

キリスト教学研究室紀要

第3号 2015年3月 19～34頁

力のない言葉：アウグスティヌス『教師論』における意味理論
(Powerless Words: The Theory of Meaning in Augustine's *De Magistro*)

須藤 英幸 (Hideyuki Sudo)

はじめに

『問答法』*De dialectica* (386年) から『教師論』*De magistro* (以降 *DM* と略す、389/390年) を経由した約10年間、アウグスティヌスにおける言語の議論は主に記号理論からアプローチされ、『キリスト教の教え』*De doctrina christiana* (396/397年) における聖書の比喩的解釈でその特徴が最大限に発揮されたといえる。これに対し、390年中頃から使用され始めた「心の内なる言葉」という概念から把握される言語理論が、アウグスティヌスの言語に関する議論において次第に重要視されるようになり、400年前後から執筆され始めた『三位一体論』*De trinitate* では「内的言葉」として本格的に吟味されるようになる。この発展過程において、『キリスト教の教え』は彼のいわば成熟した記号理論と萌芽的な言語理論とが交差する場であり、この要素が『キリスト教の教え』の特異性の一つを形成する。

アウグスティヌスの言語に関する議論を理解するためには、『キリスト教の教え』にその背景を与えている『教師論』の議論、特に文章理解に対する言葉の役割が論ぜられる意味理論¹を捉える必要がある。ここでとりわけ問題となるのは、『教師論』で展開される主題(意味理論を含む)の理解の難しさである。研究者の様々な主張はこの明瞭な把握の難しさを立証するものであるが、近年の研究者の立場を次の二つに大別したとしても間違いではあるまい。すなわち、コミュニケーションにおける言語の役割を積極的に認める立場と、神の照明へ導く機能のみにそれを限定する立場である。この問題を念頭に『教師論』のテキストを再調査することによって、『教師論』で展開される言葉のもつ効力の特性把握が期待される。

そこで、本論文では、1975年以降に発表された『教師論』の主題に関する

研究者の諸見解を検討した後、『教師論』に含まれる言葉の文法的機能と指示的機能との二重性、および、その意味理論の考察を通して、『教師論』における言語の効力性に関する部分的な解決を与えたい。

一、『教師論』における主題と構成に関する諸見解

研究者によってこれまでに提出された『教師論』の主題と構成に関する意見は様々である。1975年に執筆された論文で、G・マデック²は、F・J・トナール³に従って、二分割構造（1～37節 [DM 1.1～11.37] の言語に関する議論／38～46節 [11.38～14.46] の真の教師に関する議論）を主張し、B・R・ヴォス⁴が提唱する三分割に反対する⁵。マデックによれば、第二部で展開される内的教師に関する教えが「『教師論』の本来の目的」l'objet propre du livreであり⁶、第一部は「記号なしでは何も教えられない」rien ne s'enseigne sans les signesと「記号によっては何も教えられない」rien ne s'enseigne par les signesとからなるパラドックスで構成され、その目的は内的教師の主題を理解するための条件を提供することである⁷。また、前半の議論の一部を構成する「記号の学習」l'étude des signesは単なる遊びとして捉えられず、「霊的光の輝きに対する精神的順応の訓練 exercice」⁸と考えられ、『教師論』の「対話部分」*Dialogue*における目的は「記号が意味論的な役割を有しない」les signes n'ont pas de fonction sémantiqueことの主張にあるのではなく、「戦略上のパラドックス」un paradoxe tactiqueの構築にあると考えられている⁹。

1980年論文で、M・D・ジョーダン¹⁰は要約的に『教師論』に触れ、その意味理論的なパラドックス、すなわち、「記号による以外は何も教えられない」nothing could be taught except by signsと「記号では何も教えられない」nothing can be taught with signsという矛盾を認める¹¹。ジョーダンによれば、プラトン『メノン』におけるソクラテスの論法と同様に、『教師論』では、「記号は教えるために使用されなければならない」signs must be used to teachという考えがその反立によって否定される¹²。結果として、内的教師に対して言葉が果たす機能は、想起に対してソクラテスの砂図が果たす機能と類似するものであり、言葉の機能は聞き手を内的真理へ方向づけることに限定され、他方で、理解可能性は神に基礎づけられることと見なされる¹³。

1982年論文で、L・H・マッケイ¹⁴は、一方で、「記号なしでは何も教えられ

ない」nothing is taught without signs と、他方で、「記号によっては何も学ばれない」nothing is learned by means of signs という『教師論』のパラドックスを考える¹⁵。マッケイによれば、このパラドックスの原因は記号とリアリティーとの間に介在する存在論的で認識論的な距離であり¹⁶、その解決には唯一の内的教師であるキリストに訴える必要がある¹⁷。記号は超越的リアリティーを伝達できないため¹⁸、すなわち、人間は「超越的言語」the transcendent Word を入手できないため¹⁹、言語への懐疑が生ぜざるを得ない。したがって、記号／言葉とリアリティーとが橋渡しされるためには、事柄の知識が強化されるための魂の教化が必要となるだけでなく、懐疑が克服されるための記号に対する信もまた必要になる²⁰。このことから、パラドックスは、一方で、「照明なしでは、人間的記号において神的リアリティーは知られず」、他方で、「信なしでは、人間的指示者を通して神的指示対象には達し得ない」という構図として成り立つことになる²¹。結果として、『教師論』におけるパラドックスは、信と照明との弁証法的な相互依存性として表現される²²。そして、「受肉の言葉」the incarnate Word は――絶対確実な方法で信仰の真理を与えるわけではないが――墮落した心に接近可能な形態において、「真実性の基準」the norm of verity を人々に与えつつ、真理が獲得可能であるという言葉に対する信そのものの可能性を開くことができる、と主張される²³。

1987 年論文で、M・F・バーニアット²⁴は、『教師論』を「全ての教えは言葉ないし記号を通して効力を持つ」all teaching is effected through words or ... signs (1.5～10.31) とする第一の議論と「教えることは言葉ないし記号を通して効力を持たない」no teaching is effected through words or signs (10.32～10.35) とする第二の議論とに分割し、更に、第二の議論がその後 (11.36～14.46) に展開されると考える²⁵。バーニアットによれば、第一の議論は知的伝達の道具としての言葉／記号を扱い、第二の議論はその反論と考えられ²⁶、以前に知られなかった内容が言葉によって教えられる、という常識的信条が否定されることになる²⁷。何事も言葉や記号なしには教えられないというアデオダトゥスの暫定的結論 (10.31) に対するアウグスティヌスの反駁が、記号なしに教えることの可能性が暗示される鳥刺の挿話 (10.31) において見出される²⁸。一方で、この鳥刺の実例は話すことに関する第一の議論から示すことに関する第二の議論へ展開させ得ることになる。しかし、他方で、鳥刺の実例そのものが教え得るとする第二議論と何者も他者に教え得ないとする最終的結論との間に矛盾を生じさせる可能性があることになる

が、これは鳥刺が学ぶ機会を見物人に与えるにすぎないと考えることによって解消され得ることとされる²⁹。結果として、バーニアットによる『教師論』の主題は、何者も他者に「知識」scientiaを教えることができないということになる³⁰。

1989年論文で、F・J・クロッソン³¹は、全体を記号に関する議論と事柄に関する議論とに分け、更に、後者を二分割することによって、『教師論』の三分割構造を主張する³²。すなわち、第一の議論は記号によって記号が示される場合（4.7～8.21）であり、第二の議論は問われた直後に行動することによって事柄が示される場合（8.22～10.32）であり、第三の議論は記号を与えることによって事柄が示される場合（10.33～14.46）である³³。クロッソンによれば、人間は人間的行為を、また、神や自然は自然的事柄を、記号なしに指示することができるとする第二の議論に関する解釈において、マデックは過ちを犯している³⁴。三分割構造を採用して論じるアウグスティヌスの主張は、記号が事柄を決して指示できないということではなく、記号の記号が他の記号を指示することと同じ程度には、事柄の記号は事柄を指示できないというものである³⁵。さらに、記号の探求の目標が神と考えられていることから推測されるように（8.22）、事柄に関する「普遍的本質的關係の真理」the truth of the universal essential relationsを「理解すること」intelligereは、人間的行為や自然によっては示されない³⁶。第三の議論では、事柄に注意が向けられるところの、記号を与えることを通して教えるという可能性が論じられ、この可能性が各々の議論で結論づけられた各論的教えるの可能性を凌駕するものと主張される³⁷。

1997年論文で、J・P・ドラッカー³⁸は、『教師論』における記号に関する前半の長い議論が言語の無能力性を例証すると考えるC・アンドー³⁹に反対し、『教師論』におけるアウグスティヌスの主張は、記号と言葉によって何も教えられないことにあるのではなく、何も学ばれないことにあると捉える⁴⁰。ドラッカーによれば、アウグスティヌスが否定することは、言葉そのものが知識を伝えるという単純な考えであり、従って、言葉は意味伝達において構成的な力ではないものの、聞き手を促して照明による学びへと向かわせる機能を有しており⁴¹、この意味で、学ぶことは直接的に教えることを通しては生じ得ないが、他方で、教えることは促すこと、方向づけること、差し示すこととして回復されている⁴²。換言すれば、「人は記号の媒介なしに学んだり理解したりすることができるが、教えることそのものは記号なしには成就され得

ない」⁴³と考えられている。同時に、教えることは、通常、言葉を通して可能となるが、鳥刺の例では、言葉なしに教えることの可能性が示されており、教えることは話すことだけに還元されているわけではない⁴⁴。ドラッカーの結論によれば、全ての言語使用は究極的に真理を開示する内的教師を指し示すためであるが、『教師論』の誠実な読解によって、そのパラドックス、すなわち、一方で「記号なしでは何も教えられない」、他方で「記号によっては何も学ばれない」という逆説が確認されることになる⁴⁵。

二、『教師論』における言葉の二重性：文法的機能と指示的機能

以上の諸見解を具体的に検討する前に、『教師論』における言葉が有する特性を考える必要がある。議論の初めに、アウグスティヌスは「言葉は記号である」*uerba signa esse* と述べ、言葉の指示的機能に注目しつつ、ヴェルギリウス『アエネーイス』の一節“*Si nihil ex tanta superis placet urbe relinqui*”のうち、指示内容に関して、最初の三つの単語を吟味する(*DM* 2.3)。

アウグスティヌス 「私は、あなたがこの一節を理解する *intellegere* と信じる。」

アデオダトゥス 「十分に〔理解していると〕思います。」

アウグスティヌス 「各々の言葉が何を指示する *significare* のか、私に言ってみなさい。」⁴⁶

ここで、言葉の指示内容が具体的に吟味される直前に、アウグスティヌスがアデオダトゥスに確かめている詩文の理解とは何だろうか。それは、一般的な文章の理解概念、すなわち、言葉の文法的機能と辞書的語義とに、あるいは、それに加えて文脈とに基づく文章全体の意味理解であると思われる。そうであれば、言葉の指示機能の分析は、言葉の文法的機能に基づく文章全体の意味理解が暗黙のうちに前提されていることになる。

言葉の二重性に関する問題は、言葉の文法的（品詞的）機能と指示的（名詞的）機能との関係性に置き換えることができる。「[‘*si*’と‘*ex*’]は言葉 *uerba* であるが、名詞 *nomina* ではない」(4.9)⁴⁷という言葉の品詞的機能

に基づくアデオダトゥスの常識的見解に対して、アウグスティヌスは言葉の指示的機能に基づいて、全ての言葉（品詞）は名詞であり（6.18）⁴⁸、「言葉」と「名詞」とは使用方法こそ異なれ（5.12）、それらの意味内容は同等であることを主張する（7.20）。したがって、アウグスティヌスによれば、言葉は文章において「八つの品詞」octo partes orationis（6.17）のいずれかに属すると同時に、指示される事柄との関係性から「名詞」とも呼ばれ得るのである。

さらに、広義の言葉が「知覚されるために耳を打つこと uerberare」と「認識される nosci ために記憶に託されること」とに分類され、狭義の「言葉」uerba が前者に、「名詞」nomina が後者に関連づけられる（5.12）。同様に、「言葉」uerbum が「ある指示内容 significatum を伴う分節化された声によって言及されるもの」（4.8）⁴⁹と定義され、「声」uox が強調されるのに対し、「名詞」nomen は「それによって事柄 res が名づけられるもの」（5.14）⁵⁰と定義され、「事柄」res との直接的関係性に強調点が移される。したがって、狭義の「言葉」は音声的側面や文法的（品詞的）立場からそう呼ばれ、「名詞」は事柄との関係性や記号理論的立場からそう呼ばれることになる。『アエネーイス』の一節に戻れば（2.3）、‘si’ は文法的には「条件」を意味する「接続語」であるが、記号理論的には、「精神」animus における「疑い」dubitatio を指示する「名詞」として働くことになる⁵¹。

『教師論』において実際に取り上げられる例文を参照に、言葉の二重性を検証したい。言葉の名詞的機能に関して、“Non erat in Christo est et non, sed est in illo erat”（II コリント 1:19）が取り上げられる（5.14）。後半の‘est in illo erat’が完全な文章になるためには、「est が彼の内にあった」か「erat が彼の内にいる」と読まれなければならない。アウグスティヌスが何の断りもなしに前者を選択するのは、前半の‘Non erat in Christo est et non’を「erat がキリストの内にいるのではなく、また、non が[あるのでもない]」と強引に解すれば、全体の文章が「erat がキリストの内にいるのではなく、また、non が[あるのでもない]。しかし、erat が彼の内にいる」となり、‘erat’を主語として考えると文章全体の合理的理解が得られないからである。したがって、‘est’を主語にして、「est と non がキリストの内にあったのではなく、est が彼の内にあったのである」と読まれたのである。この前提の上で、‘est’が「キリストの内にあった」こと、すなわち、「これらの三文字によって指示されること」と捉えられ、‘est’が名詞とし

て解されている。

別の箇所では、未知の言葉に関して、“et sarabarae eorum non sunt commutatae”（ダニエル 3：94 [Vulgate] = 3：27 [Septuagint]）が取り上げられる（10.33）。「et」が接続詞であり、「eorum」が「彼らの」を意味する属格複数代名詞、「non」が否定を意味する副詞、「sunt commutatae」が「変化されなかった（変わらなかった）」を意味する複数女性完了受動動詞であるという文法的知識を基に、未知の言葉である「sarabarae」が単数女性与格名詞か複数女性主格名詞と推定され、前者の場合「また、彼らの sarabara に対して、それら（女性代名詞）は変わらなかった」となり、後者の場合「また、彼らの sarabarae は変わらなかった」と解される。前者は「それら」の指示内容だけでなく文意も曖昧なので、後者がより相応しい文意であると判断されるわけである。この前提の上で、未知の言葉によって事柄そのものが開示されるのか否かが吟味されている。

以上から、文章中の単語が問題となる場合、言葉の文法的機能ないし品詞的機能を基にした文章の意味把握が前提とされる。それゆえ、単語単位が問題とされるアウグスティヌスの記号理論は、文法的構造と語彙の辞書的語義とを基礎とした文章の意味理論的な把握をその前提に要請する。したがって、アウグスティヌスの記号理論において前提されることは、記号から構成される文章の意味は各記号の辞書的語義が十分に明らかな場合、把握可能であるということである。換言すれば、言葉の指示的機能が問題とされる場合、すなわち、文脈全体から判断される真正な言葉の指示的意味は、言葉の文法的機能から把握される文章の文法的な字義的意味が前提とされるのである。

三、『教師論』における意味理論

文意が把握可能であるとすれば、コミュニケーションにおける問題は次の二つに絞られるように思われる。第一の問題は、文意そのものが話し手の意志や思考と見なされ得るのか否かであり、第二の問題は、話し手が発する文章の意味を把握する行為がそのまま教えられる行為と見なされ得るのか否かである。第一の問題に関して、『教師論』の後半部分で話し手の言葉と思考 cogitatio とのギャップという事例が論じられるが（13.42-43）、ここでは、思考を言葉に忠実に表現しようとする誠実な人間の十分に適切な発言のみを考えたい。

まず、『教師論』の主題を確認しておきたい。クロッソンの三分割構造による第三部の初めで、アウグスティヌスは次のように述べる。

しかし、もし我々がより一層注意深く調べるならば、おそらく、あなたはその記号を通して学ばれる *disci* ことは何もないことを発見するだろう⁵²。(10.33)

『教師論』の主題は、マデックやジョーダンが述べるような「記号によっては何も教えられない」ことではなく、マッケイやドラッカーが述べるように「記号によっては何も学ばれない」ことであろう⁵³。研究者による諸見解からも推測されるように、『教師論』の議論では「教えること」*docere* と「学ぶこと」*discere* とが幾分錯綜している。『教師論』の議論を置き換えて、「話し手が教えるために口述した内容を、聞き手はいかにして学ぶのか」と考えると理解しやすい。冒頭部分で、「話すこと」*loqui* は「教えること」*docere* に他ならないことが同意されるのであるが(1.1)、吟味されるほとんどの引用文章で問題となっていることは、口述としての教える方法ではなく、解釈としての学ぶ方法なのである。したがって、第二の問題は、話し手によって口述された文章に対する聞き手の意味把握がそのまま学ぶ行為と見なされ得るのか否か、という問いに置き換えることができる。

構造的視点からは、(話すことを例外に)「記号なしでは何も教えられない」というアデオダトゥスの見解(10.29)が否定されるところの、アウグスティヌスが導入する鳥刺の例証が、すなわち、竿と鳥もちとを用いて小鳥を捕獲する行程に関する例証が重要である。この点で、マデックが主張する二分割構造は、『教師論』のパラドックスに強調点が置かれ、鳥刺の例証に関するアウグスティヌスの目的が合理的に説明され得ないため、クロッソンが指摘する通り⁵⁴、受け入れることができない。鳥刺の例証におけるアウグスティヌスの主張点に関しては、一方で、バーニアットが述べるように⁵⁵、鳥刺の行為者が記号なしに教えることの可能性が例証導入の目的であったが、他方で、ドラッカーが暗示するように⁵⁶、鳥刺の観察者が事柄そのものから学ぶことの可能性に重点が移されているとも理解される。だとすれば、鳥刺の例証における「事柄そのものから学ぶ」とことと結論部の「記号によっては何も学ばれない」とこととの間には、バーニアット⁵⁷が解釈するような矛盾はなく、鳥刺の例証は「理解する」*intellegere* ことが「神の照明」に依存するというアウグ

スティヌスの主張（11.38-12.39）への合理的な導入部である、と捉えることができる。結果として、クロッソンが主張する三分割構造がより好ましいことになる⁵⁸。

先程、話し手によって口述される文章が話し手の「思考」*cogitatio* を忠実に反映するものと仮定したが、そのような状況の下で与えられた文章の意味把握がそのまま学ぶ行為と見なされ得るのか否か、がここで問題とされる。これに関して、アウグスティヌスは次のように述べる。

教師たちは、話すことによって伝達しようと思うところの自らの見解 *cogitata* が---学問そのものの見解ではなく---（生徒によって）知覚され保持されることであると果たして公言するだろうか。というのは、教師が思考する *cogitare* 事案を学ぶようになるために、自分の息子を学校へ送る者ほど、愚かなるほどに献身的な者とは誰であろう。一方、[教師たち]が教えることと公言するところのかの全ての学問、および、徳と知恵そのものの学問を、彼らが言葉によって説明するとき、生徒と呼ばれる人々は、真実 *uera* が述べられたのか否かを、能力に従ってかの内的真理 *interior ueritas* を見つめながら、自分自身で検討する。それゆえ、彼らはその時に学ぶ *discere* ののである⁵⁹。（*DM* 14.45，強調点は筆者による）

聞き手が学ぶのは、話し手が言葉によって説明する時ではなく、「内的真理」を見つめながら自分自身で検討する時である。だとしても、聞き手は話し手によって口述された内容が真実であるのか否かを判断する以前に、文章の意味把握が達成されていなければならない。聞き手による意味把握が達成された後に、把握された意味の真実性が吟味されるわけである。アウグスティヌスによれば、聞き手によって把握された文意が「内的真理」という基準と対比されて、それが真実であると判断された時に、聞き手は学ぶことになる。したがって、与えられた文章に対する聞き手の意味把握は---コミュニケーションであるには相違ないが---、たとえそれが話し手の思考 *cogitatio* と一致した意味把握だとしても、それがそのまま学ぶ行為とは見なされず、学ぶことは聞き手の「内的真理」に全面的に依拠することになる。この意味で、学ぶとは、話し手によって与えられた文章の意味に対して、あるいは、十分に信頼される話し手という仮定された状況の下では、話し手の思考内容に対

して、自発的に同意し、それを自らの知識として保持することに他ならない。

三分割構造の第一部（4.7～8.21）におけるアウグスティヌスの主張が「記号なしでは何も教えられない」ことである、と多くの研究者によって指摘される。この主張は鳥刺の例証で部分的に否定されるのであるが（10.32）、特に「徳と知恵の学問」を教えようとするには、多くの場合、記号を用いなければ不可能であろう。したがって、『教師論』の所謂パラドックスとは、一方で、話し手側からすれば「記号なしでは何も教えられない」が、他方で、聞き手側からすれば「記号によっては何も学ばれない」と解すべきであり、聞き手に対して話し手が与える記号作用は、聞き手の学びを促すことに限定されることになる（14.46）。

ところで、アウグスティヌスの照明説において、話し手の意志的特性は学びにおける効力性という点ではほとんど無視される。『教師論』の初めに、「誰であれ話す人は、分節化された音声を通して、自らの意志の記号 *uoluntatis signum* を外部に与える」⁶⁰と口述が説明され（1.2）、鳥刺の例証では、観察者の十分な知性だけでなく、行為者の教えようとする意志が前提されていた（10.32）。しかし、結論部の照明説において、話し手の意志は聞き手の学びを促す要素として反映されているものの、学びの可能性はあくまでも「内的教師」に依拠しており、話し手の意志という特性はせいぜい話し手の口述過程に作用するにすぎない。したがって、『教師論』における話し手の意志の善性は聞き手の学びそのものには作用しないことになる。

確かに、「賢者は愚者に勝る」*sapientes homines stultis [sunt] meliores*（12.40）のような論理的命題に関する聞き手の真偽判断は話し手の意志とはほとんど無関係に達成されよう。しかし、「私は飛ぶ人を見た」*hominem uolantem [uidi]*（12.40）のような主張的命題⁶¹において、仮にそれが真正な主張である場合、アウグスティヌスによれば、「理解すること」*intellegere* に達するためには「信じること」*credere* ことが要請される（11.37）。信じることは、話し手が有する意志の善性を、すなわち、話し手と世界との真正で健全な関係性を聞き手が積極的に評価した結果であるように思われる。そうであれば、アウグスティヌスの照明説は論理的命題に対して有効であるが、歴史性を含む主張的命題に対しては不十分であることになる。なんとなれば、「内的真理」は信そのものを聞き手の精神内で保証することができないからである。繰り返しになるが、聞き手の学ぶ行為とは、話し手の「思考」*cogitatio* を言葉によって単に把握することではなく、聞き手は自らの「内

的真理」を基準として話し手の思考内容に自発的に同意しつつ、それを聞き手自身によって発見された知識として保持することがなければ達成されない。

しかし、判断の基準が「真理」ueritas である理性主義的方法では、判断の対象が論理性に限定され、歴史性を含む主張に対して、聞き手は判断するための基準を、すなわち、話し手の意志的特性を持ち得ないことになる。いずれにせよ、信そのものは聞き手の内的世界のみの出来事ではなく、話し手や世界に対する聞き手の関係性に多く依存するであろうが、話し手の言葉そのものには話し手の意志の善性を保証し、自発的な同意を聞き手に与えるだけの開示能力が認められない、と考えられている。この意味で、P・ケリーが述べるように、学びの方法として、『教師論』では「見ること」intuitus に由来する「直観的論証」intuitive reasoning が主張されており⁶²、包括的なコミュニケーションに支えられる「言説的論証」discursive reasoning は最終部で否定されるのである⁶³。

おわりに

確かに、『教師論』における言語は、記号理論的な観点から、記号を超越するリアリティーに聞き手の関心を向けることができる。しかし、意味理論的な観点から、その言語には（文章単位でさえ）主張的命題に対する理解の前提となるところの話し手に対する信そのものを聞き手に生じせしめるような媒介的な力が認められていないのである。それゆえ、聞き手は言葉を通した「教え」doctrina の伝承とその結果としてのキリスト教共同体の形成という可能性から閉ざされていることになる。

アウグスティヌスのこの立場は、音声（*sonus*）が「内的言葉」の受肉（*carne*）と捉えられる『キリスト教の教え』で修正されることになる。そこでは、心の内奥から生まれる音声（*sonus*）が魂（*anima*）を揺り動かすことのできる言葉（*verbum*）の力として捉え直され、キリスト教共同体の形成の可能性が内に愛（*caritas*）を宿す言葉を媒介（*medius*）に開かれるのである。このように、『教師論』における学びの理論は、中期以降に展開されるアウグスティヌスの受肉（*carne*）に基づく言語理論とは対照的に、内住（*habitatio*）のキリストに根拠が置かれた内的照明（*illuminatio*）の神学として、認識論的な基礎理論を提供している。そして、この『教師論』における意味理論は、主張的命題に関する言語の媒介性という観点からは無力であり、内的照明という確実性に対して、言葉は外側から聞き手の関心を言葉（*verbum*）が指し示す対象（*res*）に向けること以上には効力を

有しない。この意味で、それは力のない言葉と捉えることができよう。

¹ アウグスティヌスの記号理論は言葉が「指し示す」というその記号的な働きに注目する。これに対し、彼の言語理論は音声としての言葉だけでなく分節化以前の心における概念的要素をも「内的言葉」としてその射程に入る。ここでは、分節化された記号としての言葉と文章理解との関係性に関する議論を「意味理論」と呼ぶ。

² Goulven Madec, “Analyse du *De magistro*,” *Revue des Études Augustiniennes* 21 (1975): 63-71.

³ François-Joseph Thonnard, trans., *Saint Augustin, Le Maître, Du libre arbitre, La musique* (Oeuvres de Saint Augustin 6), Paris, Desclée de Brouwer, 1952, pp. 15, 103.

⁴ Bernd Reiner Voss, *Der Dialog in der frühchristlichen Literatur*, München, Wilhelm Fink Verlag, 1970, p. 272.

⁵ Madec, “Analyse du *De magistro*,” pp. 63-64.

⁶ Ibid., p. 64.

⁷ Ibid., p. 65.

⁸ Ibid., p. 65: un exercice d’accommodation de l’esprit à l’éclat de la lumière spirituelle.

⁹ Ibid., p. 71.

¹⁰ Mark D. Jordan, “Words and Word: Incarnation and Signification in Augustine’s *De Doctrina Christiana*,” *Augustinian Studies* 11 (1980): 177-196.

¹¹ Ibid., p. 183.

¹² Ibid., p. 183.

¹³ Ibid., p. 183.

¹⁴ Louis H. Mackey, “The Mediator Mediated: Faith and Reason in Augustine’s “*De Magistro*,”” *Franciscan Studies* 42 (1982): 135-155.

¹⁵ Ibid., p. 136. Mackey は、パラドックスの後者を Madec や Jordan のように「記号によっては何も教えられない」とせず、「記号によっては何も学ばれない」と考える。

¹⁶ Ibid., p. 144.

¹⁷ Ibid., p. 136.

¹⁸ Ibid., p. 151.

¹⁹ Ibid., p. 153.

-
- ²⁰ Ibid., pp. 143-145.
- ²¹ Ibid., p. 154: Without illumination the divine reality cannot be acknowledged in the human sign, but without faith we cannot reach through the human signifier to the divine signified.
- ²² Ibid., pp. 145-146. Mackeyによれば、「記号と信仰との媒介」がなければ、人間は「真理の光」に対して心を開くことができない (p. 145)。
- ²³ Ibid., 153.
- ²⁴ M. F. Burnyeat, “Wittgenstein and Augustine *De Magistro*,” *The Aristotelian Society* 61 (1987): 1-24.
- ²⁵ Ibid., p. 8.
- ²⁶ Ibid., p. 8.
- ²⁷ Ibid., p. 9.
- ²⁸ Ibid., pp. 12-13.
- ²⁹ Ibid., pp. 14-15.
- ³⁰ Ibid., p. 8. この意見は『再考録』におけるアウグスティヌスの発言と一致する (*Retractationes* 6)。「人間に知識 *scientia* を教える教師は神以外にないことが、そこで議論され、探求され、発見される」(*Retractationes* 1.12 [CCSL 57, p. 36]: *in quo disputatur et quaeritur et inuenitur, magistrum non esse qui docet hominem scientiam nisi deum*)。
- ³¹ Frederick J. Crosson, “The Structure of the *De magistro*,” *Revue des Études Augustiniennes* 35 1/2 (1989): 120-127.
- ³² Ibid., p. 122.
- ³³ Ibid., p. 122. この主張は、アウグスティヌス自身が *DM* 4.7 で暗示する分類に基づく。
- ³⁴ Ibid., pp. 125-126.
- ³⁵ Ibid., p. 123.
- ³⁶ Ibid., p. 125.
- ³⁷ Ibid., p. 126.
- ³⁸ Jason P. Drucker, “Teaching as Pointing in ‘The Teacher’,” *Augustinian Studies* 28 2/2 (1997): 101-132.
- ³⁹ Clifford Ando, “Augustine on Language,” *Revue des Études Augustiniennes* 40 1/2 (1994): 45-78.
- ⁴⁰ Ibid., p. 118.
- ⁴¹ Ibid., p. 118.
- ⁴² Ibid., p. 120.

⁴³ Ibid., p. 123: Man can learn or understand without the mediation of signs, but teaching itself cannot be accomplished without them.

⁴⁴ Ibid., p. 123.

⁴⁵ Ibid., p. 128; cf. p. 121.

⁴⁶ DM 2.3 (CCSL 29, p. 160):

Aug. Credo te hunc uersum intellegere.

Ad. Satis arbitror.

Aug. Dic mihi, quid singula uerba significant.

⁴⁷ DM 4.9 (CCSL 29, p. 167): uerba sunt nec tamen nomina

⁴⁸ Cf. DM 6.18 (CCSL 29, p. 176): omnes partes orationis et nomina posse dici et uocabula, ... (口述の全ての部分 [品詞] は名詞とも用語とも呼ばれる); G. Christopher Stead, “Augustine’s «De Magistro»: a philosopher’s view,” *Signum Pietatis: Festgabe für Cornelius Petrus Mayer OSA zum 60. Geburtstag* [Cassiciacum 40], Würzburg, 1989, pp. 63-73, esp. pp. 66-67. Steadによれば、常識的見解に対する、「全ての言葉は名詞である」 all words are nouns ことの主張が『教師論』の前半部分 (4.7~8.21) の主題である。

⁴⁹ DM 4.8 (CCSL 29, p. 165): uerbum sit, quod cum aliquo significato articulata uoce profertur

⁵⁰ DM 5.14 (CCSL 29, p. 172): nomen esse id, quo res aliqua nominatur ...

⁵¹ もしアウグスティヌスが言葉の文法的機能を考慮せず、言葉が名詞であり、従って、文章が名詞の結合であると考えたとすれば、『哲学的探求』で展開されるヴィトゲンシュタインのアウグスティヌス批判は正しいことになる (Burnyeat, p. 9)。しかし、アウグスティヌスの言語理論は言葉の二重性に基づくものであり、接続詞かつ名詞である ‘si (if)’ が 名詞かつ名詞である ‘table’ や ‘Socrates’ と同じであるのではない (Burnyeat, p. 9)。たとえば、“if Socrates touches a table, ...” という文章において、‘Socrates’は主格としての名詞、‘table’は対格としての名詞、‘if’は接続詞としての名詞と考えることができる。

⁵² DM 10.33 (CCSL 29, p. 192): quod si diligentius consideremus, fortasse nihil inuenies, quod per sua signa discatur.

⁵³ 最近では P. Cary がこの立場を支持し、次のように述べる。「教えの前半は「我々は教えるために記号を用いる」と読まれるべきである。我々が記号を用いるときはいつも、何かを教えようとしている。[教えの] 後半である「我々は記号からは何も学ばない」という『教師論』の主題は我々に次

のことを教えようとする。すなわち、教えることの達成は教師が述べる何事かに依存するのではなく、真理そのもの、つまり、全ての永遠的言葉と意味を越える内的現れによって教えることとして、アウグスティヌスが描写するところのより内的な何事かに依存する」(Phillip Cary, *Outward Signs: The Powerlessness of External Things in Augustine's Thought*, New York, Oxford University Press, 2008, p. 92: The first half of the lesson, “we use signs to teach,” should be read: whenever we use signs, we are trying to teach something. The second half, the On the Teacher thesis that “we learn nothing from signs,” tries to teach us that the success of teaching does not depend on anything the teacher says but on something more inward, which Augustine depicts as a teaching by Truth itself, a vision beyond all external words and signification)。

⁵⁴ Crosson, pp. 125-126.

⁵⁵ Burnyeat, pp. 14-15.

⁵⁶ Drucker, p. 122.

⁵⁷ Burnyeat, p. 14.

⁵⁸ クロッソンの三分割構造は、M. Bettetiniによって支持される (Maria Bettetini, “Agostino d’Ippona: i segni, il linguaggio,” in *Knowledge through Signs: Ancient Semiotic Theories and Practices*, ed. by Giovanni Manetti, Bologna, Brepols, 1996, p. 221)。

⁵⁹ DM 14.45 (CCSL 29, p. 202): Num hoc magistri profitentur, ut cogitata eorum ac non ipsae disciplinae, quas loquendo se tradere putant, percipiantur atque teneantur? Nam quis tam stulte curiosus est, qui filium suum mittat in scolam, ut quid magister cogitet discat? At istas omnes disciplinas, quas se docere profitentur, ipsiusque uirtutis atque sapientiae cum uerbis explicauerint, tum illi, qui discipuli uocantur, utrum uera dicta sint, apud semetipsos considerant interiorem scilicet illam ueritatem pro uiribus intuentes. Tunc ergo discunt,

⁶⁰ DM 1.2 (CCSL 29, p. 158): Qui enim loquitur, suae uoluntatis signum foras dat per articulatum sonum,

⁶¹ ここでは、歴史性に関する話し手の主張を含み、論理性のみを通しては理解され得ない命題を「主張的命題」と呼ぶ。

⁶² 『論理学』において、カントは命題を「その確実性が諸概念の（つまり述語の、主語である思念との）同一性に基づく」ような「分析的命題」と「命題の真理が諸概念の同一性を根拠とするのではない」ような「総合的命題」とに分類し、分析的命題によって、認識は形式的に増大するに過ぎ

ず、実質的な増大が見込めないことを主張する（カント『カント全集 17, 論理学・教育学』, 湯浅正彦・井上義彦・加藤泰史訳, 東京, 岩波書店, 2001年, 152-153頁）。カントの議論に従えば、『教師論』における認識過程はアプリアリな「直観的論証」に限定され、認識の実質的な増大は見込めないと考えることもできる。

⁶³ Cary, p. 100.