

研究ノート

哲学教育の方法と課題—アクティブ・ラーニングへ向けて—

A Method and Topic of Philosophical Education to Promote Active Learning

佐久間 留理子*

SAKUMA Ruriko

This paper reports on a method and topic of philosophical education to encourage active learning in students who are not philosophy majors or in those learners who should be treated in a manner similar to philosophy majors. The postulated method and topic requires students to illustrate their own philosophical concepts through diagrams and understand each other better through a philosophical dialog initiated using their diagrams. Classroom learning will become more active and effective if this plan were to be executed.

キーワード: 哲学 (Philosophy)、教育 (Education)、アクティブ・ラーニング (Active Learning)、哲学的対話 (Philosophical Dialog)、インド哲学 (Indian Philosophy)、仏教哲学 (Buddhist Philosophy)

1. はじめに

(1) 目的

本稿では、授業が教員から学生への一方的なものにならないよう授業中の「学び」を活性化させ、充実させるために、アクティブ・ラーニングの方法について検討するとともに、その課題を試案として提示する。それによって、今後哲学の授業を活性化させるための一助としたい。なお、対象となるのは、哲学を専攻としない大学生、もしくは哲学を専攻とする大学生に準ずる者（中学校社会科教員免許取得志望の学生）^(注1)である。

(2) 研究の背景

(2.1) 大阪観光大学における背景

2010年度4月より、本学において「哲学」講義が中学校社会科の「教職に関する科目」として開講された。現在、哲学は観光学部では中学校社会科教員免許の取得には必須科目の一つであるとともに、広域科目である。

また、国際交流学部では2013年度より2年次の選択科目であり、2019年度より必修科目となっている^(注2)。筆者は、2018年度後期に開講された「哲学」講義を担当するとともに、2019年度後期開講の当該講義を現在担当している。なお、これらの講義には、開講時点で中学校社会科教員免許取得希望の学生はいなかった。

2018年度の「哲学」講義では、ドイツの哲学者カール・ヤスパースが提唱した「枢軸の時代」における哲

学・思想、即ち、古代におけるギリシャやインドの哲学・思想等を取り上げた^(注3)。この授業では教員から学生への一方的な講義形式が中心となり、学生の自発的な思考を促す機会が少なかった。その反省を踏まえ、アクティブ・ラーニングの方法を取り入れる必要があると考えた。

(2.2) 日本学術会議「教育課程編成上の参照基準」との関連性

わが国における哲学教育の指針となるものに、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によって報告された「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」(2016年3月23日)(以下、「参照基準」と略す)がある。これには「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』として次の項目が挙げられている。

- 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

これらのスキルを修得するためには、「クラスメイトとの協働が不可欠」であり、また、「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」と先行研究において指摘されている^(注4)。アクティブ・ラーニングには様々な方法が知られているが、学生同士が双方向的コミュニケーションを行なう「哲学的対話」もそれに含まれると

考えられる^(註5)。

「哲学的対話」に関するスキルは、「参照基準」の「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」の一つとして、他の項目と並んで次のように挙げられている。

- 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

これらの中、「カ 哲学的対話力」は、さらに「参照基準」において次のように説明されている。

「・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、合理的な議論を行なうことができ、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、論理的な議論の組み立てができる能力。

・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、自分のあり方を変えていく能力。」

（以上、前掲の「参照基準」より引用した。）

ここに説明されているスキルをすべて修得することは、哲学を専攻としない大学生には必ずしも要求されないかもしれないが、中学校社会科教員を志望する学生は、哲学を専攻とする大学生に準ずるものとして修得するのが望ましいと考えられる。

2. 方法と課題

(1) 哲学的対話という方法

上述の哲学的対話力というスキルを涵養するための方法である哲学的対話は、具体的にどのように実践すればよいのか。哲学的対話を経験したことがない学生が、

最初から「参照基準」に述べられているような「議論構築力」や「自己変革力」といったスキルを身につけるような高度なレベルの哲学的対話を実践することは難しい。そこで、入門的なアプローチが必要となってくる。

近年、哲学的対話の方法を解説した [梶谷 2018] が出版され、注目されている。この本に書かれている内容をそのまま大学の授業で実践することはできないが、哲学的対話に参加する学生が参照すべき内容が述べられている。なお、同書では、「哲学対話」という用語が使用されているが、本稿では「哲学的対話」という用語を使用する。

例えば、哲学的対話の効用として「…さまざまな人がそれぞれに異なる立場、視点から物事を眺め、語るがゆえに、おのずともの見方や考え方が広がり、深まってゆく。そこでそれまで自分を縛っていたものに気づき、そうではない可能性が考えられるようになる。そうやって私たちは自分の枠から解放され、自由になれる」と述べられる^(註6)。まずは他者の意見を聴いて自ら考えることを通して自己を開放することが重要であるとされる。

また、「基本的な問い方」として、「言葉の意味を明確にする」、「理由や根拠や目的を考える」、「具体的に考える」、「反対の事例を考える」、「関係を問う」、「違いを問う」、「要約する」、「懐疑」等があり、また、「自分の立ち位置を相対化する問い」として、「時間軸で問う」、「空間軸で問う」がある。さらに、「小さな問いから大きな問いへ、具体的な問いを抽象的なレベルに上げる方法」、またそれとは逆に「大きな問いを小さくする方法」等が挙げられている^(註7)。

さらに、哲学的対話のルールには、「②人の言うことに対して否定的な態度をとらない」ことが挙げられている。これは重要なポイントであると考えられる。否定的な態度をとれば、感情的な反応も含め、対話は断絶してしまう可能性が高くなる。仮に反対意見をもっている、建設的な見地から対話を続けることが肝要である。この点で哲学的対話は、反対意見をもつ相手を論破する、いわゆるディベートとは異なる^(註8)。学生同士が協働的に対話を重ねるアクティブ・ラーニングの方法としては、ディベートよりもこのような哲学的対話の方がより効果的であり、適切であると考えられる。

以上は哲学的対話の初歩的な方法であるが、まずは、この地点から出発するのが妥当ではないかと考える。そして、個々の課題について考察を深め、対話を継続する中で、より高度な哲学的対話力が修得されるものと考えられる。

(2) 課題の例：インド哲学・仏教哲学からのアプローチ

目の前に黄色くて重い大きな壺があるとしよう。われわれはこの事態（ものの有り様）をどのように分析し、理解すればよいのか。哲学的対話のはじまりは、このようであってもよいであろう。そこで思考実験を行なう。

この壺から、仮に黄色い色を取り除くとする。すると無色の壺が残るであろう。次に、壺の形や重さ等を順に取り除いてゆき、最後に壺のすべての性質（属性）を完全に取り除くとすれば何が残るであろうか。無色透明な何かが残るのか、あるいは、何も残らないのか。前者と後者との間の見解の相違については、インド哲学において古代から議論されてきたが、その背後には、言語と関連した哲学的思考方法が存在する。

哲学・思想は、それを表わす言語と深く関連している。インド哲学や仏教哲学はインド・ヨーロッパ語族に属するサンスクリット語（インドの古典語、梵語）によって構築されてきた。例えば、インド人は目の前にある黄色い壺を、「壺には黄色がある」と分析し、理解する。この場合、黄色は性質（属性）であり、壺はそれを有する基体とみなされる。インド哲学では、前者を「ダルマ」、後者を「ダルミン」と言う。本稿では、これらを各々「性質」と「基体」と呼ぶことにする。

これらの関係を図式化すると図 1 のようになる。「基体」に「この壺」と示されているのは、特定の個物を対象としているからである。基体の上に「黄色」、「重いこと」、「大きいこと」という性質が示される。また、これらと並んで示された「壺性」は、「壺」を「壺」たらしめている「性質」である（後述）。さらに、性質と基体とが実線で繋がれているのは、両者の関係が実在することを示している。なお、「性質」には、動きに関するものも含まれるので、「太郎が歩く」という事態を想定すれば、太郎が基体となり、「歩くこと」がその性質として理解されるので、図では「太郎」の上に「歩くこと」が示され、両者が実線で結ばれることとなる。このように哲学的概念を図示する方法は、立川武蔵氏や和田壽弘氏等の先行研究においてなされてきたものである^(註 9)。

このような哲学的概念の図を用いて、先述の「黄色くて重い大きな壺」の思考実験を分析すれば、どのようになるのか。この思考実験では、仮に性質を一つずつ順番に取り除き最後に完全に無くしてしまった場合に「何かが残るのか」、あるいは「何も残らないのか」というのが問題であった。

「何かが残る」場合、基体は実在するので、図では基

体の実線で示される。性質は、実在する場合と実在しない場合とがあるが、前者であれば、性質は実線で示され、性質と基体とは実線で結ばれる（図 1）。

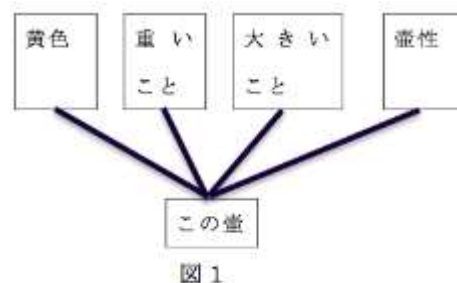


図 1

図 1 で示される考え方は、ニヤーヤ学派（論理学学派）とヴァイシェーシカ学派（自然哲学学派）等にとめられる。先述の思考実験では、「仮に性質を一つずつ順番に取り除き、完全に取り除いた場合」と述べたが、ニヤーヤ学派やヴァイシェーシカ学派では、「壺」を「壺」たらしめる「壺性」が、あらゆる「壺」に普遍的に存在していると考えるので、「壺性」（カテゴリーとしては「普遍」に属する）という「性質」は無くすることができず、実在していると考えられる。このような立場はインド的実在論に属すると理解されている^(註 10)。

一方、基体は実在するが、性質は実在しない場合には、基体は実線で、性質は破線で示される（図 2）。この場合、性質が実在せず、性質と基体との関係も実在しないので、両者の関係を示す線は破線で表わされる。この考え方は、インド哲学の学派では、ヴェーダーンタ学派のブラフマン一元論学派にみられる。この学派では宇宙の根本原理であるブラフマンのみが実在であり、その他の存在は幻（マーヤー）であると考えられる。この立場はインド的唯名論に属すると理解されている^(註 11)。

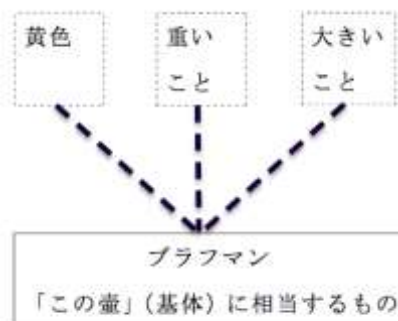


図 2

「何も残らない」場合、基体は実在しないので破線で示される。性質は実在する場合と実在しない場合とがあり、前者であれば実線で示される（図 3）。ただし、性質

と基体との関係は実在しないので、両者を結ぶ線は破線で表わされる。

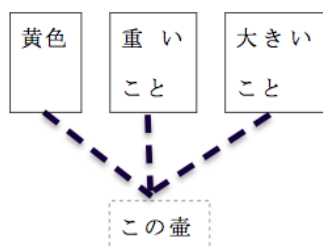


図 3

図 3 で示される考え方は、仏教における説一切有部のアピダルマ哲学等にみられる。この派では性質に相当するものとして、存在の構成要素である「ダルマ」^(註 12)が考えられ、それらは実在するが、その基体は実在しないと考える。この立場は、インド的実在論に属すると理解されている^(註 13)。

他方、基体のみならず性質も実在しない場合には両方とも破線で示される(図 4)。この場合、両者の関係も実在しないので、それらを結ぶ線も破線で表わされる。このような考え方もつものには、仏教の中観派がある。この派を創始した龍樹(ナーガールジュナ、紀元 150-250 頃)は、「空」(シューンヤ)の思想を「縁起説」と関連づけて説いたことで有名である。サンスクリット語で「シューンヤ」は「ゼロ」を意味するように、龍樹は、あらゆるものの実在性を完全に否定する。この立場はインドの唯名論に属すると考えられている^(註 14)。



図 4

以上、四通りの図が想定される^(註 15)。

さて、授業では、学生はまず「黄色くて重い大きな壺がある」というような個物に関する事態を想定し、それを図 1 のように図式化してみる。学生によって様々な事態が想定されるので、様々な図が出来上がるであろう。

次に、学生は、その図に示された性質と基体が実在するのかどうかについて考え、自らの考えをもう一度、図式化してみる。各々の学生によって、何を実在と考えるのか、何を実在と考えないのかという点は相違するので、

学生の間では異なる図が描かれるであろう。上述のごとく、四通りの図が想定される。

次に、学生は、なぜ自分はそのように考えるのか、という理由やそのように考えた場合の長所や短所について考察してみる。最後に、学生は自らの図を他の学生とお互いに見せ合い、自分の考えについて説明し、意見交換を行なう。これらの学習が完了した後、学生は、自分と他の学生との間にみられる考え方の相違点や共通点についてまとめ、授業内レポートとして担当教官に提出する。

以上は、アクティブ・ラーニングの試案であるが、これによってもたらされる学習効果として次の点が挙げられる。

- 1) 個物の事態について哲学的概念(性質と基体)の図式を用いて分析し、説明することができる。
- 2) 四通りの図とインド哲学や仏教哲学の諸学派との関連性を理解することができる。
- 3) 四通りの図を用いることによって、自分と他者との間の考え方の相違点や共通点について明確化し、理解することができる。

3. 結びにかえて～今後の課題と展望～

本稿では哲学的概念を図式化し、それを学生同士の哲学的対話において活用するというアクティブ・ラーニングの例を試案として提示した。一方、上述の学習効果について、どのように検証し評価するのかという問題が残るが、それは今後の課題としたい。次年度以降、アクティブ・ラーニングを実践し、データが蓄積された段階で考察されるべきであろう。

今回はインド哲学・仏教哲学における概念の図式化を手がかりにアクティブ・ラーニングの課題を提案したが、この他、課題として「安楽死」等の生命倫理に関わる哲学的テーマが想定される。これらについては、別途、稿を改めたい。

(本稿は、本学の 2019 年度「ブランディング研究事業」において採択された研究課題「宗教学及び哲学の教育に関する基礎的研究：教育方法と教材を中心に」(個人研究)の成果の一部である。)

【補注】

(注 1) 教員志望学生を哲学を専攻する学生に準じるものとしてみなす考え方は、加藤素明氏による論文において以下のように示されている。「(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なわれる『教科に関する科目』としての授業を挙げることができる。〔加藤 2017: 2〕。

(注 2) 2019 年度より、観光学部、国際交流学部において「哲学基礎」(100 番台の科目)が開講されている。

(注 3) この年度の「哲学」講義の授業の概要は、以下の通りである。「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、東西の古典(哲学・思想)の講読等を通じて学ぶ。第一に、考える方法、即ち、論理の構築の方法とその実践を学ぶ。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ふれる。第二に、ドイツの哲学者、カール・ヤスパー(1883~1969年)が唱えた『枢軸の時代』(紀元前800~紀元前200年頃)における哲学、思想を取り上げる。この時代、ギリシャではソクラテス、プラトン、アリストテレスが活躍し、インドでは、ウパニシャッド哲学や仏教などが成立し、中国では諸子百家が出現した。この講義では、具体的な哲学的、論理的思考の方法を体験するとともに、古代の哲学、思想において追及された諸問題について学ぶ。」

(注 4) 〔加藤 2017: 4〕

(注 5) これは、アプティブ・ラーニングの技法の一つである「シンク・ペア・シェア」(Think-Pair-Share)に近い。この方法は「まず一人で考え、次にペアになり、考えたことを共有あるいは議論し意見交換をするという設定によって、議論をガイドするもの」とされている〔市川 2017: 27〕。ただし、筆者が考える哲学的対話では、2名に限らず7-8名までの人数を想定している。クラス的人数がこれより多ければ、いくつかのグループに分ける。

(注 6) 〔梶谷 2018: 104〕

(注 7) 〔梶谷 2018: 128-137〕

(注 8) 哲学的対話とディベートとの相違については、次のように指摘されている。「お互いに批判もせず、気持ちよく話しているだけでは、哲学的な議論などできない。意見をぶつけ合い、戦わせてこそ、問題点が明確になり、より緻密に考えられるようになるんだ——そう言う人もいるだろう。その点では、ディベートのほうが考える力を育てるにはいいように見えるし、実際にこれを取り入れている学校も多い。だが、そのような話し合いは、自分の立場を貫き、相手を論破することにこだわりやすい。そうなると、揚げ足取りのような些末なやり取りになったり、自己防衛のための屁理屈が多くなったりする。そ

れが発言の幅を、ひいては思考の幅を狭めてしまう」〔梶谷 2018: 56〕。

(注 9) 〔立川 1992〕〔和田 1994〕〔和田 2015〕等。

(注 10) 「インド的実在論」と「インド的唯名論」という術語は、インド思想研究者が用いる操作概念として知られている〔和田 2015: 13〕。前者と後者は、以下のように学術的に解説されている。「①インド的実在論は、個物に内在する普遍は思考の産物ではなく、観念には還元できない実在の1カテゴリーとする。外界世界も観念とは独立に存在すると主張する。さらに、言語観においても、言語と世界の構造には対応関係があり、言語・観念は実在を指示するという仮定を有する。『実在論』を支持するのはニヤーヤ学派、ヴァイシェーシカ学派、ミーマーンサー学派である。仏教では説一切有部がこの立場に属する。」「②インド的唯名論は、普遍が思考の産物に過ぎず、外界世界も実在しないと主張する。この立場の言語観は、言語と世界の究極の実在との対応関係を否定する。つまり、言語に必ずしも信頼を置かず、通常認識・分別(判断)の虚妄性を強調する。この立場をラディカルに主張したのはヴェーダーンタ学派不二元論派と中観派・瑜伽行唯識派の大乗仏教の論師たちである。」〔廣松、他 1998: 661〕。

(注 11) 注 10 参照。

(注 12) このダルマは、時間と関連づけられ、次のように解釈されている。「存在や現象、それに人間の精神作用の一切を要素としての法(ダルマ)としてとらえ、そのような法は継続的に存在し続けているのではなく、一瞬だけ存在し消滅しながら連続しているとする」〔廣松、他 1998: 940〕。

(注 13) 注 10 参照。

(注 14) 注 10 参照。

(注 15) 〔立川 1992〕〔和田 2015〕は、インド哲学や仏教哲学の諸派(ニヤーヤ・ヴァイシェーシカ学派、説一切有部・唯識派、中観派、ヴェーダーンタ学派等)における「性質」と「基体」との関係を分析し、各々の学派の特色を平易に解説している。本稿では四通りの図式について、これらを参照した。

【引用・参考文献】

市川桂

2017 「第2章 アクティブ・ラーニングの技法」『インタラクティブ・ティーチング——アクティブ・ラーニングを促す授業づくり——』河合出版、pp. 27-40.

梶谷真司

2018 『考えるとはどういうことか：0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎新書。

加藤素明

2017 「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」
『大阪観光大学紀要』17: 1-8.

立川武蔵

1992 『はじめてのインド哲学』講談社現代新書。

廣松渉、子安宣邦、三島憲一、宮本久雄、佐々木力、野家啓一、
末木文美士 (編)

1998 『岩波 哲学・思想事典』、岩波書店。

和田壽弘

1994 「ヒンドウー実在論哲学の世界の構造と周期」『曼荼羅と輪廻・その思想と美術』(立川武蔵・編) 佼成出版社、
153-172.

2015 「第 1 章 サンسكريット語の構造から見るインド的唯名論」『虚構の形而上学 「あること」と「ないこと」のあいだで』(中村靖子・編) 春風社、pp. 11-48.