

「哲学／倫理学」関連科目に関する学生の需要とその充足度についての一考察 ——授業アンケートとコメントシートから浮かび上がるもの——

江口 建

帝京大学宇都宮キャンパス総合基礎科目

概要

本稿は、筆者が担当する「哲学」および「倫理学」関連科目の教育実践を通して見えてきた事柄を基に、教養教育としての上記科目のあり方、および学生の需要の実態とその充足度を点検するものである。筆者の授業では、「問う」と「自分の頭で考える」ことを特に重視しているが、「哲学」、「倫理学」、「技術業倫理」のいずれの科目についても、学期開始の時期に比べ、学期の終盤には、学生たちの「思考する姿勢」および「授業に参加しよう」という意欲に視認可能な変化が見られる。他方で、具体的にどのようなスキルが身についたのかということを実感する評価指標を構築することが難しい。だが、「コメントシート」を丹念に検証すると、学生たちがどのような仕方でも思考プロセスの形成と向き合っているのか、おぼろげながら浮き彫りになってくると同時に、ある種の「成果」が確認される。

1. はじめに

これまでの授業スタイルの点検と、今後のさらなる向上のために、ここ2年間の教育実践を振り返りながら、大学の教養科目としての「哲学／倫理学」関連科目のあり方と、学生のニーズについて、紙幅の許す限りで考察してみたい。特に、1) 授業中に観察される明らかな傾向と、2) 学生自身の明示的証言、この二つを掘り下げて分析することによって、学生が何を求めているのか、授業を通してどのような気づきを得ているのか、等々を明らかにしたい。

2. 「哲学を教える」とは、何をするのか

まず、言うまでもないことだが、わずか半年の授業で、何らかの明確な哲学的能力を開花できるとは最初から考えていない。また、半年で具体的な哲学的思考のスキルを身につけられるほどの余裕を、専門科目の勉強で忙しい本キャンパスの学生たちは持ち合わせてはいない。代わりに、筆者がひたすら目標として掲げたのは、「探求の動機

の芽生え」と「思考することの楽しさへの開眼」である。そのために重視している行為は、「問う」と「自分の頭で考える」ことの二つである。

もとより「哲学史」の知識を伝授することが眼目ではない。初めから哲学を学びたくて入学してくる学生や、文学部哲学科に所属する学生でもない限り、哲学史の知識そのものを伝授しても仕方がない。例えば、デカルトが「我思う、故に我在り(コギト・エルゴ・スム)」という言葉を残したのは1637年に書かれた『方法序説』(*Discours de la méthode*)という書物の中であるとか、しかも最初は“Cogito, ergo sum”というよく知られたラテン語表記ではなく、じつは“Je pense, donc je suis”というフランス語のフレーズであったとか、あるいは、カントが認識論上の「コペルニクスの転回」を果たしたのは、大陸合理論とイギリス経験論の対立を調停したことによる、等々といった(哲学科の学生にとっては常識の部類に属する)哲学史上の用語、書名、年号、哲学史的な影響関係を知識として授けたところで、ほとんど学びの内実はない。

理工学部や地域経済学科の学生に哲学や倫理学を教えるとしたら、それは哲学的・倫理的な思考の仕方を教えるということ以外ではありえない、と筆者は考えている。そして、事実、それは可能であり、かつ有益である。なぜなら、哲学とは、元来、

特定の分野を表す一つのジャンル名ではなく、あらゆる学問領域の基盤となる汎用的な思考の形式のことだからであり、それゆえにこそ、文系・理系を問わず、誰にとっても普遍的に獲得可能な「思考の技」であるからだ¹⁾。したがって、学生たちとディスカッションしながら、教員みずからが哲学的思考を実演してみせること、それによって学生たちを哲学的思考の冒険へと誘うこと——これが、筆者が本校で心がけていることであり、今から 10 年以上前に筆者が教壇に初めて立って以来、一心に努めてきたことでもある。

3. 授業風景から観察される傾向

毎週、「思考実験」を通じて、受講者との「ナマの」思考のやりとりを即興スタイルでおこなうことが多いため、スリリングではあるが、そのぶん、こちらの事前の予習や一方的なプランが通用しない場面が多く、教員ファシリテーターとしての力量が問われる。ゆえに、片時も気が抜けないし、授業後は、相当の脳の疲労を覚える。

筆者の授業では、基本的に、学生の手が挙がらなくて困るということはない(ときおり挙手が多すぎて、時間内に指名しきれず、残念に思うときはある)。他方、活発に意見が飛び交うなか、発言せずに、じっと考えている学生もいる。たまにメモを取り、またじっと他の学生や教員の発言に耳を澄ます。おそらく、頭の中で目まぐるしく思考が回転しているに違いない。目を見れば判る。真剣そのものである。途中、思考過程が複雑になり、頭が混乱してくるのであろう。ときおり腕組みをして、顔をしかめたり、頭を抱えて苦笑いを浮かべたりする。思考が込み入ってくると、教室全体が、そうなる。

学期中に何度か経験する場面だが、教室にいる全ての意識が、目の前にある「考えるべき事象」

に集中しているのが、はっきりと感じられるときがある。

そういうとき、教壇から観察していて、思う。今この瞬間、彼らの脳は、このうえなく「アクティブ」に活動している、と。一見、活発に挙手して発言する人のほうが「アクティブ」に見えることが多いが、実際にはそうでもない。また、グループワークを頻繁に取り入れた授業形態のほうが、学生たちがアクティブに取り組んでいるような「見かけ上の」印象を与えるが、それも真実ではない。常々思っていることだが、いわゆる普通の講義形式であっても、気づけば学生たちが一心不乱に考えこんでいるような授業スタイルのほうが、よほど語の本来の意味で「アクティブ」である場合がある。何も強制せず、特に指示も出さず、ただ気づけば自然発生的に、その場にいる参加者たちが、みずからの動機と「目の前にある問い」を接続して、一心不乱に考えをめぐらし始める。これが本当のアクティブ・ラーニングであると筆者は前々から考えているが[1, p96, pp66-68], この場合、そのつどレポートを書かせたり、手作業をさせたりするわけではないため、形として見えにくい。加えて、結果が記録として教員の手元に残らないため、評価指標を構築しづらい。なにより、誰にでもできる授業スタイルではないため、ラーニング・テクノロジーまたはティーチング・メソッドとしての普遍性を持ちにくい。

実際に期末レポートを書かせてみると、必ずしも全員が高度な水準に達しているわけでもない。これは致し方ない面がある。授業では、「問うこと」、「考えること」、「発言すること」、「他人の意見を聴くこと」の 4 つに目的を特化させているため、レポートの書き方、論の運び方、文章作法などを丁寧に教えてはいない。考えを一つの論考にまとめるという行為は、それはそれで独特のスキルを要する。

¹⁾ よく知られているように、哲学が発祥した古代ギリシャでは、哲学という総称のもとに数学や物理学などの自然科学が含まれていたし、現代において「教養科目」と訳される「リベラル・アーツ」の由来である「自由七科 (septem artes liberales)」——すなわち文法学、修辞学、論理学、算術、幾何学、天文学、音楽——は、もともとプラトンが、哲人国家という理想のもと、哲学を学ぶための準備段

階として要請した学問種別に準拠したものである。また、近代哲学の幕を切って落とした 17 世紀フランスの哲学者デカルトは、数学者でもあり、自然科学、屈折光学、気象学、幾何学についても著述している。18 世紀ドイツの哲学者カントは、哲学、倫理学、論理学だけでなく、物理学、天文学、地質学、自然地理学、神学、美学、教育学など、極めて広範囲にわたる研究を残した。

さらに言えば、レポートを「上手に」書く人が、思考の達人とは限らない。また、授業中は、批判的思考の手順や、論理的な推論形式といったスキルを、順序立てて体系的に教える時間もない。それらに時間を費やしていると、肝心の「生きた思考の訓練」ができない。思考することそのものに慣れていない（思考するとは何をすることなのかを理解していない）のに、論理的思考や批判的思考ができるはずもない。ゆえに、〈論理的に考えるとはどういうことか〉、〈批判的に吟味するとはいかなることか〉を、実際のディスカッションを通じて、そのつど最大限に実感させるようなファシリテートを教員が心がけることによって、学生がそれを肌感覚として実感する程度で我慢せざるをえないという現実がある（※能力や獲得スキルの可視化については、本稿の中盤と終盤で、再度述べる）。

だからといって、悲観する必要は全く感じていない。教員の地道な心がけが学期の後半には実を結び、学生たちは、最初の頃とは明らかに異なる思考の仕方を披露し始める。顕著な特徴としては、まず、安易な発言をしなくなる。即座に教員や別の学生に反論されてしまうことが分かっているからだ。回を重ねるうちに、学生は、「自分がこのように述べたら、先生はどのように反論するだろうか」、「自分の意見に対して、他の学生ならば、どう斬り返すだろうか」と予測しながら意見を構築するようになる。筆者は日頃から学生たちに、「最初に思いついた考え、即座に頭に浮かんだ手軽な答えを、まず捨てよ」と言い聞かせている。真っ先に思いついた考えは、大抵は「思考」を経由していない場合が多く、論駁に耐えられない。したがって、自分が最初に思いついた考えを真っ先に批判するのは自分である——この心得が、学期の半ばあたりから徐々に功を奏し始める。

慎重になるからといって、意見を述べることを恐れたり、挙手をためらったりする様子は見られない。おそらくその理由は、学期の後半ともなれば、すでに思考することの楽しさ、議論を交わすことのおもしろさ、自分の意見を呈示することの快感、そして、自分の意見に他者が応答してくれることの喜びを、

学生たちは知っているからであろう（※これについても、あとで詳しく取り上げる）。このような空間は、「知的安心感」が醸成されていなければ出現しない[1, pp74-77]。したがって、学期の前半は、そのことに心を砕く。

さらに、学期の初めの時期に比べ、学期の後半になると、学生たちの「思考する姿勢」に視認可能な明らかな変化が見られる。あわせて、学生たちの「授業に参加しよう」という意欲（主体性）の向上が観察される。そのことは、授業中における「挙手」の数だけを見ても明らかだが、それ以外に傍証となる事例を、まず二つ呈示しよう。

4. 予想していなかった自主提出

2017年度の後期、自主的にレポートや覚書を提出する学生が続々と現われた。ある者は授業後に、ある者は学期末に。いはく、「授業のあとに一人で考えたので、読んでほしい」、「以前に提出したコメントに自分で反論したくなったので、改めて提出したい」等々。

教員の指示でもなければ、「課題」でもない。ましてや「強制」ではない。それを提出したところで点数が上がるわけでもなければ、単位が保証されるわけでもない（もともと単位要件の課題ではないのだから）。にもかかわらず、学生は、ただ「考えたことを記したから、読んでほしい」という理由で、提出したのである。おのれが考えたことを記しておきたかった、そして、それを読んでほしかった、それだけである。

課せられていない作業を自主的にこなす、あるいは、単位取得に直結しない事柄に時間を割くという行為を、本キャンパスの学生が進んでおこなったことに、正直、驚いた。

もともと哲学に興味がある学生ならば不思議はない。個人的に哲学談義を所望してくる学生、頻繁に考えをまとめてノートに記してくる学生は毎年いるが、そういう学生は特例であるため、ここでは除外している。上で挙げた学生は、みな、途中から変化が見られた学生である。

彼らは、何度か受講するうちに思考の食指が動

き出し、授業の続きを、教室外で、自分で実施したのである。つまり、考える「動機」が芽生えたと解釈できる。

「自分で考える」という行為の特徴は、考えたことを誰かに話してみたくなる、という点にある。ここから「対話」が始まる。したがって、対話型の授業をしようと思うなら、まずは手ぶらで、自分で考える環境を整えてやるのが先決だと筆者は考える。

5. どんどん増えてゆくコメントシート

別の事例を呈示しよう。筆者は、昔から、「コメントシート」なるものを準備している。葉書サイズの小さな用紙である。おそらくはリアクションペーパーやミニツツペーパー、リフレクションシートと呼ばれるものと機能は同じである。要するに、授業中の“気づき”や“振り返り”を書き、毎回、授業のあとに学生が提出する。

ただし、一点、違うところがある。リアクションペーパーなどの場合、授業終了前の10分なり15分なりを割いて、授業そのものとは別に記入の時間を設けることが多いように思う。しかし、筆者の場合、科目の性質と、筆者の授業スタイルに鑑みて、授業中に書くように指示している。授業中や議論の最中に考えたこと、思い出したこと、連想したこと、気づいたこと、疑問に思ったこと、感じたこと等々を、そのつど記入する、という使い方をしている。単なる「感想」ではなく、特に「考え」と「疑問」を書くように促している。

この方法は、議論をしながら、あるいは他人の意見を聴きながら、考えたことや気づいたことを素早くメモする訓練にもなるし、他にもさまざまな効果があるが、何よりも、このやり方を気に入っているのは、まさにそのとき頭に浮かんだ「新鮮でリアルな」(現在進行形の)コメントが形に残るという点だ。後回しにすると忘れてしまうような些細な気づきの中にこそ、哲学的に重要な気づきが潜んでいることもある。せつかくそのときに得た気づきや閃いた発想が、議論が先へ進み、他人の意見を傾聴しているうちに、本人すら思い出せなくなってしまう傾向を、筆者は残念に思っていた。したがって、思い

ついた瞬間に書く。ゆえに、あとから無意識に加工したり、「こざれいいに」まとまったりしていない「ナマの」コメントが、そこにはある。

それらのコメントシートを、翌週、全員に配布する。個別的に返却するのではなく、全員のコメントが掲載されたレジュメを、全員に配布する。氏名欄を伏せ、そのまま並べて印刷するか、またはワープロで打ち直して、必要に応じて教員からの感想、意見、反論、問いかけ、補足などを添え、授業前に配布する。

それを叩き台として、その日の授業に突入する。コメントシートを見れば、前週の自分のリアルな考えや気づき、議論の内容が載っているため、そこから議論が継続できる。また、全員分のコメントを掲載するため、他の人の感想や考えをシェアすることができ、かつ、記録に残るため、学期末にレポートを書く際に参考になる。学期の終盤ともなれば、それまでのコメントシートが蓄積されているため、学期前半にどのような議論が交わされていたか、また、以前の自分と、今の自分が、どのように変わったか／変わっていないかを、自分で振り返ることができる。

このように、コメントシートには、

- ① 前回の授業内容の振り返り(復習)
- ② 他人の考えや感想のシェア(学びの共有)
- ③ 自己の変化の可視化(学びの履歴)
- ④ 教員とのコミュニケーション(学生へのフィードバック)
- ⑤ 他人の話を聴きながら、考えたことを素早くメモする訓練(学びの基本スキル)
- ⑥ 期末レポート執筆時の参考資料(試験勉強の補助教材)

という、少なくとも6つの機能を搭載させることが可能である。

問題は——そのコメントシートの記述量が、どんどん増えてゆくのである。初めは、数行から半分程度。半分を満たせばよいほうである。ところが、回数を重ねるうちに、半分を超え、次第に、1枚の用紙にびっしりと書く人が現われた。しかも、小さい字で隙間なく文字を埋める。書くスペースがなくな

ると、今度は裏面に記入し始める。裏面に書かれると、印刷に手間がかかったり、教員がうっかり見落とししたりすることがあるため、たくさん書きたい人は裏面に書かずに、2枚目の用紙を持って行ってよい、と指示を出すと、用紙を2枚取る人がちらほら現われた。学期の後半になると、2枚でも書き足りず、3枚目に突入する人も現れ始めた。

この現象が起こったのは、筆者の教員経験の中で、このキャンパスだけである。おかげで入力作業に膨大な時間を取られるし、印刷にも時間と手間がかかった。

どういうわけだろうか。筆者は、コメントシートを義務化していない。出欠確認を兼ねているので、氏名は書いて提出するように指示しているが、白紙で提出することも認めている。しかし、白紙で提出する人は、ほとんどいない。たまにいても、せいぜい全体の1割以下である。

つまり、多くの学生は、自主的に書いて提出している。しかし、分量を多く書けば良い点数がもらえるというわけでもないのに、記述量がどんどん増えてゆくのは、どういうわけなのか。

言えることは、第一に、回を追うごとに、学生の思考や気づきが増えてゆくということ、あるいは、議論するなかで、考えが育ち、深まっているということ、第二に、どうやら、それを書き記し、他の人にも見てもらおう、という欲求が増すようなのである。これはなぜなのかということは、本稿の後半で徐々に明らかにするが、さしあたり簡単に示唆しておけば、自分が記したコメントが、全員の目に触れ、それを教員によって拾い上げてもらうことによって——そしてまた、他の学生からの「反応」があることによって——自分が「授業に参加している」という実感が生まれるようなのである。

6. 授業アンケートから見えてくるキーワードと傾向

学生の意欲の向上が何によってもたらされているのか、あるいは、何と結びついているのか、そのことを検証するために、授業アンケートのデータ、中でも大事とされている自由記述を活用してみよう。

授業アンケートの自由記述欄は、全員が書いているわけではないし、個人的な嗜好に左右される側面も多い。したがって、そこに記されていることを額面通りに受け取って一喜一憂する必要はないと思われる。また、記入に割く時間や、アンケートの実施時期(第何回目の授業で実施するか)によっても、分量や内容に変動が見られる。もとよりアンケートデータは、教員がみずからの授業デザインを自己点検する際の一つの指標としては有益であるにせよ、客観的かつ普遍的なエビデンスを保證するものではない。

そのことを前提としたうえで、授業アンケートを眺めていて、筆者は、ある傾向に気づいた。以下、本稿の趣旨に全く資さないコメントだけを捨象し、転載してみよう。

学生の感想を通覧してゆくと、あるキーワードと傾向が浮かび上がってくる。

【2016年度・前期 哲学】

- ・「ただひたすらに考える時間、きっかけを作っていただけですごく楽しかった。技術者には、クリエイティビティが要求され、考える習慣をつける意味でも、工学部において必修になる価値もあるし、ぜひ他の学生も履修してほしい」
- ・「今までの授業で一番考えさせられ、かつ興味をそられる内容でした。難しかったです、楽しく学べました。少し新しい世界が開けた気がします」
- ・「必修にしても良いと思う」
- ・「考える楽しさが分かるようになりました。答えのない問題を考えるのが良かったです。必修科目にしても良いと思います」
- ・「自ら思考させる授業として、大変有意義だと思う。問題は難しいが、その分の思考力は鍛えられる授業である」
- ・「哲学史ではなく哲学であったため哲学を身近に感じられた。前期のみというのが短すぎて残念と思える程、楽しかった」
- ・「いろんなことをすごく考える授業だった。他人の意見を聞いて自分にはない考えも聞けたので受けていておもしろかった。どこを支点として考えるかでそ

れぞれ意見が異なっていくと思った」

- ・「自分で考える事が多く、勉強している事が分かって良かった」
- ・「楽しくできた。集中できる授業で時間があつという間だった」
- ・「論理的に今まで当たり前だったことを考えたことがなかったので新鮮でおもしろかったです」
- ・「普段思いもしないことを次々と考えていって、生きる幅が広がったように感じた」
- ・「普段あまり考えないようなことを思考でき、とてもよい機会となった」
- ・「日常にありふれてることをまじめに考えるきっかけはあまりなかったので、とてもよかった」
- ・「普段考えないようなことを考えられ、とても楽しかった」
- ・「人、心理について考える良い機会になった」
- ・「深く考える時間が多いのでとても頭を使い疲れる」
- ・「学生と同じ目線で授業をしているので楽しかった」
- ・「教材を必要としない授業形式ということでしたが、斬新でおもしろかったです」
- ・「考えることが哲学なら、私は週に 10 時間以上哲学をしていることになる」
- ・「小説で読んでいて、疑問に思ったことがとり上げられていてよかったです」

【2016 年度・前期、技術業倫理】

- ・「今までにない講義で、自分で考える機会が多く設けられていてよかった」
- ・「面白い話などが多く、今までにない授業でおもしろかったです」
- ・「技術者としてのありかたや、技術をとりまく様々なことについて、考えることができるため、自分を含む将来技術者になる可能性の高い学生にとって良い授業だと思う」
- ・「倫理的思考をするのは工学科にとって貴重なこと故、受講して良かったと思う」
- ・「私が言った、まとまってない発言をまとめて、皆にわかる様にしてくれて、理解を示してくれてうれしかったです」
- ・「深く考える、技術は人間にとって必要ななどを学

ぶいい機会となった」

- ・「ディスカッション形式で皆でものを考える機会が多かったのがよかった」
- ・「普段の自分では調べないようなことを調べるきっかけになった」
- ・「色々な人と話し合いながらそれぞれ違う意見を聞いたのが楽しかったです」
- ・「深い授業ができてとても勉強になった」
- ・「自分と異なる考えは勉強になりました」
- ・「様々な事件についての考え方を異なった視点で見ることができてよかった」
- ・「全体的にためになった授業だった」
- ・「判例にもとづき、その上で自分達で考えていくことが分かりやすかった」
- ・「普段、技術について考える機会があまりないので、とても楽しかったです」
- ・「技術者としての倫理についていくつかの事例から考えることについて、どの様に行動していけばよいか分かりやすかった」
- ・「技術者が考えなければならないことを、事例等を通して知ることが出来ました」
- ・「技術と技術者にも様々な責任があることを考えさせられる授業だった」

【2016 年度・後期 哲学】

- ・「毎回の思考実験やトピックがとても興味を持ってました」
- ・「受けて良かったです。もっと深く知りたいです」
- ・「今までとは少し違った角度から物ごとを見る力がついたと思います」
- ・「哲学の授業を通じて様々な思考能力が身についたと思う」
- ・「日々考えていることを哲学的に考え直すことができた」
- ・「どの話もおもしろかった」
- ・「感無量」

【2016 年度・後期 倫理学】

- ・「他の講義と違う感じの講義でとても良かったと感じた」

- ・「先生じゃなければ、これまでのテーマで学ぶことはできなかったと思う。題材によっては心が痛んだり、1日中モヤモヤしたりもしたが、私の人生にとってプラスになることでしかなかった。とても楽しかった」
- ・「前期の哲学に続いての倫理学であったが思考する楽しさが少し理解できた。大変満足している」
- ・「今まで倫理学のような思考をしたことがなかったので非常におもしろかった」
- ・「1人1人の意見を大切に、いろいろな意見を聞くことができて楽しかったです」
- ・「いろんなテーマにそって自分なりに考えているのが面白かった。他の学生と同じ考えや違う考えを聞いていて視野が広がった」
- ・「普段は聞く機会がない他人の、様々なシチュエーションでの意見・行動を聞ける貴重な場で、かなり楽しかったです。人間はやはり十人十色だと実感させられる場でした」
- ・「他人の思考を知ることができた」
- ・「色々な意見が聞けて楽しかった」
- ・「感無量」
- ・「物事の本質について帰して考えるところ」

【2017年度・前期 哲学】

- ・「今まで経験したことがない授業でしたが、とても議論しやすく自分の考えが変わったと思う」
- ・「思考実験がとても楽しく、貴重な体験だった」
- ・「この授業のおかげで大分視野が広がり、少し前よりも盲点が少なくなったような気がします」

【2017年度・前期 技術業倫理】

- ・「色々深く、広く考えさせられる授業だった」
- ・「自分の考えは小さかったんだと分かって良かった」
- ・「倫理について考えるというのは難しいし多くの知識視点が必要だがとても面白い授業だった」
- ・「数々の事例を学習していった上で、どう疑問を持ったのか、また、他の意見を聞いて、自分はどう思ったのかと、色々考えさせられる講義で面白かった」

- ・「技術者に必要な倫理について興味を持つことができた」
- ・「たくさんの人に意見を聞いてくださるので、自分の考えつかなかった意見を知り、タメになったです」
- ・「学生が挙手するよう促している点がよかったです。考えさせられ、楽しい授業でした」
- ・「生徒全員が参加することで様々な意見を聞いたのが面白かった」
- ・「倫理学を受けてからの講義を受けたので考えが深まったと思います」
- ・「具体的な事例を挙げて議論をしたり、課題研究をして発表したりなど、学生自らが考える機会が多く良かった」
- ・「技術的な視点から自分が考えたこともないような意見があり、とてもよかったです」
- ・「話がおもしろく、わかりやすい。具体例を出してくれるので理解しやすい」

7. 分析

7.1 「思考する喜び」への開眼

一読して、繰り返し目に飛び込んでくるキーワードは、〈考える〉、〈思考〉、〈いろいろな意見〉、〈楽しい〉、〈おもしろい〉等々のフレーズである。

そこから、感想全体を特徴づける傾向として、以下の3つの傾向を導き出すことができる。

- 1) とにかく、たくさん考えた(これは、思考が誘発された、ということの意味する)。
- 2) さまざまな意見を聴くことができた(つまり、他者の意見に耳を傾け、自分とは異なるものに触れる経験を得た)。
- 3) 楽しかった／おもしろかった(つまり、授業に参加することの喜びを実感した)。

ここから、冒頭で述べた筆者の狙い(授業の意図)と、学生が受け取ったこと(学習の成果)が大きく乖離していないことが判る。哲学的学習における意欲の向上は、〈考えることの喜び〉と〈自分とは異なる意見を聴くことのおもしろさ〉と結びついていると解釈できる。

興味深かったのは、「楽しかった」というわりに、「簡単だった／ラクだった」というコメントが一つもな

いことである。「難しかった」という感想はいくつかあるが——「難しかったですが、楽しく学べました」、「題は難しいが、その分の思考力は鍛えられる授業である」、「倫理について考えるというのは難しいし多くの知識視点が必要だがとても面白い授業だった」等々——もしも「難しかった」にもかかわらず「楽しめた」のだとすれば、楽しい気持ちで授業に臨めるかどうかは、課題の難易度とは必ずしも関係がないことが判る。そして、内容のレベル(課題の水準)は下げずに、提示の仕方あるいはフエシリテートの仕方を工夫することで、楽しみながら本物の哲学的思考に触れさせるという筆者の意図は、ある程度、成就されたと言える。考えるべき「問い」の水準を下げるといふ発想は最初からなかった。底の浅い問いで、ぬるい思考を展開するなら、わざわざ「哲学」の科目を開講する意義などない。

7.2 「身につくスキル」の見えにくさ

他方、アンケートを通覧すると、ある別のことに気づく。それは、具体的にどのようなスキルが身についたのかということが、アンケートの記述からはほとんど見えてこない、ということである。

“どのような能力が向上したのか、はっきりとは説明できない。しかし、とにかく楽しかったし、普段考えないことをいろいろ考えた(=頭を使った)。そして、自分とは異なるさまざまな意見を聴くことができたことが今後の役に立ちそう”——筆者が学生たちのコメントから受け取った全体的メッセージは、ほぼそれに尽きる。

どの感想からも、半期の授業を通して、自分の中で何かが変わったような気がする、という本人の予感と期待は窺える。中には、「様々な思考能力が身についた」などの能力に関する記述も見られるが、多くは、「とても勉強になった」、「タメになった」といった類の漠然とした有意義性の証言か、さもなければ、物の見方の変化、認識の拡張——「自分の考えが変わったと思う」、「視野が広がっ

た」、「生きる幅が広がった」、「以前よりも盲点が少なくなった」、「今までとは少し違った角度から物ごとを見る力がついた」等々——への言及が圧倒的に多い。

これはこれで授業の狙いと合致しているため、マイナス要素では全くないのだが、他方で、筆者が昔から感じている(そして、哲学関連の科目を担当する多くの教員が抱えているであろう)ジレンマの一つが、ここに表れている。もとより評価指標を可視化しにくい土俵で勝負している学問であるだけに、「思考力がついた」ことを証明するのは難しい。つまり、何をすれば「哲学的思考ができた」ことになるのか、余人に証明することはおろか、本人ですら意識化するのが至難なのだ。

これは、哲学や倫理学が、そもそも答えが一つに決まらない問題を扱っているという事情も大きく関係している。必ず答えが一つに定まる科目であれば、「正解」を導き出せれば、そのための解法を習得したということの意味し、正解に辿り着くスキルが身についたということになる。まさに正解が一つしか存在しないということを根拠に、その正解を導き出せるかどうかで能力の向上を測ることは可能であろう。しかし、正解が存在しない問題の場合、正解を基準にして、そこへと至るプロセスの正当性を逆向きに測定できないため、純粋にプロセスをプロセスとして評価する指標が必要となる。この指標を教員の側でゆるく構築し、適宜参照することは十分に可能ではあるが²⁾、しかし、それを学生自身に意識化させることには著しい困難が伴う。

だからといって、頻繁に筆記試験を課したり、こまめに手作業をさせたりすることには、筆者は気が乗らない。それによって犠牲になるものの比重が、哲学においてはあまりに大きく、しかも致命的だからである。もしも通年で、一年かけて学生の哲学的思考力を鍛錬してよいということになれば、獲得スキルを可視化し、実感することのできるシステムを構築することも、あるいは可能かもしれない。

²⁾ 例えば、オーストラリアにおける「子どものための哲学」の中心人物フィリップ・キャムの著書『共に考える——小学校の授業のための哲学的探求』

には、小学校で哲学の授業をおこなう教員のための「成績評価のためのガイド」が附録として付いている[2].

8. コメントシートから見えてくる具体的内実

そこで次に、毎週、学生が授業のあとに提出している「コメントシート」を見てみよう。以下、手元にある膨大なコメントシート(何千枚!)の中から、いくつかピックアップして転載してみる。すると、授業アンケートでは分からなかった具体的なことが、いろいろと浮き彫りになってくる。

まずは、2017 年度前期「哲学」の学期半ば頃に提出されたコメントシートから紹介しよう。書いたのは、その日初めてみずから挙手して発言した1年生の女子である。

「哲学の授業は興味深いと思った。今までの授業では“ここはこうだ”，“あそこはああだ”と思っても発言することはなかった。しかし、今日、勇気を出して発言したことによって理解を(考えを)深めることができた実感がある。自分が出した意見でみんなまで考えたから，“そうか！そういう意見もあるのか”と思われた。実に楽しい授業だった。

哲学の好きなのは、最初に与えられた課題が、考えを深めていくと、実は他の所とつながっていたり、問題(課題の根源)は実は一見関係なさそうなどころにあったりするところだ。」

毎回、真剣に授業を受け、ときおりノートにメモを取りながら、じっと議論に耳を傾けていた学生である。それまで挙手して発言したことは一度もなかった。おそらく大勢の前で発言することに躊躇を覚える性格なのだろう。そのことは、教壇から観察していて、薄々察していた。しかし、この日初めて、「勇気」を出して「発言し」、その「自分が出した意見」について「みんなまで考えた」ことによって、「理解を(考えを)深める」ことができた。そして、他者の意見を聴き、「そういう意見もあるのか」と、自己を相対化することができた。そう告白しているのである。

「自分が出した」意見だからこそ、それについて真剣に考えるし、他の人の意見も“真面目に聴いてみよう”という気にもなる。そして、自分の中から出た意見だからこそ、それについて皆で考察した

あとに、より深い「理解」を得たという「実感」が湧いた。

ここでもまず言えることは、やはり(自分の中から出てきた考え・意見)を起点にすることが大事だということである。他人の意見やメディア経由の情報ではなく、自分の考えを起点にすることの優位性の根拠は、少なくとも二つ考えられる。

- ① 自分の中から自発的に出た考えだからこそ、本人にとっては、それについて考える「動機」(意欲)があり、そして、考えたあとに「理解」が深まる(最初の考えと、検討を経て最終的に辿り着いた結論との異同が、誰よりもよく分かる)。
- ② 自分の中から絞り出した意見だからこそ、それについて応答してくれる「他者の言葉」に真摯に「耳を傾ける」気持ちが湧き起こる。

さらに、彼女が最後に記している所感は、哲学という思考の営みの基本を完璧に言い当てている。「最初に与えられた課題」(=出発点)が、考えを深めてゆくうちに、じつは「他の所とつながって」いたり、本当の問題(根源)が、じつは「一見関係なさそうなどころにあったり」する。これは、筆者が、「哲学対話」(子どものための哲学)という活動を通じて何度も経験していることである[3]。そして、まさにこれに気づく能力が、教科書を説明して問題を解かせることなしに、毎週の議論の実践を通じて肌感覚として理解してもらおうと筆者が努めてきた哲学的能力のうちの一つに他ならない。

同様の趣旨の感想は、他のコメントシートにも見られる。同じく2017 年度前期の「哲学」から転載してみよう。

「話の工程をみていると普通に感じるが、最初の議題と終わりを見ると、話が初めは想像もしなかった事になって、哲学の面白さを感じた。」

「話の工程」(表面的な話の成り行き・経過・手順)だけを眺めていると、特に違和感もなく素通りしてしまうが、徹底的に議論したあとに、もう一度、最初の議題に立ち返ってみると、「初めは想像もしなか

った」展開になっていることがある。つまり、「隠されていた問題」が炙り出されてくる。

先に挙げた「勇気を出して発言した」女子学生は、この回の授業中、3回挙手をして発言した。そして、この日以降、彼女は、毎週、発言を続けた。「勇気」を出して発言したことが、「自信」につながり、そこから「喜び」が生まれ、そして「動機」に火がついた。つまり、「意欲」が芽生えた。

その翌週に提出したコメントシートには、以下のようにある。

「今回の〇〇という議題は、すごく難しい。これを他のシチュエーションで考えると、考えが変わる。ここが難しい。例えば××はよくて、△△はだめ、のように同じケース(土俵)なのに、あれは良くて、あれはだめ、というのは腑に落ちない。次の授業で早くスッキリしたい。」(伏せ字は筆者)

自分が突き当たった疑問で内心モヤモヤしており、「早くその先を考えたくてたまらない」、「早く納得のゆく答えに辿り着きたい」という様子が伝わってくる。

このコメントからは、「考える」とはいかなるプロセスを経る作業なのか、ということについても、その片鱗が具体的な着眼点を伴って露わになる。「同じケース(土俵)」であるにもかかわらず、「他のシチュエーション」を想定するやいなや、××はよくて、△△はだめ、というふうに判断が変わる。これはなぜなのか。どこに思考の罫があるのか。状況設定によって判断に差が生まれるのは、どうしてなのか——彼女の思考は、このような歩みを取る。

これは、すでに紹介した、彼女自身が手に入れた〈問いと思考〉の構造への洞察を踏まえたものである。「最初に与えられた課題」が、考えを深めてゆくうちに、じつは「他の所とつながって」いたり、本当の問題(根源)が、じつは「一見関係なさそうなところにあったり」という気づきが、「同じケース(土俵)」なのに「他のシチュエーション」に当てはめると辻褄が合わない、という気づきを導いた。つまり、〈何かと何かを関係づけて、その異同を見

極める)という(関係化)の思考スキルに、彼女はすでに手が届き始めている。

彼女は、訓練次第では“相当伸びる”という予感を感じさせた。事実、最初に発言して以降は、合理的な解を見つけるには、どこから斬り込んで、どのようなステップを踏んで考えてゆけばよいのか、どの道を通れば誤った道に迷い込まずに済むのか、ということをよく考えながら発言するようになったという印象がある。

このような「思考プロセス」を意識化する作業は、哲学的思考の鍛錬にとっては極めて大事である。同じ2017年度前期「哲学」を受講した別の学生は、次のように記している。

「思考のプロセス等、無意識に行っている事に踏み込んでいて興味がわいた。言われるまでは気づかなかったが、言われてみると気づく事を多く語っていたので、次の講義が楽しみ。(…以下略…)」

「言われるまでは気づかなかった」、つまり「無意識に」おこなっていた「思考のプロセス」が明るみに出されるという経験をしたこの学生は、続きを考えることが「楽しみ」になっている。

続いて、学期の終盤に提出された、別の学生のコメントシートを紹介しよう。

「最近、レポートを書くことを意識して話を聞いていたので、徐々に話(問題)の展開の仕方がわかってきた。1つの問題に対する考え方とその間のくだけ方がわかってきた。ただ、結果という決まった答えがないから、まとめ方がわからない。」

このコメントでは、はっきりと、テクニクに関する自己観察が呈示されている。「レポートを書くことを意識して」話を聴いた結果、徐々に「話(問題)の展開の仕方」、そして「1つの問題に対する考え方」と「その間のくだけ方」が分かってきたという。ただし、「結果という決まった答えがない」ため、「まとめ方」すなわち着地の仕方が分からない。これは、答

えが一つに定まりにくい哲学・倫理学という科目の性質上に由来する難しさでもあるだろう。

「思考プロセスの意識化」に「テクニク」が加わったものを、筆者は「分析」と呼んでいるが、この「分析」という観点は、「技術業倫理」の授業で実演する事例研究において、より一層、明確に意識されてくる。2017 年度前期「技術業倫理」の最終講義のときのコメントシートには、以下のようにある。

「様々な事例を挙げて、たくさんの方で分析してきました。毎回分析しているのを聞いていて、別の人たちと議論しても同じ結果になるのだろうか、と思いました。毎回おもしろかったです。将来、分析するとき、原因を追究するとき、様々なことで役立つと思います。“数年前学んだな”、“先生ならこうするかな・・・”って思い出せれば、半年間ありがとうございました。」

このコメントからは、この学生が、教員や他の学生が「たくさんの方で分析」しているのを聴きながら、「原因を追究する」ときの仕方(分析手法)をおぼろげに掴んだ様子が窺える。「先生ならこうするかな・・・」というふうには(追思考しながら)教員の思考を参照項として活用できるということは、ある種の分析の型に気づいたということだろう。手本に倣う、型を模倣するのは、古来、学びの出発点である(守・破・離)。このことが、数年後に「役立つ」可能性として本人に実感されている。加えて、議論中の十人十色の意見を聴いて、「別の人たちと議論しても同じ結果になるのだろうか」と自問していることから、この学生の中では議論することへの興味が湧いていることが窺える。

別の学生も、同様に「分析」に着目したコメントを残している。

「約半年間、『技術』と『倫理』が織り成す関係が、技術を利用する者にどう利潤をもたらすのかを熟考してきた中で、多くの観点をもつことができたと思う。分析を講義にて多数紹介され、事象の過程をより詳細に参照することで、高校までとは一線

を画した『専門的視野』を鍛えられたと私は満足している。」

この学生は、「分析」を通じて「事象の過程」を「より詳細に」見極めることで、「専門的視野」という、専門の学科に所属する学生にとっては極めて大事なことを鍛錬する場になったと証言している。

分析プロセスについての言及は、他の科目でも見られる。2016 年度後期「倫理学」の最終講義のあとに提出されたコメントシートから引いてみよう。書いたのは、毎回慎重に他の学生の意見に耳を傾け、節度をもって議論に参加していた学生である。そこには、なにげないが、しかし筆者の目から見て、大事な洞察が記されている。

「半年間ありがとうございました。議論する、考えるということで、物事を分析してゆく、その繰り返しが答えに近づいてゆくのだという事が学びました。」

ここでは、重要なことが二つ言われている。一つは、分析を「繰り返す」ということ。二つ目は「答えに近づいてゆく」ということ。この「近づいてゆく」という表現は、筆者の実感とも近い。十年前から考え続けている複数の問題について、少しずつ答えに「近づいて」いるという感覚がある(言うまでもなく、その過程には、他者との膨大な議論の蓄積と、弛まぬ自己検証の繰り返しがあつた)。一足飛びに正解など手に入らない。答えは、楽をして誰かから「与えられる」ものではなく、みずから「近づく」ものだ。そのために、問いと思考を「繰り返す」こと。決して問いを手放さず、ねばり強く思考を練り上げること。他者との弛まぬ議論・吟味を通じて、何度でも問いを更新し、協働的思考を積み上げてゆくこと。「共に哲学する」ことを通して筆者が伝えたかったことの一つは、このことである。

この〈分析的思考〉は、さまざまな種類の問題を考える際に役に立つが、以下の学生は、これを「汎用性」の一語で表現している。

「雑誌の記事を読んで、先生が考えている哲学対話の意義が理解できました。ただ知っているだけでは意味が無いかもしれないけれど、物事を考える、解きほぐすうえで、とても汎用性が高い考え方が哲学なのだということが、この半年で分かりました。」 (2016年度後期「哲学」最終講義)

この学生は、半年の授業を通じて、哲学が、物事を考え、解きほぐすうえで「汎用性」が高い、と感じたという。この理解は、本稿の冒頭で述べた、哲学という思考形式が持つ本来の性質(汎領域的な性質)に適っている。

この汎用的な分析力の訓練は、筆者の授業では、個人ワークではなく、全体ディスカッションを通じて行われるため、必然的に複数の能力の訓練と連動して進行する。例えば、以下の学生は、次のように自己を振り返っている。

「今まで経験したことがない授業で、最初の頃は、どんなことをするのかと思っていました。しかし、授業内の議論をしたおかげで、前まではなかった能力が発見できたと思います。後期も受けたいと考えています。」 (2017年度前期「哲学」最終講義)

この学生は、自分の中に発見した「能力」に言及している。どのような能力なのかは記されていないが、「授業内の議論をしたおかげで」というフレーズに続いていることから、「議論」に関係する能力であろうことは推測できる。議論力とはトータルな能力であるがゆえに、一義的に定義するのが難しいが、少なくとも筆者の授業に限って言えば、ディベート(自分の主張を相手に納得させ、相手を打ち負かすことを主要目的とした討論)とは異なり、共に分析し、問いを深め、問題の根幹を掘り起し、事象の真相を解明し、それを正確に言語化することを目的としているため、弁論術や単純な「発言力」よりはむしろ、〈分析力〉と〈言語化・概念化の能力〉と連動的な関係にある。

この点に関して、最後に、2017年度前期「哲学」

の学期前半のコメントシートから一つ紹介しておきたい。短いですが、シートの最後に付記のように記されてあったコメントである。

「嘘について考えただけなのに難しい講義だった。言語化って、難しいけどおもしろい。」

この学生は、「言語化」することが「おもしろい」と述べている。「難しい」が、「おもしろい」と。

この回は、〈どうして嘘をついてはいけないのか／嘘は悪か〉というテーマで議論した回である。

9. 考察

9.1 見えてきた新たな観点

さて、以上で見てきたコメントシートの内容を、先ほどの授業アンケートの記述と突き合わせてみよう。すでに確認したように、授業アンケートでは、以下の三つが焦点化されていた。

- ① 多くのことを考えた。
- ② さまざまな意見を聴くことができた。
- ③ 楽しかった。

それに対して、コメントシートでは、これらに加え、二つの新たな視点が登場している。

- 1) 第一に、能力やスキルについての言及が見られる。〈以前の自分にはできなかったことが、今ではできるようになったと感じる〉、あるいは、〈今まで気づかなかった着眼点や思考のプロセスを意識化することができた〉等々、自己の向上についての実感が垣間見られる。
- 2) 第二に、「言葉にして語る」という側面が登場している(最初に挙げた「勇気を出して発言した」学生や、最後に提示した2つのシート、すなわち、「議論」する能力に言及した学生や、「言語化」を「おもしろい」と評した学生など)。

この場合、言葉にして語ることの楽しさは、二つの側面を有している。一つは、自分の発言に対して他者が応答してくれることの喜び。もう一つは、あやふやだったものを言葉によって明確化してゆくことの気持ちよさ(自分が使っていた言葉の輪郭がはっきりし、概念が精密化されることの爽快感

——“そういうことだったのか！”という気づき).

ここに至り、《考え》→《語り》→《聴く》という三つの営みが、一本の線で結びつく。

ここにさらに、次のようなコメントシートも加えよう(必要な箇所だけ抜粋してみる)。

2017年度・前期「哲学」より

「子どもの頃の疑問は大人と見ている視点が違っておもしろく、理由をきくとなるほどとなるものが多い。その想像力は時に大人も必要なのではないかと今回の授業で思いました。」

「自分も幼いころ大人の目線に疑問をいただいていたので、初めてだけど、こんなに哲学っておもしろい学問だと思いました。(…以下略…)」

「(…中略…)自分も知らないことを両親に聞いたときにいつも違う答えが返されていました。初めての哲学ですが、とても楽しいと感じました。」

これらのコメントから浮かび上がってくるキーワードは、「疑問」である。「なぜだろう？」という素朴な疑問が、「問い」に変わり、それを人に尋ねてみたくなったり、自分で考えてみたくなったりする。この疑問は、他人から与えられたものではなく、自分の内側から芽生えてきたものであればあるほど、自分で考える「動機」が強くなる。答えを知りたくなる。それゆえ、哲学では、与えられた「課題」ではなく、自分の中から出てきた「疑問」を大事にする。

かくして、いわゆる〈哲学的な対話〉に必要な全ての要素が揃う。「問い」が加わることにより、《問い》→《考え》→《語り》→《聴く》という四つの要素が一本の線上に並ぶ。《問い》→《考え》→《語り》→《聴く》・・・そこから再び《問い》→《考え》→《語り》→《聴く》——これが、「哲学対話」と呼ばれるものの基本構造である[1, p84].

9.2 ここまでの整理

以上のように、コメントシートと突き合わせることによって、授業アンケートだけでは見えなかった、

もう一つの観点、すなわち、学生たちの学習成果の具体的な内実が浮かび上がってくる。授業アンケートでは、①いろいろ考えた、②さまざまな意見を聴くことができた、③楽しかった——この三つに関する大意要約的な印象しか分からなかった。しかし、そこにコメントシートの記述を対照させることによって、1) 「考える」というときの具体的な意味と状況、2) 一連の思考の営為を通して獲得されたと本人たちが実感した(あるいは重要だと感じた)具体的な能力やスキル、3) 「聴く」に加えて、みずから「発言する」ことの喜び、4) 内側から湧き起こる「問い」の重要性——これらが明らかになる。

あわせて、「問う」、「考える」、「語る」、「聴く」という哲学的対話に必要な四要素が、授業の進行プロセスの至るところに散りばめられていることも、おぼろげながらに理解されたい。これらの要素のそれぞれが互いに有機的な仕方で絡み合い、互いが互いを誘発し、その成立を促し、しかも確かなものにする、という仕組みがある。そのいずれか一つが欠けても、哲学的に有意義な対話は成立しない。

9.3 「アンケート」よりは「コメントシート」

さらに、コメントシートの有効性も見えてきた。コメントシートが、少なくとも6つの機能を具えていることはすでに述べたが(第5章)、コメントシートが、学生に対するフィードバックや、そのつどの授業における議論の叩き台としてだけでなく、教員が、自分の授業が意図したとおりに機能しているかどうかを自己点検するときの参照ツールとしても有効でありうるゆえんは、まさにその記述が持つ具体性と信憑性にある。

コメントシートは、毎週の授業中に、まさにそのときに抱いた新鮮な考え・感想・意見・疑問をそのつど書いてもらうため、学期末の授業アンケートよりも信憑性が高い。記憶の風化や、印象の改竄・上塗りがない。そして克明かつ具体的である。しかも、大学を経由せず、直接、「顔」の見える関係で呼応が為されるため、〈書き手〉と〈読み手〉のあいだに一定のソーシャル・マナーが成り立っている。

筆者にとって、授業アンケートが半ば機能を喪

失している理由は、すでに毎週の授業で、より信憑性の高い、より「リアルな」、まさにそのときに学生が抱いた「ナマの」考え・感想を直接受け取っているからであるとも言える。

獲得スキルや能力を可視化しにくい、それゆえ評価指標を構築しづらい「哲学／倫理学」という科目にあって、コメントシートの記述が持つ具体性と信憑性を、筆者は重宝している。

なお、本稿で呈示したコメントシートの性質について付言しておけば、授業アンケートと対照させるために、あえて授業アンケートに似たタイプのもをピックアップしたが、実際には、コメントシートの多くは(特に学期の後半ともなれば)全体的な感想よりも、極めて具体的な議論の内容、思考内容、自身の立場などで埋め尽くされている。

10. 「人間力」をどのように評価するのか

昨今、評価指標の可視化、透明化、公平化が謳われる。言うまでもなく、教員の主観的な判断や、その時々で曖昧な評価を下すことは良くない。ましてや提出されたレポートをろくに読みもせず、「文体が気に入らない」などの理由で低い点数を付けるなど、論外である。

他方、もともと数値化、定量化しづらい能力を扱っている「哲学」や「倫理学」という科目においては、むしろ容易に数値化されえないところにこそ、当人の隠れた才能や個性が潜んでいる場合がある³⁾。数値や量で測られるものに過度に縛られることによって、そういう無限の哲学的可能性を隠蔽してしまうことを、筆者は、いつも心のどこかで危惧している。数値化される能力だけが評価の対象となるのであれば、学生は、どんどん数値化できる能力だけを効率よく伸ばすことに精を出し始めるだろう。つまり、目に見えない能力は切り捨て、分かりやす

い仕方で他人に評価してもらえる能力やスキルだけを重宝することになる。

だが、それはすでに「人間」の教育ではなからう。学生は、ときに落ち込み、ときに孤独や不安に泣きそうになり、嬉しいことがあれば満面の笑みで喜ぶ「人間」である。友達に嫉妬することもあれば、勉強仲間を蹴落としてでも這い上がりたいたいと思うこともある。不合理な選択をするときもあるし、あえてそれを決断することもある。この理不尽さや不合理さの中に、むしろ人間味を感じるときもある。同じ入力に対して、同じ出力を返すとは限らない、そのような不可解な「人間」を相手にしていることに気づくとき、筆者は、哲学の教員として、人が人を「評価する」ときの、いわば“野暮ったさ”に想いを馳せるのである。

昨今、「人間力」の育成が叫ばれている。「人間力とは何か」と問われたときに、人によって答え方はさまざまであろうし、深い観察と洞察から導かれた答えであれば、おそらく、そのどれもが間違いではない。しかし、「人間力とは何か」と問われたときに、筆者は、手短かに「対話力」と答えることにしている。「計算力」では、コンピュータの演算能力(計算処理の速さと正確さ)には敵わない。単純な「記憶力」(丸暗記)でも、コンピュータのメモリは、人間の脳の実行可能な部分の容量を遥かに凌駕している(その証拠に、筆者は、今書いているこの原稿の全文を、一字一句、正確に暗記することができないが、Word ソフトは、何度でも再現してくれる)。「腕力」でも、作業用ロボットには到底勝てない。けれども、「言語運用能力」、なかでも「対話力」は、いまだにコンピュータが人間に及ばない領域の一つである。そのことは、Apple 社の発話解析アプリ「Siri」と会話をしてみたときの、“会話にならなさ”から明らかである。現代の AI(人工知能)の技術を

³⁾ これは、しばしば誤解されるように、評価基準が「曖昧」ということでは全くない。フッサールの用語法を転用すれば、たとえ「精密」には規定できなくとも、「厳密に」——(ギザギザ)が(すべすべ)ではないように、手に取るように判然と——察知可能な能力というものがある[4, pp154-157]。例えば、長年、哲学の修練を積んだ者の目から見れば、〈哲学的な問い〉と〈哲学

的ではない問い)の違いは明白である。両者のあいだの線引きに曖昧な点は一つもなく、両者の類型は「厳密に」異なる。ゆえにまた、〈哲学的な問い〉を発する人と、そうでない人の能力の差も歴然としている。ただ、それを定量的に——精密に——測定するのが難しいというだけである。

もってしても、並の人間と同水準の対話機能すら、コンピュータに搭載できないのが現状である(筆者は、Siri とは 3 分以上は会話が續かないが、小学生とならば、1 時間「対話」ができる[5])。

この「対話力」を鍛えるために、「哲学」が最適であることは、さまざまな傍証を引きつつ理論的に説明できるが、ここでは詳述する紙面的余裕がない。いずれにせよ、この「対話力」=「人間力」を育成することが大学の教養教育の使命の一つであるとするならば、その成果を可視化する評価指標の構築もまた待望されるだろうが、それについて現在筆者が抱いている構想を開示する作業は、また別の紙面に譲ろうと思う。

11. 無用の用

最後に、授業アンケートの自由記述の中から、面白いコメントを一つ紹介しておきたい。

「哲学、というからには何の役にも立たないことを気合を入れて学ぶ無用の用を満たすものだと思ったのに、実用性を出していた。そこが少し気に入らない。ただ、考える作業中心なのは楽しい。」

(2017 年度・前期「哲学」)

これは、筆者の誤算である。着任以来、本キャンパスの学生の傾向を筆者なりに観察し、どうやら本学の学生は、〈自分が学んでいる科目が将来何の役に立つのか、それを身につけておくと就職活動の際にどのように利点となるのか〉等々の実用性を実感できたときに、学習に身が入るようだ、ということを見出し、柄にもなく(あえて、ためしに)哲学を実用的な側面と結びつけて語ることで、学生のやる気を煽ってみた年のアンケートである。事実、そのような語り方が学生の意欲に火をつけることも多い。「就職活動の面接のときに役に立つ」と聞くだけで、顔つきが変わり、姿勢を正す人もいる。しかし、中には上述のような学生もいることを、改めて認識させてくれるコメントだった。想定外とはいえ、この感想は筆者にとっては嬉しいものであった。「何の役にも立たないことを、気合を入れて学ぶ」

学生が減っているように見えることを、常々、寂しく思っていた。「何の役にも立たないことを、気合を入れて」学べるのは、人生のうちで大学生のとくくらいではなかろうか、と思うからである。

12. おわりに

12.1 まとめと概観

最後に、もう一度、哲学関連科目の教育実践を通じて明らかになった学生の欲求や傾向について、まとめておく。

- 1) 普段考えないことを改めて「考える」という作業に、学生たちは、思いのほか飢えており、新鮮さを感じている。
- 2) 自分とは異なる意見を多く聴くことができたという事実が、本人たちにとって良い経験となっている(逆に言えば、普段、他者とホンネで意見交換をする場が圧倒的に少ない)。
- 3) 自分が考えたことを他人に「話し」、それに対して他人が「応答してくれる」ことに喜びを感じている。そして、それが自信につながる。
- 4) 自分の中から出た問いだからこそ、それについて考える「動機」があり、また、それを皆で吟味したあとに一層深い理解を得ることができる。
- 5) 「課題の難易度」と、「学びにおける喜びの有無」は、必ずしも関係がない。むしろ、難易度が高いほうが、学びの喜び(取り組みの達成感)が多い可能性がある。

哲学における「学びの喜び」は、「思考することの楽しさ」と不可分に結びついているが、そのことが学生たちにダイレクトに伝わったことは、授業アンケートの自由記述から明白に読み取れる。

また、他人の考えに真摯に耳を傾けることで、みずからの意見を相対化し、さらに、自己の考えと他人の意見を突き合わせ、〈異同〉、〈矛盾〉、〈前提のズレ〉、〈予断の有無〉、〈根拠〉などについて考え、それを何度も繰り返すことで思考が練り上げられ、少しずつ客観的で公正な判断・思考ができるようになるということは、授業中のディスカッション風景や、手元に残る膨大なコメントシートの記述の

中に窺える。そういう人間を育成することが、筆者の使命であると心得ているが、一足飛びに高次の思考能力の訓練を課すことはできない。まずはとにかく、「思考することの楽しさ」を伝えることから始めようと、学生の「リアルな」興味や、「生きた」思考を引き出すことに心血を注いできた。そのような意図から、学生との議論を一番大事にしたため、予定外の議題変更や、頭の中に事前にあったプランを、急遽、修正せざるをえないことも度々あったが、そのことを疎ましく思わず、むしろ毎回、真剣勝負で哲学問答を行なったことが、「思考の楽しさ」を学生に伝える結果につながったと考えている。

その点、あまりシラバスに囚われなかったことも、結果的に学生の「学び」にとって効果的であったと判断される。シラバスは、教員が自分の授業デザインを自己点検するためには、有用であり、その意味で、きちんと書くべきだと筆者は考えているが、実際にそのシラバスに沿って授業をすることが即ち学生にとって「ベスト」であるとは限らない。実際、履修登録が確定し、授業が始まってみないことには、どのような気質の学生が来るのか、学生たちが何を求めて受講しているのか、また、当該学期の受講生にとってどのような進め方が一番合っているのか、等々は分からない。シラバスどおりに授業を実行することが目的化され、それが強迫観念や足枷になるとすれば、教員・学生の双方にとって不幸なことであろう。「学生の満足度」と「シラバスの遵守度」が比例しないことは、学生アンケートの回答から実証済みである。シラバスへの拘泥は、ときに授業の質を落とすということを覚えておきたい。

12.2 今後の課題

自分なりの今後の検討課題を以下にまとめて、筆を置きたい。

- 1) より高度な思考のスキルを集中的に学ばせるべきか。その場合、どのタイミングで、どのような仕方で学ばせるか。
- 2) 本学の特徴として、学びの意欲がある学生と、意欲がさほど高くない学生と一緒に学んでいるという状況が挙げられるが、両者の学生を、

いかにして同時に授業に巻き込むか、また、どちらか一方を置き去りにすることなく、両者の能力や個性を同時に引き上げてゆくためには、どのような手段が有効か。

- 3) 今以上に「自宅学習」を促すべきかどうか。専門科目の勉学の妨げにならない程度に、学生の過度の負担にならないように、工夫しながらおこなう教室外での「哲学的」学習の可能性。
- 4) 哲学的・倫理的な能力や感性、スキルを測定する評価指標はいかにして構築されるか。

参考文献

- [1] 江口建, “「哲学対話」型アクティブ・ラーニングに関する原理的考察および教育実践報告——「動機」の発掘と「知的安心空間」の創出に向けて——”, 帝京大学宇都宮キャンパス 研究年報 人文編, 第22号, pp61-98, 2016
- [2] Philip Cam, “*Thinking Together; Philosophical Inquiry for the Classroom*”, Primary English Teaching Association/Hale & Iremonger, 1995. フィリップ・キャム, “共に考える—小学校の授業のための哲学的探求(P4C 叢書)”, 梶形公也/監訳, 井谷信彦・高井弘弥・中川雅道・宮澤是/訳, 萌書房, 2015
- [3] 江口建, “「子育て」と「しつけ」をめぐる哲学対話——《怒り》の正体と《認識の外部》をめぐる現象学的一考察——”, 帝京大学宇都宮キャンパス 研究年報 人文編, 第23号, pp1-28, 2017
- [4] Edmund Husserl, “*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*”, neu hrsg. von Karl Schuhmann, 1. Halbband: Text der 1.-3. Auflage, Husserliana Bd. III/1, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1976
- [5] “江口 建講師が小学生を対象とした哲学対話を行ないました”, 帝京大学宇都宮キャンパスニュース, 2018年2月26日掲載
https://www.teikyo-u.ac.jp/campus_news/utsunomiya/2018/0226_7200.html (2018年4月2日アクセス)