

レオナルド・ネルゾンと〈理性の自己信頼〉(2)

太田 明

要 約

この研究の目的は、20世紀前半にドイツのゲッチンゲン大学を拠点に活動した哲学者レオナルド・ネルゾン (Leonard Nelson, 1882-1927) の著名な講演「ソクラテス的方法」(1922) の内容を紹介し、その新機軸を明らかにすることである。

第一節では、予備的考察として、ネルゾンの教育思想の政治との関わりを概観する。ネルゾンは自らのソクラテス的方法を「哲学ではなく、哲学することを教える技法」という意味での哲学教育の方法と規定し、それをゲッチンゲン大学での哲学の演習や、自らの政治団体の教養講座で実践し、また自らが経営するヴァルケミュール園教育舎での教育方法とした。それは当時の教育への批判とともに、政治改革の基礎として、指導者の育成を目指すという政治的目的と結びついていた。

第二節では、講演内容をネルゾンの言葉に即して検討し、解説を加える。

第三節では、「ソクラテス的方法」を構造的特徴・問いの形式・抽象の遡及的方法の三点で検討し直し、それによって、「ネルゾンの言う「教育のパラドックス」—外的影響を受けない人間が外的影響によって形成されるか—が「ソクラテス的方法」によってどのように解決されるのかを明らかにする。

ネルゾンは「ソクラテス的方法」の概念を、対話によって対話相手が自ら認識を獲得することを助ける哲学教育の技法—産婆術的側面—と、哲学実践の技法—認識論的側面—という二通りの意味で用いている。前者においては、一対一の対話ではなく、テーマに介入しない教師の指導のもとで複数の同等の参加者による会話とすること、後者においてはソクラテス—プラトンの想起説を、カント—フリースの批判哲学的な「抽象の遡及的方法」として捉え直す。これがネルゾンの新機軸であり、これによって「教育のパラドックス」の解決を導くとされるのである。

最後に、ネルゾンのソクラテス的方法の成否を、対話への参加者の回想をもとに考察する。

キーワード：レオナルド・ネルゾン、ソクラテス、ソクラテス的方法、抽象の遡及的方法

はじめに

ソクラテスが登場するプラトンの対話篇は哲学研究にとって重要な要因である。しかし、その重要性とはどこにあるのだろうか。しかしプラトン研究者自身がそこに潜む問題を指摘している。つまり誰もが対話篇の重要性を語りはするが、「それに何らかの手立てを講ずる者はわずかしかいない。ごくおごなりに登場人物と場面設定にコメントを加えたのちには、大勢の研究者は〈議論そのもの〉にひたすら取り組むことになるのである」(内山2004: 22f.)。ソクラテスの哲学思想やプラトンの哲学思想が研究目的であり、ソクラテスが行った対話そのものは、もっぱらそのための素材として重要性があるとみなされるというのである¹⁾。

他方、教育学にとってもソクラテスの教育思想は一少なくとも20世紀末まではと限定して一重要な位置を占めていたと言っていいだろう²⁾。しかしこの領域で今日、関心と呼ぶのは教育思想よりも対話的な教育方法であろう。すくなくともここ20年、我が国では学校や大学における一方向的な教育方法に対して、教師と学生、学生同士の議論のやり取りを重視する授業方法を支持する動きが、質問によって学生・生徒の発言を引き出す「ソクラティックな方法」から「双方向的授業」を経て、今日の「アクティブ・ラーニング」の流行に至るまで連続と続いている³⁾。あるいは数年前の「白熱教室」の流行を加えてもよい (cf. 太田2012)。

だが、「ソクラテスの方法」とは何か、それが哲学を含む学問やその教育においてどのように実践されるべきかという問いが引き起こされてよいはずである。20世紀前半、ゲッチンゲン大学で活動した哲学者レオナルド・ネルゾン (Leonard Nelson, 1882-1927) が取り組んだのはまさにこれである。それは、ソクラテスの哲学思想の研究ではない。ある意味ではその新解釈であり、ソクラテスの方法を革新して哲学教育・哲学実践の方法として「ソクラテスの方法」(die sokratische Methode) を提唱したのである。1927年のネルゾンの死後、その弟子たち、とりわけグスタフ・ヘックマン (Gustav Heckmann, 1898-1996) はネルゾンの方法を若干修正し、「ソクラテスの会話」(das sokratische Gespräch) として発展させた。そしてこの修正された「ソクラテスの会話」は、ヘックマン等によって設立された団体 Gesellschaft für Sokratische Philosophien (GSP) を中心に、ドイツ、オランダ、イギリスなどで実践されている。

ネルゾンは、自分の方法を大学での演習やその他の機会に実践したが、そのやり方については、講演「ソクラテスの方法」(Die sokratische Methode) で概略を述べているにすぎず、まとまった解説のようなものは一切残していない。また、講演そのものはかなり長いもので、必ずしも読みやすいとは言えないし、残念ながら邦訳もない⁴⁾。

そこで本稿では、ネルゾンの講演「ソクラテスの方法」の内容を詳しく検討し、その目的・方法・思想を明らかにすることを目的にする。まず、ネルゾンにおけるソクラテスの方法をめぐる外在的状況、すなわち彼の政治思想・政治活動・教育思想との関連を予備的に検討する(1)。次に講演「ソクラテスの方法」を出来る限りネルゾンの言葉に沿いながら検討する(2)。さら

に、ネルズンのソクラテス的方法において注目すべき点を3つ取り上げ、検討する(3)。最後に、ネルズンのソクラテス的方法の実践的可能性と問題点を振り返る(4)⁵⁾。

1. ネルズンにおける哲学・教育・政治

ネルズンのソクラテス的方法の検討に入る前に、彼の哲学・教育・政治とソクラテス的方法との関連を確認しておこう。

ネルズン自身は教育学者ではないが、少年時代の自らの学校経験に根ざして、さらに政治運動との関わりで、政治指導者の育成という観点で教育の革新に多大な関心を抱いていた。

少年時代には当時—ウィルヘルム帝政期—の学校の権威主義になじめず、ひどい成績しかとれなかった。のちの学究時代に田園寄宿舎の設立者ヘルマン・リーツ(Hermann Lietz, 1868-1919)を訪問して大きな影響を受け、さらに青年運動指導者で自由学校共同体の設立者グスタフ・ヴィネケン(Gustav Wyneken, 1875-1964)とも親しく交わった。また、クルト・ハーン(Kurt Hahn, 1886-1972)とは若い時から親密であった。他方、ネルズンは国際青年同盟(der Internationale Jugendbund: IJK)や国際社会主義的闘争同盟(der Internationale Sozialistische Kampfbund: ISK)などの政治団体を設立し、政治活動に奔走した。政治的には「リベラル左派」—「倫理的社会主義」(ethischer Liberalismus)とも言われる—に属しながら、自らの政治思想を恃むところが強く、既成政党に所属するも、衝突を繰り返した。しかし、リベラルの退潮のなかで、その指導者の育成の必要性を強く感じるにいたった。この二つの関心が結びつくところで、田園教育舎を入手し、自ら経営することになる。

ネルズンの教育思想は生前に刊行された論文集や死後に編集された著作で確認できる⁶⁾。その特徴は、「理性の自己信頼」(Selbstvertrauen der Vernunft)とその相互尊重に基づく、指導者教育(Führerziehung)、倫理学に基礎づけられた人格形成(Charakterbildung)、教育における反権威主義(Anti-autoritätspädagogik)と言ってよい。そして自らの教育理想は、なによりも哲学教育と数学・自然科学の領野での学的洞察の獲得によって可能になるとし、そのための一つの方法、つまり「ソクラテス的方法」を創出し、他の既存の教育方法—ドグマ的方法—と区別した。

1.1 政治の優位

ネルズンの教育への問いは政治の優位によって強く彩られていること指摘しておかねばならない。第一次世界大戦直後、政治活動と教育活動に積極的に乗り出す時期であるが、1920年に「教育は政治的目的に適合しなければならない」(Nelson 1971: 567)と述べている。これは「指導者教育」への志向にはっきりと見て取ることができる。

教育だけがわれわれを人間を供給する。もとめられている外的制度の創造によって、普遍性

の教育が拡大してゆく基盤を用意するそういう人間である。つまり、人類はすでに教育されていて、あの設備を実現させることができるということであろうか？ そうではない、この限定された課題のための十分な数の、十分に教育された人間が、これらの課題を解決するために必要なのである (Nelson 1971: 541)。

ネルズン死後のドイツの政治状況を鑑みれば、「指導者教育」“*Führer-erziehung*”とは意味深長である。ネルズンの田園教育舎は、新たに登場した「総統」によって指導された政治体制のもとで閉鎖され、彼の弟子たちはこの体制に苛烈な抵抗を敢行することになる。だが、ネルズンはもちろんそのような「指導者」を支持するわけではない。教育ある人間を形成し、彼らが政治指導を行うべきであり、それによって政治的目的が達成され、その後にはじめて国家における教育制度の改革の基礎が築かれるという構想である。とはいえ、一種のプラトンの国家体制の提唱と見ることができる。ネルズンの民主主義理解がかなり制約されていることを推測させる⁷⁾。

1.2 田園教育舎

ネルズンは自分の理念を言葉で述べるだけではなく、それを行動に移すために猛烈な活動を行なった。そのために1924年、ヘッセン州ヴァルケミュレの田園教育舎を入手し、自ら経営した。まず自らの政治団体(IJB, ISK)を担う若い成人のために幹部学校(Funktionärschule)を設立し、政治教育を行なった。さらに、小学校部(Grundschulzweig)を設立した。ネルズンにとって重要なのは、教育という仕事を成功させる独自の教育環境を作ることであった⁸⁾。

人間を環境に対立させ、この対立のなかで行為させることを余りに早く試みるものは危険に陥ることになる。過大な要求を出し、生徒の脆弱な力を圧倒的な矛盾の力によって衰弱させてしまい、闘争を通して強くすることができなくなるという危険である。こうしたことすべてから、重要な結論を引き出すことができる。自然に登場した環境が高度の要求に叶わないところでは、独自の教育環境を人工的に作りだす以外にはない。それがこの要求を正当化するのである (Nelson 1970b: 461)。

1927年にヴァルケミュレの教師になったグスタフ・ヘックマンは小学校部の目的を次のように特徴づけた。

ネルズンはこう言った。それは根源的に存在している理性の力を、その力を傷つけるわれわれの階級社会から来る影響に対して守る避難所でなければならない。人間は、墮落していない子どもとしての人間が持っているものを守るのである。それは真理、自己信頼、正義感への信頼、さらに自己確信の堅持である⁹⁾。

もちろん、この学校は教育方法として「ソクラテス的方法」を用いた。プロイセン文部省に提出した認可申請書では、さらに田園教育舎は「カント的学校」であることが明言されている。

方法的観点では、われわれの教育プランの主要な特色はソクラテス的方法の思想と、あら

ゆる身体的・精神的強制の絶対的な排除である。われわれはそこにはドクマ的教授も含めている。[...] われわれの仕事の哲学的基礎はすべての本質的な点でカントの哲学、しかもその高度な段階であり、したがって学校はカント的学校と称してよいのである¹⁰⁾。

こうした表現には、子どもを外界の影響から保護する場所としての田園教育舎という当時の新教育のあるタイプの主張とネルズン自身の教育理想が見て取れる。

1.3 人格形成の教育

ネルズンの教育学は、倫理的に根拠づけられた人格形成 (Charakterbildung) を目的としていた。

それ(教育の目的)は、被教育者に影響を与えて、この人間が自分で善い事を決定できるようにすることである (Nelson 1970b: 349)。

したがって教育の課題をネルズンは次の点に見た。

教育がその課題を解決するためには、善への発達を必要とする影響を意図的に強化し増大し、善への発達を妨害する反対の影響を意図的に弱め低下させる必要がある。そして、教育の課題もここに尽きるのである (Nelson 1970b: 354)。

1.4 反権威主義的教育

ネルズンの教育学は「権威主義的教育」を排除する。つまり、服従に方向づけられた教育である。「教育上の権威原理」に対する論争で、被教育者の固有の権利と教育者の指導役割の弁証法的関係を展開する (Nelson 1971: 449-495)。根本に置かれるのは、理性的に方向づけられた信頼関係である。

教育者への信頼は決して無条件の服従を要求するわけではない。むしろ信頼は服従を被教育者の判断を教育者の判断との一致の条件に制限する [...]。つまり、実際に、信頼とは自らの判断の適用の特殊事例にすぎない。他者の洞察を信頼する者がそうするのは、自分自身の判断が確実な決定に至らない時は、他者の判断のほうが大きな確実性があるという可能性を使用する限りにおいてである。しかし、他者の判断のほうがより大きな確実性があるということは、もし実際に他者の判断が正しいことへの信頼があり、それが他者の権威への盲信でないとするならば、翻って、自分自身の判断の根拠にもとづいて受け入れられねばならない。

権威と信頼のこの限界は極めてはっきりしたものであって、信頼を獲得し維持し続ける可能性は、権威原理の使用を排除することを要求する。信頼は真理性と他者の自己決定権への尊敬によってなされるのである (Nelson 1970b: 394-5)。

そして本来の教授は学問的洞察の獲得を目的とする。

陶冶はただ自己活動によってのみ成り立つ。知的陶冶もそうである。それには、認識においてさえ、現実への自立的な関係が獲得されねばならず、間接的にすくい上げることによって根拠づけられない。したがって、そのような教材は、多くの場合、自分の研究に役立ち、少なくとも思考に適合する知を要求するものが最善である。それにあたるのは、事実についての自分自身の観察から出発すること、そして観察を超えるどの一歩も自分で思考することによって達成されるということである (Nelson 1970b: 448)。

ネルズンにとって最も重要なのは、哲学とならんで数学・自然科学の領域である。ネルズンは「人間精神の自己活動の発展」(Nelson 1971: 490)を第一におく。「すべての恣意を排し、それによって同時に学的真理への畏敬を目覚めるためである」(Nelson 1970b: 490)。

2. ネルズンの「ソクラテス的方法」

1922年12月11日、ネルズンはゲッチェンゲン教育協会 (Pädagogische Gesellschaft in Göttingen) で「ソクラテス的方法」(Die sokratische Methode)と題した講演を行った¹¹⁾。

ネルズンがどのようにして「ソクラテス的方法」を構想するに至ったのかは、この講演では一切述べられていない、確言に足る資料もないようである。ただ、若い時にプラトンによる対話篇に大いに刺激を受けたことは確かである。しかし、それと並んで政治活動のなかで知り合った友人ヴィルヘルム・オール (Wilhelm Ohr, 1877-1916) に刺激をうけたことが推測されている (cf. Loska 1999)。オールは1907年に設立された「リベラルドイツ国民協会」(Nationalverein für das liberale Deutschland) の設立者であり、ネルズンは彼とともに多くの政治集会に参加した。オールは1916年、第一次大戦で戦死したが、1917年1月14日の追悼文でネルズンはこのように評している。

オールが大事にしていたのは、コースのなかで講義をできるかぎり議論に差し向け、どの初心者も自分の考えと質問を発言する機会を持つことである。ソクラテス的方法による議論の指導に努力を傾注し、得られた知識の扱いよりも、思考における理解と根拠を重視した。そしてつねに、理解できていないスローガンは決して使用せず、フレーズの誘惑に抵抗することと考えた (Nelson 1971: 432)。

すでに「ソクラテス的方法」への言及があるが、ネルズンが述べているのは、知識を伝達するという教えではなく、事柄をよく思考して使いこなすことが肝要だということである。そして自分のソクラテス的方法をゲッチェンゲン大学での演習でも用いた¹²⁾。ネルズン自身のソクラテス的方法による演習や政治講座の様子は何人かが回想しているが、それについては後にみることにする。

その提唱者にして実践者であるネルズン自身の講演を検討してみよう。この講演は長大なものであるが¹³⁾、できるかぎり講演の言葉により、若干の解説を加える。

講演「ソクラテス的方法」

冒頭で、講演に与えられた時間は少なく、目的は限定されていると述べながら、かなり雄弁に語っている。まず、ソクラテス的方法について講演という形で述べることの困難を述べる。

私は、どのようにしてヴァイオリンを弾いたらよいかと尋ねられたヴァイオリニストと同じ板挟みの状況にいるように感じています。なるほど自分の技術は披露できるのですが、どのようにしてヴァイオリンを始めるかを概念によって説明することができないのです。ところで、ソクラテス的方法は哲学を教える技術 (Kunst) ではなく、哲学実践 (philosophieren) を教える技術です。哲学教育の技術ではなく、学生に哲学させる技術です。したがって、ソクラテス的方法について正しい考えを与えようとすれば、この時点で講演をただちに中断しなければなりません。むしろ、あなた方の前で何かを話すかわりに、あなた方といっしょに何らかの哲学的問いを取り上げ、ソクラテス的方法によって扱うべきでしょう。しかしプラトンは何と言ったのでしょうか。「長く持続し、対象に集中するやり取り」だけが哲学的認識の光を輝かせる、と言ったのです (SM, 271)。

こうしてネルズンはソクラテス的方法の意味と意義を実践ではなく言葉によって理解してもらおうという冒険に乗り出す。

まず、ソクラテス的方法への愛着をシンデレラ伝説のように語り始める。妹であるソクラテス的方法は「哲学の継子としていじめられている」(SM, 272)。それに対して「人気者の姉」は「おべっか使いで怠惰に流れがちなドグマ的方法」(SM, 272)である。妹は人気者の姉の影に隠れてひっそり生きてきた。ネルズン自身は年下の妹の魅力に惹かれており、人気のなくなった妹の名誉回復を試みる。

行方知れずになり死亡宣告された者を生き返らせること、そして実際には死んでいるのに、時宜を得て、以前に増して威儀を整えて姿を現した妹のために舞台を整える (SM, 272)。という「騎士道精神」(SM, 272)を発揮しようとする。

ソクラテス的方法とドグマ的方法とを対比させながら、ネルズンは当時の学問の在り方についての批判を行なう。

哲学を明白な学へと形成し、そうすることによって目的意識的な研究と連続的に進歩する学的活動の対象とするという古くから続く仕事に成功を取めること、これは、哲学を単に自分の独自性を追求する場としたり、哲学的真理の普遍妥当性をうるよりも、自分自身の体系を構築して同時代者のなかの輝きたいと思う人にとって嫌なことにちがいはありません。彼らすべてにとって、厳密学に向かう批判哲学のこの進展は不都合であったにちがいはありません。そして彼らはこの進展に反抗しなければなりません。哲学とは天才の発見に係る事柄、個人的体験であって、学校向きの活動ではないという考えは、当時は支配的であり、今日でもまだ大方は支配的な理解なのです (Nelson 1975: 110f.)。

ネルズンの講演はそのような当時の学問の批判に密接に結びついている。しかし自分自身の

学問領域である哲学を例外扱いし、それを擁護するのではない。他の学問領域、たとえば数学や自然科学はすでに以前から「進歩し」、問題解決を「一般的に定められた手段で追求し」、「普遍的な方法を承認」しているが、それなのに哲学ははまだ「若年段階」(SM, 273)にある。

方法上の指示が、そもそも時代や個人だけによって条件づけられ、歴史だけによって判断されるべき研究法であると評価される場所では、誰もが自分自身で法則や規則を与えません。ある方法が賛同を呼び、暫くの間は将来の研究の方向を規定する僥倖があるかもしれませんが。しかし、どんな学問的成功にも誤りはつきものです。ですから、誤りが継続的な努力によって欠陥を克服するための出発点になるというわけにはいきません。むしろこの場合、誤りは構築の失敗という烙印を押され、完全に新しい構築に道を譲らねばなりません。もっとも、この新しい構築にもすぐに同じ運命が待ち受けていますが (SM, 273)。

哲学者たちは学問活動の本質的特徴に基づく統合、つまり方法的統制された活動というものをまだ成し遂げていない。この状態をヴィンデルバントは「哲学探求の対象にさえ恒常的な基準を打ち立てることはできない」としたが、ネルズンにとって現状は「それ以上に憂鬱なものに思える」(SM, 274)。

弁解することなくネルズンは哲学の現状を述べる。

そのように見れば、いったい、そのような哲学者は実際、自分自身の学をどうとらえているのかとますます不審に思われるでしょう。しかし、ある哲学説に向けられている軽侮の念は、すでにその哲学説が学問的に無価値であることの証左ではないのかという問いは、少なくともこの無政府状態にあっては、まだ決着がつけられません。もし判断を下す者にとって普遍妥当な学問的基準が存在しないとすれば、どうして哲学的業績の学問的価値あるいは無価値を判断しようなどと思えるのでしょうか。

そしてこの場合、哲学者たちの結果が多様だから、哲学に方向づけの提示が難しくなるのだというわけではありません。反対に、偉大な哲学的諸真理は根本においてそもそもすべての重要な思想家の共通財産でした。ですから、かつてはここに共通の出発点があったのです。しかし、この結果の根拠づけを恣意を排した明白な規則にもとづいて行うこと、そしてそこにある方法的課題を確実かつ正確に定式化すること、この二つの課題は哲学の一般の関心において少しも注意をひくことはありませんでした。ですから、もしこの関心を満足させるために人々が払っている努力が無に帰することがあったとしても、それは驚くには当たりません (SM, 274)。

では、哲学はどうしてこうなったのか、またどうすれば学問としての哲学を確かな軌道に乗せることはできるのか。ネルズンによれば、哲学の歴史を振り返れば「哲学が暗中模索の段階から抜け出し、確実な学問になる見通しが二度ありました」(SM, 275)。それは「ソクラテスとカントのライフワークであり、両者はまさに「この方法論的課題に奉仕し、計り知れないほどの歴史的栄誉を与えられました。しかし、学問としての哲学の構築にとってそれがもつ革命的意義という点では、成果も影響もないままにとどまっています」(SM, 274)。ソクラテスは

青年を墮落させているとの咎で罪を受け、カントの方法的方向づけを近代は簡単に看過してしまっただけである。

ソクラテスに対する批判は今日に至るまで枚挙に暇がない。たとえば、ソクラテスの哲学を検討して、それはソクラテスが自分で伝えたものではなく、おそらくソクラテス自身が確証したものではない、だから対立する解釈を免れないのだと言われる。「しかし、批判が方法に及ぶと、彼らの賞賛は通俗性に向けられるか、あるいは、ソクラテス的方法の価値はもっぱらソクラテスの人柄に由来すると言われるのです」(SM, 276)。しかしソクラテスはどのような人物だったのか。

ソクラテスは、周知のように、いかなる体系も立てませんでした。繰り返し自分の無知を認めていました。いかなる主張にも、その主張の根拠を見出すという要求でもって対応したのです。「ソクラテスの弁明」で示されているように、ソクラテスは同胞の市民たちに「問い、吟味し、再吟味」しただけです。彼らを教えて新たな真理を伝達したのではなく、彼ら自分でそれを見出すような道筋を示しただけなのです (SM, 275)。

他方、カントは体系を構築し、彼の思想の帰結には論争が巻き起こった。そのぐらいカントの思想は大胆なものだったとネルゾンは評価する。

もし具体的問題を自ら展開してゆくソクラテスの生きた哲学実践が後継者を発見できなかったとすれば、同じように、きわめて抽象的なカントの方法的探求の真理内容も理解されず、受け入れられなかったことは驚くにはあたりません。カントの教説を理解し、さらに進展させた人物はいたことはいたのですが、背後にある強力な時代精神によって完全に抑圧され、歴史によって無視されてしまったのです。

何よりも欠けていたのは、カントの批判的方法にソクラテス—プラトンの哲学実践の再開を発見することでした。つまり、純粹理性批判を、その著者が自分自身の言葉どおりに理解するよう欲したように、「方法に関する論考」(Traktat von der Methode)として受け取ることができなかったのです (SM, 227)。

さらにネルゾンは、数学や自然科学と比較して、哲学の状況を一瞥する。

どんな学問の目的も、それ自身が基礎づけられているより一般的命題に還元することによって、先行する判断を根拠づけ、論理的推論の助けを借りて学問体系を構築することである。いかに困難だとしても、この構築は根本的にすべての学問は同じ方法で、つまり前進的推論 (das progressive Schließen) によって成し遂げられます。どのような学問も出会う根本的問題は、特殊から普遍への遡及がどこで成し遂げられ、最も普遍的な原理を保証する最も一般的な命題をどこで得ることができるかということです (SM, 278)。

この課題に対して、数学は明証性に訴えるかたちでいち早く前進した。「数学は任意に形式化された概念を形成し、そこから出発して判断へと進むことができる。つまり、数学者は直接的に体系的に、ドグマ的に進んでいくことができる」(SM, 278)。自然科学は、数学と違って明証性に訴えることはできず、自然現象のもとにある法則を帰納法によって明らかにせざるを

えない。しかし、事象を観察し、数学的計算によって理論的に一般化して経験的命題を立て、それを検証したり反証したりする。その点では数学を援用して学問的にレベルを上げてきた。しかし哲学はそういうわけにはいかない。

哲学はその原理を明証的真理にもとめることはできません。哲学における原理はむしろ曖昧なもの・不確実なもの・論争的なものです。一致が存在するのは、原理の具体的適用が問題になるところだけです。[...] だから、適用という具体的な場合から切り離し、経験から分離し、完全に抽象的に定式化しようとする、方法という人工的な光が照らしてくれなければ、探求者は形而上学の闇に道を失うこととなります (SM, 279)。

だからこそ哲学では方法の問題が切実なのである。だが、その前に哲学認識とはなにかという問題がある。この先行する問いによって哲学につきまとう問題に光が当てられる。

そこで、ネルズンはまず哲学の方法の問題を提起する。「哲学的思考をその規則に従わせる方法」(SM, 279f.) は論理学の思考規則ではない。論理法則に従うことはどの学問でも不可欠の前提だから、哲学的方法に特有のことではない。他方、それをあまりに広く拡張し、哲学的認識の内容を創造して豊富にしていくという不可能なことができるなどと思ってはならない。

哲学的方法がなしうることは、原理への遡及以外にはありません。しかしこの遡及は、指針がなければ、暗闇に跳躍するようなものであり、以前と同様に恣意に陥ることになるでしょう (SM 280)。

しかし、具体的なケースに関する判断以外に明らかなものがないとすれば、どうやってその指針を明らかにすることができるのか。科学や日常生活での経験的判断ではどうすればいいのか。こうした判断が残されるならば、どうやって方向づけが得られるのか。ネルズンは経験判断を批判的に検証してみればよいという。

ここ見えている困難は、あの経験判断を批判的に検証すればなくなります。これらの個々の判断には、観察から得られる個々のデータと並んで、判断そのものものの形式のなかにある認識が潜んでいます。これはそのようなものとしては特別に把握されませんが、それがあるからこそ、われわれはあの求めている原理を実際にはすでに前提し、適用しているのです (SM 280)。

「判断形式に潜んでいる認識」が、理性のうちにある哲学的原理と具体的判断を媒介する¹⁴⁾。個々の経験的判断の可能性の条件を問うていけば、この判断の根拠をなす普遍的命題に到達する。

われわれは明らかな判断を分解 (Zergliederung) することによって、その前提に遡及します。結果から根拠へと上昇することで、遡及的 (regressiv) に振る舞うのです。この遡及 (Regress) の際に、個別判断に関係する偶然的な要素を抽象し (abstrahieren)、この分離によって、根本的にぼんやりとしている前提を浮き上がらせ、そこにあの具体的ケースの判断を差し戻すのです。抽象の遡及的方法 (die regressive Methode der Abstraktion) は哲学原理を提示するのです。ですから、それは新たな認識の産出ではないし、事実や法

則の産出でもありません。われわれは、根源的所有物としてわれわれの理性のなかに安らいでおり、あらゆる個別の判断のなかにほんやりと聞き取れるものを、反省を通して明晰な概念にしているだけなのです (SM, 281-2)。

ネルズンからすれば、哲学実践とはこの「抽象の遡及的方法」の実践にほかならない¹⁵⁾。

われわれが見出したのは、哲学とは思考を通じて初めて明らかになるあの普遍的理性の真理の総体だということです。それによれば、哲学実践とは抽象的な理性的真理をわれわれの知性を用いて分離し、普遍的判断のかたちで表現することなのです (SM, 282)。

哲学的認識をこのように規定したネルズンは、哲学教育はどのようなものかという問題に戻っていく。

哲学的原理は、歴史的事実や幾何学の定理とはちがって、通常の授業で教えることで伝達することはできない。数学的原理は直接的に明証的であるから、そこに注意を向けさせれば、教師が講義をしてもその明晰さは失われない。学生は、その発見に至る道筋を自分で踏破できなくとも、知性があれば、ついていくことはできる。しかし、哲学ではそうはいかない。哲学を講義するということは、哲学を事実に関する学問のように扱うことになり、実際には哲学の歴史の教育になってしまう。こういう人がこういうことを哲学的真理とみなしているという事実を伝えるだけだからである。これは「哲学を教えるという要求を掲げることで、自分自身と自分の学生を根本的には裏切る」(SM, 283) ことになる。

本当に哲学的洞察を伝えたいと思う者は、哲学実践の技法 (Kunst der philosophieren) だけを教えたいのです。そうした人は自分の学生を指導し、まさに原理への洞察を保証する手間のかかる遡及を行うように指示します。ですから、一般に哲学教育のごときものがあるとすれば、自分で思考するというかたちの授業ができるだけです。もっと正確に言えば、抽象の技法を自立して操作するというかたちでのみ可能なのです。このようにして、ソクラテス的方法は哲学教育の方法としては、哲学ではなく哲学実践を教授する技法であるという私が冒頭で提起した主張がいまや理解できるでしょう。しかしすでもっと多くのことが同時に得られました。この技法は、もし成功するならば、遡及的方法の規則によって規制されねばならないということです (SM, 283)。

こうして哲学教育の方法と抽象の遡及的方法が結びつけられる。しかしこの方法は「ソクラテス的」といいうのだろうか。ネルズンは、対話篇に描かれるソクラテスが行なう対話の進行の欠陥を指摘する。しかし、それでもやはりソクラテス的方法は哲学教育の方法なのである。

ソクラテスに一般的に認められるべき業績は、まず、ソクラテスはその問いによって相手に自分の無知を自覚させ、そうすることで彼らの独断論の根を断ち切ることにあります。実際、これは他のいかなる方法によっても得られない成果であって、まさにここで教授形式としての対話の意味が明らかになります。自分で思考することへの刺激は、なによりも成熟した学生の場合には、講義でも可能です。しかし、そうした提案はいかなる誘惑に向けて高揚するにせよ、抵抗できないわけではありません。まず、自ら語りたい、自分で反

論に手を出したい、主張の根拠について釈明を行いたいというやむにやまれる気持ち、これがあの誘惑の力を抵抗できない強制へと転換します。自由へと強制するというこの技術こそがソクラテス的方法の第一の秘密をなすのです (SM, 287)。

しかしこれは第一歩にすぎない。「先入観の放棄、自分の無知の洞察というあらゆる真で確実な知の消極的条件に向かわせるだけだからである」(SM, 287)。ソクラテスは、無知の状態からいきなり高度な形而上学的問題に向かうのではなく、日常の具体的事柄に注意し、そこから普遍的真理へと導いた。

ソクラテスは、直接的にそれに向かって前へ進もうという対話相手の道を遮って、まず織工、蹄鉄工、車夫の営みについて理解するよう求めます。この対話の構想のなかに、ひたすら正しい方法を求める哲学的本能が見て取れます。それは、日々の生活のなかで観察するものについて、まずその普遍的前提を問ひ質し、より確実の高い判断からより確実性の低い判断へと至るということです (SM, 288)。

この「より確実の高い判断からより確実性の低い判断へと至る」こと、「日常経験から出発してはじめて普遍的言明に到達するということが、まさに「遡及」である。しかし、通常はそのようには理解されていない。なぜなら、アリストテレスはこれを「帰納」(Induktion)と捉え、ソクラテスを帰納法の発見者とみなしてしまい、その誤りがいまだ正されていないからである。たしかに、特殊なものから一般的なものへと向かう逆向きの推論であるが、それは帰納ではない。なぜなら「それは特殊なものから普遍的なものへの移行を推論によってではなく、分解 (Zergliederung) によって行うからです」(SM, 288)。

もちろん、ソクラテス自身も失敗し、多くの方法論的な誤りが混入して、実際になされた対話の成果がほとんど無に帰してしまった。たとえば、概念を定義によって明らかにしようという誤りである。これは後にプラトンが取り上げイデア論として結実させることになった。しかしネルズンは失敗をあげつらうのではなく、ソクラテスが実践を通して行おうとしたことに関心をよせるべきだと言う。ソクラテスが成し遂げたことは「ソフィストのレトリックから学生たちの間の言葉の交換に移行」(SM, 284) しただけではない。むしろ、「体系的には不完全で、誤りがありながら、批判的な自己反省に向かう哲学の最初の試みに、哲学的真理への道が開かれる冷静沈着な立場を確認する」(SM, 289) ことです。

ソクラテスは、人間精神の力への信頼に支えられて哲学的真理を認識し、この信頼によって、思いつきや他人の教説がわれわれに真理を開示するのではなく、方向に振れない計画にしたがった思考を継続することだけがわれわれを暗闇から光の中へ連れ出してくれるのだということを認識した最初の人物です。ソクラテスの哲学的偉大さはまさにここにあります。しかし彼の教育上の偉大さは別の点にあります。対話相手に自分で考えるという道に赴かせ、思考のやりとりを行うことだけによって、自己欺瞞に対応する指導を行った最初の人でもあったのです (SM, 289)。

このようにしてネルズンは、ソクラテスの想起説がソクラテス的方法の可能性と必要性との

根拠であることを認めるが、それを2000年後にプラトンの呪縛から解き放ったのがカントとフリースの哲学であると評価する。この二人が「演繹」(Dedaktion)の方法によって、ソクラテス的方法を確証したのである¹⁶⁾。

こうして、ソクラテス的方法と批判哲学の立場の結びつけることで、ネルズンは自らの哲学教育の方法を提示する。しかしここで重大な問題が露わになる。

ソクラテス的方法の本質を、教育におけるドグマチズムの排除として規定しました。言い換えれば、教育から教示する判断一般を締め出すことにあったのです。われわれは解決しなければならない非常に重要な教育学的問題に直面します。つぎの問いを考えてみてください。教示する判断がみな教育から排除されてしまったら、教育あるいは教えというものは一般にどのように可能なのでしょうか。

この要求は教師から学生に時たま向けられる思慮深い助言も禁止するという極端な場合を意味するはずはないという言い訳はやめておきましょう。そうではなく、ここでは、ドグマ信奉者になるのか、ソクラテス信奉者になるのかという真剣な選択が問題なのです(SM, 291)。

ここに教育の目的設定と教育的方法的意図とが対立する「パラドックス (Paradoxie)」(SM, 292)が生じる。

実際、教育の目的が理性的な自己決定にあるとすれば、つまり、人間は外的な影響によって規定されるのではなく、むしろ自分自身の洞察によって判断し行為する状態であるとするれば、次のような疑問が生じます。ある人間に外的に影響を与えることによって、その人間が外的影響を受けないようにすることはいかにして可能なのかという問題です(SM, 291)。

これは哲学教育だけの問題ではなく、ソクラテス的教育は教えることなしに可能なのかという、「教育学の根本問題 (das Fundamentalproblem der Pädagogik)」(SM, 291)、である。

この問題に答えるために、ネルズンはより一般的に人間精神に対する外部的影響を考察する。まず確認しなければならないのは、人間の精神は本来的にいつも外的影響を受けているし、むしろ、精神そのものは外部からの刺激がなければ発展し得ないということである。すると、問題は「精神の自己規定は、精神がそもそも外的影響にさらされているという事実と両立するのか(SM, 292)」ということになる。

そこでネルズンは「外的影響」にひとつの区別を持ち出す。

外的影響がそもそも意味するものは、外的影響一般 (äußerer Einfluß überhaupt) であるという主張と、外的規定根拠 (äußerer Bestimmungsgrund) であるという主張です。そしてこれは教育においては、精神への外的刺激による規定と精神が外的判断を受け入れることによる規定です(SM, 292)。

教育において教師の考えの受容が強制されるのならば、それは自分でものを考えるようにするという教育目標に矛盾する。それに対して、外部からの刺激によって、精神が覚醒し、自分

の内部にある真理を見出すということはありうる。

精神が哲学的真理の認識根拠を自分自身のなかに見出すことと、この真理への洞察が外的刺激の影響のもとで目覚めさせられるということの間に矛盾がないのは明らかです。哲学的認識が根源的にはほんやりしたものであることによって、この認識一般が精神のなかで明晰になる必要があるのならば、精神はそのような外的刺激に頼ることになります (SM, 292)。

ネルズンによれば、先の根本問題への回答は、「この関係によって規定されている限界内で哲学的認識が可能であり、学生を単なる偶然の僥倖から独立させるためにはむしろ必要」(SM, 292) だとなる。したがって哲学教育の課題は「学生に影響を与え、哲学的認識の解明に立ちあはだかっている障害を計画的に取り除き、それを促進するもの計画的に強化すること」(SM, 292) となる。

こうしてソクラテス的方法の課題と解決策を展望し、次にソクラテス的方法を実践した経験とその手続の説明に入っていく。(これ以降は、手続の説明にソクラテス的方法に対する批判とネルズンの反批判とが組み合わされて展開されるので、少々整理して叙述することにする。)

まずネルズンは、ソクラテス的方法によって行われる授業は「きわめて骨が折れるが、成果という点では少しも認めてもらえない企て」(SM, 292) であると注意を促す。むしろ一種の「実験」(Experiment) という地位を割り当てている。そこで、実践してみても期待を裏切られるということがないようにソクラテス的方法の実践にともなう困難を確認し、その困難を教師と学生への要求というかたちで考察する。ソクラテス的方法の実践において、こうした課題は、教師あるいは指導者と学生あるいは対話参加者が遵守すべき規則 (Regel) という性格をもつことになる。

最初に、ソクラテス的方法の実践における教師の規則を検討する。

第1の規則は、ネルズンからすれば、疑問の余地なく認められねばならない。それは、自分で思考すること (Selbstdenken) を鼓舞するという目的から生じる介入の差し控えである。

無条件に排除されねばならない影響というものがあるという一事を確認しておきましょう。それは教師の主張に基づく判断から生じてくる影響です。この影響の排除ができなければ、他のどんな努力も無駄になります。教師というのは、生徒自身の判断に自分の先入観を与えるためにはどんなことでもやってしまうものなのです。[…]

哲学教育では解決を積み上げること、一般に成果を出すことが重要なのではなく、むしろ、解決に至る方法を知ることこそが重要だということを心に留めておかねばなりません。そうすれば、教師の本来の役割は、自分が率いている集団を迷子や事故から守るという役割ではありえないということに直ちに気づきます。また、いまこの道についていけば、同じ道を後になって彼らが自分で見つけることができると期待して、率いている集団が後を追ってこれるように前を歩くというようなガイドでもありません。まったく反対に、ここでは学生を初めから自力で進むよう教えることによって、自立させる技法にすべてが

かっています。だからといって、一人だけで進むわけではありません。そして、教師の指導に自分自身による指導が取って代わることで、いつか一人で歩けるように自立性を発展させるということが重要なのです (SM, 293)。

第2の規則は、議論の促進である。教師が自分から問いを出したり、その回答を示さないということである。では教師は何をするのか。「学生の間での問いと答えのやり取りを惹き起こすように、たとえば〈誰か質問はあるかね〉という導入的な発言をするのです」(SM, 294)。沈黙している学生がいる場合でも教師はそれに堪えねばならない。「自分から問いを出すまで待つのです」(SM, 295)。

時間を節約するために、学生が問うという労苦を取り除いてやることをできません。それはじれったい気持ちを鎮めるでしょうが、ようやく目覚めた哲学を求める止むに止まれぬ気持ちを萌芽のうちに潰してしまうことになるでしょう (SM, 295)。

学生たちの間の問いと答えのやり取りの段階で、教師は「問いを議論に付きねばなりません」(SM, 294)。ソクラテス的方法では教師は答えることを禁じられているからである。そのためにさまざまな「指導措置」(Lenkungsmaßnahme)が登場する (SM, 295-6)。たとえば、よく聞き取れない問いや「不適切」な問いや答えは無視する、「その言葉で何を言おうとしているのか?」と問い返すなどである。こうして教師は重要な質問を明確にし、回答を発見するための段階が整えられるようにする。「ドイツの学校の素晴らしい国語教育のおかげで、問い返しによる解明がいつもうまく行くとは限らない。「というのは、問う者が自分で理解していないからです。したがって、議論しているグループの仕事は、自ずと明晰で単純な質問をすること、あるいは不明確で曖昧な質問を明確化することになります」(SM, 297)。

教師は指導措置を行う際に、自分がすでにもっている知識を利用することもできるが、それは、「その知識自身が啓発的であるか、あるいは、それを厳しく吟味することで典型的な誤謬を明るみに出し」(SM, 296)、学生による解決の途が開かれる場合に限られる。

第3の規則は、教師は学生が明晰性を求める誤った道に踏み込むとしても、それを認めなければならないということである。ネルズンの方法では、真理を求める者が素早く認識を手にすることはない。むしろソクラテスのシビレエイのように、彼らを困惑に陥らせるだろう。しかし、その時にもソクラテスが示したような「落ち着き」が必要である。自分の無知を自分で知るということは、ネルズンにとっても、認識を進めようとする努力に必須の前提だからである。

しかし、多くの者は、自分の知識が撥ねつけられたり、最初の自立した一歩を前に進めることができなかつたりすると興味を失い、やる気をなくしてしまいます。哲学の教師は、混乱や落胆というこの試練に自分の学生をさらす勇気を欠くならば、探求者に必要な持続力を育成するという機会を彼らから奪うだけでなく、彼ら自身の能力について誤解させ、自分自身に対して不誠実にしてしまうのです (SM, 298)。

最終的にネルズンは教師に次のように要求することになる。

必要な頑固さを欠くと、いわゆる易きについてしまったり、みずからに対する忠誠を得よ

うとしたりして、その結果、自分の哲学の目的を自分から裏切る結果になります。教師には自らの要求を堅持すること以外の選択肢はありません。それができなければ、仕事を放棄することになります。それ以外のすべては卑しむべき妥協にすぎません (SM, 304)。

この第3の規則にはネルゾンの哲学についての理解が反映している。教師は学生を懐疑的に疑問に導くのではなく、ソクラテス的な仕方ですべての哲学するという熟慮こそが、悟性の力を借りて、「あの抽象的な理性の真理を分離し、普遍的判断にもたらず」(SM, 284) ののである。ネルズンはフリースにしたがって理性を単に悟性に関係する反省とはみなさない。人間はその理性によって、人間の問題を解決するために必要な必然的認識を持ち、その真理を計画的で真剣な理解を通して自らの中に見出すことができると確信していた (Nelson 1971: 210f.)¹⁷⁾。

第4の規則は、教師が学生の真理探究の訓練においてどのように同道しなければならないかを述べる。先に見たように、具体的なものから出発して普遍的原理に至る漸進的方法を進むことである。これは批判的方法によって再解釈された想起説である。「批判哲学とソクラテス的方法との間にある密接な関係」(SM, 291) こそがすべての教育活動の根本前提になる。

次いでネルズンは学生が守るべき規則をあげる。すでに指摘したように、ネルズンは、当時の教育制度のなかで行われているドグマ的教授は学習者を墮落させると見ていた。

哲学の演習で、誰にでもいいから次のように問うてみよう。「黒板には何が見えますか？」

そうすると、問われた者は目を黒板にやり、「黒板に何が見えるかですって」と問い返し、最後には、「もし」で始まる命題を無理やり捻り出すだろう。そしてその命題は事実の世界が彼にとっては存在していないということを報告するにちがいがありません (SM, 300)。

ソクラテス的方法の実践で、ネルズンはこうした学生たちと「労働契約」(Arbeitsvertrag) (SM, 308) を結び、「抽象の技術を自主管理すること」(SM, 288) を学ぼうと要求する。必ずしも明確に区分されているわけではないが、労働契約はおおよそ次の5つに集約できよう。

- ・共同の思考：学生には「思想を共同体のなかで検証する」(SM, 304) 覚悟が要求される。重要なのは知識内容の伝達ではなく、思想の伝達である。思想を伝達することへの強制があって初めて、自分の考えの確実性と明晰性の検証のきっかけが得られるからである (SM, 304f.)。
- ・解明の感情：「表現できない正しい感情を呼び出すことはここでは認められません。感情というのは、なるほど真理へと向かう道における最初の最も親しい指導者です。しかしそれは直ちに偏見の守護者になってしまうからです」(SM, 305)。だから、学問的な問いで必要なのは解明の感情 (Gefühl der Aufklärung) である。それによって感情は概念と秩序づけられた推論手続きを通して判断される。
- ・明瞭な言葉：発言の共同検証は「曖昧さを許さない、明瞭で分かりやすい言葉による思想の伝達を要求する」(SM, 305)。明瞭な発言を阻害する要因はいろいろある。単に発言が明瞭でなく、聞き取りにくいというだけではない。それよりも避けられるべきは、哲学における

「人工語」(Kunstsprache)、つまり「専門用語」である。人工語は不要であるばかりか、有害である。「秘儀的反省」を使用する「人工的反省」は意味ある哲学実践を阻害してしまう。明瞭で分かりやすい言葉と用いるからこそ、批判と真理探究で成果を出すことができる。この課題を果たすことで、恣意的な定義や、その定義を用いた巧妙な擬似証明を批判することができるのである。

- ・経験への定位:学生は「経験のしっかりした地盤に立ち」(SM, 300)、日常の実例を対話のテーマにしなければならない。「もし～なら、～である」という形式の命題、でっち上げの実例、定義を下そうとする性急な望みは、無邪気な素人以上に哲学的に盲目になってしまったディレッタントの特徴である。そしていつもこのディレッタントは見せかけの知恵で落ち着いた分かりやすい探究の過程を混乱させてしまう (SM, 301)。
- ・意志の訓練:共同の思考で真理を求めること、そしてそこで惑わされないためには、「学生の側の意志の訓練」(Willensdisziplin von seiten der Schüler) (SM, 303)が必要である。これがなければ教師の側が精神的訓練を実行できないのである。ネルズンは、哲学実践にせひとも必要な能力は知力ではなく意志力にあるとする。「本当に知恵への愛からソクラテスの方法に関わる者は、単なる弁証論者の弛んだ機知などではうかがい知ることできない能力を必要とします」(SM, 303)。「その人物の精神の輝きは学問にとって最終的には、一番最初に出会う障害の前で尻込みしてしまう精神の脆弱さと同様に成果を生まずに終わることになるのです」(SM, 303)。

ネルズンは学生に向けた要求を次のように総括する。

こうして、学生に向けられる最後の要求に至りました。以上の要求の難しさは、個々の要求の充たすことではなく、その全体を結びつけることにあります。さきほど言ったことですが、労働契約が学生に求めるのは、思想の報告にほかなりません。その思想が理解されるのは、私がそれをいま言葉で表現するからです。労働契約が学生に求めるのは、哲学実践の方法に服従することなのです。その際、ソクラテス的教育が目標にするのは、学生が自分の契約の履行に関して自分で検証できるようにすること以外のなにもありません (SM, 308)。

ソクラテス的方法に対する思想をネルズンは、批判哲学とソクラテス的方法との密接に関係づけて展開する。もちろん、ソクラテス的方法には批判がなされているが、ネルズンはそれに対して反論を加える。

第一に、ごく基本的な作業—自分が問われている問いや、相手が言おうとしていることの確認など—に時間をかけ過ぎるという批判である。ネルズンからすれば、これは欠点ではなく、むしろ長所である。ドグマ的教育法は一見すると容易に段階が高まるように見えるが、「自己了解がない」(SM, 299)から、見せかけの成果しか得られないのである。

第二に、事例や事実から思考を出発するのは非哲学的ではないかという批判である。だが、

われわれは思考の誤りを見出すのは、それを具体的事例に適用してみるしかない。「反省の罨を認識し、それを回避する途は、応用という途において自ら危険に赴き、艱難に堪えることによって自らを磨くことを知る以外にはありません」(SM, 299)。たとえば、論理学の予備訓練を先行させたからといって、それで哲学実践が誤った途に入り込むことが避けられるわけではない。論理学を自分で作らないかぎり、論理的に考えることができるようにはならないのである。

第三に、一人で落ち着いて沈黙して思考するのではなく、共同で思考することで真理に至ることができるのか、議論のなかの問いと答えの交換はこの落ち着きを妨害するのではないかという批判である(SM, 302)。ネルズンは、まず上で述べたような教師の指導技術によってこれはある程度は防げるといふ。しかし、すべてがそれによって克服できるわけではない。学生の側の協力が必要である。だからこそ、先に指摘したように、学生の側に意志力が求められるのである。

第四に、ソクラテス的方法は応用が困難なのは、「その構築を制約する限界が自分自身のなかにあるのではないか」(SM, 308)という批判がある。批判哲学の本来的な完成者にして、ソクラテス—プラトンの想起説と精神の自己確証の再建者であるヤコブ・フリードリッヒ・フリースでさえ、ソクラテス的方法はきわめて制約のあるものだとすることを認め、初心者にはこれを用いたが、高次の哲学的真理については抽象的な言葉によるドグマ的な講義を行なったのではないか。これに対してネルズンは、フリースの際立った才能が、独断論を脱することを妨げたのだと反論する。

このようにソクラテス的方法への批判に再反論した後で、ネルズンは「この技術には決して限界が定められない」(SM, 311)と主張する。そして実際に自分がソクラテス的方法で指導した演習で、学生たちがガ哲学に取り組み、体系構築まで進んだことがあるという実例をあげる。

いかなる教育にも理解などはないという人がいたとしましょう。これは疑わしいですが、教育者としてのわれわれはこうは言いません。われわれは、有意味な授業が存在するということから出発します。そして、事柄が理解できるという保証があるのならば、ソクラテス的な授業は可能だと結論します。それに、われわれは求めてきた以上のことを見出しました。というのは、この結論は哲学だけではなく、およそ理解というものを含むあらゆる専門分野に当てはまるからです(SM, 234)。

こうしてようやく講演の最後の部分に入っていく。冒頭で見たように、今日最も進んでいる学問は数学である。数学は直観的に真であるので、「最初から最後まで、ドグマ的講義を行なっても、すべてが謎もなく完璧に明快になる学問」である。だから、哲学において必要だとされる、ソクラテス的方法による指導は必要ないはずである。しかしネルズンは、実際には数学においてさえソクラテス的方法によらなければ、本当には教えられないと言う。たとえば、微積分学は根拠づけの明晰性と厳密性に関しては、19世紀半ば以来承認されている学問の成果となっている。それにもかかわらず、それが理解されるまでは時間がかかったし、まだ論争の余

地がある。これはひとつの学問の客観的明晰性と体系的完全性と、それを理解する教育学的確実性との間の乖離を警告する好例である。だから、数学でも、結果をうけとるだけではなく、それを根本から理解し、他の知識と関係づけていくのが哲学的頭脳である。そうなるためには、数学教育においてもソクラテス的方法によって「自分の力で明晰性を徹底する」(SM, 314)のでなければならない。

数学者ヴァイエルシュトラスは、数学におけるソクラテス的方法を論じたが、学校の授業であまり評価されず、学生の成熟を必要とするとしている。しかし、ネルゾンは、ソクラテス的方法によらずして、どうして学生を精神的に成熟させることができるのだろうかとアイロニカルに述べる (SM, 315)。

こうして冒頭で持ちだした、継子の妹たるソクラテス的方法の擁護という話題に戻っていく。哲学は今日、その庇護から抜け落ちてしまった知的財産の保護を引き受けることはできません。その運命はソクラテス的方法の運命に結びついています。哲学自身は継子を追い出しました。そうすることで、自らに生気を与えて若返らせてくれる刺激の源を失い、まったく力を失ってしまいました。その結果、その学問上の兄弟に、追い出した娘を受け入れ助けてくれるよう哀願しなければならないような有り様なのです (SM, 316)。

頼りにすべきは数学である。数学こそ哲学にソクラテス的方法の範を示してほしい。

私が保護すべき者を数学の庇護に委ねます。その場所が追放された者のための避難所になり、追い出された者がそこで力強く成長し、十分に強くなったあかつきには、故郷に帰って、法的認知を取り戻し、そして彼女に罪を犯したものが許されることを確信します。私はあの騎士道精神の命令を他の方法で実現することができないのです (SM, 316)。

3. ネルゾンによるソクラテス的方法の新解釈

ネルゾンによるソクラテス的方法は、たしかにソクラテスを受容している。しかし、ソクラテスのやり方をそのまま引き継いではない。むしろ新解釈と言うべきであろう。

重要なのはネルゾン新機軸である。つまり、ソクラテス的方法に従う対話を、いつも一人を相手にして対話を行うのではなく、多くの参加者＝真理探求者の間でなされる思想の交換として構想したことである。この思想の交換が外的刺激として参加者の精神を覚醒させ、各人が内部に持っているほんやりとした思想を浮き上がらせる。この対話にも教師がたしかに必要である。だが、教師は直接的に学生の精神を刺激するのではなく、参加者同士の思想の交換を統制するだけである。教師は、学生が自分の思想を発展させ、「教師の監督を自分の監督に替え、いつか独り歩ける」ようになるまで必要とされるにすぎない。ネルゾンはこれが「外的影響を及ぼすことによって、ある人間を外的影響によっては規定されないようにすることはいかんして可能か」という「パラドックス」ないし「教育の根本問題」に解決を与えると考えた。もちろん、実現は容易ではない。そのためには教師の側にも学生の側にも厳しい規則が要請された

のである。

プラトンのソクラテ斯的対話は二人の人物、ソクラテスと相手によってなされる対話である。対話篇の場面では多くの人物がそこに参加しているが、ソクラテスはずねに一人の相手とだけ対話を行ない、他の人物は対話の後景に退いている。だから、古典的ソクラテ斯的対話では、対話はソクラテスによって進められ、対話相手にはときどきそれを確認し、決まり文句を言うだけの役割しか与えられない。そしてソクラテスの問いによって、対話の重要なテーマに入っていく。対話には明らかな非対称性がある。しかしこの非対称性によってソクラテスは産婆術を發揮しうるのだともいえる。つまりソクラテスの確信と問いとが対話のいわば起動力である。

ソクラテ斯的対話の批判者はこの点を批判する。ソクラテスは自分の問いと議論によって対話に決定的な思想を持ち込み、相手が「自分自身で」認識を形成すべしという自らの要請に矛盾することを行っているのだと。それに対して、ソクラテスの擁護者は、ソクラテスの問いの的確さや鋭さとその強制力を評価し、だからそこに産婆的な働きがあるのだと主張する。だが、どちらの立場も、対話における問いは本質的にソクラテス的な産婆術の本質的な道具であるという点においては一致する。

そうであるとすれば、ソクラテス的方法是、問いによって何かを教える方法と同一視できるのだろうか。たとえば、さまざまな種類の問いの連発される授業はソクラテス的だろうか。場合によっては、こうした「対話」によって学生を自分の思う方向に向けることもできよう。歴史的には「ソクラテス的カテキズム」が求められたことさえある (Bühler 2012: 98ff.)。問う者が積極的になればなるほど、学生には期待された答えを見出すことしか残されなくなる。あるいは、一連の問いにまとまりがなければ、関連のない問いと答えの連鎖が残るだけである。どの場合も「ソクラテス的」は看板倒れになる。対話とは教える対話であり、問いは教える者にとっての道具と見なされているからである。だとすれば、対話を用いながら、学生に自分自身で認識に至らせることはどのようにして可能なのか。これがネルズンが見た「パラドックス」である。

このネルズンの新機軸を、ネルズン自身の言葉から少々離れて、その構造的特徴、問いの形式、遡及的抽象の方法の三点について見てみよう。

3.1 ソクラテ斯的対話の構造的特徴

すでに見たとおり、ネルズンのソクラテス的方法是古典的ソクラテスの方法よりも、対話を進行させるさまざまな仕掛けが用意されている。ヴェールマンは、この両者の構造的差異を次の図1、図2の対比によって説明する¹⁸⁾。

図1と図2で、Lは対話の進行役、Tは対話者、Sは対話の主題を、また実線は直接的な関係、破線は間接的な関係、矢印、水平の矢印の鎌の形は両端の役割の異同をそれぞれ表している。図1では対話の進行役と対話者とは主題に対しては同等だが、両者の関係は非対称な構造であ

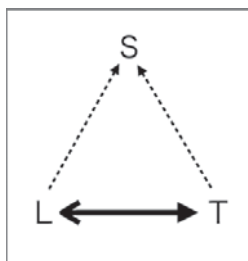


図1：ソクラテスの対話

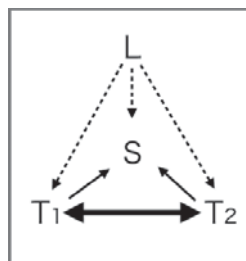


図2：ネルズンの対話

る。それに対して、図2では参加者 (T₁, T₂.....) は原則的に同等であり、主題に対しては同じように関わり、相互に対話を交わす。しかし、対話の進行役は主題に対しても、参加者に対しても関わり方は間接的である。進行役は確かに参加者に向いているが、参加者は進行役に向いていない。つまり、進行役が会話の内容に介入しないということを示している。

この図は両者の構造的差異をよく表している。しかし、実線と破線のちがいの意味は、どのように発話 (問いと答え) がなされるか、またどのような規則でそれが規制されているかによって決定される。

3.2 発話の形式

教師—生徒でなされる対話構造には、「知る者」と「知らない者」が相対するという配置がある。どの参加者もどちらか一方の対話パートナーの立場を取る。ところが、知る者である教師は独特の二重の立場を取ることになる。思考を促す産婆としては、生徒に自分の思考から認識に至らせようとし、同時に一参加者としては、テーマの内容について一緒に語られなければならない。このように内容に関して参加するから、極端な場合には、教師が質問ばかりするという状態になる。

そうすると、ソクラテス的方法における「問い」とは何か、またどんな機能があるのかが問われなければならない。ロスカは「問い」とは何かという問題について、ネルズンの師フリースの規定と論理学者フレーゲの議論を援用して解明する¹⁹⁾。

フレーゲは「語疑問」(Wortfrage)、「文疑問」(Satzfrage) などさまざまな「問い」のタイプと「思想」(Gedanke) との関連を考察する。語疑問とは疑問詞で始まる疑問文である。語疑問は不完全な文を発話しており、求めている補足 (疑問詞「誰」「何」などへ回答) によって初めて一つの本当の意義を得る。したがって、これは「補足疑問」(Ergänzungfrage) とも言える。文疑問とは「はい」あるいは「いいえ」という賛否の回答を求める疑問文であるが、語疑問とは事情が異なる。文疑問は賛否の回答を期待する。「はい」という回答は、主張文と同じことを語っている。疑問文のなかにすでに含まれていた思想が、その回答によって真と評価されているからである。だから、どの主張文に対しても一つの文疑問を形成できる。

疑問文と主張文は同じ思想を含む。しかし主張文はなおそれ以上のものを含む。すなわち、まさに主張を含む。疑問文もまたそれ以上のもの、すなわち、[応答への]要求を含む(フレーゲ1999: 209)。

フリースもまた「問い」とは「問題を含む判断」(problematische Urteile)と規定した。問いは、肯定でも否定でもなく、問題という様相を有している。つまり、判断の肯定ないし否定そのものは留保されているが、思想は問いに含まれている²⁰⁾。

フレーゲによれば、主張文において2つのことが区別されるべきである。すなわち、対応する文疑問と主張文が共有する内容と、主張である。前者は思想である、あるいは、すくなくとも思想を含んでいる。したがって、真と評価することなく、一つの思想を表現する。それに対して、主張文は形式において真理の承認を要求する。したがって、思想を把握すること(思考すること)、思想の真理性の承認(判断すること)、この判断の表明(主張すること)の区別が必要である。

文疑問は対話相手に賛否の決定を要求するという点で「決定疑問」(Entscheidungsfrage)と呼んでよい。これは問われた者に対する応答の要求を含んでいるのである。ソクラテスはしばしばこの形式の問いを出す。これはすでに判断を含んでいるが、通常は諾否を求めただけである。しかし、ソクラテスの対話に頻繁に見られるように、それができない場合には、自分の無知あるいは無理解を告白するしかない。また、補充疑問では、どのように補充するかは問われた者に委ねられるが、補充の選択肢の範囲はあらかじめ画定されている。

どの対話篇をみても容易にわかるように、ソクラテスはこの二つの形式の問いを駆使して対話を統制する。どちらにしても対話相手の応答は、本質的に、発言への肯定か否定、不完全な部分の補足、無知ないし無理解の承認のどれかしかない。対話では、まず検討すべき問題が確定され、ソクラテスの対話相手が議論を切り出す。だが、思考を進めていくのはソクラテスである。途中でソクラテスの相手が「わかりません」とか「理解できません」とかと反応すると、変化が生じる。この時、ソクラテスはこの無知や無理解の検証を行い、思考の進行に縛れがもたらされる。しかしこの縛れの検証は、またもや決定疑問あるいは補足疑問の形式でなされる。進行の主要な尺度はソクラテスであって、対話相手がソクラテスの問いに同意して主張を提出するか、あるいはソクラテスが補充して主張を完全なかたちに仕上げるかである。思想と議論はソクラテスによって対話における問いを手段にして持ち出されるのである。

とはいえ、一人対一人の対話構造では、決定疑問か補充疑問も用いなければ対話は進行しないだろう。だが、この形式の問いは、いわば回答の内容をあらかじめ含んでいる、あるいは予期している。『メノン』のなかでソクラテスは、「さあメノン、わたしは何も教えていない。問うているだけだ。教えることなく、単に問うことだけを通して、彼は知に到達した。自分自身から知を獲得したのだ。」(Menon, 85d)と宣言する。だが、『メノン』を読む者にこの宣言がいまひとつ腑に落ちないのは、こうした理由があるからだと考えられる。むしろ、この形式の対話では、対話を進めていくためには、内容に関わる問いを手段として必要とするのであ

る。

では、それ以外の形式の問いはないのか。ソクラテスの対話篇のなかに見出すことはなかなか難しいが、ロスカは『ラケス』のある箇所(194d-196d)をあげて分析し、ネルズンのソクラテス的方法の構造的特徴が見いだされると指摘する。ロスカのこの分析はきわめて興味深い。

この対話篇のテーマは「勇気とは何か」であるが、当該箇所はいわば幕間劇ともいえる場面である。ラケスは最初に自分の見解を述べるが、それが不十分であると認識させられる。ソクラテスは次に対話相手のニキアスに向かう。ニキアスは自分の理解を「正しい文で」述べる。「勇敢なものはあきらかに知者です」。この発言をめぐってソクラテスはラケスに言葉を向け、ニキアスとの対話に引き込んでいく。

最初、ソクラテスは通常の対話を行うが、なかなか対話が継続しない。ラケスは事柄における真理を重要視せず、いい格好をしたがっている。そして、ソクラテスとの対話においてラケスは自分の意見を維持することができないと認めざるをえず、それを負けと捉えている。ニキアスは、ラケスとは対照的な態度をとって、事柄の真理そのものに向かっている。彼が自分の意見を最後に不十分だと認めざるをえないが、それは自分のは負けではなく、さらに思考を進めるための激励と捉えている。しかし、真理を追求していく共通の基礎がなかなか成立しない。それを統制すべくソクラテスが問いを発する。

対話そのものをここで再現する余地はないので、この間のソクラテスが発する問いだけを取り出してみる²¹⁾。

1. 聞いたかい、ラケス？
2. この問いを友人に向けるのかい？
3. というのは、フルート奏者の知は勇気ではないだろうか？
4. では、いかなる種類の知が勇気であり、その対象は何であろうか？
5. ラケスよ、君はこの注意をどこに向けるのか？
6. ニキアス、ラケスが言うことについてどう考えるかい？
7. それでどうなるのかい？
8. ラケス、僕の言うことが分かったかい？

対話のテーマ「勇気」に関係する問いは3と4だけである。それはこの部分で、ソクラテスが対話を開始し、ラケスとニキアスを相互の対話に引き込み、ニキアスとの対話を始めるまでになされている。他の問いは対話内容には関係しない。ソクラテスはこの観点では自制している。残りの6つの問いのうち、問い1, 2, 8は決定疑問の形式を持っているが、内容的に関わる決定疑問の機能を持っていない。タイプからすれば、決定疑問でも補足疑問でもない。問い5, 6, 7は対話過程に介入するという目的を持っている。問い1, 2, 8も機能としては同じである。それらは提起された主張(1, 6)、根拠づけ(7)、ある者の思考過程が他の者からどの

ように把握されるかという確認 (8), 別の者の発言に対して態度をとること (5) を要求する。問いはコミュニケーションをコントロールしている (1, 2, 6, 8) ののである。これらの問いは内容にかかわるものではないのである (Loska 1999: 160)。

ソクラテスが対話に持ち出す問いは、内容の決定あるいは内容の補完に関わる問いである。だが、ラケスとニキアスの対話には、それとは機能として違う問いが登場するが、内容に関わる完全な思想も、補足を必要とする不完全な思想も含んでいない。いわば、非内容的な性質をもつ消極的な問いである。しかし、だからこそ、対話過程に影響を与え、それをコントロールするという積極的機能を持っている。ロスカはそれを「制御疑問」(Steuerungsfrage) あるいは「対話を制御する疑問」(gesprächsteuerunde Frage) と名づける (Loska 1999: 161)。

ネルズン自身が講演「ソクラテス的方法」でまったく同じことを指摘している。教師は答えないし教えないということをネルズンはソクラテスと共有する。しかしそれは内容的な問いをまったくしないということであって、一般的な問いを排除するものではない (SM, 294, 296)。ネルズン自身は対話のなかで次のような問いを発すると言う (SM, 269)。

- ・その回答はわれわれの問いにどう関係するのか？
- ・どんな言葉が重要なのか？
- ・誰がついてくるのか？
- ・いましたが自分が言ったことを自分でわかっていますか？
- ・そもそも、どのような問いをわれわれは議論しているのだろうか？

明らかに、どれも内容に関わる文疑問でも補足疑問でもない。すべて制御疑問である。

ネルズン自身は、たしかに対話参加者に明瞭な言葉で語ることを求めたが、こうした言語行為や問いの形式に関する考察は行っていない。しかし教師(対話指導者)に対する以下のような要求 (SM, 265-6) は、対話指導者は制御疑問を用いよということだと解釈できる。

- ・参加者に態度をとること、つまり提出された主張への肯定ないし否定を行うこと
- ・不明確ないし不十分な表現を正確にすること
- ・そのための条件を与えること
- ・参加者が互いに正しく理解しあっているかを、問い返しによって検証すること
- ・もし対話に関係のないことに逸れるという危険があれば、もとのテーマに戻すように統制すること

こうした要求はほとんど自明であり、容易に達成できると思うかもしれない。しかしそうではない。教師あるいは対話指導者にとって、教えないこと、あるいは自分の思想を対話に提示しないことはかなり困難なことではないだろうか。そのために、ネルズンはあえて上のような

注意事項を指摘し、教師に要求した。それはソクラテ斯的対話にとって不可欠なのである。

3.3 抽象の遡及的方法

ネルソンの「ソクラテス的方法」の概念を二通りに用いている。ひとつは教育者が対話において学生に自ら認識を獲得される哲学教育の技法—産婆術的側面—であり、もう一つは哲学実践の方法、認識獲得の一定のやり方—哲学方法の側面—である。

哲学方法としての「ソクラテス的方法」はすでに最初の公刊論文「批判的方法と心理学の哲学に対する関係」(1918)に述べられている。そのなかでソクラテス的方法をネルソンは「哲学的原理の発見に向けた分解的方法」(Nelson 1970a: 15)として特徴づける。

(それは)ただ事実だけから出発する。判断の事態をそのままに捉え、整理し、分解し、すでに暗黙のうちに含まれているものを明示的に言明するのである (Nelson 1970a: 16)。

さらに1917年に公刊した名著『実践理性批判』のなかでソクラテスについてこう述べる。

ソクラテスがその方法で目指したのは、知識を獲得することではなく、すでに持っている知識を明確に意識に浮き上がらせることであった。そこでソクラテスは、具体的な場合の判断から出発し、この判断の根拠を検証し、ほんやりと (in Dunkel) 安らっている普遍的前提を意識化するという方向に進んだ。こうして、出発点となる具体的なケースの判断は、推論を進める前提としてではなく、逆である。つまり、自分の経験の歩みを分解することで自分の前提に立ち戻るのである (Nelson 1972: 28f.)。

われわれの日常の判断の経験判断は具体的判断だが、その中にはすでに普遍的原理が、ほんやりとした曖昧なものとして含まれている。いわば、すでに知っているとも言う。これが前提となって、われわれは判断を下せるのである。しかしこれはすぐには意識には露わにならない。露わにする作業が必要である。それが遡及である。この過程は、具体的なものからより普遍的なものへと進み、最終的には原理に至る。具体的なものから原理に至るという点では帰納法と同じである。しかし、重要な点はこの過程が推論ではなく、分解だという点である。もちろん、遡及の前段よりも後段では、判断はより原理的になる。つまり、具体的なものにつきまとっている夾雑物が取り除かれる。得られたものはさまざまな具体的判断の根本になっているはずである。だから「抽象」なのである。

§ 12. したがって批判的方法は、その遡及的形式ではまだ十分に特徴づけられない。むしろ、二種類の遡及的手続きを区別しなければならない。それぞれ、特殊なものから普遍的なものへと推論によって後退するのか、分解によって後退するのかである。前者を「帰納」とよび、後者を「抽象」と呼ぶ。批判の遡及的方法は抽象の遡及的方法である。すなわちそれは原理の提示 (Exposition der Grundsätzen) を行うのである。しかし帰納は原理に至るのではなく、つねに定理に至る。原理に至るには推論ではなく、分解によらねばならない。なるほど、帰納も遡及と同様に、結果から根拠に遡る。しかし、根拠は、帰納にあつ

て根拠は実在根拠 (Realgründe) であるのに対して、抽象にあっては認識根拠 (Erkenntnisgründe) である。われわれは帰納によって所与の現象に対する原因を知るが、抽象によって所与の判断の前提を知るのである (Nelson 1972, 51)。

さらにこれは倫理の基礎づけに関わってくる。

§ 15. ソクラテスの本来的な貢献は、アリストテレスとその後継者たちがソクラテスに帰したものと反対に、倫理の帰納的根拠づけが不可能であることを認識したことにある。そして倫理探究者は倫理原則に足を踏み入れることになる。なぜなら、真理探究者には直接的認識が可能だからであるが、それをさらに根拠づけることは間接的認識における根拠づけの必要性とは反対に、可能ではないし求められもしないからである。というのは、一般に根拠づけへの問いが立てられる状況はそこにはないからである。直接的認識とはそうしてものである。それ自身確実であって、その確実性は自分の外の何かから借りてくるわけではない。これ自体は、直接的認識の真理へと向かう理性の自己信頼の原理 (Grundsatz des Selbstvertrauen der Vernunft auf die Wahrheit ihrer unmittelbaren Erkenntnis) と言ってよい (Nelson 1972: 51)。

しかしながら、「直接的認識」(unmittelbare Erkenntnis) の本性はなにか、また、どのようにしてそれを知るかという難題が生じてくる。ネルズンは講演ではこの点には触れていない。しかし、ネルズンのソクラテス的方法の重要な一半であるとすると、哲学方法としてのソクラテス的方法には大きな問題が付きまとうことになる²²⁾。

おわりに—ネルズンのソクラテス的対話は成功したのか—

上記のようなソクラテス的方法の規則は参加者に対してかなり厳しい要求を含んでいる。いくつかの矛盾すると見える要求も含まれている。ネルズンは練達の指導者であったが、この厳しい規則に従う対話は本当に可能なのか、成功するのかという疑問も生じる。

ネルズンは講演のなかで、指導者と学生に対する規則の概略を述べているが、フランケはソクラテス的対話の開始の際にネルズンが提示した規則を、これに参加した人々からの聞き取りなどによって詳細に再構成している (H. Franke 1991: 182-191, 資料参照)。

ネルズンが演習や教養講座で扱ったソクラテス的対話のテーマは、「矛盾とはなにか」「嘘とはなにか」「なぜわれわれは言語の乱用をしてはならないのか」、さらにより根本的には、「いたい、概念とはなにか」である。それだけではなく「自転車とは飛行機である」など矛盾を含んだ命題を提出し、それに対して例をもって論じさせた。また、IJBの教養講座では、政治研修のために用いられ、民主主義、指導者原理の問題やマルクス主義の諸問題を扱った。

ハンス・レーマンはネルズンが指導する対話の参加者の感想を幾つか紹介している (H. Lehmann 1983)。

ネルズンの学生たちは主にやり方について報告している。「1919年秋、ネルズン信奉者たち

の大きなサークルの会合で、いろいろな場所から集まった者が14のコースをゲッチンゲンでつくった。これはネルズンの指導の成功した素晴らしく活動だった。ネルズンはソクラテスの方法を用いて指導したが、応答における卓越した指導のもとに真理を共同で見出すことができた。学生に対するネルズンの本質的要求は積極的な共同作業をするという要求である。」あるいは、「ネルズンはいつも机に座り、8-10名のわれわれ学生は彼の前に半円状に座った。自分で話すことは少なかったが、発言を挟み込んで対話を指導しながら、話が途切れることは決してなかった。」

政治活動をともにした労働者たちは、ネルズンのやり方に感銘を受けてことを強調する。「私はヴァルケミュールでネルズンと一緒に働く機会に恵まれた。私は労働者としては〈教授〉というものに対しては先入観を持っていたが、彼の精神と気質に、そして結論と物事を明確に認識し、鋭く剔抉し、豊かな結論を引き出し、遵守し、要求するとやり方に魅了された。達人的に方法を練り、人間を暗記や口真似ではなく、自分の認識を通して社会主義へと導いた。だから、これを目の当たりにし、ちゃんとした意志を持っていた者はみな決してこの高邁な目標を再び放棄することはできないほどだった。」「はじめから彼の明快な講義の仕方と完璧な態度と厳密さに影響された。それによってネルズンはわれわれ参加者に自分自身で考えることと公的発言を強制した。」

興味深いのは次の発言である。「われわれの多くにとって、このコースの活動の仕方は新規なものです。肝心なのは、できるかぎりみなが参加し、長広舌を振るわないことです。誰も明確にはっきりと話さねばなりませんし、出された問いに入り込まねばなりません。発言がテーマから反れると、対話を継続するつながりを発見しにくくなります。ネルズンはたいていわれわれに向けた問いだけを発します。ですから、彼が自分の意見をわれわれに強制しようとしているという印象をもったことはありません。むしろ彼は、われわれが自分で考えることによって、問題について明晰さに至るよう望んでいるのです。[...] そうすると、実際に何かを学んだという感じを持つことができるでしょう。自分でコースに貢献できたという体験ができるから、そうなるのです。ネルズンについて最も強い印象があるのは、その語り口の簡潔さです。彼の思考の明晰さと首尾一貫性、そして彼の人生における言行の矛盾のなさという事実にあります。」

ほとんど肯定的な評価というべきだろう。だが、ジーベルトは「参加者はネルズンによって自分で考えることを強制されているように感じられることに驚かされる」(Siebert 1996, 40)という。ネルズンは自分の考えを強制するのはなく、「自分で考えることを強制」したのである。それによって参加者は「自分でコースに寄与できたという体験」をもち、「実際に何かを学んだと感じ」られるのである。これはまさにネルズンが講演で述べていた教育のパラドックスの解決ではなからうか。

とはいえ、いつも成功したというわけではない。たとえば、技術に関わる参加者規則(資料、A-2)について、IJBの教養講座でネルズンが違反者に罰金を課したことがある。ということは、

この規則をなかなか守りきることができず、外的な力によって強制したことになる。だがこれは「理性の自己信頼」の精神に合致するだろうか。厳しすぎる規則は学生を萎縮させる可能性がある。パラドックスが実践において解決されることを経験する以前に、その経験から自分で撤退してしまったりあるいは、ネルズンの厳格なやり方が学生の反発を引き起こしたり、途方に暮れさせるケースもあった²³⁾。とすれば、ネルズン自身もソクラテス的方法を実践に移す際には、ジーベルトが言うとおりの「教育のパラドックス」に再三にわたって悩まされていたとみるべきであろう (Siebert 1996: 40)。

もちろん、ネルズンに言わせれば、参加者は強靱な意志が必要であり、少なくともそれを自ら鍛錬しなければならない。その点は譲らないとしても、対話指導者の側に指導上の措置を工夫する余地はないのか。これがグスタフ・ヘックマン—「講演」を実際に聞いてヴァルケミュレに参加し、第二次世界大戦後、ネルズンのソクラテス的方法を実践した—の仕事になる²⁴⁾。ネルズン以降のソクラテス的対話については稿を改めることにする。

[謝辞] 本研究は2015年度JSPS科研費 (26381044) の助成を受けたものである。

[資料] ソクラテス的方法の規則

ソクラテス的対話の開始の際に、ネルズンが提示した規則。参加者規則と指導者規則を区別し、前者では技術的規則と内容的規則が区別される。

(A) 技術に関わる参加者規則

1. 対話参加者は定刻に対話に参加しなければならない。
2. 対話参加者は規則的に対話に参加しなければならない。欠席は外的な理由 (たとえば病気) 以外には認められない。
3. 対話参加者は大きな声で発言し、出来る限り簡潔に考えを述べねばならない。
4. 対話参加者は人が理解できるように表現しなければならない。
5. 対話参加者は自己制御のためにプロトコルを作成しなければならない。

(B) 内容に関わる参加者規則

1. 対話参加者は積極的に対話に参加しなければならない。
 - a) 対話参加者は発言された言葉の意味を、論じられるべき問いとして把握しなければならない。
 - b) 対話参加者は自分を外にだすように対話に参加しなければならない。つまり、沈黙してはならない。
2. 対話参加者は、問題の扱いに際して、話す必要があると信じることを話す権利がある。これには特に理解しなかったことを指摘する権利も含まれる。
3. 対話参加者は、扱われる問題についてすでに持っている意見から自由になり、開かれ

ていなければならない。

4. いかなる対話参加者も、権威に訴えて事柄を根拠づけてはならない。

(C) 進行役の規則：

1. 進行役は、テーマ内容についての関与を最大限に差し控えねばならない。
2. 進行役は、参加者が自ら申し出ない場合でも、参加者に自分から問いかけてはならない。
3. 進行役は、参加者の規則違反があった場合には、そのことを正しく指摘する権利がある。

注

- 1) 岩田靖夫 (2014), 加藤信郎 (1988) なども、哲学方法あるいは哲学教育の方法としての対話ではなく、対話に示されているソクラテスあるいは初期プラトンの哲学思想に重点を置いている。
- 2) 我が国においては村井実 (1977) を想起すればよい。
- 3) こうした風潮を傍らに、宮澤康人 (2011) はヤスパースに拠りながら、「ソクラテスの教育」を人類史的な教育関係という観点から測深している。この観点からするネルゾンの方法の評価は興味深い、今後の課題とする。
- 4) ヘックマン以降の「ソクラテスの会話」についてはGSPのシリーズ *Sokratisches Philosophieren* で再三、紹介されており、関連する邦訳もいくつかあって、比較的アクセスしやすくなっている。しかし、ネルゾン自身の「ソクラテス的方法」についての理解が充分でない状況ではそうした修正やその意義を理解しにくい。寺田 (2002) による要を得た簡潔な紹介がある。小論でも適宜、参考にさせていただいた。
- 5) したがって小論では、ネルゾンの「ソクラテス的方法」の解釈というよりも、できるかぎりネルゾン自身の言葉で、いわばその解説を行う。なお、第3節で言及した「教育の根本問題」あるいは「パラドックス」については教育哲学会第58回研究大会一般研究発表・分科会「ドイツの教育思想」(2015.10.11: 奈良女子大学) にて口頭発表した。
- 6) 『自己信頼の教育を通した心情の革新』(Nelson 2012) でプログラムが描かれ、死後に公刊された主著『実践理性批判第2巻』(Nelson 1970b) といくつかの論文 (Nelson 1971) で展開されている。また、教育思想に関しては論文集の英訳『政治と教育』(1927) (Nelson 2011) がある。
- 7) 「最善の教育体制を求めることは、最終的には最善の国家体制をもとめることになる」として、この点を明敏に指摘したのはハンス・ケルゼンである。こうした「捻じれ」はどうして生まれたのか。ここには哲学・政治・教育がネルゾンのなかでどのように理論的に関連しているのかを検討する理由がある。
- 8) この学校については、Nielsen (1985), Gieselmann (1997) 参照。なお2015年11月、私はメルズンゲンを訪問した。メルズンゲンの観光案内所にはGieselmann (1997) のコピーがあり、それを見ながら係員に場所を尋ね、1937年に破壊されたこの田園教育舎跡と思しき場所を訪ねてみた。予想していたことではあるが、小さな工場と資材置き場があるだけだった。1927年に死亡した時、ネルゾンはここに葬られたが、1933年ヴァルケミュレがナチスに占領された際、遺骸は近隣のユダヤ人墓地に移された。この旧ユダヤ人墓地はメルズンゲンの町から徒歩で15分ほど離れた幹線道路脇に残っている。
- 9) Typskript von 3.3.1981. Nielsen (1985) より再引用。
- 10) Brief Ludwig Wunders, 29, April 1924. Sonderakten des Regierungspraesidenten zu Kassel betreffend das Erziehungsheim Walkemuhle, Kreis Melsungen, 1. Band (1924–1934). Gieselmann (1997) より再引用。
- 11) この講演の原文はネルゾン著作集第1巻 (Nelson 1970a), レクラム版 (D. Birnbacher & D. Krohn

- eds. 2002), 選集版(Nelson 1975), 英訳は選集(Nelson 1949), R. Saran & B. Neisser eds. (2004), に所収されている。小論ではもっぱら著作集第1巻に拠り, 引用箇所を(SM, ページ数)と省略して示す。なお, 著作集版と選集版はページ構成がまったく同じである。
- 12) 参照。彼のソクラテス的方法の演習に参加したのは, たとえば後の教育学者アドルフ・ライヒヴァイン(Adolf Reichwein), ハイน์リッヒ・ハイゼ(Heinrich Heise), 宗教哲学者エディット・シュタイン(Edith Stein)らがいる。
- 13) 著作集で45頁, レクラム版で51頁にもわたるかなり長大なものである。休憩を入れて3時間は続いたのではあるまいか。原文に章立てはないが, 選集版では編集者によって, 「学と方法」, 「学としての哲学」, 「自分で考える授業」, 「自由への強制」, 「自分で考えることのコントロール」, 「批判哲学とソクラテス的方法」, 「教師への要求」, 「学生への要求」, 「フリースにおけるソクラテス的方法」, 「ソクラテス的方法と数学」という区分が柱に記されている。これによっておおよその内容が理解できよう。
- 14) ネルゾンはここで三つの事例をあげる。たとえば, 実体とめぐる哲学的議論では, 実体の概念を疑う懐疑論者が勝利をおさめがちだが, その懐疑論者が議論に勝利していざ帰ろうとする時, 入り口にかけておいた自分のコートがなくなっていることに気づいて, それを探すとすれば, その行動を促す懐疑論者の判断のもとには実体は持続するという形而上学的原理が潜んでいる。法理論の普遍妥当性に関する議論でも同様である。さらに, 懐疑論者たちが, 穀物相場の値上がりを見越して農民が小麦を売り惜しみ, パンの値段が上昇しそうだという新聞記事を読んで, 腹を立てるとすれば, それは, 個人の状況に無関係に, 利益享受の要求の平等性という形而上学的原理を承認していることになる(SM, 280-1)。
- 15) この引用に見られる「判断の分解」あるいは「分離」という概念は, 現代の分析哲学との近縁性を暗示している。N. Milkov (2012)によれば, 「遡及的方法」とは現代の大抵の哲学者がもちいる「分析」(analysis)にほぼ等しいものとみなしてよいようである。実際, パートランド・ラッセルも(「分析哲学」や「分析的方法」をいう概念を用いる)1911年以前, 「遡及的方法」という術語を, ネルゾンと同様の意味で用いてい。たとえば, V. Peckhaus (2002)によれば, 1907年の講演“The Regressive Method of Discovering the Premises of Mathematics”では, 遡及的方法とは「いかなる意味で, 相対的に曖昧で難しい命題が, 相対的に明らかな命題の前提になりうるかを説明すること」と述べている。こうした点からして, ネルゾンの哲学を「分析哲学的」とはいえる。しかし, 分析哲学が「言語」の分析を重視するのに対して, ネルゾンでは「判断」の分析であり, 明確に「分析哲学」に位置づけることは難しいと言われる(cf. A. Berger et al. eds., 2011)。
- 16) おそらく, 概念の正当性を証明する, カントの超越論的演繹を念頭に置いているものと思われる。フリースとネルゾンにおける「演繹」(Deduktion)についてはここで述べることができない。T. Elsenhans (2013 = 1906), A. Brandt (2002), F. C. Beiser (2015)を参照。
- 17) これは「…論争の余地のない, 学問的形式でもたらされ, したがって計画的に探求できる倫理的真理が存在する」というネルゾンの倫理的客観主義に関係する。3.3節も参照。(Nelson 1971, 36)
- 18) ここで提示した図2はLoska (1999: 168)とGSPのウェブサイトに掲載されているものである。Wöhrmannが示したものと見かけは異なるが, 構造としては同一である。このウェブサイトの翻訳はGSP (2000)を参照。
- 19) フレーゲ以降の現代の言語哲学を用いればより詳細な検討ができるだろうが, ここではさしあたりLoska (1999)にしたがって議論する。
- 20) Fries, *System der Logik. Ein Handbuch für Lehrer und Selbstgebaruch*. Leipzig 1914, S. 151. ここではより再引用。「どのような問いもまず思想に持ち込まれ, その次にその主張の正否の確認が必要となる。」
- 21) 以下の『ラケス』の翻訳はプラトン(1975)を用いた。
- 22) この問題はネルゾンに即して寺田俊郎(2001)が考察しているが, ここでは扱わない。「直接的認識」の概念がさまざま点でネルゾンの弱点になっていることなどが鋭く批判している。

- 23) ネルゾンの共同者ミンナ・シュベヒトですら、ある対話の際に、ネルゾンの対応に途方に暮れ、訴えたことがある (Franke 1991: 188)。
- 24) ヘックマン自身は徹底してソクラテス的方法の実践家であり、唯一の著書 G. Heckmann (1993) を残すだけである。しかしこれは今日のSDの実践家が研究する必携書となっている。特にその第7章「6つの教育的措置」(Sechs pädagogische Maßnahmen) が重要である。

参考文献

- Beiser, F. C., 2015, *The Genesis of Neo-Kantianism 1796–1880*, Oxford University Press.
- Berger, A., G. Raupach-Strey, & J. Schroth eds., 2011, *Leonard Nelson - ein früher Denker der Analytischen Philosophie?: Ein Symposium zum 80. Todestag des Göttinger Philosophen*, PPA-Schriften Bd. 2, Lit Verlag.
- Birnbacher, D. & D. Krohn eds., 2002, *Das sokratische Gespräche*, Vol. Nr. 18230 of *UNIVERSAL-BOBLIOTHEK*, Stuttgart: Reclam.
- Brandt, A., 2002, *Ethischer Kritizismus: Untersuchungen zu Leonhard Nelsons "Kritik der praktischen Vernunft" und ihren philosophischen Kontexten*, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bühler, P., 2012, *Negative Pädagogik – Sokrates und die Geschichte des Lernens –*, Feldinand Schöningh.
- Elsenhans, T., 2013, *Fries Und Kant: Ein Beitrag Zur Geschichte Und Zur Systematischen Grundlegung Der Erkenntnistheorie*, Severus Verlag. (=1906,.). (Origianlausgabe, Giessen, 1906)
- Franke, H., 1991, *Leonard Nelson Ein biographischer Beitrag unter besonderer Berücksichtigung seiner rechts- und staatsphilosophischen Arbeiten*, Ammersbek Verlag an der Lottbek Jensen. (Wissenschaftliche Beiträge aus Europäischen Hochschulen, Reiche 02, Rechtswissenschaften Bd. 17).
- G. フレーゲ, 1999, 『フレーゲ著作集〈4〉哲学論集』勁草書房。(黒田 亘・野本和幸訳。)
- Giesselmann, R., 1997, *Geschichten von der Walkemühle bei Melsungen in Nordhessen.*, Bad Homburg: Zwiebel Verlag.
- GSP, 2000, 「ソクラテック・ダイアローグ」『臨床哲学のメチエ』(7): 4–19. (森芳周訳。)
- Heckmann, G., 1993, *Das sokratische Gespräch – Erfahrungen in phnosophischen Hochshulsem-30jahrenen*, dipa-Verlag. (Mit einem Vorwort zur Neuausgabe von Dieter Krohn, Herausgegeben von der Philosophisch-Politischen Akademie.)
- 岩田靖夫, 2014, 『増補 ソクラテス』筑摩書房。
- 加藤信郎, 1988, 『初期プラトン研究』岩波書店。
- Lehmann, H., 1983, "Leonard Nelsons Mitteilungen an seine Eltern im Kriegsjahr 1916," D. Horster & D. Krohn eds., *Vernunft, Ethik, Politik*, SOAK Verlag, 77–82.
- Loska, R., 1999, *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächchsführung*, Klinkhardt, Julius.
- Milkov, N., 2012, "Karl Popper's Debt to Leonard Nelson," *Grazer Philosophische Studien*, 86: 137–56.
- 宮澤康人, 2011, 『「教育関係」の歴史人類学 - タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』学文社。
- 村井実, 1977, 『ソクラテス (上・下)』講談社学術文庫。
- Nelson, L., 1949, *Socratic Method and Critical Philosophy*, New Haven: Yale University Press. (Transrated by Thomas K. Brown III, forewored by Brand Blinshard, with In- toroduction by Julius Kraft).
- , 1970a, *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*, Gesammelte Schriften. Felix Meiner Verlag. (Gesammelte Schriften in neun Bänden, Band I).
- , 1970b, *System der philosophischen Ethik und Pädagogik. Vorlesung über die Grundlagen der Ethik, 2. Band*, Felix Meiner Verlag. (Gesammelte Schriften in neun Bänden, Band V).

- , 1971, *Sittlichkeit und Bildung*, Felix Meiner Verlag. (Gesammelte Schriften in neun Bänden, Band VIII).
- , 1972, *Kritik der praktischen Vernunft*, Felix Meiner Verlag. (Gesammelte Schriften in neun Bänden, Band IV).
- , 1975, *Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritische Philosophie und ihrer Ethik*, Felix Meiner Verlag. (Herausgegeben von Grete Henry-Hermann).
- , 2011, *Politics and Education*, Nabu Press. (Translated by W. Landell, with a foreword by W. J. Roberts, George Allen & Unwin, 1927).
- , 2012, *Die Reformation der Gesinnung (1917)*, Salzwasser Verlag.
- S. Nielsen, B., 1985, *Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933 - 1938*, Peter Hammer Verlag. (Mit einem Vorwort von Hellmut Becker. Übersetzung aus dem Dänischen von Nora Walter).
- 太田明, 2012, 「ソクラテスの対話において「聞く」こと」『論叢』52: 3-16.
- , 2015, 「レオナルド・ネルズンと〈理性の自己信頼〉(1)」『論叢』55: 103-30.
- Peckhaus, V., 2002, “Regressive Analysis,” *Logical Analysis and History of Philosophy*, 5: 97-110. 31
- プラトン, 1975, 『プラトン全集〈7〉』岩波書店。(生島幹三・北嶋美雪・山野耕治訳。)
- Saran, R. & B. Neisser eds., 2004, *Enquiring Minds: Socratic Dialogue In Education*, Trentham Books.
- Siebert, U., 1996, *Das Sokratische Gespräch. Darstellung seiner Geschichte und Entwicklung*, Weber, Zucht & Co Versandbuchhandlung & Verlag.
- 寺田俊郎, 2002, 「レオナルド・ネルズンのソクラテス的方法」『大阪大学大学院文学研究科 臨床哲学 第3号』: 61-72., 2001
- , 「対話と真理—ソクラテック・ダイアローグの理論的前提—」『待兼山論叢. 哲学編 (大阪大学文学部)』35号: 47-61.
- 内山勝利, 2004, 『対話という思想—プラトンの方法叙説』岩波書店.
- Wöhrmann, K.-R., 1983, “Über einen strukturellen Unterschied zwischen der Mäeutik des Sokrates und dem Sokratischen Gespräch nach Leonard Nelson,” *Vernunft, Ethik, Politik*, SOAK Verlag, 289-300.

(おおた あきら)

Leonard Nelson on 〈Self-confidence of Reason〉 (2): Nelson’s “Socratic Method”

Akira OTA

Abstract

The purpose of this paper is to introduce the content of a famous lecture “The Socratic Method” held on 1922 by Leonard Nelson (1882–1927), a philosopher who was active in early 20th century at Göttingen University in Germany, and to clarify his innovation of the method.

The first section, as a preliminary discussion, overviews the relationship between Nelson’s political and educational thought. Nelson defined his “Socratic Method” as the way of philosophy education in the sense of “teaching not philosophy but philosophizing”, and used it in his seminar at Göttingen University, educational courses in his political organizations, and in his Landerzweigungsheim Walkemühle. This was based on not only his criticism of education at that time, but also on his political purpose that aimed to foster political leaders and then to reform the political foundation of Germany.

The second section describes the lecture in details along his words.

The third section examines Nelson’s “Socratic Method” in three points: its structural features, forms of questions and regressive method of abstraction. This examination clarifies how the “paradox of education”—“how a person not subject to external influences can be formed by the external influences”—can be resolved by Nelson’s “Socratic Method”.

Nelson uses the term “Socratic method” in two ways: the maieutic method—the art of applying conversation of a teacher to help students to find knowledge on their own, and method of philosophizing—a certain method of gaining knowledge.

Nelson’s “Socratic Method” is established as a confluence of these two ways: dialogue as a conversation by some participants with equal right to speech under guidance of a teacher not intervening to the conversation theme, and re-interpretation of Socratic-Platonic “recollection” as “regressive method of abstraction” of critical philosophy of Kant and Fries.

This is an innovation of Nelson’s “Socratic method”, and by which, Nelson claims, “paradox of education” through is to be resolved.

Finally, the last section evaluates whether the Socratic method was successful or not, based on the recollections of participants to his seminar.

Keywords: Leonard Nelson, Socrates, socratic method, regressive method of abstraction