

応用哲学会第七回年次研究大会(@東北大学) ワークショップ

受講する価値のある哲学の授業とはどのようなものか？

—哲学教育の意義を考える—

高等教育における哲学教育の位置づけ

成瀬尚志(京都光華女子大学短期大学部)

京都光華女子大学短期大学部の成瀬です。よろしくお願いします。簡単に、今回のワークショップを開催する経緯について説明したいと思います。

哲学の授業は学生や社会から求められているのでしょうか。哲学の授業は現在の高等教育において必要なのでしょうか。もし必要であるならそれはどのような意味で必要だと言えるのでしょうか。私は12月まで長崎の大学に勤めていて1月から京都の女子大学で働いているのですが、今の大学のほうが規模が大きいのですが哲学の授業がありません。昔は今の大学でも哲学の授業はあったと思うのですがおそらくどこかのタイミングでなくなったのだと思います。このように哲学の(非常勤も含めた)ポストがなくなっていくと学会自体の規模や活気がなくなっていくでしょう。このあたりどうかしないといけないと考えています。そうした観点で考えたときに、哲学の授業というのが何の役に立つのかどうかということも考えていかないといけないでしょう。クリティカルシンキングのようなことを教えるというのはその方向での一つの有望な戦略です。一方で、いやそもそも哲学の授業が何かの役に立つことを目指すべきなのかということから問い直す必要もあるでしょう。文学部不要論が叫ばれている中、哲学のポストを含めた哲学のこれからについて学会レベルの大きなレベルでやっぱり考えていく必要があるのではないかと思います今回このワークショップを開催することにしました。

今回のワークショップでは次の二つの問題について考えます。一つ目は、受講する価値のある哲学の授業というのはどのようなものか、という学生目線からの問題です。この問題には哲学の授業(を受講すること)にはどのような意義があるのかという問題が含まれます。もう一つの問題は、哲学の授業を行なうにあたって教員はどのようなことを目指すべきなのかというものです。もちろんこの二つの問題の答えが一つではないのは当然ですが、特に後者に関して、これからどのようにして哲学の授業の意義や価値や魅力を伝えていけばよいかについてみなさんと考えていきたいと思っています。

有用性アプローチと興味・関心喚起アプローチ

ここで簡単に自己紹介をしておきます。私はクワインの認識論で博士論文を書きましたが、3年ほど前から高等教育関連の仕事をしております。いわゆるみなさんの大嫌いなFDに関わるような仕事です。現在は大学教育再生加速プログラムという文科省の補助金の担当で雇われています。そうした中で高等教育に関する様々な議論に触れてきた中で、受講する価値のある哲学の授業とはどのようなものかについて考えてみました。

まず一つ大きな枠組みを提示したいのですが、哲学の授業の意義という、大きく二つ分けられるかなと思います。一つは「有用性アプローチ」と言えるようなもので、哲学ってこういう役に立つんですよということをアピールする方策です。クリティカルシンキングなんかはそのうちのひとつだと思うのですが、有用性をアピールすることで哲学の意義を訴えるというのは一つのアプローチだと思います。もう一つは、魅力や関心を引き起こすというアプローチ（興味・関心喚起アプローチ）で、哲学の勉強をしたら何の役に立つかわからないけど、とにかく哲学の魅力のアピールするという方策です。もちろんこの二つのアプローチは排他的ではないのですが、受講する価値のある哲学の授業について考えるに当たって、一つの指針になると思います。この大きな枠にそってこのワークショップを進めていきたいと思います。私はどちらかというとも後者のほうを押ししたいのですが、その理由については後で説明したいと思います。

大学生は哲学を学ぶ意欲がない？

さて、今から色々なデータを紹介しますが、これからのデータは哲学だけにに関するものではなくて、人文科学一般についてのデータです。その点ご注意ください。

まず、大学生は哲学を学ぶ意欲がないのかという点についてみていきます。これはベネッセが行なったかなり大規模な調査¹で、4,911名から回答が得られたものです。大学に入っすぐの学生に行なった調査で、大学生活に対する期待について調査したものです。「あなたが大学に入学したとき次のことをどのくらい思っていますか」というそれぞれの問いに対してあてはまるものを選びなさいというものです。この調査結果を見ていくと、「専門分野について深く学びたいか」については、「とてもそう思っていた」、「まあそう思っていた」というのを合わせると、86%くらいは専門分野について深く学びたいと思っています。かなり多いですね。次に、「専門に限らず幅広い知識や教養を身に着けたい」については、これも8割以上はいます。学問的な勉強をしたいと思っている学生っておそらくわれわれ教員が思っているより多いのではないのでしょうか。少なくともは、大学入っすぐはということですが。入っすぐはそう思っているけど、だんだん面白くなってきたとか、他のことに興味が出てきたとかはあるとは思いますが。ただ、入っすぐはそういうマインドを持っているということですね。次に「あなたは普段大学の学習について次のことがどの程度当てはまりますか」という設問に関しては、「新しいことを勉強するとき自分が知っていること

¹ ベネッセ教育総合研究所、「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書」、2012年

どんな関係があるか知ろうとする」が7割くらいで、「1つの科目で学んだことをできるだけ他の科目で関連付けようと心がけている」が6割ちょっとくらいです。そういう風に考えている学生が多いというのは少し意外ですね。

次の結果はけっこう厳しいものがあります。Aの「あまり興味がなくても単位が楽に取れる授業が良い」とBの「単位がとるのが難しくても、自分の興味のある授業が良い」とでは、やっぱりAの楽勝科目がいいと思っている学生の方がやっぱりちょっと多いようです。経年変化で見てもやっぱりそういう学生が2008年では48.9%から2014年では54.8%とやっぱりちょっと増えてきている現状があります。一方、単位とるのが難しくても頑張りたいという学生も半分くらいいるわけなので二極化が進んでいるということでしょう。

次に「自由に履修、選択履修できなくても、系統立てて学べる方が良い」という項目をみてみましょう。これは各学部ごとの調査になっています。「あまり系統立てて学べなくても自由に選択履修できる方がいい」と答える学生はやっぱり人文科学系の学生に多いようで73%もそう答えています。「学生は将来やりたいことを決めて授業を受ける方が良い」という項目に関しては、授業受けてからやりたいこと決めたいと考えている学生が人文科学系の学生だと66%もいます。これは何を表しているかということ、先ほどの有用性アプローチとの関連で言うと、役に立つかどうかや、将来やることと直結しているかどうかとは関係なく授業を受けたいと思っている学生が多いということだと思います。こうしたデータから(少なくとも人文科学系の)学生は大学で役に立つかどうかとは別に、幅広くいろいろなことを学ぼうとする意欲があるということが読み取れるのではないかと思います。

また、話は変わりますが、学生FDという活動があります。授業改善などのあの大変なFD活動を学生たちにやらせてもらおうという取り組みが今結構進んでいるんです。なんだろうそれは、と思われませんか。なぜそんな授業改善を学生がやるんだろうと。これが意外に学生たちがやるんですね。

「学生FD」で画像検索して出てきた画像がこれなんです、こういうタイプの女子学生が学生FDといった活動をやるんだ、と思って調べてみたらたまたまうちの学生でした。こちらは学生FDサミットという全国からそうした取組をしている学生たちが沢山集まってきたときの写真です。もちろんこういうことに参加する学生は意識が高いほうだと思うのですが、われわれ教員からするともっと他にやりたいことあるんじゃないかと思うようなことにも結構学生が集まったりするんですね。こうしたことから、われわれが「学生は哲学なんかに興味ないじゃないの？」と勝手に決めつけているだけかもしれません。こういう活動と哲学の授業との違いはもちろんあります。たとえば、こうした活動には様々な「出会い」があり、それは強い魅力になっているとは思いますが。しかしこうした活動に参加する学生がいるということを考えると、哲学の授業もひと工夫ふた工夫すればいっぱい学生が集まるのではないかと思います。

授業の工夫の大切さ

哲学の授業に学生が興味を持ってないのは、学生側の問題かどうかという点に関しても調査²があります。とはいえこれも哲学の授業一般っていうわけではないのですが、授業一般に関して、授業の中のどのような工夫が効いたのかについての分析なのですが、出席課題とか、中間課題とかいろいろある中で、興味のわくように工夫されている授業とか、理解しやすく工夫されている授業というのが一番授業の効果として出ています。意外とグループワークがあるとか、コメントをつけて返却とかよりも、この「興味のわくような工夫」や「理解しやすくするような工夫」がなされているということが重要であることがわかります。これは当たり前といえば当たり前なのかもしれませんが、やっぱりこうした工夫を教員がしっかりやっていかないといけないのではないかと思います。

企業は哲学を求めている？

これも結構大きなサンプルを使ったデータだと思います。産業界は哲学を求めているか？これは私が九州、長崎にいた時に、中小企業二百社くらいに対して行なったアンケート調査³なのですが、「大学時代実施すべき勉強とか経験はどのようなものだと考えますか」ということについて調査しました。この結果の中で一番多かったのが意外にも専門科目です。教養科目も結構高い。部活やサークル活動は割と高く評価されているんですけど、アルバイトはそこまで重視されていません。

どのような学生が成長しているか？

どのような学生が成長しているのかについての調査がこの本⁴の中で行われていて、これもかなり大規模な調査なのですが、次のようなことがわかりました。

- ・ 課外活動・対人関係は授業外での知識・能力の獲得には有効だが、授業で獲得する知識・能力には有効ではない
- ・ 授業をただ受けるだけでは学生は成長しない
- ・ 知識・能力の獲得に最も効いていたのは「2つのライフ（キャリア意識とその見通しの実現に向けての理解実行）」と「自主学習」である

つまり授業で獲得する知識や能力を基準にして学生の成長を見たとき、サークルやアル

² 金子元久「大学教育と学生の成長」名古屋高等教育研究 第12号、2012年

³ リアセック「九州・沖縄・山口地区における産業界の人材ニーズ調査」2013

⁴ 中原 淳、溝上 慎一『活躍する組織人の探究：大学から企業へのトランジション』、東京大学出版会、2014年

バイトなどはあまり有効ではなく、ただ授業を受けているだけでは学生は成長しないということです。基準をそこに置けば当たり前かもしれませんが、やはりしっかりと勉強をした学生が成長しているというデータがあるわけです。

また、この本ではないのですが、卒業時の GPA には入試の時の成績よりも初年次が終わったとき、つまり 1 年生終了時の GPA との相関の方が高かったというデータもあります。勉強をがんばった学生が成長するのですが、入試の成績ではなくて、1 年生の時にしっかりと頑張った学生が伸びて成長したということは複数のデータから明らかになってきています。

これまでのことをまとめておきますと、学生はこちらが思っているよりも学ぶ意欲や何かにチャレンジしたい気持ちをすごく持っていると思います。それを引き出すために、興味を持たせる工夫がやっぱり必要でしょう。学生は哲学なんてどうせ興味ないし、という仮定は間違っている。もちろん今までのデータは哲学に特化したものではありません。しかし、バイトやサークルなんかよりも自主学習に力を入れている学生が結局は成長しています。バイトとかサークルの方が勉強より役に立つのではというのも間違っています。また、実際企業も大学の授業に期待をしているのです。

インストラクショナルデザイン

では具体的に授業に関してどのような工夫をすればよいのでしょうか。先ほど提案した 2 つのアプローチ、有用性アプローチと興味・関係アプローチどちらにとっても重要なのがこのインストラクショナルデザインというものです。これはいわゆる教育工学の中で言われているような授業設計に対する考え方で、発達心理学など様々な学問分野の成果をもとに構築されている理論体系です。その中で授業をよくするための工夫というのが様々な提案されています。ここでは特に重要だと思われる三つを紹介したいと思います。

逆向き授業設計

まず 1 つ目は、これもよく言われていることですが、到達目標とその評価から考えるということです。授業は何を教えるかということから考えがちなのですが、まず到達目標から考えることが大事です。最近のシラバスを書く際に注意事項でよく見られるようになりましたが、到達目標を具体的な行動目標にして、それをどのように評価するかから考えることが重要でしょう。通常は、評価は最後に行なうことからこうした授業デザインは「逆向き授業設計」とも呼ばれています。

では哲学の授業の到達目標としてどのようなものが考えられるのでしょうか?これについては今日のこのワークショップで考えていきたいと思っています。簡単に見ておきますと、何らかの知識を身に着けさせるというのは一つの到達目標になるでしょう。また、授業で学ん

だ知識を使って何かに応用させるというの也被考えられます。あるいは、クリティカルシンキングに関する力やあるいはジェネリックスキルを育成するというのを到達目標にするということ也被考えられます。もちろんこれらは大学の事情によって異なると思うのですが、哲学の授業の到達目標としてどのようなものが考えられるかについては、ある程度列挙して選択できるような状況を作っておくことはやはり重要だと思います。

形成的評価の重要性

二つ目は形成的評価を取り入れるということです。授業の到達目標を明確にしても、最後の一発テストでそこに到達しているかどうかを評価するのはよくないという考え方です。途中段階で学生がどの程度到達目標に近づいているかを確認することで教員と学生がともに軌道修正ができるようにするということが形成的評価の考え方です。診断的評価というのは、授業を受ける前の学生に対してある事柄に関してどれだけ知識をもっているかについて評価するというものです。診断的評価を取り入れることで、こんなにも前提知識のない学生にこんな内容を教えるのは無理だなとか、こんなに知識持っているのならさらに進んだ内容を教えられるなどといったように授業を適切に軌道修正することができます。授業の最後に成績つけるために学生がどれだけ学んだかを評価するのが総括的評価です。事前に行なうのが診断的評価、授業の途中で行なうのが形成的評価、最後に行なうのが総括的評価です。授業の中間段階で評価してみて学生の全員がそこまで学んでおくべきことを学んでいないのかわかったのであれば、それは学生の問題ではなくて、教え方に問題があったと言えるので、そこまでのことをもう一度教えなおさないといけません。この形成的評価を取り入れないと学生の理解度を把握できないまま最後まで行ってしまふことになります。

授業の構成

授業の構成に関しては、15分～20分くらいを1パートに区切って構成するのがよいと言われています。学生の集中力が続くのはこれくらいの時間だろうということです。最近よく言われている反転学習なんかで授業前に動画のコンテンツを見せる場合でも、せいぜい10分くらいが限度だろうと言われています。そこで授業でも15分～20分くらい講義をしたらちょっとグループワークをさせるとかしてメリハリをつけることが大切だと思います。少なくともこれら（逆向き授業設計、形成的評価、メリハリのついた授業構成）を考慮して授業を設計することが「受講する価値のある哲学の授業」に求められると思います。ではここからは、有用性アプローチと魅力・関心喚起アプローチに分けてみていきたいと思っています。

有用性アプローチで求められること—アクティブラーニングにおける知識の重要性

有用性アプローチを採る場合、哲学の授業はこういう役に立つよとか、こうしたスキルが身につくよ、といったことになると思います。その観点でみると、授業で学んだことがしっかりと身につくということのアピールすることが重要になってくるため、いわゆるアクティブラーニングを取り入れることが重要になってくると思います。アクティブラーニングに関しては、最近出版された、京都大学の溝上真一先生の『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』⁵がすごくよくまとまっているので、アクティブラーニングについて知りたい方はこの本を読まれるのが一番いいと思います。この本の中でアクティブラーニングは次のように定義されています。

一方行的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

このように、書く・話す・発表するといった「外化」がアクティブラーニングにとって重要だということです。アクティブラーニングに関して最近よく言われるのが、グループワークなどで議論が盛り上がっているように見えるが実際はそれほど深い議論になっていないのではないか、やはり深い学びにつながっていないといけないのではないかと言われています。これに関しては、この溝上先生のこの本の中でも議論されています。すべては説明できないのですが、深い学びにつなげるためには、「情報の知識化」、「知識の活用」、「知識の共有化・社会化」、「知識の組織化・マネジメント化」などを考慮して授業をデザインする必要があると述べられています。つまり、深い学びにつなげるためには、学びのプロセスの中で「外化」を取り入れつつも、そのデザインの核となるのは「知識」なのです。

河合塾が全国の大学に対してアクティブラーニングに関するかなり大規模な調査⁶をしたのですが、その調査項目に何が入っていたのかというと、「ある科目はほかの科目と連携されていますか」、「科目間の連携は確保されていますか」という項目が入っています。つまりここで学んだ知識を別の授業で生かすとか活用するとか試すといったことがないと深い学びには繋がらないということが現在の高等教育の中での議論でしばしば言われています。このように、授業をデザインするときこのような科目間の（知識を介した）連携が必要だと言われており、他の科目の学問分野で応用可能な知識は深い学びを生み出すために不可欠だといわれています。しかしこれは哲学が最も得意とすることではないでしょうか。もちろんこの科目間の連動というのは一教員だけでやれることではないのですが、やっぱこのあたりについてはしっかり理解をしておけば、いろんな会議などで哲学の魅力としてアピールができるのではないかと思います。哲学を中心とし、その周りに連動するような科目を

⁵ 溝上真一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、2014年

⁶ 河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニングー全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂、2013

作りましょうというような提言もできるのではないかと思います。そういうことを哲学者が意識し理解しておけば哲学の授業やポストも増えていくのではないかと思います。

魅力・関心喚起アプローチ—ARCS モデル

魅力・関心喚起アプローチのほうですが、これも教育工学の知見なのですが ARCS モデル⁷というものがあります。これは学生の授業への動機付けにとって重要な要素を「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」の四つに分けて考える見方です。注意というのは、おもしろそうだって思わせること、関連性というのはやりがいがありそうだなとか、自分の知っていることと関連がありそうだと思うこと、自信というのは、やればできそうだなと思わせること、満足感というのはやってよかったと思わせることです。このあたりについて工夫がちゃんとなされているかどうかは重要な観点だと思います。

問題設定の重要性

最後に問題と課題についてお話ししたいと思います。これも先ほどの清上先生の本の中にあっただのですが、Eric Mazur という先生の *Peer Instruction: A User's Manual*⁸ という本があります。これは、物理学の授業でクリッカーを活用し、ピアインストラクションを行なうという授業に関する本です。結構有名なのでアクティブラーニングに関する議論の中でよく参照されるようなのですが、実際の授業法についてのマニュアル部分は 40 ページ半くらいしかなくて、残りの 200 ページは物理学の試験問題が記載されているそうです。なぜかという、「よい問題がよい学習を生み出す」からだそうです。これは哲学にも応用できるのではないのでしょうか。例えば、みなさんご存じだと思いますが、最近出版された鈴木貴之先生の『ぼくらが原子の集まりなら、なぜ痛みや悲しみを感じるのだろうか』という本があります。この問いはすごくいい問いだと思います。同じ心の哲学の話をする場合でも、「物理主義というのがあって、二元論というのがあって…」と説明するよりも、この問いに対してどのように答えるべきか、という方向で学生たちに考えさせた方が興味や関心も大きく変わってくると思います。この問いさえあれば、あとの授業設計は普通の話をしていても非常に魅力的になるのではないかと思います。実際に哲学というのは工夫次第でこうした魅力的な問いをかなり沢山立てられる学問であると思います。こうした魅力的な問いは容易に共有可能です。したがって、こうした問いや問題を共有する仕組みのようなものも必要ではないかと思います。

⁷ John M. Keller 『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』、北大路書房、2010 年を参照。

⁸ Eric Mazur, *Peer Instruction: A User's Manual*, New Jersey, 1997

受講する価値のある哲学の授業とは？

最後に、私自身の「受講する価値のある哲学の授業とは」という問いに関する答えですが、私の場合はかなり広い観点からの答えとなります。授業デザインに関しては入口、中身、出口の三つに大きく分けることができると思います。これらの三つはもちろん切り離すことはできないと思いますが、どの部分を重視するかによってアプローチが異なります。入り口というのは授業に対して学生が持つ興味の部分です。入り口を重視するのは魅力・関心喚起アプローチです。これには ARCS モデルを意識することが重要でしょう。また、その中でも問いや問題を工夫することは特に重要だと思います。出口の部分というのは、学んだことがそれがどういう風に役に立つかということにアピールすることなのですが、これは有用性アプローチです。哲学で学んだことは他の授業や日常生活で活用できるのかといったように、哲学の授業の到達目標をどのように設定するかということが重要ですが、この点を考えていくと先に述べたアクティブラーニングは切り離せないと思います。しかしどちらにしても、その間の授業内容というもの工夫しないといけないと思います。先ほどのインストラクショナルデザインの基本的な部分をおさえた授業デザインをするというのはやはり今では必要だと思います。

このように、授業デザインは入り口、中身、出口の三点を意識することが重要です。したがって受講する価値のある哲学の授業というのも、これら三点がある程度以上のレベルで考慮されている授業であると考えます。これはあまりにも広い答えなので答えとしてはずるいものだと思います。ただ、授業デザインの全体像としてこうしたことは意識されるべきだと思っています。私自身はどちらかという先ほどの最初の方の調査結果から、出口をそこまで意識しなくても入口の方を工夫すれば学生がついてくるのではないかと思っています。

哲学教育の現状と課題：海外の視点から

笠木雅史(京都大学・学術振興会特別研究員 PD)

すいません、おまたせいたしました。私は、笠木雅史と申します。学振特別研究員 PD で現在京都大学に所属しています。私自身は哲学教育の専門家というわけではないのですが、何故ここで発表することになったかといいますと、長いこと私は海外にいまして、8年くらい北米にいました。その過程で TA や非常勤として哲学の授業をいろいろ教えてきました。その後日本に帰ってきまして、ここ2年間の間にまた非常勤で教えました。そういう意味で北米の哲学の授業と、日本の授業とを比較して、受講する価値のある哲学の授業というのはどういったものなのかという問いに、何か答えを与えられないかという依頼を受けました。あまり自信がないですが、北米の事情の紹介を中心にやってみたとします。

まずですね、ここにいる皆さんはもうご存知のように、人文学の危機ということが日本ではしばしば言われていまして、しかも、かつてないほど危機的な状況ではないかと言われていきます。その中で、我々は日々戦々恐々としているわけですが、そういった一方で結構日本の方から聞くのは、海外の大学はいいよねという声です。実はまったくそんなことはなくてですね、海外でも人文学の危機というのはここ最近ずっと言われています。ユネスコが2011年に北米とヨーロッパの哲学教育についてレポートを出したのですけれども、そこでもやっぱり市場の原理が大学に適用されるようになってきていて、そのとき一番真っ先に消されるのは哲学だという現状認識が書かれています¹。だから、哲学の専門家は、なんとかこの動きに対抗するような根拠を提示したり、学科なり授業を考え直していかなければいけないと言われていきます。ただもちろん、本当にそうやって考え直すべきなのかということも同時に問題提起されています。特にアメリカではですね、2009年にリーマンショックがありまして、2010年から大学をめぐる予算の状況、雇用状況は一気に悪化するんですね。私は学位をとったのは2010年なんですけれども、その年に就職活動し始めますと、去年と比較して3分の2くらいしか公募が出ていないという状態でした。それは今に至るまで回復していません。

実際どれくらい人文系の学部が廃止されたのかということも2009年以前以降で比較すると、そこはあんまり優位な差は出ていないのです。しかし非常に危機的な状況であるのは変わらなくてですね、何故かという、学士、修士、博士と3種類の学位を基本的にある学科は提供することができるわけですが、少なくともその1つ、あるいは全部の学位授与を停止したという人文系の学科が非常に多いんですね。アメリカは4年制の、学位授与を行う大

¹ *Teaching Philosophy in Europe and North America*, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011.

学が 2000 くらいあるんですけども、そのうちの全体で 6%、公立大学の 8%で人文系の学部が学位授与を停止しています。哲学はそこまで悪いというわけではなくて、全体で 1%、公立大学の 2%で学位授与を停止しています。一番悪いのは文学系ですね。英語以外の文学、ドイツ文学、スペイン文学、フランス文学などですね。そうした学科では、全体の 12%、公立大学の 18%で学位授与を停止したという状況になっています²。

また、実際哲学科を廃止するというような発表が大学から出されたということもかなりあるんですね。ここに出したのは一部ですけども、他にもあります。そのたびに反対投票を募ったり、イギリス哲学会とかアメリカ哲学会という大きな学会が反対声明を出したりしています。そうした努力で、危機を回避できたところもあるんですけど、結局やっぱり廃止になってしまったところもかなり現れてきてます。こうした意味で、やはり哲学科の危機っていう状況は世界規模で進行してまして、日本だけの問題ではないと言えます。

こうした現状で、日本と同様に海外でも何故哲学がそういう風にやり玉にあげられるのかということを見ると、やはり哲学って、本当に役に立たない学問だと思われているところがあるんです。実際に調査してみますと、これはデイリービーストっていう新聞社が調査したのですけれども、アメリカで最も無益な専攻 6 位が哲学と宗教になってるんですね³。何故この順位なのかという理由は、新卒の失業率が 10.8%、一回就職して辞職した後再就職していないという率も 6.8%なんですね。しかも新卒の年間給料がたった 3 万ドル、日本円に直しても 300 万くらいなんです。経験者、一回就職して再就職した場合の給料も 4 万 8 千ドル。ただこれは一つの州しか測っていないデータで、他のデータによりますと、新卒の給料は 3 万 9 千ドルでそんな高くないけれども、15.5 年後は 8 万 1 千ドルまで平均給料が上がっているというデータもあります⁴。これが示しているのは哲学専攻の人たちって、実はめっちゃ仕事できるやん！っていうことかもしれないですね。最初は評価されてないから給料が低いんですけど、評価が変わるからそこからガンと上がるわけですね。だからそこまで哲学が無益な専攻とは言えなくて、比較によっては実は有益な専攻と言える余地があると私は思います。

哲学科の人気もそんなに悪いわけじゃないです。これはリーマンショック以前のデータなのであまり信用性がなくて、この後たぶん急に落ちたかもしれないのですが、2008 年の時点で、10 年前と比較したときに、哲学は 3 番目に専攻者の数が上昇しています⁵。実は

² *The State of the Humanities: Higher Education 2015*, American Academy of Arts & Science, 2015.

³ <http://www.thedailybeast.com/galleries/2012/04/23/the-13-most-useless-majors-from-philosophy-to-journalism.html>

⁴ http://online.wsj.com/public/resources/documents/info-Degrees_that_Pay_you_Back-sort.html

⁵ Kathleen Wallace, "Philosophy Majors 1970-71 to 2008-09 in Comparison to Other Select Majors Based on NCES* data on Degrees Conferred," 2012

哲学やりたいと思っている人は、北米でも結構多いんですね。この人気ぶりは、新聞記事なったりもしています。

特にですね、哲学というのは昔から北米の教育ではキャリアを築くのに非常に有利だと言われてきたのです。というのは、だいたい北米のエリートっていうのは学部を卒業した後にロースクールとかビジネススクールに入ります。その際に、やはり経営者になるとか、弁護士になる人は、人間に対する深い洞察というのを持ってないといけない。そういうのを獲得するために、学部で哲学や心理学などを勉強するのが一番だというようなことがしばしば言われてたんですね。最近、ちゃんとデータでそれが示されるっていうことが結構増えてきています⁶。アメリカの多く、それからカナダの一部の大学では、ロースクールに行く場合は LSAT、ビジネススクールに行く場合は GMAT、それ以外の大学院に行く場合は GRE という試験を受けないといけないんです。この調査結果を見てみると、ビジネススクール行くための試験で平均点より 11% 上の平均点を哲学科の学部卒業者はとっています。ロースクール行くための試験でも 8.7%。それから一般の大学院進学用の試験は、ボキャブラリーと文章能力を見る verbal セクションと、数学の能力をみる quantitative セッションの 2 つがあるんですけども、その verbal セクションの方は、他の学部卒業者よりもかなり高い、17.6% 上の点をとっています。大学院行くのだったら、哲学をやるのが非常に有効だということがデータで示されたわけですね。

ただ先にも言いましたように、哲学の一般イメージっていうのは非常に悪いですので、どこの哲学科、例えばランクが比較的低い州立大学であるとか、むちゃくちゃランクが上のハーバード大学であるとか、その中間くらいのレベルの大学であるとか、ほぼすべて哲学科のサイトには、何故哲学を勉強したほうがいいのかということを説明するページが必ずあります。どこの大学でもです。それを今回いろいろ調べてみたのですけども、哲学を専攻する意義として言われているのは、だいたい 5 つですね。一番上でみんな強調しているのは、先ほどのキャリア教育上の優位性。これはちゃんとデータで示せるので結構目を引きますね。それから 2 番目はやはり、人類っていうのは根本的な大問題に長いこと時間をかけて取り込んできたので、そうした根本的問題を知ることができるし、それを人類がいかに追求してきたのかという歴史も知ることができる。つまり、教養を身につけることができるというのが 2 番目ですね。その他は、スキルに関することです。応用可能なクリティカルシンキングスキルの獲得、問題解決スキルの獲得、それからコミュニケーション、ライティングスキルの獲得ができる。だいたい言われている哲学を専攻する意義は、これでほぼすべてです。これはまったく変わらないですね、どこも大学の説明でも。また、アメリカには世界最大の哲学

(http://www.kathwallace.com/Philosophy_Major_NCES_Wallace_31Jan2012.pdf).

⁶ これらデータのまとめとして、例えば、Peter Amato, “Philosophy Students Excel on Standardized Tests,” (<http://www.pages.drexel.edu/~pa34/philexcel.htm>)を参照のこと。

の学会であるアメリカ哲学会、通称 APA というのがあるんですけども、そこが大学における哲学の役割について長い声明を出してしまっていて、書かれているのはまさにこの5つと同じようなことです⁷。これはネットで読めますので、一度ご覧になっていただければと思います。長いですけど、強調しているのは、やはりこの5点です。

日米の大学事情はけっこういろいろ違いますので、あまり簡単に比較はできないかと思ひまして、相違に関するデータもいろいろ持ってきたんですけども、ちょっとここは時間の都合上飛ばします。

アメリカには大学が4000くらいあるのですが、じつは全部が4年制大学、あるいは専門的な教育を行うという意味での研究型大学ではないんですね。半分くらいの大学はいわゆるコミュニティカレッジって言われる、2年制の大学です。3年制、4年制というところもありますけれども、だいたい2年で卒業ができ、入試も存在しないというのが、コミュニティカレッジです。この両者の大学を比較しますと、コミュニティカレッジのほうが学費は安く、クラスサイズも小さい。また、スケジュールに自由度が大きいという相違があります。これは就職している人も多いですので、夜も授業やったりしているからですね。こういうコミュニティカレッジの授業が、どれくらい違うのか私は今までちょっと意識していなかったんですね。私自身が所属したり教えていた大学というのは、全部4年制大学、特に研究型大学に分類されるところばかりでしたので、哲学科がないようなコミュニティカレッジでどういう授業が行われているのかを、あまり分かっていなかったのです。今回、ちょっと調べてみまして、やはり非常に違いがあるのだなということが分かりました。特に、コミュニティカレッジの授業は、シラバスが非常に詳細に書かれています。この授業が何を目的にしているかという点が詳細に書かれていて、そのためにどういう課題があり、その課題を達成するためには何が要求されるのかといったことも含めて細かく書いてあります。学生がこれを読めば、何が授業で要求されているのかを比較的把握しやすいと思います。たぶん、研究型大学、4年制大学の人たちはそれを割合すぐ把握してしまうんですけども、コミュニティカレッジの人のほうは、すぐにできるわけではないので、シラバスの段階で対処する方針なのだと思ひます。

また、使っている教科書が全然違うのですね。アメリカの大学っていうのはだいたい週3時間授業がありましてだいたい60分授業3回か90分授業2回っていう形でやります。それはコミュニティカレッジも4年制大学も変わらないです。ただ4年制大学の場合は基本的に論文集を事前の読書課題として出すんですね。そして、だいたい60分の授業で1個の論文が終わるくらいです。コミュニティカレッジはどういう読書課題をだしているのか、論文

⁷ *Statement on the Role of Philosophy Programs in Higher Education*, American Philosophical Association, 1979/2011.

1 個を読んできてもらったうえで、授業でそれについて解説したり議論したりするというのは、なかなか難しいんじゃないのかなと思ったんですが、やはり教科書そのものが全然違うんですね。これがコミュニティカレッジでよく使われている教科書ですけど、こんな風なんです⁸。すごいカラフルで、しかもネットとも連動してて、ビデオとかを見たりもできるんです。例えば、アンセルムスの神の存在論的論証の解説の部分では、彼の肖像画とか、経歴の説明の横に入っていますね。ここにアンセルムスの著作の抜粋があるんですが、こうした抜粋は、だいたい半ページから長くても 2 ページぐらいです。これが研究型大学が使うテキストだと、10 ページとか 20 ページになります。抜粋の後に、また解説が入っています。これはロックの知覚論に対するライプニッツの批判の部分ですけど、まずロックの引用があつてその解説をした後、ライプニッツって人がいてロックのこれを批判したんですよという解説があり、また半ページぐらいライプニッツの引用があります。原典を読んでもらうということをやっているんですが、非常に少なく、決定的な箇所しか読まないわけなんですね。そのかわり他の部分の解説が充実していて、しかも理解可能にするようないろんな工夫をしているということが、このテキストの特徴ですね。

こうした点を踏まえて、やはりいろいろな授業の工夫を海外の大学の人たちもしているんだということが分かりました。どうしてそうした工夫をやるようになったのかを調べますと、実は 90 年代に、カーネギー財団のボイヤー理事長という人が、学者が持つべき専門的なスキル、つまり学識(scholarship)の再定義を提案しまして、これが結構大きな影響力を持っているのです⁹、特に北米では。もともと研究者あるいは大学教員の専門的なスキルは研究スキルであるとされていて、それしか考えていなかったわけです。しかし、ボイラーは、社会参加という意味でのサービス、それから教育の専門家でもないといけないという形で学識を定義しなおします。ここで、教育というものの専門家になるとはどういうことかという、例えば、我々が哲学の専門家であつて、哲学について研究して、その成果なり考えを公表して、それを同じ専門家に吟味してもらつていうことをやるように、教育についてもいろいろ勉強して自分の考えなり、何かアイデアがあればそれを公表して、同じ教育者に批判的に吟味してもらつて、そういうことをやるという意味で教育の専門家であるということなんですね。このように、教育について学問的に研究することは、**Scholarship of Teaching and Learning** と呼ばれて、**SoTL** と略されます。これが現在では、北米の大学の多くで取り入れられています。大学内に **SoTL** を取り扱う部署があつたり、教育学部でもそれが教えられたりします。いわゆる日本でいう **FD** とかなり共通点があるのですけども、もっと具体的に個別的な研究が多いという点が相違の一つですね。一般的で分野中立的な意味での

⁸ ここで一例として示している教科書は、John Chaffee, *The Philosopher's Way: Thinking Critically About Profound Ideas*, 4th edition, Pearson, 2013.

⁹ Ernest Boyer, "Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate," the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 147, 1990.

SoTL もありますし、もっと一つの分野に特化した、分野特有の SoTL もあります。ただ 1 つ言っておくと、多くの大学は SoTL の意義をもちろん認めるのですが、人事に関しては研究ができれば良いという傾向が依然とあって、それが問題だと言われてます。最近、ある大学が自分たちは雇用や昇進に対して、教育の成果と研究の成果を同じくらい評価すると明確に宣言して、そういうポリシーを採用しまして、結構話題になったりしました¹⁰。

一般的な分野中立的な SoTL もありますが、哲学に特化している SoTL というのもあります。もともとアメリカには 1976 年に設立された *American Association of Philosophy Teachers*, AAPT という団体があるんですね。これなどが、現在は哲学 SoTL に関する団体だと見なされます。それから、1975 年には *Teaching Philosophy* という雑誌、これは教育哲学とは違うんです、哲学教育に特化した雑誌が創刊されます。これは現在、哲学分野の SoTL の雑誌だと言われてています。また、2001 年に、今度は *Teaching Ethics* という雑誌も創刊されました。先ほど言及したアメリカ哲学会 APA は SoTL を推進するために専門委員会を設けていまして、ここが非常に頻繁にセッションを開いていますし、年に 2 回ニューズレターを発行しています。この 2 つの団体、AAPT と APA は同時にいろんな大学からの教育資料の提供も受けつけていまして、資料をちゃんと保存して残していこうということもやっています。他にも、哲学 SoTL に関連したものがいろいろあるんですが、時間の都合上、少し飛ばしていきたいと思います。

大学院でもですね、やはり研究だけじゃなく、教育をどう行うかという点も教えたほうが良いのではないかという動きもあります。一部の大学院では、必修として哲学教育に関する授業を開講しています。これがそのシラバスの一例なんですけど、アメリカらしいなと思うところが何点かあるので、ちょっとだけ紹介します¹¹。アメリカの学生は、相対主義的な傾向が非常に強いんですね。絶対的に正しいことは絶対になくて、文化や時代、あるいは人によって簡単に変わってしまうという立場をとっていることが非常に多いです。これを、*undergraduate relativism* とか *student relativism* と呼んだりするんですが、それにどう対処するかという回があります。それからやはり、アメリカというのは、文化的あるいは人種的にいろんな背景の人がいますので、そういう人たちがどのように公正に扱うかっていうことも、この授業では取り扱っています。この授業結構厳しくて、めちゃくちゃ課題あるんですね。どれぐらいあるかは、資料を見ていただくとして…ここからちょっと具体的に哲学 SoTL で提出された論文の幾つかから、これはちょっと参考になると思った点を取り上げて、終わりたいと思います。

¹⁰ “‘Scholarship Reconsidered’ as Tenure Policy,” *Inside Higher Ed*, 2007, (<https://www.insidehighered.com/news/2007/10/02/wcu>).

¹¹ このシラバスは、Martin Benjamin, “A Graduate Seminar on Teaching Philosophy,” *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*, 3(1), 2003 で紹介されている、Michigan State University で開講された授業のものである。

まず、これは哲学入門という授業をどのように教えるかということに関する 3 組の論者の論争の紹介です。論争というか、1 人が論文を書いて、それを批判する論文があり、またさらにそれを批判する論文が出たという、哲学の研究で普通にあるような議論がありました¹²。最初にカーンという人が、哲学入門を教えるには少なくとも 4 種類のアプローチがあり、それぞれ長所もあるけど短所もある、ということを行います。1 つ目は、問題ベースのアプローチで、ある問題を提示して、その問題について書かれた代表的な論文や本の抜粋を読んで、その問題についてのいろいろな立場の解説や議論を行う。これはその問題について詳しくなれるという長所もありますが、色々な分野の有名な問題を 1 つの授業で教えようとすると、時間が足りないこともあって、カント読んで、次がいきなりロールズだったりしてしまう。それで歴史的な文脈、両者の立場の背景がどのようなものなのか、両者の思想的な関係は何なのかといった点をまったく見失う危険性がある。2 番目は古典アプローチ。これは古代や中世の代表的な著作を 1、2 点選んでそれだけをやる。これは確かに古典、つまり教養を身につけるという意味では非常に良いのですが、哲学は昔の本の注釈に過ぎないという誤解を与えたり、1、2 点の著作しか扱わないので、他との関連性が見失われるという問題があります。3 番目は、哲学史アプローチです。これは基本的に年代順に哲学史を解説していくという授業ですね。これもやっぱり教養を教えるという意味では非常に良いのですが、哲学が現在も進行しているという点、哲学が現在も発展している学問であるという点が見過ごされてしまうという問題がある。4 番目は入門書アプローチで、1 冊の入門書を順番に解説したり議論したりしていく。これはある分野に詳しくなれるという点では良いのですが、一人の著者が書いているのでどうしても著者と異なる立場に関する不公平な取り扱いだとかバイアスを学生が再生産してしまうというマイナス面があります。こういったアプローチをカーンが提示した後に、もっと良い哲学入門へのアプローチがあるよ、というのがこの次のガーバーの論文ですね。これは、哲学的な背景知識が全くないような学生に、カーンが言ったようなやり方で哲学を教えようとしても、いろいろなスキルが低くてなかなか成功しないので、まずそれを向上させようというアプローチです。だから哲学の内容はほとんど教えずにいい、クリティカルシンキングの方を重視して、それをまず最初にやろうということです。さらにこの論文を批判して、いやいや哲学の内容もクリティカルシンキングも両方することができるというのが次のホワイトとチェルンの論文です。どうするかというと、一つのトピックだけやればいい。例えば、心の哲学とか、言語哲学だけやればいい。そうしてトピックを 1 つに絞る分、じっくり様々な見解かどのように論証、批判されたかという点や、それらの関連性を教えることができる。こうした論証を検討することで、ある程度クリティカルシンキングの訓練になるということですね。私は、この最後のアプロ

¹² Steven M. Cahn, "Teaching Introductory Philosophy," 1986; Newton Garver, "Introducing Philosophy," 1988; Alan White & Jo A. Chern, "Teaching Introductory Philosophy—A Topical Approach," 1991. これらの論文はすべて *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy* が初出だが、Tziporah Kasachkoff (ed.), *Teaching Philosophy: Theoretical Reflections and Practical Suggestions*, Rowman & Littlefield, 2004 に再録されている。

チが1番いいなと思うのですが、時間が迫ってきたので、次の点に行きたいと思います。

クリティカルシンキングっていう言葉を非常に頻繁に最近聞きますよね。そして、哲学者がクリシカルシンキングを教えるに最適だと言われたりするのですが、これは実際怪しいんじゃないかという論文があります¹³。問題はまず、やっぱりクリティカルシンキングのスキルってなんやねんという点がめちゃくちゃ曖昧だということだと指摘されています。例えば、普通のクリティカルシンキングの教科書によると、ニュースや新聞記事というメディアをどうやって批判的に吟味できるようになるということが目標として書いてあるわけですよね。しかし、それやりたいのだったら、ある特定のメディアがどのように情報を取材して、報道するのかという点に関するそのメディア特有の事情っていうのをちゃんとやらないといけないはずだと指摘されています。それなのに何故、一般的な思考能力を教えるだけで、そうしたことができるようになるかと想定されているのかということですね。前者を教えるのに哲学者より適任の人たちというのは多いと思います。それから、形式論理学のスキルとクリティカルシンキングのスキルは全然違うのに、よく一緒にされてしまう。形式論理学を勉強すれば、クリティカルシンキングに役立ちますよとか言ったりしてしまう。それもおかしいですよと指摘されています。むしろどちらかというとならクリティカルシンキングに重要なスキルというのは、日常言語で行う非形式的な論理の方ですし、それを専門的に研究している分野は、独立した分野として確立されている。そういう分野の専門家が教えるなり、それを勉強した方が良いのではないかということですね。それから、意思決定や問題解決というのがクリティカルシンキングに含まれていますが、これらも大分哲学者が強いスキルと異なる。また、クリティカルシンキングはコミュニケーションスキルの促進を含むと考えられていますけど、そうした対話スキルは、単純な推論のスキルとは異なると指摘されています。何故なら、対話は一人ではなくて、相手がいて、その人に対して批判なり賛成を表すということですよ。そういうことを研究する分野は **argumentation** と呼ばれていて、これも専門的に研究されています。コミュニケーションスキルを伸ばすためには、相手がいるということ認識して、相手の文脈だとか嗜好に対する敏感性を促進しないといけない。それから自分と相手の間の対話責任についても理解する必要がある。相手がいるので、どういう言葉遣いで表現するのかというレトリックに関しても学ぶ必要がある。クリティカルシンキングと言っても、どのようなスキルを伸ばすのかという目標に応じて、教える側にもいろいろ異なる知識や能力が要求されることになります。

哲学 SoTL については、やや古いですがサーヴェイがありまして、そこでは現行の哲学 SoTL には2つ問題点があると指摘されています¹⁴。1つはやはり、哲学を教育する際に、哲学と

¹³ Ralph H. Johnson & J. Anthony Blair, "Teaching the Dog's Breakfast: Some Dangers and How to Deal with Them," *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy* 9(1), 2009.

¹⁴ John Sellars, "Some Reflections on Recent Philosophy Teaching Scholarship," PRS-LTSN

はそもそも何なのか、哲学教育を通じてどのようなスキルを伸ばすべきなのかという考察が足りないのではないかという点です。つまり、哲学教育を考える際に、メタ哲学的な観点から検討する必要があるということです。SoTLはメタ哲学を無視しては、できないということですね。それから2番目は、多くの人が哲学教育の方法について自分のアイデアを言ったり、他のアイデアを批判するのは良いのですが、正しい哲学教育の方法は1つしかないと思定するのも問題があるということです。例えば、ソクラテックメソッドが良いと言われていますが、もちろんそれはある目的のためには良いのですが、違う目的や文脈では、それほど良くもないかもしれない。むしろ、教師が中立的になるよりも、僕はこういう見解を持っているけど君はどう思うと学生に聞いて、教師が論敵のモデルになって挑戦させるというような授業もやっていい場合もあるんじゃないかといことが言われたりしています。

実は最近メタ哲学は非常に流行っている分野なんですね。そこで哲学のスキルがどのようなものかで見なされているかといいますと、もちろん哲学は論証の評価、構築、批判をしますので、一般的なクリティカルシンキングスキルも重要ですが、むしろ異なる立場の支持者に論点先取にならないように論証を構築するスキルだとか、相手の前提を認めたとえで、細かい相違を吟味していくスキルも必要であるということ、相手の存在を前提にするスキルを含むので、やはりちょっと通常言われているようなクリティカルシンキングのスキルとは異なるということです。それから哲学者は、科学者が実験をやるのと同様に、思考実験をやるわけですね。科学の実験もうまい人がいるように、思考実験もうまい設計ができる人やうまく使う人がいる。そうした思考実験に関するスキルも哲学には重要であるとされています。また、いろんな混乱を避けるための概念的リソースの増強も重要です。例えば、僕がカナダで学部生に認識論を教えているときに、「昔の人たちは地球が平たいということを知っていたわけではないよね」って言うと、最初みんな、「いやそんなことはない、それを知ってた」と言ったりします。そこでいろいろ議論するのですが、「偽なことを知ることはできない」と言っても、なかなか説得できない。そこで、「君たちは知識と正当化を区別していない、これらは似ているけど異なっていて、君たちが言っているのは正当化を持っているってことじゃないのか」というようなこと言うと、ようやく納得するんです。哲学者はいろいろ細かい概念上の区別をやってきて、微妙な事柄を考えるためのリソースをためてきた。それから、ちょっと哲学史についての次の稲岡さんの発表にも関係するのですが、中世の人たちは、地球球体説ではなく平面説の方を信じていたというのは歴史的には間違いで、当時の知識人のほとんどが球体説を信じていたんですよね。なので、学生たちは歴史的にも誤っている。哲学の授業では、こういったことを教えることももちろん重要だと思います。

ちょっと長くなりましたが、これで終わります。まとめますと、北米でも哲学教育を巡って

日本と同じような問題がある。哲学教育について現状報告としては、哲学教育を学問的に追求するという態度が生まれてきましたが、まだまだ十分とは言えないということになります。この態度に関しては、学問として哲学教育を追及しますので、個人の経験を報告するだけでなく、学問的な批評や吟味を行うことが重要です。私の考える受講する価値のある哲学の授業という本ワークショップの提題への答えは、ちょっとこれについて議論している時間がなくて申し訳ないのですが、やはり哲学ってというのはいろいろ対立する見解について、相手の長所を認めたくて、ダメ出しもするという批判的にコミュニケーションするスキルを伸ばすということができると思います。この学会で教育系の発表をいろいろ聞かしていただいたのですが、多くの方が言われていることと共通していると思います。いわば、コミュニケーションのための哲学の授業です。哲学がそうしたことができるとは、やはり言えるのではないのかと私は思います。ただそれができる授業を教えるのはかなり困難です、教師の側にも高いコミュニケーションスキルが要求されるでしょう。また、メタ哲学の理解やその応用についても知る必要があります。そこで何をしたら良いのかというと、やはり知識や理解を共有するというのと、他の人と一緒に吟味していくということが必要になると思います。日本でも哲学 SoTL をやった方が良かったらいいだろうなということですね。もうすでに、この学会でのいろいろな試みがそうになっていると思います。この方向を、これからどんどん促進していきたいなと思います。ありがとうございました。

哲学史教育がすべきこと・すべきでないこととできること・できないこと

稲岡大志(神戸大学)

稲岡と申します。よろしく申し上げます。私は哲学史に限定して哲学教育について考えたいと思います。まず簡単に自己紹介をします。私はヨーロッパ初期近代の哲学を専門としています。特にライプニッツという哲学者について研究しています。また、論理・数学の哲学も専門としています。応用哲学会は、みなさんご存じの通り、「おける論文」「おける研究」を仮想敵としていますが、私は、まさに「おける研究」やっておりますので、応用哲学会の抵抗勢力ということになっています。

哲学史教育の「意義」を二つのケースに分けて考えたいと思います。一つ目のケースは、文学部ないし文学部に相当する学部において、哲学科あるいは哲学科に相当するような専攻を持つ学科において、体系的な哲学部教育が提供されている場合です。二つ目は、文学部以外の学部や文学部を持たない大学で、一般教養として哲学史を教えるという場合です。最初のケースでももちろん課題はあると思うのですが、ここで考えたいのが二番目のケース、つまり、一般教養として実施される哲学史教育の意義やあり方です。一般教養の哲学史の科目は、選択必須科目や必須科目であったり教職科目であることが多いので、受講生自体は集まるんですね。蓋を開けてみれば受講生はいないってことはおそくないでしょう。ただ、特に選択必須の場合は、他の科目の抽選に外れて哲学に来るケースがわりと多く、学生が哲学に興味を持って受講する、ということもあまりないわけです。場合によってはシラバスも見えないというような状況があると思います。ただ、受講生にとっては、哲学という学問におそらく人生で初めて触れる機会です。できれば継続して触れてほしいのですが、多くの場合は、最初で最後の機会です。人生の一回切りの哲学なんですね。そのような学生に対して私たちは哲学史をどうやって教えていくべきなのかということを考えたいと思います。

余談です。私はある大学で「西洋近代哲学」という科目を担当したことがあります。みなさんおそらくご自身が担当されている科目名でエゴサーチされると思います。ツイッターのリアルタイム検索で科目名で検索をかけることは絶対やっていると思うのですが、「西洋近代哲学」という科目名でグーグル検索してみると、「西洋近代哲学 意義」がサジェストで出るんですね。だから、おそらく、同じように哲学史の意義について考えている人の数が、グーグルの検索サジェストに反映される程度には多いのかなと思います。ただこれを知りたがっている人が誰なのかということまではまだわからない。学生が、どうしてこんなことを勉強する意義があるのだろうと思って調べる場合もあれば、おそらくレポート課題などで哲学史を学ぶ意義を書きなさいというような内容のものが出されることもあると思うのですが、そんな課題を出された学生が検索するということもあるかもしれないし、私のような教える側が哲学を教える意義ってなんだろうとグーグル先生に尋ねるということもあるでしょう。

もう一つ余談です。期間限定のネット上の企画で、村上春樹が読者からのメールに返信をするというものがあります。見てらっしゃる方も多いと思うのですが、ある質問に対する回答を見てもらいましょう。私立中高の先生がこれからの時代の読書はどのようなものになるのかという質問をして、それに対する村上春樹の返事です。

僕は思うのですが、真剣に本を読む人って、全人口の 5 パーセントくらいだと思います。逆にいえば、5 パーセントくらいいけばじゅうぶんじゃないかと。それだけいけば、ちゃんと世界は回っていくんじゃないかと。¹

具体的なソースは出せないのですが、日本人で、自分のお金で本を買う、新聞や雑誌以外の書籍を買う人口は、大体一千万人といわれています。なので、この 5 パーセントが真剣に本を読んでいけばそれでよい、というのは現実的な数字で、おそらく村上春樹はそのへんをよくわかっていて 5 パーセントという数字を出しているのだと思います。もちろん、この 5 パーセントの中に大学生がすっぽり入るかという、それはよくわかりません。ですので、日常的に本を読まない、あるいは、大学で読めと言われたものしか読まないような人たちに哲学の文章を読ませるためにはどうすればよいのかというのも考えどころだなと思います。

哲学史を教える難しさ

みなさんの中でも、一般教養で、哲学入門や哲学概論といった名前の科目を担当されたことがおありの方も多いかと思います。多くの場合において、授業内容は担当教員に一任されていることが多いようですが、哲学史をそうした科目で教えるかどうかは大きな問題で、おそらく哲学史をやらずにことごとくとしての哲学の入門講義をやるというような方も多いと思うのです。ただ、あえて哲学史を教養科目で教えるとして、どういった難しさがあるのでしょうか。ざっと七点ほど挙げてみました。

一つ目は、多くの学生にとって西洋哲学の背景の一つであるキリスト教の伝統がびんと来ないという点です。ヨーロッパの哲学を教えるので背景としてのキリスト教を知ることにも必要なのですが、多くの学生にとってはいまひとつピンとこないということが少なくないようです。キリスト教の神と哲学の神は違うのです、などと授業では言ったりしますが、それ自体もよくわからないということもあります。二つ目は、哲学の概念の理解が難しいという点です。私たちは日常的に哲学の議論をしているので、なんのことはないのですが、学生にとっては生まれて初めて聞く単語ばかりです。だから、「机のアイデアがあるんだよ」

¹ 「これからの時代の読書」、「村上さんのところ／村上春樹 期間限定公式サイト」、URL：<http://www.wellunednt.com/entry/2015/01/19/210400>（このサイトは現在閉鎖されているためリンク先も削除されている）

と机を叩きながら言ったとしても、はあそうですか、という感じです。さらに、たとえば、ア・プリオリ、ア・ポステリオリといった概念のように、概念自体を多くの学生が持たない場合、それを教えるだけで90分の授業時間を使ってしまうということもあります。さらに言うと、こういう哲学の用語を知って、学んで、それでどうなるのか、という疑問を学生に抱かせないことも難しい。三つ目は、哲学の概念だけではなく議論も難しいという点です。哲学の議論は抽象的で、ときとして現実離れしています。非常に理解が難しいです。四点目は、さきほどの成瀬さんの提題での、哲学を学んだ後の出口の話にも繋がるのですが、哲学史を学んだことによって、何がどうなるのかということが、おそらく教師側も見えてないし、だとすると学生側はもっと見えないはずです。五つ目は、倫理学史との決定的な違いなのかなと思いますが、学生にとって身近な話題や事例とリンクさせることが、不可能ではないにしても、難しい。倫理学史であれば、善や正義や幸福といった概念は今の私たちの日々の生活において身近なものですので、倫理学の議論と結びつけたり時事的な話題と関連させたりすることができると思うんですが、哲学の場合は、やっていることが抽象的なので、問題意識を共有させることが難しいという点があります。六つ目は、たとえば半期15コマを担当するにせよ、通年30コマを担当するにせよ、哲学史を十分にフォローすることはできないので、どこかで取捨選択をしないといけないという点です。私の経験では、だいたい15コマだと古代ギリシアから始めてカントくらいまでいけばいいのではないかなという感じなのですが、なかなかそれでも飛ばし気味に授業を進める必要がある。最後の点として、これは後で少し触れますが、哲学史系の科目のシラバスを見ると、学生へのメッセージとして、哲学的思考や哲学をするためには過去の哲学者の歴史を学ぶことが必要だ、というようなことを書いてあるのですね。これはまったくその通りです。哲学をするためには、やはり哲学史を学ぶ必要があるのですが、哲学をするために哲学史を学ぶという動機付けを学生に与えるのは非常に難しいです。特に、哲学系科目が複数開講されていて、哲学史を学んだ学生が別の授業で哲学することを学ぶというように、他の科目との連関がつけられる場合はいいのですが、多くの場合において一般教養の哲学ではそれができません。私たちは確かに哲学をするためには哲学史を学ぶ必要があるんだよと学生に言うのですが、そのメッセージは、おそらく学生には届かないと思う。これをどうにかしないといけない。ほかにもいろいろ課題はあるとは思いますが、ざっと挙げておきました。

哲学者は哲学史教育の意義をどう考えているか？

次に、哲学者に哲学史教育の意義をどう考えているのか聞いてみましょう。四点ほど挙げます。網羅的ではないとは思いますが、だいたい四つに収まると思われます。一つは、教養としての哲学という意義です。おそらくふた昔くらい前までは、大学生は学部学科関係なく哲学をちゃんと学んで社会に出るのだという認識が共有されていた時代があったのかもしれない。わかりやすく言うと、旧制高校的な教養として哲学史を知っておく必要がある

というような意義です。最近ではこういった意味での教養が重要視されることは少ないのかもしれませんが。ただ、旧制高校的な意味とは異なる観点での教養を強調する場合もあります。以下は鷺田清一先生の『哲学の使い方』からの引用です。

中井 [久夫] が右で指摘していたようなたがいに異質な複数の知をつないでゆく、そういう機能が哲学にはもとめられている。広範な知識をもって社会を、そして時代を、上空から眺める高踏的な「教養」ではなく、むしろ何がひとの生において真に重要であるかをよくよく考えながら、その実現に向けてさまざまな知を配置し、繕い、まとめ上げてゆく技としての哲学である。ヨーロッパではこれが社会人としての必須のトレーニングとして位置づけられてきたことはすでに見た。それをわたしたちはここで「教養」—「専門的知性」とパラレルにはたらくべきものとして「市民的知性」と名づけたいとおもう。²

中井久夫の議論を引用して、たがいに異質な複数の知をつないでゆく、そういう機能が哲学にはもとめられているという見解が述べられています。先ほど成瀬さんがお話しされたことと同じだと思うんですが、多種多様な知識をまとめていくスキルとしての哲学が現代の教養として捉えられています。こういうスキルを身に着けるために、哲学史を学ぶことが必要である、という観点から意義を強調することができます。

二つ目は、先ほども触れましたが、哲学をする、哲学的思考をするための基盤として哲学史を学ぶことは大事だという考え方もあります。いくつか例を挙げます。京都大学の川添信介先生がご自身のウェブサイトで講義の資料を公開されているのですが、以下に引用するのは中世哲学史という授業の初回授業で配布される資料です。

- ・「哲学的」とされる問題には時代を超えた、不変の面がある（はず?）。
- ・人間の考えることにはパターンがある。
- ・まったく無前提に哲学することはできない。³

人間の思考にはパターンがあり、哲学史を学ぶことでそのパターンを学ぶ必要がある。おそらく実際に受講している学生に対してこういうことをおっしゃっていると思うんですが、哲学をするために歴史を学ぶ必要があるわけです。これもまた哲学史を学ぶ意義の一つのあり方です。また、哲学教育に関するワークショップは他の哲学系の学会でも散発的に開か

² 鷺田清一、『哲学の使い方』、岩波新書、2014年、125-6頁。

³ 川添信介 授業ページ、西洋中世哲学史講義 I、II の講義資料の「1 序説：西洋中世哲学史を学ぶ意義」。 URL: <http://aequivocum.net/class/15/kogi/stmain.pdf>（最終アクセスは2015年6月10日）

れているのですが、次に紹介するのは、日本哲学会で行われた哲学教育のワークショップの資料です。大阪府立大学の山口義久先生が、報告資料で、自分だけでは考えられない、過去の哲学者の力を借りて考えることが重要だということをお書きになっています。

最初から最後まで自分だけで考えられる人は一人もいない。誰かの思想を手がかりにして考える場合には、その誰かが昔の人であれ、現存の人であれ、その人と歴史的に対話していることは同じである。対話の相手は、深く考えている人であるに越したことはない。そうであってこそ、自分の思考もある程度の深さを得ることができよう。⁴

また、以下は『名古屋高等教育研究』の哲学教育特集号に金山弥平先生がお書きになった論文からの引用です。「哲学の入門と専門哲学との間で、基本的姿勢に本質的な違いはない」⁵。金山先生は哲学の入門と専門の哲学は教育においても変わりはない、哲学をすることを学ぶという点では教養課程の教育と専門課程の教育とでは違いはないというような認識をお持ちです。以上から、哲学をするため哲学史を学ぶ必要があるという見解を哲学者は共有していることが共通に持っているということがわかります。今回のワークショップのためにいろんな大学のシラバスを調べたのですが、やはり哲学をするために哲学史を学ぶ必要があるというような説明をシラバスに明記されている人は少なくないです。

三つ目の意義としては、哲学にとどまることなく、より一般的なスキルの習得に寄与するという点があります。以下は伊勢田哲治先生の『哲学思考トレーニング』からの引用です。

哲学の研究者に対して、「あいつらは古典の読解なんていうなんの役にも立たないことしかしない」といった批判が浴びせられることがある。しかし、古典の読解は、場合によっては矛盾しているように見えるテキストをていねいにつきあわせて、できるだけテキストに忠実に、しかも筋の通ったかたちで著者の思想を再構成していく営みである。つまり、「役に立たない哲学」の代表のようにいわれる古典読解の教育というのは、思いやりの原理を使いこなすスキルを身につける教育だと見る事ができる。⁶

哲学の古典の読解は「思いやりの原理」を使いこなすスキルを身に付ける教育だとお書きになっています。文献講読のような形式の授業を想定されていると思うのですが、おそらく

⁴ 山口義久、「哲学教育における専門と教養の関係をめぐって」、日本哲学会第 61 回大会（2002 年度）ワークショップ「全学教育における哲学教育の現状と課題」。URL：<http://philosophy-japan.org/download/308/file.pdf>（最終アクセスは 2015 年 6 月 10 日）

⁵ 金山弥平、「哲学と幸福 —ソクラテス的「哲学の勧め」とプラトンの高等教育—」、『名古屋高等教育研究』、11 号、2011 年、19 頁。

⁶ 伊勢田哲治、『哲学思考トレーニング』、ちくま新書、2005 年、51 頁。

同じような教育は講義でもできるはずです。つまり、クリティカル・シンキングやロジカル・シンキングを身に付けるための教材として哲学史を利用するというように、哲学以外のスキルを身に付けるという点に哲学史を学ぶ意義があるという見解です。

最後は、哲学史教育はいらないよという考え方です。ヘーゲル研究者でもあり、日本の応用倫理学のパイオニアである加藤尚武先生が最近書かれた本の中で、哲学を専門とする学生でない限り哲学史を教える意味はないと断言しています。

「哲学史は阿呆の画廊ではない」というヘーゲルの言葉は、歴史を形作るべく登場したすべての哲学説には、つねに真理が含まれており、それぞれの一面性を克服して人間の理性は絶対的真理に到達するという意味である。たしかに、「一面の真理」を含まない過去の学説はないかもしれないが、哲学を専門とするのでない学生に哲学史を教える意味はない。哲学史は多くの学説を効率的に学ぶ手段にすぎない。哲学史に「時代精神が映し出される」などと考えるのはやめた方がいい。⁷

言葉でこうはっきりと書くのは珍しいとは思いますが、心のうちで同じような考えを持っている人は多いのではないかなと思っています。今この中にも、あ、そうだなと、思われた方もひょっとしたら、いらっしゃるかもしれません。哲学科では哲学史をやる必要はあると思うけれど、一般教養としては哲学史は教えなくてもよいのではないか、というような見解をお持ちの方が、応用哲学会の会員の皆さんの中にはどれだけいるのかは、興味深いところでは。

このように哲学史を学ぶ意義は四つのパターンに類型化ができます。もちろんこれ以外にもさまざまあるとは思いますが、大体この四つに分けていいでしょう。

哲学史の魅力

先ほどの成瀬さんのお話でも、魅力・関心喚起アプローチという話がありましたが、哲学史も当然魅力があります。みなさんはおそらく哲学史の授業を受けた経験がおありだと思うんですが、哲学史は哲学の塊です。哲学が詰まっています。頭のよい人たちが議論しているので、知恵の絞りあいや議論の面白さがあります。また、もの、実体、時間、空間など、私たちが普段使っている言葉や概念の由来や変遷を知ることができます。さらに、この点はとても大事だと思うのですが、人間観察の鋭さや人生論的な渋みがあります。書店に行くと、哲学の本のコーナーに必ずこういった人生論的な哲学の本が積まれています。以前『超訳

⁷ 加藤尚武、『哲学原理の転換—白紙論から自然的アプリアリ論へ』、未来社、2012年、195-6頁。

ニーチェの言葉』⁸という、ニーチェのテキストから抜粋して一冊にまとめたものが売れて話題になりましたが、ああいうような哲学書は人生論としての哲学や人間観察の面白さといった点を強調しています。私たち専門家は、こういう通俗的な哲学書に対する嫌悪感を持っています。そして、できることであれば、こういう本は隅っこに行ってほしいと思ったりします。ですが、実際のところ哲学のジャンルで売れるのはこういうタイプの本です。最近でも、『哲学用語図鑑』⁹という本が売れているようです。中を見るとわかりやすい工夫がなされています。さきほど笠木さんのお話で、コミュニティーカレッジで使われる哲学の教科書がわかりやすく工夫されているという指摘がありました。こういう本を見るとカラフルでイラストがついていて、わかりやすく説明がしてあるので、読者が興味を持ちやすいのですね。実際、学生に聞いてみると、当然学生は専門的な研究書は読めないで、こういう本を読んで哲学に関心を持ち、哲学の授業を受けに来たという人もいます。ですので、こうした書籍を頭ごなしに否定するのではなく、きっかけはなんにせよ哲学に関心を持ってもらったことをチャンスとして捉えて、教育のなかで学問としての哲学、本物の哲学に導くということをやるべきだと言えるでしょう。

哲学史をどう教えるか

哲学史をどう教えるか。大きく分けて四つのスタイルがあると思います。もちろんこれは網羅的ではありません。もし他にもあるという方がいらっしゃったら、ぜひ教えてほしいと思います。

一つ目は、オーソドックスに古代ギリシアから延々と教えていくスタイルです。おそらく哲学史はこういうスタイルで授業されていたと思います。ただ、このやり方は学生の関心を引き付ける工夫がなければ意味がないような気がします。特に、単位取得のために受けている、哲学に対して関心のない受講生に対して、こういうオーソドックスなスタイルでどのように知的関心を高めるのか、工夫が必要です。二つ目はハイブリットなスタイルです。つまり、基本的には講義形式をベースとして、ときどきテキスト読解やディスカッションを織り交ぜるやり方です。たとえば、プラトンの対話篇を読ませて、議論の構造を分析させたり、神の存在証明を素材にして三段論法や論理学の初歩を教えたり、デカルトの「夢の懐疑」にどう反論するかを議論させたり、などなどです。講義に終始せずこうしたエクササイズを取り入れると、哲学に対するイメージも少しは柔らかくなって、興味を持ってくれるのではないかという希望的観測を持っています。三つ目はテーマ重視のスタイルです。網羅的に哲学史を教えるのではなく、たとえば、「心」や「時間」や「無限」など、特定のテーマに絞って、アラカルト的に哲学史を教えるというスタイルです。開講学部・学科の特性に合わせて

⁸ 白取春彦訳、『超訳 ニーチェの言葉』、ディスカヴァー・トゥエンティワン、2010年。

⁹ 田中正人著、斎藤哲也編集・監修、『哲学用語図鑑』、プレジデント社、2015年。

て授業内容をデザインできるので、受講生の関心は引き付けやすいのではないかと思います。たとえば、自然科学系の学生に対しては「空間」を、医学科や看護学科であれば、「心」や「生命」というようなテーマでやりましょう、と。このように学生の所属や専門に合わせて授業内容を組めるので、学生も付いて来るのではないかと思います。最後の四つ目は、フリー・スタイルです。これは哲学史の講義だとは言えなくなるかもしれませんが、テーマを一つに絞らないし、通時的にも講義しない。ただ毎回面白い哲学者の議論を教えるだけ。今週はデカルトの心身二元論を、来週はフレーゲの意味と意義を、というように、テーマを一貫させることなく進める。いろいろなテーマを毎回用意するのでどこかで学生が食いついてくれたらよいわけです。以上、哲学史を教える仕方はこの四つのパターンで考えられると思います。

まとめ：受講する価値のある哲学史の授業とはどのようなものか？

私の提題は「哲学史教育ができること・できないこととすべきことと・すべきでないこと」です。最後にタイトルに対応させてまとめをします。哲学史教育はいろいろなことができます。もちろん哲学者について教えることもできますし、哲学者の難しい文章を読ませて内容を理解させること、議論を自分で再現させることもできます。哲学的思考や知的伝統に触れさせることもできますし、うまくいけば他の学科や他の学問との繋がりも見せることができます。もちろんできないこともたくさんあります。先ほどの笠木さんの話でもあったように、現代の問題を扱うことは難しいでしょう。また、身近な話題と関連させることも、そういったことができる場合もあるのですが、できない場合が多いだろうと思われます。哲学史教育がすべきこととしては、哲学の授業を人生で初めて受けて、おそらくこれが最後であるだろう人に対して、哲学のアンチにさせないことです。哲学の授業を受けたけれど、なんかよくわからなかった、というような印象を持たせないこと。そうではなくて、最初は興味なかったけど、哲学は結構面白い、というように思わせたい。そして、ちょっと哲学の本を読んでもみようかなと図書館や書店で哲学の本を手にする。日本語で読める哲学の本にはよいものがたくさんありますが、こうした本を継続して読んでくれるような、哲学のファン、シンパ、ライトユーザーを一人でも増やしたい。社会に哲学はあった方がいい、いや、あるべきだという風潮を作っていくことは、業界の生き残りをかける意味でも真剣に取り組むべき重要課題だと思います。すべきでないことは、たとえば暗記科目化はすべきではない。カントといえば物自体、みたいな受験勉強的な暗記科目にすることは、おそらく試験は楽なのですが、やってはいけません。また、上から押し付けるのもまずいだろう。これを知りなさい、これを覚えなさい、というように、教養の押し付けに終始してしまうと学生は興味を持たないでしょう。

本ワークショップのテーマである「受講する価値のある哲学の授業」について、哲学史に

関して私見を述べます。それは、「産婆術としての哲学史」です。もちろん教えるというのは学生が知らないことを教えるわけで、学生にとっては外から与えられるものなのですが、学生が哲学史の授業を受けることで、能動的な興味を持ち方を取る、哲学は今の私たちに通じる問題を二千年以上も前から考えていたのだな、と、自分から哲学に向かっていく姿勢を身に付けさせたいと思います。これはものすごくざっくりとした言い方で、具体的にどうやって実現するのかを考えると、もちろんいろいろ問題はあるでしょう。

以上です。

ラップアップ

成瀬尚志(京都光華女子大学短期大学部)

では、最後のまとめに入りたいと思います。私は今回の哲学教育のワークショップをやるに当たって、どうしても哲学史についての話を入れたいと思って稲岡さんをお願いしました。というのは、稲岡さんも強調されたように哲学史の授業は現代的な問題あるいは身近な問題と関連させにくいという問題があります。これはちょっとしたことのように思えるかもしれませんが、インストラクショナルデザインの観点から言うと決定的な大変さであると思っています。学生の関心を引き付けるのに身近な話題から入るとかっていうのは必要不可欠なテクニックだと思いますがそれが全く使えないってというのは非常に深刻な問題だと思います。しかしもしかしたら哲学史の中でもそうテクニックを取り入れながら教えることも可能かもしれません。もしそうしたことがちょっとした工夫で可能であるならばぜひ共有していくべきだと思います。

そこで、こういう学会レベルで哲学史というものが本当に大学教育の中でのいるのかについて真剣に議論していく必要があると思っています。哲学研究者の私たちが「哲学は重要である」と訴えていくときに、その中に哲学史は含まれるのかどうか、もし含まれるのであればどのような意味で重要なのかについて議論していく必要があると思います。これは哲学史というカテゴリ自体の問題ではなく、その議論を通して「哲学とは何か」についての議論につながると考えられるからです。こうした観点から今回は稲岡さんに発表していただきました。

最後に三人の発表をまとめておきたいと思います。三人の発表は、入口、授業内容、出口という観点でみていくと、どちらかというところ稲岡さんは入口の方を工夫されている。笠木さんはこういう風に哲学をやればこういうことに風に役立つんだよというように出口の方を強調されている。私は一応全体に触れたんですが、入り口から授業内容の部分の部分を強調した形になってたかと思っています。

哲学教育の意義ということ考えた時に、他の学問とは異なる哲学教育固有の意義ってというのは何かについて考えないといけないと思います。いろんな議論をするとかなんとかってというのは他の授業でも他の学問分野でも可能であるので、そのあたり哲学固有の意義とは何でしょうか。笠木さんが出されたのは推論スキル／批判的コミュニケーションということでした。稲岡さんは産婆術としての哲学史の意義というものを出された。このあたりを考えていくと哲学とは何かというのを改めて問い直さないといけないということがわかります。笠木さんの発表の中でもありましたが、メタ哲学的考察っていうのを同時に走らせていく必要があると思います。

このように考えた時に哲学の授業の到達目標については、結構選択肢としては割と限られてくるのかなと思います。まず一つ目は、ある特定の知識がちゃんと身につけられたかどうかということです。次に、そうした知識をベースにして活用したり応用したりすることが

できるのかどうかです。笠木さんが出された批判的コミュニケーションがこの「応用」に入るのか、あるいは別のスキルになるのかは議論の余地があると思いますが、到達目標のパターンや類型化としては選択肢はそれほどないのかなあという気はします。こうしたことに関しては、笠木さんの発表にあったように哲学的な SoTL っていうものを考えていき、組織的・体系的に哲学教育について考えていかないと、どんどんと哲学に関するポストや授業枠が減っていってしまうのではないかと危惧しています。他の学問分野でそうした取組がなされれば差がついてしまうかもしれません。そのためにも、授業実践とか工夫の共有ということを経続的にしていく必要があると思います。

また、先ほどの議論でもありましたように、哲学のテキストは海外に比べると日本はまだ十分にそろっていないと言えるかもしれません。魅力的な哲学のテキスト（すでにあるのですが今以上に）があれば、全国の大学の哲学の授業の魅力を簡単に底上げができるかもしれないとも考えています。

今回のワークショップなのですが、こういうワークショップは一回やって終わってしまっただけではあまり意味がないと思っています。やはりこれからも継続していくことが大事だろうということで、三人でどのような形で継続できるかについて議論しました。それこそ不安定なポジションの三人なので、今後どういう活動がしていけるのかについて議論したんですが、少なくともは授業実践に関する情報共有サイト (<http://goo.gl/nDzzWb>) をまず立ち上げようということになりました。みなさんすでに授業実践を公開されている方も多いと思いますので少なくともそういう方のリンクを張ったページっていうのをつくることにしました。また、今後継続的に研究会やワークショップなどを開催していきたいと考えています。ということで本ワークショップは今回だけに限らず、哲学の授業の魅力や意義について、具体的な授業実践をベースに考えていきたいと思っていますのでみなさんぜひご協力いただければと思います。以上で私たちの報告は終わりです。どうもありがとうございました。