

教育文脈における古代懐疑主義の復権

妹尾 知昭

Ancient Pyrrhonism in the Japanese Educational Context

Tomoaki SENOO

要 旨

本稿は古代懐疑主義の中でもピュロン主義哲学の思想的特徴が「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」と表記）に潜在する事実を指摘するものである。現行の学習指導要領改訂に先立ち、平成27年に改訂され、平成30年度から全面実施されている。教科化された道徳科の背後にある思想的特徴について、このたび道徳科教科用図書に掲載されたヨシタケシンスケの作品を対象に、その背後にあるピュロン主義哲学の思想をあぶり出す試みである。従来の道徳教育における登場人物の心情を読み取ることに眼目を置く方法論は、道徳的価値を教え込むには意義のある方法かもしれないが、学習者の思考が賦活されない憾みがある。自明とされていた道徳的諸価値の自明性を解体するため、今般の道徳科では「多面的・多角的に考える」視座が導入されているが、この自明性の「脱構築」を可能とする足場の供給にピュロン主義哲学の潜在が読み取れることを示す。

キーワード：ピュロン主義、ヨシタケシンスケ、「考える道徳」

1. はじめに

本稿は、古代懐疑主義（ピュロン主義）に特徴的な判断の形式「エポケー」（ἐποχή: 判断保留）が、結果として現代日本の教育文脈に導入されることになった事実を指摘するものである。

「特別の教科 道徳」（以下、道徳科と表記）については平成27年に改訂され、小学校では平成30年度から全面実施されている。また、この度の学習指導要領改訂から、道徳科では教科用図書（以下、教科書と表記）が導入されている。このような教材面での変化はさて措くとしても、この度の改訂における大きな特色は従来の「心の教育」から「考える道徳」「議論する道徳」（文部科学省 2018 p. 2）への転換であることは言を俟たない。この「考える」という文言は、学習者に「何を」考えることを求めているのであろうか。従来の道徳教育では、特定の道徳的価値を学習することに重点が置かれていたのに対し、今般の道徳科では、通念に対抗する考えを持ち出すことによって、学習者は主体的に自らの考えを吟味することが求められる。この「考える」「議論する」道徳への転換は、「主体的、対話的で深い学び」が求められる現行学習指導要領での動きと方向性を同じくする。

さて、その新たに導入された道徳科の教科書の中でも、光村図書出版社から発行されている道

徳科教科書にはヨシタケシンスケの作品が掲載されることとなった。論者はこの点にこそ今般の道徳科の特徴である「考えるための新たな視座」が色濃く表れていると考える。

アメリカの老舗書評誌“Kirkus Reviews”は、ヨシタケシンスケの著作を現時点（ウェブ版¹⁾：2020年9月末日）で2冊取り上げている。そのうちの1冊“The Boring Book”（原著『つままないつままない』）は「philosophical」という言葉で形容されている。ヨシタケシンスケの作品の那边が「哲学的」なのか、また「考える道徳」の「考える」とは何を志向するのか。以下で論じる。

2. 従来のが国における道徳教育

2.1. 道徳的価値の内面化

荒木（1991）によれば、道徳教育の教育方法について「伝統的な教育法は道徳性を道徳的諸価値についての内面化（moral internalization）を促す過程」（p. 141）とみなし、これを「徳目主義の道徳教育」（ibid.）と呼ぶ。また、我が国の道徳教育の方針は「道徳的諸価値の内的自覚に基づく」（ibid.）としてラスとシモンによる指導原理²⁾を紹介し、以下のように続ける。

これらの指導原理に共通していることはおしなべて他律的である。子どもにおとな社会の規範への服従と一致を求めており、他律はそれ自体目的ではなく、自立への手段として位置づけられる。そこではモデリングや賞罰による強化の学習原理が一般に適用できる。確かに文化的諸価値や道徳的諸価値の伝達と教育には、モデリング、教化（inculcation）、しつけ、訓練といった方法が必要であり、他律期においては特に有効であることを否定しない。（荒木 1991 p. 142）

上記引用箇所に見られるように「子どもにおとな社会の規範への服従と一致を求め」（ibid.）ることを学ばせるため、ある種のモデルを提示し、それらを通して道徳的な諸価値を内面化していくことが従来のが国における「学び」であった。この学びは従来のが国の道徳教育においては文章の読み取りを通して行われてきた事実があり、この方法論を仮に「読み取り中心主義」の学習スタイルと称する。以下、この点について考えてみたい。

2.2. 「読み取り中心主義」の学習スタイル

文部科学省（2018）には、平成26年10月告示の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善について」の「基本的な考え」（文部科学省 2018 p. 2）が7点にまとめられており、假屋園（2017）によればこのうちの②④⑤の3点が主な改善の柱を成している。そのうちの1点が「多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する」である。

同答申においても「道徳教育の指導方法をめぐっては、これまでも、例えば、道徳の時間において、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があることや、発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例があることなど、多くの課題が指摘されて」（中央教育審議会

2014 p. 11) おり、ここに於いても「読み取り中心主義」の学習スタイルの限界点が言及されている。この点について假屋園 (2017) は、実際の授業展開に即して「教師の多くが道徳の授業展開に不全感や苦手意識を抱いて」(p. 182) いる原因を授業展開の固定化・画一化に求め、内容の深化へと結びついていかない状況を指摘している。

すなわち、多くの授業展開が、導入で実践できた経験とできなかった経験とその時の気持ちを問う。次に読み物資料の中で同じような場面を探し、実践できない心の弱さ、実践することのよさ、心構え、を考える。最後に実践に向かう心を実践を阻む心との間の葛藤を乗り越えるために必要な気持ちを取り上げて終了する。毎回の授業でこのような展開をとっているので、児童生徒はこの論理展開を学習し、何を答えてよいのかもあらかじめ予想ができてしまう。さらに授業展開が固定化されているので、先述のように学年進行につれて、同じ道徳的価値を扱うにしても内容に深化がみられない。(ibid.)

以上に見られるように「読み取り中心主義」による学習スタイルでは、登場人物の心情を的確に読み取ることによってある種の道徳的価値の教え込みが達成されたとしても、道徳的諸価値の内面化が学習者自身の内に形成されるとは限らない。そのため適切な行動規範の形成が達成される保証はなく、自己の行動変容は覚束ない。

また「読み取り中心主義」による学習スタイルでは、読み取った道徳的価値を内面化するために、文章に提示された道徳的価値を教え込むことが当座の目標にならざるを得ない。この難点については荒木 (1991) の指摘が正鵠を射ている。

権威や強制に基づく一方的な指導は、本来的に育成しようとする自律的道徳を阻止してしまう恐れがある。例えば、モデルが目的それ自体として権威化されると、道徳的判断力は硬直化する。あるいは子どもも自身が自分の価値の発達を十分にコントロールできなくなる。そして他律的規範は子どもを受動的にし、消極的にするだけでなく、道徳的な問題や葛藤に対する感受性を削ぐことになる。そして道徳的価値についてもきわめて観念的な理解に留めてしまう。たとえば、「基本的人権」が日本国憲法の九条にあると正しく言っても、自分が「いじめ」の当事者であることに気づかない。いわゆる言語主義の弊害である。以上は伝統的な教育法が陥る危険性として指摘されている教化である。(荒木 1991 p. 142)

以上のような難点を克服すべく、今般の道徳科ではこの「読み取り中心主義」からの脱却が求められている。そのために導入されたのが「多面的・多角的に考える」視座である。

2.3. 「多面的・多角的に考える」視座

文部科学省 (2018) は道徳科の目標の解説箇所「物事を多面的・多角的に考える」という文言を以下のように説明する。

道徳科においては、児童が道徳的価値の理解を基に物事を多面的・多角的に考えることができるようにすることが大切である。道徳的価値の理解は、道徳的価値自体を観念的に理解するのではなく、道徳的価値を含んだ事象や自分自身の体験などを通して、そのよさや意義、困難さ、多様さなどを理解することが求められる。(中略)物事を多面的・多角的に考える指導のためには、物事を一面的に捉えるのではなく、児童自らが道徳的価値の理解を基に考え、様々な視点から物事を理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすることが大切である。

(文部科学省 2018 p. 19)

上記引用箇所だけでなく、文部科学省(2018)の他の箇所においても、この文言についての具体的な記述は乏しい。そのため、アメリカの美術教育学者でもありカリキュラム論者でもあるアイズナーの論考を端緒としたい。

アイズナー(1986)は美術教育に於ける操り人形の製作の事例を元に、条件設定と選択の機会、対処能力と条件設定の必要度の関係について説明している。授業の際、美術教師が操り人形製作のために様々な条件(操り人形に着せる服、製作期間等)を指定するとしよう。これがアイズナーの言う条件設定である。この条件設定を細かく行えば行うほど学習者の自由度は下がる。つまり選択の機会は減少する。しかし、アイズナーは「条件設定の数が少なければ少ないほどよいという結論を出すべきではない」(アイズナー 1986 p. 222)と、授業を行うにあたって考慮すべき学習者の対処能力の存在を指摘する。学習者の対処能力が高ければ高いほど、それに相即する条件設定の必要度が下がることになる点を見落としてはならないとアイズナーは論ずる。

これを「多面的・多角的に考える」という文言にあてはめてみよう。道徳科では「多面的・多角的に考える」ことが要請されているわけであるが、授業を行う際「多面的・多角的に考える」というだけでは条件設定がほとんど何もなされていないのである。つまり条件設定に相即する学習者の選択の機会が大幅に与えられることになり、それに応じて学習者には多大な対処能力が要求されることがわかる。つまり、「多面的・多角的に考える」ことの要請と実際に学習者に考えさせる活動との距離はかなり大きいと考えるべきである。この対処能力の極大化を目指すのであれば条件設定の必要度を改めて丁寧に考える必要があることが分かる。すなわち、必要とされるのは条件設定の具体化である。

假屋園(2016)は、具体的な道徳科の授業デザインを提案するにあたって、「多面的・多角的に考える」という文言を以下のように解釈する。

特定の道徳的価値(例えば寛容)を実行するか否か(「許す」か「許さないか」)を決める規準は一つではなく、複数ある。人間は道徳的価値に含まれる複数の価値規準の中から、場面や相手、行為の内容に応じて自分が最も大切だと思う価値規準を選択し、選択した規準に基づいて行動している。したがって「物事を多面的・多角的に考える」とは、できるだけ多くの価値規準を見出す活動になる。そこで児童には対話をとおして、実行するか否かを決める価値規準をできるだけ多く考えてもらう。この活動は「考える道徳」、「議論する道徳」に該当する。

(假屋園 2016 pp. 226-227)

ここでは、自分の頭で考え、周囲の人間と合意する要請が意図されていることが分かるとともに、「できるだけ多くの価値規準を見出す活動」(ibid.)という具体的な活動に落とし込む必要性が提示されている。

それではどのように具体例を考えるべきであろうか。このような文脈の中で登場したヨシタケシンスケの作品について以下に述べる。

3. ヨシタケシンスケに見られる懐疑主義の水脈

1.でも言及したように、2020年に光村図書から刊行された道徳科の教科書(義務教育段階全ての学年において)にヨシタケシンスケの作品が掲載されるようになった。作者の作品に共通して見られる特徴は、結論を断定的に述べたり、自身の世界観を提示したりするのではなく、敢えて結論を回避することでエポケー(判断保留)を行う点にある。その手法はデビュー作『りんごかもしれない』に端的に表れている。作者の他の作品にも同様の特徴は共通して見られるため、以下では、光村図書の道徳科教科書に掲載されているヨシタケシンスケの作品について述べた後、ヨシタケシンスケの思想的側面について述べる。

3.1. 道徳科教科書に掲載されているヨシタケシンスケの作品

道徳科教科書に掲載されたヨシタケシンスケの作品では、学習者に身近なテーマについての問いが設定されている³⁾。「……ってなんだろう」というこれらの問いに対し、作者は作品中で「……とは……である」と真正面から答えず、論点を微妙にずらしながら読者を挑発するかのようですらある。

試みに小学校1年生の教科書に掲載されている作品を見てみよう。「[学校]ってなんだろう」との問いかけに対し、「つい わすれものを しちゃうところ?」「せんせいが だれに にているか かんがえる ところ?」「しゅくだいとか テストとか みんなで「え〜っ。」って いうところ?」といった文章が並んでいる。辞書的な意味では、おおよそ学校とは「一定の施設や組織を備え、児童・生徒・学生に対して教師が教育を行う所」(北原 2007 p. 319)といった定義が得られよう。

また、小学校2年生「じぶんらしい「たのしい」ってなんだろう」では、「たのしいって、あしが ぴよこぴよこしたり あたまが ふるふるしたり つい からだが うごいちゃうってこと?」「たのしい ときって、どんな ときだろう。ほくの たのしいと あのこの たのしいは ちがうんだろうか」「おとなの たのしいと こどもの たのしいは ちがうんだろうか」といった文章が載っている。これに関しても、「楽しい」の辞書的な定義では「①そのものもつよさを味わい、明るく満ち足りた気持ちである。②明るく満ち足りた気持ちを抱かせるさま」(ibid. p.1010)であるから、「あしが ぴよこぴよこしたり あたまが ふるふるしたり つい からだが うごいちゃう」ことはその答えとして成立していると考えられるが、その他の作者の文章では「楽しいとは……」という問いへの適切な答えになっていない。

小学校5年生「生きる「しあわせ」ってなんだろう」には、「しあわせって、「たたくさんの中か

ら自分でえらんで決められる」ってこと？」「しあわせって、「まわりの人に大事にもらえる」ってこと？」「しあわせって、「大事な人がしあわせでいてくれる」ってこと？」という文章が並んでいるが、3文目に至っては定義をしていないにもかかわらず、その定義を前提とした言語使用が行われている。

以上の例からも分かるように、作者は「……とは……である」と定義的に表現しようとせず、むしろ辞書的な定義から意図的に視点をずらすようと試みているかのようである。これこそがヨシタケシンスケの手法に見られる特徴である。作者の思想を以下で確認する。

3.2. ヨシタケシンスケの手法

3.1.でも確認したように、ヨシタケシンスケは自身の考えを作中人物に明確に語らせることを避ける、つまりエポケーを行う手法にその特徴があるといえよう。読者に一見素朴な疑問を提示した後、意外な可能性を列挙する。その発想の奇抜さに読者は驚かされるのであるが、このとき列挙される可能性には常識的な範疇を大きく逸脱するものが多々見られるものの、往々にして語り手を子どもとして配置することにより、提示される可能性の非現実的側面を薄らげようとしているかのようである。

先にも述べたように、作者の作品の真骨頂はデビュー作である『りんごかもしれない』に特徴的に見られるように思われる。以下にその概略を述べる。

この作品は、少年がありうべき可能性を「……かもしれない」と列挙していく形式をとりながら自問自答を繰り返していく。冒頭、帰宅した少年が机上のりんごを目にし、「あるひ がっこうから かえってくると……/ テーブルの うえに りんごが おいてあった」と独白する。それに続けて、「……でも……もしかしたら これは りんごじゃないのかもしれない」と疑いの眼差しを差し向けることから少年の探求的思考が始まる。その後は「もしかしたら おおきな サクランボの いちぶなのかもしれない。/ それか なかみは ぶどうゼリー なのかもしれない。/ あるいは むいても むいても かわかかもしれない。/ ほくからみえない はんたいがわは ミカンかもしれない」と続いていく。様々な存在の可能性が列挙されるが、結局のところは事実存在 (existentia) の多様性が提示されるだけで、本質存在 (essentia) への問いへとは突き詰められるわけではない。

例えば、「このあと りんごは どうなるんだろう。/ なかまを よんで みんなで ふるさとに かえるのかもしれない。/ よく みたら ほくいがいは みんな りんごなのかもしれない。/ てあしが でてきて/ ほくと そっくりになって/ ほくを まるめて/ あかく むって ほくと いれかわって しまうのかもしれない」等に表現されているように、事実存在としての可能性を、当該りんごが置かれている世界観に対し前提の変更を求める可能性を提示している。そして常識的には考えられない可能性を列挙する一方で、肝心のりんごの本質はエポケーされたままである。そこには一見すると単なるアナーキーで荒唐無稽な選択肢が展開されているようだが、存在形式への素朴な疑問が投げかけられ、自明性は解体され「……に決まっている」「……であるはずだ」という当為性は姿を消す。

それでは、この作品にはどのようにオチが付けられているのであろうか。最後のページで、語

り手である少年はりんごを食べ、「……うん おいしいかもしれない」と独白して終わる。

この作品で作者は様々な可能性を列挙しながらも、その根拠については一切言及していないが、ここに挙げられた可能性は一般にりんごの属性と考えられているものとは異なるもので充満している。また、最後の「おいしいかもしれない」という独白は、常識的な文脈であれば「かもしれない」という曖昧な言語化を行う内容ではない。

ヨシタケシンスケの手法は（全ての作品に当てはまるわけではないが）存在に向けた根源的な懐疑のまなざしと徹底的な韜晦とってよいであろう。一見自明と思われる事柄に対して疑いを向け、その自明性が依拠していると思われる根拠が実は危ういものであることを仄めかし、多様な「ありうべき可能性」を提示する。このような手法で描かれる作品は往々にして無秩序な内容、ナンセンスな作品に陥りやすいものであるが、作者はそれを徹底的にエポケーすることで見事に回避している。

作者の手法に潜在する思想には古代懐疑主義に通底するものがあると論者には思われる。以下ではヘレニズム期の思想を概観する。

4. ヘレニズム期の思想

哲学史を繙けば、ヘレニズム期を代表する思想としてストア派、エピクロス派、懐疑主義について言及されることが常である。これらの思想はそれぞれ主張が異なるが、アタクシア（平静さ・無動揺：ἀταραξία）に至ることを目指していた点で共通している（松枝 2016 p. 20）。セクストス自身がこれらの主義の違いについて簡単に触れているので、まずはそれを確認したい。

テキスト1

そしてこのうち、真実を発見したと考えるのは、アリストテレス派、エピクロス派、ストア派、その他の人々のように、固有の意味でのドグマティストと呼ばれている人たちである。また、把握不可能であると表明したのは、クレイトマコスやカルネアデスの一派、およびその他のアカデメイア派であり、そして探求を続けるのは懐疑派である。

哲学を最も大きく区別した場合、ドグマティスト哲学と、アカデメイア派哲学と、懐疑哲学の三種類になるのは、以上述べたことから理に適ったことであると思われる。

（『概要』1, 3）⁴⁾

松枝（2016）によれば、この世界の認識の仕方についてそれぞれの学派の立場は異なり、ストア派とエピクロス派はドグマティズム（独断論）にまとめられる一方、これに対しそもそも世界を正しく把握できないという立場をとる懐疑主義を配置する。しかし懐疑主義に属する思想家の主張は一枚岩ではなく、テキスト1に見られるようにピュロン主義とアカデメイア派でも認識に対するあり方が異なる。以下、各学派の概要を見ていく。

4.1. ドグマティスト —エピクロス派とストア派—

これらの学派も他のヘレニズム期の哲学思想の例にもれず、目指すべき究極の目標はアタラクシアであった。

エピクロス派は「快樂主義」と訳されるため享樂への没入に主眼があると誤解がなされる学派であるが、エピクロスの思想の究極的目標は「生の不安・恐怖を取り除き、生の安定（物質的かつ精神的な）を確保すること」（松枝 2016 p. 27）である。

エピクロス派にとっての認識のあり方は以下の通りである。「心が受容する「感覚」ないし「表象（パンタシア）」——「表象」もプラトンに由来する概念である——はすべて真であり、それを世界についての知識の拠り所となる「真理の基準」とみなし」（神崎他 2011 p. 51）、感覚のもたらす真理性を無条件に認め、感覚を通してのみ対象の把握が可能になると主張する（『列伝』10, 31-32⁵⁾）。これらの指摘からもわかるように、自身の感覚を判断基準とすることに何ら問題を見出さない。その根拠は以下のように説明される。

テキスト2

感覚はどれもみな、推論を含まないもの（アロゴス）であるし、また、いかなる記憶をも受け入れないものである。なぜなら、感覚はそれ自身によって作用を受けることはないし、また他のものによって作用を受ける場合でも、何かをその感覚内容に付け加えたり、それから取り去ったりすることはできないからである。また、感覚を反駁（して、それを偽であると）することのできるものは存在しないのである。（『列伝』10, 31）

このように、エピクロスは感覚を純粹に信用に足るものと考えており、感覚を真理判断の基準に据えて、感覚それ自体を疑おうとしない。ディオゲネス・ラエルティオスは以下のように続ける。

テキスト3

なぜなら、同種の感覚が(他の)同種の感覚を反駁することは、それらは同等の(真理認識の力)をもつものであるがゆえに、不可能であるし、また異種の感覚が(他の)異種の感覚を反駁することも、それらは同じ対象を識別するものではないがゆえに、不可能だからである。/ しかしまた、理性(推論、ロゴス)も感覚を反駁することはできない。なぜなら、理性はすべて感覚に依存しているからである。かといって、一つの感覚が他の感覚を反駁することも不可能である。われわれはどの感覚に対しても(等しく)心に向けるのだから。/ それに、知覚されていることは事実としてあるということもまた、感覚の真理性を保証しているのである。しかるに、われわれが見たり聞いたりしていることは、苦痛を感じていることと同様に、事実としてあることなのである。それゆえにまた、(感覚に)明らかでない事柄(アデーロン)については、感覚に現れている事実にもとづいて、それを徴(証拠)としながら推理すべきなのである。実際また、すべての観念も、感覚に由来しているのであって、それらの観念は(感覚されたものどうしの間の)一致や類比、類似性や組み合わせによって作られるものだからである。（『列伝』10, 32）

以上のようにエピクロス派の認識論に於いては、感覚が理性の基盤になっている。

ドグマティストに属するもう一つの学派、ストア派に於いても認識に対する考え方はエピクロス派と同様である。

ストア派によれば、表象（パンタシア）とは、外界からの情報が感覚器官を通して心の中に表象を生じさせる。これをディオゲネス・ラエルティオスは蠟に付される刻印にたとえて記述している（『列伝』7, 45）。そのようにして形成された表象は「魂のなかに生起して、そこに一つの記録を残してゆくが、同じ事物（あるいは同じ種類の事物）が何度も繰り返して記録されると、そこから一般的な概念が生じる。この点に関するストア派の理論は、実質的に、エピクロスの「先取的認識」[prolēpsis]の理論と同一である」（ロング 2003 pp. 188-189）。いずれにせよ、ストア派にあっても外界にある存在についてはその存在を疑うことなく、感覚器官を通して受動的に受け入れる態度を貫いている。まさに「感官が在るがままのものを正確に写すという見解をすでにストア派もとっている」（笹谷 1994 p. 156）のである。

以上がドグマティストの認識論である。感覚的認識に全幅の信頼を置き、それについての疑いを差し挟まないのが彼らの立場である。

4.2. 懐疑主義

懐疑主義とは「一般的には、知識の可能性を否定する思想であり、積極的な主張や断定を避け、あらゆる事柄に関して判断を保留する考え方である。独断論（ドグマティズム）に対立する考え方とも言える」（松枝 2016 p.37）と説明されるが、先にも述べたようにこの主義に連なる思想家がみな同じ系統に属するとは限らないものの、エポケーを行うことで心の動揺を脱しアタラクシアに至ることを目指した点では共通している。以下、ピュロン主義とアカデメイア派について略述する。

4.2.1. ピュロン主義

哲学史上、懐疑主義を代表する最初の懐疑論者はピュロンである。彼から古代懐疑主義は始まるとされるが、ピュロンは著作を残さなかったため、彼の思想は弟子のティモンによって伝えられるだけにとどまる。田中（2004）によると、この学派に連なる思想家の系譜の最後に位置するのがセクストス・エンペリコスであり、現在残されている資料で最もよくピュロン主義の思想を伝えるものは彼の手によるものである。まずはピュロンの思想をディオゲネス・ラエルティオスの伝えるところから確認しよう。

テキスト4

さて、彼らの哲学が「探究的」と呼ばれたのは、彼らはいついかなるときにも真理を探究していたからであり、また、「考察的(懐疑的)」と呼ばれたのは、彼らはいつも(真理を)考察しつづけるだけで、決して真理を見つけ出すことができないでいたからである。さらに、「判断保留的」と呼ばれたのは、探究の結果の状態によるものであり、つまり、判断保留(エポケー)の状態のことをわたしは言っているのである。また、「困惑的」と呼ばれたのは、自分たち

自身が困惑しているだけでなく、一定の学説を唱えている人たち(教義哲学者たち、ドグマティコイ)をも困惑におとし入れたことによるのである。(『列伝』9, 70)

自らが依拠する懐疑主義の名についてセクストス自身は以下のように述べている。

テキスト5

懐疑主義はまた、探求と考察を事とするその活動から、「探求主義」(ゼーテーティケー)とも呼ばれているし、探求の後に考察者に生じる情態から、「判断保留主義」(エペクティケー)とも呼ばれている。また「行き詰まり主義」(アポレーティケー)とも呼ばれているが、これはある人々が主張するように、あらゆることについて行き詰まり[難問]を見出し、解決を探求するためであるか、あるいは、承認しようにも否認しようにも行き場を失ってしまうためである。(『概要』1, 7)

これらのテキストから察せられるのは、主義の名前のように単に懐疑するだけでなく、探求することに主眼が置かれているということである。その目的は、他のヘレニズム哲学思想と同様にアタラクシアを得ることであるが、この点は以下のテキストから明瞭に読み取ることができる。

テキスト6

懐疑主義に向かう原因となる原理は、われわれの主張では、無動揺[平静]に到達したいという期待である。すなわち、素質の優れた人々は、諸々の物事における変則性のゆえに動揺し、それらのうちのいずれをよりいっそう承認すべきなのか、行き詰まってしまう、物事のうちに何が真実であり、何が虚偽であるかを探求するようになったのであるが、これは、真偽の問題に判定を下すことによって、無動揺[平静]に到達することを目指してのことであった。(『概要』1, 12)

尤もセクストスの伝える懐疑主義が彼自身のオリジナルな思想であるのか、あるいは『概要』(1, 4)にあるように、単にピュロン主義の立場を伝える「報告者」としての地位しか与えられていないのかは判然としなないところがある。ピュロン自身は何も書物を残していないことにより資料上の制約はあるが、それでもセクストスの著作に古代懐疑主義の集大成とみなされていることに変わりはないため、セクストスの著作で語られている内容がピュロン主義の思想を表しているという前提で論を進めることとする。

4.2.2. アカデメイア派

懐疑主義に立脚する思想家はピュロンの学統に連なる者だけではない。元々アカデメイアはプラトンによる創設以降、主として「基本的に哲学の学校であり、哲学の研究をその最終目的としていたことについては異論はないだろう」(廣川 1980 p. 121)とみなされつつも、「哲学研究への予備教育としてそこでどのような学科目が履修され、またじっさいに研究されてもいたかにつ

いては、実状はかならずしも明らかではない」(ibid.)が、周知のごとく諸種の学問の研究所であった⁶⁾。その地中海世界を代表する学園も第6代学頭アルケシラオスの代になると懐疑主義の学園へと変貌を遂げる(神崎他 2011 p.47)。ただ、アルケシラオスが懐疑主義に傾倒するに至った影響はピュロン主義思想に求められるが、思想上の相違点の大きさについてもまた認めなければならない(ロング 2003 p. 135)。

アルケシラオスの主な批判の対象はストア派であった。ストア派が、把握し得る表象を前提とし、それを正しく認識することから知識が生じると主張するのに対し、アルケシラオスは把握し得る表象の存在の曖昧さを指摘することで、それに基づく知識は生じないと主張する(松枝 2016 p. 40)。

セクストスは『概要』(1,232)においてアルケシラオスの思想とピュロン主義の思想との共通点を指摘しているが、その「要旨は、どの現象もそのように把握されるわけではない、という点にある。このテーゼは「すべてはとらえがたし」(akatalepsia)として知られている」(デ・レイシー他 1987 p. 15)。この点がピュロン主義との相違点である。

5. ヨシタケシンスケ作品に見られる懐疑主義的思想

さて、3.ではヨシタケシンスケの手法について略述したが、古代懐疑主義思想のセクストスの著作にある「10の方式」の第3の方式にちょうど認識について述べているくだりがある。奇しくもセクストスもりんごを例として論じている。以下、少々長いテキストになるが見ていきたい。

テキスト7

第3の方式

諸感覚が互いに異なっていることは自明である。(中略)以上挙げてきたほかにも、もっと多くのことを挙げるができる。しかし、この書物の目的上、ここで時間を浪費することのないように、次のように言わねばならない。われわれに現われる感覚対象は、それぞれが多様な性質のものとして感取されるように思われる。例えばりんごは、滑らかで、香りがよく、甘く、黄色のものとして感取される。この場合りんごは、本当に今挙げた諸性質だけをもっているのか、それとも、実態は単一の性質のものであるが、諸感覚器官の異なる構造に応じて異なる現われ方をしているのか、それともまた、われわれに現われるよりも、より多くの性質をもっているのであるが、そのうちのいくつかはわれわれに感取されないのか——これらのうち、いずれであるのかは不明瞭である。／すなわち、先にわれわれは、体内に吸収された食物や、樹木の中に吸い上げられた水や、笛や牧笛やその他類似の楽器中の息に言及したが、そこで語られたことから、りんごは単一の性質のものであると推論することができる。つまりりんごの場合も、その形[形相]は単一であるけれども、りんごの認識がそこにおいて成立する諸感覚器官の相違に応じて異なる感取のされ方をしている、ということがありうる。／またりんごが、われわれに現われている性質より、より多くの性質をもっているかもしれないという可能性を、われわれは次のような仕方でも推論する。だれか、生まれつき

触覚と嗅覚と味覚は具えているが、耳で聞いたことも目で見たこともない人がいると想像してみよう。その場合にこの人は、そもそも何か見えるものが存在するとか、何か聞こえるものが存在するとはまったく考えず、諸々の性質のうちで、ただ彼が認識できるそれら 3 種類だけが存立していると想定することであろう。／してみるとわれわれも、5 つしか感覚をもたないために、りんごがもっている諸性質のなかから、われわれが認識しうる性質だけを認識しているということは、ありうることである。しかしこれらのほかにも諸性質が存在しており、ただそれらを感じ取る別の諸感覚器官をわれわれは与りもっておらず、それゆえにそれらの性質に即した感覚対象を認識することもない、ということがありうるのである。(中略)しかしともかく、りんごのもとにはわれわれが認識するように思われる諸性質だけが存在するという可能性も、それより多数の性質が存在するという可能性も、あるいはまた、われわれに感取される諸性質さえも存在しないという可能性も同じく成り立つのであれば、りんごがどのようなものであるかということは、われわれには不明瞭なこととなるであろう。そして同じ議論は、その他諸々の感覚対象についても成り立つ。／ところが、諸々の感覚が外部の事物を把握しないのであれば、思考の道案内がつかまずくのであるから、思考もまた、それら外部の事物を把握することはできない。したがってこの議論によってもまた、外部に存在する事物に関する判断保留が導出されるように思われるであろう。 (『概要』1, 94-99)

ヨシタケシンスケが『りんごかもしれない』で提出する様々な可能性は、一見したところ荒唐無稽な、場合によっては愉快なお話として読むことができる。しかし、上記セクストスの引用箇所を読めば、『りんごかもしれない』はピュロン主義の思想を具体化した事例であるかのように読める。「りんごは赤い」とか「りんごは丸い」等の判断は、いわば通念に基づくものであり、臆見の所産であろう。それを確たる根拠もなしに「真実である」と断定し去ることはドクマティストの判断と何ら変わるところがない。また、ヨシタケシンスケはアカデメイア派のように真理は把握不可能であるとも言わない。むしろピュロン主義のようにエポケーしてみせるのである。教科書に掲載されている作者の作品にはありうべき可能性が列挙され、ある種の考えを提示し、読み手を自由な発想へと誘う。判断を一義的に求めるのではなく、ありうべき可能性を列挙し、思考プロセスの多様性を保証する。これを可能にしているのがエポケーである。与件に関して諸種の可能性を吟味し、「探求しつづける」(『概要』1, 7) 立場こそが「ものを考える真正な態度」を形成する基盤となるのではないか。

もちろんエポケーとは「判断保留」である以上、それ自体が何らかの道徳的価値を形成するものではない。ただ、一旦あらゆる価値への判断を保留した後、学習者に知的な「足掻き」を要求する。その足掻きの最中に導出された仮説的思想を足がかりとして、自己の考える(当座の)価値基準の形成を扶ける。

すでに触れた「読み取り中心主義」の学習スタイルでは、ある特定の徳目の読み取りに主眼が置かれ、その価値を(価値それ自体を吟味することなく)内面化することが求められるものであった。つまり、ある種の教え込み、教化にならざるを得ない学びの形態だった。そのような学びからのいわば「脱構築」を意図するのであれば、自分の頭で考え、それまで自明と考えてきた価値

を根本から揺さぶる方法を採用するしかない。その「考える」「吟味する」ことを内面化する有効な戦略をエポケーは与えてくれるのである。

特にこのことは、3.2.で触れた『りんごかもしれない』の最後のセリフに顕著に現れている。このセリフは、語り手たる少年が実際にりんごを口に入れ「……うん おいしいかもしれない。」と独白する場面で終わる。なぜ作者は結論めいたものを提示せず、このような終わり方を選んだのだろうか。作者は終始「……かもしれない」と疑い続ける頑はない子どもを描きたかったのだろうか。いや、そうではなかろう。ここで注目すべきは「甘いかもしれない」等ではなく「おいしいかもしれない」と表現されている点である。

もちろんこれはなにもドグマティストだけにとどまらず、我々も日常的に行う判断でもあるため、別段違和感が生じる箇所ではないかもしれない。しかし、この日常的な言語使用に判断の甘さが含まれているのではあるまいか。仮にりんごが甘く感覚され、味覚的に好ましいものとして現象するとしよう。しかし、それを「美味しい」と判断するためには、厳密に考えれば距離がある。この点を作者は「かもしれない」とエポケーすることで先鋭的に表現したのではないだろうか。

この点に関してセクストスは以下のように言及している。

テキスト8

例えば、蜜は甘く作用するようにわれわれに現れる(そのことをわれわれは認める。なぜなら、感覚的に甘く作用されているからである)。しかし、議論に基づくかぎり、蜜が甘くありもするかどうかは、われわれの探求的になる。そしてこの探求は、現われではなく、現われについて語られる事柄を問題にしているのである。(『概要』1, 20)⁷⁾

ここでも明らかなように、ヨシタケシンスケは懐疑主義の立場を忠実に踏襲している。自身の感覚器官による情報に基づく判断についてさえ懐疑の俎上にあげようとする姿勢は実にラディカルと言うほかない。ここまで徹底してエポケーを試みる絵本作家は類を見ないと言ってよいと思われる。

6. まとめと課題

以上、本稿では古代懐疑主義の中でもピュロン主義の思想に見られるエポケーが、今般の道徳科における「多面的・多角的に考える」視座として取り入れられている事実を確認した。ピュロン主義にみられるように判断を保留するだけでなく、エポケーすることで探求し続けるという点に、今般道徳科に導入された新しい視点を見ることができるのである。もちろんヘレニズム期の思想に共通するアラクシアへの希求と現代日本に於ける道徳教育とではその目的は全く異なる。

すでに5.で見たように、ヨシタケシンスケの手法は事物の相貌・様態・布置された世界内の位置づけについて、前提を根本からひっくり返してみせ、エポケーを試みる。作者はこの徹底し

たエポケーを武器として、日常的な言語使用に基づく通念や臆見と妥協することをよしとせず、読み手の思考を賦活する。

また、ピュロン主義に見られるエポケーはただ単に判断を避けることによって遁辞を弄することに主眼が置かれているのではない。念のため再度強調すべきは、セクストスの表明のように懐疑主義の本来の目的は「探求する」ことにある。この点は今般道徳科に入った「考える道徳」を実践に移すために必須の観点であると思われる。この点が「多面的・多角的に考える」という文言の根底にある思想と考えられる。学習者が従来の常識という枠を外し、道徳的諸価値への考察を扶ける足場が提供されるよう期待したい。

本稿では、道徳科に新たに導入された観点と背後に潜在する思想を考察した。ヨシタケシンスケは（本人の意図は別としても）「子どもの自由な発想」という美名の下に荒唐無稽な世界観を提示する奇抜な作風の作家ではなく、古代懐疑主義に連なる思想をもつ作家であるということ、また今般の道徳科に作者の作品が思考を賦活する具体例として導入されたことを確認した。作者の作品が道徳科教科書に掲載されたことによって、新たな視点が学習者に提供される一端を担うというのも強制的外れな思いなしではないだろう。翻って1. で触れた「哲学的な」という形容詞は「哲学的」という修飾要素にとどまることなく「哲学すること」への志向を仄めかしているように思われる。すなわち「考える道徳」は、philosophierenする道徳科を志向する。探求し続けようとする姿勢こそが主体的に考える道徳科を下支えする姿勢へとつながることとなる。

なお、今更指摘するまでもないと思われるが、マッキンタイア（1993）で提起された諸価値の併存状況が見られる現在において、自ら考えることによって道徳的諸価値を形成していく重要性は強調しても強調しすぎることはないであろう。なぜなら道徳とは当該社会内で生きていく上での規範の体系であり、その規範は時代とともに変わるものであるからである。

2020年2月、ヨシタケシンスケは『もしものせかい』を発表した。これは、作者の死生観を表す作品であり、それまでの作品とは趣を異にする。作者にしては珍しく、この作品では暫定的ながらも作者自身の考え方が語られているように思われる。この作品はこのたび発行された道徳科教科書に採録されていないが、現行の道徳科の内容の「生命の尊さ」という項目について考える足がかりを提供してくれる作品のように思われる。「考える道徳」を推進する上で重要なテーマとなると考えられる。「考える道徳」の更なる深化に注目していきたい。

注

- 1) Kirkus Reviews : <https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/shinsuke-yoshitake/the-boring-book/> (2020年9月30日確認)。
- 2) (1) 規範となるモデルを示し、見習わせる。/(2) 道徳的な価値についてその必要性を説得し、確信をもたせる。/(3) おとなの容認する価値の中から子どもに価値を選択させる。/(4) 規則によって統制し、考えるまでもなく受け入れられるようにしつける。/(5) 規範や行為の基準に反すると罪悪感や良心が働くように行為を規制する。(荒木 1991 pp. 141-142)
- 3) 光村図書刊の道徳科教科書に掲載されているヨシタケシンスケの作品を題名のみ一覧的に挙げる。
 小学校1年生：「[がっこう]ってなんだろう。/ 小学校2年生：「[じぶんらしい「たのしい」]ってなんだろう。」
 (『なんだろうなんだろう』では「[たのしい]ってなんだろう。)/ 小学校3年生：「[うそ]ってなんだろう。」
 / 小学校4年生：「[友だち]ってなんだろう。/ 小学校5年生：「生きる[しあわせ]ってなんだろう。」(『なん

だろうなんだろう』では「「しあわせ」ってなんだろう。」 / 小学校6年生:「「自分」ってなんだろう。」 / 中学校1年生:「「正義」ってなんだろう。」 / 中学校2年生:「「ゆるす」ってなんだろう。」 / 中学校3年生:「「自立」ってなんだろう。」

上記の作品は加筆修正が施されて『なんだろうなんだろう』（光村図書）にまとめられている。この『なんだろうなんだろう』本冊ではこの他にも「「立場」ってなんだろう」「「ふつう」ってなんだろう」「「夢」ってなんだろう」という問いが掲載されている。

4) 以下、セクストス『ピュロン主義哲学の概要』を『概要』と表記する。

5) 以下、ディオゲネス・ラオルティオス『ギリシア哲学者列伝』を『列伝』と表記する。

6) アカデメイアが哲学や数学等の純粋な研究機関としての役割のみならず、政治理論の考究と実践を果たした組織であった事実は先述の廣川（1980）を参照。

文 献

アイスナー, E. (1974) 仲瀬律久他訳 (1986) 『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房.

荒木紀幸 (1991) 「道徳性の発達と道徳教育」大西文行 (編) 『新・児童心理学講座9 道徳性と規範意識の発達』 pp. 139-174.

假屋園昭彦 (2016) 「考える道徳を目指した授業デザインの開発 (II): 道徳的価値の理解を目指した価値規準発見型授業デザインの開発」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 特別号』6, pp. 225-235.

假屋園昭彦 (2017) 「考える道徳をめざした授業デザインの開発 (V): 自問自答型発問を用いた問題解決的な学習としての道徳の授業デザインの開発」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』68, pp. 181-195.

北原保雄編 (2007) 『明鏡国語辞典』大修館書店.

セクストス・エンペイリコス 金山弥平・金山万里子訳 (1998) 『ピュロン主義哲学の概要』京都大学学術出版会.

中央教育審議会 (2014) 「道徳に係る教育課程の改善について (答申)」平成26年10月.

筒井明子 (1990) 「セクストゥス・エムペリコス『ピュロン主義梗概』I巻1章-14章に於ける〈エポケー〉に関する一考察」『哲学論文集』26, 41-61. 九州大学哲学会.

ディオゲネス・ラエルティオス 加来彰俊訳 (1989) 『ギリシア哲学者列伝 (中)』岩波書店.

一 (1994) 『ギリシア哲学者列伝 (下)』岩波書店.

デ・レイシー, Ph. 他 (1973) 宮武昭他訳 (1987) 『知の分光学』平凡社.

廣川洋一 (1980) 『プラトンの学園 アカデメイア』岩波書店.

松枝啓至 (2016) 『懐疑主義』京都大学学術出版会.

文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科 道徳』廣済堂あかつき.

ヨシタケシンスケ (2013) 『りんごかもしれない』ブロンズ新社.

ヨシタケシンスケ (2019) 『なんだろうなんだろう』光村図書.

ロング, A.A. (1974) 金山弥平訳 (2003) 『ヘレニズム哲学』京都大学学術出版会.

マッキンタイア, A. (1984) 篠崎榮訳 (1993) 『美徳なき時代』みず書房.

道徳科教科書:

朝倉諭美子他 (2020) 『道徳 きみがいちばんひかるとき』(小学校1年生~6年生) 光村図書.

杉中康平他 (2020) 『中学道徳 きみがいちばんひかるとき』(中学校1年生~3年生) 光村図書.

(2020年10月19日受理)