

内在的真理の伝達をめぐる「教える者」と「学ぶ者」との関係

— S・キルケゴールの理論を手がかりとして —

須 藤 茂 明^{*}

この小論は倫理教育において伝達される倫理的内容に対して、「学ぶ者」が主体的に関わることの重要性を考察するものである。その考察は倫理的内容の伝達をめぐる「教える者」と「学ぶ者」との関係に基づいてなされ、この両者の関係の構造もあわせて考察される。

1

倫理教育は倫理的内容を取り扱いの対象としており、上記の内容をもったものは生徒の生き方に本質的に関わってくるという特質をもつ。倫理教育がこの特質を忘れた場合、「倫理」は暗記科目となりその指導はたんなる知識の伝達に終わってしまう。それゆえ倫理教育は、伝達された内容に対して、生徒が主体的に関わっていけるように、教材の内容を厳選し教授法を工夫してきた。本論文はこの事実を背景に「倫理的内容に対する主体的な関わり」に注目し、これを理論的に考察していこうとするものである。そしてその際には、ある思想なり信仰なりを生き生きと自己の内に取り入れることを課題としたS・キルケゴールの思想に問題解決の視点を求めることができるとし、これを手がかりとしつつ考察を行う。

2

倫理的内容に対して生徒が主体的に関わる態度の重視される事実を、われわれはまず『指導要領』にみることができる。その場合「目標」や「内容」からもみていく必要があるが、やはり「内容の取扱い」を手がかりとするのが適切であろう。なぜなら『指導要領』のこの部分では、内容をいかに取扱うかといった、伝達が問題とされているのであり、およそ何ものかの伝達が問題とされる場合には伝達される側の存在や関わり方が考慮されているからである。

まず、「内容の取扱い」(1)にみられる「現代社会」との関連において学習の深化発展を図るようにとの指摘であるが、これはたんに知的関連の強調にとどまらない。この項目は「倫理」を「現代社会」と関連させつつ教えることが重要かつ有益であると述べている。これを生徒の側か

* 昭和57年度教育研究科修了

ら言うなら、「現代社会」を学び自己を形成しつつある生徒が、その自己をふまえて「倫理」を学ぶことであり、「現代社会」の学習で形成された自己と関わらせつつ倫理的内容と関わるのが重要かつ有益であるということである。生徒の上記の態度から前述の「倫理的内容に対する主体的な関わり」に通じるものをみることができる。

「内容の取扱い」(2)は指導上の配慮について以下のように述べている。「思想史を網羅的に取り上げたり、先哲の考え方について細かな事柄や程度の高い事柄に深入りしたりしないように特に留意し、生徒自らが人生観・世界観を確立するための手がかりを得させる工夫をする。」⁽¹⁾つまり「倫理」は倫理的内容を手がかりとして生徒が自ら人生観・世界観を確立していくことを主眼としているわけだが、そのためには過度に高度な内容を伝達したら、生徒はそれを自己の問題と関わらせて考えることができず、やがて関心を失っていくか、あるいは試験等の外的動機から丸暗記を試みる結果になる。そこでは倫理的内容に対して生徒が主体的に関わっていく態度は失われているのであり、『指導要領』もこの点に留意しつつ前述のごとき配慮を提唱している。

さらに言葉のより厳密な意味でこの項目中の「手がかり」という言葉を考えてみたい。一般に、何かを「手がかり」とするためには、われわれはまずその何かに関わっていかなければならないのは言うまでもないが、同時にその何か(対象)に対して自立的でなければならない。そうでなければわれわれはその対象から一方的に影響を受け圧倒されるだけであり、手がかりとする態度は失われる。すなわち項目の中の「手がかり」という言葉は、倫理的内容に主体的に関わっていく態度に通じていると言えるであろう。

「内容の取扱い」(3)では学習方法の工夫といったより実践的な側面にまで言及されるが、内容的には前述の(2)との関連において考えるべきものである。ゆえにその基本姿勢は(2)の発展としてみてよく、それをわれわれはすでに確認した。

「内容の取扱い」(4)は、いわゆる政治教育、宗教教育の禁止である。これは直接的には教育基本法の第8条および第9条の規定に結びつく。今ここで教育基本法の意義にまで立ち入って論じることとはできないので、政治教育、宗教教育がわれわれが先ほどから問題にしている「倫理的内容に対する主体的な関わり」をめざす教育とは相いれぬものであることを指摘するにとどめたい。教育基本法が禁じているところの政治教育・宗教教育は、何らかの意味で強制が伴い、それは対象(特定の政党・政治思想および宗教・宗教思想)への服従に通じる。この場合生徒の無批判的受容が指導理念となっているのであり、これはわれわれがこれまで述べてきた態度とは正反対のものである。

以上、『指導要領』の「内容の取扱い」を手がかりに、われわれはその明文化された項目の背後に一つの基本姿勢をみてきた。そしてそれを「倫理的内容に対する主体的な関わり」としたの

である。

3

ここまでわれわれは『指導要領』において「倫理的内容に対する主体的な関わり」に多大な配慮が払われているのを見てきた。しかし多大な配慮はなんのために（つまり多大な配慮が必要であるということは、見方を変えれば倫理教育には大きな困難があるということになる）いかなる困難を克服するために必要となるのか。われわれはまずこの困難を明らかにすることから出発したいと思う。問題の所在を明確にするために『指導要領』および『指導要領解説』中の文章を例示する。

(2)

例 1

倫理・哲学などに関する基本的な問題について学ぶことにより …………… 1)

生徒が自ら人生観・世界観の形成を図ることができるようにする …………… 2)

(3)

例 2

人間の存在や価値についての深い理解や思索は …………… 1)

自主的な人格の形成につながるものである …………… 2)

(4)

例 3

人間の存在や価値についての理解や思索を深めるとともに …………… 1)

自主的な人格の形成に努める実践的な態度を育てる …………… 2)

上記の三例はいずれも内容的に誤りはない。しかしこれらの例が述べるごとく1)から2)への移行は容易であろうか。つまりここで問題となるのが「理解すること」から「行なうこと」への移行に伴う困難である。具体的に言うなら、倫理的内容を理解することと主体的に生きていくことが容易に結びつくかということであり、教師の側から言うなら「倫理」を教えることと生徒がそれを生きていく際の力とすることがどう結びつくかということである。これまでの考察で明らかになったように、倫理教育が内容を選択し教授法を工夫してきたのも、背後にこの困難があったからに他ならない。それは例示した三例の「基本的な」「深い理解」「思索を深める」等の言葉が、すべて1)から2)への移行をいかにして可能ならしめるかを念頭においていることからわかると思う。

しかしここでまた別の問題が生じる。つまり「深い理解」の「深い」とはいかなる理解のことをさし、「思索を深める」の「深める」とはいかなる態度のことをいうのか。この点について『指導要領』は答えていない。しかも教師の側としても、深い理解が人格の形成につながる、と

で重要であると理解していたのであり、真理を学ぶ際に「教える者」と「学ぶ者」との間に形成される関係の構造と真理伝達の形態について深く考察するに至ったのである。

5

キルケゴールの著作で、真理の伝達と伝達をめぐっての「教える者」と「学ぶ者」との関係を扱ったものの一つに『哲学的断片』がある。この著作をキルケゴールは「真理はどこまで学ばれうるか」という問いから始める。この問いは前提として、真理は、これから学ばれるために、まだ知られておらず、さらにその知られざる真理が求められている状況が存在する。そしてこの状況は必然的にプラトンの『メノン』における「論争家好みの議論」(80節終わり)の難点へと至る。それによれば、人は自分が知っていることを求めることはできないし、同様に知らないことを求めることもできない。なぜなら知っていることは知っているのだから求めることはできないし、知らないことは何を求めるべきかを知らないのだから求めることはできない、ということになる。つまり知っていることも知らないことも求めることができないのなら、結局真理を求めること自体も不可能になってしまうことになる。この困難に対しソクラテスは、学ぶことも探し求めることもすべて「想起」(ἀναμνήσις)であり、まだ知らぬ者は忘れてにすぎないのだから、ただ想起させられればよいとしたのである。上記のソクラテスの解答によって解決され成立する関係が、「教える者」と「学ぶ者」との内在的関係である。ここまでの内容を以下にまとめてみる。

I 「学ぶ者」は真理を自己の内にもつ。

II 「学ぶ者」の内では真理は潜在化された状態(忘れられた状態)にある。

以上の I・II から

1. ここでの真理は各人が自らの内にもつ、自己の理性の限界内での真理(倫理的内在的真理)である。…… I より

2 a 「教える者」は「学ぶ者」に真理を教え込めない。…… I より

2 b 「学ぶ者」は「教える者」から真理を依存的に教えてもらえない。…… I より

3 a 「教える者」は「学ぶ者」が真理を想起するきっかけにすぎない。…… II・2 a より

3 b 「学ぶ者」は「教える者」をきっかけとして真理を想起する。…… II・2 b より

キルケゴールはここに産婆術の成立をみる。そこでは「教える者」は産婆の役目を果たすだけであり「学ぶ者」が忘れてしまっている真理を分娩する手伝いをするにとどまる。一般的に言うなら「教え込む」のではなく「引き出す」のである。(この点は倫理教育においては他の教育にもまして重要である。 — 後述 —)

上記の関係は「教える者」の一つの在り方を提示する。「教える者」はきっかけにすぎないということは、「教える者」は本質的な規定ではなく「学ぶ者」に対して産婆の役目を果たすことにより「教える者」になる(傍点筆者)。実体的な教師は存在せず(あるとすればそれは社会制度の産物)、彼は「学ぶ者」との関係において「教える者」となる。原則的には「学ぶ者」をして真理を想起させるきっかけとなった者は、その職業のいかんを問わず「教える者」となる可能性がある。つまり世のすべてが「学ぶ者」にとっては教師・教材となる可能性がある。

上記の関係は「学ぶ者」を積極的にさせる。彼は真理を忘れてにすぎず、自らの内にもっているのだから、想起せんと努めなければならぬ。「教える者」から一方的に教えてもらおうといった受け身な姿勢は否定され、「教える者」からの自立の余地が生じる。「学ぶ者」にとっては想起する真理こそが重要なのであり「教える者」はきっかけにすぎぬ以上、きっかけは誰であるか何であるかは二次的問題となる。

上に述べたことと関連して、倫理教育においてはすべてが「教える者」となる可能性があるなら、現実の教師と同様に歴史上の思想家も当然「教える者」となりうる。しかしそれすらもあくまでもきっかけであり、現実の教師がこれらの思想家を用いる場合も、「学ぶ者」が真理を想起するきっかけとなるように用いる。したがってデカルトやカントを教えるのではなく、デカルトやカントで教える(傍点筆者)ことになる。

以上述べてきたように、内在的關係とは「学ぶ者」が真理を内にもっているとの前提から出発し、「教える者」は彼に対してきっかけとして働きつつ、彼が真理を想起するという関係であった。キルケゴールはこの関係の典型をソクラテスと弟子との関係に認め、真理の伝達をめぐる限りでは人間と人間との間での最高の関係として高く評価している。

6

キルケゴールが内在的關係の伝達に関して上記の関係を高く評価したゆえんを以下に考察していきたい。この関係では「教える者」がきっかけとなり「学ぶ者」が真理を想起する。したがって真理は「教える者」から「学ぶ者」へと直接的に伝達されず、「学ぶ者」が想起の名において真理を自覚していく形態をとる。キルケゴールにおいては自覚(これをプラトンの想起といってもよい)することが真理認識において重視される。そしてわれわれはこの小論の冒頭で「倫理的内容に対する主体的な関わり」に着目したが、ここでの真理を自覚していく態度は上記の主体的な関わりと相通じている。自覚は主体的な認識として主体的な関わりから生じるのであり、それを可能にしているのがこの関係なのである。

真理を主体的に自覚していく態度(倫理的内容に対して主体的に関わっていく態度)が重要で

あることの理論的な根拠として、『哲学的断片』の続篇として書かれた『哲学的断片へのあとがき』（以下『あとがき』）における主要なテーマである「主体性が真理である」というテーゼがあげられる。今ここで『あとがき』の問題にまで立ち入って論じることはできないが、キルケゴールは、実存に本質的に関わりをもつ真理は主体的に受け取られてこそ真理となる、との立場に立つ。そしてその場合、対象それ自体の真偽よりも、認識する側の対象に対する関わり方の真偽の方を問題とする。参考までに『あとがき』の一部を引用してみる。

「真理が客観的に問われる場合、真理は、認識する者が関わる対象として客観的に反省される。そこでは関わり方が反省されるのではなく、それが真理であるかどうか、つまり彼が関わる真実であるかどうかが反省される。彼が関わっている対象が真理、つまり真実でありさえすれば主体は真理の中にある。真理が主体的に問われる場合には、個人の関わり方が主体的に反省される。ただこの関わり方の「いかに」が真理の中にありさえすれば、かりに個人が非真理に関わっているとしても、真理の中にある。⁽⁶⁾」

内在的関係において伝達される真理も（倫理教育において伝達される真理を含め）、実存に本質的に関わりをもつ真理であり、各人の生き方に直接関わってくる真理である（本論文1参照）。それゆえ『あとがき』のテーゼにしたがえば、対象の真偽よりも関わり方の真偽の方が問題とされる。そしてこの点が冒頭で述べた、倫理教育の特殊性であり、「倫理」において特に注意されるべき点である。たとえば歴史教育や地理教育等は、対象の真偽（対象が客観的事実かどうか）が比較的重視されるであろうが、倫理教育ではそれ以上に、関わり方、対象に関わる態度、すなわち「倫理」を学ぶ動機が問われるのである。

以上のことを確認したうえで、再び内在的関係について考えるなら、そこでは「学ぶ者」が主体的に、すなわち関わり方の「いかに」が真理の中にある形で真理に対して関わっている（ゆえに彼は真理の中にある）。図式として示せば、「教える者」はあまり真理を学ぶ意志のない「学ぶ者」に対して、「君は真理を君自身の内にもっている。ただ忘れていただけだ」と働きかけ、それにより「学ぶ者」の中に「ならば自分でその真理を見い出していこう」との主体性（主体的態度）が確立される。そしてこの主体性が倫理教育においては重要なのであり、それを今われわれは前述のキルケゴールのテーゼで確認したのである。

7

前述したように、倫理教育は生徒が倫理的内容に対して主体的に関われるように配慮してきた。今ここでこの問題に対し理論的な考察を加えることは、今後の進展にとって一つの小さな課題を提供するかもしれない。その際にキルケゴールが提出した「主体性が真理である」とのテーゼや、

内在的真理の伝達をめぐる「教える者」と「学ぶ者」との関係の構造は、一つの手がかりとなるかも知れない。上記のテーゼや構造は「倫理的内容に対する主体的な関わり」を重視する立場と相通じているからである。

この小論はこれをもって一応の結論をみた。もし真理が、倫理的内在的真理に限られるのであるなら、真理の伝達や「教える者」と「学ぶ者」との関係は、ソクラテスと弟子との関係を範とする内在的关系をもって足れりとすべきであろう。しかしもし真理に、理性の内在性を突破する宗教的超越的真理があるとしたら、そこではまったく別の真理伝達の形態が存在し、それに伴いまったく別の「教える者」と「学ぶ者」との関係が形成されるであろう。その意味ではこの小論は言葉の真の意味で小論であって、真理伝達に関して半分の部分に取り上げて論じられているにすぎない。そこで、残された — 筆者の意図とは別に、客観的に残っているといった意味にとっ
ていただきたいのであるが — 部分をどうするかだが、すべては、そこにあらゆるものが含まれたものとしての状況に、まったくゆだねられている。

＜注＞

- (1) 『高等学校学習指導要領解説 社会篇』, 1979年, 文部省, 230 ページ。
- (2) 上掲書, 150 ページ。
- (3) 上掲書, 151 ページ。
- (4) 上掲書, 229 ページ。
- (5) 以下の考察にあたっては、小川圭治著『キルケゴール』, 1979年, 講談社, を参考にした。
- (6) Sören Kierkegaard : Abschließende Unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken erster Teil, übers. von H.M. Janghans, Düsseldorf/Köln, 1957, S. 190.