

「教養」の倫理的基礎

西 田 雅 弘

1991年7月1日「大学設置基準の一部を改正する省令」が施行された。一般教育、外国語、保健体育、専門教育という授業科目の区分に関する規定が削除され、一般教育科目を人文、社会、自然の3分野にわたって開設するとした規定も削除された。そしてこれに代わって教育課程の編成の基本方針が明らかにされた。①「大学は、当該大学、学部、及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする」、②「大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」（改正後の大学設置基準第19条第1項および第2項）。これがいわゆる「大学設置基準の大綱化」の1つの側面であった。

以来、全国の大学は否応なしに大学改革に取り組むことになり、多くの大学で専門教育を重視するカリキュラム改革の方向がとられた。しかしこれに対しては、一般教育の重要性と必要性、さらにその復活を主張する声がいまだに少なくない。カリキュラム改革の問題は、新しいカリキュラムを策定し実施することによって解決したのではなくて、むしろやっとその第一歩を踏み出したばかりなのであろう。このような視点から本稿ではあえていま「教養」を問題にしたい。

(一)「教養」の概念

改正後の大学設置基準は「専門の学芸」とともに、「幅広く深い教養」「総合的判断力」「豊かな人間性」を基本方針のうちに明示している。しかしこれらの意味するところは必ずしも明確ではなからう。今後大学の一般教育が目指すべきイメージは必ずしも具体的ではない。一般教育を「教養教育」と置き換えてみても事態はほとんど進展しないだろう。「教養」という言い回しには、単に知識が多いことだけではなくて、さらにその上に何らかのプラスアルファが要求されているが、そのプラスアルファとは何なのか。「教養」概念そのものの明晰化がまず必要である。本稿の当面の課題はここにある。

1. 「教養」の起源

周知のように、戦後日本の一般教育制度はアメリカから導入されたものであった。そのアメリカの大学は、現在でこそ様々な価値観に導かれて多種多様に発展してきているが、元々の歴史的な成立や改革においては、ベルリン大学を中核とする19世紀ドイツの大学をモデルにしていた。日本の大学も当時同様にドイツの大学から強い影響を受けていた。さらにこのドイツの大学は、元をただせば13世紀中世ヨーロッパの大学、つまりパリ大学やボローニヤ大学にその伝統の起源をもっていた。

ヨーロッパの大学は、伝統的には、神学部、法学部、医学部の上級学部と、いわゆる「自由七科」を講ずる下級学部（哲学部）から構成され、学生は下級学部を修了した後に上級学部に進学することになっていた。ただし、このような学部構成はあくまでも中世以来の伝統的な学部構成の「理念型」と理解すべきであり、すべての大学が実際にそうであったということではない。学部間のバランスについても、13世紀の創設期にはもっぱら神学部が中心であったが、15世紀になると官僚の需要の増大に応じて

法学部にその中心が移行するなど、一様ではなかった。日本の大学の一般教育制度も元をただせば、このヨーロッパの大学の伝統的な「自由七科」に由来していることになる⁽¹⁾。

ところで「自由七科 *septem artes liberales*」そのものは、中世の大学の創設に先立って5～6世紀の古代ローマ時代に、マルチアヌス・カペラ *Martianus Capella* やボエティウス *Boethius*、カッシオドルス *Cassiodorus* らによって構想された、神学のための予備的な総合的教育課程であった。正確には、文法、論理、修辞を含む言語的、推論的な「三学 *trivium*」と、幾何、算術、天文、音楽を含む数学的、実践的な「四科 *quadrivium*」からなっていた。事物のあり方を学ぶ後者については、知性の数学的確か性にかかわり、これなしでは真理を発見できないと言われた。数学的と言われる「四科」のうちに「天文」と「音楽」が含まれているのはわれわれにとっては奇妙であるかもしれない。しかし当時の世界観によれば天体の位置や運行は数学的比率を本質規定とし、また音楽におけるリズム、メロディ、ハーモニーも同じように数学的比率に還元されると考えられたので、これらは数学的な学科の一部と見なされたのである⁽²⁾。

この「三学」「四科」についてはさらにその起源を古代ギリシアにまで遡ることができる。つまり議論や論証にかかわる「三学」は古代ギリシアのソフィストたちの活動に、そして数学的学科としての「四科」は例えばプラトンの対話編に遡ることができるのである。プラトンは哲人統治者の育成のための教育課程の中で、準備科目として数と計算、平面幾何、立体幾何、天文、音楽理論を挙げ（『国家』VII, 522C～531C）、また、自由民の誰もが習得すべき学問として算術、幾何、天文を挙げている（『法律』VII, 817E）。これらの数学的学科は古代ギリシア文化の代表格であった。

以上のように、「教養」概念そのものの明晰化という当面の課題は、その起源を求めて結局のところ古代ギリシアにまで遡ることになった。古代ギリシアにおいて「教養」はどのような概念であったのか。また、それは何を目指していたのか。このことを次に探ることにしよう。

2. 古代ギリシアの「教養（パイデアー）」

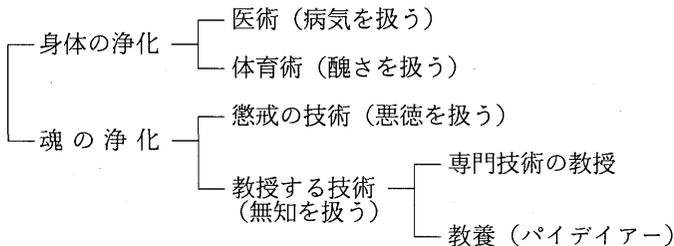
「教養」という表現は二義的である。教育的働きかけとしての「教養の教育」だけでなく、その働きかけが目指す「教養の内実」という2つの意味を含んでいるからである。「教養」に相当するギリシア語は「パイデアー *παιδεία*」であるが、この言葉はこれから見るように「教授する技術」のうちに位置づけられ、働きかけとしての「教養の教育」の意味合いが強い。それゆえ、この節では「教養（パイデアー）」と表記して、これをその内実とは区別することにしたい。プラトンの『ソピステス』の記述に従ってまずこの「教養（パイデアー）」の位置づけを確認しておこう⁽³⁾。

良いものから悪いものを引き離す技術は「浄化（カタルモス *καθαρότης*）」と呼ばれるが、この浄化には人間の身体にかかわるものと魂にかかわるものがある。まず身体の浄化には、身体の病気を扱うものと身体の醜さ（均衡の欠如した不格好な姿）を扱うものがあり、前者が「医術」、後者が「体育術」である。つまり、医術は身体から病気を引き離し、体育術は身体から外見の醜さを引き離すのである。身体の浄化に体育術が含まれているのはわれわれにとっては奇妙なことであるが、数々のギリシア彫刻から推測されるように、古代ギリシア人たちにとって均整のとれた身体的外見を保持することは、病気にならないように健康に留意することと同じように重要な関心事なのであった。

次に魂の浄化には、魂の病気とでも言うべき「悪徳」を扱うものと魂の醜さとでも言うべき「無知」を扱うものがある。臆病、放埒、不正などの「悪徳」は、判断、気概、欲望、快樂など、本来理性の指導下に互いに協調の関係にあるべきものが不和あるいは内乱の状態になることから生じ、これに対処するために「懲戒の技術」がある。つまり懲戒することによって悪徳を是正し正義へと導くのである。他方、魂が真理に行き当たるように努めながらも意に反して真理にうまく行き当たらないのが「無知」であ

り、これに対処するために「教授する技術」がある。無知のあり方には2通りのものがあり、それに対応して教授する技術にも2通りのものがある。1つが「専門技術の教授」であり、もう1つが、いま問題にしている「教養（パイデイアー）」である。例えば商売の知識や航海の技術にかかわる「無知」については、それらの職業的専門技術について必要な知識を与えてやるだけでこと足りるが、もう1つの「教養（パイデイアー）」にかかわる「無知」はよりいっそう厄介である。というのもそれは、実際には知らないのに知っていると思いついでいる無知、つまり「無知の無知」だからである。この「無知の無知」に対して「教養（パイデイアー）」は「論駁（エレンコス ἐλεγχος）」によって対処する。これは一問一答の問答によって徹底的に相手に問いかけ、相手を自己矛盾に追い込み、恥入らせることによって思いついでを取り除くという方法である。「教養（パイデイアー）」の中核となるのはこの「論駁（エレンコス）」である。「教養（パイデイアー）」はこのように、魂から「無知の無知」を引き離す技術として「魂の浄化」の体系のうちに位置づけられている。

浄化の区分（『ソピステス』226B～229D）



さて、以上のような『ソピステス』の記述によれば、「教養（パイデイアー）」はどのような概念として理解されるだろうか。まずそれが、教授する技術のうちで「専門技術の教授」の対概念になっている点に注目すべきであろう。しかも専門技術にかかわる「無知」が専門知識を修得することによって解消するのに対して、「教養（パイデイアー）」のかかわる「無

知の無知」は「論駁（エレンコス）」を必要とする。しかしこの「論駁（エレンコス）」そのものは、言ってみれば知識を獲得するための障害や思い込みを除去するだけの準備作業にすぎず、それ自体が何らかの知識の獲得を保証するものではない。つまり「教養（パイデアー）」は「専門技術の教授」のような仕方では知識の内実にかかわっているのではないのである。むしろ「教養（パイデアー）」と「専門技術の教授」とでは知識の内実のあり方そのものが異なっていると見るべきであろう。そうだとすれば「教養（パイデアー）」はどのような知識にかかわっているのだろうか。

すでに見たように、「教養（パイデアー）」は「無知の無知」を除去する技術として「魂の浄化」の体系のうちに位置づけられていた。このことと併せてさらに「無知の無知」が『ソクラテスの弁明』以来のプラトンの基本的課題であったことを想起する必要がある。言うまでもなく、対話編に登場するソクラテスこそ「論駁（エレンコス）」の達人であった。そのソクラテスが要求したのは、「自分自身をできるだけ善いひとになるようにする」（『弁明』39D）こと、「魂をできるだけすぐれた善いものにするように配慮する」（*ibid.*, 29E）ことであった。

ところで、あるものに固有な優秀性、卓越性は「徳（アレテー ἀρετή）」と呼ばれるが、この言葉はかなり広い意味で用いられている。脚が早いことは「馬の徳（アレテー）」であり、ものを見ることが出来るのは「眼の徳（アレテー）」である。魂（精神）の働きは人間に固有な能力であり、したがって魂の善さは「人間としての徳（アレテー）」である。ソクラテスはこの人間の魂の善さ、すなわち専門的職業人である商売人や船乗りとしてではなく、人間が端的に人間である場合の「徳（アレテー）」を要求したのである。人間は「できるだけ善いひとになるように」、つまり「魂をできるだけすぐれた善いものにするように」常に要求されている。自分がすでに有徳であると思ひ込むことを「論駁（エレンコス）」は許さない。「人間としての徳（アレテー）」を目指した知識のあり方は、明らかに「専

門技術の教授」のような知識のあり方とは異質である。この「人間としての徳（アレテー）」、つまり「魂の善さ」にかかわる教授の技術こそが「教養（パイデアー）」にはかならない。教養教育が人間教育あるいは人格教育と呼ばれる所以はここにある。

3. 「教養」の具体的内実

これまで「教養」概念の明晰化という課題の下で、その起源を遡り、古代ギリシアの「教養（パイデアー）」について述べてきた。それは「無知の無知」を除去する技術として「魂の浄化」の体系のうちに位置づけられ、「人間としての徳（アレテー）」つまり「魂の善さ」にかかわる教授の技術にはかならなかった。しかしながら、このように徳を目指した教授の技術と規定してみたところで、まだ「教養」概念が十分明晰になったとは言えないであろう。その具体的内実はどうなっているのか。しかし本稿ではこの点について詳しく論及することができない。というのも「教養」が「徳」の問題にリンクしているとすれば、「教養」の具体的内実に触れることはとりもなおさず「徳」の具体的内実を問題にすることであり、教科書的に言えば、古代ギリシアの四元徳（知恵、勇気、節制、正義）、中世キリスト教の三元徳（信仰、愛、希望）などの問題に入り込んで行くことになるからである。確かに古代ギリシアにおいて「教養（パイデアー）」の具体的内実を構成していたのは、ポリス市民としての政治的な徳であった⁽⁴⁾。「教養」の具体的内実は時代や民族の変遷に応じて様々に異なり、その諸相について本稿でさらに詳しく取り扱うことは困難である。次章ではこの章の成果を踏まえた上で視点を変えて別の角度から、さらに「教養」について掘り下げてみることにしよう。

(二) 「教養」のための基礎概念

「教養」という言い回しには、単に知識が多いことだけではなくて、さ

らにその上に何らかのプラスアルファが要求されていた。前章で見たところによれば、そのプラスアルファとは「魂の善さ」「人間としての徳」にはかならなかった。このように「教養」の問題が「徳」の問題にリンクしているのであれば、ここに「教養」についての倫理的アプローチの可能性が開かれていることにならないだろうか。この章ではこのような視点から「教養」を成り立たせる倫理的な基礎概念について考察することしよう。

1. 「教養」と「自律」

「教養」の問題が「徳」の問題にリンクするからと言って、いまからここで「徳化」について、つまり有徳であるための具体的方策について論じるわけではない。その種の問題はむしろ「道徳教育」の問題として別の場で論じられるべきであろう。いまからここで論じたいのは「教養」の原理的前提となる「自律 Autonomie」についてである。

通常「自律」は、「自分で自分の行為を規制すること。外部からの制御から脱して、自身の立てた規範に従って行動すること」(『広辞苑』)と理解されるが、このことは「教養」が成り立つための大前提ではなからうか。「教養」は単に知識だけの問題ではなくて、実践つまり行為にかかわるものであった。すでに見たように、古代ギリシアの「教養」の内実は何よりもポリス的政治的であったし、またそれは、健全な判断、節度ある付き合い、快楽の支配と不幸の忍耐など、日常のわれわれの振る舞いにかかわるものであった(注(4)参照)。「教養」が実践にかかわるものである限り、個人的行為の基本的原理である「自律」がその前提として不可避的にこれに結び付いていることは明白であろう。

冒頭で述べたように、本稿は単に一般論として「教養」を取り扱っているのではなく、大学における「教養教育」としての「教養」を念頭に置いている。多くの場合大学における教養教育の対象者は、年齢的には未成年から成年への発達段階にある学生たちであり、彼らは個人としての最終的

な確立期にある。「教養」に要求される「人間としての徳」は、何よりもまず一人前の人間であること、「自律」によって基礎づけられた個人であることを前提とするのではないか。大学における教養教育が学生たちのこのような個的完成の一翼を担っていると見ることはできないだろうか。大学における教養教育とのかかわりの中で「自律」の意味と構造を哲学的倫理的に解明してみせることには少なからぬ意義があると考えられる。

ところで、「自律」の概念について哲学的倫理的な解明を行ったのはカントであった。彼によれば「自律」とは、実践理性が理性以外の外的権威や自然的欲望に拘束されず、自ら普遍的法則を立ててこれに従うことであった。カントのこの解明の仕方は18世紀合理主義を反映して確かに極端に理性主義的ではあるが、以下ではこれを下敷きにしながらか「自律」の概念を解明することにしよう。

2. 前提としての理性的人間観

カントによる「自律」の解明には理性的人間観が前提されている。この人間観は人間を「理性的動物」と見る古代ギリシアの人間観に由来する。アリストテレスは人間が本性的に「ポリスの動物」と考えたが、それは人間が「ロゴス λόγος」（言葉、理性）をもつ動物であると見たことに基づいている（『政治学』1253a）。また、プラトンは人間の魂を、知恵によって魂全体のために配慮する「理性的部分」、勇気をもって遂行する「気概的部分」、食欲や金銭欲などの快楽を欲望する「欲望的部分」の3つに区分し、すぐれた魂では理性的部分が気概的部分を介して欲望的部分を監督指導あるいは制圧していると考えた（『国家』IV, 439D～442D）。人間を「感性的に触発された理性的存在者」（『基礎づけ』460⁽⁵⁾）と見るカントの人間観も、このような古代ギリシア以来の人間観の系譜にあると言えよう。カントの著作の随所に見られるこの「理性的存在者 das vernünftige Wesen」という言い回しは、決して人間以外のものを念頭に置いているわけではない。

さて、カントによれば倫理学は人間の「意志」の法則を究明する学問である。目に見える外的な「行為」を問題にするのではなくて、この行為に先行してこれを規定している内的な「意志」を問題にする。この点でカントの倫理学は内面性の倫理学である。「感性的に触発された理性的存在者」という上の表現から推測されるように、意志は人間のうちにある2つの能力から影響を受けている。つまり「感性」によって触発されつつ「理性」によっても規定されているのである。「感性」とは「感官 Sinn」「感覚 Empfindung」「感情 Gefühl」などの総称で「受容性 Empfänglichkeit」を特性とし、この感性の働きに依存して「傾向性 Neigung」「欲求 Bedürfnis」「欲望 Begierde」などの、一般に「欲求能力 Begehrungsvermögen」と呼ばれるものが生じる。そしてこの「欲求能力」が意志に影響を及ぼしているのである。他方「理性」は、一般的には推理の能力、思考の能力と見られているが、カントはこの同じ理性が同時に意志を規定することもできる、事実意志を規定していると見て、理性能力のこの側面を「実践理性」と呼んだ。欲求能力とこの「理性の協働 Mitwirkung der Vernunft」(427) から意志の主観的原理である「格率 Maxime」が形成される。つまり「理性は傾向性の欲求を手助けする実践的規則を指示する」(413) わけである。このような実践的規則には、技術にかかわる「熟練の規則」と幸福にかかわる「怜悯の助言」があり、いずれも常に「もし～を欲するならば」という前件を伴う命令の方式をとるところから「仮言的命法 der hypothetische Imperativ」という名称で総称される。

カントは理性的人間観の下で、日常的な経験的世界における意志規定のあり方をこのように見ている。この意志規定の構造が「自律」の解明のための前提になる。

3. 義務意識の分析

次のような場面を想像してみよう。1人の学生がいる。彼は両親からの精神的、経済的独立を宣言して親元から遠く離れた大学に進学した。原則

として仕送りはない。ところが近年の不況でアルバイトの収入が安定せず、生活費に困るようになった。彼は考えをめぐらせる。金融機関から借金するだけの勇気も信用もない。安易に両親を頼るのは悔しい。大学の友人なら貸してくれるかもしれない。しかし当面返済できる見込みはない。返済の約束をしなければ、誰もお金を貸してくれないだろう。いっそのこと「すぐ返すから」と嘘の約束をしてしまおうか。この瞬間彼の心の中にある葛藤が生じるはずである。「嘘をつくべきでない」という声が心の中に聞こえてくるからである。そして結局、もし彼が常識的な学生であれば、彼は嘘をついてまで借金しようとは考えないはずである。彼に嘘の約束を思い止まらせるこの声の正体は一体何なのか。

ある特定の場合にわれわれの内面に聞こえてくるこのような「～すべきだ」とか「～すべきでない」という声は、良心の声であり義務の意識である。カントはこの義務意識に着目し、これを分析してその正体を明らかにしている。前節で言及した意志規定の構造を前提するとき、カントによれば義務意識とは、欲求能力と実践理性が対立する場合に、実践理性の側から働く「強制 *Nötigung*」の意識にはかならない。前節では欲求能力が実践理性の協働を得て格率が形成される場合だけが想定されていたが、現実には上の場面のように、借金したいという欲求が「嘘の約束をする」という格率の形成に至らない場合もある。このような場合欲求能力は何かによって押し止められているわけで、相反する何かと「対抗関係 *antagonismus*」にあるわけである。何が欲求能力に対抗しているのか。いま欲求能力と実践理性という2つの能力だけが前提されている。同一のものが対抗状態を生じさせることはないので、それは欲求能力自身ではない。そうすると残るのは実践理性だけである。つまり実践理性が欲求能力に対抗していると考えざるを得ない。要するに、実践理性は必ずしも常に欲求能力に協働しているわけではなくて、ある場合には欲求能力に対抗して「～すべきだ」とか「～すべきでない」と命令を発することもあるのである。実践理性によるこの「強制」がわれわれに義務意識として自覚されること

になる。先の場面で学生の心の中に聞こえた「嘘をつくべきでない」という声の正体は、ほかならぬこの実践理性の声だったのである。

さて、このような分析によれば、義務意識の最も核心的な部分は、欲求能力と実践理性の協働のうちにはなく、もちろん欲求能力のうちにもなく、ただ実践理性のうちだけに存在することになる。この実践理性のあり方についてさらに議論を深めることによって「自律」の概念の解明に到達することが可能になる。

4. 「純粹実践理性」の析出

義務意識の分析によって、実践理性は欲求能力と協働するだけではなく、むしろ逆に欲求能力に対抗する場合もあることが明らかになった。この後者の場合の実践理性は、前者の場合とはまったく異なって、欲求能力にはかかわりなしにそれ自身だけで働いていることになる。このような実践理性は「純粹な」ものとして特に「純粹実践理性」と呼ばれる。カント的な用語法において、「純粹な rein」は「經驗的な empirisch」の相關概念のように用いられるが、本来それは「異質なものを含まない」という意味にすぎず、その限りでは「經驗的な」と相關しているわけではない。「純粹な」と相關しているのはむしろ「混合した vermengt」であろう。「純粹な」と「經驗的な」の関係を明確にした上で「純粹実践理性」について検討することにしよう。

まず「經驗的な」は、認識論では、感性能力によって受容された雑多な表象が悟性能力によって諸規則へともたらされることと捉えられる。これに類似して倫理学においても、すでに見たように、実践理性が欲求能力と協働して格率を形成するのが、日常的な經驗的世界における「熟練の規則」や「怜悯の助言」の際の意志規定のあり方であった。つまりいずれの場合にも「經驗的な」には異質な2つの能力が共に合わせて働くという意味合いが含まれている。他方「純粹な」は、カント的な用語法において、その本来の意味とは別に特別な意味合いが込められている。というのも、

たとえ欲求能力が異質なものを含まずそれだけで働く場合があるとしても、それについて「純粋欲求能力」という表現が用いられることは決してないからである。これは、前節で見たように、義務意識の最も核心的な部分実践理性のうちであり、それゆえ実践理性が異質なものを含まずそれだけで働く場合こそが、そしてその場合だけが問題なのだという前提があるからである。このような前提に立つ限り、実践理性がそれだけで働く場面についてだけ「純粋な」という言い回しが用いられることになり、これに対して実践理性が欲求能力と協働する「経験的な」場面はただ「混合した」事態にしか映らないことになる。したがって、本来「純粋な」の相関概念は「混合した」であろうが、「経験的な」＝「混合した」という等式が暗黙のうちに想定されているので、「純粋な」と「経験的な」とが相関概念のように用いられるのである。

以上のことから「純粋実践理性」に関して次の点が明らかになる。つまり「純粋実践理性」とは、日常的な経験的世界において欲求能力と協働している実践理性が、ある場面でこの欲求能力との関係を切り離してそれ自身だけで働く場合の特殊な名称にほかならないということである。欲求能力と協働する実践理性が「傾向性の欲求を手助けする実践的規則を指示する」のに対して、この「純粋実践理性」はどのような働き方をするのだろうか。

実践理性の「純粋な」働きが存在することは義務意識の分析によって明らかになった。そしてこの義務意識は、例えば「嘘をつくべきでない」という良心の声にほかなかった。つまり実践理性が「純粋な」働き方をするのは道徳的な場面にほかならないのである。そのような場面で「純粋実践理性」はもはや欲求能力とは協働しないでそれ自身だけで善悪を指示する。それゆえその指示には欲求能力に起因する「もし～を欲するならば」という前件が伴うことはない。それはただ端的に「～すべきだ」とか「～すべきでない」と無条件的に命令するだけである。このような命令の方式は先の「仮言的命法」に対して「定言的命法 der kategorische Imperativ」

と呼ばれ、「熟練の規則」や「怜悧の助言」ではなくて「道徳の命令」を含むことになる。

ところで、いま道徳的な場面にだけ、もちろんこれは日常的な経験的世界における1つの特殊な場面にほかならないのだが、この場面にだけ議論を限定すれば、その場合、実践理性は「純粹実践理性」として欲求能力との関係を切り離してそれ自身だけで意志を規定していることになろう。「純粹実践理性」による規定がそのまま意志の規定になっているはずである。そうするとこのように規定された意志はもはや「純粹実践理性」と同一のものとしてよいのではなかろうか。つまり道徳的な場面に限定すれば、意志は「純粹実践理性」そのものと何ら変わるところがないわけである。次節では、道徳的な場面における意志のあり方を検討することにしよう。「意志」と言えば道徳的な場面における意志、つまり「純粹実践理性」によって規定された意志のことである。

5. 「意志の自律」の概念

「意志」は欲求能力との関係を切り離してそれ自身だけで働く。それは欲求能力と協働しないばかりかむしろそれに対抗さえする。人間の欲求能力が他の動物の本能と同じように自然法則の秩序の下にあるとすれば、この欲求能力に対抗する「意志」それ自身はもはや自然法則の下にはないことになろう。自然法則の秩序の下にないからこそ、この秩序に対抗し得ると考えられる。しかし自然法則による自然必然性の下にないからといって、「意志」は偶然的に無秩序に働くわけではない。「嘘をつくべきでない」という義務意識にはむしろある種の普遍性必然性すらが伴っていると見るべきである。いま「意志」は自分自身以外のものとの関係を切り離しているのだから、そしてその働きが無秩序ではないとすれば、つまりやはり何らかの秩序の下に規定されているとすれば、その働きを規定するものはもはや「意志」そのもののほかには存在しないことになろう。「意志」は自分のあり方を自分で規定していると考えざるべきではない。この自己規定

が「意志の自律」にほかならない。カントによれば、「意志の自律とは、（意欲の対象の一切の性質に依存しないで）意志が自分自身に対して法則である、という意志の性質である」（440）。「意志」は自分の法則を自分で規定することになるが、これは「意志の自己立法 *eigene Gesetzgebung*」と呼ばれる。この自己立法は「責任」を問うための根拠でもある。要するに、①欲求能力に依存しない、②自己立法する、これが「意志の自律」の内実である。またこの「意志」は道徳的な場面における意志にほかならないから、「意志の自律」は同時に「道徳性の最上の原理」（440）である。

ところで、自然法則が原因結果の因果律であり自然必然性の秩序であるとすれば、これに対して「意志」の法則はどのようなものと考えられるだろうか。自律的な意志が道徳的な意志であることに着目すれば、それは「道徳法則」とでも言うべき法則であろう。自然法則が自然必然性を特性とするのに対して、この「道徳法則」は「自由」を特性とするはずである。このように「意志の自律」の概念は、われわれ人間の内面に自然法則とは別の法則、別の秩序が存在していることを予想させるのである。しかしながら、これがどのような秩序であり、また「自由」がどのような理念であるのかということはもはや別の機会の検討に譲らざるを得ない。

6. この章のまとめ

この章では「自律」を「教養」の不可避的前提と捉えてその哲学的倫理的な解明を行った。それはわれわれの実践理性が「純粹実践理性」として意志を規定すること、すなわち「自己立法」することにほかならなかった。しかもその議論は決して頭の中だけの空虚な議論ではなくて、われわれの内面における義務意識の分析に根差していた。このことは特筆されなければならない。つまり実際に良心の声を聞くことのできる人、一度でも「気が咎める」という思いをしたことのある人、そういう人の意志は「自律」という性格をもち、「自己立法」の能力があると推論されるからである。自分の意志が「自律」という性格をもつこと、「自己立法」の能力が

あることを知るには、そういうふうに関自分の内面を反省してみればよい。常識的な人々には必ずや思い当たるふしがあるはずであろう。

「未熟状態とは、他人の指導なしに関自分の悟性〔実践理性〕を使用する能力のないことである」(〔 〕は筆者の挿入)と、カントは『啓蒙とは何か』の冒頭で述べている⁽⁶⁾。そしてこの未熟状態の原因は悟性の欠如にではなく、自分の悟性を使用する決意と勇氣の欠如にあると見ている。「自分の悟性を使用する勇氣をもて！」というカントの言葉は、いまでも大学の一般教育の受講学生たちへの力強い励ましであり続けている。

結 び

冒頭で、カリキュラム改革の問題は新しいカリキュラムを策定し実施することによって解決したのではなくて、むしろやっとなその第一歩を踏み出したばかりなのであろうと述べた。確かに本稿は一般教育のための具体的なカリキュラム案を提案しているわけではない。むしろそのような提案に先行すべき一般教育そのものについての議論を想定して、その議論のための基礎概念を提示しているのである。念頭に置いたのは、研究領域を異にする本学の同僚教員の方々と本学の学生諸君である。哲学的倫理的でありつつも専門外の方々に理解していただけるよう心掛けたつもりである。一般教育についての議論に際して共通理解の一助になれば幸いである。

注

- (1) アメリカとドイツの大学については、潮木守一『アメリカの大学』(講談社、1993年)および潮木守一『ドイツの大学』(講談社、1992年)を参照。中世の大学については、ジャック・ヴェルジュ『中世の大学』(みすず書房、1979年)を参照。
- (2) 「三学」「四科」はなぜ「自由七科」と呼ばれたのか。すでに本文で触れたように、それらは神学のための予備的な総合的教育課程であったが、同時に自由人の精神形成という教育目的をもつものでもあった。つまり、農耕、狩猟、航

海術などの、実際にそれを行うのに人間の手を必要とする手作業的な「機械的技芸 *artes mechanicae*」「奴隷の技芸 *artes sordiae*」が他方に想定されており、これに対して自由な人間の精神を必要とする「三学」「四科」が「自由学芸 *artes liberales*」と呼ばれたのである。この理解のためには当時の奴隷制社会を想起する必要があるだろう。

なお、「自由七科」については『西洋思想大事典』（全4巻、平凡社、1990年）の「仕事」「学問の分類」「音楽の天才」などの項目を参照。

- (3) 「バイデイアー」については廣川洋一『ギリシア人の教育』（岩波書店、1990年）を参照。『ソピステス』については『プラトン全集』（岩波書店、1976年）第3巻、ギリシア語版は The Loeb Classical Library, PLATO VII を参照。
- (4) 古代ギリシアの「教養」の具体的内実がポリス的政治的であったことについては上掲廣川 p. 16, 21 ほかを参照。また、本文では取り上げなかったが、プラトンと並ぶ「教養」のもう一方のギリシア的起源であるイソクラテス Isocrates は、「教養」について具体的に、①日常生起する事物に対して健全な判断をもつこと、②仲間と正しく節度ある交わりを保つこと、③快樂をつねに支配し、不幸にも勇敢に耐えること、④成功においても驕慢とならず自己自身を保つこと、を挙げている（廣川 p. 151）。
- (5) この章における「自律」の解明はカントの『道徳形而上学の基礎づけ』（1785）を拠り所としている。引用箇所については、アカデミー版カント全集第4巻のページ数だけを記す。
- (6) 同上カント全集第8巻、35。