

報告

大学教育の分野別質保証のための
教育課程編成上の参照基準
哲学分野



平成28年（2016年）3月23日

日本学術会議

哲学委員会

哲学分野の参照基準検討分科会

この報告は、日本学術会議哲学委員会哲学分野の参照基準検討分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議哲学委員会哲学分野の参照基準検討分科会

委員長	西村 清和	(第一部会員)	國學院大學文学部教授
副委員長	藤原 聖子	(第一部会員)	東京大学大学院人文社会系研究科准教授
幹事	小島 毅	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	戸田山和久	(第一部会員)	名古屋大学大学院情報科学研究科教授
	斎藤 明	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
	佐藤 弘夫	(連携会員)	東北大学大学院文学研究科教授
	羽入佐和子	(連携会員)	国立研究開発法人理化学研究所理事
	河野 哲也	(特任連携会員)	立教大学文学部教授

報告書の作成にあたり、第 22 期に分科会委員として以下の方々に御協力いただきました。

手島 勲矢	(連携会員)	京都大学非常勤講師
鷺田 清一	(連携会員)	大谷大学文学部教授

報告書の作成にあたり、公聴会において、以下の方々に御協力いただきました。

大庭 健	(連携会員)	専修大学文学部教授
丸井 浩	(連携会員)	東京大学大学院人文社会系研究科教授
垣内 景子		明治大学文学部教授
加藤 泰史		一橋大学大学院社会学研究科教授
津上 英輔		成城大学文芸学部教授
山中 弘		筑波大学人文社会系教授

本件の作成に当たっては、以下の職員が事務を担当した。

事務局	井上 示恩	参事官 (審議第一担当)
	渡邊 浩充	参事官 (審議第一担当) 付参事官補佐
	石部 康子	参事官 (審議第一担当) 付専門職

要 旨

1 作成の背景

日本学術会議は、2008年に文部科学省高等教育局長から受けた、大学教育の分野別質保証のあり方に関する審議依頼に基づいて、教育課程編成上の参照基準を分野ごとに策定することを提案した。これを受けて、哲学分野では「哲学分野の参照基準検討分科会」が中心となって検討を重ね、この度、固有の参照基準を取りまとめた。

学術会議の哲学委員会はまた、2010年4月に「報告 哲学分野の展望—共に生きる価値を照らす哲学へ—」、2015年5月に「提言 未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現に向けて—」を公表し、哲学の教育上の役割について議論を重ねてきた。本参照基準は、これらを受けた上で、大学の教育課程や授業の現状をふまえ、伝統的教育方法の意義を改めて確認しつつも、応用・臨床哲学などを中心に、あらたな教育方法が豊かな可能性を示すものとして広がりつつあることを考慮するものである。

2 報告の概要

(1) 哲学の存在意義としての教育

哲学が現代社会に貢献する最も重要な回路は教育で、その目標は人類の文明の継承者を育て、かつ、民主主義社会における熟議に参加・寄与する人間を育てることである。

(2) 哲学の定義

「哲学」については様々な定義が存在するが、ここでは「われわれが生きる世界を総体として理解するために参照すべき枠組みの構築」と規定する。これは、本参照基準がカバーする対象は、狭義の哲学＝伝統的西洋哲学だけでなく、科学哲学、倫理学、美学芸術学、日本思想史、中国哲学、インド哲学・仏教学、宗教学まで、計8つの関連領域に及ぶため、それらのどの領域にも通用する表現を選び、かつ、哲学的思考の営みが分析・批判のみならず構築という建設的側面をもつことを強調した結果である。

欧米の大学の哲学教育の対象がもっぱら西洋哲学に限定されているのにくらべ、日本の大学の哲学教育は、その成立の当初から、上記のようなアジアの哲学・思想、さらに経験科学とも接点をもつ美学芸術学、宗教学を包摂している。この伝統は、日本の学生に多様な学修内容を提供するとともに、西洋哲学を他地域の思想・知的実践と比較し、それを相対化すること、翻っては自らの拠り立つ基盤をもまた反省することを可能にし、より徹底した哲学的思考を促す教育環境を築くことを可能にしてきた。

(3) 哲学系諸学の定義と固有の特性

哲学系諸学、即ち上記の8分野は、相互に刺激を与えあいながらも、日本においてはそれぞれ独自の学問的伝統をもち、それは学会組織にも反映されている。8分野一つひとつが、固有の自己理解ないしディシプリナリー・アイデンティティを有している。

(4) 哲学系諸学を学ぶすべての学生が身につけることをめざすべき基本的な素養

哲学系諸学の学修過程においては、古今東西の哲学者や思想家、著作家、芸術家、宗教家の思索についての「知識」、そうした先行者の思索に触発されつつ自己の思考を深める「能力」、そしてその結果を現代における新しいものの見方や価値観と照らし合わせ、結びつけながら自らの拠って立つ基盤を問い直し、自らの実践の糧とする「態度」の三者を身につけることがめざされる。

哲学的能力の要となるのは他ならぬ「思考力」である。論理的思考力は、「学士力」の「汎用的技能」の一つに挙がっており、批判的思考力は、「クリティカル・シンキング」の名称で少なからぬ大学が教養教育の授業に組んでいる。哲学系諸学の学修は、これらのジェネリック・スキルとしての思考力を伸ばすとともに、さらに専門的な学修を通して、様々な問題を原理・価値観・世界観などの深い次元においてとらえ、適切に哲学の知識・概念を活用して思考し、問題解決への展望と道筋を得る能力を育成する。

(5) 学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

哲学系諸学の学修により身につく能力は、汎用的であると同時に根底的である。このため、その学修方法は、規格化された学修要素別・難易度別学修にかならずしもなじまない「漸進的」という特性を有している。さらに、哲学系諸学の学修は、学修者の能動性を重視した双方向的プロセスにより行われること、それにより教師の補助をともなう学修から、自立的学修へと深化させることが望ましい。評価方法としては、従来は論述試験とレポートが標準的だったが、ジェネリック・スキルをも育成するという現在の要請に応えるには、口頭発表、ディスカッションなどを組み合わせることが必要になる。

(6) 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

市民性とは、他者と民主的な共同社会を運営する際に必要とされる基本的態度である。哲学系諸学における専門教育と教養教育は、市民性の涵養において独特の重要な役割を果たすことができる。その理由は、次の諸点に求められる。

- ① 哲学は、様々な分野の知を結び合わせ、専門知と市民社会を調和的に発展させる教養（リベラル・アーツ）の核となりうる。
- ② 哲学的討議は、民主主義の基礎となる市民の判断力を鍛えることができる。
- ③ 哲学教育は、現代世界にとって重要な諸問題、とくに倫理の領域における諸問題に関して市民各人がどのように責任を負うべきかを教えることができる。

(7) 哲学系諸学の教育者養成のあり方について

哲学系諸学が高等教育において重要な役割をもつことは、上述のとおりである。中等教育においても、従来の暗記型受験科目としての「公民」（「倫理」）ではない、根源的思考力を育む哲学系諸学の教育の必要性が国内外で認知されている。そのような教育を担当する教員は、哲学系諸学を専門的に修得する必要がある、それゆえに、大学において哲学科などの哲学系諸学を専門とするコースが、学部と大学院の両方に存在することは非常に重要である。

目 次

1	はじめに	1
2	哲学の定義	2
3	哲学系諸学の定義と固有の特性	3
(1)	西洋哲学	4
(2)	科学哲学	4
(3)	倫理学	5
(4)	美学芸術学	5
(5)	日本思想史	6
(6)	中国哲学	6
(7)	インド哲学（仏教学を含む）	7
(8)	宗教学	7
4	哲学系諸学を学ぶすべての学生が身につけることをめざすべき基本的な素養	8
(1)	哲学系諸学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解	8
(2)	哲学系諸学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力・スキル	9
①	哲学の学修によって涵養されるジェネリック・スキルすなわち「汎用的理性」	10
②	哲学の専門的な学修によって涵養ないし強化される、哲学に特徴的なスキル	10
(3)	哲学系諸学の学びを通じて獲得すべき基本的な知的態度・構え	11
5	学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方	11
(1)	学修方法	11
(2)	評価方法	13
6	市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり	15
7	哲学系諸学の教育者養成のあり方について	17
(1)	高等学校「公民」「倫理」の教育者の養成	17
(2)	大学教員の養成	19
<参考資料1>	各能力・スキルの詳細	22
<参考資料2>	各知的態度・構えの詳細	25
<参考資料3>	各学修方法の詳細	27
<参考資料4>	哲学分野の参照基準検討分科会審議経過	30

1 はじめに

哲学系諸学の大きな特徴は、それが人類の知的活動のうちもっとも古くから行われてきたものを対象とした研究であること、そして同時にその知的活動の直接の継承者でもあるということにある。たとえば、過去の哲学者や思想家の残した思索を研究している研究者は、彼らの思索を歴史的対象として客観的に研究すると同時に、ある仕方でそれをさらに展開すること、または批判的に乗り越えることをめざしている。このような意味で、この研究者は過去の哲学者や思想家を引き継いで彼らのやろうとしていた営みと同種のことをやろうとしているのだ、とも言える。哲学系諸学のこうした特徴は、社会からの尊敬の源にもなってきたし、逆に揶揄の原因にもなってきた。

一方で、あらゆる学問の究極的基礎づけを与える万学の女王、あるいは大思想家が広範な思想運動を巻き起こし世界を導くといった時代は終わりを告げ、あらためて哲学の存在意義が問い直されている。

こうした特徴と課題をもった哲学系諸学が、現代に生きるわれわれに懐古的関心を満たすこと以外の意義をもつとしたらどのようにしてであろうか。哲学系諸学は、ものづくりや経済活動を通じて、社会にじかに富をもたらすという類の貢献はできないし、また期待されてもいない。しかし、そのなしうる貢献の一つは、目には見えにくいだが、人類の生存と幸福にとってきわめて重要なものである。哲学系諸学が社会に貢献するもっとも重要な回路は、ひとをつくること、すなわち教育である。ふり返ってみれば、孔子もソクラテスもブッダも、思想家・哲学者である以前に、偉大な教師だった。

では、哲学系諸学はどのような「ひと」を育てようとしているのだろうか、また育てることができるのだろうか。二つのことがらを指摘することができる。まず、哲学系諸学の教育は、古今東西の哲学テキストに親しむことを不可欠の要素として含む（それだけに終始することはありえないし、あってはならないが）。学生は、哲学の学修を通じて、人類が長い間取り組んできた根本的な問いに向かうことの魅力を知り、人類の知的遺産に対する畏敬の念を抱くだろう。また、過去の知的遺産をそれとして理解することに加えて、現代の諸問題や現代人の置かれた状況と関連づけながら学修を進めることによって、古代から取り組まれている問題の多くは、現代にも形を変えて存続し、自らの生とも深く関係する普遍的な問題であることに気づく。こうして、学生は、自らもまた人類の知的遺産の継承者の一員であるべきことを自覚するだろう。つまり、哲学系諸学の育てようとするひとは、まずもって人類の文明の継承者である。

哲学系諸学は、それが問題に取り組む際の思考様式によっても特徴づけられる。つまり、哲学系諸学は、問題をより原理的に、個人の利害を離れて普遍的に、できるかぎり共有可能になるような明晰さをもって、批判的に反省的に、他者との対話のうちに考えようとする。これらの思考の特質は、もちろん他の学問分野も共有している。しかし、哲学系諸学は、これらの特質をいささか過剰に、自覚的に備えたかたちで思考しようとする。いわゆる「クリティカル・シンキング」の根底に哲学があるとされるのはそのためである。

こうした思考の特質と強度は、いわゆる「伝統的哲学問題」を考える際にのみ発揮され

るものではない。「臨床哲学」と呼ばれる実践が示しているように、われわれが自分たちの社会で出会う様々な問題を深く考えようとする場合に、そして自己の生き方や思考の偏りについて一歩引いた視点から反省的に省察しようとする場合に、そして人生において出会う他者と原理的・根底的な思考への希求を分かち合い共に生きる道をつくりだそうとする場合に、そして今はまだはっきりと形をとってはいないが未来の人類にとって重要なものとなるはずの問いを見出し定式化しようとする場合に、きわめて重要なものとなる。哲学系諸学の教育は、すべての学生にこうした思考のスキルと態度を与えるだろう。つまり、哲学系諸学の育てようとするひとは、第二に、民主主義社会における熟議に参加し、未来の人間社会の構築に貢献できる人間である。哲学系諸学が、ほとんどすべての近代国家において、教養教育の中核をなすと考えられてきたのはこのためである。

とはいえ、以上の貢献は、哲学系諸学の教育が明確な目的をもって適切に行われるかぎりにおいて実現されるものにほかならない。だとするならば、哲学系諸学の教育・研究にたずさわる者の務めは、以上の理念をそれぞれの教育の現場でどのように現実化するかに知恵をしばることだろう。この参照基準制定は、そのための試みである。

参照基準策定は、教育する営みである哲学の自己再定義であって、決して哲学教育を一定の型に押し込めようとするものではない。また、この参照基準制定のプロセスそのものが、徹底した討論による原案作り、諸学会を通してのパブリックコメントの募集、それを受けての修正、公聴会の場での議論といった、すぐれて哲学的な対話の成果である。哲学は、「哲学とは何か」という問いを絶えず問うてきたきわめて自己反省的な営みであった。だとするならば、この自己定義の試みは未来に開かれたものでなければならない。この参照基準は、将来のわれわれをとりまく状況の変化に応じて、そしてわれわれの哲学的思索の深まりに応じて、つねに見直し、修正されるものであることをあらためて確認しておく。

2 哲学の定義

「哲学」はその語源「*philosophia* (愛知)」からもわかるとおり、元来「知」の全体を対象としたものであり、その意味では「学問」そのものを意味していた。それゆえもっとも広い意味で哲学を定義すれば、それは物事を成り立たせている原理を問い分析する営みである。いいかえればそれは、物事についてのわれわれの理解の基礎となる概念、あるいはわれわれの実践を支えている価値規範を、それらの起源にさかのぼって問い直し、解釈し、批判的に再構成する営みである。そのために哲学は、そのような思考の営みを支える「言語」を整え、これによって「論理的思考」や「批判的な思考」を鍛えるが、それはまた時代や文化や地域に根ざす多様な視点の相互理解と相互批判に基づく共感や想像、そして対話とコミュニケーションの能力を養う。一言でいえば、哲学の営みとは、われわれが生きる世界を総体として理解するために参照すべき枠組みの構築である。

哲学は、特定の一学科目（ディシプリン）にとどまらない。近代科学が成立して以降の学問の専門分化によって、他の諸学ではその内実が問われることのないまま自明の前提となって研究活動を支えるいくつかの基礎概念を有するが、哲学はこのような基礎的な諸原

理、基本的な諸概念をあえて主題化し、その内実を問い、分析する点に特色がある。こうした基礎概念・基礎原理の問い直しはもちろん哲学自身のそれをも対象とする点で、哲学はまたすぐれて反省的な営みでもある。それゆえ哲学は、他のほとんどすべての思考や実践領域、したがって大学で教えられる他のすべての学問領域の基盤を提供するものである。哲学に関わるべき基礎的な諸原理、諸概念には、認識に関わる「真」、行為に関わる「善」、感性に関わる「美」、そして超越に関わる「聖」といった基本的価値はもとより、存在、無、理性、感性、精神、神、生、死、愛、時間・空間、因果性、自由、意志、心身、認識、知識、言語、科学、合理性、論理、意味、義務、公正、正義、解釈、歴史、ジェンダーなどが含まれる。

欧米の大学では「哲学講座」の名のもとに、哲学・倫理学・美学が研究・教育されるのがふつうであるが、日本の大学では、明治維新以後西洋の文明・文化を移入するなかで、多くの場合、哲学、倫理学、美学、宗教学などの関連講座がそれぞれ独立に設置され、それらが他の「哲学系諸学科」とともに広い意味での「哲学科」を形成するというかたちをとられてきた。これは当時の日本の特殊な歴史的事情によるが、その結果として日本における「哲学科」には、欧米の大学とくらべてより広範な思考や知的実践をカバーする多様な領域が含まれることになり、そしてこのことは、以下に述べる理由から、広い意味での「哲学」の研究・教育により有利であるともいえる。

実際、世界理解のための参照すべき枠組みの構築という、広い意味での哲学は、西洋における狭義の「哲学」の伝統にとどまらず、広く人間の思考や知的実践をカバーするものとして、人類の歴史において数千年にわたって、しかも多様な文明・文化、歴史、伝統のなかで営まれてきた。日本でも、明治維新以前は儒教、仏教、神道に関わる思想や知的実践の伝統をもち、西洋の「哲学」が移入されたのちは、これらの伝統が、哲学的思考や実践を展開する基礎となり、また西洋哲学を他地域の思想や知的実践との比較において相対化する力ともなった。日本の大学において哲学系諸学を研究し、教え、学ぶことの独自の意義と強みは、まさにこの点にあるが、これはまた、自らの拠って立つ基盤をも反省し、あらたな知的展望を展開することをも可能にする。

このようにして、日本においても哲学の教育・研究が定着するにいたったが、その過程で、西洋における狭義の「哲学」にはかならずしもふくまれていなかった非西欧地域の思想史 (intellectual history) 研究、とりわけアジア諸地域を対象とする思想史研究が、哲学系諸学のなかに含まれることになった。本報告において、以下「思想史」というのはこの意味である。結果として、今日多くの大学では、哲学系の学科のもとに、西洋由来の哲学、倫理学、美学、宗教学のみならず、中国哲学 (中国思想)、インド哲学 (インド思想・仏教学)、日本思想史などが含まれ、日本の学生に多様な学修内容を提供することができるものとなっている。

3 哲学系諸学の定義と固有の特性

上記のように日本の大学の哲学教育・研究は広範かつ多様であるため、これを8分野に

分けてそれぞれの定義と特性を述べる。この分類は学会組織の区分として定着しているものだが、現在の大学では、それぞれの教育目的・カリキュラム体系に合わせた他の呼称が使用されている場合がある。

(1) 西洋哲学

哲学は、現実の問題を根本的に問い、「世界理解のための枠組み」を解明しながら学問領域全体の基盤を提供する。古代ギリシアに始まる西洋哲学の主要な問題領域には、「存在とは何か」「何が存在するのか」を問う存在論、「われわれは何をいかにして知りうるのか」を問う認識論、「行為とは何か」「いかに道徳的に行為すべきか」という問いに即して価値や規範を主題とする倫理学・実践哲学などが含まれる。これらの根本的な問いを通して個別的問題が様々に提起され、相互に関連づけられ、さらには他の学問分野に越境し協働することで、社会哲学、政治哲学、法哲学、科学哲学、教育哲学、芸術哲学、宗教哲学、応用哲学、臨床哲学などの多様な領域が発展してきた。

方法論としての西洋哲学の特色は、探究のための諸原理や諸概念を分析し、錯綜するそれらの関係を体系化することにある。しかし、この体系そのものも諸学問の発展と社会の変化に応じて問い直されうる。

西洋哲学の研究には、大きく二つの方向性がある。第一は、古典的テキストの正確な解読と、そこに提示されている学説を批判的に検討して根本的な改訂を加える作業であり、第二は、過去の学説や問題設定を超えて、オリジナルな問いを提示し、提示された問題の分析を試みることを通して、あらたな課題とその解決策を提示することである。

「古典」と呼ばれるテキストは、現実の問題を深く掘り下げた多角的なアプローチの成果であるとともに、現実の問題に即してオリジナルな議論を展開するための豊富な手がかりを含むことから、この二つの方向性は相互補完的でもある。

諸原理や諸概念をあえて主題化し、その内実を問い、分析し、あらたな理論を構築したり、それらの成果に基づいて他の学問分野にも越境したりして不断に「世界理解のための枠組み」の構築を試みる西洋哲学では、知識の獲得・蓄積にとどまらず、問題提起の鋭さや視野の広さ、知識を導出する論証の論理性や整合性、また論証の根拠の確かさがとりわけ重要なのであり、この点において、西洋哲学は「論理的思考」や「批判的思考（クリティカル・シンキング）」を鍛える基盤を提供する。

(2) 科学哲学

科学哲学は、次の三つの目的をもった分野である。第一に、科学哲学は、哲学の古典的問題とくに存在論的問題と認識論的問題を、科学的世界像と科学的知識という領域に見出し、それを解決しようとする。第二に、科学哲学は、科学の特定分野（生物学／物理学／数学等）と協力して、その基礎となる概念や原理の吟味、方法論の分析と整備、分野全体の鳥瞰図の作成、異なる分野間の関係づけなど、科学諸分野が必要とする基礎作業を行う。この意味での科学哲学は、科学の一部でもある。第三に、科学哲学は、科学という現象を科学する様々なメタ科学（科学史、科学社会学、科学技術社会論、科学

計量学、科学の認知科学、科学人類学、科学技術倫理、研究者倫理等々)の基礎部門としても位置づけられる。

どのように位置づけるかによって、科学哲学が第一義的に貢献する対象は異なってくる。第一の位置づけの場合には、あくまでも哲学者が貢献対象になる。第二の位置づけの場合には現場の科学者、第三の位置づけの場合には科学の「シビリアンコントロール」の確立を通じて、市民社会全体が貢献の対象になるだろう。しかしながら、どの位置づけを採用するにせよ、一般に受け入れられている基本的な概念や原理・方法論を当たり前のこととせず、根本に遡って吟味する、事実を明らかにするだけでなく規範的問いをも探究主題とするという特質が科学哲学をやはり「哲学」たらしめている。

(3) 倫理学

倫理学は、「真・善・美」の探究という哲学の古典的区分のなかにおける「善」の部分、すなわち、道徳的な価値や規範、人格について哲学的に探究する哲学の一分野である。その点で、法的な価値や規範について哲学的に論じる法哲学と隣接する。「倫理学」は、一方では、道徳に関する基礎概念（倫理、規範、価値、徳、義務、正義、自由、意志、人格など）を概念的に吟味し、行為や性格の倫理的評価として道徳的判断の根拠を哲学的に問うとともに、他方では「倫理思想史」というかたちで、古今東西の生き方の伝統を歴史的に通覧するなかから「生きられたモラル」を探究する。

従来は、倫理学の探究の中軸をなすのは、道徳的規範の実質的な内容や道徳判断の規準となる道徳の原理を問う規範的倫理学であった。しかし同時にまた、「道徳言明は何らかの道徳的事実についての判断なのか」といった問いをはじめとして、道徳判断・道徳的言明に関して概念的、言語的、形而上学的な立場から考察することも倫理学的探究の重要な軸となってきた。こうした探究は、道徳についての言明を一階上の距離をとった視点から分析しようとするために、近年では「メタ倫理学」と呼ばれて、規範倫理学と区別されることもある。さらに 20 世紀の後半になると、社会構造の複雑化や技術の飛躍的な進展とともに、様々な社会事象への規範的対処を考究するために、生命倫理、環境倫理、情報倫理、ビジネス倫理・職業倫理、工学倫理等をめぐる「応用倫理学」が、探究の領域として重要になっている。

(4) 美学芸術学

美学（芸術哲学）は「美」という価値についての哲学的考察、またとりわけて美ないし美的な価値に関わる人間の営みとしての「芸術」についての哲学的考察を主題とする。また日本で「美学」と訳されている語は、もとは古代ギリシア語の「感性」に由来する学問名であるところから、近年ではとくに、サブカルチャーも含めた日常的な美的文化・表象文化現象の全般について、われわれの感性の作用とその限界を見きわめる「感性学」としての側面が注目されている。

日本の多くの大学は、しばしば「美学美術史」あるいは「美学芸術学」という講座名をもち、これを哲学系の学科に設置するという、欧米にはあまり見られないかたちをと

る。これには以下のような理由がある。(世界の、そして日本の) 芸術諸ジャンル(美術、文学、音楽、演劇、映画など)の研究としては、芸術理論(美術理論、文学理論、音楽学、演劇論、映画理論など)や芸術史(美術史、文学史、音楽史、演劇史、映画史など)——これら芸術諸ジャンルの理論と歴史研究を総括して「芸術学」ということがある——があるが、これらの研究領域が前提している「美」「芸術」「美術」「作品」「作者」「様式」「価値評価」といった概念は、いずれも優れて哲学的な概念である。そしてこれら諸概念の意味するところを原理的に考究するのが美学(芸術哲学)である。一方で、個々の芸術作品はそれが創られた時代の宗教観、世界観、思想を濃密に表現することで人類の精神文化の中心の一つをなしており、その歴史的・実証的研究には美学(芸術哲学)はもとより、ひろく哲学、思想史、宗教学等を必要とする。もちろん、美術史をはじめとするこれら芸術諸学の研究なしには美学や芸術哲学もなりたないのは、言うまでもない。日本の大学が美学と美術史、あるいは美学と芸術学をひとつの講座に統合するのは、この点を意識した構成を取るからである。もっとも文学に関しては日本文学や外国文学の講座が別途設けられており、大学によっては音楽や演劇、映画に関しても音楽学部や芸術学部といった専門学部・学科が設置されていることもある。

(5) 日本思想史

日本思想史(学)は、この列島上で展開された様々な知的な営為、および「日本的」な価値観・世界観の形成過程とその独自性を、多様な方法を用いて、歴史的な視点から客観的に明らかにしようとする学問である。

日本思想史は、体系的・論理的な思考がかならずしも十分に発達することのなかった世界をフィールドとするため、高度に体系化された狭義の思想・哲学だけでなく、民間伝承や習俗、建造物・芸術作品・儀礼などに内在する論理化されない意識(広義の思想)までを研究対象に含めることが一般的である。それは他方で、日本思想史という学問に、素材と資料を共通のベースとする、歴史学・文学・宗教学・民俗学・美術史学などの近隣領域との緊密な交流と相互乗り入れという特性を付与することになった。

日本思想史は、戦前・戦中の国威発揚を目的とした日本精神の闡明運動と、敗戦にともなうその挫折によって大きなダメージを被った。そのため戦後の学界では、学問としての客観性を確保すべく、歴史的視座の強化や比較思想論的方法の導入など、日本思想を対象化・相対化するための様々な試みがなされてきた。

(6) 中国哲学

中国哲学は、哲学的・思想史的・宗教史的な観点により、文献考証や現地調査の手法を用いて、中国における諸子百家・儒教・道教等の思想・宗教、およびそれらの朝鮮半島・日本等における継受の様相を研究対象とする。宗教・倫理・芸術・政治思想等も扱われるため、中国思想(もしくは中国思想文化学)という呼称も用いられる。

日本におけるこの分野の教育研究は文字(漢字)の伝来とともに始まり、仏教とならんで、江戸時代までの思想・倫理の中核であった。明治の近代化にともない、一方では教

育勅語に典型的なように忠君愛国教育の思想的資源として国策的に利用され、他方ではヨーロッパ伝来の *philosophia* の手法での内容解析が学術的・実証的に進められた。中等教育のなかでは、「修身」のほか、「漢文科」（国語科とは別に並立していた）の主たる教材として教育され、それが旧制高校生・大学生の教養の基礎をなしていた。

中国思想研究の学界現況は、類型的に、①古代哲学（諸子百家）の研究、②儒教研究、③道教研究、④近現代思想の研究の4つに分けることができよう。なお、中国仏教研究は仏教学の一分野としてインド哲学研究に属しているというのが、諸外国とくらべた場合のわが国の特徴である。

(7) インド哲学（仏教学を含む）

インド哲学（仏教学を含む）は、インドで発祥した仏教およびバラモン教系の諸宗教の哲学思想と実践理論を主要な研究対象とする。

日本において仏教は、神道、儒教とともに伝統的に大きな文化的・社会的な影響を与えてきたこともあって、すでに近世には現代に継承される研究が始められ、近代以降、仏教に関する研究は主に哲学系を中心とする学問領域のもとで進められてきた。仏教はインドから中国・朝鮮半島・日本へと伝播するとともに、スリランカから東南アジア、チベットから広く内陸アジアに広まり、さらにはまた、それら三つの方向の仏教が今日では世界各地に伝承され文化的な影響を広げている。このため日本の仏教研究は宗教学、倫理学、中国哲学、日本思想史学などの領域とも関連しながら、インドを起点とする仏教思想が各国・各地域においてどのような独自の展開を見せたかという視点から、広義のインド哲学の主要な一分野として学ばれている。

一方また、狭義のインド哲学は、ヴェーダ聖典に根ざすバラモン教系の哲学諸派に関する思想研究を特性とする。それぞれの学派の思想体系、仏教思想との論争分析、バラモン教と土着の諸信仰が混交することによって成立したヒンドゥー教系の哲学思想、13世紀以降に顕著になるイスラームの影響、さらには近代思想家の輩出という諸契機をへて現在にいたる思想史上の展開を主要な研究課題としている。

(8) 宗教学

宗教学は、世界の多様な宗教現象を探究することを通して、宗教から私たちが受けてきた影響、私たちの宗教への関わり方、宗教のもつ可能性や制約性を明らかにする。

宗教学は、哲学に隣接する講座であることが多く、宗教思想研究が伝統的には盛んだが、現在では、思想や聖典のほか、神話、儀礼、戒律、習俗、芸術・芸能、建造物、共同体、それらが変化した歴史や社会的条件等を総合的に理解することを試みている。このため、宗教学は、歴史学、社会学、心理学、人類学、民俗学、地域研究等の理論と方法をも取り入れているし、それらの人文・社会科学において宗教の研究が重要であることを示してきた。近年は、認知科学などの自然科学や生命倫理・環境倫理などの応用倫理学にも関わりを広げるほか、グローバル化とともに国際教養としての役割も増している。

対象も方法も広がるなかで、変わらない特性として、「比較」と「反省」がある。すなわち、一方では独善的な判断に陥らぬよう、宗教間・宗教内比較が意識され、他方では、宗教に関する思いこみを排し、宗教をとらえる枠組みを鍛え直すことが重視される。

宗教学の特性としてはまた、本参照基準で哲学の定義とした「世界を理解するための枠組みの構築」は、宗教学のみならずその対象である宗教にも当てはまるものが挙げられる。そのため、個々の宗教内部には、近代以前から独自の学術が存在し、現在もそれらを継承するキリスト教神学、仏教教学・宗学、神道学等が営まれている。欧米では宗教学とキリスト教神学がしばしば対立にいたったのにくらべ、日本では宗教学と神学・教学等の間に対話的關係が築かれている。

4 哲学系諸学を学ぶすべての学生が身につけることをめざすべき基本的な素養

哲学系諸学が包摂する領域は多様である。そのため、学生は各領域の特性に応じた学修課程を選択することになるが、いずれを選択した場合においても、以下のような基本的知識・能力・知的態度の獲得がめざされる。

すでに述べたように、哲学は、物事の原理的な理解への志向、学問分野の枠を超える知的横断性を特徴とする。哲学においては「真、善、美、聖」に関わる「世界に何が存在しているのか」「私たちは真理を知りうるのか」「正しい思考のあり方とは何か」「知は主観的か客観的か」「人間とは何か」「生きるとは何か」「幸せとは何か」「善悪とは何か」といった、すべての領域にまたがる横断的かつ根本的な問いが問い進められる。そして、その思索は、自分の生き方や現代社会のあり方を自明視せず深く吟味し問い直す反省的探究に結びつく。

したがって、哲学の学修過程においては、古今東西の哲学者や思想家、著作家、芸術家、宗教家がどのような思索を行ったかについての知識と、そうした先行者の思索に触発されつつ思考を深めるための能力、そしてその結果を現代における新しいものの見方や価値観と照らし合わせ、結びつけながら自らの拠って立つ基盤を問い直し、自らの実践の糧とする態度の三者が必要である。と同時に、哲学の学修がこれらの知識・能力・態度を養う重要な機会ともなる。これらの三者が結びつくことにより、哲学の学修は、第一に、学修者自身がよりよき生を構築する礎になる。同時に、哲学の学修は、学修者にとって職業的意義・社会的意義をもつ。現代の職業生活も社会生活も、異なる価値観・思考態度をもつ人々との明晰で闊達な対話が不可欠だからである。こうして、哲学の学修によって身につけられた知識・能力・態度は、人々が協同してよりよい職業的実践を行い、最終的にはよい社会を実現する礎ともなる。

(1) 哲学系諸学の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解

1) 哲学系諸学の東西にわたる歴史における主要な哲学者・思想家・理論家などの著作に見られる概念や思想内容を理解する。芸術作品も作者とその時代の宗教観、世界観、価値観、思想を濃密に表現し、人類の思想文化の中心の一つをなしている。別の

時代の別の地域の思想と出会い、対話するためには、歴史的背景に基づいてもとの文脈を理解し、古今東西の思想や思潮をまずはその〈他者性〉において把握することが必要である。

2) 自分が関心をもつ特定の思想・思潮・社会事象をよりよく理解し、個々の思想や思潮の特徴を明らかにするために、それとは異なった時代や地域、伝統の思想や思潮をも知る必要があるという比較分析の視点を理解する。

3) これらの理解や知識をふまえて、われわれが生きる世界を総体として理解するための参照枠をなすべき「真、善、美、聖」といった基本的価値や、「存在、無、理性、感性、精神、神、生、死、愛、時間・空間、因果性、自由、意志、心身、認識、知識、言語、科学、合理性、論理、意味、義務、解釈、歴史、ジェンダー」等の諸原理や諸概念について、具体的な事例に則して理解を深め、日常生活や社会实践における思考や判断に適用できるようになる。

4) 現代社会における各専門領域（政治、社会、経済・ビジネス、芸術、倫理、宗教、物理科学、生命科学、医療・看護、環境、メディア・報道、教育）においてどのような原理的な諸問題が生じており、それに対してどのような議論がなされ、どのような思想や思潮が生み出されているかを、自分の生活に引きつけながら理解する。

5) 現代の哲学的諸問題が、どのような状況において提起され、どのような歴史的・地理的な位置づけをもっているかを上記1) 2)の歴史的・比較的視点を通して理解する。

6) 哲学系諸学が扱う問いが、政治、社会、芸術、宗教、科学などの各専門領域を横断する、あるいは、通底する問いであることを理解し、哲学がそれら諸分野を架橋したり、それらの原理と基盤を創造的に再構築したりしうる知的営為であることを理解する。

7) 美学芸術学と宗教学は、「3. 定義と特性」で説明したように、日本の大学では制度上も特性上も伝統的に哲学と近い位置にあるため、本参照基準がカバーしているが、現在は学際的性格を強め、思想研究のみならず具体的事例（芸術作品や宗教現象）や社会事象の記述・分析も包含している。このため、個々の事例に関する歴史的知識（芸術史、宗教史）と、事例を理解し説明するための諸理論に関する知識も必要である。

(2) 哲学系諸学の学びを通じて獲得すべき基本的な能力・スキル

上述のように、哲学は、学問諸分野を横断ないし通底する基礎的な諸原理・諸概念を

検討することを特徴とする。それゆえに、哲学を専攻する学生が習得すべき哲学に特徴的なスキルが存在する一方で、誰もが哲学を学ぶことによって得られる一般的で汎用性の高い思考と議論に関するスキル（ジェネリック・スキル）が存在する。こうしたジェネリック・スキルは、あらゆる学問を学ぶ者が一定程度において獲得すべきスキルであると同時に、社会生活の合理的な運営において必要とされるスキルである。とりわけ民主主義社会が、国民の合意をもって権威とする仕組みであることを考えれば、合理的な思考と議論の仕方はすべての現代人が第一に獲得すべきスキルである。哲学が教養教育の一つの柱をなすと考えられてきた背景には、哲学はこうした社会の基本的な構成原理を担う能力を育てることができると期待されてきたことが挙げられよう。以下では、哲学によって涵養しうるジェネリック・スキルと、哲学を専門にすることによって涵養される特徴的なスキルとに分けて記述する。

① 哲学の学修によって涵養されるジェネリック・スキルすなわち「汎用的理性」

ジェネリック・スキルとは、一般的で汎用性の高い能力であり、職業生活、市民生活、さらに人生そのものを長期にわたって支える、思考と議論に関するスキルである。

ア 学修活動を支える一般的スキル

イ 問題発見のスキル

ウ 問題分析・解決のスキル

エ 双方向的コミュニケーションのスキル

（各スキルの内容については<参考資料1>を参照）

これらのうちイウエの項目は、いわゆる「クリティカル・シンキング」にほかならない。クリティカル・シンキングは、現代人のジェネリック・スキルの中核をなすものであり、他者理解や異文化理解などに必須の能力である。そして、哲学教育は、クリティカル・シンキングの涵養の機会として最適のものと考えられる。哲学は、自らの依拠する前提を反省的に捉え返したり、一見すると非合理的な主張のなかに合理性を見出したりするといった知的営為を当たり前のように行うが、方法論的反省（物事の考え方や認識の仕方そのものを考え直すこと）に通じるこうした営為は、他の学問分野では（とりわけ初歩の段階では）あまり一般的ではない。さらにまた、こうした営為を通して哲学は学問横断的な問いを立てることも可能にする。その意味で、哲学は、学問分野によらないジェネリックなスキルを学際的視点から教育できるという強みも有している。

② 哲学の専門的な学修によって涵養ないし強化される、哲学に特徴的なスキル

哲学の専門的教育では、以上のジェネリック・スキルを駆使しながら、様々な問題を原理・価値観・世界観などの深い次元においてとらえ、適切に哲学の知識・概念を活用して思考し、問題解決への展望と道筋を得る。また、以上の過程を、過去の哲学

テキストとの格闘を通じて体得する。これらの「哲学的」営為は、人々が日常的に問題解決にとりくむ場合と比べて、次のような特徴を持っている。第一に、普段は自明のこととして見過ごされてしまうところにあえて問いを見出そうとする。第二に、問題を立てそれを解くときに使われる概念や言葉の厳密性に注意を払う。第三に、自他の議論の構造や妥当性をたえず自覚的にチェックしながら進める。過去の哲学テキストとの対話は、問題へのこうした取り組み方の涵養をさらに促進する。なぜなら、過去のテキストはわれわれとは異なる時代背景や文脈をもつために、それを理解しようとすると、概念や言葉の吟味を通じて問題と議論を明晰に再構成するという作業が不可欠になるからである。そして、過去の哲学テキスト自体が、そのまたさらに先人の残した思考に対して同様の作業を行っているため、われわれはそこから、問題発見・分析・議論・問題解決のプロセスをより明晰に根底的に行うための様々なツールを取り出すことができるからである。

したがって、こうした哲学の専門的学修を通じて、以下のような、哲学に特徴的なスキルを涵養することが期待される。

- ア 問題提起力
- イ 問題分析力
- ウ 哲学的テキストの理解力
- エ 哲学的思考力・構想力
- オ 哲学的判断力
- カ 哲学的対話力

(各スキルの内容については<参考資料1>を参照)

(3) 哲学系諸学の学びを通じて獲得すべき基本的な知的態度・構え

- ① 人類の知的遺産に対する尊敬とその継承者としての自覚
- ② 知的勇気と冒険心
- ③ 傾聴の姿勢
- ④ 知的寛容性とケアリング
- ⑤ 知的柔軟性
- ⑥ 社会において実践し学修し続ける態度

(各態度・構えの内容については<参考資料2>を参照)

5 学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

(1) 学修方法

- ① 哲学系諸学の学修と教育は循環的かつ全体論的である

哲学系諸学の内容は、使用される文脈や状況の限られた知識とは異なり、汎用的・

一般的、かつ根底的である。そのため、一つの原理や概念の理解が多くの文脈において適用される。それゆえに、それらの原理・概念の理解や関連能力も、様々な文脈と状況のなかで徐々に獲得され、さらに変容を被る。したがって、哲学系諸学の習得は、個々の項目についてまったく身につけていないか、完全に身につけているかの二分法によって測る、といったことができない点に注意すべきであり、教育プログラムもその点を考慮に入れて設計する必要がある。

さらに、哲学系諸学の知のあり方は、部分の意味が体系や文脈の全体に依存して決まるという性質をもつ。たとえば、「経験」という概念の哲学独特の意味あいとは、少なくとも経験主義という思想潮流全体という背景に照らしてはじめて十全に理解できる。このため、哲学系諸学の内容を、基礎的項目、発展的項目といった明確に順序だった単元の積み重ねに整理することは難しいばかりか、哲学的知のあり方に反する可能性もある。同様に、哲学系諸学に関する理解や思考の発達には、単純な線形的順序や段階性をもちにくい。

このような分野においては、一つの事項を学ぶことが、同時に、知の全体を反映した一般的事柄を学ぶことにもなる。そして、全体の理解が個別の事項の理解にフィードバックされ、その個別事項の理解を深める。哲学系諸学の教育を、単元的知識の習得の積み重ねにしてしまうと、こうした哲学系諸学の本質的特徴である循環性や全体論的性格が失われてしまう危険性がある。したがって、哲学系諸学の教育は、漸進的であると同時に、いく度もの「全体の理解をふまえた上での個別事項のふり返し」の機会を与えつつ行われるべきであることに留意すべきである。

② 哲学系諸学の学修は、能動的で双方向的なプロセスである

以上のように特徴づけられる哲学系諸学の学修を進めるためには、学修が学修者の能動性を重視した双方向的なプロセスにより行われること、それにより教師の補助をともなう学修から、自立的で自分で方向を定める学修へと学修のあり方を深化させていくこと、教師も学生との対話を通じて、自らの哲学を反省し不断に学び直すことが望ましい。そのためには、以下のような様々な形態の学修を教育プロセスに組み込むことが考えられる。

- ア 講義
- イ 演習
- ウ 原典講読
- エ 実習・体験・フィールドワーク
- オ レポート・論文
- カ 自習・グループ学修
- キ 実験

(各学修方法の内容については<参考資料3>を参照)

(2) 評価方法

① 基本的な考え

哲学系諸学における学修成果の評価は、理解力、思考力をはじめとする哲学固有の知識と諸能力とが獲得されているかどうかを計ることによってなされる。それでは、「哲学がわかった」とは、あるいは「哲学的に考えることができた」とはどのような状態を指すのだろうか。

「哲学がわかった」かどうかは、講義で聞いたこと、文献講読で読んだことを学生にただ文章や口頭で反復させることでは判断できない。それらを他人にわかりやすく具体的に説明したり、反対に手ぎわよく要約したり、他の思想と比較して異同を指摘したり、さらに身近な事例に適用したりといったことができるかどうかの評価基準になる。過去の思想を現在の状況に適用する場合、現在の基準で都合よく思想を解釈するということが起こりがちであるため、思想をもとの文脈において理解しているかどうかも重要な基準である。これは異文化の思想についても同様である。

「哲学がわかった」という体験は、一般的なイメージでは、年齢を重ね経験を積むうちにある時ふと「あれはそういうことだったのか」と格言の類が腑に落ちるといった状態を指すかもしれない。しかし大学の授業では、理解したことを自分のうちにとどめず、教員や他の学生に示すことで、その理解の妥当性を確認する必要があり、そのかぎりでは他分野の学修とくらべ、哲学の評価方法は特異ということはない。

「哲学的に考えることができた」かどうかは、学生によっては、特定の哲学者や思想家についての研究ではなく、自ら哲学を構築することによって示そうとする可能性もある。これまでの哲学教育では、先哲の思想を十分に学ばないうちに自前の哲学を作ることはできないという前提があったかもしれない。しかし、問題解決力や創造力の育成を重視する現在の大学教育の目標に鑑みれば、問題意識をもって自ら哲学を作りたいという学生の意思はむしろ尊重されてよい。比較すれば、文学研究を専攻する学生が文学作品を創作した場合、その能力は研究能力と一致しないが、哲学の場合は、ある哲学者の思想について考える力と自ら哲学を作る際の思考力は異質なものではない。ただし、試験やレポートの課題が求めていることに応えずに、独りよがり自説を展開するようなケースは評価の対象にはならない。

批判的思考力の計り方も誤解されやすいが、他人の揚げ足をとるのではなく、自身を含めてそれまで当然視していたことを問い直すのであり、それは何よりも自分の思考力を深化させることになると学生に伝える必要がある。評価基準は、ある意見に対して反例を挙げることができるか、その意見があてはまる範囲を見抜くことでその限界を指摘できるか、思いこみが入りこんでいるかどうかを判断できるかといったことになる。

また、評価は思考力が身についたかどうかを計ると同時に、その過程で思考力を鍛えることにもなる。すなわち、試験やレポートの課題に取り組むことが、おそらくその授業で最大の自ら考える機会になる。学生に哲学に関する基礎知識があまりにもない場合、最後の評価方法を知識確認ペーパーテストで済ませたくなるかもしれないが、

単なる暗記試験にすることは避け、知識を用いて考えることを求めるような出題を工夫することが望ましい。

さらに、哲学の教育が、教員にとっても新たな気づきと反省を迫る双方向的なものであることを勘案するなら、教員の能力、知見に収まらない、未知の可能性が学生に潜んでいる可能性を、つねに自覚しつつ、教員が自らの評価能力をつねに反省することが必要であろう。

② 成績評価の方針

従来の哲学教育では、論述試験とレポートが標準的な評価方法だったが、ジェネリック・スキルをも育成するという現在の要請に応えるには、口頭発表、ディスカッション、グループワークなどを組み合わせることが必要になる。学生による相互評価（ピア・レビュー）も有効だが、その場合、教員は評価基準をとくに丁寧に示すことが求められる。

ア どのような能力・達成が評価対象となるのかの明示

哲学系諸学の場合、以下の項目が含まれることになるだろう。

- ・(哲学的) 概念の運用能力、および諸学説の内容、思想史・哲学史に関する基本的知識
- ・厳密に、批判的に、創造的に、自立的に推論する態度と能力
- ・他者と、適切かつ公正に議論する態度と能力
- ・資料の総体に対する知識と理解（演習や原典講読の場合）
- ・講義や演習内容の理解の背景となる知識を自分で調べて確認する態度と能力
- ・自分自身が取り上げた問題について、その解決のために適切なアプローチを選択し、必要な資料を収集・整理し、分析して、妥当な論理を構築して結論をみちびく能力（主として、卒業論文のためのもの）
- ・フィールドや生活で得た生の経験をより抽象的・原理的な枠組みで解釈し言語化する能力

イ それら进行评估する方法

筆記試験、口述試験、レポート、卒業論文、発表・ディスカッション・ディベート・グループワークにおけるパフォーマンスなどがあるが、どの授業でも、単一の方法ではなく、これらを組み合わせて複合的に評価することが望ましい。

従来のレポートや卒業論文という方法は、上記の多様な能力を総合的に評価することができるため、筆記試験よりも適切と考えられてきた。しかし、インターネットの発達とともに、どの部分が、またどの程度、参考資料に依拠しているのか、判別がつきにくくなっている。このことを考慮しても、期末レポート一つで評価するのではなく、毎回の授業でのリアクションペーパーやパフォーマンスにより、個々の学生の思考力・理解力を把握しておくことが必要である。

さらに、哲学系諸学の教員は、剽窃をはじめとする不正行為について、原理的な観点から、そのどこが、どのような理由で倫理的に認めがたいのかを考究し、明確に定式化して、アカデミズムや教育現場に提供する職業的責任があるとも言える。

6 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

市民性（シチズンシップ）とは、他者と民主的な共同社会を運営する際に必要とされる基本的態度の集合である。市民性は、人権の尊重といった単に個々人を対象とした道徳的態度にとどまらず、社会を構成するための積極的な態度である。それは、民主的共同社会を構築し、よりよく発展させ、そのことによって人びとを、民主的共同社会がもつ道徳的配慮のなかに包括しようとする姿勢のことである。

市民に必要な資質と徳目とは、一般的に言えば、真実と思われることを正直に述べて、正しいと思われることを行う勇氣、自ら法を立てそれを守る自律性、権力や権威に依存しない独立心、寛容で開かれた精神、他者の権利を尊重する能力、政策や行政を正しく評価する能力、公共的な討論への積極的な参加、労働意欲、経済や科学技術の変化に正しく対応する能力、理に適った要求をする態度などが挙げられる。もちろん、それらの基本的態度に先んじて醸成されなければならないのは、民主主義社会への参加意識である。

これらの基本的態度と社会への参加意識は、あらゆる学問において、あらゆる教育機会を通じて育成されるべきである。しかしながら、哲学系諸学における専門教育と教養教育は、市民性の涵養において独特の重要な役割を果たすことができる。近代社会以前の先哲たちが思索した成果には、現代社会においても知恵として活かすものが少なからず含まれており、これらについて参照できることは教養の重要な一部をなす。

哲学系諸学が市民性の涵養に重要な役割を果たすのは、なにより哲学は様々な分野の知を結び合わせ、専門知と市民社会を調和的に発展させる教養（リベラル・アーツ）の核となりうるからである。

教養とは、単純に過去の優れた知識を身につけることではなく、多様で豊かな人間的交流を形成することを本義とする。現代社会において求められる教養とは、他者と交流し、人間社会を全体的な関連性のなかに俯瞰し、様々な人びとのあり方と役割を社会の変数として理解し、そのどの立場も共感的に理解しようとする認識と態度の獲得にほかならない。それは、細分化・専門化された現代の世界を調和的に捉えるためのものでもある。教養教育とは、単に専門課程へといたるための準備や前段階ではない。むしろそれは、専門知識を、専門集団の関心と利害の文脈から一般社会の関心と利害の文脈へと置き直すことを通じて、その意味と価値を問い直し再検討するフィードバックの役割をもつ。言い換えるなら、専門知識は、教養へと帰ることによってはじめて意味づけられ、価値が付与されるのである。専門知識と教養との関係は、専門家集団と市民社会のように循環的であるし、そうでなければならない。

このような意味での教養教育において、哲学系諸学の果たす役割は大きい。その理由の第一に、哲学とは、ソクラテスの問答法がそうであったように、既知の知識・情報の再検

討を大きな任務とするからである。哲学の議論の一般性・抽象性は、専門的な知識の意義や効用をより広い社会的・文化的・歴史的な文脈のなかで問い直し、科学技術が孕む倫理的・社会的・文化的な諸問題を非専門家の観点から検討し、専門家集団のあり方を一般市民の視点から検証し直し、細分化され没交渉になった諸分野を横断的に結びつける役割を果たすことができる。

教養とは、専門性に限定されない一般の市民の知のあり方である。ここで言う「専門性に限定されない」とは、専門知識を欠いているという否定的な意味で理解されてはならない。あらゆる専門家も、自分の領域以外では専門家ではない。むしろ、専門性に限定されない一般の市民とは、専門家集団よりも広範で多様な人びとの利益と幸福に重きを置く者であり、専門家の仕事に文脈と位置づけを与え、それによって専門性に意味を与えて評価する者である。哲学は、この意味において、ソクラテスがそうであったように、あえて非専門家の立場を取ろうとする学問である。

第二に哲学は、とくに哲学的討議は、民主主義の基礎となる市民の判断力を鍛えることができるからである。判断力とは人間の生活にとってもっとも重要な能力であり、教育においてもその育成にもっとも注意が向けられるべきである。判断とは、たとえば、「この科学的報告は真実かどうか」（真偽判断）、「この企業の行動は倫理的に妥当かどうか」（道徳判断）、「この政策は貧困層にとってどれほど有益なものか」（価値判断）、「この芸術にはどれほどの価値があるのか」（美的判断）、「この心理学の法則は、どの程度の頻度で発生するのか」（蓋然性判断）、「この研究計画は実行可能か」（可能性判断）、などのように、ある物事に一定の真偽、正不正、価値反価値を割り当てていくことである。いくら知識があっても、判断力が育てられていなければ、実際には何の実行にも結びつかない。哲学は、人間が自らの具体的な状況に即して判断し、ある行動をするかしないかを評価し、吟味し、選択する能力を育てる。こうした市民の判断力は、政治的・経済的・文化的な共同生活をすすめるにあたってもっとも重視されるべき能力であり、哲学教育はこの能力を向上させることができる。

そして、第三に、哲学教育は現代世界にとって重要な諸問題、とくに倫理の領域における諸問題に関して市民各人が責任を負うことを教えるからである。哲学教育は、判断力を育てることを通じて、市民の自立心を鍛え、思慮深い人間を育成することができる。どの社会においても人びとは、政治的な力や経済的な力、文化的権威から大きな影響を受けている。哲学は、それらの見解を批判的に再検討し、熟慮することを教える。すると人びとは、自分自身の考え方もつようになり、様々な形をとるプロパガンダを読み取り、服従や無自覚の順応を好まなくなる。哲学は、時代や場所を異にする様々な文化や文明との対話を通して、現状の法律や制度、政治を批判的かつ創造的に熟考するように人びとを促すのである。哲学は、自己や社会のあり方を根本的に問い直し、それを創造的に再構築する知であり、社会のあらゆる局面に対する反省に寄与しうる。いかに科学や技術が進歩しても、この役割は、専門性を推し進める科学や技術に取って代わられることはない。哲学教育は、現代社会の諸問題を我がこととして捉え、その根本的な解決に取り組むことを欲する市民を育てるのである。

それでは、哲学系諸学における専門教育と教養教育は、市民性の教育にとってどのような関係にあるのだろうか。哲学系諸学における専門教育も、他の専門教育と同様に、特定分野の探究を深め、その分野の知識を蓄積して、次世代に受け渡す役割をもつ。しかし、哲学系諸学における専門教育は、どの分野よりも自分の専門性が教養という基盤に根をもっていることを意識すべきである。なぜなら、哲学系諸学が追求する知識は、「真、善、美、聖」といった人間の根源的で普遍的な価値に関わっており、これらの価値はあらゆる専門知と技術の価値を判断するための基礎にほかならないからである。哲学系諸学は、これらの価値の根拠を問い、それに基づいて自分と社会のあり方を吟味する学問である。その点、哲学のもつ社会的・職業的意義は、いつの時代もどの分野でも根源的役割をもつ。近代以前の先哲たちの思索の成果は、この意味での教養という基盤の形成に大きく寄与する。

7 哲学系諸学の教育者養成のあり方について

(1) 高等学校「公民」「倫理」の教育者の養成

高等学校「公民」「倫理」における哲学系諸学の教育者養成の問題は、以下のとおりである。

① 「倫理」「公民」教育における、大学（大学院）で哲学系諸学を学んだ教員の比率の少なさ。

2010年5月に大分大学で開催された第69回日本哲学会大会の哲学教育ワークショップでの質疑応答では、「教員養成課程では哲学や倫理の教員がどんどん減っている¹。このままではここで論じられた哲学教育をする素地すらなくなるのではないかと危惧している」との意見が出された。これは後に述べる大学における教育者養成の問題に関わる。

この指摘のように、高校での「倫理」「公民」を担当する教員に、哲学や倫理学を大学で学んだ者が少なくなり、政治や経済、歴史だけを学んだ者がそれらの科目を担当するのであれば、これは問題である。というのも、「倫理」や「公民」において学ぶべきは、それらの科目において表現されている思想や制度を、哲学的な思考の結果や産物として、その過程を追認しながら内在的に学ぶ必要があるからだ。そのような哲学的思考は、大学で哲学系諸学を学ぶことで漸次獲得される能力である。

② 記憶を中心とした思想史が重視され、生徒の生活や関心との乖離が見られること。

2015年5月28日公表の日本学術会議哲学委員会、哲学・倫理・宗教教育分科会による提言「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現に向けて—」では、今の教育に求められているのが、「自ら考え自ら判断し自ら実践する能

¹ 提言「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現に向けて—」3～5頁。

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t213-1.pdf>

力、根源的な問いを問い続ける思考力、他者と人間的に向き合う力、社会に参画する「市民」としての資質の向上」であり、こうした資質・能力の育成のために、従来、思想史などの知識伝達に偏った授業が行われがちだった高校の公民科「倫理」は、思考力を育成するような授業を行うように転換すべきであると提言されている。

以前にも、たとえば、上記の2010年の哲学教育ワークショップでは、「初等中等教育に哲学史は必要か」という疑問が出され、日本倫理学会第52回大会報告においては、「高校倫理の教員は、高等教育に進まない過半数の高校生のためにも、倫理学になど興味のない大多数の高校生のためにも、たとえば倫理的判断の練習をさせるためなどに授業をしているのであり、それは倫理学者を増やすためでも、大学の倫理学の講義を充実させるためでもない」との指摘がなされた。

こうした指摘にもかかわらず、いまだに思想史を中心とした教科書が好まれ、授業でも、哲学思想の本質からは遠い記憶中心の内容が教えられている。歴史の重要性は、現在の生徒の生活や現代社会の問題と関連づけることではじめて理解されるはずであるが、それがなされないままに単純に時代順の授業が行われる。その理由は、専門外の教員が教えるときにもっとも教えやすいのは歴史の順番に人名が並び、それぞれの人名に説明用のキーワードがついているといった内容だからである。また、大学入試が知識をまんべんなく問うものになっており、高校の授業もそれに対応しているからである。すなわち、哲学史が重視される理由はきわめて消極的であり、専門性の低い教師にも教えやすいからである。②の問題は、①の問題と密接に関係している。

③ 中等教育での哲学重視は世界の主流になりつつあるが²、日本の体制はそうっていない。

これも、②の哲学史に関する記憶中心の授業と関連している。日本学術会議哲学委員会が「日本の展望 学術からの提言 2010」の一部として提出した報告書「報告 哲学分野の展望—共に生きる価値を照らす哲学へ—」では、哲学・思想分野で練磨されるべき知的基礎能力として、以下の三項目が挙げられている。(i) 日常的な思考において自明視されてきた前提をも改めて問い直す根源的な「思索力」・「洞察力」、(ii) 広く自分のものとは異なる文化・価値観ないし他者の存在を受容し、理解し、共感しうる「想像力と感性」、(iii) 様々に異質な声を聞き分けつつ、自らの考えを他者に理解してもらえるようなかたちで伝え、あるいは他者に応答しうる「対話力」。世界の中等教育における哲学教育は、これらの能力の育成をめざしたものであり、同時にそれは、先に述べた市民性教育と直接に繋がる教育目標である。先に取り上げた提案、「未来を見すえた 高校公民科倫理教育の創生—〈考える「倫理」〉の実現に向けて—」では、

² 1970年代にマシュー・リップマンが始めた子どものための哲学は、この40年の間に各国の初等中等教育に普及している。また、近年、英語圏の伝統校、たとえば、ラグビー校などでも哲学教育の復興が見られる。子どもの哲学国際学会（The International Council of Philosophical Inquiry with Children）HPを参照のこと。<http://icpic.org/>

高校「倫理」の二本の柱として、哲学対話と原典の一節を用いた先哲の教えの批判的な吟味とが挙げられている。前者が「対話力」の育成のためであるとするれば、後者においては、異なった時代や社会の人びとの考えを理解しようとする「想像力と感性」「洞察力」に関わっているだろう。「思索力」はどちらにも関わる。

こうして、思想的な内容も含めて、哲学系諸学の伝統的知識をよき材料としながら、以上の能力を育てるための新しい哲学教育を展開し、それを担当できる教員の養成が早急に求められる。今後の大学での哲学教育においては、中等教育における教師養成を視野において、将来、中学高校生徒の「思索力」・「洞察力」、「想像力と感性」、「対話力」といった能力を育成できるような教育力をもった人材を育てる必要がある。そのためには、何よりも大学における学修のなかで、学生が自ら、これらの能力が身についたと実感する必要がある、この意味で大学での学修は新しい中等教育のためのモデルを提供することが望ましい。

(2) 大学教員の養成

日本における大学教員の教育は、哲学系諸学にかぎらず、十分ではない。若手の研究者は、大学院に入り教育職に就くまでにほとんど教育方法を学ぶことがない。そこで、哲学系諸学では、若手研究者をすぐれた教育者として育てるために以下のようなプログラムをつくることが望まれる。

① 専門研究者の養成

まず大学教員になるにあたってもっとも重要なことは、国際的な研究水準に見合う研究を行い、その成果を着実に発表する能力である。哲学系諸学を含む人文・社会科学系の領域も、双方向の国際学術交流を推進するとともに、先端的な水準であることを保証するためにも、国際的な学術雑誌への投稿、先端的な研究を行う内外の研究者がレフェリーボードを構成する高水準の学術雑誌の創刊、優れた論文・著作の英語等による執筆あるいは翻訳刊行により、海外への発信力をさらに向上させる必要がある。最先端であることが認知された研究を公にすることで、わが国の哲学系諸学のレベルを引き上げ、海外教育機関のポストへの採用も視野に入れた研究指導が可能になる。

② 新しい教養教育・導入教育の開発

すでに述べたように、教養教育における哲学の役割は大きい。他方で、哲学系諸学分野では、多くの研究者が文献学や思想史的研究を行っているが、その研究と様々な教養教育を担当しなければならない教育現場との間には、内容上の大きなギャップが存在する。哲学系諸学の若手研究者がはじめに教壇に立つのは、多くの場合、哲学系諸学を専門課程としてもっていない大学における教養教育である。大学院生や若手研究者に、特定の専門分野で通用する研究論文を生産するだけで、それを幅広い文化的・社会的文脈のなかで位置づけ、その意義を問い直す作業を行わないのなら、現在の大衆化した大学では、多くの学生はその内容に関心を示すことはなく、教育が非常に難

しくなってしまうことを伝える必要がある。現在の多くの大学の教養教育・導入教育においては、高度に専門的な哲学思想は求められていない一方で、クリティカル・シンキング、論理力・表現力教育、現代社会の倫理課題・人生の意義と進路に関する省察などを含んだ新しいタイプの教養・導入教育は強く求められている。現在の大学が教員に期待しているのは、学生のロールモデルとなるような社会人基礎力の模範を示しながら、自分の研究内容を先に定義した意味での教養として捉え直し、学生の基本的な素養を伸ばすことができる力量である。そのためには、原典講読に関しても、古典の内容を厳選し、現代社会の教養として重要な部分を様々な原典から抜粋収録した古典のアンソロジー編纂出版が望まれる。さらに、近年は、「哲学プラクティス」(哲学カフェ、子どもの哲学、企業内対話、哲学カウンセリング、批判的思考力開発などを含む)と呼ばれる対話型の哲学実践を通して、哲学をコミュニケーション能力の育成へと結びつける新しい試みが各大学で行われている。これらの新しい教養教育の方法と資源を、哲学系諸科学の学会が中心となって、ワークショップや講演会などのかたちで若手研究者に提供する必要がある。

③ 教員養成プログラムや TA 経験による大学教員養成

現在の日本の大学では、大学院生やポストドクターとして研究していた若手が、突然に、非常勤講師として大学の教壇に立つことが多い。彼・彼女らは、高等教育のための教育学的な方法論や教育心理学的な知識ももたず、またさしたる教育経験もないままに教壇に立つことが多い。狭い専門分野でしか通用しない話題を講義しても、一般の学生は関心を示さず、ときに授業に強い不満を覚え、ついに哲学系諸学そのものの価値に疑問を抱くようになる。これは教える側にとっても教えられる学生にとっても不幸な事態である。それゆえ、講義方法を受講者に合わせて工夫することが必要である。

アメリカには研究大学の大学院生が教育重視型大学の教員から指導を受けながら、大衆化した大学教育現場で教鞭をとるとはどのようなことを学ぶ大学間連携プログラムがあり、“Preparing Future Faculty Program (将来の大学教員養成プログラム：PFFP)”と呼ばれている。日本でもいくつかの大学で PFFP が実施されている。これらのプログラムを哲学系の諸学会共同の支援のもとで推進し、全国化していく必要がある。また、日本ではティーチング・アシスタント (TA) 制度を本格的に活用しているとは言い難い。単なる事務上の補助を超えて、担当教員とともに学生教育に取り組む本格的な TA 制度を大学教育に導入し、それに相応の給与を支払うべきである。大学院の博士課程やポストドクターの研究者は、TA として、予習復習の補助、チュートリアル、テストやレポートの採点、補助的な講義などの学生教育を担当教員とともに担い、大学教育を行う準備的な経験を積むべきである。

④ 新しいキャリア・パスとしての初等中等教員と文化行政の専門職員

これまで哲学系諸学の博士課程の大学院生やポストドクターは、大学の教員などの研究職をめざしている場合がほとんどであった。しかしながら、現状ではいわゆる「ポ

スドク問題」がいまだに解決されていない。2006年以降、ポストドク問題を認識した文部科学省は「キャリア・パス多様化事業」を開始し、2008年には日本学術会議が若手人材育成問題検討分科会の報告を行っているが、これらはいずれも自然科学系の領域を主な対象としている。同様の取り組みは、人文・社会科学においても求められる。

たとえば博士課程の院生やポストドクターの就業先として、初等中等教育の教員や、国や地方自治体における文化行政の専門職員が見直されるべきである。というのも、現在、初等中等教育においては、アクティブ・ラーニングというかたちで、児童生徒が主体的に学ぶ取り組みが重視されている。ここで述べてきた特性からして、哲学系諸学を専門として学んだ者こそそのような教育において役割を果たすことができる。また、感性に関わる教育では、美学芸術学を専門として学んだ者が寄与できる。異文化理解教育では宗教学の知見を活かすこともできよう。社会におけるこれらの職種の重要性は、大学教員や研究者のそれに劣るものではないことは改めて述べる必要もなく、哲学研究と実社会での実務や初等中等教育との連続や循環を生むことを可能にする点において、今後、強く望まれるものである。

＜参考資料 1＞ 各能力・スキルの詳細

① 哲学の学修によって涵養されるジェネリック・スキルすなわち「汎用的理性」

ア 学修活動を支える一般的スキル

- ・情報リテラシー・情報倫理を備えた情報通信技術の活用能力（PC 操作、インターネット利用方法）。
- ・多様なメディアを利用して学ぶ能力。
- ・図書館を効果的に利用する能力（蔵書データベース等を用い情報検索する能力を含む）。
- ・公開されている学術論文データベース（CiNii, J-Stage を含む）を活用できる能力。
- ・複雑・多様な情報を適切に整理・記録し、必要に応じて検索し取り出す能力。

イ 問題発見のスキル

- ・現実生活において出会う困難な体験を、一般的・抽象的なレベルでとらえて言語化し、「問題」として定式化する能力。
- ・感性を柔軟に働かせ、注意力を研ぎ澄まし、俯瞰的にものごとを考えることによって、身の回りの事象から問題を掘り起こし、言語化する能力。

ウ 問題分析・解決のスキル

- ・自他の議論・主張を再構成する能力、つまり根拠と結論を区分し、隠れた前提を明らかにした上で、議論の妥当性や主張の説得力を評価する能力。
- ・自他の議論に論理的誤謬や統計的誤謬が含まれているかどうかをチェックする能力。
- ・ありうる反論を推察し、それに回答するというかたちで議論を洗練させていく能力。
- ・それぞれの議論の文脈において、どの程度の根拠の強さが求められるのかを判断する能力。

エ 双方向的コミュニケーションのスキル

- ・立場の異なる人びとによる対話をコーディネートする能力。
- ・かならずしも論理的に整理されていない口頭による意見表明を、忍耐強く注意深く聴きとる能力。
- ・他者の異質な思考を適切に再構成する能力。
- ・問題に対する自分の意見を、口頭であるいは論文として明確かつ論理的説得力をもって発表する能力。

② 哲学の専門的な学修によって涵養ないし強化される、哲学に特徴的なスキル

ア 問題提起力

- ・様々な論争の根底にある論点と諸前提を明確にして、あるいは、様々な著作の読解と解釈を通じて、これまで問われていなかった新しい重要な問いを立てる能力。
- ・現実世界や自己のあり方について、その問題の所在を普遍的・抽象的レベルで捉え返す、あるいはそれを過去の思想と照らし合わせるなどの操作を施すことによって、そこからこれまで問われていなかった新しい重要な問いを立てる能力。

イ 問題分析力

- ・言語分析の能力、すなわち用語を明確に定義したり、従来区別されていない概念に区別を設けるなどして、問題を明晰化し、解決しやすいものにする能力。
- ・多くの領域にまたがっていたり、異論が乱立したり、複雑に絡み合うなどして見通すことの困難な問題を明晰に定式化し、見取り図を描く能力。

ウ 哲学的テキストの理解力

- ・様々な主張を文脈と背景を考慮しながら理解する能力。テキストを論理的かつ柔軟に読解・分析・再構成する力。古典的著作をその背景知識とともに理解し、解釈する力。
- ・上記の作業を行うための文献資料を注意深く読みとる能力とそれを支える語学力。
- ・芸術作品など文字資料以外の文化的資料を、的確に記述・分析する能力。

エ 哲学的思考力・構想力

- ・高度な論理的思考力：筋道だった推論（演繹、帰納）を行い、議論における誤った前提や妥当でない推論といった欠陥を見出す力。議論に対して適切な正事例、反例（その議論を支持する事例と反証する事例）、あるいは思考実験を案出し効果的に提示する能力。こうした専門的レベルの能力を身につけるには、論理学の体系だった教育ないし論理運用能力のトレーニングをカリキュラムに含めることが望ましい。
- ・批判的・反省的思考力：受け取った情報や知識、現在において有力とされる見解や権威ある常識を、いったん、意図的に無効化して根底から再検討し、その真偽・正否を改めて判断する能力。自分の思考や信念や行動の基盤となっている前提を問い直し、人間としての自己のあり方を深く反省する能力。
- ・メタレベルの思考力：科学をも含めた諸学問分野の（ときには言挙げされない）基本的前提、またそれが依拠する方法論それ自体を対象として定式化し、再検討する能力。
- ・哲学的概念の適用力：たとえば、事実と規範（あるいは use と mention、つまり言葉を使って何かを述べることと、その言葉自体について何かを述べることの区別。これはしばしば混同され議論を混乱させる）を区別し、両者を混同する議論

を批判するなど、哲学的な概念を適用して議論を構築、批判、評価する能力。

- ・創造的思考力・構想力：新しい概念や考え方を作りだし、問題解決の道筋を展望する能力。事象についてこれまでにない意味づけを与える能力。俯瞰的なビジョンを生み出し提示する能力。

オ 哲学的判断力

- ・原則的・一般的知識を参照しながらも、個々の文脈と状況を分析し、個別のケースにおいてよりよい判断を行う能力。

カ 哲学的対話力

意見や世界観が大きく異なる、あるいは対立する相手を他者として承認し、合理的な議論を行うことができ、互いに批判的な検討を加えながら思考を深め、創造的な解決に向けて努力できる能力、あるいはそうした議論の場をコーディネートできる能力。ここには以下の能力が含まれる。

- ・議論構築力：特定の主張を擁護し、あるいはそれを批判する合理的で説得的な議論を構築する能力。関与性（その主張にどのようなことが関わりをもち、どのようなことが無関係であるか）の判断、適切な事例の使用、正確で分析的な証拠の使用、論理的な議論の組立てができる能力。
- ・自己変革力：他者との対話を通して、それまでの自己の考えを改め、自分のあり方を創造的に変えていく能力。

＜参考資料 2＞ 各知的態度・構えの詳細

① 人類の知的遺産に対する尊敬とその継承者としての自覚

哲学系諸学の魅力の一つは、それがもっとも古くから行われてきた人類の知的活動を対象としている、そしてその知的活動の直接の継承者であるという点に求められる。哲学系諸学の教育にたずさわる者は、学生が哲学の学修を通じて、人類が長い間取り組んできた根本的な問いに向かうことの魅力を知り、人類の知的遺産に対する尊敬を抱くように指導することが望まれる。また、過去の知的遺産をそれとして理解することに加えて、現代の諸問題や現代人の置かれた状況と関連づけながら学修を進めることによって、古代から取り組まれている問題の多くは、現代にも形を変えて存続する普遍的な問題であることに気づき、アカデミックな知識やスキルを自分の生活と関連させることになる。こうして、学生は自らもまた人類の知的遺産の継承者の一員であることを自覚するだろう。

そのほか、哲学系諸学の学びを通じて獲得しうる基本的な知的態度として以下のものを指摘することができる。

② 知的勇気と冒険心

- ・権威や他者からの影響を相対化して、創造的かつ自己批判的に、独立心をもって思考しようとする態度。
- ・そうした真摯な思考の結果正しいと思われることを率直に発言し、行動に移そうとする態度。
- ・新しい状況に立ち向かい、複雑で困難な問題に対して柔軟に対応できる適応力のあ
る精神。

③ 傾聴の姿勢

- ・相手を侮辱したり攻撃したりすることなく、相手の主張をその文脈も含めてよく聴き、自分とは異なった見解を理解しようとする態度。とくに、グローバル化社会において必要性を増している、異文化、異なるものとの対話と共生を導くための「聴き続ける態度」。

④ 知的寛容性とケアリング

- ・各領域の伝統的な知的体系がもつ限界や他の領域のもつ価値を検証し、自分になじみのない地域や時代、分野における思想や感性、またそれに基づく実践のあり方を認識し、領域間の壁を乗り越えようとする態度。
- ・思考する対象について、生産的で、その発展や成長を促すような解決を与えようとする態度、あるいは、相手の主張をその文脈と背景から理解し、その主張内容に関して有効な考えを提示しようとする態度。

⑤ 知的柔軟性

- ・自分になじみのない概念や思考であったり、自分のそれまでの考えに対立する思想であったりしても、それが適切な議論をへて妥当と判断される場合には、潔く自分を変える態度。

⑥ 社会において実践し学修し続ける態度

- ・実社会で生じる様々な問題に対処するべく、獲得した知識やスキルを適用するばかりではなく、実社会での問題対応や解決から自ら学ぶ態度。哲学系諸学の学修は社会に出て活動するために重要な、そして生涯にわたる学修能力を強化する、広範囲におよぶ人格特性の発展に寄与し、それを通じて共同体のよき発展にも寄与しう。

<参考資料3> 各学修方法の詳細

ア 講義

大学の組織的・経済的制約を考えるならば、今後も講義が主要な授業形態であることはかわらないと思われる。しかし、この形態であっても、一般的な哲学的能力や知的態度の涵養をめざすかぎり、様々な仕方で双方向性を担保するための工夫が求められる。講義内容の特性に応じて、講義内の質疑応答、ディスカッション、ディベート、あるいは、リアクションペーパー、ミニテスト、中間レポート、課外グループワーク、ロールプレイングなどを通して、学生の主体的参加を促すよう努めるべきである。

とくに、大規模クラスでディスカッションを導入するための工夫としては、バズ・グループ (buzz group : クラスをいくつかの小グループに分け、小さな課題についてごく短時間話し合わせて、その結果を報告させる)、フィッシュボウル (fishbowl : 学生のうち5~10名を指名してディスカッションをさせ、残りの学生は聞き役に回る) などの手法がある。

重要なのは、どのような手法で学生からのフィードバックを得たにせよ、それを教員が授業内で活用することである。たとえば、学生からの興味深いコメントが寄せられた場合、次回の授業のなかで紹介する、あるいはその学生に連絡をとり短い発表をしてもらい、プリント、スライドなどを利用して学生のコメントを紹介しながら授業を進めるなどの方法が考えられる。

イ 演習

少人数で行われる演習は、学生の能動的学修を実現するのに適した形式である。また、論理学などにおいて、実際に証明を構成するスキルを十分習得するにも演習が適している。注意すべきは、各回の発表担当学生だけに役割が割りふられ、残りの参加学生は受動的態度にとどまることも往々にして見られることである。演習であっても、質問者を指名しておく、ディスカッション結果のまとめを担当学生以外に割り当てる、演習のまとめとして学期の最後に論集を発行するなど、学生全体の能動性をさらに引き出す工夫が可能である。

また、授業中のディスカッションの活性化を促すための工夫としては以下のものがある。

ディスカッションを行うねらいを事前に明確にする

ディスカッションの口火を切る問いかけを工夫する

ディスカッションにときどき介入して、方向づけを行う

演習にはTAを活用することも効果的である。その際には、TAとの緊密な打ち合わせが必要である。

ウ 原典講読

哲学系諸学における原典講読の意義を改めて確認する必要がある。理想的には、講読は自ら積極的に原典に触れることを可能にするだけの語学力の訓練を前提するが、そのめざすところは外国語の授業と同じではない。原典講読は、過去の人びととの対話による自己の変革というダイナミックな性格をもつ。したがって、こうした授業形態においては、テキストの正確な読解はもちろんのこと、同時に、問題提起力、批判的思考力、創造的思考力、反省力、議論構築力、対話力の涵養にもとくに注意を払う必要がある。これらを涵養するためには、テキストの読解に終始するのではなく、それを契機としたディスカッションなど学生の主体的参加を促すような授業設計が求められる。

また、原典講読はどうしても時間を要するプロセスであるため、学期内に一冊のテキストを読み通すことも難しい場合が多い。哲学教育にたずさわる者は、重要なテキストを精選し、原典を通して分野全体あるいは特定の思潮の全体像を掴むことを補助するような良質のアンソロジーを編纂し、またそうした仕事にしかるべき評価を与えるよう心がけるべきである。

エ 実習・体験・フィールドワーク

哲学系諸学は、書物・文書だけによって形成されるものではない。臨床哲学の場合、哲学的思考が活かされる現場における見学・インターンシップ、哲学カフェの企画・実践といった学修が有効である。さらに、ケアの倫理における看護体験（被看護体験）や、環境倫理学におけるエコツーリズム、科学哲学における実験室・博物館見学、サイエンスカフェの運営経験、美学芸術学における博物館・美術館見学、宗教学における海外を含む宗教施設・活動の現地調査、中国哲学およびインド哲学における海外現地調査などは学修にとってきわめて重要な契機・動機づけとなる。

さらに、以上の分野においては、研究手法としても、参与観察やアンケート、聞き取り調査、インタビュー、企画・展示などのフィールドワークが欠かせない。実験哲学や社会調査的手法を用いる場合は、プログラミング・統計解析ツール・質問紙調査手法の習得なども必要になる。

こうした観点から、哲学系諸学の教育に、実習をより積極的に導入することを図るべきである。

オ レポート・論文

教育手法としてのレポート・論文執筆は、問題提起力、批判的思考力、創造的思考力、論理的思考力、議論構築力、概念の的確な使用を養うことを目的としている。これは哲学系諸学にとどまらずすべての分野の学生にとって必須の基本的素養であるが、論理的・批判的思考の専門家とも見なされる哲学系諸学の教員は、大学におけるレポート・論文指導において、特別な役割を担っている。つまり、中等教育までの「作文」から「アカデミックライティング」への転換を促す、実践的かつ理論的裏づけのある指導法と教材の開発が期待されている。哲学系諸学の教員は、こ

うした他分野からの期待に応えて、問題の発見から、明確で論理的説得力のある論文執筆までを全体として身につけさせるための汎用的教育プログラムの開発に貢献することができる。

カ 自習・グループ学修

近年では多くの大学において授業外の自主学修を支援する様々な施策が実施されている。たとえば、図書館等に設けられたラーニング・コモンズ等の自主学修施設は、学生だけで行われる議論、対話を容易にする。また、ウェブ経由で学生がアクセスできる授業管理システムには、授業参加学生が自宅にいながら討論することを可能にする電子掲示板などを備えたものもある。これらをうまく活用して、学生の主体的学修を促すことができる。

あるいは、個々の学生の自主的で思索的な読書のためには、適切な推薦図書リストも有効である。

キ 実験

近年における哲学の研究教育の舞台は、かならずしも文学部とはかぎらない。理学部・情報科学部に科学哲学・科学技術倫理、医療系大学に医療看護哲学、環境学部に環境思想・環境倫理を研究教育する講座等が存在している。そうした哲学と異分野の交わる領域では、哲学的な主張を実験的な手法（計算機シミュレーションや心理学実験）を使って実証する実験哲学が普及し始めている。たとえば、コンヴェンションの発生についての思弁的仮説を、コンピュータを用いたマルチエージェントシミュレーションにより検証する、ビジネスエシックスで有効な倫理教育法を心理学実験や観察手法を用いて検証する、人びとの自由意志と決定論についての直観が両立的であることが質問紙調査により明らかになる、といった事例が挙げられる。

こうした新潮流に対応して、哲学系諸学の教育にたずさわる者は、学生にどのような実験スキルを身につけさせるか、それを他分野と共同でどのように教育プログラムとして開発していくべきかについて検討を開始すべきだろう。

<参考資料 4> 哲学分野の参照基準検討分科会審議経過

第 22 期

平成 26 年

- 1 月 31 日 日本学術会議幹事会（第 187 回）
哲学分野の参照基準検討分科会設置
- 2 月 28 日 日本学術会議幹事会（第 188 回）
哲学分野の参照基準検討分科会委員決定

- 3 月 19 日 分科会（第 1 回）
役員の選出
分野別質保証と参照基準について
本分科会の役割について
今後の活動とスケジュールについて

- 5 月 19 日 分科会（第 2 回）
哲学分野の参照基準について
大学教育の分野別質保証委員会の北原和夫委員による説明
各専門の「定義」と「特性」に関する文案の検討

第 23 期

- 12 月 2 日 分科会（第 1 回）
22 期分科会の活動成果の確認
23 期分科会の今後の活動方針について

- 12 月 6 日 分科会（第 2 回）
分科会の活動報告

平成 27 年

- 1 月 29 日 日本学術会議幹事会（第 203 回）
委員（特任連携会員）追加の決定

- 2 月 19 日 分科会（第 3 回）
参照基準原案の検討

- 3 月 21 日 分科会（第 4 回）
参照基準原案の検討

- 5月3日 分科会（第5回）
参照基準原案の検討
今後の進め方について
- 5月28日 分科会（第6回）
参照基準原案の検討
- 6月8日 分科会（第7回）
参照基準原案の検討
今後の進め方について
- 6月～8月 関連諸学会からの意見聴取
日本哲学会、日本倫理学会、美学会（美術史学会、音楽学会）、
日本印度学仏教学会、日本中国学会（哲学部門）、日本宗教学会、
日本思想史学会
- 9月7日 分科会（第8回）
参照基準原案の改稿の検討
今後の進め方について
- 10月31日 関連諸学会の代表者との公聴会
- 12月12日 公開シンポジウム
「哲学なしで生きられるのか
—大学における倫理・宗教・哲学教育の役割—」
- 平成28年
2月26日 大学教育の分野別質保証委員会（第5回）
報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準
哲学分野」について承認