

# 合理性の育成における 認知的情動としての驚きの意義\*

佐藤 邦政

## 概要

This paper explores the role of surprise in the fostering of rationality by critically examining Scheffler's concept of surprise as a cognitive emotion. This study demonstrates that surprise enables an unreflective reaction to cognitive contents, such as questions and criticism, relevant to the processes of teaching and learning, thereby drawing learners' and teachers' reflective attention to the contents. Moreover, surprise serves to motivate learners to consider reasons for newly recognized content. It also inspires teachers to flexibly respond to various questions put forward by children, as also to their expressions of wonder. Therefore, I conclude that surprise substantially contributes to teaching and learning in the fostering of rationality.

Keywords: 合理性の育成, 合理的性格と道徳, 認知的情動, 情動的反応, 驚きへの受容性

## 1 はじめに

情動と探求などの認知的活動との関係は、これまで多くの哲学者の注目を集めてきた。<sup>\*1</sup>「認知的情動を称賛して」(1977年)という論文<sup>\*2</sup>において、教育および科学の分析哲学者として知られるイズラエル・シェフラー<sup>\*3</sup>は、情動とわれわれの認知的活動の一つである、教えと学びにおける情動の役割を詳

---

<sup>\*1</sup> 例えば、Solomon (ed.)(2003)参照のこと。心理学、脳科学、および、認知科学などを含む他分野の研究において、情動は1990年代から注目されるようになっていく(Evans, 2004, p. xi)。

<sup>\*2</sup> この論文はScheffler (1991)に含まれている。

<sup>\*3</sup> シェフラーの教育哲学の特徴については、Curren, Robertson and Hager (2003)およびSiegel (1997a; 2001)を参照のこと。以下では簡潔に紹介しよう。シェフラーは、イギリスのR. S. Petersとともに20世紀後半の教育哲学において教育の分析哲学を始めたことで知られる。シェフラーにとって、教育の分析哲学とは、基本的には、必要な限りで記号論理を援用しながら厳密な議論を展開し、教育に関わる用語や概念を明確にすることである。シェフラーが分析哲学を強調する意図は、使用される概念や用語の意味を明確にし、筋の通った論証の提示という仕方でも教育を哲学する、とい

細に論じている。以下で扱われる教えと学びは合理性の発達と育成に限定されるが、この点については第二節で詳しく説明する。

本稿の目的は、「認知的情動(cognitive emotion)」と呼ばれる情動についてのシェフラーの議論を批判的に検討することで、教えや学びの文脈において驚きという情動がどのような役割を果たしているのかを明らかにすることである。<sup>\*4</sup> 本稿では、驚きは、従事している教えや学びに関連する事柄に対する、非反省的に生じる情動的反応である、ということを論証する。このような驚きの認知的役割は、教える者や学ぶ者に、教えや学びに関連する認知内容に反省的注意を向けさせる、というものである。驚きの感情的役割は、学ぶ者に、新たに認識された内容の真偽の理由や原因を考えるよう動機づけ、教える者に、他者からの的を射た疑問や批判を取り込み、それらを考慮して教えるよう動機づける、というものである。教えと学びにおける以上の情動の役割とその意義を詳述することで、驚きは、合理性の育成に関わる教えや学びにおいて重要な役割を果たすことを明らかにする。

本研究の背景を概観することで、この探求の意義を明確にしよう。シェフラーは、近年のクリティカル・シンキング教育につながる合理性を育む教育を支持する一方で(cf. Bailin & Siegel, 2003)、教えと学びにおける情動の重要性を認め、その具体的役割について検討している。それにもかかわらず、シェフラーの情動の議論のオリジナリティーがどこにあるのかは完全には理解されていない。<sup>\*5</sup> そのひとつの理由は、シェフラーの情動についての議論が短い一本の論文に集約されており、情動に関するオリジナルの考えが正確にどのようなものなのかを把握することがかなり難しいことにあるだろう。別の理由は、シェフラーの論文は、もともと教育哲学の文脈で執筆されたものであるため、情動についてのシェフラーのアイデアを理解するためには、教えと学びについての彼の見解についてのいくらかの背景知識が必要となる、ということにあるだろう。

さらに、Rorty (ed.) (1980) の情動についての論文集を皮切りに、情動の哲学研究は精力的に展開されており、情動と認知との関連性はその中で「認知主義(cognitivism)」という表題のもとで検討されている

うことにあつたと言えるだろう(cf. Siegel, 2005)。

もちろん、このような仕方では哲学することは、たとえばアリストテレスやカントの議論を考えれば、伝統的に行われてきたものであると言える。にもかかわらず、シェフラーがこのような仕方では哲学することをあえて主張する理由は、教育哲学分野では、このような仕方での哲学は必ずしも自明なことではない、ということにあるだろう。私見では、シェフラーの述べるような仕方での哲学が今後、教育の議論でも広く行われるようになるなら、「分析」という言葉を「哲学」の前に付けて、哲学を種類分けすることに固執する必要はまったくないと考える。

<sup>\*4</sup> ここでの「批判的に検討する」の意味は、シェフラーの議論の中で必ずしも明示的ではないが、現代でも重要と考えられる点を、合理性の育成についての近年の研究動向を踏まえて分析すること、および、シェフラーの教育哲学全体を視野に入れて適宜、議論に補足を加えることで明確な形で示す、ということとする。本稿は、シェフラーの議論を建設的な方向で批判的に検討しようとするものである。

<sup>\*5</sup> 情動についてのシェフラーの議論はいくつかの論文で取り上げられているものの、それらの議論は教えと学びと情動との関係についての批判的論証というより、主にシェフラーのアイデアを応用した、情動に関する独自の議論となっている。たとえば、Yob (1997) では、「認知的情動」という概念の意味が簡単に確認された後、「情動的認知(emotional cognition)」と呼ばれる認知の特徴が論じられている。Steutel and Spiecker (1997) では、シェフラーの議論において認知的情動と区別される「合理的情念(rational passions)」と呼ばれる情念に焦点が当てられ、この合理的情念と認知的徳(cognitive virtue)との関係が論じられている。

(e.g., De Sousa, 2014, Section 5; Goldie, 2007; Greenspan, 2004a; 2004b)。\*<sup>6</sup> 認知主義には、情動は一種の判断であるという強い主張なども含まれるが、\*<sup>7</sup> より最近になって、情動が合理的評価とどのように関わっているのかという問題に対して洗練されたアプローチが提示されるようになってきている。\*<sup>8</sup> シェフラーの議論における驚きは、特定の認知内容を当人に顕著に示し、その内容に意識的注意を向けさせるという認知的役割を担うものと解釈できる。\*<sup>9</sup> この点で、シェフラーの立場は現代の認知主義の方向性に沿うものと見なすことができる。

以上の研究背景を考えると、認知的情動についてのシェフラーの議論を批判的に論じることは、教えと学びにおける情動の役割についての哲学研究を推進する良い出発点となると言えよう。\*<sup>10</sup>

以下の議論の構成は次の通りである。第二節では、認知的領域と道徳的領域における合理性についてのシェフラーの考えを明らかにしたうえで、合理性の育成とはどのようなものなのかを明らかにする。その後、合理性の育成では教えや学びのプロセスにおける情動の役割が軽視されてしまうという、一見すると妥当に見える批判を取り上げる。第三節では、第二節での批判が誤解に基づくことを示すため、シェフラーの説明に沿って、認知的情動としての驚きの概念を定式化し、次に、学びにおける驚きの認知的および感情的役割について論じる。第四節では、教えにおける驚きの役割について明らかにする。第五節では、まとめと今後の研究課題について述べる。

## 2 合理性の育成を重視する教えと学び

教えと学びにはさまざまな文脈がある。本節では、現代のクリティカル・シンキング教育に影響を与えている、合理性の育成という教育理念について、主にシェフラーの考えを中心に明らかにする。\*<sup>11</sup> そうすることで、第三節以降で論じられる、驚きという情動が組み込まれる、合理性の育成における教えや学びがどのようなものなのかを明確にする。\*<sup>12</sup>

はじめに、合理性について、シェフラーがどのようなことを述べているのかをみてみよう。

\*<sup>6</sup> 近年の情動の哲学研究の中では、Brun and Kuenzle (2008, p. 24)において、シェフラーの認知的情動は簡単に言及されている。

\*<sup>7</sup> たとえば、Solomon (1976)を参照のこと。この情動研究は、実存主義の研究に基づく情動についての研究で、情動の現代哲学の先駆的研究の一つと見なされている(Goldie, 2007, pp. 934–5)。

\*<sup>8</sup> たとえば、Greenspan は「パースペクティブ的説明(perspectival account)」と呼ばれる考えを提示し、それによれば、情動は熟慮の結果ではなく、特定の状況で利用できる部分的証拠に依拠して形成されたパースペクティブに基づいて、その状況に当座の反応を示す機能を果たす、と言われる(2004a, pp. 128–30; 2004b, pp. 210–1)。

\*<sup>9</sup> この点は、第三節において詳述される。

\*<sup>10</sup> 情動の哲学や心理学研究の背景のもと、道徳哲学などでは、たとえば、道徳における情動の役割を論じる研究が行われ始めている(e.g., Roberts, 2003)。

\*<sup>11</sup> クリティカル・シンキング教育研究の現在の概要を知るためには、Bailin et al. (1999)および Bailin and Siegel (2003)を参照のこと。また、クリティカル・シンキング教育を含めた、教育認識論研究の概要は、Robertson (2009)、日本語の文献では佐藤(2015, Chapter 1)を参照のこと。

\*<sup>12</sup> この目的のため、本節の内容は、シェフラーの議論に対する批判的論証というより、その議論の骨子を提示するものとなっている。

認知的領域においても道徳的領域においても、reason は、reasons を等しく検討し、自分たちの遵守する一般的原則の観点から問題についての判断を下す、ということに関わるものである。(RT 76)<sup>\*13</sup>

まず、この引用で見られるように、シェフラーの議論における不可算名詞で用いられる「reason」は合理性を意味し、シェフラーの議論において複数形で用いられる「reasons」は「(具体的な判断および行為に対する)諸々の理由」を意味する(e.g., RT 3)。<sup>\*14</sup> うへの引用では、合理性についてのシェフラーの考えについての二つの重要点が見られる。第一に、合理性は、諸々の理由を批判的に検討し、自分たちが従う原則に照らして判断を下す、ということである。第二に、このような合理性は、認知的領域だけでなく、道徳的領域においても適用される、ということである。

まず、一点目をもう少し詳しくみてみよう。ここで、自分たちが従う「原則」とは、理由を評価し、判断を下す際に用いられる原則のことであり、シェフラーによれば、このような原則は公平で一般化可能なものであるよう意図される(RT 79)。より詳しく見ると、原則は、問題に関与する多くの人々の関心を平等に考慮に入れるという意味で公平であり、できるだけ多くの人に当てはまるという意味で一般化できることが目指される。このような原則のもと、諸問題についての諸々の理由の説得力や証拠の信頼性が評価される(RT 78)。たとえば、民主主義社会における選挙では、有権者の一票の格差の問題は公平性や一般化可能性を考慮に入れて議論されるだろう。

次に、二点目をみてみよう。シェフラーの考えでは、合理性は、われわれの認知に関わる能力だけではなく、道徳性にも関わるものである。合理的な者は、他者との合理的対話において、すすんで諸々の理由を等しく検討し、その利点や問題点を評価しようとするだろう。だが、このことだけでは合理的であるために十分ではない。たとえば、自分と対立する主張を擁護する相手に対しても敬意をもって対応し、自分の考えに対する他者からの有効な批判に開かれた態度を示す必要があるだろう(cf. RT 63)。同様に、合理的な者は、利用できる証拠に基づいて何をすべきか考えて行い、自分の下した判断や行為の責任を引き

<sup>\*13</sup> シェフラーの文献の引用の際には、以下の略記号を用いることにする。

LE: (1960). *The Language of Education*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

CK: (1965). *Conditions of Knowledge: an Introduction to Epistemology and Education*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman.

RT: (1973). *Reason and Teaching*. London: Routledge and Kegan Paul.

PCE: (1991). *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education*. New York: Routledge.

<sup>\*14</sup> シェフラーは、ここで使われる「reason」が、何人かの近代哲学者たちが想定したような、しばしば「理性」と言われる普遍的な心の認識能力(universal faculty of the mind)のことではないことを強調する。誤解を防ぐためにシェフラーは「普遍的な心の認識能力」を表す理性について言及する必要があるときには、「Reason」という、「R」を大文字にする表記法を用いている(e.g., RT 62)。ここで、翻訳について注意をしておきたい。シェフラーの *Reason and Teaching* は『理性と教授』と邦訳されることがある(たとえば、Palmer (ed.) (2001) の邦訳である、パーマー(2012)における「イザラエル・シェフラー」の項目(pp.243–52)を参照のこと)。しかし、理性が近代哲学者の想定するような、心の認識能力を意味するならば、シェフラーはそれに対して批判的であったことを勘案すると、「reason」を「理性」と邦訳するのはミスリーディングである。以下で論じるように、合理性の教育においてシェフラーが強調する点は、諸々の理由を公平に批判的に検討する技能やその性格特性の涵養にある。

受けようとしなければならないだろう(cf. RT 29)。このように、合理性は、認知と道徳の両方に関わる文脈において発揮されるものとされる。

以上のように特徴づけられた合理性は、教えと学びとどのように関係しているのだろうか。まず、シェフラーによれば、合理性を育成することは、教育の一つの基礎的理念である。

私の考えでは、合理性とは諸々の理由に関わることであり、合理性を基本的な教育理念とするということは、あらゆる研究領域において、諸々の理由についてできる限り広い範囲で、自由かつ批判的に探求する、ということである。(強調原著, RT 62)

すでに見たように、合理性とは諸々の理由についての批判的検討に関わることであり、それゆえ、合理性を教育理念とすることは、教育を、子どもにしかるべき場面で批判的に考えさせることを目標とする活動とみなす、ということである。そして理想的には、このような教育により、子どもが理由についてできるだけ広く自由に、かつ、批判的に探求できるようになることが目指される。この目標が理念であると言われる理由は、この教育的目標は完全には満たされることがないかもしれないが、それでも教育的活動の指針としての役割を果たす、と考えられていることにある(Siegel, 2001, p. 144)。

以上のような教育理念を達成するための手段の一つとして、教えは、信念<sup>\*15</sup> が獲得され、伝達されるいくつかの方法と区別される。

信念は、何も考えないまま受け入れることや、プロパガンダ、教え込み(indoctrination)、あるいは、洗脳によっても獲得されるし、伝えられる。それに対して、教えるということは、どのような内容を教える場合でも、学ぶ者の判断する心(the mind)に関わる。具体的には、教師は説明する用意がある、すなわち、教師は、生徒の理由を求める権利、および、それに伴う比較考量し自ら判断する権利を承認する準備をしている。この標準的な意味で教えるとは、開かれた合理的な議論へのイニシエーションである。<sup>\*16</sup> (強調原著, RT 62)

ここで教えることは、教え込みや洗脳と次の点で区別される。それは、教えることにおいて学ぶ者は、特定

<sup>\*15</sup> ここでの「信念」という用語について、事例を示すことで説明しよう。たとえば、私が A さんとの会話を通じて、「日本に先週、台風が来た」という A さんの発言から、「日本に先週、台風が来た」と思うとする。認識論の議論の中では、私の抱いた思いについて、私は『日本に先週、台風が来た』という信念をもつや『日本に先週、台風が来た』と私は信じている」と表現する。日本語での「信念」という言葉は、「信念をもって臨む」という句に見られるように、心に強く抱く思いや考えがある場合に使われることが多いと思われるが、以下の議論では断りのない限り、認識論における用語法で用いることとする。また、文脈に応じて、「信念」と「信念内容」という言葉を使い分けるが、断りのない限り、両者はともに信念の内容を指して使われる。

<sup>\*16</sup> 教育哲学において「イニシエーション」という概念は、ピーターズによる「イニシエーションとしての教育」という論文(Peters, 1973)において用いられて以降、頻繁に用いられているだけでなく、さまざまな意味で用いられている。ここでは、合理的議論への参加も含めて、子どもが他者と合理的生活を営むことに習熟するための準備のことが想定されている(cf. RT 62)。

の意見や主張に対して、それらが正しいことや理に適っているとされる理由を問う権利が認められ、さらに、推論や結論が妥当かどうかについて自分で判断する権利が認められている、という点である。<sup>\*17</sup> ここで教えにとって重要なのは、子どもが信念を獲得する仕方についてである。具体的には、教えることの重要点は、獲得した信念に対して、子どもが理由を尋ねることや、疑問を提示することを認める、という点にある(Siegel, 2001, pp. 143-4)。

合理性の育成では、このような教え方が必要になると考えられる。まず、合理的判断ができるようになるために、子どもは親や教師から合理的に考える技能を教わらなければならない。合理的に考える技能には、子どもがときには親や教師から教わる内容に対しても疑問を抱き、その理由を尋ねたり、証拠を求めることが含まれる。それゆえ、合理性の育成では、信用できる教師の説明や教科書の内容など、信頼できる権威からの証言を信頼する一方で、必要な場合に理由や証拠を求める権利が認められている必要がある。このようなことから、合理性の育成において教える者は、子どもから質問や批判を受ける心構えをしておく必要があると言える。

では、子どもの合理性を伸ばす教育とはどのようなものだろうか。シェフラーが重要なものとして強調するのは、合理性を適当な場面で発揮する性格という意味での合理的性格(rational character)の習得である(e.g., RT 77)。シェフラーは、合理性に関する学びについて次のように述べる。

議論の中で自分の相手に敬意を払いつつ批判的であることを学ぶこと、自分の信念が誤りうることを認識できるようになること、議論の向かうところに付いていき、その良い点と問題点を見極めその結果の責任を負うこと、自分と対立する主張や異なる経験を背景とする相手の立場に敏感であること、公平に判断できるようになり、自分自身の判断に責任をもつこと、こういったことは認知的徳だけではなく、道徳性や性格に関する学びである。(RT 64)

合理性の育成における学びとは、子どもが認知的だけでなく道徳的な領域においても合理的性格を身に付けることである、と言われる。たとえば、理由を評価する技能に秀でていても、異なる考えをもつ他者の述べる理由を評価しようとしないう者がいるかもしれない。同様に、或る理由を説得的なものと評価したにもかかわらず、その理由に基づいて行為しようと動機づけられない者がいるかもしれない。だが、合理性の育成は、子どもが技能を身に付けるだけでなく、必要な場面で合理性を発揮できるようになることも目標としなければならない。このことから、合理性の育成において子どもが学ぶものには、合理的に考えるための技能だけでなく、その技能を用いる適切な場面を見極め、そこですすんで合理性を発揮しようとする合理的性格が含まれている必要がある。<sup>\*18</sup>

<sup>\*17</sup> 同様な論点は LE において見られ、また、CK 第一章においても簡単に言及される。

<sup>\*18</sup> 合理性の育成では、技能だけでなく、子どもの性格特性の涵養まで考慮される必要があるという考え方は、現代のクリティカル・シンキング教育研究や、徳認識論に基づく知的徳の育成の議論において広く認められる。Bailin and Siegel (2003)、Battaly (2006)、Paul (1982)、Siegel (2008) を参照のこと。

シェフラー自身は、合理的性格に関して次のように述べている。「合理的性格と批判的判断は、大人との経験や批判に参加していくことを通して、そして、教師だけでなく学ぶ者に対する尊敬も敬う対応を通してのみ、育つ」(RT

ここで、合理性の育成という教育理念について、一つの疑問が生じる。それは、合理性の育成を教育理念とすることは、教育理念を狭く限定しすぎではないか、というものである。教育には他の形態もあり、その中には重要なものがある。たとえば、歴史や政治など、さまざまな分野に関する基本的知識を子どもに伝えることは、現代の情報社会における教養の重要な一部分であろう。実際には、シェフラーは別の論文で、知識の伝達などを含む、いくつかの教育モデルについて包括的な検討を行っており(e.g., LE 60-75; RT 67-81)、それぞれの利点と問題点について論じている。このことを勘案すると、シェフラーが合理性の育成を教育理念として主張するとき、その主張は、正確には、教育理念の一つが、子どもの合理性を伸ばすことにある、ということであると考えられる。<sup>\*19</sup>

では、合理性の育成が、教育理念の一つとして認められるべき理由は何だろうか。

現代のクリティカル・シンキング研究では、合理性の育成を教育理念と見なすべき大きな理由として四つ挙げられる(cf. Bailin & Siegel, 2003, p. 189; Siegel, 1988, pp. 55-61)。たとえば、合理性の育成は、大人になって従事する科学的活動など、本格的な合理的な生活に対する準備という観点から教育理念として正当化される。シェフラーが合理性の育成を教育理念と主張する理由は、合理性の育成を通じて、子どもが民主主義社会における一員として必要な能力を身に付ける、というものである。まず、シェフラーによれば、民主主義の理念とは以下のものである。

民主主義の理念は、開かれた、動的な社会ということにある。ここで開かれていると言うときのポイントは、公的な討論の場において、どのような批判的評価からも免れうるドグマとみなされなければならないような、あらかじめ決められた社会計画などは存在しないという点にある。動的と言うときのポイントは、基幹的機関の目的は、変化を止めることではなく、変化を公的な検討の場にさらし、最終的に社会の構成員がその変化を選ぶかどうかによって、変化を求め誘導することを目的とするという点にある。(RT 137)

ここで構想されている理念としての民主主義社会は、市民が自分達の生活に関わる議題について公的な場で批判的に検討し、その討議に基づいて市民が自分たちで決定し、選択する社会である。<sup>\*20</sup>

シェフラーによれば、このような民主主義社会の実現という観点から教育を捉えるとき、教育は次のような仕方民主主義社会に貢献する。すなわち、「民主主義において教育は、人の心を解放し、その批判力を伸ばし、その心に知識および独立の探求を行うための能力を授け、(中略)道徳的および実践的選択に光を当てることにある」(RT 139)。さきに述べたように、合理性の育成の目標は、合理性の技能の習得や合理的性格の涵養により、子どもが生涯を通じてしかるべき場面で合理的に考えるようになることにある。このことを鑑みるなら、合理性の育成の目標が達成されることで、子どもは民主主義社会の一員と

---

77)。

<sup>\*19</sup> 教育の目標が複数でありうることに関する議論は、たとえば Marples (ed.) (1999) における諸論考を参照のこと。

<sup>\*20</sup> 本稿では、シェフラーによる民主主義の規定や、その理念の正当性についての詳細な検討は政治哲学の範囲となるため、扱わない。

して求められる能力や性格特性を身に付けることができる、ということになる。

以上のことから、合理性の育成が一つの教育理念として認められるべき理由は、子どもに民主主義社会の一員として必要な能力や性格特性を身に付けさせる、ということにあると結論づけることができる。ただし、合理性の育成は、別の種類の教育とも行われうることに留意しよう。たとえば、合理性の育成は、知識の伝達を目的とする教育の中でも行うことができるだろう。このことを貿易や関税の仕組みを扱う社会の授業を参考に例証してみよう。教師は、日本の貿易の特徴や関税の仕組みについて教えた後、「関税はなぜ必要なのだろう」と問題を提起する。子どもは、貿易や関税に関する学習内容を踏まえて思案するだろうし、授業の工夫の仕方次第では、クラスで子ども同士が自分たちの意見を交換し合うことや、図書館で資料を調べることで各自の意見を深めることができるだろう(e.g., 佐藤, 2003)。このような事例は、合理性の育成が必要な知識を教える教育と一緒にできることを強く示唆している。

ここまで、主にシェフラーの考えを中心にして、合理性の育成の理念とその教えと学びの内容についてみてきた。ところで、このような合理性の育成という教育理念に対して、これまで、いくつかの批判がなされてきた(Bailin & Siegel, 2003, p. 190)。その中でも重要な批判の一つは、合理性を育むことを重視することで、その教えや学びのプロセスで果たす情動の役割が軽視されてしまうのではないかと、いうものである。<sup>\*21</sup> しかし、「教えることについての哲学的モデル」(1964年)という論文においてシェフラーは、そこで論じられる合理性の教育を経験や情動と対立させる意図はないと述べ(RT 78)、「認知的情動を称賛して」(1977年)という論文の中で、認知的活動に関係すると考えられる、さまざまな情動の役割を検討している。そこで次節以降では、合理性の育成における教えと学びと、情動との関係について考えよう。

### 3 学びにおける認知的情動としての驚きの役割

本節では、学びにおける認知的情動としての驚きの役割について明らかにする。ここでは、そのための議論を以下の三つのステップに区分する。はじめに、シェフラーによる認知的情動の概念を明確にする。次に、シェフラーの議論を批判的に検討しながら、認知的情動としての驚きを定式化する。最後に、認知的情動としての驚きの学びにおける認知的および感情的役割を明らかにする。

#### 3.1 認知的情動

シェフラーが情動について論じる目的は「認知が働く際に、さまざまな情動的要素がどのように用いられており、どのようにわれわれの認知に取り込まれているのかを示し、そうすることで情動的要因が認知的意義を獲得するプロセスを示す、ということにある」(PCE 3)。哲学の歴史において、合理性と情動が対立しあう関係にあるとみなされてきたことはよく知られている(De Sousa, 2014)。シェフラーもまた、認知と情動について、「認知は冷静な探求、すなわち、科学者が真理を追究しようと事実を次々に冷静に理解することであり、他方で情動は心のざわつき、すなわち、自分ではどうにもならない心の動揺であり、真理の追究

<sup>\*21</sup> 過度に合理性に依拠することで、人間の情動などの側面が軽視されると主張する、影響力のある批判の一つは、Code (1991; 1993) である。

にとって致命的なものである」(PCE 3)という考え方が広く見られることを指摘したうえで、この疑わしい主張の真偽を検討しようとする。

さまざまな情動の区分の仕方は多様にあるが、ここではシェフラーの議論に沿って進める。<sup>\*22</sup> 認知的活動に関係する情動は、その役割に応じて二種類に区別される。一つ目は、認知が一般的に行われる際に見られる情動であり、これには「合理的情念(rational passions)」、「知覚に伴う感覚(perceptive feeling)」、そして「理論的想像(theoretical imagination)」という三つが挙げられる。例えば合理的情念とは、真理に対する愛、虚偽に対する侮蔑、観察や推論における正確さに対する配慮、および、論理や事実における誤りに対する嫌悪感などである。これらの情動は、従事している活動の具体的内容に関わらず、どのような認知的活動においても基本的役割を果たすと考えられる。

二つ目は、予期や予測などの具体的な認知内容に依拠して生じる情動であり、これがとりわけ認知的な情動(specifically cognitive)、簡単に言えば、「認知的情動」と呼ばれるものである。

何らかの情動について、それが認知に関わる前提、つまり、主体が行う諸々の認知(信念、予測、予期)内容に関係する前提に依拠して生じるものであるとき、またわれわれに特別関心のあるケースとして、信念内容などに関する認識論的地位に影響を及ぼす前提に依拠して生じるものであるとき、その情動はとりわけ認知的なものである、と考えることにする。(強調原著, PCE 9)

認知的情動とは、認知的活動により得られる特定の信念内容についての諸前提に本質的に関わる限りで、生じたと言えるような情動のことである。認知的情動の事例として、確証の喜び(joy of verification)と驚きの感覚が挙げられている。いま、確証の喜びを例にして認知的情動の概要をみてみよう。確証の喜びとは、実験の実施やデータの収集の前に予測していた内容と実験やデータから得られた結果が一致していることが確証された際に、人々が感じる喜びのことである(PCE 10)。この喜びが特定の認知内容に関する前提に依拠すると言われる理由は、確証の喜びが生じたと言えるためには、実験の前に、事前に予測される具体的な信念内容があり、かつ、予測されていたことが実際に生じたという前提が必要である、ということにある。このことから、確証の喜びは、任意の認知的活動で生じる合理的情念のようなものではなく、また、事前に予測される内容と本質的には関係のない信念が得られた場合にも生じる喜び、たとえば購入した宝くじが偶然当たったときに感じる喜びなども異なる、ということになる。

もう一つの認知的情動の候補は驚きである。驚きは通常、背後で物音がして驚く場合のように、シンプルな情動の一例と見なされることが多いが、ここでシェフラーが同定しようとしている驚きは、より複雑な認知的活動に実質的な仕方で関係するものである。

では、認知的情動としての驚きとはどのようなものだろうか。次に、この驚きについて詳しく検討しよう。

<sup>\*22</sup> 情動にはさまざまな側面がある(cf. Goldie, 2007, pp. 928–9)。たとえば、情動がどれほど持続するのか、どれほど焦点のはっきりしたものなのか、それとも、ぼんやりしたものなのか、身体的な表出を伴うかどうか、どれほど本人に自覚されているのか、心身の発達と関係があるかどうか、あるいは、行為と関係するものかどうかなどが挙げられる。

### 3.2 学びにおける認知的情動としての驚きと驚きへの受容性

認知的情動としての驚きの重要な特徴として、二つ挙げられる。

一つ目は、この驚きは、事前に予測される信念内容と、認知的活動により新たに得られる信念内容との間に食い違いがある限りで生じる、というものである(PCE 12)。この特徴を、振り子運動に関する理科の授業を参考に例証してみよう。ある小学校の理科の授業で「体重 100 キロのブタさんと、体重 40 キロの男の子が、同じ高さから同時にブランコを始める。1 分間により多く揺れるのは、ブタさんと男の子のどちらだろうか」という質問をすると、かなり子どもが 40 キロの男の子のブランコのほうが、たくさん揺れるという回答をしたことが報告されている(服部, 2014)。その小学生たちはその後、授業で振り子実験を行うことを通じて、「振り子が一往復する時間は、振り子の重さを変えても変わらず、振り子の長さに応じて変わる」ということを学習する。この報告によれば、この事実を実験によって確かめるとき、多くの小学生が驚きを感じたとされる。この小学生の驚きは、小学生たちが事前に予測した信念をもち、そのうえで、その内容と食い違う新たな事実についての信念が得られたことに起因しているだろう。このように解釈するなら、小学生の感じた驚きは、学びにおける認知的情動とみなすことができる。

ここで「事前に予測される信念内容」について、もう少し明確にする必要がある。次の例を考えてみよう。たとえば、お昼休みになり、会社員がオフィスから出て階段を下りる。いま、この会社員が階段を下りていたとき、つるつるの床に足を滑らせて驚くとする。この事例では、会社員は、いつもの階段の様子から今日も階段の床が滑ることはないことを、ことさら意識せずに予期していたが、その予期に反する事実で驚いた、と見なすことができるだろう。すると、会社員の驚きは事前の予期と異なる信念が得られたことに起因しているように思われる。だが、このような驚きは、先の小学生の感じた驚きと異なり、合理性の育成における学びとは無関係である。それゆえ、このような驚きを学びの文脈における認知的情動としての驚きと区別したい。

そのためには、「事前に予測される信念内容」を、次のように限定すればよいと考えられる。すなわち、事前に予測される信念とは、みずからの理由、あるいは、科学的証拠などを含む証拠を明示的に挙げて、それを支えとして予測される信念内容のことであり、というものである。学びの文脈において事前に予測される信念とは、このように限定されたものであると考えられる。第二節で論じられたように、合理性の育成の目標は、理由を挙げて説明し、信頼できる証拠を選り分ける子どもの能力や、そのような能力を適切な場面で発揮する性格特性を身に付けることにある。先ほどの振り子運動についての理科の授業では、子どもは実験前に結果を予測するだけでなく、結果を予測する理由を考え、それを書き留めるよう求められている。このことから、小学生たちの予測は、小学生自身の考えた理由や、小学生が信頼できると考えた証拠に基づくものであったと言える。それゆえ、小学生に驚きが生じたのは、実験において、そのような理由や証拠に基づく予測を裏切る結果を目の当たりにしたからである、と見なすことができよう。以上のことから、以下では、合理性の育成での学びの文脈において事前に予測される信念内容とは、学ぶ者が考える理由や、信頼できると考えた証拠を挙げるという認知的活動に基づくもののことである、としよう。

事前に予測される信念内容がこのように限定されるなら、認知的情動としての驚きは、理由や証拠を明

示的に挙げる認知的活動に本質的に関係するものとなるため、たとえば、前例のない出来事に遭遇したとき、その状況の目新しさに起因して生じる驚きと区別されることになる。というのも、目新しさに起因する驚きは、事前に理由や証拠を考えて予期することがない場合にも生じるからである(PCE 12)。ここで、先ほどの、つるつるの床に足を滑らせた社員が驚くという事例を考えよう。なるほど、この社員は普段の階段の状態から今日も床が滑ることはないということを無意識のうちに帰納しており、それゆえ、社員の驚きはその人の何らかの認知的プロセスと関係している、とは言えるかもしれない。だが、この認知的プロセスは、事前に理由や証拠を挙げるという認知的活動に基づく予測とは異なる。それゆえ、社員の驚きは、現在の議論の焦点である合理性の育成における学びに関係する情動ではない。

認知的情動としての驚きの二つ目の特徴は、認知的情動としての驚きが生じるのは、獲得される信念内容が、ある人の学びに重要な考えや理論に関係する限りである、というものである。先ほどの振り子実験についての理科の授業例をもう一度取り上げよう。この授業では、ブランコという、振り子運動に関する身近な事例を用いた問題が教師によって示され、このことで、小学生たちに振り子運動に知的興味をもたせるという状況設定がある。そのため、「振り子が一往復する時間は、振り子の重さを変えても変わらない」という事実は、その小学生たちの関心事であったと言える。しかし、振り子運動がある人にとっての関心事ではなく、それゆえ、振り子運動についての新しい事実がその人に重要性をもたない、ということはある。そのような人が振り子運動に関する新たな信念を獲得しても、驚くことはないだろう。このことは、認知的情動としての驚きが生じるのは、獲得される信念内容が、従事している学びの文脈において関心のある考えや理論に関連する限りである、ということを示唆している。

この二つ目の特徴が重要である理由は、次のことにある。たとえば、ある人が、任意の新しい事実や他者からの疑問や批判に対して驚くとする。この人は、その人の学びにとって些細な事実や、重要ではない疑問や批判に対しても驚くことになる。それは、あまりに多くの驚きに圧倒されてしまうことで、事前に予測した信念内容を再検討することなく放棄することにつながるかもしれない。しかし、発見された事実や与えられた質問ないし批判が瑣末なものであるなら、その人の考えを擁護することや、修正によって補強することができるし、そうすることで、もしかすると、その人の考えは後に重要な理論へと発展するということはある。このような理由から、認知的情動としての驚きの対象が、学ぶ者の関心のある考えや理論に関連するものに限定されることは、学びのプロセスにおいて重要なことである。

ここで、認知的情動としての驚きの以上の二つの特徴をまとめよう。認知的情動としての驚きが生じる必要十分条件は、

- (1) 学ぶ者の考える理由や信頼できると考える証拠に基づく予測と食い違う信念内容が獲得される、かつ、
- (2) 獲得される信念内容が、当人の学びに重要な考えや理論に関係する内容である、

というものである。

ここで、認知的情動としての驚きの(2)の特徴に関して、一つ疑問が生じる。それは、或る人が目下、従

事している学びに重要な信念内容に対してのみ驚く、ということをも可能にするものは何か、というものである。

シェフラーは、驚きへの受容性という性格特性の観点を考慮に入れることで、この問題に答えていると私は解釈する。受容性と驚きとの関係についてシェフラーは次のように述べる。

[認知的情動としての]驚きに対して受容的である(receptive to surprise)からこそ、われわれが初めにもっていた信念が適切なものではなかったことを認め、さらに改善する必要があることを認識することができる、すなわち、われわれは経験から学ぶことができる。それゆえ諸理論の真偽を確かめることは、理論を生み出すことと同様、適切な情動的傾向性(emotional dispositions)が要求される。(ブラケット筆者, PCE 12)

ここで「経験から学べる」とは、初めにもっていた信念の誤りを認め、さらに改善する必要性を認識することであり、第二節の議論から、ここで想定されている学びは、合理性の育成における学びのことである。うへの引用では、経験から学べるために、認知的情動としての驚きに対する受容性が必要であると言われる。

いま、受容性について詳述する Slotte (2013, p.212)の議論を参照するなら、受容性は、盲目的に受け入れるという意味での受動性と異なり、何かを選択的に受け入れる、ということである。Slotte の挙げる事例では、他者の疑問や批判に受容的であるとは、すべての疑問や批判を盲目的に受け入れることではなく、的を射た疑問や関連のある批判を選択的に受け入れることとされる。類比的なことは、音楽を聴く場合など知覚を通じた情報の選択にもあてはまると思われる。たとえば、ある人がイヤホンで好きな音楽を聴いている最中に友人に声をかけられるとする。その人は、友人の呼び声に注意を向け応答するが、気付くと音楽は終わっていた。同じ音量で音楽が聞こえていても、その人が聴いていないということはある。このように、われわれは知覚的情報に対しても、関心に依拠して注意する情報を識別していることがあると思われる。この事例は、知覚的情報を含めたさまざまな場面で、関連性などに基づく選択という意味で受容性が見られることを示唆している。

このような受容性についての考えと、驚きという情動の議論という現在の文脈を考慮に入れるなら、ここでの驚きへの受容性とは、単に任意の驚きを受け入れることではなく、驚きを選択的に受け入れる、ということである。驚きへの受容性という概念そのものは、非言語的な対象に対する驚きなど広い適用をもつものであると考えられる。たとえば、或る人が飼い犬と日課の散歩をしていると、途中でその犬が普段と違う声で泣くのを聞くとする。飼い主は急に気になり犬の顔をのぞきこむと、その表情が苦しそうなのに気づいて驚く。このとき認知された犬の表情は言語で詳述できるものではないかもしれないが、飼い主には分かる違いであり、飼い主は目下の関心事である、犬の表情の違いに気付いて驚いた、ということはある。さて、このように驚きへの受容性という概念そのものは幅広い適用をもちうると思われるが、現在の議論では、驚きの対象は学びの文脈における認知的情動としての驚きに限定されている。すると、この文脈での驚きへの受容性は、学びのプロセスにおいて当の学びに関連のある信念内容に対してのみ驚くという仕方では驚きを選択する働きがある、と言える。

シェフラーは、さきの引用において「学びには適切な情動的傾向性が要求される」と主張していた。この言明は、関心のある考えや理論に関連する対象に的を絞って驚くためには、情動に対する適切な傾向性、すなわち、うへの意味での受容性がなければならないと述べていると解釈できる。情動一般への受容性という考え方は、現在焦点の当てられている驚きのほか、さまざまな情動にも適用できるだろうが、ここでは、驚きへの受容性、より詳しく言えば、学びにおける驚きへの受容性に焦点を絞ろう。加えて、受容性の働きの強弱は年齢差や個人差などにより程度の違いがあるだろうが、ここでは、受容性が十分に働く場合を想定することとしよう。以上のことを考慮したうえで、学ぶ者が従事している学びに重要な驚きを瑣末な驚きから区別するものは、驚きへの受容性という性格特性であると言える。したがって、この受容性は認知的情動としての驚きが生じるために必要なものである。

本節の議論を要約すると次のようになる。命題(1)および(2)より、認知的情動としての驚きが生じるのは、学ぶ者の考える理由や信頼できると考える証拠に基づく予測と食い違う信念内容が獲得される、かつ、獲得される信念内容が、当人の学びに重要な考えや理論に関係する内容であるとき、そのときに限られる。そして、このような驚きが生じるのは、驚きへの受容性という性格特性をもつ者に限られる。<sup>\*23</sup>

### 3.3 認知的情動としての驚きの役割

前節で規定された認知的情動としての驚きは、学びにおいてどのような特有の役割をもつだろうか。以下では、驚きの認知的側面と感情的側面における役割をそれぞれみてみよう。

まず、驚きの認知的役割とは、驚きが非反省的になされる情動的反応であることから、学ぶ者は情動的反応を示すことで従事する学びに関連する内容に意識的注意を向けることができる、というものである。たとえば、振り子運動についての理科の授業における小学生の驚きは、予測と異なる結果が生じた原因について反省的に考え出す前に生じている。この事例は、驚きは、熟慮の末に見つける発見の場合と異なり、道案内の標識で「→」を見ると即座に右に行くという身体的反応を示す場合のように、事前の予測を裏切る信念内容に対する即座の情動的反応である、ということを示唆する。

このような驚きの役割を例証するため、煙の検知器の役割と類比してみよう。検知器は、煙と検知されたものに自動的に反応する。そして、ブザーが鳴るなどして、たとえば、たばこの煙と感知されたものにわれわれの注意を促し、火事を未然に防止することに役立つ。類比的に、驚きは、従事する学びに関連する内容に対して情動的反応を示すことで、われわれの注意を喚起する。もちろん、煙と検知された対象は検知器が自動で反応するものに過ぎないため、煙の原因をよく観察してみると誤報であることが判明することはある。同様に、驚くという反応は反省的思考の結果生じるものではないため、熟慮した末に重要ではないと判明する内容に驚いてしまうこともありえる。それでも、驚きは、従事している学びに関連すると想定される内容を学ぶ者に顕著に示すことで、学ぶ者の反省的注意をその内容に向けさせるという認知的役割を果たす。

驚くということで学ぶ者の反省的注意が向けられる内容は、後に熟考の対象となるだろう。たとえば、理

---

<sup>\*23</sup> 以上の結論により、今後の課題として、「子どもが驚きへの受容性という性格特性を身に付けるにはどのような教育が施されるべきなのか」という情動や情操教育についての問題があがるだろう。

科の授業における小学生は、実験により事前の予測と異なる結果に驚いた後、「振り子の重りを変えたらどうだろう」など別の角度から結果を検討してみようとする様子が見受けられる。この事例のように、驚きにより反省的注意がなされることで、事前に考えた理由が誤りである可能性や隠れた前提の存在の可能性などに対して知的関心が向けられるようになるかもしれない。このような問題点の正確な同定や、理論の修正や補強などの認知的作業には熟慮が必要であるだろう。驚きは、学ぶ者にそのような仕事をするための良いきっかけを与えよう。

以上のような認知的役割を果たす驚きは、合理性の育成における学びにとって重要なものである。合理性の育成における学びでは、あらゆることに懐疑の目を向け、信念のすべてに対して理由や証拠を求めるということは要求されない。そのような要求は、懐疑論のような特殊な場合だけである。むしろ、経験から学ぶ、すなわち、初めにもっていた信念の誤りを認め、さらに改善していくためには、学びにおいて検討すべき対象の範囲を適切に絞る必要がある。認知的情動としての驚きは、このような学び方を促す点で、合理性の育成における学びにとって重要なものである。

次に、認知的情動としての驚きの感情的役割を見てみよう。驚きは、学ぶ者が新たに得た信念についての理由や原因をさらに探求するよう動機づける。たとえば、理科の実験で振り子運動についての新たな事実を確認した小学生たちは、そのことで十分に満足してしまい、その原因の追究には無関心であるということはあるだろう。では、振り子運動に関する新しい事実を知ったうえで、小学生たちをその理由や原因を探求するよう動機づけたものは何だろうか。<sup>\*24</sup>

別の事例を考えよう。われわれは、事前に予想していなかった重要な疑問や批判を受けると、驚きではなく、落ち込むことがあるだろう。諸々の理由や予測に基づく事前の信念を修正したり、これまでの議論や探求の方向性を変えざるをえないような状況は「認識論的苦境(epistemic distress)」と呼ばれる。<sup>\*25</sup> では、このような認識論的苦境を経験してもなお、学ぶ者にその事実の理由や原因に知的関心を抱かせ、学び続けようとする動機づけるものは何だろうか。

学ぶ者が、事前の予測と異なる信念やそれを上回る信念を獲得しただけで知的に充足することなく、また、感情的に落ち込むことで学びから離れてしまうことなく、そのような状態から、新しい信念内容の理由や原因を突き止めようと駆り立てる動機要因こそ、学びに重要な事柄の認知に伴って生じる驚きである、と考えられる。シェフラーは、「快の驚き(pleasant surprise)」というものがあると述べる(PCE 14)。快の驚きは、新たに得られた信念に対する理由や原因に興味を抱き、事前の信念を手直しするという意味で学び直す

---

<sup>\*24</sup> シェフラーの議論では、正しい信念や妥当な結論を得るための好奇心や関心をもたないことは「認識論的無関心(epistemic apathy)」と呼ばれる(PCE 13)。

<sup>\*25</sup> このようなことから、驚きへの受容性には、次のヴァルネラビリティ(vulnerability)が伴う、とシェフラーは述べる。

驚きへの受容性には、ヴァルネラビリティが伴う。それは、自分の信念が不安定になってしまう—それには痛みが伴う—というリスクを受け入れることであり、そのうえで自分の予期を手直しし、自分の行為を別の方向に向ける必要があることを受け入れることである。(PCE 12)

認識論的ヴァルネラビリティとは、認識論的苦境において自分の信念が不安定になるリスクを受け入れる態度のことであると言える。

よう動機づける。このような学び直しのための動機要因としての驚きは、たとえば専門家の研究や教師の授業研究だけでなく、合理性の育成における子どもの自発的学びに対しても重要であると言えよう。<sup>\*26</sup>

以上のことをまとめると、合理性の育成における学びに対して、驚きは次の二つの固有の役割を果たすと言える。一つ目は、驚きは、学ぶ者が当の学びに重要な信念内容に気付くときの情動的反応であり、驚きを感じた当人は、驚くという反応を示すことで、その信念内容に反省的注意を向けることができる、ということである。二つ目は、驚きは、事前の信念と食い違う、あるいは、それを上回る新たな信念内容を認識したうえで、学ぶ者にその理由や原因を考えるよう動機づける、ということである。以上のことから、認知的情動としての驚きは、学ぶ者に事前の信念の誤りを認め、問題点を明確に把握し、自分の考えや理論を修正したり、補強しようとする良いきっかけを与え、さらに、そうするように動機づけると言える。したがって、この驚きは、合理性の育成における学びに重要な貢献を果たすと結論づけることができる。

## 4 教えにおける認知的情動としての驚き

シェフラーの考察は、主に学びの文脈における驚きの果たす役割に焦点が当てられていた。本節では、前節で明らかにした認知的情動としての驚きの固有の役割に基づいて、合理性の育成における教えに対する驚きの意義を明らかにする。

第二節において、合理性の育成では教え方が重要であり、教える者の役割の中には、子どもが諸々の理由を公平に扱い、それらを批判的に検討し、自分で判断を下すことを認めることが含まれる、と言われていた。それゆえ、合理性の育成において教える者は、教える内容に対する子どもからの質問や批判に対して心構えをしておく必要がある。そのため、シェフラーによれば、合理性の育成において教師は以下のような知的誠実さが求められる。

そのため教師は、他者を教えるプロセスにおいて、自分自身の判断と知的誠実さを示すように求められ、それゆえ、自分の判断と知的誠実さに対するリスクを負うように求められる。このようなリスクを受け入れるとき、教師自身、高い自己認識や、自分が仮定していることに対するより反省的な態度を強いられることになる。(RT 87)

しかるべきときに、初めにもっていた信念の誤りを認め、より説得力のある理由を考え、より良い証拠を探そうとする姿勢は、合理性の育成における学びの態度であったことを考えると、合理性の育成では教える者もまた、必要な場面で教える内容の批判吟味をするという意味で学ぶ者となる、ということである。

では、驚きの情動は、このような教える者の姿勢にとってどのような役割を果たすだろうか。

第一に、教える事柄に関連する信念内容に対して驚きの反応を示すことは、子どものもつさまざまな疑問や批判、および、好奇心や感嘆の念に対して柔軟に対応することにつながると考えられる。たとえば、

---

<sup>\*26</sup> 以上の考察が正しいなら、子どもが快の驚きを持てるようにすることは合理性の育成の目標に含まれるかもしれない。学びの動機づけと情動との関係という主題は、別の機会に譲ろう。

小学校教師であれば、事前に予想していなかった子どもの疑問や質問に対して新鮮な驚きを感じることで、子どもが学習内容のどのような点に強く興味をもっているのかといったことを反省的に認識することができるだろう。このことにより、教師は、学習内容に対する子どもの好奇心を、より効果的な仕方で引き出すことのできる発問を考え出すことができるかもしれない。

大学教員であれば、教える内容に関する学生からの的を射た質問や説得的な批判に驚くことで、専門分野の定説の問題点や自分の説明や理論の不備に気付くことができるかもしれない。教員が講義中に学生の疑問や批判を取り上げ、真剣に応答する様子は、講義に参加する学生が、取り上げられている主題について主体的に考えるように動機づけるだろう。大学教育が知識の伝達を目的とするだけでなく、学生みずからすすんで考えようとすることを促すことを目的とするものであるなら、合理性の育成という理念は大学教育に強く関わるものとなる。すると、教える者も真理を知ろうとする探求者として、学生からの疑問や質問に応答し、ときに答えあぐねる授業は、大学教育として豊かな内容を提供するものであると言える。

第二に、教える者は、子どもの疑問や質問に対する驚きを経験することにより、教え方をより良くしようと動機づけられるかもしれない。たとえば、同じ内容を別の子どもに教える授業では、以前に受けた質問や疑問を取り込むことで、子どもを学習内容の核心へとより上手に誘導することができるかもしれない。同様に、各クラスの子どもの特性や知的関心に合った教え方を工夫することや、より日常とつながる実践的教材を考案しようと動機づけられるかもしれない。

以上の議論から、次のことが言える。合理性の育成における教えの文脈では、驚きは子どものもつ好奇心や感嘆の念に気付くことで、教え方や教材を充実させることにつながり、それを次回の教えに活かそうと動機づける役割を果たしうる。こうして、認知的情動としての驚きは、教えにとっても重要であることが示された、と考えられる。

## 5 結語

本稿ではシェフラーの議論に即して、教えと学びにおける認知的情動としての驚きの意義について明らかにした。これまでの議論を二点、要約する。第一に、合理性の育成で子どもが習得するものには、理由について批判的に検討する技能だけでなく、そのような技能を適切な場面で適当な仕方で発揮する合理的性格も含まれる。第二に、認知的情動としての驚きが生じることは、合理性の育成における教えと学びに重要な役割を果たす。驚きは、従事している教えや学びに関連する認知内容に対して非反省的に生じる情動的反応である。この驚きの認知的役割は、教える者や学ぶ者に、教えや学びに関連する信念内容に反省的注意を向けさせることであり、感情的役割は、教える者や学ぶ者に、新たに認識された内容に基づいて、さらに学び続けることやより良い仕方で教えるように動機づけることである。

以上の議論は、合理性の育成に限定されない、教えと学びにおける情動の役割についての更なる研究の端緒となるだろう。たとえば、アリストテレスの倫理学において見られるように、情動は性格や徳と密接に関連しているように見える。情動が、不必要に過剰でも過度に不足することもなく生じること、また、その

ような情動が、しかるべき状況で繰り返し生じる傾向性を「情動的徳」と呼ぼう。今後は、情動的徳が知的探求においていかなる役割を果たしうるかを検討することができる。さらに、教えや学びの動機づけと情動との関係という古典的テーマに関しても、哲学のほか心理学や認知科学の成果を参照しながら検討することができる。<sup>\*27</sup> 今後、教えと学びにおける情動についての以上のような哲学研究は、たとえば、学びの共同体の教育実践など(e.g., 佐藤, 2003; 2012)、現在徐々に変わりつつある学びの教育実践と密接に関連していくことが期待できるだろう。

## 謝辞

編集委員の寺田俊郎教授、および、査読者の方々から有益なご提案やご批判を頂くことで、自分で気付いていなかった問題点や曖昧な点を認識し、改善することができました。また、Harvey Siegel 教授、Michael Slote 教授、飯田隆教授との議論を通じて、自分の論点を明確にすることができました。2015年1月に発表させて頂いた東京大学教育学部での川本隆史教授のゼミナールでは、参加者から本論文草稿について多くのコメントを頂きました。感謝申し上げます。

## 参考文献

- [1] Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- [2] Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In N. Blake et al. (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181–93). Malden; Mass: Blackwell.
- [3] Battaly, H. (2006). Teaching intellectual virtues: Applying virtue epistemology in the classroom. *Teaching Philosophy*, 29(3), 191–222.
- [4] Brun, G. & Kuenzle, D. (2008). Introduction: a new role for emotions in epistemology? In G. Brun, U. Doğuoğlu, & D. Kuenzle (Eds.), *Epistemology and emotions* (pp. 1–33). Aldershot, Hants, England; Burlington, VT : Ashgate.
- [5] Code, L. (1991). *What can she know?: Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca: Cornell University Press.
- [6] Code, L. (1993). Taking subjectivity into account. In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 15–48). New York: Routledge.
- [7] Curren, R., Robertson, E., & Hager, P. (2003). The analytical movement. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 176–191). Malden, MA: Blackwell.
- [8] De Sousa, R. (2014). Emotion. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*.

---

<sup>\*27</sup> 合理性の育成における情動の一つとして、手本を慕うという情動の意義についての検討は、Sato (2015)を参照のこと。

Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/emotion/>

- [9] Ennis, R. H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). New York: Freeman.
- [10] Evans, D. (2004). Introduction. In D. Evans (Ed.), *Emotion, evolution, and rationality* (pp. xi–xviii). Oxford; New York: Oxford University Press.
- [11] Goldie, P. (2007). Emotion. *Philosophy Compass*, 2(6), 928–38.
- [12] Greenspan, P. (1988). *Emotions and reasons*. New York; London: Routledge.
- [13] Greenspan, P. (2004a). Emotions, rationality, and mind/body. In R. C. Solomon. (Ed.), *Thinking and feeling: Contemporary philosophers on emotions* (pp. 125–34). Oxford; New York: Oxford University Press.
- [14] Greenspan, P. (2004b). Practical reasoning and emotion. In A. R. Mele & P. Rawling (Eds.), *The Oxford handbook of rationality* (pp. 206–21). Oxford; New York: Oxford University Press.
- [15] 服部真一 (2014, 11). 「既習の科学的知識を考えて活用させる授業—「あっ！」と驚き、納得する「へびふりこ」の実践から—」.  
Retrieved from <http://www.shinko-keirin.co.jp/keirinkan/tea/sho/jissen/rika/201411/index.html>
- [16] Marples, R. (Ed.) (1999). *The aims of education*. London; New York: Routledge.
- [17] Palmer, J. A. (Ed.) (2001). *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present* (pp. 142–8). London; New York: Routledge. (邦訳: パーマー, J. A. (ほか)編 (2012). 広岡義之・塩見剛一 (ほか)訳『教育思想の50人』. 青土社.)
- [18] Paul, R. W. (1982). Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views, and dialectical mode of analysis. *Informal Logic*, 4(2), 2–7.
- [19] Peters, R. S. (1973). Education as initiation. In R. S. Peters (Ed.), *Authority, responsibility, and education* (3rd. ed.) (pp. 81–107). London: Allen and Unwin.
- [20] Roberts, R. C. (2003). *Emotions: An essay in aid of moral psychology*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- [21] Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 11–34). Oxford: Oxford University Press.
- [22] 佐藤邦政. (2015). 「教えと学びの認識論—理知的な探求者となるための条件についての認識論的考察—」 (Unpublished doctoral dissertation). 日本大学, 東京.
- [23] Sato, K. (2015). Motivating children’s critical thinking: Teaching through exemplars. *Informal Logic: Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*, 35(2), 205–221.
- [24] 佐藤学. (2003). 『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる』. 東京: 小学館.
- [25] 佐藤学. (2012). 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』. 東京: 岩波書店.
- [26] Scheffler, I. (1960). *The language of education* (9th ed.). Springfield; Illinois: Charles C. Thomas.
- [27] Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge: An introduction to epistemology and education*.

- Glenview, Illinois: Scott, Foresman.
- [28] Scheffler, I. (1973). *Reason and teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- [29] Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. New York: Routledge.
- [30] Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- [31] Siegel, H. (1997a). Editor's introduction. In H. Siegel (Ed.), *Reason and education: Essays in honor of Israel Scheffler*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- [32] Siegel, H. (1997b). *Rationality redeemed?: Further dialogues on an educational ideal*. New York: Routledge.
- [33] Siegel, H. (2001). Israel Scheffler In J. A. Palmer (Ed.), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present* (pp. 142–8). London; New York: Routledge.
- [34] Siegel, H. (2005). Israel Scheffler Interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*. 39(4), 647–59.
- [35] Siegel, H. (2008). Is 'education' a thick epistemic concept? *Philosophical Papers*, 37(3), 455–69.
- [36] Slote, M. (2013). *From enlightenment to receptivity: Rethinking our values*. New York: Oxford University Press.
- [37] Solomon, R. C. (1976). *The passions: Emotions and the meaning of life* (1st ed.). Indianapolis, IN: Hackett.
- [38] Solomon, R. C. (Ed.) (2003). *What is an emotion?: Classic and contemporary readings*. New York: Oxford University Press.
- [39] Steutel, J. & Spiecker, B. (1997). Rational passions and intellectual virtues: a conceptual analysis. In H. Siegel (Ed.), *Reason and education: Essays in honor of Israel Scheffler* (pp. 59–71). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- [40] Yob, I. M. (1997). The cognitive emotions and emotional cognitions. In H. Siegel (Ed.), *Reason and education: Essays in honor of Israel Scheffler* (pp. 43–57). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

## 著者情報

佐藤邦政 (敬愛大学・東洋大学)