

【教材研究】

『倫理学』編集作業へ向けて（１）

木阪貴行

序

国士舘大学文学部倫理学専攻は、「専門の研究者を育成することよりも、むしろ哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力を育成すること」を教育目的としてきた。つまりそれらの能力を「実社会一般に生きる成熟した人間が人として有しているべき根本的な能力として育成すること」である。専攻における哲学・倫理学教育は、実社会一般に生きる成熟した人間一般の在り方を目指して、それが成立するために、重要な一過程となることを目指して行われている⁽¹⁾。

ところで「高等学校学習指導要領」によれば、「倫理」の「目標」は「良識ある公民として必要な能力と態度を育てる」ことにあり、またその「内容」として「現代に生きる人間の在り方について自覚を深めさせる」と記述されている⁽²⁾。それゆえ「社会人一般にとって必要な哲学・倫理学教育とは、高等学校における「倫理」教育のいわば完成態にあたる」と考えられる。すると「高校課程を出発点として大学学部卒業において完成へと至る、哲学・倫理学教育の在り方」を具体化する「大学における哲学・倫理学教育に関する明確な指針」が必要となる⁽³⁾。

ところが従来一般に大学の教育現場においては、高等学校の「倫理」と、大学の教養科目または一般教育科目の「哲学」、「倫理学」との関係について、教育課程としての一貫性を考慮した上で具体的に明確にする作業は十分に行われてきたとはいえないと思われる。さらに専門家養成を教育目標とはせず、専ら「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」を一般社会人に必要な基礎的能力として育成することを目標とする〈専門〉の教育課程については、それを具体的に構想して自覚的に実行することもあまり行われて来なかったように思われる。ところが高等学校においても大学においても、専門の研究者となるために哲学、思想を学ぶ者はほとんどの場合あまりおらず、むしろ社会的に求められているのは、

「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」の育成であろう。多くの大学で「教養部」が解体され、いわば大学の専門学校化が進行しているとも言える現在、倫理学専攻があくまで教養教育としての哲学・思想・倫理学教育を〈専門〉課程のカリキュラムとしていることの意義を積極的に再考するべきである。

この意義を明確にし、課題を実現するためには、まず社会人一般に求められる基礎的能力としての哲学・倫理的教養とは如何なるものであるかを確認し、そのもとにカリキュラムの具体的内容を構築することが必要である。これらは以下で実際に示されるように、相互を補完的に徐々に規定していくべきことがらである。まずは暫定的に前者の理念を考えてみることから始め、そのもとに現行のカリキュラムを位置付け、これに従っていくつかの具体的な授業内容をさしあたり筆者が担当している西洋哲学に限って再確認してみたい。ただし大学教育は組織的に行われるものである以上、このような試みは教員組織の中での十分な相互批判と討議とを介して初めて可能である。そのような仕方でのみ、専攻におけるいわば定番としての教育内容の構築とその弛みない更新とを、教科書⁽⁴⁾の継続的な編集と改訂という具体的な形で結実させることができると考える。

1. 社会人一般に求められる基礎的能力としての哲学・倫理的教養教育の構築

α 理念について

「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」を社会人に必要な基礎的能力として育成するという目標は、人間一般の問題を客観的に見出してそれについて自ら思考する技術を体得させることによって可能となる。だがこのことは何か優れた人生論や優れた人生観を与えるといったことではない。学問としての哲学・倫理学が扱うのは、あくまで人間一般の問題であり、それは何か個性的な優れた人生観といったものとはそもそも違うからである。とはいえ、一般的なもの、普遍的なものは、何らかの特殊なものを介してしか近づきえないということもまた確かである。人間の問題一般を学問的に取り扱うにも、文化的、歴史的にある限定のも

とに形成された言語とそれによって表現される諸思想とを手がかりにする以外の方法があるわけではない。社会人に求められる基礎的能力としての哲学・倫理的教養教育の場合、特殊なものとは、題材となる諸思想の特殊性であり、さらにそれを学ぶ学生の現在の状況が有している特殊性である。倫理学専攻のカリキュラムにおける 10 系統の思想諸分野は、人間の知的文化遺産と言うべき主要な諸文化伝統を包括的に網羅している⁽⁵⁾。人間の問題一般の諸文化伝統における伝承形態をほぼ包括していると考えられるので、専攻における教育と研究の題材はこれらの中に求めて十分である。

もとより第一次資料が原典テキストであることは言うまでもない。だが人間の知的文化遺産を分類整理して保存する仕事を担うための特殊教育と訓練を経ている専門家でなければ、原典テキストそのものを掘り起こす作業は困難であり、また本専攻の教育課程にとっては必要でもない。現状では専門家(あるいは専門家集団)によって校訂翻訳された邦訳テキストで十分である。倫理学専攻における〈専門教育〉において人間一般の思想的諸問題を提供するのは要するにこの邦訳テキストである。

だがもちろん、分類整理され保存された邦訳テキストを提供し、それについて解題や解説を行うだけでは、人間の問題を自ら取り出してくることはない。肝要なことは、邦訳されて読める状態になっているテキストから、自ら客観的に人間一般の問題を取り出してくる能力の育成である。

ところで、研究対象としてのテキストを客観的に取り扱うことは、それを研究している本人の主観的立場を排除することではない。主観のない客観がありえないことはむしろ自明である。私達は 21 世紀の日本という特殊な仕方で限定された立場に立っており、これを基礎にしない限り、私たちがテキストを研究する足場そのものが失われる。だがこのことは、現代の私達の立場を特権視するということでは毛頭ない。現代の私達も、まだ十分には自覚されない限定されたある特殊な仕方で人間一般の問題に向き合っているのであり、むしろその位置を計測して自覚するためには、時と所とを異にする、私達を限定している特殊性とは異なる、別の特殊性との距離を計測していく作業を繰り返していくしかない。現代の私達がいる特別な場所も、この計測の原点がそこにしかないという意味で不可避の限定にすぎないのである。確かに計測の原点は特殊に限定されている。そうでしかありえないのだが、しかし諸思想間の距離を測りつつこの特殊を対自

化するための、いわばものさしと算術は、少なくとも形式的には普遍的でなければならない。思想を測る場合、それは思想を表現する言語を貫く論理において他にありえないだろう。ちょうど抽象的な時空座標に原点を与えてそこから対象までの距離を計測しつつ時空間を実質的に認識していくように、それによって私達が人間一般の問題を表現し、また思考してきた言語を貫いている論理という抽象的な座標系に、研究者のいる場所という原点を与えることによって初めて、思想の世界は具体的に私達の目の前に現れてくることになる。－少し比喩を続けることにしたい⁽⁶⁾。

だがたとえ論理が言語を貫いているとしても、論理という抽象的な座標系だけでは当然ながら未だ実質を欠いたままである。抽象的な座標系と現実世界とを繋ぐには、具体的な「私」にとっての主観的な左右前後が、広大な思想世界における客観的な東西南北のどれと対応しているかを示す羅針盤と、思想世界の東西南北の形式的関係を示す最低限の語彙およびその論理的諸関係の情報が必要である。方向を示す原理は、人間一般が有している生の感覚を共有しているかぎりの「私」の生の感覚である。情報の方は、「概論」や「思想史」で与えられるごく大雑把なもので十分である。

β カリキュラムの構成

既述のように、「高校課程を出発点として大学学部卒業において完成へと至る、哲学・倫理学教育の在り方」と、専門家育成教育ではなく、社会人に必要な基礎的能力としての「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」の育成とを目標とする教育にとっては、いわゆる教科書的な標準的知識については高等学校「倫理」の教科書に記載されている範囲の大まかな概要と用語とを改めてしっかりと習得することで十分であると考えられる⁽⁷⁾。当該分野の詳細なカタログはむしろ不要である。というのも、当該分野の詳細な知識を植え付けることよりも、人間一般の問題を客観的に見出して自ら思考する技術を体得させることが主眼だからである。この技術とはつまり、自らの生の感覚をものさしにして、思想的語彙の諸関係についての抽象的な情報のもとに、実際に特定のテキストを読破して考えることにより、さしあたり内容空虚な言葉の集積とそれらのたんに形式的な諸関係に、人間の問題としての実質的な意味と意義を与える技術に他ならない。それはまた、特定の思想的問題を人間一般の問

題という全体の中に位置付ける能力の獲得ともなる。学生が教科書的、標準的知識を習得する必要があるのは、自ら問題を見出して思考する際に不可欠となる語彙の習得のためであり、それらの語彙の母体である広範な思想的諸伝統の詳細なカタログをいわば自家薬籠中のものとするには及ばないからである。専門家にとっては必要であっても、むしろ素人が自ら考えるために必要な語彙の範囲を越えて思想の詳細な内容を教育することは逆効果ともなる。なぜなら、それはすでに思想史的に蓄積されてきた問題解決の可能な方途の集積でもあるからであり、それを知ってしまうと、自ら思考する可能性が成立する思考空間が逆に閉ざされてしまい、人間一般の問題をテキストから取り出すことがしばしば極めて困難になるからである。

これらの点を確認すると、大学初年課程における「倫理学」教育⁽⁸⁾はむしろ自ずと高等学校の「倫理」と連続することになる。というのも、大学初年課程においても教科書的、標準的な知識を植え付けるということについては大きな相異がなく、この意味でほぼ同一範囲の教材項目について、当該用語が関わる思想と学説の内容をそこで問題となっていることがらの必然性とともに理解させるということを主眼にすればよく、項目の量については特に追加する必要がないからである。項目の習得比率を全項目習得の状態に近づけるという課題が付け加わるだけである⁽⁹⁾。ただしこれらの課題は、決してそれに続くいわゆる専門教育によってより広範で詳細な知識を上乗せしていくための基礎を構築するためではない。目標は学生が自ら問題を見出して思考する際に不可欠の語彙とその思想的、論理的な諸連関を習得することである。そして次の段階では、知識の上乗せではなく、それらの用語を使って考えられてきた哲学・倫理的な問題とはどういう問題なのかということを理解させることが主眼となる。「概論」や「思想史」においてまず目指すべきことは、それを使って思考を展開できるようになる語彙力をつけさせることである。抽象的な形式論理のみでは実際には思考を展開できないことは当然であり、実質的な語彙の習得が不可欠である。これらの科目の目標は思想的な題材による実質的で論理的な国語能力の養成にある。

倫理学専攻のカリキュラムは、仏教、中国、日本、インド、イスラムの東洋系 5 つの系統と、ギリシャ、中世キリスト教、ドイツ、フランス、英米という西洋系 5 つの系統の計 10 系統について、それぞれ ①「概論」

と「思想史」、②「研究」、③「特殊研究」という講義科目群と、④「原典講読」と⑤「演習」という演習系科目群とから構成されており、④と⑤については、語学の選択と卒業論文のテーマ選択とに連動して自動的に科目が決定するが、①②③については、10系統すべての中から選択するようになっている⁽⁵⁻²⁾。大学1、2年次の学習課程の中心となるのは思考の基礎としての語彙力の獲得と哲学・倫理的な問題への導入である。倫理学専攻において主にこのことを担っている科目群が「概論」と「思想史」である。本来ならばその次に、入門科目群で示された大雑把な当該思想伝統の見取り図について、その意義を思想的奥行きの中で位置づけて講ずるべき「講義」科目群が配置されるべきであるが、人員と時間数との限界があり、本専攻はこれを欠いているので、その課題をも併せつつ、哲学・倫理的な問題とは何かということをより限定された場面で理解させることを主眼にしている科目群が「研究」である。それら基礎的教養を手中にして、今度は実際にテキストと向き合っただけでそれを読解する技術を身につける科目が「原典講読」であり、テキストを読解した上で議論と思考の訓練を行う科目が「演習」であることになる。それらの集大成として「卒業論文」が最終目標となる。

γ 卒業論文

「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」を社会人の基礎的能力として育成することを目標とする教育にとって、卒業論文執筆は不可欠である。思想的教養を得てそれをもとに自ら問題を見出して思考し、それを表現する実地の作業だからである。

卒業論文の評価基準は次のようになる。すなわち、当該テキストの思想の核心、つまりそれがそもそもどういう思想であり、人間一般にとってどのような意味があるのかということ、テキストを読破して自らの力で取り出しえたかどうか、である。つまり、哲学・思想のテキストを徹底して読み、自ら問を立ててそれを論文にまとめることによって、根本から問う力、柔軟に考える力、そして解決を見いだす力を実際に身につけたかどうか、という点である。

この基準を満たす論文を作成させるために、学生に対しては授業等を通して常に以下の諸点を理解させることが必要である。学生への語り口で書

けば、例えば以下のようになろう。

・論文において求められているのは、テキストに書かれている思想の内容がいったい何であるのか、著者がどのような問題を見出し、それをどのように解いたか、あるいは解けなかった場合にはそのこと自体をどう理解したか、ということ論証することである。具体的には、問題の設定 → 引用（典拠の明示）と分析と論証 → 思想内容の確定、という作業の繰り返しとなる。

・テキストに関連して授業で学習した思想が、どのような問題に関わる思想であり、それに関する定説はどのように成立しており、どのような意味で正しいと言えるのか、あるいは、どのような意味で不正確、さらに誤りであるのか、を考えることにもなる。定説として教えられるものは思想の世界の大雑把なダイジェストであり、当然ながら、その意味ではすべて不正確である。

・想定すべき読者は、そのテキストを読んで、その思想が何であるのかを考えている研究者達、あるいはすでに興味を持ってそのテキストを読み、それについて考えている人達である。それゆえ、テキスト解題や著者の一般的な思想史的位置付け、その人生等々、概論で教えらるべき内容は当然の常識なので、不要である。テキストについて、そのテキストが何を述べているかということの一般的常識的理解を含めて、定説は主に 1、2 年時に授業で習っている。それらは論文執筆の前提にすぎない。また、読者もすでにテキストを読んでいるか、あるいは読んでいなくても、他人の論文を読む技術を持っているので、テキストの粗筋に紙面を費やすことも不要である。

・「山田哲学」（山田という学生の論文の場合）を研究する人はいない。君たち自身の考え、意見を書いてもたんなる感想にすぎず、論文ではない。

・論文の読者を相手に、原著者の思想内容について論じ合うことが目的である。そのテキストは何を問題として何を言おうとしているのか。このことについて、初心者（学生）はテキストを読んで問題を見出し、分析し、考え、何らかの結論を導いたということを示す仕方を体得することが目的となる。ちなみに次の段階（大学院生）では、他の研究書も読み、それを踏まえた上で専門研究者のステージに対等な仕方から立つことから始まり、最初はまず他の研究者が読むに値する研究であることを示すことが目標となる。ただし、後述するように初心者は他の研究書を読んではならない。

・人生をどのように生きるべきかということにいわゆる正解などないのと同様に、論文にも正解などない。どう生きるべきかということが日々をまともに生きてみることによってしか見えてこないのと同様に、研究対象としたテキストの思想も、まともに読み続け、徹底して考え続けることによってしかその意味は見えてこない。ただし、見えてきたときには、君たち自身の生の感覚を通してそれが客観的に見えてくる。テキストの思想の意味を自分の言葉で客観的に表現することが求められている。

・解説書とは当該思想のダイジェストやカタログ、パンフレットのようなもののことをいう。これらの内容は概論や思想史で通説として勉強するものに当たる。研究書（研究論文）とは、通説とされるものが孕んでいる諸問題を論じている文献であり、当該思想が有している根本的な問題の共有とそれを解く努力がなされていなければならない。基本的には、レベルの差はあれ、卒業論文も目指すところは同じである。

・初心者は研究書は読んでではない。なぜなら、他人の研究を読んでも、その研究がそこから立ち上がっている問題を理解してなんらかの意味でそれを超えなければならなくなるが、初心者は自ら立てたのでもないような問題の意味をよくは理解できず、そのため当該研究書を批判も評価もできず、にもかかわらず自らの思考は他人の研究に引っ張られ、結局は自分で論文が書けなくなり、内容的にたんなる写しになってしまう。他人が書いた論文の写しは「剽窃」であり、これは学問的な犯罪であるから、審査においては当然不可の判定となる。それゆえ、逆に卒業できなくなるので、研究書は読むべきではない。

・初心者が目指すべきなのは、自らの生の感覚と、概論レベルの抽象的で形式的な知識のみを頼りに、自らの力で人間の問題をテキストからまず取り出すことである。これを行うだけで卒業論文の基準は満たされる。

2. 西洋的理性の特殊性と普遍性 ---- 教材項目の共通了解へ向けて

あらまし以上のような教育目標とカリキュラム構成のもとに卒業論文の作成までの授業を展開するに当たって、具体的教材についてどのように講義を展開するべきか。このことが十分に検討され、その結果がチームとし

てのスタッフ全員によって共有されて始めて、教科書として『倫理学』の編集が可能になり、また教育組織としてのチームワークのもとに「東洋と西洋の哲学・思想全般を特に広範に研究」⁽¹⁰⁾することもできるようになるだろう。

ところで大学における教育は常に研究と連動している。授業は、実は概論や思想史といった入門科目であればあるほど、現代日本の現実と当該科目において教えられる古典的諸思想の内実との、人間一般の問題としての生きた連関が問われる。現代の私達の在り方を映している目の前の学生の反応と、自らの研究対象という、特殊なもの相互の距離を計りながら、それらを包摂している人間一般の問題という普遍的枠組みの中に問題を位置づけなければならない。それは研究者の社会的存在意義が常に問われることでもある。思想的教養教育を行う者に根本的に問われることは、当該思想の特殊性と人間一般の問題としての普遍性との両側面を、学生に対してできる限り明確な全体的見通しのもとに講義することができるかどうかである。結局のところ専門研究とは、歴史的文化的に形成されてきた、人間一般に可能な様々のものの見方と生き方の中で、特定の可能性の意義と意味を研究することである。自らの生の感覚をものさしにして、実際に特定のテキストを読破して考えることにより、人間の問題としての実質的な意味と意義とをそれから取り出すという、学生に課している卒業論文の課題と同じ課題が、教員にとってはより一般的な形で毎回の講義に課されていることになる。要するに私達の生の感覚に依拠して、直接的には研究対象とした思想の意味と、間接的には自分たちの生の意味との両者を、それらを包括している人間一般の在り方という全体の中に自覚的に位置付けてみる、ということである。何か個性的な優れた人生観とか世間知といったものとは根本的に区別される、学問としての哲学は、そういう仕方私達自身の生の意味をも明らかにするのでなければならない。「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」はそのようにして成立する。

授業内容についての確かな見通しを得るには、古今東西の思想的諸伝統をほぼ網羅している専攻カリキュラム各分野を担当するスタッフが協力してその知見を相互に位置付け、その結果として得られる共通理解のもとに全体的な見通しを形成する作業が効果的である。専攻全体としての哲学・倫理学・思想的教養教育のいわば見取り図も、この共同作業なくしては具体的に明確にすることはできない。

さて、筆者が担当している西洋哲学の場合も、それを人間の問題への一つの文化的伝統からの応答として捉えることが重要である。西洋哲学思想の特殊性も、その特殊な思想が人間の一般的な問題への特定の応答として理解されるところの、むしろ当の間の普遍性においてはじめて明確になる。さしあたり、ヨーロッパ的理性の特殊性とそれを包摂している人間的問題の普遍性という構造を、「哲学概論」や「西洋哲学史」の範囲で必須項目である「想起説」と「コギト」について考えてみたい。

α ヨーロッパ的理性と想起説

「想起」（アナムネーシス）の語は、高等学校公民科「倫理」の 11 教科書のうち 7 教科書に記載がある⁽¹¹⁾。高等学校「倫理」の範囲では初期、中期、後期といったプラトンの思想的変化に言及することなく、ギリシャの宗教伝統において輪廻転生する靈魂が、生前に永遠不変の世界で見たアイデアを想起すること、これがすなわち知識の学習である、という考え方だと説明されているようである。大学初年課程では、プラトンの思想的変遷と絡めて想起説とアイデア説との連関と相異、善悪正邪に関するプロタゴラスらソフィストの相対主義に対して一般に知識の必然性を基礎付けるといふ課題をも担った理論であること、また、対話という哲学的探求を基礎付けることにもなっていること、そして、靈魂不死に関わるミュトスとは切り離しても成立する想起説の学説としての必然性、ミュトスの思想としての意味、等は教えなければならない。

教材としてよく使われるテキストは『メノン』である⁽¹²⁾。探求のパラドックスと呼ばれているのは、その中の以下の箇所である。「人間は、自分が知っているものも知らないものも、これを探求することはできない。というのは、まず、知っているものを探求することはありえないだろう。なぜなら、知っているのだし、ひいてはその人には探求の必要がまったくないわけだから。また、知らないものを探求するということもありえないだろう。なぜならその場合には、何を探求するべきかということも知らないはずだから。」

メノンではなくむしろソクラテスによる意図的なこのパラドックスの定式化の問題は、知と無知との截然たる二分法にある⁽¹³⁾。パラドックスの由縁は、論理的だが人為的な二分法に依拠している議論の構成にあり、こ

れに対して想起説は、知っていたのだけれども今は忘れていたので想起しなくてはならない、という二分法には符合しない事態を確保することによって単純すぎる議論の構成を換骨奪胎するわけである。

知識の理論としての「想起説」という学説の必然性は、靈魂の輪廻転生に関わるミュトスそのものとは必ずしも直結しない次元に存する。必然的な知識を新たに獲得できるのはなぜか。経験の積み重ねは、経験的相対性の中でより高い蓋然性を確保できるにしても、それを超えて、経験によっては保証されえないのでむしろ経験に先立って保証されている他はないような、つまりアプリアリな必然性を問題にすることができない。知識に蓋然性を超える必然性が求められるとすれば、それはアプリアリな基礎へと通底するのでなければならない。学説の必然性はこのことに根差す。アプリアリな基礎に関わるところでギリシャ的なミュトスへと飛躍すべきかどうかは自明ではない。ギリシャ的伝統の中ではそれが自然な選択であったということでもあろう。どう考えるべきかということはむしろ一般に開かれている。

さて、経験の積み重ねは相対的蓋然性にしか至らないという、厳密に形式論理的な思考を背景にして、それを超える必自然的な根拠を求めた場合に、その根拠を与えるべきものが理性である。ヨーロッパ的理性の在り方は、パルメデスにまで遡る厳密に論理的な思考を背景に、絶対的必然性の根拠を、経験される具体的世界の在り方を超える形而上の普遍的原理に求めるといった基本的な性格を有する。

経験的相対性という問題の捉え方は、論理的原理の現実世界への厳密な適用によって生じて来る。帰納の正当化はたんに論理的には飛躍でしかない、という考え方でもある⁽¹⁴⁾。例えば世界を貫いているであろう因果はそのようにたんに厳密に論理的には導き出すことができない。なぜ厳密な形式論理に従って考えなければならないのか。このことに何か一般的な理由があるわけでもない。ヨーロッパ的理性とはそのような思考の伝統に深く根差しているという事実があるのみである。ヨーロッパ的理性は、理性的原理として論理が世界を貫通していることを延々と証明しようとしてきた、という事実である。だが事実を訴えるだけでは、自らの生の感覚をものさしにして実際に特定のテキストを読破して考えた結果として人間一般の問題の地平に立って実質的な意味と意義をそのテキストに与えたことにはならない。現実世界を厳密に形式的論理的に考えてみるということが自

らの生の中でどのような意味を持ちうるのか。具体的にテキストに沿って自分で考えてみた結果として見えて来るその意味を問わなければならない。実際、想起説の場合も、一般的に了解可能であるのはむしろ論理的遡及から生じる問の方であり、それに応えようとする形而上学的原理は、ギリシャ的伝統に根差す輪廻転生観や、あるいはそれを哲学的に昇華したとも考えられるイデア思想である。それらの形而上学的原理はむしろ思想としての特殊性を免れない。つまり論理的により一般的に遡及可能な問に対して、歴史的文化的に形成された自らのある特殊な生の感覚に、プラトンはそのような仕方では表現を与えたということである。すでにそれを生きてしまっている自らの生の思想的な自己理解が核心なのである。プラトンの理性がそのまま普遍的ではないからこそ、論理的に遡及される問によって開かれたより一般的な地平で、それを自己理解する営みが生じているのである。西洋的思考における形式的論理的原理とそれと連関する懐疑的傾向は、このような仕方では形而上学的思想をより一般的な地平で支えてきたと言えるだろう。

一般に、論理的に遡及されうる種々の問が生じる自己理解を可能にする客観的な表現空間を開く。探求のパラドックスの場合、開かれるのは知識の経験的相対性と事象的必然性ということがらが問われる地平であり、また対話という方法による学問一般の可能性が問われる地平であり、さらに靈魂不死に関わるギリシャのミュトスの意味が問われる地平であり、そしてイデア説という特殊な存在思想の必然性が問われる地平である。「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決能力」とは、人間にとって一般的に可能な論理的遡及によって成立する問の地平に立って、自らの生の感覚から対象を客観的に位置付ける能力である。特定のテキストについてこのことが何を意味するのかが理解できれば、自らの生についても「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見」とその「自覚的解決」が可能になるところの、人間一般に属する問題の地平にすでに立ったことになる。思想的な「自覚的解決」とはつまり生の自己理解である。

実際のところ、探求のパラドックスによって成立する問が開く地平で、プラトンはギリシャ的伝統のある部分を二世界説という哲学的な装いのもとに定式化し、アリストテレスはそのような思考を批判し、また下ってキリスト教諸思想は普遍的本質とその存在について神存在との連関で思考し、デカルトは近世的な意識哲学を開きつつ心身分離の二元論とも

にあらゆる客観的知識の源泉として無限完全者の生得観念を立て、またカントであればアприオリな知識の源泉を主観の形式に求めてこれと連動する物自体と現象の二世界説的な区分から実践哲学において形而上学的叡智界の存在を議論した。いずれも論理的な遡及によって生ずる一般的な問題の地平に立って、歴史的文化的相対性の中に投げ込まれている自らの生の意味を自己理解した結果である。ヨーロッパ哲学を貫いてきたとも言える理性主義と経験主義の対立という構図も、人間の思考の実質的可能性の根拠が問われている一般的な地平において理解すべきことがらであり、探求のパラドックスとそれへの回答にも見いだされたような、ある種の形而上学的な回答と、それに対する批判的懐疑の対立として捉えることができる。

以上のことを踏まえて入門教材として想起説について講義することの意味と目的を確認すると以下のようになる。まず、哲学史的な知識として学説の内容をその広がりとともに理解させた上で、そのような広がりを持つ思想的形而上学的な回答がどのような一般的な人間の問題によって生じてきているのか、このことを考えさせることである。想起説の場合、それは完全な知でも完全な無知でもない人間の生の理性的根拠に関わる問題である。学生がそのことをなにがしか理解して、それを自らの生の文脈の中へと置き入れて思考し直し、想起説という哲学思想の意味と意義をテキストに基づいて自らの言葉で客観的に位置付けるといふ、「哲学・思想的教養を基盤とする問題発見能力とその自覚的解決」へと導入することである。

β-1 コギト

「我思う、ゆえに我あり」ないしは「コギト=エルゴ=スム」という句は、高等学校公民科「倫理」の11教科書すべてに記載がある⁽¹⁵⁾。疑っている私の存在は疑うことができない、という説明にほぼ終始しているようである。これを前提に、大学初年課程では、学問の近世的な数学的自然科学への編成替えへと連なっている問題意識においてデカルトが絶対確実な真理を追究したこと、そのための方法的懐疑であり、コギトの確実な存在はその結果であること、自己意識の直接性による確実な思惟存在の確保はさしあたり遂行論的な議論として理解できるものであること、ただし「我疑うゆえに我あり」ではなく「我考えるゆえに我あり」であるということ

が十全な仕方では実現するには、明晰判明の規則と神存在を巡るいわゆるデカルトの循環があるということをお教えしながら、そのような循環問題があるにもせよ無限完全者の存在を論証することによって直接的自己意識の確実性は論証的真理をも担う知性へと生成しなければならないものであること、等は講義しなければならないだろう。

以上のような項目内容の中、懐疑の無限後退は遂行論的矛盾に陥るということもあり、懐疑している自己意識の直接性はやはり疑うことができず、そこから、懐疑しているという自己意識のみならずあらゆる自己意識の直接性において認められる直接的確実性を確保できる、というところまでは、高等学校「倫理」の説明と大差もなく、講義によって比較的容易に理解させることができる。だがすぐに分かるように、そのような自己意識の直接性のみでは学問的知識全般の基礎を形成することなどできるべくもない。近代的な科学的知性の中核であり、また基本的人権の主体である「人格」の中核でもある、自由で平等な理性としての人間的意識存在は、たんなる自己意識の主観的直接性によって支えられていたのではない。デカルト哲学が人間の一般的な問題に関わって有している思想的な意義は、自己意識の直接性を超えて自己と世界との両者を支えている、無限完全の根拠と人間的知性との関係にあると思われる。この点を掘り下げてみよう。

教材としてデカルト哲学への導入に使いやすい『方法序説』のテキストのみではこの点は分かりにくい、『省察』の「第二省察」を参照すれば、むしろデカルトの議論は、思惟である自己意識の直接的な確実性が疑われる次元、つまり自己の存在そのものが疑われる次元で成立していることが分かる。疑っていると考えている自己意識の直接性ではなく、その直接的なコギトの存在それ自体も怪しいかもしれないという懐疑の次元で、確実なものは何もないということのみが確実であるのか、と自問するデカルトは、自己についてもその非存在を想定している。その上で、そのように「私」自らが「私もまたない、と説得した」のか、あるいは、「きわめて有能で、きわめて狡猾な欺き手」によって欺かれているのか、確実には分からないが、どちらにせよ、そのように思わせている自己か、あるいは他者によって欺かれている自己か、そのいずれかは確実に存在する、ただし、当の自己の内実は分からなくなっている、という次元でこそ初めて自己の存在が指定されているのである。遂行論的に否定できない自己というレベルを超えてさらにその背後に遡及する議論のこの次元では、「私」は存在しない

かもしれない、と考えているその当のコギトの存立基盤が、直接的な意識にはもたらすことのできないたんなる二通りの論理的可能性に移行させられており、そのどちらの場合でも、「私」は存在する、と改めて今度は推論（両刀論法）されているのである。それゆえデカルトは続くテキストでそのような空虚に陥った「私」の内実を改めて探求し始めている⁽¹⁶⁾。たんなる推論結果に内実を与える議論が必要となるが、それは、そのように自己は本当はないのかもしれないと論理的に考えている当の自己が、実はやはり明晰判明知を保証されるコギトそのものであり、その同一性を神は欺かず明晰判明に知らせている、ということを保証する議論、つまり神の存在証明となる。つまり、無限完全者の存在によって明晰判明なコギトが支えられない限り、「私」の内実は与えられないのである。それは神の存在と同時に与えられるしかなく、それが与えられるとやはりこれも同時に、明晰判明な認知は真理の認識へと一挙に変貌する。これがデカルトの議論である。そこでは、無限完全者の存在とともに主張される形而上学の学説としての「コギト=エルゴ=スム」における存在確認は、むしろ自己存在の内実が消失するかもしれない場面への論理的な遡及を背景にして初めて可能になっている。

自己の存在の絶対的確定性を主張するように見える形而上学も、実は自己の存在がその自明性を失う論理的遡及を背景にしており、そのもとに成立している。自己あるいは自我の存在をどのように考えるかという問題はいうまでもなく様々の思想的伝統において多様に論じられてきた問題である。デカルトが非常に強い仕方では自己の存在を主張したのはそれが真理を探究する思惟主体であったからである。思惟において真理を探究するためになされた懐疑は真理の存在を前提にしているが、およそあらゆる真理が否定され消失しかかる地点こそが自己そのものが消失しかかる地点であった。デカルト哲学はこの地点で、より一般的な人間の問題に連なっている。だが思惟において真理を把握できる自己は真理の根拠へと通底している存在でなければならない。デカルトの懐疑はここで急旋回する。自己の内面とは真理の判定能力を有する自由で平等の理性主体であるという、そのまま現代日本の諸制度の基底ともなっている考え方は、真理の原理である無限完全者の存在を把握することにおいてのみ自らもようやく理性として存在できる「コギト」という考え方をもとにしている。自由で平等な近代的人間主体とは、このようにたんなる事実的な存在として考えることはでき

ない人間のある特殊な在り方である。

以上のことを踏まえて入門教材として「コギト」について講義することの意味と目的を確認してみよう。自己あるいは自我の存在を巡って、そもそも自己あるいは自我とは何か、それは確たる仕方では存在すると本当に言えるのか、それが何らかの意味で存在するとしてその存在は積極的に価値あるものなのか、それとも消極的にのみ考えるべきものなのか、といった一般的な問題の中にデカルトの議論を位置付けなければならない。その上で、真理の必然性を理性的(心理的ではなく)判断において把握しているという事態の不可思議を学生達が自らの生の感覚の中に見出すための刺激を与えなければならない。意識を人間存在の核としてあたかもたんに事実に考えている現代社会の常識とデカルト的自己との懸隔を理解させることも必要である。卒業論文でデカルトを選択する場合に、真理を把握する意識が何を根拠として真理を判断できるのかという問題を、自らの生の自己理解に関わる問題として考える導入となるべきである。

β-2 コギトと身体

真理の把握主体としての本質を担うコギトは、心身の実在的分離という存在論に荷担してもいる。これも必須項目である。高等学校の「倫理」教科書にも「物心二元論」という形で 11 教科書の中 9 教科書に記載があり、また物体を「延長」として捉えるという記載が 7 教科書にある。大学課程では、これが心と物体という曖昧なものを曖昧なままに、ただたんにまったく異種の「実体」(高等学校教科書には 6 教科書に記載がある)⁽¹⁷⁾として考えるということの意味するのではないことを理解させる必要がある。私達が日常的に経験、体験している物の世界とはつまりは知覚された世界であり、科学的に記述される数学的客観世界はそれとは異質の世界であることに問題は関わる。「西洋哲学史」では、アリストテレスとデカルトとの対比に絡めて講義するのが好都合であろう。例えば、前者の『靈魂論』における「ファンタスマ」あるいは「表象」に関するテキスト⁽¹⁸⁾と、後者の『省察』における「蜜蠟」に関するテキスト⁽¹⁹⁾を教材として、以下のように講義を組み立てる。

アリストテレスは、人間の思考は必ず表象-ファンタスマ（この語はデカルトでは「想像」となり、そのような感覚的要素を含むものを排除する

ところにデカルトのコギトは成り立つ）を必要とする、と考えている。表象-ファンタスマは、なんらかの感覚器官がなければ成立せず、思考も、ファンタスマがなければ成立しない限り、デカルト的な純粹思考はありえず、それゆえ、思考を身体的感覚器官から切り離すことはできない、というのがアリストテレスの考え方である。デカルトがアリストテレス的なもの見方を知らなかったということはあるにない。この点についてデカルトはどのように考えていたことになるのか。「コギト=エルゴ=スム」という立場にとっては、アリストテレスのファンタスマを含むような思考も、そのように考えているということの直接性のみが否定できないのであり、身体と感覚器官があろうとなかろうと、つまりは、それらがたとえなくても、コギトの直接性、つまり、そういう表象-ファンタスマがあると考えるということのみによって、十分成立しうるかもしれない。この可能性のある限り、身体と感覚器官の存在は方法的懐疑によって消去できる。ただそのように考えているコギトは残る。あるいは懐疑を再び最終段階にまで強めれば、そのように考えさせられているだけかもしれないという可能性を含めて全体をそのように把握しているコギトは残る。

近世哲学では第一性質と第二性質の区別がなされるが、デカルトが「蜜蝋」の例で示したのもこの区別である。アリストテレス的なファンタスマは知覚世界の質感を伴う二次性質を主に含むと考えられるが、近代科学が提示する数学的な客観世界には色も臭いもどんな感覚的質も存在せず、ただたんに数学的・幾何学的に記述される構造、つまり「延長」があるだけなのである。知覚されている当のものは存在しない。存在するのは無色透明な数学的・幾何学的に記述される構造としての物体のみである。だが本当にそうなのか。私達がそこで生きていていると思っている質感を伴う豊かな世界が実は存在していないなどということがあってよいのだろうか。ここで、自らの生の自己理解と関連して物の世界とはそもそも何なのか、そしてその存在論はどう考えればよいのか、という問題に直面する。

身体とその感覚器官に依存していると考えざるをえない感覚的質をすべて取り去った純粹な数学的「延長」を真理として把握するコギトそれ自身は、身体と感覚器官が属している次元には帰属しない。身体と感覚器官はむしろ数学的「延長」という存在の真の在り方を不正確で曖昧な質感を介して伝える誤謬の源泉である。コギトはこうして人間の生身の在り方とその環境世界とを捨て去り、豊かで多様な自然をも風土をも喪失する。「延

長」世界は数学的な物質構造の世界であり、そこには物体的物質的なメカニズムとは区別される生命の原理も不要となる。機械論的自然観と目的論的自然観（高等学校「倫理」11教科書中4教科書に記載）⁽²⁰⁾について教えながら、生命の原理、つまり靈魂は、アリストテレスに代表されるそれ以前の西洋哲学が自然を目的論的に考えるときの基本原理であったが、デカルトは近世的な数学的自然科学へと学問の編成替えを推し進める中で、靈魂と目的論的な生命の自然をいわばまったくの関心外へと捨て去ってしまい、コギトの成立とともにそれらを喪失していくことを講義する。数学的近代科学がやがて生み出す巨大技術に依存して自然環境を破壊するに至る市民社会の歴史と、社会も生き物としての人間靈魂の自然本性に依存すると考えていたアリストテレスの「ゾーオン・ポリティコン」以来の考え方（「人間は社会的動物である」というアリストテレスの立場に関する記載は11教科書中10教科書）⁽²¹⁾を対比して、現代人の生き方を自己理解するための刺激を与える。自覚しようとしまいが、私達の生活を支えている制度あるいはシステムの淵源を思想的に遡っていくとコギトとしての人間の在り方にぶつかる。それがどのようなものであったのか、このことをまずは自分たちの価値尺度を離れて、できるだけ客観的にテキストに依拠して内在的に研究してみるということが、学問としての哲学、この場合は哲学史的研究の課題であるということであり、卒業論文の課題ともなる。

3. 思想的教養における共通感覚へ向けて

以上考えてきたことから今後の課題を暫定的にまとめておきたい。倫理学専攻における思想的教養教育の目標は、特定テキストの意義と意味を、自らの生の感覚に基づいて人間一般の問題の中に位置づけて論じることができるようになることである。東西10コースにわたるカリキュラムは個別分野の限定のもとにこのことを目指している。だがそれらを包括しているであろう、いわば人間の問題一般の可能的思想空間を想定してみると、全体としての可能的思想空間における特定思想諸伝統相互の位置づけと方向付けは、様々な分野の思想を学ぶ学生の主体的思考に任せられており、諸分野を縦断してそのことを講義するような科目はない。確かにこれは各分野で専門研究に従事している研究者個人の手には余ることであろう。

『倫理学』編集作業へ向けて（１）（木阪）

だがそれにもかかわらず、思想的教養教育にとってはこのことが本来的に最も重要な課題である。目指しているところが、種々の思想的な問題を人間一般の問題の中に位置づけ、方向付けて、特定の思想と自らの生とを同時に理解することにあるからである。

本来、universitas としての大学、つまり総合的な学問の府としての大学は、専門研究の蓄積とともに、協働して人間の問題一般の可能的思想空間を学問的に可視的なものとする対話の場所でもなければならぬ。思想的教養教育を〈専門教育〉として位置づける倫理学専攻は、見てきたようなカリキュラム運営と教育とともに、このことを実現するように努めるべきであろう。「東洋と西洋の哲学・思想全般を特に広範に研究」することはそのようにして可能となる。ただし、対話の積み重ねによって醸成されるのは、いわばドグマとしての固定的な教説ではない。倫理学専攻という諸思想の小宇宙における羅針盤を相互に形成するいわば *sensus communis*（共通感覚）である⁽²²⁾。それは必ずしも理論的には明確にすることができない、思考と対話の共同体における一種の方向感覚の原理であり、常に更新され続ける思想空間における〈常識〉である。この感覚が機能する場に専攻組織がなりえて初めて、人と人が対面して思想的教養を実際に生きた知恵として継承し、学問的に研究することができるようになる。具体的には、専攻における教育内容を全体的な視野の中に示す『倫理学』を更新し続けながら編集する作業を望んでよいだろうし、あるいは、例えば「国士館大学哲学会」の活動として、西洋的な論理的思考や近世哲学における自我存在を、論理や自我をめぐるより広い思想的空間に置き直すためのシンポジウムを開催したり、特定テーマで機関誌『国士館哲学』の特集号を編集するようなことが望まれよう。

註

- (1) 『平成 18 年度自己点検・評価報告書』（国士館大学）1.6 の「倫理学専攻」を参照のこと。もちろん「実社会に生きる成熟した人間一般」は研究者を排除するものではない。
- (2) 文部科学省：『高等学校学習指導要領』（平成 11 年 3 月告示、平成 15 年 12 月一部改正）P50, P51.

『倫理学』編集作業へ向けて（１）（木阪）

- (3) 上掲報告書、9.5 の「倫理学専攻」を参照のこと。
- (4) 念頭に置いているのは、本専攻の「概論」と「思想史」の科目群に関わる教科書を『倫理学』という形で編集することである。
- (5) (5-2) 両箇所ともに、添付の別表「倫理学専攻専門科目履修フローチャート」を参照のこと。
- (6) 以下の比喩は、カントの「思考の方向を定めるとはどういうとか」における議論を敷衍している。本論の立場はこのカント論文を分析した 2 本の拙論、「理性とその他者」（日本カント協会編 日本カント研究 1 『カントと現代文明』理想社（2000）P95～P112）及び *Innerhalb und Außerhalb der bloßen Vernunft : in Wandel zwischen den Welten*, S. 321-S. 338 Velag Peter Lang（2002）に依拠している。
- (7) 用語の範囲を簡便に確認するには、高等学校生徒向けの『倫理用語集』（浜井修監修、小寺聡編、山川出版社 2005）が便利である。
- (8) 「倫理学」の語は西洋哲学における伝統的な用法（西洋的「哲学」の体系的一分野の名称）では使用せず、専攻名称に用いられているより一般的な、人間的生一般にとっての思想的諸可能性の歴史的及び体系的研究の学として理解する。それゆえ「倫理学」とは哲学を含む思想一般の諸研究を包括する学問的研究である。
- (9) ただし、多くの高等学校で「倫理」が必ずしも教えられていないという現実を考慮しなければならない。実態を把握するためにはアンケート調査を実施する必要があり、次の課題としたい。
- (10) 上掲報告書、9.5 の「倫理学専攻」を参照のこと。
- (11) この教科書数については上掲『倫理用語集』40 頁の資料数字による。
- (12) 邦訳テキストとしては岩波書店版『プラトン全集 9 巻』（1974）を使用。以下の引用箇所はその 275 頁。
- (13) 詳論は避けるが、そもそもメノンによるパラドックスの導入の仕方は、知っているか知らないかの截然たる二分法には基づいていなかった。
- (14) 上掲『倫理用語集』P. 40 の資料数字によると、「帰納法」と「演繹法」については 11 教科書すべてに記載がある。この論理的飛躍については高等学校でもしばしば教えられているようである。
- (15) 上掲『倫理用語集』176 頁の資料数字による。
- (16) 邦訳テキストとしては、中公クラシックス『デカルト 省察 情念論』（2002）を使用。当該箇所はその 35 頁。

『倫理学』編集作業へ向けて（１）（木阪）

- (17) 上掲『倫理用語集』178 頁（「物心二元論」も同箇所）の資料数字による。
- (18) 邦訳テキストとしては岩波版『アリストテレス全集』6 巻（1968）の 6 頁。
- (19) 邦訳テキストとしては前掲中公クラシックス『デカルト 省察 情念論』45 頁以降。
- (20) 上掲『倫理用語集』174 頁の資料数字による。
- (21) 上掲『倫理用語集』43 頁の資料数字による。
- (22) 詳論は他日に期するが、*sensus communis* を他者と自己の相互理解の原理に置くについては、カントの『判断力批判』の著名な議論に依拠している。邦訳テキストとしては岩波版『カント全集』8 巻（1999）175 頁以降。

倫理学専攻専門科目履修フローチャート

1・2年次	3・4年次	
<p>宗教学概論 仏教学概論**</p> <p>哲学概論 西洋哲学史*</p> <p>倫理学概論</p> <p>論理学概論</p> <p>美学・美術史概論</p> <p>美学特殊研究</p> <p>*1年必修</p> <p>**2年必修</p>	<p>日本思想研究 日本思想原典講読 日本思想演習</p> <p>中国思想研究 中国思想原典講読 中国思想演習</p> <p>仏教思想研究 仏教思想原典講読 仏教思想演習</p> <p>インド思想研究 インド思想原典講読 インド思想演習</p> <p>イスラム思想研究 イスラム思想原典講読 イスラム思想演習</p> <p>ギリシャ哲学研究 中世キリスト教哲学研究 中世キリスト教哲学原典講読 中世キリスト教哲学演習</p> <p>フランス哲学研究 フランス哲学原典講読 フランス哲学演習</p> <p>ドイツ哲学研究 ドイツ哲学原典講読 ドイツ哲学演習</p> <p>英米哲学研究 英米哲学原典講読 英米哲学演習</p> <p>現代社会倫理特殊研究</p> <p>生命倫理特殊研究</p> <p>地球環境倫理特殊研究</p> <p>情報倫理特殊研究</p> <p>現代哲学特殊研究(4年必修)</p>	<p>卒業論文</p>