

現代の学校教育とソクラテスの産婆術との関連性についての考察

安部日珠沙
岐阜聖徳学園大学短期大学部

A Consideration on the relationship between contemporary school education in Japan and Socratic midwifery

Kazusa ABE

Abstract

The purpose of this paper is to study Socratic education and to explore the relationship between it and present education or school education in Japan. Today, Socrates' educational theory, called "awareness of ignorance," and his educational practice named "Socratic midwifery," are understood as archetypes of "Active Learning (AL)" because they have some aspects in common. For instance, their educational principles are to cultivate children's attributes and abilities of identifying and solving their problems by dialog, namely, proactive and interactive efforts, or inquiring into a matter closely. It is in knowing each other that we deeply know anything, thinking about what the best for us is and seeking for answers to our problems together. The Socratic educational aim "to live good" is consistent with the meaning of AL, "proactive, interactive, and deep learning." This is one of the ethical themes of educational issues; the other is one of educational methods and techniques for the full development of character. AL, as Socratic midwifery at the present time, is a strenuous effort to entirely break away from overemphasis on intellectual education. Therefore, an educational return to Socrates or a reevaluation of his works should be the aim of contemporary schools.

Key Words : Socratic midwifery, awareness of ignorance, Active Learning, dialog

I. はじめに

近年、我が国の学校教育においては「アクティブ・ラーニング」（以下AL）の視点からの学習の推進・改善が盛んに唱えられ、教科等の本質的な学びを踏まえた「問い学ぶ主体者へと子どもを育てること」や「主体的・対話的な深い学びの実現」が教育課程上の方針として定着しつつあるが¹⁾、他方、ALが対話を主体とした教育方法であることから、ソクラテスの産婆術との類似性が指摘される向きもある²⁾。周知のように、彼は西欧の教育史を代表する優れた教育者の一人であり、彼の生涯および直接的な教育活動については、プラトン『ソクラテスの弁明』の中で、彼自身の口から要約的に語られている。それによると、彼は自らを以下のような教育者として言い表している。

「幾分か滑稽な表現をすれば、私は馬にくっつく蛇のように、神によってポリスにくっつけられた者なのである。その馬というのは、大きくて素性のよい馬ではあるのだが、大きい故にもものぐさであり、刺してやることで目を覚まさせる必要のある馬なのである。思うに、神はまさにそのようなものとして私をポリスに留められたのであり、私はそれ故に、終日、至る所で、絶えず諸君に付きまとはって、諸君の一人一人の目を覚まさせること、勧告すること、また叱咤することを決して止めないのである」(30E-31A)³⁾

彼の言う「大きくて素性のよい馬」とは知恵の探究者たる青年達であり、現代的には就学する子ども達である。しかし彼らは、優れた素質を有するものの、まだ覚醒してないとされる。故に、彼らの人生が徒花に終わるのを防ぐには、即ち、対話を通じて彼らを目覚めさせ、善き学びへと向かわせるためには、

彼らの周りを執拗に飛び回り、ときには彼らを刺して発破を掛けるような「虻」が必要であるとされる。しかしてこの「馬にくつつく虻」というのが、彼自身であり、或いは本当の意味での教育者なのである。

ソクラテスの革新性は、教育の本懐を「一人一人の目を覚まさせること」とした点にある。当時のアテナイにおいて、教育者と言えば概ねソフィスト達を意味し、教育と言えば教養的な知識の他、雄弁術、弁論術、修辞学などの処世術の教授を意味していた。それらは遍く社会的・政治的成功を収めるための世俗的な知識や技能であった。当時の社会では、これらをより多く、より高度に習得した者が「徳を備えた立派な者」(20A)と見なされていたのである。しかし彼は、ソフィスト達の活動に見られた、自分達は知恵を持っている、子ども達にそれを教えることができる、という考え方と行為を強く批判した。彼らの多くが「何かを知っていると思っはいるが、実はほとんど、或いは何も知らない人間」(23C)に過ぎないことを、即ち、実際には、知恵があるというよりは、ただ単に、他者よりも多くの知識を持っているに過ぎないことを、彼は見抜いていたのである(22D)。彼は最初から、人間には「徳」を教える能力などないと考えており(23A)、彼にとって真の知恵者とは「自分の知恵に対して、実際は何の価値もないものである、ということを知った者」(23B)に他ならなかった。彼は、多くの物事を知っていることが、知恵があることの証左にはならない、と断言したのである。むしろ、徳が如何なるものなのかを互いに知らないことを証明することで、知らないからこそ共に探究していこうと論じ、子ども達を学問へと目覚めさせることを、真の意味での人間形成の方途として最初に打ち出したのが、彼だったのである。

それでは、現代の教育学の端緒とされるソクラテスの教育とは、如何なる理論と実践によるものなのだろうか。彼の教育的特徴は、しばしば「無知の知」と称される知識観や、「魂への配慮」と表される倫理観、また「産婆術」と呼ばれる教育方法などに見出されるが⁴⁾、現代の対話的教育方法たるALとはどのような相違性を指摘しえるのだろうか。本稿では、彼の無知の知と産婆術について分析し、彼の教育方針・方法原理を明らかにした上で、彼の教育的方途たる産婆術が、現在の我が国の学校教育とどのような繋がりを持ちえるかを、ALとの照合から検証し考察していくこととする。

II. 「無知の知」および「産婆術」とは

ソクラテスの教育方法は「問答法」とも称されるが、これは問答という形式を用いるが故の名称であり、彼自身は直接的に産婆術に喩えている。彼は自らの産婆としての役どころを「最も偉大で最も高貴な仕事」(150B)と誇っており、以下のような教育的営為として説明している。

「私の産婆術が産婆達と違っているのは、女性に対してではなく、男性に対して行うということ、しかも彼らの肉体の産をではなく、精神の産をみるということである。しかし私の技術における最も偉大なことは、彼らの精神が分娩したものが、取るに足らぬものや紛いものであるか、或いは真物や本物であるかを、あらゆる方面から検査しえるということである」(150B-C)

産婆術という教育方法において、産婆とは教育者の謂であり、妊婦とは知恵の探究者(子ども)の謂であり、新生児とは知恵の謂である。彼の論旨は教育者の役割についてであり、「分娩」と「検査」を介して子ども達の「精神の産をみとるということ」がそれである。哲学的な見地からすれば、精神は人格と同義であるから、産婆術には人格形成の側面があると言える。産婆術とは、子ども達が自らの人格を培い、人間性を発達させていくさまを、教育者が補助するための術として解釈されうる。

上記の如き産婆術の原理となっているのが、ソクラテスの哲学的命題とも言うべき「無知の知」である。無知の知とは、従来の「知」に対する見解を刷新した全く新しい知的探究の在り方であり、彼の教育活動の独自性を表す概念である。教育学史的に卓越した教育者として評されるソクラテスではあるが、彼自身は「私は、大事においても小事においても、自分が賢明でないことをよく自覚している」(21B)とした上で、「私は未だ嘗て誰の師にもなったことはない」(33A)、「私は未だ嘗て誰にも如何なる知識も約束したり授けたりしたことはない」(33B)と言う。彼は、自身が「人間の教育を請け負うことによって金銭を取る」(19D-E)が如き学問的知識の教授者でもなければ、年少者に教授すべき「人間かつ市民としての徳」(21B)を備えた者でもないとして、職業的教育者であるソフィスト達と自らとを明確に区別する。他方、もしも彼自身に知恵があるとすれば、それは「人間的知恵」(20E)としての「或る種の

知恵」(20D) だけだとする。彼が持ちえた唯一の知恵こそは「私は、何も知りはず、何かを知っているとも思わない」(21D) という、自他吟味の末に見出された知恵であり、「無知の知」と呼び慣らわされるところの知恵に他ならない。「無知の知」という、自分はまだそれについての知を持ちえてはいないとする謙虚さは、同時に、彼を産婆術という教育的方途へと向かわせた所以でもある⁵⁾。「人間の知恵の価値など僅少ないし皆無である」(23A) と確信する彼にとって、「無知の知」とは、既知の事柄を不完全なものとして捉え、絶対的な真理の存在に対する自覚と探求の欠如として疑い、物事の浅薄な理解に過ぎないと戒めるための知であるからに他ならない。しかして「無知」つまり「何も知らないのに、何かを知っていると思っている」(21D) ことの一例として、彼は「死の恐怖」を挙げる。

「諸君、死を恐れることは、賢くないのに賢いと思っていることに他ならず、知らないことを知っていると思うようなことなのである。何故なら、人間にとって死が全ての恩恵の中で至上のものであるか否かを、誰も知らないからである。しかし誰もが、死は悪しきものの中で最大のものであることを知っているかのように、死を恐れる。これこそは最も忌むべき無知であり、知らないことを知っていると思っていることではなかろうか。(中略) もしも私が何かにおいてより賢いと言えることがあるとすれば、死後の世界についてはあまりよく知らないため、私は知っているとは思っていない、というまさにこの点においてであろう」(29A-B)

彼は、死を直接的に知る者などいないはずなのに、あたかも死について知っているかのように思いなして振る舞うことを、無知と断ずる。且つ、死について何も知らないにも拘らず、死を恐れて最悪のものと論じることこそ、無知に他ならないとする。概して、私達は死を恐ろしいものや善くないものとして認識しているが、彼における「無知」とは、まさにこのようなきらいそのものを指す。即ち、死後の世界に関する種々の言説を知ってはいても(40C-41D)、実際にそれが如何なるものであるかを「あまりよく知らない」のであれば、まさしく「私は知っているとは思っていない」とした方が「より賢い」ことになる、即ち、知恵があることになるのである。畢竟、彼の説く無知の知とは、人間としての限界と未熟を弁えた一種の自戒であるとともに、「愛知者として生き、自他を吟味して生きる」(28E) ところの教育者としての一貫した教育方針の表れに他ならない。

さて、「無知の知」という教育方針に基づき、産婆術という教育方法において、青年達への教育実践に努めたソクラテスの教育目的は、所謂「魂への配慮」という概念の内に見出される。彼の言う教育とは、人間の本質たる「魂」を、より優れた善きものへと高めていくことを意味する。彼は、古代アテナイの人々に対し「知恵、真理、自分の魂の完成に配慮することも心を砕くこともなく、富の獲得や世間の評判、名誉にばかり気を配っていることを、恥ずかしいとは思わないのか」(29D-E) と問い掛けた。哲学的見地において、魂は精神と同義であり、精神は人格と同意である。畢竟、彼の教育活動とは、人格の高昇や完成を目指すものとして解釈しえる。また、彼は「知恵」「真理」「魂の完成」を並列的に捉え、且つ「富」「評判」「名誉」と対置させることで、個人的な利得を超える普遍的なものとしてこれらを規定する。更に「徳は金銭から生ずるのではなく、金銭および人間にとっての全ての他の善きものが徳から生ずる」(30D) と論じるところにおいて、「徳」を人間における全ての善性の根源かつ頂点として位置付け、人間としての生き方を善きものへと導くものとして掲げた。即ち、魂つまり人格の完成とは、徳の涵養としての教育においてのみ達成されるのである。

ソクラテスにおいて、教育とは「魂こそ相手にし、それを育むことを使命とする」⁶⁾ ところの、徳育ないし人間陶冶の援助に他ならなかった。彼は「私は産婆達と同様に、知恵を産み出すことはできない」(150C)、「私自身、決して賢い人間などではないし、知恵ある発明などもなければ、自分の魂から産まれ出たものなど何もない」(150C-D) と述べる。即ち、彼自身に知恵はなく、他者に知識を教授する能力がある訳でもなく、他者が主体的に知恵を深めていくための援助をする能力があるに過ぎないとしたのである。彼は、青年達との問答を通じて、相手に自らの無知を自覚させ、真の知恵を得たいという意欲を抱かせ、互いに吟味と対話を重ねて探求を進める中で、相手が自ら真の知恵に至れるように支援する、開発主義的な教育活動を行ったのである。しかしてそれは、人間の徳への、即ち、優秀性への希求に自ら努め励むように彼らを教え諭す、人間的陶冶であった。

Ⅲ. 「産婆術」とAL

さて、上記の如き特性を有するソクラテス的な教育は、本来的に現代の学校教育と相容れうるものなのだろうか。哲学的弁証法を集団・個人の教育方法として発展させたものが産婆術である。産婆術の本質である対話ないし問答そのものが、古今東西を問わず、有益な教育方法として見なされ、様々な教育場面の中で活用されてきたことに違いはない。現代の学校教育活動においても、子ども達の発達の段階や特性などを踏まえた上で、産婆術がALという現代的な仕方でも成立しえるならば、子ども達の思考力・表現力の育成および主体性の涵養にも大きく貢献しえよう。

例えば、大西は「問答法〔産婆術〕」を「問い／答えを基本系にして展開される最もオーソドックスな指導法」⁷⁾として分析する。確かに、問い掛けに対して返答をするという形式は、ソクラテス的な教育に限らず、あらゆる教育における基本的な教育の手法であろう。我が国の学校現場でも、多くの場合、教育者からの問い掛けに子ども達が答え、子ども達の回答を教育者が吟味し、評価するという仕方でも授業が行われてきた。大西はまた、問答法を「教師が問いかけ、子どもが答える形は、教材に即しながら問答を通して授業過程をつくり上げていくもので、いわば学級の集団思考に問答法を取り入れた〔授業の〕スタイル」⁸⁾として捉え、学習指導における教育者と子ども達との基本的なコミュニケーション手段としてその意義を主張している。彼はソクラテスの問答法つまり産婆術に関しても、以下のような評価のもと、教室での学習活動における肯定的導入を示唆している。

「ソクラテス法の本質は、子どもに問う力を育てることにある。教師には、学ぶべき対象に取り組んでみたいという知的な飢えを彼らの中に呼び起こし、その飢えを自分たちの力で満たすことができるような道を示してやることが要求される。場合によっては、『正答』をゆさぶることや誤答を取り上げて、それで集団思考を組織していくことも必要になってくる。教師と子どもの問答を教材に即しながら学級全体の問答にまで構成して授業をつくり上げていくことが、問い学ぶ主体者へと子どもを育てることにつながる」⁹⁾

大西は、教育者があらかじめ持っている「正答」を当てられるか否かによって子ども達の学習能力を測ろうとする学習形態を克服する手立てとして、或いは、子ども達からの主体的な問い掛け、積極的に課題に向き合おうとする姿勢や、解決への意欲的な態度などを涵養する手立てとして、ソクラテスの産婆術を分析している。また、大西の観点に沿うならば、産婆術とは「子どもに問う力を育てること」であると同時に、子ども達に「学ぶべき対象に取り組んでみたいという知的な飢え」を抱かせるための、ALの実践手段のひとつとして捉え直すこともできるだろう。学校教育者にとって、産婆術が学習者を教育主体とする弁証法的助成手段である点において、ALと産婆術を相互に連想するのは自然な論調である。翻って、我が国の学校教育において産婆術がしばしば注目される背景には、より良いALを実現するための好例としてこれに期待する向きがあることも否めない¹⁰⁾。

さて、文部科学省は「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすること」を主眼とした、以下のような3つの要素から構成される概念としてALを規定している¹¹⁾。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次に繋げる【主体的な学び】。
- ②子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自己の考えを広げたり深めたりする【対話的な学び】。
- ③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えをもとに創造したりする【深い学び】。

上記の3要素は、本質的には①自己学習による主観的な知識・知恵の深化として、②他者との協働や対話を介した客観的な知識・知恵の深化として、③両者の十全な総合としての自立的・自律的に生きる基礎の確立として捉えられるだろう。また、より広義的に顧みるならば、ALとは「人としてよりよく生

きる上で大切なもの¹²⁾を、ときに教育者の助けを借りつつも、子ども達自身が主体的・能動的に探求し、探究し、獲得していくための方途や過程を命題化したものに過ぎない。他方、教育者に対しては、子ども達が継続的に「質の高い深い学び」に取り組めるように「指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら、それに加えて、子供たちの思考を深めるために発言を促したり、気付いていない視点を提示したりするなど、学びに必要な指導の在り方を追究し、必要な学習環境を積極的に設定していくこと」が求められている¹³⁾。要するに、子ども達が「人としてよりよく生きる上で大切なもの」を自ら産み出しえるよう、優秀な産婆役を果たすことが課されているのである。

しかしソクラテスの産婆術の本義に則するならば、大西の期待や文部科学省のAL定義には断章取義の側面があることも否めない。何故なら、産婆術とは、ソクラテスの「私は君と一緒によく調べてみたいのだ」(46D)という提案からも明らかなように、教育者自身が自らの探究心を以って相手を探究へと誘い込むところに起点があるからである。即ち、産婆術の適切な実践のためには、教育者自身が誰よりも知恵に飢えていなければならない。学習指導要領等には「教師自身がよりよく生きようとする姿勢を示したり、教師が児童を尊重し児童から学ぼうとする姿勢を見せたりすること」¹⁴⁾が喚起されているが、産婆術の根底を貫く子ども達と教育者の協働的成長という観点からALを定義するには至っていない。ALに係る教育者の位置付けは、指導者・援助者・協働者としての特性がまだ色濃く、協働者としての教育者の在り方は各人の裁量や学校の方針に委ねられている状態である。

産婆術とは、端的には、自他の知識基盤の吟味であり、各人が「推論してみて、自分にとって最も善いと思われるものにのみ従う」(46B)ような生き方を追求する営為でもある。しかしソクラテスの言う「最も善いと思われるもの」とは、あくまで現時点ではそうであるところのものに過ぎない。即ち、本当にそれが絶対的な真理であるか否かは、誰にも分からないままなのである。故に、問答の末に得られた結論への更なる論理的推論の繰り返しが、教育者と子ども達を常に待ち構えていることになる。産婆術の真意は「満たすこと」では決してなく、むしろ人間精神の絶えざる成長のために、あえて知への欲求に飢えさせ続けることであろう。何故なら、産婆術の目標は、子ども達が「自己満足のうちに眠りこむのをさまたげる」¹⁵⁾ことに他ならないからである。即ち、産婆術における教育者の役割とは、大西が主張するような「知的な飢え」を「自分たちの力で満たすことができるような道を示してやること」ではない。反対に、常に子ども達に問い掛け続け、常に発展を促し続けることである。実際に知恵を獲得しえるか否かということは別としても¹⁶⁾、現状をよしとせず、現在の知識や技能、経験に甘んじることなく、今以上のことを知ろうとし、考えようとする子ども達を育むための教育的手段こそが産婆術だったのである。しかして子ども達の一時的な安寧を常に突き崩し、自身の自己欺瞞の自覚を新たな探究の端緒として彼らに示し続けるような指導法が、産婆術の本性であると言える。

故に、ソクラテスが「生きている限り、続けることができる限り、私は哲学することを決して諦めはしないし、諸君に勧告することを止めはしないだろう」(29D)と断ずるように、産婆術とはむしろ、我が国の学校教育においては、生涯学習的・社会学習的な見地から妥当性を見出しえる教育実践だと言える。もしも学校現場において、ALという産婆術的なアプローチから子ども達の人格の形成と完成を図ろうとすれば、第一にそれは連続的・一貫的で普遍的な取り組みでなければならない。即ち、終始一貫して学校教育を根底から貫くような、人間教育の普遍的な理念として、産婆術を捉え直していかねばならない。産婆術とは、人格陶冶の術である点において、或る授業、或る学期、或る学年の中でなどといった、限定的な期間の中で実践されるものではなく、子ども達が生涯を通じて実践していかねばならないものだからである。その上で、校種を超えた教育者間の協働のもと、子ども達が「自己の人格を磨き、豊かな人生を送る」(教育基本法第3条)ための資質や能力を育む中で、魂への配慮という普遍的習慣がその内面に確かに培われるように援助し続けていく必要があるだろう。

IV. ソクラテスと学校教育

ソクラテスが生涯を通じて探究しようとした人間の徳、即ち、精神の卓越性とは、西洋における近代教育学の端緒でもあった。ペスタロッチが人間の本質を問うことから教育の在り方を探究し、ヘルバルトが教育の目的を倫理学に、即ち、徳の在り方の内に求めたことは、近代以降の教育の命題が人格の形成にあったことの証左であろう。彼らはソクラテスと同様、普遍的原理から人間の在り方を考察し、人間の本性を見出し、人間教育を改善しようと努めた。「ただ生きるということではなく、善く生きると

いうこと」(48B) という彼の教育的命題は、教育の本質を最も端的に表しており、我が国の教育もまた西洋の近代的な学校教育制度の導入において、彼の思想的潮流に属している。教育基本法が、我が国の教育の在り方のひとつに「真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」(前文)を掲げ、教育の目的として「人格の完成」(第1条)を定めたことを鑑みれば、彼の教育思想が我が国の教育理念とも深い関係にあることは事実である¹⁷⁾。

無論、近代以降の主流な教育学や学校教育に、ソクラテスの教育指針とは決定的に相容れない点があることもまた事実だろう。我が国の学校教育は「文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない」(学校教育法第32条)と規定されるところにおいて、端的に反ソクラテス的要素を含む。彼は、人間の精神的な成長・発達を促すための知的探究の手法として、絶えざる対話と自他吟味の蓄積を重視する一方、書き言葉の有害性を指摘した。彼は文字や書物を介した教育に消極的で、全く著作を残さなかつたばかりか、「文字を学べば、書かれたものを頼りにし、記憶力を使うことを止め、内なる記憶に刻んだものからではなく、自分以外の外のものに刻み付けられた印によって思い出そうとするようになる」(274E)とさえ喚起した。彼は、知恵者の育成方法を、哲学的問答にのみ見出していたのである。メリアンは、彼が書き言葉における柔軟性の欠如や話題の一方通行性、論理の専行性などを鋭く批判し、青年達が書物に耽って対話を顧みなくなる危険性、転じて、現代の子ども達がメディアに耽溺して吟味を疎かにする危険性を暗示していたと分析する¹⁸⁾。彼女が指摘する「教師や社会の指導を受けずに得たりテラシーが知識への危険なアクセスを許してしまうことへの深い懸念」¹⁹⁾は、大量の情報が多種多様な媒体を通じて氾濫する現代における非常に重大な教育課題のひとつである。しかしこれは、メディアによる知識の受動的な獲得という点において、彼が既に数千年前から憂慮していた事態であった。彼は「死せる会話」²⁰⁾たる文字や書き言葉というメディアの普及について、以下のように述べている。

「お前〔エジプト神話における文字の発明者たる知恵の神テウト。話者は同神話の主神アモン〕は記憶の秘訣をではなく、想起の秘訣を発明したのだ。お前は、自分の生徒達に、真の知恵をではなく、見せかけの知恵を供したのであって、彼らは指導を受けずとも多くの物事を文字で捉えるであろうし、またそうであるが故に、多くの物事を知っていると思うだろうが、彼らは賢いのではなく、ただ賢そうに見えるだけであるため、多くの場合、彼らは何も知らないままであるし、親しい関係をつむぐのも難しくなるのである」(25A-B)

彼の論旨は、書き言葉は読者に知識を「想起」させる機能を有するに過ぎず、且つ得られるのは事物に関する間接的な情報だけであり、知恵という点においては「見せかけの知恵」であるばかりか「多くの物事を知っている」という自惚れをも惹起する、というところにある。「書かれた言葉というものは、書かれている事柄について知っている人にそれを思い出させるということ以外で役に立つことはない」(275C-D)というのが彼の見解であり、ものを書くこと自体を「慰み」(276D)や「くだらない娯楽」とさえ断じる(276E)。彼にとって、知識の自己満足に陥ることは、余生を無為に過ごすということに他ならず、人間の徳に反することであった。故に、彼は書き言葉に否定的だったが、転じて、話し言葉を肯定する所以は、「指導を受けずとも」という点に見出されよう。即ち、誰からも指導を受けないことを批判することで、単独的な文字や書物を介した学びを咎め、協働的な自他吟味と対話を介した学びを勧告したのである。彼は、ものを書き留めること自体を無条件に否定したのではなく、書き言葉における誤用や悪用の危険性(275E)を弁えもせず、文字から学び取った事柄を吟味もせず、実生活において使いこなそうともしないことを強く糾弾したと言える。畢竟、知識を得るのみならず、知恵を得んとするならば、知識を鵜呑みにするのではなく、本当に正しいものなのかどうかを吟味し尽くす必要がある、ということに他ならない。既知の事柄を吟味しないような思考停止と視野狭窄は、知的探究において最も忌避すべきことだった。故に、彼は、書物を通して得た知識からあえて距離を置くことで、初めて知識を俯瞰する視野が開けてくることを示唆したのである。物事から距離を置くということは、多面的・多角的な視点を持ち、客観的に対象を見聞する資質や能力を育むための第一歩となる。彼が説く吟味や対話というものはそうした姿勢を前提とする営為に他ならなかった。彼が目指したのは、自分に欠けているものが何なのかを反省させるための、他者の視点を媒介としたより普遍的な見地からの振り返りや

気付きだったのである。翻って、近年の学校教育におけるAL視点からの授業改善の推進とは、旧態的な教科書的・教授的な学校教育からの更なる脱却という側面を持ちえることを踏まえるに、或る種の現代的なソクラテスへの回帰としても評しえよう。

V. まとめ

哲学・思想的に評するならば、現代の我が国の学校教育におけるALの推進は、「主体的・対話的な深い学び」という定義をして必然的にソクラテスの産婆術を想起しつつ、様々な弁証法的な取り組みが模索されている段階であると言える。他方、ソクラテスが生きた当時のアテナイは、書物を積極的に用いた教授法が台頭してきた時代であり、ソフィスト達が盛んに書物を著しつつ活動をしていたことに加えて、ペルシア戦争での勝利やデロス同盟の結成などを背景に、目覚ましい繁栄を遂げ、国際化が急速に進展すると同時に、利己主義的な生活感覚への傾斜や、価値観の多様化、相対化、混乱などが生じていた。彼はこのような状況の中で、当時の倫理的・社会的課題を根本的な見地から改善しようと試み、人間の生への反省と徳の探究を基盤とした、無知の知、魂への配慮、産婆術などによる、人間陶冶的な教育活動を展開したのである。彼における教育とは、人間の生への反省と徳の知への探究を基盤とした、人格陶冶と社会改革とを並行的に実現するための科学的方途だった。

人格の完成を目指し、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期する現代の我が国の教育の理念的・方法的原点もまた、ソクラテスの産婆術に係る理論と実践の内に存することに疑念の余地はない。私達は彼の教育者としての在り方は勿論、彼が指摘した教育課題への探究なくして、教育の本質的な在り方を問い直すことはできない。太田が「人間における教育の営みがどのように考えられてきたのかということ振り返ることは、無益ではない。われわれはソクラテスから始めよう」²¹⁾と提議し、村井が「原点は原点である。どんな歪みも動揺も、絶えず原点に引き戻して正さなければならない」²²⁾と提案するように、原点とは起源にして始原であるが故に、全ての教育的営みの根底を貫くものだからである。即ち、教育の現状と課題とを真摯に見つめ直し、諸事の歪曲や不全を正そうとするならば、初心に戻って教育の本来的な在り方を本質的に取り戻すことから始めねばならない。畢竟、ALの効果的かつ適正な推進を図ろうとするとき、私達にとってALの原型とも言うべき彼の教育の探究は必須となる。ALを産婆術の傍系として見れば、問答＝対話とは、子ども達の能動的な学びと自発的な成長を促進するための援助方法に過ぎない。彼らを如何なる人間へと育むかは、むしろ無知の知や魂への配慮に係る課題である。彼ら自身の主体的な学びに係る理念が確固たるものでなければ、ALは単なる駄弁となってしまふ。また、生きた教育の方途としてALを捉えていこうとするならば、私達は方途の動機たる教育の原理にも注目しなければならない。無知の知や魂の配慮という「愛知者的な性質」(376E)を産婆術の原理として「善く生きること」を希求した彼の教育の在り方は、「自己の人格を磨き、豊かな人生を送る」という現代の教育の在り方を根本的に問い直すための原点そのものである。優れた教育の実践のためには、教育の原理に係る十分な考察と議論が必要不可欠である。故に、産婆術が本来的に哲学的対話に基づく人格陶冶的相互作用であることは、同じく対話に基づいて深い学びを図らんとするALの実践においても十分に確認されねばならない。私達は「人としてよりよく生きる上で大切なもの」に係る普遍的な問いにおいて、彼の教育方法に対する現代的な吟味や反駁から、現代の学校教育におけるALのより良い実践のための知恵を模索しえようが、紙面の関係もあり、更なる議論は他の機会に譲ることとする。

注・文献

- 1) 文部科学省：「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」(2020/01/06現在), http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- 2) 鶴殿篤(2018):「対話的な学び」の教育原理的考察ーソクラテスの実践を参考に考えるー, 東京家政大学研究紀要, 58(1), 16-22, 加藤かおり:「アクティブラーニングとは その意義と実践」(2020/01/06現在), http://www.tandai.or.jp/kyokai/16/archives/pdf/2015kyomu_kenshu_kouen2.pdf
- 3) 本稿におけるプラトンの著作の訳出は全てThe Loeb classical libraryの希英対訳版による。該

当該所を“〔 〕”で括り、直後の“()”にてステファノス版の頁数と段を示すこととする。また、訳文・引用文内の“〔 〕”は筆者による補足である。

- 4) しばしば『国家』にソクラテスの教育論の極地を見る向きもあるが、本稿の趣旨はALの原点を彼の産婆術に見出し、問答を用いた教育の在り方を比較照合することにあるため、今回は『ソクラテスの弁明』を中心として、彼の産婆術に係る彼の実践的な教育論を分析することとした。併せて、『テアイテトス』から彼の書き言葉に対する見解を分析し、書き言葉による授業学習を中心としてきた我が国の学校教育の在り方と、問答＝話し言葉のみを用いて教育活動を行った彼の教育の在り方との比較検討を行うこととした。
- 5) 東敏徳 (2010) : テアイテトス篇におけるソクラテスの産婆術と教育, 哲学 (124), 150. 東は、無知の知という概念において、ソクラテスが「知恵があると思うのは、人間存在が未熟であることの忘却に繋がる」(同頁) ことを示唆しているとし、産婆術をして「自分を含め、人間として持つことのできる能力の限界を明らしてみること」(同頁) として解釈している。
- 6) 太田直道 (2013) : 「人間教育の哲学史」, 日本教育公務員弘済会宮城支部, 宮城, 7.
- 7) 大西信行 (2006) : 教育方法の理論と歴史, 「教育の方法と技術」(平沢茂編), 図書文化社, 東京, 28.
- 8) 同上, 28f.
- 9) 同上, 29.
- 10) 平成 29 年度の学習指導要領等の改訂に鑑みれば、資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることが、今後の教育課程の編成と実施における重要な要素として制度的に規定されている以上、学校現場では言語活動や体験活動を視野に入れた学習活動の推進と授業改善が更に図られていくだろう。文部科学省 : 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説」(2020/01/06 現在), http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf
- 11) 同省, 注 1.
- 12) 同省, 注 10.
- 13) 同省, 注 1.
- 14) 同省, 注 10.
- 15) 田中美知太郎 (1966) : ソクラテスとプラトン, 「世界の名著 6 プラトン I」(田中美知太郎責編), 中央公論社, 26.
- 16) 米澤茂 (2015) : ソクラテス的教育の三条件と神的なもの, 筑波大学教育学系論集, 40 (1), 94. ソクラテス教育的教育の第一歩は、人間が徳についての自己自身の無知を認め、徳の知を求めるようになることであり(同頁)、知の獲得ではなく、知への意欲・姿勢・態度が重視された。
- 17) 村井実は逆説的に、「ソクラテスの方法というのは、精神において科学的であったとはいえず、個人的な経験の論理的な処理以上には出ることができなかった」として、ソクラテスは「教育の科学という観点から見る場合、その重大な端緒ではあったが、端緒以上のものではなかった」という見解を示している(村井実 (1975) : 「教育学入門 (上)」, 講談社, 東京, 40f.)。
- 18) Wolf, Y. (2008) : 「プルートとイカ 読書は脳をどのように変えるのか?」(小松淳子訳), インターシフト, 東京, 114f.
- 19) 同上, 120. 実際に、このようなりテラシーに関するソクラテスの提題は、彼における「文字」や「書物」を端的に「教科書」と読み替えるだけで、まさしく私たちの問題へと置き換わる。即ち、自身が教師から教科書を介して習い覚えたことを真に受けることなく、毅然と理性的に疑問を呈するような、現代のかつ科学的な資質や能力の育成を、彼は既に行っていたと言えよう。
- 20) 同上, 114.
- 21) 太田, 前掲書, 6. 実際に、教育者と学習者が協働でひとつの事柄の探究に臨むというかたちで行われるような新しい教育の在り方を考案し、具体的な理念と方法に基づいて実践したのは、教育史上ほとんどソクラテスが初めてであろう。
- 22) 村井実 (1976) : 「教育学入門 (下)」, 講談社, 東京, 172f.