

ギムナジウムにおける哲学教科書の紹介・検討

——「哲学」のない日本へむけて

嶋 崎 隆

大学に所属する研究者は、一般に教育もしなければならぬ。私の場合には哲学教育が問題となる。ところで今回ウィーンに研究滞在し、そのギムナジウムや大学での教育の実態に触れるにあたり、その彼我の差に驚いたものである。わが国の出口なしのように見える教育問題にたいしても、一度徹底して、欧米の教育の実態と比較・検討することが有意義のように思われる。

ところで、わが国における哲学の位置づけは、欧米の先進諸国と比べるときわめて軽いものといわざるをえない。だがそれでも、哲学はやはり学問の根幹であり、そこでこそできるかぎり広くかつ根本的に、人間と世界のあり方を論ずることができなくてはならない。そういうわけで、本論文は、オーストリアの哲学教科書の紹介・検討

をすることによって、哲学教育のあり方を、さらに広く教育は人間をどのようにつくろうとするのかを探ってきた⁽¹⁾。

以下では、ウィーンでの教育体験をまず述べ、そのち日本の教科書の特徴について説明し、さらにオーストリアの哲学教科書を紹介・検討し、そのなかでとくに注目すべき最新の教科書について詳細に考察したい。

一 ウィーンでの教育の風景

欧米諸国の学生は教師にたいし盛んに質問したり議論したりするが、日本の学生はほとんど質問などしない、ということはいくついわれることである。それが事実とし

でも、しかしそれは表層の現象にすぎない。ことがらの核心は、疑問点が湧いたり、いいたいことが頭に浮かんだら、それをおたがいに他人にむけていつてかまわな、それだけの自由度、相互信頼が人間関係のなかにあるということである。欧米では、そうすることが社会的に奨励されており、それはまた教育における人間形成に大きく寄与するとみなされている。そのひとつの結果として、議論も気軽に生ずるのである。要は、こうした知的形成をおこなうために、教育のなかで、それを阻む内的(個人)のなかにひそむ)および外的・社会的要因をどう取り除いていくかということであり、その結果、個人がいかにして「自由」となるかということだろう。そこでは、人間はどう生きるべきかという根本問題がかかっている。人間のあり方・生き方にたいする根本が日本と、少なくとも私が見聞したウィーンとはかなり異なるといえる。

私はウィーン大学所属の哲学研究所が開講する多くの講義とゼミナールに、一九九七年から九八年、その夏学期と冬学期にかけてずいぶん熱心に出席した。延べ合計一五以上の講義・ゼミに出席したと思う。ゼミはもちろんのこと、講義でも学生たちは熱心に議論する。

大体においていつでも学生は質問をいいことになっている。質問がまったく出ず、どうも質問を許容しないように見える講義がただひとつあったが、それは教師がきわめて名調子でとうとうと講義するものだった。これは日本的といっているいかもしれない。また終わりの三〇分をきちんと質問にあてる教師もいた。彼は「哲学入門」の講義をしており、講義後に、「質問がありますか」とは聞かず、「発言の要求(Wortmeldungen)はありますか」といつもくり返すのが印象的だった。それは単なる質問のみでなく、自分の意見を述べることともよく、自由にいつてほしいということの意味するのだろう。

ところで学生たちの年齢はまちまちで、二〇歳代から六〇歳代くらいまでヴァラエティに富んでいる。彼らも議論になれているから、あまり強引な主張をしない。しかしきちんとした自己主張をし、納得するまでひきさがらない。大学一年生で男女ともきちんとした議論ができるということ、すでにギムナジウムの段階でそうした能力を獲得しているということの意味するだろう。私が見聞したかぎり、すでにギムナジウム低学年から、意図的に、議論をしたり、共同作業をしたりすることが授業

のなかにきちんと位置づけられている。

幸い私は、ギムナジウムの哲学教師であるフリードリッヒ・ミュレック氏の好意で、氏の哲学の講義を参観することができた(ウィーン一区の公立ギムナジウム)。「哲学」はギムナジウムの最終学年(八学年、つまり日本の高校三年)でふつう履修され、その前に「心理学」が七学年で履修される。そのクラスにはなんと一九名の生徒しかいなかったが、当日氏は、論理実証主義やカール・ポッパの哲学について講義した。これはまったくオーストリア的な哲学である。授業はきわめてにこやかな、リラックスした雰囲気が進められる。教師が少し説明し、そのつど生徒に質問すると、ただちに生徒たちが口々に気軽に答える。彼らにはたいしたことはないが、緊張せずに、自由に発言する。なんとも印象的である。教師が高い位置にいるという感じがしない。やがて女子生徒が立ち上がり、戸口のところへ行って外を指さし、にこっと笑い出ていく。トイレだろうか。机のうえにいくつも人形を置く生徒もいるし、ジュースの缶などを皆出して飲んでゐる。私が別のギムナジウムで見聞したかぎりでも、生徒を管理しようなどという発想

はほとんどなく、大事なことは「ヒューマニズム」と「自由」なのであろう。だから哲学でも、そのことが中心に教えられる。

二 日本の教科書比較

日本では、高校において「倫理」(以前は「倫理社会」)の教科があり、また哲学関係としては、「現代社会」の一部で倫理学が中心的に扱われる⁽²⁾。ところで、わが国の「倫理」には、おおむね編別構成に共通性がある。一例をあげよう⁽³⁾。

第一編 青年期としての人間の生き方 ①「青年期の課題と自己形成」②「人間としての自覚」

第二編 現代社会と倫理 ①「現代社会と人間」②「現代社会を生きる倫理」

第三編 国際化と日本人としての自覚 ①「日本の風土と日本人の考え方」②「外来思想の受容と日本の伝統」③「世界の中の日本人」

第一編の②では、ギリシャ哲学、キリスト教、イスラム教、仏教などが説明され、第二編の②では、欧米の倫理思想の歴史が述べられる。さらに第三編①では、日本

的風土論や日本文化論が、②では、仏教、儒教、西洋思想の日本での受容や国学について展開される。以前の倫理の教科書と比較すると、だいぶ西洋思想の比重が低下し、非西洋・日本の思想・宗教の説明が多いという印象をうける。浜井修編の教科書もほとんど同じ構成である。見田宗介編は、全部で六章だてだが、内容的には同じ順序で並んでいる。⁽⁴⁾

材料としてのバランスからすると、「国際化」を重視しているという点を考慮に入れると(「国際化」は現在、情報化とともに指導要領の重要項目である)、倫理の現代的テーマとしては適当であると思う。この点では、議論をさきどりすると、オーストリアの哲学教科書は、一般的にあくまで欧米中心の内容であり、素材としては日本より狭い。したがって、そこに西洋中心主義があるといえなくもない。ところで興味深いことに、見田編では、外国の教科書のなかの一例として、「まず上司に席をゆずるべし」という、日本の電車のなかの風景についての皮肉っぽいイラストを載せている。⁽⁵⁾ こうしたリアルで考えさせる素材ははじめ一方の日本の教科書では皆無であるが、オーストリアではしばしば見られる。だが、皮肉

や風刺というのは人間の成長にとって欠かせないものがあり、それはヒューマニズムの精神の発露でもあるだろう。また注目すべきことに、見田編では、Let's try! という項目で、しばしば質問をし、考えさせるようにしむけている。たとえば、キリストと仏陀における人間観の相違を考えさせたり、近代市民社会に確立した人間観が、中世のそれとどう異なるかを考えさせたりする。⁽⁶⁾ こうした教育的配慮がまさに大事で、オーストリアでは、以下に見るように、こうした配慮が頻出するのである。

三 オーストリアの哲学教科書

いくつか検討したかぎり、オーストリアの教科書は哲学概論風にテーマごとに展開されている。たとえば、ヘアリンデ・パウアーシュトゥーダーらの教科書『哲学読本』をあげよう。⁽⁷⁾ これはもちろん、ギムナジウムの教科書に正式採用されているものだ。まず序論風に「哲学はなんであるか、哲学はなんのためにあるか」という章が来ており、続く「認識論」「科学論」「論理学」「言語哲学」は全体として認識論関係であり、さらに「倫理学」ののち、「政治哲学」「美学」「人間学」が来る。そ

して「歴史哲学」「宗教哲学」で終わる。「人間学」の章の位置づけがやや不安定のように見える。つまり「人間学」がここに来る必然性があまり感じられない。それはそうとして、こうした展開はオーストリアで一般的かもしれない。

『哲学読本』は哲学教科書であるから、倫理学のみならず、もっと抽象的な哲学的テーマもまた扱う。それは、哲学は「なんら教説ではなく、ひとつの活動である」(ワイトゲンシュタイン)という主張をスローガンとしているが(Einführung)、哲学的テーマの一般的説明のあとで、古典や現代の哲学研究者の文献を一部ずつつぎつぎと読ませる体裁をとっている。そして随所に「質問」のコーナーを設けている。たとえば、第一章「哲学はなんであるか、哲学はなんのためにあるか」では、哲学史におけるソクラテスの「無知の知」、アリストテレス『形而上学』、さらにヤスパース、エミール・シオラン、バートランド・ラッセル、リュディガー・ブープナー、ワイトゲンシュタイン、カントらがテキストとして掲載されている。ここに設定されている質問は、たとえば、『哲学は無用だ』という主張は、ひとつの哲学的主

張なのか(⑥)、「なぜアテネの法廷はソクラテスに死刑の判決をくだしたのか、なにが本當の動因だったのか」、「社会にとって、不愉快な人間たちはどのような意義をもつのか」(⑦)などである。

さて率直に言って、大体同じ年齢で学習するといっても、日頃のその差は歴然としている。日本の教科書はあえていうときわめて薄っぺらい。そこにある知識は、受験用に飼いならされた表面的なものにすぎない。もちろんこれは、筆者のせいとはいえない複雑な現象が関わっているだろう。オーストリアの教科書では、いわば本物の知識(原典)がどんどんと出てきて、考えさせるのだ。それは大人が読んでも十分に知的刺激が与えられるものだ。

一例として、第二章「認識論」の「真理問題」の項を取り上げよう(44ff)。ここでは、「真理とはなにかについて、対応理論(Korrespondenztheorie)」、整合理論(Kohärenztheorie)」、余剰説(Redundanztheorie)」、プラグマティズムの真理論(pragmatische Wahrheitstheorie)」、合意理論(Konsensustheorie)の諸説が丁寧に説明され、さらにその代表的哲学者たちの文献

が詳しく引用される。まさにそれは『読本』なのである。そしてそれら各説にふくまれる問題点などにも詳細に言及される。教科書という性質上、明快な結論はないけれども、内容的にあってこれはほとんど哲学論文の域に達している。対応理論には、「対応説の問題構成を、すべての言明にたいして直接的観察によって解決する可能性はあるのか。たとえば、過去に関する言明を私たちの感官によって吟味することはいかにしてできるのか」(46)などと問われる。もちろん対応説は伝統的ではあるが、周知のように、その難点をめぐって合意説などがコミュニケーション論との関係で登場してきたのであった。だがその合意説も大きな難点を抱えている…。こうした問いに完璧な回答はありえないだろう。要は、諸説を前にして幅広く考えることである。

不満もないわけではない。たとえば、「弁証法的方法」という項目では、ヘーゲルの弁証法を「定立—反定立—総合(Thesis-Antithesis-Synthesis)」の図式で説明している(192)。だがこれはフィヒテ的ではあっても、ヘーゲルはこうした図式で自分の方法を説明したことはない。日本の教科書でもこうした説明はしばしば見られる

が、これだけ本格的な教科書であり、原典重視であるのに、こうした俗流的説明を許容しているのは解せない。

なおこの『哲学読本』には、さらに参照すべき著作が豊富に紹介され、最後に文献目録もきちんと付いている。こうしたしっかりした文献的取り扱いも特徴的である。

さて、マリア・フェルスト/ユルゲン・トリンクスの『哲学』の教科書はさらに重厚で、分量は日本のものの二倍くらいあるだろうか。これもまた引用される文献の量は多く、編別構成はほぼ前者の『哲学読本』と同じである。ただ途中で、「啓蒙」「概念の世界—物質の世界」(デカルト以後の近代哲学の叙述)、「哲学を実践化すること」(マルクス、プラグマティズム、キルケゴール、ニーチェ、サルトルら)というような章がはいっている。さらに哲学の新しい内容も盛り込まれるが、たとえば、「哲学の中心としての言語—言語論的転回」という章では、いわゆる「言語論的転回」のテーマがウィトゲンシュタインの言語ゲーム論、構造主義的言語論に関連して扱われる。つぎの「自我—概念のデコンストラクション」の章では、「自我は他者である」、「考古学としての哲学(ミシェル・フーコー)」、「主体の脱中心化(ジ

ヤック・ラカン」が扱われる。

その内容の高度さには驚くほかないが、これはむしろ大学の教科書レベルとあってよい。別の特徴として、この教科書にはおびただし量の図版が挿入されている。これは著者の趣味ではないかと思うほどだが、単に哲学者像、哲学的背景などの哲学関係のものとはもとより、示唆的な哲学的絵画(?)や彫刻の図版が数多く挿入されている。たとえば、マグリット、エッシャー、フリードリッヒ、ジャコメッティ、アンリ・ルソーらであり、最後に、宗教哲学の項にふさわしくポッシェの「永遠の光への上昇」が掲げられる。いかにも芸術の都ウィーンを擁するオーストリアの哲学教科書という感じがする。

ところでさきに触れたヘーゲルの弁証法の説明がどうなっているか気になったので調べたが、この教科書もまた「定立—反定立—総合」の図式で説明している(二)。もちろんヘーゲルの直接引用はない(あるはずはない)。関連していうと、「総合」の段階がAと非Aの相互の限定・制約として説明されているが、これはフィヒテの考えではあっても、ヘーゲルのものではない。

さらにまた、ライニンガー／ナウラティル『哲学的思

考入門』。これはウィーン大学哲学教授ライニンガーの講義草稿を出版したもので、どうも最初からギムナジウム用の教科書として書かれたものではないようだ。だが注目すべきことに、ここにはオーストリアのギムナジウムにおける哲学教育の「原則」が書いてある。それによると、この教科では、単なる知識の獲得よりも問題意識が、とくに人間存在についての問題意識が重要だという。同様に、カントの伝統にしたがって、批判的意識の覚醒も重要だという。⁽¹⁰⁾もしこれがオーストリアの哲学教育の原則だとすると、知識の質という点で、それは日本の受験勉強的な知識とは正反対のものを目ざしているといえるだろう。

こうした本格的なギムナジウムの哲学教科書を教えるとすれば、教師は相当の専門的実力をもっていなければならないことは当然であろう。この点はどうか。だがそもそも、ギムナジウムの教師はプロフェッサーとして専門家なのであり、哲学教師もそうである。ミュールッカー氏にうかがうと、氏の場合、授業はほとんど午前中で終わり、午後は大学にひたりきって研修をおこなうという。彼は大学の哲学研究者とつねに密接に交流して

おり、アカデミックスな催し物によく顔を出している。日本の高校の先生からすれば、実にうらやましいかぎりであろう。こうした余裕があればこそ、あの本格的な哲学教科書をこなせるのである。

ところでまた、ギムナジウムの七学年では、一般に「心理学」が教えられる。予想されるように、心理学は哲学ときわめて密接に関連しており、知覚や意識の働き、さらに人格論など、内容上重なる箇所が多い。そしてまた、哲学同様、人間形成にとって不可欠な知識を提供する。そういうわけで、ここで心理学の教科書を例にとろう。それはハンス・ケルンらの『プロジェクト心理学』⁽¹¹⁾であり、三〇〇頁以上の堅牢な内容の教科書である。心理学を学び、さらにつきに哲学をというプロセスはきわめて合理的で無理がなく、生徒の人格形成におおいに役だつてであろう。この教科書の最後のほうには、「哲学への移行のなかで」という項目もある(399H)。ここで詳論する余裕はないが、この教科書の第一章は「ひとつの始まり——不安を例にとって」と題されており、ムンクのあの「叫び」が登場する。ここでは人間が不安や希望をもつ心理が説明される。

四 新教科書の特徴

ミュンヘンレッカーラの教科書『哲学の問い』⁽¹²⁾は一九九七年に出版されたが、これは上記の教科書を参照した画期的なものといえよう。それはまさに、長年の経験を踏まえた、本格的な教育書なのである。私はこの出版記念会というか、そのプレゼンテーションに招待された。それは教科書販売の書店でおこなわれたが、場所はなんと「ヘーゲル通り」であり、付近にはフィヒテ通りもあった。そこではOHPなどを使用して、著者たちが新教科書の説明をおこなった。実に多くの参加者が集まったが、印象的なのは、ウィーン大学の哲学研究者が何人も参加していたことである。著者たちがいかに密接に大学の哲学研究者と交流しているかが窺い知れる。以下、この教科書の紹介・検討をしよう。

正確にいうと、この教科書は三つの著作から構成されている。上記の「講話用」、それと「テキスト」、「教師用マニュアル」である。⁽¹³⁾「講話用」がふつう講義で用いられるものであり、「テキスト」はいわばサブテキストであり、「教師用マニュアル」は文字通り、教師への指

示や配慮が書かれている。日本でも、教室で使用される教科書のほかに、マニユアルという教師用の参考書が添付されるのが通例である。そこには、教科書の補足説明や資料が掲載されており、教科書本体よりも大部になる場合が多いのではないだろうか。いってみれば、オーストリアでは、こうしたマニユアルなみの詳細なものが教科書として使われているのである。

これら三点セットのなかで特徴があるのはやはり「講話用」であるので、これについてのちほど詳細に説明することとして、いまほかの二つのものについて簡単に述べよう。

「テキスト」は、「講話用」では本格的に触れられなかったテーマである。「歴史」「社会」「自然」「宗教」「美」「言語」にかんするテキスト集である。そこでは本格的な哲学書が六〇編にわたって引用される。そして各節の終わりにはやや長めの質問がいくつかついていて、考えさせることになっている。もちろんここでも実に詳細な参考文献のリストがついており、なんと参考ビデオの案内まで掲載される徹底ぶりである。他方、「教師用マニユアル」はやや薄いもので、教科書全体の成り立ちや

年間プランの説明、さらに「講話用」と「テキスト」についての補足説明をふくみ、最後にOHP用の大きな説明図が多数ついている。

この三点セットには、こうして実に細かく本格的な教育的配慮がなされており、日本のそれとは雲泥の差があるといわざるをえないだろう。

そこで、「講話用」の説明にはいる。

教科書の目次の前に、「親愛なる生徒諸君、あなたたちはこの教科書をオーストリアから教育のために供与される。教科書は学習のために役立つだけでなく、それらは人生のための友ともなるだろう」と書いてある。従来は教科書は無償だったが、いまは一〇%支払う。それにしてなんと素敵なことばではないだろうか。そしてたしかに「人生の友」の名にふさわしい内容がこのなかに盛られている。

この教科書が内容的にはもちろん、教育的配慮という点でもいかに本格的であるかは、以上ですべてに明らかであるが、ここであらためて三つの大きな全体的特徴をあげたい。

(1) すでにいままでの哲学教科書などでも見られたこ

とだが、この教科書もまた、単に哲学の抽象的な知識を、それがとにかく必要だからという意味で、細かくつぎつぎと理解し記憶させるというのではなく、つねに人間の抱える現実的問題(心の問題から社会の問題まで)とのつながりを意識させるなかで、いわば生ける知識として哲学を学ばせようとしている。もちろん哲学は抽象的なことば遊びのようになりがちである。この哲学的抽象物と具体的現実をいかに結ぶのか——ここに著者たちは腐心している。

(2) この教科書は単なる哲学入門書というのではなく、多くの哲学教育上の専門的配慮に満ちている。日本でも哲学研究者や哲学評論家のようなひとたちが哲学入門書をしばしば書くけれども、実践的教養から遊離した抽象的なものか、個人の趣味に偏したようなものが多い。だが、いわばこれは教育のプロの仕事であり、若者に必要な普遍的教養を与えようとしている。

(3) とくにこの教科書に限定されることではないが、一般的説明の部分にしても豊富に紹介される哲学上の文献にしても、かなり高度な内容がふくまれている。日本の倫理の教科書は、これに比べると、子どもだましとい

ってさしつかえないだろう。他教科はともかく、哲学と心理学であれだけがっちりと本格的に専門の教師が教え込むというのを想像すると、私はその彼我の差に危機意識をすら感じてしまうのだ。もちろんそうであっても、ギムナジウムのなかでどれだけの生徒がこうしたハイレベルの授業についていけるのかというような問題が存在するだろうから、以上のことだけでは判断できない。しかし一部であれ、意欲的な若者はいるはずで、彼らがここで適切な指導を実際にうけるとなると、ほとんどそうした本格的学習なしに放置される日本の生徒との差は歴然たるものがあるだろう。日本では、予備校の教師から哲学的に考えることをはじめて教えられたと述懐する学生が多いのである。

上記の第一点は、具体的な内容紹介のさいに詳論するとして、第二点の教育的配慮についてさらに詳しく述べたい。

まず目次の横にキーワードが並べられており、これは最低限学習すべき用語ということになるのだろう。また著しい特徴として、生徒が授業中および家庭でおこなう作業が細かく折り込まれていることだ。それらは記号化

されて、教科書の随所に顔を出す。たとえば、DISは「議論」を意味し、それへの指示を意味する。EAは「個人的作業」であり、ひとりで考えることおよび宿題への指示である。さらに「集団作業」「パートナーとの作業」(GA)、「報告」(REF)、「役割分担」(RS)などの指示がある。そしてまた、いまやられている内容が他の教科とどう関連するかについての指示がつねについている。たとえば、心理学、歴史、物理学などへの指示である。

うらやましいのは、哲学上の用語が英語、仏語、ラテン語、ギリシャ語などでどう置き換えられるかの一覧表がしばしば見られることである。Mensch(独)はman(英) homo(ラ) anthropos(ギリ)とただちに訳されている。日本人のもつ圧倒的ハンディよ！ ちなみにラテン語は、日本の中学二年からふつう学ばれる。ギリシャ語もしばしば登場するが、原語とともにローマナイズされたものも併記されており、親切である。教科書のなかには、わかりやすい、よく整理され工夫された図表がしばしば掲載され、理解を助けている。そしてこれは、「教師用マニュアル」のなかにOHP用として拡大されて掲

載されている。

さらに付録の充実ぶり。「外観1」から「外観3」まであって、たとえば「外観1」は、他教科(美術、生物、ドイツ語、歴史など)に関連する項目の索引集である。「用語集」では、哲学用語にたいする簡単な解説がなされ、最後にはもちろん詳細な索引がついている。こうした本格的な文献的取り扱いが、専門書ならぬギムナジウムの教科書においてもゆるがせにされていないことは、まことに印象的である。

五 新教科書の内容紹介——「序論」

以上のような工夫と創意に満ちた内容は具体的にいかなるものか。本教科書は、①「私はなにを問うていいか」、②「人間とはなにか」、③「私はなにをなすべきか」、④「私はなにを知ることができるか」というように、全体で四章からなる。哲学の分野からいえば、序論—人間論—道徳・倫理学—認識論—論理学ということになるだろう。目次のあとに略語表が一頁ついており、この点でも本格的である。

第一章の序論部分では、まずいきなり自動車産業に関

連して使われる「哲学」ということばが新聞の記事から抜き書きされ、《集団作業》として、日常用語で「哲学(者)」がどういうふうに使われているかを考えさせる。

そしてたとえば、「哲学者」というのは、私たちにとって「するひとだ」というように述べてみよという。そのうち「知」の三形態(見せかけの知、欲求された知(科学と哲学)、知恵などの現実的な知)が、また人間活動として、理論的(≡静観的)・実践的(≡活動的)・制作的(≡創造的)の三分法(アリストテレス)がそれぞれ図式化される。そのさいまた、《議論》として、星を眺めて溝に落ちたタレスの逸話を紹介し、前述の三つの人間活動を主におこなう人間たちのポジとネガを論じよという指示がある。こうしてすでに五頁にいたるまでに、五つのまとめの図式、ひとつの図版が折り込まれ、わかりやすく導入される。そしてそのなかで、《議論》などの三つの指示がすでにはいっている。

「過去においてどこで哲学が始められ、今日、どこで哲学がなされるのか」という節では、古代ギリシャの哲学者たちの名前が大きな地図とともに示される(11)。

面白いことに、「職業としての哲学」は現在どこでなさ

れているかという項目もあって、大学や成人教育の場のほかに、子供のための哲学教育があげられる。それによると、「オーストリア・子どものための哲学協会」というのがすでにあるそうである。また哲学そのものではないが、宗教の司祭、心理療法家、経営コンサルタント、詩人なども哲学との接点をもつといわれる。こうして過去と現在の哲学の姿が簡潔に示されており、導入としての視野が確保されている。

哲学は人間そのものを考察するが、そのさい「愛」というテーマは青年期にとっても重要であろう。もしオーストリアでの教育目標が「ヒューマニズム」と「自由」であるならば、人間らしく生きるといふことのなかに「愛」は不可欠である。そこに裸の男の子と女の子の可愛いイラストが掲げられ、「愛とは…相手をそのあるがままに扱うこと」(12)とわきに書いてある。そして素敵な詩が掲げられる。それはエーリッヒ・フリードという詩人の「あるがまま」というものだ。すこし紹介すると、「それは不合理だと、理性はいう。それはありのままにある、そう愛はいう。それは不運だと、計算はいう。それは苦痛以外のものではないと、不安はいう。そ

れは無展望だと、洞察はいう。それはありのままにある、そう愛はいう。」このなかで、《個別作業》として、こうした詩の意味を把握したのちに、哲学的にいつてそもそも愛とはなにかを考えようという指示がある。

つぎの「いかにして私たちは哲学的思索をできるのか」という節では、解釈学的、分析的、弁証法的、現象学的などの方法と並んで、「治療的 (therapeutisch)」という方法があげられており、気になる。実はウィーンの哲学に接してしばしば聞かれるのが、このテラポイトイッシュであり、「心理療法」である。もちろん当地は、その方面の大家フロイトの出身地であり、ヴィトゲンシュタインの哲学も言語批判をとおしての一種の治療法だったといえないこともない。またウィーン世紀末には「治療ニヒリズム (therapeutischer Nihilismus)」という表現もはやり、心の病はかの地で蔓延していた。解釈学的、分析的などの方法は哲学研究者たちにとっておなじみだが、「治療的方法」というのはいままで聞いたことがなく、私にとって新鮮であった。しかし、この心の癒しというテーマに関していえば、まさに現代日本で流行しており、若者の心をとらえているのは、「自分探し」

などのことばに見られるように、実にこうした問題であることばが与えられると、事実がまさにくっきりと浮かび上がる！ 過去のマルクス主義が社会の矛盾をあげばき、そこから政治的行動へと誘うという態度を取ったとすれば、そしてそれが弁証法的方法に依拠したとすれば、いまこの弁証法的方法が後退し、治療的方法が脚光を浴びているというのは、時代の流れとしておおいに了解できようというものだ。

もちろん、一方の外面的社会批判も他方の内面的な心の癒しもそれぞれ一面的だろう。心の癒しだけでもごとを解決できるはずがない。いま紹介・検討しているこの教科書を見ると、この両面がバランスよく展開されているということが実感できる。さて教科書では、欺瞞からの解放を試みるソクラテス、ウィトゲンシュタイン、さらに魂に安らぎを与えようとするストア派に言及され、エピクテトスのテキストが引かれる。これらはすべてテラポイトイッシュな哲学的思索だとされる。

六 人間とはなにか

第一章をうけて、第二章「人間とはなにか」がここに

来るといふことはきわめて適切であって、この点で、前に紹介したパウアー・シュトゥーダーの教科書よりはいい。ところでこの教科書の表題はすべて問いかげの形式をとっており、これもまた印象的である。第二章でいうと、「私はここにいるのか」、「だれがそこで問いかけているのか」、「どこに私はいるのか」、「なぜ私はこの世にいるのか」などである。まさに、こうした問いをうけて考えることが哲学そのものであるということが暗示されているかのようである。ここでは、キルケゴール、ニーチェ、シェーラー、ハイデッガーらの標準的な哲学テキストが利用されるが、さらに、古代ギリシャのコスモロジー、中世の神学、自然科学の立場などから展開される人間論が対比され、『宇宙船エンタープライズ』『スタートレック』のようなサイエンスフィクションのなかの人間論とコスモロジーの思索について分析し議論しなさい」というような《報告》《議論》もまた提案される。

『宇宙船エンタープライズ』というのにはなにを指すか寡聞にして知らないが、『スタートレック』はオーストリアでもまた人気の映画番組であり、『スタートレック』の展覧会があったほどである。

「この世で私はなんのために存在するのか」という節では、人生の目的・目標が個々の哲学者にそくしてわかりやすく述べられる(50頁)。マルクスは「無階級社会」を、神学は「彼岸の神の国」を、ヘーゲルは「精神の実現」を、キルケゴールは「死」を、という具合である。また人間と世界との関係では、ポッパールの三つの世界論なども説明される。またフェミニズムにも言及され、《議論》の箇所では、家長长制批判との絡みで、あるべき男とは、女とはどういうものか、ブレインストーミングという形で考えよと指示される。

さらに興味深いのは、M・ハイトガーの現代の教育状況への批判の引用である。彼によれば、教育における人間形成が単に資格取得にのみ還元されるならば、自律的な判断を責任をもつてくだすという目標は失われ、与えられた目的のための訓練がそこでおこなわれるのみとなるという。つづいて《共同作業》の項目では、上述のハイトガーはどの種の教育を批判するのか、たとえば、いかにして経済によって人間形成が今日道具化されているか考えよう、と問われる。そこからさらに「人間的(humanistisch)」とはなにかと提起されるのである(28)。

私にはこうした先鋭な批判が教科書に載るといふこと自体が、まず信じられない。そしてここで批判される現実、まさにわが国で蔓延していることではないだろうか……。たしかに、こうしたリアルな問題について議論できるといふことが、まさに本当の教育では必要なのだと実感した。なまなましい現実認識ぬきで教育するということとは、生徒の現実的関心を喪失させ、無力感を増大させるだろう。そして《議論》では、「子どもたちは自由へと、さらに大人になることへと教育されることができるとか」と問われる。たしかにこの教科書は、子どもを自由で主体性をもった大人へ育てようとするが、だが、それは一種のパラドックスへと導くこともまた指摘する。カント「啓蒙とはなにか」とともに、モンテッソリの引用——「子どもが自分の内的法則にしたがって自分の発展の要求に照応して発達するときに、自由は獲得される」がこのさい示唆的である。

つぎの「いつ人生はその意味を喪失するのか」(29)という項目もまた、私の興味をおおいにそするものであり、人間とは、人間の生とは、ということを考えるとき、この問題は避けられない課題だろう。人生は明るい面だ

けをもっているのではなく、いってみれば、どうしようもない問題にも直面することもあり、教科書はこうしたテーマについても考えさせようとする。ここでは、哲学者でいうと、ウィトゲンシュタイン、ニーチェ、マルクス・アウレリウス、カミュらが引用され、自殺にも言及される。とくにここで、精神分析家フランクを引用して《議論》の項目を二つも設定しているのが印象的である。周知のように、フランクはユダヤ人の強制収容所という過酷な状況のなかから帰還したという経験の持ち主であり、ここで問題とされるのは、「無意味な人生にたいする苦しみ」というのは人生でどういう意味をもつか、あるいはそれは依然としてまったく無意味なのか、ということである。人生の意味がなくなるといふ絶望的状况のなかで、フランクのテーゼが議論の対象とされるが、それは、①人生はひとつの意味をもつ、②いかなる条件と状況のなかでも、人生はその意味を保持する、③受苦 (Leiden) の意味は最高に可能な価値であり、労働や愛という価値にまさる、というものである。またここで、「アウシュビッツ以後」、人間の本质についていかに哲学することが可能かというアドルノ的な問題にた

いしても、《報告》が要求される。

こうした一群の問題は、まさに「心理学」や「宗教」との接点をなすものだが、たしかにフランクルの『夜と霧』⁽¹⁵⁾はこうした事態をなまなましく描いたものだった。強制収容所という絶望的状况のなかでの受苦が労働や愛にもまさる価値であるという主張は、深い意味をもち、苦しみのさなかにあるひとびとを勇気づけるものでもあらう。こうした重い問題にあえて直面させるということも、生徒の人間形成にせひとも必要だという方針から出てくるのだろう。人生の意味喪失や人生での極端な失敗について考え、議論しようとすることは、ふつうそうした経験を一ひとは心の奥底に埋葬しておくものだろうから、自分の心の底からの叫びとしてしかできないだろう。しかし教室であえてそうした議論を試みさせるということは、本人が自分の生命を防衛するためにも、よき人間関係の構築という点でも、せひとも必要なことだと私は考える。そしてまさに著者たちはそう考えているのだろう。だから、この教科書が「人生のよき友」であることを希望するという著者たちのメッセージは、あながち的はずれではないようだ。この問題は、医学的な魂のケアの問題

題ともつながっている。この箇所は、私の心に強く残った部分のひとつである。

なお本章の最後に、「死との戯れ」という大きな図版が載っているが、それは死に神とチェスをしている人物を描き出している。チェスに負ければ、この男は死ぬのだろうか。

七 倫理と論理

以下の各章においても大体、傾向は同じだが、第三章以下では、順々に紹介するというよりも、私の興味を引いた箇所をかいつままで紹介・検討したい。ところで、このさい付加したいのは、この教科書では、古今のオーソドックスな哲学的・倫理的・論理的テーマはつねにしっかりと押さえられており、その種のテキストはたえず引用・参照されているということである。

第三章「私はなにをなすべきか」は、倫理的問題を扱う。前章からの継承としては適切である。闘牛の絵からの導入、核実験反対、地球生態系汚染などの説明ののち、「良い」(善)の問題と関連して、あなたにとってなにが重要で最高の価値をもつかということが、《報告》《議



論》として設定されている。そのさい、それに回答した新聞記事が参考とされている。それによると、興味深いことに、オーストリア人は、①個人の自由、②私の家族、子ども、③私の意見、理想、④私の家、故郷、⑤民主的國家に住むこと、を最高価値としてあげている(69)。
また、「幸福」の説明との関連で、経済成長の是非が率直に議論されるようにしむけられる。

第三章で印象に残るのは、「正しい(法)」とはなにかの議論において、左図のような新聞からの引用「だって

彼が私に命令したんだ」を掲載していることである。これはいうまでもなく、ナチスの戦争責任を皮肉ったものである。こうした鮮やかな事例をあえて出して考えさせようというのだ。そこではまた、ロールズの正義論を引用しつつ、マイノリティの問題にも触れさせる。また注目すべきことに、基本的人権についてなんと五頁以上に渡り、「基本的人権の一般宣言」三〇条をすべて引用し、一九七四年以来のその歩みを掲載し、多種多様に考えさせている。まさにここに、この教科書の真骨頂がある。

最後の第四章は認識論・論理学に該当する部分であるが、こうした抽象的理論分野をどう扱うかにも興味こそられる。というのも、この箇所はいままでのようにいかないとも感じられるからだ。だがここでも、多様な工夫がなされる。たとえば、アリストテレスのカテゴリー論については、リングを例にとりて、実体、量、大きさ、位置などを説明したり(69)、合理的・説得的論証の箇所では、いたずらに数学的論理学の理論を展開したりせずに(これはまさに賢い選択だ!)、トゥールミンの論証の図式を出したり、ペレルマンの新レトリックを提起しているからだ。著者たちの勉強ぶりがうかがえる。と

語用論的	構文論的	意味論的
A: B:(不同意)	「すべてのリンゴはまだ青い。」 「いや、それは真でない。 ほら、ごらん、 このリンゴはもう赤い。」 (不整合)	p· 非 p 経験 q
A: (合意)	「そのとおりだ。 君が正しい。 私がまちがっている。」 (整合)	(対応) q 非 p

とBの両者がいかにして同意するかを分析せよ、という《個別作業》が提起されるが、これはまことによく工夫された問題といえるだろう。

こうして、この教科書は全体として、知識をできあがったものとして継承し教え込むというのではなく、つね

くに第四節で紹介した真理論の説明は内容的にうまくまとめられ、しかも適切な問題設定がされている。そこでは、記号論的にいって、合意理論が語用論、整合理論が構文論、対応理論が意味論にそれぞれ関係づけられ、わかりやすく図式化される(80)。また上図のように、こうした理論を使って、A

に哲学を現実生活との関連で考えさせようとし、それにふさわしい工夫された事例を用意しようとする。こうして、人間をどう形成するかというもっとも大事な問題について、私たちはまだまだ西欧から学べるのではないかと思うのである。⁽¹⁶⁾

*教科書の提供などの援助をして下さったミュレーッカー氏に深く感謝したい。

(1) 立花は大学教育のなから最近、一般教育が排除されてきたことを批判的に分析した。私は氏の主張に強く賛同するとともに、そのためのひとつの具体的展望がオーストリアなどでの哲学教育にあると考える。立花隆「知的亡国論」、『文藝春秋』一九九七年九月号、一七六頁以下。

(2) たとえば、田中浩・他『精解・現代社会』(数研出版株式会社、一九九七年)では、第六章「現代に生きる倫理」がそれに該当する。

(3) 湯浅泰雄・他『倫理』東京学習出版社、一九九四年。

(4) 濱井修・他『現代の倫理』山川出版社、一九九三年。

見田宗介・他『倫理』一橋出版、一九九三年。

(5) 見田編、前掲書、一四五頁。

(6) 前掲書、一一二頁。

(7) Herinde Pauer-Studer et al., Philosophie zum Lesen, Verlag Niederösterreichisches Pressehaus, St. Pölten.

- ten 1988. 以下、本文中に頁数を記す。他の著作については同様。
- (8) Maria Fürst/Jürgen Trinks, Philosophie. Unter Mitarbeit von Nikolaus Halmer, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1994.
- (9) フォーレは対立命題の両者相互の制限 (Einschränken) を結論として考え、それを関係して「自我も非我も可分的に定立される」と、悟性的に説明した。木村素衛訳『全知識学の基礎』上巻、岩波文庫、一三二、一三三頁を参照。なおヘーゲル弁証法を「定立—反定立—総合」または「正—反—合」の図式ではじめて定式化したのは、Heinrich M. Chalybäus である。こうした由来については、加藤尚武ら編集『ヘーゲル事典』(弘文堂、一九九二年)の「正—反—合」の項目(二八九頁、島崎担当)を参照。
- (10) Robert Reininger/Karl Nawratil, Einführung in das philosophische Denken, Franz Deuticke, Wien 1988, S. 7.
- (11) Hans Kern, Projekt Psychologie, Niederösterreichisches Pressehaus, St. Pölten 1987.
- (12) Bernhard Hölzl/Friedrich Mühlöcker/Hans Urach, Fragen der Philosophie. Diskurse über: Mensch-Sein-Handeln-Erkennen, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1997.
- (13) Hölzl/Mühlöcker/Urach, Fragen der Philosophie. Texte zu: Geschichte-Gesellschaft-Natur-Religion-Schönheit-Sprache, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1997; Hölzl/Mühlöcker/Urach, Fragen der Philosophie. Lehrheft, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1997.
- (14) ウィリアム・M・ジョンストン『ウィーン精神』、井上修一・他訳、みすず書房、一九八六年、一七一、三三三頁など参照。
- (15) ヴィクトール・E・フランクル『夜と霧』(霜山徳爾訳)、みすず書房、一九六一年。
- (16) なお本稿脱稿後、哲学教科書著述の指針ともなっていると思われる下記の著作を入手した。その紹介・検討は次の機会にこなすこと。Sektionschef Mag. Leo Leitner/Ministerialrat Dr. Erich Benedikt (Hrsg.), Lehrplan-Service: Psychologie und Philosophie, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1990.

(一橋大学教授)