

Title	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
Author(s)	高橋, 綾
Citation	臨床哲学. 2008, 9, p. 39-59
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/8350
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

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

高橋 綾

ある男が師に会うために、長い行脚に出た。ついに師に会うことができ、男は言った。

「私は1つの質問をするために参りました。

尋ねうる最上の質問と、与えうる最上の答えは何でしょうか？」

(ある哲学寓話より)

はじめに

「哲学的思考とは何か？それはどのように学ばれ、その学習は何を目指すのか？」こうした問いは、哲学を教えようとしたことがある人なら（あるいは学ぼうとした人も）一度は抱く問いであろう。しかしこの問いに対して、明確な答えを与えることは簡単ではないし、もしかしたら、この問いに対して、答えを与えるという身振りそのものがすでに「哲学的」ではない、という恐れもある。

臨床哲学研究室では、2004年から京都の私立高校である洛星高校において、哲学的対話の講座を実施しており、筆者は2006年度からこの講座の運営とプログラム作成に関わっている。本稿では、筆者が、上記の問いを反復しつつ、プログラムを作成・実施した経験から、「哲学的思考を学ぶこと」について考察を行い、上記の問いに対する何らかの応答を試みたい。

まず、一節において筆者が2006、2007年と、洛星高校でどのような目標を設定し、どのようなプログラムを組んだか、そのプログラムに基づいて実際に授業をしてみたの反省点を簡単に報告したのち、二節でそうした目標とプログラムを設定するに至った背景をなす、「思考することを学ぶこと」についての理論的考察（クリティカルシンキングとエンゲストロームの学習論）を展開し、一節と二節にて提示した課題についての展望を三節で

述べる。

1. 【報告】 洛星高校での哲学講座

2004年から始まった洛星高校での哲学の講座は、70分の講座を前期と後期あわせて年10回、二年生の選択の授業として開講されている。受講者数は、毎回固定メンバーが20人程度参加している。(後期のみの参加も認めており、後期のみの参加者が4～5人いる。)2006年以前は、臨床哲学研究室の関係者をはじめとして、毎回違うゲストを迎え、そのつど異なるテーマについて全10回の議論を行うという形式をとっていた⁽¹⁾。

筆者は2004、2005年度の授業に(時には講師、時にはオブザーバーとして)参加し、高校生たちが非常に熱心に議論に取り組んでおり、熱心なだけでなく、生命倫理的なトピックから知識、身体、文化、笑いといった幅広いテーマについて(大学生顔負けの)鋭い議論をしていることにとても驚いた。その一方で、頭の回転が早く弁が立つせいか、それぞれが言いたいことや他の意見に触発されて思い浮かんだことが次々と飛び出し、それについていくので精一杯で、一つ一つの意見を丁寧に検討することや、お互いの意見をつきあわせることがおろそかになる傾向があるように思われた。毎回の講師が、テーマについて紹介し、その講師が進行役になって議論するという形式をとっており、講師陣は、議論に介入し、互いの意見を関連づけて考えるよう促すことも試みましたが、そうしたことは講師(進行役)まかせになってしまっており、参加者自らが議論を組み立てていくことはなかった。こうした点は、我々講座を提供する側が講座全体を通じて何を学習してもらいたいのかを明確にしていなかったことによるものであると考えられた。

こうした反省から、筆者達は、2006年度から「対話のなかで哲学的思考を学ぶ」ということを年間通じての目標と決め、全体のプログラム作成に意識的に取り組んだ。

以下に2006年度プログラムとその反省、そしてそれを経てできた、2007年度のプログラムの流れを紹介する。

《2006 年度》

前期

- 1 : イントロダクション
- 2 : 立論を吟味する — 批判的思考一問一答
- 3 : ソクラテスの対話ゲーム (1)
- 4 : ソクラテスの対話ゲーム (2)
- 5 : 対話編を読んだの議論

後期

- 6 : 問いをつくる
- 7 : 議論をする「延命に価値はあるのか」
- 8 : 「人類にとって戦争は必要か」
- 9 : 「救いを求める宗教は必要か」
- 10 : 後期の議論を振り返って

《2007 年度》

前期

- 1 : イントロダクション
- 2 : グループで考え、意見を発表する
「鶏が先か、卵が先か」
- 3 : ソクラテスの対話ゲーム (1)
- 4 : ソクラテスの対話ゲーム (2)
- 5 : ソクラテスの対話編を読んで議論

後期

- 6 : みんなで問いを作り選ぶ (人は
平等か／愛に形は必要か)
- 7 : 議論する「人は平等か」
- 8 : 議論する (少人数のグループに
分かれ、学生が進行役)
- 9 : 議論する「愛に形は必要か」
- 10 : 議論の続き、振り返り

《2006 年度プログラム》

2006 年度のプログラムは大きく三つの部分に分かれている。

(1) クリティカルシンキングの導入

2006 年のプログラム作成にあたってまず考えたのは、参加者たちに単に自分の考えたこと、言いたいことを議論の場に放り出すことで満足するのではなく、じっくり自分や他人の意見を吟味することを学んでほしいということであった。まずはその手がかりとして、筆者が関心を持っており、非常勤先の大学で行っている教養の授業でも用いていたクリティカルシンキング (以下 CT とする) の手続きの紹介と一問一答式の問題を導入として用いた。

(2) 対話のなかで思考や判断を吟味する

思考のための「基礎」的な技術を CT の教材を用いて学習したあと、それを実際の対話に「応用」するために、ソクラテスの対話ゲームという三人一組の対話型のロー

ルプレイゲームを行い、その報告や、哲学的に議論するためには何が必要かについて振り返りを行った。

(3) 自分たちで問いを作り、全体で議論をする

後期では、こうした経験をもとにして、自分たちで問いを立て、その三つの問いについて（我々が進行役として入って）全体で議論をした。

《2006年度の反省》

このプログラムを実施してみでの反省は以下の通りである。

(1) 思考や議論の「技術」だけを先に取り出して教えても、うまく機能しない

70分の授業全十回のなかでたった一回しか実施できなかったこともあるのだが、思考や議論に必要な手続きを紹介し、その応用として課題に一问一答方式で答えるという従来のCT教授法は「対話のなかで自分や他人の思考を吟味する」という全プログラムの目標において、うまく機能しないことが明らかになった。

(2) 議論のために適切な問いを立てることは、よほど実践を経た者でなければ容易ではない

2005年度までは講師陣が毎回の問いやテーマとそれに関する資料を準備していたのだが、2006年度は参加者の自主性を重視するために、彼ら自身に問いを立ててもらった。しかし生産的に思考し、議論するために適切な問いを立てるということは、よほど思考と議論の実践に通じていないと容易ではないことがわかった。

(3) 進行役の重要性

10回という短い回数の中で、参加者に満足のいく議論をしてもらうには、参加者まかせではなく、講師側が進行役として、テーマについての準備を行い、議論に積極的に介入をしなければならなかったことがわかった。

《2007年度プログラム》

2007年度は、2006年度の反省から、プログラムを再組織化した。大きな変更点は、「基礎」的技術を先に教え、それから「実践」に移るという単線の二段階方式をとるのではなく、実際に議論をしつつ、自分たちの行った議論を評価し反省するメタレベルの議論も複線的に並行して行っていくようにした点である。

- (1) テーマについて、少人数のグループで議論をし、それを全体に発表してもらうとともに、全員で自分たちが行った議論についての評価と反省を行う

前期の導入として「卵が先か、鶏が先か」という問いについて5、6人のグループで議論をした後、各グループの議論を全員にむけて発表して、どのグループの議論が「良い」議論だったか、その基準を全員で検討した。この基準として、言葉を定義することや、論理立てて話すこと、他人とは異なる観点を提示できること、などのCT的基準が学生達によって実践から抽出された。三回目、四回目の対話ゲームでもほぼ同じ形式をとり、対話とその反省という形式をとった。

- (2) 講師が進行役をして、議論のなかで問いをつくり、それについて全員／グループで議論する

後期の構成は2006年度とほとんど変わらないが、問いを作る際には、前回の反省から我々が意識的に介入するようにして、全員で議論をして決めることにした。議論のやり方については、講師が進行役をすることに加えて、小グループで学生を進行役にして議論するという形式も用いた。

《2007年度の反省》

三節でも検討するが、2007年度の反省は以下の通りである。

- (1) 内容についての対話（コンテンツダイアログ）と対話についての対話（メタダイアログ）を並行して行うことの難しさ⁽²⁾

参加者には、議論をしつつ、「『良い』議論とは何か」ということを並行して考えてほしい、と促したのだが、対話を続けていくうちに、参加者の一部から「対話についての戦略会議ではなく、とにかく対話がしたい」「話しながら、対話を整理したりその方向性を考えることを同時にしなければならないので、気が散って集中できない」という反応があった。

また、小グループで学生達自身に進行役をさせて議論をする際に、内容についての対話（コンテンツダイアログ）と対話についての対話（メタダイアログ）を分けて議論するほうがやりやすいと思い、その区別を紹介したのだが、進行役と参加者が対話に慣れていない場合は、コンテンツレベルでの対話がうまくいかないので、メタダイアログに入ると、その対話ももつれ、さらに混乱をまねく事態が起こることがあることも分かった。

(2) 適切な介入について

学生の「自主性」を重視しつつ、議論の各フェーズで適切に介入するという課題が前回同様残った。高校生という時期は、どうやら多くの人が「自分たちの思うようにしたい、自分たちだけでできる」という自立心と大人への依存心との間で揺れるアンビバレントな状態にあるらしい。こちらの介入がすこしでも「上から」だと感じると、それに対して反発をする一方で、彼らの好きにさせて議論がうまく行かないと「もっと講師は議論をコントロールすべきだ」ということを言い出すという形で、そうした揺れが議論のなかにも垣間見えた。

2. 【考察】思考の技術の習得から対話と思考の「集団的主体」になることへ

さて、次に、筆者がなぜこうした学習プログラムと目標が、哲学的思考の学習について必要だと考えたかを明らかにするために、その背景をなしている「思考することを学ぶこと」についての理論 — クリティカルシンキングとエンゲストロームの学習論 — についての紹介と考察を行う。それによって、「哲学的思考とは何か、それはどのように学ばれ、何を目指すのか？」という最初の問いに対する筆者なりの答えを示せればと思う。

2- 1. クリティカルシンキングの目標とその教授法との齟齬

「思考することを学ぶ」ためには、思考の「技術」を身につけなければならない、という考え方がある。ここでは、「哲学的思考を学ぶとはどういうことか？」という問題に取りかかる手がかりとして、アメリカの大学で教養教育の授業に取り入れられている思考の「技術」の訓練、「クリティカルシンキング (CT)」の定義と教授法を検討することからはじめてみたい。

2- 1- 1. CT とは何か、その目的とは

CT とはどのようなものであり、学習者はそれを学ぶことで何を身につけられるのか。こうしたことを最も簡潔に示していると思われるのは、吉田寛による CT の定義である。

吉田は以下の定義を Fisher と Scriven とによる CT の定義を検討し、それを改変することによって提案している。

「批判的思考は、観察とコミュニケーション、情報と論証についての、能動的で創造的な、解釈と評価の技術と態度である

Critical thinking is creative, active skill and attitude of interpretation and evaluation of observation, communications, information, and argumentation」⁽³⁾

この定義をもとにして、CTに必要な「技術」とは何かをあげてみると、

- (1) 観察や情報、証拠の正当性を判断すること
- (2) 論理構造を見いだすこと、論拠と結論はそれぞれになにか、どのような手順でそれが導き出されているのかを確定し、吟味することがまずは挙げられる。(1)(2)については、それらの技術は既存の、流通している情報や判断をうのみにしないで吟味するために必要であると言われることから分かるように、どちらかと言えば、事後的評価に向かう「過去志向的」側面を持っていると思われる。

また、この定義のなかには、一人で情報を収集することや立論を作り上げる場面だけでなく、相互的なコミュニケーション、あるいは日常的な対話や議論の場面にもそれが活かされることが含まれている。(これには、本来その役割を担うはずであった論理学がもった文脈から離れ、形式化してしまったことへの反省が反映されている。)

これ以外にも、他の可能性はないかと想像すること(想像力)や、その論証の結論はより広い文脈で捉えた場合にどのような意味を持つのかを判断する(社会的判断力)も含まれるとされる。

さらに吉田の定義において重要な点(それはこの「技術」を学ぶなかで、学習者が身につけるべきもの、学習の「目標」に位置づけられるものであろう)について取り出してみると、

- (3) CTは思考や議論についての評価(思考についての思考/思考についてのメタ認知)を含む
 - (4) CTは「創造的」でもある
 - (5) CTは技術であるだけでなく「態度」である
- という点が挙げられる。

吉田によれば、(3) に関しては、Fisher と Scriven が導入した「能動的」という語によって「単に受動的に情報を取捨選択し整理することだけでなく、自ら情報ソースを確かめ検討するというメタレベルの思考」が意味されていること、「評価」という語においても「思考についての思考という意味で、CT がメタ的活動であること」⁽⁴⁾が強調されているという。

さらに吉田は CT の定義に「創造的」、「態度」という語を新たに入れることを提案している。(4) の「創造的」という語には、「考えられる他の可能性を考えてみる想像力」と、それぞれの個別状況において有効であると思われる CT の原則を選び出したり、新たに原則や定義を作り出したりしていく力が含まれるとしている。さらに (5) 「態度」については、「技術」とは区別されるものとして、その技術 (CT) をいつ、どこで用いるべきかを判断する力に関わる「必要ならばクリティカルになる態度」⁽⁵⁾が必要であるとされている。(これは別の箇所でも「CT の適用についてのクリティカルな思考」と換言されているように、思考についてのメタ認知である CT をいつ用いるべきかという、第三のレベルのメタ認知に関わっていると言ってもよいだろう⁽⁶⁾。

後に述べるように、筆者はこの吉田によって挙げられている 3 点、思考についてのメタレベルの認識、能動的で創造的な思考の態度は CT の学習にとって非常に重要であると考えている。以下では、こうしたことを習得するために、従来型の CT 教授法が有効であるのかどうかを筆者自身の高校での哲学講座の経験から検討することと、先に取り上げた CT の学習にとって重要な三つの契機をふまえつつ、エンゲストロームの階層型学習理論を参照することによって、「思考することを学ぶこと」がどのようなプロセスを描くのか、最終的に目指すものは何かということを明確にし直せればと考える。

2-1-2. 従来のクリティカルシンキングの教授法の限界

CT については、多くの教材が作られているが、ここで従来型の CT 教授法と呼んでいるのは、思考や議論に必要な手続き、技術を項目別に紹介し、各技術に対応する課題に一間一答方式で答えていくというタイプのものである。こうした教授法は従来の学校教育において一般的なものであり、その前提には「知識」や「技術」と「実践」を切り離して考え、「実践」とは先に習得された「知識」や「技術」が適用される場にすぎない、という二分法がある。

筆者が従来型の CT 教授法に限界があると感じる点の多くは、この二分法に存している。

高校でのプログラムのなかで気づいた点を箇条書きで挙げてみよう。

- 実際の対話のダイナミクスのなかでは、静的な思考マニュアルはあまり役にたたない。従来のCT教授法は、(コミュニケーションをその射程に含むとされているものの)基本的に大学生、大学院生の論文生産と論文を通じた書かれたものを媒介にしたコミュニケーションが前提となっている。よって、こうした教授法で習得されたものは、すでに書かれて固定されているものをじっくり読み、評価するという場面では用いられうるが、刻々と移り変わり様々な発言が出されては消えていく口頭のコミュニケーションのなかでは(いちいち相手の言っていることを制して確認する、書き留めるなどのことをしなければ)有効に機能しない⁽⁷⁾。
- 従来型CT教材は、個別学習でも学習可能なようになっており、「他の人と議論してみよう」という項目もあるにはあるが「共同で学習する」という観点が乏しい。
- チェックリストという形で、既になされた判断を検討し、その正当性を判断することはできるが、自分で新しく問いを生み出し、議論を組み立てていく場合にはあまり役にたたない。(先の「CTの過去志向」という表現はこのことを指している。もちろんCTの教材の中には、ある課題について、自分がこれから何を調べればよいかを考える、というような未来志向のものもあるのだが、筆者は後で述べるように、事後検討的なものと、これからの議論を作り出していく未来志向の創造的課題との関係は、学習の垂直的、階層的発展と関係していると思われ、これらを単線的、加算的に積み上げていけばよいというものではないと考えている。)
- CTの箇条書きにしたスキルを実践から切り離して先に教えると、学習者に「対話の目的や対話をうまく進めるための鍵が、実際の対話のなかで自分たちがどう振る舞うか以外のところにある」という誤解を与えてしまう。実際の対話のなかでも、この誤解による受講者との齟齬が生じ、筆者はそれをとりわけ問題と感じた。とくに従来の学校教育の方式(マニュアル教授とその応用)になれた高校生には、こうした誤解は生じやすかったのかもしれない。例えば議論の反省をする際にも、対話がうまくいかなかった理由を、実際の対話のなかで自分がどう振る舞ったかではなく、それ以外のところ(対話や思考の技術やテーマについての知識の有無)に求める受講者がいた⁽⁸⁾。

ここに現れているのは、思考の「技術」を細分化し、マニュアル的に教えることの限界であり、「知識」や「技術」を習得したのちに、それを「実践」に「応用」という前

提の限界である。実践を知識や技術を応用する二次的な場であるとする考え方をとると、結局技術の習得が第一になってしまい、その技術を学ぶことの最終目標が何だったのかということがおろそかになってしまう。筆者はこれに対しては、まず、思考と対話の実践ありきというところから考え直すべきであり、箇条書きにされた技術やマニュアルは実践から抽出されたものにすぎないことを忘れてはならない、と考えている⁽⁹⁾。

もちろん、そのように既にある実践から、その実践に必要な要素を抽出することは、その実践の学習に参加するものにとって有益な点もある。しかし、学習者がこの項目さえクリアすればよいという受動的な方向へ向かうことや、実際の思考や対話の実践のなかで自分がなにをするかよりも、チェック項目を満たす事を優先させるようなことになってはなるのであれば、それは思考の学習にとって大きなマイナスとなる。

2- 2. 思考の「技術」の習得から思考の主体になることへ

2- 2- 1. エンゲストロームの学習論

以下では、こうした限界を超え、CTの学習プロセスを再組織化するために、エンゲストロームの学習論を手引きにして考える⁽¹⁰⁾。エンゲストロームは知識・技術と応用、実践という従来の教育（教授者中心）の二分法をとらない。「どう教えるか」ではなく、学習者が具体的な状況のなかでなにを手がかりにして自らの学習を進めていくのかに着目し、「どうすれば学習者の学習プロセスの形成を手助けできるか」を考える。エンゲストロームの学習理論のもう1つの特徴は、学習のプロセスを単線的で加算的なものとして描くのではなく、動的で垂直的な階層的発展として描くことにある。この学習プロセスの階層的発展にとって最も重要なことは、知識や技能が加算的に増えていくことではなく、「学習者の主体性が増大すること」である。（もう1つ重要な点は、学習を個的プロセスと考えるのではなく、集団的で協働的プロセスである点であるが、これは主に3で問題にする。）

彼は、バイトソンの学習理論を参照しつつ、上のような結果に至る学習のプロセスを、互いに含みあう三つの段階からなるとした。初発の段階では、実践に参加する学習者が、手本に盲目的に従い、熟達者の実践を模倣するのみである（バイトソンの「学習Ⅰ」⁽¹¹⁾に

対応する)。ここから学習者は、自分が無意識に行っていた操作が、ある課題や状況に取り組む一つの「方法」であることを認識するに至る。ここにおいて初めて、学習者は自分のやっている操作を単に反復、遂行するだけでなく、それがひとつの「方法」として成功しているか失敗しているかを評価し、方法を適用するのに適切な場面を選ぶことができるようになる(学習Ⅱ)。この段階では、与えられた「目標」に対するより柔軟で一般性を伴う「行為」が獲得されている。

近年学習において、「メタ認知」が果たす役割の大きさが指摘されているが⁽¹²⁾、この「メタ認知」は学習Ⅱに対応している。しかし、エンゲストロームは、しかし個々の学習課題や道具・方法の使用についてのメタ認知(セルフモニタリング)だけでは不十分であると考えている。

エンゲストロームによれば、さらに学習を進めば、最終的には自分の学習が置かれている文脈やその目標そのものについての反省とその組み替えが起こるとされる。この第三段階において、学習者は提示された問題を解くのではなく、問題や課題そのものを自ら創造し、「この問題の意義と意味とはなにか、私はなぜこれを解かなければならないのか」と問う。こうして学習や思考の対象は主体の外にある、与えられたものではなく、「私は・・・？」という主体がそこに含み込まれた問い、すなわち自らに向けられた、自らのものとなる。この段階において、学習者ははじめて学習の主体となり、その実践は、自らの「動機」に対して行う「活動」となる⁽¹³⁾。

2-2-2. クリティカルシンキングの目標の再定義—— 思考の主体になること

こうした考察から検討すれば、先に吉田の定義によって検討した、CTの三つの学習目標(思考についての思考/思考についてのメタ認知を獲得すること、「創造的」に思考すること、「クリティカルに考える態度」を身につけること)は、いずれもこの階層的な学習プロセスの実現に関わることであることが分かる。

CTでは思考のメタ認知の習得が重要視されるが、それはすなわち、学習者はCTの技術を単に反復し、機械的に課題をこなすだけでなく、それが思考や対話を進めるための「方法」であると認識し、その方法がうまく使えたかどうかを判断し、状況に応じてどの技術を使うのが適当かを選び出すことができるようにならなければならない、ということであり、学習Ⅰから学習Ⅱへの移行が生じなければならない、ということの意味している。

さらに、「必要ならばクリティカルになる態度」「CTの適用についてのクリティカルな思考」と言われているものは、こうしたみずからの思考についてのセルフモニタリング(学習Ⅱ)とは階層を異にするものであり、学習の最終段階に位置するものと思われる。なぜなら、こうしたことは与えられた課題に対して方法を柔軟に応用するという第二段階とは異なり、「私はなぜクリティカルに考えなければならないのか、どの場合にそう考えなければならないのか」という階層Ⅲの問いを自らに向けることによって可能になるはずだからである。

筆者はこう再定義することによって、先の定義にある、「能動性」や「創造性」の意味もより明確になると考える。とくに思考における「創造性」とは、ほかの可能性や他人がどう感じるか、自分たちのだした結論が社会的にどのような意味を持つか「想像力」を用いて想像してみることや、論理的な能力に対置される「感性」を身につけることではなく(それらもちろん重要なことなのであるが)、与えられた課題や状況を超え、自らで状況を定義し、課題をつくりだしていく力、次の学習階層へと過ぎ越していく力にこそ存しているはずである。

エンゲストロームの枠組みを借りて言い直せば、CTの学習プロセスおよびその目標とは、CTが目標思考の「技術」を学ぶことを端緒としつつ、最終的には学習者が学習Ⅲの段階に達し、「自律的で、反省的な思考の主体になること」であると言える。

ところで、本論文において問題になっているのは、CTの学習ではなく哲学的思考の学習であるので、それについて簡単に筆者の考えを記しておく。筆者は、哲学的思考とは、「どうすれば与えられた問いが解けるか、適切な議論ができるか、その最もよい方法は？」と問うような操作的思考(学習Ⅱ)ではなく、「私の問うべき問いは何か、その問いはどのように、いつ終わるのか？私たちは何のために議論をするのか、私たちにとって『適切な』議論とは何か？」と問い続ける反省的思考(学習Ⅲ)の運動である、と考える。よって、CTの学習は哲学的思考の学習と限りなく重なっているが、CTの学習の目的設定が学習Ⅱにとどまるとするならば、そこで学ばれているものは、あくまで思考の「技術」であって、哲学的思考ではない、と言わなければならない⁽¹²⁾。

CTの学習プロセスおよび学習の目標を上のように再定義した場合には、実践を細かい技術に分解し、単線的、加算的にそれを追加して教えていくという従来型CT教授法と齟齬をきたすのは明白である。

そこで筆者は、思考や議論の「技術」を先に提示し、それを「実践」に「応用」という 2006 年度プログラムを反省し、2007 年度プログラムでは、

- 1 静的で要素分解型の CT マニュアルを対話、議論のなかにおきなやすこと
- 2 「技術」とその「応用」という二段階方式を採るのではなく、常に対話の実践を第一と考え、そのなかで、良い議論のために必要な技術や態度を参加者とともに見つけ出していくこと
- 3 個々の参加者の議論の力や思考力が上がるのではなく、協働学習のなかで、全員で学ぶことを重視する
- 4 最終的には参加者達が自分たちの対話や議論を評価し、自分たちは何を明らかにしたいか／何を明らかにできるかを考えながら、対話を進めていけること、参加者が対話や議論の主体になることを目指す

という四点を重視し、学習の階層とその移行に焦点を当てて、学習プロセスの再組織化を試みた。以下では、さらにこうしたことを可能にするためには、具体的にどのようなプログラムや介入が必要であるのかを検討する。

2- 3. 対話と思考の「集団的主体」となること

2- 3- 1. 「思考することを学ぶこと」は共同のプロセスである

先にも述べたように、エンゲストロームの学習論の特徴としては学習を階層的発展と捉えることのほかに、学習とは個的なものではありません、どんな場合においても集団的で共同的なプロセスである（共同の実践への参加によって起こる）と考える点にある⁽¹⁵⁾。このことから、エンゲストロームは学習の第三段階において、（ベイトソンのような個的主体の爆発的変容、進化ではなく）学習者の集団の「活動」の変容を問題にした。つまり、エンゲストロームにおいては、先に述べたような学習プロセスの階層的移行が、共同で学習している複数の学習者によって共有されて生じることが問題となるのである。重要なことは、学習者たちが、個々が別々のことをしているのではなく、「自分たちは同じひとつの実践に参加しているのだ」という認識をまず共有すること、自分たちの実践を共に振り返り、それを評価すること、そして学習の集団的主体となって、自分たちの実践の方向や課題を自分たちで新たに創りだすようになることである。このように、自らの実践の置か

れている文脈を学習者が主体的に振り返る時、その集団の活動は与えられた枠を越え、新しい活動へと「拡張」していく。

筆者は、(哲学的) 思考を学ぶということもまた、対話のなかでの共同実践、共同作業として起こるものと考えている⁽¹⁶⁾。よって、2007年度のプログラムでは、学習の階層性に焦点をあてるとともに、それが対話のなかで共同作業として起こること、すなわち、参加者たちが、対話の中で自分たちの対話や思考を振り返り、その筋道を見だし、足りなかった点を反省し、新しい問いを立てられるようになることを目指した。

2-3-2. 対話のなかでコミュニケーションの質の変容をつくりだす

——対話と思考の「集団的主体」となること

この点について具体的に何をしたらよいのかを考える場合にも、エンゲストロームが、フィッシャーの「間主観性の発達の性質」⁽¹⁷⁾について言及しつつ述べていることが示唆的である。エンゲストロームは上のような学習の集団的発達のプロセスのなかで起きているのは、その集団のコミュニケーションのあり方の変容であるとしている。

エンゲストロームとフィッシャーによれば、学習者達の集団においては、最初から共同性や「間主観性」が成立しているわけではない。そうした初発の段階では「個々人は共通の対象に働きかけるために集められるが、それぞれの個人の行為は外的に関連し合っているだけ」であり、「それぞれの個人は、各自の抱える課題にしたがって、別々の個人として振る舞っている」⁽¹⁸⁾にすぎない(この段階は「協応 coordination」と呼ばれる)。そして次に中間段階として、それぞれの個人が課題を共通のものとして認識し、その課題の解決のために、自分の行為と他の実践者の行為の間を関係づけ、調整するようになる。(意識的で問題解決的な相互作用が持続的に生じるこの段階は、「協働 cooperation」と呼ばれる)最終段階として、「反省的コミュニケーション reflective thinking」が生じ、自分たちの実践について言語を使って定義し、振り返り、新しい枠組みをつくることに取り組み始めることが起こる。エンゲストロームが述べているように、この三段階は先に述べた学習の階層に正確に対応しつつ、そのプロセスの別の側面(個人から集団への移行、あるいは集団的学習の主体の成立)を詳述したものである。

このことは対話のなかで、ほかの対話の参加者と協力して思考することを学ぶことにも当てはまる。

洛星高校や哲学カフェでの経験から言って⁽¹⁹⁾ 対話や議論をするために集まった参加者たちは、そのテーマについて意見を交換しているというよりも、それぞれがテーマに関して自分の言いたいことをその場にとにかく投げ出してみることから始める。(この状態は言葉を用いているので、なんらかの共同性やコミュニケーションが成立しているように見えるが、実際は各個人が別々のことをしているにすぎない。) 一通り多様な意見が場に投げ出されたのちに初めて、参加者たちはこの多様性が何を意味するのかを考え始め、それが共通に取り組んでいる同じひとつのテーマに対する複数の切り口や見方であることに気づき、それらの関連を考えることや、自分の意見を他人の意見を經由して見直してみるなどに取りかかりはじめるのである

洛星高校での 2006 年以前のプログラムにおいては、多くの回は対話の第一段階にとどまるか、あるいは進行役の促しによって、第二段階に進めた回もあったが、最終段階の「反省的コミュニケーション」、すなわち対話を自分たちの実践として主体的に振り返り、対話の中で問題にできたことやできなかったことを反省し、新たな問いを自分たちで設定するというようなことは当初から目的に入っていなかった。以上のようなことから、筆者はとりわけ 2007 年度のプログラムに関しては、参加者たちが、「対話と思考の集団的主体」になること、具体的には参加者とともに対話をしていくことのただ中において、学習者たちの間の対話の自律性が増すことによって、コミュニケーションの質の変容を作り出すことを目指した。

2-3-3. 「私たちが哲学的に考えるとはどういうことか？私たちはそれをどのように学ぶべきか？それによって私たちはなにを目指しているのか？」

さて、こうした考察のあとで改めて、最初に提示した「哲学的思考とは何か、それはどのように学ばれ、その学習は何を目指すのか？」という問いに何らかの応答をすることとなるのだろうか。

最初の問いに関して、少なくとも言えることは、哲学的思考を学ぶことは、対話や思考の「技術」を学ぶことではないということである。「哲学的に考える」ということは、対話のなかで共に言葉や考えを交わすなかで、複数の考えを関連づけ、「私たちの対話は何を問題にしているのか、それはうまくいっているか、うまくいっている、いないという基準は何に置くべきか、私たちの対話はどこで終わるべきか、次に問題にすべきこと

があるとすればなにか」と対話の参加者が共同で話されたことを振りかえり、新しい次元で対話をしはじめる、(極端に言えば) その瞬間にしかないものであり、あるいはそうした瞬間を含む思考と対話の反省的、創造的運動を続けることである。

哲学的思考を学ぶということが、このようなことであるとするならば、それを学ぶということは、思考の技術やこれまで思考されたことについての思想史的 — 「歴史学的」(カント)— 知識を学ぶということに終わるはずはない。哲学的思考の学習にとって、「技術」や「知識」はあくまで二次的なものであり、それより重要なことは、対話の実践を続けていくなかで、参加者達が自分たちの対話にはどのような「技術」や「知識」が必要であるのかを自ら見だし、決定できるようになることのほうである。

したがって、哲学的思考の学習が目指すものとは、対話の参加者達が自分たちの対話や思考を評価し、自分たちは何を明らかにしたいか/何を明らかにできるかを考えながら、対話を進めていけること、参加者が「対話と思考の集団的主体になること」である。あえてパラドキシカルな言い方をするならば、「哲学的思考とは何か、それはどのように学ばれ、その学習は何を目指すのか?」という問いが、学習者によって「私[●]たち[●]にとって哲学的に考[●]え[●]るとは[●]ど[●]う[●]い[●]う[●]こ[●]と[●]か?私[●]たち[●]はそれをど[●]の[●]よ[●]う[●]に学[●]ぶ[●]べ[●]き[●]か?それによ[●]っ[●]て私[●]たち[●]は[●]な[●]に[●]を[●]目[●]指[●]し[●]て[●]い[●]る[●]の[●]か?」という形で引き受けられ、継続して思考されていくことが、哲学的思考の学習の目標そのものであると言ってもよい。(冒頭で、この問いに対して、「それはかくかくしかじかのものである。」と答えることは、実は最も哲学的身振りからほど遠いのではないかと述べたのはそのためである。)

このことを実現しようとするならば、哲学的思考の「教師」の身振りは、どうしても(ソクラテスのように)アイロニカルなものとならざるをえない。そのアイロニカルな身振りとは、「哲学することを教[●]授[●]す[●]る[●]こ[●]と[●]は[●]で[●]き[●]な[●]い[●]」と「哲学することを学[●]ぶ[●]こ[●]と[●]は[●]で[●]き[●]る[●]」との間にあって、その懸隔を学習者自らが飛び越えるように促[●]す[●]た[●]め[●]の[●]もの[●]である。私たちにできることは、対話を続けながら、より多くの人々と、「私[●]たち[●]にとって哲学的に考[●]え[●]るとは[●]ど[●]う[●]い[●]う[●]こ[●]と[●]か?私[●]たち[●]はそれをど[●]の[●]よ[●]う[●]に学[●]ぶ[●]べ[●]き[●]か?それによ[●]っ[●]て私[●]たち[●]は[●]な[●]に[●]を[●]目[●]指[●]し[●]て[●]い[●]る[●]の[●]か?」という問いを分かち合い、議論をしつづけていくこと、「哲学すること」を共に学びつづけることである(のではないだろうか?)

3. 【展望】 2007 年度プログラムの反省と次年度への展望

さて、問題はこうしたことをどのような具体的なプログラムによって実現するか、ということである。最後に 2007 年度のプログラムについて、それがどのように機能したか／しなかったかを検討しつつ、次年度への展望を述べて終わりたい。

一節の 2007 年度の実践でも述べたように、議論をしつつ、「『良い』議論とは何か」ということを並行して考えてほしい、という促しに対しては、参加者の一部から「対話についての戦略会議ではなく、とにかく対話したい」「話しながら、対話を整理したり、その方向性を考えることを同時にしなければならないので、気が散る」という反応があった。

メタレベルの実践は、実践の繰り返しや挫折を経験して初めて生じるものであるため、コンテンツダイアログとメタダイアログを最初から同じ分量で並列して行ってしまうと、このような不満が生じてしまうのも無理はない。可能であれば、初めのうちはコンテンツダイアログに比重をおき、それから徐々にメタダイアログの時間も増やしていくというようにすべきだろうが、70 分×10 回という枠ではかなり時間の配置を意識して行わなければならない。

また、対話のなかで哲学的思考を学習することにおいては、進行役が（その先達として）適切に議論に介入することが不可欠である。適切な介入とは、答えに導くこと、方向を示すことではなく、参加者達が自らの思考を吟味する手助けとなるようなものであるが、これを実践で行うのは非常に難しい。

高校生という年代の特性なのか、洛星高校での対話では、参加者たちのなかに「自分たちの思うようにしたい、自分たちだけでできる」という自立心と大人（進行役）への依存心との間で揺れるアンビバレントな態度が見られ、興味深いのと同時に応答のしかたで困ることがあった。たとえば、ソクラテスの対話を朗読し、議論した際には、一方でソクラテス的手法（判断の吟味）の意味を見いだしつつも、それがソクラテスの「誘導」だと感じる、という意見が出された。（これに関しては、その「誘導」とはどういう意味なのか、「自分の望まない方向へ引っ張っていかれる」ということか、その時にはその方向を認めている「自分」とそれを嫌がっている二人の「自分」がいるということなのか、ソクラテスが導いているのは、一体誰であり、何に従ってなのか、等非常に興味深い対話の糸口が見え

たが、残念ながら時間の関係でそれは深められることはなかった。) また議論のなかでも、こちらがあまりに「荒っぽい」議論だと感じ、その間を埋めようとアイデアを出す、反発めいた態度を示す一方で、彼らの考えのままに議論を進めて、議論がうまく行かないと「もっと講師は議論をコントロールすべきだ」ということを言い出すという形で、そうした揺れが垣間見えた。

こうした思春期らしいアンビバレントな態度は、まさに学習と変容のための起爆剤となるものである。それは、学習の阻害要因と見なされていたダブルバインドやコンフリクトが、ベイトソンやエンゲストロームによって、学習プロセスを飛躍的に進化させる役割を果たすと正当にも評価されたのと同様である。教え学ぶことのこうしたアンビバレンツに耐え、それを越えていかなければ、人は容易に与えられたことを受動的にこなすだけの存在になってしまうだろう。よって、それを上手く活かすような介入のしかたを実践のなかで考えていきたい。(漠然とした予想でしかないのだが、アンビバレントな態度をこちらが「どうにかして訂正してやろう」と思うのではなく、それをそのまま相手や場に返してみせること、それもそれについて対話ができる形で返してみせることが必要なのだと思う。)

2006、2007年と、全員で議論する問い、テーマについては、学生自身に決めてもらってきたのだが、初学者にとって、適切に議論するための「問い」を立てるということは簡単なことではない。時間があれば、問いについても「どのような問いが『哲学的』といえるか」というようなメタディスカッションをすることも可能だが、与えられた時間枠のなかで、参加者に思考が深まっていくことを経験してもらうためには、彼らの考えたいことを聞き出しつつ、こちらがそれに関する問いを提示するなどして、あらかじめ問いを限定することや、素材や資料を準備することが必要であろう⁽²⁰⁾。

「対話と思考の集団的主体になる」という最終的な目標については、全員一挙に変容がおきることは難しいし、それを目指す必要もないと筆者は考えている。もし、それを目指すのであれば、それもまた理想的学習状況を実践の外に設定して、そこから実践を評価するという従来の教育が陥った落とし穴に逆戻りしてしまうだろう。参加者の間で対話と反省的思考への参加の度合いに違いがあるのは自然であるし、それでかまわない。ただしそれが対話のなかで無視されることだけはあってはならない。(ちなみに、2006年度の受講者の一部が主体になって、2007年度の洛星高校の文化祭において、ディスカッション企画が行われた。企画者は自らで企画の意図(ディベートのようなものではなく、互いの意

見をよく聞き、それを吟味する対話であること)を説明するチラシをつくり、問いを立て、進行役を務めた。この企画には2006年度や2007年度の受講者も顔を出してくれた。このことは、筆者にとっては予想外の喜ばしい展開であった。哲学的対話の主体になって、「活動」を「拡張」させるという目標は、このことだけでも十分に達成されたと思っている。

おわりに

「哲学的思考とは何か？それはどのように学ばれ、その学習は何を目指すのか？」という最初の問いについて、本稿で十分に答えられたかどうかはなほだ自信がないが、これからもこの問いに関わりながら、洛星高校や他の哲学的対話のプログラムの実践を行っていくつもりである。すでに洛星高校では2008年度にも哲学の講座が開講されることが決まっている。その講座の紹介として学生に読み上げてほしいと洛星高校の先生にお願いした寓話を — 冒頭に紹介したものに残りの部分を足して — 引用し、おわりにしたい。哲学的思考の実践は続く。

ある男が師に会うために、長い行脚に出た。ついに師に会うことができ、男は言った。

「私は1つの質問をするために参りました。尋ねうる最上の質問と、与えうる最上の答えは何でしょうか？」

師は答えた。「尋ねうる最上の質問とは、そなたがたった今尋ねたことじゃ。

そして、与えうる最上の答えとは、私が今述べている答えじゃ。」⁽²¹⁾

最後に、筆者がこうした対話の実践を行い、それに対する考察をすることができたのは、洛星高校の先生方、特に臨床哲学出身の栗栖先生、毎回の議論に積極的に参加してくれた学生の皆さん、このプログラムの運営に関わってくれた研究室のみなさんのおかげである。記してお礼を述べておきたい。ありがとうございました。

注

- 1 2004年度から2006年度各年度の内容の具体的な報告としては、『臨床哲学のメチエー 一臨床の知のネットワークのために』vol.14,15,16、大阪大学文学研究科臨床哲学研究室発行を参照。
- 2 コンテントダイアログとメタダイアログという名称は、「ソクラティックダイアログ (SD)」のなかで用いられているものである。SDとはレオナルド・ネルソンによって始められた、哲学的対話の実践であり、対話のプロセスが明確に構造化されている点で学ぶところが多い。SDについては、『臨床哲学のメチエー 一臨床の知のネットワークのために』vol.7、大阪大学文学研究科臨床哲学研究室発行を参照。
- 3 吉田寛、『『クリティカル・シンキング』をどう定義するか』、『PROSPECTUS』、No.5、京都大学文学研究科哲学研究室発行、2002、32頁。なお本論文における人名に関しては、この論文中での表記にならった。
- 4 吉田、前掲論文、31頁。
- 5 吉田、36頁。
- 6 ここで述べられていることは、「知識」や「技術」だけでなく、その「応用力」を身につけなければならない（教育を巡る議論において必ず出てくる言説）ということの意味しない。後に述べるように、むしろそうした二分法とは別の学習プロセスを描き出すことが必要である。
- 7 この点に関しては、筆者達は対話のなかでそれぞれの判断を吟味するというソクラテスの対話ゲームという新しい媒介ツールを開発、導入して、ある程度の成果をおさめた。cf.『臨床哲学のメチエー』、vol.15,12-14頁。
- 8 『臨床哲学のメチエー』、vol.16、11頁。
- 9 G. ライルは、実践に関する知識 (knowing how) は、実践と一体であるか、そこから取り出されるものであり、「行為の効果的实践が、むしろ実践のための理論に先行する」と述べている。cf. G. Ryle, *The Concept of Mind*, Hutchison, 1949, p.31. また、「実践」をどう捉えるべきかの詳しい考察としては、田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』、講談社学術文庫、2003を参照。
- 10 Y. エンゲストローム、山住他訳『拡張による学習 — 活動理論からのアプローチ』、新曜社、1999。
- 11 ベイトソンの学習理論についてはG. ベイトソン、佐藤良明訳、『精神の生態学』新思案社、2000を参照。またこのベイトソンの学習理論を教育のコミュニケーションという観点からとりあげた先駆的考察には、矢野智司、『ソクラテスのダブル・バインド 意味生成の教育人間学』、世織書房、1996がある。
- 12 cf. J. T Bruer, *Schools for thought: a science of learning in the classroom*, 1993、松田文字・森敏昭 (監訳) 『授業が変わる～認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』、1997。清水寛之「自己の状況とメタ認知」井上毅・佐藤浩一 (編) 『日常認知の心理学』北大路書房、2002所収等。
- 13 ベイトソンによれば、学習Ⅲとは意識的な自己変革であり、ヒト以外のほ乳類は、学習Ⅱを越えてそこに到達することはないとされている。また、ベイトソンの場合には、学習Ⅱから学習Ⅲへの移行は、ダ

ブルバインドという危機によって稀にもたらされる、爆発的な変化（ある場合には病的な症状となる）によるとされている。この移行の契機に関しては、エンゲストロームも、学習プロセスのなかの危機やコンフリクトが作用しうることを認めている。しかし移行の仕方に関しては、ペイトソンが学習を個人的プロセスと考えるのに対し、エンゲストロームは、学習とは基本的に集団的学習に他ならないと考え、個人的「爆発的」移行とは異なる集団的「拡張的」なあり方をとると考えている。

- 14 筆者自身が大学で行っている教養科目の哲学の授業では従来型の CT の教材を部分的に導入しているが、大人数向けの講義方式では、せいぜい思考や論文作成技術を教えることにとどまってしまう、「これが哲学の授業なのだろうか」と思ってしまうこともある。ここで問題になっているような学習プロセスを実現するには、授業の形式を少人数の参加型にしなければ難しいだろう。
- 15 学習の「共同性」については、学びの場に複数の人物が実際にいることと、数学や哲学の本を読んで一人で学習している場合でもそれは定義や公式、概念という共同の道具を用い、数学や哲学という共同の文化的実践へ参加していることである、というとりあえず区別できる二種類のことが含まれている。学習の「共同性」については重要な問題であるが、ここではこれ以上問題にしない。
- 16 ヴィゴツキーによれば、思考とはそもそも共同作業、対話として生じるものである。cf. L. S. Vygotsky, *Thought and Language*, 1986, The MIT Press.
- 17 エンゲストローム、『拡張による学習』、346 頁。
- 18 前掲書、346 頁。
- 19 cf. 高橋ほか「哲学カフェ探究 活動とインタフェイス」、大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インタフェイスの人文科学」研究報告書 2004-2006、第 8 巻：臨床と対話、2007,127-165 頁)
- 20 このような学習プロセスは長期的な視野でデザインされることが必要であることは言うまでもない。こども達と哲学的対話を行う「こどものための哲学 (P4C)」の実践に精力的に取り組んでいるオーストラリアのビューランダ小学校では、一年生から六年生までの六年間を通じて、CT 的要素も取り入れた哲学の学習プログラムを施行し、効果を挙げている。またアメリカのモンクレア大学にある「こどものための哲学研究推進所」のモーン・グレゴリー教授は、筆者達の取材に対して、「(哲学的対話を行うのには) 高校からでは遅すぎる」と応じた。
- 21 R. スマリヤン、高橋昌一郎訳、「哲学ファンタジー」、丸善、1995、47-48 頁より一部改変。

