

# アメリー・ローティ編、『哲学者の教育観』

相 馬 伸 一・訳

(受付 1999 年 5 月 31 日)

## 解 説

以下に訳出するのは、アメリー・ローティ (Amélie Oksenberg Rorty) 編、『哲学者の教育観』(*Philosophers on Education. New Historical Perspectives*, Routledge, London, 1998, pp. 480.) 所収の論考 2 編である。従来の教育思想研究において、ロックやルソーといった明確な教育著作を残した哲学者については、それなりに研究もされてきた。しかしながら、教育を自覚的なテーマとしてとりあげなかった哲学者の思想については、無視はされないまでも、その教育的な含意への理解が十分になされてきたとはいえない。さらに、テキスト解釈に主眼をおいた伝統的な教育思想研究は、一方で教育史研究における社会史的アプローチから、他方で教育政策史から、その理念志向的性格を批判され、一種の岐路に立っているかに思われる。

その点で同書の編者のローティが、「哲学は過去と直近への近視眼を正し、私たちの思考と行動と相互作用の様式を変容させるという意味で、潜在的に教育学なのである。哲学者たちは常に、みずからを人類の教師であるとみなしてきた。哲学者たちは、世界を正しく解釈することが、我々を幻想から解放し、我々を最もかなった活動へと導くと考えていた。不可欠で強力な教育哲学とは、必然的に哲学の全体を取り込むものであり、哲学史の研究は、教育に対する含意への省察を要求するものである。」と記しているのは、教育思想史研究の射程を拡大する方向性を示唆するものとして重要だろう。これはいわば、哲学思想史を教育思想史として読み直そうという試みである。

ゆえに同書では、教育思想史において頻繁にとりあげられるモンテー

ニュ、ベーコン、ルター、デュルケーム等があつかわれていない一方で、ソクラテス、プラトン、アウグスティヌス、ロック、コンドルセ、ルソー、デューイ等の当然あつかわれるべき群像とともに、従来の教育思想史において皆無とは言わないまでも比較的言及されることが少なかったデカルト、ホッブズ、スピノザ、ライプニッツ、フロイトらがとりあげられている。また、ドイツ以外では教育学研究ではあまり触れられないゲーテ、ヘーゲル、ニーチェらがとりあげられ、さらに西洋哲学史以外の伝統への着目としてイスラムの教育伝統に 1 編があてられているほか、ゴールドマン (Alvin Goldman) やガルストン (William Galston) らの現代アメリカの教育理論家の論文も収められている。

ここでは、同書の基調論文であるローティの「教育史を支配するもの」(*The Ruling History of Education*, pp. 1-13) とデカルトをあつかったガーバー (Daniel Garber) の「デカルト、あるいは知性の陶冶」(*Descartes, or the Cultivation of Intellect*, pp. 124-138.) の 2 編を訳出する。

ローティは、ブランダイス大学の思想史研究課程の研究科長を務め、主著として以下のものがある。

*Mind in Action*, Beacon Press, 1991.

*Essays on Descartes' "Meditations"*, University of California Press, 1986.

*The Identity of Persons*, University of California Press, 1976.

ガーバーは、シカゴ大学の哲学教授を務め、主要な編著書として以下のものがある。

*Descartes' Metaphysical Physics*, University of Chicago Press, 1992.

*The Cambridge History of Seventeenth-century Philosophy*, Cambridge University Press, 1997. (ed.)

ローティの論文は、西洋哲学史の教育思想史的含意を通史的に論じたもので、個々の言及には異論をさしはさむことができるかもしれない。しかし、むしろ重要なのは、ローティが試みているような哲学史の教育史的な読み替えに対して、教育思想史研究の側がその研究水準を哲学史的に読み

替えて提示できるか、ということだろう。

もう1編のガーバーの論考は、年々数多くの論考が発表されながら、教育的見地から主題的に論じられることが少なかったデカルトをとりあげている。ここでは、デカルト哲学を教育哲学として読むということが明確に意識されており、主題的に教育を扱っていない人物の思想から教育的含意をよみとる際のひとつの参考となるべきアプローチが示されている。

訳出にあたっては、哲学史・教育史において一般的な人名・書名の名原語は省いた。また、読解の便宜を図るために原文にはない註を付した箇所がある。それについては、個々に断った。なお翻訳にあたって、同書の編者であるローティ女史、ここで訳出した論文の著者である同じくローティ女史、ガーバー氏、および出版元のラウトリッジから、邦訳の快諾をいただいた。記してお礼申しあげたい。

### 教育史を支配するもの

アメリー・オクセンバーグ・ローティ

哲学者は常に、我々が見つめ、考え、行動し、相互作用を及ぼしあう様式を変容させようとし、常に自分自身を、人類の究極の教育者とみなしてきた。哲学が万物をあるがままに表現していると信じていたときでさえ、哲学を範例的な人間の活動として提示しなかったときでさえ、哲学者たちは世界を正しく解釈すること、つまり世界とそのうちにおける我々の場所を理解することが、我々を幻覚から解放し、我々に最も都合のよい市民生活、宗教秩序の観照、科学的進歩及び芸術的独創性といった活動に我々を導くと考えていた。「純粹」哲学、つまり形而上学と論理学でさえ、それらは暗黙のうちに教育学的なのである。それは、過去と直近への近視眼を補正することなのである。

プラトンからデューイに至る教育への哲学的省察は、それゆえ当然のことながら、支配階層の教育、つまり社会の文化、知識及び価値をあえて維持し伝達するか、またはその方向を向け直し変容させようとする人間の教

育を志向してきた<sup>1)</sup>。あらゆる歴史的時代は、力というものが、伝統ないし明白な権力であるにせよ、哲学的、精神的、科学知識的な権威であるにせよ、芸術的創造性、商業的ないし技術的生産性の権威であるにせよ、力への闘争として刻印されている。教育政策が定式化され、仮定の上では自主的な個人を志向し、自分自身の目的を決定し、自分自身の人生を組み立てようとするのは、自由民主主義の歴史においてもごく最近のことにすぎない。教育哲学ほど重要なものではなく、教育それ自体ほど重要なものはないのであるが、平等主義的な参画によってあらゆる個人を立法者及び主権者とする自由主義的参加民主主義において、これほど無視されてきたものもない。

自由主義的、多元主義的社会における公教育の方向と限界は何か、我々はいかにして教育機会の最も公正な分配を保証することができるか、教育の質は、国家的基準とテストによって監督されなければならないか、公立学校は、道德教育、宗教教育に着手すべきか、といった教育政策の今日的な論議の中心にある論争は、プラトンから社会認識論に至る哲学史を特徴づける論争を再規定するのである。教育政策についての実り多く責任ある

- 
- 1) 語源上は、「教育 (education)」とは、引き出すという意味の *e-ducare* から生じ、そこから外へと導くという意味が導かれたことは明らかである。この二重の語源は、学習者から何かを引き出すという意味と学習者を新しい場所に導くという意味を示唆している。*Erudire* は、典型的には、粗野であるかもしくは手つかずの条件から、誰かあるいは何かを取り出すことを示唆している。我々が言う「教説 (doctrine)」,「教え込む (indoctrinate)」は、教えることを意味する *docere* に由来し、言うまでもなく、*disciplina* は英語の「規律 (discipline)」の両面の意味をもっている。「教授 (instruction)」は、「建築する」という意味の *in-struere* に由来する。ドイツ語の *Bildung* は、形をなす、形成する、陶冶するという意味であり、*erziehen* は、育てる、あるいは訓練するという意味である。「就学する (school)」という動詞は、ギリシア語の閑暇に論議をするという意味の *scholē*、及び論評や解釈を意味する *scholion* から生じている。フランス語は *formation* を *education* と同じように用いる。ギリシア語には、ともに驚くべきほどに制限された意味で、育てるということを意味する一般的な語として *trophe* があり、幼少の子どもたちを育てることを意味する *paideia* がある。

議論は、必然的に、それらの議論を促進し、広範にわたる哲学問題へと向かっていく。つまり、それらの問題は、道徳および政治理論、認識論、そして生命哲学においてきわめて明瞭に表現され、研究されているのである。教育の妥当な目標とは何であるか（市民生活の調和を維持することか、個々の救済なのか、芸術的な独創性なのか、科学的進歩なのか、個々人に賢明な選択能力を与えることか、市民を生産的な労働力に参入させる準備をすることか）。教育政策の定式化に対する主要な責任を担うのは誰であるべきか（哲学者なのか、宗教指導者なのか、政治的支配者なのか、学問的エリートなのか、心理学者なのか、両親なのか、地方当局なのか）。誰が教育されるべきなのか（万人を平等にか、万人をその可能性に応じてか、万人をその必要に従ってか）。知識の構造は、学習の構造とシーケンスにどのような影響を及ぼすか（実際の経験、数学あるいは歴史のいずれが、学習のモデルを提供すべきか）。いかなる利害が、カリキュラム選択を導くべきか（国際経済市場における競争を勝ち抜くことか、宗教性・政治性・民族性を表現することか、世界市民的感受性を形成することか）。教育の知的、精神的、市民的、道徳的、芸術的、物理的、および技術的な次元は、相互にどのように関係づけられるべきか。

我々は教育の妥当な目標と方向の概念史の継承者であるがゆえに、その歴史は、我々の信念と実践のうちに生き生きとはめ込まれ表現されているのである。その歴史は、現在にあって我々に考慮させ、我々の意見を分けている諸問題についての最も明白な理解を提供する。大半の知識論、確かにデカルトとロックのそれには、とりわけ教育学的実践を改革する意図があった。大半の倫理学理論、確かにヒューム、ルソーおよびカントのそれは、道徳教育の方向を正すことを意図していた。政治理論の実際的な重要性、ホッブズ、ミルおよびマルクスの場合は、単に制度の構造に向けられるだけではなく、市民教育に向けられていた。包括的な形而上学的体系、ライプニッツ、スピノザおよびヘーゲルの場合は、探求のモデルを提供し、啓蒙された人間の教育のための方向と基準を暗黙のうちに設定している。た

たとえばロック、ルソー、ベンサム、ミルのような哲学者たちは、彼らの教育プログラムを彼らの哲学体系の中心的特徴とした。デカルト、スピノザ、ヒュームのような哲学者たちは、一定の根拠から、彼らの体系における教育的意義を明白には示さなかった。

教育政策が哲学の導きなく盲目であるならば、哲学はその教育的意義に対する批判的注意を払うこともなく、うつろな警告を発することになる。不可欠で強力な教育哲学とは、必然的に哲学の全体を取り込むものであり、哲学史の研究は、教育に対する含意への省察を要求するものである。デカルトとライプニッツによる革命の全勢力は、科学者が教育において数学の役割を重視した帰結のうちに生じ、認識論に対するロックと百科全書派の見解は、学習は経験と実践から首尾良くなされるという主張のうちに表現され、想像力に対するヒュームとルソーの見解の大きな衝撃は、精神と行動の習慣を形成する際に想像力に割り当てられた役割のうちに明らかにされている。ヘーゲルによる哲学の変容は、歴史研究を教育の本質的な要素として特徴づけ、広く理解されている。教育政策は、それを適用・具現化する権力者に諮問する者によって定式化されるがゆえに、教育哲学は、典型的に権力者や顧問たちに宛てられてきた。

我々はたいてい、この歴史の登場人物の特徴を再構成することができる。一方にさまざまな市民的立法者（プラトンとアリストテレス）がおり、他方にさまざまな精神的指導者（アウグスティヌスとロヨラ）がおり、ルネサンスの政治的手腕の技法（マキャベリとカスティリオーネ）の一方に精神的な自己決定の主張（ルターとエラスムス）があり、啓蒙初期には、さまざまな科学的・技術的知識への集中（デカルト、ロックとディドロ）があり、啓蒙後期の哲学的省察は社会感情の開発か自律的で合理的な意志の強化に主眼をおき（ヒュームとカント）、普遍的教育による市民的・人道的な利点への省察（アダム・スミス、コンドルセ、ベンサム、ミル）があり、ロマン主義は、詩的な美的感受性を世界の究極の立法者として強調し（ゲーテとシラー）、自由な市民としての個人の教育を重視する者がいる（ルソー

とデューイ) というように、絶え間ない闘争があった。他の哲学的伝統においては、シーア派は、コーランの解釈者としてのムッラーの教育と、律法とその釈義の解釈者を育成する伝統的なイエーシバの教育に焦点を当てている。彼らが歴史的な人物に触れるのはまれだが、現代の教育理論はその伝統を継承している。たとえば、ゴールドマン (Goldman) は、教育政策における社会的認識論の効果を考察し、ガルストン (Galston) は多元主義的自由主義国家に生ずる原則的な問題に言及している<sup>2)</sup>。

プラトン (c. 427–347 BC) とアリストテレス (384–322 BC) はともに、ポリスの主要な目標として、都市国家の住民すなわちポリスの支配者の教育をとりあげている。それは都市国家の住民の活動のあらゆる面に及ぶ。その教育は、都市国家の安全、存続と調和を保証するものであり、その生活様式の特徴的な性格を表現している。プラトンは、(男性も女性も同様に) 支配者はそのとりくむべき能力によって選択され、知的教育と道徳的教育が融合した長期にわたる養生法の頂点において哲学的探求によって指導されるべきであると論じた。真理に結びついた神話、厳格に計られた音楽、体操の軍事訓練は、都市住民に政治的フィリアを準備させるものであり、数学と調和法 (比例についての学問) は、正義の理論的な基礎と実際的な技能を提供し、天文学は、ポリス統治のモデルの役目を果たす宇宙を支配する原理を表現している。すぐれた記憶力、熱烈で、なおかつ闘争的でない忍耐強い探求への愛といった明らかな資質を越えて、哲人王は、批判的かつ弁証法的に思考することができ、統合された体系のうちに彼らの信念を実現すべきなのである。批判的にというのは、彼らが抱える問題を導く前提を評価しなければならないからであり、弁証法的にというのは、対立する要求の間に裁定を下し、最終的には、両者を和解させることができ

---

2) 訳者註：これは、同書に収められているゴールドマンとガルストンの論考を指す。それぞれの表題は次の通り。

Goldman, *Education and Social Epistemology*, pp. 439–450.

Galston, *Civic Education in the Liberal State*, pp. 470–480.

なければならないからであり、体系的にというのは、広範囲に及ぶ彼らの政策の帰結の間の関連を類推し心にとどめて、「万事を考察する」ように携わらなければならないからである。彼ら哲人王は、都市国家を、各部分がお互いに安定的な調和を維持し、すべてが善の形相の統治力を認識することによって結合されるような一種の不安定なコスモスと見なすことを学ばねばならなかった。

アリストテレスは、プラトンと同様に、ポリスの制度、すなわちその法と、政治構造、慣習、およびその遵守が、その中心的な教育手段であり、心性、典型的な動機と都市住民の習慣を形成すると考える (Pol. 3. 15 1286a23. ff; NE 10.9 118WW.). プラトンとアリストテレスは、「命令を発する者は最初に服従することを学ばなければならず」 (Pol. 1333a2), 「自然、習慣、理性という三つのものが、人間を善良で有徳にする」 (Pol. 1331a11) という点で一致している。しかし、プラトンは支配者の哲学的能力が傑出していなければならないと考える一方、アリストテレスは実際的な美德ある生活に理性と習慣のそれぞれを寄与させる異なったバランスを強調する。最高で最善の生活である永遠真理に向けられたテオリア (観照) の生活が、実践志向的な美德への導きを提供できるという保証はない。美德と政治的賢慮に役立つ実際的な推論は、数学にならって作られるものではなく、知覚、感情、思考および行動の訓練され、よく形成された習慣にとどめられるものだ。実際的な推論は、健全な経験と模倣によって得られ、根本的に異なった状況において何が最善で最も合理的であるかを識別して達成する能力にかかわっている。美德はそれ自身のために訓練させられるのだが、それらは本質的にエウダイモニア<sup>3)</sup>の利益に向けられている。良き生活において理性が中心的役割を果たすにもかかわらず、テオリアとプラクシス (慣習) は際だった意図をもち、異なった能力の開発を必要とする。

アウグスティヌス (354-430) の受けた初期の教育は、ギリシア・ローマ

3) 訳者註：アリストテレス派の用語。理性に基づく生活から生まれる幸福。



の文学や修辞学著作に集中していたが、彼は修辞学から哲学、そして新プラトン主義とストア主義に移り、最終的には、386年にキリスト教に改宗し、聖書著作に移った。こうした変化は、人間生活の妥当な方向についての彼の見解を根本的に変更し、その教育目的論の方向をも変更したのである。というのは、あらゆる個人は本質的に神の国の住民であり、地上の国（ポリス）の住民であるのは偶然にすぎず、そうした個人の教育はその魂を聖なる秩序との調和に向けて導くことでなければならないからである。アウグスティヌスの初期の新プラトン主義とストア主義は、哲学的教育と霊的教育の一致を意図しており、双方は、相対的には直接的かつ進歩的な運動を含んでおり、あたかも宇宙の秩序のうちに意義づけられ埋め込まれたもののように神性の意図を判読するものであった。世界は、聖典のように、神の言葉を表現して開示する神聖に変換されたテキストである。意味分析、すなわち世界と聖典を正しく読解し、それらの重要な類似性を解釈することは、霊的照明の様式である。しかし、マニ教的二元論を経たのち、アウグスティヌスの道德教育および霊的教育についての説明は、より複雑で晦渋なものになっている。原罪は、魂を神に直接に近づける障害となるのであり、我々の欲望のみならず、世界についての我々の知覚や解釈すらも歪んだものであり、偶像崇拜的に自己を中心にしている。妥当な教育のためには、魂の方向を正すのみならず、魂の再構成が必要なのであり、新しい意志を提供するためには神の恩寵のとりなしがなければならない。聖典と霊的指導者、哲学とその鋭敏な解釈も、せいぜい恩寵の照明のための機会と瞬間を提供するにすぎない。しかし、アウグスティヌスは堅固な古典教育に対する信頼を捨てなかったのであり、明白かつ批判的に思考し話す能力は救済をもたらすことはできないが、それらは良き意志の本質的な同盟者として残るのである。彼は、そのヘレニズム的なコスモポリタニズムの教育方向とマニ教的二元論を経た後の個々人の恩寵への霊的準備を強調する教育方向との間にある内在的な緊張に直面しなかったように見える。

ルネサンス都市は、教育の古典的な枠組みとその方向の奪還を要求する。

マキャベリ (1469-1527) が政治的なもの、カスティリオーネ (1478-1529) は都市国家における社会秩序を提示する。『君主論』(1513) でマキャベリは、成功した支配者のしつけを記述し、『政略論』(1517) で彼は、市民の市民的美德と国家の栄光を形成する政治制度に関心を向ける。なぜなら、君主の第一の義務は都市の安全と継続を保証することにあるからであり、君主はいかにして権力をつかみ、それを維持するかを知る徳を持たなければならないからである。政治的手腕には、タイミングに対する機敏な感覚、機会をつかむ大胆で非情な能力、おそれを抱かせ服従させる能力、表情や身のこなしを制御する能力、軍隊を指揮する能力、味方も敵も操作する能力、そして簡潔な修辭的スタイルを磨き上げることさえ必要である。しかし、彼の権力は都市の安全と同様に栄光のために行使されるゆえに、君主はまた住民の服従と同様にいかにして賛嘆を得るかも知っていなければならない。責任を委ねることは賢明なことではないがゆえに、君主は、国家の通常の自治を制御し、経済と農業を計画することができなければならない。模範的なルネサンス人になることは、マキャベリ流の君主には実際に必要なことであった。というのは、君主が自身を彼の都市や規律やあらゆる徳と一致させるのは、都市権力の安全保障と同様にその栄光を成し遂げるべく方向づけられているからである。

カスティリオーネの『廷臣論』(1528) は、よき紳士の教育についての手引き書が生まれるモデルとなった。『君主論』の直接的な規則にかかわる問題を棚上げにして、『廷臣論』は変容された優美の感覚を例証することにあてられており、人間的優秀さは、その完成の美しさのために磨かれるものである。ある意味で廷臣は、宮廷の宝石であり、それに対して宮廷は、宇宙的秩序の表現である。乗馬、弓術、剣術にみられるように、戦争の技術は装飾となった。廷臣とは、心身にわたる才能を芸術作品にまで作りあげることであり、彼は、優雅に着こなし、華麗に踊り、秀逸な韻文を書き、洗練された、機知に富む会話ができなければならない。廷臣の規律の魅力とは、表面的で人目を引く容貌であることではなく、廷臣の名誉を明かし、世

界に高潔のモデルを与えたことである。

ロヨラ（1491-1556）、ルター（1483-1546）およびエラスムス（c1469-1536）は、根本的に異なった方法で、高潔の新しい尺度、人間の内外にわたる統合の新しい基準をもたらしている。彼らは、徳を表現するための妙技の手引き書を提供するよりも、魂／精神を正し、方向を改めるのを意図した養生法を示そうとする。しかし、救済の概念と、それが求める規律的教育の概念において、彼らは大きく異なっている。イエズス会の教育著作は、微妙に心理的であると同程度にすぐれて政治的に、二つのカテゴリーに加わっている。ロヨラの『靈操』（1526／1556）は、精神、すなわち感覚、想像力、欲望等々、及び意志を再構成する責任を負う霊的指導者のための手引き書である。そこでの訓練は、祈りに先立って伝統的な仕方で段階づけられた省察の形式をとる。『靈操』を実践する者は、可能な限り詳細に、キリストの情念における段階のそれぞれを想像する間に、厳しい感覚的剥奪の期間を経験する。彼は、十字架を負ったキリストとともに、その絶望の瞬間を共有し苦しむことになる。霊的な教育についてのロヨラの概念は、アウグスティヌスのそれを逆さまにしたものである。新しい意志が浸透し、感覚や想像力や欲望を再形成するという恩寵の代わりに、ロヨラは感覚から精神と意志の方向に向かっていく。皮肉なことにロヨラは、後のロマン主義への道を準備し、道徳性にとって不可欠な一種の感情移入的同化を生じさせる想像力の教育を導入した。『イエズス会会憲』（1556）は、その学校のカリキュラムや教授方法とともに、教団の生徒と教師の選抜や性格についても定めている。教団は、原則として万人に公開されており、教育は、新入者の知的及び霊的能力に応じて適当に等級分けされている。しかし、この戦闘的な教会における将来の兵士と外交官とは君主に影響を及ぼすことを求められていたがゆえに、教団の位階制は、生まれが良く、知的で、雄弁で、統率力があり、すぐれた容貌の者に与えられなければならない。哲学、言語、修辞学、聖書、神学と道徳理論の教育は、正統派教義に厳格に適合させられなければならない。つまり、哲学においてはアクイ

ナスとアリストテレス、神学についてはトレント公会議と聖書、修辞学にはキケロ、そして学習全般にはトゥキディデス、ホメロス、ヘシオドス及び「これに類する他の著述」の検閲版が供された。キリスト教に敵対する著述は、間引いて、注意深い監督のもとでのみ読まれることになっていた。キリストのしもべは、教団の規則にもっぱら従順でなければならない。

聖アウグスティヌス派修道会で教育を受けたルターは、『キリスト教的学校を設立し、維持すべきことについて、すべてのドイツ都市の参事会員に告げる』(1524) 及び『ひとは子どもを就学させるべきであるということについての説教』(1530) で、ロヨラとは別の方向の革命に乗り出す。聖書こそが道德と宗教についての唯一の権威であるから、子どもたちは読みを学ばなければならない。子どもたちの能力と状況が許す範囲で、彼らはヘブライ語、ギリシア語及びラテン語を教授されるべきである。信仰の恩寵への靈的準備にかなうことに主眼をおくにもかかわらず、ルターは宗教的権力者よりもむしろ世俗の権力者への教育責任を認めた。世俗権力は、住民に子どもたちを就学させることを要求し、科学と技芸、法律と医学、年代記と歴史を含んだカリキュラムを提供する義務の下におかれることになる。靈的恩寵の妥当な表現は、本質的に市民生活に及ぶものであり、良き意志の人間は、善良で建設的な市民である。ルターの教育への干渉は、教育の劇的な拡張をもたらしたのであり、その意図は依然として靈的なものであったが、その教育は、義務的、普遍的で、世俗権力によって統制されるものであった。

より懷疑主義的な転回において、エラスムスの『キリスト教君主教育』(1516) が、彼の先行者と平衡をとっている。君主の美德とは、高貴な目的のために悪徳を実行することではないのであり、それらの美德は、原始キリスト教の単純な美德であり、それをそのように実行することである。栄光や警戒心よりはむしろ社会の調和と平和が、国家の最高の安全を提供するのだ。無知、相手への恐れ、情念の多様性と葛藤といった人間本性の弱点と欠点は、劇的で革命的な改革の希望に厳しい限界を与える。エラスム

スとルターの意志の自由と力をめぐっての論争は、彼らがローマ教会の墮落と権威の濫用について一致していたがゆえにいつそう加熱したものになった。その応酬、すなわちエラスムスの『自由意志論』(1525)、ルターの返答である『奴隸的意志論』(1525)、エラスムスの再反論である『ルターの奴隸的意志論反駁』(1526)は、教育にとって広範囲に及ぶ関連性を持っていた。彼らはともに個人の良心に救済に備える務めを割り当てる一方、個人が回心することのできる見込みについては一致していない。エラスムスは良心こそ個人の魂の終局的な保護者であると信じていたが、キリスト教徒に対しては改革されたローマ教会の監督のもとにとどまることを忠告する。

オランダ、パリ、イングランド、ルーヴァン、ローマ、バーゼル、ブライスガウのフライブルクを住処としたコスモポリタンであるエラスムスは、新約聖書と初期教父著作の翻訳と注釈において、学者の明快さと正確さの模範を確立した。学識の規則は原本の変化を分析・評価し、論争の両面を公平に提示し、無知を認め、証明できないことは主張しないという単純で率直なものであったが、それらを実際に適用するのは困難なことであろう。精神の明快さと広さを手にした彼にとっては、行為の厳正さと信仰の簡素さは、相互に支え合う道德の手段なのであった。皮肉にもエラスムスは、彼自身が過剰で危険であると見なした宗教改革の劇的転回に、方向と文献的支持を提供したのである。

デカルト(1596-1650)は明白には教育を論じなかったけれども、『知能指導の規則論』(1628)と『哲学原理』(1644)は、強力な教育学的帰結を持っている。すなわち分析的方法は、探求の基礎と模範を提供するのであり、数学者は新たな権威となる。意志は、混乱し、誤って形成されているため、それ自身によって奇形を正すことができないがゆえに、道德教育は健全な思考の習慣を発達させる必要がある(『情念論』I.45, III.152-3, 1649)。精神の美德である習慣化された情念としての自尊と高邁は、明晰判明でない観念に直面した場合に判断を中止するように意志に気づかせるのである。

聖なる秩序の発見とみなされる科学的発見は、精神の本質的な活動であり、運が良ければ、最も信頼に足る観念の源泉をもたらすのであり、原則的には相殺しあって調整的に働く情念を引き出すことができる。デカルトは新しい道徳的權威を提供するために科学的真理をとりあげるが、彼はそれにもかかわらず暫定道徳に固執し、科学の進歩がおそらくは最終的に社会の制度と法を改善するだろうという表明されざる願望をもちながらも、自国の法律に服従し、教会の指導に従った。

ロック (1632-1704) の『教育に関する省察』(1693) は、反權威主義的自由主義と経済的保守主義を混合したものである。この著作は、紳士の息子の教育の手引き書として、彼の『労働学校案』とは際だった対照をなしている。紳士の息子たちは、習慣を形成することができ、実際的な利益の追求に向かって生徒の精神を指導することができる家庭教師によって教育されることになっていた。行為による学習は、偉大な教育学的革新であり、言語は、古典の研究によるよりも、むしろ会話と旅行によって得られるものとされ、科学的教育は、演繹的な体系として詳述されるよりも、むしろ可能な限り観察と直接的な経験に基礎を置かれるものとされた。ロックは、神性が人間に数学的観念も道徳的観念も授けると考えていたが、道徳の知識は、神学あるいは決疑論よりもむしろ歴史や伝記や聖書の研究によって最もよく伝達されると信じていた。ひとたび常識 (共通感覚) と社会的責任との正しい道におかれれば、紳士は、社会に秩序をもたらそうとするものである。それとは対照的に、貧民の子弟は、独立して後見人に恩返しができるようになるために、商売を学ぶことになっている。感謝は、彼らの道徳の重要な課業である。

普遍的公教育の雄弁な擁護者、アダム・スミス (1723-90) とコンドルセ (1743-94) は、普通公教育が固有の利益であり、それが、賢明な社会的配慮のできる穏やかな作法で内省的な「分節的」社会をもたらすものであると論じる。古典的エリート教育と職業訓練への集中という両極端と分離を加減することで、彼らは、公教育を決して「人的資本」の増加のための単

なる経済的手段ではなく、自由で人間的な活動として正当化したのである。

ヒューム（1711-76）は、道德教育において想像力の果たす役割を再度とりあげた。自己愛と私利の情念は我々の主要な動機であり、幸運なことに、人間精神に自然のうちに与えられた同情のメカニズムは、要求と情念を作り、そしてある程度は、他者の考えがあたかも自分たちのものであるかのように想像上は真に迫ったものとするのである。我々は、慈恵、慈善、子どもたちへの親切といった自然的な道德感情をもつが、これらは、それだけでは、強力な道德的生活に向けて安定的で信頼のおける感情を促進するのには不十分である。正義は、他の人為的な美德のように、我々が「一般的見地」をとったときに生じ、それは想像力によって拡大され、行動ないしは性格の特性が典型的に有用か仲間を喜ばせるものかを考慮する悟性によって活気づくものである。正義の慣行は、最初は私利を考察することによって形成されるが、「公共の利害に対する共感」は美德をともなう道德的賞賛の源泉である（『人性論』III. 2. 2., 1739-40）。ヒュームは、等質な社会にあっては、仲間の利害への共感的理解によって動かされるのはより容易であると論ずる。しかし、多元的な社会にあってさえ、道德教育は、共感が動機を与える情念の力と活発さによって、共通善の観念を活性化させるために「一般的見地」をとるまでに想像力の射程を拡大することができるのである。

ダランベール（1713-84）の『百科全書』（1751-72）への序論は、根本的に新しい結合の仕方で古い主題を扱っている。知識は、累積的で、なおかつ美德と幸福に仕えるゆえに2倍に進歩的であり、悟性は、感覚、想像力、理性および記憶力という相互依存的な能力にかかわっている。道德的・精神的なものを含んだすべての知識は、万人の間でほとんど等しい感覚経験に対する省察から生ずるものであり、それは、万人に等しく利用でき、利用されるべきものであり、万人は等しくその前進に寄与する義務があるのであって、それは、生産活動と科学的探求を包括した論理的に首尾一貫した体系を形成し、芸術と技術は、理論的な学問と同様に道德に本質的な貢

献をなすものである。科学と道德の形而上学的演繹をむなしい主張とみなすのに抵抗して、ダランベールは、1560/1年から1626年にかけての確信にあふれ忍耐強い知識の増大へのアプローチを賞賛する。形式的かつ演繹的に進行する体系の抽象的な形而上学的精神に対比して、体系的精神は、確立した事実から始まって、実際的かつ建設的に知識の実質的な組織化へと進む。

カント (1724-1804) は、今や平等主義の術語によって定式化される形而上学的な体系の精神に帰還する。彼の合理主義が感情の道德的効用と妥当性を否定せず、まさしく道德法に対する敬意こそが道德的生活の中心軸であるとみなす一方、厳格な道德は、意志に単にそれが正しいゆえに正しいことをすることができるように求める。原則として、定言命法を手にした者は誰しも、何が正しいかを決定することができ、道德的義務を指導する格率は、矛盾なしに、普遍的な法として意志される。道德教育の役割は、子どもたちに、いかなる理由であれ、正しく理解された要求を理解しそれに従うように育てることである。喜ばせたいという欲求によってか、罰に対する恐怖からか、また美德が幸福に至る最高の道であるからということで、子どもが道德に引き入れられることがあってはならない。自律的な批判的合理性の実践がこのように訓練されることができない一方、道德の教育にあたる者は、道德性の覚醒への条件を提供することはできるのであり、子どもは、独立独行の習慣を発達させることになり、一方で「他者がその目的を達成するのを認めることによってのみ自身の目的を得ることができる」ということも認識するのである<sup>4)</sup>。子どもたちは、尊敬と自尊の模範を与えられることになるが、それらの模範例を具体化した格率は明瞭に表現されなければならない、公平で等しくすべてに適用されるものでなければならない。

4) Immanuel Kant, *Lecture Notes on Pedagogy*, trans. Annette Churton and published as *Kant on Education*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press, 1960, p. 28.



道徳に関するカントの見解は、彼自身が認めるように、ルソー（1712-78）の道徳論に深く影響されたものであるが、少なくとも外面的には我々の気性の合った同時代人のように見えるのが後者である。道徳の価値多様の必然性を十分に認めるにもかかわらず、ルソーは自由人の道徳を促進する政治的・教育的体制を記述する。両者は、道徳が理性的な自律を必要とすることでは一致しており、彼らはまた、自己を、道徳法への従属者として、なおかつ道徳法の普遍的な立法者として扱うことのうちに自由があるという点でも同意する。しかし、ルソーは、カントよりも、我々の自然状態をはるかに恵み深く、かつ我々の社会状態をはるかに混乱したものとして提示する。彼の著作が道徳の論理よりはむしろ政治学と心理学に集中しているために、彼は道徳教育に携わる者に明白な導きを提供するように見える。

ルソーの道徳教育著作は三つのカテゴリーに括られる。(1)『学問芸術論』『人間不平等起源論』（1750, 1755）『ダランベールへの書簡』（1758）は、社会を弱らせて墮落させている働きと、想像力をあおり散漫で心を乱すような情念を増大させる芸術への攻撃からなる警告である。(2)『エミール』（1762）は、自由人と愛すべき母の心理学的形成の段階を概説する。すべての教育は、「自然からか、人間からか、あるいは事物」に由来し（第1編）、初期の教育は、主として自然的活動性としての自由を幼い子どもに与えることに本質がある。教えられることによって受動的になり、懲らしめられることによって怒りっぽくなる代わりに、子どもは、経験、すなわち彼の行動の自然の帰結を見ることから学ばなければならない。確かに、家庭教師はしばしば子どもの世界を操作するのであって、エミールは、彼の労働の結果が専断的に奪い取られるのを見ることで所有と不正義についての理解を得て、彼自身が相互に満足な合意を提案する状況に置かれることによって約束ということについて知る（第2編）。家庭教師は、自然現象についてのエミールの質問に答えるよりはむしろ、自然現象が例証するパターンを発見することにエミールの活動をひきこもうとする。エミールは、できる

限り長く社会から離れたままにおかれることになるが、それは、依存の習慣が身につき、活発で自己を意識しない自愛心を社会状態が奴隸的自尊心に変えてしまうからである。青春기에性的情動の力が目覚めるとき、この時には分別があつて健康な青年となっているエミールは、世界のありようを学ぶために送り出される。彼の妻となり子どもたちの母となるべきソフィーは、家族的感情と合理的な自律よりも奉仕に焦点が置かれた非常に異なった種類の教育を受けることになる。エミールとソフィーの教育は道徳的には対等で相補的であるけれども、ソフィーに対する感情の教育は、彼女の歪みのない合理性を阻むものである。彼女は活動的な市民となる資格がないので、彼女の感情の純粹さを示す両義的な礼儀によってのみ、彼女は道徳的存在と見なされうるのである。

(3)『社会契約論』（1762）は、人間がお互いに道徳性を望むことができるための政治的条件を説明する。活発な政治的生活が、社会的依存とは鋭く區別され、人間の道徳的能力を形成し表現する。政体の主權者となり、個人が喜んで自身を服従させる法律の一般的原则を立法することによって、個人はその本性を成し遂げるのである。市民的感情の新たな方向は、市民に彼らの関心を一般意志と一致させることができるようにするものであり、それらの感情の形成は、市民的宗教の儀礼によって促進されることになる。

シラー（1759-1805）の『美的教育論』（1795）は、美的経験が知覚の感受性と悟性にあらかじめ抱かれたカテゴリーの両方から自由の告示をもたらすというカントの見解を裏書きし、自由が道徳性の前提条件であるとするカントに同意する。ところが彼は、これら二つの洞察をまとめて、もっぱら非カント派的な結論をとって現れる。道徳性は、美的表現の自発的な遊びの表現であり、それは、理性に支配される必要を越えている。百科全書派の進歩的な構成主義が維持されるが、それは根本的に再解釈されている。つまり、終局的な道徳的立法者は、職人や科学者であるというよりも、発明の才がある遊び好きな詩人か作曲家なのである。道徳性は、技術的な技能、あるいは客観的な知識によってもたらされるものではなく、モデル

を模倣することによっても得られない。シラーは、カントの合理主義に対して批判的であったのと同様に、科学的・芸術的天才を道徳的天才に同化させようとするゲーテの試みにも批判的だった。真実の道徳性の特徴である自発的な即興の賜物である強力で活発な媒介の感覚は、自然の研究、あるいはモデルを模倣することによって得られるものではない。精神の自発的で創造的な遊びを認めることによってのみ、精神の客観的表現を発展させることができるのである。

ベンサム（1748-1832）とJ・S・ミル（1806-73）は、教育の終局的な意図が、批判的かつ広範な情報に基づいた欲望の満足として幅広く解釈される幸福の増進であることで一致した。彼らの功利主義は複雑で制限されたものであったゆえに、彼らは欲望の帰結をまじめに算定したのと同様、欲望の教育を詳細にとりあげた。論理学、数学及び科学は、反証を受け入れる自由主義的態度のゆえに、経験に基づいた細目への妥協のない留意のために研究されることになっていたものであり、これら三科は、厳格な自己批判的推論のモデルとして役立つのである。周知のようにベンサムは、詩歌は押しピンと同じように有用であると断言し、ミルは、事実と論理学を越えて、教育を、人間的利益と賢明な公共政策の形成への手段として社会的・市民的感情の教育に拡大した。教育は、歴史、古典及び文学を含むことになる。歴史は、政治的経験の記録であり、古典は、修辞学的議論と弁証法的推論のモデルを提供し、文学は、社会感情を開発し、共感的想像力を強化する。これらの教育の手段はすべて、ともにとりあげられ、妥当に整序されるならば、手段的にも本質的にも価値あるものとなる。

ヘーゲル（1770-1831）及びルソーに関する研究から強く影響を受けたデューイ（1859-1952）は、道徳教育は民主主義的市民教育と一致し、両者は個人の主体性の自発的表現と客体的な市民的協働との間の不断の緊張を調停する能力を含んでいると考えた。道徳性の任務は、社会的対立から生ずる実際的問題から始まり、それは、経験を通して得られる二次的な問題解決の技能の訓練を含み、それは知的で不断に順応性のある習慣の発達を

生じさせる。民主主義的市民は、新しい支配階層であり、知的活動は、道徳の目標であり表現となった。道徳教育に関してのデューイの勧告は、彼の全般的な教育提言のパターンに沿うものである。それらの勧告とは、個人の独学を可能にする物理的・心理学的・社会的・政治的条件を含む物質的条件を提供するように社会を指導することであり、彼自身は当然、その範囲を拡大し、その技法を精錬し、彼の言う協働的活動のレパートリーを豊かなものにしようとする。社会的過程が知識を構造化する様態についてのゴールドマンの分析は、デューイの遺産の一側面を発展させたものであり、もう一方の側面は、多文化社会における市民教育についてのガルストンの議論によって発展させられた。

たとえ我々が望んだとしても、我々是我々の後にこの歴史を置くことはできないのであり、歴史は、我々の目標と必要についての我々の概念を形成し、特徴づけているのである。しかし、ヨーロッパや英米諸国が、高度に一般的な教育目標、際だって特徴的な政治的・宗教的歴史、異なった社会経済状態を共有する一方、それによってこれらの諸国は、非常に特徴的な道徳的・教育的問題を課されている。というのは、現代の教育論争の実態となっている問題は道徳負荷的なものであり、我々はそれらの解決が哲学的で一般的だと思う傾向がある。公立学校における宗教教育の位置、カリキュラムにおける民族性、人種、性、文化的差異の表現、音楽と芸術は公教育で重要な役割を演じるべきかどうか、教育政策は地方統制であるべきか中央統制であるべきか、自由主義的で人間的な教育が共有されるべきかという主張から、職業や技術の訓練は分離されるべきかといった論争は、道徳的であるとともに根本的に政治的な問題を生じさせる。道徳教育問題の詳細は当然のことながら国家の状況によってさまざまであるゆえに、それらの解決のための哲学的基盤もまた多様でなければならない。道徳教育に関するアリストテレスの見解は、戦後の統一ドイツと、イギリスとでは根本的に異なった重要性を持つのであり、ロヨラ、ルター及びエラスムスの間の相違は、アイルランド、スウェーデン及びオランダの教育制度の上

ではっきりと異なった帰結になっている。デカルト的な教育原理は、フランスで、あるいはポルトガルで紹介されるが、アメリカでのそれらの紹介との間にはほとんど類似点がないのであり、社会感情に主眼をおいた道德教育は、支配的な文化が多文化的な人口の増大に直面している国家と、市民が共通の文化を共有する国家とでは異なった形式をとっている。カント的教育は、オーストリアであるひとつの表情を装いながら、オーストラリアではまったく異なった表情をしている。そしてこれはみな、道德教育の歴史が第二・第三世界でどのように生じてきたのか、または、イスラム、ユダヤないし中国の教育理念がそれらを待ち受ける地球規模の経済のモメントをどのようにして支え、あるいは対立するかを考えなくては始まらないのである。しばしば見られるように、哲学理論は歴史に移行し、地政学に終わるのである。

## デカルト、または知性の陶冶

ダニエル・ガーバー

ルネ・デカルト（1596-1650）は、過去を払いのけ、哲学を新たに創始しようとした。彼の同時代人にとって、そして、我々にとってデカルトが重要になっていることの多くは、彼の哲学の内容にかかわっている。デカルトの哲学は、当時、学校で教えられていたアリストテレス哲学に向けられた。アリストテレス学派にとって、あらゆる認識は、感覚において始まるのであった。知性にあるものはすべて、最初に感覚を通してやってくる。デカルトの哲学は、それとは反対に、感覚に対する理性の優越性を強調する。さらにデカルトは、さまざまな種類の行為に対する生得の傾向性をもったアリストテレス的なほとんど物活論的な世界に代わって、運動法則によって統治された幾何学的物体による純粹に機械論的な世界を立てている。これらの本来の学説は、わけても形而上学、光学、数学、情念論等の彼の業

績とともに、デカルトを彼の時代の中心人物におしあげた<sup>1)</sup>。

しかし、この論文で私は、それとは異なった点に注目したい。デカルトは、学派哲学の内容ばかりではなく、知識とは何であり、それはどのように伝達されるかということについての学派哲学の概念に対しても反対した。デカルト自身が青年として教育を受けた学校を支配していたのとは明確に異なったひとつの真正の教育哲学、教育の目的と目標の概念が、新しいデカルト哲学と結びついているのだ。本論文で私は、この哲学のある側面を引き出してみたい。

### 権威の拒絶

最初にデカルトの最も重要なテキストのひとつで、『幾何学』、『屈折光学』、『気象学』の三つの科学論への序文として1637年に出版された『自分の理性を正しく導き、諸学問において真理を求めるための方法序説』(訳者註；以下『序説』と略記)から始めよう。『序説』は、著者の自伝として著されており、その第4、5部で概要が述べられることになる発見に至るまでに彼がたどった道筋を概説し、それとともに『三試論』で彼が述べたことの概要が述べられている。しかし、自伝として著されているといっても、『序説』は、デカルトが言っているように、一種の訓話、「史話、ないしは寓話と言ってもよい」ものである(AT VI 4, 著作集 1-14)<sup>2)</sup>。我々は、歴

1) ここは、デカルトの哲学とその学問的な成果を全般的に提示する場所ではない。デカルト思想の最近の概観としては、以下を参照のこと。

John Cottingham (ed.), *The Cambridge Companion to Descartes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

2) デカルトの文献からの引用は、René Descartes, *Oeuvres de Descartes*, ed. Charles Adam and Paul Tannery, new edition, 11 vols, Paris, CNRS/Vrin, 1964-74. により、AT の略号で示し、巻数とページ番号で引用を示す。訳者註：原文では、英訳の引用が、René Descartes, *The Philosophical Writings of Descartes*, 3 vols, ed. and trans. John Cottingham, Robert Stoothoff, Dugald Murdoch, and (or vol. III) Anthony Kenny (Cambridge, Cambridge University Press, 1984-91). によって示されているが、邦訳にあたっては、増補版『デカルト著作集』、全4巻、白水社刊、

史的な信憑性の問題をひとまずおいて、単純に『序説』の立て役者 RD（ルネ・デカルト）を呼びだすことにしよう。

『序説』第1部は、RDの学校での冒険と大いに関係があり、それは、学校が若きデカルトにとってどうであったかを興味深く説明している。（デカルトは、ラ・フレーシュのイエズス会コレージュに通っていた）。その説明はこのように始まる。

私は子供のころから文字による学問のなかで育てられてきましたし、これを手だてにして、人生に役立つどんなことについてもはっきりした保証付きの知識が得られると思いこまされていたので、文字による学問を身につけたいという望みをどこまでも持っていました。（AT VI 4, 著作集 1-14）

このように、若い RD は、学習に熱心であり、学校にも意欲を持っていた。彼が送られた学校は、「ヨーロッパでもいちばん有名な学校のひとつで、私はもし地上のどこかに学識のある人がいるとすれば、この学校にいるにちがいないと思っていた」（AT VI 5, 著作集 1-14）ところであった。さらに彼は、その学生のうちで自分が最も優秀だと思い、「私たちの時代が、これまでのどんな時代にも劣らず華々しく栄え、すぐれた精神の持ち主に富んでいる」（AT VI 5, 著作集 1-15）ことを疑わなかった。ところが、彼がそこで見出したのはまったくの失望であった。

しかしその学業の課程をすっかりやり遂げると、これがすむと学者のひとりに数えられるならわしですが、そのとたんに私はまったく考えが変わってしまいました。というのも気がついてみたら多くの疑惑と誤謬でのっぴきならなくなったあげく、自分を教育しようとはげみ

➤ 1993年及び『デカルト選集』第5巻、創元社、1940年に準拠させていただいた。前者は著作集、後者は選集と略記し、巻数とページ数で引用を示す。ただし、前後の文脈から邦訳文がそぐわない場合は、原意を損ねない限りで文章を改めた。また『デカルト選集』の邦訳文は、同じく原意を損ねない限りで現代文に改めたことをお断りしておく。

ながらも、ただますます自分の無知をあばいていったことをべつにすれば、ほかに得るところがなかったように思われたほどだからです (AT VI 4, 著作集 1-14)。

学校教育に対する不満から、RD は、それをすべてなげうって、世界を旅することにした。

そんなわけで私は〈訓育者〉におとなしく従わなくてもいい年になるとすぐに文字による学問の研究をすっかり放棄してしまいました。そしてもうこれからは、私自身のなかか、それとも世間という大きな書物のなかか、どちらかに見いだされるかもしれない以外の学問を求めるのはやめようと心に決めて、残された青年時代を旅行することに使いました (AT VI 9, 著作集 1-18)。

旅は、RD を、結局のところ内省に導いた。学校で学んだことを無視することで、RD は以下のような結論に至った。

しかしこうして世間という書物のなかで学ぶこと、そしていくらかの経験を身につけようと努力することに何年かを使ったあとで、私はある日決心をかためて、私自身のなかでも学ぶことにし、自分のたどるべき道を選ぶことに精神の力をかたむけつくそうと決めました (AT VI 10, 著作集 1-19)。

これは、それから 4 年後の 1641 年に出版された『第一哲学についての省察』(訳者註：以下『省察』と略記する)でも再び示されている意図である。デカルトは、以下のような所見とともに『省察』第 1 を始める。

私は、すでに幾年か前のことになるが、こう気がついたのである、幼少の頃にどれほど多くの偽なるものをして私が受け入れてしまっていることか、そしてそのようなものの上にその後の私の積み重ねてきているものがどれほど疑わしいものであることか、したがって、もろもろの学問において堅固で朽ちることのないものを私がいつかは定着させたいと願うならば、一生に一度はすべてを根本的に覆してし



まって、最初の土台から改めて始めなければならない、と（AT VII 17, 著作集 2-29）。

『序説』と同様、『省察』も拒否から始まる。『省察』の立て役者に名目を与えるために、省察者は、それまでのすべての信念を拒否することで説き起こし、感覚にとって最も明白な見解から代数や幾何の最も単純な真理に至るまで疑いかけられることをすべて疑った。『省察』第1は、悪の天才で「ある邪意に満ちた、しかもこの上もなく力能もあれば狡知にもたけた守護霊が、その才知を傾けて私を欺こうとしている」と想定するとことで終わっている（AT VII 22, 著作集 2-35）。この仮説を、それが真実だという前提に立ちながら省察することによって、私はそれまでのあらゆる信念や先入見を寄せつけず、自身をこの認識論的な分離状態におくことができる。単にそれまでの信念を脇におくという『序説』の RD と違って、省察者は、それまでのあらゆる信念の心を洗い流すために懐疑の伝統から得た最強の議論を駆使する。

このように、過去の拒否、伝統の拒否、教師の権威の拒否は、デカルトの哲学にとって中心的であるように見える。多くの異なったレベルの拒否がある。最初に、感覚の拒否がある。デカルトは、『省察』第1を、感覚が我々が起きているとき、そして、眠っていたり夢を見ているときにも、いかにして我々を欺くことができるか、という感覚についての明白な議論で始める。デカルトの当時の男子生徒は、「知性のうちにあるすべてのものは最初に感覚を通してくる」というアリストテレスの格言を教え込まれた。感覚は『省察』第6で帰還してくるが、その感覚は省察のプロセスを開始する前に持っていたような権威をもはや十分には得ることがない。デカルトの最終的な判断は、感覚は事物が実際にあるところの方途を我々に示すことはできず、感覚が私たちに与えられている実際的な状況においてすら完全には信頼できないというものである。であるから、省察の出発点は、少

くとも一つには感覚への依存から精神を引き離すように導くことである<sup>3)</sup>。

しかし、拒否は、それよりもずっと深いものである。『省察』第1での懐疑的な論議は、感覚を攻撃するだけではなくて、より一般的には、省察者が過去に学んだすべてのことを攻撃するのである。一連の論議の結論として、省察者は、「有力で考えぬかれた理由のために疑うことを許さぬようなものは何もない」(AT VII 21, 著作集 2-34)と認める。ここで、『省察』第1の議論は、デカルトが『方法序説』で触れていた彼が受けた教育についてのコメントとつながる。デカルトは、伝統と権威の重要性を強調する知的文化のうちに生きていた。たとえば、詳細な論議に満ちた聖トマス『神学大全』は、デカルトがおおよそ1606~1615年に学んだラ・フレーシュのイエズス会コレージュで依然として権威があった。しかし、それはまた、アリストテレスや教父の権威に立脚し、彼らの意見が絶えず引用されて、論議されるものであった。デカルトが学校で感化を受けたであろう他の書物の多くは、アリストテレスのテキストの注釈書であり、そこでは古代と中世の哲学者がきっちりと引用され、論議され、彼らの意見が対照され、権威を高めていた<sup>4)</sup>。ルネサンスにおいて、学校の知的伝統に対するさまざまな反発があり、人文主義という一般的な名称のもとで進行した多様な運動があった。デカルトは、イエズス会学院の人文主義的傾向、それとともにそこでのカリキュラムのコアであったより正統的なスコラ哲学に感化を受けていたであろう。しかし人文主義も、ギリシアやローマの古代のテクス

3) 『省察』第1の感覚の拒否の強調についての秀逸な論考としては、以下を参照のこと。

Harry Frankfurt, *Demons, Dreamers, and Madmen*, Indianapolis, Ind., Bobbs-Merrill, 1970, esp. chs 1-9.

4) この時代の学校カリキュラムにおけるアリストテレスとアリストテレス主義の位置については、以下を参照のこと。

L. W. B. Brockliss, *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries: a Cultural History*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Charles B. Schmitt, *Aristotle and the Renaissance*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1983.

トに関する新たな学識に根ざし、新たな文学的・哲学的なテキストを教会規範に導入しようとする学問伝統であった。スコラ哲学と同様、人文主義は過去に対する敬意に基礎をおいた。であるから、17世紀初期にあって教育されることは、過去の知恵を知り、異なった知的伝統を理解することであった<sup>5)</sup>。

それは、我々が読んだ『序説』第1部と『省察』の冒頭の文脈のうちにある。デカルトは、我々が過去の知恵から始めねばならず、同様に伝統を教える人間の権威から始めなければならないという理念に基づいたスコラ哲学と人文主義という知的伝統全体を拒否しているかのようである。デカルトが同時代人に（そして我々にも）言っていると思われることは、伝統とそれを教える人間は真の知識にとって適切ではないということである。ここで、デカルトがラ・フレーシュを去ったとき、デカルトがすべての書物を手放してしまったという有能なデカルト門下による報告が重要である<sup>6)</sup>。これはおそらく真実でないだろうが、それは、デカルトの同時代人がデカルトを読んだ方途について何かを語っている。デカルトに教育哲学があるとすれば、それはこういうことであろう。真実の教育は、歴史の外部、伝統の外部、学校の外部で個人単独でなされなければならない。

しかし、これはすべて否定的なのであり、それは、デカルト教育学がいかなるものであるのかを示すのではなくて、何かあるにしても、それが何であり、デカルトが学校と生徒が何をすべきであると考えていたのかについてはほとんど私たちには示されないのである。我々はそこに戻ってこなければならぬ。

---

5) 人文主義の伝統についての最近の研究としては、以下の論考がある。

Jill Kraye (ed.), *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

6) この報告は、スホーテン（父）のノートにある（AT X 646）。

直観、演繹、知識

デカルトの哲学は、過去の拒否から始まる。しかし、最初の肯定的な段階は、われの確認である。『序説』において、学校での学習を拒否したあと、RDは、世界を経験するために一人で旅立ち、ついには世界をも拒否して彼自身のうちに帰還する。『省察』では、『省察』第1の懐疑的な論議のあと、省察者は「われ考える、ゆえにわれ存在す」との有名なコギトの証明とともに世界の再構築を開始し、世界をわれの外に築く。デカルトにとっては、伝統と権威の拒否は、ただしくそう呼ばれるべき知識が、個人、そして、個人のうちにのみ基礎をおくべきであるという見解と結びあったものである。

この見解は、デカルトの現存している最も初期の著作『知能指導の規則論』（訳者註：以下『規則論』と略記）までさかのぼることができる。この著作は、デカルトが1620年から1628年の間に書いたと思われる真理を発見する方法についての論考であり、彼が『序説』を出版するおよそ10年前に未完成のまま放棄されたものだが、真理を見つけだす方法が2部にまとめられている。この著作の主な焦点は、デカルトが求め、我々を本来の知識に導くことになる研究の手続きを発展させることにある。この研究の準備として、デカルトは、この探求の目標である知識の本性についての説明から始める。『規則論』3には、こうある。

提示された対象に関して探求されるべきは、他人が何を考えたか、あるいはまた、われわれ自身が何を推測するであろうかではなく、われわれが何を明晰に（clare）かつ明証的に（evidenter）直観できるか、あるいは、何を確実に演繹できるか、ということである。なぜなら、それ以外の方法では学問は得られないからである。（ATX 366, 著作集4-18）。

直観は次のように定義される。

《直観》（intuitus）によって、私が理解するのは、諸感覚の不安定な保証でも、また、虚構的な想像力の偽りの判断でもなく、純粹で注意

深い精神（mens）の，われわれが理解するものについては懷疑の余地をまったく残さぬほど容易で判明な把握作用（conceptus）なのである。あるいは，同じことであるが，純粹で注意深い精神の理性の光のみから生ずる，いっそう確実であるところの疑うことのできぬ把握作用なのである（ATX 368，著作集 4-20）。

デカルトにとって直観は，演繹によって補われるものであった。デカルトは，演繹（deductio）を，「確実に認識されたある別の事柄から必然的に結論されるすべてのもの」という意味に理解している（ATX 369，著作集 4-21）<sup>7)</sup>。厳密に言えば，演繹は完全には直観とは分離されていない。デカルトが記すように，「直観がもつこれらの明証性と確実性とは，単に命題に対するのみでなく，どのような推理に対しても要求される」（ATX 369，著作集 4-21）。このように，演繹とは直観の一環である。我々の記憶力がよりよいものならば，我々は演繹的推論をあらゆる方法で用いることができ，直観単独で知ることができるだろう。このように，デカルトにとっての知識とは，厳密に言えば，この能力の直接的な操作である直観に基礎をおくものであるというのは妥当であろう。

デカルトの見解は，我々は皆，確実な真理を認識する生得的能力に恵まれているということである。『序説』の冒頭の一節にはこうある。

良識はこの世のものでいちばん公平に分配されているものです。というのはだれでも自分には良識がじゅうぶんにそなわっていると思っていますし，そのため，ほかのことなら何ごとにつけ満足させるのにいちばん骨の折れる人たちでも，現在持っている以上にそれをほしが  
る習慣がないからです。この点でまさかみんなが思いちがいをしているということはありませんまい。それどころかこのことは正しく判断し，ほんとうのものをまちがっているものから区別する可能性，これこそまさしく良識なり理性なりと名づけられるものなのですが，そうした可能性が生まれつきどんな人にも平等にそなわっている証拠なのです

---

7) 訳者註：原文では AT XI となっているが，AT X が正しい。

(AT VI 1-2, 著作集 1-12)。

ここにはたしかにかすかな皮肉がある。しかし同時にこれは、我々がすべて、神によって与えられ、虚偽から真理を見分けるための理性ないしは能力を有しているというデカルトの基本的な言及を要約したものといえよう。これが、彼が『規則論』で直観について述べるときに言いたかったことである。

デカルトが考えるように、直観と演繹は、個人が持っている経験に基礎をおいている。デカルトにとって知識は、本のなかに、あるいは権威のなかにあるものではないのであって、個人が本来の知識を得るためには、彼ないし彼女は、ある命題の真理の直観的把握もしくは一つの命題から他の命題に移る推論の正当性として見なされる実際の経験をしなければならない。このように、学習というのは、スポーツを見ることや教師が言わなければならないことの受動的な吸収ではありえない。そうした実際の経験を持たない学生には正しい意味での知識はない。デカルトは、『規則論』でこう記した。

もしわれわれがプラトンやアリストテレスのすべての議論を読みはしたが、提起された問題に確固とした判断を下すことができないのであるならば、哲学者にはなりえないであろう、思うに、かくして、われわれは学問ではなくして物語 (historiae) を学んだのだとみなされるであろう (AT X 367, 著作集 4-19)。

このように真実の知識は、教師からも伝統からも来ることができない。これは、デカルトの教育概念の明白な帰結である。であるから真実の教育は、情報や教説や教義の伝達でなく、単純に知性の陶冶にかかわらねばならない。

### 知性の陶冶

『規則論』は、非常に一般的な意味で、その著作のラテン語タイトルの *ingenium* を文字通りに訳した意味での我々に生得の知能を、我々が用いることができる方法を教えることが意図された教育学的な著作であった。この著作は、デカルトがそこで概説している真理を発見する方法を用いるように読者を準備させるのに助けとなる精神的な訓練を含んでいる。知性の陶冶についての考えは、この養生法にとって基本的なものである。たとえば『規則論』9で、デカルトは以下のような訓練を提案する。

精神の洞察力をきわめて些細かつもっとも容易な事物に向け、かくしてわれわれが判明かつ明白に真理を直観することに慣れるまで、比較的長期間それら事物に留まるべきである (AT X 400, 著作集 4-51)。

そのあと『規則論』の本文で、彼は、こう続ける。

それゆえ、すべての人は、もっとも判明に認識しているものと等しく判明に直観せぬようなものはひとつとして自分が知っているとは思わぬほど、それほどに少数のものを同時に、またそれほどに単純なものを思考によって把握する習慣を身につけなければならない。たしかに、それには、ある人々は他の人々よりもはるかに生まれつき適性を有している、とはいうものの、方法と訓練によっても、精神をこのことにいっそう適うものたらしめうるのである (AT X 401-2, 著作集 4-52)。

デカルトの方法に従い、真剣に知識を求めるプロセスを開始する前に、我々が直観を持ち、演繹を踏むことを練習する必要があるという考えは、わずかに異なった形式で再び『序説』に現れている。そこで知性の陶冶とは、方法を用いることの準備ではない。むしろ、デカルトが RD の声をとって勧めるのは、直観と推論が容易に手に入れられる数学の領域で、直観をもち、方法それ自体を実践することによって演繹を踏むように我々の精神を習慣づけることである。彼はこう記す。

これまでいろいろな学問のうちに真理を探求した人たちみんなのなかで、いくつかの論証を、つまりいくつかの確かで明白な論拠を見いだすことができた人としては、〈数学者〉しかいなかったことを考えると、数学者たちが検討したのと同じものから私もはじめるべきだということをするこしも疑いませんでした。もっとも、真理を摂取し、まちがった論拠では少しも満足しない習慣をそうしたものが私の精神に付けてくること以外には、何の効用も期待はしませんでした (AT VI 19, 著作集 1-26-27)。

このようにデカルトが勧めるのは、直観と演繹を通して真理を把握するために RD が彼の知性を訓練したこの方法を実践することである。彼は、『序説』のなかで再びこう記す。

しかしこの〈方法〉で私をいちばん満足させてくれたのは、これにより、いっさいにおいて、完全にではないにしろ、少なくとも私の力の及ぶかぎり自分の理性を正しく使っているという確信が持てることでした。そのほかにも、この方法を実際に使っているうちに、私の精神がその対象をいっそう鮮かに、いっそうまぎれなくつかむことに少しずつ慣れていくのを感じました (AT VI 21, 著作集 1-28)<sup>8)</sup>。

『序説』と『規則論』と非常に類似した見解が、デカルトのよりのちの最も自覚的な教育学的テキストのうちに見いだされる。1640年代、『序説』と『省察』を発表したのち、デカルトは、彼自身の哲学をいかにして学校に流布させ、彼自身の哲学をいかにしてアリストテレスに代わる新しい師匠に

- 
- 8) デカルトがここで知性の陶冶のために該当する科目として数学について語る場合、学校で教えられていた類の数学であるユークリッド幾何を言っているわけではない。RD は、他の科目よりも学校で教えられていた数学に満足がいかなかったのである (AT VI 17-18, 著作集 1-24-25 参照)。デカルトがここで念頭においている数学とは、彼自身による解析幾何である。デカルトの数学についての議論は、以下を参照のこと。

Stephen Gaukroger, "The nature of abstract reasoning: philosophical aspects of Descartes' work in algebra," in Cottingham (ed.), *Cambridge Companion to Descartes*.



置き換えさせるかについて思いをめぐらし始めた。それが、ラテン語で1644年、フランス語で1647年に出版された『哲学原理』という書物を著す際に彼が意図したことだった<sup>9)</sup>。それは当時用いられていた哲学の教科書には似つかわしくないものであったが、それはまた彼の他の著作のどこよりもその哲学の体系的な提示がなされている。フランス語訳のために、デカルトは、哲学をいかに学ぶべきかという問題に明確に言及する序文を著した。知性を鍛錬するための一種の精神的訓練としての方法の観念は、そこで非常に際だっている。信念を再構築すると同時に、行動を統御する行為規範を提示したあとで、デカルトは論理学の研究を勧める。

ただし、スコラの学院で教えられているような論理学ではありません。なぜなら、スコラの論理学は、本質的には弁論術にすぎず、その教えることは、現に知っていることを他人に聞かせる手段であるか、知らないことについて判断なしにペラペラしゃべる手段であって、このような弁論術は良識を増すどころか、かえって損なうものだからです。私の言う論理学は、まだ知られていない真理を発見するために、自分の理性を正しく導くことを教える論理学であり、この論理学は練習によるところが大きいので、数学の問題のような容易で簡単な問題にこの論理学の規則を実地に適用することを長い間練習するのがよいのです。この後で、かような数学的問題で真理を見いだす習慣がある程度できあがったならば、真の哲学に本気で取り組みはじめねばなりません (AT IXB 13, 著作集 3-25)。

真の論理学とは、彼がのちに序文で告げるように、『序説』第2部で教示されている方法の教説であり、それは『規則論』で教示された方法の概要そのものである (See AT IXB 15, 著作集 3-25-26)。『原理』へのこの序文で、『規則論』や『序説』と同様に、デカルトは、我々が理性を陶冶することによって真理を発見することを練習するべきことを示唆する。

直観と演繹の練習をとおした知性の陶冶を勧める際に、デカルトは、知

---

9) 『哲学原理』が教室で教科書として考えられていたことについては、1640年12月31日づけメルセンヌ宛てデカルト書簡を参照のこと (AT III 276.)。

性を鍛錬することを意図していたスコラの教育的な養生法である形式論理の研究と論争の練習という二つの特徴に対峙した。

アリストテレスの『オルガノン』に依拠し、単純化された形式や多くの世代にわたる教育家の経験則に消化された論理学の課程は、17世紀初期のヨーロッパのあらゆる学校における学芸課程（すなわち法律、医学、神学に進むための準備の研究課程）の中心部分であった<sup>10)</sup>。それらの学校で教えられたように、アリストテレスの論理学は非常に形式的で抽象的だった。論理学の学習は、学生に三段論法の妥当なものとそうでないものとを認識できるようにするための無数の規則を記憶させることであった。

デカルトは、スコラの教説と実践に対する反対をトーンダウンしなければならず、形式論理に対する拒否を公に声に出してはならないとおりに感じていたが<sup>11)</sup>、青年の教育の要素として、形式論理をほとんど顧慮していなかったことは明白である。第一にデカルトは、学校で教えられている類の論理学は実効性が極端に限られていると論じた。デカルトの方法とは異なって、デカルトがときおり論理学に言及したように、学校で教えられていたアリストテレス論理学は、我々が新しい真理を発見するための助けにはならず、我々がすでに他の手段によって発見した真理を整理すること

10) フランスにおける論理学の教授については以下を参照のこと。

Brockliss, *French Higher Education*, pp. 194–205.

11) たとえば『省察』の『第七答弁』におけるデカルトのイエズス会神父ブルダンへの回答を参照のこと (AT VII 522, 544)。デカルトは、この時点で、とくに彼が以前教えを受けた教師であるイエズス会を味方につけることに熱意を払い、イエズス会の気分を害さないように極端に逆の態度をとっていた。これは、特別に例外的な出来事ではなかった。それから1642年1月にデカルトの弟子となっていたレギウス (Henricus Regius) に宛てて記した際に、微妙な状況において不必要な敵意を引き起こさないために穏和な意見にとどめておくという彼の一般的な戦術を説明している (AT III 491–2)。レギウスは、ちょうどそれに前後してユトレヒトのプロテスタントの大学で、あまりに大胆にデカルトの見解を提示したためにトラブルに巻き込まれており、デカルトは将来にも起こると思われるこの種のトラブルをどうやって避けるか、彼に伝えようとしていた。

ができるにすぎない。彼は『規則論』でこう記す。

「弁証家たち」は、彼らが以前に三段論法の内容を知っていたのでなければ、すなわち、三段論法において演繹されるのと同じ真理を前もってすでに認識していたのでなければ、真なることを結論するようないかなるものも三段論法の方法によって形づくることはできない。したがって、弁証家たち自身かかる形式によっては新しいことをなにも把握せぬこと、それゆえ、通俗的な「弁証論」は事物の真理を探究しようと熱望する人々にはまったく効果のないこと、しかし、すでに知っている理論をよりやさしく他人に説明するためにのみ時には役立つことは明らかなのである（AT X 406, 著作集 4-57, See AT VI 17, 著作集 1-25, AT IXB 13, 著作集 3-25）。

デカルトはさらに、論理学で教えられた規則は混乱しており、学生を迷わせるかも知れないと記している。そして、彼は『序説』で所見を述べる。

論理学には、なるほど、いかにもほんとうでりっぱな準則がたくさんふくまれています。それにしても、害になったりよけいだったりするものがほかにもどっさりまじっていて、それとこれとを分けるのが楽ではなく、まだ荒削りもしてない大理石のかたまりからディアナやミネルヴァの像を取り出すのとほとんど変わらないくらいです（AT VI 17, 著作集 1-25）。

そしてデカルトは、対話篇『真理の探求』で、我々が形式論理学を脇に寄せ、理性の光を直接に陶冶すべきであると示唆する。

良識は、ただそれだけではたらくときのほうが、無数にある各種の規則を小心翼翼と守ろうとつとめる場合よりも、誤謬にさらされることが少ないのです。（これら雑多な規則の方は、人々の作為と怠惰がつくり出したものであって、良識をさらに完全にするよりも、むしろ良識を腐敗させるという結果を生むものなのです。）（AT X 521, 著作集 4-324, See AT X 439-40, 著作集 4-88）。

討論の実践は、17世紀初期のスコラ的学校教育の中心的要素であった。デカルトがラ・フレーシュに通っていた当時のイエズス会教育を支配していたカリキュラム、つまりイエズス会の『学事規則』によると、学生は、定期的に論議の訓練に参加することになっており、そこで彼らは提起された命題に対して即興的に賛成か反対を論ずるのを求められていた<sup>12)</sup>。スコラ的論理学の批判とともに、デカルトはときおり、討論の実践に対する批判を弱める。たとえば『規則論』では、こう記している。

とはいっても、それだからといって、われわれは、ほかの人々がこれまでに案出してきた哲学することの方法とか、論争に最も適したスコラ学者たちの蓋然的三段論法という戦闘的手段を非難するわけではない、たしかに、それらは、少年たちの精神を訓練し、またある種の対抗意識によって彼らの精神を向上させる。そして、たとえこの種の意見が博識な人々の間で論争の種となっているために不確実なものに思えたとしても、これらの意見によって少年たちの精神を教育する方が、それらの意見が彼ら自身の自由裁量に任されたままであるよりも、はるかによいことなのである (ATX 363-4, 著作集 4-15)。

しかし、彼が明白に賞賛している箇所にも、論議の実践に対する批判がある。まず第一に、討論の目的が不賛成の側にある聴衆に真実であると確信させることであるかぎり、その強調点は、一般的な確実性にあるのではなく、前提が必ずしも確実でなく、そこでの聴衆にとってまことしやかであるにすぎない修辞や三段論法を用いる蓋然的三段論法にあることになる。デカルトが『序説』で論じたのは、討論の実践には、彼がそこで問題提起したような知性の陶冶ではなくて、学生の真理を見分ける能力を掘り崩すだけだということである。彼は、こう記す。

12) デカルトがラ・フレーシュで学んでいた間にそこでの教育を規定していた1599年の『イエズス会学事規則』での討議に関する規則については、以下を参照のこと。

Edward A. Fitzpatrick (ed.), *St Ignatius and the Ratio Studiorum*, New York, McGraw-Hill, 1933, pp. 144ff.

それに学校で実行されている討論という手だてによって、それまで人の知らなかった真理が何か発見されたなどというのは、見たことも聞いたこともありません。というのは、だれもが相手を打ち負かそうとつとめているあいだは、双方の論拠の重みをはかるよりも、むしろどうしたらほんとうらしく見せられるかに浮き身をやつすからです。そして長いあいだりっぱな弁護士であった人たちが、だからといって、あとで、もっとりっぱな裁判官になるとはかぎりません（AT VI 69, 著作集 1-68）。

さらに、討論を競争的なスポーツとみなす学生は、理性の光が彼が防御する義務を負っている見解に対立するように見える場合には、実際に理性の光に抵抗する。デカルトは、『第二答弁』でこう記す。

以上が、「討論」というよりはむしろ「省察」を、私がなぜ書いたのか、という理由です。それはつまり、まさしくそのことによって、私とともに事物を注意深く考察しかつ省察することを拒否することのないであろう人々とともにというのでないかぎり、なんらの云為するところも私にはない、ということを立証せんがためでした。それというのは、誰か或る人が真理を攻撃するために身支度をするという、まさしくこのことからでも、すでにして彼は自己自身をば真理を納得させてくれる根拠を考察するということから、[そうすることを彼に] 思いとどまらせるような他の根拠を見つけ出そうというので、遠ざけているわけなのですから、真理を知得するのにそぐわぬ者になっている、からなのです（AT VII 157, 著作集 2-190）。

結局のところ、確実性と合意とに導く彼の養生法に対して、討論の実践は、衝突に導くだけである。デカルトは、『哲学原理』の仏訳者への序文でこう記す。

これらの原理に含まれている真理はきわめて明晰で確実であって、あらゆる論争の種を取り除いてしまうものですから、人々の心をほぐし、相互理解を促進するでしょう。これも、スコラの学院の討論の場合とはまったく反対です。スコラの学院の討論は、それを学ぶ人々を

知らず識らずのうちに、重箱の隅を楊枝ではじくるような理屈ずきの頑固者になってしまうので、おそらくスコラの学院の討論こそ現に世間を騒がせている異端や分裂の第一の原因と言ってよいかと思います（AT IXB 18, 著作集 3-28）。

当時にあつて、16世紀後半のフランスを悩ませ、デカルトの生涯においてもなおヨーロッパを悩ましていた宗教戦争を強く意識していたことは強力な考察といえる。デカルトの希望は、あらゆる学生が理性を陶冶して、確実性だけを求めることを教えられるような世界で、不和が終焉をつけ、調和が統治するということであつた。

#### 理由の順序：堅固な基礎から

デカルト教育学は、知性の陶冶、真理を見つけだすことを練習するための訓練、直観と演繹の確実性以外は何も受け入れないように精神を習慣づけることから始まる。しかし、これらの訓練のあと、デカルトは、『哲学原理』の仏訳者への書簡で読者に忠告するように、「真の哲学に本気で取り組みはじめ」（AT IXB 14, 著作集 3-25）なければならない。この点で、デカルト教育学は、デカルト哲学に接続する。我々は、考えるものの存在を確立するコギト命題とともに、「われ」から始める（『省察』第2）。「われ」からすべてが流れ出すのである。「われ」のうちに見いだされた神の観念から、デカルトは精神の外部に神の存在を証明する（『省察』第3）。神の存在とその慈悲深さ、そして精神の確実な徴表から、デカルトはここで、彼が明晰判明に知得することはすべて真であると論ずることができる（『省察』第4）。ここで彼は、精神と身体の違い、物体の世界の存在証明に対する議論の基礎を据えることができ、物体の色や味、または熱さや寒さではなく、幾何学的な物体の世界を真実であるとみなした（『省察』第5, 6）。そして、これとともに彼の物理学はくびきを解かれ走り出し、デカルトを自然一般の法則から、宇宙論を通して生物学へと導き、そしてついに彼は、医学と情念の説明に基礎をおき、真の意味で科学的な道徳理論に基礎をお

く人間存在の説明をも企てた。このようにデカルトは、アリストテレスとその学派の哲学に代えて、体系的な機械論を提案する。

この道行きの詳細は、本論文の範囲を越えており、デカルト哲学それ自体の説明になる。しかし、これとの関連で銘記すべき重要な側面がある。デカルトの哲学は、『原理』の仏訳者への書簡に書くように、明らかに階層的な方法で組織されている。

哲学全体は一本の木のようなものです。この木の根は形而上学であり、幹は自然学であります。そして、この幹から出ている枝が他のすべての学問にあたります。これらの他の学問は三つの主要な学問にまとめられます。すなわち、医学、機械学、道徳です（AT IXB 14, 著作集 3-25）。

この階層は、デカルトにとって明らかに認識論的な帰結を持っている。我々が本当の知識を持つことになるなら、我々は、実際の学問を済ませる前に、「われ」と神のうちにある形而上学的基底から始め、それから身体と自然学に進むというように、適当な順序でこれらの学問を研究しなければならない。友人のマラン・メルセンヌ宛ての重要な書簡で、デカルトは彼の『省察』の手続きについて以下のような説明を記した。

私の書くすべてのものにおいて、題材の順序には従わず、ただ理由の順序によっていることにご注意下さい。つまり、同一題材に関することを全部同一の場所で言おうなどとは私は思わないのです。なぜならば、他のものよりもはるかに遠くから引き出されなければならないというような理由がある以上、私としては、全部を完全に証明することは不可能だからであります。しかし、最も容易なるものから最も困難なものへという順序に従って推論していったら、あるときは、一つの題材に対して、またあるときは他のものというふうに、私の推論するものをそこから推理するのです。私の考えでは、これが真理を確実に発見し、それを解釈する真の道なのです。題材の順序というものについて言えば、その推理がすべてバラバラであり、一つの難点につい

でも他の難点についても同じように弁舌を振るうことのできる人間にしか、これは役に立ちません（AT III 266-7, 選集 5-370-371, See AT VII 155, 著作集 2-187-188）。

この態度は、彼と同様に、アリストテレスとその学派の哲学に反対したほぼ同時代人のガリレオ（1564-1642）の科学に対するデカルトの評価の中心をなしている。彼はメルセンヌ宛ての書簡でこう記す。

私の見るところでは、一般的に言って彼は、たいいていの人よりははるかに良く哲学しているように思います。というのは、彼はできるだけスコラの誤謬を避け、物理学の問題を考察するのに数学的方法を用いようとしているからです。この点では、私もまったく彼と同意見で、真理を発見するにはこれよりほかに方法はないと信じています。しかしながら、彼はたえず脱線して、一つの問題を十分に説明しないのです。私の見るところでは、それが欠点であり、それは彼が問題を秩序正しく吟味していないことを示すもので、自然の第一原因を考察せずに、単に特殊な結果の原因のみを求め、そのようにして基礎を欠いたまま建築しようとするからです（AT II 380, 選集 5-212-213）。

デカルトが考えるこのような自然研究のアプローチは、我々を新たな高みに導いていく。『哲学原理』の仏訳者への書簡で、デカルトは五段階の知恵について記している。第一の段階は、「何ら省察をめぐらすことなしに獲得されうるほどに、それ自身で明晰である概念のみを含み」、第二の段階は、我々が感覚から学ぶことがらを含み、第三段階は、我々が他者と話すことによって学ぶことがらを包含し、第四段階は、「我々に有益な教えを与えてくれることのできる人々によって書かれた」本を読むことによって学ぶことである。デカルトは、これらのほかに、遠慮がちに彼が初めて得たという知恵の第五の段階を加える。

第五段階とは、そこから人の知りうるあらゆることの理由を演繹することのできるような第一原因すなわち真の原理を求めることからな



る。……この企てに成功した人がこれまであったとは、私は知りません (AT IXB 5, 著作集 3-18)。

教授の適切な順序を強調する際に、デカルトはおそらく、彼の教師たちからとは異なった自身のことを考えていただろう。1年間倫理を実践するように言われ、翌年には物理をするように言われるような教室という実際の空間において、教師が、デカルトがそうされるように望んだように、類推の順序に対応するように注意を払うのは到底おぼつかないと、誰しもそう思うだろう。しかしより深い意味で、順序に対する彼の関心と知識の相互関連は、スコラ思想においてより深い要素と関係している。スコラの教育者は、何の前に何がなぜ教えられるべきかというカリキュラムの順序の問題に十分気づいていた。さらに、より一般的な問題として、真の知識が第一原因に関する知識に基礎をおくということは、教師たちが知識の出発点に関して合意しなかったとしても、認めたであろう。多分このように、最も基礎的なことから始め、そこから順序に従って下降することへのこだわりは、それほど急進的な観念ではなかった<sup>13)</sup>。

たしかに、この点に関しては、真の急進派は、ガリレオや、後にデカルト主義者（さらにアリストテレス主義者）の第一原理や根本原因への固執から解放し、観察された事実から再び第一原因に向かうという方向をとったニュートンであったといえるかもしれない。たとえばガリレオは、傾斜した平面を滑り落ち、振り子を動かすボールの観察から出発して、重い物体の運動の数学的説明に至った。この世紀の後半に活動したニュートン (1642-1727) は、「原因を結果から推論する」という有名な主張で、万有引力の理論の発見を主張した。どちらも、デカルトが出発点にこだわった基本原理や根本原因にはかかわらなかった。皮肉な言い方になるが、この移

13) 第一原因と知識や教授の順序から問いを始めようとするデカルトと学校教師の関係については、以下を参照のこと。

Daniel Garber, *Descartes' Metaphysical Physics*, Chicago, University of Chicago Press, 1992, pp. 58-62.

行に由来する自由は、これらの自然哲学者を、デカルト自身がなしたよりも、本当の第一原因を見抜くように近づけたのかもしれないのだ。

### 結び——書物と教師の位置——

本論の冒頭で、私は、デカルトが拒否から始める、すなわち、書物と教師に代表される権威を含むあらゆる種類の権威の拒否という手法について論議した。しかしこれが、デカルトに対して特別な問題を持ち出すように思えるのは、彼は、権威を拒否するように我々に告げる権威として、我々に書物を読まないように告げる書物を書く著者として振る舞っているように見えるからである！ その書物をも含めた書物を読むなというメッセージの書物を著すことは自己矛盾しているかに見えよう。クラスの前で教師として立ち、教師から学ぶことのできない授業を教えるというのは、自己破綻に見えるかもしれない。たとえ彼が我々にこの急進的な真理を教えている教師であるとしても、デカルトは教師としてどのように身を立てることが出来るのだろうか？

デカルトは、このパラドックスによく気づいていた。彼の答えは、彼の哲学を提示するために彼が採ったペルソナ、教師の声としての彼の文章をとおしてその道を織りなす「私」のうちにある。デカルト当時であって、クラスに立つ教師にとって、講義を注意深く書き出し、その講義が注意深く学ばれるように、講義の言葉をひとつひとつを写本に書き写すように学生たちに書き取らせるのはありふれたことだった。そのような教室で、誰が師匠であり、誰が学生であり、誰が知識と知恵を持っており、誰がそれを受けとめるのかは明白だった<sup>14)</sup>。『原理』は、子どもたちを教える際に用いられることを願ってクラスのために書かれた教科書であり、それは当時の他

14) 17世紀初頭の教室をかいま見させるそうした書物の写しは、数多く現存している。そうした書物の一覧については以下を参照のこと。

Brockliss, *French Higher Education*, pp. 486ff.

デカルトの哲学に対する17世紀のスコラ哲学による対応をとくに考察した論文としては、以下を参照のこと。

の教科書の教授学的な特質を共有している。

しかし、『真理の探求』や『序説』や『省察』といったデカルトの他の著作でのペルソナは、デカルトはユードクスや（私が呼んだように）RD や省察者に扮し、この種の教師ではない。

『真理の探求』における対話への序で、デカルトは、人々がさまざまな見解を知ったかということで吟味すべきではないという言及から始める。彼はこう記す。

私がこれから述べるもろもろの真理は、それらを私はアリストテレスやプラトンから借りてくるのではないけれども、やはり十分に受け入れられずにはおかぬであろう、ということも希望する。それらの真理は貨幣のように世間で通用するのであって、あたかも貨幣が、農民の財布から取り出されたからといって、国庫から支出される場合よりも、価値が劣るわけではないのと同様である。私はさらに、これらの真理をすべての人にひとしく役立つものにしようとつとめもした。そしてこのためには、各人が自分の思想における最上のものを親しく友人に打ちあける、飾り気のない会話の様式が、最も適した叙述様式であると思った（AT X 498, 著作集 4-301）。

対話形式は、非独断的な方法で哲学の観念を提示する理想の方法である。この形式を用いるにあたって、デカルトはあいにく、プラトンともヒュームともバークレーとも同じではなく、デカルト自身が最初からどのような立場を説明するかは明らかなのだが、討議と議論の応酬を通して、読者が、考えるべきことを語られることなく、デカルト的見地の知恵を見るように導かれるのである。

その対話が非常に伝統的な哲学教授の形式である一方、他の著作にあっては、デカルトは、異なった文学的手段で彼の思想を提示する非独断的な

↳ Étienne Gilson, *Études sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris, Vrin, 1975, pp. 316-33.

方法を実験している。『序説』でデカルトが扮する RD は、他者に優れた特別な才能など何もないと強調する。「私は、自分の精神がどんな点にしろふつうの人より完全であるなどと思いあがったことはいちどもありません (AT VI 2, 著作集 1-12)」。むしろ彼は、彼を『序説』第 2 部で概要が示された方法の発見や『序説』に続く『三試論』で提示することになる科学的発見に導いたのは幸運であったと主張する。

私たちの意見がまちまちなのは、ある者が他の者よりも理性的だということから来るのではなくて、ただ私たちがいろいろな道を通して自分の考えを進め、同じものごとを考察してはいないということから来るのにすぎないことにもなるのです。というのは精神がすぐれていてもじゅうぶんとはいえませんが、要はその精神をりっぱに使いこなすことにあるのですから。……私は多分に運にも恵まれたと思っています。若いうちからたまたまいくつかの道に立ち入ることになりましたが、それらの道が私をいろいろな考察と格率へ導いてくれ、そこから私はひとつの〈方法〉を作りあげたのです。この方法によって、私はどうやら自分の知識をだんだんにふやしていき、私の精神はつたなく生涯は短くとも、そのかぎりまで到達できる最高の点にまで自分の知識をすこしずつ高める手だてが私にはあると思われるのです (AT VI 2, 3, 著作集 1-12-13)。

これでさえ、独断的には提示されないものであり、RD は、「私が金やダイヤモンドだと受けとっているものが、もしかしたら銅やガラスのかけらにすぎないのです」(AT VI 3, 著作集 1-13) と、彼がここで欺かれているのかもしれないと率直に認める。そして彼は読者に告げる。

こういうわけですから私の意図は、だれもが自分の理性を正しく導くために従うべき〈方法〉をここで教えることではなく、ただ私がどんなふうにして自分の理性を導こうとつとめてきたかをお見せすることなのです。教訓を与えようと口出しする人たちは、与える相手よりも自分のほうを能力が高いと評価しているはずです。ですから、どんなに些細なことでも誤りを犯せば、非難されてもしかたがないのです。

しかしこうして書いたものをひとつの史話として、それとも寓話としてと言ってもけっこうですが、お目にかけるだけですから、そこには見ならってよいいくつかの例にまじって、従わなくて当然な例もおそらくかずかず見つかることでしょうし、私はこの書きものが幾人かのかたには役に立ちながら、だれの害にもならないだろうと期待し、またみなさんが私の率直さを徳としてくださるだろうと期待しているのです (AT VI 4, 著作集 1-13)。

彼が用いるもう一つのイメージで RD は、「どなたにでも私の人生を判断していただけるように、あたかも一枚の絵にえがくように」(AT VI 4, 著作集 1-14) 彼の知的な歴史を提示していると読者に告げる。これは、何らかのポーズであるかもしれない。私は、歴史的なデカルトが彼自身を一般人よりも知的だと考えていたこと、そして彼が彼の方法と、その助けによってなした発見に絶大な自信を持っていたのではないかと強くそう思う。しかし、それは問題ではない。重要なことは、彼が彼自身をそのような方法では提示しなかったということである。つまり、彼のペルソナ RD は、彼自身を、読者に真理を伝達する者ではなく、物語を語り、実例や、読者が従うに値するなにがしかのことを提供する者と見なしている。RD が教師であるならば、彼は彼自身の人生の実例によって教授しているのだ。彼は、教師を拒否せよというのではなく、彼がした方法を示し、その結果が模倣するのに値するものであることを同意するよう望んでいる。

デカルトの省察者、つまり『省察』における彼のペルソナは、RD とはいくぶん異なる。RD が『序説』第 1 部と第 2 部で準備し、その予行版として第四部で行ったように、『省察』の冒頭を知的プログラムの追求のために実際に行ったものとして、『序説』からの一種の継続として読むことはできるが、その修辭的戦略は、二つの著作においては同じではない。RD は人生の物語を話す居酒屋の仲間であるのに対して、省察者は一種のガイドである。「ガイド」は、おそらくここでは適切な言葉ではないだろう。デカルトは、読者への序言で、「誰にも私は、本気で私とともに省察しようとする人々以

外には、これを読むように勧告する者ではない」(AT VII 9, 著作集 2-18)と記す。その意義は、『省察』は、『序説』がそれ自体で表現しているのとはちがって、単にデカルトが扮する省察者が個々の機会に出くわして考えたことの説明として読まれるべきではないということである。そして、『省察』は、我々が単に著者によって真実だと語られているからその結論を信じることになるという書物ではない。むしろ、我々が議論に立ち入って、その立て役者(省察者)とともに省察することが意図されている。我々が『省察』第1の懐疑的な議論を読むとき、我々はその議論の力を感じ、それまで信じていたことをすべて拒否しなければならなくなるように意図されている。『省察』第2で、コギト命題をとおして、省察者がみずからの存在をを考えるものとして発見するとき、我々はそれぞれ我々自身の存在を発見することがもくろまれている。というのは、『省察』がそこから進んでいくためには、我々は実際に省察者と同一化しなければならず、自分自身の力で、知的啓蒙に向かってみずからを導く経験を持たなければならないからだ<sup>15)</sup>。デカルトは、ここでも何を信じるべきかは語らないが、『序説』では異なった仕方で、デカルトが得たと考えている知識に至ることのできる方法を示しているのだ。

こうした方法をとって、デカルトは彼自身の教育哲学を侵すことなく教師を演ずることができ、我々が、権威を拒否し、自身を見つめ、自分自身で、デカルトが我々に学ばせようとした真理を発見させるように導くことができたのである。しかし、ほんの少し皮肉が残る。1630年代および1640年代に新鮮で斬新な声色で、哲学の過去からの解放を模索すべく登場してきた哲学者デカルトは、年月を経るうちに、我々が彼の忠告に従うならば、我々をそこから解放しなければならない古代の著者のひとり、古典のひと

15) デカルトがその哲学で文学的形式として省察を用いた背景については、以下を参照のこと。

A. Rorty and G. Hatfield in A. Rorty (ed.), *Essays on Descartes' Meditations*, Berkeley, Calif., University of California Press, 1986.

相馬：アメリー・ローティ編、『哲学者の教育観』

つになってしまったのである。

付記. 本訳文は、1995–1997年度広島修道大学総合研究所調査研究（研究課題「近代教育思想とデカルト哲学の連関についての基礎的研究」）の研究成果の一部である。

## Summary

*'Philosophers on Education'* by Amelie Rorty

translated by Shin'ichi Sohma

This paper consists of the translation of two articles from *'Philosophers on Education'* edited by Amélie Rorty (London, Routledge, 1998). Based on such an understanding that philosophy is implicitly pedagogical, this book aims to provide a historical description of educational viewpoints among various philosophers. In the former article entitled the *Ruling History of Education*, Rorty gives a brief historical overview of the history of educational ideas in terms of the history of philosophy. With her aim in mind, various contributors try to depict the educational ideas of philosophers, including relatively unfamiliar figures in the history of education such as Descartes, Hobbes, Spinoza and Leibniz. The latter article entitled *Descartes, or the Cultivation of the Intellect*, which was written by Daniel Garber, tries to understand Descartes' philosophy as educational thought. This attempt might give some suggestion as to how the framework of the hisotorical study on educational thought can be widened.