

〈共同討議Ⅱ／カントをどう教えるか？——初学者向け哲学講義をデザインする〉

専門教育としてカントをどう教えるか

『基礎づけ』演習における試み

平出 喜代恵

「カントをどう教えるか」。私を含めた4名の提題者および司会者で話し合った末、私は大学における専門教育としてカントをどう教えるかについて提題する役割を担った。しかしながら、この問いがカントを教える効果的な方法を尋ねるものなら、率直に言って私にはそれに回答できるほどの経験も力量もない。そこで本提題では、私がカントをどう教えているかを報告することにする。以下は、「若者を導く」(II 305)¹ことにかんするカントの見解を参照しながら、私なりにカントを教える方法を模索していたときを回想するものである。

1. カントを教えることはできるのか

まずは「カントを教える」ことの内実を考えよう。ここに言われるカントとはなにを指すのだろうか。また、教えるという営みは一方通行のものではなく、教わったほうに学びがなくてはならない。それでは、学生がカントのなにを学んだとき、私はカントを教えたことになるのだろうか。

このように、教えることと学ぶことを裏表の関係にあるものとみると、私にいやおうなく思い出されるのは「ひとは哲学を学ぶことはできない(中略)。ひとはただ哲学することを学びうるのみである」という叙述である(A 838/ B 866)。哲学を学ぶことが不可能ならば、哲学者カントを教えることもまた不可能なのではないか——そうした不安が私の脳裏をかすめた。しかし同時に、「もしなにかをなすべしと要求されれば、それをなすことができる、という前提を含む」(V 31、傍点は原文のイタリックに対応)という叙述も思い浮かんだ。教員である私は、カントを教えよと要求されている。そうである以上は、カントを教えることは可能であるに違いない。そう信じるための支えをカントのなかに探してみよう。

そこで私が参照するのは、「1765-66年冬学期講義計画公告」(以下、「講義計画」と略記)である。

1 カントからの引用は、慣例にしたがって、『純粋理性批判』の第一版をA、第二版をBで示し、その後ろにページ数をアラビア数字で記した。その他の著作はそれぞれ収録されているアカデミー版(*Kants Gesammelte Schriften*, Hrsg. von der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften und Nachfolgern, Bd.III, Berlin, 1900-)の巻数をローマ数字で示し、その後ろにページ数をアラビア数字で記した。本稿における引用はおおむね拙訳によるが、以下の邦訳も適宜参照した。

カント『純粋理性批判』上・下、宇都宮芳明監訳、以文社、2004年

カント『実践理性批判』、宇都宮芳明訳・注解、以文社、2007年

カント『道徳形而上学の基礎づけ』、宇都宮芳明訳・注解、以文社、1998年

「1765-66年冬学期講義計画公告」、『カント全集3 前批判期論集III』、田山令史訳、岩波書店、2001年

というのも、この文書は大学教育という文脈を明示したうえで、上述の『純粹理性批判』からの引用と主旨を同じくする叙述、「若者は(中略)哲学を学ぼうとするが、それは不可能であり、というのも、若者はまずもって哲学することを学ばねばならないからである」を含むのみならず、この叙述で言わんとすることをカントみずから「より分かりやすく説明する」よう試みてもいるからである(II 306)。この文書を手がかりに、カントにおいて学ぶとはどのような営みであり、なぜそれが哲学においては不可能なのかを整理しよう。そうすることで反対に、哲学や哲学者カントを教える可能性に場所を与えることができるかもしれない。

カントによれば、「本来の意味で学ぶことのできる学問」には「歴史的部門」と「数学的部門」とがある。前者には「歴史以外に、博物学、文献学、実定法など」も含まれる。これらを学ぶとは、「すでに出来上がった学科として目の前にあるものをただ受け入れ」、「そうしたものを記憶や悟性に刷り込む(in das Gedächtniß, oder den Verstand dasjenige einzudrücken)」ことである。この意味で哲学を学ぶとすれば、差し出された哲学書に記されている「知恵と信頼にたる洞察」を暗記したり、知識として受け入れて「理解し(verstehen und fassen)」たりすることになるだろう。ところがカントにはまだ、このような「頼れる哲学書」は差し出されていない。それゆえ哲学を学ぶことはできないのである、と(II 306-307)。

以上を踏まえると、哲学を教えるにはまず「知恵と信頼にたる洞察」を含んだ「頼れる哲学書」を用意せねばならない。カントの手元にはそれにふさわしいものはなかったが、さいわいにも私にはある。カントのテキストがそれである。ならば、カントには不可能だったにしても、私には哲学を教えること、哲学者カントを教えることが可能ではないか。

その場合、カントを教えるとは、たとえば『純粹理性批判』のページを繰り返しながら、「超越論的」という概念を説明したり、人間の認識がいかにして成立するかについてカントがどのように考えたかといった知識を提供したりすることになるのだろうか。これに応じて、カントを学ぶとは、「超越論的」という概念を説明できるように暗記しよう、人間の認識が成立する過程について論述できるように知識を受け入れよう、と努めることになるのだろうか。だがカントは、このような学びは、学問を「ただ貼りつけられている(nur geklebt ist)」だけの、「ただ学んだだけの者(eigentlich Studirte)」を生みだすにすぎないと一刀両断している。それは、学問を「身に育てる(gewachsen ist)」ことができておらず、当人は「知恵がついたと思ひ違つて」いるが、それによつては「何も生み出すことはできない」ひとのことである(II 305-306)。

学問をただ貼りつけられているだけという表現から、私は「法則の文字」と「法則の精神」の対比を連想した(V 72, 82-83, usw.)²。カントにおいて、学問であれ道徳的に善くみえる行為であれ、外見だけでなく、中身も伴っていないければ真の意味でのそれとはいえない。そう考えると、カントは哲学を学ぶこと自体を否定的にとらえているのではないの³だろう。力点はむしろ、学ぶ当人が学問をみずから身に育てようとせず、教員によって貼りつけられているだけで、当人のものにはなっていないにもかかわらず満足してしまうさまを戒めることにあるだろう。

「哲学を学ぶことはできない」ということで、カントはその遂行不可能性を宣言しているわけではない。いっそう問題視されているのは、哲学をただ学んだだけでは、その目的である知恵の獲

2 これらの表現は行為の道徳性と適法性を区別する文脈で用いられる。したがって「ただ学んだだけの者」と直接的な関係はない。私にはもっぱら、適法性を満たすだけの行為と学問を貼りつけられただけのひとのあいだに、表層的であるにすぎないという共通点を見出しただけのことである。

得はできないという達成不可能性にあるのではないか。知恵を求めるならば、学ぶ以上のことこそが重要なのである。

2. カントを教えるために私はなにをなしうるか

前節で、カントが哲学を学ぶことそれ自体を否定しているのではないことを確認し、カントを教える可能性に場所が与えられた。では、大学における専門教育としてカントを教えるために、私は具体的にどうすればよいのだろうか。哲学はみずから身に育てていくほかない、「成熟した年齢の仕事」である(II 306)。カントは哲学のこの「特有の性質」(II 306)を考慮したうえで、次のような哲学の教育方法を提案している。そこを参照しよう。

哲学を身に育てるには、みずからがその「悟性を成熟さ」せることから始めなくてはならない。そのためには、経験について判断し、そこから概念を獲得していく鍛錬を積み重ねていかねばならない。このように「地に足の着いた概念」を獲得し続けることで、みずからの悟性の能力を高めていくことができる。こうしてひとは「悟性的人間」へ育つ。それから、みずから獲得してきた概念を因果関係のなかで把握できるようになれば「理性的人間」へ、また育つ。そして最後に、この因果関係において結びついた概念を秩序ある体系のうちでみてとることのできる「学者」へと育ちきる。もっとも、だれもが学者の段階にまでは至るわけではない。しかし、それぞれが「前よりも練れて聡明になっている」ことが重要ある(II 305-306)。

カントは以上のように、悟性の成熟には他者に鍛錬されるのではなく、当人が鍛錬するほかないことを強調する。ならば、その際に私のなすべきは、学生がみずからの悟性を鍛錬できるように力添えをすることである。そのために私には具体的に何をすることができるだろうか。

私になしうる力添えの内実をめぐっては、「考えられたもの(Gedanken)ではなく、考えること(denken)を学ぶべきである」という叙述に着目しよう(II 306)。ここにいわれる「考えられたものを学ぶ」とは、思想家によって考えられたものをただ受け入れること、すなわち、『純粹理性批判』や「講義計画」で消極的に評価された「哲学を学ぶ」と同義のものとして理解できよう。では、これに対比される「考えることを学ぶ」とはどういう意味だろうか。別の叙述を参照しよう。「指導の際に基礎におく哲学書も、(中略)著者について自分で(中略)判断するきっかけとしてのみ見られねばならない。自分でよく考え推論する方法こそ、学生が熟達することを本来求めているものなのである」(II 307)。「考えられたものを学ぶ」と「考えることを学ぶ」ことが対比されているこの箇所を典拠として、私は、「考えることを学ぶ」を、カントによって考えられたものを知識としてただ受け入れるのではなく、それを自分でもよく考えること、いわばカントの思考を追体験することとして理解したい。学生がみずからの悟性をつうじて、カントがみずからの悟性をつうじてたどり着いたまさにその概念にたどり着くこの能力こそが、学生が熟達したいと求めているものである。したがって、そのとき私のなすべきは、学生がみずからの悟性によって、カントの思考の展開を追体験できるように「先導する」(II 306)ことといえるだろう。

以上を踏まえて、私は勤務校の現行カリキュラムに沿いながら、カントをどう教えられるだろうか。私の勤務校では、哲学倫理学を専門に学ぶ学生は、2年次必修科目のなかで哲学倫理学の重要概念を学ぶことになっている。本科目は専任教員全員によるリレー講義であり、カントが

かわる回は私の担当である。私は講義のなかで、カントが生きた時代になにが問題とされ、その問題にたいしてカントはどのようなアプローチをとったかという思想の背景を説明し、そのうえで概念の説明を織り交ぜながら、カントにかんする知識を提供する。もちろん、学生はまだこの段階では、ただ学んだだけの者にすぎない可能性がある。学生は私に貼りつけられた知識を、みずから身に育てていかねばならない。そのためには、実際にカントのテキストを読んでみるのが効果的であろう。

私は哲学倫理学を専門に学ぶ3・4年次生を対象に、和訳を用いて『道徳形而上学の基礎づけ』（以下、『基礎づけ』と略記）を講読する演習を開講している。講読演習は学生がみずからの悟性を鍛錬し、カントがどのような道筋をたどって思考を進めたかを追体験するのを私が力添えできる適切な機会だろう。というも、哲学書は、その筆者の思考がどう展開していったかの記録という側面もあろうからである。以下では、私がどのようなことを目指して演習を行なっているかを報告したい。

カントのテキストにかぎったことではないが、哲学書で展開される論をたどるには、そのなかで用いられる概念の意味はもちろんのこと、それぞれの概念同士の関係を精確に、しかもみずから把握することが重要である。これを可能にするために私は演習のなかで、カントがどのような文脈で、どのような意味で、その概念を用いているかを、具体例を多く出したり、ときにドイツ語原語を紹介したりして解説している。

具体例を出そう。たとえば「人格」について、私は講義のなかで「人間」とは異なる概念であることを繰り返し説明している。そのため、これらが別個の概念であることはほとんどの学生が知識として貼りつけられている。それにもかかわらず、実際にテキストを読んでみれば、人間とは区別された人格概念が『基礎づけ』のなかでどのような意味をもち、どのような論理によってそれが目的それ自体として設定されるのかといった、体系における人格概念の位置づけをみずから把握することに困難を覚える場合も多いようである。その場合、私はまず思い切って、「目的それ自体」という表現を「目的をもって生きている者」と、「人格として扱われねばならない」という表現を「目的をもって生きている者として扱われねばならない」と言い換える。そのうえで具体例を出す。たとえば、奴隷も人間であるが、しかし奴隷は主人のたんなる手段として生きるほかないのだから、みずからの生きる目的を果たすためには生きられない、人格として扱われていない人間だ、というふうである。私はこのように演習のなかで、学生がみずから思い浮かべやすい具体例を用い、ときに学生の経験をカントの立場から判断してみせるように心がけている。そうすることで、諸概念について、それらがカントの道徳哲学において重要なものとして立ち現れてくる瞬間を、そしてそれらの概念が結びついていく瞬間を、学生がみずから体験できるのではないかと考えているからである。こうして初めて、学生はカントによって考えられたものをみずからも考え、身に育てていくことができるのではないだろうか。

3. カントとともに思索するために

カントは哲学書の講読演習でさえも、「著者に反してでも自分で判断する」(II 307)ことの必要性を説いた。しかしながら私は、講読演習の目標として、テキストを精確に読む能力を身に育て

ることも掲げているので、この点を強調はすることは避けたい。しかしそうであっても、ここに続く「自分でよく考え推論する方法こそ、学生が熟達することを本来求めているものである」(II 307)という叙述については、目標をともにすることができる。大学でカントを教えるという文脈に限定すれば、「自分でよく考え推論する」とは、学生がひとりでカントのテキストを読んだときに、まさに私が演習のなかで学生に向けて行なっていることをみずから行ない、カントによって考えられたものを、みずからも考えることである。

学生がひとりカントのテキストと向き合い、カントの思考を追体験していくとき、その学生はカントとともに思索することになる。カントを教えたと言えるのは、このように学生がカントとともに思索できる能力を身に育てたときではないだろうか。そのためには、カントが人間に、そしてその人間が属す世界に向けていたまなごしを共有する必要があるだろう。

カントは人間が属す世界をいわゆる二世界論によってとらえた。これに基づいて、人間をめぐる問いのひとつ、「私はなにを知りうるか」(A805/B833)にたいして、人間において知が成立するのはそれを経験できる場合にかぎられる、という回答が与えられた。このように人間の認識能力に限界設定されたことは、しかし、積極的な意味をもつ。知が成立する限界の向こうには、「人間には知ることのできないなにかがある」ということが指し示されているからである。それが信の領域である。

人間の意志が自由であるかどうか、人間は知ることができない。しかし、自由だと信じることで始めて、「私はなにをなすべきか」(A805/B833)という道徳の問いに取り組むことができる。この問いは、人間を二世界にまたがる存在者として、一枚岩ではないものとしてとらえることによってこそ成立する。ここでいう「一枚岩ではないもの」とは、人間は一方で英知的存在者であり、他方で感性的存在者でもある、という二面性を強調するものではない。この表現によって私が強調したいのは、感性的存在者として現に生きている生身の人間(homo phaenomenon)は、英知的存在者としての人間(homo noumenon)からいまでも引き裂かれそうな状態にあることである。

私の考えでは、この引き裂かれそうな人間像にリアリティをもてるかどうか、カントのテキスト、とりわけ『基礎づけ』をはじめとする道徳哲学を主題とするテキストを読みながらカントとともに思索できるかどうかに大きな影響を与える。人間はいまでも引き裂かれそうで、しかし引き裂かれてしまうわけにはいかないからこそ、英知的存在者としての私が立法した道徳法則にたいして、感性的存在者としての私をもたざるをえない尊敬の感情が語られるのだ。そして感性的存在者としての私は、この道徳法則の命令に気づかずにはいられないことが「理性の事実」(V 31)として語られるのだ。人間の尊厳が人間存在を高らかに謳う理念ではなく、人間性をたんなる手段にするなという命令であることも、こうした引き裂かれそうな人間理解を前提している。

以上のような二世界論や引き裂かれそうな人間像をカントと共有することなしに、カントを身に育てることはかなわないように思われる。もちろん、本提題で明らかにしてきたように、「超越論的」という概念の定義を記憶したり、「『人格』と『人間』は異なる概念だ」という知識を受け入れたりすること自体が否定されるわけではない。しかし、そこにカントの世界観や人間観が欠けていれば、上述の「私はなにを知りうるか」という認識をめぐる問いと、「私はなにをなすべきか」という道徳をめぐる問いがなんら関係をもたず、カントのなかに二つの別個にある問いが並列しているかのようにみえてしまうからである。しかし、カントは一人の思想家である。それゆえ、上述の二つの問いは別個に成立することはあり得ず、複雑に絡み合っ一つ一つの体系をなす。カン

トを身に育てるには、世界観や人間観の共有によってカントと同じ視点を採用し、そこからカントとともに思索していかなければならない。

「カントをどう教えるか」。そのためには、カントとともに思索できるようにさまざまなしかたで学生を引き上げることだというのが、私なりの回答である。