

<研究ノート>

哲学教育について何が語られてきたか

—「書誌 / 哲学教育」への註釈—

渡 邊 浩 一

キーワード

哲学教育、哲学教師、哲学の授業、日本哲学史

目次

はじめに

1. 原理：哲学教育とは何か
2. 方法：どのような工夫がなされているか
3. 対象：誰を相手に行うのか
4. 比較：諸外国から何を学ぶか
5. 課題：何が語られてこなかったか

はじめに

哲学教師の仕事は哲学教育である——。「哲学教師」というものが存在しうる限り、これは事実そうであると同時に本来そうあるべきことであるが、しかし、通常はそれ自体として主題化されにくい事柄でもある。ところが近年、現実問題として哲学教師の存在が危ぶまれるようになるなか、各所で哲学教育をめぐる議論がなされるようになってきた。本ノートは、そうした現状を背景に、哲学教師としての実践的要求と哲学研究者としての理論的関心とにもとづいて作成した哲学教育に関する書誌（「書誌 / 哲学教育」）への註釈である*。

* 本研究は、JSPS 科学研究費助成事業（研究活動スタート支援）「リベラルアーツとしての哲学の歴史的・批判的研究」（16H07358）の補助に基づくものである。

書誌作成にあたっては国立情報学研究所（NII）の CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）を活用し、検索語「哲学教育」「哲学の授業」「哲学+教授法」「哲学教員」でヒットした約450件から対象を絞り込む／派生させるという行き方をとった。調査は未だ途中であるが、ひとまずの経過報告として、ここでは今回閲読しえた書籍・学位論文12件、雑誌特集・報告書14件、論文・記事・ノート148件に即して、これまで日本（語）で哲学教育に関して語られてきたこと（またこなかったこと）について、ひとつの見方を示すことに努めたい。

具体的に、以下では先行研究を（1）原理、（2）方法、（3）対象、（4）比較、（5）課題、という5つの観点から大別し、それぞれ全般的な傾向および特筆すべき文献について略述する¹。もっとも、書誌自体が今後、継続した補訂・更新を要するものであるうえに、事柄についての筆者の知見もいまだ十分とは言いがたい。したがって本稿は掛け値なしの「研究ノート」であるということを、蛇足ながらあらかじめお断りしておく。

1. 原理：哲学教育とは何か

何を論ずるにも「（そもそも）～とは何か」という問いをゆるがせにしないことは、ソクラテスにならって愛智の営み（*philosophia*）にたずさわろうとする者には当然求められることで、それは「哲学教育」がテーマとなる場合も同様であるように思われる。そうした志向を欠いた単なる技術論や実践報告は、有用であっても味気ない。

ただし、だからといって「哲学教育とは何か」を問うていればそれだけで哲学教育論として十分というわけでもない²。しばしば見られるのは、《自分の哲学》をそのまま教育の側に折り返した議論や、著者が研究対象とする哲学者の教育論の祖述である

1 論著への言及は「書誌 / 哲学教育」に依拠し、著者名・出版年（および必要に応じてページ数）を記す。たとえば、宮本十蔵・松井正樹（1981）「大学での一般教育としての哲学教育についての試論」であれば、宮本・松井（1981）。——なお「書誌」掲載対象でない文献については、そのつと脚註で必要な情報を示すこととする。

2 例えば藤田（2014）は、「『哲学教育とは何か、何であるべきか』と哲学教育の本質や規範を問う問いに代えて、『誰が、誰に、いつ、どこで哲学を教えるのか』という仕方で、哲学教育の意味や価値を問う問いこそが決定的に重要である」と主張している（藤田 2014：75）。「（に）代えて」というのは言いすぎで、やはり「（と）ともに」というのが——直後に言い換えられているように——穏当なところであろうが、これも重要な指摘である。

が、その多くは書き手の「自分」に終始し、残念ながら読み手に哲学教育の何たるか——哲学教師と学生の間で起きる出来事——を伝えるものとはなっていない。哲学(史)研究においてはオーソドックスなそうしたスタイルも、どうやら哲学教育を語るには適したものでないらしい。

この点で先ず示唆的なのは、丸山・松尾ほか(2001)である。「対談」と銘打たれているように、ここでは哲学科の教員2名が院生・学部生の問いに答えるという形がとられている。「授業の形式・評価」から始まって「哲学を教えること」「哲学を教わること」そして「専門分野」というように話題は多岐にわたるが、教員の率直な語りと聞き手に対する挑発によってそこでの言葉が生きたものになっている。——たとえば、「哲学は大学以外で役に立つと思えますか?」という問いをめぐって、次のような応酬がある。

松尾 質問の意味がよく分からない。哲学専攻を出て、社会人になって、そこで大学時代に学んだことを役立たせることが出来るか?ということを聞いているのですか?それとも、社会人になって自ら哲学することが可能かと聞いているのですか?

森本 哲学という学問が大学という教育機関以外で社会人にとって役に立つ…

松尾 役に立つってどういう意味?

森本 役に立つっていうのは、使えるか?って…

松尾 哲学を使うって?

森本 例えば、英語を学べば、英語は使えますよね。

松尾 そりゃあたりまえじゃない、役に立つに決まってるじゃないですか。

森本 哲学ですか?その辺を、お願いします。

松尾 じゃ、あなたに聞くけれど、哲学っていうのはいったいなんですか?

[……] (丸山・松尾ほか 2001: 15)

最終的には教員が答えを引き受ける場面が目につくにせよ、「対話」という形式が、やはり哲学(教育)という営みにとっては本質的な意義をもつということをうかがわせる事例と言ってよいだろう。

ところで、「対話」はしばしば「テキスト」と対比的に捉えられてきたが——そして哲学教育をめぐる近年の議論では前者が攻勢にあり、後者が守勢に回っているように見受けられるが³——、ジルソン（1957）は、その「テキスト」に重きを置いた哲学教育論として、さすがに古典的と言ってもよさそうな風格を漂わせている。もともとなっているのは1947年10月にアメリカのマーケット大学で行われた講義であるが（cf. 川中 1957）、冒頭ほど近くでジルソンはきっぱりと次のように言っている。

ある哲学教授は哲学者であるかもしれない。しかしみんなが常にそうであるとは限らない。何となれば哲学を教えること、哲学することとは決して同一視されるべきではないからである。

もし哲学を教えることが声を出して思索することであるならば、それは哲学的省察に役立つかもしれない。しかしながらある人が時として二十年もあるいはそれよりも長い間同じ哲学説を機械的に繰返して教えると云うことに終始するならば、それは哲学的省察の助けとはならない。真に偉大な哲学者にとつては教えることはわずらわしいことであるか、あるいはすくなくとも（やむなくえらぶ）より小さな悪である。（ジルソン 1957：12）

ジルソンにしたがえば、「哲学」とは「第一の諸原理及び第一の諸原因の知識」としての「叡智」を求める営みであり、そして「哲学者」とは「自らの全生活を全くそして究極的に叡智に到達すると云う仕事に捧げている人間」をいう（ジルソン 1957：9-11）。したがって、ある人が素晴らしい哲学教授であっても——たとえばベルグソンはそうであったというが——、そのこととその人が哲学者であることとは直接には関係しない。というのも、「彼は教室で学生に語る時に哲学者であるのではなく、彼自らの冥想の静寂さのうちで自らに語りかける孤独の時に彼はまさに哲学者なのである」からである（ジルソン 1957：13）。

3 「対話」重視の議論については本稿「3」を参照。「テキスト」（ひいては哲学史）重視の議論としては、中畑（2001）および金山（2011）を見られたい（——ともに京都大学の哲学史（古代）専修の出身者であるのは偶然だろうか）。

そしてこのことは、言い換えれば、自ら叡智を求める限りにおいて教師と学生の間
に本質的な区別はないということ、「究極的には各人が自らの教師」であるとい
うことでもある。言われるところの教師の仕事は、それゆえ、「学生達が自らの力
で考えるようにすること」あるいは「すくなくともそれに力をかすこと」にすぎ
ない（ジルソン 1957：16-17）。そこで、まず初心者には「見知らぬ国である
哲学の地図」として哲学入門書を示し（ジルソン 1957：20）、それを経てな
お哲学を続行しようと欲する少数の者——哲学者になろうとする者——には
「彼の全生涯を通じて巨匠であり友人となる」ような哲学者の著作が薦めら
れる（ジルソン 1957：27）。結果としてトマス・アクィナス、ドゥンス・スコ
トゥス、ロック、カント等、哲学史上の「巨匠」に向き合うことになるが、
それは真の哲学者を同時代に見出すことが困難であるためであり、また哲学
において過去と現代の間に本質的な違いがないためでもある。

このような古典的テキストに即した内省（自己内対話）——いわば常なるもの
を志向した「観想」——というジルソンの哲学（教育）観に対しては、当然ながら、
異なる行き方も考えられる（たとえば、アクチュアルな問題をめぐるいま・こ
こでの対話的「実践」）。それは教師が自らの哲学観にしたがって選び取れば
よい。しかし、どのような方途を取るにせよ、哲学教育である限り、その目的
が究極的には「哲学者を育てること」ないしは「哲学者になる手助けをす
ること」にあり、それゆえ哲学教師の仕事はそのために生徒・学生が「自分
で考えること」を促す——「哲学的思考力」（大坪 1981）なり「批判的思
考」（リップマン 2014）なりを鍛える⁴——ことにあるということ
は、立場の別なく共有されうる認識であるように思われる⁵。そうしてみたとき、

4 「私の考へでは、『哲学的思考力をできるだけ強化すること』が哲学教育の目標である、
と言っておけば、どんな哲学観をとる人にもあまり異論なく受け入れられるのではない
かと思ふ。問題は「哲学的思考力」とは何かといふことだ。私はこれを『哲学的な問題
を感じとる力、及びそれを解決するための思考力』といふ風に規定しておけばいいと思
ふ」（大坪 1981：8）。この大坪の考察は、次節で見ると近年流行の「批判的思考
（クリティカル・シンキング）」の先駆をなすものであるが、そこには必然的に哲学
教育の「評価」という問題が付きしたがってくる（本稿「5-2」参照）。

5 アプローチは異なるが、宇藤（1995）も「哲学すること」を「一つの『哲学理論を
形成・樹立すること』または『哲学理論の創造・発表をすること』」として、そこ
に向けた（一般教育における）哲学教育の方法について理論的考察を行っている
（宇藤 1995：101, cf. 宇藤 1980）。

教育・研究制度の内に踟躕することも大学論・教養論へと解脱してしまうこともなく「哲学教育」を語る点で、ジルソンの論はひとつの模範を示すものと言える。

2. 方法：どのような工夫がなされているか

2-1. テーマ

哲学者たるべく「自分で考えること」に努めること、またそれを促すことは、それ自体としては必ずしも大学やその他、学校制度に依存するものではない。しかし他方で、ソクラテスの活動をプラトン（のアカデメイア）が語り伝え、またプラトンの所説を新プラトン主義の諸家が受け継いでいったように、自分で考えた事柄が直接間接の師弟関係を通じて普及・拡散されるものであるというのも事実である。現に日本で哲学が「哲学」の名において教えられるようになったのは、まさに西欧諸国においてその何度目かの大普及・大拡散が一段落し、当の出来事が「哲学史」として発展の相の下に通覧されるようになった時期のことであった。

このことは哲学教育のあり方にも当然関わってくるが、柴田（2000）はこの点について次のように述べている。

日本哲学史は、幕末以来、西洋哲学史の移入とともに始まった。西洋哲学ののではなく、西洋哲学史の移入である。その主たる理由は、日本における哲学受容がおもに大学で行われたことにある。そして、日本の大学における哲学教育は、少なくとも近年の教育課程再編以前は、おおむね西洋哲学史の講義として営まれた。「哲学史や哲学概論は学校で哲学の教師が哲学学生に教えるためのものとして生れた」（船山信一『明治哲学史』）からである。（柴田 2000：85）

そして同著者はなお一步踏み込んで、「哲学がいつ誰によってどのような問題意識をもって営まれたかではなく、哲学がいつ誰によってどのように教えられ学ばれたかということに問題がすり替わっている」と指摘し（柴田 2001：161）、有難いことに、その事実の検証を試みている。すなわち、柴田（2000-2006）という7年ごしの労作は、講義要綱とシラバスの情報を現地調査によって補強しながら、主として日本の大学の哲学専攻科のそれぞれにおいて《いつ誰がどのようなテーマの授業を行ってきた

か》を総覧した、おそらく空前絶後の試みである。これによって各大学の哲学科の哲学教育の個性（あるいは無個性）は大掴みに理解できる。

しかし、そのうえで各授業の立ち入った報告となると、（少なくとも一般にアクセスしやすいかたちでは）途端に数が限られてくる。しかも授業実践についての報告・論考は、そのほとんどがいわゆる「一般教育」としての哲学に関わるもので、哲学専攻科の授業を扱ったものはほぼ皆無といってよい。加えて扱われるテーマも、「哲学概論」についての具体的かつ誠実な報告である太田光（2003）のほかは、「自然科学」（稲生 1990）、「科学哲学」（土屋 1981；青木滋 2011）、「技術倫理」（藤本 2006）、「ジェンダー」（稲垣 2009）、「差別問題」（岩田 1998）など、どちらかといえば応用的・越境的なものが多い⁶。

たしかに、哲学専攻の授業の場合、授業担当者はしばしば授業内容を敷衍して研究論文を書くし、また一般教育の授業は、多くの場合、自他の手になる教科書・参考書に依拠して行われる。そうなること求められでもない限り、このうえ自分の授業についてわざわざ書く気にはなりにくい。しかしながら、たとえば新人教師が先例から学ぼうとするとき（現行のような）シラバスでは不足があるのも事実で、普通の哲学の授業についての普通の実践報告がもう少し目につきやすいかたちで執筆・発表されることが望まれる。

2-2. 授業形式（およびツール）

同様のことは授業形式を扱った論にも言える。日本の大学における哲学教育は東京大学の設立から数えれば140年ほどの歴史をもつことになるが、その間、教室で哲学が教えられる仕方が議論の俎上に載せられることは、どうやらほとんどなかった⁷。

6 オーソドックスなテーマではそのほかに、新たな提言も含む「論理学」（村上祐 2010）があり、「自由」（村野 1996）、「言語哲学」（長谷川吉 2011）、「道徳哲学」（長谷川吉 2012）、「心の哲学」（長谷川吉 2014）なども見られる。

7 「なかった」という事実の証明は困難だが、「あえてそれをしない」理由を説明することはできるかもしれない。たとえば桑木巖翼『哲學四十年』（辰野書店、1947年）所収の「教壇回顧」（1935年頃執筆）には、次のような一節がみられる。「も一つ困る點は、私が今だに教授意識を十分有つて居ないらしい事です。私の教壇生活も四十年に近い譯ですが、折々見る學校の夢では、私は何時も學生になつて居て一向先生の方になつて居ないのです」。

たしかに、名のある哲学者（または哲学研究者）について、その講義のエピソードが語られることは少なくない⁸。しかしそういう場合、関心はえてして人柄のほうに向かいがちで、当人が授業空間において何を狙いとし、そのためにどのようなスタイルやテクニクを用いていたかに注意が向けられることはまずない⁹。

それだけに、1981年の雑誌『理想』（特集「教養としての哲学」）所収の川原（1981）および池永（1981）は、ある時期までの哲学教育の実情を伝えるものとして貴重である。すなわち、まず前者は次のような率直な告白からはじまる。

三十年一日のごとく、樫山欽四郎先生執筆の教科書を用いて、週一回九十分授業を年間二十八回、試験二回。いわゆる学園紛争の頃を別にすれば、祝祭日と重なって授業が欠けても補講期間中に取りもどせるので、毎年ほぼ同じペース。学生数は二〇〇—三〇〇。その約八五％が一年生である。[……]

毎年四月始め「紀元前五八五年五月二十八日エーゲ海に臨む港町ミレトスにおいて日蝕という現象が見られた。（この同じ年に日本でどんなことが起こったか知ってるか？ 神武天皇が亡くなったということになっているんだよ）」から始まって、翌年一月末「わが上なる星の輝く空とわが内なる道徳律」で終わる。——しゃれや冗談まで毎年同じだし、教科書もノートもぼろぼろだろう、などと陰口を言われそうだが、何を隠そう、ほぼそのとおりである。（川原 1981：22-23）¹⁰

-
- 8 その種のエピソードを巧みにまとめたものとして、竹田篤司『物語「京都学派」 知識人たちの友情と葛藤』（中央公論新社、2012年）を参照。
 - 9 そうしたなかにあつて高橋英夫『偉大なる暗闇 師 岩元禎と弟子たち』（新潮社、1984年）の「V 哲学概論」は、いわゆる名物教師の（したがって極端な）例ではあるが、波多野完治・竹山道雄・藤田健治・中村光夫らの回想・証言をもとに旧制一高の哲学概論の授業風景を生々しく描き出し、読ませる。
 - 10 ここで「樫山欽四郎先生執筆の教科書」と言われているのは同著者の『哲學叙説』（世界書院、1953年）または『哲学概説』（創文社、1964年）を指すものと推察されるが、「三十年一日のごとく」という言い回しを鵜呑みにするならば前者だろうか（——いずれもタレスを冒頭に配した書き方にはなっていないが）。それはそれとして、教科書・テキストとして何をどのように用いるかということは哲学教育における重要なテーマのひとつである（cf. 鷲田 2004、小野木 2011）。この点については調査研究のうえ、改めて論じることしたい。

かつての授業は講義一辺倒であったと、近年とみに悪しざまに言われるが、その一辺倒の語りにおいて哲学教員がどのように学生に相對し、どのように「芸」を磨いていったのかは、改めて問題にされてもよいことのように思われる。「話は常にタレースのことだったり、カントのことだったりである。それを通していわば言外に大事なことを語りわからせる——ようにしたいところなのだが、それがうまくいったり、いかなかったりだ」(川原 1981: 24)。あるいはそれは高等教育の大衆化によって生じた必要悪だったのかもしれない。しかし、そうしたマスプロの一般教育の場での試行錯誤の末に「名講義」なるものが花開くこともあったのだとすれば、いくらかそれを惜しむ気持ちもわいてこようというものである。

他方、後者は次のようなドラマティックな回想からはじまる。

ある着想、いつもの例となっていたが、その日も淡い悔恨をともなった疲労感を覚えながら講義室を出ようとしている時であった。一つの決断が走り、風のようにつきぬけるのを覚えた。そうだ、講義という形式を一切やめてみよう。放下ということもある。それはむしろ居直りに似た思いであった。もう十年近くも前のことである。それ以来まことに型破りともいえる方法をとって現在にいたっている。(池永 1981: 46)

この「決断」には前年——1970年代初頭のことと思われる——にソルボンヌ大学のG・カンギレムの科学哲学の講義で目にした教授と学生の間での活発な質疑応答の光景も与っているというが、とはいえ、対話の精神が「生きた伝統」となっているフランスで行われていることがそのまま日本で実行可能となるものではない。そこで(やはり)試行錯誤の末、教養部の大人数のクラスで対話を実現するべく考案されたのが次のような方法である。すなわち、まず「ほぼ隔週に講義時間の終り二十分間だけをレポートを書く時間にあて、予め発表してある共通のテーマについて書いて提出させ」、そして「それを翌週か、その次の週には私の方で何らかの形で総括し、できればその集約をプリントにして配る」。手間ひまのかかるスタイルであるが、「クラスに定着しはじめるとともに、それを抜け出せなくなった、というのが実情であるかも知れない」と聞けば、同様の経験に思い当たる向きも少なくはないだろう(池永 1981:

46-47) ¹¹。

こうした先駆的取り組みが同業者にどのように受けとめられたかは定かではない。ただその後、大綱化と法人化という二度の画期を経て、授業における学生の能動的・主体的関与を旨とするスタイルが必ずしも珍しいものでなくなっていることはたしかである¹²。先行研究としても、近年流行のアクティブ・ラーニングと関連して「ピア・ラーニング」の手法を用いた実践（木村 2014；—— 2016）や、ICT 機器の活用事例（田坂・峰内 2011；中山 2011；村上学 2011）が報告されるようになってきた¹³。またとりわけ米国由来の「クリティカル・シンキング (Critical Thinking: CT)」は、その普及をもって哲学系の授業・教員ポストの確保につなげようという伊勢田 (2007) による「アジテーション」の甲斐あってか、文献レビュー（青木・井上 2009）や実践報告・提言（青木滋 2011a, b；松井 2014；菊地 2015；オジュグ 2016）も積み重ねられ、一定の地歩を固めつつあることがうかがわれる。

大学をとりまく状況からして、こうした動きは今後もさらに進んでゆくことだろう。そしてそれは、授業の現場で試行錯誤する哲学教師にとっての選択肢が増えるという意味では望ましいことでもあるだろう。ただし、「アクティブ・ラーニング」が早くもそうなりつつあるように、言葉の一人歩きによって方法が内容・目的を置き去りにして先走る結果となるとすれば、それはやはり本末転倒である。池永 (1981) がそ

11 レポート・小論文のフィードバックの仕方はさまざまであるが、村田 (2001) のように学期末に小冊子としてまとめるという行き方もある。——その種のものが筆者の手元にも残っている（『論集 人間存在論基礎ゼミナールV A』（2005年、担当：富田恭彦、TA：渡邊浩一））。

12 対話型の講義の進行具合を事後的に再現したユニークな報告として佐野 (2012) がある。またロール・プレイをとりいれた授業例として岩田 (1998) も参照。

13 田坂・峰内 (2011) では生命倫理の授業で Skype を活用して ALS 患者と遠隔通信を行った事例、村上学 (2011) では学生全員がノートパソコン携帯している授業でテレビ会議システムによるディスカッションを行った事例が報告されており、興味深い。MOOC による実践例なども今後増加してゆくものと考えられるが、ただし、これには有力大学による青田買という側面もないではない。哲学教育に対する MOOC の影響については金成隆一『ルポ MOOC 革命——無料オンライン授業の衝撃』（岩波書店、2013年）で紹介されている edX 提供の M・サンデルの講義 (Justice) をめぐる米国での議論が示唆的である。

うであったように、また近年では上野 (2009) による芸術専門学校生に対するワークショップ型の哲学授業の試みがおそらくそうであるように、まず向き合う生徒・学生にとっての必要 (と哲学教師が考えるもの) から出発しなければならないことは言うまでもない。

3. 対象：誰を対象として行うのか

3-1. 高等教育

しかし、それでは哲学教師はどのような生徒・学生に向き合ってきたのか。哲学を教える対価として謝礼・俸給を得る者を「哲学教師」と呼ぶとすれば¹⁴、戦後の日本の学校教育の枠内でこれに該当するのは、通常、大学 (・大学院) で哲学関連の授業を担当している教員である。そして、大学院で哲学関係の学位を取得し、研究者としてそれぞれの専門分野に強い帰属意識をもつ彼ら (われわれ) 哲学教師が、常勤・非常勤の教員として大学で担当する哲学関係科目は、大別すれば、まず専門教育科目と一般教育科目のいずれかということになる。

一般教育科目はしばしば「共通教育科目」や「教養教育科目」と一括りに「パンキョー」等と呼ばれるが、そこには明に暗に、専門教育との序列関係が見て取れる。もちろん下位にあるのはパンキョーの方である。しかし前節でも触れたように、哲学教育という点でこれまで語られてきたことは、量の点でも質の点でも後者の方が格段に豊富である。

哲学の専門教育という場合、まず考えられるのは、文学部哲学科を典型とする哲学専攻課程 (およびそれと連動する大学院課程) での、多かれ少なかれ哲学研究者養成を念頭に置いたそれである。しかし今回の調査では、前節でみた龍谷大学の丸山・松尾ほか (2001)、岡山大学文学部哲学倫理学教室の教員らによる山口ほか (2002)、および静岡大学人文社会科学部についての浜渦 (2006) が目にとまったものの、旧帝大

14 これをあげすけに言えば、「ビジネスとしての哲学」(鷺田 2004) ということになるだろうか。「2500年前、プラトンがビジネス化した哲学を、どうして、私たちの時代にビジネスの対象として悪い理由があるのか」(鷺田 2004: 111)。——さすがに「それを言うてはおしまい」という気もしないではないが。なお、「哲学教師」(および「哲学教育」) の制度性については、宗像 (2009)、山口 (2011) なども参照。

や私大の伝統校の哲学科の教育のあり方を扱ったものには行きあたらなかった。これはひとつには哲学科・哲学専攻に色濃く残る戦前来の「講座（制）」的な文化——先輩学生・院生による正課外でのメンターシップ等に少なからず依存する——からくるものと考えられるが、それと同時に、そうした雰囲気にならって育成すべき学生・院生像（およびそのためのプログラム）についての議論を先送りしてきた面もなくはないだろう。

文学部哲学科以外には、教育大学・教育学部の教員養成課程（中学校社会科・高校公民科）や法科大学院も、それぞれ哲学関連科目を専門教育科目（の一部）としてもっている。しかし、たとえば内田（2005）が教育学部の学生について言うように、「特定の学問を深く学ぶという意味での『専門』意識は持ちがたく、したがって「自ら選択したというよりはカリキュラム上なぜか履修せざるを得ない」と感じている学生が多いであろう『哲学』の場合、動機付けも予備知識もほとんど持たない学生が多く受講することになる」（内田 2005：64）¹⁵。これは法科大学院における法哲学教育の場合も同様だろう。ただし、そこからの対応が少しく異なる。というのは、法哲学教育分野では大学院・学部での法哲学関連科目の実態調査（北村 2007, cf. 山田八 2007）や「法哲学教育の標準化」（亀本 2007）といった分野全体に関わる思い切った議論がなされてきているからである。これには法科大学院の設置や法哲学というディシプリンのあり方も関わっているものと考えられるが（cf. 長谷川晃 2000；高橋 2009）、学生・教員にとっての「専門性」が当該分野の教育についての議論のし易さ・しにくさにつながるとすれば、なぜ哲学専攻課程で教育論議がそれほど活発でないのかはやはりひとつの問題である。

ともあれ、以上を踏まえて端的に言えば、昔も今も日本の大学の哲学教員は、概して、哲学を専門とするわけではない学生たちにどのように向き合うかに苦心惨憺し、議論を重ねてきたということである。そしてこれは、戦後改革の結果、その社会の全成員の職業的・政治的自立を目的とする（勝義における）「一般教育」が大学の1、2年次課程として位置づけられ、そこで均等に配分された人文・自然・社会の三分野のうち人文の枠内に「哲学倫理学」が所を占めたことに端を発するものである。——た

15 教員養成系については、この他に倉本（2006）、服部（2015）も参照。

だでさえ容易ならぬ「哲学教育」が、ここで「一般教育」という輪をかけて難しい課題と重ねあわされたことになる。

その全般的な課題については、宮本・松井(1981)と武田(1981)がなお示唆に富む。前者は一般教育ないし教養としての哲学教育について、「題目」「ミニマム・エッセンシャルズ」「視聴覚化」という観点から調査・研究を行ったものであるが、内容・教材(教科書)・授業法等について議論する前提として、「学生の方の既修学力(readiness)」に触れ、「倫理・社会」(のちの「倫理」)だけでなく、「世界史」「日本史」「政・経」をはじめ全科目にわたって「高校教育の現状を検討する」ことの必要性を説いている。また後者は、戦前来の日本の学問(移入)状況と戦後改革のモデルになったアメリカ・モデルを踏まえて現状を批判的に——しばしば痛烈な皮肉を織り交ぜて——検討しつつ¹⁶、最終的に一般教育としての哲学の「カリキュラム」へと論を進めている。いずれも変更すべきところを変更すれば、今日でも通用する議論と言ってよい。

議論の変遷ということでは、1981年の雑誌『理想』の特集「教養としての哲学」(理想社1981)と2011年の『名古屋高等教育研究』の「特集 哲学者にならない人々のための哲学教育」(名古屋大学高等教育研究センター 2011)が、1991年の大綱化を挟むかたちで好対照をなしている。タイトルが雄弁に語るように、『理想』所載の論文は大学・授業ごとの特性は度外視して、教員それぞれが考える「教養としての哲学」とそのための授業実践について論じたものが大半を占める。対して名古屋大の特集からは、同じ一般教育としての哲学でも大学・授業の形態別に——たとえば高専(北野 2011)、工学系(瀬口 2011)、ドイツ学科(加藤 2011)といったように——、対象学生の側に

16 たとえばこんな一節がある。「教え込まれてはならないのは『生き方』であろう。哲学は生き方を教えるのではなく、ある生き方についてその justification の論証方式の示唆を与えるものである。生き方は個人個人の決断に俟つ事柄であり、それは栄養学を学ぶことが直接に綺麗に弁当箱を詰めることではないのと同様である。そしてまた、実存哲学の理解といったものは学ぶに及ばない。それは決断をその場その場の状況に応じてということを行っているだけなので、『良く考えること』からの免責にすぎないからである。人間学又は世界観学などと唱えても、それが記載的・経験的なものでないならば、生き方説法に近いものとなるう」(武田 1981: 92)。

焦点をあわせようという意図がうかがえる¹⁷。これは同報告書の諸論文だけでなく、今世紀になって書かれた幾つかの論——コンピュータ理工学部の太田光（2003）、社会福祉士養成学部の新（2006）、芸術専門学校の上野（2009）など——にも見て取れる傾向である¹⁸。加えて、「低学力の学生をいかにして少しでも学びの場へと引き入れていくのか」といういわゆる初年次・リメディアル教育の観点からの論も出てきている（稲垣 2010：1）¹⁹。

3-2. 初等・中等教育

このように一般教育としての哲学の問題性については、哲学教師たちは相応に議論を積み重ねてきている。しかしながら、他方、本来その前提となるはずの高校での哲学教育に対しては、それに見合った関心が向けられてきたとはどうにも言いがたい。沢田（1995）によれば、「天野貞祐氏が文相であった時、当時の日本哲学会では哲学教育を高校または中学校以上の必修科目とするように、という案を文部省に提出したが、「当時言われていた道德教育の必要性の声に吸収され、倫理社会の実施に変わってしまった」という²⁰。そしてその倫理社会を担当する高校の公民科の教員養成は、基本的に教育大学・教育学部の当該課程に委ねられてきたわけで、そのことからすれば中等教育における哲学教育の軽視は起こるべくして起こったこととも言える。

もっともこの点については、近年、いささか様相が変わってきている。たとえば大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室は、組織として哲学カフェ等の「哲学プラ

17 同じタイトルの特集が2002年に日本科学哲学会でも行われていたようであるが（cf. 篠原 2003）、両者の関連は明らかでない。

18 しかしなお次のような指摘もある。「色々な人々の記した哲学教育についての所見を読んだのであるが、正直なところ、国立大学のような恵まれた環境[……]で教育を行なっている方々が大半で、なおかつそのことを意識している方は皆無といっても過言ではないように思われた」（小野木 2011：394）。

19 こうした地に足の着いた認識は、山田秀（2006）や上掲の小野木（2011）にも見られる。

20 永井（2003）、太田直（2009）、藤井（2014）、宇佐美ほか（2015）など、「道德教育」という観点から哲学教育を論じた論は比較的目につきやすい。「倫理教育」や「シティズンシップ教育」も含めて、これらの哲学教育の内外での位置づけについては慎重な検討を要するが、いまは詳論する用意はない。

クティス」を推進してきたユニークな研究室であるが、活動の一環として高校での哲学教育にも取り組んでいる。なかでも、同研究室発行の『臨床哲学のメチエ』の「特集 教室のなかの／そとへの哲学——高校で哲学を教える——」は、高校で特色ある倫理教育を行っている教員2名を提題者としたシンポジウムの記録としてとくに目を惹くものである(大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室 2001)²¹。また、2000年前後から各所で活発化してきたそうした取り組みもあってか、最近では日本哲学会でも高校倫理に関連したワークショップが継続して行われている。その流れに棹差す直江(2015)は、海外の諸事例なども参考にしつつ、「市民形成」という観点から中等教育における哲学教育の問題点と可能性について包括的に論じたものであるが、これは現状でのこの分野の決定版と言ってもよいだろう。

こうした一連の取り組みのひとつの原動力となっているのは、マシュー・リップマンにはじまる「子どものための哲学(Philosophy for Children: P4C)」である。80年代から世界的に広まっていったこの運動については、国立教育研究所(現・国立教育政策研究所)の西野(1997)が比較的早い時期に手際よい紹介を行っているが、その後、各種の哲学プラクティスの盛り上がりを受けてアメリカの教科書(ケイ・トムソン 2012)やリップマンの理論書(リップマン 2014)が翻訳され、これらの監訳者である河野哲也をはじめとする人びとによって、初等教育段階でのその実践報告も数多く見られるようになってきている²²。さらには哲学教育をテーマとした学位論文も現れている(福井 2015)²³。これには「クリティカル・シンキング」と同様、横のものを縦にするようなところも見られないではないが、市民性の涵養という目的について言えば、そ

21 高校「倫理」の教員による論としては渡部(2015)も熱い。——外からの観察・紹介としては岩熊(2016)も参照。その他に、会沢(2001)、大塚・堀ほか(2001)、森芳(2001)、三浦(2002)、紀平ほか(2005)、三浦ほか(2005)、大谷(2010)、青木健(2011)など。

22 Cf. 河野ほか(2013)——この他に佐藤・松本(2012)、入江(2013)、村瀬(2013)、森大(2013)、山田圭(2013)、藤井(2014)、宇佐美ほか(2015)など。事柄の性質上、P4C関係の文献は哲学研究論文／哲学教育論文の腑分けが難しく、書誌および本稿でも扱いに苦慮している。取組当事者による文献紹介としては、P4C Japanのサイトの「参考資料」覧が詳しい(http://p4c-japan.com/media_type/books/ [2017/5/2最終閲覧])。

23 教育学者による研究論文としては、酒井(2012)も参照。

れは本来、大学の一般教育と手を携えて目指されるべきものであるから、遅まきながら問題とされるべきことが問題とされるようになったと考えることもできるだろう。

そのうえでこの「市民性教育としての哲学教育」という理念について問われるべきところがあるとすれば、それはやはり、「民主主義」というその根幹に触れる部分である。すなわち、はたして哲学教育はその社会の全成員に対してなされるべきものだろうか——また実際になされうものだろうか。勝義における一般教育はそれを目的とするもので、現に戦後の日本の大学における「一般教育としての哲学」も、進学率の増大を背景に、半ば強いられる恰好でその課題に取り組んできた。ただ、この点で哲学教育が他分野と決定的に異なるのは、初等中等段階から順を追って高等教育にまで問題が上がってきたわけではないという点である。とくに日本の哲学教育は、量的には上の方がぶ厚く、下の方が薄い。いかにもアンバランスであるが、その是正のために哲学教師たちが制度に踏み込んだ議論・活動を主体的に行ってきたかといえ、どうもそういうことはなさそうである。

4. 比較：諸外国から何を学ぶか

初等・中等教育段階での哲学教育への関心が長らく手薄であったことは、「西洋哲学史の移入とともに始まった」日本の哲学にとってその主な受け皿が大学であったことを考えるならば、当然とも言える（cf. 柴田 2000：85）。もちろん、「哲学史の移入」ということ自体にも、幕末・明治初頭の「東洋道徳・西洋芸術」「和魂洋才」から一歩進もうとする積極的な意図があったことは確かであり、実際、哲学（史）研究者たちはそうした問題意識にもとづく教養論・学問論を数多く生みだしてきている。とはいえ、しばしばドイツやイギリスを範として展開されるそうした議論が、大学の枠をこえて哲学を社会に根付かせるのに力を発揮してきたかといえ、これは少々疑わしい。

哲学（史）研究者たちは欧米の哲学（史）研究の移入に熱心であったし、今もって熱心である。それでいてしかし哲学教師でもある彼ら（われわれ）は、どういうわけか欧米の哲学教育のあり方を学ぶことにはそれほど熱を入れてこなかった。たとえば、長く日本の官学アカデミズムのモデルとされてきたドイツの場合、その哲学の「研究」に関しては、カントからハイデガーに至るまでの著名な哲学者のそれぞれについて、その名前を冠した学会・研究会が相当数のメンバーを抱えて存在している。とこ

ろが、ひるがえって「教育」となると、論文の数からしてかなり限られている。——目についたところでは、ドイツおよびオーストリアのギムナジウムにおける哲学教育をそれぞれ教授法と教科書（ひいては指導要領）に定位して紹介したシュベネマン（1985）および嶋崎（1999）・嶋崎（2000）、レオナルド・ネルゾンに始まる（とされる）「ソクラテック・ダイアローグ」を扱う森芳（2000）、寺田（2001a, b）があるばかりである。シュベネマン（1985）でも紹介されているように、ドイツでは1970年代にギムナジウムの選択科目として哲学が導入されて以来、「哲学の教授法（Didaktik der Philosophie）」について議論が重ねられ、その手引書が何冊も出版されている²⁴。しかし、これを系統的に移入しようという動きはこれまでのところ見られない。

なるほど、これとは対照的に、フランスの哲学教育については紹介がかなり充実している。とくに中等教育段階のリセの哲学教育に関しては、早くも1970年代に白井成（1973）・白井成（1976）および白井健（1979）という紹介・研究があり、その後、少し間をはさんで2000年前後に安田（1998）、山口（1999a, b）、近藤（2002）などが相次いで現われ、2010年代の今日ではほぼ毎年のようにこれに触れた論著が見られるようになっている（山口 2011；坂本 2012；ドゥヴァリユー 2013；西山 2013；マラン 2013；中田 2014；デリダ 2015；デリダ 2016；菱村 2016；中島 2016）。以上を通覧すれば、フランスの「共和国の理念」と密接に関わるこの教育制度について、その出発点から幾度かの論争・改革を経て今日に至るまでの流れもひとつとおり見て取れるようになっている。

ところで問題が哲学教育であるからには、求められるのは、他国の哲学教育についてただ詳しく知るのではなく、それを鑑として自国の哲学教育の課題（ひいてはその処方）を明らかにすることである。そして、「大学」の「文学部哲学科」をコアとする日本の哲学教育のあり方を省みるにあたって、たしかにフランスの事例はさまざま

24 ここでは版を重ねている Volker Steenblock (³2013). *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Berlin: LIT Verlag と、近刊の Jonas Pfister & Peter Zimmermann (Hrsg.) (2016). *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt を挙げておく。「哲学の教授法（Didaktik der Philosophie）」については Wikipedia の記述も充実している (https://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik_der_Philosophie [2017/5/2最終閲覧])。

な示唆——「哲学」の外延、哲学教育の対象、哲学教師の養成等に関する——を与えてくれるもののように思われる。しかしながらそうした意気込みが感じられる仕事としては、管見の範囲では、「哲学教師」という存在の歴史性・制度性への洞察のもと自身の現場でフランスの哲学教育をモデルとしたカリキュラムづくりを試みた山口信夫のそれと（山口 1999a, b；—— 2011；山口ほか 2002）、一般教育の授業での小論文指導への示唆を導くような仕方であり、リセの哲学教育のゴールとなるバカロレア試験の受験参考書を分析してみせる坂本尚志のそれとがあるばかりであった（坂本 2012）。

それでは、アメリカについてはどうだろうか。前節に見たように、近年、リップマンの「子どものための哲学」を有力なモデルとして初等・中等教育段階での哲学教育への取り組みが広がりつつあるが、それ以外のテーマでアメリカの哲学教育に触れたものとしては——戦後改革がアメリカをモデルとして行われたことからすれば意外なことに——宇藤（1977）・宇藤（1987）、隈元（2006）、久保田（2010）、網谷（2012）、オジグ（2015）の6件にとどまった。なかでも宇藤（1977）は Teaching Philosophy の名のもとに展開されているアメリカの哲学教育方法論をいち早く紹介したもので、また久保田（2010）はアメリカ哲学会（The American Philosophical Association）による哲学教育に関する提言を詳細に分析したもので、とくにアクチュアルな問題意識を感じさせる。「研究」の面ではいよいよますますアメリカへの傾きが強まっているが、その是非を多面的に論じるためにも、「教育」にも相応の関心に向けてことが改めて求められる時期かと思われる。

また、そのこととも関連するが、欧米（西欧、北米）以外の地域にも広く目を向ける必要があるだろう。——実際、この点で今回目にするのができたのは、併せ読むことでソ連時代とその崩壊後のロシアの哲学教育の変化が見て取れるカルタフチャン・ペトロフ（1966）および元春（1998）と、鋭い問題意識をもって中国の哲学教育の現状を紹介した王・香川（1997）の計3点であった²⁵。狭義の「哲学（philosophia）」が西洋由来のものであり、その伝統を承けて欧米で相当の広さ・厚さをもった哲学教育が今日なお行われていることは事実である。しかし、その影響と固有の伝統および創

25 西野（1997）が紹介しているのはオーストリアの事例であるが、その内容はリップマンの「子どものための哲学」なのでここに含めることはしない。

意とをもって今や世界中で哲学教育が行われていることも、ユネスコの報告書などから見て取れる²⁶。問題が「われわれにとっての哲学」である限り、各国の取り組みを満遍なく知るということは必ずしも必要ではないが、その「われわれ」を《欧米にとっての他者》ないしは《擬似的に欧米的なるもの》として自らの面貌を見失わないためにも、いま少し視野を広げておくことはやはり重要である。

5. 課題：何が語られてこなかったか

「日本の哲学教育は150年以上の歴史を誇るにもかかわらず、その全体を専門的に取り上げている著書が殆どなく、論文も極めて少ない」（オジュグ 2015）。——副題に示したように、本研究ノートは哲学教育に関する書誌への註釈であるが、その作成の手始めに CiNii を利用して「哲学教育」その他の語句で検索しヒットした総数は約450件であった。これに対して「ヘーゲル」が約4400件、「ハイデガー」で約1800件、等々といった結果は、たしかに上記の指摘を裏書きするもののように思われる。存続の危機に瀕して各種の報告・研究が増えてきたといっても、寄せ集めてなお「ショーペンハウアー」（約470件）ひとりにも太刀打ちできないのが現状である。

しかしながら、だからといって哲学教育に関してごくわずかのことしか語られてきていないかといえば、必ずしもそういうわけではない。先行研究への言及や相互参照が乏しいという問題はあがあるが、これまでに発表されてきた論著をとりまとめて見れば、哲学教師がそれぞれの現場で感じている困難やそこから生まれてきた創意工夫、また哲学教育の歴史と現状の分析とそこから浮かび上がってきた課題について、一通りのことは語られてきている。それゆえ、「研究」の作法がしかるべく守られる限りにおいて、そうしたテーマについての知見・議論のさらなる進展を期待することができる。

とはいえ、これまで語られてきたことでもって哲学教育のすべてが尽くされている

26 ユネスコは設立のはじめからすぐれて哲学的であったが（cf. 白井成 1976）、それは21世紀の今日においても一貫している。近年の哲学教育に関する報告書では、UNESCO (2007). *Philosophy. A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO が世界の哲学教育の現状を初等教育から社会教育まで総覧しており、実にインストラクティブである。——これを翻訳する手はないものだろうか。

わけでもない。大学でのそれも含めて学校教育の枠内で行われる哲学教育——結局のところ、それなくして学校の外での哲学教育も成立しえない——が今後も存続・発展してゆくべきものとして、そのために論じられるべくして未だ十分には論じられていないテーマもある。最後にこの点について簡単に見通しを述べて、本ノートの結びとしたい²⁷。

5-1. カリキュラム

まず、「カリキュラム」という観点からの論が、いちじるしく欠けている。大学の場合、周知のように、卒業（学士号取得）には124単位以上を要するというのが大学設置基準の定めるところであり、したがって半期1コマの授業は数字の上ではその1/62を占めるにすぎない。もちろん、単位制というのはひとつの手法であり、それとは異なる履修形態も考えられるが、いずれにせよ、全体としても個々のディシプリンの内部においても学問の専門化が進んだ今日では、教育における分業は不可避である。——しかしながら、日本の大学の哲学教育においてはそうした意識がいちじるしく不足している。

大学・学校の設置形態や科目群の位置づけを踏まえた考察は見られたが（徳永 2001；山田秀 2006；北野 2011；松井 2014など）、他の科目との具体的な連関・分担に踏み込んだ議論はなされていない²⁸。これは科目群・講座としてのカリキュラム

27 哲学教育の現状の問題点の分析は、2000年前後から今日まで折々に行なわれてきているが、まず中村（1999）は「羅列解説本位の学校哲学」を批判し、「私としては『純粹哲学』派に未来はない、と予想する。自ら『何の役にも立たない』ことを公言する哲学は、一部の好事家の書齋で憩うのが適当であるからである」と喝破している。——他方、安部（2001）は現状の問題点として「行き過ぎた専門化が招く自閉症的傾向」と「現実への有効な対処法の追求が過熱化することによる、自己喪失の傾向」の2点を指摘し、改めて「ゼルプスト・デンケン」に立ち還るべきことを主張している。

また隈元（2006）は、1990年代後半からの動向を踏まえて行われたシンポジウムのまとめとして、以下の4つの課題を提示している。「(a) 大教室での講義形式を取る教養系哲学科目の意義と役割について考えなおす必要」「(b) 哲学教育並びにその授業運営の方法論の研究を徹底する必要」「(c) 世界的な視野において哲学教育に関する研究を調査し、そこから学ぶ必要」「(d) 哲学教育を受けたものの立場からする意見と批判に学び、それを教育現場にフィードバックする必要」。

を扱っている論にも言えることで、先に見た武田(1981)、山口ほか(2002)、浜渦(2006)は、それぞれ一般教育の哲学倫理学(大阪市立大学)、文学部の哲学倫理学(岡山大学)、人文社会学学部の——看板を「哲学」から掛け替えた——「人間学」(静岡大学)のコースカリキュラムを扱った、それ自体としてはきわめて貴重な仕事である。ところが、これらにおいても哲学倫理学関係以外の科目との連携ということは、ほとんど視野に入っていない²⁹。

しかし大学の哲学教育といっても、少し歴史を遡ってみれば、その意味するところは文理ないまぜの——自由七科の看板のもと読み書き算盤の能力を保証する——リベラルアーツとしてのそれであった。それをそのまま21世紀の日本で実施するというのはあまり現実的ではないが、かといっていつまでも文科大学／文学部哲学科という19世紀的な枠組みのもとで考えているのでは、制度としての哲学教育は瘦せ細ってゆくばかりだろう。一方で研究の専門性を維持しつつ、もう一方で「リベラルアーツとしての哲学」を展開するのは至難の業ではあるが、この点でたしかにフランスのリセの哲学教育の例は示唆的であるし、また近年「学際的アプローチ(interdisciplinary approach)」による哲学教育を提唱しているユネスコの議論は追い風となしうるものと思われる³⁰。

5-2. 評価

「カリキュラム」の扱いからすれば当然のこととして、「評価」という論点もほとんど手つかずの状態にある。——「評価」を主題としたものとしては、授業改善との関連で自己評価・学生による評価を扱った佐々木(1996)、脳科学の知見を援用して一風変わったレポート評価を行っている村田(1996)、高校の倫理に関連して評価の可能／不可能を問う森(2001)があり、また個別の事例紹介・実践報告で評価方法に触

28 この中では高専での哲学教育をテーマとしている北野(2011)が比較的踏み込んだ議論を行っている。

29 この点は「哲学教育カリキュラム」に明示的に焦点を合わせている福井(2015)も例外ではない。

30 前掲注26のUNESCO(2007)およびUNESCO(2007). *Teaching philosophy in Europe and North America*. Paris: UNESCOを参照。

れたものも散見される（山口 1999a; 鷺田 2004; 北野 2011; 坂本 2012）。しかし、個々の授業ひいては全体としてのカリキュラムを通じて何を育み、そしてそれをいつどのような仕方です測定・評価するのかを立ち入って論じたものは、これまでのところどうやら見られない。

もっとも、こうした状況には変化の兆しも認められる。WTO や OECD に発する高等教育の質保証をめぐる議論をうけて³¹、日本でも文科省の依頼に応えるかたちで日本学術会議のもと2008年からディシプリンごとに「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」の作成が進められ、哲学分野の報告も2016年3月に上梓された（日本学術会議大学教育の分野別質保証推進委員会／哲学分野の参照基準検討分科会 2016）。報告書は、哲学教育をめぐる取り組みを継続して行ってきた戸田山和久・河野哲也といった人びとが関わっているだけに、哲学系諸学の教育者養成のあり方についての問題提起も含めて相応に行き届いたものとなっている。

なかでもとくに注目されるのは、西洋哲学・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、宗教学という学会を異にして久しい各分野に共通の学修目標を析出するうえで、学科内容ではなく「スキル」に焦点を合わせるという手法がとられている点である。立項するスキルの種別、その測定の時期・方法、またそもそもその背景にあるコンピテンシー概念の適否等、個別に検討すべき課題を大いに残すものであるが³²、こうした動向にそもそも反対の立場をとる場合も含めて、教育の現場にフィードバックするためには同じカリキュラムを担う哲学教師たちの合意形成が不可欠である。専攻・コースとしての凝集力なり実績なりがあればこれを撥ねつけることも可能であろうし、それがなければその先の価値共有を目指してひとまずこの流れに乗ってみるのもひとつの思案というものだろう。

31 Cf. 渡邊浩一（2015）「『外庄』の分析——大学改革の諸アクターについて」『人間存在論』21, 29-43.

32 この点については、近年、「チューニング」という観点から評価の問題に取り組んでいる田中一孝氏の仕事を注視されたい（「哲学教育における学習成果とは何か—哲学分野におけるチューニングの可能性—」など（http://www.nier.go.jp/koutou/heps_nier7.html [2017/ 5/2最終閲覧]））。——チューニングについては深堀聰子〔編〕『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向』（東信堂、2015年）を参照。

5-3. 研究体制

そこで当然ながら問題になってくるのは、学会の役割である。異口同音に指摘されるように、哲学教育をめぐる議論が今日のような盛況をみせるようになったのは1991年の大綱化以降のことである (cf. SOCIETAS PHILOSOPHIAE DOSHISHA 2006、久保田 2009)。改革にともなう哲学系教員ポストの減少という《パンの危機》を直接の契機としてではあれ、日本哲学会をはじめとする各種学会・研究会で哲学教育をテーマとするシンポジウムやワークショップが毎年のように開催されるようになったことは、まず一步前進と言える。ただし、当然ながら、そこにも問題がないわけではない。「研究」の面でもしばしば指摘されることであるが、とくに気にかかるのは、シンポジウムやワークショップという形態では議論の継続性・継承性が担保されにくいという問題である³³。

では、やはり幾人かの論者が示唆・提案しているように、哲学教育に特化した学会(および専門誌)を作るべきだろうか (cf. 永井 2003; 隈元 2006; 久保田 2009)³⁴。――

33 日本哲学会ではHPに「哲学教育」の項目を立て、2010年以降の哲学教育ワークショップ(初等中等教育関連)の資料をアップするなど、この点は部分的に改善されつつあるようにも見受けられる (<http://philosophy-japan.org/category/workshop/> [2017/5/2最終閲覧])。――しかし、宗像(2000)の問題提起を受けて2002年から2005年にかけて行われたワークショップ(大学・大学院教育関連)の資料は、当然つながりのあるはずのものであるにもかかわらず、どこかへ行ってしまう。

遡ると、1980年にやはり哲学教育に関するシンポジウムが開催されているようであるが、これについては次のような証言が残されている。「昨年六月、金沢市で開催された日本哲学会の大会において、『哲学教育について』といふ題目でシンポジウムが開かれたが、これは大教室が一杯になる位大勢の人が集つた。それは、哲学の教師たちがこの問題に対していかに強い関心を持ってゐるか、ということをまざまざと見せつけるような光景だと私は感じた。四人の発表者が意見を述べたり、自分の経験を報告したり、フランスの事情についての情報を提供したりしたが、私の印象では、それらは残念ながら多くの聴衆の熱い期待に応へるものとは思へなかつた。どこに肝腎の問題点がひそんでゐるのか、といふことについても、それを解決するための方向といつたやうなことについても、突込んだ討論は展開されなかつた」(大坪 1981: 2)。

なお、日本哲学会の会誌『哲學』31号(1981年刊)では1980年度のシンポジウムを承けて「哲学の現状と将来への提言」という特集が組まれている。こちらの人数も四人ではあるが、どうやら「哲学教育に関するシンポジウム」とは別物と思ひ。

しかし、日本の大学をとりまく状況と専門研究者のエートスとが現状のようなものである限り、それは却って事態の悪化をもたらすことになりはしないだろうか。自ら哲学者たらんとして哲学研究の道に足を踏み入れ、その研究成果をベースに哲学教育に携わっているわれわれ倒錯したソクラテス者にとって、哲学教育について意見を交換し、知見を蓄積する場は是非とも必要である³⁵。ただ、そのために哲学教育学会というものが作られ、やがて拡大・分化のはてに哲学教育（論）の専門家というものが生まれ、その技術的知見が新たな教授資格（licentia docendi）となるとすれば、もはやアイロニーも何もあったものではない³⁶。

残念ながら、現段階ではこの点について十分説得力のある代案の持ち合わせはない。せいぜい言えるのは、そもそもの前提として、学校にいま少し^{スクール}閑暇が必要であるということぐらいである。哲学研究のみならず、哲学教育にとっても、それをよりよいものにしてゆくためには物心両面でのゆとりを要する。——もともと、ただ待ち置けていてもそれは得られるものではない。とすれば、さしあたっては、ゆとりあるそぶりで事を始めるのが現実的な方策ということになるだろうか。今回作成した書誌および本研究ノートがそのよき実践例たりえているかについては省みていかにも心許ないが、今後しかるべく補足・改訂を進めてゆくためにも、大方のご批判・ご叱正を切に請う次第である。

-
- 34 永井（2003）はそれにとどまらず、道徳教育の観点から小中学校における哲学教育を担当する教師を養成するための大学の教育学科、もしくは哲学科の中の「哲学教育学」講座の設置を提案している。——ちなみに宇藤（1975）からは、同著者を「連絡事務担当」とした「日本哲学教育学会」設立の企図が読み取れる。前掲註33の顛末とあわせて、歴史を鑑とする必要がありそうである。
- 35 哲学カフェや子どものための哲学等の実践者からなる組織として、2015年に「哲学プラクティス連絡会」が設立されている（<http://philosophicalpractice.jp/>〔2017/5/2最終閲覧〕）。見たところこれはいわゆる「学会」とは少し趣を異にするアソシエーションとして構想されているようで、今後の展開が注目される。
- 36 いずれにしても最終的には、「哲学教師をどのように養成するか」という問題に帰着する。そうした論点は鷺田（2004）、柴田（2006）、日本学術会議大学教育の分野別質保証推進委員会／哲学分野の参照基準検討分科会（2016）等にそれぞれ認められるが、現状、哲学教師はまずもって哲学研究者として養成される。——したがって問題の入口は研究大学の哲学専攻科のカリキュラムということになる。