

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

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

川崎惣一*

On significance of philosophy for children (p4c)
— Comparison with Critical Thinking

Soichi KAWASAKI

要約: 近年, 欧米やアジア諸国において注目されている教育実践として, 「子どもの哲学 (p4c: philosophy for children)」がある。これは「対話による探究」の実践である。本論はクリティカル・シンキングとの比較を行うことで「子どもの哲学」の意義を明らかにすることを目指すものである。

「子どもの哲学」は創造性を重視しており, 新たな問いを立てることの重要性を強調していることに加え, 問いそのものに対する前向きな態度や, 他者および文脈に対する感受性を持つことをその柱の一つとしているのに対して, クリティカル・シンキングは「思考の質を高めること」に重点を置いている。このことから, 両者は, 互いに支え合い, 含み合うような (楕円の二つの中心のような) 関係のもとで, 「子どもの哲学」がクリティカル・シンキングの基盤を形成しつつ, 同時に後者の習得が前者のさらなる発展・深化を可能にする, そのような関係性にあると理解できると思われる。

はじめに

2011 年の東日本大震災から, はや 4 年が過ぎた。復興はまだ道半ばであるが, それでも, 復興に向けて少しずつ歩みを進めているところである。震災は社会のさまざまな側面に大きな爪痕を残したが, 震災の教訓をどのように受け止め, 今後に生かしていくことができるのか, これを私たちはつねに考えていかなければならない。

復興に向けた取り組みとして, 教育分野にあってはたとえば文部科学省が「復興教育」なるものを提唱している。その定義は, 「東日本大震災の教訓を踏まえ, 被災地の復興とともに, 我が国全体が希望を持って, 未来に向かって前進していけるようにするための教育」というものである。従来から, PISA 型の学力などに代表されるような, 現代的な諸課題に対応できるための能力・スキルを子どもたちに身につけてもらうことができるように, 新しい形での学びが提唱されてきたが, 震災を一つの大きなきっかけとして, 未来を担う子どもたちに, 自分自身で未来を切り開いていく力を身につけてもらうことが, いっそう強く求められていると言ってよいだろう。

ところで近年, 欧米やアジア諸国において注目されている教育実践として, 「子どもの哲学 (p4c: philosophy for children)」がある。これは特に初等・中等教育の段階にある子どもたちによる, 「対話による探究」の実践である。具体的には, 教師が子どもたちを教えたり導いたりするのではなく, 子どもたちが自分たちで問いを立て, その答

* 宮城教育大学 社会科教育講座

えを見つけ出すために、集団で「対話」を行い、互いに学び合うという形をとる（「子どもの哲学」では、こうした集団のことを「探究のコミュニティ」と呼んでいる）。こうした実践を積み重ねることによって、子どもたちの探究心や思考力、コミュニケーション能力などを育むことができる。

そこで宮城教育大学では、2011（平成 23）年度に設置された教育復興支援センターの教員グループが中心となって、2013（平成 25）年度 10 月より、仙台市内の複数の小中学校で「子どもの哲学」の取り組みをスタートさせた。論者もそのグループの一員として、授業見学や研修会への定期的な参加など、学校教員の方々との交流を通じて、あるいはまた論者の担当する本学での授業科目での実践を通じて、「子どもの哲学」に関する研究を進め、知識とノウハウを蓄積しているところである。本論はそうした研究成果の一つとして、クリティカル・シンキングとの比較を行うことで、「子どもの哲学」の意義を明らかにすることを目指すものである。そして論者の見るところでは、この「子どもの哲学」を通じて育まれる能力・スキルは、冒頭でも書いたように、とりわけ震災以後に教育を通じて子どもたちに身につけてもらうことが望まれている能力・スキルと、合致するものだと考えられるのである。

1 「子どもの哲学 (p4c)」とは何か

「子どもの哲学 (p4c)」は、アメリカの哲学者・教育学者であるマシュー・リップマン (Matthew Lipman, 1923-2010) が 1970 年代に開発したものである。リップマンはコロンビア大学で博士号を取得した後、同大学で 19 年間にわたり哲学の教員として教育を実践するなかで、学生たちの思考力や反省する力が弱いことを痛感し、その原因は高等教育以前の段階における教育にあると考えるようになった。そこで 1960 年代後半にこの「子どもの哲学」を構想し、子どもたちをいっそう反省的に思慮深くすることを、その目的として設定した。彼はまず 1969 年に教材用の哲学小説『ハリー・ストットルマイヤーの発見』を執筆し、さらに 1974 年にはニュージャージー州のモンクレア州立大学に「子どもの哲学推進研究所 (IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children)」を設立して、子どもに対話型の哲学教育を実践するほか、そのマニュアルや教材の開発にあたった。

リップマンは教材用の哲学小説を多数出版しているほか、理論的な著作として、『教室の中の哲学 (*Philosophy in the Classroom*)』(1977)、『哲学、学校に行く (*Philosophy Goes to School*)』(1988)、『教育における思考 (*Thinking in Education*)』(1991) (なお、2014 年に出版された邦訳の書名は『探求の共同体』となっており、以下本論でもこの書名を用いることとするが、「探求」ではなく「探究」と表記するので、注意されたい) を刊行している。そこで以下では、彼の著作『探究の共同体』をもとに、彼の主張する「子どもの哲学」の大筋を示してみよう。

リップマンは同書のなかで、学校教育に思考が抜け落ちてしまっていることを嘆いている。彼によれば、学校の目的とは「教育された人格を作ること」、すなわち「自分自身が必要とする知識を習得し、学校で教えられる理性的姿勢を身につけた人格を作ること」にある (リップマン [2014: 8])。そして「理性的姿勢を教える」ためには、「思考すること」を教える必要があるはずである。にもかかわらず、学校は、想像力に富み好奇心旺盛な子どもたちを受動的な存在へと変えていってしまう。子どもたちが学校に期待しているのは、「考えること、話すことを絶えず刺激する環境」であるのに対して、教室で出会うのは「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」であり、「自然な不思議さに満ちた家庭と家族環境は、すべてが規則通りで、分かりやすい、静的で、体系化された環境に取って代わられる」のである。そして「この環境こそが子どもたちから主体性や創造性、そして考え深い性質の源泉、学校に来るまでは持っていた性質を奪い取るのだ。(…) すぐに、子どもたちは学校が活気に満ちた、知的に啓発されるのではなく、気力を奪い、自分たちを落胆させる場所だと気づくようになる」(以上、リップマン [2014: 11])。

こうした認識から、リップマンは学校での教育実践を再構築しようとする。その際にもっとも重視されるのは、「探究の過程」である。すなわちそれは、「生徒自身が問題を探究し、自分自身で探究に取り組む」ことである。彼はデューイを引き合いに出しながら次のように言う。「初めに問題を探究しなければ、興味や関心が生まれることは

なく、教育は単なる見せかけだけのもの、単なるまがいものに成り下がってしまう」(リップマン [2014:20])、と。

さらに彼は、この探究が複数の人たちの間での「対話」によって実践されることの重要性を説く。「対話」によってみんなで共に学ぶということ、これは、子どもたちが他人の意見を聞き、その理由・根拠を確認し合うことを通して、多様性に対して開かれるだけでなく、お互いの意見を批判し合うことで探究を深めていくということである。したがって「対話」は、単なるおしゃべりでもなければ、相手の意見を聞いてそれで満足するという態度でもない。また、自分の意見の正しさを相手に納得させること、あるいは相手の誤りを糾弾することを目的とするものでもない。多様性に対して開かれるということは、お互いを認め合うということであるから、相手をいたずらに非難することがあってはならない。「対話」による思考にあっては、よりよい答えを求めて議論を深化させていくという探究のプロセスを共有していることがきわめて重要なのである。

この目標のために、リップマンは教室を「探究の共同体 (community of inquiry)」に変えることを提唱する。この言葉はアメリカのプラグマティストであったチャールズ・サンダース・パースが作ったものであるが、もともとは、科学的な探求を実践する集団のことを指していた。リップマンはこれを教室という空間にも適用しようというのである。このとき重視されるのは、参加者たちが「対話」を実践する、ということである。教室で行われている一般的なやり方、すなわち、教師が質問し生徒が回答する、というやり方は、「対話」の場合のように) 探究を促すものではないから、「そこでは、本物の思考は決して生じてはいない」(リップマン [2014:23])。そうではなく、大事なのは「生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聞き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見だし、それまでの話から推論して補い合い、互いの前提を明らかにすること」(リップマン [2014:22])、これが重要なのであり、こうした「対話」が実践されている集団こそが、「探究の共同体」なのである。²

この「探究の共同体」において生じてくる思考は、もっぱら正確さや論理的整合性だけを追究するものではなく、新しい価値や思考を生み出す創造的な側面や、他者の尊重や気遣いといった感情的な側面も備えたものであるはずだ、とリップマンは考える。その意味で、「探究の共同体」において生じてくるのは「多元的思考」であり、このような思考は「認知的なものと感情的なものの中で、知覚的なものと概念的なものの中で、物理的なものと心的なものの中で、規則に則ったものとそうではないものの間で、それぞれ釣り合いを取ることを目指す」(リップマン [2014:287]) ようなものなのである。

彼はこの「多元的思考」に不可欠なものとして、批判的思考・創造的思考・ケア的思考の三つを挙げている。以下、これらの特徴をまとめておく。

①批判的思考

リップマンは批判的思考の特徴を「判断を促進する」「基準に依存する」「自己修正する」「文脈に敏感である」という4つのポイントにまとめている。これらを簡潔にまとめるならば、まず判断というのは、語義からすれば「意見、評価、あるいは結論の形成」であり、したがってまたここには「問題解決、意思決定、新しい概念の習得」も含まれるであろうが、彼によれば判断はもっと一般的で包括的なものであり、単に理解すること以上に発言や行為などの成果物を生み出すことでもある。したがって「探究の成果はすべて判断なのである」(リップマン [2014:305])。次に、思考が信頼できるものであるためには、基準を利用し、基準に訴えることで評価可能な思考である必要がある。さらに、探究とは、自分の弱点を発見し、自らの誤りを修正することである。そして思考が文脈に敏感であるということは、思考が持ち出す根拠・理由が正当なものであるかどうかを検討するうえで、事例の個性

2 このリップマンの構想を、トマス・ジャクソン博士を中心としたハワイ大学のスタッフが独自のアイデアのもとに発展させつつ、「p4c Hawai'i」として、地域の小中高校において積極的に実践し、すぐれた成果をあげている。論者を含めた宮城教育大学のグループが仙台市内の小中学校で実践している「p4c せんだい」は、この「p4c Hawai'i」のスタイルを導入したものである。

や特殊性に敏感になるということでもある。一般的な規則を無理矢理当てはめることが適切ではないケースも存在するからである。むしろ、これとは逆に、判断が下される際の基準や証拠が一般的なものでないために、判断が正しくない、という場合もある。

②創造的思考

リップマンは創造的思考の特徴を以下のように列挙している。すなわちそれは、オリジナリティ・生産性・想像力・独立性・実験・全体性・表現・自己超越・驚き・生成力・助産術（ソクラテスの産婆術）・発明思考という12の特徴である（リップマン [2014: 354-357]）。これらについて詳細に論じることは控えるが、私たちが新たなものを発見ないし発明したとき、私たち自身を超えていくような思考に出会ったとき、私たちは驚きと喜びに満たされる。創造性が発揮されるのは芸術家の作品においてだけでなく、思考においてもまたそうである。このように、「探究の共同体」は、対話を通じて私たち自身の中に、既知のもの・既存のルールや基準を超えていくような思考、自分で予想さえできなかったような新たな思考が生まれてくるための条件を作り出すのである。

③ケア的思考

ケア的思考は思考の感情的な側面にかかわるもののことである。思考は論理的なプロセスだけで成り立っているわけではなく、情熱や気遣いといった感情面も備えているのだ。リップマンによればケア的思考には二つの意味があり、一つは「気遣いを持って私たちの思考の主題を考える」という意味であり、もう一つは「思考の方法について関心を持つ」という意味である（リップマン [2014: 378]）。これらは、思考そのものに対する私たちの関心および思考に関連する態度のことである。

『探究の共同体』ではケア的思考の一覧として、「真価を見いだす思考」・「情緒的思考」・「行動的思考」・「規範的思考」・「共感的思考」の5つがあげられている（リップマン [2014: 383-392]）。思考の価値を見積もるというのは、冷徹に評価するというよりもむしろ、その思考を大切に思ったり、賞賛したり、敬意を抱いたりするという態度のことである。行動的というのは積極的に思考に参加したり貢献したりすることである。規範的とは思考を要求したり期待したりすることである。情緒的とは思考することを愛したり奨励したりすることである。そして共感的とは、とりわけ他者の状況に対する気遣いや同情を含んだ思考のことである。これらのリストはリップマンも言うように網羅的なものではないが、「子どもの哲学」が目指す思考の特徴を理解する上で、非常に有用なものである。

以上の3つの柱からなる「子どもの哲学」は、「誰かが用意した出来合いの答え」に少しでも早くたどり着くよう生徒たちを導いたり促したりするのではなく、生徒たちにまさしく「自分の頭で考える」よう促すものである。このことは必然的に、思考の手順についての反省的な眼差しをも育むだろう。すなわち、生徒たちに対して、自らの意見や他人の意見について、その根拠や理由、推論のプロセスに対する自覚を促すに違いない。また、自らの意見をその理由や根拠と共に他人に対して明確に伝えたり、相手の発言に耳を傾け、的確な仕方で質問したり反論したりするというスキルも身につくことだろう。かくして、「子どもの哲学」の実践によって、生徒たちの思考力やコミュニケーション能力が育まれることが十分に期待されるのである。

2 クリティカル・シンキングとは何か

近年、教育分野においてクリティカル・シンキングは非常に注目されており、たとえば文部科学省が平成23年10月に発行した『言語活動の充実に関する指導事例集』の「第1章 言語活動の充実に関する基本的な考え方」では、「思考力・判断力・表現力等の育成と言語活動の充実」のために、「課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力」と並んで「多様な観点から考察する能力（クリティカル・シンキング）」の育成・習得が求められている、

と記されている。³ また教育分野においてばかりでなく、ビジネスの場面でも、クリティカル・シンキングは効果的なツールとして認められている。関連書籍が多数出版されており、「ロジカル・シンキング」や「ロジカル・リーズニング」等の呼び名が用いられることもあるようだ。

そのためか、クリティカル・シンキングの定義は多様であって、統一された明確な定義があるわけではなく、用途や場面に応じて使い分けられている、というのが実状のようである。

とはいえもちろん、多様な定義にもおよその共通項はある。論者の知り得た限りでは、クリティカル・シンキングの目指すものを一言で言えば、「思考の質を高めること」に尽きるように思われる。そしてそのために、論理的な思考や推論の技術やスキルを身につけたり、論理的な思考を妨げるような先入観やバイアスを取り除いたりすること、これらのことが奨励される。

この点に関するやや説明的な定義としては、ポール&エルダーの次のものがある。

「クリティカル・シンキングとは、思考する者が、思考に内在するさまざまな構造について巧みに司る (skillfully taking charge of) ことによって、またそれらの構造に対して知的な基準を課すことによって、自らの思考の質を高めることである」(Paul & Elder [2005 : 1])。

「思考の質を高める」という目的のために、クリティカル・シンキングは自らの思考そのものについて思考するという態度が強く求められる。クリティカル・シンキングの定義としてよく知られたものに、教育学者 R・エニスによる「何を信じ何を行うかの決定に焦点を当てた、合理的で反省的な思考」(Ennis [1987]) という定義があるが、この定義はこうした点を明確に示していると言える。ここで言われている「合理的かつ反省的」というのは、自分の思考をモニターすることによって、それが十分に合理的であり、先入観から解放されており、論理的である等々の基準をクリアしているかどうかをチェックする、という態度のことである。

こうした特徴は、クリティカル・シンキングのルーツ (の一つ) としてしばしば言及される、ジョン・デューイの教えに乘っ取ったものである。デューイはプラグマティズムの哲学者・教育学者として著名であるが、本論文脈において特に重要なのは、人間や社会の改造法として「反省的思考 (reflective thinking)」をとらえたことである。

デューイの理解によれば、思考とは「経験の質の変化」である。私たちが経験の中で、自分たちの活動とその結果との間に関連があることを見出したとき、「うまくいくまでやってみる」という私たちの試行錯誤の経験の質が変化する。私たちが経験する一連の出来事との関連が理解され、説明されるようになるのである。デューイは『民主主義と教育』のなかでこれを「反省的経験」と名づけ、経験のこうした側面を「思考」と呼んでいる。「思考とは、言い換えれば、われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである」(デューイ [1975 : 232])。

デューイによれば、この「反省的経験」としての思考は、①困惑・混乱・疑惑 ②推測的予想 ③調査・点検・探索・分析 ④試験的仮説の精密化 ⑤仮説の検証 という5つのステップからなる (cf. デューイ [1975 : 239-240])。デューイが同書の別の箇所でも「思考の目的は結末へ達するのを助けることであり、すでに与えられているものに基づいて、ある起こりうる終結を計画することである」(デューイ [1975 : 236]) と書いていることからもうかがわれるように、思考についての彼の見方は非常に道具的なものであり、ともすると深みを欠いたもののように思われるかもしれない。しかし、デューイにとっては「思考をいかにして陶冶するか」がきわめて大きな課題であり (彼が『民主主義と教育』(1916) ばかりでなく、『思考の方法 (How we think)』(1910) やさらに『論理学 探

3 文部科学省のウェブサイト『言語活動の充実に関する指導事例集』(平成23年10月) (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1300857.htm) より。(2015年1月26日閲覧)

究の理論 (*Logic. The Theory of Inquiry*)』(1938)においてもまた、このテーマを追究していることを思い起こそう)、たとえば『論理学』では「思考」を『探究』の同義語であって、その意味は、探究とは何かによって決定される」と規定され、さらに「探究は、思考に代わる合理的なことばである」(デューイ [1980: 412]) とまで書かれているのを見るならば、デューイが思考の働きをきわめて重視しており、人間及び社会の改造のために、人々が思考を合理的な仕方でも働かせるよう導く必要があるのを痛感していたことが分かるのである。

さらに、日本語で読めるよく知られたクリティカル・シンキングの入門書であるゼックミスタ&ジョンソン『クリティカルシンキング 入門編』のなかでは、「クリティカルな思考」は、①問題に対して注意深く観察し、じっくり考えようとする態度 ②論理的な探究法や推論の方法に関する知識 ③それらの方法を適用する技術、という三つの主要な要素を含んでいるとされている(ゼックミスタ&ジョンソン [1996: 5])。

この三つの要素はかなり包括的なものと言えそうだが、全体として、やはり、「思考の質を高める」という方向を向いていると言える。

クリティカル・シンキングは統一されたものではなく、国内外で出版されている書籍を見ると、その内容や方法論、目指すもの、さらに想定されている用途など、かなり多様である。道田 [2012] はクリティカル・シンキングの一般書を概観したうえで、①ビジネス系、②論理学系、③心理学系、④哲学系、⑤教育系 ⑥専門系の6つに分類できる、としている。それらの分類のそれぞれの内容は、次の通りである。(以下は、道田 [2012] をもとに論者が要点をまとめたものである。)

①ビジネス系クリティカル・シンキング

ビジネスの場面でクリティカルに考え、判断することが出来るように作られているもので、ビジネス的なロジカル・シンキングがその中核となっている。経営コンサルタント会社などでよく用いられるツール、たとえば「ロジックツリー」(上位概念を下位概念に論理的に分解するもの)、「MECE」(「Mutually and Collectively Exhaustive」の略で、全体を漏れなく、また重複もないように分割することで、あらゆる原因や解決策を考えるのに役立つ)、「フレームワーク」(MECE 的な分解を行うための定番の観点のことをいい、「3 C 分析」(自社 company, 顧客・市場 customer, 競合 competitor という3つの観点から分析すること)やマーケティングの「4 P 分析」(生産 product, 価格 price, 立地 place, 宣伝 promotion)などを紹介するものが多い。

②論理学系クリティカル・シンキング

論理学をベースとしたクリティカル・シンキングであり、論理学の教科書に見られるような「形式論理学」もあるが、ふだん行われている日常的な意見の妥当性を分析するような「非形式論理学」もここに含まれる。アメリカではこれがクリティカル・シンキングの主流であり、論証に誤りがないか、議論に含まれている暗黙の前提は何か等々を明らかにすることで、議論が適切かどうかを評価することが、その主たる目的となっている。

③心理学系クリティカル・シンキング

心理学の知識や考え方をベースとしており、いかに人が誤りやすく不合理に思考したり行動したりするか、あるいは、人は情報をどのように受け取り、どのように処理するのかを指摘することで、人がものごとを合理的かつ反省的に考えられるようにするものである。たとえば、人間に備わる思い込みや固定観念、ステレオタイプ、「確証バイアス」(情報を集めるときや評価するとき、自分が持っている仮説を支持する証拠だけを捜そうとする傾向)等、人間の情報処理システムの特質や意味を知ることが中心となる。

④哲学系クリティカル・シンキング

哲学が重視している、ものごとをできるだけ根本から考えようとする態度に基づいたもので、いろいろなクリティカル・シンキングの根底にある。問いそのものに答えようとするのではなく、「この問いはどこから出てきたのか」「私はなぜこういう問いに取りつかれているのか」など、問いそのものを吟味しようとする。さらに第二の特徴として「考え続ける姿勢」が重視され、方法論よりも態度や姿勢に力点が置かれる。

⑤教育系クリティカル・シンキング

学校教育のなかでどのようにクリティカル・シンキングを育てていくかについて論じられているもので、小学生から大学生を対象にしたものまで、さまざまなものがある。内容は、論理学系クリティカル・シンキングを始めとする学問的なものを中心である。

⑥専門系クリティカル・シンキング

特定の専門分野のなかできちんと考え、振る舞うためのクリティカル・シンキングであり、たとえば看護系のものや、学問研究一般を行うためのクリティカル・シンキングなどがある。

以上の6つの分類の詳細な説明については道田 [2012] に譲ることにしよう（道田はとりわけ最初の4つのクリティカル・シンキングを代表的なものとし、詳しく解説している）。なお同書では、「クリティカル・シンキングの中核」として、「クリティカルシンキングとは、日常的な思考をより広く拡散させ、より確かに終息させることでパワーアップしようとするもの」（道田 [2012: 114]）とまとめられている。非常に包括的な定義であると言える。

では、クリティカル・シンキングによって、私たちは何を達成することができるのだろうか。むろんそれは先に述べたように、「思考の質を高めること」であるのだが、それに尽きるというわけではないだろう。たとえば思考がより質の高いものになれば、問題の分析が的確になり、意思決定のスキルが上がるということになるだろうし、その結果として、自分に自信がついてくるとか、以前よりも積極的に発言できるようになるとか、知的好奇心が深まるとか、さらには自分の感情をうまくコントロールできるようになるとか、そういった効果も出てくるに違いないからである。これらの効果は副次的なものかもしれないが、しかし、本質的なものではない、ということにはならないだろう。

ポール&エルダーが提示している以下の表は、クリティカル・シンキングによって達成できるものをコンパクトにまとめており、参考になる（ポール&エルダー [2003: 50]）。

図表 2.1 クリティカル・シンキングでは知的性質を高めていくために、理由づけの過程に常に知的規準を当てはめます。

基準：明瞭さ・的確さ・妥当性・論理性・幅・正確さ・重要性・完全度・公平さ・深さ

↓ 当てはめる

構成要素：目的・質問・視点・情報・憶測・概念・暗示・想定

↓ 高めていく

知的性質：知的謙遜・知的自主性・知的誠実・知的勇気・知的忍耐・根拠に対する自信・知的共感・公平さ

この表の矢印が最後にたどり着いているところにある知的性質のリスト、すなわち、「知的謙遜・知的自主性・知的誠実・知的勇気・知的忍耐・根拠に対する自信・知的共感・公平さ」、これが、ポールとエルダーが考えると

ころの、〈クリティカル・シンキングによって達成できるもの〉のリストだ、と理解することができるだろう。

同種のリストとしては、ダンジェロが「クリティカル・シンキングの発展の必要条件」として提示している 10 の態度のリストをあげることができるだろう (D'Angelo, E. [1971 : 7-8])。

同書でダンジェロはまず、クリティカル・シンキングを「言明 (statements)、議論 (arguments) および経験を評価するプロセスのことである」と規定し、クリティカル・シンキングの操作的な定義として「評価づけのプロセスにおいて用いられているあらゆる態度およびスキルからなる」と書く。そしてこれを踏まえて、彼は「クリティカル・シンキングの発展のための必要条件」として、以下の 10 の態度を挙げている。それは、①知的好奇心 ②客観性 ③開かれた心 ④柔軟性 ⑤知的懐疑心 ⑥知的誠実さ ⑦筋道立っていること ⑧粘り強さ ⑨決断力 ⑩他の観点の尊重、以上である。

ところで、ダンジェロはこれらを「クリティカル・シンキングの発展の必要条件」として提示しているのではあるが、これらの態度はクリティカル・シンキングとは本質的に別のものであり、クリティカル・シンキングとは独立に身につけておくべき態度だということを意味するわけではないはずである。なぜなら、もしこれらをクリティカル・シンキングとは独立に身につけておくべきだとすれば、クリティカル・シンキングの発展のために身につけておくべきものが多すぎて、思考そのものを鍛え上げることは後回しになってしまうざるをえなくなり、クリティカル・シンキングの発展は非常に困難なことになってしまうからである。

むしろ、クリティカル・シンキングそのものが、その発展のために上記の 10 の態度を必要としていることを私たちに気づかせてくれるのであり、私たちがクリティカル・シンキングを学び、実践することを通じて、それらを身につけていくということ、またこのことがさらに、クリティカル・シンキングの発展を促していく、そのような関係にあるのだと捉えるのがふさわしいだろう。

だとすれば、上記の 10 の態度は、クリティカル・シンキングの発展のために予め身につけておくべきものなのではなく、むしろクリティカル・シンキングを実践した結果として私たちが少しずつ身につけていく態度のことを意味しており、さらに言えば、クリティカル・シンキングを通じてこそ身につけることのできる態度なのだ、このように理解することができるように思われる。

以上から、クリティカル・シンキングは非常に多様性をはらむものではあるが、中心となるのは「思考の質を高めること」であり、またこれによって、先に示したような、さまざまな知的性質を獲得することができるようにしてくれるものであることが理解されるだろう。

3 クリティカル・シンキングと比較した際の「子どもの哲学」の位置づけ

これまで、「子どもの哲学」およびクリティカル・シンキングについて、その特徴を概観してきた。そこで以下では、これらの共通点と相違点についてまとめてみたい。そして両者を比較した上で、「子どもの哲学」の意義について述べることにしたい。

①共通点

「子どもの哲学」とクリティカル・シンキングでは、ともに〈思考の質を高めること〉がもっとも重視される。どちらにおいても、自らの思考に対して反省的な視線を向け、思考のプロセスを再検討することで、自分の思考・推論が適切だったか、誤った根拠や前提に立っていなかったか等々を吟味することが求められる。

自分の思考に見出されるさまざまな欠点を正確に分析し、それを矯正していくことは、思考の質を高めることはもちろんだが、同時にまた、自らの誤りに対して謙虚になり、他者の意見に対して開かれた心を持つこと、ひいては他者に対する寛容さを醸成することにつながる。

これらの意味において、「子どもの哲学」とクリティカル・シンキングとは、核となる部分で共通していると理解することができる。

②相違点

とはいえ、これまで見てきたように、両者がまったく同じものだということはない。「子どもの哲学」では、論理的な推論を厳密に追究することよりも、問いを自分のものとして、問いを深めていくこと、さらに適切な問いを立てることに主眼が置かれる。これに対して、クリティカル・シンキングはある程度の知識と思考力を身につけた者が、自らの思考を再吟味して思考のスキルアップを図るという趣が強い。つまりクリティカル・シンキングの目標は、あくまで既存の思考を評価し、その質を高めることにある。新たな思考に導かれたり、問いが深められたりすることは、結果としてそういうことが起こるかもしれないが、それが主眼ではない。ここに最大の違いがあると言えるだろう。

③両者の関係

では、「子どもの哲学」とクリティカル・シンキングとの関係について、どのように考えるのがふさわしいだろうか。たとえば、一方が他方の一部である、言い換えれば、一方が他方を包摂するような関係として理解することはできるだろうか。

たとえば、「子どもの哲学」をクリティカル・シンキングの一つと見なす論者たちもいる。Nickerson, Perkins & Smith [1985] は、クリティカル・シンキングの方法論を、以下のように5つに大別している。(cf. 鈴木 [2006 : 8-9])

- ①認知的な働きによるアプローチ：比較と分類の基本的なスキルを教えることを目的とする。
- ②自発的な発見 (Heuristics) を目指すアプローチ：内省を奨励して、問題に対処する戦略に関するパンフレットや演習を用いる。
- ③形式的思考 (Formal Thinking) アプローチ：主にピアジェの認知発展モデルに基づくもので、具体的な活動からより高度な抽象化のレベルに持っていくことを目的とする。
- ④言語教育と象徴操作 (Instruction in Language and Symbol Manipulation) を通じた思考：作文や発話が重視される。
- ⑤考えることについて考える (Thinking about Thinking) アプローチ：これを代表するのが「子どものための哲学プログラム (Philosophy for Children Program)」であり、メタ認知のスキルが重視される。

このような整理にしたがえば、クリティカル・シンキングのほうが「子どもの哲学」に比べて、より包括的な営みだということになりそうである。

これに対して、「子どもの哲学」の方がいっそう包括的であると見なす立場もありえるだろう。たとえば先に取り上げたように、「子どもの哲学」の創始者であるリップマンは『探究の共同体』において「批判的思考 (クリティカル・シンキング)」を、「創造的思考」および「ケア的思考」と並ぶ、自分の目指す「多元的思考」の三つの側面として位置づけていた。彼は『探究の共同体』の「第二版への序論」の中で、従来の「批判的思考 (クリティカル・シンキング)」に対して以下のような理由をあげて批判している。すなわち、「批判的思考 (クリティカル・シンキング)」は限定的かつ不十分であること、創造的思考力を用いる努力がなされていないこと、価値の問題が議論されていないこと、判断力の育成が目標とされていないこと、さらに、批判だけでなく創造やケアといった思考の複数の次元を統合した、概念的、発達的な全体像を描く努力をしていないこと、以上の理由である。つまりリップマンから見れば、クリティカル・シンキングはリップマンの目指す「探究の共同体」を完成するための3つの柱のう

ちの一つと位置づけられるべきものであり、したがってクリティカル・シンキングは「子どもの哲学」の一部をなすものだ、ということなのである。

こうした二つの見方について、いずれか一方に軍配をあげることができるだろうか。これは、「子どもの哲学」をどのようなものとして理解するかにかかっているように思われる。すなわち、もし「子どもの哲学」をその方法論の観点から捉えるならば、それはクリティカル・シンキングの一つとして位置づけても無理筋とは言えないだろう。「対話」を通してお互いの思考をチェックするというやり方は、クリティカル・シンキング的手法の一つと見なしうるからである。他方で、「子どもの哲学」を包括的かつ根本的な思考の営みとして理解するならば、それは思考における出発点でありかつゴールでもあることになるのだから、クリティカル・シンキングのような思考のスキルは「子どもの哲学」をサポートする一つの柱ないし「子どもの哲学」の派生態だ、ということになる。これらの見方のいずれかについて、誤りであると断言することはできないだろう。

論者としては、「子どもの哲学」とクリティカル・シンキングが、一方が他方を包摂するという関係にあるのではなく、互いに支え合い、含み合うような（楕円の二つの中心のような）関係にあると理解したい。そしてとりわけ、それぞれを身につけるのがふさわしい時期の順序を念頭に、「子どもの哲学」がクリティカル・シンキングの基盤を形成しつつ、同時に後者の発展が前者のさらなる深化に向けて大きな支えとなる、そのような関係性にあるものとして両者を理解したいのである。

論者がそうように考える理由は、とりわけ、「子どもの哲学」が創造性を重視しており、新たな問いを立てることの重要性を強調している点と、さらに、問いそのものに対する前向きな態度や、他者および文脈に対する感受性を持つことをその柱の一つとしている点（ケア的思考）にある。

これに比べれば、クリティカル・シンキングは、あらかじめ立てられた問いについて答えを「探求」したり、考えを深く掘り下げたりするのに役立つというスキルの側面が強い。すなわち、クリティカル・シンキングは論理的に思考することを重視する傾向が強く、「いかに思考するか」を突き詰めることに主眼を置いているのである。⁴

むろん、哲学系クリティカル・シンキングというのもあるので、問いそのものの吟味というのもクリティカル・シンキングの射程に入ってはいる。しかし基本的にクリティカル・シンキングでは、自分で新たな問いを立てること、しかもなるべくオリジナルな問いを立てることが奨励されたり評価されたりするということはない。

そこで、「子どもの哲学」の実践を通じて、思考の創造性や柔軟性を磨き、自分の思考を見つめ直すトレーニングを積むことで、クリティカル・シンキングの基盤が培われ、さらにクリティカル・シンキングによって思考力がいっそう深められ発展させられる、という関係性のもとに捉えることが望ましいのではないかとと思われる。⁵

学校教育での活用ということを考えてみても、生徒の発達段階からすれば、「子どもの哲学」は初等および中等教育の方がふさわしいだろう。これに対してクリティカル・シンキングは高等教育や、さらにはビジネスの場面な

4 たとえば野矢 [2006] は次のように書いている。

「論理力とは、思考力のような新しいものを生み出す力ではない。考えをきちんと伝える力であり、伝えられたものをきちんと受け取る力にほかならない。つまり、論理力とはコミュニケーションのための技術、それゆえ言語的能力のひとつであり、『読み書き』の力なのである」（野矢 [2006: 2]）。

野矢の著作はクリティカル・シンキングの区別で言えば論理学系クリティカル・シンキングの代表例とでも呼ぶべきものであるが、この文章は、クリティカル・シンキングが何を目指しているかについての、一つの典型的な答えを示している。

5 これに対しては、逆の見方、すなわち、クリティカル・シンキングが創造性の基盤をなすとする見方もまた、存在する。たとえば Nickerson, Perkins & Smith [1985] には次のようにある。「クリティカル・シンキングは創造性に対する必要条件である——十分条件ではないにせよ——ように思われる。必要条件というのは、論理的な根拠からでなくとも、心理学的な根拠に基づいてのことである」（Nickerson, Perkins & Smith [1985:88]）。こうした解釈の違いは、「創造性」についての理解に由来するように思われる。すなわち、「子どもの哲学」では「自分自身の力で探究すること」がすなわち「創造性」と理解されているのに対して、「他にはないオリジナルなものを生み出すこと」が「創造性」なのだと理解するならば、他者と比較した上での一般的な評価づけに照らした、まさしく「批判的」なプロセスが必要となってくるはずだからである。

ど、厳密で論理的な思考が求められる場面において、その真価が発揮されると見なすことができる。このこともまた、「子どもの哲学」がクリティカル・シンキングの基盤として、思考に対する根本的な態度を育成してくれるものと位置づけるべき理由となるだろう。そしてクリティカル・シンキングを身につけることは、「子どもの哲学」がいつそう発展し深化していくことを可能にしてくれるだろう。

とはいえ、こうした位置づけは、「子どもの哲学」およびクリティカル・シンキングに優劣をつけようとするものではない。これらが共にそれを身につけることを目指しているような思考力やスキルは、21世紀に生きる私たちにとってきわめて重要なものであることに間違いのないのである。たとえば、本論冒頭で触れた PISA（生徒の学習到達度調査）を実施している OECD は、現代において身につけることが求められているキー・コンピテンシーとして、「相互作用的に道具を用いる」（この場合の道具とはコンピュータなどの物理的な道具に加え、言語・知識・情報なども含まれる）、「異質な集団で交流する」、「自立的に活動する」の3つをあげているが、これらのキー・コンピテンシーの核心には「思慮深さ（反省性）」があることを明記している（cf. ライチェン&サルガニク [2006: 207-208]）。したがって、「子どもの哲学」およびクリティカル・シンキングの実践によって養われる思考力やスキルは、現代に生きる私たち、とりわけ、震災からの復興を目指す私たちが、教育において実現すべき方向を指し示していると言える。

さらに言えば、そうした方向は、震災からの復興を目指すいまだからこそ言われるべきことなのではない。そうではなくむしろ、思考力を身につけるための実践そのものが、本来そちらを目指して行われるべきであるような方向なのである。いささか蛇足ながら付言しておけば、「子どもの哲学」は、哲学を薄味にした「子ども向けの哲学」のことを意味するものではなく、子どもだからこそ持つことができるような（現行のような学校教育では少しずつそれが失われてしまっていくような）知的好奇心や自由かつ柔軟な発想に注目し、あるいはまた、余所から手に入れた出来合いの知識で武装することなしに真理や本質に肉薄できる可能性を秘めた思考を大事にしようとする、まぎれもない哲学である。

では、哲学の意義とは何だろうか。これについて詳述することは本論の範囲を超える。ここでは、いささか長くなるが、ユネスコが1995年2月15-16日に開催した「世界における哲学とデモクラシー」のなかで出された「哲学を支持するパリ宣言（The Paris Declaration for Philosophy）」（1995）より、関連する箇所を引用しておきたい。なぜなら、この文言の中に、哲学の意義のエッセンスが凝縮して記されていると考えられるからである。

「われわれは、哲学が扱う諸問題が人間の生と存在に関する普遍的な諸問題であるということを心に留めておく。

われわれは、哲学的反省が人間の諸事象を理解し導くことに寄与できるし、また寄与すべきだと信じている。

われわれは、哲学の実践が、自由なディスカッションからいかなるアイデアも排除せず、また、推論の筋の妥当性を検証したり他人の議論をくわしく吟味したりするために、使用されている概念の正確な定義を確立すべく努力するものであり、このような哲学の実践は個人が独力で考えるのを学ぶことができるようにしてくれると考える。

われわれは、哲学を教えること（philosophy teaching）が、開かれた心、市民的責任、個人および集団同士の間の理解と寛容を促進することを強調する。

われわれは、独立した精神を有する思慮深い人びと、さまざまな形のプロパガンダに抵抗することのできる人びとによって為される哲学教育が、現代世界における、とりわけ倫理的領域での大問題に関して、すべての人に自らの責任を負う心構えを持たせるという点を再確認する。

われわれは、教育および文化的な生活における哲学的討論の発展が、どのような民主主義であれその基礎をなすような判断能力を用いることによって、市民の訓練に大きく寄与することを確認する」。⁶

6 cf. Droit [1995: 15-16]。翻訳は論者による。

つまり哲学は、思考を促し発展させるばかりでなく、私たちが生きる社会をよりよいものにしていく上で、きわめて有意義な営みである。このような見立てのもと、論者は今後も引き続き、「子どもの哲学」の普及と質の向上のために尽力することで、被災地における教育の質の向上に寄与していきたいと考えている。

文献

- D'Angelo, E. [1971] *The Teaching of Critical Thinking*. Amsterdam: B. R. Gruner.
- Droit, Roger-Pol [1995] *Philosophy and Democracy in the World: A UNESCO Survey*, UNESCO Publishing.
- Ennis, R. H. [1987] "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities". In J. B. Baron & R. J. Sternberg (eds.) *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman. pp. 9-26.
- Nickerson, Raymond S., Perkins, David N. & Smith, Edward E. [1985] *The Teaching of Thinking*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, Richard & Elder, Linda [2005] *The Miniature Guide to Critical Thinking. Concepts & Tools*. Foundation for Critical Thinking.
- ゼックミスタ, E・B & ジョンソン, J・E [1996] 『クリティカルシンキング 入門編』, 北大路書房。
- デューイ, ジョン [1975] 『民主主義と教育』(上), 松野安男訳, 岩波文庫。
- デューイ, ジョン [1980] 『論理学 探究の理論』, 魚津郁夫訳, 上山春平編 『世界の名著 59 パース ジェームズ デューイ』, 中央公論社所収, 389-546 頁。
- 野矢茂樹 [2006] 『新版 論理トレーニング』, 産業図書。
- ポール, リチャード&エルダー, リンダ [2003] 『クリティカル・シンキング 「思考」と「行動」を高める基礎講座』, 東洋経済新報社。
- 道田泰司 [2012] 『最強のクリティカルシンキング・マップ』, 日本経済新聞出版社。
- マシュー・リップマン [2014] 『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。(原書: Lipman, Matthew (1991) *Thinking in Education*, Cambridge University Press.)
- ライチェン, ドミニク・S & サルガニク, ローラ・H [2006] 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』, 立田慶裕監訳, 明石書店。