

教育と哲学

——モンテーニュ「教育論」に於ける哲学の意義をめぐって——

折橋 康雄

モンテーニュの『エッセー』第1巻第26章「子供の教育について」（以下、「教育論」と略記）は、献辞からも知られるように、彼がかねてから懇意にしていたフォア家の令嬢で、当時懐妊中であつたギュルソン伯爵夫人ディアヌ・ド・フォアと生まれてくる子供のために（という体裁で）書かれた教育論である⁽¹⁾。この「教育論」の中で、モンテーニュは、生まれてくる子供がきっと男の子であろうと決めつけた上で、望ましい教育の在り方について論じ、いくつかの実践的な教育指針を提起しようと試みている⁽²⁾。彼の提起する指針は多岐にわたるが、その根幹にあるのは、教育は子供の判断力や良心の陶冶・育成を目的の中心とすべきであるという主張であつた。優れた判断力を備え、権威に頼ることなく、自らの理性を働かせて主体的に判断し、常に賢明に行動できる人間——そうした人間を育てることが、モンテーニュの考える教育の最も主要な課題だったのである。

こうした課題のために、モンテーニュは、子供が様々な人間や事物に接し、多様な経験を積むことができるよう、またそれらをすすんでよく観察し考察する習慣を身につけることができるよう配慮しなければならないと説く。子供にとって、経験を通してであれ、また学習を通してであれ、見聞を広め、様々な知識を身につけることはもちろん大切である。しかしモンテーニュは、当時の学問や教育に於いて、知識が単なる暗記の対象や外的な装飾に墮して、判断力に優れた精神の陶冶・育成という課題から乖離したものになろうとしているという事態に気づいていた。「(a)我々はただ記憶を満たそうとだけ努めて、判断力や良心を空のまま放っておく。ちょうど鳥が時々穀物を探しに出かけ、これを味わいもせず口にぐわえてきて、雛たちについばませるように、我々の先生方も、書物の中に知識を漁りにいって、それを口の先にのせてきて、吐き出し、風に撒き散らすだけである。…さらに困るのは、彼ら教師に教えられた生徒や子供たちが、その知識を少しも滋養していないということである。この知識は、手から手へと移って、ただ他人に見せびらかし、それについて他人と語り合い、話の種にするためのものにしかっていない」⁽³⁾。こうした事態は、知識の一種の疎外状態に他ならず、これに対してモンテーニュは、我々と知識との健全な関係を結びなおし、優れた精神の育成に奉仕するという知識が本来持っていた

はずの意義と役割を取り戻すことが必要だと考えるのである。

モンテーニュの生きた 16 世紀は、ちょうどフランスでルネサンス文化が花開き、古典古代の思想や文化が次々とフランスに紹介されていた時代にあたる。さらに時をほぼ同じくして、大航海時代の到来は、新大陸をはじめ世界各地の文化や習俗をめぐる数多くの知見をもたらした。この時代、こうした新知識が次々と流入し、人々の視界は、時間的にも空間的にも目覚ましい拡大を遂げたのである。モンテーニュは、以前とは比較にならないような広がりを見せるこの新しい世界の知識が、判断力を磨き、精神を解放し、高めるために利用されるべきであり、またそうすることによってのみ、この新しい世界と時代とにふさわしい人間を育成することも可能となると考えていた。しかしその一方で、彼は、当時の教育に見られたように、こうした知識を単に外的な装飾として扱ったり、権威と見做して追従したりするだけでは、我々の精神は高められるどころか、かえって脆弱にされてしまう危険があることに気づいていた。知識の著しい増大は、人間精神を解放する大きな可能性とともに、知識の疎外状態に拍車をかける危険性をも孕んでいたのである。著しく増大する知識が真に有意義なものとなるには、知識と精神（判断力）とが健全な関係を取り戻さなくてはならず、そのために、いかなる知識態度や教育姿勢が必要になるのかという問いは、時代の切迫した問題として浮上してくるのである。

モンテーニュが何よりも問題であると考えたのは、知識と精神（判断力）との乖離した状態であり、彼は、この両者が一体となるためには、精神が主導的な役割を果たして、知識を自らに従属させようとする主体的・能動的な態度が必要であると考えている。この際、とりわけ彼が念頭に置いていたのは、ソクラテス的な意味での哲学（愛知）であったように思われる。実生活の営みと密接な論題を扱いながら、対話（問答）を通して様々な知識や見解を吟味し、精神を高めてゆくことが、ソクラテス的な意味での哲学（愛知）の課題であったとすれば、それはモンテーニュの考える教育の課題とも一致するものであったし、主体的に思考し判断する精神を、外からもたらされる知識や見解よりも常に重視するという姿勢もまた両者に共通するものであった。実際、モンテーニュは、「教育論」の中で教育に於ける哲学の意義を強調し、哲学を子供の教育に取り入れることを勧めているが、それは哲学の学説を学ぶという以上に、そうした学説の吟味を通して自らの精神を高めるといふ哲学（愛知）的な態度を身につけることを意図したものであったのである。

本論文の意図は、モンテーニュの「教育論」を中心に、彼の提起した教育の在り方を、特に人間精神と知識との健全な関係という観点から取り上げ、そうした教育の根幹にある哲学的な志向を明らかにすることにある。そのために、まず知識と判断力との関係をめぐるモンテーニュの見解を確認することから始め、次いでこのことと彼の考える教育の意図

との関係、さらに彼の考える教育と哲学との関係を検討し、最後に、彼の立場を思想的背景と関係づけて若干の言及を試みることにしたい。

1.

優れた判断力を備え、自らの理性を働かせて主体的に判断し、常に賢明に行動できる人間を育てるというモンテーニュの教育理念は、近代的な啓蒙意識——つまり因習や権威に囚われることなく、主体的で自由な判断を行なう理性の主権性を自覚した意識——の萌芽を感じさせるものであるが、もちろんこうした新しい意識の成立に最初の貢献を果たしたのは、ルネサンスの人文主義であった⁴⁾。先述の通り、モンテーニュの生きた16世紀は、フランスでルネサンスが花開いた時期に当たり、ルネサンスの人文主義は、古代ギリシャ語をはじめとする新知識を武器に古代の知的遺産を再発見し、新しい時代にふさわしい人間中心の文化、学問、規範をうち立てようと努めた。ここでは、古代の言語や知的遺産に関する知識（学識）と、スコラの学問への批判的評価や新時代への展望とは表裏の関係にあり、新しい知識（学識）が新しい価値判断の支えにもなっていたのである。しかし一方で古代の知的遺産が短期間に大量に流入したことは、これを有効な知識（学識）と見做して（無批判に）追随しようとする姿勢を助長し、またしばしばこれを権威として絶対視するといった傾向を生み出すことにもなった。人文主義は、硬直したスコラの学問を批判し、新しい知的状況をもたらすことに貢献した一方で、またそれ自身が硬直した権威へと転ずる危険性を孕んでもいたのである。のみならず、人文主義的な新教育は、古典語をはじめとして膨大な知識の習得を学生に要求し、そうした知識を自身のために役立てるという元来の目的から外れて、もっぱらその暗記に学生が追われるといった状況を生み出した。しかもこの頃になると、言語の運用能力や専門知識を身につけることが、栄達への道を開いたり、或いは自らを飾る外的な装飾となったりするという新たな状況が生じつつあったのであり、このことは、膨大な知識の暗記こそが学問や教育の内実であるという雰囲気をも助長することにもなったのである⁵⁾。

モンテーニュが批判の対象としている——そして彼自身が学校で受けた——教育は、こうした当時の状況を反映したものであった。モンテーニュは、『エッセー』第1巻第25章「銜学（パダンチズム）について」（以下、「銜学論」と略記）⁶⁾の中で、知識の伝授と暗記を中心とした教育は、人間を博識にはしても、決して賢明にはしないということを繰り返し強調する。「(a)この欠陥は教師達の学問に対する態度が誤っていることに由来すると言った方がよいと思う。また、現行の教育法では、生徒や教師がいつそう博識にはなっても、いつそう有能にはならないのも不思議ではないと思う。我々の父親達の心遣いと出費は、ただ

我々の頭に知識を詰め込むことだけを目指していて、判断や徳のことは少しも問題にしてい
ない。... 我々はよくこう尋ねる、彼はギリシャ語かラテン語を知っているか、韻文で
書くか散文で書くか。しかし、彼がそれでいっそう良い人間になったか、賢い人間にな
ったかということこそ最も主要な問題であったのに、それが一番後回しにされている。我々
が尋ねるべきことは、誰が最も良く知っているかであって、誰が最も多く知っているかで
はない」⁽⁷⁾。教育にとって重要なのは、ただ膨大な知識を頭に詰め込んで博識にすること
ではなく、種々の知識を、実践の場に於いて的確な判断を行なう賢明さへと結びつけるこ
とであって、学んだ知識が、どれだけ適切で賢明な判断や行動をもたらしたかという実践
的な成果が、教育の評価基準とならなければならない。従ってそれは「多く」という量の
問題というよりは、むしろ「良く」という質に関わる問題であるとも言えるだろう。

モンテーニュは、こうした教育を通して獲得されるべき——そして《知識 science》とは
基本的に次元を異にする——賢明さのことを《判断力、或いは判断 judgement》と呼び、知
識よりもこの判断力の側に決定的な価値を認める。「(a)知識も判断も共に必要で、両者を
兼備しなければならないが、本当を言うと、知識は判断以上に評価されるべきものではな
い。判断は知識なしでも済まされるが、知識は判断なしには済まされない」⁽⁸⁾。知識は、
それ自体で価値を持つものではなく、むしろ個々の実践的な場面に適切に用いられてはじ
めてその真価を発揮するものであり、そうした実践との関わりなしには無意味であるばか
りか、時に邪魔で危険なものにさえなる⁽⁹⁾。これに対して判断力とは、個々の知識を適切
に用いたり、時にはまたその不足を補ったりしながら賢明な行為を実現してゆく統括的な
精神の能力、或いはそれを身につけた徳性のことである⁽¹⁰⁾。しかしこうした判断力は、そ
れ自体として単に知識から独立してあるのではなく、むしろ知識との接触を通じて陶冶・
育成されるべきものである。もちろん単に知識を暗記するだけで優れた判断力が身につく
わけではない。知識が単なる持ち物や装飾として自己の外部に附着しただけのものである
限りは、それによる判断力の陶冶・育成は不可能であり、それが可能となるには、当時の
教師たちとは別の態度が必要となる。「(a)知識を精神に附着させるのであってはならない。
一体化させるのでなければならない。知識で精神を濡らすのであってはならない。染み込
ませるのでなければならない。もしも知識が精神を変えないのなら、そして精神の不完全
な状態を改善しないなら、確かにそのままに放っておく方がずっとましである」⁽¹¹⁾。知識
は、実践との関わりの中で取捨選択され、自己と一体化されなければならない。こうした
「一体化」とは、単に技術的な知識が何時でも使える状態になるということを意味してい
るのでもなければ、他者の見解を知ってこれに全面的に同化してしまうことでもない。そ
れは、新たな知識を自己の精神のうちに位置づけ、これに意味を与え、しかもその知識を

包括する新たな全体として精神を再形成することであり、その限りで知識は精神を変化させることができるし、様々な知識とこうした一体化を繰り返してゆくことによって、我々は自らの精神の歪みや囚われといった不完全さを是正することができるのである。

しかし数多くの知識の中からふさわしいものを選び取り、こうした一体化を巧みに行なうて、自己の精神をより高次のものへと再形成してゆくためには、知識に対する態度を包括するような基本的な徳性や分別——それは判断力の基礎であり、萌芽でもある——を既に早い時期から身につけておくことが必要となる。こうした徳性や分別は、確かに天性や資質にも依存するが、しかし子供の頃に受ける教育にも大きく左右されるとモンテーニュは言う⁽¹²⁾。それ故、子供の教育は、こうした基本的な徳性や分別を植えつけることに何よりも配慮しなければならないのであり、もしそれを怠れば、子供は、後に学ぶ高度な知識に対しても、それを自己の判断力の陶冶・育成に有意義に役立てることができなくなってしまう。「(c) ... というのも、学問は光を持たない者に光を与えるものではないし、盲人を見えるようにするものでもないからである。学問の職分は精神に視力を与えるのではなく、その視力をまっすぐにし、その歩みを規整することにある。但しそれには、精神が自分でまっすぐ立てる脚を持っていることが必要である。学問というものの良い薬である。しかしどんなに良い薬でも、それを入れておく容器が悪ければ、変化や腐敗を受けずに長持ちすることはできない」⁽¹³⁾。結局のところ、学問による知識は、「光」や「まっすぐ立てる脚」、つまり基本的な徳性や分別を既に備えている者にとってのみ有効であり、それは少なくとも自体的な意味を持つものではない。「(a)我々は他人の知識で博識にはなれるが、少なくとも賢くなるには、我々自身の知恵によるしかないのである」⁽¹⁴⁾。

2.

モンテーニュによれば、こうした徳性や分別、つまりは判断力の陶冶・育成を目指す教育は、やはり優れた判断力を備えた賢明な家庭教師の配慮のもとに行なわれなければならない。家庭教師は、常に生徒の習熟の度合を確かめながら、様々な知識を単に暗記させるのではなく、生徒自身に知識を選択させ、味わわせ、その意味や本質を見極めさせ、それが生徒自身の実生活に生かされているかを基準にその成果を判定することを求められる⁽¹⁵⁾。生徒自身が選択し、見極め、それについて意見を述べる——これらには常に生徒自身の判断が含まれている——といった主体性や能動性が重視されるのは、学んだ知識が主体的、能動的に判断され活用されるときにはじめて、生徒自身と一体化されるからである。こうした教育が、知識を単なる知識に終わらせることなく、生徒自身の精神のうちにこれを取り込んで完全に一体化すること、そしてそうした知識に対する態度を生徒のうちに定着(習

慣化〕させることを目指したものであることは明らかだろう。

しかしこうした主体性の妨げとなるのが、教師や著述家たちの信用と権威であり、それらが絶対視や盲従を生むことがないよう、モンテーニュは注意を喚起している。「(a)教師は生徒にすべてを篩にかけさせ、そして何事も単なる権威や信用だけで頭に宿さないようにさせなければなりません。アリストテレスの原理も、ストア派やエピクロス派の原理も、生徒にとって原理であってはならないのです。種々様々な判断を彼の眼前に提示してやることです。彼はできればどれかを選択するでしょうし、できなければ懐疑のうちに留まるでしょう」⁽¹⁶⁾。もちろんこれに対しては、信用や権威が教育に於いて果たす役割が軽視されているといった批判もできるかもしれない。しかしモンテーニュは、ルネサンスの人文主義によってもたらされ、本来人間の精神を解放してくれるはずのものであった古典古代の知的遺産が、実際には、それらに与えられた権威のためにかえって人間の精神の働きを拘束し、脆弱化してしまっているという認識を持っていた。「(b)我々の精神は、他人の言うところを信じた上でなければ動き出しません。それは他人の思想の欲するところに拘束され、その教えの権威のもとに奴隷となり、捕虜となっているからです。我々は手引き綱にすぎること慣れ切って、もはや自由に歩む力を失っているのです」⁽¹⁷⁾。

これに対して、モンテーニュは、古代の知的遺産を通して人間精神を解放するという人文主義の本来の意図を、従来の人文主義とは異なった仕方であらうとする。つまり彼は古代の知的遺産を、そのものとして尊び、学ぼうとするのではなく、いわば人間精神——とりわけ判断力——を磨くための道具として用いることを求めるのである。もちろんこのことは、古代の知的遺産の卓越した洞察や知識に賛同したり、これを支持したりすることを妨げるものではない。しかしそうした賛同や支持は、あくまでもそれを選び取る主体的な判断が伴ったもの、つまり「自由に歩む力」に基づいたものでなければならない。「(a)もし生徒がクセノフォンやプラトンの思想を自分自身の判断によって抱くのであれば、それはもはや著者たちの思想ではなく、生徒自身の思想なのです。(c)他人に従う者は何ものにも従ってはいないのです。彼は何ものも見出しません。否、何ものも求めてはいないのです。…(a)彼は〔クセノフォンやプラトンのような〕著者達の考え方を自己のうちに染み込ませなければなりません。彼らの教訓を学ぶだけではいけないのです。そして何なら、それらの教訓を何処から得たのかなどということは思いきって忘れてしまってもよいから、それらを自己のものとして身につけるようにしなければなりません。真理と理性は各人が共有しているものであって、後から言った人よりも先に言った人に属するというものではありません」⁽¹⁸⁾。いずれにせよ、子供の教育は、あくまでも生徒自身の精神や判断力が主体でなくてはならないし、彼が学習の過程で接してゆく様々な考え方や知識は、精神や判

断力を磨くための道具や素材に過ぎず、そうしたものに無批判に追従したりこれを絶対視したりすることは最も避けるべきなのである。「(a)蜜蜂はあちらこちらと花を漁って、後でそれらの花から蜜を作ります。この蜜はすべて彼らのものです。もはやタイムでもマヨラナ草でもありません。そのように彼も他人からの借り物を変形し混合して、完全に彼自身の判断を作り上げなければなりません。彼の教育も勉強や学習も、ただこの判断を作ることが目的なのです」⁽¹⁹⁾。ルネサンス人文主義がもたらした花々は、単にその美しさを眺めて楽しむためのものではない。それらは新しい時代の滋養となる蜜を作り上げる手段として利用されなければならず、それによってはじめて真価を発揮するのである。

そもそもモンテーニュにとって、人文主義がもたらした古代の知的遺産は、精神や判断力を磨くための道具の一部をなすに過ぎない。教育に於いては、実生活の中で出会われるあらゆる人々や事物、あらゆる経験が滋養となると彼は言う。「(a)ところでこうした修練には、我々の眼前に現われるあらゆるものが十分な書物として役立ちます。給仕の悪意、従僕の愚鈍、食卓での談話、そうしたものがすべて新しい材料となるのです。そういうわけで、人々との交際はそうした目的に非常に適しています」⁽²⁰⁾。一見するとつまらないように見える事柄の中にも、自己の判断を磨くのに役立つ数々の示唆や知識が含まれており、それらを根拠のない先入観によって無視してはならない。幅広い交際の中で、囚われのない開かれた自由な態度で人々に接し、あらゆるものに関心を向け、それらについて良く観察し、考察し、その経験を自己のうちに取り込んでゆくという姿勢こそがモンテーニュの求めるものであった⁽²¹⁾。家庭教師の仕事は、生徒がこうした様々な経験を積むことができるよう配慮するとともに、着目すべき点を的確に指示することによってそうした経験から何かを学び取ることの手助けをすることに他ならない⁽²²⁾。

さらに先の箇所が続けて次のように述べられる。「また外国を訪れることも同様です。但しそれがただ単に、わが国の貴族達のように、サンタ・ロトンダの周囲が何歩あるとか、リヴィア嬢の下穿きの豪華さがどうだとか、...を見てくるためではなく、むしろ主として、それらの国々の気質や風習を調べ、そうして我々の脳髄を他人のそれにこすり合わせ、磨き上げることを目的とするものでなければなりません」⁽²³⁾。モンテーニュは時代が大きく変化し、世界が時間的にも空間的にも急速に拡大しつつあることを十分に意識しており、この広大な世界にふさわしい普遍的な精神を持った人間を育成することが、新しい教育の目標とならなければならないとも考えていた。そうした目標のためには、外国の見聞が単なる知識に留まって、精神や判断力に何の作用も及ぼさず、その囚われからも解放しないようでは意味がない。むしろそうした異文化の経験は、自己の精神の限定性、つまり自己の判断が生い立った文化や習慣にいかにより大きく左右されているかということを目

覚させる契機とならなければならない⁽²⁴⁾、また自己の判断が生い育った文化も、異文化も、等しく自らの開かれた判断力に従属させられなければならないのである⁽²⁵⁾。重要なのは、異文化との接触を通じて自己の判断や精神をいったん動揺させ、新たな自己の精神を再形成するということであり、これが「我々の脳髓を他人のそれにこすり合わせ、磨き上げる」ということに他ならない。「(a)この世界こそは、我々が自分を正しく知るために、自分を写して見なければならない鏡なのです。要するに私は、この世界が生徒であるお子様の教科書であるようにと望むのです。これほど数多くの気質、学派、判断、意見、法律、習慣のあることが、我々に我々自身のそれらのものを正しく判断することを教え、我々の判断にその不完全さと生まれつきの弱点を認めることを教えます。これは決して軽視すべき教課ではありません」⁽²⁶⁾。

モンテーニュ自身が異文化に対して常に開かれた態度で接していたことは、『エッセー』の至るところから読み取ることができる。彼のこうした態度や囚われのない自由な視点は、彼自身が、書物や見聞を通して多様な文化に接する中で培ってきたものであった⁽²⁷⁾。彼は「食人種について」(第1巻第31章)や「馬車について」(第3巻第6章)といった章では、西欧の人々が野蛮であるとして蔑んできた新大陸の文化や習俗を高く評価し、それらに、なお未熟で粗野ではあっても人間の素朴で力強い徳性を看取する。そして逆に西欧の文化にはそうした徳性の衰退と頹廃を見て、むしろ野蛮なのは、新大陸の人々に略奪や残虐行為を働いた西欧人(スペイン人)たちの方ではないかと疑問を投げかける。彼はもはや西欧が世界の中心であり、価値判断の基準であるとは考えてはいない。彼が求めるのは、全世界的な視点で判断を行なうことのできる世界市民的な普遍的人間であることなのである。

モンテーニュにとって、習慣や権威に囚われることなく、自らの広い視野と強靱な精神に基づいて判断を行なうことのできる普遍的人間のモデルは、誰よりもソクラテスであった⁽²⁸⁾。「(a)人間の判断力は、世間と交わることから驚くべき明察を得ることができます。我々は皆、自分の殻に閉じこもり、凝り固まって、自分の鼻先くらいの短い視野しか持っていない。ソクラテスは、おまえは何処の人かと尋ねられて、アテナイ人だ、とは答えずに、世界人だ、と答えました。彼は通常以上に充実した広い思想の持ち主でしたから、全世界を自分の町と考え、自分の知人や交際や愛情を全人類に向かって広げていたのです。我々のように、自分の足元しか見ないのとは違っていました」⁽²⁹⁾。ソクラテスの生きた全盛期のアテナイは、数多くの人々や文化や思想が周辺の国々から流入し、文化的にも思想的にも空前の活況を呈していた。彼はそうした人々やその思想に触れ、彼らとの問答を通して自らの精神を鍛え上げ、自己を普遍的人間にまで高めたのである。もちろんソクラテスは、その精神の強靱さに於いて何人も比肩し得ない稀有の存在である。しかし少なくと

もルネサンスの膨大な新知識、とりわけ著しい拡大を遂げた世界からもたらされる多様な思想や文化の知識は、精神を鍛え上げ、新しい時代にふさわしい普遍的人間を育成するという課題にとって有効な手段となるはずのものであった。しかし当時の学問や教育はこれらの新知識をふさわしい仕方では利用することができなかったであり、これに対してモンテーニュは、新しい知識を真に有効化するためには、ソクラテス的な知識態度をもう一度取り戻すことが必要であると考えた。すなわちそれは、様々な知識の吟味を通して自らの精神の陶冶と普遍化を目指す態度のことであり、《愛知》、つまり（根源的な意味で）《哲学》と呼ばれてきたものの根本的な態度なのである。実際、モンテーニュが生徒に要求するのは、或る種の哲学的な態度であり、家庭教師が、生徒に教材を与え、種々の観点を指示し、時に問答の相手を務めるのも、哲学的な態度を身につけさせるために助力すること——ちょうどソクラテスが問答に於いて行なったような——に他ならない。もちろんこのことは同時に、中世スコラを経て過度に煩瑣で抽象的なものとなり人々の心から離れてしまった哲学を、再びソクラテス的な発端へと引き戻し、復権させるということをも意味していたのである。

3.

モンテーニュの生きた 16 世紀のフランスでは、哲学と言えば、何よりも教会公認のスコラ的な哲学のことを意味していた。人文主義の興隆によって状況は徐々に変化しつつあったにせよ、制度をはじめとして依然として当時の学問状況を全般的に規定し続けていたのは、カトリック教会とスコラ的な諸学問であった。しかし中でもスコラの哲学は、煩瑣で抽象的な議論に終始していたこともあって、もはや当時の人々——もちろんお貴族を中心とした新しい知識層に限られてはいたが——の新しい問題意識や関心を離れ、その支持や信頼を確実に失いつつあった。スコラ哲学に対しては、プロテスタント陣営も、また人文主義者たちも厳しい批判を行なったが、このことは単なる党派的な争いに留まらず、学問の新しい役割やキリスト教との新しい関係を模索する動きが徐々に始まっていたことを意味してもいたのである。モンテーニュもまた、人文主義の少なからぬ影響を受けた新興貴族の一人として、スコラ哲学が既に人々の問題意識や関心から離れ、人々の意識や行為に作用を及ぼすだけの力を失っていることをはっきりと感じ取っていた。しかしこうしたスコラ哲学の信頼の失墜は、哲学全般に対する信頼の失墜までも引き起こしかねない危険があった。「(a)我々の時代には、哲学が分別のある人々の間にまで空虚な架空の名目となり、(c)世評に於いても、実際に於いても、(a)何の役にも立たず、何の価値も持たなくなっているということは実に奇妙なことです」⁽³⁰⁾。モンテーニュは、こうした哲学への不信

に対して、スコラ哲学は哲学の本来の姿を示すものではなく、むしろ本来の哲学は有意義であり、子供の教育にも積極的に導入されるべきだと主張する。「(a)哲学は我々に生きる術を教えるものであり、そこには幼年時代にとっても他の時代と同じように教わるべきものがあるのに、どうしてこれを子供に教えないのでしょうか」⁽⁹¹⁾。

彼が本来の哲学として念頭に置いていたのは、人文主義者たちによって再発見された古代の哲学であった。もちろん哲学者が実生活に関して無能であるという非難や嘲笑は、既に古代ギリシャの昔から繰り返されてきたものである。しかしモンテーニュは、古代の哲学者たちは、実生活に無関心には見えても、16世紀の学者たちとは違って実生活に関して無能どころか、いざとなれば並みはずれた立派な行為を行うことのできた、知識と行為の双方に於いて偉大な人々であったと主張する⁽⁹²⁾。先述の通り、モンテーニュは、知識と実践（行為）とが分断され、知識が実践のために役立てられなくなっていることに、当時の学問や教育の大きな問題を見ていた。古代の哲学諸派の思想がすべて行為や実践に役立つものであったと言い難いにしても、少なくともモンテーニュの眼には、古代の哲学的な探究は、16世紀のそれと比べてはるかに行為（実践）との密接な関係を保持したものと映ったのであり、また彼にとって、知識と行為とが最も幸福な形で結合を実現していたのがソクラテスという存在だったのである。

ソクラテスは、実生活からかけ離れた高尚な論題について語るわけでもなければ、華麗な議論を展開するわけでもなく、その言葉は平凡で卑俗でさえあったとモンテーニュは言う。「(b)ソクラテスは自らの精神を自然に平凡に動かしている。百姓も、また女もソクラテスと同じような喋り方をする。(c)彼は馬車曳きや指物師や靴屋や石屋以外のことは決して口にしなかった。(b)彼の語ることは、人間の最も卑俗な、誰でも知っている行為から引き出された帰納や比喩であって、誰にでも理解できる。今の我々ならば、あんなに卑近な形の底にある驚嘆すべき思想の気高さと輝かしさを見分けることは到底できなかっただろう。我々は(c)学説によって引き立てられない思想はすべて平凡で低級なものと考え、(b)誇示と壮麗の中にしか豊かさを認めない。我々の世界はただ見せびらかすためにだけできている。人間はただ風だけで膨らんで、風船のようにはずみで動いているに過ぎない。しかしソクラテスは、決して空虚な思想を抱かない。彼の目的は、現実 directly に人生に役立つような事柄と教訓を示すことであった。…彼はまた常に一貫した態度をとっていた。彼は一時の衝動によってではなく、性格によって最高度の強靱さにまで自己を高めた。否、もっと正確に言えば、彼は何も高めなかったのである。むしろ彼は強靱さ、厳格さ、困難さを、自分の本来の自然なところにまで引き降ろして、自らに服従させたのである」⁽⁹³⁾。

モンテーニュは、ソクラテスが実践的な知識や教訓に自らの探究を限定し、そうした知

識や教訓を通して自己を強靱で恒常的な性格にまで高めたこと、しかもそうした性格が、きわめて強靱なものでありながら、全く無理のない、人間の自然な在り方に適ったものであることを賞賛する。こうしたソクラテス評価には、モンテーニュが大きな影響を受けていたピュロン主義懐疑論の考え方が反映されている⁶⁴⁾。モンテーニュがピュロン主義懐疑論から受容したのは、人間の自然本性は、永久不変の真理や絶対確実な知識の獲得に適したものではなく、ただ実生活の必要にかなう限りで、様々な相対的な知識を利用することが許されているに過ぎないという考え方であった。絶対的な真理の認識が人間に許されない以上、スコラ的な哲学の仕事はもはや意味を持たないし、むしろ人間は、不確かで相対的な知識に満足して、もっぱらそれを、実生活を適正に規制するという目的に役立てるしかないことになる⁶⁵⁾。ピュロン主義の懐疑論哲学にせよ、またソクラテスの哲学にせよ、それらは、人間の自然な在り方と実生活とに密着した、文字通り、地に足のついた哲学であり、そうした哲学こそが、来たるべき新しい時代にふさわしく、また真に有効性を持ち得るものであるというのがモンテーニュの抱いていた確信だったのである。

モンテーニュはこうした実生活に則した哲学的探究の楽しさを強調する。「(a)哲学を子供たちに近づき難いもの、しかめ面の、眉を寄せた恐ろしい顔つきに描いてみせるのは大きな誤りです。一体、誰がこの誤った蒼白く忌まわしい仮面をかぶせたのでしょうか。実際はこれほど愉快で、快活で、陽気なものはありません。もう少しで私もこれをふざけ過ぎだと言いたくなるくらいです。哲学は楽しい、お祭り気分しか寝きません。悲しい沈んだ顔つきをするのは、哲学がそこに宿っていない証拠なのです」⁶⁶⁾。身近な事柄を問題に取り上げ、考察や吟味や議論を行なうことは、むしろ知的な喜びを伴う仕事であり、しかもそれは、楽しみながら精神を磨き、判断力を陶冶・育成することに役立つ。モンテーニュから見れば、従来のスコラ的な哲学は、そうした喜びも、精神を高める働きも欠いた硬直したものに過ぎず、ルネサンスの人文主義もなお哲学をそうした在り方から完全に解放することはできなかった。哲学を学説の知識として受容しようとする限り、哲学にその真の効力を発揮させることはできない。哲学から学ぶべきものは、学説の知識を用いこれを吟味しながら、自らの精神を知的に高めてゆくような精神的態度であって、それどころか、哲学とはそうした精神的態度そのもののことに他ならないのである。

4.

『エッセー』は、モンテーニュにとってまさしくライフワークであったが、この著作を成立史的（もしくは発展史的）に見るならば、そこには少なからぬ立場の相違や変遷が認められる。ごく早い時期に書かれたと思われるいくつかの章には、ストア哲学をはじめとする

古代の哲学に心酔し、もっぱらその見解に追随しようという姿勢が少なからず見られた³⁷⁾。しかししばしば指摘されるように、彼はとりわけプルタルコスの『モラリア（倫理論集）』との出会いを契機として、徐々に自分自身の経験、観察、考察を重視する傾向を強め³⁸⁾、遂には哲学や学問の必要性に疑念を洩らすようにまでなる³⁹⁾。こうしたモンテーニュの思想展開は、ルネサンスから近代啓蒙の時代（17、18 世紀）へと向かう思想史上の転回に対応するものと見ることもできるし、またこうした方向の延長線上には、過去の哲学や学問を拒否して、自らの理性によって独力で歩もうとした 17 世紀の哲学者たちがいるのである。

「教育論」の主要な部分が執筆された 1579、80 年頃は、モンテーニュ自身の思想変遷の中ではちょうど過渡期にあたり、ここには、なお学問や知識、とりわけ過去の知的遺産を軽視することなく、それらと自らの判断力との均衡のとれた関係を確立しようとする姿勢が見られる。しかし既に見てきたように、過去の知的遺産はここではもはや絶対視や盲従の対象ではなく、それを吟味し判定する精神の力に従属させられるとともに、またこのことによって逆にこの精神の力を強化するための手段や素材と考えられていた。モンテーニュ自身、過去の文化遺産に取り組んでそこから多くのものを受容したが、その中で最も重要なものは、知識としての思想や学説というよりは、むしろ——プルタルコスにせよ、ソクラテスにせよ——古代の思想家たちの精神的な態度であったとすることができる。彼は、プルタルコスからは、何事に対しても主体的に自らの判断を試みるという態度を学んだのに対し、ソクラテスからは、様々な経験や知識を吟味しながら自らと一体化し、自らの精神を高めてゆくという態度を学んだのだと言えるかもしれない。彼の「教育論」は、こうした彼のソクラテス受容を端的に反映した教育論であり、新しい時代のソクラテスたちを育成することを目指して書かれた教育論であったのである。

こうしたモンテーニュが提唱した教育理念は、人文的な《教養教育》の最も基本的にして典型的な形を示すものと言えるだろう。様々な経験や見聞を暗記すべき知識としてではなく、観察や考察を通して自己の精神を陶冶するための手段として用い、とりわけ人間の具体的な生き方と密着した諸々の問題を取り上げてきた古代の哲学、そして過去の知的遺産を重要な対話相手として選ぶという彼の提案は、今なお有効であるばかりか、現代の知識偏重の《教養教育とも呼べない教養教育》に対する批判としても少なからぬ意味を持っているように思われる。知識の著しい増大とそれに伴うその疎外状態は、言うまでもなく 16 世紀フランスに限られた問題ではなく、むしろ現代に於いていっそう深刻だからである。本来《教養教育》を担うべき人文諸学の行なう教育に於いてさえ、知識習得の必要性や、学問の専門化を理由にして、判断力や精神を高めることに留意することなく膨大な知識のたれ流しが続けられているという我々がしばしば目にする現状は、モンテーニュが目にし

ていた事態の拡大版であったかもしれない。むしろ膨大な知識と情報の中で生きることが余儀なくされている現代人にこそ、真に有益な知識を選別しながら吸収し、自己を再形成してゆくことができる力強い精神の育成が必要であるし、またそのためには、モンテーニュの主張するような「哲学的な」教育は不可欠なものであると言えるのではないだろうか。

註

- (1) こうした成立事情から、この章の基本的な部分が執筆されたのは、『エッセー』の初版(1580年版)が出版される直前、1579・80年頃のことであると推測されている。『エッセー』各章の成立時期については、Pierre Villey, *Les Sources et l'évolution des «Essais» de Montaigne*, 2 vol., Hachette, 1908 を参照。
- (2) モンテーニュは自らが受けた学校教育に不満を感じていたこともあって、学校教育よりも家庭教師の配慮のもとに行なわれる家庭での教育の方が望ましいと考えていた。子供の教育は、優れた判断力を備えた人物を家庭教師に選んだ上で、彼に一任され、彼自身の判断で行なわれるべきであり、モンテーニュの提起する教育指針も、その家庭教師が納得した限りで採用されればよいと断った上で、この教育論の叙述は進められている。Montaigne, *Essais*, Garnier-Flammarion, 1969, Livre 1, Chapitre 26, p. 197-8. 『エッセー(一)』原二郎訳、岩波書店(岩波文庫)、1965年、284・285ページ]
- (3) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 184. [邦訳『エッセー(一)』257-258ページ] なお、以下、引用文中の記号(a)は1580年版のテキスト、(b)は1588年版に於ける増訂部分、(c)は、その後に自筆で加筆された『ボルドー本』による増訂部分を示す。
- (4) 渡辺一夫『フランス・ルネサンスの人々』岩波書店(岩波文庫)、1992年、15-17ページを参照。
- (5) 荒木昭太郎『モンテーニュ——初代エッセイストの問いかけ』中央公論新社(中公新書)、2000年、150ページを参照。
- (6) そもそもモンテーニュの「教育論」は、本文中にも言及されているように(*Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 196. [邦訳『エッセー(一)』282ページ])、これに先立って書かれたこの「術学論」の原稿に目を通した知人の勧めを契機に成り立ったものであり、従ってこの二つの章には内容的に密接な繋がりがある。「術学論」が、知識 science と判断力 judgement という二つの知の在り方を区別した上で、知識の暗記にばかり力を注ぐ学問や教育の現状を批判し、判断力の陶冶・育成を目指す教育の必要性を訴えることに主眼を置いているのに対して、「教育論」は、こうした洞察に立脚して、博識な人間ではなく、優れた判断力を備えた人間を育成するための具体的、実践的な教育指針を提起しようとする試みである。
- (7) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 183-4. [邦訳『エッセー(一)』256-257ページ]
- (8) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 188. [邦訳『エッセー(一)』264ページ] 「術学論」では特に裁判官を例に挙げて述べられているが、「教育論」では、生徒や家庭教師について同様のことが述べられている。
- (9) 「知識は危険な剣である。力の弱い、使い方を知らない者に持たせると、その剣は持ち主を妨げ、傷つけることにもなる」(*Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 188. [邦訳『エッセー(一)』264-265ページ])
- (10) 知識を適切に用いるということは、個々の知識を全体としての善(最高善)の知識に関係づけけるということを含意している。「他のいかなる知識も、善の知識を持たない者にとっては有害である」(*Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 188. [邦訳『エッセー(一)』265ページ])。判断力とは、そうした善への関係づけが常に可能となっているような一種の徳であり、またその故にしばしば「良心」とも言い換えられる。この点からも、この判断力の概念が、古代哲学、特にアリストテレスの実践概念の系譜に連なるものであることが看取される。
- (11) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 188. [邦訳『エッセー(一)』264ページ]
- (12) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 189. [邦訳『エッセー(一)』266ページ] を参照。
- (13) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 189. [邦訳『エッセー(一)』266ページ] 学問を「菓」程度と評価するこの箇所は、1588年版が出版されてからさらに後の時期に執筆されたものである。モンテーニュは、執筆年代が下るに従って、学問や哲学を学ぶことの意義を必ずしも重視しなくなり、代わりに自身の経験や自然な生き方により重視する傾向を強めるが、この箇所にも、そうした思想上の力点の変化を認めることができる。

(14) *Essais*, Livre 1, Chap. 25, p. 185. (邦訳『エッセー(一)』260 ページ)

(15) 「(a) 一般に教師は、まるで漏斗に水を注ぐように、休む暇なく我々の耳にがなり立て、我々の方では言われた通りを反復するだけです。私の言う教師にはこの点を改めて欲しいと思います。そして彼が預かった魂を、最初からその能力に応じて試し、生徒に自分で事物を味わわせ、選択させ、見分けさせるように、また時には道を聞いてやったり、時には放っておいて自分で道を開かせたりして欲しいのです。教師が一人で何かを考え出したり、喋ったりせずに、生徒にも喋る機会を与えて、それに耳を傾けて欲しいのです」(*Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 198. (邦訳『エッセー(一)』285 ページ))。「(a) 教師は生徒に、教課の言葉の説明を求めるだけでなく、その意味と本質の説明を求めなければなりません。その生徒の記憶を証拠としてではなく、その生活を証拠として、彼の得た知識を判断しなければなりません。生徒に今習ったばかりのものをいろいろな面から考察させ、また同じようにいろいろな問題に適用させて、本当に良く理解したか、良く自分のものにしたかを ... 判断しなければなりません。食物を呑み込んだままで吐き出すのは良く消化されていない証拠です。胃が消化するために与えられたものの形状を変えていないとすれば、その働きを果たしていないことになります」(*Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 198. (邦訳『エッセー(一)』286 ページ))。

(16) *Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 199. (邦訳『エッセー(一)』287 ページ)

(17) *Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 198-199. (邦訳『エッセー(一)』286 ページ)

(18) *Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 199. (邦訳『エッセー(一)』287-288 ページ)

(19) *Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 199. (邦訳『エッセー(一)』288 ページ)

(20) *Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 200. (邦訳『エッセー(一)』289-290 ページ)

(21) 次のような箇所にはこうしたモンテーニュの姿勢がよく現われている。「(a) 皆と一緒に席では、至るところに目を向けるよう、お子様には教えてあげていただきたい。と申しますのは、一番の上席は普通、あまり有能でない人間達に占められるものであり、身分の高さや有能さが兼ね備わることにはめったにないというのを私は見ているからです。私は、食卓の上座の人々がタビスリーの壁掛けの美しさや、マルヴァシア酒の味わいなどについて喋っている間に、下座の方で交わされる多くの機知に富んだ話が聞き逃されているのを見ております。お子様は、牛飼であれ、石工であれ、旅人であれ、あらゆる人の能力を測るようにならなければなりません。すべてのものを働かせ、誰からでもそれぞれが持っている品物を借りてこななければなりません。あらゆることが家政の役に立つからです。他人の愚かさや弱さでさえ、彼にとっては教訓となるでしょう。各人の美質や態度を検討してゆくうちに、自らのうちに善いものへの欲求や悪いものへの軽蔑が生ずるでしょう。彼の心に、あらゆるものを探求しようとする正しい好奇心を植えつけてください。彼の周囲に何か珍しいものがあれば何でも見せてあげてください。建物、泉、人間、古戦場、カエサルやシャルルマーニュ大帝の足跡など何でもかまいません」(*Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 203. (邦訳『エッセー(一)』294-295 ページ))。

(22) 例えば、歴史の学習について、モンテーニュは次のように述べている。「(a) 私の言う案内人 [家庭教師のこと] は、自分の職務の目的が何であるかを思い出さなければなりません。そしてその生徒に、(c) カルタゴ滅亡の年号よりも、ハンニバルやスキピオの性格を、また (a) マルケルスが何処で死んだかということよりも、そこで死んだことが彼の義務に何故ふさわしくないのかということに刻み込んで欲しいのです。彼に史実を覚え込ませることよりも、それを判断することを教えて欲しいのです」(*Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 204. (邦訳『エッセー(一)』296 ページ))。

(23) *Essais*, Livre 1, Chap. 26, p. 200. (邦訳『エッセー(一)』290 ページ)

(24) モンテーニュは習慣の拘束力というものに自覚的である。しかし習慣の中に埋没することを是認しているわけではなく、理性の力によってそれを意識化し、可能な限りこれを克服しようという態度は一貫している。「(c) 良心の法則は自然から生まれると言われるが、実は習慣から生まれるのである。... (a) しかし習慣の力のもたらす最も大きな結果は、それが我々を捕えて締めつけていることである。そのために、我々はその捕われから自己を取り戻して正気に立ち返り、習慣の命令を冷静に吟味し検討することが不可能になっている」(*Essais*, Livre 1, Chap. 23, p. 162. (邦訳『エッセー(一)』216-217 ページ))。

(25) モンテーニュは、習慣や環境による自己の囚われを自覚せずに、自国の文化に育まれた自己の観点を絶対視するような偏狭さを嫌い、時にこれを嘲笑している。「(b) ソクラテスがそう言ったからではなく、本当の気持ちから言うのだが、そして恐らく少しは誇張がないではないが、私はあらゆる人間を私の同胞だと思っている。そしてポーランド人もフランス人と同じように抱擁し、国民としての結びつきを、人間としての普遍的な共通の結びつきよりも下位に置く。私は生まれた国の甘い空気にそれほど恋々とはしない。全く新たに自分で選び取った知人も、普通の、偶然の、近隣の知人に十分に匹敵するように思われる。我々

が自分で獲得した純粋な友情は、共通の風土や血縁によって結ばれた友情にまさるのが普通である。自然は、我々を自由なもの、束縛のないものとしてこの世に生み出したのに、我々は自らを或る特定の場所に閉じ込めてしまう」(Essais, Livre 3, Chap. 9, p. 186. [邦訳『エッセー(五)』351-352 ページ])。

(26) Essais, Livre 1, Chap. 26, p. 205. [邦訳『エッセー(一)』299 ページ]

(27) モンテーニュは、『エッセー』の第1版を出版した直後に、フランス、ドイツ、イタリアにまたがる大旅行(1580-81年)を行なっているが、その折に書かれた日記が死後に出版されている。ここでも一貫しているのは、彼がこうした旅行中にも文化や習俗の多様性に飽くなく関心を寄せ、それを理解しようと努める態度である。Montaigne, *Journal de voyage*, édition présentée par Fausta Garavini, Paris, Gallimard, 1983.

(28) ソクラテスは、小カトーと並んで、モンテーニュにとってアイドル的な存在であり、彼に対する賞賛は『エッセー』の至るところに見られる。

(29) Essais, Livre 1, Chap. 26, p. 205. [邦訳『エッセー(一)』297-298 ページ] もっともソクラテスは、その生涯を通してアテナイの外に出ることはきわめて稀だったことが知られている。

(30) Essais, Livre 1, Chap. 26, p. 208. [邦訳『エッセー(一)』303 ページ]

(31) Essais, Livre 1, Chap. 26, p. 210. [邦訳『エッセー(一)』308 ページ]

(32) 「(a)昔の哲学者たちは、普通の生き方の上にある者、公の活動を軽蔑している者、世間のしきたりを超越した高邁な思想に従って特別な真似のできない生活を打ち立てた者として羨望されていたのである。ところが今の哲学者たちは、普通一般の生活よりも下にある者、公職に就く能力のない者、大衆に追隨して低劣な生活を引きずっている者として軽蔑されているのである。…先に述べた(昔の)哲学者について言えば、彼らは、知識に於いて偉大であったと同様に、あらゆる行為に於いてなおいっそう偉大であった」(Essais, Livre 1, Chap. 25, p. 182-183. [邦訳『エッセー(一)』254-255 ページ])。

(33) Essais, Livre 3, Chap. 12, p. 248-249. [邦訳『エッセー(六)』69-70 ページ]

(34) モンテーニュがピュロンの懷疑主義思想に傾倒し、その影響を最も端的に示している第2巻第12章の「レモン・スポンの弁護」の主要な部分を書き上げたのは、1575年か76年頃であると推測されている。つまり「教育論」の書かれた1579-80年には、モンテーニュはこうした懷疑主義思想を既に完全に自分のものにしていたのである。

(35) 「(a)彼ら[ピュロン主義者たち]は日常の行為を、これらの事物の導くがままに任せて、そこにどんな意見も判断も差し挟まない。…ピュロンは、石や切り株になろうと考えたわけではない。彼は生きた人間になろうとしたのであり、しかも思考や推理を行ない、あらゆる自然的な快楽と幸福を享受し、あらゆる身体的、精神的器官を規律正しく働かせて利用する人間になろうとしたのである。ただ人間が自ら真理を支配し、規定し、樹立すると僭称した想像上の偽りの特権を正直に退け、捨て去っただけである」(Essais, Livre 2, Chap. 12, p. 171. [邦訳『エッセー(三)』128 ページ])。

(36) Essais, Livre 1, Chap. 26, p. 208. [邦訳『エッセー(一)』303-304 ページ]

(37) 第1巻第14章「幸、不幸の味は大部分、我々の考えによること」、同第20章「哲学するとは死ぬことを学ぶこと」などはストア哲学の影響がきわめて顕著である。

(38) 例えば、原二郎『モンテーニュ——『エッセー』の魅力——』岩波書店(岩波新書)、1980年、78ページ以下、ローベル・オーロット『モンテーニュとエッセー』荒木訳、白水社(文庫クセジュ)、1992年、41ページ等を参照。「術学論」や「教育論」の執筆時期は、ちょうどモンテーニュがブルタルコスに傾倒してゆく時期と重なっている。

(39) 『エッセー』の1588年版、とりわけこの版に増補された第3巻では、自然な生き方を強調する姿勢と相俟ってそうした傾向は顕著である。例えば、Essais, Livre 3, Chap. 12を参照。

[立命館大学、龍谷大学非常勤講師]

Education and Philosophy

—On the meaning of philosophy in Montaigne's essay on education—

Yasuo ORIHASHI

In his essay on education (*Essais*, I, 26) Montaigne criticized the scholastic manner of intellectual education prevalent in those days and made an attempt to propose some suggestive educational principles. His intention was to mold children into open-minded and independent men proper for an emerging new epoch. He thought the ultimate purpose of education should be to train them to be men of sound judgment, not of great knowledge, and all sorts of knowledge including the humanities should be utilized for this as means. This new attitude toward knowledge he demanded is closely related with the philosophical (dialectic) method of Socrates. Montaigne, learned much from ancient philosophy and literature, inherited this from Socrates and revived it in the sphere of education. In this paper I give an outline of Montaigne's views on education and examine his intention from several aspects, especially in terms of the relationship between education and philosophy.