

FD・SD シリーズ②

哲学教育を考える

名古屋哲学教育研究会の記録
(2008年5月～2009年3月)

2009.03

名古屋哲学教育研究会

はじめに

哲学者が集まって、哲学の教育について語り合う、といったことは、これまでそれほど普通のことではなかったように思います。ソクラテスの例をもちだすまでもなく、哲学がずっと「教えること」と密接な関係をもっていたにもかかわらずです。今回、名古屋地域で哲学教育にたずさわる哲学研究者が一堂に会して、3回にわたって哲学教育の実践について討議をいたしました。この冊子はその記録です。

話題は多岐にわたっています。クリティカル・シンキングを授業の中にどう組み込むか、古典と現代的問題のバランスは、授業の中で討論をどう実現するか、などなど。しかし、どの話題も最終的には次の問題に収斂していったように思います。すなわち、多くの学生にとって最初で最後の哲学の授業で何を伝えるか。この問いは、哲学の本質とは何か、というそれじたいすぐれて哲学的な問いに繋がっていきます。やはり、われわれは哲学者であり、何を話し合うにしても、最終的には哲学をしたいのだから、と実感した次第です。

「FD」なる語が大学に導入されておよそ10年がたちました。いまだにFD講演会やワークショップのたぐいが、とくに年度末になるにつれ、あちこちで盛んに行われています。しかし、これらが現場で悩んでいる教員にじつはあまり役立たない、ということはそろそろ気づかれてもよいと思います。こうした「FD業界によるFD業界のためのFD」的な動きとは独立に、われわれは専門を同じくする人々の間で、「〇〇学で何を教えるか」「〇〇学の何をどう伝えるか」ということを中心とした、草の根的な試みをもっと続けていくべきだと思います。

戸田山 和久

名古屋哲学教育研究会の活動

【目的】

名古屋地区で哲学を教える教員が共同で、より効果的に教育改善の取り組みを行い、その成果を共有し、今後の教育改善に生かすことを目的とする。哲学教育についての知見や成功例、失敗例も含めた事例を共有し、教育に生かすことを目指すと同時に、哲学教育に際して各教員の専門研究が果たす役割の重要性を確認することも目指す。

【活動内容】

哲学を非専攻とする学部学生に哲学や倫理学を教える際の方法や、そのような学生が、学ぶべき授業内容が何であるか、また、その際の授業展開の方法などを検討することや、哲学を専門とする教員が自身の研究をどのように生かすことができるのかを研究会のテーマとしてはじめに設定した。教員同士での意見交換の場として、セミナーを3回開催し、名古屋地区で哲学・倫理学を教える教員6名がそれぞれの問題意識に応じたテーマ設定で講演を行った。

また、哲学の授業を効果的に行う方法などをテーマとする、哲学教育について論じた米国の文献の翻訳を大学院生、ODの4名が担当した。

【組織体制】

代表

戸田山和久(名古屋大学大学院情報科学研究科 教授)

事務局幹事

久保田祐歌(名古屋大学高等教育研究センター 研究員)

協力

名古屋大学高等教育研究センター

目 次

はじめに	戸田山和久	.....	i
名古屋哲学教育研究会の活動		.....	ii
高等専門学校での哲学教育	北野 孝志	.....	01
魂の向け変えとしての哲学教育 ——confront される側から、confront する側へ向けて——	金山 弥平	.....	23
周辺科目における哲学教育の試み	鈴木 貴之	.....	45
テキストから現場へ、そして再びテキストへ ——越境する哲学教育に向けて——	加藤 泰史	.....	59
クリティカルシンキングをどう教えるか —授業実践からの報告	青木 滋之	.....	81
工科系大学で哲学系科目を教えるとはいかなることか	瀬口 昌久	.....	103
大学教育における哲学者の役割	徳永 哲也	.....	141
ピア・レビュー・アサインメント	S. D. Wilson (野内玲訳)	.....	173
哲学講義でのエリテラシー	R. B. Skipper (稲垣恵一訳)	.....	189
哲学教育において学生参加はどれだけ重要であるのか	B. J. Sadler (鈴木秀憲訳)	.....	205
映画でソクラテス ——哲学の授業で映画を使うこと——	J.L.Wright & A.-M. Bowery (久保田進一訳)	.....	221
公開セミナー2008 アンケート結果と総括	久保田祐歌	.....	243
おわりに	久保田祐歌	.....	248

高等専門学校での哲学教育

北野 孝志
豊田工業高等専門学校 一般学科 准教授

前置き——「高等専門学校での哲学教育」について話す意義

最初にことわっておかなければいけないかもしれませんが、「高等専門学校での哲学教育」という題名で発表させていただくのですけれども、ここで意図していることとしては、例えば高専での哲学教育は何なのかとか、あるいはどうあるべきかという話は全くできません。高専によってもいろいろ違いますし、私がそういったことを提言する立場にないようなこともありますので、それはできないことかと思えます。

むしろ、高専で哲学教育をするにあたって、どういった問題点があって、どういったことを考えて授業を作っているのかということ、少しでもお話できたらと考えております。場合によっては他の先生方とも重なる部分があるかと思えますし、高専独特の問題点というようなこともあるかもしれません。その辺、私の方からも、いろいろお知恵を拝借したいというところがあります。

それから、高専での哲学教育がどのようにされているかということは、なかなか情報として伝わりにくく、知らない方も多いと思うので、この機会に多少なりとも知っていただきたく思います。ODの方もたくさんいらっしゃると思いますけれども、高専でもししたら「哲学」の教員になるという可能性も考えている方もいらっしゃるかもしれませんが、その際、多少なりとも情報提供になればと考えております。

高専とは——国立高等専門学校機構について

それではまず、高専というところから簡単に紹介させていただきたいと思います。東京にある独立行政法人 国立高等専門学校機構が、エンジニア養成のために設置した高等教育機関というかたちで高専があります。即戦力となる技術者を養成するために、1962年に設立されました。今はかなり少子化の影響なども含めて、高専の役割など、考え直されつつある最中です。改革等、いろいろな波が押し寄せてきています。

全国に、だいたい各都道府県に1つという形ではありますが、北海道など多いところもあります。私立公立を除くと、国立で55高専があります。

中学校を卒業した15歳から20歳にわたる5年間の課程（商船高専は5年半）を本科といます。一貫教育を受け卒業し、エンジニアとして企業で働く者もあれば、先ほど役割が変わってきたという話をしましたけれども、最近は大学編入をする学生もかなり増えてきています。それからこの5年の後に2年の専攻科に進む道もありまして、今高専の方でも専攻科を充実させようという方向で考えています。それほど大勢という訳ではなく、毎年20～30名が残って、2年後卒業して、学位授与機構の審査を通れば大学卒と同じ学位が

取れるという形で入ってきています。

学科としては、まず各専門学科があります。例えば豊田高専ですと、機械工学科、それから電気・電子システム工学科、情報工学科、それから環境都市工学科、それから建築学科という5学科があります。それともう1つは、私が所属していますけれども、一般学科ということで、一般教養を担当するような、あるいは低学年の指導を主に担当するような学科です。総合学科という名前の場合もありますけれども、そういう構成で教員が配置されている状況にあります。

高専における「哲学」

高専のカリキュラムの中で、「哲学」というのはどういう位置づけになるかということについては、この機会にどうか、以前にも調べてみたのですが、いろいろな学校のシラバスやカリキュラムを調べて表にできればよかったのですが、あまりにも学校によって違うものですから、まとめきれませんでした。

基本的に、どこの国立高専でも、哲学関連の科目はあります。その中身や、やり方、単位など、いろいろな面で違いはありますが、どの高専でも基本的にはあります。

その哲学関連の科目というのは、だいたい4、5年生、大学で言うと1、2年生対象の科目であることが多いようです。

4、5年生が対象になってくると、特に選択科目になっている場合が多いですね。各学科で1クラス構成していますけれども、そのクラスで授業をするというよりは、選択科目として1つ用意されていて、そこへ各学科から選択して受けに来る、並行しているような科目があって、その中から「哲学」に関連する科目を選択するという場合が多いですけれども、必修という形にしている高専も少なくありません。結構4、5年生対象という学校でも、必修という形になっている高専もあります。

関連科目名の羅列になりますが、各高専でどういう科目があるか調べてみました。オーソドックスなものは「哲学」「哲学概論」あるいは「倫理学」という科目で、そういう名前で授業を行っている高専が多くあります。

それからもう少し具体的に、「思想史」「論理学」「人間論」「思想特論」「科学哲学」「応用倫理学」「技術哲学」というような仕方で、ちょっと限定して「哲学」の部門といった形で行われている授業もあります。

さらに、工学系ということもありますので、もっと限定して「技術者倫理」というような授業になっていたり、あるいは「倫理と法」「哲学と科学」「工業倫理学」というような名前で授業が行われたりしています。

もう1つ別の方向として、広い括りで授業科目が設定されている場合もあります。「現代社会」「人間と文明」「人文・社会」「人間科学特論」「社会と文化」「人間と科学」「人間と社会」「人間と文化」「社会特論」「人間と科学技術」といったような仕方で、広くとったような科目設定もあります。

これだけ見るとすごくバラエティーに富んでいて、高専の哲学教育は、すごく充実しているのではないかと思われるかもしれませんが、これはあくまでも全部の学校から集めた名前なので、いろいろなところで1つか2つ開講されている、そんなものです。大してありません。

高専における「哲学」担当教員

なぜこういう状態になるかということの理由は、高専での哲学教員の受け持ちに関係しています。教員1人、1コマ90分という形で、だいたい年間持ちコマ数が14コマから16コマ程度なのです。14コマですと、2学期制でいくと前学期7コマ、後学期7コマ、16コマでしたら、8コマずつです。私はちょっといびつなのですが、前学期6コマで後学期8コマの14コマを持っています。今非常勤をどんどん減らしていく方向にありますので、今後増えていく可能性があります。

14コマ、16コマというと、大して多くないと思われる方もいらっしゃるかもしれませんが、高専は15歳から入ってきますので、低学年の面倒をみなければならず、例えば部活動の指導であるとか、教室の指導教員であるとか、いろいろな事務的な仕事がたくさん入ってきますので、16コマをやってしまうと、高校の先生とほとんど同じ状況になりますので、研究に時間をさくことができないという問題点があります。

高専にいる先生は皆さんそれでぼやいているというか、研究できない、できないと言っている状況にあります。

哲学専門としては、1名いればいい方ですね。またはゼロで、非常勤の方が、その「哲学」に関する科目を受け持つというようなことが多いです。

例外として八戸（はちのへ）は、3名の哲学者が、例えば国語を担当する、英語を担当するという形でいらっしゃいますけれども、それは本当に稀な例であって、ほとんど1名いればいい方です。最近「技術者倫理」の授業ができたことによって、ポストを得やすくなったのですけれども、それでも1名いればいい方です。

専任が担当する場合に、問題点は先ほど言ったように、14コマ、16コマ程度を持たなければいけないので、哲学専門教員がゼロの場合には哲学専門以外の教員が哲学関連の授業を持つということになるか、あるいは哲学専門教員が「哲学」以外の授業を持つということが多くなります。哲学専門以外の教員が持つとしても、だいたい社会の担当の先生が「哲学」という名前を使って授業を行うことがありますし、哲学専門の教員がいる場合は、「哲学」が選択科目の場合は特にですが、コマ数が少ないので、それだけたくさん専門外の科目も持つように言われます。

例えば、私は哲学関係の科目がちょっと多いものですから、それほど苦労はしないのですが、それでも例えば、ドイツ語の授業を持ってくれないかとか、そういった話がありました。担当してもよかったのですが、できるだけ哲学の授業を持ちたいということもあり、非常勤の方にお任せして結局担当はしなかったのですが、そのようなことがあ

ります。

高専での哲学教育の特徴

では高専の全般において、どういう哲学教育の特徴があるかということですが、必修科目の場合、学科ごとに1クラス開講されます。例えば機械工学科なら機械工学科で1クラス、だいたい40名程度の授業が1つということになります。

ただし、40名で授業をしていくのですけれども、担当する全てのクラスで同じ授業なのです。例えば私の所属する豊田高専ですと、機械工学科、電気・電子システム工学科など、5学科ありますので、1クラスに1つの授業だとすると、1人が持てば5クラス同じ授業ということになります。

私は今学期3学科持ちますので、3クラス同じ授業をやります。同じ授業にしなくてもいいのではないかという考え方もあると思うのですが、それもちよっと後でまた触れるかもしれませんが、基本的に高専の中での共通理解としては、同じにしてほしい、同じ質の授業をするのだから、同じ内容にしてほしい、例えば先生が変わっても同じ内容にしてほしいという要望があったりします。そこでトラブルになったこともあるのですが、基本的には1人の先生が持つ場合に、同じ科目を複数持ちます。

選択科目になってくると、1つの授業に対して全学科の学生が対象になるので、場合によっては1クラスの人数が増えることもあります。傾向としてはもっと少なくなったりします。他の例えば語学系の科目や国語といった科目、あるいは数学、化学といった科目と並行して行われる場合もあるので、そうするとあまり関心がない哲学系の科目よりも、そちらに流れる傾向があったりする訳です。

「哲学」という科目の中身なのですけれども、やっぱりいろいろな高専を調べてみても、科目名は「哲学」なのですけれども、応用倫理学に近い、あるいは特に「技術者倫理」に近いような科目内容になっていたりとか、「科学哲学」に近い内容になったりする場合が多くあります。

学生の関心を考えてのことだったりすると思いますけれども、哲学史といったような中身ではなくて、そうした応用倫理学のようなものを中心になる場合が、シラバスなどを見ると、多い状況にあるようです。

豊田高専の場合——哲学教育のカリキュラム

では豊田高専の哲学教育はどうかというと、カリキュラムとしては先ほどの説明からすると異質かもしれないです。1年生向けに「倫理・社会」という科目があります。前学期と後学期で分かれますけれども、通年、1年間になります。私が担当しております。

3年生向けに「哲学」という科目が、後学期にあります。10月に入ってから始まるのですが、5学科それぞれに1クラスずつ、全5クラス用意されています。私が3クラス持ち、残り2クラスを非常勤の方に持っていていただいて授業をやります。2人がそれぞれ違ったも

のを複数やる形になります。私が3クラスで同じもの、そしてもう1人の方が2クラス同じものをやるという形です。

それから本科5年を終え進学した者、大学で言うと3年生レベルの専攻科1年生向けに「技術者倫理」という科目があつて、前学期開講されており、これは必修です。これは落とすと進級できません。だいたいこの専攻科の1年生というのは20~30人ですから、その少数のメンバーを教育している形になっています。

高専によっては、「技術者倫理」というものを本科に下げて、4年生や5年生に必修として教えているところもありますけれども、割合、専攻科1年というのが普通のカリキュラムになるかと思えます。

豊田高専の場合、3年生向けに「哲学」という授業があるのですが、私はこの3年生に「哲学」を教えるという豊田高専のカリキュラムを見て、なかなか「哲学」というものに理解がある高専なのかなと思ったのです。しかし、後でそれは違うということに気づくのですが。赴任した時は、それにやりがいを感じました。

豊田高専の「哲学」

その3年生向けの「哲学」の授業ですけれども、各学科だいたい40名程度受講します。3年生というのは、ちょっと難しい部分があつて、高専は3年生で留年するパターンが結構多いのです。ですから人数がかなり増える場合もあります。それから2年生の時に留学に行ったりして人数が上下しますので、それによってこの人数が大きく増えたり減ったりというようなところがあります。1コマ90分で15回設定されて授業が行われます。

高専は結構外部評価に対する対応をかなり厳しくとってしまして、15回授業をするといったことはしっかりやっています。

3年生向けの科目なので、2単位ではなくて1単位ということになっています。最近大学単位化という形で2単位になっている科目も出てきているのですけれども、一応「哲学」は今3年生向けということで1単位です。

他の高専ももしかしたらそうなのかもしれないですけれども、必修という名前はないのですが、一応受講することになっています。ですから、ほとんど必修に近いような仕方です。3年生には取らせています。ある意味、大学と違って、スケジュールなどを見てもらうと、ほとんど高校と同じように、90分授業でぎっしり詰まっています。特に低学年になると寮生ですので、途中で空けたりするとどこに出て行って何をするか分からないという状況になりますので、そこをきちんと管理するというか、そういったことも含めて授業が詰まっているという状況です。

しかし、逆に言うと開講単位数が多い分単位を落としても何とかできるという考え方になるんですね。その辺が授業態度に出てくる部分があつて、苦労しているところではあります。必修ということではないのですけれども、とにかく40名程度は受講しているというものになります。

授業での評価方法——外部評価による影響

先ほどもちょっと言ったのですけれども、高専というのは外部評価に対して、すごく敏感に対応します。高専それぞれで対応の仕方は違うのですけれども、豊田高専もかなり外部評価を気にします。

まず1つ何があるかという、実は単位制というものに変えたのです。学年制を取っている高専の場合は、1つでも落とすと留年という形になります。しかし豊田高専の場合は、型の上では学年制を取っているのですが内容としては単位制という形になっており、一定単位取れば進級できるということになるので、「哲学」の単位を落としてもいいということにつながります。

それから、J A B E Eとの関係で、100点満点でいうと60点以上が合格という設定になっています。J A B E Eというのは4年生以降の話なので、3年生などはあまり関係ないのであるけれども、低学年もそういう制度に従っていかうということで、1年生からも60点以上が合格という設定になっています。

これがまた厄介で、低学年で留年ということが起こり得るのです。高専に来るような学生というのは、中学校の時相当優等生なのですが、やっぱりちょっと勉強についていけないとなってくると、60点を切る場合があって、不合格になり、一定単位を落としてしまうと留年してしまうという問題があります。

もう1つは、その100点満点といっても、いろいろな評価があって、課題や小テストをパーセンテージで割合をつけて、それで60点以上ということにするのですけれども、一般学科の先生の共通の認識として、低学年はできるだけ進級させたいですので、例えばテストとかを簡単にしたいと思う訳です。できるだけ60点を取れるようにしたいと思うと、平均70~80点になる訳ですね。そうするとテストにならないというか、もうどうやって点数を取らせるかということ考えたようなテストになってしまう可能性が出てきます。

それから、必ず定期テストを行うということになっていて、これも内規の取り決めで、評価の30%以上は定期テストでやり、それ以外は例えば課題や小テストを行います。「哲学」でも、レポートだけという訳にはいかないという状況です。

それで、やっぱり授業をきちんと聞いてもらって、内容を理解してもらわないと、なかなか合格はできないという状況になってしまうということがあります。

それから、J A B E Eや認証評価等に関わって評価対象の課題やテストの一部を証拠として残すので、採点基準というものをしっかりして、どういった採点基準で評価したかということを示しておかないといけないということですね。

例えば課題ですとA評価やB評価、C評価をそれぞれ1部ずつぐらいを残すとか、どういう評価基準になっているのかということを示すというような、結構きっちりとした形でやらなければいけないということになります。

そういう意味で、課題を作る時も、結構いろいろ学生の評価をしやすいように作っていかなければいけません。

赴任当初(2004年)の課題と工夫

私は5年前の2004年に豊田高専に赴任したのですけれども、3年生に「哲学」があるということで、なかなか「哲学」に理解があるのかなと思って、どういう課題があるのかということを考えてみました。学校の教育目標とか、採用の際の面接の状況から考えて、いろいろ課題を設定しました。例えば彼らはどうしても、「哲学」というと敬遠しがちなところがあるので、できるだけ身近な話題に関連づけて関心を持たせるということを考えてみました。

それから、できるだけ考えさせるということを重要視しました。様々な問題について主体的に考える能力を身につけさせるということです。社会科と「哲学」は別だと考えられるかもしれませんが、どうしても彼らからすると社会科の科目は全部同じであり、社会科の科目は暗記科目というイメージなのです。知識を一方向的に与えられるものだというイメージです。逆にそれがつまらないというイメージになっている場合が多いので、そうならないように、できるだけ考えさせるような授業にする、その自分の考えを発表したり、他人と議論したりするような能力を身に付けさせる、そういうことを考えて授業を作っていました。

まず工夫として何をやったかという、「哲学」なのですが、どうしても話しているだけですと集中できなくて、ノートもなかなか取れないということもあったので、ちょっと課題にして、話した内容をノートに取らせて、それをまとめさせて、そのまとめた内容を課題として出すというような設定をしてみました。それも当然、評価します。

また、新聞記事とか、そういった資料を使って身近な問題と関わらせることですね。そういった工夫を多少なりともしています。

それから、ビデオなどの映像を使ったりして、視覚的に引きつけるというようなことも考えたりしました。『モダン・タイムス』の映画を一部ですけれども見せて、それについてこちらで説明して、学生からはちょっとしたレポートというか感想を書いてもらうということもやったりしました。

さらに、できるだけ質問を促して、できるだけ双方向性を持たせたような授業にしようと考えてみました。こちらから話しているだけだと、なかなか内容も理解できないし、本人たちもつまらないというイメージになってしまいますので、できる範囲で質問を受け付けるようにしようと考えてみました。

最初のつまづき

これがうまくいけば全然問題ない訳なのですが、なかなかこれがうまくいかないというか、高専生は特にうまくいなくてつまづいてしまった訳ですが、課題に課しているのですけれども、板書したことしか書かなくて、自分で何か関心を持ったことをノートに取るかという、まず取らない、書かれたことしか書かないという状況で、まとめてきた内容も、それほど文章としてまとまっていない、そういうような状況になってしまうということがありました。

それから、身近な資料を使うという効果がない訳ではないのですが、関心は持てるのですけれども、ただ大きな関心を引いて、何かそこから自分で調べてみようとか、そういったふうに進むかという、それだけで終わってしまうというか、その授業で聞いたことで終わってしまうということになります。

それから、視覚的な資料を使って説明する時でも、話しているとやっぱり授業に集中できない、ずっと我慢して聞いているという訳にはいかなくて、場合によっては寝てしまうという状況になります。

特に高専の場合は40名ぐらいの授業ですので、やっぱり寝ていたら、ちゃんと注意するように言われていますので、注意するのですが、それでもなかなか集中が続かないという状況になりました。

また、質問や意見を求めると、やっぱりなかなか出てこないんですね。ただし、発言する学生もいるのですが、これは限定されてきます。毎回、同じような子が発言するという傾向になってくると、逆に他の学生が余計に質問しないとか、そういった状況になってしまうので、これも何とかしたいなということを感じて、そこから少し対策、工夫をしてみました。

問題点に基づく改善——「質問シート」

どう工夫をしたかという、今これを話している状況もそうですけれど、パワーポイントを使ってみたのですね。視覚的な要素を少し持たせて、パワーポイントで説明内容も出していくということをしました。

そのパワーポイントも含めて、ノートプリントというものを作成して、話の筋を与えて、そこにメモできるようにしました。

それから、質問シートというものも作成しました。これは実は他の専門学科の先生が、質問シートを作られていたのですが、前の時間に質問したものを、その人は書いて返したのだと思うのですが、そういう形で質問に答えるようなことをしたら結構好評だったという話もあったので、私もちょっと質問シートというものを作ってみました。

内容を理解したかどうかということを知ったり、興味が湧いたかどうかを知ったりすると、授業内容について質問があれば書いてほしいというのが主な項目です。それから授業の進め方について改善してほしいことがあれば書いてほしいという項目も加えました。

また私は低学年の面倒を見る機会が多いものですから、授業そのものとは関係なくともいいので、その学生がどういうことを考えているのかとか、そういったことを書き込むことのできる欄も作りました。

そんなにたくさん書く学生はいないのですが、書いてくれる学生はやっぱり、いろいろ質問してくれます。

どのようにするかと言いますと、最初にノートプリントと一緒に配って、授業中に疑問が湧いたら書いてほしいと伝えます。それほど書く学生がいる訳ではないのですが、授業

の最後に、出席を兼ねて集める形にしました。5分間ぐらい、最後に書くための時間を与えて、集めました。

集まったものを持って帰って、理解度とか、後でも出てきますけれども、アンケートを見るとなかなか理解度が高くないものですから、それを1回1回ちょっと確認しようということで、どれぐらい理解度があって、どれぐらいその話題について関心があるのかということを書いてもらい、簡単に確認していきました。

質問に関しては、次の時間の最初に、それを持って行って答える。多少、調べることがあれば調べて答えるようにしました。

授業の進め方についても、意見を参考にして、反映させられればいいのですが、無理な要求とかもありますから、そういう時にはどうしてそれが駄目なのかということ言うと、かなりそれでも分かってくれたりします。何も言わずに、反応せずに、ずっと同じことをやっているよりは、こういう進め方をしてくれという意見になぜ対応できないのかということの説明したりすると、ある程度は分かってくれたりする状況でした。

「授業評価アンケート」などからみた課題

こういう工夫をしたのですが、それでもやっぱり授業評価アンケートなどを見ると、やっぱり難しいというイメージがあって、「理解度」の評価はそれほど高くないですね。

それから「授業内容への関心」も低いという状況があります。内容を見ていても、自由記述欄にコメントがあるので、なぜこの授業がこの学校に必要なのか分からないとか、そういったような意見があつたりします。

さらに、評価というか数字が一番低くなるのが、勉強時間ですね。授業時間以外で勉強するかというと、まず勉強しない、例えばこれを読んできてと課題を与えても、ほとんど読まずに次の時に来るといような状況で、また結局こちらも、その内容についてもう一回きちんと説明しないと内容が理解できないということになってたりします。

さらなる問題点としては、それでも寝てしまうとか、ある程度いろいろ工夫をするのだけれども、それでも授業に集中できなくて寝てしまう、関心度が低ければ特にそうになってしまうといった傾向があります。

問題点の整理と授業改善の現状

それを何とかもって工夫しようということで、問題点を整理すると、ノートプリント自体はよかったです、学生が分かりやすいように重要な項目を挙げて、その説明をメモしていくような仕方で作ったにもかかわらず、やっぱりこちらがしゃべっていることを書けというと、なかなか書けないという状況ですね。だから、これももう少し工夫しないと、彼らの手が動かないなというところがあります。

それから、眠くならないような授業を、なんとか工夫してやれないかなということでは

ね。

それと、これは今でも難しいと思っていますけれども、自宅学習をどうやったら習慣化できるかということを考えています。復習を多少なりともしてくれると、テストの時に理解度が高くなるので、どうしても少しはやってほしいなということがあります。

さらに、理解度を確認するようなシステムというか、うまく理解度が高まるように、その都度できるようなシステムがつかれないかということです。

このように問題点を整理した上で、多少また工夫をしてみました。

1つ目は、ノートプリントを改良しようということです。先ほど言いましたように、ただ項目を挙げておいて、後はノートにメモしてくれといても、なかなかそう簡単にはできないということがあります。

それから、グループ作業というか、ディスカッションのようなものを導入していくということが1つです。眠らないようにするための1つの手段でもあるかなということです。これは「技術者倫理」の授業でこういったものが有効だということが分かって、今「倫理・社会」の授業で、前学期は現代社会の諸問題を扱ったりするので、その時にグループ作業、ディスカッションなどを使ったりするのですが、これは40名のクラスだからできることかもしれないけれども、グループごとにあるテーマを与えてディスカッションするというやり方です。

それから、これは今年度「技術者倫理」の授業でやってみて割合よかったと思うのですが、グループ作業に関連づけた課題を与え、次の週まで持ってこさせるようにしました。つまり、グループ作業そのものも1つ課題の問題として設定して、さらにもう1つそのグループ作業を生かして個人で考えるような課題を設定すると、割合ちゃんと次の回までにしっかり考えて持ってきてくれるということがあります。

このように、従来の「哲学」の授業とは全然違うかもしれませんが、私が話すだけの講義形式ではなくて、できるだけ彼らが手を動かして作業をするような授業をしていきました。

ところで、ノートプリントについてですが、本当は現物を持ってこられればよかったのですが、「哲学」の方はあまりまだきちんとできていないのもあって、お持ちできませんでした。各回の進行に合わせて作成していくのですが、だいたいB4を1枚とか2枚になります。やっぱり、この前徳永先生（長野大学）もそういうような発言をされましたが、穴埋め形式でやって説明していかないと、彼らは手が動かないというか、そこに文字を入れていくというような形でないと、作業ができないような感じになってしまいます。

それだけではなく、それ以外の作業をしてもらうことはするのですが、最低限こういう穴埋め形式にしておくと、学生も文字を入れて理解しようとしてくれるというところがあります。

授業改善の効果とさらなる課題

「倫理・社会」や「技術者倫理」の授業での効果から見ると、ほとんど寝なくなりますね。「技術者倫理」でも、そういうグループ作業をして、ノートプリントも穴埋め形式にしたりすると、ちゃんと起きてずっと集中してある程度聞いてくれるということがあります。それだけでいいのか悪いのかは別ですけれども、そういう効果はあります。

また、個々の発言数は、やっぱりグループ作業などをやらせたり、グループごとのディスカッションをしたりすると増えるという傾向があるので、学生からすると、全体に向けてではなくても、自分が発言できる機会があるといういい部分があります。

それから、質問シートへの書き込みを次の授業に反映させることができるので、アンケートとかいろいろところで割合好評でした。質問シートに答えてくれたのはよかったとか、そういったことを書いてくれたりします。

それぞれのテーマ（授業内容）についても、関心を持ったとか、そういったコメントをその回の質問シートに書いてくれたり、最後の授業評価アンケートなどにも書いてくれたりするということがありました。多少、そういう工夫が実を結んでいる部分もあるということだと思います。

ただし、まだ課題はあって、やっぱりグループ作業をやらせて見ていると、それは個人とか、そのグループ内の個人もそうですし、あるいはグループによってもムラがあるんですね。場合によっては、クラスによっても違います。すごく盛り上がるクラスもあれば、同じ学科でも年度によって違ったりするので、このムラをどうやってうまくなくしていくかというのが、いつも非常に悩まされているところです。

それから、質問シートなどに書かれることもあるのですが、なかなか活発でないグループは特にそうですけれども、グループ作業はあまりよくないのではないかという意見があったりします。逆にグループ作業を非常に評価してくれる学生の方が多いのですけれども、ちょっとなかなか活発に動けないと否定的な意見も出ます。

またそれでも一部寝ている学生がいます。グループの中にいるのだけれども、グループの中で寝てしまうというか、なかなか加われないという学生がいて、本当はもう少しグループで話をさせて、そういう学生も起こすことができるといいと思うのですけれども、そういう課題はあります。

哲学教育におけるギャップ

5年ちょっとやってきて、先ほど3年生に「哲学」があることで、相当「哲学」に理解があるのではないかと思っていたという話をしたのですけれども、多少ギャップというか、それがそうでもないんだなということが、やっぱり分かってきました。

学生と（特に専門学科の）教員の求めているものが何かを表にしてみました。分かりやすい授業、これは学生も教員も同じです。分かりやすい授業をやってくださいと言われる。私もその努力をしていますし、多少なりとも授業評価アンケートなどで評価が上が

ってきている部分があるのは、そういう分かりやすい授業が多少できているかなという気持ちはありますけれども、ただ分かりやすさというのが、私というか、「哲学」の教員が考えているような分かりやすさと違う場合もあるのかなと感じます。やっぱり論理的に考えられるよう組み立てて、ちゃんと説明できていれば分かりやすいかという、長い時間それをやられると、ついてこられないというところもあって、やっぱり単純じゃないと駄目というか、そういった要望もあるので、その辺をどううまくギャップを埋めていくかという問題があるかなという気がします。

それから、これは一般的に言われるかもしれませんが、特に高専生がそうなのですけれども、答えをはっきりさせてほしいという考え方です。何が答えかということをはっきりさせてほしいと言われます。我々は、実は考える過程も大事だし、いろいろな意見があっというんだから、それを論理的に考えるということが大事だよ、ということ言うのですが、答えが何なのかを言ってほしい、もし答えがない、あるいは曖昧だとしたら、それは何でもいいんだというふうに、逆に考えてしまうという傾向が高専生にはあるので、その辺をうまく説明しないと難しいですね。専門学科の先生方も、その傾向は多少あります。はっきりした答えのあるものにしないとテストで問わなければいけませんし、テストははっきりした答えのあるものでないと困るので、評価の面でその辺を言われたりします。

それから学生は当然ですけど、面白い授業をやってほしいと。ただ、面白い授業というものが、必ずしも中身として充実したものを望んでいるかという、そういう訳ではありません。彼らは数学とか物理とか、そういうものを一生懸命やらされているので、息抜きさせてほしいというような気持ちで、ちょっと「哲学」とかでは強いようで、課題とかを要求すると、かなり嫌がるといった側面はあります。

教員の方はどうかというと、やっぱり外部評価のことも含めてなのでですけど、質を保証してほしい、授業としてちゃんと成り立っているのだったら、達成目標をどうやったらその質が保証できるかということ、きちんとやってほしいと言われます。「哲学」だったら、考える能力を身につけさせるということであれば、どうやって身につけさせていくのかということが分かるように、評価基準をはっきりさせて、質として高いレベルのことをやってほしいということです。

おそらく教員としては、面白い授業と、質を保証するという事は、それほど離れていないのです。ところが、これだけの要求に我々がそれに合わせて授業を組み立てると、なかなか学生にとっては面白い授業にならない場合もあるという問題はあります。学生にとっては、先ほどの息抜きのこともありますけれども、単位が取りやすいということを求めることがあります。

また、先ほど 60 点で合格という話をしましたが、単位制になってからの傾向が強いのだと思いますが、非常に結果を気にするというか、単位のことばかり気にして、テストに何が、どういうところが出るんですかと言うばかりで、あまり内容にこだわらないというか、内容のことにあまり関心を持たないという傾向はあります。

ですから、「覚えるのはどこを覚えればいいんですか」というような質問はよくあるのですが、その一方で授業の内容としてはそういう覚える暗記科目は嫌いという、すごく矛盾した要求があって、難しい側面があります。

学生の求める「単位が取りやすい」ということとはちょっと違うのですが、教員の方としては、「不合格者を出さない」ということがあります。数学とか物理とかで不合格者を出すことによって留年が多くなっているのに、さらに「哲学」まで出されたら、それこそ留年に直結してしまうということになるので、せめて不合格者を出さないような授業にしてほしいと言われます。質を保証して、不合格者を出さないように言われているので、私を含め、「哲学」の教員は、結構これで苦しむことになります。

高専によっては、テストの結果によっては追試を行い、何とか合格させるという措置を取っているところもあります。しかし、豊田高専はそれをやらないと決めてしまいましたので、一発勝負で合格させなければいけないということになり、そうなってくるとどうやって質を保証しながら合格点を取らせるかということが問題になります。一番いいのは、授業をきちんと聞かせて内容を理解させるということなのですが、それがなかなか難しい部分もあるので、非常に苦労しているといった状態です。

ギャップを埋めていく作業

そのギャップを埋めていく方策として、毎年社会科教員と専門学科の教員との間で懇談会が開かれていまして、そこでどういった問題があるのか、学生としてどういう傾向があるかなどのお話をさせていただいて、また授業でやっていることとか、問題点を専門の先生に理解してもらおうということをしています。

ただ逆に、専門学科の教員から「哲学」はこういうふうにしてくれと言われることもあります。それがなかなか飲めないというか、難しかったりすると、「哲学」は必要なんですか、という話になることもあるので、結構シビアなことになります。そういうやり取りをしていて、「実は哲学に理解があった訳ではないんだ」ということが非常に分かってきたということです。3年生に「哲学」を開講したのは、一般学科でいろいろな事情からカリキュラムを考えてそうしたのであって、専門学科の人たちがその意義を感じて認めたということではないということであり、その辺をもう少しすり合わせないと、高専の場合はなかなかうまくいかない部分もあるのかなという感じがしています。

これと関連しているのですが、各学科でやっぱり「哲学」という科目は大事であり、専門ではないかもしれないけれども、そういった科目も教養として大事なんだということを、各専門学科の教員に理解してもらうことも重要だと思っています。特にその専門の先生が指導教員の場合には、学生にもそう伝えてほしい、そういったことを話したりもしています。

学生の中から受講したくないとかそういった問題が一部出てきたりした時に、先生の中でも対応が分かれていて、一部の先生は「やっぱり哲学というのも大事だから、ちゃんと

受けた方がいい。受けなさい」と指導をしてくださるのですが、中には「学生がこういうことを言っているんですよ」と、逆に私の方に返してこられて困るといふか、どうしたらいいものかと考えてしまうことがあります。「受けさせてください」とお願いすることになりますが、そういった問題が毎年のようにあります。

最後に——高専での哲学教育の課題

最後になりますけれども、結論ではないのですが、私が今高専での哲学教育の中で課題にしていることですが、授業の中で哲学の面白さ、重要性を理解してもらおうということです。それだけではなくて、やっぱり専門の教員の方々にも、哲学の面白さ、重要性を理解してもらっていかなければならないのですが、それをどうやってやるかということをも一つの課題にして、懇談会も含めて話をしたりなど、いろいろしていかなければいけないと思っています。

それから、「考えさせる授業」という訳ですけれども、先ほど言ったように、関心を持っていない学生がたくさんいた場合に、どうやって「考えさせる」ということを可能にしていくかということを考えています。先ほど挙げたグループディスカッションなども一つの考え方だと思いますけれども、そのようなことを課題にしています。

もう一つは、評価が難しいということですね。学生の出してきたものを点数化して、きちんと証拠書類も残して評価し、実力をつけたということを示して合格させるということなのですが、それがなかなか難しい面があります。先ほども言ったように、60点で全員合格させようと思うと、70点から80点の平均点にするということですから、そういった問題を作って解かせるという難しさがあります。

高専生のための「哲学」?

それから最後に、これは私の方が聞きたいことかもしれませんが、高専向けの「哲学」というものがあるのかどうかです。少なくとも、普通の哲学科でやっているような授業は高専ではできないですし、大学とかで「哲学」という名前でやっているように、この研究会の課題設定といふか問題設定でもありましたけれども、自分がやっている研究の専門を多少生かして授業ができるかといふと、そういう訳にもいかず、5クラス同じような形で実力をつけさせるような授業といふものをやらなければいけないので、それをどうやって可能にしていくのかということが問題になります。そうすると高専向けの「哲学」というものが作れるのかどうかということが課題になるかと思っています。

少なくとも、今の段階で言うと、各高専のシラバスを見る限り、ばらばらで統一されていない状況です。その中で、例えば、高専はエンジニアを育てるのだから、エンジニアに関係するような「哲学」といふものをやればいいのかといふと、それで統一できるのかも分かりません。「哲学」といふ科目に関する課題はいろいろあります。

ただ、やはり「哲学」の意義といふものは、高専の中でも理解してもらえるように、哲

学教員として努力していかなければいけないと思っています。

【補足質疑】

司会(戸田山):どうもありがとうございました。それでは、ディスカッションはあとでまとめてにしまして、事実的な確認のようなご質問が何かあればお願いします。

A:事実的なことの確認ですが、3年生5クラスの「哲学」のうち、3クラスをみたということで、あとの2クラスは非常勤の人が担当しているんですね。

北野:はい、そうです。

A:その非常勤の方と、みられた3クラスとは、同じシラバスで同じ内容を教えるというカリキュラムであったんですか。

北野:そうではないです。実はそれに関して言うと、何年か前、私が赴任した最初の頃だと思いますが、内容が違うので一緒にしてくれと専門学科の方から圧力がきまして、私としてはそれはちょっと難しいと思いましたので、どうしようかと考えまして、いろいろな高専のシラバスなどを調べてみましたら、どこの高専も使っている教科書も違えば、何もかも違うものですから、それはこういうことをデータにして内容が違っていいのではないかと言いました。

少しだけ譲歩したのは、シラバスの項目に科目概要というものと、授業内容以外に達成度目標というものがありますので、その科目概要と達成度目標だけは一緒にしましょうということにしました。それらの項目については非常勤の方と打ち合わせをして統一した後、それを基に内容を組んでください、内容は別でいいですよという仕方では非常勤の方をお願いすることになりました。

A:あともう1つの質問は、90分授業についてですが、18歳でも難しいんですが、16歳ぐらいの学生にとってはたいへん難しいですよ。何か途中で一旦、コーヒーブレイクのようなものを入れるということがあるんでしょうか。

北野:はい、3年生はそういうことは、あまり「哲学」でもやっていないのですけれども、1、2年生の間は45分ぐらいで休憩5分ぐらい入れています。集中力が上がりますので、そうしています。

B:1年生向けの「倫理・社会」、これは高校1年生と同じ年齢ですが、内容については、高専の場合、いわゆる学習指導要領にはしばられないのですか。

北野:しばられませんが参考にしてはいますし、1年生ぐらいですと「倫理」の教科書を使っています。私がちょっと工夫をしているのは、前学期の方で多少関心を持たせたいので、思想は入れずに、現代社会の諸問題と青年期の問題を一緒に扱って、後学期に思想を扱うという形にしています。前学期は、ディスカッションを主に後半全部、ほとんどつぎ込んでやらせて、後学期になるとちょっと知識量も増えるのですけれども、発表形式にして担当させて、ノートプリントを私が渡して、「このノートに従ってちょっと5分ぐらい発表してみて」という形でやっています。

B: そうすると、高専についての非常に基本的な質問ですが、高専は、例えば3年生までいくと高校3年生と同じですが、その段階で、例えば大学を受験する資格なんかは生じるんですか。生じないんですか。

北野: 高校3年生までいくと、多少、数学とかは先に進んでいますし、それも含めて高校卒業資格は取れます。2年生でも、退学して大検（正式名：高等学校卒業程度認定試験）を受験して通るというパターンが結構あります。ですから、そういう部分で「倫理」を受けていてよかったというような意見も出たりします。

司会: ほかに何かありませんか。それでは1つだけ質問をします。ディスカッションのテーマは、例えばどんなものを与えているんですか。

北野: 例えば「倫理・社会」でやっているテーマで言いますと、例えば「脳死」についてどういった問題点、課題があるのかということをグループで挙げさせて、その課題についてどういう対策を考えていくか、というようなことを結論づけさせて発表させたりします。

それから、「安楽死、尊厳死をどこまで認めるか」というテーマであったりとか、もう少し哲学的になると、「正義の戦争というものはあるのか」というようなテーマで議論させたりすることが前学期にありました。


「技術者倫理」の場合にちょっとグループディスカッションでやっているのは、事例のビデオを見せて、例えばJCOの事故とかそういうものを見せて、ある程度具体的な課題を与えて、例えば原子力関連でどういったことを考えなければいけないのかということとか、あるいはチャレンジャー号の事故に関するビデオを見せて、それぞれの立場で、例えばボイジョリーさんだけではなくて、他の人も含めて、ではその人の立場だったらどういうことを考えなければいけないか、それに対して自分だったらどうするかということを議論させて課題を提出させたりしています。

名古屋哲学教育研究会
「高等専門学校における哲学教育」

名古屋哲学教育研究会
高等専門学校での哲学教育

2008年9月25日
豊田工業高等専門学校 一般学科
准教授 北野孝志

国立高等専門学校機構



- エンジニア養成のための高等教育機関
- 全国55高専 (私立, 公立を除く)
- 本科5年(商船高専は5年半)の一貫教育
- 各専門学科＋一般学科(総合学科)

出典: 国立高等専門学校機構(<http://www.kosen-kougei.or.jp/kosen/index.html>)

2

高専のカリキュラムにおける「哲学」の位置づけ

- 基本的に哲学関連の科目がある
- 4年生, 5年生対象の科目が多い
- 選択科目になっている場合が多いが, 必修にしている高専も少なくない

3

哲学関連科目名

- 「哲学(概論)」「倫理学」
- 「思想史」「論理学」「人間論」「思想特論」「科学哲学」「応用倫理学」「技術哲学」
- 「技術者倫理」「倫理と法」「哲学と科学」「工業倫理学」
- 「現代社会」「人間と文明」「人文・社会」「人間科学特論」「社会と文化」「人間と科学」「人間と社会」「人間と文化」「社会特論」「人間と科学技術」

4

高専における哲学教員

- 持ちコマ数の問題: 年間1コマ90分で14コマ～16コマ程度, 今後増える可能性も
- 哲学専門の教員は1名, またはゼロ(非常勤等)
- 専任が担当する場合, 哲学専門以外の教員が哲学関連の授業を持つか, 哲学専門の教員が哲学以外の授業を持つことになる

5

高専全般における哲学教育の特徴

- 必修科目の場合, 学科ごと40名程度での授業になる
- 選択科目の場合もっと少なくなる傾向
- 「哲学」という科目名でも, 応用倫理学(特に技術者倫理)や科学哲学といった内容になる場合が多い

6

豊田高専の場合 哲学教育のカリキュラム

- ・1年生向けの「倫理・社会」(前学期・後学期)
- ・3年生向けの「哲学」(後学期)
- ・専攻科1年生向けの「技術者倫理」(前学期, 必修)

7

豊田高専の場合 「哲学」(3年生向け, 後学期)

- ・各クラス(学科)40名程度
- ・1コマ90分15回
- ・1科目1単位
- ・必修ではないが, 受講することになっている
(単位を落とすとしても何とかなる)

8

豊田高専の場合 特に外部評価(JABEE, 認証評価等)の影響

- ・単位制
- ・100点満点で60点以上が合格
- ・必ず定期試験を行う(評価の30%以上)
- ・評価対象の課題, テストの一部を証拠として残す

9

赴任当初(2004年)の課題

- ・身近な話題と関連づけ, 関心を持たせる
- ・様々な問題について, 主体的に考える能力を身につけさせる
- ・自分の考えを发表或し, 他人と議論したりする能力を身につけさせる

10

授業での工夫(1)

- ・話した内容を書かせるようにして評価課題を出す
- ・新聞記事などの資料を使い, 身近な問題として考えさせる
- ・ビデオなどの映像を使い, 視覚的に引きつける
- ・質問を促し, できるだけ双方向性を持たせた授業にする

11

最初のつまづき: 問題点(1)

- ・課題として課していても, 板書されているもの以外に自分でノートを取ることができない
- ・新聞記事などの資料を使った効果がない訳ではないが, それほど大きな関心を引かない
- ・どれだけ視覚的な資料を使って説明しても, 話しているだけでは授業に集中せず, 場合によっては寝てしまう
- ・質問や意見を求めても, ほとんど出てこない(あるいは発言者が限定されてしまう)

12

授業での工夫(2)

- パワー・ポイントを使つての授業
- ノートプリントの作成
- 「質問シート」

13

質問シート

質問	回答	備考
授業の内容が理解できるところが	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○
授業の内容が理解できないところ		
授業の内容について疑問があるところ		
授業の内容について質問したいところ		
授業の内容について質問したいところ		
授業の内容について質問したいところ		
授業の内容について質問したいところ		
授業の内容について質問したいところ		
授業の内容について質問したいところ		

- 授業中に書かせ、授業の最後に集める
- 授業の理解度・関心度の確認に利用
- 授業内容の質問には、次の時間の最初の方で答える
- 授業の進め方についての意見を参考に、その後の授業に反映させる

修正後の課題:問題点(2) (授業評価アンケートなどより)

- 「理解度」の評価はそんなに高くない
- 「授業内容への関心」も低い
- 授業以外での勉強時間は極めて少ない
- それでも寝てしまう(授業に集中できない)

15

問題点の整理

- ノートプリントの工夫が必要
- 眠くならないような授業
- 自宅学習の習慣化
- 理解度の確認のシステム

16

授業での工夫(3)

- ノートプリントの改良
- グループ作業(ディスカッション)の導入
- グループ作業に関連づけた課題の工夫

17

ノートプリント

- 各回ごとの進行に合わせて作成
- 穴埋め形式にして、説明しながら埋めていく作業をさせる

18

他の科目の状況から 期待される効果

- ほとんど寝なくなる
- 個々の発言数が増える
- 質問シートへの書き込みを次の授業に反映させることができる
- それぞれのテーマ(授業内容)に関心を持つ学生が増える

19

他の科目の状況から予想される 今後の課題

- グループ作業(ディスカッション)では、個人・グループ(さらにクラス)によってムラがある
- グループ作業(ディスカッション)については賛否両論
- それでも寝る

20

学生と専門教員の求めているものの ギャップ

- | 学生 | 教員 |
|---------------|---------------------------|
| • 分かりやすい授業 | • 分かりやすい授業 |
| • 答えがはっきりしている | • 答えがはっきりしている |
| • 「面白い」授業 | • 「質」の保証(考える「能力」を身につけさせる) |
| • 単位が取りやすい授業 | • 不合格者を出さない |

21

ギャップを埋めていく作業

- 社会科教員と専門学科教員との懇談会
哲学教育でやっていること、問題点を専門の教員に理解してもらう
- 各学科での「文化」づくり
専門の教員による学生指導

22

高専での哲学教育の課題

- 高専の学生、専門の教員に哲学の面白さ、重要性をいかに理解してもらうか
- 学生に考えさせる授業をいかに可能にするか
- 学生をどのように評価し、実力をつけさせるか
- 高専向けの「哲学」というものがあるのか

23

魂の向け変えとしての哲学教育
 ——confront される側から、confront する側へ向けて——

金山 弥平
 名古屋大学大学院文学研究科教授

私は学生たちに、「公開セミナー」、「後悔する (regret する) セミナー」になりそうだと話して今日はここにやって来ました。またこの会が始まるまで、どういうことを話そうかといろいろ考え、なかなか自分の勉強にも集中できないでいました。しかしいくら考えても、授業として本当に何がいいのか、ということは、やはり疑問のままにとどまります。最近、授業アンケートというものがなされていますが、しかし自分をかえりみて、いま一番役立っている授業というのは、一見つまらないように見えた授業なのです。つまり、あの先生でも授業は必ずしも面白かったわけではないということで、自分も、いま頑張っているという事です。例えば、1983年ケンブリッジに留学した年、アンスコム (G・E・M・アンスコム) が『ニコマコス倫理学』の授業をやっていましたが、そのとき一人の女子学生が前の机に脚を投げ出し、つまらなそうにしていました。アンスコムは、何か迷惑そうな顔をしていましたが、その学生に対しては何も言いませんでした。アンスコムの授業がつまらないというのではありません。非は明らかに女子学生の方にあります。しかし、アンスコムでさえあのようであったということで、現在、私がある意味で救われ、そこから力を得ている面はたしかにあるのです。

配布資料に記しましたように、私は、今年前期の文学部の授業では、1人で担当する授業として、「西洋哲学史概説」、「プラトン」、「アリストテレス」、また哲学研究室の他の教員と一緒に担当する授業として「哲学セミナー」を受け持っています。「プラトン」、「アリストテレス」、「哲学セミナー」は少人数形式の授業で、これはどちらかと言えば、哲学の仲間と一緒にやっているという授業です。それゆえさほど自己嫌悪に陥ることはありません。しかし大人数の授業となると話は別です。大きな講義室の授業としては、今年度前期は文学部の「西洋哲学史概説」、また一年生用の「哲学」(理学部、医学部、農学部)がありました。また問題として取り上げたいと思っていますのは、先ほどの北野さんのお話と結局同じで、知識重視か、思考喚起重視か、ということです。

さらに、授業形態の問題としては、パワーポイントを用いるかどうかということがあります。昨年からパワーポイントを使い始めたのですが、これは凝りだすと際限がありません。それにまた、結局のところ、文字を示すのであれば、別にパワーポイントでなくても構わないではないか、と思うのです。もちろんパワーポイント独自の力もあり、それを利用しない手はないのですが、しかしそうだとすると、パワーポイントだけを用いると、学生たちはそれはそれで眠くなってきます。そのため、去年の後期は、パワーポイントをしばらく使った後でプロジェクターの光を出す部分に缶の蓋を当てて中断し、電気をつけて板書しながら講義し、しばらくするとまた缶の蓋を外してパワーポイントを

使う、というようなことをやっていました。

パワーポイントにたとえプラス面があるとしても、それが本当にいいものかどうか、というのはつねに思いつづけています。しかしパワーポイントの力というものは、とくに「文字」ではなくて「イメージ」を伝えるということであれば、並外れたものであると思います。しかしまた、「イメージ」で伝えるということがはたしていいのか、という問題も生じてくるのです。

パワーポイントの便利さという点について、何かちょっと簡単にお見せしたいと思いますが、例えばアリストテレスの4原因については、パワーポイントを用いると説明が非常に容易になります。4原因を言葉で説明するとなるとけっこう時間がかかります。1時間、1コマぐらいは、ゆうにかかると思います。これからそれをお示ししたいと思います——皆さんはアリストテレスの4原因のことをすでにご存じですから、その知識に頼っている面もあるかもしれませんが。

アリストテレスの4原因というのは、4つの説明方式であり、この4つというのは、素材（質料）因、形相因、始動因、目的因です。最終的には、形相因と、始動因、目的因が一致することになります。そのことを説明する場合、アリストテレスが常日頃用いている青銅の彫像を用いて説明するのですが、【パワーポイントによる説明】こういう彫像が今この場所にあった場合、この場所でのその存在を説明するものは何か、その説明の原理を示すわけです。それは結局、材料（素材・質料）と、形と、作った人と、その人が作る際にもっていた目的と、ということになります。材料は青銅、形は彫像の形。そして作った人は彫刻家。しかし彫刻家を動かしているものがありますから、結局、彼を動かしている彫像の形（イメージ）、これが始動因であるということになります。そして目的もまた、この同じ実現されるべき彫像の形です。そこで、彫刻家が素材を前に、そこに形を加えて彫像を作る場合には、まず彫刻家がイメージを思い描き、そしてそのイメージが目的となり、彼の手を動かし、それによって素材に形がプラスされて、そして完成品ができる、ということになります。そうすると、これ【パワーポイントの画面】を見てよく分かりますように、始動因も、目的因も、形相因も、結局、同じ像の形として一致するわけです。このようにパワーポイントによって、始動因、目的因が形相因と一致するということが、一目瞭然、目の前に示されます。

そしてそこからさらに説明は、青銅の彫像を、自然物としての人間に当てはめてみたらどうなるか、という方向へ進みます。素材は骨や血や肉といった現在人間を構成している材料でもありますし、また時間的に先立つ材料としては種子があります。また形（形相）について言えば、人間はロウ人形とは異なっており、たとえ外見はロウ人形が人間の姿そのままであったとしても、われわれはそれを人間として認めるわけではありませんから、形相が外見の形でないということは明らかです。目の前にある人間の姿をしたものがロウ人形であるか、それとも人間であるかを区別しようと思えば、われわれは、例えば頭を叩いてみるとか、話しかけてみるとかして、相手がどういう動作を起こすかを調べます。こ

のことから、結局、重要なのは人間の能力を発揮できるかどうかということであり、そうした能力の総称としての魂こそが、人間の本質であり、形相であるということが分かります。

また動かすもの(始動因)も、結局、人間の能力であり、魂という本質であるということになります。実現されるべき目的もやはり同じ人間の能力です。このようにしてアリストテレスは、標語的に「人間が人間を生む」と言います。親がいて、そしてその形相因としての人間が、始動因として働いて、目的因としての人間を生むのです。こうして【パワーポイントによるアニメーション】、親から子どもが生まれ、また子どもが親になり子どもを生んで、その子どもがまた親になって子どもを生んでいくというかたちで、「人間が人間を生む」という仕方で円を描いて、生成の過程が進展していくのです。直線ではなく、円を描いて、ぐるぐると永遠の円運動を行うわけです。パワーポイントではこのようにして簡単に説明ができます。【以上、パワーポイントによるデモンストレーション】

これによって学生たちは、何となく分かったような気分になります。しかし、それが本当によいのかどうか、やはり疑問を感じざるをえません。学生たちを見ていて分かるのですが、彼らはパワーポイントでもやがて眠くなるのです。パワーポイントを用いて目を少しでも覚まさせておこうとする場合、アニメーションは有効な手段です。確かにそれによって目が覚めます。ところがこれについては次の問題があります。

赤ちゃんがテレビを一生懸命見るのはなぜなのでしょう？ 学生たちに対しては次のように言っています——いつか親になって、自分の子どもが、赤ちゃんなのにあんなにテレビを一生懸命見ている、ものすごく集中力があるといって、喜んでいては駄目だ。あれは別に集中力があるわけではなく、要するに、動いているものから目が離せないにすぎないのだ。動いているものは危険なものかもしれないから、目が離せないのである。

これと同じことが学生たちにも言え、彼らの目も、何か動くものがあるとそちらに向かうようになっている面がかなりあります。そしてそこでは、本当の意味での思考、自分から自発的になされる思考は働いていないのではないかと、疑問に思わざるをえないのです。パワーポイントは自分のイメージをそのまま画像に表わして学生たちに直接伝えることができるというメリットがあります。しかしそれによって言葉を失っていくような恐れを、自分自身感じています。教育において必要でありまた重要であるのは、自分もっているイメージをいったん言語化し、その言語を学生たちに伝えて、自分でもう一度イメージに転換させる、この言語化の作業ではないかと思うのですが、その言語化の作業が私自身の側でも、学生たちの側でも無くなってしまっているのではないかと思うわけです。

また先ほど(北野さんのお話で)、「質問を引き出す方法」とありましたが、確かに質問はなかなか出てこないです。そこで質問を引き出すために、私も質問用紙、豆レポートを使っています。出欠用紙としても使っています。ところが、それをやりだすと、またそれはそれで問題が起こってきます。皆さんのお知恵をぜひ拝借したいところです。質問用紙・出欠用紙を配って書かせると、学生は何でも書きます。自分で調べればよいような質問で

も書きます。思いついたことを全部書きます。私が出席を取るのには次のような理由からでした——学生にはいろいろなレベルがあって、努力しても簡単に点が取れない学生もいれば、努力しなくても要領よくやっつけていける学生もいる。しかし、努力して頑張っている学生、真面目に授業に出てきている学生は、やはりそれなりのよい評価を与えたいと思う。そのために出欠をとりはじめたのですが、しかし出欠をとるとなると、中には出欠を取るのなら出席しよう、寝ていてもいいから出席しよう、という学生も出てきます。熱心でない学生も出てきます。また何でも質問を書くということから、後に述べるような問題も出てきます。それやこれやで、これでいいのかと疑問に思わざるをえないのです。

ところで、質問紙・出欠用紙を書かせるときに心掛けているのは、自分で直接、一枚ずつ用紙を受け取ることです。かつてはTAにお願いしたこともあったのですが、今では、できるだけ自分で受け取って、顔と名前を覚えようとしています。

それから、途中から入ってきたのでは授業の内容が分からないから、遅刻はできるだけしないようにと学生には言っています。あと15分ぐらいになって教室に入ってくる学生も理系の1年生にはいますから、時々、後ろのドアの鍵を閉めて入れないようにしてやろうか、とも思ったりするのですが、しかしやはりよくないと思って、してはけません。むしろ前にペーパー（質問・出欠用紙）を置いておき、遅刻してきた学生には「おいで、おいで」と合図し、ペーパーを渡し、遅刻しましたと書くように、また何時に来たかも書くように、と言います。そうするとほとんどの学生が書くのですが、なかには書かない学生もいて、そういう学生に対しては用紙を受け取るとき、「あっ、書いてないよ」と言って、「書いてくれる？」と頼んだりしています。学生は、真面目に授業に臨んでいる学生から、何のために学校にやっつけてきているのか疑問に思わざるをえない学生までさまざま、そうしたなかで、ある学生たちのことを考えて授業を進めると、別の学生がそこから外れるということが常に出てきて、それが悩みの種の一つです。

また、授業をやっていく上で、現在、私が一番嫌なことというのは、やはり何と言っても授業アンケートです。このために授業が面白くなくなっている面が非常に多くあります。授業アンケートの目的が、本来何であるのか、ということは、『メタプティヒアカ』第2号（文学研究科「魅力ある大学院教育」イニシアティブ特集号）（<http://www.lit.nagoya-u.ac.jp/education/initiative/7-2.html>）の2つの報告（栗本英和「教育プロセスの効果計測」、大塚雄作「教員の教育活動の評価について」）に見られるとおりで、それによれば目的は、教員に対する評価ではなく、教育システムの問題の検討であるということなのですが、しかしたとえそうだとしても、やはり気になります。よければよくて気になるし、悪ければ悪くて気になります。そして、そういうことを気にする自分のことが、また嫌になってきます。【その時にお話するつもりでいて、言い忘れたこと——ソクラテスはアテナイ人の「授業評価」で死刑になりました。】

さて「概論・概説」の授業ですが、まず私自身が大学で教わった先生のことから言いますと、藤澤令夫先生は、だいたい3年周期で授業をやっておられました。1年目にソクラテ

ス以前の哲学者たち、2年目にソフィスト、ソクラテス、それから3年目がプラトン。ただしプラトンも中期までで、後期プラトンや、アリストテレスは哲学史の概論ではやられませんでした。そのころは通年でしたから、半期にしたら全部で6コマになります。それで1周が終わります。ですからわれわれは、大学で教えるはじめてからそのノートが役に立つということで、とにかく藤澤先生の概論の授業には単位と関係なく3年連続で出席し、ノートを一生懸命とるということをしていました。実際、私自身、教えるようになってから、私がついたノートは非常に重宝しました。

名古屋大学に赴任してからのこれまでの16年半をちょっと振り返ってみますと、私も初めは藤澤先生と同じようにやっていました。基本的知識をきちんと与えることを心がけ、基礎的な事柄を説明しながら示していき、板書を重視しました。出席は取りませんでした。また藤澤先生はレポート評価でしたが、筆記試験を行っていました。むずかしい内容でも板書をしてきちんと教えれば学生たちは十分ついてきました。また板書でどんどん書いていけば、学生たちも必死で書かざるをえなくなり、比較的目を覚ましていたような気がします。

ところがだんだんと変わってきました。とくに、授業アンケートということが言われだすと、自分でもいろいろ揺らぎ始めました。学生たちの意見をいろいろ尋ね、汲み上げなければいけないのかな、と思い始めたのです。その中で、植物が育っているのに、毎日、引っこ抜いて根が伸びているかどうかを見ているような状況になってきました。

また、質問紙・出欠用紙で学生の質問を受けはじめますと、できるだけ質問に答えたいという思いが生じてきます。しかし、どの質問に対してもまともに答え始めると、授業が進まなくなります。ある時には、一人の学生から返ってきた質問紙に、「答えばかりで授業が進まないのは、あんまりです」と書かれていました。

またある時期から、学生に資料を配る方がよいのかなと思い始め、あまり板書をせず、資料を渡すようになりました。しかしいったん資料を渡し始めると今度は、いろいろ資料を渡したくなってきました。ところがまたそうなってくると、一人の学生から返ってきた質問紙には、「こんなに資料をたくさんもらっては、何が何か分かりません」と書かれてありました。私の方では、資料があれば、それを材料にいろいろ考えることができるのに、と思うのですが、しかしどうもそうではないようです。「それなら誰が資料を作ってやるものか!」と思い、次回、ノートプリントを配って記載させましたところ、学生のほうから、「これで分かりやすくなりました」というような答えが返ってきて……。しかし、ある学生は、レポートの中で、「レポートを書くときに資料のおかげで書きやすかったです」と書いてくれましたし、とにかく、すべての学生が共通して満足するような授業は無理、ということは、自分で自分にいつも言い聞かせていないといけない、と思っています。

さて哲学専門以外の学生をも相手にする授業ですが、教養教育では、昨年度は「生と死の人間学」(工学部1年対象)、今年度は「哲学」(理学部、医学部、農学部1年対象)、また文学部では、「古代・中世哲学史Ⅰ(古代・中世における感情論)」(前期)、「古代・中世

哲学史Ⅱ（同宇宙論）（後期）を担当しました。文学部の授業で、昨年までは、前期に「古代哲学史」、後期に「中世哲学史」としていたのを、「古代・中世哲学史Ⅰ」と「古代・中世哲学史Ⅱ」のようにまとめたのについては、一つには、哲学を専門としない学生に、哲学の知識を重視することでよいのか、という疑問がありました。たんに知識であれば本を読めば分かるではないか。本を読めば分かるものをここで語って何になるのか、という思いがあったわけです。

またこの4月にFD研修で、発達心理精神科学教育研究センターの杉村和美先生が、「悩みを抱えた学生にどのように対応すればよいか」のときに話してくださった問題への対処が念頭にあったという事情もあります。高校を出た学生たちは、記憶を重視してきた大なる消費者でしかない、それをいかにして創造的な生産者へ変えていくかということが、大学教育の大きな課題であろうということです。私自身、なんとかして生産者を生み出していきたいと思いました。哲学というのは、消費者から生産者へ変えていく一番大きな力を持っていると思います——ただしそれは、学生が受け止めてくれれば、の話なのですが。哲学は、非常に抽象的な概念を操作する学問であるだけに、それだけいっそう、抽象的なものと具体的なものをつなぐ能力を養う点で他の学問より勝っていると私は思っています。コアカリキュラムの重要性とか色々言われたりしますが、哲学には、まさにいろいろな学問のコアになりうる力があると思います。授業でそれを試みようと思ったわけです。

そこで1年生用の授業でまず行ったのが、カンニングに関するビデオを見せることでした。これは2004年5月15日のBS1「世界のレポート」で放送された、ABCのNightlineのレポートで、非常に面白いものです。今年の「生と死の人間学」の授業でも最初に見せたのですが、そのなかで学生たちが、「大学に入って勉強しても何になるのか。だいたい大学で勉強したことの3%しか役に立たないと聞いている。そういう勉強で苦勞するのは意味がない」とか、「大人だってインチキしている。クリントンだってモニカ・ルインスキーと…」となどと論じる場面が出てきます。日本でも最近、コピペのレポートが多くなってきたということで、コピペかどうかを調べるソフトが開発されたということですが、アメリカではすでに2004年のこの時点で、そのためのソフトが開発されており、それを利用して学生のレポートを抜き打ち的に調べてみたら、多くの大学生が小学生のレポートをコピペしていたというような話も出てきます。またアイビーリーグや、そうした有名大学が出てくるのですが、その教師に、リポーターが「学生はカンニングを悪いと思っていないのだろうか」と尋ねたところ、教師は、字幕のほうではきちんと出ていないのですが、英語では「悪いと思っている」とはっきり言っているのは非常に印象的です。「悪いと思っていないわけじゃない。ただしそれを自分でごまかしている」というのです。

このビデオを学生に見せ、私の方から強調して語ることの一つは、次のことです。「大学で学んだことの3%しか役に立たない」と、ある学生が言っているのは、実際そのとおりであろう。ただし、その3%というのは、結局のところ「知識」として覚えたことにすぎない。大学で大事なものはむしろ、学ぶことを学び、それによって学び方を学ぶことである

——消費者から生産者になることを学ぶこと。それは丸暗記するような「知識」ではないから、確かに3%の中には入らないかもしれないけれど、しかしそれこそが大学で学ぶ重要なことなのである。このことを最初の授業で語り、また後にも何度も繰り返して同じメッセージを発信しつづけました。

「哲学」というのは何なのかということですが、やはり何と言っても、哲学は驚きをもって始まる作業です(アリストテレス『形而上学』第1巻第2章)。またそこから「いったい何なのか?」「なぜなのか?」という仕方で、自分で知ろうとしはじめるわけですし、そして『形而上学』冒頭では、人間は生まれつき知ことを欲すると記されており、そして知るためには原理にさかのぼり、原理と原理をつないでいって総合的に把握していくことが必要になってきますし、また重要な原理と、そうでない下っ端の認識とをきちんと区別できることが必要になってきます。そして、それこそが将来社会に出たときに役に立つ能力であり、また哲学の重要な役割の一つであるということも授業で語るのです。

またもう一つ、**opening up** というものが私自身の大きな関心としてありました。これは筆記法によって精神の健康を回復する方法です。自分が悩んでいる問題に関する深い思いを15分程度、4日ほど、毎日筆記させると、免疫力も高まるし、それから思考力も高まるし、悩みも解決してくるというものです。私は、プラトンがソクラテスを登場させて対話篇を書いたのはなぜなのか、ということとも関係して、**opening up** に関心をもっているのですが、去年の文学部の60周年のシンポジウムのときには、同志社大学の余語真夫先生がこのテーマについてお話してくださいました。余語先生が訳されたペネベーカーの本には次のように記されています(J.W. Pennebaker, *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*, 1990, New York/London, pp.186-187 (J.W. ペネベーカー『オープニングアップ——秘密の告白と心身の健康』余語真夫訳、2000年、北大路書房、265-267頁))。リレー形式の授業をペネベーカーたちが大学で行ったことがある。それは非常に面白い授業なのだが、学生たちは関心を示さなかった。ところが、授業のテーマについて、何でもいいから思いつくまに筆記させると、いままで働かなかったような思考が働きだし、いろいろなことをつないで考えることができるようになった。

いろいろなものをつないでいく力というのが、生産者に向かっていく原動力の一つである、そしてそれは言語化の作業である、また先ほども言いましたが、イメージだけでは駄目であり、イメージを言語化できることが重要である、と思い——自分が考えているものを、言語化していく作業のなかで、いろいろなものがつながっていき、新たな生産の拠点ができていくと思い、とにかくそちらの方向で1年生向けの哲学の授業をやってみようと思ったわけです。

しかし果たして成功したのかどうか? 自分としては、むしろ失敗談になってしまうところが、やはり一番気になるころなのですが……。しかし**opening up** のとおりに、自分の失敗もこうして話せば、失敗の原因が分かり、免疫力もアップし、落ち込んでいても回復できるのではないか、とあって、この機会に話させてもらっているのです。

学生にはとにかく書かせようと思いました。しかし、書かせると、書いてきた質問等への対応で、また振り回されるということになります。121人、1年生がいました。121人全員が毎回出席するわけではありませんが、出欠用紙を配ることもあって、毎回、110人以上はコンスタントに出てきます。そうすると、出欠を記帳するだけでも時間がかかります。30分以上かかります。そこでTAの松本君（全学ではこの授業にはTAをつけてくれませんので、文学部でTAをつけてもらいました）にお願いして出欠の記録をとってもらい、その後彼から出欠用紙を受け取り、書かれた質問を今度は自分が授業の前に読むわけです。質問に答えるという作業も発生してきます。ところが、学生は好きなように質問しますから、あっちの質問もあれば、こっちの質問もあるし、また別の質問もある。しかも私自身としては、授業の進行上、さらに別の方向に持っていきたいのです。そうすると、毎回の授業が落語の三題噺のようになってきます。一見関係がないように見えるものをつないでいって、イントロダクションをこしらえ、そして授業で語ろうとしていたことにつないでいくのです。それは時間をとられますが、ある意味で、非常にチャレンジで面白いことでもありました。

しかし、面白いことでも、学生には理解できるとはかぎりません。集中できている学生なら別ですが、途中でウトウトしたりして集中できないでいる学生には、どこがどうつながっているのか分からなくなってくるのです。またつなぐためには、授業で明確に語られていること同士の間をつなぐ基礎知識も、ある程度必要になってきます。哲学に初めて接する学生にはそれが徹底的に欠けていました。

ただTAの松本君は、非常に楽しんでくれました。TAの大きな意義の一つに、TAが楽しく聞き、学んでくれるなら、他の学生はどうあれ、それによって教師は励まされる、という面は確かにあると思います。しかしもちろん、それでいいのか？という部分もあります。学生のコメントから配布資料に転記しましたが、「哲学の授業内で、いつも哲学に関係なさそうな話が出てくるのは何でだろう」、「この授業がなんとなく煩雑に感じられてしまうのは、先生の考える哲学が思想のように、ある種の体系に基づいたものではないからかもしれないです。…着地点や収束点が見えない、要するにとりとめがないので、イマイチ面白くないです」、「プラトンについて聞き、ソクラテスについて聞き、想像力について聞き、…Xについて聞き、…。一体全体、僕は哲学について聞いたか」のようなコメントが出てきます。読むとガクッと落ち込むようなコメントがある場合には、次の授業までの1週間の期間の早い時点で読むと落ち込む期間が長くなりますので、質問用紙に書かれたことは、できるだけ直前に読むようにしていました。

しかし中には、「今日は話のつながりがよく分からなくて、先生は気のおもむくままに話しているのかなあと思ったけれど、最後のほうで、なんか話がつながった気がして、すごいなあと思った」というふうに書いてくれる学生も結構いました。そのようなコメントに接すると、やはり分かる学生は分かってくれると思って、何となく元気が出てきたりしました。

しかし、この程度でやめておけばいいのですが、私が、一つの質問に答えて別の質問に答えないのは何か悪いと思ったりして、すべての質問に答えようなどと考えたり始めてしまうのです。ところが質問が100何枚もありますと、どの質問とどの質問が関係して、ということが整頓困難になってきますから、質問をパソコンに打っていきました。そして、どう答えるかということについても、その場で忘れてしまわないようにヒントを書いておいて、さらに授業全体の組み立てを考慮に入れて、質問を並べ直し、それをプリントアウトして授業で学生に配っていく。そうすると、ほかの学生がどういう考えを持っているか、どういう質問を持っているかということを知って、喜んでくれる学生もかなりいます。しかし反面、授業が、学生が求めている種類の体系的性——分かりやすい体系的説明——を欠いたものとなり、どこまでが質問への答えで、どこから授業に入ったのかということが、分からなくなり、「つながりがよく分からない」、「イマイチ面白くない」という反応が出てくることも事実です。

質問を受け取って読むなかから分かってくるのは、まず学生の傾向が、理系と文系ではかなり異なっているように思われます。理系の学生は、「哲学」というものに非常に科学的なものがあるということに、どうも思っていたらなところがあるようです——私たちにとっては、あまりにも常識でありすぎて、その点を学生たちに言わないですませてしまうのですが。またそれと関係して、彼らには宗教への関心が大きく、そして「哲学」と「宗教」「倫理」が一緒になっているところがあります。また、「哲学」(philosophia)というのは、本質的に「知(sophia)を愛すること(philo-)」であって、自分を無知の立場にたえず置きつつ知を求めつつけるものであり、既存の答えがあるようなものではないということも分かっていません。また、単位がもらえるだろうか、という不安感が非常に強くあります。要するに彼らは、confront されまくっているのです。

自ら主体的に confront するということは、opening up においては決定的に重要なことです。confront されているか——情報に confront されている大いなる消費者であるか——、それとも情報に confront できる生産者であるか、自分の感情も含めて受身的に confront されているか、それとも積極的に confront しているかというのが人間の一生を決める要素となってきます。それなのに、学生たちは、少なくとも1年生は、受け身的に confront されまくっているのです。そこから質問紙で「哲学は眠い」というコメントも出てくるし、また次から次へと順番に情報を提示してくれる分かりやすい説明を求めるといことも出てくるように思われます。

また豆レポートを書かせてみると、その記述は最初は、なかなか面白いことを書いているという期待感を抱かせるのですが、ところが授業が進むにつれてだんだんと、最初、期待感を抱かせた発言のいくつかは、受験で覚えたようなお決まりの発想にすぎないことが見えてきます。もちろん学生のすべてではありませんが。

しかしとにかく、プロトレプティコス・ロゴス(哲学の勧め)に徹しようとして、単なる「記憶」ではなく、プラトンの想起説ではないですが、「想起」の方へ学生たちを向け変

えようと、そして答えのない世界へ連れて行き、そこで何かを発見することの面白さを感じさせようと試み続けました。

学生が、よく分からないと言うから、今日の授業は、こういうテーマでやりますと4コマ・マンガを授業の最初にホワイトボードの右端に大きく描き、自分でうっかり消してしまわないように、隣に大きく「ケスナ！」と書いたりもしました。どんな4コマ・マンガか、今日お見せしようかとも思いましたが、時間もとりますので、恥ずかしいマンガをお見せするのは止めにします。写真も取られそうですから。

また、confront するか、confront されているかということについて付け加えますと、プラトンのすごさとして思いますのは、彼の「洞窟の比喩」は、学生たちに非常にインパクトを与えるものでした。そこでは魂の向け変えの物語が示されていますが、学生たちが大いなる消費者から生産者に転換するということや、現代世界の他のいろいろな問題も含めて、これは学生たちにいろいろ考えさせる比喩です。

レポートでは、「授業で話したことと関係して、あるいは関係づけて、自分が考えたことを自由に論述する」という題を与えました。2,800字以上書くようにと指示しました。ところが学生たちは「2,800字などとても書けない！」と言います。また「どういうことについて書いてもいいですか。何について書いてもいいですか」と何度も何度も尋ねます。そこで、「授業で話したことと関係していることであれば、とにかく何でもいい」、また「2,800字書けるかどうか、何について書いたらいいのかといろいろ思い悩んで、頭を動かすのではなくて、手を動かさない」と答えました。このレポートの題を出してからは、繰り返し毎週、豆レポートの質問にはそういう感じの質問が出てきました。そのたびに、とにかく何でもいいから、まずは頭に思いついたことから、どんどん書いていくようにと言いつけました。

提出されたレポートは111篇、結局これがレポートを提出した学生の数なのですが、2,800字が111もあると大変です。しかしこれはまた、面白くもありました。いくつか面白かったレポートの中から手近に見つけることができたものの一部を配布資料に掲載しておきましたので、また後から読んでくださればよいのですが、一例をあげれば、「哲学と倫理の違いというものが分からなかった。例えば、赤ちゃんの成長のビデオや、カンニングのビデオなどを見ているのにも、最初は、『僕は哲学の授業を受けているはずなのに、なんでこんなビデオを見ているのかな』などと思っていました。…(中略)…僕の先入観(哲学の授業はまさにアリストテレスなど過去の哲学者の思想をできるだけ難しい言葉で学ぶものであるという偏見)をできるだけ取り払って、ゼロにすることは今でも無理で、今後も僕が哲学を専門として学んでいかなければ無理でしょうが、…(中略)…ここまでに述べたことは、ソクラテスの言う「無知の知」に通じているのではないかと自分勝手に思いました。」また、confront ということについて書く中で、エリザベス・キューブラー・ロスの『死ぬ瞬間』に言及し、医学部の学生として、「(死の)受容はやはり Confront がぴったりだと僕は思います。本を読んでみた印象として、決して患者たちは諦めという形で死を認めた

ようには思えないのです。自分が医療に従事することになるものとしてそう思っていてほしいだけなのかもしれません。だがしかし、確かに積極的な受け入れ、つまり Confront であったような気がしてなりません。このように、死に対しての姿勢のなかにも、Confront がかかっているであろうことに自分は気づきました」と書いてくれました。

また「日常的行為の考察から、心的現象を捉える理論的な記述系を構築する」という題で書いた学生もいました。毎回の質問紙を読むなかから、出席していた学生のなかで一番よくできる学生の一人だと思われた学生なのですが、レポートの最後に「あとがきと感想など」として、「ここまで読んでいただき、ありがとうございました。字数制限がないのをいいことに、ついだらだらと書いてしまい、すみません。半年間の授業ですが、意外と(←失礼ですが、)面白かったです」と記してくれました。その学生が「意外と面白かった」と言うのは、非常な褒め言葉だと思わせるような学生ですから、結局、このような授業でもよかったのかもしれない、とも思いました。その後続けて「コメントなど、もしいただけるととてもうれしいです」と書かれていましたので、コメントをメール送信しましたが、返事はきていません。頭の切れる学生ですから、そのことが陥りやすい危険性を私自身感じて、そのコメントの中についつい説教じみたことを書き、「哲学」には愚直さも必要であるから、両方心がけてください、というようなことをちょっと書いてしまい、それがひょっとして悪かったのかな、などと思ったりもしています。【注記：この「公開セミナー」の後、返事が来ました。また現在、医学部一年生で、医学部の授業の過密なスケジュールがあるにもかかわらず、時間の許すかぎり、文学部の哲学の授業にも関心をもって出席してくれています！】

レポートから受けた全体的印象としては、日ごろ短い文章しか書かず、2,800字は無理だと思いつづけていた学生が、実際やってみたら書けたということから感じる充実感を、ほとんどすべてのレポートから読み取ることができました。また、書くことが、彼らがこれまではっきりと分節化しないままで考えてきた問題を明確化するきっかけになった、ということも感じられました。彼らが書くという作業を通して、確かに、問題を意味付けし、将来の方向性を確認することができた、と思います。

またレポートを読んでみて、4月の早い段階で、授業のどこかで「哲学は高校の倫理とは違います」と私が言ったようで、それが、高校で哲学に関心をもち、倫理の授業を通して哲学を学んできたと自負している学生の自尊心を傷つけていたということにも気付かされました。言葉に気をつけて、自尊心を傷つけないように、せっかくのやる気を削いでしまわないように配慮する必要がある、ということも感じさせられました。

ところで授業アンケートですが、1年生のこの授業についてはほぼ平均でした。ソクラテスが死刑になったような向け変えの作業で、平均値ですんだのは、一つの成果ではなかったかと自分では思っています。ところが、文学部については事情が異なりました。去年までは、前期は「古代哲学史概説」、後期は「中世哲学史概説」というかたちで授業を行っていて、誰か特定の哲学者や時代に絞って説明していくというのが基本であり、その基本

の中で、質問攻めというか、質問を受けたことに対して答えていくというスタンスがありました。ところが今回は、それでは面白くないというので、古代と中世を一緒にして、前期は感情論、後期は宇宙論で授業を組み立ててみました。まだ半期が終わったばかりですが、自分にとってはいろいろ面白い面がありました。古代哲学と現代の諸問題、いろいろな研究成果の連絡、その他さまざまのヒントが得られて、ある種の洞察を得ることもできました。またTAも面白く感じてくれました。

しかし、学生たちの食いつきは今一つ感じられませんでした。授業アンケートで、「総合的に見て授業に満足しましたか」がわずかに平均を下回っていました。他方、「この授業の履修にあたって全学教育科目は役立っていましたか」は、平均を上回っていました。この二つの質問項目で、昨年までとは傾向が逆転していました。「全学教育科目はそんなに役立っていない、しかし授業には満足している」というのが、今回の授業形式では反対になっていました。

またさらに先に述べた別の問題もありました。学生は自分で調べたらよいことも安易に質問してきます。先ほども言いましたが、それにいちいち答えていたら、授業が進みません。通年であれば、ある程度の長いスパンでとらえることができますから、こういう授業でももう少しうまくやっていたでしょう。さらにまた、感情論というのは、「感情」という微妙な問題に入ってくる面があって——学生の「感情」も関係してくる場面もあって——、やっけてしんどいなという思いがしました。

加えてレポートについても、何でも書くことができ、それで済ませてしまうという傾向が強かったように思います。「感情論」ということであれば、学生自身の感情も身近にあるし、時代を問わず、人間の普遍的問題ですから、古代にまでいかななくても、いろいろと書けるのです。

うまく行かなかった気がする理由を、今回自分でいろいろ反省してみました。問題の核心はどこにあるのだろうか？ TAは哲学、哲学史についていろいろなことを知っています。いろいろな情報を持っています。しかし学生たち、哲学を専門にしない学生たち、また哲学を学び始めたばかりの学生たちは、結局のところ古代ギリシア哲学についてほとんどまったく知っていません。先ほど、大学で習ったことの3%しか役に立たないという発言はある意味で正しい、ということをお話しました。97%は確かに忘れてしまうかもしれないし、それでもよいと思います。しかし、その97%の中に含まれることも、一度は与えて吸収されなければ、「学ぶことを学ぶこと」もできないのです。さきほど、アリストテレスの4原因を説明するパワーポイントの説明で示しましたように、何でもやはり、素材と形相があって出来てくるのであり、素材を少なくとどめて、形相、形のみでやっけていこうとするとやはりうまくいかないのです。私の場合には、古代哲学という素材を用いて、その基盤に立ち、素材をうまくアレンジして提供することが大切なのだ、ということを感じました。これも研究講義ならよかったのですが、やはり哲学を専門としない学生も含めての授業であれば、素材と形の両方を提示する必要があるということです。

そこで今後の対策です。本を見れば書いてあることでもよいから話す、ということは、とにかくまず肝に銘じておく必要があると思います。例えば、語学教育を考えてみても、皆さんのなかにも、第二外国語、新たな外国語を、学校の授業を通さずに学んだ方もいらっしゃると思います。語学教育は、学校で受けなくても、自分一人で学ぶことができます。ですから、本を見れば分かると言い始めるなら、語学教育も大学でする必要はない、ということになります。しかし、やはりそうではなく、教師と学生がいて、その中で言葉を通して伝えていくということが非常に大切なことではないか、と思っています。

先に、赤ちゃんがテレビに釘づけになるということを書きました。また学生が言及していた赤ちゃんに関するビデオ【2006年10月22日のNHKスペシャル「赤ちゃん、成長の不思議な道のり」】の中でも、アメリカの実験が示されていますが、それによると、アメリカ人の赤ちゃんに、テレビの中から講師が中国語を教えていたのでは、赤ちゃんはぜんぜん語学を学ばない。ところがテレビに出てくる同じ人が、赤ちゃんの前にやってきて、テレビの中でやっていたのとそのまま同じことをやると、赤ちゃんの語学力が格段に高まるというのです。「哲学」の場合にも、すでに本に書かれてあることでも、学生と向かい合った場で、とにかく人間が前に立って語りかけ、示すことが大切なのではないか、と思っています。

ですから、結局のところ、私自身は、名古屋大学に来て最初にやっていたこと、藤澤先生がやっていた授業に帰ろうかなと今現在、と思っています。もちろん、それだけ、というわけではなく、それに自分なりの工夫を入れていこうとは思っていますが。しかしとにかく、藤澤先生があのような授業形態を繰り返してやっておられたことについては、ある種の洞察があったのであろうと思います。

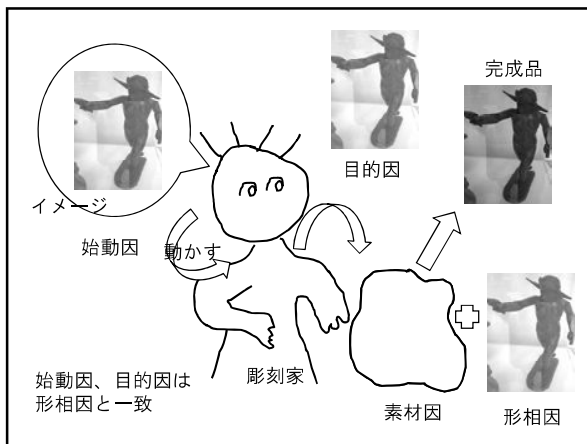
しかしまだ、今年の後期の半年が残っています。とにかく後期は、古代・中世の宇宙論ということでやることになっていますし、またレポートで評価するなど、すでにシラバスで約束していることがあります。そこで、シラバスの約束不履行で行こうか、それともどうしようかと、いろいろ悩んでいるというのが、現在の状況です。

アリストテレスの4原因説

- ◎ ・ 4 説明方式
- ◎ 素材（質料）因
- ◎ 形相因
- ◎ 始動因
- ◎ 目的因

アリストテレス、青銅の彫像による説明

- ◎ 素材（質料）因
 - 青銅
- ◎ 形相因
 - 彫像の形
- ◎ 始動因
 - 彫刻家
 - (彼を動かす彫像の形)
- ◎ 目的因
 - 実現されるべき彫像の形



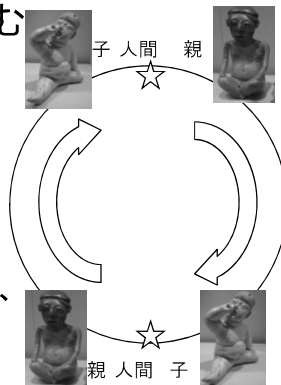
自然物(人間)の生成の説明

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| ◎ [青銅の彫像] | [人間] |
| ◎ 素材（質料）→青銅 | →骨、肉、血etc./種子 |
| ◎ 形相→彫像の形 | →人間の諸能力・機能
(=魂、人間の本質) |
| ◎ 始動因→彫刻家 (彼を動かす彫像の形) | →人間の諸能力・機能
(=魂、人間の本質) |
| ◎ 目的因→彫像の形 | →人間の諸能力・機能
(=魂、人間の本質) |

人間が人間を生む

形相因としての人間が
始動因として働いて、
目的因としての人間を
生む。

無限定の直線ではなく、
完結した(完全な)円を
描く永遠の生成・運動。



【第1回セミナー質疑応答】

司会(戸田山): どうもありがとうございました。それでは、北野さんも含めてディスカッションをしたいと思います。

A: 金山さんに関してですけれども、質問を書いてもらうんですね。これは出席と重ねているんですか。

金山: はい。

A: そうすると氏名も書いてあるわけですか。

金山: はい、書いてあります。

A: 氏名が書いてあっても、イマイチ面白くないとか、どんどん返ってくるわけですか。

金山: そうです。

司会: やっぱり度胸がありますね、学生は。まあ、この先生だったら書いても大丈夫だろうと思われたんでしょうね、きっと。

金山: そういうふうに好意的に取ってくれたならいいのですが。

A: 質問紙に氏名を書かせてしまうと、四角四面のものしか書いてこないかなという考えがあったのですが、これだけどんどん返してくるとしたら、氏名を書いても大丈夫だと。

金山: はい。その否定的な部分に対しても、結局、次の授業のときに、とにかくこちらは反応しようと思って、配布する資料に反論も含めていろいろ書くのです。一種のバトルの場です。

B: 評価に関して分からないところがあるのですけれども、レポートの評価などで、自由に書かせて、しかも授業と関係ないことを書かれたときに、優とか良とか可の基準というのはどこにあるんでしょうか。

金山: だいたい、出席 30%、毎回の豆レポート 30%、最終レポート 40%というふうにしていました。豆レポートでも、読むときに、よい質問や意見については出席簿に印をつけておきます。悪いのは、例えば「哲学は眠い」とだけ書いてあったら、それはそれでまた別の印をつけておきます。そういうのも加味し、そして、最終レポート 40%ですから、自由に書かせたために成績をつけにくいという影響はないですね。

B: 点数の中で影響しないということと、しっかり基準があるというのは、ぜんぜん違う話だと思ひまして、つまり恣意性を排除したりとか、客観性を持ったレポートは大事だという、つまり学生がしっかり納得できて、教師側もこういう項目で点数あげますということをしっかり提示しないと、何か、結局、先生の趣味に合うか、合わないかという、非常に、恣意的なものになってしまうのではないかなと危惧したのですが。

金山: そうです。しかし、学生がどれだけ頑張って考えたかな、というところを、できるだけ見ようとしています。ただ、それで恣意的になる部分も、ないとは言いきれないかもしれません。しかし、やはり恣意的にならずに、分かるところもあります。また、授業と関係ないことを持ちこみ、引っ張ってきているものは、評価を悪くします。やはり授業で扱

ったことと関係しているという点は大切で、それを1つの基準としています。

B:それは学生には提示されていますか。つまり、これだけ見ると、関係づければいいというふうに思われてしまって、関係づけて関係ないことを書いたら、点数にならなかったとか、例えばそんなふうに学生に反論されることはないですか。とりあえず、何かある程度、基準というものが、何か必要なのかなと思っていたんですけども、何かそこら辺はどう処理されたか、気になったのですけれども。

金山:そうすると、もうちょっときちんと言葉を選択しないといけなかったかな？

B:先生の中では、ちゃんとした基準を設けて、努力した人、もしくは授業をちゃんと理解したうえで関係づけて、ちゃんと見ている。そういったことをポイントにして、評価したということですか。

金山:そうですね、はい。関係性というのは、この場合、たんに関係があることに触れているという意味ではなくて、やはり、どれだけ関係づけられているかということです。関係づけがきちんとなされていれば、やはりそれは、いいレポートだと私は思っています。単に持ってきただけだというのは、やはり関係づいていないと思います。関係づけというのは、そういう意味です。

B:ああ、そういう意味ですか。はい。それはやっぱり、授業の中で理解して、自分で考えないと、うまくいかないという。

金山:関係づけられないということですね。だから、何となく、細い糸とか、あるいは同じ言葉が使われているというのは、関係づけではない。この関係づけというのも、一種のconfront すること、自分のほうから積極的に関わって関係づけるということであり、そういう意味をもったものであることを、学生たちにも伝えていきます。

A:2,800字以上、111篇というのは、読むのものすごい時間がかかりますね。

金山:はい、1日少なくとも10時間やって、2日はかかりました。

A:そうですね。それでもずいぶん早く読まないで。それで、それぞれについて評価をして。ものすごいことですね。

金山:でも、これは面白かったです。やはり、とにかく何度も何度も関係づけるようにと、また、自分の心の中にあるもの、考えていることを、とにかく探っていくようにと言いつけて、その意味はあったとは思いますが。

C:お二人に聞きたいのですけれども、特に北野さんがご苦労されているところをお聞きしたいです。苦労されているという話をお二人の方からうかがいましたが、僕も苦労をしていて、ここに来たら何か答えがあるのではないかとあって、3コマ授業が終わったあと頑張ってきた。

いま、例えば、「哲学」を専門で教えているところにいらっしゃる方々と違って、僕なんかは全学共通科目を受け持っているのですけれど、そのときに、やはり人気がないと排除されていくという、さきほど北野さんがおっしゃったように、「哲学」はいらないというような話をされてしまうという状況にあります。それは、例えば名古屋大学でも同じで、学

生がこななければいけないということになる。僕たちのところで、例えばもう一人ポストができるみたいな話があったとして、それをもうひとり哲学でとろうじゃないかと、そういうふうに裾野が広がっていくというのは、やっぱり重要になっていくと思います。

実際、競争相手としては、いろいろな教養科目があるのですけれども、例えば「心理学」や「歴史」というのは人気があります。そういう先生たちがどういう授業をしているかという、映像をふんだんに使う授業をされるんですね。基本的には、事実としてこういうことがあるという教え方で、すぐに頭に入りやすい。映画を見せたりして、歴史でこういう事実があってという話は、聞いている僕も面白いんですね。

でも、失礼ですけれど、そこにはあまり思考のプロセスはない。ですから、それはまずいというので、常にプロセスの話を僕はするのですけれども、学生はついてこない。だから「へえ」と言うような話に行くようになってしまう。それは「哲学」ではないような話で、ジレンマに苦しむのですけれども。ですので、なるべく人気が出て、しかも「哲学」であるような、そういう授業のイメージというものがあれば教えてください。

北野:僕は高専生を相手にしているので、そんな、一般にと言われると、ちょっととてもじゃないですけれど、ごく少数の学生しか見ていないですけれども、やっぱり金山先生もおっしゃいましたけれど、やっぱり驚きというか、自分が今まで当然だと思っていたのが違うかもしれないというか、別の見方があるという驚きというものは、1つあると、多少彼らもそこに考えようという意識が出てくるということはあると思います。

もう1つは、確かに自分で考えるプロセスを作ってやっていくということではできないんだけど、ある程度プロセスをこちらで提示してあげるというのか、まずはここでこういうことを考えて、次これを考えた後、次のプロセスでこういうことを考えてみたら？というふうに、プロセスをある程度示してあげると、自分で追体験とまではいかないですけれど、そういうふうに考えてくれるところはあるかなとか、自分で全てやれと言うとちょっと難しいので、そういった訓練みたいな形でやるという方法じゃないと、例えば高専生の場合は、どうしても与えられるということに慣れていきますので、なかなか自分で考えるということは難しいかなという感じでやっています。

C:ほかの授業に比べて、「哲学」は人気がありますか？

北野:それが結局、競争相手はいないんですよ。結局、そのクラスでは「哲学」しか用意されてなくて、受けろと言われていて、落ちるか受かるか、どちらかなので。

C:それは特殊な状況ですね。

北野:そう、本当に特殊な状況です。

C:そうすると、じゃあ、「哲学」はいらぬという話を、専門の先生にされてしまうのかなという。

北野:そうです。

金山:私の授業は、あまり「心理学」の学生は受けていないですね。文学部の場合には、授業時間帯として同じ時間に心理学関係の授業がある、ということなども関係していると思

うのですが。

C:全学共通科目の中で、「歴史」とか「心理学」とか「言語学」とか、ほかにも自然科学系もあるのですけれども、いろいろな学部の学生が、自由に取れるんですね。その中で、「哲学」を選択するよりも、「歴史」とか「心理学」を選択する学生が、何か多いという傾向はありますか。

金山:いや、それはないですね。私の授業、教養教育の場合、学生が喜んでいただかどうかはともかくとして、121人登録しています。ですから、選択の段階で、とくに哲学が敬遠されるとか、そういうようなことはないような気がします。

C:ほかの科目と比べて、「哲学」の人気のないということはない。

金山:はい。私としてはもっと数が少ないほうがよかったのですが、120人で完全に埋まってしまう教室で、結局121人でしたから、全員来たら座れなくなるんですね。

A:たぶん時間割の組み方が、名古屋大学の理系の場合、文系の基礎科目など、この帯でしか取れません、というかたちになっていて、どれかを取らないと学生は自分の時間割が埋まらないので、また教室のサイズもいろいろですから、50人の教室で50人がやっているところではたくさん来たなという感じなので、あまり差が出る感じではないですね。

金山:それから、学生はシラバスを見てやってくる、という例としては、具体的にどう書いていたかは忘れましたが、あるレポートの最初のほうで、シラバスを見て、「これだったら取ろうと思ったけれども、レポートを出すのは約束が違います」というようなことが書いてありました。約束は違わないはずなのに……。学生のなかには、出席と豆レポートで60点(60%)取れるから、レポート(レポート40%)はもう書かなくてもいい、というふうに受け取っていた学生が結構いたような気がします。それで、2,800字もレポートを書かせるというのは何事か!と学生は感じたようでして、シラバスを見て、「騙された」と思ったりしたようです。

D:お二人はそれぞれ分野が違い、いわゆる知識か思考プロセスかということが1つの議論になると思うのですけれども、知識はべつに暗記ものではなく、思考プロセスだということも確かなのですが、これは知識のような、そういった採点成果が見やすいものというのは、1つのいい餌と言えばいい餌だし、他の分野の先生からそれは求められ期待されたりする。われわれが考えたいのは、哲学のなかに歴史の荒波を超えてきた議論や知識などの財産があって、これを使えばこういうふうに思考が深まるんだということです。

例えば、技術士、エンジニアにとっての「哲学」というのは、何も、「技術者よ、倫理的であれ」という精神論を説くものではなくて、技術的な事故を避けるとか、多様な問題に直面したときに、倫理的思考力を持っていると、こういうふうに問題に対処できるようになるんだよ、ということを教えたいし、一般教養として教えるときも、「哲学」の中の知識は、べつに暗記ものではないけれども、それを上手に自分の思考の回路のなかに散りばめられると、こんなにもすっきりさせられるということや、いまの自分とは違った深まりを持って考えることが、君たちもできるようになるかもしれないということを、教えたいと

われわれは思っています。

ですので、1つの方向として、知識的な思考プロセスを喚起するかというのを、二項対立的に考えるのではなくて、われわれ哲学者が考えている哲学的、哲学史から積み上げてきた知識財産というのは、こういうふうに使えるものだと。でも、ときには覚えるという作業も、少しは間に挟んでいくのも意味があるよねと。そして、覚えたかを試験で問うことには、やはり意味があるというようなことを、何か融合させていきたいなと思っています。そういった活動が、あちこちで生まれればいいなと思いコメントしました。

司会:『思考の道具箱』のようなものは使わないんですか。

C:多少使います。『思考の道具箱』ではなく、『哲学の道具箱』です。学生に薦めてください(笑)。

金山:私も、今度はレポートにするか、試験にするかということを迷っています。レポートについては、やはりもう少し焦点を絞っておかないといけなかったな、という思いがあります。それで、試験にしようか? やはり、試験もいいんですよ。ただ、試験について問題があるのは、いろいろな事情で全授業に出ているわけではない学生もいて、たまたま出ていない授業があって、そこから問題が出ることもあったりする。そういうこともいろいろ考えたりしてしまいます。試験でいくつか問題を出しておき、そこから何問か選ばせるということもやったことはあります。今度からそちらに帰ろうか、と思ったりもしています。

E:お二人におうかがいしたいのですが、僕は少し遅れましたので、北野さんのナンバー6の画面のところからしか聞いていないので、ひょっとしたら、その以前のところでお話になられたかもしれませんで、もしそうであればご容赦ください。

おうかがいしたいのは、どういうテキストを使っているかということです。その場合に、1つは、その講義なり何なりで、どういう観点からそのテキストを選んだという、その基準のようなものをもう少しお教えいただきたいということです。もちろん金山さんの場合には、一般の場合と専門の場合ときっと違うと思いますので、その両方に関して教えていただければと思います。

あとは、そのテキストの使い方ですね。どういようなかたちで使われているのか。かつての使い方と、あるいはここ数年間での使い方、やはり何かある種の変化があるのか、変化せざるを得なかったところがあるのかどうか、その辺のところを少しうかがいたいです。

北野:テキストは基本的に使っていません。ただ、ノートのプリントを使って、そこで話を進めていく上で、資料としてそれを読むとか、一部、その話の流れで重要な部分を抜粋したりとか、そういったことはありますけれども、高専生に「哲学」の授業をするにあたって、1冊丸ごと与えるのは難しいです。高専生ですから、テキストを買ったりすると、「こんな高いもの」という感じになりますし、買った以上は全部扱ってほしいということになるので、そうするとなかなか難しいという面があります。他の高専でしたらテキストを使

っていらっしゃる先生も結構いらっしゃいますし、「応用倫理学」のものだと加藤尚武さんの「応用倫理学」のテキストを使っている方はいますけれども、私はそういう形では使わずにやっています。

E:いまおっしゃられたのは、かなり外在的な理由ですよ。それがやはり主だという感じですか。つまり、逆に言えば、自分が高専の授業を行うに際して、価格の問題も含めて、内容的にも適切なものが必ずしもないという問題も、一方ではあるということですか。

北野:それはあります。やっぱり彼らに合った内容の授業をやりたいと思う時に、全部網羅しているものもなければ、特化して充実したものもないというのが実情です。ですから、そうなる自分で選んで抜粋してやっていくという形しかないのかなということです。どうしても1クラス1コマしかないものですから、それを5クラスとか3クラスやっていると、必ずしも今回はこれというような形ではなかなかできないところがあります。

金山:私自身、テキスト用の原稿を書いたりすることはありますが、書いているくせに使わないですね。なぜかと言うと、結局テキストを使うと、それを読むというかたちになってしまいます。それを学生と一緒に読むことによって、学生の反応を引き出すことのできる能力が自分にあればいいんですが、しかしそれはなかなかむずかしく、読んでいただけだと、何かそこで緊張感が途切れてしまうというところがどうしてもあります。

もしもテキストを使ってもよいとすれば、うまく使うコツを、誰かに教えていただけたら、と思うのですが。自分ではなかなかうまくいかないのです。

結局、自分で用いるのは、例えば、プラトンのあるところの翻訳とか、そういうものをコピーして渡して、それで授業を進めていくのですが、しかしそれも、先ほど言いましたように、あまりにも量が多すぎると、学生が嫌がるという面もあります。

しかも、授業で配ったものを読んでいくと、学生はそこで受け身になってしまい、眠ってしまうんですね。そこで結局、渡す資料も、あまり多すぎてもいけないし、少なすぎてもいけない。ある程度がよい。しかも、読むよりも、自分で話していくほうが、学生の反応を引き出すことができる。ですから、しばしばテキストの文を渡しながら、しかし実際にはそれは見ないで、こちらが説明していく。そうして、学生のなかには、あとから読む者もいるかもしれないというかたちになってしまうこともあるのですが、それはそれでいいのかなとも思います。いろいろと考え、悩んでいまして、そのあたりで、テキストのいい使い方を、どなたかにお教えていただければ、と思っています。

司会:やはり、一番使いにくいのは自分が書いたものですね。全部そこにあるので。

金山:そうですね。どういうふうに使いますか。

司会:ですから結局、もし使うとしたら、人の書いたものを批判するというか。仲のいい人が書いたものを使って、「ここでこう書いてあるけれど、こういうことを言いたいんだ」と言って、「だけれど、飛んでいませんか、これ」とかね。「ここに飛躍があるよね。ここを埋めようとしたら、どんなふうになるかな」とか、あるいは、「ここは変な結論が出ていない？」など、そういうふうにするしかないんじゃないですかね。

金山:私の場合は、同じようなことを、プラトンのテキストなどを使ってやっています。例えばプラトンの『メノン』における奴隷相手の想起説の証明とか、これは面白いですね。実際に同じ証明をやってみせて、学生に、「これ本当に証明になっていると思う？思い出していると思う？」と聞くと、だいたい「思い出していない」と答えます。それに対しては、「そのとおり、私もそう思います」ということで、では「想起する」というのはいったい何であろうか、ということ、考え、説明していくわけです。

司会:毎回、プラトンが書いたものを読むとかになると、学生さんがうんざりしてしまうというのがあります。

金山:そうそう。

司会:長い授業の中の1回ぐらいに、「じゃあ本物も読んでみようか」と。「哲学者が書いたもの、読んだことないでしょう。読んでみようよ」とか言ってやることはありますね。「これで、『俺はカント読んだ』って言っていいぞ」とか言って。哲学科の子には、そういうことは言いませんけれど、それが最初で最後の学生には、「学生時代にカントを読んだって言えるよ」と言います。

金山:それはいい発言ですね。今度、ぜひやってみます。

E:それは例えば、あらかじめ、そのテキストなりコピーをして、次の時間までに読んでこいというふうなのか、あるいは、その場で渡して、その場で一緒に読んでいるようなかたちでやるのか、その辺はどうなんですか。

司会:ケースバイケースです。一度、南山大学で、*incongruent parts* など、不一致対象物ですとか、右と左の話をしました。あれは何かややこしくて、日本語で読んでも分からない。でも、前もって1枚作ってあげて、「来週この話をするから、読んできて」と渡して、「どうでした？」「分かりませんでした」「そうですね。分かるわけがないよね」という話をして、どこが分からないかというところから話をしたことがあります。だから、哲学テキストの訳の分からなさをよくたどって、よく考えてみると、ああ、こういうことを言っているんだ、というふうに謎解きみたいなことをすると、何かちょっと読んだみたいな感じはある。それは前もって、そういうときもあるしそうでないときもある。

E:むしろ何か、演習みたいになっちゃいますよね。

司会:うん、ですから1回か2回ですね。今日は初回でしたが、なかなかご自分の授業を赤裸々に語るのは大変なことだと思います。話していただきましたお二人に感謝しています。どうもありがとうございました。

周辺科目における哲学教育の試み

鈴木 貴之
南山大学人文学部講師

私は、南山に来て今年で3年目なので、まだ授業の経験の蓄積はあまりありませんが、そのなかでいろいろやっている試行錯誤について、今日はお話させていただきたいと思います。

このセミナー全体のタイトルは、哲学を専門としない学生にどうやって哲学を教えるか、というものだったと思いますが、あとでお話するように、じつは私は、狭い意味での哲学をあまり教えていません。ですから、今日の話の内容は、どちらかというと、哲学を専門とする教員が哲学を専門としない学生に哲学以外の何を教えるか、どう教えるか、ということになります。

1 授業はストレスの原因

私にとって授業に関する一番の問題はつぎのようなことです。授業というのは、精神衛生に非常によくありません。真面目にやればやるほど非常にストレスがたまる。では、どうやったらそのストレス要因、マイナス要因を排除できるだろうか。半分冗談ですが、半分真面目な問題意識です。ある意味本当に、真面目にやればやるほど精神衛生によくありません、ストレスがたまるという側面があると思いますし、最近就職した大学院の仲間からも、同じようなこと、授業が大変、ストレスになるという話を聞きます。ですから、私個人のことで必ずしもないだろうと思います。

まず、一般的な話を先にしたいと思います。精神衛生に何がよくないのかということにかんして、要因はいろいろあると思います。

ありふれた要因は、私語がうるさい、寝ている学生がいるというようなことです。これはべつに哲学固有のことではないので、どうでもいいと言えばどうでもいいことなのですが。

私語に関して、個人的にどういう対策をとっているかというと、基本的には、注意をすれば収まります。クラスサイズや教室のサイズが適切であれば、私の経験では、だいたい100人ぐらいまででしたら、授業の最初の2、3回ぐらいにうるさく言っていれば、静かにさせられるかなと感じます。クラスサイズが例えば200人から300人であって、教室がすごく大きくなると、また別問題なのかもしれませんが、これはサイズで何とかできるのではないかなと思います。

寝ている学生が多いというのも、やっている側からすると非常に悲しいことですし、だいたい3分の1ぐらいが寝ていると、何となく無力感に襲われて、半分ぐらいが寝ていると絶望感に襲われます。しかし、自分が学生のころを考えてもけっこう寝ていたので、こ

これはあまり言っても仕方ないだろうと思います。このことは授業の初回にも言っています。寝るのは、生理現象だからしょうがないです。悲しいけれど、べつに文句は言いません。ただし、私語は周りの人に迷惑だし、こちらにも失礼だから厳しく注意します、と。このへんは、事前に言っておけば、ある程度の協力は得られていると思います。

もう少し本質的にストレス要因となるのは、1つは、学生の関心が低い、あるいは関心の低い学生が多いということです。これに関しては、あとでいろいろ具体的なお話をしますが、内容をある程度具体的にすると、それは実は哲学的でない方向に持って行くということでもあるのですが、そういう方向で、いまのところは対処しています。

あともう1つ、最終的にかくつとくることがあるのは、熱心に聞いている学生ももちろんいるのですけれども、そういう学生が内容をきちんと理解しているかということ、必ずしもそうではないことです。授業が終わって質問に来るような学生が、最後に試験やレポートを出させると、とんでもないことを書いているということもたまにあります。

ただ、その関心が低いということは、おそらく哲学の授業に固有ではなくて、ほかの授業でも、ある程度同じような問題はあります。そこには、そもそも大学における勉強に関心がないのだけれど大学に来ている人がたくさんいるという根本的な問題があると思うので、これをすべて解消しようとは思いません。ほかの授業と同じぐらいに関心を持ってもらえれば、まあいいだろうと思っています。

あともう1つは、個人的にこれが非常に嫌なのですが、授業を聞かない、あるいは出席しないで単位だけ取ろうという学生がいるということです。これもしょうがないと言えばしょうがないですが。あとでちょっと説明しますが、授業の最後だけやって来るというような形で、そういう学生が自分の視界に入ると非常にストレスになるので、授業の方法を工夫して、目に入らないようにする方法で何とかならないかと、いまいろいろ考えています。

2 授業内容の試行錯誤①: 共通教育科目

いまのは一般的な話で、このあとは大きく分けて、実際にどういう内容の授業をやっているかということと、形式としてどういうかたちで授業をしているのかということをお話したいと思います。

まず、授業の内容ですが、最初に申しあげたように、私はいわゆる哲学の授業をやっているわけではなくて、少し変則的といいますか、周辺的な内容の授業を中心にやっているので、どういうものをどのような感じでやっているのか、3年間試行錯誤している内容を紹介したいと思います。

大きく分けると、担当科目のカテゴリーは2つに分かれていて、全学共通の共通教育科目と、学科科目すなわち自分の学科の科目になります。

共通教育は、1年から4年まで全部、あるいは2年から4年までが対象となっていて、登録者数がだいたい100から200名ぐらい、実際に来るのは、その7割ぐらいでしょうか。

学科科目は、学科の2年から4年が対象で、登録者数はその半分ぐらい、50から100名で、実際に来るのはやはりその7割ぐらいだと思います。

ただし、学科も大学科なので、哲学専門の学生だけではなくて、ほかの考古学や文化人類学に主に興味があって、そういう分野のゼミに所属している学生もけっこういるので、学生の層としてはそれほど大きな違いはないのかもしれない。

共通教育科目が多いということが、私の授業の特徴になります。合計で4種類の科目を担当しているのですが、それぞれをどういう感じでやっているのかを簡単にお話したいと思います。

最初は3つの共通教育科目ですが、1つ目は「性と生命における人間の尊厳」という題目のもので、これは共通教育科目のなかで人間の尊厳というカテゴリーに10種類の授業があって、その中からいくつかを選択しなければいけないという、選択必修科目です。

内容としては一番オーソドックスなことをやっていて、いわゆる生命倫理の概論に当たることをやっています。お配りした資料の1つに、今年度のシラバスをプリントアウトしたものがありますので、それを見ていただければ、だいたいどんなことをやっているのかが分かっていたらと思います。

この授業は、この題目でやれと言われて、これ以外のことは私にはできないので、こういう話をやっているというような面がありますが、生命倫理の話は割と学生の関心も高いので、学生のニーズともマッチしているかなと思います。

ただし、実際に3年間やっていて思ったのは、生命倫理の話のなかでも、哲学的な議論、中絶や安楽死など、それぞれの問題について考えていくと、最終的に賛成・反対それぞれの立場にいろいろ論拠があって、議論がある意味でちょっと抽象的になっていくのですが、そういうことを始めると途端に学生の反応が悪くなって、退屈して寝てしまいます。かなりはっきりと、その辺でついて行けなくなってしまうという傾向を感じます。

そこで、消極的な姿勢ではあるのですが、どちらかと言うと内容の具体性を高めて、あまり突っ込んだ哲学的な議論はしないという方向で修正をしています。具体的には、新聞記事や法令などにかんする具体的な配布資料を増やして、そのぶん、あまり哲学的な議論は紹介しないという方向になっています。

この授業は、学生のニーズもあるので、ある程度内容は固まっています。ただ、生命倫理の話は、毎年新しい裁判事例があったり、法令ができたりということが起こるので、新しい情報のチェックにけっこう手間がかかります。真面目にやろうとすればするほど、手間がかかります。

幸か不幸か、南山の学生はある程度真面目なので、単なる教科書レベルの話そのまま説明しても退屈するような感じがあります。自分なりに情報を足してあげないと反応が悪いような感じがするので、ある程度工夫が必要な感じがするのですが、それをやろうとすると、ちょっと負担が大きくなります。

2番目の共通教育科目は、「モダンの系譜(科学の諸相)」というものです。これはこう

いうタイトルなので、何をやっていいのか困ってしまうところがあります。最初に始めたときは、広い意味の科学論、あるいは科学技術と社会の関係というようなことをやればいいのかと思って、環境倫理、情報倫理、工学倫理といったものからいくつかトピックを選んで、1回1トピックを紹介するというかたちでやっていました。

これに関しては、内容によっては学生の関心が高いというメリットがあります。環境倫理などです。他方で、南山、特に名古屋キャンパスは文系の学生しかいないので、共通教育といっても学生はみな文系になります。そういうこともあるのかもしれませんが、例えば工学倫理や技術倫理などに関する関心は、あまりないような感じがします。情報倫理なども、話題によっては関心が低い感じがします。

そういったこともあって、学生が同じ程度に関心を持てる話題を、それらの分野から12回、授業は14回ですが、イントロとまとめで2回として、実質の12回分を揃えるのは、なかなか難しいところがあります。

さらに、先ほどの授業で生命倫理の話をやっているのですが、それとかぶらないようにすると、生命倫理を除かなくてはいけなくなるというようなことも、問題になります。

あともう1つ、これは個人的な問題なのですが、生命倫理などと比べると、自分自身の関心が、どちらかというとこれらの分野は低くて、研究としてやりたいわけではないので、それをテーマとして取り上げると準備の負担が大きくなる、という問題があります。

そういったこともあって、去年からこの授業は内容を変えました。この授業は、思い切って内容を変えて、いま自分が研究としてやっている話に切り替えました。それは神経倫理、あるいは脳神経倫理と呼ばれる領域なのですが、脳科学に関する、あるいは脳科学が引き起こすような社会的な問題、倫理的な問題を紹介していくという内容です。具体的な内容に関しては、実際には少し変更がありますが、シラバスをプリントアウトしたのを見ただけだとだいたい分かっていただけかと思えます。

変えてどうだったかという、学生の関心はある程度引きやすいです。例えば、脳科学を使って人の心を読むだとか、脳と機械をつなげてサイボーグ技術のようなものを利用するとか、そういう、何が問題なのかが分かりやすい話が多いので、学生の関心は引きやすいです。

さらに、自分自身がいまやっている研究の話なので、研究として勉強していることを利用できるという点も利点です。

ただ他方で、こういう内容を講義しようとする、やはりあまり哲学的な話にはならなくて、基本的には脳科学そのものでどういう研究がやられているかということの紹介が中心になってしまいます。例えば、脳と機械をつなげるというようなことであれば、実際にどういう実験がおこなわれているのかということを紹介してみたり、あるいは、場合によっては動画を紹介してみたり、そういうようなことが中心になって、最終的にそういう技術が利用できるようになったときにどういう倫理的な問題が生じるのかというような問題には、最後に、全体の2割、3割ぐらいの時間しか割けないということになってしまいま

す。

これもやはり、そちらに力を入れれば入れるほど学生が退屈してしまうということもありますし、具体的な研究の話を踏まえずに一般的な議論をしてもしょうがないということもあるので、だいたい7:3ぐらいで、具体的な事例の紹介が中心になっています。

もう1つ、難しいというか、ちょっと困っているのが、こういう授業内容だと成績評価が難しいということです。筆記試験はやりにくいですし、レポートを書かせてもあまり人によって内容に違いが出てこないというところがあります。自分でさらに情報を調べることがちょっと難しいということがあるので、なかなか差をつけにくいです。

あともう1つ、この授業でたまにがっかりするのが、脳を科学的に見るとうんぬんかんぬんという話が世の中にいろいろ流通していますが、その中にはけっこう胡散臭いものもある、というような話をします。例えば、ゲーム脳の話には胡散臭い点が大いにあるという話をするのですが、それをさんざん強調しても、最終的にレポートなどを見ると、「ゲーム脳になるからゲームはやめたほうがいい」というようなことを書いてくる人がいます。批判的に言及しているものとそうでないものの区別ができずに、言及していたからそれは真実なのだろうという感じの受け取られ方をされることがあり、いくら強調しても、なかなかその区別がつかないということは、ちょっと悩ましいところです。

次に3つ目の授業ですが、3つ目は科学技術論という題目です。題目を見ていただくと分かるのですが、先ほどの授業と似ていて、区別をつけにくい題目です。やる側としては、内容をどう区別すればいいのかということが、難しいところです。

何とか違う内容をやらなければいけないので、とりあえず、最初の年はいわゆる科学哲学あるいは科学論の話をやりました。科学哲学の概説、クーンだとかファイアーアーベントだとかの話をしてみたり、科学社会学の話をしてみたりしました。

前に非常勤でそのような授業をやっていたということもあって、それをなるべく生かすかたちでやったのですが、これは基本的に駄目でした。まず受講者が非常に少なく、30人ぐらい来ていたのですが、最終的に半分ぐらいになってしまいました。共通教育科目であれば、50人から100ぐらいは来るはずのところ、そのぐらいしか来なくて、しかも、明らかに内容にあまり興味を持っていないのです。やはり、文系学生だと、こういった科学論、特に科学哲学的な話への関心は低いのだなと思いました。

以前には、千葉大学の文理共通の共通科目で、同様の内容を非常勤で教えていたことがあります。そのような科目だと、理系の学生がけっこう多く、興味を持って聞いていることもあるのですが、文系だけだとちょっと厳しいと思いました。実際やってみて、関心が高かったのは、科学におけるフェミニズムの話など、具体的な話でした。

懲りずに次の年も同じことをやろうとしたのですが、類似科目がたくさんある時間に関講してしまったために、いきなり参加者が初回7人だけで、来た学生に「どうしましょう？」と相談したら、「こういう科学論の話はつまらない」と言われて、先ほどの「モダンの系譜」でやっていたような内容を話して、ゼミのように意見をいろいろ言わせるという内容に急

遽変更して、とりあえずしのぎました。

7人というのは非常に少ないですし、5人を切ると、この科目はいらないのではないかなという話になるので、そういう意味でもけっこう危険水域でした。

それで反省して、今年は時間も変え、内容も大幅に変えました。これもシラバスを見ていただくとわかると思うのですが、遺伝子研究と社会の関係、あるいは遺伝子研究が社会に引き起こす問題というテーマでやっています。これはいまやっている途中です。

私自身は、こういうことを研究しているわけではないのですが、さきほどの脳神経倫理で、たとえば頭を良くする薬、いわゆるスマートドラッグが話題になったりするのですが、そういう問題を考えていくと、遺伝子操作技術の話だとか、優生思想だとか、そういったことが問題になってくるので、そういう関係で、この辺を少し勉強しておきたいなという動機もあって、こういう内容にしました。

受講者はかなり増えて、100人ぐらいになりました。だからそういう点ではよかったなと思っています。

自分の関心にも近いので、それも好都合ですが、内容的にはさきほどの脳科学の話と同じで、実際に何をやるかといったら、実際の遺伝子研究の紹介が中心で、やはり70%ぐらいということになって、最後に、そういった研究や技術がどういう倫理的な問題、社会的な問題を引き起こすのかということを中心に考察する、というバランスになってしまっています。

これも、後半の考察の比率を高めると学生がついていけなくなるだろうなという感じがするので、やむを得ないところではあるのですが、哲学、倫理学という感じではなくなってしまっています。

また、自分で選んでやったことではあるのですが、けっこう授業準備の負担も大きいです。自分の専門ではない、自然科学の分野の研究をサーベイしなければいけないので、実際には、遺伝子研究にかんする一般書のうち、割とまともなものなどを見て、それをもとに一次文献を集めてチェックして、その内容を自分なりに再構成して紹介するというようなかたちでやっているのですが、けっこう手間がかかります。勉強にはなりますが、時間は取られます。

以上が共通教育科目です。試行錯誤を繰り返して、まあこのぐらいだったら、想定しているぐらいの人数は集まるし、そこそこ学生も興味を持って聞いてくれるかなという感じになってきたところです。

3 授業内容の試行錯誤②:学科科目

4つ目だけが学科科目です。学科の学生だけが対象のものです。これも「科学文化論」という名前なので、3つの授業の題目がとても似ています。似ているのですが、当然まったく同じことをやるわけにはいかないので、いろいろ、何とか内容を変えようと試行錯誤していきました。

この授業は、最初の2年間はかなり困って、やけくそとまでは言いませんが、困った結果、SF映画をネタにして科学技術と社会の関係を考えるという授業をやりました。実質12回のうち、1トピックに2回を使って、映画を事前に各自レンタルなどで借りて見てもらって、簡単に小レポートを出してもらいます。それを使いながら、そのあとの2回でその話題について説明するというのをやりました。

実際の授業はスライドにあるような内容でやりました。これは去年の内容ですが、一応、映画を学生各自で見てもらわないといけないので、レンタルしやすく、そこそ有名なものを題材にして、それでそれぞれを科学技術と社会の関係に関わるような問題と結び付けて話をする、という感じでやりました。

ただ、私は映画マニアでも何でもないので、題材に何を選んだらいいのか、よく分かりません。知っている範囲で、有名なところから選ぶしかないというのが難しいところです。

もう1つの問題は、主題によっては適切な映画が全然見つからないということです。たとえば、環境倫理に関しては、私の知っている範囲ではよいSF映画がないので、やむをえず『デイ・アフター・トゥモロー』を使いました。これはほとんどバカ映画なのですが、一応天変地異が主題ということなので。このように、題材を選ぶのが、けっこう難しいです。

あともう1つ、これは私の技量の問題もあると思いますが、映画を使って効果的な授業ができたかという、あまりできませんでした。授業自体は結局、さきほど紹介したような、バーチャルリアリティとか、人工知能とか、サイボーグ技術とか、そういったことに関する哲学の議論の紹介になってしまって、映画をそのなかで有効に使えないということがありました。

また、個人的には、映画マニアでもないですし、映画評論にもまったく関心がないので、作品分析はする気もないですし、する知識もないので、そういうことをやらないとなると、なおさら映画を使っている意義がなくなってきます。

そういうようなこともあって、これは効果的な授業になっていないのではないかとこの結論に達しまして、今年はやめました。

今年は、やはり自分の研究に近づける方向に内容を変えて、自由意志や意思決定に関する自然科学的な研究と、それが哲学における自由意志論とどう関連するかということをやりました。これもシラバスに具体的な内容が書いてありますが、前半は経験科学の研究の紹介で、後半は哲学的な議論を紹介するつもりだったのですが、前半が肥大化して、だいたい3分の2ぐらいは心理学と神経科学の話になって、後半3回ぐらいだけが自由意志論におけるリバタリアニズムや両立論の紹介というバランスになってしまいました。ですからこの授業も、やはり経験科学的な研究の紹介が中心になっています。

学生は、内容自体はそれなりに面白がっている感じでした。残念ながら、経験科学的な研究のほうが、哲学的な自由意志論よりも興味深く思うようです。

しかし、最終的に、やっている側としてちょっとずっこけるのは、意思決定あるいは行

為に関する面白い経験科学的な研究から出発しますが、最終的には、自由意志はあるのかないのか、というような話に結びつけたいのです。ところが、哲学的な自由意志論とか、あるいは決定論と自由意志は両立するかという問題に関しては、学生はピンと来ません。「あるんじゃない？」で済んでしまう。「あるとしか思えないから、あるんじゃない？」で済んでしまう。いくら念入りに経験的な証拠を紹介しても、それが哲学的な問題につながるということが分かってもらえない。それがちょっとずっこける感じでした。

とにかく、このようにいろいろやっていて、何とかそれぞれ違う内容がやれるかなという感じになりました。

ただ、問題点はまだいくつか残っています。1つは、類似科目がけっこう多いことです。少なくとも題目としては類似科目が多いので、その内容をどう変えるかということが問題になります。

また、共通教育科目がほとんどで、哲学、あるいは特定の自然科学などに前提知識がない人が来るので、前提知識がないかたちで授業をやらなければいけないため、自分の研究に直結するような内容は、なかなかやれません。それは、どこの大学でも同じなのかもしれませんが、1つの問題だと思っています。

3つ目の問題は、自分の研究そのものとは関係ないが、ある程度しっかり調べないと学生が満足してくれないとなると、授業の準備にけっこう時間を取られてしまうということです。それで、環境倫理や情報倫理などの勉強に時間が取られるなど思ったので、最近の方針転換をして、自分の研究するうえで経験科学の研究を参照することが多いので、自分の研究そのものというよりは、自分の研究の題材となるようなものを、ある程度、授業で活用することにしました。自分の研究としては、それを使って哲学的な議論をいろいろするわけですが、そこまではやらずに、題材をそのまま紹介するようなかたちでやるということが、学生としても面白いのかなという感じがします。

ただし、内容がどんどん哲学とは関係のない方向、哲学ではない方向に向かっていくことは、このセミナーの主題からすると大問題だという気がしますが、現状ではいかんともしがたいです。

逆に、こういう科目をやっていることの利点も、もちろんあると思います。それは、普通の哲学の科目よりも、学生をある程度集めやすいだろうということです。ある程度多くの受講者を集めることが期待されているのであれば、こういうことをやっているほうが集めやすいですし、授業評価などでもいい点を取りやすいだろうと思います。議論よりは情報提供という側面を強めると、学生は喜ぶます。それがいいか悪いかは別問題ですが。そういう意味では、やりやすさもあります。

4 授業形式の試行錯誤

次に、後半は、授業の方法についての技術的なことを簡単にお話したいと思います。最初に、多くの人がもうされていることだと思いますが、基本的には板書はしないで、パソ

コンを使ってやっています。毎年同じ板書をしているのが面倒くさくなったと言うにはまだ早いと言われそうですが、非常勤を3年やっているときに、すでにもう面倒くさくなって、3年目でもうパソコンに変えてしまいました。

もうちょっと真面目な動機としては、内容をアップデートしやすいですし、組み合わせを変えることも簡単にできるので、紙で講義ノートをつくるよりは便利だということもあります。

また、これはいいのか悪いのか分かりませんが、板書する時間が省けますから、提供できる情報量は、当然多くなります。生命倫理のようなテーマだったら、ある程度多くの情報を与えてあげるのはいいことなのではないかと思います。

ちなみに、ちょっと小さいサイズのスライドをプリントしてありますが、これは実際に使っているスライドのサンプルです。このような感じでやっています。これは、今週の月曜日に使ったものです。

次に、プリントがもう1枚ありますが、それが実際に配っているプリントです。私は、授業ではさきほどのような形では配らないで、内容を再編成して、ちょっと空欄をつかって、それを配布しています。基本的な理由は眠気防止です。そのままスライドを配ってしまうと、それをもらったからいいやということで寝てしまう。あるいは、それをもらってすぐ帰るといふ学生がけっこういるので、空欄にしています。

授業評価などで、この形式はよかったというコメントをくれる人もいます。スライドをこういう形式に変えることは、私が使っている **Keynote** では、割と簡単にできます。**PowerPoint** だとどうだかわかりません。

つぎに、これも多くの人がされていることだと思いますが、スライドを見せるだけでは一方通行になってしまうので、ほかにプリントできる資料があれば、なるべく使っています。生命倫理だったら新聞記事など、脳科学では、**YouTube** などにたまに使える動画があるので、そういうものも使っています。あと、一次文献のグラフや表のところだけを配って、その場で、これはこういう実験のこういう結果のグラフですということを説明したりしています。これは、ちょっと違うところに注意を向けて、気分転換をしてもらおうという意味があります。

また、成績評価とも関係するのですが、全部の授業ではありませんが、生命倫理と神経倫理の授業では、毎回、授業の最後に質問を出して、それに対して回答を提出してもらうということをやっています。生命倫理では、次回の内容について質問を出して、それに答えてもらいます。神経倫理では、その回やった内容に関する質問に答えてもらうということをやっています。

あとで紹介しますが、いまは **Web** 上に回答を提出してもらって、それを集計して、次の最初に集計結果、イエス・ノー・クエスチョンなので、イエスとノーの人数を紹介したり、個別の回答も **A4** で4ページ分ぐらい印刷して紹介したりしています。これは今学期から始めました。手書きで出してもらうと、それを手で打ち込んで配るといふのは、さすが

にちょっと時間がかかって、やる気が起きないのですけれども、Web 上でしたらコピー&ペーストですぐに配布する資料がつかれるので、いまはそのようにして実際に配っています。これは、ある程度面白がってもらえていると思います。

いま少しお話しましたが、今学期から、Web 上のサービスを利用しています。Web 上で、ある授業の単位でページをつくれるというサービスが、南山にはあります。そこである授業のページというものをつくと、その授業を実際に取って登録した人だけがそこにアクセスできるようにできます。いまはそれを2つの目的で使っています。1つは資料をアップロードするため、授業で実際に配ったものをそこにアップロードしておいて、欠席した人はそこから取りなさいと言うためです。そうすれば、あとから「先週のプリントください」と来る人を撃退できるという点で、非常に便利です。

もう1つ、小レポートをそこへ提出してもらって、成績もそこで管理するというのをやっています。これは、点数の管理という点でも便利ですし、毎回のレポートを出した、出していないということで押し問答にならないという点でも便利です。南山でも実はほとんど使われていないのですけれども、今学期から使っています。掲示板などもつくれますし、小テストをそこで受けさせることもできるそうですが、それらはいまのところ使っていません。

南山には、業者がつくったシステムが導入されているのですが、実は、自前のサーバーがあれば、フリーソフトで Moodle というものがあって、それを使うと、同じことができます。最初はそれを使おうとしてちょっと調べていたら、大学にすでに同じようなものがあるのでそれが使えると大学の情報センターの人に言われて、今はそれを使っているのですが、自由に使えるサーバーさえあれば、こういうシステムはただで簡単に組めます。ちなみに、三重大ではこれを大規模に利用しているそうです。

次に、授業でやっていないことですが、授業の途中で個人に「これってどう思う？」というような質問をすることはしていません。これは、自分が学生だったら嫌だなと思うからという、それだけの理由です。

質疑応答も、質問ありますかと全員に向けて言っても、ほとんど質問をしてくる人はいないので、やっていません。質問がある人はあとで個人的に聞きに来るので、あまりいませんが。

また、最初は授業時間内に質問への回答を書かせていたのですが、それは途中でやめました。1つは、それをやっているると授業の時間が減ってしまうからです。少ない授業時間で済むのはいいことかもしれませんが、実際にはけっこう時間が足りなくなるので。

もう1つ、授業の最後の時間にコメントを書かせると、その時間だけ来てコメントを書いていく学生が多く、そういう学生を目にするのは非常に不愉快なので、さきほどの視野の外に追いやるという目的もあって、これはやめました。

最後に、成績評価ですが、先学期から、学期末の筆記試験とレポートを全部やめました。学期末に採点が集中するのが面倒だというのが理由です。基本的に小レポートだけにして

います。人間の尊厳とモダンの系譜は毎週提出させているもの、残りの2つの科目は学期に3回ぐらい小レポートを課して、それらの平均で成績を評価しています。

もう1つの理由は、学生がけっこう出席を考慮してくれと言うことです。真面目な人ほどそういうことを希望するので、ある程度、そういう要望に応えられるということもあります。

こういうことをやると、だいたい100人ぐらいの小レポート、小レポートといっても、だいたい10行ぐらいのものですが、それを見ていくことになりませんが、だいたい1回1時間ぐらいです。ちょっとした手間ではありますが、毎回フィードバックを返せるということで、学生の関心もある程度高められるということもあり、まあいいかなという感じです。

ただし、先学期やって分かったのですが、単純加算で12回なら12回の小レポートの成績を出すと、2、3回出さない人もけっこういるので、そういう人は途端に点数がなくなってしまって、全体的に成績が非常に低くなります。だから、成績評価方法にはもう少し工夫をしないといけないなと思っています。

あともう1つ、授業の最後に来て質問だけ聞いて、その質問に対してあとでWeb上で回答すれば単位は取れるので、そういう学生を排除できていないという問題もあるのですが、視野にはほぼ入らないので、まあいいかなという感じです。

5 今後の課題

このように、いろいろ工夫してはいるつもりなのですが、まだ課題もあります。1つは、さきほど申しあげたように、成績評価の方法がこれでいいのかどうかということです。もちろん、毎回真面目に来て、真面目に小レポートを出してくれる人を正當に評価したいのですが、それをどうやったら一番うまくできるか、という問題です。

2番目は、教育と研究の関係という問題で、これはさきほどお話したとおりです。専門科目や大学院科目をほとんど担当していない人間にとっては、この点はとくに難しいと思います。

最後に、どうやって内容の哲学度を高めるか、どうやって哲学の内容を密輸入、導入するかという点も悩ましいところです。実際には、現在は逆の方向に向かってしまっています。学生の受けを考えて、哲学的ではない方向に向かってしまっているのですが、ちょっとこれは問題だろうと思います。

最終的には、最初に言ったことになりませんが、哲学ではないのだけれども、哲学教員が担当するにふさわしい内容とは何なのだろう、ということが大きな問題だと思います。

【補足質疑】

司会(戸田山): どうもありがとうございました。鈴木さんのご報告について、事実を確認するようなことや、小さなご質問がありましたら、いま出していただければと思いますが、どうでしょうか。

A: 南山の学科構成などが分かっていないのですが、人文学部なんですね。

鈴木: はい。

A: それで、こういう学科構成のなかで、特に科学論に何か引っ掛けてやって欲しいという位置付けにあるのかどうか。他の学科のなかで、こういうものを担当しなければならないとか、ある種、哲学然とした科目をやる先生がほかにいるから、こちらを持たされているとか、そういう外堀的な状況というのは何かあるのでしょうか。

鈴木: なぜこういうものを、そもそもやっているのかということですか。私が所属している学科は人類文化学科という学科で、主に哲学と考古学と文化人類学とあと言語学、そういった先生方がいらっしゃいます。

哲学の教員のなかで、もちろん多くの方は哲学プロパーの科目を持たれているのですが、私はもともと教養課程の、哲学科ではなくて、教養学部というか、そちらの共通教育の担当をされていた人のコマを受け継いでいるので、専門科目よりは、全学共通で、かつ科学論系の授業が多いということになっています。

ですから、同じ哲学専門で同じ学科の方でも、ほとんど学科のなかで哲学概論や哲学史などの授業をやっている方もいらっしゃいます。

B: いま科学論をやっておられるのは、結局、ご専門が科学論だからということで、もしも、いま任されている授業で、ほかの専門であれば、ほかにもできるような可能性があるんですか。

鈴木: 私自身がですか。それは事務的にということでしょうか。能力的にでしょうか。

B: 事務的に。

鈴木: 事務的には、ちょっと難しいところがあります。例えば、学科科目と共通教育科目を入れ替えるというのは難しいです。負担の問題があります。それぞれの学科が共通教育を何コマ負担するという理解があるので、たとえば私が共通教育がたくさんあるから1コマ放棄して、学科の哲学系の科目をやりたいと言ったときに、学科のほかの教員の方がその分を負担しなければならないので、事務的にはちょっと難しいです。

B: 共通教育のなかでは？

鈴木: それは可能だとは思いますが。ただし、前年の科目を引き継ぐというのがデフォルトになっているので、例えばどなたかが辞められた、抜かれたというようなタイミングで移るのでないと、難しいとは思いますが。

それよりは、担当している授業のなかで内容を変えてしまうほうが早いと言いますか、

事務的にはやりやすいです。

司会:ほかに何かご質問はありますか。このあいだの金山さんのお話とも関係していますけれど、学生さんから Web で小レポートを出してもらって、その紹介を次の授業ですということですが、これは全部紹介するのですか。

鈴木:いや、全部はしないですね。例えば生命倫理、例えばあるケースで中絶に賛成か反対かというようなことを聞くと、複数の人が同じ論点を書いてきます。そういうのは代表的なものを紹介します。あとは、少数だけれど面白い意見ですね。ですから 100 人ぐらいいて、15 から 20 人ぐらいでしょうか。

司会:それから出してもらった小レポートって、何かコメントを付けたりするんですか。

鈴木:それは一切やりません。紹介するときも、それほど論評はしません。むしろコメントとコメントで、これとこれはちょうど対極だね、というような話をするくらいで。

司会:成績は、その1個のレポートは何点満点ですか。

鈴木:最初は、単純に 12 回だったら、だいたい 8 点ぐらいとしてやっていたのですが、そうすると 3 回休むともうマイナス 20 何点ということになって、半分ぐらいの人が単位を取れないということになってしまうので、先学期は少し下駄を履かせるような感じになりました。

司会:それで、出したか出さないかで点数がつくんですか。

鈴木:そうですね。出さない分は単純に点数が減って行きます。

司会:出したけれど 4 点とか、そういうことはないですか。

鈴木:出したけれど、明らかにこの人は授業に来ていないなという人は、100 点満点で 50 点ぐらいにしますが、まともなことを書いていけば、60 点以上、単位をとれる点数はつけます。

A:1 週間なら 1 週間ごとに出さないといけないわけですね。

鈴木:そうです。

A:では、学期末に 10 本まとめて出すとかいうのは。

鈴木:それは駄目です。

B:就職活動などで、出席できない学生はどうなりますか。

鈴木:それは、各自ちゃんと申告しに来たら認めるというかたちにはしています。就職活動に関しては、少なくとも 4 年生なので明らかに分かります。風邪とかそういうものは、きりがないので、どうしても認めてほしかったら、ちゃんと診断書を持ってきなさいという感じにはしています。

司会:では、細かなご質問はこのぐらいにして、またあとでじっくりと議論をしたいと思います。どうもありがとうございました。

テキストから現場へ、そして再びテキストへ
—越境する哲学教育に向けて—

加藤 泰史
南山大学外国語学部教授

現在は、外国語学部のドイツ学科に所属しておりますが、パワーポイントに最初に書きましたように、かつては文学部の哲学科に所属しておりました。そのときの担当科目は、演習・近代現代哲学史・倫理学・哲学ないしは哲学史・2年生向けのドイツ語の演習・1年生向けの哲学基礎演習・哲学（共通教育）などでした。

特に演習では次のようなテキストを使用しました。アーペルの論文、カントの『純粹理性批判』、『道徳形而上学の基礎付け』、『啓蒙とは何か』、そして同じくメンデルスゾーンの『啓蒙とは何か』です。1年生向けの基礎演習ではネーゲルを取り上げました。このときは昭和堂から出ていた翻訳を使いました。そして、ニーチェの『道徳の系譜』、それから和辻哲郎の『風土』です。最後の数年間は、ずっと『純粹理性批判』を読んでいまして、これは感性論の途中まで進みました。従来の哲学教育のイメージからすれば、割とオーソドックスなテキストが使われていたのではないかと考えています。

そして、私のゼミではどのような卒論が書かれたかということですが、次に挙げるのは哲学科生の最後の2年間ぐらいの、私のゼミ生のテーマです。カントの「物自体について」、カントの「嘘について」、キェルケゴールの「倫理性と宗教性」、それからハンス・ヨナスで「環境倫理学における未来世代に対する責任について」、それからハンスリックの「音楽美学について」、その他、ハイデガー、ハーバマス、ニーチェ、ベンヤミン、こういったところが卒論のテーマになっています。

そして、哲学科時代に特徴的で、現在のドイツ学科にはないものとしては、課外の自主ゼミというものがありません。これは2、3人から10人程度で、その都度で参加者は違っていたのですが、大学院に行きたいというような学生が自分たちでオーガナイズして、こういうテキストを読みたいからというので引っ張り出されたり、あるいはこちらから「こういう読書会があるけれど参加しますか」とアナウンスしたら学生たちが入ってきたりと、そういったかたちで自主ゼミをおこなっていました。そこでは例えば、ハーバマスの『公共性の構造転換』を日本語で読んだり、すでに非常勤の先生たちと読書会を開いてカントの *Opus postumum* を読んでいたところで、学生にいっしょに読まないかと声をかけると割と意欲的なのが2、3人ほど入ってきまして、それ以来彼らとカントの原書を読むということをしていました。また、『善悪の彼岸』を読んだこともありましたが、これは私が演習で『道徳の系譜』を扱った次の年に、学生のほうから『善悪の彼岸』を一緒に読んでほしいとの要望があって自主ゼミを行いました。あとは、大学院に行きたいというような人たちの関心に合わせて、オニールの論文や、私の先生である Schönrich 先生の論文なども読みました。オニールにしましても、Schönrich 先生にしましても、それなりに難

しい英語であったりドイツ語であったりするのですが、何とかかろうじて読めたというのが、いまからの印象です。

旧哲学科時代の状況としまして、例えば、「哲学特講」などでは、実際に私が研究している内容の一部を、かなり噛み砕いたかたちではありますが、学生にぶつけたりしていました。その研究というのはフィヒテの相互人格性理論で、いわゆる承認、あるいは相互承認の問題です。これについて現代の日本ではどのような場合に承認されているのかという事例を取り上げたり、あるいはフランクフルト学派のホネットが挙げているような事例を取り上げたりしながら、承認というものは、いったいどのように哲学的に考えられるのかということの説明しつつ、最終的にはフィヒテまで話を持っていきました。この特講には40人ぐらい最初にいたと思うのですが、最後は1桁の後半ぐらいに終わってしまいまして、これが成功例なのか失敗例なのか判定するのはなかなか難しいのですが、主観的には自己満足的に終わったという感じです。

それから、かつて南山大学では全学部で共通教育として哲学が必修で課せられていました。私が入ったときには、経済学部や経営学部など、およそ哲学に関心はないけれども、しかし単位だからしょうがないというような学生たちのクラスを持たされました。そのときには例えば、マックス・ヴェーバーの『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』を軸にして、それと関わるようなかたちで哲学史を構成したり、あるいはその問題を取り出してきたりして話をしていました。これは、いわゆる哲学科で扱うような哲学史よりは、多少なりとも関心を持ってもらえたのではないかと思います。

そして『倫理学』です。当時いわゆる援助交際が社会問題になっていましたので、いくつか倫理的な考え方を説明したあとで、そうした事例について、それぞれの立場からどのように評価することができるのかということで、2週にわたるディスカッションをしたことがありました。学生の中には当然のように援助交際は倫理的に問題がないと主張する者もいましたが、その年度に限って修道女の方がたまたま受講していて、この方から、そのような学生がいるのはけしからんという400字詰め原稿用紙で60枚ぐらいの抗議文がきて、ちょっと大変だったこともありました。

旧哲学科時代には、基本的に昔の恩師たちから、ある程度、自分が研究しているその難しい内容や、あるいはその研究の一部を、われわれは直接ぶつけられたということがあります。また、先生がたが講義から脱線していても、それが面白かったりしたのです。教師たちがそういうことをある程度、気にせず学生にぶつけることのできた当時は、古きよき時代と言えるでしょうが、今からすると自己満足にすぎないのではないかという思いもなくはありません。

そして現在のドイツ学科時代に至るわけですが、まず学科科目で担当しているのは、演習・文献講読・ドイツ哲学史・ドイツ研究入門・ドイツ語実習です。次に学部共通科目ということで思想研究の基礎を担当し、共通教育科目ではドイツ語の授業と、それから今年度は開講していませんけれども、人間の尊厳・テーマ科目を昨年度まで受け持っていました。

た。大学院では、研究指導という科目を持っています。またあとでもちょっと触れたいと思うのですが、ドイツ研究入門について言いますと、ドイツ人教員からドイツ学科の学生は、**Logisches Denken**、または **Logical Thinking** が少し弱いという指摘があり、たまたまドイツ研究入門を私が担当するときにそれを補強するような授業をしてほしいということで、それで野矢茂樹さんの『論理トレーニング』を使って授業をしました。これはある意味では悲惨な結果に終わって、授業評価がガクンと下がったのですけれども、その一方で何人かそういうものに非常に興味を持った学生が逆に私のゼミに参加してくるということになります。

それから、「ドイツ哲学史」については、ドイツという名前を付けてはいるのですが、基本的にはヨーロッパ哲学史でありまして、ルネッサンスの終わりぐらいからハーバマスまでを6年かけて一巡してくるというかたちです。このドイツ哲学史は3つの学科の学生、ドイツ学科・人類文化学科・キリスト教学科の学生が聞いています。そうは言いつても、基本的にはやはりドイツ学科の科目ですから、できるだけドイツに関係するようなところを中心に話しています。例を挙げますと、前期はライプニッツだったのですが、モノドロジーとか『弁神論』というのはやはりなかなか詳しく話をすることはできません。そこで、例えば図書館システムの問題であるとか、あるいはライプニッツのドイツ語論といったものに重点を置いて話をするわけです。ドイツ哲学史は、私自身のなかでは基本的に哲学科の近現代哲学史と同じようなイメージで重なってはいるのですけれども、旧哲学科の時代には、例えばライプニッツを講義する場合でも、ライプニッツのドイツ語論というようなことは、ほとんど触れていませんでしたので、その辺が大きな違いになってくると思います。つまり、ドイツ哲学史の授業ではできるだけドイツ文化といいますか、ドイツ精神史のいろいろなテーマにつながっていくような事柄をできるだけ強調しながら話をしていくということになっているのです。

次に「文献講読」ですが、これは昨年度から文献講読と演習を1セットにして、私の演習に参加する学生にはその演習の前の文献講読にも必ず出るよう指示しています。そのようにした理由の1つは、演習で例えばジンメル『風景の哲学』を扱うとしますと、ジンメルもそれを扱っている文献もそのドイツ語がちょっと難しいため、いろいろ文法的な説明をしていきますと、そのあとのディスカッションの時間がなかなか取れないということになるのです。そこで、文献講読のほうでジンメルのテキストの文法的な問題を一通り説明しておいて、演習ではテキストの内容についてどのような問題点があるか、それについてどう考えるのかという議論をするということを行っています。

主要テキストとしてこれまで取り上げてきたものに関してはドイツ学科の事情が関係しています。つまり、最初の数年間は3年生のときの担当者と4年生のときの担当者が違っていました。私の場合ですと、いま東京のほうに移られた鈴木さんというマックス・ヴェーバーの専門家と1セットになっていました。そして、彼が3年生をもち、私が4年生をもって、それで卒論を見るということがしばらくのあいだ続けられていました。このとき

は鈴木さんと相談して、彼はハーバマスなども少しやっているのので、ハーバマスをテキストで取り上げることにしました。

ハーバマスのドイツ語も難しいのですが、最初は彼も私もドイツ語のテキストを使っていました。しかし、2人とも途中でやはりハーバマスのドイツ語は学生には無理だということになりまして、こちらのほうでかなり訳したものをあらかじめ渡して、そしてそれを使ってレジユメをつくらせて、それから議論するというかたちになりました。途中からこれの翻訳が出ましたので、翻訳を使うことにしました。

さらに文献購読でペゲラーとピーラーを扱ったこともありました。ペゲラーについては、留学から帰ってきた学生で、かなり意欲的な学生がいるということで、どの程度テキストが読めるようになったのかをちょっと試したいということもあって取り上げました。ペゲラーはヘーゲル研究で有名な人なのですが、これは講演のドイツ語で、内容もかなり歴史的な問題であるとか、あるいは日本などにも言及してしまっていて、割と分かりやすいものだったと思います。それでもやはり、結果的にかなり読める人とそうではない人に分かれるということがわかりました。

あとピーラーというドイツ人は、少し前までジューメンスの会長をしていた人で、日本で言うところの経団連の会長のような職にもあった人なのですが、この人は法学と経済学の博士号を取ったあと、法学部の助手を30才間際までして、そのあとでジューメンスに入社したという経歴の人です。書いてある内容も非常にレベルが高いです。その一方でピーラーは一般の人向けにジューメンスのCSR (Corporate Social Responsibility) の取り組みについても書いており、このドイツ語の文章についてはそれほどレベルが高くないので取り上げてみました。文献購読などでこういったテキストを取り上げますと、学生がそれに触発されて卒論を書いてくるということも起こります。あとは、和辻哲郎を一度取り上げたこともあります。

ドイツ学科の昨年と今年の卒論には次のようなテーマのものがありました。「都市景観論」、「国際幼児教育」、「ドイツにおけるユーゲントシュティール」、桑子敏雄の「空間の履歴論」、「コミュニケーション場面に見られる日本人の非言語行動の考察」、ハンスリックの「音楽美学」、「ドイツ人建築家 Ludwig Mies Van der Rohe の建築理念」、「景観と街づくりの考察」、「カンディンスキーの抽象絵画」、「『ツァラトゥストラはかく語りき』より超人思想について」、「CSRの姿」これは先ほど言いました Corporate Social Responsibility です。あと「環境都市フライブルクの姿」、「森鷗外の翻訳とナイダの翻訳論」、他にもルドルフ・シュタイナー、ハーバマス関係など、こういったものが卒論のテーマということになっています。

ここから、すぐお分かりになるかと思いますが、旧哲学科時代と比較いたしますと、いわゆる哲学史において大文字で出てくるような人たちというのは、ドイツ学科の場合にはほとんど卒論のテーマにはなり得ていないということです。

こういったテーマの指導ができるのは、桑子さんたちが立ち上げた日本感性工学会のな

かの感性哲学部会に入っていたおかげです。そこは大学教員だけでなく建築家などの現場の人たちがかなりいまして、この学会で例えば建築書について書評を書かされるとか、あるいは建築関係について発表させられるというようなこともあって、ここで勉強したことが意外なところで役に立っているなどというのが正直なところではあります。

今年度と昨年度のドイツ学科のゼミ生が、どのように哲学かあるいは哲学教育を捉えているのかということから少し問題を考えてみたいと思い、学生からアンケートを取りました。昨年のゼミ生、つまり今年の3月で卒業したゼミ生は19名いまして、その内5名から回答を得ました。それから今年度のゼミ生からは15名の内12名から回答を得ることができました。

質問①は、ドイツ学科の哲学関連授業を受講したことがあるか。ある場合には、その授業科目名と、その感想を書いてもらいました。

質問②は、このゼミを選択した理由は何か。私が哲学を専門としていることを知っていてこのゼミを選択したのかどうかということも併せて答えてもらいました。

質問③は、ドイツ学科で哲学を学ぶ意義はあると思うかどうか。その理由は何か。

質問④は、このゼミが哲学のゼミであると思うときがあるかどうか。その理由は何か。

最後に質問⑤として、留学経験の有無を問いました。この質問は、直接的には関係ないように見えるのですが、やはり留学した学生は向こうでの授業の雰囲気というものを知っていますので、いわゆるディスカッションに参加するということが当たり前だという感覚を持っています。その観点から留学経験について聞いてみました。

質問①は要するに、哲学の授業を取ってからこちらのゼミを選択したかどうかを聞きたいわけですが。先ほど言いましたように、ドイツ学科の初期のころには、3年生と4年生のゼミを分けていたのを途中で変えまして、3、4年生を1つのゼミにして、それを各教員が担当するというかたちになりました。そして、加藤ゼミを選択するということに、どの程度まで哲学関係の講義を受講していたかということなのですが、これは1名を除いて、ドイツ哲学史などの講義を受講していました。そこでいろいろ書いてくれたことを分析していきますと、哲学に関する入門的な講義というものが実はないことの問題が浮き彫りになってきたのです。それがやはり必要であろうということがこの①のアンケートから見えてきました。先ほど挙げた哲学関係の授業のほかに、もう1つ、非常勤で加藤博子先生に、「ドイツの思想と文化」という授業を持っていただいていた、それがドイツ学科のなかで哲学関係の授業のすべてです。この「ドイツの思想と文化」は学生に聞いてみますと、思想よりも文化のほうに重点がある授業で、そこでは哲学に関する入門的なことが話されているわけではないとのことでした。そうしますと、哲学関係の関連科目が少ないなかで、どのようにして入門的な話をする機会をつくっていくのかということが課題であるように思われます。

質問②に関して、私自身の専門が哲学であるということを学生たちはすでに知っていましたが、実際ほとんどの学生は哲学をやりたいから私のゼミを選択したというのではなく、

ゼミで扱う文献のテーマ、都市とか景観とか環境とか建築とか、そういったところから選択していました。ここから、実は哲学的な関心からではなくて、ドイツ文化かドイツ社会に固有の現実的な問題への関心に基本的に依存している、あるいは言うてみれば、救われているということが見えてきます。

質問③に関して、大部分は肯定的なのですが、回答者は現在のゼミ生ですから、かなりご祝儀ではないかとも思います。そのなかの典型的な意見は、「哲学的背景を学ばなければドイツの歴史や文化を学んだとは言えないのではないか、だから哲学を学ぶ意義はあった」というものでした。

一つ面白かったのは、これはわれわれ日本の哲学研究者の問題でもあるのではないかなと思っっているのですが、哲学を学ぶ上で重要なのは、ドイツとかフランスとかイギリスとかアメリカとかという「どこの学者・哲学者」という点ではなくて、「どのような理論を展開したのか」ということであって、必ずしもドイツだからドイツの哲学者をドイツ学科で勉強する必要はないのだという意見がありました。これは例えばフィロゾーフと言われるのと、カントエキスパートと言われるのは、ドイツでは全く違って、カントエキスパートというのは高く評価されるわけではないというヨーロッパでの評価のことを考えますと、非常にまっとうな意見だと思います。

④に関してなのですが、12名中9名から、現在の演習のなかで「思うときがある」とか、または「思うときがたまにある」という回答を得ました。その典型的なものをちょっといくつか取り上げてみます。まず「哲学者や思想の種類を調べるよりも、哲学的なアプローチで物事（風景）をとらえるという今のゼミで学んでいる形の方を望んでいたし、本質的に哲学を学んでいる」という回答です。今年の前期の終わりぐらいから内田芳明の『風景とは何か』を読んでいる中でこのような意見が出てきました。それから「風景という非常に定義づけが難しいものについて、さまざまな角度から議論しているから」。こういうときに哲学をやっていると思うようです。また、「与えられた文献や課題を読むうちに、自分自身の中で多くを考える瞬間」、そのときに哲学をやっていると思うという回答もありました。そのほかにも、「景観・風景とは何かという根本的な考えについて学んでいると思うから」、「哲学とは、いつも抽象的な思考を必要とする学問だろうが、ゼミで読む文献には抽象的な観点で考えなければならない記述が多く出てくるから」、だから哲学のゼミであると思うという回答もありました。

私自身は、例えばレジュメをつくる时候にも、できるだけ文献の内容をまとめさせたいのでその問題点を必ず書くようにさせていて、その問題点に即しながらこちらのほうで問いを設定したりするのですけれども、「そうした問題を考えさせられることが多いから」と答える学生もいました。

しかし同時に、3名が、「そうとは思わない」という回答をしました。その理由はまず、「哲学よりも日本やドイツの歴史的背景・現代の社会問題について扱っているという意識の方が強いから」哲学しているとは言えないのではないかと、ということです。また、「哲学

的な考え方の定義や方法を意識したことがない」という回答もありました。つまり意識したことがないから、哲学をやっているというわけではないだろうということです。

特にこの後者に関しては、先ほど少し述べましたように、やはり哲学とは何かというような入門的な授業が欠けている、ないしは極めて不十分であるというところに原因があるのではないかと考えております。

最後に⑤に関して言いますと、今年度のゼミ生の15名の内11名が、短期のものを含めて留学の経験を持っています。そうするとドイツでは、とにかく授業は質問の嵐だということを経験していますので、やはりディスカッションをして当たり前、あるいはそのディスカッションに参加するということをしなければいけないというような意識があらかじめある程度準備されておりますので、その意味ではディスカッションのしやすい環境はあります。

以上のことをいろいろ整理しますと、特徴とそれに伴う問題点が見えてきました。まず、入門的なことが極めて不十分であるため、哲学的な思考の基盤とか、あるいは哲学的な概念の基礎知識ということが基本的に欠けています。実際に先ほど3名の内1人からは、そういうものを意識したことがないという意見も出ています。それからもう一つは、これもやはり3名中のもう1人が述べていたことなのですけれども、実際には肯定的に答えてくれた人たちの場合も同じで、ドイツ的な現場とか、ドイツ的なイメージのあるもの、例えば環境政策であるとか、そういったものにかかなり依存している、あるいは少し悪く言えば、寄生してかろうじて成り立っているというところがあるように思います。あと質問③からもわかるように、ドイツ学科で哲学をやるときには応用哲学的なことをせざるを得ないということが特徴であるとともに、このこと自体がある種の問題点でもあると思うのです。

したがって、先ほど日本感性工学会の感性哲学部会のことについて少し言及したような、いわゆる感性哲学的な問題設定とか、あるいはドイツですと歴史問題といったものもありますが、そういうことを教える、あるいはそうしたテーマをゼミで取り上げるということではできそうですし、ある程度はできているかなと思うのですけれども、まず『純粋理性批判』のような、*Reine Philosophie* というのは、これは教えることもできていませんし、それをやっても、おそらくまったく成功しないでしょう。そもそも「哲学する」とはいったいどういうことなのかということ、どのように哲学科ではないような学生に教えていくか、という取り組みが基本的に欠けていて、その欠如をいかにして埋めていくのかということが、今回のそのアンケートなどから見えてきた1つの課題であって、その意味では、ちょっと越境に失敗しているという感じがいたします。つまり、カントの『純粋理性批判』の言葉をもじって言いますと、「応用哲学なき純粋哲学は空虚であって、純粋哲学なき応用哲学は盲目だ」と思うのですが、ドイツ学科の場合には、後者のその盲目な状態に実は置かれていて、その状態を改善するには、入門的な哲学とか哲学をするということが、具体的にはこういうことだと学生に伝えるような授業をどこかで設定するか、あるいは既設の授

業のどこかで伝えていく必要があると思うのです。

現場を知り、実際にどういう問題が起きていて、それがどうかたちで哲学の問題につながっていくのかということを知るのは良いことであるわけですから、それをどうかたちでテキストのほうにもう一度、送り返らせるかということがポイントです。これが哲学科時代の演習と現在の演習の非常に大きな違いでして、ドイツ学科の学生は現場の問題という問いの設定のところから出発して、その次にテキストをどう解釈していくのかというところにはなかなかうまく接続できていないのです。

そのためには、導き手として、「適切」なアンソロジーの編集ということが、日本全体で必要不可欠ではないかなという気がします。日本ではアンソロジーの編集が、割と下手くそなのではないでしょうか。先ほど少し言及しましたカントやメンデルスゾーンの『啓蒙とは何か』は、レクラム文庫のアンソロジーに入っているのですが、この本にはヘルダーやハーマンその他啓蒙について論じているさまざまな人々の文章も取り上げられていて、さらにはかなり質の良い解説も付いています。こういった類のものであるとか、あるいはそのほかの問題系列でもいいですから、何か全くの初心者のためのアンソロジーというものを編集していく必要があるのではないかと考えています。

最後に失敗例の話をしておきましょう。先ほど少し触れましたが、**Logisches Denken** または **Logical Thinking** の必要性ということで、哲学をやっている私がドイツ研究入門で『論理トレーニング』をテキストに使用したのですが、これは惨憺（さんたん）たる失敗に終わって、3回ぐらいやっているときから、もう学生の拒絶反応のようなものがひしひしと伝わってきて、ちょっとこれは問題だなと思って、できるだけいろいろ工夫して最後まで一応進めていったのですけれども、おそらく50人いる学生の内、6割ぐらいは拒絶反応を示していたように思います。野矢さんが工夫したような記号などもそれなりに出てくるのですが、そういう記号とか、数式に似たようなものに対する拒絶反応があって、これはあまりうまくいきませんでした。

また、こういうときに限ってその授業が授業評価の対象となって、このときには3点台の後半に落ちてしまいました。あとで授業評価の専門家に聞きましたら、記号とか数式が出てくると、だいたい1点近く落ちる傾向があるらしくて、確かに1点までは落ちていませんでしたけれども、ほかの授業評価に比べますと0.7点ぐらいは落ちていました。

南山では授業評価で平均が3.0以下になりますと、いろいろなかたちでプレッシャーがかかってきます。そういったようなことがおこなわれると、冒険的な内容を話すことをどうしても回避してしまうということはたしかにあって、自分自身の失敗例を正当化するつもりはありませんが、ここにもやはりある種の問題があるのではないかと考えています。

最後に、有用性というものが非常に強調されている現状を再考する必要があると思います。特に哲学科からドイツ学科に移って感じたのですが、ドイツ学科は基本的にはこの有用性で動いているような学科ですので、それに対するある種の抵抗として、基礎哲学教育への取り組みを考えなくてはいけないのではないかと考えています。

テキストから現場へ、そして再びテキストへ
ー越境する哲学教育に向けてー

名古屋哲学教育研究会
名古屋大学高等教育研究センター
2008年10月31日
南山大学・加藤泰史

1

1.旧哲学科時代(1988-99)

・担当科目

演習・近代現代哲学史・倫理学・哲学(史)特
講・二年次生向けドイツ語演習・哲学基礎演習
(以上学科科目)など
哲学(共通教育)など

2

・演習使用テキスト

Apel, The Problem of Philosophical Fundamental
Grounding in Light of a Transcendental
Pragmatics of Language

Kant, Kritik der reinen Vernunft

ー ,Grundlegung zur Metaphysik der Sitten

3

一 ,Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

Mendelssohn, Über die Frage:

Was heißt aufklären?

Nagel, What Does It All Mean?

Nietzsche, Zur Genealogie der Moral

和辻哲郎『風土』など

4

・卒論のテーマ

カントの物自体について・嘘について・倫理性
と宗教性・環境倫理学における未来世代に対
する責任について・音楽美学について・ハイ
デガー『存在と時間』について・ハーバマスに
おける自己同一性について・ニーチェ『道徳
の系譜』におけるルサンチマンについて・W.
ベンヤミンにおける〈都市的身体〉論など

5

・課外自主ゼミ(2・3人~10人程度)

ハーバマス『公共性の構造転換』

Kant, Opus postumum

ニーチェ『善悪の彼岸』

O'Neill, Constructions of Reason

Schönrich, Ist Kants Bewusstseinstheorie
repräsentational? など

6

- 旧哲学科時代の成功例・失敗例
- 「哲学特講」: フィヒテの相互人格性理論について
- 「哲学」: ヴェーバー『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』を軸にした哲学史
- 「倫理学」: 事例研究←修道女からの抗議



昔の恩師たちが行ったように難しい内容や研究の一部を学生にぶつけることのできた古き良き時代？

自己満足にすぎない！？

7

2.ドイツ学科時代(00-08)

- 担当科目
- 演習・文献講読・ドイツ哲学史・ドイツ研究入門・ドイツ語実習(以上学科科目)など
- 思想研究の基礎(学部共通科目)
- ドイツ語・人間の尊厳・テーマ(以上共通教育)
- 研究指導(大学院科目)など

8

- 演習などの使用テキスト

Habermas, Die Einbeziehungen des Anderen
Pöggeler, Kunst, Kultur und Öffentlichkeit
Ritter, Landschaft
Simmel, Philosophie der Landschaft
内田芳明『風景とは何か』
von Pierer, Zwischen Profit und Moral
和辻哲郎『風土』など

9

- 卒論のテーマ

都市景観論・国際児教育・ドイツにおけるユーゲントシュティール・空間の履歴論・コミュニケーション場面に見られる日本人の非言語行動の考察・音楽美学・ドイツ人建築家Ludwig Mies van der Roheの建築理念・景観と街づくりの考察・カンディンスキーの抽象絵画『ツァラトゥストラはかく語りき』より超人思想について・CSRの姿・環境首都フライブルクの姿・ルドルフ・シュタイナー・森鷗外の翻訳とナイダの翻訳論・ハーバマス関係など

10

3.ドイツ学科ゼミ生アンケート

- このセミナー用にアンケートを実施した(昨年度ゼミ生5/19名、今年度ゼミ生12/15名が回答した)

①ドイツ学科の哲学関連授業を受講したことがあるか。ある場合には、その授業科目名とその感想について書いてください。

②このゼミを選択した理由は何か。その場合に加藤が哲学を専門としていることを知って、このゼミを選択したのかも併せて教えてください。

11

③ドイツ学科で哲学を学ぶ意義はあると思うか、ないと思うか。その理由は何か。

④このゼミが哲学のゼミであると思うときがあるかどうか。その理由は何か。

⑤留学した経験はあるか。

12

2008年10月27日のゼミ写真



4. アンケートから見えてくるもの

- ①に関して: 1名を除いて「ドイツ哲学史」などの講義をすでに受講していた。



哲学に関する入門的講義の必要性など哲学関連科目が少ない中でいかに有機的なカリキュラムが構築できるのが課題であろう。

- ②に関して: 加藤の専門が「哲学」であることはすでに知っていたが、ほとんど大部分は「哲学」だからゼミを選択したのではなく、ゼミや文献のテーマ(都市・景観・環境・建築など)などから選択している。



哲学的関心ではなく、ドイツ文化・ドイツ社会に固有の現実的問題への関心に基本的に依存している(=救われている)。

- ③に関して:

- ★ 大部分は(ご祝儀的に?)肯定的である。



「哲学的背景を学ばなければ、ドイツの歴史や文化を学んだとは言えないのではないか」

⚡ ただし、「哲学を学ぶ上で重要なのはくどの学者」という点ではなく、「どのような理論」を展開したかという点である」というまっとうな意見もあった!

- ④に関して: 9/12名が「思うときがある」または「思うときがたまにある」と回答。

➡ それはどのようなときか?

哲学者や思想の種類を調べるよりも、哲学的なアプローチで物事(風景)をとらえるという今のゼミで学んでいる形の方を望んでいたし、本質的に哲学を学んでいる。

風景という非常に定義づけが難しいものについて様々な角度から議論しているから。

与えられた文献や課題を読むうちに、自分自身の中で多くを考える瞬間。

景観・風景とは何かという根本的な考えについて学んでいると思うから。

「哲学」とはいつも抽象的な思考を必要とする学問だろうが、ゼミで読む文献には抽象的な観点で考えなければならない記述が多く出てくるから。

先生(加藤)の話す内容が考えさせられることが多いから。

しかし同時に、3/12名がそうとは思わないという回答を寄せた。

➡ その理由は？

哲学よりも日本やドイツの歴史的背景・現代の社会問題について扱っているという意識の方が強いから。

哲学的な考え方の定義や方法を意識したことがないから。

19

・ ⑤に関して:今年度のゼミ生15名のうち11名が短期を含めて留学の経験を持つ。

留学経験者のメリット

20

・ 特徴(とそれに伴う問題点)

① 哲学的思考の基盤および哲学的概念の基礎知識の欠如

② ドイツの「現場」あるいはドイツのイメージへの寄生

③ ドイツ学科の哲学=Angewandte Philosophie(Fichte)

21

したがって、桑子敏雄の「感性哲学」や高橋哲哉の歴史認識の問題を教えることはできそうであるし、ある程度はできているとも言えるが、『純粹理性批判』のようなくReine Philosophieを教えることには全く成功していないと言わざるをえない。

Was heisst das Philosophieren?の欠如=越境に失敗?

すなわち！！

Reine Philosophie ohne angewandte Philosophie ist leer,
Angewandte Philosophie ohne reine Philosophie ist blind.

22

5. 残された課題

旧哲学科時代=Reine Philosophie=テキスト



越境①

ドイツ学科時代=Angewandte Philosophie=現場



越境②

再度テキストへ

23

「越境」のためには導き手として「適切」なアンソロジーの編集が必要不可欠であろう！

24

6. ドイツ学科での失敗例

- Logisches Denkenの必要性
- 「ドイツ研究入門」で『論理トレーニング』をテキストに使用

授業評価の恐怖



冒険的な内容の回避？

25

番外編

有用性(Nützlichkeit)に対する抵抗としての
基礎哲学教育

Vgl. 朝永振一郎『科学者の自由な楽園』

26

【第2回セミナー質疑応答】

司会(戸田山): それではディスカッションに入ります。会場の皆さんから質問を出していただきたいと思います。

A: まず先生の現状を確認させてください。旧哲学科時代、現ドイツ学科時代と話していらっしゃるいましたが、それは、南山大学のその学部自体が変わったということなのですか。それとも転籍なさったということですか。

加藤: いえ、文学部自体がなくなって、その後継学部が人文学部ということになります。また、文学部時代に哲学科には大学院はなかったのですが、独文学科には大学院で独文学専攻というものがありました。ところがそのマル号教授がいなくなってしまって、それで急遽ドイツ哲学の私が、そのポストを担当せざるを得なくなったのです。そして、そのまま独文学科が外国語学部のドイツ学科になり、そこにも大学院をつくる予定だからというので、そのままそこに移ってくれと言われて、それでドイツ学科にドイツ哲学のポストをつくるから移籍したということです。

A: それでは一応、哲学科らしいことは、人文学部に少しは残っているんですか。

加藤: 例えば鈴木(貴之)先生の人類文化学科というのが、哲学科の後継ということになっています。

B: ちょうど哲学科がなくなったときに、日本哲学会大会が確か南山大学でありましたね。

加藤: 2004年ですね。

B: そのときのことを覚えてはいますがけれども、今お話を聞いて、加藤さんが哲学を専門としていることは知っているけれども、学生たちは哲学への関心ではなくて、ドイツ文化への関心から加藤さんのゼミを選択したということですね。これは本当かなと思うんですね。つまり、哲学科が存続していたら、そこに来たかった学生がいるのではないかなと思うんですね。ドイツ文化、ドイツ社会の名前が付いているから、そこへ来た学生ですから、門戸がそうなっているからそのように答えるのであって、だから私はそんなに哲学を卑下しなくてもいいのではないかと思いますけれども。

加藤: いえ、卑下しているつもりはないのですが、ただやはり、文学部の場合と外国語学部の場合とでは、明らかに学生の特性が違います。例えば、哲学科の学生の場合ですと、何らかのかたちで古典を読むとか、それも哲学だけではなくて、文学の古典を読むとかいった志向があったり、あるいはこちらから紹介すると、それなりに読んでくることがあったのですが、外国語学部の場合ですと、学生の気質としてはむしろ経済学部とか経営学部とか学生に近いのです。外国語学部の学生は、まずはスキルとしては外国語を学んで、それを実際の場面で生かすという志向が圧倒的に強いといえます。

B: そうすると、哲学への関心がそれほどない学生が外国語学部のドイツ文化や社会のところに入ったうえで、それでもやはり哲学への関心をけっこう持っている者がいるというの

は、私はむしろ積極的に評価してもいいのではないかと思うのですが。

加藤:ただ、何か哲学ということを理解したうえで言っているのかどうかというところがポイントだと思います。つまり、できるだけ哲学関係の、あるいは哲学的な匂いがするテキストなどは紹介しているのですけれども、哲学というのはいったいどういうものなのかということ、特に基本的に哲学するときに必要な態度だとか、あるいは方法とか、そうしたことを実際にはあまり分かっていないというところがあって、哲学とは何かということを理解した上で関心があるのかとなると、若干疑わしい気がしています。

B:やはり、哲学プロパーみたいなものが無くなってしまったことが大きいのでしょうか。

加藤:そうですね。やはり、いわゆる *Reine Philosophie* みたいなことができていないところで、いきなり何か、例えば環境問題、あるいは風景というテーマを選択するとします。そうしたときに、例えばヨアヒム・リッターのものを読ませます。そうすると、その風景というのが、ヨーロッパでは、あるいはドイツではこういうかたちで議論されているということ踏まえて議論はできるし、あるいは割とドイツ語は読めるのです。特に留学帰りは多いので。この点は哲学科のときよりはいいのです。しかし、ヒストリー・オブ・フィロソフィ・イン・ドイツのなかのラントシャフトのある部分をポンと与えると、そのラントシャフトがどういうかたちで議論されてきたのかという、その歴史を追うといったことは可能なのですが、例えば実在論とか観念論というのが出てきたら、もうこれは途端にお手上げ状態だと思います。

B:鈴木さんの発表のときに少し違和感を覚えたのは、科学論などをやっていたほうが多くの学生が集まり、哲学はあまり関心を引かないということを書いていらしたけど、果たしてそうなのかということです。見ていると、やはり哲学への関心は学生たちにもあるような気がするんですね。例えば、古代哲学には、私がそれに応えているかどうかは別にして結構関心はあるんですよ。アメリカでも古代哲学はどこの大学でも置くことになっているみたいですし、私も古代哲学をやっている実感していることですが、1年生や他の学部を見ていると、哲学への関心はかなり強いんですね。もう少し哲学は自信を持って「これが哲学なんだ」というクラスを出してもいいのではないかと思うのですが、いかがでしょうか。

鈴木:私が授業をやっている個人的な感触としては、先ほど申しあげたのですが、例えば生命倫理の話をしていて、話を掘り下げていけば、当然、どんどん原理的な話になっていって、例えば、功利主義的な立場をとったほうがいいのかあるいは義務論なのかというところに当然行き着くはずだし、そこまでやらないと、ある意味、本当の面白みは出てこないのだけれども、そこまでついて来る知的な根性はあまり無い。哲学の議論やディスカッションの面白さを分かる人は少ないという感じがします。哲学入門や哲学史の授業は、もちろんたくさんの方が受けているのですが、それとは違う文脈で、先ほどの加藤先生のお話で言えば、応用哲学から純粋哲学に掘り下げていくような方向で実際にやろうとすると、なかなかついて来てくれないというところがあります。

あともう1つ、では、人文学部の人類文化学科という私の学科で、哲学をやりたい人はどのぐらいいるかということと言うと、1学年に110人から120人ぐらいいるのですが、3年間見た感触では、いわゆる哲学プロパーに関心のある人は5人から10人ぐらいで、生命倫理や環境倫理に興味がある人が10人、科学論などが5人ぐらいという感じです。哲学系のゼミが5つあるのですが、その限られたパイを仲間同士で取り合っているという感じが強くて、その外に考古学とか文化人類学に興味のある学生がいるのですが、彼らを取り込むのが難しい。生命倫理などを持ち出しても取り込むのが難しいという感じがあります。

だから、哲学も専門でできますよという文化人類学科に来る学生でも、最初から哲学をやろうと思って、そのまま哲学をやる人というのは、かなり少ない、1割いないという感じです。哲学の授業にもっと力を入れたら、それが変わるのかどうかは分かりません。現状はそのような感じです。

加藤:そうですね、基本的には、いま鈴木先生が言われたのと重なるのですが、例えば哲学科のときにハンスリックの『音楽美論』を扱った学生と、それから昨年同じくハンスリックを扱ったドイツ学科の学生を比べた場合、やはり非常に大きな違いが見られます。両方とも楽器も弾けスコアも読めて、非常に音楽の素養はあるのですが、大きな違いは何かと言いますと、例えばヘーゲルの『美学（講義）』で似たような問題を扱っているところがあるから、それをハンスリックの議論と比較して、それでどう考えるかという問いを立ててみなさいといったときに、哲学科の学生はそれなりに取り組みます。ところが、ドイツ学科の学生の場合には、おそらくヘーゲルという名前をそもそも知らないで完全に視野に入っていないのです。説明をして、その文献も紹介したのですが、それでもまるで扱おうとしません。そこが非常に大きな違いではないかと個人的に思っております。

B:これはもう質問ではないですけど、1点だけ。哲学は確かに生命倫理と比べて少ないかもしれないけれど、むしろ哲学が多かったらおかしいのではないかという気もするのですね。少ないなりに、それだけあるというのは、意義があるのではないかという気が、私はしています。

A:哲学に関しては、外国語学部ではドイツ学科がそうだということですが、ほかのフランス学科などにも哲学系の教員は見えるのですか。

加藤:哲学関係がいるのは、ドイツ学科と、それからスペイン・ラテンアメリカ学科の2つだけです。

A:ほかの学科は哲学的要素がほとんどないのですか。

加藤:ほとんどないです。専門家がない状態です。

A:ドイツなればこそ哲学というのが、どの程度浸透しているのでしょうか。ほかの学科でしたら、そういった哲学的色彩というのは、全く通用しないというような状況があるのでしょうか。

加藤:そうですね、例えば、スペイン学科と比較できると思うのですが、スペインの場合に

は哲学のゼミに行くのは3、4人です。それはやはりスペインが持つイメージと、それからドイツが持つイメージの差だと思います。学生のほうはドイツというと、哲学者、音楽家、詩人といったイメージをそれなりに持っていますので、何か問題を扱っても、ドイツの哲学者が何を言っているとかいうことに関心が向かうのは、特に不自然には思われませんが、これがやはりほかの学科になりますと必ずしもそうはいきません。したがって、ドイツということに少し救われているところがあるという気はしています。

A:いわゆるほかの外国語、あるいは外国文化系の学部だったら、もっと越境はできないと。

加藤:そうですね。といいますか、そもそももっと現実的で個別的な問題に終始して、何かテキストを読むということがなかなかできないのではないかと思います。

鈴木:先ほどのコメントにちょっと一言言いたいと思います。おっしゃることはもっともなのですが、やはり現実問題としては、例えば5人なら5人をターゲットにしてやればいいということになってしまうと、じゃあ教員は1人でいいねという話に、現実問題としてはどうしてもなってしまいます。特にわれわれのような大学科だと、ほかの専門の先生方もいて、学生もいて、そこで哲学の学生が5人ぐらいいいかないと、じゃあその教員はほかの専門に割り振ったほうがいいのかという話に、どうしてもなっていってしまいます。哲学科として完結していれば、そういう問題はあまり出てこないのですが、そういう問題があるので、ある程度枠を広げて、ある程度広く客を集めなければいけないという面があります。

加藤:例えば、私のゼミの場合でも今年度で言いますと、去年から読み出したジンメルに残りの部分を前期に読みました。私の演習ではテキストとしてドイツ語を読まされる。それで学生たちはやはり敬遠していく。ドイツ学科の演習でもほかではぜんぜんドイツ語のテキストを読んでいません。これはあとで学生から聞いてわかりました。

B:南山大学から例えば名古屋大学に来ようとする学生は、やはり語学で大変だということを知ります。このあいだも1人来て、ドイツ語と一緒に読んでもらっているんですけど、という相談を受けたことがあります。最初私は加藤さんの学生かなと思ったんですけど学部は確か経済だったと思います。

司会:『論理トレーニング』が受けなかった理由をもう少し考えたいのですけれど。

加藤:例えば、私の担当科目のなかで、「思想研究の基礎」というのがあります。今年度は持っていないのですが、これは外国語学部の共通科目でして、昨年度まではずっと先ほど触れました野矢さんの『論理トレーニング』を使っていました。これは必修ではないので、そうすると外国語学部のなかで、そうした論理的思考に関心がある者が来ます。ですから、これ自体はべつにいわゆる授業評価もごく普通のラインで、それなりにやれていたのですけれども、ドイツ研究入門というのは必修の授業なのです。ですから、学生としては否が応でもそれをやらなければいけないというときに、私は思想研究の基礎と同じ要領で行ったのです。そうしたらもう、3、4回目ぐらいのところで拒絶反応が出てきて、それをなんとかなだめるようなかたちで最後までたどり着くというのが、けっこう大変でした。そうすると「思想研究の基礎」との雰囲気の違いが如実に授業評価のところに出てき

て、「こんな記号とか数式が出てくるのなんて嫌だ」とか、「こんなのが役に立つとは思えない」とか、そういう意見が自由記述欄にずいぶんたくさん書いてありました。

司会:でも『論理トレーニング』には、そんなに記号は出てこないですよ。それでもやっぱり嫌？

加藤:ええ。

司会:もう少し広げたら、『論理トレーニング』もそうですけれど、いかに非形式的な論理学とはいえ、推論や論証の実質的な内容ではなくて形式に着目させますよね。それが嫌われたのかな。それだけ嫌うからには、記号だけではあるまいと思ってしまうんですけどどうなのでしょう。

加藤:その辺の分析をもう少ししなくてはいけないのかもしれないのですが、先ほど言いましたように、私自身でもこのことに気がついて自由記述から分析して、それから専門家の人に聞いたら、やはり記号が出てくると評価は下がるといわれたのです。むしろ日本語の論理的なセンスを磨くという意味ではかなりうまく作られていますよね。ですから、例えば「思想研究の基礎」で取り上げた場合には、いままで自分が意識していなかった、特に例えば接続表現とか、そうしたものの使い方が非常にはっきりしたとか、そういうコメントが自由記述のなかにありましたので、こちらでも同じような感想が来るだろうと樂觀的に構えていたのですが、それがちょっと違っていたのです。

司会:どうもありがとうございました。

C:鈴木先生にお聞きしたいのですが、出席を取るだとか、遅刻を許さないということを試されたことや、やったらこういうふうな駄目だったなどがありますか。

鈴木:出席をとるのは、まず人数的にちょっと厳しいです。100人くらいいると。

C:紙を出させるというのはどうですか。

鈴木:できますが、紙であれば、当然、代筆などが簡単にできてしまうので、あまり意味がないですよ。いる人数分だけ配ればよいかもしれませんが。

C:私は一人ひとりに配って回るんです。

鈴木:でも、そうするとやはり時間を取られますよね。

C:そうですね、確かにそうです。

鈴木:それはやればできますが、トイレに行くなど、けっこう出入りがあるので、厳密に管理するのは手間になります。その手間も結局ストレスの要因になるので、基本的にはもう、私語以外はあまり注意しないで、私語だけはひたすら何度も言います。そんなに言わないで1回ぐらいで済みますが、毎回言っているのです。

C:比較考慮されたうえで、そういったかたちになっているんですね。

鈴木:そうですね。あとコメントを書かせるのも、最後だと必ず最後に来るので、たまに途中で書かせたりなどもやってみたのですが、それは授業の進行と合わないなど、いろいろ無理があるので。

C:私は授業の最初に、遅刻したら絶対アウトということを徹底させて、5分でも遅れたら

鬼のような顔をして締め出すということを何回もやっていました。大学生は大人と言いますが、私は相手を中学生ぐらいに思っていました。それは今の大学生全般に言えることだと思います。ストレスを溜めないように、最初から縛りをかけるというのもいいかもしれませんが。ただ、もちろん受講生が100人の授業の場合、限界があるとは思いますが。

B:それがいいかどうか分からないですけども、出席を取るときに私がやっていたのは、全部配っておいて、とにかく学生に持って来させるというものです。1人1枚しか持って来させず、それを全部自分が受け取るというかたちでやっています。ただ、それをやり出すと、出席を100人ぐらい取ろうと思うと、チェックするのに結構時間がかかる。

鈴木:そうですね。

B:すごいと思うのは、成績評価の毎回の作業を1時間程度で終わるという点です。そんなに早く終わることができるんですか。

鈴木:それはある意味、じっくり読まないからではあるのですが。ただ、毎回やっているからこそ、ある程度ぱっと見の採点でも、ずっと平均を取れば、ある程度信頼できる結果になると信じています。まあ、基本的には4段階ぐらいで採点しているので、A、B、C、Dといった感じで、それほど時間はかからないです。あとは、紹介するのにどれを使うかというところでちょっと時間がかかります。

司会:鈴木さんは応用倫理系統の授業を結構たくさんやっちらっしゃるのですけれど、私も応用倫理の授業をやると困るのは、まったく同じ悩みがあって、事実をお伝えするときは、非常に食いつきがいいのだけれど、「じゃあ考えてみよう」といったときに、これは彼らが哲学的な思考とかに慣れていないということもあるけれど、基本的に答えが出ないじゃないですか。それで、いろいろ引きずり回して、ああでもない、こうでもない、ああも言えるけれど、こうも言えるとやって、「じゃあ難しいね。これはまだいろいろ問題があるんだ。じゃあさよなら」とやっていると、いろいろ理屈をこねるばかりで、答えを出してくれないという不満がだんだんと溜まって行って、そういう部分になると、寝てしまうという感じがするのですけれどもどうですか。そういう感じはしますか。

鈴木:そういうこともあるかもしれませんが、例えば生命倫理の授業などでは、最初のイントロのところで、一般論としてそういう感じの話をするのですね。つまり、答えは出ないかもしれないけれど、何でもいいとか、直感的にこうだから反対だとか、そう言うだけでは話にならないと。一応、先に言っただけなので、答えが出ないから不満を持つという人は、それほどいないかもしれません。

司会:そうですね。

鈴木:あとは、毎回アンケートを取って紹介すると、答えが出ないと言いますか、答えが割れてはいるのですが、それ自体をある程度面白がるということもあります。答えは出ないけれど、どちらもそれなりにもっともだという感覚は持ってもらえるかもしれません。

B:これは夢物語にすぎないのかもしれないですけども、アメリカの学者と話していたら、彼らの授業の形態で、1時間半やって、次の時間のもう1時間半も連続で行うというのが

あるんですね。それで、次の時間のほうは TA にやらせるのです。つまり、2 限目も連続で行うこととなります。例えば鈴木さんが講義を行うとするでしょう。そうしたら、その話した内容について、次に TA が指導して、その内容をもっと深めていくというんですね。そうするとわれわれ自身が楽になるし、彼らももっと議論が深まるというところがあって、そういうのができたらというのは夢だけれども、しかしその夢は日本では実現しないだろうなという悲観的な発想を始めからしてしまうのだけれども。

司会:それは大人数の講義を先生がして、そして細かい教室に分かれて TA が行うということですか。

B:大人数でもそのように行っていると言っていました。TA の人数については聞きませんでしたが、結構な人数のようです。それだけアメリカの TA は実質的に働いているということもありますね。

D:鈴木さんは、科学哲学、科学論の概説をやって、受けなかったのでやめたのですよね。どうして受けなかったのかということをもう少し知りたいんですよ。というのは文系学生だったからということでしたら、例えば科学哲学でも、例えば、社会科学の哲学に焦点を当ててみたり、科学哲学を教えることをあきらめるにしても、STS など科学技術社会論の話をしてみたりなど、そういうことを行くと、もう少しまた食いつきがよくなるのかなと思ったりしたのですけれど、元の授業でどのようなことをやられたのか、お聞かせください。

鈴木:元々やっていたものは、だいたい3分の2ぐらいが、いわゆる科学哲学の入門です。論理実証主義から始まってという話です。残りがもうちょっと広い意味での科学論、科学社会学などの話です。STS などは、あまりやりませんでした。何をやったか、今すべては覚えていないのですが、前半は、クーンが出てきて、ファイアーアーベントが出てきて、ラカトシュが出てきて、という割と教科書的なことを毎回やっていたけれども、特にそちらのほうの反応が、あまりよくなかった。

実際やった感じでは、例えば科学における女性の問題とか、サイエンス・ウォーズの話とか、そのぐらいだとある程度食いつきがいいので、そういう方向に持って行けば、広い意味での科学論のなかで、もう少し受ける方向に持って行けるとは思います。ただ、それをやるには、自分がまた STS などをしっかり勉強しないといけないので、ちょっとその方向へ転換するのはしんどいなというので、まったく違う方向に変えました。

D:例えば、文系学生に対して社会科学の方法論というのを教えたとしたら、面白がると思いますか。

鈴木:具体的な問題が出せれば、食いつきがいいと思います。一般論として、例えば自然科学と社会科学というのは違うと言われていまして、というようなかたちで始めると、やはり駄目です。

B:出席者が多くなったというのは、時間帯を変えたという理由が大きいということはないですか。

鈴木:それもかなり大きいと思いますね。

B:同じもので時間帯を変えた場合、同じくらいの人数になりますか。

鈴木:いや、その科学論の授業は、最初にやっていた時間は金曜日の3限で、割と人が集まりやすい時間だったのですけれど、それでも少なめでした。30人ぐらいです。そのあと競合する科目が多い水曜の2限という時間にしたら、ガタッと減って、今年は火曜の4限というまあまあ学生が集まりやすい時間にしたら、飛躍的に増えました。

司会:加藤さんが景観論や風景の話などをテーマにされているテキストもそうですし、それから学生さんの卒業論文にそういうものが多いのは、加藤ゼミはこういうテーマでやりますよというふうに謳っているからなのですか。

加藤:そうですね。来年度のゼミはこういうテーマを取り上げますよ、というゼミ紹介を学科全体で11月の半ばぐらいに開きます。そのときに、こういうテキストを使って、基本的にはこういうテーマでということ、ここ2年ぐらいは、都市とか、都市・景観・環境というテーマでこういうテキストを使うということをアナウンスしています。

司会:そのテーマの選定は、加藤さんの哲学的な関心と、彼らが環境だったら食いついてくるのではないかというところの折衷で決まってくるのでしょうか。

加藤:そうですね。その関数です。あと、この「ドイツ哲学入門」というのが、ドイツ学科の1年生、2年生向けの必修の授業なのです。例えば一昨年はニーチェを紹介しました。哲学者としてのニーチェ、それから文学者としてのニーチェ、それから音楽家としてのニーチェですね。それでドイツに行ったときに、ニーチェの音楽作品のCDを買ってきて、そういったものを実際聞かせてということをやりました。そうすると卒論でニーチェをやる学生が出てきたりして、聞いてみるとやはり授業でニーチェを聞いたからだと言うわけです。

しかし、一番大きいのは、環境のようなテーマです。特に留学してきた学生たちは、やはり向こうで環境システムがどうなっているかとか、その辺を実際に体験してくるし、都市の景観や建築物も実際に見てきている。それで関心を持っているというのが割と多いですから、そこを何とかうまく生かしたいというところで、そういうテーマを設定しているということになります。

司会:加藤さんのところのゼミに入ると、ドイツ学科なのにドイツ語を読まなければいけないというのも、ちょっと面白い話だなと思ったのですけれど。

加藤:はい(笑)。

司会:すると、ほかのところはどんなことをやっつけいらっしゃるのですか。

加藤:例えば、歴史の人は何か、食文化をテーマにしているようです。どういうテキストを使っているのかは知らないのですが、少なくともドイツ語のテキストではなくて日本語のテキストを使っているようです。それから文学の先生もやはりドイツ語の文献はぜんぜん使っていない。その人は、いわゆる環境文学を日本語でやっつけいらっしゃるようです。

ただ、2人のドイツ人がゼミを持ってまして、その1人のゼミは学生が多く、それは

社会人類学なのですが、基本的には全部ドイツ語でやるというゼミです。そこは留学から帰ってきて、ドイツ語の会話力を落としたいくないという学生が割とそこのゼミには入ってきます。ただドイツ語のテキストはぜんぜん読んでいないということです。

B:ドイツ学科なのにドイツ語のテキストを読まないというのは、不満はないのでしょうか。

加藤:それは学科会議では議論をしたことがあるのですがけれども、こちらから強制するわけにもいきません。

司会:逆に加藤さんのところに行けば、ドイツ語をしっかりと読めるようになるよと宣伝するのはどうでしょうかね。

加藤:しっかりと読めるようになるというのが、けっこうつらいですからね。今年の4月にドレスデンのシェーンリッヒさんのところのシンポジウムに行ったのですがけれども、そのときに参加していたドイツ人と懇親会で話をしてしまして、「どういうテキストを使っている」というので、「ジンメルを読んでいるんだ」と言ったら、「あれは難しい」と言われました。確かに言葉が少し古くて難しいというのはあって、そのときにちょっと過酷なテキストをやっていたのかなと反省はしました。ですからもう少し、現在に近いところで多少文法的に少しやさしい適切なものがあれば、そちらのほうがいいかなとは思っています。

D:加藤先生にお聞きしたいのですが、卒論のテーマを見ると、例えば美学関係の話であるとか、歴史・哲学のような話なども入ってくるのですがけれども、そういった話をしたときに、学生はそれなりに食いついてくるものなのですか。

加藤:先ほど言いましたように、いまその哲学史の授業は、ドイツ学科の学生は30人ぐらいです。あと人文の学生がおそらく20人ぐらいで、50人から60人ぐらいの規模ですね。そこは先ほど言いましたように、できるだけドイツ文化とかドイツ精神史に関係するようなかたちの話で、一応、哲学史をずっとルネッサンスの終わりからハーバマスまで6年間1クールで話をしているのですが、いま指摘されたような話ができるのは「ドイツ研究入門」ぐらいですね。その他では文献講読のなかで内容を説明するときに、その種の話をするといった程度です。ですから、そうしたことをまとめて話すという授業は、他には「ドイツの思想と文化」ぐらいです。あと、先ほど言いましたように、ドイツ研究入門のところでニーチェ、特に音楽家としてのニーチェとか、そういう話をしたときに、後期ロマン派の音楽とか、そういうことについて少しドイツ・オーストリアの状況の話をしたりしたのですが、アンケートを見るかぎりこれは好評だったようです。

司会:そろそろよろしいでしょうか。時間が過ぎましたのでこの辺で取りあえず一次会を終わります。今日はお二人ともどうもありがとうございました。

クリティカル・シンキングをどう教えるか—授業実践からの報告

青木 滋之
名古屋大学非常勤講師

はじめに

このたび私のような若輩を呼んでいただきありがとうございます。私自身、そんな経験者でもなく、いろいろ試行錯誤して一喜一憂しながら頑張っている感じですので、そういったところを先輩方の皆さんには、微笑ましく見ていただけたらなあと、かわいがっていただけたら幸いです。

私の発表ですが、「クリティカル・シンキングをどう教えるか—授業実践からの報告」です。どのようにクリティカル・シンキングというものを導入したのか、授業で何をしたのか、なぜクリティカル・シンキングを、哲学の一般向けの専門ではない学生向けの学部生向けにやるといいのか、というようなことをいろいろ考えましたので、今回はこれで話題を皆さんに提供したいと思います。よろしくお願いいたします。

発表の最初に、流れをざっと見ていただきたいのですが、まず、クリシンを導入するまでいろいろ試行錯誤をして自分なりにもがいてきたのですが、(1)なぜクリシンを導入したか、という経緯をお伝えしたいと思っております。

次に、(2)なぜクリシンを導入すべきかといういくつかの理由があるように思いましたので、(3)学生の反応や、アンケートなどで自分なりに取ってきたデータと合わせて、それを今回公開したいと思います。実際にやってみたらこんな感じでした、という報告です。うまくいった部分もありましたが、足りなかった部分もあるので、これからやっていかななくてはという感じです。

4番はもうちょっとメタな視点で、これは結構切実ではないかどうか分からないのですが、仮に3番までで「クリシンっていいな」と思ったところで、(4)ではなぜ哲学系の教員、例えば心理学系やそれ以外のバックグラウンドを持つ方々のなかで、なぜわざわざ哲学系なの？という質問に、われわれの立場としては答えなければいけないと思うので、それに対して何らかの正当化、根拠を与えるべきなのではないかと思っております。

最後に、(5)いままでやってきた授業のなかから、これは駄目だなあ、こうしなくてはいけないなあという課題がいくつかあるので、それをお見せしたいと思っております。

(1)クリシンを導入するまでの経緯

ではまず、クリシンを導入するまでの試行錯誤という(1)のフェーズですが、こんなことをやってきましたというバックグラウンドをちょっとご紹介します。

名古屋市立大学で、2年前の前期から、科学哲学を教えています。「自然系広領域」という一般学部生向けの自然科学系の教養を教えてくださいという授業で、テキストは戸田山

先生の『科学哲学の冒険』を使わせていただいていた。前任の、環境思想の歴史を教えていた中部大学の財部（たからべ）先生から打診をいただきました。環境思想の歴史というのは本当に自然科学系のほうに哲学よりも近いという感じだったのですが、事務の方に「哲学やっていいですか」と尋ねたところ「ああ、ぜんぜん構わないのでやってください」と言われたので、では、好きにやらせていただきます、ということで科学哲学を教えることにしました。

次の年も同じようなことをしました。2年間、科学哲学を教えていたのですけれども、ちょっと学生の反応が芳しくないような感じが自分の中でしておりまして…。おそらく、たぶんトピックが難しいのだと思います。あとで説明しますけれども。

そこで、3年目は心の哲学と科学という題目で教えることにしました。科学哲学よりももう少しソフトで受けのいいような、「心の科学とか哲学」と、今流行っている「クリシン」をくっつけて、ちょっとひよった感じです。最初の年からは結構学生をいじめていまして、教養はしっかりやらなければいけないという強い信念を持っていたのですけれども、だんだん年をとって2年か3年ぐらいでもうひよってきて、「学生に楽しんでもらえればいいや」という感じになってきています。

今年の前期から、名古屋大学で2回生向けの科学哲学を、2クラスで理系と文系で教えております。この授業は私にとって初めての2回生向けの授業で、緊張しまくりで、何をやったかよく覚えていません。

2年間市大で科学哲学を教えたあとの感想ですが、まず一年目、最初に学生が来たとき20~30人いたのですが、実際に授業を見てみると残った受講生は9人でした。私も、もう顔と名前を覚えまして、最後に懇親会においでと声を掛けられるぐらいまで名前を覚えていたのですけれども。これはたぶん1限なのもあるかもしれません。1限は学生にとって朝がしんどいかなと思いき、2限に変えたら2倍近く増えました。それでも、たぶん20名というのは普通の教養のクラスからすると、少ないほうかもしれません。なぜこんなに少ないのだらうと思ったのですけれども、もしかしたらシラバスの段階から厳しすぎたのかな。毎回出席をとるとか、レポート3回やるとか、期末試験もやるとかシラバスに書いていたので、敬遠されてしまったかなと思いました。

科学哲学を教えていて、ちょっと難しすぎたのかなというように私なりに思い、1年目の授業の一番最後にアンケートをしました。私が設定した1番、2番、3番、4番の質問に教えてくださいというので、まず「1. 科学哲学の語彙（ごい）に慣れましたか？」という質問、「2. 科学哲学がどんなことをする学問か分かったか？」とか「3. 授業内容は難しかったか？」とか、あと「4. パワーポイントを使ったのですけれども、良かったですか？」といった質問をしました。その結果こんな感じで、9人しかいないのははっきり言ってあまり芳しくないアンケートなのですから、理解できたかという部分に関してはだいたい分かってくれていると言っているのですが、難しいかどうかというのを聞くとやはり大部分の人が「一番難しい」もしくは「少し難しい」と言っていて、ちょっとハー

ドルが高いイメージをやはり学生は持っていたような気がしています。こんな感じで、私なりにベストを尽くしたのですけれども、やはり難しいのですねということです。

これと似たようなアンケートなのですが、今年の名大での前期授業の最後に、元々フォーマットにある質問に、「自主的に取り組めたか」、「学習内容を理解できたか」、「授業を通して知的な関心が得られたり、学習の手がかりが得られたか」という質問があります。これは2回生向けの授業なのですけれども、結果はこんな感じで、あからさまに文系と理系が割れたという感じでした。文系のほうは全部平均より下。理系のほうは楽しんでもらえたようです。授業中のリアクションとか、授業の毎回最後に書かせる感想を見たらだいたい分かるのですけれども、やはり文系の方はちょっとしんどそうで、理系はけっこう食い付きが良かったというか、楽しんでもらえたという感じでした。

2年間、科学哲学を市大で教えたあとの感想なのですけれども、やはり科学哲学というのは、学部生には、特に文系の学部生にはとっつきづらいのかなと。科学史からいろいろ事例を引いて説明をするのですけれども、例えば古代から近代の科学革命までは、天文学が花形で、古代のプトレマイオスの天球のモデルはこんな感じだったけれども、コペルニクスがこれを言って、ケプラーがこれを言って、ガリレオがこれをして、最後にニュートンがくっ付けましたというような話はよくある話なのですけれども、その話をするときに、まず、「天球はこんなかたちです」と言って20分か30分ぐらい天球そのものを説明しなければいけない。

あとはフロギストンのように、昔はあったと思われていたけれども今はないという例がありますね。これって、「科学は本当にあるものを探求していると言えるの？」というような議論の流れで、フロギストンという、酸素の代わりに燃素と言われているものが燃えていると思われていたとか、宇宙のなかにエーテルというのが満ちていて、それが光の媒介になっているというようなことも、いまでは否定されているのですが、そういったものも19世紀にはありましたが、という話をし出すと、また5分、10分と時間をとられてしまつて。そうすると結局アップアップの状態になってしまふ。

教養の授業で哲学を担当する教員が教えるべき、肝心要の「哲学的な思考方法」とか「考えることの重要性」そのものを、科学とか科学史という題材で教えるのはちょっと難しいかなという感じでした。レポートとかを書かせても、授業のまとめっぽくなつてしまつたりとか、ちょっと本とか、悪い場合だとインターネットから切り貼りして出して済ましてしまうような学生が多くて、自分で考えるところまでどうしても手が回らなくて、「なんか難しいよ」という感じで終わってしまったという感じでした。

この間、「どうしたらいいんだろう」といろいろ考えていたのですが、立ち返ってみて、一応「自然系広領域」と言われているけれども、哲学の授業をやっているからには、やはり哲学を教えたほうがいいのかと思って、専門外の学生に哲学を教えることの意義というのは何なのだろうというような基本的なところを立ち返ってみました。

自分自身が学部生のころに出席した哲学系の授業を思い出してみると、古代にアリスト

テレスとかプラトンとかいたとか、近代のときにデカルトとかスピノザとかいたとか、個別的な教説がいろいろあるのですけれども、たぶん大人になってしまうとけっこう忘れてしまって、あまり重要ではないのかな。だから個別的に誰が何それを言ったというのはあまり重要ではないのかな、というような感じが、自分のなかで経験的に言えるような気もしますし、先ほども言いましたように、むしろよく言われるように哲学教育で大事なものは徹底して考えるというスタイル、「ああ、こんなふうにいろいろ深く考えられるんだ」とか「こんなふうに議論してきたらこんなふうに反論してきた人がいたんだ」という何か思考方法とか議論のスタイルとか、そういう日常何かやったことのない逸脱的なことをやることに、哲学のオリジナリティがあるのかなと思ったわけです。

とすると、特に科学哲学の研究者になるわけでもない専門外の学生に、哲学教育の題材として科学に固執する必要はないのかなと思ひまして。結局は学生があまり考えなくても分かる卑近な題材とか好きな題材をネタにしながら、思考法そのものを学んでもらえたらいいのかなというようにだんだん考えが変わっていきました。それが私なりに試行錯誤して2年間ぐらいやった感じでした。

(2)なぜクリシンを導入するのか

(2)なぜ、クリシンを導入すべきかということに移っていきたいと思います。3つほど私は理由があると思っています。まずは前節の内容で、専門外の学生に個別的な教義、プラトンのイデア論だとか、アリストテレスの实在形相説とか四原因説が何か、などを教えるのはどうなのだろう。もちろん個別の教義も大事なのですけれども、もっと何というか、教養の時間で哲学を学ぶというときにできることというのは、思考法のほうが大事なのかな、というのが1つ目です。

2つ目は、これはあとでアンケートをお見せしたいのですけれども、けっこう需要があるという点です。学生は、自分で考えて発表したいとか、書いたりしたいという動機を持っていますので、それに答えたほうがいい。

あともう1つは、しっかりレポートを書けるようになるためにクリシンを導入しないと、学生も困るし、教官もレポートを採点するときに論文っぽくなくて、「そもそも論文はね」のようなことを最初から言わなければいけなくなってしまうので、最初に言っておいたほうがいいかなと、そういうことです。

1つ目の理由はもう前節で言うておきましたので、2つ目の需要のところに入りたいです。私を見た感じなのですけれども、本屋さんに行くと社会人向けのクリティカル・シンキングという名前の書籍、けっこう増えていますね。学生もけっこう興味があるようで、私がリーディングリストに本を挙げたりすると、だいたいデカルトの『省察』とか『方法序説』とかだったら敬遠されて、みんな買ったり読んでくれたりしないのですけれども、クリシンに関しては「先生、これ買ったんですけどどうですか」とかけっこうリアクションがすごくいいのです。こうして、けっこう需要がある。

あと、クリシンというのはだいたい授業中に例題を出して5分間、10分間ぐらい解いてもらって発表してもらって、という主体的な授業参加が求められたりする。こうした受身的ではない参加型の講義を、けっこう学生はシャイな感じがするのですけれども、実際にやってみると楽しんでもらえて「なぜもっとやらないの？」ということや、回数減らしたあとにアンケートとかで言われたりするの、けっこうやる気があるような気がします。なので、やったほうがいいのかなど。

次のページに、今年の名古屋市大の講義で、実際に最後の授業でとったアンケートの結果があります。これは私が設問設定したアンケートなのですが、「大学で、クリティカル・シンキングを学ぶ機会が必要だと思いますか?」「この授業のクリシンの紹介は分かりやすかったですか?」「クリシンで学んだことはレポートを書くときに役立ちましたか?」というものです。

1番の質問が、一番ここで大事です。2番目と3番目の質問はまあ、私がうまくいったかどうかということで、あまり本質的ではないと思うのですが、あと、授業の良かった点とか悪かった点とか書いてくださいというようなアンケートをしました。そうすると、結果としてけっこう反応が良くて、「クリシンが必要だと思いますか?」という質問には、41人中「まったくそうだ」という人が半分以上。「少しそうだ」という人と合わせると、大多数が Yes 側でした。「私の紹介は分かりやすかったですか」というのと、「クリシンはレポートを書くのに役立ちましたか」への答えも、だいたい同じぐらいの割合で Yes と答えているようなので、けっこう学生はこういった授業を望んでいるというように、このアンケートをとったあと、思いました。

いくつか授業の良かった点とか悪かった点とか書いてもらったのですが、だいたい異口同音に、「レポートの書き方が分からなかったので助けになりました」というのが多かった。「論理的思考の勉強になってレポートの書き方が身に付いた」とか「レポートの書き方の授業があったのが良かった」とか「レポートの書き方を丁寧に教えてもらって良かった。ためになった」というようなことを言ってくれた学生もいました。あとは「ほかの授業で応用できたから良かった」と言っている人もけっこういました。それと、これが私は一番うれしかったのですが、「考える方法そのものを学べた」というように言ってもらったのが一番「よっしゃ!」と思ったときでした。哲学を教えている側からすれば、考える方法とかしっかり考える習慣が付いたと言われるのが、一番うれしいです。

悪かった点は、いろいろやらせすぎたので「レポートがたいへんでした」という人とか「もうちょっと簡単だと嬉しい」とか「レポート3回はきつい」とか、いろいろ文句が出ました。でもこれ私には褒め言葉なので。私からすれば「ああ、きつい? ははは」という感じで。「苦しんでください」という感じでけっこう楽しんでいました。

あと「後半に討論がなかったのはなんで?」と言った学生もいたように、学生同士で討論を前半させたことも、けっこう盛り上がって、部屋のなかでガヤガヤやってくれたので良かったようです。それも、もう少しやってくださいという要望がありました。講義をし

ていると、どうしても「たくさん教えなければ」とか「シラバス通りにやらなければ」とか思ってしまうのですけれども、どうもこちら側が一生懸命やるよりも、向こう側がガヤガヤやったほうが、向こう側は満足してくれるというのは言えるのではないかなと思います。

「なぜクリシンを導入するか」の最後の部分です。クリシンは必要だということなのですけれども、私の経験からして、レポートを提出してもらうときに、きちんとレポートを書けない1回生はけっこういまして、それは切実な問題です。「何とかと思う」とか「私はこういうふうを感じるから」とか、感想文のような感じでぜんぜん論証になっていない。あとは、文章の内容以前に、段落が組まれていなかったりとか、日本語の表現がおかしいとか、そもそも日本語としてどうなの？という、このあたりから入らないといけない人たちとかもけっこういて、どうしたものかと思っていました。

高校で小論文を教わっていない人とかたぶんいると思いますし、仮に習っていても、大学のレポートというよりも「起承転結」を習ったとか、コラムを読みましたとか、そのぐらいのことしかたぶんやっていなくて、1回生はレポートの書き方が分からないという深刻な悩みを抱えていると思います。そこでしっかりレポートを書くためにクリシンを導入することには大きな意義があるのではないかなと思います。先ほどのアンケート結果でも、クリシンがレポートを書くことに役立ちますかという3つ目の質問に、だいたい Yes と答えられていたので、クリシンと小論文を書くことには密接な関係があるのではないかなと思います。

(3)実践例と学生からの反応

(3) 実際にやってみた授業の内容の報告です。まず思い切って、自然広域系と指定されているけれど、「心の哲学と科学」という題目にしました。心理学系の講義というのはだいたい人気があるというのは定番ですから、心理学系の、分かりやすく、自分で日頃体験できて、別に科学史のような難しい前提知識のいらぬ卑近な内容から題材を選ぼうということで、こちらのソフトなサイエンスのほうに変えました。するとですね、1限に変えたのですけれど、学生数が急増して50人規模になってしまって、何かびっくりしてしまって、レポートの採点が大変になりました。だから、もう1回科学哲学に戻そうかなと思っているくらいです(笑)。しっかりレポートをチェックするにはしんどかったので、どうしたものかという感じです。

どのようにクリシンを導入したかについてですが、全体の14コマの中で、一番最初の2回の授業でクリシンとはこういうものだよと教えて、あとは、難しいレポートの前に、そのレポートに即してどのようにクリシンできるかという話をフォローで入れておきました。これはもう学生には難しく、ついていけないというのがアンケートで分かっていたので、「これはあかんわ」と速攻で入れました。だから最後のほうになるとシラバスはかなり崩れてしまいました。

どのようなことを最初にやったかという、私がクリシンの本を読んで面白いなと思った議論があったので、これを実際に使いました。「パスカルの賭け」という哲学の議論で出てくる賭けの議論なんですけど、これを理解するにはそれほど哲学を知らなくてもいいし、別に科学も知らなくてもいいし、けっこう分かりやすい例なので、まずこれからやってみようかなということ、これで導入しました。要点は、キリスト教を信じたほうがお得ですよ。賭けたほうがあなたにとってすごくいいことあるんですよ。一言で言うとそういう議論なのです。昔からあった有名な議論です。

次のようなクリシンのフォーマットで分析させました。まず、先ほどの文章の「一番いい結論は何ですか」。まず結論を同定しなさい、というもので、これは必ずクリシンの教科書に出てきます。何が一番言いたいのかというのをしっかりとらえてもらったあとに、「それを支える理由は何か」「ではその理由はどのような構造で結論を支えていますか」、あとは「何か見落としがちな前提があると思いますが、この文章を成り立たせるためにどのような前提が必要でしょうか」。あとは「用語をきちんとはっきりさせて意味を明確にしなさい」。これは、先ほどのパスカルの賭けが挙げられていたフィッシャーの本から、自分なりにアレンジしてつくったフォーマットなのですが、このフォーマットでやってくださいというようにして、1時間ほど、書かせました。

いろんなやり方があると思うのですが、私は授業のなかで、次のような感じでパスカルの賭けがまとめられますよというように提示しました。結論は「神様を信じてキリスト教徒の人生を送ることは理にかなっている」で、これが一番言いたいこと。その理由は2つに分けることができ、1「キリスト教徒の人生を送るならば永遠の幸福を享受できるか、ほとんど失うものはない」のだけれど、2「キリスト教徒の人生を送らないならば、何も失わないか、永遠の天罰で苦しむことになる」。推論の構造は、1か2のどちらかで、1のほうがいい。利にかなっている。だから1を取りましょう。理由1から結論が支持されます。というような構造になっていますよ、というのをパワーポイントで示して、学生に書かせたりしました。

最後に、日本人だとこれを見た途端、おそらく「え、そんな、これだけで、こんな議論だけで本当に信じないといけないの？」と拒絶するだろうから、ではなぜ皆さん変に感じるのだと思いますか。どのような前提を持ち込んだらこの議論は成り立つのか。逆に、どのような突っ込みをしたらいいのかということを考えてください、というように、いろいろ考えてもらったのです。

たぶんいろんな前提があると思うのですが、まず永遠の幸福と言われているので、1. 死後世界があって、2. かつそれがずっとすごく長く続くという前提が成り立たないと駄目だろうし、あと、信仰しないと駄目なのかということもある。普段いいことをしているだけでは駄目で、きちんとキリスト教に帰依しないとイケないのか。では、普段いいことをやっている善人、本当の善人は救われなくて、取りあえず毎週日曜日の朝に教会に行くと、信仰の振りだけをしている人が助かるというのか。そのようなものでもいいのです

か、のような反論ができますね、とか。3. あと一番たぶん引っかかるのは、キリスト教しかないような前提があるけれど、われわれのように神道や仏教に親しい人からすると「いやあ、仏教徒の仏様はこう言っているのだから、キリスト教徒の神様とは反対でしょう」のような議論もさせようと思えばできるでしょう。このような感じで、いろんな突っ込めるポイントがありますね。このような突っ込みどころを考えて、実際にレポートを書いていくとどのような感じになるのでしょうか、というのを一緒にやってみました。

上のような疑わしい前提が3つあるうちの一番最初の前提をアタックしてみましょう、そこを崩して、相手の議論を崩して批評するような文章を書いてみましょう、ということで、アウトラインを考えます。「まず主張はこうです。理由はこうなっています。だけどこの議論にはこのような前提が証明されていないのがあって、それを突っ込むとこの議論は成り立ちません。」このような感じでアウトラインができますね。こうしてアウトラインを見せて、一緒に確認したあとに、実際に日本語の文章をしっかりと書けない学生もいるので、まずここはきちんと1行空けてくださいとか、そういったところから教えます。

あと、改行せずに文章をようかんのように長く続けてしまう学生もけっこういたので、サンプルを見せるのが僕は一番手っ取り早いと思っていたので、具体例として先ほどのアウトラインを文章に起こすとこのような感じになる、というのを示しました。最初のところを改行して、「賭けの主張はこうです」「こういう理由があります」「このような前提があるけれどこれは駄目です」「1個目の前提は…、2つ目の前提は…、だから結論はこうなります」という、フォーマットを文章に落としたひな型を実際に見せて、レポートはこのように書くんですよ、というのを示そうとしました。

学生の反応はだいたい良かったです。「論文の書き方がよく分かりました。参考にします」とか、「クリティカルに考える方法が分かってきた」とか、「論文の書き方について分かりました」「なんとなくつかめた」という人がだいたい、半分以上は良かったような気がします。

うまくいかなかった例もあります。「頑張ってみます」ぐらいしかやる気のない、おそらくはやる気がないような学生。あとはやはり「難しいな」「上達できたらいいな」という学生もけっこう多かったです。あと、これはクリシンを教えていていつも引っかかる場所なのですが、理由がどこからで、推論がどこで、前提がどこか、というのが学生はこんがらがってしまうので、「うまく処理できない」とか「いまだによく分かりません。理由はまだしも、推論はよく分かりません」というようなことを言われたことも多かったです。だから、これは改善しないと駄目です。あともう1回ぐらい、例とか示してやらないと駄目なのかなという感じです。

ここまでが、授業の最初の2回でこのようなことをやりました、という報告なのですが、レポート前にもクリシンに1コマ割きました。これはシラバスでのスケジュールを崩して、このレポートのためだけにわざわざレポートの書き方を教えたという時のことです。哲学の議論で、消去主義的唯物論という議論があるのですけれど、すごくラディカ

ルな主張をして一般人にはちょっと受け入れ難いようなことをする面白い主張なのですが、その補足としてでした。まずこのテーゼ自体が学生には理解するのが難しいので、このテーゼがどのような結論とか論理構造になっているか、ということを示すことからしなければ駄目だと思いました。クリシンのフォーマットに落として提示することで、批判のポイントを「ここも批判できるし、ここも批判できますね」というポイントができるだけ明示して、クリアに学生が見てとれるようにしたという感じなのですが、「これが結論で、それを支える心と言われているものはこのようなものです。なぜ消されてしまうか」というと、それは間違っている理論で、なぜ間違っているかというところがあるから」という具合で。これほど単純ではないかもしれませんが、皆さんのなかにはご専門の方もいらっしゃいますし、私もプロパーな専門家ではないのでいろいろ突っ込めるところもあるでしょうけど、分かりやすくしたら、たぶんこのぐらいになると思います。

こうしてフォーマットに落とすと、色んなところで×(ペケ)にすることができる。民間心理学で措定されている心というのに対して「いや、そんな私たちの言っているんじゃないよ」と言って×にできるし、仮に民間心理学で念頭に置かれている心というところで○でも、その民間心理学というのが理論だという前提に対して、「これは理論ではありません」といって、ここも×にできる。こんな具合で、批判のポイントが1、2、3、4、5個ぐらいありますね。「どこでもいいから皆さんピックアップして、その1点だけで崩して書いてみてください」ということをやってもらいました。

反応はだいたい良かったのですが、よく分かったから良かったというよりは、レポート前にフォローしてくれてうれしい、そういう感じの意見もけっこうありました。前のレポートの駄目な点が分かったと学生もいたりとか、そのような感じでした。

(4)なぜ哲学系の教員が担当すべきか

(4) ここまでで、もしかしたら「クリシンというのはいいかもしれない」と思ってくれた方がいるかもしれませんが、「ああそんなことをやっているんだ」と思った方もいると思います。しかしここで、「なぜ哲学をやらなければいけないのか」というのは、けっこう切実な問題だと僕は思っています。「なぜ哲学やっている人が教えなければいけないの？」これに答えないといけないのではないかなと思い、常日頃私なりに考えているのですが、一応このような感じなのかなという話をします。

つかみはこのような感じですが、まず、事実として日本にクリシンを初めて導入したのは、哲学系はちょっと出遅れてしまって、翻訳とかを先にやっていたのは心理学系の方々です。伝統的にはクリシンは哲学をやっている人たちがずっと担っていたはずなのですが、日本でクリシンを導入したのはちょっと出遅れたような経緯がありました。あとは、これは当然だと思うのですが、それぞれの分野の教員は日夜論文を書いているわけで、別に哲学やらなくたってクリシンの指導ができるのではないかと、と言われるでしょう。別に哲学教員がやらなくてもいいのではないかと、ポロツと言われたときに、しっかり言い返

さないといけなくなるのではないかなと思っています。これは哲学を専門としている教員だったら、似たような異論に日夜ぶつかっているのではないかなと思います。

いくつか理由があると思うのですが、私がいつも考えているのは次のようなことです。まず1つ目として、規範的にこういう論証がいいのだということを言うというのは、伝統的に論理学とか認識論と言われているバックグラウンドを持つ哲学教員がやってきているので、そこが強みなのではないかと。先ほど出た心理学系のクリシンを見てみると、「錯覚にはこんなタイプがある」とか「信念形成にはこんなバイアスがよくある」といった事実にエラー、人間はこのような傾向性がありますから気を付けましょうとか、それがどのように実現されていますよというメカニズムの研究だったりとか。なぜ間違っているのか、なぜ正しいのかという規範的な評価そのものは、哲学の議論を援用したり論理学に依存したりしているので、こうした規範性に関してはわれわれが強いことを言えるのではないかなと。

実際クリシンの本を見ると、哲学のバックグラウンドを持っているとなじみ深い言葉が見つかります。ad hominem な議論はするとか、ad hoc な議論はするとか、non sequitur とは「そのようなものは出てこない」とか、あと帰謬（きびゅう）論法とかそういうのは、たぶん心理学系の方が見たら「何だこれ？」という感じだと思います。これこそ哲学をやっている人だったら「ああこれはですね、中世の時代に学院というのがあって、そこでこんなことやってました」のようなことがいろいろ言えたりするので、哲学系の人たちはけっこう有利なのかなと思います。哲学的なバックグラウンドは不可欠なのではないかなと思います。

あと、伝統的な認識論者には、現代ならクリシン本にあたるものを昔から著している人がけっこう少なくないと思います。例えばデカルトの『方法序説』というのはフランス語で一般人向けに書かれた本で、ラテン語を書くのを止めて一般人向けに書いた啓蒙書で、すごく当時売れたようです。あと、ロックが書きたいくつかの本も、推論とか論理学に関する、日常語を用いたクリシンの書です。これも「いままでの論理学教育は間違っていたよね」というクリシンの本なのです。スピノザはちょっと外れるかもしれませんが、知性を改善しましょうということで、規範的な知性改善についていろいろ言っているところがあるので、こういったところから、いろいろ考えをくみ取ったりできる伝統のなかに哲学者はいると思います。

2つ目ですけれども、疑うことの重要性を説く上で、懐疑論の伝統を持っている哲学教育というのはけっこうユニークなのではないかなと思います。哲学者はよく「疑え」と言われますね。でも「日常生活でそんなに疑ったらバカみたいじゃない」と言われるかもしれないけれども、教育の場では日頃鵜呑みにしているものを洗いざらいにする作業というのが、クリシンを実際にやってみるときに非常に大事で、批判のポイントを探すときに「ああ、こんなこと当然と思っていたけど、疑い出したらけっこう怪しいな」ということがある。そういうのがけっこう大事なポイントになってくると思うので、懐疑論の伝統

に立つ哲学者というのは、そういったことを教える素地があると思います。もちろん哲学系ではない教員がこういった態度を教えるのは、当然できると思いますけれども、われわれのほうがいろいろ知っているのではないかなと思います。

3つ目。論証において我々は「概念」というものを扱っている。「○○における△△」「自由とは何だ」「自我とは何だ」というようにレポートに、概念の理解が重要になってくる場合がある。われわれ哲学系の者というのは、日頃から「おける論文」を大量に生産していると言われており、役に立たないことをやっていると思われているわれわれが、意外と「いやあこれはね、この概念はね、こういうふうになっているよ。細かく分類するとこうで、これをごっちゃにすると議論がぐちゃぐちゃになっちゃうんだよ」というように言うことができる。クリシンにおいては概念をしっかり定義して、自分で見分けて、明晰(めいせき)に論じるということが重要になってくるので、哲学系はこのような作業に向いているのではないかなと考えることができます。

最後に、4つ目です。私が一番重要ではないかなと思っているのですが、予備知識なしで誰でも理解できる事柄を扱える。これはけっこう大きいと思います。自然科学系の先生は、教えるとしたら、難しい専門的なことを題材にクリシンを教えないといけないと思います。でも哲学というのは、素朴な問いを取り上げて「心ってみんな漠然と思っているけれど、それって何だろう」ということを取り上げたとき、「哲学者はこんなことを言ってるよ」のように、日常のなかに埋もれている問いを取り出すという点で、素朴さとか日常との接点という点では哲学はすごく強いリンクを持っているのではないかなと思っています。

これは実際に科学哲学のときにそうだったのですけれども、専門的なネタでクリシンを導入するのはとても難しく、クリシン導入以前に科学史の周転円だとか、そこら辺の話とかいろいろ教えなければいけない。哲学は身近な話題を扱えるからこそ、考えることに専念するクリシンに向いているのではないかなと思います。このような感じでいろいろな理由が挙げられると思います。

(5)今後の課題

(5) 今後の課題ですが、「心の哲学と科学」という1回生向けの授業のレポートを評価して思ったことなのですけれども、しっかりと筋道立てて、結論はこうでこういう理由になっていて、このように論証されているということに関しては、多少なりとも改善が見られたのではないかなと思います。一番最初によろかんのような文章を書いていた学生が、段落に分けてきっちり論証できるということが少しなりともできていたので、改善が見られたのかなという感じがしています。

けれども、やはり自分で疑ってみるというスキルに関してはまだまだできていないなという感じです。よくあるのは、授業の内容でこんな批判のポイントがありますというように紹介すると、それをそのまま繰り返してそのまま書いてしまう学生が多いこと。あと、

先ほど言いましたけれども、ネット上の情報から取ってそのまま書いてしまう学生が多くて、なかなか「考えることそのもの」を教えるのが難しい。ここで改善が見られないと、授業の目的が達成できない。

あとは、自発的に考えさせるためには、講義形式よりも集団でディスカッションさせたり、お互いに議論し合わせたり、のような時間が必要なのかなと思いますし、あと難しい話をするときは小問題に区切って、1つの講義全体を小問題に区切った3つぐらいのものに変えて、最後に「全体でどうなりますか」のようなこともやってもいいのかなというように思っています。

科学哲学の2回生向けの授業に関して。これは今年やったばかりでアップアップだったのですけれども。アンケートを見た限りでは文系と理系でかなり反応が違って、文系学生の評価が平均以下で芳しくなかったということと、理系の評価はけっこう良かったというのは、やはり専門と近いとか関心に近いとかというのがあったのではないかと思います。理系には面白い話も、文系には退屈だったこともあったのではないかなと思ったので、原点に帰って、疑うこととか考えることを教えることに重点を置くのであれば、それぞれの専門に近いところからアプローチしてもいいのかな。だからもう文系と理系の授業内容を分けて、文系では心理学を題材に考えさせたりとか、理系、実質工学系の学生なのですけれども、工学系には私もちょっと奮起して物理学を題材にして、といった配慮でやらないといけないのかなと思っています。そうしたら先ほどの点数も、文系のものがもう少し平均に近づくのではないかなと思っています。

【補足質疑】

司会(戸田山):どうもありがとうございました。それではディスカッションは後にすることにして、何か事実的なことについてご確認のご質問がありましたらどうぞ出してください。

A:テキスト『科学哲学の冒険』『疑似科学と科学の哲学』はどちらもそこそこ難しい本ですね。これをテキストとして全員必修にして1冊買わせて持たせるようにしたわけですね。

青木:はい、そうです。

A:学生はそう言われたら一応きちんと持ちますか。

青木:はい、持っていました。レポートとかで必ずまとめとかも入っていたので、買わないと。借りたのではとても間に合わない。

A:それは、そういうように仕向けたら、学生はそういうようにやるというものなんですね。これは領域としては、「自然系広領域」と言っていたけれども、例えば対象とする学部学生のうちにいろいろな選択肢があって、あなたの授業は別にとらなくてもいいわけだ。

青木:そうです。

A:そういう意味で言うと、対象となりうる学生のうち、大ざっぱに言って何%ぐらいがあなたの授業をとったと言えますか。例えば1回生全員を対象としているとすればどうですか。

青木:どのぐらいでしょう。例えば9人とかになるともう数%。ひと学年100人ぐらいだとしたら10%になりますし、ほかの人社の学部以外の看護系の学部の人とかも入るとさらに全体のパイが増えるので割合がもっと減るのではないかなと思います。やっぱり数%とかですね。9人とか少ない方だと思います。ゼミみたいになってしまう。

A:つまり、こういった授業を行うということは、全学的な影響力や1年生のある種基礎ゼミ的な意味づけで行うという場合に、教育効果としての広がりや土台がどのぐらいあるのかということを知りたかったわけです。

青木:あまり無いんじゃないでしょうか。私が場当たりに、私の授業のなかでレポートを書くときにはこうしてくださいというように、ad hocにやっているような感じです。

A:まあ、所詮、一非常勤講師ですからね。

青木:はい、その通りだと思います。

司会:ほかに何かありませんか。

B:最初の「自然系広領域」についてですが、これは科目名称なのですか。それともカテゴリーの名称なのですか。

青木:科目名称ですね。2、3、4、5とあるので。その副題が「科学哲学」。今年は「心の科学と哲学」なので、タイトルだけを見ても分からないのです。シラバスを見たらこのような感じです。

B:それから、レポートを書いてもらったときの「今後の課題」という、「心の科学と哲学」

のレポートを評価したというところですが、これはどういう形で書かせたのですか。

青木: 2つ出しています。1つ目はまとめさせるやつで、例えば「消去主義唯物論はどういう立場か。説明してください」というのが1つ。あともう1つは違う話題で、ほかのトピックで、例えば志向性についてそれがどうか、**Yes** か **No** かのような問題を立てさせて、論証させてというやつで。上が一応、点を取ってほしい、点数をあげられる問題を1個用意しておいて、あともう1個は書かせるということさせたという感じでした。

司会:他に何かありませんか。では後でまたじっくりディスカッションを行います。どうもありがとうございました。

クリティカル・シンキングをどう教えるか — 授業実践からの報告

名古屋哲学教育研究会 公開セミナー

2008/11/28

青木滋之

発表の流れ

1. クリシン導入までの試行錯誤
2. なぜクリシンを導入するのか
3. クリシンを導入した授業実践の報告
4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか
5. 今後の課題

1. クリシン導入までの試行錯誤

これまで何を教えてきたか

- 06年前期、名古屋市立大学「自然系広領域1」で、**科学哲学** (テキスト『科学哲学の冒険』) を文系一回生向けに
- 07年前期も同様の講義
- 08年前期は、**科学哲学** → **心の科学と哲学** + **クリシン**
- 08年前期、名古屋大学「科学・技術の哲学」で、**科学哲学** (テキスト『疑似科学と科学の哲学』) を二回生の文系・理系に

1. クリシン導入までの試行錯誤

2年間、市大で科学哲学を教えた後の感想

- 2006年前期、残った受講者は**9**人。(1限なのもあるが)
- 2007年前期、2限にしたら**20**人に。
- シラバスの段階から厳しすぎたかも。
(毎回の出席 + 2000字のレポート × 3 + 期末試験)

1. クリシン導入までの試行錯誤

- 科学哲学は難しすぎ？

私が行ったアンケート(2006年)

- ①. 科学哲学の語彙に慣れたか？
- ②. 科学哲学がどんな学問か分かったか？
- ③. 授業内容は難しかったか？
- ④. パワーポイントは理解を助けたか？

1. クリシン導入までの試行錯誤

- 科学哲学は難しすぎ？

8名のアンケート結果 (5がYes ⇔ 1がNo)

- ①. 5..1人 / 4..6人 / 3..1人
- ②. 5..3人 / 4..4人 / 3..1人
- ③. **5..1人 / 4..6人 / 3..1人**
- ④. 5..2人 / 4..5人 / 3..1人

1. クリシン導入までの試行錯誤

(参考)名大でのアンケート

二回生向け科学哲学のアンケート(2008年)

- 問2. 授業に意欲的・自主的に取り組んだか
- 問3. 学習内容を理解できたか
- 問4. 授業を通して知的な関心や学習の手がかりが得られたか

1. クリシン導入までの試行錯誤

(参考)名大でのアンケート

二回生向け科学哲学のアンケート(2008年)

- 問2. 文系 2.6 ⇔ 理系 3.2 / 平均 2.8
- 問3. **文系 2.5 ⇔ 理系 3.1 / 平均 2.8**
- 問4. 文系 2.8 ⇔ 理系 3.5 / 平均 3.0

1. クリシン導入までの試行錯誤

2年間、市大で科学哲学を教えた後の感想

- 科学哲学は、文系学部生にはとっつきづらい。
- 科学史からの例を解説するだけでも一苦勞。
例) 天球、フロギストン、エーテル
- だから、肝心要の<哲学的な思考方法>や<考えることの重要性>そのものを教えるのが難しい。

1. クリシン導入までの試行錯誤

※そもそも、専門外の学生に哲学を教えることの意義とは何なのだろう

- 私が学部生の頃に出席した哲学系の授業を思い出すと……古代哲学とか近代哲学の**個別的な教説**の内容は、余り覚えていない。
- むしろ、よく言われるように、哲学教育で大事なものは、**徹底して考える哲学特有の思考スタイル**や、**思考方法**を学ぶことなのではないか？
- とすると、専門外の学生への哲学教育の題材として科学哲学に固執する必要はない。
- 学生の興味を引きそうな題材をネタにしつつ、**思考法**を学んでもらえばよい。

2. なぜクリシンを導入するのか

クリシンを導入する3つの理由

- 前節の内容。専門外の学生には、**個別的な教義**よりも、**思考法を学ぶことが大切**だから。
- **需要**があるから。
- しっかりしたレポートを書けるようになるため、学生にとって**必要**であるから。

2. なぜクリシンを導入するのか

クリシンには学部生からの**需要**がある

- この頃、アカデミック向けのみならず、社会人向けの「クリティカル・シンキング」と銘打つ書籍は増えてきており、学生の関心を引いている。(私のプリントのリーディングリストに挙げた本を買って、自分で勉強し始める学生もいた)
- クリシンは例題や問題演習を通じて習得するものであり、主体的な授業参加が求められる。こうした、受身的でない参加型の講義を、学生は望んでいる。

→次のページに、実際に学生にとったアンケート(最終回)

□アンケートについて

・問6

- ①大学で、クリティカルシンキングを学ぶ機会は必要だと思いますか？
- ②この授業のクリティカルシンキングの紹介は分かりやすかったですか？
- ③この授業で学んだクリティカルシンキングの技法は、レポートを書く際に役立ちましたか？

問7 この授業の良かった点、悪かった点を1つずつ書いてください。(1つよりも多く書いてもらっても構いません。)

2. なぜクリシンを導入するのか

アンケートの結果

41名のアンケート結果 (5がYes ⇔ 1がNo)

- ①. 5..28人 / 4..9人 / 3..1人 / 1..1人
- ②. 5..24人 / 4..13人 / 3..2人 / 1..1人
- ③. 5..24人 / 4..9人 / 3..6人 / 2..1人

2. なぜクリシンを導入するのか

良かった点

「論理的思考の練習になり、レポートの書き方が身に付いた」
「レポートの書き方の授業があったところ」
「レポートの書き方を丁寧に教えてもらえて良かった。ためになった。」

2. なぜクリシンを導入するのか

良かった点

「レポートの書き方がわかりやすかったです。」
「レポートに関する手引きがあったこと。」
「レポートの書き方を詳しく教えてもらえて、それは他の授業にも応用できたのでよかったです。」

2. なぜクリシンを導入するのか

良かった点

「哲学の話だけでなく、レポートの書き方なども詳しく教えてもらったので、他の授業でも役立つ。」
「考える方法そのものを心の哲学と科学を通して授業で学べた点」
「哲学は内容が難しい分、その事柄について、じっくり考える習慣がついた。」

2. なぜクリシンを導入するのか

悪かった点

「レポートが大変でした。」×5
「レポートがもう少し簡単だとうれしかった。」
「レポート3回がきつい。」×2
「後半話し合いというか、討論？(学生同士の)がなくて残念だった。」×2

2. なぜクリシを導入するのか

クリシはレポートを書くために**必要だ**

- 初めてレポートを提出してもらったときの感想
 - 感想文？
 - 論証が組み立てられない
 - 段落の組み方、日本語の表現などの稚拙さ
- 高校で小論文を教わっていない(仮に教わっていても、国語の時間に起承転結を習った程度の)一回生は、「**レポートの書き方が分からない**」という深刻な悩みをかかえている。
- そこで、しっかりとレポートを書くために、クリシを導入することには大きな意義がある。cf. アンケート結果

3. クリシを導入した授業実践の報告

クリシをレポートの書き方指南に組み入れた

- 科学哲学→心の哲学と科学
- すると、(1限にもかかわらず)学生数が急増した **10人程度→50人規模**
- 授業の本題に入る前の**2コマ**、レポート提出前の**1コマ**をクリシの導入にあてた(授業全体は14コマ)

3. クリシを導入した授業実践の報告

パスカルの賭けを導入に用いた

cf. フィッシャー『クリティカル・シンキング入門』

[パスカルの賭け]

キリスト教の神は存在するか、しないかどちらかである。もし、あなたが神の存在を信じ、キリスト教徒の人生を送るならば、神が存在する場合はあなたは永遠の幸福を享受するだろうし、神が存在しない場合もほとんど失うものはない。他方、もし、あなたが神の存在を信じずにキリスト教徒の人生を送らないならば、神が存在しない場合はあなたは何も失わないが、神が存在する場合は永遠の天罰で苦しむことになるだろう！ だから、神の存在を信じ、キリスト教徒の人生を送ることが理にかなっている。

3. クリシを導入した授業実践の報告

次のようなクリシのフォーマットで分析させた

—議論をクリティカルに分析するためのステップ—

- 1 主たる結論は何か。
- 2 理由(データ、証拠)は何で、推論の構造はどうなっているか。
- 3 何が前提されているのか(すなわち、何が暗黙の前提、ないし当然なことと見なされているのか。これは文脈のなかで問うべきこと)。
- 4 必要である場合には、(用語や主張や議論によって)何を意味しているのか、その意味を明確にせよ

3. クリシを導入した授業実践の報告

次のような分析を提示した

結論: 神の存在を信じ、キリスト教徒の人生を送ることは理にかなっている。

理由: ①キリスト教徒の人生を送るならば、永遠の幸福を享受できるか、ほとんど失うものはないが、②キリスト教徒の人生を送らないならば、何も失わないか、永遠の天罰で苦しむことになる。

推論の構造: ①キリスト教徒の人生を送るか、②送らないかのいずれかであり、送った場合の方が、送らない場合よりも利益が大きい。

あなたは、この議論を受け入れられますか？ 受け入れられたいなら、色々とツッコミをしていく必要があります。**前提**に注目しよう。

前提: 永遠の死後世界が存在する
神は恒初の昼返りとして永遠の幸福を与える
他宗教の神は(真正な意味で)存在しない

3. クリシを導入した授業実践の報告

次のように批判のアウトラインを提示

これらの前提は当然のものとして置かれているが、必ずしも従う必要はない。前提を崩すところから、クリティカルに考えることを始めてみよう。今回の講義では、3つ挙げた前提のうち、一番上の文を批判することを実際にやってみる。

◆批判のアウトライン

- パスカルの主張とは、キリスト教徒の人生を送るべき、というもの
- その理由として、①キリスト教の人生を送るならば永遠の幸福を享受できるが、②送らないならば永遠の天罰で苦しむことになる事を挙げている
- しかし、このパスカルの賭けには証明されていない前提が置かれている。
- 死後世界があるかどうか証明されていない
- 仮に死後世界があるとしても、それが永遠に続くものが証明されていない

3. クリシムを導入した授業実践の報告

実際に文章に起こしたレポートの例を提示

◆レポート風に文章に起こしてみると、次のようになる。(色々と誤りもあるが、とりあえず形を見てみよう)

私はバスケルの種々の議論に反対である。バスケルの種々は、我々はみなキリスト教徒の人生を生きるべきだという主張を行う。その理由としてバスケルは、キリスト教徒の人生を生きるならば永遠の幸福が得られるが、反対にキリスト教徒の人生を生きるならば永遠の天罰で苦しむことになるという高を挙げている。

しかし、この議論には証明されていない前提の前提がある。死後の世界が存在するという前提と、その世界が永遠に続くという前提である。

まず、死後の世界が存在しているが、これは未だ証明されたことはない。死後の世界は死んでからでなければ分らないが、死後の世界から戻ってきた人がいるという報告を耳にしたことはない。また、我々は死んだ後には脳機能も心臓機能もすべて停止する。にもかかわらず世界を体験するなんてことがあり得ないことは全く不可解である。

さらに、後者の「永遠」についても欠点が増える。1. 仮に、死後の世界が存在するとして、それでもなお、その死後の世界が永遠に続くことは全く示されていない。永遠に時間が流れるためには、そうした永遠の時間内の存在を可能にする何かが必要であるが、それが何なのかは不明である。そもそも、永遠とはどれくらいの長さであるのか、我々人間に理解可能なかさえ疑わしい。

以上のように、バスケルの種々の議論は、この議論を成り立たせる二つの大事な前提が満たされていないので、私はこの議論には賛同できない。バスケルの種々の議論は放棄すべきである。(630文字)

3. クリシムを導入した授業実践の報告

学生の反応(うまくいった)

「論文の書き方がよく分かりました。参考にします。」
「私もレポートなどの文章を書くのが苦手なのでとても参考になります。」
「少しでもすきがあるとつぶされるなあと思った。」
「クリティカルに考える方法が少しずつわかってきました。」
「論文の書き方についてよく分かりました。」
「レポートの書き方がさっぱりわからなかったのですが今日の授業でなんとなくなりました。」

3. クリシムを導入した授業実践の報告

学生の反応(うまくいかなかった)

「大学って、論文はパソコンで作らなきゃいけないんですか？私はパソコン苦手なんですけど…。まあ、がんばってみます。」
「レポートを書くのはすごく難しいそうだなあ。思いました。でも授業を受けていくうちに上達したいと思えます。」
「どこまでが理由でどこからが推論、前提なのかが未だによく分かりません」
「レポートの書き方を教えてもらえるのはとってもうれしいです。でもまだ全然よくわかりません。理由はまだしも、推論の構造とか…。」

3. クリシムを導入した授業実践の報告

レポート前にも、クリシムに1コマ割いた

- 消去主義唯物論について論じるレポートの前に、補足として。
- このテーゼ自体が、学生には理解するのが難しい。
- そこで、クリシムのフォーマットによって提示することで、批判ポイントを明確にした。

3. クリシムを導入した授業実践の報告

消去主義唯物論での例

※以上をまとめると、消去主義唯物論の主張は、次のような推論構造(論理構造)によって形成されている。

結論: 心などというものは消去される運命になる。

↑
信念・欲求といった民間心理学で念頭に置かれているもの

これは理論である → なぜなら、数多くの一般法則から成り立っているから

しかし根本的に誤っている理論である

- 1. すべての心的現象を説明できないから
- 2. 停滞的なプログラムだから

3. クリシムを導入した授業実践の報告

学生の反応(大体良かった)

「レポートの書き方がすごくよく分かりました！」
「先生の説明聞いたらなんかレポート書けるような気がしました。あなのないレポートを心掛けます！」
「レポートの書き方がよくわかった。1回目のレポートの前にこうゆう授業してほしかった」
「今回の授業で、前のレポートの駄目な点が良くなりました。」
「この授業でレポートの負担がちよっと減ったと思います。わかりやすかったです。」

4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか

確かに、クリシンは大事だ。でもなぜ「哲学」？

- 日本にクリシンを初めて導入したのは心理学系の教員。(哲学系はちょっとだけ出遅れた。)
- それぞれの分野の教員は、日夜論文を書いており、別に哲学を専門にしなくても、クリシンの指導はできる。
- 別に哲学系教員が教える必要はないんじゃないの？

4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか

「哲学系」がクリシンを教えるべき理由①

- **規範的な**論証の正しさに携わるのは、論理学・認識論といったバックグラウンドを持つ哲学系教員だけ。
⇨ 事実的なエラー、傾向性、そのメカニズムの研究
- 実際、クリシンで扱われる様々な論証に関する概念 — ad hominem, ad hoc, non sequitur, reductio ad absurdum など — の正しい理解には、哲学的なバックグラウンドが不可欠

4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか

「哲学系」がクリシンを教えるべき理由①

- 伝統的な認識論者には、実のところ、(現代なら)クリシン本とも取れる一般向けの短めの本を書いている者も少なくない
デカルト — 『方法序説』
ロック — 『知性の正しい導き方』『教育論』
スピノザ — 『知性改善論』
→ いずれも、**規範的な**知性改善について色々と提言

4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか

「哲学系」がクリシンを教えるべき理由②

- **疑うこと**の重要性を説く上で、懐疑論の伝統を受け継いでいる哲学教育はユニーク。
- クリシンでは、日頃鵜呑みにしている様々な考えを洗いざらいにする作業(=批判)が求められる。そのためには、**敢えて疑ってみる**という態度が必要になる。例えば、『方法序説』はそのための良いトレーニング本となる。
→ 哲学系でない教員が、こうした態度を教えるのは難しいとは言わなくても、向いてないのでは

4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか

「哲学系」がクリシンを教えるべき理由③

- 論証においては**概念**の理解が重要になってくるが、哲学系教員は、常日頃から概念的な作業に慣れ親しんでいる(はず)。
— プラトンにおけるアイデア論
— デカルトにおける明晰判明知
— カントにおける自我
- クリシンにおいては、**概念**をしっかりと定義し、見分け、明晰に論じることが重要になってくる。哲学系教員は、こうした作業に向いている。

4. なぜ哲学系教員が教えるべきなのか

「哲学系」がクリシンを教えるべき理由④

- **予備知識なく、誰でも理解できる事柄**を扱えること。これも、意外と大切なのではないだろうか。
— 心とは何か
— 自由とは何か
— 権利とは何か
- 科学哲学の話で見たように、専門的なネタでクリシンを導入するのは難しい。哲学は、身近な話題を扱えるからこそ、「考える」ことに専念するクリシンに向いている。

5. 今後の課題

今年度の「心の哲学と科学」のレポートを評価して

- しっかりと筋道立てて論証すること、この点についてはクリシンの導入で多少なりとも改善が見られた。
- が、自分で疑ってみるというスキルについてはまだまだ。授業内容にまとめて終わっているレポートが多くて残念。
- グループ・ディスカッションやディベートなどをもっと多く導入して、色々と主体的に考えさせる時間が必要。
- とりわけ、消去主義唯物論のような複雑なテーゼを論じさせるのなら、小問題に区切って個別に議論させた上で、最後に自分の力で全体をまとめて論じさせる、といった段取りが必要なのでは。

5. 今後の課題

来年度の科学哲学(二回生向け)について

- 文系と理系と、同じことをやるのが少々無理があった。理系には面白い話も、文系には退屈だった。
- 疑うこと(これって本当に科学なのか)、考えること(科学とは何か)に重点を置くのであれば、それぞれの専門の関心に近いところからアプローチすべき。
- 例えば、文系では心理学を題材に、理系(工学系)では物理学を題材に、といった配慮が必要。

ご清聴、ありがとうございました。

※ これまでの授業プリントは、<http://www.geocities.jp/s3aoki/class.html>に保管されていますので、授業設計の参考にして頂ければ幸いです。

工科系大学で哲学系科目を教えるとはいかなることか

瀬口 昌久
名古屋工業大学大学院工学研究科教授

はじめに

こんばんは。今回、戸田山先生にこのような機会とテーマを与えていただき感謝しております。自分が行なってきましたこの10年余りの哲学教育を振り返るといふ、貴重な機会を与えていただいたと思います。ただ、あらためて振り返ってみますと「こんな皆さんの授業を自分はしていたのか」、「自分は何とひどい教員だったのだろう」ということを本当に身にしみてわかるこの数日間を味わう機会にもなりました。

久保田さんに配布資料を昨日の午後にメールの添付ファイルでお送りしたのですが、それからいろいろ資料を追加しましたので、皆さんのお手元にある資料は上映するスライドの半分ぐらいしかありません。だいぶ違っておりますので最初にお断りしておきたいと思います。

私は名古屋工業大学に勤めておりまして、最初のスライドは大学の正門の写真です。正門はコンクリートの打ちっぱなしになっておりまして、そこにこのような数字が書いてあります。「14521519」。これはいったい何でしょう。この暗号を解読できる方はいらっしゃるでしょうか。次のスライドには、壁の上にもこういう数字が出てきます。「15961650」。これを見ると何か刑務所のようなところだと思われる方もおられるかもしれませんが。この写真ではそのような雰囲気はなくもないですね。次にはこのような数字が入ったところがあります。「16421727」。これを見てもうおわかりでしょう。「16421727」。「ああ、ニュートンの生没年だ」ということにお気づきになるでしょう。前のスライドに戻しますと、これはデカルトの生没年。最初のスライドは、ダ・ヴィンチのもので、名工大の正門やモニュメントを設計した建築科の先生が、これらの数字をデザインに組み入れたのですが、ダ・ヴィンチやデカルトやニュートンが、工学にとっては大事だという考えをその先生はもっておられたのです。ただし、学生たちにこれらの数字について聞くと、たいていわからないと答えます。私が担当しています「科学と哲学」の授業で驚いたことには、ニュートンを20世紀の人物だと答案に書いた学生たちがいました。『ニュートン』という雑誌があるので勘違いをしたのかもしれませんが、科学や工学について教員がもつ意識と学生たちが抱いている意識にはかなり違いがあるように思います。

今日は雑ばくな内容で申しわけないのですが、最初に「工学部の学生の占める割合」とか、大学の哲学教育の一般的な背景や状況についてお話をし、それから私が受けもっています授業内容についてお話をし、そのなかで「自分の専門性をどう教育のなかに生かし

ていくか」「どのように哲学を専門としない学生に対して哲学を教えたらいいのか」「本当に意義があるのかどうか」——これらがこのセミナーの課題だと思いますので——について、話題提供をさせていただけたらと思います。

工学系の学生数の比率と哲学の比重

このスライドは数字が小さく見づらくて申し訳ないですが、「大学の学部学科別学生数の比率の推移」を示しています。工学部の学生は大学生全体のなかでどのぐらいの比率を占めているかを示すものです。この10年間の変化の数値ですけれども、10年前はだいたい20%ぐらいあったのですが、いまは17%ぐらいに減ってきています。全体251万4,000人ぐらいの学部学生のなかの17%です。実はこれは人文科学系の学生と同じぐらいの割合です。私はちょっと意外な感じがしました。工学部の単科大学に勤めているせいもあって、工学部の学生の割合は、全体のなかでもっと大きいような気がしていましたが、比率で見ると意外と少ないのに気づかされました。

ちなみに比較ですけれども、人文科学系の39万7,000人の学生の内訳ですが、専門としては文学が最も多くて、哲学は11%です。ですから全学生約250万人のなかで、哲学系の学生が占める割合はこの表をもとにすれば1.8%になります。かつては哲学の教員は、この1.8%の学生に対してだけに目を向けて教育をしていればそれでよかったのだらうと思います。あとの98%の学生は、哲学の専門教員の視野のなかにはほとんど入っていなかったかといえるかもしれません。

次の表は大学院の専攻別ですが、大学院になると少し状況が違ってきます。大学院は工学系がかなり多いのです。全体の4割ぐらいが工学系になります。ですから大学院の教育まで考えますと、工学系の院生についてより多くの検討をしなくてはいけなくなるでしょう。これからは大学院教育の質がいつそう問われるようになりますから、工学系の院生の共通教育についてはあらためて考える必要があると思います。

この哲学教育のセミナーには、私は今回初めて参加させていただくので、セミナー全体のテーマ「哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか」について、その意味を自分なりに考えてみました。かつて哲学には人文社会科学系の学問体系のなかで占めていたステータスというか、ある上位の地位があったと思われませんが、日本ではそれがどんどん低下し、凋落してきたことがこのセミナーのテーマの背景にはあるのだらうと思いました。哲学が学問の世界にもっていた比重といいますか、影響力自体が弱くなってしまった。そのなかで哲学の研究者は、皆さん一生懸命、ご自分の専門とする哲学分野をおやりになりますから、哲学も他の学問と同じようにどんどん専門化し細分化していきます。先ほどのご発表で消去法的唯物論だったか、あるいは何とか消去法だったか少し難しい言葉がありました。現代の哲学上の立場や主義が先鋭化していく傾向が強まりますと、哲学を専門としない人々が哲学の議論を理解することが難しくなりますし、哲学が本来もっている他の学問領域にも関わる総合的な視座を確保するということが難しくなってくるように

思います。また、一方で日本社会では、思想やイデオロギーを問題にする傾向がどんどん希薄化していますから、「いまさら総合的視座なんて流行らない」とか、「脱イデオロギー化した世界だから哲学や思想なんていません」といった拒絶反応もあるように思います。しかし、そうした風潮のなかにあっても、他の学問領域にもかかわる哲学の役割と固有の使命が本当はあるのではないか、というのがこのセミナーを企画するモチーフとしてあって、それを広く大学教育全体のなかで教育の現場から捉え直し、ボトムアップで考えていこうというのが、このセミナーのテーマが設定された趣旨ではないかという勝手な推察をいたしました。まったく違っていましたら申し訳ありませんが、私なりにそのような解釈をいたしまして、本日のお話を進めさせていただきます。

哲学系科目について

さて、このスライドにありますのが、私が今年度担当しております主な授業の科目名です。「科学と哲学」という科目がありまして、これは1・2年次が対象で、クラスサイズは1クラス約90名です。2クラスを担当しています。次の「工学倫理」は3年次対象で、30名と120名のクラスがあり、サイズに大きな差があります。合計して「工学倫理」を4クラス担当しています。「人間文化ゼミナール」は、2年次対象で1クラスが20名。「法工学」は第二部（夜間）の授業科目で1クラス120名。これは3分の1コマの分担担当です。「工学倫理特論」と「社会工学技術倫理論」は、大学院M1が対象で1クラスは20名。以上のような授業を担当しています。大学院でも「技術倫理論」の科目をもっておりますように、私が担当している主な担当授業は、基本的に「工学倫理」なのです。「科学と哲学」は2コマだけです。

このスライドは、ふだんは公開していませんが、昨年の後期分の私のクラスに対する学生による授業評価です。5点満点の評価になっています。私の「工学倫理」の授業に対する学生の平均的な満足度は4.1です。「工学倫理」は「ものづくり・経営基礎」という科目区分に入っているのですが、その満足度の平均値が3.6ですから、これは少しよいのです。「人間文化ゼミ」も4.2ですからこれも少しよいのです。しかし「科学と哲学」を見てください。人間文化科目区分の平均点が3.7のところ、3.6ですから平均以下です。ですから私の「科学と哲学」の授業は学生の評価があまりよくなく、平均と比べれば学生は授業に不満足ということになります。

工学部の学生が抱く科学と哲学のイメージ

「科学と哲学」の授業内容について説明する前に、科学や哲学に対して工学部の学生が抱いているイメージについてお話ししたいと思います。私は毎年「科学と哲学」の授業の初回に学生にアンケートをとります。「科学とは何ですか?」「哲学とは何ですか?」を問うアンケートを最初の授業のときに実施しています。本日は2007年度の結果を、学生の代

表的な意見を紹介しながら、以下のスライドでお見せいたします。それぞれのグループの分類名は私が勝手につけたものです。

最初のグループを「人生論風に」と分類しました。これは「哲学とは人生論だ」とする回答で、学生の答えにいつもよく出てくるものです。

それから「難しい派」、たとえば、「人間の生き方を一般化して、こむずかしい単語を羅列して、国語が嫌いな人間を門前払いする学問」というある学生の答えがあります。なかなか鋭いなあと私などは思います。学生は鋭い感覚で見ている、けっこう当たっているのではないかと。

次は「ロダン派」、「哲学は考えることだ」と答える学生も多くいます。

それから「真理追求型」もあります。「高校の国語の先生が『人間の真理を学ぶ学問』と言っていた」といった回答があります。哲学が真理追求だといっても、それは伝聞形なのです。自分がそうだと思っているわけではなくて、「～と言っていた」「言われていた」「聞いたことがある」という感じです。

「十人十色派」。「すべての人が決して同じ答えを出さない。その人なりの真理」という答えがあります。

次のグループは「奥の細道派」と私は分類しました。「つまらない疑問から生まれてくる奥の深い問題。答えがあるのかなのか、わからないようなこと」とこの学生は書いています。これも確かにその通りだなあとと思います。哲学の一面をよくとらえていると思います。

「意味論派」。「物事への勝手な意味づけ」とこの学生は書いています。「勝手な」というのがポイントです。恣意的な意味づけをしているということですが、学生のこの言葉に対抗できる哲学者はどれだけいるでしょうか。

「答えがない・決まらない派」。「答えが1つに決まらない学問。昔の偉い人がずっと考えをめぐらし続けているイメージがある」という回答があります。

「文系的なもの」という答えもありました。

以上の分類に従って分けますと、このスライドで示した比率になります。「人生論風に」が21%。次に「難しい派」が15%、それから「考える人、ロダン派」が13%、「真理追求型」も10%あります。以下、「十人十色派」(9%)「奥の細道派」(7%)「意味論派」(6%)「答えがない派」(5%)「文系的なもの」(4%)「その他」(10%)となっています。これが工学系の学生が哲学に抱いているイメージの一例です。日本社会で一般に流布している哲学のイメージを反映したものであるとあってよいかもしれません。

一方、科学の方はどうでしょうか。「科学ってなに？」という問いでたずねた、科学のイメージの回答結果を私の分類でご紹介します。

これは「生活上向コンビニ型」と私は名づけています。「生活や暮らしを便利にするもの。人間の生活をより豊かにするもの」といったものが回答例です。

「自然現象解明型」も、もちろんあります。「根拠に基づいて人間・自然について考える

こと。法則や原理を導き出すこと。仮定や理論に基づき根拠を見出す」と答えている学生もいます。

「人類発展派」、科学を「人類の発展に不可欠なもの」ととらえる学生たちです。

「観察・実験派」の学生もいます。

それから、「科学=技術派」つまり、科学とは技術だ、技術のことですという意見も多くあります。

それから「諸科学派」。いろんな科学分野があり、化学、生物学、物理学ひっくるめたものを科学と呼ぶというタイプです。

それから「プラス・マイナス両面型」も少数ですけどもいます。「人の生活を豊かにし、心を貧しくするもの」というドキッとする学生の答えもあります。「人の生活を豊かにしたり、自然を破壊したりする」と答えた学生もいます。

「答えは1つ派」。これもいろいろな回答のはしばしに出てきます。「100%の答え、何度でも同じになること」「文科系と違っていろいろな事象に裏づけがあるのが魅力的だ」といった回答です。答えが1つに決まるから科学は魅力的だということです。

パーセンテージで分けるとこのようになりました。「生活向上コンビニ型」が32%を占めます。この答えが最も多いです。アンケートでたずねているのは技術ではなく、科学についてなのですが、現代の工学系の学生の大半にとっては、科学のイメージは技術のイメージと重なっているようです。

「自然現象解明型」は26%。一般に科学だと思ふようなイメージを、4分の1の学生しかもっていないこととなります。続いて「人類発展型」(8%)、「観察・実験派」(7%)、「科学=技術」(6%)、「諸科学派」(5%)、「プラス・マイナス派」(5%)、「答えは一つ派」(4%)、「その他」(7%)となっています。ですから、科学を技術だにとらえたうえで、科学は生活に役に立つものとみなすのが、工学系の大半の学生が抱く科学のイメージだといってもよいかと思います。「プラス・マイナス派」は5%ぐらいの少数意見にすぎません。地球環境破壊など科学技術がもたらした負の問題が大きく取り上げられていても、科学についてのマイナス・イメージが少ないのが特徴的といえるでしょう。もちろん名工大の私の授業だけのアンケート結果ですから一概には申し上げられませんが、これまでの経験からして、他の工科系大学でアンケートをとってもおそらく似たような傾向が出てくるのではないかと予想します。

以上述べてきました哲学のイメージをまとめますと、次のようなことになると思います。「解が1つにならない。各人各様だ」「結論が出ない」「各人の信念のようなもの」「堅苦しく難しい」「対象として何でも扱う」というものです。これが哲学のイメージです。

科学のイメージは、これとは対照的にまず「解は1つに決まる」と学生たちの多くが思っていることです。「法則によって結論を予測できる」「共通の理解が成立する」「筋道が明確だ」「対象の違いに応じた科学がある」「人類の生活に役立つ」ということも共通した認識のようです。逆にいえば、哲学にはこれらの要素が当てはまらないと思われているとい

うこととなります。学生たちは、大学で哲学教育を受けるまでに、生活経験、教育、マスコミのなかで、このような哲学や科学のイメージを養ってきたように思います。

科学や哲学の先入観を揺さぶる

このスライドは Gjertsen (イェルツェン) という哲学者の “*Science and Philosophy*” という本からの引用です。彼はその本のなかで科学と哲学はどう違うのかを取りあげて論じています。イェルツェンは、哲学者スクルトンの科学の定義を検証します。スクルトンは、科学を次のように定義しています。「経験的研究領域として、それは世界を我々が知覚するように理解する試みから生じ、観察できる出来事を予測し説明し、自然法則に定式化する試みである」。イェルツェンはこの定義を批判的に検証しています。まず、「経験的研究領域であると言うけれども本当だろうか」。たとえば、先ほど青木さんのお話のなかにもありましたが、天文学における有名な話として、プトレマイオスとコペルニクスは、同じような観測データを使っていたにもかかわらず、全然違う考え方に達したことが例としてあげられています。観測データとしては同じなのにまったく違った理論を生み出した天文学的営為を経験的領域に位置づけることは正当かどうかを問題にします。次に「科学は自然法則を確立することを目指しているか」。たとえば「生物進化論」を考えてみれば、その科学は自然法則の確立などを考えていないのではないか。また、予測や説明についても、分類学とか生物の系統を分類する学問など、予測に関わらない科学も多くあるとして、スクルトンなどが述べた科学の定義を批判しています。イェルツェンのこうした問題意識や視点を、私も授業では活かしたいと思っています。

イェルツェンの同じ本からもう一例をあげておきます。彼は著名な生物学者メダワーが述べた科学と哲学の違いを4つのテシスに分けて分析しています。科学者のメダワーは、「①科学は哲学と違って問題の解決をめざす」「②科学は哲学と違って、問題を解決することにしばしば成功する」「③党派的なものではなく広い支持を集める」「④真の解決に達する」と主張しています。そのような科学者の考え方が、一般にも学生にも伝わっていると思うのです。イェルツェンはこれらの点を覆していく。私も授業で覆そうと試みています。だいたい私のほうが覆っているような気がしますけれども(笑)。そういうことを意識しながら授業をするようにしております。

さて、「科学と哲学」のシラバスの授業目的は次のような内容です。「科学と哲学が歴史的にどのように関係しあって発展してきたかを学んで、科学技術化された社会をよりよく生きるためには、科学的知識とともに哲学的な知恵と呼ばれるものが必要であることを理解する」。哲学的な知恵も必要だということが私の伝えたいことなのです。

この授業の基本方針としては、先ほどの学生のアンケート結果を踏まえ、次のような問いを念頭においています。「科学や哲学の先入観を揺さぶる」「科学の答えは本当に1つなのか」「科学は役に立つものか」「哲学は逆に役に立たないものか」。そのような問いを念頭におきながら、学生が自分で問題を考えるようになることを目標にしています。先ほどご

発表された青木さんは、私なんかが十数年かかってやったことを、短い間に反省されて、クリティカル・シンキングを用いて学生を授業に巻き込む取り組みされていて感服しましたけれども、私も授業では、毎回最後に授業への質問・感想を書かせています。それを回収して重要な質問には次の授業の最初に答えるようにしています。時間の制約もあって難しいですけど、できるだけ答えようとしています。

それから、後で述べますが授業のなかで学生自身に考えてもらう課題を与えています。これも先ほどのクリティカル・シンキングの取り組みと共通していると思います。授業のなかで考えさせ、その場で自分の考えを書かせる。あるいは授業時間内では書ききれなかったら、次の授業のときに提出させます。そのなかで、「現代でも人間は、心と身体といった自分自身のこともよくわかっていない」ということに、驚きをもって気づかせることを狙って、授業をするように心がけています。

「科学と哲学」のシラバスと授業で与える課題

このスライドはシラバスの授業計画の前半部分です。「科学と哲学」の前半の部分のテーマは、「論理的思考とは何か」、「論理的思考とはいったい何なのか」ということを考え直してみましよう、という内容です。

初回のイントロダクションでは、「21世紀の世界の現実から」出発するために、地球環境の問題から入って、いったいどうしてこのように地球環境が破壊されるような状況になってきたのかということを経史的に振り返り、古代ギリシアの技術などを紹介し、歴史的に考えることの重要性をイントロダクションでは説明します。本題の「論理的思考とは何か」について、最初に取り上げるのは「ラッセルのパラドクス」です。スライドでご覧のように、皆さんおなじみのお話をトピックとして取り上げていきます。

後半は、「心身問題」と「現代科学技術」をテーマにした講義になります。金山先生がこのセミナーでのご発表でも取り上げられたかもしれませんが、私の授業では、立花隆さんが出演されているサイボーグ医療の問題を取り上げられたテレビ番組を上映します。そのビデオを使いながら心身問題について講義をすすめます。最後は期末テストとレポート。授業に関するレポートを提出させて、期末テストの結果と合わせて成績をつけます。

次に先ほど触れました「授業で与える課題」について説明します。1回目はこの課題を出します。皆さんよくご存じのもので、「ある村にその村でただ1人の理髪師がいて、自分で自分のヒゲをそらない村人全員のヒゲだけをそるとする。さてこの理髪師は自分のヒゲをそるでしょうか、そらないでしょうか」という課題です。これに対しては、学生のおおよそ5割が「そる」と答えます。3.5割ぐらいが「そらない」と答え、1.5割ぐらいが「分からない」という回答になります。「そる」のはなぜかという「そりたいからそる」「そるならそる」とか、そんなレベルの答えもあります。どちらの仮定を立てても矛盾が帰結して、これは解が不可能、解が出てこないと答える学生も15%ぐらいはいます。そのようにきちんと書いてくる学生もいます。しかし、クラス全体としては、なぜこんな問題を問

われるのだろうといった一種げんな反応が、「なんだ、これは?」「この授業いったい何なのだろう?」といったリアクションが起こる場合が多いです。この課題から「ラッセルのパラドクス」について解説をいたします。

次の課題は「海戦のパラドクス」です。「明日海戦が起きるといふ命題を立てたら、排中律を考えると、その命題が真であれ、偽であれ、どちらにしても未来は決定されていることになる」という議論を示し、それに対する自分の考えを書きなさい、という課題を出します。こういう問題を出すと学生はけっこう悩んでくれます。「答えは何ですか」と聞かれたら、「来週のお楽しみにね」というかたちで授業を進めます。

次の課題もどこかで見たお話ですね。「あなたは a と b に出会った。あなたの質問に対して、a が『我々の少なくとも一人は悪党だ』と答えた。さて、a と b はそれぞれ悪党か騎士か?」「悪党と騎士」という論理パズルで、戸田山先生の『論理学をつくる』からの出題です。これを授業で使わせていただいておりますので、戸田山先生にはこの場を借りて感謝を申し上げます。この騎士と悪党のパズルを真理表に書いて解き方を説明しますと、「論理学ってこのような使い方ができるのか」と、ここで初めて工学部の学生は論理学の「実用的な意味」を見出してくれます。「いままでの話は何かわけのわからない話だったが、役に立つこともあるのだ、論理学っていうのは」といった反応が出てきます。「真理表を書いたら、わからなかったことがわかるじゃないか」ということでしょうか。ここにいたって、学生たちも論理学には意味があるのだ、論理的に考えることは意味があるのだと理解してくれるようです。

このように戸田山先生のご本を含めて、毎回、課題の出典や参考書を学生に示します。ただし、こういうよい本があるから読みなさいと薦めてもなかなか読んでくれません。授業では教科書は指定せずに、必要なプリントを配ります。シラバスには参考図書として、内井惣七先生の『科学哲学入門』をあげています。

次に示しました課題が、前半から後半に移るときに、前半の論理学の問題から心身問題に移るときに出す問題です。トーマス・ネーゲルの『哲学ってどんなこと?』から題材をとって、工学部の学生向けにアレンジしたものです。「あなたは大手食品会社の食品開発の技術者です。今日は6歳になった子どものマーちゃん、と同じチョコレートアイスクリームを半分ずつ分け合って食べているとしましょう。マーちゃんは、チョコレートの味についてあなたに質問しています。『マーちゃんが味わっているのとおなじ味がおかあさんにもしているの?おとうさんにもしているの?』さて、あなたとマーちゃんは、本当に同じ味を感じているとどうして知ることができるでしょうか?。これについて学生に意見を書かせます。どうやって知ることができるか。たいていの学生は、「わからない」「同じ味はしていない」と答えます。「感覚は人それぞれで違うから同じ味がしているかどうかわからない」「言葉でいくら表現しても、言葉に対するニュアンスは違うからわからない」などというのが理由です。「でもあなたは、食品開発の技術者でしょう?食品を作って『人それぞれで味覚が違ってわからない』と言ったら、仕事にならないでしょう?」と私が言っても、「で

も、経験差もあるし、個人によって好き嫌いも違うから、厳密にはわからない」とか答えます。「そのような考えで、食品会社の技術者としてほんとうにやっていけるの?」と言って、私が意地悪くたたみかけても、「いや、やっぱり味覚は好き嫌いもあるから人それぞれで違うでしょう」という反応が返ってきます。しかし、それだけでいいのかどうかという話をして、そこから心身問題に本格的に入っていきます。

デカルト的心身二元論や二重様相論などを説明しながら、その後に先ほど紹介しましたサイボーグ医療のテレビ番組を見せると学生諸君の態度が変わります。脳とコンピューターのインターフェイスの実例を観ると、感覚には個人差があるから味覚は各人で違うと言っていたのが、急に物理主義者に変身します。「やっぱり、心というのは脳だ」という意見が学生諸君から表明されるようになります。「君たちが、前回まで言っていたのは何だったの?」と思うほど、サイボーグ医療や神経工学についての情報が変化を引き起こします。自分の考えが揺さぶられる経験をするようです。

そのようなサイボーグ医療の話を取り上げた後で、脳神経倫理学についても取り上げ、「脳に働きかける技術の是非についてどう思うか」も問いかけます。このスライドで示した課題は、日経新聞に掲載されていた記事とほとんど同じものを使っています。「脳に働きかける技術」として、「性格を変える薬を使ってよいか」とか、「薬や機械で記憶力を高めてよいか」などについて問います。このような項目について学生に意見を書かせます。それぞれの項目について、「君はどう思う?」「使用を認める?」と、本当は学生にディスカッションをさせたいのですが、90人のクラスサイズでは難しいです。こちらから数名を指名して、「君はどう思う?」というかたちで訊ねることしかできません。それは少し残念です。

自分の専門をどう哲学教育に生かすか

以上が「科学と哲学」の私の授業の概略です。次に今日のこのセミナーの1つの課題として、自分の専門をどう哲学教育に生かすかという問いを考えてみます。私はもともと古代哲学、ギリシア哲学を専門としております。古代哲学をこの授業にどう生かすか。たとえば、授業の最初でとりあげる古代のテクノロジーのところでは、20世紀の初頭に見つけられたアンティキティラの精密機械について紹介します。これはアンティキティラという島の近辺の海中から発見された古代の精密機械で、暦によって天体の位置を計算できる古代のコンピューターではないかと推測されるものです。精巧な差動歯車が組み込まれアナログ式のコンピューターと同じ原理が使われていると言われていました。紀元前3世紀頃につくられたと考えられ、この機械については現在も研究が進行中です。それからバクダッドの電池も紹介します。これはイラクのバクダッド郊外の遺跡で発掘されたもので、現在では5世紀ぐらいにつくられたと推察されていますが、ボルタの電池と同じような構造をしており、古代の電池とも考えられるものです。そのような技術を扱ったテレビ番組の一部を見せ、アルキメデスやヘロンがどのような発明をしていたのか、古代の技術の水準につ

いて説明します。

工学部の学生たちは、古代世界といたら、みんな白いシーツのような服を着て裸足で歩いて、荒唐無稽な話をしているだけの遅れた世界だと思っています。そうではなくて、この時代には、すでにかなり高い技術があったということを知ると驚きます。たとえば古代のすぐれた技術者・工学者のヘロンは、スチームエンジンの原型になりうるようなスチーム・ボールまで考案しているのです。それは火で熱した金属のボールから二本の管を通して勢いよく水蒸気を噴出させ、すごいスピードで回転するものです。これをピストンと結合させれば、古代に産業革命が起こったかもしれないような機械が発明されています。しかし、古代世界ではそのような発明は実用的には利用されません。なぜそのような発明が産業革命につながらなかったか、技術と社会の関係も問題になります。また、科学技術の水準は、歴史的に右肩上がりにずっと直線的に上昇してきたのではなくて、科学史家ジョセフ・ニーダムの有名はニーダム・グラフが示しているように、ヨーロッパの場合には紀元前3世紀頃に一度大きな山があつて、それがいったん下がって行って、14~16世紀のルネッサンス期に西洋に古代ギリシアの自然哲学や文芸が再生することによって飛躍を遂げて急上昇を遂げたのだという話をします。

また、古代哲学に関係することとして、アリストテレスの論理学の話をしてします。先ほどの「海戦のパラドクス」はアリストテレスの『命題論』が出典です。「明日は海戦が起きる」という命題を立てれば、命題が真であっても偽であっても、未来は決まってしまうことになる。その問題に論理学の基礎をつくったアリストテレス自身がすでに気がついていて、未来命題に関して問題提起をしています。ストア派などや中世における論理学の発展もありますが、アリストテレスに基礎をおいた論理学が、19世紀までは続くのです。そして、アリストテレスの提出した「海戦のパラドクス」の問題を真剣に考えなおすことによって、ウカシェヴィチによる「三値論理学」というものが登場してきました。「多値論理学」のような新しい論理学が生まれてきたのは、実は19世紀末から20世紀の初頭にかけてだという話をすると、学生たちが抱いていた科学や哲学に対する見方も変わってくるように思います。

自分たちが歴史のなかで工学的な営み、科学的な営みをやっているのだということを認識させることの必要性や重要性があると私は思います。ずっと右肩上がりで直線的に科学が発展してきたのではなくて、いろいろな歴史の流れがあつて、思想や哲学との対話があつて展開されてきたのだという理解を、ダイナミックな理解をもってもらうことが大切ではないかと思います。

それから、古代ギリシアの「自然の探求」の伝統についても言及いたします。たいへん大雑把な話なので、来ておられる横山先生から叱られそうですが、古代ギリシアの「自然の探求」の伝統が、科学的探究の歴史的な起源になっているのだという話をいたします。お配りした資料のなかに「peri physeos historia (自然についての探求)」というのがあります。タレス以来のイオニアの自然哲学が、一方では古代のアトミズムに流れていく方向

と、他方でピュタゴラス、プラトン系の数学的世界像に発展する方向性があり、また中世のキリスト教的コスモロジーの基礎となるアリストテレス的な階層秩序的な宇宙像の系譜があります。そうした自然哲学の三つの伝統がどのように歴史的に変遷して伝わっていくのかという概略的な解説をいたします。それは単純化されておりますので、厳密に言えば問題だらけの図式的説明ですが、おおまかでも全体的な流れを示しておくことに意味があると考えております。

最後の授業で取り上げるものは、「数学の歴史とフェルマーの最終定理」です。BBCの科学番組ホライズンに「フェルマーの最終定理」についてのよい番組があるので、その一部を上映します。番組では、ピュタゴラスの定理から始まり、ギリシアの数学者のディオパントスの『数論』が、ルネッサンスによって復刻されて、その著作のなかにフェルマーが自分の発見した定理をいろいろ書きこんだといった数学の歴史が紹介されます。300年間も証明されなかった難問の「フェルマーの最終定理」と、谷山・志村という日本人の数学者が提出した、「すべての楕円曲線はモジュラー形式である」とする「谷山・志村予想」が、その証明の核心に関わっていることが示されます。つまり、古代ギリシアの数学、ルネッサンス、フェルマーから、現代へと探求の歴史が続いていること、そして、日本の20世紀の数学者がこの「フェルマーの最終定理」の証明にも関わっていることを知ると学生は驚きますし、「こんなところに日本人が関わっていたのか」と身近にも感じるようです。

古代哲学の対話の精神

さて、ジュリア・アナスという古代哲学の研究者がいます。岩波書店の「1冊でわかるシリーズ」のなかにアナスが書いた『古代哲学』がありまして、その一節を紹介いたします。アナスは次のようなことを言っています。「古代哲学は（実は一般に哲学は）、物事を理性にとって明確により明快にすることを求め、不明瞭でわけのわからないままに放置することを拒否することによって、典型的に特徴づけられる。それゆえ、古代哲学を学ぶことは、直接に読者の理性の働きを引きつけ、精神の対話を進めることに役立つのである」。アナスのこの『古代哲学』は興味深く書かれたよい本だと思います。これまで古代哲学の入門書は、いわゆるタレスから始まって歴史的順序に従って叙述される場合が多かったのですが、この本はそうではないのです。第1章では、ギリシア悲劇のメデイアの話から始まります。夫に裏切られたメデイアが、夫への復讐のために自分が産んだ子どもを殺す物語です。そのメデイア自身がどのような人物として描かれているか。たとえば、メデイアを題材にした絵画をとってみましょう。メデイアが理性を失い激情にすっかり支配されて、野獣のように半狂乱になって描かれている絵画と、そうではなくて、つらいことを理性的に決断しようと苦悩している顔で描かれている絵画があります。そのような二つのタイプの絵画を見れば、人間の激情と理性の関係をどのように考えているのかが表われています。メデイアをどのように理解して、どのようにその劇を上演するかに、人間の精神や心を理解するときの大きな分岐点が現れるとアナスは論じています。人間の心を理性とみなすス

トア派の哲学と、理性的要素と激情的要素などの部分に分けて心を理解するプラトンの哲学を示して、ふたつの心の哲学を対比させながら、心について理的に考えることに読者を引き込もうとアナスは試みているのです。

おそらく、アナスは古典学の長い伝統をもつオックスフォード大学からアメリカの大学に移って、アメリカで学生に古代哲学を教えるときに、従来の教え方ではだめだと思ふ経験をしたのではないかと私は思います。偉い哲学者を歴史順に教えていくというやり方では、後から学生たちが振り返ってみて、「古代哲学っていったい何だったのかな」ということにもなるのではないのでしょうか。しかし、アナスが展開するようなかたちで切り込まれると、1つの問題意識として鮮明に残ります。

アナスはそのことを次のように述べています。「古代哲学は偉大な人物たちの退屈な行列で、学生はその思想を受け入れ賞賛することが求められるもののように教えられることがときにはある。それほど古代哲学の精神からかけ離れたものはない。「古代哲学の著作の多くをひもとくとき、ある議論がまさに進行中であることをわれわれは見出すことになる。われわれはその議論に加わるように挑まれているのである」。つまり、哲学の議論を紹介するときには、議論がまさに進行中であることを自覚させて、「あなたはどちらの立場に立つのですか」「あなたはどちらに与しますか」「その選択の合理的な理由は何ですか」ということを読者や学生に考えさせる必要があるのだと思います。

哲学史講義からトピック型授業へ

「哲学史講義からトピック型授業へ」。私も10年以上前は、「タレスは・・・」と哲学史を順に語るやり方でやっていたことがあります。たしかに、それも工夫次第ではとても興味深くやれると思います。でも、私は工学部の学生に向けて、現在はトピック型で授業をするようになりました。「学生の意見に応答」し、学生が述べた考えに対して、「そうだろうか？その考え方ではこのような問題があるのではないか？」という対話型にしようと思ったからです。そうすると次第に「学生に関心のありそうな、関心の強い問題」を取り上げることになってきます。そして、3年次になれば、工学部の学生にとってもっと身近な「工学倫理」の問題を取り上げることになります。

次に述べますのは私のトピック型の授業の問題点です。「トピック同士の内的関連が希薄になる」のです。実は私の「科学と哲学」の授業は、前半と後半で大きく分かれています。「前半は論理学の話をしていただけなのに、後半は急に心身問題になっているのではないですか。ばらばらでしょう」と言われたら、「すみません、気がつきましたか」と答えなければいけなくなるのです。「それに気がついた君は、進歩しているよ」とか言わなければいけないですね。それから「問題が解決されずに残る」。「ラッセルのパラドクス」を1回や2回で私にはすべてを説明しきれません。ラッセルの「分岐タイプ理論」くらいまでを説明しますが、その「分岐タイプ理論」にも批判があつてとかと云い出すとなかなか厄介なことになります。そこで後は関係する本を紹介して次のトピックに移ってしまうので、なかには不

満を感じる学生がいます。工学部の学生は、「答えが1つに決まる」ことに慣れていてから、きちんと「これが最終的な解です」という提示がないとやはり「不快」になるようです。

それから次が私の授業の大きな問題点です。「好き嫌いが極端になる傾向がある」。授業を面白いという学生は興味をもちます。あとで質問に来たりもする。しかし、嫌いな学生はもう徹底して嫌いになるようです。最後の授業評価のときに自由記述でいろいろ書かれます。「ノートをあとから見たらまったくわからなかった。何が何だかわからなかった」というような、「わからない。何が何だかわからなかった」という類のものです。だから、最低の授業評価をけっこう頂戴したりします。これをどうしたらいいか、私もよくわかりません。もう少しバランスをとってやればいいのかもかもしれませんが、いいヒントがありましたらぜひ今日は後で教えていただきたいと願っています。

「工学倫理」の授業から

さて、次に「工学倫理」についてお話をいたします。「哲学系の教員が担当していれば、哲学系の授業科目と言えるのか?」。これは問題だと思うのです。

「工学倫理」のシラバスの授業目的は、「技術者としての確な倫理的判断を下すことができるようになるために、技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、および、技術者が社会に対して負っている責任を理解する」となっていて、これはJABEEの目標に書いてあるようなことです。

次のスライドが、シラバスの授業計画です。「工学倫理が必要とされる社会的背景」。「スペースシャトル・コロンビア号事件」。工学倫理で取り上げられる定番のケーススタディが続きます。「フォード社ピント」、「JCO臨界事故」、「倫理綱領の役割」、「ギルベインゴールド」。今日も授業で「ギルベインゴールド」をやってきました。このディスカッションをすれば、学生から面白い意見が出ます。それから「公益通報」。このようなことを取り上げます。

私の授業では、工学倫理にかかわる事件や事故のケーススタディのプレゼンテーションを学生にさせます。期末テストもいたしますが、学生にパワーポイントで資料を提出させ、プレゼンテーションをさせます。120名の大きなクラスでは、よくできているものをいくつか選んでプレゼンテーションをしてもらいます。学生にとってもよい経験になるようです。

工学倫理の「授業で与える課題」は、次のようなものです。たとえばこれは「チャイルドシート」を取り上げた課題です。車のシートへの取り付け方が2点式と3点式がありますが、「あなたが技術責任者として働くA社では、2点固定方式を採用して、市場の大きなシェアを占めている。しかし、消費者団体から、ライバルB社が採用する3点固定方式の方が安全性は高いと指摘された。このときあなたはどのように対処するか」といった問題を出して、ワークシートに書かせて、それからグループディスカッションをして、グループで意見をまとめさせて、発表させるというようなスタイルで授業をします。

次の課題は、土木学会の技術倫理の教科書から選んだ問題です。工事担当者として擁壁工事をしていたところ、支持基盤が予想よりも軟弱で、図面通りにやったら危ないということがわかりました。監督官に「図面通りにやったら危ないから工法を変えたほうがいいです」と伝えたところ、監督官から「図面通りにやってくれ」と言われたらどうするかという問題です。このような課題を与えて議論させます。

「工学倫理」の授業の課題

次に述べるのは、「工学倫理」に関する私自身の課題です。「工学倫理」一般の課題ではなくて私自身の課題です。私の工学倫理の授業では、事故のケーススタディが中心になります。倫理学理論の説明は、教科書として採用している『はじめての工学倫理』に記載された簡単な紹介程度で終わっています。「徳倫理学」「義務倫理学」「功利主義」についてそれぞれ2ページぐらいの短い解説がありますが、それを簡単に説明して、「こういう考え方があります」というぐらいで終わってしまうのです。

しかし、もっと詳しい倫理学理論を授業に入れるのは、実際には難しいように思います。事件や事故のケーススタディをして、たとえば石原産業のフェロシルトはどうしてこうなったのかとかいう話をしたときに、「それは規則功利主義や行為功利主義の立場から考えれば…」という話にはつながりにくいと思います。ある倫理学理論が有効かどうかということ抜きにして、まずはケーススタディを詳しく取り上げるという仕方でないで学生たちの関心を得ることができないという問題があります。

これと関連した2つ目の私の課題ですが、「実践的有効性を重視するあまり、歴史的原理的な問いの蓄積との照らし合わせができていない」というのが私自身の反省です。つまり、私の考えでは、応用倫理学や応用哲学に類した営みは、「古代」や「中世」にもあったのではないかと思います。たとえば紀元1世紀から2世紀前半を生きたプルタルコスに、『モラリア』と呼ばれる倫理論集があります。そのなかで、プルタルコスが述べていることは、私の目から見ますと現代の応用倫理学と共通した点があります。プルタルコスは中期プラトニスト、プラトン主義者と言ってよい人ですが、彼は同時代の問題についてアプローチをして、コンテンポラリーな問題に取り組んでいるのです。その際に自分よりも500年近い隔たりがあるプラトンやアリストテレスをはじめとする哲学者の著作や文学作品を引用しながら、当時のヘレニズム期の世界の日常に直面する問題を考えて解こうとしている。プルタルコスのそのような取り組みは、現代でも参考になると私は思います。

古代哲学の研究において、ヘレニズム期の哲学は軽視されてきましたが、近年になって見直されつつあります。ヘレニズム期には、プラトン、アリストテレスのような巨星はなくなってしまった。プルタルコスなどは折衷主義ではないか。ヘレニズム期にはたいした哲学はないと思われていました。プルタルコスを日本で初めて本格的に翻訳した河野与一先生という偉い先生がおられて、『英雄伝』の翻訳だけでなく、『モラリア』から抜粋した翻訳を『プルタルクの「倫理論集」の話』という本で出されています。しかし、その本

の前書きの一行目に、「プルタルコスが哲学史にも文学史にも三流に伍する文人である」と書かれています。自分が最初に翻訳しておいて、これは三流だと決めつけてしまった影響は小さくないのではないのでしょうか。私は三流だとは思わないです。プラトンとかアリストテレスは巨大でももちろん素晴らしいですが、ヘレニズム期の哲学なんてつまらないと思ってしまったところに、時代の制約といいますか、日本の哲学の伝統や経験が浅かったということもあるように思います。

「応用倫理学」の祖としてのプルタルコス

たとえば私が訳しましたプルタルコスの『モラリア1』には、面白い論文が収められています。「いかにしてみずからの徳の進歩に気づきうるか」という論文があります。これは面白いテーマではないのでしょうか。どうして自分が倫理的に進歩したと判断できるのか、考えてみれば難しいことです。

日本で倫理教育を導入するときによく問題になることの一つに、アウトカムズの評価をどうするかという問題があります。倫理教育のアウトカムズはどのようにして評価できるのか。もし、倫理教育のアウトカムズの公正な評価ができなくなれば、たとえその授業を導入することにしても、自由選択科目にして、成績も出席点で一律につけようかということになってしまいがちです。しかし、プルタルコスは倫理的教育による進歩の評価について真剣に考えています。どうすれば倫理的な進歩を知ることができるのか。たとえば次のような点から知ることができるとプルタルコスは主張しています。「学習に対する態度が変わってくる」「有益な言論や言葉に関心をもつようになってくる」「自分の正しい行動に満足することになってくる」「感情や情念を穏やかにすることになる」「言葉を行動に移すようになってくる」「正しい動機づけと正しい行動をした人間への賞賛をする」、そのようなことを具体的にあげています。これらを具体例で例証しながら、説得的な議論を展開しています。このような議論は哲学的にはいままで三流のものとされていて、ほとんど哲学的考察の対象になってこなかったと思うのです。でも、倫理をカリキュラムのなかで教えていくとなれば、このようなことも考えていく必要はあるのではないのでしょうか。技術者倫理教育についても、「技術者倫理教育を受けて本当に倫理的に進歩しましたか」とたずねられたときに、プルタルコスがあげているいくつかの徴表が実際に役に立つ可能性があると思います。

同じ『モラリア1』のなかに入っている「講義を聴くことについて」という論文も面白いです。学生たちが講義をどのようにして聴くべきかを主題にしたものです。いま日本の多くの大学ではプレゼンテーション能力の開発が強調されています。ですから、私の授業でもプレゼンテーションをやらせています。しかし、「どうやって聴くの?」「どうやって講義を聴くのか?」ということは大学のなかでは、私は教えたことも教育を受けた経験もありません。でも本当は「聴き方」「どのように講義を聴いたらよいのか」は、大学でもっと教えてもよいことだと思います。「どうやったらよく聴けるのか」「聴くときにどうい

注意をしたらいいのか」。この論文のなかでいろいろな注意が出てきます。「静かに自制と慎みをもって聴く習慣をつける」「話し手に嫉妬や悪意を抱かない」。それから「話し手の失敗からも教訓を学ぶことができる」として、プルタルコスは次のように述べています。

「(講演者が) 失敗している場合にも利益を得る。思考の貧弱さ、言葉の空虚さ、安っぽいスタイル、賞賛めあての趣味が悪い大喜びを見せる激しい興奮、そうしたたぐいのことがらは、われわれが語っているときに自分のうちに見出すよりも、他人が語っているのを聴いているときの方がいっそう明らかになるからである。それゆえ、それと同じような過ちを知らないうちに犯していないかをよく調べ、吟味の対象を話し手からわれわれ自身に移さなければならない。なぜなら、隣人の過ちをあげつらうほど世の中で容易なことはなく、似たような過ちを改めたり警戒をしたりするのでなければ、無益で虚しいからである」。「思考の貧弱さ」「言葉の空虚さ、安っぽいスタイル、賞賛めあての趣味が悪い激しい興奮」、私の今日のお話が、まさにこれですね。「この発表のようなことはやらないでおこう」と今日皆さんが反省して帰れるようになるというのが、実は私のお話の眼目といたしますか、本日のお勧めなのです。「他人の過ちをあげつらうほど世の中で容易なことはなく、似たような過ちを警戒する」。このような人でいなければいけない。『モラリア』にはこのようなことが書かれていて、私などが思わず胸にグサリと来るようなことが書かれています。もっと昔にこの本を読んでおけば、私も学会で失敗をしなかったのに、あれほど厳しい質問をしなきゃよかったな、発表者に意地悪するような質問をしなきゃよかったなと反省いたしました。

技術者倫理に期待される徳倫理学や人文科学の可能性

さて、ハリスという技術者倫理を研究している著名な研究者がいます。彼は今年出した論文のなかで、次のようなことを言っています。従来の技術者倫理はあれをしてはいけない、これをやってはいけないという禁止、抑制を命じる倫理綱領とか事故のケーススタディを中心とした「予防倫理」が主流であった。でも、工学の専門職として求められるのは次の4つだと。「①リスクの感受性を持つ」「②テクノロジーがもつ社会的文脈への意識」「③自然の尊重」「④公共善 (public goods) への参与」。しかし、このようなことは禁止的な命令では、うまく説明できないというのです。これは重要な指摘です。技術者に本当に必要なものがそうした4項目であり、これまでの技術者倫理では不十分であるというのです。そのうえで、ハリスは徳倫理学が4項目の促進に役立つことを主張します。彼はアリストテレスの『ニコマコス倫理学』を引いて、5項目のポイントを指摘します。

「徳とはある状況に応じてある種の行動を行わせる心の性向 (disposition) である」。

「徳にしたがって生きることが有徳な人間に満足を与える」。

「倫理的判断には経験に基づく実践知 (プロネーシス) が必要」。

「徳は卓越性を意味し、知性的徳と倫理的徳に二分される」。

「徳は有徳な人間によって手本を示され実現されること」。

徳倫理学のこのようなポイントが技術者倫理に寄与するとハリスは主張しています。

このことを私が授業で用いているチャイルドシートの安全性の問題を例にとりて説明いたしましょう。「工学倫理」の授業では「チャイルドシートの安全性とミスユースの問題」を取り上げます。今年の2008年4月に発表された警察庁とJAF（日本自動車連盟）が行なった大規模な調査によれば、6歳未満に義務づけられたチャイルドシートの使用率はわずか50%にすぎません。2000年に着用の義務化が法制化されてからもう8年経ちますが、対象者の50%しか使っていない。一方でチャイルドシートを誤って装着したミスユース率は70%を超えている。50%しか使っていないのだけれど、その50%のうちの70%は誤って使われている。そのような調査結果が出ています。ミスユースには、「腰ベルトの締め付けが不足」「座席ベルトの通し方の間違い」などがあり、幼児用のチャイルドシートを使用した場合の実に76.5%に何らかのミスユースがあったことがわかっています。

このスライドは警察庁が発表したもので、「チャイルドシートを使用と不使用の場合の死亡重傷率」です。チャイルドシートを使用している場合、述べましたように適正使用の場合と不適正使用の場合があります。適正使用している場合の死亡重傷率は0.69%だけれども不適正使用している場合は4.08%にまで上がっています。不思議なのは、チャイルドシート不使用の場合の死亡重傷率は2.01%だったのです。つまり、チャイルドシートを誤って使用した方が、まったく使用していない場合よりも危険度が高いという意外な統計結果が出ています。前年の数値もそうなのです。安心感から無謀な運転をしてしまうのか、あるいは重大事故が起きる高速道路などでチャイルドシートをよく使うからなのか、原因は私にはよくわかりません。いずれにせよ、チャイルドシートのミスユースがあると、チャイルドシートは機能をうまく発揮できずに、本来なら防げる子供の死傷事故を十分には防ぐことができないということです。しかし、それにもかかわらず、現状では7割がミスユースになっているのです。

このような事態を改善できるかどうか。技術者は改善しようとするでしょうか。自分の設計した製品は安全基準をクリアしている。型式認定は通っている。自分の設計した製品は定められた安全基準はクリアしているが、しかし、自分がつくった製品が使われる場合には、実は7割ぐらいがミスユースになっていて、子どもを事故から守るには不十分な機能しか発揮できていない。そうであれば、そのような事態を改善するように技術やメーカーには改善に動いてほしいとユーザーの側は願うでしょう。

このスライドは、プリチャードなどが主張するよく知られた仕事の3つのモデルです。彼があげた仕事の「業務過誤モデル」や「合理的注意モデル」までだったら、このチャイルドシートのミスユースの問題に技術者が取り組むことは期待できないかもしれません。現状で求められている以上の安全性を求めるような「立派な仕事 (good work) モデル」に従って行動する技術者でないと、問題の解決は期待できないのではないのでしょうか。でも「good works モデル」は、働く人に対してある意味ではとても厳しい要求です。

このスライドは、「ギュゲスの指輪」という有名なプラトンの『国家』の問題設定を示し

たものです。正義とは何かを問う問題設定です。ギュゲスという人が地下の遺物で指輪を拾います。指輪の玉受けを内側に回すと自分が透明人間になってしまうことに気がついた。そこで、ギュゲスはその指輪を使って、王妃と密通して王を殺し、自分が王位についてしまいます。つまり、「ギュゲスの指輪」の問題設定では、人から正しいと思われることと、人が現実的に正しくあることを峻別したうえで、人に知られずに不正に利益を得ることができている状況にあっても、その不正をしないでとどまれるかどうかは問われます。ギュゲスの指輪をもっている、人間は不正なことをしないかどうか。本当に正しい行為を、利益や報酬とは関係なく、それ自体として選べるのかという設定を、プラトンはこの『国家』で立てています。「徳倫理学」についてはアリストテレスがよく引き合いに出されますけれども、徳をめぐるのは、アリストテレスよりもはるかに厳しい問題設定をプラトンは課しているのです。プラトンの場合、たとえば正義の「徳」をもっていれば絶対に不正をしないと考えます。さらに、不正を望みすらしない。正義の人は、不正なことをして欲望を満たしたいという欲望すらもたないと想定されています。それが「徳」だとプラトンは考えています。こうしたプラトンの問題設定は、安全だと思われることと現に安全であることが違っていることを知った場合に、技術者はどのように行動すべきか、いかに行動できるかという問題と重なってきます。その意味では、プラトンの問題設定は、先ほどの「立派な仕事モデル」にも似てくるところがあります。ですから、ハリスが指摘した①~④の課題を担うためには、倫理綱領や予防倫理だけでは難しいと思いますし、ハリスが主張するように徳倫理学や人文科学の役割が重要になってくると私も思っています。

むすび——歴史と社会的つながりのなかで

もうあと2枚のスライドで終わります。「工学系の大学で哲学系科目を教えるのはどのような意義があるのか、ないのか」ということです。1つは「科学技術や工学について歴史的社会的つながりのなかで理解することの重要性」。学生が工学の営みを歴史的に理解することが必要だろうと思います。哲学はそのことに貢献できると思います。

それから、「科学技術には倫理が関わってくる」。これも重要なことです。技術には倫理が関わってくる。そのためには「社会との関わりをもつこと、対話する能力が必要」です。「人間が世界のなかで善く生きるために知を求めてきた営為のなかに工学も根ざしている」、そこから出発して工学を位置づけ直すことが、学生にとっても、工学をより深く理解することにつながっていくと私は考えています。

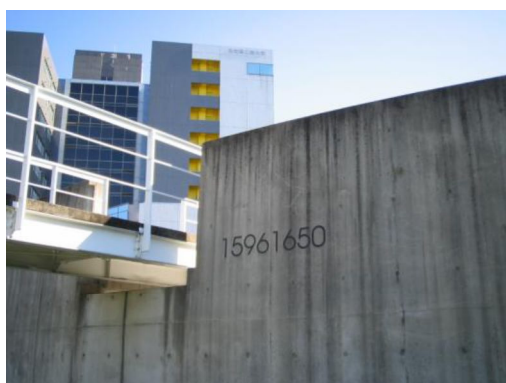
それから「どのようにして教えるか」。「学生の専門知識や職業に関わる問題を取りあげる」。そこを出発点にすることが大切だと思います。また、「数学・論理学と哲学が密接なつながりをもって発展してきたということを意識させる」。それから「現代科学技術が倫理的哲学的問題に直面している」ことも、いろいろな問題をあげて意識させていく。そのような仕方で行っていくと、学生にとってより意義のある授業になっていくのかなと思います。

工科大で哲学系科目を教えるとはいかなることか

名古屋哲学教育研究会 公開セミナー2008
 第3回 セミナー 2008年11月28日
 名古屋工業大学工学研究科・ながれ領域
 瀬口昌久



2



3



4

本日の話の内容

- 0) 工学部の学生の占める割合
- 1) 担当科目「科学と哲学」の学生アンケートから
- 2) 「科学と哲学」の授業の目的と内容と課題
自分の専門性をどう生かすか
- 3) 「工学倫理」系科目の目的と内容と課題
どのように教えるか
- 4) 工科大で哲学系科目を教えることにはどのような意義があるのか、ないのか。

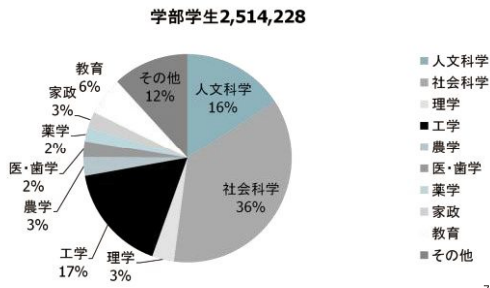
5

大学の学科別学生数の比率の推移(文部科学省資料H19)

区分	関係学科別学生の構成比										
	計	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	医学	歯学	薬学	家政	教育	その他
平成9	100.0	16.4	40.1	3.5	19.5	3.0	2.7	1.6	1.7	6.0	5.4
14	100.0	16.5	38.4	3.5	18.8	2.8	2.6	1.6	2.0	5.4	6.1
15	100.0	16.3	38.0	3.5	17.8	2.8	2.5	1.6	2.1	5.5	6.8
16	100.0	16.3	38.4	3.5	17.5	2.8	2.5	1.7	2.3	5.6	6.5
17	100.0	16.2	37.7	3.5	17.3	2.8	2.5	1.8	2.4	5.7	10.1
18	100.0	16.0	37.0	3.4	17.0	2.9	2.5	2.0	2.5	5.3	11.0
19	100.0	15.8	36.3	3.4	16.7	2.9	2.5	2.1	2.6	5.3	11.8

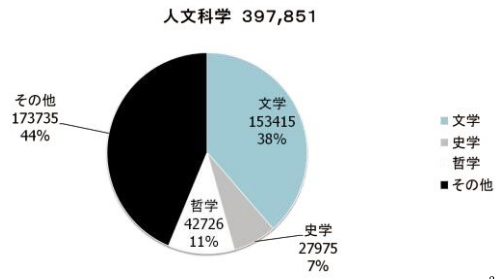
6

学部別学生の構成比(2007)



7

人文科学における哲学の学部学生の比率(全学生では1.8%)



8

哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか?

「哲学」が人文社会科学系の学問体系のなかで占めていた地位と影響力の低下

哲学の専門細分化と総合的視座の拡散消失

↓
哲学の役割と使命とは何かを広く大学教育の現場からとらえ直す、ボトムアップの新たな試み

9

2008年度の主な担当授業科目

科目名	対象学年	クラスサイズ	担当クラス数
科学と哲学	1・2年次	90名	2
工学倫理	3年次	30-120名	4
人間文化ゼミナール	2年次	20名	1
法工学	二部4・5年次	120名	1/3
工学倫理特論	大学院 M1	20名	1
社会工学技術倫理論	大学院 M1	20名	1/2

10

学生による授業評価 2007年度後期分から

科目名	満足度	本人	授業科目区分平均
工学倫理	4.1	3.6	(ものづくり・経営基礎区分)
人間文化ゼミ	4.2	3.7	
科学と哲学	3.6	3.7	(リベラルアーツ・人間文化区分)

11

科学と哲学のアンケートから 「哲学ってなに?」2007年度

1. 人生論風に

人生の意味や幸せとは何かとか、いくら考えても答えにはたどりつけないもの(奥村)

2. 難しい派

思想を難しい言葉で研究するもの(津谷)

人間の生き方を一般化して、こむずかしい単語を羅列して、国語が嫌いな人を門前払いする学問(川口)

3. ロダン派

人間や自然など、この世界のあらゆることについて考えること。想像の範囲を含む(西川)

12

哲学ってなに？

4. 真理追究型

- 高校の国語の先生が「人間の真理を学ぶ学問」と言っていた(中田)

5. 十人十色派

すべての人間がけっして同じ答えを出さない学問(溝口)
その人なりの真理(西脇)

6. 奥の細道派

- つまらない疑問から生まれてくる奥の深い問題。答えがあるのかないのか分からないようなこと(中森)

13

哲学ってなに？

7. 意味論派

物事への勝手な意味づけ(山本)

8. 答えがない・決まらない派

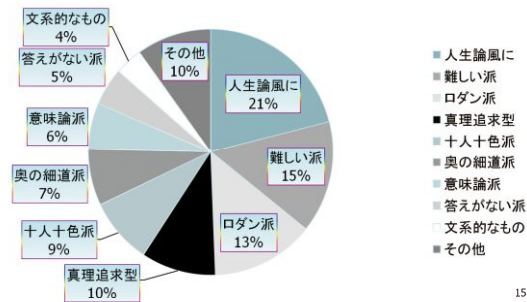
答えが一つに決まらない学問。昔の偉い人がずっと考えをめぐらし討論しているイメージがある。(古橋)

9. 文系的なもの

文系的なもの。動作をしない。何も無いところから考える(山浦)

14

工学系学生の哲学のイメージ



15

科学と哲学のアンケートから 「科学ってなに？」2007年度

1. 生活向上コンビニ型

生活や暮らしを便利にするもの(山本)
人間の生活をより豊かにするもの(難波)

2. 自然現象解明型

- 根拠に基づいて人間・自然について考えること、そして法則や原理を導き出すこと(西川)
- 仮定や理論に基づき根拠を見出す、または、逆に根拠から理論等を組み立て、物事・事象の真理を探ること(松山)

16

科学ってなに？

3. 人類発展派

人類の発展に不可欠なもの、貢献するもの(鈴木)

4. 観察・実験派

観測と測量などによって目に見える形に表せるものを扱う分野(石田)

仮説などから実験・検証を用いて世の中のことを考察する(中田)

5. 科学=技術派

物を計算とかして作り出す技術(杉本)
技術、道具(的屋)

17

科学ってなに？

6. 諸科学派

さまざまな分野にわかれ、それについて深く追求する(安藤) 化学や生物、物理をひっくるめたもの(野谷)

7. プラスマイナス両面型

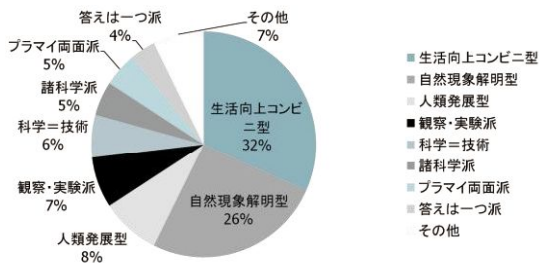
人の生活を豊かにし、心を貧しくするもの(西脇)
人間の生活を豊かにしたり、自然を破壊したりする(川口)

8. 答えは一つ派

100%の答え、何度でも同じになること(沢田)
文科系と違っていろいろな事象に裏づけがあるのが魅力的(古橋)

18

工学系学生の科学のイメージ



19

哲学のイメージの特徴

- 1 解が一つにはならず、各人各様のものになる
- 2 結論が出ない
- 3 各人の信念のようなもの
- 4 堅苦しく難しい
- 5 哲学の対象は何でもあり

20

科学のイメージの特徴

- 1 解は一つに決まる
- 2 法則によって結論を予測できる
- 3 共通の理解が成立する
- 4 筋道が明確
- 5 対象の違いに応じた科学がある
- 6 人類や生活に役立つ

21

科学と哲学はどのように違うか？ Science and Philosophy: Past and Present, Derek Gjertsenより

- Roger Scrutonは科学を次のように説明する。「経験的研究領域とし、それは世界を我々が知覚するように理解する試みから生じ、観察できる出来事を予測し説明し、自然法則に定式化する試みである。」
- 1) 経験的研究領域であるか？
- 2) 科学は自然法則を確立することを本当に目指しているのか？
- 3) 科学における予測や説明はどうか？

科学は本当に解決の技術か？

Science and Philosophy: Past and Present, Derek Gjertsenより

Medawarの述べた哲学と科学の違いはもっともなのであろうか？そのテシスは4つに分解される。

- 1 科学は哲学と違って問題を解決することをめざす。
- 2 さらに、科学は哲学と違って、問題を解決することにしばしば成功する。
- 3 さらに、そのような解決は、哲学の解決とは違って、単に党派的なものではなく、広い指示を集める。
- 4 最後に、科学的な解決は真の解決である。

23

◎「科学と哲学」の授業の目的・達成目標（シラバスより）

- 「科学」と「哲学」が歴史的にどのように関係しあって発展してきたかを学び、科学技術化された社会をよりよく生きるためには、科学的知識とともに哲学的な知恵と呼ばれるものが必要であることを理解する。

24

「科学と哲学」の授業の方針

1. 科学や哲学の先入観を揺さぶる
科学の答えは一つか
科学は役立つものか 哲学は？
2. 自分で考えること
毎回、授業への質問、意見を書かせる
授業で考える課題を与える
3. 現代でも人間は「心と身体」といった自分自身のこともよく分かっていないことに気づくこと

25

「科学と哲学」前半の内容 「論理的思考とは何か」

- ①21世紀の世界の現実からの出発
- ②古代のテクノロジー
- ③ラッセルのパラドクス
- ④論理学と哲学
- ⑤科学とは何か——デカルトの方法論
- ⑥帰納法と法則——ベーコン、ニュートン、ヒューウェル「観察や実験からどのようにして「法則」を発見するの？」
- ⑦カール・ポパーの反証主義

26

「科学と哲学」後半の内容 「心身問題と現代科学技術」

- ⑧デカルトと心身問題
- ⑨心身二元論とダブル・アスペクトセオリー
- ⑩科学技術が生み出す哲学や倫理の課題(1)
サイボーグ医療
- ⑪科学技術が生み出す哲学や倫理の課題(2)
脳神経工学と脳倫理
- ⑫行動主義から物理主義へ
- ⑬コンピュータ機能主義とクオリア
- ⑭フェルマーの最終定理
- ⑮期末テスト(+レポート)

27

授業で与える課題①

- 「ある村に、その村でただ一人の理髪師がいて、自分で自分のヒゲをそらない村人全員のヒゲだけをそるとする。さてこの理髪師は自分のヒゲをそるでしょうか？」
- 参考書『ゲーデル・不完全性定理』吉永良正

28

授業で与える課題②

「クレタ人はウソツキだ」とクレタ人のエピメデスは言った。それはウソでしょうか、真でしょうか？

参考書『ラッセルのパラドクス』三浦俊彦

29

授業で与える課題③

命題P:「明日は海戦が起きる」

Pが真であれば、未来は決定されている。

Pが偽であれば、未来は決定されている。

Pは真か偽であるから(排中律)、いずれにせよ、未来は決定されている。

あなたの考えを書きなさい。

出典アリストテレス『命題論』³⁰

30

授業で与える課題④

- あなたはaとbに出会った。あなたの質問に対して、aが「我々の少なくとも一人は悪党だ」と答えた。さて、aとbはそれぞれ悪党か騎士か？
- 出典・参考書『論理学をつくる』戸田山和久

31

授業で与える課題⑤

- 1)「アキレウス」
 - 一定の距離において立った俊足のアキレウスと亀とが、同時に同じ方向にスタートする。アキレウスが亀の出発点(P1)に達するまでには、亀はいかに遅くとも、ある距離だけ前進してP2の地点に達し、同じく次にアキレウスがP2の地点に到る間に、亀はP3の地点まで到達している。そのことは無限に繰り返される。すなわちアキレウスは亀に無限に近づけられども、いつまでも追いつくことはできない？
- 2)「飛んでいる矢」は静止している？

32

授業で与える課題⑥

- あなたは大手食品会社の食品開発の技術者です。今日は6歳になった子どものマーちゃん、同じチョコレートアイスクリームを半分ずつ分け合って食べているとしましょう。マーちゃんは、チョコレートの味についてあなたに質問しています。マーちゃんが味わっているのと同じ味があなたにもしているの？って。さて、あなたとマーちゃんは、本当に同じ味を感じているとどうして知ることができるでしょうか？
- 参考書『哲学ってどんなこと』T・ネーゲル

33

授業で与える課題⑦

- I 脳の研究手順について
 - 体は傷つかないので子供や高齢者も測定してよいか。個人情報も含む脳の情報をどう扱うか。
- II 脳の状態を読み取る技術
 - 犯罪の容疑者の脳の情報は、犯罪の立証に使うてよいか。
 - 潜在能力や職業を選ぶために使うてよいか。
- III 脳に働きかける技術
 - 性格を変える薬を使うてよいか。
 - 薬や機械で記憶力を高めてよいか。(出典・日経新聞)

自分の専門(古代哲学)を哲学の授業にどう生かすか？

- 1) 古代のテクノロジーの紹介
 - アンティキティラの精密器械、バグダッド・バッテリー、アルキメデスやヘロンの発明
- 2) アリストテレスと論理学
- 3) 古代ギリシアの「自然の探究(periphyseos historia)」の伝統と哲学
- 4) 数学の歴史とフェルマーの最終定理

J・アナス『古代哲学』(岩波2004)より

- 古代哲学は(実は一般に哲学は)、ものごとを理性にとってより明確により明快にすることを求め、不明瞭でわけのわからないままに放置することを拒否することによって、典型的に特徴づけられる。それゆえ、古代哲学を学ぶことは、直接に読者の理性の働きを引きつけ、精神の対話を進めることに役立つのである。

J・アナス『古代哲学』(岩波2004)より

- 古代哲学は偉大な人物たちの退屈な行列で、学生はその思想を受け入れ賞賛することが求められるものように教えられることがときにはある。それほど古代哲学の精神からかけ離れたものはない。
- 古代哲学の著作の多くをひもとくとき、ある議論がまさに進行中であることをわれわれは見出すことになる。われわれはその議論に加わるように挑まれているのである。

哲学史からトピック型授業へ

- 哲学史講義からトピック型講義へ
- 学生の意見に応答しながら、対立する意見の発展を示す。
- 学生の関心ある問題を取り上げる
→「工学倫理」(3年次)へ

(問題点)

- トピック同志の内的関連が希薄になる。
- 問題が解決されずに残る。
- 学生の読書向上になかなかつながらない。
- 学生の好き嫌いが極端になる傾向がある。

「工学倫理」

- 哲学系の教員が担当していれば、哲学系の授業科目と言えるのか？

39

◎「工学倫理」の目的・達成目標 シラバスより

1. 授業の目的: 技術者としての確かな倫理的判断を下すことができるようになるために、技術が社会や自然に及ぼす影響や効果、および、技術者が社会に対して負っている責任を理解する。
2. 到達目標: 「倫理規定」、「フェイルセーフ」、「事故の原因追求と責任追究」といったキーワードを理解し、技術に関わる倫理的問題について適切な理解と意見を述べるができる。

40

「工学倫理」のシラバス

- ① 工学倫理とは何か、この学が必要とされる社会的背景を理解する。
- ② 工学倫理の必要性をスペースシャトル・チャレンジャー号爆発事故から学ぶ。
- ③ 工学倫理の必要性をスペースシャトル・コロンビア号事故から学ぶ。

[工学倫理が必要とされる社会的背景を説明できる]

41

「工学倫理」のシラバス

- ④ フォード社ピント事故などを通して費用便益計算と設計の安全性について学ぶ。
 - ⑤ 車の安全性とチャイルドシートの問題を通して製造物責任について学ぶ。
 - ⑥ ケーススタディを通して製造物責任法と消費生活製品安全法について学ぶ。
 - ⑦ JCO臨界事故を通して、大事故の背景とコンプライアンスについて学ぶ。
 - ⑧ 石原産業フェロシルト問題を通して環境と技術倫理の問題を理解する。
- [費用便益計算、製造物責任、コンプライアンスについて知識と理解をする]

42

「工学倫理」のシラバス

- ⑨倫理綱領と企業倫理について学ぶ。
- ⑩線引き問題を学び、グループディスカッションをする。
- ⑪ギルベインゴールドを見てディスカッションをする。
- ⑫公益通報者保護法やセブンステップガイドについて学ぶ。
[線引き法、セブンステップガイド、倫理ホットラインなど倫理的問題の対処法が理解できる]
- ⑬事例分析のプレゼンテーション(1)
- ⑭事例分析のプレゼンテーション(2)
[事故のケーススタディを通して、倫理的な問題点について適切な意見を述べるができる]
- ⑮定期テスト(+レポート)

43

授業で与える課題①

あなたが技術責任者として働くA社では、2点固定方式を採用して、市場の大きなシェアを占めている。しかし、消費者団体から、ライバルのB社が採用する3点固定方式の方が安全性は高いと指摘された。あなたはこの指摘にどう対処するか。

44

授業で与える課題② 『土木技術者倫理問題 考え方と事例解説』(土木学会編、2005年)より

ある造成工事における擁壁設置工事の設計図面では、現地盤から1m厚の表土掘削を行い、その下の硬質粘土層を支持地盤として擁壁を施工することになっていた。掘削してみると、支持地盤とされた硬質粘土層は予想されていたものより軟質で、建設会社の工事担当者Aは、このままでは擁壁基礎として十分な支持力を期待できないと思った。工事担当者Aはそのことを発注者側の監督官Bに伝えたが、監督官Bからは「設計図面どおりに工事を継続するように」と指示された。あなたがAなら、どうしますか？

45

「工学倫理」の私の課題(1)

1) 事故のケーススタディが中心になっており、倫理学理論の説明は教科書(『はじめての工学倫理』)程度で終わっていて、倫理学理論の意義を明確に示していない。

しかし、既成の理論や「主義」を事例に適用することはムズカシイ。授業では最初の議論から始める必要がある。

46

「工学倫理」の私の課題(2)

2) 実践的有効性を重視するあまり、歴史的原理的な問いの蓄積との照らし合わせができていない。

「応用倫理・哲学的問題」は「古代」や「中世」にもあったのでは？

プルタルコス『モラリア』
ヘレニズム期の哲学の実践的課題

47

「自分や他人の倫理的な向上をどのようにして測れるのか？」

■ プルタルコス『モラリア1』「いかにしてみずからの徳の進歩に気づくのか」

1. 学習に対する態度
2. 有益な言論や言葉への関心
3. 自分の正しい行動に満足すること
4. 感情や情念を穏やかにすること
5. 言葉を行動に移すこと
6. 動機付けと正しい行動をした人間への賞賛

『モラリア1』「講義を聴くことについて」から

- 徳に向かって成長するために、講義や忠告を正しく聴く方法を学んで練習し、害ではなく益を得る必要があることを説いている。静かに自制と慎みをもって聴く習慣を身につけ、話し手に嫉妬や悪意を抱かず、話し手の失敗からも教訓を学ぶようにする。話し手の言葉については、その有益性と真実性について厳しく吟味することなどの注意。
- 大学教育では「講義の聴き方」を教えているか？ 49

『モラリア1』「講義を聴くことについて」から

(講演者が)失敗している場合にも利益を得る。思考の貧弱さ、言葉の空虚さ、安っぽいスタイル、賞賛めあての趣味が悪い大喜びを見せる激しい興奮、そうしたたぐいのことがらは、われわれが語っているときに自分のうちに見出すよりも、他人が語っているのを聴いているときの方がいっそう明らかになるからである。それゆえ、それと同じような過ちを知らないうちに犯していないかをよく調べ、吟味の対象を話し手からわれわれ自身に移さなければならない。なぜなら、隣人の過ちをあげつらうほど世の中で容易なことではなく、似たような過ちを改めたり警戒をしたりするのでなければ、無益で虚しいからである。

50

C. E. Harrisの主張 (The Good Engineer: Giving Virtue its Due in Engineering Ethics, Science and Engineering Ethics(2008),14,pp.153-164.)

従来の技術者倫理は禁止や抑制を命じる倫理綱領や事故のケーススタディを中心とした「予防倫理」であったが、工学の専門職として求められる

- (1) リスクへの感受性
- (2) テクノロジーがもつ社会的文脈への意識
- (3) 自然の尊重
- (4) 公共善(public goods)への参与

には禁止的ルールでは説明が十分にできない。

ハリスの主張: 徳倫理の5つのアスペクトの適用可能性

アリストテレス『ニコマコス倫理学』の援用。

- ① 徳とはある状況に応じてある種の行動を行わせる心の性向(disposition)である
- ② 徳に従って生きることが有徳な人間に満足を与える
- ③ 倫理的判断には経験に基づく実践知(思慮)が必要
- ④ 徳は卓越性を意味し、知性的徳と倫理的徳に二分
- ⑤ 徳は有徳な人間によって手本を示され表現されること

52

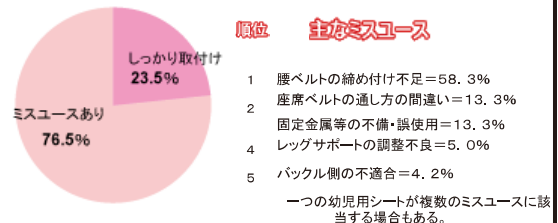
チャイルドシートの安全性とミスユースの問題

- 2008年4月に行われた警察庁と日本自動車連盟の調査によれば、チャイルドシートの使用率は50.2%にとどまり、2002年度の調査結果の52.4%を下回っている。
- 一方で、チャイルドシートを誤って装着したりするミスユースは約70%に達する高い割合を示している。

53

幼児用シートの取付け状況

幼児用シートにおける取付け状況 2007年度調査



54

自動車同乗中(6歳未満児)のチャイルドシート使用有無別死亡重傷率(平成19年度)

有無別		死傷者数				死亡重傷率	
		死者	重傷者	軽傷者		H18年	
チャイルドシート使用	適正使用	4	41	6,517	6,562	0.69	0.81
	不適正使用	5	37	988	1,030	4.08	2.51
	小計	9	78	7,505	7,592	1.15	1.08
チャイルドシート不使用		12	70	3,991	4,073	2.01	2.17
使用不明		0	6	195	201	2.99	0.70
合計		21	154	11,691	11,866	1.47	1.48

55

M. S. PritchardのGood Worksモデルは実現可能か？

技術者の責任として

- 1)「業務過誤 (malpractice) モデル」
- 2)「合理的注意 (reasonable care) モデル」
- 3)「立派な仕事 (good works) モデル」

自分の設計したチャイルドシートが、決められた安全基準や性能試験をパスすることだけで満足すれば、チャイルドシートのミスユースの現状を改善することは難しい。

56

「ギュゲスの指輪」の問題設定

(プラトン『国家』から)

- この不正は誰にも知られないという確信があっても、利益を得るため不正を行わずに、正しい行為の方を選択できるか？
- 人々から**正しいと思われる**ことだけではなく、**正しくある**ことをどのようにすれば願うようになりうるか？

「徳」に対するアリストテレスよりも厳しい問題設定

J・アナス『古代哲学』より

- 古代ギリシア・ローマ世界において、哲学は、よかれあしかれ、それ固有の訓練方法とテキストと制度を備えた一つの教科となった。哲学は、実践者にとってもその支持者にとっても、現在われわれが考えるよりもずっと、切実なことがらであった。哲学は通常のすぐれた教育の枠を自然に広げたものだと思なされていた。よく生きることこそが重要であり、よく生きるためには哲学が重要であると考えられていたからである。われわれは、哲学はわれわれ自身と世界についての理解を可能にするものだという考えと、哲学は厳密なもので知的に過酷な要求をするものであるという考えの間で、古代人よりもずっと大きな緊張をかかえている。古代世界では哲学が果たしてきた人生における重要な役割は、多様な他の関心や知的探求によって引き継がれたからである。しかし、哲学はいぜんとして重要であり、多くの点でわれわれは今なお自分の関心を古代人の関心と関連づけることができる。

工科大学で哲学系科目を教えることにはどのような意義があるのか、ないのか。

- (1) 科学技術や工学について歴史的社会的な広がりの中で理解する。
- (2) 科学技術には倫理が関わってくること、倫理的な知識には社会との関わりを持つことと対話能力が重要であることを認識する。
- (3) 人間が世界のなかで善く生きるために知を求めてきた営為のなかに工学も根をもつことを位置づけなおす。

59

工学系の学生にどのようにして哲学系科目を教えるか

- (1) 工学系の学生の専門知や職業に関わる問題をとりあげる。
- (2) 数学・論理学と哲学の密接なつながりを意識させる。
- (3) 現代科学技術が倫理的哲学的問題に直面することを意識させる。

60

【第3回セミナー質疑応答】

司会(戸田山): どうもありがとうございました。それでは、ディスカッションを行いたいと思います。

A: 確認ですが、瀬口さんの行っている授業以外に、いわゆる一般的な哲学と倫理学のようなカリキュラムは名工大にはあるのですか。

瀬口: 哲学と倫理にかかわる授業は、私があげた授業だけです。ただし、来年度から始まる新カリキュラムからは、新しく「公共の哲学」という科目が加わります。

司会: 本当に細かい質問で申しわけないんですけど、「科学と哲学」の授業の後半が「心身問題」や「現代科学技術」であるというなかに「フェルマーの最終定理」というのがあるのは、これはいったいどういう繋がりになっているのでしょうか。

瀬口: そうですね、ちょっと違和感がおありでしょうね。「最終授業を何にしようか」、では「最終定理で終わりたい」と思ったというのは冗談ですが。「心身問題」の授業の終わりにはコンピューター機能主義の話までいきます。そうするとコンピューターと人間の脳の比較の話になります。実は、フェルマーの最終定理を解くアンドリュー・ワイルズは、コンピューターを一切使わないのです。一切使わないで、手書きで複雑な計算をたくさん書いて、7年間自分の部屋にこもって最終定理を解いたというのです。人間の知性はそのような働き方をするのだということ、つまり学生諸君の一人ひとりがコンピューターよりもかけがえのない知性をもっているということを私は最後に学生に対してメッセージとして送りたいのです。

人間の脳はその時代の最先端の技術に例えられて表現されてきました。あるときは機関車のようなものだと言われたりしてきました。いまはコンピューターになぞらえています。脳をコンピューターとして理解すると、心はコンピューターの上に乗っているソフトだと理解するとわかりやすいけれども、でも、人間の脳の働きや心というのは、それよりもはるかに複雑で面白いものだということを授業の最後のメッセージとしたいという思いがあるのです。ただそれがクリアに伝わっているかどうか難しいかもしれません。また、「現代科学技術」という関連では、フェルマーの最終定理の証明で扱われる「楕円曲線」が現代の暗号技術に用いられていることも授業では付け加えて述べています。

司会: ご質問はどうでしょうか。

B: 「科学と哲学」の授業で、毎回質問を書かせて次の時間にお答えするわけですね。90人程の学生に対してどのぐらいの時間をかけてお答えされているのでしょうか。

瀬口: 質問や回答の内容によります。学生が書いてくる内容によって、それが面白ければ長く扱って応答しますし、そうでなければ一言二言で終わってしまうこともあります。毎年、同じようなテーマをやっていますが、学生の反応によって授業が変わっていきます。回答の時間は、最初の3分ぐらいで終わってしまうときもありますし、30分ぐらいそれに

当ててしまうときもあります。

B:その答えと当日のシラバスに書いてある予定との関わりはどのようになっているのでしょうか。特につなげたりされているのでしょうか。

瀬口:つなげたい気持ちはあるのですがけれどもつながらない部分が出てきます。先ほどトピック同士のつながりに問題があるというのはそのあたりも関係いたします。学生との対話というかたちでいくと、脱線してしまうので、結局トピックのいくつかが消えてしまうのですね。シラバスの授業計画で予定していたことがやれなくなってしまうことがあります。「ここはもうとぼします」となってしまうんです。そうすると、トピックのつながりがさらに悪くなるのです。1つのトピックとしては広がるのですがけれども、次のトピックとつながりが悪くなる。そういう問題が出てきます。それは反省点です。

B:これは今学期の授業だったのですか。

瀬口:基本的に前期の授業内容をベースにしたものです。

B:アンケート調査を行って、自由記述のときに平均を下回ったということですが、どのようなコメントや反応があったのでしょうか。

瀬口:同じような反応が毎回来て、私は進歩していなくて問題なのですが、結局「わからなかった」「難しかった」というので終わってしまう感想が出てきて、やはり毎回そうした感想があるのですね。それに対してもう少しわかりやすくしようというように思って、青木さんのお話にもありましたけれどパワーポイントの資料をもう少し増やしてわかりやすくしよう、あるいは前回の内容をパワーポイントで復習するというような改善努力はしているのですが、抜本的な改善に関して、教科書を決めていないということが本当にいいのかどうか、今回改めて考えるきっかけになりました。やはり何らかの教科書をつくるか、指定したほうがいいのかなど。教科書を決めて「これについてはここを読んでください」というスタイルでやったほうがいいのかなど今回、思いました。うまくお答えになっていませんが。

B:質問ではなくて感想に近いのですがけれども、内容を伺った範囲ですとかなり盛りだくさんという感じがしますね。学生から質問が出てそれに答えたいということになると、もう少し絞ったほうが良いような感じもします。

瀬口:本当にそうですね。ただ、今日ご紹介したトピック全部を出すというわけではないです。ご紹介しました「授業で与える課題」のすべてを出すことは不可能です。いくつかを出していくということになります。よろしいでしょうか。

C:お話を伺っていて、倫理の問題を工学と結びつけて「工学倫理」というかたちで教えるのは、非常に学生にとっても身近に感じられると思います。先生の最後のスライド「工学系の学生にどのようにして哲学系科目を教えるか」ですけれど、倫理のところは比較的分かりやすいのですが、哲学や論理学云々のところをどうやって工学に結びつけていかれたのかという点は、いかがでしょうか。

瀬口:難しいと思います。しかし、たとえば、歴史のなかで工学を位置づけるというときに、

近代の諸科学や学問の名称はいついつぐらいに誕生してきたのかとか。工学、エンジニアリングという言葉はいつの時代から使われるようになってきたのか、元々はどこから来たのかのような話を、歴史の話をします。皆さんよくご存じの話ですが、大学の工学部はヨーロッパではいつ頃誕生して、日本の大学ではいつ頃どのようにできてきたのかという話をして、歴史的な脈のなかで結びつけたいとだめだと思ふのです。歴史のなかで、工学と哲学というのはどういふかたちで結びつきがあるのか。根元がどこから別れてきたのかという話をすなわち、関係づけていくような作業を心がけるようにしています。

D:前のスライドの「哲学系の科目の教員が担当すれば哲学系と言へるのか?」。答えは何なのか。

瀬口:これも難しいですね。自戒をこめてはいるのですが、哲学系の教員がやっているから哲学系の科目とは言えないと思ふのです。

D:ご自身がなさっているものは何なのか。

瀬口:だから、できるだけ関係づけるように。

D:内容はこういうものですね。これは分かります。

瀬口:ええ。関係づけをもう少し意識的にしないといけないと思っています。難しいのは、急に哲学的な理論、倫理的理論をもち込んで、それがすぐ有効かと言ったら、やはりけっこうレベル差があると思ふのです。段階差を埋めるために、本当に有効性をもった仕方で広げていくことをやっぴいかなければいけないのではないのでしょうか。

日本の哲学系の教員で「工学倫理」に関わっている人たちは、哲学や倫理学と意識的につなげるような努力をしないと、もうしばらく経ったら、技術系工学系の方々、「自分たちが自前でやります」という状況になるのではないかと思ったりします。「哲学者の方々、初期の立ち上げのときはご苦労さまでした。あとは私たち技術者がやりますので」という話になるかもしれません。でも、それだけではよくないと私は思っています。

今日、皆さんにお配りしました資料にある「ダイダロス」という題名のごくごく短い対話編のようなものを書いておられます。ソクラテスと古代ギリシアの有名な技術者とされるダイダロスとの架空の対話になっています。そのなかで、「工学倫理」、「技術者倫理」は、哲学者ではなく、技術者が教えるべきだという主張をダイダロスがするのに対して、ソクラテスが問いかけていく内容になっています。哲学や倫理学にたずさわっている者が、哲学の「問いのたて方」を示すといひますか、「このように問いをたてられたときに、いっぴいあなたはどよう答えるのか」といふことを哲学者は示していく必要があるのではないかと思ひます。だから、事故のケーススタディだけではなくて、「技術者倫理とは何であるのか」「公衆とは何か」といふ問いかけをしていく必要があると思ひます。この「ダイダロス」の文章は、日本機械学会の技術倫理委員会のウェブ上のコラムに掲載されているものです。日本機械学会の技術倫理委員会の委員をしている関係で書いたものです。そうした工学系の技術倫理委員会には、大企業のトップの方とか企業で活躍されおられる方もおられます。そのようなところで「ダイダロスが…」とかいひだすと、とても場違ひな感

じがいたしますが、しかし、それでもいいなと思っています。「変だな」と思われてもいいと思います。堅くなりがちな世界を少しでも柔らかくして、こうした知性の働かせ方もあるということ、工学をやっている人とか、専門的に哲学をやっていない人に見えるかたちで示していかないと、最初にご紹介した学生のもつ哲学のイメージ、つまり、「難しく、各人の人生論で、考えているだけで答えはなくて、奥の細い道で…」といったところから、一歩も抜け出せないのではないかというような感じがいたします。

司会:授業を受け終わって哲学のイメージ変わりましたか、というような調査をされたことはないのですか。

瀬口:授業の初回で行う「科学と哲学」のイメージのアンケートは、自分で実施しているものですが、ご質問のような最後の調査を自前ではやっていません。大学で行なっている授業評価を最後にやりますから、それに間接的には出てきます。「哲学や科学のイメージが変わった」というプラスの評価もたまにあります。なかには「やはり科学には哲学が必要だ」と書いてくれる学生もいるのです。「哲学の授業は面白かった」という学生はいます。それは少し心の支えに、励ましになります。

司会:他にありませんか。

E:青木さんへの質問ですが、クリシンで例題や問題演習を行い、主体的な授業参加をするというお話だったのですけれど、具体的にはどのように行い、どのようところが一部の学生に好評だったのか、そういうところを教えていただければと思います。

青木:まずネタの食い付きの良さというのを一番僕は重視しますので、私自身が面白いなと思ったらまず素直に選ぶようにしています。例えば「パスカルの賭け」などはそんな感じだったのですけれど。見るだけで分かる議論だということ、けっこう自分も関係しそうで、かつ何か、「うーん、本当かな？」とちょっと興味を引くとか、そういう。あと、われわれはキリスト教圏の外なので、けっこう冷静にできると。いろんなことを加味して選んだのですけれど、ほかにもいろいろな例は引けるとは確かに思います。すみません、いまどこを見られていましたか。自分ので分かってなくて。

E:15 ページです。参加型のもので議論をやったのだなということは分かったのですが、具体的にどうやったのかというのはよく分からなかったのです。

青木:具体的にどうやったか、2人でペアワークさせました。ぐるっと回って2人、2人、2人と勝手に指して、入らない人ができるだけできないようにして、3人のところは「君たち3人ね」とか言って、ぐるっと1回まわって、「これに関して Yes なのか No なのか」というのをお互いに議論させて、10分ぐらい。たぶん学生というのは授業中いろいろ言いたいのでしょう。だからできるだけ発散させるようにはさせて。回っている間に何人かに「当てるよ」というように言うおいて、いきなり当てられると委縮してしまうと思うので。

E:当てた人にはそのあと反対論や賛成論を述べてもらうということですね。

青木:そうです。その議論をしていたのをその場で聞いて、「ああ、そんなのあるよね」と

言って、「あ、じゃあ、それ言ってくれる？」と一応アポは取っておくようにはしています。でないと「え？」といきなり引かれてしまうこともあるので。そこら辺は、一応配慮はしています。ペアワークさせて答えさせる。3グループぐらい当てます。板書して、「こんなのあるよね」と。そして何かちょっと興味がありそうな人がいたら「あ、言いたそうな顔してるね、君どう？」と言って。それで、輪を広げるようにできるだけ心掛けています。

E:ペアワークのほうが、基本的には学生がしゃべりはしますね。

青木:そうですね。そもそも隣に座っている人は仲がいいです。だいたい隣は顔見知りで、だから関係ない話をする人もいるのですけれど。一番最初、ランダムに席をふるというのも考えたのです。毎回同じ人だと同じような考えで、しかも友だちだったら活発に議論できないことがあるので。最初に紙を配って席の番号を決めておいて、ランダムにふって、隣の人とかまったく知らない人と議論したほうがいいかなと思ったときもあったのですけれども、時間があまりにもかかり過ぎるという理由でやめました。一応友だち同士でやってもらって、なあなあでもいいから取りあえず言ってもらって、ペアワークで発表してもらおうという方式をとっています。

司会:それは毎回やるのですか。

青木:最初の授業は、導入のときとか、あと最初の「心身問題」のとっかかりの古典的などころでさせたのですけれど、難しい話になって。例えばチューリングマシンとか、ニューラルネットワークみたいな話になると、どうしてもこちらばかりになってしまって、どうもネタ自体がとても議論できるような話ではなくなってしまうのです。「ニューラルネットワークというのがあって、この考え方をを使うとこのような心身問題のアプローチできますよ」と何か一方的にしゃべってしまうことになってしまって。そうするとあまり議論ができなくなってしまうので、後半に行けば行くほど私がしゃべりすぎてしまったのがすごく悪かった。そこが反省というか。学生からも「なぜディスカッションないの」と言われて。だから、ネタをもうちょっと選ばなければなと思いました。

司会:例えばどういうことについて話し合いなさいと言うんですか。

青木:最初は、例えばデカルトに書簡で批判したエリザベト女王がいますね。あの彼女の批判が当たっているかどうかとか。次はバークリとかヒュームとかその辺の説を解説して「どれが一番正しいと思う？」と議論させたり。その辺の古典の議論はすごく食い付きがいいのです。素朴で分かりやすいので。ただ、現代になればなるほどすごくテクニカルな議論になってしまって、ミリカンの例えば生物意味論の話とか進化論の話とか、ぜんぜんわけの分からない方面に入ってしまった。「先生、何話してるの？」のような顔でやられてしまった。だからミリカンのやつは、本当は1回で終わらせるのを3回もやってしまった。

司会:ミリカンで3回も（笑）。

青木:はい。それで授業がぐちゃぐちゃになって、しかもレポートをミリカンの生物意味論で書いてくださいと言っても、みんな「分からない、分からない」と書くので、そのためにだけに授業を延ばして、もうぐだぐだで、取りあえず最後にちょっとだけ分かってくれた

ぐらいです。それはすごく不評でした。もうやらないです。やはり文系の学部生に科学理論的な話から入っていくとちょっと時間がかかって、ロスして、何か消化不良になって、こちらも向こうもフラストレーションが溜まってという感じでした。最近、バランスが難しいなとすごく思います。どこまで教えなければいけないのかと、どこまで妥協していくのかというその見極めが難しく、うまいところ中間をとらなければいけないのではないかなと思っています。やってみないと分からないので、今年は駄目だったところは取りあえず削るということでやって、もうちょっと面白くて分かりやすいトピックがあったらそれをうまくいかなかったトピックのところに替えようかなと、そういうやり方ぐらいしか、やらないと分からない感じです。

司会:ほかにご意見はありませんか。

F:私はいま南山大学の学部の4年生なのですが、2年前の2年生のときに伊勢田先生の授業でクリティカル・シンキングの授業を受けました。学生がどのような感じで授業を受けているかという話で思い出したのですが、けっこうシラバスを読まずに登録している子が、全体で50人、何人いたか覚えていないのですが、自分の友達が8人いて、同じ人類文化学科の子が4人と、法律とか経済の科の子で、人文系ではないけれども文系の子がとっていて、そのうち半分ぐらいはシラバスを読まずに受けていて、授業評価の方法すら知らない子もいたり、授業評価の方法しか知らない子もいたりして「なぜ取ったの？」と聞いて「興味があったから」と言ったのが私とあと2人で、あとは選択必修で単位を取りたくて、これは何か取れそうな気がしたからとか、この先生は落とさないから、だからとかというのがある。

青木:そうですね。私も昔そうだったので。なんとなく分かります。

F:クリティカル・シンキングで難しい話題が出たというより、「必要条件」とか「十分条件」の話で「南山大学の学生と名古屋市民であること」というような、そんな普通の例を使ってやりました。あと、「塾のなかで座禅を毎日していた子の合格率が高い」というような論があるけれど、それはどうなの。正しいか」とか、そういう話でやっていたのですが、

青木:やはり卑近な話ですね。僕はそれがいいと思います。

F:私はすごく面白くて、私の好きなところだったのでけっこう勉強して「ああ、分かったよ」と言っていたのですが、その話を友だちに話しても、「授業終わったら授業の話なんかどうでもいいじゃん」と言って、午後授業がない日で水曜日の2限で、3、4限は完ぺきに無いので「どこか遊びに行く？」とか、「ご飯どこで食べる」という話のほうに、話がいつの間にか、授業後に授業のことを話し合ったりとか考えたりするのが、何というのか、場の空気を知らないというなるので、授業外でその話したくてもできなかったというような悔いがある。

青木:はい。どうしたらいいですか。きちんと切ってしまったらいい？「しゃべるな。もう終わったんだったらもう話すな」みたいに。

F:私はすごく興味があるところだったので面白くやっていて、私とあと2人ぐらいの子は

やっていたのですけれど、「分かったよ」と言って盛り上がっていても、ほかの子は参加してこなくて。

青木: そうなんですよ。

F: 結局、小テストがあったので小テストの前に、「分かったよ」と言っている子たちに、その子がテストでいい点を取りたいから聞いてくるというような現状があつて。何か、面白いからとる、認識を深めたいからとるといよりも、単位が楽にとれそうとる。

青木: では厳しくしたほうがいいですか。勉強しなければいけないように仕向けるというのも僕はあると思うのです。科学哲学の一番最初の年とか、その次の年とかというのはもうほとんど暇を与えないぐらいにパワーポイントの穴埋めをさせて、レポートもけっこうきつめなのを出して、遊ばせないというコンセプトでやっていたのですけれども、そちらだとやはりあれですか、不満がたまったりとかですか。きついという。

F: 結局、勉強する気がある子だけです。

青木: ですね。ちょっとそこは分からないですね。私はもうなんというか。

F: すごく難しいと思うのですけれど。先生方がどのようにされているかというのは分からないのですけれども、努力はされているのだと思っているのですけれども。私も正直自分の興味がなくて、ただこれをとらないと、という感じでとったものに関して、クリティカル・シンキングのように取り組んだか。そうではなくて、結局なぜ勉強するのかという「動機づけ」というのがうまくできればいいと思うのですけれど。それだって最終的には学生というか受ける側がどうかということで、正直授業を聞くものだと思っている人に、「クリティカル・シンキングでしっかり勉強してください」と言っても、最終的にその学生が授業は聞くもので教えてもらうもので、自分で意識的にやっていくものだという意識が薄ければどうしようもないと思うので、必ずしも評価が低かったことが、先生が駄目だったということではなくてということかなということ、講演を聞いていてとても思いました。何かまとまりがないのですけれど、そういうことをちょっと2年前に思ったので。

青木: ただ、私なりに考えるのですけれど、逃げては駄目だと思うのです。そこで何か学生のせいに決めつけたらもうおしまいなので。たぶんいい授業というのは学生と先生両方も歩み寄りが必要だと私は思っていて、学生側も興味を持つべきだし先生は引き出すという、お互いフィフティ・フィフティだというように思わないと、先生も居直って、自分の好きな学生のほうばかり向かってとか、そのようなえこひいきな授業になってしまうと。あまり居直らずに。興味が持てたと言っていましたね、だったら興味の持てる人を増やせばたぶんいいと思うので。そのように仕向けるように考えたほうが建設的だと思います。あまり学生のせいにしてはいけません。

司会: 優等生的な回答ですね。

青木: まだ一応若いので (笑)。いまのうちからそんな「学生のせいだ」みたいなことだったら、もう、しょうがないので。

名古屋哲学教育研究会 公開セミナー2008

哲学を専門としない学生に どのように哲学を教えるのか？

第1回 セミナー

2008年09月25日(木)
17時00分～19時00分

名古屋大学東山キャンパス
文系総合館7階オープンホール

北野孝志(豊田工業高等専門学校准教授)
「高等専門学校での哲学教育」

金山弥平(名古屋大学教授)

「魂の向け変えとしての哲学教育
—confrontされる側から、confrontする側へ向けて—」

第2回 セミナー

2008年10月31日(金)
17時00分～19時00分

名古屋大学東山キャンパス
教養教育院C36講義室

鈴木貴之(南山大学講師)

「周辺科目における哲学教育の試み」

加藤泰史(南山大学教授)

「テキストから現場へ、そして再びテキストへ
——越境する哲学教育に向けて——」

第3回 セミナー

2008年11月28日(金)
17時00分～19時00分

名古屋大学東山キャンパス
教養教育院C36講義室

青木滋之(名古屋大学非常勤講師)

「クリティカルシンキングをどう教えるか
—授業実践からの報告—」

瀬口昌久(名古屋工業大学教授)

「工科系大学で哲学系科目を教える
とはいかなることか」

主催:名古屋哲学教育研究会 協力:名古屋大学高等教育研究センター

本セミナーはFD・SDコンソーシアム名古屋の事業の一環として実施するものです。

※参加自由・申込不要

お問い合わせ:久保田祐歌(052-789-5386), kubota@cshe.nagoya-u.ac.jp

大学教育における哲学者の役割

徳永 哲也
長野大学環境ツーリズム学部教授

I 教養教育としての哲学

1. 本務校での「教養」の位置

まず、私の本務校である長野大学で、どのように教育へコミットしてきたかをお話します。着任した1999年は、長野大学は一学部三学科という構成でした。当時は、全学科共通の教養部的なものが残っていて、大学内では第四の学科、一般教育学科という表現をしていました。ただ、純粹に教養系的な教員というのは、生物学、東洋史、そして哲学の私ぐらいで、それほど充実したスタッフであったわけではありません。それでも、学部の中の全学科を支える教養という意識が、まだその当時はあったように思います。また、それなりの発言権もありました。

しかしだんだんと学部が分離独立していくと、ある種、学部セクショナリズムのようなものが出てきて、他学部には口出ししにくくなりました。一学部のときは、一学部の教授会の中で教養系教員の発言がそれなりに尊重されていましたが、学部が分かされると、「向この学部のことは向こうが決める」という話になっていきました。私を含む多くの教養系教員がこちらの学部に残っており、教養系教員として私たちは両学部のことをどちらも考えて発言していたのですが、「うちの学部教授会で決めますから口を出さないでください」と言われるようになったのです。今は三つの学部完全に分離独立し、教養系教員も三学部に分属ということになっています。多くの大学でいわゆる大綱化のあとに始まったと言われる教養部解体が、長野大学でも90年代終わり方からここ最近まで起こっていると言えます。

2. 担当科目

初期(1999～2001年ごろ)の担当科目ですが、当初は前任者が持っていた科目を担当するという事で着任しました。まず「哲学」「倫理学」という科目があつて、それとは別に「哲学概論」「倫理学概論」があり、こちらは専門課程で教員資格を取らせるためのものでした。教養としての哲学・倫理学と、専門課程(教職用)の哲学・倫理学が別にあつたわけです。その他の担当科目では、1年生ゼミ、それと3～4年生用のゼミも当時は担当していました。3～4年生用には「専門ゼミ」というものがあるのですが、それとは別に教養系の教員が担当する第二のゼミを学生たちに取りせようという趣旨で、「教養ゼミ」というものがあの時代にはあつたのです。

次に、現在の担当科目についてお話します。赴任して10年目に入っているわけですが、その間に変遷があり、「哲学」という通年科目が前期、後期のセメスター制になりました。

今は、前期の「哲学 A」では西洋哲学史をダイジェストにしてやっています。後期の「哲学 B」では、現代社会を哲学で広く考えるというテーマで、今は自分が編集した『福祉と人間の考え方』という本をテキストにしてやっています。倫理学は、「現代倫理学」とあえて「現代」と称しています。前期の「現代倫理学 A」で生命倫理、後期の「現代倫理学 B」で環境倫理を扱い、今は自著『はじめて学ぶ生命・環境倫理』をテキストにしてやっています。

そして今は、二クラスに分割している科目がいくつかあります。私が教養系の部局でかなり発言力をもっていた時代から、専門課程はゼミが受講生 10 人だったり、講義でも 50 人程度だったりしていました。他方、教養系の授業は、200 人以上の講義になっても放置されていました。そこで、200 人越えが日常化している科目は二クラスに分けるという方針を私が強く訴えまして、だんだんそうになっていったのです。「哲学」よりも「倫理学」の方が人数だったので、まずこちらを二つに分けました。同じ授業を二つに分けて 300 人いたら 150 人ずつに分かれてくれたらいいなと思ってそうしたのです。

現在は、「哲学概論」「倫理学概論」という教職用の専門の哲学がなくなりまして、それは一般教養の「哲学」「倫理学」が兼ねるということになってしまい、その代わり教職科目で「社会科・公民科教育法」を教えています。今日の後半で触れます「福祉哲学」という科目も、社会福祉学部用の専門科目としてやっております。あと、1 年生ゼミは「課題探求ゼミナール」という名前でやっています。これも昔は全学共通の 1 年生ゼミだったのですが、学部が分かれたので今は学部別で、私の場合は所属する環境ツーリズム学部の 1 年生のみのゼミで、「生命と環境」というテーマでやっています。あともう一つ、「講義入門」という科目のことも今日の後半の方で詳しく述べます。これは 1 年生の導入科目でして、私が音頭取りをして新設し、直接担当しております。

その他の不定期担当科目についてですが、不定期にやるのは「総合科目」という名の地域開放講座ですね。これも今日の後半で触れますが、毎年テーマを設定して社会人に開放して授業します。私が直接べったり関わったのが過去に三回あります。これは全くエクストラの仕事になりますね。

3. 大学教育への視座

次に、哲学者としての大学教育への視座の形成についてお話します。私自身が哲学・倫理学を学び、もともとはドイツ近現代の哲学が専門でした。卒業論文・修士論文はヘーゲルについて書きましたので、そのあたりが私の哲学の出発点になっています。それがだんだん、教育活動と大学運営に深入りする中で、自分自身は何をしたいか、何ができるか、と考えるようになったのです。先ほどお話しましたように、長野大学はどんどん学部の分離独立を進め、学部の専門への傾斜を強めていきました。その中で、数少ない教養プロパーの教員として、「教養の防波堤」として「最後の砦を守る」といった立場を取らねばなりませんでした。そして、教養部長、教務部長に相当する職を、学内の正式職名は違いますが、まだ助教授なのに教養部長に当たる職をやらされ、教授になるとまもなく教務部長

に当たる職をやらされました。そういう中で、教養をどうするか、あるいは全学の教務の中で教養教育をどう位置づけるかということに相当考えなくてはならない、その手配をしなければならぬ、という立場にありました。後にはFD委員も長く務めておりましたので、FD的見地から教育を考えるということも、直接担当しておりました。

いわゆる「ユニバーサル化」時代の「多様な学力」の学生への対応についてお話しします。「ユニバーサル化」というのは要するに不合格者が出ないという意味であり、「多様な学力」というのは低学力化の別名とも言えるわけですが、そういう状況の中でずっと私は、1年生ゼミを担当しています。何人かの教員が担当するのですが、教員によっては3年に一回とか4年に一回とかのサイクルで担当する人もいます。その一方で固定的に必ず1年生ゼミを担当する教員が二人くらいいて、その一人が私です。ですので、私自身が1年生向けのゼミとは何か、というモデルづくりをする立場にずっとあったのです。それと、哲学・倫理学の授業そのものを、「多様な」学生を相手にして年々教えるにくくなっていく中でどう教えるかという問題が、もちろんありました。あとは、「講義入門」という科目を新学部設立に合わせて1年生導入科目として立ち上げました。そういった中で、自分が教育的工夫をどうしたらいいのかを考えて提起せざるをえない立場に立たされていた、ということなのです。

4. 大学の外で

学外での交流の機会もいろいろとあります。大学教育学会では、ちょうど来週シンポジストを務めますし、今はその学会の理事までやらされています。あるいは、最近立ち上げられましたリメディアル教育学会や初年次教育学会など、全部の学会に入っているわけではないのですが、顔を出したりしていろいろな形で関わっています。大学教育学会について述べますと、元々は長野大学が大学として団体加盟していたのに、行く人がいなくて、加盟が有名無実化していたのです。大学としては一応、代表派遣旅費はとってあるのだけれど、最近では誰も行っていない、ということが着任したときに分かりましたので、大学の旅費で行けるのなら私が行きますと言って、行き始めたのがきっかけでした。その後、他の学内教員にも宣伝しているのですが、結局ずっと私ひとりが行っている状況です。

あとは、日本哲学会やその他の哲学・倫理学の学会の中で、教育問題を考えるシンポやチームができたりして、その提題者になったり、ワーキングチームに加わったりということをしてきました。

5. 哲学者として

大学の哲学専任教員となつてからはずっと、「哲学に何ができるのか」「私にやれることは何か」という自問と試行がありました。哲学に何ができるのか、特に私の場合は何ができるのかということをも自分なりに考え、いろいろな実験的な授業をやっていきます。社会人開放の「総合科目」で、地域全体に関わる講座も企画運営しましたし、今日後半でお話し

します「福祉哲学」という応用倫理的な科目、これは応用というよりは原点回帰であると私は考えているのですが、そういった実践的学問のところに帰って来なさいという発想の科目も作り始めています。やはり私は、哲学が諸学のアルファでありオメガであると思っていますので、また哲学は単なる学問ディシプリンの一つではなく、一人一人の人生のベースにあると、そうありたいと思っていますので、そうなるためにどうしたらいいかということは、常に考えながらやっています。

ここまでのお話が、いわば前段でありまして、本論は前もってチラシの方でも予告いたしました、三つの課題というふうに整理してお話します。ここからが本論ということになります。

II 哲学や倫理学をどう教えるか

1. 哲学授業の今昔

第一の課題として、「今の時代に哲学や倫理学をどう関心を持てるように教えるか」ということがあります。「哲学」「倫理学」という科目名をもつもの、そしてそれを応用、変形した科目も含まれます。

まず、哲学を学ばなくてもよい時代になっていますね。必修枠からどんどんはずれていっています。私が文学部学生だったころは、「哲学概論」「哲学史」「倫理学」は少なくともどれかは必修と言われました。今はどれも選択必修で、しかも選択の幅が広がると、避けて通れるようになりました。また私たちが学生だった二十数年前だったら、大学生なら一度ぐらい哲学を取ってみなくては、ということを経験の学生でも思っていたものですが、最近はそういった暗黙の了解は通用しませんね。昔の「とんでもない」先生方よりもずっと分かりやすく教えているはずなのですが。

私は学生ころ、哲学を専門で習っていて、私がまだ若造で浅はかだからこの先生の授業の意味がわからず、ついていけないだけなのだろうと思っていたのですが、今から振り返ってみると、明らかに決定的にその先生が教師としては下手でした。哲学史を教えると言って一年間カントの『純粹理性批判』の弁証論の話だけで終わった先生もいました。それはそれで、学者としての背中を見せるという意味では意義があったわけですが、およそ教育的戦略というのは先生たちに全くなかったですね。それに比べたら、ずっとわかりやすく面白く教えているつもりなのですが、昔以上に哲学を教えている反響や意味づけが見えなくなっているのはなぜだろうか、という疑問はありますね。

2. 哲学史と現代社会の哲学

具体的に今教えている「哲学」という科目についてお話ししましょう。初めは科目名「哲学」で西洋哲学史を通年で教えていたのですが、今は前期「哲学 A」、後期「哲学 B」に分けて教えています。実際にやっていることは、哲学史を前期の A にだんだん圧縮してまとめております。受講生には、もちろん学力の高い学生もいるのですが、競争率 1.05 倍

ぐらいで入ってきたりするものですから、学力が低い学生も一方にはいます。ですから、弁証法とはなんぞやとか、ア・プリオリとはどういう意味かを教えるだけで、1年生の段階では、ほとんどついてくることができません。そこで今は、「哲学A(哲学史)」は2年生から受講可、としております。

プリントと板書を使い分けて、プリントの右側には図解を入れています。学生たちの板書を写すスピードも年々落ちているのですが、ノートはしっかり取らせるようにしていません。私は例年、学生にこう言っています。「私の授業に対する学生アンケートは、例年評価が決まっています。徳永先生は板書がびっしり整理されているから良いと言ってくれる学生が7割、徳永先生は板書が多くて写すのがしんどいから困るという学生が3割。これでいいと思っています。この3割の学生が4割や5割に増えたら問題だけれども、これを2割、1割、0割に減らそうとは思いません。この水準でやります。つまり、ノートのあるスピードでしっかり取るのは君たちの方の責任なのです。」それくらいは大学生になったのだからできるようにならないといけませんよ、という意味でこのように言ってやっています。それでも年々、板書からプリントに回す部分が増えていきますね。年々学生たちのノート取りのスピードが落ちているものですから。

哲学史をやるときには、「現代的考察」というコラムを節目ごとに設けることによって、これを学ぶことは今を生きている私たちにこんな関連があるんだよ、ということをお教えしようと思っています。例えば、西洋哲学史はタレスから始まって、という話から私もやるわけですが、そのときには「古代自然哲学者と我々の物質観」というテーマで、今日の物理学とどこが似ていてどこが違うか、といった話をしますし、ソクラテスの「無知の知」を教えたあとには、「ソクラテスに学ぶ知の技法」というコラムを設けます。

教父哲学やスコラ哲学も一応はやります。今の学生にこれらを教えるのは大変なのですが、私なりに噛み砕いて教えています。今日の信仰心や宗教問題と引き比べて語るというコラムを設けるようにしています。それから、考えさせる小レポートを3週に1回ぐらいはやるのですが、その一例が「資料1」ですね。今年度の第3週ぐらいにやった「小レポート2」がありますね。「あなたプラトン派ですか、それともアリストテレス派ですか」といったことを書かせるわけです。プラトン、アリストテレスの話が終わったところで、15分から20分とって書かせます。次の資料にある「小レポート3」、これは今日の1限にやったばかりのものです。今日、「普遍論争」の話が終わりました。そこで、「普遍論争へのあなたなりの答えを書きなさい」と問うわけです。

そのようなことを考えさせ書かせることによって、「なるほど、哲学って面白い」と思って喜んでたくさん書いてくる学生も、3割ぐらいいます。あとは、仕方なく書いている学生の方が多いかもしれません。「この用紙の半分以上の行は埋めろよ」と言うのですが、3行くらいしか書いてくれない学生もいます。とにかく、こういったものをしばしば書かせるといったことはしております。

もう一方の後期の哲学、「哲学B」の話もしておきましょう。こちらは、「現代社会の哲学」

という副題で、現代のプラグマティズム等々を語ったうえで、平和論、安全論などもやり、その中で道徳に踏み込んだ話をしております。こうした話をきちんとするために本を作りたいなと思って、自分で作ったのが『福祉と人間の考え方』という本です。障害学とか、心理学とか、教育学とかに詳しい共著者を私が集めまして、現代社会を哲学的な発想で捉える本を作ったつもりです。

3. 倫理学

次に「倫理学」の話をしてします。私の前任の長野大学の先生は、「善と悪」とか、テーマ的な話をしていたようですが、私が着任してからは、「これからは倫理学といえば応用倫理学の時代です。その応用倫理学でもっとも定着しているのは生命倫理と環境倫理です」と宣言して、今の形でやっております。初めは、私も共著者となっていた本をテキストに使いましたが、途中からノートを書きためて単著『はじめて学ぶ生命・環境倫理』を出し、これを使うようになりました。幸いよく売れているようで、現在は第7刷に入ったと出版社から連絡がありました。この種の本で第7刷に入ったのは画期的であると、おほめの言葉をいただいております。標準的な日本語で書かれているという評価もなされているようで、どこかの学習参考書の出版社から「高校生向け現代文問題集の地の文の使わせてもらいます」とか、どこかの大学から「現代国語の入試問題の文に使わせてもらいました。事後承諾ですみません」といった連絡がきたりします。

私が教養部長相当職をやっていたころに、「現代倫理学」とあえて名づけ、「現代の」倫理学という形にしております。これもやはり、3～4週に1回のペースで小レポートを書かせていたのですが、2005年度からほぼ毎週書かせるワークシート方式に転換しました。それが「資料2」ですね。資料の第11ページの半分が1回分です。転換したきっかけはこうです。2クラス分割にもかかわらず300名クラスが出てきたのです。片方が300名、もう片方は90名でした。半々に分かれてくれればよかったのですが、時間割の偏りでそうになってしまいました。300名クラスというのは、授業になりません。後ろの連中は寝ているかしゃべっているか立ち歩いているか、になってしまうので、前を向いて聞かせるにはどうしたらいいか、と悩みました。そして、5分に1回は鉛筆を握って何かを書かなくてはいけないという状況に追い込めばいいんだ、と考え、それで始めたのがワークシートです。最初のころは、ワークシートはもう少し大きかったのですが、だんだん圧縮されて最近はこの形になっています。シートの大部分を占める穴埋め設問は単純すぎるように見えますが、このレベルからやらせることに意味がある、というのが現状です。シートの最後には必ず論述設問を置いて、3行くらいは考えて書かせるようにしています。「論述がちゃんと書けているかで点数は分かれる。きちんと書けば4点になるが、何も書いていなかったら出席点の1点しかあげないよ」と言って、授業最後の5分ぐらをとって、毎回書かせます。採点がものすごく大変ですが、あえてこうしております。

応用倫理学を教えるに当たっては、なるべく身近な問題から考えさせるという気持ちで

やっております。私自身は応用倫理学という名前は嫌いです。哲学の応用が倫理学ですから、応用倫理学というのは同語反復であると思っていますので、自分ではなるべく使わないのですが、「いわゆる応用倫理学の一分野なんだけど」と言いながら語っています。身近な問題として「妊娠中絶などは直接きみたちに関わるよねえ」と語りかけながら倫理学上の論を紹介すると、「実は私、中絶経験者です」とこっそりレポートに書いてくれたりする学生もいるわけです。

ワークシートを使っていない別の大学と専門学校でやっている「リレーペーパー討論」の試みについてお話しします。「資料3」をご覧ください。自著をテキストにして、あるいはその一部分をコピープリントにしての授業で、3年ぐらい前からやっているものです。とりあえず今はこの第一のパターンだけで、第二バージョン、第三バージョンはできていないのですが。生命倫理で「脳死」の話をしたときに、「脳死そのものの是非論というのはあるとして、現在ある日本の脳死・臓器移植の法律を前提とすると、次のような問題が議論となります。紙上討論をしてみましょう」と呼びかけるのです。まず、「15歳未満の子どもはドナーカードを持ってないが、これをどうするか」という問題です。これがリレーペーパーの議論A、Bに関わってきます。次に、「私の臓器を親族にあげたいなどと、受け取り手を指定する、限定するといった提供者の言い分は許されるのか」という問題です。これが議論C、Dに関わってきますね。最後に、「アメリカでは最近、ドナー遺族とレシピエントの対面パーティーが開かれることがあるが、日本でもこれから始まるかもしれない。これはいいことなのか」という問題です。これが議論E、F関係ですね。これらに関する賛否両論を、私の本では紹介していますので、ここまでの授業のあと、看護学校や医科大学で教えているときには、リレーペーパーで討論させるのです。

50人教室、100人教室ですから、自由討論をしたいといってもできませんよね。どうしたらできるか。このペーパーでやるわけです。50人くらいの看護学校でやっているのは、ちょうど人数がきっちり割れるとは限らないのですが、例えば8名ずつ6班に分けるよ、と言います。そして、この紙で例えばAのところを丸をつけた紙を第1班の8名に渡すわけです。BからFに丸をつけた紙も第2班～第6班に8枚ずつ渡します。そして、「あなたの手前の人が、Aに丸がついているならA1、Bに丸がついているならB1という発言をしたとします。それに対してあなたはどうか答えますか。あなたが次の発言者です。」こう言って、2の空欄に書かせます。5分くらいで考えさせて書いてもらいます。「みんな書きましたか。では班長さんが集めてシャッフルにして無作為にしてください」と言います。そして8枚の紙を隣の班に回させます。「回ってきた紙をその班の8名に配って、次は3の空欄のところを埋めなさい」と言います。「Aに丸のついた紙だったら、A1の意見が出ている。それに対して2の空欄でA2として誰かが何か応答している。次のあなたは1と2を踏まえてA3の立場で何を言いますか」と問うわけです。そうしてまた5分くらい待ちます。また集めて次の班に回します。一方のグループには、AとCとEに丸がついた紙をぐるりと回させます。そしてリレーで2から4まで空欄を埋めさせます。そうすると、子供の臓器提

供問題、受け取り手をえり好みしていいかという問題、ドナー遺族とレシピエントは対面した方がいいのかという問題、これら三つについて彼らはどこかのタイミングで一度は発言したことになります。これで、紙の上ではありますが、彼らは半ば強制的にでも討論に参加した、という仕掛けになっているわけです。これはこれでまた採点が大変ではありませんが。

看護学校では以上のようにやっています。医科大学では今年初めて使ったのですが、彼らは要領がいいですから、AとCとEに丸がついた紙3枚に一人で書かせました。3人で1グループを作らせて、ACEの3枚を3人で回させるのです。同じ時間で三倍の作業が、医学部生はできますので、90人ぐらいの教室で、3人グループを30個作らせて回させます。その医科大学でやったときは、全部コピーをとりまして、自分たち3人のグループの紙については、全部コピーで返します。3人の間でどのようなやりとりがあったのかを、自分たちでよく知る、確認するという意味で。

長野大学ではリレーペーパーは導入していません。グループ分けや紙回しに手間がかかって、1コマの授業の中ではできないのではないかと考えています。150人教室や200人教室だったりするものですから。とりあえず今これでやれているのは、50人規模の看護学校と100人規模の医科大学です。以上がリレーペーパーの話です。

ここまでの哲学そのもの、哲学・倫理学の科目の中の話です。このようなやり方で、自分が教える科目の中身に、より関心をもって参加してもらいたいと思って、やっているわけです。

Ⅲ 専門教育との関係で哲学的思考にどう目を向けさせるか

1. 専門教育とつながる哲学

第二の課題は、大学の専門教育との関係で哲学的思考にどう目を向けさせるかについてです。今、自分が教養科目として教えている哲学・倫理学ですが、まず「哲学A」、哲学史は、2年生から取らせるようにしております。この「哲学A」は、教職の必須科目という位置づけになっていますので、内容としても高校の倫理の教科書に書いてある内容よりレベルダウンすることはできないということで、その位置づけでやっております。そうすると、上級学年から取らせた方がよいと考えたのです。社会学などを学んでからもう一度、基本は哲学にあるのだからということで、3年生、4年生になってからこの科目を取るという学生は多いです。そうすると、他の科目、社会学などで語られている話と組み合わせると意味が分かりましたとあって、後になって意義づけができてくるという効果も出ています。

かたや「哲学B」の方は、1年生の後期から取れるようにしています。実際に、1年生の後期くらいから取りなさい、と時間割誘導もしています。なぜそうするかというと、ひとつには、彼らはこれから社会福祉学とか、ジェンダー社会学とか、環境学とかを学んでいく学部生ですから、その基礎となるような話をここで聞いておいてもらいたいからです。もうひとつには、ここで哲学の話を書くことで、やっぱり哲学的発想って大事だよ、と

思ってもらいたいからです。そうしたら、やっぱり古代哲学からちゃんと勉強しなくちゃ、と思って、1年生後期に「哲学B」を取ったら2年生か3年生の前期に「哲学A」で哲学史を取ってくれる可能性があります。このような誘導の仕方、哲学が2年次以降の専門教育との往復活動になるようにという気持ちをこめて、指導しています。

あとは、倫理学、「現代倫理学A、B」の方ですが、こちらは1年生からどんどん取らせているのですが、3年生くらいになってから取るという学生も意外と多いです。「現代倫理学A」、生命倫理では、中絶問題の中で優生保護法、母体保護法の話は私します。そこでハンセン病患者の隔離問題、強制断種問題、その差別性という話もします。社会福祉学部生たちは、ハンセン病患者の問題というのを他のどこかの専門の授業で聞きます。そのときに、その話だったら徳永先生の倫理学でやっているよ、と友人から聞いて、私の倫理学を素通りしていた社会福祉学部生が、4年生になってからわざわざこの倫理学を取りにくる、といった例もあります。障害者問題等々についても、哲学者が語ったらどうなるかということを知りたくなくて、4年生になってから私の倫理学、生命倫理を取りにくる例があります。そういったパイプが少しはできているなあと思います。

環境倫理の方は、現在私は環境ツーリズム学部所属の教員ですので、環境科学や環境社会学、あるいは観光学、ツーリズム学、それらの補強材料として役立てばいいなと思って、役立つように教えているつもりです。環境ツーリズム学部の前身は、産業社会学科だったのですが、産業社会学科時代に、僕の環境倫理は、専門科目「環境倫理」という位置づけで、専門の単位としても取れるというシステムにしておりました。

以上が、教養の哲学・倫理学を専門教育とドッキングさせる、という話です。

2. 福祉哲学という企て

専門とのつながりということで、より具体的にやっているのは、次に紹介する「福祉哲学」です。「資料4」に入れましたのは、たまたま『たてなおしの福祉哲学』という本を去年の秋に出して、そうしたら関西倫理学会の『倫理学研究』の中で書評をしてくれたので、そのコピーです。書評といっても、非常に親切な書評でして、クリティークというよりは紹介してくれて、ご丁寧に私の章立ても全部書いてくれているので、紹介になるからちょうどいいと思ってもってきました。最終ページに余白があったので、私がこの本の中で述べている「生存保障のプラスターモデル」を貼り付けておきました。このモデルは、私が勝手に提唱しているのですが、それを書評者も論評してくれているので、私のテキストから引っ張ってきて余白に貼り付けたというわけです。書評の中身は、あとでお読みくださいれば結構です。

「福祉哲学」という授業がどのように始まったかをお話します。1999年に着任した当時、「教養ゼミナール」という専門ゼミに並ぶ自由選択の第二選択ゼミを担当しました。その教養ゼミの二年目を、「福祉哲学を構想する」という題にしたのが始まりです。自由選択なのに、社会福祉学科生、あるいは産業社会学科生がけっこう聞きに来てくれて、興味

をもってくれました。哲学者が語る福祉ってなんだろう、とってくれたようです。福祉問題を一緒に考えるという、学生と一緒に事例研究のようなことをやりながら、これを哲学的視点から見たらこういうふうに見えるよね、などを討論しながらやっていました。20人ぐらいのゼミでした。それをやっている中で、ちょうど社会福祉学科が社会福祉学部として分離独立するときに、私がそういうことをやっているのを福祉系の専門の先生は知っていましたから、新しい学部の目玉商品になるかもしれないということで、いっそ正式な講義科目にしようという話になりまして、そのときに専門基幹科目という位置づけで入りました。医学概論や社会福祉原論などと並ぶ選択必修の一つ、選択科目ですが。

こうして2003年から、社会福祉学部専門基幹科目「福祉哲学」が始まり、数年間ずっとノートを書きため、プリント、レジュメを作り、紀要にそのテーマで論文を書き、などしている中で、書きためたものをきちんと本にしようということになって、本ができたのが去年2007年の秋でした。それがこの『たてなおしの福祉哲学』という本です。2007年後期からテキストに使っていますし、この本の章立て自体が、実際に授業をやっている、授業ノートの章立てになっています。2年生以上の受講科目にしているのですが、主に4年生が出席しています。こちらもそのように誘導しています。去年、突如2、3年生の受講生も増えました。今までは4年生中心に70名くらいでした。ひと学年ざっと200名ですから、3分の1くらいが取ってくれているわけですが、去年突然2、3年生が増えて、150人規模になって大変でした。今年は反動で減るのではないかと思いますけれども。

この科目の狙いについてお話します。後期科目ですから、9月の4週目くらいから始めるのですが、私は第一声でこう言っています。「私の授業は、社会福祉士や精神保健福祉士の国家試験に役立ちません。4年生は卒業間際の1月末に国家試験がありますが、むしろこの半年後の国家試験をこのまま受けてよいのかという疑問をもってもらうための授業です。」こう宣言して私は毎年授業を始めます。それに続けて第二声でこう言っています。「だから国家試験は受けるな、資格なんか取るな、などと学部の営業方針に反するようなことは、私にもさすがに言えません。ただ、この授業を聞いて、資格の権威性とか、する側・される側のタテ関係といった問題に気づいた人が資格者になるのか、それともそんな問題には無自覚な資格者ばかりが増えるのかによって、福祉社会のできればは決定的に変わってくるのですよ。」こんな言い方をして、授業を始めています。

受講生たちはある意味、わざわざこの授業を取りにくるのです。この科目は必修ではないのですから。多くの学生は、1年生か2年生のときの私の生命倫理の授業を受けています。徳永先生ならだいたいこういうスタンスの話をするんだろうな、ということを知ったうえで、あえて取りにきてくれています。こういう授業も受けとかなくっちゃ、とってくれているのでしょう。社会福祉学部長からも、「そんな国家試験の受験勉強に水を差すようなことを言うな」とまでは言われていません。だいたい私がどんなことをやっているかは知っていますが、それはそれであってもいい、と容認してもらっています。廃講という

話は、今のところ来ておりません。

3. 福祉哲学の効用

さて、この「福祉哲学」という科目の効用についてです。要するに、簡単にいうと「専門バカになるな」ということを私は言っているのですね。「だから哲学が大事だ」と。そうした視点から小レポートを書かせたり、期末レポートを書かせたりするのですが、その中で前向きな応答は来ています。「批判的考察」が大事だということを気付いてくれているのかなあ、と思える場面があります。例えば、「世話好きなあなたは、自分が世話される側になることを考えていますか」と問いかけます。「あなたたち福祉学科生はたいてい世話好きですね。でもあなたたちは、される側に自分が立ったときのことをほとんど想像していません。することは大好き、されるのは嫌い、と思いませんか。その姿勢は、される側の人たちをおとしめることになりませんか」と突きつけるのです。すると、「そう言われてはっとしました」と応えてくれる学生のレポートがあつたりします。

また、「哲学的な懐疑と概念規定」に一定の理解を示してくれているのかなあ、と思えることもあります。真面目な学生が、わりと考えてくれています。例えば、ユニバーサルデザインという言葉があります。僕はこの本の中、授業の中で、「ユニバーサルデザインって本当にあるのだろうか。ユニバーサルな道路ってどんなものかな。点字ブロックをはめたら目の見えない人にとってはいいけれども、車いすの人にとってはかえって車輪が動かなくて大変だよ。ユニバーサルな道路って作れるのかな」などと問いかけます。要するに、「ユニバーサルって簡単に言うけれども、簡単じゃないぞ」ということを言うわけです。すると、「ユニバーサルってかっこいいと思っていたけれども、言われてみるとなるほど簡単じゃないんですね。上っ面だけでいいと思っただけじゃないんですね」というレポートを書いちゃったりします。

あとは、「哲学的知恵は人生で頼りになるかも」というささやかながらの期待をかけてくれるレポート、哲学的思考力をもつことを一度は教わったのだと希望と納得を持ってくれているレポートに出会うこともあります。例を挙げましょう。精神保健福祉士と社会福祉士の国家試験にダブル合格するような模範学生がたまに、年に2、3人います。精神保健福祉士と社会福祉士の両方を狙うのは虻蜂取らずになるからどちらかに絞れ、と普通は指導します。絞っても、4年生の現役では通らずに、1年後やっと通るぐらいが普通なのですが、たまにすごく優秀な学生がいて、両方受験して現役時にダブル合格するという例が年に2人くらいいます。そんな学生が、この「福祉哲学」を国家試験のある4年生後期に取っていて、期末レポートでこう書いてくれるのです。「もし私が福祉施設の仕事に行き詰まるようになったら、徳永先生のところに行きます」と。実際にはまだ来てくれているのではありませんが、そういう話があると、私の哲学の授業が意味をもっているのかなあ、と思ったりします。

それから、福祉専門職に就かない学生にある種の福祉マインドを共有させる効果につい

でもお話しします。社会福祉学部といっても、全員が福祉施設に勤めるわけではありません。むしろ今、福祉職は大変にバッシングを受けていますね。ワーキングプア扱いだということです。それで、「福祉職に就くのはやめます」という学生がむしろ増えています。あるいは、就きたかったけれど、実習とかに耐えられなくて、社会福祉士資格取得コースから外れてしまった学生もいます。一般企業就職にシフトしていく動きも出ています。こういう学生たちは、社会福祉学部においてはある種「落伍者扱い」というイメージが、残念ながらあるのです。そういう彼らにとっては私の授業が、自信回復に、自分はこれでいいんだという思い、福祉マインドを持ちながら一般企業に就職するのは逃げではないのだという自覚に、役立っているようです。例えば象徴的なものとして、学生のレポートの中にこんな発言があります。「一番福祉らしくないからこの授業を取った。自分は福祉学部生なのに、福祉の勉強はもう嫌になった。でも単位は取りたい。この学部での卒業単位を埋めるために、徳永先生の科目が一番福祉然としていないから選んだ。一番逃げられる科目と思ってこの科目で単位を取った。けれど取ってみて、学んだ価値がありました。」こう言ってくれています。

こういった効用はあるなと思っていますが、それ以外にも、哲学・倫理学へ回帰させる効用もあると思います。「福祉哲学」は4年生が多く取るのですが、2、3年生も取ることができます。その学生が、翌年に私の「哲学A」の教室にいるのです。「あれ、君は一般教養の単位数がまだ足りないのかい」と尋ねますと、「いや、単位数は足りているけれど、福祉哲学を取ったら哲学史もちゃんと勉強したくなったから、今年最後の学年なので受けに来ました」という返事が返ってくるのです。こんな事例もあります。

4. 専門批判学としての哲学

小括として、諸専門の学問や技能修練の批判学としての哲学の存在意義についてお話しします。長野大学の場合は、社会福祉学部が一応は看板学部です。だから今年あたりから苦戦しています。2、3年前までは、社会福祉学部の先生たちが大手を振って歩いていました。「われわれが学生募集に貢献し、われわれがこの大学の評判を高めているんだ」という風情でした。ところがここ1年の福祉職に対する評価の様変わり、社会福祉学部の方から定員割れが始まるという状況も起こっています。すると、守り立てなければいけないのですが、「批判学というのも大事だ」ということは常に言い続けたいと思います。哲学をやったからといって「目から鱗が落ちた」とまではきれいには行かないのですが、「やはりそこを押さえておかないと上滑りになるよね」ということは私も言いますし、それにはいわゆる福祉学プロパーの先生も、どこまで本心かはわからないけれども、一応同調してはくれます。

あと、哲学というのは人生訓という面もあるのかもしれませんが、深刻すぎる人生訓ではありません。今は悩み多き時代ですが、ちょっとした悩みがあったときに、哲学が心を取り戻すベースキャンプになれるのかなと思います。実際、卒業パーティーで、こんなこ

とを言われたことがあります。「卒業間際になって社会人としての人生を目の前にしたら、徳永先生の哲学、もう一度聞きたくなりました。あのときはノート丸写しで単位を取っただけだったけど」と。僕の哲学の授業は、自筆ノートなら持ち込み OK ですから、わかってなくてもノート丸写しでぎりぎり単位は取れるようにしてあります。かつては丸写しで答案を書いたけれども、今もう一度あの授業を受けたら、人生における意味がわかるかなあ、といったことを言ってくれるのです。

今日お聞きの各先生は、いろんな所属大学で、教育学、哲学、その他の自分の専門分野が大学教育全体の中でどのような役割を果たしうるかということは、もちろんお考えだとは思いますが、私の場合は、たまたま赴任した先が社会福祉学部を看板とする大学であったという巡り合わせでした。私自身も、生命倫理研究から福祉問題への関心が深かったということで、「福祉哲学」という分野を作ってみようということを考え始めて、とりあえず本 1 冊にはなって、授業としては今のところ継続しているということでもあります。

このように考えますと、専門と教養、たとえば福祉学と哲学、その他なんとか学と哲学、その両者がきちんと往復できるというようなことに、われわれは貢献できるのではないかと思います。逆に言うと、われわれ哲学者の方も、その自分の置かれた立場で手を出せる領域というものを、たんに応用倫理学の看板をもう一個増やすというような下世話な話ではなくて、自分がコミットすることによって、その専門学部の専門課程教育にもう一度ベースキャンプを取り戻す、といった営みができるのかもしれない。大学の中で哲学者として存在するなら、そんなことをやりたいなあというのが願いであり、いろんな大学の哲学者が、そうやればいいのではないかと考えています。それを大学教育における哲学者の役割の一つと考えているわけです。来週の大学教育学会では今のこの部分の話してくれと司会者から言われていますので、たぶんこの話は、来週の学会での提題と重複するかなと思っています。

IV 哲学が諸学問や教育総体の統合的な役割を果たせるか

1. 基礎リテラシー教育と哲学

次に第三の課題です。哲学が、哲学者が、諸学問や教育総体の統合的な役割を果たせるか、という課題です。哲学そのものというか、まさに教養学、学そのものを扱う哲学者の役割の一つに、「基礎学」の中軸になる、というのがあると私は考えています。基礎リテラシー教育としての 1 年生ゼミ、これを私はずっと担当しています。毎年ずっと担当しているのは、私ともうひとりの東洋史の先生ぐらいのものです。必然的に私は、このゼミを一番わかっている中心教員ということになります。一学部三学科時代から、今の三学部に分かれてからも、そうだと思います。ただ悲しいかな、学部が分かされると、もう一方の学部の 1 年生ゼミには手が出せない、という状況になって、私から見れば歯がゆいところではあります。

資料読解をきちんとさせ、その論客の話を引用しながら評価させます。これは批判的考

察です。そして自分なりの推論、この意見に対して自分は賛成できる、あるいはできない、などと考えさせます。そういったふうに推論を深めさせます。その中で、きちんと自分の言葉で、データも読み取りながら表現するというのを、1年生なりのレベルで完成させようとしています。これは、たんなる日本語指導の教員では絶対にできないことだと思っています。たんなる国語表現なら、分離してその科目を設ければいいのです。

私は学部が分かるときの、1年生ゼミはいわゆる教養系教員が共通して全学部で担当すべきだ、と一生懸命主張したのですが、うちの学部には口を出さないでくれといった言い方をされ、道が閉ざされてしまいました。それで、その学部は1年生ゼミで何をやっているかという、アジア系の留学生に「日本語」を教える非常勤の先生を、1年生ゼミに使っているのです。外国人に日本語を教える先生が日本人の1年生ゼミを担当するわけですね。すると、たんに「てにをは」を教えることになります。逆説接続詞をどう使えばいいかといったレベルの話になります。もちろんレポートの書き方とか、段落構成の仕方とかも教えているようですけれども、中身が伴わないのです。内容としての批判的考察が伴っていないように、私には見えます。

大学ですから、「表記」を成り立たせる「内容」、その中身となる「理解と反省」、その前提となる「疑問と興味」というのが大事だと思います。そこで私は、哲学者らしい手法と学生がとっつきやすい題材でやろうとしています。そこで「資料5」です。これは私のゼミでやっている事例ですが、実際これは、先週から今週にかけてのゼミでやっているところです。徳永ゼミでは、文献にアンダーラインを上手に入れるやり方とか、要約文を作り上げるやり方とか、そういった話から始めています。「生命と環境」という年間テーマで、今は具体的なテーマごとに毎週新しい文献を読むという段階に入り始めています。

先週やったのはこれ、「ガン告知」です。『日本の論点』という、あの文芸春秋社から毎年でている論集があります。これを使いまして、平岩正樹さんという、スーパードクターと言われているわりと有名な人で、今は東京大学の文学部に籍をおいて人文系の勉強もやり直しているらしいのですが、この人をガン告知賛成派の論客として紹介し、その論文を読ませています。今日の資料では途中で切りましたが、全部で4ページにわたる論文コピーを使ってやっています。『日本の論点』は、わりと左右両方の論客のバランスをとって論文を載せるというふうになっています。今回は他方で林知己夫さんという、ガン告知反対派の論客の論文コピーも読ませました。これも今日は途中で切りましたが、4ページにわたっています。

これを読ませて、私がホワイトボードを使ってある程度は要点を整理してあげて、次に要約文を書かせます。要約文を書くという作業は、4月からやらせてきているのですが、とりあえず要約文を書きなさいと言っても、1年生はなかなかできません。できない学生は、私が白板に書いたキーワードを文章としてつなぐというレベルのことから始めます。15分くらいしたら集めて、ひきかえに私は、1年生前半時点では、模範解答を出します。こんなものに模範解答があるのかというのは、私自身疑問なのですが、ないと彼らは標準が

わからないので、模範解答を彼らが提出した答案と引き換えに渡します。例えば、要約文とは代表的にはこういうものだということを、今日は2分の1縮小のものを資料に入れていますが、提示しています。

ここまでやって、90分授業の半分以上、7割がたの時間がかかってしまうのですが、次に意見文を書かせます。4月ぐらいはアンダーライン引きと要約文ばかりを書かせるのですが、5月ぐらいから意見文を書かせます。意見文の書き方はこうです。次のようなところまで縛りをかけます。昔は、まっさらな罫線紙あるいは方眼原稿に書かせていたのですが、学生はなかなか意見が書けません。そこで、今年ぐらいから次のような方式にしています。この前の前の週ぐらいに「なるほどたしかに・・・しかし・・・方式」というものを刷り込むように教えているのですが、今回もそれを応用させるのです。資料のように、出だしの言葉がここまで書いてあるので、彼らにはその続きから書け、と言います。賛成派バージョンと反対派バージョン、それぞれ下書き用と清書用、合計4枚を渡して、賛成か反対かどちらかでいいから書きやすい方で書け、と言います。

「賛成派で書くなら、賛成だという意見と大まかな理由をまず初めの段落で書きなさい。反対派の林さんと賛成派の平岩さんの論を読んである程度理解したよね。そこで中盤の段落では、自分と立場の違う側に目配りしなさい。林さんの言っていることもここはわかるけどなあということ、必ず一箇所は取り出して『なるほどたしかに・・・』と書きなさい。そして僕はやはり賛成派だということだったら、平岩さんの論で一番気に入ったところを上手に使って、『しかし・・・』と中盤後半を構成しなさい。でも、終盤の第三段落は、自分で書きなさい。『よって・・・』のあとを、ちゃんとひと押しふた押しして書き切るんだよ。」

以上のように指導します。反対派で書くなら、林論と平岩論を入れ替えさせるわけですね。ここまで型にはめます。「型にはめられるのは嫌だという人もいるだろうが、型を知らない人が何となく書いているのと、型を知った人があえて型を破って自力で書き始めるのとは、雲泥の差があるんだよ」と言い聞かせます。「だから1年生前半では、まず型を覚えなさい」と諭して、あえてやっています。こうして書かせて集めるのですが、90分授業はここでぎりぎり終わってしまいますね。本当はその90分の範囲内で、「はい、集めて」と言って次の模範解答提示に移りたいのですが、時間切れになりがちです。

資料に示したのが模範解答の例です。意見文に模範解答があつてはいけないのですが、あえて作っています。型にはめたらこうなる、と教えています。賛成派で、あるいは反対派で、大学1年生レベルの上級のレポートだとしたらこうなる、と示すのです。この用紙の分量の範囲で書くとしたらこうなる、と。本当は、この模範解答を配って解説をきちっとするというところまで90分で行きたいのですが、今年もやはり、そこまでは行けませんでした。早い学生はこれを90分で提出できるし、遅い学生にはその日の夕方までに空き時間に書いて提出するように言います。ちょうどこの資料が今週やった分ですが、来週は模範解答を配って解説するところから入ることになります。

私はこのようなことをやっけていて、このようなことをやっけているよと他のゼミの担当の先生にもしばしば言います。私は毎年連続担当ですが、その他の1年生ゼミ担当の先生は毎年半分くらい代わります。新任の先生が担当することもありますし、あるいはローテーションで5年ぶりに1年生ゼミをもつという先生もいます。そのとき、今は1年生ゼミをどのようなやり方でやっけていますかと聞かれたら、基本的にはその先生の裁量に任されているのですが、一応ずっとやっけている徳永方式をモデル、スタンダードとしてお示ししましょうと言っけて、他の先生の参考にしていただっけているということでもあります。

年度の最後には、長いレポートとパワーポイントバージョンを各学生に作らせるのですが、その作品の発表大会を、学部の1年生合同で行います。発表するのは各ゼミの代表者になりますが、徳永ゼミは発表大会では、ここ最近で優勝回数2回ということになっています。別に優勝するのが目的ではありません。優勝させるために教員が手を入れすぎたら、かえっけて逆効果でよくありませんからね。

ところで、この最終レポートを書けなっけてい学生が、毎年落ちこぼれそうになる学生が、1ゼミに3人くらいいます。そういう学生は、私は毎週研究室に呼び出っけて、3月までかかっけてでも書かせます。それでも途中で来なくなっけてい学生は、さすがに不可をっけて来年下級生にまじっけて再履修させますけどね。2月の成績締め切り段階で一応60点の点数をっけておっけて、教務課には出っけておっけて、3月まで書かせるとい場合もあります。

以上のプロセスを、毎年年度初頭のゼミ担当者会議で、私がモデル提示しているのです。この役割は、哲学者でなくとも、社会学者でも歴史学者でも国語学者でもいいのでしょうけれども、私の大学の場合、教養の標準を示す教員は私ということになっていますので、これも哲学者の役割かなあと思っけています。

2. 「講義入門」とい企て

次に、諸学問の始まり、アルファとしての、「講義入門」とい企てのお話をします。今日、「講義入門」の資料として持っけてきたはこれだけです。昨年度に始めたときのシラバスのページコピーです。私が教養部長相当職をやっけていた時代からカリキュラム改革の話があり、しかも2007年からは、学科が新学部に分離独立するとい話もありました。それに合っけて、1年生の入り口に必要なもの、低学力対策なども含めて、「大学の学び」などの入門的な諸科目を私が提案する会議を、何度かもちました。その中で、結果的にこの「講義入門」だけが実現したわけです。

この新設科目の目的は、①「諸学問の窓」を見せる、と同時に、②「学びの技法」の初歩を獲得させる、ということでした。そうすると、いんな分野の先生のオムニバスになりがちなのですが、1回毎のぶつ切れではなくて数回のストーリーの積み上げになるにはどうしたらよいか、と構想を練りました。そこで私がどうしたかといと、主担当と副担当の2教員をペアにして掛け合いの授業にする、とい案を作りました。2人の教員の間で議論や質疑応答させる、そのいくつかのモデルを作ったんですね。例えば私と生命科学

者が組んだらどうなるか、と。科学的にはこうだけれども、倫理学者ならこう答える、それに対してまた科学者がつつこみを入れる、ということをやろうとしたのです。

この科目は1年生前期の必修にしていますので、1年生後期以降の科目選択と学ぶ意識への手掛かりを与えることも、狙いとしています。これを前期に勉強してから、後期からは哲学をやろうかとか、社会学をやろうかとか、半年ごとに科目登録しますので、後期以降の科目登録に役立つという狙いもあったわけです。

こういった包括的教養への入り口を、哲学者という立場だからこそ作戦も立てられたのかなあ、と思っています。教養部長相当職だったという権限も生かしまして、推し進めたわけであります。今は学部が三つに分かれています、**「講義入門」**については、三学部の専門系、教養系、すべての教員が必ず1名以上関わる、という方針にしています。そうでないと全学協力体制になりませんので。やりはじめて1年目、2年目ですので、成果検証はまだですが、時間割づくりから何を取っていいかわからない1年生たちですから、彼らにとっては役立っているのかなあ、と思っています。

今年2年目になって私は、「講義入門」の直接の責任者ではなくなりました。そこである意味で心配なことが少し起こっています。たんなるいろんな先生のオムニバスではいけない、ストーリー性のある掛け合いにしなきゃいけない、その応答のせめぎ合いを学生の前で見せるんだ、というふうにして去年始めたのですが、だんだんひとりひとりのオムニバスに組み替えられつつあるな、という実態があります。ここにも**「教養部解体」**のデメリットが出はじめているのかな、と思います。

3. **「総合科目」へのコミット**

次に、諸学問の締めくくり、オメガとしての**「総合科目」**への関わりについてお話します。学問分野にとらわれない統合的な科目です。これについては資料冊子をお配りしていますね。この冊子は、去年私が仕掛けた**「総合科目」**、地域開放講座のテキストというか、パンフレットであります。挟み込んである紙は、こういうことをやっています、という実践報告を日本生命倫理学会で行いましたので、そのときのレジュメ2枚です。最後の3枚目には挟んであるのは、去年のその授業で私が1回目を直接講義したときのレジュメです。

この**「総合科目」**を何年かに一度は、私が企画運営しています。哲学者の統合的な役割というつもりでやっていますね。地域開放講座としてのこの科目は、私が着任する10年前からあったようです。それは地域貢献にもなるし、社会人と席を並べて勉強するというのは学生にも刺激になります。学生はそれを専門科目という単位枠でも教養科目という単位枠でも取れることになっています。毎年テーマが変わりますからね。

私が着任した当時、10年くらいたっていてマンネリ化しはじめていました。学内の諸先生がもっている持ちネタのつなぎあわせにすぎないとか、それをコーディネートする先生が大変だからやり手がなくなっているという沈滞ムードがあったのです。では私がやりましょうということになりました。ただし、私がやるときは外部講師をどんどん登用し

ますので予算をつけてくれますか、と尋ねました。学内の先生でやることだけをやっていると、だんだんとちまちましてきます。幸い私には、いろんな人脈がありますので、もっている人脈をフル稼働させまして、東京、京都、広島からも呼ぶという企画を立てました。教務課からは予算がかかって困ると言われましたが、内容がよいものを作るんだから、と説得して押し切りました。

2000年には「いま、生と死を考える」というテーマの総合科目を企画しました。そのときの成果本がこれです。小松美彦、立岩真也といった論客を呼びましたが、彼らとは学生時代から仲良くしておいてよかったな、と思ったものです。大学卒業以来20年ぶりに会う人を呼んだこともありましたね。

2004年には「いのちの対話——ふたたび生と死を考える」というテーマで企画しました。このときは川田龍平くんも呼んだのですが、昔から市民集会で仲良くなっておいてよかったな、と思ったものです。あと、長野で生命倫理を教えるからには、いつか根津八紘さんとは対決しなければならないと思っていました。それで、この2004年のときに、かなり準備をして慎重に丁寧にアプローチをして呼びました。このときの成果本、『いのちの対話——ふたたび生と死を考える』には、根津八紘執筆の章も入っています。授業では、私は彼と壇上でほとんど喧嘩していましたけれどね。

このようなこともやりましたし、次には2007年に、今日お配りした青いパンフレット、「安全・安心を問いなおす」というものを企画しました。私の総論のあとの第一ゲスト講師を『靖国問題』の著者、高橋哲哉さんにしました。高橋さんに反対する右翼がきたらどうしよう、と調べていろいろと対策は考えていました。実際には来ませんでした。あと、アルフォンス・デーケンさんをゲスト講師に招いた回には、「長野県・生と死を考える会・立ち上げ準備会」の人がごそっと来まして、教室が満杯になりましたね。原則的には社会人はパッケージで申し込むのですが、ある回だけを聞きたいという人には、1回500円で聞けることにしていたのです。

もちろん私は、全部の講師の講演をコーディネートしますし、すべての回に立ち会います。事前にゲスト講師と打ち合わせをします。私が講演の最後に代表質問としてこんなことを投げかけますからよろしく、と話しておくこともあります。それに対して講演者は、講演の中でその答えを言ってしまうということもありましたので、その場合は私がもう一度考え直して、アドリブで掛け合いをするということもありました。

以上のように、学問横断的なテーマ設定をして、いろんな文脈にコミットするというのも、哲学者ならではの仕事かなと思います。応用倫理学の分野で、われわれはいろんなことに発言する権利があるという立場にあると思います。医療だって、環境だって、哲学者・倫理学者なら一言何か言ってくれるんでしょう、という期待もあります。それをうまく利用すれば、われわれ哲学者がこういうことをやることは認められやすいでしょう。私の大学の教務委員会も、私がこういうことをやると言ったら、認めてくれます。じゃあやってください、哲学者さんならたぶん面白い企画を立ててくれるんでしょうね、と一応は

言ってもらえるということです。

こういった総合的な科目、学問横断的、統合的なことを哲学者がやるにあたって、「哲学者こそが時代を総括する」と言うのは、自惚れた発言になってしまいます。しかし、かといって遠慮して、私はほんの一ヘーゲル研究者にすぎませんと言っていると、何もできなくなりますので、やはり遠慮せずにこういったことをやっていこうと思っています。それによって、「哲学者がいてくれると、大学内も地域社会も、チャンネルがつながるよね」と言わせたいな、と思います。こういったことが哲学者の役割だと考えています。

VI まとめ

まとめに入ります。一点目は、大学教育、地域社会における哲学者の役割についてです。私は、哲学者はコーディネーターであれ、とあちこちで言っていますし、そういうふうになり回っているつもりです。そういう人がいてもらわないと困るよなという大学であり、地域社会にしたいと思っています。

二点目は、学問における哲学の存在意義についてです。ある哲学者は、哲学の本編はプラトン、アリストテレスで終わっていて、あとの哲学的言説は「あとがき」を書いているにすぎない、という言い方をします。「あとがき」と言われるならそれでもいいと思うのですが、やはりそこで語られることは、そのときそのときの、内省を促す思考なのだ、まさに倫理の「理」つまり「筋道」なのだ、主張し続けていきたいなと思っています。

最後に三点目は、非常に現実的な問題として、哲学者の食いぶちについてです。オーバードクター問題、あるいは大学院教育、あるいはディシプリンとしての哲学が維持され、より地位向上できるのかという問題ですね。あとの討論の中で触れようと思いますが、日本哲学会、日本倫理学会等々も、哲学教育、倫理学教育を考えています。それは一方では、われわれが教えている大学院生たちが、この研究を生かして就職できるような環境を作ろうという気持ちを込めて、やっているわけですよ。そのあたりがどううまくいくのか、という問題です。うまくいくようにしたいけれども、なかなかむつかしいなところなんです。このあたりの話も、今日の懇親会も含めて、またフォローしたいなと思っています。

個人的には私は、大学の中でのポストの獲得とか、いろいろそういったこともあるのですが、大学の外、街なかで、「哲学道場」「いのちの教育センター」のようなものを作れたらいいな、と思います。何をもちその財政を支えるのか、そういったことが大変な問題ではあるのですけれども。

私自身は、65歳まで大学教員をやるつもりは絶対にありません。長野大学は数年でやめたいと思っていますし、たてよその大学に行ったとしても、50代半ばでやめて、私は自分の「哲学センター」を作りたいと思っています。「誰かスポンサーになってくれませんか」と今、京都の本願寺などに声をかけたりしています。私は別に浄土真宗の信徒ではないのですが、「信徒でない人間がやることに意味がある」と言って、「おたくの軒先でそういうセンターを作りませんか」と呼びかけています。以上で私からのお話を終了します。

【質疑応答】

司会(中井 俊樹 名古屋大学高等教育研究センター): どうもありがとうございました。徳永先生からは大学教育における哲学者の役割や可能性をご自身の実践をもとに、説得力をもつ形で示していただけたのではないかと思います。これから討論の時間にしたいと思いますが、徳永先生のご発表についてご意見やご質問はありますか。

A: 大変驚き入りました。私の感想は言ってもたぶん役に立たないので、素朴な質問から。基礎ゼミナールとか、教養ゼミナール、それから課題探求ゼミナール、これらは必修のようになっているようなので、徳永さん一人ではできない。他の担当者もたくさんいる。いわゆる教養の先生は、東洋史一人、哲学一人で、たった二人しかいないということは、他のどういう人が教えることになるのでしょうか。

徳永: 例えば、今の環境ツーリズム学部の中の1年生の課題探求ゼミでいうと、私と、専門系の先生、社会学とか、観光学、あと外国語の先生の誰かひとりがローテーションで回ってくるといった形ですので、専門学科の方のために雇われている先生が3年周期交代くらいで、二人か三人ずつ出てきてくれるとか、そういうことですね。

です。担当学会を開き、意思一致をし、たとえば年度末に3000字規模のレポートと、10ページ規模のパワーポイントバージョンを作って発表会をします、というようなことは決めておくとか、あるいは中間レポートにおいて、添削指導はこの程度のことをやりましょうとか、その程度の意味一致はします。実は、共通教科書を使っていた時代もありました。『知へのステップ』とかを使ったこともありました。それで標準化していったという時代もありましたし、今年に関して言えば、教科書は使っていないけれども、論文とかレポートも3000字規模のものは必ず書かせる、パワーポイント版で必ず発表会をゼミ内でやり、代表発表のコンテストを一月末にやる、と決めています。こういう取り決めがあるから、そこである程度の標準化はできます。各ゼミが何をやっているかわかるし、どのゼミも隣のゼミが何をやっているかは気にしながらやるべきことの足並みをそろえる、ということになります。テーマは、例えば私だったら「生命と環境」ですが、ある先生は「地域の観光村おこしを考える」というテーマでやったりしています。

A: この科目の担当者としては哲学者でなくてもできるんだけど、科目全体の企画というか主導を徳永さんが哲学者で頑張っているということになるわけですね。

徳永: はい。

B: こういった授業の形式は非常に私も参考になって大いにいろいろと学ばせていただいたのですが、たとえば黒板の使い方ということで、板書で70パーセントぐらいがいいという評価で、30パーセントぐらいが悪いという評価だけでも、これをどうこうするつもりはないということをさきほどお伺いしたんですが、これをみると感想文でもいいところが紹介されていて、非常に理想的な授業だなという印象はもつんですが、私の経験を踏まえていいですよと、おそらくたぶんどんな授業をやっても必ず批判的な学生というか、つい

てこれない学生がいると思うんですね。ですから、もしよろしければ参考までに、これまで授業評価はやられていると思うんですが、私なんかちょっと学生から言われると堪えてしまうのでそこは違うのかもしれませんが、マイナスの評価として、こういうような授業をやったときに、どのような評価ができたのか、ということをもしありましたら参考までにお聞かせください。

徳永:ひとつには、先ほども紹介しました「板書がしんどい、写すのがしんどい」という評価を受けています。私がかかなりびしっと黒板に書くわけです。丸写しでもそれなりにノートになるレベルのことを私は書くのですが、一番遅い学生が書き写すのは待たないです。ちょっとは待つけれども、半分以上の学生の手が止まった段階から、つまりこういうことだね、と黒板を指しながら解説を始めます。そうすると、まだ書き続けている学生からは、必ず批判が来ますね。「私はまだ書いているのに、書きながら聞くなんて私はようしません」と。私がどう言っているかという、「その書くスピードをあげるのも学力だ」と答えます。「早すぎると言う学生は2割か3割かは毎年いるのだけれども、それを待つということは、さっと書いて、次の話を聞きたいと思っている学生たちに、さぼっていてもいい、もっとゆっくり書いていいという誤ったメッセージを与えるになる。だから一番遅い人には合わせません。」このように私は言っています。

板書でいうとそういうことがありますし、内容的なことという次のような批判があります。哲学・倫理学というのは、ある種価値観を語ることになりますね。そのときに、ある文脈においてある種の学生は、「それは徳永先生の意見であって、そんなことを聞くために私は大学に来ているわけではない」といったことが、アンケートの中の自由記述に書かれていることはあります。そういったものが出てきたときに、もし私に答える機会があるとすればこう言います。「私は、ここは自分の意見として言わしてもらっても、という部分はちゃんとわかるように言っているつもりだ。ここは、こういう一個人、それでも哲学者としてやってきた人の意見だから、参考にはなる。けれどもあくまでカッコつきで聞いてくれたらいいんだよ。そうではない場合に、一般的にこの問題については大きく分けると世間ではこういう三種類の代表的な意見があるんだよ、という紹介もしているわけだから、それには耳を傾けて、自分にとってどうかということとは考えてほしい。」

要するにこういうことです。私の意見と肌の合わない学生は、必ず1割や2割はいます。そういった学生が、一意見としてちゃんとカギカッコに入れて聞けるように、私はしゃべっているつもりなので、ちゃんとカギカッコに入れて聞きなさい、と言っているのです。それは徳永先生の意見で私のとは違うんだ、と思う部分があってもいいのです。一般論としてこういう説もあるんだ、という部分まで含めて、全部が自分には価値がない、というふうにはうっちゃらないでほしい、ということ言っています。

B:私が聞きかかったのはそういう高尚なことよりも、たとえば私語なんていうのは授業にありますか？

徳永:私語はありますね。

B: その場合、注意はされるんですか。

徳永: 注意はします。が、「徳永先生は私語に対して、あまり注意をしてくれないタイプの先生なんですね」と言われています。どちらかというところでしょうね。つまり、私語をいちいち注意していると、大変でしょう。そこで授業の話の腰が折れるわけですから。

B: 私はやりにくいものだから必ず注意します。

徳永: 僕がよく使う手は、あまりにも私語がでてくると、そこでコラとは言わない。そこでフリーズします。

B: それは私もやります。それでも効かない学生がこのごろけっこういませんか？特に人数が多いと後ろの方でいつまでもずっとしゃべっている学生もいますよね。

徳永: いるときはいますね。だからその一つの対策が、このワークシートのような、どうしても書かないといけないように仕向ける、といった手段です。

B: それでもやらないのではないですか？全然こういうのをやらない学生がいません？聞いてないからやれないという学生ができません？

徳永: 最後に提出して帰らないと平常点の4割部分を失うよ、と言っていますね。毎回4点満点でつけているが、この4点のシートを出さなかったらもちろん0点だし、出してもあきらかに書きなぐりだけでほとんど名前だけ書いたに等しいなんていうのは、出席はしたということで1点だけだよ、と言っています。

B: 出席点だけで合格できるのではないですか？

徳永: それはさすがにないですね。

B: さきほどの話のなかにあった、ユニバーサル化ですか？これは少し意外だったんだけど、落とすにはいけないというか、落とさない方針で授業はやられていますか？

徳永: 落としますよ。私の授業は、最初から履修放棄のような登録学生もいますね。あと、授業にいくらかは出て最終試験まで一応たどりついたという学生の中でも、たぶん15パーセントぐらいには不可をつけていますね。

C: もともとの専門からこういったスタイルに移るときのやり方はやはり戦略的にやられているんですか？私の印象ですけれども、哲学を研究している人は個別の哲学者から入る人が多くて、ヘーゲルをやっている人はずっとヘーゲルをやっているというたとえばそんな感じの人が多いと思います。学部の観光学科で環境について教えるのがうちの大学の強みだからそれに対応した哲学を勉強しよう、というふうに鞍替えというか、そちらの方に重点を移されるときにどんな課題があったり、どういう問題に取り組みまれたとか、そういった話をお聞きしたいです。

徳永: 私自身は、大学のスタイルやタイプに合わせて無理矢理自分のやるべき方向を変えたという気はないんです。長野大学に行ったのは純然たる公募だったのですが、応募する前に一応は学部の特色とかを少し調べて、ここだったら本当に採用されても本気で奉職する気になるなと決めたところに出しています。このときは幸いそれが通ったということでもあります。

だから私自身は、生命倫理研究がそのまま生かしています。小さいころからなぜか障害者問題に関心があり、高校時代から知り合いのお母さんから頼まれた不登校中学生の相手をしたりしていましたからね。私の人生は、昔からそういうことがありまして、行った先の大学が社会福祉学部を看板とする大学だったというのは、偶然の巡り合わせとしてちょうどよかったと言えますね。

私は長野大学に行った1年目から、「福祉哲学」というものを作りたいなという思いがあり、ヘーゲル学を研究している過程で、ヘーゲルの中でも特に法哲学とか共同体論とか、そういったところを主に研究しておりましたので、その研究を福祉の社会哲学に活用できたこと、あるいは障害者団体との付き合いが高校時代からわりとあったという経験、そういうのが比較的うまくシンクロしたな、と思います。大学の特色に合わせて自分の哲学の衣替えをあえてしたということは、私にとってはたまたまないですね。チャンスがあればこういうことをやりたいなと思っていたことが、この大学だったらちょうどいい、というふうになったのは、巡り合わせがよかったのかもしれない。

C:巡り合わせのいい悪いはいろいろあると思うんですが、応用的なことですが、観光学部もしくは自分の学部に合わせて哲学を展開するというのは、今の哲学教育には難しい印象が僕はあると思うので、論文を書くときに「おける論文」が多いという現状もありますし、この思想家をやっているけれども応用的なこともやらなくてはという感じで応用をやる人もいるので、そのあたりの折り合いが現実問題としては難しいのではないかなと私は思います。

徳永:それはありますね。今の大学教員の中で言われているのは、自分のディシプリンとしてのヘーゲル学なりカント学というものもだが、他方で生命倫理の何がしかなどもやっておけよ、という話ですね。二眼レフで持っておかないと就職には不利だぞ、とか言われまじ、私も後輩に聞かれたらそういうことは言いますよね。

ただ、それをやるにしても、アリバイ的にやったとしたら底が浅いわけですから、何らかの意味でわれわれは、そこをつなげてやれたらいいのではないかなと思います。私は、博士課程ぐらいから生命倫理にどんどん踏み込んで行ったのですけれども、それは私自身の中では、就職対策として生命倫理にシフトしたという意識はなかったですね。どこかでは自分が研究していることとつなげる、例えばカント学をやっている人だったらカントの永久平和論を使って今日のテロリズム問題に何が言えるかを考える、そういった論文を書けよ、と私ならやはり言いたいですね。

D:さきほど学生との関係という話で質疑があったと思うんですが、私は高専で哲学を教えたりしていますので、教員同士との関係がやはり難しいところがあります。発表のなかにコーディネーターというお話があったと思うんですが、共同で授業を組むというときに、どうやってうまくコーディネーターとしてやっていくのか、というところでの御苦労やこうしたらうまくいったということがあれば教えていただければと思います。

徳永:工夫、苦労はありますね。やはり大学教員の世界は、それぞれ個性が強いですし、自

分のタコつぼ専門に閉じこもるような人も結構いますから、難しいのは難しいです。

例えば、「講義入門」の戦略のときには、根回しというか、もしチームを組むとしたらこの連中を講義入門1年目のチームに入れたいなと思う若手の教員を、全く関係のない別の話のついでに段々と口説いて歩み寄らせるとか、そういったことはやりました。また一方で、そういったことに積極的に関与しようという間口をもってくれる先生たちも探せばいるわけです。そういった先生たちに、わりと早い段階からいろんな話をしておいて、会議の席で後押しの意見を言ってくれるような状況をつくる、いくつか種をまいておく、ということはしました。

司会:タイトルにもありますが、大学教育において哲学者が期待され、活躍してもらおうと思った時に、どういう条件がそろえば哲学者が喜んで諸学のコーディネーターになって、それが大学教育の改善に結びつくのかということを知りたいです。どのような条件を満たせば、哲学者が大学教育の改善のコーディネーターとしての役割を担えるのか、教えていただければと思います。

徳永:条件というと難しいんですが、ひとつには、専任職として存在している哲学者たちのやるべきことですが、例えば私はコーディネーターとして「総合科目」を積極的に引き受けてやっています。でも、これが唯一のやり方ではないですね。人によってタイプがありますが、それぞれ自分がやっている哲学の引き出しと、大学が要求している教育カリキュラムとのつながりを考えて、こういうことを自分がやったらこの大学で哲学者というもののプレゼンスが高まる、というようなことを、常勤職でいらっしゃる先生方には頑張ってやってほしいなと思います。

つまり、きわめて直接的な言い方をすると、自分が今いる大学をやめる、どこかに転出する、となったときに、この大学はすぐ後任の哲学者をとらなくてはと思ってもらえるだろうか、ということです。そう思わせるような仕事を、われわれはすべきなのだろうな、そのように思います。

哲学者・倫理学者というサークルの立場からすると、「哲学道場」といった企ても述べましたが、現実には、哲学をやり続けてそれが職として収入として成り立つというのは、大学教員ぐらいしかないという現状が、残念ながらあるわけです。そこをどう広げるかということも、考えていかなければなりません。

大学という世界の中で見たら、今いる哲学者の次の世代でも哲学者が必要だと、その大学の有力なお歴々が思ってくださいるかどうか、ということです。すきならば、次の教員のポストは歴史学でちょうだいとか、教養系はいらないから専門の観光学でちょうだいとか、そういった力学はあるわけです。そのときに、やはり哲学者はひとりおいておかないとまずいだろう、と思ってもらえるかどうかです。あの哲学の先生がいてくれたおかげでうちの教養教育は何とか保てたのだ、と思ってもらえるかです。あの先生がいなくなった後、哲学者でなくツーリズム学の先生をもってきたら大学教育の足元がガタガタになってしまう、と心配してもらえるかです。やはり後任には哲学者をとろうよと言われるとうにする、

これがとりあえず専任として大学にいる哲学者のやるべきことではないかと思います。

あとは、周りの環境を整えるということと言うと、日本哲学会でも、大学入試科目に倫理・哲学を必修として入れようとか、戦略的にそういった条件を整えるとか、ひとつの策として外面的な条件を整えるという意味では、そういう取り組みもあってよいかもしれません。

実は、私ですら、後任に哲学者を採れるという確信はありません。今、私の大学では、教員減らしの圧力がかかり始めています。私でも、ぱっと辞めたらすぐに哲学者の後任を取ってくれるか、うちの学長がそもそも後任の専任教員を採ると言うかということ、絶対の確信はないです。ただ、やはりそうしようね、と言わせるような仕事はしておきたいな、と思っています。

資料 2

現代倫理学 A (生命倫理) ワークシート(6) 番号[] 氏名[]

- (2)男女産み分けは、精液を遠心分離機で分ける「_____法」である程度可能。
(賛) 望む性の子を得て人口抑制に貢献。(否) 男尊女卑的な_____を助長。
- (3)「_____」「絨毛診断」「胎児採血」は、流産の危険性その他の問題あり。
「母体血清マーカーテスト」は、障害胎児の_____に走る人が続出するかも。
出生前診断の先回り版と言える_____ (着床前診断) ならよいのか。

第4章 死と末期医療

第1節 安楽死・尊厳死と「死ぬ権利」

- (1)安楽死の定義は、①耐えがたい_____、②_____状態、③死を選ぶという本人の意思、
を条件に「楽に死を迎えさせること」。
安楽死の区別は、(A)延命治療を差し控える消極的安楽死、(B)鎮痛処置が結果的に死
を早める_____安楽死、(C)致命的処置をあえて行う_____安楽死。
- (2)尊厳死の定義は、①_____が見込めない重い症状、②それは不本意で_____に反する
との本人の考え、を条件に「自分から延命を中止してもらうこと」。

<問：「尊厳を守るために死を望む、と本人が言うなら死を認めるべき」との意見と、「励
まして生きる意欲を駆り立て、治療を続けて死を遠ざけるべき」との意見を比べて、あな
たはどう考えますか。>

現代倫理学 A (生命倫理) ワークシート(7) 番号[] 氏名[]

【省略】

資料 3

リレーペーパー討論

テーマ「脳死と臓器移植」

テキスト『はじめて学ぶ生命・環境倫理』p74～75「今後の議論の焦点」を用いて

- A1.臓器提供意思表示年齢を下げ、10歳位からドナーカードを持てるようにすべき。
- B1.いっそ子どもも大人も本人意思でなく家族意思で臓器提供できるようにすべき。
- C1.死と引き換えに差し出す臓器だから親族や宗派など受け手を指定してよい。
- D1.受け手をえり好みする人に臓器提供者になる資格はない。一切無条件に。
- E1.ドナー遺族もレシピエントも慰めや感謝表明に役立つから対面・交流に大賛成。
- F1.対面が始まると人生干渉などトラブルの元。一切知らせない、会わせない。

A～Fのうち頭に丸印のついた話題について、1の主張を受けて2、3、4と紙をリレーする。

2. 1に対する反論を理由をひとつ付けて50～80字で簡潔に述べる。反論までいかなくても1の問題点を指摘する。それも無理なら1に同調する意見を理由を付けて述べる。

番号[] 氏名[]

3. 2に対する再反論、または2の指摘に対する返答を述べる。あるいは、1と2を比べての優劣や、1と2をまとめた批判を論じてよい。50～80字で簡潔に。

番号[] 氏名[]

4. 1～3を見通したうえで、まとめとなる意見を70～100字で論じる。

番号[] 氏名[]

資料 4

<書評> 徳永哲也『たてなおしの福祉哲学----哲学的知恵を実践的提言に！----』

晃洋書房、2007年 [評者 新 茂之]

(『倫理学研究』第38号、関西倫理学会、2008年)

【省略】

資料 5

1年生ゼミ教材

平岩正樹「がんは100パーセント告知してこそ、理想的ながん治療が可能」

(『日本の論点 1997年版』 文芸春秋社)

【省略】

林知己夫「日本人の本心を探れば100パーセントがん告知など非現実的」

(『日本の論点 1997年版』 文芸春秋社)

【省略】

平岩論文の要約用紙と要約模範解答

【省略】

林知己夫論文の要約用紙と要約模範解答

【省略】

がん告知賛成派での意見文用紙(段落ごとの書き出しガイダンスつき)と解答例

【省略】

がん告知反対派での意見文用紙(段落ごとの書き出しガイダンスつき)と解答例

【省略】

資料 6

1年生前期必修科目「講義入門」2007年度シラバス

【省略】

資料冊子

総合科目(社会人開放講座)2008年度「安全・安心を問いなおす」パンフレット

【省略】

名古屋大学高等教育研究センター 第70回招聘セミナー

大学教育における 哲学者の役割

徳永 哲也 氏

長野大学 教授

講演概要

大学に哲学者、哲学教育が存在することについて、大抵の人は「必要だね」「大切だね」と言ってくれるものの、その存在意義は揺れている。「大綱化」のあと哲学教育が縮小されたとか、「哲学科」は「人間関係学科」などに衣替えしないと存続できないといった見方は根強い。他方、リベラルアーツが見直され、哲学の復権かという動きもある。今般、提題者を引き受けるに当たって、3つの課題を考えている。第1に、今の時代に哲学や倫理学をどう関心を持てるように教えるか。第2に、各大学の専門教育との関係で哲学的思考にどう目を向けさせるか。第3に、哲学（哲学者）が諸学問や教育総体の統合的な役割を果たせるか。これらに少しでも手がかりを与える提起ができればと考えている。

日時：2008年5月30日（金）16時30分～18時30分

場所：名古屋大学東山キャンパス 文系総合館7階オープンホール

プログラム：16時30分～17時00分

ミニセミナー「アメリカ哲学会の教育への取り組み」

久保田祐歌氏（高等教育研究センター研究員）

17時00分～18時30分

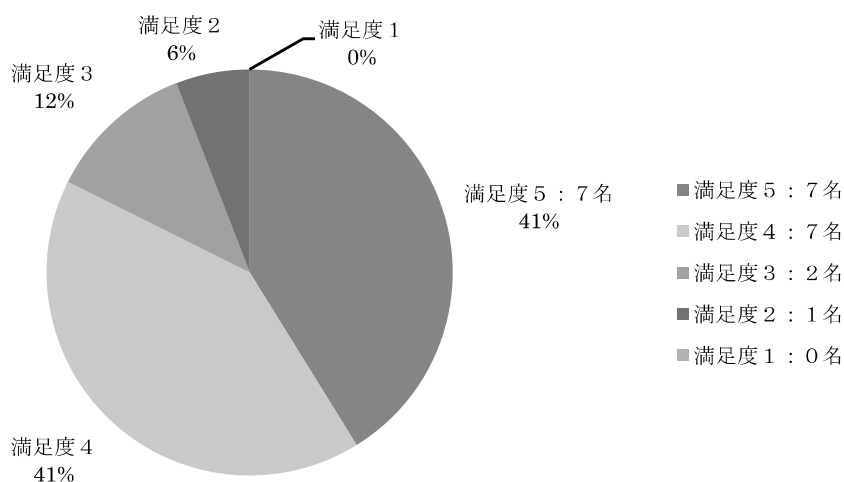
招聘セミナー「大学教育における哲学者の役割」

徳永哲也氏（長野大学環境ツーリズム学部教授）

お問い合わせ：中井俊樹（内線5385）、info@cshe.nagoya-u.ac.jp

1. アンケート結果

〈公開セミナー2008 への満足度〉



〈理由〉

【満足度 5】

- 発表できたから・・・ではなくて、色んな tips が得られたからです。ここでは書けないくらい、たくさんです（非常勤講師：教育歴 3 年）。
- 授業実践でのさまざまな工夫が聞けたこと（教員：教育歴約 30 年）。
- 多面的な立場の人たちから哲学教育論が聞けて、自分の教育の取り組みへの資産になった（教員：教育歴 15 年）。
- さまざまな授業実践（とくに失敗談）が聞けたこと、哲学専攻であることの意味づけをそれぞれに考えていることがわかったこと、の 2 点によって哲学教育の現状にふれることができたから（教員：教育歴 2 年）。
- 内容が興味深かった（教員：教育歴 10 年）。
- 教員を目標としている自分にとって、実際に授業に取り組まれている先生方の体験談や方法論は参考になった（大学院生・研究生）。

- 教える側の意見・努力は学生からは見えにくいもので、お話をうかがえてとても興味深かったです（学部4年生）。

【満足度4】

- 哲学教育を見直すよい機会である（教員：教育歴14年）。
- 一般論、理念の話と、具体的な工夫の話はある程度分けた方がよいかもしれない。具体的な工夫に関してはいろいろ参考になったが、理念に関してはもう少し時間をかけて突っ込んだ話をする時間が欲しかった（教員：教育歴6年）。
- 内容が具体的で直接参考になる事例が多かったから（教員：教育歴27年）。
- 大変だなというのは伝わってきたが、具体的に「哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか？」をどうするかはあまり見えなかった（大学院生・研究生）。
- 1年だけ米国のコミュニティカレッジで教えた経験があり、日本のプレステージの高い大学での話を聞いたこと自体楽しかったです（事務職員：教育歴1年）。
- 自分が授業をする上で参考になるお話をたくさん聞くことができた。普段先生方がそれぞれの立場でどのような授業をされているのか、またどのようなことを考えて授業を工夫しておられるのかを（断片的な会話ではなく）まとまった形で聞く機会はほとんどないので興味深かった。自分の都合で一部聞けなかったお話があったのが残念だった（非常勤講師：教育歴1年）。
- 哲学に自発的な興味を持っているのではない学生に、哲学の研究者が哲学をどのように語るべきなのか、ということには勿論、並々ならぬ関心はあるものの、だがはたしてそれは何年後のことなのか、現実味はあるのか、その未来においては状況は悪化している、悪化しすぎて全く別の方策が必要になっていたりはないかと考えると、この会は教育の現場に立つ講師たちのためのものであるなと思い、5はつけられないものの、かといって二時間の価値はゆうにあるなと思い、4と（大学院生・研究生）。

【満足度3】

- 今回初めて参加したので、前回までの流れが把握できていない為（一般市民）。
- 教育方法の改善に焦点が当たっていない場合があった。具体的でないこともあった。しかし、他の哲学教員がどのように教育にたずさわっているか、どのようなテキストを使い、どのような苦勞をしているかを知ることは有意義だった（非常勤講師：教育歴8年）。

【満足度2】

- 個々人の体験談に多くの時間が割かれていて、一般的な話や戦略的な話があまりされ

なかった点に不満が残る（大学院生・研究生）。

〈今後どのようなセミナーなら参加しようと思われませんか？〉

- 人文社会科学の学生に対する職業倫理を問う！というテーマはどうでしょうか。
- 1回生（2回～）に書かせる技術をどうやってつけさせるか。
- 「自発的に」学習する態度を身につけさせるにはどうしたらいいかというようなテーマだといいです。
- 中等教育へのかかわり方、中高の社会科等の教員との連携。
- 授業評価をよくするための方法
- 学生の興味を引くトピック選びなど
- 哲学系科目の全体の基本内容、具体的科目名称（論理学とからめたクリシン教育について）とシラバスなどの類型の総体的整理
- 同じテーマをもう少し続けていただきたいです。
- 少しテーマが広がったので議論が拡散したのがもったいなかったと思う。初めにテーマの論点を整理してから進めるべき。
- 「哲学」を学ぶ者にとって、「哲学の歴史」を学ぶことは必要？有益？全く無益？（「哲学」を教える時にその「歴史」を教えることは、どのような位置づけになる？）
- 非専門の学生を対象とした授業がテーマだったが、哲学専門のプロパーな話も聞いてみたい。もしくは、哲学の側からではなく、他の専門領域から哲学はどう思われているのか、どのような役割を期待されているのかなど。
- 哲学史、心の哲学、科学哲学、倫理学など哲学のテーマを絞る。
- 討論・レポート・試験等々教育手段ごとにテーマを絞る。
- 英米圏の議論などを合評する。

〈感想やコメント・提案〉

- 今後もつづけて欲しい。
- こんなふうに話題を広げて企画をつないでくれて、喜ばしく思います。私は関西の哲学・倫理学の学会研究会との関わりが強いので、コラボ企画もできるといいですね。
- こういう機会はなかなかないので面白かったです。
- 異分野での知識・考え方が垣間見られたことは有意義であった。
- 今後もしこうした企画を続けて下さい。
- 今回のテーマの答えはどうまとめることができるでしょうか。
- とりあえず、楽しかったです。
- 時間的な余裕がもう少しあれば良かったかなと思います。とても良いセミナーでした。

ありがとうございました。

2. 総括

本セミナーの目的として掲げたのは、「名古屋地区で哲学を教える教員が共同で、より効果的に教育改善の取り組みを行い、その成果を共有し、今後の教育改善に生かすこと」であった。これを達成するために、哲学教育についての知見や成功例、失敗例も含めた事例を教員が発表するというセミナー方式を採用した。具体的には、計 3 回のセミナーを開催し、1 回のセミナーにつき 2 名の教員が発表を行った。3 回のセミナーの共通テーマには、所属大学の枠を超えた問題である「哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか？」を設定した。一般教養としての哲学を学部学生にどのように教えるのかという問題提起であるが、同時に、哲学教育に際して各教員の専門研究が果たす役割の重要性を確認するということも目指した。

実施された 3 回のセミナーでは、6 名の発表者が共通テーマに基づいた各自のタイトルを設定し発表を行った。それぞれの所属大学——たとえば、高等専門学校や工科大など——の特徴に即して、哲学を専門としない学生に哲学を実際にどのように教えているかが説明された。具体的には、どのような学科の学生に、どのようなテキストを用いて教えるのか、テストや評価の方法など様々な話題が展開された。哲学にそれまで接したことのない学生にどのように哲学に興味をもってもらうかについての試みだけでなく、出席をどのように効率的にとるかなど、哲学という分野に限定されない大学教育全般に関する試みも紹介された。

セミナーの結果を総括すると、個々の教員の哲学や生命倫理、工学倫理を教える際の体験談や方法論を参加者の間で共有し、質疑応答で教員同士が議論することによって共通テーマの「哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか」という問いに答えることができたと言えるであろう。ゆえに当初の目的は達成されたことになる。また、セミナーは教育経験を積んだ教員だけでなく、これから哲学や生命倫理を教えることになる大学院生や哲学を教えるようになって間もない参加者にとっても、哲学や生命倫理学の授業展開を学ぶ機会となったという点で有益であった。

しかしながら、「哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか？」という共通テーマの問題設定は、哲学教育の理念などにまで広がる射程をもつ。こういった点にまで話題を展開させることができなかつたのは、共通テーマの設定そのものが漠然としすぎていたことによると考えられる。哲学の教授法と、哲学教育の理念を分けて議論する機会を設けるべきであったし、教授法についてもそのなかで細分化し、テーマを分けて議論するとより効果的であったのではないかと思われる。これらは今後の活動の課題としたい。

おわりに

2008年度のFD義務化により、セミナーや研修等によるFDへの取り組みが以前にもまして盛んになってきました。加えて、地域的に近接した大学間で連携し、リソースを共有することにより、効果的なFD・SD活動を促進しようという政策的な動きもあり、現在、大学間コンソーシアムが全国的に多数形成されています。2008年度に、名古屋地区で誕生した「FD・SDコンソーシアム名古屋」も、連携したFD・SD活動を行うことをその目的としています。名古屋哲学教育研究会はその一つとして位置づけられる活動であり、「FDの専門家」の主導によるのではなく、哲学を教える教員自身が中心となった授業改善の取り組みであることがその特徴です。

名古屋哲学教育研究会の活動の発端は、名古屋大学高等教育研究センター主催の招聘セミナー（5月開催）における徳永哲也先生の御講演「大学教育における哲学者の役割」にあります。本セミナーには名古屋で哲学を教える教員の方々が参加され、熱心な質疑応答が行われました。哲学を教える教員が集い教育について議論するというスタイルはそのまま研究会の後の活動に引き継がれました。お話をくださった徳永先生に御礼申し上げます。

研究会では9月から11月の間にセミナーを3回開催し、名古屋地区で哲学を教える6名の教員の方々に、「哲学を専門としない学生にどのように哲学を教えるのか」をテーマに、授業の成功談、失敗談を語っていただきました。セミナーでは、教員が哲学を教える際に、何を考え、何に悩みながら、授業をよりよくしようという地道な取り組みを続けておられるのかをうかがえただけでなく、悩みを同じくする教員が議論を行うという稀有な機会でもありました。また、お話のなかでは、哲学や生命倫理、工学倫理、クリティカルシンキングをどのような方法で学生に教えるのか、という授業展開についての技術も示されました。このような試みは、教員だけでなく、これから大学の教員を目指す大学院生や、はじめて哲学や倫理学を教えることになった人にとっても、啓発的かつ有用なものであると言えるでしょう。セミナーで発表してくださったみなさま、セミナーに参加され、活発な議論を展開してくださったみなさま、本当にどうもありがとうございました。

米国で発刊されている哲学教育についての専門誌 *Teaching Philosophy* に掲載された4本の論文の翻訳によっては、哲学教育に関する問題を共有するひとつの方法として、このような媒体があるということもご紹介することができたのではないかと思います。日本では哲学教育について論文を書く、ということは一般的ではありませんが、その是非について検討し始めてもよいのかもしれませんが。翻訳を担当されたみなさまに感謝いたします。

最後に、第3回目のセミナー終了時にアンケートにご回答くださったみなさまに御礼申し上げます。アンケート結果は、名古屋哲学教育研究会の今後の活動に反映させていただきます。哲学教育への取り組みについてのご提案を今後もぜひお寄せください。

久保田 祐歌

名古屋哲学教育研究会は、FD・SD コンソーシアム名古屋の後援をうけて活動しています。

哲学教育を考える 名古屋哲学教育研究会の記録（2008年5月～2009年3月）

2009年3月30日発行

制作	名古屋哲学教育研究会
発行	名古屋大学 高等教育研究センター 〒464-8601 名古屋市千種区不老町 E-mail info@cshe.nagoya-u.ac.jp
印刷・製本	名古屋大学消費生活協同組合 印刷・情報サービス部 〒464-8601 名古屋市千種区不老町 E-mail insatsu@coop.nagoya-u.ac.jp
