

哲学概念の再考と哲学教育の課題
—カントによる哲学の定位を基礎として—

A Reconsideration of the Concept “Philosophy” and the Task of
Philosophy Education
—On the Basis of Kant’s Orientation of Philosophy—

鈴木 宏
Hiroshi Suzuki

Abstract

Today, in the information-oriented society, it is pointed out how important it is for us to think by ourselves by using our knowledge and to solve the complicated problems.

In this paper we will discuss how philosophy education ought to be on the basis of Kant’s orientation of philosophy. The main three arguments are as follows.

1) We describe what philosophy as a study means for Kant. He clearly distinguishes between philosophy and philosophizing, so we focus on the meaning of philosophizing.

2) The characteristic of catechism is examined. Catechism is given as an education method necessary to philosophize.

3) Clarifying how human changes by catechism, we explain the positive meaning of teaching philosophy for the changes in the intellectual side.

Key words : Immanuel Kant, Philosophy, Philosophizing, Exercise of Reason, Philosophy Education

I はじめに

シティズンシップ教育や法教育、メディア・リテラシー教育など、選挙権年齢の引き下げや情報化社会の進展によって、これからの社会の中で生き抜いていくために必要とされる教育の内容に大きな変化が起こりつつある時代を迎えている。そうした中で、時代の要請に沿って矢継ぎ早に対応を迫られ、それに対して応急処置的な改革を進めていかなければならない面があることはやむを得ないとしても、同時に、その時代の方向性を読み取り、場合によってはそれを変革していくような主体性を備えた人間を育成するというのも、今後の教育の課題として必然的に求められるものだろう。

現行の学習指導要領の基本的な考え方として「生きる力」の重視があることは周知の事実だが、この生きる力は、具体的に「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」の三つの要素に分けることができ、知・徳・体をバランスよく育てることが重要であるとされている。その中でも特に「確かな学力」に関しては、基礎的な知識や技能を習得した上で、それらを活用

し、自ら考え、判断し、表現することによって、さまざまな問題に積極的に対応し解決する力を養成することが求められている。生きる力の理念が強調された背景には、現代社会を特徴づけるキーワードの一つである「知識基盤社会」がある。現行の学習指導要領の理念にもあるように、知識基盤社会では「課題を見だし解決する力」、「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」、「他者や社会、自然や環境と共に生きること」など、さまざまな変化に対応するための能力が求められる。このことからわかるように、将来に向けての見通しが描きづらい時代を生き抜く力としてその重要度が増しているのは、教師から与えられた知識を覚えることではなく、その知識を活用し、自ら考えて課題を見つけ、それを解決していく力である。

以上のような今後の教育のあり方をめぐる現状に対して、本稿では、手元にある知識を駆使して自ら考える力を養成することに資する営為として「哲学する」ことの重要性に着目してみたい。その上で、これからの時代に必要とされるであろう哲学教

育の課題について考えていきたい。

そこで本稿では、主著『純粹理性批判』(*Kritik der reinen Vernunft*, 1781/87)の中で「哲学」と「哲学すること」の差異について論じ、哲学することの意義を唱えたカント(Immanuel Kant, 1724-1804)の主張に依拠しながら、次のような三つの論点を設定し、考察を進めていくことにする。第一に、カントにとって「哲学」とはどのような学問であるのかを整理して、「哲学」とは異なる意味で用いられる「哲学すること」が何を意味するのかを明らかにする。第二に、カントが「哲学すること」と同義で用いている「理性の才能を修練すること」という言葉に焦点を当てて、その修練を実践するための教育方法論を取り上げ、哲学教育の具体的なイメージを模索する。その際、哲学史家ピエール・アド(Pierre Hadot, 1922-2010)が説く「靈的修練(spiritual exercises)」の考え方を参照し、理性の修練によってもたらされる人間の変容のあり方について探っていきたい。そして第三に、カントが主に『教育学』(*Über Pädagogik*, 1803)で論じた「性格(Charakter)の確立」や、『たんなる理性の限界内の宗教』(*Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, 1793)(以下『宗教論』と略記)における「心術の革命(Revolution in der Gesinnung)」という術語を経由して、哲学教育の課題として「哲学」を教えることの意義がどこにあるのかを検討する。

Ⅱ 「哲学」と「哲学すること」

カントは、主著『純粹理性批判』の「超越論的方法論」の中で、理性認識のあり方の差異に基づき、数学と哲学との学問としての性質の違いについて論じている。数学的な認識とは、理性が具体的に用いられているにもかかわらず、純粹で誤ることのない直観によって用いられるために、あらゆる錯覚や誤謬を排除するものである。それゆえ、すべての(ア・プリオリな)理性の学問のうちで、学ぶことができるのは数学だけであるという。その一方で、哲学は、それが歴史的なものでないかぎり、決して学ぶことはできず、「せいぜい哲学すること(philosophieren)を学ぶことができるのみである」(A 837/B 865)¹。

カントが哲学という学問をこのように表現するに至った根拠を、さらに詳細に明らかにしていこう。彼によれば、あらゆる哲学的認識の体系が哲学(Philosophie)である。哲学が、哲学することのあらゆる試みを判定するための原型(Urbild)であると理解できるのであれば、哲学は客観的な意味のものでなければならず、それぞれの主観が哲学することによって得られた知の妥当性を判定するために役立つなければならない。しかし、主観的に哲学することによって得られる知の構造はきわめて多種多様であり、変化しやすいものである。それらを一つに束ねるような理念としての客観的な哲学はいまだ存在しないし、それをどうやって認識できるかどうかも明らかではない。人類はこれまで原型としての哲学に近づこうと努めてきたものの、その原型に達するまでは哲学を学ぶことはできないということになる。

原型としての客観的な哲学を欠いている状況の中で、哲学という言葉は二つに区別して使用されることになる。一つは、学校概念(Schulbegriff)としての哲学である。この意味での哲学は、知の体系的統一以上のもの、つまり認識の論理的完全性以上のものを目的としてもつことはなく、学校概念として哲学する者は理性技術者(Vernunftkünstler)でしかない(A 839/B 867)。自らの哲学が論理的な整合性を備えているかどうかに関心するのみであり、もっぱら理性を道具として使用しているにすぎないというわけである。

そしてもう一つは、世界概念(Weltbegriff)としての哲学である。この世界概念は哲学という名の根底に置かれてきたものであり、この意味での哲学に従事する者は人間理性の立法者(Gesetzgeber der menschlichen Vernunft)と呼ばれる(A 839/B 867)。カントは、世界概念としての哲学を「あらゆる認識と人間理性の本質的な目的との関係性についての学」(A 839/B 867)と表しているが、この本質的な目的のうち、究極的な目的として挙げられるのは、人間の全使命に関する哲学である「道徳(Moral)」(A 840/B 868)である。彼は晩年の著作『論理学』(*Logik*, 1800)でも、上記のような哲学の二つのあり方を引き継ぎつつ、思弁的知識だけを求めるのではなく、人間理性の究極目的を示す完全な知恵の理念をもたらす者を本来の哲学

者 (Philosoph) と呼んでいる (IX 24)。したがって、カントが哲学の本来あるべき姿を見出しているのは世界概念としての哲学であり、他者が説いた哲学を知識として取り入れるだけで満足する学校概念のとしての哲学から脱却することが重要であると言えるだろう。

恒久的な原型となるような哲学を手中にしているいわれわれは、統一的な体系として哲学を学ぶことはできず、ただ哲学することのみを学ぶことができ、それによって原型へと近づいていくことを目指していくしかない。それがカントの説く哲学のあり方の本質であるとすれば、彼にとって「哲学すること」とは具体的に何を意味しているのだろうか。それは、彼自身が具体的に言い換えているように、「理性の才能を、その普遍的な原理を遵守しながら、目の前のある種の試行に即して修練する (üben) こと」(A 838/B 866) である。つまり、哲学することとは、他者が作り上げた歴史的な体系としての哲学的知識を会得することではなく、哲学するその人の理性が陶冶され、道徳的なあり方をも変容させるような営みだということである。

ところで『純粹理性批判』では、「哲学すること」の他にも、理性を修練する役割を担うものとして形而上学 (Metaphysik) が挙げられている。カントはそれを「人間の理性のあらゆる開化 (Kultur) を完成させること」(A 851/B 879) だとしているが、形而上学を実践するということがそう容易なことではない。少なくとも、形而上学の本質は理性の批判 (Kritik) にあり、主体のうちにその批判の精神を育むことが、形而上学を実践する以前の段階で求められることになる。そこで次の課題として、理性の修練をするために必要とされる教育の方法について検討していこう。

Ⅲ 理性を修練するための方法

カントは『純粹理性批判』の中で、哲学することを理性を修練することとして位置づけた。だが、同書には理性を修練するための具体的な方法論への言及がなされていなかった。そこで以下の考察では、『道徳形而上学』(Die Metaphysik der Sitten, 1797) で例示されている「問答教示法 (Katechismus)」に着目してみたい。問答教示法は、

カントが子どもの道徳的な理性を陶冶する方法として提示したものである。この方法の目的は、子どもたちに決疑論的な問題を与え、分別を鋭敏にさせることによって、道徳的な事柄への関心をもたせるということにある。彼は、この方法が「教養のない者の能力に最も適した理性の開化である」(VI 483-484) と述べている。このことから、問答教示法とは、道徳という人間の究極的な目的に向かって理性を用いるための修練をし、世界概念としての哲学を実践するための手始めの段階に位置づけられる教育方法であると考えられるだろう。

問答教示法は、教師と子どもとの間の問答という形式によって進められる。この方法の特徴を論じる上で、カントはソクラテス的な対話教授法に言及し、両者の相違を次のように指摘している。すなわち、対話教授法の対象となるような生徒は、教師に適切な問いを発することができる程度には教育を受けている。しかし、問答教授法が必要である生徒は、自分が教師に対してどのように問いを発するべきかをすら心得ていない段階にある。そこで、教師だけが質問者となり、生徒は幸福、理性、義務といった道徳に関わる事柄について学んでいくことになる。

ここで、問答教示法の様式が持つ特性をさらに明確に浮かび上がらせるために、哲学を靈的修練 (spiritual exercises) として捉え、哲学史・思想史の再構築を試みたアドの主張に耳を傾けてみたい。アドによると、そもそも哲学とは、世界に対する私たちの見方を変え、私たちの存在様式そのものを変容するための修練であった。その彼が修練の方法の一つとして挙げたのが対話であった。対話の例としてアドが拠り所としているのは、ソクラテスの対話法である。ソクラテスの対話法では、一方が他方に対して何かを教授するというのではなく、とりわけ自己内の対話が重視される。人は他者の視点に立って自らと対話をし、その態度や信念を変えていく。対話は、その人のあり方を回心 (conversion) という形で変容させるものであるかぎり、まさしく靈的修練であるということができるのである。

このように、靈的修練としての対話が人間の生き方の全くの変容を目指していると考えられるならば、一方で、カントが説く問答教示法も、子どもの道徳性の変容を目的としており、両者の間には共通点を見出すことができるかもしれない。

しかし同時に、アドがはっきりと述べているように、彼があえて修練の形容詞として「spiritual」という語に固執した理由は、「moral」や「ethical」という術語ではあまりに限定的で、人間の全くの変容というものを表現できないからである²。人間の必然的な関心やあらゆる使命は道徳にあると考え、そのため、教育の最重要の課題を道徳教育に見出したカントの思考の枠組みとは、この点で袂を分かつことになるだろう。

話を問答教法の特性に戻そう。この方法は、子どもの道徳的な面での変容を目的とするものであり、教師は、道徳に関連する概念について問答を通して子どもに教え込んでいく。だが、このようなカントの説明からは読み取れない問題が残されている。それは、生徒の道徳性が教師との問答を通して変容していくその過程のあり方である。はたしてカントは、子どもが教師から道徳に関連した概念の意味を教授されることによって、その子どもにどのような変容が生じると考えていたのだろうか。

そこで次なる論点として、カントが『教育学』で論じた「性格の確立」や『宗教論』における「心術の革命」という術語の意味と、理性を修練することとの関係性について考えてみたい。

IV 哲学を教えることの意義

『教育学』でカントは、「道徳的な開化に際しては、幼少のころから善悪の概念を子どもに教え込むように試みなければならない」(IX 481)と述べ、問答教法で示された立場と共通した主張を展開している。その上で彼は、「道徳教育に際しての第一の努力は、性格を確立することである」(IX 481)と端的に述べている。教育の課題は、自らの格率に従って行動できるような性格を形成することであり、そのためには、道徳的な事柄との関係性の有無にかかわらず、何かをしようとする企図を確実に実行させることが必要であるという。

では、こうした格率に実際に従うようになるために、人はどのような変容を経験することになるのだろうか。それをカントの言説から読み解いていくと、『宗教論』の「心術の革命」という言葉にたどり着く。心術の革命とは、人が不純な動機ではなく、道徳的な格率に従って行動するようにな

るその変容のあり方についての表現であり、こうしたあり方をカントは「一種の再生と心情の変化によって新しい人間になる」(VI 47)と描写している。人が道徳的に善い人間になることは、漸次的な改善によって実現されるものではなく、革命という全くの変容がなければならないのである。

このことから、カントにとって心術の革命とは、計画的、系統的な教育によって確実に達成できるものではないということが推察できる。それどころか、本人にとっても予期せぬ形で生じるのが心術の革命だということになるだろう。では、計画的、系統的に教育を施すことに積極的な意義を見出すことはできないのかといえば、そうではない。

ここで、アドが修練のあり方として「spiritual」という言葉に込めていた意味を再度思い起こしてみよう。彼は、「moral」や「ethical」といった道徳的な側面に限られた人間のあり方の変容ではなく、まさしく全くの変容について論じるために「spiritual」という語を採用したのであった。そして、その「spiritual」に含まれているもう一つの側面として、「intellectual」や「of thought」といった知的側面の変容が含まれているという点を忘れてはならないだろう³。

知的な側面に対する教育的な働きかけが、たとえ直接的あるいは即効的に変容をもたらすものではないとしても、人間の生き方の変容に結びつくことがありうるとすれば、適切な計画の下で、知育として教えるべきものを教えていくということに臆病になるべきではないだろう。実際にカントは、問答教法の中で、道徳に関連する諸概念の定義を生徒に教え込んでいく例を示しているし、また、『教育学』の末尾でも、子どもの道徳的な性格を確立するために指し示すべき教育内容をいくつも提示している。ただし、カントが提示している教育内容を現代の教育の現場にそのまま適用できるわけではないことは当然である。そこで、われわれに課された問題は、何を知育の内容として教えるかということであり、その価値判断には慎重であるべきであろう。

さて、ここまでの考察を総括するにあたって、先に取り上げたカントによる哲学の位置づけに再度注目してみたい。カントは学校概念としての哲学を論理的完全性以上の目的をもたない理性技術者

の仕事として否定的に位置づけたわけだが、これまでの議論をふまえると、こうした歴史的な体系としての哲学を学ぶことの意味を再考する余地があるのではないだろうか。学校概念としての哲学が一つの知の体系だとすれば、それを学ぶことは、われわれが哲学することの礎を築くことになる可能性を秘めている。つまり、哲学の知こそが霊的修練の一部としての知的修練の役割を担うことになりうるのである。

理性の修練は、他者の哲学を知識として会得することによってではなく、あくまでも哲学することによってこそもたらされるのだとしても、カントが言うように、「哲学的に思考する者はみな、いわば他者の廢墟のうえに自分自身の仕事を構築するものである」(IX 25)。もちろん、この引用箇所におけるカント自身の立場は、あくまでも「哲学」はいまだ与えられたことのないものであり、それを学ぶことは不可能であるというものだが、現代の哲学教育のあり方を模索する上で、カントの立場を転換することはできないだろうか。すなわち、歴史に名を残す哲学者たちの思考の足跡を、われわれ自身が哲学するための足掛かりとして積極的に取り入れることができると考えられないものだろうか。

アドは、過去の歴史の中で作り上げられた哲学の作品を読む際に、それが具体的な文脈や場の中で書かれたものであることを意識するように警告している⁴。われわれは、こうした警告を踏まえ、歴史的な哲学をそのまま鵜呑みにするのではなく、哲学することへの第一歩として、これまで積み上げられてきた哲学者たちの功績から学ぶことが必要なのではないだろうか。

哲学を知ることによってこそ哲学することができる。このことは、たんに過去を知ることの重要性を訴えるだけの言説ではない。重要なのは、すでにある哲学の体系を無批判的に受容するのではなく、その体系に対する自分なりの態度表明を行いつつ対峙することである。『論理学』にもあるように、「真の哲学者は自主的に思考する者として、自分の理性を自由に自分自身で用いなければならず、奴隷的に模倣するような使い方をしてはならない」(IX 26)のである。その意味では、哲学を知ることの段階ですでに、人は変容を経験していな

ければならない。また、哲学を学習者へ提示する側の教師は、たとえ学習者の全くの変容が革命的になされるものであるとしても、知的側面での変容が生じるように、哲学を提示することを哲学教育の課題として引き受けるべきだろう。

V おわりに

知識を獲得して自ら考えることが「哲学すること」であるならば、哲学するという営為そのものに終わりはないということになるだろう。むしろ、哲学するための判断材料として、知識は日々更新されなければならず、知の体系としての哲学を学ぶことと哲学することとは、往還するような関係性に置かれるべきなのかもしれない。

その中で、これからの哲学教育に求められるのは、哲学するための前提として必要となる知としての哲学を教えていくことだろう。その際、たんに知識を授けることだけではなく、その知識に対して、学習者が批判的な目を向けられるような姿勢を育むことも視野に入れなければならないのは当然である。だが、結局のところ、学習者が批判的態度をもって主体的に考えるようになるかどうかは「自分自身の悟性を使用する決意と勇氣」(VIII 35)次第であって、そうなるように教師が指導をするわけにはいかない。そこで教師は、自らがなしうる限界を意識しつつ、哲学を提示する方法に工夫を重ねていくことになる。

本稿の考察は、歴史上の哲学をただ知識として伝えるだけの哲学教育を脱却し、それを学習者自らが哲学する行為へとつなげていくための方途を考える第一歩である。学習者へ哲学を提示する具体的な方法や、主体によって異なる変容のあり方をどこまで論理的に語りうるかなど、ここで議論の俎上に載せられなかった課題はいくつも残されている。そうした課題を解明していくことによって、哲学教育のよりはっきりとしたイメージを描き出していくことを今後の課題としたい。

【注】

¹ カントの文献は、いずれもアカデミー版カント全集 (Kant's gesammelte Schriften, begonnen von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, 1900ff.) を用い、本文中では () 内にロー

マ数字で巻数を、算用数字で頁数を示す。また、『純粹理性批判』からの引用については、慣例に従って、第一版の表記を A、第二版の表記を B とし、その後頁数を提示する。なお、引用文中の傍点は原典のイタリックを表している。

² Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, edited by A. I. Davidson, translated by M. Chase, Blackwell Publishing, 1995, p.82.

³ *ibid.* pp.81-82.

⁴ *ibid.* p.104.