

子どものための哲学をめぐる諸問題

カレル・ファン・デル・レーウ

(訳: 樋口 聡)

(2007年2月28日受理)

Some Issues in Philosophy for Children

Karel VAN DER LEEUW

This paper explores several issues in philosophy for children, the conduct of philosophical dialogues in the classroom, i.e. the role of dialogue, the significance of narrative in philosophy for children, and the possible discussion of higher order concepts in the classroom.

In the first part the question is answered which consequences the adoption of dialogue as a means of doing philosophy has for our conception of philosophy: it excludes a scientific view of philosophy, but relates doing philosophy to the notion of truth. Subsequently a distinction is made between four types of rational dialogue and their relation to truth is explored. Finally, the insistence of co-operation in philosophical dialogue is related to a particular view of philosophy as the common effort to constitute a common world of experience.

In the second part a preliminary investigation into the significance of narrative as an introduction to philosophical dialogue is made. The observation is made that narrative plays a cardinal role in Chinese philosophy. Usually a distinction is made between systematic and episodic memory and the situation and time in which we acquire systematic knowledge is considered of no importance for the content of the knowledge acquired. At the utmost narrative can function as an *aidé-memoire*. However, if we abandon our view of experienced time as *unilinéaire*, fictional narrative can gain importance as an extension of our daily experience.

In the third part we turn to higher order concepts, notably the concepts of abduction and of trustworthy testimony (hearsay), which both have attracted comparatively few attention in Western epistemology.

Key words: Education, Philosophy for children, Dialogue, Narrative, Higher order concepts.

キーワード: 教育, 子どものための哲学, 対話, 語り, 高次概念

はじめに

最初に、私自身の研究経歴について簡単に紹介することから始めよう。

私はアムステルダム大学で哲学を学んだのであるが、アジアの哲学への関心から、古代中国語を選択科目として選んだ。私は、専門学校や高校など大学の外で哲学を教える多くの経験を積み、アムステルダム大学の哲学科において、教育的な問題についての教員養成のための講師に採用され、その後、准教授となった。私の学位論文は、哲学における教育についてのものであった。私は、80年代にまず、オランダに子どものた

めの哲学センターを設立し、その後、他の人々と協力して、子どもとともに哲学することを促進するためのヨーロッパ財団、ソフィアを結成した。同時に、形式論理学から哲学史まで、さらに比較哲学と中国哲学といったように、さまざまなテーマについて講義を行ってきた。私は数年前に退職を迎え、現在はアムステルダム大学哲学科の客員教授を務め、比較哲学とアジア哲学に専念している。最近、私は、特に、中国哲学の歴史について書いており、ヤン・ボーアと一緒に、アジア哲学の論文集の編集を行った。また、ヨーロッパの啓蒙期における中国受容についての小さな本を書いた。現在、私は、孟子のオランダ語訳作成に取り組ん

であり、墨家の論理に関する論文を書いている。

広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座へのこの度の招聘は、そうした様々な活動間の結び付きを考える、一つの大きな挑戦である。現在のところ、三つの研究領域が可能であると考えている。すなわち、子どものための哲学における対話の本性、思考の発達における語り（物語）の重要性、そして幼児期における概念形成、特に高次概念がその教育プログラムに組み込まれるべきかどうか、そうであるとすればいかにしてか、の問題である。

哲学の実践の手段としての対話

われわれの子どもたちの教育プロセスはますます時間を取るようになっており、その教育プロセスの中で、子どもたちは単純に受け入れなければならない既存の知識と技能に、絶えず向き合っている。しかしながら、同時に、そのプロセスの終わりに、自ら考え自分自身で決断することができる大人が誕生することを、われわれは期待している。このことは、教育プロセスのどこかに、初めから答えがわかっているのではない、自律的な思考の余地があるべきだということを意味している。このことが、まさに、教室で哲学を行うことが担う機能なのである。

教室における哲学は、通常、次のようになされる。まず、物語が読まれる。その物語は、特別に作られたもので、その物語の中には、一つないしはそれ以上の哲学的な問題が隠されている。対話は質問から始まる。その質問は、その物語から生じるものだったり、あるいは子どもや教師から発せられるものだったりする。しかしながら、教師は、対話の進行役となるだけであり、話し合われる問題について自分自身の見解を示そうとはしない。その意図は、学級が探求の共同体となること、すなわち、子どもたちが、その質問に対し、自分たち全員にとって明瞭で満足いく答えを見つけなければならないということだ。さて、哲学を行うことが、思考の技能と合理的思考を発達させるようなすぐれた方法となるのは、なぜなのだろうか。

哲学を行うことの正当な方法として対話を理解することは、哲学についてのわれわれの考え方にとって或る特別な意味を持っている。特に、哲学の原理としての哲学的対話は、哲学とは蓄積された一連の知識であると見る、哲学についての科学主義的見解を排除することになる。哲学を、われわれの日常経験の基底にある、合理的原理の総体とすると、それは次の二つの意義を有する。

1. 合理的思考ができる人は誰でも哲学的洞察に寄与することができるのであり、他方、哲学的真理と見なされるものは、原理的に、合理的であるすべての人によって理解され、合意されなければならない。
2. われわれの経験の原理はどこかでそれとして与えられるものではないがゆえに、哲学をすることとは、終わることのない探求、もう少し適切に言えば、われわれが生きる共通世界の構築という仕事なのである。われわれが探求するに先立って、経験の共通世界が一定のものとしてあるのではない。

ここでは、哲学についてのわれわれの考え方に対するこれらの意義をさらに検討するのではなく、このような哲学の見方が、哲学的対話についてのわれわれの考え方と、われわれが哲学的対話を行う方法に対して持っている意味を、考察したいと思う。

合理的対話には、様々な形がある。以下に示してみよう。

1. 論争的対話。この種類の対話では、対話の目的は、通常二人の間で、どちらが勝つかを決めることであるが、それは、相手を負かすことではなく、聴衆を説得することである。対話の「勝者」は、聴衆の目でより強く見える方である。対話は、問い、あるいは対戦者のどちらかの弁論で始まる。勝者を決めるために、対戦者ならびに聴衆は、スポーツのゲームと同様に、一定の明示的・黙示的ルールを知らなければならない。「勝者」が示すものが、「敗者」のそれに比して、それ自体より「真実」であるかどうかは、原理的に問題ではない。勝者のパフォーマンスが説得的であれば、聴衆は勝者の意見に説得される必要などないのだ。真理は問題ではない。論争的あるいはソフィストの対話は、特に紀元前4世紀の古代ギリシアでよく見られたものであるが、同様のものが紀元前300年ころの古代中国にもあった。今日まで残っている対話からルールを引き出すことができるのであるが、プラトンのゴルギアスのようないくつかのケースでは、ルールははっきりと示されている。極めて一般的な場合、次のようになされる。議論の「弁護人」は一つの主張を提示しなければならない。「挑戦者」は質問をすることだけが許されており、それに対して弁護人は答えなければならない。弁護人が質問に答えられないか、あるいは挑戦者が質問を継続できないとき、論争は終わる。中国哲学では、『孟子』と『公孫龍子』に、例を見ること

ができる。

2. 対話的試問あるいはスコラ学用語で *questiones* と呼ばれたもの。このタイプの対話では、通常、弁論で始まり、「弁護人」は一人ないしそれ以上の人によって審問を受ける。もちろん、この種の対話は、中世後期のヨーロッパの大学で極めて一般的であったものであるが、論争的な目的を持ち、「誰が勝つか」を見出そうとするものでありえる。その場合、それは第一の対話と近くなる。試問は、弁護人が要求された水準まで達しているかどうかを見極める試験でもある。しかし、それは、「彼が本当に正しいかどうか」を見出したいという質問者の願望によってもまた、動機付けられるものであるだろう。
3. 探求的対話。参加者は、共通の関心の問いに対する答えを見つける試みに参加する。論争的対話と違って、対話の結果は、それに関わるすべての人を説得するものでなければならない。実際の聴衆は存在しない。あるいは存在するとしても、聴衆はコミュニティの暗黙の存在であり、そして同じ様に説得の対象でなければならない。対話は、すべての人を説得する答え、すなわち「真理」があるという信念によって動機付けられている。探求への参加は、何人でも可能であるが、もちろん、参加者が増えることによって困難も増していく。というのは、やりとりの可能性の数は、 n の階乗で増加するからである。
4. 教育的対話。教育的対話は、二人あるいはそれ以上の人々の間で成立するものであるが、その重要な特徴は、参加者の非対称的な位置である。参加者の一人が、問われている問いに対する答えを持っており、その他の参加者が、「教師」が答えを直接に与えるのではなく、自分でその答えを発見するように、対話を促すことを試みる。その対話の一例は、プラトンの『メノン』における召使に対する有名な審問である。「教師」は、もちろん、その答えの正しさを確信していなければならず、したがって、この対話では真理が問題にもなっているのである。

プラトンの初期の対話篇におけるソクラテスによってなされた対話は、教育的対話の特別な事例である。対話は、例えば敬虔とか勇敢といった、何らかの徳の定義の要求から始まる。そこでは、ソクラテスの相手は際立った専門家のように思われている。ソクラテスの役割は、その専門家の知識が本物か偽物かを見極める、発問者のそれに徹している。もちろん、ソクラテ

スは、初めから、イオンやラケスの知識が不十分あるいは完全に間違っていることを、確信している。そして、自分の方がすぐれた知識を持っているといったことを言うのではなくて、彼の対話者の化けの皮をはごうとするだけである。繰り返し、ソクラテスは、自分が何も知らないことを知っていると述べている。しかし、同時に、ソクラテスが産婆術と呼ぶ方法は、知識は可能でなければならないというだけでなく、すでに何らかの形で対話者の中に存在しており、問答によって押し出されるものであることも、意味しているのである。

この知識は、抽象的な性質のものである。ソクラテスが求めるものは、問われる徳（しばしばそれは技能でもある）の一般定義や、徳に対する洞察である。何人たりとも知識を持ちながら悪を行うことはないまで主張する、いわゆるヒippias（小）でソクラテスが詳細に論じようとしているように、この一般的な知識は、正しい行いのための必要十分条件である。とりわけそこで意味されていることは、求められる知識は、審問される人の中にすでに存在しているということ、その知識は普遍的で誰の内部にもあること、そして、理路整然としているものであること、である。単なる問答によって、ほかにどのようにそれは明らかにされるのだろうか。この命題は、プラトンのアナムネーシスの理論において、のちに明確に述べられたものである。

こうしたソクラテスの対話と教室における教育的対話との違いは、ソクラテスが求められる知識を持っているふりをしないということにあるのだけれども、それでも対話におけるソクラテスの役割は教育的である。したがって、ソクラテスの対話、すなわちプラトンの初期の対話篇は、上記のタイプ3とタイプ4の間である。ソクラテスは、正しい答えを見つけたいという思いを強く持っていたように思われるし、さらに、その正しい答えを、正しい行いのために基本的に重要なものと見なしてもいるのである。しかし、同時に、他の人との対話におけるソクラテスの役割は非対称的である。ソクラテスはただ問いを発するだけであり、答えは、通常は間違った答えであるが、彼の対話者から提示されるのである。しかしながら、人々は、ソクラテスを、答えを知っている賢者であると見なしたのである。

正しい行いのために極めて重要なことが洞察であるというソクラテスの信念は、論語における孔子と共通のものである。孔子もまた、第一に、弟子を洞察への正しい道へと導こうとする教育者である。しかしながら、孔子の対話の認識論的意味は全く違ったものであ

る。短い例を挙げよう。

司馬牛が人間について尋ねたとき、師、曰く。「人間である人は、ためらいながら話すものだ。」

司馬牛、尋ねて曰く。「ためらいながら話すことは、人間と呼ばれるために十分なことなのでしょう。」

師、曰く。「何かをなすことは困難なことであるから、人はためらうことなく、何かについて話すことなどできるのだろうか。」

ソクラテスとは違って、師は答えを与えている。しかし、その答えは、人間についての定義や、さらには描写として、理解されうるものではほとんどない。実際に、師は、他の場所では全く違った答えを与えているのである。その答えは、それが向けられた人と何らかの関係の有するものである。司馬牛は、饒舌であり賢くないということで知られる、孔子の弟子である。司馬牛は、ここで「ためらう」と翻訳されている言葉が、言語障害に対しても使われるという事実、大変驚くことになる。人は言語障害を持っているとき、人間的だというのだろうか。実際に、師が言おうとしていることは、「あまりしゃべりすぎるな」ということである。弟子は、そうした教えをかりうじて得る。そのことは、師は洞察を得るためのゆゆしき障害となっているものを指摘するだけであり、弟子が自分で発見しなければならぬということの意味しているのである。この洞察の特性は、ソクラテスやプラトンの洞察とは大きく違っている。それは、普遍的な性質のものではないし、また抽象的なものでもない。それは、一人ひとりが自分の方法で到達しなければならない、個人的な洞察なのである。

対話の類型論に戻ろう。対話の類型間に、絶対的な区別があるわけではない。ここでのわれわれの中心的な関心である探求的対話では、参加者の中の二人の間に競争が生まれる状況があるだろう。その他の人々は「聴衆」となる。参加者の一人が、或る論点について確信を持ち、人を正しい洞察へと導こうとするといった状況が生じるかもしれない。そして、参加者が問答によって、予め持った洞察を確かめるといった場合があるだろう。

しかしながら、探求的対話は、共通の関心つまり真理についての問いに、確かな答えを見出す共通の努力を意味している、という事実によって特徴付けられる。さて、まさにここに多くの困難が存在する。まず、われわれは、哲学的な問いには確実な答えはないという哲学についての考え方に、慣れ親しんでいる。一つの、それもただ一つの正しい答えがあるということ、そし

て、一度その答えが見出されれば、それは何世紀にも渡って有効であるということ、すべての研究者が確信するという事実によって精密科学は特徴付けられるのに対し、哲学的な問いに対しては、あらゆる年齢と世代が新しい答えを与えるのであり、われわれ歴史家は、一つの答えが他のものよりも正しいと言うことなどできないのである。このことが、哲学をするという営みにとって哲学の歴史が重要であるということの、まさに理由である。それは、物理学の歴史が物理学における研究の遂行に対して持つ意味と、極めて対照的である。哲学的な問いに対して答えを見出そうとすることは、ギルフォードの用語で言えば、拡散的 (divergent) な営みであり、集約的 (convergent) な活動ではないのである。

まさに哲学することは拡散的な営みであるがゆえに、洞察が得られる状況と方法が、極めて重要である。精密科学の研究結果は、研究がなすことそのままである。確実で信頼が置ける仕方でも得られた洞察を疑う理由がない限り、それらの結果は持ちこたえようと思えることができる。われわれは、研究のプロセスの詳細にまで入る必要はないのであり、通常はそのような専門的技術を持つことさえない。問題は結果、答えであり、プロセスではない。そして、その結果は、それを発見した人や、その人が生きている文化的背景との結び付きを持たない、非歴史的なものである。そのことが、科学や技術における技能は専門家の技能であるということの理由である。

しかし、哲学的洞察を得ることは個人の発達と緊密に関係している、つまり哲学的洞察は個人的、個別的な習得であるとするならば、そのことは、哲学的研究において「真理を発見すること」といかに両立するのだろうか。明らかに、哲学的洞察が純粋に個人的なことがらであるとしても、それは、他者との意思の疎通という利点を排除するものではない。外からの働きかけが、私の洞察の達成へと私を近づけるのである。しかしながら、そうした働きかけの性質は、その場合、その結果にとっては重要でないだろう。木に寄りかかって座り瞑想することや、あるいはおいしいビールを飲むことでさえも、私を個人的な洞察へと近づけることができるのであり、したがって他者との会話はなおさらだろう。他者とのコミュニケーションが、一本の木や一杯のビール以上に、私の個人的な洞察を前進させる効果的な手段であるということは、考えられないわけではないのであり、このことが、哲学的対話を正当化する理由となるだろう。しかし、他者による意見や質問が参加者の一人ひとりにとって本当の刺激であり続けるだろうとしても、様々な参加者によって獲得

される洞察は、様々であり広く拡散しているだろう。そして、さらに言えば、合意の達成や、あるいは合意の探求でさえも、実践家による哲学的対話の本質的要素とは見なされないのである。

しかしながら、他者との会話が、ただ単に、私が洞察さらには賢慮にまで達するための手段と見なされるのであれば、私は非対称的な位置にいることになる。というのは、他の参加者は、私がどんなに高く評価したとしても、せいぜい木よりはましな手段でしかないからである。この状況は、他者が私を個人の発達を助長するための効果的な手段であると見なすだろうということによっては、基本的に変わらない。私の関心はできるだけ多くのものを得るということであり、私がどれだけのもを与えることになるかは、ほとんど問題にならない。私の仲間たちの洞察をさらに進展させるという思いに私は動かされるかもしれないが、わずかながらでも合理性を持っている人々と一緒に生きることが生きることの快いものにするということではなければ、私はそれに直接の個人的関心を持つことはない。

このようにゲーム理論へと逸れてしまうことは、ちょっとしたパロディかもしれない。しかし、それからわれわれが学ぶことができるのは、獲得された洞察が、結局は、個人的なことがらでしかないということの理解は、何かを発見するといった共同の企てに協力することを強く求めるようなものではないということである。共同での努力は、個人の動機や個人の発達の背後に何か共通のものがあるということが理解されることで、初めてなされる可能性がある。その洞察が、他者の手助けによるだけでなく、他者もまた洞察を進展させ、われわれは同じ方向へと向かっているのだという状況において初めて達成される時、私は、洞察を獲得するための真剣な努力に、他者と心から協力することができるのである。他者は、私の練習相手以上のものでなければならない。それは、どのような条件のもとで可能なのだろうか。

この問題に答えるために、若干、ライブニッツを振り返ってみよう。私が追求する洞察は、私が他者と共に保持する世界の中で、私の経験の基底にある合理的原理の洞察である。合理的原理であるのは、哲学的対話は合理的な営みであるからである。私の個人的な経験世界は、その基底な原理以上のものからなっている。それは、多くの、偶然的な事実、共通の世界とは関係のない個人的見解や意見、間違った見方、などを含んでいるのである。もし私が私の個人的な見方に留まったままであるなら、どの洞察がわれわれの共通の経験世界の基底な原理だと見分けることが、いかに可能なのか。さらに、共通の現実の基底な合理的構造

のようなものがあるとすれば、他者はそれを分かち持たなければならない。彼らの見方は、私の見方と違うのであり、何が偶然的であるか、そして、合理主義の言語を使って言えば、私の世界観において何が必然的な真理であるのかを、私が発見するのを助けるのである。しかし、それは、私の相手と同じプロセスを経験するという条件の限りにおいてである。共通の営みだけが、われわれの共通の経験世界の基底にある原理を、明らかにすることができるのである。他者は、いわば私にとっての鏡となるのであり、彼らの見方が私のそれと違えば違ふほど、おそらくそれは良い鏡となるだろう。

ライブニッツの知識論は、共通の経験の原理である合理的洞察はすでに存在しており、それらは先天的であり発見されるだけであるということ、意味しているように思われる。しかしながら、その考え方には困難がある。共通の経験とは何を意味しうのか。これまでの議論の中で、理性の能力を持つ人であれば、原理的には誰でも到達可能である現実の一つの水準を「共通の経験」と繰り返し呼んできた。しかし、文字通りの具体的な意味での日常的な経験は、明らかに、大学教授、哲学の実践者、工場労働者、セールスマン、農民、経営顧問、IT技術者では、大きく違っている。われわれが共通の合理的洞察を進展させることができる基底となるような共通の経験など、ほとんど存在しないのである。共通の経験とは、われわれが共通の世界に生き、互いに出会い、互いを理解しようとし、共に生活し、ときどき共通の関心を持ち、約束をしたりするという、意味するだけである。そして、この共通の世界は、その内部でわれわれの実に様々な生が演じられる、枠組み以上のものではない。

哲学を実践することは、これらのすべての異なる生が、いかに共通の現実において互いに適合しあうのかを理解しようとすることであり、ウィルフリッド・セラーズの言葉で「全体を見る目」を持つことなのだ。「哲学は、個々の学問に対して主題が存在するように、哲学に対する特別の主題を、積極的な意味で持たない」のである。それは、哲学的洞察と、他の人間の思考領域における理解との間に、決定的な違いがあることを意味している。

思慮深く行為することができるために、われわれは、人間の生の究極的な目的や目標を発見しなければならない。それらは、われわれの共通の経験の基底にある原理から明確に引き出されるものである。再びわれわれは問うことになる。その原理は、木目のように、見つめる目によって発見されることを待っている、われわれの多様な経験世界の共通の実体のどこかに存在

するもの、なのだろうか。われわれは、これらの様々な経験世界を、現実の基底に存在する一つのそして同じものの多様な現れと見なすことができるのだろうか。

共通の経験が、経験されていないにもかかわらず、どこかに存在すると考えることは、困難である。哲学が真理を発見すると考えられる現実、解明されるべき経験の明瞭な領域ではなく、さらに構成されなければならない共通の経験なのである。われわれの様々な経験領域が適合する「枠組み」は、どこかに横たわっている対象ではなく、実現されなければならない課題なのである。この点で、哲学的推論は、経験の特定の領域における道具的推論とは、全く異なるものである。哲学的な実践が真理を見出そうとする現実、すでにそこにあるものではない。

これは相対主義の立場ではない。つまり、われわれは現実を構築するのではなく、現実について発見するのである。理性は現実を構成するのであり、創造するのではない。まさにそれは、われわれの思考と、ウィトゲンシュタインが言う、われわれが予め見出すことができない経験の「底」との関係である。われわれは、それをただ推測することができるだけである。われわれは、われわれ自身と世界との関係を観察するために、われわれ自身の外部に出ることはできない。対話における哲学は、その底に到達するための、終わることのない試みなのである。

認知的発達における語りの役割

私にとって極めて重要だと思われる、子どものための哲学の、その他の二つの要素についてごく簡単に述べることにしよう。それがここ〔広島大学〕での私の研究対象となるだろう。第一のものは、語りの役割である。東洋思想、特に中国哲学では、物語や逸話が重要な役割を果たす。かつてマルセル・グラネは、中国人の思考を物語の貯蔵だと指摘した。その物語の貯蔵が、一人ひとりの思想家が選択と秩序を形成する基本要素を形作ることになるという。それは少し言い過ぎかもしれないが、しかし、間違いなく、荘子から禅仏教に至るまで、中国思想における物語の大きな役割は存在している。

認知心理学では、通常、知識は図式やツリー構造で示される。そのような理解においては、時間のための場所はない。われわれは時間において知識を獲得するのだけれども、時間は、認知心理学などの知識では役割を果たすようには思われないのである。どのような順序でどのような時にわれわれは知識や洞察を獲得するのかということ、知識についての認知心理学的な

理解においては全く重要ではないのである。この見方は、われわれがなじみのある現象の多くと、確かに合致する。私は、日本が東洋にあり、そして東京が首都であることを知っている。しかし、私はその知識をいつ獲得したかを全く記憶していない。たとえ私が記憶しているとしても、それは知識自体とは関係のない別の物語であり、私の人生の物語に属するものでしかない。

知識についての通常理解は、語りが、単に子どものためだけでなく、われわれの人生において、果たす役割を説明することはない。われわれは小説や物語を読み、映画やテレビの連続番組を観る。それらなしで済ますことはできない。特に子どもにとっては、物語は重要である。われわれは、子どもたちに声を出して物語を読んであげるのであり、子どもたちに物語を伝えるのである。もちろん、物語は、単なる知識が持たない情緒的価値を持つのであるが、しかし、それはおそらくすべての物語に当てはまるわけではない。

通常、物語の役割は、心理学においては、系統的記憶と挿話的記憶という二種類の記憶を区別することで、説明される。時間は系統的記憶にとっては重要でないが、挿話的記憶においては極めて重要である。しかし、要するに、挿話的記憶とは、私の人生の物語なのである。挿話的記憶に欠陥がある人々、例えば過剰な飲酒によるコルサコフ症候群の人々は、大変不幸な人々なのであるが、しかし、彼らが失っているものは、例えば言語についての知識や周囲の世界についての知識ではなく、彼ら自身の過去についての知識なのである。それは、疑いなく、彼らの自己意識、かけがえのない一人の人間であるという感覚、そして彼らの対人的能力にとって重要なものである。しかし、それが彼らの知識と関係があるものかどうかは明らかではない。物語や挿話的記憶は、われわれの認知能力にとって、そのような重要性を持っているのだろうか。

私は、今、その難問に答えるのではなく、私にとって極めて重要だと思われる一つの観察を試みたいと思う。通常、われわれは、挿話的知識を、時間的に単線的なものだと思っている。人生において、挿話は、一つの明確な時間的順序を取る。あらゆる物語は、時間的順序と同時性という二つの時間軸上に位置付くように思われる。われわれ自身の人生における出来事であっても、それらの間に因果関係や、その他の明確な結び付きがなければ、それらの出来事の正確な時間的順序を記憶することは困難である。このことが、まさに、いかに物語が機能するのかということである。物語は時間において生起するのだけれども、物語と物語の間には時間的結び付きは存在していないか、あった

としても緩やかなものでしかない。私は、三國志の曹操の物語を知っている。そして私はシャルルマーニュ（カール大帝）の物語を知っている。しかし、曹操はシャルルマーニュの前の人物なのか後なのかといったことは、物語の衝撃ということからすれば、どうでもいいことなのである。

今、一つの結論を導くことができるだろう。語りが認知的な重要性を持つとすれば、物語の時間的構造が決定的な重要性を持つということである。同時に、われわれ自身の人生の物語にせよ、われわれが聞いたり読んだりする物語にせよ、物語を単線的な継起の中に位置付けることはできないということである。物語の相互連結は、体系的な知識の相互連結と同じ性質のものと思われる。つまり、緩やかな関係が存在することもあれば、知識の断片が全く無関係になってしまうこともあるのである。

この点において、古代中国の文学（私は日本の文学については知らない）は、西洋文学以上に、生きる経験に接近したものである。「西遊記」のような古典文学は、どのような順序でも読むことができる、緩やかに結び付けられた物語からなっている。それは、明確な始まり、発展、そして結末を持った直線的な時間的順序を示す、ヨーロッパ文学の古典とは、鋭く対立するものである。

通常の意味では認知の問題ではないが、ここで言及しなければならない物語の重要性のもう一つの側面がある。物語は、特に若者において、人間形成にとって重要な意味を持っている。物語は、何をすべきで何をすべきではないか、いかに意思決定をするか、いかに一人のかけがえのない人間として生きるか、さまざまな環境にいかに対応するか、感情をいかに制御するか、などといったことのモデルを与えるのである。つまり、物語は、われわれが「思慮深い仕方で行為する」ことを助けるのである。物語は、実践的な知恵の領域、アリストテレス的伝統において、*phronesis* とか *prudentia*（賢慮）と呼ばれているものの領域に属するものである。

高次概念

「高次概念 (higher order concepts)」とは、外の世界に言及するものではなく、その世界についてのわれわれの知識に関するものである。知識についての問いは、哲学的対話において生じるのであるが、通常、どの問いをどの順序でということ、完全に偶然にまかされている。高次概念が、子どものための哲学のプログラムに体系的に組み込まれるべきかどうかについて、い

くらかの議論がなされてきた。私はここでそのプログラム作成を試みるのではなく、それらの高次概念が前面に出てくるようなプログラムが明確に作成されなければ、教室ではうまく討論されないだろうと思われる高次概念の二つの例を取り上げよう。

伝統的にヨーロッパ哲学では、知識の源泉を二つ考える。一つは経験であり、もう一つは理性である。経験は「帰納」という手続きで一般的な知識へと到達し、理性は一般的前提から出発し、「演繹」という手続きで特定の真理へと至る。知識のこの二つの源泉と手続きの評価は、哲学者によって異なるだろう。しかし、理性と経験だけが二つの正当な知識の源泉であるという一般的な合意が、ヨーロッパ哲学にはずっとあった。私は、認識論においてほとんど顧慮されてこなかった、別の二つの知識の源泉を示したいと思う。それは、子どものための哲学のプログラムに簡単に取り入れられるもので、「仮説的推論 (abduction)」と「伝聞 (hearsay)あるいは信頼のおける告白 (trustworthy testimony)」である。

(1) 仮説的推論

仮説的推論は、或る特定の事実から他の特定の事実へと至る推論で、特定の事実から一般真理へと進むものではない。或る人が家に入ってくる時、髪と上着が濡れていたとすると、外は雨が降っているとわれわれは思い込む。仮説的推論は、日常の経験において大きな役割を果たしているのは明らかである。日常の知識は、事実から事実へと進むことの方が、事実から一般規則へ、あるいはその逆に一般規則から事実へと進むことよりも、多い。と同時に、演繹論理とか帰納論理という独特の論理がある。したがって、われわれの出発点が信頼できるものであれば、演繹や帰納という手続きが一定の知識へと到達すると、われわれは考えることもあるのである。

それは仮説的推論の場合ではない。まさに特定の事実間の関係は特定なものでしかないがゆえに、他の事実から一つの事実を推論するための一般規則はありえない。その人が家に入ってくる時、誰かが2階の窓からバケツの水を投げつけたのかもしれないのであり、とすれば、外は雨が降っているという結論は誤りであることになるだろう。しかし、まさに仮説的推論のこの不確かさが、仮説的推論を、教室での討論のためのすぐれた題材とするのである。子どものための術語集を用いるべきかどうかについては、議論の余地を残しておきたいと思う。

(2) 伝聞

伝統的なインドの認識論は、二つではなく、三つの知識の源泉を考える。理性、感覚、そして信頼における告白である。信頼における告白といったカテゴリーは、通常、宗教的知識を擁護するものであるが、しかし、告白や伝聞が日常生活で非常に重要な役割を果たすのは明らかである。われわれの知識の多くは、理性や感覚から生まれるものでは必ずしもなく、伝聞によるものである。知識によっては、特に歴史的知識など、告白以外にありえないものもある。広い意味での、あるいは学問的な意味での歴史的知識だけでなく、伝記的知識もまたそうである。一つの例を挙げよう。私が赤ん坊のときの自分の写真を見るとき、告白以外に、いかにして私はそれが私自身の写真であると確信することができるだろうか。

告白による知識は、仮説的推論による知識と類似の問題を提示する。告白の論理は、思考不可能なのである。多くの場合、特に歴史文献においては、われわれが保持する知識について、われわれは絶えず不確かである。そして、確かに歴史的的方法論があるとしても、統一された証明方法などは存在しない。

信頼における告白は、仮説的推論と同じ理由で、教室での討論にとって、適したテーマである。第一に、告白による知識は、日常生活と学問において、大きな重要性を持っているからである。第二に、仮に証明の方法があるとして、それは少しずつ、多くの事例を比較することによって学ばれるものだからである。

仮説的推論にせよ告白にせよ、どちらの場合も、教室で討議される事例や短い物語を作成することは、難しいことではないだろう。さらにまた、証明の洗練化は年齢とともに進展することも、われわれは理解するだろう。幼い頃は、両親が告げることをただ信じるだけである。他方、具体的な事柄を議論することは、知識の問題についての意識を大きく拡張することになるだろう。

まとめ

哲学史における対話とその機能、そして教室での哲学の実践の方法としての討論と対話の結び付きについて、私は、いくつかの論文を書いてきた。それらは出版され、一部未出版のものもある。私の第三のカテゴリーである高次概念は、特に重要である。それがなぜなのかを理解することは難しくはないし、その第三のカテゴリーのために題材を作成することも面倒なことではないだろう。問題なのは、どのカテゴリーを、どの順序で、ということである。最も困難な問題は、語

りの問題であり、いかにそれを扱うかということだ。したがって、語りの理論が、私にとっては、最も緊急の課題である。同じ問題に関心を寄せる方と、広島大学で出会えることを期待したい。

主要参考文献

- van der Leeuw, K.L. "Philosophical Dialogue and the Search for Truth" *Thinking: Journal of Philosophy for Children*, XVII: 3, 17-23, 2005.
- The Analects of Confucius*, transl. by Chichung Huang, Oxford Univ. Pr. 1997.
- Guilford, J.P. *The Nature of Human Intelligence*, New York, 1967.
- Sellars, W. "Philosophy and the Scientific Image of Man" *Science, Perception, and Reality*, London: Routledge & Kegan Paul, 1963.
- Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*, 1958.
- Leibniz, G.W. *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (various editions).
- Perkins, F. *Leibniz and China, A Commerce of Light*, Cambridge 2004.
- Granet, M. *La pensée chinoise*, Paris 1934

[訳者解題]

本論文は、van der Leeuw, K.L. "Some Issues in Philosophy for Children" の全訳である。ファン・デル・レーウ氏は、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授として、2006年7月から12月まで広島大学に滞在した。2006年7月21日に客員教授就任記念の講演会を開催したが、その講演のために準備されたのが本論文である。学習開発学講座におけるファン・デル・レーウ氏の研究テーマは、「東西の比較哲学の視点から見た子どものための哲学」であり、そのテーマの内容を簡潔に紹介することを目的に、本論文は準備されたものである。(講演会当日、樋口による日本語訳が資料として配布された。ファン・デル・レーウ氏は、講演会の直前に、最初に準備された原稿に手を加えて改訂版を作成し、講演会ではその改訂版を使った。当日の配布資料は改訂版の翻訳である。改訂版作成の主な理由は、講演時間の関係で初版を短くする必要があったということであった。本翻訳は、改訂版を基礎にしながらも、初版に含まれていた部分も含めたものとなっており、当日の配布資料とはいくらかの異同がある。)

カレル・ファン・デル・レーウ氏は、1940年生まれ。オランダのアムステルダム大学で哲学、ドイツ語、歴

史、中国語、中国哲学を学び、ハーグの専門学校で哲学講師を務めた後、アムステルダム大学の講師、そして准教授となった。この職歴の中で教育問題と出会い、アメリカ、ニュージャージーの「子どものための哲学リップマン研究所」に客員研究員として滞在し、その後、オランダにおける「子どものための哲学」の研究と実践の第一人者となった。ロッテルダム大学で、「哲学教授法」の領域で博士号を取得している。一方、中国哲学にも造詣が深く、中国哲学ルーバン・コロキウムの共同研究者として孟子ならびに荀子のオランダ語訳にも従事している。広島大学に滞在中、自ら漢字を書き、また漢字を中国語の発音で読んで、われわれを驚かせた。

ファン・デル・レーウ氏は、客員教授として滞在中、長崎大学での講演、「グローバル時代における教職教養」研究会への参加、学習科学広島フォーラムへのパネリストとしての参加、そして広島芸術学会例会での基調講演などを行い、精力的に、われわれとの共同研究に取り組んだ。その基本テーマである「子どものための哲学」は、1970年代に、ニュージャージーのモントクレア州立大学のマシュー・リップマンによって始められたものであり、ガレス・マシューズと共同でなされたリップマンの仕事は、アメリカ国内のみならず、多くの国で注目を集めた。ヨーロッパでは、エッケハルト・マルテンスなどの研究者がいる。広島大学が大学間交流協定を結んでいるオーストリアのグラーツ大学にも、「子どものための哲学」研究所があり、ダニエラ・カミイが中心となって盛んな活動が展開されている。2005年10月にグラーツ大学で「子どものための哲学」国際会議が開かれ、その会場で、記者はファン・デル・レーウ氏と出会い、それがきっかけとなって、この度の客員教授としての招聘となったのであった。

「子どものための哲学」は、一つの教育実践であり、新しい道德教育のあり方を考えるための手がかりを与えるものである。広い意味での物語を介在した「対話」

が、その実践の中心である。日本でも、例えば「浦島太郎」といった物語は昔話としてどの子どもも知っており、子どもの成長と物語は切っても切れない関係にある。しかし、その「浦島太郎」が、子どもの学びのために、対話の素材として使われているといったことを耳にしない。「他人に親切にするなど善いことをすると報われる」といった教訓を超えて、人が一瞬にして年老いてしまうといった「時間」についての哲学的問いを、このポピュラーな昔話は内包しているだろう。「時間って何だろう」。そういったことに着目して子どもとともに自由に対話することが、「子どものための哲学」なのである。しかしながら、いかにして、日本の道德教育にそれを接続することができるか。それは、ファン・デル・レーウ氏の論文を読んで関心を寄せるすべての人々が、現実的に考え始めなければならない課題である。

最後に、「子どものための哲学」は、教育実践の問題を超え、そして本論文での問題提起を超え、さらに、重要な学問的意義を有していることを指摘しておきたい。それは、哲学批判の新しい形を提供するのである。突然「小学生に哲学を教える」などと言えば、おそろしく訝られるだけであろう。それは、「哲学」が、いわゆる講壇哲学を意味することが、一般化しているからである。哲学が教えられるのは、大学の文学部の哲学科といった特殊な場所であるという前提を疑うことを、「子どものための哲学」は要請する。哲学とはそもそも人間が生きることや人間の幸福のことを考え、その幸福を実現するものであったのであり、長い哲学史の中で失われてしまった原点への回帰を、それは促すのである。ファン・デウ・レーウ氏の場合、この論点は、中国哲学への傾斜とそれによる西洋哲学批判となって、かろうじて現実化しているだけである。その論点を引き受け、新たな哲学批判へと向けて一步を踏み出すことができれば、それもまた本論文が示唆する課題の一つだと言えるだろう。