

「問い」を立てる能力を いかにして開発するか¹

— 高等教育における発問能力の育成に向けた予備的・哲学的考察 2 —

須 長 一 幸*

1. はじめに

本稿は、「問い」を立てる能力はどのようにして育成できるのか、という問いを扱う。プラトン以来、「対話」とは平叙文の積み重ねではなく、「問い」と「答え」から構成されるものとして特徴付けられてきた。大学教育の中で現在普及しつつある「アクティブ・ラーニング」は、こうした対話的なやりとりをその重要な骨格として持つものであり、従って、アクティブ・ラーニングの広がりにおいては、「問い」を立てる能力の育成が欠かせないものとなる。しかしながら、大学の初年次教育ではすでにさまざまなアカデミックスキルの習得に向けた教育・学習が行われているにも関わらず、発問能力の育成が体系的なかたちで行われているような事例はその重要性に照らしても不思議なほど見当たらない(須長(2022) p. 38)。その背景には、発問能力が一般的なアカデミックスキルとはかなり異なる性質を持つこと、そして、その性質ゆえに育成には困難が生じること、等が要因にある。

本稿は、発問能力のこうした特徴の分析として著者がすでに行った議論(須

* 福岡大学教育開発支援機構准教授

¹ 本稿は、2022年に第44回大学教育学会大会において行われた同名の発表をベースに、これを論文として書き起こしたものである。学会発表の場での質疑を通じて議論してくださった会員の方々には、この場を借りて感謝を申し上げたい。

長（2022）（以下、本文中では「前稿」とも表記する）を踏まえて、発問能力が持つ困難の本質的要因をあらためて確認した上で、その能力の開発に向けた方向性を示す。具体的な戦略としては、まずは発問能力の基礎に「オルタナティブ（この概念の定義については第2節で詳述する）を構想する能力」が必要であることを示し、次に、オルタナティブを構想する能力の育成において、「否定する」という思考のプロセスを訓練することが第一のステップとなりうることを示す。続いて、「否定する」能力の分析、発問能力との共通性に関する考察を踏まえて、「否定する」ための具体的な手法や手続を踏まえた教授・学習法の紹介と注意点の指摘を行った上で、最終的には発問する能力のプログラムの開発に向けたシーケンスを提案することになる。

2. 前稿の概要と確認²

発問能力は、プレゼンに対する質疑応答、レポート作成におけるリサーチクエストの設定、グループディスカッションでの司会進行など、学士課程教育における学習をさまざまな場面で支える基本的な能力でありながらも、体系的な仕方では学生たちに見つけさせることが原理的に困難であるような要素を含んでいる。その意味で、発問能力はライティングやプレゼンなどの一般的なアカデミックスキルとはその性格を大きく異にする。では、具体的にその困難とはどのようなものだろうか。まずは、前稿を踏まえつつ、「問いを立てる能力とは何だったのか」を確認しよう。

困難の一つ目は、まず発問能力が、「分からない」という否定的なステータスを含む能力だということにある。一般的な能力、たとえば「英語を話すことができる」といった能力は、こうした否定的なステータスを含んではおらず、

² 本稿は、前稿（須長（2022））での議論を前提として行うものであるが、本稿での議論に最低限必要な範囲で前稿での議論を説明する必要があることから、本節についてはその内容の一部が前稿との重複を含んでいることをあらかじめ付言しておく。

より単純な「できる」の複合的な組み合わせ（英単語を知っている、英語を発音できる、等々）によって実現される。従って一般的な能力は普通、より単純な能力をさらに伸ばすことによって、当の能力自体を育成していくという戦略を採ることができる。

一方で、否定的な能力を含む能力は、こうした戦略を採ることができない。発問能力の発揮においては、対象ついて何らかの「分からない」という状態を持っていることが土台となるが、だからといって、対象について「より分からない状態を目指す」という訳にはいかないからである。このような能力は、より単純で伸ばしやすい能力を合成していく、という一般的な段階を用いた方法を採用することができない。従って、分かっている状態を分からなくする、あるいはより分からない状態にしていく、というよりは、むしろ何らかの対象に対して「分からない」部分を発見しやすくなるような技術や手法を見いだしていくことが適切なのではないかと考えたい。

しかしながら、困難の二つ目はまさにその点に生じる。一般的に「分からなさ」は情報の欠落によって生じるが、与えられた情報に対して、学習者がそれを腑分けし、どれだけ緻密に分析しても、与えられた情報そのもののなかには欠落は発見できないからである。ある A という情報に対して、学習者が何らかの問いを立てるためには、学習者はまずその A という情報に対して、何らかの欠落を見つける必要がある。ところが、欠落は実体として存在するものではなく、A それ自体の中には内在するものではない。情報の欠落とは、学習者自身によって構成されて初めて生じる能動的なものなのである。

では、情報の欠落の構成とは具体的にはどのような作業なのだろうか。それは例えば、次のようなものになる。まず、学習者が A の中に欠落を発見するためには、そこには必ずしも明示的に与えられていないような別の何か（仮に「B」とする）を構想し、その B を A と比較する、といった作業を行わなけれ

ばならない。例えば四角形は、五角形や六角形と比較すると辺や角の数が少ないが、それはそれらの多角形と比較して初めて見えるものであるように、欠落は、ある A を B と比較し、B と相対的に見ることを通じて学習者によって構成されるような、「他と相対的」なものなのである。

以上のような特性から、発問能力の根幹をなすのは以下の二つであると特徴付けることができる

- ① そこに明示的に与えられた情報とは別に、そこに加えられていない潜在的な情報やイメージを付け加える（構想）
- ② そこに与えられた情報を、単独で考察するのではなく、構想したイメージと比較しながら考察する（比較吟味）

こうした特徴付けによれば、問いを立てる上で重要なのは、そこにはないものをイメージし、それをそこにあるものと比較して考えるということになる。以下では、所与の情報に対し、それと比較相対化できるようなできるような何か、しかしそこには明示的に与えられていないような何かを「オルタナティブ³」と呼ぶこととしたい。しかしながら、こうしたプロセスを遂行しようとする、次に問題になるのは、ある対象が与えられたとき、具体的に「どのようなオル

³ オルタナティブを構想するとは、例えば「四角形」という情報が与えられたとき、それと比較対照できるがそれとは異なる何かをイメージする、ということであり、それは五角形や六角形のようなものであってもよいし、立方体のようなものであってもよい。逆に、「四角形」が理解できるものにとっては演繹的に自然と思い出されるような四角形の意味内容（言語哲学の用語でいうなら「四角形」の内包）、例えば、内角の和が 360° であるとか、角や辺を4つ持っているとか、そういった性質にあたるものや、四角形であるようなものの実例（言語哲学の用語でいうなら、「四角形」という概念の外延に含まれる要素）、例えば（一般的な）本や豆腐などは、これらのいずれも本稿でいうオルタナティブにはあたらない。与えられた情報に対して、その自然な延長線上に連想できるようなものとは異なり、それを自らひねったりずらしたりする必要があるのがオルタナティブなのである。以上を踏まえ、本稿では「オルタナティブ」という語を、能動的かつ意図的にイメージすることが求められ、かつ与えられた情報を比較相対化して見ることを可能にするようなものを指すタームとして用いる。

タナティブを構想すればよいのか」である。

どのようなオルタナティブを構想すればよいのか、に関して明確な手がかりはあるだろうか。答えは否定的である。そもそもまず、オルタナティブとして構想すべきイメージが明確でないこともある。例えば授業で教員が行った説明がうまく理解できなかったようなケースがそれに該当するだろう。学習者は、自分が教員の説明から得た理解が完全ではなく、情報としては欠落があるだろうことは分かっているものの、具体的に何が欠落しているのか、を詳しくは分かってない、ということはいくつもある。教員の側からすればこのとき、その学生の理解度を確認し、教員自身が持っている完全な理解とそれを比較することで、学生の理解のどこが欠落しているか、を把握することはたやすいだろう。しかし「完全な理解」を持たない学生の側からすれば、この状態では自分の理解度をそれと比較して欠落部分を構成することができないため、「何が分からないのか」を正確に説明することも難しいのである。

また、問いを立てることを通じて何をしたいのか、によって、与えられた対象について何をオルタナティブとして構想すればよいのか、も変わってくる。現状よりさらに精緻な理解を得たい場合もあれば、話し合いの結論を模索したい場合や、あるいは新しい論点を生み出したい場合などもあるだろう。理解や議論をどちらの方向に向けて進ませたいのか、によってどのような問いを立てればよいのかも異なってくる。比喩的な言い方になるが、問いを立てるということは、与えられた情報を、そうでないものへと変化させたり、運動をもたらしたりするベクトルを持った能動的な営みである。そして、どのような変化・運動をもたらしたいのか、また、そうした変化・運動を生み出すためには、与えられた情報に対してどのようなオルタナティブを構想し、どういった比較をすればよいのか、はあまりにさまざまなパターンがありすぎるのである。「どんなオルタナティブを構想することが適切なのか」という一般的な問いに対しては、おそらくわれわれは「ケースバイケースである」としか言えないのが現状であ

ろう。任意の A に対して、構想されうるオルタナティブ B は原理的には無数に存在するし、任意の A をどのように変化・運動させたいのか、またそのためには無数にある B のなかで、具体的にどれを構想し、それを A とどのように比較すべきなのか、について一般解を見いだすのは、およそ不可能であると思われる。

3. 「否定」に求められるオルタナティブ

以上のように考えると、「問いを立てる」という作業には「ゴールを設定する」といういわゆる順問題（どちらの方向へと変化・運動させたいのか、という問題）と、「そのゴールへの道筋を考える」という逆問題（その方向へ変化・運動させたいならば、与えられた情報に対してどのようなオルタナティブを構想すればよいのか）がいずれも含まれていることが分かる。この両方を一挙に行うことはできないから、学習者はこれを行きつ戻りつ手探りで行わなければならない。すでに述べたように、発問能力には「そこに与えられていないオルタナティブを自ら案出し、それを検討の俎上の要素に加える」という、高度に抽象的な構想能力が求められるが、それに加えて、ゴールもルートも手探りしながら進んでいくような粘り強さも必要であるとしたら、こうした能力を一気にかつ一足飛びに育成できるような教育手段を開発することは、ほとんど不可能ではないかとすら言いたくなる。あるいは、さすがに不可能ではないとしても、教育者も学習者も、すくなくともかなりの険しい道のりを覚悟する必要があるだろう。

そこで本稿では、一気にかつ一足飛びに発問能力を育成する、という戦略は放棄し、一つの迂回路を選択する。その迂回路とは、発問能力の中核をなす「オルタナティブを構想する能力」が求められるという点では性格を同じくしながらも、そこに求められる水準がより平易なものであり、しかもある程度手順に従った仕方でも実施可能な学習活動を採りあげることで、まずは「オルタナティ

「問いを立てる能力をいかにして開発するか（須長）」についてのみ底上げを図る、という戦略である。つまり、何かある情報が与えられたとき、少なくともその所与の情報に対し「どんなオルタナティブを構想すればよいか」が特定の方向に定まり、従って実際にオルタナティブを構想してそれを所与の情報と比較・吟味するプロセスにまでは、訓練次第で多くの学習者がたどり着けるような一連の学習を端緒にしようという訳である。

オルタナティブを構想する能力を必要としつつも、ある程度は機械的にそれが実践できるような学習活動とは、情報（主に主張）に対して「否定的な判断をする」ことである。われわれは普段、何かを否定する際に特に意識もせずこうしたことを行っているむきもあり、そのせいでいささか気付きにくくなってしまっている可能性があるが、実は何かに「否定的な判断をする」ためにも、「問いを立てる」際に行うのと同様、そこに与えられていないなんらかのオルタナティブを構想し、それを所与の情報と比較する、というプロセスが欠かせない。

具体的に考えてみよう。単純な例ではあるが、例えば「今日はいいお天気だ」という主張が正しくないとはどういうことか、を理解するというケースを取りあげてみる。「今日はいいお天気だ」が正しいことを理解できる、というとき必要なのは、その文の意味を理解し、そしてその文が意味する〈今日がいいお天気である〉という状況が、実際に成り立っているということを理解できている、ということである。肯定的判断の場合、それが正しい場合には文の意味と事態とは（ほぼ）一対一に対応している。

一方で、「今日はいいお天気だ」が正しくないとき、その文の意味に対応するような事態は原理的には無数に存在している。「今日はいいお天気だ」という文は、今日が雨天である場合でも、今日が曇天である場合でも、あるいは今日雪が降っている場合であっても正しくない。「今日はいいお天気ではない」という否定文の意味する範囲の全てに直接一対一に対応するような個別の事態

は存在しないのである。従って、「今日はいいお天気だ」が正しくないことを理解できているというとき、肯定的なケースとは異なり、そこで求められているのは単にその文が意味する事態が実際に成立しているということを理解していることではなく、その文が意味するような事態ではないような事態（雨天、曇天、降雪、etc.）、つまり、その場に直接的には与えられていないようなオルタナティブをさまざまに構想したうえで、それらのいずれかが実際に生じているのだ、ということを理解している、ということなのである。

このとき構想することが求められるオルタナティブは、原理的には無数に存在するが、とはいえ「今日はいいお天気だ」が意味するような事態以外であればどのようなものであってもよい、という訳ではないことは確認しておく必要がある。今日の天気とは全く関係が無いもの、例えば〈このペンは書き味がよい〉や、〈来週の月曜日は祝日だ〉のような事態は、〈今日はいいお天気だ〉とは異なるが、これらは〈今日はいいお天気だ〉とは論理的な関係がない（つまり、これらが成立していても、〈今日はいいお天気だ〉が非成立となるわけではない）。オルタナティブが、与えられた情報とどのような関係を持っている必要があるか、はそのオルタナティブを構想して行う活動に相対的であり、一意に限定できるわけではない。しかし、「否定する」という活動において適切だと認められるオルタナティブ、つまり、「今日はいいお天気だ」が正しくないことを理解するために構想するオルタナティブのうち適切なものとして認められるのは、それが実際に成立していたとしたら、「今日はいいお天気だ」が偽となるようなイメージであり、要は天気に関するもの、「いいお天気」が意味するような状況とは排他的なものに制約される。

そして、このような制約があるからこそ、たとえば「今日はいいお天気だ、という判断が正しくない状況だとしたら、今日はどんな状況でありうるか」と問われた際、われわれは全くの手がかりなしの状態からそのような状況を手探りで構想する必要は無く、天気に関する状況であり、「いいお天気である」と

は排他的な状況、という一定の方向性を持った状況から適切なオルタナティブを探っていくことができるのである。

与えられた情報に対して問いを立てる場合には、適切な問いを生み出すためにどのようなオルタナティブを構想すればよいか、が状況によって異なるため、明確な端緒を得ることが困難であった。しかしながら否定に関して言えば、どのようなオルタナティブを構想すればよいか、に関して明確な方向性が存在する。否定の持つこうした性格は、オルタナティブを構想する能力を開発していくための大きな手がかりとなる。

4. 「否定する」を訓練する

それでは用いてオルタナティブを構想する能力は、「否定する」を具体的にどのように活用して開発していくことができるのだろうか。ここでは、主に中堅大学の初年次教育を想定しながら、学生たちの思考のトレーニングに関する教育方法を提案していこう。

例題：「愚者は経験から学び、賢者は歴史から学ぶ」（ビスマルク）という命題に対し、「そうとも言えない。なぜなら・・・」と続ける形で反例をあげて否定⁴せよ

一般に、日常会話においては「特にはっきりと反対する根拠がない」という程度であっても、それが相手の述べた主張を肯定する理由になってしまうことはめずらしくない。「例題」が含む命題のようないわゆる名言や格言であればなおさら、聞き手の肯定的な反応は誘いやすいだろう。この文の意味をある程

⁴ 反例を挙げることと否定することは厳密には同一ではないが、個別命題ではなく一般的な事象について述べた命題（潜在的な全称命題）は、反例となる事例を一つでもあげれば否定となる。以上を踏まえ、簡便性のため本稿では、一般的な事象に対しての反例の作成を、否定とは特に区別せずに用いる。

度理解できる者であれば、それなりにおおよそ思い当たるような事例や腑に落ちるような経験を思い出して「なるほど」と納得してしまうこともあるかも知れない。いずれにせよ重要なのは、この命題を肯定するのにさほど大きな労力が必要ではない、ということである。特に明確な疑念を挟む必要があるような文脈でもない限り、われわれは何かを肯定する際に、厳密な正当化を行ったりはしないからである。

一方で、これを否定しようとする場合には話は別である。一般に人は自分の主張を否定されることは好まないし、またそうである以上、否定する側にはたいていそれなりの理由や根拠を示す責任が求められる。安易に行っても咎められることの少ない肯定とは違い、否定にはそれを行う際にそれなりのコストがかかるのである。

さて、この例題に対して答えようとするとき、必要になるのはビスマルクの命題が表現しているような事態をイメージすることではなく、ビスマルクの命題が成立していないような事態をイメージすることである。そして、これはビルマルクの命題をどれだけ分解したところでその中に発見できるようなものではないし、自然にイメージできるものでもないという意味で、本稿が定義するオルタナティブに合致する。発問と同様に、否定という行為には、与えられたものからそのまま自然に連想したり、そこから言えることをさらに演繹的に引き出したりして延長させるのではなく、それをひねったりずらしたりするといった能動的に変化させる操作が必要なのである。

またもうひとつ、問いを立てるケースでは構想すべきオルタナティブが文脈に依存してしまうので特定することがほとんど困難だったのに対し、否定を行う場合には、完全に機械的な方法とまではいかないものの、ある程度までは順序だった仕方で構想すべきオルタナティブの姿を探ることができる、ということも重要なポイントである。発問能力の育成のための導入的なステップとして「否定する」を訓練として位置づけることができるという本稿の主張の根拠の

一つはこの点にある。

さて、それでは否定においてオルタナティブを構成する順序だった方法とは具体的にはどのようなものだろうか。それは以下の三つのプロセスを段階的に行うことである。

- ① 文の構成要素への分解
- ② 分解された各語の意味の再検討
- ③ 文全体の意味の再検討

「①文の構成要素への分解」とは、単純に与えられた文をそれらが含む単語やフレーズに分けることであり、これは続くプロセスのための準備にすぎない単純な作業である。実際にやってみるならば、これによってビスマルクの命題は「愚者」、「賢者」、「経験」、「歴史」、「学ぶ」に分解される。

重要な実質的作業は、続く「②分解された各語の意味の再検討」と「③文全体の意味の再検討」である。②で行うのは、分解された各語にはもともとどのような意味や意図が込められていたかを吟味した上で、それとは異なる解釈を模索する、という作業である。例えばビスマルクの命題について考えると、これを自然に解釈するならば「愚者」にはネガティブな意味が、そして「賢者」にはポジティブな意味が込められているだろうと推測できる。とすると、愚者の学びを支えている「経験」には、ネガティブな意味が、「歴史」にはポジティブな意味が込められていると推測できよう。

重要なのはここからである。さて、しかし果たして「経験」とはネガティブなものなのだろうか。ビスマルクが述べたいのは、個人に閉じた限定的なものではない経験よりも、より普遍性をもった歴史の方が、自分が経験していない事象への対応などを含め、より多くの教訓を引き出すことができる、といった意味だろうが、果たして、経験の持つ限定性が有利に働いたり、歴史が持つ

普遍性が逆に足かせになったりすることはないだろうか。

このように、その主張が言わんとしていたもともとの解釈と思われるものとは異なる解釈（語が指す事物や事態、語の意味の範囲、その語に付加されている価値、なども含め）が可能かどうかを、語のレベルで考察していくのがこの段階である。

続いて、こうした語のレベルでの再解釈を踏まえ、文の意味全体を再編成するのが③の段階で行う作業になる。端的に言うならば③で行うのは、与えられた命題に対して反例となるような解釈を考える（言語哲学の用語でいうなら「モデルを構成する」ということであり、①や②はその反例を作るための構成的な手続きに他ならない。文全体の反例を作るという作業を、まずは文の構成要素である語のレベルに分解したうえで、それぞれについてオリジナルの命題のなかで意図されていたのとは異なる意味をあてがい、それらの意味を統合して文全体をオリジナルとは異なる意味で再構成するのである。ビスマルクの命題を例にして言えば、例えば経験の持つ限定性が有利に働いたり、歴史が持つ普遍性が逆に足かせになったりするケースを実際に考えながら、逆に自分の経験に忠実だったからこそ優れた成果を上げたような事例がないか探索的に調査したり想起したりすることができれば、このビスマルクの命題に対する反例を構築することができるだろう⁵。与えられた命題に対してそのまま反例を作ろうとしても、学習者たちはどうしていいかわからず、単に反例を思いつくかどうか、という偶発的な発想力に頼るしかなくなることも少なくないが、語のレベルにいったん分解した上で再統合させることで、作業につまずくケースは飛躍

⁵ 名言の反例は、時としてそれ自体名言になることもある。教員による①～③のプロセスの説明を踏まえて、ある学生が次のような反例を構成してくれた。「メジャーリーグの大谷翔平選手がもし歴史に学んでいたら、ほとんど実例のない「二刀流」は無理だと諦めてしまっていたかもしれない。それまでの歴史に見られないような先駆的で革新的なことを行おうとするような場合には、歴史に学ぶことがかならずしも常に賢い選択であるとは限らない」。たいへんに優れた反例であり、ビスマルクの命題にも劣らない豊かな示唆を含んだものになっていると筆者には思われる。

的に下がる。分解したものを個別に吟味し、そのうえで再統合する、という思考法はデカルト以来の王道であるが、その有効性はオルタナティブの構想についても及ぶのである。

5. 実践例の概略的紹介とその考察

これまで述べてきたような「否定する」のトレーニングを実際に大学の授業の中での演習として行う場合、その教育機関の置かれている文脈や立ち位置によって一律ではないだろうが、われわれを自自然と同意させてしまうような説得力のある格言や名言などを取り上げて扱うのであれば、おそらく大きな障害や問題もなく実践できるのではないと思われる。筆者は、中堅私立大学において実際に全学向けのゼミ形式の初年次教育科目で以下のような格言・名言を取りあげ、学生たちに反論を行わせたところ、おおむね意図したような訓練として機能した。

授業で取り上げた格言・名言は、「復習は何も生まない」、「あきらめたらそこで試合終了ですよ」（『スラムダンク』第8巻）、「聞くは一時の恥、聞かぬは末代の恥」、「常識とは、18歳までに身につけた偏見のコレクションである」（アインシュタイン）、「「勝つ意欲」はたいして重要ではない。そんなものは誰もが持ち合わせている。重要なのは、勝つために準備する意欲である」（ボビー・ナイト）、「動かない者は、つけられた鎖にも気付かない」（ローザ・ルクセンブルグ）、等々である。

これらを活用し、実際に初年次教育科目の1回分の授業を構成した事例を示すと、およそ次のような流れになる。まず、前節で述べたような「否定する」のプロセスの説明と、例題（ビスマルクの命題）を用いた解説を行い（15分～20分程度）、次にこれらの諸命題について各自で反例を考えさせ（15分～20分程度）たのち、続いて、グループワークでそれぞれどのような反例を考えたのかを述べ合っ、意見交換を行う（60分程度）。筆者の場合、中堅私立

大学の全学向けゼミ形式の初年次教育科目において、反例を構成することに慣れていない学生を対象に実践した結果、反例の作成と意見交換のグループワークで60分程度の時間を使う想定で授業を行うと、ボリューム的にも疲労度的にも扱う命題は3～4程度に絞って行うのが適切だった。反例を作り出す作業には、オルタナティブを構成するという創発的なプロセスが含まれるため、慣れていない学習者はどうしても時間がかかることを教員側は覚悟して、じっくり時間をかけることが得策である。足早にこなしてしまうことを防ぐためにも、文を語に分解してそれぞれに対して再解釈を行うという手順を丁寧に指導しゆっくり時間をかけるよう指示することが重要だというのが実践しての印象である。

なお、単文での反例の構成について一定程度の習熟ができたと判断できた場合には、論証単位で構成された複数の文からなる文の集合に対して反論を構成させる、というステップに進んでもよい。そうした演習には、香西秀信による一連の教材（香西（1995）、香西（2007）、香西（2008）、香西（2009））が有用である。その一つを紹介しよう。

最近、3Mix-MP法という虫歯の治療方法が注目を浴びている。これは、歯を削ったり、抜いたりすることなく、ただ抗菌剤をつかって病巣を無菌化することで虫歯を治療する方法である。それは大いに結構だが、この方法を推奨するある歯科医が、テレビで次のように威勢よく吹いていた。「患者の歯を削ったり、抜いたりしないことなんて、治療方法として当然のことです。たとえば、眼科医が、患者の目を削ったり抜いたりしますか？歯科医だって同じですよ。」（香西（2009）、p.93）

以上のような論証的な文章に対して、反論を構成することが香西の教材を用いた主な演習となる。ただし、香西の教材を演習として行う場合、学習者には

論証の構造についての一定の事前理解が前提とされる一方で、逆に論証の構造を理解してしまうと、オルタナティブを構成するという作業をせずともパターン化した解法を用いて半自動的に反例を構成できてしまう部分もあるため、これらの教材のすべてをオルタナティブの構成能力のトレーニングとして活用できるとは言えない点には注意が必要である。しかしながら、より短い文からまとまった文へと段階的にステップアップしながら反例を構成する教材として、香西の教材はたいへん優れており、注目に値する。

6. 「素直さ」の源泉

ところで、こうした「否定する」のトレーニングは結局のところそれによってどのような変化を学習者たちにもたらすのだろうか。教員側として学習者に期待しているのは、彼らの持つ「ある種の素直さ」を減衰させることである。これまでの議論で何度も確認してきたように、与えられた情報を「否定する」にはそこにはないオルタナティブを構想する必要がある。このことが意味しているのは、何かに対して肯定的であるという性格特性をある人が持っていた場合、その特性は、ともすれば否定するためのオルタナティブをその人が持ち得ていないこと、つまり、オルタナティブを構成する十分な能力に欠けているために「否定する術を持たない」ことによって、不可避免的に生じてしまったネガティブな結果であるという可能性があるということである。

もちろん、素直であることには他者を勇気づけたりムードメーカーとして周囲の力を引き出したりするなどの好ましい点が多々ある。しかしながら、その素直さが構想能力の未熟さ故に生じているのだとしたら、素直でないようなあり方をその本人が主体的に選ぶことができないという意味で、そこには潜在的な危険性が含まれている。与えられた情報に誤謬や誤解があっても、それを退けることができず、同調せざるを得なくなるからである。

高等教育の初年次段階では、しばしば学生たちに「疑ってかかる姿勢」や、

「批判的に考えること」の重要性が説かれることがある。しかしながら、そうした疑いや批判はどのようにすれば実践できるのか、について具体的な手法やプロセスの提供も同時に行わないと、せっかくの説論も十分に機能しないだろう。疑うことにも、批判的に考えることにも、何らかの情報が与えられたとき、その情報から受動的に思い浮かぶようなイメージではなく、それとは異なるオルタナティブを能動的に構想すること（つまり、相手が「A」と述べたとき、自然にそのAや、Aの内包や外延などを連想するのではなく、それに反対していたり並列していたりするBやCを思い浮かべるなど）が必要であり、そして、オルタナティブの構想に慣れていない学習者にとって、単にそれをせよと指示されただけで、自然にオルタナティブの構想ができるようになると期待するのは難しいだろう。おそらくオルタナティブを構想する能力は、意図しなくても日常生活の中で自然と身につくようなものではないからである。

オルタナティブの構想が自然にできるものではないのは、その能力がもともと欠落しているというよりは、通常の状態においてはわれわれはそれとは逆の作用を持った心理的な働きの方が優位になっているだからだと考えられる。われわれには、心理学でいう「確証バイアス」や、言語哲学でいう「寛容の原則⁶」など、相手が述べていることが多少事実からずれていても、それを補正し、できるだけそれに沿った形で理解しようという傾向がある。というより、むしろ通常はこのようなモード（以下、「サポータティブなモード」と表記）で話を聞かなければ、他者とのコミュニケーション自体がギスギスしたものになってしまう、円滑なやりとりが成立しなくなる。

⁶ 言語哲学者のデイヴィドソンが唱えた原則で、相手の主張を理解しようとするとき、相手の主張が正しくなるような仕方では解釈をしなければならない、というもの。この原則は、相手に対して善意で接すべき、ということをも主張しているものではなく、むしろわれわれが他者を理解しようとするとき、好むと好まざるとに関わらず、大部分の事柄において彼らが正しいと考えなければならず、コミュニケーションの成立において寛容さは強いられている、というのがデイヴィドソンの主張である（デイヴィドソン（1991），p. 210）。

一方で、相手との協調性や調和よりも、述べられた事柄の正確性や妥当性を吟味することが重要なときは、サポーティブなモードは足かせになる。このような状況下では、相手の言説を補正しながら肯定的に捉えるのとは逆に、相手の言説に対してそれをオルタナティブと比較しながら吟味するようなモード（以下、「クリティカルなモード⁷」と表記）に切り替える必要があり、必要に応じて能動的にそうしたモードへと遷移できるような切り替え能力は、学士課程教育における学習を遂行する上で学習者にかならず求められるものであるだろう。だとすると、そうした切り替えの手段や手法について、学士課程教育の段階のどこかで適切に教育していくことを避けて通ることはできない。そして、これまで述べてきたような手法を通じたオルタナティブを構想する能力の育成が、クリティカルなモードへ切り替えるための具体的な手段や手法の軸になる。

7. オルタナティブの構想を経た肯定的判断

例えば、学生が大学の講義を受講しているケースを例に考えてみよう。意識のほとんどを講義に向けつつ聞くような姿勢が、ここでは「サポーティブなモード」にあたる。サポーティブなモードでは、意識や思考は所与の情報に一定上集中して向けられ、学習者はそれを理解しようとしながら肯定的に話を聞

⁷ ここで述べている「クリティカルなモード」は、情報を批判的に吟味しようという姿勢において意味ではいわゆる「クリティカル・シンキング」と類似性はある。しかし、一般的には「クリティカル・シンキング」は複数の文から構成された論証について、それらの構造を明確化し、その論証が妥当かどうかを明らかにすることが主な作業になっており（たとえば丹治（2023）ではほとんどこうした論証の検証作業に焦点が当てられている）、言語哲学的に言えば証明論に関する部分を主に扱っている。一方、本稿で述べている「クリティカルなモード」では、論証を含まない単文に対しても、そこに含まれる語彙の意味の解釈の範囲をさまざまに考えてみることによって、言語哲学的に言えばその真理条件を把握しようとする意味論的な作業になっており、両者には違いがある。本稿で言う「クリティカルなモード」は、複数の文から構成される論証の妥当性を吟味するよりも以前の、もっとプリミティブな部分に属するものであり、オルタナティブを構成することで、与えられた情報を鵜呑みにしないための抵抗や摩擦としてそのオルタナティブを活用し、いったん踏みとどまろうとする姿勢に関するものである。

いている。対して、意識や思考はかならずしも講義そのものに向けられてはならず、自らが構想したオルタナティブ、この場合では例えばその講義と関連するような別の講義の内容や、現在話をしている教員の説明が今後どのように展開していくかの予測や、その講義内容の話のつながりなど、講義に関連はするが直接その講義の中で与えられてはいないようなものについても意識のリソースを割きつつ、両者を関連付けたり比較吟味したりしながら話を聞く姿勢が、「クリティカルなモード」にあたる。

サポータティブなモードにおいては、おおむね所与の情報は正しいものであるという暗黙の前提のもとで、それをゴールとして不動点に据えたうえで、そこにいかに近づくか、を主眼とした学習が行われている。しかしクリティカルなモードにおいては、必ずしも所与の情報を理解することがゴールになっているとは限らない。場合によっては所与の情報の正しさを退ける可能性もにらみつつ、例えばオルタナティブと比較検討した結果、所与の情報の捉え方に変化が生じることもあるだろう。サポータティブなモードにおいてそうだったのとは対照的に、クリティカルなモードにおいては、所与の情報はそれが正しいことが前提とされている不動点ではなく、学習者がそこに新たな要素を加え、化学反応を生じさせることによって、時として別の何かを生み出すための素材としての位置づけにもなっている。

このように考えると、オルタナティブを構想することや、それに基づいてクリティカルなモードで学ぶことは、学術的な創発性の土台となっていることが分かる。もちろん、物事を肯定的に見ること自体は学術的な活動においても重要であり、すべてをクリティカルに捉えることが目指されるべきだという訳では全くない。しかしながらこれまで確認してきたように、クリティカルなモードで所与の情報を捉えるということは、その情報に含まれている語の意味の解釈の範囲や、その文が成立するのはどういった状況か、あるいはどういった状況だと成立しなくなるのか（言語哲学的に言えば、その文の「真理条件」）、を

把握しながら理解しようと努めることであり、こうした姿勢は、物事への理解の精度を大きくあげるものとして機能する。

たとえば、所与の情報に対してオルタナティブを構想することができず、それを批判的に吟味することができないという状況で、代替の選択肢がないためにそうする以外にない、という理由からその情報を肯定的に受け入れてしまうようなケースでは、たとえ学習者がその情報を表面的には肯定していたとしても、その肯定は、根拠を持っての同意や賛同が伴わないような「分かったつもり」でしかない。それに対して、クリティカルなモードでの吟味を通じた上での肯定的な把握の場合には、より踏み込んだ正当化や、根拠をもっての同意や賛同が伴ったものになる。要するに、クリティカルなモードによる吟味がもしなければ、所与の情報についてそれを否定して退けることが困難になるし、それを肯定する場合であっても、クリティカルなモードを経由することで、安易な同意ではなくエンゲージメントを伴った形で行うことができると考えられる。

8. 細密に語ることと単純化して語ること

所与の情報を否定するためにはオルタナティブを構想する必要がある、ということこそこれまで何度か確認してきた。否定という判断に求められるプロセスを改めて取り上げて分析してみると、安易な形であっても行うことができしてしまうような「肯定」とは異なり、「否定」には学習者により多くの能動的な姿勢が求められる。そして、だからこそ物事を批判的に捉える姿勢は、単にそうせよと指示されるだけで自然とできるようなものではなく、否定するための一定の手段や手法をいわば後天的に学ぶことが重要なのである。

ところで、否定を行うために構想することが求められるオルタナティブは、どんなタイプの情報が与えられているのか、というケースによって異なる。オルタナティブを構想することが比較的容易なケースもあれば、難しいケースも

ある。では、どのような場合にオルタナティブの構想が容易になったり困難になったりするのだろうか。

結論から述べると、単純で抽象度が高い情報が与えられたとき、オルタナティブを構想することは比較的容易になり、逆に複雑性の度合いが高く個別的、具体的なものになれば、それに対してオルタナティブを構想することは難しくなっていく。それは、次のような理由による。

まず、複雑性の度合いが高く肌理の細かい記述によって具体的で個別的な情報が与えられると、われわれはその記述が指すものに対して感情移入したり、同調的に見たり、あるいは少なくともそこで述べられているものを想像したりしようとしていく。つまり、その記述が表現しているものではないオルタナティブを構想するよりも、それが記述しているものの方に意識の志向性が誘われて、より当事者的な視点から見ようと心理的に近づいていくのである。

他方で、物事が単純化されて抽象度の高い記述によって語られた場合、われわれはそれに対して心理的な距離を取ることができ、より三人称的なものとして見るようになる。そして、与えられた情報の個別性が失われてタイプ化されていくにつれ、そうした出来事や事物に関する対照物は発見されやすくなり、比較可能なもの、相対化可能なものになっていく。例えば「男性の私学教員」と言われれば、女性教員、国立大学教員、男性の私学職員、等といったオルタナティブを考えることはさほど難しくはないだろう。しかし「九州の某大規模総合私大の教員であり、哲学を専門としており、たいへんに理屈っぽく、…」のような物語的な記述がなされると、その記述の複雑度があがって肌理が細くなるにつれ、それと対比的な何かを考えることが難しくなる。それは、単純な概念が二項対立的になりやすいのに対して、複雑なものにはそれと相対化できるような反対物が見つかりにくい、ということに依っている。つまり、より具体的で細密に記述され、それと比較したり相対化したりできるようなオルタナティブが減少すると、そこで語られている事柄を否定するのに必要な条件が

掘り崩され、それらを満たすことが難しくなってしまうのである。

このように考えると、できるだけ具体的に語ることは、それを否定するために必要なオルタナティブの構想を難しくするという意味で、聞き手にそれを肯定させるような力を持っているということになる。こうした具体的に語ることの効力は、特に医療倫理やケア論などにおいて「ナラティブ」や「物語」の持つ力として強調されることが多い⁸が、その一方で、語ることや物語を聞くことがなぜこうした肯定的な力を持ちうるのか、は必ずしも明確ではない。しかしながら、これまでの議論を踏まえるならば、複雑性の度合いを上げながら具体的に細密に語っていくことが、なぜ聞き手（や場合によっては話し手本人）にとって肯定的な浸透をもたらすのか、についての回答はほぼ明らかになる。つまり、物語には明確な対照物が見だしにくく、オルタナティブを構成することが難しくなるために、われわれはそれを否定することができなくなっていくのである。

これまでの議論から派生的に引き出すことのできる教訓はもう一つある。それは、SNSなどで行われるネット越しの議論において、匿名の投稿者たちの書き込みが激しく対立し、いわゆる「炎上」を起こすようなケースが頻発するのはなぜか、に関する説明である。情報量が多く、書き手も定かではないネット上でのやりとりでは、物事を一つ一つ丁寧に述べて説明していくよりも、短く、インパクトがある表現が好んで使われやすくなる。こうした表現は、単純で理解しやすいが、その分大まかなものになり、それらが表現する概念に対する対立項は見だしやすくなりがちである。対立項を見だしやすい概念を表

⁸ ナラティブには、固有性を持った他者の視点に基づく世界を、聞き手が物語として解釈できることをうながすような、一種の浸透圧のような力があるとされる。こうした力は、時にある世界に対して別の物語を用いて介入したり、複数の相互に衝突する物語を調停したり、といったアプローチも可能にする。ナラティブの持つこうした能力が医療やケアの分野で期待され、たとえば宮坂（2020）では、医療やヘルスケアの現場において、「ナラティブ」が医療を変えうるものとしての期待をうけて、特に2000年前後に一種のブームとなった様子が概略的に描かれている。

現する記述を多用してインパクトがある大胆な主張を述べていけば、伝え手側が仮にそうした意図を持っていなかったとしても、対立項の方を支持したり好んだりする読者や視聴者が傷ついたり、彼らの不快や怒りを惹起してしまったりするリスクも高くなる。複雑度の高い事柄を丁寧に具体的に述べる、ということが難しいような状況は、それだけで予期せぬ対立や炎上を生み出すための土台となりうるのである。

9. 「否定する」の使いどころ

これまで、与えられた情報を否定的に捉えるクリティカルなモードの特徴や効果、そしてその重要性について議論してきた。そして、クリティカルなモードがサポータティブなモードとは排他的であること、日常的なコミュニケーションにおいてはわれわれはむしろサポータティブなモードで物事に接していることも確認してきた。サポータティブなモードの方が一般的には優位なモードであり、だからこそクリティカルなモードで思考や表現を行うことについては一定の訓練が必要になる。

しかし、クリティカルなモードの訓練を行う際、日常生活においてもサポータティブなモードよりもクリティカルなモードの方を優位にするような指導が望ましいわけでは全くないことに注意しなければならない。むしろ重要なのは、サポータティブなモードとクリティカルなモードの切り替え方や、切り替えるべき状況を理解できるように指導することである。相手を否定するような思考様式を多用することは状況によってはかならずしも歓迎されない。また、否定や批判は情報を吟味し、より正しいものへと鍛えていく作用を持つが、そこにかかる心理的・精神的な負荷もまた大きく厳しい。その厳しい作業を、そこに関わっている当事者同士が合意のもので行うような場であればともかく、そうとは限らないような場や、少なくとも相手がそうした認識を持っていないような場で、こちらが一方的にクリティカルなモードで発言を行うことは、突発的な

攻撃的行為と取られることもあるだろう。

クリティカルなモードはこのように使いどころが難しく、場合によっては関係悪化につながりかねない危険なものだからこそ、その育成を行う際、これを難のために行うのか、それがどのような能力の開発につながるのか、について学習者に丁寧に説明しておくことは重要である。相手の主張やその主張に含まれる語を、相手が意図する自然な意味とはあえて異なる意味で理解しようしたり、相手の主張に対して反例を作ってそれを否定したりすることがなんのためなのか、を理解できるかどうかは、学習者にとっては訓練そのものへの学習意欲に大きく関わるだろう。

本稿の趣旨として冒頭から述べてきたように、クリティカルなモードによってオルタナティブを構成することは、問いを立てる能力の育成につながっている。しかし、それが「問いを立てる」能力につながるからといっても、それだけで学習者にとって意義あるものとして映るかどうかには疑問が残る。というのは、否定は相手の主張が偽であること、あるいは少なくとも偽である可能性があることを指摘するという行為だが、質問することもこれと同様に、相手の情報が不完全であることや、理解できなかったこと、相手の主張がより優れたものへと発展できる余地があることなどを指摘する行為に他ならず、それは言ってみれば、相手の主張をそのまま受け入れることを否定する行為だからである。もちろん否定という摩擦によって、議論は鍛えられ、より真理に近づく。しかしたとえば現象学で知られるフッサールが後年述懐していたように¹⁰、批

⁹ この論点については、須長（2020）で踏み込んだ議論を行っている。「われわれの社会では、面と向かって明確に何かを主張したり、相手の主張を論理的に吟味し、これを批判するようなことを行ったりすることはあまり日常的なことではない。こうした論理的な吟味や主張の応酬は、ちょうど将棋のようにわれわれに知的体力を要求するものであり、そこに付き合うには一定の覚悟を要する」（須長（2020）p. 301）

¹⁰ 「幼い頃からのフッサールの人となりを示す次のような逸話がある。ある日、彼はナイフを土産にもらったことがあるが、切れ味があまりよくなかったので、一生懸命にこれを研ぎにかかった。ところがナイフを鋭くすることばかりに気をとられていた少年フッサールは、刃金の部分がだんだん小さくなり、ついには無くなってしまったことに

判はどこまでも際限なくできるが、やりすぎれば生産的を欠いた本末転倒に終わる危険性もあるのである。

以上を踏まえ、本稿ではオルタナティブを構想すること能力がその中軸となるような活動を階層化し、否定や発問の先にある発展的な活動として、「仮説を立てる」を位置づけることを提案したい。なかでも特に、パースが「アブダクション」と呼んだ仮説形成作業は、あたえられた証拠から機械的に帰納してもたどり着くことができない非形式的なものである¹¹。アブダクションにおいて行われているのは、あたえられた証拠に対して、そこに直接は与えられていないようなその他の知識を自ら能動的に構想し、それらと証拠を併せて考察しながら化学反応を起こすことで、そこに要素として含まれてはいなかったものを新たに含むような命題を形成するという作業である。そこに直接与えられていなかったものを能動的に考察する必要があるという点で、アブダクションは否定や発問と同じ思考を求められる作業の系列に位置づけることができるだろう。そして、アブダクションは否定や発問とは異なり、少なくとも表面的には否定的な要素を含んではおらず、あらたな発見と創造をもたらす肯定的な営みとして学習者にとってもその意義や価値を直感的にも理解しやすい。

仮説形成、特にアブダクションにおいてオルタナティブを構想する能力がどのように作用し、また必要になるのか、その詳細についてはまた別稿で論じることとし、ここではこれまで述べてきたような「否定する」に関するプロセス

気がつかなかった、というのである。この話は、フランスで現象学研究の先達として知られたエマニュエル・レヴィナスが、晩年の本人の口から聞いたものであるが、フッサールはこの幼児の思い出に象徴的意味を託していたようで、その話をするときは沈痛な調子であった、という」(田島 (1996) pp. 39-40)

¹¹ 例えばパース自身は、アブダクションの例として次のようなものを挙げている。「化石が発見される。それはたとえば魚の化石のようなもので、しかも陸地のずっと内側で見つかったとしよう。この現象を説明するために、われわれはこの一帯の陸地はかつて海であったに違いないと考える」(Peirce (1970), Vol. II, p. 375)。パースがあげたこの例でも、仮設の中に含まれている要素は、あたえられた証拠の中には含まれていないことが分かる。

の理解やその習熟のための演習に対しての学習者の意欲の向上や動機付けとして、オルタナティブを構想する能力がその中軸となる活動を次のように階層化すること、そして「否定する」の訓練をより発展的な活動に向けた基礎的な部分の育成として位置づけることを提案したい。

導入的活動：否定する

与えられた情報が表現するのは「反対の状況」を能動的に構想し、与えられた情報に対してそれが偽であること、あるいは偽である可能性を指摘する

中核的活動：問いを立てる

与えられた情報の中には含まれていない各種の状況を能動的に構想し、それらと与えられた情報を比較・吟味することで、与えられた情報に関する「分からない部分」を能動的に構成し、問いを形成する

発展的活動：仮説を立てる

まず問いを立て、その上でその問いに対する回答の手がかりとなるさまざまな情報を踏まえ、その問いに対する回答として適切であり、かつ、それらの情報の中には要素として含まれていないようなものを含む仮説を能動的に構成する

10. むすびに

以上、本稿ではこれまで、発問能力の育成に向けた予備的な段階として、「否定する」の能力の育成を位置づけ、その構造や手法について議論してきた。何度も確認してきたように、発問や否定において中核となる能力は、オルタナティブを構想する能力に他ならないが、これはアルゴリズムに則った手法で確

実に遂行できるようなものではなく、行きつ戻りつの作業や試行錯誤を必要とする作業である。さらに、与えられた情報に対して意識や志向性の全てを向けるのではなく、意識や志向性の何割かを余剰分として残しておき、意識や志向性の主な部分については与えられた情報に割きつつも、残した何割かの余剰分の意識や志向性については、そこに与えられていないものに同時に向ける、といういささか不自然なことも求められる。

一般に、われわれは与えられた情報に対して、それを理解したいと思う傾向があるし、わからないまま不安定な状態に留まるよりは、それが十分な同意を伴わない安易な肯定であっても、ひとまず肯定することによって不安定な状態から解放され、次の対象へと意識を向けてしまいたいという誘惑に駆られることもある。このような不安定な状態のなかで安易な回答にすがることなく粘り強く留まる力は近年「ネガティブ・ケイバビリティ¹²」としてしばしば話題にあがるようになったが、オルタナティブを構想し、それを足がかりにしながら与えられた情報をより深く細かく吟味しようする能力は、ネガティブ・ケイバビリティを支える基礎的な能力ともなるだろう。

しかしクリティカルなモードには、与えられた情報以外の何かを構想し、意識や志向性の一部をそこに向けようとする、そして、そうした対照物を構想して比較や吟味を可能にすることで、与えられた情報を飲み込んでしまわずに抵抗をもって留まること、などの通常のサポータティブなモードと対比すると

¹² 「ネガティブ・ケイバビリティ」という概念の説明としては、精神科医であり小説家でもある帯木蓬生によるものが明快で分かりやすい（「ネガティブ・ケイバビリティ (negative capability 負の能力もしくは陰性能力) とは、「どうにも答えのない、どうにも対処のしようのない事態に耐える能力」をさします。あるいは、「性急に証明や理由を求めずに、不確かさや不思議さ、懐疑の中にあることができる能力」を意味します」帯木 (2017), p. 3)。帯木が言うネガティブ・ケイバビリティは、与えられた情報を鵜呑みにして簡単にそれを肯定してしまわないというだけではなく、その真偽について保留したまま粘り強く持続的に耐え続ける、という継続的な忍耐力も含んでいるところに特徴がある。オルタナティブの構想は、ネガティブ・ケイバビリティがもつ特に前者の部分を支えるものと考えられる。

不自然で困難な要素が含まれている。だからこそ、オルタナティブを構想する能力がどのように役立ち、どのような知的活動を下支えするのか、また、その能力はどのような段階を通じて身についていくのか、を学習者にとっても具体的にイメージできる形で伝える教授・学習方法を開発していくことは高等教育での学習を基盤的に支える資質・能力の育成として本質的に重要なのである。

〈付記〉

本研究は、JSPS 科研費 JP19K02899 の助成を受けたものであり、その研究成果の一部である。

〈参考文献〉

1. 赤川元昭（2021）『仮説構築の論理』、白桃書房
2. 香西秀信（1995）『反論の技術 その意義と訓練方法』、明治図書、1995年
3. 香西秀信（2007）『論より詭弁 反論的思考のすすめ』、光文社親書、2007年
4. 高明会系香西流レトリック道場（2008）『反論の技術・実践資料編 一学年別課題文と反論例一』、明治図書
5. 香西秀信（2009）『読んですぐ身につく「反論力」養成ノート』、亜紀書房
6. 小山義徳・道田泰司（2021）『「問う力」を育てる理論と実践』、ひつじ書房
7. 須長一幸（2020）『「論理的思考」がかならずしも歓迎されないのはなぜか』、大学教育学会 第42回大会発表要旨集録、pp. 300-301
8. 須長一幸（2022）『「問い」を立てる能力とは何か - 高等教育における発問能力の育成に向けた予備的・哲学的考察 -』、福岡大学教育開発支援機構紀要、第4号、pp. 26-39
9. 田島節夫（1996）『フッサール』、講談社学術文庫
10. 丹治信治（2023）『実践！クリティカル・シンキング』、ちくま新書
11. ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ（2015）『たった一つを変えるだけ』、新評論
12. デカルト（1997）『方法序説』、岩波文庫

13. ドナルド・デイヴィドソン (1991) 『真理と解釈』, 勁草書房
14. 帯木蓬生 (2017) 『ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力』, 朝日新聞出版
15. 藤本周一 (2005) 「John Keats: “Negative Capability” の「訳語」をめぐる概念の検証」, 大阪経大論集, 55(6), pp. 5-27
16. 宮坂道夫 (2020) 『対話と承認のケア』, 医学書院
17. 米森裕二 (2007) 『アブダクション 仮説と発見の論理』, 勁草書房
18. リタ・シャロン (他) (2019) 『ナラティブ・メディシンの原理と実践』, 北大路書房
19. Peirce, C. S. (1978) *Collected papers of Charles Sander Peirce*, Vol. 1-2, edited By Charles Hartshorne and Paul Weiss, The Belknap Press of Harvard University Press