

Title	教育作用の美的理解について(下)
Sub Title	On the aesthetic understanding of education
Author	村井, 実(Murai, Minoru)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1955
Jtitle	哲學 No.31 (1955. 3) ,p.1- 40
JaLC DOI	
Abstract	Among historically eminent educations and educational theorists, a thorough study reveals the existence of a common understanding regarding education, which may be characterized as "aesthetic". On the basis of this understanding, Schiller wrote his essay "Letters on the aesthetic Education of Man", and Herbart wrote "On the aesthetic Expression of the World" as a commentary to Pestalozzi's educational principle. Plato may be the first who understood education from the aesthetic point of view. One may say also that Rousseau, Pestalozzi, Schiller, Herbart, and Froebel were all among those who most impressingly expressed this aesthetic understanding of education. But it seems quite strange that this understanding has never become an object of scientific analysis, and remained a common image among those great thinkers. Therefore, I have tried in my last thesis to point out that this kind of understanding was and still is a traditional and most influential current of educational history. In this thesis, I intend to analyze the logical structure of this aesthetic understanding in a concrete way; especially with reference to the methodological characteristics of Rousseau and Plato. By way of this analysis I wish to suggest a scientific way of educational judgement and toward an educational history.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000031-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育作用の美的理解について（下）

村 井 実

まえがき（論文の要旨）

教育作用は歴史上のすぐれた教育思想家・実践家たちによつて一種の美的な作用として理解されてきた。すなわち人間の個人的な成長が本来美的な構造をもつ過程と考えられ、したがつてこの構造を可能根拠として人間的関係としての教育作用が成りたつとされるのである。

美的という言葉の意味は微妙であるが、主としてシラーやヘルバルトによつて教育の領域にもちこまれ、發生的には教育作用を芸術的な創作活動との類比において理解しようとするところからでている。これらの人々のこの言葉に対する説明は必ずしも一定しないがその共通の意図はほど次のような点にあると思われる。すなわち、かれらは芸術上の作品を、それが感性和理性、素材と精神というような両極的要素を含むにもかかわらず、本質的にはそれらのいづれでもない独自の人間的能力―美的能力の所産であると考え、しかもその考えは人間の成長過程の全体的な構造について妥当すると見なしたのである。

教育に関するこうした意味での美的理解は現代にいたるまで教育史を構成する重要な尺度とされてきた。人間の美的構造を認めることができたかどうか、その成長過程に優先的な興味を惹かれたかどうかによつて、歴史上の思想

家・実践家のあるものは教育史の主流に立たされ、あるものはその潮流の外部に排除される。アリストテレスよりもプラトンが、カントよりもヘルバルトが教育史上の思想家として選ばれ、ペスタロッチーやフレーベルが多くの活動的な教育行政家たちよりもよりすぐれた活動家として選ばれるのはもつばらこの理由によつてゐる。もちろん教育史を構成する尺度はこの美的理解だけに限られるはずのものではなく、教育という現象が人間生活の全体に関係する現象であるかぎり、人間のあらゆる文化形態を考慮したあらゆる尺度——精神的、社会的、制度史的尺度など——をもつて構成されてよいわけである。しかしこの美的理解という尺度は従来の教育史の構成にさいして現実に最も主要な尺度として使用され、いわば尺度の中の最後の尺度とも呼ばれるほどの地位をたもつてゐる。

この論文は上述の点に関する私の疑問、すなわち美的理解はなぜ教育史の主要な尺度となつたかという疑問から出発している。したがつて私は前半において主として歴史的考察を試み、教育史上に重要な役割をしめるとされる人々が特にこの美的理解において共通の特色をもつことを先づ指摘しようと努力した。そしてこの努力を通じて、美的理解が偶然に教育史の一尺度として選ばれたものでなく、教育学的な問題——教育現象の構造についての経験的・論理的吟味の問題——に根拠をもつことを暗示しようと欲したのである。したがつてこれからの後半の課題は、美的理解の教育学的性格の吟味であり、私はこの吟味を通じて、美的理解が教育学の考察の中心問題であること、および少くとも教育学の観点からする教育史構成のためにはその中核をなす尺度であることを明かにしてみたいと思う。

四

私たちはこれまで、教育史をひもときながら、そこに現れた諸体系・諸活動に共通するある種の特色を抽出しよう

と努力した。こうして抽出されたものが「教育作用の美的理解」である。ところがこの美的理解についての不思議な
事実は、それが要するに諸体系・諸活動の中から抽出されてえられる共通の特色であるにすぎず、それらの体系的思
想家・活動家たちによつて、直接に意識され吟味されたことがほとんどないということである。言いかえればこの美
的理解は教育史を構成するためのいわば無意識の尺度のようなものであり、あらゆる体系的な教育思想・教育活動は
この尺度にあうかぎりにおいて教育史的意味をあたえられたにもかかわらず、その尺度自体は一度も科学的な吟味の
対象とされず、単に教育思想家・教育活動家の共通に所有する「共感的な影像」であるにとどまつていたのである。

すでに述べてきたように、教育作用の美的理解は人間の成長過程の構造を美的なものとして理解し、この構造をも
つて人間関係としての教育作用の唯一の基礎と考えるものであるから、本来「人間の成長過程の構造はどうか」お
よび「その構造をもつ人間の成長の相互関係はどうか」が教育現象に関する主要な問いにならないはず
である。そしてこれらの問いは一見して明かなように純粹に經驗的な観察と論理的な推理との問題であり、ちようど
植物の成長の構造を観察してその成長の諸条件を推理する手続きに比較されうるものである。ところが現実には多く
の教育思想家たちによつてこの手続きはとられず、美的理解は単なる「共感的な影像」として放置されるか、あるいは
は正当な手続きをふんでえらるべき經驗的・論理的な解答の代りに、形而上学的な言語をもつてする絵画的・詩的な
修飾がしきりに工夫されるかであつた。そしてここから、私たちが前論文において指摘してきた教育史上の特異な現
象、すなわち一方に一貫した「共感的映像」がありながら、一方に雑多な思想体系の「形而上学的な戦場」があると
いう不思議な現象が生れてきたと考えられるのである。

一方においてこの「共感的な映像」をもつとも鮮明にいだきながら、他方において詩的・形而上学的表現による暖

昧さをもつとも露骨に示した例としてルソーのばあいを考えてみよう。

ルソーはしばしば教育史上の謎の人物であると言われる。その理由の一つは彼の思想がその強烈な影響力にもかかわらず、きわめて混乱しており、全く一貫性を欠いているということである。ある時は彼は人間を全く孤立したものと考え、ある時は再びそれを国家の共同社会に繋ぎとめる。彼のいう自由主義は到る所で危険な強制組織に接触している。時には宗教を一切の権威から解放しようとしながら、時にはそれを市民の宗教として国家的調整力に利用しようとする。自由放任をもつて教育の要諦と説くかと思うと、忽ちきびしい訓練と躾けとを強調する。こうして彼の発言は常に二律背反的な矛盾に充ちているのであるが、この矛盾はすでに、彼の用いる個々の概念、ことに彼の思想の中心概念である自然概念においてきわめて明瞭に現れている。ヘフディングに言わせれば²、ルソーの自然概念は大体神学的・自然史的・心理学的という三つの根拠をもつものであるが、しかも現実にはそれらが互いに交錯しあつた形で使用され、そのために思想の混乱が生じているというのである。すなわちルソーの教育上の代表作である『エミール』においては「自然」に帰ることが、教育作用の唯一の真理であると説かれながら、しかもその「自然」はある時は善なる神として、あるときは理想的な原始の状態として、ある時は人間の成長についての観察された事実として説かれ、しかも一つ一つのばあいについてみればそれらの意味の使いわけは必ずしもはつきりとしていないのである。

内容や中心的な概念のこのような混乱にもかかわらず、ルソーの思想は教育史上まれにみる烈しい影響力をもっている。これはいかにも不思議にもおもえるが、この不思議な事実の謎をとこうとして、多くの研究者がルソーの自然概念についてその意味を分類したり、ルソーの生涯との連関において彼の性質や思想の発生的な根源を調べたりしてきた。しかもその成果が必ずしも思わしくないという点からルソーに対する謎の人という評価が生じたのである。

しかしルソーは決して謎の人ではない。私たちの見るところでは、前にも述べたように、彼は教育史上の思想家たちの一般的な傾向をきわめて極端に示すことによつて私たちの理解を混乱に陥れながら、しかもそれを天才的な美事さで逆用することによつて彼の映像の印象をかえつて強めただけのことである。すなわち彼は他の教育史上の人々にも共通していた「共感的な影像」を特に鋭く所有し、しかもその影像をあらゆる形而上学的・詩的言語をもつてあらゆる角度から特に鮮明に描きだした。自然概念についてヘフディングの分類を利用して言いかえれば、その心理学的根源をもつ自然概念―観察された事実を指す自然概念―をその他の神学的・自然学的概念―善なる神、あるいは理想的原始人等の形而上学的実在を暗示する諸概念―の助けを借りて、あらゆる角度から、しかもきわめて巧みに、私たちに印象づけているのである。ただこのばあい彼がその心理学的根源をもつ自然概念を単なる「共感的な影像」として放置し、影像それ自体を明かにするという親切さを欠いていた、むしろそのための適切な言葉を見出すことができず、また適切な言葉を選ぶことの重要性に気づきもしなかつたことが、彼の思想表現を困難にし、ついに二律背反的な表現をすら採用せざるをえなくしたと考えられるのである。

ルソーの使用する中心概念の曖昧さや、そこから結果している彼の思想内容の二律背反的な矛盾にもかかわらず、彼の『エミール』を教育史上の聖典としているものは『エミール』の中に生きている美的理解である。言いかえれば彼の影像の鮮明さである。この作品の主人公である「エミール」という子供はルソーに映像として浮んだところの美的な人間的成長の化身にほかならない。『エミール』の思想的混乱はわづかにこの映像の鮮明さによつて救われている。しかしルソーはこの映像に、神であるとか、理想的な原始状態であるとかいうような形而上学的概念にとまなう詩的な言語の衣をきせることによつて、いやが上にもその映像の印象を強烈にしながら、しかも彼においてもつとも

教育学的意味をもつべきその映像をいけば裸かにすることに成功せず、したがって裸かのものを説明するにふさわしい経験的・論理的な言語を発見することにはついに成功しなかつたのである。

私たちがこれまで見てきた多くの教育思想家たちと同じく、ルソーが彼自身のもつた映像を少くとも彼なりに極力判明に描きだそうと意圖したことには疑いない。しかしそうした意圖にもかかわらず、他の思想家たちのばあいもそうであつたように、彼の選びだす表現は常に形而上学的な飛躍におちいり、映像として浮んだ人間の美的構造をその機能に即して描き出す経験的・論理的表現を見出すことはできなかつたのである。ルソーが成功しなかつたこのような表現態度を私たちは機能的態度あるいは機能主義的態度と名づけて、形而上学的な表現へ導かれる本質主義的態度から区別したいと思うのであるが、この区別を明かにする前に先づルソー自身が辿つた形而上学的な飛躍の過程を跡づけてみる必要があるであらう。

五

『エミール』におけるルソーの最大の功績は彼の鮮明な映像、つまり教育作用の美的理解の情熱的な表現であるが、その美的理解には人間の構造を美的なものとする把握と、人間の関係を美的なものとする把握とが同時に含まれる。したがってルソーが『エミール』において自分の思索の出発点がまさにこの人間理解の問題であつたと告白していることは興味深い事実と言わなければならない。「人間はその本来からすれば帝王でも、貴族でも、廷臣でも、富豪でもない。すべての人間は裸体で貧しく産れる。だれも人生の不幸、悲哀、害悪、必要などあらゆる種類の苦悩を脱れないし、最後には必ずすべてが死ぬべき運命をになつてゐる。これこそ人間というものの真に意味するものである。……」

それゆえ、第一に人間の本性についてはその最も切りはなしがたいもの、真に人間なるものを形成しているものを研究することにしよう。³」「人間にふさわしい研究は人間の関係の研究である。」⁴人間の研究が先づ「エミール」の基礎に意圖されていたことはこれらの言葉によつても明かであるが、更にルソーは強調して次のように言っている。「(人間を) どうしなければならぬかということについては私の観察は非常にまちがつていられるかもしれない。けれどもどうかしなければならぬものが何であるかについては私は観察を誤らなかつたと信じている。」⁵と。しかしこの自信が彼の現実の思索の過程においてどんな形に裏付けられているか、その事情を「エミール」第四巻における告白的な敘述を中心にして調べてみよう。

六

ルソーが人間を観察して到達した最初の命題は人間が生存し感覚するという事実に関するものであつた。この命題はルソーの教育論の基調をなす命題であり、教育史の上に改革的な生命を吹きこむことにもなつた命題であるが、ルソーはこれを経験的な、観察された事実に関する命題としてではなく、「自己の中に」自覚された事実として表現する。そして彼はこの自覚を基礎として自己の存在と感覚的対象の實在とを認め、自己及び感覚的対象を貫く調和の意識から神の存在を推論するのである。すなわち彼の推論の過程は次のような形になる。私は感覚する。故に私は存在する。私は感覚する。故に感覚の対象たる物質が存在する。又この兩者について、一定の調和的關係において、一方には私を意志せしめ、一方には物質を運動せしめる意志がある。しかもこの万物をして秩序あらしめる一つの意志は必然的に靈的實在でなければならない。したがつて神もまた實在する。

この推論はほぼ次のような手続きによつて行われる。

ルソーはその人間の探究をはじめにあたつて先づ三つの方法上の制約をもうける。それは第一に直接自己に関係することがらに研究を限定すること、第二にすべてその他のことがらは知らないままに満足すること、第三に知る必要のあることがら以外は疑うだけの面倒もしないということであつた。

ところが彼が生涯の間にいだいてきたいろ／＼の意見を反省して知りえたことは、多くの観念の中で最初のしかも最も一般的な観念は同時に最も明晰で合理的であること、およびそれを最後のものとするこゝによつて私たちは万人の真理に到達するであろうということであつた。

そこでとりあえずその最初の観念を確立するために彼は自分自身に關係する知識の研究をはじめた。自分の確信を正直に反省してしかも否定することのできないことがらはすべてこれを自明の理として承認し、またこれから直接演繹されると思われることがらは真理として認めないわけにはいかない。こうして到達された否定しえない第一の真理、それは「私は感覺をもちそれを通じて觸発される」という單純な事實であつた。この事實によつて自己の存在が承認される。そしてここからやがて感覺的な自己に對立するものとしての物質が第二の實體として導きだされ、その實體の存在が第二の真理として承認されるのである。

私の感覺は私の内部に生じる。つまりそれは私の中にあつて私自身の存在を私に知らせるものである。しかし感覺が觸発される原因は私の外部にある。なぜなら感覺は私が理由をもっているかどうかに関係なく私から獨立に發生したり消滅したりするからである。そこで私は私の内部にある感覺とその原因である対象とは異つたものであることを明瞭にみとめる。そして私はその対象を物質と名づける。したがつて物質というのは私という第一の實體に対してえ

られたいわば第二の実体である。

つぎに問題になるのはこれら二つの実体の相互関係である。すでに認められたように、明らかに私は対象によつて触発される。しかもなお私は私自身について、対象によつて触発されるだけでなく対象を比較する能動的能力の存在をも認めないわけにはいかない。この能力は触発されることとは逆の能力であつて、これが私の精神である。したがつて私という存在はこの受動と能動あるいは感覚と精神との二つの原理よりなる実体である。そしてちょうど感覚的自己に対して物質が対応していたようにこの精神的自己に対してはまた別の実体が対応していなければならぬ。そうでなければ私の内部における精神的な働きが説明できないであらう。そしてこの精神的な働きの原因これがルソーの第三の実体、すなわち神であつた。

この神は物質の側からもその運動の原因として推論される。物質は時に運動していることもあれば静止していることもある。したがつて運動も静止も物質にとつて本質的なものではない。ただ運動は一つの原因の結果としての作用であるのに対して、静止はその原因を欠いている状態と考えられるにすぎない。原因がなければ物質は運動しない。物質の自然状態は静止の状態である。だから物質は自分自身の中に運動の第一原因をもたず、ただ他から運動を受けてこれを伝達するだけである。だからすべての運動の第一原因としてのある意志を求め、この意志が宇宙を動かし自然に生命をあたえていると考えるほかはない。しかもこの物質の運動が一定の法則にしたがつているということとはとりもなおさず理性の存在を示している。すなわち世界は力強く賢明な理性的意志によつて支配されており、ここから、意志しつゝその意志を理性的に遂行するところの、それ自体能動的な実体の存在が考えられる。そしてそれは理性と力と意志との観念を一まとめにしたものであり、またその必然的属性として善の観念を含むところのものとして、神

と呼ぶべきものである。

以上がルソーの告白する思索の過程であるが、これは明らかに十分に論理的であるとは言いがたい。⁷ 論理的であるというよりも、ルソー自身が認めているように、それは彼によつて感じられたことの理由づけであり、「そのことを語る感情はそれを反駁する理性よりもはるかに強かつた」という彼の一般的な態度に支配されていたと考える方が彼に対して公平といえるであろう。しかしそれにもかかわらず、私たちはここに語られている彼の言葉が彼の自信満々たる人間観察、彼の鮮明な美的理解を説明すべき言葉としてはあまりにもふさわしくないことに深い失望を禁じえない。

人間的成長の美的理解という点から見れば、ルソーが彼の人間観察において人間の感覚的存在及び理性的存在という経験的事実に卒直に著眼したことはきわめて適切であり、事実この著眼を基礎にして彼の美的理解が成立していたと考えられる。なぜなら美的理解というのは、私たちがすでに見てきたように、人間的成長の経験的な観察から出発するものであり、観察された事実に基づいて得られた成長の構造の把握だからである。ところが一方、この把握はその経験的性格のゆえに、人間性の善悪、人間的成長あるいはその構造の原因などについては当然判断を中止する。なぜならそれは経験し得ないことがらであるだけでなく、現実に成長する美的な構造の経験的存在はそれだけですでに満足すべき事態だからである。ここからこの美的理解の説明に用いらるべき言葉の性格も自然にきまつてくる。それは作用や構造についてその原因や、目的や、価値を語る言葉ではなく、ただその経験的根拠と論理的根拠とを明かにする言葉であれば足りるのである。しかしルソーが用いた言葉はこうした種類の言葉ではなかつた。ルソーは運動の原因、意志する実体、善である神などという超経験的な言葉をきわめて安易に使用し、しかもそれらを感覚する人間、

あるいは物質の存在という経験的な事実からきわめて無反省に演繹してくるのである。

この奇妙な過程——これこそルソーにおける鋭い美的理解と矛盾に充ちた表現との奇妙な混在の原因をその骨組において示すものであるが——この過程はどうして生じたのであろうか。私たちはそれを機能を明かにするための言葉の発見が本質主義的な態度によつて妨けられてしまったためであると考えたいのである。

六

ここで再び美的理解にふさわしい機能的態度と、ルソーが陥つた本質主義的態度との区別の問題に立歸ることにしよう。機能的態度と本質主義的態度との区別の問題は、感覚的に経験される個物を超えて普遍的な本質が存在するかどうかという哲学史上の古い形而上学的論争に関係している。

一般に知識は普遍化すること、すなわち個々の経験的事象を普遍的な法則の中にとらえることにほかならない。ある仕方では木をこすると火を起すことができるというのは、個々の経験を普遍的な法則としてとらえることによつてえられた知識である。こうして人間は家を建てたり、舟をあやつつたり、農耕をしたりする知識をもつようになったし、天文学的な知識や数学的な知識のみならず、倫理・教育に関する知識ですらすべてこの手続きを介して生れている。すなわちある種の事物にはある種の関聯があてはまるといふ表現が確立されることによつて私たちの知識が成立しているのである。

したがつてこの普遍化のためには、そのことからの本質に関係あるものだけが抽出され、その本質に関係ないものは普遍化の過程においてはつきり除外されなければならない。木をこすることによつて火が起るといふ例についてみ

れば、このばあいの木の大きさ、形などというものは、非本質的なものとして除外されなければならないのに対して、木の乾燥というようなことは本質的なものとして普遍化の中にとり入れられるわけである。だから「本質的」という言葉の意味は次のように考えられる。普遍化が正しくあるためにはかならず述べられなければならないこと、それが本質的なものである。したがって、この本質的なものと非本質的なものとをよりわけることが知識のはじまりとなる。だからあらゆる科学は先づ普遍的な名辞とよばれるものを使用することからはじまる。「力」「白さ」「正義」「国家」「善」などはこうした意味での普遍的名辞である。したがって普遍的名辞は個別的な名辞、たとえば「プラトン」「木星」「三十年戦争」などのような個有な名称や個別的な事物に習慣的に附された名辞からはつきりと区別される。

ところがこの二つの名辞をめぐって哲学史上に形而上学的な対立が生じた。この対立の源はプラトン哲学とアリストテレス哲学との対立に求められているが、それがスコラ哲学の中に引きつがれて、存在に関する形而上学的な論争——唯名論と実念論との論争となつたのである。普遍は単なる名称、「声として発する風」のように空虚な表象にすぎないと考えた人々は唯名論者と呼ばれ、これに対して普遍の客観的实在を主張し、「普遍が個物に先立つて存在する」と考えた人々は実念論者と呼ばれた。唯名論者によれば、普遍とはそれが習慣的に一群の個物に附された名辞である点において個有名詞と異なるだけであり、たとえば、「白さ」という普遍的名辞は雪や布や白鳥などの一群の個物に附された名辞にすぎないと考えられたのである。しかしこの考えは実念論者によつてはけしく反対された。実念論者は先づ一群の個物が集められてその後「白い」という名辞が附されるという考えに反対して、白いものが「白い」と呼ばれるのはそれが本質的にもつているある性質、すなわち「白さ」によるものであると主張し、しかもこの「白さ」は個物の上に先立つている實在であると考えた。こうして実念論者たちにあつては普遍的名辞は個別的な名辞と同様に

實在をさすものとされ、普遍的名辭によつてさし示された普遍的實在が個物の「本質」と呼ばれたのである。

存在に關して唯名論と実念論との間に生じたこの形而上學的論争は、そのまま科学の思考や表現の方法に密接な關聯をもつてゐる。なぜなら前にも述べたように科学はそれが知識であるためには普遍的な名辭を扱い、本質を問題とせざるをえないものであるが、その際、その本質を、探究されるべき究極のものと考えるか、單なる探究上の機能的な意味をもつにすぎない一つの制約と考えるかは、その探究に對して明かに方法論的差異をあたえることになるからである。そしてこの方法論的な特色に即して、私たちはここに、実念論的な態度につながるものを本質主義的と名づけ、これに對して、唯名論的な態度につながるものを機能的あるいは機能主義的と呼んでおきたい。本質主義的というのは普遍的な名辭の背後に本質の實在を想定して、知識の理想は本質に關する知識であるとみなすものであり、機能的というのは、普遍的な名辭を單に科学的探究上の機能的な手段と考え、したがつて知識それ自体が機能的なものにすぎないといふものである。

本質主義的な態度の代表的な思想家としてはしばしばプラトンの名が挙げられるが、プラトンの『國家篇』における洞窟の比喻において本質主義的な態度が象徴的にしかも美しく描かれている。プラトンはここで人間は本來洞窟の中に生れて、しかも洞窟の奥の壁に向つて鎖でつながれている人々にひとしいという想定の下に、人間が眞の知識に向つて教育されていく過程を比喻的に説明するのである。

洞窟の中に生れて、生れながらに奥の壁に向つてしばられている人間は、壁を見ることはできるが、ふり返つて自分の背後を見ることはできない。洞窟の入口の前には火があつて、その光線は洞窟の中にさし込み、奥の壁にまで達している。火と入口との間には人々や動物が歩きまわつていて、その影が壁にうつつてゐるわけであるが、洞窟内の

人々はその影を見るだけで、外にある實在の事物を見ることはできない。したがって彼らは壁に映つた影が實在であると考え、外部に世界が存在しているということをけつして知ることができない。たまたまこの鎖の束縛をのがれて、自分の周囲を見まわしたときにのみ、はじめてそれらの事物を直接見ることができるのである。そしてやがてこの洞窟から太陽の光りの中に引き出され、苦しい努力の過程をへたのちに彼らはようやく太陽の光でものを見ることができるようになり、ついには太陽そのものを見ることができるようになる。ところでこの太陽こそ叡智の究極において捕えられるべきもの、知識と真理との最後の原因であり目的でもある善の形相イデアなのである。

この比喻によつて知られるように、プラトンによれば人間の知覚しうる世界は洞窟の壁にうつる影のようなものであり、洞窟外に出ることすなわち思惟によつてのみ、高次の實在が捕えられる。しかもこの高次の實在は善の形相を頂点とする本質の段階ヒエラルキヤを形成しているとされるのである。したがってこのばあい、知識は觀察された經驗的事物を超越して感覺以外の源界から汲まれなければならず、言いかえれば感覺的対象の世界を越えて、叡智的本質の世界にふみ入らなければえられない。プラトンが「最大の学メガステトマテマ」と呼んだのもこうした本質に関する知識を指していた。

私たちが本質主義的と規定した知識への態度はそのままこのプラトンの比喻に象徴されている。この態度によれば、科学研究の目的は實在する本質であり、ものごとについて、それを説明するためには先づそのものの本質を知らなければならぬとされる。したがってその学問的問いは「物質とは何か」「正義とは何か」というような形でなされるのが常であり、物質や正義という普遍的名辞の意味を明かにし、それによつて、それらの名辞が代表する本質の真相を明らかにすることが科学研究の理想であると考えられる。

これに対して、いわゆる機能主義においては、知識は本質に関するものではなくて道具にすぎないものとされ、そ

の眞理性の基準はそれが本質にふさわしいかどうかでなくて、感覺的觀察の諸結果に一致するかどうか、あるいはそれらと正しい論理的關係にあるかどうかにかかれる。したがつてその学的な問いもまた本質主義のばあいとは異り、「このものはどう作用するか」あるいは「この作用は他のもの、あるいはそれらの作用とどんな關係にあるか」などの形で提出されるのが普通である。すなわち機能主義においては、科學的研究とは現象の動きや状態を記述することにすぎず、その際言葉は妥當な敘述の道具にすぎないと考えられるところから、必要に応じて新しい名辭が使用され、古い名辭も新しい經驗に応じて妥當な機能を果すように自由に改変されうると考えられる。名辭は經驗的な認識内容の記号にすぎないのである。

このような機能的態度が自然科学の方法として成功していることはほとんど問題なく認められるであらう。たとえば物理学は原子の本質や光の本質を問いはしない。ただそれらの名辭をある種の物理的な觀察事實や複雑な物理現象の構造に機能的に適用したにすぎないのである。生物学においてもこの事情は同様であり、生物學者は哲學者が屢々發するような種類の問い、すなわち「生命とは何か」とか「進化とは何か」というような問いを少くとも生物學者としては提出しない。逆に、ある一群の現象についてその普遍的な特色を抽出してそれを「生命」あるいは「進化」と呼ぶだけのことである。

しかし一般に社会科学や哲學の領域においては本質主義的な態度が多分に残され、しかもそれがむしろ主要な役割を果してきている。「社会」「市民」「神」などというような言葉は本来機能的な抽象語にすぎないものであるが、これが社会科学や哲學においてはしばしば実体化して扱われ、「社会とは何か」「市民とは何か」「神とは何か」というような形で問われるという事實の中にこれらの科學の本質主義的な態度が最も顯著に現れていると考えられる。

この事情はさきに私たちがみてきたルソーのばあいにもきわめて明瞭に示されている。

人間的成長に関するルソーの美的理解が他の多くの教育思想家にはるかにまさっていたことを私たちはしばしば指摘してきたのであるが、その理解の特色の一つは人間の成長を感覚あるいは精神の二元的要素に分けたり、そのどちらかに偏つたりして把握せず、むしろこれらの要素が統一的に働く一全体であるとみることであつた。したがつてこの美的理解において最も大切なのは觀察的事実としてのその全体の把握であつて、感覚あるいは精神というのは、それぞれその全体においてある種の反応を示す身体的状態の普遍的名辞にすぎないという認識である。したがつて觀察された全体について、もし、人間は感覺的存在であるという推論をするならば、人間は精神的存在であるという推論も同時に成立しなければならないことになる。なぜならこの二つは全く平行するところの同じ性質の推論であつて一方から一方が導きださなければならぬといつたようなものではないからである。また同様の平行性は自我の存在の推論と物理的外界の存在の推論との間にも認められる。デカルトは考える自我の状態を疑いきれないものとして推論しながらそこから外界の存在の推論にうつることができず、神の概念をもちこむことによつて外界の存在を推論しうると考えたのであるが、自然について疑つてゐるという身体的状態を認めることは、その身体的状態が組み入れられている物理的外界をも同時に認めることになるはずである。したがつて美的理解の立場からいえばデカルトはこの推論の平行性を見落していることになる。

ルソーの推論においてはこのデカルト的な誤ちはおかされていない。彼は感覺する自我の存在を認めると同時に感覺の対象と精神的な自我の存在とを平行的に認めたのである。したがつてこの点に関するかぎり、彼の告白は私たちが屢々指摘してきた彼の美的理解の鋭さを裏づけているといえよう。もつとも、彼はこのばあい先づ感覺の存在を自

己の内部に認め、そのことから自己の存在が推論され、更に自己のその感覺的存在から対象世界の存在が推論されるという奇妙な言い方をしている。これは彼の美的理解の論理的性格が彼自身に十分に自覚されていなかったことを物語るものである。しかし少くとも彼はこの推論において神の概念を必要とせず、推論の形はとりながらも実は三種の経験内容を平行的に認めたという点でやはり彼の美的理解の内容に忠実であつた。しかし問題は彼の神の存在に関する推論にあつた。彼は感覺に対応して物理的世界があるように精神に対応して神が存在することを認め、それを物理的世界の秩序の支配者であると考えたのであるが、ここにはからずも彼の本質主義的な態度が暴露されている。彼は神を実在するものとして認めただけでなく、精神と感覺とをいわば低次の実在とする高次の本質と考えたのである。したがつて彼のいう精神と感覺とは、彼の美的理解にふさわしい普遍的な名辞として機能的ではなく、むしろ人間の中に共在する二つの実体として本質主義的に把握されていたのであつた。すぐれた美的理解をもちながらそれをふさわしく明晰に語ることができず、ついに謎のような表現しかできなかったルソーの秘密は実にこの美的理解と本質主義との奇妙な混在にあつたのである。このことを考慮するとき私たちはルソーについて次のように言うことができる。ルソーの教育史的意義は経験的事実としての教育作用に対する彼の把握の確かさにあるが、教育学の意味での彼の混乱は普遍的な名辞を実体化するという彼の本質主義的な態度に原因していたと。

一般に教育思想家や活動家の教育史的意義は彼らの美的理解の確かさに応じて決定される。しかし彼らが教育について語るにあつて機能主義的な態度をとつていたか本質主義的な態度をとつていたかは必ずしも彼らの教育史的意義に関係ないようである。ところが教育学史的意義ということになれば事情が大いにちがつてくる。本質主義的な態度に立つ人々は教育史上の一方の旗頭となつてその教育思想とその思想に基づく方法とを伝えることはできるが、それ

らのもののいわば生命ともいうべき美的理解そのものを充分に説明もできずまた伝えることもできない。後世において、ルソーの美的理解をもたないひからびたルソー主義者やプラトンの美的理解をもたない多くのプラトン主義者が輩出するのはこのためである。これに対して機能主義的態度の人々は本質主義的態度の人々のような学派的影響力はもちえないかもしれないが、直接彼らの美的理解を説き明かすことによつて、後世の教育学的知識に確実な寄与をすることが期待できる。そこで試みに例をプラトンとソクラテスとのばあいにとり、以上の二つの態度が教育の領域において現実にはどういう形で現れるかを問題としてみたい。

七

歴史的なソクラテスと歴史的なプラトンとを区別することはきわめてむづかしいこととされている。その理由は周知のように、ソクラテスとプラトンとの関係について信頼できる報告がなく、ソクラテス自身の著作もなく、又プラトンの作品はそのほとんどがソクラテスを語り手とする対話の形で書かれているということ、しかもソクラテスという人物の面影がプラトンを含めた多くの人々の著作において語られるばあいにも著作者によつてかなりのくいちがいがあり、そのためにプラトンの作品に描かれたソクラテス像について、それが他の人々のソクラテス像と重なり合う部分を見出し、その部分をプラトンのソクラテス像の全体から引き去ることによつて歴史的なプラトンとソクラテスとを区別するという手続きもほとんど適用されえないということである。しかし十九世紀後半以後は主として文献学的、文体統計的方法による研究に主力が注がれ、その研究の結果をもとにして、プラトンの作品の著作年代がほぼ決定するようになった。そしてこのことはプラトンとソクラテスとの区別の問題にも少くとも一つの安定点をあたえる

ことになった。すなわち、作品の全系列を通してみればその扱い方にも発言内容にもかなりの変化を示しているプラトンのソクラテス像について、その初期のものほど歴史的ソクラテスに忠実であり、その後期のものほど歴史的プラトンの反映であるという見方が一般に認められるようになったのである。しかしこれでもなお一応の安定点が見出されたというだけに止まつており、現在多くの人々がプラトンなりソクラテスなりについて語るばあいにも、両者の区別は必ずしも厳密に意識されておらず、ただ前述の安定点を頼りにして便宜的に区別されているだけである。

ところで私たちはこの問題の解決に対してここに純粹に教育学的な立場から接近することを試みてみたい。というのは教育作用の美的理解という角度からプラトンの作品におけるソクラテス像の変化を考察し、その変化に即してソクラテス像とプラトン像とを分離してみたいと思うのである。

予め一つの諒解事項を設けておきたい。それは一般に文献学的・実証的な研究の結果認められるようになっていく作品の年代史的順序にしたがい、『法律篇』をプラトンの最後の作品とし、『弁明篇』をその初期の作品群の一つとし、更に『国家篇』を中期の代表的作品とするということである。この諒解を利用することによつて、私たちはプラトンとソクラテスとの分離についてほぼ次のような見通しをつけることができる。すなわち『法律篇』（この作品に限つてソクラテスが対話の登場人物として現れない）はおそらく最もプラトンの作品であり、『弁明篇』は、それがソクラテスの法廷における弁明という公的性格の内容をもつて構成されているということをも考慮に入れば、プラトンの作品中でも最もソクラテス的なものと考えられる。したがつてこのばあい、プラトンのソクラテス像はそれが『法律篇』の思想内容に近づけば近づくほどプラトンの作品であり、逆に『弁明篇』のソクラテス像に近ければ近いほどソクラテス的であると見ることができるとする。しかもこの二つの『対話篇』の年代的な中間に教育史上の大作と考えられる『国家

『国家篇』が位しているのであるから、教育学的な角度からプラトンとソクラテスとを分離しようという私たちの意圖に対しては、『法律篇』の内容を顧慮しながら『国家篇』と『弁明篇』におけるソクラテス像を比較してみることが最も妥当であらうと思われるのである。

『国家篇』と『弁明篇』との間の著しい相違についてかつてグロートが興味ある発言をしている。¹⁰『弁明篇』におけるソクラテスは自己の無知を告白する。……ところが『国家篇』においては彼は新しい性格をもつて登場する。彼はここではみづからノモス（律法）の王座に上つていのである。」と。そして更にグロートは『弁明篇』のソクラテスも彼の否定的な問答法もプラトンの国家には存在することを許されないだろう」と書いている。

グロートによつて卒直に表現されたこの懸念はプラトンを読む者のすべてが、もしプラトンへの事大主義的な傾倒を捨てて卒直によむならば、一度は必ずぶつかるはずの意味深い懸念である。『弁明篇』から出発して『国家篇』まで読みすすむ間に、私たちは必ずグロートが指摘するような形でソクラテスの変貌を経験して少からず困惑させられる。そしてこの困惑は、現在の私たちにとつては、絶対的な本質についての無智を自覚する機能主義的な態度が本質についての智の可能性を主張する本質主義的な態度に移行しつつあるのではないかという疑いを含んでいる。『国家篇』の全体は少くとも教育という観点からみるばあいには愛知者の教育を中心とする巨大な教育計画であり、しかも私たちが第三章において指摘してきたような美的理解がこの中に結集された形で認められることによつて、この作品は教育史上の古典的価値をあたえられている。それにもかかわらず、ここではちょうどドルソーの『エミール』がそうであつたように、豊かな美的理解を支える論理的な枠組がほとんどその美的理解に対して異質的な、本質主義

的な性格を帯びており、それがプラトンに対する教育史家の評価をしばしば混乱におとし入れるのである。グロートの指摘するような問題はその代表的な一例であるが、これは教育学的な関心に対して微妙な意味をもっている。

前に私たちは知識に対する本質主義的態度の象徴的に示された一例として『国家篇』中の洞窟の比喻をあげたのであるが、この比喻は本来愛知者の教育過程^{バイディア}について述べられたものである。そのためにこの比喻は教育史上においてはしばしばプラトンの高い教育的使命感を示すものとして解釈されがちであり、また、洞窟を出た愛知者が善のイデアを見たのちには、必ず再び洞窟の中に下り、たとえ死の危険をおかしても人々を影の世界から解放しなければならぬという主張はそのままソクラテスの死の意味にまで関連させて理解されがちである。しかし実はこの比喻にあらわれた哲人の態度は『弁明篇』にあらわれるソクラテスの教育態度（プラトンのな使命感に対していうならばソクラテス的な使命感）と甚だしく矛盾する。

『弁明篇』のソクラテスは自分が賢明でない、少くとも自分の無智を知っているという意味でしか賢明でないということを繰返し強調している。彼は多くの人々が自負するような真理や智の所有者―善や正義や魂の不死についての真理の所有者―ではなく、その探究者すなわち愛知者であると自認し、しかも、その当時まだ幼い思弁的な空想の域を出なかつた自然哲学―宇宙の本質についての思弁―には全く関知していないと言明するのである。そしてこれこそ彼自身の考えによれば、みづから教師たることを標榜する智者ソフィステスから彼を区別するところの最も明らかな標識なのであつた。したがつて彼は一度も智者としての教師であつたことはなく、むしろ単なる愛知者であり、愛知者として青年の友人であり、せいぜいその意味でだけ教師としての資格をもつていたと言える。

この愛知者の像が『国家篇』の愛知者の像と相違していることは明かである。『国家篇』の愛知者は智の探究者であ

る以上に智の所有者であり、智の所有者であるかぎり、とうてい無智の知者などではありえない。したがつてまた教師としては彼は青年の友ではなく、自分の所有する智に向つての指導者の面影を備えるようになってゐる。彼は本質を見うるように訓練された^{ディアレクティコス}学者であり、見られた本質と人々との間を媒介する智の教師であり、その意味で彼は全国民の教師、すなわち王の資格を有することになるのである。

教育を愛知の友たることよりもむしろ指導と考えるこの態度は『法律篇』においては更にはつきりした表現をもつて示される。¹¹「教育とは法によつて正しいと言われ、また最も年をとり最も秀れた人々の経験によつて真に正しいと認められたロゴスに向つて児童を導くことである」。

『国家篇』における愛知者の像が教育的にみて『弁明篇』のそれよりもはるかに『法律篇』の内容に近づいていることはこの例によつても印象深く感じとられるのであるが、ここには同時に、知識に対する機能主義的な態度が次第に本質主義的な態度に変化していく過程が平行的に読みとられる。殊に自然現象の思弁に対するソクラテスの態度について、彼が若い頃のある時機にはこの問題に没頭したことがあつたというアリストファネスの証言¹²やテイラーの研究¹³などが認めていることが事実であるとすれば、ソクラテスはその後において宇宙の本質に関する思弁を意識的に拒否したことになるわけであり、歴史的なソクラテスの知識に対する機能主義的な態度はかなり有力な裏付をもつことになる。したがつて、当然、『国家篇』における本質主義的な態度との矛盾も更に明瞭になつてくるであらう。

教育に対する態度と知識に対する態度とのこの平行的変化は愛知者の教育課程における一つの問題、すなわち弁証法の学習という問題においても顕著に現れている。弁証法というのはプラトンによれば、「假定をのぞいて原理^{アルゲ}自体に向う」研究の領域であり、いわばプラトンの意味での愛知者（善のアイデア自体を対象とするもの）への予備学と

もいうことのできるものである。ところがこの研究は『国家篇』においては三十歳に至つてはじめて許されることになつてゐる。その理由はほぼ次のようなことである。¹⁴ 人間は幼いころから正しいこと、美しいことについてそれを尊敬し、服従し、それに育てられもしてきているのであるが、「美とは何か」「正義とは何か」などを問うことによつて美や正義に対する疑いが目ざめ、ついには、美は美であるに劣らず醜であり、善は善であるに劣らず悪であるという考えが起るかもしれない。ところが弁証法は正にそういう偽きをするものであるから社会的にはきわめて危険なものである。したがつてこのロゴスに携わるには十分な警戒が必要であり、そのためには特によく選ばれたものが三十歳以後になつてこの道にはいるのでなければならない。

『国家篇』のこの一節は善あるいは悪、真あるいは醜の概念を機能的な約束または単なる名辞にすぎないとするところから生じた当時のいわゆる相対主義の破壊的性格に対して、その相対主義を克服しようとするプラトンの意圖を示すものであり、私たちもこの意圖を十分に承認することができるのであるが、その意圖のために知識の理想を限られた人々にのみ許された超越的な領域に求め、不動のものとして固定しようとするプラトンの試みには明かに鮮明な本質主義的態度が認められる。しかもこの態度は教育に関してソクラテス的な教育活動の性格と極端に相反した結果を招いているのである。再びグロートの言葉を引用してみよう。¹⁵「弁証法的研究を青年に禁止するという見解は明らかに反ソクラテス的である。……この見解は実にソクラテスを告訴したメレトスやアニュトスに属するものであり……（ソクラテスの教が）青年を腐敗せしめるといふ彼らの考え方にひとしい。」¹⁶クセノフォンによれば、ソクラテス自身がかつて三十人執政官の時代にクリティアスやカリクレスによつて青年と語ることを禁じられたと伝えられているが、それでも彼は自由に青年と議論をかわし、美についてであらうと正義についてであらうと、彼らの知つていると思つ

ていることがどんなに薄弱な根拠にもとづいているものであるかを自覚させようとしていた。しかもなお彼はそれらが窮極において何であるかについては一言も語らず、まして、その窮極のものに向つて指導するというようなことは決してしていないのである。

このことから容易に推測されることであるが、教育過程における愛知の位置が『弁明篇』を中心とするソクラテスの見解と『国家篇』におけるそれとははつきりちがつてくる。『弁明篇』におけるソクラテスの見解によれば、無智の知が最高の知であり、したがつて愛知とは自分の無智を知り、また知るからこそ更に知ることを求めるといふきわめて試行錯誤的な経験的過程であつた。ところが『国家篇』においては、愛知はもはや知ることの追求ではなくて、イデアの直観という超越的な努力と、その努力の最後の状態を意味するようになってゐる。すなわち『国家篇』の愛知は、イデアの直観と、それへの予備学ともいふべき弁証法の学習とをあわせて含むものである。したがつてもしこの過程の中に『弁明篇』における愛知の位置を求めるとすれば、それは大体弁証法の段階に当ると考えられ、しかも弁証法はイデアの直観への予備学ではなくて、この両者の間にはつきりとした限界線が引かれてゐるのである。この限界線を私たちはソクラテスの教育の限界線であると同時に知識に対する機能主義的態度と本質主義的態度との限界線でもあると考える。

限界をもつ知識、あるいは限界をもつ教育活動としてのソクラテスの教育の特色は愛慕^{エロース}の概念に象徴的に示されてゐる。ソクラテスの無智の知は、無智でもなく、全智でもなく、その中間に位置する愛慕^{エロース}という概念に支えられて愛知活動の本質をなし、したがつてまた人間的な教育過程の核ともなるべきものである。『弁明篇』に年代的にきわめて接近した作品とみられてゐる『リュシス篇』において、愛知者は智者でも無智者でもなく、その中間にあるもの、すな

わち「自分の知らないことを知らないと信ずる人々」と定義されているが、このような意味をもつ愛知者にとつては無智でも全智でもなくその中間に仿くエロスこそその中核をなす衝動でなければならない。

ところでこの愛慕^{エロース}の概念は一方友愛^{フィリア}の概念とかく結びついている。愛慕^{エロース}の概念が最高頂に達した『饗宴篇』の中には「愛慕^{エロース}のゆえに彼女の友愛^{フィリア}は」他の者のそれを凌駕していたという表現さえ見られるが一般に愛慕^{エロース}は真実の友愛^{フィリア}の基礎として考えられたものであり、したがって『饗宴篇』においても教育愛はもつばらこの愛慕^{エロース}から発現する友愛^{フィリア}として語られている。しかも前期対話篇におけるソクラテスの具体的な行動や生活が常にこのような意味での愛慕^{エロース}と友愛^{フィリア}の化身にひとしかつたことは周知のことである。愛慕^{エロース}という言葉は本来恋愛を意味したといわれているが、ソクラテスと青年との関係はほとんどこの境地に近いものを示しており、しかもそれが同時に友愛として、高い教育的意味をもあわせもつていたところにソクラテスの特異な教師的面目が見られるのである。

しかしこのような愛慕^{エロース}ないし友愛^{フィリア}の概念、したがってまた教育に対する前期ソクラテス的な態度が『国家篇』以後において全く姿を消していることは興味深い事実である。愛慕^{エロース}や友愛^{フィリア}が描かれないだけでなく、『国家篇』におけるソクラテスは前述のように、三十歳すなわち「体力が衰えのきざしを見せ、政治や軍事から隠退するようになる」¹⁹時期までは青年が本来の意味での愛知の道に入ること許さず、しかもその理由としては、愛知が青年たちに美や善や正義についての疑いをもたせがちなからということをあけているのである。これが前期対話篇の愛慕^{エロース}や友愛^{フィリア}、彼の教育愛ひいては彼の悲劇的な死の意味とすら余りに相違していることは明かであり、かえつてこの態度はやがて『法律篇』においてソクラテスに代つて現れる「アテナイの客人」のいわば枯れきつた立法家的な態度にきわめて接近した印象をあたえる。

ソクラテス像のこの変化の原因についてはいろいろな推測ができる。プラトンに迫ってきた老年が彼から青年との間の愛慕と友愛の感覚を徐々に奪い去つていつたのか、(しかしソクラテスのばあいは、彼の死に至るまでそうではなかつた)あるいは愛慕と友愛とを核としたソクラテスの生きた印象が年と共にうすれていつたのか、あるいはまた、プラトンにとつて余りにもいたましく思われたソクラテスの死の記憶がプラトンをして青年の愛知活動を制限させるようになったのか、(クセノフォンはソクラテス告訴の原因としてソクラテスの教育活動による青年たちの墮落という事項をあげ、それに対する弁明として、その墮落はソクラテスの罪ではなくて、彼の愛知的教育から言葉の技術だけを学びとつた当人たちの罪であると言つている)³⁰あるいは更にソフィステスたちの相對主義的な論争趣味と破壊的言説とに対するにがい経験がプラトンをこんな見解にまで追いこんだのか。こうして私たちの推測はどこまでも發展することができるのであるが、いづれにせよ、これらの推測から導かれてくる結論は『国家篇』のソクラテスがすでに『弁明篇』のソクラテスでないということであり、知識に対する本質主義的な傾向が顕著になつてきているということである。

プラトンの一連の對話篇において無智の知、愛慕、友愛といった教育的要素がうすれていくにつれて、逆に形而上学的・思弁的・本質主義的要素が次第に色濃く表面化してくる。この傾向は『国家篇』の善のアイデアとして最高頂に達するのであるが、それ以前にすでに魂の問題について萌芽を見せているということができそうである。

魂^{フシケー}という概念がもつばらソクラテスに帰せられるべきものであることはアリストファネスがその証人であり、一般に認められてもいることであるが、プラトンのソクラテスも常に「魂の世話」などという言葉づかいによつてこのことを裏づけている。しかしこの魂の概念の意味についてはプラトンの全作品を通じてみるばあいには著しい変化の

あとが見られ、最後の作品である『法律篇』においては魂はついに宇宙論的・神学的な存在の概念とまでなっている。²²そしてその萌芽は早くも魂の不死という問題に関して『メノン篇』に現れ、『ファイドン篇』『ファイドロス篇』においてはほとんど決定的に当初のソクラテス的な概念から区別されうるまでに変化しているように思われる。

『辯明篇』前後のソクラテスは「魂エビメレイアの世話デウス・フシケリス」ということをししばしば主張する。しかしこれは彼自身のかねて

強調する人間的智慧すなわち無智の自覚との密接な関係において言われているのであつて、魂の形而上学的・超越的な概念がこの表現によつて意味されているわけではない。ソクラテスにとつては「自分が知らないことを知らないこと信じていること」が人間における最高の智慧なのであるが、もし人間が自分の無智を正しく知ればその無智の知は当然愛知フィロソフィヤとして働き、やがてその人の魂をよくすることになる。したがつてソクラテスが神から受けたと称していた使命も「愛知者として生き自分及び他人を吟味すること」であり、人々の無智の真相を指摘して「魂ができるだけよくなるように世話をし配慮する」ということにすぎなかつた。ソクラテスはこうして魂フシケの概念を愛知フィロソフィヤの概念と結合し、彼自身が「理性的思考によつて最善と思われるロゴス」²⁴以外のものにはしたがわなかつたように、魂を人間の道徳的行為のロゴスの主体としてとらえたのである。したがつて彼にとつては魂はもはや従来普通に考えられていた自然的存在の一種でもなく、あるいはピタゴラス派やオルフェウス教におけるような神秘的・形而上学的存在でもなく、もつばらロゴス的な働き、すなわち、善と悪とを主体的に選り分け、善にすすみ悪をさけるように人間の行為を支配して「善い生き方」²⁵を確立する機能の方面から理解されていたのであつた

ただ次の点は『辯明篇』の中でも議論のありうる点であり、ししばソクラテスが魂の不死、したがつて肉体から独立した魂の存在を確信していたことの証拠であるかのようにとられがちである。²⁵すなわち、彼はここで自分の死の

問題に言及して、「死はあらゆる感覚の消失した眠りのようなものであるか、さもないればこの世からあの世への魂の移転であろう」と語っているのである。しかし私たちはこの言葉ですら、ソクラテスに関するかぎり、彼の無智の知との関連なしに理解されてはならないと思う。事実彼はこの言葉の直前において、人々がいたづらに死を恐れることを批難し、知りえないはずの死後のことについていたづらに魂の消失を恐れることは、無智の知をもつて生きる愛知者にふさわしい態度でないことを強調しているのである。この文脈を読みとるならば、私たちはかえつて彼が魂の不死なる存在という本質主義的な問題に対して全く無関係であつた、少くとも不可知論的な、あるいは判断中止の態度をとつていたことを認めざるをえないのである。

魂に関する本質主義的な考え方は『メノン篇』においてはじめて現れる。ここで魂の不死と転生の説が神官や巫女たち、神のような詩人たち、なかんづくピンドロスから聞いたという形で紹介され、いわゆる想起説に対する根拠として利用されるのである。ところが『ファイドン篇』になると、魂の不死の論理的な証明が積極的に試みられるようになり、ついに『ファイドロス篇』においては魂は運動の「根源ベギンであり原理アルゲ」²⁶であり、その意味において不死であるとされ、やがて『法律篇』における魂の宇宙論的理解につながっていくのである。こうして魂の概念は当初の機能的な意味から次第に実体的な意味をもつようになり、その不死性の確証という論理的基礎づけが求められるにつれて、不死なる魂それ自体の永遠の世界が地上の生成変化する生活に対応するものとして構想されるようになってくる。したがつて魂の問題はその不死性の要請を介してプラトンのイデア界の出現に対する宇宙論的基礎づけをなすものといえよう。

魂の概念の宇宙論的な展開に平行して、一方愛知の概念に関しては目的論的な展開がみられる。そしてこの二つの

形而上学的な展開はやがていづれも一応「国家篇」のイデア論を頂点としてその中に吸収されるのである。

愛知という概念はそれが「無智の知」であり、人間の道徳的・ロゴスの主体性の確立への努力として解されるかぎりではまだ必ずしも目的論的な要素を含まないはずである。ソクラテスもその愛知において「理性的思考によつて私に最善と思われるようなロゴス」を求めただけであつて決して超越的な目的原因を求めたわけではなかつた。もつとも、愛知というからには何物かについて愛知がなされるわけであり、そのためには、たとえば、ソクラテスがしばしばそうするように、さまざまの善ではなくて「善そのもの」、さまざまの正義ではなくて「正義そのもの」、一般に徳の部分ではなくて「徳そのもの」が追求されざるをえなくなつてくることは当然であり、そのばあい、その「そのもの」は愛知の目的および根源としての形而上学的存在に関する思弁への契機を含んでいとも考えられる。しかし少くとも初期對話篇におけるソクラテスのばあいには、この「そのもの」の形而上学的存在に関する思弁はほとんど表面化していない。この点アリストテレスは、「ソクラテスは普遍的なものや定義を独立のものとはしなかつたのであるが、イデア論者たちはそれに反してそれらのものを独立のものとして、そのような存在者をイデアと呼んだ²⁷」と言つてゐる。すなわち、ソクラテスの「そのもの」は、経験から知識を構成するための普遍化の手続き、つまり個々の経験について必然的な条件と偶然的な条件とを選び分ける手続きに関して言われていたものと考えられるのである。

青年の愛知的な交りにおいて経験が正しく吟味され、比較され、必然的な秩序・聯関においてとらえられ、しかも不断に無智の自覚をもつて追求されるならば、それはやがて青年の力を解放して、新しい知的・倫理的世界の創造に向わせるに十分な働きとなる。²⁸しかしこうして創造された世界はその創造のどの段階においても、窮極的な「善そのもの」ではなく、常に無智の自覚にゆり動かされている比較的な善、すなわち「より善きもの」にすぎないのである。

こうしてソクラテスの愛知的教育活動が追求する世界は、知的にも倫理的にも「より善きもの」から「より善きもの」へと不断に動いていくものであつて、決して本質主義的な超越的な意味をもつものではありえない。たとえ彼が「そのもの」という言葉を使つたとしても、それはアリストテレスが言つていたように機能的な意味での普遍的概念にすぎないのであつて、実在する「そのもの」とは明瞭に区別されなければならない。「そのもの」の实在を認めることは『国家篇』における教育過程の構想にはつきりと示されていたように容易に愛知の道を閉ざす危険を含むものであり、したがつてそれについて思弁することはソクラテス的な愛知と無智の自覚との限界をはるかに超えるものと言わなければならないであろう。

しかし愛知の概念に含まれていた實在的な「そのもの」への契機はやがてはつきりした目的論的な展開をはじめ、それが最初に現れるのは友愛フィリアをテーマとした『リュシス篇』であるが、ここには、友愛に関する問答の途中でソクラテスが愛の目的論的な契機にはじめて気づいた状態が印象的に描かれている。²⁹

『リュシス篇』においても『辯明篇』と同じように、愛知者は智者でもなく無智者でもなくその中間にある者、すなわち「知らないことを知らないと信ずる人々」であるとされ、そのかぎりではきわめて『弁明篇』的な態度が基調となつていたのであるが、たまたま、対話の過程においてその愛知者の憧憬と追求の目的となるものの概念が窮極にまで押しつめられ、高揚されて、ついに独立した實在性を賦与されることになるのである。プラトンはこれを「第一に愛されるもの」³⁰と呼んでそれまでの過程において愛されたものから区別し、その過程的なものを「第一に愛されるもの」の影像エイドローにすぎないものとした。そしてこの「第一に愛されるもの」が更に『饗宴篇』では愛慕エロースの道の終極において「突如エキステイフネースとして」見られる美の形相、「独立自存の独特無二の姿をもつ永遠の存在」にまで高められ、ついに『国家

篇』においては形相中の形相として形相の^{ヒエラルキア}段階の頂点に位する善のアイデアとして語られているのである。したがって善のアイデアは、ちょうど太陽が現象を目に見えるようにし、自分では生成することもなしに生成の力と栄養とを事物にあたえるように、「知られるものに真理をあたえ、知るものに知る力をあたえるもの」であり、やがて哲人王となるべき愛知者が影像の考察の過程を超え出てついに見なければならぬ目的因として完全に実体化されるのである。

八

ほぼ以上のような考察を通じて私たちは自然に歴史的なソクラテスと歴史的なプラトンとの区別に導かれる。このようにしてプラトンから区別されてくるソクラテス像の特色は、知識に関してみれば明らかに機能主義的なものであるが、特に教育に関してみるばあい、私たちは試みにこれを汎教育主義という言葉で呼んでみたい。汎教育主義というのは世界におけるすべての問題を先づ教育という角度からとらえるという意味での教育主義に対して、社会的な実践においても思想的な考察においても美的理解の機能主義的な限界を守るという意味である。これをただ汎教育主義と呼んで、機能的な教育主義あるいは教育の機能主義などと敢えて呼ばないのは、この種の教育主義だけが教育学的な考察にたえうる教育主義であるという私たちの現在の確信にもとづいている。

ソクラテスの汎教育主義がその思想的考察においていかに美的理解の機能主義的限界を守つたかについてはすでに見てきた通りであるが、最後に私たちは、教育実践との関係についてその汎教育主義がもつ機能主義的限界の意味を考えてみよう。

若い日のソクラテスの関心が特にアテナイの社会的・政治的状况にあり、その関心が母体となつて彼の独自の思索

活動が生れたことはむしろ当然の事実であるが、その関心と思索とを専ら教師として現実化していこうとしたところにすでに彼の鮮明な教育主義が見られる。しかし彼の教育主義はそれだけにとどまらず、この社会的実践の領域においても政治と教育との間のはつきりした限界をひかせることになつた。ここに私たちは実践的意味におけるソクラテスの汎教育主義を明瞭にみとめることができる。

「私は―敢て一人とはいわれないが―少数のアテナイ人と共に真の政治術をおさめ、現代の人々の中では私一人が政治的なことをしていると思つてゐる」と『ゴルギアス篇』のソクラテスは語つてゐるが、現実には彼は、彼独特の「引きとめる力」すなわち ダイモニオン 精 靈 のために決して政治家とはならなかつた。精霊は彼が「蛇」というあり方以外で政治に関与することを許さなかつたのである。したがつて彼は不断にアテナイの青年たちや政治家たちを吟味し、彼らの無智の自覚をうながし、こうしてアテナイという巨大な馬を「より善きもの」へ向つて刺戟する蛇の役目を自分の天職と心得ていたにすぎない。また彼は当時のアテナイの政治家たちのロゴスへの不信と権力への執著とをはげしく批難し、身をもつて彼らに反抗したことすらあつたけれども、進んで何かの政治的理念を主張するなどということとは全くない善良な一市民であるにとどまつた。彼の精霊は彼が形而上学的な世界に関する本質主義的な思弁の道に入ることから彼を引き留めたと同様に、理念によつて閉された政治の道に入ることからも彼を引きとめ、むしろ自由な知識と自由な理念とに向つて開かれた青年との交りにその活動を限ることを余儀なくさせたのである。だからこそソクラテスは彼の現実の活動はあくまでも教師としての活動でありながら、その教育活動をもつて敢て真の政治術と広言するのである。精霊によつて教育活動の中にひきとめられ「人々に徳の追求をすすめ、けだし人間業でない」蛇の天職に従事したソクラテスの態度を私たちは適切に汎教育主義と呼ぶことができると思う。

ソクラテスの汎教育主義は彼の告訴と死の事情をめぐつて最も鮮明に示されている。ソクラテスに対する告訴理由はソクラテスが(1)、国家の崇拜する神々を崇拜せず新奇な教えを導入した。(2)、青年を墮落させた。という二つの部分から成立していたとみられるのであるが、当時のアテナイの思想史的事情からみて、この告訴が要するに青年を墮落させたという教育的・社会的関心に帰着することは明かである。そしてその意味はソクラテスが「弁明篇」において推測しているように、彼の弁証法的な教育活動が青年たちの間に批判的な「魂」を目ざませ、たまたま成人たちの無智と無能を暴露してその面目を失わせたということであらう。しかしソクラテスが指摘するこの告訴理由はそれ自体きわめて抽象的なものであつて、これだけでは到底ソクラテスの死の十分な理由とは考えられない。この抽象的な理由の背後にもつと具体的な、すなわち社会的に重要な意味をもつ青年墮落の実例がなければならぬはずである。ソクラテスもその告訴者たちもこの実例をはつきりとあけてはいないが、それは四〇三年の「特赦」^{アムホスティア}の条件にもとづいて、その時以前の犯罪をとりあけないという規定にしたがつたものと解釈される³⁶。しかし現実にはこの抽象的に表現された告訴の背後に、当時としてはきわめて重大な青年墮落の実例が考えられていたことには間違いないであらう。そしてそれはクセノフォンによれば、当時アテナイ民主政治の叛逆者と見られていたアルキビアデスとクリティアスとの教育であつた。

スパルタとの長期の戦いの末にアテナイが遂に屈服したのは四〇四年のことであつたが、その屈服までの経過にはアルキビアデスとクリティアスとの叛逆が重要な役割を果したと見られていた。のみならずプラトンの母の従兄弟であるクリティアスは同じくプラトンの伯父であるカルミデスと共にスパルタの傀儡である三十人寡頭政権の指導的人物となり、民主主義者に対して恐怖的な弾圧策をとつたのである。したがつてわづか八ヶ月の後に民主主義者の手に

よつて彼らが倒され、アテナイに再び民主政治が復活された時に彼らが民主主義にとつての憎むべき敵と考えられたことは想像にかたくない。しかもソクラテスに対する告訴はこの時復活した民主政治の指導者の一人であつたアニストスの名を連ねて企てられているのである。

アルキビアデスはもちろん、クリティアスやカルミデスがいづれもソクラテスの「弟子」^{マテウス}であると思はれていたことは明らかにソクラテスの不幸であつた。ソクラテスが職業的な教師でなく、その意味での「弟子」をもたなかつたことはソクラテス自身が語るとおりであつたとしても、彼が彼の「使命」³⁸にしたがつて語ることをだれにも拒まなかつたことも彼自身が証言するとおりであり、しかも彼と上述の人々との間に成立していた親しい交りはアテナイ市民にとつて周知の事実だつたのである。

ソクラテスがなぜこの種の人々と交つたかということについては、彼が主張するように、それが「神からさづかつた使命」にもとづくという以外の説明は不必要であらう。青年たちと交り、「自分と他人とを吟味し」、人々を無智の自覚に導き、愛知と魂の世話とをすすめることは、相手がどんな人物であるかに関係なく、ソクラテスが彼の「使命」としていたことであり、また市民としての彼がなすべき最も「政治的な行為」でもあつた。したがつて彼がこれらの人々と交つたのはきわめて自然なことであり、ことに相手がアルキビアデスのように、幼少の頃から将来のアテナイの指導者となることを約束されている好青年であつたり、クリティアス、カルミデスなどのように、すぐれた才能と野心と勇氣とに溢れる青年であつたりするばあいはその交りが親しくなることは当然の成りゆきであつたといえよう。

これらの人々がソクラテスが期待したかもしれないような人物に必ずしもならなかつたということはたしかにソクラテスの悲劇であつたといえるかもしれない、しかしそれはソクラテスの教育の成功でもなく、失敗でもなく、単な

る悲劇であり、しかもソクラテスの個人的な悲劇というよりもむしろ彼の基本的な態度、すなわち汎教育主義がもつ当然な限界の悲劇的な現れと考えるべきである。ソクラテスが使命としていたのは彼らに民主政治あるいは寡頭政治の理想を吹きこむことではなかつた。彼の汎教育主義は彼に対してこのことをかたく禁じていたのである。理想は機能的な措置によつて立てられるものでなく、本質主義的な決定によつてえられるものである。知識の問題ではなくて意志の問題である。したがつて青年は自分自身のロゴスにしたがつて自由に自分の意志的決定を行うのでなければならぬ。そしてここから彼らに対する教師の態度もきまつてくる。教師のなしうることは、彼らが不斷に自分自身を吟味し、彼ら自身のロゴス的な主体性を確保することができるよう助力すること、すなわち彼らと同じ資格で愛慕^{エロース}における友愛^{フィリア}に生きることにすぎない。したがつてソクラテスの活動もこの限界を超えてそれ以上にすることはなかつた。ソクラテスがしたことは青年たちのロゴスの訓練に協力し、あらゆる理想の戦いに積極的に参加する準備をすすめることにすぎなかつたのである。したがつてこのソクラテスの活動には、理想の選択という点に関して限界がある。しかもソクラテスはこの限界を十分に自覚していた。彼は彼と交つた人々のその後について「その中の誰かが有益な人物になつたとしても、またならなかつたとしても、正当にいつて私にその責任のあるわけではない」と公言するのである。

ソクラテスのこの異常にまできびしい汎教育主義的な限界はやがてプラトンによつて越えられた。それはプラトンのシュラクサイにおける政治的な試みにおいてはじめて現実化したのであるが、思想的にはプラトンの『国家篇』においてすでに完成され、さらにつきつめれば、彼のイデア論に至る本質主義的な展開においてはやくも準備されていたとみることができぬ。

プラトンの作品はその全篇がソクラテスの強い影響下にあり、著しく教育主義的色彩を帯びていることは周知のこ

とである。特に『国家篇』はきわめてすぐれた教育国家の構想を示しており、しかも彼の作品にあふれている豊かな美的理解は彼をして教育史上の古典的人物として位置させるほどになっているのである。しかしその国家篇の教育的構想やその思想的中心をなすイデア論が明らかに彼の美的理解にふさわしくないものであり、またきわめて反ソクラテス的であることも否定できない。この点プラトンがソクラテスの汎教育主義を理解しなかつたのであるか、それとも、政治的にも思想的にもソクラテスが自分の周囲にはりめぐらした汎教育主義のきびしい限界について満足しなかつたのであるか、これは必ずしもはつきりしない。ただ私たちはプラトンがソクラテスと同じ教育主義的色彩を保ちながら、また、同じ豊かな美的理解にめぐまれながら、しかも本質主義的な思弁を試み、その思弁にもとづいて理想国家を構想するまでにいたつたということの中に彼の教育思想の特色を認めたい。そしてこの彼の態度を美的理解にふさわしいソクラテスの汎教育主義から区別するとすれば、本質主義的教育主義、あるいは空想的教育主義とでも呼ぶべきものであると思う。

九

教育作用の美的理解はこうして知識に対する機能主義的態度を介して汎教育主義となり、本質主義的態度を介して空想的教育主義となる。汎教育主義は、思想においても実践においても、美的理解に即して、その経験的・論理的限界を守るものであり、空想的教育主義はこの限界を超えて、超越的意志的決定を教育の領域にもちこむものである。したがって前者は教育現象に対する経験的・論理的考察としての教育学と、理念に向つて開かれた教育実践への主義であり、後者は意志的に決定される倫理的・社会的理想に向つて人々を誘う教育思想と、理念によつて閉された教育

実践とへの主義であると言える。

しかし汎教育主義の道が妥当な教育学への道であるか、空想的教育主義の道がむしろそうであるかという問題は、現在必ずしも決定されているわけではない。教育学は軌範科学であり、当為の学であるという見解が屢々聞かれるように、従来教育学の正統的な立場はほとんど空想的教育主義の道をふんできたのである。これに対して汎教育主義の立場は、すでに私たちが見てきたように、教育史上にほとんど意識されたこともなく十分に吟味されたこともない。ただわずかにソクラテスの実践について指摘されえた程度にとどまり、その後は常に本質主義的な思想の背後で影像として生きつづけたにすぎないのである。したがって汎教育主義の道については従来ほとんど組織的な吟味が加えられたことはなく、それが具体的にどんな教育学へ通じるかも未知数である。ただ近代諸科学における機能主義的態度の成功は汎教育主義に対して覚醒的な衝撃をあたえた。「教育科学」や「道具主義」の教育学は明かにこの衝撃の所産であり、たとえ十分な成功とは言えないにしても、この汎教育主義的な教育学への一つの試みと言えるであろう。

汎教育主義と空想的教育主義との間には、そのいづれが教育学にふさわしいかという問題とともに、いづれが教育実践上有効であるかという問題が残されている。現実の教育行政や教育運動は必然的にその理念や理想における意志的決定を伴うという意味で空想的教育主義に属する。この点、意志的決定の混入を極力さけて、ただ試行誤謬的な経験的指定だけを試みようとする汎教育主義は、社会的倫理的影響力において比較的力弱いかとも考えられる。しかし汎教育主義は意志的決定の問題と経験的指定の問題とを截然と区別することによつて、教育を思想的混乱や政治的干渉による混乱から守ろうとする積極的な意図をもつものであり、人間の経験的構造に即した訓練を教育の領域に確保しながら、政治・倫理の領域は教育された人々の意志的決定に委ねようとする開かれた態度をもつものである。

政治的にはいわば消極的とも見えるこの態度が汎教育主義においてはむしろ最も積極的な政治的態度とみられていることはソクラテスの例において明かであつた。この同じ考え方は美的という言葉を経由して教育作用の理解について導入したシラーのばあいにも見られる。彼が例の『美的教育に関する書簡』を書いたのは一七九三年であるが、これは丁度フランス革命の最中であり、シラー自身もこのことについて「世人の眼も哲学者の眼も期待にみちてかの政治舞台の上にじつと注がれている」と書いている。事実、当時フィヒテは『フランス革命に関する公衆の判断を正す文』や『欧州諸侯への思想自由返還の要求』を草していたし、カントですら「平久平和」の理論的基礎づけに専念しはじめていたのである。そしてシラー自身もこの書簡において、「私は他の世紀に生きることを願わないし他の世紀のために働いていたかつたとも願わない。私は国家の民であり、また時代の子である」という言葉で彼の時代への関心を語っている。しかも彼がこの動乱の時代の唯中にあつて、「美的教育」を論ずる理由について彼はこう説明する。「われわれが経験しつつあるかの政治的問題を解決するためにはわれわれは美的の問題を辿つて道をとらねばならない。…一つの国民においてかような性格が重みをもつてのみ道徳的原理にもとづく国家変革は無害であることができるし、またかような一つの性格のみがその変革の持続を保証することができる。」「この題材は時代の趣味にとつてはいざしらず時代の必要にとつてははるかに切迫したものだ。」と。

教育作用の美的理解をめぐる汎教育主義と空想的教育主義との各種の対立は現代もなおきびしい。しかもその対立の根はソクラテス・プラトンにまでさかのぼるほど深いのである。しかし私たちは美的理解にもつとも妥当な態度は汎教育主義であると考え、そこから導かれる教育学と教育実践とを追求することが、現在における最善の措置だと考

えつる。

註 1 前論文(二)参照。

2 cf. Höfding, Rousseau (English Transl. p. 35~).

3 Emil, IV. 260 (ポト Garnier 版によつて)。

4 E. IV, 249.

5 E. Préface.

6 E. IV, Profession de Foi du Vicaire Savoyard.

7 以上の推論は明かにミカントの模倣である。しかし単に形式だけの模倣である。

8 E. IV, 339.

9 Platon, Respublica VII.

10 G. Grote, Plato and the other Companions of Socrates 1875, IV, 240.

11 Leges 659D.

12 Aristophanes, Nubes. 及び村井「プラトンにおける教育学的思索の発展」教育科学 11 輯参照。

13 cf. A. E. Taylor, Socrates.

14 Resp. 538 A~539 B.

15 G. Grote, a. a. o. 239.

16 Xenophon, Memorabilia I, ii, 33~37.

17 Lysis 218B.

18 Symposium 179 C.

19 Resp. 498 B~C.

20 Mem. I, ii, 15.

21 Aristophanes, Nubes. 及び村井「アリストファネスのソクラテス像について」教育学研究 18 卷 6 号。

教育作用の美的理解について(下)

- 22 Leges X.
- 23 Apol. 29 A~B.
- 24 Crito 46 D.
- 25 例えば三木清「ソクラテス」、西洋人の見解では魂の概念がキリスト教的に解釈されることがすくなくないようである。
- 26 Phaedr. 245 C.
- 27 Arist. Met. (M). 1078 b. 岩崎勉訳「形而上学」p. 414.
- 28 江崎 J. S. Stenzel, *Metaphysik des Altertums* S. 98 参照。
- 29 Lysis 219C~, プラトンの敘述の中ではこういう印象的な敘述の箇所は大てい思想的に重大な飛躍を含む箇所であることが多い。
- 30 Lysis 219 C~D.
- 31 Resp. 508 C.
- 32 村井「プラトンにおける教育学的思索の発展」参照。
- 33 Gorgias 521 D.
- 34 Diogenes Laertius ii, 40.
- 35 A. E. Taylor, *Socrates* 109~110.
- 36 a. a. o. III, 114.
- 37 Mem. I, ii, 12.
- 38 Ap. 33 A.
- 39 Ap. 33 B.
- 40 F. Schiller, *Über die Aesthetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen* 2u. 4te Briefe.