。ここまでの議論から明らかのように、ザグゼブスキは、この二つの捉え方を両方とも含み込むような徳概念を議論の出発点としており、それゆえ、彼女にとっての知的徳は、「人格の卓越性」「動機」「成功 (信頼性)」の三つの要素をすべて含むものである⁹³。これに対して、モンマルケは、徳をもっぱら人格的価値として捉える徳概念を採用している (付け加えると、信頼性主義者は、徳をもっぱら能力として捉える徳概念を採用しているということになるだろう)。このように、モンマルケとザグゼブスキの議論が表面的なレベルですれ違っているのは、二人の採用している徳概念がそもそも異なっていることが原因であると考えられる。

そうであるとしたら、知的徳には「信頼できる成功」の要素が含まれるというザグゼブスキの主張は、彼女の採用している徳概念に相対的な主張であり、一般的な妥当性は有しないことになるのであろうか。そのように結論づけるのはまだ早すぎるということを、再びベアの議論の助けを借りながら論じてみたい (Baehr 2007, pp. 466-469)。先回りして述べてしまうと、徳を人格的価値として捉える徳概念を採用したとしても、信頼性はそのように捉えられた徳に付随する形で現れる (concomitant) というのが、ベアの主張である。このことを示すために、ベアは、「未来を真剣に予知しようとしている占い師」について考察する。

⁹² 以上の議論については、Zagzebski 1996, p. 185 を参照。なお、Zagzebski 1996, pp. 184-194 において、彼女はもう少し詳細に様々な角度からモンマルケの議論に対する再反論を行っている。

⁹³ つまり、ザグゼブスキの知的徳の捉え方は、ベアの言う「混合的な捉え方 (mixed conception)」であることになるだろう。ただし、4.1 で論じたように、徳が「人格」の卓越性であるためには、それが生得的な卓越性であることは不可能であるので、徳が「能力」であるという言い方についてはザグゼブスキは拒否するはずである。

「未来を真剣に予知しようとしている占い師」は、未来に関する真理に到達したいという純粋な欲求を抱き、それに基づいて注意深く勤勉に探究に取り組んでいる。しかし、そのためにこの人が採用している探究の方法は、水晶玉を覗くことだけである。このため、占い師は結果的に、知識の獲得に失敗している。ベアは、この占い師を、モンマルケが想定した「擬似的なデカルトの悪霊の被害者」と比較する。悪霊の被害者もまた、世界についての真理に到達したいという純粋な欲求を抱き、それに基づいて探究に取り組んでいる。そのためにこの人は、自分とは異なる他者の新しい考えも公平に取り扱うようにふるまっている。しかし、この人も結果的には、そのようにふるまうことで知識を獲得することには失敗している。なぜなら、この人のいる世界では、新しい考えに対して知的にオープンにふるまうことでは知識は決して獲得できないように悪霊が世界を創造しているからである。

さて、この悪霊の被害者は、先ほどの占い師と何が異なっているだろうか。両者はともに、純粋な「知識を求める動機」を抱いているという点において共通している。また、両者はともに、そうした動機に基づいて真剣に行動したにもかかわらず、知的徳の最終目的である知識の獲得に失敗している点においても、同じ境遇に置かれている。しかし、この二人を比べると、悪霊の被害者の方が占い師よりは「知的徳を有している」と言いたくなる直観が存在する。それはなぜだろうか。

ベアによれば、悪霊の被害者と占い師とは、知的徳の最終目的（知識の獲得）を実現しようとして選択した行動がその目的を果たすための有効な手段であると信じるに足るよい理由が十分にあるかどうかという点において異なっている。説明しよう。悪霊の被害者は、知識を得るという知的徳の最終目的のために、自分とは異なる他者の新しい考えも公平に取り扱うようふるまっているのだが、そうした行動が知識の獲得のための有効な手段であると信じるためのよい理由は十分に存在している。つまり、悪霊の被害者は、知的徳の最終目的を果たすための有効な手段を選択することに現実には失敗しているのだが、その目的を果たす手段として有効であると考えられる行動を合理的に選択して実行することには「成功」している（その意味での「信頼性」を有している）のである。これに対して、占い師もまた知識の獲得のために水晶玉を覗き込んでいるが、そうした行動が知識の獲得のための有効な手段であると信じる上でのよい理由は存在しない。つまり、占い師は、知的徳の最終目的を果たすための有効な手段を選択することに失敗しているのみならず、その目的を果たす手段として有効であると考えられる行動を合理的に選択して実行することにも「失敗」している（その意味での「信頼性」を有していない）のである。この種の合理性を有してい

ること、そしてその帰結として、徳の目的を果たす上で有効であると考えられる行動を選択して実行するための信頼性を有していることは、ベアによれば、その人の人格的価値を構成する重要な要素である。したがって、ベアの見解では、悪霊の被害者は占い師よりも優れた人格的価値を備えており（逆に言えば、占い師は人格的価値の重要な要素を欠いており）、このことが、悪霊の被害者は知的徳を有しているが、水晶玉で未来を予知する占い師は知的徳を欠いているという私たちの直観的な判断を支えているのである。

以上のベアの議論が正しいと仮定するなら、そこから次の二つのことが帰結する。第一に、以上の議論に基づけば、仮に知的徳を知的な人格的価値として捉える徳概念を採用したとしても、信頼性はそのように捉えられた徳の中に付随的に現れるということである。したがって、知的徳には「信頼できる成功」の要素が含まれるというザグゼブスキの見解は、必ずしも彼女の採用している（混合的な）徳概念の下でのみ成り立つ限定的な主張ではなくて、少なくとも、モンマルケが採用しているような、徳をもつばら人格的価値として捉える徳概念の下でも成り立つ一般性を有しているのである。このことから、モンマルケとザグゼブスキの議論がすれ違っている要因を、二人が採用している徳概念の相違に単純に帰着させることは早計であるという結論を導くことができる。

第二に、知的徳に含まれる信頼性の要素が、以上の議論の中でベアが述べているようなものだとすると、もはやそこで言われている「信頼性」は、ザグゼブスキが念頭に置いているものとは大きく異なっているということである。最も注意すべきポイントは、以上のベアの議論における「信頼性」には、もはや真理貢献性は含まれていないということである。再度改めて整理すると、ベアの言う信頼性とは、（知的徳の最終目的である）知識の獲得を果たす手段として有効であると考えられる行動を合理的に選択して実行することであり、知識の獲得を果たす手段として現に有効である行動を合理的に選択して実行することではない。ベアの立場においては、モンマルケの悪霊の被害者は、知的徳の最終目的である知識の獲得に実際には失敗しているのであるが、それにもかかわらず、その目的の達成のために有効であると考えられる行動の選択と実行において依然としてある種の「信頼できる成功」収めており、したがって、（ザグゼブスキに反して）知的に有徳な人物であると認められるのである。信頼性の意味をここまで弱めてもなお、徳の中には信頼性の要素が含まれているとベアが主張するのは、「真理に到達したいとただ願っているだけの人や、より正義に満ちた社会を実現させたいとただ夢想しているだけの人が、徳を備えているために要求される動機条件や意図の条件を満たさないことは明らか」（Baehr 2007, p. 468・強調は原文）であり、そ

れは徳の「「確固たる」本性」(Baehr 2007, p. 468) であるとベアが考えているからである。ベアにとって、知的な人格的価値としての性格徳とは、真理貢献性を有するほど強いものではないが、他方で、真理の到達や知識の獲得を単に願望したり欲求したりするだけの弱いものでもないのである。

以上のベアの議論を経由したことで、私たちは結局のところ、本節の前半で概観したザグゼブスキの立場に戻ってきただけかもしれない。繰り返しになるが、知的徳には「信頼できる成功」の要素が含まれるとザグゼブスキが主張するときに挙げられている根拠(の少なくとも一部)とは、知的徳を有している人は、その知的徳に固有のふるまいを「実際にしているものでなければならず、そのように行為するように単に動機づけられているというだけでは不十分である」(Zagzebski 1996, p. 177) という概念的直観なのであった。もし彼女が、こうした概念的直観を言い表すために「信頼できる成功」という表現を使っているのだとしたら、そこでの「成功」や「信頼性」は、(ベアがそうしているように) 真理貢献性を含み込まない弱い意味で理解する方が適当であるかもしれない。一方で彼女は、たとえば「人は知識を求める動機によって真理貢献的な規則や信念形成プロセスに従うようになる」

(Zagzebski 1996, p. 176) と述べていることから明らかなように、真理貢献性に明確にコミットした知的徳の概念を採用している。しかし、そのことの妥当性は、(前章で簡単に紹介したような) 知的徳を基礎的概念として伝統的な認識論的諸概念を再構成するという、彼女自身の認識論における体系的なプロジェクトとの兼ね合いを踏まえた上で評価されるべきであろう。

したがって、本稿ではこれ以降は、知的徳における信頼性ということで、ザグゼブスキがコミットしているような真理貢献性を含み込む「強い意味」における信頼性は問題にしない。次章以降の本稿の議論では、知的徳には「人格の卓越性」と「知識を求める動機」に加えて、「信頼できる成功」の要素も含まれていることを認めた上で議論が進められるが、そこで言われる「信頼性」は、「弱い意味」において、すなわち、「知的徳の目的の達成のために有効であると考えられる行動を合理的に選択して実際に引き起こすことに成功すること」という意味において理解することにする。

第3部 知的徳の教育

第2部では、理性的思考者が備えていなければならないとされる知的徳は具体的にどのようなものであるかという問いに対して、現代の徳認識論の議論を参照することによって答えを与えた。まず、それは、「オープンな心」「知的な勇気」「知的な粘り強さ」といった、理想的な認識者が備えている知的な性格であった。そして、そうした性格（性格徳）は、「人格の卓越性」「独自の動機」「信頼できる成功」という三つの要素をその本性のうちに含んでいるのであった。

ここで再び、問いを哲学の文脈から教育の文脈に戻したい。すなわち、知的徳が以上の本性を有する概念であるとして、そうした知的徳を備えた人間はいったいどのようにすれば育成できるのかという問題を、概念面と実践面の両方から考えたい。この問いに対して、まず直観的に思いつく答えは、このような知的徳はある一定の行為を反復し習慣づけることで身につけることができる、というものであるかもしれない。性格が何らかの種類の習慣づけによって形成されるというのは、私たちにとって常識的見解であるからである。しかし、ことはそれほど単純ではない。ある仕方で行うような傾向性をただ植えつけるだけであれば、その行為を無思想的に繰り返し条件づけることによって達成できるが、そのような単なる傾向性は性格徳ではないというのが、前章で明らかにされたことなのである。「人格の卓越性」「動機」「信頼性」が、条件づけだけによって形成されるとは考えづらい。だとしたら、このような性格徳はそもそもどのようにすれば習得されると考えられるかについて、改めて検討する必要があるのである。

第3部では、まず、第5章において、徳一般の教育はそもそもどのようにして可能であるのかについて、主として徳倫理学上の研究を参照することによって明らかにする。第6章では、近年の徳認識論の研究者たちが理論上考案し、大学やそれ以外の学校で実際に試行している知的徳の教育手法について検討する。

第5章 徳一般の教育

5.1 徳の教育と習慣づけ

知的徳であれ道徳であれ、一般に徳を有することを「望ましい性格を保持すること」と考えるなら、徳を育成する具体的方法としてまず思いつくのは、習慣づけ（habituation）であろう。特に幼年期において、どのような環境に身を置き、どのような習慣を身につけたかと

ということが、その人の性格の形成に大きな影響を与えるという見解は、私たちの常識的見解であると同時に、心理学的にも一般的に認められている考え方だからである⁹⁴。ナンシー・シャーマンが述べているように、「性格がその性格に対応する行動の習慣を通して形成されるということは、どの文献を参照しても確実であるように思われる」(Sherman 1989, p. 157)。しかしもちろん、ことはそう単純ではない。このことを明らかにするためには、まずそもそも、「習慣」および「習慣づけ」というのはどのようなことであるのかについて、詳しく分析する必要がある。

「習慣」とは、厳密にはどのような概念なのだろうか。ベン・シュピーカーによると、オックスフォード英語辞典で「習慣 (habit)」という語の意味を調べると、「一定の仕方で行動する安定した傾向性 (a settled disposition to act in a certain way)」という定義が示されているそうだ (Spiecker 1999, p. 220)。この「傾向性」の概念をめぐるのは、ギルバート・ライルが、『心の概念 (*The Concept of Mind*)』の中で、「単一的な傾向性」と「多様な傾向性」という二つの概念上の区別を設けて論じている (Ryle 2000, p. 44 [邦訳 51 頁])。ライルの区別では、「単一的な傾向性」とは、先行条件と単一的に結びついた行動の傾向性のことであり、生理的な反射運動もここに含まれる。たとえば、喫煙の習慣というのは、ある一定の条件が与えられたときに「タバコに火をつける」という同一の行動を引き起こすような傾向性であるため、単一的な傾向性に区分されることになる。これに対して、「多様な傾向性」とは、文脈に応じて様々な表出の仕方と結びついた行動の傾向性のことである。ちなみに、ライルは、習慣は知性を伴わない反復訓練 (ドリル) によって形成されると考えているが (Ryle 2000, p. 42 [邦訳 49 頁])、この見解もまた、習慣に関する私たちの素朴な常識的見解と一致するように思われる。

以上のライルの傾向性に関する分析は、傾向性と結びついた「習慣」の概念もまた、複数の区別を設けて分析できる可能性を示唆している。実際に、シュピーカーは、ライルの区別を参考にして、習慣を「単一的な習慣 (single-track habit)」と「多様な習慣 (multi-track habit)」の二つのカテゴリーに分けて分析している (Spiecker 1999, p. 220)。「単一的な習慣」とは、特定の条件のもとで決まった仕方でする傾向性のことであり、「多様な習慣」とは、様々な状況のもとで適切な規則遵守をすることができる能力のことである。以下、しばらくの間、このシュピーカーの区別に基づいて、「習慣」とはいったいどのような概念であるの

⁹⁴ たとえば、渡邊 2010、105～106 頁を参照。

かを掘り下げてみたい。

まず、「単一的な習慣」であるが、これは幼児期におけるしつけの場面と深く結びついて
いる。すなわち、幼児期に親や保護者からしつけられて身につける習慣が、「単一的な習慣」
の典型例である。私たちは幼児期に、様々なことを習慣づけられてきた。たとえば、朝夕の
生活リズム、固形物の食べ方、排泄の仕方、食事の前に手を洗うこと、交差点では左右を確
認することなどである。この意味における習慣とは、ある状況が生じたときに、ほとんど生
理的な反射のように決まった仕方でするものであるため、それは無思考的で機械的な
行動のパターン（ルーティン）にすぎない。それゆえ、「単一的な習慣」は、ライルの言う
とおり、知性を伴わない反復訓練によって獲得される。具体的に言うと、こうした習慣を身
につけさせるために一般的に用いられる方法とは、当該の行動を繰り返し反復する中で、報
酬や罰のような強化刺激を用いて、当該の行動パターンを強化し条件づけることである。こ
のような無思考的な条件づけのことを、本稿では「盲目的な習慣づけ」と呼ぶことにしよう。

しかし、私たちが「習慣」と呼んでいるものは、こうした盲目的で無思考的な条件づけに
よって獲得されるものだけではない。たとえば、「借りたものは返す」「困っている人には親
切にする」という習慣について考えてみよう。確かに、こうした習慣も、幼児期のしつけの
中で獲得された条件反射的な行動パターンという側面を有している。私たちは、子どもの頃
から、友達から借りたおもちゃを返さずに叱られたり、困っている友達を助けてあげて褒め
られたりするような経験を繰り返すことで、たとえば、町で困っている人を見かけたら、半
ば無意識のうちに自然に声をかけるように習慣づけられているのである。しかし、こうした
習慣は、「単一的な習慣」とは異なり、特定の状況に対して同一の行動を返すだけで成立す
るわけではない。一口に「困っている人には親切にする」と言っても、どのような行動が親
切な行動になるかは、状況や文脈に応じて様々でありうるからである。たとえば、食べ物に
困っている貧しい人にお金を渡すことは、ある場合には適切な親切行動であろう。しかし、
もしその人が重度の麻薬中毒者であるならば、お金を渡すことは親切行動として不適切で
あるかもしれない。その人は、もらったお金で食べ物を買わずに麻薬を買い、さらに健康を
害してますます不幸な境遇に追いやられるかもしれないからである。貧困に陥っている麻
薬中毒者に親切にするための適切な行動は、単に貧しくて困っている人に親切にするため
の適切な行動とは異なっている。したがって、「困っている人には親切にする」という習慣
を身につけるためには、そもそもその人はどのような種類の困った状況に置かれているの
かを正しく認識し、その状況に置かれた人に親切にするにはどのような行動が適切かを判

断することもできるようにならなければならない。これが、シュピーカーが「様々な状況のもとで適切な規則遵守をすることができる能力」と規定する「多様な習慣」である。

「単一的な習慣」が、ある条件のもとで同一の行動パターンを示す習慣であるのに対して、「多様な習慣」は、状況に応じてそれぞれ異なる適切な行動を返す習慣である。したがって、「多様な習慣」とは、一方では、ある状況に置かれたときにある種の行動を起こすように身体や精神が条件づけられていることでもあるのだが、他方で、その行動は、無思考的な反射によって引き起こされるわけではない。「多様な習慣」は、目下の個別的な状況がどのようなものであるかを認識し、その状況下で最も適切な行動は何かを判断するという知的な作用を伴って、行動を引き起こすのである。したがって、「多様な習慣」は、ライルの見解に反して、知性を伴わない反復訓練のみによって身につけることはできない。シャーマンの表現を借りるならば、このような習慣を身につけるために必要なのは「批判的な反復」である。すなわち、ある種の行動（たとえば、困っている人を見かけたときに親切にするという行動）を繰り返す中で、「目的に注意を払ったり、誤りを認識して誤りから学んだり、指示を理解したり、助言や合図に従ったり、お手本となる例に合わせて行動する仕方を理解したりといった批判的な能力を用いる」ことによって、私たちは「多様な習慣」を獲得することができるのである（Sherman 1989, p. 179）。このような知的な活動を伴った習慣形成のことを、本稿では「批判的な習慣づけ」と呼ぶことにしよう⁹⁵。

さて、ここで改めて、本節冒頭の論点に戻ることにしよう。本節冒頭で確認したように、徳を「望ましい性格特性」として理解するならば、少なくとも直観的には、徳を育成する手段は習慣づけであるように思われる。さて、ここまでの議論を踏まえるならば、徳を育成する習慣づけとは、いったいどのような種類の習慣づけであるのだろうか。少なくとも「盲目的な習慣づけ」ではないということは、明らかであるように思われる。なぜなら、無思考的な条件づけのみでは、有徳な性格に不可欠な要素を獲得することが不可能であるように思われるからである。

詳しく説明しよう。有徳な性格が「人格の卓越性」「独自の動機」「信頼できる成功」という三つの要素をその本性のうちに含んでいることは、前章の議論で明らかになった。したがって、徳を備えた人は、第一に、何らかのよい動機（「善を求める動機」や「知識を求める動機」）を抱き、その動機に導かれて行為するのでなければならない。さて、「盲目的な習慣

⁹⁵ 同じことを、クリスジャンソンは「知的な条件づけ」（Kristjánsson 2013, p. 278）と呼んでいる。

づけ」は、行為者がある状況に置かれたときに、無思考的な条件反射として一定の行動のパターンを引き起こすようにする。しかし、そのようにして引き起こされた行為は、行為者の内的な「動機」に導かれた行為ではありえない。4.2 の議論において明らかになったように、「動機」には、「目的に向けて行為を引き起こし、目的に向けて行為を導く感情」と「そうした感情によって動かされる持続的な傾向性」が含まれている。このため、「動機」に基づく行為が、何ら思考を伴わない条件反射的な行為であることはありえないのである。

次に、徳を備えた人は、単によい動機に導かれて行為するだけでなく、そのことによって有徳な行為を実際に成功させなければならない。具体的に言えば、「勇氣」の徳を備えている人は、何らかの価値あるものに危険に迫ったときに、単に「勇敢でありたい」と欲求する（そのような欲求を抱くことが習慣化されている）だけではなく、実際に勇敢にふるまうことに成功するのでなければならない。さて、4.3 でも論じたように、このような意味で勇敢にふるまうことに「成功」するためには、様々なことが必要とされる。たとえば、目下の危険がどのようなものかを評価し、どのような種類の危険に対してどの程度の犠牲を払う価値があるかを判断したりすることも必要とされるし、そうした状況判断を踏まえて、適切な種類の勇敢さを適切に発揮することも求められる。本節の用語を用いるならば、徳は「多様な」性質を有しているのであり、状況に応じてそれぞれ異なる適切な行動を引き起こすことに成功する卓越した性格でなければならないのである。したがって、「多様な習慣」が無思考的な反復訓練のみによっては獲得されないのと同様に、有徳な性格もまた、単なる「盲目的な習慣づけ」のみによっては形成されない。

以上のことから、望ましい性格としての徳が習慣づけによって育成されとしても、その習慣づけは、単なる「盲目的な習慣づけ」だけではありえないということが結論づけられる。徳を育成する習慣づけは、本節で「批判的な習慣づけ」と呼んだ、ある種の知的な活動を伴った習慣形成も含んでいなければならないのである。したがって、一般に徳はどのようにして教育しうるのかという本節全体の問いに答えるためには、この「批判的な習慣づけ」とは具体的にどのようなものであるかを検討しなければならないであろう。

しかし、その前に「盲目的な習慣づけ」について、もう少しだけ検討しておこう。ここまでの議論は、徳の教育に「盲目的な習慣づけ」はまったく関係ないという結論を導くのだろうか。そうではないだろう。知性の伴わない反復訓練によるものであれ、何らかの種類の望ましい習慣を身につけていることは、人が「道徳的世界や社会的世界の中に入っていくための足がかり」(Spiecker 1999, p. 221) であるように思われるからである。この意味において、

徳の教育における習慣づけの重要性を強調しているのが、アリストテレスである。

3.1において、「知的な徳」という概念を最初に考案し考察した哲学者はアリストテレスであると述べた。アリストテレスにとって、「知的な徳」とは、「徳」の種類名称である。すなわち、「徳は二種類あり、知的な徳と人柄の徳がある」（アリストテレス 2015、100 頁）。そして、それぞれの徳がどのようにして獲得されるかについて、アリストテレスは次のように述べている。

知的な徳はその大部分が教示によって生まれて、教示によって伸びてゆく。それゆえにそれは、経験と時間を要する。他方、人柄の徳は〔行為の〕習慣から生まれるものである（アリストテレス 2015、100 頁）。

ここでアリストテレスは、「知的な徳」と「人柄の徳」とを対照的なものと捉え、前者は「教示」という「知性」的な活動によって、後者は「習慣」という「非知性」的な活動によって獲得され则认为している⁹⁶。したがって、少なくとも伝統的な解釈においては、アリストテレスにおける「習慣」「習慣づけ」の概念には、知性的な働きは含まれていない（Sherman 1989, p. 157; Spiecker 1999, p. 223）。アリストテレスが「習慣づけ」と言うときに典型的に念頭に置いているのは、本節の用語で言うところの「盲目的な習慣づけ」なのである。

したがって、アリストテレスにおいても、このような習慣づけによって獲得された「人柄の徳」は、それだけでは「完全な徳」ではありえない。まさに本節で考察したように、徳は多様な性質を有しているため、徳を完全に獲得するためには、（次節で詳しく論じるように）フロネーシスに代表される知性の働きの獲得が不可欠であるからである。リチャード・ソラブジの表現を借りるならば、フロネーシスを欠いた徳は、「希釈された意味においてのみ徳であるにすぎない」（Sorabji 1980, p. 212）。アリストテレスにおいては、「知的な徳」「人柄の徳」という完全な徳が二種類あるのではなく、両者がともに備わったときにはじめて、

⁹⁶ アリストテレスにおいて、徳が「知的な徳」と「人柄の徳」にこのような仕方で区分される根拠は、魂が「分別（ロゴス）のある部分」と「分別を欠く部分」という二つの部分から構成されているという事実に基づいている。さらに詳しく言うと、魂の中で「分別を欠く部分」は、「植物と共通する部分（栄養摂取をする部分）」と「欲求に関わるが分別に聴き従うこともできる部分」の二つの部分から成り、「知的な徳」は魂の「分別のある部分」に、「人柄の徳」は魂の「欲求に関わるが分別に聴き従うこともできる部分」にそれぞれ関係している。『ニコマコス倫理学』第1巻第13章を参照。また、Curren 1999, p. 69も参照。

徳が完全な仕方で備わるのである。

しかし、一方でアリストテレスは、徳の教育において「盲目的な習慣づけ」が重要な役割を果たすことも強調している。徳を備えた人がフロネーシスを発揮するとしても、そのためには、そのベースとして「人柄の徳」が備わっていなければならないからである。「人柄の徳がなければフロネモス（フロネーシスを備えた人）であることもできない」（アリストテレス 2016、86 頁）。それゆえ、アリストテレスにとっては、特に子どもの頃に望ましい行為を反復訓練することで、そうした行為を習慣化しておくことは非常に重要である。「年少の頃からずっと「そのように」習慣づいているのと、「このように」習慣づいているのでは、相違は小さなものではなく、きわめて大きい。否、それどころか、それこそがすべてであると言うべきであろう」（アリストテレス 2015、104 頁）。

アリストテレスにとって、無思考的で機械的な反復による習慣形成が重要である理由は、そのようにして形成された行動傾向は「第二の自然」となるからである。たとえば、反復訓練の結果として早起きの習慣を身につけた人にとっては、もはや早起きは自然のことであり、特段の苦痛を感じることはない。ジョエル・クッパーマンが指摘しているように、「盲目的な習慣づけ」における最も重要な要素は、それによって人が感じる快樂や苦痛をコントロールできるということである（Kupperman 1999, p. 211）。「人はごく若い頃から早々に喜ぶべきものを喜び、苦痛を感じべきものに苦痛を感じるよう、なんとか導かれてゆかねばならない。なぜなら、正しい教育とはこのこと以外のなにものでもないからである」（アリストテレス 2015、112～113 頁）。

さらに、アリストテレスによれば、このような習慣づけによって望ましい人柄を形成しておかなければ、そもそも人は知性を獲得することさえできない。なぜなら、

言葉（ロゴス）と教示は、あらゆる人に対して力を発揮できるものではけっしてなく、むしろ[力を発揮するには]ちょうど大地が種子の初期の養いをするように、聴講者の魂が、ものごとを適切な仕方で喜び、適切な仕方で嫌うように、あらかじめ習慣によって準備されていなければならないのである。なぜなら、感情に従って生きている人は、その人の生き方の向きを変えようとする議論を聞こうともしないだろうし、それを理解する力もないからである。（中略）そして、一般に感情は言葉に従うものではなく、強制の力に従うものであるように思われている。したがって、徳にふさわしい、美を愛好して醜悪なことが嫌だと思ふ人柄が、前もってなんらかの仕方でそなわっていない

ればならないのである（アリストテレス 2016、424～425 頁）。

言葉や教示は、知性を育成するための不可欠な手段であるが、アリストテレスによれば、それが有効な手段になるためには、ある一定の望ましい習慣があらかじめ反復訓練によって身につけていなければならないのである。このことから、アリストテレスは、道徳性の発達に関して、ある種の段階論的な見解を抱いていたことがうかがえる（東 2000; 東 2004）。すなわち、子どもはまず、ある種の望ましい行動の「盲目的な習慣づけ」によって、「人柄の徳」を身につけ、その上で、それを土台として「教示」を受けることで「知的な徳」を獲得して、「完全な徳」に至るという描像である。

本節の議論をまとめよう。本節では、一般に徳はどのようにして教育しうるのかという問いに対して、徳は習慣づけによって育成されるという仮説を検討した。その中で、習慣づけには「盲目的な習慣づけ」と「批判的な習慣づけ」の大きく二種類があることが明らかになった。また、「盲目的な習慣づけ」だけでは徳は育成されえないということも明らかになった。なぜなら、徳は「多様な」性質を有しているため、そのような性質は「盲目的な習慣づけ」だけでは獲得されえないからである。したがって、徳はどのように習慣を通して獲得されるかという問いをさらに検討するためには、「批判的な習慣づけ」とは具体的にどのようなものをさらに見ていく必要がある。最後に、「盲目的な習慣づけ」だけでは徳は育成されないということから、徳の教育において「盲目的な習慣づけ」は関係ないという結論は導かれないことを確認した。「盲目的な習慣づけ」の要素は、徳の育成においてむしろ重要な役割も担っているものであり、徳が「人格の卓越性」であるという点からすると、「盲目的な習慣づけ」の要素が一切なく形成された望ましい性格特性は、むしろ徳とは呼べないことが確認された。

5.2 徳における知性の働き：フロネーシスとその育成

前節では、「望ましい性格」としての徳は習慣づけによって獲得されるという、一見常識的に見える見解について検討した。この見解が常識的に見えるのは、性格とは一般に習慣を通して形成されるように考えられるからである。しかし、ひとくちに習慣と言っても、「単一的な習慣」と「多様な習慣」とでは、そのあり方や働きは大きく異なることが明らかになった。そして、それに対応して、「単一的な習慣」を身につけるための「盲目的な習慣づけ」と、「多様な習慣」を身につけるための「批判的な習慣づけ」とでは、そのあり方や

働きは大きく異なることが明らかになった。このことを踏まえると、「盲目的な習慣づけ」によって、一定の望ましい習慣を反復訓練によって「身体に叩き込む」（「第二の自然」とする）ことは、確かに徳を獲得する上での不可欠の要素ではあるが、少なくともそれだけでは、徳を完全に身につけることは不可能であるという結論が導かれる。なぜなら、「望ましい性格」としての徳を身につけることのうちには、その徳に対応する望ましい動機を抱くことと、そのような動機に導かれて形成された有徳な行為を様々な状況に応じて実際に成功させることが求められるからである。このようなことができるためには、明らかに、何らかの種類の知性の働きが要求されるように思われる。そして、そのような知性の働きは、無思考的な反復訓練によるある一定の行動傾向の習慣づけによっては獲得されないように思われるのである。

以上のことから、私たちには次の二つの課題が残されている。第一の課題は、徳を完全に身につけている人が備えていなければならない「知性の働き」とは、具体的にどのようなものであるかを明らかにすることである。第二の課題は、その「知性の働き」は、具体的にどのような知的な活動を通して獲得されるのか（習慣づけられるのか）を明らかにすることである。この二つの課題が解決されれば、前節で「批判的な習慣づけ」と呼ばれた事柄の内実が明らかになる。そして、それが明らかになれば、前節から考察している「徳の習慣づけ」とは具体的にどのようなものであるかについて、最終的な描像を得ることができるはずである。本節では、これらの課題に取り組むことにしたい。

本題に入る前に、上述の「知性の働き」のことを、本稿では、大まかにアリストテレス的な意味において「フロネーシス (phronēsis 思慮深さ・実践的な知恵)」と呼ぶことにしたい。前節後半で簡単に触れたように、アリストテレスはまさに「フロネーシス」という用語のもとで、徳を備えている人が身につけている知性の働きについて考察しているように思われるからである。それゆえ、アリストテレスやその他の哲学者によるフロネーシスをめぐる考察を参照することは、本節の課題を解決するために大いに役に立つはずである。ただし、わざわざ「大まかに」と断ったとおり、本稿では、フロネーシスという概念を、厳密にアリストテレスのオリジナルの用語法に則った仕方で理解したり使用したりすることはしない。アリストテレス自身は、フロネーシスを「人間にとっての善悪がかかわる行為の領域における、分別（ロゴス）をそなえた真なる性向」と規定しているが、本稿では、「道徳であれ知的徳であれ、有徳な行為を成立させるために必要な知性の働き」（アリストテレス 2016、45 頁）という程度の意味で、この語を用いることにする。

まず、第一の課題に取り組みたい。ロザリンド・ハーストハウスは、厳密にアリストテレス的な概念としてではなく、現代的な概念として「フロネーシス」を捉えるなら、それは、道徳的に成熟した大人は有しているが善良な子どもや若者には欠けているものとして理解するのが最もよいと述べている⁹⁷。両者はともに、何かしらよいことをしようという意図を抱いている。しかし、善良な子どもや若者は、その意図を行動に移すときにへまをして、物事を台無しにしてしまう傾向が強い。その理由は、彼ら・彼女らは、自分たちが意図していることをするために知っておかなければならないことについて無知であるからである。たとえば、善良な子どもや若者は、ある人に何かしてあげたいと思いながら、そのやり方がわからなかったり、何がその人のためになることで何がその人を傷つけることかの理解が間違っていたりするため、結果的にその人を傷つけてしまうということがよくある。このとき、彼ら・彼女らに欠けているのは、本当に相手のためになることを効果的に相手にしてあげる方法に関する知識（知恵）である。ハーストハウスによれば、このような知識ないし知性の働きがフロネーシス（少なくともその一部）と呼ばれるものである。これをより一般的に表現するならば、フロネーシスとは、望ましい意図を抱いている人が、任意の状況下で意図どおりに行動することができるために必要な知識や理解であるということになるだろう。そして、明らかにその中に含まれているのは、個別的な状況のもとでの徳に関わる識別能力、すなわち、任意の個別的な状況のもとで徳に関わる重要な特徴を認識する能力なのである。

以上からわかるように、フロネーシスとは、個々の状況の個別性と強く結びついた知性の働きである。このことは、アリストテレス自身も強調している。

また、フロネーシス（思慮深さ）は普遍的な事柄のみを対象とするのではなく、個別的な事柄をも認識しなければならない。なぜなら、フロネーシスは行為にかかわるものであり、行為は個別的な事柄にかかわるからである。

（中略）フロネーシスは行為にかかわる。したがってそれは、普遍的な知識と個別的な知識の両方を兼ね備えていなければならないのである。ただし、どちらかといえば、個別的な知識のほうが重要である（アリストテレス 2016、56～57 頁）。

ジョセフ・ダン は、『ニコマコス倫理学』におけるアリストテレスの以上の見解を、『形而上

⁹⁷ 本段落におけるハーストハウスのフロネーシスについての解説に関しては、Hursthouse 2016 を参照。

学』において述べられていた技術 (technē) と経験 (empeiria) の関係に遡って考察した上で、フロネーシスという個別性における知性の働きについて次のように述べている。「フロネーシスとは、熟慮における卓越性であり、知覚や洞察に関する気質である。フロネーシスは、一般性を有する習慣的な知識と行為がなされる任意の状況の個別性とを仲介する役割を果たす。この意味において、フロネーシスは熟慮における卓越性である。また、フロネーシスにおける理解は、演繹的に得られるものではない。それは、この状況の個別性と、その状況への現時点での個人の関与に厳密に応じて、いつも新しく生み出されるものである。この意味において、フロネーシスには鋭敏な知覚力や洞察力が含まれている」(Dunne 1999, p. 53・強調は原文)。

では、望ましい卓越した性格を備えた人が、任意の個別的な状況において有徳に行為するためには、具体的にどのような知性が必要なのだろうか。ザグゼブスキは、この問いに答えるために、フロネーシスの具体的な機能を三つの点に整理して論じている⁹⁸。

ザグゼブスキによれば、フロネーシスの第一の機能は、個々の状況において有徳な行為の中庸を決定する力である。ここで言われている「中庸」には、もちろん、アリストテレス的な含意が込められている。アリストテレスの「中庸」の概念の核心を一言で述べるならば、それは「超過と不足の中間」(アリストテレス 2015、129 頁)である。アリストテレスもまた、「中庸」を決定するのはフロネーシスの機能の一つであると考えていた。「そして、ここで「中庸」とは、[その人の] 分別 (ロゴス) によって中庸と定まり、かつフロニモス (フロネーシスを備えた人) ならば中庸と定めるような定め方において定まるものである」(アリストテレス 2015、133～134 頁)。

ザグゼブスキは、以上のアリストテレスの考察を、有徳な行為一般に拡張して次のように論じる。「知的な注意深さ」を例に取って考えてみよう。「知的な注意深さ」という望ましい卓越した性格特性を備えている人は、自らが抱いている信念を正当化する証拠の量や質について、普通の人よりも注意深く配慮するよう動機づけられている。しかし、任意の個別的な状況において、ある信念を正当化するのにどのくらいの量や質の証拠が必要であるかは、明らかに、個々の状況に応じて異なっているだろう。したがって、その人が目下の個別的な状況のもとで実際に知的に注意深くふるまうことに「成功」するためには、その状況における「知的な注意深さ」の中庸を決定する力、すなわち、その状況において適切な知的な注意

⁹⁸ フロネーシスの機能についてのザグゼブスキの一連の論考は、Zagzebski 1996 の第 5 章を参照。

深さとはどのようなものかを判断し、その判断に従って「過剰でも不足でもない仕方」知的に注意深くふるまう力が求められる。ザグゼブスキによれば、このような、個別的状況に応じたその都度その都度ごと判断力こそが、フロネーシスの第一の機能である。「粘り強い人であるためにはどの程度粘り強くあるべきか、注意深い人であるためにはどの程度注意深くあるべきか、自律した人であるためにはどの程度自立自足しているべきか、こうしたことを知るにはフロネーシスが必要なのである」(Zagzebski 1996, p. 221)。

ザグゼブスキが挙げるフロネーシスの第二の機能は、個々の状況において諸々の個別的な徳(道徳も知的徳も)の間を調停し、その状況の中で全体として有徳な行為を作り上げる力である。ここまで見てきたように、徳のある人とは、望ましい卓越した性格特性を備えている人であるが、徳のある人が備えている性格特性はもちろん一つだけではない。当然のことながら、同じ一人の有徳な人物が、たとえば、「勇気」「寛大さ」という道徳的に卓越した性格と、「知的な注意深さ」「知的な公平さ」という知的に卓越した性格を同時に備えているというのはよくあることである。しかし、これらの諸々の個別的な徳は、任意の個別的な状況において、必ずしも常に調和的であるとは限らない。たとえば、ある状況下では、勇敢にふるまうことは、知的に注意深くふるまうことを阻害するかもしれない。このようなとき、どのようにふるまうことがその状況における全体としての有徳に行為であるのかは、やはり、個々の状況に応じて異なってくるだろう。したがって、諸々の卓越した性格特性を備えている人が、個別的な状況において全体として有徳にふるまうことに「成功」するためには、その状況の個別性に応じて自らが備えている諸徳の間を調停する力が求められる。これはつまり、徳を備えている人は、「単に勇敢な人として、寛大な人として、謙虚な人として判断を下すのではなくて、有徳な人として判断を下す」(Zagzebski 1996, p. 222)力が要求されているということである。ザグゼブスキによれば、このような、個々の状況ごとに自らが備えている個別的な徳を調停する力が、フロネーシスの第二の機能である⁹⁹。

ザグゼブスキが最後に挙げるフロネーシスの機能は、ここまでの議論を踏まえた上で、個々の状況の中でできる限り合理的に判断を下して有徳な行為を形成していく力である。

⁹⁹ 以上のフロネーシスの第二の機能は、フロネーシスは「部分」ではなく「全体」に関わる知性であるとするアリストテレスの考察を反映しているように思われる。以下を参照。「そこで、フロニモス(フロネーシスを備えた人)の特徴と考えられているのは、自分自身にとって善い、利益となるものについて、部分的にではなく立派に思案できることである。「部分的にではなく」とは、たとえば健康のためとか強靱さのためにこういったものが善いのかを思案するのではなく、人生全体として善く生きるためにはこういったものが善いのかを思案するということである」(アリストテレス 2016、44 頁・強調は原文)。

ザグゼブスキによれば、ここまで見てきたフロネーシスの二つの機能によって、任意の個別な状況において「諸徳の間の調停」がなされ、さらに「徳の中庸の決定」がなされたとしても、なおも当該の状況において有徳に行為できることが保証されているとは言えない。有徳に行為するための方法が与えられたとしても、その方法はある一つの行為を確定的に導いたりしない（underdetermine）からである。しかし、だからといって、日々の生活の中で、判断したり決定したり行為したりすることは待ってくれるわけではない。そこで、フロネーシスを備えた人は、有徳にふるまうことにできる限り「成功」するように、感情はいつどのように信頼することができるかを学んだり、方法に従うことを知らなくとも信頼できる判断を下せるための態度や感情の習慣を身につけたりする。このようにして身につけられる実践的な知恵もまた、ザグゼブスキによれば、フロネーシスの機能の中に含まれるのである。

ここまでの議論によって、本節冒頭で示した第一の課題、すなわち、徳を身につけている人が備えていなければならない知性の働き（フロネーシス）とは具体的にどのようなものであるかを明らかにするという課題については、かなり明確かつ詳細な回答を得ることができた。そこで、ここから先は、論点を第二の課題に移したい。すなわち、このような知性の働き（フロネーシス）は、具体的にどのような活動を通して獲得されるのであろうか。

前節で述べたように、アリストテレスは、徳を「知的な徳」と「人柄の徳」とに分け、「人柄の徳」が「習慣」によって獲得されるのに対して、「知的な徳」はその大部分が「教示」によって獲得されると考えていた。そして、アリストテレスは、フロネーシスは「知的な徳」に属していると考えていた。このことから単純に推論すれば、アリストテレスはフロネーシスを「教示」によって獲得される徳であると考えていたと結論づけることができるかもしれない。しかし、ここまで見てきたような「個別的な状況における知性の働き」を獲得する手段が「教示」であると考えるのは、直観的にもかなり奇妙な結論であるように思われる。

実際のところ、アリストテレスは、フロネーシスが「教示」によって獲得されるとは考えていない¹⁰⁰。彼によれば、フロネーシスは「経験」を通して習得されるものなのである。

ここまでに述べてきた〔フロネーシス（思慮深さ）がそのほかの知的な徳と異なるとい

¹⁰⁰ このことについては、渡辺邦夫および立花幸司が邦訳した『ニコマコス倫理学』の以下の訳注も参照。「教示によって得られない知的な徳もある。フロネーシス（思慮深さ）は、もろもろの人柄の徳が行為の習慣により身につくことに応じて、それと同時に人にそなわるような、行動を支える知的な徳である」（アリストテレス 2015、101 頁）。

う] ことの証拠として、若者が幾何学者や数学者になって、その種の分野については知恵ある人になることはあるが、若者がフロニモス（フロネーシスを備えた人）になることはないと考えられている、ということが挙げられる。その理由は、フロネーシスは個別的事柄をも対象とし、個別的事柄は経験から知られるものであるのに、若者にはそうした経験がない、ということである。経験が生まれるには多くの時間がかかるからである（アリストテレス 2016、60～61 頁・強調は原文）。

以上の記述は、前節末尾で触れた、アリストテレスにおける徳の発達に関する段階論的見解を、前節で述べたものとは別の角度から述べているものと解釈することができる。すなわち、徳を完全に身につけるために必要とされる知性の働き（フロネーシス）は、徳に基づく判断や行為を繰り返し、徳に関する経験をたくさん積み重ねていく中で獲得するしかない。したがって、経験の絶対量が少ない若者が、フロネーシスを直ちに獲得することはできない。それゆえ、若者はまず、望ましい行動の「盲目的な習慣づけ」によって「人柄の徳」を身につけ、それを土台として、徳に基づく様々な判断や行為を積み重ねていくことによって、最終的に「完全な徳」を獲得することができるようになる。アリストテレスにおいては、若者はこのような段階をたどることによって、有徳な人へと成長していくのである。

確かに、種々様々な状況に応じて有徳な行為を成功させていくためには、長年にわたる経験の積み重ねが物を言うであろうし、逆に言えば、それ以外の方法でこのような知性の働きを身につけることはできないように思われる（Dunne 1999, sec. 3）。しかしながら、徳に関する経験をただ漫然と積み重ねていくだけでも、やはりフロネーシスは獲得されないだろう。多くの研究者が指摘しているように、経験を通してフロネーシスを涵養していくプロセスにおいて重要なのは、フロニモス、すなわち、フロネーシスを十分に備えている人が個別的事柄においてどのような判断を行い行為しているかをよく観察し、そのような人の判断や行為をお手本にしたり模倣したりすることである¹⁰¹。

アリストテレスが、徳の習得を、音楽における楽器の演奏技術の習得と類比的に考察しているのは有名である¹⁰²。シャーマンはそのことから、演奏技術の習得の場面におけるお手本

¹⁰¹ たとえば、Sherman 1989; Zagzebski 1996; 東 2000; 東 2004 を参照。

¹⁰² 以下のアリストテレスの有名な見解を参照。「これに対して、もろもろの徳をわれわれが得るのは、予め活動したからである。これは、ほかの技術の場合と同様である。学んで為すべき事柄であれば、われわれはその事柄を実際に為しながら学ぶのである。それゆえ、たとえば人は、家を〔実際に〕建てることにより建築家になり、キタラを〔実際に〕

としての教師の役割を次のように論じる。

アリストテレスが述べるところでは、私たちは、ギターの演奏法を、単に粘り強く練習することだけによって学ぶわけではない。生徒は、熟達した演奏家がどのように演奏しているのかに目を向け、そのお手本の演奏と自分の演奏を比較評価する方法に注意を払うことによって、ギターの演奏法を学ぶのである。もし、信頼できる教師による指導と、その教師の演奏をモニタリングする機会が与えられなければ、生徒はよいギター奏者になるのと同じくらい簡単に、悪いギター奏者になってしまうかもしれない (Sherman 1989, p. 179)。

ギターの演奏法を学ぶ人は、熟達した演奏家の演奏をお手本として、その演奏を模倣し、自分の演奏がそのお手本にどの程度近づいたかを判断しながら、ギターの演奏法を身につけていく (東 2000、148 頁)。シャーマンによれば、私たちは、これと同じような仕方で、個別的な状況における徳に関する知性の働きを身につけていくのである。先述したように、フロネーシスは、個別的な状況における徳に関する経験の蓄積を通して身につけていくしかない。私たちは、そうした経験の積み重ねの中で、すでに十分にフロネーシスを備えている人の判断や行為を注意深く観察し、それらを模倣して、自分の判断や行為がそのお手本となる人の判断や行為にどの程度近づいているかを考察しながら、少しずつお手本となる人に近づいていくのである (Zagzebski 1996, pp. 227-230)。

ここまでの議論によって、本節冒頭で示した第二の課題に対しても、十分な回答を与えることができたと考えてよいだろう。要約すると、フロネーシス、すなわち、徳に関する個別的な状況における知性の働きは、フロネーシスを備えた人の個別的な状況における有徳な判断や行為をお手本として、そのお手本を模倣する経験を積み重ねていく中で獲得されるのである。念のため確認しておく、このような「模倣」は、お手本となる人のふるまいの「無思考的・盲目的な猿真似」とは明らかに一線を画しており、お手本に対する注意深い観察や、お手本と自分自身の比較などの知的な活動を含んでいる。したがって、前節で述べた「批判的な習慣づけ」とは、具体的には、このような模倣を含んだ個別的な経験の積み重ねである

奏しながらギター奏者になる。これと同様に人は、正しいことを〔実際に〕為しながら正義の人となり、節制あることを〔実際に〕為しながら節制の人となり、勇気あることを〔実際に〕為しながら勇気ある人となる」(アリストテレス 2015、102 頁)。

と判断してよいだろう。

以上の考察に基づいて、私たちは、道徳および知的徳を育成する一般的な方法が何であるかについて、答えを得たことになる。「望ましい性格の卓越性」としての徳は、習慣づけによって獲得されるが、思考を欠いた「盲目的な習慣づけ」だけで徳が習得されるわけではない。徳を獲得するためには、個別的な状況において適切に徳を発揮する知性の働きが不可欠であるが、これらは、そうした知性を備えた人の模倣を含んだ経験の反復の中で獲得される。したがって、知性を伴わない習慣づけと、知性を伴った経験の反復の両者を行うことで、私たちは徳を身につけることができるのである。

第6章 知的徳の教育

前章では、徳の教育とはそもそもどのような手法で可能であるのかについて、徳倫理学上の理論研究を主に参照しながら検討した。その結果、徳の教育は一般に、「盲目的な反復訓練による習慣づけ」と「徳に関わる個別的な経験の中でのお手本の参照を含む知的活動の積み重ね」によって成し遂げられるという結論を得た。本章では、この徳の教育一般に成り立つ結論を、知的徳という個別的な種類の徳に適用する。そのことを通して、知的徳を育成するための具体的な教育手法とはどのようなものでありうるかを明らかにすることが、本章の目的である。

本章の議論は、大きく二つの部分に分かれる。第1節では、主としてザグゼブスキの議論を参照しながら、徳の教育一般に関する理論的結論を知的徳という個別の領域に適用するとどのような結論が得られるのかについて、もっぱら理論的な次元で考察する。第2節では、このザグゼブスキの議論を理論的基盤として、それを実践に応用することで、大学やそれ以外の学校で使用可能な知的徳の教育プログラムを開発しているベアとバッテリーの考察を検討する。以上の順を追って議論を進めることで、前章からの理論的な考察を下敷きとした知的徳の教育に関する具体的な教材案やカリキュラム案を獲得することが、本章の最終的な目的である。

6.1 知的徳の育成のための一般的方法

ザグゼブスキは、知的徳の習得には一般に以下の三つのプロセスが含まれると述べる (Zagzebski 1996, p. 150)。第一に、ある一定の感情と行為を習慣づけるための実践を行うこと。第二に、知的徳を備えた人の行為を模倣すること。第三に、「知的なアクラシア (akrasia 意志の弱さ)」に打ち勝つ自制心を身につけることである。以上を踏まえて、ザグゼブスキは、知的徳を育成するための一般的な方法を次のように描き出す¹⁰³。

ザグゼブスキは、アリストテレスが徳の発達一般において考えていたように、知的徳の発達に関してある種の段階論的見解を抱いている。彼女によれば、知的徳の育成は、知的に有徳な行為と、そうした行為を引き起こすことに貢献する感情を、実践を通して習慣づけることから始まる。この習慣づけの最も基本的な部分に関しては、盲目的な習慣づけ、すなわち、報酬や罰を強化刺激として用いた行動の反復による、一定の行動パターンの強化と条件づ

¹⁰³ 本節で概略が述べられているザグゼブスキの議論は、Zagzebski 1996, pp. 150-155 に基づいている。

けが手段として用いられる。しかし、そのようなやり方だけで、知的に有徳な行為と感情を十全に習慣づけることはできない。そこで、知的徳の育成は、次に、すでに知的徳を備えている人の判断や行為を模倣する段階へと進んでいく。この模倣が知的徳の発達を促進するのは、知的徳に関するフロネーシスをすでに獲得している人の判断や行為のあり方をお手本とすることによって、自らもそうしたフロネーシスを獲得することできると考えられるからである。すなわち、知的徳を習得する人は、そのようなお手本となる人の行為の観察と模倣を通して、たとえば、「知的な性急さ」と「知的な臆病さ」という両知的悪徳の間の「中庸」の定め方を学んだり、「知的な勇氣」よりも「オープンな心」を優先させるべきなのはどのような状況で、「オープンな心」よりも「知的な勇氣」を優先させるべきなのはどのような状況かを決定する仕方を学んだりする。このようなお手本の利用により、個別的な状況に応じたその都度その都度ごと知的な判断力を高めていくことで、知的徳は少しずつ育まれていく。

ザグゼブスキによれば、知的徳は基本的に、以上のプロセスを繰り返す中で徐々に獲得されるものである。しかし、習慣づけと模倣の経験がまだ十分に積まれていない段階では、「目下の状況での知的に有徳な行為がどのようなものであるかは理解しているし、そのように行為したいと欲求もしているが、それにもかかわらず、その行為をしないことへの強い誘惑に負けて、その行為をしない」という状況に陥ることが多い。ザグゼブスキによれば、これは「知的なアクラシア」と呼ぶべき状況であり、「何を成すべきかを知っているにもかかわらず、それをしないことへの誘惑に勝てずにそれをしない（あるいは、何を成すべきでないかを知っているにもかかわらず、それをすることへの誘惑に勝てずにそれをする）」という、道徳的な行為形成に関するアクラシアの知的徳における対応物である¹⁰⁴。知的なアクラシアが生じやすいのは、たとえば、新聞を読んでいるときなどである。二つの記事があり、一方の記事は、自分が賛同する政治的立場を擁護している。他方の記事は、自分が賛同する政治的立場を批判しているが、前者の記事よりも明らかに詳細で信頼できる情報源に基づいて書かれており、自分もそのことに気づいている。このようなときに、知的徳を習得するための経験をまだ十分に積んでいない人は、しばしば、「前者の記事だけを信頼して後者の記事を見捨てることは、知的に正当化されない行為であると知っているが、自分の賛同する政

¹⁰⁴ 周知のとおり、アクラシアに関する哲学的な問題を提起して、それについて緻密な議論を行った最初の哲学者もまた、アリストテレスである。『ニコマコス倫理学』第7巻を参照。

治的立場を無条件に擁護したいという誘惑に負けて、前者の記事の内容だけを受け入れてしまう」ということをしてしまいがちである。これは、知的なアクラシアに陥っている人の典型的な例である。

ザグゼブスキによれば、知的なアクラシアに打ち勝つようになるには、実践を通した習慣づけとお手本の模倣の経験を積み重ねていく以外に方法はない。そうした経験を一定の段階まで積んだ人は、たとえ目の前に対立する強い誘惑が存在している状況でも、知的に有徳な判断や行為を行ったり、それに基づいて信念を形成したりすることができるようになるのである。これが、知的なアクラシアに打ち勝つ自制心を身につけた段階である。しかし、そうした自制心を身につけていても、対立する誘惑と戦うことに苦慮していたり、アクラシアを克服することに困難さを感じていたりするようであれば、知的徳はまだ完全に身につけてはいない。5.1 で論じたように、徳が完全に身につけている人とは、その徳に基づいた判断や行為が「第二の自然」になっている人だからである。したがって、早起きの習慣が完全に身につけている人にとって、早起きは自然のことであり特段の苦痛を感じることはないのと同じように、知的に有徳な判断や行為を自ら進んで喜んで行えるようになったときに、その人ははじめて知的徳が完全に身についたとすることができる。ザグゼブスキによれば、この状態に至ることもまた、実践を通した習慣づけとお手本の模倣の経験を一步一步積み上げていくしか方法はないのである。

以上が、ザグゼブスキが考える知的徳を育成するための一般的な方法である。この方法が、前章で明らかにした徳の教育のための一般的な方法ともおおむね合致していることは、ここまでの論述を通して確認できるだろう。しかし、ここでザグゼブスキが示しているのは、徳の教育をめぐる理論的な考察から演繹的に導かれた一般的な方法論にすぎない。それゆえ、本章の目的に立ち返るなら、私たちはここからさらに次の問いへと進んでいかなければならないのである。それはすなわち、ここまで見てきた理論上の考察を踏まえた上で、教育現場で実際に用いることが可能な知的徳の教育カリキュラムや授業案とは、具体的にどのようなものになるのだろうか、という問いである。

知的徳の教育について論じている哲学者や教育哲学者は少なからず存在するが、ザグゼブスキが行っているような「理論上」の考察を超えて、教育現場で実際に用いることを念頭に置いた具体的方法論の開発にまで手をつけている研究者はかなり限られる¹⁰⁵。しかし、そ

¹⁰⁵ 知的徳の教育について論じているその他の文献としては、Degenhardt 1998; Paul 2000; Salder 2004 も参照。

うした先行研究は皆無ではない。特に近年では、第4章でも取り上げたベアや、ヘザー・バタリーといった研究者が、ともに認識論や徳倫理学の研究を専門とする哲学者でありながら、大学や小中高校で実際に運用可能な知的徳教育の詳細なカリキュラム作りに取り組んでいる。そこで、次節では、この二人の哲学研究者が考案した知的徳教育のカリキュラムと方法論を検討し、そのことを通して知的徳を育成するための具体的な方策を明らかにする。

6.2 知的徳の育成のための具体的方法

本節では、ベアとバタリーがそれぞれ開発している知的徳教育のためのカリキュラムと方法論を概観する¹⁰⁶。しかし、本題に入る前に、教育学の専門家ではない二人の哲学者が、なぜ知的徳教育の実践的なカリキュラム開発に携わっているのかについて、その背景や経緯を簡単に説明しておきたい。

ベアは、認識論の研究を専門とする哲学研究者であり、特に徳認識論においては、現代における責任主義の立場を代表する論者の一人である。しかし彼は、一方で、2012年から2015年にかけて、「知的徳と教育」という教育研究プロジェクトの代表者を務めたことでも知られている。このプロジェクトは、哲学者だけでなく、教育学者、心理学者、学校教員が協働して、知的徳の教育に関する包括的な研究を行うことを目的として立ち上げられたものである。2013年6月には、この研究プロジェクトが主体となって、ベアが哲学教授を務めるロヨラ・メリーマウント大学において「知的徳の教育」と題するカンファレンスも開催された。このプロジェクトの概要や成果物は、現在もウェブサイト「知的徳の教育 (Educating for Intellectual Virtues)」¹⁰⁷において公開されている。また、このプロジェクトを通して作られた、知的徳教育のための包括的なカリキュラムと方法論は、『よい心の育成 (*Cultivation Good Minds: A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*)』¹⁰⁸という大部の冊子にまとめられ、現在も電子出版の形式で上記ウェブサイトから頒布されている。本節で取り上げるベアのカリキュラムと方法論は、基本的にはこの冊子の中で述べられているものである。

¹⁰⁶ 本説で取り上げるベアとバタリーの議論は、Baehr 2013; Baehr 2015; Battaly 2006; Battaly 2015; Battaly 2016 の中で示されているものをまとめたものである。

¹⁰⁷ <http://intellectualvirtues.org/> (accessed 2017-11-7).

¹⁰⁸ Educating for Intellectual Virtues, “Cultivation Good Minds: A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues”, <http://intellectualvirtues.org/why-should-we-educate-for-intellectual-virtues-2/> (accessed 2017-11-7).

さらにベアは、2013 年にカリフォルニア州ロングビーチに開校された「知的徳アカデミー (Intellectual Virtues Academy)」というチャータースクールの創設メンバーの一人として、学校開設および運営にも携わっている¹⁰⁹。「知的徳アカデミー」は、中等教育を提供するチャータースクールであるが、知的徳の育成を教育目標の第一に掲げて創設された、非常に珍しい学校である¹¹⁰。ベアは、近年まで同校の役員も務めており、同校の教育理念やカリキュラムを作成するうえで大きな役割を果たした。このような背景から、本来は教育学ではなく哲学の専門家であるベアは、現在では、知的徳教育に関する最も実践的な方法論の開発者の一人ともなっているのである。

バッテリーは、カリフォルニア州立大学フラトン校の哲学教授であり、専門は徳認識論や徳倫理学などの徳をめぐる哲学理論である。彼女もまたもともとは教育学の専門家ではない。しかし、彼女自身の言によると、彼女は大学の職業教員として大学生に哲学を教えることを「愛して」おり、自らの研究対象の一つでもある知的徳（特に責任主義における知的徳）を大学生に身につけさせるため、独自のカリキュラムを開発して論文や著作を通して発表してきた。したがって、バッテリーのカリキュラムや授業案は、基本的には大学学部生を念頭に置いて開発されたものであり、おそらくバッテリー自身が、自分の担当する大学の授業の中で実際に試行しながら練り上げていったものであると考えられる。バッテリーは、自らが開発した知的徳教育のカリキュラムについて、それは大学のいわゆる一般教育の授業（「哲学入門」「初等論理学」「批判的思考」など）でも、専門教育の授業（「認識論」「倫理学」など）でも運用可能であると主張している。

以上の背景を頭に入れた上で、ここから先は、ベアとバッテリーが考案する知的徳教育の方法論について見ていくことにする。両者の研究は、それぞれ独立に行われているが、それにもかかわらず、両者のカリキュラムの基本的な考え方は非常に似通っている。その大きな要因は、両者はともに前節で詳述したザグゼブスキの考察をカリキュラム作成上の理論的基盤としているからである。このため、ベアおよびバッテリーの方法論は、知的に有徳な行為や動機に関する「お手本の模倣」と「実践の反復」を中心に組み立てられている。それに加え

¹⁰⁹ 現代アメリカにおけるチャータースクールとは、市民団体などの働きかけによって設立され、州政府や国の認可を受けて公的資金によって運営される公立学校である。

¹¹⁰ 「知的徳アカデミー」の教育理念やスタッフ、カリキュラム等については、以下を参照。<http://www.ivalongbeach.org/> (accessed 2017-11-7).

て、両者はともに「知的徳に関するインストラクション」も重視している。以下では、この三つの要素のそれぞれについて、ベアとバッテリーが具体的にどのような教育プログラムを考案しているのかを見ていくことにする。

(1) 知的徳に関するインストラクション

知的徳に関するインストラクションとは、文字どおり、知的徳とはどのようなものであるかを、講義やワークを通して学ばせることである。多くの人にとって、「知的徳」という考え方は、そもそも馴染みのないものである。「徳」という言葉から一般的にイメージされるのは、「勇気」や「誠実さ」のような、道徳的に優れた人が備えている個々の性格特性（徳目）であり、「好奇心」や「オープンな心」のような、理想的な探究者が備えている性格特性も徳とみなすという考え方は、基本的には徳認識論の研究者以外には共有されていない。しかし、学習者が知的徳とはどのようなものであるかをそもそも理解していなければ、学習者に知的徳を習得させることはできない。それゆえ、知的徳教育のカリキュラムは、まず最初に、知的徳に関するインストラクションから始まらなければならないのである。

このインストラクションの第一の目的は、知的徳には具体的にどのような徳目が含まれていて、それぞれの徳目はいったいどのようなものなのかを学習者に理解させることである。したがって、たとえば、「オープンな心」「好奇心」「知的な勇気」といった性格特性が、知的徳に含まれる典型的な徳目であるということや、それらはそれぞれかくかくの特徴を備えた性格特性であるということを説明することが、教授される具体的な内容である。また、そうした説明を通して、それぞれの知的徳に典型的に伴われる知的に有徳な行為はどのようなものであり、それはどのような知的に有徳な動機や感情に基づいているか、といったようなことも教授される。たとえば、「オープンな心」を備えている人は、一般に、自分の意見と対立する意見が示されたときでも、その考えを排除したり不公正に扱ったりせずに行うということや、それはその人の真理を追い求める動機に基づくものであるというようである。こうしたインストラクションを通して、学習者は、自分や他者の行う知的に有徳な行為（あるいは、知的な徳を欠いた行為）を自覚し分類する新たなメガネを手にすることができるようになる。このようにして、知的徳とは何かを理解させ、自分や他者の知的に有徳な行為を自覚させることによって、知的徳を習得することの意義を学習者に理解させることが、知的徳に関するインストラクションの最終的な目的である。

バッテリーによれば、このインストラクションを行う際には、教師の一方的な教授に陥らな

いようにするために、たとえば、「優秀な探偵が捜査を行うときや、優秀な科学者が研究を行うときは、どのようなふるまいをするだろうか?」「あなた自身は大学の授業レポートを準備するときに、どのようなふるまいをするだろうか?」などの発問を適宜投げかけるなどの工夫を行うことが必要である。ベアは、冗長なインストラクションがかえって子どもたちの意欲を削がないようにするために、講義形式のインストラクションを短めにして、その代わりに、教室の壁に知的徳の徳目を掲示したり、教科の授業の中に知的徳の教授の要素を盛り込んだりすること（たとえば、歴史の授業の中で、歴史上の人物が歴史上の事件の中で発揮した知的に有徳な行為や動機について考えさせたり、理科の授業のワーク中に知的に有徳なふるまいを示した子どもを称賛して、そのときにどのような知的徳が発揮されていたかを考えさせたりすること）を提案している。

(2) お手本の模倣

以上のインストラクションを受けた学習者には、次に、知的に有徳な行為が実際に現れている具体的な場면을提示する。これは、後述するように、実在する人物が知的に有徳な行為を現実になした場面でもいいし、物語上で架空の（知的に理想的な）人物が知的に有徳な行為をなしている場面でも構わない。むしろ重要なのは、個別的で具体的な場면을提示することである。そのことによって、学習者は、インストラクションで一般論として学んだ知的徳が、個別的な状況に応じて様々な仕方で現れることを理解するのである。学習者は、提示された場面で知的に有徳な行為をなしている人をお手本として、その人の行為や動機を模倣することによって、自らも知的に有徳な行為をなしたり、知的に有徳な動機（知識を求める動機）を抱いたりすることができるようになる。この際に、お手本となる人のふるまいは、単なる模倣の対象という以上の働きをする。学習者は、お手本のふるまいを観察することを通して、その人が当該の場面においてどのような状況判断を行ったか（たとえば、当該の状況を「オープンな心」を発揮すべき場面と判断したか、「知的な勇気」を発揮すべき場面と判断したか、など）を学び、どのような感情を抱いたかを学び、それをどのような行為に結びつけたのかを学ぶのである。すなわち、ここでのお手本は、当該の場面において「状況をあのようではなくこのように解釈することがなぜ適切で、あのようではなくこのような感情を抱くことがなぜ適切で、あのようではなくこのようにふるまうことがなぜ適切なのかを説明するものでなければならない」（Battaly 2006, p. 205）。学習者は、お手本となる人のプロネーシスの働かせ方を観察し、それを模倣することによって、個別的な状

況に応じた知的徳の適切な働かせ方を学ぶことができるのである。

バッテリーが考案する具体的な授業の方法を紹介しよう。まず、生徒たちに、知的に有徳な（あるいは悪徳な）行動や動機が含まれている教材を提示する。具体的には、主人公が与えられたデータを冷静に（あるいは偏見に基づいて）分析して結論を導き出している様子を生き活きと描いているような映画や小説の一場面を用いたり、現実の科学者たちが周囲の圧力に負けずに真理を探究して自説を構築したり、あるいは客観的なデータに基づいて自説を棄却したり柔軟に修正したりしている様子を示す新聞記事や伝記上の一場面などを用いたりする。生徒たちには、教材の主人公のどのような行動やどのような心構えにどのような種類の知的な性格徳が現れているかをディスカッションさせたり、知的な性格徳の観点から主人公はどのように行動するべきであったか（あるいは行動するべきでなかったか）をディスカッションさせたりする。この活動は、知的な性格徳を備えたお手本（あるいは反面教師）の提示であるが、それと同時に、生徒たちはディスカッション後の教師の説明を通して、お手本のどのような行動や心構えがどのような種類の知的な性格徳の現れであるかについても学習していく。バッテリーは、こうした授業に用いることのできる種々多様な教材例（小説や伝記の一場面、映像資料、新聞や雑誌の記事など）と授業案を提案しているが、参考までにそのうちの二つを紹介する。

医療テレビドラマシリーズ『Dr. HOUSE (*House M.D.*)』は、知的な行為の例の宝庫である。どの回にも、病気を診断し特定するシーンが描かれている。「院内感染 (“Maternity”)」の回では、ドクター・ハウスの病院で四人の新生児が病気になる。その原因を突き止めるため、ハウスと彼の同僚たちが診断に乗り出す。

ドクター・ハウス：原因を探るぞ。何が考えられる？

ドクター・フォアマン：寄生虫。

ドクター・キャメロン：感染が早すぎる。

ドクター・ハウス：次。

ドクター・チェイス：ウイルス。

ドクター・キャメロン：リンパ球の増加はありません。

ドクター・フォアマン：抗ウイルス薬に反応がない。新型なら間に合わない。

ドクター・ハウス：ということは細菌感染か。広域抗生物質に抵抗力のある細菌は？

ドクター・フォアマン：メチシリン耐性黄色ブドウ球菌 (MRSA)。

ドクター・キャメロン：汚染水からの感染ならシュートモナス。

ドクター・チェイス：腸球菌。

ドクター・フォアマン：インフルエンザ菌。

ドクター・ハウス：主な病気は出そろった。培養検査は二日かかる。間に合わない。バンコマイシンとアズトレオナムを投与しろ。MRI を使って腫瘍なども調べろ。

映像を視聴したのち、以下のような発問をする。

- ・このシーンの中でドクター・ハウスと彼の同僚たちが行っている知的な行為は何か？
- ・ドクター・ハウスと彼の同僚たちは、どのような知的な動機を抱いているだろうか？
- ・有徳な人物はこの状況でどのような知的な行為を行うと思うか？それはなぜか？
- ・有徳な人物はこの状況でどのような知的な動機を抱くと思うか？それはなぜか？

¹¹¹ Battaly 2016, pp. 175-176 を参照。

カリフォルニア大学バークレー校の物理学教授リチャード・ミュラー博士は、2012 年までは、地球温暖化現象の存在を疑う気候変動懐疑論者であった。しかし彼は、2012 年 7 月 28 日の『ニューヨーク・タイムズ』紙に、「気候変動懐疑論者からの転向」というタイトルの署名原稿を寄稿した。以下はその抜粋である。

私のことは「転向した懐疑論者」と呼んでほしい。三年前に私は、地球温暖化の存在を疑う早まった気候研究に問題を見出すようになった。昨年には、たくさんの科学者たちによる集中的な研究の取り組みを追跡した結果、地球温暖化現象は実在しており、これまでになされてきた温暖化率の見積もりも正しいという結論に至るようになった。

私が気候変動懐疑論から完全に転向したのは、私たちが取り組んだバークレー地表温度プロジェクトの注意深く客観的な分析の結果によるものである。(中略) 私たちの研究は、過去 250 年の間に地上の平均気温は華氏 2.5 度上昇しているということ、および、ここ 50 年の間に華氏 1.5 度上昇していることを示した。

私たちのバークレー地表温度プロジェクトでは、精巧で手の込んだ統計的手法を用いた。その大部分は、私たちの同僚で第一線の科学者であるロバート・ロードによって開発されたものである。その結果、時間をさらに遠くさかのぼっても、地上の気温を確定できるようになった。懐疑論者によって提起された論点については、注意深く研究が行われた。たとえば、都市部のヒートアイランド現象に基づくバイアスがかかっているのではないかという疑惑に対しては、地方で測定したデータのみを用いて結果を再現した。(中略) 測候機材の質の低下に基づくバイアスがかかっているのではないかという疑惑に対しては、質が低下した測候機材で測定したデータとそうでないデータを別々に分析した。(中略) その結果、こうした面倒を引き起こす可能性のある効果は、いずれも私たちの結論をはなはだしく偏らせるには至っていないということが実証された。

以上の記事を読んだのち、以下のような発問をする。

- ・ミュラー博士と彼の同僚の科学者たちが行っている知的な行為は何か？
- ・ミュラー博士と彼の同僚の科学者たちは、どのような知的な動機を抱いているだろう

¹¹² Battaly 2015, pp. 162-163 を参照。

か？

- ・有徳な人物はこの状況でどのような知的な行為を行うと思うか？それはなぜか？
- ・有徳な人物はこの状況でどのような知的な動機を抱くと思うか？それはなぜか？
- ・この状況において、はじめから知的に有徳な人物であり続けられるのだろうか？
- ・結果的に、ミュラー博士と彼の同僚の科学者たちは、知的に有徳な行為を行ったのだろうか？また、知的に有徳な動機を抱いていたのだろうか？

理想的には、教室の中での教師自身のふるまいが、学習者に対する知的徳のお手本の提示になっていることが望ましい。たとえば、教師が授業の中で、様々なことに興味を抱く無邪気な好奇心を示したり、思考を深めていくことへの喜びを表情や態度で表したり、難しい問題に当惑しつつも考えることをあきらめない姿を示したり、わからないことをはっきり「わからない」と認める姿勢を示したりするのである。授業という日常的な場で、教師という身近な人がお手本となれば、学習者は、知的に有徳な行為に日々繰り返し触れられるだけでなく、そのように行為しているときの教師の感情の動きや知識を求める動機も直に感じ取ることができる。そうすることによって、学習者は、お手本の知的に有徳なふるまいや、知識を求める動機を、より容易に模倣し吸収することができるのである¹¹³。もちろん、教師も人間であり、道徳において子どもたちのお手本を完璧に務められる「聖人」ではないのと同様に、教室において知的徳のお手本を常に完璧に務められるわけではない。しかし、教師が（道徳だけでなく）知的徳においても子どもたちの模倣の対象であることを自覚し、教室の中で不完全であっても意識して知的に有徳にふるまうことは、子どもたちに知的徳を身につけさせる上で重要な手段の一つなのである。

ベアは、教師が知的徳のお手本を務めるときの注意点をいくつか具体的に述べている。一例を挙げると、教師は自分の思考を声に出すことが望ましい。知的徳は、主として思考の方法の中に現れるものだが、思考は本質的に私的なものなので、自分がどのように思考しているのかを教師が積極的に明らかにしようとしなければ、教師は自らが備えている知的徳を子どもたちに示すことが難しいからである。たとえば、教師が好奇心を備えている人のお手本になろうとしているときには、教師自らが自分の感じた驚きや疑問を、たとえば「これっ

¹¹³ 心理学者のラインハルト・ペクルンによると、授業の中で教師自身が楽しんだり熱中したりすることと、生徒がその授業を楽しむこととの間には正の関係が存在する。このことは、ポジティブな感情は教師から生徒へと伝播することを示唆している（Pekrun 2009, p. 585）。

てとっても不思議だよね!」「こんなこと考えたことある?」というような形で声に出す必要がある。あるいは、知的な注意深さを備えている人のお手本になろうとしているときには、自分の思考を非常にゆっくりと声に出して述べたり、言葉づかいを慎重に選んだり、おかしい思考ステップを踏むことを避けるために自問自答しながら話をしたりする様子を子どもたちにはっきり示す必要がある。ベアによれば、知的徳のお手本を務める人がまず身につけなければならないのは、「声に出して考える」という習慣を身につけることなのであり、そのことによって、自らの思考を可視化する方法を習得することなのである。

(3) 実践の反復

お手本の模倣を通して、知識を求める動機に基づいた知的に有徳な行為を自らなせるようになった学習者には、そのような行為を繰り返し実践できるような機会を提供する。こうした実践の反復を通して、学習者の知識を求める動機は強化され、知的なアクラシアを克服できるようになるのである。さらに、知的に有徳な行為が十分に習慣づけられて「第二の自然」となることで、知的に有徳な行動傾向が学習者の中に安定した性格（深くて永続的な人格の卓越性）として宿るようになる。学習者がこの段階に至ることによって、知的徳の教育はようやく完結する。

それでは、知的に有徳な行為を反復させるための方策として、具体的にはどのようなものが考えられるだろうか。ベアおよびバッテリーがまず注目するのは、ハーバード教育大学院のロン・リッチハートが開発した「思考ルーチン」というワークである。リッチハートは、元々はニュージーランドおよびアメリカの複数の州の小中学校で教鞭を執ってきた教師であるが、後にハーバード教育大学院の研究プロジェクト「プロジェクト・ゼロ」で「考える文化プロジェクト」の主席を務め、思考力教育や考える文化の創出に関わる様々な具体的方法の開発に携わったことで知られる教育学者である¹¹⁴。

「思考ルーチン」とは、いったいどのようなものなのであろうか。リッチハートによると、「ほとんどのルーチンが目に見えるふるまいを管理するものであるのに対して、思考ルーチンは心の行為を管理し誘導するものである」(Ritchhart 2002, p. 89)。また、それは通常、「少数のステップのみで構成され」、「簡単に学び覚えることができ」、「簡単に足場かけをす

¹¹⁴ ベアおよびバッテリー以外にも、知的徳の教育のための具体的な方法としてリッチハートの研究や実践に注目している研究者は多い。たとえば、Roberts 2016, p. 197; Garcia & King 2016, pp. 210-211 を参照。

ることができ」、「繰り返し用いることができ」、「様々な文脈を超えて役に立ち」、「公共的な実践の中にも私的な実践の中にも存在する」ようなものである（Ritchhart 2002, p. 92）。具体的なイメージをつかむために、リッチハートが開発した「思考ルーチン」のワークの中から、「視点の輪」というワークの概要を説明する。

読んだり見たり聞いたりしたことによって、これまでと違った視点を見つけたり、視点が変わることがある。「視点の輪」は、そのような思考の動きを習慣づけるための思考ルーチンである。

- (1) 教材をじっくり鑑賞する。教材は画像、物語、出来事、トピックなど様々なものを使うことができる。
- (2) 教材の中から視点のリストを作る。たとえば、風景を描いた絵を教材にした場合は、そこに描かれている「人物」「動物」「木々」「足元の草」「太陽」などである。
- (3) 今回掘り下げたい視点を一つ選ぶ。教師が一つを選んでクラス全体で取り組んでもいいし、生徒が一人ずつ違う視点を選んでグループワークで取り組んでもいい。
- (4) 選んだ視点の登場人物や物になりきって、その視点から見るとこの教材はどのように見えるかを書く。その登場人物や物は、その出来事や状況についてどう考えるだろうか、どんな意見をもつだろうか、どうしてそう考えるのだろうか、といったことについて考える。
- (5) 引き続き、選んだ視点の登場人物や物になりきって、その登場人物や物が抱くであろう疑問を考えて書く。その登場人物や物が実際に質問しているように表現する。
- (6) お互いの考えを共有する。一人ずつ自分の選んだ視点と、その視点に立ったときの考えや疑問を発表する。さらにそこから、視点の違いについてディスカッションを行い、そこでどんな話題や論点が出たかを記録する。

このワークを通して、一つの問題に対する視点は多数存在することに気づかせ、異なる視点に立って物事を思考するという思考の動きを習慣づける。一方の視点から見るとかくかくに思えることが、他方の視点から見るとしかじかに思える、という体験を繰り返すことで、視点の違いから様々な異なる考えや行動が生じることを理解させる。

ベアによれば、この「視点の輪」というワークは、「オープンな心」や「知的な謙虚さ」といった知的徳に固有の知的に有徳な行為の実践を提供するものである。学習者は、知的に有徳な行為を繰り返し実践できるよう人為的に設計されたこうしたワークを通して、知的

¹¹⁵ 以下は、Ritchhart, Church & Morrison 2011, pp. 171-177 [邦訳 159～165 頁] の記述を参照してまとめたものである。

に有徳な行動傾向を習慣づけ、知的な徳性を自らの中に安定した性格として定着させることができるようになる。ベアとバタリーはともに、知的に有徳な基本的な行動パターンを習慣化させる上では、リッチハートの「思考ルーチン」のワークは具体的かつ有効な方法論になると考えている。

しかし、このような人工的な「ワーク」だけでは、知的徳を育成するための「実践の反復」として十分であるとは言い難い。ここまで何度も述べてきたように、知的徳を身につけるための行動の習慣づけは、決して単なる無思考な行動の反復訓練になってしまってはならないからである。それゆえ、学習者は、実践を反復する中で、自らの行為をふりかえる機会が数多く与えられなければならないし、また、お手本のふるまいと自分のふるまいを比較する機会も与えられなければならない。そうした活動を通して、知的徳の観点から見たときの自らの行動の問題点や不足している点を自覚し、よりお手本に近づけるよう自らの行動を自ら修正していくことによって、知的に有徳な行動傾向が形成されていくのである。

このような意味での「実践の反復」を実現させるための具体的方法として、バタリーは、道徳的なジレンマをめぐるディスカッションを用いた授業案を提案する。学習者は、まず、トロッコ問題やサバイバル・ロッタリーのような道徳上のジレンマを含む問題について思考し、自分の考えをまとめる。その上で、その問題について、グループないし教室全体でディスカッションする。最初は通常のディスカッションだが、しばらくすると教師から、「少なくとも一度は、「オープンな心」という知的徳を備えている人がふるまうように行為しなさい」「少なくとも一度は、「知的な勇気」という知的徳を備えている人がふるまうように行為しなさい」といった指示が出される。つまり、学習者は、他者の考えに対して自分の考えを相対化したり、逆に、他者の考えに流されて自分の考えを見失わないようにしたりすることを促されるのである。その上で、学習者は、ディスカッション終了後に次のような項目を含むふりかえりシートを書くことで、ディスカッションの中で実践した知的に有徳な行為についてふりかえる。

- ・ディスカッションの中で、「オープンな心／知的な勇気」という知的徳を備えている人がふるまうように行為することに成功しましたか？そのときあなたは、どのような動機に基づいてそのような行為をしましたか？
- ・同じディスカッションの中で「オープンな心」と「知的な勇気」のそれぞれに伴う行為を両方とも行おうとすることは難しかったですか？両方とも同時に行おうとすることは衝

突を招くでしょうか？

- ・ディスカッションの中で、知的に有徳にふるまうことに失敗したことはありましたか？あったとしたら、どのタイミングでどのようにふるまったのですか？また、そのようにふるまってしまった理由は何ですか？

以上が、ベアとバッテリーが開発した、知的徳の教育のための具体的な教育プログラムの概要である。教材やカリキュラム、授業案に関しては、本節で紹介したものはごく一部にすぎない。特にベアは、先述した『よい心の育成』の中で、このような教育プログラムを可能にするための学校経営のあり方から、各徳目に応じた詳細な教授プランや教材例、家庭学習や保護者との連携のあり方まで、きわめて多岐にわたる内容を詳細に論じている。ベアとバッテリーによる教育法の開発は、本格的に取り組まれてからまだ数年しか経過していない状態であるが、徳認識論や徳倫理学の理論に裏打ちされた実用的な教授プランのリソースが、まさに現在進行形で蓄積されつつあるとすることができるだろう¹¹⁶。

第3部の議論を通して、知的徳（および徳一般）の教育方法に関する理論的結論と、それを応用した具体的な教育プログラムの両方を手に入れることができた。ここで本稿は、再び第1部の議論に戻る。第1部で明らかになったこととは、子どもの哲学は思考力の教育を目的とする教育活動であるということと、思考力の教育は思考スキルの獲得のみではなく、理想的な思考者にふさわしい人格特性の涵養まで含んでいなければならないということであった。そこで、そのような人格特性、すなわち知的徳は、子どもの哲学の教育プログラムの中でも育成可能であるかということが、本稿が最後に取り組まなければならない課題なのである。

¹¹⁶ ただし、ポーターは、このような哲学者によって提案された現状の教育プログラム（ポーター自身の表現を用いるなら「徳の育成に対する標準的アプローチ」）が、もっぱら哲学上の理論に依拠して構築されていることを批判している。彼によれば、知的徳の教育は、実験心理学、発達心理学、認知心理学、神経心理学の知見を取り入れて、より詳細で複雑な「科学的」な教育プログラムを開発する必要がある（Porter 2016）。

第4部 子どもの哲学と知的徳の教育

ここまでの議論全体の流れを、改めてふりかえっておくことにしたい。そもそも本稿の議論は、子どもの哲学について考察することからスタートした。現在国内外で様々な教育目的のもとで行われている子どもの哲学は(1.1)、もともとは思考力の教育を目的として設計された教育実践であった(1.2)。創始者のリップマンは、思考力教育を通して、自分自身で考え、行動し、それによって社会全体をより民主的で、より理性的なあり方へと変革する理性的思考者を作り出すことを理念として、子どもの哲学の実践に乗り出したのであった(2.3)。しかし、子どもの哲学の方法論は、基本的には思考スキルの育成に焦点が合わせられていて(2.1～2.2)、理性的な思考者が備えているべき人格特性の教育には、少なくとも明示的には注意が払われていなかった(2.4)。

このため、本稿では、まず、理性的な思考者が備えているべき人格特性の本性を明らかにするために、英米圏の徳認識論における「知的徳」をめぐる研究を参照した(第3章)。それを通して、知的に有徳な性格を備えている人は、「人格の卓越性」「独自の動機」「信頼できる成功」の三条件を満たしていなければならないことを明らかにした(第4章)。その上で、そのような知的徳はどのようにすれば身につけられるのかについて、徳一般の習得の条件を理論的に考察した(第5章)。その後、そうした理論に基づいて考案された、知的徳を育成するための具体的な方法について検討した(第6章)。

すると、本稿の最後に残されているのは、次の問いであることになるだろう。はたして、子どもの哲学の方法論は、理性的な思考者が備えているべき知的徳の育成においても、有効な手段であるのだろうか。

この問いに対して、ガスパルトウは、「子どもの哲学は、認識的徳[知的徳]を育成するための骨太な教育的実践でありうる」(Gasparatou 2016, p. 107)と述べている。彼女によれば、「他の批判的思考教育プログラムがスキルを備えた人を育成するのに対して、子どもの哲学は徳を備えた人を育成することができる」(Gasparatou 2016, p. 107)のである。しかし、この主張の根拠としてガスパルトウが挙げているのは、子どもの哲学がメタ認知の教育に適しているという事実でしかない(Gasparatou 2016, pp. 107-108)¹¹⁷。ガスパルトウの見解では、知的徳の獲得のために不可欠な知性の働きであるフロネーシスとは、目下の状況のもと

¹¹⁷ 子どもの哲学がメタ認知の教育に適しているということに関しては、Murris 2008; Stokes 2012; 土屋 2013b も参照。

でどのような徳をどのように発揮するかを決定するある種の「メタ的な徳 (meta-virtue)」であり、それは、自らの認知や思考のプロセス自体を自覚的かつ反省的に把握するメタ認知の働きと非常に近いのである。したがって、哲学的な探究を通してメタ認知力を育成する子どもの哲学は、知的徳の中でも特に中核的な役割を果たすフロネーシスを涵養する教育実践であるため、「認識的徳を育成するための骨太な教育的実践でありうる」という結論が得られることになるのである。

以上のガスパルトウの議論は興味深いが、本稿でここまで論じてきたことからすると、子どもの哲学が知的徳を育成するための有力な教育手法であることを十分に解明しているとは言いがたい。もし仮に、ガスパルトウが主張するように、子どもの哲学がメタ認知の教育として適していることを認め、メタ認知の教育がフロネーシスの涵養において決定的に重要な役割を果たすことを認めたとしても、それだけでは第 4 章で定義づけた知的な性格徳としての知的徳を習得するための手段として十分ではないからである。「子どもの哲学は知的徳を育成する有効な手段であるか」「もし子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段であるとしたら、それはなぜか」という問いは、依然として解明されないまま私たちに残されている。子どもの哲学が理性的思考者を作り出す教育であるならば、この問いに対して肯定的な答えが与えられなければならないだろう。

第 4 部では、この問いを解明することを試みる。まず、第 7 章では、第 4 章で解明した知的徳の本性についてと、第 6 章で論じた知的徳の習得に関する一般理論と具体的な方法論を参照しながら、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段であることを、その根拠とともに理論的に解明する。その上で、第 8 章では、徳認識論において代表的な知的徳目と考えられている「オープンな心」に焦点を絞り、子どもの哲学の授業を実際に受講した中学生に実施した質問紙調査の結果から、子どもの哲学の授業を通して「オープンな心」という知的徳が培われたと考えられることを明らかにする。

第 7 章 子どもの哲学と知的徳の教育

7.1 哲学対話を用いた知的徳の教育

2.1 で明らかにしたように、子どもの哲学は、教室の中で哲学的な探究（哲学対話）を行うことを通して、子どもの思考力を育成することをねらいとした教育プログラムである。このプログラムの特徴を、改めて以下にまとめておこう。

- ・リップマンが作成したテキストや、その他の教材を読む（視聴する・体験する）ことによって、子どもたちに哲学的な謎や、思考を刺激する体験を与える。
- ・子どもたち自身が提起する哲学的な問いをめぐって、教師のリードのもと、「議論が導くところについていく」と表現される哲学探究に独特なあり方で、対話による探究を行う（教室を探究の共同体に作りかえる）。
- ・子どもたちは、こうした探究の過程で、教師やクラスメイトやテキストの登場人物が行う様々な思考のスキルの発揮を目のあたりにする。そして、それらをお手本としてお互いに模倣しあうことによって、自らもそうした思考のスキルを使いこなせるようになる。
- ・こうした思考のスキルを内面化することによって、子どもたちは、一人で熟考する際にも必要となる思考力を身につけていく。
- ・以上のプロセスの偏りない効果的な実行を支援するために、教育学や心理学に裏打ちされた計画的なカリキュラムと教材を用いる。

子どもの哲学が子どもの思考力の育成に貢献するのは、理想的な探究空間の中で様々な思考のスキルの「お手本」に出会い、それを子ども同士で「模倣」しあうことで、そうしたスキルを「内面化」していくからである。

さて、前章での考察を踏まえると、以上の思考力獲得のプロセスは、知的徳を習得するプロセスと、かなりの程度の類似性があることを見て取ることができる。前章で確認したところによれば、ザグゼブスキ、バタリー、ベアらは、知的徳の習得は、知的に有徳な判断や行為や動機がどのようなものかを、知的徳を備えた「お手本」を通じて理解して、それを「模倣」する実践を繰り返すことで、そうした判断や行為や動機が「習慣化」され性格となることによって成し遂げられると考えていた。

このことを踏まえて、もう一度、子どもの哲学の教育プログラムの柱となる「探究の共同体」について考えてみよう。「議論が導くところへついていく」ように進められる理想的な哲学探究の場というのは、リップマンによれば、様々な思考のスキルが発揮される場であるが、それだけでなく、知的に有徳な判断や行為や動機も発揮され、また、それらが要求され尊重される場でもあるのではないだろうか。

探究の共同体に作りかえられた教室では、生徒たちはお互いに敬意を払って相手の意見を聞き、お互いの考えを踏まえながら対話を展開し、相手の意見が立証されていないとき

にはお互いに理由を求めあい、相手が述べたことから推論することでお互いに助けあい、お互いが暗黙のうちに前提していることを突き止めようとする（Lipman 2003, p. 20 [邦訳：22 頁]）。

探究が偏ることなく行われているときには、重要な問題が、開かれた仕方で、自らの誤りを修正しながら、文脈に即応して吟味されている。このような探究では、すべての人の関心を考慮に入れるだけでなく、あらゆる事柄と観点も考慮に入れた上で解決にたどり着かなければならない（Lipman 2003, p. 96 [邦訳：138 頁]）。

探究の共同体では、あらゆる参加者の探究に対する貢献が歓迎される。したがって、すぐに返答できる人や頭の回転の速い人の貢献だけが歓迎されるわけではない。参加者がお互いに相手の意見を注意深く聞くことを学んでいくと、お互いに対する尊敬の念が強まっていくのを感じられるようになる。また、自分たちの探究が探究の共同体の手順に依存していることを参加者が理解し始めると、参加者はまさにその手順を気にかけてケアするようになり、探究の手順を守りたいと感じるようになる（Lipman 2003, p. 122 [邦訳：180 頁]）。

以上は、探究の共同体において理想的な仕方で哲学対話が行われている様子をリップマンが記述したものである。リップマンはここで、「思考のスキル」と「知的徳」を区別せずに、いっしょくたにしたまま考察を進めているように思われるが、第 4 章での考察を踏まえるなら、ここに現れているのは決して「スキル」だけであると言うことはできないだろう。

確かに、これらの探究の共同体の中では、「聞くスキル」「理由を問うスキル」「推論するスキル」「暗黙の前提を問い直すスキル」「多様な観点を考慮に入れるスキル」といった、様々な思考のスキルも現れている。しかしそもそも、この理想的な共同体の参加者がそうしたスキルを発揮しているのは、「議論が導くところへついていく」ようなあり方で探究を行うことで、対話を深め、探究を哲学的に前進させることを目指しているからなのである。2.1 で確認したように、哲学対話の一番の目的は「真理の追求」である。だとすれば、探究の共同体における哲学対話は、参加者の「知識を愛し求める動機」に基づいていなければならないことになる。そうした動機に基づかずに、たとえば「教師に褒められたいから」「いい成績を取りたいから」「授業だから仕方なく」探究に加わっている子どもがいるとしたら、その子

どもは厳密な意味では、探究の共同体の参加者ではない。そして、上に示した思考のスキルは、このような動機を抱いている参加者が、「真理の追求」という目的の達成を信頼できる仕方で「成功」させるために発揮するものなのである。

このように考えるならば、理想的な探究の共同体の参加者に求められるのは、単に思考のスキルを有していることではなく、知的に有徳な「動機」を抱き、その動機に動かされて、知的徳の目的である知識の獲得に「成功」するための「信頼」できる手段として、そうしたスキルを発揮することである。こうした動機と手段を習慣づけることによって、知的な「人格の卓越性」を形成することは、明らかに、単に知的なスキルを獲得する以上のことである。探究の共同体とは、いわば、参加者同士が哲学対話を通して、知的に有徳な動機や行為を示しあい、お互いがお互いをお手本として模倣しあうことによって、そうした動機や行為を習慣づけていく（知的な人格の卓越性を形成していく）場である。だからこそ、先に引用された理想的な探究の共同体においては、参加者はお互いに相手を「尊敬」しあうという、明らかに人格的価値に関わる性格までもが自然に備わると述べられているのである（相手を「尊敬」するような人格が備わることが、単なるスキルの獲得ではないことははっきりしている。これはおそらく、知的な探究の文脈においては、「知的な謙虚さ」の中に含まれるような性格特性であろう）。

探究の共同体の参加者が、単なる思考のスキルではない知的な人格の卓越性を備えることまで求められることについて、もう一つ別の例を挙げて説明しておこう。ガードナーは、探究の共同体に参加するためには、参加者はある種の「知的な誠実さ」や「知的な厳格さ」といった人格的な特性を備えていなければならない、と主張する。

思いついたことを何でも発言できると生徒たちが考えているとしよう。それが目下のテーマとどのように関連していて、どのような意味で重要であるかを考える必要はない。概念分析を試みる必要もない。自分の主張を裏づける理由を探す必要もない。整合的であるかどうかを気にかける必要もない。このように考えられているなら、生徒たちは思いついたことを何でも発言するようになるだろう。そして、思いつきというのは非常に多くの場合退屈であり、聞くに値しないものなのである (Gardner 1995, p. 106)。

ガードナーによれば、頭に浮かんだことをそのまま発言し、「知的な誠実さ」や「知的な厳

格さ」を欠いたまま対話に参加することは、探究の共同体においては許されない¹¹⁸。そのような仕方では対話に参加することは、「議論が導くところへついていく」という哲学探究のそもそものあり方を壊し、「真理の追求」という哲学対話の目的を損なうからである。したがって、ガードナーは、子どもの哲学における教師の重要な役目は、真理の追求という対話の目標に照らして、「聞くに値しないことは発言してはならないということを保証すること」(Gardner 1995, p. 106)であるとまで言う。ガードナーにとって、探究の共同体とは、子どもたちが哲学的な探究を通して、「知的な誠実さ」「知的な厳格さ」がなぜ大切なのかを理解する場であり、かつ、そうした性格特性を示している人をお手本にして、その人の動機や行為を模倣し習慣づける場(そうした性格特性を自身のうちに形成する場)でもあるのである。

誤解のないように述べておくと、ガードナーは上のように主張することによって、探究の共同体の参加者に「知的に洗練された発言」や「哲学的に高度な発言」を求め、それ以外の発言を「聞くに値しない」と考えているわけでは決してない。彼女が参加者に求めているのは、「よく考える」ことである。お互いが「思いつき」ではない「聞くに値する」意見を交わそうと努力しあうことによって、自分とは異なる他者の意見や価値観にも敬意を払い、参加者全員が対等な立場で対話を深める探究の共同体が可能になるからである。しかし、「思いつき」を述べるのではなく「よく考え」て発言するというのは、誰にとっても難しいことであり、時間がかかることでもある。それゆえ、発言を求められたときに、うまく話せなかったり、口ごもったりすることがあるのは当然である。しかし、そのことを周りの子どもから責められたり、笑われたり、きまりの悪い思いをするようなことがあれば、その子どもはもう二度と教室の中で発言しようと思わなくなるかもしれない。あるいは、そのような危険性を回避するために、自分の頭で考えながらたどたどしく話すよりは、通り一遍の意見を述べて無難にやり過ごそうと思うかもしれない。

このため、ガードナーは、子どもの哲学における対話が参加者に「聞くに値する」発言を求めるものであるからこそ、教師は子どもの哲学の授業の中で、教室の中に「危険性のない」

¹¹⁸ 同様のことは、リップマンも述べている。「対話の場面では、気を抜くことが許されない。いい加減な理由を言ったり、うっかり何かを言ったり、たわいない冗談を言ったりすることはできない。対話では、他人の言うことをよく聞かなければならない(聞くことは考えることだからである)。また、言葉を慎重に選ばなければならない(話すことは考えることだからである)。その上で、自分と他人が言ったことを心のなかで繰り返してみ、自分がほかに何か言えなかったか、他人がほかに何か言えなかったか、考え直さなければならない。このように、対話をすることで、様々な可能性を探り、代替案を見つけ出し、新しい物の見方を知り、探究の共同体を作るのである」(Lipman et al. 1980, p. xiv [邦訳 5～6 頁])。

環境を作り出すよう十分に心を砕かなければならない、と述べている (Gardner 1995, p. 106)。子どもが真剣に考えているときには、発言にどんなに時間がかかっても、ゆっくりと「待つ」あげなければならない。周りの子どものたちも、発言する子どもを「待つ」あげられるような雰囲気を作らなければならない。どんなに言葉足らずであっても、どんなに突飛な内容であっても、その子どもがゆっくり考えた末に発言したことであれば、真剣に受け止めて探究の俎上に載せなければならない。うまく話せなかった子どもには、それで恥ずかしい思いをすることがないように配慮して、「よく考えているならば、うまく話せなくても構わない」ということを伝えなければならない。ガードナーが探究の共同体の参加者に要求する「知的な誠実さ」「知的な厳格さ」は、彼女にとって、以上のような「知的な安全性」¹¹⁹を確保することと裏表の関係にあるのである。

本節の議論をまとめよう。子どもの哲学の中核を成す「探究の共同体」は、参加者同士が単に思考のスキルを発揮しあう場として捉えるべきではない。それはむしろ、知的に有徳な動機（知識を求める動機）を抱いた参加者同士が、知的に有徳なふるまいを通して真理を追求する場として捉えるべきである。だとすれば、「探究の共同体」とは、参加者同士がお互いに知的に有徳な判断や行為や動機の「お手本」を示しあう場でもあり、お互いがお互いを「模倣」しあうことによって、そうした動機や行為を「習慣」づけていく場でもある。さて、6.2 で論じたところによれば、知的徳の習得は一般に、知的徳に固有の判断や行為や動機がどのようなものかを「お手本」を通じて理解して、それを「模倣」する実践を繰り返すことで、そうした判断や行為や動機が「習慣化」され性格になることによって成し遂げられる。したがって、以上のことから、子どもの哲学は知的徳を育成する教育プログラムでもありうるという結論を得ることができる。

7.2 知的徳教育における子どもの哲学の有効性

以上が、子どもの哲学が知的徳の育成にも貢献する教育プログラムであることを、理論面から説明する議論である。先に述べたように、以上の理論上の結論が本当に正しいかどうかは、次章において経験的な手法を用いて検証される。しかし、その論点に進む前に、以上の結論を補強するさらなる議論をもう少し付け加えておきたい。本節と次節では、子どもの哲学は知的徳教育のプログラムとしても優れていて効果的であると考えられることを、さら

¹¹⁹ 「知的な安全性 (intellectual safety)」とは、トマス・ジャクソンが提起した、ハワイにおける子どもの哲学実践の理念を表す概念の一つである。

なる別の論拠を挙げて明らかにする。

7.2.1 お互いの行動をお手本にして模倣しあうことで、お手本の効果を高める

本節では、子どもの哲学が、哲学的な問いをめぐって対話を行う教育プログラムである点に注目する。さて、「哲学的な問い」とは、いったいどのような問いであるだろうか。「哲学的な問いとは何か」という問いは、それ自体がすでに巨大な哲学的な問いであるため、哲学的な問いの一般的定義をここで簡単に示すことはできない。しかし、哲学的な問いであるための必要条件として多くの人が同意するであろう特徴をいくつか挙げることは、さしあたってできるだろう。たとえば、「誰であれ確実な答えを知っているわけではない問い」「経験的な証拠に基づいて一義的な答えを得ることができない問い」「論理性や合理性を重視した言葉によるていねいな探究が要求される問い」といった具合である。本節では、これらの中で、哲学的な問いは「誰であれ確実な答えを知っているわけではない」という点に注目したい。

教室の中で、こうした特徴を備えた「哲学的な問い」をめぐって探究を行うことは、教師の生徒に対する認知的優位性を剥ぎ取る効果をもたらす。哲学的な問いが問われているときには、その問いのただ一つの「正解」を知っている人は教室の中に誰も存在しないため、答えは探究を通して追い求めるしかないという点において、教師も生徒も完全に対等な認知的関係に立つからである。つまり、哲学的な問いは、通常の教科を教える場面では不可避免的に成立してしまう「知者としての教師／無知な生徒」という（認知的な力の差を伴った）非対称性を崩す役割を果たす。探究の共同体における教師と生徒は、哲学的な問いの力によって、「真理の前の平等」とでも呼ぶべき独特な対等関係を築くことができるのである。

このことは、探究の共同体において、教師は生徒に対して何らの優位性も有しないということを経験するわけではない。知識を求めることに強く動機づけられていたり、哲学探究に必要な思考のスキルを上手く使いこなしていたりする点において、教師はやはり生徒の「お手本」であり続けるかもしれない。しかし、探究の共同体に参加する生徒たちは、少なくとも「答えを知らない」という点において、教師は自分たちの仲間であり、教師もまた真理の追求という目的を共有する仲間の一人（せいぜい、先輩の一人）にすぎないことを、少しずつ理解していくだろう。すると、生徒たちは、探究において自分たちが「模倣」すべき「お手本」は、必ずしも教師だけであるとは限らず、自分たちの仲間である生徒自身のあり方も優れた「お手本」になりうることを、自然に理解するようになるかもしれない。

リップマンは、このことを強く意識していた。それゆえ彼は、(2.1 でも述べたように) 自らが作成した小説形式のテキストにおいて、登場人物を学習者と同年代の子どもに設定したのである。

授業で使用される哲学小説に出てくる架空の子どもたちは、教室の中の現実の子どもたちが哲学探究を行う際のモデルになりうる。このことは、教師が生徒のモデルの役割を果たすことが求められている伝統的な小学校の教育方法と対象的である。(中略) 多くの子どもたちが、現実の大人よりも架空の子どもの方をモデルとしてより好むというのはありそうなことである (Lipman 2003, p. 96 [邦訳 138 頁])¹²⁰。

さらには、[授業で使用される] 哲学小説それ自体に、子どもと教師の間だけでなく、子ども同士のディスカッションを促すような側面がある。そのため、哲学小説を使えば、教室の中で起きている昔ながらの集団力学を、変化させることができる。つまり、子どもたちが、教師からだけでなく、お互いに学ぶことができると気づき始めるような状況への変化である。そうすると教師も、子どもと視点を共有することで多くを学べるということを、発見できるようになる (Lipman et al. 1980, p. 170 [邦訳 308 頁])。

子どもの哲学のテキストは、作中の登場人物の子どもたちが発揮する思考のスキルや知的に有徳なふるまいを、現実の子どもたちがお手本にできるように設計されている。そして、現実の子どもたち同士も、作中の子どもたちと同じように、お互いにお互いをお手本にしあって、そうしたスキルやふるまいを模倣しあうことが促されているのである。

さて、子ども同士がお互いをお手本にして模倣しあうことで、一定の思考様式が子どもの集団の中で急速に伝播し内面化されていくことについては、社会構成主義の立場に立つ心理学者らが行った実証研究によって明らかにされている。アンダーソンらは、子ども同士の

¹²⁰ 以下も参照。「子どもの哲学のプログラムでは、子どもは『ハリー・ストットルマイヤーの発見』や『リサ』といった小説を読むことになるのだが、これらの小説は、実際に子どもの共同体のモデルを提示してくれる。このことは、子どもの哲学が持つ長所の一つである。これらの小説は、読者の子どもがその登場人物に自分を重ねることができなくなるほど理想化されてはいないのだが、その一方で、子ども同士での、そして子どもと大人の間での知的なディスカッションのモデルを提示してくれる」 (Lipman et al. 1980, p. 170 [邦訳 296 頁])。

グループディスカッションにおける思考と会話の様式に関して、ある一人の子どもが新しい有効な方式（議論戦略）を用いると、それをお手本とすることによって、その方式の使用が子どもたちのディスカッショングループの中で雪だるま式に広がっていくことを、子どもたちの会話記録の量的・質的な分析を通じて明らかにした（Anderson et al. 2001）。

アンダーソンらが行ったのは、よりよい議論とよりよい思考を促進する 13 個の議論戦略（argument stratagems）を取り上げて、それらが子ども同士のグループディスカッションの中でどのように使用されているかを、グループディスカッションの参加者の発言を観察することで明らかにすることであった。具体的には、グループディスカッションにおける参加者の発言すべてをトランスクリプトに書き起こし、それを質的・量的な観点から分析することによって、議論戦略の使用実態を明らかにした。取り上げられている 13 個の議論戦略は、以下のとおりである。

[a] クラスメイトの参加を促す。

- (1) 『〇〇さんはどう思う？』
- (2) 『〇〇さんの話を聞かせて！』

[b] クラスメイトの議論に対して、自分の立場を示す。

- (3) 『私は〇〇さんに賛成／反対。』
- (4) 『〇〇さんに言いたいことがあるんだ。』
- (5) 『でも、・・・っていう反論があるよ。』

[c] 自信がないことを認める。

- (6) 『・・・かもしれない（ぼかし表現を用いた発言）。』
- (7) 『よくわからなくなった。』

[d] 議論を広げるために、仮定や仮想を用いる。

- (8) 『もし・・・だったらどうだろう？』
- (9) 『もし私が・・・だったら？』
- (10) 『もしあなたが・・・だったら？』

[e] 議論を明瞭にする。

(11) 『私は・・・だと思ふ。なぜなら・・・だからだ。』

(12) 『もし・・・をしたら、よくない結果になる。だから・・・しない。』

[f] 教材で使った物語の中から、議論の根拠を導き出す。

(13) 『お話の中では、・・・って言われていたよ。』

アンダーソンらは、これら 13 個の議論戦略のそれぞれについて、それがグループディスカッションの中で使用される可能性（確率）と、ディスカッションの中でどれくらいの間隔を置いて使用されたかについて、トランスクリプトを分析することによって明らかにした。

表 A：議論戦略『〇〇さんはどう思う？』が使用される確率と間隔

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目
推移確率	25%	83%	60%	83%	75%
間隔（行数）	85	31	11	10	5

表 A は、グループディスカッションの中で、『〇〇さんはどう思う？』という議論戦略がどのように使用されたかを分析したものである。表の二行目は、この議論戦略がディスカッションの中で登場する（使用される）推移確率を示したものである。推移確率とは、ある出来事がすでに一定回数生じているときに、その出来事が再び生じる確率のことである。したがって、この表の二行目の「1 回目」「2 回目」の項目で示されているのは、『〇〇さんはどう思う？』という議論戦略は、それがディスカッションの中でまだ一度も登場していないときには、ディスカッションの中で使用される確率は 25 パーセントだが、一度使用されているなら、それが再び使用される可能性は 83 パーセントである、ということである。同様に、この議論戦略が二回使用されているなら、それが再び使用される可能性は 60 パーセントであり、三回使用されているなら 83 パーセント、四回使用されているなら 75 パーセントである。つまり、この表が示しているのは、『〇〇さんはどう思う？』という議論戦略は、一度使用されると、その後のグループディスカッションの中で再び使用される可能性が飛躍的に高まるということである

表の三行目は、『〇〇さんはどう思う？』という議論戦略が、グループディスカッション

の中でどれくらいの間隔を置いて再度登場したか（使用されたか）を、トランスクリプトの行数をカウントすることによって示したものである。したがって、この表の三行目の「1 回目」の項目で示されているのは、この議論戦略がディスカッションの中で最初に使用されるまでに費やされたトランスクリプトの行数の中央値は、ディスカッションの開始からカウントして 85 行目である、ということである。これに対して、この議論戦略が一度使用されると、二回目の使用までに費やされるトランスクリプトの行数の中央値は 31 行と短くなるということが、「2 回目」の項目が示していることである（同様に、二度使用されると、三回目の使用までにかかる行数の中央値は 11 行、四回目までは 10 行、五回目までは 5 行である）。つまり、この表が示しているのは、『〇〇さんはどう思う？』という議論戦略は、ディスカッションの中で最初に使用されるまでは時間がかかるが、使用されればされるほど、次に使用されるまでの間隔は飛躍的に短くなるということである。

アンダーソンらの分析によれば、以上の傾向は、議論戦略の種類によってある程度の差はあるものの、おおむねどの議論戦略においても見られるものである。この傾向が特に顕著に現れているケースとして、『もしあなたが・・・だったら？』の議論戦略の分析結果を示しておこう。

表 B：議論戦略『もしあなたが・・・だったら？』が使用される確率と間隔

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目
推移確率	31%	73%	64%	86%	71%
間隔（行数）	145	31	7	29	6

さらに、13 個の議論戦略のそれぞれの分析から平均値を計算すると、以下のようになる。

表 C：13 個の議論戦略が使用される確率と間隔（平均値）

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目	5 回目
推移確率	50%	82%	75%	75%	79%
間隔（行数）	46	23	11	14	12

以上の分析結果から、最終的に、アンダーソンらは次のような結論を下している。

議論戦略の使用は雪だるま式に増加する。すなわち、一人の子どもが議論の中で役に立つ戦略を使用すると、その戦略は他の子どもたちへと浸透していく傾向があり、議論の中での出現頻度が次第に増加していく傾向がある。ある戦略が最初に現れた後は、その戦略が再び現れる確率は通常は高まり、かつ高い確率を維持する。一般に、ある戦略が連続して出現する議論では、議論の筋は次第に少なくなる。雪だるま式増加現象は、教師が[挙手制や指名制などを採用することによって]参加をコントロールする議論の形式よりも、参加者がオープンに議論に加われる形式の方でより多く報告された (Anderson et al. 2001, p. 1) ¹²¹。

似たような研究結果は、スプロッドが行った子どもの哲学における対話記録の分析においても示されている。スプロッドは、理科の授業の中に子どもの哲学のプログラムに基づいた哲学対話を取り入れることが、子どもの科学的推論能力の向上に貢献するかどうかを検証するため、子どもの哲学の手法を導入した理科のパイロット授業を実施して、その授業記録に対して量的・質的双方の観点から細かい分析を行っている (Sprod 1998)。この研究における分析の視点は多岐にわたっているが、目下の文脈に関連するのは、習得すべき科学的思考のスキルが、授業中の哲学対話を通して子どもたちの間にどのように定着していったかを明らかにしたトランスクリプトの分析である。

たとえば、「一般化や抽象化を行う」という思考のスキルに注目してみる。スプロッドによるトランスクリプトの分析によると、このスキルは、第2回目の授業での哲学対話では、教師が1回用いただけであった。そして、第7回目の授業の対話では、教師も生徒も用いていない。しかし、第11回目の授業の対話においては、生徒が4回このスキルを使用して、その後に教師が2回用いている(合計6回の使用)。そして、第17回目の授業の対話の中では、生徒が7回、教師が3回と、合計10回にわたってスキルの使用が認められた。ほかに、たとえば、「事実や例を列挙する」という思考スキルについては、第2回目の授業での対話の中では、教師が2回、生徒が1回用いただけだが、第7回目の授業では、生徒が2回使用していて、第11回目の授業では、生徒が5回、教師が1回(合計6回)の使用、第17回目の授業では、生徒が3回、教師が2回(合計5回)の使用と、使用頻度が徐々に上がっ

¹²¹ この論文のこの箇所は、リップマンも『探求の共同体』の中で引用している (Lipman 2003, p. 104 [邦訳 149 頁])。

ている様子が観察される。スプロッドによれば、トランスクリプトの中に現れた 22 個の科学的思考のスキルのうち、16 個のスキルについては、最初に使用したのは教師だったが、授業回数が増えていくにつれて、これらのスキルは生徒の間に自然に広がって、一般的に使用されるようになった。スプロッドは、この事実は「教師が最初にモデルを示した思考法を生徒たちが内面化している強力な証拠」(Sprod 1998, p. 471) であると述べているが、同時にそれは、教師の思考スキルを内面化した生徒たちが新たなモデルになり、さらに別の生徒たちの模倣と内面化を促すことで、思考スキルが雪だるま式に生徒たちの間に定着していていることを示す証拠でもあるだろう。

以上の実証研究の結果も踏まえて、本節の議論から導かれる結論をまとめたい。ある種の思考のスキルが、ひとたび子どもたちの集団の中に導入されて、それが有益なスキルであると認識されると、子どもたちは、自分たち自身をお互いにお手本にしあって、お互いに模倣していく中で、そうしたスキルを雪だるま式に内面化していく。アンダーソンらとスプロッドが行った実証研究は、ともに、この同じ事実を指摘しているように思われる。だとすると、おそらく同じことは、知的に有徳な判断や動機や行為の場合にもあてはまるだろう。なぜなら、知的徳も思考のスキルと同じように、お手本を模倣する実践を繰り返す中で獲得されるものであるからである。

本節の前半で論じたように、子どもの哲学は、「哲学的な問い」の力を借りて、教師と生徒が認知的に対等な関係の中で哲学探究を行う教育プログラムである。そして、このことは、子どもたちが教師だけをお手本とするのではなく、子どもたち自身をお手本にしながら探究を進めていくことを促す。だとすると、知的に有徳な性格形成も雪だるま式に行える可能性が高い。このことは、子どもの哲学は知的徳の教育手法として優れていることを証明するものである。

7.2.2 哲学対話を通してフロネーシスを養う

本節では、子どもの哲学が、道徳教育にも応用可能な対話教育プログラムと考えられている点に注目する¹²²。3.4 で見たように、ザグゼブスキによれば、知的徳は道徳の部分集合で

¹²² 子どもの哲学の手法を用いた道徳教育の可能性については、以下で見るリップマンの議論のほかにも、多くの論者による論考が存在している。以下に列挙するのは、その中でもごく一部の研究であるが、Pritchard 1992; Reed 1992; Sprod 2001; Steel 2014; Peterson & Bentley 2015; 宇佐美・室井・大森・板垣 2015; Cam 2016 などを参照。

ある。このことが正しければ、道德教育に適用可能な教育手法は、必然的に、知的徳教育にも適用可能な教育手法であることになるだろう。

リップマンは、自身の著作の中で、自らが開発した子どもの哲学の教育プログラムが、道德教育や倫理教育の手段としても重要な貢献を成すと繰り返し論じている（Lipman et al. 1980, ch. 9-10; Lipman 1988, ch. 6; Lipman 2003, ch. 5）。さらに彼は、道德や倫理に関する探究を主題とした子どもの哲学のテキスト『リサ（Lisa）』も作成した。これらのことから、リップマン自身が「道德教育は哲学探究から切り離すことはできないという立場」（Lipman et al. 1980, p. 189 [邦訳 329 頁]）に立っていることは間違いない。しかし、そもそもなぜ、子どもの哲学は道德教育にも応用可能な教育手法であるのだろうか。

リップマンによれば、道德性は、特定の価値（たとえば「正義」「自由」「平和」など）を一方的な教え込みによって内面化させたり、「最大多数の最大幸福」のような倫理的原則を理解させたりするだけで身につけさせることができるものではない。その最も大きな理由は、道德的な判断や行為の妥当性は、常に、特定の文脈や状況の個別的特徴の影響を受けるからである。

たとえば、「平和」という価値について考えてみよう。「平和」には価値があるということ、すなわち、「暴力は悪である」ということは、一般論としては、道德的に正しいと認めることができるだろう。「平和」にはなぜ価値があるのかということ、何らかの特定の倫理学説（たとえば、功利主義や社会契約説など）に基づいて合理的に説明することも、おそらく可能である。しかし、そうしたことを受け入れている人であっても、その人が現実の生活の中で、平和を愛し暴力を憎んで生きていこうとするなら、その人は次のような無数の問いの前で、常に立ち止まらざるをえない。

- ・凶悪な犯罪者によって自分の家族が理不尽にも命にかかわる暴力を受けているのを目の当たりにしたときに、それでもなおも非暴力を貫くことは、道德的に正しいふるまいであるだろうか。
- ・「暴力は悪である」が道德的に正しいことを認めるならば、私たちはいますぐ世界中の紛争地域に出向いて、戦争を直ちに止めるように命がけの説得をするべきなのだろうか。
- ・現に暴力によって人を殺してしまった殺人者に対して、「死刑」という暴力を加えることは、道德的に正しいことであるのだろうか。

こうした問いが無数に生じてくるという事実は、私たちは、ある種の価値や倫理的原則を受け入れているとしても、そのことだけから自動的に、道徳的な判断や行為に至れるわけではないということを示している。そうした価値や原則を、目下の個別的で特殊な状況や問題の中で適切に適用することができて、私たちははじめて、道徳的に適切な判断を下し、道徳的に適切な行為をすることができるのである。したがって、道徳性を身につけるためには、すなわち、道徳的に適切な判断を下して行為するためには、文脈や状況に即して理性的に思考する道徳的思考力を身につけることが必要である、ということになる。

リップマンによれば、この道徳的な思考力の中には、道徳的判断に関わる種々多様な思考のスキルが含まれている。たとえば、個別の状況における道徳的特徴を正しく見抜くスキル、道徳的な行為の結果を予想して比較検討するスキル、道徳的状況の中での自分の役割を正しく認識するスキル、道徳的な判断を下す上で考慮に入れるべき対象の範囲を適切に決定するスキルなどである。あるいは、自らの行為がどのような道徳的な問題を引き起こすのかを想像する道徳的な想像力も、道徳的思考力の中に含まれるだろう（リップマンは、学校の中で美少女コンテストを開催することが、学校というコミュニティに所属する様々な生徒たちに与える影響を想像することを、道徳的想像力の例として挙げている（Lipman et al. 1980, pp. 166-171 [邦訳 290～297 頁]）。さらには、こうした思考を下支えする論理的思考スキルも、当然のことながら、道徳的思考力の不可欠の要素である¹²³。

では、このような思考力は、いったいどのようにすれば子どもたちに身につけさせることができるだろうか。すぐに思いつくのは、複数の価値が混在・対立しているような状況や、一見自明に見える価値や倫理的原則がうまく機能しない特殊な文脈を子どもたちに示して、そのようなときにどのような道徳的判断や行為をするべきかを、子どもたち同士で様々な

¹²³ リップマンは、倫理が論理と深く結びついていることを、『リサ』の中のエピソードに基づいて説明している。『リサ』の主人公であるリサは、自分のペットに愛情を注いでかわいがっているが、あるとき、自分の好物がローストチキンであることは、自分がペットを愛していることと矛盾しているかもしれないということに気づき、深い道徳的な葛藤に陥るのである。リップマンによれば、この場面で問題になっているのは、論理的な整合性である。つまり、リサは、動物を大切に扱うべきだという価値観と、動物を食べることは倫理上問題ないという価値観を同時に保持することが、整合的で一貫した生き方ではないことに気づいて葛藤しているのである。すると、このような価値葛藤を理解し体験するためには、その前提として、矛盾を避けて整合的で一貫した思考を要求する論理的思考力を身につけていなければならないことになる（Lipman et al. 1980, pp. 178-183 [邦訳 310～318 頁]）。

観点からディスカッションさせることである。つまり、探究の共同体を開いて、その中で、道徳的な問題を特定の文脈や状況に即して哲学的に探究し、その過程で子どもたち自身に、道徳的判断を下す練習を繰り返しさせればよい。リップマンによれば、子どもの哲学の教育プログラムは、こうした哲学対話を促すようにも設計されている。たとえば、『リサ』の第2章冒頭部の物語を見てみよう（Lipman 1983, pp. 11-13）。

物語の登場人物であるハリーとティミーという二人の少年が、ドラッグストアにやってくる。ティミーはお菓子を買いたいがお金がない。ハリーはティミーにお金を貸して「次は何かおごってよ」と言い、ティミーは「それなら公平だね」と答える。二人は「借りを返す」ということが、「公平」という価値を実現する具体的な手段であることに同意している。

さて、二人がお店から出るとき、入り口のベンチに座っていた別の少年が何気なく足を伸ばしたので、ティミーはつまずいて転びそうになる。ティミーは素早く少年に近づくと、彼のもっていた本をテーブルの下にはたき落として走って逃げる。「やられたらやりかえさなきゃ」とティミーは言うが、ハリーはティミーのしたことが、さっきの小銭の貸し借り（借りを返すこと）とは違うような気がして混乱する。

同じ晩、メアリーも似たようなことで激しく怒っていた。メアリーは彼氏に映画に連れて行ってもらったのだが、そのとき彼氏に「僕は君を映画に連れて行ってあげたんだから、そのお返しに僕も君に何かしてもらう権利があるよ」と言われ、それがどうしても許せなかった。しかし、メアリーの彼氏のこの言動はどうして許されるべきではないのだろうか。それは、「借りを返す」ことによって「公平」という価値を実現させることと何が異なるのだろうか。

テキストのこの箇所（小単位）で主題的に取り扱われているのは、「公平」という価値と「借りを返す」ことの間の関係である。そして、このお話が強く示唆しているのは、「公平」という価値を実現する適切なあり方は、個別の状況や文脈ごとに異なっている（したがって、「借りを返す」という行為は、ある状況においては道徳的に正しい行為になるが、別の状況においては道徳的に正しい行為にはならない）ということである。リップマンによれば、探究の共同体の中でテキストを通してこのような問題の存在を子どもたちに示せば、子どもたちは自然に、個々の状況に応じてどのような判断や行為が道徳的に適切かを、論理的およ

び道徳的な思考のスキルを発揮しながら議論するようになる。そして、そのようなスキルの発揮をお互いに模倣しながら内面化していくことによって、子どもたちは道徳的思考力を身につけていくことができるのである¹²⁴。

以上が、子どもの哲学が道徳教育においても有効な対話教育プログラムであると考えられる理由である。さて、本節冒頭で述べたように、知的徳が道徳の部分集合であるとする、以上で論じたことと同じ根拠に基づいて、子どもの哲学は知的徳教育においても有効であるという結論を導くことができるのだろうか。

この問いに対しては、肯定的な答えが与えられるだろう。道徳的な価値を個別の状況や文脈に即して議論させるリップマンの手法は、「個別的な状況における知性の働き」であるフロネーシスの発達を著しく促進させるはずだからである。第3部の議論に基づくならば、徳の教育は、習慣づけを通して有徳な性格を形成するだけでは成し遂げられない。有徳な性格を個別的な状況に応じて適切に発揮する方法（中庸を決定する仕方）まで身につけてはじめ

¹²⁴ 『リサ』に対応する教員用の指導書『倫理的探究 (Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa)』の該当箇所には、テキストのこの箇所をめぐる子どもたちの哲学対話をより深めるための「ディスカッションプラン」として、以下のような発問例が収められている (Lipman & Sharp 1995, p. 61)。この発問例でも、「借りを返す」という行為の道徳的な妥当性について、さらなる別の状況や文脈の中で考えることが促されていることに注意したい。

1. 友達が君から1ドル借りて君に返した。借りは返した？
2. 友達が君のことを先生に告げ口した。だから君はそいつとしゃべるのをやめた。借りは返した？
3. お母さんにおしりをひっぱたかれた。だから君も大人になってから君の子どものおしりをひっぱたいた。借りは返した？
4. 友達に意地悪された。そしたらあとでそいつが自転車にひかれた。借りは返した？
5. お父さんにしかられた。だから君はお父さんに電話の伝言を伝えなかった。借りは返した？

なお、『探求の共同体』においては、倫理的なテーマをめぐって探究の共同体の中で哲学対話を行うときにふさわしい問いの例として、以下のような発問が列挙されている

(Lipman (2003), p. 113. [邦訳：165～166 頁])。

- ・ 冷酷でありながら親切でもあるような人はありうるか。
- ・ 寛容であることが正しくない状況はあるか。
- ・ 好きでない人を愛せるか。
- ・ 愛していない人に嫉妬できるか。
- ・ 真実を語ることが不適切であるような場合はあるか。
- ・ 正義と自由は原理的に両立しえないか。
- ・ あらゆる不道徳な行為は自己欺瞞に属するか。
- ・ 権利が存在しないところで侵害はありうるか。
- ・ 権利を実現するための方法がないところで権利はありうるか。
- ・ 暴力的だが善意に満ちている人はありうるか。

て、有徳な人間を作り上げることは可能になるのである。この、中庸を決定する知性の働きであるフロネーシスは、本節の用語法を用いるなら、道徳的な思考力にほかならない。つまり、子どもの哲学は、価値や徳に関わる問題を個別的な状況の中で共同探究することを通して、参加者全員でフロネーシスを養いあう教育プログラムであると表現することもできるのである。

ただし、知的徳と道徳とでは内容が異なるので、リップマンのテキストをそのまま用いた実践を行っても、知的徳の教育効果は薄いはずである。たとえば、前章で取り上げたバッテリーの方法論において用いられる教材などを使用して、そこでモデルとなっている人物が発揮している知的に有徳な価値やふるまいは、別の状況においても同じ仕方で発揮することができるだろうか（同じ仕方で発揮することで知的な有徳性は保たれているだろうか）と発問したり、相互に相反する知的な徳目（たとえば、「オープンな心」と「知的な勇気」など）を提示して、それらはどの状況においてどのように発揮すればいいかと発問したりすれば、リップマンが探究の共同体を道徳教育に応用したのとまったく同じ仕方で、探究の共同体を知的徳教育に応用することができるはずである。

第8章 子どもの哲学を通した知的な性格の変化

前章では、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段にもなりうることを、子どもの哲学の教育理論と、いくつかの実証的な研究に基づいて明らかにした。しかし、前章の議論が示している結論は、あくまでも理論上の仮説の域を超えてはいない。子どもの哲学の授業を行うことで、知的徳は本当に身につくのだろうか。そのことを検証するには、どのような手段を用いればよいのであろうか。

本章では、この問いに答えるため、2014年度から2015年度にかけて心理学研究者とともに実施した経験的研究について詳述する。具体的には、「オープンな心」という知的徳目に焦点を絞り、この徳目に対応する臨床心理学上の概念である「開放性」が、子どもの哲学を通してどのように変化したかを検証する。

8.1 知的徳「オープンな心」の概念分析

「オープンな心」とは、どのような特徴を有する知的徳であらうか。本節では、まずこの問いに答えを与えるため、ベアによる「オープンな心」の概念分析を参照しつつ、徳認識論の観点から「オープンな心」の本性を明らかにする¹²⁵。

まず、「オープンな心」という概念に対する私たちの直観的な理解を確認しておこう。私たちが、「オープンな心」という知的に有徳な性格特性（人格の卓越性）を備えていると典型的に認めたくなるような人物とは、どのような人物だろうか。たとえば、チャールズ・パーシー・スノーの小説『探究 (*The Search*)』に登場する、若き科学者アーサー・マイルズはどうだろうか。マイルズは、あるとき、自らが従事する結晶学の研究で大発見をしたと信じたが、それも束の間、その発見を反証する致命的なデータ（X線フィルム）もまた自分自身で見つけてしまう。彼は当初、反証データを退けるために様々な解釈を試みたが、そのどれもうまくいかないことを理解すると、自分が研究に取り組んでいる本当の動機は真理を追求することであり、名誉欲や功名心を満たすためではなかったことを思い出す。そして、マイルズは、反証データを真剣に受け止めることに決めて、大発見をしたという自らの信念を保留する決断をする。もし私たちが、マイルズのこのようなふるまいを「オープンな心」の発現の典型事例として理解しているのであれば、私たちは「オープンな心」に概念上のモデルを与える最初の手がかりを得たことになる。

¹²⁵ 本節の議論は、基本的にすべて Baehr 2011 の第8章に基づいている。

[対立モデル…誠実な科学者]

「オープンな心」とは、自分の信念と対立する意見や議論や一群の証拠などが現れたときに、それらに対して公平かつ中立に耳を傾けるために、特定の問題に関する自分の信念上のコミットメントを一時的に差し控える意志ないし能力のことである。

さて、以上のモデルに従えば、「オープンな心」を備えている人が何らかの信念に実際にコミットしていて、かつ、その信念に「対立」する意見や議論や証拠などが実際に現れていることが、「オープンな心」の概念を使用できる前提条件である、ということになる。しかし、このことは、一見するともっともらしいが一般的ではない。なぜなら、「オープンな心」は、(1) 当人が信念を差し控えたり保留したりしない場面でも使用することができるし、(2) 当人の信念と対立するものが存在しない場面でも使用することができるからである。たとえば、法廷で裁判官が、誠実かつ中立的な姿勢で双方の冒頭陳述を聞いている場面を考えてみよう。この裁判官は、事件について何らの予断もバイアスも抱いておらず、判決に関して何らの利害関係も有していない。このとき、裁判官の信念と、冒頭陳述で裁判官が聞く意見や議論との間には、いかなる対立も存在していないが（それゆえ、裁判官は自身の信念を差し控えたり保留したりしてはいないが）、それにもかかわらず、この裁判官は「オープンな心」で陳述を聞き、「オープンな心」で審理を進めている、という言い方をすることはできる。このような「オープンな心」の概念の使用の事実もすくい取ろうとすると、次のような概念モデルを与えることが考えられる。

[裁判モデル…誠実な裁判官]

「オープンな心」とは、係争の生じている問題の両方の側面の意見を聞こうとし、適切な議論が導くところについていこうとし、あわてて早まった判断を下すことを避けようとする意志のことである。

ここまで、「オープンな心」の概念を適切に捉えるための二つの異なるモデルを考案した。しかし、これら二つのモデルには、相違点もあるものの、少なくとも次の二つの共通点が存在する。第一の共通点は、両者のモデルのどちらにも、何らかの形での知的な対立自体は含まれているということである（対立モデルでは、「オープンな心」を備えている人（科

学者) がコミットしている信念と、それに反対する意見や議論や証拠などが、文字どおり対立している。裁判モデルでも、「オープンな心」を備えた人(裁判官)がそれらに対して公平中立な審理を行おうとしている複数の対立する立場が存在している)。第二の共通点は、両者のモデルのどちらにも、知的な対立に対する合理的な評価の要素が含まれているということである(対立モデルでは、「オープンな心」を備えている人(科学者)は、自らがコミットしている信念や議論とそれに対立する信念や議論の双方を合理的に評価する。裁判モデルでは、「オープンな心」を備えている人(裁判官)は、自らは事前に一切コミットしていない様々な対立する立場の間で合理的な評価を行う)。これらのことから、対立モデルと裁判モデルの共通点を抽出して、「オープンな心」の新しい概念モデルを考案することができる。

[判定モデル…対立モデルと裁判モデルの融合]

「オープンな心」とは、本質的に、知的な対立の一つ以上の側面について公平かつ中立な仕方
方で評価を行う傾向性のことである。

しかし、この判定モデルをもってしても、「オープンな心」の概念の使用一般を余すところなく説明することはできない。なぜなら、「オープンな心」の概念は、(1) 知的な対立や不一致がまったく存在しない場面でも、(2) 合理的な評価以外の知的な行為がなされている場面でも、使用することができるからである。たとえば、アインシュタインの特殊相対性理論に関する単元をなんとか理解した高校生が、それに続けて一般相対性理論を扱う単元にチャレンジする場面を考えてみよう。一般相対性理論を理解する際に、ある種の「オープンな心」が役に立つと想定することは、大いにもっともなことである。なぜなら、一般相対性理論の理解には、空間、時間、速度、物理法則などの諸概念について、日常的な思考法から劇的に離れていくことが求められるからである。だからこそ、この課題にチャレンジしようとする高校生たちに対して、教師が次のように声をかけることは容易に想像がつく。「いいかい、次の単元に進むためには、あなたたちは本当の意味で「心を開く (open your minds)」必要がある。身の回りの世界についての日常的で常識的な考え方を、もっともっと手放していく必要があるんだ。」このような場面での「オープンな心」の使用においては、知的な対立や不一致はどこにも存在していない(一般相対性理論は特殊相対性理論と対立する理論ではない)。また、この場面における高校生たちは、何らかの合理的な評価を行っているわ

けでもない。ここで高校生たちが従事している知的な行為とは、特殊相対性理論を理解しようとするだけであり、それを評価しようとするのではないのである。

ここまで、「オープンな心」の概念の本質を適切かつ一般的に捉えるモデルを探してきた。しかし、「対立モデル」「裁判モデル」「判定モデル」のいずれのモデルで捉えても、それでは捉えきれない「オープンな心」の概念の使用の場面が存在することが明らかになった。だとすると、「オープンな心」について統一的な説明を与え、この概念を一義的に定義することは不可能なのだろうか。

そうではないだろう。なぜなら、これまでの考察の過程で、「オープンな心」の概念上の中核を成す特徴はあぶり出されているように思われるからである。それは、「離れる (depart, detach)」ということと、「乗り越える (move beyond, transcend)」ということである。すなわち、初期状態 (デフォルト) の認識上の立場を「離れる」こと、そして、そうした立場を「乗り越える」ことが、「オープンな心」の概念上の中核なのである。

このことを、これまでに考察してきた「オープンな心」の使用の場面に即して検討してみよう。まず、「対立モデル」があてはまる場面について。そこでは、自分の信念と対立する信念や議論が正しい可能性を真剣に考慮に入れるために、自分の信念に対するコミットメントを差し控えたり手放したりできることが、「オープンな心」の発現とみなされていた。つまり、自分の信念に対するコミットメントを「乗り越え」て、物事を反対の側面から考察しようとする意志することが、この文脈における「オープンな心」の概念の使用の中に本質的に含まれている。

次に、高校生が一般相対性理論を理解しようとしている場面について。ここでは、世界の基本構造に関する日常的で初期状態の考え方を「乗り越え」られることが、「オープンな心」の発現とみなされていた。つまり、日常的で常識的な世界観を「離れる」こと、「乗り越える」ことが、この文脈における「オープンな心」の概念の使用の中に本質的に含まれている。

以上の二つの場面に比べると、「裁判モデル」があてはまる場面では、そこにおける「離れる」「乗り越える」の働き方は複雑である。第一に、この場面においては、複数の対立する立場を公平中立な仕方で検討するために、それまで自分がほとんど考えてこなかった認識上の可能性や立場についても考察を開かなければならない。このことは、目下の自分の認識上の立場を「離れる」ことが、この場面における「オープンな心」の概念の使用の中に本質的に含まれていることを意味している。第二に、複数の対立する立場を公平中立な仕方で検討するためには、問題となっている様々な立場や意見の間を行ったり来たりして比較対

照しなければならない。このことは、一つの認識上の立場から絶えず「離れ」ていくことが、この場面における「オープンな心」の概念の使用の中に本質的に含まれていることを意味している。第三に、複数の対立する立場を公平中立な仕方では検討するためには、早く結論を得ようと早まった一般化をしたり、急いで乱暴な結論に至ったりする誘惑に抵抗しなければならない。このような認識上の誘惑は、人間が元来備えている心理学上の初期状態である。したがって、このことは、早く結論に至りたいという人間の自然な誘惑を「乗り越え」て、心を閉じずに開いたままに保つことが、この場面における「オープンな心」の概念の使用の中に本質的に含まれていることを意味している。

以上のことから、「オープンな心」の概念上の中核にあるのは、「離れる」と「乗り越える」とであることが明らかになった。そこで、このことを利用して「オープンな心」の一般的な定義を与えるとすると、次のようになる。

「オープンな心」の定義

「オープンな心」を備えている人の特徴とは、(a) 異なる認識上の立場に立つことの利点を (b) 真剣に受け止めるために、(c) 初期状態（デフォルト）の認識上の立場を乗り越える (d) 意志を持ち、かつ（一定の限界内で）それができることである。

この定義のうち、(a) と (c) の部分については、ここまでの議論の中で説明してきたとおりである。そこで、以下では、ここまでの議論ではまだ論じられていない (b) と (d) の部分について説明する。

まず、(b) の部分について。ここで、異なる認識上の立場に立つことの利点を「真剣に受け止めるため」という表現が含まれているのは、「オープンな心」を備えた人が初期状態の認識上の立場を乗り越えようとする動機は、「直接的」で「内在的」な動機でなければならないからである。たとえば、次のような人を考えよう。その人は、自分の信念と対立する議論を評価するために、自分の信念に対するコミットメントを一時的に差し控えているのだが、この人は本当は、自分と対立する議論を公平中立に評価しようという動機は抱いていない。この人は単に、論争相手の気を引くために譲歩のポーズを取っているだけなのである（あるいは、そういう姿勢を示すと先生から褒めてもらえることを知っているので、そういうふうにするだけなのである）。私たちの概念的直観に基づけば、このような人は「オープンな心」を備えた人とはみなされないだろう。なぜなら、この人は、様々な立場

や意見を公平中立に検討したり評価したりすることに認識上の意味があるということ。「真剣に受け止めていない」からである。つまり、「オープンな心」を備えている人は、異なる認識上の立場に立つことの利点を真剣に受け止めた上で、その認識上の利点を得ること自体を目的にして（その認識上の利点を得ること自体に動機づけられて）、自らの初期状態の認識上の立場を乗り越えようと意志しなければならないのである。以上のことは、4.2においてすでに論じられていることと対応している。すなわち、知的徳は一般に、それぞれの知的徳ごとに異なる目的に応じた内在的動機を持つことを要求するのである。

次に、(d)の部分について。ここで問題になっているのは、初期状態の認識上の立場を乗り越えようとする「意志」ないし「動機」を有していさえすれば、「オープンな心」を備えていると言えるのか、それとも、その意志を実現（成功）させるための「信頼性」を身につけていることまでも要求されるのか、ということである。これもまた、すでに4.3で知的徳一般に関する議論で論じられていることと対応している。そこでは、知的徳を備えるためには、一般に、単に知識を求める動機を有しているだけでなく、その動機の目的を成功させるための信頼性をそれぞれの知的ごとに異なった仕方で身につけていなければならない、と考えられていた。「オープンな心」に関しても、それを備えているためには、初期状態の認識上の立場を乗り越える「意志」だけでなく、それを一定の範囲内で実現できる「信頼性」も身につけていなければならないと考えるべきである。たとえば、ある宗教団体に洗脳されている人が、自分では自分と対立する意見や議論を聞くことの利点を真剣に受け止めているつもりで、自分の信念に対するコミットメントを手放そうとしているのだが、強い洗脳のためにそうすることにほとんど失敗しているとしたら、私たちはやはり、その人を「オープンな心」を備えた人だとはみなさないだろう。

8.2 子どもの哲学を通した「オープンな心」の変化

前節では、「オープンな心」という知的徳を備えた認識者の本質的な特徴を、ベアによる哲学的な概念分析を通して明らかにした。本節では、このような特徴を有する「オープンな心」が、子どもの哲学の授業を通して子どもたちの中に実際に育成されたかどうかを、心理学的な調査を用いて検証する。具体的には、子どもの哲学の通年授業を一部クラスで開講している中学校の中学生を対象にした質問紙調査を行い、子どもの哲学の授業の受講の有無、および、受講の前後で、対象生徒の「オープンな心」にどのような変化があるかを検証する。本節で報告する調査（以下、「開放性調査」と呼ぶ）は、2014年度から2015年度にかけて

行われたものである。

開放性調査の実施体制と研究分担について、および、本節の論述の作成方法について説明する。本稿の著者（土屋）は、心理学の専門知識を有しておらず、単独で開放性調査を計画・実行・分析することは不可能であった。このため、開放性調査の実施に際しては、教育心理学を専門とする研究者である宮田舞氏（調査実施当時、東京大学大学院情報学環・学際情報学府博士課程大学院生）に研究協力を仰いだ。開放性調査は、著者が宮田氏に研究の趣旨と調査の意図を十分に説明した上で、具体的な調査計画の立案・設計、質問紙調査の実行、結果の分析を宮田氏が主導する形で行われた。したがって、開放性調査の研究分担体制は、子どもの哲学の授業を通して知的徳「オープンな心」がどのように変化するかを経験的に測定するという研究の大枠の構想の部分を土屋が担当し、それに基づく心理学的な調査の全体を宮田氏が担当するというものであった。本節のうち、8.2.1、8.2.4、8.2.5 の箇所の論述については、宮田氏の同意の下で、宮田氏が作成した研究メモをベースにして土屋が作成した。その際に、特に予備調査と本調査の方法と結果について論述した箇所（8.2.4 および 8.2.5）については、概要の記述のみを行うように配慮し、具体的な数値データの記載は必要最小限に留めた。その主な理由は、開放性調査の詳細な結果については、宮田氏を筆頭著者として論文によって公開する準備を進めているためである。本稿は心理学的な研究それ自体を主題とした論文ではないため、本稿の目的のためには、開放性調査の結果は概要の記述のみでも差し支えないと判断した。なお、開放性調査の途中経過については、Tsuchiya, Miyata & Kono 2014; 土屋 2015; Tsuchiya, Miyata & Kono 2015; Tsuchiya & Miyata 2015 として、論文および学会発表を通してすでに公開している。

開放性調査の結果の概要を本稿に組み込んで公開することについては、宮田氏の下承を得ている。ここで改めて、本稿の研究に対する宮田氏の協力に感謝する。

8.2.1 調査の概要

以上の検証調査を行うためには、「オープンな心」の変化を質問紙調査によって心理学的に測定するための方法の開発が必要となる。このため、本調査では、前節で分析された「オープンな心」と概念上の特徴を多く共有している臨床心理学上の概念として、「開放性（openness）」の概念に注目した。開放性の概念は、ロジャーズが 1954 年に提唱したものであり、現在では人間の性格特性を構成する重要な要素の一つであると考えられている（Rogers 1959）。心理学者は、開放性の個人差の測定をするための方法を検討してきた。し

かし、開放性概念を操作的に規定し検討した研究はあまり多くは行われてこなかった (Coan 1974)。こうした中で、本調査では、西川隆蔵が行った先行研究に注目した。西川は、開放性・閉鎖性に関する諸尺度を合成することにより、開放性と閉鎖性の両側面を操作的に規定でき、内的整合性を備えた 30 項目からなる日本語の尺度を作成した (西川 1992)。西川の心理尺度は、コーンの開放性尺度や、ロキーチの独断性尺度等の先行研究を統合したものであり、内的一貫性と信頼性が確かめられている (Rokeach 1960)。また、西川の心理尺度の項目は、前節で明確化された「オープンな心」の概念内容のうち、少なくとも (a) (c) の側面をおおむね表現しているものであった (西川の心理尺度の項目の一例を挙げると、「問題を解決する時は、たとえ非現実的でばかげたことであっても、あらゆる可能性を考えようとする」などである)。これからのことから、本調査では、開放性に関する西川の心理尺度をベースにして質問項目を作成し、それを用いた質問紙調査を通して、調査対象生徒の開放性の変化を量的に測定した。そして、この調査結果を基にして、子どもの哲学の授業の受講を通して「オープンな心」が育成されるかどうかを検証することを試みた¹²⁶。

8.2.2 調査対象

開放性調査の調査対象者は、日本の関東地方において継続的に哲学対話の授業を取り入れている私立中学校に在籍する、1～3 年生の生徒である。調査対象となる中学校は 2 校 (以下 A 校、B 校とする) である。心理尺度作成のための予備調査および、開放性尺度を用いた哲学対話授業の効果測定のための調査 1 は、哲学対話授業の実践歴が (調査当時の 2014 年度時点で) 3 年目の A 校で行われた。また、調査 2 は A 校に加え、哲学対話の授業が調査実施年度においてはじめて導入された B 校の、両校で行われた。なお、A 校は、1 年次では半数のクラス、3 年次では全クラスにおいて哲学対話の授業が導入されている。B 校は、1 年次の全クラスにおいて哲学対話の授業が導入されている。

8.2.3 授業方法と授業内容

A 校と B 校での子どもの哲学の授業は、必修である「道徳の時間」の中で、各クラス年間 15 時間程度実施された。両校とも、「哲学対話」という授業名で子どもの哲学の授業が開講された。両校の授業はともに、生徒たちが日常生活の中で感じる「あれ?」「おかしいな?」

¹²⁶ 「オープンな心」を心理学的に測定する別の方法については、Peterson & Seligman 2004, pp. 143-159; Suedfeld, Tetlock & Streufert (1992), pp. 393-400 を参照。

「なんでだろう？」という素朴な問い（不思議に思ったこと・よくわからないこと・悩んでいることなど）を出発点にして、そうした問いについてみんなで自由に・率直に語り合うことで、ゆっくり、じっくり、考えを深めていく対話の場を作ることを目的として行われた。また、そのような対話の実践を通して、生徒たちが物事をより深く思考し探究する上で必要な「態度」や「性格」を身につけることが年間の教育目標に設定された。

授業の主たる担当者は、子どもの哲学の実践および理論に精通した複数名の子どもの哲学専門の非常勤講師であった。そこに、各クラスの担任教員が補助要員として加わることで、基本的に各クラス非常勤講師 1 名・担任教員 1 名の 2 名体制（チーム・ティーチング）で授業は行われた。

両校の子どもの哲学の授業は、おおむね 50 分授業 2～3 回で一つの単元を構成するように設計された。各単元の典型的な流れは以下のとおりである。

- (1) 第 1 時の授業では、生徒たちに単元のテーマに沿った教材を提示して、生徒たちがそこから自分たち自身で対話の問いを作る。
- (2) 翌週の第 2 時の授業では、生徒たちが作った問いの中から生徒たち自身で一つの問いを選び、その問いをめぐって哲学対話を行う。
- (3) さらに翌週の第 3 時の授業では、第 2 時の哲学対話から派生した新しい問いをめぐって哲学対話を行い、その後に単元のテーマについての最終的な考えをワークシートに記述する。

両校の子どもの哲学の授業では、リップマンが作成した哲学小説は教材として採用されなかった。その主な理由は、授業回数が各クラス年間 15 回と少ないためリップマンの教材は使用しづらいこと、リップマンの教材に邦訳が存在しないこと、リップマンの教材（小説）は 1970～80 年代のアメリカを舞台として書かれているものがほとんどであり、2010 年代の日本の中学生の興味関心と乖離していること、などである。その代わりに、現代の中学生の興味関心を反映した絵本、アニメ、マンガ、映画、写真集、絵画、J-POP 音楽などが教材（対話の素材）として用いられた。また、教材を用いずに生徒たちから直接問いを募って哲学対話を行う形式の授業も行われた。

両校の授業で哲学対話を行うときには、基本的に、クラス全員でお互いの顔が見える一つ

のサークルを作り、コミュニティボールを用いて対話するという形式が採用された¹²⁷。ただし、クラスの規模やその時々状況に応じて、複数のサークルを作って対話を行ったり、ミニグループで対話を行ったり、フィッシュボウル形式（クラスを半分に分割して、半数がサークルを作って対話を行い、残りの半数がその対話の様子を観察する。一定の時間が経過したら、それまで観察していたグループがサークルを作って対話を行い、対話を行っていたグループがその対話の様子を観察する）で対話を行ったり、ワークシートを用いて匿名での紙上対話を行ったりと様々な工夫が用いられた。また、生徒同士でお互いに問いあう活動を取り入れたミニゲームやアイスブレイクが哲学対話を行う前にしばしば用いられた。

A 校では、1 年次生の約半数にあたる生徒（2014 年度は 5 クラスの生徒、2015 年度は 4 クラスの生徒）と、3 年次生の約 6 割にあたる生徒（2014 年度は 7 クラスの生徒、2015 年度は 7 クラスの生徒）が、哲学対話の授業を 1 年間受講した。3 年次生の約 4 割にあたる生徒（2014 年度は 5 クラスの生徒、2015 年度は 5 クラスの生徒）のみが、哲学対話の授業を 2 年間受講した。B 校では、1 年次生の全生徒（2015 年度において 6 クラスの生徒）が、哲学対話の授業を 1 年間受講した。

8.2.4 予備調査の方法とその結果

まず、開放性尺度作成にあたり、予備調査を行った。予備調査は、2014 年度から 2015 年度にかけて、各学校のクラス単位の集団で行った。

8.2.4.1 開放性尺度項目の作成

開放性に関する西川の心理尺度をベースにして、予備調査用の開放性尺度項目を作成した。まず、西川の作成した心理尺度から、中学生にとって理解が平易であると考えられる 9 項目を選択して採用した。西川の研究では大学生を対象に調査が行われているので、項目の表現が難解なものについては、適宜書き換えを行った（西川 1992）。また、前節で明確化された「オープンな心」の概念を参照して、新規に 41 個の尺度項目を作成した（新たに作成した尺度項目の例をいくつか挙げると、「異なる意見を知ることによって自分の考え方がよりよく

¹²⁷ コミュニティボールとは、ハワイの小中高校における子どもの哲学の実践でしばしば用いられる、毛糸で作られたトーキングツールである。コミュニティボールを持っている人に発言権がある、発言をしたい人は挙手をしてボールを受け取ってから話す、ボールを持っていない人はボールを持っている人の話をよく聞く、ということを基本的なルールとして哲学対話を進行する。

分かると思う」「いろいろな意見を公平に聞いてみたい」などである)。これらを合わせることによって、計 50 項目からなる開放性の予備テストを作成した。回答形式は 5 件法であった（「まったくそう思わない」1 点から「とてもそう思う」5 点、反転項目の場合は、「まったくそう思わない」5 点から「とてもそう思う」1 点）。

8.2.4.2 開放性尺度の因子分析

開放性尺度の最終項目を決定するため、因子分析を行い、分布の正規性について検討した。調査は 2015 年 1 月に行われた。ホームルームの時間などを利用して各クラスの担任教師を通して行われた。調査は、被験者は調査対象校の 2 年生のうち哲学対話の授業を受けたことのない 2 クラス 68 名であり、回答率は 92.6%であった。また、項目分析の結果選択された各項目の性質を検討するために、因子分析を行い、開放性尺度を作成した。

8.2.4.3 予備調査の結果と考察

予備テスト 50 項目について項目分析を行った結果、31 項目が除外され、29 項目が残された。この 29 項目を対象に、開放性の心理尺度を構成するための因子分析を行った。その結果、これら 29 項目は二因子構造をなしているとみなした。さらに、共通性の高い項目を半数程度削除し、最終的に 14 項目で再度因子分析を実施した。その結果が表 1 である。

表 1 開放性の因子分析結果

項目内容	F1	F2
F1 事物の異質さ、新しさ、複雑さに対する受容性と粘り強さ (8 項目 $\alpha=.822$)		
*It10 新しいやり方に挑戦するよりも、慣れたやり方をする方が好きだ。	.685	-.280
*It45 自分と意見が違う人と話しあうのは、解決の道がないのでしたくない。	.671	-.041
*It25 ものを考えるとき、あまりいろいろな考え方はできない。	.657	-.139
*It9 話し合いは早く終わらせたいと思う方だ。	.628	.135
*It8 答えがかんたんに出そうでなければ、複雑な問題には興味がない。	.607	.241
*It1 わけの分からないことはまじめに考える気がしない。	.589	-.008
*It34 解決した問題のことを思い出すことはない。	.514	.064
It15 答えがいくつもあり迷うときは、すぐに答えを出すのではなく考え続けたい。	.460	.183
F2 自分とは異なる多様な他者の考え方への接近性 (6 項目 $\alpha=.792$)		
It26 自分とは違う考え方をする人と話してみたい。	.071	.707
It18 自分では思いつかないようなことが聞けるかと思うとわくわくする。	-.105	.663
It13 自分が持っている意見と反対の意見であっても受け入れようと努力する。	-.184	.644
It38 相手の話にじっくりと耳を傾けることを大切にしている。	.041	.620
It24 いろいろな意見を公平に聞いてみたい。	.000	.595
It33 様々な考え方の人がいる方が、話していて楽しい。	.095	.555
因子間相関	.431	

第一因子 (F1) を、「事物の異質さ、新しさ、複雑さに対する受容性と粘り強さ」と命名した。第二因子 (F2) を、「自分とは異なる多様な他者の考え方への接近性」と命名した。さらに、各因子の内的整合性の検討を行った結果、中程度の信頼性の数値が得られた。

以上の結果に基づいて、本調査における「調査 1」および「調査 2」の質問紙調査は、上記の表に示した 14 項目の質問を用いることとなった。

8.2.5 本調査の方法とその結果

予備調査で作成した 14 項目の開放性尺度を用いて、子どもの哲学の授業が開放性に及ぼ

す効果の測定を行った。なお、実際の質問紙では、今後の授業改善に生かす目的で、授業の感想（自由記述）・今後考えてみたいこと（自由記述）・授業の満足度（選択）に関する質問項目なども設けたが、分析対象としたのは開放性尺度の結果のみである。

8.2.5.1 「調査 1」の方法と、結果および考察

「調査 1」として、子どもの哲学の授業を受けたことのある生徒と、受けたことのない生徒の間のテスト得点の違いの有無を調べるため、調査実施校の 2014 年度在籍生徒のうち、予備調査への協力クラスを除くすべての学年・クラスで質問紙調査を行った。調査対象者は、1 年生 247 名、2 年生 235 名、3 年生 391 名、合計 873 名である。回答率は 96.4%であった。また調査実施日程は、当該年度の哲学対話の授業がすべて終了した 2 月下旬であり、ホームルームの時間などを利用して、各クラスの担任教師を通して行われた。

まず、2014 年度の子どもの哲学の全授業終了時点において、子どもの哲学の授業を受講の有無（子どもの哲学の授業を、年間を通して受講したことがあるか否か）によって、開放性得点に差があるかを検討するため、因子ごとに t 検定を行った。その結果、両因子ともに有意差は見られなかった。

続いて、同じく調査 1 の結果を用いて、哲学対話の授業の受講年数（哲学対話の授業を 1 年間受講した 2 年間受講したか）によって、開放性得点の差があるかを検討するため、各因子について分散分析を行った。その結果、両因子ともに受講年数の効果は有意であり、2 年受講したクラスの生徒の方が、開放性の程度が高かった。このことから、受講年数が長いほど、開放性は高まる可能性が示唆された。

表 2 「調査 1」の記述統計量

受講年数（年）	有効回答者数（人）	第一因子		第二因子	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差
0	192	3.13	1.167	3.7	1.034
1	454	3.16	1.149	3.65	1.079
2	134	3.3	1.147	3.79	1.049

8.2.5.2 「調査 2」の方法と、結果および考察

「調査 2」として、子どもの哲学の授業を実施するクラスの生徒を対象に、実施前後のテスト得点の変化を調べ、あわせて受講年数によるテスト得点の違いの有無を確認するため、調査実施校 A の 2015 年度在籍生徒の 1 年生 8 クラス中の 4 クラス（123 名）、3 年生 12 クラス中の 12 クラス（388 名）、調査実施校 B の 2015 年度在籍性のうち 1 年生 6 クラス中の 6 クラスの 135 名、合計 646 名に調査を実施した。回答率は事前アンケートが 96.7%、事後アンケート 96.1%であった。また調査実施日程は、当該年度の子どもの哲学の授業の 1 回目と、子どもの哲学の授業がすべて終了した後の 2 月下旬に行われた。前者は子どもの哲学の授業の担当講師によって、授業時間内に行われた。後者は、ホームルームの時間などを利用して、各クラスの担任教師を通して行われた。

2015 年度の子どもの哲学の初回授業と、全授業終了時点において、開放性得点に差があるかを、子どもの哲学の授業の受講年数（哲学対話の授業を 1 年間受講したか 2 年間受講したか）ごとに比較検討するため、分散分析を行った。

第一因子について、2 要因の交互作用が有意だったため、下位検定をしたところ、2 年間子どもの哲学の授業を受講した群で事前事後の単純主効果が見られた。これらの結果から、2 年間子どもの哲学の授業を受講した群は、第一因子の得点が介入前後で高くなることがわかった。

第二因子について、2 要因の交互作用が有意だったため、下位検定をしたところ、1 年間子どもの哲学の授業を受講した群で事前事後の単純主効果が見られた。これらの結果から、1 年間子どもの哲学の授業を受講した群は、第二因子の得点が当該年度の授業を実施する前後で低くなることがわかった。

これらの結果より、子どもの哲学の授業が開放性に及ぼす影響は、1 年間のみではなく、2 年間受講したときにみられることが示唆された。また、開放性尺度を構成する第一因子については、1 年間受講したときには変化はなく、得点が維持されるのみであったが、2 年間受講したときには得点が上昇した。第二因子の得点は、1 年間受講した時点でいったん下降するが、2 年間受講することによって持ち直した。すなわち、子どもの哲学の授業を受講することは、本研究における開放性の一側面である第一因子の得点を高め、第二因子の下降を抑制すると考えられる。以上の結果より、中学校で子どもの哲学の授業を受講することが開放性に与える影響は、2 年間授業を受講することによって見えてくることが示唆された。

表3 「調査2」の記述統計量

	調査時期	受講年数	有効回答者数	平均	標準偏差
第一因子	事前	1	431	3.17	0.65
		2	115	3.14	0.68
	事後	1	431	3.20	0.68
		2	115	3.33	0.65
第二因子	事前	1	431	3.79	0.66
		2	115	3.77	0.73
	事後	1	431	3.68	0.75
		2	115	3.87	0.77

8.2.6 以上の調査研究全体に関する考察

以上が、心理学研究者とともに行った「開放性調査」の概要と結果である。この調査を通して明らかになったことは、8.2.3 で述べた形式の子どもの哲学の授業を2年間実施したときに、受講生の「開放性」が高まることが検証されたということ（「調査1」および「調査2」）、および、受講生の「開放性」の低減を抑制することが検証されたということである（「調査2」）。では、以上の調査結果から、子どもの哲学が知的徳「オープンな心」を育成する効果について、どのようなことを述べることができるだろうか。

注意しなければならないのは、開放性調査において扱われている「開放性」の概念は、8.1 で分析した知的徳「オープンな心」の概念よりも狭いということである。8.2.1 で述べているように、開放性調査において用いた心理尺度の項目（開放性尺度項目）は、8.1 で定義づけた「オープンな心」の概念内容のうち、少なくとも（a）と（c）をおおむね含んでいるものでしかない。つまり、この質問紙調査が明らかにできることは、被験者が「異なる認識上の立場に立つことに何らかの利点がある」と考え、「初期状態の認識上の立場を乗り越えよう」と意志しているかどうかに限られるのである。換言すると、この質問紙調査では、（b）被験者が「内在的」で「直接的」な動機に基づいてそのような意志を抱いているかどうか（つまり、異なる認識上の立場に立つことの認識上の利点を得ること自体に動機づけられてそのような意志を抱いているかどうか）については明らかにしていない。さらには、（d）被験者がそのような意志を実現することに「成功」しているかどうか（そのような意志を実現さ

せるための「信頼性」を身につけているかどうか) についても明らかにしていない。したがって、以上で述べた開放性調査の調査結果から、直ちに、子どもの哲学が知的徳「オープンな心」を発達させたという結論には至ることはできないのである。

このような問題が生じることは、徳の発達や育成はそもそものような手段によって測定できるのか(そもそも測定することは可能なのか) という大きな問題が未解明のまま残されていることを示しているだろう。第2部で検討してきたように、知的徳には(あるいは徳一般において)「動機」の要素と「成功」の要素が含まれていることが哲学上の分析において明らかになっているとするならば、知的徳の発達や育成について論じるためには、「そのような動機が形成されたことはどのような手段で測定できるのか」という問いや、「各徳目に対応する信頼性の形成はどのようなテストによって明らかにすることができるのか」といった問いに答えを与える必要があるのである。これは大変な難事業であることが予想される。少なくとも本稿の手には余る問いであり、今後の課題として残さざるをえない。

しかし、一方で、8.2.3 で述べた形式の子どもの哲学の授業を2年間受講すると、受講生の中に「異なる認識上の立場に立つことに何らかの利点があると考える」傾向性、および、「初期状態の認識上の立場を乗り越えようと意志する」傾向性が育まれるということまでは、開放性調査によって心理学的に検証されたと結論づけることはできる。このような、知的徳「オープンな心」を構成する重要な部分を身につけることについて、子どもの哲学が(一定の期間実践されると)よい影響を与えたことは事実なのである。したがって、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段にもなりうることを示した前章の仮説は、本章で述べた「開放性調査」という心理学手法によって、少なくとも部分的には検証されたというのが、本章の結論である。

第5部 知的徳の教育と「哲学する」精神

第4部の議論を通して、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な教育手段であることが明らかになった。第7章では、第6章で明らかにされた知的徳の理論的および実践的な教育方法を踏まえた上で、子どもの哲学はなぜ知的徳の育成においても有効な手段でありうるのかについて、子どもの哲学の教育手法の分析を通して理論的に明らかにした。第8章では、第7章で論じられた理論上の結論が正しいことを明らかにするために、徳認識論において代表的な知的徳目と考えられている「オープンな心」に焦点を絞り、この徳目に対応する臨床心理学上の概念である「開放性」が、子どもの哲学の授業の受講を通して受講生の中でどのように変化したかを心理学的に調査した。この心理学調査の結果を分析した結果、そこから直ちに「子どもの哲学が知的徳を発達させた」という結論を導くことはできなかったが、子どもの哲学が「異なる認識上の立場に立つことに何らかの利点があると考ええる」傾向性や、「初期状態の認識上の立場を乗り越えようと意志する」傾向性が育むことは確かめることができたため、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段にもなりうるという仮説が、少なくとも部分的には検証されたことが明らかになった。

本稿の最終章となる第9章では、ここまで得られた結論を踏まえた上で、子どもの哲学は知的徳の育成をその教育目的の中に明示的に含めるべきである、と主張する。そのような主張を行う理由を一言で述べると、子どもの哲学の教育理念である「理性的思考者」の内実や(2.3)、子どもの哲学が(思考力教育であると同時に)学校や社会を探究主導的な仕方では理性的なあり方へと変革していく教育改革運動であるということの意味(1.2)は、知的徳の概念(特に「知識を求める動機」)に訴えることよってはじめて明確に理解することができるからである。このことについて、以下で詳しく論じる。

第9章 知的徳の教育と「哲学する」精神

9.1 理性的思考者に必要な資質としての「知を愛する」ことと「問い直す」こと

第4章で得られた結論によれば、知的徳を備えた人物とは、まず何よりも「知への愛」に駆られ、「知識を求める動機」に基づいて探究に取り組む人である。知識や真理を追い求めようという強い意志が人格の奥深くに(アプリオリにではなく習得によって)埋め込まれていることが、知的に有徳な人物であるための第一の条件である。もちろん、4.3で論じたように、そのような動機を抱いているだけでは、知的に有徳であるために十分ではない。知識

を求める動機をどれだけ強く抱いていても、それを実現するための方法を身につけておらず、知識の獲得に常に失敗するような人のことを、私たちは知的に有徳な人とみなさないからである（たとえば、ある民族に対する過去のジェノサイドの有無といった論争の残る歴史的事件について、その真相を知りたいという動機を抱き、様々な立場の主張を可能な限り予断なく理解して公正中立な結論を得ようとしている人がいたとする。この人は確かに、「知への愛」に駆られ、「知識を求める動機」に基づいて歴史的な探究を行っていると言えるだろう。しかし、仮にこの人が、十分な史料を集める方法を知らず、インターネットの情報のみに基づいて結果的に偏った結論に簡単に到達してしまったとしたら、私たちはこの人を知的に有徳な人物であるとはみなさないだろう）。したがって、知的に有徳な人物であるための第二の条件は、その人が知識を求める動機の実現を保証する（成功させる）信頼性を（ア priori ではなく習得によって）身につけていることである。リップマンが子どもの哲学を通して育成しようとしている種々の「思考スキル」（「論理的・批判的思考力」「創造的思考力」「対話的思考力」「倫理的思考力」「経験的（状況的）思考力」「ケア的思考力」）は、本稿で論じてきた知的徳教育の文脈から言えば、探究を通して知識の獲得に成功するための「信頼性」を身につけるために必要不可欠な要素（知的なスキル）である。しかしながら、そのような思考スキルは、「知識を求める動機」に基づいて用いられたときにはじめて理性的な思考になるということを、知的徳の教育を重視する本稿の立場からすると強調しておきたいのである。

しかし、「知識を求める動機」の育成を、子どもの哲学はなぜそれほどまでに重視しなければならないのだろうか。この問いに対しては、まずは2.1で明らかにした子どもの哲学の理念上の方法論を参照することによって答えることができる。すなわち、子どもの哲学とは、教室の中で「哲学」的な探究を行い、教室を探究の共同体に変容させることを通して、子どもたちを理性的思考者に作りかえていくという教育手法である。そして、およそいかなる「哲学」的探究も、知を愛し求める動機以外からはそもそも始まりえないのである。

4.2で簡単に触れたように、「知を愛し、真理を追い求める」ことは、「哲学」という営みの本質に属する事柄であると古来より考えられてきた。知を愛し、真理を追い求めているからこそ、哲学者たちは自らの無知を率直に認め、自分が知らないことや理解できないことについて謙虚に「問う」てきたのである。また、まがい物でない本物の知を手に入れたいたいという思いから、哲学者たちは自らが知っていると思い込んでいることに対して疑問を差し挟み、常識の前で立ち止まって「問い直す」という営みを続けてきた。子どもの哲学における

「探究の共同体」が、こうした哲学者たちの営みをモデルにしたものであり、そのような「哲学」的な探究、「哲学」的な対話、「哲学」的な問答を教室で行うことで理性的な思考のあり方を子どもたちに身につけさせることをねらうものである以上、子どもの哲学にとって、「知識を求める動機」を涵養することは、自らの教育実践が成立するための前提条件であると言えるのである。

以上のことが、子どもの哲学が単に「思考のスキル」だけでなく、「知識を求める動機」の育成も重視しなければならない第一の理由である。しかし、ここにはさらに別の重要な理由も存在している。それは、1.2において論じたことと関係している。すなわち、子どもの哲学は、哲学対話を用いた思考力の改善をねらいとする教育活動であると同時に、学校教育および社会全体を探究主導的なあり方に変革することをねらいとした教育改革・社会変革運動でもあるということである。子どもの哲学という教育活動（運動）の持つこの二面性は、子どもの哲学の最終的な教育目標を「知識を求める動機」を有する知的に有徳な人物の育成であると考えたときに、はじめて理解できるようになるのである。

先に述べたように、知識を愛し求める心は、自分がわからなかったり理解できなかったりする事柄に対して「問いを発する」という行動を引き起こす。また、自分がすでに知っていると思っていたり当たり前だと思っていたりする事柄を前にしたときに、いったん立ち止まって疑いを差し挟み、そうした事柄を「問い直す」という行動を引き起こす。知を渴望する哲学者の精神は、その知への愛の裏返しとして、自ら（あるいは、自分を含めた人間一般）の無知に誰よりも敏感であり、無知に気づいたときには誰よりも鋭敏かつ勇敢に（あるいは「空気を読まずに」）問いを発する意志を秘めている¹²⁸。こうした事情があるからこそ、哲学者はしばしば、哲学において最も重要なことは、誰かがすでに見つけている問いを手際よく解決することではなくて、誰も問いに気づいていないところに問いがあることを発見し、その問いを適切に定式化して問うことであると主張したりするのである¹²⁹。

¹²⁸ 自らの（あるいは、人間一般の）無知に気づいたときに、「知識を求める動機」に基づいて、周囲の目を気にせずに（「空気を読まずに」）問いを発しようと意志し、かつそのことに成功することは、明らかに「知的な勇気」と呼ばれる知的徳目と深く関わっている。また、このことは、注 119 で触れた「知的な安全性」にも関わってくる事柄であるように思われる。したがって、「空気を読まずに」問いを発するという行為を、「知的勇気」および「知的安全性」の両概念に基づいて哲学的に分析することは、徳認識論的に興味深い課題であろう。この課題については稿を改めて取り組みたい。「知的な勇気」に関しては、Baehr 2011, ch. 9; Roberts & Wood 2007, ch. 8などを参照。

¹²⁹ たとえば、永井 2001、29 頁を参照。

以上のことが示唆しているのは、「知識を求める動機」を備えた人というのは、同時に、日常的に様々な事柄に対して「立ち止まって問う（問い直す）」ことに動機づけられた人である、ということである¹³⁰。知識を求める人は、自らの無知に人一倍敏感であるがゆえに、ふだんは意識しない日々の営みの細部に十分な意識を払い、その中において自らが当たり前前に受け入れていたことを見つけ出し、それは本当に当たり前なのかと疑おうとするのである。このような仕方です「問い」を發し、当たり前の根拠を吟味しながら生きようと意志する人は、普通の人には透明に見えている日常世界の中に実は様々な問題が隠れていることを感知できるようになるだろう。それゆえ、「知識を求める動機」を備えた知的に有徳な人物を育てるというのは、すなわち、自らの身の回りの生活や社会のあり方、世間的な常識といったものを「問い直し」、その中に潜んでいる様々な問題に気づき、それらを吟味しようと意志する人物を育てることにほかならないのである。

このような意味で「問う」ことに動機づけられていることは、リップマンが述べる理性的な探究主導社会（*inquiry-driven society*）の担い手（民主主義社会におけるよき市民）であるための、少なくとも必要条件を構成していると考えられる。リップマンの言う探究主導社会（理想的な民主主義社会）とは、すでに見てきたように、（子どもたちにとっては最も身近な）学校や教室のあり方をはじめとして、日々の生活、人間同士の関係、社会のシステムといった様々な事柄に対して批判的な眼差しを向けて、それらの内に潜在している様々な不合理や理不尽と向き合い、それらについて対話を通じた共同探究を行うことで、それらを少しずつ「理にかなったあり方・理性的なあり方」へと変革していく社会である。いわば、リップマンがかつて相対した暴力的で一方的な社会変革運動（1.2）とは異なる仕方です、理性と共同性（対話）を重視し、「議論の導くところについていく」ような探究の結果を重んじることによって、一つでも多くの「理不尽なもの」を「理にかなったもの」へと変革し続けていく社会である。すると、そのような社会の担い手となるためにまず要求されるのは、自分たちの身の回りの出来事に対して（面倒くさがったりせずに）きちんと批判的に思考して、その中に潜んでいる（暗黙裡に前提されている）不合理や理不尽を（同調圧力に負けたりせずに）きちんと白日のもとに晒していくために必要な資質であるだろう。そして、このような意味での「批判」的思考は、自分が理解できない事柄に対してきちんと「問いを發し」た

¹³⁰ 以上の論点については、土屋 2017 も参照。

り、自分を含めた多くの人が常識として受け入れている事柄の前でも厭うことなく「立ち止まり、問い直し」たりする動機を十分に身につけたときに、はじめて可能になるのである¹³¹。

ここまでの議論をまとめてみたい。リップマンにとって子どもの哲学は、単に子どもの思考力（思考スキル）を改善させるための教育活動であるだけでなく、探究主導社会において社会をより「理性的なあり方」に変革していく担い手としての理性的思考者を育成するための教育運動でもあった。そのような変革の担い手としての理性的思考者に求められるのは、自らが参加している社会のあり方について（日常のレベルであれ、社会システム全体のレベルであれ）批判的に問うたり、理不尽な事柄をきちんと告発したり、それをより理にかなったものにするため思考や探究や対話を粘り強く継続させたりすることができる資質である。こうした資質は、「知識を愛し求め」、それゆえ、自らが理解できないことに対して「問いを發し」、多くの人が受け入れている常識的信念を「問い直す」知的に有徳な心（哲学者の精神）が基盤となって養われるものである。したがって、子どもの哲学が、単なる思考力教育の方法の一つではなく、社会変革の主体としての理性的思考者の育成まで射程に入れた教育運動である以上、子どもの哲学は、「知識を求める動機」の育成もその教育目標の中核に位置づけなければならないのである。これが、本章で、子どもの哲学は知的徳の育成をその教育目的の中に明示的に含めるべきである、と主張する最大の理由である。

9.2 社会変革の主体としての理性的思考者と「問う」「問い直す」こと

前節では、子どもの哲学の思考力教育の側面だけでなく、理性に基づく社会変革の担い手を育成する教育運動としての側面に注目することで、子どもの哲学が知的徳の育成を主要な教育目標に含めなければならないことについて論じた。このように、社会のあり方を「問い直す」教育運動としての子どもの哲学の側面に注目しているのは、本稿だけではない。たとえば、コーハン『哲学と子ども（*Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*）』において、「世界に対してラディカルに問いを發する（radical questioning to the world）」（Kohan 2014, p. 51）営みとしての哲学に注目することで、子ども

¹³¹ もちろん、このような「問う動機」を単に抱いているだけでは、探究主導社会の担い手として十分ではない。「問う動機」をどれだけ強く抱いていても、「問うスキル」をまったく身につけていなければ、身の回りの出来事の内に隠れている不合理や理不尽に気づくことは不可能だからである。したがって、「問う動機」と「問うスキル」の両方を身につけていることが、探究主導社会の担い手として十分であるための条件である。これは、知的に有徳な人物として十分であるためには、「知識を求める動機」と「その動機を成功に導くための信頼性」の両方が求められるのと同じことである。

の哲学が単なる思考力教育の範疇を大きく超えた教育運動になりうる可能性について論じている。

コーハンは、ブラジルのリオデジャネイロ州立大学で教育哲学を教える教授であり、ブラジルを中心に、アルゼンチン、チリ、メキシコ、ウルグアイといったラテンアメリカの国々で子どもの哲学の実践に取り組んできた人物である (Kohan 2014, p. 3)。そうした経験を踏まえて、コーハンは、リップマン式の子どもの哲学をラテンアメリカの文脈から批判的に乗り越えようと試みている。そのときに鍵となるのが、子どもの哲学が（ソクラテスがそうしたように）哲学的な探究を通して国家や社会のあり方を「問い直す」教育実践であるということである¹³²。

コーハンによれば、ブラジルの公立学校で「哲学する」ときのねらいは、ブラジルのような「周辺国」の教育的・経済的・社会的現実のあり方と深く結びついている。公正さを欠いた社会では、「みじめさ」の感情は圧倒的多数の人々の生活と生々しく結びついている。こうした感情は、はじめは強く感じられるが、次第にあまりショックを受けたり驚いたりしなくなっていく。それが「自然」で「ふつう」だとみなすことに慣れ、その異常さは次第に忘れられていくのである。このため、排除されている人たち、抑圧されている人たち、苦しんでいる人たちに向けられた子どもの問いは、だいたい大人たちによって「そういうものだ (That's the way it is)」「ずっとそうだった (It has always been like this)」というふうに答えられるようになる。「いつだって豊かな人はいたし、貧しい人もいた」というのは、人間世界の複雑な歴史の結果を「自然な現象」として大人が正当化する方法の一例なのである。

しかし、決まっているとか、ふつうだとか、疑いの余地がないとかいう意味で子どもが「自然」だとみなすものは、あまり多くはない。子どもはまだ、そうした状況の異常さや、悲惨な感情を抱くことに慣れていないので、事物がいまあるようなあり方をしている理由を「問う」ことができるのである。また、子どもは、世界をたくさんの異なった代替可能な仕方で見ることにも得意である。コーハンによれば、これが、「哲学」が「子ども」と強く共鳴しあう理由の一つなのである。子どもたちは、お互いに促しあって、なぜ私たちはいまあるような生活を営んでいるのかを探索し、私たちがどのような他の生活を送る可能性があるかを探索する。子どもたちは、お互いに助け合って、私たちの偶然性の「理由 (why)」をたずね、探究するのである。

¹³² 以下で紹介するコーハンの主張は、Kohan 2014, pp. 50-55 の議論を要約したものである。

コーハンによれば、このような社会においては、「哲学」は子どもがより自己決定的な主体性（self-determined subjectivity）を形成する上で役に立つ。現実の支配的状态を支持するお話やメタファーをただ受け入れているだけでは、受け身で無抵抗な主体が形成されてしまうが、そのような主体を形成する力に服従しないために必要なツールを、「哲学」は子どもたちに与えることができるのである。したがって、こうした社会の中で行う子どもの哲学の実践は、子どもたちにいま置かれている社会のあり方の偶然性をラディカルに問う機会を与えることで、自分たちの営みや社会制度の内にある観念、信念、価値について、それらをより複雑に考えられるより自由な主体を形成するために役立てるべきである。わかりやすく言えば、こうした社会に生きる子どもたちに、自らが置かれている環境を「問う」ことを教え、自分たちの生活が「なぜ」このようであるのかを探究する方法を教えることで、自分たちの生きている世界は、他でもありえたたくさんの可能性の中の一つにすぎないこと、それゆえ自分たちの世界は自分たちで変革できる可能性があることに気づかせるべきなのである。

コーハン自身は明示的に言及しているわけではないが、哲学を用いた「問い直す」教育実践に関するコーハンの以上の主張は、（同じくブラジルにおける教育実践の経験を通して構築された）パウロ・フレイレの「自由と解放のための教育」の考え方を強く思い起こさせる。フレイレによれば、抑圧された社会において、教育はもっぱら支配者による抑圧のツールとして用いられている。「知識」を有する教師という存在が、「無知」な生徒に知識を「詰め込む」というのが、そうした社会において教育の標準的なあり方であると考えられるようになる。このような、教師の「知識」を生徒がひたすら一方的に「預金」していくような教育のあり方のことを、フレイレは「銀行型教育（educação bancária）」と呼ぶが、そのような教育においては、学びの主導権は（学習内容の決定も含めて）支配者である教師が完全に握ることとなり、子どもは学びの客体として与えられた知識を従順かつ受動的に頭の中に「貯蓄」していくだけの存在になる。すると、「知識を詰め込めば詰め込むだけ、生徒は自分自身が主体となって世界にかかわり、変革していくという批判的な意識をもつことができなくなっていく」（フレイレ 2011、83 頁）ので、「受動的な態度をより従順な形で求められるほど、世界は変革するべきものではなく、与えられている現実のかけらが世界であり、そこに適応するしかない、とを感じるようになる」（フレイレ 2011、83 頁）。

しかし、フレイレによれば、私たちが以上のような抑圧的な「銀行型教育」を排し、教育のあり方を根本から変革していけば、教育は抑圧された社会を変える「自由と解放のための

ツール」になることもできる。そのためにはまず、「知識を与える教師（教える者）」と「無知な生徒（教えられる者）」の間の矛盾（権力的な二分法）を乗り越えなければならない¹³³。教えられる者と教える者が、ともに世界について探究する「よき同志」（フレイレ 2011、88 頁）としての関係を取り結び、お互いに相手を人間として尊重しあい、対等な対話の相手にならなければならない。その上で、フレイレが強調するのが、教えられる者が教える者とともに協力しあって、世界を「意識化」し「問題化」するような学びに取り組んでいくことである。この学びについて、里見実は、フレイレの思想を解説しながら次のように述べている。

「預金型教育」に対置するものとしてフレイレが提起している *prática educativa problematizadora* という概念は、一般には課題提起型教育（英語では *problem-posing education*）と訳されていますが、今回は「問題化型教育（実践）」と直訳しました。訝りをもって世界と対する、自明とされているものを疑い、世界を「問題」としてとらえる、といった意味合いが、この言葉にはつよくこめられているように思えるからです。こうした「問題化」はかならずしも学問的な探究のかたちをとっておこなわれるとはかぎらず、日常的な生活世界のなかで人びとがしばしばおこなっていることでもあります（里見 2010、135～136 頁。強調は引用者）。

フレイレが「自由と解放のための教育」として提起する「問題化型教育」とは、彼が実践者として携わってきた識字教育を通して、文字を読むことができない学習者に対して、彼ら・彼女らにとっての日常世界の自明性を疑う方法を教え、彼ら・彼女らがその世界の中に含まれている「問題」を認識し問い直すために必要な言語的・認知的ツールを与えていく教育のことである。すなわち、フレイレもまた、コーハンと同じように、抑圧された社会においてそうした社会そのものを「問い直す」（ための方法を教える）教育を行うことが、抑圧された社会を変えていく重要な方法になると考えているのである。したがって、コーハンの主張とフレイレの主張を組み合わせれば、次のような結論が得られるだろう。抑圧された社会においても、教えられる者と教える者とが対等な人間同士の関係を取り結び、知への愛からあらゆる物事に対して根拠を求める哲学者の精神の下で、そうした社会のあり方やその

¹³³ 教育とは「知識を有する教師」が「無知な生徒」に教えを与えることである、という教育に関する一般的な捉え方を批判的に乗り越えようとするのは、『無知な教師』におけるジャック・ランシエールの主要な考察テーマでもある。ランシエール 2011 を参照。

根拠をともに「問い直して探究する」教育を行えば、教育は抑圧された人々に変革の可能性を理解させ、それによって人々に変革の意志を育むことができる。抑圧された社会において子どもとともに「哲学する」ことは、以上のような意味において、単なる思考力教育を超えた社会変革運動（変革の担い手としての理性的で批判的な思考者の育成）に繋がる可能性を秘めているのである。

9.3 学校を脱学校化し、教育自体を「問い直す」哲学の力

前節で見たように、コーハンは、現状の社会や国家のあり方をラディカルに「問い直す」子どもの哲学の可能性に注目することで、リップマンが「探究主導社会（理想的な民主主義社会）の実現のための教育」と表現した子どもの哲学の理念を、より具体的かつラディカルな形で展開してみせた。これに加えてコーハンは、さらに、哲学が教育それ自体についてもラディカルに「問い直す」力を有していることに注目することで、子どもの哲学が教育のあり方そのものに対しても根源的に批判的な「教育哲学」的な実践に繋がる可能性についても論じている¹³⁴。

コーハンによれば、リップマン式の子どもの哲学は、一方で「探究主導社会の実現」という高邁な理想を掲げておきながら、哲学を教育することの目的自体については、古代から連綿と続いている伝統的な考え方をそのまま継承している。それはすなわち、「哲学の教育は、理想的な人間や理想的な社会の形成に資するものであるべきである」という考え方である。このことは、リップマンが哲学を子どもに与えることを正当化する理由として、哲学は民主主義社会のすべての成員にとって必要なツールを子どもたちに与えるからだ、と考えていたことから明らかである。

コーハンによると、以上の哲学教育に関する伝統的な考え方は、プラトンの『国家』に遡ることができる。

こうしてわれわれにとって、国家のすぐれて立派な守護者となるべき者は、その自然本来の素質において、知を愛し、気概があり、敏速で、強い人間であるべきだということになる。（中略）しかしそれでは、彼ら守護者たちは、どのような仕方で養育され、教育されるべきだろうか？（プラトン 1979、168～169 頁。強調は引用者）

¹³⁴ 以下で紹介するコーハンの主張は、Kohan 2014 の第 4 章の議論を要約したものである。

このような哲学教育観の背後にあるのは、「子どもに形式・形相（form）を与えるもの」として教育を捉える考え方である。この考え方によれば、教育とは、現在は未熟な子どもに形相を付与し、将来のポリスのよき市民を育成するためのものである。コーハンは、このような教育観を「形相的教育（formative paideia）」と名づけ、それが次の二つの特徴を備えていることを指摘する。すなわち、形相的教育においては、(a) 子どもの教育は、子どもの中に粗野ないし潜在的に存していると考えられている気質を育成するために行われる。(b) 子どもの教育は、子どもとは関係なく確立された規範的なモデルを子どもに形式として与えるために行われる。

しかし、コーハンからすれば、このような教育観は、あらゆる物事をラディカルに「問い直す」哲学の営みとは相容れない。そもそも哲学とは、いかなる外的な規範からも解放されている必要があるからである。前節でまさに見てきたように、支配者である「国家」や「社会」が、被抑圧者に対する善意から、被抑圧者にとって「有益な」知識を一方的に「教育する」というのが、銀行型教育の典型的なやり口であった。そのようなときに、そうした知識を一方的に（自分たちの関心や利害とは関係なく）与えてくる「国家」「社会」「学校」「教育」という存在それ自体をラディカルに「問い直す」ことこそが、子どもとともに「哲学すること」の最大の意義なのである。コーハンによれば、政治、道徳、教育、宗教といった確定されている秩序を支持するために哲学が実践されたとき、哲学は無力化されてしまう。哲学がこれらを支持するために用いられたとき、哲学は自らが持っている変革的な力や、ちやぶ台をひっくり返す力を失うのである¹³⁵。

以上のコーハンの主張は、リップマン式の子どもの哲学の不徹底なあり方を批判しているのみならず、およそ教育という営みそのものの存立根拠に対するラディカルな「問い直し」を含んでいる。教育の本質が、既存の社会の制度や価値観に子どもを適合させる営みであるのに対して、哲学の本質が、そうした制度や価値観の根拠を「問い直す」ことにあるのだと

¹³⁵ コーハンによれば、彼自身のこうした考えの基盤にあるのは、ソクラテスが行った哲学の営みである。ソクラテスの哲学とは、アテナイの人たちが支持していた政治を問い、それに抵抗し、それを問いただして、その正体を暴くことであった。しかし、哲学がソクラテスからプラトンに移っていく過程で、ソクラテスにとっての哲学の本質であった「哲学的に問うこと」は、プラトンにとっての哲学の本質である「哲学的な答えを求めること」に取って代わられたのである。したがって、プラトンが作り上げた「形相的教育」の伝統に対して、もっぱら「問う」ことに依拠するソクラテスの哲学の営みをモデルにした対話型の哲学教育がオルタナティブを提示することになるのは、必然的な事柄なのである。

したら、「哲学」は「教育」の可能性それ自体を掘り崩す可能性を秘めた営みであることになるだろう。しかし、そうであるとしたら、子どもの哲学を含む『『哲学』を『教育』する』という営みは一般に、いったい何をしていることになるのだろうか。それは、自身の内に根本的な矛盾を孕んだ、自己論駁的ないし自己破壊的な営みにならざるをえないのではないだろうか。

ある意味では、これはそのとおりであるかもしれない。本節で見てきたコーハンの主張を真剣に受け止めるなら、子どもの哲学は、少なくとも、現状の学校や社会のあり方を無条件に前提した上で、その既存の枠組みを維持したまま「単なる授業の一環」として思考のスキルや知的徳を育成する教育活動ではありえないことになるだろう。子どもの哲学が取り組まれている教室では、子どもと大人がともに立ち止まってじっくり考えた結果、教師や大人の常識、現在の学校のあり方そのものが根本的に問い直され、大きく揺さぶられる見解が示されたとしても、そこから逃げることは決してできない。最も極端なことを言えば、「思考のスキルと知的徳を兼ね備えた理性的思考者になるための教育が必要だ」という授業の前提そのものが授業の中で問い直されて、「そもそも「考える」ことは授業によって強いられて教えられるようなものではないのではないか？」「考えることは人を不幸にするのではないか？」というような疑問が次々と挙げられるような授業こそが、子どもの哲学の最も成功した授業であるということになるかもしれない。しかしこれは、あまりにも自己破壊的な結論であるようにも思われる。教育のねらいそれ自体が徹底的に批判され、場合によってはそれが否定される（たとえば、子どもの哲学という教育実践が子どもたちによって学校から追放される）ことを最終的なねらいとして設定するような教育が、はたしてまともな教育と言えるかどうか、本稿では判断を下すことができない。また、教える者が教えられる者に何かを「与える」という描像を一切拒否して、教育の可能性そのものを真っ向から否定することを最終的な目的とするような教育が、はたしてまともな教育と言えるかどうか、本稿では判断を下すことができない。

しかし、『『哲学』を『教育』する』ことの内に含まれている矛盾を、ここまで強い意味で理解するのではなく、もう少し弱い意味で理解するならば、子どもの哲学が教育のあり方そのものを批判することの教育的意義を述べることもできるように思われる。すなわち、子どもの哲学は、子どもたちにとって最も身近な学校や教育のあり方自体も「問い直す」力を有しているからこそ、学校や教育において教師や大人たちが暗黙の前提としている規範や価値を議論の俎上に乗せたり、そうした規範や価値を相対化したりすることができるのであ

る。たとえば、子どもの哲学の授業の中で、「なぜ学力はテストで評価されなければならないのか?」「なぜ制服を着なければならないのか?」「なぜ勉強ができると褒められるのか?」「なぜ先生は生徒に命令するのか?」「なぜ学校に通わなければならないのか?」といった問いが提起され、それについて子どもと大人（生徒と教師）がともに哲学対話を行うことで、現状の学校が拠って立ついくつかの根本的な規範や価値が批判的に吟味されるのは、「学校（教育）」の中で「哲学する」ことがもたらす大きな効能である。知を愛し求める哲学者の精神に則って、どんなことであれ理解できないことには問いを発することが称揚されている時間・空間が学校の中に確保されているからこそ、子どもたちは、通常は決して問われることのない学校制度それ自体の根本を「問い直し」て、そこに含まれている問題点や理不尽（と子どもたちが考えているもの）を言語化して思考することができるのである。このような体験を通して、子どもたちは、自分たちにとって最も身近な生活の場である学校の問題点や不合理・理不尽と主体的に向き合い、それをより「理性的なあり方」に変革する主体となることができる。何度も繰り返しているように、そのような変革の主体を作ることこそが、探究主導社会の担い手としての理性的思考者を育成することにほかならないのである。

このような意味で、学校や教育のあり方そのものも「問い直す」子どもの哲学という教育実践は、学校の中に学校的な秩序の及ばないアジールを作る機能を本質的に伴っている。学校の中で「哲学する」ことは、必然的に、学校そのものを「脱学校」（イリッチ 1977）化し、学校的な諸価値から解放された空間・時間を学校の中に作り出す（学校の中に学校の外を作る）ことに貢献するのである。そして、そうした場から発せられた「問い」を受け止めて、学校という組織・制度が脱構築され批判的に更新されていくというのが、「学校」と「哲学」の理想的な関係であろう。以上のように考えると、「哲学」することを通して理性的で批判的な思考者を育成する子どもの哲学は、学校や教育そのもののあり方を批判的に問い直す批判教育学へと繋がる教育実践でもありうることになるのである¹³⁶。

現実の学校において、学校的秩序から（相対的に）解放されている空間は、保健室や図書室である。したがって、たとえば保健室が学校的秩序に同調できない子どもたちのアジールになっているように、子どもの哲学が行われている教室もまた、（子どもたちはもちろん、場合によっては教師たちにとっても）同種のアジールになる可能性を秘めているかもしれない。この問題については、稿を改めて検討したい。

¹³⁶ この論点に関しては、「批判的思考力の教育」が「批判教育学」へと繋がることを示した小柳 2003 の議論からも示唆を受けている。

9.4 知的徳の教育と「哲学する」精神

本章の議論を通して、学校の中で「哲学する」子どもの哲学という教育実践は、リップマンのカリキュラムが表向きの教育目標として掲げている「思考スキル」を育成するだけでなく、より大きな意味で自律的な理性的思考者にとって必要な資質の育成に貢献することが明らかになった。それはすなわち、知らないこと・理解できないこと・納得できないことを前にしたときに「問いを発する」姿勢であり、日々の生活の中で当たり前に受け流している様々な事柄の前で「立ち止まる」技術であり、学校や社会や国家が暗黙のうちに強いてくる理不尽や不合理を「問い直す」構えである。子どもの哲学を通して、こうした「問う」「問い直す」姿勢や構えを涵養することができるのは、子どもの哲学が、知を愛し、真理を追い求めることだけを目的とした「議論の導くところについていく」という形式の探究を理想的な探究のモデルとして採用しているからである。換言すれば、子どもの哲学においては、知を愛し、真理を追い求めて「哲学する」人物が、理想的な探究者のモデルであるため、無知の自覚と知識を求める動機に基づいてあらゆる事柄に対して「問う」「問い直す」ことを称揚することができるのである。そして、このような「問う」「問い直す」技術と姿勢を身につけることで、子どもたちは社会を変革する主体となり、リップマンの言う探究主導社会の担い手としての理性的思考者となることができる。それゆえ、以上の議論の観点からすれば、子どもの哲学は、「哲学する」精神の核となる「知識を求める動機」を備えた知的に有徳な人物を育成することを、その教育目的の中に明示的に含めるべきなのである。このことが、本章でここまで展開してきた議論から得られる結論である。

しかしながら、前節で論じた議論を真剣に受け止めるならば、「哲学する」精神の核である知的徳を「教育」を通して子どもたちに身につけさせる、という描像のうちには、すでに看過することのできない根本的な矛盾が含まれているように思われるかもしれない。道徳教育であれ知的徳教育であれ、それがどのようなよい価値（道徳教育においては道徳的善の達成、知的徳教育においては知的善としての知識ないし真理の獲得）に基づいて行われるものであったとしても、そうした教育が「動機」という「人格（心）の一部」に対して他者が（何らかの価値に基づいて）強制的に介入するものであることには変わりなく、そのことは「哲学する」精神と真っ向から対立するように思われるからである。平易に表現するならば、知的徳を教育するということは、子どもの人格の中に知識を愛し求める「動機」を教師や大人の意志で強制的・一方的に植えつけるということである。しかし、そのような「動機」が

いったん埋め込まれてしまったら、もはや子どもは、知識を愛し求める動機を抱くこと自体を「問い直す」視点に立つこと（すなわち、「知識を愛し求めることはよいことだ」という価値観自体を「問い直す」視点に立つこと）ができなくなってしまうのである。これは、「哲学する」精神の死を意味するのではないだろうか。

同様の懸念は、2.4において批判的思考力教育研究の文脈で紹介したシーゲルも抱いている。シーゲルは、批判的思考力教育においては「批判精神」の育成を重視する「性格説」の立場に立っているが、それにもかかわらず、まさにいま論じたことと同種の理由から、知的徳の育成を教育理念に掲げる教育を一般に批判している。

〔知的徳と道徳の両方を含めた〕徳を教育の最終目標として考えることは正当だろうか。私にはためらいがある。もし私たちが、生徒たちに対して敬意を持って接するということを真剣に受け止めるならば、生徒たちがどのような人物になるかを生徒たち自身に委ねることや、生徒たちがどのような傾向性や価値を尊重し、身につけて、それを周りに示していくかを生徒たち自身に委ねることは、重要なことだからである。私たちは、批判的思考のための能力や傾向性を生徒たちに育成するために必死に取り組んでいる。しかし同時に、私たちは、（もし私たちがその取り組みを正しく行っているなら）そうした能力や傾向性の価値を生徒たち自身が評価するように促しているし、「批判的思考のための能力や傾向性には価値がある」という私たちの議論の妥当性もまた、生徒たちの主体的な吟味と判断に委ねているのである（Siegel 2016, p. 108）。

シーゲルは、以上のように論じることで、徳の教育から彼自身の言う「批判精神」を救い出そうとしているのかもしれない。逆に言えば、「知識を求める動機」を徳の教育を通して子どもたちに身につけさせることは、あらゆることに「問い」を向けて自由に探究する「哲学する」精神を、最も深いところで殺してしまうのかもしれない。しかし、そのような「問い」を発する子どもを育てることがそもそも可能であるためには、その前提条件として、「知識を求める動機」を涵養することが必要であるようにも思われる。もしもこのことが否定されてしまうなら、結局のところ、自由に「問う」ことを教えることは不可能であり、すなわち、哲学は万人に開かれたものでは決してなく、知を愛する心を（教育以前に）たまたまアプリアリに備えていた人のみに可能な営為である、という結論に到達してしまうように思われるのである。

この問題に対する答えは、本稿の中ではまだ準備できていない。しかし、いずれにせよ、以上の議論は、子どもの哲学の教育目的の中に知的徳の育成を明示的に含めるべきだとする本稿の結論に対する重要な挑戦になるだろう。さらには、あらゆる事柄を自由に「問う」という哲学の営みははたして教育可能であるかという、哲学教育の可能性そのものに向けられたさらに大きな問題にも繋がっていくはずである。本稿の議論が引き続きこうした問題へと展開されていく可能性を示したことで、本章の議論を終えたい。

結論

・各章の議論の概要と最終的な結論

本稿の議論全体をふりかえり、本稿の議論によって明らかにされたことと、本稿の最終的な結論について述べる。

第1章では、子どもの哲学の概況と、その教育思想について論じた。第1節では、子どもの哲学という哲学対話教育活動の広がりについて、その歴史を国外・国内の双方について描き出し、それらが多様な環境の中で受け入れられ、実践され、発展していったことを明らかにした。このことを通して、現在の子どもの哲学が、地域や学校ごとに異なる多様な教育的課題を解決するために取り組まれていることも明らかにした。第2節では、そうした諸実践の間の最大公約数として抽出できる子どもの哲学の最もベーシックな目標が、「自分の頭で考える子どもの育成」であることを明らかにした。また、リップマンにとっては、この目標を実現することは、学校や教育のあり方そのものを探究主導的なものに作りかえていく（変革していく）ことを含むことも明らかにした。

第2章では、子どもの哲学が具体的にどのようにして思考力の教育を行うのかについて論じた。第1節では、リップマンが考える「哲学対話」の（他の言語行為とは異なる）特徴を明らかにすることで、子どもの哲学が、子ども同士で「議論の導くところについていく」対話を行うことにより、子ども自身がそこに現れる様々な思考スキルを内面化するように設計された教育プログラムであることを明らかにした。第2節では、子どもの哲学のカリキュラムを分析することで、子どもの哲学が育成を目指す思考力の種類を明らかにした。第3節では、そのような思考力の教育の最終的な目標として子どもの哲学が念頭に置いているのは、「理性的なあり方」を備えた人格の育成であることを明らかにした上で、リップマンも含めた子どもの哲学の理論家は、「理性的なあり方」および「理性的思考者」という概念を十分に分析できていないことを明らかにした。さらに、理性的思考者を育成するためには、思考スキルの内面化だけでは足りないのではないかという疑義を呈した。第4節では、その疑問に対して、批判的思考力の教育の分野における「スキル説」と「性格説」の論争を参照することで答えを与え、理性的思考者の教育のためには、理性的な思考者にふさわしい人格特性の育成も行わなければならないことを明らかにした。また、ポールがそのような人格特性を「知的徳」の概念を用いて説明していることを手がかりとして、理性的思考者の教育のためには何が必要であるのかという教育学的な問題に対して、近年の徳認識論をめぐる哲

学的議論を応用することで解決する可能性を示した。

第3章では、現代英米哲学における徳認識論の議論を、「知的徳」の概念の捉え方を中心に詳しく検討した。第1節では、現代の徳認識論の前史を理解するために、古代から現代に至る哲学史の中での知的徳の概念の扱われ方を略述した。第2節では、現代徳認識論の嚆矢となったソウザの「信頼性主義」について検討し、そこにおける知的徳は「信頼性」を核とする概念であることを明らかにした。第3節では、信頼性主義とは異なる問題意識から出発したコードとモンマルケの「責任主義」について検討し、そこでは認識主体が負うべきある種の（認識論上および倫理上の）「責任」の観点から知的徳が考察されているため、能力徳を知的徳の典型例とみなす信頼性主義と異なって、性格徳が知的徳の典型例とみなされていることを明らかにした。第4節では、徳認識論をめぐる以上の議論を踏まえた上で、それまでに論じられてきた「知的徳」を「徳」一般をめぐるより大きな議論の中に位置づけ直すことを試みたザグゼブスキの議論を検討して、知識をめぐる伝統的な認識論上の問題に徳認識論がどのようにアプローチすることができるのかを明らかにした。

第4章では、知的徳の概念分析を通して知的徳の本性を解明しようとするザグゼブスキの議論を参照しながら、理性的な思考者が備えているべき人格特性とは具体的にどのようなものであるかについて論じた。第1節では、知的徳が「深く永続的で習得的な人格の卓越性」であることについて検討し、その過程で、知的徳が「能力」や「機能」とは異なることを明らかにした。第2節では、知的徳が「知への愛」「知識を求める動機」を本質的構成要素として含んでいることについて検討し、その過程で、知的徳が「スキル」とは異なることを明らかにした。第3節では、知的徳がある種の「信頼性（信頼できる成功）」を本質的構成要素として含んでいることについて検討した上で、ザグゼブスキに反して、そこでの「信頼性」は「真理貢献性」と単純に同一視はできないことを明らかにした。

第5章では、第3章および第4章で哲学的に分析された（知的）徳概念の本性を踏まえて、そのような徳（人格的特性）はどのようにして教育可能であるかについて、主として徳倫理学者による徳の教育一般をめぐる議論を参照しながら論じた。第1節では、徳の教育のベースになるのは「習慣づけ」であるという有力な仮説を示した上で、習慣づけには「盲目的な習慣づけ」と「批判的な習慣づけ」の大きく二種類があることを明らかにした。さらに、「盲目的な習慣づけ」だけでは徳は育成されえないが、「盲目的な習慣づけ」が徳の育成において重要な役割を担っていることも明らかにした。第2節では、「批判的な習慣づけ」において鍵になるのが、「フロネーシス」と呼ばれる知性の働きであることを明らかにした。

その上で、フロネーシスはフロネーシスを備えた人の個別的状況における有徳な判断や行為をお手本として、そのお手本を模倣する経験を積み重ねていく中で獲得されることを明らかにした。

第6章では、第5章で理論的に明らかにされた徳の教育一般にあてはまる方法を、知的徳の教育という個別領域に応用して、知的徳を育成するための方法は具体的にどのようなものでありうるかについて論じた。第1節では、ザグゼブスキが考案した知的徳の育成のための一般的方法を検討して、知的徳の教育方法に関する理論上の手がかりを得た。第2節では、ベアとバッテリーがザグゼブスキの理論を踏まえて開発した知的徳教育のプログラムを検討して、二人がともに重視する知的徳教育の三つのステップ「知的徳に関するインストラクション」「お手本の模倣」「実践の反復」のそれぞれについて、具体的にどのような教材やカリキュラムがありうるかを明らかにした。

第7章では、第6章で明らかにされた知的徳の理論的および実践的な教育方法を踏まえて、子どもの哲学は、理性的な思考者が備えているべき知的徳の育成においても有効な手段であるのかについて論じた。第1節では、探究の共同体の中で「議論が導くところへついていく」ように進められる理想的な哲学探究の場のあり方を考察することで、そのような場においては、思考のスキルだけでなく知的に有徳な判断や行為や動機が発揮され、また、それらが要求され尊重されることを明らかにした。第2節では、リップマンのプログラムが「子どもたちがお互いの行動をお手本にして模倣しあうことで、お手本の効果を高める」「複数の価値が混在・対立しているような状況における対話を通して、倫理的判断に関するフロネーシスを養う」ことをねらって設計されていることを示した上で、それが知的徳の教育にも応用可能であることを示した。以上の考察を通して、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段にもなりうるという仮説を提示した。

第8章では、第7章で提示された仮説を検証するために、知的徳の中でも「オープンな心」という徳目に焦点を絞り、この徳目に対応する臨床心理学上の概念である「開放性」が、子どもの哲学の授業の受講を通して受講生の中でどのように変化したかを調査した。第1節では、知的徳「オープンな心」がそもそもどのような本性を有するものであるかについて概念分析を行い、その結果、「オープンな心」を有している人とは、(a) 異なる認識上の立場に立つことの利点を (b) 真剣に受け止めるために、(c) 初期状態（デフォルト）の認識上の立場を乗り越える (d) 意志を持ち、かつ（一定の限界内で）それができる人であることを明らかにした。第2節では、この概念内容の少なくとも一部を含む心理学上の概念「開放

性」を用いた心理学上の調査（開放性調査）の概要を述べ、その結果、子どもの哲学の授業を2年間実施したときには、受講生の「開放性」が高まったこと、および、受講生の「開放性」の低減を抑制したことを明らかにした。「開放性」の概念は「オープンな心」の概念よりも狭いため、この調査結果から直ちに「子どもの哲学が知的徳を発達させた」という結論は導けないが、子どもの哲学が「異なる認識上の立場に立つことに何らかの利点があると考えられる」傾向性や、「初期状態の認識上の立場を乗り越えようと意志する」傾向性が育むことは確かめることができたため、子どもの哲学が知的徳を育成する有効な手段にもなりうるという仮説が、少なくとも部分的には検証されたことを明らかにした。

第9章では、ここまで得られた結論を踏まえた上で、子どもの哲学は知的徳の育成をその教育目的の中に明示的に含めるべきである、と主張した。第1節では、子どもの哲学が、哲学対話を用いた思考力教育であると同時に、学校および社会全体を探究主導的なあり方に変革することをねらいとした教育改革・社会変革運動でもあることに立ち戻り、そのような変革が「知識を求める動機」に基づいた「問う」「問い直す」という営みに基づいて可能になることを明らかにすることで、子どもの哲学の理念である「理性的思考者の教育」には知的徳の育成も含まれていなければならないと論じた。第2節では、コーハンとフレイレの議論を参照して、「問う」「問い直す」営みがどのようにして社会を変革させ、そのような変革の主体となる理性的な思考者を作り出すのかを明らかにした。第3節では、「問う」「問い直す」営みが教育そのものに向けられたときに、子どもの哲学は、教育を通して現状の教育のあり方そのものを問い直す批判教育的な教育実践になりうる可能性を示した。第4節では、こうした「問う」「問い直す」営みが知的徳に基づくものであることを再度確認しつつ、そうした徳を「教える」ことでその徳自体を「問い直す」ことができなくなってしまうというパラドキシカルな状況を示すことによって、知的徳の育成を子どもの哲学の教育目標に加えるべきであるという本稿の主張に対するさらなる課題を明らかにした。

以上の議論から、本稿では、次の二つを最終的な結論とする。

- (1) 子どもの哲学は、思考のスキルを育成するための教育手法であるだけでなく、知的徳を備えた思考者を育成するための、具体的で有効な教育手法である。
- (2) 子どもの哲学は、探究主導社会の担い手としての理性的思考者の育成を教育上の理念として掲げる以上、知的徳の育成をその教育目的の中に明示的に含めるべきである。

・まとめ

以上の結論を携えて、本稿の最後で、本稿の冒頭で論じた問題に再び立ち返ってみたい。そもそも本稿は、現在の日本の学校教育において思考力の教育が痛切に求められている現状を踏まえて、学校の中で「本物の思考」を引き起こすことを可能にする方法論として子どもの哲学に注目したのであった。本稿における考察の結果、子どもの哲学は知的徳の教育手法としても有効であることが明らかになったが、そのことは、この当初の問題に対してはどのような帰結をもたらすのであろうか。

まず、一般論として、現代社会を生きる子どもたちが学校教育を通して身につけるべき資質の中には、知的に有徳な性格特性も含まれていると考えられる。このことは、序論で述べた議論の内容を踏まえれば明らかであるだろう。昨今の日本社会において思考力の育成が喫緊の課題となっている最大の理由は、現代社会が不安定で変化が激しいことに基づいていた。それゆえ、そのような社会では「学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず」¹³⁷、生涯にわたって自らの意志でアクティブに学び続ける資質・能力を身につけることが求められているのであった。これはいわゆる「生涯学習者（lifelong learner）」であるために必要な資質や能力であるが、その中には当然、何らかの種類の知的に有徳な性格特性（あるいは、その混合体）も含まれていると考えられる。したがって、理想的な生涯学習者が備えているべき知的徳としての性格特性を獲得することは、先行きが不透明で変化の激しい現代社会を子どもたちが生き抜いていくために必要とされていることの一つなのである。

さらに、2016年12月に公表された中央教育審議会の答申では、学校教育の中で育成を目指す資質・能力が「三つの柱」として整理されているが、そのうちの 하나가「学びに向かう力・人間性等」であるとされており、その具体的な中身として次の二点が挙げられている。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに

¹³⁷ 中央教育審議会、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）、第2部・(3)「今後における教育の在り方の基本的な方向」、1996-7-19、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm (accessed 2017-12-30)。

向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの¹³⁸。

以上の記述のうちには、多種多様なスキルや力が混在して含まれており、一概に判断することは難しいが、「主体的に学習に取り組む態度」や「多様性を尊重する態度」などのうちには、やはり何らかの種類の知的な性格徳が含まれていると解釈するべきであろう。

現代社会を生き抜くために必要な「生きる力」の中には、単なる思考のスキルだけでなく、（典型的には理想的な生涯学習者が備えているべき）諸々の知的に有徳な性格特性が含まれている。そして、本稿の結論によれば、子どもの哲学は単に知的な思考スキルの教育に効果があるのみならず、知的徳を備えた理想的思考者を育成する上でも有効な教育手法なのである。したがって、本稿の最終的な結論を踏まえると、子どもの哲学は日本の学校教育の今日的課題を解決する上でますます重要な教育手法であるという帰結を得ることができる。さらに、このことから、知的徳の教育（少なくとも一部の種類の知的徳の教育）は、すべての子どもが等しく通う「学校」において行われなければならないという帰結も併せて得ることができる。

¹³⁸ 中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）、第1部・第5章・2「資質・能力の三つの柱に基づく教育課程の枠組みの整理」2016-12-21、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (accessed 2017-12-30)。

文献

- Anderson, Richard C. et al. "the Snowball Phenomenon: Spread of Ways of Talking and Ways of Thinking Across Groups of Children." *Cognition and Instruction*, 2001. 19(1): 1-46.
- Axtell, Guy. "Recent Work in Virtue Epistemology." *American Philosophical Quarterly*, 1997. 34: 1-26.
- Baehr, Jason. "Virtue Epistemology." *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Ed. James Feiser. 2004. <http://www.iep.utm.edu/virtueep/> (accessed 2017-11-7).
- Baehr, Jason. "Character in Epistemology." *Philosophical Studies*, 2006a. 128: 479-514.
- Baehr, Jason. "Character, Reliability, and Virtue Epistemology." *The Philosophical Quarterly*, 2006b. 56: 193-212.
- Baehr, Jason. "On the Reliability of Moral and Intellectual Virtues." *Metaphilosophy*, 2007. 38: 457-471.
- Baehr, Jason. "Four Varieties of Character-Based Virtue Epistemology." *Southern Journal of Philosophy*, 2008. 46: 469-502.
- Baehr, Jason. *Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford University Press, 2011.
- Baehr, Jason. "Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice." *Journal of Philosophy of Education*, 2013. 47(2): 248-262.
- Battaly, Heather. "Teaching Intellectual Virtues: Applying Virtue Epistemology in the Classroom." *Teaching Philosophy*, 2006. 29(3): 191-222.
- Battaly, Heather. "Virtue Epistemology." *Philosophy Compass*, 2008. 3: 639-663.
- Battaly, Heather. *Virtue*. Polity Press, 2015.
- Battaly, Heather. "Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms." *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Ed. Jason Baehr. Routledge, 2016. 163-183.
- BonJour, Laurence. "Review of *Epistemic Responsibility* by Lorraine Code." *Philosophical Review*, 1990. 99: 123-126.
- Cam, Philip. "A Philosophical Approach to Moral Education." *Journal of Philosophy in School*, 2016. 3(1): 5-15.
- Clifford, William. K. "The Ethics of Belief." Rep. *The Ethics of Belief Debate*. Ed. Gerald D.

- McCarthy. Scholar's Press, 1986.
- Coan, Richard W. *The Optimal Personality: An Empirical and Theoretical Analysis*. Columbia University Press, 1974.
- Code, Lorraine. *Epistemic Responsibility*. University Press of New England, 1987.
- Curren, Randall. "Cultivating the Intellectual and Moral Virtues." *Virtue Ethics and Moral Education*. Eds. David Carr & Jan Steutel. Routledge, 1999. 67-81.
- Daniel, Marie-France., & Auriac, Emmanuelle. "Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children." *Educational Philosophy and Theory*, 2011. 43(5): 415-435.
- Degenhardt, Mike A. B. "The Ethics of Belief and the Ethics of Teaching." *Journal of Philosophy of Education*, 1998. 32(3): 333-344.
- Dobashi, Takara. "The First Children's Philosopher of Japan: Takeji Hayashi." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 2007. 18(3): 35-42.
- Dunne, Joseph. "Virtues, Phronesis and Learning." *Virtue Ethics and Moral Education*. Eds. David Carr & Jan Steutel. Routledge, 1999. 51-65.
- Ennis, Robert H. "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities." *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Eds. Joan Boykoff Baron & Robert J. Sternberg. W H Freeman & Co, 1987. 9-26.
- Fisher, Robert. *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom* (third ed.), Continuum, 2012.
- Garcia, Robert K., & King, Nathan L. "Toward Intellectually Virtuous Discourse: Two Vicious Fallacies and the Virtues that Inhibit Them." *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Ed. Jason Baehr. Routledge, 2016. 202-220.
- Gardner, Susan. "Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of Inquiry is Hard Work!" *Analytic Teaching*, 1996. 16(2): 102-111.
- Gasparatou, Renia. "Philosophy for / with Children and the Development of Epistemically Virtuous Agents." *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Eds. Maughn Rolling Gregory, Joanna Haynes & Karin Murris. Routledge, 2017. 103-110.
- Goldie, Peter. "Seeing What is the Kind Thing to Do: Perception and Emotion in Morality." *Dialectica*, 2007. 61(3): 347-361.
- Golding, Clinton. "'That's a Better Idea!'" Philosophical Progress and Philosophy for Children."

- Childhood and Philosophy*, 2009. 5(10): 223-269.
- Greco, John. "Virtue Epistemology." *A Companion to Epistemology*. Eds. Jonathan Dancy & Ernest Sosa. Blackwell, 1992. 520-522.
- Greco, John., & Turri, John. "Virtue Epistemology." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ed. Edward Zalta. 2011. <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/> (accessed 2016-12-20).
- Gregory, Maughn R., Haynes, Joanna., & Murris, Karin. "Philosophy for Children: An Educational and Philosophical Movement (editorial introduction)." *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Eds. Maughn Rolling Gregory, Joanna Haynes & Karin Murris. Routledge, 2017. xxi-xxxi.
- Hursthouse, Rosalind. "Virtue Ethics." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ed. Edward Zalta. 2016. <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/> (accessed 2017-11-7).
- Jackson, Thomas E. "The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry." *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Ed. Arthur L. Costa. San Val, 2001.
- Jackson, Thomas E. "Philosophy for Children Hawaiian Style: "On Not Being in a Rush"", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 2004. 17(1)(2): 4-8.
- Johnson, Ralph H., & Hamby, Benjamin. "A Meta-Level Approach to the Problem of Defining 'Critical Thinking'." *Argumentation*, 2015. 29: 417-430.
- Kelly, Thomas. "Following the Argument Where It Leads." *Philosophical Studies*, 2011. 154(1): 105-124.
- Kono, Tetsuya., Murase Tomoyuki., Terada Toshiro., & Tsuchiya Yohsuke. "Recent Development of Philosophical Practice in Japan." *Philosophical Practice*, 2017. 12(2): 1935-1946.
- Kotzee, Ben. *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology*. Wiley Blackwell, 2014.
- Kohan, Walter O. *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*. Palgrave Macmillan, 2014.
- Kristjánsson, Kristján. "Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education: Plus Three Well-Founded Misgivings." *British Journal of Educational Studies*, 2013. 61(3): 269-287.
- Kupperman, Joel J. "Virtues, Character, and Moral Disposition." *Virtue Ethics and Moral Education*. Eds. David Carr & Jan Steutel. Routledge, 1999. 205-216.
- Levy, Neil. "Doxastic Responsibility." *Synthese*, 2007. 155:1 127-155.

- Lipman, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery* (second ed.). IAPC, 1982.
- Lipman, Matthew. *Lisa* (second ed.). IAPC, 1983.
- Lipman, Matthew. *Philosophy Goes to School*. Temple University Press, 1988.
- Lipman, Matthew. "On Writing a Philosophical Novel." *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Eds. Ann M. Sharp and Ronald F. Reed. Temple University Press, 1992. 3-7.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education* (second ed.). Cambridge University Press, 2003. [邦訳：リップマン、マシュー『探求の共同体：考えるための教室』河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳、玉川大学出版部、2014年。]
- Lipman, Matthew. *A Life Teaching Thinking*. IAPC, 2008.
- Lipman, Matthew. "The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Program." *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*. Eds. Saeed Naji & Rosnani Hashim. Routledge, 2017. 3-11.
- Lipman, Matthew., & Sharp, Ann M. *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa* (second ed.). IAPC, 1995.
- Lipman, Matthew., Sharp, Ann M., & Oscanyan Frederick S. *Philosophy in the Classroom* (second ed.). Temple University Press, 1980. [邦訳：リップマン、マシュー・シャープ、アン、マーガレット・オスカニアン、フレデリック『子どものための哲学授業：「学びの場」のつくりかた』河野哲也・清水将吾監訳、河出書房新社、2015年。]
- Lipman, Matthew., Sharp, Ann M., & Oscanyan Frederick S. *Philosophical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany HARRY STOTTEMEIRE'S DISCOVERY* (second ed.). IAPC, 1984.
- Missimer, Connie. "Perhaps by Skill Alone." *Informal Logic*, 1990. 12(3): 145-153.
- Montmarquet, James A. *Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*. Rowman & Littlefield Publishers, 1993.
- Morris, Karin. "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium." *Journal of Philosophy of Education*, 2008. 42(3)(4): 667-685.
- Nickerson, Raymond S., Perkins, David N., & Smith, Edward E. *The Teaching of Thinking*. Lawrence Erlbaum, 1985.
- Paul, Richard W. "Critical Thinking, Moral Integrity, and Citizenship: Teaching for the Intellectual Virtues." *Knowledge, Belief, and Character*. Ed. Guy Axtell. Rowman & Littlefield Publishers,

2000. 163-176.

Paul, Richard W., & Elder, Linda. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Prentice Hall, 2001. [邦訳：ポール、リチャード・エルダー、リンダ『クリティカル・シンキング：「思考」と「行動」を高める基礎講座』村田美子・巽由佳子訳、東洋経済新報社、2003年。]

Pekrun, Reinhard. "Emotions at School." *Handbook of Motivation at School*. Eds. Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield. Routledge, 2009. 575-604.

Peterson, Andrew., & Bentley, Brendan. "Exploring the Connections Between Philosophy for Children and Character Education: Some Implications for Moral Education?" *Journal of Philosophy in Schools*, 2015. 2(2): 48-70.

Peterson, Christopher., & Seligman, Martin. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, 2004.

Porter, Steven L. "A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom." *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Ed. Jason Baehr. Routledge, 2016. 221-239.

Pritchard, Michael S. "Moral Education: From Aristotle to *Harry Stottlemeier*." *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Eds. Ann M. Sharp & Ronald F. Reed. Temple University Press, 1992. 15-31.

Pritchard, Michel S. "Philosophy for Children." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Ed. Edward Zalta. 2013. <https://plato.stanford.edu/entries/children/> (accessed 2017-11-7).

Reed, Ronald F. "Discussion and the Varieties of Authority." *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Eds. Ann M. Sharp & Ronald F. Reed. Temple University Press, 1992. 32-41.

Ritchhart, Ron. *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. Jossey-Bass, 2002.

Ritchhart, Ron., Church, Mark., & Morrison, Karin, *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass, 2011. [邦訳：リチャート、ロン・チャーチ、マーク・モリソン、カーリン『子どもの思考が見える 21 のルーチン：アクティブな学びをつくる』黒上晴夫・小島亜華里訳、北大路書房、2015年。]

- Roberts, Robert C. "Learning Intellectual Humility." *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Ed. Jason Baehr. Routledge, 2016. 184-201.
- Roberts, Robert C., & Wood, W. Jay. *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford University Press, 2007.
- Rogers, Carl R. "Toward a Theory of Creativity." Rep. *Creativity and Its Cultivation*. Ed. Harold H. Anderson. Harper & Row, 1959. 69-82.
- Rokeach, Milton. *The Open and Closed Mind*. Basic Books, 1960.
- Ryle, Gilbert. *The Concept of Mind*, Penguin Classics (Rep.), 2000. [邦訳：ライル、ギルバート『心の概念』坂本百大・井上治子・服部裕幸訳、みすず書房、1987年。]
- Sherman, Nancy. *The Fabric of Character*. Oxford University Press, 1989.
- Siegel, Harvey. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. Routledge, 1988.
- Siegel, Harvey. "Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking." *Informal Logic*, 1993. 15(3): 163-177.
- Siegel, Harvey. "Introduction: Philosophy of Education and Philosophy", *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Ed. Harvey Siegel. Oxford University Press, 2009. 3-8.
- Siegel, Harvey. "Critical Thinking and the Intellectual Virtues." *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Ed. Jason Baehr. Routledge, 2016. 95-112.
- Sorabji, Richard. "Aristotle on the Role of Intellect in Virtue." *Essays on Aristotle's Ethics*. Ed. Amélie Rorty. University of California Press, 1980. 201-220.
- Sosa, Ernest. "The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge." *Midwest Studies in Philosophy*, 1980. 5: 3-25.
- Spiecker, Ben. "Habituation and Training in Early Moral Upbringing." *Virtue Ethics and Moral Education*. Eds. David Carr & Jan Steutel. Routledge, 1999. 217-230.
- Splitter, Laurance J., & Sharp, Ann M. *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. ACER, 1995.
- Sprod, Tim. "'I Can Change Your Opinion on That': Social Constructivist Whole Class Discussions and Their Effect on Scientific Reasoning." *Research in Science Education*, 1998. 28(4): 463-480.
- Sprod, Tim. *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*. Routledge, 2001.

- Steel, Sean. *The Pursuit of Wisdom and Happiness in Education: Historical Sources and Contemplative Practices*. State University of New York Press, 2014.
- Stokes, Patrick. "Philosophy Has Consequences!: Developing Metacognition and Active Learning in the Ethics Classroom." *Teaching Philosophy*, 2012. 35(2): 143-169.
- Suedfeld, Peter., Tetlock, Philip E., & Streufert, Siegfried. "Conceptual/integrative complexity." *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*. Ed. Charles P. Smith. Cambridge University Press, 1992. 393-400.
- Toyoda, Mitsuyo. *A Study on the Theory and the Method of Inquiry-Based Education for Democratic Environmental Restoration*. Doctoral Thesis (Tokyo Institute of Technology), 2009.
- Trickey, S., & Topping, K. J. "Philosophy for Children: A Systematic Review." *Research Papers in Education*, 2004. 19(3): 365-380.
- Tsuchiya, Yohsuke., & Miyata, Mai. "Philosophical Dialogue and Intellectual Virtues." *Journal of Humanities Therapy*, 2015. 6(2): 121-136.
- Tsuchiya, Yohsuke., Miyata, Mai., & Kono, Tetsuya. "Evaluating Philosophical Dialogue." Paper Presented at the 13th International Conference on Philosophical Practice. Belgrade (Republic of Serbia), 15-18 August, 2014.
- Tsuchiya, Yohsuke., Miyata, Mai., & Kono, Tetsuya. "P4C as Education for Inquiring Mind: Evaluating Children's Open-Mindedness in Japanese Junior High School." Paper Presented at the 17th International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC). Vancouver (Canada), 25-27 June, 2015.
- UNESCO. *Philosophy: A School of Freedom*. UNESCO Publishing, 2007.
- Vygotsky, Lev S. "The Genesis of Higher Mental Functions." *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Ed. James V. Wertsch. Routledge, 1981. 144-188.
- Zagzebski, Linda T. *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press, 1996.
- Zagzebski, Linda T. "What is Knowledge?" *The Blackwell Guide to Epistemology*. Eds. John Greco & Ernest Sosa. Blackwell, 1999. 92-116.

東敏徳「アリストテレスにおける徳の教育と経験について：道徳性の発達と習慣形成の役割

- から』『哲學』第105集、2000年、137～154頁。
- 東敏徳『アリストテレスと生き方の教育：善く生きる幸せについて』ユージン伝株式会社、2004年。
- アリストテレス『形而上学（上）』出隆訳、岩波書店、1959年。
- アリストテレス『ニコマコス倫理学（上）』渡辺邦夫・立花幸司訳、光文社、2015年。
- アリストテレス『ニコマコス倫理学（下）』渡辺邦夫・立花幸司訳、光文社、2016年。
- 安藤輝次「M.リップマンの「子供のための哲学」（Ⅱ）：小学校高学年向け教科書を中心に」『福井大学教育学部研究紀要 第Ⅳ部 教育科学』第47巻、1994年、1～14頁。
- 安藤輝次・渡辺一保「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 第Ⅳ部 教育科学』第45巻、1993年、19～41頁。
- イリッチ、イヴァン『脱学校の社会』東洋・小澤周三訳、東京創元社、1977年。
- ヴィゴツキー、レフ『思考と言語』柴田義松訳、新読書社、2001年。
- 宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健「子どものための哲学教育を介した道徳教育プログラムの開発プロジェクト」『岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集』第2巻、2015年、1～6頁。
- お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『第78回教育実際指導研究会発表要項：学びをひらく“てつがくすること”を始めた子どもと教師』2016年。
- 川崎惣一「子どもの哲学（p4c）の意義について：震災からの復興に向けて／クリティカル・シンキングとの比較を中心に」『教育復興支援センター紀要』第3巻、2015年、61～72頁。
- 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社、2014年。
- 小柳和喜雄「批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討」『教育実践総合センター研究紀要』第12巻、2003年、11～20頁。
- 酒井雅子『クリティカル・シンキング教育：探究型の思考力と態度を育む』早稲田大学出版部、2017年。
- 佐藤邦政「教育哲学における今後の分析哲学とその学際性」『Contemporary and Applied Philosophy』第4巻、2013年、79～96頁。
- 佐藤邦政『教えと学びの認識論：理知的な探究者となるための条件についての認識論的考察』博士学位論文（日本大学）、2015年。
- 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス、2010年。

- 高橋綾『こども学からこどもの哲学へ：メルロ＝ポンティ、デューイとともに』博士學位論文（大阪大学）、2006a 年。
- 高橋綾「哲学カフェへようこそ：哲学の対話実践へ（10）ソクラテスの対話ゲーム（子どもとする哲学・高校編）」『言語』第 35 巻、第 10 号、2006b 年、82～85 頁。
- 高橋綾「対話における哲学的思考の学習：クリティカルシンキングとエンゲストロームの学習論より」『臨床哲学』第 9 巻、2008 年、39～59 頁。
- 玉地雅浩「高校で身体を用いたワークショップ形式の授業を行う：兵庫県立須磨友が丘高校での授業の経験を通して」『臨床哲学』第 10 巻、2009 年、81～96 頁。
- 土屋陽介「子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について」『立教大学教育学科研究年報』第 56 号、2013a 年、77～90 頁。
- 土屋陽介「子どもの哲学における反省的思考とメタ認知：反省的思考力を伸ばす子どもの哲学カリキュラム作成のための予備的考察」『千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』第 255 集、2013b 年、69～84 頁。
- 土屋陽介「知的徳の育成のための具体的な教育手法の開発」応用哲学会第 7 回年次研究大会発表原稿、東北大学、2015 年 4 月 25～26 日。
- 土屋陽介「立ち止まって、問い直す：「哲学する」ことによる思考力の教育について」『児童教育』第 27 号、2017 年、9～12 頁。
- 土屋陽介「「考え、議論する道徳」の哲学的基礎づけ：フロネーシスの教育の観点から」『開智国際大学紀要』第 17 号、2018 年（刊行予定）、41～54 頁。
- 寺田俊郎「子どものための哲学・子どもとともにする哲学」『臨床哲学のメチエ』第 4 巻、1999 年、8～13 頁。
- 寺田俊郎「「探究の共同体」をつくる：対話する市民を育てるために」『臨床コミュニケーションのモデルの開発と実践（科学技術政策提言）』鷲田清一編、平成 14・15 年度科学技術振興調整費調査研究報告書、2004 年、67～84 頁。
- 永井均『転校生とブラック・ジャック』岩波書店、2001 年。
- 西川隆蔵「パーソナリティの開放性－閉鎖性に関する研究：精神健康性、創造性、自己意識との関係について」『教育心理学研究』第 40 巻、第 1 号、1992 年、37～46 頁。
- 西野真由美「オーストラリアにおける子どものための哲学教育：思考力を育成する道徳教育のための一考察」『比較教育学研究』第 23 号、1997 年、159～162 頁。
- 納富信留『ソフィストとは誰か？』人文書院、2006 年。

林竹二『教えるということ』国土社、1978 年。

林竹二・小野成視『問いつづけて：教育とは何だろうか』径書房、1981 年。

樋口直宏『批判的思考指導の理論と実践：アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用』学文社、2013 年。

福井駿『新しい哲学教育カリキュラム論の研究：自ら思考する市民を育てる学校教育のために』博士学位論文（広島大学）、2015 年。

プラトン『プラトン全集 1』今林万里子・田中美知太郎・松永雄二訳、岩波書店、1975 年。

プラトン『国家（上）』藤沢令夫訳、岩波書店、1979 年。

プラトン『メノン』藤沢令夫訳、岩波書店、1994 年。

ブルニフィエ、オスカー・リュイエ、ジェローム『人生って、なに？（こども哲学）』重松清監修、西宮かおり訳、朝日出版社、2006 年。

フレイレ、パウロ『被抑圧者の教育学』里見実訳、亜紀書房、2011 年。

本間直樹「対話を演ずる：「子どものための哲学」二つの実践から」『臨床哲学』第 6 巻、2004 年、41～54 頁。

本間直樹「哲学者の実践としての＜探究のコミュニティ＞」『臨床哲学』第 14 巻、第 1 号、2012 年、16～31 頁。

本間直樹・高橋綾「小学校で哲学する：オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」『臨床哲学』第 11 巻、2010 年、58～74 頁。

本間直樹・高橋綾「「どっちに入るかな？」フラフープを利用した授業から：小学校で哲学する（2）」『臨床哲学』第 12 巻、2011 年、71～91 頁。

マシューズ、ガレス・B『子どもは小さな哲学者』鈴木晶訳、思索社、1983 年。

マシューズ、ガレス・B『続・子どもは小さな哲学者』鈴木晶訳、思索社、1987 年。

マシューズ、ガレス・B『子どもは小さな哲学者（合本版）』鈴木晶訳、新思索社、1996 年。

マシューズ、ガレス・B『哲学と子ども：子どもとの対話から』倉光修・梨木香歩訳、新曜社、1997 年。

松本伸示『「子どものための哲学」を取り入れた総合的な学習のカリキュラム開発』平成 13・14・15 年度科学研究費補助金（萌芽的研究）研究成果報告書、2004 年。

マルテンス、エッケハルト『子供とともに哲学する：ひとつの哲学入門書』有福美年子・有福孝岳訳、晃洋書房、2003 年。

森田伸子『子どもと哲学を：問いから希望へ』勁草書房、2011 年。

ランシエール、ジャック『無知な教師：知性の解放について』梶田裕・堀容子訳、法政大学
出版局、2011 年。

ロック、ジョン『人間知性論（二）』大槻春彦訳、岩波書店、1974 年。

渡邊芳之『性格とはなんだったのか：心理学と日常概念』新曜社、2010 年。