

# 哲学教育とアクティブラーニング

——日本学術会議「教育課程編成上の参照基準 哲学分野」を読み解く——

## Learning Philosophy through Active Learning

加藤 素明\*

KATO Motoaki

The aim of this paper is to examine the words given in the “Framework of Reference in the Field of Philosophy Education” by the Science Council of Japan, concerning about the curriculum building for the philosophy classes in universities. The curriculum may have two different types of philosophy classes: one for the students who takes philosophy classes as their major discipline studies, and another for rest of the students who learn generic skills at the beginning of the school life. In the latter case, the course design should be done adopting so-called “active learning” method. Active learning is well suited for this framework, and even a student with poor maturity might be edified as a well-grown citizen after four years of study through this method.

キーワード：哲学教育 (Philosophy Education)、アクティブラーニング (Active Learning)、参照基準 (Framework of Reference)、教育課程編成 (Curriculum Building)、授業デザイン (Course Design)、ジェネリック・スキル (Generic Skills)

### 1 はじめに

#### (1) 目的

本論考の目的は、哲学教育においてアクティブラーニングの方法を用いる意味を示すことにある。そのための方途として、日本学術会議が平成 28 年 3 月 23 日に発表した「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」(以降、「参照基準」と表記)を読み解き、ここに見られる政策的な提言を大学の教育課程においていかに最適化できるかに着目して、次世代の人材育成において哲学教育に何が要請されているかを考察する。

### (2) 背景

#### 1) 大阪観光大学における背景

大阪観光大学では平成 22 年度 (2010 年度) 4 月以来、観光学部に教職課程を開設している。「哲学」講義は同年、中学校社会科の「教科に関する科目」として開講され、本年平成 28 年度で 7 年目になる。中学校社会科教員免許の取得には必修科目となっており、同時に観光学部の広域科目として全学生に対して提供されている。また平成 25 年度 (2013 年度) に開学した国際交流学部の学生にとっては 2 年次の選択科目にもなっている。平成 26 年度 (2014 年度) からは全学共通科目という形で行われている。受講者は数こそ少ないものの、例年一定数の熱心な学生を迎えている。

しかしながら、毎年同じシラバスと教材を用いて、同じ難易度の授業を実施しているものの、教職課程科目にあるべき内容を盛り込むと、受講開始までに一定の知的

---

\*大阪観光大学観光学部

訓練を経た学生でなければ授業についてくるのが難しい場合が散見される<sup>1)</sup>。殊に、平成 26 年度（2014 年度）の落ち込み方は看過できないものであった<sup>2)</sup>。むしろ、その原因は元来複合的なものであって、ひとつの事柄に帰着せしめることは妥当ではなかろう。が、いずれにしても従来の「講義+リアクションペーパー」型授業<sup>3)</sup>では哲学教育が（結果的に教職課程の教育も）成り立たないことが判明した。

上記の問題への対策として、平成 27 年度（2015 年度）からの哲学講義において、「学び合い」を主要素とするアクティブラーニングを全面的に導入した<sup>4)</sup>。その方法と効果についての検証は、単年度では母数が少ないこともあってなかなか難しく、数年分のデータ蓄積を待つて行うべきであろう。しかし、少なくとも授業自体を「楽しい」「興味深い」と積極的に評価する学生が見られるようになった<sup>5)</sup>。とかく「難しい」が合い言葉となりがちな哲学の授業としては、相変わらず「難しい」授業であることに変わりはないにしても、こうした評価が返ってくることは従来にない大きな変化である。また、最終回まで受講した学生が期末試験を経て合格できる割合が増えていることも特筆すべきであろう<sup>6)</sup>。

## 2) 政策的な背景

アクティブラーニングの定義と意義について、現在（2016 年）さまざまな言説が飛び交っている現状だが、さしあたり今日の大学教育にもっとも強い影響を与えている文書は、中央教育審議会が平成 24 年 8 月 28 日に出した答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(以降「質的転換答申」)である。

また、平成 26 年 12 月 22 日には、同じく中央教育審議会が「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(以降「高大接続答申」)を出している。

いずれの答申においても、次世代を担う若者の教育においてアクティブラーニングが不可欠であるという基本線が貫かれている。いわゆる「学力の三要素」<sup>7)</sup>のうち、授業等で得られた知識・技能をいかにして思考・判断・表現に結び付けるか、それらの活動を通じた他者との関わりを経て、いかに主体性・多様性・協働性を獲得しているかということが最重要かつ喫緊の課題として強調されている。これらは、「これからの時代に社会で生きていくために必要な」能力であり、その育成にこそ学校と

いう教育機関の役割が期待されている。

他方で、グローバル社会の到来とともに大学教育における質保証の必要性が叫ばれて久しく、日本学術会議が各学術分野について教育課程編成上の参照基準を作成して公表する動きが始まっている<sup>8)</sup>。哲学分野においても参照基準が作成され公表された。

以下では、この「参照基準」からこれからの大学教育における哲学教育の形を考え、そのなかでアクティブラーニングが果たす役割を示していこう。

## 2 哲学教育の目的

本来、philosophia（愛智）を語源とする哲学は、「知」を求めるといふ人間の原初的欲求から端を発していることから分かるように、おおよそ人間の知るといふこと全体に関わる営為である。本来は単一の学科目という枠組みの中に限定して扱われるべきものではない。しかし、それをあえて「哲学」なるセクションを設けて単独の学科を設けざるを得ないところに、近代の学問大系の特質を見てとることができよう。ともあれ、事柄の帰結として、今日の大学（学士課程）で哲学を教える目的とその対象は、以下のふたつに大別することができる。

### (1) 哲学の学科目を学ぶことを目的とする教育

ひとつは、みずからの専攻として「哲学」を学ぶ学生に対し、専門的学科として科目内容を教えることによって哲学および哲学史に関わる知識と方法を授受するものである。履修する学生層は限定的であり、多くの場合、少人数での授業運営が予想される。

また、これに準じるものとして、将来教員免許を取得して中学校・高等学校で社会科を教えることを志す、教職課程の学生に対して行われる「教科に関する科目」としての授業を挙げることができる。大学の規模にもよるが、一定数の受講生がいることが見込まれる。

### (2) 哲学の方法を学ぶことを目的とする教育（ジェネリック・スキルとしての哲学教育）

いまひとつは、いわゆる一般教養課程の一科目として、哲学の領域に属しうる諸問題を幅広く取り上げ、解説的な講義と討論を通じて問題解決へと向かう哲学的・論理的思考方法を知り、これを身につけることを目的としたもの。その対象となるのはさしあたって人文・社会系諸科目を専攻する学生である。が、もとよりこうした

基本的思考方法は、上述の「知る」という営為の基でもあり、文系理系の区別なくすべての学生に必要とされるものであるから、全学生に履修を勧めるべきであるし、望むらくは、学内制度と教職員等の人員配置に配慮ができるならば、全学生必修とするべきものでもあろう。

これらふたつのタイプの哲学教育は、両者に共通する要素もあるものの、その目的と対象学生、受講者数、授業方法、運営の仕方が本質的に異なっている。同一の授業で両者を兼ねることはできず、したがってこれらふたつのタイプは別個の授業として開設されなければならない。

### 3 「参照基準」に記された哲学教育

#### (1) ジェネリック・スキルとしての哲学教育

「参照基準」を見ていこう。その第2項目に「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」があり以下の諸項目が挙げられている。

- 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」
  - ア 学修活動を支えるスキル
  - 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
 (「参照基準」2016, p.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
  - 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
 (「参照基準」2016, p.11)

従来の学科目として置かれる哲学の授業は、もっぱら上記の②に挙げられた諸能力の育成に力を注いできたし、中でも「②-ウ 哲学的テキストの理解力」養成が授業内容の中心となっている。このことは、哲学的な思考や判断を行うためにはテキスト読解に多くの時間と労力を割かざるを得ないというやむにやまれぬ事情があるからだが、そうしたあり方が、たとえ無意識のうち

であっても従来の「哲学」授業には期待されていた。

しかし、その中で「②-カ 哲学的対話力」の涵養はいかにして保証されてきたのであろうか。哲学的対話力とは、「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」とされる(「参照基準」2016, p.24)。

多くの場合、それはゼミ・演習や正課外の研究会等の場でなされてきたことであり、哲学のゼミ・研究室に属さない学生に対しては等閑に付されてきたというべきかもしれない。世間で、あるいは大学の中においてさえそれで良しとされ、「哲学」という領域の固有性が承認されてきたということは、とりもなおさず①のジェネリック・スキル育成という視点が希薄であったことの証左にもなるだろう。

#### (2) ジェネリック・スキル教育の意義

ジェネリック・スキルの内容と意義について、「参照基準」は次のように言う。

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。(「参照基準」2016, p.10)

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。(「参照基準」2016, p.10)

このようなジェネリック・スキル育成の教育はどのようにして可能なのだろうか。またそれはなぜ必要とされるのか。

ジェネリック・スキルのうち、「①-イ 問題発見のスキル」「①-ウ 問題分析・解決のスキル」「①-エ 双方向的コミュニケーションのスキル」の三者は、いわゆる批判的思考(クリティカル・シンキング)のことで、現代人にとっては他者理解や異文化理解をすすめる

上でとりわけ必要な能力であるとされている。(「参照基準」2016, p.10)

問題を発見し(①-イ)、分析し解決へと導く(①-ウ)。この一連の営みが「批判的」と呼ばれるのは、そこに「他者」の存在が前提とされているからである。たとえそれがひとりの人間が「自分ひとりで」なしたことであったとしても、自身の内省のうちに批判的な自己もしくは批判的な他者が存在している<sup>9)</sup>。

もっとも、通常は現実にはだれかある他者が介在しているものだ。他者の存在は、一定以上のレベルで関わり合うなら、そこに否応なく自己の吟味が生じる。このような、他者との対話が生じている場においてこそ、「双方向的コミュニケーションのスキル」(①-エ)が有効に関わり、問題の発見と分析・解決とが一体となって批判的思考を形成する。

これらのスキルを涵養し身につけていくためには、自己ひとりの能力のみでは不十分であって、通常は他者、すなわち教室におけるクラスメイトとの協働が不可欠である。人は自己の能力の限界を自覚し、その克服に向かう上で他者へのまなざしが生じたときはじめて、真に批判的で能動的な知的態度となることができる。これを教室という現場において実践することを学生に促し続けるためには、アクティブラーニングの方法が必要である。つまり、一時的なグループワークによる「活動」が折々に行われているというのではなく、常にその場が「学び合い」としてのアクティブラーニングの状態に置かれていなければならないのである。

### (3) 知的態度の涵養

「参照基準」における「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」の第3項目には次のように記されている。ここにはこれからの哲学教育にとって非常に有益な示唆が含まれていると考えられる。

#### (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

(「参照基準」2016, p.11)

ここでは、他者との相克とそれを乗り越えた上での協働ということに着目して、「②知的勇気と冒険心」と、後続の「③傾聴の姿勢」、「④知的寛容性」、「⑤知的柔軟性」について取り上げよう。

「②知的勇気と冒険心」について、「参照基準」は次のように言う。

- 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
  - 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
- (「参照基準」2016, p.25)

これをふまえた上で、「③傾聴の姿勢」では次のように言及されている。

- 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」。(「参照基準」2016, p.25)

同様に、④知的寛容性では「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」することが言われ、さらに⑤知的柔軟性では「自分になじみのない概念や思考」あるいは「自分のそれまでの考えに対立する思想」に対して、「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」が求められている。(「参照基準」2016, pp.25-26)

これらが求めているのは、やみくもに異論を排除したり、ただひたすら議論に打ち克つことをのみめざしたりする姿勢とは真逆の態度である。この態度は上述のように「グローバル社会を生きるうえで必要性を増している」のだが、それはまた②知的勇気とも相まって、我々がいまだかつて体験したことのない世界観と対峙することになったときのあるべき姿、すなわち「構え」を示していると言うことができよう<sup>10)</sup>。

## 4 結びにかえて

本論考で示したのは、「参照基準」によって政策的に

提言された哲学教育のあり方は、自己と他者とを双方向的に結び付ける仕方に対話を実現しようとしているという点できわめて「哲学的な」方法を志向しており、これを実際の教室での授業という視点で見ると、まさにアクティブラーニングを通じてこそ実現できる方策であることが分かった。

翻ってこの「参照基準」を現実の大学教育の中に適用しようとするのとどのようなことになるであろうか。むしろ、各大学の社会的ミッションによって相違することは確かだが、ここではいわゆる「リメディアル教育」が必要な大学において顕在化している、ある深刻な問題を提起しておきたい。

ここで言うリメディアル教育とは、単に学力不足を補うための課外授業を実施することを言うのではない。本稿で論じたジェネリック・スキル教育を受講して身につけるだけの、十分な知的・精神的・体力的な構えがまだできていない状態で大学に入学し、「特段の自覚もないままに」学生に対する教育のことである。こうした状態は、ただの学力不足よりもはるかに根が深い問題であるが、逆に考えると、こうした対象にこそ本論考で示したジェネリック・スキルとしての哲学教育が必要なのであって、「哲学」の難しそうな外観をまとわなければ、むしろ有効に機能する可能性を見ることができるようになる。大学における初年次教育の一環として、「哲学」にあらざる哲学教育というものが果たしうる役割について考察することには十分な意味があると考えられる。むしろ、これを導入できるまでには相当の対話と吟味を経ることが必要であろう。いずれにしても、この問題に真摯に取り組む姿勢がとれるか否かに、現代日本の高等教育が置かれた一方の極の真価がかかっているのである。

#### 【補注】

- 1) それゆえ、国際交流学部の教育課程においては哲学を2年次に配当している。他方、観光学部の教育課程では1年次配当となっている。
- 2) 平成26年度は、学期当初の登録人数30名に対して、期末試験を受験した者は13名、最終的な合格者は6名(観光学部1名、国際交流学部5名)であった。期末試験の不合格者は、多くの場合白紙か、またはほぼそれに近い答案を提出した者達であった。
- 3) 座学的な講義を行い、学生は毎回配付されるワークシート(リアクションペーパー)にめいめいノートをとる。授業時間の最後に、講義のまとめと要約および別欄に質問・意見を記入して毎時間提出する。担当者が添削して翌週返却する。質問・意見欄には時折、哲学史上重要な問題につながる指摘が書かれていることがあって、これ

については翌週の冒頭で講述した。

- 4) 学び合いの概念と実践方法については、西川純による一連の著作を参照されたい。たとえば、西川純(2016)『サバイバル・アクティブ・ラーニング入門：子どもたちが30年後に生き残れるための教育とは』(明治図書出版)は、アクティブラーニングの実践方法の紹介に留まらず、現代社会における意義にまで踏み込んで説いて有益である。なお、西川は自身の教育実践を、二重カギカッコを付して『学び合い』と表記している。
- 5) 哲学講義では平成27年度以降アクティブラーニングの効果を測定するための調査を学期中4回、(大学所定のFD調査とは別に)定期的実施している。アクティブラーニング導入後、アンケートの自由記述欄に積極的な言葉が多く見られるようになった。このデータ分析は今後の課題としたい。
- 6) 平成27年度は学期当初の登録者数は20名であったが、実際に一度でも教室に来て受講した人数は15名であった。期末試験受験者は7名であったが、その7名が全員合格して単位を取得した。なお、この年の評価基準は学期始めにシラバスに掲載したものを口頭でも説明し、さらに細目についてはループリックを作成して期末試験前に受講生に示した上で評価を実施した。そのときに使用したシラバスとループリックを本稿の末尾に【資料】として掲載する。ループリックの意義とその作成法については、スティーブンス他(2014)を参照。
- 7) 「高大接続答申」(2014) p.6を参照。(1) 知識・技能、(2) 思考力・判断力・表現力、(3) 主体性・多様性・協働性の三要素を捉え直し、新しい学力として提唱する試みがなされている。
- 8) 平成28年10月現在、経営学や経済学、社会学をはじめとして、言語・文学、歴史学、地理学、政治学等、文系理系合わせて25分野について参照基準が公表されている。詳しくは下記の日本学術会議ウェブサイト参照するか、もしくは「日本学術会議 参照基準」で検索されたい。<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>
- 9) 自己の内なる批判的な他者、もしくはもうひとりの自己との対話と言ってもよいかもかもしれない。自己の内省的な対話による哲学の最古の例として、アウグスティヌス(354-430 AD)の『告白』を参照。ただし、アウグスティヌスにとって対話の相手である「あなた」とは神のことであった。
- 10) 平成24年8月に「質的転換答申」が世に問われ、アクティブラーニングの必要性が強く打ち出された背景には、次世代の世の中が「予測困難」なものとなることの自覚がある。今後の変化に対応できる人材育成へと舵を切ることが、高等教育に留まらず、すべての教育機関にとって焦眉の急である(「質的転換答申」2012, p.1)。

#### 【引用・参考文献】

佐藤浩章 編(2010)『大学教員のための授業方法とデザイ

ン』玉川大学出版部

スティーブンス、ダネル、レビ、アントニア（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章 監訳  
玉川大学出版部

中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」文部科学省、平成24年8月28日

中央教育審議会（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」文部科学省、平成26年12月22日

西川純（2016）『サバイバル・アクティブ・ラーニング入門：子どもたちが30年後に生き残れるための教育とは』明治図書出版

日本学術会議（2016）「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」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、平成28年3月23日

パークレイ、エリザベス、クロス、パトリシア、メジャー、クレア（2009）『協同学習の技法：大学教育の手引き』安永悟 監訳 ナカニシヤ出版

松下佳代、京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房

## 【資料】

平成27年度（2015年度）「哲学」講義シラバス

### ●授業の概要

哲学の方法と根本問題を、身近な実例を用いた論理の演習と、代表的哲学的著作の講読を通じて学ぶ。

(1) 第1に、考える方法、すなわち論理の構築の仕方と、その実践を学ぶ。論理の組み立てについて基本的な知識を学び、演習問題を試みて哲学的思索の方法に触れよう。

(2) 第2に、プラトン（前428/427～前348/347）の著作『国家』を読む。「西洋の哲学史はプラトンの著作に対する一連の脚注に過ぎない」とも言われるが（アルフレッド・ノース・ホワイトヘッド：1861-1947）、本講義では、哲学のみならず教育学や政治学等の場においても現代に大きな影響を及ぼし続けるプラトンの『国家』を読むことによって、具体的な哲学的・論理的思考の場を体験すると同時に、約2400年の長きにわたって人類の思想の歴史を形成してきた哲学の根本問題について学ぶ。

(3) 第3に、プラトンの思想が後の哲学史に及ぼした影響を中心に、西洋哲学史の流れを概観する。

### ●授業の到達目標

#### a. 知識・理解

論理学の方式ののっとり、基礎的な論理の組み立てを説明することができる。

プラトン『国家』に記されたイデア論について説明すること

ができる。

プラトン『国家』における教育の意義について説明することができる。

プラトン以降の西洋哲学の課題について、主要な事柄を説明することができる。

#### b. 思考・判断

論理的な方式によって、ものごとを考えることができる。

#### c. 関心・意欲

哲学の課題について、現代の世の中で生じている事柄に敷衍して考えることができる。

#### d. 技能・技術

哲学・思想に関するテキストを正確に読解することができる。

●受講にあたっての留意事項・授業外学修（予習、復習など）・関連科目

本講義は全学共通科目として、国際交流学部（人材交流マネジメント・プログラム）と観光学部（広域科目）の合同で開講される。観光学部では教職科目ともなっている。

この講義は単なる哲学史の知識の授受という枠を越えて、社会人として生きる者に必須の「ものごとを考えること」を学び、かつ実践すべく行うものである。もとより、「手軽に分かりやすく習得できる手立て」など存在しない。講義では多少なりとも専門的な議論にも踏み込んで話をするが、きちんと出席し、教科書や配付資料を何回も読んでよく勉強すること。

関連科目：国際交流学部の学生は、「異文化理解基礎」（1年次必修）の内容をよく復習した上で本科目を受講し、さらに専門的に深化してほしい。

●教科書（授業で常時使用する分）／著書「書名」（出版社）  
プラトン『国家』上下巻 藤澤令夫 訳、岩波文庫、1979、2008 改版

●参考書／著書「書名」（出版社）

野矢茂樹『新版 論理トレーニング』産業図書、2006

内山勝利・中川純男 編著『西洋哲学史

古代・中世編：フィロソフィアの源流と伝統』ミネルヴァ書房、1996

宗像恵・中岡成文 編著『西洋哲学史 近代編：科学の形成と近代思想の展開』ミネルヴァ書房、1995 その他、講義中に適宜指示する。

### ●成績評価の方法

講義中に課す課題の成績と、討論への参与・貢献（以上40%）、及び期末試験の成績（60%）によって評価する。講義中の課題においては講義内容の理解度を評価し、討論においては理解度に加えて応用力・適用力も評価する。また、これらの活動を通して「ものごとを考える姿勢」が身につけているかも考慮に入れる。期末試験においては、学期全体の講義内容について、把握および深化の度合いを評価する。

### ●主題と内容

第1部 哲学＝考えること

【第1回】「哲学」とは何か？

哲学とは考えることである。何かを考えている限り、人は哲

学をしている。しかし同時に、正しい仕方できているか、何らかの間違い(誤謬)によって迷い道に入り込んではいないか、こうした吟味が常に必要である。講義では、考えることの意味と、その方法としての論理の必要性について講述する。

【第 2 回】「ものを考える」ということと、その方法  
ものを考える方法には、どのようなものがあり得るのだろうか。自分の考えを表明するというのは、ただふとした思いつきを気持ちの向くままに語ることではない。そこに論理がなければ、他人に納得して聞いてもらうことはできない。講義では、いかにして「論理的」に考えるか、事例を通じた練習を行う。

## 第 2 部 哲学では何をどのように考えるのか

### 【第 3 回】プラトン『国家』第 1 巻

今回からプラトン著『国家』をもとにして、哲学的思索の方法を学ぶ。何が正しい行為であるかをめぐって議論を進める中で、そもそも〈正しさ〉とは何であるかを知らなければ、なにが正しいかを判定することはできないという主張がなされる。講義ではこの主張について吟味する。

### 【第 4 回】プラトン『国家』第 2~4 巻 (その 1)

人間の魂の正しさを、ひとつの国家の正しさになぞらえて議論は進む。では、国の守護者(統治者)を育てるには、どのような方針が必要か。ここでは音楽・文藝と体育による初等教育の在り方が唱えられ、守護者となるべき人物の選抜とその生活について説かれる。講義では、こうした議論の真意について考察する。

### 【第 5 回】プラトン『国家』第 2~4 巻 (その 2)

人間の魂は、理性、気概、欲望の 3 つの部分から成っている。人間(あるいは国家)は、それらの適切な制御関係によって、ふさわしいものとなっていく。そのためには 4 つの徳(知恵、勇気、節制、正義)が必要である。これら 4 つの徳をいかにして備えるか。これを不正(悪徳)の問題との対照によって考察する。

### 【第 6 回】プラトン『国家』第 5~7 巻 (その 1)

国家を理想的に構築するためには、哲学者が国家を統治すべきだと提案されるが、そもそも「哲学者」とはいかなる存在であるのか。ここでは、人間は何を知り、何を求めようとする存在なのか、またその結果として得られるものは確固たる知識なのか、単なる思惑なのかという観点から考察する。

### 【第 7 回】プラトン『国家』第 5~7 巻 (その 2)

人間が学ぶべき最大のものは〈善〉である。〈善〉そのもの(イデア)について、3 つの比喩(太陽、線分、洞窟)を用いた説明が試みられ、イデア論の表明と哲学的認識の在り方が説かれる。講義では、こうした比喩によってプラトンが表わそうとした、真の意味での「認識」というものについて考察する。

### 【第 8 回】プラトン『国家』第 5~7 巻 (その 3)

かくしてあるべき教育の姿とは、人間の魂をふさわしい方向(〈善〉のイデアの哲学的認識)へと向け変えることに帰着する。そのための課程として準備的学科(数学、幾何学、天文

学、音楽理論)を経た哲学的問答法が提唱される。講義では「向け変え」の意味と教育プログラムの内実について考察する。

### 【第 9 回】プラトン『国家』第 8~9 巻 (その 1)

魂と国家の類比から考えると、不完全な国家にはそれに対応した不完全な人間の姿が存在する。幸福という観点から見れば、一人の優れた人物が支配する国制(すなわち哲学者の生)が最も幸せであることになる。その場合の、不正な生と正しい生の在り方を魂の 3 区分説に基づいて考察する。

### 【第 10 回】プラトン『国家』第 8~9 巻 (その 2)

『国家』では、不正ではなく正義が人間を幸せにすると結論づけているが、その場合、正しい生き方をする人間(哲学者)には、いかなる快樂があるのだろうか。快樂と苦しみとの差はどこから生じてくるのだろうか。こうした問題を、真の快樂と偽りの快樂という観点から考察する。

### 【第 11 回】プラトン『国家』第 10 巻 (その 1)

理想的な国家を構築した後になってみると、いわゆる詩歌・演劇の類は、真理からほど遠く、また魂の悪しき性を増長させるが故に、魂を正しく向け変えるという点でははなはだ不都合な代物である。ここで言われる詩歌・演劇の本質とはいったい何であろうか。プラトンの真意を考察する。

### 【第 12 回】プラトン『国家』第 10 巻 (その 2)

正義こそが人間を幸福にすることになった今、そのような生を選択しえた者に与えられる報酬に言及するため、プラトンはひとつの神話を語り始める。だが、なぜ哲学的著作が一篇の神話で締めくくられるのだろうか。人生の選択が現世の益・不益を左右すると言うだけに留まらない、プラトン思想の射程の深さを考察する。

## 第 3 部 問題の継承(西洋哲学史の概観)

【第 13 回】プラトン以降の西洋哲学史(その 1): 古代・中世  
プラトンが『国家』という著作で表したイデア論という思想が、その後の哲学史に受容されてきた過程を学ぼう。まずはプラトンのイデア論を、古代のアリストテレスの思想と対比し、さらに中世のアウグスティヌスとトマス・アクィナスの考え方を対比して、存在に関する西洋思想の歴史を講述する。

【第 14 回】プラトン以降の西洋哲学史(その 2): 近世・近代(15 世紀~18 世紀)

ルネサンス以降、哲学は人間の認識の働きに関心を寄せるようになってきた。フィチーノ、クザーヌス等の考え方を概観した後、認識に関するフランシス・ベーコンとデカルトの思想、さらにこれらを統合して人間の認識への批判へと高めたカントの哲学について講述する。

【第 15 回】プラトン以降の西洋哲学史(その 3): 近代・現代(19 世紀~現代)

近世哲学を弁証法という形で集大成したヘーゲルの哲学と、それ以降の思想家達について講述する。とりわけ 20 世紀以降、ベルグソン、メルロー＝ポンティ等を始めとしてフランスで高まってきた身体への関心と、その問題点を考察し、現代が抱える哲学の課題について講述する。

## 「哲学」2015年（加藤）

## 到達目標ごとの評価基準表（ルーブリック）

	到達目標	特優 (AA) (8点)	優 (A) (7点)	良 (B) (6点)	可 (C) (5点)	不可 (D) (0~4点)
1	論理学の方式のつとり、基礎的な論理の組み立てを説明することができる。（知識・理解） 評価手段：期末試験6%/宿題2%	基礎的な論理の方式を十分に理解しており、論理の組み立てを適切に用いることができている。	論理の基本をほぼ十分に理解しており、ほぼ適切に用いることができている。	いくつかの小さな欠落はあっても、大きな誤謬なく論理の基本を理解し、用いることができている。	大きな事実誤認が含まれていても最低限、論理の基本を理解し用いることができている。	基本的な論理の方式を理解していない。
2	プラトン『国家』に記されたアイデアについて説明することができる。（知識・理解） 評価手段：期末試験12%/宿題・発表12%	『国家』に記されたアイデア論について適切に説明できている。	ほぼ十分に『国家』に記されたアイデア論について説明できている。	いくつかの小さな欠落や事実誤認はあるが、大きな間違いなく説明できている。	大きな事実誤認が含まれてはいるが、最低限の説明ができている。	『国家』のアイデア論について基本的理解ができておらず、説明が不十分である。
3	プラトン『国家』における教育の意義について説明することができる。（知識・理解） 評価手段：期末試験6%/授業外レポート10%	プラトンの教育論について基本的な知識を正しく得ている。	プラトンの教育論についてほぼ十分に知識を得ている。	いくつかの小さな欠落や事実誤認はあるが、大きな間違いなく知識を得ている。	大きな事実誤認が含まれてはいるが、最低限の知識を得ている。	プラトンの教育論について基本的な知識が不十分である。
4	論理的な方式によって、ものごとを考えることができる。（思考・判断） 評価手段：期末試験30%	論理的形式を用い、思考の型に即してものごとを考えることができている。	論理的形式を用い、思考の型に即して、ほぼ十分にものごとを考えることができている。	いくつかの小さな欠落や事実誤認はあるが、大きな間違いなく考えることができている。	大きな事実誤認が含まれてはいるが最低限、論理的形式によってものごとを考えることができる。	論理的な方式によってものごとを考えることが不十分である。
5	哲学の課題について、現代の世の中で生じている事柄に敷衍して考えることができる。（関心・意欲） 評価手段：宿題・発表10%	哲学の課題を現代の事柄に敷衍して適切に考えることができる。	論理に多少の問題はあっても、ほぼ適切に考えることができる。	論理に難はあっても問題提起ができており、哲学の課題を考えることができる。	立論に無理があるが、最低限の問題提起はできている。	哲学の課題について現代のものごとを敷衍して考えることができていない。
6	哲学・思想に関するテキストを正確に読解することができる。（技能・技術） 評価手段：期末試験6%/宿題・発表6%	著書の内容を適切に汲み取り、理解できている。	ほぼ十分に著書の内容を汲み取り、理解できている。	いくつかの小さな欠落や誤りはあるが、大きな間違いなく著書の内容を汲み取り、理解できている。	多くの誤認が認められるものの、著書の内容について最低限の理解ができている。	著書の内容理解が不十分である。

図1 平成27年度（2015年度）「哲学」ルーブリック