

日本哲学会第64回大会（平成17年5月21-22日、一橋大学）

ワークショップ「哲学教育を考える」

1. 趣旨

本ワ・キング・グループは、2002年以来、大学教育における哲学教育の充実を目的として、ワークショップ「哲学教育を考える」を実施して来ましたが、今年度は過去3回の成果を総括し、今後の哲学教育のあり方について何らかの提言を試みたいと考えています。

そのために、今年度は二日間にわたって連続した4つのセッションを設けました。前半部の三つのセッションでは、過去三回のテーマ、すなわち(1)「全学教育における哲学教育」、(2)「学部段階の哲学教育」、(3)「大学院における哲学教育」を取り上げ、会員相互のフリーディスカッションの場とします。その目的は、()大学教育の各レベルにおける哲学教育の在り方について、具体的な方向性を示すことにあります。

また、最後の第四セッションでは、前半部各セッションからの報告に基づいて総括討論を行い、()全体としての大学教育における哲学教育(の意義、重要性など)について何らかの提言を試みたいと考えております。

申し上げるまでもなく、この提言は、近年の大学改革における実学重視、人文学軽視の風潮に対する確固とした異議の表明であることが期待されています。皆様の積極的なご発言をお願いします。

2. 実施方法

各セッションとも会員相互の意見交換のための時間を最大限に確保するために、特定の発題者はおきませんが、過去三回の発題者には積極的な参加をお願いします。

各セッションの司会および総括報告は、ワーキング・グループのメンバーが担当します。

3. 日程

第1セッション「全学教育における哲学教育の現状と課題」再考(21日10:00~12:00)

司会者 高橋久一郎(千葉大学)、横山輝雄(南山大学)、岡部由紀子(熊本保健科学大学)

第2セッション「学部段階の哲学教育の現状と課題」再考(22日10:00~11:00)

司会者 高山守(東京大学)、坂井昭宏(北海道大学)、佐々木一也(立教大学)

第3セッション「大学院における哲学教育の現状と課題」再考(22日11:00~12:00)

司会者 飯田隆(慶応義塾大学)、伊藤邦武(京都大学)、桑原直己(筑波大学)、

第4セッション「今後の哲学教育のあり方について」(22日13:00~14:20)

司会者 宗像恵(神戸大学)

[メモ]

**第61回大会（2002年度）ワークショップ
「全学教育における哲学教育の現状と課題」
発表要旨**

大学における哲学教育の可能性

横山輝雄（南山大学）

大学における哲学教育には大きく分けて二つの種類がある。一つは哲学科あるいは哲学専攻の学生に対するものであり、学生の「専門」としての哲学である。それに対して、もう一つは哲学を専攻としない学生に対する哲学教育であり、理科系の学生や、法学部、経済学部などの学生を対象とするものである。ここでは後者、つまり哲学を専攻しない「一般学生」を対象とした、大学における哲学教育の可能性について検討したい。一般学生に対する哲学教育としては、大綱化以前の「教養科目」としての「哲学」が、その代表的なものであった。旧制高校の科目としての「哲学」を継承し、多くの大学の教養部などでは、人文、社会、自然の3系列のうち的人文系列の中に教養科目「哲学」が存在していた。ところが大綱化で「教養科目」の再編成が行われると、「哲学」という名前の科目がなくなったり、あるいは存在していても以前に比べて開講数が減ってしまった大学が少なくない。もちろん大綱化したからといって、すべての科目が「専門科目」になってしまったわけではなく、かつての教養科目を受け継いだ科目が開設されており、「哲学」をどのような形でその中に位置づけていくかが問題である。「現代化」「現在の社会的課題」「問題解決」などが強調されると、心理学や社会学などの社会科学系の内容が多くなってしまい、単に名称だけでなく実質的にも哲学の内容が減ってしまう可能性がある。こうした状況において大学における哲学教育はいかなる形で可能であるかが問題である。これに対する答えは、ただ一つである必要はない。複数のやり方を併用するのが実際的でもあるだろう。ここでは「現代的課題」型、「古典教養」型、「専門基礎」型の3類型に分けて、それぞれの可能性を検討したい。

まず最初は「現代的課題」型である。多くの大学が大綱化でとった変化にこれがみられるが、「生命」「環境」「情報」「国際」「ジェンダ - 」「臨床」などの現代的テーマを扱う新しい科目である。これは「哲学」を生かす一つの重要な道であると考えられる。しかし、これについてはすでに多くのことが語られており、ここではとりあげない。

第二は「古典教養」型である。これは現代の課題と直接に関わるものではなく、大学生として知っておくべき知的伝統のことである。これには、講義による哲学史・思想史型のもの、テキスト講読型のものがある。前者は、主として整理された歴史叙述として、人類が何を知ってきたかを講義するものであり、従来の教養科目の「哲学」などで行われてきたものに近い。しかし、伝統的な哲学史だけでなく、例えばダ - ウィン、ルソ - 、フロイトといった人物も入れるとすると、科学思想史や社会思想史とも関連してくることになる。これはともすると知識の羅列型になりかねないところがあり、その点で次のテキスト講読型と併用するのがよいかもしれない。

テキスト講読型は、一定量の「原典」の文章を読んで、それをもとに自分で考えることを中心とするものである。高校の「古文」や「漢文」の教科書のような体裁のものを編集することが必要になるかもしれない。この場合文章は基本的には日本語で、つまり翻訳で行うことになるであろう。あるいは従来外国語科目で行われてきた「訳読」のスタイルを受け継ぐのもよいかもしれない。大学における外国語教育が、実用会話を中心とした「コミュニケーション」型になってきているのには問題があると思われる。論理的にしっかりした日本語を書くためにも、こうした授業は意義があるだろう。しかし、実際にこれを実施しようとするれば、講義型ではないので、外国語型のクラス程度の人数のものを開くことになり、それに伴うさまざまな現実的問題が出てくるかもしれない。

第三は「専門基礎」型である。これは特定の学部ごとに行われるものである。例えば医学部などにおいては、以前から医療倫理など科目がおかれていたが、最近さまざまな方面で「応用倫理」系の新たな科目開設の動きがみられる。一例として「工学倫理」あるいは「技術者倫理」を考えてみると、これは第一類型の「現代的課題」における「科学技術と人間」といったものと内容的に重なるものをもっている。しかし、「現代的課題」の方は技術者ではない一般市民にとっての科目であるのに対して、「工学倫理」ないし「技術者倫理」は職業としての技術者の科目であり、話題や内容に共通点はあっても科目の性格は違う。「工学倫理」は、現在「技術者国際資格」の問題と関連して全国の工学部系の大学で開設が検討され、その内容は何か、誰が担当するのか（工学者か哲学者か）などが問題となっている。工学系学協会では、学会などで検討しているようであるが、哲学系学会ではそうした動きはなく、あるいは工学系の担当科目となってしまうかもしれない（哲学者による教科書の試みとして、斉藤了文・坂下浩司編『はじめての工学倫理』平成13年、昭和堂、1400円がある）。

以上の三類型は、一応のものであり厳密な分類ではなく、中間事例やこれにうまく分類できないが、大学における哲学教育として適当なものがあるかもしれない。しかし暫定的ではあっても、こうしたそれぞれについて標準的な内容がイメージでき、学生用の教科書や参考文献などが簡単に入手できるようになっていることが望まれる。こうした課題に対して学会がどのように関わるのが適当であるかは別に検討する必要があるだろうが、個々の具体的な作業はともかくとして、現在の日本の大学（あるいは高校を含めて）における哲学教育について何らかの姿勢が示されることが期待される。その点について最後に検討したい。

哲学の場合、大学における他の専門学科と違って、専門家養成のための教育を考るだけでは不十分であると思われる。哲学は、文学や芸術と似た性格があり、厳密な理解ではないとしても、哲学書から何らかの「知的インパクト」を、哲学を専攻しない学生も受けることができるし、またそれが望ましいことではないであろうか。戦後の日本の大学では、ある時期まで哲学がそうした機能を実際にもっていたと思われる。しかし、大学紛争以降そうした「大学文化」が崩壊して実用主義が広がり、「役に立つ」「分かりやすい」「面白い」講義が求められるこ

とになった。そのような観点からすれば、「哲学」はあまり「人気のない」科目となろう。

しかし、「人気」中心の教育観、あるいは「やりたいこと」中心の教育観が、入学試験や大学における必修科目の削減、選択科目の増大といったことによって、「基礎学力の低下」「思考力の低下」をもたらしたとされ、最近はそのに対する批判も出てきている。実際教育関係の審議会などでも「古典、哲学、歴史」などの伝統の復権や、「古典(グレ・ト・ブックス)」の重視などが提言されている。哲学はこうした期待に応える可能性をもっていると思われる。現在日本には高校に「哲学」という科目がなく、思想的スタイルの「倫理」関係の科目があるが、現在は「国語」の中にある「現代文」の重要な部分を哲学教育として位置づけるなどのことを検討する必要があるかもしれない。大学の入学試験における「国語」では、哲学系の著者の文章がよく出題されているし、「小論文」などについても同様である。ただ、それらが標準的な内容をもったカリキュラム的なものとしては存在していない。高校から大学の「教養」教育までを視野に入れて、標準的なスタイルが提示されるとよいのではないであろうか。以前にフランスのリセの哲学教科書が翻訳されて話題になったことがあったが、諸外国における哲学教育についての状況などを知る必要もあろう。

そうしたことをやることは、内容の画一化になるのでよくないという意見もあるだろう。大学教育の在り方について学会でとりあげるることについても同じかもしれない。他分野の学会では教育問題を取り上げて議論しているところもあるようだが、哲学系の学会ではこれまであまりそうしたことはなかった。しかし、大綱化以降の大学における哲学をめぐる状況を考えると、学会としても何らかの対応が必要かもしれない。

哲学・倫理教育は教養教育である 千葉大学の事例をもとに

高橋久一郎（千葉大学）

スコットランド最古のセント・アンドルーズ大学（1411年設立）のレクター（Rector 名誉学長）に選ばれたJ.S.ミルは、著述活動のみならずウエストミンスター選挙区選出の国会議員として多忙から1867年2月1日、1年3ヶ月遅れで、大学教育のあり方を論ずる「就任」講演を行った。

ミルの主張は古典的ナリベラル・アート教育を科学の時代の到来を受けて徹底するであり、その議論については、その当時から、ギリシア・ラテンの古典を中心とする「文学」と、いわゆる自然科学を中心とする「科学」の修得について、自らが受けた極めて特異な教育をモデルとした「大学のカリキュラム」の限界を知らない空論とであるという批判と、学問の統合性と自由思想の重要性を核とする「大学教育の理想」を高らかに語っているという評価とが、相半ばしている。

大学（教育）の在り方をめぐっての背景的情勢は大きく変化したが、それでも、大学（教育）は単なる「職業教育」ではないと考えるのであれば、こうしたミルの考え方が論ずべき枠組みとしても全く失効したとは思われない。それとも、大学、あるいは、少なくとも「多くの大学」は、自らを専門学校と位置付けるべきであるのだろうか？

と、もっともらしく書き出したが、今回の報告では、このように限定すること自体、哲学・倫理的ではないとの批判を受けるであろうが、理念的な大学教育、そしてそこでの哲学・倫理教育の「あるべき意義」についてではなく、現状における「ありうる役割」について考えることとし、その議論のための素材を提供したい。

現状において大学教育における「哲学」「倫理学」の位置は、それぞれの大学、そしてそこでの「哲学」「倫理学」のおかれている状況によって異なっている。その中で特に見逃しえないのは、1) 哲学科・講座の有無、2) 修士課程の有無、3) 博士課程の有無である。状況を「おさらい」しておこう。

1 哲学科・講座のない大学における哲学・倫理学教育は、「教養課程」はなくなったものの、高等学校との「連携教育」を含めた「教養教育」が中核となるが、学部段階においても生涯教育・リカレント教育として一定の位置を占めることになる。さらに、理工学系の学部のある大学においては、中心は修士課程になると予想されるが、いわゆる「世界標準の工学（修）士」のための倫理教育が大きな位置を占めるようになるだろう。

2 哲学科・講座のある学部における哲学・倫理学教育は、いわゆる「専門教育」という位置付けになるが、実は「空洞化」が進行している部分でもある。すなわち、大学院のない大学に

においては、学科・講座の「解体・再編」の中で消滅・変貌しつつあり、大学院のある大学においても「重点化」の「成功・失敗」にかかわらず、教育の重心を大学院に移行しつつある。

3 大学院のある大学においても、別の意味で変貌しつつある。すなわち、多くの大学の大学院はいわゆる「研究者」養成という伝統的な役割というよりは、社会に役立つ「専門職」養成という役割を担うものとされつつある。このことは、「大学教員」の社会的位置の変化とも連動している。大学教員は「学問の蘊奥」を極める「プロフェッサー」ではなく、さまざまな「プロフェッション（専門職）」の一つとなりつつある。

こうした状況のもとでの千葉大学の現状について述べたい。千葉大学は、やや自己卑下的な言い方をすればバロッキ的に出来上がってきた典型的に中途半端な、積極的な言い方をすれば可能性を孕んだ総合大学であり、さまざまな問題が凝縮しているように思っているからである。

千葉大学では今年度から「普遍教育（教養教育）」に、学部・学科が履修を指定する「コア科目」を導入した。芸のないタイトルであるが「哲学と倫理」もその一つとなり、教育学部に所属する哲学教員と共に「哲学教官集団」という形で運営し、（文学部の学生を除いて）学生のほぼ9割がクラス指定で2単位必修となっている（「個別科目」という形で、学生が選択できるアドヴァンスクラスの哲学・倫理の授業も平行して開講している。それぞれ15クラスと7クラスである）。現在の形でのコア化については当面は非常勤が手当てされたものの、長期的には非常勤の削減などにより負担増となると予想されるため、全面的に歓迎しているわけではないが、大学における哲学・倫理教育の形態として有効なものとなるよう、ある程度の共通化を含めた主要テーマの設定などによって教育内容を改善していくことになっている。

哲学・倫理は学部では現在「行動科学科哲学講座」として運営されている。講座学生は毎年10名前後であり、教員は7名であるから、かなり苦しい状況にある（学部だけを見る限り、現在進行中の教員定員削減の第一の候補ではないとしても俎上に乗ってくることは間違いない）。長期的にも学生が増える見込みはあまりない。

大学院修士課程は、4年前に改組して全体で定員30名である。現在は定員を超える学生を取っているため、哲学・倫理の学生としてここ3年ほどは5名前後が入学してくる。しかし、多くの大学が修士課程を拡充しているから、長期的には全体として入学者は減少するであろう。哲学・倫理だけがその例外となるとは思われない。

大学院博士課程においては、哲学講座の教員の一部は法経学部などと共に全体で学生定員12名の社会文化科学研究科に所属し、一部は理工系の学部と共に自然科学研究科に所属している。哲学・倫理の学生は毎年2・3名である。しばらく変わらないのではないかと考えている。

以上のように千葉大学での哲学・倫理教育への取り組みは現在のところ、「普遍教育（教養教育）」に集中した形で改編を行っている。発表においては、これは現状における「ありうる

役割」だけでなく、実は「あるべき意義」でもあると論じ、時間が許せば具体的な内容についても論じたい。

哲学教育における専門と教養の関係をめぐって

山口 義久（大阪府立大学）

このワークショップが「現状と課題」と題されていることは、現場の教育活動を踏まえた議論が要求されているということであろう。また、「全学教育における」という限定条件は、哲学学科において行なわれているような、専門家養成を視野に入れた教育とは一線を画した、いわゆる一般教育もしくは教養教育としての哲学教育が問題にされるということにほかならないと理解される。

私は教養部を前身とする学部に就職して、講師昇進後約20年間、全学共通科目の哲学を受け持ってきた。その一方で、学部の専門科目としては西洋思想史を、近年は西洋古典思想という看板を掲げながら担当している。専門科目といっても哲学科ではないから、専門の哲学研究者を育てることを目指すことはできない。他学部提供科目という名目で、他学部の学生にとっては全学共通科目の単位として認められる制度もあって、専門色のついた一般教育科目とでもいった性格の科目になっている。その結果、受講生の専門分野を問わない、一般教養的な授業が二通りあることになるが、私は後者では哲学史的な視点を前面に出し、前者では問題をテーマ別に扱うというかたちで、それぞれの特徴を区別しながら授業を行なうよう努めている。

したがって、私などが哲学教育の現場で直面する問題は、哲学科の教員諸氏が経験されるものとはまったく異なると言える。しかし、哲学教育がおかれている時代状況は、共通している面が少なくない。だからこそ、哲学会において、このような問題を議論することに意義が認められるのだとも考えられる。そういう状況を私なりに踏まえれば、ここでは個人的な狭い経験を語るだけでなく、哲学教育のあり方についてのささやかな反省をも試みるものが許されるのではないかと思う。

大学における哲学教育について考察する場合に、大学をとりまく情勢の変化に無関心であることはできない。一つは、景気の低迷による大学経営への悪影響がある。国公立大学は独立法人化へのルールが敷かれ、わが大学も組織併合の可能性も含めて、先行きは不透明なまま、激変が避けられない状況にある。私学も、少子化が経営不振に拍車をかける場合が少なくないであろう。大学の存在そのものが脅かされている状態で、哲学教育の存続や、さらには充実化を図っていくには、大きな困難が予想される。

その一方で、初等中等教育の変化も見逃せない。詰め込み教育からの脱却をうたって、教科内容が削減されたが、何を教えるべきかの内容的な検討なしの削減は、たんなる数量規制にしかならないであろう。今でも入学生の予備知識のなさが多方面で嘆かれているが、今後その傾向は進みこそすれ改善されることにはならないと予想される。さらに心配な兆候は、理科離れと呼ばれる傾向である。各種の調査が明らかにしているように、日本の子供は学力の低下以上に知的好奇心の下落が著しい。理科離れという表現が問題を見えにくくしている面もあるが、

この現象は、科学教育にとってだけでなく、哲学教育にとっても深刻な事態であると受けとめなければならないだろう。

大学の教育現場に戻ろう。専門家を育てることを目的としない哲学教育は、何を指すべきか。この問題は、哲学の専門家を養成している人にも考えて欲しい問題である。学生がどのような能力を身につけたときに、哲学の専門家になったと言えるのであろうか。たんに、ある哲学者の思想に入れ揚げていただけでいいのだろうか。あるいは、その哲学者に関する二次文献に通じていることが重要なのか。だが、自分の研究テーマを決めるために二次文献を漁るといのは、とうてい哲学的な研究態度であるとは思えない。

この問題は哲学と哲学史の関係にかかわる問題でもある。哲学に哲学史研究は必要ないという暴言(と私には思われる)を吐く人もいるが、最初から最後まで自分だけで考えられる人は一人もいない。誰かの思想を手がかりにして考える場合には、その誰かが昔の人であれ、現存の人であれ、その人と歴史的に対話していることは同じである。対話の相手は、深く考えている人であるに越したことはない。そうであってこそ、自分の思考もある程度の深さを得ることができよう。

私が全学共通科目において目指しているのは、実際に実現できているわけではないが、受講生が自分で考えることができるようにすることである。もちろんそんなことは不可能に近いくらい難しいことは分かっているつもりである。しかし少なくとも、自分で考えることの困難さと楽しさを理解させようとするには思わず熱が入るのは事実である。自分で考えることの難しさとは、他人の影響を受けずに考えることの難しさのことではない。他人の考えからまったく独立に考えることは、難しいと言うより、事実上不可能である。我々が何について考える場合にも、すでに誰かが考えたことを前提にして、その影響下で考察している。自分で考えるということは、その事実を無視して考えるのではなく、その前提を明瞭に意識化する努力をばらいながら、その妥当性をも検討できるということである。

したがって、非専門家向けの哲学教育を自分で考えることの訓練と捉える場合にも、そこに哲学史的な取り扱い、すなわち既成の思想の検討が含まれることは不可欠と考えられる。実際に私が授業で提供できているのは、部分的な問題についての、少数の思想に関する貧弱な検討にすぎないが、感想や希望を書かせたときの学生の反応は、自分で考えることの勧めについては、初めての経験として新鮮さを覚えたというものが少なくない。

このことは、大学入学以前の教育において、いかに思考の訓練の場が少ないかを反映していると思われる。高度成長時代以降、日本人が金儲けに邁進して、自分で考えることができる人材より、一定レベルの能力をそなえた労働力が求められてきたことの必然的な結果でもあろう。近年になって、創造性を伸ばす教育の必要性を説く声が、財界あたりからも聞こえてくることがあるが、教育の歪みの原因を考えると、ご都合主義の響きがするのはまぬかれない。このような日本の教育がおかれた状況に対して、哲学的思考が果たしうる役割をアピールする必要がある。

あると思われる。

それと同時に、哲学に携わる我々研究者自身も、何に対して貢献できるかについての自己反省を迫られることになる。哲学という名がつけば何でもいいという態度では、哲学的思考の必要性を訴えかけることはできない。哲学が目先の利益につながらないものだということは、多くの人が認めることであろうが、哲学がいかなる有用性からも無縁であるという主張は、あまりにオタク的である。少なくとも考える訓練という点では、哲学教育が果たすべき仕事は社会的な意義をもって存在しているし、その場は大学に限られるべきものではないだろう。

ひるがえって現実の哲学科に目を向けてみると、そこがはたして一般的に通用しうるような思考の訓練の場となっているかという疑問を禁じえない。哲学・哲学史の専門的な研究の意義は十分理解できるものであるが、実際の研究がどれくらいその意義の意識に支えられているかを問うことはできるであろう。全学教育の現状と課題は、教養教育の現場に局限されるものではなく、哲学科における哲学教育にも反照されなければならないと思われる。

要旨という性格上、具体的な現状報告よりも一般論に傾いてしまったことは否定できない。また、個人の力では解決できない問題への言及は、大風呂敷の誹りを免れないだろう。しかし、何の場合でも問題の認識が解決に向けて不可欠な出発点であることは変わりがない。また、この問題提起そのものが私の偏った視点から出されたものにすぎないという指摘もなされるかもしれないが、哲学の場では異った視点の突き合わせが重要であると確信しているので、あえて提出して批判を待つことにする。

**第62回大会（2003年度）ワークショップ
「学部段階の哲学教育の現状と課題」
発表要旨**

哲学教育 - 東洋大学哲学科の試み -

村上勝三（東洋大学）

1. 基本的な視点

学問が実践性をもつのは、一般的な知、相対的に誰にとってもそうであると言えるような知識を提供するからである。きわめて短期的にごく限定された地域でだけ有効な事柄を提供するからではないであろう。諸学問のなかで、哲学がこのような知から一番遠くに位置すると思われるのは、その根源性ゆえにであり、一般性ないしは普遍性から遠いからではない。哲学は、おそらく、誰にとってもそうであるような知識がどのようにして成立するのかという仕組みを提起しなければならないであろう。そのように考えれば、哲学の実践性についても幾つかの視点が開かれる。たとえば、説明の方法、発見の方法、共同作業の方法である。このように開けてくる哲学の実践性に関する視点をさらに遠くまで辿って行くつもりはない。以上のことから主張したいのは次の一点である。哲学が実践性をもつのは相当一般的な地平に立つことができる場合である。このことは相手の立場に立つことを基盤にして可能になるということである。というのも、或る事柄が、誰にとってもそうであるということを実証できるのなら、当の事柄は相手にとってもそうであると主張していることになるからである。相手がそのことを認めて話を進めるのが当然であると私が知っていることになる。ここから当然のことであるが、相手を一個の対等な人格として認める倫理性をもたなければ、哲学に実効性を求めることはできないということになる。まして哲学教育においてはいっそうのことである。現実の活動としてそのようになっているのかどうか、これも、あるいは、これこそ私たちの試みのなかで、問い直されなければならないことである。

2. 東洋大学哲学科の現状

東洋大学哲学科の学生は1年から専門教育を受ける。外国語は2カ国語が必修、卒業論文も必修である。2年から3年への移行時に進級制度を設けている。学生数は年度によって異なるが、4年間合計でおよそ280名規模だと考えてよい。一学年55から70名程度である。哲学科の教員は現在11名、年齢構成としては60代が3名、50代後半が3名、それ以下が5名である。年齢の下から7名が中心になって改革を推進している。学生の質の変化を調べるために92年度から02年度まで幾つかの推移を調べてみた。(A)同一の演習についての(1)出席率の推移、(2)成績の推移、(3)単位取得率の推移。(B)哲学科一般入試における英語、国語、社会最低点の推移。(C)卒論提出率、卒業率の推移。大会発表時に表で示すが、これら(A)から(C)までの推移には学力低下を顕著に示す兆候を見いだすことができなかつた。(D)同じ11年間の卒業論文の題目を調査してみた。年度によって異なるが、各年度最大78、最少43の卒論が提出されている。99年の日本哲学会シンポジウム「時代の危機

と精神的価値」において、森岡正博は「『哲学』の公募論文は、ほとんどすべてが「××という哲学者における××について」というようなものである」（『哲学』No. 50, 1999, p. 3）と記している。これに相当するものを「ついで」論文とし、またニーチェを時代区分の徴表として用いて該当するものを「ニーチェ前」論文とした。題名から推測してこの二つのタイプに分けてみた。96年以降、両タイプの論文について明らかな減少傾向が見られる。これらの事例と印象に基づくとおおよそ次のように思われる。概して真面目ではあるが、なかには持続性に乏しいものも混じる。真面目な学生たちは或る程度の成績は残す。「ニーチェ前」哲学と「ついで」研究のようなものに興味を示さない学生が増えている。

3. 哲学教育についての取り組み

(1) 2年生を対象とする「自由演習」について

カリキュラム編成上2年生に履修可能な専門科目が少なく、また大学になれてきた時期でもあり、2年次に学習の停滞するという傾向が見いだされた。これに対処するために「自由演習」を企画した。この名称は単位にならないことを示す。教員有志による課外授業である。哲学への関心を喚起し、自分で自分の課題を見つけるための手伝いをする。そのようにして2年次の終わりまでに、卒論への中間点になる論文を書くように指導する。

(2) 東洋大学哲学科編の『東洋大学哲学講座』シリーズの作成

2000年に企画を立てた。基本的な構想としては、東洋大学の共通総合科目（教養的な講義）においても、哲学科の学生にも使える教科書ということであった。また、シリーズ4冊を合わせると卒業するまでにはこれだけのことは知っておいて欲しいという哲学的知識の集積を提示するということもあった。それとともに哲学科の教員が、これも有志ではあるが、共同で哲学科の学生を念頭におきながら一冊の書物を作り上げることに意義をみてもいた。一言で纏めれば、一般的に魅力のある哲学の入門書であるとともに、東洋大学哲学科の学生を主に対象として考え、それに向けての共同作業を通して教員がお互いの役割を確認し合う、ということになる。

(3) 哲学検定試験

哲学検定試験の構想は、学会レベルにおいても、一大学哲学科の教員レベルにおいても、基本知識についての共通理解が得られていない場合に出会うこと、および、学生に対して4年間で何を習得すべきなのかという到達目標を提示すること、この二つの狙いをもつ。この構想は学部段階の教育という枠を越えて、哲学研究における標準的地盤形成へと通じる。規模はまったく異なるが、先行するものに日本経済学教育協会が行っている「ERE（経済学検定試験）」がある。或る種の危機感に支えられていること、「学習の到達度を測る試験」であること、これらを私たちの構想も共有している。哲学科の学生4年間の学習の達成度を測るスケールを作ること、これが一つの目標である。まず手はじめに、私たちは4年間で学ぶのが望まれる語句

を集める作業から始めた。前述の7人全員が手分けをしてさしあたって100問を集めた。その内の30問を今年度試行的に試験問題として用いてみることにした。その30問の解答例を作った。他大学の研究者の助力を仰ぎ、当該分野の専門家に解答例を提示してもらい、相互に批判的に検討する場を設け、そのようにしながらこの試験を実施する大学が増えて行けばよい、と願っている。

(4) 人間の生き方における肉体と魂のかたちについての経験科学的アプローチ

この計画はまったく実験的なものである。一人一人の学生たちにとってのリアリティの在処を探り何とか20人ぐらいに共通の場を開く。これを週一回の演習で成し遂げることはきわめて困難である。学生の方の体験が動くような場を提供したらどうか、それが最初の発想であった。農作業と酪農と福祉関係の仕事に入って行くことを計画した。問題を見つけ、解答を作って、それを手に現場へとおもむき自分の解答を見直す。これが何かしら自分の思いと哲学的思考との回路を開くことに通じないだろうか。今年度は農作業と酪農に限定する。10名程度の応募者があった。植物部門の方は基本的に1年間農作物を作る。動物部門の方は酪農家に1週間住み込み、仕事を体験する。学生個々人の課題としては、クローン問題、BSE問題、遺伝子組み換え問題、農作物生産と環境との関係の問題などなどが考えられる。未経験なことが多いが、たとえば事前アンケートから、この企画への応募者に動物や植物に親しんできた学生の多いということが判明した。成長過程に質の異なる多くの体験をしておくことがその後の可能性を広くすることに通じるのかもしれない。

(5) 授業内容の相互検討

哲学科の教員がどのような講義・演習をしているのか相互には何も知らない。講義・演習方法の改善、内容に有機的連関をもたせること、これらのことを行うためには、どのような授業をしているのか相互に知る必要がある。02年度にはこのために二つのことを行った。一つは、一人の演習と別のもう一人の講義を録画し、それをチームの7人が見て、検討会を行うということである。もう一つは、7人がそれぞれ一つの講義なり演習について授業記録を作成し、それを全員で検討するということである。授業のビデオテープと授業記録の検討会を行って、強く印象に残ったことは、お互いにあまり批判をしないということ、それとともに自分の授業方法についての工夫は語るけれども、他人の授業方法から学ぶという姿勢があまり強くないということである。それでも同僚の授業をつぶさに見たこと、授業記録をつけてみたこと、他の人の授業記録を見たこと、それらのことが何らかの影響を及ぼすことが期待される。

(6) その他。

私たちの共同研究は(1)大学生活の4年間で哲学に関する一定の知識と技術を身につけるためのカリキュラム・授業内容の開発、(2)哲学教育を社会的事業と関係づけて組み立てる方法の構築、(3)さまざまな分野の研究をコーディネートする研究者の養成、(4)哲学教育の専門家の養成、(5)諸外国との哲学教育レベルでの交流という五つの柱をもっている。

上記に述べたものは、主に(1)から(3)に係わるものである。(4)については04年度から緩やかな担任制を採用するとともにアドヴァンストコースを設け、熱意のある学生を別枠にして教育するということを構想している。(5)については二つのことを試みている。一つは、ドイツ、フランス、アメリカの哲学者に「哲学教育の理念と実践」に関してインタビューを行い、その結果を公開すること、もう一つは、大学院の特別授業としてドイツ語によるドイツ流の演習を実施するということである。

(本稿は科学研究費補助金研究課題「大学としての哲学教育。その理念と実践。」の成果の一部である。また東洋大学文学部教務課の協力を得た。)

岡山大学文学部哲学倫理学教室の教育改革

山口信夫（岡山大学文学部）

平成7年の教養部廃止により、当時、哲学履修コース、現代思想履修コース、倫理学履修コースの3教室の分かれていた現哲学倫理学教室（履修コース）に2名の教員が加わり、8名によって教育改革を実施した。第一は、教養教育（一般教育）への積極的参加であり、第二は、文学部内での哲学・倫理学教育の改革である。

A．文学部哲学倫理学教室の改革

1．卒業論文

問題になったのは卒論の質とその指導のあり方であった。教員の良心が痛むような卒業論文をどうするべきか。どのような形で卒論指導を行うべきか。

その結果、卒業論文のテーマに関わる指導教員と学生という個的、単数的な関係以外に、教員全体で卒論の進行を指導する体制を作った。この卒論指導に対して3、4年次生、通年2単位を与え、〈総合演習〉という名で制度化した。卒論提出予定者には、3年次生の冬から4回（3年次の2月、4年次の5月連休明け、7月初め、11月中旬）、卒論の経過を公開で発表させた。2年次生を2月の演習から参加させ、卒論提出予定者の経過発表を聴講させるとともに、彼らにも簡単な発表をさせ、卒論への関心と準備をさせた。研究発表は学生に発表のレジュメと原稿を準備させ、一人あたり20 - 30分ほどで経過を報告させ、これに各教員が批評を加えるというものである。この場合、指導教員のみが卒論発表に批評を加えるということは一度もなく、つねに複数の教員が批評をし、指導と助言を加えた。これには、学生に教員の複数のまなざしを差し向けるということ以外に、学生の卒論作成に時間的リズムを作ろうという意図があった。また、口頭発表させることで、文章だけではなく語ることの訓練をもめざした。毎年、卒論の質は向上してきている。これに加え、平成12年から公開の〈卒業論文発表会〉を企画し、1月末日の卒論提出後、2月中旬に、学会形式で、文学部会議室を借りて少々、厳かにまた祝祭的にこれを教室行事として執り行っている。

2．哲学倫理学教室（履修コース）の教育改革

文学部における教育に関する限り、1)教育の理念と方法、2)カリキュラムを含む方法と具体的検討課題、3)学生の了解（省略）という3つの課題が設定された。

(1) 教育の理念と方法

理念A

- ・ 潜在的問題意識（感じる）
- ・ 問題意識の形成：理解（聞く、読む、たずねる、調べる）

・問題の発見と確定：思考と表現（書く、語る、伝える、説得する）

理念B．どのような学生を育てようとするのか

・基本的な読解能力、文章と口頭による表現能力

・実社会における諸問題での議論・討論能力、

・哲学・倫理学的理念による批判能力の形成。

以上の理念の前段Aは、哲学・倫理学に固有なものとはいえ、非実験系、人文系の学問に共通する理念であろう。哲学・倫理学教育も、ことばを介して行われる学問である以上、他の領域と共通する部分であるのは当然である。しかしこの問題形成と解決というプロセスにおいても、哲学・倫理学に固有な領域が厳然と存在する。それは「自分自身で思索する」*penser par soi-m?me*という思考の自律性、独立性、自発性に関わるものである。この点において、理念の後段Bと大きな関わりを有する。後段の理念に関しては、学生に対して実社会で活躍できる技術的能力の付与と哲学・倫理学本来の自己実現という一見矛盾する課題を、どのように考えるかが問題となる。哲学の歴史が哲学者の個別的営為を超えて残してきたものは、

a) <批判の思想>としての哲学、

b) 究極の真理の発見という野望、

c) よく生きることを学ぶ目的

の三つの課題に尽きるとされる。この中で、2番目の<真理の探究>については今日、一致して合意の得られない問題であろうが、残りの2つについては今日になお有効な課題である。

文部科学省の大学構造改革の方針によれば、21世紀という「知の時代（Knowledge-based Society）」において、大学による「知の創造と継承」を行うための「知の再構築」が大学の責務であると謳っている。形式的には正しいこの主張も、単に安易で早計な成果主義に陥るならば、問題であろう。「知の再構築」はどのような基準によってなされるのか。いわゆる国際競争やワールド・スタンダードといった基準では、文明史的な批判に耐えられるであろうか。少なくとも、「知の再構築」に批判的視点は必要であり、またこうして形成される社会における人間のあり方、生き方という倫理学的課題は残されたままである。

こうした巨視的視点は、哲学・倫理学を学ぶ学生の内部に微視的、微分的視点として形成されなければならない。哲学・倫理学は、その批判的機能において、その原理上、反・社会的ではなくとも、批判的という意味で非・社会的契機を有している。またそのことをなおざりにしてはならない。一方で、社会の中で活躍するものとしての能力が問われている。学生の教育においては、<批判的精神の形成>と<生における自己実現>という哲学・倫理学の本来の課題、さらに社会に生き活躍するものとしての能力形成という両面が問われることになる。これを教育の具体性の中でどう位置づけるかが問題である。いま述べた哲学の社会・歴史に対する文明論的批判機能に関しては、多少の注釈が必要である。哲学が原理的にこうした批判機能を有していることと、現にそれが日本において作動し機能していることは別である。この機能は歴史

的にみて、日本において十分に発揮されて来なかった。そして、この点に日本の哲学と哲学教育の歴史的、制度的脆弱さがある。

(2) 方法と具体的検討課題

教授法の研究、反省：教科書の作成（何を教えるだけでなく、如何に教えるか）。

外国語、日本語による読解能力：現状の問題性（高校教育、大学教養教育）、その批判と改善。

資料調査の能力：問題設定とその解決のための技術的能力。

学習と研究用の基本的文献目録の作成。

成績評価と受講者に対する報告の方法：内容の報告、とくに演習など少人数の授業の場合。講義の場合は一般的講評。形式の一般化。

新カリキュラム編成：特に表現力の養成（ノート、レジュメ、レポート、口頭発表）。

新カリキュラムの特徴は、学年進行の考慮のもとで、「講義」と「演習」のそれぞれの授業科目に有機的役割を明確に与えたことにある。

講義：「人間学入門」「哲学概論」「倫理学概論」「思想文化論 - 」 「特殊講義」）[<聞く>、<学ぶ>]

演習：「演習 」（作文指導）[<書く>、<考える>]。「演習 」（外国語文献読解の基礎）。「演習 」（外国語文献読解）[<読む>、<考える>]。「特殊演習」（個的卒論指導）。

「総合演習」（全体的卒論指導）[<語る>、<説得する>]。

哲学・倫理学の教育はまず<ことば>から開始され、<ことば>を介して思考の事実に触れ、それをまた<ことば>により語るという運動に回帰するであろう。それ故に、この教育は<ことば>の諸相の技術的訓練を通じてはじめて可能となるわけである。

学会発表では、哲学作文教育（「演習 」）を中心に紹介する予定である。

参考文献

山口信夫他「岡山大学文学部哲学倫理学教室の教育改革とフランスにおける哲学教育」『岡山大学文学部紀要』（第37号）2002/7.

哲学に教科書はありうるか

高山 守（東京大学）

「哲学に教科書はありうるか」と書き記してみると、何となく収まりが悪い感じを持つのは、私だけではないだろう。むしろそれは、「哲学」という語と「教科書」という語との折り合いの悪さに起因していよう。哲学とは、そもそも教科、つまり、教える科目でありうるのだろうか。それがそもそも教えうる、もしくは、教えられうる科目であるのだとするならば、しかも、しばしばそう受け取られるように、それがこの上なく大事であるのだとするならば、大学においてのみならず、中学や高校、それどころか、小学校においてさえも、科目として設定され、教科書が編まれ、教えられてしかるべきだろう。ところが、周知のように、そうなっていない。

その最大の理由はたしかに、哲学なるものの得体が知れないということにある。しかし、この点はとりあえず脇に置く。まずは、哲学という学の領域の内部から論じよう。ならば、多くの人々に思い当たり、しばしば言及されるのは、カントの残した例のフレーズだろう。人は、哲学を学ぶことはできない。学ぶことができるのは、ただ哲学することのみである、と。

こんなことは、その他の学問ではおよそ考えられない。物理学は学びえない、学びうるのはただ物理学することだ、などと言う人もいないし、言われてもまともに聞く人はいない。学ぶことなしに、物理学を遂行するなどということは、実際できはしない。ところが、こと哲学に関しては、大哲カントがこう言い、多くの人たちが、なるほどと思っている。哲学は学びえない、つまり、教えられない。あらかじめ何も教えられないことなしに、哲学することができる、と。

しかし、それは本当なのだろうか。

物理学、あるいはそれ以外のいかなる学問においても、その最先端においては、誰に教えてもらうこともできない。自らが考え発想する以外あるまい。しかし、その過程においては他から学ばねばならない。哲学においても同様ではあるまいか。その最先端においては自らが思索する以外ない。しかし、その過程においては、先哲から、そして、同僚から学ばねばなるまい。現代思想がヒョコッと出てきたと考えるのは、やはり誤認であろう。

だが、そうだとすると、カントは、何か荒唐無稽なことを言ったということになるのだろうか。哲学もまた、学ぶことができるし、まずもって学ばなければならないのだとするならば。

しかし、必ずしもそうではないというところに、哲学の難しさが存していよう。「哲学」と「教科書」とを並べることへの違和感は、やはり何かを捉えている。そこに哲学の得体の知れなさがある。

視点を、哲学のテリトリーから解放しよう。哲学は、なぜ小・中学校の教科にないのだろうか。

漠然とながら、おそらく多くの人々の念頭に浮かぶのは、結局のところ哲学とは、自分自身で遂行しなければ意味がないのだ、ということだろう。物理学や、あるいは、そのほかの諸学であるならば、学んだだけ、教えてもらっただけで、大いに意味がある。つまり、役に立つ。ところが哲学は、それだけではおよそ意味がない。何の役にも立たない。言い換えれば、こうだろう。哲学はそれ自体が、総じて学の最先端である独自の思索を要求する。それは小中学生には無理なのだ、と。

おそらく、それはその通りなのだ。しかし問題は、なぜそうなのかである。哲学はおよそ役に立たない。それは学んだだけでは何物でもない。その意味で、この上なく有意味な哲学なるものは、学ぶことはできない、教えられない。教えらるべきは、まさに哲学することなのである。哲学することこそが、もしそこにこの上なく大切なものがあるのだとするならば、その上なく大切なものなのである。

なぜそうなのか。いったい哲学とは何なのだろうか。

哲学にはおそらく、他の諸学との何かある根本的な相違が存しているのだ。

内と外という観点から、この相違がそれなりに浮き彫りになるだろうか。

物理学を考えてみよう。物理学者はひたすら物に向かい、物質の究極のあり方を明らかにしようとする。そこにおいて物理学者は、終始自らの研究対象の外に立っているのではないだろうか。実験装置を作成し、しかるべく実験設定をし、実験を行い、データを採る。ここに展開されている物の世界の外に人間・物理学者は存している。この物理学者が、このデータに基づいて、理論構築をする。いわば物の世界の「内」に対して物理学者は「外」である。あるいは、物の世界を「外」というなら、物理学者は「内」である。

物理学をこう描写して、それほどの違和感は生じないだろう。

しかし・・・、である。

しかし、こうした物理学の構図は、どこか変ではなからうか。なぜなら、物理学者とて、やはり物質なのだ。物理学者が皆唯物論者でもないだろうが、物理学者にとっては、ことさら自分も物質であるのではないだろうか。だとすれば、自分自身も完全に「外」なのだ。脳生理学なども然り。人間とは何か、と考える場合でも同様だろう。

ものを考えている者と考えられている物との同一性 - - これを解釈学的循環などと言うこともできよう。しかし、そう大上段に振りかぶることなく、たぶんこの点を野矢茂樹がやさしくお話ししてくれている。「そうしてぼくらは、頭の外で、考える」(『はじめて考えるときのように』(PHP研究所 2001年、158頁)、と。

外と内との区別がなくなってしまうわけではない。外があり、内がある。ただ、この両者は質的に同一なのである。

諸科学においては、この同一性が見失われてしまっているのではないだろうか。総じて「外」しかなくなってしまうのではないだろうか。我田引水、ヘーゲ尔的に表現すれば、のっ

ペリした普遍、つまり、「抽象的普遍」のみが存しているのではないだろうか。

諸科学は、外の世界を純粹に外の世界として捉え、解明するという顔をする。そして、捉えられた外の世界、つまり、理論は、いつでもどこでも使える大変役に立つものとして、世間で大いにもてはやされるのである。

けれども哲学は、こうした外の世界にいつでもぴったりと寄り添っている「内」（時代的地域的制約、最終的には、個人）を、いつでも同時に見ようとするのではないか。だからこそソクラテスは、のっぺりとした自然学的な知識には興味を示さなかったし、ソフィストたちは何も知らないと言い、自分は何も知らないことを知っていると言ったのではないか。

哲学においては、たしかに、諸学説を学び取っても意味がないのだ。それらは単なる外の世界なのだから。しからば、と諸学説の時代的地域的、さらには、個人的諸制約を探求しても、やはり根本的には意味がない。なぜなら、そこに捉えられているものは、依然として単なる外の世界なのだから。

こうして、哲学においては、同時に「内」である「外」を構築すること、つまり、自らが自らの世界（「具体的普遍」）を構築すること、自らが思索することを、せざるをえないのだ。それが、そして本来、そのみが、哲学なのだから。

さて、問題は「哲学に教科書はありうるか」であった。大急ぎで結論へまで一またぎするならば、こう言おう。教科書はありうる、と。それは、哲学することをやってみせることではなく、まずは、哲学においては、哲学することにしか意味がないということを教えるものであることになろうか。それは、ソクラテス的な無知の知の本当の意味を教えるものでもあろう。具体的には、いわゆる知識というもの（「抽象的普遍」）は、根本的にことごとく無に帰するのだという徹底した懐疑論の展開ということになるのではないかと思うのだが、いかがだろうか。

[メモ]

**第63回大会（2004年度）ワークショップ
「大学院における哲学教育の現状と課題」
発表要旨**

大学院での哲学教育とは

飯田隆(慶應義塾大学)

私に期待されている役目はたぶん、私が現在勤務している大学の大学院での哲学教育がどうなされているかについて報告することだろう。だが、この点についてはワークショップ当日に話すことにして、ここではむしろ、大学院での哲学教育とはそもそも可能なのか、可能だとすればどのように行われるべきかといった、一般的で原理的な問いを考察してみたい。現在のそのような状況において、何をのんきなと思われるかもしれないが、現在のそのような状況においてこそ原理的な考察は忘れられてはならないはずである。

大学に関係して哲学を専門としているものの多くは当然、日本の大学から「哲学」という名前を冠した部門が組織上消えつつあるだけでなく、大学の教育科目の中で哲学の占める役割が著しく低下しつつある現状に大きな危惧を抱いているだろう。だが、そうしたひとの中には同時に、事態の最近の進展の中に、哲学を「専門にする」こと、哲学を「教える」ことに関して漠然としたうしろめたさが告発されたように感じるひともあるはずである。そこではたらいっているのは、哲学とは、それを「専門にする」ことも、また、それを「教える」ことも、本来できないはずだという哲学観である。

私自身こうした哲学観にある程度共感を覚えないわけではない。だが、それは、かたよった見方でしかない。わが国におけるこれまでの文系の大学院教育の目的の中心には、学問上の後継者、すなわち、その学問を専門に教えることのできる人材を育てることにあつた。これが今後も大学院教育の目的の中心になれるかどうかは怪しいとしても、それをまったく放棄することはできないだろう。したがって、哲学を「専門にする」こと、哲学を「教える」こと、どちらも可能であると考えなければ自己欺瞞に陥ることなしに大学院教育に携わることはできない。(学部における哲学教育は、「専門課程」の学生に対するものであっても、「専門家」の育成を目的とするものではありえない。このことは、高度経済成長期以来、学部教育一般について成り立ってきた事実である。)

哲学の「専門家」が社会の中で存在すべき理由は何だろうか(自虐的なモードにある私ならば、哲学の「専門家」が社会のなかで存在してよい理由は何かと問い、「何もない」と答えるだろうが、今は自虐的になってよいときではないだろう)。少なくとも二つの理由を挙げることができる。

他の学問的伝統や芸術的伝統の場合と同じく、哲学的伝統を存続させることは社会にとって価値あることであるというのが、ひとつの理由である。哲学的伝統の存続ということには、二種類の活動が含まれる。第一は、ひとことで言って「哲学史」である。過去の哲学的テキストの保存と解釈、その背景の探求、こうしたことすべては、みずからの現在をその歴史を通じて理

解することを欲する社会にとっては価値あることである。(「哲学史」とは「西洋哲学史」のことにほかならないことをもって、哲学史的研究が現在の日本社会にとってどれだけの価値をもつかは疑わしいというひとがいるかもしれない。だが、「西洋」の学問や芸術を受け入れてから、一世紀半経つ現在、「西洋」の哲学もまたわれわれの伝統の一部であると考えてよくはないだろうか。中世において、アラブ世界が、ついで、ヨーロッパ世界が、古代ギリシアの哲学を移入し自らの伝統に組み入れたことを考えてみればよい。) 哲学的伝統の存続に関わる第二の種類の活動は、伝統的に探求されてきた哲学的問題を引き続き探求することである。だが、この種類の活動に見出すことのできる社会的価値とは何だろうか。この問いに答えることは、哲学の「専門家」が存在すべき第二の理由を与える。

哲学的問題の「解決」はしばしば、もともとの問題を変質させてそれを哲学から追い出す効果をもつ。その顕著な例は、17世紀における近代物理学の成立と、19世紀から20世紀にかけての論理学の変貌であるが、同様のことは、多かれ少なかれ、経済学、心理学、社会学、言語学といった分野についても言える。つまり、哲学的問題の多くは そのすべてではないにせよ それに取り組めるようになるための枠組みを探し求めている問題なのである。したがって、哲学的問題の探求を社会が放棄することは、現在人々が所有している枠組みのなかで扱うことのできる問題だけを扱い、それ以外の問題は無視するという決定を、社会が下すことに他ならない。ただし、哲学的問題の探求のためには必ずしも哲学の専門家は必要ないという考えもあるかもしれない。だが、学問がまだ細分化していない昔ならばそれも可能だったろうが、専門分化が進んでいる現在、他の分野の専門家にそんなゆとりはないというのが実状だろう。哲学の専門家を抱えることは、社会にとって十分引き合う投資となるはずである。

もちろん、哲学とは、哲学史プラス哲学的問題解決に尽きるものではない。だが、哲学において専門家が存在することができ、しかも、社会的意義を持つ仕方で存在できるのは、この二つの要素によってであると私は思う(1)。したがって、哲学の「専門家」を養成することを、大学院での哲学教育の目的の中に含めるのなら、それは、この二つを軸として編成されるべきだろう。そのときどきの「社会的ニーズ」に対応しようとするのは、短期的な戦術としては取りうる道かもしれないが、社会において哲学の「専門家」が果たすべき本来の役割がそこにないことは、はっきり自覚されなければならない。

さて、ここまではあくまでも原理論である。以上述べたような大学院での哲学教育 それは、こう書いている私自身驚くほどオーソドックスなものとなった を実現しようとするときに現れる困難は深刻である。まず、日本の社会において、学問や芸術の伝統を尊重しその深い理解を得ようとする風潮は、いまやほとんど失われかけているのではないかという危惧がある。また、長期的な視点に立ってはじめてその価値がわかるような企てに投資することを嫌うわが国の社会の傾向は、何もバブル崩壊以後のことではない。つまり、哲学の専門教育にその存在

意義を与えられた二つの理由のどちらに対しても明確な支持が期待できないような社会に、現在のわれわれは生きているということである。そうした社会はまちがっている、みずからに対して不利な結果を招くという意味でまちがっていると言うことはたやすい。だが、そう言ったからといって何か期待できるものでもない。結局、われわれがすべきことは、それぞれの場所でそれぞれのやり方で、哲学をはじめとする学問と芸術の伝統性を再認識してもらうよう、社会にはたらきかけることでしかないだろう。学部の教育がそのひとつの場所であるのと同様、大学院の教育もまたその場所であり、しかも、それはこうした努力によってのみ維持しうる場所でもある。

(1)ハイデガーやヴィトゲンシュタインに匹敵するようなどまで言わなくとも、独創的な哲学者を生み出すことを、大学における教育の目的にすえる事は不可能である。その実現のために何をなすべきかがだれにもわからないような目的のもとに制度を構成することはできないからである。だが、商業的な成功を期待できない詩人や作曲家のような芸術家が生息しうる場所を提供することが社会の義務であるならば、独創的な思想家や哲学者に対してもそうした場所が提供されてしかるべきであろう。

臨床哲学の実践と課題

中岡成文（大阪大学）

大阪大学大学院文学研究科に「臨床哲学」という専門分野ができて6年ほどたつ。私はこの間の実践を踏まえて報告することになる。ただし、どこまでが臨床哲学の理念に対応して、これからも全体として継承すべきものであり、どこからがその時々事情によるコンティンジェントな活動にとどまったり、私個人の感想や見解、活動・企画に属したりするのか、明確な線引きは困難であるので、この点は最初にお断りしておく。

1 授業と活動

臨床哲学の授業としては、所属教員と院生のすべてが出席する金曜6限が中心になる。社会人院生の、また一般市民の参加の便宜を考えて夜に設定してある。ふつうの文学部の授業（講義と演習）とはかなり様子が違う。全員が同等に参加者する研究会をもっとざっくばらんにしたものとイメージしてもらったらいいと思う。ここ2,3年は、参加者の増加と関心領域の拡大（それは臨床哲学のフィールドの拡大を意味する）に伴って、分科会に分かれて行っている。各分科会は金曜6限の授業のユニットであるだけでなく、（多くの場合）対外的活動の拠点ともなっている。その意味で、分科会は一般院生が社会人院生や一般市民と出会い、社会の現場について知り、後述するようなオン・ザ・ジョブ・トレーニングを経験する場ともなる。

平成15年度は4つの分科会に分かれた。医療と看護と介護（ケア）、教育、環境、科学技術をテーマとする各分科会である。私が主として属した医療班は、（現代医療における1争点である）在宅における医療行為をめぐる専門家と非専門家との対話をテーマとして、討論し、アンケートをとり、対話モデルを作成し、それを実践し、その成果を分析した。教育班は前年度に引き続いて大阪府のある高校に出向いて行う授業の企画運営を行うかたわら、イギリスを中心とした「子どものための哲学」の実践についてビデオも使って学んだようである。今年度から始まった環境班、科学技術班については省略するが、現代社会の具体的な問題とそれぞれ取り組んだ。時々全体会（今年度は「暴力」のテーマ）に全メンバーが集まり、ゲストを招いて討論し、臨床哲学としての認識を深めるように努めた。

これに関連して、臨床哲学の活動と維持にとっては、メーリングリストが不可欠の媒体である。なぜなら、単に一般院生だけではなく、仕事をもっていて頻繁には大学に来られない社会人院生、院生以外に授業その他の活動に参加している一般市民がいるので、分科会内部での連絡や意思疎通、そして臨床哲学全体の「会議室」や情報交換の機能を果たす媒体が必須なのである。臨床哲学では、教員と学生とが1対1で向き合う対面指導（ケア）以外に多面的な「教育」が実践されているということだが、対面指導や教員のプレゼンスの重要性がへるわけではない。

付言しておけば、金曜5限には院生の発表演習があり、従来タイプの学会発表の予行演習を行うことで、社会人院生に哲学や倫理学の基本的思考や慣行を学んでもらう半面で、一般院生がフィールド（たとえば医療）や対話方法論に臨床哲学的に切り込んだ発表をする動きも見えている。

2 フィールドと哲学的対話

臨床哲学では、一般院生にもフィールドを持つことを奨励もしくは要求している。フィールドとは何であり、どのように取り組むべきかは一概に論じられない。社会人が職業としても医療や看護や介護や教育などの現場に、一般院生が同じようにかかわることは不可能であり、今後ともさまざまな取り組みが模索されねばならぬであろう。ただ、哲学カフェやソクラテック・ダイアログという哲学的対話を実践するようになって、フィールドへの取り組みに多少軸が通った感じはある。一般院生も対話のファシリテーター（進行役）や記録などから入れば、なじみやすいし、対話を通して現場のことを学び、市民と交流することもできる。

もっと理念的に言えば、対話に参加し、対話のファシリテーションを学ぶことは、古典的テクストをはじめとする権威に頼らず自分で考え、表現し、他人に傾聴し、こうして「共同で哲学する」ことの学びである。この意味で、これは従来タイプの哲学研究とは異なる新鮮味をもつはずである。他方、それでは哲学的言表の「質」やインテンシティはどうなるのかという問いは残る。つまり臨床哲学は「浅い」（形而上学派？から）のか、また命題論的にあいまいすぎて哲学として「有意味でない」（科学哲学派？から）のかという問いは出るであろう。ただし、これは臨床哲学が一方的な立証責任をもつべき問題かどうかはわからない。

3 教育プログラム

臨床哲学が新たな哲学的運動を標榜するならば、その理念を明らかにすべきであり、少なくとも運動の担い手をどう教育やトレーニングするかのプログラムを提示すべきだと言われるかもしれない。理念やプログラムは先行するのではなく、走りながら作り出していくものだと私は考えるし、そうなっているのがわれわれの現状である。

しかし、プログラムの工夫を積み重ねていかなばならないのは事実である。フィールドと対話に関しては一応上述した。ここでは従来型のテクスト読解をどう組み込んでいくかについて述べたい。古典的なテクストを工夫しながら読み込んでいくことが必要であろう。今年度は「ヘーゲルとシチュー」を授業で試してみた。看護哲学に諸思想のエッセンスを集めた「スープ」という発想があるのにヒントを得た。ヘーゲルのテクストを踏まえて、しかし難解な概念や哲学用語は噛み砕く（だからシチュー）。『精神現象学』の「主と奴」、「不幸な意識」など中心的なトピックを真正面から取り上げる。他者、超越、関係性（権力）などのポイントを、現代の思想的テクストやケア現場とからめて解説し、社会人院生も理解してくれたという手応え

はある。ドイツ語原典に基づく評釈を一般院生にやってもらい、実際のヘーゲルの文章の手触りを感じてもらうことは怠らなかつたつもりである。

この「シチュー」形式で哲学(この場合ヘーゲルの)がわかったと思込まれる危険はある。従来型のテキスト読解訓練を踏襲して、テキストに拒絶されたり、呑み込まれたりしてしまう危険よりは、私はこちらを選び取った。「浅い」、短絡的な理解や誤解のままで論文(とくに修士論文や博士論文)を書いていいとは思わない。それはクラスや個人に対する指導で時間をかけて解決できる問題だと思う。社会人院生の経験から来る理解力の幅は、それを少なくとも側面から助けてくれるはずである。

紙幅が尽きたので、臨床哲学にとって有益だと思われるテーマ(他者論、言語行為論、現象学、精神分析、発達心理学、応用倫理学、コミュニケーション倫理学、社会システム論、対話技法論、看護論^①ケア論)、語学教育・実践のあり方(発信能力が目標)、研究プロジェクトに院生を巻き込むことの是非(訓練か消耗か)については、割愛せざるをえない。

哲学教育を考える - 大学院教育の現状と課題

鬼界彰夫（筑波大学）

課程博士制度が導入され、大学院の教育はその目的に関して修士課程と博士課程では全く異なるものになり、大学院教育について語るに当たって両課程を同時に扱うのは最早現実的ではなくなっている。ここでは議論を博士課程大学院教育に絞り、幾つかの問題提起を行いたい。哲学の博士課程教育の目標と内容について日本の大学に事実上の標準が存在し、それに沿って大学院教育がすでに行われているなら、我々が議論すべき事柄はカリキュラムの具体的内容や具体的指導方法となるであろう。しかし課程博士制度導入からまだ日が浅い現段階でこうした基準が確立しているとは言い難いように思われる。従って我々が先ずなさなければならないのは、博士課程の存在意義に立ち帰った上で、その教育目標、水準、内容がどのようなものであるべきかを考察することである。そしてこれからの事柄の大半は博士課程の具体的ゴールである博士論文の存在意義とそれに対して要求される間大学的水準設定が明らかになれば、そこから導かれるものである。それゆえ先ず博士論文の存在意義とその間大学的水準について問題提起を行いたい。博士論文の間大学的水準の確立は学会という組織なしには不可能であるから、この話題はこの場にふさわしいように思われる。

課程博士制度が前提する博士論文は研究者・大学教員のライセンスという機能と当該分野（今の場合、哲学）の研究の最前線を構成するという二つの機能を持っている。各種のレポート、卒論、修論、などと決定的に異なるのが第二の機能であり、そのために博士論文の作成、指導、評価は個別の大学を超えた学会という知的空間で行われる行為という公的な性格を持つことになる。個々の分野の研究の特性により研究の最前線に対して博士論文として発表された業績が占める比重は様々であるが、こうした二つの機能がうまく結合されて博士課程というプロセスを通じて優秀な研究者と研究成果が同時に産み出されるなら、その分野には若くて優秀な多くの才能が集まり、全体として活発となるのは明らかである（典型的な例としては米国の言語学界が挙げられる。学会での主要なブレイクスルーの多くは博士論文の業績である）。今哲学という分野での研究のあり方を考えるなら、それが哲学史を素材にしたものであれ、あるテーマに関する主題的考察という形式をとったものであれ、数年間ある主題に関して研究を継続させ、その成果を一つにまとめるという博士論文という形式は、日本の哲学会の最前線を構成するような重要かつ独創的な研究成果を十分に発揮できるものである。就職し教育義務を負うようになってから、同量の時間と集中力を単一のテーマに注ぎ込めるかどうかは疑わしいといっても良いだろう。博士論文という形式は、それ自身の内容においても、個々の研究者の将来の研究の土台となるという点においても、日本の哲学界の知的算出活動の中心となるべきであるといっても良いだろう。博士課程大学院教育は、こうした最終目的を想定して長期的視野にたって行われるべきである。現実の日本の哲学界の動向を見るなら、以前に比べると若手研究

者の学術的産出が全体に占める重要度の割合は上がっているように思われるが、この傾向は明らかに課程博士制度の導入・定着と無関係ではない。言いかえるなら大学院教育の当面の方向とは、こうした傾向をさらに組織的に進めるものであるべきだろう。

論文のより具体的な水準についてみてみよう。論文の水準（価値）は専門性（深さ）と主題と結論が持つ潜在的な広がり（広がり）という二つの因子によって決定される。学会の最前線の一部を構成するという基本機能から、博士論文の専門性（深さ）に対する最低の条件が定まる。多くの場合それは査読学術誌に掲載可能かどうかによって判定される（大学によっては学術誌への掲載を博士論文執筆の条件とする内規が存在する）。従って論文指導上の最大のポイントは最終的に作成される博士論文の主題的広がりをどの程度のものにするかという判断にある。それを小さくしすぎると結果は数本の（相互に独立した）雑誌論文規模の論文を束ね合わせたもの、ということになりかねない。それは研究の内在的価値からいっても、研究者の今後の発展可能性からしても決して望ましいものではない。一つでも多くの論文の雑誌への掲載ということを目的として研究や指導が行われるとこうした結果を招きかねない。従って博士論文準備中の雑誌論文掲載は、独立した一体の研究プランの下に進められている研究の核心的部分の議論を学会に問う、という精神の下でなされるべきであろう。そして中核となる論文を展開・拡張することにより博士論文の本体が形成されるべきであろう。

最終的に目指される博士論文の水準が以上のものであると前提して、それに至る指導のあり方について考えてみよう。指導には論文の主題の形成と確定に関わるものと、そうした主題の下に執筆された草稿の完成に関わるもの（添削を含む）がある。いずれも作業としては容易なものではないが、後者に関する限りその方向には明らか（論証や説明が明瞭であり、かつ学術的批判に耐えられるようなものとする）であるから、主として考察の対象となるのは前者である。論文の主題を確定させる場合、上述の「深さ」と「広がり」に加えて主題の内発性を十分に考慮する必要がある。何かについて自分で博士論文を書くということは常に学生に「自分でできるのだろうか」という大きな不安を抱かせる。従って学生が最も陥りやすい誤りの一つが、自分が本当に書きたいことではなく、自分が書けそうなことを主題に選ぶことである。一見すると研究の競争が激しくなく、何か新しいことが書けそうな主題であっても、学会の最前線を構成しうる内容を作り上げることは決して容易ではない。主題に関する内発的で強い関心があれば、一定以上の内容の論文を書くことはどんな主題についてであっても困難である。このことを、学生は多くの場合いざ雑誌に投稿しようといった段階になって初めて知る。論文指導の大きな目的の一つはこうした事態をできるだけ未然に防ぐことにある。内発性と深さと広がりを持った適切な主題を学生に発見させることは容易な作業ではないし、何らかのマニュアルが存在するわけでもない。何より学生の関心は常に変化するから長い時間を要するものである。この困難な作業において最も役に立つのは研究主題、動機、研究方法、先行研究との関係、予想される結論、を簡単にまとめて文章化させるという作業を節目、節目（大学院入学時、修論

準備開始時、修論から次の作業に移る時、等)に科し、それを材料にして学術的コンサルティングを行い、より主題を絞り込むべきかどうか、今後読み進むべき文献、参考にすべき隣接領域の研究、考察すべき問題、等について指導を行うという方法である。

これ以外にも博士課程教育を間接的にサポートする事業として、各年度に提出された博士論文の題目一覧やアブストラクトの公表等、個々の大学を超えたレベルでなされるべきことがらが幾つか存在すると考えられるが、それらは学会のイニシアチブによって行われるべきであろう。

アンケート調査結果など

第62回大会「学部段階の哲学教育の現状と課題」アンケート調査結果

第63回大会「大学院における哲学教育の現状と課題」アンケート調査結果

日本哲学会・日本倫理学会における会員属性の推移 - 1990年～2000年

ワーキンググループでの事前討論

日本哲学会第62回大会（2003年5月17日、東洋大学）

「哲学教育を考える - 学部段階の哲学教育の現状と課題」

アンケート調査結果

1. 今回のワークショップで、誰の報告にもっとも興味をもちましたか。（複数回答あり）

- | | |
|-----------|----------|
| (1) 村上勝三、 | 35 / 53名 |
| (2) 山口信夫、 | 17 / 53名 |
| (3) 高山 守、 | 9 / 53名 |
| (4) 無回答 | 3 / 53名 |

三者の発表がそれぞれ視点が異なるということもあり、それぞれに興味をもちました。差別化不可

とくに誰も

2. フロアからの発言を含めて、議論は活発でしたか。

- | | |
|---------------|------------------|
| (1) 活発であった、 | 29 / 53名 (54.7%) |
| (2) 普通である、 | 20 / 53名 (37.7%) |
| (3) 活発ではなかった、 | 1 / 53名 (1.9%) |
| (4) 無回答、 | 3 / 53名 (5.7%) |

3. 司会者は適切に討論をリードしましたか。

- | | |
|---------------|------------------|
| (1) 適切であった、 | 24 / 53名 (45.3%) |
| (2) 普通である、 | 25 / 53名 (47.2%) |
| (3) 適切ではなかった、 | 3 / 53名 (5.7%) |
| (4) 無回答 | 1 / 53名 (1.9%) |

もう少し話を短くしてほしい

「質問」のパラフレーズはいらない

4. 今回は個人発表と同じ時間帯に設定されていますが、これについてどうお考えですか。

- | | |
|---------------------|------------------|
| (1) このままでよい、 | 27 / 53名 (50.9%) |
| (2) 共同討議と同じ時間帯がよい、 | 16 / 53名 (30.2%) |
| (3) その他（具体的にお書き下さい） | 6 / 53名 (11.3%) |
| (4) 無回答、 | 4 / 53名 (7.5%) |

全員が参加できる時間帯に

このテーマは独立させる方がよい
できれば、これだけを独立した時間帯で
独自の時間帯を設定（関心グループ集会、研究法・研究プロジェクトの紹介等と並列は可）
研究発表と重ならない方がよい
個人発表で聞きたいものと重なるのは困ることもある
他の発表を聞くために途中から出席

5．今回のワークショップを3段階で評価して下さい。

- (1) 有意義であった、 29 / 53名 (54.7%)
(2) 普通、 18 / 53名 (34.0%)
(3) 検討の余地がある、 5 / 53名 (9.4%)
(4) 無回答、 1 / 53名 (1.9%)

提題者の構成の検討と打ち合わせの必要があるのではないか。

6．前回のワークショップに参加されましたか。

- (1) 参加した、 13 / 53名 (24.5%)
(2) 参加しなかった、 34 / 53名 (64.2%)
(3) この企画を知らなかった、 5 / 53名 (9.4%)
(4) 無回答 1 / 53名 (1.9%)

7．哲学教育・倫理学教育を考える合同Webページをご存じですか。

- (1) すでにアクセスしたことがある、 7 / 53名 (13.2%)
(2) 知っているが、アクセスしたことはない、 22 / 53名 (41.5%)
(3) 知らなかった、 23 / 53名 (43.4%)
(4) 無回答 1 / 53名 (1.9%)

アクセスできなかった。

8．前回は教養教育（全学共通教育）としての哲学教育、今回は学部専門教育としての哲学教育を取り上げましたが、次回はどのような企画がよいとお考えですか。具体的にお書き下さい。

再び、教養教育としての哲学教育、 全学共通教育としての哲学教育を望む、
全ての学問の基礎としての「哲学」及び「哲学教育」
医療系、理工系における哲学教育
学生が何を求めているかについて
哲学に馴染みのない、例えば経済学部、工学部の学生たちに哲学をどう教えるかについての

議論を聞きたかった。

社会との接点（哲学科卒業生の「人的品質保証」と社会貢献、社会人教育への哲学者のコミット）

日本での哲学の教科書、哲学の資料集用語集again

哲学科のない大学の哲学教育

哲学研究者が担いうるわずかに残った領域としてのCritical Thinking教育（「哲学」専攻のない大学の場合）

教養・専門教育（哲学）における生命倫理学（含む情報、環境）の状況。（現時点で）

日本の教師という文脈（小中高）のなかに、このテーマの可能性と現状批判の視点を探る試み

海外の哲学教育の批判的検討（具体的事例を紹介して資料等を教えていただけると有難いです。海外での哲学教育の現状についての報告。アメリカでのコンサルタント教育のための哲学教育のことなども知りたい。）

どう哲学を教えるかについての技術的な問題（授業の方法、ゼミの教材、学生の質問に対する答え方、やる気のない学生に対する態度など）

教員養成学部における哲学（倫理学）教育

中学、高校の教員のガンバの声も聞きたかった。

もう一度、学部哲学教育に関する企画がよい。

「哲学教育は日本を救えるか」、「哲学は企業と結びつきうるか」

もう一度、学部専門教育について取り組んではどうか。院の問題もあるけれども。院に進学する学生は一応置くとしても、それ以外の学生に対する哲学教育の目標をどう設定するかといったような問題など、まだ多くの論議が残っている。

高校の哲学教育と大学教育の連携

多くの哲学科相互でカリキュラムの情報交換ができるようにしたい。たとえば、どうしても読ませたいテキストを選び出す努力。

哲学の社会に対する有用性

人文学の危機的状況において、哲学のレゾン・デートルをどこに求めるか。それを「一般教育」に求めるとすれば、他の人文学に比しての、教育（一般教育）において哲学の果たしうる意義になりうるか。文学、歴史に比して教育において哲学はより重要な役割を果たしうるのか。

大学院修士課程や博士の研究に関する指導のような問題がまだ残っているように思う。（重点化以降の修士の肥大化と学力の低下や卒後の進路問題etc、いわゆる高度職業専門人のようなsじゃかいとの接点の問題）

周辺領域（インド、中国、日本などの思想、心理学、社会学など）との係わり方、共同教育の可能性など

9. その他、自由にご意見をお書き下さい。

フロアからの発言時間をもっと多く

フロアの時間をもっと増やす方がよい。

討論の時間が不足

パネリストの発言は手稿集がある以上、もっと短くしてもよい。

質問方法をシンポジウムと同じようにして(紙をまわす)、もう少し時間をとってはどうか。

山口氏の実践している「哲学作文教育」は参考になった

哲学することをやってみせることが、適切ではないのはなぜか。知識が無意味になるのだとしたら、(1)他の学問の教育はどうなるのか、(2)哲学検定試験は無意味か。

教科書問題については事前の詳細な打ち合わせが必要だったのではないかと、2日目の日程なので9時頃から始めてもよい。時間が不足していた。

坂部会員の発言(哲学は権威となじまない、担当教員は複数、役に立つ技術は使う)に賛同します。村上、山口会員の発表のある重要な部分を浮き彫りにしたものと思います。

今や、「哲学教育そのもの」が成立しているという前提から議論を起こされる自体、あまりに楽観的でなからうか。得に山口氏、高山市のご報告は抽象的すぎて聞くこと自体無意味であった。「教育」が終わった時代に、なぜ「哲学」でなければならないか。学生は「教育」に失望している。それに対して何をどう答えればよいのか。

日本哲学会として哲学教育に関するテキストを刊行する必要があるのではないかと。(日本倫理学会との連携も視野に入れて)

学会に哲学教育部会があればよいという意見に賛成。

10. 哲学教育を考えるワーキング・グループの活動について、自由にご意見をお聞かせ下さい。

継続してやっていただきたい、

続けて行かれることを期待します。

教育の実践について続けて欲しい

今後も継続され、活発になればよいと思います。今後は、テーマを絞って行くことも考えられるかと思っています。

「職」につながることの問題意識を!

大変すばらしい試みです。

この活動の特性がわからない。

継続と、部会開設に向けての活動を期待。

年次大会以外にも、ワーキング・グループの大会・研究会を積極的に開いてもよいのでは
ないか。それだけの価値のあるテーマだと考える。

大変参考になりました。

継続した方がよい。

日本哲学会第63回大会（2004年5月23日、南山大学）

「哲学教育を考える - 大学院における哲学教育の現状と課題」 アンケート調査結果

1. 今回のワークショップについてどのように評価されますか。ご自由にお書き下さい。

回答者（26名） 回答なし（3名）

飯田氏の原理論、中岡氏の臨床哲学の実践報告、鬼界氏の学位論文指導に関する見解は、いずれも本ワークショップのテーマに深く関わる。この意味ですべて興味深く拝聴した。

三者三様のご報告、それぞれ興味深く聞きました。鬼界氏の提言を土台に、飯田氏、中岡氏の順に見て行くと、話の統一感(というか、まとまり)がよく見えたのではないかと思います。

面白かった。聞きながら、自分は大学院でどんな教育を受けたのか、と問い返さずにはいられていませんでした。自分は「哲学すること」を教わったのか。指導教官から影響を受けましたが、それは先生の本を読むことを通してであったような気がする。「哲学すること」を実践することはできるが、それを教育するマニュアルを作ることはできないという考えに、ついつい傾いて仕舞いましたが、それではこのワーキンググループの目的からすると逆効果ですね。各大学院間のカリキュラム・授業編成の比較とかやってみてはどうでしょうか。

非常に面白かった。大学院教育の水準は十分か。十分でないとするば、どう上げているか。大学院生の就職先をどう確保するか、という問題に触れてもらえればもっとよかった。

全体としてよくまとまっていた。もう少し突出した意見や発言があってもよかったのでは。報告、コメンテーター、フロアとの議論等、様々な意見が交わされ、有意義であったと思います。

テーマは非常に重要なものであり、大きな興味をもって聴いた。発表者の発表、コメンテーターの意見、何れも鋭く、積極的な示唆に富んでいたもので、参加して大いに参考になった。

対象が一般の人々（学生を含む）であれ、将来の研究者・教育者であれ、哲学会会員＝哲学研究者＝哲学教育者という等式が成り立つかぎり、有意義だと思う。

大変興味深く聴きました。大学院教育だけでなく、他の教育への示唆も多く含まれていたと思います。

全体として参考になったが、とくに応用哲学や応用倫理学の話の面で学ぶところが多かった。まともに議論する機会と場のないテーマであり、その意義は大きいと思う。

授業実践の報告などは貴重

テーマOK、質問が長くてすいません。

適切な人選であったと思われる。

聞きごたえがあり、よかった。

興味深かった。

面白かった。

基本的に興味深い内容だった。しかし、この場での討論としては、テーマの絞り込み、展開という面では欠けるうらみがある。致し方のない面であるが。

よい企画であると思う。問題は「哲学教育を考える」を超えて、そもそも哲学とは何か、哲学の社会的機能等の問題に及んでいる。ここを議論してゆくべきではないか。

提題者の各々の立場からの意見と会場からの質問で、有意義なワークショップであったと思われる。質問時間をもう少し増やしてほしい。ただ、「大学院教育の現状と課題」という副題がついているのなら、報告者として現役の大学院生を参加させて、院生からの現状報告をしてもらうべきだと思います。

全体として有意義であったと思います。ただ、副題にある「課題」についてはあまり討議されなかったように思う。

提題、コメントは内容、形式ともによかったと思う。ただ、ワークショップなのだから、会場のセッティングなどのもっと配慮した方がよいと思う。

哲学の「専門家」になってゆく院生の就職の問題にも触れていただきたかった。就職ができなくとも、たとえばフランスのC.N.R.S.のような制度を確立することによって、研究活動を継続してやれるような方策が考えられないか。

具体性に欠ける。現在の日本の大学院教育には問題が山積みしていると思う。たとえば、何をどこまで教えるべきか、いかなる水準で学位を出すか、について何のコンセンサスもなく、教員個人の判断に任されていること、学生をほったらかしにしておいても許されること、将来の見通しのないまま入学させて、奨学金が借金として残ること、など。こうした問題に対して何の改善の方向も示していないのは不満である。

大学院教育の必要最低限は何かという問いが必要だ。

2 .ワークショップ「哲学教育を考える」は今年で三年目ですが、以前にも参加されましたか。

参加あり(17名、58.6%) 参加なし(9名、31.0%) 無回答(3名、10.3%)

3 .ワークショップ「哲学教育を考える」は今後も継続した方がよいとお考えですか。

継続した方がよい(21名、72.4%) 条件付き継続(4名、13.8%) 中止(2名、6.9%)
無回答(2名、6.9%)

このワークショップの長所の一つは、各大学・研究機関で事情が異なるにも関わらず、それぞれの現状を報告し、さまざまな問題を学会全体でシェアできるようにした点であり、この長所をさらに継続した形で続けていただきたい。

情報交換・教育の質の向上等のメリットがあると思われるので、今後も継続していただきたい。

宗像さんのbahnbrechendな発表以来の報告の蓄積を本という形で出版して欲しいのですが、科研費の報告書というような人目につきにくい形ではなく。

もちろん継続した方がよいし、今後もやっていくべきだが、問題はこのワークショップがどのように反映されているかわからないし、参加している方は哲学教育の危機を感じていると思いますが、参加していない方や、危機感を感じていない方々にどのように訴えるべきかがこの輪^区ショップの課題だと思います。

継続した方がよいが、やり方には十分な検討が必要だろう。

やり方を少し変えてみて。絞り込んだテーマでワークショップを10～20人規模で多グループ行い、全体討議に持ち込むような形式はどうか。

哲学教育も含めた「社会と哲学の接点」「社会の中の哲学」「公共的問題」などのテーマについて対話の機会があることはよいことだと思う。

さらに継続をお願いします。

続けた方がよい。

可能なら継続を。

できたら継続して欲しい。

もう少し予め論点を絞り込んだ上で。さらに継続することは、おそらく可能であり、望ましいのでは。

「哲学と社会」「哲学の社会的機能」等に名称を変更するにしても、同じような企画を継続するのがよいと思う。

たとえば、学生に対してアンケートをとり、問題点を具体的に絞った上で具体的な改善策を考えるなら意義はある。

部分的に賛成

×時間を少し置いて継続した方がよい。

×一応、三回で完結したということで、別テーマにしてみたら。

4. 今後どのようなテーマを希望されますか。

提案あり(22名) 無回答(7名)

テーマは何でもよい。日本哲学会として、つねにこの問題(哲学教育)を扱っていることが重要である。

一般教育、学部教育、大学院教育すべてについてまだまだ可能ではないかと思います。

同じテーマの繰り返しでもよいのではないか。

もっと具体的な講義・ゼミの方法について、どんなやり方が一番よいか。講義は哲学史形式なら、どんなやり方があるか。哲学史形式以外にどんなものがあるか。ゼミは購読形式が中心だと思われるが、他にどんな形式があるか。学生の参加は出席とレポートだけか。レポートは

授業で言ったことを確認する性質のものか。それとも正解のない小論文か。

哲学のDialectik上の具体的実践的試みの報告や紹介。

実験授業（こういう風に教えている事例）、

哲学専門にしていない学生に興味を持たせる方法、教養教育

哲学の教授法、哲学教育の成果、オーバードクター問題

哲学の学力評価をどうするか、についての具体論

大学院のもつ課題を学問的かつ社会的に

哲学の大学院教育を受けた人の進路、就職の問題。修士で修了の場合と博士修了の場合。

大学院を出た学生の受け皿問題

たとえば、中等教育における哲学・倫理学教育の実践と可能性。

子どものための哲学、中等教育における哲学教育

大学における哲学教育 - 国際比較

外国における哲学教育、

諸外国の哲学教育の現状

英米独では非常に質のよい入門書が出ている。教材の比較論をして欲しい。

現代社会での哲学の役割と哲学教育

「哲学と社会」「哲学の社会的機能」など

哲学の存在理由

西洋哲学は日本文化の中に根を下ろしたか

5. 主として担当されている講義・演習は次のどれに属しますか。（複数回答あり）

(1) 全学教育（11名） (2) 学部教育（14名） (3) 大学院MC教育（8名）

(4) 大学院DC教育（7名） (5) その他（2名）

2002年10月

日本哲学会・日本倫理学会における会員属性の推移 - 1990年～2000年

哲学教育を考えるワーキング・グループ

倫理学教育を考えるワーキング・グループ

関西哲学会は、同学会に所属する大学教員が専任としての勤務する大学において、近年、哲学・倫理学関係のポストの減少が著しいという調査報告を発表している。このこと自体は、一方では各大学の通知される哲学倫理学関係教員公募数が著しく減少していることによって直感的に把握され、他方ではいわゆる大学設置基準の大綱化によって理論的に推測される場所であった。しかし、関西哲学会の調査は特定の地域を対象としているので、全国的なレベルでもこうした傾向が見られるのか否か。可能な限りコストのかからない手法で、事態を客観的に把握しておきたい。これが、合同ワーキング・グループが自らに課した課題の一つであった。

そのための手法として、両学会会員名簿に記載された属性に注目し、最近の10年間で会員属性にどのような変化があるかを調査した。会員の属性は、

- (1) 大学教員、(2) 短大、高等専門学校教員、(3) 高校・中学校教員、
- (4) 非常勤講師、(5) 大学院学生、(6) 無職、(7) その他

に区分してある。

図表1は日本哲学会会員の、図表2は日本倫理学会会員の10年間の推移である。この10年間で、日本哲学会会員数は133名、倫理学会会員数は106名にそれぞれ増加している。属性別に見ると、大学教員は日本哲学会59名、日本倫理学会85名の増加が、短大高専教員は前者で30名、後者で10名の減少が見られる。しかし、こうした事実にはそれほど意味は認められない。というのは、第一に、両学会に共通する短大・高専教員の減少は、短期大学の4年制大学への組織替えの結果であると推測されるからである。第二に、日本哲学会会員と日本倫理学会会員には、(1)前者のみに加入している会員、(2)双方の学会に登録している会員、(3)後者のみの会員と三種類に分類される。したがって、この10年間で大学教員の会員数の増加が日本倫理学会の方に多く見られるが、これは大学教員である会員の数が増加しているが、これは(1)のタイプの会員が何らかの事情で、日本倫理学会にも加入した。つまり、(2)のタイプの会員が増加した結果であると推測できるからである。実際、両学会における大学教員の比率は、日本哲学会52% - 53%であるのに対して、日本倫理学会では46% - 50%に留まるから、全体として日本倫理学会の方が大学教員の組織率はいまだ低いと考えることができる。したがって、(2)のタイプの会員が多数存在する限り、日本哲学会会員と日本倫理学会会員とを別個の調査しても、最近10年間の大学(短大を含む。)における哲学・倫理学関係教員ポストの変化を正確に把握することはできない。

そこで、表1および表2から(2)のタイプの会員の重複を除去して、会員属性別に整理した結果を図表3に示した。表1は、図表3から、属性(1)大学教員と(2)短大・高専教員の合計を年度別に示す。

(表1) 最近10年間の哲学倫理学教員数の推移

平成2年 大学1,152人 短期大学 163人 計1,315人
平成12年 大学1,184人 短期大学 107人 計1,291人(24名)

日本哲学会と日本倫理学会のいずれか、またはその双方に加入している大学および短期大学の教員数(日本哲学・倫理学会員数)は、1990年には1,315名であったのに対して、2000年では1,291名であるから、この10年間で24名減少したことになる。この24名という数字だけお見るなら、事態はそれほど深刻に思われなくてもいいかもしれない。しかし、そうではない。予想をはるかに超えて深刻である。

この10年間は、大学教育業界では大学新設の最後の機会として理解されていた。実際、国際、環境、情報というキーワードの示すように、新しいタイプの大学・学部が多数、新設あるいは増設され、また短期大学棟がそうした学部へ改組された。表2に、文部省の統計資料に基づいて、この10年間の大学教員数の変化を示す。大学教員の総数はこの10年間で約23,000人増加していることがわかる。

(表2) 最近10年間の大学教員総数の変化

平成2年 大学123,839人 短期大学20,489人 計144,327人(1,352人=0,94%)
平成12年 大学150,563人 短期大学16,752人 計167,315人(1,291人=0,77%)

上記表2の右側()内は、大学(短大を含む。)教員の日本哲学・倫理学会員の大学教員総数に占める割合を示す。1990年では1%弱、2000年では0.8%弱である。1990年の数値をもとに、2000年の日本哲学・倫理学会員の大学(短大を含む。)教員数を推測するならば、言い換えると、大学設置基準大綱化以前の条件で大学が新設されていたならば、

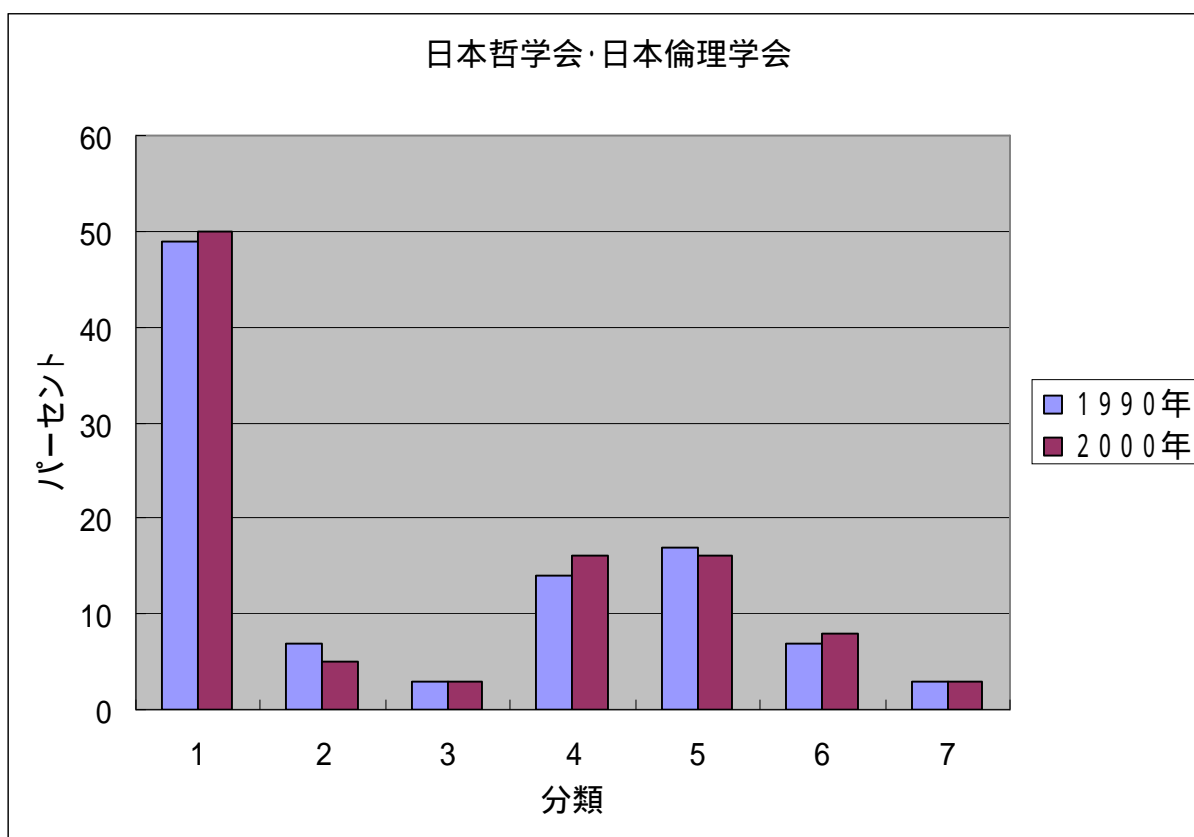
推定哲学・倫理学教員数

平成12年大学教員総数 167,315人×平成2年哲学倫理学教員比率 0,94% = 1,573名
1,573人 - 1,291人 = 262人

であり、2000年の実数1,292人に比較すると、262名の減少である。

この事態をどう理解すべきか。表1に示した最近10年間の哲学倫理学教員数24名減に照らして分析するなら、大学新設に伴う哲学・倫理学関係教員の増加（自然増）に比較して、既存の哲学・倫理学教員ポストの減少（政策的削減）が予想外に大きいことを意味するように思われる。大学教育業界における哲学・倫理学教育の価値下落の現状は否定できない事実である。

【図表3】1990 - 2000年



	1 大学教授・助教授・助手	2 短大・高専教授・助教授	3 中学・高校教諭	4 学生	5 非常勤講師	6 無職	7 その他	合計
1990	1152 人	163 人	71 人	318 人	397 人	175 人	80 人	2356 人
	49%	7%	3%	14%	17%	7%	3%	100%
2000	1184 人	107 人	63 人	370 人	371 人	190 人	61 人	2346 人
	50%	5%	3%	16%	16%	8%	3%	101%

ワーキンググループでの事前討論

1. ワークショップの取りまとめの基本方針について（宗像恵）

本ワークショップ過去三年の成果を取りまとめ、何らかの形で公表しようとするなら、日本哲学会として社会的にアピールできる見解を示す必要がある。

「我が国の大学教育における古典研究の偏重云々」は、学会内部の話題に過ぎないし、そこから何らかの積極的な提言が可能であるとは思われない。そもそも、設置基準の大綱化や法人化の過程で露呈した近年の大学改革における実学重視、人文学軽視の風潮によって、哲学の教育研究の場が奪われるのではないかという危惧が、このワークショップ立ち上げの一因であった。この点を踏まえると、「大学の社会的機能と哲学」といった主題が浮かび上がってくる。

現今の高等教育政策に対して、日本哲学会のワークショップとして何か言えないだろうか。この政策を「偏向」と捉えうるための論拠として、どのようなものがありうるのか。

哲学教育は現代社会の維持・発展に不可欠である。なぜなら、

- (1) 哲学教育は個人の知的自立性を育むから
- (2) 哲学教育は成熟社会の道徳の確立に役立つから
- (3) 哲学教育は専門家の視野の狭さを補完するから

というような議論の構築が急務である。

2. ワークショップの成果のまとめ方について（坂井昭宏）

今回のワークショップの課題は、()大学教育の各レベルにおける哲学教育の在り方について具体的な方向性を示すこと、さらに各セッションの報告を踏まえて、()全体としての大学教育における哲学教育(の意義、重要性など)について何らかの提言を試みることにあります。

こうした観点から見ると、宗像さんの提案は、()に関して日本哲学会(哲学教育を考えるワーキンググループ)としての基本的な立場を明確にする必要がある、という趣旨であろうと思われます。他方、()に関する提言は、()で示された今後の哲学教育のあり方を踏まえたものである必要があります。また同時に、()の提案も()へと繋がる視野をもたなければなりません。

したがって、各セッションをフリー・ディスカッションの形式で進めることも考慮に示れて、予め上述の二つの課題に対してワーキンググループ内で議論を詰めておく必要があるように思われます。とりあえず、第1～第3セッションでの討論の進め方から意見の交換を始めたいと思うのですが、いかがでしょうか。

3. 教養教育の維持と拡充（高橋久一郎）

以前の「全学教育における哲学教育」発表要旨（第62回大会予稿集）でも触れた通り、私は大学における哲学教育の核は教養教育にあると思っています。博士課程までである大学院で哲学部分を持っている大学は、実はどうでもよい、たとえば、千葉の場合などを考えると言い過ぎですが、それでもやはりどうにかなるのであって、博士のない専門（学部）教育としての哲学は、何をどうがんばってみても、いずれ消えますし、それで別にかまわないと思っています。

しかし、教養から哲学が消えるのは、そうそう達観もしてられなくて、これはほんとに大変なことで、大学が専門学校になるということです。ただ、これは坂井先生も長年考えられてきたことだと思いますが、「教養教育」とは何なのか？なぜ必要なのか？ということに関して、今、千葉の「普遍教育」のワーキングで仕事をしているのですが、村上陽一郎さんのような東大のことしか考えていない人には明らかかもしれないけど、うまく答えられない、というのが実情です。だからこそ、「教養部」も消えたのだけど。それだけでなく、教養から消えれば、大学院のあるところでも、教養部分で確保した人員を維持できず、たとえば、千葉大などの場合、長期的には大学院での教育も困難になります。

というわけで、私は、今回の企画は、一回りした報告と総括ということでもいいとは思いますが、今後のことを考えると、企画側としては、「教養教育としての哲学」の維と拡充（と試してみましよう）に集約し、各会員の意識変革（？）を促すべく構成するというのが、「どうなることか、まったく予測がつかない」とすれば、正しい方針ではないかと思えます。

4. 哲学教育の多様な形態（坂井昭宏）

高橋さんのご意見の要約

（1）大学における哲学教育の核は、教養教育にある。教養から哲学が消えるのは、大学が専門学校になるということ。

（2）ただ、「教養教育」とは何なのか？何故必要なのか？ということに関して、うまく答えられない、というのが実情。

（3）それだけでなく、教養から[哲学が]消えれば、大学院のあるところでも、教養部分で確保した人員[大学院担当教員]を維持できず、長期的には大学院での教育も困難になります。

（4）企画側としては、「教養教育としての哲学」の維持と拡充に集約し、各会員の意識変革を促すべく構成するというのが、正しい方針ではないか。

コメント

1. 高橋さんの見解（1）には基本的に賛成です。問題は見解（2）です。ここでは、（2-1）教養教育は大学教育の不可欠の部分であること、（2-2）哲学教育が教養教育の核心にあること、の2点について、社会的に説得力のある議論を展開する必要があります。これに対しては、

宗像さんが幾つかの暫定的な論拠を示されています。

2. 同時に、(2-1)(2-2)で示されるであろう論拠は、学部段階の哲学教育の必要性をも正当化するものと思われます。というのは、最近では学部段階での専門教育を「専門的教養」に限定すべきである、という意見が優勢であるように思われるからです。

3. 見解(3)は、いわばお家の事情ですから、会員向けには有効であっても、社会的には有力な理由にはならないでしょう。

4. 見解(4)について、本ワークショップの総括(日本哲学会としての哲学教育に関する提言)を、「教養教育としての哲学の維持と拡充」に絞るべきであるというのは、一つの識見です。たしかに、大学院博士課程の哲学教育の目的は「専門研究者の養成」にあり、これは他の学問分野でも同様だから、とくに強調する必要はないとも考えられるからです。

5. しかし、修士課程教育には独自の目的(高度の専門職従事者養成)を設定する必要があります。実際、そういう方向で大学院改革が進んで来ました。同様に、ユニバーサル型段階の大学(院)教育(生涯教育)では、修士課程教育は新たな意義をもつようにも思われます。問題は、こうした面において、法律学・経営学などの実学ではなく、哲学教育が果たすべき役割は何か、ということになると思います。ここでも、「実学志向」に対する「教養志向」が一つの鍵になると思います。

6. 博士課程教育に関しても、従来のような古典研究中心から、応用倫理の分野をも含めた体制づくりが必要でしょう。後者に関しては、教育と研究の両面において社会的需要は急増しているが、哲学倫理学分野からの人材補給が十分になされていないのが現状ではないでしょうか。また、上述5(専門職従事者養成)について、この観点からアプローチすることも可能であると考えられます。

7. 博士課程教育に関しては、各大学院で学位取得者数を一段と増加させることが課題になっていますが、この点について日本哲学会として何らかの横の連携を計ることはできないでしょうか。もしこれが可能なら社会的にはかなりのインパクトを与えることができるように思われます。

5. 「教養教育」というカテゴリーに疑問(岡部由紀子)

私は「教養教育」というカテゴリーを使わないで、問いをたてるのがいいのではないかと考えています。「教養」は、受け取り手によって余りに多様な先入見があり、たとえその「純正な」理念と位置づけは変わることなく純良なままであるにしても、そこから(「教養」の意義を説得し、次いで「哲学」の、というような)始めるのは迂遠な気がします。「社会に対する説得力」は、何段階かに分けて想定せざるをえないと思います。そのもっとも思慮深い、真剣な層に対しては「教養」でも通用するかも知れませんが、それはほとんど人文学の専門領域に沈潜した経験を持つ人びとであって、普通の「総合大学」(理系、教育系、法・経系が多人数

の)では少数派だと感じます。「総合大学」のスタッフの多く、学生の多くにとって、「学部等の専攻に関わる専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう」という設置基準の文言は、ほとんど「お題目」になっていると思われます。しかし、「何かは必要」と感じられていることは確かで、少なくともそれは、スキルとしての「語学・情報科学」でも、「文学・歴史」でもないように思われます(たとえば、よそから顰蹙かも)。

学際的な、あるいは学部横断的な、他領域への関心を持つべきであるというキャンペーン、もしくは、理系(だけではだめ、「人間として大事な」ことをどこかで「学ばせなければ」と文系(特に文学部だけではだめ、もっと社会的ethicalに活動できなければ)との両方に最低限の視野を拓いておくべきであるというキャンペーンなどは、分かりやすく、受け入れられやすいと思いますが、それだけでもないように思われます。

「哲学」は、いわば本来は「教養」の元締めのような位置にあり(文・理などの分化を超える、学的、人間学的な基盤を問題にしようという点で)それゆえまた、one of [教養科目]ではなく(科目名として「哲学」が「教養」の一角を占めるというような)、いわばthe [教養]として、別の言い方と結びつけた方がよいように思われます。

6. 専門志向と教養志向(坂井昭宏)

十数年前によく行われた学生対象の意識調査の一つに、「大学進学動機調査」というのがあります。この種の意識調査では、大学進学者のなかで狭い意味での実学志向の比重は比較的少なく、専門志向と教養志向とがほぼ40%程度で肩を並べていたように記憶しています。ここで言う「教養志向」も、それほどその実体が明確であるとは言えませんが、おそらく哲学、倫理学、文学、歴史などのいわゆる人文学(humanities)の領域に属する古典に対する関心を指すように思われます。このような古典的教養に対する知的関心は、時代がどのように変化しても、つねにある程度は社会的需要として存在するのではないのでしょうか。むろん、従来の哲学倫理学研究は、そうした古典的教養に対する社会的関心に過度に頼りすぎたのだ。むしろ、個々の研究者が優れた研究成果を発表することによって、そうした需要を積極的に掘り起こすべきである、というのも一つの識見であると思われます。

要するに、大学(院)教育の各段階において、哲学教育は古典教育としてその重要な核をなしており、哲学教育のもつ社会的意義もその相当な部分はそこにあるように思われます。たしかに岡部先生のご指摘のように、この考え方ではまず古典的教養教育の重要性を指摘し、その後で哲学教育に論及する、という二段構えの議論にならざるをえないところに弱点があります。

7. 哲学教育[の狭義の哲学専門教育以外の]社会的効用は何か(坂井昭宏)

大学における哲学・倫理学教育にはどのような形態が可能なのでしょう。過去3年のワー

クシヨップでは、

1. 全学教育における哲学教育：教養教育としての哲学教育
2. 学部段階での哲学教育：哲学の専門教育（＋ ）
3. 大学院における哲学教育：哲学の専門教育（＋ ）

に分けて検討してきましたが、一口に哲学の専門教育と言っても、哲学研究者養成という最教養の専門教育は大学院博士課程教育（3-1）であって、修士課程で教育にはその前段階（3-1）という意味と、いわゆる高度専門職従事者の養成（3-2）という課題があります。

（1）この専門職従事者の養成という課題に対して、哲学教育はどのような役割を果たすことができるのでしょうか。

同様に、学部段階での哲学教育に関しても、教養の専門教育の最初の段階（2-1）という側面と同時に、この課程を卒業する学生の大部分が哲学の教育研究とは直接に関わらない職種に就職することを考えると、学部段階の哲学教育は広い意味での教養教育という側面（2-2）をもつと考えられます。したがって、以前に高橋久一郎さんが強調していたように、「哲学教育の核心は教養教育にある」ということになるのですが、この段階での哲学教育が教養教育としての側面（2-2）を持つとしても、これは全学教育としての哲学教育とはかなり異なった機能を果たしているのではないのでしょうか。もしそうであれば、

（2）それをどのように特徴づければよいのでしょうか。要するに、学部段階の哲学専門教育に意義をどこにおくか、という問題です。

さらに、全学教育としての哲学教育は、とくに大綱化以降あまりに多様化し、それが哲学としての固有の核をもつのか否かが問われそうですが、

（3）その多様といわれる哲学教育の現状は、どのような形で整理あるいは分類できるのでしょうか。そこでは、どのような目的・目標が設定されているのでしょうか。

以上の問いは、哲学教育は最狭義の哲学専門教育のほかに、非専門教育（最広義の教養教育）として大学教育においてどのような役割を果たすことができるのか、という問いに何らかの回答を与えようという試みです。

8. 立教大学の経験から（佐々木一也）

坂井先生の問題提起に対して私見を述べます。

（1）についてですが、修士課程の高度職業人養成の例として、私の所属する比較文明学専攻があります。博士課程も5年前に作り、今年初めての博士学位論文が出たところです。しかし、本来は修士で就職する学生がほとんどです。修士20名、博士5名の定員です。

哲学プロパーの学生はほとんどいません。しかし、現代の消費社会に代表される表面的文化をなぞる際に、それを縦にみる観点を、という趣旨で、哲学や東洋思想の教員を専攻所属としておいています。私もその一人です。社会学的テーマや文化論的テーマに解釈学や存在論など

の方法論を導入させ、複眼的発想で具体的事象を分析させようとしています。哲学はその意味で、たとえ実証的論文を目指すものにとっても、その方法論的根拠を明らかにするものとして、自覚を促す役割をしていると思います。

教養としての知識を仕入れるのではなく、修士論文作成という学問的作業をしながら、既成の方法論をずらし、見慣れた対象から新しい発見を経験するというし方で、哲学的に思考することの力を知ってもらっています。

(2) についてです。教養教育としての哲学は、他の科目と同様に独立した科目群を形成してきたことが多かったと思います。しかし、それでは、哲学そのものを専門的に深める人(哲学の専門家を目指す人)以外は、雑多な知識のひとつとしてそれを記憶にしまいこむ、ということになりがちでした。

学部の哲学科でも、狭義の哲学ばかりではありません。芸術、心理、文学、歴史などの関心も併せ持つ学生が少なくありません。これらの学生にとっての教養としては、自分の関心をさらに引き立てたり、深めたりする力をつけることが、もっともリアリティがあり、役にも立つと思われまふ。つまり、他分野とのコミュニケーションのできる哲学専門家が求められるのだらうと思います。

また、私の経験では文学部の学生よりも、たとえば福祉的学部の学生のほうが、人間理解を深めるという意味での哲学には強い関心を示します。必ずしも哲学そのものではないが、具体的に人の存在意味に間接的にかかわる分野では、哲学が求められているようです。その場合にも、伝統的な西洋哲学史の知識をもとに、具体的対象領域に積極的発言ができる哲学専門家が求められているようです。

(3) についてです。全学教育としての哲学の現状を類型化する能力は私にはありません。ただ、「哲学」という名称が少なくなり、「人間」「思想」「思索」「文化」などというキーワードが使われることが多いように思います。いずれも哲学の一面でしかないのですが、哲学以外の専門の人々とカリキュラム作成をしますと、このようになることがしばしばあるようです。哲学という名称では、意味もなく抽象的で、わざと難解で、言葉にごまかされるという印象を与える、というようにも言われたことがあります。これは哲学に対するまったくの誤解ですが、しかし、そのような誤解を放置してきたことも事実でしょう。教職科目としての「哲学」は残っていますが、それ以外は極力名称を変更する方向なのではないでしょうか。

哲学の「無意味な抽象性」を排除し、「分かりやすく」して、「言葉にだまされない」ようにするために、哲学を分解し、個々の専門分野に引きつけた、しかも、実証性を発揮できるような「思想」が、「全学向けの教養」科目として求められているような気がします。だから、科目名称が「哲学」に統一されず、「~~〇〇~~の思想」「人間と~~〇〇~~」「文化の~~〇~~ ~~〇~~学」のような複数の科目に分解されるのでしょうか。

一方で、最近の学生たちの浮遊する精神状態を心配して、臨床心理学系の科目が多く配されたり、「哲学」が必要だ、と言って下さる人々がいるということも聞きます。しかし、これも統一性のある価値観、人生観、世界観を学生たちに持たせよう、という配慮に基づくだけで、どのような価値観、人生観、世界観がよいか、悪いかについて、命を賭けて議論するという文化を学生に導入しようという配慮ではないのです。ですから、ここでも「哲学」は心理カウンセラーの機能の理論に傾斜した一変形でしかなく、残念ながら、哲学の歪曲でしかないようです。

全学教養教育では、特に、1・2年生の低学年では、哲学の全射程についてくる学生が少なくなっていますから、哲学の細切れが心の癒しになることが多いようです。「哲学」を講義しても、専門諸科学が専門講義で哲学のフォローをしてくれることがなく、哲学が必要だと認識する科目担当者は、哲学部分も自分で独自に学生を指導したりしています。(立教では社会学部や法学部にこのような教員がいます。)

ですから、1・2年生に「哲学」を講じるのではなく、3・4年生に専門科目と平行して、あるいは専門科目の後に「哲学」と接するようにさせ、それぞれの専門諸科学につながる哲学をしっかり習得させたり、哲学と接することにより、専門諸科学の方法論的射程を相対化することを覚えさせたほうがよい、という考え方も出てきているようです。しかし、専門諸学部教員たちの多くは、そのような全学教育の考え方には積極的ではないようです。

9. コモン・ベイシックとしての哲学的訓練 (岡部由紀子)

私自身は、極小規模私立医療技術系地方大学というやや特殊な職場にありまして、現実的に、文学部以外の学生に必要な(と学内的にも説得的な)哲学的訓練をできるような、柔軟でタフで感じのよい「非常勤講師」や常勤候補を、DCをもつような大学が育てていかなければ、どんどんポストはなくなるという実感をもっております。そしてそのようなポストがなくなることは、いずれ文学部の哲学教育の場も狭めることになると思っています。他方、現状の大学教育の質には極めて幅があり、「全入時代」の「大学」が現実を受け入れる学生の現状と、彼たちが(多くはアカデミックではない)世界の次代のメンバーであることを実感するとき、とても基本的なところで「哲学(教育)」が果たすべき責務があるのではないかという思いに駆られます。それはある種の学生にとっては「雑多な知識(蘊蓄)」になりかねないような「教養の一科目である哲学」としてではない、いわば全学部必修のような部門として位置づけられる(「専門用語」を使わない)「哲学的訓練」だと思います。

ここで「文学部以外の学生に必要な(と学内的にも説得的な)哲学的訓練」という表現で想い描いているのは、実のところ「哲学」と呼ぶと響きを受けそうな「訓練」ですが、私はそういうものが、現実的に膨大な数の学生を受け入れて社会に送り出している日本の大学には必要であり、またそれを担当するのは「哲学の教員」のはずではないかと思うものです。

中等教育ではどうしても「国語・現代文」教育と結びつかざるを得ない、日本の教育システムの中でトレーニング不足の分野である、論理性への配慮、文脈の理解、内容（「何」）の把握などを、一体どこでどのようにして訓練するのか。極めて広義のコミュニケーション能力の基盤である「話すこと・聞くこと、読むこと・書くこと」のトレーニング、そしてそれらを適正化することによって学生達の「専門領域（理工系、医療系、法経その他も含め）」の知的基盤がどこにあるかを了解させるのは誰なのか。「基礎セミナー」のようなコモン・ベーシックの訓練を理論化できるのは誰か。各専門領域の「人間にとっての意味」を論じる分野は何か~~xxx~~などは、実学的路線を走る教育機関（一応「大学」の体裁を取る）において、焦眉の急というほど懸案になっていると思います。

今のところ、このような「訓練」は既存の特定専門科目と結びつけて想起されることがなく（逆に言えば、それぞれの専門分野に任されているはずのこととも言えましょうが）、新設校や改組転換校が「教養科目」の配置を考えると、どこに求めればよいのか困惑している状況だと思われます。「諸学」ではなく「学問」そのものの「入門」コースを担当できるような、一方でベーシックなトレーニングにつきあい、他方で学的方法論を概説できる、そういうことを担当できるのは、「（他分野とのコミュニケーションができる）哲学の教員」ではないでしょうか。このラインは、大学の新生対象科目についてだけでなく、学部教育、MCにおいても、それぞれに応じた、「当該学問そのものの方法論」を吟味する視点を必要とすることが理解されるなら、それなりの「担当分野」として位置づけられるように思われます。

大学で哲学担当の教員である（どのような形であれ）我々は、他方で「研究者」でもあって、後者としての仕事に結びつくような活動に向かいたいわけですが、上に挙げたような「哲学的訓練」を担当できるような「教員」でもあることを、ポジティブな仕方で（大学という知的活動を継続する機構に絶対必要な営為を担当するというような位置づけで）、大学内外にアピールする必要があると思います（キーワードのアピールでも）。そしてまた、そのアピールに対応する実質を具体的に準備する必要があると思います。現教員の再認識も含め、「教員側の」訓練を「哲学の教員」予備軍もいわば副専攻のような仕方で（主専攻なしではありえないことも重要なポイントではありますが）身につけることのできるような何らかのガイドラインの共有も必要になると考えています。