



Title	受講する価値のある哲学の授業をいかにして設計すべきか
Author(s)	成瀬, 尚志
Citation	長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 9, pp.17-25; 2018
Issue Date	2018-03-01
URL	http://hdl.handle.net/10069/38525
Right	

This document is downloaded at: 2019-07-16T08:38:28Z

受講する価値のある哲学の授業をいかにして設計すべきか¹

成瀬 尚志^{*1}

^{*1}長崎大学大学教育イノベーションセンター

How to Design Classes of Philosophy Worth Taking

Takashi NARUSE^{*1}

^{*1} Center for Educational Innovation, Nagasaki University

Abstract

In this paper, I discuss how to teach philosophy courses at university. Although there are, no doubt, many problems to be encountered in philosophy teaching, the main focus of the paper is on a course design problem for non-philosophy majors: how to design an effective philosophy course for students who have no prior background of philosophy and do not major in philosophy in the future. I survey research in higher education. Several data gained from university students suggest that students will be interested in the material of a philosophical course, if it is well-designed. I, then, propose a framework for designing a philosophy course in the way that it is of value for students, and offers an idea of instructional design of which teachers can easily make use.

Key Words : Philosophy Education, Active Learning, Instructional Design,
Higher Education

1. はじめに

近年、いわゆる「文学部不要論」が盛んに議論されている²が、哲学の存在意義もまた様々な場面

で問われるようになってきた³。しかし、本稿で問題にするのは哲学そのものの意義についてはなく、哲学の授業の意義についてである。哲学自身

- 1 本稿は2015年の応用哲学会第七回年次研究大会で笠木雅史氏と稲岡大志氏とおこなった、ワークショップ「受講する価値のある哲学の授業とはどのようなものか？—哲学教育の意義を考える—」における成瀬報告「高等教育における哲学教育の位置づけ」がベースとなっている。本稿に関しては笠木雅史氏と稲岡大志氏から多くの助言を得た。
- 2 文科省は2015年6月に国立大学法人に対して「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」を通知した。その中で「教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院」について、「組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努める」ことを求めた。この通知に端を発し、人文学系学部の存在意義について様々な場面で議論がなされた。『現代思想』(2015)、吉見(2016)を参照。
- 3 「文学部不要論」がきっかけとなり哲学の存在意義についておこなわれた議論としては、2015年12月に日本学術会議哲学委員会主催の公開シンポジウム「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—」が挙げられる。また、戸田山和久・美濃正・出口康夫編(2012年)は、第一線で活躍する哲学研究者が「応用哲学とは何か」や「応用哲学は現代社会でどのような役割を果たしうるのか」について論じた「マニフェスト集」であり、これも現代における哲学の意義についての追求と考えられるだろう。鷲田(2014)も現代における哲学の有用性について論じたものである。また、若干時代はさかのぼるものの、『哲学の探究』(2002)での特集「科学時代の哲学」での小林道夫、戸田山和久、野家啓一三者の議論も科学時代における「哲学とは何か」を問うものであり、特に戸田山の「科学(者)の中の哲学(者)—哲学の生存戦略とそのアジェンダ」には哲学の存在意義に対する危機意識が明確に見られる。

には価値があるとしても、個々の哲学の授業がそうであるとは限らない。多くの大学では研究よりも教育に力が入られるようになった現在、哲学の授業をどのようにおこなうかについて検討する必要があるだろう。

そこで本稿が設定する問題は「受講する価値のある哲学の授業をいかにして設計すべきか」という問いである。これは、学生目線から授業について評価することであるが、決して学生に迎合した授業を推奨するものではない。教員が授業を設計するにあたって、学生目線を取り入れるということである。これはあまりに当たり前すぎることではあるが、哲学の授業について考える際にこうした視点はこれまであまり考慮されてこなかった。

「哲学教育」に関する議論自体は主に哲学系の学会でのワークショップなどの主題として取り上げられることが多いが、「教育」という言葉が表しているように、あくまで教える側からの視点で語られることが多い。

本稿で学生の視点を重視する理由の一つは、「よい授業」は教員の一方的な努力では成立しないという点にある。昨今頻繁に取り上げられる「アクティブラーニング」では学生の積極的な参加が求められることは当然であるが、従来の講義形式の授業であっても、受講生の興味関心や、事前の知識が異なれば、その授業自体の善し悪しも異なることは当然である。こうしたことから学生側の視点は不可欠であると言える。

「受講する価値のある哲学の授業をいかにして設計すべきか」という問いを考えることは、単によい授業をおこなうという目的にとって有意義であるだけでなく、他の意義も有している。まず、「文学部」や「法学部」のような、いわゆる「三文字学部」が減少していく中で、特に文学部に対する風当たりは相当強い。その中で哲学のプレゼンスを高めるために、応用的な分野で哲学の有効性をアピールすることは一つの重要な方策である。しかし、大学の哲学の授業というものは、かつてと比べて大幅に減りつつあるとはいえ、全国的に見ると一定時間がすでに毎年確保されており、その授業にこれも全国的に見ると相当数の学生が受講しているのである。こうした哲学の授業をより

魅力的なものとし、哲学の興味を持つ学生を増やすことは哲学のプレゼンスを高めるための有力な一つの方策ではないだろうか。しかも、この方策はほとんど新規のコストがかからず、また他の方策と同時並行して取り組めるという点でも有益である。

また、大学に所属している哲学研究者のエフォートの大部分が授業に当てられているという点も注目すべき点であろう。多くの研究者が授業に関する特別なレクチャーを受けることなく教壇に立つため、常に授業は手探りと試行錯誤の連続ではないだろうか。しかし、もし授業に関する準備や設計に当てる時間が少しでも軽減できれば、その時間が哲学研究に充てられるかもしれない。

このように大学での哲学の授業を魅力のあるものにするには哲学の存続にとっても欠かすことができない方策であると言える。そして、そのための方策を個々の教員が考えるだけでなく、組織的なレベルで情報を共有することが求められるだろう。

2. 二つのアプローチの提案

まず、哲学の授業を受講する価値のあるものとするための二つのアプローチを提案したい。一つ目は「有用性アプローチ」、すなわち、哲学を学ぶことが何かの役に立つことをアピールするアプローチである。「哲学を勉強することでクリティカルシンキングの能力が高まる」という説明はこのアプローチに当てはまるだろう。

もう一つは、哲学の魅力のアピールし、興味や関心を引き起こす「興味・関心喚起アプローチ」である。哲学の勉強をすることが何の役に立つかはわからないが、とにかく哲学の楽しさや魅力をアピールするという方策である。もちろんこの二つのアプローチは排他的ではないが、受講する価値のある哲学の授業について考えるにあたって一つの指針になるだろう。

この二つのアプローチは一見トリビアルに見えるかもしれないが実はそうではない。なぜなら授業を設計する際に、「何を教えるか」から考える哲学研究者は少なくないと思うが、それだけでは十分ではなく、その授業内容をどちらかのアプロー

ちに位置づけるかまで検討しないと受講する価値のある授業とは言えない、ということはこの提案は含意しているからである。

以下では、この二つのアプローチを踏まえながら、現在の学生の状況に関する各種調査を通して受講する価値のある哲学の授業について検討したい。

3. 大学生の学習に関する調査から見えてくること

まず、学生が大学の授業についてどのように考えているかについて見てみよう。ここではまず、哲学の授業に特化したものではなく、人文科学一般の授業について学生がどのようにとらえているかを見る。

まず、大学生はそもそも学ぶ意欲があるのかどうかについて見ていこう。4,911名の大学生を対象としたかなり大規模な調査⁴がある。まず、「大学に入学した時、次のことをどのくらい思っていましたか」という項目に対しては、「専門分野について深く学びたいか」については、「とてもそう思っていた」、「まあそう思っていた」というのを合わせると、86%になる。これはかなり高い数値であると言える。次に、「専門に限らず幅広い知識や教養を身に着けたい」についても80.9%はそう思うと回答している。学問的な勉強をしたいと思っている学生は教員が思っているより実際には多いのではないだろうか。

次に「あなたは普段大学の学習について次のことがどの程度当てはまりますか」という設問に関しては、「新しいことを勉強するとき自分が知っていることとどんな関係があるか知ろうとする」が70.4%で、「1つの科目で学んだことをできるだけ他の科目で関連付けようと心がけている」という設問には63.2%がそう思うと答えている。これは学生が授業で学んだことを積極的に自分のものにしてしようという意識の表れであると言えるだろう。次に「あまり興味がなくても単位が楽に取れる授業が良い」と「単位がとるのが難しくても、自分の興味のある授業が良い」とでは、楽勝科目がい

いと思っている学生の方が少し多い。経年変化で見てもそう考えている学生が2008年では48.9%であったのが2014年では54.8%と若干増加している。しかしながら一方で、単位をとるのが難しくても頑張りたいという学生も半分はいるということでもあり、二極化が進んでいると言っていることができる。

次に、各学部ごとに調査された「自由に履修、選択履修できなくても、系統立てて学べる方が良い」という項目を見てみよう。「あまり系統立てて学べなくても自由に選択履修できる方がいい」と答える学生は人文科学系の学生に多いようで、73%がそう答えている。「学生は将来やりたいことを決めて授業を受ける方が良い」という項目に関しては、授業受けてからやりたいこと決めたいと考えている人文科学系の学生が66%もいる。これは先ほどの有用性アプローチとの関連で見ると、役に立つかどうかや、将来やることと直結しているかどうかとは関係なく授業を受けたいと思っている学生が多いということではないだろうか。こうしたデータから（少なくとも人文科学系の）学生は大学で役に立つかどうかとは別に、幅広く様々なことを学ぼうとする意欲があるということが読み取れるだろう。

上記のデータは哲学の授業に特化したものではない。哲学の授業単独でのデータはあまり存在しないため、哲学の授業だけに関する学生のイメージはとらえにくいのが、哲学を特別視する理由もないので、上記の分析は哲学にも当てはまると考えられる。

3.1 成長するのはどのような学生か？

どのような大学生活を送った学生が成長しているのかについてもいくつかのデータがある。中原・溝上(2014)によると、「これまで学生の成長に効くと考えられてきた課外活動・対人関係は、授業外での知識・能力の獲得には有効だが、授業で獲得する知識・能力には有効ではない」⁵ことがわかった。

4 ベネッセ教育総合研究所(2012)。

5 中原・溝上(2014)60頁。

また、松高（2008）によると、大学での勉強に熱心に取り組んだかどうかという項目において自己評価の高い学生は、内定状況に影響を与えていることがわかった。以下は松高（2008）からの引用である。

内定状況を規定している変数として有意であったものは『大学での勉強』に対する自己評価」と入学時での「卒業後の希望進路」である。裏を返せば、この2変数以外は、内定状況にあまり影響を及ぼしていない。

このことが示唆していることは、大学教育がいかに重要な意味をもっているかということだ。「大学での勉強」に対する自己評価が内定状況を規定するという事は、まさに大学教育の根幹がかかわるといってもいい。また、入学時に持ち合わせている意識や態度がそのまま就職活動まで維持されるのではなく、その後の大学生活におけるさまざまな経験によって変容するという事でもある〔松高（2008）、159頁〕。

また、卒業時のGPAには、入試の時の成績よりも、初年次、すなわち1年生修了時のGPAとの相関の方が高かったというデータもある⁶。勉強をがんばった学生が成長するというのは当然かも知れないが、入試時の成績ではなく、入学後（特に1年次）にしっかり頑張った学生が成長したということは複数のデータから明らかになってきている。

一方、企業側も大学の授業に期待を抱いている。九州地区の中小企業1,086社に対しておこなわれたアンケート調査（株式会社リアセック「九州・沖縄・山口地区における産業界の人材ニーズ調査結果報告レポート」2013年3月）によると、「大学時代実施すべき勉強とか経験はどのようなものだと考えますか」という項目について、一番多かったのが専門科目の64.7%であった。また教養科目も50.7%と高かった。部活動・サークルはそれに次ぐ49.8%であったが、アルバイトは33.9%と

それほど評価されていない点は意外ではないだろうか。

これまでのデータの分析をまとめると、学生の学問に対する学ぶ意欲は非常に高く、また、しっかり授業で学んだ学生が成長しており、企業側も授業でしっかり学ぶことを求めているということである。授業よりもバイトやサークルでの活動のほうが学生を成長させるというのはこうしたデータからは読み取れないことがわかる。

4. 有用性アプローチと興味・関心喚起アプローチ

学生の授業に対する構えや成長における授業の重要性についてはこれまで見たとおりである。やはり、当然ながら哲学の教員は哲学の授業でしっかりと知識や能力を身に付けさせる必要があるのである。そのためにも、学生が授業にしっかりと取り組み、学ぶことができるような授業を提供する必要がある。こうした学びを実現させるための「受講する価値のある哲学の授業」をどのように組み立てるべきかについて、以下では二つのアプローチに分けて見ていこう。

4.1 有用性アプローチで求められること—アクティブラーニングにおける知識の重要性

有用性アプローチに必要なことは哲学の授業を受講することで何に役立つかをアピールすることである。では具体的にどのようなことに役立つのだろうか。ここで哲学分野における「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」⁷を参照してみよう。これは、日本学術会議が大学教育の分野別質保証のあり方に関して審議し、教育課程編成上の参照基準を分野ごとに策定する中で、「哲学分野の参照基準検討分科会」が中心となって取りまとめたものである。

- (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
- (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

6 東京理科大 教育開発センター FD通信 第8号.

7 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(2016)

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)

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

(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 知的勇氣と冒険心
- 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

有用性アプローチはこうした能力が身につくことをアピールすることで哲学の授業への積極的な参加を促すものであるが、単にアピールするだけではもちろん不十分で、どのようにしてそうした能力やスキルが身につくかということがしっかりと担保されていなければならないだろう。そこでいわゆるアクティブラーニングを取り入れることが重要になってくる。アクティブラーニングに関

しては、溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』⁸で非常によくまとめられている。この本の中でアクティブラーニングは次のように定義されている。

一方行的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う(7頁)。

このように、書く・話す・発表するといった「外化」がアクティブラーニングにとって重要なのである。アクティブラーニングに関しては、近年、「グループワークなどで議論が盛り上がっているように見えるが実際はそれほど深い議論になっていないのではないか」、「アクティブラーニングは深い学びにつながっていないのではないか」といった疑問がなげかけられる。これらの疑問点に関しては、この著書の中でも詳しく述べられており、深い学びにつなげるためには、「情報の知識化」、「知識の活用」、「知識の共有化・社会化」、「知識の組織化・マネジメント化」などを考慮して授業をデザインする必要があるとされている。つまり、深い学びにつなげるためには、学びのプロセスの中で「外化」を取り入れつつも、そのデザインの核となる「知識」が重要であるとされているのである。

アクティブラーニングにとって知識が核となるということは別のデータからもわかる。全国の大学に対してアクティブラーニングに関しておこなわれた大規模な調査⁹には、「ある科目はほかの科目と連携されていますか」、「科目間の連携は確保されていますか」という調査項目が含まれている。つまり、一つの授業で学んだ知識を別の授業で生かすとか活用するとか試すといったことがないと深い学びには繋がらないということが現在の高等教育の中で前提とされているのである。

こうしたアクティブラーニング型授業の効果は

8 溝上(2014).

9 河合塾編著(2013).

やはり高く、自己成長に最も影響を与えた正課内活動の種類に関する調査¹⁰の中でもそのことが示されている。様々な正課内活動の種類の中でもっとも影響があるとの回答が多かったのが教養での講義型授業の21.1%であった（その次に高かったのが卒業研究の19.5%）。これだけを見ると講義型授業が最も効果的に見えるが、詳しく見ていくと、「教養での講義型授業」と回答した者は、いろいろな形式の授業に参加したうえで「講義型授業」であったと回答しているのではなく、「講義型授業」にしか参加してこなかった受動的な学習者であったことが読み取れる」と報告されている。一方、参加型の授業に対して積極的だった学生にとっては「卒業研究」「専門での実験・実習・プロジェクト型授業」「専門での演習型授業」などが効果のある授業形式であったと言えるようである。

このように、授業をデザインする際には、科目間の知識を介した連携が必要であり、他の科目の学問分野で応用可能な知識は深い学びを生み出すために不可欠だと言われている。しかしこうした科目間の連携は、「学問の基礎」とも言われる哲学が得意とするところではないだろうか。もちろんこうした科目間の連動というのは一教員だけで実現できることではないが、こうした点について理解をしておけば、哲学の魅力として様々な場面でアピールが可能となるはずである。実際、哲学を中心とし、その周りに連動するような科目を作ろうという提言が実現されている事例もある¹¹。

4.2 魅力・関心喚起アプローチ—ARCS モデル

魅力・関心喚起アプローチにおいて何が重要で

あるのかについては、教育工学の知見であるがARCS モデル¹²を用いて答えることができるかもしれない。ARCS モデルは、学生の授業への動機付けや学習意欲にとって重要な要素を「注意」、「関連性」、「自信」、「満足感」の四つの側面に分ける考え方である。「注意」は、おもしろそうだと思うさせること、「関連性」はやりがいがありそうだと、自分の知っていることと関連がありそうだと思うさせること、「自信」はやればできそうだと思うさせること、「満足感」はやってよかったと思わせることである。これらの要素ができるだけ多く含まれているほど、学習意欲が高くなることは言うまでもないが、少なくともどれか一つを取り入れることから始めるということでも十分であろう。

興味・関心喚起アプローチは授業の入り口に着目したアプローチであるが、ARCS モデルでは授業内容にも深く関わっていることがわかる。しかしここでは特に授業の入り口に関する工夫について提案する。

4.3 問題設定の重要性

興味・関心喚起アプローチにおいて重要であると考えられるのが「問い」である。溝上（2014）でも取り上げられている事例であるが、Eric Mazurの*Peer Instruction: A User's Manual*¹³を参照しよう。本書でMazurは、物理学の授業でクリッカー¹⁴を活用し、ピアインストラクションをおこなうという授業に関する報告がなされている。本書はアクティブラーニングに関する議論の中でよく参照されるが、実際の授業法についてのマニュアル部分は40ページ半くらいしかなく、残りの200ペー

10 中原・溝上（2014）95～99頁参照。

11 応用哲学会第7回年次研究大会ワークショップ「哲学・倫理学系教員は初年次教育にどのような貢献が可能か?」における本田康二郎氏の報告の中で、金沢医科大でまさにこうした形でクリティカルシンキングに関するポストの重要性を提言し実際に哲学者が雇用されたという事例が報告された。

12 Keller（2010）を参照。

13 Mazur（1997）。

14 文科省の用語集では次のように説明されている。

「学生一人一人が手のひらサイズのリモコンを持ち、講義中に出される質問に対してリモコンの番号を押して回答するシステムで、学生の回答は瞬時に集計され、結果がグラフ等でスクリーンに映し出される。講義者と学修者の双方向コミュニケーションを可能にするツールの一つであり、学生の集中力を保つとともに、学生の理解度をその場で把握して授業に反映することができ、授業の質を高めるうえで効果的な方法の一つとされている」。

ジには物理学の試験問題が記載されている。溝上によると「よい問題がよい学習を生み出す」という考えに基づいて書かれた本である¹⁵。この考えは哲学にも応用できる。例えば、近年出版された本に『ぼくらが原子の集まりなら、なぜ痛みや悲しみを感じるのだろうか』というタイトルのものがある。この問いは学生にもわかりやすくかつ「なぜなんだろう」という関心を引き起こす非常によい問いだと思われる。心の哲学の話をする場合でも、「物理主義というのがあって、二元論というのがあって…」と説明するよりも、この問いに対してどのように答えるべきか、という方向で学生に考えさせた方が興味や関心も大きく変わってくるはずである。

授業設計の際に各回の授業がどのような問いを扱っているかについて設定することはそれほど手間はかからないだろう。また、それぞれの回が、別のより包括的な「本質的な問い」に対する問いになっており、シラバス全体が問いの入れ子構造になっているような授業設計が望ましいことは石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシーベースのカリキュラムの光と影』¹⁶でも指摘されている。こうした問いをベースにした授業設計は効果的でありながら非常に効率のよい工夫であると言えよう¹⁷。

興味関心喚起アプローチの有効性を支持するデータもある。学生が授業に興味を持つ場合、どのような点に興味を持っているのかについての調査¹⁸を参照しよう。このデータも哲学の授業に特化したものではないが、授業一般に関して、授業の中のどのような工夫が効果的であるかについての分析がおこなわれている。出席課題や、中間課題などの多数の項目の中で、興味のわくように工夫されている授業や、理解しやすく工夫されている授業が一番効果があると報告されている。意外にも、グループワークがあるといったことや、コメントをつけて返却するといったことよりも、この「興

味のわくような工夫」や「理解しやすくするような工夫」がなされているということが重要であることがわかる。これは当たり前といえば当たり前のものかもしれないが、やはりこうした工夫を教員がしっかりやる必要があると言えよう。

また、こうした魅力的な問いは容易に研究者間で共有可能である。したがって、こうした問いや問題を共有する仕組みのようなものも必要であると言えよう。

5. 二つのアプローチに共通して必要なこと—インストラクショナルデザイン

では具体的に授業に関してどのような工夫をすればよいのだろうか。先に提案した二つのアプローチのどちらにとっても重要なのがインストラクショナルデザインである。これは教育工学の中で重視される授業設計に対する考え方で、発達心理学など様々な学問分野の成果をもとに構築されている理論体系である。その中で授業をよくするための工夫が様々な提案されている。以下では特に重要だと思われる三つを紹介しよう。

5.1 逆向き授業設計

まず一つ目は、到達目標とその評価から授業を設計するということである。授業は何を教えるかということから考えがちであるが、まず具体的な到達目標から考えることが重要である。近年ではシラバスを書く際の注意事項としてよく指摘されるようになってきたが、到達目標を具体的に設定し、その到達目標をどのように評価するかから考える授業設計の方法は、(評価は通常最後におこなうことから)「逆向き設計」と呼ばれている¹⁹。

では、哲学の授業の到達目標としてどのようなものが考えられるだろうか。おそらく、(1) 特定の知識を身に付ける、(2) 学んだ知識を元に何かに応用して考える、(3) 特定の能力を身に付ける、の三つに大別できるだろう (もちろんこれらは明

15 溝上 (2104) 78 頁。

16 石井 (2015) 第四章参照。

17 レポート課題の問いの設定の仕方については成瀬編 (2016) を参照。

18 金子 (2012) 。

19 Wiggins & Mctighe (2013) 参照。

確に区別できない場合もあるだろうが)。もちろんどのような到達目標を設定すべきかについては、大学の事情によって異なるだろうが、哲学の授業の到達目標としてどのようなものが考えられるかについては、ある程度列挙して選択できるような状況を作っておくことは重要だろう。

5.2 形成的評価の重要性

二つ目は形成的評価の導入である。評価には、診断的評価、形成的評価、総括的評価の三種類があり、事前におこなうのが診断的評価、授業の途中でおこなうのが形成的評価、最後におこなうのが総括的評価である。

診断的評価とは、授業を受ける前の学生に対してある事柄に関してどれだけ知識をもっているかを評価するものである。診断的評価を取り入れることで、「まったく前提知識をもっていない学生に高度な内容を教えるのは無理である」や、「これほどまでに前提知識を持っているのならさらに進んだ内容を教えられよう」といったように授業内容を適切に軌道修正することができるようになる。また、授業の最後に成績をつけるために学生がどれだけ学んだかを評価するのが総括的評価である。

授業の途中で学生がどの程度授業内容を理解できているかを問うのが形成的評価である。形成的評価を重視する背景には、先述の授業の到達目標を明確にしたとしても、最後の「一発テスト（レポート）」だけで評価するのはよくないという考え方がある。授業の中間段階で評価してみても学生の全員がそこまで学んでおくべきことを学んでいないのかわかったのであれば、それは学生の問題ではなくて、教え方に問題があったと考えるべきであり、なんらかの授業改善が必要であることがわかる。さらに、形成的評価は学生にとってもメリットがある。自分自身が今までの授業内容のどの程度までを理解しているかを途中段階で知ること、最終的な到達目標を達成するためにあと何がどれだけ足りないかが把握できるようになるため、自己の学習について軌道修正することが可能になるからである。

総括的評価は成績評価という形ですすでにおこな

われており、また、診断的評価に関しては、毎年同じ大学の同じ授業を持っているとおおよその傾向がつかめることが多い。そうしたことから、これまであまり意識されなかった形成的評価を取り入れることで授業は大きく変わると考えられる。途中段階で学生がどの程度到達目標に近づいているかを確認することで教員と学生がともに軌道修正ができるようにするということが形成的評価の考え方である。

5.3 授業の構成

授業の中身についての工夫の仕方は非常に多様であるが、手間のコストと効果の観点から見て効果が高いと思われるのは、授業時間を区切って15分～20分を1パートとして構成するという設計の仕方である。学生の集中力が続くのがこれくらいの時間であると言われている。実際、最近よく取り上げられている反転授業において授業前に動画のコンテンツを見せる場合でも、動画の時間はせいぜい10分くらいが限度である。授業でも15分～20分くらい講義を行ったとしたら、その後にグループワークを挟むなどメリハリをつけることが重要である。

少なくともこれら（逆向き授業設計、形成的評価、メリハリのついた授業構成）を考慮して授業を設計することが「受講する価値のある哲学の授業」に求められる。

6. 受講する価値のある哲学の授業とは？

最後に、「受講する価値のある哲学の授業とは」という問いに関する回答であるが、授業デザインに関しては入口、中身、出口の三つに大きく分けられ、これらの三つはもちろん明確に切り離すことはできないが、どの部分を重視するかによってアプローチが異なる。

入り口というのは授業に対して学生が持つ興味の部分である。入り口を重視するのは魅力・関心喚起アプローチである。この場合はARCSモデルを意識することが重要である。また、その中でも問いや問題を工夫することは特に重要だろう。

出口の部分というのは、学んだことがどういう風に役に立つかということであるが、この部分を

アピールするのは有用性アプローチである。哲学で学んだことは他の授業や日常生活で活用できるのかといったように、哲学の授業の到達目標をどのように設定するかということが重要であるが、この点を考えていくと先述したアクティブラーニングは不可欠であろう。具体的には、授業で扱う哲学的な問いに対して、講義を行う前に（あるいは議論が多様な方向に進みやすいような講義をおこなった後で）学生同士でディスカッションさせるという工夫が考えられるだろう。

しかし、どちらにしても、その間の授業内容というものの工夫しないといけない。先ほどのインストラクショナルデザインの基本的な部分をおさえた授業デザインをするということがやはり求められるだろう。

このように、授業デザインは入り口、中身、出口の三点を意識することが重要である。したがって受講する価値のある哲学の授業というのも、これら三点がある程度以上のレベルで考慮されている授業であると考えられる。その中でも特に、学生調査を念頭に置くと、出口をそこまで意識しなくても入口の方を工夫すれば学生はついてくるのではないかと考えられる。

また、こうした二つのアプローチや、入り口、中身、出口における具体的な工夫の仕方については、個々の教員が試行錯誤するだけでなく、組織的な情報共有が重要になってくるだろう。そうした情報共有の中でも特に「問いの共有」は、もともとコストが低くかつ効果が高いため、組織的にその共有システムに対するサポートが必要であると考えられる。

参考文献

- 1) 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシーベースのカリキュラムの光と影』 日本標準.
- 2) G. Wiggins&J. McTighe (2013) 西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』 日本標準.
- 3) 金子元久 (2012) 「大学教育と学生の成長」 名古屋高等教育研究 第12号 pp.211-236.
- 4) 河合塾編著 (2013) 『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』 東信堂.
- 5) J. M. Keller (2010) 鈴木克明訳『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』 北大路書房.
- 6) 『現代思想 2015年11月号 特集=大学の終焉—人文学の消滅—』 青土社.
- 7) 『哲学の探究』 (2002)、第29号、哲学若手研究者フォーラム
- 8) 東京理科大学教育開発センター「FD 通信 第8号」
- 9) 戸田山和久・美濃正・出口康夫編 (2012) 『これが応用哲学だ!』 大隅書店.
- 10) 中原 淳、溝上 慎一 (2014) 『活躍する組織人の探究: 大学から企業へのトランジション』、東京大学出版会.
- 11) 成瀬尚志編 (2016) 『学生を思考にいざなうレポート課題』 ひつじ書房.
- 12) 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(2016) 「大学教育の分野別質保証のための教育課.
- 13) ベネッセ教育総合研究所 (2012) 『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』 .
- 14) E. Mazur (1997) *Peer Instruction: A User's Manual*, New Jersey.
- 15) 松高政 (2008) 「大学の教育力としてのキャリア教育—京都産業大学におけるパネル調査分析から—」 京都産業大学論集・社会科学系列 第25号、p.145-168.
- 16) 溝上真一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.
- 17) 吉見俊哉 (2016) 『「文系学部廃止」の衝撃』 集英社.
- 18) 鷲田 清一 (2014) 『哲学の使い方』 岩波書店.

