

「対話的な学び」の教育原理的考察 —ソクラテスの実践を参考に考える—

鵜殿 篤

(平成 29 年 12 月 9 日査読受理日)

Pedagogical study about "Interactive learning" — Thinking about Socrates' practice —

UDONO, Atsushi

(Accepted for publication 9 December 2017)

要約

新しい学習指導要領で、「主体的・対話的で深い学び」という方針が示された。この方針が実質的に機能するためには、「対話」という概念が教育学に内在的な論理で理解される必要がある。ソクラテスの対話は、この問題に対して大きな示唆を与える。論理的な対話によって人格に影響を与えるためには、お互いの自己同一性を尊重することが大切である。また、知を求めるエロスの主体であることの自覚が必要となる。

Abstract

A new policy of learning guidelines indicated a policy of "subjective, interactive and deep learning." In order for this policy to be effective, the concept of "dialogue" needs to be understood by the logic inherent in pedagogy. Socrates' dialogue provides a great model for this theme. In order to influence personality through logical dialogue, it is important to respect each other's self identity and to be conscious of being an individual, like "Eros" who explores the truth.

キーワード：対話的な学び，学習指導要領，アクティブ・ラーニング，ソクラテス

Keywords : interactive learning, learning guidelines, active learning, Socrates

1. はじめに

本論の目的は、新学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」に対して教育原理的な吟味を加えようと試みるものである。小論なので、対象を特に「対話」に絞り、具体的にはソクラテスの対話法を素材として検討したい。

周知の通り、2017年3月、文部科学省は新しい学習指導要領を告示した。新学習指導要領は、従来からの「生きる力」の育成という方針を維持しつつも、知識基盤社会のさらなる進展に対応するため、総則を中心に極めて大きな変化を示している。変化の特徴を概略的に示すと、学びの方向性をコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ根本的に転回し、与えられた知識を効率良く身につけるような受け身の教育ではなく、自ら考え、課題を発見・解決していくような能動的な学びを目指し、「主体的・対話的で深い学び」や「カリキュラム・マネジメント」、「社会

に開かれた教育課程」という具体的方策の柱を提示した。本論が特に吟味の俎上に載せる「主体的・対話的で深い学び」とは、従来は「アクティブ・ラーニング」という言葉で示されてきた取り組みを改めて捉え直し、より具体的な表現でこれから必要となる「学び」の要素を浮き彫りにした言葉と言える。

改めて確認すれば、アクティブ・ラーニングは、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で先進的な取り組みが例示されたこと等を契機として、高等教育から浸透していった。初等中等教育では、2014年の中央教育審議会において文部科学大臣が示した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」で前面に打ち出されて以降、急速に教育現場での導入が試みられるようになった。新学習指導要領で改めて「主体的・対話的で深い学び」という形で学びの方向性が示されたことで、これまで蓄えられてきたアクティブ・ラーニングの知見に加え、さらに実践的な見識が多角的な観点から付け加えられていくことになる

だろう。また、新学習指導要領の全面実施に先立って行われた「道徳の教科化」においては、文部科学省から「考え、議論する道徳」という方針が打ち出され、従来広く見られた登場人物の心情解釈型の指導ではなく、主体的・対話的な道徳教育の在り方が模索されている。道徳の教科化を受け、関連学会や教育現場においても「考え、議論する道徳」の実践の在り方に関する研究が刺激され、「対話」を取り入れた授業に関しても様々な知見が蓄積されつつある。広範囲に渡って「対話」に対する関心が高まっている状況にある。

しかし一方、学習指導要領そのものには、「主体的・対話的で深い学び」とはどういうものか、詳細に示されていないわけではない。現代日本の教育が「主体的・対話的で深い学び」を必要とする理由も、中教審答申や学習指導要領が示すところでは産業構造の転換や知識基盤社会の急速な展開という外在的な論理から説明されており、教育内在的な論理に根拠を持つわけではない。論理全体が産業構造の変化に対応する「能力の育成」という観点で貫かれ、それに関する具体的事例も論理的背景も十分に示されているのに対して、子どもたち一人一人の「人格の完成」に対する教育原理的な関心はお題目の形式的な提示に留まっている。つまり教育にとって外在的な情報や危機意識は十分あるいは過剰に表現されている一方で、教育に内在的な哲学は不足しているのである。確かに学習指導要領が従来から示すとおりの時代は急速に変化しつつあり、それに対応する新たな能力が必要となり、それを身につける新たな教育の方法が要請され、関係各所への聞き取りやアンケート等で収集した客観的な大規模データを裏付けとして「主体的・対話的で深い学び」という方針が生まれてきたのには、なるほど十分な蓋然性があるように見える。だがしかし、仮にその時代認識自体や裏付けの手法には問題がないとしても、もし「主体的・対話的で深い学び」が単に時代の変化から外在的に要請されたものに過ぎず、そこに内在的な教育原理を欠いているとすれば、具体的な教育実践として効果を上げることが期待しにくいだろうことは容易に想像できる。「主体的・対話的で深い学び」はどのようにしたら可能となるのか、それを可能にする条件とは何か、あるいはそれはそもそも可能なのか、そしてそもそもそれは何なのか。これら教育原理的な問いに対する探求が軽視されている場合、次々と新たに提案される様々な取り組みを積極的に行ったとしても、場当たりの単発的な経験の寄せ集めに終始し、仮に一部の職人芸に秀でる教師には有効な実践が可能であったとしても、大部分の教育実践においては形式的な掛け声に終わるだろう。その不毛な光景は、特設道徳の導入や総合的な学習の時間の導入などの場面で、何度も繰り返し演じられてきたはずである。持続的な実践のために必要なのは、あらゆる教師が躊躇せずに取り組みに

集中できる信念であり、それを裏付けるのは産業構造からの外在的な要請ではなく、教育の本質に対する内在的な確信である。

ただ、学習指導要領に教育原理を要求するのは、教育原理的には無い物ねだりである。もともと学習指導要領はあくまでも教育課程編成の方向性を示している大綱的な基準に過ぎないものであり、具体的な教育課程や教育実践は各学校や教師が自分自身で主体的に考え、作り上げ、練り上げていくべきものである。各学校や教師が検討すべき課題は、持続的な実践を可能にするためのマネジメントの在り方、よりよい学びを実現するためのPDCAサイクル、目的と実践の往還を通じての評価基準の構築など、多岐に渡る。中でも早急に明らかにしなければならないのは、「主体的・対話的で深い学び」という概念そのものが教育実践に持つ意味である。それを明らかにする教育原理の土台は、教職課程を通じて、教師ひとりひとりの資質・能力として身につけているはずのものである。

その問題意識を踏まえて本論が目的とするのは、教育原理的に「主体的・対話的で深い学び」という概念を検討することである。中でも特に「対話」の教育的機能に焦点を絞りたい。吟味の糸口とするのは、これまで教育思想で蓄積されてきた、「対話」を通じた主体的で深い学びに関する知見である。特に「対話」を通じた学びに関しては、プラトンの対話篇に記されたソクラテスの営みが極めて重要な示唆を与えてくれる¹⁾。ソクラテスとプラトンの教育論に関しては、教育史や教育原理の領域はもちろん、哲学史等の隣接領域においても、莫大な知見が蓄積されている²⁾。本論はそれら先行研究が蓄積した知見を踏まえた上で、プラトン対話篇を通じてソクラテスの対話術を検討し、学習指導要領が言う「主体的・対話的で深い学び」という方針を裏打ちする教育内在的な原理を探りたい。ただし本論は、ソクラテスやプラトンの教育論そのものに関わる知見に対して直接的に貢献しようと目論むものではない。ソクラテスやプラトンの教育思想に対する考察を通じて、教育原理的な観点から「主体的・対話的で深い学び」を吟味し、より善い教育実践に結び付くことを願うものである。

2. 論理的推論の手続きとしての対話術

よく知られているように、プラトンの著作はすべて対話篇として記され、ほとんどの対話篇の主人公はソクラテスである。プラトンの哲学が例外なく対話という形式で記述されていることには従来から大きな関心が寄せられ、その理由や意義や効果に対して様々な解釈が施されている。プラトンの後記著作における対話を形式的なものと思なす有力な先行研究もあるが、おおむねプラトン哲学においては対話形式が本質的な役割を果たしていると考えられている³⁾。ただし自著の記述様式に対話形式を採用した理由について

プラトン自身がまったく説明していないこともあり、先行研究においてその意義や効果に対する見解が一致しているとは言いがたい状況にある。大まかには、対話形式が果たしている機能についての考え方は、2つに分かれると考えられる。一つは対話術が分析・総合・帰納・演繹といった論理的推論の手続きに本質的に関係していると思なす考え方であり、もう一つは対話によって論理の枠組を超えて人格への揺さぶりが起こると理解する考え方である。前者の考え方から検討していこう。

まずプラトン自身は、対話術（ディアレクティケー）の真骨頂を「分割」と「総合」の手続きにあると明言している（『パイドロス』265D-266C）⁴⁾。分割と総合とは、概念を吟味する際の論理的手続きである。さらに、ソクラテスが物事の本質を探究する際の手続きとして、個々の命題から共通の意味や価値を取り出して新たな命題を導き出す姿を見ることができ、これは論理的には帰納的推論の手続きと言え、さらに蓋然的な仮説的命題をまず置いて、その仮説から必然的に導かれる命題を吟味するという手続きも確認できる（『パイドン』100A, 『メノン』86E, 『国家』510C）。これは論理的には演繹的推論の手続きと言え、分割と総合の手続きも、帰納的推論も演繹的推論も、既知の知識や命題を出発点に置きながら、最終的に未知の概念や命題を新たに導き出す手続きである。自分の目や耳で具体的に確かめずとも、論理的推論という言葉の上だけの操作によって新しい知識を得ることができる。逆に、どれだけ自分の感覚を通じて膨大な量の知覚を蓄えていたとしても、論理的推論を経なければ絶対に得られない知識というものがある。たとえばどれだけ大量の三角形を知覚したとしても、論理的推論の手続きを経なければ三平方の定理を得ることはできない。同様に、どれだけたくさん的人生経験を蓄えたとしても、論理的推論の手続きを経なければ、「勇気」や「節制」といった概念の意味やそれを含む命題に関する知見を得ることはできない。ソクラテスの求めている知識とは、感覚に由来する知覚や経験の積み重ねだけでは絶対に手に入らず、論理的推論を経ることで初めて身につけられる類の知識である（『パイドン』65B-66A, 『パイドロス』270A-D, 『国家』507B-509B, 523A-524D, 『テアイテトス』151E-187A）。そして「対話」とは、個別具体的な知覚を超えて抽象的な概念や命題を吟味するための実践的な手続きである⁵⁾。最初は幾何学的な知識を持たなかった少年も、適切な対話の導きによって知識を生み出すことができるのである（『メノン』82A-86A）。あらゆる個別の知覚を超えて普遍的に成り立つものに関する知識のことを「真理」と呼ぶとすれば、ソクラテスが求めていたものは、個別具体的な知識の寄せ集めだけでは決して辿り着かない、「真理」であった。我々は対話を通じた厳密な推論の積み重ねによって、初めて自分が「知らない」よう

な真理について「知る」ことができるようになる。これが対話が果たしている機能に対する一つの考え方である。

対話がこのような機能を果たすために、ソクラテスは厳しい条件を設定した上で対話に臨む。具体的には、ソクラテスは対話を開始する際に、決まって対話相手に一問一答式の短い言葉の反復を要求し、長い演説を封じる（『ゴルギアス』449B-C, 461D, 『プロタゴラス』329B, 334D-338E）。それは論理的推論の遂行を実質的に成立させるための基礎的な条件である。物語（ミュートス）や長い演説においては、詩的比喩や大雑把な類比の積み重ねや情操への訴えかけ等による論理の飛躍が許容されやすく、論理的推論が厳密には成立しないままに感情的には説得力のある表現を繰り返すことができる。ソクラテスが対話術に要請した一問一答式という条件は、それによって雄弁術の技を封印し、厳密な論理的推論の連鎖を成立させようとしたものだと考えられる。もしも知覚の積み重ねや詩的比喩によってあらゆる知識に到達できるのであれば、対話という実践的な手続きが必要とされる理由は何もない。知覚の堆積では到達できない知識があるからこそ論理的推論が必要とされ、それに伴って論理的推論を実質的に遂行する「対話」という手続きが要請され、そこに一問一答という条件が伴うのである。

しかし、さらに突き詰めて対話篇を読み込むと、論理的な推論を成立させる実践的手続きとして「対話」を理解するのは説明できないような状況にぶつかる。ソクラテスが真剣に追究しているものが、実は論理的推論の誠実な積み重ねで到達できるようなものではないことが明らかになるのである。たとえば、ソクラテスは「勇気」や「敬虔」が何なのかを問う。しかし「勇気」や「敬虔」といった概念をいくら論理的に分析してみても、勇気そのものや敬虔そのものに新たな知見を付け加えることはない。ソクラテスが要求しているのは分析的判断ではない（『メノン』79D, 『テアイテトス』207A-208B）。あるいは逆に個々の具体的事例を集めて論理的に共通の価値を抽出して総合してみても、ソクラテスが満足する定義には辿り着かない。具体的事例の集積は、どこまで行っても抽象概念そのものと一致することはない。ソクラテスが要求しているのはアポステリオリな総合判断ではない（『テアイテトス』148B）。プラトンの対話篇においては、結局のところソクラテスが本当に求めているのは、アプリオリな総合判断の根拠としか言いようのない何かである（『カルミデス』159A, 『パイドン』73A, 75A, 『メノン』79B-C, 98A, 『パイドロス』249B-C, 『テアイテトス』196D-E）⁶⁾。彼の関心の核は、「学問」と呼ばれるものの通常の手続きを超えたところにある（『国家』533C）。論理を超えたところに論理で到達しようとするならば、その探求は必然的に行き詰まる（『メノン』80C）。ソクラテスの言う「何も知らないことの知」とは、アプリオリな総合判断の根拠を論理的に示すことは原理的に不可能であ

ることに対する一定の知見であるとも想像されるところである（『パイドン』85C）⁷⁾。逆に言えば、この知見さえあれば、対話相手をアポリアに追い込むことはさほど難しくはない。むしろ対話相手が論理的であればあるほど容易にアポリアに追い込むことができるだろう。一問一答形式によって詩的比喩という逃げ道を封じて徹底的に論理的な言葉の土俵を設定した上で、アプリアな総合判断の根拠を問いつければ、ほぼ間違いなく論理的な対話相手は説明不能に陥る。語り得ぬものについては沈黙するしかない。

プラトン自身は、このソクラテスの対話が必然的に陥る行き詰まりを打開すべく、アプリアな総合判断を成立させる根拠を追究する過程で、「想起説」（アプリアなものだから必然的にあらかじめ知っていなければならない。『パイドン』72E, 『メノン』81A-86B）や「アイデア説」（総合なものだから必然的に分析を受け付けるものであってはならない。『国家』514A-518B）が要請されるはずだという推論を元に、「仮説」を廃棄しながら第一原理に突き進む哲学的対話法を唯一最高の方法と見定め（『パイドン』101D-E, 『国家』511B, 532A）、本来は語り得ぬはずだったものを語るように可視化・言語化する努力を積み重ねる。そしてあるいは、自ら一問一答形式という禁じ手を破り、文学的な比喩や物語（ミュートス）の力によって、論理的な言葉では語り得ぬはずのものを飛躍する言葉に乗せようと試みることになる。プラトンの試みが成功しているかどうかの吟味は本論の関心の範囲を遙かに超えてしまうが、さしあたっては、プラトンの対話篇で描かれているソクラテスの「対話」が、単なる推論形式の羅列では到達できないような、「神的なもの」としか呼べない何かを射程に捕えていることについては確認しておきたい（『国家』518D-E）。

さて、以上確認したように、ソクラテスの対話は、アプリアな総合判断の根拠を示すことの困難（あるいは不可能）を示している。「勇気」や「敬虔」が何であるかという探求は、必然的に行き詰まるしかない。結論だけ見れば、対話は機能せず、真理には到達しない。このような不毛な結末をもたらすことから、対話そのものの意義を否定する見解も一部に出てくることになるだろう。しかし、対話に教育的な価値を見出そうとする解釈は、この行き詰まった地点から生じてくると言える⁸⁾。ソクラテスは、最終的には必ず行き詰まるのがあらかじめ分かっている対話を、そもそもどうして遂行しようとしたのか？ また仮に、ソクラテスの対話が単に論理的推論の能力を高める機能を持つだけのものだったとしたら、ソクラテスに論破された対話相手があればほどソクラテスに対して敵意を持つことはなかっただろう。ソクラテスが訴訟を起こされた理由は、彼自身の弁に依れば、彼の対話活動が引き起こした人々の敵意であった（『弁明』18B-20C）。ソクラテスの対話は、仮

にそれが形式的には単に論理的推論の積み重ねであったとしても、対話相手にとっては単なる論理の羅列と受けとられるようなものではなかった。ソクラテスの言葉は、実質的には、対話相手の誇りと自尊心とか実存などと呼ばれるような領域を脅かすような響きを持っていたのである。もちろんその影響は、ソクラテスの敵となった人々だけではなく、彼に心酔する若者たちにも届いていた（『饗宴』215C-219D）。ソクラテスの対話は、多くの若者たちの魂を痺れさせ、魅了した。ソクラテスの対話を単に論理的な手続きの連鎖と考えるのでは、この現象を説明することはできない。ソクラテスが言語操作の対象としていたのは表面上はあくまでも形式的な論理であるにも関わらず、働きとしては対話相手の人格そのものを直接的に揺さぶる効果を上げていたのである⁹⁾。対話の機能を教育的に捉える立場においては、論理的な手続きを重ねて真理に到達することそのものを期待するのではなく、真理を吟味追究する対話を通じて相手の人格を揺さぶることが実践の本願であると理解するだろう。

3. 人格の揺さぶり

しかし「対話」に対して、人格を揺さぶるという働きを、どのように期待できるのか。振り返ってみれば、あくまでもソクラテスが行っている対話は表面上は徹底的に論理的な言葉の操作に過ぎず、道徳的な心情に直接影響を与えるような情動的な訴えかけをしているわけではない（『ゴルギアス』454C, 457E）。自分が死刑に処されるかもしれない裁判での弁明演説ですら、意識的に情動を排し、論理に徹した（『弁明』34C）。一般的に言って、単なる論理的な言葉の羅列がそのまま人格に働きかけることは考えにくい。それにも関わらずソクラテスの言葉が相手の人格を揺さぶることができたのは、単なる論理的な言葉の羅列には存在しない特徴があったはずである。彼は、ただ漫然と思いつきで対話を行ったのではなく、論理的な言葉の連鎖が相手の人格に響くべく、対話の前提条件を適切に設定していたであろうと考えられる。ソクラテスが用意周到に行った状況設定を確認することで、人格に働きかけるような「対話」を機能させる条件についてなんらかの知見を得ることが期待できよう。

プラトン対話篇においては、しばしばソクラテスの対話相手は、ソクラテスの巧みな誘導によって、自分自身との矛盾に直面させられる。自分が先に示した信念と、たった今述べた信念とが背反してしまうという事態に直面するのである（『ゴルギアス』482B）。要するにソクラテスが暴いているのは、対話相手の自己同一性の綻びである。しかしよくよく考えてみれば、日常生活において、自己が複数に分裂することはさほど珍しいことではないし、ましてや恥ずかしいことでもない。場面場面で我々は様々な異なる

役割を引受け、状況に応じて複数の自己を使い分けている。家族の一員としての私と、職場の一員としての私は、立場も違えば振る舞い方も違うし、それは特に問題となることではない。だから、ソクラテスの対話が露わにしようとしているのは、このような意味での複数の自己ではない。ソクラテスが問題にしているのは、人格の核心部分にある倫理的な信念であり、代替も分割も不可能な「まさにほんとうのわたし」とでも呼ばなければならないような何かであり（『ラクス』188A）、一般的には「魂」と名付けられているものである。ソクラテスとプラトンの思想には様々な相違があることが指摘されている中、両者に徹底して共通しているのは、この魂というものが生成も分割も消滅も不可能な単一の何かであるということをアプリアリな総合判断としていることである（『国家』608D-612A）。そしてソクラテスの対抗者にしても、様々な観点からソクラテスの論理に反発するものの、この魂とも呼ばれるべき「まさにほんとうのわたし」が自己同一を保つべきであるという一点においては、ついに反論を試みることがない。あるいは対抗者自らも自己同一性の保持を絶対の判断基準として提示する（『プロタゴラス』339A-D）。そしてこの自己同一性に対する合意こそが、ソクラテスの対抗者たちが自己矛盾に陥っていく支点となるのである。ソクラテスの論理が力点に加えた力は、自己同一性という支点を媒介して、作用点である対話相手の人格に伝導する。自己同一性という支点が相手に近いほど、力点に加えた力の何倍もの衝撃が作用点に発生する。逆に言えば、自己同一性に対する合意が成立していないとき、支点は外され、ソクラテスの対話は機能しない。だからソクラテスは対話相手に、必ずつねに正直に発言することを要求する（『クリトン』49D、『プロタゴラス』331C、『国家』345B）。これは要するに、対話相手に自己同一性を保持し続けることを要求しているのである。この要求は一見して単純素朴に見えるのだが、その要求を飲むことは、実際には「まさにほんとうのわたしは自己同一を保つべきである」という根本命題に対して無条件に承認を与えることである。この命題に承認を与えた時点で、たとえば私人としての私と公人としての私は異なるとして当然であるという類の言い訳は、完全に封じられる。この命題に対する反論をあらかじめ封じることで、論理的な自己矛盾の指摘はそのまま対話相手の自己同一性に対する直接的な打撃となり、つまり人々が「魂」と呼んでいるものへの打撃となり、人格に深刻な影響を与えることが可能となる。

ただし、論理的な対話の積み重ねによって可能なのは人格を揺さぶるところまでで、「魂の向け変え」（『国家』518C-D）に成功するかどうかについては別の論理が働く。ソクラテスに魂を揺さぶられた対話相手は、必ずしもソクラテスの論説に共感を示すわけではない。むしろ敵意を抱

くケースが多いだろう。その敵意の累積は、最終的にソクラテスを死刑へと追い込むことになる。ソクラテスの姿勢に共感させることは、対話の論理そのものから導くことはできず、対話によって結果的に引き起こされる「知の飛び火」（『第七書簡』）とでも呼べるような飛躍を期待するしかないのである。このような共感への飛躍はどのように可能となるのだろうか。

まずプラトンの対話篇を通読して気がつくことは、ソクラテスの人格的魅力が、決して彼の論理性のみに由来するのではなく、彼自身の揺るぎない自己同一性そのものからもたらされているであろうことである。その同一性とは、単なる言行一致というようなレベルではなく、生きる姿勢の首尾一貫した揺るぎなさである。この首尾一貫性が、彼の死によって見事に完結するのは、周知の通りである（『パイドン』58E-59A）。しかし注意しなければならないのは、ソクラテスの生きる姿勢の自己同一性とは、いわゆる「イデア」のように、時空を超えて普遍的に「変わらないもの」としての自己同一性ではない。プラトンの論理体系によれば、自己同一性を保つものは普遍的な「述語」となるものであって、「主語」となるものは個別特殊なものとして把握される¹⁰⁾。自己同一性は「誰がいつどう見ても、間違いなくこれは〇〇である」という客観的な普遍性における自己同一性として問題となる。しかし客観的な自己同一性の追究、つまり不動の真理の追究は、そのままでは対話相手の人格を揺さぶるものとはならないだろう。ソクラテスの言葉は「述語」として相手に届くのではなく、「主語」に働きかける。もともとソクラテス自身の自己同一性とは、常に変化を繰り返しながらもそれでも自己同一であるという、自己矛盾した在り方を抱えながら成立する自己同一である。それは「述語」としての自己同一ではなく「主語」としての自己同一であり、「エロスの主体」としての自己同一である。このエロスの主体としての自己同一性こそが、相手に働きかける力の源である。

では、エロスの主体としての自己同一性とは何か。プラトンのテキストを振り返ってみれば、そもそも自己同一性という概念は、分割も死滅も変形も許容しない完全性の概念を導き出すものであった（『国家』380D-382E）。この完全性の概念が、不完全たる俗人によっては及びもつかない絶対的な崇高さ、つまり神という観念を生み出す根拠となるだろう。そしてこの完全な人格には学びへの欲求は生じない。もはやこれ以上成長する理由も必要もないからである。しかし一方で、不完全なものが独力で完全性に至ることも期待できない。ここにエロスの主体は存在を許容されない。この事態は「知っているものはさらに知る必要はなく、知らないものは何を知ればいいのか分からない。よって、人は何ものも探求することはできない」という詭弁的な論理として古くから知られてきた（『リュシス』218A、『メ

ノン』80D-E). この詭弁論理の裂け目からエロスの主体が顔をのぞかせ、客観的な論理の束を主観的な生きる姿勢そのものの吟味へと転換し、「知の飛び火」を引き起こす可能性が視野に入ってくる。

まずソクラテスは、「知らない者は何を知ればいいのかすら分からない」という詭弁を、論理的推論の手続きとは無関係なところから直感的にもたらされる「知」の存在を示すことで反駁する。ソクラテスはその「知」を「神々の事柄について智慧をもった男や女の人から聞いた」とか「神的な詩人」の語ることと言う（『メノン』81A-B）。その神的な直感を人にもたらすものは、人間に許された論理的推論を超えたところで人を動かす、「神がかり」（『メノン』99C-D）であり、「狂気」（『パイドロス』244A）であり、「エロス」（『饗宴』203A）である¹¹⁾。何も知らなかった者は、詭弁が指摘するとおり論理的推論の枠組の中に留まる限り何を知ればいいのかすら見当もつかないだろうが、「狂気」や「エロス」に媒介されたときには、誰から示唆されなくとも何を知ればいいのかを自ずと悟る。不完全な者であっても、完全なものへの向かいはじめ。このように減ぶべき人間に積極的に介入して神的な知をもたらし、不完全なものを完全性の領域へ引き上げる働きを持つものは、不死たる神と死ぬべき者どもとの中間にあって媒介するものでなければならない。ソクラテスはこの中間にあるものをダイモンと呼び、エロスはそのダイモンの一種であると明示した（『饗宴』203E）。ダイモンのような媒介的な中間者（メディア）が介在することによって、不完全なものは完全なものへと向かうための道筋と意欲と力を得ることができる。エロスは、完全無欠な理想と、諸行無常の現実とを結びつける、中間者や媒介者として機能することが期待される（『饗宴』204A-C）。ソクラテス自身は「私は何も知らない」と宣言することで自身の完全性を否定し（『弁明』20D, 『カルミデス』165B, 『メノン』80D）、そして同時にエロスへの志向を憚るところなく表明し、自身が中間者であり媒介者であることを示唆した。減ぶべき不完全な存在である人間も、「エロス」を通じることで不死のものに近づき、自己同一性を保つことができる（『饗宴』207D-208B, 『法律』722C）。

ソクラテスの生きる姿勢において問題となっているのは、述語同士が相互に矛盾し合う「多」を含みながらも一貫性を保つ矛盾的な自己同一であり、それは端的に「主語」として自己同一であるものである¹²⁾。「どんなに変化しても、わたしはわたし」という主体としての自己同一性である。そしてそれは完成したものとしての不動の自己同一ではなく、減びるものから不死のものへと向かって不断に動き続ける中間的なエロスの主体としての自己同一性である¹³⁾。同じく、ソクラテスが揺さぶっている対話相手の自己同一性とは、客観的な述語の束として固定した自己同一性ではなく、

生の主体として不断に変化し続けながらも「主語」であり続けるものの自己矛盾的な自己同一性である。こう見たとき、ソクラテス自身の生き方そのものがエロスの主体の「主語」として首尾一貫していること自体が驚異的な説得力の源泉となる。

4. 産婆術

3節で確認したエロスの主体としての自己同一性への働きかけと、2節で見た論理的推論の手続きとを有機的に総合した教育の技法が、よく知られているように「産婆術」と呼ばれる技術である（『テアイテトス』149A-151D）。この産婆術は、一般的に考えられている教育の姿と極めて異なる特徴を持つ。たとえば、もしも客観的に操作できる知識であれば、それは教師と生徒の間で「モノ」のようにやりとりすることができるはずである。一般的に「教育」と言って理解されている手続きとは、「知っている教師」が所持する何らかの知識を「知らない生徒」に授与することであろう。しかし産婆術においては、教師たるソクラテスは「何も知らない」のである。知識を持たないのだから、とうぜん与えることもできない。しかし何も知らなかったソクラテスと何も知らなかった生徒との「対話」を通じて、いつの間にか生徒に知識が生じる。この知識はどこからどのように発生したのか。何もないところから何かが生じることがないとすれば、その知識はもともとどこかに存在したはずである。そしてソクラテスが持っていなかったことが確実だとすれば、生徒自身がもともと持っていたと考えるしかない（『メノン』85C-E）。もともと自分の中に持っていたものを生徒が自分の力で産み出すことを、ソクラテスはただ「対話」を通じて手伝ったに過ぎない。その援助のかたちが出産の手伝いに似ていることから、この「対話」の営みは産婆術と名付けられている。

ここでの問題は、もともと生徒が持っていて産み出したものとは何なのかということである。プラトンが描くところの産婆術では、生徒が生み出したものはまずは直感的なものであり、生まれてみるまでは有効なのかそうでないかの判断がつきようもない、剥き出しのアプリオリな総合判断とでも呼べるようなものである。生まれて来るまでその赤ん坊の性別を確かめる術はないように、アプリオリな総合判断は生み出されてみるまではそれが有効かどうかは確かめられない。それは論理的推論の手続きを踏んで導かれた確実な命題とはまったく異なる、海のものとも山のものともつかない直感的な思い込み（ドクサ）に過ぎない。しかし赤ん坊の性別は生み出された後には確かめることができるのと同じく、思い込みが有効であるかどうかは、生み出された後に適切な吟味を経ることによって確かめることができる。その吟味とは、具体的には論理的推論の連鎖である。論理的推論に耐えることができれば、何の根拠も

なく直感的に生み出された判断ではあっても、普遍的に有効であると認められる。こうして、誰かがまず根拠のない思い込みを出産して、そのうち論理的推論の吟味に耐えた思い込みだけが新たな知として確定する。逆に、新たな知を確定しようとするとき、根拠があろうがなかろうが、とにかくまずは誰かが思い込みを身籠もらなければ、産婆役のソクラテスに出番は回ってこない。ソクラテス自身には出産の能力がない、つまり直感的な判断力がないのである。それを彼は「自分自身がしびれている」などと表現する（『メノン』80C）。その代わりにソクラテスには、産婆の能力、つまり論理的推論の力は備わっている。プラトンが描くところでは、産婆術とは、誰かに吟味の素材となる直感的な思い込みを生み出してもらい、それを対話によって有効なものかどうか吟味する論理的な手続きである。プラトンが示す「無知の知」と「産婆術」のエピソードでは、直感的な判断の能力と論理的な推論の能力が排他的に別々のものであることが示唆されている。産婆術が示す対話とは、直感と論理との協働と往還によって真理を生み出す手続きである¹⁴⁾。だから「対話」を単に論理的推論の羅列とのみ見るのは事の半分に過ぎない。対話を成立させるためには、初発の吟味の素材を提供する直感の役割が不可欠であると言える¹⁵⁾。

しかし敢えて、より広い教育原理的な文脈で産婆術の機能を理解しようとするとき、単にプラトンのテキスト分析から理解されるようなアプリアリな総合判断に対する吟味としてだけでなく、「汝自身を知れ」というデルフォイの神殿の箴言（『パイドロス』229E）と絡めて解釈する立場があるだろう。ソクラテスが持っていないにもかかわらず、対話相手がもともと持っているものとは何か。プラトンのテキストに即すならば、それは直感的な力とでも呼ぶようなものであったことは確認した。しかし産婆術に関するプラトンのテキストを離れて、対話篇全体の思想構造から鑑みれば、つまり拡大解釈に当たる見解にはなるが、それは対話相手にとっての実存的な自己認識以外にはないだろう¹⁶⁾。この実存的な自己認識とは、「私は何者になれるか」や「私にできることは何か」や「私の使命は何か」や「私は世界にどう関わるか」という問い、要するに「私とは何か」という問いに対する切実で真剣な訴えである。対話相手の実存的な自己認識など、ソクラテスにとっては知るべくもない。それを切実に理解する必要がある、あるいは理解する動機を持ち、またあるいは理解する力を持っているのは、当の本人しかありえない。しかし「まさにほんもののわたし」とは何かを理解することほど、実は難しいことはないかもしれない。自分にとって切実であるだけに、逆に目が曇らされ、自己認識を誤るかもしれない。こう考えると、「無知の知」とは、自分が一番よく知っていたかと思っていた「わたし」について実はまったく知らなかったということに対する自

覚であると言える¹⁷⁾。「汝自身を知れ」という箴言は、この自覚の下で初めて実質的な意味を持つ。この自覚を持って初めて、自己自身に対する探求を始める真剣な動機が生じる。自己自身に対する無知を自覚させ、「汝自身を知れ」という問いを重く受け止め、不可視の自己認識を対話を通じて言語化する技術が、産婆術ということになる¹⁸⁾。

5. おわりに

以上、ソクラテスの対話が果たす機能を検討してきた。それを踏まえ、最後にこの見識が教育実践にどのように関わるかを考察したい。

まず対話には論理的な推論を導く機能と人格を揺さぶる機能を持つことを見た。敢えてプラトンとソクラテスを切り分けて考えてみるならば、プラトンは比較的前者を志向しており、ソクラテスは後者を志向しているように見える。とはいえ、多くの論者が指摘しているように、史料上の制約以上に、それは論理的かつ実践的に密接に絡みついていて、分割しきれものではない。この論理的かつ実践的な絡み合いは、そのまま学校教育における対話実践の性格ともなるだろう。論理的な推論能力の発達は人格を揺さぶらずにはいられないし、人格が揺さぶられるためには論理性が不可欠である。この教育原理的な洞察は、教育課程編成の在り方や教育方法の理解に対する土台とならなければならない。教育課程編成に関しては、個々の具体的な知識と汎用的な能力との関係をどう捉えるかという観点をもたらし、現在の学習指導要領の関心に引きつけて考えれば、たとえば各教科における「言語活動」の位置づけとその総合の在り方や、あるいは総合的な学習の時間の構成原理に対して多大な示唆を与えるだろう。

人格を揺さぶる対話の機能は、教育が「人格の完成」を目的とする限り、避けて通れない問題である。対話は、道徳や特別活動だけでなく、各教科等においても有効に機能するだろう。直接的に道徳に関わらなくとも、たとえば環境問題や食物連鎖に関して行われる論理的推論の積み重ねは、自己に対する捉え返しを促すものとなり得るだろう。対話相手の人格に働きかける対話となるための前提条件については、ソクラテスの実践は極めて重大な示唆を与える。確認すれば、まず大事なことは自己同一性であった。ソクラテス自身の自己同一性と、対話相手の自己同一性が担保されていない限り、人格を揺さぶる対話にはなり得ない。そしてその自己同一性とは、述語としての同一性ではなく、常に変化し続ける述語を束ねる「主語」としての同一性であった。それに伴って重要なのは、無知の自覚を伴ったエロスの主体の自覚であった。私は不完全な存在という自覚とともに、だからこそ理想へ向かって成長し続けるという意志であった。述語として自己同一性が成立しているものには、それ以上の成長はない。主語としての自己同一性が

成立していないものには、自己変革への意志は生じない。人格の成長とは、自己同一を保ちつつも変化し続ける、自己矛盾の連鎖である。このエロスの主体の自覚を欠いているとき、対話は成立せず、形式的で表面的なおしゃべりの集積に終わったり、相手の心に響かない一方的なお説教に終始するであろうことは、教育原理的な示唆である。具体的には、教科化された道徳や特別活動の在り方に対して重大な示唆を与えるだろう。特に「議論し、考える道徳」を実質化しようとするときには、実践的に極めて重要な示唆である¹⁹⁾。もし「議論し、考える道徳」というものを実質化しようとするなら、教師も含め、各自が「汝自身を知れ」という言葉を真剣に受け止めることが出発点となるはずだろう。

そしてまたソクラテスの実践から同時に与えられる示唆とは、人格に働きかける言葉自体は徹底的に論理的であるべきことである。情緒的な訴えかけや権威的な働きかけは、ソクラテスの対話とは無縁なものである。エロスの主体が確保されていれば、言葉自体は徹底的に論理的であることによって効果を発揮する。この洞察は、道徳や特別活動の教材や実践の在り方に留まらず、各教科等における言語活動の在り方に重大な示唆を与える。まれに目にするような、情操教育を重視するあまりに論理性に欠ける道徳教材や実践などは、目指している教育効果を上げえない疑いが生じる。また、「知育偏重」という掛け声によって現実の教育のあり方を断罪するような傾向が見られる場合もあるが、ソクラテスの実践に即せば、情操を抑えて論理に徹底する手続きこそが人格の完成へと向かう道筋となる。「知育偏重」という掛け声に教育原理的な根拠があるのか、疑ってみてもよいだろう。

あるいは、媒介項としてのエロスという観点は、教材論として大きな示唆を与える。知識を持たない不完全なものと知識を「媒介」するものが教材である。教材が媒介者であるとすれば、それは不完全なるものに対して完全なるものへと向かう欲求を与えるもの、つまりエロスの働きが期待される。そしてエロスの概念は、子どもと大人を繋ぐメディア（中間項）としての教育という観点から、大きな想像力をもたらす。このようにソクラテスの対話実践から様々な教育原理的な示唆を得ることができるが、どのように具体的な実践に結びつけるかは、稿を改めて検討することとしたい。

注および参考文献

- 1) 田中美知太郎『ソクラテス』岩波新書、1957年、p.56。
サイモン・ブラックバーン／木田元訳『名著誕生4 プラトンの『国家』』ポプラ社、2007年、p.229。
- 2) ソクラテスとプラトンの教育思想については、主に稲富栄次郎、林竹二、村井実の諸論考を参考とした。

- 3) 特に対話形式の持つ思想的意義に関して、主に以下の先行研究を参考とした。内山勝利『対話という思想－プラトンの方法叙説』岩波書店、2004年。岩田靖夫『増補ソクラテス』ちくま学芸文庫、2014年<1995年。
- 4) プラトン対話篇からの引用は、慣用に従い、ステファヌス版全集の頁と段落で示す。
- 5) ジャン＝フランソワ・マテイ『プラトンの哲学－神話とロゴスの饗宴』白水社、2012年、p.80。村井実『ソクラテスの思想と教育』玉川大学出版部、1972年、p.134。
- 6) 「帰納法は、「饗宴」の恋愛修行に於けるが如く、吾々を普遍の近くに導くことは出来るが、しかしその道程は普遍まで連続するのではなく、普遍は超越的に先の方から現はれて、忽然として我々に発見されるのである。帰納法によつて吾々は、普遍を個々から連続的に導出するのではない。吾々は普遍をそれによつて証明したり、根拠づけたりすることは出来ない。たゞ発見することが出来るだけである。それも帰納法の実際に於いては、発見にまで至らないで、何かそのやうなものが一つの要請として、かすかに感得され、望見されるに過ぎないかも知れない。」田中美知太郎『ロゴスとアイデア』岩波書店、1947年、pp.304-305。

「例えば「<勇氣>とは何であるか」について提出される一つ一つの答が批判的吟味を受けて却下されるということは、「<勇氣>とは何でないか」がそのつど対話者の間で同意され、確認されてゆくことにほかならないだろう。しかるに、「何でないか」ということの同意と確認ができるためには、その判断の根拠として、<勇氣>とはどのようなものでなければならぬかが、潜在的におぼろげながらも、対話者に知られていなければならないはずである。」藤沢令夫『プラトンの哲学』岩波新書、1998年、p.80。

この、論理的な吟味に付される以前の状態で、あらかじめ潜在的におぼろげながらも知られているはずの、超越的な先の方から忽然と現れるものを、本論は「アプリアリな総合判断」あるいは「直感」と記述する。

- 7) 「プラトンが、ここで「原理そのもの」と言うものは、万物の存在根拠であり、認識根拠であり、善性の根拠である「善のアイデア」であるが、仮説演繹法という理論的方法で進んだ果てに、究極原理との間に、理論的方法では架橋できない断絶が現れるのである。ディアレクティケーはエレンコスから発展した方法であるが、探求のプロセスとしてエレンコスの論理構造を仮説演繹法として精密化した。最後の究極原理（善のアイデア）に至る場面で、論理では架橋できない深淵に直面する。そこで、ディアレクティケーはエレンコス

の流砂構造を露呈するのである。この深淵への直面が、「無知の自覚」である。」岩田前掲『増補ソクラテス』pp.296-297.

- 8) それは往々にして、ソクラテスとプラトンを峻別するという形で表明される。林竹二『知識による救い ソクラテス論考』著作集1, 筑摩書房, 1986年, p.176. 村井前掲『ソクラテスの思想と教育』p.213.
- 9) 内山前掲『対話という思想－プラトンの方法叙説』p.182.
- 10) 斎藤忍随『プラトン』講談社学術文庫, 1997年, p.105.
- 11) プラトンのテキストそのものに即せば、実際に示されたのは演繹的推論の過程であった(『メノン』82A-86A)。これは論理的推論の手続きを踏むことで、既知の知識から未知の命題を導き出すことができることは示している。が、直感知の由来するところは説明されていない。
- 12) 田中前掲『ロゴスとアイデア』pp.100-101あるいはpp.275-276。ここに、いわゆる「アイデア論」をソクラテス固有の論理と認めるか、あるいはプラトン独自の見解かに対して疑問を生じさせる、根本的な違和感の源がある。
- 13) 村井前掲『ソクラテスの思想と教育』pp.93-94. 村井実『人間と教育の根源を問う』小学館, 1994年, p.65.
- 14) 稲富栄次郎『ソクラテス プラトンの教育思想』稲富栄次郎著作集2, 学苑社, 1980年, p.309.
- 15) この直感の力を教育によって育成することができるかどうかについては、ソクラテスの言う「陣痛を起こす力」が示唆的だが、紙幅の関係上、本論では扱えない。
- 16) 先行研究も、この解釈を容認する傾向を示すことがある。

「かれは、数学的真理や物理的真理のような、いわゆる客観的真理を求めたのではない。これらの真理は、自分自身の有り方とは関係なしに、いわばそれ自体で

成立している真理である。それだから、これらの真理は、誰からでも、誰に対しても、教えられ得るのであり、いわば品物のように受渡し可能な真理なのである。これに対して、自分自身の有り方を巻き込む真理、いわゆる実存の真理は、各自が自分自身の存在の仕方を決定する真理であるから——各自が自分自身で背負わなければならない真理であるから——他人に教えてもらうことが不可能なのである。」前掲岩田靖夫『増補ソクラテス』pp.158-159.

「ソクラテスはたえず生のあり方をめぐる問いを發し、相手をその問いに巻きこんでいく。そこで対話相手に求められるのは、一般に流布する考えを答えることではなく、その人にそう思われること、つまり、対話者の生を成り立たせる基盤としての言葉をあらわにすることである。」納富信留『プラトン 哲学者とは何か』NHK出版, 2002年, p.34.

「しかもソクラテスの産婆的対話法によって、人びとが内に宿しているものを分娩させ、自覚させるということは、いいかえればまた、彼らに真に自己の真面目を知らせるということにほかならないであろう。すなわちソクラテスの産婆的対話法は、要するに汝自身を知らせることをその究極の目標とするのである。」稲富栄次郎『ソクラテスのエロスと死』福村出版, 1973年, p.110.

- 17) 林前掲『知識による救い ソクラテス論考』p.167.
- 18) たとえばそれは、客観的な知ではありえず、人間の世界に対する関わり方への知として現れる。竹田青嗣『プラトン入門』ちくま新書, 1999年, p.201.
- 19) ソクラテスの対話を実際に教育実践に活用した例として、林竹二の授業実践とその分析は大きな示唆を与える。林竹二『授業 人間について』国土社, 1973年. 林竹二著作集7『授業の成立』筑摩書房, 1983年.

