

# 「哲学的」という神話：哲学 教育の自律性と他律性

笠木雅史（名古屋大学）

WS 「哲学的という神話：哲学教育とは何をする事なのか」  
応用哲学会(2019/04/20)

## なぜ「哲学的」という語が難しいのか

- 「哲学」という研究伝統を包括し、かつ他の研究分野と区別する基準が存在しない
- 何が哲学と呼ばれるかは、(a)時代、(b)教育制度によっても異なる
- 分野の教育制度の維持のために、教育の受け手＝社会への分野の意義の説明責任と質保証が問われる。そのため、(a)分野外への影響と同時に、(b)その分野の独自性を両方主張する必要性が生じる。

## 基準の不在：メタ哲学

- ・「哲学とは何か」という問題の回答として、古くから主に4つの回答の方向がある。

(1) 主題（問題）からの特定

(2) 方法からの特定

(3) 能力・スキルからの特定

(4) 態度からの特定

# 基準の不在：メタ哲学

- (1) 主題（問題）からの特定：真・善・美、世界・自己・他者についての根本的問題, etc.
  - (2) 方法からの特定：概念分析、概念工学、哲学的問題の治療、事例の方法, etc.
  - (3) 能力・スキルからの特定：論証スキル、対話スキル, クリティカル・シンキングスキル, etc.
  - (4) 態度からの特定：知恵への愛、存在への驚き、善く生きる, etc.
- ・ しかし、これまで提示されたどのような見解も、包括的かつ排他的に哲学の外延を捉えることはできない。できるとしても、極めて抽象的になる。また、こうした定義は哲学の実践を見失う危険性もある。

## 基準の不在（例）：哲学的問題

- Floridi (2013) : 哲学的問いの定義

(a) その回答が、情報共有の上での、合理的で誠実な不同意に原理的に開かれている

(b) 問いが絶対的ではないが、究極的である

(c) さらなる問いかけのもとで閉じている

(d) 経験的ないし論理・数学的リソースによって制約されうる  
が、回答には概念的(noetic)リソースを必要とする

- 極めて抽象的な上、この定義を満たす問いを真剣に考えた経験がない...

# 「哲学」の歴史的変遷

- 古代に「哲学」と呼ばれたものと現代にそう呼ばれたものは、共通点もあるかもしれないが、相違点もかなりある
- 態度はともかく、主題（問題）、方法、能力・スキルは異なる
- 近世でも、哲学から自然哲学、実験哲学（自然科学）が分化し、それと相違を明確にするために従来の哲学が「思弁的哲学」と呼ばれた。
- 経済学や心理学も、もともと哲学の一部として研究、教育されてきた。それらが分化するのは、19世紀から20世紀にかけて。

# 「哲学」の制度的変遷：ケンブリッジ大学

1848

•Moral Science Triposが制定される：Moral Philosophy, Political Economy, Modern History, General Jurisprudence and the Laws of England（学位は1860年までMathematicsかClassics）

1858

•The Laws of EnglandがLaw Triposとして独立し、代わりにLogicとMental Philosophyが加わる

1867

•Jurisprudence とModern Historyが抜け、代わりにPolitical Philosophyが加わる

1913

•Psychology Laboratoryが設立される。しかし、1950年代まで心理学はMoral Scienceに名目上位置づけられる。(Mooreは1925年にMental Philosophy & LogicのChairに就任。1933年にPhilosophyに名称変更)

# 「哲学」の制度的変遷：分析哲学の台頭

Ryle (1956): Mooreの分析的方法が多大な影響力を持った理由

- (1) 知的文化の大衆化：イギリスでは教員も学生も聖職者中心だったが、1920年台までに大衆化が行われた。その結果、諸学の発展もあり、知的議論から神学的関心が失われた
- (2) 哲学の専門化：古典学、経済学、心理学が制度的に哲学から独立し、哲学科はこれらの分野なしで再組織された。その結果、哲学の高度専門化が進み、専門誌も整備された
- (3) 方法論的厳密さの欠如：諸学の独立と発展と比較して、哲学の方法論的未整備に対する懸念が高まった



# 現代日本の大学教育制度：3つのポリシー

ディプロマ・ポリシー	各大学がその教育理念を踏まえ、どのような力を身に付ければ学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学が、当該大学・学部等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、入学者を受け入れるための基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果（学力の3要素※）を示すもの。 ※（1）知識・技能、（2）思考力・判断力、表現力等の能力、（3）主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

# 哲学科のディプロマ・ポリシー：例

哲学科は、所定の単位の修得により以下に示す水準に達した学生に対して「学士（文学）」の授与を認める。

1. 哲学的専門性を備えた知識をもつとともに、深い教養と国際的な広い視野をもっている。
2. 古今の哲学者のテクストを正しく理解でき、同時に哲学的知見を現代の諸問題に応用する力を有している。
3. 論理的な理解力や表現力を持ち、説得力のある仕方でも口頭での発表や文章による表現ができる。
4. ディスカッション等において哲学的教養に裏打ちされた豊かなコミュニケーション能力を示せる。
5. 哲学的な問題発見能力と独創的な発想力・問題解決能力をもっている。

# 教育的意義：対外性と独自性

- 分野の教育制度の維持のために、教育の受け手＝社会への分野の意義の説明責任と質保証が問われる。そのため、(a)分野外への意義と同時に、(b)その分野の独自性を両方強調する必要性が生じる。
- (a)分野外への意義の強調には、(a1)一般能力スキル・能力がその分野に含まれていること、ないし(a2)その分野の独自の知識、スキル・能力が、分野外に応用・転移可能なことのどちらかを強調せざるをえない
- (b)分野独自性の強調は、(b1)分野の歴史的、制度的変遷を無視する、ないし(b2)分野の一部の要素を強調する傾向にある

# 教育的意義：対外性と独自性

## (a)分野外への意義の強調

(a1)一般能力スキル・能力がその分野に含まれていることの強調

(a2)その分野の独自の知識、スキル・能力が、分野外に応用可能、転移可能なことの強調

## (b)分野独自性の強調

(b1)分野の歴史的、制度的変遷を無視する

(b2)分野の一部の要素を強調する

- (a)分野外への意義の強調と(b)分野の独自性の強調は、共同関係にも緊張関係にもたちうる。

# 教育的意義：対外性と独自性

- (a)分野外への意義の強調、(b)分野独自性の強調の共同関係は、分野の独自要素の拡大解釈を招きやすい
- 逆に、緊張関係は分野の独自要素の縮小的解釈を招きやすい

拡大解釈：分野独自の知識・スキルを過度に一般的、応用・転移可能だと解釈する

縮小解釈：一般的、応用・転移可能なものだけを、分野独自の知識・スキルに含める

## 教育的意義：対外性と独自性

- 現在のメタ哲学、哲学史の理解は、(b)哲学の専門性・独自性を前提にしたものであるため、(b1)分野の歴史的、制度的変遷を軽視し、(b2)分野の一部の要素を強調する傾向をすでに持っている。
- 教育上の対外的意義の説明責任は、さらに(b1)、(b2)の傾向を強めるとともに、哲学分野の拡大解釈（分野独自の知識・スキルを過度に一般的、応用・転移可能だと解釈する）か、縮小解釈（一般的、応用・転移可能なものだけを分野独自の知識・スキルに含める）という傾向を生み出している。
- このように哲学分野の理解は、対外性と独自性を求める圧力によって、現在の実際の哲学の実践から遠ざかる。
- また、そうした哲学理解が、哲学教育を通じて再生産、強化される。

# より現実的な哲学理解

- より現在の現実の哲学実践に即した哲学理解から、哲学分野の対外性と独自性を考えていく必要がある
- 「自分は哲学研究で、いったい何をやっているのか」を詳細かつ具体的に考えてみる
- どのような問題に取り組んでいるか
- どのような知識、どのようなスキルを活用しているのか
- その知識、スキルを獲得、維持するために何をしているのか
- どのような態度で研究するようにしているか

# 自分の哲学実践：Jenkins & Kasaki (2015)

(a) Williamsonのアプリオリ・アポステリオリ性の批判のアーギュメントを理解する（すべての重要な前提を明確に定式化する）：

(1) 経験的とされる一般化の事例でも、非経験的とされる様相的認識の事例でも、経験的に涵養される想像力が認識的に重要な役割を果たす。

(2) しかし、想像力は純粹に経験的な能力ではない

(3) したがって、想像力が関与する事例を、アプリオリかアポステリオリのどちらかに分類するのは難しい

(4) したがって、伝統的なアプリオリ・アポステリオリの区別は意味を持たない。

(b) 経験的とされる認識に想像力（構想力）が関与するとした哲学者にカントがいると思い出す→カントを読むのは難しいので、文献を探す⇒ストローソンが、カントの想像力についての論文を書いているのを見つける

(c) カントをこの部分にだけ着目して再度読む⇒その結果、カントは(1)、(2)を認めるが、(3)は否定しているということが理解できる

(d) ウィリアムソンとカントのアーギュメントの前提が同じだという点を強調する

(e) しかし、結論は異なるので、ウィリアムソンのアーギュメントは説得力を失うと論じる



# 自分の哲学実践：Jenkins & Kasaki (2015)

- (a) アーギュメントを哲学者がよくやる仕方で分析し、定式化するスキル
  - (b) 認識論の歴史についてのわずかな知識、それをさらに調べるために読む文献を見つけるスキル
  - (c) 適切な二次文献を見つけるスキル。二次文献を活用しつつ、一次文献の関連箇所を読んで理解するスキル
  - (d) 自分の議論の重要性を把握するための現代の認識論についての知識。重要性を強調するレトリックスキル。
  - (e) カウンターモデルを作り、それを表現する。カウンターモデルとは何かの知識
- 
- (e)は一般化できるスキルではない。このケースでは結果的にできただけ
  - 「ウィリアムソンの議論は妥当か」と問いが最初から設定されていた
  - 読む、理解するスキル、レトリックスキルもより具体的に細分化可能

# まとめ

- 何が哲学と呼ばれるかは、時代、教育制度によっても異なる。また、教育上、(a)分野外への影響と同時に、(b)その分野の独自性を両方主張する必要性も生じる。
- (a)、(b)により、哲学分野（そこに含まれる知識、方法、スキル、態度）の偏向的な理解が生まれやすい。
- その結果、「哲学的知識」、「哲学的思考力」、「哲学的問題」などの内実が、抽象的で、分野の現在の実践を無視したものになる
- より、現在の哲学の分野の実践に即した哲学理解と、それに基づいて哲学教育を考える必要がある

## 参考文献

Floridi, L. (2013). "What is a Philosophical Question?" *Metaphilosophy*, 44(3):195-221.

Jenkins, C. S. I., & Kasaki, M. (2015). "The Traditional Conception of the A Priori. *Synthese*, 192(9): 2725-2746.

Ryle, G. (1956) "Introduction." in A. J. Ayer et al., *The Revolution in Philosophy*, London: Macmillan & Co. Ltd.

文部科学省(2016) 「三つのポリシーの策定と運用に係るガイドライン（骨子の素案）」