

一般教育と哲学

黒田敏夫

今、日本の大学は混沌とした時代状況の中におかれ、これからどこへ向かって行くのか、行先の見えない状況にある。以下の小論では日本の高等教育が明治以来どのように形成され、今日に至っているかを眺めながら、高等教育の問題点を探り出し、高等教育の新たな理念と課題を明らかにしていきたい。とりわけ、この小論では高等教育における一般教育の在り方について、今の時代に何が求められているかを中心に考えていきたい。また、一般教育に求められているものとして「総合的な判断力」や「論理的思考力」の育成などがあげられているが、正にこれらは哲学の課題でもある。その一例をカントの「純粹理性批判」をとおして学んでみたい。そして一般教育における哲学教育の意義を確認したい。

I

明治維新後、政府は政府主導で中央集権的な教育制度を確立していく。1871年（明治4年）に「文部省」を設置し、翌年の1872年（明治5年）には「義務教育制」を敷いた。さらに1886年（明治19年）には「帝国大学令」が公布され、国立の帝国大学が整備された。このときの大学はヨーロッパ型が模範とされた。大学令（大正7年12月6日）の表現を借りると「大学ハ国家ニ須要ナル學術ノ理論及応用ヲ教授シ並其ノ蘊奥ヲ攻究スルヲ以テ目的トシ兼テ人格ノ陶冶及国家思想ノ涵養ニ留意スヘキモノトス」とあるように、大学においては国家、社会、学術のエリートを養成することが中心的な任務とされたといつてよい⁽¹⁾。他方、実学や職業教育は専門学校（旧制の専門学校）で行うとされた⁽²⁾。

軍国主義に走り、第2次世界大戦の敗戦を経験した日本は、「主権在民」、「平和主義」、「基本的人權の尊重」を唱える日本国憲法を制定した。1946年にはアメリカ教育使節団が来日し、戦後の高等教育改革の理念を示した。彼らは制度改革を促したのではなく、教育内容に深い関心を示し、理想主義的な教育改革を勧告したといえる⁽³⁾。憲法の理念の下に、「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっぴ、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」という教育の目的を掲げ、1947年に「教育基本法」が制定された。更に、この「教育基本

法」の精神の下に同年、「学校教育法」が制定された。「学校教育法」第52条に「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」とある。これを見てわかるように、戦後の新制大学は、①広い知識を授け、教養と人格を備えた人間を養成する「一般教育」と、②深く専門の学芸を教授研究する「専門教育」を担うものとなった。そして大学において「専門課程」に進む前に「一般教育」を教授する「教養課程」が置かれたのである。

戦後民主教育は、「人間の自由と尊厳を尊重した豊かな知性と教養を身につけること」を目指した。これがいわゆる我が国における「一般教育」つまり「教養教育」の意味であるといえる。戦後の大学において「教養教育」は「教養課程」の独自性として制度化され、「専門課程」の前におかれたが、必ずしも「専門課程」につながる内容を持つものではなかった。さらに大学における「専門課程」で教えられる専門教科といえども、卒業してすぐに使える技術や知識だとは考えられていなかった。それは企業そのものが大学に対して、人間としての「一般教養」を身につけること、専門的な技術や知識の基礎となる知識を習得させることを期待してきたからである。もちろんこのような考えは一面、高度経済成長（1955年～1973年）があったからこそ支持されたものであることも忘れてはならない。戦後教育は高い理想を持って、例えば「個人の能力に応じた教育」を目指していったが1947年以降の冷戦構造や経済成長の中で、教育改革は変質していったといえる。戦後高等教育の制度改革は高度経済成長を背景にして急激に成長していったが「画一的に平均点を上げる教育」になっていった。それは一般的な知識や技術が高度成長を支えて来たからである。高度経済成長期の後、世界の社会情勢の変化や日本の産業構造が第二次産業から第三次・第四次産業へと変わって行くなかで、「新しい産業社会に対応できる能力」をもった人材の育成が望まれるようになった。

バブル期を経て日本経済に陰りが感じられるようになると、戦後教育の見直しや教育制度、法令などの矛盾を指摘する声が具体的になっていった。例えばアメリカが日本にあてがった憲法と教育基本法の誤った理念と戦後民主教育の失敗を批判する者が現われた。これは戦後民主教育が日本人のアイデンティティーを失わせるものであると過度の危機感をもち、古き良き日本人の魂は戦前のような教育においてこそ育まれると信じる民族主義的な見解である。しかし、戦後民主教育の挫折、すなわち民主主義が根づかなかったことの最大の原因は、急激な高度成長によってもたらされた富の問題ではなからうか。戦後民主教育の変質は高度経済成長と実体のない物質的な豊かさを享受するなかで、日本国憲法や教育基本法の崇高な理念が結実化されていかなかったということではないだろうか。物質的豊かさは、豊かな人間性を育むとは限らず、むしろ富は豊かな人間性の育成に大きな妨げになったのである。いつも人間は「神と富とに仕えることはできない」（マタイ 6章 24節）という厳しい試練の中におかれている。経済不況の直中にある今こそ民主教育の真価が問われている時である。

高度経済成長期の中で、家庭の経済力も上がり、大学への進学率も上がっていった。1976年から学科の拡充、定員の増加は文部大臣の許可が必要であると法律が変えられた。つまり18歳人口が増加するにもかかわらず文部省は大学の収容人員の増加を抑制してしまったのである。その結果、進学希望者は希望の大学へ入れないという状態が続き、1975年～1991年まで大学への進学率は低下してしまった。文部省は1986年以降、定員の2倍までを容認するという臨時の定員増の措置をとったが直ぐに効果は現われなかった。例えば1975年の大学進学率は37.8%で、それ以後その数値を下回り1992年に38.9%になり、初めて1975年を上回るのである。この間に受験生の多くが私立大学に流れ、この時期の私立大学の繁栄は文部省のこの政策に負うところが大だといえる⁽⁴⁾。

戦後、日本政府は義務教育の年数を上げることなどの初等・中等教育に対して、大きな関心を注いできた。このことは日本における高等教育についての理念が明確でないことの原因の一つであり、「一般教育」、「教養教育」の意味付けにおいても大きな影響を落としている。日本には、たくさんの大学は要らないという意識が政府にあった。1976年の措置を見ても、大学の大衆化を認めていないことがわかる。しかし、家庭の経済力の増大が大学進学熱を上げ、18歳人口の増大が大学の大衆化の実現を促した。教育行政の失敗だと思われるが、大学の大衆化を徐々に進めるべきときに、抑制策をとってしまった日本政府は、バブルが崩壊し経済不況が始まる1991年に、新しい世界、新しい産業社会に対応できる人材を養成する大学をつくるためと唱い、2000年代初めに少子化の時代を迎える時に大学の大衆化を促す政策をとるのである。

II

1991年文部省は大学設置基準の大綱化を実施した。新基準第十九条第二項には「教育課程編成に当って、大学は、学部等の専攻に係わ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な判断力を培い、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」と述べられている。そして、授業科目の専門・一般・外国語・保健体育の区分は廃止された。各大学の教育課程は自己責任の下で編成が任されることになった。すなわち大学設置基準の大綱化によって、大学における専門教育と教養教育を一体化するという名目の下に、実質的には大学における教養教育の軽視を促してしまった。その時、教養は、たんなる高校授業の延長であるとか、特定の職業や技術に結びつかない一般教養であると非難されたのである。

ところで大学設置基準の大綱化は戦後の大学改革の問題点を解消するために行われたとされる。時代にあった大学改革が進められるように、各大学において、ある程度自由が与えられ、自己責任の下に、各々の大学の個性化・特色化を進めることができるとされた。大綱化は大学における、教育の重視、経営の低コスト化、自由と共に競争原理の導入をもくろんだ。この大綱化は大学に改革の自由を託したといわれるが、文部省の力はますます強くなり、その真のねらいは大

学の種別化ではないかと考えられる。長引く不況と、少子化の時代を控えての大学の大衆化（大学への進学率の上昇）と、各大学の自由に託すといいいながら弱肉強食の競争原理の導入は、大学を大きく変えてしまうであろう。私立大学の多くは自己改革といいいながら、受験生獲得のために明確な大学の理念を持たないまま、時代の変化と社会の要請に応じていかざるを得なくなってしまう。このことは文部科学省のもくろむ大学の種別化の波に乗せられ、その結果、多くの私立大学は、高等教育の理念を見失い、高等教育機関としての存在意義を失う可能性がある。

1999年（平成11年）11月18日に、文部大臣は「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」大学審議会に諮問する。それを受けて大学審議会は調査審議を重ね、2000年（平成12年）11月22日に答申を出している。

答申は「今日の世界においては、社会、経済、文化のグローバル化が急速に進展し、国際的な流動性が高まっている。また、科学技術の爆発的な進歩と社会の高度化、複雑化や急速な変化に伴い、過去に蓄積された知識や技術のみでは対処できない新たな諸課題が生じており、これに対応していくため、新たな知識や専門的能力を持った人材が求められている…」と述べる。グローバル化という言葉はグローバルスタンダードを求めるとかグローバルなものになるという意味ではない。「地球規模での広がり」や「国際交流の広がり」の意味で捉えておいてよいだろう。あらゆる分野に国際的な競争原理が導入され、地球的な規模の広がりでの競争と交流が進み、更に科学技術のめまぐるしい進歩は新たな知識や専門的能力を必要とするようになったのである。そして「我が国の高等教育の国際的な通用性・共通性の向上と国際競争力の強化を図るための改革方策」をあげ、「(1) グローバル化時代に求められる教養を重視した教育の改善充実」を求めている。1991年の大綱化以来大学において教養教育が軽視されてきたのであるが、改めて教養教育の重要性がうたわれることになる。具体的に、以下の様な「教養」の育成を要望している。

①「高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成」を挙げ、「地球社会を担う責任ある個人としての自覚の下に、学際的・複合的視点に立って自ら課題を探究し、論理的に物事をとらえ、自らの主張を的確に表現しつつ行動していくことができる能力が必要とされる。」つまり、「倫理性」、「課題探究能力」、「論理的思考力」そして「表現力と行動力」が要請されている。

②「自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進」。「異なる歴史的・文化的背景や価値観を持つ人々と共生していくためには、自らがよって立つ国や地域の歴史や伝統、文化を深く理解し、異なる文化的背景を持つ人々に対し、これを適切に説明し理解を求めたり、主張したりすることのできる能力を学生に養うことが必要である」。つまり、「異なった価値観をもつ世界の人々との国際交流と共生」、「自分たちの国の文化や伝統の理解」が要請されている。

③「外国語によるコミュニケーション能力の育成」。国際共通語として最も中心的な役割を果たしている「英語をはじめとする外国語によるコミュニケーション能力の育成」が求められている。

④「情報リテラシーの向上」。情報通信技術の飛躍的発展の中、主体的に情報を収集し、分析し、判断し、創

作り、発信する能力の育成と、情報モラルと情報機器及び情報通信ネットワークについての基本的知識や能力の養成が求められている。⑤「科学リテラシーの向上」。科学技術のめまぐるしい進歩は、高等教育に携わる教員と学生に必要な科学リテラシーの内容を大きく変えている。そして科学分野を専門としていない学生も、自然科学に関する基礎知識とともにそれに基づく広い分野からの判断力を養うことが要求されている。

1991年、大学設置基準の大綱化の際にも「教育課程編成に当って、大学は、学部等の専攻に係わ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な判断力を培い、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」といわれたのだが、その「総合的な判断力」は「論理的思考力」と結びつかなくてはならない。そして2000年の大学審議会の答申では21世紀の現代は「自然科学」の分野における教養の内容が著しく変化、進展するなかで、高等教育における、科学や情報の基礎知識の習得が望まれているのである。要するに、教養教育において、従来からいわれている幅広く深い「教養」（例えば「人間の自由と尊厳を尊重した豊かな知性と教養を身につけること」）に加えて、「論理的な判断力」、「科学リテラシー」、「情報リテラシー」が現在において、特に求められているのである。

III

大学で一般教育の哲学を教えているものとして、大学の「教養教育」をどのように考えていったらよいかを、カントの「純粋理性批判」から、特に「総合的判断力」と「論理的思考力」について考えてみたい。「教養」の概念には「倫理」、「歴史」、「文化」、「価値」、「言葉」、「論理」、「科学」などの領域における様々な意味が含まれている。「総合的」に考えるとは「超領域的」に考えるということであり、同時に「論理的」に考えるということが求められる。これは正に哲学的に考えていくことである。カントの場合、広い意味での理性に基づいて考えることが、総合的かつ論理的に考えることである。

合理論の哲学は基本的に「理性推理」のみで真理に到達できると考えた。私たち人間の知識の中には、狭い経験（体験）から得た知識、伝統や習慣から形成された知識や常識が混ざっている。デカルトの方法的懐疑のように私たちは一度すべての知識を一点の疑いもなく確実なものかどうか、疑ってみる必要がある。デカルトはCogito, ergo sum.（我思う、ゆえに我あり）を哲学の第一原理として発見し、近代合理主義的精神の確立とそれが捉える近代の世界像すなわち機械論的世界像を示したのである。カントはニュートンが示した力学的な世界像に衝撃を受け、学問的認識の見直しを迫られた。批判期以降のカントの仕事がそれにあたる。カントの論理においては、論理学の原理である「同一律」、「矛盾律」、「排中律」や幾何学の原理、算術の原理、自然科学の原理が常に根拠になっているのである。

まず論理的推理について考えてみよう。論理的推理には演繹的推理と帰納的推理がある。学問

的認識は確実な知識を与えるものでなければならず、ギリシャの時代では幾何学的認識が学問的認識のモデルとされたり、同一律、矛盾律、排中律を原理とする三段論法による論理的推理が学問的認識であると考えられた。近世のデカルト以降の合理論哲学は数学的方法を絶対的に信頼し、それによって形而上学も確立されると考えた。近代の機械論的な自然観も数学を自然に適用することによって確立したと確信した。デカルトは直接推理によって「疑いえない明白な真理」を明らかにし、次に、「明晰かつ判明」であることを真理基準として、「演繹的 (deduktiv)」に確実な真理を導き出していった。他方、イギリス経験論者は経験や観察に基づく実証性を重視した。つまり、できるだけ多くの経験的事例の中から規則性を見出し仮説を立てていく。(具体的には規則性を数学的に捉え数式に表していく。) この仮説を導き出していくことは演繹的推理によって必然的に導き出されるものではなく、一つでも多くの事例からその共通な性質 (規則性) を見つけ、自然科学の場合、それが数式において表され (仮説)、検証されれば法則が「発見」されたということになる。その規則性を導き出すまでの方法が帰納法的 (induktiv) 方法と呼ばれる。また、その仮説を検証していくことで、その法則の真理性が証明される。カントは近代の自然科学が発展したのは、この仮説をたて、それを検証するという方法の採用によると考え、それを「実験的方法 (Experimentalmethode)」⁽⁵⁾と呼んだ。カント自身は独特な解釈をし、「事物について、われわれはただみずからその中に入れたものだけを、先天的 (ア・プリオリ) に認識できる」⁽⁶⁾、このような思考法を「実験的方法」と呼ぶのである。カントは、これらの合理論と経験論を総統合した哲学を確立していこうとする。ここに演繹論と帰納論がどのように総統合されるのかという問題がある。また、新しい哲学は先人の残した課題を、どのように解決し、また越えていくかということであり、「歴史的な意味」を常にもつのである。これは全ての学問において言えるであろう。すなわち、ものごとを考えるということは、常に同時に歴史的な作業なのである。

ところで、学問的認識は必然性 (Notwendigkeit) と普遍妥当性 (Allgemeingültigkeit) をもたなければならない。カントは経験と独立した先天的 (ア・プリオリな) 認識と経験に基づく経験的認識があると考えた。先天的 (ア・プリオリ) とは生まれながら持っている認識という生得的という意味合いもあるが、論理的先行性を意味すると考えるべきである。経験的認識は、ある一定の条件の下で得られる感覚経験であり、次も同じ経験ができるとは限らず、すべてを経験することは出来ない。また他の人が同じ経験をするとも限らない。つまり、経験的認識は必然性と普遍性を持つことはできないとカントは考える。このことは自然科学の態度とは異なる。自然科学では経験 (観察や実験) で得たデータを必然性や普遍性がないと言い切ることはしない。カントの態度は科学者の態度ではなく、ニュートン力学が示す自然像を認識論的に解釈しようとする哲学者のものである。

ここで、批判期のカントが捨てた伝統的論理学の推理の問題点について考えてみよう。伝統的

論理学は自らの推理を必然性と普遍妥当性をもつ拡張判断であると考えていた。ところでカントは、一般論理学における三種の三段論法によって、理性はそれぞれ三種の無制約者、すなわち心理学的理念としての「魂」、宇宙論的理念としての「自由」、神学的理念としての「神」を導き出す。このように人間理性は究極の無制約者を推理する。これは論理的に推理されたものであっても実在するものではない。ここにおいては思惟と存在は一致しない。しかし、これらの無制約者は単なる「仮象 (Schein)」ではなく、人間理性の本性が必然的に要請したものであるので「先験的理念 (transzendente Idee)」と呼ばれる。ここでカントは「論理的に思惟可能なもの」と「現実に存在するもの」を同一視してはならないことを主張するのである。カントの思想が単に観念的ではないことがよくわかる。次に神の存在の証明について眺めてみよう。カントは①「自然神学的証明 (physikotheologischer Beweis)」、②「神の宇宙論的証明 (kosmologischer Beweis)」、③「神の存在論的証明 (ontologischer Beweis)」について考察する。①の自然神学的証明はカントによれば「一定の経験とその経験によって認識される感性界の特殊な性質から出発して、そこから因果性の法則にしたがって世界の外にある最高の原因にまでさかのぼろうとするもの」⁽⁷⁾である。この証明は論理的には不可能であるが、一定の経験から、すなわち「この世界は私たちに多様性と秩序と合目的性と美と測り知れない光景を展開」⁽⁸⁾し、私たちはこの世界にこれらの秩序と合目的性を与えた最高存在者を承認するのである。この証明は否定されるが、常に敬意を以って称されるに値するとされる。②の宇宙論的証明は現実に存在するものから絶対的必然的存在を推論する。この世界に存在するものは偶然的なものであり、それ自身において存在するものではなく原因をもつ。その究極の原因として絶対に必然的なものが存在する。これが最高実在者としての神である、と推論する。③の神の存在論的証明はアンセルムスやデカルトが行ったもので、批判期前のカントも広い意味では同じようにこの証明を有効と考えていた。これは、神の概念から神の存在を証明しようとするものである。三段論法の形式で述べると、神は完全(最も実在的なもの)である → 完全という概念にはあらゆる実在性という概念が含まれている → 故に神は存在する、というふうになる。ライプニッツやヘーゲルはこの証明を有効であると考えているのであるが、批判期のカントは無効であると主張するようになる。この証明は主語である神の概念から、現実に存在するという述語概念を論理的に導き出すものであるが、これは誤った論証であるという。ここで、いわれる主語と述語の必然的關係とは、まったく論理的関係であるにすぎないことを指摘するのである。例えば「三角形は三つの角をもつ」というとき、主語と述語の關係は論理的必然性をもつが、三角形が現実に存在することを示しているのではないのである。このようにカントは理性的推理の陥る誤りを指摘する。更に単に思惟可能なもの(論理的無矛盾なもの)は現実に存在するとは限らない。しかし、思惟可能なもので、更に現実に存在するもの、または現実に直観可能なものが有意味であると考えようとしたのである。これは理論的かつ実践的に物事を考えていく場合、特に有益な指摘ではなからうか。

IV

カントは認識を一種の判断 (Urteil) の形式をもつものとして議論していく。それは伝統的形式論理学の手法に従ってである。判断を主語概念と述語概念の関係から見て、①分析判断 (analytisches Urteil) と②総合判断 (synthetisches Urteil) の二種類に分類する⁽⁹⁾。①分析判断とは述語概念が主語概念に含まれている判断である。分析判断は主語概念に含まれている概念を述語に付け加えるのみであり、いかにすれば主語表象を説明するのみであるので説明判断 (Erläuterungsurteil)⁽¹⁰⁾ である。「分かる」とは「分ける」ということからきており、事柄を比較・区別し、明確に理解することであり、分析的に理解することであると考えるべきであろう。カントの時代では一般に、デカルトが明らかにしたように、物体の本質は「延長」であると考えられていた。そこで「全ての物体は延長している」という判断は分析判断であると考えた。つまり「物体」という概念のなかには「延長する」という概念が既に含まれているからである。主語概念に含まれている概念を正しく引き出し、述語に付け加えるならば正しい分析判断となるのである。それ故、分析判断は経験を必要とせず (カントの言葉ではア・プリオリに) 導き出される判断であり、普遍妥当性と必然性を持つと考えられた。しかし、学的認識であるならば主語概念に留まっているだけではなく、知識が増大していかなければ意味がない。そこでカントは確実な総合判断こそ学的認識にとって必要であるとする。論理的にものを考えると、分析的であることに加え、総合的であることが求められる。②総合判断とは主語概念の中に含まれていない概念を述語として結合させる判断である。一般に私たちは主語概念に含まれない新しい概念を経験によって付け加えていく。経験することによって新しい知識を得る認識を、カントは経験的認識 (empirische Erkenntnis) と呼び、これは総合判断 (synthetisches Urteil) であるとする。主語概念に新しい概念が結びつくので、「拡張判断 (Erweiterungsurteil)」⁽¹¹⁾ と呼ばれる。例えば「全ての物体は重さを有する」を、カントは総合判断と考えた。この時代のカントは物体という主語概念の中には「重さ」という概念は含まれていないと考えているのである。経験的認識のような総合判断は拡張判断ではあるが、必然性と普遍妥当性を持たないのである。経験的認識である限り、その規則性は幾つかの例においては言っても全ての場合において言えるとは限らないのである。ここに経験的認識の確実性には限界があるとする。

学問的認識は認識の拡張と厳密な確実性を要求する。そこで、カントは学問的認識を基礎付けるため「いかにして ア・プリオリな総合判断は可能か (Wie sind synthetische Urteile a priori möglich?)」⁽¹²⁾ を問うのである。

この問いに対し、ア・プリオリな総合判断は数学や自然科学において既に事実として成り立っていることを示して (例 1、例 2、例 3)、その証明に代えるのである。

【例 1】 $7 + 5 = 12$ はア・プリオリな総合判断である。「 $7 + 5$ 」という主語概念には「7 に 5 を加える」という意味しか含まれていない。主語概念の中には「和が 12 になる」という概念は

含まれていないとカントは考える。 $1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$, $3 + 1 = 4$ ……私たちは1を加えるという操作によって、次に続く数を構成できるのである。これは点を打って数えるとか指で数えるというような操作を必要とする。このような「数える」という操作は新たな直観的表象を付け加えていくので、主語概念を拡張させ総合判断となるのである。これらは必然性と普遍妥当性をもつことは万人が認めるところである。故に、この算術的判断はア・プリオリな総合判断が成立している例であると考えたのである。カントは数における「数える」というような操作を、概念を直観可能にする図式機能 (Schematismus) として考えたのである。カントは数の概念を以上のように数えるとかいうような具体的な操作と結びつけ、より現実的なものとして考えるのである。

これに対して、ライプニッツ、ヴィトゲンシュタイン、ラッセルなどはこの数学的判断を分析判断であるとする。

【例2】「直線は二点間の最短距離である。」カントは主語概念の「直線」には「最短距離」という述語概念は含まれていないと考える。この幾何学的な判断は当然、必然性と普遍妥当性をもつのでア・プリオリな総合判断であるとする。カントはユークリッド幾何学の範囲で考えており、さらに幾何学的概念は図示可能なもの、つまり直観的表象が可能なもののみを意味するものとする。

【例3】「すべての変化はその原因を有する。」これは自然科学的判断である。これも主語概念「すべての変化」のなかには「その原因を有する」は含まれていないので、総合判断である。因果律はニュートン力学に見られるように確立された法則であるので必然性と普遍妥当性を持ち、ア・プリオリな総合判断の実例であるとする。カントは考える。

カントは以上のように、既に「ア・プリオリな総合判断」が存在している事実を示して、それが成立する根拠を示していくのである。

総合的とは判断を拡張していくことを意味した。私たちは経験を通して新しい一歩を踏み出したり、発見をすることができる。しかし、全ての経験を枚挙することはできず必然性と普遍妥当性を保証することはできないのである。

私たちに求められている「総合的判断力」とはあらゆる角度から物事を考察し、的確で創造的な結論を導き出す能力であると考えて良いだろう。また「あらゆる角度から」とは「超領域的」とか「学際的」と考えてもよいであろう。これは哲学において、人間の日常的な関心事であると共に、同時に究極的な関心事でもある「神・人・世界」の全体について考察していくことである。私たちは日常、様々な特定領域に関わりながら、常に「総合的判断力」が問われるのである。

私たちが純粋に物事を考え判断していく時、何よりも独断的な判断は許されない。独断論に陥

らないため、哲学は「論理」の問題に真剣に取り組んできた。あるときは純粹な思考の原理として、また普遍性の原理として数学や論理学の原理をモデルに考えたり、動的世界の客観性の原理としては数学を基礎にした自然科学の原理をモデルに考えてきた。

「論理的思考力」とは論理的に説明する能力であると考えてよい。カントの場合は、理性能力の吟味とその適用範囲を批判・吟味していく。そして、数学の原理、論理学の原理、自然科学の原理をモデルとして、それに基づいて考えていくことを論理的思考として示しているといえる。それは同時に、論理的思考における論理の構造と根拠を明らかにしていくことである。つまり論理的に説明するとは、論理の根拠を示しながら論理に従って説明することである。このような「論理的思考力」を身につけることこそ哲学教育の課題であると共に、一般教育の重要な課題である。

註

- (1) 丸山高央著、『大学改革と私立大学』、柏書房、1992年、11頁
- (2) 永井道雄監修、『大学はどこから来たか、どこへいくのか』、玉川大学出版、1995年、12頁
- (3) 永井道雄監修、前掲書、87頁
- (4) 永井道雄監修、前掲書、40頁
- (5) Kritik der reinen Vernunft B.XIII, Anmerkung
- (6) Ibid.
- (7) Ibid., B.618
- (8) Ibid., B.650
- (9) Ibid., B.10-11
- (10) Ibid., B.11
- (11) Ibid., B.11
- (12) Ibid., B.19